

児童養護施設における心理職の役割と課題 [第一報]

－「欠乏感」を繰り返し表現する女児事例をとおして－

小野澤 昇¹⁾ 田中 朋子²⁾

1 はじめに

少子高齢化に伴う家族関係の変化や児童虐待、DVに対する被害の増加、国民の相対的貧困率の悪化などに伴う国民の生活構造の変化等の影響を受け親がいなかったり、親による適切な養育を保障されない児童を中心とした施策として進められてきた社会的養護の活動として、虐待を受けた児童や障害のある児童、DV被害の母子などを対象とした取り組みが求められるようになり、厚生労働省は「社会的養護の持つ本来の役割や機能に変化が求められるようになり、これまでの施設養護を中心とした取り組みから一人一人の児童や親子が共に生活できるよう支援を実現できるような質的な変革が必要である」とし、児童福祉法と関連法の改正等を進め、平成24年3月29日付けで「児童福祉施設の運営指針」や「運営ハンドブック」等を示した。「児童福祉施設の運営指針」では社会的養護の基本理念として、・社会的養護は、子どもの権利擁護を図るための仕組みであり、「子どもの最善の利益のために」、「すべての子どもを社会全体で育む」ことを基本理念とし、そのために「家庭的養護と個別化」や「発達の保障と自立支援」、「回復をめざした支援」、「家族との連携・協働」、「継続的支援と連携アプローチ」、「ライフサイクルを見通した支援」などへの具体的な取り組みを通しての具体的な支援の取り組みを求めている。児童養護施設等を利用する被虐待児等への適切な支援を実現するために平成11年度以降推奨されてきた心理療法担当職員の配置が平

成24年4月に厚生労働省から「家庭支援専門相談員、里親支援専門相談員、心理療法担当職員、個別対応職員、職業指導員及び医療的ケアを担当する職員の配置について」（厚生労働省児童家庭局 雇児発4050第11号）と言う新たな通知により、「虐待等による心的外傷等のため心理療法を必要とする児童等及び夫等からの暴力等による心的外傷等のため心理療法を必要とする母子に、遊戯療法、カウンセリング等の心理療法を実施し、心理的な困難を改善し、安心感・安全感の再形成及び人間関係の修正等を図ることにより、対象児童等の自立を支援することを目的とする。」として心理療法担当職員の配置が原則義務化されることとなった。通知では心理職員の配置が行われる施設として児童養護施設、児童自立支援施設、乳児院、母子生活支援施設などで、児童養護施設と児童自立支援施設の場合にはいずれの場合にも「心理療法を行う必要があると認められる児童10人以上に心理療法を行う施設」、乳児院及び母子生活支援施設の場合には「心理療法を行う必要があると認められる乳幼児又はその保護者（母子生活支援施設の場合には母または子）10人以上に心理療法を行う施設」とされており、対象が10名以下の場合には配置は義務化されていない。

心理療法担当職員の主な業務内容としては対象児童等に対する心理療法や生活場面での面接、施設職員への助言及び指導、ケース会議への出席等とされており、心理療法の実施にあたっては児童の自立支援計画に基づいて実施することや児童相

1) 育英短期大学保育学科

2) 社会福祉法人子持山学園臨床心理士

談所等との連携、精神科医等の意見を聴くことなどが推奨されている。

施設の管理者（施設長）にはこうした活動が実施可能となるような環境整備が求められている。

本研究ではこうした背景を踏まえ、児童養護施設における心理職の役割について児童に対する具体的な支援経過を通して、児童指導員や保育士などの他職種との連携のあり方について検討し、児童虐待などにより心に大きな傷を受けている子どもたちの心のケアのあり方について考察することを目的として行うものである。

2 児童養護施設を利用する児童の特徴と背景

児童養護施設を利用する児童たちの施設入所理由はこれまでのような父母との死別や生死不明の児童や父母から遺棄された児童など、いわゆる保護者のない児童は一部に過ぎず、現在では保護者から虐待を受けている児童、親の疾患や離婚等により親の養育が受けられない児童が増加している。児童養護施設入所児童等調査結果（平成25年2月1日現在）によれば児童養護施設へ入所するようになった養護問題の発生原因として多かったのは母の放任・怠惰12.9%、母の虐待・酷使10.8%、母の精神疾患等11.7%、父の虐待・酷使7.3%、破産等の経済的理由5.9%、養育拒否4.8%、児童の問題による監護困難、母の行方不明3.8%、母の入院3.7%、母の拘禁3.5%等となっており、児童の入所理由の背景は単純ではなく、経済的な困難や両親の不仲、精神疾患、養育能力の欠如など多くの要因が複雑に関連していることがわかる。

施設における児童の生活支援を行うためには施設入所にいたった背景を踏まえ、児童の心のケアを中心においた丁寧な養育を行う必要がある。

こうした児童たちの中には知的障害や発達障害等の障害を有するために虐待などの不適切な対応を受けているケースもあり、障害を有する児童については医療や他の福祉サービスの利用を含めた総合的な養育が求められる。児童養護施設入所児

