

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—

木村 友利愛¹⁾ 小早川 久美子²⁾

The psychological processes of childcare workers who provide
afterschool daycare children with special needs:
Focusing on difficult-to-handle situations

KIMURA, Yuria and KOBAYAKAWA, Kumiko

要約

本論の目的は、放課後等デイサービスの指導員が対応困難を感じた場面に焦点を当てて、その心理的プロセスを明らかにすることである。放課後等デイサービス施設XとYに勤務する指導員10名に半構造化面接を実施し、その後逐語記録をデータとして質的統合法（KJ法）（山浦，2012）を用いて分析した結果、最終的に7つのラベルに集約された。指導員は発達障害児への対応困難な体験後、【発達障害児への対応の振り返り】を行い、自責感や失敗感、申し訳なさを感じていた。それらの感情を受け止め、【発達障害児への対応の模索】を行うことで、【自分の中で手ごたえを感じた対応】へとつながっていくプロセスが示された。また、発達障害児への対応困難な体験過程は【発達障害の特性理解】と相互に影響しあい、【発達障害の特性理解】が対応の基盤となっていく構造が示された。今後は対応困難な場面が繰り返された場合の心理的プロセスについて検討していく必要がある。

キー・ワード：放課後等デイサービス指導員，対応困難な場面，質的統合法（KJ法）

I 問題・目的

1. 発達障害児の定義並びに実態調査

近年、発達障害児（者）に対する社会的関心が高まり、発達障害者支援法や児童福祉法等、発達障害に関する法制度の施行により、教育現場や福祉施設等、多岐にわたる支援体制が整えられてきた。

発達障害者とは、発達障害者支援法において、“発達障害（自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害などの脳機能の障害で、通常低年齢で発現する障害）がある者であって、発達障害及び社会的障壁により日常生活または社会生活に制限を受けるもの”とされている（厚生労働省，2016）。本論では厚生労働省（2016）の定義を基にすることとする。

発達障害の実態調査によると、知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を示

1) 広島文教女子大学大学院人間科学研究科教育学専攻
臨床心理学コース

2) 広島文教女子大学人間科学部心理学科

すと担任教師が回答した児童生徒は、6.5%存在している(文部科学省, 2012)。これは、発達障害の疑われる児童生徒が、通常学級に1~2人存在している可能性があることを示している。

2. 発達障害児支援の施策—放課後等デイサービス—

発達障害児(者)を支援する施策として、放課後等デイサービスがあげられる。放課後等デイサービスとは、2012年4月に児童福祉法に位置付けられた新たな支援で、児童福祉法第6条の2の2第4項の規定に基づき、“学校(幼稚園及び大学を除く)に就学している障害児に、授業の終了後又は休校日に、生活能力の向上のために必要な訓練、社会との交流の促進その他の便宜を供与すること”とされている(厚生労働省, 2015)。提供するサービスとしては、①自立支持と日常生活の充実のための活動、②創作的活動、作業的活動、③地域交流の機会の提供、④余暇の提供があげられている(厚生労働省, 2015)。

その後放課後等デイサービスは、利用児童数、事業所数、従事者数のすべてにおいて、大幅な増加を続けている。厚生労働省の平成29年社会福祉施設等調査概況によると、2017年度の事業所数は11301ヶ所で、前年の9385ヶ所に比べて20.4%増加していた。しかし一方では、利潤を追求し支援の質が低い事業所や適切ではない支援を行う事業所が増えてきているとの指摘があり、支援内容の適正化と質の向上が求められている(厚生労働省, 2018)。

3. 発達障害児に関わる家族や支援者を対象とした研究

発達障害児に関わる人々への研究のうち、家族や教員等を対象とした研究では、発達障害児との関わりを通して発達障害児に対する感情や認識が明らかとなっている。

大滝(2012)は、発達障害児のきょうだいを対象とし、きょうだいの体験する心理的プロセスと気持ちを押さえ込むメカニズムについて明らかにしていた。その結果きょうだいの体験する心理的プロセスについては、家族や発達障害児との距離に戸惑いを抱えながらも、きょうだいとしての自

