

一時保護所における職員の受容的な関わりを 促進するプロセスの検討

—子ども支援・職員支援に役立つ
「子ども中心の支援モデル」を目指して—

目白大学心理学部 阪無 勇士

【要 約】

近年、一時保護ガイドラインが提示され、職員の受容的な関わりを通して子どもをケアすることが支援の原則となった。しかし、一時保護所の特殊な実態を踏まえて体系化された実践的な支援モデルは提示されておらず、これにより、ケアの質に地域格差がみられる状況が問題視されている。そこで、本研究では一時保護所職員14名（平均年齢31.43±11.9歳）にインタビュー調査を行い、受容的な関わりを促進するプロセスをM-GTAで検討した。分析の結果、インタビュー・データから34の概念、12のカテゴリー、4のカテゴリー・グループが生成された。各カテゴリー及びカテゴリー・グループ間の関連について検討したところ、職員の受容的な関わりは【子ども中心の関わり】のカテゴリー・グループに含まれる概念の1つであり、【子ども中心の関わり】、【問題の理解と対応方法の検討】、【資源の活用と心理支援】、【支援効果を高める組織運営】を経て受容的な関わりが促進し、子どもの肯定的な変化を促すプロセスが示された。職員が子どもを支援の中心に置きながら子どもの肯定的な変化を促す「子ども中心の支援モデル」が示されたと考えられる。今後、一時保護所における効果的な支援を検討するにあたっては、子ども側・職員側・組織側の問題が相互に影響し合う状況があることを前提に置き、組織全体の問題状況をアセスメントすること、そして、一時保護所における心理職の確保と活用が強く求められる。

キーワード：児童相談所、一時保護所、受容的な関わり、子ども中心の支援モデル、子ども中心の関わり

問題

近年、一時保護所の運営指針として「一時保護ガイドライン」が策定された（厚生労働省、2018）。このガイドラインによれば、一時保護所とは「子どもの安全を迅速に確保し、適切な保護を図るため、又は子どもの心身の状況、その置かれている環境その他の状況を把握する」ことを目的とした施設であり、支援の大原則は子どものケアであるとされている。このガイドラインが提示されて以降、一時保護所職員は子どもが抱えるトラウマや愛着形成の問題に着目

し、問題行動に対して受容的に関わることで、子どもの適切な自己表現を引き出すように努めることが強く求められるようになった。

しかし、子どもの問題行動へと受容的に関わることは容易ではない。全国の一時保護所を対象にした実態調査によれば、職員の9割以上が子どもの問題行動を受け止めることに苦慮しており（和田、2013）、各一時保護所においては、ケアの質に大きな格差が見られる現状が問題視されている（厚生労働省、2017）。いま、一時保護所においては、ケアの充実を図るために、

支援の質を確保していくことが喫緊の課題となっている。

こうした一時保護に関する問題への対応として、令和3年度には「一時保護の手続き等の在り方に関する検討会」が開かれた(厚生労働省, 2021)。この検討会では、支援の質を確保するための課題として、一時保護所の環境整備や支援体制の充実が挙げられた。しかし、子どもに対する支援については、専門職や指導級職員の確保と育成を課題とする範囲で留まっており、具体的にどのような実践が求められるのかといった、支援モデルの検討については言及されていない。

一方、日本総合研究所(2023)は、一時保護所における支援の現状と課題を鑑みて、子どもが十分なケアを体験できるようにするためには、一時保護所における支援の質を確保すること、特に、一時保護所の特殊な実態を踏まえて体系化された支援モデルが求められることに言及している。

以上のように、我が国の一時保護所の動向をみると、支援の理想については一時保護ガイドラインの中で職員へと伝わっているが、その具体的な実践方法については、未だ不明確な状況が長年続いている。このため、一時保護所の各職員においては、支援の理想を実際に実現させていく過程で、具体的な支援方法がイメージできず、結果として、子どもへの関わり方や職員間の連携、組織の体制や運営といった様々な支援上の葛藤を抱え(高橋, 2007)、一時保護ガイドラインで示される受容的な関わりが抑制される状況に至ることが推察される。職員は一時保護所の特殊な状況の中で、どのように子どもの問題行動へと受容的に関わるのか、その具体的な支援モデルの構築は、社会的にも臨床的にも大きな意義があると考えられる。

一方、一時保護所の第三者評価に関する調査研究においては、一時保護所における支援の全体像を把握し、支援を検討するにあたっては、相互に関連し合う三層構造からなるミクロ・メゾ・マクロの視点が重要視されている(三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社, 2019)。ミクロとは子どもへの支援や職員の姿勢・知識・スキルといった個人の特性や能力等

を表し、メゾとは職場の雰囲気や施設の文化といった個人を取り巻く環境を表す。そして、マクロとは、法制度や国の施策といった環境を取り巻く仕組みを表している。ミクロの視点は子どもへの支援が含まれており、職員による受容的な関わりはミクロの視点に位置付けられると考えられる。

また、一時保護所における支援を検討するにあたっては、子ども中心の視点が欠かせない。近年、こども基本法が制定され、「こどもまんなか社会」の実現を目指した取り組みが強く求められるようになった(子ども家庭庁, 2023a)。重大な権利侵害である児童虐待においては、令和4年度に成立した改正児童福祉法の影響も相まって、子どもの声を汲み取る支援の強化が喫緊の課題となっており(厚生労働省, 2022)、児童相談所一時保護所においても「子ども中心の関わり」に着目した子ども中心の組織運営の重要性が令和5年度全国児童相談所長会議の中で報告されている(子ども家庭庁, 2023b)。ミクロ・メゾ・マクロの視点を一時保護所における子ども中心の観点から捉えるならば、三層の中心に位置するのは子どもであり、子どもが受容的な関わりを体験できるようになるためには、子どもを取り巻く職員や組織へのアプローチも欠かせない要因であると考えられる。

実際、一時保護所における支援の課題を概観すると、子ども・職員・組織の各要因が相互に影響し合い、結果として、職員からの受容的な関わりを子どもが体験しにくい状況が示唆されている。例えば、入所している子どもの約3割で専門的なケアを要する水準のトラウマに関連した症状(緒方, 2014)と問題行動が見られ(和田, 2013)、入所中の時間経過とともに行動化が激しくなる状況が挙げられる(安部, 2007)。一時保護ガイドラインに示される通り、職員は子どもの問題行動へと受容的に関わるのが求められるが、トラウマを抱えた子どもの挑発的な言動への対応は容易ではない。大人の虐待的な反応を引き出す「虐待の人間関係の再現性」により、対応する職員が怒りや傷つきに巻き込まれ(西澤, 2009)、バーンアウトと管理的な関わりへの悪循環に陥ることも少なくない(阪無・石村, 2019a)。こうした職員の実務や

精神衛生を支え、子どもへの支援の質を支える役目は組織であるが、9割の職員が専門性を高めるカリキュラムを受けられず、8割以上の職員がスーパービジョン（以下、SV）を活用できない一時保護所に配属されている（三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社，2021）。これらのことから、子どもが受容的な関わりを体験する前提には、子ども・職員・組織の要因が相互に影響し合う一時保護所の特殊な実態があると考えられる。そして、職員としては、子どもの問題行動への対応と組織からの期待や要求との間で心理的に葛藤しながら受容的に関わることが推察される。子どもが十分なケアを体験できるようにするためには、子ども・職員・組織の要因が相互に影響し合う状況を支援の前提に置くこと、そして、このような一時保護所の特殊な実態を踏まえて体系化された支援モデルが求められると考えられる。

