

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3）

研究第9部 吉沢英子・近藤正
滝口桂子・福島一雄
橋本泰子・川西康裕
研究協力者 小山修（広報指導課）

<はじめに>

本研究は、直接処遇職員の専門性をめぐり、（児童の人格形成上の課題との関連で）処遇内容の明確化を期して、昭和56年から取り組んでいる。その連続線上に、現任教育プログラムを作成し実施過程を経て、問われている専門性の具体的内容を引出そうと検討を重ねているが、卒直なところ、なかなかきまり手となる内容が見出しえない。今回の報告も、前回の現任教育実施後参加者に対する調査をふまえ、1日延長した今回の2泊3日のプログラム実施経過と、同じく参加者の事後調査結果について記述する。なお、昭和60年度において、これまでの経過を総合的に分析検討し、基礎専門教育をも含めそのシステム化をはかりたい。

1. 現任教育の意味—専門職員のあり方との関連で—

現任教育は、「専門職集団がその生命をかけて行なう教育投資であり後継者づくりである。またその努力を怠った瞬間から専門職は、その地位を他からおびやかされ出すという宿命にあるものなのである」と岡本包治^{註1)}氏は過去のギルド（同業者たちが、自分たちの職業権益を守るために作った組織）における後継者養成のきびしい教育的課題としておさえている。そしてギルドは、その専門的職業集団の総力をあげて、教育投資に徹したといわれている。その観点からみると、専門職としての福祉関係者の現任教育に対する認識は、非常に甘いのではないだろうか。

但し次のことに留意し、常に心しなければならない。その1つは専門職論議の中での排他性である。専門職集

団としての狭い領域にこもり、その中での些細のズレにエネルギーをつやしがちであること。したがって人間をトータルにとらえて、常に他の専門領域との関連性をふまえて、核心部分と周辺部分の、そしてそのまた周辺という拡がりのなかで考えていかなければならない。

その2つには、専門職は専門職としての領域や職務内容について、常に一方的宣言をしていくものである。そのために第3者に対して、自信をもってその宣言を納得させる裏付けとしての専門教育のゆるぎない制度化がはかられていなければならない。

さらに、専門職の現任教育にあたって、専門職者の研修なるが故にと、直接その職務に必要な専門的学習一点張りのプログラムを組みがちである。この専門的学習をすればよいという発想にこそ危険性があり、専門職を支えていく事は、そう容易なことではない。

専門的職務を実際に推進していくためには、その基礎となる科学についての学習を欠いてはならない。それらは養成機関（大学その他）に在学中に身につけることではあるが、完結不可能であり、その基礎の上にとって継続と積み重ねが現任教育でなされなければならない。しかもこの専門職の現任教育にとりくむ際、専門能力（知識及び技術）を駆使して対応する相手（児童）の側の論理や感覚から出発することを忘れてはならない。いわば、問題背景をもった児童側にとつての専門性とは何かを学ばない限り、何の為の現任教育かという疑問は払拭できない。

また専門職の現任教育には、総合的学習すなわち人間的側面に重点をおいた学習プログラムが必要である。専門職遂行のためには、信頼感に裏付けられた関係の確立がないところに、その目的は果しえない。この信頼感は単なる専門知識や専門技術を保有しているからといって生まれ出てくるものではない。あわせて専門職が内部に

もっている魅力(人間的)が、専門的職務の成否を決定するといっても過言ではない。

ソーシャル・グループワーク関係の文献に、ワーカーに共通な条件として、次の事項があげられている。その1にはユーモアをよく解せること、その2には、成熟した人間性、その3には、熱意と暖かさ及び包容力を保有していることとしている。これが前述の内部にもっている魅力を意味することになる。

本研究会で、昭和56年度に実施した施設職員の保有条件の調査で①心身の健康、②人間愛、③情熱、④意欲が上位にあげられていることによって、その必要性に対する認識のあることがわかる。さらに自己抑制力(自己管理能力)が必要で、これらを失った職員との対応で、児童自身も情緒的に不安定となる危険性がある。この自己抑制能力は、専門学習によってのみ生まれ出るものではない。むしろ日常生活の中で、自己を常に高めようとして、生きる努力がこの能力を生み出すのである。専門職であること及び、より人間的であることの必要性は、ここにあるといっても過言ではない。これらのことから現任教育の意味は、まさに職場における日常性に焦点をあてた研究内容の展開の中にあるといえよう。

II. 体験学習を重視する意味

養護施設において、児童との関係を媒体として問題解決をはかり、自立(律)への援助をはかるのが保母・指導員である。すなわちその関係過程そのものが問われ、日常のかかわり方が、職員にとって重要となる。

われわれが求めるものは「専門職であることが、同時により人間的なことであること」の必要性であり人間にかかわる総合的能力を目標とし、それへむけての不断の努力過程を重視することである。