分という存在を自分自身で探し役割調整していくというプロセスが示されていた。また、気持ちを抑制するメカニズムについては、抑制には比較的ポジティブな意味合いの緩和と、ネガティブな意味合いの抑制があることを示していた。その中でも、ポジティブな緩和に関しては、発達障害児について、障害があってもごく普通と何も変わらないと思うだけでなく、障害とは思わずに捉えていたという側面も存在すると述べていた。

酒井・野崎(2014)は、教師が発達障害児と関わった初期と後期の感情を比較した調査研究において個人差はあるものの、驚き・不安・困惑・緊張・恐れ・嫌悪・怒り・苦しさ・虚しさ・責任は弱くなっており、愛着は強くなっていると述べていた。教師が発達障害児に寄り添い接している時でも児童の問題や特性は常に変化し、その都度新たな困難さが生まれていくが、感情が変化することは問題や困難さに対する対応や支援になんらかの働きや効果があった、もしくは児童に対する理解が進んだとも述べられていた。

また、宮里(2015)は、調査研究において放課後児童クラブの指導員の発達障害児への対応困難感について、大まかに、障害児本人への対応困難感、保護者への対応困難感、周囲の他児への困難感、他の援助者(担任等)への困難感の存在が示されていた。

4. 放課後等デイサービスの指導員に関する研究

有村(2012)は、放課後等デイサービスの指導員2名に半構造化面接を行い、就業前教育での専門性の認識に関して、障害についての学習が多くても、技術や実践の体験や参加が欠けていれば、養成過程の学習を高めることは困難になることを明らかにしていた。さらに、専門性の認識の広がりや認識の進むプロセスは、発達障害児の認識のように個人の中の視点が変化していくものと、自身と相手との相互交流によって支援方法や対象者との関係性が変化していくものがあると示され、就職直後は、急激な役割変化や関係性の変化を避けることが非常に重要であると述べられていた。

板川(2018)は放課後等デイサービスの指導員が感じる支援の困り感を明らかにし、解決する方法を明らかにすることは、彼らがより良い支援を

展開していく上で重要であると考え、指導員の困り感をテーマとした。困り感の2点は指導員自身の支援力の低さとスタッフ同士や、放課後等デイサービスと学校、家庭との連携など、連携上の難しさであった。さらに、困り感を解消するために必要だと感じていることとして、専門性向上のための支援体制と連携体制の構築の2点を挙げていた。放課後等デイサービスの指導員を対象とした研究は、筆者が探す限りこの2つの研究のみであった。

5. 目的

これまで発達障害児に関わる家族や支援者を対象とした研究では、発達障害児に関わる支援者自身の体験に関して、感情、認識側面を中心として述べられていた。けれども感情や認識だけでなく行動も含めて、包括的に心理的な体験を捉える必要があると思われる。また感情面では、支援者の対応困難感(宮里, 2015)や困り感(板川, 2018)も取り上げられていたが、対応困難感や困り感がどのように変化していくかという主観的体験の変化についてはあまり触れられていなかった。そこで本論では放課後等デイサービスの指導員(以下指導員と略す)が、発達障害児との対応の中で、どのようなことで悩み、それをどのように対処していくか、特に指導員が対応の困難さを感じた場面に焦点をあてて、その心理的プロセスを明らかにすることを目的とする。

II 方法

1. 研究協力者・研究実施期間

A県内の放課後等デイサービス施設XとYの指導員10名(Xは4名、Yは6名)を対象に、2018年6月～7月に実施した。この放課後等デイサービスの施設は、筆者がアルバイトで働いていた施設Xと関連施設Yであった。2011年11月に施設Xが開設され、研究当時(2018年7月時点)の利用者数は51名で、指導員数は18名であった。施設Yは2013年3月より開設され、研究当時の利用者数は55名で、指導員数は20名であった。

2. データ収集方法

半構造化面接法で実施した。プライバシーに配

慮できる場所で実施し、面接時間は1時間程度とした。質問項目は岩壁(2010)のインタビューガイドに基づき、目的に関連のある質問領域を決め、その領域での質問項目を指導教員1名と検討して作成した。その後、放課後等デイサービスで勤務経験のある学生3名に予備面接を実施した後に再検討し、最終的に22項目に修正した。内容は、時系列に沿って働く前から現在に至るまで、特に発達障害児への対応困難な体験を中心とし、その状況や感情等自由に語ってもらった。また面接開始前に、口頭と文書で研究協力者の人権や研究協力者に不利益及び危険が生じないための配慮並びに、ICレコーダへの録音、逐語記録の作成について説明し、同意を得た。

