

暴力に曝された子どもへの心理支援プログラムの試みとエンパワメント評価

— 学生ボランティアの活用 —

北風菜穂子¹⁾ 鈴木ゆみ²⁾ 榊原佐和子³⁾

¹⁾明治学院大学大学院 ²⁾児童養護施設まつば園 ³⁾ 明治学院大学非常勤講師

<要旨>

本研究の目的はエンパワメント評価の手法を用いて、虐待やネグレクト、家庭内における暴力（ドメスティックバイオレンス：DV）の目撃など、暴力に曝された経験をもつ児童が入所している児童福祉施設内において、心理支援プログラムを実施しその概要を報告するとともに、その効果を明らかにすることである。

二か所の児童福祉施設内において、児童を対象に適切な自己表現を目的としたグループワークを行った。その結果、施設 B では 6 回のグループワークの試行後、CBCL における日常生活場面の社会性の問題得点、非行的・攻撃的行動の問題を含む外向尺度得点が有意に低下し、社会性、外向的問題行動の改善がみられた。グループワークを通してそれぞれの子どもが獲得することが目的とされた行動項目については同様の結果を示さなかった。

グループワーク参加後の学生ボランティアの体験レポートからは、評価に関わることがステークホルダーにとっての効果をもたらすことが示された。児童福祉施設でのプログラムの導入と改善について、さらに今後の継続的な介入に対するエンパワメント評価の有効性について議論する。

<キーワード> 児童福祉施設 暴力にさらされた子ども グループワーク エンパワメント評価

【はじめに】

現在、児童福祉領域において、自らの精神的・身体的・性的暴力の体験、両親間の暴力の目撃などの暴力に曝された子どもに対する心理支援の必要性が高まっている。厚生労働省雇用均等・児童家庭局による児童養護施設入所児童等調査（2009）によれば、入所時養護問題発生理由は、一般的に「虐待」とされる「放任・怠惰」「虐待・酷使」「棄児」「養育拒否」を合計すると、児童養護施設入所児 33.1%、情緒障害児短期治療施設入所児 47.9%であることが示されている。母子が入居する母子生活支援施設においても 2007 年度中に入居した世帯の 48.7%が入所理由に夫などの暴力をあげている（社会福祉法人全国社会福祉協議会・全国母子生活支援施設協議会 HP より）。

暴力に曝された子どもたちには、感情調整の

困難、注意や意識の変容、対人関係における問題などが生じることがある（西澤, 2003）。これらの問題に対して、生活担当職員による修正的接近と心理療法担当職員による回復的接近による 2 種類のアプローチが並行して行われているが（西澤, 1997）、近年、より日常生活の中での心理支援の取り組みの強化を目指した新たな心理職の活用も始まっている（東京都, 2009）。しかし、そのような取り組みが進んでもなお、暴力に曝された子どもの示す問題は複雑化・重篤化しており、虐待発生件数もいまだ増加傾向を示しているなど、その対応は十分とはいえない。

集団によって行われる心理療法やグループワークは、個別面接の枠組みよりも枠が緩やかで日常生活に近いと、その効果が般化されやすい、行動のモデリングが容易である、問題を抱えているのは自分だけではないという共感や安

心感を得ることができるなどのメリットがあるとされている(野島, 2005)。行動的な問題を抱える可能性の高い、暴力に曝された子どもに対するグループワークを実施する意義は極めて大きい。

グループによる心理支援プログラムの効果や利点に関する研究が北米を中心として発展するなか、日本における実践や研究報告は、森田他(2003)、徳山・森田(2007)、春原他(2009)の研究等が散見される程度である。

本研究では、エンパワーメント評価の手法を用いて、児童福祉施設内において心理支援プログラムを実施し、その概要を報告するとともに、プログラムの評価を行い、その効果を明らかにすることを目的とする。エンパワーメント評価は、プログラムのステークホルダー(実際にプログラムに参加する子ども、その親、施設の職員、研究者、ボランティアを含む関係者)が、自身でプログラムを評価する方法のことである。この方法を用いた結果、評価活動を含めたプログラム改善に対して、参加者を含む関係者が積極的に関与するようになり、プログラムの改善が促進され、より効果を発揮することができるようになると考えられている。

