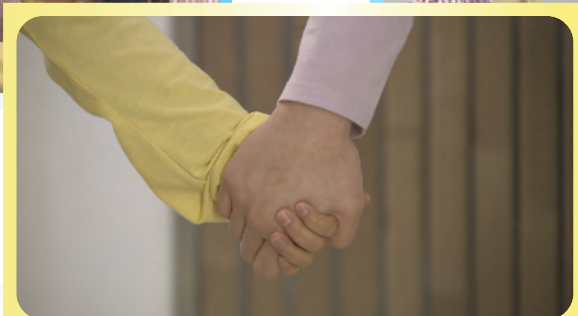


兵庫県委託事業

ひとりじゃない！

子どもたちとのよりよい関わりを考える



社会福祉法人 兵庫県社会福祉事業団
兵庫県立清水が丘学園

はじめに

児童福祉施設や学校で働く若い職員や教員の皆さんが子ども達にどう接していけばよいのかわからないという意見をよく聞くようになりました。「先輩の意見はよく聞くのに、私の意見は聞いてくれない」、「よかれと思って指導したのに逆ギレされた」、また、「暴力を子どもからふるわれた」と言うことが施設や学校の中でよく起きています。

その理由はただ単に若い職員や先生方が未熟だからでしょうか。経験を積めば解決するのでしょうか。今の子ども達の中に抑制が利かない子どもが大勢いるのはどんな理由があるのでしょうか。また、若い職員や教員の方々がバーンアウトする前にどんな助言ができるのでしょうか。

清水が丘学園では、家庭環境や自身が抱える発達障害など、自分自身ではどうしようもないことで悩んだり苦しんだりしている子ども達が大勢やってきます。特にこの10年間は、被虐待や発達障害に伴う二次障害を抱えた子ども達が増えてきました。このような子ども達の中には、自分の意思が通らないとかんしゃくを起こして暴力をふるったり、物を壊したりするなどの問題行動を示すことがあります。

清水が丘学園でも以前に子ども達や職員への暴力事件が続く時期があり、このような子どもへの対応に困った時期がありました。当時、支援マニュアルもなく手探りの状態でしたが、職員が一丸となって問題行動を減らす努力を続けました。それは決して力で押さえつけたのではありません。今では問題行動の件数が驚くほど少なくなりました。

これらの経験から言えることは、若い職員の悩みを「担当なのだから、あなたが一人で対応すべき」と突き放し、「経験不足なので、そのうちに解る」と見放すのではなく、職員共通の課題として理解し、解決策を施設全体で取り組んだことです。特に、子どもの暴力や破壊行動に対して、力だけで押さえ込もうとする姿勢では本質的な解決になりません。職員のいない場面で子ども同士の不適切な関係（体力的に強い子どもが弱い子どもをいじめ）が進行することになります。問題が起こったその都度、子ども達と職員が平等・公平な施設生活を過ごすための相談を重ねました。

清水が丘学園では、平成20年度に「児童養護施設の実態と職員のストレス、処遇困難事例に関する調査研究」を行い、児童の問題行動により職員が大きなストレスにさらされている実態を明らかにしました。また、今回は、全国の情緒障害児短期治療施設や兵庫県内の児童養護施設の若手職員に、児童のどのような行動に戸惑うことが多いかアンケート調査を行いました。この調査結果から施設で困っている問題について、大学等の専門家の意見もいただき、映像で指導方法を解説することとしました。

職員みんなで取り組もうという趣旨から「ひとりじゃない」と題して、この映像とマニュアルを作成しましたので、是非とも施設や学校での研修でお役立てください。このDVDについて忌憚ないご意見をいただければ幸いです。

目 次

I 四つのシナリオ

1 シナリオ作成の背景	1
2 シナリオの構成	2

II シナリオ

1 泣いてるだけじゃわからない！	3
2 ケンカはやめて！	7
3 けじめが大事！	14
4 秘密は、ひ・み・つ？	18
5 おわりに	25

III 子どもとの関わりの中で判断や対応に困難を感じる例（アンケート調査より）

1 「日課・ルールの逸脱」	26
2 「子ども間のトラブル」	28
3 「独占的で依存的な欲求」	29
4 「答えに困る質問」	30
5 「目の前での自傷行為」	30
6 「思い通りにならないと怒りだす」	31
7 「話してくれない」	32
8 「危険行為をほのめかし、要求を通そうとする」	32
9 「飛び出し、無断外出」	33

IV 児童福祉施設における新任及び若手職員の感じる支援上の困難

－DVD製作のためのアンケート調査より－

V 添付資料・調査票

VI 参考資料

1 児童養護施設職員のストレス研究～バーンアウト状態について～	40
2 清水が丘学園の生活支援の現状と課題について	42
－望ましい生活支援のあり方についての模索－	

四つのシナリオ

1 シナリオ作成の背景

現在、青少年の問題として子ども虐待が大きくクローズアップされています。

平成12年に「児童虐待の防止等に関する法律」が出来ましたが、その後も子どもの虐待の件数は年々増え、近年では4万件を超えています。

そうした中、親子を一時分離して、児童福祉施設に入所する子ども達は全体の1割程です。これらの子ども達はかなりのこころの課題やからだの問題も抱えています。

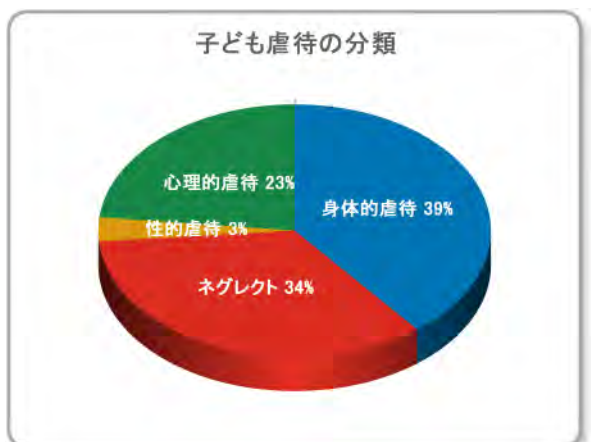
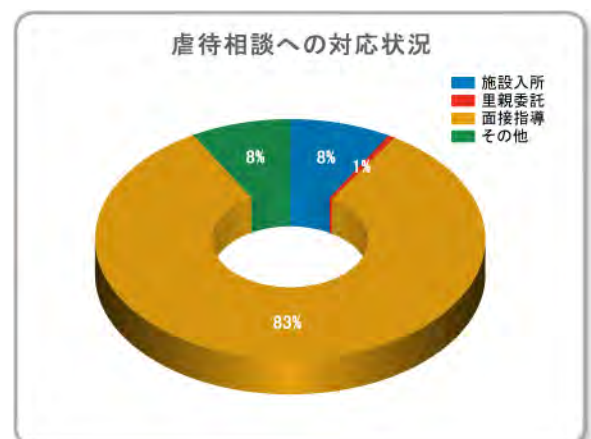
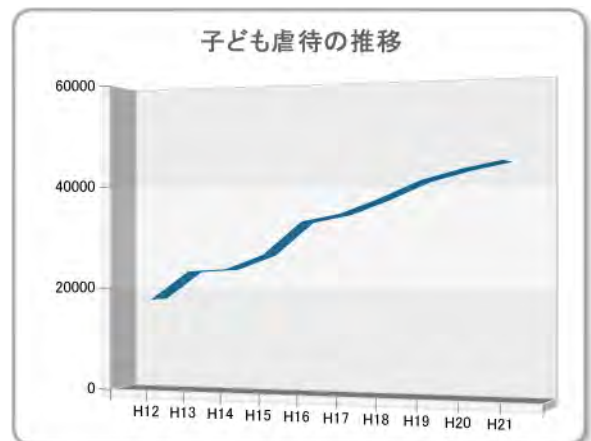
さて、子ども虐待は、①身体的虐待、②心理的虐待、③性的虐待、④ネグレクトと分かれていますが、施設に入所している子ども達はこの虐待を複合的に受けているのが実態で、とても深刻な状況であると考えられます。

そういう子ども達が児童福祉施設に入所してもその支援は決して容易ではありません。これまでの家庭環境の中で基本的な信頼感などが培われてこなかったため、施設の中で様々な課題が吹き出ることもあります。それは施設生活の様々な場面において現れます。

とりわけ、子ども同士の対人関係や職員である大人との対人関係に現れます。支える立場の職員の方々も支援に迷ったり、困ったりすることがたくさんあると思います。

では、虐待を受けた子ども達が、よりよい支援を受けるためには、どのようにしたら良いでしょうか。

それを考えるため、情緒障害児短期治療施設である清水が丘学園や兵庫県の児童養護施設が中心となり、このDVDを制作しました。



2 シナリオの構成

シナリオは4つあります。

① 泣いてるだけじゃわからない！

幼児は自分の意見をなかなか言葉で表せません。まして、被虐待や発達障害を抱える子どもはうまく自分の意見が言えず、ぐずぐずしてしまい、その対応に困ることがあります。

どうすれば、そのような子どもに寄り添うことができるでしょうか。

② ケンカはやめて！

施設で最も多い問題は、子ども同士のケンカです。どのように介入するのがよいのか、考えてみましょう。

③ けじめが大事！

時間のけじめがつけられない子ども達がたくさんいます。日課に沿った生活をするにはどのような指導が必要でしょうか。

④ 秘密は、ひ・み・つ？

子どもが他の子どもの不適切な行動を発見した際に、その行動を職員に伝えるのは勇気がいることです。伝えた子どもの立場を理解して行動しないと子ども同士の人間関係が壊れます。子どもと職員の秘密保持は難しい課題ですが、そうした場合の配慮を考えてみましょう。

この4つのシナリオは、兵庫県の児童養護施設や全国の情緒障害児短期治療施設の若手職員のアンケート結果から、職員と子どもが陥りやすい対人関係上のエピソードを取り上げ検討しました。

アンケートでは、職員が深刻に困っている事例も多く見られましたが、シナリオは初歩的な対応により解決できる事例を選んでいきます。難しい事例は、これらの事例への対応の応用とも考えられますが、まずはこの基礎的な課題に取り組みましょう。

陥りやすい局面、支援上配慮した局面に分けて編集しています。それぞれに解説も加えています。皆さんとともに検討したいと思います。

このビデオに出演する主人公は、児童養護施設の職員である清水絢香（あやか）さんです。就職して、約半年のフレッシュマンである清水さんとともに子どもの関わりのあり方を考えてみましょう。

エピソード！

泣いてるだけじゃわからない！

メイちゃんは、まだ小学校入学前の子どもです。廊下にうずくまって泣いています。
そこに清水先生がたまたま通りかかり、泣いているメイちゃんに声を掛けました。
清水先生は、メイちゃんにどのように関わっていくのでしょうか？

シーンⅠ



清水「どうしたの？」
メイ「え～ん、え～ん」
清水「メイちゃん」
メイ「え～ん」



清水「泣いてるだけじゃわかんないよ。どうして泣いてるの？」
メイ「え～ん」
清水「(心の声 もう、なんなのよ～)」
清水「メイちゃんはもうすぐ小学生になるんだし、自分でちゃんと言えるでしょ！何があったの？」



清水「そうやって泣いてても、なんにも変わらないよ。嫌なことがあるなら、それをちゃんと言いなさい」
清水「何が嫌なのかと言えるでしょ？」
メイ「……………。うわ～ん！！」





清水「泣いてるだけじゃわかんないよ」
 清水「理由があるなら聞くし、ないんだったら今すぐ泣き止んで！」
 清水「しゃべれるのに泣いてるだけなんて、甘えすぎ！」



清水「まだ泣きたいんなら、勝手にしなさい！！」

ふりかえり

泣いてばかりいる幼児への対応では、このような難しさに直面することがあります。今のシーンでは、清水先生は落ち着かせるどころか、逆に追い討ちをかける結果になってしまいました。

腰に手を当てて見下ろしたり、必要以上に大声で話すなど、無意識だと思いますが威圧的な態度が目立ちます。また、「わからない」「勝手にしなさい」など突き放した言い方や、「話しなさい」「泣き止みなさい」といった命令口調にも注意したいところです。

「何で？」「どうして？」といった聞き方は、幼児には答えにくく、答えることを強いられていると感じるかもしれません。相手の年齢や状況に応じて、関わり方を工夫してみましょう。

それでは次のシーンを見てみましょう。

〈ポイント〉

■ 威圧的な態度 ■ 大声を出す ■ 突き放す ■ 命令口調 ■ 説明を強いる



シーンⅡ



清水「あら、メイちゃん、どうしたの？」



清水「なにがあったんだろうねえ。
おハナ出てるゾ。きれいにしようね」
「すごく泣いてたね～。涙もい～っぱい出
てたよ」
「どうしたのかな？」
メイ「うえ～ん」
清水「はいはい、泣かなくていいんだよ～。は
いはい」



清水「そんなに嫌なことがあったんだね～」
清水「怒られちゃったのかな？」
メイ「……（凶星で気まずいので無言）」
清水「（心の声：聞き方が悪かったかな？）」
清水「先生やみんなはお部屋？」
メイ「……（やや警戒した様子で頷く）」
清水「みんなで遊んでたの？」
メイ「……（頷く）」
清水「ケンカになっちゃったのかな？」
清水「嫌なことされたのかな？」
メイ「（涙声で）だって・・・メイがさ」
メイ「お皿で・・・してたらね・・・」
メイ「…ソウタ君がね…いじわるしてきて」



清水「そう。メイちゃんが、おままごとしてた
ら、ソウタ君が来て」
メイ「ソウタ君、2つも…」
清水「……2つもかぁ…」
メイ「返してって言ったのに……。取ったのは
アッチなのに……。先生に言ったら…」
清水「う～ん。メイちゃんが先生に怒られたん
だ。なんて言われたの？」
メイ「…叩いたほうが悪い……。返してって言
いなさいって…」
清水「そっか…叩いちゃったのか…。言ったけ
どダメだったしねえ……。先に使ってたの
に……ケンカになって、メイちゃんは嫌だ
ったね」



清水「……みんなのところに行く？」
 清水「……一緒に行こうか」
 清水「ソウタ君、まだ怒ってるかな」
 メイ「……（無言）」
 清水「でも叩いたのはまずかったなあ」
 メイ「……うん…でもね…」
 清水「…謝れたらスゴイけどねえ…」

ふりかえり

今回、清水先生は、泣いているメイちゃんに対して、どうすれば落ち着けるのか、どうすれば話が出来るのかというところから取り組んでいきました。例えば、メイちゃんと同じ視線の高さに座ったり、優しく抱っこしてあげるなど、相手との距離をゆっくりと詰めていきました。また、一生懸命に相槌をうったり、質問の仕方を工夫するなど、やりとりがしやすいようにと色々な配慮をしていましたね。

解説

小さな子どもが泣いているとき、言葉だけでやりとりをするのは難しいです。また、施設の中には、養育環境など生育上の問題から愛着の形成が不十分で、気分が不安定になりやすい子どもや、他者の気持ちがわかりにくく関係がうまく持ちにくい子どもがいます。また、言語や知的な発達がゆっくりな子どももいます。そのため、子どもがトラブルなどで泣いているときは、まずは安心させて気持ちを落ち着かせるようにしましょう。

その際、大人側の受容的・共感的姿勢が必要です。子どもの側に行き、子どもの目線の高さでやさしい笑顔で話しかけるなどして、子どもが話しやすい環境を整えましょう。子どもの年齢や発達の状況に応じて本人が理解できる言葉で話しかけることも重要です。子どもの不安を不必要にあおる問いかけは控えましょう。

子どもが少し落ち着いたら、子どもが答えやすいように「うん」「ちがう」などで答えられる質問をしてあげたり、子どもが発したしぐさや声を短い言葉にしてあげたりするなど、子どもが自分の気持ちを言葉で表現しやすいようにしてあげましょう。最後には、子どもがその時の状況を理解できて、今度はどうすればよいのかを教えることができればいいですね。

子どもはただ泣いているわけではありません。泣くことで、自分の気持ちを表現しています。子どもに寄り添う姿勢が、我々には常に求められています。

兵庫県立赤穂特別支援学校 教諭 井上和久

エピソードⅡ

ケンカはやめて！

突然、小学生の男の子同士のケンカが始まりました。テツオ君とケンゴ君がケンカをしています。二人とも非常に興奮しており、つかみあいになっているところに、清水先生がかけつけました。ケンカの仲裁を行い、子ども達の気持ちに寄り添いながら話を聴いていくにはどのようにしたらよいのでしょうか。