3. 分析方法

面接で得られたデータについては、質的統合法(KJ法)を用いて分析をした。質的統合法(KJ法)は、“川喜多氏が創案した「KJ法」の基本原則と基本技術を元に、山浦がKJ法の実践・指導を通して探求した手法である”(山浦, 2012)。質的統合法(KJ法)の特徴としては、“事例のもつ個性・独自性を把握しつつ、事例に内在する論理を抽出・発見できる”(山浦, 2012)。

4. 信頼性の確保に向けて

筆者は広島文教女子大学大学院の臨床心理学研究法の授業において、山浦の「質的統合法(KJ法)」(山浦, 2012)のテキストを基に15コマ22.5時間、理論と実践を学んだ。そして、2人グループでテーマを自由に設定し、研究計画からインタビューガイドの作成、インタビューの実施、分析の手順、研究論文の執筆、研究発表までを、授業担当教員の指導を受けながら実施した。

本研究での分析は、ラベル作成は筆者が行ったが、グループ編成から最終ラベルの内容を端的に表すシンボルマーク(事柄とエッセンス)の作成、最終ラベルの関係性の図示化においては、担当教員1名と繰り返し検討を重ね、信頼性を高めることに努めた。

5. 倫理的配慮

研究協力者となる個人の人権擁護に関して、研

究参加への自由意志を尊重し、研究のいかなる段階でも研究協力者の自由意志に基づき研究を中止できることや、同意を撤回することができること、また、研究で得られたデータは、無記名化にて匿名性を保持し、研究終了まで鍵のかかる場所で厳重に保管し、研究目的以外には使用せず、研究終了後は速やかに破棄することを口頭と文書にて説明した。

なお、本研究は広島文教女子大学倫理審査委員会の承認（審査年月日：2018年3月13日）を得ている。

Ⅲ 結果

1. 放課後等デイサービス指導員の属性

研究協力者は10名で、男性3名、女性7名で、年齢は20～60歳代であった。雇用形態は社員が6名、常勤パートが2名、パートが2名であった。なお、常勤パートとは、勤務時間は社員と同様で、業務内容はパートと同じ、給料が時給制である雇用形態のことを指す。勤務年数は1年未満が2名、1年以上2年未満が4名、3年以上が4名であった。勤務形態は、週に3～5日が2名、週に6日が8名であった。有資格者は6名で、無資格者が4名であった。指導員の属性についてはTable1に示した。

2. 放課後等デイサービスの指導員の語りから抽出したシンボルマークと最終ラベル

指導員10名の語りから逐語記録を作成し、質的統合法（KJ法）（山浦, 2012）に基づいて分析を行った。まず、指導員1名ずつの逐語記録から訴える

内容が1つになるように単位化していった。最終的に抽出できた10名のラベル総数722枚であった。次に、指導教員1名と検討しながら、指導員1名ずつのラベルを内容が類似するもの同士を寄せ集めた。その後、集まったラベルのグループごとに内容をまとめ、一文になるよう表札を付けていった。その作業を10名全てに繰り返し行い、最終的に総数70枚の表札を作成した。この70枚の最終ラベルを用いて上記の手順と同様に、類似するもの同士を寄せ集め、表札を作成した結果、7つの最終ラベルに集約した。その7つの最終ラベルから、シンボルマーク（事柄とエッセンス）を作成した。以下、シンボルマークの事柄を【 】, エッセンスを「 」, 結合した最終ラベルを〔 〕, 個人分析の最終ラベルを『 』で示す。なお、個人分析の最終ラベル内の（ ）で示したアルファベットはTable2の指導員を表している。また、シンボルマークとは各ラベルの内容を凝縮したもので、事柄とは、全体像におけるラベルの位置づけのことで、全体像が何なのかを示す機能を持っている。エッセンスとは、固有性の姿を示す表現のことである（山浦, 2012）。（文章内でシンボルマークやラベルを使用する際、文脈の繋がりを考えて、シンボルマークやラベルの文言を一部変更している場合がある。）