そこで本研究では、当該福祉施設に心理職として勤務する職員と、臨床心理学を学ぶ大学院生に学生ボランティアとしてグループに参加してもらい、子どもたちと一緒にグループ活動を行うことによって、子どもたちのよきモデルとなることを期待する。加えて、ボランティア自身もグループの評価に参加し、プログラムに参加しているという意識から、より主体的にグループの改善や自らの役割について考えを深め、成長していくという効果も期待される。

以上のことから、本研究では、エンパワーメント評価の手法を用いて、児童福祉施設に導入した心理支援プログラムの効果を検証する。

【方法】

本研究では、2か所の児童福祉施設において実施したグループワークについて報告する。施設Aは母子で入居している施設であり、施設Bは

子どものみで入居している施設である。

1 施設Aにおけるグループ実施前の手続き

(1) 施設側のニーズの聞き取り

施設側から、グループワークを施設内学童保育の時間帯に行うことが、出席率の維持や母親の理解を得やすいとの助言があり、平日の夕方の時間に設定した。職員からみた子どもたちの特徴や気になることについてヒアリングを行い、「子どもたちの口調がきつく、怒鳴ることが多い」、「否定的な発言が多い」、「あいさつが苦手なことで積極的に行わない」、「意見を求められると固まってしまう、自分の意見を表明できない」というようなことがあがった。そこで適切な自己表現を促進するようなグループワークを行うことにした。

(2) 母親への説明

研究目的であることを含め、子どもたちの母親に母の会において、または個別に説明をした。施設の特性を考慮し、匿名性への配慮を十分に行うことを伝えた。母親からはグループに期待することとして、子ども同士で問題解決する力を伸ばしてほしいなどの意見があった。最終的に実施についての了承が得られた。

(3) グループの効果測定について

グループの効果測定をするにあたり、母親と施設の了解を得よう努めた。しかし、当該施設では心理職によるグループワークは初めての試みであること、子どもの行動チェックリストなどの指標を用いることに対して難色が示されたことから、今回は客観的指標による効果測定は見送った。

2 施設Aのグループの概要

(1) 実施日時

X年11月13日から12月11日までの5週間にわたり、計5回のグループワークを実施した。週1回1時間(16:30~17:30)のグループであり、施設内の学童保育の時間の中に組み込んで行った。

(2) 対象児童について

施設Aに入居している小学生10名が本グル

ープワークに参加した。学年は1年生1名、2年生2名、3年生3名、4年生1名、5年生3名であり、男女比は4:6であった。このうち両親間の暴力の目撃および被虐待体験を持つ児童は7名であった。

(3) 学生ボランティアとスタッフについて

ファシリテーターは、本施設で非常勤の心理職として勤務している本研究の研究者が行った。さらに臨床心理士2名、臨床心理学専攻の大学院生3名(男1名、女2名)が学生ボランティアとしてグループに参加した。

(4) グループの枠組み

原則的に毎回参加し、参加者に入れ替わりのないクロズド・グループの形式であったが、通院や他の用事がある場合など、母親の同意のもとに参加しない場合もあった。

(5) グループのルール

グループの約束事として毎回グループの最初に確認した事項は、グループ内で相手に対するマイナス言葉を使わないこと、暴力をふるわないこと、グループ内で話したことはグループ内にとどめること、楽しむことなどであり、グループの安全性を高める工夫をした。

(6) グループの流れ

各回の導入部分では、その日の気分を書き記すためのお天気カードを使用した。ルールの確認、ストレッチのあと、自己表現ワークを行い、プログラムの終わりにはシェアリングを行った。グループ終了後には、ファシリテーターとボランティアメンバーでのふりかえりを行った。

(7) 参加状況

子どもの参加率の平均は86%であった。

(8) 各回の子どもたちの反応とその推移

第1回目では、グループの導入として、自己紹介、目隠しをして周りのメンバーの声を頼りに目標にたどりつくゲームを行った。他のメンバーの番では自由に発言するメンバーも自分の自己紹介の場面になると、途端に言葉少なになり周りの反応を窺う様子も見られたが、次第に場に慣れ、おおむね楽しい雰囲気ですべて終了した。