童等調査結果によれば児童養護施設を利用して児童たちの中で障害等のある児童の割合は28.5%で、知的障害12.3%、ADHD等の発達障害11.1%等となっている。

3 児童養護施設での養育

これまで児童養護施設は家庭変わる生活の場（「代替家庭」）としての取り組みが主であったが、児童たちの親子関係の調整・回復を主眼とした家庭支援の取り組みや、児童の自立支援に向けた取り組みが求められている。そのため、児童養護施設の職員には児童に「他者を信頼する気持ち」を芽生えさせ、社会性や協調性を身につけられるような日々の関わりが求められている。

心理的な支援を必要とする児童たちに対しては、児童たちの自立支援計画を踏まえ必要なアセスメントを行い、心理支援プログラムを策定し実行する必要がある。

そのためには心理担当職員には職員は児童指導員や保育士など、他の専門職種と連携し施設全体で取り組むことが求められている。お互いの専門性を尊重しあい、児童の最善の利益に向けた生活環境を作り上げていくことが重要である。

以下、心理担当職員と児童との関わりを通して児童指導員や保育士などの他職種との連携のあり方や児童養護施設における心理職の役割、課題について検討を行うこととする。

4 事例の概要

ここで紹介する事例はAという小学1年生になる女兒である。

AはDVを主原因とした家庭崩壊に伴う環境で養育された児童であり、児童養護施設に入所措置されたが言語表現に課題があり、対人関係や自己の感情統制に不適切な面があり、そうした点を改善しめ、施設での生活を支援することを目的としてX年からセラピーを開始したケースである。

（本論文で紹介する事例については 個人のプラ

イバシー保護のため必要な加筆・修正を行っている。))

Aのプロフィールの概要

[家庭的背景及び入所理由]

DVにより、母は児童の養育のことも考えて離婚した。母子家庭となったが、母の精神疾患によりAの養育が困難となった。母から居住している自治体の保健師へ「もう無理。」「この子を連れて行って。」などと相談があり、児童相談所へつなげた。Aを素直に受け入れられず、冷たくあたってしまおうという。精神的に非常に不安定な状態である。母親の両親も離婚しており親戚からの支援を得ることも難しく、母の治療を一番に考え、しっかり養育に向き合えるようになるまでの間、児童養護施設へ措置されることとなった。

[心理判定等]

児童相談所心理司がX年8月に実施。

WISC-Ⅲ 全検査IQ=89, 言語性IQ=92, 動作性IQ=87

主な所見

- ・知的水準は平均の下位。個人内差が比較的大きく、また生活経験の不足が懸念される。
- ・検査中には落ち着きがなく、椅子に座っている事が困難であった。
- ・ADHDの疑いあり。
- ・聞き直しが多く見られたが、聴力検査では問題がなく聴覚的短期記憶の弱さがうかがえる。
- ・ものごとをパターン化、抽象化すれば記憶できる。
- ・実体験の積み重ねで知識や生活スキルを習得することが望まれる。

[その他の連携機関]

言語活動に課題があるとのことで月2回、地域内にある小学校に付設されている言語通級指導教室に通っている。

[施設の生活担当職員からの意見]

施設内で日々の生活支援を担当している職員の感じている主な課題

- ・生活経験の乏しさからか、同年齢の児童よりも語彙数が少なく、時々怒ったような話し方をすることがある。
- ・話し方に関しては、育てられた家庭環境などの影響も大きいと思われる。
- ・自分の気持ちを言葉に表すことは苦手で、返答に困ると黙り込んでしまう。
- ・小学校には元気に通っており、周囲の動きに合わせてながら頑張っている。50音、足し算、音読などが難しくなってきた。

[セラピーの開始と基本的な構造]

セラピーは月に2回、施設内のプレイルームにて実施。非指示的プレイセラピーで、1回60分として開始した。セラピーの経過は以下に示すとおり。

(以下の事例に記載されている#はセラピーの回数、「」はA、< >はセラピストの発言を示す。)

第1期：関係作り、課題のアセスメント（#1～8：X年7月～11月）

#1～3ではセラピスト（以下、「Th」と表記）の前任者の名を挙げ「B先生がいない、先生変わったんだ。」と数回繰り返した。ThはX年より就任したため、Aがその事実を理解していなかったか、Thに対する試し行動であるのかは不明。

お絵描き、宝探しゲーム（箱庭の砂に石を隠して探し当てる）、すごろくなど1回のセッションで複数の遊びをしたがった。遊びながら「何これ?」「何あれ?」と周囲を見渡し、唐突に「これ、やめよう。」と言って他の遊びに移るなど、注意散漫な様子が見られた。「色違い」を「いろちかい」と言ったり（転置）、「肌色」を「はな

