

2016 年度一般研究助成 研究報告書
児童自立支援施設における「生活場面面接」プログラムの作成と
職員研修の効果

研究代表者

大分大学福祉社会科学部 相澤 仁

共同研究者

国立きぬがわ学院	相澤 孝予
国立武蔵野学院	徳永 健介
公益財団法人日本財団	徳永 祥子
国立武蔵野学院	大原 天青

序章 研究概要

児童自立支援施設において職員が指導上留意している子どもの割合は 99.9%に上る(厚生労働省, 2015)。情緒や行動上の問題を捉える国際的な評価尺度においても, 入所する子どもの8割以上が特別なケアが必要とされている。しかしながら, 現状の児童自立支援施設に関する研究においては, 上述のような子どもの状態に対応する「支援の方法や質」についての研究報告が少なく、実践・研究上の重要なテーマの1つである。

1. 研究目的

本研究の目的は, 児童自立支援施設に入所する子どもの情緒行動上の問題とその背景に働きかける「生活場面面接」に関するプログラムの作成と職員研修の実施およびその効果を検証するものである。児童自立支援施設職員は子どもの支援にあたり、実践的なスキルが求められており、「生活場面面接」に関する職員研修は、職員支援としても重要な意義がある。

本研究の目的は以下の3点である。

- 目的1: 児童自立支援施設に入所する子どもに対する「生活場面面接」プログラムを作成する。
- 目的2: 「生活場面面接」プログラムに基づく職員研修を実施することで、研修のアウトカム評価を行う。
- 目的3: 児童自立支援施設において「生活場面面接」プログラムに関するインタビュー調査を実施することで支援プロセスの評価をおこなう。また、スーパーバイズを行い、フォ

ローアップを実施することで、研修の定着度を高める。

2. 研究対象

- ・全国の児童自立支援施設 58 施設に研究協力を依頼し、同意が得られた施設の直接支援職員を対象とする。

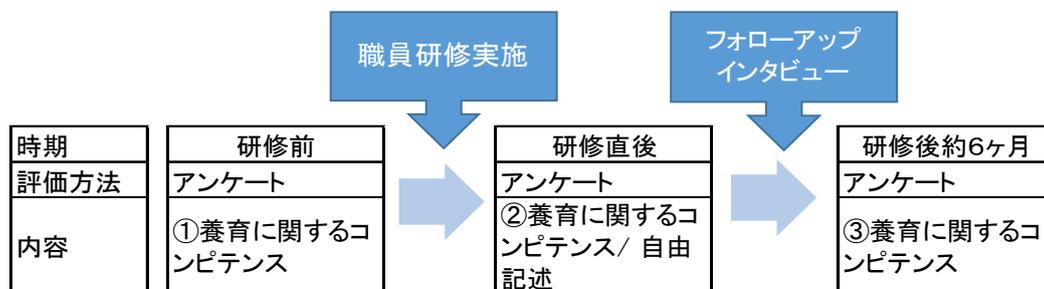


図1. 研究の概念図

- ・直接支援職員とは、事務職員や調理担当職員などを除き、子どもの日常的なケアを担う職員である。
- ・各施設の施設長に調査協力依頼状を郵送し、具体的な研修内容および研究計画を文書により説明し、施設長の同意が得られ、かつ施設職員の同意が得られたものを対象とする。
- ・各地区で研究協力対象者が多い施設をメイン会場として、参加人数が多い場合は勤務年数5年未満の職員を優先的に対象とする。
- ・なお、施設長および対象者には同意の撤回が自由であることを文書で説明し、同意撤回書も同封する。
- ・研修受講者のうち、「生活場面面接」の技法を実際に活用できたかどうか個別にフォローアップインタビューを実施する。

3. 研究方法

(1) 目的1：生活場面面接プログラムの作成（2016年5月～10月）

- ・生活場面面接に関連するプログラムの作成

生活場面面接に関連する文献の収集や諸外国のプログラム (Life space crisis intervention, Long, N. J., Wood, M. M., & Fecser, F. A., 2001)を参照し、生活場面面接に関連するプログラムを作成する。

(2) 目的2：生活場面面接に関する職員研修の効果（2016年月11月～2017年9月）

- ・研修実施担当者：全ての研究申請者（5名）
- ・対象：全国の児童自立支援施設職員（75名程度）
- ・方法：「生活場面面接」に関する職員対象の研修会を実施し、(1)で作成したプログラムをもとに児童自立支援職員に対して研修を行う。研修の前後でアンケート調査を実施することで、研修の効果について評価する。

- ・ 評価方法：①アンケート調査（研修前、直後、6ヶ月後）
- ・ アンケート調査内容：Ⅰ）基本属性、Ⅱ）保護者の状況、Ⅲ）子どもの状況（虐待の種類、知能、情緒と行動等）、Ⅳ）子どもへの支援内容、子どもへの対応の自信等、Ⅴ）職員と施設の基本属性

(3) 目的3：「生活場面面接」技法に関するインタビュー調査（2016年12月～2017年8月）

- ・ 方法：研修受講者のうち、無作為に30名程度を抽出して、「生活場面面接」の技法を実際に活用できたかどうか個別にフォローアップインタビューを実施する。
- ・ インタビュー調査にあたって、「インタビュー調査に関する説明書」「インタビューガイド」（別紙詳細）をもとに、以下のような内容を聞き取る。
- ・ 研修を終えて参考になった点、役だった点、②実際に研修の成果をうまく活用できた点、逆に困難だった点（「生活場面面接」を用いた具体的な対話事例）
- ・ 研修内容を実践する中で気づいた点

インタビュー調査では「生活場面面接」に基づく対応がなされている場面についての語りをエンパワメントしながら、研修参加者に対するスーパーバイズを行い、フォローアップも実施する。このスーパーバイズでは、「生活場面面接」に関する研修が実践に活用可能だった点、具体的な対応場面などを抽出することで質的な側面の評価を行うこと、実践できている点を強化することで研修の定着度を高めることを意図している。

(4) データの分析方法

- ・ アンケート調査：研修前後のアンケート調査項目について対応のあるt検定、分散分析等により、研修前後の直接支援職員の養育への自信、働きかけ等の差を比較することで研修効果の有無を明らかにする。
- ・ インタビュー調査：インタビュー調査では、「生活場面面接」を活用できた場面を抽出し、具体的な対応場面について対話分析を行う。本インタビュー調査は生活場面面接が実際の子どものやり取りの中でどのように活用されているかを明らかにする。

4. 倫理的配慮

本研究については、大分大学福祉健康科学部倫理委員会にて、審査の結果、承認された研究である。福祉健康科学部許可番号（F16001）

1章 生活場面面接プログラム研修モデルの作成

(1) 概要

児童自立支援施設の支援において活用されてきた生活場面面接について、これまでの実践的な知見や先行研究を踏まえて研修モデルを作成した。研修内容には、①日常場面における働き

かけ、②対応事例のモデル、③生活場面面接の考え方とポイント、④危機場面編、⑤演習を含めた。研修スケジュールは以下の通りである。

表 1. 研修プログラムの構成

	内容 (案)	PP
15分	研修と研究の同意と説明	
10分	対応事例の提示	ビデオ 1-5
45分	・子どもの理解 ・生活場面面接の理論編 I. 生活場面面接とは？	6-32 33-44
15分	質疑応答	
10分	休憩	
	生活場面面接の技法編	45-61
10分	II. 具体的な技法の開発経過と内容	
10分	III. 働きかけの技法をどのように活用するのか？	62-79
20分	IV. 生活場面面接の実施プロセス	80-89
35分	生活場面面接実践編 V. 生活場面面接の活用事例	90-124
10分	質疑応答	
30分	演習	125-132
15分	総括	
	アンケート	

次に、具体的な内容について以下に示す。

(大原天青)

(2) 生活場面面接の考え方とポイント

生活場面面接の考え方とポイントを考える際に、社会的養護施設に入所する子どもの理解について考える。施設入所への子どもの心理としては、以下のようなものがあると考えられる。

- ・共に生活できなくなる不安 (分離不安)
- ・この先どうなるのだろうという不安 (見通しがもてない不安)
- ・誰も世話をしてくれないのではないかと不安 (見捨てられ不安)
- ・新しく関係をもつ人に受け入れられるのかという不安 (新たな関係性に対する不安)
- ・自分が変わる事・変わらないのではないのかという不安 (抵抗) (自己変容への不安)
- ・誰からも認めてもらえない価値のない人間ではないのか (否定的な自己の感覚・認識)

そのため、子どもに対する日々のかかわりとして大切なのは、『子どもの不安を解消すること

(守られること)』である。時として、不安定(不安)な子どもの中に身を置くことにより、職員自身が不安になることから、コントロール、つまり、規則、罰を与えるなどによる制限により対処したくなりがちである。しかし、本当の意味で子どもの不安定さ(不安な気持ち)を低減させるには、その不安な気持ちを理解し、和らげるためにはどんな関わりをすればよいかを考えることが重要である。

子どもの心理的・行動上の問題は、心に生じた葛藤などを上手く自己表現できないために自己調整できずバランスを崩してしまった状態であり、子どもの不安の表れとしてとらえることができる。子どもの心理的発達、子どもの持つ気質(脆弱さや強味)と養育環境・体験してきた出来事(事故、病気、喪失体験、成功体験など)との掛け合わせにより形成されると考えられる。したがって、子ども自身が脆弱であったり、養育環境に何らかの問題があったりした場合、心理的発達が阻害され、問題が生じると考えられる。

こうした心理的・行動上の問題をかかえた子どもが入所する児童自立支援施設では、生活を通して育ちなおしが行われると考えられ、教護院の時代から、施設の人的・物的・空間のすべてが子どもの支援に影響を与えるものとして、いかに子どもの支援に適した生活環境を整備するかを重要視してきたといえる。「枠のある生活」は、行動上の問題をかかえる子どもが安心して安全にするために必要な環境であり、入所時はまだセルフコントロールする力がなく、「外的な枠組み(人間、建物、日課、行事、規則など)」により行動のコントロールを行う割合が高い。入所生活を積み重ねるにつれ、徐々に、「内的な枠組み(自分の問題性の認識・自覚、存在の内在化、自我など)」でコントロールする力がついていくというイメージでとらえるとわかりやすい。

次に、子どものかかえている脆弱さや育ってきた経過の中で受けたダメージから、子どもが回復する過程について考えてみたい。図2は「社会的養護関係施設における親子関係再構築支援ガイドライン」から引用した『子どもの回復過程』である。

まず第1に、「安心・安全な予測できる生活を送る」ことができ、その上で、「人との信頼と安心の関係を築く」ことができるようになり、そうしてようやく「自己コントロールする力」がついてくる。職員はともすると、まず初めに子どもに行動上の問題のコントロールを要求したくなるところだが、この順番が子どもの回復においては重要であり、この土台がないと真の回復は難しい。ある程度のセルフコントロールができるようになり、初めて「過去のつらい体験や課題と向き合うことができる」ようになり、これまでの生い立ちを振り返ることができるようになる。そして、最終的に「自ら問題解決できる、自己決定できる」、自分なりの考えや受け止めができる、つまり「自立」していくことができるようになる。社会的養護施設における支援では、こうした子どもの回復過程の段階を意識し、図の左側のような支援段階を丁寧に積み重ねていくことが大切である。

(相澤孝予)