(1) 【就労前の発達障害児への興味関心と働く意欲についての個人差】「発達障害に対して元々興味関心が高く支援したいと強く思った人と、無関心だったが徐々に興味をもった人」

指導員が、〔放課後等デイサービスで働く前は、

Table1 放課後等デイサービス指導員の属性

指導員	性別	年齢（年代）	勤務場所	雇用形態	勤務年数	勤務形態	資格
A	女	30代	Y	常勤パート	1年以上2年未満	週に6日	なし
B	男	60代	Y	社員	1年以上2年未満	週に6日	なし
C	男	30代	Y	社員	2年以上3年未満	週に6日	児童指導員・社会福祉士・訪問介護員（ホームヘルパー）
D	女	50代	Y	社員	3年以上	週に6日	教員免許（小中高）
E	女	20代	Y	社員	3年以上	週に6日	児童指導員
F	男	20代	X	社員	1年未満	週に6日	なし
G	女	40代	Y	パート	1年未満	週に3～5日	発達障害コミュニケーション初級（取得見込み）
H	女	50代	X	常勤パート	3年以上	週に6日	児童指導員
I	女	20代	X	社員	3年以上	週に6日	訪問介護員（ホームヘルパー）
J	女	20代	X	パート	1年以上2年未満	週に3～5日	なし

注：1）常勤パートとは、勤務時間帯は社員と同様で、給料が時給制である雇用形態のことを指す。

2）発達障害コミュニケーション初級指導者とは、発達障害に関する基礎的な知識の取得と関わりの基本の学びを目標とした認定資格である。（一般社団法人日本医療福祉教育コミュニケーション協会, 2017）

発達障害児に対して元々好意的で、「もっと支援したい」という強い思いをもった人と、無関心で発達障害児との関わりもほとんどなかったが、調べたり話を聞くうちに興味をもった人の2つのタイプがいた]。

発達障害児に対して興味関心が高い指導員は、『放課後等デイサービスで働く前から障害児との関わりに積極的で実際にボランティアで楽しさや成長を感じ、働きたいと思った (E)』等、発達障害児と関わった経験から、働く意欲が高まっていた。反対に、あまり興味関心がなかった指導員は、『放課後等デイサービスで働く前、仕事や障害に無知だったが、友人の話から発達障害児が自立できるよう支援することに興味をもった (B)』等、情報を取り入れることで、少しずつ興味をもち、それが働く意欲につながっていた。

(2) 【発達障害児への対応困難な体験】「発達障害児の特性についての理解、問題行動への対応、信頼関係の構築、保護者対応の難しさ」

放課後等デイサービスで働く中で、[指導員は、発達障害児がこだわりの強さや感情のコントロールの難しさから物や人に当たったり、パニックで大泣きしたりする時に、気持ちを落ち着かせて行動を切り替えさせること、発達障害児の困り感を十分に理解できないこと、発達障害児と信頼関係を築くことや子ども同士の間人関係を築かせることに難しさを感じる。また、保護者の子どもに対する期待と発達障害児の思いが違う時の対応も難しい]と感じていた。

多くの指導員が、『発達障害児への対応について、切り替えの声かけが上手くいかず、コミュニケーションのとり方が分からなかった (J)』と、行動を切り替えるための声かけに対して難しさを感じていた。また、『発達障害児への対応で難しいと思うのは信頼関係が上手く築けず、自分との関わりを拒否されたり、他の人の助けがないと対応できないことである (G)』という発達障害児との関係性の築き方、『対応が難しいのは、発達障害児と保護者、支援者の思いがバラバラで食い違っていることである (I)』という保護者も含めた対応にも困難を感じていた。

(3) 【発達障害児への対応の振り返り】「発達障害児を理解できず、不適切な対応をしたという自責

感や失敗感、申し訳なさ」

指導員は〔対応困難な体験を振り返ると、その時の自分の対応は発達障害児の気持ちを十分に理解できていないことに気づき、自分の対応が至らないと、発達障害児や保護者に申し訳なさを感じていた。〕

