

【論文】

職員による子どもの攻撃性への対処プロセス

—職員の視点から—

高橋竜也(岩手大学大学院)

奥野雅子(岩手大学人文社会科学部)

I 問題と目的

1. 児童養護施設について

現代の子どもを取り巻く最も深刻な問題の一つに虐待問題がある。こうした子ども虐待の社会問題化と、その予防・対策の必要性が強く認識される中で、虐待を受けている子どもの心身の安全を図るために、児童福祉機関において子どもの保護が積極的に行われている。現在では、全国の児童養護施設の入所児童のうち、およそ62.1%が被虐待経験を持つ子どもとなっている(厚生労働相,2006)。

そのような児童養護施設で働く職員を加藤(2012)は、「子どもに向かう細やかで柔らかな心と同時に、施設固有のソーシャルワークの力が必要とされる、きわめて高度な専門職である」としている。また、伊藤(2007)は施設職員の役割を「養育・保護機能」「自立支援機能」「教育的機能」「治療的機能」「家族援助機能」「地域支援機能」の6つの機能に集約している。

2. 子どもの攻撃性とは

施設職員はその役割の中で子どもと日々関わりを持っているが、時として子どもから攻撃的態度を向けられることがある。本間・小野(2009)は子どもの攻撃性を、どの子どもにも見られるものであるとする「発達の側面」とその子が育ってきた環境によって発展したものであるとする「養育環境的側面」とに分類している。そのような「養育環境的側面」について西澤(1994)は、自分を圧倒した存在に自身を重ねる「攻撃者への同一化」や、力による事態解決方法の学習による「問題解決行動としての攻撃性」、愛情に攻撃性は付きものであるという認知からなる「親密性と攻撃性の混在」などの特徴があるとしている。

坪井・三後(2011)によれば、職員は子どもの攻撃性を「気持ちが素直に出せないために出てくるもの」と理解しつつも対応には困難を感じており、『怒り』『疲労感』『無力感』『あきらめ』などの感情が生起によって葛藤を抱くと報告している。また、職員は『集団で被虐待児をみる困難さ』『愛着の問題による困難さ』『勤務形態からくる困難さ』『個別的関わりの必要性と出来なさの葛藤』などの困難感を抱えている(鎌田・駒米,2008)。このような問題と感じるような行動への対処に施設全体が追われると、職員の『個人的達成感』が減退し、『情緒的消耗感』『脱人格化』が進み、やがて職員のバーンアウトや施設内虐待などの崩壊的な事態へと繋がっていく危険性があり(加藤・益子,2012)、子どもの攻撃性にどのように関わっていくかが重要となる。

3. コミュニケーションへの着目

本研究では、職員が子どもの攻撃性に対処する際のコミュニケーションに着目し、コミュニケーションを職員と子どもとの相互作用として捉えるために、その理論的基盤として、システム理論を挙げる。システムとは「相互作用しあう要素の複合体」(Bertalanffy,1968)を指し、物事を原因があり結果があると直線的に捉えるのではなく、原因と結果は円環的に循環しているとする(奥野,2013)。本研究では、子どもと大人のコミュニケーションは一つのシステムであると捉える。また、システム理論をコミュニケーション理論に運用した「人間コミュニケーションの語用論(Pragmatics of Human Communication)」(Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 1967)を援用する。この理論では、個々の事象を別々に切り離して考えるのではなく、コミュニケーション行動で相互影響を生み出す一つのシステムとして関係論的に見ていくことになる。さらにこのシステムの中に存在するコミュニケーションの相互作用に着目することにより、そこに一定のパターンを発見することができる。臨床場面では関係が悪化している2者を問題解決へ導く際に、一方の特定の行動などを原因として追究し排除しようとするのではなく、2者のコミュニケーションの相互作用によって構築された悪循環パターンを発見し、そこに新たなコミュニケーション行動を提案し、良循環パターンへ導く。

コミュニケーション理論の視点から子どもの攻撃性を扱った研究として高橋・奥野(2017)は、子どもが大人との間で攻撃性を生起するコミュニケーションの相互作用プロセスについて関わる大人の視点から検討している。その結果、普段の関わりから子どもが問題とされる行動を起こした際に、大人がそれに上手く対処することが出来れば、子どもの攻撃性は表出しないが、子どもの問題行動に対して上手く対処出来ない大人と子どもの相互作用が繰り返されることで、子どもの攻撃性が生起するというプロセスが得られた。よって、大人は子どもの攻撃性をどのように抱えるかを見立てて子どもへの対処を主体的に選択する必要があるとしている。