いろ」と言う（置換）など構音の誤りがあり、また音読をした際の非流暢性と言語発達面の遅滞がうかがわれた。

声を出して笑い楽しそうに振る舞う一方で、小さな音や突然生じた音に敏感に反応することがしばしばあった。空調のモーター音に対し「音鳴ってるよね？」と尋ね、建物のきしむ音にびくっとした。

ケースカンファレンスの実施（X年9月）

X年8月、Aの居室の机から他児の持ち物が見付かり、生活担当職員（児童指導員、保育士）、ファミリーソーシャルワーカー、児童相談所心理司をまじえケースカンファレンスを行った。この際、WISC-Ⅲの検査結果についての説明がなされた。

共有した情報として、セラピー開始以前にも他児の物を盗ってきてしまったことが数回あり、自分の机に隠し持っていた。引き出しを開けることを嫌がり、執拗に他児に「ちょうだい。」と言うなどの気になる行動も見られた。Aが机に集めていた物は、他児が大事にしていた手紙から工作に使う紙やビニール袋など多岐に渡る。担当保育士が話を聞こうとすると黙り込んでしまう、涙ぐんでうつむく、「欲しかった。」と答える、といった反応。その際に保育士より“他人の物は盗ってはいけない、貸して欲しい時は貸して欲しいと言うこと、欲しい時は相談してお金で買うことができる”ことを指導している。

参加者の意見として、理解力の乏しさ、入所に至った経緯からも経験不足の可能性のあることが指摘された。また、物を盗る行為は衝動性が関係しているのではないかと、聴覚からの情報が伝わりづらい傾向は日常生活でも多く感じる等が挙げられた。

今後の支援方針として、学校での様子について担任教諭に確認すること、Aの自己肯定感が高まるよう関わり方を見直すこと、視覚的な理解が進

む方法を検討することを申し合わせた。

#4以降、おもちゃを口に入れる、自分の身体に触れてもじもじする、Thに身体接触を求めてくるなど退行する様子が見られた。セッション終了の際には退室渋りもしばしば起こった。

この頃から紙粘土やビーズ等で工作をするようになったが、サイズの大きなビーズや金銀の折り紙など「特別なもの」を真っ先に手に取り、ふんだんに使う様子が顕著になった。また、思ったように作品が仕上がらないと「私、馬鹿だ。」と何度も口に出し、自己肯定感の低さが垣間見えた。Thは、家庭的背景や施設での生活において「満たされなさ」を感じているものと捉え、Aができるだけ自由に振る舞えるようにかかわった。それでも、他児の作品を見付けて「これいいな。」と言ったり室内のおもちゃを持ち帰りがったりした。Aの要求を受け入れつつ、“欲しいものを一時的に手にして自分の物のように扱う”あるいは“自分の物としてそれらを大切に扱う”体験を促すのが有効なのではと考え、方法を模索した。そこで、空き箱を利用し「これはAちゃんの箱ね。ここに大事なものを入れておこう。」と、Aの欲しい物は囲うが、プレイルームに保管しておくようにした。Aは箱に自分の名前を書いて、以降積極的に中に物を入れていく姿勢が出来てきた。

工作をしながら、施設内の幼児がようやくAの名前を呼んでくれたことを話し、Thに“こっこの道具を使ったほうがいいよ。”と気遣いを見せるなど、他者にも目を向けることのできる様子を観察することが出来た。

第2期：Thに対する試し行動（#9～14：X年11月～X+1年2月）

Aが『Aちゃんの箱』に好きな物を入れる行動が定着してきた頃、「あ、これ！」と目についたおもちゃを手元に隠す、ポケットに忍ばせようとする等の行動が見られた。Thは、一見上手く

いっていたかのように思えた方法が、Aの欲求を満たすには足りず、Aにとっては我慢をし衝動をコントロールするには不十分であったのかと落胆する気持ちになった。それでも、〈箱に入れたい時は、これ入れてもいい？って聞いてね。〉と、その場で取るべき行動を示していくようにした。〈少しずつ練習していこうね。これはね、学校に行った時とかに…〉「学校でやったら（勝手に取ったら）怒られるよ。」とThの言葉を先取りするように言い、状況理解はしているようであった。一方、折り紙をすると組み立てる際に上下の向きが分からなくなる、描画で円が上手く描けないなど、非言語性の刺激に対する弱さが見られた。

言葉遣いの荒さが目立ってきており、「こんなハサミじゃ切れねえよ。」「～じゃねえよ！」「～だろ！」と挑戦的な物言いをするようになった。Aにとって大切だと思われる金や銀の色鉛筆を鉛筆削りでひたすら削り続けて短くしてしまった。工作をしていると、Thの作ったものをぐしゃっと手で潰すこともあった。〈次の遊びをする前に、片付けしよう。〉と促すと、頭を押さえ「痛いから出来ない。」と言って最後まで片付けをしない回もあった。様々にThに反発する言動に対し、〈そんなことされたら悲しいな。〉と返しても「だって…」とゲームになってしまう。〈あー、私もう作るのやめようかなあ！〉とThがAのやり方に倣って返すと、「喧嘩はだめだよ。」と小声で言い、自ら場面を切り替えることが出来た。Aの感情表現を受容していくことは必要だが、治療的な枠組みを設定し、あるところまで欲求の充足を図ったら少しずつ譲歩（我慢）していくような学習が必要かもしれないと考えた。