多くの指導員が、自分の対応を振り返ることがあると答え、『発達障害児の対応について振り返ってみると、子どもの気持ちを上手く汲み取れておらず、行動部分にばかり目がいっていたと反省している (C)』一方で、『発達障害児への対応について振り返ってみると、反省する部分はあるものの、目の前の仕事で時間が足りない (D)』と日々の業務で対応に対し十分振り返られていないこともあった。

(4) 【発達障害児への対応の模索】「専門書を読んだり、他の指導員の対応を観察・模倣したり、他の指導員へ相談したりして、理解を深めながら自分に合った対応を探す」

指導員は〔対応困難な体験の対応を振り返った後、本で再度知識を得て、他の職員の対応を模倣したりアドバイスを貰ったりしながら、発達障害児との関わりの中で自分なりの対応を実践し、どの対応が効果的か試行錯誤しながら適切な対応を見つめるなど模索していた。〕

発達障害児の対応困難な部分に対応するために、『発達障害児の理解や支援について本や他の指導員の話から知識を得て、実際の関わりの中でその子に当てはまる支援を見つめる (E)』等、発達障害についての情報収集と実際の関わりとの2つのことを行っていた。

(5) 【自分の中で手ごたえを感じた対応】「発達障害児の気持ちを理解した上で、無理のない範囲での対応と、保護者への心理的支援」

同じような対応困難な場面があった際、指導員は、〔発達障害児には、目線を合わせる、挨拶する等信頼関係を築くための基本的な態度で接し、発達障害児の気持ちを代弁する、指導員が自分自身の思いを伝える等のコミュニケーションを取りながら、十分に発達障害児の気持ちを理解する。その上で行動を移す時に時間提示を明確にする等工夫して試みるが、無理はさせず、時には同僚に助けてもらいながら対応していた。また、社会生

活のための予行練習として集団活動を実施し、保護者へは保護者に対する心理的支援を行うようにもしていた。) 具体的には、『発達障害児に対して、不穏時でもいけないことはいけないと伝え、子どもの特徴や気持ちを理解した上で、好きな物や関係ない話を用いて子どもの気持ちの切り替えをさせている (E)』『発達障害児は自己肯定感やコミュニケーション能力が低いと、褒めたり認めたりすることで自信をつけていく (G)』等、指導員が模索した中で、それぞれ自分なりの手ごたえを感じていた対応を行っているようであった。

(6) 【発達障害の特性理解】「発達障害に対する想いや障害に対する理解の深まりと自分の発達障害に対する行動の変化を感じている」

指導員は「発達障害児の障害部分はその子の個性と理解し、発達障害児とのコミュニケーションをスムーズに行うことができる、日常生活で発達障害を気にかける等の行動面の変化が感じられた。]

多くの指導員が、『発達障害児に対して、自分自身がまだまだ未熟で理解出来ない部分があるものの、障害をその子の個性として捉えている (A)』と話しており、『発達障害児に対して以前は目の前の子どもだけ見ていて仕事と割り切っていたが、その子どもの将来のことを考えて対人関係が上手くいくように願いながら対応するようになった (I)』等、自分の考え方や対応の変化を感じていた。

(7) 【今後の発達障害児への支援と想い】「信頼される指導員となり、発達障害児が楽しく過ごすことができ、将来自立できるように支援したい。発達障害児への理解者が増えて欲しいという想いがある」

指導員は「今後は発達障害児や保護者から信頼できる職員になること、発達障害児が事業所内で楽しく過ごせて、将来自立できるような支援を行っていくこと、他の職員や一般の人に発達障害児への関心と理解を深めてもらえるようになって欲しい。」という想いをもっていた。最も多かったのが、『発達障害児の対応について、子どもが自立できるような支援を行い、怒るだけでなく優しく楽しく関わることを大切にしていきたい (E)』という子どもの自立に対する思いであった。

