

令和7年度
【長期研究】

トラウマインフォームドケアの学びの継続に関する研究
(第3報)

要旨

本研究は、トラウマインフォームドケアの学びの継続に関する研究（3年間）の最終年として、児童福祉領域で先駆的に TIC 導入を進める 8 名の実践者への半構造化面接調査に基づき、TIC 組織導入に必要な準備段階とリーダーシップの在り方を明らかにし、TIC の導入および実践のための包括的なプロセスモデルを提言することを目的とした。

テキスト型データ分析により、TIC 導入に必要な準備要素をもとに、5 段階の循環・螺旋的プロセス：①初期動機づけと外部専門家の活用、②組織内学習の基盤形成と知識の内在化、③多職種協働体制の構築と共通理解の形成、④課題認識と現実への対応、⑤継続学習と組織文化への定着を提示した。

同時に、リーダー・管理職のコンピテンシーは、4 層構造：①対話的姿勢と傾聴力を基礎とする基盤層、②職員の心身安全性を確保する関係性層、③協働体制を構築する設計層、④実装と継続を推進する推進層からなることを提示した。

最終的に提示した包括的プロセスモデルは、線形的ではなく循環的であり、後の段階での気づきが前の段階にフィードバックされることで組織の理解が段階的に深化することを示した。加えて、導入における「理想と現実のギャップ」を失敗としてではなく、必然的な成熟段階として認識し、課題への向き合いが組織学習の契機となることを明らかにした。同様に、ワーカー負荷増加や保護者説明困難などの課題も、職員ケアと組織改善を通じて乗り越えられることが示された。

実装にはリーダーが俯瞰的視点を保ちながら職員の声を聴く対話的姿勢が不可欠となること、初期刺激の組織的納得への転換、理論と実践の統合、課題の乗り越えと継続、複数年にわたる制度的継続といった点が組織的な TIC 継続に求められることを明らかにした。本研究は先駆的实践から得られた知見であり、他組織の TIC 導入参考となるが、今後は追跡調査や効果測定、リーダー育成プログラム開発等といった課題があげられた。

研究体制：酒井佐枝子、亀岡智美、加藤寛

I. はじめに

トラウマインフォームドケア（TIC：Trauma Informed Care）研修による学びを支援現場に組織的に適用することは、単なる知識の習得にとどまらず、組織全体としての体質改善と人材育成、そして支援者自身の心理的安全性の確保を同時進行で進める複雑で多層的なプロセスである。にもかかわらず、実践現場ではこのプロセスの具体的な進め方や準備段階に関する理解が不十分であることが示唆される。くわえて、組織全体への浸透には、リーダーシップの在り方も重要な要素といえる。

本長期研究（3年）では、TIC研修の補完あるいは代替の方策の1つとしての教育動画教材に着目し、教育動画教材の有用性に関する研究論文の文献レビュー（1年目）[1]をもとに、TICを組織全体に普及させる上で求められる組織的展開の在り方を検討した。そして、先駆的にTICを組織全体あるいは都道府県内に普及させる取り組みを行っている先導者への半構造化面接（2年目）[2]を行った。その結果、組織全体としてTIC導入を実践するうえで求められる要素として、「Ⅰ．リーダーの存在」、「Ⅱ．職種内での周知と組織全体での共通認識」、「Ⅲ．多職種への展開と連携」、「Ⅳ．年間計画と施行」、「Ⅴ．アセスメントの視点」、「Ⅵ．支援対象者への心理教育としての展開」、「Ⅶ．具体的実践への落とし込み」、「Ⅷ．変化の認識と共有」、「Ⅸ．支援者自身の振り返り」、「Ⅹ．環境構築」の10項目が抽出されたが、これらの要素がいかなる準備段階を経て、また、いかなるリーダーシップの下で実現されていくのかについては、より詳細な検討が必要であった。

そこで3年目の本研究では、第2報で抽出された要素をより実装的な視点から分析し、以下の2つの視点から詳細な検討を行うことにした。すなわち、第2報で示唆された「Ⅰ．リーダーの存在」と「Ⅳ．年間計画と施行」に関わる、「TICを備えるための準備として求められること」、および組織変革を推進する過程における「リーダー・管理職の在り方」について検討した。

II. 方法

本報では、第2報と同一の研究協力者8名の逐語録データのうち、「TICを備えるための準備として求められること」、および「リーダー・管理職の在り方」に関する内容をテキスト型データ分析により解析し、TIC普及に求められる準備段階と、その実現を支えるリーダーシップの具体的な姿について明らかにすることを目的とする。

II -1 対象と募集方法

研究協力の対象者として、

- ① 児童福祉領域における支援者であること
- ② TIC研修を受講した経験があること
- ③ TICを組織全体に普及するための実践を1年以上実施していること

④ 組織としての取り組みに関する複数の視点を得るために、同一組織より本人を含む2名以上で研究協力者として参加していただけることを条件に、募集を行った。

研究協力対象者の募集は、当センターのホームページにおいて研究協力者の募集を2024年7月9日より10月31日まで行った。

Ⅱ-2 調査方法とデータ収集の方法

半構造化面接による個別インタビューを、同意が得られた対象者に対し、ウェブ会議システム（zoom）を用いて研究責任者が実施した。個別インタビューは、実施者と対象者双方のプライバシーが確保される場所で行われた。インタビューは対象者の許可を得たうえで録音した。得られたインタビュー内容は逐語録として文字化し、質的内容の分析を行った。

Ⅱ-3 期間

データ収集期間は2024年7月末から11月末であった。

Ⅱ-4 調査項目

基本属性として、年齢、性別、職種、職位、職務にかかる資格、専門職としての経験年数等を聴取したうえで、これまでのTIC研修受講歴や教育教材活用歴について、それらを踏まえたTICに関する組織内での取り組みについて聴取した。

Ⅱ-5 解析方法

個別インタビュー内容は逐語録として文字化し、テキスト型データ分析を行った。テキスト型（文章型）データを計量的に分析するために開発されたプログラムであるKH Coder [3]を用い、帰納的コーディングにより共通するコードからカテゴリおよびテーマの生成を行った。

Ⅱ-6 倫理的配慮

研究協力者には、研究説明文を用いて、研究の目的と意義、方法のほか、研究参加の任意性、同意しない場合でも不利益を受けないこと、同意した後での研究協力撤回の保証、研究協力により生じる負担や予測されるリスク・利益に関する説明等、倫理的配慮について説明し、文書にて同意を得た。許可を得たうえで得た個別インタビューの録音データは、逐語録として文字化したが、その際に個人情報は一切入力しないこととした。

本研究は、兵庫県こころのケアセンター倫理委員会において承認を得て行った（倫理審査委員会承認番号6-1の2）。

Ⅲ 結果と考察

Ⅲ -1. 基本属性

研究協力者は8名だった。男性4名、女性4名で、年齢は30代が2名、40代が2名、50代が4名、現在の職場における経験年数は1年から24年（平均年数8.45、標準偏差8.96）、児童福祉領域における経験年数は10年から29年（平均年数19.75、標準偏差8.53）であった。役職は、副施設長1名、部長1名、主査4名、チーフ1名、主任1名であった。有資格（複数回答）は、公認心理師6名、臨床心理士3名、臨床発達心理士1名、児童心理司2名、児童福祉司1名、社会福祉士1名、保育士1名であった。

Ⅲ -2. TICを備えるための準備として求められることについて

① 頻出語の抽出

研究協力者全員の逐語録のうち、TICを備えるための準備として求められることについてKH Coderを用いて分析を行った。これにより、テキスト型データ内容の中から自動的に言葉を取り出す処理が行われる。この処理ではデータの内容をあらわすような語のみに注目するために助詞や助動詞をはじめ、どのような文章の中にも多く出現する一般的な語は省いて集計される。この処理により、記載内容について取り出された語の中で特に多く出現していたものを明らかにし、回答に特徴的な話題を抽出することが可能となる。基本統計量として、すべての語の延べ数である総抽出語数は10,754、重複を排除した語の数である異なり語数は1,326であった。