「なんでここで遊ぶの？」と聞いてくるので、Aの自由な時間を確保すること、施設内居室で出来ない遊びがあれば、ここでして良いことを話し、Aの感情表現の場を保障する旨を伝えた。生活担当職員から、厳しめに叱責を受けていたことを打ち明けたのもこの時期であった。

第3期：養育者像の再現（#15～22：X+1年3月～7月）

Aの試し行動は続いた。例えばビーズ工作をしていて「先生も作って。」と言われ作り始めると、わざとThの作業の邪魔をするようにビーズを散らかして見せた。〈あー、そのビーズ集めていたのに。〉「知っているよ。」〈えー、わざと？〉「（にっこり笑う）」〈困っているのを見るの、楽しい？〉「うん。」〈でも、されたほうは嫌だな。〉このように、Thの感情を伝えるとAは何か気付き、「じゃあビーズは何個必要なの？」と協調的に振る舞うことが出来た。

家庭訪問に同席（X+1年5月）

新学年となり、学級担任より生活担当職員に対しAの様子と報告があり、Thも同席した。担任教諭より、Aが隣の席の児童の物を盗ってしまった。相手方保護者には、Aの養育環境の複雑さ等も説明し納得してもらっているが、クラス内で数名の児童から“物を盗られるからAの隣の席は嫌だよ”との声があるという。他に、宿題の未提出を誤摩化す、目線が合わない、笑わない等を気にしていることが挙げられた。

Thからプレイルームでの様子を報告し、時間をかけて細かく説明をすれば納得すること、こちらが〈困った〉とか〈嫌だ〉とか、感情を言葉にして伝えると「ごめんなさい。」「大丈夫？」と相手の立場に立って気遣える優しい面があること等を伝えた。

担任教諭は、児童一人一人にじっくりと関わりたいが、クラス運営上それも限界があるので、施設で丁寧にかかわっていただければ有り難いと、Aとの接し方にやや困っている様子で話された。

#19で初めて、「お母さんごっこしよう。」とAが母親役を演じた。テーブルに食べ物を沢山並べ、「ほら、早く食べなさい！」とThに対し強

い口調。〈お母さんも一緒に食べようよ。〉「私は食べない。」〈なんで?〉「……嫌なんだから。」Aの家庭環境を投影させているようにも感じられた。

こうしてAは一度は「お母さん」について表出したものの内心を揺さぶられたのか、Thの体を叩き、ままごとの包丁を手に持って「私、死にます。」と言い出した。しかし〈お母さん?あれ?〉と横たわったAに声をかけると、「寝たふり。」と茶化し、声を上げて笑った。

以降、しばしば「お母さんごっこ」をして遊ぶことがあったが、Aの演ずる母親像は高圧的、拒否的で一貫性を欠く傾向にあった。

施設内での生活場面を観察すると、Aは年少児に対して乱暴な口調で接していることがあり、また、プレイセラピー中の言葉遣いについて指摘した際に「他の子(年長児)もこういう言い方をしているもん。」と年長児童の言動を観察し学習しているようであった。Aが『支配-被支配』の人間関係に身を置いている様子がうかがえた。

第4期：課題への介入(#23~29：X+1年8月~11月)

セラピー開始から1年が経とうとしていた頃、思い出したかのように「B先生のほうが良かったなあ。」と言ってきた。〈そっか……〉「本当に、そのほうが良かった。」Aの言い方が切実そうであり、Thは治療関係においてAが何か重大な不満や欠乏感を抱いているのかと思い、〈B先生と私とでは何が違うのかな?〉と尋ねると、「遊び。」〈遊び? どういうの?〉「紙に、塗るやつあるでしょ。それに砂をばーっとかけて……」画用紙にボンドを塗り、上から砂をかけて絵を作っていくものらしい。〈あ、そういうのね。やろうよ。〉「やっていいの?」〈うん。〉

Thは、特に遊びの種類を限定したり制限した

ことはなかったのだが、どうやら「してはいけない」と思い込んでいたようだ。このようにAが言語化や確認が出来ずに自分自身で枠を作っている場面は他でも見られるかもしれない。そのことで日常生活の幅を狭めたり、挑戦することを避けている可能性があるれば、注意深く観察していく必要がある。若しくはThへの陰性感情を十分に表現出来ず、「したい遊びが出来ない。」と言葉にするのが精一杯だったのか。