第2回目では、小グループに分かれ、テーマは自分たちで決め、雑誌の切抜きの中から好き

なものを選んで作品を作る集団コラージュを実施した。年長児が中心となって作っていくグループが多いが、自分のアイデアが採用されて喜ぶ年少児もいた。一方シェアリングでは他のグループの作品にあまり興味を示さない様子もみられた。

第3回目では、小グループにわかれ、絵の具を直接手につけて絵を描くフィンガーペインティングを行った。メンバーみんなでひとつの作品を仕上げるグループと、それぞれ場所を区切って自分の絵を描くグループがあった。指先にしかな絵の具をつけない子が大半であった。

第4回目では、グループの前半で二人組で背中合わせに座り、相手にもたれかかる「背中合わせ」で「ぬくもり」「感情」を感じるというワークを行い、グループ後半に全員でフルーツバスケットを行った。「背中合わせ」では、ペアを組む段階で意思疎通がうまくできず、もめてしまうメンバーがいたため、グループ全体でそのことについて話し合おうとした。しかし、常日頃から学童保育で顔を合わせている者同士よく見かける場面のように、話し合いをしようというファシリテーターの介入に対して他のメンバーは興味を示さなかった。その後、フルーツバスケットは楽しく行うが、罰ゲームを巡って、学生ボランティアが標的になる場面もあった。

第5回目(最終回)では、相手の肯定的な面に目を向け、それを伝え、褒められるとどんな感じがするか話すワークを行った。発言し注目されることに楽しみを見出すメンバーがいる一方で、年長児には他者に褒められることに心地よさを感じられないメンバーもみられた。

3 施設Bにおけるグループ実施の手続き

(1) 施設側のニーズの聞き取り

本施設でのニーズを把握するために、子どもの行動で困っていることや改善したいことなどについて、職員数人にヒアリングを行った。とりわけ子どもと個別の心理療法を行っている心理職の意見やアドバイスを参考にした。

(2) 効果の測定

グループワークの効果測定のために、施

設の承諾を得て以下のような心理テストをプログラム
の事前・事後に行った。

①子どもの行動チェックリスト (Child Behavior Check List: CBCL)

客観性が高く、国際的に研究・臨床の分野で広く使われている子どもの行動チェックリスト (CBCL/4-18) の日本語親用版 (Achenbach, 1991; 児童思春期精神保健研究会訳) のうち、情緒や行動の問題に関する問題行動尺度 (Problem Scale) 113項目を用いた。問題行動尺度は、内向尺度、外向尺度の2つの上位尺度、ひきこもり、身体的問題、不安・抑うつ、社会性の問題、思考の問題、注意の問題、非行的行動、攻撃的行動の8つの症状群尺度、およびその他の問題から構成される9つの下位尺度からなる。子どもの各居室担当職員に子どもの現在、および過去6ヶ月間の状態について、3件法で評価してもらった。調査時期は、グループワークの始まる前2010年1月~2月と、グループワークが全て終了した2010年4月から5月であった。

②グループの中での子どもの行動チェックリスト

グループを実施したファシリテーター、ボランティアメンバーが、毎回のグループワーク終了後にそれぞれ「グループの中での子どもの行動チェックリスト」20項目に回答した。グループに参加した子どもそれぞれについて、当該の行動が「まったく見られなかった」、「見られた」、「よく見られた」の3段階で点数化した。

項目の内容は、「虐待を受けた子どもの行動チェックリスト (ACBL-R) (山本・尾崎・沼谷・藤澤・松原・西澤, 2008)」から10項目を抽出した。それに加えて、グループの目的に関わる行動として、自分・他者に対する肯定的発言、自分・他者に対する否定的発言、自分の気持ちや考えについての自発的発言、他者の発言を促す行動など10項目を作成して用いた。8項目を逆転項目とし、合計得点が高いほど、問題行動のグループ内での出現頻度が高いことを示す。

③学生ボランティアの体験レポート

すべてのグループワーク終了後に学生ボラン

ティアとして参加した大学院生4名にグループ参加前後の自分自身についてのレポートを書いてもらった。調査時期は、2010年5月であった。

4 施設Bのグループの概要

(1) 実施日時

X年2月から4月までの約3カ月にわたり、隔週の土曜日の午後1時から2時の約1時間、計6回のグループワークを実施した。

(2) 対象児童について

都内の児童養護施設で生活する小学生12名が本グループワークに参加した。学年は、低学年3名、中学年5名、高学年4名で、男女の割合は1対1であった。なお、帰省 (父母宅等) や行事等への参加のため全日程に参加したのは4名だった。

