

2024（令和6）年度研究報告書

児童心理治療施設における
支援者のセルフ・モニタリングを支える
ーアタッチメント理論からー
(第2報)

研究代表者 遠藤 利彦 (東京大学・大学院教育学研究科)
共同研究者 井上 真 (横浜いずみ学園)
植竹 温香 (東京大学・大学院教育学研究科)
江川 郁花 (東京大学・大学院教育学研究科)
西垣 英恵 (東京大学・大学院教育学研究科)
増沢 高 (子どもの虹情報研修センター)
村木 良孝 (子どもの虹情報研修センター)

社会福祉法人 横浜博萌会

子どもの虹情報研修センター

(日本虐待・思春期問題情報研修センター)

2024（令和6）年度研究報告書

児童心理治療施設における
支援者のセルフ・モニタリングを支える
ーアタッチメント理論からー
(第2報)

社会福祉法人 横浜博萌会

子どもの虹情報研修センター

(日本虐待・思春期問題情報研修センター)

目 次

I . 問題と目的	1
II . 方法	4
1. 振り返りカードの開発	4
(1) グループインタビューの実施	4
(2) 振り返りカードの作成	4
2. 振り返りカードを用いたグループワークの実施	6
(1) 実践参加者	6
(2) 実践の概要	7
(3) データ収集	7
III . 結果と考察	8
1. カードに関するコメント	8
2. 個人ワークに関するコメント	27
(1) 子どもとの関わりについて	27
(2) 職員間連携について	32
(3) セルフケアについて	34
3. グループワークに関するコメント	35
(1) 悩みの共有や方針の再確認	35
(2) 職員間連携の重要性の再確認	37
(3) 経験年数、職種の異なる職員の日線共有	38
(4) グループワーク設計の工夫と改善点	38
IV . 総合考察	42
1. カードは職員が自分の実践を振り返ることを手助けするようなツールになっていたのか	42
2. このツールを用いることの負担感は大きくなかったか	42
3. このツールを用いることで、職員同士の子どもの見る目線はそろっていったか	43
4. その他、この実践を通じて得られた気づき	43
5. 展望	44
引用文献	45
Appendix1	46
Appendix2	48
Appendix3	49
Appendix4	51
Appendix5	53

I. 問題と目的

本研究は、児童心理治療施設において、支援者がアタッチメント理論の観点から、子どもとのやりとりを振り返り、自らの支援を自己点検する機会を設けることを目指して実施されたものである。社会的養護の現場では、一般に被虐待経験を有する子どもへの支援が展開されている。こういった文脈においては、アタッチメント理論に基づいた検討が重要であることが指摘されている (Steeles & Simpson, 2017)。しかしながら、アタッチメント理論に基づいた支援とは、具体的にどのようなものなのかのイメージは、支援現場に十分に浸透していないことが想定される。

そこで子どもの虹情報研修センター 2023 (令和 5) 年度研究報告書「児童心理治療施設における支援者のセルフ・モニタリングを支える—アタッチメント理論から— (第 1 報)」(以下、第 1 報) では、アタッチメント理論に基づいて、子どもとのやりとりを振り返ることの促進を目指し、支援者に実際にあった子どもとのやりとりを記述してもらうワークシート (以下、セルフモニタリングシート) の開発と試行を行った。シートには、やりとりの概要、そのやりとりで子どもが経験したと考えられる感情、その子どもの様子を受けて支援者側に喚起された感情、子どもへの実際の対応、その対応を取った意図、最終的なやりとりの収束過程、最終的な子どもの様子について記述してもらう欄を設け、そのやりとりについてアタッチメントの視点から振り返ると、どのようなことが考えられるかについて、記述を求めた。本シートの開発目的としては、子どもとのやりとりについて記述する機会を定期的を設定することで、アタッチメント理論に基づいて支援を捉え直すことであった。セルフモニタリングシートの試行結果からは、シートに記述すること自体は振り返りを促進したものの、支援者にとって負担感が大きいことが示された。また他職員の記入したシートを読むことによっても、支援者の振り返りが部分的に促進されたことが見出された (遠藤他, 2025)。

これらの知見を踏まえ、第 2 報となる本研究では、より負担感が少なく、実施しやすい形で、アタッチメント理論に基づく振り返りを促進するツールの開発を目指す。具体的には、子どもと支援者のやりとりを、アタッチメント理論の枠組みを用いて解釈した事例集のようなカードを作成し、それを用いたグループワークを試行する。子どもとのやりとりをアタッチメント理論の観点から眼差す事例を提示することは、ワークシートに一から記述をするよりも、過去の子どものやりとりを想起し、振り返ることを促進するとの想定をおいて実施した。

さらに、一施設内で子どもと関わる複数の支援者が、同じカードを用いて振り返ることで、支援者の子どもを見る目線がそろっていくということも想定された。児童心理治療施設では、様々な職種の支援者が、複数で子どもに関わるのが一般的である。その中で、一人の支援者が、アタッチメント理論の観点から、子どもの横暴な振る舞いや大人を混乱させるような言動の背後に、不安や恐怖といったネガティブな情動経験を読み取り、安心感 (felt-security) を回復させるようなやりとりを目指したとしても、他の支援者が同様の視点を持ち合わせていなかった場合には、子どもへの対応が一貫しないだろう。子どもは不安を表出してよいのか、どういった形で表出すればよいのかに関して、大きな情緒的混乱を経験しかねない。そこで本実践では、一施設の中で支援者の目線をそろえ、子どもの不安に応じることの重要性を共有することが、振り返りカードによって促進されるのかについても、検

討することとする。

本研究で作成した振り返りカードでは、施設における支援者と子どものアタッチメントに関わるやりとり及びその関連領域として、A「支援者が避難所／基地として機能し続けるため」、B「支援者が避難所になるとき」、C「支援者が基地になるとき」、D「支援者と子どもが離れるとき」という4つの領域を想定し、カードの開発を行った。

A「支援者が避難所／基地として機能し続けるため」

発達早期の被虐待経験は、アタッチメントに大きなダメージを与えるものと考えられており、支援においては支援者がその修復作業にあたる必要がある。被虐待経験の中で歪曲したアタッチメントを形成している被虐待児は、脳神経系に深刻な発達不全を抱えている可能性があり、それらは心理行動上の問題を生じやすくさせてしまう（遠藤, 2020）。例えば、自分の目の前にサポートを提供してくれる支援者がいたとしても、そこに自分への敵意や無関心さを読み取ってしまい、排除してしまう傾向等が想定される（遠藤, 2018）。そのため、子どもと支援者の関係構築や維持には膨大な情緒的エネルギーが必要であり、その過程で支援者が心理的に疲弊してしまう危険性が高い。支援者のバーンアウトによって予期せぬ分離がもたらされた場合、被虐待経験を有する子どもは、重要他者の喪失体験を繰り返すこととなり、更なる困難を抱えてしまうことになりかねない。したがって、支援者自身がきちんと情緒的に支えられていることが、支援者が子どもの避難所／基地として施設に存在し続けることを可能にすると想定した。そこで、A「支援者が避難所／基地として機能し続けるため」においては、支援者のセルフケアと支援者を支えるネットワークの機能に焦点化した。

B「支援者が避難所になるとき」

安全な避難所とは、子どもが不安になったり、危険を感じたときに駆け込み、保護と安心感を求める場をさす（Bowlby, 1988; 遠藤, 2007; Feeney & Collins, 2004）。理論的には、子どもの崩れた感情の立て直しと、子どもの感情の映し出しを通じて、感情を整えることが重要な機能となる。また、子どもが表出した感情に言語的なラベルを付与し、返していくことも、子どもが自身の状態に気づくことを促し、自分の状態について言語的に説明することを支えるために重要である。特に、アタッチメントに課題を抱える子どもたちは、不安の表出が不明瞭であったり、間接的なものになりやすいため、支援者はそのシグナルを察知することが容易でないと考えられる。こういった観点をもとに、B「支援者が避難所になるとき」では、子どものシグナルを察知し、一緒に子どものネガティブな感情を整えることに関するやりとりに焦点化した。

C「支援者が基地になるとき」

次に、安全基地とは、子どもが、仲間との遊びや連携、新たな関係性を含む新奇場面といった、探索へ向かうための拠点となる場を指す（Bowlby, 1988; Feeney, 2004）。理論的には、探索へ向かう子どもを送り出し、見守ることが重要な機能となる。時に、探索途中の子どもが不安になり、基地を振り返って確認した際には、子どもを励まし、応援することを通して、探索を支え促す役割を果た

す。また、先回りした見守りは探索を阻害することに繋がるため、非侵害性を保つことも重要である (Feeney & Woodhouse, 2016; Bowlby, 1988)。一方で、危険な探索や逸脱へと向かいすぎないように、探索を調整したり、適度に目を向けておく必要もあるだろう。ただし、子どもが、安定したアタッチメント経験を積み重ねることができていない場合には、探索へ向かうことを怖がったり、そもそも探索へ向かうモチベーションが育まれていないといった課題があることも想定される。こういった観点をもとに、C「支援者が基地になるとき」では、探索へ向かう子どもを送り出すこと、探索中の子どもを見守り、適度に目を向けておくこと、励ますこと、そして子どもの探索へのモチベーションを育むことに関するやりとりに焦点化した。特に、子どもに想定される探索場面として、一般的な遊び・連携場面や新奇場面の他、探索先で恐れが経験される状況が含まれることを考慮し、入眠や進路相談、支援者との葛藤といった場面も検討した。

D「支援者と子どもが離れるとき」

最後に、施設におけるアタッチメントの重要な領域として、デタッチメントがある。施設においては、様々な形で環境の変化が生じ、子どもは、主たる対象、すなわち養育者や支援者との分離や喪失を経験する。例えば、どの子どもも入所時点で、何らかの形での分離・喪失を経験して施設にやってくるが、その後、措置変更や施設からの卒業といった形で施設を退所し、再度の分離を経験することとなる。加えて、子どもの住環境は変わらずとも、支援者の異動や長期休養などによって、支援者との分離を経験することもある。このように、主たる養育者との分離・喪失に際して、子どもは悲しみや戸惑いを経験している渦中に、新たな環境・関係性という新奇場面へと向かわねばならず、情緒的に大きく負荷がかかる (Bowlby, 1980)。

Bowlby (1951) によれば、分離・喪失の影響を低減するためには、単に子どもを送り出すだけでなく、一定期間は何らかの形で元の対象と子どもとの関係を継続させるなど、ある関係から次の関係へと段階的に移行していけるよう、橋渡しをすることが必要である。これは、元の関係を突然断絶しないということ、そして、次なる環境へと子どもを送り出すだけでなく、子どもを次の環境へとつなぎ、送り届けることまでを考慮することの重要性を示唆している (工藤, 2020)。また、移行時のギャップを減らすべく、子どもが新たな環境への見通しを持つことができるよう、移行前から、支援者と子どもでともに準備を進めながら、認識を共有していくことも重要であると想定される。こういった観点を元に、D「支援者と子どもが離れるとき」については、まず、元の対象とのデタッチメントを経験したばかりの入所時点で子どもとの関係性の構築をいかにして行うかを取り上げた。そして措置移行前で次なる環境への準備をどのように行うか、最後に措置移行後に関してどのように子どもを新しい対象へと送り届けるかに関連するやりとりに焦点化した。

これらを踏まえ、本研究では、以上の4つの領域を焦点に、アタッチメント理論の観点からの振り返りを促進するツールの開発を目指す。具体的には、上記A～Dの4つの領域に関連した振り返りカードを作成し、それらを用いたグループワークを実施する。加えて、振り返りカードによって、支援者の視線をそろえることが促進されるのかについても検討することを目的とした。

II. 方法

1. 振り返りカードの開発

(1) グループインタビューの実施

施設職員が日々の実践で経験するエピソードの収集を目的に、グループインタビューを実施した。グループインタビューは、縁故法を用いて、児童心理治療施設の中堅・ベテラン職員を対象に協力を依頼した。グループインタビューは2期にわたって実施した。第1期は、2024年6月に2回実施した。参加者は児童心理治療施設Aで、現場経験を10年程度持つ、心理士3名および児童指導員3名であった。第1期のグループインタビューでは、子どもとの日常的なやりとり、自身の若手時代および身近な若手職員の困りごと、支援において山場であると感じた局面や、今振り返るとこうすればよかったなど感じる場面について尋ねた。

第1期のインタビューを終えた段階で、一度得られたエピソードを整理した。その結果、職員のセルフケアや、職員と子どもの分離（デタッチメント）場面での支援についての情報が不足していると考えられたため、第2期のインタビューを実施した。第2期は、児童心理治療施設Bおよび児童心理治療施設Cの協力を得て、2024年8月に実施した。対象は、子どもの施設移行に関する経験を持つ、現場経験を10年程度有する職員とし、児童心理治療施設Bから心理士2名、児童心理治療施設Cから心理士1名、児童指導員2名に協力を得た。第2期のインタビューは、子どもとの日常的なやりとり、他職員との分離を経験した子どもの引き継ぎに関するエピソード、職員自身の休職や異動によるデタッチメントに関するエピソード、措置変更等による子どもとのデタッチメントのエピソード、セルフケアについて尋ねた。

(2) 振り返りカードの作成

グループインタビューで得られた語りから、子どもとのやりとりにおける困りごとや、支援のコツに該当するエピソードを抽出した。最終的に、抽出されたエピソードは、A～Dの4つの領域に分類された。

次に、各エピソードを、【状況】、【心境】、【選択】、【意図／背景】の枠に沿って、整理した。まず、【状況】には、当該状況での子どもの状態や周囲の状況等を含めた。次に、その状況に対する職員の心的状態を、【心境】の枠に当てはめた。そして、当該状況に対して職員がとった対応や言動を、【選択】とした。さらに、職員がその対応を選択した理由やねらい・背景を、【意図／背景】とした。この際、類似場面において、対応がうまくいったエピソードとうまくいかなかったエピソードが確認された場合には、前者をカードの表、後者を裏に記載した。なお、裏のカードについては、【意図／背景】の枠を設けなかった。また、インタビューの中で、いずれかの枠に関連する情報が得られなかった場合には、研究者側が想定される情報を加筆したり、共同研究者の意見を参考に修正を加えた。最後に、各カードに内容を表すタイトルを設定した。

以下では、カード作成の手続きについて、具体的なエピソードとともに説明する。

- ・すごい警戒心が強いお子さんだったなっていうのは覚えています。でもすごい不安で、かなり横柄。
- ・お前は俺に何してくれんみたいな態度できていたことが印象的でした。
- ・その態度を見て、それまでの背景を考えた時に、どれくらいの付き合いになるかわからないので、どういう距離感で関係を築いていくかは、より一層慎重に考えていく必要があるんだろうなと思いました。最初はある程度様子を見ながら受け入れないとなっていました。
- ・親密な関係を築いていこうってこちらから近づくことが耐えられないかもと。
- ・本人が求めてくる、受け入れられるペースを考えていく必要があるなと思いました。
- ・こちらから急接近したりとか、すごく変化を迫るようなことは慎みながらという意識ではありましたが。