シーンⅠ



夕食前の自由時間。子どもたちは思いおもいに過ごしています。

そんな中、清水先生は忙しそうに働いています。すると、リビングから、なにやら大きな物音と声が聞こえてきました。

リビングにかけつけると、テツオ君とケンゴ君がつかみあいのケンカをしています。



テツオ「お前なんか こうしてやる！」

ケンゴ「やれるもんならやってみろ！」

清水「テツオ君、ケンゴ君、何してるの！やめなさい！！」

テツオ「うるさい！お前には関係ない！」

清水「やめなさいって、言ってるでしょ！」

ケンゴ「こいつが悪いんだ！」

テツオ「お前のせいだろ」

清水「いいかげんにしなさい！」

テツオ「お前には関係ないって言ってるだろ！」

ケンゴ「うぜえんだよ！どけ！！」

・何とか二人をひきはなす清水先生。



・怒った口調でケンカの理由をたずねようとする清水先生

清水「痛い！何してるの！ケンカなんてしてもいと思ってるの？」

暴力は絶対ダメ！ 何があったか話さない！！」

ケンゴ「テツオのせいだ！先に手を出したのもこいつだし、馬鹿だからトランプのルールも知らないんだ」

テツオ「お前が悪いんじゃないか」

ケンゴ「ばーか」

テツオ「うるさい！」



清 水「何度言ったらわかるの、や・め・な・さ・い」

・テツオの手がケンゴの頭に当たる

テツオ「えい！」

ケンゴ「イタ！ほらまた手を出した。こいつが悪いんだ」

清 水「テツオ君！暴力は絶対にダメ！」

テツオ「なんで俺ばかり責めるんだよ」

・テツオ、ゴミ箱を蹴飛ばして部屋を出て行こうとする



・テツオ君を止めようとして、腕をつかむ清水先生

清 水「何してるの！まだ話は終わってないでしょ！！」

テツオ「うるさい！」

清 水「『うるさい』じゃないでしょ！こっちきなさい」

テツオ「さわるな！ほっとけよ！」

・はげしく腕をふりほどくテツオ君



清 水「ほっとけるわけじゃないでしょ、来なさい！」

テツオ「うぜえっつの！キモチ悪いんだよ。どっか行けよ！」

清 水「なんてこと言うの。許しませんよ」

テツオ「なんで俺ばかり、俺ばかり！！」

清 水「俺ばかりじゃないでしょ。何があったか、ちゃんと話さない」

テツオ「…………！」

・興奮したまま黙り込んでしまうテツオ君

ふりかえり

急な出来事が発生し、状況がよくわからない中での対応は難しいものです。喧嘩ということで、子ども達も大変興奮しており、清水先生が落ち着かせようとしますが、なかなかうまくいきません。

清水先生は、何とか二人を引き離して、状況を説明してもらおうとしています。しかし、ケンゴ君がテツオ君を挑発した結果、ふたたび、つかみあいになってしまいました。場を何とか収めようとした清水先生でしたが、テツオ君の方は「責められている」と感じて、部屋を飛び出そうとしてしまい、話になりません。他の子ども達にも配慮しながら、出来事の内容や子ども達の言い分を落ち着いて聴き取り、解決にむけて進めて行くにはどうしたらよいのでしょうか？それでは、次を見てみましょう。

<ポイント>

■「興奮状態への対応」 ■「状況の聴き取り方」 ■「他の子ども達への配慮」

シーンⅡ



- ・洗濯物を持って廊下を歩いている清水先生。
- ・大きな物音や大声でリビングにかけつけると、テツオ君とケンゴ君がつかみあいのケンカをしています。



- テツオ「お前なんか こうしてやる！」
 ケンゴ「やれるもんならやってみろ！」
 清水「(少し焦り気味に) カナコさん、悪いけど、学習室に井上先生がいるはずだから、呼んできてくれる？」
 清水「ちょっと2人ともやめようねえ」
 テツオ「うるさい！ お前には関係ない！」
 清水「とりあえず落ち着いて話そうよ」



- ・井上先生がかけつける。
- 井上「さあ、君たち、つかみあいじゃなくて、話し合いをしようか。言いたいことがあるなら聴くから」
 清水「まずは離れて、落ち着いて」
 ケンゴ「こいつが悪いんだ！」
 テツオ「お前のせいだろ」
 清水「それぞれ言いたいこともあるだろうから、2人とも離れて、落ち着いて話そう」
 ・井上先生と清水先生で二人をわける。



- 清水「大丈夫？2人ともケガはない？」
 2人「……………」
 清水「ゆっくりでかまわないから、それぞれの気持ちを聴かせてもらうからね。別々の方が話しやすいよね」
 井上「じゃあ、僕がケンゴ君と話をしますね」
 清水「お願いします。2人とも、自分の気持ちを正直に話したらいいからね」
 2人「……………」
 清水「みんな、びっくりしたかもしれないけど、これから2人の気持ちを井上先生と私で聴くことにしますね。行こうか。はい」



・それぞれ別の部屋に移動して、状況を探ねる。
 清 水「びっくりしたよ。ホントにケガはしてない？」
 テツオ「……………」
 清 水「何があったか話せる？もうちょっとしてからにする？ゆっくりでいいからね」
 テツオ「……………」
 清 水「うまく言えなくてもいいから、自分の気持ちを話してくれたらいいよ」



・ゆっくり状況を話し始めるテツオ
 テツオ「うん……ケンゴのせいだ」
 清 水「テツオ君は、ケンゴ君が悪いと思うのね」
 テツオ「そう……あいつがおれを馬鹿にするから」
 (涙目)
 清 水「馬鹿にされたように感じたのね。そうか。何があったから、そう感じたのかな？」
 テツオ「トランプしてて…」
 清 水「トランプをされていて…、それから？」
 テツオ「俺が負けたら、ケンゴが馬鹿にする」
 清 水「負けたときに馬鹿にされたのね。どうゆうふう？」



テツオ「自分が勝つと『おめえ、弱すぎ！』とか『ルール覚えてねんじゃね？』ってかかってきた」
 清 水「それでテツオ君はどんな気持ちになったの？」
 テツオ「馬鹿にされて、ムカついた」
 清 水「ムカついて、ケンカになった？」
 テツオ「はじめは我慢してたけど、何回も馬鹿にするから」
 清 水「我慢してたけど……………」



テツオ「うぜえんだよ、死ね！って」
 清 水「トランプをケンゴ君に投げつけたの？」
 テツオ「(しぶしぶ) うん」

その後

別室では、井上先生がケンゴ君から話を聞きました。ケンゴ君は、テツオ君を馬鹿にするつもりはなかったけれど、井上先生と話す中で、自分の行動にも問題があったことに気づき、認めることができました。

その後、清水先生は井上先生と、それぞれが子ども達から聞いたことをすり合わせ、間違いがないかを確認。子ども達と、相手に伝えたいことを整理した後、謝罪の場を設けました。仲直りできそうで、よかったですね。

ふりかえり

さて、清水先生、今度はこういった工夫を行っていたでしょうか。
清水先生は、突然の危機的な状況にもあせらず、喧嘩の仲裁に入りながら、同時に他の職員の協力を求めています。

次に興奮状態の子ども達に対して、冷静に「まず落ち着くこと」、「言葉で気持ちを伝えること」、そして「その気持ちを聴くこと」を伝えていました。子どもが離れた後は、個別の場面を設定することで、状況や子どもの気持ちを丁寧に聴き取っていました。

解説

突然の危機的な状況に対しては、まず職員自身が落ち着いて、他の職員の協力が必要かどうかを判断することが大切です。また協力を得やすいように事前に他の職員の動き・位置を把握しておきます。

仲裁に際して、冷静で落ち着いた口調で対応することが大切です。高圧的な態度で対応して、火に油を注ぐような結果にならないような配慮が必要です。

次に子ども自身が落ち着きを取り戻せるように、環境からの刺激を調整する必要があります。喧嘩相手や周囲の目に反応して、興奮が再燃しないように配慮する必要があります。また、その場から分離することは、他の子ども達への配慮にもなります。

聴き取りに関しては、子どもの気持ちを適切に言葉におきかえていきます。そのことで、子どもは尊重されていると感じながら、言葉による気持ちの表現を学んでいく機会となります。

また、その上で、時間の流れや状況の前後にも留意しながら聴き取ります。そのことで、子ども自身が、問題発生の流れを理解し、自分の責任や対応方法に気づく機会としていきます。

ひょうご発達障害者支援センタークローバー センター長 和田康宏



解説詳細

①女性職員が男児二人を同時に対応することについて

- ・突然の危機的な状況に際して、他の職員の協力が必要かどうかを落ち着いて判断する必要があります。
- ・また協力を得やすいように、他の職員の動き・位置を把握しておく必要があります。

②子どもが興奮している際の対応について

- ・仲裁に対して、冷静で落ち着いた態度で対応していくことが大切です。怒鳴りつけるなど高圧的な態度で火に油を注がないように配慮が必要です。
- ・基本的な姿勢として、子どもに「まず落ち着くこと」、「言葉で気持ちを伝えること」、そして「その気持ちを聴くこと」など言葉によるアプローチを行うことが大切です。
- ・子どもの暴言や挑発的な言動に大人が巻き込まれて、興奮がエスカレートしないように配慮することが大切です。

※危機的状況への介入について、「非暴力的介入法R」も参考のこと。

<http://www.crisisprevention.jp/>

③落ち着くための環境を整えることについて

- ・喧嘩相手が目の前にいる状況や周囲の目がある状況で話を聴き取ろうとした場合、その環境自体が刺激となり、興奮が再燃することがあります。施設の状況によって、別室を利用することが難しい場合もありますが、落ち着いて話せるように環境を調整しようとする視点が大切です。
- ・自尊心が低い子どもの場合、場所を移したり、個別で聴き取ること自体が被害感につながる場合があります。「別の場所で話を聴くのは、相手に左右されず、あなた自身が自分の思いを十分に伝えられるようにするためであること」を伝えることも大切です。
- ・衝動性が高い子どもにとっては、自分で自分をなだめられるようになる体験が大切です。状況確認を必要以上にせらず、「ゆっくりでよいこと、落ち着くまで待つこと」を伝えていくことが大切です。

④聴き取りの仕方について

- ・話しながら、感情がよみがえって、怒りがぶりかえしたり、泣きだしたりすることがあります。その際は、それぞれ感情を取り上げ、「～な気持ちだったんだね」と返すことで、子ども達が尊重されていると感じられるようにしていくことが大切です。
- ・また感情の言葉を返すことで、子ども達に自分の気持ちの表現方法について教えていくことにもなります。トラブルが生じるにいたった流れが、子どもに理解されやすいように、前後関係をはっきりさせながら聞いていくことが大切です。「C 男が～をして、それから A 男が～した。それは～という気持ちになったから、～したんだね。それから、次に～」というように時系列に沿いながらたずねることで、子ども達にとっても問題の原因や次への対応を考えやすくすることができます。

- ・トラブルが生じた原因がわかり、子どもが理解できたら、「どうすればよかったか」、「今後、同じような状況が起こった際にはどうするとよいのか」を考えます。また謝罪など他者と話しあう必要がある場合は、伝える内容、方法を整理し、軽く練習をしておくことも大切です。
- ・また時系列で聴き取ることは、子どもの感情を落ち着かせ、合理的に考える力を身につけることに役立つこともあります。
- ・今後の行動が決まったら、実際に相手の反応はどのようなものになるかを推測させることで準備状態を作ることも大切です。
- ・また周囲の子ども達は、当事者達がその場を離れた状態のまま、時間が止まっていることがあります。生活場面に戻っていく際、周囲の反応がどのようなものになるかも、当事者の子どもと考えておくことも大切です。

⑤周囲への配慮について

- ・周囲にいる子ども達の中には、被虐待体験をもつ子どもが多くいると考えられます。暴力を伴う緊迫した状況を目撃することは、これまでの体験の想起につながり、安全・安心感がゆらいでしまうことがあります。また逆にトラブルが常態化し、気にもとめなくなってしまうことも、不適切な適応と考えられます。
- ・そのため、場所を移すなど緊迫した状況を目撃し続けることがないような配慮が必要です。
- ・分離やタイムアウトを行う際は、そのことが罰ではなく、「落ち着けるようになること」、「気持ちを表現できるようになること」、「問題を解決すること」への最初の支援であることを伝えることが大切です。
- ・また危機的な状況下で、職員がどのように対処しているかについても、子ども達は見ています。職員が冷静で落ち着いており、事態を十分に把握し、収めながら対処している様子が子どもに感じられることが大切です。



エピソードⅢ

はじめが大事！

職員になって1年目の清水先生には、実は悩みがあります。先輩職員の声掛けには素直な子ども達が、なかなか自分の言うことを聞いてくれないからです。

この施設では、ゲームの時間は1時間と決められており、その後は入浴時間です。

おや、サトシ君、1時間はとくに過ぎてませんか？

シーンⅠ



- ・リビングでゲームするサトシ君
- 清 水「(心の声：もう、この忙しい時間に！)」
- 清 水「サトシ君、お風呂の時間ですよ。ゲームはやめなさい」
- ・サトシ君の後ろから声をかける清水先生
- 声だけかけて通り過ぎる
- サトシ「♪~~~~~」
- ・ゲームに夢中で、声かけが聞こえていないサトシ君



- ・再びリビングを通りかかる清水先生
- 清 水「あ！サトシ君、さっきも言ったでしょ！ゲームはやめて、お風呂に入りなさい」
- サトシ「んなの聞いてねえし」



- 清 水「聞いてねえって……先生はさっきちゃんと言いました。それにお風呂の時間もわかってるはずでしょ？とにかく、ゲームやめなさい！」
- サトシ「……………」
- 清 水「(心の声：今度は無視するのね！忙しいのに、も~~~~)」



清水「いい加減にしないで！けじめをつけて！」
・ゲームを取り上げようと身体に触れる清水先生、触られることに過剰に反応するサトシ君



サトシ「しつこい！わかってることをいちいち言うな！！うるさい、うるさい！」
清水「！……………」
・ゲームを放り投げて、パニックになるサトシ君。
・あわてる清水先生

ふりかえり

まず清水先生は、最初の声かけにサトシ君の反応を確認することなく通りすぎています。忙しい時間帯ではありますが、その結果、聞いている・聞いてないで、もめる原因が一つ増えてしまいました。

サトシ君にしてみれば『本当に聞いていないのに、なんでいきなりきつく言われなければならないの』と一方的に責められた感じがして、余計に意地を張りたくなったのかもしれない。また、清水先生が感情的になって、ゲームを取り上げようと身体に触れたとたん、サトシ君の気持ちは爆発しています。

〈ポイント〉

■反応の確認 ■受け取り方の違い



シーンⅡ



- ・ゲームを始めようとしているサトシ
- ・清水、サトシの目を見てから時計を一緒に見る
- ・時計の横には「まもろう！ゲームの時間・5時～6時まで」といったイラスト入りの張り紙が掲示されている

サトシ「よっしゃ！今度こそ」

清水「サトシ君、6時からお風呂だから、時間よろしくね」

サトシ「了解っす！」

- ・離れる清水先生



清水「サトシく～ん。時間ですよ～」

サトシ「うん。も、もうちょっと」

- ・横に座って語りかける清水

清水「う～ん、どうしようかな(じらすように)。じゃ、その対戦が終わったら終了ね」

サトシ「わかりました！」



- ・その場を離れ、見守る清水

サトシ「どわー！！ また負けた。手ごわすぎっす」

- ・自分からやめ、片づけはじめるサトシ



サトシ「もうちょいで勝てたのに」

清水「そうか。残念だったね。でも、もう少しやりたいところを我慢できたのは偉いね。また、この次頑張れ。ところで宿題やった？」

サトシ「お風呂いってきま～す」

- ・話をそらすサトシ君

清水「やってないな！上がったらしなさいよ」

- ・あきれながらもほほえむ清水先生

ふりかえり

ここでのポイントは、清水先生はサトシ君に事前の意志確認をしています。時計を見て確認したり、掲示にも工夫がなされています。

また、段階的に注意喚起することで、サトシ君が自らの意志でゲームをやめることができるよう導いています。そして、最後にその行動を褒め、けじめの付け方を学ぶ機会にしました。褒められると嬉しいものです。こういった機会を通じて、サトシ君も、よい行動のパターンを学んでいくことでしょう。

解説

たくさん子ども達が生活する施設の中では、職員のみなさんは、いつも忙しく、余裕がないことが多いというのが実感ではないでしょうか。

しかし、子ども達との関わりの中では、大勢の中の一人ではなく、一人一人にしっかりと向き合うことが大切なことです。

施設で生活している子ども達の多くは、家族の喪失感や施設という集団生活でのストレスをかかえ、不安や不信感が強くなることもあります。そのため、物事の受け取り方が被害的になることも多く、トラブルにつながることもあります。だからこそ、丁寧に関わることが求められます。言い放しでなく、表情や反応をよく見ておくことが大切です。雑な関わりは、「話を聞いてくれない」「相談しても無駄」など、信頼を失う結果にもなります。

また、日常的にもめる原因となるスケジュールや約束事ならば、子ども達と話し合って変更や工夫をしておくこともよいでしょう。集団生活の中での制約はありますが、たとえば、入浴前は学習時間にして、気持ちの切り替えがしやすい日課に変更するのも一つの方法でしょう。その際、「自分たちで決めたルール」であることがポイントです。

子ども達一人一人の特性を理解することで、ふせげるトラブルもあります。サトシ君に対しては、視覚的な掲示や時計を使うことが効果的でありました。知的障害や発達障害をもつ子ども達に対して、言葉がけだけでは不十分な場合もありますので、そのような工夫が必要となってきます。

兵庫教育大学大学院 准教授 井澤信三



エピソードⅣ

秘密は、ひ・み・つ？

学習時間中にこっそり職員室を訪問してきた高校生のレイちゃん。清水先生にある秘密を打ち明けます。その秘密とは、友人が万引きした場面を偶然目撃してしまったことでした。さらにレイちゃんは清水先生にこう懇願します。「私が言ったことは誰にも言わないで欲しい」と。清水先生はどう対応したら良いのでしょうか？

シーンⅠ



清水「はい？」
レイ「レイです」
清水「・・・レイちゃん？ 何したの？」



レイ「ちょっと大事な話があるんだけど、
・・・いい？」



清水「今しかだめなの？そんなに大事なこと？」
レイ「あ、え〜っと、やっぱり、やめとく」
清水「なんなの？そういうのって気になるじゃない」
レイ「先生にしか相談できないことなの」