体験学習は、専門職に求められる総合的能力の開発に役立つ。その総合的能力とは、具体的には、次の5点を満たすことである。

- ①相手のわかる言葉で、ものが言える能力
- ②公平にその児童の背景や状況を考慮し、接することのできる能力(公平ということでは誰でも同じようにというのではない。児童はそれぞれ異なる存在であることの認識をもって、それぞれに適切な対応のできること)
- ③豊かな感受性を発揮する能力(児童の欲求や訴えの本質が何であるかを感じとれる能力)
- ④仕掛人としての能力(相手の自律への援助のもと

に、その気持を持続していけるような支え手となる)

- ⑤常に学習者となる能力(相手から学びとる能力で、相手の反応を敏感に受けとめられれば、その反応を生じさせた背後には、自らの対応の仕方による原因のあることを覚知することを意味する)

これらをすべて満たすわけにはいかないが、少なくとも自ら気付く機会を提供するのが、体験学習であるといえる。その機会提供の仕方に、研修の独自性が求められるのである。たとえば、研修プログラムの組み方、体験の素材の選定と展開の仕方など、参加者の動き、反応の仕方などによって展開させていくのである。その展開過程には、次の条件の考慮が必要である。

①対面集団(5~8人程度の小集団)で、対話を通じて、それぞれの持つリーダーシップ(独自性)を効果的に発揮できる条件を整える。

②人格と人格のふれあうグループ運営をすることを基本として、他との関係の中に存在する自己を実感できるように運ぶこと。

③人間として柔軟な態度を培う前提として、自己受容と他者受容の関係をおさえながら、自らの能力と資質の改善をはかる契機となること。

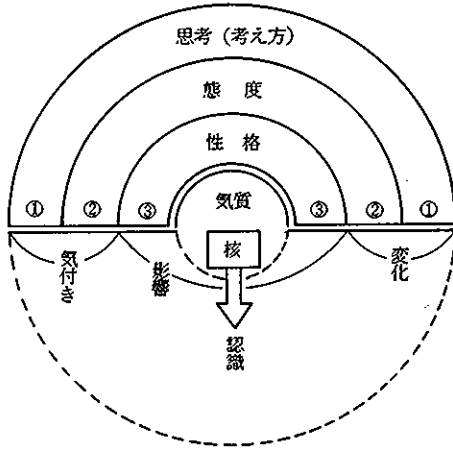
④合宿による共同生活の体験が、主体的学習を促進させる。それをより効果的に活用すること。

⑤人間行動を観念化・対象化することではなく、その時、その場での体験の過程に生起する事柄を的確にとらえ、その掘ってたつ原因を把握しようとする努力過程を重視しあうこと。つまり過程中心の学習でなければならない。

したがって研修にかかわるスタッフは、援助者としての役割に徹することが求められる。そして集団の動き、集団の中の個の存在の動きなどに対し、適切なインパクトを与える役割が重要となる。

このような体験学習展開過程において、施設における児童との関係、同僚同士の関係、上司との関係、地域社会住民との関係等々、日常的経験をふりかえり、直接処遇職員としてのあり方を再整理できる。さらに自己洞察を通じて、対人関係上の問題解決の契機ともなる。

図1に示したように、体験学習を重視する研修のねらいは、その人の最も外側にある①思考(考え方)や物事の解決の仕方、見方などの側面と②感情や情緒の動きの傾向を示す態度に気付くことにある。前述した如く、その気付きは、集団を媒介としてなされるのである。その気付きの内容、度合によって、その人の性格形成に影響を与えることになる。それが自己変容へのエネルギーと



<図1>

なって、主体的学習態度や意欲につながっていくように、
加えて自ら方向付けをしていくように研修が運ばれるこ
とがのぞましい。

Ⅲ. 第3回養護施設直接処遇職員の研修実施過 程 一保母・児童指導員を中心として一

I 及び II に述べたことを基にしながら、われわれは、
第2回研修プログラムの検討を一ケ年かけて、実施過程
の評価、分析、素材の適否を検討した結果、表1の研修
プログラムを作成した。前回の研修参加者の意見に2日
間では短かすぎる、宿泊研修にしてほしいというもの
が多かったことと、スタッフ側（研究メンバー）のねらい
と実施後の実感として、それぞれのセッション（担当）
での時間の不足、研修全体の流れとしても中途半端の感
が残ったために、2泊3日に踏み切ってプログラムを作
成したのである。