(3) 日常場面における働きかけ

次に、日常の生活場面をどのようにとらえるかについて考えていく。児童自立支援施設では「起居を共にする」職員を置くとされている。では、「生活を共にする」ことの意味とは何かについて考えると、具体的には、子どもと共にある（いる）、安心安全、単純接触の積み重ね、代替養育者として、アタッチメント対象になりうる、応答の質を確保する、発達保障的かかわり、自立を支援し見守る、代弁者としてなど、いろいろな意味が考えられる。

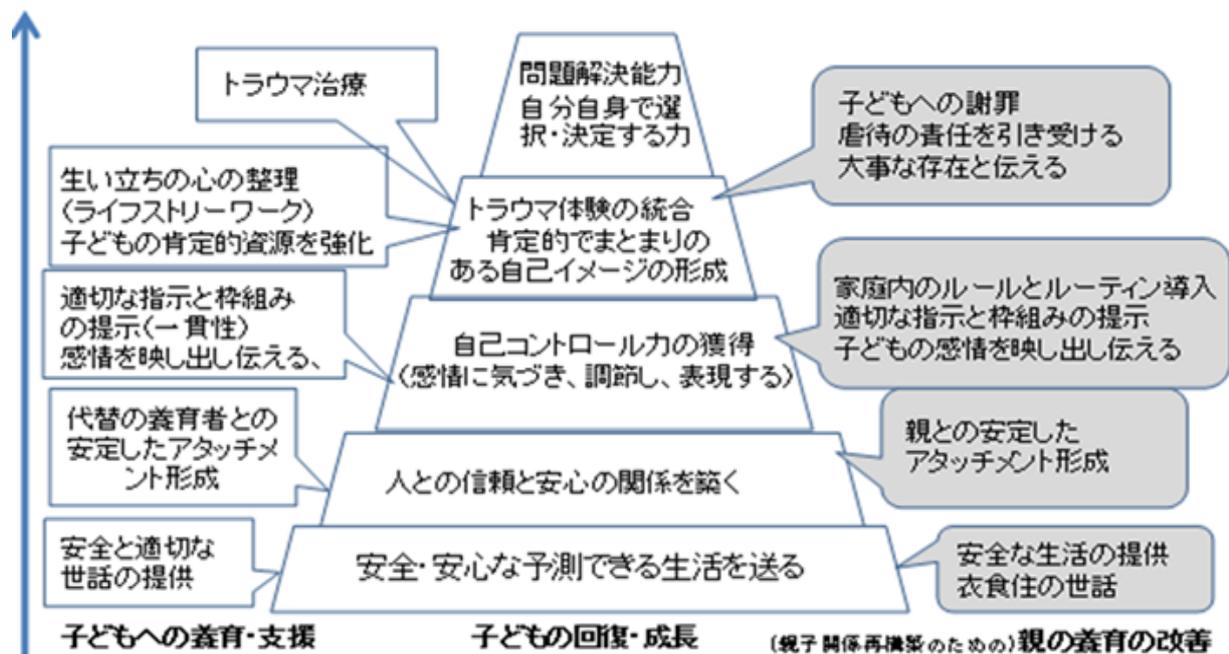


図2. 『子どもの回復過程』

『社会的養護施設における親子関係再構築支援ガイドライン』より

再度、児童自立支援施設入所児童の特性を考えてみると、「行動上の問題を抱えた」「その背景には複合的問題を抱えている」「適切な養育を受けることができなかった」「適切な支援を受けることができなかった」「適切な診断・支援を受けることができなかった」子どもという状態であり、「愛着（アタッチメント）の問題」「発達障害による二次障害」、「被虐待やいじめ、性被害などの重篤な被害体験」などを複雑に抱えた子どもたちであるといえる。施設に入所する子どもの支援ニーズをとらえると多くの子どもがなんらかの特別なケアを必要としており、一般的な養育では十分ではないということが分かってくる。

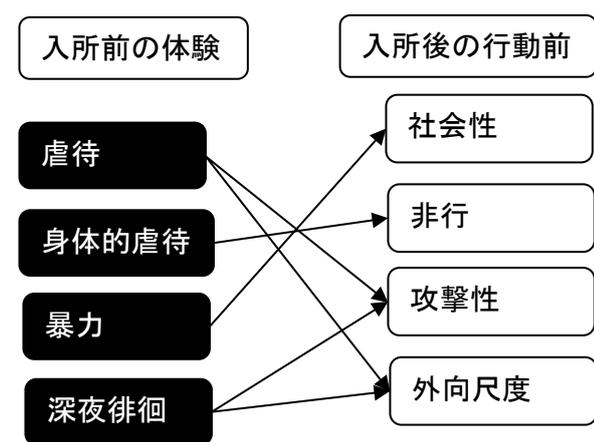


図 3. 入所前の体験が入所後の行動を予測 (子ども回答)

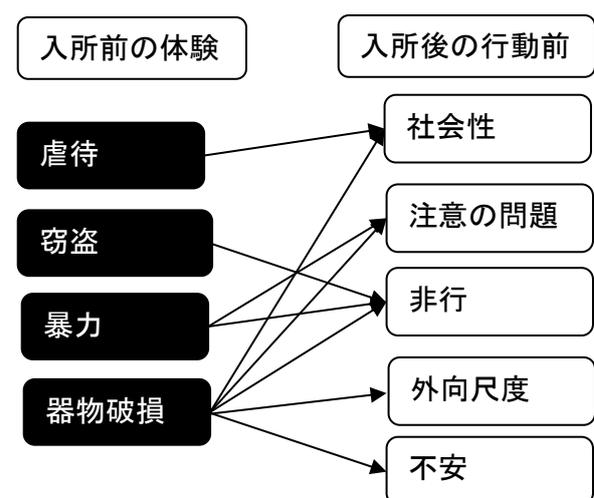


図 4. 入所前の体験が入所後の行動を予測 (職員回答)

図 3 は、入所前の行動が入所後の行動を予測するというを示したものである。図の左側に入所前の行動や体験を示している。具体的には、「虐待あり」「ネグレクト」「身体的虐待」「暴力」等である。右側には、児童自立支援施設に入所した子ども自身に入所後の自分の状態について回答してもらったもの示した。具体的には、「社会性の問題」「注意の問題」「非行的行動」「攻撃的行動」などである。ここでは、統計的に影響を与えていたものの一部を矢印の図で示した。たとえば、入所前の「虐待あり」は入所後の「攻撃的行動」外向尺度を予測していることを示し、同様に、「身体的虐待」は、非行的行動を、深夜はいかいかや家出は攻撃的行動や外向尺度を予測している。

さらに図 4 では、入所後の状態について職員が回答した結果を示している。特徴的な点は、入所前に「暴力傷害」があると、入所後の「注意の問題」「非行的行動」、外向尺度等を予測し、「器物破損」でも「不安抑うつ」「社会性の問題」「注意の問題」「非行的行動」を予測することが明らかになっている。こうした結果からも、施設内で何らかのトラブルや行動上の問題の表出は、入所理由となる課題ともつながっていると見える。

そのような支援ニーズをもつ子どもとの日常生活場面における関わりを考える。研修では、受講者に『子どもが変化するきっかけとなったと思われる“面接”』を思い浮かべてもらい、具体的なイメージを考えてもらった。

児童自立支援施設の生活場面における面接のプロセス

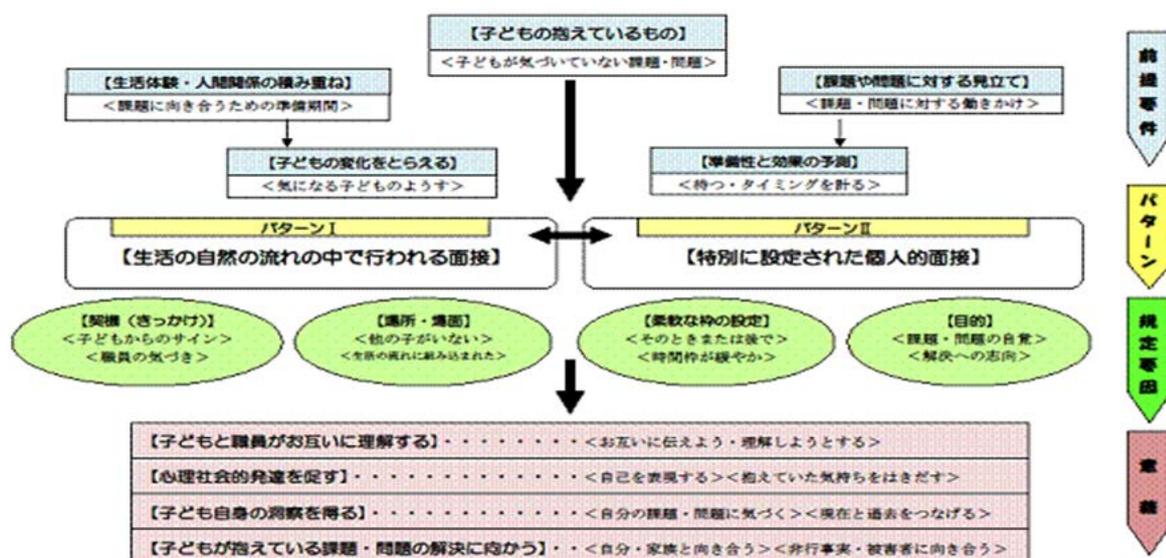


図 5. 児童自立支援施設における生活場面面接のプロセス

図 5 は、児童自立支援施設の生活場面における面接のプロセスについて、「子どもに変化をもたらすきっかけとなった面接についての職員のインタビュー調査を行い、その結果について質的分析を行い明らかになった内容である。

面接のプロセスには、「前提要件」「パターン」「規定要因」「意義」の 4 つの段階があり、職員は日々の生活の中で、さまざまな場面を活用し、子どもの課題に働きかけていたことがわかった。

「前提要件」においては、【子どもの抱えているもの】を理解し、一方で【生活体験・人間関係を積み重ね】、【課題や問題に対する見立て】をたてながら、【子どもの変化をとらえる】中で、面接しようとするテーマについて、子どもの【準備性と効果を予測】して関わろうとしていた。

面接の「パターン」には、大きく分けて【生活の自然の流れの中で行われる面接】と【特別に設定された個人的面接】の 2 つのパターンがあり、面接の実施を規定する要因として、【契機（きっかけ）】【場所・場面】【柔軟な（面接の）枠の設定】【（面接の）目的】が意識されていた。

このようにして行われた面接の意義を、【子どもと職員がお互いに理解する】【心理社会的発達を促す】【子ども自身の洞察を得る】【子どもが抱えている課題・問題の解決に向かう】として考えていた。

このような、日常の生活場面での職員から子どもへのかかわりが豊かであれば豊かであるほど、子どもと職員との関係が深まり、のちの行動上の問題に直面した際に、より効果的な支援が可能となる土台を作ると考えられ、職員は生活場面に着目することになる。

さらに、生活場面に注目する理由として、入所前の生活体験は現在の情緒や行動に影響を与えるということが大きい。

例えば、過去である入所前の子どもたちの状態を被害と加害という点から整理してみると、

児童自立支援施設に入所してくる多くの子どもは、幼少期からなんらか虐待体験があり、この体験は時間の経過とともに、行動上の問題として表出してきたと考えることができる。虐待体験を被害者性、行動上の問題を加害者性とする、入所当初の子どもは、このつながりを十分認識できていなかったり、また被害者性ばかりにとらわれてしまっていることが多い。