これは、子どもが施設に入所してきた時点での対応に関するエピソードであり、D「支援者と子どもが離れるとき」カードに分類されたものである。このエピソードでは、まず、子どもが入所時点で、警戒心や不安が強く、横柄な態度をとってしまっている様子が語られた。そこで、まず【状況】を、「施設に移ってきたばかりの子どもで、警戒心が強いが、同時に不安も強く、『お前は俺に何してくれんの』といった横柄な態度をとる」と設定した。次に、子どもの様子を見た職員の心境として、職員からの接近に子どもが耐えられないかもしれないといった心配や、様子を見ようとする慎重さが語られたため、【心境】を「親密な関係を築こうとこっちから近づくと耐えられないかもしれない」「最初はある程度様子を見ながら受け入れないとな」とした。その上で、職員からの急接近や変化を迫ることは慎むという選択が取られたと想定された。そこで【選択】は、「職員から急接近したり、いきなり苦手なことに取り組みさせるなど、はじめから大きな変化を迫るようなことは控える」とした。最後に、支援者がそのような選択をとった【意図／背景】として、「本人が求めてくるタイミングを待ちつつ、受け入れられるペースを探る」を設定した。そして、カードのタイトルを「いきなり迫らない」とした。このような手続きを経て、カードの表面の仮完成とした。

続いて、カードの裏面は、職員から子どもに接近していく設定で、同様に作成した。【状況】は、表面と同一のものであった。次に、【心境】については、直接的な語りが得られていないが、共同研究者からのフィードバックを参考に、慣れない子どもとの関係構築で空回りする様子を想定し、「慣れていない子どもとのやりとりは少し緊張するな」「なんとか親密な関係を築けるまで頑張らない」と設定した。最後に、【選択】を、職員から迫っていく様子と、それによって子どもが一層警戒心を高めていく様子を想定し、「最初にこちらからたくさん話しかけたり、気にかけてりするが、警戒心は弱まらない」とした。最後に、カードのタイトルを、表面と対になるよう「自分から急接近してしまう」とし、カードの裏面の仮完成とした。

仮完成したカードは、共同研究者からのフィードバックを受け、内容、表現の修正を行った。次に、社会的養護の現場に従事している他の研究者にもカードの確認を依頼し、カードの内容が現場で想定されるものであるか、カードの表現等が、職員にとって分かりにくいものではないか等について、フィードバックを受けた（完成したカードについては、Appendix 1 に例示）。

2. 振り返りカードを用いたグループワークの実施

(1) 実践参加者

作成したカードを用いたグループワーク実践への参加者は、縁故法を用いて、7つの児童心理治療施設の代表者に協力を依頼した。代表者からは同意書を通じて、同意を得て、実践を行った。各施設で実践に参加する施設職員に対しては、グループワークで使用するワークシートの冒頭に、ワークシートへの回答のデータ利用について教示し、調査協力に同意するか否かの項目への回答をもって同意とみなした。本実践に参加した6つの施設の入所児童数については Table 1 に、職員数については Table 2 に、施設の支援体制については Table 3 に示す（協力を依頼した7施設のうち、1施設から協力の辞退を受けたため、6施設での実施となった）。

Table 1. 各施設の入所児童数

施設番号	1 未就学児	2 小学生	3 中学生	4 高校生
①	0	3	8	6
②	0	3	12	6
③	0	6	6	3
④	0	18	7	0
⑥	0	25	17	3
⑦	0	8	10	15

Table 2. 各施設の職種ごとの職員数

施設番号	1 児童指導員	2 保育士	3 心理療法担当 職員	4 看護師	5 家庭支援専門 相談員
①	12	3	4	1	1
②	6	14	7	2	2
③	23	0	9	1	1
④	10	0	5	1	2
⑥	10	15	8	1	2
⑦	22	0	6	1	1

Table 3. 各施設の支援体制

施設番号	施設の形態	担当養育制がとられているか	夜間の勤務体制	職員の異動の有無
①	小・中舎制	いいえ	当直制	有り（それ以外）
②	小・中舎制	いいえ	当直制	有り（同一施設内） 有り（それ以外）
③	小・中舎制	はい	当直制	無し
④	大舎制	はい	夜勤制	無し 基本的にはほとんどないが、規定上は法人内での異動はありうる。
⑥	大舎制	はい	夜勤制	有り（同一施設内） 配置換えは施設内である。
⑦	小・中舎制	はい	当直制	無し

(2) 実践の概要

グループワーク実践前に、各施設から1名以上の職員にファシリテーター役を依頼し、ファシリテーター役を務める職員に、グループワークの実施、運営を委託した。ファシリテーターに対しては、オンライン上で、本実践の目的、カード内容、グループワークの概要、グループワークで使用するワークシートについての説明を行った。

実際のグループワークの実施方法は、Appendix 2に示すようなモデルを提示した上で、各施設で実施しやすい形で依頼した。なお、各グループワークの参加者は、1回あたり2名以上7名以下であり、児童指導員、心理士、看護師、調理職員、自立支援職員など、様々な属性の職員が参加した。

(3) データ収集

グループワーク実践に関するデータは、グループワークに参加した職員全員に対して配布された参加者用ワークシート（Appendix 3）、グループワークのファシリテーターを担当した職員に対して配布されたファシリテーター用ワークシートを用いて収集した（Appendix 4）。また、ファシリテーターに対しては、カード全体を通して、興味深いと思ったものにシールの貼付を依頼し、その情報も、実践について検討する上での材料とした。

参加者用ワークシートには、カードを参照して、自身の日々の実践を振り返り、記述する項目を設定した。これは、グループワークでの職員同士の意見交換を促進する目的で設けられた。また、実際の意見交換の様子、カードを使用した感想、カードの改善案、グループワーク全体の実施方法についての所感についても尋ねた。

ファシリテーター用ワークシートでは、実際のグループワーク運営の方法、グループワークをしている職員の様子、グループワーク全体の実施方法についての所感について、尋ねた。また、カード全体に目を通したうえで、カードについての感想と改善案を、具体的なカード番号を挙げて回答することを求める項目も設定された。

なお、カード名（仮表題）一覧は、Appendix 5に示す。

Ⅲ. 結果と考察

以下、参加者用 / ファシリテーター用ワークシートへの回答のうち、カードの内容や形式に関するコメント、個人ワークに関するコメント、グループワークに関するコメントを、順を追って紹介する。

1. カードに関するコメント

まず、カード内容について、グループワークの参加者からは、実際に現場での「あるある」が取り上げられているという回答が多く得られた。例えば、「ねらいやあるあるの出来事だなという内容は、他の施設でも感じるのだなと安心したので、今後も見てみたいと思った」（施設③ 30代 心理療法担当職員）や、「カードとして取り上げられるほどあるあるの場面だと知ったのは心強かった」（施設⑦ 20代 心理療法担当職員）という回答が確認された。カードの形になることで、どの施設でも、あるいは誰でも、経験する出来事なのだという認識が得られ、職員の安心感につながった様子が確認された。また、「言葉として見たら少し難しかったけど、実際にあるあるだなと思うことが多かった。分かっているもなかなかできないことや、こういうことを意識すればいいのかと思った」（施設⑥ 30代 栄養士）といった回答もあり、実際に、カードの内容を参考にして、日々の実践に取り入れようとしている様子も示された。さらに、「施設職員に共通するあるあるだと思うので、こういうものはなかなか共有できないため、中身を読むことができて、自分だけではないんだと少しほっとした」（施設③ 20代 心理療法担当職員）という回答からは、こういった「あるある」の出来事であったとしても、日常的に職員間で共有することは困難であった様子が窺えた。

カードを活用することで、職員間での共有、連携が促進されると感じたといった回答は、他にも確認された。例えば、「まさに今、悩んでいることを職員間で話すことができました」（施設③ 50代 児童指導員）や「日々の生活を考えながら、こうだよ、と話ができただのしかたです。自分の悩んでいることをバディ以外の人に話をするのがあまりなかったですが、今回こういうときが難しいと伝えてすっきりしました」（施設③ 20代 心理療法担当職員）のような回答が得られた。ここから、カードを用いたグループワークの実践が、職員間での課題や悩みの共有につながった様子が示された。

また、本実践の目的である、日々の子どもとのやりとりに関する振り返りの促進についての言及もみられた。「カードの内容をきっかけに仕事の中での自分の振る舞いや、施設でのやり方を見直すことが出来たように思う」（施設① 20代 心理療法担当職員）という回答からは、カードの内容に目を通すことで、職員自身が日々の実践について振り返ることが促されていた様子が窺える。また、「日々、感じていることではあるが、つい流してしまうことの内容が多く、こういう機会に考えてみる事ができて、とても役立つものと思う」（施設③ 40代 児童指導員）や、「子どもの対応をしていると、その場その場で対応してしまうことがあるので、こういう“ねらい”があって、どういう対応をする、こういう対応がある、を考えることがしやすいなと思いました」（施設③ 20代 児童指導員）からは、振り返りを大切にしたいと感じていても、子どもの対応に追われる中で、なかなかその時間を設けることが難しいといった課題が示された。しかしそういった中でも、まとまった時間を確保し、こういっ

たツールを用いた研修機会を設けることができれば、振り返りは促進される可能性があることも示された。さらに、「一旦立ち止まって考えることができ、こういう視点必要だったなど考える時間になった。今後も参照出来たら、大人の振り返りになると共に、こどももそれが返ってきていい循環だと考える」（施設③ 30代 児童指導員）のように、職員の振り返りが、子どもにも還元されていくのではないかといった回答もみられ、カードの利用が前向きに受け止められていた様子が窺えた。

振り返りの促進に関連して、カードの内容が、職員自身のことや職員が担当する子どものことに紐づけやすかったといった回答も確認された。「エピソード例があり、ケースを想像しやすかった。また、見出しの一文も分かりやすく、頭に入りやすいものであった」（施設① 20代 児童指導員）や、「どのカードも具体的に書かれてあるので、自分自身のこと置き換えやすい」（施設③ 40代 児童指導員）など、具体的な事例ベースでカードを設計したことで、職員自身の実体験と関連付けて考えやすく、振り返りが促されやすかった可能性が見出された。

さらに、カードに記載されている【心境】の例が、職員の言語化を促した様子も確認された。「自分ではどう言葉に表現したらよいかわからないこともカードになっていることでわかりやすかった」（施設⑥ 20代 保育士）や、「自分の中で言語化できなかった悩み、モヤモヤがカードの言葉で分かったことが良かったです。今後も自分の対応や考えを見つめ直す点からも参照したいと思いました。先輩への相談も自分が何を言いたいかが多まらなくて多く、結局ためてしまうけど、カードで言語化されることで考えが多まるので今後も使いたいです」（施設⑥ 20代 保育士）といった回答からは、カードの内容と同じような事例で悩んでいることがあったとしても、それを言葉にすることが難しく、なかなか他職員への相談につながらないという課題があったことが示された。カードの言葉を借用することで、職員間の課題の共有や連携にもつながり、一人ひとりの負担を軽減することができる可能性も見出された。

また、今回のグループワークでは、手元に渡ったカードに基づいてディスカッションを実施してもらった形が取られたが、「どれも対応の参考になると感じた。また見たい（今回自分が見たカード以外も）」（施設③ 30代 児童指導員）や「場面や対応については参考になるので、また参照したいと感じた。自分の思いつかない対応もあるので参考にしたいし、全部のカードを見てみたい」（施設③ 30代 心理療法担当職員）のように、多くのカードに目を通してみたいといった感想も確認された。

以上のように、カードの内容については、ポジティブに受け止められるところが多かったが、カードによっては、表記や内容に関して課題も指摘された。

カードの内容に関しては、「対象児童の年齢によって、内容が変わることもあるかもしれないと思いました」（施設③ 50代 児童指導員）といった意見や、「一対一でできる対応、複数人相手でもできる対応には違いがあるのでカードにその点が書かれているとよりわかりやすいのかなと感じました」（施設④ 20代 心理療法担当職員）といった回答が得られた。今回、対象とした児童心理治療施設では、幅広い年齢層の子どもが在籍している場合もあり、どの子どもにも同じ対応をすることが有効なわけではないため、年齢に応じたカードになっている方が利用しやすい可能性が示された。また、今回のカードの内容は、基本的に子どもと職員が、一対一でやりとりをしている場面が多く、施設環境特有の集団状況での対応に関するカードの必要性も見出された。さらに、「カードの用途によるが、心理

治療施設ではリスクな内容もあった（本人にまかせる等）、適用の前提も提示して欲しい」（施設③ 30代 心理療法担当職員）や、「それぞれのカードのテーマは必要なことだと思うが、することの難しさやデメリットもあるので、個別に考えていかないといけないと感じた」（施設④ 40代 心理療法担当職員）のように、危うさを感じられるようなカードがあったことも示された。今回は、実際の職員の語りを元にカードを作成したが、そのエピソードが成り立っていたのは、当該職員と子どもの力量、あるいはその関係性、タイミング等、個別の要因によって支えられていた可能性も大いに考えられる。状況や文脈によって変動するような内容に関しては、どういった状況下で成立し得る話なのかを、丁寧に示していくことが重要であると考えられた。

さらに、カード内容について、「生活面だけではなく、児童心理治療施設の中で考えられる医療面、心理面、学校面でのエピソードも多くあると良いと感じた」（施設① 40代 児童指導員）、「トイレトレーニング、自傷にまつわるエピソードがあれば追加してもらえると助かります」（施設③ 20代 児童指導員）、「職種間では理解や意識、共通認識もあるだろうと思うが、多職種でのチームもあり、そのカードもあってもよいのかと思った」（施設⑥ 50代 看護師）、「食育担当にあまり当てはまるものはありませんでした」（施設⑥ 30代 栄養士）のように、不足しているエピソードについての指摘も確認された。今回は、あくまで子どもとのアタッチメントに関するやりとりに焦点化したカード開発であったため、全てを網羅することは困難であった。ただし、自傷のように、子どもの不安に密接に関連しており、かつ職員が対応に戸惑いをおぼえやすいことが想定される内容も不足していたため、今後は、指摘に上がった内容を中心に、場面のバリエーションを増やしていく必要がある。

カードの表記に関しては、「カードの種類 A～D の違い（子ども？職員？主体）の違いを把握するのにとまどいました。文字が小さくて読みづらかったです」（施設⑥ 40代 心理療法担当職員）、「職種によって感じ方が異なるため、カードを職種毎に分けてもいいかもしれないと思いました。カード数がもう少し減少した方がやりやすいかもしれないです」（施設⑥ 30代 心理療法担当職員）のような問題点が指摘された。今後は、何についてのカードなのかを明確化し、読みやすいフォントサイズ、かつ枚数に調整していくことが求められる。

カードを使うことの効果に関しては、「支援の仕方として理解したいことではあるが、普段から考えられるかという難しさを感じる」（施設① 20代 心理療法担当職員）や「今とてもしんどいという人には、しんどい内容かなと思いました」（施設⑥ 30代 保育士）のように、心理的な負担感の強さについても言及がなされた。今後は、グループワークの方法等を工夫しながら、負担感を軽減することを目指す必要がある。

さらに、カードやその利用の性質に関して、「おそらく生活場面で子どもに関わる職員向けなのかなと思ったので、生活と心理がわけられた施設の心理向けではないのかなと思った」（施設⑥ 30代 心理療法担当職員）といった回答も確認された。今回は、児童心理治療施設において、子どもと関わる全ての大人が、アタッチメント理論に基づいた共通の認識をもっておくことが重要であるという前提を置いたうえで、カードの開発、実践を行ったが、この回答からは、そういった研究者側の前提が、十分に共有されていなかった様子が窺えた。また、「このカードのみであれば『そんなことは充分わかっている』という程度のものと感じる。このカードプラス①支援の手立てを職員同士で考える②ワーク

