

ある児童養護施設職員の語りの KJ 法による分析

— テクストの重層化プロセスからとらえる実践へのまなざし —

高橋 菜穂子

1. 問題と目的

近年、虐待や家庭崩壊などの家族問題が深刻化する中、本来ならば家庭において、親の手によって担われるべき養育をなんらかの理由によって享受できない子どもたちに対して、その発達を保障し、失われてしまった他者とのかわりを回復させていくために求められているものは何であろうか。

社会的養護の対象となる子どもたちの多くは、発達初期に肉親との分離や生活環境の分断によるデプリヴェーションを体験しており、彼らの抱える心理的困難は、アタッチメント理論に基づく体系的な調査によって明らかにされてきた (Chisholm, Carter, Ames, & Morison, 1995; Chisholm, 1998; Vorria, Rutter, Pickles, Wolkind & Hbsbaum, 1998a,b; Zeanah, Smyke, Koga & Carlson, 2005 など)。また、近年増加する虐待を受けた子どもの示す心理的・行動的問題に対しては、おもに心理臨床学的アプローチの積み重ねから、そのありようの解明と、子どもの育ちなおしへ事例的検討がなされてきている (奥山, 1997; 西澤, 1999; 坪井, 2004; 樋口, 2008 など)。子どもたちの発達は、デプリヴェーション体験の後、彼らがいかなる関係性を他者との間に築いていくかによって大きく左右されるため、子どもが家庭から切り離された後の継続的なかわりこそ、彼らの支援において重要となる。

家庭から切り離された後に子どもたちの多くは乳児院や児童養護施設などの児童福祉施設に入所する。児童福祉施設において、子どもへの日常的支援を行う主体は、保育士や児童指導員に代表される直接ケア職員である (山縣, 2005)。施設職員と子どもの関係性が子どもの育ちに与える影響は多くの研究で指摘され (村瀬・高橋, 2002; 森田, 2006; 内山, 2006; 村瀬, 2008, など)、そこで行われる実践に対する循環的・発展的交渉の蓄積とその検討考察が必要である (村瀬, 2008)。ここでは特に、支援主体である職員の実践へのまなざしを理解することを出発点とし、支援の発展に向けた考察を進めていくことが必要であると考えます。

やまだ (1997, 2002, 2003) は「モデル構成的現場 (フィールド) 心理学の方法論」を展開し、現場で得られた生き生きとしたデータから、ボトムアップ的にモデルを構成する方法論を提案している。中でも、KJ 法を用いたインタビュー・テキストの質的分析法は、体系化の困難な質的分析法を、一連の手続きとして秩序立てたものとして、現場の声を当事者の視点に沿って理解する上で有効なものである。KJ 法とは、川喜田によって創始されたデータ分析法であり、発想をうながすことに主眼が置かれ、概念的、構造的な分析よりも、生き生きとした現場の声を生かすための分析法である (やまだ, 2003)。やまだ・家島・塚本 (2008) は、KJ 法を用いた

実習を展開し、その意義を、研究者の仮説に沿ったデータの恣意的選択を防ぎ、データとまんべんなくつなぐ「データからボトムアップで学ぶ」ことができる点であるとしている。本稿では KJ 法を用いたテキストの重層化プロセスによって、児童養護施設の職員の実践に対するまなざしを当事者の語りに沿ってたどり、そこから浮かび上がる意味の連関を明らかにすることを目的とする。

2. 方 法

2-1. A 園と M 先生

本稿で用いるのは、筆者が 2008 年度よりボランティアとして参加している大舎制の児童養護施設において、2008 年に実施したインタビューのテキストである。A 園には約 40 名の子どもが生活しており、子どもの入所理由は、養護ケースと虐待ケースが半々、子どもの平均在園期間は 3.5 年（最長 15 年）である。職員は、子どもの年齢別に縦割りの担当制をとっており、主にそれぞれが担当する子どもの日常的支援にあたる。インタビューに協力していただいた M 先生は、インタビュー実施時 A 園の主任を務めていた女性職員であり、子どもの処遇の取りまとめや生活支援の統括を行う立場の職員であった。当時 57 歳、勤続年数は 10 年である。M 先生は、長年の実践の積み重ねによる豊富な経験を持ち、ボランティアである筆者とのかかわりにおいてもそのような経験による多彩な知見を語ることが多い。また主任という立場から A 園の支援実践の全体像を把握していると考えられる。よって実践への豊かな語りが得られると考え M 先生にインタビューを依頼した。