1) プログラム作成をめぐる

前回（第2回）研修プログラム^(注2)と対比して、今回
の留意点のみにふれておく。

- ①オリエンテーションで、自己表現の機会をつくった。
受け付けで、白紙と色のサインペン、マジックを用意

表1 昭和59年度（第3回）保母，児童指導員研修プログラム

	3月6日(水)	3月7日(木)	3月8日(金)
9:00		・自己と他者	・行動評価
10:00	受 付		10:15 休 け い
10:30	・オリエンテーション 1) 自己紹介 2) 体験学習の意味	休 け い 10:45	・講 義 「処遇職員の実践力 をめぐる問題」
12:00	昼 食	・協力過程 12:30	昼 食
P.M. 1:00	・私を知るために	昼 食 1:30	・まとめ (アンケート記入) 2:30
3:00	休 け い	・集団決定	
3:30	・コミュニケーション プロセス	休 け い	
7:00	自 由	・価値の明確化 6:30	
夕 食	・交流，懇談会	夕 食	
8:30		自由 9:30 (交 流)	

し、名前とともに、絵による自己のイメージ表現をしたものを胸に付すようにした。

事前に申込み記入資料によって性別、年齢別、経験年数、地域別を考慮して、5人のグループ編成をし会場には、グループ毎に着席するようにセットしておき、自然な形で相互にグループメンバーの接触をはかり、その下地をもって、全体で自己紹介をするという形式を組み入れた。

②私を知るために

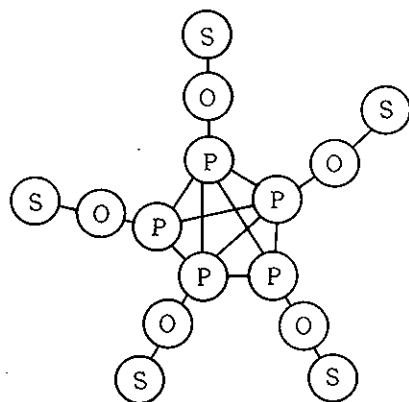
研修をはじめるとあたって、現実の自分がいかなる状態にあるのかをおさえておく必要がある。そこで交流分析の「エゴグラム・チェックリスト」を用い自己確知の一端を自分で確認する機会を導入した。

③コミュニケーション・プロセス^(注3)

自分の状態を知りつつ、他とのかかわりをもつ場合の促進要因、阻害要因が何であるかを明らかにする必要がある。その上で人間関係過程、コミュニケーションの重要性を確認しあう。

⑤自己と他者

②及び③の過程での自分への気付きを前提として、次に、自他の関係づくり(「子どもにとって、保母・指導員とは」のテーマによる話しあいを通じて)を自らを客観視する機会をつくる為、POS方式の導入をはかった(P-participant, O-observer, S-supervisorを意味し、それぞれの役割をもつ)。図2に示すように、Pがテーマのもとに話しあいをすすめる。Oはそれぞれ組んだPの話しあいの状況と全体の動きを観察し、時に応じてPに助言する。そのOのPへの助言の状況をSが観察し、所定の時間(話しあいの状況によって)を経過したところで打



< 図 2 >

切り、P.O.S.のそれぞれの立場での感じた事柄を3者で話しあう、という方法である。3者の話しあいの中で、他とのかかわりの中の自分のあり方を検討しあうプログラム素材である。

⑥協力過程

自己と他者のかかわり上の課題の一端にふれたところで、集団と個の関係に焦点をあわせ、集団の動きの中での自己存在をたしかめ、自己評価への契機をつくる。コーポレーション・ゲーム^(注4)を用い、その作業過程で惹起する諸々の事柄(気付き)について話しあう。

⑦集団決定

コーポレーション・ゲームを通じて、体感した集団の中の自分の存在をふまえて、NASA実習^(注5)という学習素材を用い、個人決定と集団決定の誤差の比較を試みた。その誤差の数値の背景にどんな意味があるのか、それが施設という職場で、同僚間での児童の処遇をめぐる場面での課題と関連させてふりかえりを行った。その結果の数値は表2にみるとおりである。すなわち、個人決定の誤差平均値と集団決定の数値をみると全グループに共通して、平均より以下であることが明瞭である。そして集団の動き(話しあいの中での発想の展開の程度)によって、グループメンバーの最低値をもっている者の存在の活用方法の異なりがみられることもわかる。たとえば、グループC、グループFは、最低値をもつ個人よりもグループ決定の誤差数値が低くなっている。しかしC、F以外のグループでは、グループ平均よりも低いが、最低値をもつメンバーよりも高くなっている。このような事実をもとに、協議することの意味も体得する機会としたものである。

表2 NASA実習の各グループ別誤差数値一覧表

		グループ					
		A	B	C	D	E	F
個人決定	誤差最高値	60	74	67	66	58	60
	最低値	32	34	34	36	30	34
	個人決定値の平均値	47.7	49.7	51.0	44.0	46.0	50.5
集団決定	グループでの話しあいによる結果	32	44	32	40	38	26

⑧価値の明確化

集団の中での私という存在をめぐる課題をもとにしながら、さらに「人間としての私」・「処遇にあたる専門職としての私」のあり方を深める機会として、「若い女性と水夫」^(注6)の物語という素材を用いた。