テキストから自動的に取り出された語の集計情報を頻出語として確認した。

表1 TICを備えるための準備に関する頻出語上位45と出現回数

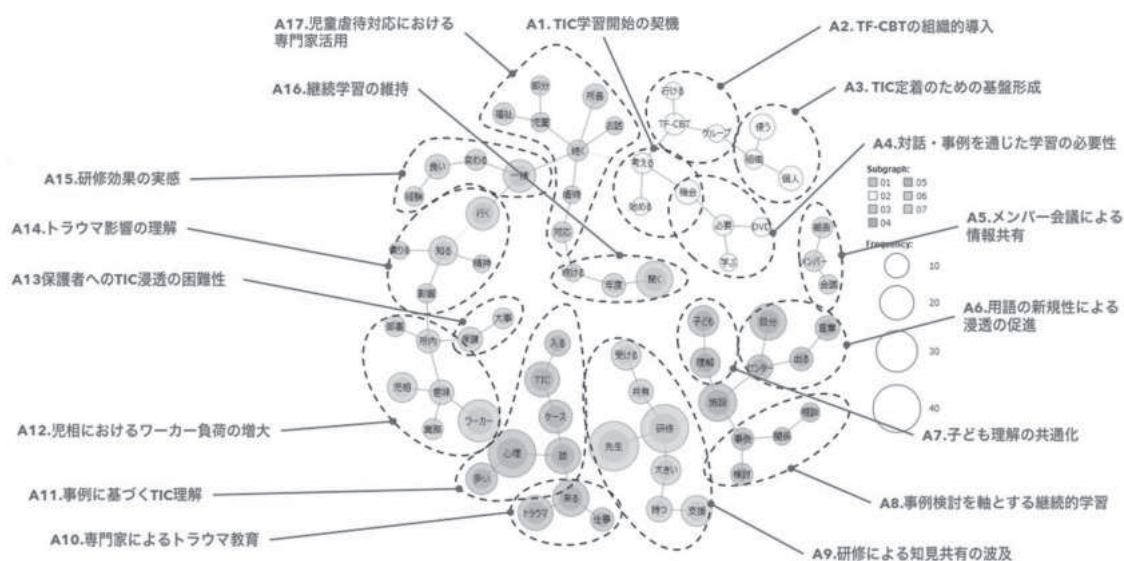
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
先生	43	多い	17	意味	10
研修	40	子ども	16	機会	10
心理	40	支援	16	共有	10
ワーカー	31	分かる	16	言葉	10
施設	25	児相	15	個人	10
自分	23	受ける	15	所長	10
聞く	23	大きい	15	職場	10
来る	23	理解	15	保護	10
話	22	見る	14	良い	10
TIC	21	知る	14	仕事	9
トラウマ	21	勉強	12	出る	9
職員	20	センター	11	所内	9
ケース	19	使う	11	年度	9
行く	19	持つ	11	TF-CBT	8
一緒	18	入る	11	検討	8

これらの頻出語から、TIC を備えるための準備段階においては、外部専門家を活用した継続的な研修、心理職とワーカーの協働、施設等の関係機関との連携、支援者同士の対話と学習の共有といったキーワードが中心的な役割を担っていることが示唆される。また、「TIC」「トラウマ」といった用語自体の出現回数が高いことから、新たな概念や言語の導入が TIC 普及の初期段階で重要であることが窺える。

② 共起ネットワークの作成

抽出語間の関連性を検討するために、出現パターンの似通った語について共起関係を表す線で結んだネットワークで可視化する分析を行い、共起ネットワークを描いた。分析にあたっては最小出現数を 5 に設定し、上位 120 語を対象とし、語同士のつながりを示す Jaccard 係数の値が 0.2 以上を対象とした。共起ネットワークの見方として、丸の大きさが語の出現頻度を表し、共起関係の強い語ほど太い線でつながっており、グループを形成する。

図 1 TIC を備えるための準備の共起ネットワーク



時計回りに中心性の高い語につながる主な共起語がどのような文脈でつながり、用いられていたかをもとに、各カテゴリーの命名及び内容について下記に概要を示す。なお、「」で区切られた内容は、研究協力者の語りである。

A1 「TIC 学習開始の契機」

組織が TIC 学習に着手するきっかけとなった要因や意思決定プロセスに関する記載からなるカテゴリーである。

TIC 導入の第一段階は、「なぜ TIC を学ぶ必要があるのか」という問題意識の形成といえる。本研究協力者の語りから、外部の専門家による研修への参加や、組織内での自発的な提案が、TIC 学習開始の契機となっていることが示唆された。特に重要なのは、単なる「やるべき義務」としての学習ではなく、「こんなやり方があるのか」という発見と、「これを自分たちの現場に活かしたい」という主体的な動機づけが生まれるきっかけであり、組織内で「一緒に考える機会」が提供されることで、初期段階での集団的な納得が形成される。この段階での他職種や他機関との「場の共有」は、多様な視点からの TIC 理解を促進し、その後の組織的な取り組みの正当性を支える基礎となることが示唆された。

A2 「TF-CBT の組織的導入」

トラウマフォーカスト認知行動療法（TF-CBT：Trauma Focused Cognitive Behavior Therapy）を、個人技法ではなく組織全体で実践するための取り組みに関する記載からなるカテゴリーである。

TF-CBT は、子どものトラウマ治療におけるゴールドスタンダードであるが、その習得と実践には専門知識とスキルが必要とされる。本研究協力者の語りから、「一人でやるのは絶対無理」という認識が、組織的な学習と協働へと導くプロセスが明らかになった。個人の習得に留まらず、「（研修に）みんなで行こう」という呼びかけを通じて、複数の支援者が同時に学習する体制が構築される。組織的な実践形態の工夫を通じて、理論的知見が実装可能な形に転換されることが重要といえる。また、「属人的な動きになるな」という危機意識が、組織的なシステム構築の必要性を認識させるトリガーとなったことが示唆された。

A3 「TIC 定着のための基盤形成」

新たな支援の枠組みとしての TIC を組織内に組み込み、日常実践の一部として定着させるための基盤構築に関する記載からなるカテゴリーである。

TIC 導入における最大の課題は、研修による学習が現場での実践に繋がらないという「理論と実践のギャップ」といえる。本カテゴリーは、このギャップを埋めるために必要とされる体制整備を示している。具体的には、「TIC という言葉をどんどん使っていく」とことによる言語的な浸透、年 1 回以上の定期的な研修機会の確保、新任職員教育への組み込み、リーダー的職員の理解度向上、書式や手続きの統一化といった組織的なシステム構築が挙げら

れた。これらは、TIC が「特別な取り組み」から「日常的な営み」へと転換されるプロセスを支えることが示唆される。

A4 「対話・事例を通じた学習の必要性」

講義形式の一方向的な知識伝達ではなく、対話と具体的事例を通じた相互学習の重要性に関する記載からなるカテゴリーである。

座学による理論学習だけでは、支援者の認識変容には至らない。むしろ、「これまでの対応がどうだったのか」と自分たちの実践を振り返り、「ほかに対応できることはなかっただろうか」と問い直す過程が必要である。この過程で、不安や怒り、違和感といった様々な感情が生じることは自然であり、これらの感情を表現できる場を作ることが、深い学習に繋がる。直接的なやり取りや質問を通じた対話的学習により、理論がより実践的なものとなり、支援者個人の心理的な納得が促進される。

A5 「メンバー会議による情報共有」

TIC 導入に関わる全支援者が定期的集まり、進捗状況、工夫、課題を共有する組織的な場に関する記載からなるカテゴリーである。

TIC 導入を持続的に進めるためには、関わる支援者の主体的な参加と役割分担が不可欠である。メンバー会議は、年度ごとの活動計画策定、施設への出前研修の形式決定、役割の割り当て、途中経過の相談や報告といった複数の機能を果たす。特に「役割分担ざっと振って」という表現から、支援者各自が主体的に活動を企画・運営することで、TIC 普及への関与が深まり、当事者意識が高まることが示唆される。また、組織的な決定（所長会での承認等）を経ることで、上層部の理解と支持も同時に確保されることがわかる。

A6 「用語の新規性による浸透の促進」

「TIC」「トラウマのメガネ」といった新規の概念用語の導入が、支援者の認識変容をもたらす契機に関する記載からなるカテゴリーである。

新たな専門用語の導入は、既存の理解体系を相対化し、新しい視点への開放性を生み出す。「トラウマのメガネ」という比喩的表現は、複雑な理論を直感的に理解可能にし、その用語が繰り返し使用されることで、支援者の思考様式に段階的に組み込まれていく。特に、多職種で構成された職場では、心理職が「TIC」や「トラウマのメガネ」という用語を積極的に使用することで、他職種にも新しい視点への興味や学習動機が喚起されることが示唆された。ただし、同じ概念でも職場によって受け入れやすさが異なることから、組織文化や職種構成に応じた用語の導入が工夫される必要があることも明らかとなった。

