Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2025-07-03

学齢期子育て支援講座の開発と効果に関する研究

倉石，哲也

(Degree)
博士（学術）
(Date of Degree)
2011-03-25
(Date of Publication)
2016-01-27
(Resource Type)
doctoral thesis
(Report Number)
甲5229
(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/D1005229

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。

博　士　論　文

学齢期子育て支援講座の開発と効果に関する研究

平成２２年３月

神戸大学大学院人間発達環境学研究科

倉石　哲也

学齢期子育て支援講座の開発と効果に関する研究

序章　本研究の目的と構成 1

第１節　本研究にかかる子育て支援講座の沿革 1

第２節　本研究全体の目的 8

第３節　本研究論文の構成 14

第１章　学齢期子育て支援講座を構築する意義 16

第１節　学齢期の子どもを持つ親を支援する意義 16

第２節　子育て支援プログラムに関する先行研究の検討 25

第３節　考察 33

第２章　学齢期子育て支援講座 PECCK の開発 35

第１節　PECCK の開発 35

第２節　PECCK の実践内容 44

第３節　考察 50

第３章　PECCK の効果 52

第１節　即時的効果に関する分析 52

第２節　持続的効果に関する研究 60

第３節　考察 71

第４章　学齢期子育て支援講座の地域－短縮版 PECCK-Mini の開発 75

第１節　学齢期子育て支援講座を地域に展開する意義 75

第２節　アウトリーチ型プログラムと位置づける意義 77

第３節　PECCK-Mini の開発 80

第４節　PECCK-Mini の実践経緯内容と参加者による評価 83

第５節　考察 85

第５章　PECCK-Mini の効果検証尺度の開発 90
第１節　PECCK-Mini の効果検証の意義と必要性 90
第２節　目的・方法および結果 93
第３節　考察 102

第６章　PECCK-Mini の効果 103
第１節　目的 103
第２節　方法と結果 104
第３節　考察 108

第７章　学齢期子育て支援講座 PECCK と PECCK-Mini の２層構造の意義 114
第１節　センター型プログラム PECCK の意義 114
第２節　アウトリーチ型プログラム PECCK-Mini の意義 121
第３節　２層構造化によってもたらされる社会的意義 126
第４節　２層構造化がもたらす臨床的意義－受講による変化に関する分析結果より 131
第５節　考察 147

第８章　２層構造化にとって必要となる人材育成に関する検討 150
第１節　PECCK 実践に必要となる資質 150
第２節　PECCK の人材養成 153
第３節　PECCK-Mini 実践に必要となる資質 154
第４節　PECCK-Mini の人材養成 157
第５節　考察 175

終章　全体的考察 176
第１節　全体考察Ⅰ：本研究のまとめ 176
第２節　全体考察Ⅱ：本研究の限界 179
第３節　全体考察Ⅲ：本研究の展望 181

引用・参考文献 185
謝辞

序章　本研究の目的と構成

第１節　本研究にかかる子育て支援講座の沿革

本研究は、筆者がこれまで約 10 年間に亘って実践を行っている学齢期の子を持つ親を対象とした講座（現在の講座名は Parents' Empathic Communication with Children in Kobe）にかかわるプログラム開発・効果検証・地域システム構築などを総合的に検討するものである。したがって、この第 1 節では、この親講座が現在の目的・形式・内容を整えるまでに至った経緯を 4 つの時期に分けて詳細に整理する。

１．萌芽期（2000 年度以前）

この時期は、1997 年に神戸市内で起きた 14 歳少年による児童連続殺傷事件をはじめとして、相次ぐ少年犯罪がクローズアップされ、社会全体が子どもの幼児期における育ちのあり方や子どもと家族との関係のあり方などに注目した時期である。筆者は当時、非行の低年齢化という現象について、複数の児童相談所でのスーパービジョンや大学等での臨床活動、また先行文献の研究などを通してある程度認識をしているつもりであった。しかし、地元で発生したこの「児童連続殺傷事件」をはじめとした少年事件の頻発は、当時の筆者の想像の範囲を超えていた。恐らく多くの専門家も同じであったに違いない。

そこで、児童相談所や青少年相談を行っている関係者へのインタビューを実施したり、児童相談所でなされるカンファレンスに参加するなどしながら、可能な範囲で加害少年らの性格や家庭環境などを探求してみた。その結果、少年たちとその周囲には、少なからず次のような特徴が見られることがおぼろげながらではあるが浮かび上がってきたのである。すなわち、彼らは「おとなしい性格」だが「かっとなりやすく」「自分より弱い立場の人間をいじめる傾向」にある。家庭環境は「経済的には比較的安定」し「親は地域活動などに積極的に参加するタイプ」である。両親ともに、わが子が他人や家族を傷つけるとは「まったく予測していなかった」。一方で，事件を起こす以前から，彼らはいじめっ子であったり、ナイフを所持しているといった初期の非行傾向を表しており、地域の中ではこのことに気づく人もいた。つまり、問題の前兆に地域

は気づいていたが両親は気づいていないケースが多かったのである。

このように、筆者が少年非行や少年事件の背景にある学童期の問題に関心を持ち始めて３年が経過した 1999 年、それまで長い間、不登校児の親グループや家族療法指導をおこなうことで連携をとってきた神戸市社会福祉協議会・神戸市総合児童センター（以下、総合児童センター）から以下のような問題提起があった。それは、児童相談所における非行や不登校問題への臨床的対応とその分析からもたらされた報告であった。すなわち、「思春期の神経症的問題行動（不登校や非行）の背景に学童期の初期非行が見受けられることが仮説的に明らかになり」「この初期非行に対して、親や大人が叱責や注意だけで対応し続けた結果、思春期に入り子どもの心理的問題を深刻化させたことがうかがえる」というケースが、近年いちじるしく増加しているというものであった。そして、この問題に対応できないでいる親への支援体制を整えるための前段階として総合児童センターは、筆者らに初期非行の子どもを持つ親グループの支援のあり方に関する実践的な研究を委託した。このことが本研究の学齢期子育て支援講座の端緒となった。

２．構築期（2000 年度）

2000 年度、総合児童センターは、主宰する「療育指導事業（発達クリニック）」の一つとして「初期非行の子どもの親支援に関する研究」事業を立ち上げ、筆者らはその委託を受けた。委託を受けるに際し、筆者らは「家族支援研究会」を設立し、この会を中心にして実践的な研究を開始した。研究の特徴として、学童期に発生する初期問題行動に関して、問題行動を起こす子ども本人ではなく、その親に焦点を当てるためのプログラム（講座）の開発を試みた。

学童期の子どもを持つ親を対象とした講座のプログラムを企画しようとした理由は、児童相談所との１年間に亘る思春期における問題行動ケースの分析の結果から、まず思春期に問題を顕著にさせるケースの多くに、学童期から初発的な問題行動（あるいは非行）が出現していることが明らかとなったからである。次に、初期非行をはじめとする問題行動に直面した場合、親は「子どもの気持ちを受け止めるよりも，私の気持ちを理解できる子どもになって欲しい」と、教員やケースワーカーに訴えることが多く、親と子どもが意思疎通や感情交流の不全を起こしている状態が明らかとなった。このような主として二つの理由から、新たに立ち上げる講座は、子どもの問題行動に

ついて行き詰っている、学童期の子どもを持つ親を支えるプログラムを展開させることとした（生島浩・村松励 1998、稲岡隆之 2000、能重真作 2000）。

我が国の子どもの養育の役割分担を考えた場合、特に乳幼児期の子どもへの関わりは母親が担っていると言っても過言ではない。子どもの問題で相談機関を訪れるのは、統計的なデータは明らかではないものの、圧倒的に母親が多いし、本研究の子育て支援講座の参加者も、そのほとんどが母親である（本研究は、特別に母親を対象としているわけではないが、わが国の一つの特徴として、研究の冒頭に確認をしておきたい）。

我が国の女性の年齢別労働人口を示す「M 字型カーブ」を見ると、乳児から保育所を利用する一部の世帯を除く多くの世帯の母親は、子どもが保育所・幼稚園や小学校に通い始める学童期（学齢期を含む）から再度就労をし始めることが分かる（厚生労働省 2005）。学童期あるいは幼児期は、母親が子どもに一日中つきっきりであった子育てが一段落し、彼ら自身が新しい生き方を模索し始める頃である。就労以外にも地域活動に参加し始める母親もいる。必然的に、多くの母親は、女性として、あるいは親としての生き方を考え始めることなり、その後の人生設計の中での自己実現の方法について、自ら問い始める時期である。子どもは、保育所・幼稚園や学校において集団生活を経験し始める。集団に適応するためには社会性（対人技能、規範意識、自己調整能力など）の獲得が必要とされるが、それらは、集団遊び・学習活動・友だち関係などのなかで経験的に積み重ねられていく。しかし、この社会性の獲得が困難で、集団場面や学習場面での不適応行動が表面化する子どもの場合、親はまずこの行動の消去に力を注ごうとする。幼児期や学童期の子どもは、思春期の子どもが表出するような明確な反発を親や教師に示すことは少なく、大人からの説諭には概ね従順である。しかし、子どもの従順さは、「不適応の背景にある親と子、友人らとの関係のあり方」に親が気づくことの障壁となる場合がある。「（不適応は）子どもの問題から生じており、親の言うことを聞く時期には叱責や厳しいしつけが効果を持つはずである」と親の側が認識してしまうと、「親の子への関わりに問題はなかったのか」という点が欠落してしまう。

一方で我が国の母親は、就労や地域の活動に参加するまで、すなわち子どもが乳幼児期の間は、地域の中で孤立していることが多い。ある母親は、「幼稚園に入園するまでは地域にママ友がいたけれど、入園すると同じ幼稚園に通う親子とのおつきあいが多く、地域のママ友とは交流がなくなった」と訴え、「幼稚園でも子どもと同じクラス

の母親とだけのお付き合いで、お付き合いが入園前よりも狭くなった」と嘆いていた。このように母親は幼児期に入っても「近隣と親密な関係を形成し継続している状態」とはいえず、親はわが子の集団生活における不適応行動に直面した場合にも、そのまま「狭いお付き合いの中で孤立した状態に陥ってしまう」ことが予測される。そして、自分の仕事や地域の活動に時間をとられ、あるいは仕事や地域での活動をしていない場合には、そのまま孤立した状態で、適切な相談相手もみつからないまま、「イライラした気持ちで子どもを叱るなどの一方的なコミュニケーション」を繰り返してしまう。そしてこの孤立は、家庭内にも見受けられる。母親は子育てのことで父親に相談しても「大袈裟にすることはない」「僕が子どもの時の方が悪かった」などと取り合ってもらえない場合、母親は家庭内でも孤立することとなる。

このように事例の分析をおこなった経過から、親支援講座を組み立てるための二つの柱が明確となった。それらは、「親も子どもと同じように孤立しており何らかの支援を必要としている」こと、「子どもの行動に変容が起きるようにするために、親の子どもに対する関わりが見直せるように働きかける」ことである。そして、子どもが示す初期の問題行動や初期の非行の芽を摘み取るためには、それに対応しようとしている親自身を支える場を設けることこそが重要であることが改めて認識された。そこで、事業の委託を受けた「家族支援研究会」は、参加する親同士がピア・サポートの役割を果たすことができるようなグループを作る講座を提供し、親同士の支え合いを重視する「相互支援モデル」と、講義や体験型学習を基礎とする「教育モデル」という二つのモデルを共存させ、親を支える場の提供を構想したのである。

この構想をもとに、筆者ら家族支援研究会は、相互支援モデルとして「参加者の共通の思いが活性化」されるように、グループ・ワークの手法を取り入れることとした。そして、教育モデルとして「参加者の子どもに対する働きかけに関する気づきを深め、不適切な親子関係に変容のきっかけを与える」ために、援助者はグループワークの技法を活用しながら、行動療法や家族療法などの治療理論に基づく手法を盛り込むという「体験型学習」を中心とした講座を構築したのである。

３．発展期（2001 年度～2007 年度）

このような 1 年間の準備期間（構築期）を経て、家族支援研究会は 2001 年 5 月から「親子を考える講座」をスタートさせた。講座の対象となる参加者は、センターが

発行する広報誌で募集した。2001 年度中は試行期間として位置づけたが、この１年間(第１期の参加者７名、第２期の参加者４名、第３期の参加者７名)の実践と母親らが語る内容の分析をおこなった結果、次のことが明らかになった。それは「グループに参加する親は、学童期に初期非行が発生する以前の幼児期より親子関係について躓き感を持っている」「親自身が自分の気持ちを一方的に子どもに伝えようとして親子間に共感的な相互作用が生まれにくくなっている」、そしてその結果として「日常の限定的な場面で親と子の悪循環のコミュニケーション・パターンが形成されてしまっている」というものであった。学童期を含めて幼児期から親が子どもの行動への対処に悩みを抱えており、コミュニケーションに悪循環をきたしていることが母親の語りの分析結果から明らかとなった。そしてこのことは、講座の方向性を考える上で貴重な示唆を与えるものとなった。

その後の講座の名称は 2003 年度末まで「親子を考える講座」としながら参加の対象を「初期非行傾向の見られる子どもの親」に限定していた。しかし、2004 年度からは、それまでの 3 年間の積み重ねにもとづき、より早期からの親子関係の躓きや親子間のコミュニケーションの悪循環への「対応」を目指し、躓きや悪循環を「予防」することに重点を置くこととした。これに伴い、講座名も「学童期子育て支援講座」と改めた。

先行研究に目を転じると、初期非行に関する研究は必ずしも多くはないが、これらの研究では、小学校入学前後から子どもが示す「問題行動のサイン」への早期対応や、予防の必要性が提唱されている（山中一郎 1986、鈴木敬三 1991、安川禎亮 1997、大迫秀樹 1998、頼藤和寛 1998)。実際に具体的な「問題行動」を起こしている場合と、「問題」ではないが「気になる行動」を繰り返している子どもも、学齢期（幼児期＋学童期）からそれらの行動を出現させているという服部の報告がある（服部祥子 1995)。こういった問題行動は、親にとっては「理解に苦しむ」「親を困らせるためにやっている」ものと思え、その結果、「無理にでも自分の気持ちを子どもに分からせたい」といった子どもへの共感性の低下に行きついてしまう。初期非行グループ（2001 年度の「親子を考える講座」）に参加した親の訴えからも、親の関心の中心は子どもの問題行動を解決させることであり、親自身の情緒や行動への認識が伴っていないことが容易に想像された。

以上のような、筆者ら家族支援研究会の実践による知見と、先行研究による知見か

ら、「学童期子育て支援講座」は、2007 年度より「学齢期子育て支援講座」と改名し、その対象をさらに低年齢（４歳～）に広げることとした。さらに上記の理由に加え 2004 年度以降に見られるようになった事実として、講座の参加者の子どもの年齢が低年齢化してきたことがある。小学校入学前の年長組（５・６歳）あるいは、年中組（４・５歳）の段階で、子どもの問題行動や親子関係の躓きに関する相談が増えつつあったためである。こういった参加者の実態に対応する形で、参加対象は「学童期」から「学齢期」へと変更されたが、それに伴い新しい講座は、問題行動の発生を予防するために、親の子どもへの共感を高めることに重き置く内容構成とした。親の子への共感を講座の目的の中心に据えた理由は次の二つの仮説による。その一つは、学齢期において、親による子どもへの共感が高まることによって、それまでの叱責やしつけで子どもを追い詰めるというような親子の関係に悪循環を防ぐことになるのではないかという仮説であり、二つは、すでに悪循環の関係に陥っている場合には、親による子どもへの共感を高めることによって子どもと向き合うための新たな行動が獲得されることにより、悪循環から抜け出せるようになるのではないかという仮説である。このような仮説を検証し、学齢期における親と子どもの健全な関係が構築されることを目指して、講座は学齢期子育て講座として新たにスタートを切った。講座は 2008 年度より英語名”Parents’ Empathic Communication with Children in Kobe”も併記するようにし、通称を「PECCK（ペック）」とした。

４．展開期（2008 年度以降）

学齢期子育て支援講座（以下、PECCK とする）は、１つの講座（１クール）が７回のセッションで構成されるプログラムである。2001 年度から年に３講座（春期・秋期・冬期）ずつ開講され、2010 年末までに 29 期が終了した。この 10 年間の PECCK への総参加者数は合計 245 名となった。１講座あたりの平均参加者数は８名である。なお 2007 年度以降は対象年齢を広げたこともあり、参加者は 10 名を超えている。

会場となる神戸市総合児童センターは、「神戸市こども家庭センター（児童相談所）」と併設された８階建ての建物で市の中心部にある。一方、神戸市には９つの区があり、市の中心部から遠方にある区から参加者が講座に通うのは時間的にも金銭的にも負担であることが従来から懸念されていた。そこで、学齢期の子育てに関するニーズを持つ親が、自分たちの居住地域に近い場所で受講できやすいようにするために、2008 年

度より PECCK の１クール７回に対して、「１クール２回（程度）の短縮版アウトリーチ講座を区において実施」できるようにすることについて検討を始めた。

同時に、2008 年には、2001 年から 2007 年までの講座の参加者を対象に行っていた講座終了時のアンケート結果について総合的な分析をおこなった。その結果、講座の参加者は、講座全体に対して高い満足感を抱いていることが明らかとなった。さらに「講義」「体験型学習」「グループによる話し合い（グループディスカッション）」という PECCK を構成する３要素の中で、「体験型学習」が「講座全体の満足度」と最も高い相関がみられることが明らかとなった（倉石 2009）。この結果にもとづき、「アウトリーチ型講座（地域 - 短縮版））」は「体験型学習」を中心とした１クール２セッションのプログラム構成とし、その呼称を「PECCK-Mini（ペックミニ）」とした。

PECCK と PECCK-Mini という２つの講座を、それぞれ市の中心部と各区での実施を目指すことにより、学齢期の子どもを持つ親を対象とした講座は２層構造を持つ実践へと発展することになった。講座を２層構造にすることによって、PECCK はセンター型、PECCK-Mini はアウトリーチ型と類別できるようになった。PECCK は７セッションのプログラムの中で、親と子どもの行き詰った関係を具体的に取り上げ、その変容を目指すという目的から「介入・対応型」の講座として位置付けた。一方、PECCK-Mini は、２セッションの講座の中で親が子どもとのやり取りを反省的に振り返り、子どもの立場に共感することの重要性に気づく機会を提供するという目的から、「予防・教育型」の講座として位置付けた。

「介入・対応」は個別の介入や対応をおこなうという意味ではなく、講座を通して親自身が自らの関わりを変えることで、子どもの行動が変化していくことを目指すという意味である。講座で親同士がわが子とのやり取りを披露しお互いに受け入れ合いながらそれぞれの子どもの立場を受け入れ、新たな対応が試みられるようになるプロセスは、「介入・対応」に相応しいということができよう。また「予防・教育」は、望ましくない行動が出現しないようにするといった意味合いよりも、これまでの親と子の望ましい関係を強化しつつ、積極的に子どもとの新しい関係を作ることの大切さを学ぶという意味を含んでいる。PECCK-Mini の参加者からは、「子どもとの普段のやり取りを振り返って、もっと子どもの言葉を大切にしないといけないことがわかりました」といった感想が聞かれている。

このように、PECCK と PECCK-Mini の 2 層構造が構築されることによって、

PECCK-Mini の参加者の中で、深刻な親子間の問題を抱えている場合には、その参加者を次の支援の場につなぐ手段の一つとして PECCK へと推奨することができるようになる。つまり、PECCK-Mini に、親の子どもへの関わりを評価することができるような、スクリーニング機能を持たせるによって、PECCK と PECCK-Mini が有機的に連動できるシステムの構築につなげられる可能性をも考えられるようになったのである。

PECCK-Mini は 2008 年の秋以降に開始されている。2010 年末までに神戸市内 9 か所で実施され、総計 80 名の参加者を得ている。また神戸市以外の西宮市、宝塚市といった自治体からも、PECCK-Mini を「予防的かつ教育的な目的」で実施してほしいとの要望があった。西宮市では、神戸市と同様に「学齢期子育て講座」として市内 9 か所の児童館の内 3 か所の児童館で 2009 年度末に各 1 クールを実施し、参加者は 45 名に達している。また宝塚市では、2009 年度に「子育てパワーアップ講座」として市内児童館で 2 クール、市の主催で 1 クール実施し、参加者は 65 名に達している。そして、筆者ら家族支援研究会の次の課題は、神戸市以外の自治体における PECCK および PECCK-Mini という 2 層構造のシステム化を構築していくことであった。その折、宝塚市から、2010 年度子ども未来部との共同研究事業として、「家庭教育・親支援プログラム」の名称で PECCK を市内の大型児童センター 1 か所で 2 クール、PECCK-Mini を市内全児童館 7 か所で 1 クール実施することを計画したいという申し入れがあり、2 層構造の試行をスタートさせることができた。本論文の執筆の過程で、宝塚市内 4 か所の地域児童館で PECCK-Mini を開催し、大型児童館で 1 クール PECCK を開催しているところである。

第 2 節　本研究全体の目的

本研究全体の目的は、地域における子育て支援事業としての試行的な取り組みの一つである、学齢期（おおむね 4 歳から 10 歳）の子どもを持つ親への講座である「PECCK」および「PECCK-Mini」に関わって、講座プログラムの開発と効果の検証を行うことにより、「親の共感性が高まると子どもとの関係が望ましい方向に変容する」という仮説を検証することである。そして次に、自治体での学齢期子育て支援講座のモデルを

作るために、PECCK と PECCK-Mini の 2 層構造の構築を提案し、アウトリーチ型 PECCK-Mini を担える人材養成の方法と成果を示す。この２つのことにより、本研究は、学齢期に起こりやすいと考えられている親子関係のつまずきに対し、効果的に予防・対応できる方法や施策に資する知見を提供することに貢献できると考えている。以下に、本研究で明らかにしたい複数の目的を整理する。

１．学齢期に生じやすいと思われる親から子どもへの不適切な関わり（Mal-Treatment）の予防・対応をおこなう

2009 年度に全国の自治体で実施された「次世代育成支援後期行動計画策定に係るニーズ調査」では、就学前・就学後の子どもを持つ親たちの多くは、子どもとの関わりに対して負担感や不安感を抱えていることが明らかにされた。この結果は、アンケートに回答した親の半数以上が、子どもの育ち・教育・経済的負担・子どもの友だち関係・子どもへの接し方や叱り方などに悩みを抱えていることを示している。ある自治体の調査では、自分が子どもを虐待しているのではないかと不安を感じている親が、回答者全体の１割近くに上っている。

負担感や不安感を抱えている親のすべてが子どもに対して不適切な関わりをしていると想像するわけではないが、このような悩みを抱え情緒の安定が難しくなった親は、子どもの言動（特に親にとってネガティブな言動）を受け入れづらくなるであろうことは容易に想像につく。また、子育てが自分の予想通りにうまく運ばないことから来る焦燥感や自責の念を持ちながら、時間に追われるような余裕のない生活を余儀なくされれば、ついつい子どもへの言葉が厳しいものとなったり、子どもの気持ちを決めつけたりと、親子間の安定したコミュニケーションが成り立ちにくいことも予測され得ることであろう。

しかし、子どもの示す行動が具体的な問題として表面化したり、親による子どもへの不適切な振る舞いが顕著にならない限り、「潜在的な問題」への対応や予防は、子どもが所属する幼稚園・保育所・小学校といった組織や地域社会にある専門機関においても十分になされることはない。

本研究は、自治体レベルや小学校区あるいは中学校区において、親が子どもに対して不安を持つような「潜在的な問題」への予防・教育および対応・介入の効果を検証し、学齢期の子どもを持つ親のための支援の必要性とその意義を明らかにすることを

第１の目的としている。

２．親から子どもへの共感を促進する講座（プログラム）を開発する

本研究で扱う親講座「PECCK」および「PECCK-Mini」は、親が自分の子どもとの共感的な感情の交流を高められるようになることを一つの目標としたプログラムである。講座の内容に体験型学習を多く取り入れているのはそのためである。ロールプレイを中心とする体験型学習によって、参加者は親と子のコミュニケーションのパターンや、親にとって気になり、問題とされる子どもの言動への対応、そしてそういった子どもとのやり取りで生じている感情などが、参加者同士によって体験的に振り返ることができる。そして、PECCK は、自分の子どもの立場を体験するロールプレイの機会が１セッション企画されている。そのことによって、それまでは理解できなかった子どもの心情に対する親の想像力が芽生え、親の子どもへの共感が高まることとなり、結果として子どもの立場に寄り添った接し方ができるようになると考えられる。プログラムにはグループ・ワークが随所に含まれているが、これによって参加者同士がお互いの体験を分かち合い、認め合い、支え合うといった相互支援の力動が芽生えるのである。このような「（同じような体験をしている他者から）支えられ、受容されている」という感覚は、子どもへの共感を高めるものとなると推察できる。

結果として、PECCK ならびに PECCK-Mini に参加した親は、これまでは上手く対応できていなかった子どもの言動に対応できるようになり、あるいは子どもの心情を理解するような対応ができていなかったことに気づくことで、「潜在化しつつある問題」の芽生えを予防することが可能となる。ここでいう「潜在化しつつある問題」とは、例えば友達や集団でうまく対応できなかった経験や、教員の指示がうまく理解できないためにもたらされるストレスやそこから生まれる反応的な言動などを指す。学齢期の子どもを持つ親は、「子どもが上手に対処できない状況」や「親に見せる消極的あるいは反抗的な態度」に対して戸惑いを抱えている。親自身も子どもを叱りすぎている、叩いてしまっている、子どもを傷つける言葉を浴びせている、というような不適切な関わりをしてしまい悩むことが決して少なくない。

体験型学習やグループディスカッションを通して子どもの心情に触れ、共感が促進されることで、子どもへの不適切な関わりの防止や修正ができるようなプログラム開発の過程を明らかにすることが本研究の第２の目的である。

３．学齢期子育て支援講座の効果を検証する

本研究の第３の目的は、開発した講座「PECCK」および「PECCK-Mini」の実践が、参加者とその子どもに及ぼす効果を検証すると同時にその検証方法そのものの妥当性を併せて検討しようとすることである。

1995 年以降に政府の少子化対策が明確に打ち出されて以降、わが国では子育て支援サービス（地域子育て支援拠点事業）が活発に行われるようになった。特に平成 13 年以降に、子育て支援事業が重点的に取り上げられ始めてから、都市部の一部地域では子育て支援に関する事業が供給過剰の状態に陥り、子育て広場や集いの広場を主催する者同士が利用者の獲得合戦を繰り広げるといった様相を呈しているとも聞く。一方で、子どもへの不適切な関わりで悩む親に向けての教育的プログラムも児童相談所、児童福祉施設、地域子ども家庭支援センターなどで実施されるようなってきている。それぞれに地域に浸透し利用者も増えているようであるが、このようなプログラム開催の活発さに比して、その効果に関する検証は十分に行われているとは言い難いのが現状ではないだろうか。

本研究ではプログラム効果の検証について、単に参加者数や受講後の感想文等（自由記述）を紹介するだけでなくその他の客観的・科学的手法を用いて、講座の効果を評価する試みを提示したい。さらに講座１クール終了直後の即時的効果に関するアンケートの検証をおこないながら受講後一定期間を過ぎた時期における持続的効果の検証のあり方も明らかにし、「講座プログラムの計画→実践→評価→再計画→再実践…」というアクションリサーチの展開モデルを提示する。

４．乳幼児期から学齢期の連続性のある子育て支援システムを構築する

本研究の第４の目的は、親支援の講座を地域で効果的に提供する仕組みを、乳児期から学童期までという連続性のある支援の中で、そのシステムを構築しようと試みることである。

我が国では平成に入り少子化対策の必要性が強く指摘されるようになり、子育て支援の施策と事業が活発に展開されるようになった。それらの多くは、０歳から１・２歳または３歳までの子どもとその親を対象としたものになっている。

これら施策や事業の主な目的は、地域からの親の孤立を防ぐためのものであり、仕事を持たないすなわち保育所を利用しない親を対象とした子育て支援のサービスが各

地で展開されるようになっている。このことは周知の事実である。その一方で子どもが幼稚園（場合によっては保育所）に通うようになれば親と子の所属する集団や組織ができるため、それまでの孤立状態は払拭されると考えられている。そして子育て支援はその所属集団が提供するサービスに一任されるといった状況になっている。つまり４歳以降の子育て支援施策および事業は、地域の担当から、親子が所属する集団・組織の担当へと移行し、それまでに培われてきた地域における親子の繋がりが、結果的に遮断される可能性も含んでいるのである。もちろん、所属集団においても、親子の交流は促進されるが、学齢期に入った子どもの育ちはそれまでとは異なりより個別化し、保護者はわが子と他の子どもとを比較して子どもの育ちの差や違いを敏感に受け止めるようになる。こういった子どもの育ちに関することで気になることやちょっとした悩み事は、子どもや親が所属する集団において大きな問題にならない限り、専門職等に相談すべき事項にはなりにくい。保育所、幼稚園、小学校で親同士の会話はあるものの、その範囲は「クラスごとに限定（母親談）」され、悩み事は慰め合いや励まし合いといった一時的な解消にしかならず、孤立した親にとって悩みを一層深めるという結果に至ることも少なくないだろう。集団に所属することよって期待される子どもの社会性（対人技能、規範意識、自己調整能力等の社会的行動）の遅れに関しては、親同士の会話や情報交換だけでは解消には至らないのが現状ではないだろうか。

先にも述べたが、次世代育成支援後期計画策定に伴うニーズ調査においても、就学前・就学後の子どもを持つ親の多くが、子どもを叱りすぎているといった悩みを抱えていることがわかっている。自治体や地域社会で PECCK と PECCK-Mini の２層構造モデルが構築されれば、子育て支援が概ね３歳で途切れてしまうことなく、学童期終了まで子育て支援が継続することになる。PECCK および PECCK-Mini が即時的効果と持続的効果という二つの側面から評価されることによって、このプログラムが予防と対応のニーズに応え得るシステムとなることが明らかにされる。このことによって学齢期の子育て支援のシステムの構築が示せるようになり、地域における子育て支援が連続して行われるようになるための一つのモデルが提案できるようになると考える。

５．学齢期の子育て支援に携わる人材を育成する方法の検討をおこなう

本研究の第５の目的は、PECCK および PECCK-Mini のプログラムを担当する人材

の育成について検討することである。この人材育成に関しては次の二つの視点から検討をおこなう。一つは、地域において従来から子育て支援活動に携わっているボランティアや専門職が PECCK-Mini の講座の進行を担当できるようになるという視点である。そしてもう一つは、PECCK あるいは PECCK-Mini に参加した経験のある親が PECCK-Mini の講座の進行を担当するという支援者の役割が担えるようになるという視点である。

前者の目的は、本研究の目的の一つである地域における子育て支援の施策や事業が、学齢期の子を持つ親を対象に継続して開催できるようになるための人材養成の課題に対応しようとするものである。一方で PECCK-Mini 講座の中核となる体験型学習は、参加者が体験型学習に取り組みやすいように導いていくファシリテータ役が必要である。ファシリテータの役割は、従来から地域の子育て支援活動に携わっている専門職には比較的習得しやすい内容であると考えられる。

一方後者、すなわち講座を体験した参加者が支援者の役割を担えるようにするためには、ソーシャルキャピタル（社会的資本）の概念の援用が有効であると思われる。講座に参加することによって支援を受けた経験を生かし、講座の進行役を担う立場になることは、地域社会における人材という社会的資本の活性化や活用につながる。社会的資本としての支援者が、体験型学習やグループディスカッションに参加者が入りやすいように、同じ目線で働きかけるという当事者視点を生かすこともできるようになる。本人自身が支援者としての力を発揮することは、自らの子育てと他者の子育ての支援に関わるという両側面において、社会的資本としての当事者と講座の両者がエンパワメントされることなり、そこに大きな意義があると思われる。被支援者が支援者になるという「支援の循環」を促進することで、地域における子育て支援の世代間連携が実現し、ひいてはコミュニティ・ディベロップメントにもつながる可能性が考えられるようになる。

６．地域における子育て支援環境を醸成する

本研究の目的の最後は、地域における子育て支援講座が循環するような環境を醸成することである。

PECCK および PECCK-Mini を学齢期子育て支援講座の実践システムとして構築することで、学齢期の子育てにおける親の負担の軽減に貢献できる。それと同時に、子

どもの潜在的な問題に対して親を通して行う親子のコミュニケーションへの介入や、親の子どもへの共感を高めるような対応の獲得に貢献を示すことができる。学齢期の子育て支援の可能性が広がることにより、現在０歳から行われている子育て支援に連続性を持たせることができるようになる。さらに、地域における人材（当事者）が支援者としてその場に参画することによって、初めて地域社会における子育て支援の世代間連携が可能となることを想像するのである。これはとりもなおさず子育て文化の醸成を促進することにつながっていくと考える。

以上、６点が本研究の主たる目的となる。

ここまで、本研究にかかる講座の沿革を述べ、さらに本研究が検討しようとする目的を６つの観点から整理をおこなった。

第３節　本研究論文の構成

本論文の１章以降は、次に記すような内容で構成される。

第１章では、現代の子育てを巡る状況を概観し、子育て支援に関する国内外の先行研究の検討をおこない、学齢期の子育て支援の意義を検討する。

第２章では、学齢期子育て支援の親講座・PECCK の開発過程に関する研究を中心におこなう。

第３章では学齢期子育て支援講座・PECCK に関して、即時的効果と持続的効果の両面から検証する。

第４章では学齢期子育て支援講座の地域－短縮版である PECCK-Mini を構築するための研究をおこなう。

第５章では、第４章で構築の意義が明らかにされた地域-短縮版 PECCK-Mini の効果を検証するための尺度の開発と検証に関する研究をおこなう。

第６章では、第５章で検証された尺度を用いて PECCK-Mini の効果の検証をおこない、アウトリーチ型としての PECCK-Mini の意義を明らかにする。

第７章では、学齢期子育て支援講座・PECCK をセンター型、その地域短縮版である PECCK-Mini をアウトリーチ型と位置付け、両講座を２層構造化する意義について研究をおこなう。

第８章では、学齢期子育て支援講座の人材育成に関する研究をおこなう。

最終章では、全体考察をおこなう。本研究全体の限界と課題を明らかにし、今後の展望について述べる。

以上が本論文の構成である。

第１章　学齢期子育て支援講座 PECCK を構築する意義

第１節　学齢期の子どもを持つ親を支援する意義

本章は、学齢期の子どもを持つ親を支援する意義について、学齢期の定義、学齢期の子育ての諸課題、子育て不安や負担感の背景にあるもの、そして支援の必要性について検討をおこなう。そして、子育て支援に関係する主な先行研究について、その特徴を紹介しながら、学齢期を対象とした親支援講座がわが国ではこれまで実施されていない点を確認し、本講座を構築した意義を示していきたい。

なお序章でも触れているが、本講座は、筆者が主宰する「家族支援研究会」が、神戸市社会福祉協議会から事業の委託を受け、神戸市総合児童センター予防療育事業（通称；発達クリニック）の一環として、2000 年度から同センターと家族支援研究会とが共同で開発と実践を繰り返しているペアレンティング・プログラムである。2007 年度より本講座は「学齢期子育て支援講座」と改名しており、2008 年度からはその英語名称を PECCK（Parent's Empathic Communication with Children in Kobe）とした。

１．学齢期の定義

PECCK が対象としている学齢期とは、概ね４歳から 10 歳までの期間を指している。年齢の幅を４歳～10 歳としたのには次のような理由がある。

まず、下限を４歳とした理由について、子どもの育ち、親子関係の変化、地域の支援の乏しさの三つの視点から述べる。

第一の理由は、子どもの育ちと子育ての視点である。子どもの育ちでは一般的に、４歳を過ぎると体型が幼児型から学童型へと変化し、幼児の丸みを帯びた体型から手足が伸びて細長な児童の体型へと変わる。赤ちゃんの面影を残す幼児の丸顔から抜け出すといった変化が起き、親も子どもの成長を喜ぶと同時に、親としての新たな関わり方の段階を模索し始める時期でもある。そして４・５歳において、幼児は母国語の文法的な習得をほぼ終え、言語的コミュニケーション能力は大人とも会話が成立するレベルとなり、他にも数の概念、推論や推測が理解されるようになる。基本的生活習慣の自立や社会的なルールを漠然とながらも理解できるようになる（杉山登志郎 2005）。

