

児童福祉施設の機能と役割に関する研究

主任研究者 吉沢英子

近年の社会情勢の変化にともない、要養護児童の問題状況は、多様化、複雑化の傾向をたどっている。そのため、要養護児童対策の重要な施策とされている養護施設の機能や存在意義がきびしく問われ、その関連で里親制度の改善策も問われてきている。この状況下において、昭和60年度は、次の二つのサブ・テーマに焦点をしばり、調査研究をすすめてきた。

1. 施設養護と里親制度の改善策に関する研究

最近の養護施設児童入所理由の変化にみられる多問題児童の増加によって、その対応に高度な専門性が強調され、施設機能について発想の転換が求められてきている。さらに問題への事後対応にとどまることなく、児童の養護ニーズの測定や予測による積極的な事前対応の途を見出すことも必要課題とされている。こうした状況を背景として、本研究では、既存の里親制度の改善にむけて、①里親の実状、②児童相談所の里親制度へのとりくみの実態、③施設養護の一環としてのG.H.や養育家庭センターにおける制度運用過程上の問題、④独自の民間活動としてのF.G.H.の事例に関する調査の分析を行ない、若干の問題点の指摘をした。なお養護ニーズの測定、予測に関する指標設定にむけての資料収集のため、来年度は施設入所児童の家庭的背景（三世代にまたがる親の生活実態）に関する調査及び民生・児童委員をはじめ、健全育成事業に携わっている職員を対象に、活動を通して予測される諸事項について調査をする予定である。

2. 直接処遇職員の現任教育プログラム作成に関する研究

1でもふれているように、養護施設の機能が問われている現在、直接処遇にかかわる保母および児童指導員の専門性の質、内容が問題とされている。研究第9部では、昭和56年度より処遇の専門性といわれる内容の明確化に取り組んできている。その過程でおおむね経験5年～10年の保母・指導員の現任教育プログラム内容の検討を加えながら、具体的に現任教育を実施し、研修参加者の評価、意見（反応）をふまえて、研究協議を重ね今日に至っている。本紀要の第19、20、21集にその都度、現任教育プログラム内容、その実施状況、結果分析を報告してきた。今回は、それらに第4回の現任教育プログラムの実施内容およびその分析を加え、現任教育プログラムの一つのパターンを提示し、このサブ・テーマの研究のまとめとしたい。

直接処遇職員の現任教育プログラム 作成に関する研究（その4）

— 養護施設職員の場合 —

研究第9部
共同研究者

吉沢英子・川西康裕
福島一雄（共生会希望の家）
橋本泰子（東京弘済園弘済ケアセンター）
滝口桂子（埼玉県立衛生短期大学）
近藤正（淑徳短期大学）
小山修（管理部広報指導課）

I 本研究の意義

1. 現任教育プログラム研究の背景

近年、養護施設をはじめとして、児童福祉施設のあり方、とくにその機能が問われてきている。その背景には児童の生活基盤である家庭の養育機能の低下、地域における相互援助機能の喪失にともなう「養育の孤立化」の影響が大きい。それは、親の養育態度に過干渉、過保護、放任や虐待等の問題を生じさせるとともに、親子関係をはじめとする家族関係を通しての人間関係の学習経験の欠落を招いている。さらに、それが児童の成長、発達に即した適切な養育が果しえず、非社会的、あるいは反社会的行動を誘発させたり、家庭崩壊による日常生活技術の未熟さが家庭での養育を困難にさせている。

これらの児童の要養護性は、施設入所児の問題行動（非行、登校拒否、暴力、情緒不安定等々）、いわゆる処遇困難児や高齢児の入所増加につながっている。

したがって養護施設の機能には、（後述するところであるが）児童の社会的自立をその児童なりに体得することを援助していく過程の重要性が問われている。いわば処遇の専門性とは、この日常生活技術を児童自身が自らのものとして、発達課題や生活課題をクリアできるように援助する過程そのものであるといえる。

「過程そのもの」という意味は、直接処遇職員の児童とのかかわり方如何が児童にとって、その将来の方向性を決定するといえるほどの危険性を多分に含んでいると

いうことである。それは直接処遇職員の質（児童との関係づくりの質）の如何である。

「質」といっても、曖昧さを多分に含み、捉え方によっては、主観的内容から脱しきることはできないが、そこに何らかの客観的事実としての専門性の内実を、究明しようとしたのが本研究である。そこでわれわれは、研修という具体的実践を通し、プログラム、学習素材（体験学習）の検討（開発にむかっただの）、実施の際の展開過程の分析、評価という一連の流れを丹念に検討してきた。過去4回の研修プログラム実践をふまえて、ここに、充分とはいいがたいが、研究メンバーの全員の執筆参加によって、まとめとするものである。

2. 現任教育の意味

前述したように、直接処遇職員の質を高めるといふことは、職員同士、児童との関係などに、日常的な問いかけあいでできる（ゆとりと刺激のある）状態をいかに保有し、持続しうるかにあると考えられる。この問いかけあいの案地としての「ゆとりと刺激」は、現在の社会福祉の専門教育あるいは、保母養成校等の教育では限界があり、それを保有しえないといっても過言ではない。いわば、急激な社会の変動（児童問題の背景）に、そして科学的技術の進歩に即応できる案地が培われる状況にないといえる。したがって基礎の基礎とでもいえる内容の充実したものを基礎教育でおこない、その積み重ねとして現場経験を得ながらの応用編とでもいえる研修を効果的に活用しうる条件整備をしていく事が必要である。

現実課題に即した学習の機会の提供をすることで、

この現任教育の意味がある。たとえば、現場の中で学習したものを再整理すること、処遇職員としての目的意識の確認、現在おかれている自分の立場、自己存在観の問いなおし等々である。専門職を支える最も大きな支柱はその専門職者たちが、生涯にわたって「誰でもが」「いつまでも」「何でも」「どこでも」学ぶという自覚と、その実践にあるといっても過言ではない。その背景には、①専門領域が明確にされていること、②余人をもって代え難い存在であること、③対応効果を明確に示せること、④自主性と自律能力を保有していること、⑤専門職集団（組織）で独自の教育が行えること、⑥自らの職務を設定し、それが社会的承認を得ていることなどという条件が求められるのである。今日この条件整備とそのための内容充実に向かう研修が期待されているのではなからうか。

（以上、吉沢）

II 処遇の専門性

1. 処遇をめぐる諸説

「処遇」という言葉は戦前から司法、児童養護、ケースワーク、方面委員制度などの分野で用いられてきた用語である。法律上でも、昭和13年制定の社会事業法ですでに用いられている（仲村ほか、1979）。しかし一方では「まだ一般に概念が確定されていない」ともいわれる（小笠原、1980）。

吉田久一は、戦後における「処遇」の用語としての使われ方について次のように時系列的に分類し、時代によって用いられ方が微妙に違っていることを述べている（仲村ほか、1979）。

その第1は、ホスピタリズム論争において論じられた施設内処遇か社会内処遇かの考え方。第2は、ケースワークの技術が導入されるようになった時期におけるトリートメント＝処遇という訳語の一般化。第3は、1971年の社会福祉士法案などにみられる専門処遇という用いられ方。そして最後に、コミュニティ・ケアやインスティテューショナル・ケアを処遇という概念の中にとり入れるようになってきた時期としている。

したがって「処遇」を定義することは容易ではないが文献のうえで定義づけられているもののいくつかを掲げて、検討のための素材としたい。

① 社会福祉辞典（誠信書房）1974年

処遇（treatment）

福祉サービスの過程で、利用者をどのように扱うかが処遇の課題である。処遇に似て治療（therapy）があるが、心理的相談援助を主とする場合に多く用いられる。

利用者のもつ問題はすべて個別であり、処遇も個別化される必要がある。処遇を間接処遇と直接処遇とに分けることができる。間接処遇とは利用者の生活環境において不適応をもたらす好ましくない要因を取り除き、必要な援助を提供して、利用者の自主性を尊重しながら社会適応の能力を養い健全な人間関係を育てるなど、複雑な取扱いを意味する。いずれもソーシャル・ワーカーと利用者との専門的関係を基礎にして処遇を進めることが効果的である。

② 現代社会福祉事典（会社協）1982年

社会福祉の処遇

〈処遇〉は、〈処置〉と〈待遇〉、すなわち一定の考え方と方法に基づき、ある人の取り扱いや待遇のしかたを決めることを意味する。

（略）

福祉サービスの利用者の処遇は、分類の基準をいかにとるかによって、さまざまな処遇分類が考えられる。たとえば、（略）①は、クライアントに社会福祉の従事者（ソーシャルワーカーなど）が直接に働きかけてその問題解決を助けるか、あるいはクライアントの社会環境を整え、環境面での望ましくない諸要因をとり除くとかの方法で間接にクライアントの適応を助ける状況づくりをするか、による分け方である。②は、処遇の行われる場が主としてどこであるか、による分類、③は、ケースワークによる個別的接近を主とするか、グループワークによる集団の方法を主とするか、④は、ひとりのワーカーが単独で処遇するか、2人以上のワーカーがケースを分担して処遇にあたるか、による分類である。⑤は、経済的給付や身体的介護など可視的・具体的サービスを提供する方法と、面接相談などにより不可視的な心理的援助を行う方法に分ける分け方である。どの処遇法を採用するかは、ケースの状況についての的確な〈社会診断〉に基づいて決められる。また処遇はすべて、よい〈ワーカー・クライアント関係〉の基礎のうえに展開されなければならない。