ショップ等でトレーニングする、などがあれば役立つ」(施設④ 40代 心理療法担当職員)といった回答も得られており、カードの内容を新奇なものとして提供するというのではなく、カードを媒介して、職員間で振り返りを促進する機会を作るという研究者側の想定も、十分には伝わっていなかったことが確認された。こういったカードやグループワーク実践の目的や意図が、十分に伝わるような設計の工夫も求められるだろう。

ここまでは、グループワークに実際に参加した職員からの回答を取り上げた。以下では、グループワークを取り仕切ったファシリテーター役を担った職員の回答について、紹介する。

Table 4. シールでの回答

セクション	No.	よい / 使える	分かりにくい	よくない / 違和感がある
A	1	2		
A	2		1	
A	3	4		
A	4	1	1	1
A	4'			
A	5	2		
A	6	1		1
A	6'			
A	7	1	2	
A	7'			
A	8		1	
A	8'			
A	9			
A	10	1		
A	11			
A	12	3		
A	13	3		
A	14	2		
A	15			1
A	16	1		
B	1	2	1	

B	1'			
B	2	2	1	
B	2'			
B	2''			
B	3			
B	4	3		
B	4'			
B	5	1		
B	5'			
B	6	3		
B	6'			
B	7	1		
B	7'			
B	7''	2		
B	8	2		
B	8'			
B	9	1		
B	9'			
B	10	1	1	
B	10'			
B	10''			
B	11			
B	11'			
B	12	1		
B	13	1		
B	13'			
C	1	2		
C	1'			
C	2			1
C	2'			

C	3	3		1
C	4	2		
C	4'			
C	5	1		
C	5'			
C	6	1		
C	7			
C	7'			
C	8	1		
C	9	1		
C	9'			
C	10	2		
C	11	3		
C	11'			
C	12	1		
C	12'			
C	13			
D	1	1		
D	1'			
D	2	2		
D	3		1	
D	3'			
D	4	2		
D	4'			
D	5	2		
D	6	1		
D	6'			
D	7	2		
D	8	1		
D	9	1		
D	10	1		

D	11	3		
D	12	1		
D	12'			
D	13			
D	14	1		
D	15	1		
D	15'			
D	16	1		
D	17			
D	18	1		
D	19	2		
D	20			
D	21	4		
D	22			
D	23			

ファシリテーターには、全てのカードに目を通し、気になったものにシールを貼ってもらうよう依頼した。その結果、5施設6名のファシリテーターから回答が得られた (Table 4)。6名中、3名以上からポジティブな評価が得られた項目は、「A-3 感情をシェアする」、「A-12 自分の不調のサインに敏感になる」、「A-13 頭を空っぽにする」、「B-4 問題行動の背景を見ようとする」、「B-6 それは嫌だとはっきり伝える」、「C-3 子どものペースに目を向ける」、「C-11 社会のルールで締め出さない」、「D-11 施設内での関係性の広がりを考える」、「D-21 子どもも交えて情報共有をする」であった。また、評価が分散した項目は、「A-4 役割を分担する」、「A-6 柔軟に応答する」、「A-7 主体的な姿勢をもつ」、「B-1 不安の正体を提案する」、「B-2 気持ちを理解する手掛かりを一緒に探す」、「B-10 振り回されてやる」、「C-3 子どものペースに目をむける」であった。

これらのカードのどういった点がポジティブ、あるいはネガティブに評価されたのかについての情報はここでは得られていないため、以下で、ファシリテーターのワークシートの回答とともに解釈することとする。

Table 5. ワークシートでの回答

		カードの感想	カードの改善点
全体	-	<p>・特に改善が必要と思われるものは個人的にはありませんでした。また1年目職員がカードに興味を持ち、共感できる所があった、見返したいとのことで、現場への実践にも役立つ物になっていると思います。施設⑥でも、今回の機会とは別で、1～2年目、3～4年目でこのカードを使用し、グループワークを行えないか検討しています。ありがとうございました。(施設⑥ 30代 児童指導員)</p>	<p>・新人職員が子どもから受ける“新人いびり”“新人独占したい欲”の扱い。子どもが暴れるなどして、同僚・自分が受けるトラウマ体験について(施設④ 40代 心理療法担当職員)</p> <p>・カードで簡潔に伝える必要があるため、どうしても二択(するかしないかなど)の選択になってしまう。実際の支援の場で考え方や支援のバリエーションとして知っておくことは有効だが、状況や度合いや個々のケースに応じた支援につなげる示唆やSVなどもあわせて必要と感じた。(施設② 50代 心理療法担当職員)</p> <p>・当園ではあまり使用しない言葉がありました(「内省」「許容ライン」「探索」「安全基地」)(施設⑦ 60代 施設長)</p>
A	1	<p>・基本的なことだが、日々必要なことだと感じます(施設⑥ 30代 児童指導員)</p> <p>・チームで仕事をする上でヘルプを出す事は大切だが、そのタイミングで困っている?(施設⑦ 50代 児童指導員)</p>	
A	2		<p>・ケースによるのでむずかしい…他の職員に対して怒りを感じることもよくあることだと思う(子どもだけでなく)(施設③ 30代 児童指導員)</p> <p>・チーム職員で話し合う(施設⑦ 50代 児童指導員)</p>

A	3	<ul style="list-style-type: none"> ・とても大事。「ネガティブも感じてOK。何ができるか一緒に考えよう。自分を知ろう」が広まれば良い。(施設③ 30代 児童指導員) ・ベテランの職員も新人も、全ての職員に必要なこと (施設⑦ 50代 児童指導員) ・当園で大切にしているところ (施設⑦ 60代 施設長) 	
A	4	<ul style="list-style-type: none"> ・施設全体の安全を守るには、担当、チームだけで抱えるのではなく、施設全体で事実と気持ちを共有してから(しつつ)対策を考える。(内省可能な発達水準か?) (施設⑦ 60代 施設長) 	<ul style="list-style-type: none"> ・できるだけ多くの職員とチームで話し合う (施設⑦ 50代 児童指導員)
A	4'		
A	5	<ul style="list-style-type: none"> ・とても大事。「ネガティブも感じてOK。何ができるか一緒に考えよう。自分を知ろう」が広まれば良い。(施設③ 30代 児童指導員) ・自分も若いとき、こうした考えで後手になってしまうことがあった。こうした相談ができる雰囲気を常に作っておきたい。(施設② 30代 心理療法担当職員) 	
A	6		<ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちはしっかり伝える (施設⑦ 50代 児童指導員)
A	6'		
A	7	<ul style="list-style-type: none"> ・自分もこのカードのように考え、前に進めたと思います(施設⑥ 30代 児童指導員) 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が安心していただけがゆらぐことへの不安という子ども側の視点が大切だと思う (施設② 30代 心理療法担当職員) ・チームで統一した方針で支援する (施設⑦ 50代 児童指導員) ・子どもの支援計画に基づいてチームの中で役割分担をする。主体的な姿勢は大切だが、個人で方針を変更しない方がよい。(⇒D-5はOK) (施設⑦ 60代 施設長)
A	7'		

A	8		・内容と表題（触れにくいことに…）が一致していない（施設⑦ 60代 施設長）
A	8'		
A	9		
A	10		・「他児との～」の文章が少し難しく感じました（施設① 30代 心理療法担当職員）
A	11		
A	12	・この仕事を続ける上で大切なこと（施設⑦ 50代 児童指導員）	
A	13	・この仕事を続ける上で大切なこと（施設⑦ 50代 児童指導員）	・「通勤の仕方を自転車にする」は方法が限定的すぎると思いました。地方は、山の中にぽつんとある施設もあるので、違う例の方が良いかもしれません。（施設① 30代 心理療法担当職員）
A	14		・休日のグループウェアオフはワークライフバランスにとっては大切かもしれませんが、緊急対応のマニュアルやリーダーは、施設によっては難しいかもしれません。（施設① 30代 心理療法担当職員） ・プライベートと仕事の切り替えは大切ではあるが、最低限、必要な情報もあるので全くオフにしてしまうのは現実的にむずかしいのではないかと感じた。（施設② 50代 心理療法担当職員）
A	15		・物理的な距離が難しい職員もいる（住み込み等）（当園にはありません）（施設⑦ 50代 児童指導員）
A	16		
B	1	・「触りません」と行動を止める場面多くなりがちなので、背景に思いを馳せることに立ち戻らせてくれる（施設③ 30代 児童指導員）	・身体接触を受けた時の自己一致と私メッセージ（施設⑦ 50代 児童指導員） ・子どもの気持ちを察する前に、職員自身が自分の気持ちに気づき、子どもに伝える言葉を見つけることが大切と思う（B-1他）（施設⑦ 60代 施設長）

B	1'		
B	2	<ul style="list-style-type: none"> ・“ねらい”の内容大事。「大人が投げた言葉で上書きされないように気をつける」のところ。(施設③ 30代 児童指導員) ・子どもの感情を決めつけてかからず、しっかり耳を傾けないといけないと痛感します(施設② 30代 心理療法担当職員) 	<ul style="list-style-type: none"> ・支援者を指す言葉が「先生」や職員、担当、○○さんなどがありました。先生よりかはスタッフや職員の方が良いかもしれません。(施設① 30代 心理療法担当職員) ・相手が話したい事にまず耳を傾けると、いずれ話す(施設⑦ 50代 児童指導員)
B	2'	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの感情を決めつけてかからず、しっかり耳を傾けないといけないと痛感します(施設② 30代 心理療法担当職員) 	
B	2"		
B	3		
B	4	<ul style="list-style-type: none"> ・どうしても巻き込まれている時ほど子どもの一挙手一投足に対して、そのまま返答してしまうことがあるため(施設① 30代 心理療法担当職員) 	
B	4'		
B	5	<ul style="list-style-type: none"> ・対応の考え方を今後も参照したいと思います(施設⑥ 30代 児童指導員) 	<ul style="list-style-type: none"> ・「一旦受け流し」という表現が少し気になりました。どんな表現であれ「受け止める」という表現の方が良いかも？と思いました。(施設② 50代 心理療法担当職員)
B	5'		
B	6	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちを伝える事はなかなか難しい(施設⑦ 50代 児童指導員) 	<ul style="list-style-type: none"> ・「近づいて」と「近付き方」になっていました。統一した方が良いと思いました。(施設① 30代 心理療法担当職員)
B	6'		

B	7	<p>・この視点で子どもを見ることは大切だと思いましたが（施設① 30代 心理療法担当職員）</p> <p>・子どもを理解しようと思うことと、「分かったつもり」にならず「分からない」という感覚をもち続け、いろいろな考えを巡らせることが大切だと改めて感じた。（施設② 50代 心理療法担当職員）</p>	<p>・子どもが分からない感覚を…→子どものことが分からない感覚を（施設⑦ 60代 施設長）</p>
B	7'		
B	7"	<p>・この視点で子どもを見ることは大切だと思いましたが（施設① 30代 心理療法担当職員）</p>	
B	8		<p>・ハサミはリスクが大きいので、この場合、“一緒に考える”ではなく、どうしても“あずかる”“一緒にいるときに使う”など、環境調整的な支援にならざるをえないと思いました。（施設① 30代 心理療法担当職員）</p>
B	8'		
B	9	<p>・よくある場面。言葉の裏にある気持ちに目を向けることが大事とわかっているけど、対応としておろそかになりがちなので立ち返れる。（施設③ 30代 児童指導員）</p>	
B	9'		

B	10		<p>・「振り回されてやる」→「振り回されてみる」の方が良いと思いました。(施設① 30代 心理療法担当職員)</p> <p>・“もの”や“こと”の要求がエスカレートする懸念もある(他児にも影響)。気持ちに添いつつ、“大丈夫”と安心作るやりとりも必要(痛いんだね、ねるとき気になるね、こうしたら大丈夫よ or 何もしなくても大丈夫よ)</p> <p>→気持ちわかってもらえて要求したものなくて大丈夫になることも多い(施設③ 30代 児童指導員)</p> <p>・内容はそのとおりだが、表題「振り回されてやる」の表現はぴったりこない(施設⑦ 60代 施設長)</p>
B	10'		
B	10"		
B	11		<p>・状況によっては、職員が“手のかかる子に寄った”という印象を子どもに与える懸念も。「順番に聞くね」と伝えるなど、取り合わなくても大丈夫の安心を作るような内容もほしい。(施設③ 30代 児童指導員)</p> <p>・「施設全体の避難所になる」とは？施設全体の安全を第一に考えるということ？(施設⑦ 60代 施設長)</p>
B	11'		
B	12		
B	13	<p>・被虐待の子どもにはとても大切。いきなり土足で入るのではなく、少しずつの工夫がたくさんあった方がよい。(施設⑦ 60代 施設長)</p>	
B	13'		

C	1	・環境を整えて待つ姿勢。職員のすべきにとらわれない。(施設⑦ 50代 児童指導員)	
C	1'		
C	2		・“粗暴なふるまい”についてどんな行為をイメージするかによって対応が変わる。相手を傷つける、支配・侵入は止めたいが、相手が離れて収まる程度のこと（自己中心的な言動程度）であれば、カードの対応になりそう。(施設③ 30代 児童指導員) ・どんな事が想定されているのかわかりにくい(施設⑦ 50代 児童指導員)
C	2'		・改善した方が良いわけではないですが、紙一重な対応だなと思いました(→C-2と) (施設② 50代 心理療法担当職員)
C	3	・どうしても自分たちの支援に対する反応や見返りのようなものを少なからず期待してしまうことがあるので大切だと思いました(施設① 30代 心理療法担当職員) ・「あの子はどの段階かな」と立ち止まって考えるきっかけになる(分かっているも日常で忘れがち)(施設③ 30代 児童指導員) ・子どもの発達水準や背景をアセスメントして、今どの程度のことを要求できるのか考えたい。一律に決められないし、「注意」も要注意。(施設⑦ 60代 施設長)	・身辺自立は、やってもらった体験の積み重ね(施設⑦ 50代 児童指導員)
C	4	・どうしても自分たちの支援に対する反応や見返りのようなものを少なからず期待してしまうことがあるので大切だと思いました(施設① 30代 心理療法担当職員) ・「あの子はどの段階かな」と立ち止まって考えるきっかけになる(分かっているも日常で忘れがち)(施設③ 30代 児童指導員)	
C	4'		

C	5	・あるあるの場面、かつ、職員の不安・緊張も高くなる場面。カードにあることで気持ち「そうそう」となれる。ほっとする。(施設③ 30代 児童指導員)	
C	5'		
C	6	・「大丈夫」と安心感を与えることも大事ではあるが、「だめだったとき一緒に考えたら良い」と思えることの方が長い目で見ると大切だと感じた。(施設② 50代 心理療法担当職員)	
C	7		
C	7'		
C	8	・大人はつい対面で向き合うことをしてしまいがちだが(それが必要なときもあるが)一緒にの目線で考える姿勢も大切だと改めて感じた。(施設② 50代 心理療法担当職員)	
C	9	・一緒に楽しむ。最近の若い職員さん少し苦手?(施設⑦ 50代 児童指導員)	
C	9'		
C	10		・かなり難しい技術だと思いました。巻き込まれていると感情のネグレクトになる場合もあるので、支援者の余裕とチームでの対応ができれば。“すぐに”の塩梅が難しい…。(施設① 30代 心理療法担当職員)
C	11	・良くないことを良くないとわからせることが大切みたいな風潮もあるので大切だと思いました(施設① 30代 心理療法担当職員)	
C	11'		
C	12	・職員が待てる姿勢。(施設⑦ 50代 児童指導員)	
C	12'		