清水「・・・・・・・・・・」

レイ「あのね、だけどこのことは誰にも言わないで欲しいの」

清水「う〜ん、わかったわ。とりあえず話を聞こうか？」

レイ「だったらさ、先生約束してよ、絶対に誰にも言わないって。そうじゃないと話せない」

清水「？・・・じゃあ、まあ、わかったわ。何？」



レイ「先生を信用して言うね。実は私、この前、アヤちゃんがマンガを万引きするところを偶然見ちゃったの」

清水「え！？」



清水「うそ！ 本当？ それって、間違いなの？」

レイ「絶対間違いない！ だって私、アヤちゃんがカバンにマンガを入れるところ見ちゃったもん。お金払ってないし」

清水「そう…でも、あの アヤちゃんが、本当にそんなことするかな……」

レイ「私だって、そんな子じゃないと思いたいけど……」

清水「……このこと知ってるのはレイちゃんだけなの？」

レイ「うん。まだ誰にも言っていない。アヤちゃんも、私に見られたことには気づいてないはず」

清水「そっか…でもアヤちゃんが本当に万引きしてたら、このまま放っておいていいのかなああ…」

レイ「清水先生、さっき誰にも言わないって約束したじゃん。だから先生に秘密を話したんだよ。

私がちくったってばれたら、アヤちゃん絶対怒るもん。それにアヤちゃんの仲間からもいじめられる」

清水「レイちゃんの事情はわかるけど…」

レイ「わかってくれるなら先生、約束は守ってね」





清水「そうね・・・」

レイ「清水先生に相談してなんだか気持ちが楽になったよ。ありがとう」



レイ「じゃ私部屋に戻るね」

清水「あっ、ちょっと待ってレイちゃん」



清水「(心の声：困ったなあ・・・。聞きたくないこと聞いちゃった。でもレイちゃんは私のことを頼りにしてるし。アヤちゃんのことには気になるけど、約束を破るとレイちゃんの信頼を失ってしまうし・・・。)

アヤちゃんが万引きしたという証拠はないし、今回は他の職員には黙って様子を見ていこう)」

ふりかえり

今のシーンを初めから見ていきましょう。清水先生は、レイちゃんが学習時間なのに職員室に来たことが予測外で、自分が書類整理をしていた最中であつたことで余裕がありません。そのため、子どもの話を聞く姿勢でなく作業を続けながら話を聞こうとしています。また、忙しそうなので相談をためらったレイちゃんに対して、さらに追い詰めた形で質問もしています。そして、レイちゃんが秘密を打ち明ける前に、内容を確認しないまま「誰にも話さないで」という条件を飲んでしまいました。

誰にも言わないと約束してしまった自分の判断に疑問を抱くことはありましたが、自分に都合の良い理由を並べて、正当化を図らざるを得ない状況に陥っています。

その結果、レイちゃんからアヤちゃんが万引きしたという情報を得ても他の職員に伝えることをしませんでした。

では、他にどのような対応があつたのでしょうか。一緒に考えていきたいと思います。

〈ポイント〉

■余裕のない対応 ■追い詰めるような質問 ■内容を確認する前に「秘密にする」ことを約束 ■失敗を認めず、自己を正当化 ■職員の情報共有の阻害

シーンⅡ



清水「あら、レイちゃん、こんな時間にどうしたの？
部屋に戻って勉強する時間じゃないかしら？」
レイ「ちょっと大事な話があるんだけど、いい？」



清水「大事な話？まずは座って」
レイ「先生にしか相談できないことなの。先生、話をする前に約束してよ、絶対に誰にも言わないって。そうじゃないと話せない」
清水「そんなに大事な話なんだ。話ができれば、レイちゃんにとって良い方法を一緒に考えることができると思うよ」



レイ「・・・うん、・・・あのね、実は・・・、実は私、この前で、偶然アヤちゃんが万引きするところを見ちゃったの」
清水「（驚いて）そう、それは大変なところ見ちゃったんだね。よかったらもう少し詳しく聞かせてもらえるかな？」



レイ「・・・ほかの先生には言わないで。
私がちくったってばれたら、アヤちゃん絶対怒るもん。あの子の仲間にもいじめられるし。そうなったら、もうここにはいられなくなる」





清水「それが心配なんだね。でも頑張って知らせてくれたんだ、ありがとう」
レイ「うん」



清水「でもね、もしアヤちゃんがこれからも万引きを繰り返すようなら心配だよ、万引きは犯罪だから。
どうすることがいいのか、先生達で相談させてもらえないかな？」



レイ「え？」



清水「もちろん、レイちゃんが打ち明けてくれたことはアヤちゃんに分からないようにするから。心配しなくて大丈夫だよ」
レイ「(まだ少し不安げに)・・・うん」
清水「レイちゃんが相談しにきてくれたことは間違いじゃないからね。これからも困ったことがあれば一人で悩まないで相談しにきてね」



レイ「うん・・・わかった。」



・その後、清水先生は、レイちゃんから聞いた話をもとに、ほかの職員と対応を協議しました。

ふりかえり

では、先ほどの清水先生の対応を振り返ってみましょう。
学習時間になっているのに職員室を訪問してきたレイちゃんに対して、
用件を聞く姿勢と相手が話しやすい言葉かけをしています。

次に不安そうなレイちゃん的心情を汲みつつ、さらに詳しい話が聞けるよう働きかけています。

そして、レイちゃんの行動が正しいことを評価しつつ、彼女の不安に対し、安全の保障を行う配慮もできています。

万引きはいけないことであることを話し合い、レイちゃんの同意を得た上で、他の職員と連携し今後アヤちゃんに対して万引きの対応を行うという、先の展開についてレイちゃんに提示できています。

これにより、問題を一人で抱え込まずにすみ、スタッフで情報交換し、子ども達の処遇検討する場も設けることができました。



解 説

① 相談しやすい姿勢・環境作りの重要性

話を聴く姿勢や子どもが安心できる雰囲気作りは大切です。特に話しにくいことや困っていることは話しづらいものです。もしも、今すぐに対応することが難しい場合は、いつであれば話が聴けるかを相手に伝えることで子どもは見通しが持て安心できます。

② 秘密保持に対する配慮

他の人に知られると自分が不利な立場に追い込まれるのではないかと、子どもの不安に配慮した対応が望めます。

今回の例で言えば、直接万引きをしたという相手の子に事実確認をすれば、誰が報告をしたのかがすぐに相手に分かってしまいます。

報告してくれた子どもを不利な立場に追い込むことなく安心の保障を示すことが大切です。そして、万引きをした子どもの対応についても職員間で検討するべきです。

③ 職員間の情報共有の大切さ

施設では大勢の職員が子ども達に関わっています。子どもは、話がしやすいと感じた職員を選んで打ち明けてくることがあります。その際に得た情報をどこまで他の職員に伝え連携を取れば良いのか？その判断に迷う場合も少なくありません。

そんな時、自分だけで悩み判断せずに、周囲にいる同僚や先輩に相談し、子どもの情報を職員間で共有しなければいけません。

「他の人には言わないで欲しい」と言われ、子どもと悩みを共有することになりますが、その結果、当該の職員がその子どもが陥っている悪循環に巻き込まれてしまう危険性があります。子ども同士の関係に十分配慮しながら、職員間で意見交換することの大切さを伝えます。また、打ち明けてきた子どもの安心を守る姿勢で職員間で相談することも伝えます。実際には、万引きした子どもにしっかり対応するべきですが、大きなこころの傷にならないような配慮が必要です。叱ることも当然ですが、全人格を否定するような発言にならないようにしてください。

関西福祉大学 准教授 八木修司

おわりに

新任の清水先生とともに子どもとの関わり方を見てきました。いかがだったでしょうか？

清水先生も、いろいろと悩んだようですね。一見、ありきたりな日常生活をスムーズに過ごさせること、頻発する子ども同士のトラブル対応、児童養護施設や情緒障害児短期治療施設の生活支援は難しさが一杯です。

施設に入所する子どもの多くは家庭内で何らかの虐待を受けています。その結果、衝動性の高さや自己コントロールの弱さを抱えています。ちょっとしたことで暴言や暴力が生じます。また、ネグレクトによって基本的な生活習慣が確立していない子ども達も多いです。

エピソードにもありましたが、子どもに言うことを聞かせるために強引な関わり方をすると、かえって、反発や暴力を引き出してしまうことになります。

子ども達には、感情的になったり力に頼ったりせずに、どのような行動を取れば良いのか、具体的に説明し、優しく諭すこと、また、子どもを理解し関わることにより関係性を築いて行くことが大切です。

このような場面に直面したときの職員の対応の一つ一つが、問題の拡大を防ぐと共に、子どもとの関係性を深めるきっかけになると思います。

どのエピソードも、最初は職員が一人で対応しなければならない場面を設定していますが、必要に応じて複数の職員で対応することも求められるでしょう。また、どのような対応をしたかをミーティングなどで他の職員に伝え、施設として適切な対応であったかどうかを確認することは大切な取り組みです。必ず実施するようにして下さい。

それぞれの職員がどんなに良いと思える支援をしても、共通性や平等性に欠けていてはうまくいきません。子ども達が納得できる生活のルールを子ども達と共に取り決めて、職員間で対応がぶれないよう子どもとの関わりを行って行くことが大切でしょう。

また、生活日課の見直し、支援プログラムの開発など、施設全体で取り組むことも、問題を未然に防ぐことにつながると思います。

このビデオに示した対応が全て正解とは言えませんが、子ども達との関わりを考えるヒントにして下さい。

この教材を研修などで利用していただき、施設現場の中で日々困ることを職員間で共有し、子ども達との関わり方を一緒に検討するきっかけにして下さい。

児童福祉施設等における日常対応支援 DVD 制作委員会 委員長
関西福祉大学 社会福祉学部 准教授 八木修司

子どもとの関わりの中で判断や対応に困難を感じる例 (アンケート調査より)

今回、ビデオシナリオを作成するにあたり、各施設に勤務して3年までの職員に、生活支援をおこなっていく上で、これまでに判断・対応に困った場面についてアンケートを依頼しました。各施設の職員より、多数の例を提供していただきました。施設で勤務される職員方が同じような問題で対応に困られていることが読み取ることができました。

これらの例を、問題の場面ごとに分類しました。分類した場面から、いくつかの例を紹介します。こうした対応の例を各施設で共有化し対応について検討していただく題材としてご活用ください。

事例については、プライバシー保護のため内容に一部、変更を加えました。

1 「日課・ルールの逸脱」

◎就寝時間を守らない(小学生・低学年 男子)

他の子は布団に入っており、落ち着いていた。本児だけが騒がしく指導をしても聞かず、目を離すと別の部屋へ行ったり遊んだりする。「静かにするまでずっとここにおるからな」と見張った。

別のことが手につかず、腹立たしくなった。

(女性職員、勤続2年10ヶ月)

◎就寝を促すが、ゲームに没頭、無視、反抗(小学生・高学年 男子)

ゲームに没頭していた本児に就寝を促すが全く無視。こだわりや執着が強く、遮ろうとすると表情が険しくなり、暴言などの反発が返ってくるばかりで話にならなかった。無理に取り上げることはせず、本児が自発的に切り替えて行動できるまでそばに寄り添いながら声をかけ続けた。時間はかかったが、最後は何とか自分から動くことができた。

ある種の試し行動ととらえ、絶対に根負けしないように粘り強く対応することだけを考えた。子どもの気持ちやペースを合わせることの大切さを学んだ。

(男性職員、勤続1年)

◎食事場面(小学生・高学年 男子)

他の子は食事を終えて、居室に戻っているが、その子一人残って歩き回ったり、遊んだりして落ち着かずなかなか食事が進まなかった。声をかけても全く応じず、好き勝手に動き回り、食事を食べようとしな。何度も声をかけ、側へ行き、遊ばずに食事をするように促した。

このような子は多く、どのような対応が各々の子にとってよいのか分からない状態で声かけしていたので、自信もなく、子ども達に伝わらなくても仕方がない気持ちだった。また、他の職員の声かけには応じていたので、何がちがうのか分からなかった。

(女性職員、勤続10ヶ月)

◎片づけの言葉がけに対する激しい反抗(小学生・高学年 男子)

食事の時間前に遊んでいるものの片づけをするよう促すと、「うるせー、そんなのやらなくていい」と

激しい暴言が出る。

暴力をするまではいかないが、手を振りかざす。全く指示が入らず、こちらがどんな話をしても暴言で返してきて効果がないため、一旦距離をとり、対応を別職員に任せた。こちらは怒っているわけではなかったが、注意をただけで、激しい感情表現をしてきたため、驚きと共に不快になった。

（男性職員、勤続2年8ヶ月）

◎学習時間を守らないことへの注意からの暴言・暴力（中学生 男子）

学習時間（21～22時）にマンガを読んでいたため、勉強するよう促したところ怒りだす。また、就寝時間を過ぎて別棟の部屋に入り込み、マンガを読んでいたため、自分の部屋に戻るように注意したところ、殴る蹴るなどの激しい暴行を受けた。暴力が止まないために制止するが、にらみ合いになる。挑発には乗らないと伝え、頭を冷やしたいと言ったため許可し、棟外で15分ほどクールダウンしてもらった。

日課などのルールを遵守する業務ができなかったことや、防衛手段について知識がなかったこと、指導に関する技術が未熟なために起きたことへの自責感。夜間で職員数がなく（50名の子どもに当直者2名）、非常時の対応に相談できなかった不安感があった。

（男性職員、勤続9ヶ月）

◎学習しないことへの注意からの暴言・暴力（中学生 女子）

テスト前の学習室。一人、勉強せず好き勝手するので注意するが聞き入れず、暴言暴力が出る。こちらが真剣に対応しているのにもかかわらず、周囲の子どもも巻き込み、笑いながら罵ったり手を出してくる。本児とのやりとりを笑って見ている子どももいる。力が強く暴れ出すと手がつけられない。

落ち着いて話をしようとするが、本児の挑発的な態度に感情的になり、大きな声を出して注意する。話しをするために別室に移そうとするが、暴れるため、男性職員の応援を得て移動した。落ち着いて話ができるのを待つ。伝えたいことが伝わらないもどかしさを感じた。

自分自身で何とかしたい思いはあったが、上手くいかず自分自身の力不足を感じた。周りの子ども達の反応にも無力感を抱いた。ただ、何かあったら一人で対応せず、他職員に助けをもらうことの大切さを学んだ。

（女性職員、勤続1年10ヶ月）

◎注意に対する反抗と周囲の煽り（中学生 男子）

女子棟に通じる階段前、男子数名が女子へ話しかけ、騒がしくなる。職員が注意すると反抗し、殴りかかってくる。暴力をやめるように何度も注意。暴力をやめなければホールディングすることを警告した後、床に倒して抑える。興奮状態が高く対応職員の不満をしつこく言い、落ち着かないため他の職員に対応を代わってもらう。周りがはやし立てたことに、本人も引くに引けない状況。

殴られた時には腹が立った。対応交代時には、自分の力で収束させられなかった悔しさがあった。この子どもの顔は二度と見たくない気持ちが起こった（後日子どもと面接を実施）。

（男性職員、勤続2年10ヶ月）

◎就寝時間を守らず集団でテレビを見ている（中学生・小学生 女子集団）

就寝時間が過ぎているのに、小学生や中学生がこっそりとテレビを見ていた。「どうしても22時まで見

たい」と言い、いくら声をかけても動かなかった。男子職員に声かけ、私は見回りのためその場を離れた。男子職員が子ども達に声をかけることで、テレビはやめることができた。しかし、逆に子ども達の怒りを買ってしまった（男子職員に言いつけた。離れたことで許可されたと思っていた）。

自分の無力さが身にしみた。対応が悪かったと反省するとともに、ダメなものはダメとはっきり言うべきだったと後悔した。

（女性職員、勤続1年2ヶ月）

◎他の職員がいない時の挑発行為（中学生・小学生 女子集団）

就寝時、寝るように言っても、わざと騒いだり暴れたりする。注意すると複数で攻撃する。食事の時、わざとおひつを隠し、ご飯を食べられないようにする。また、他の職員がいない時をねらって、私に対して「ババア、嫌われ者、キモイetc」と人格に関わることも言われる。ただ黙って耐えるしかない。言い返すと、余計ひどい攻撃を受けるから。いじめを受ける子どもの気持ちがよく分かった。

（女性職員、勤続10ヶ月）

2 「子ども間のトラブル」

◎喧嘩の仲裁が、職員への暴言・暴力に発展（小学生・高学年 男子）

子ども同士のトラブル。片方の子どもが相手の子どもに挑発を繰り返していた。逆に相手から言い返されたことで、その子どもは興奮して暴れ出してしまった。

他児から引き離して、居室に連れて行ったところ、周囲の物を壊して、それを制止する職員に対しても暴力をふるってきた。また被害感だけが強く、こちらの言葉が伝わらない様子であった。普段から、ものごとの受け止め方に偏りが見受けられる子どもであった。

暴れても問題のない安全な場所に連れて行き、落ち着くまで待ち、話が出来るまで待った。対応している自分も疲れ、話がなかなか伝わらないことに苛立ちを感じ、関わりもいい加減になってしまった。

（女性職員、勤続6ヶ月）

◎子ども同士のトラブルから、フラッシュバックを起こす（小学生・高学年 男子）

ある子どもが友達とトラブルになっており、その対応をおこなった職員に攻撃を向けてきた。興奮状態からフラッシュバックが生じ、職員を虐待者と重ね合わせたかのような言動が見られ、パニック状態になった。

一度、その場から離れて、落ち着くのを待つことにした。その後、虐待者と重ね合わせている対象が居なくなることで、少し落ち着きをとりもどした様子であった。フラッシュバックを起こしている最中は、こちらからの言葉かけもまったく届いていない様子であった。子どもの言動にどのように受け答えをすればよいのか分からず、無力感を抱いた。

（男性職員、勤続1年1ヶ月）

◎職員自身の気持ちをコントロールすることに苦慮（小学生・高学年 女子）

ある子どもが友達との関係が上手くいかず、イライラしていた。関わった職員に対しては、蹴る、叩く

などの暴力をふるってきた。ハサミを持ちだして、「殺してやる」、「死んでやる」と言いだし、その場をどのようにおさめたらよいのか困ってしまった。何とか子どもの興奮はおさまったが、自分自身も興奮していた。