③ 老人ホーム処遇論（会社協）1979年

34頁（根本博司稿）

社会福祉領域で用いられる「処遇」も、狭義にはソーシャル・ワーク援助をさすとしても、広義にはそれ以上のサービスを含むものと解すべきだろう。

施設における処遇について述べるときにも、この言葉は普通広い意味で使われ、施設におけるあらゆるサービスを総称する言葉として用いられている。すなわち、この言葉には、生活の場の提供、若干の被服の給与、給食や洗濯サービス、日常生活動作の介助、健康管理、疾病

時の看護、機能の維持・回復訓練、さらに生きがいのための諸活動の機会の提供とその活動を援助すること、生活上の相談に応ずることなど、きわめて多くのサービスが含まれている。しかし、狭義には、衣・食・住の提供などを除いた職員と対象者との間の人間関係をつうじてなされる生活援助をさすものである。

㊦ 社会福祉施設における福祉処遇（財団法人社会福祉研究所）1979年 38頁（小笠原祐次・星島志保子稿）

本稿では、我々は処遇の概念を広くとらえて、「さまざまな生活障害をもった老人のニーズを充足するために、全生活の過程を通して提供される諸サービスとそれを展開するのに必要な諸条件を含む包括的な概念」としておきたい。

㊧ 社会福祉施設運営管理論（全社協）1980年 204頁（長谷川重夫稿）

児童処遇とは、児童がもつさまざまな欲求（ニーズ）を適切に充足する過程であるといえる。ここで適切にしていることは、児童がもつそれらの欲求をすべて満たすということではなく、その子どもにとって必要とされる顕在的および潜在的な欲求を、愛情を基本として、科学的視点によって適切に充足すべきことを意味している。

2. 処遇の概念

「処遇」に関する定義のうち、典型的ないくつかを紹介したところであるが、このように、その概念は一定していない。これは社会福祉ニーズの拡大に対して、社会的施策が多様化し拡大してきたこと、こうした動きの中で、社会福祉の分野で働く専門職が増大するとともに、社会福祉の課題に対応する技術がソーシャルワークだけではなく増えてきたこと、主として日常生活の維持に関する援助をすすめるケアワークと称される技術においても、その意義や効果が次第に理解されるようになってきたこと、などの背景の中で、「処遇」は、広義に使われるようになってきたように考えられる。

社会福祉実践における技術方法である処遇は、その中核をソーシャルワークにおきながらも、ケアワークの領域まで包含するようになってきている。

なお、処遇の方法において、相談機関や通所型の治療・訓練施設等における処遇と、入所施設における処遇とでは、相違があるのは当然のことである。しかし、1人の人間をトータルに把握しながら援助していくうえでは、生存に関する援助も、日常生活の維持に関する援助も、そして心理的な援助も、相互に有機的に関連し合っているものであることを忘れてはならない。

以上のような見解をもとにして、多少の独断を承知のうえで「処遇」を定義することを試みれば次のようになる。

処遇とは、日常生活の維持における生活障害を、本人と家族の能力だけでは解決できないでいる人に対して、日常生活への適応に向けて行われる援助及び質の高い生活維持へ向けに行われる援助の総称である。場合によっては、現時点より以上の、その人なりの質の高い生活維持能力の促進への側面援助をも含むものである。

3. 施設の機能と処遇課題

(1) 生活課題への対応

社会福祉の課題である生活障害は、人間の幅広い生活において多面的に、また重層的に発生する。したがって、処遇の課題は極めて大きな広がりをもつこととなる。

殊に生活を守り高めることを目的とする生活課題は、生命や生活を守るレベルから、生活の質を高めるレベルまで多くの課題を含んでいる。これらについて少し述べれば次のとおりである。

① 「生活」をまもる課題

生命の維持や生活を維持することにさえ、障害を持っている人たちがいる。児童、心身に障害のある人々などである。こうした人々に対しては、安全、看護・介護、清潔、摂食、生活の場の整備、衣服の調整など基本的な生活条件の整備がまず第一に要求される課題である。こうした課題は、通常、家庭において解決されるものであるが、家庭がその能力をもたない場合、また、依存度が高すぎて、家庭の能力を超えている場合に入所施設に期待されることが多い生活課題である。

② 生活の質を高める課題

次に人間として、よりよく生きるため、さらには自己実現を図るための生活課題がある。それらは、健康の増進、躰、情緒の安定、安定した家族関係、仲間や集団への参加、社会性の涵養、よりよい生活環境の整備、趣味活動・レクリエーションへの参加、適性と能力に合った職業生活等々である。

以上のような生活課題に対して援助することが必要であると判断、評価された人に対する援助のすべてが処遇である。

また、「生活」を守る課題と生活の質を高める課題は相互に関連のあるものである。

さらにいずれの課題も援助する者（専門職員）と援助を受ける者の人間関係（信頼関係）のうえに成り立つものであることは、言をまたない。（以上、橋本）

(2) 養護施設における発達課題への対応

① 共通課題に関する処遇

養護施設の処遇課題のうち、児童の健全なる成長発達
の保障は、いつの時代においても重要課題とされており、
親・家族に代わって児童の社会化過程を援助していく、
いわゆる家庭代替的機能（養育機能）が、施設機能の主
機能と位置づけられてきている。

そしてそこでの処遇課題は、児童共通の発達課題に
対応するなかで、将来の社会的自立のための素地づくり
として、社会的学習をいかに獲得させるかが絶えず問わ
れるのである。その上、親・家族から投げ込まれ、精
神的損傷を負っているというハンディのなかで、社会
集団である施設を生活拠点として、職員との人格的
対応を通して人格形成を図るという営みが施設処遇の
特性である。

施設処遇は、戦後まもなく指摘されたホスピタリ
ズムや、また近年の母性剥奪に関する様々な調査研
究、そして最近のノーマリゼーションの理念と、た
えず大きな疑問が投げかけられ続けた。こうした批
判にこたえるために処遇形態や処遇内容を家庭に
近づけたり、人的物的条件を改善する努力を図り
たりして、発達課題をクリアしやすい環境整備に
処遇の焦点がおかれた。さらに、最近では処遇技
術や方法を高度化、専門化して対応していく方
向がとられ、そこに処遇の専門性を依拠していく
傾向にある。

しかし、児童の発達への確かな歩みには、職員を
依存の対象者として捉えることができ、また集団
への帰属感が強いことが要件である。つまり、
非血縁関係にある職員と児童との信頼関係の
樹立と、個々の児童の発達を促進する集団
づくりが不可欠な要素なのである。このよ
うに、発達課題に対応する処遇とは、要約
すれば毎日繰り返される日常生活のなかで、
職員と児童との人間関係過程において、
しかも集団を積極的に活用し、児童の社
会的認知欲求の充足と自己確立を図って
いく営みに他ならない。ここでの処遇の
専門性とは、個々の児童の発達に
応じて、潜在能力を引き出し、主体的
に発達課題に立ち向かわせる意欲を
育てるところにある。児童の欲求に
個別的に対応し、社会的自立の土台
をつくる営みは、すぐれて専門性
の高いものといえよう。

さらにいえば、児童の発達への欲求を引き出す
ために職員と児童の感情的な応答や、児童
自身の感情の十分な表出が不可欠であり、
それとともに職員自身の発達観が大きな
意味をもっている。

◎ 発達障害への対応

最近の養護施設入所児童の動向として、社会的
不適応を示す思春期児童の増加が著しい。
こうした背景には深刻な家庭状況がある。

最近の養護ケースの特徴として、保護者の
蒸発、離婚、

長期入院等のために単親家庭が目立ち、さら
に親の性格異常、精神障害、虐待放任など
の問題行動のために、養育環境に障害を
もたらしているケースが著しく、親子関
係、家族関係の不調ケースが際立ってい
る。このような養育者の性格的な問題行
動や、養育環境上の問題により児童の
発達障害的な病理現象として、登校拒
否、家庭内暴力、いじめ、非行経験等
をもつ児童が増加してきている。その
ため、養護施設機能として、これらの
ニーズに専門的な援助サービスが期待
され、治療的教育的機能や親・家族
への援助調整機能が施設の機能として
強く求められてきている。

したがって施設処遇の展開は、児童の
養育環境的側面に加えられている障害
の除去や、発達段階ですでに加えられ
た障害を回復する援助が焦点となる。
そのために処遇技術として、同じ人間
を対象とする分野の教育の技術や心
理臨床の技術を学びとり、科学的な
手法で発達に関する事実を収集し、
発達障害の原因を把握し、その除去
や回復を図るなどの処遇技術や方法
等に処遇の専門性を求めている。