また、受容的な関わりを受けた子どもがケアを体験するに至るプロセスについては、小学校教師を対象にした研究ではあるが、角南（2013）が修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）によって詳細な分析を行っている。この研究では、子どもが肯定的に変化するプロセスを扱っており、肯定的な変化を「行動が適応的で肯定され得る方向に向う場面全体の総体的な変化」と定義している。一時保護所においては、生活場面や対応職員の切り替わりが生じる場面が多分にあるほか、愛着形成に課題のある子どもが少なくなく、安心基地であるかどうかを試すかのように職員をみ

て行動を変える子どもの姿がある（日本総合研究所，2023）。一時保護所においても子どもの場面全体の総体的な変化を扱うことは重要と考えられる。

以上のことから、本研究では職員による子どもへの受容的な関わりを「子ども側・職員側・組織側の各要因が相互に影響し合う状況を認識し、より総体的な観点から子どもの気持ちを受け入れ認めること、また、子どもが実際に気持ちを受け止められたと感じられ、子どもが肯定的に変化する関わり」と操作的に定義し、子どもの問題行動に対して職員の受容的な関わりが促進されるプロセスを探索的に検討することを目的に調査を行った。

方法

1. 調査協力者

2017年11月から2018年6月にかけて、首都圏の一時保護所7施設に調査協力を依頼した。調査協力者は、同意を得られた1施設の職員14名（児童指導員6名、保育士6名、生活指導員2名、平均年齢 31.43 ± 11.9 歳、平均勤務年数 5.14 ± 6.3 年）であった（Table 1）。

2. 調査方法

調査協力を依頼するにあたって、事前に東京成徳大学大学院研究倫理委員会の審査を受けた（承認番号：16-23-1）。その後、施設長、保護課長、調査協力者に対して、本研究の目的、概要、倫理的配慮等を口頭・書面で説明し、調査協力を同意を求めた。

Table 1
職員の属性

協力者	性別	職種	勤務年数	協力者	性別	職種	勤務年数
A	女	生活指導員	1	H	男	生活指導員	2
B	女	保育士	22	I	男	児童指導員	1
C	女	児童指導員	3	J	女	児童指導員	1
D	女	保育士	6	K	女	児童指導員	2
E	女	保育士	3	L	女	保育士	1
F	男	児童指導員	1	M	女	保育士	14
G	女	児童指導員	2	N	女	保育士	13

同意を得られた上記の調査協力者14名に対して半構造化面接を行った。面接は調査協力者が所属する施設内の面接室を使用し、1人当たり60分程度行った。インタビュー内容の記録は、調査協力者の承諾を得た上で、ICレコーダーを用いて行った。

3. 調査内容

本研究では、子どもの問題行動に対して職員の受容的な関わりが促進されるプロセスを検討することを目的に、Table 2のインタビューガイドを作成した。インタビューガイドの各質問項目は、本研究の目的に従い、子ども側・職員側・組織側の各要因が相互に影響し合う状況の中で、職員はどのように受容的に関わり、子どもの肯定的な変化を導いているのかを想定して

設定した。

4. 分析方法

インタビューから得られた逐語データを分析し、子ども側・職員側・組織側の各要因が相互に影響し合う状況下で職員が子どもへと受容的に関わるプロセスを検討するために、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）による分析を行った。M-GTAは生成された理論を実践現場に還元することを重視しており、プロセス的な性格をもつ現象を検討する研究に適しているとされることから（木下, 2003）、本研究の目的に適していると判断した。

データに密着した分析を進めるために、分析テーマは「問題行動を示す子どもに対して職員の受容的な関わりが促進されるプロセス」と設

Table 2
インタビューガイドの内容

1.	あなたは、虐待を受けた子どものトラブルや問題行動と関わりましたか？
2.	対応した子どもの特徴を詳しく教えてください。
3.	子どもの問題行動と関わる時、あなたはどのような気持ちや考えが自然と湧き起りましたか？
4.	そのような気持ちや考えが湧く一方で、職員として子どもに関わる時、あなたはどのような気持ちや考えになりましたか？
5.	そのような気持ちや考えが湧いた後に、どのように関わりましたか？
6.	あなたはどのような受容的な関わりをしましたか？
7.	受容的な関わりを難しくさせたものは何でしたか？子ども側・職員側・組織側の要因のそれぞれについて教えてください。
8.	受容的な関わりが実際にできたのは、どのような理由からですか？子ども側・職員側・組織側の要因のそれぞれについて教えてください。
9.	受容的な関わりを困難なくスムーズに行うために必要なことは何ですか？子ども側・職員側・組織側の要因のそれぞれについて教えてください。
10.	受容的な関わりによって、子どもの行動に変化は見られましたか？
11.	短期的にみたとき、受容な関わりによって、子どもにどのような変化がみられましたか？肯定的な変化・否定的な変化のそれぞれについて教えてください。
12.	長期的にみたとき、受容な関わりによって、子どもにどのような変化がみられましたか？肯定的な変化・否定的な変化のそれぞれについて教えてください。

定し、分析焦点者は子ども側・職員側・組織側の各要因が相互に影響し合う状況下で問題行動を示す子どもへと関わる「一時保護所職員」とした。

なお、木下（2007）は分析焦点者の設定に関する懸念点を挙げている。具体的には、支援者の働きかけによって相談者がどのような変化を体験したのかについては、支援者を対象にしたインタビューでは正確に捉え切れず、分析がより複雑化することである。このため、木下（2007）が紹介する研究事例では、支援者と相談者の相互作用を分析対象とせず、働きかけを行う支援者のみを分析焦点者として設定している。以上のことから、本研究では木下（2007）に従い、子どもの問題行動や肯定的な変化の具体的内容までは分析の対象として扱わず、一時保護所職員を分析焦点者として設定した。

5. 分析手続き

木下（2003）の分析方法に従い、以下4つのSTEPで分析を行った。

STEP 1では、分析テーマと分析焦点者に照らしながら、インタビューデータの関連個所に着目し、文脈を損なわないように区切って具体例の抽出を行った。

抽出した具体例は分析ワークシートに記入し、関連する具体例がある程度出そろったところで概念名、定義を生成した。他のデータから定義に該当する具体例を追加する際は、その度に定義や概念名の妥当性を吟味し、必要に応じて修正を行った。作業中の気づきや疑問等は分析ワークシート内の理論的メモ欄に記入し、分析に活用した。

なお、木下（2007）は具体例が豊富に出てこない場合、その概念は有効ではないことを述べている。このため、本研究では事例数が少ない概念については他の概念との統合や削除、新たな調査協力者の追加を検討した。さらに、概念を生成する際には、その度に類似及び対極の事例を確認し、概念の統合を検討した。

STEP 2では、生成した概念をカテゴリーへと統合し、各カテゴリー間の関係から上位のカテゴリー・グループに統合した。

STEP 3では、各カテゴリー及びカテゴリー・グループ間の関係性を検討し、関係図を作成した。

STEP 4では、研究協力者3名に最終的な概念リストとモデル図を確認してもらい、フィードバックに基づき分析内容の検討と修正を繰り返した。

なお、分析者の恣意的な解釈を排除し、一貫して受容的な関わりに焦点を当てた分析を行うために、臨床心理学やM-GTAの分析に精通し、一時保護所に詳しい大学教員1名により、概念生成から関係図の作成に至るまで計5回のSVを受けた。

12人目の分析を終えた時点で概念生成は終了した。13人目、14人目の2事例を加えても結果図が変化しなかったことから、カテゴリーやカテゴリー間の関係において、新た追加すべきカテゴリー・レベルでの欠落がないところまでに網羅された状態と捉え、理論的飽和と判断した。

結果

分析過程で生成された概念総数は121、具体例の総数は1089に上った。最終的な概念数は34にまとまり、概念のまとまりから12のカテゴリーと4のカテゴリー・グループが生成された（Table 3）。その後、各カテゴリーの関連から関係図を生成した（Figure 1）。