3. 放課後等デイサービスの指導員が体験する対応困難な体験と心理的プロセス

総合分析で得た7つのシンボルマークの関係性とプロセスをみるために、空間配置図を作成した (Figure1)。

放課後等デイサービスの指導員は、【就労前の発達障害児への興味関心と働く意欲についての個人差】があり、「発達障害に対して元々興味関心が高く支援したいと強く思った人と、無関心だったが徐々に興味を持った人」がいた。そして【発達障害児への対応困難な体験】から、「発達障害児の特性についての理解、問題行動への対応、信頼関係の構築、保護者対応の難しさ」を感じ、その後、【発達障害児への対応の振り返り】の中で「発達障害児を理解できず、不適切な対応をしたという自責感や失敗感、申し訳なさ」を感じていた。そして、「専門書を読んだり、他の指導員の対応を観察・模倣したり、他の指導員へ相談したりして、理解を深めながら自分にあった対応を探す」という【発達障害児への対応の模索】の結果、現在は「発達障害児の気持ちを理解した上で、無理のない範囲での対応と、保護者への心理的支援」という【自分の中で手ごたえを感じた対応】を行っていた。また、発達障害児への対応困難な体験過程と【発達障害の特性理解】は相互に影響しあっていた。発達障害児への対応困難な体験過程を通じて、【発達障害の特性理解】は「発達障害に対する想いや障害に対する理解の深まりと自分の発達障害に対する行動の変化を感じている」ことが示された。さらに、この【発達障害の特性理解】は発達障害児への対応困難な体験過程の基盤となっていた。そして、【今後の発達障害児への支援と想い】として「信頼される職員となり、発達障害児が楽しく、将来自立できるように支援したい。また、理解者が増えて欲しいという想いがある。」