第二の理由は、親子関係の視点である。筆者らが講座から得た臨床的な知見によれば、４歳時以降の子どもの特徴と親子関係の特徴について、「１．発達的な観点から、この時期の子どもには、自我の確立が見られはじめ、言語や行動面で自己主張が活発となる」「２．親にとっては、乳児期の子育てとは異なり、言うことを聞こうとしない子どもに対して、時としてかわいいという感情が乏しくなり、子どもとの関係で行き詰まりを感じ始める場合がある」「３．子どもが集団での人間関係を獲得するこの時期に、他児とのトラブルや友達ができないというような不適応が顕著となると、親は子育てについて自責の念を持ちやすくなる」「４．きょうだいがいる場合には、けんか等のきょうだい間の葛藤が激しくなり、親はその対応に疲れ果てる」「５．生活面では、身体的な自立と生活習慣上の自律を期待するあまり、親の側に焦りを伴うことがある」「６．親が子どもの就学を意識し、子どもの学習面での成果等にも注目し始める時期である」などを挙げることができる。このように、４歳以降の子どもを持つ親には、子どもの成育環境の変化に伴い、子どもの成長・発達をめぐって多様な課題を抱えやすいことが指摘できる。具体的には、親は子どもが親の言うことをきくかどうか、自立できるかどうかといったことに意識が向き始め、躾について真剣に考え始めるようになる。子育ての新たな段階に移行できる保護者がいれば、その反面しつけやコミュニケーションに躓くといった課題を持つ保護者が出始めることも想像がつく。保・幼・小の連携を重視するという社会の流れの中において、親子の連続的な支援の必要性が求められることは必然的なことであろう。サメロフとエンデは乳幼児期の親子間の情緒的応答性の欠如（調節の低さ）が、児童期に関係性症候群（Relationship Syndromes）を引き起こすことを示唆している（A. J. Sameroff ＆ R. N. Emde 1989.）。関係性症候群とは睡眠（就寝）、情緒的なやり取り、安全 - 探索（愛着）、コントロール、境界（自己 - 他者の分化）の障害という形で現れるとされている。

第三の理由は、地域社会における子育て支援の視点である。子どもの育ちに伴い、親子の関係も変容する段階であるが、それまでも子育ての連続線上で子どもの育ちを分かち合い、少し気になる個性の見え始めについて話を聞くことができるような場は、地域社会の中にはほとんど見当たらないと言っても過言ではないだろう。地域における子育て支援策は、子どもが幼稚園や保育所に所属し始める３歳までの子どもとその親を対象としたものが多く、４歳以降の子どもと親を対象とした支援策は地域の中で十分に整備されていないということにある。このことは、現在地域で実践されている０歳からの子育て支援が、（幼稚園等への入園と共に）３歳で途切れてしまい、上述の

ように、０歳からの連続の中で子どもの育ちを分かち合うことが出来にくくなることを意味している。以上のような理由から学齢期の子育て支援の対象の下限を４歳とした。一方、対象年齢以の上限を 10 歳としている理由である。この年齢の前後における親子関係における質的な違いについては先行研究から確認することが可能である。例えば、身体の発達面から学童期後半の子どもの育ちを考えると、白崎は「身体の成長過程（Scammon の臓器別発育曲線）から、小学校からの学童期には一般型（体格、骨格、筋肉など）、神経型（脳髄、感覚器官など）と生殖型の発達曲線は緩やかな上昇あるいは横ばいであるが、リンパ型は急激な上昇を 10 歳～12 歳あたりでピークを示す」ことが説明されており（白崎けい子 2009）、この点は親が感じる子どもの変化（第二次性徴に伴う声の変化や大人びた言動）を支持するものである。また、小学生の心の発達の視点から、原田は「小学校低学年の子どもとすでに思春期に入っている高学年の子どもとでは、親を始め周囲の大人の関わり方は大きく異なる」ことを示唆し、白崎も、ピアジェやゲゼルあるいはエリクソンの諸論を紹介しながら「９歳の壁、10 歳の転機」を唱え、「９～10 歳の時期をどのように乗り越えるかが子ども達にとって非常に大切なことと思われる」と述べている（原田正文 2001、白崎 2009））。また原田は「８～10 歳に習得した言葉は、その後の言語環境が変わっても消えてしまうことがない。また身振りやジェスチャー、感情表現等の基本的な対人関係の持ち方や非言語コミュニケーションのあり方が学習される」とも述べている（原田 2001）。子どものコミュニケーションの能力やあり方については、８～10 歳までの大人の関わりが影響していることを示唆していると言える。このような先行研究による示唆は、臨床的な知見によって裏付けることができる。つまり、講座の中で保護者が訴える子どもの育ちの課題や親と子の関係については、10～11 歳を境にその質が異なり始めるからである。5～6 年生児童の子どもを持つ親からの訴えは、明らかに思春期の葛藤状況を窺わせるような「進学をめぐる問題」「親が生活時間を管理しようとすることに対する子どもの露骨な反発」「自室への閉じこもりや口を利かなくなるというような、親に対して心理的な距離や壁（境界）が作られることへの戸惑い」などが多数を占める。このような思春期の自我の確立と親の侵入的態度との間で生起する親と子どもの葛藤について、講座に参加した、子どもの年齢が 10～11 歳以上の保護者から語られ、その特徴が明らかにされてきている。

以上示してきたように、筆者の実践経験と理論的先行研究から、本講座 PECCK の対象者すなわち学齢期を、概ね４歳から 10 歳までと定義することとした。

２．学齢期の子を持つ親の子育てに関する不安感や負担感

ここでは、本研究および PECCK が対象とする 4 歳から 10 歳までの子どもとその親に対する支援が必要であることを明らかにするために、特にこの時期の親が抱える育児上の不安感や負担感に着目する。方法として、2009 年に実施され公表されている次世代育成支援行動計画のニーズ調査結果の検討と、筆者が関わった学齢期子育て支援公開講座の参加者を対象に行われたアンケート調査の結果を併せて検討する。

（１）次世代育成支援行動計画（後期）ニーズ調査より

わが国での４歳未満（特に０～１歳児）の子どもを持つ家庭への子育て支援は充実しつつあるが、それ以降の支援は十分とは言えないことは先に述べた通りである。それは、子どもが保育所・幼稚園・小学校に所属すれば親の孤立は解消されるはずだと思われていることや、それらの施設が提供する情報や講座や懇談によって、親の抱える不安感や負担感は払拭されるものと考えられているからではないかと推測される。しかし、世の中の親は、果たして子どもが所属集団に属することで子育ての不安や負担から解放されているのだろうか。

2009 年度に出されたいくつかの自治体による次世代育成支援行動計画（後期）ニーズ調査の分析結果から、就学前・就学後の親の持つ子育てへの不安感や負担感を概観する。

西宮市の報告では、「子育てに関して不安感や負担等をお感じですか？」の問いに、「非常に不安や負担を感じる」に「はい」と回答しているのは、小学生の子どもを持つ親（以降：小学生）で 9.1%、就学前の子どもを持つ親（以降：就学前）で 9.5%である。「何となく不安や負担を感じる」に「はい」と回答しているのは小学生で 41.0%、就学前で 44.7%である。両方の回答を合わせると、小学生も就学前もその半数以上が子育てに不安や負担を感じていることになる。また、「日頃悩んでいることは何ですか（複数回答）」の問いには、小学生は「学習方法や子どもの成績」に 44.0%、「子どもの進路」に 39.3%、「子どもを叱りすぎているような気がする」に 30.9%の親が「はい」と回答している（西宮市 2009）。

芦屋市の報告では、「子育てに関して不安や負担など感じていること（複数回答）」の問いについて、就学前は「子どものしつけに不安がある」に 41.4%、「子育てにかかる経済的な負担が大きい」に 37.7%、「子どもの教育に不安がある」に 26.3%の親が「イエス」と回答している。同じ問いに対して、小学生では、「子育てにかかる経済的な負担が大きい」に 42.3%、「子どもの教育に不安がある」に 38.2%、「子どものし

つけに不安がある」に 29.4%の親が「はい」と回答している（芦屋市 2009）。

高槻市の報告では、「子育てをするうえで特に負担に感じること（複数回答）」の問いに、就学前では「自分の時間やゆとりをもてない」に 63.9%、「身体の疲れや体力的な問題がある」に 49.6%、「子育てにかかる経済的負担」に 29.0%の親が「はい」と回答している。同じ問いに対して、小学生では、「子育てにかかる経済的負担」に 46.7%、「自分の時間やゆとりを持てない」に 44.7%、「身体の疲れや体力的な問題がある」に 37.7%の親が「はい」と回答している。そして、「子育てに関する悩み、気になること」の問いには、就学前では、「子どもとの接し方や遊び・しつけ」に 56.7%、「食事や栄養」に 40.3%、「病気や発育・発達」に 34.0%の親が「はい」と回答している。一方、小学生では、「友達づきあい（いじめ等を含む）」に 44.7%、「子どもとの接し方や遊び・しつけ」に 42.4%、「子育てにかかる経済的負担」に 41.8%の親が「はい」と回答している（高槻市 2009）。

河内長野市の報告では、「子どもを虐待しているのではないかと思うことがありますか」との問いに、就学前では 17.6%、小学生では 10.6%の親が「はい」と回答している。この「はい」と回答した者の内訳は、就学前では「感情的な言葉（95.3%）」「たたくなど（55.6%）」「過度なしつけ（11.2%）」となっており、小学生では「感情的な言葉（92.7%）」「たたくなど（43.6%）」「過度なしつけ（12.7%）」となっている（河内長野市 2009）。

以上４市のアンケート結果からうかがえる特徴は、就学前の親の半数以上が子育てに不安や負担を感じており、その不安感や負担感の背景には、親自身のこととして「自分の時間が持てない」というゆとりのなさがうかがえ、子育てについては「子どもの育ち」と「しつけ」といった親としての関わりについての不安があるということである。また、就学後の親も半数以上が子育てに不安や負担を感じており、その背景としては、親自身のこととして「経済的な問題」や「自分時間が持てない」という生活と生活リズムに関する葛藤が、子育てについては「子どもの学業」や「子どもへの接し方」への迷いや不安が存在している。さらに、「感情的な言葉」「たたく」「過度なしつけ」といった、適切ではない子どもへの関わりをしてしまうという悩みを抱えている親がいることも明らかとなった。ここで引用した調査結果は都市部にものに限定されており、しかも、質問項目が異なるために明確な結論を導き出すことは避けなければならないが、半数近い親が自分自身のことで心理的な余裕を持てず、子育てへの不安感と負担感を抱えていることが看取できる。

（２）公開講座参加者を対象としたアンケート調査結果より

子どもが学齢期にある親は、不安感や負担感を抱えながらも子どもを育て、その成長に伴って親子関係も安定し、良好な関係に向かうと一般的に考えてよいが、前章の「本研究にかかる親講座の沿革」でも述べたように、この時期の不安感や負担感がその後の親子関係や子どもの成長に影響を及ぼす可能性も想像に難くない。加えて、悩みを抱える親は、子どもが所属する集団や組織から孤立することが予測されるが、そのような場合でも、子どもへの適切な対応に顕著な遅れが見られたり、親による子どもへの不適切な関わりが明らかにならない限り、親への支援は行きと届きにくいという現状もある。

筆者らが「学齢期の子育て」に関する公開講座を神戸市総合児童センターで催した時、参加者（保護者、親）に対し「これまでの子どもとの関係やあなた自身」について複数の質問項目（６件法で実施）で構成されるアンケートを実施したところ、93 名から回答を得ることができた（回収率 80%）（「親が変われば子どもが変わる」神戸市総合児童センター2008）。集計を「肯定」「否定」の２件で分類した結果、「毎日の生活が楽しい」「信頼できる友人がいる」「子どもの話が聞けている」などのポジティブな内容の質問に対して肯定した者はアンケート回答者全体の 67%～79%であったのに対し、「毎日の生活に慌しさを感じる」「自分を責めることが多い」「子どもに命令や指図が多い」「子どもの気持ちを決めつけている」といったネガティブな内容の質問に対して肯定した者はアンケート回答者全体の 65%～89%であった。この公開講座に参加した保護者（親）という対象者の特性から、アンケート結果を過度に一般化することは避けなければならないが、学齢期の子育てに戸惑いを感じ、親子関係に何らかの展望を見出そうとする参加者の多くが、「信頼できる友人を持ち、子どもの話が聞けている」と答える一方、「生活に慌しさを感じ、自責の念を持ちながら子どもの気持ちを決め付けてしまっている、あるいは感情的になっている」として自身の子どもへの関わりを省みている、という事実の一端が浮き彫りになったと言えよう。

以上で示してきた２種類の調査結果と実証的な研究から、学齢期の親への支援が３歳までの子育て支援と同様に地域社会での中で必要とされていることは明らかである。

３．子育ての不安感や負担感の社会的背景－家庭教育への期待と圧力

先の調査結果に見られた親の抱える子育てへの負担感や不安感、あるいは親自身の自責の念は、どのような背景から生まれてくるのであろうか。すでに述べた子どもの

発達段階に見られる特有の負担感や不安感は、親と子どもの個別的な背景によるものと、その個別的な背景にある不安感を促進させ、あるいは全般の子育て家庭に不安感を広げるような社会的な背景が存在していると考えるべきである。特にわが国が子育て家庭に抱く期待や、国が示す家庭教育の方向性に視点を向けることは、親が学齢期の子どもと向き合おうとする際の社会的な基盤を確認する上で意味があるだろう。

家庭教育のあり方は、明治以降様々に論じられている。歴史的に見て、親による家庭教育のあり方は、家庭教育・子育て・躾といったいくつかの座標軸から論じられてきたという事実がある（広田照幸 1999、横山浩司 1986）。そして、近年になってもまた、「家庭教育」あるいは「親による子どもへの道徳教育、躾や生活習慣の徹底」が国から盛んに提言されるようになった。教育再生会議などで議論された「家庭教育のあり方」（2003 年 3 月中央教育審議会報告「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画のあり方について」）においては、「家庭は教育の原点であり、すべての教育の出発点である。親（保護者）は、人生最初の教師として、特に豊かな情操や基本的な生活習慣、家族や他人に対する思いやり、善悪の判断などの基本的倫理観、社会的なマナー、自制心や自立心を養う上で、重要な役割を担っている。しかし、少子化や親のライフスタイルの変化等が進む中で、過干渉・過保護、放任、児童虐待が社会問題化するとともに、親が模範を示すという家庭教育の基本が忘れられつつあるなど、家庭教育の機能低下が顕在化している」と述べられている（本田由紀 2008）。特に「親は子どもの人生最初の教師」であるべきとの解釈は、親に子育てをめぐる多くの負担感や不安感を抱かせる結果になっていると考えられないだろうか。加えて、2006 年 12 月の教育基本法では、その第十条に「父母、その他の保護者は、この教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るように努めるものとする」という条文が追加された。本田は、1990 年以降になされた国からの家庭教育への提言を「政策的介入」と位置づけ、新自由主義を補完するものとしての新保守主義イデオロギーであると警鐘を鳴らしている（本田 2008）。

本研究は、国の家庭教育へのあり方やその是非を論じるものではないが、政策的な介入によって負担感や不安感を抱える親が増えている可能性は否定できない。例えば、PECCK の参加者の中には、「幼稚園に入ると勉強やお稽古事の心配ばかり。お母さんと話していて、私も（そんな心配はしなくてよいと思っていても）巻き込まれてとても不安になる」「再来年の入学までに、（学校での学習の力や体力を養うための）精神

力と集中力を付けさせるために良い習いごとはないだろうか」といった切実な心配を抱えている親は少なくない。家庭の教育方針はそれぞれであろうが、家庭教育と学校教育の連続性が意識される中で、躾・行儀作法・生活習慣から教科指導までを家庭が担わなければならないという意識によって、親は焦燥感を抱いている。それは良い子育てへの強迫観念にまで至っているようで、あたかも家庭の学校化が進んでいるように筆者は感じるのである。このような家庭教育への圧力を日々感じている親をどのように支援していくのか。学校教育を意識する学齢期においては、親に子育てや家庭教育の理念や原則を唱えるだけでなく、子どもの発達や子どもの立場に沿った親としての向き合い方について、その道筋を丁寧に辿りながら、親が本来備えている養育力を促進出来るような機会を提供する必要があると考えられる。

４．子育ての不安感や負担感の社会的背景－子育ての「長期化」が招く不安

沼田は、幼児期から学童期（概ね１歳～９歳）の子どもを持つ親の育児グループ形態と育児不安の関係を分析する中で、行政主導型の育児グループに見られた育児不安として、子どもの「性格」や「疾患」「これでいいのかという現状の育児に対する不安」「平らな気持ちで接することの困難さ」「育児から来る疲弊」等を挙げ、一方自主型育児グループでは、「悪い情報・情報過多に対する不安」「自分の時間が取れないことへのストレス」があることを明らかにした。そして、両グループに共通する育児不安として「夫からの協力不足に対する不安」「周囲からの支援不足に対する不安」「兄弟姉妹による育児の相違」「家事と育児の両立ができないことへのストレス」が見られることを示唆している（沼田加代 2004）。

広田は、わが国の子育て観の変遷について次のように述べている。つまり、「高度経済成長期に「3 歳児神話」が広がり、生活にゆとりを持ち始めたために、それまでは子どもは親が手をかけなくても育っていくものであると考えていた庶民派層の親が、乳幼児期の世話に神経質なほど気を配るようになった」こと。そして、現代の親子関係について、「長期化し関係の質が濃密になっており、20 歳を過ぎれば、子どもは親元を離れ、精神的にも物理的にも自立すると考えられていた時代とは異なり、現代の子育ては、子どもの大学進学や就職の決定にまで親が関わるようになっている」こと等である（広田照幸 2009）。子どもの成長発達に関して、親の関与が長期化していることは誰もが認めるところであろう。また広田は、都市部の親子ほどコミュニケーションが密接になっていると述べ、「今でも多くの教育学者や心理学者は、『親と子はも

っと密接な関係を作れ』とアドバイスし続けている」と指摘している（広田 2009）。親にとって子どもは、異なる思考や意思を持つ存在である。しかしながら現代の親は、子の自立を期待しながらも、成年期以降の長期にわたる関与を意識し、子どもの精神内界を理解しなければならないという、「子育てにおける自立と関与の矛盾（または二重拘束）」を背負わされているのである。「子育ての将来にわたる責任」を負わされた親は、子育ての早期の段階から「子どもの育ち」や「子どもに受けさせる教育」に敏感となり、「これでいいのかという現状の育児に対する不安」や「平らな気持ちで接することの困難さ」を抱え、生活の中では「家事と育児が両立しないことへのストレス」を大きくしてしまっていると想像できるのである。筆者は、子育ての矛盾に直面している親が、育児への不安を高めるほどに、結果として幼児期や学齢期の子どもの育ちと向き合えないままに、‘今’ではなく‘数年先’の思春期や青年期の子どもの姿に不安を大きくしていると感じている。言い換えるならば、現代の親は、子どもの「育ち」や「教育」に専心してしまい、子どもが体験していることを共有できる親子の親和性や共感性を乏しくさせてしまうという、「矛盾した子育て」に直面し、不安感を高めているのではないかと推測できるのである。

現代の親が抱える子どもとの関係の不安感や負担感、不全感を検証すると、その不安は就学前後に高まることが予測される。したがって、幼児期と思春期という子どもの発達の間（はざま）にある学齢期にその支援が為されることが極めて重要であると言うことができよう。

第２節　子育て支援プログラムに関する先行研究の検討

前節では、学齢期の子どもを持つ親が抱える子育てへの不安感や負担感、不全感について検討をおこない、その背景となっているわが国の社会的な課題について考察をおこなった。

少子化対策以降、乳幼児を対象とした子育て支援を中心に、わが国では様々な実践と研究がなされている。本節ではその代表的な取り組みを中心に紹介しながら、子育て支援活動や講座の課題を検討し、学齢期子育て支援講座の意義について考察をおこなう。

１．わが国における子育て支援講座に関する研究の検討

（1）乳児の親を対象とした講座

わが国における子育て支援を目的とする講座は、乳児期の親と子どものスキンシップを促進させるようなプログラムが広く一般的に行われている。子育て支援センターや保育所、児童館、NPO 活動等、子育て支援事業を実施している地域では、毎週、毎日のように乳児向けの講座が開催されていると言っても過言ではないだろう。

芝野が主宰する「神戸母子交流研究会」は、神戸市総合児童センターが 1987 年にオープンした当初より、『行動療法しつけ指導事業』として『母と子のふれあい講座』を開催し、現在に至るまで、大凡四半世紀に亘り、1,500 名以上の参加者と、100 クールを超える講座の開催を重ね、大きな成果を上げている（芝野松次郎 2010）。この通称『ふれあい講座』には「赤ちゃん講座」「１歳半講座」「３歳児講座」「夜尿講座」の４種類が用意されており、応用行動分析理論にもとづくアプローチを採用している。

このプログラムは大きな成果を収めていると共に、アウトリーチ型プログラムを開始当初から実施している。神戸市内の児童館で短期プログラムを展開し、親にとってはより身近な場所で、子どもとのふれあいを学び体験できるよう工夫が施されてきたのである。現在では、子育て支援事業が全国的に展開され、乳児向けのプログラムが開催されているが、神戸母子交流研究会が展開したアウトリーチ型の『ふれあい講座』短期版が、それらのプログラム構成の参考となっている場合も多く、その意味でも社会的な貢献が極めて高いと言えよう。一方で講座の特徴から、対象年齢が 0 歳から 3 歳という乳児期と幼児期の前半に限定されている。講座の目的が、親と子の関わり方に対して早期から望ましい方法論を提供しようとするものであるため、対象年齢は限定されている。実は PECCK が開催される以前より、『ふれあい講座』後の受け皿が、総合児童センターでは検討されていた。PECCK は『ふれあい講座』の連続線上に位置づけられて企画されたわけではないが、幼児期後半以降の講座が求められていたことは事実であった。

（2）乳児から 5 歳児までの親を対象とした講座

乳児から５歳児までを対象としている講座に Nobody’s Perfect Program（以下、NP）がある。このプログラムは 1980 年初頭にカナダの保健省によって開発された。日本では、2002 年に親子教育プログラム開発推進委員会によって、孤立している親を支援することを目的としたプログラムとして導入されている。そして 2004 年に NP-Japan がライセンスを取り、現在まで全国 35 都道府県以上で公的機関を中心幅広く実施され、

参加者数は 3,200 名を超えている。対象となる親は、子育てに難しさを感じている親や、実際に虐待が疑われるような関わりをしてしまっていることで悩みを抱えている親である。講座（プログラム）は１クールが６～10 セッションである。NP のテキストである『完璧な親なんていない』（ひとなる書房）という邦訳からもわかるように、子育てで行き詰ることは誰にでもあることで、親として成長するために、親が自分の子育ての長所に気づき、前向きな子育てができるようになることを支えることが NP の目的となる。

プログラムは、子どもとの遊び方、困った行動への振り返り、ほめることの大切さ、家族の協力を考える等の内容について、参加者同士がお互いの考えや思いを披露しあうという体験型学習によって構成されている。参加者による講座の評価は高く、プログラムについては 98.5%、ファシリテータについては 97.7%の肯定的評価が示されている。グループで参加者が相互に支え合う体験を重視することで、参加者は、参加者同士のつながりを実感し、その中で、自分自身の見方を変え、子育てを楽しめるようになり、叱り方を変えて子ども優しくできるようになり、余裕を持って関われるようになっている（高岡昴太・伊藤真・小椋知子 2009）。

NP はわが国での普及が目覚ましいプログラムの一つであるが、それにはいくつかの課題が存在していると筆者は考える。その一つは、１クールのセッション数が事前説明会を含めると９回におよび、参加者にとって全てのセッションに出席することには相当のエネルギーが必要とされる点である。しかし、一般的に親支援を目的とする講座は６～８セッション程度開かれており、NP はその範疇に入るだろう。一方でテキストを中心とした講義は、子どもとの「遊び方」や「困った行動への対処の方法」「ほめ方」といった知識を基盤とした構成となっている。そのため、参加者によってはハードルの高さを感じたり、あらたな知識と方法の獲得に意識が傾くため、自らの関わりを振り返るなどの気づきが促進されず、参加者が講座で獲得することの自由度が高まらない可能性が懸念されるのである。言い換えると、言われた通りにできないことの不安感や劣等感を高める場合や、マニュアル的な対応を目指すことだけが達成目標と感じるような参加者が出てしまう可能性があると考える。

またファシリテータになるためには、ライセンスを取得しなければならず、そのためにかかる費用や時間の負担も少なくない。質の高いプログラムを一定の基準で提供するために、養成講座が必須であることは理解できるが、地域社会に広く展開していくという点では、この点も課題であると考えられる。

また NP は、対象の子どもの年齢の上限が 5 歳となっており、子どもの就学後に生じる諸問題に対応するための親支援については、カバーされるには至っていない。また、実施者による講座の評価や参加者によるプログラムの評価は、講座終了時における評価研究が中心になされてはいるが、講座の持続的な効果を明らかにする研究については現状では実施されていない（柴田俊一 2006、高岡昴太ら 2009）。繰り返しになるが NP はわが国では評価が高く、今後も公的機関を中心に広く普及されることが期待されている。その一方で、プログラム内容、対象年齢、ファシリテータ養成、プログラムの検証といった点で、本論の PECCK との差異が顕れていると考えられる。

（3）子どもへの不適切な関わりに悩みを抱える親を対象とした講座

子どもへの不適切な関わりに悩みを抱える親を対象とした講座として現在広く認識されているものに Mother & Child Group（MCG、以下同）と My Tree ペアレンツ・プログラムがある。

①MCG

MCG は、1992 年に子ども虐待防止センターが開始した講座である。子どもがかわいく思えないと悩み、子どもへの不適切な関わりで葛藤する親、保健所や児童相談所などで援助を受けている親、そして児童相談所の介入により親子分離を余儀なくされたケースの親らが、保健所や児童相談所といった関連機関からの紹介を通じて参加している（子ども虐待防止センター2000）。講座は、親による子どもへの虐待行為からの回復を目的に実施され、二つの段階と 6 つのステップにより構成されている。親の精神的な外傷を癒すための作業として、第一段階は安全感の獲得であり、第二段階はグリーフワーク（悲嘆の作業と回復）となる。回復に至るステップは否認、気づき、準備的怒り、本番の怒り出し、悲嘆の作業、回復の時という 6 ステップとなっている。

MCG は保健所を中心として実施され、ファシリテータは保健、医療、心理の専門職が担っている。MCG については、虐待の予防、回復、そして家族の再統合を目指すプログラムとして当初から一定の評価を得ている。参加者の多くが、グループによる相互の支え合いの雰囲気の中で、包み込まれる感覚と愛着のやり直しに類似した体験を獲得し、そのプロセスの中で怒りの表出や、怒りの根源のある自らの傷つき体験に目が向けられるようになっている。回復の道のりは簡単なものではないが、MCG は子どもとの関わりで悩みを抱える親への大きな支えとなっている。このように MCG の効果は報告されているが、持続的効果については、検証の方法が難しいために行われていない。親が子どもを虐待するに至る背景は極めて複雑であり、加えて回復のプ

ロセスを理論的にあるいは技術的に明確化することは簡単なことではない。したがって、講座の効果を評価することも容易なことではないのである。近年では、MCG の取り組みに加え、育てにくい子や未熟児を持つ親、若年出産親や育児困難家庭への早期支援を目的とした Mother's Support Program（MSG）、虐待に悩む母親たちが一堂に会して保健所を中心に行われる Parent and Child Group（PCG）、等が実施されているが、その対象はいずれも、虐待をおこなう恐れがある親あるいは軽度から中度の虐待をおこなったとされる親となっている。親子共に健康で、日常的な子どもとの関係が成り立っている親は対象となっていない（徳永雅子 2008）。

育児不安が高く、虐待のリスクを伴う親への支援講座や一連の活動は、公的機関がその役割を担うことが多い。しかし公的機関には、本来の公的な責任に伴う専門的な役割があり、MCG 等の活動を実施する保健師等の専門職は親支援活動に専従できるわけではない。親支援活動の意義が高いことは誰もが認めるところであり、困難な問題に取り組むことは高い評価に値するが、専門性を維持しながら実践を継続し、それを地域に広く展開することには課題が多いことも想像に難くない。逆に考えると、MCG のような活動は、公的機関で対象者を限定し、じっくりと執り行われることこそがふさわしい。つまりは一般的な子育て支援活動とは、その趣旨や目指す方向性が異なると考えてもよいのではないだろうか。

②My Tree ペアレンツ・プログラム

My Tree ペアレンツ・プログラムは 2001 年に森田によって企画され実施されるようなった親支援講座である。対象は、不安、孤立、家族との関係の悪さ、躁鬱、PTSD 症状等を背景に持った、子どもへの虐待的言動やネグレクトが顕著な親である。目的は、親自身のセルフケアができるようになることと、自ら問題を解決していこうとする力を身に付け、最終的に子どもへの虐待的言動が終始することにある（森田ゆり 2008）。グループで実施されるプログラムは、エンパワメントやレジリエンシーといった概念が取り入れられ、親自身が自尊感情を回復することを目標にして 14 回の‘まなびのワーク’という心理教育カリキュラムが組まれている。特にこれまでの親の成育歴の中で認められてこなかった自分のストーリーをグループの中で語り、サポートを受ける経験を重視し、語ることによる回復を目指している。このプログラムは効果測定が施されている。プログラム受講後の内的変化に焦点が当てられた自己アンケートの結果によると、子どもとの関係、自己肯定感、孤立感の対処、感情調整、コミュニケーションスキル、セルフケア、問題解決において有意な差が認められる結果とな

っている。この結果は、プログラムの有用性の高さを示すものであると言える（森田 2008）。その一方でこのプログラムは、ファシリテータに高度な技術が要求されるため、養成講座を受講し、試験にパスしなければファシリテータ資格は与えられない。またスーパービジョン体制や専門機関のネットワークによる協力体制が、開催の前提条件となっており、恒常的な開催については課題を抱えているのも事実である。My Tree ペアレンツ・プログラムも MCG と同様、親子関係が日常的に成り立っている親は対象から外されている。その点では、地域での展開を目指す、予防・教育的な子育て支援活動とは一線を画していると考えるべきである。

（4）発達に偏りがある子どもを持つ親を対象としたペアレンティング・プログラム

ペアレンティング・プログラムとは、親は自分の子どもの最良の治療者になり得るという考え方に基づき、子どもへの日常的な関わり方や問題行動の対処について獲得できるようにするためのトレーニング（親訓練）のことをいう（高階美和・内田敦子・犬飼洋子・井上雅彦 2008）。

親訓練は、1960 年代にアメリカではじまり、日本では当初「親業」と訳された親の子への関わり方に関する訓練方法であった。その後、数多くの研究が報告されているが、講座は行動療法を理論モデルに据えた、パッケージ化されたプログラムであり、参加者には毎回、子どもとのやり取りを観察し、記録するという宿題が課せられる。近年では、注意欠陥・多動性障害児の親訓練プログラム、新潟大学方式の親のスキル訓練プログラム、国立肥前療養所が開発したプログラム等が一定の期間に継続的に実施されているものとして挙げることができる（高階ら 2008）。現在のペアレンティング・プログラムは、ADHD、アスペルガー障害、高機能自閉症、広汎性発達障害といった、知的領域での発達に偏りが明らかであるか、あるいはそれが疑われる子どもを持つ保護者が対象となっている。方法は応用行動分析の技術を中心に、日常的なやりとりをテーマに取り上げ、参加者が「効果的な子どもとの関わり」を獲得できるように工夫されている。効果に関する研究では、即時的効果によるものが多く、持続的効果の検証に関する研究は筆者の知るところ発表されていない（井上雅彦 2004）。またこのプログラムの課題として井上は、地域資源と連携した講座システムの開発を挙げている（井上 2004）。これは、参加者にとってより身近な場所（専門機関）で、地域のニーズに即したプログラムを展開しようとするための課題となっている。

ペアレンティング・プログラムは、その基礎となる理論モデルが応用行動分析であり、講座プログラムがパッケージされている点は、PECCK と類似しているところで

ある。しかし、ペアレンティング・プログラムは、子どもへの親の対応を技術的に指導するのに対し、PECCK は親がこれまでの関わりの拙さに気づき、新たな関わりを自ら模索しながら獲得することを支援する、という点で目指す方向性に差異を見出すことができる。これはペアレンティング・プログラムの対象が、発達に偏りのある子どもの親を対象としている点にあると推察されるが、ペアレンティング・プログラムについては、その持続的効果を検証する研究がなされていない。そのため対象者の違いを考慮に入れて、それぞれプログラムの妥当性について比較し検討することができないという限界がある。

２．諸外国での主たる子育て支援講座に関する研究の検討

（１）Positive Parenting Program（Triple P）

Triple P はオーストラリアで 1980 年代後半に開発されたプログラムで、2008 年の時点で世界 16 カ国において実施されている（石津博子・益子まり・藤生道子・加藤則子・塩澤修平 2008）。対象は乳幼児期の子どもを持つ親となる。プログラムは５つのレベルで介入が行われる。これらのレベルはユニバーサルと呼ばれ、地域の対象者全員にメディアなどを通して、子どもへの望ましい対応という情報が伝達されるというレベル１から、家庭内機能不全のケースについて、子どもに深刻な行動上の問題がある場合には、その親に対して１回２時間で８回のプログラムが用意されているグループと呼ばれるレベル４が提供される。

このように Triple P は地域を基盤としたアプローチで、地域全体の家庭に向けられたレベルから、深刻な問題を抱えたレベルまで用意されており、地域の多様な子育てニーズに対応できるように工夫されている。プログラムの内容は、グループトリプル P の場合、子どもと建設的な関係を作る技術、好ましい行動を育てる技術、子どもの問題行動に対応するための技術といった、対応技法について細かな手順で教示できるようになっており、子どもと接し方について、具体的な技術指導型のプログラムとして位置づけることができる。

（２）Parenting Altogether Lending Support（PALS）

PALS は 1997 年にスコットランドで開発された乳幼児期の子どもを持つ親を対象としたプログラムである。その目的は、全ての親が子どもの養育に向き合い、ペアレンティングの新しい方法を探索することにある。PALS の焦点は親に子どもの行動を統制するための技法を習得させ発達させることにある。プログラムの中心は子どもの

望ましい行動を強化し、望ましくない行動に関心を示さないようにするというアプローチを基盤にしているが、親として耐えることの必要性を学ぶといったアンガー・マネージメントの要素も取り入れている。プログラムは４～７名の参加者が毎週ディスカッションをおこない、週１回６週間のプログラムを通して、親は自分たちの持つ力を確認し、子どもの行動と向き合うためのプランを立てられるようになることを目標としている。

PALS は、講座終了後 12～36 か月を経過した参加者へのインタビュー調査をおこない、持続的効果についての検証が行われている。21 名へのインタビューの結果から、参加者たちは、講座で学んだ子どもへの対応の技法や忍耐力を継続させているだけではなく、学習の機会を求めて新たな講座に参加し始めていたり、仕事をし始めた、といったような講座参加前の行動パターンやライフスタイルの変化がうかがえ、専門機関に相談する前に親や友人に相談できるようになるというような、社会性やネットワークの広がりを得ている人が多いことが明らかにされている。