しかしながら処遇は、担い手である
職員をとおして具体化する。という
ことは技術や方法を手段としての現
実の関わりの実践は、職員の人格
や価値観、信念などによって大きく
左右される性格をもっている。つま
り処遇技術や方法等はそれ自体が
独自に対象に働きかけることは
ない。客観的に存在する技術など
も、ひとたび職員という個性ある
媒体をとおして現実に表出されて
多様な結果をもたらすのである。
このことは処遇の手段、道具は
職員自身であり、職員の人格総
体として対象者や現実と関わり
をもつものであることを表してい
る。

また、養護施設の処遇は日常的
処遇が基本であり、その展開過程
それ自体が環境治療や社会的不
適応の障害の回復・改善の基礎
的かつ重要な機能となっている。
そして発達障害の問題をもつ
児童に対する働きかけは、職員
の受容と洞察に富む意図的な
人間関係にもとづく安定した
生活の場が求められる。こう
した職員と児童との信頼関係
の創出が専門性を生かす前提
条件となるのである。その上
に施設処遇の基本である担当
職員を中心としての、全職員
によるチーム実践による対応
が必要であり、また地域社会
の人的、物的資源の活用も、
処遇展開において十分考慮
していくことが不可欠である。

児童の発達障害の要因の多くが
親子関係、夫婦関係の不調に
あることから、親・家族への
働きかけが処遇の焦点になる。
親・家族の安定が児童の安定
をよび、家庭生活に展望を
もち、将来に向けて自己実現
への努力を払う原動力になる
のである。さらに集団生活の
なかで、集団

の一員として自己を位置づけ、集団の相互作用によって自己を確立する働きかけも、発達障害への対応にはずすことの出来ない視点である。

発達障害への治療的な専門的処遇の有用性は認められるにしても、そうした専門的処遇は日常的処遇と不可分の関係にあり、この両面の統合性が施設処遇の特性であることを忘れてはならない。児童の全人格、全生活を視野におさめて、総合的ニーズを知覚し、総合的な対応が児童の人格形成にとって不可欠であるという認識のもとに処遇の専門性を位置づけたい。

4. 直接処遇職員に問われるもの

(1) 自己理解、自己洞察、自己評価について

人間に関わる仕事に従事する者の落とし穴として「対象者のためにしてやる」という意識が強く、そのことが自己の反省を少なくしている。こうした「～のためにしてやる」という実践態度や姿勢のなかでは、おうおうにして児童のことのみ追いかけて、処遇する自己というものを見つめることが忘れられがちになる。児童に関わる自己を見つめないで、処遇の技術や方法だけをマスターしても、効果ある処遇は期待できない。つまり、自己と対象者の間に信頼関係があってはじめて専門性が生きてくるのである。この信頼関係の樹立において、職員自身の自己理解、自己洞察、自己評価の有無が大きな関連性を有している。

このように自己受容しうる者がはじめて他者受容できるのであり、その意味で処遇関係において自己受容は基本的要件になる。処遇の専門性とは、まさに「効果的な処遇の道具としての自己」の発達、すなわち専門的自己として、自己をどう成長させるかが問われるのである。処遇の場で起きている職員と対象者の認識のズレは、自己受容と無関係ではない。

(2) 主体的、創造的実践について

施設の近代化、合理化のなかで、仕事の分業化も促進され、職務分担の明確化が図られてきた。そのことによって仕事の責任分担が明確にされたが、反面、責任分担や遂行の上で形式化が起ちてきている。つまり、可視的な面での責任のみを、自己の責任として限定しようとする傾向が生じ、ついには実践の事務化、行事化、マンネリ化が起ちり、主体的、創造的実践が失われる。さらに児童との関わりの時間の不足から、個々の児童の内面に分け入ることも不十分になり、そうした傾向に拍車がかかる。

しかも、管理者や他の職員の評価は、可視的な側面からの場合が多く、定まった仕事しかなかったことが正当化され、ついには管理的処遇に行きついていく。こうした

閉塞状況にある現場においては、意欲をもち創造的な実践が挫折しやすいのである。ここに、職場における職員の自己実現をどう図っていくかが課題となって提起されている。

(3) 科学的な態度について

養護処遇はきわめて複雑な構造と広範な領域をもっていている。このことが処遇の困難さ、あいまいさをもたらす要因になっている。したがって、職員の意識や態度によって、実践は無限にも広がるし、またいくらでも限定される。いずれにしても、現場においては絶えず多様な問題が突きつけられており、その問題を解く科学的態度が要請されている。職員にとって大切なのは、対象の構造に分け入って問題を解く科学的態度であろう。問題の現象のみにとらわれ、問題がどういう関係において生じているのか、その関係の中にこそ問題を解く鍵があるにもかかわらず見逃すことが多い。問題のもっている性質を明確にしていく科学的態度の保持が、いま問われている。

(以上、福島)

Ⅲ 直接処遇職員研修の枠組

1. 養護施設職員の資質再開発の必要性

まず、直接処遇職員のあり方をめぐって、二つの課題を指摘しておきたい。一つは、施設児童をめぐる社会福祉問題の理解とそれへの対応という課題であり、二つは、直接処遇職員の資質の再開発の課題である。

前者については、今日、養護施設は、日本の児童問題の縮図といわれる。新たに生起する児童問題を正しく理解し、一人ひとりの児童の人権を保障する立場にたって処遇をすすめるなければならない。その処遇は、一人の専門職対個別の児童というかわりばかりではなく、施設職員の総体としてのチーム実践や関係機関・団体などの協力関係を組織していく力量が求められているといえる。

後者については、施設職員が自らの体験と知識を通して、児童とふれあいを深めることが、処遇の基本であるが、施設職員自身もまた、社会の影響を受けて生活してきた存在であることを指摘しておかねばならない。

すなわち、施設職員は、年齢の相違こそあるにしろ、そのほとんどのものが戦後育ちであり、日本の経済発展とともに成長をとげてきた存在である。都市化、工業化の社会変動のなかで、社会連帯意識の希薄化、核家族化受験競争など、多くの社会問題を自らの生育歴のなかで経験してきている。このことは、施設職員自らが発達課題をそれぞれ乗り越えてきたかどうかへの疑問につながる。例えば、人間関係をつくっていく能力や問題解決を

はかる能力などについて、どのような人間形成が行われてきたかは、個人差のあることではあるが、問題点の一つといえよう。ここに、施設職員の内側に眼を向け、生涯教育の観点から能力の再開発をすすめる必要がある。

2. 基礎教育と現任教育との連携、その性格

養護施設にみられる社会福祉問題はきわめて複雑で多様な内容をもっている。たとえ、大学、短大において基礎的な知識と実践的な訓練を重ねたところで、そうした養護児童問題に対する深い洞察力とゆたかな実践力が形成されるものではない。やはり、社会的経験の積み重ねと日常の職務を通じた学習と研修によって直接処遇職員としての専門性は形成されるものである。ここに基礎教育としての大学・短大の教育と現任教育との関連の必要性がある。

その関連性は、両者が断絶された形で別個に存在して機能しあうよりも、教育の実施主体、カリキュラムの内容、研修の方法などのうえで連続した構造をもつことが必要である。いいかえるなら、基礎教育と現任教育の両者が接点をもつことによって、両者の教育内容をゆたかにするメリットが生まれなくてはならない。

例えば、基礎教育においては、基本的な理論ばかりでなく、現場との交流によって得られる実践的な課題を付加することができる。一方、現任教育においても、職員の専門性の形成のうえで、実践を一般化し、理論化する過程は欠かせない条件である。基礎教育と現任教育の関連性は、いわば、相補的な関係にあるといえよう。

こうした基礎教育と現任教育との連携による研修の実施主体としては、次の4つの可能性がある。

- ① 大学・短大が、卒業教育として現任教育を推進していく場合
- ② 児童福祉の中心機関としての児童相談所が、養護施設と大学・短大との接点の場を用意する場合
- ③ 施設職員の連絡組織が、大学・短大との連携をもって現任研修を推進する場合
- ④ その他の場合（当研究所などの機関が実施主体となる場合）

これらのいずれの場合も、大学・短大と養護施設の両者から、②の場合は、児童相談所などの機関も含めて企画運営に関する組織を構成して推進することが必要である。

3. 研修の内容、方法の基本的な視点と条件整備

(1) 内容の視点

児童との人間関係の創出が、処遇のかなめであることと、日常の業務のうえでは、社会的経験が異なる職員間の相互関係が大きな影響力をもつことを基本的な前提と

して、児童同士、児童と職員、職員同士、施設と地域社会などの「かかわり」をどう深めるかを中心の内容としたい。いいかえるなら、「処遇を高める関係づくり」が、プログラムの中心的な課題である。

(2) 方法の視点

人間同士の「かかわり」の学習は、知的な理解よりも体験的な理解によって深まる。グループ・ワーク実習などの共通体験を学習の素材とし、自己を見つめ、考え、話しあい、他者との関係を洞察し、自己の変容の可能性を探るといった流れが効果的であろう。「体験学習」とそれにもとづく「話しあい」が研修の方法の骨格である。