以上の先行研究を踏まえ、職員と子どもの安全面や子どもの適切な養護のためにも職員と子どもが攻撃性を介してどのようなコミュニケーションを行っているのかについて検討する必要があると考えられるが、施設職員による子どもの攻撃性への対処プロセスについて検討はなされていない。

そこで、本研究では子どもと攻撃性に関わる施設職員とのコミュニケーションの相互作用に着目し、子どもが施設職員との間でどのように攻撃性を表出していき、職員がどのように対処するのかのプロセスについて関わる施設職員の視点から検討することを目的とする。

II 方法

1. 調査協力者

調査協力者は、児童養護施設直接処遇職員 10名(男性6名、女性4名)であった。調査協力者の平均年齢は34.3才(SD=10.0)であった。調査協力者の一覧を表1に示す。

表1 面接協力者一覧

No	分析対象者	年齢	性別	職種	勤続年数	施設別入所児童数	担当児童数
1	A	24	女	児童指導員	2	6	2
2	B	36	男	児童指導員	14	5	2
3	C	42	男	主任児童指導員	20	52	4
4	D	41	男	里親支援専門相談員	16	52	0
5	E	22	男	心理療法士	1	52	0
6	F	32	女	保育士	12	6	2
7	G	46	男	保育士	25	52	3
8	H	24	男	児童指導員	2	52	3
9	I	23	女	児童指導員	1	52	2
10	J	53	女	保育士	31	5	2

2. 調査時期

2017年9月に行った。

3. 調査手続き

施設の担当者に事前に研究計画書及び面接承諾書を送り、調査の概要を伝えた。担当者から紹介された面接対象者に研究計画書及び面接承諾書とフェイスシートの説明を行い、承諾を得た。調査方法は個別の半構造化面接によって行った。“職員による子どもの攻撃性への関わり方”についてデータを収集するため、「子どもとの普段の関わりはどのようなものか」「子どもの攻撃性をどのように捉えているか」「子どもの攻撃性はどのように表出すると感じるか」「子どもの攻撃性に対する個人・職員間でどのような対処をするか」「攻撃性の対処として、うまくいったケースと難しかったケースについて」を中心に質問し、調査協力者に自由に回答してもらった。面接に要した時間は30分～45分であった。

4. 分析方法

半構造化面接により収集したデータについて、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(Modified Grounded Theory Approach ; 以下 M-GTA)(木下,2007)を用いて分析を行った。M-GTA を採用した理由は、職員と子どもの相互作用を捉えながら、どのように職員が子どもの攻撃性に対処していくのかといった能動的なプロセスを検討するためである。

分析テーマを「職員による子どもの攻撃性への対処プロセス」と設定し、分析焦点者は「日常的に子ども達に関わっている児童養護施設職員」とした。具体的な分析手続きとしては、以下の通りである。まず、データから具体例を抽出し概念を生成した。生成した概念と新たな具体例、概念と他の概念の関係を個々の概念ごとに検討してまとめ、カテゴリを生成した。いずれの分析段階においても、生成された概念とカテゴリがデータに基づいているかを随時確認し、上記の手続きを並行しながら繰り返した。

Ⅲ 結果と考察

分析の結果、職員による子どもの攻撃性への対処プロセスについて、38 個の概念、11 個のサブカテゴリ、7 個のカテゴリが生成された。カテゴリ、概念、その概念の定義とバリエーションを表 2、プロセス図を図 1 に示す。

