

放課後等デイサービスに従事する支援者の葛藤の変容 —知的障害のある高校生の事例から—

松 本 しのぶ・渡 辺 桜¹⁾・勝 浦 眞 仁²⁾・蔭 浦 美 輝³⁾

はじめに

放課後等デイサービス（以下、放デイとする）が急増していることに伴い、児童の障害特性やライフステージなどに応じた支援ニーズに基づいた支援が行われるようになった（森地ほか 2019）。特に、放課後の居場所の確保としての放デイという観点から、中学生・高校生への対策が課題となっており（山本 2017）、青年期¹⁾支援の取り組みはここ数年注目されているが、全国でも報告例が少ない（廣岡 2018）。学齢期以降の障害児者支援体制が十分に機能していないため、わが子の将来に対する親の不安も大きいとされる（西村 2018）。

こういった背景から、支援の専門性がより問われているが、十分な知識・技能・経験を持った職員が少ない現状がある（石井・相澤 2018）。専門性向上のための支援体制の構築が急務であり、人材育成のための研修制度やカリキュラムについて、早急な対策が求められる（廣岡 2018、板川 2018）。放デイにおいては、児童指導員または保育士の配置が必須であり、放デイの支援者として勤務する保育者も増えている。しかしながら、保育者の養成課程では、障害児保育の授業等において、知識獲得を目的とした学習が多くても、障害児や放デイ、療育等の場での体験による実践の実感が伴わなければ、放デイの専門性の認識は曖昧で未分化なままと考えられる（有村 2012）。

このような状況をふまえると、放デイにおける青年期の障害児支援では、その専門性の乏しさから戸惑いや不安といった葛藤が起こっていると推察される。しかしながら、先行研究において、放デイに求められる専門性の 8 因子について述べたもの（有村 2011）や、

職員の体験する心理的プロセスを 7 つに整理した論考（木村・小早川 2019）はあるものの、青年期の障害児を支援する放デイで働く支援者の葛藤に着目した論考はこれまでなかった。

そこで、本研究では知的障害のある高校生に対する支援を取り上げ、その過程における支援者の葛藤に着目することを通して、放デイに従事する支援者の専門性を高めていくうえで、必要な要素を検討することとした。

I. 研究目的と研究方法

1. 研究の目的

本研究では、放デイを利用する高校生への支援について、事例研究を行い、支援内容および利用児本人の変容を整理し、その過程で起きた支援者の戸惑いや不安といった葛藤がどのようなところに生まれているのかを明らかにする。そのうえで、放デイに従事する支援者の専門性を高めていくために必要な要素について考察する。

なお、本研究における「葛藤」の概念について言及しておく。これまでの保育実践研究は、「子どもの内面に寄り添う」ことの重要性が注目されており、保育者が葛藤を抱き立ち止まって実践を振り返ることに意味があるとされている（尾崎 1999）。一方で、臨床教育学においては、支援者の葛藤を明らかにし、その葛藤課題を支援者が自覚し自己解決していく方策にアプローチしていくものである（庄井 2002、渡辺 2016）。本研究では、この臨床教育学の立場に立ち、葛藤することに意味があると留めるのではなく、どうすると葛藤の質が変容し、具体的にどのような方策が子どもの

1) 名古屋学芸大学

2) 桜花学園大学

3) 多機能型事業所あおぞら

幸せにつながるのかを模索する視点を重視する。

2. 研究対象

(1) 対象者

対象者である A（女性）は、知的障害の診断はされているものの IQ などは不明であり、学校の先生など慣れた人とは、2 語文、3 語文程度で話すことができる。療育手帳は取得していない。小学校 5 年生から放デイを利用し、特別支援学校高等部に入学した 20XY 年 4 月、それまで通所していた放デイから、同じ法人が新設した中高生を対象とした放デイ（以下、B 施設とする）へ移り、利用を開始した。週のうち、2 日間は B 施設に通い、他の 2 日間は別の法人の放デイである C 施設に通所している。

A は、初めてのことやわからないことに対し、とても強い抵抗感や不安を示し、その気持ちを他者を叩く、蹴る等の行為で表現する。また、支援者への強い執着があり、自分に関心を向ける手段として支援者を叩いたり、羽交い絞めにしたりする等の行為も頻繁に見られる。A の身長は 170cm 以上あり、体格もよいため、その行為によって支援者がけがをすることもあった。

B 施設利用開始時の本人・母親のニーズは、「放課後に本人が楽しく遊べる場所が欲しい」であった。また、前利用施設からは、「A の叩く、蹴るはコミュニケーションの 1 つであり、叩くことを遊びに変えるなど、うまく付き合っていく方法を探している。身体を動かす遊び（鬼ごっこ、かくれんぼなど）と年下の子どもが大好きで面倒見が良く、将来の夢は保育士になることだと言っている」と申し送りがあった。

(2) 支援施設および支援者の概要

B 施設は、建物内に児童発達支援と放デイがある多機能型事業所である。B 施設が属する法人は B 施設の他に、保育所、学童保育所、小学生を対象とした放デイを複数運営している。