Aが自分の思考、感情を思うように表現出来ない可能性は、知能検査の結果や言語発達面の課題がある点からも推測できるが、状況は理解出来ていても、それに対する適切な語彙を持ち合わせていないことが時々あるようだ。

「今日ね、最悪だったんだよ。」〈最悪?〉「C君にね、好きな人いる?って聞いたら“Aちゃん”って言ってね。」〈うん、それで?〉「私も、好きな人C君なんだ!」〈そっか。C君のことが好きなんだ……。〉と、何らかの感情が生じたであろう場面に対し「最悪」との言葉を選択している。表現方法が分からず、年長児の言葉遣いを真似することで補填し、乱暴な口調になり、結果的に周囲にも真意が伝わりきらず、理解されないといった状況が想像できる。

言葉遣いの荒さについてはセラピー中に指摘したが、加えてどのような言葉が不適切なのか「分からない」と答えたため、〈Aちゃんにきれいな言葉を使って欲しいから、Aちゃんの言い方が気になった時には言うよ。〉と伝えたことがあった。「はい。」と返事はしたが少しふてくされたようにしていた。

#24ではThが工作の材料として分量を決めて与えた砂について、「少ないじゃん。」と不満そうに言う。〈Aちゃんは、いっぱい欲しいんだよね。〉責められたように感じたのか「悪いこと。」とつぶやく。〈悪いことじゃないんだよ。でもね、いっぱい欲しいなって思っても貰えない

こともあるから、その時に我慢できるかどうかが大変だと思うんだ。ね？> Aは黙って頷いていた。自身の欲望をコントロールするのが難しい一方で、欲望を抱く自己を否定的・懲罰的に眺めている。当セッションではやや指導的、教育的な対応となったが、もう少しAとの対話を持ち、実際にスキル訓練を積み重ねることが有効かと考えた。

この後Aは、今日は学校の宿題でポスターを作成し、「食べながら喋れる電話」の絵を描いたことを楽しそうに話した。

#26のセッション中、「お母さんごっこしよう。先生がお母さん役をやって。」と言われ、Thが母親を演じて買い物をしたり、ご飯の支度をしたりしていると、Aは親指を口に持って行ってくわえる、手で股間を触る等していた。そして赤ん坊の人形を抱きかかえて「うちのお母さん、やーね。だってニセモノなんだもん。」と人形に話しかけるように言った。Thは何か真実を突かれたようでハッとしてしまったが、Thの内面に動揺が生じたのと同じように、Aが長い間言いたくても言えなかったことを表出したものと思ひ、できるだけ正直に応じるよう努めた。<そうか、ニセモノかあ。確かに、Aちゃんのお母さんにはなりきれなかったかもしれないけれどさ……>「私、ニセモノなんて言ってないよ！」と打ち消してしまった。Aの寂しさ、やるせなさを感じ取ったが、同時にAを取り巻く環境を変えることでの解決可能性は低い実状があり、ThはAの思いに寄り添うことしか出来なかった。

終了時間が来て、片付けるよう声かけしても遊びを続けた。<ホームまで一緒に行こうか？>と聞いてみると、「1人で行くからいい。だって、（退室を渋って時間延長しようとしたことを）先生に言うんでしょ？」と警戒した。

Aは状況を理解したり、大人の反応から感情を推測することには敏感なようである。一方で既述

のとおり感情を表現する語彙が少ないため、自身の中に昇華することのできないエネルギーを抱えているであろう。Aの表出したものに対し、それらを丁寧に扱い応答することをはじめ、言語化を促すかわりを検討していかなければならないと感じた。

第5期：同室児童との関係、言語化の促進（#30～39：X+1年11月～X+2年5月）

この頃には、Aが他児の物を盗ってきてしまうといった報告は聞かれなくなった。同時に、『Aちゃんの箱』も時々開けて確認するものの、中に物を入れることは少なくなった。プレイルームの物を欲しがり、持ち帰りたがる言動は時々見られたが、「こういうの欲しい。買ってきて、お金渡すから。」とThへの頼み方に変化が見られた。また、「お菓子ちょうだい。」<ないよ。>「ちょうだい、ちょうだい！」……と冗談混じりではあるが、Aが衝動的な行動には出ずに直接自分の要望を言語化出来るようになってきた。

#32、セラピー中の言語的やりとりでは「Aの作ったやつ、触らないで！」と言ったり「これ手伝って。」「やっぱり見ないで！」と表現が揺れ動き、Thは心が落ち着かずあちこちに動き回っている感覚を覚えた。Thを「あんた」と呼び、高圧的にも振る舞った。#33で、X+1年秋に入所してきた同室の異年齢児童（以下、Dとする）に対する不満を話し始めた。そして「ホームを変えてほしい。どうして私だけずっと同じ部屋なの？」と怒りながら訴えた。その内容は、DがAに「近寄るな」と書いた手紙を渡してくる、勝手に他児の持ち物を使うなどで、Thも共感的に聴いていた。

