

援助関係の形成が困難なケースに対する相談援助面接技法の 研修プログラムの開発

長沼葉月

要約

本研究では、援助関係が形成しづらいクライアントとの相談援助面接技法について、困難事例への支援アプローチや社会構成主義的な実践アプローチを参照して抽出し、ソーシャルワーカーに対して効果的に研修する方法を開発することを目的とした。抽出した技法は基本的な面接技法に加えて利用者主体、ストレングス視点、エンパワメントの価値を活用した態度や問いかけの技法であった。研修方法は連続開催が可能な場合と、単一回のみの実施とでできる工夫に違いがあったが、受講者相互の「対話型」の仕掛けを組み込むことと、実践応用について様々な形で意識付けを行うことが有効であると考えられた。

1. はじめに

生活課題が複雑化し、ソーシャルワーカーは支援関係の構築が困難な人へも相談援助を提供しなくなってきた。例えば援助を求めてこない人々への支援や、虐待の加害者への関与といった領域では、従来型の「困難な状態におかれニーズを自覚している方々へ、ニーズを充足するための支援を提供する」という対応では適切な働きかけができない。むしろ、援助職の働きかけの仕方によっては問題が隠蔽されたり、悪化したりするリスクも生じてしまう。初期の言葉のやり取りがその後の支援展開に大きく影響しうるため、より一層、丁寧に援助関係を構築していくための相談援助技術の充実が求められるようになってきたといえる。社会福祉士の養成課程においても、相談援助の技術の習得に力点が置かれるようになり、平成19年11月の「社会福祉士及び介護福祉士法等の一部を改正する法律」においては、演習や実習指導の強化が図られた。養成課程においては、様々な領域の事例に触れて事例検討を行うことで、多様な場面について理解を深めることや、様々なアプローチに基づくロールプレイ等を行い、相談援助スキルを獲得していくことが求められている。とはいえ、養成課程においては「実際の利用者を前にして責任ある専門職として対応する」という実践現場で求められるスキルを十分に獲得することは困難である。現場で相談援助業務に従事しながら、日々の実務の振り返りを通じて、また研修を受けることを通じて、スキルアップを図っていくことが重要である。

このような支援困難とされる状況は、どのように理解することができるだろうか。岡田(2010)は、先行研究のレビューから、6つの「支援困難要素」を抽出している。岡田によればそれらの要素は、①対象者と支援者の課題認識の面で生じる困難、②対象者と支援者の解決行動の面で生じる困難、③課題自体の困難性、④サービスにまつわる困難性、⑤支援者側の条件としての困難性、⑥支援の仕組みに関する困難性である。ここで抽出された要素のうち③は支援関係の中で解消していくには難しいこともある。病気や障害や疾病そのものを取り除いたり、軽くしたりすることはソーシャルワーク支援においては困難だからである。また④や⑥については、支援者の個人的な努力というよりは、いわ

ゆるマクロレベルでの、制度や政策レベルでの改善を求めていかななくてはならない。対象者への相談援助面接の技術をもってしてどうこうできる内容ではないだろう。しかし①や②の要因については、対象者と支援者との関係性において生じていることであるため、支援者が相談場面における関わり方を変えていくことで変化させることは可能であると考えられる。

岩間（2014）は、支援困難事例の発生要因を、①個人的要因（困難の発生源が本人の側にあるもの）、②社会的要因（困難の発生源が社会〔環境〕や関係性にあるもの）、③不適切な対応（援助者の不適切な対応に起因する困難）と分類し、実際にはこれらが複雑に組み合わさることで支援困難な状況が生じていると指摘している。その組み合わせの中には、③の不適切な対応が占める割合も一定含まれているだろう。支援者が利用者の状況に即した的確な対応をとれないことで、支援困難度が増していくことが示唆される。

岡田や岩間の指摘からは、支援困難とされる事例への対応は、支援者が面接技術を高めるだけで解消できるとは言えないことが明らかである。その解消のためには、マクロレベルで適切かつ柔軟なサービスを提供できる制度、政策、人員配置体制が整えられることが基盤として必要である。加えてメゾレベルでのネットワーキング活動と連携の技術により、個々の事例を多機関チームで支援できる体制が欠かせない。とはいえ、支援困難とされる事例に対して、相談援助面接技術を工夫することによって困難性が解消できる部分もあると示唆される。実際、岩間（2008）は、支援困難事例へのアプローチにおいては援助関係を構築していくことが重要であるとし、まず「支援困難を問い直す」ことが重要であるとし、支援困難を援助者側の視点ではなくクライアント側の視点からとらえることができるかどうかに対応の鍵と指摘している。そのうえで本人の認識を知るためにも援助関係が重要であると論じ、そこを糸口としたミクロレベルからマクロレベルにわたる支援技法を提示するとともに実践の根拠となる価値として「利用者主体」の原則を強調している。

「支援困難」を問い直し、援助関係の形成から「支援困難」という事象を解きほぐしていこうとする視点は、社会構成主義的なものの見方と重なりあう部分である。社会構成主義とは、「現実」は社会的な過程、すなわち言葉を介した相互的なやり取りを通じて構成されていくという考え方である（Gergen, 1999= 2004）。社会構成主義に基づけば、「支援困難」という事象が絶対的・客観的に存在するというよりも、利用者や家族とのやり取りの中で「支援が難しい」と感じた援助職が、本人や家族や他の関係者との間で「支援が難しい、打つ手がない」と確認しあうようなやり取りを繰り返すことで、「支援困難」という状況が現実のものとして実感されていく、ということになる。逆説的にいえば、社会構成主義的な立場に基づく実践アプローチを活用すれば、「支援困難」とされてきた状況を再構築することが可能になり、その状況を脱却するのに役立つのではないだろうか。

（荒井，2014）は、ソーシャルワーク領域において社会構成主義的な実践理論の一つであるナラティブ・セラピー・アプローチにより、支援困難事例を「解きほぐす」ことができると提案している。荒井（2014）は支援困難とされていたサービスを拒否する認知症高齢者とその家族に関する事例を紹介している。荒井は、認知症高齢者の「繰り返言」に丁寧に耳を傾け、その中に含まれる「ユニーク・アウトカム」に注目した。「ユニーク・アウトカム」とは、問題のしみ込んだ日常のコンテキストの中で、問題とは異なる結果、いわばユニークな結果が生じた状況のことである。その状況について多様に問いを重ねて話し合うことで新たなものの見方が形成され、それが現実を変えていくという考え方である。荒井が面談をした高齢者は、毎日のように家族や周囲に対するさまざまな不平不満をこぼしており、周囲との関係性が大いに悪化していた。しかしある時、荒井に対してある介護家族に対する肯定的な思いを口にしたというのである。荒井はこの話を介護者である家族に伝えたところ、症状や不平不満の底

にあるかもしれない想いに着いて家族と話し合うことができた。さらに本人のあるいは家族の「ユニーク・アウトカム」を発見できるよう注目し続け、それについて話し合いを重ねていくことを繰り返したという。やがて介護サービス利用に対しても拒否がなくなり、関係機関のなかで支援が提供できるようになっていったという。こうした経験から、荒井は「支援困難」を作り出してしまうのは支援者の困難感なのではないか、本当にそれは支援困難な事例なのか、と問い直すことの重要性を指摘している。

筆者は、解決志向アプローチ(Berg & De Jong, 2007= 2008)やナラティブ・セラピー(White & Epston, 1990=1992)を中心に、社会構成主義的実践理論を相談援助の現場で実践してきており、その実践的有用性を実感してきた。児童虐待事例への対応において、意思表示が難しい子どもや虐待を否認する親、支援者に対して敵対的な態度をとったり知的な面で課題を抱えていたりする親と支援関係を構築する上で、解決志向アプローチやナラティブ・セラピーが有用であることは報告されていた(Turnell & Edwards, 1999; Wheeler & Hogg, 2011; 井上 & 井上, 2008; Weld, Parker, & 井上, 2015)。これらを参考にしながらさらに筆者らは解決志向アプローチを高年齢者虐待防止に応用して「安心づくり安全探しアプローチ」を開発した(副田, 土屋, & 長沼, 2012)。その有用性に関する研究では、これを実践することで高年齢者虐待対応に従事する行政や地域包括支援センター職員の対応困難感が低下することを明らかにしてきた(副田, 長沼, 土屋, & 坂本, 2013)。

支援者の相談援助技術の工夫によって、児童虐待や高年齢者虐待事例以外にも支援困難とされている状況に対して対応困難感を減らすことができるのではないだろうか。「支援困難」を問い直しながら、利用者や家族との関係性の構築を促す問いかけができるのではないだろうか。社会構成主義的な実践アプローチ、例えば解決志向アプローチやナラティブ・セラピー、リフレクティング・プロセス(Andersen, 1987)、コラボレイティブ・アプローチ(Anderson, 1997=2001)では、そうした対話を生み出すための様々な視野、問いの在り方について多くの知見を提供している(McNamee & Gergen, 1992= 1997)。これらのアプローチを使うことで、問題＝不足＝支援が必要、といった分析的・客観的な視点で支援を提供するのではなく、援助そのものを再構築することができるのではないだろうか。つまり当事者の視点にじっくりと寄り添い、改めて支援の位置づけや目標の設定そのものを再構築し直すことでパートナーシップを形成し、多少なりとも支援困難化を防ぐことができるのではないだろうか。