B 施設では、担当制をとらず、支援者全体で情報を共有しながら利用児に関わっている。本事例を提供した支援者は、A が B 施設を利用していた時期の管理責任者であり、保育士の有資格者である。学童保育所、保育所の所長経験を経て、新たに開設する B 施設に異動となり、自身としては初めての障害児専門施設での勤務であった。また、施設開設当時の支援者 5 名の

うち 4 名は、中高生の障害児との関わりが初めてであった。なお、長年同じ地域で障害者支援に携わっている専門職（社会福祉士、臨床発達心理士）にアドバイザーとして関わってもらい、20XY 年 9 月からは月 1 回助言をもらっている。

3. データ収集と分析

研究方法は、事例研究である。本事例を分析するにあたり、事例提供者である支援者は、1 年間で A が落ちていっていったことや自らの支援内容や思いが変化したことは自覚しているものの、漠然としたものであった。そのため、本研究では、そこに至る支援内容の変遷や支援者自身の葛藤の変容を緻密に分析する方法が必要であると考えた。そこで、分析方法は、看護実践を質的に事例分析する際に活用される方法（山本 2018）を参考にした。

この方法は、「うまくいった事例（Good Practice）」について語り合いを通して詳細に振り返り、今後の Good Practice につながるような新しい実践知を得ることを目的としている。その分析過程については、看護師の（その場でははっきり意識されていなかった）状況に応じた優れた看護実践（判断や意図や方法を含む）を、事例提供者と他の研究メンバーとの語り合いを通じて意識化・言語化・概念化し、今後にいかせる「看護実践の知」を、文脈とともに詳細に取り出すことに意義があるとされている。対人援助職としての実践分析の目的や方法を明示化することができるこの方法は、支援者自身のあり方を詳細に検討しようとする本研究においても十分に適用できると判断した。

分析するデータは、事例提供者が A の B 施設利用開始後 1 年半の時点で、利用開始時から 1 年間の実践内容について個別支援計画や支援内容を毎日記録しているサービス提供実績記録表等を基にして実践を振り返り、詳細に文章化したものを使用した。文章には、A について支援者としてどのように判断し、どのような意図のもと支援を実施し、その結果をどのように認識したのかを含めるようにした。また、分析の過程で A と支援者との関わりについて支援者の中で意識化されていなかった実践の判断や意図が言語化されたため、当初の実践内容を記した文章にそれらの内容を追加した。なお、データ内容については、B 施設の支援者 1 名に確認してもらい、正確さを高めた。

分析の手順は、事例提供者、および保育実践学、障害児保育・特別支援教育、社会福祉学が専門である3名の大学教員が集まり、文章化されたデータについてB施設利用開始からの1年間のAに対する支援に焦点をあてて、読み合わせた。Aの状況および支援者の実践が変化した契機や重要な支援について検討するため、表を作成し、横軸は時間の経過、縦軸には本人と家族の状況、具体的な実践を書き入れた。その表をもとに類似の内容について質的記述的に分析し、カテゴリー、サブカテゴリーを決定した。また、事例の経過をターニングポイントで区切り、各時期に名前をつけた。

なお、分析データ作成や表作成の方法等については、山本（2018）の方法をもとに看護実践を分析した論考（安塚ほか2015、大竹ほか2017）も参考にした。また、分析過程および結果については、共同研究者以外の社会福祉学、看護学が専門の大学教員2名および障害者分野の実践者1名が確認を行い、妥当性を確保するよう努めた。

4. 倫理的配慮

本研究の同意を得るため、まず、対象児の母親に対して、研究目的と個人情報保護への配慮、結果の公表、データの取り扱い、研究の参加は自由意思であり、参加を拒否しても今後の支援サービス利用において何ら不利益を受けないこと等について説明を行った。また、文書にて参加の同意を得た。その後、母親に同席してもらったうえで、対象児本人に対し、対象児によく慣れた支援者から本研究について本人が理解できるような言葉で説明を行い、文書にて参加の同意を得た。なお、本研究は、名古屋学芸大学研究倫理審査委員会の承認（承認番号324）を得ている。

Ⅱ. 結果

利用開始後1年間にA本人と家族の様子およびAに対して行われた実践を整理すると、表1のようにまとめられた。分析の結果、実践は2つのカテゴリーと6つのサブカテゴリーに分類できた。また、Aの状態変化は大きくⅠ期～Ⅲ期の3つの時期に分けられた。表には、時期ごとの実践と実践が変化する転機となった事柄について記述した。以下では、分析結果を時期

ごとに説明する。なお、文中の〈 〉はカテゴリー名を、【 】は各カテゴリー内のサブカテゴリー名をそれぞれ示している。

1. Ⅰ期（20XY年4月～7月）

4月のAはB施設の環境や活動、支援者に慣れていない時期であった。怒りや不安のコントロールが非常に難しく、支援者や他児を叩いたり、つねったりするなどの行為による表出が多く見られた。支援者ほぼ全員が保育現場からの異動であり、障害のある大きな子どもとの関わりは初めてであった。「うざい」と支援者に大声をあげ、蹴ったり、叩いたりするAに対し、恐怖心や関わりへの不安を抱いていた。とにかく、この時期は、「この日一日、何ごともなく帰らせなければ」、「Aを怒らせないようにしなくては」という思いで関わっていた。