一方、Aは手芸が好きなDのことをよく観察しており、セラピーで縫い物を選択した。ThはAとDとの関係性が気になったことや、Aの言葉遣いの乱れに拍車がかかってきていることや情緒の

不安定さが感じられることもあって、生活担当の保育士にセラピーの様子を伝え、AとDの生活場面について尋ねてみた。すると、Dは夕食時にしばしば自身の家族の話をしており、母親と面会した時の様子や家庭で生活していた時分の話などを誇らしげに語るとのことであった。Dの言動は、Aだけではなく他の児童へも影響があるため、家族の話は職員にだけするよう指導しているが、改善が難しく、職員らがDへの対応に苦慮していることも吐露された。

Aには入所以来、母からの連絡はないのでDの話を聞きながら我慢しているだろうとのこと。だがAと入浴した際に初めて、「ママは元気になっているの?」「なんで私はここ(施設)にいるの?」と尋ねてきたとの報告も得られた。対応した保育士は、入所理由をAに分かるように説明し、Aは納得はしていないかもしれないが真剣な表情で話を聞いていたという。

Aがセラピーで手芸をやりたがったのは、Dへの羨望、同一視の表れかもしれない。Dへの羨ましさや、家庭との接触を持っていない寂しさ等多様な感情を抱え、セラピーでの表現においても混乱を呈し、Thが落ち着いたのなさを感じたのかもしれない。Aは、恐らくDに対する陰性感情を表出できずにいたであろう。Thに見せる高圧的な振る舞いや言葉遣いは、日常生活の中で表現しきれない思いを象徴しているようでもある。しかし、保育士と一緒に入浴することで一対一のかかわりを持ち、その際Aが自身の家庭の話題に言及している。セラピー第4期以降、「お母さん」「ママ」を話題にすることが少しずつ言語化することができるようになって来ており、Aの言語表現できる環境が形成されてきているものと思われる。そして、言語化していけることが、Aの成長を促すことにつながったように思われる。保育士は日頃から、出来るだけ個別にかかわる時間を設定するよう配慮しているとのこと。例えば「言語通級

指導教室(ことばの教室)」には毎回決まった職員が送迎することに決めており、Aが集団生活を送る中で職員と一対一の場面を確保できる貴重な時間となっている。こうした報告から、生活場面とセラピーとを連動させAの安心感を育む空間作りに努め、感情表現を促進する働きかけを模索することは、今の支援にとっては極めて有効であると考えられる。

5. 考 察

1) 生活場面と心理セラピーの関連

セラピーにおいてAが家庭、あるいは施設での生活を投影していると思われる養育者像や人間関係を再現したことについては、セラピーがAの自由な表現を保障し、抱える場として機能したものと捉えられる。そしてThがAの表現を支持してきたことは一定の効果(Aが徐々に欲求の言語化を始めたこと、母あるいは養育者に対する陰性感情を少しでも表出したこと)をもたらしたとも考えている。しかし一方でプレイセラピー中に対応出来ることの限界も感じていた。

一点目は、Thがセラピー以外の機会にAの生活場面に接し、観察した際に受け取った印象にある。施設内では共同生活を行うためルールに基づいた行動が求められる事も多く、Aが周囲から急かされたり、叱責される場面がしばしば見られた。年長児とともに過ごす中、口数が少なく陰に隠れているようにも見えた。また第3期の途中、家庭訪問に同席した際に、担任教諭の語るAの様子とプレイセラピーで見せるAの姿は随分と乖離しているとの印象を抱いたものである。

こうした様子を知らなければ適切な見立てが出来なかったかもしれず、生活場面の報告や観察を念頭に、セラピーで表現されるところの意味を考えることが適切だと思われる。しかしセラピーを実施しただけでは、そこで体得したことを日常生活に般化させるには至っていないかもしれず、また、生活担当職員と心理職との働きかけがあまり

かけ離れたものであっては対象児童に混乱をもたらすこととなってしまいます。今後は、生活場面の様子を受け取るとともに、セラピーの日常生活への影響も注意深く評価していく必要がある。

二点目は、セラピー開始時より、生活担当職員はAの『経験の乏しさ』を懸念していたが、プレイセラピーはあくまで『治療構造の中で再現される疑似体験』であって、生活経験の乏しさは、生活の中でカバーしていくことになるという点である。例えばAの言葉遣いをThが指摘しても「他の子も使っている。」と言い、そちらの影響の方が大きくなってしまっている。この点に介入するとすればそれは必然的に、児童とより長い時間かわる生活担当職員の役割が重要になってくる。セラピーの役割としては、感情表現を促すことは出来たが、語彙を増やすとか感情に対して適切な言葉を選択する等は今後の課題であり、それもセラピー単独で行うことには限界があるかもしれない。