以下、概念を【】、サブカテゴリを〈〉、カテゴリを《》として、職員による子どもの攻撃性への対処プロセスを説明する。

表 2 M-GTA カテゴリと概念、およびその定義とバリエーションの一部

概念	定義	バリエーション(具体例)
カテゴリ名《職員による攻撃性へのかまえ》		
サブカテゴリ〈攻撃性の肯定的な捉え〉		
【攻撃性表出の是認】	攻撃性は出した方が良いという考え	ただイライラしてパンチしてきたとかならば全然優しく聞いてあげても良いのかなとは思いますがね。(H)
【理解が深まるきっかけ】	攻撃性表出によって理解が深まるという考え	出せての方が安心ではあるかなというか、ちゃんと表出してくれた方が「そうだったんだな」って分かるので。(A)
【攻撃性が出せるだけの関係性】	子どもの攻撃性は出して良いと思えるからこそ出るという考え	本音って言うか本気でぶつかってくるっていうことは心はある程度許せる人だから出してるのかなって。(B)
サブカテゴリ〈攻撃性への躊躇〉		
【恐怖】	攻撃性への恐怖	怖いですね。(E)
【怒り】	攻撃性への怒り	喋ってることにに対してイラッとする時はあります。(G)
【不全感】	攻撃性に対処出来ない	対個別っていうのは難しかった。(C)
サブカテゴリ〈攻撃性への対応の指針〉		
【他職員との連携】	他職員と連携して攻撃性に対応したいという考え	先輩の力じゃないですけど、周りの力も借りてやるっていうのがやっぱりベストなのかなって。(B)
【柔軟な対応】	子どもに合わせて対応したいという考え	「なんでこんなことで怒ってるの？」と思うけど、そこは言葉使いは気を使わないといけないですよ。(G)
【自己能力内の対応】	自分に出来ることをすれば良いという考え	関わる職員も、出来る事と出来ないことがあるっていうことを、支援者側もちゃんと認識しておかないと。(C)

概念	定義	バリエーション(具体例)
カテゴリ名<職員による日常的な関わり>		
【子どもの個性の把握】	子どもの個性を理解しようとする	日々その子の動きを見て、観察して、その子にこんな特徴があるっていうのは大切かなと。(H)
【ストレスへの配慮】	子どものストレスに気を配る	とにかくその子の状況も見ながら、何も無いから大丈夫だねじゃなく、関わりが大事なかなって。(B)
【他職員との情報共有】	子どもの情報を他職員と共有すること	職員間での相談・共有とか先輩の上司からアドバイスももらったり、それは大切だなと思います。(I)
【自立の手伝い】	子どもに合わせた自立支援を行うこと。	子どもは自分の力で歩いて行かなきゃいけないので、それを押し出すのが私たち大人たちの使命。(J)
カテゴリ名<子どもによる葛藤の意思表示>		
【甘え】	甘えを攻撃性として出してしまうこと	その子は私に甘えをばって出す子だった。(A)
【自己防衛】	自分を守るために攻撃性を出していること	「暴れなきゃと思って暴れた」って言って、意図的な感じかなって。(F)
【収まりがつかない感情】	処理できない感情が攻撃性として出てくること	自分の中で揉み消して揉み消してしまって、ドカンと爆発してしまうこともある。(H)
カテゴリ名<関係性の危機>		
サブカテゴリ (子ども自身のコントロール困難)		
【アクティブな反応】	攻撃性を表出させる反応	怒ってしまって火がついて手が付けられなくて、自分でもなんで怒ってるんだらうって言うことがある。(H)
【パッシブな反応】	消極的になり、自分から行動を起こさない反応	言葉が上手く出なくて、黙ってしまったり。(C)
サブカテゴリ (職員による俯瞰的視座の喪失)		
【怒りを介した応答】	子どもに対して怒りを表出させて応答すること	お互いがヒートアップしちゃうともうとにかく売り言葉に買い言葉で、自分も全然声が入らなくなる。(D)
【表面的な注意】	表出している攻撃性のみに関わりを持つこと	その子が思ってるルールに対してばって入って、イライラしてドカンとなってしまうとかがありました。(A)
【冷静さの後退】	攻撃性に関わる内に冷静さを失うこと	子どもからの攻撃性に対して言い返せばまたその上で返ってきますから、お互いぐちゃぐちゃになっちゃう。(G)
カテゴリ名<関係性を維持するやりとり>		
サブカテゴリ (職員による攻撃性への対峙)		
【タイムアウト】	攻撃性から身体的にも心理的にも距離を取ること	一旦その場を離れる。タイムアウトっていうんですけど、距離をおいて、別の職員を呼ぶとかしてます。(E)
【暴力の制止】	暴力的な攻撃性を止めること	暴れたり暴力とか喧嘩もあるので、一人で止められない時は先輩呼んでっていう感じですね。(H)
【感情の受容】	子どもが抱える感情を受容すること	全部出させよう、発散させようとしてたりもするので、もちろん安全な場所で。時と場合にもよりますけどね。(D)