(3) 学生ボランティア、スタッフについて

臨床心理学専攻の大学院生4名 (男2名、女2名) が本グループワークに参加した。共同研究者2)3)の他、施設の心理担当職員も毎回参加した。

(4) グループの枠組み

施設Aと同様の枠組みであった。

(5) グループのルール

施設Aと同様のルールを設定した。

(6) 毎回の流れ

毎回、学生ボランティアとスタッフが事前と事後の打ち合わせを行い、感想や子どもの行動について話し合った。また、一人一人の子どもについて、毎回の行動を、チェックリストを用いて評価した。また、施設の許可をとり、全てのグループワークを録画した。

(7) グループワークの流れ

毎回、始まる前に約束事 (暴言・暴力の禁止、グループ内の秘密保持) を確認し、気持ちカード (全6回分が表になっており、ワークの前後の気持ちシールを貼り部分と感想を書く部分から成る) にシールを貼った後にワークを開始した。ワーク終了後は、感想を言ってもらい (フィードバック)、再度気持ちカードに顔シールを貼り、毎回1行程度の感想を書いてもらった。プログラムが全て終了した後は各児童に袋分け

されたお菓子を食べた。

(8) 参加状況

子どもの参加率の平均は66%であった。

(9) 各回の子どもの反応とその推移

施設Bで行ったグループの内容をTable 1に示す。

第1回目は、グループの目的と約束事の説明の後、子どもとスタッフ、ファシリテーターそれぞれの自己紹介を行った。その後、信頼関係の構築を目的としたワークであるトラストワークを行った。二人ひと組になって一人は目隠しをしてホールを歩き、その後相手を交代して行った。初めてのグループワークにとまどう子どもも多く、落ち着かない子ども、喧嘩をはじめめる子どもなどもいた。理由として、建物の構造的に廊下や居室と近い場所を実施したことが考えられたため、2回目以降は、枠組みや構造

をより明確にするために、ドアのある部屋（職員室）で実施した。

2回目、3回目は、自己表現を促すようなアートセラピー的なワークを行った。紙粘土やコラージュを利用し、子ども一人一人が個別に作品をつくった。学生ボランティアも作品づくりに一緒に参加し、ラポールを構築するよう努めた。楽しんで作品に取り組む子どもがいる一方で、何を作るか決められない子どももおり個人差が目立った。

グループワーク後半に入り、第4回目では、コミュニケーションスキルの向上を目指した対人ゲーム（伝言ゲームとジェスチャーゲーム）を行った。子どもたちは非言語的コミュニケーションの楽しさと難しさを経験しているように見えた。

Table 1 施設Bのグループワークの内容

回	施行年月	プログラム	種類	内容	子どもたちの反応
1	X年2月	オリエンテーション・トラストワーク	信頼関係	二人ひと組になって一人は目隠しをしてホールを歩き、相手を交代して同様に行動する。	新奇場面に戸惑う子ども、不安定な言動を示す子どもがいた。一方、ゲームに積極的に取り組む子どももいた。
2	X年2月	ねんどのワーク	自己表現	紙粘土を使用し、前半はテーマを決め、後半は自分の好きなものを作る。	楽しんで作品に取り組む子どもがいる一方で、何を作るか決められない子どももいた。
3	X年3月	コラージュのワーク	自己表現	雑誌等の切り抜きを用いて自由に作品をつくる。	皆、楽しんで作品を作る。子どもの発達や個性に応じて多様な作品が作られた。
4	X年3月	対人ゲーム	コミュニケーションスキルの向上	2チームに分かれて、伝言ゲームとジェスチャーゲームを行う。	非言語的コミュニケーションの楽しさと難しさを経験しているように見えた。
5	X年4月	フィンガーペインティング	自己表現 他者理解	絵具を用いて、フィンガーペインティングをする。	指で絵を描くだけでなく、他者への接近、身体接触なども多くみられた。
6	X年4月	グループによる総合的アートワーク	自己表現と共同作業	2組に分かれ、コラージュ、絵具、折り紙等を用いて協力し合いながら作品を作る。	役割分担や共同で作品を作るのが難しい場面がみられた。