A7 「子ども理解の共通化」

児童福祉領域に関わる多様な職種・機関が、トラウマの視点に基づいた統一的な子ども理解を形成するプロセスに関する記載からなるカテゴリーである。

児童福祉では、児童相談所、一時保護所、児童養護施設、乳児院、里親等、多様な機関が子どもの支援に関わる。これらの機関が異なった視点から支援を行えば、子どもは一貫性のない対応を受けることになり、混乱や二次的トラウマが生じることもある。TICに基づいた「子ども理解の共通化」は、「子どもの最善の利益」という共通の価値観を、より科学的かつ実践的に具現化することを意味する。本カテゴリーは、施設全体での研修実施や、多機関参加の事例検討会等を通じて、子どもの行動や情動を、問題行動としてではなく、トラウマ体験への適応的な反応として理解することの重要性を示唆している。

A8 「事例検討を軸とする継続的学習」

実際のケースを題材に、月1～2回のペースで継続的に行われる事例検討会に関する記載からなるカテゴリーである。

TIC導入における学習の定着には、「学習が組織の通常業務に組み込まれ、自動的に継続される仕組み」が求められる。本カテゴリーは、事例検討会を中核的な学習活動として、年間を通じて（5月～2月）月1～2回のペースで実施する体制を示している。ワーカー、心理職、一時保護所職員、施設職員といった多職種が参加し、虐待対応や性的虐待等の具体的なテーマに基づいて、「トラウマのメガネ」をかけたケース検討が行われる。このような継続的で多職種にわたる事例検討により、抽象的な理論が現場の実践に統合され、理論と実践のギャップが段階的に縮小される。また、複数年にわたる参加を通じて、支援者のトラウマ理解が深化し、ケース見立ての精緻化がもたらされることが示唆された。

A9 「研修による知見共有の波及」

外部専門家の講義に参加した職員が、組織内で積極的に情報を伝達・普及させるプロセスに関する記載からなるカテゴリーである。

TIC導入初期段階での専門家による研修は、単なる知識伝達に留まらず、参加者の心情や思考に対して強い動機づけ効果をもたらす。「この〇〇先生の講義がすごく、みんなで聞いたのって大きかった」という語りから、共同で学習体験をすることの心理的インパクトが推測される。その後、「〇〇チルドレンとして伝達研修しよう」という主体的な行動が生まれることで、知見が組織内に波及していく。さらに、「トラウマという言葉が災害をきっかけに広がった」という社会的事例に着目しながら、「その言葉が広まっていて、そこからみんな興味を持って学んでいく」というプロセスの重要性が指摘されている。つまり、専門家の知見が、組織内の「伝道者」を通じて、有機的に拡散していくメカニズムが機能することが重要であることが示唆された。

A10 「専門家によるトラウマ教育」

大きな事件や複雑なトラウマケースに対応する際に、外部の専門家を継続的に活用する取り組みに関する記載からなるカテゴリーである。

児童福祉領域での支援対象者の中には、複数の施設で生活する経験や大きなトラウマ体験を持つ児童が含まれる。本カテゴリーは、このような複雑なケースに対応する際に、外部の専門家（大学研究者等）を継続的に活用し、多施設・多職種合同の事例検討を行う体制について言及する内容からなる。専門家は、単に研修を行うだけでなく、現場の支援者が理解できるよう内容を「噛み砕く」「段階付ける」といった教育方法の工夫を行っていることが語られた。また、児相のスキルアップの機会と市町村職員の研修といった複数の層での教育ニーズに対応することで、地域全体のトラウマ対応能力が向上することも語られた。この継続的な協働関係により、理論と実践の統合が深化し、複雑なトラウマケースへの対応が可能になることが示唆された。

A11 「事例に基づく TIC 理解」

実際のケース事例を詳細に検討することを通じて、TIC とトラウマ理解を具体的に身につけるプロセスに関する記載からなるカテゴリーである。

抽象的な理論学習は、実際の支援現場での活用につながりにくい。本カテゴリーは、月 1 ～ 2 回の事例検討会において、「ケースとしてあり得るのをやってる」という表現から、可能性のあるリアルなケース設定での検討が行われていることを示している。この場では、ワーカーと心理職が「他職種で話しよう」という姿勢で、同じケースについて異なる視点から理解を深める。特に「TIC のこともトラウマの理解のことも、（専門家の）先生引き出しが多い方なので」という表現から、専門家の多角的な視点が、職種間の相互理解を促進する触媒として機能していることが分かる。このような事例に基づく具体的な検討により、支援者は、児童の言動の背景にある「トラウマ」を理解し、そこからいかに対応すべきかが見えてくることがわかる。

A12 「児相におけるワーカー負荷の増大」

TIC 導入による学習・実践上の負荷増加が、特にワーカー職に過度な負担をもたらす現象と課題に関する記載からなるカテゴリーである。

TIC 導入のプロセスで見落としとしてはならない現実的な課題として、支援者の過重労働と心身の疲弊があげられる。本研究では、児相内での休職者がワーカーに集中していること、「業務がなかなか読めない」ほどの業務量、新任職員の休職等が報告されている。心理職の凝集性は高いが、ワーカーは「日々の目の前のことで追われていて」おり、TIC 導入による追加的な学習と実践的な取り組みは、さらなる負荷となりうる。これは、TIC 導入が成功している組織においても存在する現実的な課題といえる。工夫の 1 つとして、心理職とワーカーのペア面接時に、心理職が「記録をまとめる」といった形でワーカーの負担軽減を図

るといった例も語られていた。このような具体的で思慮深い協働が、組織全体での TIC 導入を可能にするための前提条件となるのではないだろうか。

A13 「保護者への TIC 浸透の困難性」

児童の保護者やその他の支援者に対して、TIC 概念を説明・浸透させる過程における困難に関する記載からなるカテゴリーである。

TIC 導入が組織内で進んでも、児童の保護者や他機関の支援者に対して、その視点を伝えることは別の課題であることが示唆された。本カテゴリーでは、「地道だとなかなか」進まず、「まだ TIC っていう言葉では言えない」という現実が語られている。限られた面接時間の中で、「具体的に伝えていく」ために、抽象的な「TIC」という概念をかみくだくことは容易ではないことが示唆された。また、「トラウマのメガネをかけてっていうのも気恥ずかしくて」という感情的な抵抗も存在する。しかし、同時に「個人レベルではそういう知識を得てその視点を持って、支援者だったり保護者だったりに、その子についてお話していく」という実践は行われている。すなわち、TIC 概念そのものの伝達ではなく、その視点に基づいた対応を示すことを通じて、相手が「あ、こういう視点が大事なんだね」と気づくプロセスが重要であることが示唆された。

A14 「トラウマ影響の理解」

支援者がトラウマの基礎知識と、トラウマが児童に与える多層的な影響を理解するための教育的取り組みに関する記載からなるカテゴリーである。

TIC 導入の根底には、「トラウマとは何か」「トラウマの影響とは何か」に対する支援者の理解が必須となる。本カテゴリーでは、「正しくトラウマ理解するっていうのと、トラウマの影響を理解しよう」という、基礎知識と影響理解の両者が強調される内容からなる。「結構大がかりに研修を4回ぐらいやってる」という表現から、この学習が組織的に重視され、複数機会を通じて繰り返し実施される必要があることが分かる。また、この段階では、単に概念的理解に留まらず、「実はこんなことやってるんだ、こんなこと勉強したいんだっていうね、まず知ってもらいたい」という、TIC 導入の意義や価値を支援者に伝えることも同時に行われていた。

A15 研修効果の実感

TIC 導入に伴う研修を受けることで、支援者が心理的・行動的な変化を実感するプロセスに関する記載からなるカテゴリーである。

学習が形式的な義務に終わらず、実際の支援者の心身および言動に肯定的な変化をもたらすことが重要といえる。本カテゴリーでは、「所内研修とか改めてすると」「みんな顔色も変わるし」「場を共有できてよかった」という、研修参加直後の心理的充足感が語られている。特に、「業務と一旦切り離してあげないと落ち着いて振り返りもできない」という指摘

から、日常業務の追われている状況から一時的に離れ、集中して考え、他者と感情や思いを共有する場が、支援者の心理的安定性や主体性を回復させることが分かる。この心理的充足感と効力感が、その後の継続的な学習動機を支えることが示唆された。

A16 「継続学習の維持」

複数年にわたる計画的で段階的な学習体制の維持と、参加者間での学習文化の醸成に関する記載からなるカテゴリーである。

TIC 導入は「一度の研修で終わり」ではなく、「令和元年度から施設全体で施設に出向く形で研修して、共通理解をどうやって図れるかという形で続けている」ように、複数年にわたる継続のプロセスが重要であることが示唆された。本カテゴリーは、外部のこころのケアセンター研修への参加、所内研修の継続実施、関係機関での学習の場の確保といった、年度をまたがる多層的な学習体制を示している。重要なのは、「後輩もそうですけど、私と同じ管理職であるとか、同じ世代と一緒にやってる人たちがあまり変わってないので、続けて一緒に聞いてくれてる」という、リーダー層が率先して学習に参加し続けることといえる。また、「みんな学会に行こうよ」と「旅行行こう」と誘う工夫も示されており、学習を単なる義務ではなく、仲間と共にある体験として位置づける工夫が行われている。