概念	定義	バリエーション(具体例)
サブカテゴリ 〈子どもによる自己開示〉		
【感情の表出】	抱えていた感情を言語的・非言語的に表出すること	「うん、あの時こうだったから」みたいな感じで、意外とすんなり返ってくるような感じがありますね。(G)
【緊張の緩み】	職員の受容的態度に対し涙を流すなどの反応	感情的な部分から涙を流したりとか、自分の本当の気持ちを分かってもらえたんだなって。(B)
【興奮の収まり】	落ち着きを取り戻すこと	段々聞いている内に、思い出して、そこが解決すればとりあえず落ち着けるのかなと。(A)
カテゴリ名〈攻撃性に関する振り返り〉		
サブカテゴリ 〈同じことを繰り返さないための支援〉		
【言語化の手伝い】	思いや感情の言語化を手伝うこと	解説するっていうか、言語化するというか、なんかそういったこともしますね。(D)
【子どもへの理解促進】	子どもへの理解が深まること	「こういうことが嫌だったんだ」っていうのは出て、「なるほど、ここだったんだ」っていう時はありますね。(A)
【対処法の模索】	その子どもに合った対処法を探すこと	困ってる時とか、何かある時は「普通に伝えてればいいんだよ」っていう部分も教えてあげる。(B)
サブカテゴリ 〈子どもによる課題の整理〉		
【課題の明確化】	子どもが抱える課題に直面すること	「こういう理由でイライラしてて」って「じゃあ、こうするべきだったね」っていう。(B)
【自己理解】	子どもが自身への理解を深めること	「それをやって自分のためになるの?」、「うん、まあそうなんだよな」って帰ってきてくれる。(A)
【対処法検討】	子どもが職員との間で対処法を探すこと	「その時どうすれば良かったかな?俺はこうすればよかったんじゃないかな」とか話せばすんなり返ってくる。(G)
カテゴリ名〈信頼関係の強化〉		
サブカテゴリ 〈職員による成長の枠作り〉		
【コンプリメント】	子どもを褒めること	たくさん褒めてあげるとか、その子がされて嬉しいようなことを、日々の中でたくさんやってあげる。(I)
【子どもの特性の尊重】	その子に合わせた対応をすること	ただ俺が立っただけでも気になる人とかには、刺激が無いような言葉かけとかで、接してるっていう。(G)
サブカテゴリ 〈子どもの成長〉		
【認めてもらう経験】	職員から認められること	自分をそこで認めてもらえるっていうのも受け入れられる一つの要因になるのかなっていうのは。(B)
【信頼する気持ちの強まり】	職員を信頼する気持ちが強まること	子ども自身も本当に信頼できる人だったり大人じゃないと、大事なところは話さない。(C)
【自己対処能力の獲得】	自分で問題や課題に対処する力を獲得すること	自分でその術を覚えていたので、自分で部屋に行ってクールダウンして切り替えて戻ってきたので。(F)