第5回目は2つのグループに分かれてフィンガーペインティングを行った。個人で作品を作ることからグループでの作業へと変化したため、ワークのテーマは自己表現と他者理解となった。この頃になると学生ボランティアとの関係も深まり、親和的な態度や身体接触なども多くみられた。

最終回である第6回目には、参加者全員による総合的アートワークを試みた。大きく2組に分かれ、コラージュ、絵具、折り紙等を用いて協力し合いながら作品を作った。楽しんで参加する子どもがいる一方で、役割を分担したり協調的に行動することが難しい子どもも見られた。

【施設Bの結果】

1 子どもの行動チェックリストの分析

事前テスト、事後テストの得点の変化について明らかにするため、CBCL 問題行動尺度の平均値について、対応のあるt検定を行った。総得点は事前 46.10 点 ($SD=52.83$)、事後 29.18 点 ($SD=35.42$) で得点は低下したが有意ではなかった ($t(10)=2.06, p=.067, n.s.$)。上位尺度のうち、内向尺度は事前 11.36 点 ($SD=14.51$)、事後 6.91 点 ($SD=9.89$) で介入の前後では有意差

がなかったが ($t(10)=1.65, p=.131, n.s.$)、外向尺度では、事前 15.55 点 ($SD=18.16$)、事後 8.27 点 ($SD=11.28$) で有意に得点が低下した ($t(10)=2.32, p<.05$)。症状群尺度では、社会性の問題尺度が事前 5.27 点 ($SD=5.02$)、事後 3.64 点 ($SD=4.01$) で有意に低下しており ($t(10)=2.67, p<.05$)、非行的行動において、事前 3.72 点 ($SD=4.78$)、事後 1.36 点 ($SD=2.38$) で有意に低下した ($t(10)=2.76, p<.05$)。 (Table 2)

2 グループの中での子どもの行動チェックリストの分析

各回の終了後にファシリテーターおよび学生ボランティアが回答したグループの中での子どもの行動チェックリストのうち、ACBL-R から抽出した行動 10 項目、グループの目的に関わる行動 10 項目のそれぞれの得点を参加初回と参加最終回で比較した。その結果、ACBL-R から抽出した行動 10 項目では 12 名中 6 名が得点の上昇、6 名が得点の低下を示した。グループの目的に関わる行動 10 項目では 7 名が得点の上昇、5 名が得点の低下を示した。したがって、虐待された子どもに特徴的な行動は約半数が参加初回よりも参加最終回のほうが出現しており、グループの目的にあわない行動も半数以上が参加

Table 2 CBCL の t 検定による事前事後テストの差

	事前テスト		事後テスト		有意確率
	M	SD	M	SD	
ひきこもり	3.64	5.43	2.18	2.96	
身体的問題	1.55	2.91	.55	1.21	
不安・抑うつ	6.45	7.66	4.36	6.64	
社会性の問題	5.27	5.02	3.64	4.01	*(事前>事後)
思考の問題	1.73	4.13	.55	1.51	
注意の問題	6.36	6.19	5.64	4.92	
非行的行動	3.73	4.78	1.36	2.38	*(事前>事後)
攻撃的行動	11.82	13.47	6.91	9.09	
その他の問題	7.82	11.45	5.55	8.95	
内向得点	11.36	14.51	6.91	9.89	
外向得点	15.55	18.16	8.27	11.28	*(事前>事後)
総得点	46.09	52.83	29.18	35.42	

初回よりも参加最終回のほうが出現していた。

3 学生ボランティアの体験レポート

プログラム終了後、グループワークに参加した学生ボランティアに対し、「今回のグループへの参加体験とはどのようなものか」「グループに参加する前と参加した後の今とを比較して思うこと」の2つのテーマを提示し、レポートとして後日提出してもらった。対象者の内訳は臨床心理学専攻の大学院生4名(男2名、女2名)であった。4名の体験レポートから、特徴的な部分を抜き出して以下に示す。