C	13		
D	1	・被虐待の子どもにはとても大切。いきなり土足で入るのではなく、少しずつの工夫がたくさんあった方がよい。(施設⑦ 60代 施設長)	
D	1'		
D	2	・子どものアセスメントにとっても大切なことと考えます(施設⑥ 30代 児童指導員) ・アセスメント上、大切(施設⑦ 50代 児童指導員)	
D	3		
D	3'		
D	4		・内容やねらいがかなり似ていると思いました(→D-7と)(施設① 30代 心理療法担当職員)
D	4'		
D	5		
D	6	・ねらいの内容(変わらないこと、変わることを具体的に伝える)は参考になる(気持ちを伝えるまではしていても、具体的なことになかなか至れてないので)(施設③ 30代 児童指導員)	
D	6'		
D	7		
D	8		
D	9		
D	10	・とても大切だと思います。残る人のフォローをしないと子どもも落ち着かなくなる。(施設⑥ 30代 児童指導員)	

D	11		<ul style="list-style-type: none"> ・状況を説明する文章が少しわかりにくいと思いました。「生活が～関係性が～」の辺り。(施設① 30代 心理療法担当職員) ・施設内のネットワークについて、陰の関わり(ネガティブな表出、攻撃など)を受ける職員も含めて、子どもがバランスを取っていることについてのエピソードもほしい。(施設③ 30代 児童指導員)
D	12		
D	12'		
D	13		
D	14		
D	15		
D	15'		
D	16	<ul style="list-style-type: none"> ・退所後のイメージをもたせることはとても大切だが、児心施設は自立支援に強くない印象がある(施設⑥ 30代 児童指導員) 	
D	17		
D	18		<ul style="list-style-type: none"> ・関係性は途切れないことを・・・「関係」と「関係性」のちがいは？(施設⑦ 60代 施設長)
D	19		
D	20		
D	21	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの不安の軽減のためには大切だと思いました(施設① 30代 心理療法担当職員) ・大人のための話し合いや共有は多くあるが、子ども本人をまじえて考えたり、子どもの意見や思いを一緒に伝えたりすることは、日々の支援にもとり入れたいと思う。(施設② 50代 心理療法担当職員) 	
D	22		

D	23	・不安をもちらせる子はある程度大丈夫な子（支援もしやすい）、不安に気づけない、目を向けられない子に関するエピソードもほしい。（施設③ 30代 児童指導員）
---	----	---

ファシリテーターには、カードへの感想とカードの改善点について、カード番号を挙げての回答を求めた（Table 5）。得られた回答のうち、まずシールでの回答がポジティブな評価に偏っていたものを取り上げて紹介する。

まず、「A-3 感情をシェアする」のカードについて、子どもへの対応で経験される不安を職員間で共有することの重要性が、複数の施設で重視されている様子が示された。施設においては、子どもに対応することが不安であるという感覚は、共有するハードルが高く、「そんなことで不安を感じるのか」と否定的な評価を受けることへの懸念から、なかなか話題に上りにくい可能性が考えられる。しかしながら、この不安を共有し合い、連携して、子どもへの対応に取り組んでいくことが、支援においては重要であり、ファシリテーターからの回答でも、その点についての確認がなされた形となった。

続いて、「A-12 自分の不調のサインに敏感になる」、「A-13 頭を空っぽにする」のカードについて、支援者のバーンアウトが非常に問題視される労働領域であることもあり、こういった内容に自覚的であることが重視されている様子が確認された。

「B-4 問題行動の背景を見ようとする」のカードについては、施設職員であっても、余裕のない時には、表面的な言動にとらわれずにいることは難しいと感じられている様子が示された。だからこそ、こういったツールを用いて、日々、言動の背景を意識することを念頭においておけるようにすることの重要性が認識されている様子が確認された。「B-6 それは嫌だとはっきり伝える」のカードについても、同様に、こういった対応の難しさが認識されている様子が示された。

「C-3 子どものペースに目を向ける」のカードについては、実際に、子どもによってペースが異なるために、こういった内容を意識しておくことが重要だと認識されている様子が窺えた。また、職員の中に、支援の結果や効果を期待してしまう気持ちがあると、子どものペースを大切にすることが難しくなってしまうことがあることも指摘され、カードになっていることの重要性が示された。

「C-11 社会のルールで締め出さない」のカードについては、施設によっては、この内容と真逆の価値観が根付いている場合もあることが指摘されており、多くの施設でこういった観点を浸透させていくことの重要性が示された。

「D-21 子どもも交えて情報共有をする」のカードについては、今後の支援に取り入れていきたいといった意味合いで評価されていた様子が確認された。

続いて、ファシリテーターによって評価が分散したカードについて、まず「A-4 役割を分担する」のカードでは、困りごとを職員一人で抱えたり、数名の職員間での共有に留めるのではなく、施設全体で情報を共有しながら方針を立てていくべきだという意見も得られた。同様に、「A-7 主体的な姿勢をもつ」のカードについては、個人で方針を変更せず、チームで方針を決めて対応していくことが

大切だというコメントも確認され、各施設の規模感や方針によって状況が異なる可能性が窺えた。

「A-6 柔軟に回答する」のカードについては、児童の発言に対して職員が感じた気持ちについても、子どもにきちんと伝えるべきだという意見も得られた。また、「B-1 不安の正体を提案する」のカードでは、子どもの気持ちについて考えることよりも、職員自身の気持ちを自覚し、子どもに伝えていくことが大切だという回答も確認されており、職員自身の経験した感情を子どもにどのように返していくのかに関する記述の必要性が見出された。

「B-2 気持ちを理解する手掛かりを一緒に探す」のカードについては、職員から子どもに案を投げかけることなく、耳を傾け続けるべきという意見も得られた。こういった場面では、特に子どもの年齢や状態によって変わってくるところもあるのかもしれない。

「B-10 振り回されてやる」のカードについては、「(振り回されて) やる」という表記が適切でないという意見があったほか、職員が振り回されるだけでなく、子どもの安心感をつくるための積極的なやりとりが必要だという意見もあった。これに関しては、カード上で職員側の応答のバリエーションを増やしていくことも必要になるのかもしれない。

最後に、ファシリテーターから得られた回答を、内容別に整理して紹介する。

まずカードの形式に関して、「カードで簡潔に伝える必要があるため、どうしても二択（するかしないかなど）の選択になってしまう。実際の支援の場で考え方や支援のバリエーションとして知っておくことは有効だが、状況や度合いや個々のケースに応じた支援につなげる示唆やSVなどもあわせて必要と感じた。」（施設② 50代 心理療法担当職員）のように、カード化されることで、職員の思考が制約されてしまうことを危惧する声も確認された。今回のグループワーク実践は試行的なものであり、各施設にやり方をゆだねる部分も多かったが、今後展開していく上では、このようにいかに個々のケースに応じた支援につなげていくのかについても、検討する必要があると考えられた。

また「当園ではあまり使用しない言葉がありました（「内省」「許容ライン」「探索」「安全基地）」や、「支援者を指す言葉が「先生」や職員、担当、〇〇さんなどがありました。先生よりかはスタッフや職員の方が良いかもしれません」（施設① 30代 心理療法担当職員）のように、施設によって、馴染みのある用語や表現が異なっている可能性が示された。ただし、「探索」や「安全基地」といったキーワードは、アタッチメント理論のキーとなる中核概念であり、こういった用語が現場に浸透していくことは目指されることの1つである。今後は、支援現場であまり馴染みがないと想定される用語について、解説を示していくことも求められるだろう。

さらにカード内容に関して、参加者と同様、不足している場面についての言及がなされた。「新人職員が子どもから受ける“新人いびり”“新人独占したい欲”の扱い。子どもが暴れるなどして、同僚・自分が受けるトラウマ体験について」（施設④ 40代 心理療法担当職員）、「状況によっては、職員が“手のかかる子に寄った”という印象を子どもに与える懸念も。「順番に聞くね」と伝えるなど、取り合わなくても大丈夫の安心を作るような内容もほしい。」（施設③ 30代 児童指導員）、「施設内のネットワークについて、陰の関わり（ネガティブな表出、攻撃など）を受ける職員も含めて、子どもがバランスを取っていることについてのエピソードほしい。」（施設③ 30代 児童指導員）、「不安をもらせる子はある程度大丈夫な子（支援もしやすい）、不安に気づけない、目を向けられない子に関するエピソード

ドもほしい。」(施設③ 30代 児童指導員)のように、具体的な関わりの案が示された。今後は、こういったエピソードもカードの中に取り込んでいく必要がある。

また、職員全体を俯瞰した回答も確認された。「自分も若いとき、こうした考え(A-5)で後手になってしまうことがあった。こうした相談ができる雰囲気を常に作っておきたい。」(施設② 30代 心理療法担当職員)や、「あるあるの場面、かつ、職員の不安・緊張も高くなる場面(C-5)。カードにあることで気持ち「そうそう」となれる。ほっとする。」(施設③ 30代 児童指導員)のように、身近な職員にとって重要な意味を持つと感じられるカードがあったことも示された。

さらに全体の感想として、「1年目職員がカードに興味を持ち、共感できる所があった、見返したいとのことで、現場への実践にも役立つ物になっていると思います。施設⑥でも、今回の機会とは別で、1～2年目、3～4年目でこのカードを使用し、グループワークを行えないか検討しています。」(施設⑥ 30代 児童指導員)との回答も得られ、今回のカードが実際に支援の現場で役立つものとして受け止められた様子が確認された。

2. 個人ワークに関するコメント

個人ワークに関する職員の回答を紹介する。具体的な質問内容として、参加者用ワークシートのQ7「良い実践だなと感じたものはありますか?」、Q8「最近悩んでいる内容に近いと感じたものはありますか?」、Q9「今後取り入れていきたいと感じたものはありますか?」の3つについての記述回答から、カードがどのような振り返りのきっかけになっていたのかについて検討する。記述内容を「子どもとの関わりについて」、「職員間連携について」「セルフケアについて」の大きく3つに分けた。

(1) 子どもとの関わりについて

子どもとの関わりに関する記述には様々な時間軸がみられた。すなわち、今まさに直面している支援場面や過去に経験した出来事、将来に備えた想定的な内省など、職員がそれぞれの立場から実践を捉え直す様子がみられた。

まず、現在の実践や悩みを想起した記述では、「A-8:状況設定がまさに近いと感じることがある。結果ではなく過程を大事にしたいが、見通しを持たせたいと悩んでしまう」(施設① 20代 心理療法担当職員)といったように、具体的な支援対象や日常のやりとりを念頭に置きながら、悩みや迷いを言語化したものがみられた。「C-9:まずはベースを作ることが大切」(施設② 40代 児童指導員)のようにカードにある実践が支援の参考になる場合もあれば、「D-8:子どもが納得できる説明が本当にできるのかどうか?形式的なものになってしまうこともあるのでは?」(施設② 50代 保育士)といった具体的な支援イメージには至らなかったという記述もみられた。「C-3:「ルールを守らせないと」「早く覚えてもらわないと指導が増えてしまう」と焦る気持ちから、子どものペースを見ることが難しくなっていると感じます」(施設⑥ 20代 保育士)といった、カードにある実践のハードルが挙げられた記述もあった。悩みとしては、「B-1:言葉で表現することが苦手な子が多く入所していて、身体接触でコミュニケーションを取ってくる子も多い」(施設④ 20代 心理療法担当職員)といった、

頻繁に起こる対応場面など“あるある”を想起したという振り返りも見られた。

過去の経験に基づく記述では、後悔や反省の形で書かれていたものがあつた。その際には単なる振り返りにとどまらず、時間的制約など具体的な困難が伴っていたことも言及されており、過去の経験を素材にしながら今後の実践を再考するきっかけとなつていた。

さらに、将来に備えた記述では、「D-19：今後退園する子にも考えてみてもいいなと思ったから」（施設① 30代 児童指導員）といったように日常的には遭遇頻度が少ないが重要と考えられる場面をシミュレーションする姿勢が確認された。一方で、「D-20：本人が「できる」という感覚も必要だが、不安な部分も引き出せたらいいが、それを引き出すことで自信も揺らぐのでは？」（施設③ 40代 児童指導員）といったように、実践の具体的なイメージまでは描ききれないという不安や難しさも記述されていた。このように、未来を想像することを通じて、自身の支援スタンスを確認し、課題意識を言語化するきっかけになっていた。

また、カードを通じて、子どもとの関わりにおける意識を見直す振り返りも多くみられた。これらは、大きく「意識の追加」「意識の修正」「意識の強化」という三つの方向性に整理できた。

まず、意識の追加にあたる記述には、「C-12：背景によっても異なるが、学校に行きたくてもいけない子どもに対して大人のペースで送り出さず、本人の心のペースで見守ることの大切さを改めて考えさせられた」（施設③ 20代 児童指導員）のように、普段は忘れがちだった視点を思い出すことができたといったものや、「C-5：干渉しすぎもよくないという視点を取り入れていきたいから」（施設③ 30代 心理療法担当職員）のように支援で大切にすべきことを新たに意識に取り入れようとするものがあつた。カードを手がかりに、これまで意識していなかった観点を支援の中に組み込むきっかけとなつていた。

ただし、カードを通じて得られた新しい気づきや意識は、必ずしもそのまま行動として実行することにはハードルがみられた。問題自体の難しさ、施設環境や支援構造の制約、支援者としてのテクニックの限界、子どもとの関係性、支援者自身の情緒的負担、職員間の連携の必要性、子どもの特性やリスクへの懸念といった複数の側面が浮かび上がった。以下、それぞれについて整理する。

問題自体の難しさ

子どもとの関わりの中で生じる課題は複雑であり、介入を行ったとしても必ずしも解決に至るわけではないという認識が多くみられた。たとえば、「D-10：力になりたい気持ちはあつても現実的に難しい」（施設② 50代 保育士）、「C-13：分離への不安を扱うのは子どもにとって辛い作業」（施設⑥ 30代 心理療法担当職員）と記述されていた。

施設環境・支援構造の制約

集団生活という施設特有の環境は、個々の子どもに寄り添う実践を阻む要因となつていた。記述には、「D-3：1人で全員を見ているときに個別の関わりを求められると難しい」（施設① 30代 児童指導員）、「A-7：主体的にやることで、集団のルールを破る可能性」（施設⑥ 30代 心理療法担当職員）といった声が挙がり、現場の制約の中で理想的な実践を行うことの困難さが浮き彫りになった。

支援者としてのテクニックの限界

子どもの発達段階や状況に応じてどこまで介入するかや、どんな声かけをするかといった塩梅の判断が求められるが、これを即座に実践するのは難しいとされていた。「A-1：咄嗟に判断できず迷ってしまう」（施設③ 20代 児童指導員）、「B-3：寄りすぎとか、求めすぎとか、調整は難しいなど」（施設③ 30代 児童指導員）など、支援者の技術的な力量や経験不足が行動への移行を阻んでいた。

子どもとの関係性

子どもとの相性や関係の深まりの度合いも、意識を行動に変換する際の条件として挙げられていた。「D-4：子どもとの相性もあるのでなかなか難しい」（施設④ 50代 保育士）という指摘にあるように、支援は単に方法論だけでなく、関係の質に依存する側面が強いことが示されている。