援助としては、〈本人の居場所をつくる〉ことを目的とし、B施設がAの居場所となるようにした。まずは【支援者との関係をつくる】関わりとして、利用開始1ヶ月程度は、Aの叩く等の行為を受け入れていた。それは、前施設からの申し送りで「叩く等の行為はAのコミュニケーションの方法である」と言われたこと、そして、慣れない環境からくる不安や怒りが叩く等の行為となっていると考えたからである。そして、叩く等の行為を受け入れることが気持ちを受け止めることにつながり、Aとの関係をつくることができるとも考えていた。また、施設でお気に入りの支援者ができたため、できるだけその支援者が関わるようにした。次に、【施設の流れに沿った行動ができるようにする】関わりとして、随時声掛けをして行動を促した。しかし、B施設が開所すぐであったこともあり、活動のバリエーションが少なく、活動に飽きることが多かった。活動に飽きると「暇」と言い、気に入った支援者にしがみつくと、つねる等、支援者を独占しようとする行動を取ることがよく見られた。さらに、【他児との交流を増やす】実践として、子どもたちがやりたい活動を相談する「子ども会議」で発言できるように支援者が促す等していた。

また、〈本人が気持ちを言語化できるようにする〉関わりとしては、利用開始1ヶ月程度は、Aの叩く等の行為を受け入れていた。しかし、1ヶ月が過ぎる頃には、Aの力が強く、支援者がけがをしそうなこと、

表 1 事例の経過

利用者・家族の様子と実践のカテゴリー		利用開始からの時間の経過				転機 (20XY 年 8 月)		転機 (20XY 年 12 月)		Ⅲ期 (20XY 年 12 月～20XY+1 年 3 月)	
本人と家族の様子	I 期 (20XY 年 4 月～7 月)	転機 (20XY 年 8 月)	Ⅱ期 (20XY 年 8 月～11 月)	転機 (20XY 年 12 月)	Ⅲ期 (20XY 年 12 月～20XY+1 年 3 月)	転機 (20XY 年 8 月)		転機 (20XY 年 12 月)		Ⅲ期 (20XY 年 12 月～20XY+1 年 3 月)	
						転機 (20XY 年 8 月)		転機 (20XY 年 12 月)		Ⅲ期 (20XY 年 12 月～20XY+1 年 3 月)	
						転機 (20XY 年 8 月)		転機 (20XY 年 12 月)		Ⅲ期 (20XY 年 12 月～20XY+1 年 3 月)	
						転機 (20XY 年 8 月)		転機 (20XY 年 12 月)		Ⅲ期 (20XY 年 12 月～20XY+1 年 3 月)	
本人の居場所をつくる	・怒りや不安の感情を叩く等の行為で表出することが多い。 ・好きな塗り絵やカードゲームをしてもすぐに飽き、「暇」と言う。 ・活動に飽きると気に入った支援者にしがみつくとつねるなど、独占しようとする行動を取る。 ・叩く等の行為に支援者が無反応だと、その行為が増える。	・夏休みで利用時間が長くなり、叩く等の行為がより多くなる。 ・母親は、将来、就職ができるように、叩く行為をやめさせて欲しいと施設に依頼する。	・「叩く行為が2回以上になれば、自宅に帰る」などの約束は理解できるが、行為は減少しない。 ・注意されると余計に興奮してその行為を続ける。 ・叩く等の行為をすると、帰宅せず活動に参加することを選択しても落ち着きを継続することが難しい。 ・10月以降は、叩く行為が見られるが別室に移動すると、落ち着く様子が現れるようになる。 ・10月以降は、暴れる行為等に対して最小限の声掛けや次の行動を促す声掛けをされると、落ち着くようになってきた。	・本人は、別室で落ちた状態でも母親に連れて帰られるため、帰宅する理由が理解できない。 ・母親は、迎えに来る頃には落ち着いている子どもを連れて帰ることに矛盾を感じる。	・叩く等の行為はあるものの、「いらつく」「甘えたいんだ」など、自分の気持ちを言葉で表現できるようになってきた ・さまざまな場面での選別ができるようになってきた。 ・自ら「落ち着きたい」と別室に行くことを求めることもある。	・9月にアドバイザーから暴れること等に対して過剰に支援者が反応していると指摘を受けるまでは、暴れること等に対して、細やかに注意・声を掛ける。 ・9月のアドバイザーからの指摘後は、最小限の声掛けや次の行動を促す声掛けに留めるようにする。		・身体を動かす、外出機会を多く持つなど、Aが飽きないプログラム内容を提供する。 ・身体活動や外出活動は長時間になるとストレスをためやすいため、時間設定に配慮する。 ・叩くなどの行為が激しい場合は、支援者とクルダウンし、落ち着いた後に活動に参加する。		・身体を動かす、外出機会を多く持つなど、Aが飽きないプログラム内容を提供する。 ・身体活動や外出活動は長時間になるとストレスをためやすいため、時間設定に配慮する。 ・叩くなどの行為が激しい場合は、支援者とクルダウンし、落ち着いた後に活動に参加する。	
	・4月には、他施設から移ってB施設に慣れないため、叩くことを受け入れる。	・気に入った支援者が長期不在となり、他の支援者が対応する。			・支援者を叩く行為が見られた時は、痛いこと、やめて欲しいことを伝える。 ・叩く等の行為があった場合は、最小限の声掛けや次の行動を促す声掛けに留めるようにする。 ・機嫌が悪い時は支援者の独占が強くなり、甘えたりするするため、クールダウンは気に入っている支援者以外が対応する。	・支援者を叩く行為が見られた時は、痛いこと、やめて欲しいことを伝える。 ・叩く等の行為があった場合は、最小限の声掛けや次の行動を促す声掛けに留めるようにする。 ・機嫌が悪い時は支援者の独占が強くなり、甘えたりするするため、クールダウンは気に入っている支援者以外が対応する。		・幼児と関わりたいたい希望する時は、関わる機会をつくる。 ・他の利用児とトラブルがある時は別室に移動して落ち着くようにする。		・幼児と関わりたいたい希望する時は、関わる機会をつくる。 ・他の利用児とトラブルがある時は別室に移動して落ち着くようにする。	
	・子ども会議での発言を促す等をす。				・言葉で気持ちを表すように促す。 ・叩くなどの行為が続く時は、別室に移動し、落ち着いた後に気持ちを尋ねたり、どうしたらよかったか一緒に考えたりする。	・言葉で気持ちを表すように促す。 ・叩くなどの行為が続く時は、別室に移動し、落ち着いた後に気持ちを尋ねたり、どうしたらよかったか一緒に考えたりする。		・言葉で気持ちを表すように促す。 ・叩くなどの行為が続く時は、別室に移動し、落ち着いた後に気持ちを尋ねたり、どうしたらよかったか一緒に考えたりする。		・言葉で気持ちを表すように促す。 ・叩くなどの行為が続く時は、別室に移動し、落ち着いた後に気持ちを尋ねたり、どうしたらよかったか一緒に考えたりする。	
	・5月以降、叩く等の行為に対して無反応でいることに努め、言葉のやり取りができた際に積極的に関わる。	・母親の依頼に答え、叩く行為を止める支援方法を検討する。	・登所時に「たたかない」「けらない」「つねらない」等の約束事を目に見える形で提示する。 ・約束を守れなかった時は、別室に移動し、母親が迎えに来るまで待ち、自宅に帰す。 ・叩く等の行為が見られた時に、家に帰るか、落ち着いて活動に参加するか選択を促す。	・研修講師の助言により、コミュニケーション能力を養う支援方針に切り替える。	・選択肢を提示し、選べるように支援する。 ・さまざまな場面で本人の思いを汲んだ選択肢を考え、提示する。 ・叩くなどの行為が続く時は、別室に移動するか、活動を続けるか選択を促す。	・登所時に「たたかない」「けらない」「つねらない」等の約束事を目に見える形で提示する。 ・約束を守れなかった時は、別室に移動し、母親が迎えに来るまで待ち、自宅に帰す。 ・叩く等の行為が見られた時に、家に帰るか、落ち着いて活動に参加するか選択を促す。		・研修講師の助言により、コミュニケーション能力を養う支援方針に切り替える。		・選択肢を提示し、選べるように支援する。 ・さまざまな場面で本人の思いを汲んだ選択肢を考え、提示する。 ・叩くなどの行為が続く時は、別室に移動するか、活動を続けるか選択を促す。	