質問1「今回のグループへの参加体験とはどのようなものか」に対する回答

『グループが進むにつれ、子どもたちとの関わりや観察から喜びの体験も出てくるようになっていきました。笑顔がみられる子どもが増えていったり、だんだんと子どもの側から関わってくれるように変化していったり、純粋にワークを楽しんでいることが感じられたり、何人かの子どもと噛み合っていなかった会話やコミュニケーションが双方向的にやりとりできるようになっていったり、「次はいつやるの」といったようなこの会を楽しみに感じているような発言が聞かれたりなどといったことが例として挙げられます。また初期の頃と比べ、スタッフに対して自分の気持ちを表現する場面が増えたり、場に合った居方ができるようになる生徒が増えていくなど、グループ内での子どものちょっとした成長が感じられる場面もあり、そういったところからも喜びを感じました。(男性学生ボランティアA)』

『子ども達と接するなかで自分の対応について考えたりもした。気持ちを話したり、何かを発表するとき最初に手を挙げて発言するなど、子ども達のお手本になるような振る舞いをするように考えて行動するように言われて行動した部分もあったので、そういったメッセージとして子ども達に伝えることができたのかといったことを振り返ったりしました。(女性学生ボランティアA)』

質問2「グループに参加する前と参加した後

の今とを比較して思うこと」に対する回答

『今回のグループ体験を通して、子どもをよく観察することやアセスメントの視点を持ちながら関わることの重要性もさらに強く感じるようになりました。子どもが指示をきいてくれなかったり、スタッフとのコミュニケーションがうまくもてなかったりといったことなどが起こったときなどに、他のスタッフがいくつかの可能性やその対処法について話し合っているのを見たり、自分自身でも自分の中で仮説を立てて関わり方を変化させてみたりして、実際に状況が改善するということがあってそれを体感することができたというところから、そういったことを参加する前よりも強く感じるようになりました。(男性学生ボランティアA)』

『これは私の癖だと思うのだが、どう受け止められるかとか、どのように振る舞えばいいかを頭で考えすぎて逆にぎこちなくなってしまうということがよくあるように思う。今回の活動を振り返って、この癖に改めて気付けたこともとてもいい体験であった。また、なんとかなるものだなあというような見方も少しできるようになったかもしれない。(中略)また、スタッフ同士で事前の準備をしたり打ち合わせをしたこともとても楽しかった。このようなスタッフ間でのコミュニケーションによって関係が深まったことも前後の変化であるように思う。(女性学生ボランティアA)』

『グループが始まる前や初期の頃は、「子どもって難しい」「どうしてあんなに騒いでしまうのだろう?」というネガティブなイメージがありましたが、グループを通じて、子どもがどんな風に表現し、どんなことを伝えようとしているのかという「子ども自身」から感じることを大切することや、子ども自身を理解していきたいと考えながらかかわるなど、子どもとかかわることについて改めて考えさせられるいい機会であったと感じています。そういった、自分自身の変化が一番大きかったのではないかと思います。(女性学生ボランティアB)』

【考察】

1. 子どもの行動チェックリスト(CBCL)の分析

こどもの居室担当職員にグループの事前事後

に回答してもらった CBCL の結果の分析から、社会性の問題、非行的行動、外向尺度（非行的行動＋攻撃的行動）において、事前－事後テストで得点が有意に低下し、行動的な問題が軽減した可能性が示された。

外向尺度は 11 名中 7 名において得点の低下がみられた。外向尺度は、「嘘をついたり、だましたりする」、「罵ったり、卑猥なことばを使う」、「器物破損」などの非行的行動と、「他人の物を壊す」、「家で言うことを聞かない」、「人に暴力をふるう」などの攻撃的行動の合計であり、外向的な問題行動をどのくらい呈しているかを表す。今回のグループワークのルールとして、暴言・暴力の禁止を毎回確認し、そのような言動があった場合には、できるだけ即時的に介入した。グループの中で最も重要視した適切な自己表現、自分も相手も大切にしたいコミュニケーションの実践が、日常場面に般化し、非行的・攻撃的行動を抑制させることにつながったことが推察される。