2-2. データ収集法

インタビューは、2008 年 6 月に A 園の面談室において実施した。事前にインタビューガイドを作成し、インタビュー協力者の自由な語りを促す形での半構造化インタビューを行った。

記録はインタビュー協力者の許可を得て IC レコーダーに録音し、インタビュー時間は 1 時間 46 分であった。守秘義務に関して十分に配慮し個人情報を含む語りについては、個人の特定を避けるため、語りの本質に影響しない程度に改変した。

2-3. テキスト化と分析方法

録音記録は、やまだ（2003）、やまだ・家島・塚本（2007）のテキスト作成法を参考にし、一次テキストから 3 次テキストまで作成した（表 1）。一次テキストとは、インタビューの録音データを、できるだけ忠実に言語化したプロトコルである。二次テキストとは、一次テキストを意味内容のまとまり（基本的には一つの発話の読点ごと）によって段落に分け、通し番号をつけたものである。三次テキストとは、二次テキストを KJ 法カードに加工したものである。相槌や短い発話、前後で意味内容の重複するものについては、三次テキストを作成する段階で省略、または一つにまとめるなどの加工を施した。ここで得られたカードは 218 個であった。

分析は、川喜田（1967）および、やまだ（2003）に準じた。まず、3 次テキストをばらばらに並べ、互いに親近感を感じるカードを一カ所にまとめ、2～3 個ずつカードから成の下位グ

ループに編成した。全体の 3 分の 2 程度がまとまったら、それぞれの下位グループについて、そこにまとめられた語りのエッセンスを表す「一行見出し」をつけた。ここで重要なことは、過度に抽象化しすぎないこと（川喜田，1967）である。発言者の語ろうとしている要点のエッセンスをできるだけ柔らかな言葉で書き留めていくことに KJ 法の独自性がある。次にその「表札」を眺め、再び「似ている」と「感じる」ものをまとめることを繰り返し、最終的に 3 つの上位グループにまとめた。最後に個々のグループの図解化を行い、その意味連関を総合的に素描した。これにより、テキストの重層化のプロセスにおいて生み出された発想がむすびつき、まとまりのある意味の関係性として立ち現われてくる。

3. 結果と考察

表1 テキスト重層化プロセスの例（やまだ，2003：やまだ・家島・塚本，2007 をもとに作成）

① 一次テキストの例（音声記録をプロトコルに起こしたもの）

子どもにとっての家庭はないんです。家庭っていうボックスはあります。見た目は。家族。・・・家庭っていうのかな。家としてのボックスはあります。でも、われわれが望んでいる、家族っていう、容れ物はありません。ないので、ここに来てるっていうことですね。（中略）うん、そこを皆さんがね、愛着障害とか、そのね、広い意味で愛着障害にすり替えたはると思うんですよ。「不安」なんですよ。（中略）あの一、たとえばこの、今ね、やっと、物にたつてつたい立ちしてる男の子を手放したら、不安がって、パーっと、大人に手を差し出すじゃないですか。あの子たちは心がそうなんです。その、ふわっと頼れる、差し出す、相手がいないんですよ。

② 二次テキストの例（一次テキストを意味のまとまりごとに区切り通し番号をつけたもの）

10-M：家庭っていうボックスはあります。見た目は。家族。・・・家庭っていうのかな。家としてのボックスはあります。でも、われわれが望んでいる、家族っていう、容れ物はありません。

15-M：あの一、たとえばこの、今ね、やっと、物にたつてつたい立ちしてる男の子を手放したら、不安がって、パーっと、大人に手を差し出すじゃないですか。あの子たちは心がそうなんです。その、ふわっと頼れる、差し出す、相手がいないんですよ。

③ 三次テキスト（KJ 法カード）

二次テキストを、縦 3 センチ、横 6.5 センチのカードに印字したもの。ここではその提示は割愛する。

④ 一行見出しの例（KJ 法カードのエッセンスを抜き出したもの）

上記のカードの中で重要と思われる文を選択し、それらをまとめて一文にする。ここでは上記の 2 つのカードから「家庭っていうボックスはあります」「家族っていう容れものはありません」「ふわっと頼れる、差し出す、相手がいないんですよ」という 3 つの文を抜き出した。2 枚目のカードの「頼れる相手がいない」という、子どもたちの状況を指した語りは、受容的に支えてくれる存在がいないことを示しており、ここではその語りを直接抜き出さずに「家族という容れものはない」という文に