子どもも自分も気持ちを切り替えることができず、距離感を持つことが難しかった。叩かれているうちに自分も腹が立ち、叩き返したい気持ちにもなっていた。他の職員に電話をして、別室で話をしてもらった。子どもにそこまでさせてしまった責任と今までの関わりがすべて無意味だったような気持ちになった。子どもに対して叩き返したい気持ちになってしまったことについて、申し訳ない気持ちでいっぱいになった。

（女性職員、勤続8ヶ月）

◎子どもとの信頼関係が支援に影響（中学生 男子）

夏休みのため、子ども同士が一緒にいる時間が長かった。そのこともあり、頻繁にトラブルが生じていた。勤め始めて、半年が経過した頃で、まだまだ子どもとの信頼関係が薄かった。そのため子ども同士のトラブルに関わると、みんな自分を試すかのような反応になりがちであった。

こちらの真剣さが伝わるように、子ども達の目を見て一生懸命に対応をしながら、大切だと思うことを伝え続けた。なかなか伝わらず、くやしいという気持ちと、子ども達から自分がどのように見えているのだろうかと考えることが多かった。

（男性職員、勤続6ヶ月）

3 「独占的で依存的な欲求」

◎すぐに応じられずにいると待てずに混乱、自傷行為に至る（小学生・高学年 女子）

宿題が分からないと訴えてきたが、他の子どもに関わっていたこともあり、すぐに話を聞くことができなかった。「無視した」と泣き叫び、用紙を丸めたり自分の髪を無理矢理抜いたりし、自室に閉じこもる。

すぐに聞けなかったことを謝り事情を説明するも、聞く耳を持たずどう話せばいいのか、どうすれば髪をむしることをやめてくれるのかと悩んだ。しばらく時間を空け、宿題以外のことから話を始めると少し落ち着き、話をすることができた。自傷行為を初めて目にし、とても心が痛かった。

（女性職員、勤続1年3ヶ月）

◎他の子どもといると独り占めしようと過度な要求がある（中学生 男子）

複数での行動やグループ活動の際、自分を一番に構って欲しいと言うように職員について回り、常に体に抱きついたり状況に構わず話しかけてきたりする。無理な要求には応えられないこと、ずっと一人だけに関わることは出来ないことを伝えると拗ねる。

時間を決めて関わったり、それも難しいときは距離を置き他の職員にフォローしてもらったりしながらその子と向き合った。過度な要求をしていることに子ども自身も気付いている様子だが、それを抑えきれずにどんどん求めてくるので大変だった。他の子どもとの関わりが出来にくく、しかし構って欲しい気持ちも分かるので大変複雑な思いだった。

（女性職員、勤続6ヶ月）

◎話がしたいとの要望に応えるが、突然興奮のスイッチが入る（中学生 女子）

「お話ししよう」との誘いに、居室に入り話を聞いていると、突然スイッチが入ったように不穏状態になる。鍵を閉め「死ね、殴るぞ」と脅し、ドアの前に立ち部屋から出られないようにする。居室を出て、他の職員を呼びたかったが、そうするとさらに子どもは興奮し、私自身も余裕がなくなると思った。タイミングを見て何とか部屋から出て、他の職員に対応を交代してもらった。

私はその場でただ黙って子どもの話を聞くことしかできなかった。何をきっかけにスイッチが入ったのか、何でも良かったのか・・・と考えた。子どもとはいえ何をするか分からないこと、また、私が何か行動すると余計に興奮させるのではないかと思い、非常に怖かった。

（女性職員、勤続1年）

4 「答えに困る質問」

◎他にも職員はいるが、自分にだけ無理な質問をしてくる（高校生 女子）

イライラしながら職員室に来て、「母親の勤務先の連絡先を教えて欲しい」と言ってくる。教えて良いものか判断できず答えずにいると、彼女のイライラはヒートアップした。「教えてもいいか分からないから、担当の先生に確認して教える」と伝え、最終的に園外に飛び出してしまった。

自分が情けなく困った。イライラする子どもを見て、「人の話を聞こうよ・・・」と思った。

（女性職員、勤続7ヶ月）

◎車内での会話の最中、唐突な質問がある（高校生 女子）

車で女の子3名と移動中、一人が突然、「先生って奥さんとやるの？（性行為について）」と聞いてくる。「それは先生のプライベートだから話さない」とだけ伝え、その後の同じような質問にも一切答えなかった。子どもに質問を返すなどして、彼女が本当に知りたかったこと、なぜそれが知りたいのかを探っても良かったのではないかと思った。

（男性職員、勤続1年5ヶ月）

5 「目の前での自傷行為」

◎宿題の難しさにつまずき、パニックになる（小学生・高学年 男子）

宿題で出されていた算数の問題につまずき、暴言を吐いたり、宿題を投げ捨てるなどして暴れだす。なんとか落ち着かせようと、子どもの気持ちを聞こうとしたりなだめたりしたが、「自殺する」と自傷行為を始め、止めようとするともますます暴れた。

時間をおきながら何度も声をかけ続け、最終的にはやり取りができるようになった。振り返って話してきたことについては褒めることができた。しかし、どのような関わりをすれば自傷行為を止められるのか、話ができる状態まで持っていけるのだろうか、この方法でよいのかと不安な気持ちを抱えて対応していた。

（女性職員、勤続8ヶ月）

◎他児を傷つけた行為について話をしている際に自傷行為をする（小学生・高学年 男子）

他の子を傷つけたことについて話をしている途中で、急に壁に頭を打ちつける。全力でその行為をしていたので必死になって止め、落ち着かせた。

自らの話の仕方が未熟だったために、話の中で知らず知らずに子どもを追い詰めてしまったのではないかと後悔した。

（男性職員、勤続6ヶ月）

◎突然、自傷の痕を見せられた（高校生 女子）

偶然廊下で会った時に「先生、見て～！」と笑顔で歩み寄ってきて袖をまくり、手首の自傷の痕を見せられた。「また、切ったんだ」との声かけに子どもが「うん」と答えたところで話を切り、その場を離れた。

子どもが一体何を伝えたかったのか、どのような言葉を求めていたのかが判断できず、対応に難しさを感じた。

（男性職員、勤続1年2ヶ月）

6 「思い通りにならないと怒りだす」

◎順番が待てず暴力的になった幼児（就学前 男子）

自由遊びの際、他の子どもと使いたい玩具が一緒になる。じゃんけんでは順番を決めるが、負けて先に遊べなくなったことが気に入らず、壁やドアを蹴ったり、必要以上に相手の子どもを叩いたり突いたりする。止めるように声をかけるが全く応じず。

先輩職員の助言を受け、場所を変えて気持ちを落ち着かせてから話をした。行為を止められないだけでなく、なかなか話を聞いてもらえず、自分の力不足を感じた。

（女性職員、勤続10ヶ月）

◎宿題の間違いを指摘したが断固として受け入れない（小学生・低学年 男子）

宿題の計算ドリルの答えが間違っていることを伝えるが、「うざい」「直さない」と言い、直そうとしない。その上、「こんな所いやだ。早く家に帰りたい」と言われ、どうすれば良いか分からなかった。

「それならば直さなくてもいいよ」と一旦、時間を置いてから励ましの言葉をかけたが、このやり方で本当によかったのか不安が残った。

（女性職員、勤続2ヶ月）

◎宿題の難しさにつまずき、教えようとするが癇癪を起こす（小学生・高学年 女子）

分からない問題にぶつかり教えて欲しいと聞いてきたため説明していた。しかし、「わからない、わからない」と言うばかりで聞こうとしないので、他の子どもを教えた。すると、鉛筆を投げたり宿題をぐちゃぐちゃにする等興奮しだす。その行為を止めようとするとかえってエスカレートしていったので、一旦距離を置き、落ち着くのを待った。

試行錯誤しながら勉強を教えようとした。しかし、自分が上手に説明できなかったために、子どもが投

げやりの態度になってしまったことや、興奮状態を落ち着かせることにも困り、どうしてよいか全くわからなかった。

（女性職員、勤続2ヶ月）

7 「話してくれない」

◎「信じてくれないのか？」と大暴れ（小学生・低学年 男子）

普段から物盗りが激しく、以前にも聞き取りをしていたが、この日は「なんで疑うのか？担当なのに信じてくれないのか」と大泣きし暴れ出す。物を投げたり机や椅子を倒すなどして暴れる。本児の言い分を聞きながら見守ったほうがいいのか、他の職員に助けを求めるかで迷ったが、「落ち着いてから話そう」と伝えて居室を出た。交代した先輩職員が一喝すると静かになり、その後、改めて聞き取りを行った。

被虐待経験のある本児から「信じてくれないのか？」と言われると、本当に盗っていないのではと不安になった。一喝されて落ち着いて話し始めた本児を見て、担当である自分は悔しい気持ちになった。

（女性職員、勤続1年4ヶ月）

◎「やっていない」と言い張る（小学生・高学年 男子）

本児がバットで他児をついている場面を目撃し注意したが、本児は「やっていない」と言い張る。再度、個室に移動して話を聞くが、「やっていない」という主張を繰り返す。現場を目撃していたことから、暴力について厳しく追及すると、怒り始め歯止めがきかなくなり収拾がつかなかった。

今回の背景には、トラブルとなった相手を普段から本児がライバル視していた事などもあり、現場を見ていたというだけで責めた結果、本児の気持ちを逆なでしてしまい、不適切な対応だったと反省した。別の対応方法もあったかもしれないと思い、自分もカッとなっていたことに気付いた。

（男性職員、勤続4ヶ月）

◎「顔も見たくない」と拒否される（中学生 女子）

話をしようとしても「言いたくない」「（担当の）顔も見たくない」と言い、個室にまで行っているのに全く話し合いに応じない。一生懸命に話し掛けるが、「話すことはない」と顔を背けられて途方に暮れた。

先輩職員に相談すると、今日だけで話しをつけるのではなく、普段の生活で本児と接する機会を増やす中で良い機会を探してはどうかと言われた。しかし、その子のことを考えるだけで気が重かったが、自分でなんとかしなければという気持ちもあり、しんどかった。出来れば、子どもと顔を合わせたくなかった。

（女性職員、勤続1年9ヵ月）

8 「危険行為をほのめかし、要求を通そうとする」

◎興奮状態の子どもを制止したところ、窓から飛び降りようとした（中学生 男子）

気分不安定な様子で職員に絡み始め、注意すると興奮し暴力を振るった。職員が制止し自室へ促すと、窓に乗り出し飛び降りようとする。止めに行きたいが下手に近づきバランスを崩したり、足を滑らせても

困ると思った。説得したいが、言葉掛けに対しても気持ちが高ぶってしまうため、可能な限り穏やかな態度に努め、静かにシンプルに言葉をかけた。焦らず本人が窓から降りるのを待つと共に、万が一に備え職員を階下にも配置した。

「止めたい」気持ちや焦る気持ちを抑え、子どもと同じ土俵に乗らないよう、必死に気持ちを抑えることがすごくもどかしかった。アピールの一つだとしても大怪我に繋がったり、自分を傷付ける行為に対しては強く指導をしたかった。

(男性職員、勤続1年2ヶ月)

◎職員の指示を聞かず、窓から飛び降りるとアピールする(中学生 女子)

担当が変わったばかりの頃、子どもが指示を聞かず、その場から逃げて窓枠から飛び降りるとアピールした。安全を確保し、話をしようとしても刺激する一方だった。

目の前で子どもの命が消えてしまうのではないか、「飛び降りる」というのが子どもの本心なのか、事故を防げるのか、など不安の中で必死に考えていた。

(女性職員、勤続4年)

◎職員に触れるほど近づくため、離れようとする自傷をほのめかした(中学生 女子)

職員室の中の談話コーナーで、ソファに女兒が隣に座ってきたため、何度も女兒との距離を取ろうとした。そのうち女兒が段々と苛立ちを募らせていく状況になり、軽い暴力や自傷行為をするなどと言って離れないように求めてきた。その後も必要以上に接触を求めてきて、距離を取るのが難しかった。

先輩職員から無理矢理にでも離れるように言われて、その場を離れ、なるべく女兒から見えない位置に移動して、視界に入らないようにしていた。自傷行為(リストカット)をすると脅されていたので、正直どうして良いか分からなかった。「距離を取ることが難しい」ということがよく分かっていなかったのも、先輩職員から教えてもらうまで困っていた。

(男性職員、勤続1ヶ月)

9 「飛び出し、無断外出」

◎交際中男女間の喧嘩による夜間無断外出(中学生 女子)

交際している女兒と男子がトラブルになり施設内で暴れ、無断外出を起こした。トラブルが起こった際、他の子ども達は二人の様子に驚いていたが、当事者の二人には周囲の状況は見えおらず、行動がますますエスカレートし無断外出までに至った。

夜の時間帯に二人の子どもが施設外に飛び出していき、どのように対応すべきか判断できなかったが、とにかく二人を追いかけていき、仲介に入り二人の距離を取らせようと努め、「お互いの部屋で考えよう」と話をした。どのように対応すればよいのか、とても不安だった。

(女性職員、勤続8ヶ月)

◎職員の注意に反応し無断外出(中学生 女子)

この女兒は度々他児と無断外出を繰り返しており、その件に関して指導していた矢先、夕食後に姿が

見えず、探し回ることとなった。数十分後に女兒は戻って来ていたが、前回のこともあり、私は女兒に話を聞こうと思っていた。

しかし、女兒は私が話をしようとしても「言いたくない、担当の顔も見たくない」の一点張りで、何が原因でそのような行動に出たのか分からず。話し合いにすらならなかった。

対応として主任に状況を報告すると共に、普段の何気ない会話や関わりを増やし、子どもの様子を知ること、話しやすい雰囲気作りや、作業を行う中でその時のことを振り返るなど時間が経って落ち着いてから話を聞くこととした。

毎日その子のことを考えるだけで気が重く、正直顔を合わせるのも嫌だったが、自分が関わって何とかしなければならないという気持ちもあり、しんどかった。

(女性職員、勤続1年9ヶ月)

◎信頼していた子どもに無断外出をされる(中学生 男子、高校生 男子)

就寝時間直前、中学生と高校生の男子2名が、自室窓より無断外出していることが、他職員からの報告により発覚した。その後、この時点では外出していなかった他の高校生の子どもが、以前に無断外出した際に、自転車3台を窃盗していたことも分かった。

このような大きな出来事は初めてだったため戸惑い、何をどうしたらいいのか分からないというのが正直な気持ちだった。

その時の対応として、他ホーム職員に協力してもらい、どう動いたらよいか助言をもらうこととした。その結果まず、他ホーム職員にこども2名の搜索を依頼し、私は自転車を窃盗した高校生の聞き取りをすることとなった。

その後、帰ってきた中学生に事実経過の聞き取りを行うと、職員の目を盗んで計画的に準備をしていたことなどが分かり、あまりにも腹が立ってしまい、感情のままに叱ってしまった。

子ども2名が無断外出をしていると分かった時は、子どもとの信頼関係ができていると感じていた分、余計にショックだったのだと思う。その後は、自分の気持ちを感じる暇もなく、私にできることを必死にこなすといった感じだった。

中学生の子どもへの聞き取りの際は、腹が立つのと同時に、気付かなかった自分に対してくやしい思いでいっぱいだった。

(女性職員、勤続9ヶ月)



児童福祉施設における新任及び若手職員の感じる支援上の困難

－DVD製作のためのアンケート調査より－

1 はじめに

近年、児童福祉施設や学校では、様々な背景や心の課題を抱え、日常生活や対人関係上の困難を抱える子ども達が多く在籍するようになった。こういった子どもに対して、支援方法の積み重ねがより重要になっていると思われる。そこで、子どもへの支援に役立つヒント集として、DVD「ひとりじゃない～子ども達とのより良い関わりを考える～」を製作することになった。DVDはより支援の参考となりやすいように、対応困難な場면을映像化し、具体的な支援方法を提示・検討できるようにすることとした。

2 目的

本調査では、DVD制作のために、児童福祉施設に勤務する若手の職員がどのような支援上の困難を抱えているかを集積し、対応困難場面を抽出することを目的とした。合わせて、職員および子どもの属性に関しては、基礎的な統計結果を出すこととした。

3 方法

1) 調査対象

全国の情緒障害児短期治療施設（以下、情短と略す）・・・37施設

兵庫県内の児童養護施設（以下、養護と略す）・・・16施設

2) 調査期間

2010年12月24日～2011年1月10日

3) 調査方法

郵送およびメール発送によるアンケート調査

アンケートについては、対象の子どもの年齢・性別などの属性、支援者の勤務年数・性別などの属性、対応困難時の状況について記入するものを作成した（別紙「調査票」参照）。

4 結果

事例の抽出結果に関しては、DVD、及び解説本「Ⅲ 子どもとの関わりの中で判断や対応に困難を感じる例」を参照されたい。本報告書では、子どもの支援者および子どもの属性に関する基礎的