そこで、本研究では社会構成主義的な実践理論を応用しながら、ソーシャルワーカーに活用可能な「援助関係の構築が難しい事例への相談援助面接技法」を紹介する研修を行い、その効果を検討することとした。まず相談援助面接技術を先行研究の整理から抽出した。また、その研修プログラムをどのように開発し、効果をどう評定したのか、二つの事例について記述することを目的とする。特に事例についての記述では、できる限り社会構成主義的な立場から、筆者がどのような立場でその場の状況に関わり、どのように解釈しどのように対応していったのか、という視点から記述することとする。

なお、以下の記述では窪田(2013)に倣って、本人、家族、他の支援者であれ、ソーシャルワーカーが行う面談の相手をクライアントと表記する。つまりクライアントには本人以外の家族や他の支援者も含まれている。

2. 支援困難事例への相談援助面接技法とは

2.1 相談援助面接に関する理論から

支援困難事例に対する面接であれ、それ以外の、事例に対する面接であれ、基礎となる技術は人と人が向き合って話し合う、ということになるだろう。岩間(2008)は支援困難とされる事例での援

助関係の構築の技術として、①本人との接点を確保する、②ともに存在する時間と空間を大切にすること、③ありのままを受けとめる、④感情にアプローチする、⑤会話を活用する、⑥協働作業を大切にすること、の6点を挙げている。それぞれ例を挙げて具体的に論じられているものの、対人援助の価値を基盤としたやや抽象性の高い表現であるため、「時間と空間を大切にすること」技術はどのようなものか、「会話を活用する」ための会話はどのように行えばいいのか、というより具体的な問いに対しての手がかりがふんだんにあるわけではない。岩間(2008)の指摘はすでに実践現場で働きある程度の技術がある援助職にとっては分かりやすいだろうが、相談援助職になって経験の浅いものや他部署から異動してきた行政ワーカーにとってはもう少し具体的なレベルの技術の名称があるほうが分かりやすいのではないだろうか。

窪田(2013)は基本の福祉援助における面接技術を整理している。窪田は援助者を「共感する他者」として位置づけ、まずマイクロレベルでのコミュニケーションの重要性を指摘した。そして「状況設定」の技術を二つ挙げた。まず共感的受容を行うためにあらかじめ「準備的共感」、すなわち関係者等から収集した事前情報からクライアントの状況や体験について想像を巡らして身構えを作っておくこと、次いで個別面接場面での「波長合わせ」、すなわちクライアントと姿勢や声のトーンや表情、気分などを合わせることでお互いの言葉のリズムや話のペースを合わせていくことである。そのうえで、クライアントへの「呼びかけ」の言葉について＜支配—被支配＞の関係にならないように「呼びかけ」の言葉として配慮すべき点を挙げたのち、さらなる面接技術として「相槌、間投詞の使い方」「相手の言葉を繰り返すこと・言い換えること」について詳述したのち「私の眼、私の位置、私の感情、私の言葉」との対話を続けることの重要性を指摘した。

また相談面接技術に関するメタ理論であるマイクロカウンセリング理論も社会福祉士養成の演習テキストなどでも紹介されており、福祉現場で利用可能であると考えられる。マイクロカウンセリング理論では、心理相談、法律相談、キャリアガイダンス、生活相談など多様な領域で行われている相談(=カウンセリング)の技術を、その最小単位(=マイクロ)にまで分解して整理したものである。この理論では、5つの基本の傾聴の技術(関わり行動、質問技法、最小限の励ましと明確化技法、感情の反射技法、要約技法)が面接技法の土台として位置づけられている(福原, Ivey, & Ivey, 2004)。

これらの具体的な技法論を参照することで、例えば「ともに存在する時間と空間を大切にすること」(岩間, 2008)を実践する上では、共感的受容の状況設定の技術である「準備的共感」や「波長合わせ」(窪田, 2013)を活用したり、マイクロカウンセリング理論における「かかわり行動」を意識してクライアントに関わろうとする姿勢や態度、表情や雰囲気工夫を工夫することができるようになるのではないだろうか。「会話を活用する」についても、窪田(2013)の「相槌、間投詞の使い方」やマイクロカウンセリング理論の「最小限の励ましと明確化の技法」が有用であろう。

これらの技術に加えて、社会構成主義的な実践アプローチからいくつかの問いの視点を追加できるだろう。すなわち、重要なソーシャルワークの価値である「利用者主体」をどのように実践するかという点で、利用者や周囲の関係者に対する問いの視点が重要となるからである。同様に社会構成主義的な実践アプローチは「ストレングス」や「エンパワメント」の価値の実践とも深い関係がある。

まず「利用者主体」の実践につなげていくためにも利用者との協働作業(岩間, 2008)ないしは共同作業(窪田, 2013)を意識した話し合いが必要である。これらを実践するためには、コラボレイティブ・アプローチの、そもそも「何が問題とされているのか」という点について、クライアント独自の定義づけについて先に問いかけることが有用だろう(H Anderson & Goolishian, 1988= 2013)。クライアント独自の定義づけを聞き出すには、クライアントが問題と思う事象の内容について訊くだけではなく、その

事象に対してクライアントがどのように自分を関係づけているのかを訊く必要がある。例えば特定の場面に焦点を当てながら、そのときどのような思いや感情が湧き上がっているのか、といった点について訊くことができる。この「最初に問題の設定について話し合う」という手法は、社会構成主義の影響を受けて発展した対話型の組織マネジメントの基本でもあり(中原 & 長岡, 2009)¹、問題行動を抱える子どもやその親、教師らが協働して問題の解決にあたらうとする Collaborative Problem Solution(CPS)²の3ステップでもプロセスの最初に挙げられているものである(Greene, 2008=2013)。

具体的な「問題」について多少なりとも話し合いができるような関係になったのであれば、解決志向アプローチでは「セッション前変化に関する質問」、「例外探しの質問」、「対処についての質問」といった技法から利用者や家族のこれまでの生活におけるリソース(資源)を話し合う手法や、「ミラクルクエスト」や「ウェルフォームドゴール」に関連する技法から、利用者や家族の望んでいる状態について話し合う手法がある。これらの話し合いを通じて利用者やその家族が持っている資源、能力、可能性、希望など「ストレンクス」に関する情報を得ることができる(Rapp & Goscha, 2011)。また、ホワイトらによるナラティブ・アプローチでは、先述した「ユニーク・アウトカム」への注目やそこから本人のアイデンティティや価値を探索し「再著述する対話」、「外在化する会話」やそれに続く「影響相対化質問」など、様々なメタファーを活用した話し合いの枠組みが提示されている(White, 2007= 2009)。これらの枠組みを用いることで本人や家族をめぐる問題を中心とした(問題に支配された)語りではなく、問題を切り離れた本人自身の、あるいは家族一人一人が主人公となるような形で状況が語られるようになり、本人や家族の一人一人がその後の行動をより主体的に変化させていくという点でエンパワメントのプロセスが導き出されていくだろう。

2.2 支援関係の構築が困難な状況での相談援助面接技術

以上の検討を経て、支援関係の構築が困難な方への相談援助技術として以下の内容を抽出した。

①非言語の姿勢・態度

クライアントとかがかわろうとする振る舞い、非言語のコミュニケーションの技法である。特に「困難」とされる状況において援助者は期せずして緊張し硬くなるので、事前情報をバランスよく確認したり、あらかじめ体をほぐしたりイメージを使って表情を和らげておく工夫が有用である。

②明確化技法

相槌・間投詞のタイミングや言い方で、「共感的に受け止めている」と伝えることである。相手の言

¹ ビジネス組織において協調的な問題解決を図るためには、「設定された問題に対しいくつかの選択肢を設定して議論により解決策を選んでいく」という議論型の問題解決法だけでは、設定された問題が適切なのか、他の選択肢の可能性がないのかといったメタレベルの課題から問題が解決しないことがあるという。そのためにも、その都度に応じて「問題の定式化＝何が問題かを合意のうえで設定すること」が重要であると指摘している(中原 & 長岡, 2009)。

² Greene(2008)による CPS では、学校内で暴れる等の問題行動を起こす子どもへ支援を考えるうえで、どの問題から取り扱うのが良いかという指針を示したほか、実際に課題に取り組むうえでまず相手の言い分をしっかりと聞き取る<共感ステップ>、大人の懸念も伝えつつ、本人とともに何が問題なのかを対話していく<問題定義ステップ>、本人のアイデアを中心に周囲の支援も織り込み解決のための方法を想像し創造していく<解決ステップ>の3段階の手順を心がけることが重要であると示唆されている。この手法は、子ども個人に対してだけではなく、保護者、教員、学級への対応でも応用できるものである。

葉を繰り返すことで、「相手の体験」を理解しながら自分の体を使って状況を受け止めようとしていくこと。それが次の質問にもつながる。

③質問技法

問いかけの技法であり、相手に対して考えて発話することを働きかける機能がある。まずは開かれた質問と閉じた質問について考える。質問のバリエーションの多彩さについても考え、どのような質問がどのように役に立つのかを振り返る。

支援が難しいという事例の場合には、いきなり問題についての認識に入るのではなく、最初は<ストレングス>に焦点を当てた問いかけから関係性を作ることや、<そもそも何が問題>なのか、もし話していただければ目の前にいる相手の言い分に耳を傾けつつ特に困難と感じている場面について詳細に問いかけを重ねて相手なりの問題の<意味づけ・定義づけ>を把握していくことも重要だろう。

④感情を扱う技法

基本的には相手を感じていると想定される感情を、援助職の体を通じて感じ取り、それをシンプルな感情を表す言葉で相手に返すことを伝える必要があるだろう。相手が言語的に表明した感情を繰り返すというより、十分に言語化されきっていない強い感情に名付けを試みるという側面もある。