2) 施設入所児童の傾向と課題

生活担当職員は、家事などの日常業務をしながら入所児童を『ケアする』観点から眺め、かわっていく必要があるだろう。しかし入所児童の抱える問題、また職員が抱える課題は多様で困難なものが多く、具体的な支援システムについて模索している状態である。山本（2011）によれば、実践を担う職員は、児童達の抱える背景だけでなく、彼らの葛藤や、ストレス、コミュニケーションの質的障害から引き起こされる様々な行動に対する援助の困難さに直面しているが、入所児童への援助方法は十分に確立されておらず、対応や支援策は個々の施設の努力にゆだねられているという。

しかしながら昨今では入所児童において虐待ケースが増加し、職員の専門性の強化が求められている。児童養護施設に心理療法担当職員が配置された経緯を鑑みても、入所児童のケアの難しさが背景となっている。

具体的に、児童の臨床像について杉山（2007）は、被虐待児に見られる臨床症状には共通項が多く、発達障害症候群としてとらえるべきであるとし、『第四の発達障害』と呼んでいる。慢性的なトラウマは脳の神経生理学的な異常を引き起こし、それらの異常所見と被虐待児にみられる臨床症状との間に関連性が認められるという。また上菌（2013）によれば、児童養護施設入所児童には、被虐待体験の有無に関わらず、落ち着きがなく、未熟で、衝動的で、攻撃的な児童が多いとのことである。

Aの経過においても、注意散漫な様子、Thに対しスキシップを求めてきたり高圧的であったりとアンビバレントな態度を見せたところから愛着対象の不確かさが見られ、家庭的背景がAにもたらしたダメージは相当大きなものであると推定される。また、小さな音に反応するのは、DVの影響も考えられる。家の中で罵声が飛び交っていたり、物を壊す音に晒されていたのでは、安心してその場にいることが出来ず、いつも警戒していなければならない。しかし環境が変化しても幼少期に受けた虐待の後遺症が消失していないのだとすれば、その点を無視していくことは出来ず、より治療的な観点から支援することを考えていかなければならない。その際に、1人の児童に複数の専門職がかかわることも大切であるが、児童の生活を形作る職員をサポートしていける関係性を、職員間で構築することが重要である。

3) 集団生活におけるケア

児童養護施設の特徴として入所児童の多様化や職員側の抱える諸問題の他に施設職員は児童らの『集団生活』を支えていかなければならないことも見逃せない点である。

上菌（2013）が、大舎制施設ほど生活担当職員との密な関係を築きたいが、個別心理療法を行うことで、心理職は1対1で関わってくれる特別な対象となる、と述べているように、心理職が行

うプレイセラピーは個人を対象として効果を狙うケースがほとんどではある。従って集団療法的アプローチに関しては事例研究や実証研究が見られるものの、効果測定を行っているものは少ないといった課題がある（木村、2009）。また、もっと大きな集団を視野に入れると、生活場面とセラピーとの関連、外部機関（児童相談所や医療機関）と施設内心理職とを関連付けた研究等はあまり見られないように思われる。

本稿の事例では、Aに焦点を当て記述してはきたものの、Aを取り巻く生活集団の中に他にもセラピー対象児童がいる場合がある。例えば、日常生活において同室の児童Dにも家族を思う気持ちや他者に話をしたい欲求があり、児童養護施設の職員はそれらも汲み取っていかなければならない。ここに、家庭的背景の異なる児童が共に生活することの難しさがある。心理職としては、児童同士の間人間関係を把握した上でセラピーにおける個々のかかわり方を検討していくことの必要性を実感するとともに、生活集団にアプローチする方法を見出していくことが今後の課題となるであろう。

児童を取り巻く全ての生活環境が児童の成長発達に何かしらの影響をもたらしていることや、施設全体を『ケアする場』であるにとらえてみると、一日のうちでより長時間、児童とかかわりを持つ児童指導員や保育士などの生活担当職員のサポートやコンサルテーションは心理職が取り組むべき重要な業務であると言える。全ての職員が児童の生活する『生活場面』を形成しているという視点を持つことにより、児童たちに対するより質の高い支援が可能となると考えられる。

4) 施設内心理職のありかた、他職種との連携

入所児童に複数の専門職で対応出来ること、異なる視点を持ち寄って支援にあたれることは現場の強みであって、その特長を活かし、十分に機能するシステムを構築していくことが望まれる。上蘭（2013）は、心理職と生活担当職員の連携があ

る方が、児童の問題行動が改善するとの調査結果を述べている。一方で、心理職が児童養護施設で活動することについての課題も山積しており、先行研究も多く見出される。増沢ら（2011）は、施設での心理療法は、生活の場で行われるものであり、治療構造が極めて曖昧で日常の影響を受けやすく、施設心理士には特有の困難が生じやすいと述べている。この点に関連して、心理職が児童の生活場面に入ることについて（多くは有効であるとの見方だが）賛否両論あるのが現状のようだ。