一方、現在、児童自立支援施設に入所している子どもは、入所後、何らかのトラブルを起こすことがあり、そのトラブルは、入所後はじめて起きたものであっても、入所理由や本質的な子どもの課題と関連しているという視点でとらえる。

つまり、現在起きたトラブルは、過去の加害者性や被害者性とのつながりを整理していく歯車としての重要である。現在の問題をきっかけに、被害者性と加害者性の適切なバランスと認識し、現在の行動についての責任がもてるように働きかけていくことが大切となる。

さらに、未来においては、それらを繰り返すことで、過去の被害者性や加害者性に対して適切な認識を持ち、未来に向けた適切な展望を抱くことができるようになることを意図して働きかけることになる。

このように考えるからこそ、子どもの行動や心理を理解するためには、時間軸を重視することが必要なのである。したがって、支援者は、生物学的要因（知能や発達障がいなど）、心理的要因（不安・抑うつ・怒り・・・）、社会的な要因（人とのかかわり・・・）などについてできる限り詳細に知り、その時間軸（成育歴）を丁寧にアセスメントすることが重要なのである。

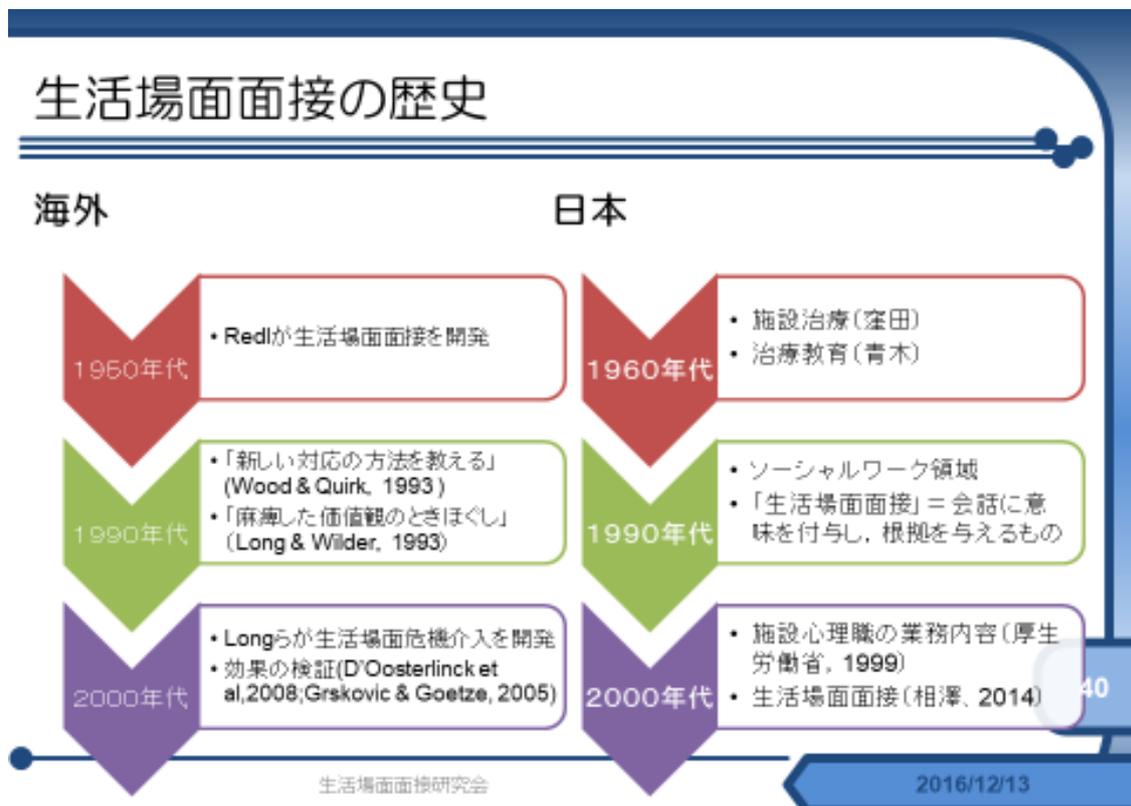


図 6. 生活場面面接の歴史

そして、「現在の問題」を子どもの成長や発達のきっかけにとらえ、積極的に「問題」を活用するという視点と姿勢が、問題の解決に不可欠である。

一方で、現在の問題は過去の体験のみで起きているのではなく、個人と周囲の環境との相互作用の結果にとらえ、子どもの欠点・問題に着目するのではなく、子どもの良い部分に着目して支援していくことがポイントとなる。

次に、「生活場面面接」の理論的背景と歴史的経緯について紹介する。

生活場面面接とは、日常生活のなかで起こる子どもの心理社会的な混乱やトラブルに対処し、混乱を落ち着かせ、子どもの抱える課題の解決を促す即時的な面接の総称である。それは、生活場面の中で意図的に行われ、当事者だけではなく、周囲の環境への働きかけも含まれている。

レドルが打ち出した「生活場面面接」の理論的背景としては、時代的に、自我心理学、精神分析、トラウマ理論、愛着理論、認知行動理論、ストレングス視点、エンパワメントなどがあると考えることができる。

また、歴史的経緯として、海外では、1940年代から情緒や行動の統制ができない子どもへの治療的支援を行ってきた Redl (1959) によって開発され、パイオニアハウス（入所型治療施設）での19ヶ月の経験と観察によってまとめられた。

その流れをくみながら後に、Long, N. J., Wood, M. M., & Fecser, F. A (2001) らによって学校場面での適用についてまとめられた。

一方、日本においては、「施設治療」の方法として紹介（窪田, 1967）され、「治療教育」の方法（青木, 1969/児童自立支援施設）、ソーシャルワーク領域における適用（医療・学校・介護など）（1990年代）、施設心理職における適用（厚生労働省, 1999）などで取り上げられるものの、具体的な発展には至っていないところである。

次に、「生活場面面接」の対象と実施者について述べる。対象は入所している子どもであることは自明であり、実施者は直接子どもの支援を担う職員である。生活場面面接は、①日常生活の中で起こる心理社会的な混乱の解決や子どもの抱える課題の解決、②生活場面の出来事を活用しながら行う即時的な面接であることから、日常生活場面で起こる混乱やトラブルに居合わせる大人が実施者となる。

また、面接を行う場所は、問題が起きた場面、子どもが情緒や行動が混乱している場面において、現在起きている問題や子どもの抱える本質的な課題を扱うものである。問題が起きた場面・場所であるのは、即座に介入が必要な場であること、それでいて、刺激が少ない部屋で、混乱を落ち着かせることがまず初めに重要である。面接室での面接は、子どもにとっては、説教・指導にとらえられやすく、むしろ、生活場面にある刺激少ない場所で落ち着いて考えることができる場が効果的である。

なぜ、生活場面かということについては、多くの場合、生活の中で様々なトラブルが表出する。トラブルの解決は日々かかわる職員（指導員・保育士）が行い、「生活場面」だからこそできる、現在の問題と過去の問題を活用しながら子どもの成長・発達を促すことが目的である。

（相澤孝予）

(4) 対応事例の提示

1962年に米国で出版された『生活の中の治療：子どもと暮らすチャイルド・ケアワーカーのために』（邦訳1992年）は、わが国の施設養護に多大な影響を与えた書物の一つと言って過言ではない。英題の *The other 23 hours* が示唆するのは、入所児童に対して1日24時間のうちの1時間を心理治療に充てたとして（児童心理治療施設を想定）、残りの23時間をいかに「治療的 *therapeutic*」に用いるか、ということであった。換言すると、『生活の中の治療』は、それまで単なる「生活」として注目をされなかった領野に、治療的専門知と合目的性を導入した画期的な著作である。

われわれの生活場面面接は、やはり『生活の中の治療』の影響を強く受け、それを敷衍するものとして捉えられる。

「生活場面面接」は、英訳では「*life space crisis intervention*」、あるいは「*life space interview*」と表記される。しかしこれら二つはそれぞれ異なった内容を意味している。前者は生活場面で生じる危機場面への介入の仕方に関するもので、後者は生活場面での面接の仕方に関するものである。では、われわれの「生活場面面接」とはいずれのものであろうか。

われわれの「生活場面面接」は、危機介入の仕方と、生活場面での面接の両方を含んでいる。例えば、「平常時→危機場面→平常時」という生活の時間の流れで考えてみよう（PP68）。制御工学の概念を用いてわれわれの手法を説明すると、はじめの「平常時」（トラブルがない平穏時）にはフィード・フォワードが行われており、後の「平常時」（トラブル収束後）にはフィード・バックが行われることになる。つまり、支援者の介入・関与はトラブル発生場面に行われ、そのための技法が組み立てられているが、トラブル発生場面にもに限定もされていない。むしろ、トラブルがない場面での日常的関わりも、トラブル収束後の日常的関わりも、同等の比重をもって重視されるところが *life space* を看板にあげる所以である。もちろん、これら3つの場面への介入・関与は、いずれも「生活」の場で行われることになる。

さて、技法を活用するためのプロセスは、具体的な対応として6つの段階に分けて考えることができる。（PP69）

- ① 日常的な働きかけ
- ② 混乱・トラブルが発生した際に落ち着かせる
- ③ 出来事を整理する
- ④ 出来事の背景へのアプローチ
- ⑤ 今後の対応を話す
- ⑥ 周囲への環境の働きかけ

ここでは、フィード・フォワードにあたる①日常的な働きかけは省略し、危機発生場面である②～⑤までの技法について、DVD映像のモデル事例に沿って詳しく解説する。

【混乱・トラブルが発生した際に落ち着かせる】

ア. 2人の子ども同士が言い合い、もみ合っている状態のところへ支援者が介入する場面

まずは支援者が間に入り、双方の安全の確保及び暴力がエスカレートするのを防いでいる。もみ合いの状態からはどちらに非があるのかわからない。双方の攻撃性は同程度。このような場合、基本的に支援者が心がけるべきは、できるだけ中立的な態度をとることである。決めつけは禁物。あくまでも双方から聞き取りを行い、情報収集をしたうえで支援者が意見を述べていくこと。ただし興奮状態にある子どもはその場で落ち着いて話をするができない。えてして、片方が意見を言えば他方がそれを否定し、再び口論に発展するという悪循環に陥るため、まずは2人を別々の部屋に移動させている。モデル事例のように、支援者が1人で対応する場合、1人ずつしか話をするができないため、もう片方の子どもには「必ず後から平等に話を聞くから」と伝えて安心させておく。

イ. 子ども（B君）が居室へ移動したがまだ興奮が収まらないため、落ち着いた後に事務室に来るように伝えた場面／子ども（A君）が居室へ移動したが、立ったままであるため座るように促した場面

1人になってもすぐに落ち着くとは限らない。支援者はあくまでも子どものペースで落ち着くのを待ち、子どもが自発的に話に来るのを待っている。／支援者は子どもが座って話をすることを目指している。

【出来事を整理する】

ア. 事務室のソファに子どもと支援者が横並びに座り、話を聞く場面

子ども（B君）が落ち着いて話ができる状態になったため、座って話を聞いている。あらかじめ時系列に沿って話をするように促し、できるだけ子どもが自分の言葉で説明ができるように支援者の語りは抑制している。ただしこれは単なる傾聴ではなく、子ども自身がうまく言葉にできない状況や感情をサポートするような言葉かけをしている。また、あらかじめわかっている事実を支援者が補足して（ここでは消しゴムをA君に投げたこと）、子どもの語りを主観的なものから公共性があるものへと変えるように関与している。