な統計結果について報告することとする。

1) 施設数および事例数

送付施設数、回収施設数、回収率、事例数については表1のとおりである。なお事例数については、記入漏れなどの欠損値がある事例を削除した。

表1 施設数及び事例数

	送付施設数	回収施設数	回収率	事例数
情短	37	30	81.1%	130
養護	16	13	81.3%	68
合計	53	43	81.1%	198

2) 支援者

①男女比

対応困難事例における児童福祉施設職員の男女比は、以下のとおりである。養護・情短共に女性職員が多いことがうかがえる。

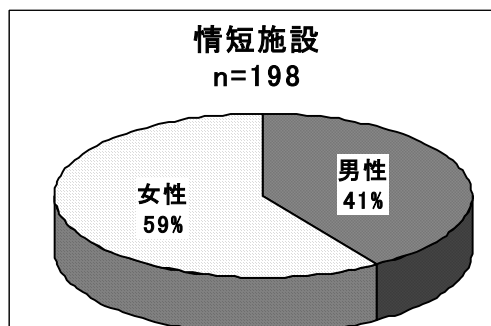
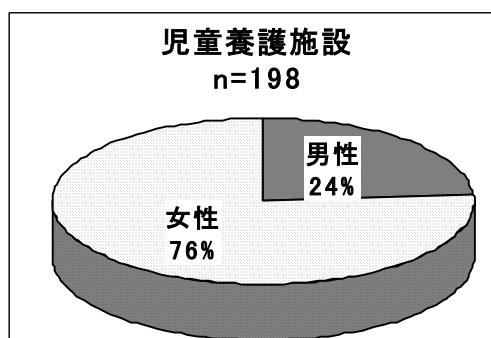
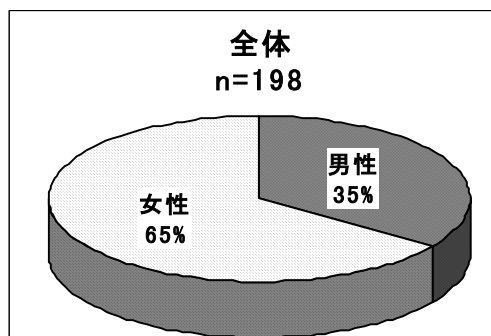


表2 職員の男女比

	男	女	合計
情 短	53	77	130
養 護	16	52	68
合 計	69	129	198

n=198 単位：人

②勤続月数

勤続月数は以下のとおりである。若手の職員を対象に、対応困難場面を記入することとした。対象となったのは、3年未満の勤務経験を持つものが大半をしめていることがうかがえる。

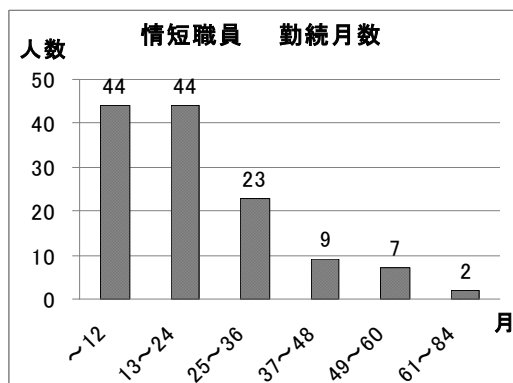
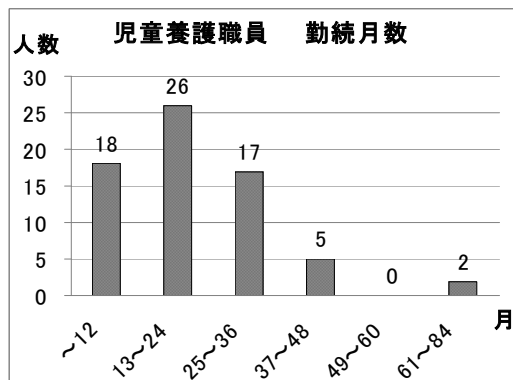
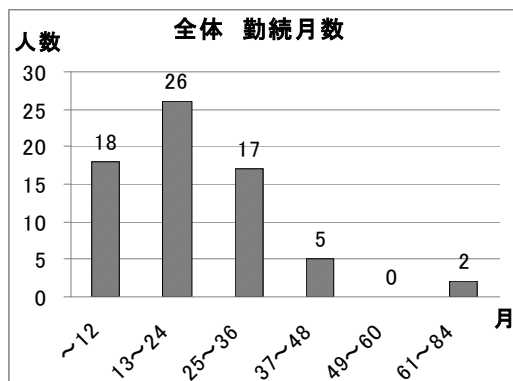


表3 職員の勤続月数

	平均勤続月数	SD
情 短	22.7	14.5
養 護	24.3	13.4
全 体	23.3	14.1

単位：月

③対応の困難場面の経験時の勤続月数

職員が、対応困難場面を経験した時点での経験年数は以下のとおりである。多くは勤務して、1年未満の早い段階で困難場面に遭遇していることがうかがえる。

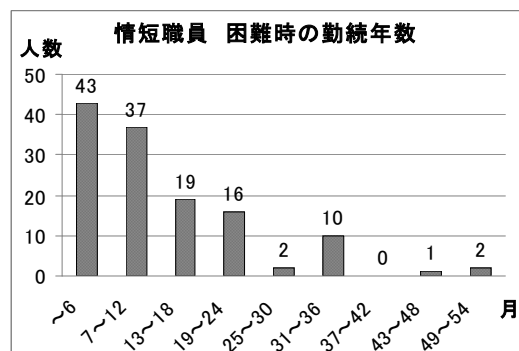
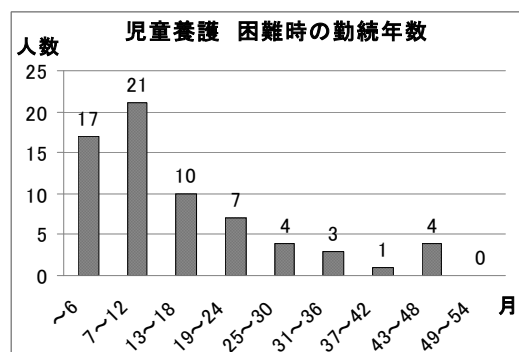
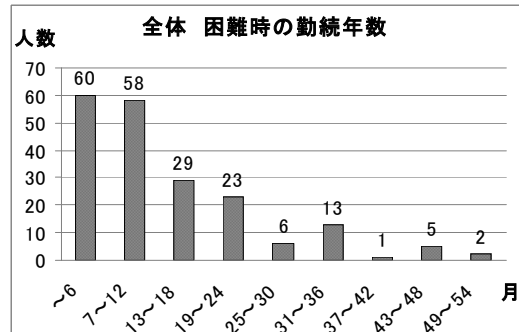


表4 対応困難場面に遭遇した勤務月数

	平均勤続月数	SD
情 短	12.8	10.8
養 護	14.9	11.8
全 体	13.5	11.1

単位：月

3) 児童

①男女比、個別－集団比

子どもの男女比、および個別－集団比は以下のとおりである。職員に対応の困難を感じさせる子どもは、男女同程度であることがうかがえる。また多くは個別のケースについて、対応に困難を感じていることがうかがえる。

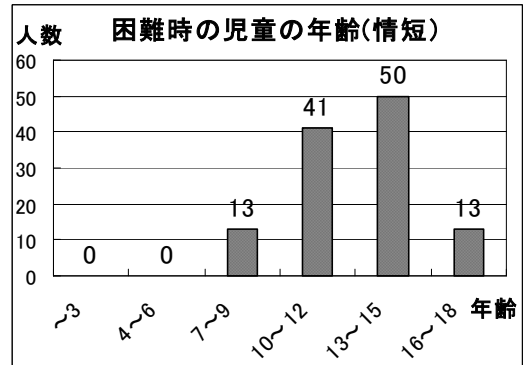
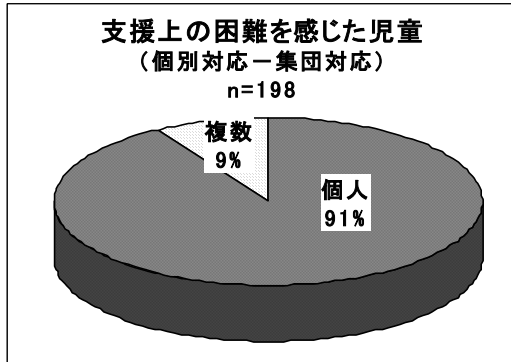
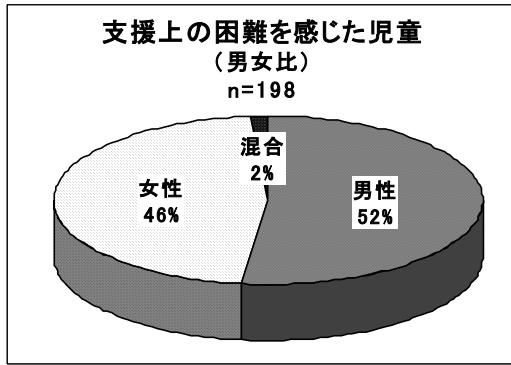


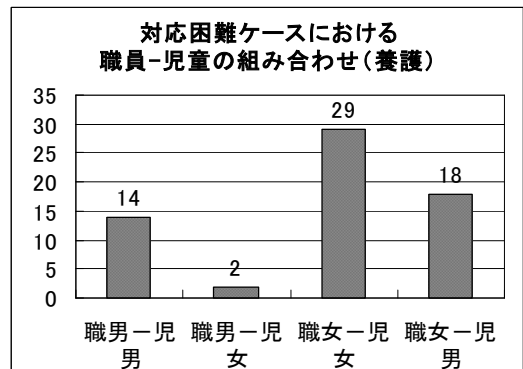
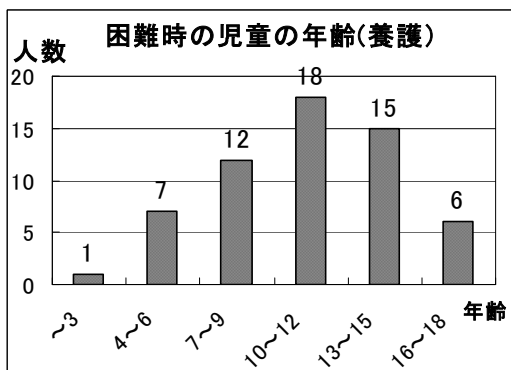
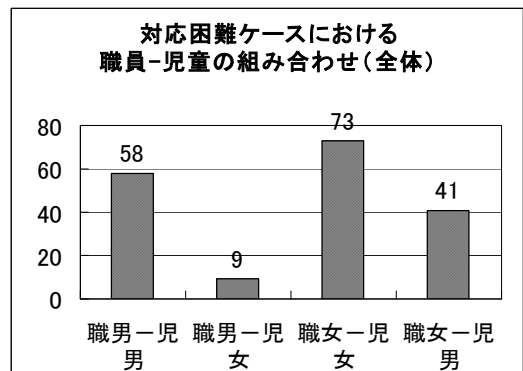
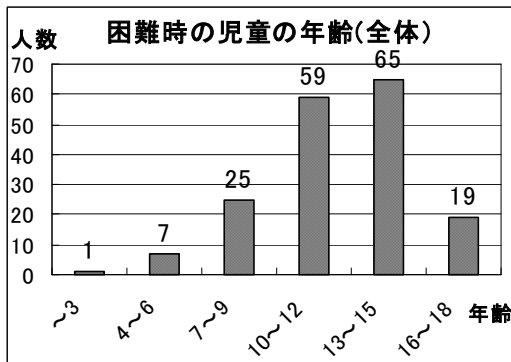
表5 対応児童の年齢

	平均年齢	SD
情 短	12.7	2.6
養 護	10.8	3.8
全 体	12.1	3.2

単位：年

②年齢

子どもの年齢は以下のとおりである。職員に対応の困難を感じさせる子どもは、小学校の高学年から中学生に多いことがうかがえる。



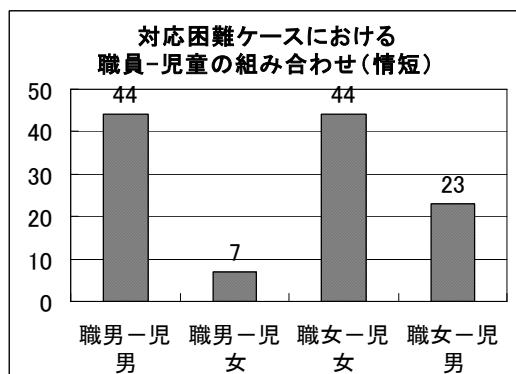


表 6 対応困難ケースの職員・児童の組み合わせ

	男性職員 －男児	男性職員 －女児	女性職員 －女児	女性職員 －男児	合計
情 短	44	7	44	23	118
養 護	14	2	29	18	63
全 体	58	9	73	41	181

単位：人

5 考察

本調査では、児童福祉施設に勤務する若手の職員がどのような支援上の困難を抱えているかを集積し、DVDにおける対応困難場面を抽出することを目的とした。そのため、統計による分析は主要な目的とはしておらず、支援者、および子どもの属性に関する基礎的な統計のみにとどめている。しかし、基礎的な統計ではあるものの、調査結果から、いくつかの傾向がうかがえた。

第一に、支援者である児童福祉施設職員が、勤続6カ月未満という早期から、非常に困難な場面に遭遇し、対応をせまられている現状がうかがえる。これは経験が浅いゆえに困難を感じたというだけではなく、「Ⅲ 子どもとの関わりの中で判断や対応に困難を感じる例」にもあるとおり、事例自体の困難さもうかがえる。新任職員が経験の浅い中で、困難場面への対応をしていくためには、適切なトレーニングとスーパーバイズが必要である。職員のバーンアウトを防止するためにも、あらためて入職早期からの組織的な育成が求められる。

第二に、男性職員では、男児への対応に困ることが多く、女児にはそれほど困らないが、女性職員では男児・女児の両方に対して、困難を覚えている様子がうかがえる。児童福祉施設では女性職員が多くを占めているのが現状であり、女性職員の負担感はとりもなおさず施設全体の負担感につながると考えられる。

また事例の中では、生活の日課・ルールを破った際の対応から、しだいに暴言や暴力に発展することが多くみられた。加えて、そのようなトラブルは、小学校高学年から中学生の身体的に大きく成長する年齢層で発生していることが多い。このことから、危機的な場面への対応について、女性職員が単独で対応することに困難を覚えるのは当然のことと言えよう。また逆に腕力に勝る男性職員が、力を背景とした対応を行ってしまうことにも問題があると思われる。被虐待経験を持つ子どもの入所が増加していることは周知の事実であり、このような子どもは「力による対人関係」を学習していることも少なくないからである。以上のことから、困難場面について、あらためてチームによる対応が求められていると考えられる。

6 課題

本調査は DVD 制作のための事例抽出を目的としており、支援者、および子どもの属性に関する基礎的な統計のみにとどめている。また児童養護施設の標本数も少なく、解釈と考察には限界がある。

今後、標本数を増やし、より多様な統計的分析が必要に思われる。

7 おわりに

本調査にあたって、多忙な中、快くご協力いただいた全国情緒障害児短期治療施設の皆さま、兵庫県児童養護連絡協議会の皆さまに感謝申し上げます。

DVD作成のためのアンケート

経験年数（ 年 ヶ月）

性別（ ）

○生活支援をおこなっていく上で、これまでに判断・対応に困った場面について教えてください。判断・対応に困る場面とは、以下のような内容です。

例えば、

指導に従わない・個人情報を引き出そうとする行為・性的な言動・独占しようとする・挑発・自傷行為・暴力・無外・物損・ケンカの仲裁・好きなことを中断させる・イライラして人や物に当たる・日課やルールを守らない（お風呂、宿題、貸し借り）.etc

☆上記のような場面で、自分が対応に困ったエピソードについて、それぞれ記入してください。

1. 対象児童（ 年齢 歳 性別 ）

①施設に勤め始めて何年何ヶ月ごろですか

②どこで・どのような場面で

③どのような状況でしたか

④その時、対応に困ったことは何でしたか

⑤その時のどのような対応をしましたか

⑥その時の自分の気持ちはどうでしたか

参考資料 1：平成20年度 兵庫県自治学会 清水が丘学園児童問題研究会グループ報告書より
児童養護施設職員のストレス研究～バーンアウト状態について～

1 はじめに

昨今児童福祉施設においては被虐待児や発達障害児の入所が急増し、施設内暴力などの問題が増加している。それに伴い、施設職員の精神的な負担が高まり、バーンアウトの状況に陥る危険性が高まっているのではないかと考えられたため、今回研究のテーマとした。

2 目的

児童養護施設（以下児童養護と略す）におけるバーンアウト要因の検討を行うことを目的とする。

3 方法

1) 対象

児童養護：平成 20 年 11 月に兵庫県下の児童養護 15 施設の職員（196 名）に対して実施。

2) アンケート内容

- ・マスラック・バーンアウト測定尺度（Maslach's Burnout Inventory；以下 MBI と略す）
- ・ストレス度・ストレス要因
- ・自由記述

3) 手続き

各施設にアンケートを郵送にて配布し、記入してもらい回収した。

4 結果

児童養護職員のストレス状況について、MBI の各因子得点を算出し、その平均値を図 1 に示した。MBI は 3 因子（情緒的消耗感；情緒的なレベルにおいて献身的に利用者に関われなくなる／脱人格化；利用者に対する否定的・批判的な感情や態度の増加／個人的達成感；自己を否定的に評価し、意欲が低下する）から構成されている（清水他，2002）。情緒的消耗感・脱人格化は得点が高いほど、個人的達成感はあるほどバーンアウトの程度が高いことを示した。

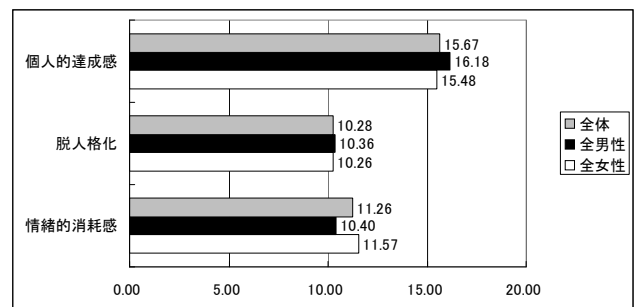


図 1 全体のバーンアウト得点の平均値

田尾・久保（1996）によるバーンアウトの自己診断基準を参照すると、情緒的消耗感は 19 点以上、脱人格化は 15 点以上、個人的達成感はある程度以下で注意が必要となることから、全体として、個人的達成感、すなわち仕事に伴う成功感や効力感を持つことの低さについて注意が必要なレベルであると言える。