そもそも叩く等の行為で、相手とコミュニケーションを取る A の他者との関わり方は適切な方法ではないと支援者は感じ始めていた。そして、これまでの保育現場での経験や学びから、「大人がやってほしくないと思う子どもの行動に大人が反応すると、その行為が余計にエスカレートする」と理解していたため、A の叩く行為が止まらないのも支援者が反応するからだと考えた。そこで、【叩く以外の表現ができるようにする】ことを意図して、A が叩く等の行為で気持ちを表現する時には反応しないことに努め、言葉で表現や応答ができている際に積極的に関わるようにした。しかしながら、A との関係性が希薄な状況だったせいもあったのか、支援者が無反応だと A の叩く行為が増え、言葉で表現することは少なかった。なお、この時期は、施設にクールダウンするための部屋（以後、「別室」とする）はあったものの、支援者とともにこの部屋に入っても A は暴れて出てきてしまい、A 自身もこの部屋には行きたくないと感じているようであった。

A のこのような状況に日々向き合う中で、支援者自身、A に限らず、中高生の障害児への支援に対して、これでよいのだろうか大きな不安と迷いを抱えながら、支援を行っていた。

2. II 期（20XY 年 8 月～11 月）

利用開始 4 ヶ月が過ぎ、夏休みのため利用時間が長くなった。A が「暇」だと感じる時間が多くなるとともに、気に入った支援者の長期不在が重なり、叩く等の行為が頻発した。その頃、母親は学校で就職に関する話を聞く機会が増え、A の将来への不安を感じ始めていた。このまま叩く等の行為があると就職もできないという不安が高まり、母親から B 施設へ「叩く等の行為をやめさせて欲しい」と要望があった。これを受けて、母親、B 施設の支援者、C 施設の支援者、「障がい者相談支援センター」の相談支援員でケース会議を設け、援助方針を見直し、＜本人が気持ちを言語化できるようにする＞ために、【叩く等の行為を止める】ことを協力し合って実施することになった。具体的には、「登所時に『叩く』『蹴る』『つねる』『デコピンをする』→家に帰ります、という約束事を紙に書いて、目に見える形で提示する」、そして、「叩く行為等が 2 回あった場合は、約束を守れなかったとして別室に移動し、母親が迎えに来るまで待ち、自宅に帰す」とし