(3) 条件整備の方向

研修の条件整備の水準が研修内容やその効果を決定する側面があることは否定できない。質の高い研修を成立させるためには、質の高い条件が整備されることが望まれる。

条件整備の課題としては、次のことが指摘できる。

- ① 研修へのニーズの把握とその解析
- ② 研修のシステム化
 - ③ 研修体系の構造化
 - ④ 基礎教育と現任教育との連携
 - ⑤ 関係機関・施設・団体などの協力体制
 - ⑥ 研修体系と任用体系との関連の明確化
- ③ 研修施設の整備

小集団での話しあいや全体での話しあいができるような弾力性のある施設・設備。相互の人間関係を深めることができる集団宿泊の施設などが要請される。

- ④ 研修に必要な図書、資料、情報の分類、整理。
- ⑤ 研修効果の評価
- ⑥ 研修に必要な財源の確保

（以上、近藤）

4. 研修の枠組

(1) 研修の体系

直接処遇職員の現任教育体系は、絶えず自ら学び続ける「自己学習」が基底となり、その上に日々の養護実践に組みこまれた計画的な職場内研修（各種研究会、スーパービジョンなど）が位置づけられ、常時学ぶ態勢がつくられることが土台である。この基礎の上に、処遇職員全員が、経験年数に応じて必ず段階を踏んで参加すべき一般研修と、各職員の役割や、個別の関心、状況に応じて適宜選択して参加を決める個別派遣研修とで構成される。さらに役職に就いた者が当然受けるべき研修も、現任教育体系に組入れる必要がある。（表1）

一般研修は、保育や児童指導員の勤続年数、職員配置基準などの現況から考えて、参加にあまり無理が生じな

表1 現任教育の体系

現任教育	処遇職員一般研修(必修)					役職者研修			
	経験	1~2年	3~5年		6年以上		主任研修	スーパーヴァイザー研修	(施設長研修)
	レベル	新任研修	中級研修		上級研修				
	方法	講義・協議中心	体験学習中心	セミナー中心	体験学習中心	セミナー協議中心			
期間	2泊3日	3泊4日	3日	3泊4日	3日				
	個別派遣研修(随時・選択)								
	職場内研修(常時)								
実習 基礎教育(学校)	自己学習(常時)								

い程度の枠組を作り、体系化を図ることから始める方が現実的であろう。そこで、表1に示したように、新任(経験1~2年)、中級(3~5年)、上級(6年以上)の3レベルを設定し、研修内容は新任から上級まで一貫してプログラム化し、研修成果の積み上げが可能なものにする必要がある。研修方法は、中級、上級コースでは、研修参加者が集中的に自己をふりかえり、他者との関係過程を見直すことをねらいとした体験学習中心の研修(3泊4日)と、児童処遇上の具体的な課題を取り上げ、セミナー方式中心で行う研修(3日間、通い)とを組み合わせ必修とし、総合的な養護実践力が養われることを意図している。

もう一つの個別派遣研修は、一般研修と同様に施設が公的に認め、職員研修の一環として位置づけるものではあるが、職員の役割分担上の特性や個人の関心、特技などを考慮し、適切なものを選んで参加する形態をとる。各種の研究大会や講座、講演会、施設や関連機関の見学などはもとより、大学、大学院での再教育や共同研究、海外研修なども積極的に検討し、職員の意欲が高まるプログラムを取り入れることが大切である。

(2) 中級研修プログラムの枠組

一般研修の新任、中級、上級それぞれのプログラムを標準化する作業が必要であるが、ここではこれまで研究プロジェクトで実施してきた中級コースの研修プログラムの枠組(体験学習中心)を提示することにする。他のコースについては本紀要20集でその案を示したが、実際に研修を行い成果を実証的に研究するに至っていないので、また別の機会を待ちたい。

体験学習中心のプログラム設定のねらいは、本紀要19

~21集ですでに再三述べたとおりである。プログラムの流れとしては、自分を見つめるきっかけとなる素材を用いた実習から始まり、順次、自己洞察を深めつつ自己と他者の相互関係、集団の相互作用に気づき、そのなかで自己の態度変容の手がかりとなるものを多少なりとも体験的に学べるように、4日間で14のセッションを設定した(表2)。これは、モデル的な枠組であり、実際には参加者と研修スタッフの状況により、柔軟に対応することが必要である。各セッションで用いる素材は、これまでの報告とIVを参照していただきたい。

(3) システム化にむけての課題

現任教育のシステム化を図るためには、今後早急にとり組まなければならない課題が山積されている。まず、その場しのぎの単発的な研修の繰り返しではなく、系統的に行うためには、研修の実施主体をどこにおくかである。また、その関連で研修スタッフの資格や養成の問題をどうするか、そして研修体系、コース設定、研修内容の標準化(プログラムへの具体化)を図り、それをどのようにして施設の全職員間のコンセンサスを得られるようにするかなど、専門的な企画から実務レベルでの実施方法まで一貫した検討が必要である。先に述べた基礎教育(大学や専門学校)との関係、関連機関との協力調整も重要な課題であり、さらにこれらの関係者が協働して施設職員研修にふさわしい新しい研修教材、技法を研究開発することも大いに期待しなければならない。そして、何よりも施設長を含めて施設職員が現任教育の重要性を認識し、研修参加が積極的に図られる民主的な施設運営と、労働条件の整備が不可欠となろう。(以上、滝口)

表2 養護施設の直接処遇職員・中級研修プログラムモデル（体験学習中心）

時間	1日目	2日目	3日目	4日目
9:00	① オリエンテーション 体験学習の意味	⑤ 自己と他者のちがいを認識し、相互理解の契機となるプログラム	⑧ 感受性と自己表現に関する体験プログラム	⑫ ふりかえり ⑬ 講義
10:00				
11:00				
12:00				
	(昼食)	(昼食)	(昼食)	(昼食)
1:00	② 自己洞察の契機となるプログラム	⑥ 自由時間	⑨ 講義	⑭ まとめ
2:00				
3:00				
3:00	③ コミュニケーションの基礎を体験するプログラム	⑦ 個と集団の関係を体験するプログラム (3日目夜のプログラム説明)	⑩ 自由な話し合いの時間 ⑪ 夜のプログラム準備	
4:00				
5:00				
6:00	(夕食)	(夕食)	(夕食)	
7:00	④ 交流会	(自由)	⑪ グループ発表 スタンプ、創作など	
8:00				

IV 直接処遇職員研修の事例^(注1)

われわれは昭和57年度にスタッフ・チームを組織し、以来昭和60年度までに、養護施設の保母および児童指導員（以下では指導員とする。また保母と併記する場合、保母・指導員とする）を対象とする研修を計4回実施してきた。この間の研修参加者総数は100名に達し、また研修日数の合計は10日におよぶ。以下ではこの研修経験の全過程を分析的に報告する。

1. 目的

本研修の第1の目的は、保母・指導員が「効果的な処遇の道具としての自己」(II-4-1(1))を発展させる手助けをすることにある。「保母・指導員のもつ問題の中心は、誤った自己認識にあり」(Grossbard, 1962)、「保母・指導員の有効性は、彼等自身の自分についての知覚と彼の現実の自我との一致度によるところが大きい」(Grossbard, 1960)とのグロスバードの見解に、われわれも同意しているからである。施設の日常生活にあっ

て、保母・指導員の人間性は子どもたちの情緒面での栄養の最大の供給源とみられる。だから処遇の専門性の開発は、その大部分が保母・指導員の人間性の開発と重なりあう。そしてその中心に、保母・指導員の自己認識の発展の促進が位置づけられる。

一方で、保母・指導員個々人は施設の職員組織の一員として機能するという側面がある。一般に保母・指導員のあり方は、施設長を核とする職員組織の固定化したりリーダーシップの構造と施設の職務分掌の体系のもとで次第に形式化し、「主体的、創造的実践」(II-4-1(2))を生みだしにくくなっている。その結果、施設の処遇能力は総体的に低下し、子どもたちの抱える問題の本質が見究められなくなる可能性がある。こうした事態を打開するためには、保母・指導員が、処遇目標と処遇方法に関する意志決定に参画できるように、組織構造の変革(民主化)をはかる必要がある(尾高, 1970)。他方、これに平行して、保母・指導員の組織人としての成長をうながし、組織変革の人的基盤を形成する必要もある。すなわち、彼らは職員組織における自分の位置と役割を自覚

しながら、主体的、創造的かつ「科学的」(Ⅱ-4-(3))に養護に取り組むことによって、自分を職務に生かすことを要請される(尾高, 1970)。一層抽象化して言えば、集団のなかでの問題解決能力の伸長を求められるのである(Grossbard, 1960)。そしてこの求めに応じる手助けをすることが、本研修の第2の目的である。

さらに第3の目的は、保母・指導員の自己認識の発展と彼らの集団のなかでの問題解決能力の伸長を、各自が相互補完的に関連づけて身につけられるように援助することである。それは、知・情・意のはたらきを総動員して他者とともに生きる経験を、からだがおぼえるようにさせることと同じである。