IV 考察

1. 発達障害児への対応困難な体験について

本研究では、発達障害児の特性の理解、問題行動への対応・信頼関係の築き方、保護者対応の3つが対応困難な体験として語られた。

まず、発達障害児の特性として、指導員は、発

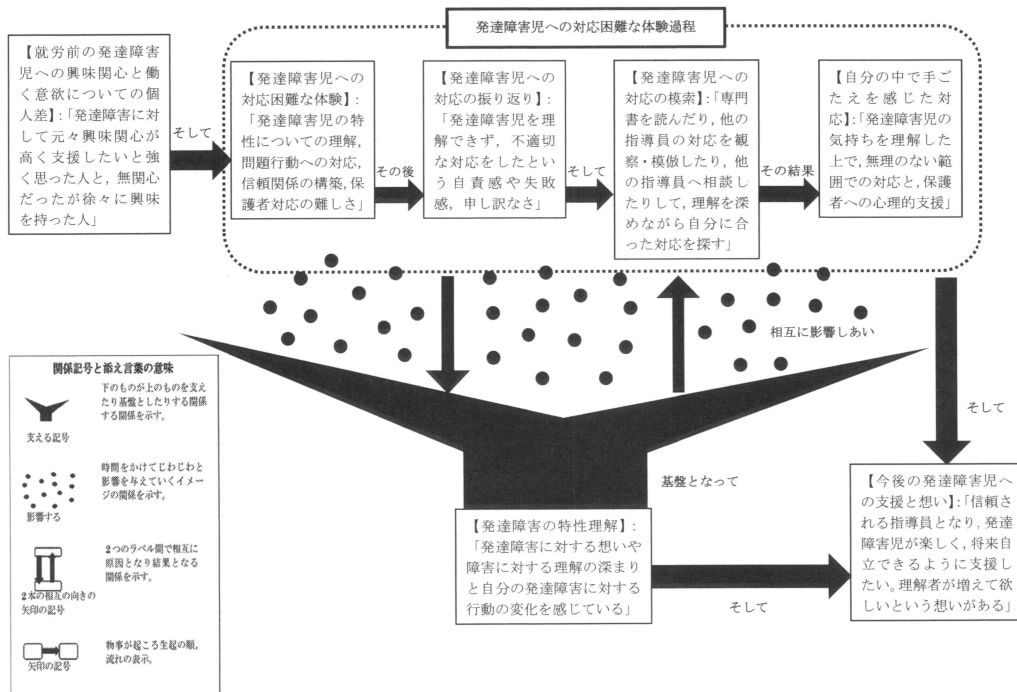


Figure 1 放課後等デイサービスの指導員が体験する対応困難な体験と心理的プロセス

発達障害児の障害特性に対して十分に理解できずに、その事が対応困難と感じていたと考える。

次に問題行動の対応・信頼関係の築き方については、発達障害児がパニックになって大泣きする、人や物にあたるなど、他児との人間関係を築くのが難しいため、さまざまな問題行動が生じていた。指導員はその対応を通して信頼関係を築くことが難しいことが挙げられていた。これらは発達障害の特性から生じている問題であると考えられる。ASD（自閉症スペクトラム障害）の社会性やコミュニケーション能力の困難さ、AD/HD（注意欠陥・多動性障害）の多動性・衝動性のコントロールの困難さが障害特性であると考えられ、これらの障害特性は児童クラブ内での他児との衝突等の対人トラブルにつながりやすいものである（宮里, 2013）。同様に放課後等デイサービスでも、障害特性から問題行動や対人トラブルにつながると推測される。

さらに保護者対応については、保護者と子ども、指導員のそれぞれの想いが食い違っていることが挙げられていた。これは、指導員が保護者と子どもとの間に挟まれる形になることで困難を感じてい

ることが示された。指導員は発達障害児との対応において保護者のニーズに応えようとするが、子どもは保護者のニーズとは別のことがやりたい、そこで保護者と子どものズレが生じる。指導員はその事態に上手く対応できずに困難を感じるようである。この事は発達障害児を教育する教員の場合でも同様な研究結果が示されており、発達障害児本児について、家庭内での理解や対応、方針が異なっているため学校での対応方針も定まらず、対応を進めづらいという問題が生じていた（酒井・野崎, 2014）。また、放課後児童クラブ指導員が発達障害児のことで保護者に連絡等する場合、伝え方を間違えれば保護者が自分の子どもが問題児と認識される場合もあるため、保護者への、伝え方は細心の注意が要求されることもある（宮里, 2013）。このようなことで指導員には保護者対応に困難が生じているのではないかと推察される。

2. 発達障害児への対応困難な体験と心理的プロセスについて

発達障害児への対応困難な体験過程について

は、対応困難な体験後、発達障害児への対応の振り返り、発達障害児への対応の模索の2つの段階を経ることで、自分の中で手ごたえを感じた適切な対応につながることを示された。まず発達障害児への対応の振り返りでは、自分の対応に対して自責感や失敗感、申し訳なさを感じていた。これは、発達障害児と関わりを持つ教員の感情にも同様な結果が示されており、初期の衝撃や嫌悪感などの感情が強い傾向がある（酒井ら、2014）。しかし、この感情は一見負の感情に見えるものの、その感情を受け止め、対応の不適切な点を考えることが次の模索の段階へ進むために重要な役割を果たしているとして示唆される。

また、発達障害児のきょうだいに関する研究では、ネガティブな感情を緩和していく働きを強化するために、ネガティブな感情を自分の中に押しとどめている抑制の段階で、支援の介入が必要になる（大滝、2012）。このことから、きょうだいに対すると同様に指導員に対しても、この段階での支援が必要であると考えられる。

次に発達障害児への対応の模索では、実践のともなった知識を獲得することが、自分の中で手ごたえを感じる対応を見つけるために重要であると示唆された。これは、学習が多くても技術や実践の体験や参加が欠けていれば、養成課程の学習を高めることは困難になる（有村、2012）という研究結果と同様の結果であった。加えて、多くの指導員が他の指導員の対応を観察・模倣したり、他の指導員に相談したりしていることから、発達障害児への支援として一般的な対応をするよりも、1人1人に適した対応を個々に模索していくことが示された。他の職員と連携し相談しながら、自分の中で納得がいき、かつその子に適した対応を模索していることが示された。この事は、板川（2018）が支援の困難さの解決方法として挙げている連携体制の構築の部分に当てはまる。最後に、対応困難な体験から自分の中で手ごたえを感じた対応を見つけるまでの過程全体は、発達障害の特性理解にじわじわと影響していた。これは、発達障害児と関わりを繰り返す中で、障害に対して理解が深まっていったのではないかと考える。そのため多くの指導員が、障害はその子の個性、その子の特性の一部と捉えていた。理解の深まりとともに、