また、社会性の問題は、「大人にまともにつき、または頼りにしすぎている」、「他の子と仲良くできない」、「他の子から好かれていない」などの項目からなる。11 名中 8 名において得点の低下がみられた。もともとはグループとして活動することのなかった施設内のメンバーが、一つのグループとして時間を共有し、ワークを通じてお互いを知ることができたため、以前よりも友好的な関係をもてるようになったことが推察される。

2. グループの中での子どもの行動チェックリストの分析

グループの中での子どもの行動チェックリストにおいては、初回と最終回の点数が上昇している子どもと低下している子どもがほぼ同数見られ、本支援プログラムを通してグループの中での子どもの行動が変化したとはいえない結果であった。これは、CBCL の外向尺度得点の推移とは異なる結果であるといえる。この理由として、CBCL は標準的な手続きに従って実施したが、グループの中での子どもの行動チェック

リスト (ACBL-R) については、標準化された項目群を部分的に使用したために尺度の妥当性の点において問題があったことがあげられる。また、グループに参加するスタッフや学生ボランティアがグループ毎に多少異なったこと、加えてだれがどの子どもの評価をするかがグループ毎に異なっていたことなどの方法論上の理由があげられる。このように、グループの中での子どもの行動チェックリストの測定効果は方法論上の問題があるため今後検討していく必要がある。

3. 学生ボランティアの感想文の分析

「今回のグループへの参加体験とはどのようなものか」の問いに対し、男性ボランティア (A) は、子どもとのかかわりが次第に変化し、関係の量や質が変化していったことを実感している。そして同時に自らの情緒的な変化（不安やしんどさから喜びへ）も語っている。臨床経験もまだそれほど多くない大学院生が、一般的な児童よりも行動的な問題を抱えることが多いとされる児童福祉施設に入所する子どもに対応する際、戸惑いや不安を覚えたことは想像に難くない。しかし次第に関係が変化するにしたがって、さまざまなことに気づき（認識の変化）、気持ちも変化していく（情緒的な変化）。この学生のプログラムへの積極的な関わりは他の参加スタッフすべてが認めるところであった。

また、女性のボランティア (A) は、子ども達と接するなかで自分の対応について考え、子どものよきロール・モデルとなることを意識するようになっていく。このような自らの体験を通じた自身の変化への気づきは、このようなグループへの参加を通して学生ボランティア自身の成長が促されたことであり、今後彼らが臨床家として仕事をしていくうえで、このグループに参加することが貴重な経験となったと言えるであろう。

また、男性学生ボランティア (A) の「グループに参加する前と参加した後の今とを比較して思うこと」に対する問いに対する回答から、毎グループ後にスタッフ・学生ボランティアが話

し合う時間を持つことが、学生ボランティアに対して、すでに経験を積んでいるスタッフの子どもに対する見方・アセスメント・対応方法などについて学ぶ機会を提供することになり、それによって学生ボランティアが自分に対する気づきを得たり、行動を変化させる契機となったりすることにつながったと考えられる。したがって、上記に述べたようにグループの中での子どもの行動チェックリストの方法論的問題について検討する必要はあるが、こういったものを用いてグループ後に話し合いの時間を持つことは、学生の成長につながる時間であると考えられるので、今後学生ボランティアを活用した心理支援プログラムを行う際には、このような行動チェックリストなどを素材とした話し合いの時間を設けることが望ましいだろう。

【まとめと今後の課題】

本研究では、暴力に曝された児童に対するグループワークを実施し、その概要を報告するとともにエンパワーメント評価の方法を用いて、プログラムの効果を検証した。

本研究の意義として、児童福祉施設内で心理士と学生ボランティアによるグループワークを実施し、それに対するエンパワーメント評価を行うという国内ではじめての研究報告であるということがある。介入による子どもの変化を行動チェックリストを用いて検証することは重要であるが、それに加えて、ステークホルダーがグループの評価に参加するという点にいくつかの利点があった。

毎回のセッション終了後、学生ボランティアを含めてファシリテーター、施設内の心理職などグループに参加した者が、子ども一人ひとりの言葉や行動、他の子どもとのやりとりなど、子どもの行動チェックリストへの回答、自由記述を行い、それについての話し合いを毎回1時間程度もっていた。それにより、学生ボランティアがより経験のある心理士の子どもの見方について学ぶことができたり、セッション中に生じた子どもの行動への対応への不安を軽減できた。さらに、施設内で個別の心理療法を行って