各カテゴリーの関連から生成された問題行動を示す子どもに対して職員の受容的な関わりが促進されるプロセスについて（Figure 1）、以下、カテゴリー・グループを【 】, カテゴリーを《 》, 概念を〈 〉で示し、ストーリーラインに沿って記述する。

なお、本研究では子どもの問題行動や肯定的な変化の具体的内容は分析対象として扱っていないが、職員の受容的な関わりが促進されるプロセスを視覚的に理解し易くするために、Figure 1では「子どもの問題行動」と「子どもの肯定的な変化」を示した。また、生成されたカテゴリー・グループは【子ども中心の関わり】、【問題の理解と対応方法の検討】、【資源の効果的な活用】、【支援効果を高める組織運営】であり、職員が問題行動を示す子どもへと受容

Table 3
M-GTAにより生成されたカテゴリー、概念一覧

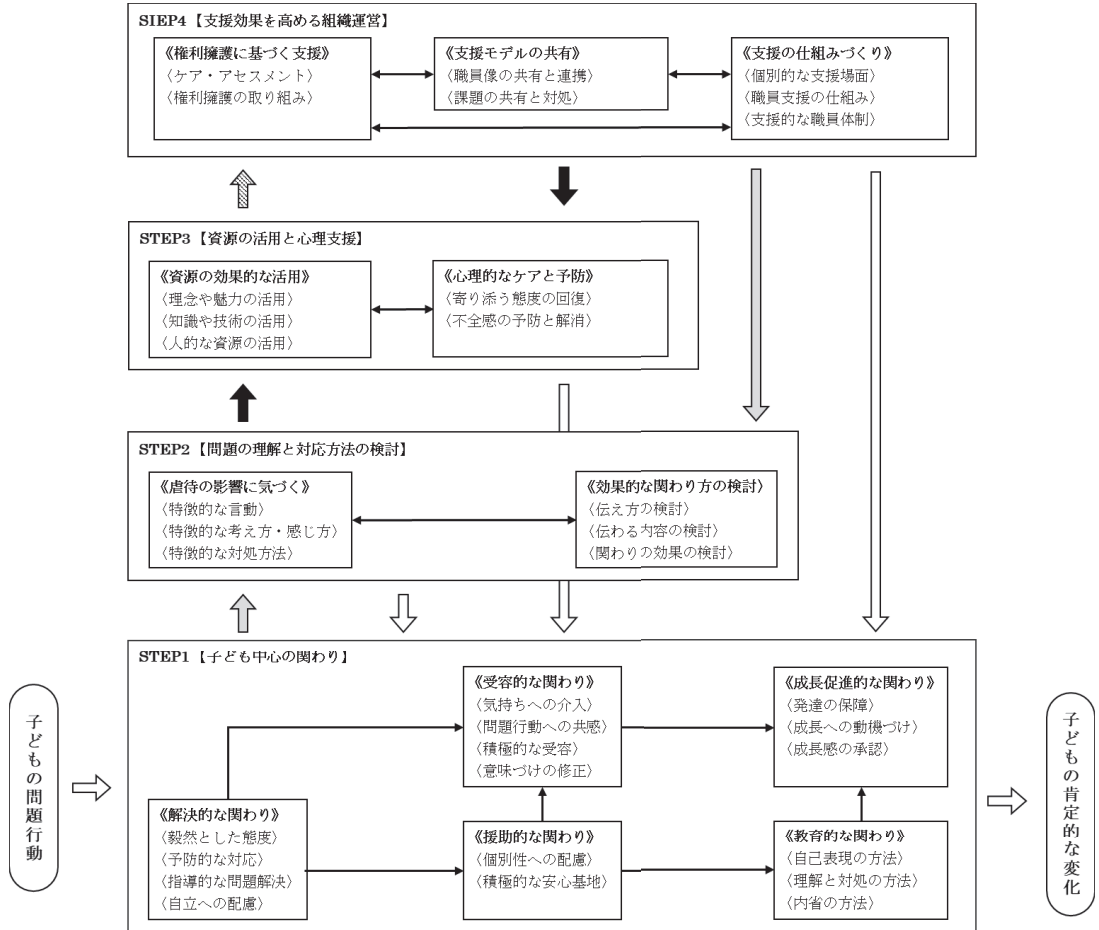
カテゴリー・グループ	カテゴリー	No	概念	定義	具体例	該当数 n=14
解決的な関わり	毅然とした態度	1	子どもの問題視される行動について、その問題が解決されるまで毅然とした態度で関わること。		あんまり反抗的だったら、怒鳴っちゃおうと思いますけどね、相手がちゃんと直すまで言っていくと思うんですけどね。そこは引かずに、それは引かれとこれは別だから、悪いことは悪いからっていうところをやることは多いんですけどね(D)。寝てもないのに寝てる子の悪口も言い始めて、それはほんとに周りの子も傷つけてるものもあるし、ほんとと結構怒っちゃって。そのまま引きずって部屋の外に出させました。それに彼女は結構驚いたみたいで(L)。	13
		2	子どもの問題視される行動が悪化しないように、問題が発生したその時々で子どもに関わること。		本当に子どものこと熟知してれば、そこで予防というか、きつとここで火がつくから刺激にならないように違う方法をというか、話したりとか「こっちでいいんじゃないの？」とか操作してみたりとかはあるんですけど。まだ全然わからない(G)。中3の子たちは自分の都合のいいことをさせちゃうと、それが広まっていく恐れがあるなっていうのは感じるの。だからそのタイミングで注意することは多いんですけどね。「それは今までやってないよ」ということとか。そういうことが多いですね。それが広まっちゃうと、崩れて崩れて崩れまくっちゃうの(J)。	13
		3	子どもの問題視される行動に対するネガティブな感情に巻き込まれながらも、指導的に問題の解決を促すこと。		Hに関してはスイッチが切り替わっちゃうと全くダメっていう状況になって。こっちは冷静になれなかったんですよ。いっぱいいっぱいになったから、こっちは感情でぶつかったっていうのが、多分最初の失敗かな(P)。部活から帰るときに道路でまだ追いかけていて。「それは危ないから」って最初と言って。そのときは言ってたかな、「Kが追いかけてきたから」とか「俺は違う」とか。でも「走り回ってたのは二人なんだからやめて」って、2回くらい言ったんですけど、まだ走り回って。これは言わなきゃなって。真剣に言っても聞かなかったから厳しくした(I)。	9
援助的な関わり	自立への配慮	4	子どもとの心理的な距離感に注意を払いながら、自立を促す関係性を保つこと。		発達に課題を持っているお子さんと関わる時に、やっぱり距離感がすごく難しい。日々関わっている時に、一番気をつけているのが子どもとの距離の取り方で、近くなりすぎず、離れすぎず(B)。並行の関わりがいいんだろうなって。ずれたときには戻してあげる。学生の時に心理の先生が言っていて、「H」の関係で必要な時にだけ関わるような、交わらないのがお互いに自立した関係。それがいいのかなって気もしますよね(M)。	6