た。放デイで過ごす時間を A はとても気に入っていたため、利用時間途中で自宅に帰ることは A にとってとても嫌なことであった。そのため、約束をすることで叩く行為を止める効果があると考えた。以前にアドバイザーから罰を与えるやり方はよくないと言われていたが、ケース会議の中で罰のようになってしまいかもかもしれないが、まずは叩くのはよくないことだと知らせることが優先だろうと話し合い、このような方法を取ることにした。また、【本人が自分の思いを「選択」して表現できるようにする】実践として、叩く等の行為が見られた時に、家に帰るか、落ち着いて活動に参加するか選択を促すことにした。

上記の援助を実践すると、A は、約束したことは理解しているが、叩く等の行為は出てしまいやすく、注意されると余計に興奮して行為を続ける様子が見られた。叩く等の行為が見られた時に、家に帰るか落ち着いて活動に参加するか選択を促すが、活動に参加することを選択しても落ち着きを継続することが難しく、母親に迎えに来てもらい、帰宅することが度々あった。

一方、同時期に、【施設の流れに沿った行動ができるようにする】ために、A の叩く等の行為や支援者を独占しようとする行動、施設の活動の流れとは違う行動をすることに対して、「～はやめて」、「～してちょうだい」と細やかに声を掛けた。しかし、A の行動が落ち着くことはなかった。たとえば、雨でぬれた玄関先を裸足で歩き、そのまま室内に入って泥だらけにすることがあった。その場合、支援者は「泥だらけの足で歩くのはやめて」、「靴を履いて外に出てちょうだい」、「足を洗って」など、事細かに声を掛けた。A は支援者のそのような様子を見て喜んでいるようだった。また、施設から飛び出し、支援者が追うと逃げる等の行為が度々あった。

そのような状態が続いていた 9 月にアドバイザーから、A の叩く等の行為に対する支援者の過剰な反応が余計に A の行動を助長させていると指摘を受けた。そのため、次の行動を促す等の最小限の声掛けに留めるようにした。支援者は、保育の経験から A の望ましくない行動に過剰に反応してはいけないこと、その理由として、A の「支援者と関わりたい」という欲求が望ましくない行動を取ることで満たされてしまい、結果的に A の誤ったコミュニケーション方法の獲得につながるという認識はあった。しかし、アドバイザー

の助言により、改めて知識として理解しているはずのことが、実践と結びついていないことに気づかされた。

10月以降、最小限の声掛けをするように対応を変えたことによって、Aは暴れることなどが減ってきた。たとえば、泥だらけの足で室内に入ってきてても、支援者は室内が汚れても構わないと考え、「ここにバケツを用意しているので、足を洗ってから入ってきてね」とだけ伝え、大きな反応はしないようにした。また、これまでの関わりからAは施設から飛び出しても自分で帰ってくることがわかったので、飛び出して行っても見守るだけで追いかけないようにした。そうすると、徐々にAの室内を泥だらけにする行為や飛び出す行為等は、見られなくなった。さらに、叩く行為があっても、別室にお気に入りの支援者を連れて移動すると落ち着くようになった。ただし、約束を守れずに2回以上叩く行為があった場合は、別室で落ち着いても、その後、活動に参加しながら母親の迎えを待ち、帰宅させるようにしていた。

このⅡ期前半の支援者は、障害児への関わりに徐々に慣れてきたものの、Aへの支援について何が正しいか、どうしたらよいかわからない状況であった。Ⅱ期後半は、アドバイザーの助言が転機となり、支援に対して少し冷静に考えることができるようになってきた。

3. Ⅲ期（20XY年12月～20XY+1年3月）

12月になると、Aは変わらず怒りや不安の感情のコントロールが難しく、叩く等の行為による表出は多いものの、別室に移動すると落ち着くことも多くなった。母親は、自分が迎えに来る頃には落ち着いているAを見て、活動途中で自宅に連れて帰ることに矛盾を感じるようになっていた。また、A本人も落ち着いている時に母親に連れて帰られるため、なぜ帰宅しないといけないのか理解できない状況になっていた。さらに、支援者たちも【叩くことを止める】ことに対して、これでよいのだろうかと憂鬱な気持ちを抱えていた。そのような時期に、年2回施設の研修のために派遣される障害児支援専門の研修講師から、叩いたら自宅に帰す方法について、「罰する支援はよくない」という指摘を受けた。さらに、叩く行為を止めることに注目するのではなく、コミュニケーション能力を養う支援をする必要があると助言も受けた。支援者は、その助