窪田(2013)の指摘する通り「私の感情」と相手の感情とを切り分けて自覚することは重要である。しばしば援助職は共感のために「大変ですね」という言葉を安直に使うことがあるが、えてしてそれは「援助職が大変そうだと思った」という「私の感情の表明」であることが多い。よくよく聴いていると相手は「どうにもできない状況」に対して「怒り」「悔しさ」「悲しみ」「絶望感」を感じていたりする。そのニュアンスの違いに気づくこともなくすべて「大変ですね」で返してしまうと、共感的他者ではなくむしろ相手の困難を理解しようとせず自分の立場からしかものを言わない鈍感な援助職となり、結果的に支援困難感を増すことがある。

クライアントが矛盾する感情の間で揺れ動いているのであれば、援助職は両価的な感情がある」と受け止めればよい。そのうえで、迷いながらクライアントが望ましい結果につながるような行動を選択することができるよう支援することができる。どちらかの感情に肩入れしてしまうと、もう片方のクライアントの感情に対して審判的な態度で臨むこととなってしまう³、結果的に支援関係が<支配—被支配>のパワーゲームに巻き込まれてしまうことがあるので要注意である。

⑤要約技法

面談の最後あるいは次回の最初に、援助職が受け取った内容を相手にまとめて返す技法である。専門的な用語で言い換えるより、相手が使った言葉を活用しながらおさらいするのが望ましい。援助職に対して警戒的な身構えを持っているクライアントに対して、その言葉を使って「おさらい」することで、援助職が受け取った内容をメッセージとして伝えることになる。クライアントはそれを確認することができるので、より安心感を持って話し合いを終えることができる。話を簡単な枠組みに従ってメモして⁴、それを最後に一緒に振り返りながら渡すという手法も用いることができる。

³ 動機づけ面接法においては「間違い指摘反射」と呼ばれる。避けるべき対応のひとつである(原井, 2012)。

⁴ 児童虐待事例への支援で活用されているサインズ・オブ・セイフティ・アプローチや「三つの家」ツールでは、家族との協議をホワイトボードを使って視覚的にまとめたり、一定の枠組みに従って様式にまとめて後日渡す等している。これは発達途上の子どもや知的な面で課題があったり精神的に不安定で混乱しやすい親も含めて、明確に情報を共有し必要なプロセスを進めていくうえで有効で

⑥話の焦点と手順

話し合いの組み立てを考えることがなぜ重要なのかについては、研修の最初に援助関係の形成がその後の支援の困難感にどのように影響するかについてメタモデルで提示する。そのうえで、それを脱していく具体的な手順としては、①まず相手の言い分を聴き共感すること、②次いで何を課題とするのかを一緒に話し合うこと、③最後にそのために何ができるかを話し合うこと、という話題の焦点についても確認する。①ができていなければ、②や③にまでは進めない、あるいは利用者主体の形での実践にはならないためである。①の段階では利用者主体を意識しながら「話し合う内容の再定義づけ」を行い、②の段階では課題とストレングスに焦点を当てる。③の段階でも目標とそれにまつわるストレングスに焦点を当てる。全体を通じて、まだ語られていないことに言葉を当てるような姿勢で問いを重ねていく。

3. どのように研修を構成するか

「研修の効果」についても社会構成主義的な立場で考えるなら、講師が提示した情報を受け取った研修参加者が「効果があった」と感じ、なおかつ「実際に活用した」という点が重要になってくるだろう。こうした知識の活用に至るためには、Shotter (2011)のいう「Getting it」という瞬間、すなわち講師と受講者の関係性においてやり取りされたものが、受講者の日常の関係性におけるものごとや体験などと何らかの形でつながって腑に落ちたと思える瞬間を築いていくことが重要になると考えられる。

そのためには、研修内容(=コンテンツ)だけではなく、研修を取り巻くコンテキスト、特に講師(=本研究においては筆者である)と受講者との関係性にも注意を払って論じていく必要があるだろう。

まず研修の設定そのものが講師と受講者との関係性に影響を与える。例えば、講師自身が主催する研修なのか、何らかの機関が企画した研修に講師として招聘いただくのか、という要素が考えられる。残念ながら筆者は自ら企画・主催して大勢の受講者を集めることは難しいため、本研究では行政や関連団体が主催する研修に企画段階から参画させていただく形をとった。したがって受講者にとって講師は「外部の大学の人」であるが、筆者である講師は事前企画団体から受講者がどのような人であるか主催者から教わる機会があった。いわば、「受講者は講師を知らないが、講師は受講者について想像する手がかりをいただいた」状態であった。

また研修の設定のうち、1回当たりの研修の時間や、連続講座形式なのか、単回講座形式なのかという時間的要素も講師と受講者との関係性に大きく影響する。1回当たりの研修の時間が短ければ、講師と受講者との相互作用を深める時間を確保するのが難しくなるからである。また連続講座形式であれば、初回から最終回までの時間を活用することが可能であるため、関係性が変化しても修正するチャンスがあるなど、より相互作用を活用した研修デザインが可能になる。

さらに関係性を活用した研修プログラムとしていくためには、受講者を巻き込んだ研修内容にしていく必要があるだろう。(中原 & 長岡, 2009)は優れた企業内研修の例を挙げ、社会構成主義的な「対話型」研修として成功している背景として以下の3点を挙げている:①与えられた問題を解決するのではなく、業務上の課題や問題を自ら設定・発見することを重視した活動を展開する。②外部のインストラクターと受講者の間ではなく、上司／先輩と部下／後輩の間で研修を進める。③アウトプットのボリュームを必要最低限にとどめる方式を採用し、制約を設けている。以上の3点を可能な限り組み込むのであれば、①「業務上の課題や問題を自ら設定・発見する機会」を何らかの形で設ける

あるとされている(Weld et al., 2015)。

ことや、②「受講者相互の間で進める」部分を取り入れること、③「最小限のアウトプット」を求めることである。

以上の点を配慮すると、効果的な研修プログラムとして位置付けていくためには、①時間の制約やあらかじめ把握した受講者特性にあわせて伝える情報がある程度考えつつ、②講師が受講者の「課題の設定」について知る機会を設け、③受講者相互による学びあいの時間を工夫し、④学んだことを短くアウトプットする時間を設ける、ということが最低限の要件となると考えられた。

4. 事例

以下、筆者が実際に行った研修の例を二つ事例として取り上げ、それぞれのプログラムの組み立てとその成果について記述する。

4.1 高齢者福祉領域の援助職を主対象とした連続研修の取り組み

4.1.1. 研修の構成と主たる内容

この取り組みは、首都圏郊外のベッドタウンである A 市の介護保険所管の協力の下で開催された。そもそもの発端は X-4 年に筆者が A 市の介護保険所管の職員の招へいにより、面接技法の連続研修を行ったことにあった。X-1 年の地域の介護支援専門員連絡会において研修企画として希望する内容を尋ねたところ、筆者の名が挙がったそうである。そこで前担当者から筆者の連絡先を入手した担当職員 B から、X-1 年にも X-4 年と同じ内容の研修を依頼された。X-4 年および X-1 年はマイクロカウンセリング理論の枠組みを用いて一つずつ技法の研修を行っていた。

X 年にも、市職員 B より類似の内容の研修を依頼された。ただし基本的には初めて受講する者が主対象だが、2 年連続受講希望者もいると考えられるので、基本の内容に加えてバイステックの七原則などソーシャルワークの価値の視点から面接技法を深めたい、という要望が添えられた。そこで筆者から、「関わり方が難しい方への対応」に焦点を当てて構成しなおす提案をし、了承いただいた。なお、その際に本研修プログラムの企画、内容及び受講者のアンケートを研究対象として分析し、公表することについて承諾を得た。

毎回の研修運営は研修事務局を担当する介護支援専門員の連絡会の役員たちが担当した。筆者の研修は毎月 1 回基本的に第 1 火曜日の 1 時半から 4 時までの 2 時間半で、全 6 回実施した。毎回の研修終了後には短い評価アンケートを求めたほか、筆者が退出したのち、参加者有志による率直な研修の振り返りを役員スタッフによるファシリテーションの下で約 1 時間かけて実施した。研修受講者は、市役所内での職員向け広報と、介護保険サービス関連の事業所への広報により集められた。地域包括支援センター、デイサービス、居宅介護支援事業所の職員を中心に、計 55 名が研修に参加した。なお 55 名のうち初参加は 32 名であり、23 名は継続参加であった。全 6 回すべてに参加したのは 27 名で、うち初参加者 17 名 ($17/32=53.1\%$)、継続参加者 10 名 ($10/23=43.5\%$) であった。

初回の研修では「関わり方が難しいときはどのようなときか」「面接技術を磨くことによってどのようなことができるようになりたいか」を最初に 4 人グループで話し合ってもらい、いくつかのグループから出た意見を発表してもらった。それを筆者が板書し、全員で共有した。受講者の考える「関わり方が難しい」には、「関わることに拒否的である」「サービスを拒む」「話が長い」「本人と家族の希望が違う」「要望がしょっちゅう変わる」といろいろなバリエーションがあることを共有したうえで、コミュニケーション

の仕組みを説明し、援助関係の形成が困難感とどのように関連しているのかをモデル図で説明した。そのうえで基本的な表情や身体が面接に与える影響についていくつかのゲーム、ワークを通じて体験していただいた。そのうえで、次回までの日常業務の中で、研修中に紹介した表情や身体を工夫することに取り組むことを課題として提案し、終了とした。その後、アンケート記入と振り返りのグループワークが行われた。