勤続年数によるバーンアウト得点の比較を図 2 に示した。個人的達成感はある程度を超えた頃に最大のピークを迎えるが、勤続が長くなるにつれ減少することが分かった。経験を積むことが、仕事に対するやりがいにつながっていない結果となり、今後分析が必要である。

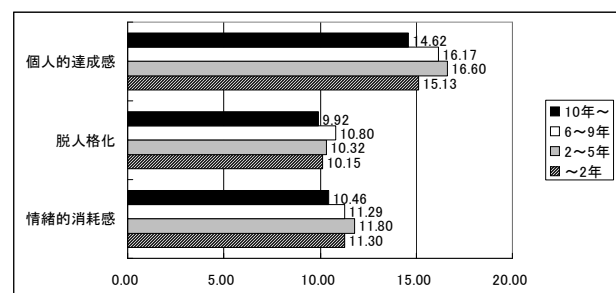


図 2 勤続年数によるバーンアウト得点の比較

職種と性別によるバーンアウト得点の比較を図 3 に示した。性別で見ると女性の方が情緒的消耗感が高く個人的達成感が低いことが分かり、女性の方が"疲れている"状態であることが示唆される。

また職種別では、心理士とその他の職員に比べて、直接処遇を行う指導員の個人的達成感が高かった。情緒的な疲労感が同程度であっても、直接処遇を行う職員の方が仕事に対してやりがいを感じている結果となり、自分の仕事の成果や結果が分かりやすいことが要因として考えられる。

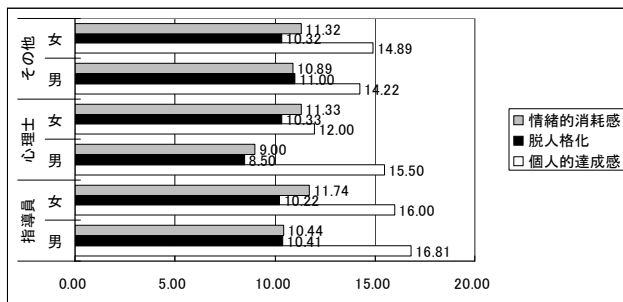


図3 職種と性別によるバーンアウト得点の比較

自由記述においては、以下のような内容が各施設に共通して多かった。

- ①労働条件の改善：職員の増員や休日、報償等。
- ②業務内容の改善：業務内容の整理、分担、責任の所在の明確化等。
- ③職員関係の改善：職員間の円滑なコミュニケーション、職員各々のスキルアップ、研修の充実、スーパーバイザーの配置等。

高橋他（2001）が改善の必要点として挙げていた事項とほぼ同様の内容であり、児童養護の現状が10年前とほぼ変化していないのではないかと考えられる。

また、平成18年に実施した近畿圏の情緒障害児短期治療施設（以下情短と略す）の職員に対して実施した八木他（2008）の研究と比較を行った。各施設の職員を年齢別に分類すると、情短は20代の職員（55%）と30代以降の職員（45%）がほぼ同等であったのに対し、児童養護では20代の職員（63%）が30代以降の職員（37%）よりも多かった。開設年度の長い児童養護の職員の方が若い年代の職員が多い状況であり、岡本（2000）でも言われているような、児童養護職員の職場定着率の低さが示唆された。

両施設で、バーンアウト得点により高リスク群と低リスク群に分けて比較すると、高リスク群において、児童養護は人数の割合のピークが20代の職員であったのに対し、情短は30代を超えても高リスク群の人数の割合が高かった。また、自由記述について、情短と児童養護とでは、労働環境・条件の改善については共通する内容が多かったものの、情短で子どもへの対応方法の不安に関する記述が多かった。

5 考察

児童養護では、家庭の代替機能としての役割を担ってきた。徐々に治療的処遇を取り入れつつあるものの、まだうまく機能していないと考えられる。そのことから、新任職員のバーンアウト状態が高いのではないかと考えられる。

また、バーンアウトは経験の少ない職員に生じやすいとされてきた従来型のモデルが、児童養護においても起こっている状況が示唆された。

自由記述の結果からは、労働条件や業務についての不満が多く、労働条件等を見直す必要が示唆される。

6 おわりに

職員へのエンパワーメントのため、児童養護施設においてバーンアウトを防ぐ効果的な方略を今後さらに明らかにしていく必要がある。

7 参考文献

- Erickson, M.F., & Egeland, B. 著「Child neglect.」
 Gauthier, L., Stollak, G., Messe, L., & Aronoff, J. 著「Recall of childhood neglect and physical abuse as differential predictors of current psy-chological functioning.」
- 岡本眞幸 2000 児童養護施設職員の職場定着率に関わる施設の労働体制上の問題点—施設最低基準等の政策レベルの問題と個々の施設レベルの問題に着目して—, 横浜女子短期大学紀要, 15, p.1-p.12
- 清水隆則・田辺穀彦・西尾祐吾 2002 ソーシャルワーカーにおけるバーンアウトその実態と対応策 中央法規
- 田尾雅夫・久保真人 1996 バーンアウトの理論と実際—心理学的アプローチ— 誠信書房
- 高橋重宏・伊藤嘉余子・中谷茂一・加藤純・澁谷昌史・友川礼・庄司順一・才村純・山本真実 2001 2.児童養護施設職員の職場環境に関する研究 日本子ども家庭総合研究所紀要, 38, p.49-92
- 八木修司他 2008 被虐待児の生活支援と心理ケアについて 近畿圏における情緒障害児短期治療施設の取り組みを中心に 心理治療と治療教育—情緒障害児短期治療施設研究紀要 第19号 全国情緒障害児短期治療施設協議会 p23-p32

清水が丘学園の生活支援の現状と課題について －望ましい生活支援のあり方についての模索－

1 はじめに

清水が丘学園（以下「学園」と略す）は、兵庫県唯一の情緒障害児短期治療施設（以下「情短」と略す）として昭和50年に小学生を対象に入所定員50人で開設された。昭和55年には入所35人・通所15人へ定員を変更、昭和60年からは中学生の受け入れを開始した。また、平成6年には家族療法棟を設置するなどの変遷をたどり、今年で31年が経過した。

近年、児童虐待が社会問題となる中、学園でも不登校児童から被虐待児童が対象児童の中心となった。こうした児童の質的变化に伴い、平成13年から平成14年をピークに施設崩壊に近い状態に陥いった。児童の安全性の確保、治療環境の保障という観点からも改善策が求められ、平成17年度から児童の「生活の立て直し」を主眼とした生活改善に試行錯誤しながら取り組んでいる。本稿ではこの取り組みについて検証し、今後の方向性を模索するために実践報告としてまとめる。

2 学園におけるこれまでの生活支援の現状と課題

(1) 入所児童の変化

学園に入所してくる児童は、ここ10年で大きな変化を見せた。平成7年度以降、不登校を主訴として入所する児童は減少し、被虐待を主訴とする児童の入所が年度を重ねるごとに増加している。また不登校を主訴として入所となった児童にも、ネグレクト等の虐待を背景とする児童も見られる。

被虐待児童の入所推移を見ると、平成7年度では年間の入所児童全体の21%であったが、年々増加し平成18年度では入所児童の78.2%を被虐待児童が占めるまでになった（図1）。

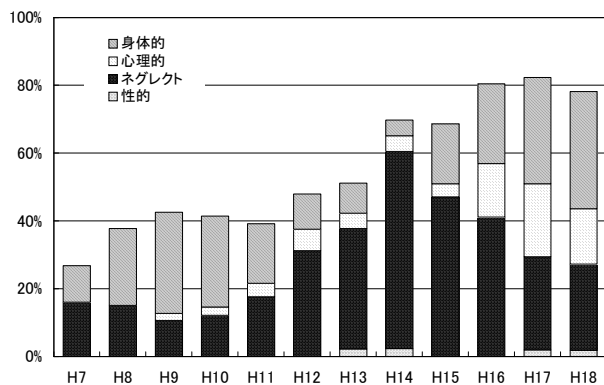


図1 年度別被虐待児の入所状況

虐待の種別で見ると、身体的虐待による入所が近年特に増加の傾向が高く、虐待的人間関係の再現が起きやすい状況にある。

また、発達障害を有する児童も年々増加し、平成7年度は入所児童に占める割合は8%であったが、平成18年度は41.8%の児童に何らかの発達障害が見られた。

特に、アスペルガー障害や高機能自閉症などの高機能広汎性発達障害を持つ児童が増加する傾向が強く、対人関係や場面の認知などの困難を有する児童が増えている（図2）。

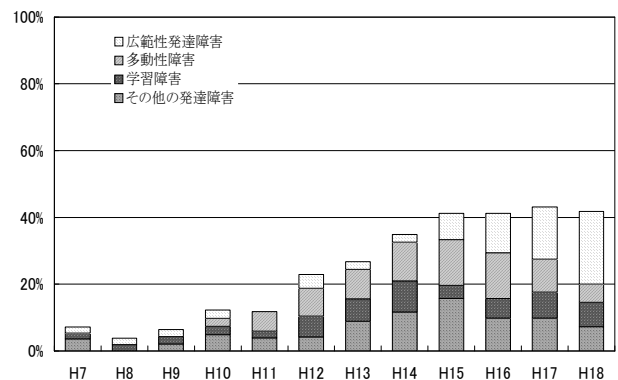


図2 年度別発達障害児の入所状況

(2) 被虐待児童の入所増加に伴う生活上の問題

被虐待児童の激しい攻撃性と衝動性は、その養育環境での暴力的な体験からもたらされると言われる。こうした被虐待児童の行動は突発的な暴力となって施設内で現れる。

ア 問題行動の多発

学園では、被虐待児童の増加に伴い、職員への挑発的な関わりや、暴力的・破壊的な行動など問題が多発した。他の子ども達の安全を脅かし集団生活に破壊的なダメージを与え、施設が機能不全となった。特に平成13年から14年をピークとして、問題行動が日常化し、職員はトラブル処理に追われることとなった。

(ア) 心理治療士

入所児童に問題が起こったときの心理面の振り返り作業や、関係機関や保護者との調整業務・面接等が飛躍的に増加した。そのため、外来相談だけでなく入所児童の心理治療の回数も縮小せざるを得ない状況となった。

(イ) 支援員（児童指導員）

自立支援計画に基づくきめ細かな生活ケアを十

分に行える状況ではなくなった。暴力や破壊行為への対応に追われることとなり、児童の生活もリスクをはらんだ状態となった。

こうした生活環境は虐待を受けて入所した児童のフラッシュバックを引き起こし、傷ついて行くこととなった。

イ 対象児童の変化に伴う処遇システムの検討

平成12年度までは、不登校児童が入所の中心であった。また、情短の入所基準が発達障害を対象としていなかったことなどから、対象児童を厳密に規定してきた。しかし、被虐待児童の入所の増加に伴い、平成13年から14年にかけ施設内暴力等の問題が多発し、不登校児童の積極的な入所推進が難しくなった。

それまでの不登校児童を対象とした処遇から、被虐待児童を中心とした処遇システムについて再考する必要性が生じた。このような観点から生活支援のあり方について検討を行うこととした。

(3) 学園における問題発生状況の確認と分析

ア 問題発生状況の確認

生活改善の検討を行うため、児童間のトラブルや暴力事件、事故の具体的な状況の整理と確認を行った。確認を行う上で、問題、時間帯、場所、職員配置等の整理を進めた。

(ア) 施設内不登校問題

登校せず、居室に残留する児童の無断外出や、他の児童の居室への侵入。

(イ) 夜勤時間帯の処遇

a 就寝・夜勤時間の個別対応

①個別対応をしている間の児童の部屋の行き来の常態化。

②就寝時間以降に押し入れや屋上に隠れる・無断外出等。

③支援員室での個別対応で、他児への対応ができない状況。

b 入浴時間帯（見守り者不在）

①夜勤者が浴室から離れ、誘導しなければ入浴しない状況。

②入浴誘導で浴室から夜勤者が離れた際に、他児に熱湯をかけるなどの事故。

(ウ) 男女の性的問題

中学生男女の過度の身体接触や、女兒の男子居室への侵入。

(エ) 週末、休日の職員体制と児童処遇

a 週末残留する児童の増加による外出等の機会の減少。

b 過ごす場所が制限されることによるストレスの増加による事故。

c 投石によるガラス破損、建物破損、集団での無断外出、男女の不適切な接触等の問題の多発。

イ 問題発生状況の構造と分析

問題の発生に共通する点について整理・分析を行った。問題の発生状況として以下の項目が反省点として挙げられた。

(ア) 職員の手薄な時間帯に問題が多発した。

(イ) 業務のため、職員が現場から離れると問題が発生した。

(ウ) 生活上のルールが不明確で、職員個々の融通性と臨機応変さに任せられていた。

(エ) 職員個々の価値観の違いにより、設定されたルールが不明確となり一貫性が保たれていなかった。

虐待等により混乱した生活を送ってきた児童に、明確で一貫した、すべての児童に平等な生活設定を保障することが必要と考えられた。そのためのルール設定（生活構造・治療構造）の見直しを実施することとした。

3 学園における児童の生活改善の取り組み状況

(1) 平成17年度からの取り組み状況

改善に当たっては、夜間の睡眠の安定と日中の情動の安定とは密接に繋がっていること、不眠や睡眠不足は自己コントロールの力を低下させること、また自己コントロール力不足から来る性的接触の抑制が必要と考えた。

職員配置や就寝時間、性的な問題に焦点をおき、それに付随する「生活の構造化」を意識し、児童に時間・空間・活動について、先の見通しを立てやすくするための環境の工夫に配慮し、対応の統一化に努めた。

ア 教育棟登校について

入所に至るまでの混乱した生活体験から来る悪循環を改善し、基本的な生活習慣の確立のため、起床、朝食、登校という基本的な生活を見直した。登校することを基本原則とし、入所した翌日から登校することを意識付けし徹底した。

また、身体症状の訴えや、学校への拒否感が非常に強い場合は、生活棟から離れた場所に別室（適応教室）を設け、以下の対応を徹底した。

(ア) 登校が無理な場合は、慣れるまでは適応教室対応とし、職員が付き添う。

(イ) 身体の不調を訴えた場合は、医師や看護師に診てもらい、病気と判断された場合は静養室で静養する。

イ 夜間帯の生活支援の充実（遅出勤務者の導入）

夜間を中心にトラブルが多発したりするという問題を問題視し、『消灯時間を守る』ことから生活

のリズムを整えることに重点をおいた。夜間の児童の安全を守り、夜間の日課の確立と生活ケア（基本的生活習慣の確立）の充実を図るため以下の取り組みを行った。

(ア) 平成 17 年 4 月より、遅出勤務（13:00 ～ 21:45）を設定。

(イ) 入浴時間の動き

a 遅出勤務者を配置したことにより、入浴時間に児童の全体把握ができるようになり、入浴への誘導が遅出勤務者でできるようになった。

b 夜勤者が浴室で児童の見守りができるようになった。

(ウ) 就寝時間帯の動き

a 小学生の就寝準備等に夜勤者が専念できるようになった。

b 小学生の入浴時、就寝準備時間に遅出勤務者が中学生に対応出来るようになった。

職員の役割分担が整理され、児童の要求に対処できるようになり、また、不安定な児童への対応が出来るようになった。

これにより、就寝時間を守る（睡眠時間をしっかりとる）→朝きちんと起きる→時間に遅れず食堂に来て朝食をしっかりと食べる→遅れず登校する、ということが、定着してきた。その結果、夜間のトラブルやルール破りが減少してきた。

ウ 男女の過ごし方

被虐待児童の処遇において「性」の問題は大きい。子ども同士の接近欲求が、社会的な力が未熟なため、原始の身体接触的な関わりとなることが多々見られる。学園においても男女間の性的問題が重要な課題であった。児童と男女間の問題や自分の服装が異性からどのように見られるか、デイルームの使用について話し合いを持ち職員との合意を得た。職員に対しても個々のレベルに応じた対応ではなく、統一した対応を徹底した。

(ア) 男女 2 人きりにならないようにすること。

(イ) 集団生活であることから、服装に注意を払うこと。

(ウ) 夜間、デイルームを男女交代で使用する。

設備面で不十分であり、限られた空間で工夫を行っている。児童にとっては生活の場である建物の構造上の問題については、今後も整備を視野に入れた中で検討していくこととしている。

エ 週末・休日等への対応

これまで消極的であったボランティアの受け入れを積極的に行い、休日等の児童の個別対応や外出機会の保障等を確保する環境を整えることにした。

オ 小集団活動について

学園での集団活動は、生活していくための適応増進、生活意欲向上、人間関係調整のための援助などを目的としており、個々人の状況を踏まえた取り組みを実施している。

この活動は、グループワークの位置づけで同じ目標に向かって数人がまとまって活動することにより、言葉による伝達や対話の必要性が生じ、相手とのやりとりを通して社会生活に必要な基本的な能力を身に付け、仲間の一人としての自覚や自信を培っていくことをねらいとしている。さらに、それまでの家庭・学校生活で欠落しがちである日常生活の基本的な技術を習得したり、1 年を通していくつかの課題に取り組み興味や体験の幅を広げたり、それらをやり通した達成感や自信を得ることを目的とした活動を行った。

これらの活動を通して、興味や体験の幅が広がり、みんなで協力して何かをするという協調性や対人関係の取り方の向上が芽生えた。

カ その他、生活の構造化のための工夫

(ア) キャンペーン的対応による児童の意識の向上
ルールの変更や新たなルールの設定等を実施するとき、『強化週間』を設定し、職員も児童もルールが定着するよう意識して動くようにした。

(イ) はり紙（お知らせ形式）効果

はり紙を廊下や掲示板に貼ることで、口頭説明だけではなく、できるだけわかりやすい単純な言葉で、視覚からも内容を理解してもらえよう工夫した。児童だけでなく、職員もそのはり紙を見て、統一した意識をもつことができた。