		5	子ども1人1人の個別の事情や境遇に思いを馳せ、子どもの内に自然に生じる気持ちや考え方に寄り添うこと。		「あなたが間違ってる」じゃないけど、やっぱり否定の多い注意ばかり。「どうしてこっでこうなるの？」「なんで？」に対して「ここはこうだから！」って片付けることって結構多くて。疑問に思うことと自分が当たり前のことで、「そうだよ」って(B)。子どもから嫌なことを言われることもあるんですけど、それを子どもに出すのはやめようって。色々なことがあった時でも「関係ない子どもに嫌な関わりをするのは絶対違うな」っていうのがある。そういう時こそ、わざと子どもとキツキツと楽しんでいようと思うところがあります(N)。	14
		6	子どもが自身の気持ちや考えを自ら表現できるようにすることを意識して、子どもが安心できる関係性を積極的に築くこと。		雰囲気を持ってんじゃないですか、皆さん。やっぱり言い返さない。言いつらい雰囲気を持って人って結構いて、その雰囲気だけで「身構えちゃう」と子どもが言っていて。その雰囲気もなんかしないといけない。最終的には「この人と居ると安心するな」とか、その言う気持ちをね(B)。その子の問題行動を指導する場面じゃないところで、その子の頑張りを認めてあげる時間をたくさん作っていく。たくさんといっても、時間は限られてるんですけど、よく子どもを観察することかなって(F)。	12
受容的な関わり	気持ちへの介入	7	対応が難しい状況においても、子どもの気持ちに着目し、受け入れ認めていくこと。		受容的な関わりを心に留めておくべきというか。普段の時に、急に色々なことに対処していかないといけないので、その時にすぐみんな出てくるわけじゃないだろうなって思うの。そこをちゃんと意識できるようにするのはまず大きいかなって思っています(R)。職員のみなさんで一つずつ、丁寧に丁寧にじゃないけど、そういう反抗的なところではなくて、気持ちを汲み取ったり、受け入れたりしていったら、最後ほんとにかわいくなっていったじゃないですか(M)。	13
		8	自身の感情をポジティブに整えながら、子どもの問題行動へ共感的に関わり、気持ちを受け入れ認めていくこと。		嫌われて、暴言吐かれていても、ちょっとでも可愛い所が見えたら自分の中で抑えられる。可愛いだなんて。信頼関係を築こうとすることを素直に受け入れてくれたりとか、褒めたことに対して素直に受け入れてくれたりとかだったら、子どもが感情的でも、受容的な関わりがうまくいく(A)。あの先生も抱えるタイプかなあとかは思っています。それが悪いわけじゃなくて、自分も多分そうだと思うの。自分が親になったことであまり切り替わったところはありません。入り込むと自分が辛くなるので、理解はするけど、だから許すのではなかって(M)。	13
		9	子ども-職員-組織の状況を理解し、その時々状況に合わせる子どもの気持ちを積極的に受け入れ認めていくこと。		Yはずっと寝てて。今まではあまりにも態度が悪かったからさ。けど今日は起きてたから。こっちは話ができる、向こうも話ができるタイミングで話してあげない。保護所ではすごくやり辛いんだけど、生活の中でのタイミングがあって「今なら話せる」「今なら聞ける」タイミングは微妙で。ここですごく難しい(D)。子ども養護施設ではあんまり怒ったりはしなかったんですけどね。でも、保護所で受容的な関わりはやっぱりいけないかなって思ったんですけどね、逆に。雰囲気がある。これじゃ通用しないかなって勝手に思ってた(C)。	11
受容的な関わり	意味づけの修正	10	子どもが傷ついた体験を健全な形で受け入れられるように、体験に対する意味づけを修正していくこと。		他の先生はけっこう怒る。寝ない子の首根っこ捕まえていて、そこまでやられたらそこまでやらないと寝なくなる。次の日大変でした、全然寝なくて。話が入る子でもなかったの、ひたすら寝るの待たされたんですけど。単純に寝なかっただけなので「そこまでしなくてもいいんじゃないか」と思ったんですけど(A)。PTSDじゃないけど思い出して「わーっ」と泣いちゃう子たち。Sとかは先生のつっかい声聞いて泣いたと言ってたし。あの子も「家を思い出さからすい嫌だ」とすこい言ってた。こういう環境でまた思い出して嫌な思いをする。Rは完全に学習してるよね。やってもいいんだって。悪循環はあると思う(D)。	9