（３）RETHINK Parenting and Anger Management Program （RETHINK）

RETHINK は、1990 年代初頭に北米コロラド州で開発された親支援プログラムである（Festch J Robert, Yang K, Raymond, & Petit J, Matthew,2008）。対象は、０歳から 18 歳の子どもを持つ親で、子ども自身に顕著な問題行動がみられ、親は子どもへの適切な関わりができないことに悩んでおり、結果として育児ストレスを高めているような養育者（caregiver；親、里親等を含む）である。プログラムの目的は、親が子どもへの適切な関わりを学習し、子どもの行動の統制（control）の仕方を獲得できるようにすることである。特に親の持つ子どもへの怒り（anger）に焦点を当てながら、怒りの調整(anger management)ができるようになることを目指す。RETHINK は、講座の意図する怒りの調整、あるいはコントロールに関する参加者へのメッセージの頭文字をとった名称である。そのメッセージとは、Do you *Recognize* when you are angry ? Can you *Empathize* and see the point for view of the person with whom you are angry? Do you know what you *Think* about that gets you angry? Do you really *Hear* where the other person is coming from? Do you know how to *Integrate* expression of your anger with expression of love and respect? Do you know what your body feels like, what to *Notice* about your body when you are angry? Do you know how to *Keep* the conversion in the present ? である（斜字体が頭文字単語）。

RETHINK は現在全米各地で実施されており、開催方法も開催場所の実情によって

異なるが、原則的として毎週１回、２時間のセッションが７回から 10 回程度行われている。セッション数に開きがあるのは、地域によっては講座開始前に事前説明会を設けたり、経過観察的なフォローアップの研修をおこなったりしているためである。プログラムの内容は、体験型学習が中心に据えられており、特に２人組になって行われるロールプレイでは、親自身の体験や子どもの立場を体験するという機会が全体のプログラムの第３～第６セッションで設定されている。

RETHINK の効果は、講座開始時と終了時そしてフォローアップとして講座終了から 2 か月半後に実施されたアンケート（場所によってはインタビュー）を通して検討されている。結果として怒りの理解が進むことや、言葉や行動による怒りの表現から親の考えを説明する表現へと、怒りの調整が可能となるような効果が確認されている。

第３節　考察

第２節で、国内外の主たる親支援に関する講座について概観をおこなった。親支援講座の沿革を振り返ると、講座が理論モデルを活用し専門的に実施されるようになったのは、1980 年代からであることがわかる。その理由の一つに、親による子どもの虐待や不適切な関わり等が、社会的問題として取り上げられるようなったという背景がある。つまり多くのプログラムは、深刻な親子関係への支援を目的としたものであり、プログラムによっては心理的な介入であったり、子どもへの関わりの技術的な指導であったり、あるいは親自身の怒りに代表される感情の統制を目的としたプログラムの構成となっている。

また、わが国の親支援講座に目を向けると、対象年齢が０歳から５歳までのものが多く、学童期を中心とした講座が存在しないこと。学童期を対象としている場合でも、親自身が虐待等の問題で苦しんでいるか、あるいは子ども自身が顕著な発達上の問題を抱えているかに限定され、親と子どもに切迫した問題を抱えていない場合には対象から除外されること。そしてプログラムの多くが行動療法あるいは応用行動分析あるいはトラウマを理論モデルの中心に据えた、子どもへの具体的な関わりや対応を教示する内容や親の受けたトラウマ体験からの回復となっていること、等々が明らかとなった。

繰り返しになるが、取り上げた講座一つ一つは、完成度が高く、したがって参加者

からのみなならず、関係機関からも高い信頼を得ているプログラム内容であることは間違いのないところである。プログラム構成の検討をおこない、ファシリテータを養成することは一朝一夕に達成されることではなく、多くの知識が導入され、尊い努力によって構築されたものではあることは疑う余地はない。しかしながら我々は、序章第１節で述べたような現実的な課題に直面した際に、先行するプログラムを光としながらも、直面しているニーズに対応するプログラムを構築する必要があった。そして、様々な条件や限界から、未だに積極的に行われようとしない講座の評価について検証を行っていくことを決意したのである。

筆者らは、学齢期を中心とした親支援講座を考案する際（立ち上げ当初の対象は学童期）に、先行する実践と研究の成果を踏まえながら、対象者、プログラム、依拠する理論モデルについて、次の６点をプログラム構築の柱に据えることとした。

第一には対象層である。参加の対象を学童期とし、年齢は小学校入学前後の６歳から思春期に差し掛かる前の 10 歳辺りにした（2008 年以降は４歳からに年齢下限を修正）。虐待や不適切な関わりといった差し迫った顕著な問題を抱えているわけではないものの、子どもの行動の対応に苦慮し、あるいは日常的に子育てに不安や負担を感じている親を対象とすることとした。

第二はプログラム内容である。プログラム構築において検討した点は．親の子どもへの共感を高めることを目的とし、そのために子育ての知識や技術の教示に傾倒せず、参加者自身が気づきを深められる機会をプログラムに多く盛り込むことであった。

第三は．新たな気づきが獲得できるようにするために、体験型学習を積極的に取り入れ、参加者の気分が和らげられる雰囲気を作ることである。

第四に、グループワークの手法を取り入れ、参加者がグループと共にプログラムに取り組めるようにすることで、相互作用を活性化させ、参加者同士が支え合える関係づくりを目指すことである。

第五に、講座のファシリテートが属人的になることを避けるために、プログラムはできる限り単純化し、パッケージ化できるように構成することである。

最後に第六として、依拠する理論モデルである。理論モデルは３つを据えることとした。まず講座は参加者の相互支援が生まれるグループで実施されるため、グループワークの理論モデルを活用する。次に親が子どもへの関わりに気づきを深めるために認知行動理論にも取り入れられるセルフ･モニタリングの知見を取り入れる。そして、親の気づきが態度の変容となって現れ、親による子どもへの新たな関わりが親と子の

関係の変容につながり、そして夫婦や家族の関係が変容に至る可能性を検討できるように、家族システムの理論モデルを取り入れることとした。以上のような先行研究の知見を踏まえ、学齢期親支援講座は、その構築の足掛かりをつかむことができたのである。

第２章　学齢期子育て支援講座 PECCK の開発

第１節 PECCK の開発

本章では、学齢期子育て支援講座 PECCK（以下、PECCK ）を構築するに当たり、講座の目的、プログラムの内容と構成について理論モデルを活用しながら検討をおこなう。PECCK の目的は、親子のコミュニケーションが促進され、学齢期に必要であると考えられる愛着関係が育まれるために、親による子どもへの共感が高まるような機会を提供することである。その意義について説明をおこなう。そしてプログラムの内容については、まずグループでおこなうことの意味と意義をグループワークの理論モデルを基に確認する。そして、親が行き詰まりや躓きを感じている子どもとのコミュニケーションを望ましい方向に促進できるように、プログラムの構成として、認知行動療法の理論モデルと家族システムの理論モデルを援用することについての検討をおこなう。

この節では、PECCK の開発にあたって重視してきた理論、すなわち「共感の理論モデル」「グループワーク理論のモデル」「認知行動療法理論のモデル」「家族システム理論のモデル」がそれぞれにこのプログラムに有する意義についての検討をおこなう。

１．共感を高めるためのプログラム

（１）共感を取り入れることの意味

2001 年度から開講している PECCK は、子どもへの親の共感を高めることを目的として、体験型学習を中心に、学齢期の子どもの育ちの特徴やこの時期の家族関係の特徴といった講義を織り交ぜながら展開しているところである。

「共感 Empathy」は、17 世紀頃から哲学や倫理学の分野によってその研究が始められたとされ、その後、教育学、心理学そして社会福祉学の領域においてもその定義や概念が示されるようになっている。

澤田によると、初期のアダム・スミス（Adam Smith 1759）やダウネイ（Downey,J. 1929）による共感は、「同情との連続性を想像させ」、ティチナー（Tichener,E. 1909, 1924）は、「他者の意識は自分自身の心的過程からの類推的な推論によってではなく、内的模倣によってのみ知ることができ」、オールポート（Allport,G.W. 1937）は、「他者の姿勢と顔の表情についての模倣的な想定（共感にとって）が重要な役割を果たす」と、模倣や相互関係

から共感の成立を解釈しようとしていると述べている（澤田瑞也 1992）。武田は共感を、「人が考え、思い、感じるように、自分が考え、思い、感じられるようになること」と、チィチナーの唱える内的模倣とその内的準拠枠の活動を具体化している（武田建 1984）。澤田は、親の共感性について、「子どもの感情について大きな理解を持ち、子どもの葛藤状況を誤解することが少ない」ことと共に、「子どもの中に入り込むという感情移入、子どもの立場に立つという役割をとり、内的および外的模倣の過程、推論や想像など認知の過程の存在」が共感には必要であるとした（澤田 1992）。

子育てに焦りや自責の念を持つ親の場合、否定的な感情の処理に自らが追われるため、子どもを中心とした相互作用ではなく、まず自分の気持ちをわかって欲しいという心性が強く働くと推測できる。親は、個人的な苦しみの感情においては、自己指向が強く働くため、「戸惑いや狼狽、動揺」といった自己中心的な感情を顕著に表出する。そして、子どもへのきめ細かな配慮が消失し、親と子の相互の情緒的なつながりが活性化しにくい状態に陥ると考えられる。このように考えると、親に求めるものは、自身の否定的な思いや感情が、他者から受け入れられる場において、信頼できる仲間を作り、受容・被受容体験を高めることであろう。言い換えれば、信頼できる仲間との相互作用を高めながら、子どもの視点に立ち、子どもが体験しているであろう感情を認識する力を少しずつ高めていくことが必要である。このような力を親が獲得するためには、体験型学習が効果的な方法の一つである。本研究では参加者が相互に支え合う体験を基盤に、子どもの感情を認識できるようになることを目的に行われる体験型学習をプログラムの中心に据えることとした。

（2）体験型学習の意義

PECCK は、いわゆる「親業」のように「褒め方」「叱り方」あるいは「効果的な接し方」をハウツー的に教示することを目的とした講座ではない。確かにマニュアル的な指針が有効な場合もあるが、躓きを覚えている親の中には、マニュアル的な指導法が必ずしも効果を示す親ばかりではない。様々な方法を試しながらも望ましい効果が得られず不安に陥っている親には、まず自らの子育ての考え方や方法を見つめ直す機会が必要であろう。そして、そういった親には、自分がこれまでに培ってきたあるいは獲得した子育ての力に気づき、わが子に向き合うための新たな方法を親自身が獲得できるような機会に触れることが重要であると考える。こういった考え方のもとに PECCK のプログラムは構成されており、その中心となるのが「体験型学習」である。全 7 セッションで構成されるプログラムの詳説は、本章第 3 節に譲るが、学齢期の子どもの育ちと気になる行動に関する「講義」、子どもとのコミュニケーションを描画によって意識化することを促す「4 コマ漫画」と、子

どもへの共感を高めるための「ロールプレイ」で構成される「体験型学習」、同じ立場の親同士の意見交換や情報の共有をおこなう場となる「グループディスカッション」の 3 つの要素で構造化された PECCK プログラムは、微調整を繰り返しながら発展してきている（倉石哲也・稲荷康二 2002、2003、倉石哲也 2009。）

体験型学習の重要性は、内外諸国の親講座（ペアレンティグ、ペアレント・トレーニング）において盛んに取り挙げられていると言える。例えば、第 1 章でも紹介した RETHINK は、子どもへの不適切な関わりをなくすために、親が怒りをコントロールできるようになることを目的として行われる 5 ～ 7 セッションの講座である。RETHINK の中心はロールプレイである。講座の中盤で 2 回程度実施されるロールプレイは、参加者が 2 人組のペアになり、親役と子ども役をそれぞれが交代しながら演じるものである。親役の相手からきついことを言われた際の子どもの立場を体験することで、子どもへの共感が高まり、この共感の体験を通して怒りの抑制を図ろうとする。ロールプレイの目的は、体験的学習が自らの言動に対する客観化と意識化を促し、子どもへの共感が高まると考えられるためである。そうすることで親による子どもへの望ましい関わりの探索が始まり、結果として新たな行動の獲得につながると考えられている（Festch J R, Yang K, R. & Petit J, M 2008）。このように、RETHINK の目的およびプログラム内容は PECCK のそれらと共通する部分が多いと判断できる。

２．グループワークを導入したプログラムの意義

序章でもふれたように、学齢期の子どもを持つ親は子育ての新たな段階を迎えると同時に、自らも次の段階の生き方を求めていこうとする時期であると考えることができる。しかしながら、関係性症候群のように子育ての躓き感がある場合、親は孤立し、自らの歩みだしに閉塞感を抱えているであろうことは容易に想像できよう。

PECCK は、親が抱く子育てに関する課題の解決を目指すと同時に、親を閉塞状態から解放することもその目的に加える必要がある。その意味で、PECCK はグループによる参加型形式で行われている。ここでは、PECCK のプログラムを開発する際に採用した理論モデルとしてグループワーク理論おモデルを説明し、その後プログラム構成の検討で採用された理論モデルとして認知行動療法理論のモデルおよび家族システム理論を概説する。そして活用している諸理論とそれを基に構成されたグループとプログラムが、講座の目的を達するために妥当であることを議論していく。まずプログラム構築の基盤となるグループワーク理論について論じることとする。

(1)グループワーク理論の現代的意義

グループワーク理論はソーシャルワークの一分野として確立されている実践方法論である。この方法は、Social Group Work と言われた時代から、現在では Social Work with Groups として、ソーシャルワークを展開するに際して活用する手法の一つとして位置づけられている。その発端は、産業革命期にロンドンやニューヨークといった都市部に出現しはじめたスラム街の諸問題を解決するためになされたセツルメント運動であり、1884 年にロンドンで開設されたトインビー・ホールなどがグループワークの実践では有名である。トインビー・ホールは，ケンブリッジ大学の教員と学生がスラム街で寝泊まりをしながら、スラム街住民との貧富の差を超えて、それぞれの経験や知識を分かち合うための隣保館活動へと発展していった。参加住民が互いに支え合い，また，刺激し合いながら成長するために、グループは大きな役割を果たしていた。またスラム街では、YMCA が青少年への健全育成活動をグループワークを中心として展開させ、セツルメント運動と連動しながら、地域を組織化し市民活動へと発展させていったのである。このように、グループワークは民主主義社会実現のための重要な手法として確立されていった。

この方法論は、その後も社会問題の解決に重要な役割を果たしてきた。ひとつは、セツルメント運動の延長線上にある。すなわち、第二次世界大戦における民主主義体制の確立に向けて、個人の成長を援助するためにグループワークが活用された。もう一つは、精神疾患や心理的問題を解決しクライエントの社会化を支援するために、グループによる体験が活用されている。このようにグループワークは、個人の内面にかかわる問題を解決するために実践される手段であると同時にそのプロセスを社会に反映させるという点で民主的な社会形成を目指すための一つの手法でもある。個人や家族を取り巻く生活困難が複合的に表面化している現代社会では，個人の生活課題を社会的課題として捉え，個人への対応と社会の変容の両面から、このグループワークが積極的に活用されるべきであると筆者は考える。

（2）グループワークの理論

上述のようにグループワークは「個人の成長」と「市民としての社会的問題への効果的対処」を目的とした実践のための方法論である。言い換えれば、グループワークは「何らかの生活課題または心理的社会的欲求を持つ個人」が「市民として成長できる機会」を支援するために「手段としてのプログラム」を通して、互いに影響しあう体験的活動と位置づけることができる。

①理論の沿革

グループワークの理論は、その理論の特徴から社会の動向に応じて変化しうるし、グループワークの目的によっても変化する。特に近年、私たちを取り巻く生活課題は、社会的問題と深く関連していることはだれも否定はしないだろう。したがって、「個人の社会機能の向上」を目指し、「社会への貢献や社会活動を起こす手段」というグループワークの特性は、ますます現実味を増していると考えられる。

現代のグループワークを代表する理論は、コイル、トレッカー、コノプカ、シュワルツ、ビンターらが提示したものであり、実践のためのモデルともなりうる（ Coyle, G.L.1949, Schwartz,W.1959, Vinter,R.D.1959 Konopka, G.1967 Trecker,H.B.1978,）。これらに共通して見られる特徴は、①「参加したメンバーの社会的生活状況で起きる機能不全に対するリハビリテーションといった援助目的をもつ」、②「知識と理論には行動科学からの援用が多く，小集団におけるグループの発達・リーダーシップ・問題解決の手続きを重視している」、③「グループワーカーの役割は、実用主義と実証主義を背景とした解決志向型である」、④「メンバーの感情・考え・経験はプログラム活動を通じて率直に表現される」こと、⑤「メンバーがグループ内で習得した体験や能力を、家庭や地域で実践し，再びグループ内へフィードバックする」とまとめられる（武田建・大利一雄 1980）。

参加者が社会的機能を回復しならが「自己再生」し，参加者同士のエンパワメントに貢献し、自らも「成長」し「発達」していくことの可能性を目標とすることが、今日のグループワークの意義であると認識できる。

②主体性の獲得

近年のグループワークの潮流の一つとして、セルフ・ヘルプ・グループ（Self-help Group；自助グループあるいは相互扶助グループ、以下 SHG）があげられる。SHG は、社会的偏見や差別に晒されている人々や，社会保障・社会福祉サービスの対象から外れる人々を、当事者同士で支援するという機能を有している。SHG は、メンバー間に起きる相互交流を、それぞれのメンバーへの働き掛けに活かすことを目指している。そして、メンバーが洞察を深め、社会的機能を回復し、他者に対するエンパワメントに貢献することで、自らの可能性をも拡大することを目指す。SHG の中では、メンバーが体験を共有し、互いがモデルになる。あるメンバーの発言が、他のメンバーの学習モデルになり、役割モデルにもなる。メンバーは、体験者しか持ち得ない共通言語を用いて、共通の情報を交換し、いかに困難に直面しているか、いかに問題に立

ち向かい乗り越えていったのかについて、学び合うという主体性を獲得していく。

PECCK 最終回の振り返りの際、あるメンバーが「体験者同士だと、最初は緊張するけれど、お互いのことがわかってくれれば、取り繕う必要もないことが分かるし、グループだと黙っていてもいいので居心地が良い。一言話せば、すぐに誰かに響いてくれるのもうれしい」と語っている。これは SHG の特徴と類似した体験を物語っているが、PECCK ではファシリテータがプログラム進行等の役割を担うことになる。その意味で PECCK は、厳密には SHG とは言えず、むしろ「問題解決型」プログラムであり、「支援型」グループと近似した特徴を有している。しかしながら、参加者同士がピア・エンパワメントし、自らの主体性を獲得することや、そこから子どもとの関係が改善・発展することを目指している点では、SHG に通ずる点も多いと認識することができるだろう。

３．認知行動療法理論のモデルを応用したプログラム

認知行動療法は、クライエント（本講座では保護者、以下、保護者、親、参加者で併記）の不適応状態に関連する行動、情緒、考え方に焦点を当て、行動変容の技法を用いて、子どもへの有効でない（機能不全の）対応を軽減させるとともに、適応的な対応を獲得するためのアプローチ法である。保護者が抱える問題は子どもとの関係の不全であり、子ども（の行動）が理解できないといった不安である。その背景には、「子どものことは親としてよく理解しなければならない」とか、「問題のある行動には親として適切に対応しなければならない」というような、完ぺきを求めるような親意識や子育て観が存在していることが想像できる。こういった考え方が、日常生活において親の焦り、苛立ち、不安を生起され、子どもとの緊張を強めてしまっていると考えられる。

認知行動療法では、子育てに関する信念や価値観、子どもとの関係づくりにおける過度の緊張やネガティブな結果の予測という認知的要因について、それらが子どもとの関わりにどの様な影響を与えているかを、親自身が認識できるようになることを目指している。

山口と坂野は認知行動療法が多様な臨床場面で適応可能であることを示唆しており、子どもへの親の適切な関わり行動の獲得についても有効であると述べている（山口正二・坂野雄二 1981）。親の子どもへの反応パターンについて考えてみると、親の子育てに関する考え方や子どもへの態度、振る舞いは、①子どもとの特定の状況で引き起

こされる反応パターンと、②状況や時間の違いはなく一貫して見られる反応スタイルとに分けることができる。反応パターンは、子どもの気になる行動が起きる状況によって引き起こされる反応であり、反応スタイルは、親の経験や認知による持続性のある態度や関わりと考えられている。そこで、参加者が自らの子どもへの関わりや態度を理解していくためには、子どもとの関係でうまくいかないと思っている状況で、どの様な考え方や態度、振る舞いが起きているのかを見つめ直す（自己評価）ことと、自分がどういった認知や振る舞いをする傾向にあるのかということについてモニター（自己観察）し、それぞれに理解を深めることが重要となる。

（1）セルフ・モニタリング

親が子どもの態度や子どもとの関係を語るときには「うちの子どもは、いつも・・・・して困っている。」とか「・・・・しないといけない時に限って・・・で私を怒らせる」といった、印象的な出来事をクローズアップさせてイメージ化し、子どもをラベリングし、結果として親の子どもへの認知を確定させていることが多い。親が問題点を整理するためには、実際にその場でどの様に考え、どんな態度をとり、またどんな気分だったのかをセルフモニター（自己観察）できるようになることが大切である。

セルフ・モニタリングは、親が自己の行動、認知、感情を観察し、記録することで自分を含めた周囲で起きている状況について、客観的に認識できるようになるための方法である。記録にはモニタリングシートが使用されることが多い。本講座でも、当初は、親と子どもが揉める状況、その際の親と子どもの会話、親の感情と予測できる子どもの心情を記すことができる、モニタリングシートを使用していた。しかし、文字のみの表現では、臨場感に乏しく、状況の説明や自らの感情への洞察に結びつきにくいという難しさがあった。そこで、会話のやりとりについては、「〇〇家の日常」「4コマ漫画」というシートを開発し、親と子どものやり取りを描画スタイルで表現する手法を考案した。これらのモニタリングシートに、言葉に加えて、登場人物の表情を描き、色を使って感情を表現する方法を用いると、臨場感が高まり、保護者は自らの子どもへの態度や言葉がけを含めた振る舞い、その際の考えや認知について生き生きと表現できるようになった。これにより、親は困った場面の自身の認知（思考や感情）に気づき、反応パターンについて客観的な理解が進んだのである。描画を用い、自分で気づいたことを話すという作業（ワーク）を通して、グループの中での一体感が促進されるという効果が生まれた。

（２）援助者の役割

本講座に認知行動療法理論のモデルを援用する目的は、参加者が自らの子どもへの関わりについてセルフ・モニタリングができ、意識化できるようになることにより、子どもへの態度や振る舞いが、より望ましい対応へと変化するきっかけを提供できるようになることである。親自身の気づきを促すためには、援助者には参加者の協力者やパートナーとしての役割が期待される。４コマ漫画の作成場面においても、やらせる、やってもらうという指示的な関わりではなく、自然に親と子どものやり取りが描けるようにサポートするという役割が求められる。また、過度の言葉がけや助言をおこなうことで、親のセルフコントロールの獲得を妨害することがあってはならないし、彼らの訴えに共感することは大切であるが、援助者に過度に依存しないようにすることも重要である。また、援助者自身が、柔軟な思考や態度を講座中に示していく役割が求められる。例えば、参加者の中には、発言が少なく、体験学習への意欲があまり感じられない親もいるが、「何を考えているのかわからない」とか「考え方が固い」というような決めつけをおこなうのではなく、「本人なりに思考し、参加の方法を考えている」というような中立的・肯定的な思考で対応することが求められるのである。このような援助者の態度を参加者に示すことが、参加者にとってはモデルとなり認知や思考を柔軟にし、自らの反応パターンの変容へと導くことにつながると考えられるのである。

４．家族システム理論のモデルを応用したプログラム

子育てに不安感や負担感を抱え、子どもとの関係で躓きを感じている親の心性が、「何とか(子どもとの関係を改善)したい」と「解決志向」の欲求に傾くことは当然である。筆者らの臨床的知見においても、こういった解決志向性は「子どもの理解を深めたい」という思いと、「親の子どもへの関わり方を改善したい」という思いの２方向に大別できると考えられる。しかし，援助者として留意しなければならないことは、この解決志向性に対する回答や対処法は一般論に陥りやすく、往々にして親への説諭や指導に結びつきやすい、ということである。特に子どもとの関係で躓きを感じているために、自己評価や自尊感情が低い場合には、人は自分の判断で責任をとる力が弱まり、本意ではないが「どうすればよいのか」という決断を周囲に委ねてしまうという「依存性の土壌」が出来上がると考えられる。また、決断を他者に委ね、他者からの助言や指導を受け入れたとしても、その結果として親子に変化が起きることは想定が難しい。むしろ、決断を委ねたものの助言通りにできない、指導を受けても変わらな

いというような「変化への抵抗」が起きることも十分に考えらえる（Fisch,R., Weakland,J.H., Segal. L.,1974)。また、家族システム・コミュニケーション論で有名な「Change but No Change」（Fitche ら 1974）という認識にあたる、「子どもだけを変えてほしい、自分は変わらないままで」という親の願いを叶えることは、残念ながら不可能と考えざるを得ない。家族システム理論の立場では、「相手が変わるためには自分も変わる必要」があり、双方の変化こそが真の変化につながると考えるからである。

つまり、「躓き→自尊感情の低下→問題解決力の低下」といった状況に陥っている親が、子どもとの新たな関わりを獲得し、双方の関係に望ましい変化の兆しが生まれるためには、親が自ら変わろうとする「きっかけ」や「主体性」が生まれるような土壌を作り上げることが不可欠なのである。そのために、PECCK では、既述のセルフ・モニタリングを採用し、受講者である親が、子どもの問題行動への上手くいかない対応や自分自身が感じる子育ての躓き感について、「親は正しいとの思いが根底にあるために、子どもの態度や行動だけを変えようとしてしまう、その結果として陥る悪循環」であると捉えることができるように配慮した。そして、親の気持ちを振り返ると同時に、子どもの気持ちに接近し、共感が高まる手法としてロールプレイ学習をプログラムに取り入れることとしたのである。

５．開発の視点に関するまとめ

共感、グループワーク、認知行動療法、家族システムといった 4 つの理論をもとに親支援のためのプログラムを開発することを通して、以下の視点が導き出された。

親の共感については、「子どもの感情について大きな理解を持ち、子どもの葛藤状況を誤解することが少なく」「子どもの中に入り込むという感情移入、子どもの立場に立つという役割をとり、内的および外的模倣の過程、推論や想像など認知過程の存在」が共感には必要であることが明らかとなった（澤田 1992)。親が子どもの葛藤状況を誤解しないためには、親自身の心の余裕や子どもの感情への想像力が必要となる。親自身も同様の体験をしている者同士で感情を分かち合い、受容される「共感の体験」があれば、共感が促進されると想像することができ、その点でグループの存在は大きいと言える。問題解決を目指すグループワークでは、課題として体験型学習に取り組むが、体験型学習の「〇〇家の日常」と「４コマ漫画」を経て、山場となるロールプレイが、子どもへの感情移入、内的および外的模倣を促進させ、子どもへの親の想像

力を高めることを可能にする。

ロールプレイの課題では、参加者は親子のコミュニケーションのパターンを描画で表現し、親と子どものやりとりをお互いに教え合わなければならない。ここでは、家族システム理論が有効であり、PECCK ではその考え方を援用している。すなわち、ロールプレイをおこなうにあたっては、相手の親に自分の役をやってもらうわけで、普段は躓いている自分と子どもとのやり取りを相手に教えるという課題を通して、親は自らの子どもへの関わりを具体的に意識化せざるを得ない状況に置かれる。上手くいっていないやり取りについて具体的に意識化ができれば、全く新しい関わり方を学ぶよりも、上手くいっていない関わりの一部を変えてみようという意識が働き、親の小さな変化が子どもの変化を引き起こすきっかけになると考えられるのである（福田俊一・東豊・金沢吉展・横田恵子・林梅子・下村陽一・倉石哲也・岩井富美・岩本伸子 1985、遊佐安一郎 1985）。

このように、PECCK プログラムの構成は、グループでの受容体験が子どもへの共感の土壌となり、グループの課題として体験型学習をおこなうことで、さらに子どもへの共感が現実のものとなり、親自身の子どもへの振る舞いや言動に意識化が進むというものである。親にこれまでと全く異なる新しい関わりを学習してもらうのではなく、今までとは大きくは変わらないが、子どもの立場に寄り添った関わりができるようになるという点で有効な手法になり得ると言うことができる。

第２節　PECCK の実践内容

PECCK は、神戸市社会福祉協議会・神戸市総合児童センター予防療育事業（通称「発達クリニック」）のひとつとして、筆者が主催する「家族支援研究会」が事業委託を受け、2000 年から共同で開発し、2001 年度から実践を繰り返してきている親講座であり、１期（１クール）は７回（７セッション）で構成される。この節では、PECCK の参加者の特徴およびプログラムの内容を述べる。

１．参加者

参加者は「子どものサインに気づいていますか？」と表記された広報を見て応募してくる学齢期の子育てに悩みを抱える親である。広報は、神戸市総合児童センターの

ホームページや保育所・児童館・幼稚園・小学校に配布されるチラシなどを通しておこなわれる。講座の定員は１期あたり 10 名としており、応募者多数の場合は抽選で決定される。PECCK は年間３期（春・秋・冬）開催され、現在まで（2001 年度～2010 年 12 月）で 29 期を実施、延べ参加者数は 235 名に達している。

PECCK では、１回目のセッション開始時に事前アンケートを実施している。このアンケートに質問項目に、「子育て上の悩み」が含まれている。現在集計されている１期～27 期の参加者の回答を分析すると、PECCK 参加者の特徴が浮かび上がる。すなわち、「子育て上の悩み」の自由記述においては、「親が感じる子どもの問題」と「親自身が抱える悩み」に分類できるのである。前者については、①泣いたり怒り出すと止まらない、②自分から遊んだり友達と関わるような積極性が見られない、③親の言うことを聞かない、④上の子が下の子どもをいじめる、⑤友達がいない、⑥友達のものを取る、万引きする、などが明らかとなった。後者についてでは、①生活上の焦りや慌しさ、②イライラや不安、③他の子どもの様子や子育て情報に振り回される、④子育てに自信が持てない、⑤周囲からの孤立感や周囲への不信感、⑥自分の育てられ方に問題を感じる、などが明らかとなった。これらの結果から、参加者である親は、具体的な子どもの問題行動について悩みを抱えているために、恐らくは解決策の提示や教示を求めていることがうかがえ、同時に、自身も対人関係の孤立や不安、焦りから生じる感情の乱れに揺さぶられているではないかと推測することができる。

２．プログラムの概要

PECCK は原則的に毎週火曜日の午前 10：00～12：00 に開かれる。初回には、参加者に対し「事前アンケート」への協力を求め、家族構成・親子関係の問題や講座への期待などを把握する。最終日には、講座の成果や子どもの変化などを尋ねる「事後アンケート」を実施している。

PECCK は、以下に詳述するように、（１）導入期、（２）第Ⅰ展開期、（３）第Ⅱ展開期、（４）終結期の４段階で構成されている（表２－１）。

（１）導入期（第１回目・第２回目）

この時期は、参加者が「講座の趣旨やプログラム内容を理解する」「スタッフと顔合わせをする」「他の参加者を交えたグループの雰囲気に馴染む」といった、参加者とスタッフ、そして参加者同士の初期の信頼関係を築くことができることを目的にプログラムは行われる。第１回は、講座の趣旨と日程・プログラム内容・受講に当たっての

諸注意などを丁寧に説明し、スタッフの紹介をおこなった後、「学齢期の子どもと家族」というテーマで約 30 分の講義（話題提供）をおこなう。その後、参加者が順に講座への期待も含めて自己紹介をおこなう。第２回も同様に、「親子のコミュニケーション」というテーマで約 30 分の講義（話題提供）をおこなった後、参加者は「直面している子育ての悩みや」「子どもの気になる行動」「親自身が抱える悩み」についてグループ単位で話し合う。参加者のあいだで活発なやり取りが生まれるよう、スタッフはファシリテータの役割を担う。導入期は、参加者がグループに馴染みやすい雰囲気を作り、子どもの行動と親の態度を見つめ直したり、お互いの状況を参加者同士で語りやすい場づくりが工夫される。

（２）第Ⅰ展開期（第３回目・第４回目）

この時期は、体験型学習が導入される。参加者が子どもとの関係の悩みについて、できるだけ具体的かつ客観的に気づくことができるようになるために、「自分たちが行

表２－１：「PECCK」プログラムの概要

＜導入期＞	
第１回	講義「学齢期の子どもと家族」と自己紹介
第２回	講義「親子の交流パターン」と意見交換
＜第Ⅰ展開期＞	
第３回	演習「〇〇家の日常」
	体験の共有；グループディスカッション
第４回	演習「我が家のコミュニケーション　４コマ漫画」
	体験の共有；グループディスカッション
＜第Ⅱ展開期＞	
第５回	演習「ロールプレイ体験①親体験」
	体験の共有；グループディスカッション
第６回	演習「ロールプレイ体験②子ども体験」
	体験の共有；グループディスカッション
＜終結期＞	
第７回	まとめとふりかえり　気づきと変化

き詰まりを感じる子どもとのコミュニケーション場面」を具体的に考える。この行き詰まりを感じている場面における、親と子どもとのやりとり、すなわち双方の言葉づかいや態度を、やりとりの流れ（文脈あるいは脈絡）を示しながら明らかにできるよ

うにするのである。この作業を通して参加者は、自分が困っていると思う子どもの態度は、自分の態度が影響していることがわかり、さらにその子どもの態度に自分が影響されている、といったことが認識できるようになる。また、親と子の言動が具体化されるので、両者の背後にある感情にも想像力が働くようになる。第３回、第４回ともに、体験後に 20 分程度のグループディスカッションの時間を設け、体験した内容をグループで話し合い、共有できる場を設定している。

第３回は、「〇〇家の日常」というシートを使い、参加者が子どもとの対応に行き詰る場面を例示的に特定する（図２－１）。第４回では、第３回で特定化された場面を「４コマ漫画」に描画し、親子が互いにぶつかり合うような、態度と感情について認識を深める（図２－１）。子どもとの上手くいかないやり取りの場面を４コマに区切ることは、対応に困る場面の「始まり」と「終わり」「その間に起きる親子間の態度や感情の行き違い」について、参加者が客観的に意識でき、セルフ・モニタリングができるようにするために有効である。例えば、一人の参加者は、子どもに宿題をさせる場面で、「子どもが（放り出したい心境で）いやいや宿題をする態度にイライラし、怒りの言葉を子どもに浴びせる」という場面を描写することができた。