集約させ、以下のような一行見出しを作成した。

「家庭」というボックスはあるが、「家族」という容れものはない

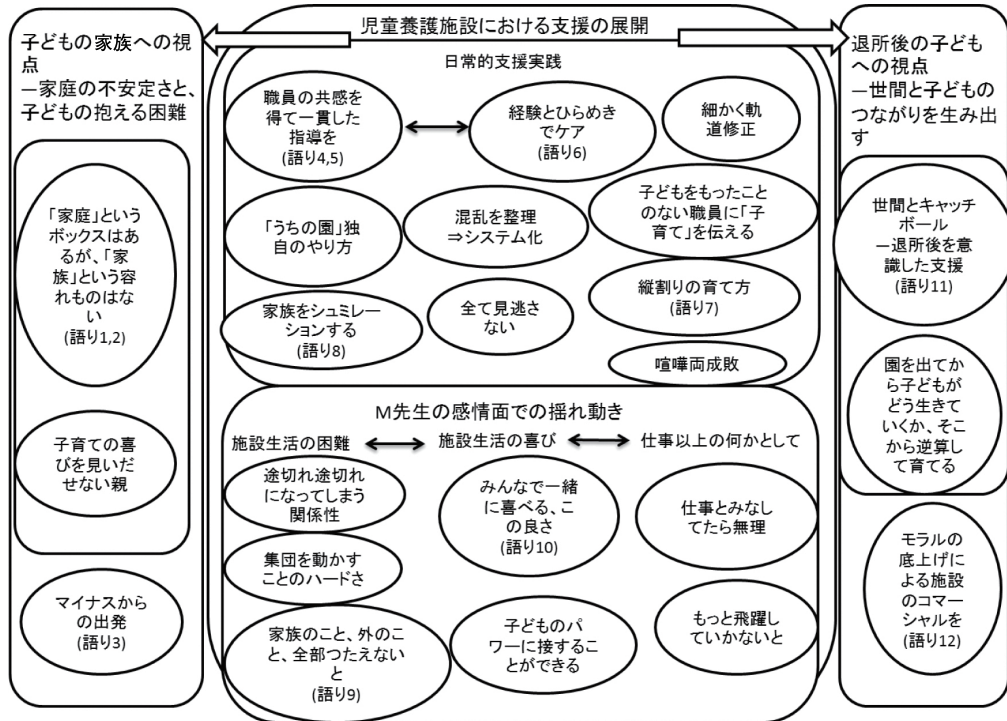


図 1. M 先生の実践へのまなざしの全体図

M 先生の語りのテキストから、表 1 のようなプロセスを経て支援実践について 3 つの上位グループを生成し、さらにその図解化を行った (図 1)。3 つの上位グループはすなわち、＜子どもの家族への視点＞、＜児童養護施設における支援の展開＞、＜退所後の子どもへの視点＞である。3 つの上位グループが、どのような語りから成っているか示すため、ここからは KJ 法図解にそって、各上位グループに属する具体的な語りデータとして二次テキストを提示する。語りにはそれぞれ、グループ化の際に抽出した一行見出しを付記する。なお本文中の「」は M 先生の語りの引用である。

3-1. 上位グループ① 子どもの家族への視点—家庭の不安定さと子どもの抱える困難

a. 「家族」という容れ物はない

M 先生は、子どもが A 園に入所する以前に暮らしていた家庭とその家族に対して次のように述べる。

語り 1 (10-M) 「家庭」というボックスはあるが「家族」という容れ物はない

家庭っていうボックスはあります。見た目は。家族。・・家庭っていうのかな。家としてのボックスはあります。でも、われわれが望んでいる、家族っていう、容れ物はありません。

M 先生はここで、「ボックス」と「容れ物」という 2 種類のことばを使い分け、子どもの家庭を形容している。子どもの家庭は、「ボックス」として、つまり形としては存在するが、「容れ物」として、つまり子どもを受容する居場所としては機能していないことを指摘する。たとえば帰省や外泊等で子どもが家庭へ帰ることが可能なケースについても「家族はない」と語る。

M 先生がとらえる、「容れ物」としての家族とはどのようなものを指すのだろうか。以下の語りからはその具体的な様子がうかがえる。

語り 2 (15-M) 「家庭」というボックスはあるが「家族」という容れ物はない

あの一、たとえばこの、今ね、やっと、物に立ってつたい立ちしてる男の子を手放したら、不安がって、パーっと、大人に手を差し出すじゃないですか。あの子たち（A 園の子どもたち）は心がそうなんです。その、ふわっと頼れる、差し出す、相手がいないんですよ。