自分の価値意識を明確にすることは、他者とのかわり、対話を通じてなされる。時には混乱し、葛藤し、受容を促すこともあり、これらの体験は、個人

決定（思考）から集団決定（思考）の過程でなされ、さらに、ふりかえりを通じて、より深められるようその機会を提供するものである。

「若い女性と水夫」（物語）

嵐に遭遇して一隻の船が沈没しました。その船に乗っていた人たちの中で運よく5人が何とか二隻の救命ボートに乗ることができました。一隻のボートには、水夫と若い女性、それに老人の3人が、もう一隻のボートには、若い女性のフィアンセとその親友の2人が乗りあわせました。悪天候の下、波にゆられる間に、二隻のボートは別れ別れになってしまいました。

彼女の乗っていた一隻はある島にながれつきました。フィアンセとはなればなれになった彼女は、フィアンセが生存している手がかりを何んとかしてつかもうと一日中もう一隻のボートを探しましたが、何んの手がかりも得ることができませんでした。翌日天候が回復しましたが、若い女性はなおもあきらめきれず、フィアンセを探し求めましたが、やはり見つけることはできませんでした。

彼女は、その日、海のかなた遠くに一つの島かげを発見しました。彼女は矢もたてもたまらず、フィアンセを探したい一心で、水夫に、「ボートを修理して、あの島につれて行ってくれませんか」とたのみました。水夫は彼女のねがいに応じてよい、と云いましたが、一つ条件をもちだしました。それは、彼女と一夜を共にする、ということでした。

がっかりし、困りはた彼女、老人に、「私は困ってしまいました。どうすればよいか、何か良い方法を教えてください」と相談をもちかけました。老人は、「あなたにとって何が正しいのか、あるいは、何が間違っているのか、私は言うことができません。あなたの心にきいて、それに従いなさい」というのみでした。彼女は悩み苦しんだ結局、結局、水夫の言う通りにしました。

翌朝、水夫はボートを修理して、彼女をその島につれて行ってやりました。フィアンセの姿を遠くから見つけた彼女は、浜辺につくやおそしと、ボートからとびだし、かけあがり、そこにいるフィアンセの腕に深く抱かれました。フィアンセのあたたかい腕の中で、彼女は昨夜のことを話そうかどうか迷いましたが、結局、思いきって打ち明けました。それをきいたフィアンセは怒り狂い、彼女に、「もう二度と顔を見たくない！」と叫びながら走り去りました。泣きながら彼女はひとり浜辺におりていきました。

彼女を見たフィアンセの親友は、彼女のところに行き、肩に手をかけて、「君たち2人がケンカしたことは僕にもよくわかる。フィアンセに話しをしてあげよう。それまでのしばらくの間、私があなたを世話してあげよう。」と話しました。

若い女性と水夫

—— 課題シート ——

「若い女性と水夫」の物語に登場する5人の人物について順位づけをして下さい。あなたが一番好感を持てる人物を1とし、以下順に2, 3, ……と、あなたの好感度（アピールの度合い）の観点から、（同順位はつけないで）順位をつけて下さい。

理由の欄には、その順位づけの簡単な理由を書いて下さい。

個人の順位	登場人物	理由
_____	水 夫	
_____	若い女性	
_____	老 人	
_____	フィアンセ	
_____	親 友	

出典：柳原 光監修・著作『CREATIVE O.D. 人間のための組織開発シリーズ -1』第3版、行動科学研究会、株式会社プレスタイム、昭和57年、pp. 219-220