言を聞き、以前は叩く以外の表現で気持ちを表してもらおうと考えていたはずなのに、叩くことを止めることにこだわる関わり方になってしまっていたことに気づいた。そして、研修講師から「支援者は、いつも完璧でなくてもいい。失敗することだってよい」、「人間だから腹が立つことも、嫌だということもある。それを出さないようにしなくてもいい」と言われ、自分らしく関わればいいと支援に対する気持ちに変化が生じた。

このことをきっかけに、【叩くことを止める】関わりを見直し、＜本人が気持ちを言語化できるようにする＞関わりとして、改めて、【叩く以外の表現ができるようにする】、【本人が自分の思いを「選択」して表現できるようにする】支援を実践することにした。具体的には、言葉で気持ちを表すように促した。たとえば、Aは自分のおやつを食べた後に、支援者のおやつを勝手に取ることがよくあるが、そういった場合は、「欲しいんだったらちゃんと言って」と伝え、「欲しい」というAからの発言を促すようにした。また、Aは嫌なことがあると表情に出るので、そのような表情の時には「どうした？」と声を掛けると、暴れる前に「イライラする」と言うことができる場合もあった。

また、叩く等の行為が続く時は、別室に移動するか、活動を続けるか、Aに選択を促すようにした。別室に移動した時には、落ち着いたら後に「何があった？」、「何で腹が立ったの？」など、穏やかにAの気持ちを尋ねるようにした。「あの子がうざいんだ」、「あの子が蹴ってきたんだ」などと気持ちが表せたら、「うざいからと叩いても、〇〇ちゃんに嫌われちゃうよ。どうしたらよかったか考えようか」というように、叩く等の行為以外の方法を一緒に考えるようにした。このような支援を繰り返すことで、叩く等の行為はあるものの、「いらつく」、「甘えたいんだ」など、徐々に自分の気持ちを言葉で表現できるようになった。また、自ら「落ち着きたい」と別室に行くことを求めることも出てきた。

さらに、活動の中でも選択肢を提示し、Aが選べるように支援するように心掛けた。特に大切にすることは、本人の行動などから、本人の思いを汲んだ選択肢を考えることである。支援者が提示した選択肢を選ぶことで、結果的に自分のニーズが満たされる経験を積み重ねられるように意識した。これらの積み重ねで、

Aは自分で選択ができる場面が増え、支援者の提案を受け入れられるようになってきた。

＜本人の居場所をつくる＞関わりとしては、【施設の流に沿った行動ができるようにする】ことを実践し、Aが飽きないプログラム内容を提供するために、身体を動かす、外出機会を多く持つなどを活動に取り入れるようにした。ただし、身体活動や外出活動が長時間になるとAはストレスをためやすいため、時間設定に配慮した。すると、徐々に他児と同じ活動に参加できることが増えた。さらに、Aが活動に参加しない場面では、「やろうよ」とAを誘い、「やりたくない」とAが言えば、「やらないなら、いいよ」とAの選択を受け止めつつ、活動に参加できない理由について様子を見ながら探るようにした。この支援の背景には、Aはここへ活動に参加するために来るのではなく、人と付き合う力をつけるために来るのだという大きな援助方針を支援者が共有し、必ずしも毎回参加しなくてもよいのだという視点でAのことを考えられるようになったことがあげられる。

【支援者との関係をつくる】一環としては、支援者を叩く行為が見られた時は、「痛い、やめて欲しい」とだけ伝え、最小限の声掛けや次の行動を促す声掛けに留めるようにした。その声掛けもAとの人としての付き合いを前提として、たとえば、「蹴られたら、もう一緒に遊びたくない」など、支援者も自分の気持ちをそのまま伝えることが増えた。また、別室に行く時にAがお気に入りの支援者を連れて行くことを繰り返すうちに、別室に行けば甘えられるとAが思うようになっていく状況が見られたため、クールダウンが必要な時はあえてAが気に入っている支援者以外が対応するようにしたり、今は甘える時でないことを伝え、甘えることができる時間をわかりやすく提示したりするなど、関わり方を工夫した。そして、Aのできることを大切にし、できるように励ますとともに、できた時は褒めることを心掛けた。

さらに、【他児との交流を増やす】関わりとして、Aは小さな子どもと関わるのが好きなので、併設の児童発達支援に通う幼児と関わりたいという希望がある時は、関わる機会をつくるようにした。他の利用児とトラブルがある時は、クールダウンするよう促すことで、気持ちを切り替えて他児と関わるのが少しずつできるようになってきた。

支援者は、この時期になると、Aの気持ちや行動について少しずつ予測したり、推し量ったりすることができるようになってきた。また、研修講師の助言により、違和感があった「叩くことを止める」援助から「コミュニケーション能力を養う」という援助方針に変えたこと、「失敗してもいい、一人の人間としてAと自分らしく関わったらいい」という気持ちに切り替えたことで、Aに対する支援に迷いがなくなったと感じていた。

Ⅲ. 考察

1. 支援過程で生じた葛藤

本研究の結果、Aの状態変化は大きく3つの時期に分けられた。それと同時に、Aと関わる支援者の葛藤もⅠ期～Ⅲ期で変容した。Ⅰ期は「漠然とした葛藤」、Ⅱ期は「課題を支援者が俯瞰しつつある葛藤」、Ⅲ期は、「課題解決方策の選択肢に対する葛藤」である。