Table 3
M-GTAにより生成されたカテゴリー、概念一覧（続き）

カテゴリー・グループ	カテゴリー	No	概念	発端	具体例	原典書 p.14
子ども中心の関わり	自己表現の方法	11	子どもの問題視される行動に隠れた陽性感情に着目し、より健全に表現できる方法を教えること。		Mは優しくなったんですよ。手が汚れるのと「先生、手が汚れてるの？」って言って。また何か嫌なことするのになって思ったんですけど、持ってたチリ布で「これって手を拭いていいよ」って言って来て、「優しいね」って思わす言っちゃって。「優しいね」ってあんまり人に言わないじゃないですか。でも、それをあえて口にするので気づける部分も子どもにはあるのになって(L)。部活とかで、今まではできない子に対してはきんちゃく「何やっつてんだよ！」って言う子だったけど、「一緒に頑張ろうね」ってそういう声かけをしていたら、他の子にも「どんまい」ってむちゅくちゅ悔しそうに言ったりとか(H)。	10
		12	子どもの問題視される行動に隠れた未熟な社会スキルに着目して、より健全に理解し、対処できる方法を教えること。		問題行動があると、社会で生きて行く上でまず引かかるところじゃないですか。そこはしっかり言ってやりたいと思ってるんです。特に順位をつけると、攻撃的なところは厳しく怒っちゃうし、騙すとか嘘をつくとかも、それはいけないから「相手の気持ちはどうだよ」って伝えてあげたいと思う(B)。心理教育とかね、必要なんですよ。スキルトレーニングとまではいかないけど、何か協力して遊ぶとを毎日数人ずつ呼び出して、お兄さんとか小さい子とか少人数で。エクササイズや遊びを設けて「やり取りとか話し合いをしてもらうよ」ってね(H)。	8
	13	子どもの問題視される行動に内省の意図に着目して、より健全に内省できる方法を教えること。		仕事としては「出せよよし」ってのもある。「指導のチャンス」という考え方もできる。面倒臭いと思っても、それをやることで話せるきっかけやその子との関係を持てる。「なんでこうなったのか?」「次起こらないためにどうするのか」という対応で(D)。自分は我慢できなくて、気持ち的には一喝してやろうって入ったんです。そしたら、案の定しばらく口論になって、その時に「俺はもう言われたんだよね。ここで好きにしろって言われてんだよ!」みたいに言われて、どういう会話の脈絡だったかは忘れたんですけど「じゃあお前、話聞いて欲しいのか」と言ったら、その子、ビタッて黙って(H)。	7	
	14	子どもの年齢や発達の様子に応じて、健全な発達が進む体験を保障していくこと。		その先生も「この子はこういうやつだから」って決めつけるというのもありまして。でも私も、この子はこういう子だっで見ちやう時もありますので。そういう反省点ですね(G)。でもやっぱり時間がたつて自然と解消されたというか、結局、保護しているうちに私も大人になっていくし、お友達との関わりも出てくるので、そうなるも「いつまでも先生にべたべたしているのはおかしいぞ」って自分で気づいたみたいで(N)。	14	
成長促進的な関わり	成長への動機づけ	15	子どもの成長・発達への意欲を認め、支えることで、自律的な成長への意欲を育てていくこと。		「休みは今日までだよ。課題も持って来て、自分で整理しなさい」って言って。「それに向けて前向きにここにいる目的と水曜日にお母さん来るまでに作戦を立てよう」って。「あんたが頑張らないとこっちは頑張れないから。協力をするから。今日はいいから明日はちゃんと起きて、ご飯も食べて、自腹に泊って生活して、まずこれについてしっかり考えなさい」って(D)。ただ教えるのではなくて、そうするよ「ただ褒められるためにやる」ってなる。そうじゃなくて、一個一個を認めてあげる。その過程とかを認めてあげる。その声かけが、やっぱりその後の自己肯定感に繋がるし、生きていく力になる。根っこが伸びないのはすごく感じて(M)。	12
		16	子どもが自律的に成長・発達していく姿に気づき、その意欲や行動を認めること。		話をした日には、結局「わかんないわかんない」って彼からの答えは聞き取れはしなかったんですけど、日記には「ごめんさい」と書いてあって、少し言葉入ってられたのになって(C)。もちろん日々の暴力もあったし、他のことに関わりは持てないし、暴言はあるし、勝手に、事務所には侵入するしはあったけど。薬が飲めるようになってきたとか、自分で「落ち着かないから薬飲みたい」って言う時もあったんじゃないですか。彼にとつたら大きな進歩かなって思うんですけど。それも「落ち着かなくなったら言ってく」って。言えたら「言えね」って褒めたり。何かしらの変化は他にもあったと思うんです(E)。	10
	17	虐待を受けた子どもに見られる特徴的な言動に気づくこと。		今までも適切な関わりをされてこなかった子たちは、解決の方法論を知らないことは凄くよくわかる。それこそ暴力でしか問題を解決してこなかった子たちってのは、それしかかわかんないし、正しい人とのコミュニケーションの仕方を知らない人たちは多いとはよく感じる。そこを教えてあげられたいいなって思うけど、それも知らない人だから(D)。学校と比べるとやはり色々なものを持ってきてる子が多いので、相対的には、薬飲んでも子ども多いです。ちょっと目を離したら、ありえないことをしてることも多いですよ(G)。	14	
問題の理解と対応法の検討	虐待の影響に気づく	18	虐待を受けた子どもに見られる特徴的な考え方・感じ方に気づくこと。		「先生がフリスビーあつたら僕が中に入らせてくれない?」とルール外なこと言ってたんです。けど「そんなことしなくても、先生のところにフリスビーきたらあげばからね」と言ったんですよ。そしてボカーンとして「先生って優しいんだね」と言っていて、彼にとつてはそれがいとおしいと思ったことがあります。そういう経験がなかったとまで気づいて(D)。このやり方が無視にしか見えなくて、「反応しない=無視」にしか見えなくて、それが嫌で悩んでいて、彼も姿見れば絶対に対応する場面ができていたんで、できるだけ関わらない。反応しないといっても挑発が凄かったんですよ(M)。	14
		19	虐待を受けた子どもに見られる特徴的なストレスへの対処方法に気づくこと。		「どういうきっかけで、どういう感情でやってるの?」と言ったら、それは全部「わかんない」と言っていて、「わかんなかったら私の対処の仕方わかんないし、今後おなじ場面になった時に、こっちもどう対処したらいいかわかんない」と言いつつでも、「わかんない」としか言ってくれなくて(C)。子どものニーズ、SOSがピンピン立ってるってのを吸い上げるチャンスなのに、そこ吸い上げられないと。そういう人も必要だと、受容してあげることによって、1時間の授業が続けられる気がするんですけどね(D)。	11
	20	自身の支援者としての思いを認識し、子どもにも伝わりやすい関わり方を検討すること。		誰かを怒れば言い返されるから、それを言い返さなければいけないとが強いあつたけど、共感的なところで「もうやめろよ、お前も大変じゃん」って、もう声のトーンを下げて「何かいいことある?」って聞かれるようになったら、子どももそんな(H)。学習の時とかに騒いだりしてたけど、一回やり変えようと思って、怒らなくて、ちょっと側に着く時間を長くして「一緒にやろうよ」って。一緒にやっつて「やればできじゃん!」って。わかんないところは「こうだよ」って教えてあげると「そうなんだ」って言って(D)。	13	
効果的な関わり方の検討	伝わる内容の検討	21	自身の関わりについて、子どもがどのように捉えているのかを認識すること。		今までも間違いなくすぐ怒ってたけど、事情をちゃんと考えるようにして。例えば、片方は法意で、たまたま相手を悩んでる状況だとしても「注意しなくてもいいかな」って思う時あるじゃないですか。子どもの気持ちとか考えを反映してる。ぼんち想像するようにはしてる(A)。保護所にいながいつも無理があるなって。「相手のことを考えて相手を大事にするよ」って言っても、子ども自身が大事にされてないし、職員がそういう子を大事にする時間もないし、ちゃんとお世話してないなってすごい反省するの(D)。	12
		22	関わり方によって、子どもへ与える影響に違いがあることを認識すること。		ボールと一緒に打って、強く打って強く返って来るみたいだ。優しく関わればそれなりの反応が返って来るってのがわかれば、仕事に対して前向きになれたというか。そっか、これでいんだって、気持ち的に楽になれて、そうしたら関わられる子どもが増えていて、気持ち的に楽になるのはやっぱりあります(H)。問題の程度にもよると思うんですけど、目録に沿った中でやる部分によってはある程度指示的な関わりで簡潔に言っていくところも必要なのかなって。厳しく関わればその場は落ち着きますね。その先生が居なくなったり、長期的にみるとあんまり変わらない。悪化する部分も(K)。	11