支援者自身の情緒的負担

子どもとの関わりはしばしば支援者の感情を揺さぶり、それが行動の選択に影響していた。「C-10：子どもの不安に大人も不安を煽られる」（施設① 20代 心理療法担当職員）、「B-9：暴言を受けるとどうしても自分が悪いと責めがちになってしまう」（施設⑥ 30代 心理療法担当職員）といった記述からは、支援者が自分の気持ちを保つ難しさがうかがえる。一部では「C-4：焦りのせいで感情をむき出しにして叱責するより、一度落ち着いてから話をしたり、声を掛けることを行う」（施設⑦ 20代 児童指導員）といった対処法も記され、自己コントロールを課題として捉え直す姿勢もみられた。

職員間の連携の必要性

子どもの支援は個人の力量だけでは完結せず、チームでの共有や連携が支援実践の前提として必要になる場合もあることが示された。例えば、「A-8：チームで共有しておかないと話題にあげられる子どもも負担になる」（施設③ 40代 家庭支援専門相談員）といった記述から、意識と支援実践の間に壁があることを示唆しているといえる。

子どもの特性やリスクへの懸念

さらに、子どもの特性や支援に伴う副作用への配慮が必要であるとの指摘もあった。「B-2：本当の気持ちを塞いでしまう危険性」（施設① 20代 児童指導員）など、支援者の意図と子どもの受け取り方がずれてしまうリスクが記述され、支援を実践するにあたり慎重さが必要があることがわかった。

次に、意識の修正に関する記述では、「B-10：付き添いで時間を延ばそうとする子どもに対して「時間だから」「明日にして」と切ってしまうので子どもの意図を汲めていなかった。これからは少し余裕を持ちたいと思う」（施設② 20代 児童指導員）といったように、自分の関わり方を省みて、改善していきたいといった内省が確認された。ただし、それを実際の行動に移すのは難しいとの指摘もあり、意識と実践の間のハードルを自覚するきっかけにもなっていた。

まず、支援構造上の制約として、「B-13：一対一の空間で接する時間を設けることは難しい」（施設

① 20代 児童指導員)といったように、生活棟の中で他児が常にいる環境では、理想的な関わり方に限界があると指摘されていた。次に、支援のテクニックに関する難しさとして、「B-10：振り回されていることには気づいているが、その状況を止めるのは難しい」(施設⑦ 20代 児童指導員)や「D-3：少し待っていてと上手に伝える」(施設⑦ 30代 栄養士)など、判断や言葉がけの繊細さが課題として挙げられていた。さらに、「C-7：周りの目を気にしてしまう」(施設⑥ 20代 保育士)、「B-10：小さなことでも対応が増えると自分のキャパがいっぱいになってしまう」(施設⑥ 20代 児童指導員)といった、支援者の心身の余裕の無さがカードに書かれている内容の実践を妨げる要因となっていた。

最後に、意識の強化に関する記述では、カードを通じて、「B-5：イライラに付き合わず、流すことが必要なときもあると実感したから」(施設① 30代 児童指導員)のように、日常の支援に照らした実感が記述されたものや、「B-4：子どもの問題行動には必ず何かしら背景があり、事実だけを見るのではなく、広い視野で見るのは大切なことだと思ったから」(施設④ 30代 心理療法担当職員)といった、支援観や支援スタイルが言語化された記述が多くみられた。また、「D-15：目の前で大丈夫そうと思っていると、その心配はなかったことになりやすい。だからこそ大事な視点」(施設③ 30代 児童指導員)など、カードに示された実践を支持した記述や、「B-4：よい実践というか、必要な実践として現時点で取り組んでいます」(施設② 40代 児童指導員)といったすでに取り組んでいることや、「B-10：要求に応えないと振り回されてやるの間に揺れ動いてそこの駆け引きをするのが大事なのではと思った。セラピーでは可能だが、生活では一貫した対応がいいのかもしれない」(施設⑦ 30代 心理療法担当職員)のようにさらに深める必要性を述べる記述もあった。

意識の強化に関する記述においても、実際の支援行動に移すにあたっては多くの難しさが述べられていた。これらの難しさは、施設の性質上の制約、職員間の連携の必要性、高度な技術を要する支援、子どもの特性・資質、支援者にかかる負担、さらにはリスクへの配慮といった複数の要因に整理できた。

施設の性質上の制約

施設という集団生活の枠組みは、「B-4：問題行動に対して理由があると分かっても施設のルール上のペナルティは必要な場合もあるので、子どもの気持ちを汲み取った上でペナルティを与えるバランスが難しい」(施設④ 30代 心理療法担当職員)にあるように、子どもの気持ちを尊重しつつもルールやペナルティを適用せざるを得ない場面を生み出していた。また、「B-13：現在の勤務体制で、2人きりの時間を定期的にとることが難しい」(施設⑦ 20代 児童指導員)など、時間的・物理的制約も指摘されていた。

職員間の連携の必要性

意識を強化しても、実践が個人の範囲にとどまるのでは不十分になってしまう困難が記述された。「B-4：問題行動の質、ケースの重さによってちがう。そのことを踏まえて、チーム1人1人が同じ視点になれるのであろうか？」(施設② 40代 児童指導員)、「C-6：どの職員も一貫した支援ができることが大切だが、経験のちがいから支援に差が生まれてしまう」(施設② 50代 保育士)といったものがあり、職員間での視点の共有や足並みの揃え方が課題として挙げられていた。

高度な技術を要する支援

行動の背景を理解し、適切な関わりを行おうとする意識は強化されているものの、それを実践に移す際には「C-5：あまりにみていると干渉されている、監視されていると受け取られてしまう」（施設③ 40代 児童指導員）、「C-1：全体を動かす中で、手をかける時、見守る時の塩梅、瞬時に何を1番の目的にするか考えて判断するのが難しい」（施設⑥ 20代 児童指導員）、「A-6：子どもが主体となるのはいいが、大人が合わせすぎるとはちゃめちゃになる」（施設⑦ 20代 児童指導員）など、瞬時の判断や関わり方のバランスが困難であると述べられていた。場面ごとに塩梅を見極める高度な技術を要することが示されていた。

子どもの特性・資質

子ども自身の理解力や表現力も、実践の成立に影響すると考えられており、「B-1：本人が自分の気持ちをわかっているか（置かれている状況を理解できているか）も重要」（施設① 30代 自立支援担当職員）、「B-4：嘘をついたり、伝え方がうまくいかないこともあるため」（施設⑥ 30代 厨房職員）といったように、子どもの資質や状況によっては意識した関わりが必ずしも効果を発揮しない場合があることが確認された。

支援者にかかる負担

強化された意識を実践に移す際には、支援者自身の感情や精神的負担も大きな壁となっていた。「C-4'：子どものトラブルが連続して生じた時に自分が指導者として何ができるか焦ってしまうため」（施設① 20代 心理療法担当職員）、「B-2：こちらの感情労働力が必要であり、精神的な負担や疲れにつながることもある」（施設⑥ 40代 心理療法担当職員）など、支援者の心的エネルギーやキャパシティが行動の安定性を左右すると考えられていた。

リスクへの配慮

強化された意識を実践化する際には、「D-2：本人がそれを振り返ることで、トラウマ、フラッシュバックを引き起こす可能性がある」（施設⑦ 50代 児童指導員）のように子どものトラウマやフラッシュバックを喚起してしまう危険性も指摘されていた。「A-8：触れてしまうことでそれを忘れたと思っている子に対しては、フラッシュバックになってしまうのではないかと。どこまで踏み込んで良いのか」（施設① 20代 児童指導員）や「B-4：一つの仮説にとらわれてしまうと、子どもの状態を見誤ってしまう」（施設⑦ 30代 心理療法担当職員）といった慎重さが求められる点は、支援者にとって大きな葛藤になっているようであった。

一方で、カードに示された実践を、自身の支援からはある程度距離を置きながら振り返る記述も確認された。直接の実践改善というよりも、他者や状況を客観的に捉える視点を広げるきっかけになっていた。「A-1：支援者自身が不安定になっていることを自分で客観的にみて他職員に頼れているところ」（施設③ 40代 児童指導員）といった形で、カードで紹介された取り組みを肯定的に捉えた記述

がみられた。

また、「A-5：男子児童を担当している女性職員の中には、暴力をされるのではないかと不安な気持ちを抱いているのでは。他の職員には出さないのに自分には出してくると人によって言動が変わる児童に対して、他の職員と同じように接しても変化が見られず、自分を責めてしまう」（施設① 40代 児童指導員）といったように、他の職員の立場を想像する記述も見られた。さらに、「B-12：自分が悩んでいるわけではないが、担当児のことは問題があればあるほど抱え込んでしまいがちになる。気をつけなければ。抱え込んでいる本人は気づけないことも多い。他人に言われても認められなかったりすることもある。一種の共依存に陥りがち」（施設⑦ 50代 児童指導員）といった、自分以外の支援者が陥りがちなパターンを想起した記述もみられた。

このように、子どもとの関わりに関する振り返りは、自身の支援に直結する内省にとどまらず、他者の実践を評価したり、職員間の関わりや支援全体の構造に目を向けたりするなど、より俯瞰的な学びへと広がっていた。

（2）職員間連携について

個人ワークには、子どもとの直接的な関わりのみならず、職員同士の連携やチーム体制を見直す記述が多く含まれていた。これらの振り返りは、日常で生じがちな「あるある」の再確認、新しい視点の獲得、連携に関する意識の強化という三つに大別できた。

日常で生じがちな「あるある」の再確認

現場では、「A-16：担当職員が担当児のことを1人で抱え込みやすい状態は起きやすい」（施設③ 30代 児童指導員）のように、担当者が抱え込みやすいという構造的な歪みが生じやすく、「A-3：緊張してるのは自分だけ？他の人はうまくいっているのに。自分が悪いのかと思ってしまいがち」（施設③ 40代 児童指導員）という自己疑念に陥る体験も共有されていた。また、「A-2：自分は言えるが後輩から先輩に言えているか心配している」（施設⑦ 30代 児童指導員）といった、関係性の非対称も「あるある」として言語化された。

あわせて、「A-16：話す相手を選ばないと不安を聞き、相手も不安になり悪循環になりうる」（施設③ 30代 児童指導員）といった不安の連鎖のリスクや、「A-3：事後に話をする時間やタイミングが難しい」（施設③ 40代 児童指導員）といった、運用上の難しさも挙げられた。

新しい視点の獲得

カードを通じ、「B-12：1人で解決しようとせず、助けてもらえる環境がある」（施設① 40代 児童指導員）や「A-5：相談することで視野が広がり、よりよい支援を見つけられるのではないか」（施設④ 20代 心理療法担当職員）といった助けを求めることや相談することへの認識が喚起されていた。さらに、「A-5：自分を知ることは大切なこと」（施設⑦ 60代 記載なし）にあるように、職員同士のやりとりから自分を俯瞰することの重要性が認識されていた。他にも、「A-2：“率直に”というところが大切かなと思いました。子どもの言動によって職員間が分断されてしまうことがあるため」（施

設⑥ 30代 心理療法担当職員)や「A-3: 良い実践のためには職員の心身の状態が良いことが必要。様々な事件が起こる現場で、職員同士の感情の共有とお互いの理解が大切」(施設⑦ 50代 児童指導員)のように良い実践のために共有の必要性が認識された。また、「A-1: 自分1人で対応するのではなく、大人も困った時には人を頼ることを子どもに伝えられるから」(施設③ 30代 心理療法担当職員)にあるように、職員間での連携する姿は、間接的に子どもの支援になりうる可能性も考えられていた。

子どもへの関わり同様、意識から行動に移すにあたり、いくつかのハードルがあることが記述された。特に多くみられたのは、具体的な実践をどのように進めるかイメージできない難しさである。「A-5: 相談できる時間の確保、誰に相談すればいいのかも悩んでしまう」(施設④ 20代 心理療法担当職員)、「A-5: 人に聞く難しさ」(施設⑦ 60代 記載なし)、「A-4: 困ったこと等を発信するタイミングを取るのが難しい」(施設⑦ 40代 その他)といった声が示すように、意識があっても行動に移すには躊躇や葛藤が伴っていた。また、「A-1: 自分でなんとかしないと!とってしまう自分がいる」(施設⑦ 20代 児童指導員)、「A-2: 自分の意見を持つことの大事さとで葛藤する」(施設⑦ 20代 心理療法担当職員)といったように、自立と協働の狭間で揺れる姿も描かれていた。

次に、連携の難しさそのものが挙げられていた。「A-1: 応援呼ぶタイミング、呼び方」(施設③ 30代 心理療法担当職員)、「A-5: セラピーで出た話はどこまで共有するかも難しい」(施設④ 20代 心理療法担当職員)、「A-16: 子どもの事情も様々なので理解してもらうことが難しいこともある」(施設⑥ 30代 厨房職員)といったように、情報の性質や共有範囲、応援要請の仕方に関する実践的な課題が浮き彫りになっていた。

さらに、環境構造や立場による制約もみられた。例えば、「B-12: 施設的环境によってはサポートを得られないこともある」(施設① 40代 児童指導員)、「A-1: ひとり職種であり他に依頼することが難しい」(施設⑥ 50代 看護師)、「A-2: 職員で話をする時間の確保」(施設⑦ 30代 自立支援担当職員)、「D-19: 職員複数人の時間が必要な事」(施設⑦ 30代 児童指導員)といったように、組織や配置のあり方自体が行動の制限要因となっていた。

また、職員間の関係性の質も大きな要因であるようであった。「A-2: 他に相談できる職員としにくい職員がいる」(施設③ 20代 心理療法担当職員)、「A-15: 年数が上になるにつれ指摘されない。相談することが難しい」(施設⑥ 50代 看護師)など、立場や関係性の非対称性が“言いにくさ”を強めていた。加えて「D-19: 職員同士の信頼関係が必要」(施設⑦ 30代 児童指導員)、「A-3: 関係性、体調等のために“言いにくい環境”になっていることもある」(施設⑦ 30代 心理療法担当職員)といった声は、連携の前提としての関係性構築の重要性を示していた。

最後に、リスクへの懸念も記述されていた。「A-5: 担当児の状態によっては振り回されてしまうこともある」(施設④ 20代 心理療法担当職員)というように、共有や協力のあり方次第では、かえって支援の安定を損なう可能性も意識されていた。

連携に関する意識の強化

職員間連携に関する記述の中には、すでに大切にしている視点を改めて確認することで、意識の強

化につながっているものがみられた。たとえば「A-1：現場に入った時に大事な視点と思った」（施設③ 40代 児童指導員）、「A-16：相談できると良い、話し合いができると良いといつも思っている」（施設④ 50代 保育士）といった記述は、日常的に意識してきたことをカードを通じて再確認する機会となっていたといえる。また、「A-3：感情をシェアすることは少しずつできているが、まだまだできていないと感じる」（施設⑥ 30代 心理療法担当職員）、「B-11：行動化が激しい状況が続いているが、各ホームやフロアの対応をこえて施設全体で対応していく意識が持っていると、選びました」（施設⑦ 40代 心理療法担当職員）といった記述は、個人や一部のチームにとどまらず、組織全体での協働や共有を意識する重要性を示していた。