2 回目の研修では、冒頭に初回の振り返りと初回アンケートに記載された疑問への回答を行った後、小グループに分かれて 2 回目までの 1 か月間に実践したことはあるか話し合ってもらった。その場で、実践応用してみたものの困難な状況が変わらなかったという落胆事例や、実際に声の調子や呼吸のペースを変えてみることで、本人が落ち着いて話をしてくれたという成功事例などが共有された。筆者は実践していただいた方への謝意を表明したのち、成功事例を掘り下げ、他のグループから聞いた話や筆者自身の成功・失敗談を対比的に提示しながら、受講者の成功体験をモデルとして実践していただくようお願いをした。そのうえで「相槌、間投詞」の使い方に関するワークを行い、『共感的他者』としての基本的な話の聞き方について考えてもらった。前回同様に、今回の内容のうち何かを実践することを宿題として終了した。その後アンケートや振り返りグループワークが行われた。なお三回目以降も冒頭に前回の振り返りと質問への回答、宿題確認から同様に始めた。終了時には毎回次回に向けて研修内容を実践してくることを宿題とし、アンケートと振り返りグループワークも行った。

3 回目では、「感情の反射」や「要約」の技法についてその意義と注意点を実感できるようなワークを実施し、その流れで「私の感情」に従ってクライアントに対して「社会的に望ましくないことを反射的に指摘してしまう」「社会的に望ましいことを反射的に押し付けやすくなる」という傾向があることを説明し、『まずい反射的対応』を行うことでクライアント側に湧き上がる感情についてワークで体験した。その後、クライアントの感情を受け止め、それを反射しながら話し合うワークを体験し、違いを実感していただいた。加えて迷いのある行動について決断分析表で整理しながら⁵、矛盾する感情があることをしっかり受け止めた後で、その後の展開について現実的に話し合うことができると説明した。

4 回目では、「家族複数が同席しているときの話し合いのコツを知りたい」という要望に応じて、家族支援の面接ビデオを視聴した。その後、これまで紹介した面接技法がどのように反映されているか、普段の実践と似ている部分はどこかグループで検討した。

5 回目では『面接の組み立て方』として、まず<問題>を再定義することの意義と、ストレングスに焦点を当てた生活歴の訊き方、目標の引き出し方を紹介し、それぞれの部分ごとに短い対話の練習を行った。

6 回目には模擬的に相談を相互に行う時間とした。加えて「感情」を扱うのが難しいという追加質問に応じて感情を「外在化」して話し合う技法の練習を行うなど、受講者の要望に合わせて柔軟に内容の調整を行った。

4.1.2. 研修の効果

1) データ収集方法

⁵ 動機づけ面接法の中に組み込まれている話し合いの方法のひとつ。クライアントの中にある矛盾を否定せず拡大し、両価性を認めたとうえでそれを解消していく方法を選べるよう支援していくものである(Miller & Rollnick, 2002)。

研修の成果は、以下の三つの方法で把握した。

(1)毎回の振り返りグループワークのまとめ。小グループに研修事務局スタッフがそれぞれ記録者として参加し、発言内容をまとめたものの提供を受けた。

(2)毎回の終了後アンケート。研修内容に対する感想、質問、次回以降扱ってほしいことの要望のほか、「今日の研修内容はあなたの仕事にどの程度役立ちますか」と尋ね、「1:全く役に立たない」から「10:大変役に立つ」の10件法による評価を得た。全6回のマッチングを行うため記名式⁶で実施したが、マッチング後はデータベースからは氏名を削除して分析に用いた。受講者が前年度から継続して受講しているかどうかは把握したが、それ以外の基本属性(職場、職種、経験年数、性別、年代)の把握は行わなかった。

(3)全6回を通じた研修評価アンケート。研修事務局が項目を策定し、実施したものの集計結果の提供を受けた。

それぞれの方法について、筆者の所属機関及び日本社会福祉学会の研究倫理指針を遵守して執り行い、個人情報取り扱いや研究に使用することについて市及び研修事務局の承認を得て行った。また研修受講者に研究の一環でもあり、アンケートへの回答個人を特定しない形で公表することがあることをあらかじめ了承を得た。

2) 毎回の振り返りグループワークでの話し合い

毎回の振り返りの中では、当日の研修内容だけではなく、その前の研修内容をどのように実践したのか改めて触れる発言もあった。また研修中に体験した様々なワークを、自分の現場でどのように使っていくことができるのかという点に関する不安や疑問も語られていた。それに対し、他の受講者からは今まで実践していたことが「技法」として名付けられた、意識化されただけだという体験談を交えた説明などが語られ、全体として「使える部分を拾って使っていこう」という趣旨の発言が多かった。

例えば「感情の扱い方」や「望んでいる未来の状態の話し合い方」を扱った第三回の振り返りでは以下のような発言がみられていた。なお記録から文脈を損なわない範囲で意味を伝えるよう()内に筆者が加筆している。

- 「間違いの指摘反射」「感情の反射」をやってみて、否定される事と肯定されることの(クライアントの)感情の違いをリアルに感じる事ができました。「感情の反映」で、(クライアントの)迷いを尊重するのというのを聞き、普段から本人の意思決定を心かけているつもりでも誘導している部分もあったのかなと思いました。
- (地域)包括(支援センター)でも金銭的な面での関わりも増えてきた。生活保護受給者が未受給者より良い生活をしている例もあり、論理的にどうなのかと考えることがある。(自分の考えが)表情に出してしまっているのかと気付くことができた。(損益)分析表と一緒に作成するのは、目に見えて整理が付きやすい方法だと感じた。
- 両価性。良い面、悪い面両方を理解する事を実践したい。気持ちは許可できても、実際は

⁶ 筆者から連結可能匿名化方式のアンケートの提案も行ったが、研修事務局からの要望により、例年記名式で行っていることと、アンケートの内容に個人属性に関する項目を設けないことで、記名式で実施することとなった。

許可出来ない事がある。そうなると漠然と相談を聞くだけになってしまう。

● 以前の講義でうなずきなどの技法を学び、普段やっている事が技法だと言う事を知った。自分が一番よくやっている技法だと思う。反射や要約は相手の事が分かっていないと間違った要約をしてしまう恐れがあり気を付けないといけない。「反射」の練習では、「ダメ」を言われた時より、受け入れられた方が反省できた。

● 研修の中で学んだ事の中でひとつでも学べた事を現場に生かせるように心掛けることが大切だと思う。

全 6 回の研修を通して、ワークの体験を普段の実践と関連付けながら振り返っており、自分が担当しているケースで使えるか、使えないかと判断している様子がうかがわれた。特に振り返りグループワークでは、数か月前に異動してきたばかりで相談援助業務は初めてという受講者も率直にその不安や疑問を呈しており、それに対してベテラン職員や前年の研修受講経験者が「このように使ったら役立った」「積極的に使ってみよう」と他の参加者を励ますような発言もみられていた。

3) 毎回のアンケートの評点の推移

研修終了後に求めていた「仕事に役立つか」どうかの評点の変化を表 1 にまとめた。なお最終回の第 6 回のみ、全回を通じての総合評価である。

表 1 全受講者による「仕事に役立つか」評価結果

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
第1回目	50	5	10	8.3	1.5
第2回目	49	2	10	8.4	1.6
第3回目	48	4	10	8.6	1.5
第4回目	48	5	10	8.6	1.4
第5回目	41	3	10	8.2	1.8
第6回目	47	5	10	8.3	1.4

第 1 回目から第 6 回目まで、全 55 名が参加したことはなく、それぞれの業務の都合でしばしば欠席があり、特に 12 月下旬に開催された第 5 回目は欠席者が 10 名を超えた。仕事への役立ち度は、毎回平均 8 点を超えており全般的に高い評価を得たといえるだろう。

前年度から継続している受講者で評価が低くなっている可能性がうかがわれた。そこで対象者を新規受講者と継続受講者に分けて毎回の評定の推移を検討することとした。ただしすべての研修に参加した「皆勤」の人は新規受講者で 17 名、継続受講者で 10 名のみであったため、欠席者を含めた全体の傾向を把握するために欠席回についてはその回の回答者の平均値を代入することとして分析に用いた。結果を表 2 に示す。新規受講者については、全 6 回を通じて比較的高く評価されており、第 5 回を除いて平均 8.5 点以上となっている。皆勤のみの場合でも、欠席を含めた人の場合でも同様である。

表 2 新規・継続別にみた「仕事に役立つか」評定平均値の推移

	度 数	第1回		第2回		第3回		第4回		第5回		第6回	
		平均値	標準 偏差	平均値	標準 偏差	平均値	標準 偏差	平均値	標準 偏差	平均値	標準 偏差	平均値	標準 偏差
新規受講者欠席含む全体	32	8.7	1.4	8.6	1.6	8.9	1.3	8.8	1.0	8.4	1.7	8.5	1.5
新規受講者皆勤のみ	17	8.6	1.6	8.5	2.0	8.9	1.4	8.8	1.2	8.3	2.2	8.5	1.8
継続受講者欠席含む全体	23	7.9	1.3	8.0	1.4	8.1	1.5	8.4	1.7	7.9	1.3	8.0	1.2
継続受講者皆勤のみ	10	7.4	1.3	8.1	1.1	7.6	1.6	8.5	1.8	7.7	1.9	7.5	1.4