イ. 支援者がコメントを加えていく場面の前半

話と言いはそれぞれの子どもから聞かなければならない。ここでは2人で話をさせると言い合いに発展する可能性がまだ高いため、支援者が1対1で話を聞いている。必要に応じてそれぞれの話を何度も聴いていく。それぞれが主張する事実が食い違う場合は、細かく子どもの話を聞いて、内容が事実在即して論理的に一貫したものになるように導いていく。

【出来事の背景へのアプローチ】

ア. 支援者がコメントを加えていく場面の後半

子どもの語りからある程度の情報が出たら、支援者は子どもの困り感に解釈を与えている。それが適切だと子どもに感じられれば、子どもが納得をする。ここではB君が消しゴムを投げたり、耳元で大きな声を歌ったりすることを（A君に対する迷惑行為ではあるが）「本当は一緒

に遊びたかったんじゃないのかな」と解釈し、B君に受け入れられている。

イ. 支援者が「これまでも、こういうことって何回もなかったっけ」と伝える場面

2人の間のトラブルをたまたま生じた一回性の問題と見るのではなく、反復されているB君本人の問題として理解しようとする視点を提供している。往々にして、B君は他の子どもたちとの間にトラブルが生じる度に相手のせいにしてきた経緯があった。「〇〇君のせいだ」、「〇〇君さえいなければうまく生活できるに」という風に。しかし、今日A君との間でトラブルを起こしたB君は、数日前に同じような出来事がきっかけでC君とトラブルになっており、また児自施設に来る前の情短施設でも同様のトラブルで暴力行為を起こし、措置変更を余儀なくされているのである（架空事例）。このような場合、その都度のトラブルの解決を行うのと同時に、反復され続けているB君の問題性へのケアを行わなければならない。この反復を精神分析では「転移」と呼び、転移の操作と解消を精神分析の治療目標にしている。

【今後の対応を話す】

ア. 2人の子どもと支援者の3人で話をしている場面

それぞれの子どもから話を聞き終え、それぞれの話に整合性があり、それぞれ（場合によっては片方のみ）に謝罪すべきポイントが明確になったうえで謝罪の準備ができているならば、支援者同席のもとで話し合いの場を設定する。ここでは支援者が状況を整理して伝え、双方の気持ちを代弁し、謝罪に導いている。B君は一緒に遊んでほしい気持ちからちょっかいをかけてしまったこと、A君はB君のそのような気持ちを知らずにただ拒否的な言動に出してしまったことを謝罪できた。

それぞれに今後のふさわしい対応の仕方は理解されている（B君の場合、「無視された」と勘違いしやすいため、きちんと相手に話が聞こえているか確認する、A君の場合、パニックになりやすいことを自覚する、など）。

【周囲への働きかけ】

ア. DVD映像には未収録

周囲の子どもは2人がトラブルになったことは知っているため、どのような経緯でトラブルになったのか、どのように解決、謝罪をしたのかを説明しておく。常にフェアに話し合いをすることでトラブルを解決できることを暗に知らしめる効果もある。

また、トラブルの原因は一回性の問題ではなく、それぞれの子どもの負の特性＝反復によるものであるため、事前に周囲の子どもに伝えておくことで、さらなる反復に各々が巻き込まれるのを予防することができる。

これらのフィード・バック以外に、平常時の支援者の関与として、日々生じる近似の状況でトラブルに発展しなかった場合に肯定的な評価を与え続けることが、肯定的な行動を強化することにつながる。

（徳永健介）

(5) 危機場面における対応

ここでは、危機場面における対応として具体的な働きかけについて整理する。図7は、縦軸に働きかけのプロセス、横軸に働きかけの技法を示したものである。これは、レドルの生活場面面接を発展させた「生活場面危機介入 (life space crisis intervention : LSCI) を参考に整理したものである (Long & Wilder, 1993 ; Long & Gonsowski, 1994 ; Long, N. J., Wood, M. M., & Fecser, F. A, 2001)。働きかけの技法について、その内容を紹介する。

働きかけの技法 働きかけのプロセス		基本となる働きかけ			子どもへの専門的働きかけ(個への働きかけ)						環境への働きかけ			
		子どもの状況の把握	子どもの波長に合わせた働きかけ	傾聴	自尊心の回復	感情の言語化	愛着の形成	認知への働きかけ	過去と現在の統合	行動の抑止とスキル	集団への働きかけ	他の子どもへの説明	親への働きかけ	
平常時	日常的な働きかけ	○	○	○	○	○	○				○	○		
危機場面	STAGE1	落ち着かせる	○	○	○		○	△				○	○	
	STAGE2	出来事の整理	○	○	○		○	○				○	○	
	STAGE3	出来事のプロローグ 背景へのアプローチ 反復(過去の出来事との関連)		○	○	○	○	○	○	○	○			
	STAGE4	今後の対応を話す		○	○				○		○			
平常時	STAGE5	周囲の環境への働きかけ		○	○						○	○	○	

図7. 働きかけの段階と技法

ア. 基礎となる働きかけ

(ア) 「子どもの状況の把握 (アセスメント)」

子どもの支援を行うにあたって、まず重要になるのがアセスメントである。ここでは、2つの視点を整理する。1つ目は、生活場面の中で起こる心理社会的な混乱やトラブルそのものを正確に把握することである。2つ目は子どもの総合的なアセスメントをすることである。具体的な点は以下のようなになる。

- 身体発達：身長や体重などの基本的な発達状況
- 生物学的視点：子どもの生まれながらにある発達上の課題が見られるかどうか
- 心理的視点：不安や怒り、気分の変わりやすさなどの情緒的な傾向について
- 社会的視点：攻撃的な行動や非行的行動、引きこもり傾向など

- 対人関係：人との関係性の作り方の把握（虐待的人間関係、力による関係、加害傾向、被害傾向）
- 成育歴：入所に至る子どもの生活体験の歴史に関すること
 - 家族関係：子ども自身の成育歴と過去から現在に至る家族の関係性
 - 虐待体験：逆境的な体験の有無や程度について
 - 肯定的な体験：支えとなってきた人など
- 自己理解：子どもが自らのことをどのように認識しているか（基本的信頼感、共感性）
 - 入所に関すること：施設に入所するにあたって子どもの自身の理解（入所理由等）
 - 強み：子ども自身が好きなことや支えとしていること、信頼できる人や安心な場所について

（イ）信頼関係の構築

生活場面における支援で重要な点は、子どもとの信頼関係を形成することである。具体的な配慮点を2点あげる。

（イ）-1：「子どもの波長に合わせた働きかけ」

安全で安心できる環境を保障することは子どもにとってとても必要である。子どもの中には、大人に対して敵対的、攻撃的に接してくる人もいる。大人が身体的にも心理的にも子ども自身を侵害することがない存在であることを子どもに伝えることが大切である。そのためには、子どもの気持ちに寄り添い、態度はもちろん言葉の抑揚やテンポなどにも応じていくことがポイントになる。

（イ）-2：「傾聴」

日頃から子どもの話にしっかりと耳を傾けることは信頼関係の構築に重要である。とくにトラブル場面での傾聴は、これから続く生活場面面接の過程の最初の技法になる。この導入で一方的に叱り続けたり、大声を挙げて叱責することは子どもとのやり取りを終結させ、時に不信感を強化することにつながってしまう。ただし、危険な行動を瞬時に止めるために用いる場合は例外である。

行動が止まり気持ちが落ち着いた後に、その状況やそれに対する気持ちを確認していくことになる。これは、「子どもの状況の把握」や「感情の言語化」ともつながる技法である。たとえば、以下のような語りかけがある。

「何があったのか教えてくれる？」

「どこか痛いところはある？」

「ちょっと見せてごらん」

「〇〇がけんかするなんて、よっぽどのことがあったんじゃない？」

トラブルの事実関係の把握とその時の子どもの気持ちを問いかけていくような言葉かけもある。たとえば、

「〇〇が△△と言ったあとどうなったの？」

「もう少し、□□について教えてくれるかな？」

「そのとき、〇〇はどう感じたの？」

などと、子どもの主体性を尊重しながら子どもの言葉を受け止め、整理していくような働きかけである。

(イ) -3:「自尊心の回復」

非行少年の6割以上は幼少期からの虐待体験がある。こうした体験は、子ども自身の存在のみならず、自分を大切にできない気持ちや否定的な感情、自信の欠如、不安定な自己イメージなどが見られることが多くある。また、こうした体験をしていない子どもであっても、適切な自己イメージや存在の肯定など育ちの中で体験していくことが必要になる。たとえば、

「気持ちいい挨拶、ありがとう。」

「〇〇してくれてありがとう。とても優しいね。」

「〇〇に気が付いてくれてありがとう。なかなか気づけないことだよ。すごいねー。」

「〇〇もできるようになったんだね。すごいなー」

「〇〇くんで、とても〜でかっこいいね。」

「〇〇なところがとてもいいところだね。」

などと言った語りかけがある。

イ. 状況別に活用していく生活場面面接の技法

上述の生活場面面接の技法は、心理社会的な葛藤やトラブルを解決するためのいわば、下準備でもある。ここでは、心理社会的な葛藤やトラブルに解決するための直接的な技法について紹介する。つまり危機場面での対応技法である。

(ア)「感情の言語化」

子どもは発達過程の中で、自分の中で起こる様々な気持ちの変化を感じ、その感情を養育者から言葉で表現してもらうことを繰り返す中で、感情と言葉がつながり、自らの感情をコントロールすることができるようになる。これには、次のような言葉かけがある。

「なんだかイライラしているみたいだね？ なにかあったのかな？」

「とても悲しそうに見えるけど…」

「とっても怒っているように感じるんだけど…」

「悔しかったのかなあ…」

このように子どもが感じている感情を言葉で表現していくことが子ども自身の感情のコント

ロールの力を育てることにつながる。

(イ)「アタッチメント（アタッチメント）の形成」

この技法は、対象年齢が比較的幼い場合に特に有効な技法になる。そこで養育者は、子どもが病気やけがをしたときに、丁寧に寄り添い対応することや、恐怖を感じているときに寄り添いその感情を言語化することがアタッチメントの形成や強化につながる。

(ウ)「認知への働きかけ」

心理社会的な葛藤やトラブル場面では、子どもの現実認識に歪みが起きたり、自己否定的な解釈を行ってしまったたり、他罰的な理解をしてしまったたりすることがある。たとえば、「相手が嫌なことを言うから、やり返すだけ」「ちょっとやっただけ、悪くない」などである。こうした歪みに対して、認知面に焦点をあてていく技法がある。

「あなたはその時、どんなふうに考えた？」

「たとえば、〇〇の場合にはどんなふうに考えるかな？」

「私なら〇〇と考えるんだけど、どうだろう？」

背景にある認知の歪みに対して共同しながら解決に取り組むことが重要になる。

(エ)「過去と現在の統合」

過去と現在の統合とは、心の中に抑圧している家族との記憶やつらい体験を含めて、子どもの中で整理し、解消していけるように働きかける技法である。生活場面の中で何気なく、家族の話題をすることや、虐待をされていた体験を語ることもある。また、子どもの行動の背景に過去の体験を連想させるものもある。そのため、生活場面の出来事をきっかけとして、次のように話題にしていくことができる。

「辛いな一っというときは、これまでどう切り抜けてきたの？」

「これまでも、辛い状況があったのかな？」

日々の生活の中で、子どもの体験した出来事をゆっくりつなぎ合わせていくことが、肯定的な未来をつなげることになる。また、心理職がいるなら個別の面接との連携も重要になるだろう。