⑨行動評価

集団内における自分の位置、集団とのかかわり、その行動を12項目によって評価する。それを数値であ

らわし、自分の行動を他の人がみているより高くみているか低くみているかを図式化し、集団で検討しあう。いわば自己評価を試みる機会の提供である。

P M 行動調査

これまでの体験学習をふりかえってみて、あなた自身を含めて、同じグループの一人一人の行動について、以下の質問に答えてください。

解答は、与えられた選択肢のうち、最もふさわしいものを選んで、その符合を解答用紙に記入してください。

1. 他人の意見の意見を聞くとうしましたか。
 - a 非常によく聞くとうした
 - b かなり聞くとうした
 - c
 - d あまり聞くとうしなかった
 - e ほとんど聞くとうしなかった
2. 他人の意見の内容を積極的に理解しようと努力しましたか。
 - a 非常に努力した
 - b かなり努力した
 - c
 - d あまり努力しなかった
 - e ほとんど努力しなかった
3. あなたが意見を出した時、あなたを支持してくれましたか。
 - a 非常に支持してくれた
 - b かなり支持してくれた
 - c
 - d あまり支持してくれなかった
 - e ほとんど支持してくれなかった
4. 自分と違った意見がでたとき、自分の意見を無理に押し通そうとしたことがありますか。
 - a 非常に強くおしとうそうとした
 - b かなり強くおしとうそうとした
 - c
 - d あまりおしとおそうしなかった
 - e ほとんどおしとおそうしなかった
5. 楽しい雰囲気を作りあげようと気を配りましたか。
 - a 非常に気を配った
 - b かなり気を配った
 - c
 - d あまり気を配らなかった
 - e ほとんど気を配らなかった
6. 人の発言に対して、あいづちをうったりして、話し合いをスムーズに運ぶよう努力しましたか。
 - a 非常に努力した
 - b かなり努力した
 - c
 - d あまり努力しなかった
 - e ほとんど努力しなかった
7. どの程度新しい意見や解決方法を示しましたか。
 - a 非常によく示した
 - b かなりよく示した
 - c
 - d あまり示さなかった
 - e ほとんど示さなかった
8. 色々違った意見をどの程度まとめようとしたか。
 - a 非常によくまとめようとした
 - b かなりよくまとめようとした
 - c
 - d あまりまとめようとしなかった
 - e ほとんどまとめようとしなかった
9. 他人の発言をどの程度うながしましたか。
 - a 非常にひんばんにうながした
 - b かなりひんばんにうながした
 - c
 - d あまりうながさなかった
 - e ほとんどうながさなかった
10. 話しがそれたり、ぼやけたりしたとき、話題を本論の方向へもってゆこうとうしましたか。
 - a いつもそうした
 - b かなりそうした
 - c
 - d あまりしなかった
 - e ほとんどしなかった
11. いいアイデアが出たとき、それをどの程度積極的に生かそうとうしましたか。
 - a 非常に積極的に生かそうとした
 - b かなり生かそうとした
 - c
 - d あまり生かそうとしなかった
 - e ほとんど生かそうとしなかった
12. 話し合いのときに、残りの時間のことを、口にすることがありましたか。
 - a いつも口に出した
 - b かなり口に出した
 - c
 - d あまり口に出さなかった
 - e ほとんど口に出さなかった

出典：GWT研究会編『グループワーク トレーニング』第6版，日本レクリエーション協会，昭和57年，pp.168-170

⑩講義

2日間にわたる体験学習で用いた素材内容は、直接的に処遇にかかわりをもつものではない。しかし体験の過程で学ぶ（気づき）ことは、処遇職員としての態度、具体的対応場面のあり方そのものである。そこで、その結び付きを明確にするまよめの意味をふくめて「処遇職員の実践力をめぐる問題」と題して、具体的な処遇場面での問題指摘に焦点をしばった講義を導入した。

⑪まとめ

オリエンテーションの際の「体験学習の意味」を繰り返して述べ、加えて、「施設という職場」の特徴として①チームワーク実践の重要性、②児童の処遇目的を明らかにした上で、職員の自己実現をはかることの必要性を強調した。

2) 研修参加者をめぐって

今回は、前2ヶ年と異なり、全国の養護施設に呼びかけ45名の参加を得た。（申込が多く、会場及び宿泊の都合で止むをえず断った）。

研修参加者の属性は、表3～表8に示すとおりで、25才～34才の年齢層が多く、経験年数では5年～9年が47%と多い。学歴では保育は短大・専門学校卒が殆んどで、児童指導員は大学卒が76%である。

参加者の多くは、県レベルの研修、施設関係組織の研修、その他の研修経験者である。

表3 職種別男女別参加者数

性	職種	保育	指導員
男		0	24
女		18	3
計		18	27

表4 職種別年齢別参加者数

年齢	職種	保育	指導員
20～24		4	0
25～29		7	6
30～34		3	15
35～39		3	4
40～44		0	2
45～49		1	0
計		18	27

表5 職種別婚姻別参加者数

婚姻	職種	保育	指導員
未婚		13	7
既婚		3	18
N.A.		2	2
計		18	27

表6 職種別経験年数別参加者数

経験年数	職種	保育	指導員
0～4		6	3
5～9		7	14
10～14		3	9
15～19		2	1
計		18	27

表7 職種別学歴別参加者数

学歴	職種	保育	指導員
高卒・旧制中学校		1	2
短大卒・専門学校卒		15	4
大卒・旧制専門学校卒		0	19
N.A.		2	2
計		18	27

表8 職種別専攻別参加者数

専攻	職種	保育	指導員
保育		9	2
社会福祉		0	8
法律		0	3
経済・経営		0	2
家政		1	0
児童教育		1	0
幼児教育		1	0
物理		0	1
仏教		0	1
看護		0	1
獣医		0	1
N.A.		6	8
計		18	27