このように、子どもにとって「ふわっと頼れる」存在としての家族がいないと M 先生はとらえているのである。また、子どもの親に対しては、子育ての喜びが見いだせない様子や、子育てに関して責任を果たせない様子など、機能不全に陥っている様子が一貫して語られた。

b. マイナスからの出発

子どもは上記のような家庭の状況からさまざまな影響を被っているという。以下では子どもの抱える問題について述べ、さらにそれに対して支援をおこなっていくことの難しさが語られる。

語り 3 (26-M) マイナスからの出発

私がいつも思うのには、(中略)ここに、施設に入ってくる子どもは、ゼロ出発ではないってこと言うんです。ゼロ以下。マイナスから来てるんです。ゼロからの出発ですねーとか言わはるけど、ゼロじゃないんです。ゼロならまだ楽です。作りあげていけるから。その、マイナスの部分。これをゼロにもってこなくちゃいけない……。この作業が大変なんです。これを短期間にすればするほどいいですね。

3-2. 上位グループ② 児童養護施設における支援の展開

a. 施設における日常的支援実践

個々の職員の価値観や経験の相違によって子どもに対する対応がぶれることのないように、職員の間での情報共有がなされている様子や、子どもの支援に関してすべての職員の「共感」を得て「一貫した指導」が行われていることが述べられた。「やっぱり一貫してないっていうのは、そうですね」と言い、子どもへの対応が職員間で統一され「一枚板」であるべきだと強調する。

語り 4 (116-M) 職場の共感を得て一貫した指導を

職員にはね、特に、この、職場の一枚板。たとえ個性があらうと、指導の仕方がどうあらうと、あの、たとえば職員が子どもを叱ってる。そこであの、ちょっちょっと職員呼んで、あの怒り方はあかんとか、子どもを陰に呼んで横やり入れる、これはもう、絶対だめだって。もう、この先生がいいって言わはったら、私もおんなじ意見よって。

語り 5 (129-M) 職場の共感を得て一貫した指導を

伝えてて、自分がそこを共感を得てもらうっていうのは大事ですよ。そうすると同じトーンで続けてくれますから。あの、常に、それを怠ったらだめです。「えー聞いてへんで、聞いてへんで」って。三日たって、職員が「えーそんなことあったんですか」って。こんな大変なことなんですよ。そういうことが生じたときに、すっごく叱りますね。

一貫した指導、システム化された対応が目指される一方で、職員が各々の「経験」とその時その時のアレンジによって子どもへのケアを行っているという語りもみられる。

語り 6 (119-M) 経験とひらめきでケア

うん。そういう調整をして、次の指導に生かしていく。でも、おんなじパターンなんてないからね、これ。相手が人間やから。ま、その時その時に、アレンジ・・その時の記憶とか経験を生かして、その時その時の処理をしていくっていうのをね。これを瞬時にやっていかなあかんっていうのが大変ですね。うん。

また、「そんなん待ってられへんしね。そこで、子どもになんか起きてるのにね、ちょっと待って、明日セラピーでね・・・なんて。そんな仕事じゃ。それはもう、その時の職員のその時の経験と瞬時のひらめきでやるんです。」というように時に緊張を含んだ子どもへの対応についても、個々の職員が経験を生かして対応しているという。

以下の語り 7 では「縦割りの育て方」と語られるように、子どもの退所後を見据えて、そこから「逆算」した子育てが意識されている。

語り 7 (80-M) 縦割りの育て方

だから、縦。縦割りの、あの、育て方。その指導を、職員に指示するようになったんです。それを言葉を落としていかならんのです。こういうことをしたら、それは、どこから出るんや。これは小学校の時に。。小学校の時にちゃんとこういうことをしとかへんかったから、それが出てるんや。じゃあ、小学校の時にそれができひんかったのは、どこからきてるんや、幼児からや。幼児からできてないからやん。

この語りにおける「縦割り」とは、子どもの発達にそった垂直軸のパースペクティブを指すと考えられ、具体的には各々の子どもが退所するときに身に付けておくべき課題を設定し、そこから順に、各年齢に応じた課題を「落として」いき、その時その時に身につけられるべきことを指導するという実践のありかたを示している。このように、子どもが入所してからいずれ退所の日を迎えるまで、長期的かつ一貫したパースペクティブのもとに支援が行われるという。

さらに「家族という容れ物」をもたない子どもに対して、家族をシュミレーションし、家族の思いを代弁しながら、家族と子どもの間をなんとかむすぼうとする実践が語られた。このような語りは「子どもの家庭への視点」にみられた、家庭とのむすびつきの弱さに関連し、そのようなむすびつきの弱さを A 園の実践の中で補おうとする様子を示している。