一方継続受講者については、平均値が8点に達しない日もありやや低い評価となっていた。特に皆勤の10名にとっては第1回、第3回、第5回、最終回全体評価で平均点が7点台である。最も高得点の第4回では、前年度には使わなかった日本人の親子との面談場面を扱った映像資料を用いて解説した回であり、第2回は実践との結びつきをグループワークで随時話し合いながら基本的な技法を紹介した回である。その分予定時間を超過してしまったため、3回目の内容が駆け足になった。継続受講者にとっては、2年連続で受講するほど期待値が高いと思われ、実践現場への応用がリアリティを持ってイメージできるほど高い評価になると考えられた。なお継続受講者の中にはアンケートの自由記述欄に「内容は良いが十分に活用しきれていないので」とコメントを添えるものも複数みられた。つまり継続受講者は前年度にある程度研修内容を把握しており、その骨格を理解したうえで参加しているため、「研修内容は仕事に役に立つか」どうかではなく「研修内容を仕事に(自分が実際に)役立っているか」どうかという視点で評価した可能性があるだろう。いずれにせよ継続受講者にとっての有用性を高めるためには、さらなる工夫が必要であると考えられた。

4.1.3.まとめ

高齢者福祉領域でのまとまった実践経験のない筆者であったが、研修受講者の相互作用を活用することで、実践上の有効性の高い研修とすることができた。研修の効果を高めるのに役立ったと考えられたのは以下の点である。

- (1) 研修中にワークを通じて体験的に学び、実践応用の可能性を話し合うこと。
- (2) 研修後に、受講者相互で実践での経験と結びつけて振り返る機会があり、実践上の不安を安心して吐露し、実践していた人の体験を聞けること。
- (3) 日常生活の中で実際に実践するよう促され、次の冒頭で実践してきた人の話を聞けること。

上記の3点によって、研修内容を実践に結び付けるよう絶えず促されるとともに、同じ地域で働く他の受講者との交流から、不安を軽減したりロールモデルを見つけたりすることで実践上の励みが得やすかったと考えられる。

この取り組みでは、介護支援専門員の連絡会と基礎自治体の双方からの協力を得ることができたため、このように充実した体制となった。特に(2)で挙げた研修終了後の外部講師が退室した後の振り返りの時間では、講師がいないからこそ率直な意見が表明できたと思われる。しかし、こうした充実した体制が取れないことも多いだろう。(1)や(3)の要素は部分的には様々な場面で取り入れる余地があるかもしれない。

4.2 生活保護ケースワーカーを主対象とした子育て世帯支援の研修の取り組み

4.2.1. 研修の構成と主たる内容

この取り組みは、首都圏内の A 県の生活保護主管の協力によって行われたものである。Y-3 年度より A 県とは生活保護世帯の子どもを対象とする支援事業(塾代助成、学習支援、家庭訪問、居場所づくり支援等)に関する調査や、子どもの生活実態に関する調査を学公連携事業として実施しており、毎年その調査成果報告会の形式での研修会講師は担当していた。

Y 年には、研究成果物として開発したガイドブックに基づく研修会の依頼があった。ガイドブックには、「導入編：の子供を取り巻く現状の理論的説明」「基礎編：基本スキル」「基礎編：課題別支援アプローチ」「基礎編：次世代育成支援事業の開発」「応用編：の面接支援用の記入シート」「応用編：三つの支援事例(逐語録)」がある⁷。ガイドブックの内容のうち、支援事業の実例については生活保護担当主管の職員が基礎自治体の協力を得て行うこととなり、筆者に依頼されたのが「経験の浅いケースワーカーが親を通じて支援ニーズを把握する話し合いの進め方」に関する研修であった。A 県内では経験の浅い一般行政職採用のものが生活保護ケースワーカーを担当することも珍しくなく、未婚の新人ケースワーカーの場合は世帯主のほうから相談されないと子どもの生活課題に気づくことが難しいという。仮に世帯主のほうから相談されても、「子育ての悩み」と思うと未婚の立場では身構えてしまい、受け流してしまうこともあるという。そこで、筆者よりガイドブックの「導入編」に記載した A 県の生活保護世帯の子どもの実態に関する調査報告から支援ニーズを示すとともに、「基礎編：基本スキル」と「応用編」を活用し、世帯主と子どもの様子について話し合う技法をテーマとしたロールプレイを組み込んだ受講者参加型の研修とすることを提案し、了承を得た。

研修は連携研究事業実施主体が主催しており、A 県内の全ての福祉事務所に対して研修案内を送付して参加者を募集した。参加費は無料であった。研修時間は平日の午後であり、(1)自治体の政策と先駆的な取り組み例の紹介が 1 時間、(2)子どもの生活実態の報告と支援の基本的な考え方の講義が 1 時間、(3)逐語事例と対話用シートを活用した話し合いの練習で 1 時間 30 分、(4)振り返りに 30 分という時間配分とした。筆者は(2)～(4)のプログラムの開発と実施を担当した。

研修で提示した相談援助面接技法は、本稿 2.2 における分類に従えば、最初に困難感を強化するまじい関わりをモデル図で示したのち、そこから脱するために技法を紹介し、「非言語の姿勢・態度」「(ストレングス視点に基づく)質問技法」「感情を扱う技法(パワーゲームに巻き込まれないよう両価的な感情を受容)」「要約技法(シートに書いたものを最後に読む)」「話し合いの手順(シートの紹介の順番に従って、肯定的なことを訊くこと、問題の再定義を行うこと、その後解決像について話し合うという順番を提示)」である。

当日の研修では、受講者の参加動機をあらかじめ聞く時間は割けなかったが、(3)話し合いの練

⁷ この「基本スキル」でストレングス視点やエンパワメントの視点、利用者主体の価値原則を明記し、解決志向アプローチなどから具体的な問いかけ例を家族面談にアレンジして紹介した。また「面接用記入シート」では解決志向アプローチやナラティブ・セラピー・アプローチに基づいて開発された「サインズオブセイフティ」(Turnell, Edwards, 白木, 井上, & 井上, 2004)や「三つの家」(Weld et al., 2015)を援用してシートを作成した。「応用編」では生活保護ケースワーカーの協力を得て子どものいる家族のモデル事例を作成いただいた。支援経過の概要や他機関連携の実際についても情報を整理したのち、ロールプレイで実際の対応を再現していただいたものを録音し、逐語化した。この面接逐語を面接用シートに記入し、また面接技法の枠組みに沿って解説を付したものを、応用編に収録した。

習の部分ではペアワークとし全体の雰囲気を見ながらペアでの振り返りの時間を多く持った。また(4)の振り返りでは4人から6人のグループに分かれて参加動機とそれに照らし合わせて今日の研修がどう役立ちそうかについて話し合ってもらった。全グループの意見を共有したところ、「シートに記入するなんて現実的ではない」という意見が出たグループが初めのほうにあり、筆者もあわてたが、その後のグループからは「新人教育にも大変有用である」「知的障がいのある人への支援などでわかりやすく使えそうである」「職場内研修にぜひ取り入れたい」といった積極的な意見も出していただき、ありがたかった。

4.2.2. 研修の効果

1) 調査方法

研修の効果は、自己記入式無記名質問紙法を用い、研修前、研修後、研修1ヶ月後に調査を行った。調査票は匿名だが、あらかじめ参加者にはIDが付された調査票が手渡され、研修前後に回収された。また研修1ヶ月後は同じくIDが付された郵送法で調査票の配布・回収が行われた。

調査項目は以下のとおりである。

①職種(研修前)

地区担当員(ケースワーカー)、面接相談員、査察指導員、専門支援員、その他の事務職員、その他の中から一つ選ぶものとした。

②子ども家族支援の困難感・可能感尺度(研修前、研修後、1ヶ月後)

これは高齢者虐待防止に従事する援助職の対処可能感尺度(副田 et al., 2013)を微修正したものである。元の項目では「高齢者本人及び家族」とされていた文言を「子どもや家族」と表記した。「こちらの関わりを変えることで子供や家族の良い面を引きだせると思う」「協力的でない子供や家族とも必要なコミュニケーションを図ることはできる」など5項目からなる対処可能感因子「子供や家族が面談を拒否すると、どのように関わっていけば良いかわからない」「子供や家族の問題が特殊なので、どう関われば良いかわからない」など5項目からなる対処困難感因子から成っている。各項目への評価は「全くそう思わない」から「とてもそう思う」までの4件法である。本研究対象者の研修前の回答に基づくCronbach α は対処可能感因子が0.73、対処困難感因子が0.71と高い内的一貫性を示した。

③研修満足度(研修後)

日本語版の信頼性・妥当性が確認されているサービス満足度評価尺度である Client Satisfaction Questionnaire 8項目版(立森, 1999)に基づいて尺度を作成した。同じ

本研修プログラムの構成に合わせて研修主催者らと項目を検討し、「あなたが受けた研修の質をどのように評価されますか」「望んでいた研修が受けられましたか」「あなたの同僚にもこの研修を勧めますか」などの7項目4件法の尺度を開発した。本研究では尺度得点の合成変数は用いていない。

④研修当日に配布したガイドブックの有用度(研修1ヶ月後)

ガイドブックのそれぞれのセクションについて実践で役立ったかを4件法で尋ねた。

⑤研修受講後の子供家族支援における変化(研修1ヶ月後)

自由記述において「子ども家族支援において何か変化した点はありましたか。差し支えない範囲でご記入下さい」という問いを設けた。

分析は基本的に粗集計のみであるが、対処可能感尺度得点と対処困難感尺度得点については、IDでマッチングし繰り返しのある分散分析を行った。分析パッケージにはPASW statistics 18を