(オ)「行動の抑止とスキルの提供」

児童福祉施設等に入所する子どもの中には、攻撃的な傾向や非行的な傾向が見られることが少なくない。この技法には、行動化を瞬時に止める機能、行動の判断を促す働きかけ、新しい方法を教える働きかけという3つの点がこの技法には含まれている。

ウ．環境への働きかけに関する生活場面面接の技法

これまで、子どもへの直接的な働きかけに関する生活場面面接の技法を紹介してきた。生活場面による働きかけには、子どものみではなく子どもを取り巻く環境に対して行う技法も含まれている。複数の子どもの生活する環境—特に人間関係に対して働きかけを行うことは—子どもの自身の心理社会的な葛藤やトラブルの軽減に役立つ。具体的には次の3つの技法を解説する。

(ア)「集団への働きかけ」

集団の肯定的な力を活用していくことは支援にとって、非常に重要な要素になる。したがって、いかに個々の子どもが尊重し合い、助け合い、協力しあい、お互いを認め合うような関係性を重視した集団の風土をつくっていくことが大切である。たとえば、日常の小さな出来事を活用しながら、生活している子どもたちみんなが話し合い、意見を言い、全体の約束を決めていくこと、トラブルについても子ども間で適切に解決できるようにコーディネートすること、話し合いを促すこと—そうしたことが施設の文化や風土をつくることにつながる。

(イ)「他の子どもへの説明」

上述のように、個々の子どもを尊重し、助け合い、協力しあい、お互いを認め合うような関係性を重視した風土や文化の形成のためには、グループでの話し合いの場を設定することに加えて、次のような働きかけも重要になる。これは子ども間ではなかなか理解されにくいような言動を行う子どもについて、周囲に理解してもらうための職員の働きかけである。この働きかけの前提には、職員が子どもから信頼され、「この職員の言うことなら…」という認識があることが必要になる。

(ウ)「親への働きかけ」

児童自立支援施設に入所する子どもは、親から分離された後、平均1～2年程度で再び家族の元に戻っていく。その間に家族との面会や外出、外泊があることは、多くの子どもにとって生活の大きな支えになる。しかし一方で、養育者の養育能力や価値観、地域の環境などが整わなければ、家族再統合にはリスクが伴う。養育者自身の安定を促す働きかけや、養育者が養育者としての意識を実感し、助長できるような働きかけが必要である。こうした働きかけは、間接的に子どもへの最大の支援になる。

(大原天青)

(6)【演習】ロールプレイ

演習は、以下の事例を用いて二人一組で行った。

演習 1. 出来事の背景へのアプローチ→中心的な課題を共有する

<出来事～落ち着かせる段階>

借りたマンガをかたづけず放置していたので片付けるよう指示しましたがふて腐れて動こうとせず、何度目かの声かけでようやく動いたのですが、何も言わずその場を済ませようとした

ので、せめて「すみません」とかの一言ぐらい無いのか？と聞くと、本児憤慨し『寮長の態度が悪いから（自分は）こうなった』的な主張をしてきました。何がどう関係するのか具体的に言うようにと返しても、当然八つ当たりの態度なので本児は説明できず。他罰的な傾向が強くなってきたので、寮長の判断のもとクールダウンを目的に部屋に戻るよう促しました。悪態をつきながら部屋に戻って、何発か机？壁？を叩く行為をしたのでさらにやめるように伝えました。

クールダウンを命じ部屋に戻った本児は今、授業のプリントを細かくちぎって自分なりに気持ちコントロールしている最中であり、こちらが負荷をかけなければそのまま静かに過ごせるかと思います。応援で今は本館の先生に入ってもらっています。先ほど寮長が本児の部屋の前に行き、「落ち着いたら、話ができるようになったら事務室にきて寮長と話をするように」と本児に言いました。本児は無言でしたが、聞いてはいると思います。しばらくは様子を見ていきたいと思います。冷静になれたら話し合いをして振り返りをしたいと思います。

<背景>

寮長の態度と言うよりは、溜まってきたストレスを処理できずの結果だと思われます。このところは同寮生の〇〇にだけあたりが強かったり、他児に対しても横柄な態度を出したり、かと思えばハイテンションで絡んできたりという状態が続いていました。本児自身が不安定であり、かつ周りもその態度に引いたり辟易しているのもあり、それに敏感に本児は感じ取って余計に不安定になりという悪循環が続いていました。背景としてはそういったものだと思います。

<演習課題>→出来事の整理、出来事の背景へのアプローチ（中心的課題は何か？）

研修当日の演習では生活場面面接の最初の段階である〈Stage1 落ち着かせる〉は演習ができなため、〈Stage 2 出来事の整理〉〈Stage3 出来事の背景へのアプローチ〉について演習した。

批判的にならずに、感情や背景を整理することを心がけることや表面的なトラブル解決ではなく、背景を分析することを目標に演習をしていただいた。

結果的に日常場面の関与の大切さやにすでにできていることもあることを自覚してもらう機会になった。

（徳永祥子）

(6) まとめ

ここで改めて、生活場面面接を実施する上でのポイントについて簡単にまとめてみる。

(ア) 日常的な働きかけ

a 自尊心・自己肯定感を育てるためのコミュニケーション・かかわり

日常的な生活の中で交わすコミュニケーションは、次のような点に留意しながら実施する必

要がある。

- ① 傾聴すること
- ② 子どもの気持ちや心情を迫体験しながら理解し、言葉によって汲み取ることや共感を図ること。(例えば、つらかったのよね)
- ③ ほめること：ふつうのこと、あたりまえのこと（「できてあたりまえ」ではなく、「できなくてあたりまえ」に）をほめること、やる気・意欲や取り組みをほめる
- ④ 「ありがとう」「ごめんなさい」（相手の存在価値を認めることば）の気持ちを伝える。「日常的な働きかけ」の良し悪しが「トラブル場面」での対応の効果に多大な影響を及ぼす。

(イ) トラブルへの対応

トラブル発生時の面接においては、次のような点に留意して実施することが必要である。

- ① 傾聴：安定した冷静な態度で聴くこと（どうしたのかな）
- ② 理由を聞く（説明責任）：優しい言葉での傾聴（最初の内は「むかついた」「うざかった」といった言葉でしか表現できず、言葉で説明することができない。子どもの心情を言語にして確認していく。
- ③ 共感：そうせざるを得なかった気持ちに寄り添い共感していく。（辛かったのよね）
- ④ 抑止：これからは辛くても、イライラしても行動化せずに、言葉で表現して解決を図る。
- ⑤ 限界設定：行動化の程度、繰り返しによる習慣化の予防のために限界を設定しておく。

(ウ) 行動上の問題（自己決定）に対する自己責任（自己責任感・自己肯定感を育むための支援）

a タイムアウト

職員への反抗、子ども同士のけんか、器物破損などの子どもの行動上の問題が起きたときは、まずもって子どもにクールダウンをしてもらうことが必要である。子どもがクールダウンできる場所を選定し、子どもに心理的な安定を図ってもらう。

自分の問題は自分の問題として取り組まなければ支援をしないという対応を取ることが必要なのである。職員はあくまでも支援者であって、この問題を責任をもって解決するのは子ども自身であるという立場をとることである。

b 言語化による共有

子どもが、自分の問題について自発的に相談にきたら、子どもの言語化を援助することを行わなければならない。職員は、子どもからの断片的な言語化をていねいにフィードバックし、何に、どのくらいむかついたのかというように感情・行動の事実・結果などに対する言語化へのサポートをすることが大切である。

c 問題解決学習

言語化の作業を行いながら実施するのが、子どもが行った行動上の問題の解決のための支援である。

前述したとおり、行動上の問題に対する認識を深めることが必要である。行動上の問題に対して、「行動上の問題そのものに対する認識」（説明責任）、「行動上の問題の結果に対する認識」（賠償責任）、「行動上の問題の発生メカニズムに対する認識」（再発防止責任）という3つの側面から認識すること（3つの自己責任をとること）が大切である。

行動上の問題そのものに対する認識とは、子どもが行った行動そのものに対する認識であり、その行動が不適切なものであったという認識を持っているか否かということが評価の基準になる。この不適切な行動であったという認識については、他罰的な子どもが最初のうちはもてなくても、振り返りをしていく中でもてるようになる。その上で相手にわかりやすく説明する責任を果たすことである。

行動上の問題の結果に対する認識とは、自分が行った行動上の問題の結果、相手を心身共に傷つけてしまい、責任をとらなければならないという認識である。自分の行った加害行為と向き合うための取り組みである。相手が納得する方法であとしまつをして責任を果たすことである。

行動上の問題の発生メカニズムに対する認識とは、行動上の問題が発生する場面やその前後の心理的な状況及び発生する背景について認識することである。そしてその問題の発生を防止する責任を果たすことである。

d 行動コントロールのための応答

自己の行動をコントロールすることができない子どもに対して行動をコントロールするための制限が必要になることはある。そのような場合、職員は、子どもに対して、主体的に自分の行動をコントロールできることを支援したいということを常に言い続けることが必要である。顕著な行動化をしている子どもに、私はあなたが自分でそれをコントロールできるのを助けたのだということを、繰り返し・繰り返しあきらめずに伝え続けることが大切なのである。その時に留意すべきことは、私はそう思う、私があなたにそうしてほしい、私という人間とあなたとの人間との関係性を重視したメッセージになっている点である。私はあなたが自分を制御できるようになってほしい、あなたがそうなることを私は望んでいるのだということを伝えていくことが、愛着—トラウマ問題を持った子どもには必要なのである。

e 自己認識支援

したがって、職員は、指導的、対峙的な対応ではなく、寄り添うようなケア、子ども自身の解決力を引き出す支援や自己認識を深めるような支援を展開しなければならない。

このような子ども自身の取り組みや職員による支援を通して、子ども自身が自分はどういう枠組みであれば生活が営めるのか認識することが重要なのである。

自分はどういう事態や状況になると不適応をおこすのか。その行動の発生レディネスや発生パターンについて理解できているのか。そのような事態や状況になった場合に適切に対応するための知識やスキルを獲得できているか。その状況での自分がとった対応から生じる結果について見通しを持ち、セルフコントロールできるのか。このような内容について自己理解を深め、どのような枠組みの中であれば社会生活を営むことができるのか自己認識できるように支

援することが必要なのである。

f 結果への対応

子どもが起こした行動上の問題に対して、子ども自身があとしまつをすることが大切である。基本的には、子ども自身が、自分の行動で迷惑をかけた人に対してどのように対応して謝罪すべきかを考えさせ、相手が納得し許してもらえるような具体的な取り組みを行うことの方が効果は期待できるのではないのか。子どもは、子ども自身の長所を活用して、他の子どもや職員などから喜ばれる、役立つ、生活が潤うようなプラスの取組によって、あとしまつをつけることの方が、反省に結びつくのではないのか。

最終的には、このような行動上の問題への取り組みの過程を通して、子どもが失敗したが成長できたという成長感や自己肯定感につなげるような支援を展開することがとても重要なのである。

(エ) 職員間で相互に自己肯定感を認め合うこと

全職員が一人ひとり子どもの「ありのまま」を受け容れていること（暴力を肯定するのではなく、その事情を知ることによって一生懸命生きてきた結果としての存在として受け入れること）どんな形態の施設やグループホームであってもすべての職員が「自己肯定感を大切にしたコミュニケーション」をする日常生活によって、子どももお互いを大切にする関係性を築いていくことができる。