A17 「児童虐待対応における専門家活用」

児童虐待への対応能力向上を目的とした、専門家による継続的な研修・事例検討の実施に関する記載からなるカテゴリーである。

TIC 導入は、理論的な理解に留まらず、組織が直面する具体的な対応課題の解決に結びつく必要がある。本カテゴリーでは、市町村職員向けの研修支援、児相のスキルアップ研修、事例検討といった複数層での専門家活用が、「平成 29 年か 30 年ぐらいから続いている」と述べられている。特に虐待対応は児童福祉領域での最重要課題であり、支援者のトラウマ知識と対応スキルが、児童の安全確保と回復に直結する。専門家は、「先生の話難しいので、噛み砕いた方がいい」「段階付けした方がいい」といった教示の仕方を工夫することで、対象者のレベルに応じた実践的な学習を可能にしていた。また、この継続的な協働関係により、複雑で困難な事例への対応能力が組織的に向上し、トラウマのある児童への適切な対応が実現されることも示唆された。

Ⅲ -3. リーダー・管理職の在り方について

① 頻出語の抽出

「リーダー・管理職の在り方」に関する聞き取り記録を分析した結果、基本統計量として、総抽出語数は 8,915、異なり語数は 1,104 であった。抽出された語の中で出現頻度が高い上位 45 語を表 2 に示す。

表2 リーダー・管理職の在り方に関する頻出語上位 45 と出現回数

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
職員	39	施設	12	面接	8
心理	31	受ける	12	理解	8
ワーカー	29	一緒	11	立場	8
自分	27	対応	11	安全	7
聞く	21	管理	10	休む	7
見る	18	考える	10	業務	7
研修	17	持つ	10	職場ドック	7
子ども	17	自身	10	先生	7
話	15	出る	10	組織	7
センター	14	職場	10	多い	7
取る	13	担当	10	難しい	7
入る	13	大事	9	トレーナー	6
TIC	12	行く	8	メンバー	6
ケース	12	作る	8	共有	6
トラウマ	12	部分	8	継続	6

これらの頻出語から、リーダー・管理職の在り方においては、職員に対する傾聴と観察（「聞く」「見る」）、継続的な学習機会の提供（「研修」「勉強」）、チームとしての統一的対応（「一緒」「組織」）、個別の職員状況への気配り（「取る」「休む」）といったコンピテンシーに関連する語が中核的な役割を担っていることが示唆される。特に「聞く」の高い出現頻度は、TIC 導入において対話的なリーダーシップスタイルが重視されていることを示唆している。

② 共起ネットワークの作成

抽出語間の関連性を検討するために共起ネットワークを作成した。分析にあたっては最小出現数を 5 に設定し、上位 120 語を対象とし、Jaccard 係数の値が 0.2 以上の共起関係を可視化した。

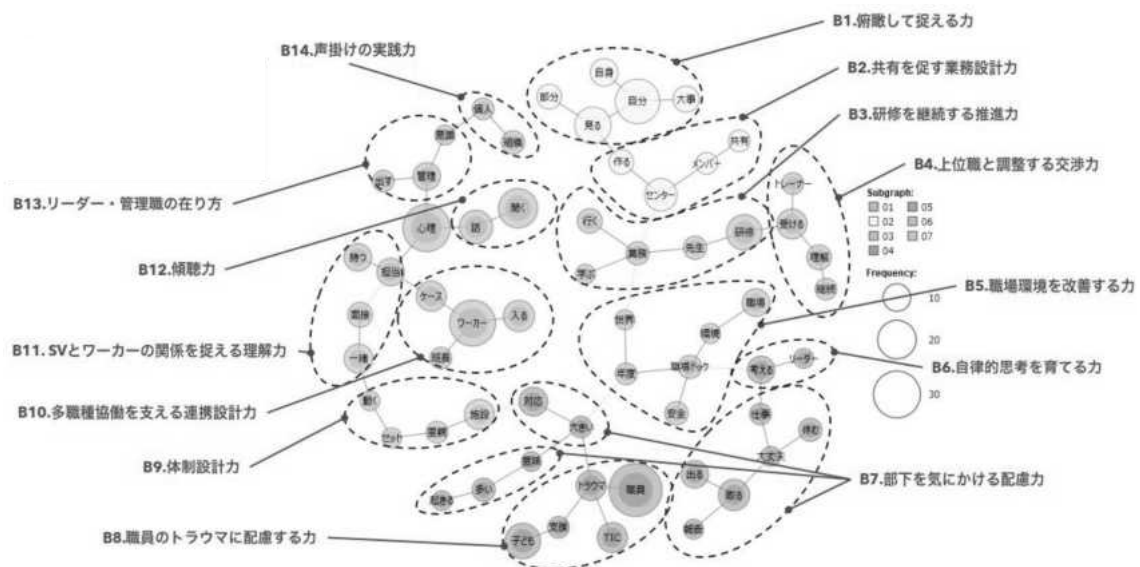


図2 リーダー・管理職の在り方の共起ネットワーク

時計回りに中心性の高い語につながる主な共起語がどのような文脈でつながり、用いられていたかをもとに、各カテゴリーの命名及び内容について下記に概要を示す。なお、「」で区切られた内容は、研究協力者の語りである。

B1 「俯瞰して捉える力」

組織全体の方向性と各部門の専門性を同時に理解し、優先順位を判断して全体を統合する能力に関する記載からなるカテゴリーである。

TIC 導入を推進するリーダー・管理職に最初に求められるのが、「全体を見る」という俯瞰的な視点といえる。心理職としての専門性を培ってきたリーダー的役割の支援者が、「外の世界を見て、ワーカーの世界を見たからこそ、心理は自分たちの心理の世界だけ見ていたらいかなのじゃないか」と認識を転換させるプロセスが示唆された。本カテゴリーは、自分たちが「大事と思うこと」「やりたいこと」と、「全体の方向性がこれでいいのか」を日々問い直し、「全体を見て、優先順位を考えて効率的に」進めることの重要性を示している。

さらに、心理職とワーカーといった異なる専門的背景を持つ職員の意見を統合する「通訳者」としての役割について語られた。「自分たちが大事と思うことを通すためには根回しもいるし、やるべきことをやらないといけない」という表現から、組織内外での調整と説得のプロセスが伴うことが分かる。この俯瞰的視点は、一朝一夕には形成されず、「外の世界」「ワーカーの世界」といった異なる現場を経験することを通じて、段階的に醸成される。TIC 導入という組織的変容を推進するリーダー・管理職には、既得の専門性を相対化し、より高い次元での統合的思考が求められることが示唆された。

B2 「共有を促す業務設計力」

組織内での情報・資料の共有システムを設計し、各職員や各機関が有効に活用できる環境を構築する能力に関する記載からなるカテゴリーである。

TIC 導入が複数の部門や施設にまたがる場合、各部門での先駆的实践から得られた知見や工夫を、組織全体で共有し、有効に活用することが、導入の効率性と品質を高める。本カテゴリーは、「いい資料作ったら、それはもう共有して、ぱくって使って、なるべく業務が効率化できるように」という具体的な工夫が語られた。

実装レベルにおいても、「グループメールによる情報共有」、「共有フォルダシステムの構築（グループ研究の成果物、毎年の活動記録、研修資料等の蓄積）」、「各部門での実践内容のアップロードと参考」等、複数の仕組みが活用されていた。

これらの技術的なシステムそのものは目新しいものではないかもしれないが、「各センターでこうあればいいかな。そこはみんな共有して」という、共有によって「全体で学ぶ」というマインドセットにつなげている点が重要といえる。リーダー・管理職が率先して情報共有の仕組みを設計し、継続的に機能させることで、属人的な工夫が組織的な知見へと転換されることが示唆される。また、「メンバーが参加してくれる、1センターで参加してくれる人が多い」ことで、学習の共同体としての結束が高まることも示唆された。

B3 「研修を継続する推進力」

TIC 導入初期段階の熱意を冷ますことなく、複数年にわたって計画的に研修機会を提供し続ける推進力に関する記載からなるカテゴリーである。

TIC 導入における最大の課題の一つが、「初期の研修で学んだ内容が、年月の経過とともに形骸化する」ことといえる。本カテゴリーは、このような形骸化を防ぐために、リーダー・管理職が「継続的な研修っていうのが、なかなかないなっていう問題をすごく自分の中で感じて」から、「研修を定期的にやらないといけない」と認識し、実際に行動へ移すプロセスが示された。