これら3つの目的の達成に一定の成功をおさめれば、帰属組織のリーダーシップのあり方に大きく制約されるとはいえ、「常に自己変革していく組織(施設)の創造」(柳原, 1977)に本研修が間接的に参与しうる。

2. 方法

研修方法論上の最重要課題は、①スタッフ・チームの質、②教育方法の選択とプログラム編成、③研修参加者の範囲と基礎グループの編成、の3点に絞ることができる。このうち第1の課題については客観的に述べる資格がないのでここではふれないこととし、第2、第3の課題についてのみ概観する。

教育方法には、小集団による「実習(structured experiences)」(柳原, 1976)中心の「体験学習」(柳原, 1976)を採用した。体験学習は、研修参加者がいま、ここで同じ体験をして(Do)、それを自分自身で、あるいはグループでふりかえり、何がどういうふうに関わり展開したのかをみつめ、その原因を考え、分析し(Look)、この体験でえたものを仮設化ないし一般化する(Think)という一連の循環過程をたどる^{注2)}。実習には、グループワークと集団学習の要素が混在しているので、おすすめ方により、Do→Look→Thinkのすべての過程が含まれうる(青井, 1959)。しかし本研修では、Thinkの過程を補強するために、人間関係や施設処遇を題材とした

講義または協議を併用するプログラム編成を試みた。プログラム日程の幅は2日から3日、その間の宿泊形態は全員宿泊、一部自由、全員自由のすべてを試行した。宿泊形態は夕方以降のプログラム編成と参加者間、参加者一スタッフ間の交流の質に影響をおよぼす。そうした条件が変化するなかで、実習の数とその実施順序、講義・協議の位置づけ等に試行錯誤をくり返した。教育内容の面では、実習素材の選択とすすめ方の工夫、さらに新しい実習素材の開発に力点を置いた。また、プログラム展開中のスタッフの体制は、原則として1人で1プログラム要素を指導し、残りのスタッフはこれを観察し、気づいた点をコメントするという形式をとった。

研修参加者の範囲は研修目的と教育方法に規定される。まず、参加資格を、処遇面である程度リーダーシップをとれる中堅以上の保母・指導員とし、その基準として経験年数5年ないし3年以上という線引きをした。参加者の全体数は原則として30名を上限とし、5人ないし6人の基礎グループに分けた。学習は主としてこの基礎グループを通じて行われるが、参加者全員が互いに顔の見分けがつかないような規模の集団のなかでは、疎外感が募り、学習効果を低下させる原因になると思われるからである。基礎グループの編成にあたっては、同一グループに既知の人同士が含まれず、グループ間の男女比、保母・指導員比、平均年齢に大きな格差が生じないように配慮した。しかし、パーソナリティ・テストや関心領域の調査等にもとづいて、集団の人格構造や関心領域の均質化をはかることはしなかった。

3. 参加者

第1回～第4回研修の参加者について表3にその概要を記した。参加者の募集には、施設長宛に開催要項を郵送し、施設内での検討をへて、希望者が参加申込書を返送するという方法をとった。参加者の募集地域は、東京都→関東ブロック→全国と回を追うごとに拡大し、参加者数も10→15→45→30と大きく変化しつつ、合計100名に達した。全体では指導員が保母を若干上まわり、女性

表3 研修参加者の概要

回	第1回	第2回	第3回	第4回	1～4回	
募集範囲	東京都	関東・甲信越静	全国	全国	全国	
参加者数	保母	5人(女5)	9人(女12)	18人(女21)	12人(女16)	44人(女54)
	指導員	5人(男5)	6人(男3)	27人(男24)	18人(男14)	56人(男46)
	計	10人	15人	45人	30人	100人
経験年数	平均	8年	9年	8年	10年	9年
	幅	4～23年	3～33年	1～19年	3～20年	1～33年

が男性を若干上まわった。

対象を全国に拡げた第3回、第4回についてやや立ち入って検討すると、両者の指導員：保母の比率はいずれも1:0.7であるが、彼らの所属している各施設における指導員：保母の平均比率は1:2.2である（昭和58年7月1日現在、全養協『全国養護施設一覧』の数値から算出）。つまり、所属施設の職員構成と比較すると、指導員の本研修への参加率は保母の約3倍になっている。また、全国の養護施設の専任指導員：保母の平均比率は1:2.6である（昭和59年10月1日現在、指導員2,086、保母5,460、厚生省「社会福祉施設調査」）ことから、本研修に職員を派遣した諸施設は全国的にみて指導員の割合が比較的高いグループであるといえる。さらに、施設定員規模は全国平均で1施設あたり66人であるが（昭和59年10月1日現在、533施設、34,924人、厚生省、前掲調査）、研修参加者の所属施設の平均定員は78人であり（昭和58年4月1日現在、全養協、前掲書）、比較的大きな施設から派遣されている。さらにまた、第4回研修参加者の半数近くが、第3回と同じ施設から派遣されているのも目立つ特徴のひとつである。

参加者の平均経験年数は各回とも9年前後でほとんど変化がみられなかった。研修経験は概して豊富かつ多様であり、グループワーク・トレーニング等類似の研修会への参加者が若干名存在していた（第1-3回参加申込書）。参加の動機として、「施設長にすすめられて」が相当数存在しているのは募集方法からみてやむをえないが、旺盛な参加意欲をもち、研修への期待を具体的に述べるものもかなり多くみられた（第3回研修第1日メモ、第4回参加申込書）。したがって、各回をつうじて、平均的な参加者は、現場経験、研修経験ともに豊富であり、本研修に対して比較的明瞭な期待感を抱いていたといえる。

4. 実施過程と評価

第1回-第4回の研修プログラムの展開の実際を表4に記し、プログラムを構成する諸要素のなかでもっとも重要な「実習」の素材を表5に示した。

研修プログラムは、1-4回のいずれも恩賜財団母子愛育会内の1室を中心に展開された。1-3回は80人収容可能な部屋を、第4回は60人の部屋を使用した。回がすすむにつれ基礎グループ数が2→3→9→5とふえてきたため、3、4回では別のグループの話し声を実習の妨げになることもあり、やや手狭な印象が残った。

第1回、第2回の研修日数は2日間で、時間数は宿泊形態の相違に応じて各々18時間、15時間であった。第1回ではこれをオリエンテーション、実習I、II、協議I-

III、講義、アンケート調査に分けたほか、夕食・懇談の時間を主催者側がもうけた。実習時間が少ないのは、実習と協議をセットにして、実習体験を職場の課題に適用するにあえて方向づけようとしたためである。しかし、実際には同一体験による共通の学習素材のこなし（Look, Think）が中断され、参加者がもっている別々の現場の課題に意識が拡散される結果となり、結局見直しを迫られるに至った。そこで第2回研修では、総時間数を3時間短縮し、協議を2こまへらし、まとめの協議に講義を合体させる一方で、実習を1こまふやし、個々の実習に時間的なゆとりをもたせた。

1-2回の最終日のアンケート調査により各プログラム要素の平均理解度（5段階自己評価）の変化をみると3.8→4.2と上昇しており、改訂内容の有効性を示唆した。また、担当スタッフ別プログラム理解度の変化も、0.1-1.0の幅ですべてのスタッフが上昇していた。1-2回の実習素材別の理解度では、「NASA」（4.3）「一方通行・両面通行のコミュニケーション」（4.1）「協力ゲーム」（4.5）が高い得点をあげ、引きつづき第3回以後も活用されることになった。このほか、第1回の講義「人を生かす人間関係」も高い理解度を示したが（4.2）、第2回では時間数の制約のため講義のこまを独立させることを断念し、第3回以降で処遇上の課題にテーマを移し、復活させた。

1-2回のいわば実験的研修の段階をへて、第3回から研修日数を3日間とし、参加者を全国の養護施設から募ったところ、予想以上に反響は大きく、56名の応募者があった。そこで、やむなく原則的な定員の枠をはずし45名まで受け入れた。これによって、第3回研修企画当初の全員同じ場所での宿泊という方針も変更を余儀なくされ、2か所に分宿し、なお都内の参加者で通勤可能なものうち数名を通学にするという変則的な形態となった。

第3回のプログラム時間数は28時間で、ここにオリエンテーションI、II、実習I-VII、講義、交流会、まとめ、アンケート調査がもりこまれた。当初オリエンテーションを2つに分ける企図はなかったが、ここではじめに実施した自己紹介実習が予定時間を大幅に超過したため、体験学習の意味の説明を急ぎ第1日目の午後の最後のこまに移した。この結果、オリエンテーション全体に関する参加者の満足度^{注3)}は5段階自己評価で3.6にとどまった（最終日アンケート調査）。しかし、第4回でこの経験を発展的に継承し、実習I（的あて）→オリエンテーション（体験学習の意味）という流れにプログラムの枠組を変えたところ、各々4.0、4.1に満足度が上昇し、こ