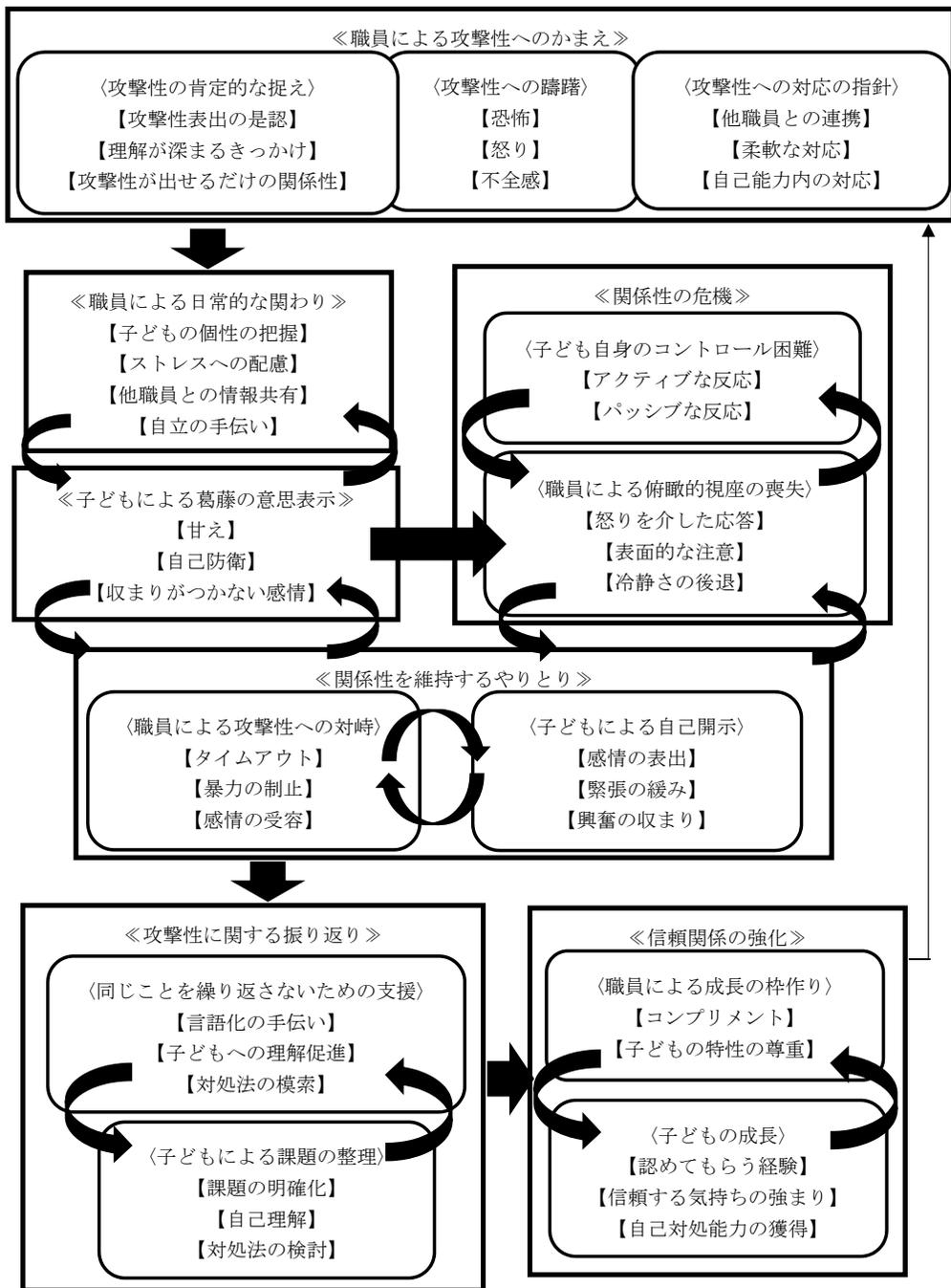


図 1 職員による子どもの攻撃性への対処プロセス

〈ストーリーライン〉

子どもの攻撃性に対する職員のかまえから互いの信頼関係が強化されるまでのストーリーラインについて以下のように整理する。まず、子どもの攻撃性に対して職員は「職員による攻撃性へのかまえ」を持っている。その中には子どもの攻撃性自体は悪いものではないと考える〈攻撃性の肯定的な捉え〉がみられる一方で、攻撃性に対して戸惑ってしまうという〈攻撃性への躊躇〉もみられる。それらを踏まえて職員は子どもの攻撃性に対してどのように対処しようかという〈攻撃性への対応の指針〉を持っている。

これらのかまえを持ちながら「職員による日常的な関わり」を行っている。それぞれの子どもにどのような特徴があるのかを把握する【子どもの個性の把握】や、子どもがストレスを溜めていないかを気に掛ける【ストレスへの配慮】、子どもの特性や置かれている状況についての情報を他職員と共有する【他職員との情報共有】、そしてそれぞれの子どもに合わせた【自立の手伝い】を行っている。

このような「職員による日常的な関わり」を行う中で、子どもは職員や周囲の環境に対して何かしらの葛藤を抱えて生活をしていることがあり、「子どもによる葛藤の意思表示」がみられる場合がある。職員への【甘え】が素直に出せない葛藤や、自分を守る手段として攻撃性を表出させている【自己防衛】、自分の中の気持ちやストレスに上手く対処できない【収まりがつかない感情】が葛藤として表出することがある。

この「子どもによる葛藤の意思表示」に対し「職員による日常的な関わり」の中で対応が行われているが、子どもの葛藤に対し職員が冷静さを欠いた状態で子どもに関わることによって、「関係性の危機」に進んでしまうことがある。たとえば、子どもの攻撃性に対して職員が怒りの感情を先行させながら子どもに関わってしまう【怒りを介した応答】が行われることにより、子どもは更に興奮し、職員に対し強い攻撃性を表出させる【アクティブな反応】を見せることがある。また、子どもの攻撃性の裏にある思いや感情に配慮することなく、表出している攻撃性にのみ注意をする【表面的な注意】を行うことによって、やはり自分を理解してくれる人はいないと落ち込んでしまい、気持ちや感情を表出しなくなる【パッシブな反応】が見られることもある。このような職員と子どもの状態は、子どもにとっても支援を行う職員にとっても良い関係性とは言い難い。