また、職員の入れ替わりについての言及も見られた。「職員が1年だけ研修で来てる職員とかもいるので、1年経つと結構入れ替わりがあるんです、職員の。新しい職員がまた10名ちょっと入ってくる形になるので、1/4が新しい職員に毎年入れ替わるような状況があるので。定期的になんとかできるように（専門家の）先生にお願いさせていただいて、（研修を）やってた状況ですね。」とあるように、スタッフの配置における構造的現実を加味した研修の在り方を構築する必要性が示唆された。このため、新任職員への基礎研修、既存職員のスキルアップ研修が定期的に必要なとされることにくわえて、リーダー・管理職は、「役割分担して、事例検討会等を企画してやってもらったりとか、出前研修を企画してやってもらったりとか」という形で、複数の職員を巻き込み、主体的に研修企画を進める仕組みを創出することが求められる。さらに、「施設の先生と連携」するなど、外部の専門家資源を継続的に活用することで、理論と実践の統合が深化することが示唆された。

このような継続的推進力は、「定期的になんとかできるように先生にお願いさせていただいて」という交渉力とも結びついており、組織上層部への説得と説明責任も同時に担うことが成り立っていた。

B4 「上位職と調整する交渉力」

TIC 導入に必要な資源（予算、専門家活用、研修時間等）を確保するために、組織上層部や関連機関との交渉を行う能力に関する記載からなるカテゴリである。

TIC 導入、特に TF-CBT などの専門的プログラムの導入には、一定の経済的負担や組織上層部との交渉力が問われる。本カテゴリが示す例では、トレーニング研修受講に際して高額な費用が発生することや、事務局との調整を通じた説得の失敗、上層部の理解と承認が条件となる等、「上席の理解がなかった」ことによる研修機会の確保の困難が生じた事例が示されるなど、「相当にハードルを上げられ」たことが語られた。

リーダー・管理職に求められるのは、TIC 導入による効果（児童の安全の向上、職員の心理的安定、組織の質向上）を明確に論拠に基づいて説明し、外部資源の獲得に向けた交渉に臨む力であることが示唆される。また、複数の外部機関を活用しながら、組織上層部への説得を戦略的に行う必要性も示唆された。

B5 「職場環境を改善する力」

物理的環境、作業動線、コミュニケーション環境といった職場の条件整備を通じて、トラウマインフォームドな組織環境を構築する能力に関する記載からなるカテゴリである。

TIC 導入は、支援対象者の環境を安全にするだけでなく、支援者の職場環境をも変容させる。本カテゴリは、「職場ドック」という県庁で実施されている「職場の環境づくり」の1つとして TIC を導入できると信じ、「物の置き場所変えようとか、動線変えようとか、コミュニケーションアップさせようとか」という具体的な環境改善を進めるプロセスの1つにくわえることが語られている。

特に注目されるのは、リーダーが「トラウマって言葉は使わずに、職場の環境づくりをずっと発信できるかなっていうことを、本気でやろうって思って」という戦略的な言語選択である。TIC という枠組みが組織内で受け入れられやすくするために、「職場環境改善」という中立的な言葉で表現し、組織全体への浸透を図っている点が工夫として語られていた。

B6 「自律的思考を育てる力」

部下の自発的な考え出しと試行錯誤を奨励し、問題解決への主体的な参画を促すリーダーシップに関する記載からなるカテゴリである。

TIC 導入には、支援者自身の思考様式の変容が求められる。本カテゴリは、この変容を促すリーダーシップのあり方として、「班員の考えたことは、認めてやってみていいんじゃない

ない、後で困ったら私がいるから大丈夫だよ」という対話的で支援的な関わりが語られている。

「最初からどうしたらいいですかって聞いて、言う通りにしますっていう風になっちゃう」ことの危険性を指摘し、指示命令的なマネジメントが、職員の自律的思考を奪い、言われたことだけをやるという受動的態度を生み出すことが語られた。

一方で、「TIC のことと言うと、ちょっとヒント与えたら、あ、って、全部答えを言わなくても、気づけるようになってもらって」という表現から、職員が TIC の理念を「外部から押しつけられた」ものとしてではなく、自らの気づきの過程で段階的に身につけることが重視されていることが分かる。このプロセスを通じて、職員は自らもトラウマインフォームドなアプローチを内在化し、その後の支援場面でも同様のアプローチを自発的に展開するようになることが示唆された。このように、TIC の理念に基づくリーダー・管理職は、職員に「ヒント」を与えながらも、自分で考え、気づく機会を与える役割を担っていることが示唆された。

B7 部下を気にかける配慮力

職員の心身の状態に常に目を配り、危機的兆候を早期に発見し、適切な支援を行う配慮的リーダーシップに関する記載からなるカテゴリーである。

支援者、特にワーカーの過重労働と心身の疲弊は、TIC 導入を進める組織において並行して存在する課題である。本カテゴリーは、このような課題に対して、リーダーが『『大丈夫か』とか、『無理言っていないかな』とか『どうかな』とかみたいなのは』と日常的に声をかけ、職員の状態を把握する姿勢が語られていた。そして、具体的な「サイン」を見つけ出す観察力を持ち、「休んだからどうこうとか言われはしないです」という、休息を積極的に奨励する組織文化の形成も、このリーダーの配慮力によることが示唆される。

加えて、職場内でも「サインに気づきやすい人たちは多いし、それを話題にしやすいし、どういったフォローできるかなみたいな風に、気働きできる人たちが多いし、(中略)割とコミュニケーションとかネットワークみたいなところはすごく大事」にしていることがわかる。職員間においても、心身の不調を訴えることができる関係性が形成され、リーダーは「一旦休もうよって、帰ろうっていうことを話」すなど、具体的な関わりも語られ、実際の問題解決に繋げるリーダーの動きが、職員の信頼を形成していることが示唆された。

B8 職員のトラウマに配慮する力

支援対象者だけでなく、職員自身が経験するトラウマ体験や二次受傷を理解し、組織的に対応する能力に関する記載からなるカテゴリーである。

TIC 導入の根本的な誤解の一つは、「TIC は支援対象者への対応方法である」と捉えることである。本カテゴリーは、「職員のトラウマみたいなこととか組織に与える影響みたいなところも実施をしている」というように、TIC の視点を職員自身に適用することの重要性を

示している。具体的には、「支援者のトラウマ」「組織が硬直化したりとか職員が孤立化」「そういう関連してるっていう勉強も一緒にしたりしている」という研修内容が語られた。これは、支援者が日常的に支援対象者のトラウマに接することによる二次受傷を、組織全体で認識し、対応する必要性を示唆している。

加えて、「我々がその影響を受けるのも当たり前やけど、その影響を我々が受けて、我々が孤立化したら元も子もないよねっていうような、そういう考え方は、ある程度研修受けた方には根付いているのかなっていう風には感じます」という、職員の自己理解の深化が語られた。職員が自身のトラウマ体験や二次受傷を「恥ずべきもの」ではなく「当たり前の反応」として理解すること [4] [5] で、初めて支援対象者への「トラウマのメガネ」も真の意味での共感に基づくものとなる。このプロセスを推進するリーダー・管理職は、組織内で「心理的な安全」を構築できるよう、職員が自身の心身の状態を率直に表現できる環境を作り出す声掛けをしていることが示唆された。

B9 体制設計力

心理職とワーカーの役割分担、班編成、支援形態を組織の特性に応じて設計する能力に関する記載からなるカテゴリーである。

TIC 導入を実装する組織は、異なる職種や役割を持つ複数の職員で構成されることが多い。本カテゴリーは、児童相談所における「1 班の方が在宅とか一時保護所に入った子の対応」「2 班の方が施設里親ケースの対応みたいな分け方」という、支援形態に基づいた班編成をしていた。さらに、「ワーカーさんの方もそれぞれ施設対応だったり在宅対応だったりとか、インテーク対応だったりみたいな班がある」というように、ワーカー側の班編成も同時に行われ、「それぞれの班とのワーカーさんと組んで動く」という協働体制が構築されている。

このような基本的な体制設計は、心理職とワーカーの協働を自動的に促進し、支援形態に応じた専門的アプローチが可能になる。また、班編成に基づいた事例検討会やメンバー会議を設定することで、関連する職員が効率的に集約される。体制設計力を持つリーダー・管理職は、組織の物理的・人的資源を最適に配分することで、TIC に基づいた支援が組織的に実践可能な仕組みを作り出すことを可能にしていることが示唆された。