用いた。

調査の実施と結果の公表に際しては筆者の所属機関の研究倫理指針及び日本社会福祉学会の研究倫理指針を遵守し、A 県及び研修事務局の承認を得た。研修 1 か月後調査票の郵送は研修実施事務局が管理する ID 連結リストに基づいて実施し、筆者は個人を同定することのできない回答データの提供を受けた。調査の実施に当たっては、個人を同定できない形で結果の公表を行うことをあらかじめ回答者にも告知し、同意を得た。

2) 調査結果

調査回答者は研修前で 75 名であり、地区担当員(ケースワーカー)が 47 名(62.7%)であった。次いで多かったのが専門支援員 15 名(20.0%)であり生活支援員や子ども支援員、母子自立支援員などであった。その他は査察指導員 5 名、面接相談員 2 名、他の事務職員 5 名、その他特記なし 1 名と続いた。

研修直後の満足度の回答分布を図 1 に示す。おおむね高い評価を得ており、「研修の時間や量」「研修はどの程度ニーズを満たしたか」以外の項目では 8 割以上から良い評価を得た。「時間や量」「ニーズを満たしたか」という点では、自由記述欄に「基本的面接技法より先駆的事例を知りたかった」という意見や、「面接技法をもっと時間をかけて学びたかった」という意見がみられたことから、参加動機とのミスマッチや、時間配分の点ですべての受講者のニーズを満たすことは難しかったのだと考えられた。

図 1 研修直後の満足度回答分布

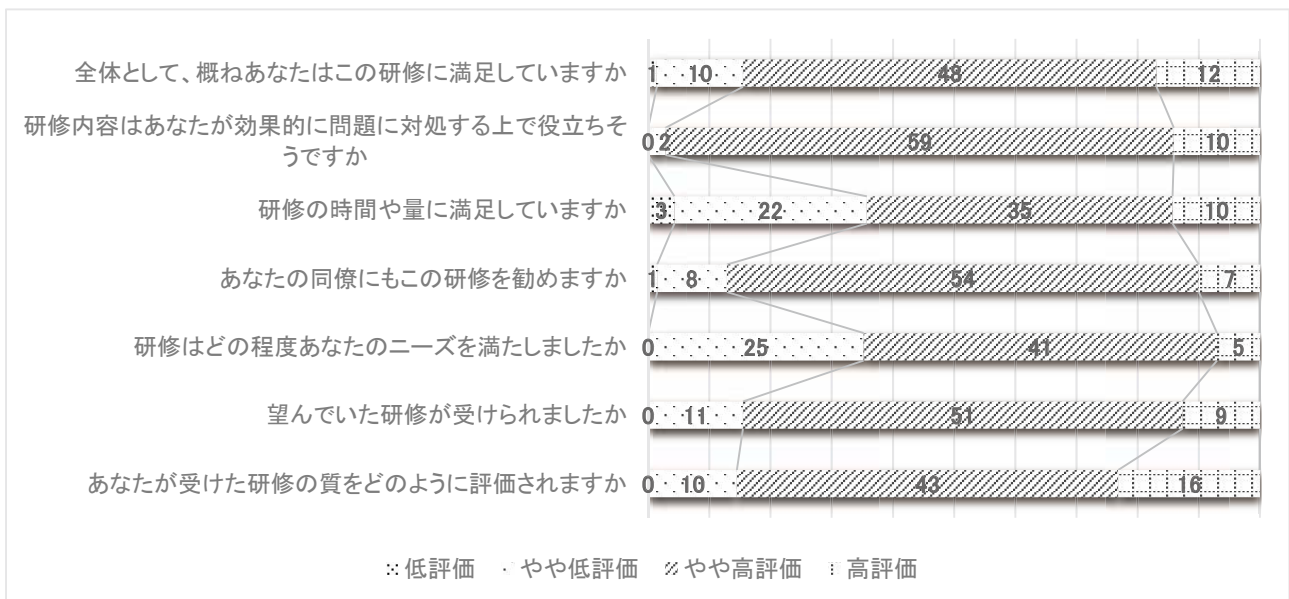
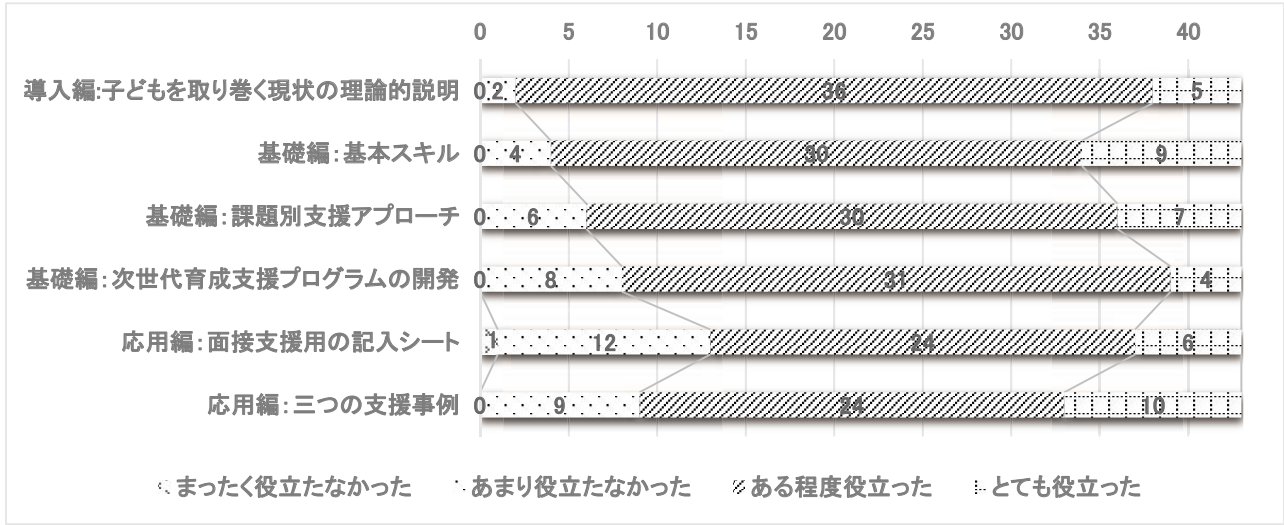


図2には研修 1 か月後調査によるガイドブックの有用度に関する回答をまとめた。ほとんどの項目で「ある程度役立った」「とても役立った」との回答が得られており、研修を通じて触れたガイドブックの内容を活用していることがうかがわれる。ただし「面接支援用の記入シート」は「全く役立たなかった」も 1 名、「あまり役立たなかった」も 12 名みられた。受講者には事務職員や査察指導員など、直接支援の現場にいないものも含まれることや、面談時にメモを取ることに抵抗感があるものもいただろう。しかし、シートを応用した支援事例を掲載した「応用編の三つの事例」では「とても役立った」と評価するものが 10 名など、高い評価を得た。記入シートは使ってはいないものの、その発想を生かした支援