そこで、「子どもによる葛藤の意思表示」や「関係性の危機」に対し「関係性を維持するやりとり」が行われる。たとえば、子どもへ冷静に対応するために攻撃性を表出している子どもの元から離れる【タイムアウト】を行い、他の職員と交代してもらうことや、子どもの暴力的な攻撃性を止める【暴力の制止】、子どもが攻撃性の裏に抱えている感情を受け止める【感情の受容】を行う。この関わりによって子どもは攻撃性の裏側にある思いや感情を言語的でなくても雰囲気などを通して徐々に表出させることができるようになる【感情の表出】や、職員の受容的な態度により理解してもらえたという気持ちから涙を流す【緊張の緩み】がみられ、職員と子どもの関係性が維持される。

職員と子どもが落ち着き、冷静に振り返りが行えるようになったならば「攻撃性に関する振り返り」を行うようになる。「攻撃性に関する振り返り」では、子どもが上手く伝えられない思いや感情の【言語化の手伝い】を行い、そこから得られた情報によって【子どもへの理解促進】に繋げることができ、その子どもの課題への【対処法の模索】を行える。これら職員の働きかけの中で子どもは自身の【問題の明確化】や【自己理解】が進み、職

員と共に【対処法検討】を行うことができる。

そして、職員と子ども間で《攻撃性に関する振り返り》をしたからこそ、《信頼関係の強化》に繋げることができる。たとえば、振り返りによってその子どもの課題が分かったからこそ、【コンプリメント】を行うことができ、子どもは大人に【認めてもらう経験】をすることができる。また、子どもの個性や課題が分かったからこそ、その子に合った対応をすることが可能になり、【子どもの特性の尊重】をすることによって、子どもはしっかりと自分を見てくれている大人の存在に対し【信頼する気持ちの強まり】に繋がる。そのようなやりとりの中で、子どもは徐々に何かあった際に自分で対処することができるが増えていく【自己対処能力の獲得】に繋がっていく。

また、これら一連の職員による子どもの攻撃性への対処プロセスによって得られた攻撃性自体への気付きや、新たに得られた攻撃性への対処法の多角的な視点、より深まった子どもへの理解が《職員による攻撃性へのかまえ》に反映され、また子どもへの支援に繋がっていく。

IV 総合考察

1. 職員と子どもによる《関係性の危機》に至るコミュニケーション

《職員による日常的な関わり》の中では《子どもによる葛藤の意思表示》への対応もなされている。子どもは普段から常に葛藤や攻撃性を表出させているわけではなく、また何の理由も無く葛藤や攻撃性が表出するわけでもない。そのため、子どもがそのような葛藤を表出すること自体は悪いことではなく、むしろ自然なことだと考えられる。

しかし、時に《子どもによる葛藤の意思表示》に対して（職員による俯瞰的視座の喪失）が見られることがある。西澤(1994)によれば、人は対人関係のあり方においてある一定のパターンを持っており、こうした現象を対人関係の反復傾向という。たとえば、虐待を体験した子どもにとって、その発達初期に親との関係で学習した基本的人間関係とは虐待的關係となる。つまり、その子が親以外の大人と持つ関係は基礎に影響され、虐待的なものになってしまう可能性があり、（職員による俯瞰的視座の喪失）は施設内虐待に陥ってしまう危険性ははらんでいる。また、怒りの感情を先行させたまま子どもに関わることは（子ども自身のコントロール困難）な反応を招くことにもなる。つまり、互いの興奮状態を拘束してしまうような相互作用によって、状況はさらにエスカレートしていき職員と子どもの安全性が脅かされる事態へと進んでしまうことが予想できる。

さらに、西澤(1994)によれば、虐待行為はほとんどの場合、大人の「しつけ」の延長線上に生じるとされる。大人が子どもに何かを教えようとする際、子どもがそれにうまく応えられない場合に大人の「しつけ」がエスカレートして虐待へと結びつく。そのため、大人が何らかのしつけ的な行動に出るという事態は、子どもにとってみれば自分が攻撃される「警告」にあたる。これは（職員による俯瞰的視座の喪失）内の【表面的な注意】に相当し、この職員の対応に対し子どもは自分を守るために反射的に攻撃性を表出させる【アクティブな反応】を起こすのではないかと考えられる。そして、最悪の場合には、どちらかが怪我をするような関係性維持が困難になる事態に陥ってしまう。

さらに、子どもは被虐待的な経験から能動的な動きは自身の危機を招くものであり、自分の安全を保障するためには能動性を抑えるのが一番であることを知っている。そのため

子どもは、自分を取り巻く環境にうまく適応した結果、能動性や好奇心を抑え込んでしまう(西澤,1994)。そのような【パッシブな反応】により、子どもは職員に対して消極的な関わりしかできなくなってしまう。このことは子どもにとっても支援をする立場である職員にとっても良い関係とは言い難く、関係性維持は難しくなると考える。