表4 研修プログラムの展開

回	第 1 回	第 2 回	第 3 回	第 4 回		
開催年月日	昭和58年4月13~14日	昭和59年1月27~28日	昭和60年3月6~8日	昭和61年3月6~8日		
日数(時間)	2(18)	2(15)	3(28)	3(21)		
内 容	9					
	10	9:45 【オリエンテーション】		9:45 【実習 I】 体験学習に向けて		
	11	体験学習の意味	10:30 【オリエンテーション】 体験学習の意味	10:30 【オリエンテーション I】 自己紹介	11:45	
	12	昼食	昼食	昼食	昼食	
	13					
	14	【実習 I】 集団の中における個の課題	【実習 I】 対人コミュニケーション — 阻害要因, 促進要因	【実習 I】 私を知るために 14:00	【オリエンテーション】 体験学習の意味	
	15	【協議 I】 処遇上の課題をめぐって — 自己確知—	【実習 II】 集団の中における私の存在 — 自己評価をめぐって 【レポート】	【実習 II】 コミュニケーション・プロセス 16:00	15:00 【実習 II】 コミュニケーション・プロセス	
	16	【講義】 人を生かす人間関係 (立教大教授 坂口順治)	17:30	【オリエンテーション II】 体験学習の意味	17:30	
	17		休憩	17:00		
	18	夕食・懇談 (21:00)	18:00	18:00		
	19		夕食・懇談	18:00		
	20			19:00 交流会		
	第 2 日	9	8:30 朝食		8:30 朝食	
		10	9:30 【実習 II】 対人コミュニケーション — 男と女—	9:30 【実習 III】 理解の基本とは — 役割転換を通して—	9:00 【実習 III】 自己と他者	9:15 【実習 III】 協力過程
		11	【協議 II】 直接処遇上における男女職員 間でのコミュニケーション		10:45 【実習 IV】 協力過程	11:45
		12	昼食	昼食	12:30 昼食	昼食
		13				
		14	【アンケート調査】 【協議 III】 研修システム をめぐって	【講義・協議】 — 自己訓練の必要性— 【アンケート調査】	13:30 【実習 V】 集団決定	12:45 【実習 IV】 集団決定
		15			15:30 【実習 VI】 価値の明確化	15:30 【実習 V】 価値の明確化
		16				
17						
18				18:30	18:00	
第 3 日	9		8:30 朝食			
	10		9:00 【実習 VII】 行動評価	9:15 【講義】 処遇とは		
	11		10:30 【講義】 処遇職員の実践 力をめぐる諸問題	10:45 【アンケート調査】 【まとめ I】		
	12		12:00	12:30		
	13		昼食	昼食		
	14		13:00 【まとめ】 【アンケート調査】 14:30	13:00 【まとめ II】 — 有志のみ— 14:00		
基礎グループ数	2(5人×2)	3(5人×3)	9(5人×9)	5(6人×5)		
宿泊形態	全員宿泊	自由(一部宿泊)	全員宿泊(2か所に分宿, 都内参加者数人は通い)	全員自由		

表5 実習素材一覧

No.	実習素材名	実習のねらい	使用プログラム	参加者の5段階評価による理解度(1,2回)と満足度(3,4回)	出典・資料	備考 (創作実習のすすめ方, 素材の改訂等)
1	NASA	グループ決定, グループ行動をする際に個々のメンバーの持っている知識や体験, パーソナリティなどがグループ内でどのように相互作用し, 決定がなされるのか, また1人で決定する場合とグループで話し合って決定する場合では, 一般的にどちらがすぐれた決定をするか, その要因は何かなどを学ぶ。	1-I (第1回-[実習I]の意味) 3-V	理解度 4.3 満足度 3.5	柳原光『CREATIVE O.D. 人間のための組織開発シリーズ』Vol.I, pp.197-202, 1976, 行動科学実践研究会, (株)プレスタイム	
2	男と女	性差による感性, 価値観, 自己認識等の違いを学び, 男女間のコミュニケーションに役立てる。	1-II	理解度 3.5	(戯曲) 清水邦夫『あらかじめ失われた恋人たち-劇篇-』第6部の一場面 pp.217-223, 1981, 講談社	参加者の中から数名を選択し, 男女のせりふを本読みする。その後, これによって喚起された男らしさ, 女らしさのイメージや男女のコミュニケーションについて話し合う。
3	一方通行・両面通行のコミュニケーション	一方通行のコミュニケーションと両面通行のコミュニケーションを対比, 検討することにより対人コミュニケーションのさまざまな側面について気づく。	2-I 3-II 4-II	理解度 4.1 (指導者・自己評価を併用した得点) 満足度 3.8 満足度 4.2 (教え, 教えられるを併用)	『CREATIVE O.D.』Vol.I, pp.136-141	図形には若干変化を加えた。
4	協力ゲーム	集団作業を通し, グループの中での自分, 他人のさまざまな動きや問題点に気づく。	2-II 3-IV 4-III	理解度 4.5 満足度 4.0 満足度 4.5 (おもしろ村を併用)	『CREATIVE O.D.』Vol.I, pp.168-178	「ふりかえり」用紙を新しく考案した。
5	指導者・自己評価	指導者としての自己を診断する。	2-II	理解度 4.5 (協力ゲームを併用)	Blake, R.R. & Mouton, J.S., THE MANAGERIAL GRID, 1964 (上野一郎監訳『期待される管理者像』 pp.3-19, 1969, 産業能率短期大学) THE NEW MANAGERIAL GRID, 1978 (田中敏夫, 小見山澄子訳『新・期待される管理者像』 pp.1-27, 1979, 産業能率大学出版部)	
6	理解の基本とは	役割転換を通じて, 相手の肉声の調子から伝わってくる感情の動きを敏感に感じとり, 自分も生き生きとした感情を伝えるようにしゃべる訓練をする中で, 体験的に「理解すること」の基本を学ぶ。	2-III	理解度 3.6	(戯曲) Megan Terry, COMING AND GOING, 1966 (小田島雄志訳『出会いのトランポリン』簡易食堂の朝食場面『現代世界演劇17』 pp.17-20, 1972, 白水社)	まず, 各人の読後感をグループの中で出し合い, 次にペアになって実演し, 役割を交代しながら何回も演じる。最後に全体で, 同じせりふが役割の違いによって全く違った感情を相手に与えることなどを話し合う。

No	実習素材名	実習のねらい	使用プログラム	参加者の5段階評価による理解度(1,2回)と満足度(3,4回)	出典・資料	備考 (創作実習のすすめ方, 素材の改訂等)
7	エゴグラム	自我の状態を診断する。	3-I	満足度 3.9		(財) 勤労青少年グループワーク協会主催の研修会において使用された資料。
8	POS	自己と他者の関係づくりを客観視する。	3-III	満足度 3.2	『PO PO PO = グループ討議と観察』 『CREATIVE O.D.』 Vol. I, pp. 158-167 の改案 (詳細は本紀要第21集 p. 314)	P = Participant O = Observer S = Supervisor
9	若い女性と水夫	集団の中での自己の価値意識の明確化と相対化を通じて, 各人の内面で, より深く, 多様な価値の世界に目が開かれる。	3-VI	満足度 3.8	『CREATIVE O.D.』 Vol. I, pp. 217-222	出典文献では, グループ成長ないしコンセンサス実習のための素材とされているが, 3-VI では「価値の明確化」のために使用した。また, 「ふりかえり」用紙を新たに考案した。
10	PMゲーム	PM理論(三飼, 1964)にもとづき集団討議を利用して, リーダーシップの測定を行う。	3-VII	満足度 2.8	GWT研究会『グループワーク・トレーニング』第6版, pp. 165-175, 1976, 日本レクリエーション協会	
11	的あて (ハンターゲーム)	研修への導入に用いる。実習体験をすることにより, この研修での体験学習のあり方を学ぶ。自発的なグループの形成と課題達成のための協働の必要性を学ぶ。	4-I	満足度 4.0	『CREATIVE O.D.』 Vol. I, pp. 90-98, 『グループワーク・トレーニング』 pp. 109-111	
12	教え・教えられる	教えるときと教えられるときの態度の違いを学び, コミュニケーションのスキルを高める。	4-II	満足度 4.2 (一方通行, 両面通行のコミュニケーションを併用)	『CREATIVE O.D.』 Vol. II, pp. 304-311 1977	観察者のための指示書を一部改訂した。
13	おもしろ村	グループにおける課題達成の手順の組織化と, 協力過程での自他の行動特性やリーダーシップのあり方を学ぶ。	4-III	満足度 4.5 (協力ゲームを併用)	『CREATIVE O.D.』 Vol. IV, pp. 163-175 1984	
14	108 便	コンセンサスのプロセスにおける効果的なコミュニケーションのあり方を学び, かつ自他の価値観や行動の傾向を知る。	4-IV	満足度 4.4	『CREATIVE O.D.』 Vol. II, pp. 329-337	タイトルを「愛研30便サバイバル」とし, 指示書を一部改訂した。
15	価値の明確化	自分が何を大切にしているか, また何が自分をそうさせるのかを見出す。自分と他のメンバーが共通に大切にしているものを見出す。互いに大切にしているものの違いは, そのまま認める。	4-V	満足度 3.8	Waldemar Kippes 「価値観の明確化」 記入用紙 (未公開)	各人が記入用紙に記入した後, グループに分れ, 自分が何を大切にしているかを伝え合う。そして互いに共通に大切にしているものと, 相違しているものをグループで整理し, それを発表する。なお, 4-V では参加者が日常生活の中で価値の明確化がすすめられるように, Waldemar Kippes『自己に忠実に生きる一価値の明確化』1981より, 5つの様式の記入用紙を選択し, その一部を改訂して配布した。