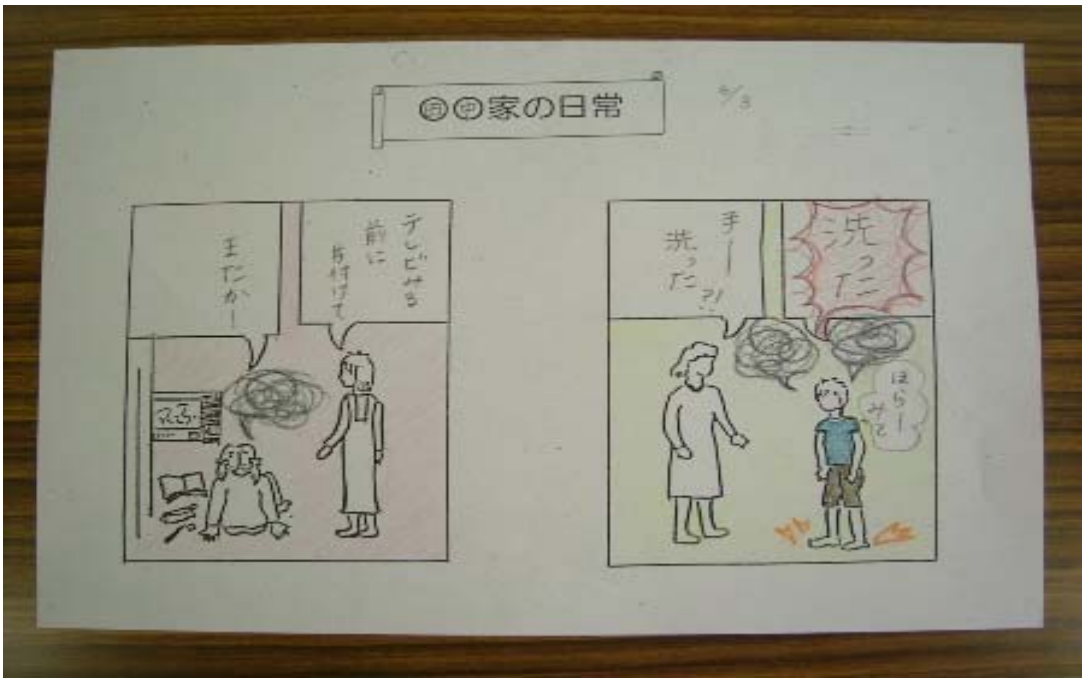

図２－１　〇〇家の日常（サンプル）

そして自ら、「‘怒りのスイッチ’が入る」とその場面表現し、子どものどのような態度で、あるいは自分のどのような感情によって、怒りのスイッチが入ってしまうのかについてセルフモニタできるようになっていった。ファシリテータは参加者に対し「4コマを描写する際には、クレヨンや色鉛筆を使って、登場人物の感情を色によって表現するように」と促す。ある参加者は、子どもの態度にイライラをエスカレートさせてしまう場面の流れ（文脈）を「赤」の濃淡で、子どもの反応を受けて、不安になりや落ち込んでしまう心境を「紫」や「濃紺」で、子どもの叫びを「黄色」で表現している。色を用いることでリアルに感情が触発されるためか、自分たち親子の「心の声」をコマの枠外に記す参加者も多い。このように、参加者は親子の表情・喜怒哀楽を、描画の中の背景と共に鮮やかに表現できるのである。PECCK では、この体験学習をそれぞれ「〇〇家の日常」と「４コマ漫画」と名付けている。

第３回、第４回の２つのセッションを通して、参加者自身のセルフモニタと子どもの感情に対する理解が促進される。そしてグループディスカッションでは参加者同士の受容・被受容体験（参加者どうしが互いに受け入れ合う体験）が高まりを見せ、参加者が相互に受け入れ合い支え合う、親同士を包み込むような場となっていく。

図２－２　４コマ漫画（サンプル）

（３）第Ⅱ展開期（第５回目・第６回目）

第５回、第６回は、ロールプレイによる体験型学習が中心となる。２人１組となり、４コマ漫画に描写した行き詰まりの場面を、２人がそれぞれ親役と子ども役になって演じ再現するのである。ロールプレイ後は、ロールプレイで得た感情や思いを記録しそれを互いにフィードバックする。２人がお互いの親子を演じ、その体験で得た思いを伝えあうことで、２人の間の受容的な人間関係が一挙に深まる機会となる。

第５回では、自分が親（自分）役を演じ、相手が自分の子ども役を演じる。ロールプレイの前に、参加者は４コマ漫画で描画された子どもと親のやり取りの様子を丁寧に相手に伝えなければならない。これは、伝える側にとって、子どもの様子を相手にわかるように具体的に伝えようとすることで、子どもの様子や心境を客観的に認識できる機会になる。毎日家庭で繰り返されるやり取りを意識し、二人で感想を交換し合うことで、「自分の態度や情緒が子どもの言動に影響を受けた結果起きている」ことに気づくきっかけとなり、セルフ・モニタリングと同時に、親子関係の相互影響性について認識を深めるきっかけとなる。

第６回は、参加者が自分の子どもの役となり、相手には自分の役を担ってもらう。子役になった自分は、子どもの立場から４コマ漫画で見られる子どもの言動を改めて認識することで、子どもの心情に接近できる機会となる。そうすることで、行き詰まりや躓きを繰り返すといった機能不全を感じているコミュニケーション・パターンが意識化されると同時に、子どもへの共感が熟成する機会をつかむことが期待できる。ロールプレイを通して「(親役から）きつい言われ方をして泣きたい気持ちになった（から腹が立った)」とか、「何を言っても怒られるから、黙ってしまう子の心境がよくわかった」というような子どもへの共感的な体験を、多くの親が獲得できるようになる。

（４）終結期（第７回目）

第７回は、講座全体を振り返り、参加者が体験したことを整理し統合する時期となる。参加者からは、「自分の態度や言葉遣いが、いかに子どもに影響を与えているかが理解できた」とか、「やり方を変えると子どもの態度も変わるということが体験できた」というような肯定的な評価について述べられることが多い。子どもと親の相互性に気づきを深め、機能不全に陥るきっかけのような親の言動や態度に気づくことで、親の態度や行動が変化し、それに伴い子どもの態度が変容することを参加者は実感できるのである。「仲間からのサポートを受け、自分の感情を開放し、コミュニケーションの不全に気づき、自らが変化を試みる」という PECCK の目標、すなわち親の子どもへ

の共感が高まることと、親と子の相互関係に変化の兆しがみられること、この大きな二つの目標が達成されるのである。

以上のように、PECCK は、「共感の理論モデル」「グループワーク理論のモデル」「認知行動療法理論のモデル」「家族システム理論のモデル」を基盤とした体験型学習を中心として構成されている。また、10 年間の実践を積み重ねる中で、本プログラムは、「講義」「体験型学習」「体験を共有するグループディスカッション」という３つのプログラム構成と「導入期」「展開期Ⅰ」「展開期Ⅱ」「終結期」という４期の展開との両者を基軸にすることによって、参加者の多様化するニーズに対応できているのではないかと考えられる。例えば、近年は発達の遅れや発達の偏りについて心配している親の参加が増えつつある。そのため、導入期で、本講座で連携を取っている児童相談所の児童心理司に、子どもの発達を個別的に捉える視点と親に受け止めることによって子どもの情緒が安定するという内容の講義を提供してもらうことで、ニーズへの対応を図るようにしている。このように、参加者の多様化が進んでいるが、PECCK はプログラム構成とその展開を枠組みとして備え、体験型学習を軸に進めているという点で、講座の目的が達成できていると認識している。

第３節　考察

以上、学齢期子育て講座の開発に関して、理論モデルの検討と実践プログラムの構築を中心に述べた。講座には、グループワークという体験型の学習を豊富に取り入れている。親支援を目的とした講座にグループを活用することの有効性は、先行研究でも多く取り上げられているが、もっとも大きな効果は、参加者同士が相互受容の感覚を得られることであろう。

PECCK の第一の特徴は、参加同士が自由に語り合うことができるグループディスカッションの時間を多く取り入れている点である。グループの居心地の良さ、何でも自由に話せる場の保障は、グループの利点である。グループにおける参加者の相互交流を深められるようなプログラムの工夫や、援助者の参加者への適切な関わりというグループワークの技能が、７回のプログラムの随所で活かされている。参加者の多くは、最終回に「グループがあるから、ここまで参加することができたし、子どもとのやり取りを落ち着いて見つめ直すことができたと思う」「皆さんにゆっくり話を聞いて

もらえたので、自分もゆったりと子どもとの関わりを考えることができました」「話を聞いてもらえるだけで落ち着くことが経験できた。それが子どもとの関係にも活かされた」などと述べている。参加者がグループを支えにしながら、日常生活で新たな取り組みを試みるようになったことを窺い知ることができる。

PECCK の第二の特徴は、体験型学習を多く取り入れている点である。認知行動療法理論と家族システム理論の両モデルから援用したのは、「親が子どもへの自身のかかわりに気づき、有効でない関わりから新たな関わりを自然に獲得できるようにする」という考え方であった。気になる子どもの行動や躓きを感じる関わりは、その多くが相互作用の結果として起きており、「自らの関わりを変えることに気づく＝変化のきっかけをつかむ」という認識が親に獲得されれば、親子間の関係は緩やかに変化を見せ始めるという仮説をプログラム内容に反映させている。これが基本の柱としてあるからこそ、講義にマニュアル的な内容を入れず、さらに体験型学習を多く取り入れたのである。このように「講義」「体験型学習」「グループディスカッション」の３要素を取り入れることよって、親は自らの子どもへの関わりや態度に気づくと同時に、子どもの立場に接近できるようになる。この７回のプログラムを体験することで、親は自らの力で新たなやり取りを模索し、やがて子どもとの安心できるやり取りが獲得できるように PECCK は構築されている。次章では、このプログラムの即時的効果および持続的効果を検討する。

第３章　PECCK の効果

第１節　即時的効果に関する分析

わが国の子育て支援に関する諸事業は、様々な目的と形式で実施されているが、その効果に関する研究は北米や英国のそれらと比較した場合、必ずしも十分に実施されているとはいえない。この点も踏まえ、本章では、プログラムが構築されて以後、すでに長期間にわたって実践されている PECCK について、その即時的効果および持続的効果を検討した結果を述べる。即時的効果については、１クールが７セッションで構成される講座の終了直後に、参加者を対象に実施するアンケート調査を通して検討された。また、親自身の変化および親から見た子どもの変化については自由記述で回答を求めて得られたデータを分析した。持続的効果については、講座の終了後一定の期間が経過した時点で、修了者を対象に実施したインタビュー調査を通して得られたデータについて分析をおこなった。

なお、講座終了後のアンケートは 2001 年度から現在（2010 年 12 月時点 29 期終了時）も実施中であるが、PECCK の効果を明らかにした上で、第４章以降の PECCK の実践の展開を考えるという研究計画の特性から、2008 年度の研究開始時期までに集約されているアンケート結果に関する研究を本研究の基礎となるデータとして位置付け、本章で検証をおこなうこととした。

PECCK に対する参加者の満足度と講座に参加することによってもたらされた親と子の変化について検証をおこなうために、講座終了直後に実施するアンケート調査で得られているデータを分析することとした。終了直後におこなう効果測定は、受講内容が記憶に新しく、満足度等について容易に回答しやすい点、また、７回の受講内容は直接的に親と子の変化に反映されていると考えることが妥当との推測ができるため、即時的効果の検証にあたると判断した。

１．方法

2001 年度から７年間（21 期）実施している講座終了後のアンケート結果を分析した。アンケートは３つの部で構成となっている。第１は「講座全体を通しての満足度、講座内容の豊かさ、講座内容のわかりやすさ、知りたいことの充足度」に関する質問である。第２は、「講義、体験型学習、グループディスカッション」に対する評価であ

る。これらは、４つの選択肢からもっともあてはまるものを選択する回答方式（4 件法）となっている。第３は、「親自身の変化、親から見た子の変化」についての評価である。これは自由記述による回答方式となっている。

得点化は、各項目に対し否定から肯定の順に１点から４点を付与した。第１の４つの質問項目および第２の３つの質問項目に関する個人ごとの得点を対象とし、項目間相互の関係性を検討するためにピアソンの積率相関係数を算出した。自由記述に関しては、参加者の記述のうち、自分の変化あるいは子どもの変化に該当する部分を抽出（コード化）し、類似したコードをまとめ、その内容から複数のカテゴリを生成した。

なお、アンケートの対象となる１期から 21 期の講座修了生の合計は 140 名でそのうちアンケートに回答した者は 104 名であった。回答が得られなかった 36 名は、最終回に欠席するか、アンケートへの記入時間がなく郵送回答を求めたが返送が得られなかった、あるいは回答が完結していなかった、といったケースである。結果として、講座修了者のうち約 74%が即時的効果検証の対象者となった。

２．結果

（１）講座の評価

修了者 140 名中アンケートに答えた 104 名（回答率 74%）について分析をおこなった。設定されたテーマや目的が、参加動機や目的などと、どの程度一致しているのかを聞く４つの項目では、「参加目的との合致」82.7%、「講座内容の分かり易さ」95.2%、「講座内容の豊かさ」96.2%と肯定的な評価が見て取れる。「知りたいことの充足度」では 60.6%が充分であると答える一方、もっと知りたいことがあったと回答した割合が 24.9%あった。これは、「自らが気づけたことに満足しつつも、効果的なかかわりをさらに知りたい」という、体験型学習を反映した結果であるかもしれない。次に、「参加目的との合致」「講座内容のわかりやすさ」「講座内容の豊かさ」「知りたいことの充足度」をまとめたものを[講座全体の満足度]、そして、４コマ漫画とロールプレイをまとめたものを[体験型学習の満足度]とし、[講座全体の満足度]における各項目と[体験型学習の満足度]における各項目との相関を算出した（表３－１）。それによると、４コマ漫画よりもロールプレイが[講座全体の満足度]の全ての項目で高い値を示している。このことから、ロールプレイは、[講座全体の満足度]への寄与が大きいと言える。しかしながら、４コマ漫画とロールプレイの得点を組み合わせた場合では、ロールプレイ単独よりも[講座全体の満足度]の各項目への寄与は高く、4 コマ漫画にも一定の効果があ

ると言える。一方で、導入期の講義に関しては、「講義１；学童期の子どもと家族」と「講義２；親子のコミュニケーション」をまとめて[講義の満足度]とし、それらと[講座全体の満足度]の各項目との相関を算出すると、[講義の満足度]は「内容の豊かさ」と関係が最も深く、「知りたいことの充足度」とは最も関係が低い（表３－２）。この結果は、講義を聴くことで知識を得たい、という参加者のニーズが触発されたと考えられる。講義は主として導入期に行われるため、個別のニーズに合うような知識や情

表３－１　[体験型学習の満足度]と[講座全体の満足度]との相関関係

	4コマ漫画	ロールプレイ	4コマ漫画とロールプレイ
Q1.1参加目的の合致	.508**	.609**	.651**
Q1.2内容のわかりやすさ	.635**	.900**	.912**
Q1.3内容の豊かさ	.538**	.798**	.847**
Q1.4知りたいことの充足度	.417**	.673**	.725**

**p＜.01

表3－2 [講義の満足度]と[講座全体の満足度]との相関関係

	講義1	講義2	講義1＋2
Q1.1参加目的の合致	.632**	.507**	.621**
Q1.2内容のわかりやすさ	.586**	.662**	.698**
Q1.3内容の豊かさ	.742**	.691**	.782**
Q1.4知りたいことの充足度	.544**	.451**	.541**

**p＜.01

報提供が行きわたりにくく、この結果はある程度予測されたことであった。今後は、体験型学習後の個別のニーズに対応する講義の配置を検討する必要もある。さらに、被受容体験を高めると思われる[グループディスカッションの満足度（単一項目）]につ

いても同様の分析をおこなった(表３－３)。[グループディスカッションの満足度]は、体験型学習後にその経験を共有する目的で行われるため、「内容の豊かさ」とはある程度の関係を示している。しかし、経験で得たことを補足するような新たな知識は得られにくいため、「知りたいことの充足度」とは低い相関を示している。また、[グループディスカッションの満足度]と[講座全体の満足度]との相関は、[体験型学習の満足度]および[講義の満足度]と[講座全体の満足度]との相関ほど、いずれの項目においても高くない。これは、講座後半が体験型学習とその振り返りに時間が割かれ、ピア・ティーチングといった相互学習機能が果たせていないためではないかと推測される。ピ

表3－3 [グループディスカッションの満足度]と[講座全体の満足度]との相関関係

	グループディスカッション
Q1.1参加目的の合致	.479**
Q1.2内容のわかりやすさ	.560**
Q1.3内容の豊かさ	.596**
Q1.4知りたいことの充足度	.394**

**p＜.01

ア・ティーチングやピア・エンパワメントを期待するためには、グループディスカッションの質を検討する必要もある。体験型学習、講義、グループディスカッションそれぞれの満足度と講座全体の満足度との比較では、体験型学習の満足度が講座全体の満足度の各項目で最も相関が高く、体験型学習の効果は講義、ディスカッションに比べて優位であると推測できる。４コマ漫画とロールプレイは単独よりも、二つをセットで実施する方が、「目的との合致」と「内容の豊かさ」で効果を得ることが結果から推測できる。

（２）参加者から見た自身の気づきと変化

「講座の参加を通して、あなたは成長できたと思いますか？自分の気持ちや心の動き、子どもへの対応について、お聞かせ下さい」という問いに対する自由記述について、「参加者から見た子どもの変化」と同様の手続きでコード化しカテゴリ分析をしたところ、6 つの主要カテゴリが抽出された。すなわち、A. 自己認識・自己受容プロセス

表3－4　参加者から見た自身の気づきと変化に関する分析結果とカテゴリ

・有効回答　92(無記入1　評価不能 11 を除く)中、成果アリが 87 名(89.4%)、成果ナシが 5 名(10.6%)であった。個人の回答の中に 2 つ以上のカテゴリに分類できる複数の意味が記述されている回答は見られなかった。カテゴリの%は成果アリと答えている解答に占める割合を示す。
・成果アリ 87 名(89.4%、延べ記述数 87) ・成果ナシ 5 名(10.6%)
A. 自己認識・自己受容プロセスの認識　4(5%) B. 子どもとの向き合い　5(6%) C. 子どもへの共感　21(24%) D. コミュニケーションの促進　17(19%) E. 自分自身の情緒の安定　35(40%) F. グループによる被受容・受容体験　5(6%)

表3－5　参加者から見た自身の気づきと変化に関する自由記述のコード化の例

A. 自己認識・自己受容プロセスの認識 「変われない自分を受け入れることで、少しずつ変化することができるのではないかと思えるようになった」 「客観的に見れたことで、頭の中でわかっていることが体で感じれた気がします」「自分の気持ちや態度、言葉を振り返ることができるようになった」「結果を急ぐ自分に気づき、それを受け入れることができた」
B. 子どもとの向き合い 「自分と子どもの行動と関わりを見つめなおせた」「子どもの目線で見るとリラックスできるようになった」
C. 子どもへの共感 「待てるようになり、子どもの気持ちに思いをはせることができるようになった」「子どもなりに日々頑張っているんだと、認めることができるようになった」「ロールプレイを通して、子どもの気持ちが見えてきた」
D. コミュニケーションの促進 「言いきかそうとしていたが、子どもの言葉を聴いていこうと気づいた」「落ち着いて話すと子どもも落ち着いている」「命令型ではなく、同等に接するとお互いに楽になった」
E. 情緒の安定 「感情的にならず、子どもに接することができるようになった」「心に余裕ができ、子どもにイライラせず、優しく接するようにになった」「怒りの沸点の低さも「4 コマ」でよくわかり、落ち着けるようになった」「ユーモアを持って子どもを見れるようになった」
F. グループによる被受容・受容体験 「子どものことを深く考えあうような人がいなかったので、皆の話を聞いて安心できた」 「自分の気持ちや体験に共感してくれる仲間がいるだけで気が楽になりました」「悩んでいるのは自分だけではないと思えた」

の認識、B. 子どもとの向き合い、C. 子どもへの共感、D. コミュニケーションの促進、E. 情緒の安定、F. グループによる被受容・受容体験である（表３－４、表３－５）。

講座成果の意味分析は、2 名の評価者が独立しておこない、コード化の一致度が 84.5%、カテゴリ一致度は 83%であった。分析の結果約 1 割の参加者は「自身の成長を感じていない」と回答しているが、9 割近くの参加者は情緒の安定が見られ、子どもと向き合い共感が高まりコミュニケーションが促進していると感じている。この結果は講座の目的と合致している。

（3）参加者から見た子どもの変化

子どもの変化については、「（講座を通して）子どもさんに何らかの変化を感じられることがありますか」という問いに対する自由記述からコード化とカテゴリ分析をおこなった。その結果、５つの主要カテゴリが抽出された。各カテゴリ名は、A. 愛着のやり直し、B. 対話の促進、C. 自主性、D. 衝動のコントロール、E. 情緒の安定、である（表３－６、表３－７）。これらのプロセスは、参加者からみた自身の気づきと変化の場合と同様に、2 名の評価者が独立しておこなった。その結果、コード化の一致度が 85.7%、カテゴリ一致度は 90%であった。講座を通して、子どもへの肯定的な変化を感じ取っている親が 9 割近くいる。[講座全体の満足度]の結果と関連付ければ、「体験型学習」による親の気づきと態度の変化が子どもへの共感性を高め、その結果として子どもの変化を導いているのではないかと推察できる。

表3－6 参加者からみた子どもの変化に関する分析結果とカテゴリ

・有効回答 69名（無記入9名、評価不可10名を除く）中、変化アリが 61 名（88.3%）、変化ナシが 8 名（11.7%）であった。ただし、個人の回答の中に 2 つ以上のカテゴリに分類できる複数の意味が記述されている場合、複数カウントとしたため、延べ記述数は 72 となった。
・変化アリ 61（88.3% 但し；延べ記述数72） ・変化ナシ 8（11.7%）
・変化アリの内訳（延べ記述数に占める%） A. 愛着のやり直し・・・・・・ 5(7%) B. 対話の促進・・・・・・・・・13(18%) C. 自主性・・・・・・・・・・・・・15(21%) D. 衝動のコントロール・・・15(21%)

E. 情緒の安定・・・・・・・・・24(33%)

表3－7　参加者からみた子どもの変化に関する自由記述のコード化の例

A. 愛着のやり直し 「少し甘えたになってくれている」「きょうだい二人ともが甘えてくる回数が増えた気がする」 「子どもからスキンシップをとってくるようになった」
B. 対話の促進 「よく喋るようになりました」「会話が少しずつ増えてきている気がする」 「「今まで以上に、いろんなことを話してくれるようになってきています。」
C. 自主性 「少しずつは自分からやろうという姿勢のある日が増えた」「言わなくても勉強するようになった」 「お風呂入る前に宿題するわといって約束が守れるようになった」
D. 衝動のコントロール 「相手にしてあげたり、対応を少し変えると怒っていても収まるのが早くなったと思う」 「(親の)ガミガミが少なくなったせいか、子どもが爆発する回数も減ったと思う」
E. 情緒の安定 「本気で話を聞いてあげれば、時間の短さに関係なく、とても満足した様子になる」 「ゆとりを与えると立ち直りが早く、頭の切り替えもスムーズの様子」

(4)プログラムの効果

以上のように、（1）で示した、３つの構成要素、すなわち「講義」「体験型学習」そして「ディスカッション」からなるプログラムは、（2）で捉えたような「参加者自身の気づきと変化」を促し、その結果として、（3）で分析された「参加者からみた子どもの変化」が起きるという、一定の効果を生み出すと解釈することができる。この結果は、親がプログラムに参加し、学齢期の子どもへの認識を高め、親子のコミュニケーションを振り返る体験を経て子どもへの共感を高め、自らの関わり方が変わった結果として親子関係の望ましい変容が生まれる機会を提供できたことを窺わせるものである。この結果は PECCK の目的と合致するものである。そしてさらにプログラムの内容と効果の関係性については、参加者のインタビューによる内的な変容過程の分析等をおこなうような作業が必要となる。

３．本節のまとめ

即時的効果の分析結果より、PECCK は参加者の講座への期待に沿うものとなっていることが確認された。講座全体に対する具体的な評価は、「参加目的との合致」「講座内容の豊かさ」「講座内容のわかりやすさ」「知りたいことの充足度」の４つのいずれの視点から見ても（肯定率 60～90%）も高いものであった。４コマ漫画とロールプレイは、[講座全体の満足度]に効果を生むプログラム要素であると解釈できる。[講義の満足度]と[ディスカッションの満足度]も[講座全体の満足度]と比較的強く関連しているが、[体験型学習の満足度]が僅かながら優位という結果のため、今後は PECCK の内容として「講義」「ディスカッション」「体験型学習」のバランスと精度を高める意義があると考えられる。また親自身の変化については、受容・被受容体験および自己認識の深まりと合わせた「情緒の安定」「子どもへの共感」と「子どもとの向き合い」を合わせた「コミュニケーションの促進」であった。この結果は参加者が、講義・体験型学習・ディスカッションを通して自身の情緒が安定することで子どもの視点を獲得し、行き詰まりのコミュニケーションに気づきながら共感的なコミュニケーションを獲得するという本講座の目的と合致する。参加者が感じた子どもの変化は、「情緒の安定」「衝動のコントロール」「自主性」「対話の促進」「愛着のやり直し」であった。これは、参加者自身の子ども視点が変わり、子どもの変容が徐々に起こりつつあることを示している。この結果は、参加者がグループで信頼できる仲間を持つ中で、安心して自分と子どもとの関係に向き合えている、という実感を伴うからこそ獲得できる力であり、「体験型学習」を取り入れたグループ体験の意義が高いことを明らかにしているといえよう。

本節の最後に検討しなければならないのは、即時的効果の評価のあり方である。即時的効果は、講座の終了直後に実施されるため、参加者の回答はいわゆる‘天井効果’として現れる可能性を考えなければならない。本調査においては、プログラムの構成要素に関する評価については、終了直後のバイアスを加味する必要があるかもしれない。しかしながら、自由記述の部分、特に「参加者から見た子どもの変化」は、おおよそ 2 か月間の親と子の関係を振り返り、子どもの変化を意識したものであると認識できる。これは「参加者自身の気づきと変化」にも通じるものである。

このように、即時的効果の評価のあり方については今後も検討の余地がある。しかしながら本節の研究においては、選択回答と自由記述の組み合わせを検討しており、本講座の即時的な効果は評価できるものと言えよう。

第２節　持続的効果に関する研究

持続的効果の検証をおこなうことは、講座の効果を検証する上で重要な指標を持つことにつながる。講座の終了から一定期間を経た後の効果測定は、即時的効果の測定ほど容易ではないが、子育てという連続的な営みの中に講座の影響がどのように反映され続けているのかを検証するという意味において意義は深い。一方、どのタイミングで効果を測定するのかという時期の問題、その時期までに起こりうる多様な生活事象という要因が当該の親子関係に与えるさまざまな影響等を勘案すると、持続的効果をとらえるための観点や方法といった課題が存在することも事実である。しかしながらここで持続的効果を採用した理由は、即時的効果の分析で明らかにされた結果が、その後の親と子の関係で持続しているのか、あるいは持続していないのか、また、即時的効果の際には捉えきれなかった効果が一定期間後に現われてくるのかどうかを検証するためである。調査の方法は、対面によるインタビュー形式を採用した。インタビュー形式を採用した理由は、予め決められた問いの範囲内で回答を得るというアンケートを用いた場合に比べ、生活の全体という広い範囲から、一定期間内に生じた親子関係の変化を詳細かつ立体的に認識でき、持続的効果の検証には適していると判断したためである。

１．方法

この調査で採用した方法については、第１章で先行研究として取り上げた、英国のペアレンティング・プログラム「PALS（Parenting Altogether Lending Support）」の長期的効果の測定のためにジィーディックが実施した調査方法を参考にすることとした（Zeedyk,M.Suzanne., Werritty,Irene. et,al,2008）。その理由は、PALS が市（Scotland, Dundee 市）の教育委員会を通して紹介された親を対象にしており、彼らが PECCK の参加者と同年齢の子どもを持つ保護者である点、また PALS が、子どもの養育の中で新たなペアレンティングの方法について、親自身が探索する機会と位置付けられている点、ファミリーセンターなど地域の施設において 6 週間（6～7 セッション）のプログラムを提供している点、そして参加者も４～７人程度という小グループ形式をとっている点など、筆者らが提供する PECCK と、対象・目的・実施条件が類似しているといった理由からである。

２．対象

過去の講座修了者リストから、受講の記憶が保持されていると推測できる PECCK 受講後２年以内の修了者 50 名に､インタビュー調査の主旨と協力依頼を記した文書を送付した。このうち同意を得た 15 名を対象に、40 分から１時間半の個別インタビューを実施した（20 名から同意を得たが、１人は妊娠中のため電話又はメールを希望、4 名は申込期限を過ぎていたためスケジュール調整ができなかった。その結果、協力者は 15 名となった)。インタビューが実施され録音はされたものの、自宅でインタビューを実施したケースのうち２ケースでは、幼少の子どもの声がインタビュー中に頻繁に録音され、親本人やインタビュワの声が聞き取れず逐語録の作成が不可能であった。そこで、この２ケースを分析から除外した。その結果、有効な逐語録データとして 13 名分が得られた。講座終了時期は 2007 年７月～2008 年 12 月までで、講座終了からインタビューまでの期間は、最長で 21 か月、最短で５か月、最頻が 10～17 か月であり、平均は 13 か月であった。

３．インタビューの方法

神戸市総合児童センターか参加者の自宅のいずれかから、参加者が希望する場所においてインタビューを実施した。１時間程度を目途に実施したが、参加者の語りの広がりによって 40 分から１時間半程度の開きが生じた。聞き手は、講座運営のボランティア・スタッフ４名と講座講師２名の計６名でおこなった。なお、インタビューの目的と質問項目を共通に認識しインタビューが標準化できるようにするために、聞き手６名はインタビューの意義と方法に関するミーティングを合計４回８時間実施した。ミーティングの後半２回は、インタビュー技術の標準化のためにロールプレイによるトレーニングを実施した。

実施時期は 2009 年５月から６月の１か月間である。インタビューは、予め用意した枠組と項目を利用する半構造化面接法であった。事前に協力者から承諾を得たうえで、インタビュー内容は IC レコーダーに録音され、内容はインタビュー終了後に聞き手が各自逐語録を作成した。

（1）インタビューの枠組と項目

枠組と項目は、ジィーディックらが実施したペアレンティング・グループの事後評価インタビュー調査で使われたものを採用した（Zeedyk.et.al.,2008)。

ジィーディックらのインタビュー・スケジュールは、３つの枠組と 14 の項目から構成されている。筆者らは、３つの枠組、すなわち「１．プログラムの振り返り」「２．プログラム終了後の変化」「３．プログラムへの意見・その他」を取り入れたうえで、インタビューにおいて確認すべき項目を７つとした。その理由としては、第１にインタビューの利点を最大限に生かしたいと考えたためである。それは、インタビューでの語りが個々の質問項目によって限定されるよりも、１つの問いに対する参加者の応答がより派生的立体的に語られる中から PECCK の効果を検証したいと考えたこと、第 2 に聞き手のトレーニングをおこなった際に、対面で確認するには 14 の項目の中に同類と判断することが妥当な内容が含まれていたためである。例えば、「１．プログラムの振り返り」では、「(プログラムに参加する前に) どんな変化を期待していましたか」と「プログラムに参加して得たいと期待してことは何ですか」という質問内容が含まれているがインタビューでは２つを合わせて「参加時の PECCK への期待」とした。また、「２．のプログラム終了後の変化」では、「参加後続いている変化は何ですか」と「参加したことであなた自身や生活の中でほかにどんな変化がありますか」という質問内容があるがこれらは「終了後も継続している変化」というくくり方をした。これらの工夫をおこなうことにより、インタビューで確認する項目は、①参加時の PECCK への期待、②PECCK からの学び、③講座終了時から現在まで継続している変化、④継続困難な事柄、⑤参加後の生活の変化、⑥プログラムへの提案、⑦その他（現在支えになっている人)、となった。

（２）分析方法

録音された内容を逐語録に起こし、質問項目に相当あるいは関連して意味があると思われる内容を抽出し質的分析をおこない、確認項目のカテゴリに分類をおこなった。分類方法を含む分析については佐藤による質的データの分析法を参考におこなった（佐藤郁哉 2009)。今回実施したインタビューでは、調査が講座の持続的な効果を検証するために行われるもので質問項目が予め決められている。しかしながらインタビューを分析するに当たっては、持続的効果を検証すると同時に、PECCK の妥当性を検証することも目的に含んでいるため、語りを質的に分析する方法が最もふさわしいと判断した。そこで、構成された質問を含む参加者の語りについて、語られる内容を切片化しラベル付けし、それらをカテゴリ化するために質的データ分析の方法を採用することとした。データの分析は筆者がおこなった。

４．結果と考察

13 名中 11 名から PECCK の持続的効果が語られた。持続的効果については、即時的効果で明らかとなった「親自身の認識の変化」や「子どもとの関係の肯定的な変化」が持続していることが想像できる内容が語られた。

インタビューに答えてくれた参加者は参加時の講座への期待（参加の動機）として、「子どもの反抗への対応の糸口が知りたかった」「子どもの集団適応に関する不安があった」「親自身が情緒不安定であった（親の衝動）」等が語られた。講座からの学びについては、「講義で講師から語られた「言葉」の価値づけ」「体験型学習での親体験」「子ども体験の内在化」を経て、「子どもへの共感の醸成が体得」されていた。継続している変化は、「親自身の安定」と「子どもの落ち着きや愛着」であった。継続困難な事柄としては、「子どもとの上手なコミュニケーションがとれない（自責の念）」こと、「夫婦の関係の改善」などであった。参加後の生活の変化は、「（夫との）肯定的な変化の広がり」が「（親の）ネットワークの広がり」に肯定的に影響を与えていること等が語られた。以下に、「講座への提案」「その他、現在支えになっている人」を加えた７つの項目に準じて、持続的効果に意味があると判断された内容について考察する。

（１）参加時の講座への期待（参加の動機）

A. 子どもの反抗への対応

多かったものは、「子どもの親への反抗への対応」「学校への適応に関する問題」、そして「親自身の情緒的な不安感への対処方法を知る」ことであった。

・*子どもの荒れがひどかったので、反抗期の対応を知りたくて。*

・*子どもが怒り出すと手がつけられなくなるので、困っていましたから。*

これは、２～３歳までの子育てと異なる学齢期の子育ての困難さの特徴が表れているということができるだろう。子どもは自我の形成過程の中で、親との分離や不安を抱えており、親から分離しようと親に背く場合と、分離に不安を感じるが故に親に逆らい関係を維持しようとする依存的な態度が高まる時がある。親にとっては子どもの揺れは予測しづらく、時には「手がつけられなくなるほど」の怒りや荒れとなり、対応に困る場合が多い。親にすれば子の不安や怒りは、親への「反抗」としか認識できなくなる。子どもの突然の怒りの表出は予測し難いために彼らの心の波を、「理解できない」と思い込んでしまう。「私を困らせる」という否定的な思いを子どもに抱くことで、不安を抱える子どもとの間でも否定的な相互作用が生まれる可能性は高く、子ど

もの癇癪や怒りがさらに高まるという悪循環に陥っていると予測される。

B. 子どもの集団適応に関する不安

・*小学1年で不登校気味で困っていました。*

・*学校ではしっかりしているようですが、家では親に甘えてばかりで、自分でできるはずなのに、私に問題があるかと思って。*

・*言葉が遅くて、学校では（言いたいことが伝えられず）女子を叩くようになっていて、子どもを落ち着かせる方法を教えてほしくて。*

・*子どもが嘘をついて習い事をさぼるようになっていて　親として子のことを学ばないといけないと思って。*

学校場面での適応に関する問題、子ども同士の付き合い方に関する不安、また学校と家での様子の違いなどは小学校入学後の子どもを持つ親の多くが抱える不安である。家での子どもの様子と学校での様子の違いについて、親が子どもの立場に立ち子どもの集団への適応エネルギーの消費と、その反動としての家庭内での元気のなさというような見方ができれば学校と家庭での子どもの様子が違うことは了解可能なこととなる。しかし親が、子どもの学校での様子と家での様子のどちらかを否定的に認識すれば、解決策を求めて親は苦心し始める。子どもも追いつめられると、不登校や嘘といった問題行動を発生させることにもなる。子どもの分離と不安といった揺れを受け止めることに戸惑う親が講座に参加している。

C. 親の衝動

親の焦燥感や衝動を落ち着かせるために、講座に申し込んでいる親もいる。

・*私（母親）自身のイライラを抑えたくて。子どもの発達が遅れているようで焦ってしまっていて。*

・*帰国後に日本の学習方法を聞くほどに不安になって、子どもにあたっていました。いろいろな母親の話を聞いて日本の生活習慣に早く合わせようと思って。*

親自身の焦りや不安を軽くするために講座に参加し、他の親の話を聞き情報を得て、自分の気持ちを落ち着かせたいという、講座への期待があったことも語られた。

（2）講座からの学び

講義と体験型学習による親子のコミュニケーションへの気づきと、新しい対応方法を見つけていくということが、体験として得られていることが確認された。

D. 講師から語られた言葉への価値づけ

・*子どもには子どもの都合があります、と講義で先生に言われたことが心に響いて、今で*

もその言葉が蘇ります。

この語りは、講義が体験学習と比べて意義が低いという即時的効果の分析から生まれた仮説を反証するものともいえるかもしれない。講義の中で語られる助言や講師の言葉の中に、親の心に響くものがあればそれらは体験型学習と同様に彼らに内在化され、ひとつの価値としてその親が子どもと関わる際に肯定的な影響を与えていると想像することができる。