Table 3
M-GTAにより生成されたカテゴリー，概念一覧（続き）

カテゴリーグループ	カテゴリー	No	概念	定義	具体例	該当数 n=14
資源の活用と心理支援	理念や魅力の活用	23	子どもと関わる際に、専門職としての自信を持って関わられるように、職場の支援理念や職員個人の魅力（趣味、特技、人柄、信念など）を活用すること。	職員の一人一人の人間力ってのかな、そういう部分に任せられているかなっていうのがあると思うんですよね。誰でも兎角の職員になれるかと思ったら、なれるのがなくて思うんですよね、正直(D)。軸ができてきましたね、最初の頃はもうおぼれちゃったので、最初の頃はだめでしたよね、ちょっと指示的、一方的なところを下げて、やっぱり共感的とか受容的なところにシフトしていきたくて考えていて。そういう風になってると、気持ち的に楽になって(H)。	10	
		24	子どもと関わる際に、子どもの支援ニーズに応えられるように、これまでに身に付けた様々な専門的な知識や技術を柔軟に活用すること。	もちろん病気系の子たちでしょ。あと、やっぱりボーダー的な、あとは国籍の違う子どもたち、DNAが違う人たちはわからない、文化の違いが、あの子どもすごかった。あの辺りの子はいくら言っても常識が入らない(D)。そこに誰がいるのかによって、声かけの仕方だったりとか、気持ちの持っていく方が全然違うなって。保護所の先生たちも、多様な子どもがいる、性差の子どもいれば、ぐ犯の子どもいて、仕事探している子どももいて。色々な子がここにいる。「この子だからこの関わり」ではなくて、もっとケースバイケースできる対応を増やしていけたらいいのかなって(H)。	8	
	25	子どもと関わる際に、支援のねらいが子どもにも伝わるように、子どもを取り巻く周囲の人的な資源を活用すること。	学生の時もそうだったでしょう。みんなの前で注意されたら立場がない、そういうことも考えないから、みんなの前でただ怒ればいいと思ってしまう。自分がやっていないって言ったら時々やっちゃうんだけど(B)。子どもがいるところで「Sちゃん一輪車乗れようすごかったらしいよ！」ってさ。例えばそう言うことをしていくことによって、その子の評価が上がついていくことははたしてないかと思うので、なるべくいいことしたら他の職員に昨日こうだったんですよって言うようにはしているんですけど(D)。	8		
	26	子どもとの関わりの中で生じたネガティブな感情体験を受け入れ、体験を手がかりに、子どもに寄り添う態度の回復に努めること。	こっちの気持ちを向こうは色々なネガティブな行動で刺激してくるけど、それに対する自分は閉じてるっていうか、彼に対して構えてるっていうか。今は割り切れない自分があるのかなって。また暴れるんじゃないかと。実際こっちの問題かもしないけど(F)。凄く酷くて。何度も何度も攻撃されてるから、自分の中で萎縮してるのはあると思うんですよね。関わりに影響してるかもしれないですね。諦めの気持ちが強くてKにも伝わってるかもしれないですね。「先生は他のことが無いから何も言っていないんだよ」ってみんなの前で言ってるんですよ。「そうじゃないよ」って言うけど、そうなんですよ(C)。	10		
	27	子どもや組織との関わりの中で経験した職員個人の不全感に着目し、職員の心理支援や職場改善に努めること。	昨日はこういう関わりをすればよかったなって、反省はやっぱりするじゃないですか、それがちゃんと解決されないまま次、次ってトラブルが起きて、それがどんどん消化できない、問題について考えられない。目の前の問題を消化するだけで(A)。子どもの安全を守るように上司や職員にも言い続けたいけど、私が「感情的になってだけじゃないか」とまで言われて。わかってくれたことが一番良かったんですよ。子どものためにという気持ちが潰されていく。沈んでしまって「もうやっつけられるか」って。それで何人も潰れていった先生たちを見ているので、一番辛いところでさよね(N)。	5		
権利擁護に基づく支援	28	普段の生活の様子から子どもの課題と強みを検討し、生活の中で子どもをケアすること。	運営のところに書かれているのが凄いの場、やっぱりそこなんです。職員数もそうだけど、やっぱり意識を変えないと。何かあると「それは担当の人に話そうね」聞いてもらおうねとか、逃げたくなる。「いや、聞くのは私たちの仕事だから」って、私こそ言いたいですよ。(B)。どだけわかっただけあげられるかのツールが必要ですね。アンケートとかそういう部分が必要ですよ。なんでもいれから絵描きしてみとか、そういうので心理をみるとか、そういう知識がないからあれだけど。職員の中で心理士的な方が2人、3人いて、子どもが入り込んで、保護課としてのインテークの中でやって。ちゃんと全員が把握できる場が必要ですよ(F)。	11		
	29	子どもの権利が守られるように、子どもの思いを汲み取り、自己表現を受け止めながら支援すること。	本とるのも借りるのも一人ずつ並んで、全部ページをチェックされて。トイレも入る時に名前の札かたり、学習にけしゴムを捨てるも手を上げて、色々な所が厳しいうて。「何これ」って衝撃を受けたの覚えてます。保護所ってこういうところなんだって(D)。目上の人たちは「人数が多いから掃除をなくせ」とかお風呂じゃなくてシャワーにすればいい」とか結構言ってきます。人数が多いのは子どもたちのせいではないのに。「大人が不都合を負いますから」となりました(N)。	10		
	30	一時保護所の職員像を職員間で共有し、個々の職員が主体的にロールモデルとなるように連携しながら示していくこと。	専門性のなさというか、一番いけないことは、上の人たちがそれをやってみようとか、若い人たちがそれに応える。自分たちもそうしなきゃいけない空気を作ってしまう。そういう人たちがいる前で、「子どもたちに注意しなきゃ」って。「注意している職員が偉い」ってなる(B)。子どもとの関係がうまくいかない、他の先生方に「申し訳ない、なんか自分は役に立ってないんじゃないか」と思う。「影で何か言ってるんじゃないか」「ちよっと居場所ないか」、「辛い」、「辞める」みたいな(E)。	12		
支援効果を高める組織運営	支援モデルの共有	31	職場内の課題を職員間で共有し、個々の職員が主体的に対処できるように連携すること。	私は怒ってなくて、その人は怒ってるからとか、子どもに明らかに比べられやすいから、そんなに怒らなくてほしいかと思いますし、対応が統一されていないです(A)。ここに来てチームで子どもを見ることが、女性と男性だったりとか、年齢の人とか、色々違う中でポジションが常に変わること面白くないのはある。今やっぱりそこまで余裕ない。時間外で掃除するなんてありえないとか、そんな感じがある。そこを一人で頑張るかと思ったら頑張れきれない。組織として機能していくっていいんだけど(D)。	11	
		32	子どもが安心・安全を感じられるように、職員の子どもへの関わりに対して十分に行き届く支援場面を築くこと。	日勤4人で回すといっても、病気の子に1人ついて、他の子を3人で回すっていうのも厳しい。2歳児がこんなにもいたら配置の問題もあると思う。(前)もNとRのトラブルだったのに、そこにYとJとか色々な子どもが入ってきて、些細な問題が大きくなったりとか、リスクの高い子どもがたくさん入ると、複合的な問題が起きる。対応が難しくなる(D)。本当に日々の生活、行動記録はもちろんですけど、追われない。子どもたちと一対一で関わる時間を持ってあげたいけど、時間もあまりない、日課も時間に追われる。「この時間はこれ」って。自由な時間もあるけど、悩みがあっても「先生」ってつかまえて話せる時間もほとんどない(E)。	14	
	33	職員のスキルアップや心理ケアの機会を保障されるように、職員に対する心理的・教育的な支援の仕組みを築くこと。	職員研修やってくださいよ、私たちに。研修は欲しいですね、心の底から欲しいですよ。手探り状態で、結局何も解決できず他の先生に任せちゃって(C)。武蔵野の研修にかんしては、指導者研修だったんですけど。子どもへの対応もそうだけど、自分が指導者としての職員、若い職員に教えるっていう講習もあったんですけど、伝え方とか。相談されたらどうするかとか。必要な、必要だろうなあと思いました(E)。	13		
	34	子どもが職員から愛着を感じられるように、職員の子どもへの関わりが尊重され、職員同士で支えあながら子どもを支援できる体制を築くこと。	トラブルが起きればそこに関わる。時間もかかるし、記録も書かなきゃいけない、人間的な部分で「またか」と思う。仕事も増えると思う「うわっ」とも思う。忙しすぎるから目の前のことで手一杯。ある先生は学習室でスタンプ帳ついたり、掲示物を奇麗にしてくれた。ああいうのも保護所要の一つじゃないかな。本当はそこに費用や時間外がかけばいいんですけど(D)。疲れたら、ケガしたりした先生もいたの。休みをとったりなんざで、結局休まずに死んだのは3人だけでした。目上の人の理解や協力を得られず、崩壊切れない職員も多くなって「じゃあ何も言わない」となり、心が痛んで休む職員もいました(N)。	11		



【 】 カテゴリー・グループ 《 》 カテゴリー 〈 〉 概念 → 影響

⇒ 「STEP1：子ども中心の関わり」に移行するプロセス

⇒ 「STEP2：問題行動の理解と対応方法の検討」に移行するプロセス

➡ 「STEP3：資源の活用と心理支援」に移行するプロセス

➡ 「STEP4：支援効果を高める組織運営」に移行するプロセス

Figure 1 問題行動を示す子どもに対して職員の受容的な関わりが促進されるプロセス

的に関わり、子どもの肯定的な変化を引き出すプロセスは、この順に進展することが想定された。カテゴリー間の段階性を示すために、Figure 1の各カテゴリー・グループ内に移行の段階を示すSTEP 1からSTEP 4を記載した。

1. 子ども中心の関わり

職員が問題解決や自己成長に至るプロセスの主体を子どもに置き、5つの関わりを用いて「子どもの肯定的な変化」を引き出す段階を表すカテゴリーである。

まず、1つ目の関わりは《解決的な関わり》であった。職員は問題発生後、初期動作として〈毅然とした態度〉、〈予防的な対応〉、〈指導的な問題解決〉、〈自立への配慮〉を行い、問題への気づき、予防、解決を促していた。

2つ目の関わりは《援助的な関わり》であった。《解決的な関わり》を受けて問題の理解が深まった子どもに対して〈個別性への配慮〉を念頭におきながら〈積極的な安心基地〉であることを子どもに伝え、子どもの自己表現を促す関係性を築いていた。

3つ目の関わりは《受容的な関わり》であった。《援助的な関わり》を受けることで自身の思いや考えを表現した子どもに対して、心理支援としての〈気持ちへの介入〉、〈問題行動への共感〉、〈積極的な受容〉、〈意味づけの修正〉を行い、子どもが十分に表現しきれない気持ちや考えを認め、受け入れていた。