B10 多職種協働を支える連携設計力

心理職とワーカーが有効に協働し、相互の専門性が統合される実践を支援する設計・指導能力に関する記載からなるカテゴリーである。

本カテゴリーでは、多職種協働の実現において、「ワーカーと心理でペアみたいな感じ」という基本的な協働体制が構築されることの重要性が指摘される一方で、それぞれの専門性を前提とした上に成り立つ協働体制であることが指摘されている。「一緒に面接入っている、(中略) 面接スキルだったり、どういう風にケースワーク動かしていくかみたいな

ところが、なかなか掴んでももらえない」という現実も存在する。すなわち、それぞれの専門的機能・スキルの育成の難しさもある中で、それに加えて「SV とか班長クラスだと、現場のワーカーさん自身の安全、心理的安全みたいなところにも気を配っている」現状がある。それぞれの専門性の育成と心理的安全が、両輪としてそれぞれの職種のアイデンティティを支え、協働体制へとつながることが求められることが示唆された。

B11 SV 役割とワーカーの関係を捉える理解力

スーパーバイザー (SV) 役割とワーカーの関係性における発達段階と支援ニーズを理解し、適切なマネジメント体制を構築する能力に関する記載からなるカテゴリである。

児童福祉組織における人材育成は、階層的なスーパービジョン体制によって支えられていることがあげられている。「ワーカーさんの上にスーパーバイザーがいて、その上に班長がいてっていう感じ」という垂直的な関係性が、「SV1 人に対してワーカーさん 3 人 4 人、5 人のところ」という負荷配分で運用されていた。また、「新人職員の面接に一緒に入るとか、出張行く時に一緒に動くってなると、割とその人にずっとくっついて」という集約的なサポートが行われる。その一方、「2 年目 3 年目くらいの人になると、あんまり一緒に動くのは少なくなって、本当要所要所で相談のみになっちゃう」というように、育成段階に応じて関わりが調整されていた。

リーダー・管理職に求められるマネジメント能力として、段階的なスーパービジョンの采配への理解と、「担当持っていないとはいいながらも、割と面接だったり出張だったりにはよく行っている」という SV の実際の働きを把握し、その隠れた負荷を認識することであると示唆される。

B12 傾聴力

ワーカー、心理職、支援対象者および関係者の話を丁寧に聴き、その困難さや心情を理解する能力に関する記載からなるカテゴリである。

リーダーシップの本質的な基礎として、「聴く」力の重要性が強調されている。本カテゴリは、「子どもと面接して、フィードバックすればいいっていうだけじゃなくて、施設とか里親さんからの話を聞いて、今どんな困り感あるのかとか、それに対してどういう対応しようとしてんのかみたいな話とかも、聞いたりします」という、多層的な傾聴の重要性が語られている。傾聴は、単なる情報収集ではなく、支援に関わる全ての立場（子ども、施設職員、里親、担当ワーカー等）の声に耳を傾け、それぞれの困難さと工夫を理解するプロセスといえる。子どもへの直接的なフィードバックと、児童を支える側（施設、里親）の困難さや感情を同時に把握することで、より包括的な理解が形成されることが示唆された。

TIC 導入において、リーダーの傾聴力は、「支援者の抵抗や困難を聞き取り、それを尊重する」ことにも及ぶ。新たなアプローチへの不安、既存の方法への愛着、現場の困難さを、

リーダーが「聴く」ことで、支援者の心理的安全性が確保され、その後の変容が可能になるといえる。

B13 リーダー・管理職の在り方（管理意識）

支援者の心理的負担と情動の揺らぎを認識し、それを「管理」対象ではなく「理解・受容」対象として扱う意識に関する記載からなるカテゴリーである。

TIC 導入に伴うリーダー・管理職の在り方の根本的な転換を示すカテゴリーといえる。従来の「管理」では、職員のパフォーマンス、業務進捗、成果を指標として管理することが中心といえる。しかし、TIC を導入するリーダーは、「心理の方だと、子どもの見立ての話もしますけど、担当の心理自身の心理的負担とか、こういうケースだとそう感じるよねとか」というように、職員の心理的負担や感情の揺れ動きを、ケース検討の重要な対象として扱う。さらに、「施設とか里親さんの感情の揺れ動きみたいな、きつとこういう風に感じてんのかなとか、今しんどい時期だよねみたいな。こちらでもこう受け止めるというか理解を示すというか」という表現から、職員が支援対象者の心情を理解する過程を、リーダーが同様に「理解を示す」ことの重要性が示唆されている。

興味深いのは、「あまり管理しているっていう、もしかしたらメンバー管理されてるって思ってるかもしれないですけど」という自己反省的言及をしながらリーダー自身が、「管理」の枠組みを超えた関わり方を模索し、よりよい学びにつなげる提案を積極的に行っている点である。同時に、「業務が効率化できるようにするとか。身につくまで、継続してやっていく」といった工夫を通じて、効率性と人間的理解のバランスを模索している姿勢が語られた。

B14 声掛けの実践力

TIC の理念と価値を、日々の業務の中で言語化し、職員に示し続けることで、組織文化の転換を促す実践的な行動に関する記載からなるカテゴリーである。

TIC 導入の最終段階として重要なのが、組織全体に TIC 理念が文化として定着することといえる。本カテゴリーは、この文化定着を促進する手段として、日常的な「声掛け」の重要性を示している。「他県の方で標語を作ったりとか」という組織的なキャンペーンに対して、本研究の研究協力者は「うちは日々の日常の中でっていうようなこと（中略）割と個人的に声かけする」ことを選択していることが述べられている。ただし、「組織として変わっていこうみたいなところは、まだ不十分かなっていうところはあります」との語りから、個人による声掛けが組織的なアプローチへと発展するに至っていないことが語られた。

声掛けの有効性を感じつつも、それが個人のリーダーシップに依存しており、組織全体としての習慣化にはまだ課題があることが示唆される。つまり、TIC 導入の成熟段階では、リーダー個人の努力だけでなく、組織的な仕組み（標語、標識、定期的な研修メッセージ等）として、TIC の理念が組織に浸透することが求められることが示唆される。

IV 総合考察

本項では、「TIC を備えるための準備」及び「リーダー・管理職の在り方」の分析を通して、それぞれの共起ネットワークのカテゴリーをもとにした仮説的実装プロセスを導いたうえで、両者が相互に影響しあう双方向的なプロセスであるという前提のもと、TIC の導入および実践のための包括的なプロセスモデルを提言する。

IV -1. TIC を備えるための準備の共起ネットワークのカテゴリーをもとにした仮説的実装プロセス

共起ネットワークにおいて抽出された 17 のカテゴリからわかることとして、TIC を組織に導入し定着させるプロセスには、複数の準備要素が必要であり、それらが以下のような段階的・循環的に機能することで実現されることである。

第 1 段階：初期動機づけと外部専門家の活用 (A1, A9, A10, A17)：TIC 導入の最初のステップとして、「なぜ TIC が必要なのか」という問題意識の形成が求められる。本段階では、外部から専門家の知見や講演といった刺激が組織内に入ることで、「これまでの支援方法では不十分な側面がある」という認識が生じる。特に重要なのは、この外部からの刺激が、組織内の誰かによって受け止められ、「自分たちの組織でもやってみたい」という主体的な動機づけに転換されることといえる。そして、共同学習の体験を通して、単なる知識習得ではなく、組織内での「集団的な気づき」をもたらし、さらなる主体的な行動へ繋げることで、初期段階での学習が有機的に組織内に拡散していくこととなる。

第 2 段階：組織内の学習基盤形成と知識の内在化 (A2, A3, A6, A14)：初期的な外部刺激を受けた組織は、その知識を「組織的な資産」として定着させるための基盤構築に着手する段階に進むことができる。本段階では、「TIC という言葉をどんどん使っていく」という言語的浸透、年 1 回以上の定期的な研修実施、新任職員教育への組み込みといった、組織的なシステムとして整備が進む。特に重要なのは、「トラウマのメガネ」といった具体的で直感的な比喻の導入といえる。この過程で、個人の専門性を相対化し、新しい視点への開放性を生み出すことを可能とする。また具体的なトラウマ治療である TF-CBT を知ること、学びたいという個人的意欲を組織的な取り組みへと転換させる各組織の工夫が、次の段階に進む原動力となっていた。