以上をふまえ、児童養護施設における心理職について、そのあり方について検討する必要がある。

加藤（2005）は、生活の場での心理臨床活動において重要なのは、コミュニティ心理臨床的視点であり、それはクライアントを取り巻く援助者、組織そのものといった『場』を対象として心理的援助を行うことである。そして実践の場のニーズに合った独自の活動スタイルと役割を築いていくことが求められている、と述べている。井出（2012）もまた、施設を見立てること、心理職としての自分を見立てることから心理職としての役割を見いだすよう示唆している。そして『児童養護施設心理職はこのような役割を果たすべき』という固定化された役割観を持つのではなく、実際に施設の中に入り、そこで見立てたこと、感じたことを基にして活動を作り上げていく姿勢が重要であると述べられている。

『家庭の養護』の必要性に伴い小規模での養育が推進されている昨今において、児童1人1人に対して丁寧に関わることの重要性が説かれながら、実際には日々の生活業務に加えて入所児童の抱える問題、年齢層の広さ（生活のペースが異なる児童を複数名、抱えていくこと）等と、児童養護施設職員には一般家庭で日常生活を送ること以上の役割が求められている。そのような環境の中で、心理職に求められる役割も多様化するのとは当然である。また、措置された児童が対象であることから、従来のような、来談意欲のある者に対して個

別カウンセリング等の治療的働きかけを行うスタンスとはやや異なる視点を持つ必要があることも然りである。Aとのかかわりから得た感触として、『心の問題を治療する』というよりは、『子どもの成長を手伝う』とか『生活場面との連携による相互作用でケアする』といった心構えでいることが妥当ではないかと考えている。

これらのことから児童養護施設の心理職には、生活場面とセラピーの場面の双方を確認し、児童の多様性の理解や職員をサポートし、個と集団との関係性を見逃さず適切なアプローチを見出し、支援現場のニーズに応じた対応をして行くことが求められており、今後より具体的な取り組みのありかたについて検討して行く予定である。

【引用・参考文献】

- 1 「平成25年度福祉行政報告例の概況」厚生労働省大臣官房統計情報部 平成26年12月
- 2 「児童養護施設入所児童等調査結果」（平成25年2月1日現在）厚生労働省雇用均等・児童家庭局（平成27年1月）
- 3 「家庭支援専門相談員、里親支援専門相談員、心理療法担当職員、個別対応職員、職業指導員及び医療的ケアを担当する職員の配置について」（厚生労働省児童家庭局 雇児発4050第11号）
- 4 「児童養護施設運営ハンドブック」厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課 平成26年3月
- 5 井出 智博(2012). 「児童養護施設における心理職の活用に関する調査研究」報告書. 静岡大学
- 6 加藤 尚子(2005). 児童養護施設における心理療法担当職員による心理的援助と課題. 立教大学コミュニティ福祉学部紀要, 7, 1-11
- 7 木村 恵理(2008). 日本における児童養護施設の心理療法担当職員の役割－現状と課題に関する文献的検討－. 格差センシティブな人間発達科学の創成: proceedings: お茶の水女子大学グローバルCOEプログラム, 163-172
- 8 李 敏子(2011). ファーストステップ心理的援助 創元社
- 9 増沢 高ら(2011). 児童養護施設における心理職のあり方に関する研究. 平成22年度研究報告書児童の虹情報研究センター
- 10 森田 喜治(2006). 児童養護施設と被虐待児施設内心理療法家からの提言. 創元社
- 11 杉山 登志郎(2007). 児童虐待という第四の発達障害. 学研
- 12 高橋 利一(2002). 児童養護施設のセラピスト 導入とその課題. 筒井書房
- 13 上蘭 美鈴(2003). 児童養護施設入所児童に対する有効な心理的援助の要因についての分析. 龍谷大学大学院文学研究科紀要, 35, 63-79
- 14 氏原・亀口・成田・東山・山中(2004). 心理臨床大事典. 培風館
- 15 鶴飼 奈津子・堀内 瞳(2011). 児童養護施設に勤務する心理士のためのディスカッショングループの試み. 大阪経大論集, 61(6), 121-132
- 16 山口 勝己1(2007). 被虐待児童への治療的にかかわり－児童相談所と児童養護施設の心理職の連携－. 創価大学教育学部論集, 5, 11-26
- 17 山口 佳代子(2011). 児童養護施設における実践研究に関する一考察. 山口県立大学学術情報, 4, 37-49
- 18 吉村 譲(2010). 児童養護施設における心理療法担当職員の活動の場作りについて－岐阜県内の児童養護施設の心理療法担当職員への面接調査から考える－. 東邦学誌39(2), 13-30
- 19 村瀬嘉代子、高橋利一「子どもの福祉とこころ」（2002）新潮社
- 20 「子どもと福祉」編集委員会「児童養護施設における心理職の役割」（2008）子どもと福祉 Vol.1 明石書房