語り 8 (65-M) 家族をシュミレーションする

家庭ってどんななか。家族は・・・家庭ってどういうもんか、お父さんがどう思うのか、そういう時に、母親がどう思うのか、全部代弁して。あの、いいも悪いも、自慢でもなんでも、みんなさらけだして、仮説をしていきましたね、シュミレーションをしていきましたね。あいにく、ここでもできないじゃないですか。現実。

b. M 先生の感情面での揺れ動き

日常実践における M 先生の感情の揺れ動きについては、施設生活の困難として、勤務体制上、子どもとの関係性が「途切れ途切れになってしまう」ことや、一対一で付き合うことが出来づらく、「『見てるんよ、〇〇ちゃん見てるんよ』って言ってる尻から他の子を見て怒らなならん状態」であることなどを語る。さらに、約 40 人の子どもを集団として梓づけていかなければならないことに対する葛藤が「やっぱりもっと子ども自由にしたいっていうのがあって・・・、けど集団動かすにはしゃーない部分もあって」という語りからうかがえる。

また、「子どもの家族への視点」グループと関連する語りとして、以下のように、家庭代替的な役割をすべて施設でこなしていきたいと願う一方で、施設の形態としてそれが不可能であるという限界が葛藤として語られる。

語り 9 (218-M) 家族のこと、外のこと全部伝えないと

ご飯支度し、洗濯し、家の中の会話・・・で、家のような、できる施設。そこの場所がほしいです。ないでしょ。ここの場合。大舎制のまま出ていかなあかん。

また、A 園の職員に対して「もっと外の空気もって、ここの、この箱（A 園）の中に（中略）与えてやってほしい」というように、施設の「外」のことを子どもに伝えてほしいと語る。このことから、施設では得られない「外」の視点、家族の視点を、施設内ですべて補っていかなければならない苦しさ、施設という「箱」の中で、すべてを補いつつ子どもを支えていかなければならないことに対する困難がうかがえる。

一方施設生活における喜びについては、以下のような語りがみられる。

語り 10 (209-M) みんなで一緒に喜べる、この良さ

大舎制やからこそ一緒に喜べることもある。泣くことも・・・みんな怒られる時は一緒にくたに怒られる（笑）。「僕、してへんのにな・・・」って一緒に怒られる（笑）しんどいこともあるけど、またね、こうしてみんなで一緒に共有して喜べる。話題づくりができる、っていう、この良さ。職員もその中でまぎれて一緒に喜べる、この良さ。

このように、「みんなで一緒に喜べる」ことや、日々成長を見せてくれる「子どものパワー」

に接することで生まれる喜びがあげられた。そして、職員の施設での支援実践を「仕事としてみなして来てもらったら無理」と語り、仕事以上の何かを求められる厳しい仕事であると言い、「もっと飛躍していかないと」と支援の向上が常に目指されていることが語られた。

3-3. 上位グループ③ 退所後の子どもへの視点

a. 世間とキャッチボール

ここでは、M 先生が常に、子どもが退所した後の生活を見通し、それに対して必要な支援を行っている様子が語られた。児童養護施設職員の日常的支援のパースペクティブは、子どもの入所期間にのみ向けられるのではなく、退所後をも包含するものであり、このような見通しは、「私たちの見てる視線は、もう、18 で出てからしか見てないんです。そこから逆算して、やってるんです。」という語りに示されるように、A 園の日常的実践に対して常に影響を与えている。「私たちは次から次に入ってくる子を見なあかん、現実、(子どもが) 外出てったらそうそう見てやれへん」という苦しさがあるからこそ子どもが施設を出てからのシステムへとうまく子どもをつないでやりたいという心情をもつという。以下の語りでは、「キャッチボール」という印象的な言葉を用いて M 先生の思いが語られている。

語り 11 (155-M) 世間とキャッチボール—退所後を意識した支援

私はね、その、(子どもが) 18 (歳) で出て行ったら、変な言い方やけど、世間に、キャッチボールをしたいんです、世間が、受け止めてほしいんです。ここの、施設の子どもたちを。その、受け止めてもらうためにいい球を放りますよ。その時に、肩すかしを食わない、世間であってほしいんです。

一人ひとりの子どもと「いま・ここ」において深く向き合いたいという思いは、現場の職員みなが抱える思いであろう。しかし退所後の子どもの生活を見通すと、M 先生の語りにみられるように、退所後に必要なことを身につけさせるということを主軸に据えた指導的な支援を行わざるをえない。このことは実践において職員が抱えるもっとも大きな葛藤であると考えられる。M 先生が執拗に子どもの退所後を見通した支援の必要性を強調する理由は、このようなジレンマに起因するものとも考えられる。

b. モラルの底上げによる施設のコミーシャルを

M 先生は、施設を退所した子どもとのかかわりについて、施設から子どもを送り出すという一方向的な支援ではなく、子どもが施設を出た後にも施設とのつながりを保っていききたいという点を強調している。