また、コミュニケーション理論の観点から説明すると、職員と子どもによる《関係性の危機》に至るコミュニケーションは「相称的」という概念から説明することができる。相称的とは相手と同じ行動をとるという競争的でエスカレートし合う関係であるとされている(Watsulawick et al., 1967)。たとえば、職員も初めは冷静に対処することができていたとしても、子どもとの間で何度も同じやりとりが繰り返されることによって徐々に冷静さを失ってきってしまう【冷静さの後退】が見られ、結果的に【怒りを介した応答】をしてしまうことが考えられる。これは攻撃性に対して同じ行動をとっていると捉えることができ、子どもの【アクティブな反応】という相称的な相互作用を生起させていると考えられる。つまり、職員と子どもによる《関係性の危機》に至るコミュニケーションには、職員と子どもの中で攻撃性が維持されるような相互作用が存在しているということが考えられる。

しかし、《職員による攻撃性へのかまえ》の中の〈攻撃性への躊躇〉内にも【怒り】という概念があるように、職員が子どもの攻撃性に対して恐怖や怒りを感じることは自然なことである。職員自身子どもに真剣に向き合っているからこそ時に感情的になってしまうこともあると考えられ、一概に俯瞰的視座を喪失して子どもに対応してしまったからといって、その職員が悪いとはいえないと考えられる。

2. 職員と子どもの中で関係性が維持されるプロセス

《子どもによる葛藤の意思表示》に対して〈職員による俯瞰的視座の喪失〉という相称的な関わりが見られることによって《関係性の危機》に至ると述べた。しかし、実際の職員と子どもの関わりはそこで終わるわけではなく、《子どもによる葛藤の意思表示》に対して《関係性を維持するやりとり》がなされる場合や、《関係性の危機》に至ったとしても《関係性を維持するやりとり》が行われることもある。

ここで重要なことは子どもの攻撃性に対して職員が俯瞰的に対峙するということである。たとえば、攻撃性に対峙している職員が【タイムアウト】を行い別の職員と対応を交代してもらおう。こうすることで、子どもの攻撃性に対して攻撃性で返すという相称的な関わりではなく、その子から距離を置き冷静になることができ、職員と子どもによる攻撃性のエスカレーションを防止することにも繋がる。また、安全性の面からも他職員と連携することによって子どもの【暴力の制止】を行う必要がある。子どもの攻撃性が暴力的なものであった場合、それを継続的に受け続ければ最初は冷静であったとしても徐々に俯瞰的視座を喪失しかねないため、子どもの暴力的な攻撃性は止める必要がある。しかし、子どもが表出している全てのことを止めてしまえば、子どもが本当に伝えたい思いや感情をも抑圧させてしまうことになる。そのため、【感情の受容】を行う必要がある。

これら職員からの関わりによって、子どもは徐々に【感情の取まり】を見せ、安心して【感情の表出】をすることができ、受容してもらえたことから【緊張の緩み】によって涙を流すなどの〈子どもによる自己開示〉に繋がると考える。このように、徐々に子どもと大人の関係が落ち着いていくことで関係性の維持に繋がることが推察される。

3. 葛藤が果たす《信頼関係の強化》とその後の関わりへの影響

《関係性を維持するやりとり》によって職員と子どもが落ち着きを取り戻したならば、職員と子どもの間で《攻撃性に関する振り返り》を行う。この振り返りは子どもが同じことを繰り返さないようにするためにはどうすれば良いかを職員と子どもの間で話し合うために行われる。職員は子どもの【言語化の手伝い】を行い、【子どもへの理解促進】に努めようとする。子どもは起こった出来事や攻撃性の裏側に抱えていた思いを共有することにより、自分の【課題の明確化】が促進され【自己理解】に至る。この振り返りの中で、子どもが次に同じような状況になった際にどのように対処すれば良いかについての【対処法の模索】を職員は行い、子どもも職員と共に【対処法の検討】を行う。

そして、この《攻撃性に関する振り返り》を行うことによって《信頼関係の強化》に進むことができる。振り返りによって子どもの課題を把握したからこそ、子どもの行動の中に【自己対処能力の獲得】を見出すことができ、職員は子どもの成長を【コンプリメント】することができる。また、振り返りを通して【子どもへの理解促進】がなされたからこそ、その子の個性や特性に合った対応が出来る【子どもの特性の尊重】を行うことができ、子どもは自分をしっかりと見てくれている大人の存在を認識し、【認めてもらう経験】を体験し、大人に対して【信頼する気持ちの強まり】に繋がる。このように、子どもの葛藤は、職員と子どもの相互理解によって《信頼関係の強化》に繋がっていくといえる。