発達障害児に対する自分の行動も変化したことを実感しており、放課後等デイサービスでの対応だけでなく、日常生活での発達障害に対する態度や行動にも影響していたことが示された。そして、発達障害児の特性理解が深まり基盤となって対応困難な体験過程全体を支えている構造が示唆された。

3. 総合考察

放課後等デイサービスの指導員は、就労前では発達障害に対する興味関心や働く意欲に個人差があるものの、就職後発達障害児の問題行動等に対して対応困難さを感じ、その時の対応を振り返ることで自責感や失敗感等を感じていた。これは一見負の感情ではあるものの、その感情を受け止め、対応の不適切な点を考えることが、次の模索の段階へ進むために重要な役割を果たしているとして示唆された。模索の段階では、実践をともなった知識を獲得することが、自分の中で納得することができ、かつ有用な対応を見つけるために重要であると示唆された。加えて、多くの指導員が他の指導員の対応を観察・模倣したり、他の指導員に相談したりしていることから、発達障害への一般的な対応よりも1対1の個別での対応を模索することが、有用な対応へつながりやすいと考えられた。そして、発達障害児の対応困難な体験そのものが発達障害の特性理解に影響し、その特性理解が体験全体を支えるという構造が示された。

4. 今後の課題

本研究では、指導員における1つの対応困難な場面に焦点を当てて、その前後の心理のプロセスを明らかにした。けれども酒井・野崎（2014）が、教師が発達障害児に寄り添い接している中でも児童の問題や特性は常に変化し、その都度新たな困難が生まれていくと述べているように、指導員も同じように引き続き困難な場面に直面するであろう。そのため、今後は対応困難な体験が繰り返される際の心理のプロセスの様相を明らかにしていく必要がある。

付記

本研究は、平成30年度広島文教女子大学大学院

人間科学研究科教育学専攻臨床心理学コースの修士論文を加筆・修正したものです。本研究への協力を承諾してくださいました会社役員の皆様、ご多忙の中研究にご協力くださり貴重な体験を語ってくださいました放課後等デイサービスX・Yの指導員の皆様、本当にありがとうございました。

文献

- 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.
- 一般社団法人日本医療福祉教育コミュニケーション協会 (2017). 発達障害コミュニケーション指導者 <<http://amwec.or.jp>> (2018年12月21日アクセス)
- 板川知央 (2018). 放課後デイサービス職員が持つ支援の中の困り感について—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, 57-62.
- 岩壁茂 (2010). はじめて学ぶ臨床心理学の質的研究 岩崎学術出版社.
- 厚生労働省 (2015). 放課後等デイサービスガイドライン <<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyokushougai-hokenfukushibu-Kikakuka/0000082829.pdf>> (2018年12月10日アクセス)
- 厚生労働省 (2016). 発達障害者支援法の改正について <https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/0000128829.pdf> (2018年12月10日アクセス)
- 厚生労働省 (2017). 平成29年社会福祉施設等調査の概況 2障害福祉サービス等事業所・障害児通所支援等事業所の状況 <<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/fukushi/17/dl/kekka-kihonyou02.pdf>> (2018年12月10日アクセス)
- 厚生労働省 (2018). 放課後等デイサービスの見直しについて <https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/0000168835.pdf> (2018年12月10日アクセス)
- 宮里新之介 (2015). 放課後児童クラブにおける指導員の発達障害児対応の困難感に関する調査研究 鹿児島女子短期大学紀要, 50, 121-128.
- 文部科学省 (2012). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/089/houkoku/1339265.htm> (2018年12月29日アクセス)
- 大滝玲子 (2012). 軽度発達障害児・者のきょうだいが体験する心理プロセス—気持ちを抑え込むメカニズムに注目して— 家族心理学研究, 26, 525-39.
- 酒井香奈・野崎とも子 (2014). 発達障害を持つ子どもの言動から教師が受ける感情と教師への支援について 千葉大学教育学部研究紀要, 62, 67-73.
- 山本佳代子 (2016). 北九州市における放課後等デイサービス事業所に関するアンケート調査 西南女学院大学紀要, 20, 43-51.
- 山浦晴男 (2012). 質的統合法入門 考え方と手順 医学書院