以上、このようなポイントを踏まえつつ、生活場面面接の研修を実施し、具体的な技術の獲得につなげることが大切である。

生活場面面接は、日常場面において子どもとの信頼関係を構築し、職員間のチームワーク、情報共有を丁寧に行い、子どもへの適切な応答を繰り返していくことで危機場面を子どもの成長につなげていこうとするものである。上記には、生活場面面接の考え方やポイント、技法、演習について整理を行い、紹介した。こうした整理を基に研修を実施した。

(相澤 仁)

第2章：生活場面面接プログラム研修効果に関する調査結果

1. アンケート調査結果

受講前のアンケートは研修日以前に記入していただき、受講後のアンケートは、受講直後および受講6ヶ月後に記入していただいた。なお、有効回答者数は36であった。

アンケートの集計は表2～表7の通りである。

まずは、改善が見られた点について整理してみたい。最初に、「子どもへの対応について、ど

の程度実践できる自信があるか（表2）」という設問における改善の最高位は「Iメッセージを使う」であった。続いて、「タイムラインを用いて説明すること」やトラブル場面での対応に対する自信感が多少向上した。これは生活場面面接を知ることで日ごろの実践に加え、特にトラブル場面での対応を実際にシュミレーションしながら学べたことが有効だったのかしれない。

さらに、「普段、どの程度行っているか（表3）」についての設問では、実践できるようになった点としては、担当の子どもの言動や状況及びその背景を周囲に説明したり、職員間でアセスメントし共有することができるようになった点が挙げられる。さらに、現在や過去の体験を言語化したり、これまでは言語していなかった想いを意識的に子どもに伝えるようするなども実践できるようになったことが伺える。

トラブル場面でルールや規則を引用して対応していたのに対して、生活場面面接の研修を受講したことで「自分の言葉で対応してもよいこと」「指導するのではなく、共に出来事を整理することで共に出来事を理解すること」を学ぶことが重要だったことが伺える。

一方で、ほとんど改善が見られなかった点としては親（家族）との連携に対する自信である。さらに、「子どもの気持ちを聴く」「物事の状況を聴く」については実践する自信が持てないという回答が研修前よりも研修後の方が上回っている。これは生活場面面接研修を受講することで職員が求められているレベルを学び、現状の不十分な点を反省的に見直したことが原因だと推察することができる。なぜなら、これらに関連する項目についても「どの程度行っているか（表3）」の項目ではわずかながら改善していることが伺えるからである。

次に、担当の子どもの変化についての項目についてである。

担当から見た子どもの「普段の印象（表4）」子どもの行動上の問題や否定的な思考は減少が見られた。さらに表5の「一生懸命頑張れば、難題も常にうまく解決できる」「どんなことがあってもたいていは対応できる」などの自己効力感にむすびつく項目についても向上していることが認められた。

このように、子どもの言動はおおむね良好な変化が出ているといえるだろう。しかしながら、「基本項目（表6）や基本的な生活習慣（表7）」などの生活習慣についても大幅な改善にみられるが、これに関しては児童自立支援施設での生活支援の過程で生じた変化であることが推測できるため、生活場面面接研修後の職員の変化に連動したものであると主張するにはさらなる検証が必要であろう。

今後は、インタビュー調査とあわせて総合的な分析を行うと共にさらに、今後より多くの事例や長期的なデータを用いた多角的な分析が求められる。

（徳永祥子）

2. アンケート調査の自由記述

ここでは、研修後のアンケート調査から＜自信になった点＞＜日常場面の大切さ＞＜振り返り＞＜研修の良かった点＞＜生活場面面接のよかった点＞＜演習に関する意見＞＜研修の必要性＞＜実践上の課題＞＜研修方法の課題＞について整理した。生活場面面接は、危機に対して

働きかける視点と日常から働きかける視点の両方が機能していなければ成り立たないこと、実践者が日頃から取り組んでいる働きかけを再整理し、体系的に伝えていることができ、自信につながっていることが分かった。また日々の実践を振り返る機会になったことが自由記述から理解できた。こうした点から、今回の生活場面面接は一定の効果を持っていたと考えられる。

一方で実践上の課題や研修方法の課題については、具体的な指摘もあった。特に多かった意見として、4時間の時間の枠で生活場面面接のすべてを伝えることは困難で、演習時間の短さ、もう少しじっくり取り組みたかったこと、演習の設定方法に関する意見が多かった。今後、こうした意見を踏まえて生活場面面接に関する研修を工夫し、実践者に提供していくことが必要である。具体的な意見としてもトレーニングの必要性が指摘されていた。

以下では、それぞれの具体的な意見をそのまま提示する。

<自信になった点>

- ・ 「日々児童の指導、支援で行っていることが体系的に説明されていて、とても勉強になりました。」
- ・ 「研修を受けて日頃行っている事が間違いではなさそうだと一先づ安心しました。日常業務の中で自分のやっている事が正しい事なのか自信を持ってない事が問題だと感じました。」
- ・ 「支援の基準や考える材料というものを、自信を持って得ることが難しい仕事だと感じています。研修を通して今後、子ども達を支援を考えると、また、自身の資質の向上のための視点をたくさん教えていただきました。何かに悩んだ時は、一度振りかえるポイントにしていきたいと思います。また、アンケートを通して実践の中でなかなか意識できてない気付くきっかけにもなりました。職員間で共有しながら実践につなげていけたらと思います。」
- ・ 「児童と、自分とのやりとり等の場面が良く浮かぶ研修であり、現在は学園内、人数（児童数）が少なく、いろんな児童のとり扱いをすることに慣れていないことが多い 1つの現象に対して職員が大げさになってしまったりうろたえたりしてしまうことも多いが、1つ1つ、根拠のある研修等も（今回のような）うけることができればより自信（職員）につながると思います。職員の一人一人の自信と前むきの姿勢が、児童によい力となって返せるよう努力していきたいと思っています。ありがとうございました。」
- ・ 「生活場面面接の講義を受けている中で、自分の子どもへの対応法で適しているところもあり自信になった。」
- ・ 「日常で実践している支援を言語化してもらい、再度、自分の支援を見つめなおすことができました。色んな子どもが来ます。子どもの支援にはとにかく時間もかかるかと思えます。」

<日常場面の大切さ>

- ・ 「子どもの感情を言語化する、過去の行動とむすびつけるなど普段意識しないとできていないなあと感じた。「ほめだめする」というのを今日初めてきいた。日常のそういった小さな積み重ねをしておくことで「あの先生の話はきこう」と子どもに思ってもらえると改

めて実感した。」

- ・ 「男子寮勤務で、負けてはいけないとか職員としてとか思い目についたことへ注意してしまうことが多いです。そのため私が声をかけると逃げるようにされたり、反発されたりし余計にトラブルになりかねなかったり、トラブルになったりします。もう少し一歩ひいて、日頃から注意するよりほめることをしていかないと、個別での指導も入りにくいんだなと思いました。」
- ・ 「関係性が構築されていないと、児童の心に入る言葉で伝えられないと思うので、日々のやり取りを大切にしていきたい。」
- ・ 「危機場面での対処の仕方は重要ですが、それ以上に平常場にほめ貯めておく認識ができたのが大きかったです。」
- ・ 「また、日頃の関わりがいかに大切かということ、「ほめ貯める」という感覚大切にしていきたいと感じました。」
- ・ 「日常（平常）の生活の中で支援のベースを作っておくことが大切ということは毎日、何かしら子どもにできることがあるということなのでモチベーションが上がると思います（他の職員への復命の際に）ありがとうございました。」

<振り返り>

- ・ 「映像と細かな解説をしていただき、自分が行っている生活場面面接について振り返ることができた。先週末に児童と面接を行ったが、その際にまず話しやすい状況をつくるべきだったことが大切だったと、この研修を受けて理解することができた。児童の過去に焦点をあてた面接は、なかなかできていないが、今回の研修で重要性を認識することができた。」
- ・ 「今回の研修で、日常的に行っている支援の効果、改善点等を考えることができました。今はまだ知識でしかないですが、自身のスキルになるよう努力したいと思います。」
- ・ 「自尊心の回復、過去と現在の統合、感情の言語化等、今までもやっていたのかもしれませんが明文化されることで意識してとりくむことができると思った。」
- ・ 「生活場面に集中した研修を受けるのは初めてだったので、勉強になったと思う。普段、寮の中で見てる支援を、何を目的に、どんな課程で行われているのか、頭の中が整理できたように感じました。自分の支援について、ふり返ることもできたので良い機会だったと思います。」

<研修の良かった点>

- ・ 「理論を実践で使えるように話して頂いたのでわかりやすかったです。自分が自然に行っていた方法が理論として紹介されたので安心しました。少し自信がつけました。ありがとうございます。」
- ・ 「子どもと何を話すべきかということについては、色々な内容があると思いますが、その内容を体系的に示していただけたのは、大変勉強になりました。今後子どもと個別に話をする場面で、何をどう話そうかと考える際の助けになると感じます。」

- ・ 「技法のプロセス、理解しやすく、自分でも、こうありたいと感じました。なんとなく実施していた面接、この事を頭に入れて取り組んで行こうと思います。」
- ・ 「今回の研修を受けて、丁寧な説明とDVDを使用しながらの演習であったため、分かりやすかったです。今回受けたことを職場で実践できるよう意識して取り組みたいです。」
- ・ 「色々な点が、今の自分に役立つ内容でした。具体的な映像があってイメージかしやすかったです。」

<生活場面面接のよかった点>

- ・ 「生活場面面接が子どもに優しい支援だと学んだ。則時性が大きなメリットだと思う。そのために、普段の関わり、関係性づくりが重要だと感じた。できて当たり前からなにげないこともほめることを意識したいと思う。」
- ・ 子どもの認知を進めたいので伝えても、それを子どもが受け止めるようになるまで、本当に理解ができるようになるまでの、子どもの状態回復、そしてベースアップ。子どもの支援は、問題点をピックアップし、行動訓練すればいいと思ってもらいたくないと、思う機会があるので、色々な方に、子どもの支援を理解してもらいたいと思う日頃です。」
- ・ 「生育歴上の課題が現在の症状に表れていることを、生活場面での小さなトラブルとつなげて考えることを忘れがちなのでとても参考になりました。」
- ・ 「日常生活場面での子どもとの関わりについて、順を追って整理しながら考える機会はとてもありがたかったです。トラブル発生時や指導場面以前のフォローフォワードの関わりを重視し、日々子どもと関わっていきたいと思います。」

<演習に関する意見>

- ・ 「学んだこと、理解したことをすぐロールプレイとして行えたため、頭ではわかっているつもりでも、実践するにはまだまだな点に気づくことができた。」
- ・ 「今回、貴重なお話を聞くことができ、有意義な研修でした。私は立場上、子どもの日常生活に深く関ることが少なく、今回のロールプレイのような危機場面にタイムリーに関るという経験がありませんでした。そんな中でのロールプレイでは、子どもの状況を確認するためにどういった手順を踏んでいくのか、どんな言葉かけをしていくのか、と迷いながら行っており、改めて、あのような場面の難しさを感じました。」
- ・ 「トラブル解決後に成功例をロールプレイするのはやったことがなく、良いなと思った。」
- ・ 「ロールプレイもなかなかやることがないので、その場の状況に合わせて対応したり、そのときの子どもの気持ちに寄り添えるようにしたいなあと感じました。」
- ・ 「普段子供と面接することが日常の中で、職員とロールプレイで子供との話し合いを確認、意見を聞いたことが良かった。また他寮の先生の指導法を聞いて良かった。」