(ウ) 支援員室の改造

職員の部屋である支援員室にはカウンターを設置し、児童が入れる場所と職員しか入れない場所を物理的に明確にした。これにより、職員のバックヤードを確保する事ができた。

(2) 平成18年度からの取り組み状況

平成 17 年度の取り組みは、一旦、問題行動や逸脱行動の減少につながったかに見えた。しかし、平成 18 年度になり、衝動性に起因する暴力行為や器物破損などの問題行動が、本年度の上半期だけで前年度を上回る状況となった。前年度からの取り組みを継続しつつ、本質的な改善を目指して「児童の問題行動対応要領」を策定し、職員対応の統一化、児童に対する問題行動等に関する生活ルールの設定と周知など、取り組みを展開した。その結果、問題行動の件数は徐々に減少しつつある（図 3）。

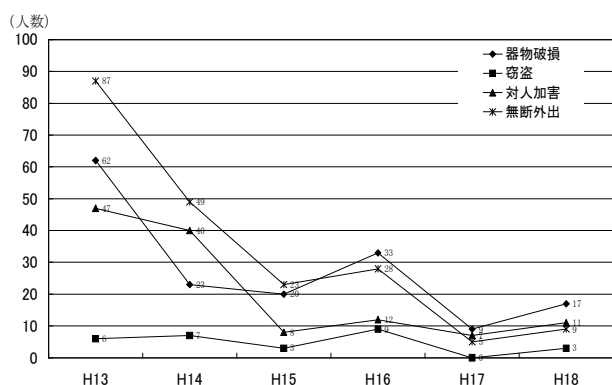


図3 事故報告 関係人数年度推移

また、前年度からの事故報告書を分析すると、非行系の問題行動による事故の発生が減少し、被虐待児童や発達障害児等の衝動性や対人トラブルに起因する問題行動が9割を超えていることが判ってきた。

ア 児童の問題行動対応ガイドラインの策定

ルールを無視し集団生活の中で危険を招く激しい暴力的・破壊的行動が繰り返されるとき、周りの子ども達の心身の安全を護とともに、その子ども自身も自らの激しい暴力性・破壊性から護る必要が生じる。これまで問題行動が発生したとき、その個々の状況に応じ、その都度、職員間で話し合いを持ち対応を行ってきた。そのため対応の平等性と共通性を図り、児童にも問題行動の次に起こる事の見通しを持ちやすくするため、問題の内容を整理し項目化を行い対応をガイドライン化した。

イ ガイドラインの主旨と設定のプロセス

対人関係のパターンを身に付けてしまった児童に対して、施設環境はそのパターンを修正する機会を提供すると共に、共に生活する子ども達を守ることが必要になる。衝動性・攻撃性の自己コントロール、行為に対する善悪の意識化、重大性の認識という児童の治療課題につなげてゆくことを目指し、以下の取り組みを行った。

(ア) 児童との生活ルールの合意

タイムアウトが治療的な意義をもつためには、入所当初からタイムアウトのきちんとしたルールの確認と合意がなされていなければならない。合意が作られていないところでは、タイムアウトをしようという職員の働きかけが強制や罰（つまり虐待の再体験）と感受されてさらに攻撃性を煽りかねず、治療課題へとつながってゆかないからである。

そのため、学園生活を送る上で、児童自らが現状の生活を理解するための働きかけを行った。自

治会において学園で起きている問題を具体化すること、問題行動が発生したとき、どのような気持ちになるのか、その時の自らの行動を考えるための話し合う機会を持った。児童自身から、暴力的な環境への不安や破壊行為への問題が提起され、学園生活を安心して送るための「生活ルール」をまとめた（資料1）。

(イ) 問題行動等対応要領の策定

児童と話し合いによる「生活ルール」を元に、具体的な問題を検討した。学園として放置できない、また社会的にも容認できない問題に、職員が統一した対応するための基準とした（資料2）。

(ロ) 「振り返りプログラム」の設定

危険を招く激しい暴力的・破壊的行動が繰り返されるとき、タイムアウトをして、まわりの子ども達から引き離して、他の子ども達を護るとともに本人のクールダウンを図る。そのうえで、その行動の意味、背後にある気持ち、どうすればよいかなどの振り返りを行い、感情コントロールの形成を行う必要がある。

そのため、タイムアウト後の振り返りを行うプログラムを作成し（資料3）、対応する職員が一貫した対応ができるよう留意点を整理した。緊急処置としての引き離しにとどまらず、別室で対応することにより、対職員という単純で分かりやすい形を設置した。

(エ) 体罰防止についての職員意識の強化

体罰防止に関するガイドライン（資料4）を作成し、体罰についての共通認識と、児童との関係の持ち方について研修を行った。

ウ 学園での具体的取り組み

以上のとおり、生活の安定化のため、生活のルール化を進めてきたが、さらに、子どもの、職員からの「させられる生活」から子どもが自ら主体的に「する生活」へと質的転換を図る必要があり、そのために、平成18年度から19年度にかけ、次のような事業の新設、充実に取り組んだ。

(ア) 自治会活動の充実・強化

児童自身の意見集約や主体的な取り決めの組織である自治会機能を充実・強化することによって、ルール作りへの参画が可能となり、児童自身のルールとして定着化が見られるようになった。

自治会そのものの活動としてもレクリエーション大会の企画実施をはじめ、壁新聞の作成、掲示など活発な動きが見られるようになった。

(イ) 進路指導の充実

学園の入所児童の半数以上を被虐待のケースが占めるようになり、卒園後の家族の支援も望めないことが多くなっている。そこで、ただ単に卒園

後の居場所が見つければよいというのではなく、進路選択にあたって、早い時期から児童と十分に話し合い、自己決定ができるような相談、指導を行っていく必要がある。そのため進路指導のプロセスを整理した。

(ウ) 各種クラブ活動等の充実

児童集団が安定してくると児童からのニーズに基づく活動も起こしやすくなり、それがよい循環を生むことが判った。

従来からのサッカー活動などのスポーツ活動に加え、野球クラブやバレーボールクラブ、手芸クラブも発足し、継続的に活動をしている（図4）。

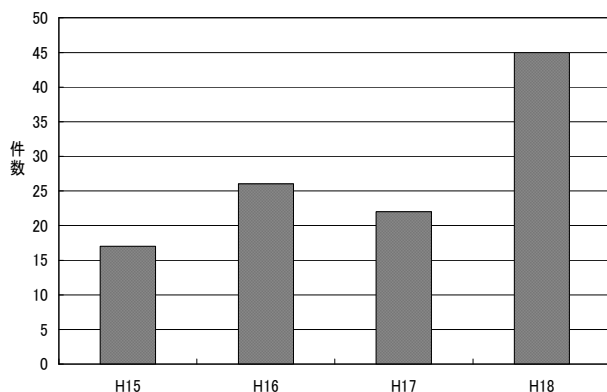


図4 年度別スポーツ活動の取り組み

また、地域イベントのウォーキング大会の初参加や児童養護施設協議会の野球大会や卓球大会、サッカー大会などに学園として初めて参加し、各種活動の動機付けとなっている。

野球クラブやバレーボールクラブは、大会という明確な目標に向け、集中した取り組みを行い、特に野球クラブは県大会で3位の実績を残した。また、野球クラブ、バレーボールクラブ共に近畿の情短施設の大会も視野においた取り組みを行っている。

(エ) 社会奉仕活動への取り組み

地域交流や他施設交流を進めるなか、これまで社会に対して、拒絶的とも言える子ども達の意識に少しずつ変化が見られるようになった。当初、女兒たちが社会福祉施設に役立ててもらうための雑巾作りから始めたが、全中学生が総合リハビリテーションセンター家庭介護・リハビリ研修センターにおいて、車椅子や視力障害者体験を行う事ができ、福祉に対する意識の変化が見られた。

また、小学生が学園祭を契機に取り組んでいたダンスや手品を特別養護老人ホーム「万寿の家」で披露する事ができ、子ども達にとって貴重な経験となり、社会貢献活動の第1歩が踏み出せた事は大きな成果となった。本年度からグループ活動で社会貢献活動の取り組みを立ち上げることを児童と話し合っている。

(オ) 児童への表彰制度の創設

学園生活の中で学習面や生活面で著しく努力が見られた児童に対して、学期ごとに、「学習賞」、「生活賞」として表彰することで、学習や生活意欲を向上させ、児童自身の主体性や自発性を引き出す励みとする事を目的として実施した。

18年度においては、年度末の卒業を祝う会の場で5名の児童を表彰し、大きな動機付けとなった。

(カ) 外出機会の増加への取り組み

学園内という限られた空間だけでなく、クラブ活動や地域のイベント、図書館等への外出の機会をプログラムに組み込むことにより、外出の機会を増やした。

基本的には、中学生は単独での週末帰宅を実施しているが、帰宅の出来ない児童に、より外出の機会を提供し、開放感を得ること、また公共の場でのルールを身につける一環ともしている（図5）。

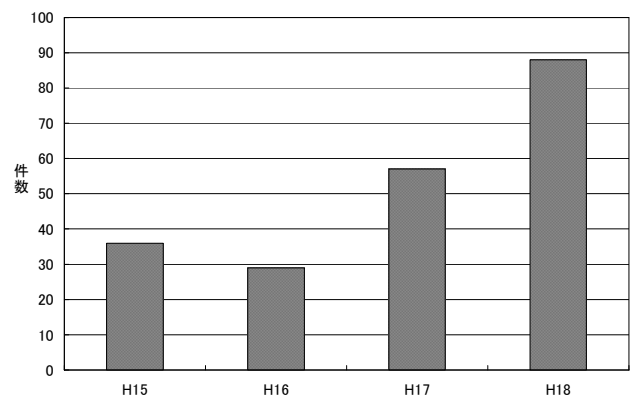


図5 年度別外出活動の推移

(キ) 各種行事の復活と実施

平成13年から14年の問題行動の多発により、実施出来なかったサマーキャンプや既設の行事等の復活と実施への取り組みを行った。

4 取り組みについての振り返り

(1) 問題行動の減少

平成17年度からの児童の生活改善と職員体制の見直し等は、学園の再生にとって多くの得られたものがある。そのひとつは、職員の意識の統一化と、一旦揺り戻しがあったが、平成18年下期以降の児童の問題行動の減少と問題行動に対する意識付けある。また、グループ活動等の一連の活動に継続的に取り組めたことによる児童の成長と変化は大きな収穫であったと言える。そして、ボランティア等の導入による児童へのニーズの充足や生活の質の向上は個別対応や外出機会の保障という形をもたらし、学園自身の体質を改善したと考えられる。

(2) 入所率の変化

文頭でも述べたように、学園ではここ数年、被

虐待児童が入所の中心となり、それに比例するように発達障害を有する児童も増加の一途をたどっている。特に平成13年には施設崩壊寸前の状況となり、それまで、不登校児を対象として処遇を組み立ててきた学園にとって、新たな出発となったと言える。平成13年の崩壊の危機から、入所制限をするのではなく、処遇システムの変更等を推進しながらも、入所率の確保に努め、平成18年度は入所率96%を確保し、19年度は98%となっている(図6)。

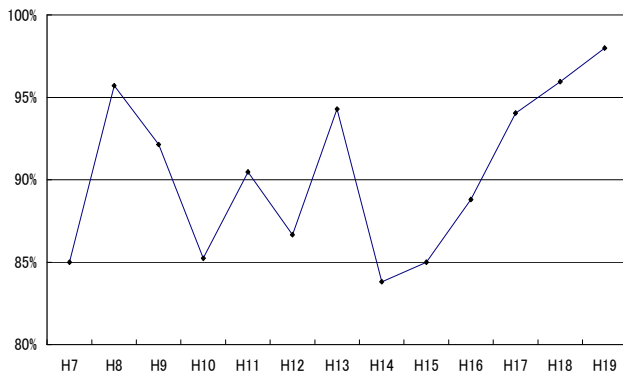


図6 年度別入所率

これは、学園の崩壊というイメージからの脱却と、学園を再構築しようとする、学園全体の努力によると考える。

5 考察

(1) 発達障害児等へのプログラムの検討

これまで述べてきたように、学園では児童問題に対して、職員対応の共通化を図るとともに、児童が自ら参加し意識かできるよう対応を進めてきた。児童も自らが生活する上でのルール決めたことにより、ルールを守ろうとする意識が強くなり、他者の目を意識し行動への抑制が見られるようになった。こうした試みは、継続的に実施しているクラブ活動においても、自らの役割を意識し他者への配慮を見せるようになった。クラブ活動では、少ない人数でチームを組むまでになり、明確な目標に向け集中した取り組みが行え、成績を残すことでチームプレイへの意識が高まった。

しかし、発達障害を有する児童や被虐待児が入所の中心となる中、発達障害児への集団ケアのプログラムや、幼児期から虐待を受け愛着形成に問題を抱え、対人関係を築くことの困難性や、社会生活上でのトラブルから心身に影響を受けた児童に対する個別的な処遇の検討が必要と考える。

(2) 親指導とソーシャルワークの検討

入所する児童の家庭環境もここ数年で大きな変

化が見られる。実父母がいる家庭も年度ごとに減少の一途をたどり、母子家庭も入所児童の半数を占めるまでとなった。また、母親や父親が何らかの障害を持ち、その母親の多くは何らかの精神的問題を抱え、経済的にも困窮家庭が増えた。

子どもの問題が解決し、また安定した関係が施設内でもてるようになって、家族関係が整理されなければ社会復帰は難しい。児童が退所するまでには、家族に対し様々な支援や準備を行い、一定の問題解決がなされていることが条件にはなるが、保護者と児童と一緒に生活する中で新たな問題が出てくることも少なくない。子どもや家庭をいかに支援していくかについて慎重に検討し、万全な体制を整備する必要がある。

学園では、心理治療士が保護者支援や関係機関の調整などのソーシャルワークも担ってきた。その実践報告を行うと共に、システムの整備を行って行く必要がある。

引用・参考文献

- 1) 杉山登志郎 こども虐待という第四の発達障害 学習研究社 2007
- 2) 西澤 哲 トラウマの臨床学 金剛出版 1999
- 3) 西澤 哲 こどもの虐待 誠心書房 1994
- 4) R・K・コーニン ハンドブックグループワーク 岩崎学術出版 1989
- 5) 斎藤 学他 児童虐待(危機介入編) 金剛出版 1994
- 6) 斎藤 学他 児童虐待(臨床編) 金剛出版 1998
- 7) F・G・クルーズ他 虐待サバイバーの心理療法 2001
- 8) メリーアン・デムチャック他 問題行動のアセスメント 学苑社 2004
- 9) 滝川一廣他 児童虐待に対する情短施設の有効利用に関する縦断研究 子どもの虹情報研修センター 2005
- 10) 滝川一廣「児童虐待における援助目標と援助の評価に関する研究 被虐待児童の施設ケアにおける攻撃性・暴力性の問題とその対応」子どもの虹情報研修センター 2007
- 11) 森田ゆり 子どもと暴力ー子どもたちと語るためにー 岩波書店 1991
- 12) 森田ゆり しつけと体罰ー子どもの内なる力を育てる道すじー 童話館出版 2003
- 13) 法務省人権擁護局 体罰をなくそう[第2版]ー人権侵犯事件からみた体罰ー 1991

(資料1)

清水が丘学園での基本的な生活ルールについて

清水が丘学園に入所・通所する子ども達は、みんな一人ひとりがそれぞれの課題を持ち、その目標を達成するために学園で生活しています。

学園での生活は、子ども達みんなが健康で楽しく、安心して有意義に過ごせるように保障され、学習やスポーツ、プレイ、グループ活動など様々な生活体験や社会体験を通して健全な生活力と社会性を身につけ、家庭や地域社会で自立することをめざして、健やかに成長していけるものでなければなりません。

そのためには、一人ひとりが学園で生活する意味をしっかりと理解し、日頃から基本的な生活ルールを心にとめてお互いに守っていくことが重要になります。

☆みんなが安全に楽しく有意義な生活を送るため、次にあげるルールを心がけましょう。

① みんなと仲よく楽しく生活する

学園での生活は集団生活です。同じ年齢の子ども達ばかりでなく、違う年齢の子ども達や大人達との共同生活の場でもあります。交流を通じて、友情を深め、お互いの良さを学び合いましょう。自分の気持ちばかり主張せず相手の気持ちも考えて仲よく生活するように努めましょう。

② さわやかなあいさつをする

あいさつは、集団生活での礼儀の基本です。「おはようございます」「こんにちは」「さようなら」など、あいさつをすることは、相手のことを認め、相手に対して敵意がないことを示すことでもあります。気持ち良くさわやかなあいさつは、人間関係を良くする言葉です。明るい顔でえしゃくをして大きな声であいさつしましょう。

③ 自分を大切にする

子ども達一人ひとりにそれぞれ良さがああり、無限の可能性を持っています。自分自身を大切にし、生きている喜びや命の尊さを考えましょう。

④ 人や物を傷つけない

子ども達一人ひとりが、しては良いこと悪いことの判断ができるよう正しい道徳観や正義感を持ち、人を傷つけたり物を壊すような絶対に許されないことを抑える力をつけましょう。

⑤ 人に迷惑をかけない

自分がされて嫌なことは誰もが嫌なことだと考え、相手の立場になって行動しましょう。自分が知らずに相手に迷惑をかけてしまった場合は素直に謝り、今後、二度としないよう改めましょう。

⑥ 困ったことがあれば職員に相談する

困ったり悩みがあれば自分自身で抱え込まず、職員に相談しましょう。

(資料2)