Ⅰ期では、幼児とは違う強い力で他害行為を行う高校生の障害児に接した経験がない支援者は、Aとの関わり方がわからなかった。また、開所して間がない施設において、活動のバリエーションが少ないためAが心地よく過ごせないこともあり、支援者には漠然とした不安（葛藤）があった。

Ⅱ期では、母親から就職を見据えて「叩く等の行為をやめさせて欲しい」との要望があったため、以前にアドバイザーから罰を与えるやり方はよくないと言われたことは認識しつつも、まずは叩くのはよくないと知らせる方法を選択した。この背景には、幼児期と違い、早急に社会での自立を目指した関わりが求められたことによる支援者の焦りもあったと推察できる。一方で、この時期の途中でアドバイザーからAの望ましくない行動に過剰に反応しないという助言・指導を受け、自分の支援について、知識での理解と実践とが結びついていないと気づいた。Ⅰ期の葛藤とは質的に異なり、漠然とどうしたらよいかわからない葛藤から自らの支援の課題を俯瞰しつつある段階へと変容したと言える。

Ⅲ期では、Aの思いの言語化が進み、主体的な選択ができる場面が増えた。Aにとって楽しいと感じるプログラムの工夫が増えることと比例して別室でのクールダウンができるようになった。支援者の葛藤も、Ⅰ

期から半年以上が経ち、試行錯誤しながら A と信頼関係を築いたことと研修講師の助言・指導により、課題解決の選択肢が明確となり、「具体的にどうしたらよいか」がわかったうえでの葛藤、つまり「課題解決方策の選択肢に対する葛藤」へと変容したのである。

2. 放デイに従事する支援者の専門性を高めていくうえで必要な要素

上述した支援者の葛藤の変容をふまえ、放デイに従事する支援者の専門性を高めていくうえで必要な要素は、以下の3点に整理できる。

1 点目に、高校生の障害児には、幼児とは違い、たとえば心身の成長によって目立ってきた問題行動や早急な自立を考えた支援が必要であり、それによって保育所等での経験が豊かな支援者にも葛藤を生じさせることがわかった。この背景として、保育者の養成課程においては青年期の障害児に関する学習や関わる機会が乳幼児に比較して少ないことがあげられる。保育者の職務や研修について触れる保育者論の授業においても援助対象は乳幼児である²⁾。そのため、よりよい支援を実践するためには、放デイに従事する支援者に対する研修等で青年期、とりわけ学齢期を終えようとする高校生に特化した支援のあり方について取り上げることが必要である。

2 点目に、A と信頼関係が構築されていないⅠ期、Ⅱ期の中で、アドバイザー等からの助言・指導を転機に少しずつ課題が整理され、葛藤が変容したことから、支援者の葛藤を変えるきっかけとして、支援について専門的な知見からの助言・指導をもらうことの重要性が明らかとなった。このことから、支援者の葛藤を変容させるために、コンサルテーションやスーパービジョンを効果的に活用する意識を持つ必要があると言える。

3 点目に、短期的な支援の振り返りをするだけでなく、長期的な視点で支援を振り返る必要性が明らかとなった。本研究における支援者のⅠ期からⅢ期の葛藤の段階は、少なからずどの実践現場においても支援者が体験するものと推察される。しかしながら、支援者は目の前の実践に精一杯で「今」をどうにかしなければ、と短期の実践を振り返ることに留まらざるを得ないのが実践現場の実状としてあるのではないだろうか。本研究過程において、第三者の研究者とともに、

支援者自身が長期の記録を振り返ってみることで、それぞれの時期には意識化されていなかった葛藤の意味やスーパービジョンによる自身の支援の本質的な変容に気づくことができた。本研究で対象とした施設に限らず、新年度や新たな利用児と関わる際、当初は「漠然とした葛藤」を支援者は体験する。そのことについて、短期の「点」としての対処療法的な振り返りに頼るだけではなく、その「点」をつないだ長期の「線」としての支援を振り返ることで、支援のあり方を俯瞰して捉えるという視点を持つ必要がある。

おわりに

本研究では、放デイを利用する高校生に対する支援について事例研究を行い、その過程で生じている支援者の葛藤を考察することで、よりよい支援を実施するために必要な要素について検討した。

現在の保育者の養成カリキュラムや現場の研修は、乳幼児の支援が中心であるため、放デイの支援者の戸惑いも大きい。したがって、保育者の養成カリキュラムならびに現職教育では、青年期の障害児援助についての学びを検討していく必要があることが本研究からわかった。

また、コンサルテーションやスーパービジョンの有効性は広く知られるところであるが、本研究の事例においても、専門的な知見からの助言・指導は支援の転換を図るうえで重要であった。このことから、これまでの知見と同様に、青年期の障害児支援においてもコンサルテーションやスーパービジョンが有効であることが確かめられた。