うした導入法の意義を確認することができた。

第3回の実習には7こまをさいた。基礎グループ数が前回（3）の3倍（9）にもなったのに、なお過密なスケジュールを組んだので、時間不足のために参加者の満足度が比較的低い実習があった（素材名では POS, NASA, PM ゲーム）。これらの実習をすすめるにはグループ数に応じた時間配分を心がける必要があった。逆に参加者の満足度が高かった素材のうち、「協力ゲーム」「一方通行・両面通行のコミュニケーション」は他の素材と併用して第4回研修で三度び活用された。「価値の明確化」で用いられた「若い女性と水夫」も同様に高い満足度を示したが、第4回では、コンセンサス実習として用いた「108便」と似た内容であるため、記入用紙を用いた実習に変えた。7こまの実習テーマのうち、4つが第4回にも使用され、他のテーマは、時間にゆとりをもたせる意図から、先の導入実習を除いて新しく加えられなかった。それらは順に a. コミュニケーション・プロセス, b. 協力過程, c. 集団決定, d. 価値の明確化である。これらをⅢ一表2「プログラムモデル」の実習のねらいに対照すると、a. は「④コミュニケーションの基礎を体験する」に、b, c は「⑦個と集団の関係を体験する」に、d. は「⑤自己と他者のちがいを認識し、相互理解の契機となる」にそれぞれ対応しており、プログラムモデルの基礎的な諸要素を含む構成になっている。

3-4回では、3日目の午前中に処遇上の課題をテーマとした講義が組まれた。実習の流れをすべて体験したあとに、知的レベルの補強を意図したのであるが、なかには知的レベルの学習それ自体に抵抗を示す参加者があり、その導入にはさらに工夫が必要と思われた。プログラムの構成は参加者の多様な興味と能力に対応して変化に富むことが重要である。しかしプログラムの展開にあたっては、さらに参加者の集団的心理の動静に柔軟に対応したすすめ方が要求されるのであろう。

3-4回ではまた、前2回における最後の「協議」を「まとめ」とし、講義、協議、自由な意見発表、小実習等の方法を使いわけながら、参加者各人の研修過程のふりかえりを促進した。第4回では「まとめ」にⅡ部をもうけ、とくに希望者がスタッフに対して全く自由に発言できる場を設定した。

第4回は宿泊を自由にしたため、第3回より時間数が7時間短縮され、主催者側が準備する交流プログラムをもたなかった。この点に関する不満は多くきかれたものの、かえって自発的な交流の意欲は高められ、参加者の発意による参加者のみの懇親会が2日目の夜にもたれた。一方、宿泊については、アンケート調査で6割以上のもの

のが全員宿泊がよいと答えた。参加者数が第4回で30名となり、3-4回で15名減少したのは、参加費を約3割値上げしたうえ、宿泊を自由にしたので、遠隔地からの参加者には実質的に約10割の値上げになったことの影響が大きい。そうした事情を度外視すれば30名という数は適正規模の上限と思われる。しかし、興味深いことに、アンケート調査の参加者数に関する意見をみると、3回（45名）で「多い」としたものは27%であるのに対し、4回（30名）で「多い」としたものは62%であった。つまり、数の少ないばあいの方が、数が多いばあいよりも「多い」と感じたものが多いという、逆の結果になった。このことから、宿泊を共にすることや、ともに体験するプログラムの一定の時間的な長さ、あるいはプログラム展開過程で基礎グループをくりかえし活用することが、参加者間の心理的距離を縮めるのに効果があると考えられる。

このように、3-4回でもプログラム展開上のいくつかの変化がみられたが、参加者の満足度は各プログラム要素の平均で3.5→4.0、プログラム全体で4.0→4.3といずれも上昇した。担当スタッフ別プログラム満足度の変化でも0-1.3の範囲で上昇した。そして、第4回で活用された新しい実習素材のうちで高い満足度を示したものに「108便」(4.4)「おもしろ村-協力ゲームと併用-」(4.5)があった。

5. 研修効果と課題

研修効果を客観的に測定するために、相互に影響しあう5つの概念的枠組を設定した。すなわち、①自己をみつめること、②仕事に対する意欲、③職業上の倫理観、④チームワークの必要性の認識、⑤人間関係の重要性の認識である。「職業上の倫理観」は「仕事に対するきびしさ」と言いかえてもよい。これらは研修目的が指示する3つの能力に対して、図1のように対応関係をもつと考えられる。

この枠組にしたがい、第1回-第4回研修最終日の5段階自己評価法によるアンケート調査から、研修参加者の事項別向上度を示したのが表6および図2である。その概略は次の3点に要約することができる。

a. すべての事項の1-4回の平均評価点は3.9である。

各回各事項の評価点の下限と上限は各々3.1(第1回「職業上の倫理観」)、4.6(第4回「チームワークの必要性の認識」)である。

各回とも、向上度の高低の序列は、①チームワークの必要性の認識、②人間関係の重要性の認識、③自己をみつめること、④仕事に対する意欲、⑤職業

研修効果測定の概念的枠組

研修目的

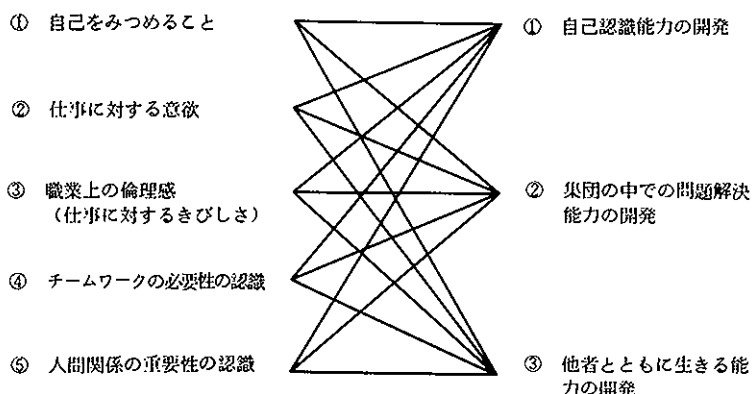


図1 研修目的と研修効果測定の概念的枠組の関係

表6 研修参加者の事項別向上度 (5段階自己評価)

	1回 (R158.4)	2回 (R159.1)	3回 (R160.3)	4回 (R161.3)	1~4回 平均	1~4回 増減
自己をみつめること	3.8	3.9	3.8 (3.9)	4.0	3.9	+0.2
仕事に対する意欲	3.4	3.6	3.7 (3.5)	3.9	3.7	+0.5
職業上の倫理観	3.1	3.2	3.5 (3.3)	3.8	3.4	+0.7
チームワークの必要性の認識	4.0	4.0	4.1 (3.9)	4.6	4.2	+0.6
人間関係の重要性の認識	3.8	4.0	4.1 (3.8)	4.5	4.1	+0.7

3回()内は研修終了後3か月目のアンケート調査のデータ
 その他は研修最終日のデータ

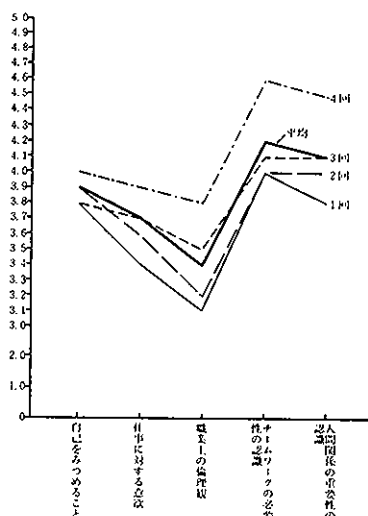


図2 研修参加者の事項別向上度

上の倫理観の順であり、変化していない(2-3回の①②は同得点)。

1-4回の平均で上の各事項の向上度をみると、①から順に、4.2, 4.1, 3.9, 3.7, 3.4であり、「自己をみつめること」以下3項は5段階評価の4に達していない。

b. すべての事項で回を追うごとに向上度が高まっている(例外は2-3回の「自己をみつめること」-0.1, 1-2回の「チームワークの必要性の認識」±0)。

研修全般の向上度の増加の幅は、1-2回、2-

3回よりも3-4回の方が大きい。

事項別の1-4回の向上度の増加の幅は、「職業上の倫理観」と「人間関係の重要性の認識」がもっとも大きい。

c. 第3回の研修最終日と3か月後のデータを比較すると、「自己をみつめること」が0.1増加している一方で、他の4つの事項では0.2ずつ減少している。

以上の結果から、本研修の効果と今後の課題をともに考えてみよう。まず、aのデータから本研修の効果をどの程度に見積もればよいだろうか？5段階自己評価ですべての事項の向上度が3以上になっていることから、本