4つ目の関わりは《教育的な関わり》であった。《援助的な関わり》を受けることで自身の思いや考えを表現した子どもに対して、教育的支援として〈自己表現の方法〉、〈理解と対処の方法〉、〈内省の方法〉を教え、子どもがより望ましい形で自己表現ができるように支えていた。

5つ目は《成長促進的な関わり》であった。《受容的な関わり》や《教育的な関わり》を受けて自身の思いや課題への理解が深まった子どもに対して、職員は子どもの健全な〈発達の保障〉を意図して積極的に〈成長への動機づけ〉を行っていた。また、子どもが成長する姿に気づき、〈成長感の承認〉を行いながら「子どもの肯定的な変化」を引き出していた。

2. 問題の理解と対応方法の検討

職員が虐待の影響に着目した関わり方を検討する段階を表すカテゴリーである。

前段階の【子ども中心の関わり】を経た職員は、子どもとの関わりを通して虐待を受けた子どもに〈特徴的な言動〉、〈特徴的な考え方・感じ方〉、ストレスに対する〈特徴的な対処方法〉等の〈虐待の影響に気づく〉を得ていた。そして、虐待の影響に気づいた職員は、子どもの特徴に合わせて〈伝え方の検討〉、〈伝わる内容の検討〉、〈関わり方の効果の検討〉等の《効果的な

関わり方の検討》を行っていた。職員はこれらの【問題の理解と対応方法の検討】を行うことで、【子ども中心の関わり】を行う頻度や質を高めていた。

3. 資源の活用と心理支援

職員が子どもの肯定的な変化に有用な資源を活用し、また、職員個人の心理的な回復がみられるようになる段階を表すカテゴリーである。

前段階の【問題の理解と対応方法の検討】を経た職員は、子どもの支援ニーズに応えられるように、支援者としての〈理念や魅力の活用〉、〈知識や技術の活用〉、子どもを取り巻く周囲の〈人的な資源の活用〉等の《資源の効果的な活用》を行っていた。

また、虐待を受けた子どもに見られる特徴的な行動によって、職員自身が傷ついている場合もある。そのため、職員は子どもに〈寄り添う態度の回復〉や〈不全感の予防と解消〉等の《心理的なケアと予防》に努めていた。

職員はこれらの【資源の活用と心理支援】を行うことで、【子ども中心の関わり】を行う抵抗感を下げるとともに、行う頻度を高めていた。

4. 支援効果を高める組織運営

職員が組織のサポートを受けることで、各プロセスが効果的に進展する段階を表すカテゴリーである。

一時保護所は子どもの頻繁な入退所や職員の交代制勤務・人事異動などが生じる場であり、効果的な支援が恒常的に続くような組織づくりが求められている（日本総合研究所、2023）。このため、前段階の【資源の活用と心理支援】を経た職員は、子どもと職員の双方がケアと成長を体験できる機会を恒常的に保障していくために、次のような取り組みを行っていた。

まずは《権利擁護に基づく支援》である。一時保護所における支援の大原則は子どものケアであり、ケアの方法をアセスメントしながら権利保障に努めることが求められている（厚生労働省、2018）。このため、職員は子どもに対する〈ケア・アセスメント〉と〈権利擁護の取り組み〉等に力を入れていた。

次は《支援モデルの共有》である。一時保護

所は子どものケアとアセスメントの機能を最大化していくために、職員間の綿密な連携が求められている（厚生労働省，2018）。このため、職員は職員間で〈職員像の共有と連携〉を図り、チームで協働しながら〈課題の共有と対処〉等を行っていた。

最後は《支援の仕組みづくり》である。子ども1人1人に対して充実した支援が行き届くように〈個別的な支援場面〉を築くほか、職員同士で支援観を尊重し合いながら子どもを支援する〈支援的な職員体制〉、子どもを支援する職員自身を支える〈職員支援の仕組み〉等に努めていた。

職員はこれらの【支援効果を高める組織運営】を進める中で、【問題の理解と対応方法の検討】と【資源の活用と心理支援】が得られる機会を保障し、【子ども中心の関わり】を用いる頻度が高まるように努めていた。

考察

本研究では職員の受容的な関わりを促進するプロセスを探索的に検討した。その結果、職員の受容的な関わりは【子ども中心の関わり】のカテゴリー・グループに含まれる概念の1つであり、また、【子ども中心の関わり】、【問題の理解と対応方法の検討】、【資源の活用と心理支援】、【支援効果を高める組織運営】の4つのカテゴリー・グループを経て受容的な関わりを促進するプロセスが示された。職員が子どもへの関わりを支援の中心に置きながら、子どもの肯定的な変化を促すことに役立つ「子ども中心の支援モデル」が示されたと考えられる。

以下、本モデルの意義と課題を考察する。

1. 受容的な関わりを促進するプロセス

【子ども中心の関わり】は子どもへの直接的な関わりに関する内容で構成され、具体的な関わり方の種類と内容が明らかとなった。先行研究によれば、子ども中心の関わりは子どもの安心感・安全感を高め（阪無・石村，2019b）、トラウマ症状と問題行動を軽減し、職員との安定した愛着関係や適応的な行動を促進することが量的な調査によって明らかにされている（阪無・石村，2019c）。一方、本研究では【子ども

中心の関わり】の内容を質的に明らかにしている。その内容は阪無・石村（2019b，2019c）と同様に、問題を示す子どもとの安心・安全の関係を育み、望ましい自己表現を支えながら肯定的な変化へと導く関わりであることが示された。このことから、本研究で示した【子ども中心の関わり】は、子どものケアと成長を導くより具体的かつ実践的な関わり方であり、また、子どもの問題行動へと受容的に関わり、ケアに繋げていくという一時保護ガイドラインに基づく内容と考えられる（厚生労働省，2018）。

次に【子ども中心の関わり】は、【問題の理解と対応方法の検討】、【資源の活用と心理支援】、【支援効果を高める組織運営】を介して子どもの肯定的な変化を導くプロセスが示された。このことから、子どもの肯定的な変化を効果的に導くためには、子どもに対する直接的な関わり方を身に付けるだけでなく、子どもへの理解を深めて自身の関わり方を再検討すること、資源を活用しながら自身の心理ケアに努めること、子ども中心に関わる職員を支える組織を築くことも重要な要素であると考えられる。特に、野坂（2019）は、虐待を受けた子どもはトラウマを抱えており、トラウマ症状が対応する職員や組織全体に影響を及ぼし、結果として、職員の不適切な関わりを引き出す恐れがあることを指摘している。一時保護所における効果的な支援を検討するにあたっては、子ども側・職員側・組織側の各要因が相互に影響し合う状況にあることを前提に置き、まずは組織全体の問題状況をアセスメントすることが強く求められると考えられる。

なお、子どもの状態や生活状況をアセスメントし、子どもへの関わり方を検討することにおいては心理職員の専門性が活かされる領域である（内海，2013）。本研究で得られた概念リストや結果図は、子どもに対する支援の全体像を把握し、プロセスに沿った支援を検討することに有用と考えられる。しかし、現在の心理療法担当職員の平均配置状況は正規で0.18人、非正規で0.61人と1人以下であり（三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社，2021）、過去には96%が臨床心理士の資格を持たず、79%が3年未満の経験年数という報告がある（大

島, 2007)。鈴木・大澤(2016)は一時保護所でケアを試みるうえで、心理職員の正規雇用を進める重要性を指摘しているが、組織的な改善と並行して、一時保護所における正規の心理職の確保と育成は大きな課題といえる。