E. 体験型学習での親体験

・*自分の方から一方的に言っているみたいなことありましたね。待てないというか。子ども同士やからそのままほっといて見といたらいいのに（口を出す）。*

・*4 コマ漫画やロールプレイで体験したことは、講座の帰りや次回の講座に来る際の電車の中で振り返ることができて、一方的に講演を聞くよりも為になったと思います。*

・*ロールプレイですね。あれが非常に私にとってはあの一深く自分の内面を考えたり、相手の今ね、こういう状況だとどう感じているかとか、普段の生活の中でそんなことまで考えて多分言葉を選んではいないと思うんですが、ああいう時間を与えていただくことで、演じる前にいろいろ考えるのは非常に役に立ちました。*

講座のプログラムと比較をした上で、体験型学習の利点について具体的に語られている。講座の行き帰りに反復的に思い返していたことを 1 年後のインタビューで想起されるということは、参加者にとって体験型学習が内在化しやすい内容であることを示唆しているといえるだろう。またロールプレイを体験することで、普段の生活でも自分の気持ちや相手の状況を考えるという習慣がついたという、体験の日常への反映があることが明らかとなった。

F. 子ども体験の内在化

・*一番良かったなって思うのが、やっぱり子どもの立場になってこうするシーン、その日の出来事を 4 コマ風にして、した後に実際に演じて。*

・*ロールプレイですね、その後自分が今度は、子どもになって、役割交代した時に自分の言っていることがなんてきつい、っていうことを実感できたこと。*

・*やっぱり、子どもは子どもの世界って、やっぱり、それが凄い印象に残ってて。こっちがあんまり言ってもなかなか。*

・*お兄ちゃんが自身が、うーん、耐えているといるっていうのが見えてきたんですよ。*

G. 共感の醸成

・*4 コマ漢画は自分で描くことで、親子のやり取りを考え直すことができました*

・*ロールプレイで（子の役をやってみて）子どものせつない気持ちに思いがおよびました。*

・*自分が支配している相手（子ども）に高圧的な態度だったなと考えなおすことができました。*

・*ガミガミ言われたら反発もしたくなるし... 今やろうと思ってたのに、先に言われて腹立つとか、そういうのがわかった。*

・*自分が子に言ってきていることがどれだけきついのか、要求が強すぎるのが（自分の役をやってみて）でわかりました。*

・*きつくきつく当たるんだけど、こどもにしたらそれが響いてない部分と、流している部分と、またどん底に陥る部分と、どれも解決にはならない言葉を言っている。*

・*（お兄ちゃんが）僕は辛抱しなきゃっていう面がちょっと垣間見えてきて、ちょっとかわいそうなことをしているなっているように気を使っていたんですね。*

これらの語りは、即時的効果でも同類の内容が自由記述で述べられており、今回のインタビューでの語りと合わせて、体験型学習が子への共感を促進する一つの有効な方法であることを推測させるものである。

これらの効果とは別に、「今のほうが大変です」と訴えた参加者がいたことも指摘しておきたい。学齢期からの躓きがそのまま続き、思春期の入口で子どもの反抗が一層きついものになり、親がその対応に苦慮していることを示している。

（3）現在も継続している変化

H. 親自身の安定

親自身の変化として継続しているのは、情緒の安定が挙げられる。

・*回数ははっきりと分からないですが、講座に参加してからは叱ることにブレーキがかかるようになりました。*

・*参加してからは、気持がずいぶん楽になって、私にも笑顔が出るようになりました。子は私が笑うようになったと言ってくれるようにもなりました。*

・*私もリラックスできています 子に全部合わせなくてもよいと思って参加する前に比べてイライラしなくなりました。*

このような語りからは、講座に参加することによって親が落ち着き、そうすることによって子どもが落ち着きを見せるようになっていることを窺い知ることができる。また、

・*子どもを可愛らしいと思い続けることできています。*

・*子どもに言う前に少し考える癖がついたように思います。*

というように、子どもへの対応に関する親自身の関わりの変化が継続していることを示す語りもみられた。

I. 子どもの落ち着き・愛着

・*子どもが私に上手に甘えてくるようになりました。*

・*子どもが学校の出来事を話すようになって、それが今でも続いています。*

・*子どもが、ワーワー大きな声を出さなくなって、以前に比べて随分と落ち着いているんです。*

・*子どもが自分でやることが増えていて、私も喜んでいます。*

親自身の子どもへの関わりが変化し、子どもの行動の変化を促していることを想像できる語りである。親と子どもの相互作用が明らかに肯定的な方向へと変化し、それぞれの安定が継続していることを示している。親が子どもへの関わり方について自ら気づくことによって新たに考えるきっかけをつかみ、その上で取得した子どもへの新たな関わり方を継続することによって、親から見た子ども自身にも望ましい変化が見られ、そのことが継続していることを示すものである。

これらの肯定的な評価とは別に‘続けようと思っても自分の中で変われないです’と親自身が変化できないことに戸惑っている語りも 1 名みられた。気づきの中から新しい関わりが生まれる場合が多いのだが、気づくことよりも何とか新しいかかわりをしようと努力することが悪循環を招いていると推察される。

（4）継続困難な事柄

困難さが語られたのは 6 名であった。講座で気づき、新たな関わりを獲得しようとしても困難なこととして次のようなことが語られた。

J. 子どもとのコミュニケーションがうまくとれないこと（自責の念）

・*今も自分を責めるような気持ちをひきずっていて、子どもとうまくコミュニケーションがとれていないような気がしています。*

・*ずっと良い親で居続けることは難しいですね。*

と内面的な葛藤が継続している親もいる。

・*やっぱり子どもへのがみがみを止めるのは難しいですよ。*

・*褒めることができず、子どもをけなしてしまいます。*

「ずっと良い親で居続けることは難しい」と「がみがみを止めることは難しい」と自分自身についても困難さを語った 2 名は、「③現在も継続している変化」で、「叱ることにブレーキがかかる」「子どもを可愛いと思い続けることができている」と肯定的な

変化についても語っている。

K. 夫婦関係の改善の難しさ

・*夫婦が仲良くならないとダメですよね。*

この言葉は母と子どものコミュニケーションの難しさの背景に、夫婦の関係性が存在することを如実に語っている。家族をシステムとして捉えた場合にこの問題は避けては通れない課題である。講座では、母と子どもの関係性が変化することで、派生的に夫婦の関係性が変容に導かれるという仮説のもとに実践を行っている。現実に、次の「⑤参加後の生活の変化」で示されているように、講座に参加するようになってから、夫が妻の子育てに関心を持つようになったと語る参加者もいる。夫婦が変わらないと語った親は、「③現在も継続している変化」で「続けようと思っても自分の中で変われないんです」と自分の変化に対して否定的な評価を行っている。つまり、自身の変化への抵抗が夫婦の関係の変化への抵抗に影響を与えていると考えることができ、また自身の変化の困難さを夫との関係に転嫁していると考えることも可能であろう。

L. 意識のカラ周り

・*メモは一杯取るけれど、後で何が書いてあるのかわからなくなるんです。*

新たな知識を吸収しようとして、意識の空回りが起きているとも推測でき、知識の処理能力を超える過剰供給を避ける意味においても、体験型学習の意義を確認する必要がある。

（5）参加後の生活の変化

多くの参加者は夫との関係の変化を挙げている。

M. 肯定的な変化の広がり

・*夫とゆっくり話をする時間がとれるようになりました。*

・*4 コマを夫にもやってもらいました。それ以降、父親も子どものことを心配しているんだとわかって少しほっとしています。*

・*講座のことを夫に話すと、興味を持って聞いてくれました。普段は忙しそうだけれど、ちゃんと子どもと私のことをわかってくれているという安心感があります。*

これらの語りは「④継続困難な事柄」で触れた、親子の関係性と夫婦の関係性の相互影響を表している語りであろう。多くの参加者は子どもとの関係の変化を感じることで、夫（父親）と向き合うことができるようになっている。また母と子どもの関係の変化を父親が感じて、子どもと妻（母親）への関わりを積極的にしているとも考えられよう。

家族全体をシステムとして捉えるならば、子どもと親の変化は、夫婦の関係に従属するという考えではなく、それぞれの変化がほぼ同時並行的に相互変容が生起していると考えることもできるであろう。そのことを講座の成果は示しているということもできるだろう。

N. ネットワークの広がり

・*母親ネットワークが広がっています。*

この場合のネットワークとは参加者同士のものも含まれ、講座参加前には孤立していた参加者らが人間関係を継続する機会と力を再び獲得できるようになったとも推察可能である。

・*働くことを考え始めました。*

・*もう一度勉強しなおそうかと考えています。*

これは講座が社会との接点になったということ、そのことで自己実現への方途が開かれ、あらたな社会的支援ネットワークへ参画しようとしていることを伺わせる。

O. 他者（支援者）から認知された変化

・*カウンセラーの先生にずいぶん笑顔が出るようになりましたね、と言われました。*

この語りの参加者は「③現在も継続している変化」で、笑顔について語っているのと同じ人物である。子どもからも指摘されるようになった笑顔を、カウンセラーという家族以外の人間にも見せることができるようになったということは、参加者本人に真の変化が起こっていることを推察させる。

（6）講座・プログラムへの提案

P. 居場所としての期待

・*フォローアップの講座開催をお願いしたい。もう少し長くしてほしい。*

・*体験型は良く覚えられるので繰り返し学びたいですね。*

これは講座終了時に多くの親が望んでいたことである。子どもとの良好な関係を築きつつあっても、相談できる場、気兼ねなく話し合える場、講座の仲間と再び出会える場を求めていることが伝わる。講座で出会った仲間との「縁」を保ち、そのつながりの中で自分の存在を確認するという「居場所」としての意味が生まれていることを教えられる。

・*イスとテーブル形式ではなく、絨毯の部屋で靴を脱いだのは、リラックスできてよかったです。ゆったりとした感覚が今でも残っています。*

PECCK は総合児童センターの開催場所が和室であるために靴を脱ぎ、絨毯の部屋

でくつろいだ雰囲気の中で行われている。講座をおこなう場合に、物理的環境やハード面の制約はあるが、参加者がリラックスできること、歓迎されていることを感じることは、自尊感情を高めて講座に参加することができるという意味で、講座の効果を促進させる意味があると思われる。

（7）その他、現在支えになっている人

・（子どもの）担任の先生には相談しやすいですね。相談しやすくなりました。

・程よい距離にいる友達です。近い人には、あれこれ喋りにくいので。

ジィーディックらが指摘しているように、講座に参加することで社会的ネットワークが広がり、専門家への支援だけではなく、身近な人々が自分の支えになっていることに気づく場合がある。困難を抱えているときには相談できないが、精神的な負担が軽減されることによってこれまで所属していたコミュニティ（共同体）のネットワークが復活すると考えることもできるだろう（Zeedyk,et.al,2008）。

・カウンセラーですね。私の場合は、地域の中に本音で語れる人がいないので。

地域やコミュニティの支援ネットワークに所属しにくい状況の中で、専門家の力を借りているというケースである。専門家の存在と役割を改めて考えることができる語りである。

５．結論

インタビューの分析結果から、講座終了直後に見られた親自身の変化や子どもとの変化が持続していると推察できる「語り」を得ることができた。特に親の情緒の安定については、体験型学習の体験が内在化されており、子どもと向かい合う際に何かのきっかけで思い出され、子どもの行動を受け止めようとする方向に親の態度が働いていることが明らかとなった。親の変化が持続するに伴い、子どもも落ち着き愛着を求めるといった望ましい行動が持続していることも明らかとなった。また子どもとの関係の変化は、配偶者との関係の変化へ、母親の社会ネットワーク広がりへと、家族内外の肯定的な関係の広がりが生まれていることも明らかとなっている。

一方で講座終了後も良い親になれない自責の念を抱え、夫婦の見つめ直しをするが関係の変化に困難を感じ、子どもへの対応がカラ回りするというような肯定的とは言えない状況を語る親の存在が明らかになったことを確認しておきたい。自責の念や意識のカラ回りは、親が子育てを一人で背負いこんでいるという責任感とも受け止められ、今後講座を検討する中で夫婦の見つめ直しと関係づけて考える必要がある。

第３節　考察

１．講座に関する考察

（１）講座の成果

即時的効果と持続的効果の両方の検証によって、PECCK の目的がある程度達成されつつあることが確認されたということができよう。特に持続的効果の検証によって講座終了直後に参加者が獲得した即時的な効果が持続していることが確認された。特に講座終了後も親の情緒的安定が続いていることで、子どもの情緒と行動の安定をもたらし、結果として肯定的な親子関係が継続している点が検証された点は意味があると考えられる。つまり、１．親自身の変化（情緒が安定すること、子どもへの共感性が高まること、子どもとのコミュニケーションが促進されること）と、２．親からみた子どもの変容（情緒が安定し、癇癪や怒りを統制する力を獲得する、親とのコミュニケーションの促進、愛着のやり直し）が相互に作用しながら持続していることが明らかにされた。また親自身のネットワークの広がりや家庭の中での肯定的な変化の広がりがみられるなど生活面での変化が起きていることが明らかとなり、その意味でもPECCKの意義を確認することができたといえよう。

（２）講座の意義

PALS のインタビュー調査結果と異なる点は、PALS では、参加者が講座に参加する経験を通して、実は支援ネットワークが地域の身近な人間関係の中に存在していることに気づいていくのに比して、PECCK の参加者たちは講座の継続あるいはフォローアップを希望している点である。これは先にもふれたが、PECCK の場合講座に参加することで支援ネットワークが広がることを期待しているというよりも、同じような悩みを持っている親同士の居場所を求めるという捉え方が可能ではないだろうか。現代社会の絆の浅さや無縁化を考えた場合、講座が居場所となって参加者同士の触れ合いを体験することで自分の存在が確認できるという「縁繋がりと自己確認」がなされているようにも考えられるだろう。特に家庭外との接点が少なく子育ての悩みを抱える親の場合は、家庭以外に自らの存在を確認する場所は極めて少ないと考えた方がよいだろう。一方で、講座そのものが保護者にとっての居場所となる場合、そこでの経験を実生活に転換されるとか、あるいは居住地域に戻った場合に、自律的な支援ネットワークの形成をするという結果に至らない場合を想定する必要もあるだろう。確かにPECCK参加者の場合も、‘母親同士のネットワークの広がり’が、⑤参加後の生活

の変化で語られているが、それらが新たな支援ネットワークとなりえているかどうかの検証は今後の課題としなければならない。講座そのものが居場所になることと、居住地域で支援ネットワークを形成し、そこを居場所とするということの 2 つの課題は両立するのであろうか。今後も PECCK 参加者へのインタビューを通して明らかにしていきたい。

（３）講座の限界

一方で講座の限界も指摘しなければならない。講座の開催数と対象である。インタビューに答えてもらった親の約3分の1からは、講座が短期であるとの指摘を受けた。１クール全 7 セッションは、欧米のペアレンティングを含む親講座でも一般的な回数であり、プログラム構成も PECCK との共通点は多い。しかし先にも述べたように、講座を居場所と認識し多くの学習を期待する親にとって 7 セッションは満足できるものではないのであろう。このような要望に対応するためにフォローアップ講座を年に 2 回開催し、現況を語り合う場を設定している。また今回の要望を受け、2010 年度 10 月より「思春期子育て講座（PECCK-Youth）」を企画し実践することとなった。

また夫婦の参加については、現代の家族形態の多様化から一概に夫婦関係のあり方について言及することは本論では避けるところであるが、新たな子どもとの新たな関わりが獲得されにくい参加者については背景にある家族関係を意識し、それらの関係の変容のきっかけを獲得できるようなアプローチを講座の中で新たに検討すべき点としたい。

２．検証された効果に関する考察

（１）即時的効果について

親自身の被受容・受容体験が下支えとなって情緒の安定が図られ、その結果として子どもへの共感が高まりコミュニケーションが促進されたという結果は、本講座でグループワーク理論を講座の展開に活用した結果であるということができよう。また体験型学習の満足度が高く、結果としての親の変化と親から見た子どもの変化が確認された点は、本講座プログラム構築で用いた家族システム理論の妥当性が検証された結果とも考えられる。即時的効果で明らかとなった結果と、４コマ漫画で繰り返されている連鎖的なコミュニケーションの結果を意識化し、ロールプレイによって変化の兆しを作り、悪循環を断ち切ろうとするプログラムの意図が一致したことは PECCK の親支援講座の意義を明らかできていると言える。そして、先にもふれたが、即時的効

果の評価や結果の吟味にあり方については今後も検討が要されるであろう。

（２）持続的効果について

インタビューでは、7 つの枠組みが利用された。このうち「参加時の講座への期待」において「子どもの反抗への対応」「子どもの集団適応に関する不安」「親の衝動」がカテゴリ化されたことは、学齢期の子育ての課題とその課題への対応の必要性が再認識できる結果となり、PECCK の意義が改めて検証されたと言えよう。

即時的効果が継続していること思われるカテゴリは、「講座からの学び」と「現在も継続している変化」という枠組みの内、「体験型学習での親体験」「子ども体験の内在化」「共感の醸成」「親自身の安定」「子どもの落ち着き・愛着」というカテゴリであった。これらは体験型学習の効果を核として起きた親の変化と、親から見た子どもの変化という講座終了直後にみられた肯定的な影響が、講座終了後 1 年近く持続していることを明らかにするものである。

また、カテゴリの中で、PECCK の新たな効果の持続が明らかとなったものは、「参加後の生活の変化」という枠組みのうち、「(夫との）肯定的な変化の広がり」「母親のネットワークの広がり」というカテゴリであった。子どもと親との関係の変化だけではなく、家族内の変化や家族外との関係の変化が確認されたことで、PECCK の経験が参加者にとって、何らかの形で家族システムに直接的間接的な影響を与えていると言うことができる。

一方で、効果の持続性に反したカテゴリも確認された。「継続困難な事柄」のうち、「子どもとのコミュニケーションがうまくとれないこと（自責の念)」「夫婦関係改善の難しさ」「意識の空回り」というカテゴリであった。これらは決して否定されるべきものではなく、家族システム理論では「変化への抵抗」として認識できる（Fitsh ら 1974)。その意味では、プログラムの改善点として、この「変化への抵抗」に対応できる工夫の必要性が改めて確認された。

（３）２つの効果の関連性について

即時的効果で検証された親自身の変化と親からみた子どもの変化については、少なくともインタビューに賛同した参加者の間では、それらの多くが継続されていることが明らかとなった。勿論、肯定的な変化を感じ取っている参加者がインタビューに応じたという可能性は否定できない。しかしながら語りの分析に見られるように、参加者の中には、一部の持続的効果に関して否定的な感想を述べている点で示唆深い。これは、PECCK に参加することで、いったん身に付いた「子どもの行動に対する対処法を自分で統制する力」がそのまま長期に渡って持続するわけではないことを示唆し

ている。

期待された効果が持続していない要因を、子ども、親、家族といった個別性に求めるのではなく、講座のプログラムの側にあるという意識を強く持たなければならないと同時に、持続していないことがこの調査を通じて明らかされた事実を今後のPECCKの改善点として真摯に受け止める必要があろう。

３．まとめ

巷に多くあふれる子育て支援プログラムや講座は、今や子育て中の親にとっては不可欠なものとなっている。今回は、学齢期子育て講座の効果を検証することで、講座の意義を明らかにするといった課題に取り組んだ。

PECCKは、開始後10年が経過している。参加者は少しずつ増加の傾向にあり、学齢期に入ってからの子育てニーズの広がりを感じているところである。PECCK を地域社会の中で提供し、子育て支援に連続性を持たせる意味も今後出てくるであろう。PECCK の短期的効果と持続的効果からも、支援の必要性は高いことは明らかとなった。これらの成果と元に、今後は関連自治体への働きかけを積極的に行っていく計画を持っている。

本研究のもう一つの目的である、効果測定についてである。自治体主導で展開されている子育て広場や子育て講座は、政府の方針によっては予算の削減も予測される。そのような中で、講座を実践する立場からは、プログラムのタイトル、回数、参加人数だけを「効果」として揚げずに、「効果」に関する質的な検討を目指さなければならない。子育て支援が「不可欠」となっている状況を垣間見ることによって、課題が明らかになり、支援の質的な向上が図れることが期待できる。効果の測定については、本研究の課題を明らかにしなければならない。

第４章　学齢期子育て支援講座の地域－短縮版 PECCK-Mini の開発

第１節　学齢期子育て支援講座を地域に展開する意義

１．地域に展開する背景と目的

（１）背景

神戸市総合児童センター（通称；こべっこランド、以下、総合児童センター）は、神戸港西側に位置する通称ハーバーランドという観光地の中心にある７階建ての建物のことを指す。１階から３階までは神戸市こども家庭センター（神戸市児童相談所）、４階から７階が大型児童館という複合型児童福祉施設である。総合児童センターは、主要駅からは徒歩５分圏内にある神戸市でも有数の好立地の中心部に位置している。一方で、神戸市は広域の政令指定都市であり９区を有している。西区や北区といった市の中心部から遠隔に位置する区から、ハーバーランドまでは地下鉄、市バス、あるいはＪＲ等の交通機関を利用して１時間程度を要する。したがって、総合児童センターで開催される講座に遠方の区から通うことは、参加者にとって時間的にも経済的にも大きな負担である。

大型児童館機能を有する総合児童センターは、子育てに関するプログラムや講座を地域の児童館に還元していくという使命を持っており、学齢期子育て支援講座（PECCK）を「出前（アウトリーチ）講座」として各区で実施することの必要性は早くから指摘されていた。しかしながら、序章でも触れたように、PECCK は、開始当初は、初期非行や神経症的な問題をかかえる子どもの保護者を対象としていたため、問題への対応を親が学ぶための講座（１クール７セッションで構成）であり、実施場所は総合児童センターのみであった。その後、小学校入学前後の子どもを持つ親の参加申し込みが増加したが、その理由は、「私の子どもへのイライラを収めたい」「子どもの気持ちをどう受け止めればよいのかわからない」「子どもが幼稚園に行きたがらない」、というような学齢期の子育ての SOS を示す訴えであった。つまり、初期非行や神経症的な問題の発生を予防するために、年齢層をより低く設定する必要性を感じたのである。初期非行や神経症的な問題への「対応」を試みると同時に、そういった問題の発生を「予防」することの必要性を肌で感じることとなった。そこで 2007 年度より、PECCK の目的の一つに、子どもの問題の発生を「予防」することを加えると

同時に、それまでの小学生の子どもを持つ親から、４歳以上の子どもを持つ親にまで広げたことで、PECCK への参加者は急増したのである。参加者の増加という状況と、地域における４歳以上の子どもを持つ親への支援の必要性を鑑み、より身近な地域で PECCK の短縮版を展開する必要性を感じ、2008 年度後半より「出前講座」の企画を検討し、それを試行的に実施することになった。

（２）目的

本研究における出前講座の目的は、①総合児童センターで開発された PECCK を広く市内に普及させること、②総合児童センターに出向くことが難しい対象層に対して、より身近な地域で実施すること、③学齢期に生起しやすい子育ての問題に対して、予防的・教育的に対応できるような機会を提供すること、である。第２章で紹介したように、１クール７セッションで構成される PECCK は、１年間に３クール総合児童センターで開催されている。出前講座は、地域児童館等の身近で参加しやすい場所において、PECCK を普及させたいという目的から、PECCK の地域 - 短縮版として位置付けることとし、その名称を PECCK-Mini とした。このことにより PECCK は、学齢期の子育てで発生している問題の解決や軽減を図るという「対応型介入」を目指した講座に位置付けられる。一方 PECCK-Mini は、地域での学齢期の子育てに関する学習と、子どもの問題の発生を予防するという「予防・教育型介入」を目指した講座として位置づけることができるようになった。このように、総合児童センターで開発された PECCK を「対応型介入」を目的とした「センター型プログラム」として位置づけると同時に、PECCK をより身近な地域に届けるという「予防・教育型介入」を目的とした、「アウトリーチ型プログラム」の講座として PECCK-Mini は位置付けられることとなる。

２．地域に展開する有効性

アウトリーチ型プログラムという形で、各地域で講座が開催されることには、受講希望者が自宅からそれほど遠くない場所で気軽に参加できるという当事者側から見た利点と、学齢期の子育てを支援する必要性を地域の人々や地域の組織･団体が意識し、それに積極的に関与できるという支援者側から見た利点が含まれる。言い換えれば、学齢期の子どもを持つ親が気軽に集まり、子育ての課題について語り合い学び合う場の提供と、地域の児童福祉施設・初等教育機関等の専門職や子育て支援に関わるボランティアが出前講座に参画し、地域の子育て支援策の構築・実践の機会を提供できる

ようにするという点で、PECCK-Mini には意義があると考えられる。このような地域における講座の展開を通して、子育て支援の効果あるいは有効性を社会的に普遍化させることができれば、現在の０歳から概ね３歳を対象に行われている地域における子育て支援との連続性が生まれることにも貢献できるであろう。

筆者は、アウトリーチという形態をとって地域に出向くことは、支援者が地域の空気・文化・生活の様子等に触れながら、その地域住民である参加者と接することを可能にさせ、その結果として、参加者の主体性が尊重されるような雰囲気や関係性が生まれるのではないかと考える。参加者が自分にとって馴染みの身近な場所で学ぶという雰囲気の中に支援者が入り込むという形態がアウトリーチ型サービスであり、その意味で参加者の側の主体性が高まると捉えることもできるだろう。

2008 年 10 月以降 PECCK-Mini を実施してきた経験に照らしても、PECCK-Mini には、参加者には友人同士の誘い合いによる参加が多く、また講座で偶然知り合いがいたりと、講座開始時からすでにグループの凝集性が高い場合もある。講座が身近な居住地域で実施される利点は、参加者の講座への構え、すなわち防衛的な態度を取ることなく、子育てにまつわる自分自身の気持ちや子どもの気になる行動などについて純粋（genuine）な姿勢で学ぶことができることにあると思われる。このようなアウトリーチ型の PECCK-Mini の開発は、乳幼児期以降の子どもを持つ親のための講座が少ない現状にあって、そのような講座を地域展開することが可能となり、意義が高いと考える。また、PECCK-Mini は、以下に述べるように、講義等を短縮し、体験型学習をプログラムの中核に位置づけているため、プログラムの進行（ファシリテート）方法をマニュアル化することが比較的容易である。そのため、地域の人材をファシリテータとして養成しやすいという特徴もあり、短期間でより多くの地域に展開・普及させていけることが期待できる。

第２節　アウトリーチ型プログラムと位置付ける意義

１．アウトリーチの歴史的意義

アウトリーチは、臨床における実践方法論として 1990 年代後半に登場した概念である。特に、精神科救急や危機介入の分野では、地域精神医療の発展を目指した予防的対応および緊急的対応としての家庭訪問等が実践されており、アウトリーチは実践

上の必然的な方法論として取り入れられてきたと言える。また、1995 年に起きた阪神・淡路大震災は、都市機能が一斉に麻痺するという未曽有の都市型大災害であったため、自治体行政とボランティが連動した支援活動が当初より活発におこなわれた。しかし、避難所等に辿り着けない傷病者や高齢者が地域の中で取り残されていることが分かり、支援活動団体や組織が「ローラー作戦」と称される被災者の実態把握に乗り出した。同時に、物資や情報を届ける支援も展開されるようになり、これを契機にアウトリーチの考え方が行政、民間福祉、臨床心理の分野で認識されるようになった。従来、社会福祉や心理の分野では、専門的な援助を展開するための前提とした「来談」や「申請」という構造あるいは手続きに見られるように、ニーズを抱えた人々が「相談に訪れ、必要に応じて申請する」ことが自明となっている。その意味では、支援をおこなう側がニーズを持つ地域や人々のもとに「出向く」という発想は、多くの臨床モデルが提唱される中で埋もれていた感は拭えない。

しかしながら、ソーシャルワークの歴史と紐解くと、19 世紀後半にはロンドンやニューヨークのスラム街近辺において、慈善組織協会が教会のボランティアを中心に「友愛訪問活動（Friendly Visiting）」を開始していた。活動では「友愛訪問員」が組織され、友愛訪問員がスラム街を訪問し、生活に困窮する人々の生活ニーズの把握と彼らの自立支援の方策を検討する活動が誕生している。また、ほぼ同時期に、シカゴにおいて「ハルハウス（Hal House）」という、ボランティアや大学教員がスラム街に寝泊まりしながら、地域に根付いた教育・福祉活動に向けた取り組みも誕生している。こういった活動を振り返ると、活動が行われているスラム街における地域活動の原点は住民の生活の中で拠点を持つことであり、生活の中にある文化や人間関係を尊重し、支援者がそれらに溶け込もうとする姿勢を持つことの大切さを窺い知ることができる。

ニーズを抱える人々が生活する地域や家庭に「出向く」「出張する」あるいは「拠点を構える」という活動は、単にニーズに対応するサービスを提供するという方法論的な意義を有するにとどまらない。住民が主体となる場を作ることによって、支援者が気づくことのなかったニーズを把握することができ、その結果をサービスやプログラムに還元できるという意義もある。このことは、すでに前世紀からの始まった福祉活動のなかで把握されていたのである。そして近年においては、以下に述べるように、地域を拠点としたアウトリーチ活動は、多様な市民活動との協働に結びついている。

２．アウトリーチの現代的意義

アウトリーチは、「手を伸ばす」「手を差し伸べる」といった意味を持つ。また、専門職がおこなう支援活動に対し一般市民が関心を持ち、その活動とつながりを持つこと、そして、その活動を主体的に利用したりその活動に参画したりするといった、「動機の高揚」「連帯意識の向上」「主体的活動の促進」などを目的としておこなわれる活動のことを指す。このような定義は、今日では、人文科学の分野だけでなく自然科学・社会科学の分野でも広く用いられる概念である。例えば、自然科学の分野におけるアウトリーチは、「研究開発をおこなう組織・機関が一般社会に向けて教育普及・啓発活動等の働きかけをおこなうこと」（東京大学 2009）とされている。

さらに、アウトリーチは、地方自治体と市民との協働作業という意味合いをもって用いられることも少なくない。街づくりの分野におけるアウトリーチは、住民主体の活動のプロセスの中で、地域の将来を考えるワークショップや地域の課題に関する学習と意見交換というような合意形成が具体的に図られる活動を意味している。つまり、行政職員が地域に出向き、行政職員と地域住民が直接的に対話することで、行政・地域・住民一人一人の親睦と交流が深まり、市民社会の資本や人間関係という資本、すなわちソーシャルキャピタル（社会的資本）の充実に貢献することがアウトリーチの目的であり、その活動の意義であると考えられる。地方自治においてもアウトリーチの考え方は、住民が「主体＝主人公」となることによって、自治体が目標とする友好的な市民との関係の構築が可能となり、地域の福祉が増進するという点で意義が高いと考えられる。

また、子育て支援におけるアウトリーチは、福祉（保育）・保健・医療といった分野の支援関係者が、地域や家庭に直接出向き、顕在的なサービス利用者および潜在的なサービス利用者に直接的に手を差し伸べるような活動を指す。しかしながらアウトリーチは、必要なサービスを提供することのみを活動の目的としているわけではない。アウトリーチは、生活面や心理面のニーズに対する支援として地域に入り込んで行われると同時に、地域住民には見えていなかった潜在的な子育てのニーズを発見し、そのようなニーズに対応するために、支援者と親あるいは住民が協働的な関係の構築を目指すのである。

このように、子育て支援におけるアウトリーチは、地域において、顕在的あるいは潜在的な子育てのニーズに対応するために、支援者と親あるいは住民の主体性を尊重ながら「協調的支援関係」を構築することを目的とした活動と捉えることも可能であ

ろう。その意味においては、アウトリーチ型サービスの実践は、支援者とサービス利用者とが協働的に地域の子育て文化を作り上げようとするプロセスであり、活動を通して当該地域のソーシャルキャピタルが活用されるようになり、そのことによって地域の子育て文化が住民の手によって主体的に形作られていくという循環を作り上げていくことが期待できるのである。

第３節　PECCK-Mini の開発

PECCK-Mini は、講座の目的とする予防的・教育的介入によって親の成長をもたらすことを目標に、サービスの利用機会が少ない学齢期の子どもを持つ家庭への支援を広く各地域で実施しようとするものである。それと同時に、前節で検討されたように、地域の子育て文化が住民の主体性によって醸成され発展されることも、PECCK-Mini の広義の目的とするところである。

PECCK-Mini の開発に当たっては、以下に詳説するように「セッションの回数」「プログラムの内容」「講座の名称」「広報の方法」の４点に留意した。

１．セッションの回数

セッション数は２回に設定した。「２回」という回数に理論的あるいは実践的な根拠があるわけではない。しかし１回目と２回目の間には、１回目の受講体験の結果を日常生活場面で振り返ることができるよう１週間程度の間隔をあける必要があり、開催の間隔が必然的に１週間程度となる。そのように考えると２回開催の場合の間隔は１週間、３回以上の開催ではその間隔が２週間以上必要となる。つまり、講座のセッション数が３回以上になると、２～３週間にわたって参加者は同じ曜日・時間帯を空けておかなくてはならない。予防的・教育的プログラムという位置づけで、できる限り参加しやすいという PECCK-Mini の特徴を重視すると、３セッションの開催日を設定することは参加動機に対してハードルを高くしてしまい、参加のしやすさという点ではリスクが生じることも懸念される。また PECCK-Mini は、１回目の受講体験の結果を日常の生活場面で振り返り、その日常体験をもとに２回目に臨むという「生きた受講体験」の獲得を目指すが、１回のセッションでは、講演会や勉強会のような単発的内容となることが懸念された。このような現実的条件を鑑みて PECCK-Mini は１講座

（クール）２セッション制を採用することとした。

２．プログラムの内容

プログラム内容は、PECCK のプログラム内容、その効果測定と分析結果を参考にして構成した。PECCK プログラムの構築については第２章、そして PECCK プログラムの効果測定と分析結果については第３章において、紹介したとおりである。

特に、2007 年度末までの PECCK の参加者を対象とした事後アンケートの結果を分析したところ、講座全体に高い満足感が得られていることが明らかになった。第３章で示した通り、7 セッションで構成される講座の３つの構成要素「講義」「体験型学習」「グループディスカッション」に対する満足度得点と「講座の満足度」「講座の豊かさ」「講座の充実度」に関する各得点との相関を分析した結果、体験型学習が最も学びの効果が高いことが明らかとなっている。同時に、講座の３つの構成要素の中で、「体験型学習」は「講座全体の満足度」とも高い相関がみられることが明らかとなっている（倉石 2009）。この結果を踏まえ、２セッション制とした PECCK-Mini は、「体験型学習」を中心とした内容を構成した。したがって、PECCK-Mini のプログラム内容は、PECCK の第４回～第６回のプログラムである「４コマ漫画」と「ロールプレイ」に対応することになる。

PECCK-Mini の第１回は、「４コマ漫画」による親子の行き詰まりのコミュニケーションへの気づき（PECCK の第４回に対応）を中心としている。第２回は、「４コマ漫画」を再現する「ロールプレイ」によって、親の気持ちを振り返り、子どもの気持ちを想像する機会を作る。PECCK の第５回と第６回に対応しているが、ロールプレイは、親の立場と子どもの立場のうち、子どもの立場を実施する。