研修が参加者一般に対して悪く作用してはいないといえそうである。しかし、良く作用し効果があったとみえることを許される評価点としては、おおむね4以上を求められるだろう。しかもその評価点は、参加者の自己評価に対してスタッフの評価点を照合し、客観性が高められた数字であることが望まれる(Scriven and Baldridge, 1982)。だが、本研修のように短かい研修期間での参加者個人への向上度を、スタッフの観察によってはかることができる基準を開発する作業は、まだ手つかずのまま残されている。したがって、効果測定法の改良をわれわれの第1の課題として認識するとともに、以下でやや客観性に欠けたデータによりつつ議論をすすめるべきではないことをあらかじめ意識しておきたい。そしてはじめに、平均評価点の3.9を「悪くはない」と判断する。

次に、各回の事項別の向上度の高低の序列と1-4回の平均評価点をみると、「チームワーク」と「人間関係」の必要性・重要性の認識の向上に本研修が相当効果をあげているのに比較して、「自己をみつめること」「仕事に対する意欲」「職業上の倫理観(仕事に対するきびしさ)」の3項目の向上度は低く、とくに後2者は全体の平均評価点3.9に満たない。この結果は、仕事に対するきびしさや意欲の向上を研修によってこれ以上促進することができるか否か?さらに、もし可能性があるとすれば、方法をどのように修正すればよいか?という2つの問いに導く。「仕事に対するきびしさ」とは、ここでは主体的、創造的かつ科学的に養護実践にとりくむ姿勢のきびしさをさしている。また「意欲」とは、そうした方向に人を向かわせるエネルギーをさしている。そして「意欲」を生み出す条件は結局自己認識の深化である(東, 1986)。なぜならば、自分がどういふ存在か、どうあるべき存在かという認識が明確であれば、人はその認識に支配されて、その認識を達成するような形で行動すると考えられるからである(東, 1986)。したがって、明確な自己認識を促進するプログラムを提供することを要件として第1の問いにYesと答えることができる。

第2の問いに対しては、3つの研修方法上の修正案を用意している。その1つは、それぞれの実習のふりかえりのなかで自己認識の深化を促進するような意図的なたらしきをスタッフが試みることである。その2つには、自己認識の深化を直接テーマとして取り組む実習を充実していくことである。たとえば、3-4回に実施した、「価値の明確化」実習の内容を豊かにしていくことは実現可能な方策のひとつであり、またⅢ-表2の自己表現に関する実習を加えることを試みてもよい。そして3つめは、人格的な相互作用の一層の深まりと自己認識の深

まりは相互補完的に連動するという理解のもとに、参加者、とりわけ基礎グループのメンバーがともに過ごす時間をふやすことである。さしあたり、3-4回研修の3日間をまず1日ふやし、4日間の枠のなかで、2番目に述べた実習内容を再検討すればよいと考える。なお、このような修正案の実施は「チームワーク」と「人間関係」の強化にもプラスの作用をおよぼすことを予想している。われわれの第2の課題は、こうした研修方法の修正である。

bのデータは、プログラムの実施経過と参加者のプログラム理解度ないし満足度の評価ですでにみてきたことと密接に関連している。すなわち、過去に実施した研修方法の修正内容の有効性とスタッフ・チームの能力の向上の相乗効果が、各事項の向上度の伸びとしてあらわれているのであろう。しかもその伸びが回を追うごとに大きくなっていくことと、もっとも低い評価点の「職業上の倫理観」と高い評価点の「人間関係の重要性の認識」とがともに最大の伸びを示したことの意味は、積極的に評価してよいと思われる。ただし、スタッフの能力の向上に関しては、各回とも、スタッフの自己評価と参加者による(プログラムの評価ではなく)スタッフの評価のデータをえていないので、これのみ単独には論じられない。この点を改め、能力の評定を試みる必要がある。スタッフの能力の客観的な評価法の開発は、その能力の向上の促進にとって決定的な重要性をもっと考えられるからである。われわれの第3の課題はスタッフの能力の評価法の開発である(Scriven and Baldridge, 1982)。

さらにcのデータから、参加者が施設現場に復帰してからも研修効果を持続させるための方策を考える必要に迫られる。第3回研修終了後3か月目のアンケート調査では、「自己をみつめること」は研修直後よりもわずかながら深まりをみせていた。また、「子どもの見方や子どもへの対応の仕方に変ったこと、変えようとしていることがある」と答えたものが約8割あった。しかし、上司・同僚・部下などとの人間関係や彼らとのチーム実践、仕事に対する意欲やきびしさについて、研修直後より若干意識の低下がみられた。これを回復するための有効な方策のひとつは、フォローアップ研修の実施であろう。だが、フォローアップ研修のねらいは参加者の意識の回復につきるものではない。1-4回の研修をつうじて、スタッフは参加者個人への課題を理解し、これとともに取り組む姿勢を示すことが少なかった。したがってフォローアップ研修は、参加者に学習の継続の場を提供するものであるとともに、スタッフ-参加者間の関係の質を一層教育的な価値を含むものに変える場ともなるこ

とが期待される。われわれはいま、Ⅲ-表1の現任教育の体系にならって、同じ参加者に、一定の期間において、体験学習とセミナー方式の2つの研修を実施したいと考えている。かくして第4の課題は、方法論的に相互補完的な複数の研修の企画および実施である。(以上、川西、小山)

(注)

- 1) 昭和57～59年度研修については各年毎に報告した。吉沢英子ほか「直接処遇職員の現任教育プログラム作成に関する研究(その1～3)」『日本総合愛育研究所紀要』第19～21集, 1983-85
本稿では、研修経過を再度見直して書いており、過去のプログラムの展開等の記述に若干訂正を加えている。
- 2) この文は下記の文献を訂正したものである。吉沢英子、滝口桂子ほか「直接処遇職員の現任教育プログラム作成に関する研究(その2)——児童養護施設職員の場合——」『日本総合愛育研究所紀要』第20集, p.350, 1984.12
- 3) 1-2回の最終日アンケート調査では、参加者に、「理解度」を尺度として研修の評価を求め、3-4回では、「満足度」を尺度とする評価を求めた。われわれの経験では、「理解度」を尺度とするよりも「満足度」を尺度とする方が、概して評価は低くなっている。

引用文献

(アルファベット順)

- 東洋「意欲の条件」『母子研究』No. 7, pp. 1-11, 1986, 社会福祉法人真生会社会福祉研究所
Grossbard, Hyman, "Cottage Parents—What they have to be, know, and do," 1960 (グロスバー

ド他, 小野修訳編『保母・指導員はどうあるべきか』pp. 1-57, 1976, ルガル社)

Grossbard, Hyman, "Development of Self-Awareness of Child Care Staff" 1962 (愛野正晴訳「保母・指導員の自己認識の発展」グロスバード他, 小野修訳編『保母・指導員はどうあるべきか』pp.79-105, 1976, ルガル社)

仲村優一, 吉田久一, 大谷嘉朗「<鼎談>社会福祉施設における処遇の概念と課題」財団法人社会福祉研究所『社会福祉施設における福祉処遇』pp.187-200, 1979

小笠原祐次「社会福祉施設における業務の運営過程」全国社会福祉協議会『社会福祉施設運営論』pp. 151-177, 1980

柳原光『CREATIVE O.D. 人間のための組織開発シリーズ』Vol. I, 1976, 行動科学実践研究会, 株式会社プレスタイム

柳原光『CREATIVE O.D. 人間のための組織開発シリーズ』Vol. II, 1977, 行動科学実践研究会, 株式会社プレスタイム

参考文献

- 青井和夫『小集団』1959, 誠信書房(とくに第3章第1節「社会技術としての集団教育」pp.129-175)
尾高邦雄『職業の倫理』1970, 中央公論社
Scriven, Geogia H. and Baldrige, Jane E., "An Inservice Program to Train Day Care Workers," *Early Child Development and care*, Vol.8, pp. 69-77, 1982 (川西康裕訳「米国における保育者現任教育の一事例」網野武博『保母の養成と資格に関する国際比較研究(昭和60年度厚生科学研究報告書)』pp.224-244, 1986, (未公刊)

Study on Making out In-service Training Program
for Directive Child Care Personnel (part 4)

Eiko YOSHIZAWA, Yasuhiro KAWANISHI,
Kazuo FUKUSHIMA, Yasuko HASHIMOTO,
Keiko TAKIGUCHI, Tadashi KONDO,
Osamu OYAMA,

This is the final series of study on making out in-service training program for directive child care personnel within the homes for dependent, neglected and abused children. The main contents are as follows :

1. the professionalism of residential care
2. the frame of referance for in-service training for child care personnel
3. the analysis on our four courses of in-service training for child care personnel

After training, the trainees evaluated by themselves the progress in several areas of performance. The total average score wanted 0.1 to 4 on a scale of 1 to 5, 5 being highest.