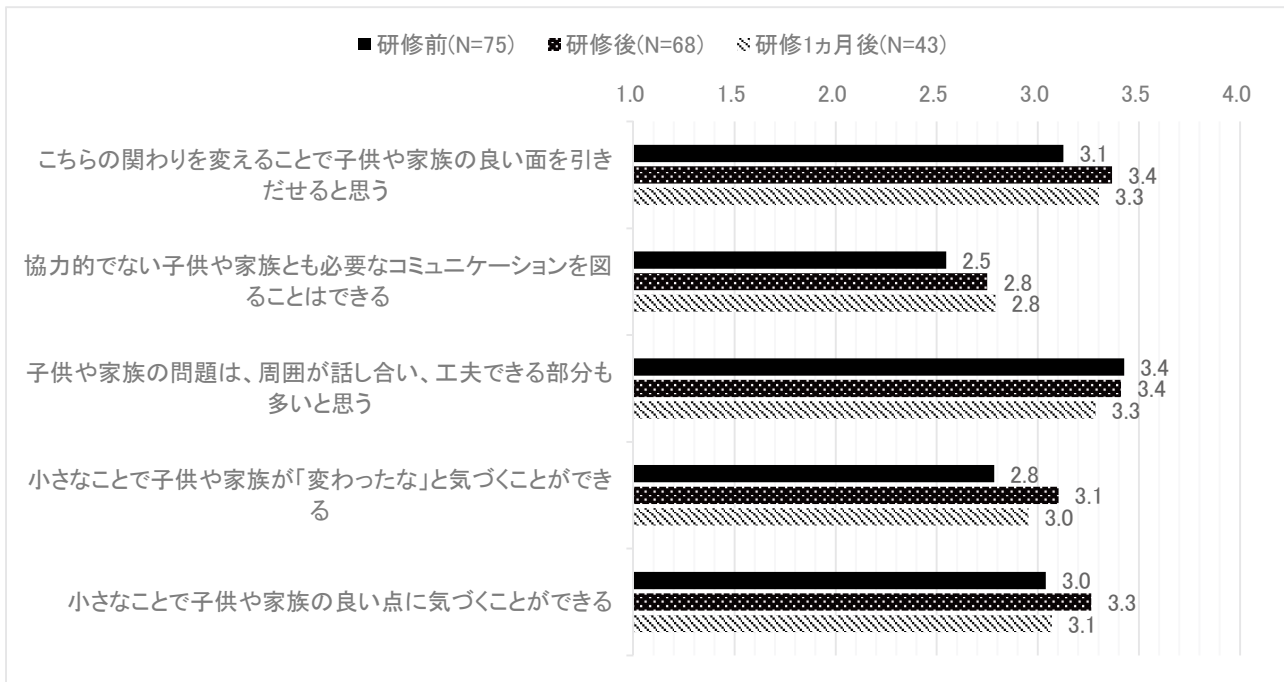
展開のモデルは役立ったと考えられた。

図 2 研修 1 か月後評価によるガイドブックの有用度



次に子どもや家族への対処可能感の各項目について、研修前、研修後、研修 1 か月後の平均値の変化を図 3 にまとめた。

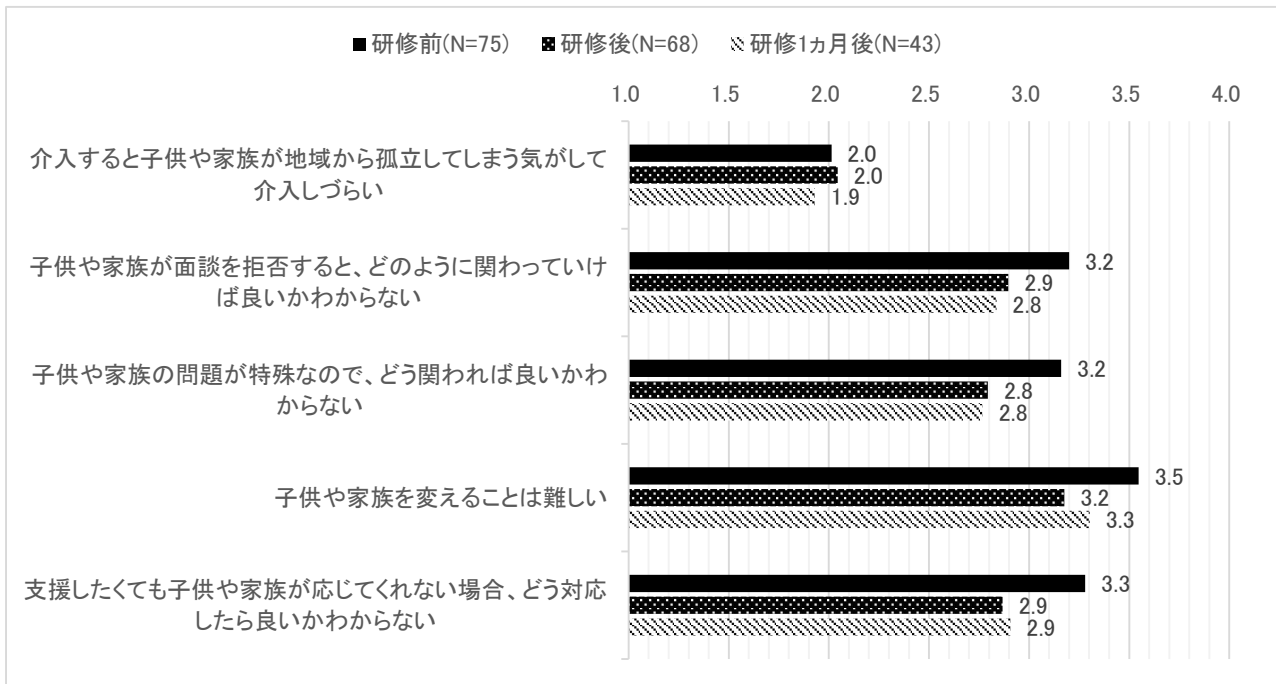
図 3 子どもや家族への対処可能感項目の 3 時点での平均値の変化



多くの項目で研修後には得点が上昇しているが、研修 1 か月後には少し下がっていた。対処可能感については、研修後に長期的な効果は認めづらいと考えられた。

同様に図 4 に子どもや家族への対処困難感の各項目について 3 時点での平均値の変化をまとめた。

図 4 子どもや家族への対処困難感項目の 3 時点での平均値の変化



対処困難感については多くの項目で研修後に低下しており、研修 1 か月後にも研修開始時より低い値が保たれていた。

対処可能感尺度得点と対処困難感尺度得点については、3時点での平均値の推移を繰り返しのある分散分析を用いて比較した。その後の検定では Bonferroni 法を用いて補正した。結果を表 3 に示す。

表 3 対処可能感尺度および対処困難感尺度の 3 時点での平均値の推移

	測定時点	平均値	標準誤差	95% 信頼区間	
				下限	上限
対処可能感	研修前	9.0	.3	8.5	9.5
	研修後	9.7	.2	9.3	10.2
	研修 1 ヶ月後	9.4	.3	8.8	9.9
対処困難感	研修前	9.5	.3	8.9	10.1
	研修後	8.3	.2	7.9	8.7
	研修 1 ヶ月後	8.6	.3	8.0	9.1

注:それぞれ 3 時点でのマッチングができたのは 38 ケース。

繰り返しのある分散分析の結果、対処可能感では時点間に有意な差がみられ ($F = 5.62, p = .005$)、研修前と比べて研修後には対処可能感の有意な向上がみとめられたが 1 か月後には差がみられなくなった。対処困難感でも時点間に有意な差がみられ ($F = 13.17, p < .001$)、研修前と比べて研修後と研修 1 か月後で対処困難感の有意な低下がみとめられた。

以上の結果から、子どもや家族への対処可能感日々の業務に直面する中で低下したものの、対処困難感研修直後の改善効果が 1 か月後も維持されていたといえる。支援困難な事例に向き合う中では、個別のケースに合わせて様々なやり方を調整し工夫を重ねて変化を呼び起こすしかないが、対処困難感の低下は困難な状況の中で何とかやれることがあると感じているということであり、研修の狙いは十分に伝わったものと考えられた。

最後に自由記述で得られた研修 1 か月後の変化の例を挙げる。

- いくつもある課題や問題点を整理できるようになり、以前より自信を持って子どものいる世帯と向き合えるようになった。
- こちらの気持ちに変化が起き、今まではあまり積極的に関わらなかった家庭に問題、課題となっている原因を理解するために動くようになった。
- すぐに理由を聞かず、ストレングス視点など問題の背景からアプローチするようになった。以前より相談者が話しやすい雰囲気になったと感じる。
- 介入に非協力的だったケースの態度が軟化した。
- 関係機関と連携を深めるようになった。まず、その家庭で「できていること」を共有し、最終的な目標と当面の目標を立てるようになり、話し合いが進んだ。
- 今まで、母子家庭の面接は遠慮がちになっていたところもあったが、身構えることなく話を進めていけるようになった。
- 新しく介入した不登校の子どもがいる家庭に対し自身が余裕を持つことができたため、今までよりも距離を縮められる面接ができるようになった。

以上のように心構えを変えたり、話し合いの内容を工夫したりすることで、一定の変化を実感できているようであった。

4.2.3.まとめ

本研修は時間の制約もあり、わずか半日の研修であった。しかし 1 か月にも一定の効果を維持していると考えられた。研修の成果につながったのは以下の点によるのではないだろうか。

- (1) 具体的な面接逐語の紹介されたガイドブックの配布と研修での読み合わせ
- (2) 記入シートを使った面接ロールプレイで一定の成果を実感したこと、その後のペアでの振り返りで実践応用の可能性を話し合う機会となったこと
- (3) 研修のまとめとして、参加動機やどう活用できるかを話し合う機会を設けたこと。

特に(3)の影響は大きいと考えられた。つまり、活用できないという人の意見もあれば、活用できるという人の意見もあったことで、多様な視点の中から自分が活用できるところだけに焦点を当てることができたのではないだろうか。ガイドブックに対しても一定の評価が得られており、今後もこのような限られた時間しかない相談援助面接技法の研修の場合には当該分野の実践者の協力を得たりアリティに富んだ逐語シナリオを準備しておくことが望ましいと考えられた。

特にストレングス視点の問いかけの技法については、自由記述で複数が具体的に触れていた。ストレングス視点での問いかけのロールプレイを行っている最中には会場の雰囲気が和らぎ、受講者は援助職役もクライアント役も笑顔が増えているのだが、実際そうした体験が受講者を励ますものとなるかもしれない。「できていること」を話し合う、といったシンプルな技法は比較的实践しやすく、かつ反応も見えやすいので変化に気づきやすいのかもしれないと考えられた。

5. 考察

本研究では、支援関係の構築が困難な人への相談援助を行うソーシャルワーカーを主対象とした研修プログラムを開発した。開発に際しては社会構成主義的な視点に基づいて、「対話型」の研修となるように最大限の工夫を行った。中原・長岡(2009)の指摘通り、「対話型」の仕掛けを導入しておくことで、時間が削られるものの、受講者が多様なニーズや不安、不満を持ち込んできても受講者相互の関係によって調整されたり、講師も柔軟に対応できたりするなどのメリットがあった。また研修の中では、まず援助関係の形成が支援困難感とどのように結びついているかをメタモデルで説明したのち、具体的な技法をコンテンツとして伝えるだけではなく利用者主体、ストレングス視点の話し合い、エンパワメントといったソーシャルワークの価値を実践した話し合いを研修の中で体験できるようなワークの時間を設けた。これらにより、受講者は一定の有用性や援助関係の進展を実感していた。社会構成主義的な実践では問題は解決されるのではなく解消されていく(Anderson, 1997= 2001)と象徴的に述べられているが、社会構成主義的な対話の手法は具体的に当初設定した問題が構造的に解決されるというよりは、話し合いにより困難を感じる<問題・課題>の質が変容し、時に自然に解消したり、実際的な手段を思いつくことで解消したりするものである。本研究では具体的な困難を提示しての「解決」を測定はしなかったが、援助か関係における変化の実感は、まさに社会構成主義的な問題の「解消」効果であるといえよう。