<研修の必要性>

- ・ 「指導・支援の場面における具体的な、会話（聞き取り、声掛け…）の方法を理論的に、教えていただき、大変、勉強になりました。皆本当はロールプレイやそれに関する実践的な研修を1年に1回位はやっていくべきですね。私は、教員としての生指・教育相談研

修を沢山受けてきましたが、あらためて確認したり、新たに、学ぶことも多くありました。特に、直接子どもたちと関わる、支援員、教育関係者に必要なことと思います。」

- ・ 「今回は貴重な学びの場を頂き、大変ありがとうございました。日頃行っている生活場面での面接が細かく体系化・言語化されていて客観的に促えられるいい機会となりました。ただ、漠然と自分のスキルに自信が無かったものが、具体的にこの視点・力が足り無いとイメージできたので、今後意識して支援に当たっていきたいと思っています。ありがとうございました。」
- ・ 「いろんな悩みを持つ子どもたちとこれからも出会うと思うので、日々、スキルアップが必要と思った。」

<実践上の課題>

- ・ 「交代制であり、うちの寮は「指導の一貫性」を強くあげている。けっこう、チーム力を意識せねばいけないので、面接場面があまり持てません。新人や交代制の職員でもいかせられるのでしょうか？」
- ・ 「個人的には指導的な感じではなくて、今日の研修にあったような自尊心、自己肯定感を育てるような働きかけはすごく好きなのですが、あまり広まらないというかこういう考え方を受け入れるのが難しい方がいらっしゃるのも事実で、それはなんでなのかなあと今日また改めて考えさせられました。でも、このようなとりくみがあること知ってうれしかったし感動する気持ちになりました。」
- ・ 「実際の現場ではなかなか難しいかなと思うことはありましたが、どのように面接を進めていけばいいかということがよく分かりましたし、新しい面接手法があるんだなと勉強になりました。」

<研修方法の課題>

- ・ 「講義の進め方について、もっとスリム化が図れるのではないのでしょうか。というのも、今回の講義が、大学生など、まだ現場に出る前の人向けならば、この順序でも良いと思いますが、現に児・自・施設で処遇に関わっている人向けならば、はじめにロールプレイ→ビデオ→講義→再ロールプレイなどの順序でやっても良いと思いました。また、ロールプレイの子どもの設定のあり方が、ロールプレイしづらかった・・・です。」
- ・ 「面接の最初から最後まで、もっと事例がいろいろあったら知りたいです。普段面接をしていて、どこに着地させたらいいかすごくまようので。」
- ・ 「ロールプレイは自由度が高いのと時間が短いので上手に合わせられませんでした」
- ・ 生活場面面接では演習をもっと時間を使って深めたいと思いました。心残りの部分は、寮に戻って、実践を使って少しずつ自分のものにしていけたらなと思います。」
- ・ 「寮での実践をまじえて話をしていただけた方がわかりやすかったです。徳永先生の実践例を、もう少し聞きたかったなと感じました。」
- ・ 最後の演習については、もう少しフィードバックの時間が欲しかったです。よくある場面だけに、他の方のアプローチについても学びたいと思いました。」

- ・ 「演習にじっくりとりくめるとよかった。」
- ・ 「ロールプレイが時間切れで、もう少しイメージしてやれば、良かったです。」

(相澤孝予・大原天青)

3. インタビュー調査結果

生活場面面接に関する研修を受講した職員を対象にインタビュー調査を行った。インタビュー内容を逐語記録にした上で、質的分析を行った。その概要は以下のとおりである。

①研修を終えて参考になった点、役だった点

最も多いのは、<子どもの話を聴く>ことの意義や重要性を実感した発言である。以前であれば、行動上の問題が起きた際に大きな声で叱る場面で、**落ち着かせて、後からじっくり話を聴くという展望を持ち、段階的に働きかけるイメージを持つこと**で、子どもへの関わり方が変わっている実感がもてたということが挙げられていた。研修を受けてからは「大きな声で叱らなくなった」と職員自身の変化を実感すると同時に、そのように子ども働きかけることは効果があると感じていた。職員は「決めつけるのではなく、とりあえず話を聴いてみる」「否定をせずに話を聴いてみる。そのあとで、落ち着いたと思ったら本人も話が入りやすいので・・・」「まずは受け入れる体制というか、気持ちを整えるっていうところは意識してやっているところかな・・・」といった姿勢をもって関わろうと考えるようになったと考えられる。

さらに、<日常場面で褒める>、「褒めためる」ということを意識的に行うようになったということも多く語られていた。「普段のかかわりの中で自己肯定感が上がるような声掛けを意識的に行うようになった、「褒めてから悪いところも話すようにした」というという報告も複数あった。「褒めることを今まで以上に意識してやっていました。」「褒めるということをチームワークの中でやっていく」、「些細なことをほめることが多い。それを意識的にやっていて・・・」「一日の最後の場面とかで認めてあげるといって、・・・少し意識したら、それはいいんだなっていう効果は感じました。」「**褒める引き継ぎ**」を重要視しているなどの語りにそれが表れていた。一方で、一部には、褒めるところを見つけるのが難しいと感じている職員もいた。

子どもとのやり取り=面接で、「**聴く、待つてあげる**ということによって、**伝わりやすい**ところも・・・」と表現されるような、どんなタイミングで、何をどのように伝えると子どもに伝わるかを考えながら生活支援をしている様子が語られていた。

「心理職の僕個人としては、どういう風にやったらいいのかなっていうのは・・・、問題意識のきっかけしているところにいまなっているかなあ・・・」

「意外とやってたことが間違いでなかったのかな・・・、ある意味自信になった」

「基礎的な研修とか・・・きちんと積んでいない中で私みたいに支援員になっている人が非常に多いものですから。」「本当に難しいのはモチベーションをどういうふうに維持していくかっていうところがやっぱり苦しいかな」

「研修を受けて・・・アフター的な感じの、研修を受けた上でのアフターっていうのを話をするとするのは初めての試みだったので、こちらも、そういう意識的な、学び的なことで、意識

も強くなるのかなというふうに思いました。」

② 実際に研修の成果をうまく活用できた点、逆に困難だった点（「生活場面面接」を用いた具体的な対話事例）

活用例では、生活場面で子どもとの面接を意識して実践することの効果を感じているものが多かった。「生活場面を意識して引き抜いて面接するというか、・・・日々というか定期的な面接による児童の安定といのはみられたかな・・・」「以前であれば、トラブルが落ち着いた段階で解決したというか、もう次のことに頭がいていたので、・・・さっきの話どうだったかなとかっていうのを面接でしっかり捕まえてというか、もう一度やろうっていうのは回数が増えたかな・・・」「子どもと心から…、考えをお互いに接する、やり取りができる関係になってきたなって・・・。そういうところですよ役割立っているなって・・・、関係づくりにも役立っているかなとは感じています。」

また、強味に着目することで子どもの行動変容に手ごたえを感じた例：「ダメだよっていう言葉かけだけじゃなくて、プラスの部分強化することによって行動が変わっていくのかな・・・」や支援の先の見通しを持ちかかわることで支援の展開が可能になった例：「この子が不安定になった時を考えて、普段落ち着いているときにポイントポイントで言葉をかけていたり、・・・褒めていたりとかっているところを意識して接するにはすこしはなったのかな・・・。」「できるようになったねということで、認めるということはするようにしています。」など、職員自身が支援の効果の手ごたえを感じていた。

子どもへの働きかけの効果の手ごたえ：「本人に尋ねながら言語化できるようになってくることが、本人自身が自分を知るというか、さらに、交替制勤務の中で、いろいろな職員が「今の気持ちどう？」というように働きかけ、子ども自身が気持ちを表現することでストレスをためにくくなっていった、それを職員で共有して働きかけていき・・・」生活場面での小さなことの積み重ねに効果を感じていた。

一方で、困難だった点としては、支援のプロセスがうまく展開できなかった例：「流れがよくこういう風にスムーズに・・・、そのテーブルにのってこない・・・、そこが一番大変だった」。子どもの特性や準備性が整わなかったと思われる例：「大人が踏み込もうとするとやはりそれはかなり強く拒否をするという風な状況で・・・。」といった報告があった。

また、今起きていることと過去の出来事を結び付けて話すという点が難しいと感じていた職員もいた。

また、集団への働きかけにおいて、集団側の子どもの理解力や入所期間の違いなどにより難しいと感じていた。「環境への働きかけというところがちょっとむずかしかった・・・」「過去の現在の統合・・・、なかなかそこは立ち入れない、関係性がなかなか出来ていない中で・・・、そこはできていないなと感じています。」「それが合うこと合わない子っていうのがいるのかとか、それは僕のやり方が悪かったのかとかとかそう行くのはすごい考えるところではありました。」「強く言わなきゃいけないのか、こういう時は・・・傾聴だったりしたほうがいいのか・・・僕のなかでは難しかったな・・・」

③研修内容を実践する中で気づいた点

実践する中で、＜職員自身の子どもへの向き合い方についての気づき＞について報告する職員がとて多く、この研修が、単に実践的スキルを習得する研修というだけでなく、アンケートやインタビュー調査を実施していることが、そうした職員の専門的態度を問うことが可能となり、職員自身が自ら向き合う機会となったのではと考えられた。

- ・「行動を改善しようしようとはばかりしかこっちは考えていなかった・・・、子どものことを全然みてなかったなと思います。」
- ・「日々トラブルだらけというか、日々たくさんヒントが落ちていると思うので、生活の中で改善していくことだったり見逃さないというのは一番大事かな・・・」
- ・「いざやるってなるとものすごく難しい・・・、生活場面面接の中で新しく子どものことをしれたりとか本音で話せたりとか、新しいアセスメントがあったりとか次につながるものをたくさん見つけられる場面じゃないか・・・、大事にしないとあつて思います。」
- ・「いかに話を聞く場面を作り出すかっていう、そう行く姿勢を作るかっていう、今ちょっと一番苦労しているところ・・・」
- ・「子どもに問うっていうところが・・・なかなか難しいやないかなあつていう、子どもを低く見ている自分もいたのかなつていう気もしました。」
- ・「成長を期待しながらも問いかけを投げかけていくと、・・・成長していくかあつていうところはこれからもチャレンジしていきたいな・・・」

こうした点から、講義中心の研修以外の、実践的研修のあり方、さらには、事後研修や振り返り研修の効果的実施の検討など、研修実施方法のあり方にも示唆のある結果となった。さらに、困難だった点を挙げた職員の報告を踏まえ、実践事後の個別スーパーバイズの必要性についても検討していく必要があると考えられる。

(相澤孝予・大原天青)

3章 まとめ

今回、われわれは「児童自立支援施設における「生活場面面接」プログラムの作成と職員研修の効果について」、次の3点に取り組んだ。

目的1：児童自立支援施設に入所する子どもに対する「生活場面面接」プログラムを作成する。

目的2：「生活場面面接」プログラムに基づく職員研修を実施することで、研修のアウトカム評価を行う。

目的3：児童自立支援施設において「生活場面面接」プログラムに関するインタビュー調査を

実施することで支援プロセスの評価をおこなう。

我々メンバーは、児童自立支援施設において長年子どもとともに生活を共にしてきた者、心理的視点からかかわってきた者である。共通した問題意識は、生活の中で子どもたちが着実に成長していくための働きかけに関する「実践知」を「言葉」で説明し、加えて「理論」とつなげること、「理論化」することを通して、支援の質を向上させていきたいという点である。児童自立支援施設において、「子どもたちが着実に成長していくための働きかけ」として伝統的に取り上げられてきたものが、「生活場面面接」である。