IV. 研修参加者の評価及びその影響

今回の研修プログラム2日目、とくに集団を媒介としながら、個の存在を明らかにする機会の提供を意図したセッションにおいて、それぞれ反応票（ふりかえり①～

③）を用意した。セッションの終了とともに記入した。その反応票の設問にみるように、個と集団とのかかわり、自己分析、実施の過程での気付きに関するものである。その結果は数値では表現しにくいですが、感受性の豊かさ（性格的な面をふくめて）と態度の柔軟性（変容＝成長）に相関関係があることがわかる。

* 協力過程

ふりかえり①

<Co-operation Game>

今の作業を通じて感じたこと、気づいたことを自由に書いて下さい。

1. 自分自身について

（課題を達成する過程で良かった、あるいは悪かったと思う自分の行動、態度、気持ちの動きなど……）

2. 他のメンバーについて

（課題を達成する過程で助けとなったり、妨げとなった他のメンバーの行動、態度などを、なるべく具体的に名前や状況をあげて書いてください。）

3. その他

（グループ全体の雰囲気、ルールの守り方、他のグループとの関係、その他協力過程で重要だと気づいたこと、など）

* 集団決定

ふりかえり②

consensus 実習

1. この実習の中で、集団決定に強い影響を与えたと思うことはどんなことでしたか。

2. この実習の中で、誰の行動があなたに一番影響（肯定的でも否定的でも）を与えたと感じますか。それはなぜですか。

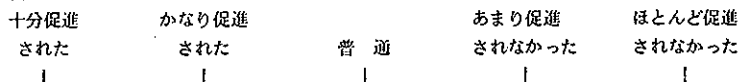
3. コンセンサスを求める討議の過程で、あなたが気づいたことを何でも結構ですから書いて下さい。

4. グループの他のメンバーにくらべて、あなた自身の思考傾向やグループの中での行動特長などについて、気づいたことがあれば書いて下さい（よい点、問題と思う点など）。

* 価値の明確化

ふ り か え り ③

Q 1. この演習によって、あなた自身の価値意識の明確化は促進されましたか？

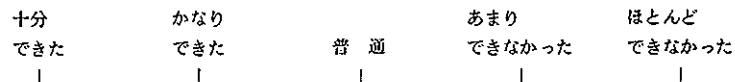


Q 2. あなた自身の価値意識について、気づいたことがありましたら自由に述べてください。（明確化された点、変容を促された点など）

Q 3. あなたは他のメンバーの価値意識について、どの程度理解できましたか？ メンバー一人一人について、あなたのコメントをつけてあげてください。

メンバーの氏名	コ メ ン ト

Q 4. あなたのグループはどの程度理解し、受容し合えたと思いますか？



Q 5. その他、感じたこと、考えたことを自由に書いてください（あなたと、他のメンバーの態度、行動など）。

1) 研修直後の調査結果

研修の終了時にプログラム内容の理解度、その他、感想や意見を含めた調査を実施した。

表9はプログラム全体を通じての理解度を57年、58年度との比較してみた。参加者の状況、プログラムの内容と組み方にもよるが、1～2回より今回は「よく理解できた」とするものが低い。「だいたい理解できた」を含め、57年65.5%、58年87.3%、59年56.4%となっている。一つには、参加者の人数に影響があると思われる。

研究会では、最大限30名としていたが申込みが多く、45名としたことにも原因があろう。なお、プログラムのセッション毎の流れ、時間配分の仕方にも関係があると思われる。次いで、「研修で最も必要なこととして再認識した事項」として、30項目の中から5項目を選択した結果は表10のとおりである。自己洞察力と集団維持能力の必要性をあげた者が多く、当研修プログラム作成の意

図が実現されているとみてよいかと思われる。保母、児童指導員の認識の相違はある。男女差や、役割（機能）の影響もあろうかと思われる。

表11は、研修後の自己評価を卒直に記入した結果である。これを57年、58年と比較してみると、全体自己評価の高いのは今回で66.0%、表9の理解度と逆の結果である。「変わらない」とするものも、今回の方が低い。いわば、何らかの変化への影響を与えていることになる。ところが、各項目別にみると「自分を見つめること」より「チームワークの必要性」「人間関係の重要性」をあげている方が多い。しかし今回は、評価もバラエティに富んでいる。「混乱した」とする項目（「職業上の倫理観」）は、今回のみにみられた。プログラムの「価値の明確化」のセッションで「かなり明確化の促進がなされた」と評価したものが80%あったことと関連があるのではないかと思われる。むしろ混乱する位の「ゆさぶり」があって、

表9 プログラム内容の理解度

回数	年度	理解度	よく理解できた	だいたい理解できた	どちらともいえない	あまり理解できなかった	全く理解できなかった
		1	57年	20.7%	44.8%	27.6%	6.9%
2	58年	34.8	52.5	10.1	2.9	—	
3	59年	15.7	40.7	29.4	12.3	1.9	
	保母	14.0	45.2	26.9	13.4	0.5	
	児童指導員	16.8	37.8	31.1	11.5	2.8	