第 3 段階：多職種協働体制の構築と共通理解の形成 (A4, A5, A7, A8, A11)：TIC の学習が深まるにつれて、組織内での理解が多様化する。心理職とワーカー、児相や施設、一時保護所といった異なる職種・機関が関わる中で、「同じケースでも、異なる視点からの理解が可能である」ことの気づき、複合的視点からの支援の意義を見出すようになる。これは、「事例検討を軸とする継続的学習」を通して定着するとともに、抽象的な理論が「うちのケースで

はどう当てはまるか」という具体的で実践的な形に転換される場としても機能する。個々の支援者が担当ケースを通して主体的に関与することで、TIC をもとにした工夫が組織全体で共有される文化が形成されていくきっかけとなる。この段階を通して、TIC が「特定職種の専門知識」から「組織全体の共通言語」へと転換されることが期待される。

第4段階：課題認識と現実への対応 (A12, A13, A15)：こうした準備段階を経る中においてもなお、実装段階では様々な現実的課題が生じることが明らかとなった。一つは、ワーカーの負荷の増大である。「所内での休職者はワーカーで2名」「業務量が読めない仕事」という現実など、ワーカーは「日々の目の前のことで追われて」いる現実が浮き彫りとなった。これは、TIC 導入による学習と実践の追加的負荷といえるかもしれないが、こうした事態に直面するのは次の「成熟段階」に向かうための避けられない組織的課題であると俯瞰的に認識することも必要なのではないだろうか。

加えて、保護者への TIC 浸透の困難性があげられた。組織内で TIC の理解が進んでも、子どもの保護者や他機関の支援者に対してその視点を説明することに困難が生じることは少なくない。この点については、「その子についてお話していく」など、具体的で実践的なやりとりを通じて、相手が「あ、こういう視点が大事なんだね」と気づくプロセスを大切にしていることが示唆された。こうした現実的な困難がある中でも、継続した研修効果を実感していることが語られており、職員の心理的充足感と効力感が、継続的な学習動機を支えていることもまた明らかとなった。

第5段階：継続学習と組織文化への定着 (A16, A17)：TIC 導入は「一度の研修で終わり」ではなく、複数年にわたる継続的プロセスとして位置づけられる。そこには、リーダー層の引率力、仲間と共にある体験するという凝集力が重要な要素としてあげられた。

IV -2. リーダー・管理職の在り方の共起ネットワークカテゴリーをもとにした仮説的実装プロセス

TIC を備えるための準備プロセスを支え、突き進めるうえで重要な役割を果たすのが、リーダーのコンピテンシーといえる。共起ネットワークで抽出された 14 のカテゴリーから、リーダーシップは以下の 4 層（図 3）で構成できる。

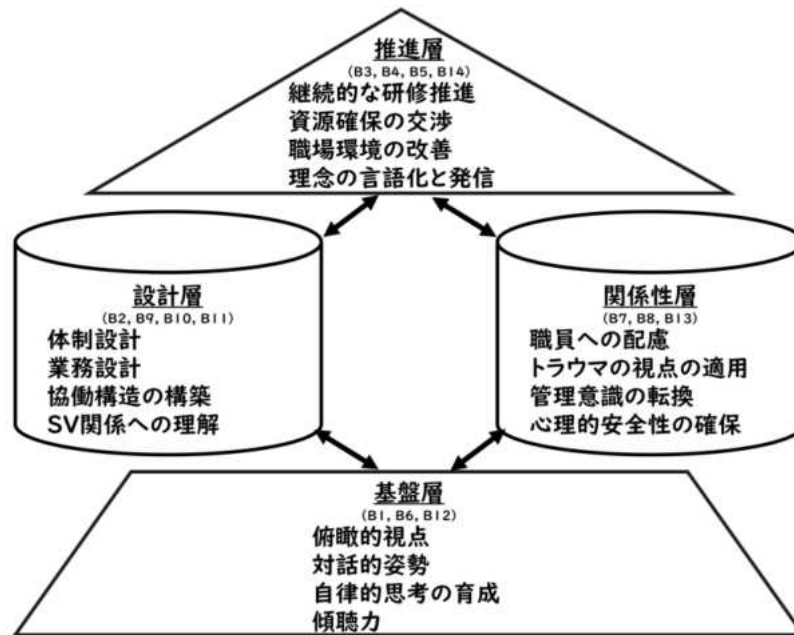


図3 リーダー・管理職に求められる多層的機能

まず、土台として挙げられるのが、対話的リーダーシップの基礎といえる「基盤層」である。「全体を見て、優先順位を考えて効率的に」進めながらも、「自分たちの方向性がこれでいいのかってのを日々聞いたり確かめたり」する、対話的な姿勢と傾聴力を備えたリーダーの在り方が浮かび上がる。特に注目されるのは、「班員の考えたことは、認めてやってみていいんじゃない、後で困ったら私がいるから大丈夫だよ」という、失敗を許容し試行錯誤を奨励する姿勢である。この姿勢は、TIC 導入という新しい支援理念への転換を、上からの指示ではなく、各職員の主体的な気づきと納得を通じて実現することを可能にする。

次に、職員の心身の安全性を確保する上で求められる「関係性層」である。トラウマのある支援対象者と関わる支援者の二次受傷は生じるものであり、職員の状態を把握する姿勢とともに、支援対象者と同様に職員も「トラウマのメガネ」でみることを通して、組織として職員の心理的安全 [6] を確保することは必須といえる。その際に、リーダー・管理職の「管理意識」の転換もまた必須であることが明らかとなった。リーダー・管理職としての内省とともに、職員の情動的な経験を理解・受容する管理スタイルへの転換が示唆された。

そのうえで、組織全体に TIC を浸透させるための体制と協働のメカニズムを構築するための「設計層」が必要となる。支援形態に基づいた班編成を行い、心理職とワーカーの効率的な協働を実現することや、情報を共有する文化を積極的に推進し、各拠点での先駆的実践が組織全体で活用される環境を構築すること、加えて、職員の段階的育成を視野に入れた協働体系的に設計することが求められる。

こうした基盤と、関係性と設計という柱が整備されることで、「推進層」としての実装と継続の推進力は確固としたものとなることが示唆された。その中で、企画から役割分担の

と、継続的な学びを自主的に立案して実行すること、複数年にわたる計画的な学習体制が明示されることが推進力の一つとして重要であることが示唆された。また、上位職と調整する交渉力として、組織的な TIC 導入に必要な資源（予算、時間、専門家活用）の確保や、説得と説明責任を果たすプロセスもまた、重要であることが示唆された。そして職場環境においても、動線やコミュニケーション、特にちょっとした声掛けなど日常的なことから工夫したり変えていくことを通して、組織全体への TIC の浸透を徐々に図っていく戦略が語られた。

IV -3. TIC の導入および実践のための包括的なプロセスモデルの提言

本長期研究（3年）のトラウマインフォームドケアの学びの継続に関する研究（第2報）では、組織全体として TIC 導入を実践するうえで求められる点として、「Ⅰ．リーダーの存在」、「Ⅱ．職種内での周知と組織全体での共通認識」、「Ⅲ．多職種への展開と連携」、「Ⅳ．年間計画と施行」、「Ⅴ．アセスメントの視点」、「Ⅵ．支援対象者への心理教育としての展開」、「Ⅶ．具体的実践への落とし込み」、「Ⅷ．変化の認識と共有」、「Ⅸ．支援者自身の振り返り」、「Ⅹ．環境構築」が抽出された。本研究（3年目）では、さらに実証的な視点から分析するために、TIC を備えるための準備および、リーダー・管理職の在り方の2つの視点から詳細な検討を行った結果、これまで得られた要素は相互に影響しあう双方向的なプロセスであることが示唆された。これまでの結果をもとに、TIC の導入および実践のための包括的なプロセスモデル（図4）を提言する。