今回、「生活場面面接」に関する研修プログラムを作成し、実際に研修を行い、その効果を量的質的に検証した。その結果、生活場面面接は実践者の実践を体系化し、エンパワメントすること、自信を向上させること、実践を検証することなど、多くの効果をもたらすことが示されたと評することができよう。

本研究を通して、生活場面面接の実施において重要な点は、

- ① 生活場面において子どもに働きかける姿勢や自尊心・自己肯定感などを育てる応答の質
- ② 子どもの心情や行動などのどのような点に目を向けて変化をとらえるのかという視点
- ③ 行動上の問題が生じた際の具体的な介入方法とその後の支援（解決方法）の具体的な見通し
- ④ 自己研鑽につなげる実施した生活場面面接に対するフィードバック

などであるということを改めて再確認できた。

今後、本研究で明らかになった生活場面面接の研修のポイントをさらに整理し、課題を解決するために定期的な研修を実施できる体制を整えていく計画である。

(相澤 仁 大原天青)

【引用・参考文献】

- 1 青木延春『少年非行の治療教育』1969 国土社
- 2 相澤仁「教護院における生活教育的アプローチ」『非行臨床の実践』1998 金剛出版
- 3 小島章吾ほか「特集：生活場面面接」『ソーシャルワーク研究』vol.24 No.3 1998
- 4 アルバート・E. トリーシュマン，西澤哲訳『生活の中の治療』中央法規
- 5 児童自立支援対策研究会編 『子ども・家族の自立を支援するために～子ども自立支援ハンドブック』2005
- 6 相澤仁 相澤孝予『やさしくわかる社会的養護シリーズ第4巻 生活の中の養育・支援の実際』2013 明石書店
- 7 藤野京子 『困っている子を支援する6つのステップ』2010 明石書店

表 4. 子どもの普段の印象

順位	項目	平 2 均 回 差 目 - 受 講 前	2 回 目 平 均	受 講 前 平 均	Legend						
					■ 受講前平均	● 2回目平均					
					0.0	0.4	0.8	1.2	1.6	2.0	2.4
1	18 万引きをする	-0.54	0.23	0.77							
2	53 勉強で何か得意な分野や自信を持っているものがまったくない	-0.50	0.64	1.14							
3	33 多動でじっとしていることができない	-0.50	0.86	1.36							
4	51 衝動的に行動してしまう	-0.47	1.44	1.92							
5	22 何事につけても自信がない	-0.39	1.56	1.94							
6	4 パニックを起こしたときなどに自分の持ち物を破いたり壊したりする	-0.39	0.92	1.31							
7	52 無断外泊がある	-0.36	0.19	0.56							
8	17 将来の夢がまったく持てない	-0.34	0.86	1.20							
9	31 スポーツや趣味で得意なことや、自信を持っていることがない	-0.33	0.72	1.06							
10	19 「どうせ自分なんか…」などと、自己を卑下したようなことを言う	-0.33	1.44	1.78							
11	16 年少の子どもに対して、威圧的な態度をとる	-0.31	0.66	0.97							
12	12 落ち着きがない	-0.31	1.39	1.69							
13	30 朝起きられない	-0.31	0.58	0.89							
14	55 注意の集中が出来ない	-0.30	1.53	1.83							
15	26 「どうせ大人は～」と、大人への不信感を口にする	-0.29	1.00	1.29							
16	42 学校で居眠りをしている	-0.25	0.72	0.97							
17	39 不登校の傾向がある	-0.25	0.67	0.92							
18	34 感情が表情に表れない	-0.25	0.61	0.86							
19	9 大暴れをして物を壊したり、人に殴りかかったりするなど、いわゆる「パニック状態」になる	-0.23	0.83	1.06							
20	50 人の神経を逆なでする	-0.22	1.33	1.56							
21	48 大量に服薬する	-0.22	0.33	0.56							
22	15 この子が身体接触を求めてくるとき、どこか「性的ニュアンス」を感じる	-0.22	0.25	0.47							
23	25 「生まれてこなければよかった」などと口にする	-0.19	0.56	0.75							
24	23 興奮したときに自分の頭を壁にぶつけるなど、自分の身体を痛めつける行為をする	-0.19	0.72	0.92							
25	20 食べ物に執着する	-0.18	1.22	1.40							
26	41 強者に対する態度と弱者に対する態度が極端に異なる	-0.17	1.33	1.50							
27	13 自分を誇示するような言動がある	-0.17	1.28	1.44							
28	5 大人や年長者に対して挑発的な態度をとる	-0.17	1.25	1.42							
29	3 放火や弄火(火遊び)をする	-0.13	0.20	0.33							
30	49 昼夜逆転である	-0.11	0.17	0.28							

順位	項目	平2 回 差 目 - 受 講 前	2 回 目 平 均	受 講 前 平 均	Legend						
					■ 受講前平均	● 2回目平均					
					0.0	0.4	0.8	1.2	1.6	2.0	2.4
31	36 「死にたい」ともらす	-0.11	0.42	0.53							
32	35 職員や他の子どもからの金品の持ち出しがある	-0.11	0.03	0.14							
33	28 常におやつを求めている	-0.11	0.89	1.00							
34	47 大人に対して反抗的な態度を示す	-0.10	1.43	1.53							
35	14 カッターで腕を切るなどのセルフカット(リストカット)がある	-0.08	0.36	0.44							
36	6 悲しいときに無表情である	-0.08	1.25	1.33							
37	10 他の子と年齢に不相応な性的かわりがある	-0.07	0.42	0.49							
38	46 肯定的な感情の表現(うれしい、たのしいなど)がない	-0.06	0.64	0.69							
39	27 自分で自分の体を殴る	-0.06	0.44	0.50							
40	11 かつあげをしている	-0.06	0.08	0.14							
41	8 イライラする	-0.06	2.14	2.19							
42	1 職員等大人の怒りをかうような言動が見られる	-0.06	1.56	1.61							
43	44 年齢に比べて性的な事柄に対する関心が高い	-0.05	0.69	0.74							
44	54 怒りをもつと大暴れをする	-0.03	1.00	1.03							
45	43 過食がある	-0.03	0.75	0.78							
46	32 他の子と性的な遊びをする	-0.03	0.19	0.22							
47	29 喫煙する	-0.03	0.22	0.25							
48	24 悪夢を見る	-0.03	0.86	0.89							
49	38 異性の身体にベタベタ触れたがる	0.02	0.42	0.40							
50	40 泣かない	0.03	0.61	0.58							
51	7 学用品などの物をよくなくす	0.03	1.14	1.11							
52	37 大人の心を傷つける言動がある	0.08	1.17	1.09							
53	2 遊びや趣味などで夢中になれるものがない	0.14	0.83	0.69							
54	45 無断欠席が多い	0.25	0.42	0.17							
55	21 否定的な感情の表現(悲しい、腹が立つなど)がない	0.25	0.67	0.42							

表 5. 自己効力感

順位	項目	平均差 2回目 - 受講前	2回目平均	受講直後平均	受講前平均	スコア			
						1.6	2.0	2.4	2.8
1	1 一生懸命頑張れば、難題も常によく解決できる。	0.33	2.72	2.51	2.39				
2	10 どんなことがあってもたいいに対応できる。	0.33	2.47	2.29	2.14				
3	7 自分の対応能力を信頼できるので、困難に直面しても落ち着いていられる。	0.31	2.17	2.06	1.86				
4	2 誰かの反対にあっても、私は望むものを手に入れるための手段や方法を見つけることができる。	0.30	2.50	2.21	2.20				
5	8 ひとつの問題に直面すると、たいい、いくつかの解決策を見つけ出すことができる。	0.28	2.33	2.31	2.06				
6	5 私は何事にも要領を心得ているので、予期せぬ事態に出くわしても切り抜ける術を持っている。	0.26	2.03	1.86	1.77				
7	3 目的を見失わず、目標を達成することは、私にとってたやすい。	0.25	2.25	2.09	2.00				
8	4 私は予想外の出来事にあっても、うまく対処できる自信がある。	0.17	2.19	2.17	2.03				
9	6 必要な努力さえ惜しまなければ、私はたいい問題は解決することができる。	0.11	2.42	2.37	2.31				
10	9 ピンチにあっても、たいい、いくつかの解決策を見つけ出すことができる。	0.00	2.25	2.37	2.25				

表 6. 基本項目

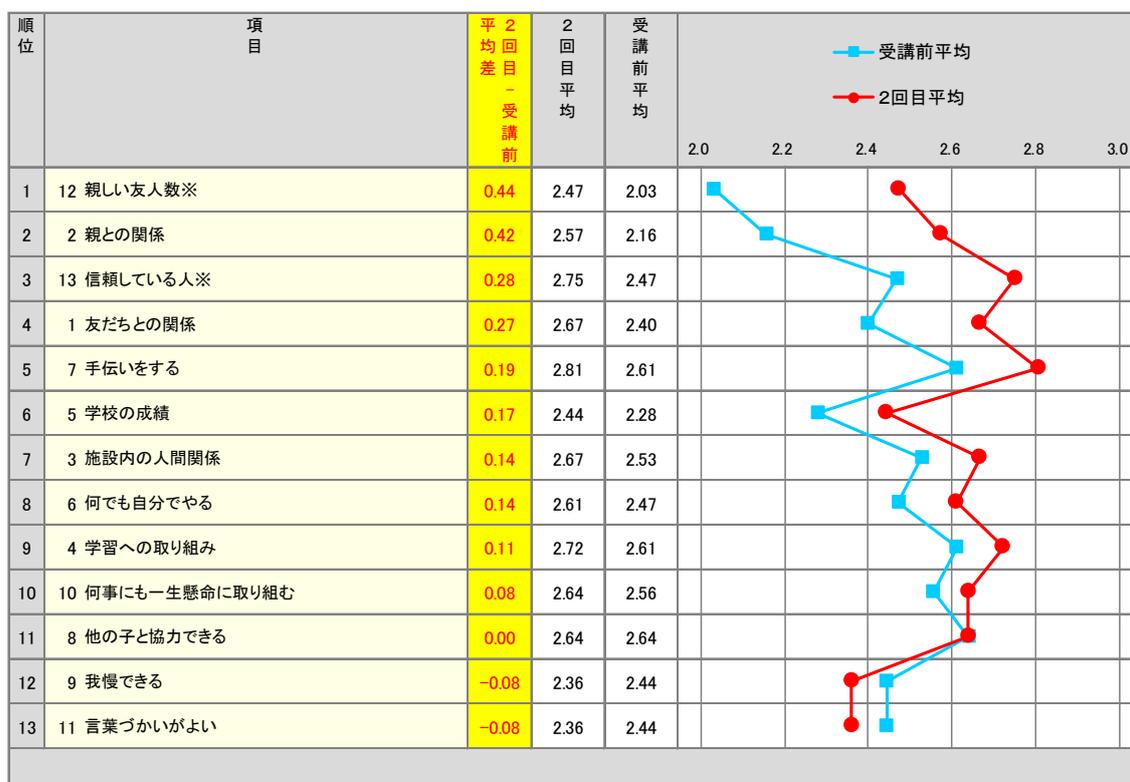


表 7. 基本的な生活習慣