いる心理士にとっては、普段個別の心理療法を行っている子どもがグループの中で同年代の子どもとどのように対人関係のもっているのか直接見て知ることができ、その子どもに対する理解を深めるよい機会となったという利点があった。

施設内でのグループワークは子ども達本人にとって、役立つものでなければならない。しかしそれはそこに関わる関係者にとっても役に立つものであることも、プログラムの実施や継続には必要である。今回の研究のように、学生ボランティアに参加してもらうことの利点として、年齢の比較的近い大人が参加していることで子どもたちがプログラムと構えることなく、遊びの感覚で参加しやすいということがある。十分なマンパワーを確保することは、施設職員に負担させてしまう時間と労力を軽減することにもなる。さらに学生自身にとっても多くの学びの場となることは上述した。このように学生ボランティアを活用するかたちで行うエンパワーメント評価を児童福祉施設内での心理支援プログラムに活用することは有効であると思われる。

本研究の限界として、CBCL 得点の低下に表される子どもたちの問題行動の軽減がグループの効果であるのか、3 カ月間の子どもの成長の結果であるのかは議論の余地が残されている。今後は統制群を置くなど、研究の方法論的瑕疵を低減していく必要がある。しかしながら、児童福祉施設におけるエンパワーメント評価の手法を用いた心理支援プログラムの導入は始まったばかりであり、今後も継続してより効果のあるプログラムを実施するために評価を行っていくことが必要であろう。

【謝辞】

本研究のプログラム実施にあたりご協力いただきました児童福祉施設の関係者のみなさまに心より感謝申し上げます。

またご指導を賜りました明治学院大学心理学部の井上孝代教授、和光大学現代人間学部の伊藤武彦教授に感謝申し上げます。

【参考文献】

- Fetterman, D.M. & Wandersman, A. (Eds.) 2005 Empowerment evaluation. : Principles in practice. New York : The Guilford Press.
- 伊藤武彦 2007 エンパワーメント評価: コミュニティのための参加型評価. 井上孝代 (編). マクロ・カウンセリング実践シリーズ5 エンパワーメントのカウンセリング (pp.245-262). 川島書店
- 近藤千加子 2008 虐待を受けた子どものアートグループ 子どもの虐待とネグレクト 10(2), 242-249
- 牧田 浩一, 田中 雄三 2001 被虐待児に対するコラージュ療法の試み 日本芸術療法学会誌 32(1), 21-29
- 森田 展彰, 有園 博子, 肥田 明日香 2003 児童養護施設における思春期児童を対象としたグループワーク 子どもの虐待とネグレクト 5(1), 185-198
- 西澤 哲 2003 虐待によるトラウマのプレイセラピー (特集 [日本子どもの虐待防止研究会] 第8回学術集会(東京大会)) 子どもの虐待とネグレクト 5(1), 12-20
- 西澤哲 1997 子どもの虐待と家族・虐待を生じる要因としてのトラウマ, 精神療法 23, 233-241
- 徳山 美知代, 森田 展彰 2007 児童養護施設における治療的養育の手段としてのグループアプローチ 子どもの虐待とネグレクト 9(3), (21) 362-372
- 石 曉玲 2006 児童養護施設における子どもの情緒的・行動的問題アセスメント: 被虐待児を中心とした治療的対応を巡って 臨床教育心理学研究 32(1), 1-8
- Stone, C. B. & Dahir, C.A. 2004/2007 School counselor accountability : a MEASURE of student success. Upper Saddle River, NJ, Pearson Education.
〔井上孝代(監訳)伊藤武彦, 石原静子訳 2007 スクールカウンセリングの新しいパラダイム: MEASURE法による全校参加型支援 風間書房〕
- 山本 知加, 尾崎 仁美, 沼谷 直子 [他] 2008 虐待を受けた子どもの行動チェックリスト (ACBL-R)の標準化の試み 子どもの虐待とネグレクト 10(1), 124-136
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局 (2009). 家庭福祉課児童養護施設入所児童等調査 <http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jido uyogo/19/dl/02.pdf>
- 社会福祉法人全国社会福祉協議会・全国母子生活支援施設協議会 HP <http://www.zenbokyou.jp/boshi/outline.html>