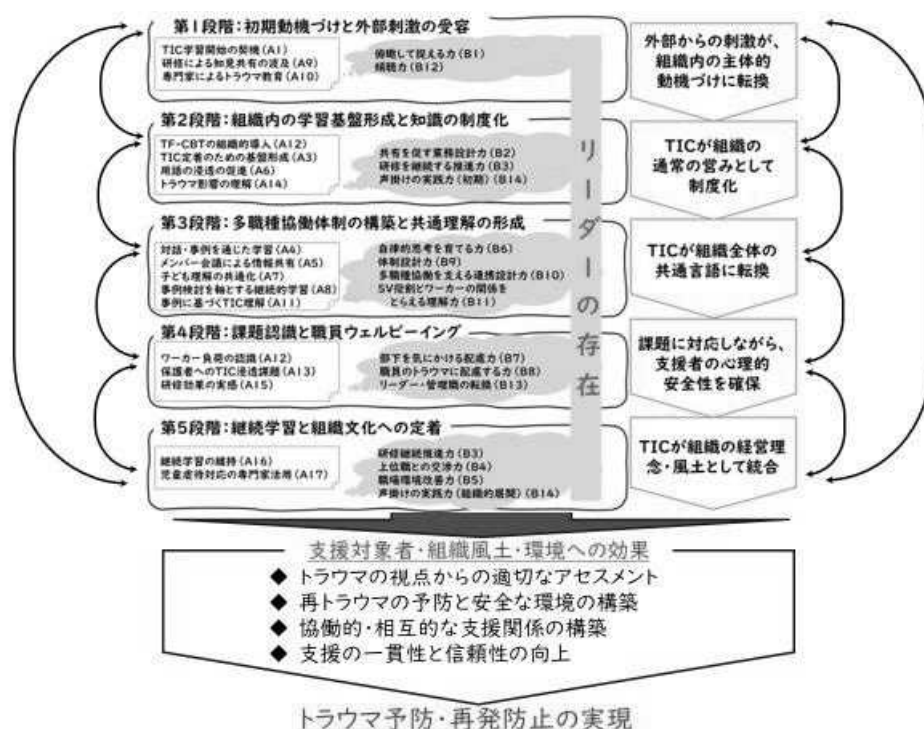


図4 TIC の導入および実践のための包括的なプロセスモデル

このモデルは「線形的」ではなく、「循環・螺旋的」なプロセスモデルである点に特徴がある。得られた結果では、初期段階での「みんなで聞けたのって大きかった」という集団体験が、第2段階での「〇〇チルドレンとして伝達研修しよう」という主体的行動に転換されていく様子が語られた。この伝達研修の成功体験が、第3段階での「事例検討での多職種での話し合い」という深い協働へと導かれた。その過程で生じた「ワーカーの負荷増加」という課題が、第4段階で直視されることとなる。しかし、この課題への向き合いが、「記録を心理が打つ」「危ないサインへの配慮」といった具体的で思慮深い対応をもたらし、その結果として「研修効果の実感」や「職場環境の改善」という肯定的な変化が生じた。このプロセス全体を通じて、組織の理解が段階的に深化していったことがわかり、結果、複数年にわたるTICの取組が継続的实施へとつながっていく様子が明らかとなった。重要なのは、後段階での気づきが前段階へのフィードバックをもたらす点といえる。第5段階での「継続学習の維持」という実現が、初期段階での「TIC学習開始の契機」の価値を再確認させ、「やはりこの方向性は正しい」という確信をもたらした。このような螺旋的深化により、TICは組織の表面的な導入ではなく、真の意味での「組織文化への統合」へと到達するといえる。

次に、現実的な示唆としてわかることとして、TIC導入における「理想と現実のギャップ」が、決して「失敗」ではなく、むしろ「必然的な成熟段階」であるという認識を通したTIC実践の意義である。「ワーカー負荷の増大（A12）」は、TIC導入そのものによる負荷増加と、児童福祉領域の構造的な業務量の多さが重なることで生じている。しかし、このような困難に直面する中でも、心理職が「ワーカーさんの負担を軽減してあげたいなっていう気持ちは、皆さん持って働いてる」と記述され、「部下を気にかける配慮力（B7）」によって、個々の職員が「大丈夫か」と声をかけ合い、休息が奨励される環境が形成されていくことが語られた。さらに、「職員のトラウマに配慮する力（B8）」により、支援者が「影響を受けるのも当たり前」「孤立化してたら元も子もない」という認識を共有する研修が実施された。このプロセスを通して、支援者自身のトラウマ体験や負担が、支援対象者と同等に理解される組織環境が形成されることが期待される。「保護者へのTIC浸透の困難性（A13）」についても同様である。「TICっていう言葉では言えない」「限られた時間だったりとか、とにかく具体的に伝えていく」という現実的制約の中で、支援者は「その子についてお話していく」という具体的で実践的アプローチを採ることで、相手が「あ、こういう視点が大事なんだね」と気づくプロセスを支援することにつながる。つまり、概念的理解ではなく、実践を通じた体験的理解がもたらされることが示唆された。

最後に、リーダーシップが各段階で求められる役割が段階的に転換される点に注目したい。初期段階では、「俯瞰して捉える力（B1）」が中心的役割を果たし、「外の世界」「ワーカーの世界」を見て、職種を超えた組織全体の方向性を示すことから始まる。第2段階では、「研修を継続する推進力（B3）」と「声掛けの実践力（B14）」が、新しい理念を組織内に定着させるための言語化と制度化を推進する。第3段階では、「体制設計力（B9）」「多職種協働設計（B10）」、「SV・ワーカー関係の理解（B11）」が、組織の効率的で質の高い協働体

制を実現する。第4段階では、「部下配慮（B7）」と「職員トラウマ配慮（B8）」が前面に出て、課題に直面する職員の心身をケアし、「管理意識の転換（B13）」（「子どもの見立てだけでなく、担当心理士自身の心理的負担」の理解）が実践される。第5段階では、「交渉力（B4）」（「上席の理解」「30万円の予算確保」）と「職場環境改善（B5）」がシステムとしての継続性を保証することに発展する。このように、リーダーシップが段階に応じて役割を柔軟に転換させることで、各段階での課題と機会に対応できる組織運営が可能になることが示唆された。

図4に示されたモデルは、単なる理論的構想ではなく、本邦において先駆的にTICを組織全体あるいは都道府県内に普及させる取り組みを行っている先導者からの聞き取り調査を基に抽出された、実践現場における実現可能性の高いモデルといえる。その中で、このモデルが実現するうえで求められる様々な仕組みや工夫を、以下4点にまとめることができる。

- ① 初期刺激から組織的納得への転換：外部専門家による講演が、組織内の主体的行動へと有機的に転換された。
- ② 理論と実践の統合：抽象的な概念が、事例検討や具体的な業務改善を通じて、実践的理解へと深化した。
- ③ 課題の乗り越えと継続：ワーカー負荷や保護者説明の困難といった現実的課題に直面しながらも、職員ケアと組織改善を通じて、困難を組織学習の契機に転換させた。
- ④ 複数年にわたる制度的継続：リーダーの継続的推進力と、組織上層部との交渉・理解により、職員入れ替わりという構造的現実を乗り越える継続学習体制が実現された。

このモデルの実装には、リーダーが「俯瞰的視点」を保ちながら、同時に「職員の声を聴き、困難に配慮する」対話的姿勢が必須といえる。TIC導入の成否は、リーダー自身がトラウマインフォームドな視点を体現し、その姿勢を組織全体に示し続けること、および組織全体で上記4点に対してオープンに取り組む準備性が整っていることが求められる。

V 今後の課題

本研究は、限られた研究協力者の聞き取り調査に基づくものであることから、得られた知見の一般化には慎重である必要がある。しかし、研究協力者は日本においてTIC普及の最前線で取り組む先導者であり、その実践から得られた知見は、他の児童福祉組織がTIC導入を進める際の貴重な参考例となりうると考える。今後の課題として、TIC導入の時系列に沿った追跡調査により、組織的な変容プロセスをより動的に理解することが重要といえる。また、TIC導入による支援対象者への効果に関する客観的な指標を用いた評価、体系的なリーダー育成プログラム開発と実践的な検証、TIC導入が進んでいない組織の特徴や課題分析を通じたTIC普及の阻害要因の同定および効果的な普及戦略の構築などが求められる。

引用文献

- [1] 酒井佐枝子, 亀岡智美, 加藤寛, “トラウマインフォームドケアの学びの継続に関する研究 (第1報),” 兵庫県こころのケアセンター研究報告書—令和5年度版—, pp. 63-79, 2024.
- [2] 酒井佐枝子, 亀岡智美, 加藤寛, “トラウマインフォームドケアの学びの継続に関する研究—支援者及び支援組織の安全・安心な環境構築に求められる視点とは— (第2報),” 兵庫県こころのケアセンター研究報告書—令和6年度版—, pp. 63-77, 2025.
- [3] 樋口耕一, 『テキスト型データの計量的分析: KH Coder による質的データ分析入門』, 数研出版, 2014.
- [4] S. L. Bloom, B. Farragher, *Restoring Sanctuary: A New Operating System for Trauma-informed Systems of Care*, Oxford University Press, 2013.
- [5] 酒井佐枝子, S. Bloom, 支援者が抱える課題とトラウマインフォームドケア導入の工夫, 日本子ども虐待防止学会第25回学術集会抄録集, 62, 2019.
- [6] Schein, E. H., “Organizational Culture and Leadership,” John Wiley & Sons, 2016. (宇田理監修『組織文化とリーダーシップ』, 白桃書房, 2025)