２つのセッションは次のように構成されている。

◆第１回目：講義「学齢期の子どもの心と行動の理解」→体験型学習「4 コマ漫画」→体験の感想・共有「グループディスカッション」

◆第２回目：体験型学習「子どもの立場体験のロールプレイ」→体験の感想・共有「グループディスカッション」→講義「繰り返されるコミュニケーション・パターンの理解」

各回の講義、体験型学習の順序は、第１回は導入として講義から入り、それをもとに体験型学習をおこない、グループディスカッションで共有するという、講座の構成要素を意識した展開となっている。第２回は第１回を踏まえ、４コマ漫画で繰り返さ

れる親子のパターンを、ロールプレイでさらに意識化することを目指す。ロールプレイの体験を踏まえて、グループディスカッションで各自が感想や意見を交換した後に、親と子の間で繰り返されてしまうやり取りでの親の心情や、子どもへの共感を如何に高めるかという内容の講義で締めくくる構成とした。このように、プログラム構成に留意した結果、PECCK では 7 セッションの中で導入→体験→終結という展開が形作られていたが、PECCK-Mini においても 2 セッションの中で同様の、導入→体験→終結という展開を構成することが可能となった。

3. 講座の名称

PECCCK の正式名称は「学齢期子育て支援講座」である。PECCK を開催する際には、この正式な講座名に案内文と 7 セッションの内容を付したチラシを作成して広報を行っている。しかし、体験型学習を中核とする 2 セッションのみで構成される PECCK-Mini の場合、体験型学習の内容を提示するだけではこの講座の中身が理解されにくく、アウトリーチの特色の一つである「参加のしやすさ」が担保されない恐れがある。そこで、分かりやすい名称を付すことによって、「何を目的に開催するのか」という PECCK-Mini の主旨が地域の保護者に伝わることが重要となってくる。それと同時に、講座名称としては、保護者が期待しているテーマを扱っていることを明示する必要もあると考えた。

このように、講座名を明確にするという主旨のもと、PECCK-Mini を開催する予定の児童館の館長と意見交換をおこなった。協議の中で、児童館の館長が、児童館を利用している子どもの保護者の中には、日中働いているために子どもと接する時間が短く、また子どもの気持ちがわかりにくくなることもあり、「思春期になってからの子育てが不安だ」と訴えることが多いことがわかってきた。そこで、学齢期の子どもを育てている保護者の中には、現在は特に大きな問題や子育ての行き詰まりはないが、少し先の思春期になってからの親と子どもの向き合い方について理解を深めたいというニーズ（潜在的）があると判断し、講座名を「学齢期子育てパワーアップ講座：思春期になっても困らない子育て」とした。思春期を講座名の中に含ませたのは、上記のような保護者のニーズに対応するという理由と、「学齢期から思春期へ」あるいは「思春期を見据えた学齢期」という子育ての連続性が保護者に意識されるという理由からであった。

この講座名にすることによって、参加者は定員 20 名（場所によっては 30 名）に対

し、常時 20 名前後の希望者があるという状況になった。このことは、講座名が学齢期の子育てをしている保護者のニーズを反映したものとなっていると言うことができ、アウトリーチ型プログラムの主旨に沿っていると言うこともできるであろう。

４．広報の方法

PECCK-Mini を地域で展開するためのアウトリーチの方法には二つとした。まず一つは PECCK を主催する神戸市総合児童センターと家族支援研究会が、神戸市内の区社会福祉協議会と協議し、区社会福祉協議会が場所の提供、広報、そして参加者募集をおこない、家族支援研究会のスタッフが PECCK-Mini を開催する方法である。二つ目は、家族支援研究会が直接「児童館」や「子育て広場」と協議をおこない、場所、広報、参加者募集は児童館開催者がおこない、家族支援研究会のスタッフがプログラムを進行するというものである。

前者の場合、広報は区社会福祉協議会が毎月発行する広報誌への広告の掲載と区役所窓口での講座案内のチラシ配布、開催場所の近隣小学校への呼びかけやチラシ配布の依頼をおこなうというものであった。後者の場合は、児童館利用者の子どもを通じての親へのチラシ配布、児童館が立地する学校区の小学校へのチラシ配布をおこなうというものであった。広報誌への掲載と参加経路の詳細な分析は現時点で実施できていないが、大きく分けると前者の場合には、広報誌への広告と小学校のチラシ配布による参加が多い傾向にある。小学校に協力を求めにくい場合、参加者数が伸び悩むということがあった。一方後者の場合には、児童館職員からの声かけや子どもが児童館から持ち帰ったチラシを親が見る機会があることが、PECCK-Mini 参加のきっかけとなることが多い。その意味では、児童館での開催については、地元の機関の連携や、児童館や小学校に所属する保護者同士のつながり、など小地域における地域社会の人間関係の結びつきを生かすことができる広報の仕方を考案する必要がある。

第４節　PECCK-Mini の実践内容と参加者による評価

2008 年度から 2010 年９月までに、PECCK-Mini は合計 18 か所で開催された。その内訳は、神戸市内の区社会福祉協議会との共同実施が５区６回（垂水区、東灘区２回、西区、兵庫区、灘区）、神戸市灘区の子育て広場「のびやかスペース あーち」と

の共同開催が２回、宝塚市高司児童館、宝塚市社会福祉協議会、宝塚市子ども未来部との共同実施が各１回、宝塚市内の児童館４か所（中筋、西谷、安倉、高司）の４回、西宮市内の児童館３か所（鳴尾児童館、高須児童センター、津門児童館）の３回である。18 か所での参加者数は 245 名近くにのぼった。このうち、１回目・２回目ともに参加した者は 143 名であった。

講座終了後に実施したアンケートでは、次章で分析をおこなう親の子育て観を質問する 15 項目についての６件法の質問と、講義、４コマ漫画、ロールプレイ、グループディスカッションの４つのプログラム構成について４件法で尋ねるものである。プログラムの構成要素に関する評価については、おおよそ８割強の参加者が体験型学習について肯定的な評価を行っており、２回目におこなうロールプレイは約９割の参加者が肯定的な評価を行っている。また講義とグループディスカッションについても同様に８割以上の参加者が肯定的な評価をしている。PECCK-Mini の感想を尋ねた自由記述では以下のような評価を得ている（同じような内容を示す回答は一つにまとめた）。

１．講座全体の評価

講座全体の振り返る記述として「とても楽しい講義でした。笑えたり、心が温かくなりました」という評価を得た。

２．講義の評価

講義に関する記述では、「講義は理解しやすく、よくうなずいたり、‘うんうん’と反省することばかりでした」「日常の子どもとのやりとりを彷彿とさせる身近な話題が多かったので参考になりました。」というような評価を得た。

３．体験型学習の評価

体験型学習に関する記述は最も多く、「（４コマ漫画など）絵を描いたり、言葉で説明することで気持ちの整理ができました」「（ロールプレイをおこなって）自分の姿を相手にしてもらい、客観的に自分を見ることができました」「いつも繰り返し親が怒っても、子どもは全然聞いていないんだということがわかりました」「自分の行動パターンを変化させてみたい」「本などで読むよりも、実際に子どもを演じることで子どもの気持ちが理解でき、切り替えのタイミングが親と子どもでは違うこともよく解りました」というような親自身への気づきと、「 子どもの役割を演じてみると、今まで気づ

かなかった子どもたちの心の中が少しだけ覗けたような気がします」「子どもの話を聞いたり想像したりして、子どもの心に寄り添う大切さを知りました」など、親の子どもへの思いだけが先行してしまっていたが、子どもへの共感が大切で必要であるということを体得したと思われるような評価を得た。

４．グループディスカッションの評価

グループディスカッションに関する記述では、「こんなに真剣に話し合うことがなかったのですっきりしました」「このようなゆっくりと子育ての話ができる機会が最近なく、本当によかったです」「同じ立場の人たちと話したり笑ったりして、久しぶりに気持ち良くなりました。家で如何にイライラしているのかがわかりました」という評価を得た。

５．その他

回数については、「講座回数が 2 回だったので参加しやすかったです」という評価を得た。

第５節　考察

PECCK-Mini の開発と約 2 年間の実践の成果を踏まえ、本章のまとめとして、１．PECCK-Mini のアウトリーチ機能、２．PECCK-Mini の展開、３．PECCK-Mini の効果と課題について考察をおこなう。

１．PECCK-Mini のアウトリーチ機能

現在まで 18 か所で展開しているが、参加者は比較的多く（最少 3 名～最多 30 名　概ね 10 名～15 名程度が多い）、潜在的ニーズは決して低くないと感じている。地域で開催される学齢期を対象としたプログラムについては、子どもを対象とした遊びを中心としたプログラムや、あるいは幼稚園や小学校が、PTA と共催で実施する家庭教育に関する講演会が主となっているということができる。そのような地域社会の中で、自らの子育てを振り返り、親子関係がより望ましい方向に進むための、コミュニケーションの修正を図るきっかけをつかむような予防教育的なプログラムが展開され、そこ

に多くの参加者を得たということは、PECCK-Mini が地域社会へのアウトリーチ型講座として機能しているということができるであろう。参加者からは、講座の連続開講を期待する声や、幼稚園や小学校で講座を開いて欲しいという声が寄せられることもある。２回という回数やグループでの意見交換を多く取り入れた体験型学習という構成が、参加のしやすさや親しみやすさという利点をもたらせていると推測できる。

一方で PECCK-Mini の主催者による募集方法や広報によって参加人数に差が生じることを、筆者をはじめとするスタッフは経験している。例えば神戸市の場合は区社会福祉協議会が開催する形式を取っているが、区といっても広域で人口も多数である。区全体への広報は、結果的に情報が拡散してしまい、開催場所の近隣地域には密な情報が行き届きにくいという難しさが生じる。この問題を解決するためには、開催場所の小学校区を中心に広報をおこなうという手段があるが、その場合には、区社会福祉協議会として、学齢期の子育てに関するニーズの高い（高そうな）小学校区を選定し、重点地区として PECCK-Mini を実施するなど、地域子育てニーズのアセスメントを慎重におこなう手続きが必要となろう。

２．PECCK-Mini の展開

２回のプログラムは、繰り返し述べているように、講義→体験型学習→グループディスカッションと移るが、このプログラム構成と展開は全講座で参加者に受け入れられている。４コマ描写への取り組みも、PECCK がこのプログラムを第３回に実施するのと比して、PECCK-Mini では初回におこなうため、参加者の中には、予想しない学習を提示されたと感じることも想像できるが、そういった戸惑いを持ちながらも、課題は十分に達成されている。ロールプレイについても、第１回でグループが打ち解けているために、比較的にスムーズに課題への取り組みは行われている。

このように２回の講座で体験型学習を効果的に実施するためには、講座運営のボランティア・スタッフの側面的な支援が欠かせない。４コマ描画が思い浮かびにくい参加者に対しては、場面を引き出すような個別の言葉がけをおこない、描画への丁寧な促しも必要となる。描画体験での気づきを３～４名程度の小グループで共有する場合には、参加者同士の会話が弾むように会話のつなぎ役としての役割が求められる。またロールプレイをおこなう際には、デモンストレーションを参加者の前でおこない、具体的に子どもとのやり取りがイメージできるようにしたり、少しユーモアを交えたりすることで緊張をほぐすといった役割が求められる。

このように、PECCK-Mini が一つの流れを持ったプログラムとして展開されるためには、ボランティア・スタッフによる支援が必要不可欠となる。その意味では PECCK-Mini が安定した形で定期的に開催されるためには、ボランティア・スタッフの養成を視野入れる必要がある。PECCK および PECCK-Mini の運営を支える人材とその養成については、第８章で論じていきたい。

３．PECCK-Mini の効果と課題

（１）効果

自由記述にみられたような回答から、PECCK-Mini は一定の評価ができると考えられる。2 回のプログラムを通して、子どもへの関わり方について、親自身が気づき始める機会となり、また子どもの立場を理解し、子どもに共感し寄り添うことの必要性を改めて認識できる機会ともなっている。思春期までの望ましい親子関係を保障するところまでの到達は容易でないにせよ、「子どもとの関わり方の中で、親自身が変わることができる部分を発見した」と気づき、「子どもはもっと親に甘えたいんだ」、という「寄り添うことの重要性」が認識されたことは、PECCK-Mini が新たな親子関係の構築に向けての一つの機会を提供していると考えることができるだろう。

（２）課題

①地域性

一方で、様々な地域で PECCK-Mini の展開を重ねる中で課題も見え始めている。それは地域性である。課題の特殊性から地域名は匿名とするが、地域によっては、非常に学習意欲が高く、講座への動機づけが高いために、講義と体験学習への取り組む姿勢の高さが感じられる参加者との出会いがある。一方で同一市内の別地域では、学習意欲の高さよりも、目の前の子どもの行動にどの様に対応すればよいのか、といった助言や指導を求める傾向の強い保護者が多く参加していると感じられる場合がある。例えば４コマ漫画を描画する時を例にあげると、後者の地域の場合、親から見る子どもの気になる行動が多く、つまりは子どもへの否定的なイメージが強いため、子どもが悪く困っている、というような漠然とした捉え方をしている保護者との出会いである。このような保護者の場合、自分と子どもとの具体的な関わりの場面について描写することが難しくなってしまう。そして結果として、描画に取り組むよりも早く適切な助言が欲しいと受け身的になり、体験型学習の目的が果たしにくくなる。勿論、描画を完成させることのみが PECCK-Mini の目的ではない。したがって、子どもとのや

り取りが浮かばず、参加者が描画することに躊躇を表すような場合に、援助者は、4コマ漫画を親が子どもの言動をどの程度把握できているのかをアセスメントするためのツールとなるように、目的を転換させることもある。こういった地域の参加者に対しては、個別の声かけや講座終了後の面談を実施する必要性も感じている。

②動機づけ

初回時から課題が与えられる体験型学習に、必ずしも全ての参加者が意欲的に取り組むわけではない。この点は PECCK と異なる点である。つまり、PECCK では、4コマ描画を実施するまでに２回程度の講座プログラムを経て、体験型学習の意味、動機づけ、グループへの安心感の獲得というように、体験型学習への導入を段階的に行っている。一方で PECCK-Mini は、第１回目で体験型学習をおこなう。つまり体験型学習の導入や意味づけが必ずしも十分に浸透しているとは言えない状況で実施するために、動機づけに差が生まれることが予測される。この点については、PECCK-Mini を評価するための尺度項目の作成を第５章で、作成された尺度項目を用いての PECCK-Mini の効果の検証を第６章でそれぞれ吟味していく。

このように、多くの参加者が肯定的な評価をしている PECCK-Mini の体験型学習であるが、その導入については十分な配慮が必要である。それは、参加者の動機づけや課題への取り組みの深度に合わせたプログラムの進行と、個別対応を視野に入れた柔軟な講座の運営が求められることになろう。

③効果の持続性

PECCK-Mini は２回といった短縮版で開催期間は１～２週間である。したがって、PECCK の１クール約２か月にわたる開催期間に比べると、その期間ははるかに短いが、親の自分に対する認識の変化、子どもへの心情、子どもへの態度変容についての客観的な把握とその持続性について検証が必要となる。親の子どもへの態度変容が起き、それが持続する可能性が見て取れれば、それは PECCK-Mini の有効性を検証することとなる。そこで、PECCK-Mini の効果測定を図るために、第１回開始時と第２回終了時そして第２回終了後１か月後に同一のアンケートを実施している。１か月というのは、PECCK の演習すなわち体験型学習から終了までの期間が概ね１か月あることを意識したものである。PECCK の場合は、体験型学習が終了して、第７回のセッションが終了するまでに３週間程度の期間があり、終了時に事後アンケートを実施し、一定の評価を得ることができている（第３章）。そこで PECCK-Mini では、第１回講座開始時から１か月半から２か月が経過した、第２回講座終了１か月後にアンケート

を送付し、３つの時点における持続的な効果あるいは効果の変容について検証をおこなうこととした。尺度項目の開発については第５章、３つの時点における持続的な効果あるいは効果の変容に関する検証は第６章でおこなう。

４．まとめ

PECCK-Mini は、PECCK の短縮版として、学齢期の子育て支援を展開する際のアウトリーチ機能を有していることが確認された。また体験型学習を中心に構成されたプログラム内容については、終了後の参加者の自由記述から検証をおこなうことによって一定の評価を得ることができたと言え、継続した PECCK-Mini 実践の必要性を認識することができた。

また、僅か 2 回のプログラムであるが、地域性や参加者の動機づけに対応するような、スタッフの参加者に対する丁寧な個別的な信頼関係の形成は、講座を成功させる際の側面的な役割を果たすのではないかということが示唆された。スタッフの人材育成と専門性の向上については、第８章で検討をおこなうこととする。今後も PECCK-Mini を展開するにあたり、効果と課題について繰り返し検証をおこないながら、より汎用性が高いプログラムの構築とその展開の方法を検討したい。

第５章　PECCK-Mini の効果検証尺度の開発

第１節　PECCK-Mini の効果検証の意義と必要性

わが国の少子化対策および子育て支援対策が強化される流れの中で、子育て支援に関する講座ないしはプログラムは数多く実施されている。しかしながら、(第１章で既に述べていることであるが）その効果に関する報告あるいは研究は、開催数（日数）や参加者数といった指標、実施者側による主観的な自己評価、あるいは参加者の感想文などによって示される場合が多く、グラフらを始め国内・国外の研究者からは、参加者によるプログラム等への評価や参加以後の親自身の変容や親子関係の改善などを客観的な指標としたプログラムの効果検証が実質的に行われていないという指摘がなされている（Graff. de Ireen., Speetiens Paula., Smit Filip., Wolff de Marianne.2008、高階ら、2008、Zeedyk ら 2008､)。このような子育て支援講座の効果の検証に関する課題を認識し、筆者らは PECCK に関しては第３章において、講座の効果について検証をおこなったところである。本章では、PECCK および PECCK-Mini で行われている事後アンケートに記載されている自由記述の内容を分析することによって、PECCK-Mini の効果に関する評価尺度を開発しようとするものである。

１．PECCK の事後アンケート結果

事後アンケートの分析は、PECCK 開始時期の 2001 年から 2007 年までの 21 期の参加者のうち 104 名（最終回での不参加者およびアンケート記入が時間的な都合でできなかった参加者を除く）を対象として実施されてきた。事後アンケートは現在も実施しいるが、研究の段階で、まず 21 期までの分析をおこない、PECCK の評価と検証することと、その検証を基にアンケート項目の作成に取り掛かること計画した。そして、その結果については既に第 3 章で述べてきているように、これまで参加者からの講座に対する肯定的な評価を得ることができている（倉石 2009)。また、同じアンケートにおいて、「親自身の変化」「親から見た子どもの変化」に関して求めた自由記述の回答を質的に分析したところ、「親自身の変化」として、「自己認識と自己受容」「情緒の安定」「子どもへの共感」「子どもとの向き合い」「コミュニケーションの促進」という下位カテゴリが得られ、「親から見た子どもの変化」として、「衝動のコントロー

ル」「情緒の安定」「対話の促進」「愛着のやり直し」「自主性」という下位カテゴリが得られている。ここから、親自身の情緒が安定し子どもと向き合えるようになるといった親側の変化が、子どもとのコミュニケーションの促進につながり、それが、子どもの情緒的安定を促し親への甘えが上手になり、ひいては意欲的に物事に取り組むといった子どもの側の変化に結びついたという評価も得られている（倉石 2009）。

これらの結果は、PECCK は子どもが対象のプログラムではないことを考えれば、講座に参加することによって起きた親自身の変化が、親から見た子どもの変化を導き出していると考察できる。7 回という長期の受講期間（約 2 か月）のなかで「親の側の変化」と「親から見た子どもの変化」は連動して起きており、参加者である親は子どもの変化を観察し、受講の効果を具体的に認識できていると解釈できる。

２．PECCK-Mini の事後アンケート結果

一方で、第４章で述べたように、PECCK-Mini は PECCK の地域 - 短縮版である。この講座についても、筆者らは、PECCK と同様に講座終了時アンケートを実施してきた。2008 年４月から 2010 年９月までに実施した 18 か所の PECCK-Mini への参加者 245 名中１回目、２回目ともに参加した 143 名を対象に実施してきている。アンケートの尺度項目については、本章で開発されたものであり、以下本章で生成過程について説明をおこなうが、ここではアンケートで述べられている自由記述に注目してみたい。自由記述からは、プログラムの中核として導入している体験型学習に対して参加者からの肯定的な評価を受けている。また、アンケートの自由記述では、「（体験型学習の一つであるロールプレイを行ってみて）自分の姿を相手にしてもらい、客観的に自分を見ることができました」「（４コマ漫画など）絵を描いたり、言葉で説明したりすることで気持ちの整理ができました」「自分の行動パターンを変化させてみたい」「こんなに真剣に話し合うことがなかったのですっきりしました」「（ロールプレイで）子どもの役割を演じてみると、今まで気づかなかった子どもたちの心の中が少しだけ覗けたような気がします」というように、親の自分自身への認識や子どもへの思い・態度に肯定的な変化が見られていることが把握されている。

自由記述にみられるこのような結果は、親から見た子どもの言動に肯定的な変化をもたらすという、PECCK の意図するところと一致している。しかし、PECCK-Mini は週１回１セッションで、計２セッションで構成される PECCK の短縮版であり、PECCK の約２か月にわたる開催期間に比べるとはるかに短く、１～２週間の期間に、

親側には変化が生じたとしても、親の変化が子どもの側における変化に結びつき、そのことを親が認識するに至るとは考えにくい。したがって、まずは、親の自分自身に対する認識の変化や子どもへの心情と態度変容の客観的な把握およびその持続性について丁寧に検証することが必要となる。親の態度変容が起き、それが持続する可能性までが見て取れれば、一定期間、すなわち PECCK と同様の期間を経た後に、子どもの側の変化が起こり、そのことを親が認識するのではないか、ということが期待される。これは PECCK-Mini の有効性を示すことになる。

３．PECCK・PECCK-Mini 共通指標の意義と必要性

PECCK および PECCK-Mini のねらいは、プログラムの中核である体験型学習によって生じる、参加者同士が受容し合う経験を通して、自らの親子関係の悪循環に気づき、子どもへの共感性を高めるという点では共通している。そのたため、その効果を検証するための指標も共通であることが望まれる。しかしながら、既述のように、受講期間の違いによって、PECCK においては、親の自分自身に対する認識の変化および子どもへの心情や態度変容が、家庭での子どもとの関係性の変化をもたらし、それが親による子どもの側の変化の認識にまで至っていることが推測されるのに対し、PECCK-Mini においては、親の自分自身に対する認識の変化および子どもへの心情や態度変容の段階にとどまっていることが推測できる。

そこで、両者に共通するであろうと考えられる効果、すなわち、親の自分自身に対する認識の変化や子どもへの心情や態度変容のみに着目し、質問紙を用いて数値化することを通して客観的に分析できる共通尺度の開発を目指した。このことによって、長期の対応型であるセンター型 PECCK と短期の予防・教育型であるアウトリーチ型 PECCK-Mini がもたらす効果の程度の差異、すなわち、親の自分自身に対する認識の変化および子どもへの心情や態度変容の程度の違いを明らかにできるという可能性も考えられる点で一定の意味を持つと考えられる。また、信頼性の高い尺度を開発することは、これまでの自由記述の結果にもとづく質的評価に加え、統計的分析という量的評価にまで講座の効果測定を広げるという点からも意義深いと考える。さらに今後、第７章で述べるように、PECCK-Mini から、さらに PECCK を受講することによって肯定的な変化が予測される参加者を PECCK に推奨するという２層構造化を想定すると、推奨の対象者を同定するための指標（スクリーニングの機能を持つ尺度）としても共通尺度の開発は必要である。

第２節　目的・方法および結果

本章で扱う研究の目的は、前節ですでに触れたように、PECCK および PECCK-Mini に共通する効果測定のための尺度を開発することである。尺度が開発されれば、それを利用して、PECCK ならびに PECCK-Mini の効果を同一次元上で数量的に検証することが可能となる。具体的には、次に示すような手順で尺度開発をおこなった。まず、これまで実施してきた受講終了日の事後アンケートの自由記述分析から、まず親の「子どもへの否定的な認識」や「子どもへの対応の戸惑いや苦悩」に相当する記述等を取り出し、次に子どもの変化を導き出すと類推できる「親自身（親の側）の変化」に相当する記述等をそれぞれを取り出し、複数のカテゴリに分類する。次に、これらのカテゴリに関する内容的妥当性を先行研究の知見から確認した後、これらのカテゴリにしたがって、尺度開発のための質問項目を作成する。そして、これらの項目で構成された質問紙を用いて、PECCK や PECCK-Mini への参加者とはまったく独立に、学齢期の子どもをもつ親（母親）を対象に調査をおこなう。最後に、そのデータに対し多変量解析をおこない、信頼性の高い尺度を確定する。以上の手続きを採用することとした。

１．第１段階：過去の事後アンケート結果のカテゴリ化

これまで繰り返し述べてきたように、この研究で開発しようと試みた尺度構成の基礎となる質問項目は、PECCK の参加者を対象に、実施してきた終了時（事後）アンケート結果（自由記述部分）から引き出されたものである。このアンケートでは、参加者に、プログラム内容に対する満足度を４件法で評定することや「講座の参加を通してあなたの成果になったこととは何ですか」という問いに対して自由に記述するよう求めている。この自由記述の内容は、後述するように、主に「親の（自身および子どもに対する）認識・行動の変化」と「（親から見た）子どもの変化」に大別されるが、今回の質問項目の作成に当たっては、「親の認識・行動の変化」にかかわる記述のみに着目した。その理由は先にも述べたように、両プログラム共通の尺度を開発するためである。PECCK-Mini は２回シリーズ（１週間をおいて２セッション）という短期間であるため、「（親から見た）子どもの変化」を評定することは参加者にとって困難であることが予想される。つまり、まず親自身の子どもへの情緒・態度・行動が変化し、PECCK-Mini 受講後のさらなる時間の経過の中で、子どもの側の変化が見られるようになるであろうという仮説に基づいて「親自身の認識・行動」に焦点化したのである。

言い換えれば、PECCK（7回シリーズ・週１回で７週間）の期間中２か月余りを経過して生じる（親から見た）子どもの変化を、実質１週間の PECCK-Mini による成果として期待することは早急であり、２回の体験型学習によって得られる親の自己に関する認識や子どもへの心情・態度・行動において起こる変化こそが、その後の肯定的な親子関係の変容を経て、子どもの具体的な変化に持続的な効果を及ぼすのではないかと推測できるのである。このように、PECCK のみに期待できる「（親から見た）子どもの変化」を共通尺度の中に含めることには無理があることが、「親の認識・行動の変化」にかかわる記述のみに着目した理由である。

以上のような理由から、尺度開発の第１段階として、これまでデータの蓄積が豊富な（PECCK 参加者約 104 名分）の終了時アンケート結果において「親自身の認識・行動」に関するものと判断できる自由記述から、複数のカテゴリを抽出する作業をおこなった。

「親自身の認識・行動」に関するものであると判断された記述の多くは、PECCK 参加前の親自身の自己評価と終了時のそれとの比較を、親が日常生活で意識的・無意識的におこなった結果としての【①親の自分自身対する認識・行動の変化】に相当するカテゴリと、【②親の子どもに対する認識・行動の変化】に相当するカテゴリに大別することができた。例えば、「子育てに切迫感があったが、子どもの気持ちを考えられるようになった」「共感してくれる仲間ができて気分が楽になった」「自分を見つめなおす良い機会になった」「自分の育てられ方にも問題があったと感じる」などは前者①に該当していると判断した。これらに対し、「怒らずに待てる」「指示や命令を出さないようにしている」「短い時間でも子どもの話をしっかり聞くと満足するようになった」などは後者②に該当していると判断した。さらに、「バタバタと生活していたがゆったりとした気持で（子どもに）接することができるようになった」のように、①と②の両方に該当する記述も見られた。

そこで、①および②に含まれる記述を複数の下位カテゴリに分類した結果、【①親の自分自身対する認識の変化】については、＜自己に関する肯定的認識＞＜時間の流れに関する認知＞＜自分の気持ちの整理＞＜自責の念＞＜感情のコントロール＞＜心理的不安定さ＞＜自分の問題に対する幼少期への原因帰属＞＜対人関係に関する認知＞を、【②親の子どもに対する認識の変化】については、＜子どもの立場に立つこと＞＜子どもに対する情緒＞＜子どもに対する態度＞＜子どもに対する行動＞が抽出できた（表５－１を参照）。

表５－１　自由記述例と下位カテゴリ名

【①親の自分自身に対する認識の変化】
・自分を見直せた
・ユーモアを持てるようになった　等
→＜自己に関する肯定的認識＞
・自分の時間を作ることができるようになった
・子育てで切羽詰まった気持ちが強かった　等
→＜時間の流れに関する認知＞
・ゆったりとした気持で子どもを入れるようになった　等
→＜自分の気持ちの整理＞
・自分を責めることが多かった　等
→＜自責の念＞
・感情を抑えることができなった自分がいた　等
→＜感情のコントロール＞
・毎日焦りや不安が強かった　等
→＜心理的不安定さ＞
・子ども時代に親に言われた辛い言葉を思い出すことがある
・子どもの時に親にされたことを覚えている　等
→＜自分の問題に対する幼少期への原因帰属＞
・話し合う、聞き合う仲間ができた
・子どもを深く考え合える人ができた　等
→＜対人関係に関する認知＞
【②親の子どもに対する認識の変化】
・親の思いと子どもの思いの両方があることがわかった
・子どもの気持ちを考えられるようになった　等
→＜子どもの立場に立つこと＞
・優しく出来るようになった
・こどもを愛していると思えるようになった　等
→＜子どもに対する情緒＞
・命令口調が減ったように思う
・子どもの話に耳を傾けるようになった　等
→＜子どもに対する態度＞
・振る舞いが落ち着いて子どもににこにこできるようになった
・子ども褒めるようになった
→＜子どもに対する行動＞

２．第２段階：先行研究に基づく内容的妥当性の検討

尺度開発の第２段階として、先行研究で明らかにされてきた知見を利用して、尺度項目を作成する前段階としておこなったカテゴリ化が妥当であるかどうかを検討した。具体的には、子育てにかかわる負担や不安について、学齢期の子どもを持つ親が抱えやすい心情や、彼らが示しやすい望ましくない行動パターンの循環などに焦点化している過去の研究知見と第１段階で抽出したカテゴリとを照らし合わせた。

ベネッセ教育研究開発センターが、未就学児の母親に対して 2000 年、2005 年に実施した調査の結果によれば、この５年間に、「子どもが可愛くてたまらない」という質問に肯定する回答は 2000 年の 96.0%から 2005 年の 98.1%へと増加するなど、子育てへの肯定的な意見が微増しているのに対し、「子どもが将来うまく育っていくか心配になる」が 59.6%から 66.0%へ、「子どものことでどうしたらよいかわからなくなる」が 56.5%から 59.5%へなど、子育てへの否定的な意見も増加している。ここから、＜自分の気持ちの整理＞がつかず、＜心理的不安定さ＞に悩んでいる親の姿が垣間見える（ベネッセ教育研究開発センター 2005）。

また、白崎は、学齢期の子どもの成長の特徴と親の養育態度および養育環境との関係性に着目することの重要性を指摘している（白崎 2009）。例えば、子どもが自我の成長に伴って示す自己主張を親が「自分への反抗」と捉える場合には、親はより支配的に子どもを扱おうとしたり、力による統制を繰り返したりといった不適切な行為に発展することは広く知られているところである。ここからは、＜感情のコントロール＞ができない親の様子がうかがえる。さらに、フィッチも、子どもに対して不適切なかかわりを示す親は、衝動のコントロールが苦手なことに加え、育児に関する知識の不足から子どもの発達レベルにそぐわない過剰な成長期待を抱きやすく、自分の子どもイメージと現実の子どもの行動（例えば「自分でやろうとしない」「口答えをする」など）とのギャップを埋めるために力や懲罰による支配に頼る傾向があると指摘している（Fetch ら 2008）。そして、自分のこのような行為に対して、多くの親は、後悔するといった傾向、すなわち＜自責の念＞を持つと同時に、自己を否定的にみなすという傾向、すなわち＜自己に対する肯定的認識＞を保つことができにくいとされている。

以上のように、先行研究の指摘は、少なくとも【①親の自分自身対する認識・行動の変化】における下位カテゴリの多くと合致しており、①の下位カテゴリに基づく項目作成には一定の内容的妥当性があると考えられる。

次に、親と子どもの行動や態度の相互作用に関する研究では、観察学習がよく取り上げられている。幼児期には身近にいる親の態度をモデルにし、それを自分の中に取り入れていくが、親と子どもの接触が多いほどに学習効果は高まる。また学齢期には社会化や個別化が促進されるが、その際には子どもの所属している社会特有の生活・行動様式・言語・価値基準等の諸規範が子どもに内在化されると考えられている（依田明 1976、1978）。つまり、親の生活・行動様式や子ども（の行動）への認識といった価値基準が規範となり、学齢期の子どもの態度や行動に反映されることが如実に示唆されている。また、親の子どもに対する認識を考えると、先のフィッチの指摘も該当するが（Fetch ら 2008）、例えば、シアーズは、親の養育態度と子どもの依存的態度について、母親の愛情を示さない態度や拒否的で厳しい態度が子どもの依存度を高めていると指摘しており（Sears,R,R., E..E.Maccoby and H.Levin.1957）、同様に頼藤や岩川は、母親の不安や焦燥感が同様に依存度を助長すると指摘している（頼藤 1988、岩川淳・杉村省吾・本田修・前田研史 2000）。このような先行研究から、親の養育態度が子どもに与える影響は幼児期や学童期といった発達段階で明らかであり、親の養育態度の変化は子どもの行動の変化に影響を与えることが容易に想定できる。この点では【②親の子どもに対する認識の変化】の下位カテゴリに基づく項目作成には、【①親の自分自身に対する認識・行動の変化】と同様に一定の内容的妥当性があると考えられる。

３．第３段階：尺度構成のための質問項目の作成

これらの下位カテゴリに応じて、尺度構成のための質問項目を具体的に作成する作業が、尺度開発の第 3 段階である。取り出された下位カテゴリに相当する自由記述の数はそれぞれ同程度ではなく、全体的な傾向としては、【②親の子どもに対する認識の変化】のカテゴリに相当する記述数、とりわけ、子どもに対する情緒・態度・行動の記述数が①のカテゴリに相当する記述数よりもはるかに多かった。そこで、【①親の自分自身に対する認識・行動の変化】に関しては一つの下位カテゴリに対して 1 項目ずつ、②に関しては＜子どもに立場に立つ＞の下位カテゴリに対しては１項目、残りの３つの下位カテゴリ（情緒・態度・行動）に対しては、それぞれ３または４項目を作成することにした。その結果、以下のような 20 項目が尺度構成のための質問項目とされた。

【①親の自分自身対する認識・行動の変化】

1. 毎日の生活が楽しい　＜自己に関する肯定的認識＞
2. 毎日の生活に慌ただしさを感じる　＜時間の流れに関する認知＞
3. 自分を振り返り見つめなおせている　＜自分の気持ちの整理＞
4. 自分を責めることが多い　＜自責の念＞
5. 感情のコントロールができている　＜感情のコントロール＞
6. 毎日の生活に焦りや不安がある　＜心理的不安定さ＞
7. 今の自分のあり方は幼少期の辛い体験から来ていると思う＜幼少期への原因帰属＞
8. 信頼できる友人がいる　＜対人関係に関する認知＞

【②親の子どもに対する認識・行動の変化】

9. 子どもに対して笑顔でいられる　＜子どもに対する態度＞
10. 子どもより先に意見や手出しをする　＜子どもに対する行動＞
11. 子どものすることを待つことができている　＜子どもに対する行動＞
12. 子どもの気持ちになって考え・行動できている　＜子どもの立場に立つ＞
13. 子どもの話が聞けている　＜子どもに対する態度＞
14. 子育てでユーモアを持てている　＜子どもに対する態度＞
15. 子どもに対して命令や指図が多い　＜子どもに対する行動＞
16. 子どもに対して穏やかに言葉かけができている　＜子どもに対する行動＞
17. 子どもを可愛いと思う　＜子どもに対する情緒＞
18. 子どもに対して感情的になっている　＜子どもに対する情緒＞
19. 子どもの気持ちを決めつけてしまっている　＜子どもに対する態度＞
20. 子どもを愛している　＜子どもに対する情緒＞