さらに以下の語り 12 のように、退所後、子どもが、自分の身を置く社会（例えば、地域、大学や専門学校、職場等）において「常識人」として生き、周りとのよい関係を築いていくことで、施設のもつネガティブなイメージを払拭してくれる、というように、退所後の子どものふるまいによって、施設と「世間」がつながっていくようなありかたをも想定している。

語り 12 (156-M) モラルの底上げによる施設のコマーシャルを

それには、この子たちを、偏見じゃなく・・・でも偏見持たれたってしゃーないんですよ。持ってもらなって言ったって無理な話で、それは持ったけど、預かってみたら「ちゃんとしてるやん」って。うん。普通の、一般の子よりちゃんとしてるやんって、なったらそれは子どもが、全体のこの、施設のコマーシャルしてくれてるわけじゃないですか。

3-4. それぞれの語りのグループの意味連関

3つの上位グループの意味連関(図1)から明らかになった施設の実践の重要な特徴は、M先生が、子どもの入所期間だけでなく、子どもが退所した後のことを見据え、そこへのつながりを意識した支援を行っているという点である。常に子どもが退所した後の生活を見通し、そこから逆算して「縦割りの育て方」をすると語られるように、退所後をも含んだ長期的パースペクティブのもとづき、そのつど、子どもに必要と考えられる日常的支援を行っていると言われる。

従来、職員の担う役割は、施設という枠の中での職員—子どもの二者関係を中心としてとらえられてきた。しかし、職員は、子どもの発達を取り巻く支援基盤を広くとらえ、いかに子どもと他のシステムとのつながりを生みだすのかという目線で支援を行っている。また「教育的援助」、「治療的支援」、「自立支援」といった支援はすべて児童養護施設単独の機能要件として集約されており、一方向的に発信されるものとしてとらえられがちであるが、M先生が語りの中で「世間に、キャッチボールをしたい」と語ったように、常に別のシステムを見据え、いかに子どもの支援を共有し、つながることができるのかということを模索していた。このことからわかるように、職員は施設の中だけで完結することのない、子どもへの支援の分有を求め試行錯誤を繰り返している。

一方、M先生が子どもの家庭に向けたまなざしにみられるように、他のシステムへのまなざしは時に他のシステムとの区画化をうながし、施設単独の支援に閉じてしまうという側面も含まれている。たとえば、M先生は子どもの「家庭」を、機能不全に陥っており、子どもの抱えるさまざまな困難の原因としてとらえている。そのため、「家族のこと、外のこと、全部伝えていかないと」というように、「家庭」の機能を施設がすべて請け負い、子どもがそこで得られなかったものを補っていかうとする語りがみられた。松嶋(2003)によれば、このように現場の支援実践者が、子どもの抱える問題の「原因」として子どもの両親をとらえるとき、そこには実践者が自らの実践の中で感じる無力感を中和する働きがあるという。M先生が実践の中で子どもの抱える問題の複雑さに直面した時、そこに家庭の原因を見ることは、自らの実践の意義を担保しようとする意味があると考えられる。しかし、子どもの家庭を責める語りの中には、家庭が一方で、子どもにとっては重要な支援リソースであるという可能性を見過してしまうという危険性がある。そして、家庭とのつながりを看過することは、施設が単独で家庭代替的な役割をこなしていかなければならないことに通じる。それは子どもをとりまく支援基盤のつながりを断った「閉じた施設」へとつながる危険性でもある。このように、総合的にM先生のまなざしを俯瞰すると、そこには子どもの支援を他のシステムと分有したいとい

う思いや、そこに向かおうとする実践の位置づけと、一方で他のシステムと自らの施設の実践を区画化し、個々に請け負っていかざるをえないというなかばあきらめを含んだ緊張関係が併存していることが分かる。ここから、職員が実践において目指す支援のありかたと、そこに向かう困難がうかがえる。