2. 本研究の限界と課題

本研究により、子どもの肯定的な変化を導く支援の全体像が整理された。しかし、本研究の調査協力者は1施設14名と少なく、結果の一般化には課題が残る。例えば、年齢や経験年数に応じて職員に求められる関わり方は異なり(日本総合研究所, 2022)、施設の特徴は地域で様々であることが指摘されている(厚生労働省, 2017)。これらのことから、本研究により得られた結果は、調査協力施設の特徴や調査協力者の年齢・経験年数・専門性等の影響を受けていることが示唆される。

今後、結果を一般化していくためには、M-GTAの理論的飽和が平均20名であると指摘されるように(木下, 2007)、より多くの調査協力施設と調査協力者を募ることが課題となる。また、定量的な調査を行うことによって、本研究によって概念的に示されたモデルを検証し、施設や個人の特徴によってプロセスの進展に差異が見られるかを検証することが望まれる。

さらに、本研究では子どもの肯定的な変化を導く職員に求められる専門性として、【子ども中心の関わり】、【問題の理解と対応方法の検討】、【資源の活用と心理支援】、【支援効果を高める組織運営】が生成された。各職員がこれら4つのカテゴリー・グループに含まれる内容を十分に理解し、実践できるようになることが、子どものケアに有用と考えられる。しかし、(三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社, 2021)が指摘するように、現状としては職員の9割が専門性を高める機会がない状況に置かれている。今後は職員の専門性に焦点を当てて、本研究で得られた子ども中心の支援モデルに基づく人材育成のプログラムを体系化し、プログラムに基づく教育資料の作成と効果検証を進めていくことが期待される。

引用文献

- 安部 計彦(2007). 要保護児童の一時保護に関する研究. 平成18年度厚生労働科学研究(子ども家庭総合研究事業)児童虐待等の子どもの被害及び子どもの問題行動の予防・介入・ケアに関する研究(主任研究者奥山真紀子)報告書 pp.457-473.
- 木下 康仁(2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い. 弘文堂.
- 木下 康仁(2007). ライブ講義M-GTA実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて 弘文堂.
- 子ども家庭庁(2023a). 子ども基本法 子ども家庭庁 Retrieved September 24, 2023 from <https://www.cfa.go.jp/policies/kodomo-kihon/>
- 子ども家庭庁(2023b). 令和5年度全国児童福祉主管課長・児童相談所長会議資料 子ども家庭庁 Retrieved September 24, 2023 from <https://www.cfa.go.jp/councils/jisou-kaigi/r05/>
- 厚生労働省(2017). 新しい社会的養育ビジョン 新たな社会的養育の在り方に関する検討会 厚生労働省 Retrieved September 24, 2023 from <https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000173903.html>
- 厚生労働省(2018). 一時保護ガイドラインについて 厚生労働省 Retrieved September 24, 2023 from https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/dv/hourei.html
- 厚生労働省(2021). 児童相談所における一時保護の手続等の在り方に関する検討会とりまとめ 厚生労働省 Retrieved September 24, 2023 from https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_18053.html
- 厚生労働省(2022). 令和4年6月に成立した改正児童福祉法について 厚生労働省 Retrieved September 24, 2023 from https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/jidouhukushihou_kaisei.html
- 三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社(2019). 一時保護の第三者評価に関する研究報告書 三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社 Retrieved September 24, 2023 from https://www.murc.jp/report/rc/policy_research/public_report/koukai_190426/

- 三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社 (2021)一時保護所の実態と在り方及び一時保護等の手続の在り方に関する調査研究 報告書 三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社 Retrieved September 24, 2023 from https://www.murc.jp/report/rc/policy_research/public_report/koukai_210412/
- 日本総合研究所(2022). 一時保護所職員に対して効果的な研修を行うための基礎的な調査研究 Retrieved September 24, 2023 from <https://www.jri.co.jp/page.jsp?id=102568>
- 日本総合研究所(2023). 一時保護所職員に対して効果的な研修を行うための調査研究 Retrieved September 24, 2023 from <https://www.jri.co.jp/page.jsp?id=104942>
- 西澤 哲(2009). 虐待というトラウマ体験が子どもに及ぼす心理・精神的影響 北海道医療大学看護福祉学部学会誌, 5, 5-10.
- 野坂 祐子(2019). トラウマインフォームドケア 公衆衛生の観点から安全を高めるアプローチ トラウマティック・ストレス, 17, 80-89.
- 緒方 康介(2014). 被虐待児におけるトラウマ症状—児童相談所で実施されたTSCC-Aを用いた分析— 犯罪学雑誌, 80, 15-20.
- 大島 剛(2007). 児童相談所一時保護所の心理職のかかわりに関する調査. 平成18年度厚生労働科学研究(子ども家庭総合研究事業)児童虐待等の子どもの被害及び子どもの問題行動の予防・介入・ケアに関する研究(主任研究者奥山真紀子)報告書 457-473.
- 阪無 勇士・石村 郁夫(2019a). 一時保護所職員が外在的な問題を示す児童へと受容的に関わるプロセス—施設内体験 組織への愛着 バーンアウトを媒介要因として— 子どもの虐待とネグレクト, 20, 347-358.
- 阪無 勇士・石村 郁夫(2019b). 一時保護所職員の受容的な関わりが入所児童の安全感・安心感に及ぼす影響—被虐待児が求める受容的な関わり方— ヒューマン・ケア研究, 19, 115-125.
- 阪無 勇士・石村 郁夫(2019c). 一時保護所職員の受容的な関わりが児童の適応行動に与える影響—児童のトラウマと愛着の問題に対する職員の関わり方に着目して— 日本子ども虐待防止学会第25回学術集会ひょうご大会プログラム・抄録集, 281.
- 角南 なおみ (2013). 子どもに肯定的変化を促す教師の関わりの特徴—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルの生成— 教育心理学研究, 61, 323-339.
- 鈴木 勲・大澤 朋子(2016). 一時保護所の概要 (和田 一郎 編) 児童相談所一時保護所の子どもと支援 子どもへのケアから行政評価まで (pp.12-45) 明石書店.
- 高橋 重宏(2007). 一時保護所の職員のストレスに関する研究 日本子ども家庭総合研究紀要, 44, 3-36.
- 内海 新祐(2013). 児童養護施設の心理臨床「虐待」のその後を生きる. 日本評論社.
- 和田 一郎(2013). 一時保護所の概要把握と入所児童の実態調査 日本子ども家庭総合研究紀要, 50, 59-131.

利益相反

本論文に関し、開示すべき利益相反関連事項はない。

脚注

本論文は2018年度東京成徳大学大学院心理学研究科に提出した博士論文の一部を加筆・修正したものである。

—2023年10.2.受稿, 2023年12.1.受理—

Process of encouraging accepting interactions by staff of temporary custody facilities

: Aiming toward a child-centered support model in support of children and staff

Yuji Sakanashi

Mejiro University, Faculty of Psychology

Mejiro Journal of Psychology, 2024 vol.20

【Abstract】

Since the publication of recent temporary custody guidelines, caring for children using an approach of accepting interactions by staff has become a basic principle of support in temporary custody facilities. However, a unified, practical support model has yet to be presented due to the special circumstances surrounding temporary custody facilities. Accordingly, we conducted an interview survey of temporary care facility staff and explored the process of encouraging accepting interactions using M-GTA. Analysis of interview data resulted in the generation of 34 concepts, 12 categories, and 4 category groups. An investigation of the relationships between each category and category group revealed that “accepting interactions by staff” is one concept included in the category group child-centered interactions. This investigation also demonstrated a process by which child-centered interactions, understanding problems and exploring solutions, use of resources and psychological support, and organizational management that boosts the effects of support encourage accepting interactions, and promote positive change in children. These results demonstrate a child-centered support model in which staff promote positive change in children while focusing on the child.

keywords : child guidance center, temporary custody facility, accepting interactions,
child-centered support model, child-centered interactions