表10 処遇職員に求められるもの —ベスト5—

	全体の傾向	保母	児童指導員
①	自己洞察力	集団維持能力	自己洞察力
②	集団維持能力	自己洞察力	集団維持能力
③	異なった考えを自分のものとしてこなせる能力	状況判断能力	異なった考えを自分のものとしてこなせる能力 意欲
④	適応能力、行動・実践力	適応能力・異なった考えを自分のものとしてこなせる能力	柔軟性、行動・実践力
⑤	意欲、柔軟性	行動・実践力	健康、適応能力

表11 研修後の自己評価

項目	57年(1回)				58年(2回)				59年(3回)			
	著しく向上した	やや向上した	変らない	混乱した	著しく向上した	やや向上した	変らない	混乱した	著しく向上した	やや向上した	変らない	混乱した
自分をみつめること	—%	32.0%	9.0%	—%	28.5%	25.0%	—%	60.0%	16.7%	23.7%	15.9%	28.7%
仕事に対する意欲	—	16.0	27.2	—	7.2	21.4	30.4	—	9.5	22.5	25.4	—
職業上の倫理観	—	4.0	40.9	—	—	10.7	47.8	—	7.1	17.2	30.1	42.9
チームワークの必要性の認識	66.7	24.0	9.0	—	35.8	17.9	13.1	20.0	28.6	22.6	11.1	14.2
人間関係の重要性の認識	33.3	24.0	13.6	—	28.5	25.0	8.7	20.0	38.1	14.0	17.5	14.2
全体	6.0	50.0	44.0	—	20.0	40.0	39.2	7.1	20.5	45.5	30.7	3.4

それを克服しようとする体験に意味があるのではなかろうか。「仕事に対する意欲」についても、過去の2回より(やや向上したを含めて)高率を示している。(57年16.0%, 58年28.6%, 59年32.0%)。

2) 研修終了3ヶ月後の調査結果

研修終了後、現場で参加者が養護の実践過程において研修をどのように位置付け、また評価しているか、どのように生かそうとしているかを質問紙記入の型で郵送法により調査した。参加者45名全員に調査用紙配布し、回収率は79.1%(保母17名中11名, 児童指導員26名中23名)であった。

研修の報告を何らかの形で、施設職員に報告した者は73.5%である。報告の内容は、プログラムよりも、学

習形態に焦点をあてているものがその殆んどである。つまり、小グループで対話を媒介とした Do→Look→Think^(注7)の学習方法と素材について、従来の研修と異なる印象の強かったという報告である。研修の中で、自分がプログラムの過程でどのような状態だったかを報告したものは、殆んどなかった。

児童への対応の仕方に変化があったと思われるもの、あるいは、変えようと努力している者は77.1%である。その内訳は、「児童を褒めるとき」13.6%、「叱るとき」29.6%、「児童に仕事を頼むとき」13.6%、「児童に反発されたとき」14.8%、「児童に無視されたとき」11.1%となっている。詳細な記述内容で共通している点は、児童との迫られた関係時に、自分の状態と児童の状況の

背景を考えるという「ゆとり」のある対応が可能になった、またそのように努力しようとする自分を発見していることがうかがえる。

研修直後と3ヶ月後の研修による自己評価は(表12)、「仕事に対する意欲」が3ヶ月後に61.0%から36.4%になっている。また「変らない」が39.0%から逆に57.5%と上昇している。研修直後は、職場に戻ったらどのようにするかに燃えたが、現実にはそのようにはいかず「変らない」という自分を知っていることがわかる。また「職業上の倫理観」も数値は異なるが「向上がみられた」と研修直後思われたものが、3ヶ月には低くなって「変らない」が高くなっている。「自分をつめること」「チームワークの必要性」「人間関係の重要性」の評価については変化ない。とくに「自分をつめること」は、3ヶ月後の向上に対する評価が高くなっており、前述の児童への対応の変化と共通するものと思われる。

4) 今後に向けて

前述の表12に示されているように、研修後の現場における児童対応の場面において、実感として「自分をつめること」が継続残存していることの意味は大きい。さらに、児童処遇にあたって、「チームワークの必要性への認識」が強く、職員対児童の関係過程のみでは、問題解決は困難であり、いかに職員間の協働関係が必要かの認識を強めたことも意味がある。一見当然すぎる事項であるが、実感すなわち、外的経験と内的経験の一致度の高いことが、体験学習の導入によって明らかになったといえる。研修について、他の施設職員に対し報告した内容の中に「自己を客観視する学習形態であり、それは全てに通じ、処遇職員として自分がどうあらねばならないかを考えさせる」とか「講義をきくというものではなく、