4. 総合考察

4-1. テクストを重層化するプロセスから見えてきたもの

テキストの重層化によって、個々の語りの読み込みから見えてくるものと、大きな意味の連関のなかで浮かび上がるものの双方から職員の実践へのまなざしをとらえることが可能となった。KJ法の強みについて川喜田・松沢・やまだ(2003)は、「イメージ」を重視した図解化と、「語り」による言語化による筋立てという質の異なる二つの表現方法が巧みに組み合わせられていることであると述べる。本稿においても、一次テキスト、二次テキスト、三次テキスト、さらに意味連関を示した図解まで、層の異なるテキスト間を何度も往還するプロセスから、現場の実践についての語り手の視点を、当事者の経験に裏打ちされた生の言葉としてとらえるとともに、個々に併存する視点を包括的に関係づけることが可能になった。これにより、構造化された支援役割や、法体制や援助ニーズからトップダウン的に示された支援理論とは異なり、当事者が何に迷い、何を目指しているのか、また彼らが子どもとのあいだにどのような関係性を築いているのか、ボトムアップ的に理解することが可能となったと考える。M先生の語りの中には、「職場の共感を得て一貫した指導を」目指すことと「日々、経験とひらめきでケア」とするといった一見矛盾するような語りが共存している。また、施設において大人数の子どもと接することは、ある時には困難さを生む状況として語られ、またある時には「みんなで一緒に喜べる」良さとして語られる。テキストの重層化のプロセスは、そのような当事者の複雑な視点に対し、彼らの生の言葉とともに寄り添うことと、それらの視点の総合的な関係性を把握することを可能にすると考えられる。

4-2. 児童養護施設職員の実践へのまなざしと今後の課題

3-4で確認したように、M先生の実践へのまなざしには、他のシステムへと子どもをつなぎたいという思いと、実践のもつ困難さゆえにA園で行う支援の境界を明確にしようとする側面を併せ持っていることが分かった。そのため、今後必要となってくる課題として、職員が実践において抱える困難さを明確にすることと、いかにして他のシステムとのつながりを築いていくことが可能かということをはっきりと示していくことである。M先生の語りからも、職員は最終的には他のシステムとのつながりのなかで支援を展開したいという思いで日常的に実践を行っていることがうかがえ、そのため水平次元での支援役割の分有が可能かという道を模索することが、今後必要となってくる。そのような実践が展開されるようになれば、子どもの家庭は、それが子どもにとって十全に機能しえなかったことを責める対象としてではなく、今後つながりをもって子どもの支援を協働していくパートナーとして立ち現われうると考えられる。また、子どもの退所後の生活を見通して、そこから逆算して現在の支援を調整していくこ

と以上に、「いま・ここ」で、子どもをとりまく支援基盤の水平次元、たとえば学校、行政機関とのあいだに協力関係を築いていくことの必要性が浮かび上がる。そのような水平次元でのむすびつきによって、子どもの退所後を見通したときに、どういった支援が必要となるのか、より具体的に、見通していくことも可能になるのではないだろうか。児童養護施設に入所する子どもの抱える問題は複雑多岐な要因がからみあっている。そのため、どこか一つの問題にアプローチして解決を目指すということができない。多様なアプローチを要する児童養護施設における支援実践において、教育機関、行政機関、医療機関、地域、家庭など、さまざまな支援基盤が子どもに対して働きかけを行い、その際、それぞれが柔軟にまた子どもの状況によって、多様なむすびつきの形を再編しながら支援を展開していくことは重要である。施設は、子どもと職員の間の二者関係を中心とした代替家庭的な要素のみで成り立っているわけではなく、さまざまな文脈を抱える子どもがともに生きる場である。親との関係を調整しながら、家庭復帰に向けた支援に重点が置かれるケースもあれば、心理臨床的アプローチによる治療的介入に重点が置かれるケースもある。そのような現場の実践に対して、当事者とともにその発展を目指していくためには、子どもの状況に応じてその場その場で生起する柔軟な支援基盤のむすびつきを、支援の主体である職員のまなざしにそって理解していくことが必要である。さらにそのような理解をもとに、現場のパフォーマンスをアクチュアルに変容させていく支援をボトムアップ的に立ち上げていくことを今後目指していくべきであると考ええる。

謝 辞

本論文の執筆にあたり、丁寧なご指導と暖かい励ましで支えてくださった京都大学大学院教育学研究科のやまだようこ教授に心より感謝いたします。また、インタビューに協力していただいた M 先生に、記してお礼申し上げます。