４．第４段階：質問項目を用いた調査結果にもとづく尺度構成と信頼性の検討

尺度開発の第４段階は、作成した 20 項目を用いて質問紙調査を実施し、その結果から探索的に尺度を構成し、その信頼性を確認する作業である。この尺度は、少なくとも PECCK および PECCK-Mini の参加者が受講直後に認識する「（子どもの変化ではなく）自分の側にかかわる変化」を捉える目的で構成されるものであるが、すでに述べたように、地域 - 短縮版である PECCK-Mini の参加者のうち、問題点がまだ十分に改善しない参加者を PECCK につなぐかどうかを判定するスクリーニング機能を持つ尺度にしたいという目的もある。そこで、この調査の対象を選択する際には一定の配

慮すなわち、調査への協力者が、学齢期の子どもの養育に関して困難を抱えている親からそれに関して適応的である親まで広く多様であることが求められる。そこで、PECCK や PECCK-Mini の参加者とは独立に、「A. 幼稚園に子どもを通わせている親」「B. 学童保育所に子どもを通わせている親」「C. 児童館を利用する子どもを持つ親」を対象とした。

調査時期は 2008 年 11 月～2009 年５月であった。質問項目にはそれぞれ６つの選択肢を用意し（一度も思ったことがない／ほとんどそう思ったことがない／あまりそう思ったことがない／ときどきそう思っていた／しばしばそう思っていた／いつもそう思っていた)、もっとも自分にあてはまるものを１つずつ選ぶように協力者である親に求めた。得点化に際しては、否定から肯定の方向に１点～６点を与えた。また、回答の対象となる子どもの年齢についても記載を求めた。データの入力および分析にあたっては、基本的に SPSS バージョン 17.0 を使用した。平均値の差に関する分散分析のみ、JavaScript-STAR バージョン 5.5.0j を利用した。

上記３か所からの回答者数は A が 225 人、B が 73 人、C が 128 人であった。これらのうち、子どもの年齢が４歳以上 10 歳以下（本研究で想定する学齢期）の親の回答のみを選択した結果、有効回答者数は A が 194 人、B が 69 人、C が 119 人の合計 382 人となった。

この選択後のデータを対象に、まず、項目ごとの頻度分布および平均値（標準偏差）を算出した。その結果、項目番号 20 だけは、平均値 5.79、標準偏差 0.53 となっており極端な偏りを示していた。そこで、この項目を除いた残り 19 項目のデータを対象に、因子分析（バリマックス回転）をおこなった。バリマックス回転をおこなったのは、できるだけ相互に独立した下位尺度を取り出し、同じ「自分の側にかかわる変化」であっても、それを別々の角度から捉えたいと考えたからである。固有値１以上を基準として因子数を３と決定した。３因子を指定した場合に得られた回転後の因子負荷量を表５－２に示す。この表において、１つの因子に対しその負荷量が 0.3 以上であり、他の因子に対し同時に 0.3 以上の負荷量をもたない項目に着目すると、第１因子に対しては、項目番号 3，5，8，12，13，14，16，17、第２因子に対しては項目番号 2，10，15，19、第３因子に対しては項目番号 4，6，7、となっている。これらを、各因子（＝各尺度）を構成する尺度項目と暫定的に決定した。

第１因子を構成する尺度項目の内容は、「自分を振り返り見つめなおせている」「信頼できる友人がいる」「子どもの気持ちになって考え・行動できている」「子どもに対

して穏やかに言葉がけができている」などであり、ここから、この因子（＝尺度）を「受容・共感」と命名した。同様に、第２因子を構成する尺度項目の内容は、「毎日の生活慌ただしさを感じる」「子どもより先に意見や手出しをする」「子どもに対して命令や指図が多い」「子どもの気持ちを決めつけてしまっている」であり、「被支配・支配」と命名、第３因子を構成する尺度項目の内容は、「自分を責めることが多い」「毎日の生活に焦りや不安がある」「今の自分のあり方は幼少期の辛い体験からきていると思う」であり、「自責・焦燥」と命名した。

表５－２　「親の認識する変化」尺度（N=382）
主因子法・バリマックス回転後の因子パターン行列

項目番号	第１因子	第２因子	第３因子
1	.51	-.10	-.45
2	-.01	**.32**	.18
3	**.35**	-.01	.09
4	-.05	.28	**.64**
5	**.38**	-.22	-.27
6	-.12	.20	**.69**
7	-.08	.06	**.41**
8	**.31**	.11	-.24
9	-.64	.14	.38
10	-.21	**.85**	.09
11	.56	-.31	-.11
12	**.75**	-.29	-.02
13	**.63**	-.22	-.05
14	**.64**	-.08	-.28
15	-.14	**.83**	.05
16	**.64**	-.30	-.14
17	.44	-.07	-.18
18	-.18	49	.31
19	-.23	**.41**	.12
寄与率（%）	18.35	14.92	10.04

次に、各因子を構成する選択された項目の因子負荷量はすべて正の値であったため、各尺度を構成する項目の祖点をそのまま単純加算し、それを尺度得点とした上で、各尺度得点の平均値と標準偏差を算出した（表５－３を参照）。また、各尺度得点の信頼性係数（α係数）を算出した結果は、順に、0.749、0.700、0.616 となり、どの尺度もその一貫性が比較的高いことが確認できた。さらに、これら３つの尺度得点間のピアソンの積率相関係数を算出した（表５－４を参照）。この表から分かるように、いずれの係数も 0.3 から 0.4 の間にあり、それほど高い相関ではないと判断されるため、各尺度は一定程度相互に独立していることが明らかにされた。

以上の過程を経て、PECCK および PECCK-Mini の受講直後における「親の認識する変化」を測定する尺度は、「受容・共感」尺度（８項目）、「支配・被支配」尺度（４項目）、「自責・焦燥」尺度（３項目）で構成されるものと決定した。残余項目（項目番号 1,9,11,18）は尺度項目から除外した。

表５－３　３つの尺度得点の平均値および標準偏差（N=382）

尺 度 名	平均値	標準偏差
≪受容・共感≫	34.67	4.66
≪被支配・支配≫	16.92	2.96
≪自責・焦燥≫	9.28	2.83

表５－４　３つの尺度得点間のピアソン積率相関係数（N=382）

	「受容・共感」	「支配・被支配」	「自責・焦燥」
「受容・共感」			
「被支配・支配」	-.367**		
「自責・焦燥」	-.303**	.304**	

** p<.01

第３節　考察

本研究で用いた尺度は、PECCK 参加者の講座終了時のアンケートから作成したものである。カテゴリ化を経て、因子分析をおこなった結果として得られた３因子（15 項目）で構成される「親の自分自身に対する認識の変化」尺度は一定の信頼性を保持していると考えられる。３因子間の相互独立性は高く、PECCK-Mini 受講後の変容を検証するに耐えうる尺度であるということができよう。各因子の名称は検討の余地があるが、因子とそれを構成する項目についてはオリジナリティがあると言え、PECCK-Mini のアンケートにおいても妥当性が検証できると想定され、今後の PECCK および PECCK-Mini の展開においても活用する予定である。第６章では、作成された尺度項目を用いて PECCK-Mini の効果について測定を試みる。

第６章　PECCK-Mini の効果

第１節　目的

前章でも触れたように、学齢期子育て支援講座の地域 - 短縮版である PECCK-Mini はそのプログラム化をおこない、現在 PECCK と共に、神戸市・宝塚市・西宮市内の地域の子育て広場や児童館等を中心に実施中である。１クール７セッションの PECCK が、子どもの気になる行動や子どもとの関わりでの躓き感を持つ親の参加が多いのに対して、１クール２セッションの PECCK-Mini に参加する親の中には、子どもの問題や親の葛藤は深刻ではないが子どもの気になる行動について理解を深めたいと思ったり、今は大丈夫だが、この先のことを考えて子どもとの対応を勉強しておきたいという思いで参加する親が多い。その意味では PECCK を対応型介入と位置づけると、PECCK-Mini は予防・教育型介入と位置づけることができる。しかしながら PECCK-Mini の参加者の中にも、子どもの激しい反抗や暴力などの問題行動について悩みを抱えている親が少数ではあるが存在することも事実である。このような参加者には、PECCK-Mini 終了時や終了後に PECCK への参加を案内することで、PECCK-Mini と PECCK との実践的な連携が可能となる（図６－１）。PECCK と PECCK-Mini の２層構造化の意義と実践については第７章で触れることとするが、その前に、現在わが国の地域子育て支援拠点事業等において活発に実践されている地域子育て支援事業の中で「切れ目」となっている学齢期支援プログラムを、今後積極的に展開していくために、PECCK-Mini の効果を検証することは意義があると考える。特に PECCK-Mini は体験型学習が中心となるために、その効果が検証されることによって、地域の子育て支援を担っている施設に学習モデルとして示すことが容易になると推測されるところである。体験型プログラムの展開方法等を職員が獲得すれば、多くの地域で PECCK-Mini を開催する可能性が広がるだろう。ファシリテータが力量を備えるために必要な一定の養成研修については第８章で述べるが、本章の目的は、アウトリーチ型プログラムである PECCK-Mini の効果を検証するものである。

第２節　方法と結果

１．方法

第４章で紹介したように、PECCK-Mini は 2008 年度から 2010 年 10 月までに合計 18 か所（神戸市、西宮市、宝塚市）で開催してきている。そのうち、構成された尺度を用いて効果測定をおこない、現在までにその結果が出ているのは 12 か所である。2008 年度と 2009 年度に、神戸市の垂水区地域福祉センターと東灘区内地域児童館で PECCK-Mini を実施した際には、尺度項目が完成しておらずアンケートは簡単な自由記述式によるものであった。また神戸市内３か所（兵庫区、西区、灘区）と大阪府下

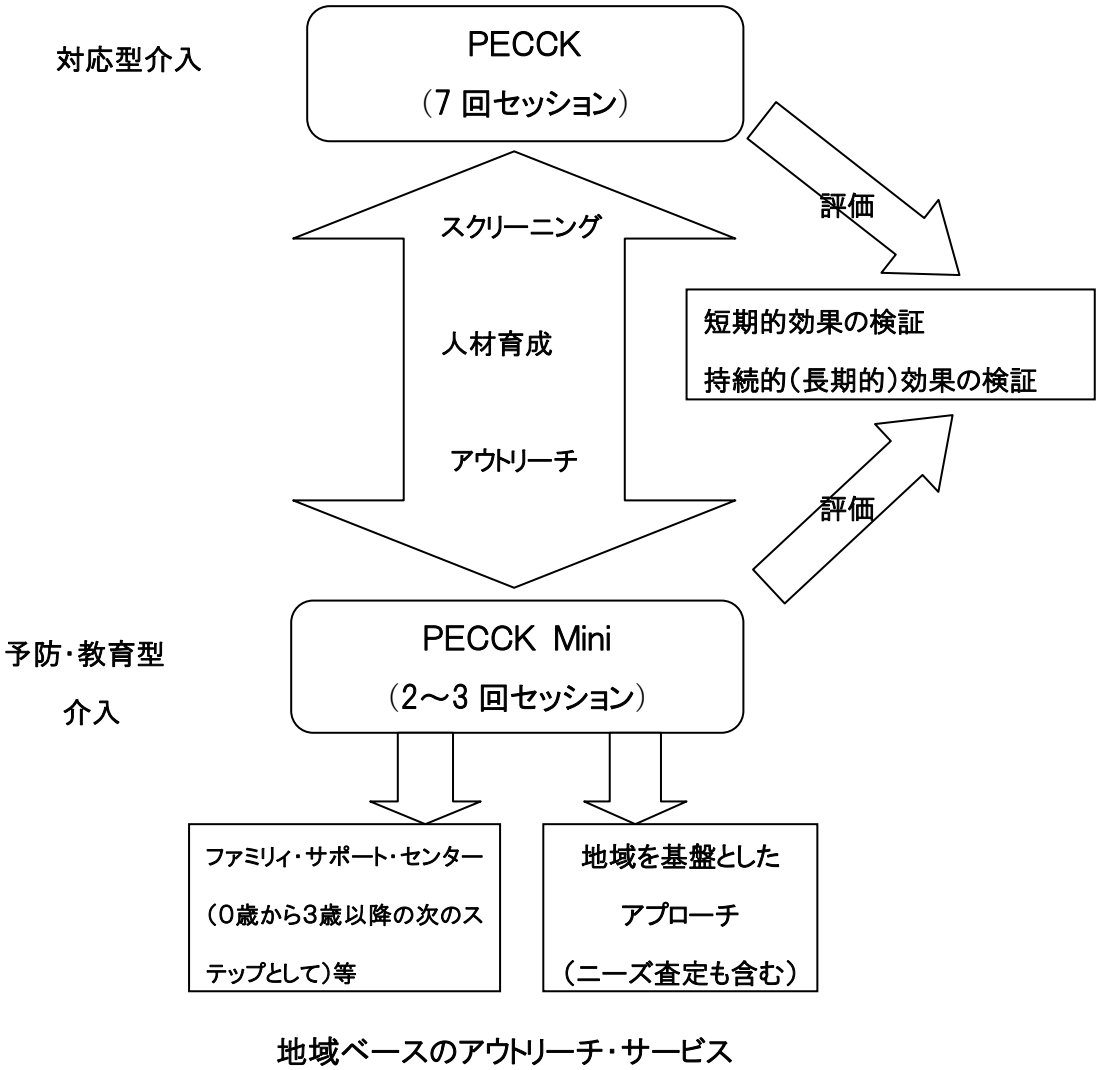

図6-1　PECCK および PECCK-Mini の組み合わせによる子育て支援の2層構造

の私立幼稚園では、講座開始時にアンケートを取ることの了解を参加者から得る手続きを踏まなかったためにアンケートは実施できなかった。開発された尺度項目によるアンケートが実施された 12 か所の内訳は以下のようになる。

神戸市では、灘区と神戸大学発達科学部が協働する形で運営されている「子育て広場・のびやかスペース あーち」で 2009 年６月と 10 月の２回、西宮市では、2010 年２月と３月に鳴尾、高須、津門の各児童館で１回ずつ計３回（※厚生労働省「児童育成事業推進等事業」を西宮市が受託し、家族支援研究会に委託された研究事業)、宝塚市では、2009 年６月の高司児童館１回、12 月の宝塚市社会福祉協議会の１回、2010 年２月の宝塚市大型児童センター・フレミラ宝塚の１回、2010 年５月から７月に実施した中筋、西谷、安倉、高司の各児童館で１回ずつ計４回（※宝塚市「家庭教育親育ち事業」から家族支援研究会が委託を受けた研究事業）となる。尺度項目を用いた PECCK-Mini の効果測定の対象者は、PECCK-Mini の１回目と２回目の両方に出席し、１回目開始前と 2 回目終了時にアンケートに回答した参加者に、２回目の講座終了１か月後に同一のアンケートを送付し回答を得る方法を取った。

次に、効果測定の時期については、１回目講座開始前、２回目講座終了時、そして２回目講座終了１か月後の３時点での３因子間の項目の得点合計の比較をおこなうこととした。３時点でおこなうのは、繰り返し述べているように、PECCK-Mini に参加して１週間で親子関係に変化の兆しが確認される、あるいはある程度の変化が定着するとは考えにくく、むしろ講座終了後一定期間を経た後の効果を測定することが現実的であろうと判断したためである。また第２回目終了１か月後という期間は、PECCK において体験学習が開始されたのちに概ね１か月の期間を経て講座が終了するところに対応しようとした理由からである。つまり、PECCK-Mini の第２回目終了後１か月（アンケート送付時点。返却の猶予期間を含めると１か月半）で、アンケートの回答（返送）時の期間を含めると、PECCK の体験型学習プログラムの終了後から第７回の講座が終了するまでの期間とほぼ対応することになり、上記のような兆しや変化が見え始めるのに妥当な期間であろうとの判断したためである。ただ、PECCK-Mini 終了時のアンケートによる自由記述からも肯定的な変化の兆しはすでにうかがえる。例えば、第１因子（受容・共感）に類する自由記述としては、「(私は落ち着いているつもりだったが）思っていた以上にきつい言い方を子どもにしていた」や「(ロールプレイの相手から子どもの立場の感想を聞き）子どもの立場に立っていないことがわかった」など「洞察」の兆しが見てとれる。第２因子（支配・被支配）に該当する記述と

しては、「子どもを追い詰めるような言い方を止めると、子どもも親も落ち着くのが解った」といった「関係の変化」の兆しが示されている。そして、第３因子（自責・焦燥）では、「子どものことをたくさん話せてすっきりした」「(同じ悩みを抱えている親の話が聞けて）気持ちがほっとした」といったように「自己解放」の感覚を獲得できたことが記されている。このように、参加者は PEECK-Mini 終了直後にもポジティブな効果を感じ取っていることがうかがえ、「終了直後の効果」と推測することができる。しかし、これらの感想は、第１回目の「４コマ漫画」を体験し、その後は確かにそれを生かした親子間でのやり取りをおこなう可能性はあるものの、その期間は１週間に過ぎず、第２回目のロールプレイを体験した直後の記述である。そのために、体験したことを、生活の中で「親自身の変化」や「親から見た子どもの変化」として再確認した上での気づきと捉えることはできない。その意味では、「４コマ漫画」と「ロールプレイ」の２つの体験型学習を経た上で、参加者が認識している変化の持続性について講座終了１か月後に検証することは意味があるということができる。

講座終了１か月後の効果については、PECCK-Mini を２回とも受講した 143 名に１回目講座開始前（プレ）、２回目講座終了後（ポスト）と同様のアンケートを送付した。配布は講座終了１ヶ月経過した時点で郵送し、概ね２週間の回答期間を設けた。その結果、74 名から回答を得ることができた。回収率は 51.7%であった。74 名という回答者数は十分満足な数とは言えないかもしれないが、PECCK-Mini の目指すアウトリーチ型の短期講座の効果を測定するためにこの回答数で分析することとした。このような３時点での効果測定については、少なくともわが国で実施しているプログラムにおいては確認できておらず、その意味で本研究は、短期講座の持続的効果を検証するためのパイロット・スタディと位置付けることができると考える。

２．結果

回答者 74 名を対象とし、第５章で確定した「親の認識する変化」尺度の下位尺度 3 因子について、それぞれを構成する項目得点を単純加算して得られる尺度得点の平均値と標準偏差を時期別に算出した。その結果を表６－１に示す。

「受容・共感」尺度得点は、高い値になるほど望ましい変容を示し、「被支配・支配」と「自責・焦燥」尺度得点は、低い値になるほど望ましい変容を示す。

表６－１を見ると、「受容・共感」尺度得点は、１回目講座開始前より２回目講座終了時で得点が上がっており、さらに講座終了１か月後では２回目講座終了時よりも得

点が上がっている。「被支配・支配」尺度得点は、２回目講座終了後で１回目講座開始前よりも得点が下がっており、講座終了１か月後では２回目講座終了時よりもさらに得点が下がっている。「自責・焦燥」尺度得点は、２回目講座終了時で１回目講座開始前よりも得点が下がっており、講座終了１か月後でさらに得点は下がっている。

表６－１　３つの尺度得点の時期別の平均値と標準偏差（N=74）

尺度名	時期		
	１回目開始直前 平均値（標準偏差）	２回目終了直後 平均値（標準偏差）	終了後１か月 平均値（標準偏差）
受容・共感	30.96（4.78）	31.54（4.11）	32.29（4.60）
被支配・支配	17.53（2.60）	17.25（2.28）	16.51（2.57）
自責・焦躁	10.38（2.68）	10.09（2.43）	9.28（2.41）

以上のような傾向を統計的に確認するために、１要因（３水準）被験者内の分散分析をおこなった。まず、「受容・共感」に関しては、時期による主効果が得られた（F=5.58、*df*=2、p<.10.）。そこで、残差分析（Tukey 法）をおこなった結果、１回目講座開始時と講座終了１か月後、および２回目講座終了時と講座終了１か月後との間に、それぞれ５%水準で有意差が見られた。次に、「被支配・支配」に関しても、時期による主効果が得られた（F=8.52, *df*=2, p.<.10.）。そこで、残差分析（Tukey 法）をおこなった結果、１回目講座開始前と講座終了１か月後、および２回目講座終了後と講座終了１か月後との間に５%水準で有意差が見られた。さらに、「自責・焦燥」についても、時期による主効果が得られた（F=9.40、*df*=2、p<.10.）ため、残差分析（Tukey 法）をおこなった。その結果、１回目講座開始前と講座終了１か月後、および２回目講座終了後と講座終了１か月後との間に、それぞれ 5%で有意差が見られた。

これらの結果から、PECCK-Mini を受講し、講座終了１か月後のアンケートに回答した 74 名は、講座開催期間中（１回目→２回目）は、「親の認識する変化」に顕著な変化を示さないものの、終了（受講）後１か月後には、「親の認識する変化」を構成する３因子全てにおいて、１回目講座開始前、２回目講座終了後よりも主たる効果を示したことが実証されたと言える。

一方で、表６－２は、評価尺度項目を作成するためにおこなった際の、３因子（15 項目）の尺度得点の平均値と標準偏差を示したものである（第５章より再掲載）。対象

者は、学齢期の子どもを持つ一般の親である。ここで表６－１と表６－２の平均値を比べてみると、PECCK-Mini の参加者は「受容・共感」については、講座開始前に比べ講座終了１か月後においてポジティブな値は示しているものの、講座終了１か月後の平均値は一般対象者に比べると低い値を示している。「被支配・支配」と「自責・焦燥」については、PECCK-Mini の参加者は、１回目講座開始前に比べ講座終了１か月後にポジティブな値を示しており、さらに講座終了１か月後の平均値は一般対象者と比べてほぼ同じ値を示している。PECCK-Mini の参加者と一般対象者とのサンプル数が大きく異なるため、比較の結果を一般化することは避けなければならないが、一般対象者と PECCK-Mini 参加者の平均値を比較すると、PECCK-Mini は講座を受講することによって、「被支配・支配」および「自責・焦燥」に関して、参加者がポジティブな変容を獲得する可能性を示唆することができる。

表６－２　３つの尺度得点の平均値および標準偏差（N=382；対象者は一般）（再掲）

尺 度 名	平均値	標準偏差
≪受容・共感≫	34.67	4.66
≪被支配・支配≫	16.92	2.96
≪自責・焦燥≫	9.28	2.83

第３節　考察

PECCK-Mini の効果は、「受容・共感」「支配・被支配」「自責・焦燥」の３因子において、１回目講座開始時と２回目講座終了後との間に主たる効果は見られなかったものの、１回目講座開始時と講座終了１ヶ月後の時点で主たる効果が得られることが確認された。このような結果は、調査に先立って予測したとおり、PECCK-Mini を受講した直後（１回目の受講から１~２週間）においては、対象者は、講座の１回目の体験型学習で気づいたり学んだりしたことを、２回目受講までに子どもとの関係性の中で試し・実感するのに十分な時間がないため、主たる効果が見られなかったのではないかと推測できる。そして、２回目講座終了後には、４コマ漫画とロールプレイという２つの体験型学習で獲得された体験を、おおよそ１か月の生活場面において実践した結果として、その効果を示していると推測できる。

それでは、なぜ PECCK-Mini は講座終了後の一定期間を経ての効果を示すことができるのであろうか。以下、人（Person）、問題（Problem）、場所（Place）、プロセス・プログラム（Process/Program）の４つの「P」の視点から考察する。この４つの「P」は、ソーシャル・ケースワーク（社会福祉実践における個別援助活動）の問題解決の過程における構成要素として、パールマンが提唱した概念である（Perlman.Helen,Harris.1957）。パールマンはケースワーク、すなわち社会福祉実践における個別援助活動（技術）の過程における４つの「P」を概念化したが、今日では、社会福祉実践全般に適応させている（佐藤 2001）。その意味では、４つの「P」は、対人援助に関する実践活動が機能するための成立条件を示していると考えても差し支えないだろう。つまり援助者は、実践活動が機能するために４つの構成要素についてそれぞれに評価（アセスメント）をおこないながら、構成要素が相互に有機的に連携することを意識しなければならない。その意味では、４つの「P」は援助者が持つべき複数の視点と認識することもできる。本節では、PECCK-Mini が効果を示すことができた要因についてそれぞれの視点から考察することとしたい。

１．人について；Person

①参加者の動機づけ

PECCK-Mini は、予防・教育型介入として位置付けられているように、子どもの行動について理解を深めたいと考える保護者や、子どもとの対応で困っていることについてヒントや知識が得られることを期待して参加する保護者が多い。しかしながら、PECCK-Mini は２セッションのプログラムである。その意味では、２回で問題が解決できることを期待している、あるいは子どもへの対応のついての悩みが解消されることを願って講座に参加するというよりも、今の子育てを見直す機会にし、今後に繋げていく機会にしたいという思いを持って参加する親が多いのではないかと推測できる。つまり、現状を見直し、より望ましい子どもとの関係を考えていこうとする、変化への準備ができている参加者が多いのではないかと推測することができる。

また居住地域の近くで開催されるという利点は、参加者の動機づけへの影響を推測させる要因であろう。緊張や構えが高くなくてすみ、場合によっては友人同士で誘い合っての参加となれば、講座への参加はリラックスしたものとなり、参加者同士がお互いの話を受け容れる土壌が、講座開始時から生起すると予測できる。身近な地域で講座が開始されることは、参加者の構えをなくすという意味でも、動機づけを高める

ことに影響を与えていると言うことができよう。

②講座運営スタッフ

PECCK-Mini は PECCK や PECCK-Mini を受講した経験を持つ当事者というボランティア・スタッフが２回のプログラムの展開について体験型学習を中心に担っている。彼らスタッフは、参加者の目線で講座を進行し、時には参加者の声を受け止めるためにグループディスカッションに加わり、受付や託児の対応などを通して参加者と気軽に対話をおこなう機会がある。参加者の立場からすれば、参加者と講師の間を埋めるような「つなぎ役」であり、親しく話ができる先輩や同僚といった感覚を抱くこともあるのではないだろうか。運営スタッフの自らの体験から導き出されている配慮が、講座全体の雰囲気を柔らかいものにし、参加者に居心地の良さをもたらしているのではないかと考えられる。２回目講座終了時のアンケートの自由記述では、ボランティア・スタッフの役割や存在を直接的に評価（お礼の言葉など）するものは少ないものの、「落ち着いた雰囲気」「話しやすさ」「受け止められる安心感」「（この時期の子育ての苦労は）みんなが体験することとわかり安心できた」といったような、講座の「場」について評価をする内容が多く見られた。「場」の中には、「人＝スタッフ」の存在が含まれていると考えたい。「場」について考えると、例えば、PECCK-Mini は、多くの児童館で床にマットや座布団を敷いた形式で行われることが多い。これは、体験型学習をおこなう際に、できるだけリラックスした心持で臨んでもらった方が良いというボランティア・スタッフの意見から導入された講座形態である。このように講座を受講したことがある当事者がボランティアとしてスタッフに加わることにより、参加者の目線で講座の運営や「場づくり」に配慮が行われ、その結果参加者は安心できる場で自らの子どもへの関わりを振り返ることができていると考えられるのである。

２．問題；Problem

予防・教育型介入と位置づけられている PECCK-Mini の場合、参加者の抱える問題の深刻さ、あるいは直面している子どもの問題の程度について検討する必要がある。講座を受講する前に問題の軽重に関する客観的な調査は行っていないが、訴えられる内容を受け止める限りにおいては、深刻さを感じる訴えは少ないと感じる。しかしながら、表６－１と表６－２を比較すると、一般対象者に比べ、PECCK-Mini の参加者は「受容・共感」「被支配・支配」「自責・焦燥」の因子でネガティブな値を示している。その点では、「親の自身への認識」や「親から見た子どもへの認識」という側面で、

講座に参加する動機を抱えていると推測することもできる。しかしながら、体験型学習を通じて参加者同士が抱える問題を出し合い、話される内容をお互いに受け容れられることで気持ちが落ち着き、子どもにも向き合えるようになる参加者が多いことも事実である。例えば 2 回目講座終了後の自由記述では、「皆さんの話が聞けて子どもとの向き合いの参考になった」「2 人組になってじっくり話ができてすっきりした（友達とでもこれまで知らなかった人同士でも同じ記述）」と、参加者同士で話をすることで気持ちが落ち着くという内容や、「子どものいけないところを直そうとする気持ちが強かったことに気づいた」「自分を振り返る良い機会になりました」と自分を振り返る内容、そして「反抗も甘えだと思うとゆったり構えることができそうです」と子どもの行動への認識を変えることができた内容などを確認することができる。このように PECCK-Mini は「話ができる場」と「気づきを深めるプログラム」の相互による作用で参加者の抱える問題の軽減が行えていると判断できる。ただし、参加者の中には少数ではあるが、子どもへの不適切な関わりで悩み、虐待で通報された保護者が参加者に含まれることがあるのも事実である。このような場合には、講座の中で語られる内容とアンケートの結果を吟味し、PECCK への参加を促し、他機関への紹介をおこなうなど PECCK-Mini で対処が難しい部分を十分に認識し、的確な対応を心掛ける必要がある。

３．場所；Place

繰り返し述べていることであるが、PECCK-Mini は地域の子育て広場や児童館で開催されることが多く、参加者にとって参加は容易である。徒歩や自転車で訪れることできるような場所が提供されることは、参加者が安心できる環境を設定していることになる。また、以前に子どもと利用したことがある場所、日常的に子どもが利用している場所、近所にあることは知っているが訪れる機会がなかった場所というのは、利用する人にとっては心理的にアクセスがしやすい場所であり、親しみが湧きやすい。そのような場所で講座を開催できるという点が PECCK-Mini の利点であると言うことができよう。開催される場所についての評価がアンケートに記述することは滅多にないが、「近いから助かった」といった内容が記されることがあり、講座中に、「ここの児童館は以前から知っていたが来る機会がなかったので嬉しい」「近くのこんな（親しめる、の意）場所で講座があって嬉しい」と語る参加者は少なくない。また児童館の職員も参加者を歓迎して迎えてくれる。これは同じ地域の方々をお迎えするという、

地域の住民を大切にしようと暖かい雰囲気で迎えてくれることが、参加者の緊張をほぐすと同時に安心感をもたらす効果があると考えられる。地域児童館を代表に、児童福祉施設や幼児教育施設は地域に開かれることがその機能として期待されている。その意味でも、地域に根付く施設の機能を活用しようとすることが PECCK-Mini を開催する上で大切な視点となるであろう。

４．プロセス・プログラム；Process/Program

①体験型学習の意義

４コマ漫画とロールプレイの目的と意義については既に PECCK のプログラム開発について検討をおこなった第 2 章で述べているところである。４コマ漫画の場合は、参加者は自分と子どもとのやり取りを絵で表現することによって、やり取りや言動を客観的に認識することができる。またロールプレイの場合には、ロールプレイをうまく運ぶために、２人組の相手方に自分が子どもに行っている言動を説明しなければならない。講座という落ち着いた場所で、自らの子どもへのおこないを説明することを通して、参加者は自らの言動の激しさや子どもの追い詰めなどに気づくことになる。ロールプレイで参加者は子ども体験をおこない、相手方が演じる自分から発せられる言葉の激しさや、それが自分（子ども）を追い詰めたり、イライラさせていることをじかに体験する。ロールプレイに関する一連の展開によって、親は自らの関わりの拙さを具体的に認識できるようになり、その認識を経て、これまでとは異なったやり方、つまり新たな対応や言動を親自らが獲得しようとするところに至る。言い換えれば体験型学習によって自分のおこないを意識化することで、どこを改めればよいのかと、自らの関わりを変えようとし、その際に子どもの気持ちに立ち返ることができるのである。その結果として、子どもへの共感が育った新たな対応が獲得されることとなる。体験型学習は、参加者が「自分サイズの変化」を起こす、あるいは「親子サイズ」に適合した関わりを獲得できるという点で意義があり、そのような点が PECCK-Mini の効果として見出されているのではないかと考えることができる。

②体験型学習の標準化

PECCK-Mini はこれまで実施された全ての場所で、ほぼ同様のプログラムの構成によって実施されている。４コマ漫画とロールプレイについては、プログラムの進行や手順をマニュアル化しやすく、ボランティア・スタッフが交代してもプログラム内容は質的に均一に保つことができる。勿論、参加者の取り組み方や取り組んでみての反

応によって、グループディスカッションの時間を多めに取ってみるというような臨機応変な対応は求められるが、基本的には同質の内容を提供できるようになっている。言い方を変えれば、PECCK-Mini は属人的な講座ではなく、プログラムそのものに、参加者の気づきと意識化による変化を導くような要素が含まれているのである。短期であること、属人的にせず、プログラム内容を標準化させることが予防・教育型介入においては重要であることを示唆していると言えよう。

５．まとめ

本節では、PECCK-Mini が PECCK のアウトリーチ型として、地域に出向く意義とその効果について検討をおこなった。神戸市、西宮市、宝塚市における PECCK-Mini の実践は、十分とは言えないまでも一定の効果を収めていることが明らかとなり、アウトリーチ型の重要性が確認された。アウトリーチ型を実施する場合は参加のしやすさ、プログラムの判りやすさといった要素が重要となるが、講座に参加することによってもたらされる効果の持続性について測定を行なわれることはこれまで為されていなかった。本研究は、短縮版でありながら、参加者に一定期間の効果の持続性がもたらされることが明らかになったという意味で、PECCK-Mini が一定の水準を保ったプログラムであることを示唆していると言える。また、PECCK-Mini の効果をもたらすと推測されている４つの要素については今後も検証が必要となる。しかしながら、講座を提供する側が、参加者の動機づけや、参加者の抱える問題の大きさ、参加者と場所の親しみやすさ、プログラムの意義といった要素を事前に評価しあるいは吟味することによって、PECCK-Mini をより効果のあるプログラムとして提供できるということが示唆されたと考えている。

第７章　学齢期子育て支援講座 PECCK と PECCK-Mini の２層構造の意義

第１節　センター型プログラム PECCK の意義

わが国の子育て支援事業の中では、未だ実践されていないと思われる「子育て支援講座の 2 層構造化」に筆者らは取り組み始めている。筆者らの実践における 2 層構造化とは、自治体の中心部で比較的長期にわたって開催されるセンター型の PECCK と、その自治体内の各地域・地区すなわち参加者の居住地に近い場所で短期に開催されるアウトリーチ型の PECCK-Mini という２つのプログラムを一つの連動した講座システムとして捉えることを指す（図７－１；図６－１の再掲)。

本章では、まず、PECCK および PECCK-Mini という２つの講座の特徴とタイプの異なる 2 つの講座を参加者に提供することの意義を、それぞれ「講座の目的」「開催の場所」「参加者の参加動機」「ピア・エンパワメントの内容」「秘密の保持」という５つの視点から整理・検討する。次に、2 つの講座の特徴を対比させながら、双方の講座を連動させ構造化することによって生じる社会的意義について論じる。そして、PECCK および PECCK-Mini の参加者を対象に講座の受講前後に回答を求めた調査結果（本論文６章で示した「親の認識する変化」尺度を利用）に基づきながら臨床的意義を考察し、最後に構造化の中心的機能である「スクリーニング」のあり方について議論する。

本節では、自治体の中心部で開催されるセンター型講座である PECCK の諸特徴を、それぞれが持つ参加者にとっての意義とともに整理する。

１．対応・介入を目指している

第 2 章でも触れているが、PECCK は、学齢期に見られる初期非行という問題行動への早期からの対応と解決を目指して開発されたプログラムである。このプログラムは、講義、体験型学習、グループディスカッションによって構成されている。PECCK では、まず学齢期の子どもの発達上の特徴を理解するための講義と子どもの育ちの中で問題とされる行動について理解を深める講義が行われる。体験型学習の一つでは、参加者が「困っている」と感じている子どもとのやり取りの様子を再現する「４コマの漫画」を、色鉛筆等を使って「４コマ漫画シート」に描き、子どもの様子や親とし