自分自身がその課題に取り組み、体験できる内容である」「個人を伸ばさせ、また職員間のチームワークを前提とした研修」であったとの内容が調査結果からみられた。なお、研修全体の流れと、一こま毎の内容がどのようにつながっていたのか、それが自分にとってどんな意味があったかを研修資料を示しながら報告したということはわれわれの研修意図が理解されているとみてよいであろう。第2回の研修後の調査でも、「概念くだき」をされたことは、日常生活に非常に新鮮な感覚を取り戻してくれたことの意義を認めたもの(経験16年)があり、また自分の担当だけでなく、園全体の事を考えるようになり、他の職員から話を最後まで聞いてくれて話しやすくなった(経験20年)ということが報告されている。

現場経験の長い職員の気付きほど、施設全体に影響力が大きく、中堅職員研修プログラムへの導入の意味があるように思料される。したがって研修プログラム編成にあたって、①経験年数を加味しつつ累積的に、系統的に一連の流れを重視していくこと、②研修内容の一つ一つの標準化をはかっていくことが重要な課題となる。

本研究の養護施設職員に関する研修計画試案(本研究所紀要19集)及び現任教育システム枠組案(全20集)にそくしながら、施設処遇職員に求められる実践能力(課題)をこなす研修内容を吟味し、組み立てていくプロセスの類型化をはかる必要がある。

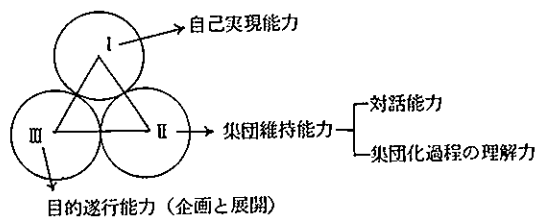
施設処遇職員に求められる実践能力として、①センシィビリティ(感受性)すなわち、児童の発する言葉、態度(非言語化されているもの)の情報収集能力、②状況判断能力、日常生活にあらわれる現象を分析し、児童にとっての共通要素か、個別的要素なのかの判断、③関係づくりの技能(Skill)、信頼関係確立の過程の確認ボイ

表12 研修による自己評価

項目	自己評価		向上がみられた		変らない		混乱した	
	研修直後	3ヶ月後	研修直後	3ヶ月後	研修直後	3ヶ月後	研修直後	3ヶ月後
自分をつめること	70.8%	78.8%	24.3%	12.1%	4.9%	9.1%		
仕事に対する意欲	61.0	36.4	39.0	57.5	—	6.1		
職業上の倫理観	46.3	24.3	46.4	72.7	7.3	3.0		
チームワークの重要性の認識	80.5	78.8	17.1	18.2	2.4	3.0		
人間関係の重要性の認識	70.6	69.7	26.8	27.3	2.4	3.0		
全体	65.9	57.6	30.7	37.5	3.4	4.9		

ントの体得, ④個々の児童に対する目標設定の企画能力, ⑤集団維持能力, あるいは集団教育能力, ⑥記録能力—評価能力などが挙げられる。

したがって, 図3に示すような能力(I, II, III)の



<図3>

開発を根底においた現任教育プログラムが求められるのではないと思われる。Iの自己実現能力とは、前述した「自分をみつめる」ということで、もうひとりの自分とでもいう客観視できる能力である。

冒頭にも述べたように、過去に実施した現任教育プログラムの内容を検討し、研修規模をも含めた段階別プログラムの標準化、組織化をはかりたいと考えているとこ

ろである。

注1. 「現任教育のあり方」 日本看護協会教育部 (S. 51.6)

注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」—その2— 日本総合愛育研究所紀要 第20集 (S. 59)

注3. 「全上」5-(2)「対人コミュニケーション」参照

注4. 「全上」5-(3)「集団の中における私の存在」参照

注5. 「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— 日本総合愛育研究所紀要 第19集 (S. 58)

III-1-ロ) -②を参照

注6. JICE主催 グループ指導トレーニングセミナーにて使用(1985. 3)にて使用した素材(全上セミナーにおいては、コンセンサス実習として用いていた)

注7. 「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—

III-3, 研修方法の箇所参照のこと

Study on Making out In-service Training Program for Directive Child Care Personnel (part 3)

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

This is the on-going study to clarify the professionalism of directive child care personnel and the effectiveness of social work practice in Children's Home in view of the personal development of child.

At this time, three days workshop on the In-service Training Program was held for the group of personnel who have worked form three to five years in Children's Home. The purpose of the program was to analyze the development of the personal adjustment to the group, the personal development through social experience and the process of interpersonal relationships, and to promote the ability of self-awareness. The participants of the workshop were 45 members who were 16 child care workers and 25 child guidance workers.

The method of the program was examined and evaluated through the process of the workshop and the reports on the each session written by the participants.

The main issue of this study is as follow:

- (1) the significance of in-service training
- (2) the significance of experimental learning
- (3) clarifying the process of the workshop for child care workers and child guidance workers
- (4) the evaluation of participants and the value of the workshop.