一方で、こうした意識を行動に移すには依然として困難が伴うことも指摘されていた。例えば、「A-1：客観的に自分を見るのが難しい」（施設③ 40代 児童指導員）、「A-3：セラピーで感じていることなのでどこまで周りと共有すれば良いか迷う。また、相手が忙しい時に話したり、気持ちを共有するのは難しい」（施設⑥ 30代 心理療法担当職員）といったように、共有の適切な範囲やタイミングを判断する難しさが挙げられていた。さらに、「A-16：実際には相談するタイミングや相手等、難しい場合も多い」（施設④ 50代 保育士）というように、環境構造上の制約も行動化の壁となっていた。

（3）セルフケアについて

セルフケアに関する記述では、まず、仕事とプライベートの切り替えやバランスを意識する重要性が繰り返し指摘されていた。「A-13：ライフワークバランスが仕事を長く続ける上で大事」（施設③ 30代 心理療法担当職員）、「A-15：休日は好きなことをして過ごすことが大切」（施設⑥ 30代 保育士）、「A-12：仕事とプライベートの切り替えを意識的にすることが必要」（施設⑥ 30代 心理療法担当職員）といったように、日常の工夫を通して心身の健康を保つ必要性が強調されていた。また、「A-12：休みの日でも連絡が来たり疲れてる自覚はないが体調を崩したりするから」（施設② 20代 児童指導員）といった記述からは、過度の負担や無自覚の疲労に気づくきっかけにもなっていた。

一方で、意識を行動に移すことの難しさも少なくなかった。「A-13：人によって差が大きい。具体的な手法は都度考えていく必要がある」（施設③ 30代 心理療法担当職員）、「A-14：意識的に置いてくことを心がけたいと思うけど、悩んでいる時はそれが難しい」（施設⑥ 20代 児童指導員）、「A-14：自身の性格上の問題もあるため解決することが難しい」（施設⑦ 20代 児童指導員）といった声は、セルフケアが単なる心がけだけでは実現しにくいことを示している。また、「A-12：そもそも人に言っていないのかと思うと言えなくなる」（施設⑥ 30代 心理療法担当職員）、「A-13：感情労働なので気持ちに大きく影響がある」（施設⑦ 30代 自立支援担当職員）といった記述からは、個人の性格や職場の環境構造が、ケア実践を妨げる要因となっていることもうかがえる。

その一方で、すでに具体的なセルフケア実践を行い、その効果を実感している例もみられた。「A-15：家に帰るまでに30分以上かかるようにして家に帰る頃には仕事のことは考えないでいられるようになっていた」（施設⑥ 30代 保育士）、「A-3：自分が新人の時から実践していて、とても大切なことだと実感している。これがあったから仕事を続けてこれたと思う」（施設⑦ 40代 児童指導員）といった記述は、意識的な工夫の積み重ねがセルフケアの実効性につながることを示していた。

これまでのカテゴリーに当てはまらない記述も一部確認された。例えば、「目新しさは特に感じなかったから。逆に言えば、やることがとてもたくさんあるのでやっても全てできているとはいにくい状況がある」（施設⑥ 40代 心理療法担当職員）というコメントからは、日常業務の多忙さの中で理想的な支援の全てを網羅することの難しさが示されていた。また、「B-7：心の状態の理解の難しい子と出会った時に、感じる不全感（？）を励まされた」（施設⑦ 30代 心理療法担当職員）といった記述には、日常の困難に直面する支援者がカードをきっかけに自己を振り返り、肯定的な視点を得る姿が表れていた。

以上のように、カードの構成に沿って「子どもとの関わり」「職員間連携」「セルフケア」の三領域での様々な内省が確認された。いずれの領域においても、新たな視点に気づく意識の追加、既存の考えを再確認する意識の強化、そして実際の行動化の難しさという三つの層で整理できる振り返りが表れていた。

まず、子どもとの関わりでは、子どもの意図を汲み取りつつも現場の制約や自らの感情に左右される難しさが繰り返し言及されていた。支援の工夫や改善への意識が語られる一方で、それを日常の行動に落とし込む際のハードルや支援者自身の負担も浮き彫りになっていた。

次に、職員間連携では、情報共有の不足や連携の「あるある」といった日常的な課題が語られると同時に、相談や協働の重要性を再認識する記述が多くみられた。個人で抱え込むのではなく、チームとして子どもを支えるという視点が内省を通じて強調されていた点が特徴的であった。

また、セルフケアに関する記述では、仕事とプライベートの切り替えや心身の健康維持が大切であるという認識が広く共有されていた。しかし同時に、それを具体的に実践することの難しさや、感情労働による負担の大きさも指摘され、支援者自身のケアをどう確保するかが課題として浮かび上がった。

このように、カードを用いた振り返りは、各領域において職員が日常的に抱える実感を可視化するとともに、意識と行動の間にあるギャップや課題を浮き彫りにする機能を持っていた。それぞれの領域に即した内省が自然に引き出されていたこと自体が、カードの構成の有効性を示すものであるといえる。

3. グループワークに関するコメント

次に、グループワークの内容に関して、参加者から得られた内容を述べる。

(1) 悩みの共有や方針の再確認

グループワークの中では、全体として、「今、自分が実際に悩んでいること等を中心に話が上がった」（施設⑥ 20代 児童指導員）といったように、どのグループも、カードの内容に関連した、現段階での悩みを中心に、ディスカッションが展開されたようであった。「すでに取り組んでいることが多い」（施設② 40代 児童指導員）や「普段見ている子どもの様子を照らし合わせてみると、思いあたる箇所がいくつもあったな」という意見」（施設② 20代 保育士）など、カードに関連したあるあるの共有や、

「生活での問題行動への先回りをしての対処や、ルーティン化してしまうことへの考え方、それだけでは良くない、個人の思いや行動をしっかり受け止めていくことの大事さを感じた」（施設⑥ 50代 栄養士）と実践に関しての姿勢や考えの再確認がなされたようである。このように、カードの内容が、実践としても、子どもの様子としても、日々経験される例に近いものだったという意見が多く交わされた一方で、日々当たり前になっていく対応を立ち止まって考えるきっかけとなったことを共有する様子が窺えた。

また、カードを例として参照しつつも、「綺麗事ではなく、本当に出来るのかと不安に思う。理解は出来るし、心の余裕が大切だと思った」（施設② 40代 児童指導員）や、「このカードをもとに、対応のパターンはつかえるが、対応の細かいポイントはよく考えないといけない」（施設③ 20代 心理療法担当職員）、「やってみたいとは思っているが、現状実践することが難しい職員の気持ちが聞けた」（施設⑥ 20代 保育士）といったように、実際に実践する際にどう落とし込むか、現実的にどういった対応をとるかを考えていくことについて、意見が交わされたようである。例えば、「気持ちを理解する手掛かりを一緒に探す」のカードに関しては、「子どもの気持ちを理解するために『～だよ』と言うが、上書きになってしまう（本当の気持ちは？）。生活職員がムズカシイと思っているポイント」（施設⑥ 30代 心理療法担当職員）や、「子どもの気持ちを一緒に探すことが決めつけ、誘導になってしまわないか、難しい」（施設⑥ 30代 心理療法担当職員）といったように、対応に関する塩梅の難しさが共有された。また、アフターケアに関しても同様に、対応の塩梅に関する意見が多く交わされたようであり、「子どもが退所するときに“いつでも何かあれば連絡していいよ”と連絡先を渡しておくことが大事」（施設③ 40代 児童指導員）としつつも、「特にアフターケアに関しては、他施設に入所となった場合、その施設の職員との関係を構築して欲しいため、こちらがどこまで介入するのか判断が難しいという意見が出た」（施設② 30代 保育士）、「退所後のことを良いことと伝えすぎても『言われていたことと違う！』となるし、悪いことを伝えすぎても『じゃあ退所しない』となるし、塩梅が難しい」（施設④ 40代 心理療法担当職員）など、実践的な難しさが語られた。

さらには、もう少し踏み込んだ形で、具体的な子どもの行動についての対応やその解決策の模索もなされていた。特に、対応が難しい子どもの様子やその対応について、活発に意見が交わされたようであった。例えば、大人によって態度を変える子どもについては、「ついつい『なんで自分のときだけ、こうなるの？他の人と同じことを言ってるのに』』と思い、感情まかせで、子どもに指摘してしまいがちだが、その人との関係性というものがあるため、そこをよく観察し、自分が何ができるだろう、どうすれば良いだろう、どういう声かけが良いのかを考える必要がある」（施設③ 20代 児童指導員）とあった。また、同じことを繰り返す子どもや、距離の近い子どもについては、「繰り返されると『この前も同じことあったよね？』等つめてしまう。事前に作戦を立てて、違うアプローチ、合うやり方を探しても良さそう（『どういう気持ち？』等）」（施設③ 30代 児童指導員）、「距離の近い子が多いので、嫌だとはっきりいうことが大切だと感じるが、言い方・伝え方をどうすれば良いか迷う。巻きこもうとする子に対して、巻き込まれないよう淡々とすることが大事。過度な要求を止めたとしても衝突が起きるので難しさがある」（施設⑦ 40代 児童指導員）とあり、逆に外から見えずらい子どもについては、「子どもの様子が大丈夫そうと大人が思っている、実は沸々としていて、いきなり爆発して

しまうこともあると予想していないといけない」(施設③ 40代 児童指導員)などの意見が交わされた。このように、振り返りカードにある事例を元に、実際に悩んでいる子どもの様子や対応について共有したり、グループ全体で解決策を模索するなど、日々の実践の振り返りが促進された様子が窺えた。

また、カードの内容が現場に必ずしも当てはまらない状況であっても、「日々実践で感じること、困り感には共通点がある。入所・通所でも同じ部分があった」(施設② 30代 保育士)や「担当制ではないので、その良し悪しや、退園に向けて、各棟のカラーについて話せた」(施設① 20代 心理療法担当職員)といったように、カードと現状との共通点・相違点を見出したり、それぞれの特色について話したりするなどの様子が確認された。ここから、振り返りカードを用いたグループワークは、一部の施設に限定されたものではなく、様々な背景を持った職員にとって有用なものであった可能性が示された。

(2) 職員間連携の重要性の再確認

グループワークでは、子どもへの対応に関する話だけでなく、「自分自身(職員)がどうしていくのか、どういうふうに自分と向き合いそれを子どもへの対応に繋げていくのかという話もでていた」(施設⑥ 20代 保育士)のように、職員自身の悩みやしんどさの共有について、話されている様子も確認された。特に「自分の対応が子どもにまきこまれていないか、自分の対応がまずいからうまくいかないと思ひ込むことを防ぐために、大人同士が感情をシェアすることが必要」(施設③ 40代 児童指導員)、「職員間で内面の話を少しでもすると安心できる」(施設③ 20代 心理療法担当職員)など、職員自身の感情状態を含む心理的な側面について共有することについても、言及があった。

職員間での連携に関しては、例えば「子どもの支援についてだけでなく、職員間の悩みも話題にあった」(施設⑦ 30代 心理療法担当職員)、「自分がしなくちゃいけないと抱えこんだり、ちょうどいい距離感とはなんだろうと話したり、子どもの見通しを職員間で伝える難しさを話した」(施設③ 30代 心理療法担当職員)、「応援をよぶことに抵抗感をおぼえ、もう少し自分が、がんばらなきゃいけないんだという意識のある人がいた」(施設③ 40代 家庭支援専門相談員)、「抱えている悩みや思いを他の人と共有するなど、自分の不調に気づき、それを話すことができたらいいいのでは」(施設⑥ 30代 心理療法担当職員)といった回答があり、職員が一人で抱え込まず、職員間で共有していくことの重要性について話されたことが窺える。

また、複数人で子どもの対応をしていく際には、「職員間でしっかり方向性を確認することでズレが起きないようにする」(施設③ 30代 児童指導員)、「職員によって身のまわりの整理やイライラした時にどう対応するかなどその子に必要なと思う優先順位が違うので話し合いは必要だと思いました」(施設④ 30代 心理療法担当職員)と、職員の間で適宜方向性を共有していくことや、「気になるなど引っかかりをもった時点で早めに報告や相談をしておいていいのではという話になった」(施設③ 30代 心理療法担当職員)、「困った時は相談(職員に)することも大切だけど、日頃からするのは難しい」(施設⑦ 20代 心理療法担当職員)など、他職員に相談するべきタイミングについての具体的な話も出ていた。また少数ではあったが、「『反省しなさい』の意味があるのかどうかは、施設全体の課題」(施設⑥ 20代 保育士)のように、職員間の連携を超えて、施設全体の課題や検討事項につ

いても話がなされたようである。以上のように、振り返りカードを用いたグループワーク実践では、カードに関連した事例の検討にとどまらず、そういった事態を支える職員あるいは施設全体のネットワークについて再確認し、目線のすり合わせも促進されたと考えられた。

(3) 経験年数、職種の異なる職員の間での共有

また、職種による視点の違いや、様々な背景を持った職員に共通する感じ方についても、多く言及がなされた。例えば「生活、厨房、心理など見る視点が代わり感じている点が違う。また同じことを感じている点もあった」（施設⑥ 20代 児童指導員）や、「各部署の実例を基に共感することもあれば、自分たちはこういう対応をしているなど色々な意見が出た」（施設② 20代 児童指導員）、「他の人の意見が自分にも当てはまるなど、共感しました」（施設⑥ 40代 心理療法担当職員）といった回答から、その様子が確認される。加えて、特に経験年数の違いという観点では、「新人さんなど、後輩の立ち位置の人に伝えきれていない。又は話を聞ききれていないことがわかった」（施設⑦ 30代 児童指導員）のように、ベテランと若手の間での視点の違いに関する気づきもあったようである。上述のとおり、経験年数や職種が類似しているグループでは、より共感や理解、状況の共有が容易な一方で、条件が違うグループでは、視点の違いに関しての気づきや共有が促進された様子が窺える。また、振り返りカードを利用したワークを実施することで、「カードにかかれていないことでも、この流れで悩みなど聞けたら」（施設⑥ 30代 児童指導員）等、日常的に共有が十分でない悩みや思いを、経験年数の異なる職員間でも共有するきっかけが得られる可能性も示された。

(4) グループワーク設計の工夫と改善点

最後に、グループワークの設計に関して、参加者データ及びファシリテーターから得られた内容について述べる。まず、グループワークの人数に関しては、少人数または大人数でのメリット・デメリットの両方に関する言及がなされた。ペアで実施したところでは、「（ペアは）落ち着いた話し合いになっていた」（施設④ファシリテーター 40代 心理療法担当職員）や、「ペアで話し合うと話が盛り上がり、1時間以上必要だと思いました」（施設⑦ 40代 調理員）、「大人数で話すと、話せなくなる人もいると思うので、2人ペアで話すというところがとても良いなと思いました」（施設⑦ 20代 児童指導員）といった意見が確認されたが、一方で、「ペアで行うより、4名程度で行った方が、他の職員に刺激を受け、さらに話が広がっていくと思います」（施設⑦ファシリテーター 50代 児童指導員）といった意見も確認された。このことから、ペアでのワーク実施は、参加者一人ひとりがじっくりと話すことを促進したようであったが、話の広がりという観点では、3人以上のグループでの実施も効果的であったと考えられた。

グループ構成については、職種や経験年数が異なる職員同士で組み合わせた場合には、「新人さんがケアの中で感じやすい困り感をベテランの視点で話を聞いてあげており、バランスはよかったですと感じました」（施設①ファシリテーター 30代 心理療法担当職員）や、「過去に自分も悩んだカードを選んでいて助言ができたかと」（施設⑥ 30代 児童指導員）といったように、他職種から得られる様々な視点に刺激を受けたり、過去に悩んだカードを選んだ職員との意見交換もなされたようであった。