さらに、本研究では、支援者本人が行う葛藤を意識した長期的な視点での振り返りは、よりよい支援を展開していくうえで重要であることを明らかにした。木村・小早川（2019）は、放デイの支援者が対応困難と感じた場面の心理的プロセスを7つに整理し、支援者は発達障害児への対応困難な体験後、対応を振り返り、自責感や失敗感、申し訳なさといった感情を受け止め、対応を模索することで、自分の中で手応えのある対応へとつながっていくプロセスがあるとしている。このプロセスからも、支援者の葛藤は、よりよい支援を実践するために必要な過程であるといえる。そして、本研究で行った「うまくいった事例（Good Practice）」

の実践期間全体を振り返る行為は、展開した支援全体を通じて「点」として存在した短期的なそれぞれの葛藤が、長期的にはどのような意味を持っていたのかを省察することになり、自身の専門職としての変容を実感することにつながる。今後の実践においては、支援者の葛藤状況を把握し、その状況に応じた支援者の意識や支援の中長期的な見通しを持てるよう、本研究で明らかになった葛藤の3段階を参考に放デイの支援者へのサポートを行うことも必要であろう。

特に、本研究の事例では、外部のアドバイザーや研修講師の介入が転機を生んでいた。今後の課題としては、この役割を放デイの支援者自身によって担うことがあげられる。それができれば、放デイの実践は安定的に質的向上が保障されるであろう。そのためには、放デイにおけるスーパーバイザーを育成する研修制度が必要となってくる。研修においても、本研究で明らかとなった支援者の葛藤に着目し、短期と長期の振り返りを往還し俯瞰するような事例検討を組み込むことで、支援の一般化に通底する「援助の具体的方策の模索」がスーパービジョンの視点として定着するのではないかと考える。

最後に、本研究は、放デイにおける青年期の障害児の支援について、1事例を分析し、支援者の葛藤段階と専門性を高めるために必要な視点を得たが、本研究結果を障害児支援全般に当てはめて論じるには、検証が必要であろう。引き続き、事例研究を継続していきたい。

注

- 1) 本文において青年期とは、学齢期が終わりつつあり、就職・進学が視野に入ってきた時期を指すこととする。
- 2) 例えば、渡辺（2018）の「保育者論」のテキストのように青年期の児童を対象とした教授内容は見られない。渡辺桜編（2018）保育者論 保育職の魅力発見。みらい

引用文献

有村玲香（2011）児童デイサービスの職員の専門性に関する研究—キャリアと雇用形態でグループ構成した

職員の専門性向上のための課題検討—。鹿児島国際大学大学院学術論集 3.37-46

有村玲香（2012）児童発達支援事業（旧児童デイサービス）の職員の専門性向上に関する研究—キャリア3年未満の常勤職員の質的調査による課題検討。鹿児島国際大学大学院学術論集 4.21-29

廣岡輝恵（2018）放課後等デイサービス—発達支援の思春期課題と取り組みの実例。地域リハ 13（10）.762-767

石井由依・相澤雅文（2018）放課後等デイサービスの現状と課題：特別支援学校の保護者への調査から。京都教育大学特別支援教育臨床実践センター年報 8.79-88

板川知央（2018）放課後等デイサービス職員が持つ支援の困り感について—勤務経験者へのインタビューの分析から。福祉心理学研究 15（1）.57-62

木村友利愛・小早川久美子（2019）放課後等デイサービス指導員の心理的プロセス—対応困難な場面に焦点を当てて—。広島文教女子大学心理臨床研究 8・9.1-9

森地徹・大村 美保・小澤温（2019）放課後等デイサービスにおける支援の現状に関する研究。障害科学研究所 43.117-124

西村いずみ（2018）放課後活動利用にみる発達障害児と家族の社会状況。子ども家庭福祉学 18.25-41

大竹泰子・野口麻衣子・野原良江・山本則子（2017）最期の療養場所に関する意向の相違を抱えた家族に対する訪問看護師による意思決定支援。家族看護学研究 23（1）.64-74

尾崎新（1999）「ゆらぐ」ことのできる力—ゆらぎと社会福祉実践—。誠信書房

庄井良信（2002）臨床教育学の＜細胞運動＞—ネオモダン・パラダイムから教育の臨床知の軌跡—。教育研究 69（4）.442-445

渡辺桜（2016）子どもも保育者も楽しくなる保育～保育者の「葛藤」の主体的な変容を目指して～。萌文書林.40-51

山本佳代子（2017）K市における放課後等デイサービス事業所の現状と課題—放課後等デイサービスガイドラインをふまえて—。西南女学院大学紀要 21.107-114

山本則子（2018）「ケアの意味を見つめる事例研究」着想の経緯と概要（特集 ケアの意味を見つめる事例研究：現場発看護学の構築に向けて）。看護研究 51（5）.404-413

安塚則子・森元陽子・和智理恵・野口麻衣子・山本則子

(2015) 訪問看護師が実践する家族介護者への代理意思決定支援—胃瘻造設の決定を支援した訪問看護の事例—, 家族看護学研究 20 (2), 68-78

謝辞

本研究にご協力下さいました A さんとそのご家族に深く感謝申し上げます。また、本研究の論文執筆にあたりご助言いただきました石田慎二先生（帝塚山大学）、奥田真紀子先生（天理医療大学）、伊藤幸子氏（一般社団法人友愛）に心より御礼申し上げます。