また、今回得られた職員による子どもの攻撃性への対処プロセスは、最終的に《職員による攻撃性へのかまえ》に戻ると考えられる。たとえば、《子どもによる葛藤の意思表示》に対して他職員と連携して対応することによって、担当職員だからと言って必ずしも個人で関わる必要はなく、場合によっては周りの力を借りながら対応しても良いという気付きを得ることができる。そして、《攻撃性に関する振り返り》をすることによって、その子が抱えていた思いや感情、新たな一面を知ることができる。そして、《信頼関係の強化》における子どもの【自己対処能力の獲得】を実感することによって、改めて〈子どもの成長〉を感じ、子どもの状態やその場の状況への俯瞰的視座の獲得によって、《職員による攻撃性へのかまえ》における〈攻撃性の肯定的な捉え〉や〈攻撃性への対応の指針〉に影響がもたらされ、また《職員による日常的な関わり》に反映されていくと考えられる。

4. 臨床への示唆

本研究の目的は、職員が子どもの攻撃性に対してどのように対処をしていくかについての相互作用プロセスを検討することであった。今回得られたプロセスには子どもの葛藤がみられるが、これらの動きが必ずしも職員と子どもの関係性を悪化させるわけではない。子どもの葛藤は、その子どもがそれまで置かれていた環境に適応した結果として見られるものであることが考えられるため、この葛藤自体が悪いわけではない。そのため、職員は子どもの葛藤を出させないような対処をするのではなく、出させる対処をする必要があるとも考えられる。しかし、職員の関わり方次第では職員と子どもによるコミュニケーションに悪循環が生起してしまう場合があり、職員の関わり方が重要になる。そこで、本研究から臨床への示唆として、子どもが抱える葛藤への対処の在り方について提示したい。

今回得られたプロセスに見られる職員と子どもによるコミュニケーションの悪循環の中で、実は職員は子どもからの反応を引き出すような関わりを行っている。しかし、この悪

循環の中で見られる関わりでは職員は子どもの葛藤を引き出そうとしているのではなく、意図せずして表出させてしまっているのであり、その結果、悪循環が維持されてしまっているといえる。

そこで、子どもの葛藤や職員と子どもの悪循環に対して、職員は俯瞰的視座を維持しながら意図的に葛藤を引き出すような関わりをもつ必要がある。大事なことは職員自身が俯瞰的視座を維持できる状態がどのようなものかを見極め、そこに向かって自身の行動を主体的に選択していくことである。そして、振り返りの中で職員と子どもが葛藤を共有し、一緒にそれらに向き合うことによって、互いの信頼関係強化に至ることができる。子どもの葛藤は職員が俯瞰的視座を維持しながら引き出すことによって、職員と子どもの更なる関係性促進に繋げることができるのではないだろうか。

〈引用文献〉

- Bertalanffy,L.V. (1968). *General Systems Theory – Foundation, Development, Applications*. George Braziller, 長野敬他訳(1973). 一般システム理論— その基礎・発展・応用— みすず書房.
- 本間博彰・小野善郎 (2009). 子どもの心の診療シリーズ7 子どもの攻撃性と破壊的行動障害 中山書店 pp20-22,125-128.
- 加藤尚子 (2012). 施設心理士という仕事—児童養護施設と児童虐待への心理的アプローチ— ミネルヴァ書房 pp11-14.
- 木下康仁 (2007). ライブ講義 M-GTA—実践的研究法 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
- 厚生労働相. (2006) 「児童虐待の現状」 厚生労働相ホームページ (http://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/dv/dl/about-01.pdf,2017/05/30).
- 西澤哲 (1994). 子どもの虐待 子どもと家族への治療的アプローチ 誠心書房 pp, 41-42,109-113.
- 奥野雅子 (2013). 専門家が用いる合意形成を目的としたコミュニケーションに関する臨床心理学的研究 ナカニシヤ出版.
- 高橋竜也・奥野雅子 (2017). 子どもが攻撃性を表出するプロセス—関わる大人の視点から— 東北心理学会研究,67,6.
- Watzlawick,P.,Beavin,J.,&Jackson,D.D. (1967). *Pragmatics of human communication:A study of interactional patterns,pathologies*.New York:W.W.Norton&Company. 山本和郎監訳 (1998). 人間コミュニケーションの語用論—相互作用パターン、病理とパラドックスの研究— 二瓶社.