一方で「相手によっては話しにくかったり、他職種だと様々な話しがきけて面白い一方で想像しにくい場面もあった」(施設⑦ 20代 心理療法担当職員) など、実践上の課題や場面の身近さについては、職種や経験年数が類似したグループの方が議論しやすい傾向が認められた。実際「経験年数や役職などを揃えて少人数のグループとしたため、お互い話しやすい雰囲気ではあったように思う」(施設② ファシリテーター 50代 心理療法担当職員) との回答も確認されている。

また、経験年数の近い職員で構成されたグループでは、経験年数の違いによってグループワークの雰囲気に差があったようである。中堅グループでは、「各々が抱えている課題を率直に意見や感想が話され、お互いがシェアする中で共感や自分の経験も語るなど良い空気感ですすめられた」(施設② ファシリテーター 50代 心理療法担当職員) や、「ある程度、経験をした中で、普段チーム内で吐き出せない困り感や想いを中堅グループは(全てではもちろんないが) 取り扱えたように思う」(施設② ファシリテーター 30代 心理療法担当職員) など、普段共有しづらいことなども一部取り扱う機会となった様子が窺えた。一方、ベテラングループでは、「ホーム長クラスは、やれていること、心がけていることも多く、広い視点で見ていることもあり、シェアする程盛り上がらない様子であった」(施設② ファシリテーター 50代 心理療法担当職員) や、「ベテラン職員は自分にあてはまるカードがないと言い、若い職員ほどカードによって自分の日々の悩みを客観的に見る機会になったようだ」(施設⑦ ファシリテーター 60代 元心理療法担当職員) など、カードに新鮮味がなく、共有する課題がないなど、振り返りに至らなかった様子であった。振り返りカードは、子どもの支援に携わる全ての大人が、ベースとなる考えや目線を共有することを目指して作成されたものであり、必ずしも困難な事例を含めたものではなかった。「うまくいかなかったグループは、カードへの共感もあると思うが、なぜこのグループワークを行うのか、細かな趣旨説明があったほうがよかった様子があった」(施設⑥ ファシリテーター 30代 児童指導員) といった意見もあったように、今後は、若手だけでなくベテランに対しても、実施する意義が伝わるよう、趣旨や意図を丁寧に説明しておくことが、より明確な目標を持って臨んでもらうために重要であると考えられた。

ワークの所要時間に関しては、全体として、1時間は少ないとの意見が多くみられた。特に「時間としても1時間はとりたい、グループでの共有の時間は、3人で30分は確保したい」(施設③ ファシリテーター 30代 児童指導員) や、「選んだものについてのシェアする時間がしっかり取れると、より良い刺激や学びになったのではないかと思う(1時間は短い)」(施設② ファシリテーター 50代 心理療法担当職員)、「1時間半ぐらいあった方が余裕を持って進行できるし、話しをそれぞれ深めやすい」(施設② ファシリテーター 30代 心理療法担当職員)、「グループワークはある程度、ゆっくり目の時間配分があると良いと思う。雑談のように話しつつ、『あ、そういえば』など日頃の気づきにもなる」(施設③ 40代 児童指導員)、「ひとつのカードを掘り下げて時間たりずでした」(施設⑦ 50代 児童指導員) など、グループワークでの共有に関する時間が不足していた様子が窺えた。また、カードの選択に関する時間配分についても、「7名程度のグループワークを行う際、始めのカードを見て選ぶ時間に予定の倍以上の時間を使った」(施設⑥ ファシリテーター 30代 児童指導員)、「1グループ目は各々にカードを配布して選んでもらうが、結局他のカードも気になり、ほぼ全部目を通す形となり、予定より時間が多くかかった。2グループ目では配布されたカードから選ぶよう指示し、全員手持ちのカードか

ら選んでもらった」(施設②ファシリテーター 50代 心理療法担当職員)、「しっかり書いてくれた分、時間配分が難しかった(カードを見て、シートを埋めるのに30分ほど時間をとってしまった)」(施設①ファシリテーター 30代 心理療法担当職員)といった意見が確認され、カードの理解に関しても、「手持ちのカードの内容を理解するのに時間がかかったので、少なくとも1時間は欲しい」(施設① 40代 児童指導員)などと、想定よりも時間がかかっていたようであった。作業時間に関しては、グループワークへの慣れも大きく関係しているようであったが(「(複数回の実施することで)それぞれのグループにこのグループワーク経験者が入ったので、戸惑いなく行えてた。和やかな雰囲気。話す内容、時間配分も◎」(施設③ファシリテーター 30代 児童指導員))、カードの選択・理解および選んだカードについて共有する時間が確保されると良いだろう。ただし「設定通りの時間ほどはまとまった時間がとれない、ペアを作るのもなかなかタイミングが難しい」(施設④ファシリテーター 40代 心理療法担当職員)など、そもそものワークの時間や人数の確保が容易でないこともあるため、持続可能な形を模索する必要がある。

そして、グループワークの時間については、取り上げるカードの多さが関係しているとの意見もあり、「5人×3枚を話し合うのはどうしても時間がかかるように感じた。話し合うカードを統一したり、人数を調整するなど工夫できると感じた」(施設① 20代 心理療法担当職員)や「自分と他の人のカードが違うので、共有するところから話が始まるのは時間がかかったりわかりにくかったりするなど思った」(施設③ 30代 心理療法担当職員)など、異なるカードを共有するのは時間がかかるため、グループの人数を調整するか、参加者それぞれがカードを選択するのではなく、同じカードについて考えていくことも、選択肢の一つとして挙げられた。一方で、「テーマがそれぞれ違ったので、新たな気づきにもなりました」(施設③ 30代 児童指導員)など、それぞれカードが異なることで、気づきにも繋がっている様子もあった。

加えて、ワークに関する教示および趣旨が参加者にうまく伝わっていない様子も確認された。特にグループワークに関しては、「カードやグループワークの主旨がよく分からずに始めてしまったのであとからカード一覧を見せてもらいました」(施設⑥ 40代 心理療法担当職員)や、「グループワークでどんな話をするかの説明はもう少し必要そう(お互いのカードに関してあれこれ話して良い、など)」(施設③ファシリテーター 30代 児童指導員)、「始まりは固い。「自分が選んだのは〇〇です。理由は～です」と順番に言っていくような感じになっていたので介入。“ざっくばらんに話して可、お互いのカードに対してコメント・リアクションする”を伝えた後は和やか」(施設③ファシリテーター 30代 児童指導員)など、何に対してどんなスタンスで話すのか、どのような心持ちで臨めば良いのかななどを、事前に伝えておくことが必要であると考えられた。また「話し合いにはファシリテーターがいてくださるとありがたいです」(施設③ 20代 心理療法担当職員)、「一人ファシリがいる方がスムーズにまわせるかなと思いました」(施設⑥ 30代 保育士)といったように、グループによっては、ファシリテーターが話し合いに関与する方が、円滑に進む可能性も考えられた。

今回のグループワークの中には設計されていなかったが、今後取り入れてみたいこととして、「自分が何を持っていて、その中から特に『Q7、Q8、Q9に関して感じたものがこれです』といった発表をするとよりおもしろくなるかなと思った」(施設① 20代 心理療法担当職員)のように、ピックアップ

プしたカードだけでなく、どのカードから選んだのかという情報の共有や、「手持ちカードの中で実施するのが難しいと感じたものについても話し合ってみたいと思いました」（施設④ 20代 心理療法担当職員）のように、実践するのが難しいと感じたカードについての共有もあると、さらに興味深いディスカッションが行われる可能性も見出された。

IV. 総合考察

本研究では、児童心理治療施設の職員を対象に、アタッチメント理論の観点から、日々の子どもとのやりとりの振り返りを促進するツールの開発を目指し、振り返りカードの作成を行った。また、それらを用いて、児童心理治療施設に対して、グループワークの実施を依頼した。グループワークに参加した施設職員からの感想を整理したところ、いくつかの限界点を除き、カードは概ね有効なツールとして受け止められているようであった。以下では、当初の問いに立ち返り、カードは職員にとって自らの実践を振り返ることを手助けするツールとなり得ていたのか、カードにすることで自由記述よりも負担感は軽減されたか、カードによって職員同士の子どもを見る目線はそろっていったのかについて、考察を行う。また、その他、当初は想定していなかったものの、実践を通して得られた気づきについても整理を行う。

1. カードは職員が自分の実践を振り返ることを手助けするようなツールになっていたのか

まず、カードやグループワークについての感想からは、振り返りが促進されたという回答が確認された。日頃から振り返りをする時間を確保したいと思っても、日々の子どもとのやりとりに追われて、その時間を取ることができないとの声もあり、まとまった時間を確保して、こういったツールを用いた機会を設定することができれば、振り返りは促進される可能性があることが示された。

また、今回は事例をカード化したため、多様な状況が例示されることになり、職員自身もどのように表現すればいいか分からなかった悩みや、本人が気づいていなかった困り感も、言語化されたという回答も確認された。特に、実際に現場で確認されるような、リアルな事例をベースにカードを作成したことで、より日常的な出来事が連想されやすく、振り返りが促進された可能性が示された。

2. このツールを用いることの負担感は大きくなかったか

負担感に関する記述も、カードに関する感想からいくつか確認された。特に、担当児童の対応に追われており、切迫しているような状況下では、こういった振り返りが職員にとっての心理的な負担となる可能性が見出された。一方で、もっと長い時間を使ってグループワークをやりたい、もっと多くのカードを見てみたいといった積極的な回答も確認された。こういった様子から、全体としてはカードを使ったグループワークの負担感は低減されていたことが推測された。今後は、辛い状況下にある職員にとっての負担感を考慮に入れつつ、その負担が少しでも解消されるようなグループワークの在り方を検討していくことが重要になるだろう。

3. このツールを用いることで、職員同士の子どもを見る目線はそろっていったか

職員同士の目線のすり合わせについて、まずは職員の悩みの言語化を支えた可能性が示された。言語化を通じて、職員同士のコミュニケーションが促進されると感じたという回答も確認されており、実際に普段はあまり交流しない職員とのコミュニケーションを図ることができたという回答も得られた。

さらに、カード化されることで、「こういった悩みを持っていいんだ」「口に出していいんだ」というように、相談することへの心理的なハードルが下がるのではないかとといった意見も得られた。特に、中堅職員にとっては、こんなことで悩んではいけないう意識もあり、相談することに抵抗を感じる人もいる場合がある。そういった場合に、カードが有効に作用する可能性が見出された。

以上を踏まえれば、今回の1回のグループワークで劇的に目線がそろうということがなかったとしても、今後、継続的にグループワーク実践を実施していくことで、職員間のコミュニケーションが促進され、特に普段は発言の見られない中堅職員や、普段交流のない職員間のコミュニケーションが促されることで、職員同士の目線がそろっていく可能性は十分に考えられる。

4. その他、この実践を通じて得られた気づき

上記に加え、本グループワークの実施及び職員からのフィードバックからは、新たな気づきが複数得られた。第一に、カード内容に関して、想定している場面の少なさや、カードの表現、及び内容の分かりにくさなど、いくつかの課題が確認された。カードは、事前に施設の関係者と意見を交わしながら作成したものであったが、現場の職員から多くのフィードバックを受けたことで、より現場に馴染むカードとなるための課題が確認された。今後は、指摘を受けた表現や内容の分かりにくさを修正しながら、子どもの不安に密接に関連した内容を中心に、年齢の異なる児童を対象としたものなど、想定される場面を広げていく必要があるだろう。

第二に、グループワークの設計については、個人/グループワークの時間が短いといった意見や、手元のカードだけでなく、カード全体に目を通したい等、いくつかの改善点が確認された。また、グループワークのメンバー構成や人数に関しては、利点・欠点ともにいくつかの点が挙げられたが、特にメンバーが異職種・職歴の異なる者で構成されているほど、グループワークが普段共有できなかった悩みを共有するきっかけとなったり、新たな気づきがあったようである。グループワークの設計は、各施設の特徴や実施の余裕、目的に応じて柔軟に調整できるよう設計しておく必要があるが、今後は本実践での結果を踏まえた案内ができるよう、準備を進めておくことが必要である。

最後に、当初は想定されていなかったこととして、カードやグループワークの目的についての共有が不十分であった可能性があった。特に、カードやグループワークは若手職員にとっては有用なものであるが、ベテランには新たな気づきを得られるものとなっていないといったように、ベテラン職員と若手職員の受け取り方にはギャップが生じており、本実践の目的に関して誤解が発生していたことが、ワークシートへの回答から確認された。既に述べたとおり、本実践はアタッチメント理論の観点

から、子どもにかかわる全ての大人が目線を揃えるという目的のもと実施され、ベテランと若手が同じ目線に立ち返ることを目指したものである。今後は、こういった課題を踏まえて、カード内容を修正し、グループワークの設計について検討していきたい。

5. 展望

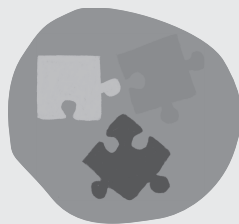
本実践では、カードの内容に関する4領域（A 支援者が避難所 / 基地として機能し続けるため、B 支援者が避難所になるとき、C 支援者が基地になるとき、D 支援者と子どもが離れるとき）に満遍なく目を通すのではなく、職員の悩みに近いカードを選択してもらい、それについて話し合うことを実施してもらった。今後の展望として、カードに記載された詳細な領域ごとに個人 / グループワークが展開されることで、子どもや職員の悩みを、アタッチメント理論の観点から整理し、より具体的な提案に繋げることが可能となるかもしれない。例えば、4領域を踏まえて、子どもあるいは職員が、どの領域につまずきや困難を抱えやすいのか、子どもは特にどの領域で職員のサポートを求めているのか等を把握することに繋がる可能性がある。そうした中で、中堅やベテランの職員も、若手職員をより具体的に支援することも可能になるかもしれない。今後は、こうしたカード内容に関する領域の利用をはじめとして、様々な可能性を考慮し、カードの発展を目指していくことが重要である。

引用文献

- Bowlby, J. (1951) . *Maternal Care and mental health*. World Health Organization Monograph (Serial No. 2) .
- Bowlby, J. (1969) . *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980) . *Attachment and Loss, Vol. 3: Loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988) . *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- 遠藤 利彦 (2007) . アタッチメント理論とその実証研究を俯瞰する . 数井みゆき・遠藤利彦 (編) . アタッチメントと臨床領域 . ミネルヴァ書房 , pp.1-58.
- 遠藤 利彦 (2018) . アタッチメント理論における基点と現代的展開 . こころの科学 , 198, 10-23.
- 遠藤 利彦 (2020) . 虐待対応に活かし得る発達心理学の知見 . 滝川廣一・内海新祐 (編) . 子ども虐待を考えるために知っておくべきこと . こころの科学 , pp.94-103.
- 遠藤 利彦・増沢 高・井上 真・植竹 温香・江川 郁花・西垣 英恵・村木 良孝 (2025) . 児童心理治療施設における支援者のセルフ・モニタリングを支える—アタッチメント理論から— (第1報) 子どもの虹情報研修センター 2023 (令和5) 年度研究報告書 .
- Feeney, B. C. (2004) . A secure base: Responsive support of goal strivings and exploration in adult intimate relations. *Journal of Personality and Social Psychology*, **87**, 631-648.
- Feeney, B. C. & Collins, N. L. (2004) . Interpersonal safe haven and secure base caregiving processes in adulthood. Rholes, W. S. & Simpson, J. A. (Eds.) . *Adult attachment: Theory, research, and clinical implications*. New York: Guilford Press. pp.300-338.
- Feeney, B. C. & Woodhouse, S. S. (2016) . Caregiving. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.) . *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications 3rd ed.* New York: Guilford Press, pp.827-851.
- 工藤 晋平 (2020) . 支援のための臨床的アタッチメント理論——「安心感のケア」に向けて . ミネルヴァ書房 .
- Steels, S. & Simpson, H. (2017) . Perceptions of children in residential care homes: A critical review of the literature. *British Journal of Social Work*, **47** (6) , 1704-1722.