なお研修開催の条件や受講者の状況により、上記の条件をどれほど丁寧に組み込めるかは変わってくる。それぞれの状況に合わせてより丁寧な配慮をすることは当然ながら必要であろう。しかし研修の中で「研修に参加した動機(課題)」や「研修内容のうち実践に役立てることができそうな点」を受講者相互で話し合うだけでも一定の成果があると考えられる。というのは、単に研修に参加して役立つ情報を得るというだけではなく、『自分が何を学びたいと思って参加したか』を言語化し、さらに『何を実践に役立てたい』と思ったかも言語化する機会となるからである。このような言語化の機会は、研修内容のうち自分の実践に役立ちそうな部分に意識を焦点付けするのに役立つと思われる。仮に『自分には使えそうもない』と言語化した場合でも、他の同じような立場で働いている受講者が『役立てる部分がある』と表明した場合には、それが刺激となり自分も活用しようと動機づけられる場合もあるかもしれない。「知識」と「知識を実践すること」の間には隔たりがあるが(Shotter, 2011)、同じような立場の人との話し合いがそれを埋める架け橋となりうるだろう。

なお、筆者の主張は「すべての困難な事例で相談援助面接技法を磨けば困難感が解消する」ということではない。確かに研修の成果に関する自由記述の報告では、援助関係の構築が難しいクライアントとの関係性に一定の成果を実感しているものも含まれる。しかし事例1で継続受講者ほど低い値であったように、また事例2でも研修直後に上がった対処可能感も研修1か月後には低下してしまっていたように、日々長期にわたって様々な事例に対応していると、援助関係の構築が引き続き難しい、支援困難と痛感させられる事例に直面することがあるだろう。岡田(2010)や岩間(2008)が述べるように、支援困難事例への対応はマイクロレベルの援助技術だけで解決するものではない。長期的な伴走的支援までも視野に入れた、マイクロ・メゾ・マクロのそれぞれのレベルでの多層的な取り組みがなくては十分な対応は困難である。援助職にとって活用できる他機関や自分自身の時間や体力や健康といった資源が限られているため、無力感に圧倒され疲弊してしまうことは容易であろう。とはいえ、ソーシャルワーカーであればそのような事例であれ「支援をしない・投げ出す」ということは難しいのではないだろうか。複数機関での連携体制を整えながら、困難な状況の中でも、自分がクライエ

ントに直面した時に「何かできることはある、工夫の余地がある」と取り組めることに、このような相談援助面接の意義があるのではないだろうか。

最後に本研究の意義と限界、今後の展望について述べておく。本研究では主に二つの事例から、援助関係を築くのが難しい事例に向き合うための面接技法の研修の効果を開発してきた。その成果として、基本的な面接技法に加えて、ストレングス視点の対話の方法など社会構成主義的な実践アプローチを組み込むことが一定の成果があることが示唆された。この点で本研究は一定の意義を持つものといえる。とはいえ効果を厳密に評価していくためには、基本的な面接技法のみの研修とストレングス視点を組み込んだ研修など、二つの研修を比較するなどの研究デザインが必要である。実務者向けの研修会で実験デザインを組むのは難しかったため、本研究ではそのプロセスをできる限り詳細に記述することで転用可能性を高め、批判に耐える余地を残そうと試みた。本研究の第二の意義として、研修デザインをどのように構成したかを明記した点である。研修では、研修企画者や受講者の状況に合わせてデザインを組みなおすことが必要であると考えられる。筆者と研修企画者とのやり取りの中でどのように改良を加えたのか、経緯を記述しているため、さらに望ましい研修デザインの方法を開発する上で批判の素材として今後の研究に寄与できると考える。同時にこの点は限界でもあり、筆者の一人称で記述された研究であるため、講師である筆者の視点に偏った情報収集、情報分析が行われている可能性は否めない。その点でも、筆者と異なる視点やバックグラウンドを持つものが同様の取り組みを行い、批判的検証を重ねていくことが望ましい。

支援困難事例への対応という観点では、マイクロレベルでの面接技法の次に課題となるのがメゾレベルでの関係複数機関との連携である。関係機関との連携に関しても、『呼吸を整える』といったような具体的な技法レベルで連携の方法論を考えることは可能なのだろうか。それを研修の形で伝えることは可能なのだろうか。今後はその点についても模索していきたい。

文献

- Andersen, T. (1987). The Reflecting Team: Dialogue and Meta-Dialogue in Clinical Work. *Family Process*, 26(4), 415-428.
- Anderson, H. (1997). *Conversation, language, and possibilities: a postmodern approach to therapy* (1st ed). BasicBooks. (=野村直樹, 青木義子, & 吉川悟訳. (2001). 『会話・言語・そして可能性: コラボレイティブとは?セラピーとは?』 金剛出版.)
- Anderson, H., & Goolishian, H. A. (1988). Human systems as linguistic systems: preliminary and evolving ideas about the implications for clinical theory. *Family Process*, 27(4), 371-93. (=野村直樹. (2013). 協働するナラティブ: グーリシャンとアンダーソンによる論文「言語システムとしてのヒューマンシステム」. 遠見書房所収)
- Berg, I. K., & De Jong, P. (2007). *INTERVIEWING FOR SOLUTIONS* (Third). Cengage Learning. (=桐田弘江, 住谷祐子, & 玉真慎子訳. (2008). 『解決のための面接技法: ソリューション・フォーカスト・アプローチの手引き (第3版.)』 金剛出版.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. Sage.(=東村知子訳. (2004). 『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版.)
- Greene, R. W. (2008). *Lost at School: Why Our Kids with Behavioral Challenges are Falling Through the Cracks and How We Can Help Them* (Vol. 8). Simon and Schuster.(=井上祐紀, & 竹村文訳. (2013). 『教師と親のための子どもの問題行動を解決する3ステップ』. 日本

評論社.)

- McNamee, S., & Gergen, K. J. (1992). *Therapy as social construction. Inquiries in Social Construction.* (=野口裕二, & 野村直樹. (1997). 『ナラティブ・セラピー：社会構成主義の実践』. 金剛出版).
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing: preparing people for change* (2nd ed). Guilford Press.
- Rapp, C. A., & Goscha, R. J. (2011). *The Strengths Model: A Recovery-Oriented Approach to Mental Health Services.*
- Shotter, J. (2011). Getting it: Witness-thinking and the Dialogical-- in Practice.
- Turnell, A., & Edwards, S. (1999). Signs of Safety: A Solution and Safety Oriented Approach to Child Protection. (=白木孝二, 井上薫, & 井上直美訳. (2004).『安全のサインを求めて：子ども虐待防止のためのサインズ・オブ・セイフティ・アプローチ』. 金剛出版.)
- Weld, N., Parker, S., & 井上直美. (2015). 『「三つの家」を活用した子ども虐待のアセスメントとプランニング』. 明石書店.
- Wheeler, J., & Hogg, V. (2011). Signs of safety and the child protection movement. In C. Franklin, T. Trepper, E. McCollum, & W. Gingerich (Eds.), *Solution-focused brief therapy: a handbook of evidence-based practice.* New York: Oxford University Press USA. (=2013 サインズ・オブ・セイフティと子どもへのソーシャルワーク)長谷川啓三, 生田倫子, 日本ブリーフセラピー協会編訳『解決志向ブリーフセラピーハンドブックーエビデンスに基づく研究と実践』所収, 金剛出版)
- White, M. (2007). *Maps of Narrative Practice.* W.W. Norton & Company (=小森康永, & 奥野光. (2009).『ナラティブ実践地図』. 金剛出版.)
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends.* Narrative. W. W. Norton & Co. (=小森康永訳 (1992). 物語としての家族. 金剛出版.)
- 井上直美, & 井上薫. (2008). 子ども虐待防止のための家族支援ガイドーサインズ・オブ・セイフティ・アプローチ入門. 明石書店.
- 岡田朋子. (2010). 支援困難事例の分析調査：重複する生活課題と政策とのかかわり. ミネルヴァ書房.
- 岩間伸之. (2008). 支援困難事例へのアプローチ. メディカルレビュー社.
- 岩間伸之. (2014). 支援困難事例と向き合う：18 事例から学ぶ援助の視点と方法. 中央法規出版.
- 窪田暁子. (2013). 福祉援助の臨床：共感する他者として. 誠信書房.
- 原井宏明. (2012). 方法としての動機づけ面接：面接によって人と関わるすべての人のために. 岩崎学術出版社.
- 荒井浩道. (2014). ナラティブ・ソーシャルワーク：“「支援」しない支援”の方法. 新泉社.
- 中原淳, & 長岡健. (2009). ダイアログ対話する組織. ダイヤモンド社.
- 副田あけみ, 長沼葉月, 土屋典子, & 坂本陽亮. (2013). 高齢者虐待にどう向き合うか：安心づくり安全探しアプローチ開発. 瀬谷出版.
- 副田あけみ, 土屋典子, & 長沼葉月. (2012). 高齢者虐待防止のための家族支援：安心づくり安全探しアプローチ(AAA)ガイドブック. 誠信書房.

福原真知子, Ivey, A. E., & Ivey, M. B. (2004). マイクロカウンセリングの理論と実践. 風間書房.
立森久照. (1999). 日本語版 Client Satisfaction Questionnaire 8 項目版の信頼性および妥当性の検討. 精神医学, 41(7), 711-717.