引用文献

- Chisholm, K. (1998). A Three Year Follow-up of Attachment and Indiscriminate Friendliness in Children Adopted from Romanian Orphanages. *Child Development*, Vol.69, No.4, 1092-1106
- 樋口亜瑞佐. (2008). プレイセラピーにおける言葉のメタファの観点からの一考察—児童養護施設の被虐待児の事例から. *心理臨床学研究*, 26 (2), 129-139.
- 伊藤嘉余子. (2007). 児童養護施設におけるレジデンシャルワーク : 施設職員の職場環境とストレス. 東京: 明石書店.
- 川喜田二郎. (1967). 発想法—創造性開発のために. 東京: 中央公論新社
- 川喜田二郎・松沢哲郎・やまだようこ. (2003). KJ 法の原点と核心を語る: 川喜田二郎さんインタビュー. *質的心理学研究*, 2, 6-28.
- 松嶋秀明. (2003). 非行少年の「問題」はいかに語られるか: ある更生保護施設職員の語りの事例検討. *発達心理学研究*, 14, 3, 233-244.
- 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. 大阪: 創元社
- 村瀬嘉代子監修, 高橋利一編. (2002). 子どもの福祉とこころ—児童養護施設における心理援助. 東京: 新曜社.
- 村瀬嘉代子. (2008). 心理療法と生活事象—クライアントを支えるということ. 東京: 金剛出版
- 西澤哲. (1994). トラウマの臨床心理学. 東京: 金剛出版.
- 奥山真紀子. (1997). 被虐待児の治療とケア. *臨床精神医学*, 26 (1) 19-26
- 坪井裕子. (2004). ネグレクトされた女兒のプレイセラピー—ネグレクト状況の再現と育ち直し.

- 心理臨床学研究, 22 (1), 12-22.
- 内山元夫. (2006). 子どもの社会的養護—事例を通して考える. 東京: 学苑社
- Vorria, P., Rutter, M., Pickles, A., Wolkind, S., Hsbaum, A. (1998a). A Co-mparative Study Of Greek Children in Longterm Residential Group Care and in Two-parent Families: I. Social, Emotional, and Behavioural Differences. *Journal of Child psychology And Psychiatry* 39. 225-236
- Vorria, P., Rutter, M., Pickles, A., Wolkind, S., Hsbaum, A. (1998b). A Co-mparative Study Of Greek Children in Longterm Residential Group Care and in Two-parent Families: II . Possible Mediating Mechanisms. *Journal of Child psychology and Psychiatry* 39 . 237-245.
- 山縣文治. (2005). 児童養護の基礎概念. 山縣文治・林浩康 (編). やわらかアカデミズム・〈わかる〉シリーズ よくわかる養護原理 (pp.2-19). 京都: ミネルヴァ書房.
- やまだようこ. (1997). モデル構成をめざす現場心理学の方法論. やまだようこ (編). 現場心理学の発想. 東京: 新曜社.
- やまだようこ. (2002). 現場心理学における質的データからのモデル構成プロセス—「この世とあの世」イメージ画の図像モデルを基に— 質的心理学研究 1, 107-128
- やまだようこ. (2003). フィールドワークと質的研究法の基礎演習: 現場 (フィールド) インタビューと語りから学ぶ「京都における伝統の継承と生成」. 京都大学教育学研究科紀要. 49, 22-45.
- やまだようこ・家島明彦・塚本朱里. (2007). ナラティブ研究の基礎実習. やまだようこ (編), 質的心理学の方法—語りをきく (pp.206-222). 東京: 新曜社.
- Zeanah, C., Smyke, A., Koga, S., Carlson, E. (2005). Attachment in Institutionalized and Community Children in Romania. *Child Development*. Vol76, No.5. 1015-1028

(日本学術振興会特別研究員 教育方法学講座 博士後期課程1回生)
(受稿2010年9月6日、改稿2010年11月26日、受理2010年12月9日)

An Analysis of an Interview with Caretaker of the Children's Home, Using the KJ-Method : Perspectives of Their Own Support Practices Described by Processes of Piling up Various Sides of Interview Texts.

TAKAHASHI Nahoko

The aim of this study is to describe a caretaker's perspectives toward her own support practices from bottom-up processes. This study uses interview data with a female caretaker at the Children's Home that were analyzed using KJ-method. Her narratives were classified into three groups, "perspectives of children's families", "daily practices in the Children's Home", and "perspectives of children's lives after they leave the Children's Home". It became possible to observe these perspectives from both aspects : actual narratives supported by the caretaker's long-time experiences and the overall views of the home's practices by piling up texts of different phases. She consistently appealed to the importance of linkage between the Children's Home and the region where the children will work as member of society after leaving there. However she was unclear in her narratives concerning a concrete way to make a linkage like that and this shows her difficulties in daily practices connecting with other support resources. Further, it is discussed that to make a vertical linkage, it is useful also to make a horizontal knot, to mainly focus on the collaborative performances.