☆みんなが安全に楽しく過ごせるよう、ルールを守りましょう。

○暴力

人をなぐったり・けったりしない。相手が痛がることはしない。
人を傷つけるようならんぼうな言葉もおなじです。

○暴言

悪口をいわない。
「バカ」「死ね」「ガイジ」「ちび」等相手が嫌がる言葉はいけません。

○器物破損

学園の物・他人の物を壊さない。

○盗み

学園の物・他人の物を盗んでしまうこと。これは「どろぼう」です。

○喫煙・飲酒

未成年者の喫煙・飲酒は法律で認められていない行為です。未成年者には健康を害する度合いが大きく、危険なことです。

○挑発

相手を刺激して、向こうから暴力や器物破損、暴言などの事を起こすようにしむけることです。

○火遊び

火事になり、住むところが無くなったり、死んでしまうこともあります。非常に危険な行為です。

○無断外出

黙って、学園の外に出てしまうことです。自分も危険に巻き込まれることがあります。また、親や職員にも心配をかけることになります。

○夜間徘徊

夜、就寝時間を過ぎてから、他の人の部屋に行ったり、騒いだり、棟内をうろつき回ることです。

○その他、人に大きな迷惑をかける行為

◎このような行為を受けたとき、またしそうなとき。

☆もし、自分が誰かのことで腹が立って、暴力を振るいそうになるとき

☆物に怒りをぶつけて壊してしまいそうになるとき

そういうときは

職員に「〇〇君が、(〇〇さんが)、～して来て腹が立ってる」や「あなたが～したから、僕はとっても腹が立った」と報告に来て下さい。

また、「〇〇君(〇〇さん)に～された。どうしたらよい？」と相談に来て下さい。

このような行為があったときは、職員もいっしょに付き添い、自らの行為を振り返るための振り返り期間を設けます。

振り返り期間は、違反の回数や振り返りすべきことの度合いによって、原則として1日間から7日間の日数で決定します。

振り返り期間中は、振り返りのためのプログラムに集中して取り組みます。みんなが楽しく安全に暮らせるためです。

みんなで気をつけましょう。

(資料3)

清水が丘学園児童の問題行動等対応要領

1 問題行動等対応要領の趣旨

(1) 対応要領の目的

児童が健康的で安心感のある学園生活を送る上で集団生活上のルールが必要となる。問題行動を起こした個々の状況や児童の個性は考慮されなければならないが、被虐待児童や発達障害を有する児童が増加する中で、一貫した対応枠の取り決めを行いガイドライン化し、問題行動の次に起こる事の見通しを職員・児童に明確化する。

また、児童の行動の意味、背後にある気持ち、どうすればよいかなどの振り返りを職員との間で行う「振り返りプログラム」を設定し、衝動性・攻撃性の自己コントロール、行為に対する善悪の意識化、重大性の認識という児童の治療課題につなげてゆいくとを目的とする。

(2) 問題行動への対処の基本的な考え方

① 職員意識の統一化

振り返りプログラムの実施は、これ自体行動制限という体罰的意味を持つことを職員は十分認識しておかなければならない。しかし、児童の成長と行動修正のために人権に配慮しつつ、外部の刺激を遮断し、内省を促すための環境設定として位置づけるものである。プログラムの実施に当たっては当該児童の特性を考慮しながら統一的対応に努めるものとする。

② 振り返りプログラムの実施

ア 振り返りプログラムの考え方

児童が問題行動を起こした際、行動に至った背景、状況、理由、感情等を事情聴取し、事実関係を明確にすることが前提である。振り返りプログラムは、当該行為について短絡的に罰を与えるという観点ではなく、当該児童の成長の機会として捉え、個々に応じたプログラムを策定し、職員と共に振り返り作業を行うものとする。

振り返り期間中は、原則として他児との交流を制限して当該児童の問題に焦点を絞やすくし、プログラムに集中させるものとする。プログラム実施の場所は、自室を基本とするが、状況により、静養室、デイルーム、家族療法棟を使用するものとする。

イ 職員のプログラムでの動き

職員の振り返りプログラムへの関わりは進行管理や監視をすることではない。当該児童に常時付き添い、共に課題に取り組むことで、痛みを共有し、基本的信頼関係を築きながら問題行動に対する善悪の意識化、重大性の認識、二度と同じ過ちを犯さない方策を共に考え、再学習させることに努めるものとする。

2 対処すべき問題・逸脱行動等の分類

(1) 振り返りプログラムによる厳重に対処すべき問題行動等

原則として以下に掲げる触法行為等を行った場合であって、当該児童の意識改革や行動修正が必要と認められるもの。

- ① 対人加害、暴力行為、暴言（他児の人格を傷つける悪質なものの）
- ② 恐喝、窃盗、万引き、公共物・私物品の取り込み
- ③ 故意・悪意による公共物、私物品等の器物破損
- ④ 喫煙、飲酒等
- ⑤ 性的逸脱行動
- ⑥ 無断外出（逸脱行為等としてのもの）
- ⑦ 極めて危険な行為（火遊び等）

（２）振り返りプログラムを準用して行動改善に対処すべき問題行動等

原則として、以下の行為を行った場合であって、状況確認及び当該児童の特性により、準用することが行動改善に必要と認められるもの。

- ① 無断外出（飛び出し等）
- ② 児童間での喧嘩、苛め（非暴力）
- ③ 他児への挑発行動（再三の注意にもかかわらず行動改善が見られないもの）
- ④ 器物破損（不注意が原因であるもの）
- ⑤ 著しい迷惑行為に関する学園ルールの違反（夜間徘徊等）

（３）その他児童個々の問題に関するもの（振り返りプログラムの対象外）
自傷行為など

３ 問題・逸脱行動の対応手順

職員は、問題行動発生直後速やかに下記手順により初期対応を行うと共に、事実確認及び情報集約を会わせて行い、治療課長に報告し要領に基づき対応する。振り返りプログラムの適用と対応について園長に報告する。

- ① 問題・逸脱行動の発生
↓
- ② 勤務職員の招集・緊急対応の役割分担（対応困難の場合には治療課長の指示を仰ぐ）
↓ ※場合によって休日職員の招集・緊急対応の役割分担
- ③ 緊急対応（医療的処置・危険物の処理・引き離し・捜索・保護等）
↓
- ④ 別室での児童に対する状況確認（個別および集団）
↓
- ⑤ 情報の集約及び課長/園長への状況報告
↓ （対応職員の役割分担も併せて決定）
- ⑥ 振り返りプログラム実行の言い渡し
↓
- ⑦ 職員付き添いで振り返りプログラム実施
↓ （振り返り作業、振り返り文作成、作業実施、謝罪、弁償等）
- ⑧ 予定の期間内に作業を終了し、プログラムを解除する

４ 振り返り内容の評価

振り返りプログラム実施期間中は、常時職員が付き添い、共に当該児童と何が悪かったか、どうすれば良かったか、今後どうしていくべきか等について考えていくものとする。プログラムを実施する中で以下の事項に着眼して改善の評価を行い、児童の状況によりプログラムの延長を行うこととする。評価内容は管理職に報告するものとする。

なお、プログラム終了時、学園として対応しているという重みを認識させるため、当該児童に対し、必要に応じて園長等、管理職の面談を行う。以上の措置を講じても振り返りできず行動が収まらない場合は、関係機関を交え、総合的に措置変更も視野に入れた今後の方針を再検討する。

- (1) プログラムの日課、作業に真剣な態度で取り組めたか。
- (2) 問題となった行為について、悪かったことを認め、今後どうすべきか振り返り文等に表せているか。
- (3) 問題の行為について、反省し謝罪等ができたか。
- (4) 今後同じような行為を起さそうになったとき、回避する方策を自ら考えているか。

５ 職員としての振り返り

児童の起こした問題行動は、児童のみに責任があるのではない。日々処遇に当たっている職員側の問題でもある。児童への対応、処遇体制、環境整備など児童の特性に応じた適切な処遇が行われていたかどうかを点検する機会でもあるという認識を持つべきである。

当該児童と振り返りを行いながら、事故報告書や対応経過を作成する中で客観的に自己点検を行い、ミーティングや職員会議を通して職員側の反省点、今後の改善点を集約していくことが児童の処遇改善につながるものである。

体罰防止に関するガイドライン

児童福祉施設の長に対し懲戒に係る権限の濫用を禁止する規定が設けられ、身体的苦痛や人格を辱める等その権限を濫用してはならないとされている。児童福祉施設の体罰は、入所児童に対する重大な権利侵害であり、決してあってはならない。そのため、職員は常に体罰を意識し、児童と関わって行かなくてはならない。職員は体罰を理解し、それに替る方法を身につける必要がある。そのため、体罰防止に関するガイドラインを示す。

●体罰とは

法務省の見解：「体罰とは、懲戒の内容が身体的性質のものである場合を意味する。すなわち、①身体に対する侵害を内容とする懲戒一なぐる・けるの類一がこれに該当することはいうまでもないが、さらに②被罰者に肉体的苦痛を与えるような懲戒もまたこれに該当する。たとえば端座・直立等、指定の姿勢を長時間にわたって保持させるというような懲戒は体罰の一種と解せられなければならない。」

●体罰の問題性

1. 体罰はしばしばそれをしている大人の感情のはけ口であることが多い。
(体罰を受けた子どもが大人から学ぶ教訓は、「腹がたったら、暴力でそれを表現してよい」ということ。)
2. 体罰は子どもに恐怖感を与えることで子どもの言動をコントロールする方法である。
(子どもが必要としているのは、安定した言動のガイド(指導)とモデル(模範)であって、体罰のような恐れによるコントロール(支配)ではない。)
3. 体罰は即効性があるので、それを使っていると、他のしつけの方法がわからなくなってしまう。
(現実に対応するための選択肢(アイディア)を知らないと、人は自分が慣れ親しんだ方法か、感情に流されるままの対処法しか取ることができない。)
4. 体罰はしばしばエスカレートする。
(体罰でコントロールしようとして効果がないと、何が何でもこちらの思うとおりにさせようと、さらに激しい体罰を加えることしか考えられなくなる。)
5. 体罰はそれを見ているほかの子どもに深い心理的ダメージを与えている。
(身近な人がこわい思いをしているのを目の前で見てみると、自分がこわい思いをするのと同じか、それ以上の心理的苦痛を覚える。)
6. 体罰は時には取り返しのつかない事故を引き起こす。
(体力的にも立場的にも圧倒的に優位に立つ大人が、子どもに対して力あまって事故を起こしてしまう可能性は常にある。)

●体罰に代わるしつけの方法

しつけの目的：子どもの内に、自分で自分を律し、自分で考える力・自分への信頼を育てること。

1. 肯定的メッセージをおくる。
(「廊下を走るのはやめなさい」より「廊下は歩きましょう」、「いつまでも起きてちゃいけません」ではなく「今すぐに寝てくれると、うれしいなあ」)
2. ルールを決めておく。
(これだけは破ってはならないというルールを定めておくことは、肯定型のしつけをしやすくする。ただし、それは守れるルールであること。ルールを決めたら常を守ること。)
3. 子どもの気持ちに共感する。
(共感とは同情や同感することではなく、「そんな気持ちになっていたんだね」と相手の気持ちを認めてあげること。問題行動の背後にある気持ちを、言葉で表現できるようにしてあげること。)
4. こちらの気持ちを言葉で伝える。
(「(あなたは) そんなうそばかりをつくと、みんなにきられますよ」と「あなた」を主語にして批判するのではなく、「そんなうそばかりつくと、私はとても悲しい」と「わたし」を主語にして、こちらの気持ちを率直に伝えたと、こちらの真意が伝わって、相手の反感を増すことも、相手の自信を失わせることもしないですむ。)
5. 子どもから離れる。
(「このままだと、手が出てしまいそうだ」というときは、「こんな感情になっているから、今は相手と距離を持とう」と思って、その場を即座に去ること。自分に時間と空間を与え、自分の気持ちを誰かに聴いてもらうこと。)
6. 主導権争いをしない。
(子どもの反動的、挑戦的態度は大人との権力争いの試み。この場合とるべき方法は、その権力争いにはのらないこと。負けてもいいけないし、勝ってもいいけない。争いから身を引き、権力争いに興味はないと、子どもに知らせること。)

7. 特権を時間を限って取り上げる。
(例えば、いつもはテレビを1時間見てもよいことになっているならば、その日はテレビを見るという特権はなしにするなど。その場合、「時間を限る」というのがポイント。)
8. 子どもに選択を求める。
(子どもが騒いで収まらないときに、こちらから行動の選択肢を2, 3出して選ばせる。例えば、「今から10まで数えるから、その間に、二人とも喧嘩を続けるのか止めるのか決めなさい。1、2、3…。」)
9. 子どもの発達にあわせる。
(大人のストレスが高まらないですむ子どもの生活環境を、あらかじめ作っておくこと。例えば、子どもが触れて危険な物、壊されたくない物はしまっておく、等。)
10. 尊重と愛の燃料を補給する。
(子どもに手を上げたくないのは、自分のストレス度が相当に高まっている状態。自分のストレス度を軽くするためにできる最も簡単な方法は、誰かに話を聴いてもらうこと。まわりに複数のサポーターを持つこと。)

●子どもとの良い関係をつくる十の方法

1. 子どもを尊重する。
(尊重されることではじめて、人は人を尊重することができるようになる。)
2. 子どもを信頼する。
(身近な大人から、かけがえのない大切な存在として尊重され、内的なパワーの豊かさを信頼されつづけることで、子どもは自分の存在のかけがえなさを認識するようになる。)
3. 比較しない。
(子どもは他の子どもと比較されることで、深く傷つく。成長の過程は子どもによって様々。その子の今までと比べてほめる以外は、比較しない。)
4. 子どものほめ方を知る。
(できなかったことを叱咤されると、自信をそがれてしまう。できたことをほめてもらうことで自分への自信が生まれ、もっとやってみようと思う。ただし、①誰かとの比較ではほめない、②結果をほめるのではなく、プロセスをほめる、③人となりをはめるのではなく、行動をほめる、④「うれしい」「感動した」など、ほめる側の気持ちを伝える。)
5. 気持ちの表現をすすめる。
(子どもどうしの争いの時に、大人が問題を解決してしまうのではなく、子ども自身に解決させる方法で対応する。具体的には、①どちらが正しくて、どちらが悪いとの判断をしない、②当事者に自分の感情に気づかせ、それを言葉で表現するように援助する、③当事者どうしの、直接のコミュニケーションをすすめる、④相手に対してどのような感情を抱いているかを、言葉で伝えることをすすめる、⑤相手にどうしてほしいのかを、直接、相手に言葉で伝えることをすすめる、⑥当事者が直接のコミュニケーションを取ることで対立が解消したら、そのことをほめる。)
6. 今を、子どもと楽しむ。
(何か、子どもと一緒に楽しむ時間を、短くてもよいから1日に1回は持ちたい。大人と子どもがひとつの世界を共有し、遊び、楽しむことは、「子どもを尊重する」「子どもを信頼する」ことに深く関わる。)
7. あなたの家庭(職場)で大切にしたいこと。
(自分が、何を大切にしたい家庭(職場)を作っていきたいか、と考えを巡らすことから見えてくるもの。)
8. 行動を選択する援助。
(「あしなさい」「こうしなさい」と指示するのではなく、「あなたははどうしたいの?」「こうするのはどうだろう」と問いかけることで、子どもは自分で考えるくせをつけるようになる。)
9. 真向き、横顔、後姿。
(真向きとは、子どもにしっかりと注目し、会話を交わし、気持ちを通わせあっている姿。横顔とは、子どもにかまってあげられない忙しい姿。後姿とは、信念や強い思いなど軽々しくは言葉にはできない、広く深い心の内を感じさせる姿。かつて、自分の親は自分にどんな真向き、横顔、後姿を見せてきたのか。そして、自分自身は子ども達にどんな真向き、横顔、後姿を見せているのか。)
10. 愛の伝え方
(子どもに面と向かって愛を率直に表現する最も便利な言葉は「ありがとう」。また、ユーモアのある、他愛もない会話が交わされ、笑いを皆で楽しめる、ほっとできる安心な場にすることも愛情表現のひとつ。子どもを自然の中に連れ出すことも、安心を養ってくれる。自分が世界にまると受け入れられている、安心の幸福感。)

「ひとりじゃない」

—子どもたちとのよりよい関わりを考える—

●制作委員会

○委員長

八木修司

関西福祉大学社会福祉学部 社会福祉学科 准教授

○委員

井上和久

兵庫県立赤穂特別支援学校 支援部長・特別支援教育コーディネーター

井澤信三

兵庫教育大学大学院 臨床・健康教育学系（特別支援教育学専攻） 准教授

倉本志朗

兵庫県社会福祉事業団 兵庫県立清水が丘学園 園長

吉田隆三

兵庫県児童養護連絡協議会会長 アメニティホーム広畑学園 園長

和田康宏

ひょうご発達障害者支援センタークローバー センター長

●作業部会委員

臼井なつみ アメニティホーム広畑学園 主任指導員

鈴木まや 尼崎市尼崎学園 主任

高田豊司 アメニティホーム広畑学園 主任心理士

村岡誠介 御殿山ひかりの家 三光塾副施設長

森 歩夢 立正学園 心理療法士

●事務局

塩見 守 清水が丘学園 次長兼治療課長

福田義一 清水が丘学園 総務課長

堀尾久美子 清水が丘学園 支援員

古賀功一 清水が丘学園 心理治療士

前林 忠 清水が丘学園 支援員

「ひとりじゃない」

—子どもたちとのよりよい関わりを考える—

平成23年3月31日発行

企画・制作 社会福祉法人 兵庫県社会福祉事業団 兵庫県立清水が丘学園
〒674-0074 兵庫県明石市魚住町清水2744 TEL：078-943-0501

協力 兵庫県児童養護連絡協議会
〒671-1102 兵庫県姫路市広畑区蒲田383-3 TEL：079-230-1212

制作協力 サン神戸映画社
印刷 王子印刷株式会社

※このDVDの制作は、兵庫県から委託を受けた事業です。
この著作権は兵庫県に帰属します。