A-3 感情をシェアする

子どもが荒れて
大変な当直に当たり、
ベテランの先生と乗り切る



なんとか生き残れた…
だけど生きた心地がしない
これから何回も
こんな夜を
迎えなければならないのか…

「今日大変でしたよね」と
自分の気持ちを
ベテラン職員の前で
呟いてみる



ねらい

ベテランの支援者の感覚を聞いて
相場を知り
体験を心に収めていく

D-21

子どもも交えて情報共有をする

措置変更や
施設からの卒業で、
子どもが他の施設に
異動する時期が近付いてきた



新しい担当の先生と
上手く関係を築けるか、
怖いよね

子どもを交えて、
新しい先生との引継ぎをする

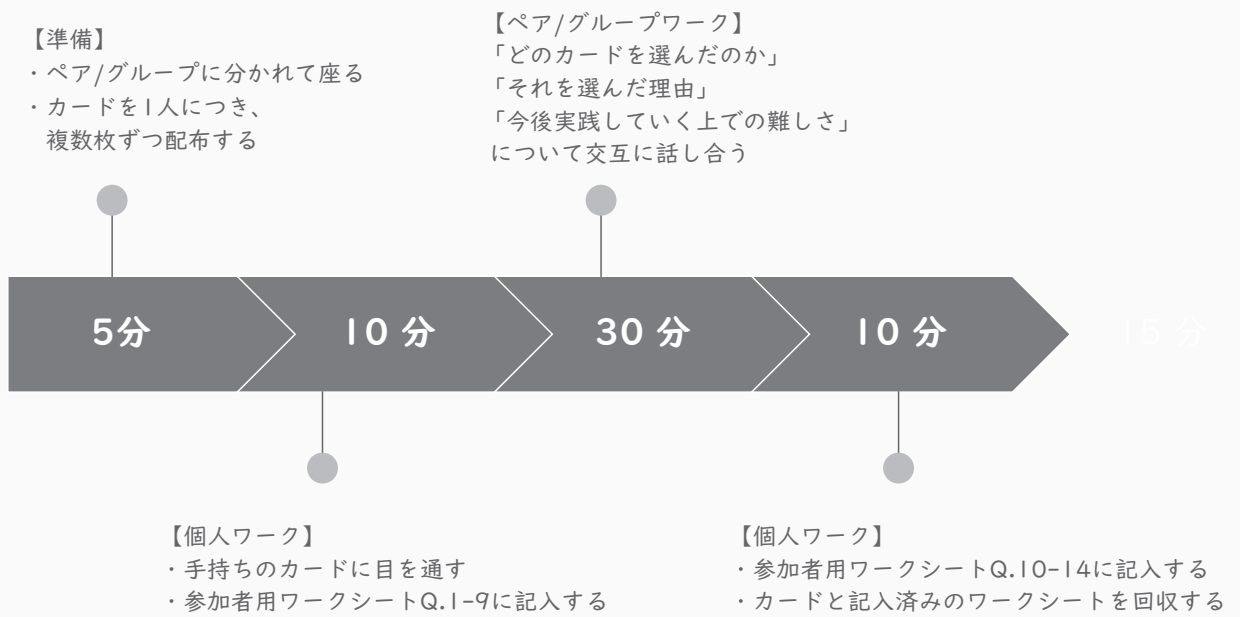


ねらい

大人だけの引き継ぎだと、子どもは、
自分のことをどう伝えられているのが分からなくて、
「どうせ自分のこと悪く言ってるんでしょ」と
不信感を感じてしまうかも

子どもを交えて、配慮して欲しいことや、
得意なことを引き継げば、子どもも安心できる

Appendix 2



ワークシート

実施日 ()
 施設名 ()
 氏名 ()

以下では、グループワークに関しての、みなさまの感想についてお伺いします。

氏名、年齢、性別等についてお聞きますが、データを公開する際は、匿名化済みの状態となりますので、誰が何を答えたのかが特定されることは決してありません。

以下に記入していただいた内容は、分析の上、学会発表や学術雑誌及びデータベース上で公表します。

本研究は、東京大学倫理審査専門委員会において審査し、東京大学大学院教育学研究科長の承認を受けて実施しています。ご意見、ご質問などがございましたら、お気軽に下記の植竹までお寄せください。

研究従事者：東京大学大学院教育学研究科 博士課程 植竹温香 (uetake3414@g.ecc.u-tokyo.ac.jp)

Q1. 上記の説明をよく読み、理解した上で、アンケート調査への参加に同意します (はい ・ いいえ)

Q2. 年齢 (_____)

Q3. 性別 (男性 ・ 女性 ・ 回答しない ・ その他)

Q4. 職種 (児童指導員 ・ 心理療法担当職員 ・ 保育士 ・ 看護師 ・ 家庭支援専門相談員 ・ その他)

→ その他を選択した方は、職種を教えてください (_____)

Q5. 勤務形態 (常勤 ・ 非常勤)

Q6. 勤務年数 (_____)

Q7. 手持ちのカードのうち、「良い実践だなと感じたもの」はありますか？

あれば、カード番号と選んだ理由、実践する上での難しさを教えてください。ない場合には、その理由を教えてください。

カード番号 (_____)

理由

--	--

難しさ

--	--

Q8. 手持ちのカードのうち、「最近悩んでいる内容に近いと感じたもの」はありますか？

あれば、カード番号と選んだ理由、実践する上での難しさを教えてください。ない場合には、その理由を教えてください。

カード番号 (_____)

理由

--	--

難しさ

--	--

Q9. 手持ちのカードのうち、「今後取り入れていきたいと感じたもの」はありますか？
あれば、カード番号と選んだ理由、実践する上での難しさを教えてください。ない場合には、その理由を教えてください。

カード番号 (_____)

理由

難しさ

Q10. ペア/グループワークでは、どういった意見が出ましたか。話し合った内容について、教えてください。

Q11. カードについて、感想をお聞かせください。（日々の支援に役立つものと感じるか、今後も参照したいか等）

Q12. カードについて、改善した方が良くと思われることをお聞かせください。

（内容の分かりやすさ、身近なエピソードであったか、他に記載した方がよいエピソードはないか等）

Q13. グループワーク全体の実施方法について、お気づきの点などがございましたらお聞かせください。

（グループワークの時間の長さ、話し合いのしやすさ、他に話し合いたいテーマ等）

Q14. 今回のグループワークへの参加は何回目ですか？ (_____)

最後までご回答いただき、ありがとうございました

ワークシート ファシリテーター用

実施日 ()
 施設名 ()
 氏名 ()

以下では、グループワークに関しての、みなさまの感想についてお伺いします。

氏名、年齢、性別等についてお聞きますが、データを公開する際は、匿名化済みの状態となりますので、誰が何を答えたのかが特定されることは決してありません。

以下に記入していただいた内容は、分析の上、学会発表や学術雑誌及びデータベース上で公表します。

本研究は、東京大学倫理審査専門委員会において審査し、東京大学大学院教育学研究科長の承認を受けて実施しています。

ご意見、ご質問などがございましたら、お気軽に下記の植竹までお寄せください。

研究従事者：東京大学大学院教育学研究科 博士課程 植竹温香 (uetake3414@g.ecc.u-tokyo.ac.jp)

- Q1. 上記の説明をよく読み、理解した上で、アンケート調査への参加に同意します (はい ・ いいえ)
- Q2. 年齢 (_____)
- Q3. 性別 (男性 ・ 女性 ・ 回答しない ・ その他)
- Q4. 職種 (児童指導員 ・ 心理療法担当職員 ・ 保育士 ・ 看護師 ・ 家庭支援専門相談員 ・ その他)
 → その他を選択した方は、職種を教えてください (_____)
- Q5. 勤務形態 (常勤 ・ 非常勤)
- Q6. 勤務年数 (_____)
- Q7. 今日のグループワークは、どのように実施しましたか。なるべく詳しく教えてください。(ペアの作り方、ペアワークへの介入等)
-
- Q8. 今日のグループワーク中の様子はいかがでしたか。
 (上手くいていたグループ、上手くいっていなかったグループで、印象に残っていること等)
-
- Q9. グループワーク全体の実施方法について、お気づきの点などがございましたらお聞かせください。
 (グループワークの時間の長さ、話し合いのしやすさ、他に話し合いたいテーマ等)
-

裏面は、お時間のある際に、なるべく全てのカードをご確認いただき、ご回答をお願いいたします

Q10. カードについて、感想をお聞かせください。（日々の支援に役立つものだと感じるか、今後も参照したいか等）

カード番号	感想

Q11. カードについて、改善した方が良いと思われることをお聞かせください。

（内容や表現の分かりやすさ、身近なエピソードであったか、他に記載した方がよいエピソードはないか等）

カード番号	感想

最後までご回答いただき、ありがとうございました



カード一覧

A. 支援者が避難所/基地として機能し続けるために…

A-1	応援を要請する	—
A-2	率直に共有する	—
A-3	感情をシェアする	—
A-4	役割を分担する	A-4' 応急的に平穏を回復する
A-5	自分を俯瞰してみる	—
A-6	柔軟に応答する	A-6' 交流をブロックする
A-7	主体的な姿勢をもつ	A-7' 無理して真似をする
A-8	触れにくいことにあえて触れる	A-8' フェードアウトする
A-9	ルーティンをこなす	—
A-10	普段通りのやりとりをして待つ	—
A-11	変わらない日常を感じてもらう	—
A-12	自分の不調のサインに敏感になる	—
A-13	頭を空っぽにする	—
A-14	職場に置いてくる	—
A-15	切り替えの時間を設ける	—
A-16	理解を得られる相手にシェアする	—

B. 支援者が避難所になるときに…

B-1	不安の正体を提案する	B-1' 不安の洪水が起きてしまう
B-2	気持ちを理解する手掛かりを一緒に探す	B-2' 子どもの気持ちを上書きしてしまう
		B-2'' 子どもの言葉を疑ってしまう
B-3	子どもの変化にあわせて対応を調整する	—
B-4	問題行動の背景を見ようとする	B-4' 問題行動を反省させる
B-5	その投げ方だと取らないことを示す	B-5' 子どもの主張に振り回される
B-6	それは嫌だとはっきり伝える	B-6' 自分の抵抗感を看過する
B-7	子どもの世界を理解しようとする	B-7' 子どもが分からない
B-7''	子どもが分からない感覚を持ち続ける	
B-8	子ども自身も理由が分からないことに気づく	B-8' 詰め寄ってしまう
B-9	子どもの言葉を文字通りに受け止めない	B-9' 話についていけない
B-10	振り回されてやる	B-10' 先回りをしてしまう
		B-10'' 要求に応えない
B-11	施設全体の避難所になるという意識を持つ	B-11' 平等に話を聞こうとする
B-12	他職員との間で自分との問題を扱ってもらう	—
B-13	安全に近づくための工夫をする	B-13' いきなり問題に切り込む

C. 支援者が基地になるときに…

C-1	手をかけずに見守る	C-1'	不安に応え続ける
C-2	子どもの思う方向に向かわせる	C-2'	まずは直すことから
C-3	子どものペースに目を向ける	—	—
C-4	長い目でゴールを見立てる	C-4'	早くできるようにと焦る
C-5	遠くの子どもにも目を向ける	C-5'	遠くの子どもから目を離れた際に
C-6	探索への見通しを伝える	—	—
C-7	探索へ向けてワンクッション入れる	C-7'	探索に向き合わせる
C-8	子どもの隣から送り出す	—	—
C-9	探索の芽を育むところから始める	C-9'	送り出しが空振ってしまう
C-10	自分から近づいてくるのを待つ	—	—
C-11	社会のルールで閉め出さない	C-11'	まずは指導から行う
C-12	あえて送り出さない	C-12'	社会のペースで送り出す
C-13	分離への準備を一緒に整える	—	—

D. 支援者と子どもが離れるときに…

D-1	いきなり迫らない	D-1'	自分から急接近してしまう
D-2	過去の対象との関係性を紐解く	—	—
D-3	2人のペースをリードする	D-3'	駆け引きに振り回される
D-4	グラデーション的に移行する	D-4'	私のやり方を受け入れてもらう
D-5	支援方針の核は変えない	—	—
D-6	変わらないことを伝える	D-6'	自然に受け入れるのを待つ
D-7	新しい担当と子どもの間を繋ぐ	—	—
D-8	やむを得ない事情を知ってもらう	—	—
D-9	チャレンジしたい気持ちを伝える	—	—
D-10	新しい担当をフォローする	—	—
D-11	施設内での関係性の広がりを考える	—	—
D-12	さみしい気持ちを共有する	D-12'	話題に出さない
D-13	安心できる展望をもたせる	—	—
D-14	しばらくはアンテナを張っておく	—	—
D-15	平気そうな様子に油断しない	D-15'	子どもの様子に安心してしまう
D-16	次の施設での生活の見通しを持たせる	—	—
D-17	現実的に生じるイベントに目を向けさせる	—	—
D-18	関係性は途切れないことを伝える	—	—
D-19	取扱説明書を一緒に作る	—	—
D-20	施設で過ごした時間を振り返る	—	—
D-21	子どもも交えて情報共有をする	—	—
D-22	新しい対象との関係性構築に足場をかける	—	—
D-23	連絡手段を提供する	—	—

執筆者一覧

※【 】内は担当章

研究代表者

遠藤 利彦（東京大学・大学院教育学研究科）

共同研究者

井上 真（横浜いずみ学園）

植竹 温香（東京大学・大学院教育学研究科）【I, II, III, IV】

江川 郁花（東京大学・大学院教育学研究科）【I, II, III, IV】

西垣 英恵（東京大学・大学院教育学研究科）【I, II, III, IV】

増沢 高（子どもの虹情報研修センター）

村木 良孝（子どもの虹情報研修センター）

2024（令和6）年度研究報告書

児童心理治療施設における支援者のセルフ・モニタリングを支えるーアタッチメント理論からー
（第2報）

2026（令和8）年2月6日発行

発行 社会福祉法人 横浜博萌会
子どもの虹情報研修センター
（日本虐待・思春期問題情報研修センター）
編集 子どもの虹情報研修センター
〒245-0062 横浜市戸塚区汲沢町983番地
TEL. 045-871-8011 FAX. 045-871-8091
mail : kenkyu@crc-japan.net
URL : <https://www.crc-japan.net>
編集 研究代表者 遠藤 利彦
共同研究者 井上 真
植竹 温香
江川 郁花
西垣 英恵
増沢 高
村木 良孝

印刷 (株)シーケン TEL. 045-893-5171