ての関わりを見つめ直す機会を作る。このことによって、これまでの自分と子どもとの関係の取り方について親が新しいた気づきを発見するきっかけを作ることを目指す。

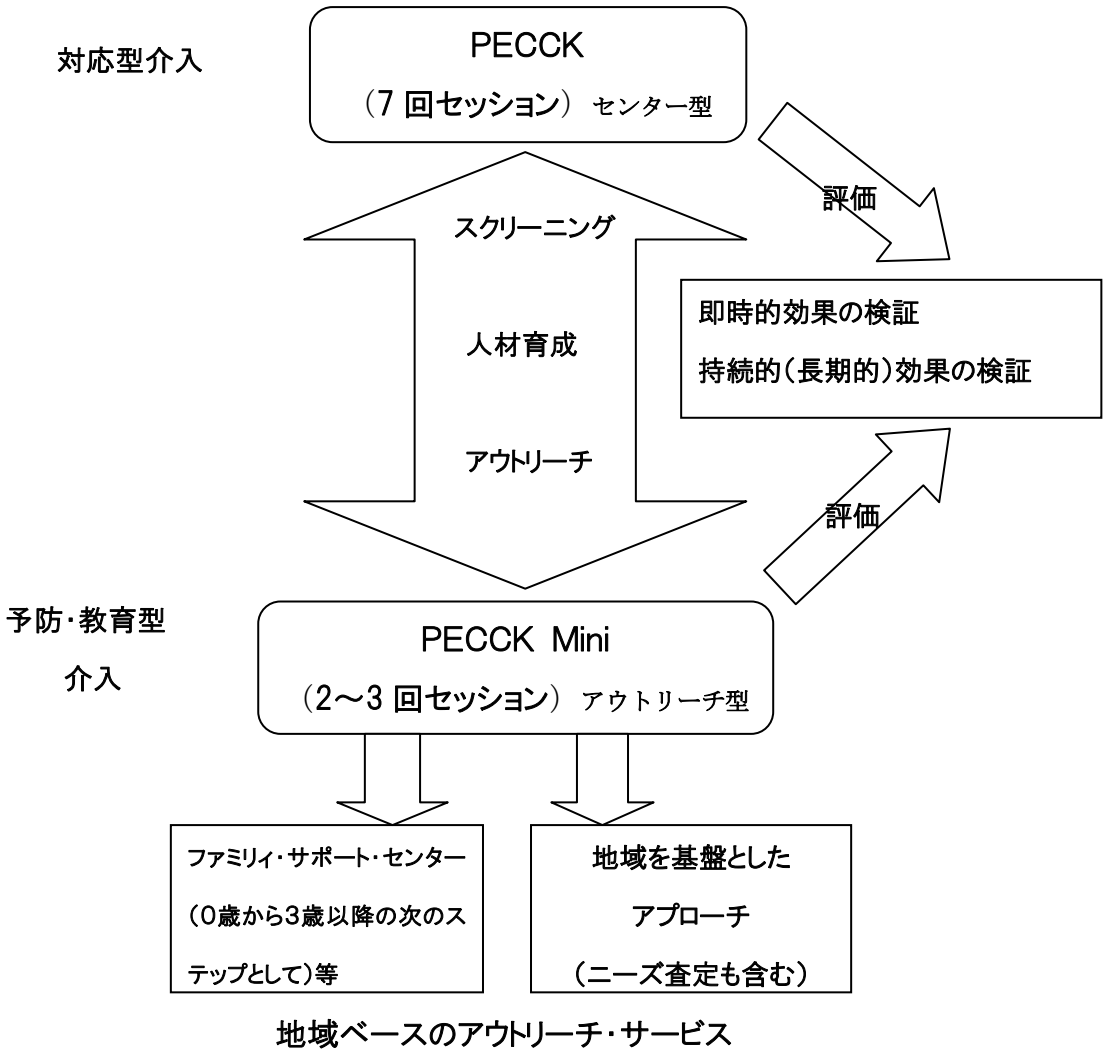

図7－1 PECCKおよびPECCK-Miniの組み合わせによる子育て支援の２層構造(再掲)

そしてもう一つの体験型学習では、４コマシートに描かれた「困った」と感じている場面を素材として、参加者が２名１組になって「親役割」「子ども役割」を交互に演じるロールプレイを体験する。このように、講座全般を通して、親の立場と子どもの立場の両方を体感することにより、親の子どもへの共感性が高まることを目指している。また、参加者が２名１組から４名１組程度の小グループとなり、講義や体験型学

習の内容を話し合う時間帯を各セッションの終盤に設け、参加者がお互いの体験や気づきを共有し、支え合えるような相互支援の促進を図っているが、これをグループディスカッションと呼んでいる。このように PECCK プログラムは、講義、体験型学習、グループディスカッションを交えながら、週１セッション・７セッション連続講座（原則）として開催されている。

PECCK は、約２か月の受講期間中に、自分が「困っている」と感じている親子間のやりとりについて体験的な理解を深めることによって、親から子どもへの態度や接し方が緩やかに変容し、それに伴って子どもから親への態度や行動が少しずつ変容することを目指すプログラムである。親から子どもへの態度や接し方が緩やかに変容するのは、体験型学習（４コマ漫画やロールプレイ）を通して参加者が、「自分の接し方が、口数が多くて理不尽なことに気づく」「子どもの立場から自分の態度を振り返る」といった気づきや振り返りによって、自らの行動を変えようとする働きが参加者自身の中から生まれるためであろう。

PECCK プログラムの多くの参加者は、既に３章で示したように、肯定的な即時的効果を示している。１クールの終了時（第７セッション直後）に実施した参加者へのアンケートの回答を分析した結果、回答者の８割近くから「自分自身の情緒が安定した」といった心情の変化、「子どもとのコミュニケーションが促進した」といった子どもへの対応の変化、等の望ましい変化が確認されている。そして、親が認識する子どもの変化においても、「情緒の安定」や「愛着の促進」といった主効果が見られたことは第３章第１節で報告したとおりである。また、講座終了後１年以上経過した受講者へのインタビュー調査では、こちらも概ね８割の回答者から、自分自身の「情緒の安定」と「社会性の促進」が確認され、「子どもとの望ましいコミュニケーション」が持続しているといった持続的な効果についても確認されている。

以上のように、PECCK プログラムは、講義、体験型学習、グループディスカッションで構成されるプログラムが約２か月間に亘り実施される。その中で親自身が、子どもの不適応行動やそれらを誘発すると推測される親子間の機能不全的コミュニケーションに対して、対応を変えることが可能となっていることが明らかにされた。その意味で、PECCK プログラムは親や家庭が抱える課題に対する「対応・介入」に成果を示すことができていると判断できる。

２．都市の中心部で開催している

次に、PECCK の開催地について検討を加える。PECCK は、自治体の中心地にある大型児童館で開催されている。開催場所の利便性は、自治体の規模にもよるところであるが、神戸市の場合、PECCK が開催される神戸市総合児童センター（大型児童館）まで、最も離れている地域からは、公共交通機関を使って大凡１時間半を要する。一方、宝塚市では、PECCK が開催されるフレミラ宝塚（大型児童館）は、最も離れていると思われる山間部から車で 30 分程度かかる距離に位置している。このような立地条件は、参加者の感想や筆者らの経験から、デメリットとメリットがあることが分かっている。

（１）中心部で開催するデメリット

PECCK が市の中心地で開催されるということは、遠方からの参加者にとっては、時間と経費がかかるというデメリットを抱えることになる。神戸市の場合は、自宅と会場との往復と受講に要する時間を加算すれば、その時間は１回の参加が４～５時間となり、半日以上の時間を講座に参加するために費やすこととなる。また、交通機関を利用する場合、往復で 1,000 円以上かかる場所もあり、１クール７セッションの参加で１万円近くを費やすこととなる。また、宝塚市の場合、自宅と会場との往復と受講に要する時間を加算すると、１セッションで約３～４時間となり、こちらもおおむね半日（主として午前中）を占めることとなる。また遠隔地からは自家用車での参加となるために、ある程度自由に使用できる車を所持していなければ、市の中心部へ移動しての参加が難しいことが推測される。

（２）中心部で開催するメリット

神戸市・宝塚市共に、PECCK が行われる大型児童館は市の中心地にあり、遠隔地を含め市内の様々な地域からの参加者がいることは事実である。しかしながら、筆者ら講座を主催する側は、「街（そこ）まで出かけることが気分転換の良い機会になる」といったような参加者からの声をよく耳にする。つまり「街の中心に出かけられる」というインセンティヴが、自治体の中心部で開催するメリットであると考えられる。また遠方からでも参加しようとする動機づけの高さが、講座に参加することに対するプラスの認識を生みだしていると考えられる。宝塚市の場合、主催者である行政は、「自家用車を運転しなければならないこと」や「山を越えて街に出なければならないこと」は、参加者にとってデメリットとなるのではないか、と心配をしていた。しかしながら、参加者のひとりは「講座に参加することは、村から出て市街地に出向く『大

義名分』ができるので、むしろありがたい」と述べている。また、別の参加者は往復の時間について、「往きは前回までの講座の復習をする時間に充てることができる。市街地に出向くのは、日常生活との切り替えの機会となり、帰りには当日の講座の振り返りができる」と述べている。一部の参加者の意見をもって、参加者すべての思いを普遍化することは慎まなければならないが、PECCK に申し込んだ参加者のほとんどが、１クール７セッションのプログラムに休まずに参加することを考えると、参加するための時間と経費のコストをかけてもなお、それに見合うメリット（気分転換や講座の効果）を感じ取っていると推測できる。

３．参加する動機について

１クール７セッションの長期プログラムに連続して通うためには、参加する動機づけが維持されなければならない。第１セッション終了時に実施している事前アンケートを分析すると、PECCK の参加者は、子どもとの関係に関して、「見直したい」「きっかけをつかみたい」と願っていることが、また、子どもの気になる行動、特に学校への不適応や親への激しい反抗等に関しては「改めさせたい」「子どものことを理解できるようになりたい」と強く願っていることが推察できる。こういった参加動機が、講座への継続的な参加を可能にさせていると推察できる。つまり、「より多くのことを吸収したい」「子どものことで、少しでも役に立つ知識を得たい」という気持ちが、体験型学習への積極的な参加や仲間同士の活発なディスカッションとなって現れていると考えることができる。

講座は、子育ての育児書あるいは指南書の類に記されているような、褒め方や叱り方、しつけ方といった子育ての方法を教示する構成ではなく、親自身が自らの子どもとのコミュニケーションを振り返り、わが子に即した対応を獲得できるようになることを目指して構成されている。７回のセッションを通して、多くの参加者が「親から見た自身の変化」や「子どもとの関係の望ましい変容」において効果があったと自由記述で述べているが、その背景には参加者の講座を受講することへの高い動機づけがあると考えられる。

しかし、受講者すべてが上記のように高い動機づけを持っているわけではない。PECCK の初日、第１セッションでは、参加者全員に、講座の内容と目的を丁寧に説明しているが、その内容を聞き、自分の参加動機とは一致しないと判断し、参加を辞退する親もいる。そのようなケースは、「広く一般的な知識を得る」ことを専門家の講

義から期待している場合が多い。こういった動機を持つ参加者は、「講義」について高い満足度を示すものの、４コマ漫画を描き、ロールプレイをおこない、それらに関する感想を語らなければなければならない「体験型学習」への満足度が高くなるとは限らない。また、「親子関係の背後にある家庭内の課題」を抱えている場合、親は「子どもの問題が解決すれば、家庭内の問題も解決するに違いない」といったような、講座の目的にはそぐわないような期待を講座に抱いて参加しているケースもある。

以上のように、「子どもに合った対応方法を獲得したい」という願いを持つ親にとって、体験型学習を含むプログラムは満足のいく内容になっていると考えられる。一方で、一般的な子育ての知識を含めて「幅広く知識を得る」ことを期待する親や、「子どもの問題と家庭内の問題に対する解決」を期待する親にとっては、満足度は低くならざるを得ないし、１クール７セッションという期間は長いという印象を持つ可能性もある。このように、PECCK への参加動機は様々であるが、全ての参加者の講座への参加の動機や期待に応えることは、現実的であるとは言い難い。本節では、既述のように一定の動機を持つ参加者から、PECCK が効果的であると評価されている点については改めて認識しておきたい。

４．ピア・エンパワメントの内容について

参加者は、講座が開催される場所という、日常とは異なる場面で初めてで出会う。初めての出会いから 7 セッションのプログラムを通して、知らない者同士の出会いが「自分と子どもの問題を改めて考え直す新鮮な機会になった」と終了時のアンケートで述べられているように、参加者同士の交流は個々人にとって貴重な機会をなる。受講当初は期待と不安の入り混じった、一種のアンビバレントな感情を抱いての参加となることは容易に想像がつく。参加者にとって初めて出会った仲間と共に講座を受講し続け、セッションごとに１週間の家での様子を語り合い打ち解けていく過程は、子育ての行き詰まりで孤立していた参加者にとって、仲間との語らいによって、子育ての方法や子どもの理解に関して視野を広げるという意味において貴重な体験となる。講座でのいわゆる非日常的な体験は、「気持ちの切り替え」になると同時に、これまでの行き詰まりから、一歩を踏み出せるようになるという「考え方（認知）の切り替え」にも役立つと推測できる。

講座終了後１年以上経過した時期に実施したインタビューにおいても、「皆さんと出会ったことで勇気づけられ、それまで孤立しがちであった状態から抜け出して、講座

終了後には他の講座にも参加できるようになった」と語った参加者や、「講座終了後も参加者同士でサークルを作り、自主的に集まる機会を作っている」と語った参加者も少なくない。このような事実は、新たに出会う参加者同士の信頼関係が、講座を契機に構築されることと、その関係が講座終了後まで継続することを示しており、参加者の仲間意識という同僚性とその関係から生まれる「ピア・エンパワメント（仲間同士で本来の力を高め合う）」がもたらす機能を PECCK は備えていると考えられる。

５．機密性について

機密性とは、プライバシーが守られることを指す。子どもの問題や家庭内の出来事といったプライベートな事柄を、参加者はどの程度この講座で開示するのかは、対応型介入の支援を目標とする PECCK の成否を握る重要な要素である。一般に考えると、近所の親同士、あるいは子どもを介しての親同士の関係といった場合、子どもや家庭の様子を話す（あるいは披露する）機会は日常的にあるだろう。その一方で、子どもや家庭の様子をどの程度まで話すかといった「閾値」も暗黙のうちに決められているであろう。言葉は適切でないかもしれないが、「何でもかんでも、遠慮なく、家庭内のことを話したり、聴いてくる人には近づかない」など、境界を作ることがあるだろう。近しい距離であるからこそ「これ以上は話さない方が（今後のお付き合いのために）よいだろう」「あまり、込み入ったことは聴かない方が良いだろう」といった「エチケットライン」とでも呼ぶべき領域が意識されていると想像できる。その点、互いに遠隔地から参加している初顔合わせの参加者同士は、子どもの気になることや友達関係、家庭の状況などについて、新たな「閾値」や「エチケットライン」を作ることになり、グループの受容的な関係に支えられると、日常的な関係では語られないような内容が開示でき、感情の吐露が促されることもある。普段は話せないような事柄について話ができ、受容されるという体験は、子どもの立場を受容していく下地が形成されている過程でもある。

６．本節のまとめ

以上のように、１クール７セッション（約２か月間）で構成される PECCK の特徴と参加者にとっての意義について、講座に参加する親の立場から整理をおこない考察を試みた。講座の目的である対応型介入に成功している点、居住地から離れた都市中央部での開催については往復時間での予習復習、気分転換や大義名分等のメリットが

ある点、講座の目標に合致したニーズを持った親の動機が維持される点、親の同僚性というピア・エンパワメントを促進できる点、機密性が守られ自己開示されやすい点など、PECCK の持つ諸特徴は、参加する親に数多くの意義を同時に提供できることが整理された。また、PECCK が市の中心部で開催されるということは、市内の全域から参加者が集まることになる。したがって、参加者は自分の地域とは異なる地域の実情に関する情報を得ることによって、自分たちが暮らす地域の特性や、子どもが体験している学校の文化などについて認識をし直すような機会となるだろう。これも、PECCK が参加者に提供している一つの機能と言えるだろう。

第２節　アウトリーチ型プログラム PECCK-Mini の意義

本節では、自治体内の各地域・地区すなわち参加者の居住地に近い場所で短期に開催されるアウトリーチ型の PECCK-Mini の諸特徴ついて、参加者にとってそれぞれの特徴が持つ意義とともに整理する。また、本章第１節で述べた PECCK の特徴や意義との比較を適宜おこないながら論を進めることにする。

１．予防・教育を目指している

既に繰り返し述べているように、PECCK-Mini は１クール２セッションのプログラムである。セッションの１回毎は、各々が講義と体験型学習とのセットで構成されている。第１回目は参加者が、わが子とのやり取りについて、自身で気づきが深められることを目的として行われる。その講義では、「学齢期の子どもの育ちと気になる行動の理解」について講師が話題提供をおこなう。そして、体験型学習では、PECCK と同様の４コマ漫画を実施する。第 2 回は、参加者が子どもの立場や思いに接近できるようになることを目標に、体験型学習としてロールプレイを実施し、その体験をもとに、締めくくりとして「親の気持ちと子どもの気持ち」について話題提供をおこなう。

PECCK-Mini に参加する保護者は、プログラムの内容や回数の特徴から、子どもの育ちと親子関係を見つめ直す機会にする親や、子どもが思春期に入る前に、親子のコミュニケーションについて学び直そうとする親が多くを占める。時には祖母の参加もある。したがって、参加者によっては、親子関係を学びなおすという教育的意味を見出す場合と、思春期に入って子どもへの対応に戸惑わないように、また子どもの自立

を妨げることがないように、という予防的意味を見出して参加する傾向が見られる。参加者の多くは、「面白そうな講座なので」「これからの親子関係の勉強のために」といった参加動機を持っている場合が多い。また講座終了時には、「子どもとのコミュニケーションを振り返る良い機会になった」、とか「子どもの気持ちをもう少し考えようと思った」というような感想が多くみられる。言い換えると PECCK-Mini に参加する親は、目の前に解決しなければならない問題を抱えているわけではなく、今後のために、あるいは向学のために自らの関わりを振り返りたいという動機で参加していることが推察できるのである。PECCK-Mini の雰囲気は、明るく和気あいあいとしたもので、深刻さは感じられない。PECCK 主催者の一人である運営スタッフが、初めて PECCK-Mini に参加した際に、「PECCK と違い、雰囲気が明るいですね」と発した言葉が、PECCK と PECCK-Mini の違いを語るものであり、このことからも PECCK-Mini が予防・教育的な意味を持っていることが認識できる。

２．居住地近辺で開催している

PECCK-Mini は、市内の児童館や子育て広場といった子育て支援の拠点で実施されるという点で、参加者にとって利便性を感じることができる。実際、講座には徒歩、自転車等を使っての参加者が多く、アクセスのし易さが、参加動機のひとつとなっていることがうかがえる。PECCK が往復にかかる時間と講座時間で４～５時間であるの比し、PECCK-Mini は、往復時間と講座時間で２時間半～３時間と推測できる。PECCK-Mini では、参加した親たちはプログラム終了後も残り、ゆったりと話し込んでいる風景が常に見られるという点でも、「近さ」というメリットが活かされているようである。また交通機関を使わないためにコスト的なメリットも大きい。

アウトリーチ型の場合、参加者は子どもが同じ小学校である場合が殆どで、同じ小学校、幼稚園、保育所に通っているという親たちが多い。したがって、全員が初対面という可能性は低く、参加者同士の誰かが知り合いの関係になっている。友達同士が誘いあっての参加が多いのもアウトリーチ型の特徴である。例をあげると、宝塚市の山間部にある児童館で開催した際には、その地域には幼稚園、保育所、小学校がそれぞれ１ヶ所のため、25 名の参加者のほとんどが知り合いであった。講座開始前から親同士の話は弾み、打ち解けていた。お互いに言葉づかいに気をつけるような「よそいきの態度」は必要なく、地元の言葉で会話ができるのである。このように居住地に近い場所で講座が開催されるということは、保護者同士が講座への構えや緊張を低くし、

純粋な気持ちで講座に参加できるというメリットを持っていることがうかがえる。

一方で、居住地近くでは参加がしにくいという保護者も少数存在する。一人の保護者は、居住地で開催される PECCK-Mini には参加せずに、車で 30～40 分かかる所で開催された PECCK-Mini に参加していた。「近くの人がいると相談しにくいので」という理由であった。このように、切羽詰まった、重篤な親子関係の問題、子ども自身の問題を抱えている保護者にとっては、居住地での参加は敬遠される。しかしながら、こういった保護者の存在が明らかとなれば、次の支援策としてセンター型の PECCK を案内するという、講座の連続性を構築できるという点で、PECCK-Mini の意味も高まると言うことができる。

３．参加する動機について

既に述べてきているように、PECCK-Mini の参加者の多くは、子どもとの関係に深刻な問題を感じているというわけではない。親としての学びのひとつとして、あるいは将来に備えた準備として講座に参加している。しかしながら、そういった参加者の中にも２回のプログラムを体験することによって、２回目終了時、あるいは１か月後のアンケートでは、自由記述欄に「(講座を受ける前には問題はないと思っていたが)子どもの気持ちをしっかり理解しなければいけないと感じた」「小言を言い過ぎていた」「子どもの気持ちを決めつけていた」などの感想が記されている。これまでの自らの子どもとの関わりを反省的に振り返り、新たな関わりを考え始めてみようとする親も少なくない。その一方で、参加者の一部には、子ども自身や親子関係に具体的な課題を抱えている親もいる。講座終了後、講師に、子どもの気になる行動について具体的に尋ねてくる親もいるし、講義で話された内容を自分の子どもとの関わりに置き換えて質問する親、体験型学習で振り返った子どもへの関わりが間違っていないか確認を求めてくる親などは、このような具体的な課題を解決する糸口を求めたいという動機で参加した親であると考えられる。

このように、講座に参加する動機において明確な課題の有・無といった違いはあるものの、どの参加者も、受講を通して、それまで意識的あるいは無意識的に抱えていた問題を具体化し、それによって子どもと新たに向き合うことができるようになると推測ができる。また、講座開始前から親自身の課題が明らかな場合は、第１回目の講座開始前のアンケートの回答から把握することが可能となり、第２回目のセッションでの観察や対応に生かすことができる。なお、このアンケート結果の分析については

後節で述べることとする。

このように見てみると、PECCK-Mini に参加する動機は、次にあげる二つに大別できる。一つは、「もう少し良い方法がないか」「これまでの育て方で間違っていないか」「これから先が大丈夫か」といった親としての不全感や不安感を漠然と抱えている場合である。いま一つは、「誘われたから」「面白そうだから」という傍観者的動機であるが、受講後には、これまでの子どもへの関わりを改める必要性に気づく親が多い。このような親の場合、子育ての方法等に無意識的に不安を感じていたが、講座をきっかけに、それを意識化できるようになったと考えることができよう。言い換えれば、「誘われたから」という理由は、講座への入場切符であり、「漠然とした不安」や「確認をしておきたい小さな不安」といったものが講座を受講する上での潜在的な動機となっていたと考えることができよう。

４．ピア・エンパワメントについて

PECCK-Mini は１クール２セッションと短期のプログラムであるが、２回のプログラムの中で体験型学習に多くの時間を割いている。そのために、参加者同士のコミュニケーションは深まりやすい。子どもが同じ学校（幼稚園、保育所）に通っているという共通項があるという点でも関係性が深まりやすい。ある児童館で行われた講座では、一人の保護者がもう一人の保護者に、宿題を多く出す担任教員に対して親としてどう接したらよいかを説明している場面があった。別の保護者は、小学校に入学したばかりの子を持つ保護者に、小学校での保護者の役割を助言しているといった姿が見られた。つまり、学齢期の子どもの育ちや親子コミュニケーションといった一般的知識は、講義や体験型学習で獲得できるが、それに加え、地域社会や学校、福祉の機関等とどのように接したら良いのかについては、参加者同士のグループディスカッションが有効な場となっているのである。このような「学校生活への助言」や「教員との信頼作りのコツ」という、日常の生活場面に関する助言は、講座担当の講師ができるものではない。こういった点で、PECCK-Mini は、情報や知識を参加者同士が自然な形で高め合えるというピア・エンパワメントの機会を提供していると考えることができる。

ごく少数ではあるが、PECCK-Mini への参加をきっかけに、子どもの友だちの親と初めて出会い、親同士の関係が深まることもある。また、参加するまでは近隣で話し相手がいなかったが、講座に参加して話し相手ができるようになったというケースも

ある。印象ではあるが、新興住宅地域を含む児童館で PECCK-Mini を開催した際にそのようなケースが見受けられた。さらに、PECCK-Mini が開催される地域に遠方から転居してきて間がない親にとっては、それは近隣の知り合いを持つための好機となる。これらの関係性が発展して、子どもの様子を話し合う共同体、すなわちコミュニティが構築されるきっかけの一つとなる可能性も推測できる。このように、同じ地区で同じような年齢の子どもを持つ親どうしが初めてつながれる場、すなわち「近隣型同僚性」とでも呼べるような居場所の構築を可能にする契機を PECCK-Mini は提供している可能性があり、「近隣型同僚性」がピア・エンパワメントと同時にコミュニティ・エンパワメントへと発展していくことが期待される。

５．機密性について

居住地近くで開催されるため、参加者の多くが知り合いである場合、プライベートな内容をどこまで話すべきか、前節でも触れたエチケットラインについて、参加者は慎重になると考えられる。つまり、「お互いのことを知っているがゆえに、改めて新しいことは話しにくく聞きづらい」のである。友だちの保護者同士が同じグループになった場合、意識的無意識的にお互いが慎重になる「距離感」の中で、親と子の様子が開示されることになる。その一方で、「あなたの家のことは子どもが生まれた時から知っているよ」とお互いに言い合いながら、和気あいあいとした雰囲気の中で、４コマ漫画やロールプレイが行われる場合もある。

PECCK-Mini では、プログラム中に笑いが起きることが多い。これは参加者同士が打ち解けている和気あいあいとした雰囲気だからこそ生まれてくると考えることができるが、一方では、笑いは「それ以上は踏み込まない」「恥ずかしい」というような、プライバシーの開示に抵抗する場合や心情の吐露を避けようとする意味が含まれる場合もある。この点は、PECCK-Mini が居住地区で開催されることのメリットとデメリットの両方を示しているといえるだろう。したがって、自分の思いや親子関係の課題が PECCK-Mini では語りつくせなかった、あるいは掘り下げられなかったと思う参加者には、PECCK への参加を奨励するというような配慮も必要となってくる。

６．本節のまとめ

以上のように、１クール２セッション（１～２週間程度）で構成される PECCK-Mini の特徴と参加者にとっての意義について考察を試みた。PECCK-Mini は、その目的で

ある予防教育的な意味が高いことが確認でき、また、居住地近くで開催されるために、親同士の関係ができているというメリットや、地域での生活の処し方というような具体的な話し合いがグループでできるというメリットを確認できた。その意味では、近隣型同僚性が構築され、ピア・エンパワメントが生み出されるきっかけとなっている可能性が推測できた。一方で機密性については、親同士がエチケットラインや自ら境界を守ることに敏感になっていることも想定され、講座の雰囲気である「笑い」と「和やかさ」については、慎重な吟味が必要であることが確認された。

第３節　２層構造化によってもたらされる社会的意義

本章の第１節および第２節において、「１．講座の目的」「２．開催場所」「３．参加動機」「４．ピア・エンパワメントの内容」「５．機密性」という視点から PECCK と PECCK-Mini がそれぞれに持つ諸特徴と参加者にとっての意義に関して検討をおこなった。そこで、本節では、前節までで検討してきた「センター型としての PECCK」と「アウトリーチ型としての PECCK-Mini」の諸特徴を並置させて整理をおこない、併せてセンター型講座とアウトリーチ型講座を２層構造化することの社会的意義を論じる。

１．対応・介入型および予防・教育型の意義

１クール７セッション、概ね２か月におよぶ長期の講座である PECCK を受講しようとする参加者の多くは、子どもとの関係で、明らかな「悩み」「困りごと」「戸惑い」を抱えている。つまりそれらの「主訴」に対する対応を２か月間に亘り考慮しながら講座が続けられるという点が PECCK の大きな特徴である。これまで述べているように、7 回のプログラムは、系統的に組み立てられている。すなわち、「講義と体験型学習を通して親の心情や子どもの立場を繰り返し体験する」「グループディスカッションを通して親の心境の変化や子どもの変化を語り合う」「不安な部分はさらに講義等で確認ができる」といったプログラム構成である。これはグループという小集団の場、あるいはその小集団での活動を介しながら個々の抱える課題への対応や介入が意識的に行われていることを意味する。

これに対し、PECCK-Mini は、その回数や内容から、参加者には、親子関係を「振

り返る」機会、「学び直す」機会、あるいは「今後に備える」機会として捉えられている。その意味から、PECCK-Mini は、予防教育的な機能を備えていると言うことができるだろう。もちろん、親子関係における戸惑いや具体的な困難を抱えている親が少数ながら参加しており、そのような場合に PECCK-Mini は、課題解決の機会としてよりも、課題の本質に気づくための導入のような意味合いで困難を抱える親に提供され、次の段階として PECCK への参加を勧めるために活用できる。PECCK-Mini は、このような「スクリーニング」を担うことが可能である。スクリーニングが機能するようになれば、自治体等おいて PECCK と PECCK-Mini が配置されることによって、保護者の多様なニーズに応じる形で講座を案内することができるようになる。参加者にとってみれば、それぞれのニーズに応じて講座を選択することが可能になる。学齢期の子どもを持つ保護者の様々なニーズへの対応を目指せるようになるという意味で、講座の 2 層化には社会的意義を見出すことができる。

２．開催場所について

PECCK および PECCK-Mini の開催場所については、利便性、往復の手段とその経費といった物理的条件に差が生まれる。確かに、センター型の場合は、物理的条件は悪くなるが、参加者は市街地まで出てこられることを、気分転換や大義名分になると積極的に捉えている。そして往復に所用する時間は、講座の予習・復習をおこなう機会になり、学びの内容を自分のものにしようとする、各々の価値づけが積極的に行われている。

一方、PECCK-Mini の場合は、講座に参加するにあたっての、場所の近さや友人を誘える気軽さといった「敷居の低さ」が感じられる。顔馴染みが一緒に講座を受けるので、初めから参加者同士が打ち解けており、地域の身近な話しで直ぐに盛り上がるなど、地域性を反映した雰囲気が醸し出される。参加者の気構えやよそいきの感覚が少なく、日常の延長線上で親としての子どもとの関わりを考えるという点では、子育てを介した結びつきが地域の中で促進していくと考えられる。このような開催場所の違いは、後に述べる参加動機とも連動し、PECCK および PECK-Mini の各々がメリットとして持っていると確認できよう。そのため、センター型とアウトリーチ型の両方の講座が実施されることは、学齢期の子育て支援を充実させるためのネットを、自治体内に張り巡らせることにつながっていくという意味で社会的意義を有していると思われる。

３．参加する動機について

PECCK の参加者は、子どもとの関係で具体的に困惑を抱えているため、その動機は高い水準で維持されている。「ひとつでも多くのことを吸収したい」という意識が、プログラムへの積極的な参加や関与につながっている。そして７回のプログラムを通して、わが子に即した対応を獲得できるという体験を得ている。

PECCK-Mini は、気軽な気持ちで参加する親が多いが、講座を体験することによって、「子どもの理解」や「子どもとの向き合い方」に意識を高め、新たな子どもとの関わりを見つけようとすることも少なくない。そして、さらに「親子関係のあり方や子どもへの対応」について学びたいという気持ちを高める親に対しては、PECCK の受講を推奨することも可能となる。

このように、アウトリーチ型とセンター型を併用して開催することは、様々な動機を持つ保護者に対して、２つの講座を提示することができ、地域性や保護者の抱えるニーズの特徴に対応させるようにプログラムを修正することができれば、参加の動機に合わせてプログラムを普遍的に提供できるという社会的な意義が有するようになると考えている。

４．ピア・エンパワメントについて

PECCK では、初対面の参加者同士が初めのうちは緊張しながらも、気になる子どものことや親子関係について語り合うことになるが、このことについて参加者は、それまでに味わったことのない新鮮な経験として捉えている。また、異なる地域の学校の様子などについて意見交換することは、自分の視野を広げ、自分や自分の子どもが関わっている学校や地域文化に対する意識を高める機会となる。そして、2 か月に亘る受講を通じて、参加者同士の結びつきが次第に強まり、講座終了後には自主的に集まる機会や、定期的に集まるサークルを作る参加者も少なくない。

PECCK-Mini は、参加者の多くが、互いに顔なじみであるが、新興住宅地に住む保護者や遠隔地からの転居者にとっては、地域で子どもを通してのつながりができ、近隣の同僚性が高まると考えられる。わずかな時間にはなるが、グループディスカッションや休憩時間を使って、学校をはじめとする地域の機関や施設に関する情報の交換や、教員等との連携の取り方、（PTA など）他の保護者との対応などを話し合う機会は、各人が知識や情報を獲得するという意味で、ピア・エンパワメントの効果を有していると考えられる。

以上のように、センター型とアウトリーチ型のいずれにおいても、講座に参加しよ

うとする「積極性」や参加を「決断」したことが参加者同士で支えられることで、さらに主体性が促進されるであろうことは、両講座が共にピア・エンパワメントの機能を有しているということができる。このように同じ目的で、回数の異なる 2 つの講座を用意することは、エンパワメントという視点からも社会的な意義を有していると考えることができる。

５．機密性について

PECCK は地域を違えた参加者が多く、その点では機密性が保たれている。そして、７回のプログラム経過の中で、お互いの心理的距離が縮まり親和性が高まると推測できる。

PECCK-Mini の場合、同じ地域からの参加となるため、顔見知りが多いという点で機密性は低いが親和性は高い。親和性の中で起きる「笑い」には、話題を中断させることや、意味を中和させる意味もあり、プライバシィの開示に一定の境界線を引くような役割を果たしているとも考えられる。

PECCK と PECCK-Mini を併用することは、「講座には参加したいが、悩みを近隣では知られたくない」と思う親と「身近な構えのない場所で話し合う」ことを希望する親、いずれの機密性に対するニーズにも対応できていると判断できる。

６．本節のまとめ

以上、センター型講座とアウトリーチ型講座の諸特徴とその意義を導き出すために５つの視点を見出し、それぞれについて検討をおこなった。これらを整理すると表７－１のようになる。表７－１に示したように、センター型とアウトリーチ型のそれぞれの特徴を概観すると、PECCK と PECCK-Mini を 2 層的に構造化することの意義が改めて認識できる。

継続性と動機という点では、一つには、参加者にとっては、PECCK-Mini に気軽に学びの機会として参加するという動機から、２回の講座の体験を通して、子どもとの関係について学びの意識を高めていき、その後 PECCK の受講につながるという、講座参加の継続性が考えられる。現状では、PECCK-Mini から PECCK へという「一方向の継続性」であるが、今後自治体で恒常的にこのプログラムが開催されれば、PECCK を受講してから、再学習のために PECCK-Mini を受講するという反対方向の継続性も考えられよう。

表７－１　PECCK と PECCK-Mini の特徴と意義

	センター型 PECCK	アウトリーチ型 PECCK-Mini
意義	子どもとの関係における具体的な主訴に、2 か月間にわたり対応する。小集団を活用した個別的な対応が可能である。	子どもとの関係で新たな事態に備える機会を提供する。導入的な意味があり、PECCK やその他の講座参加を引き続き奨励できる。
地域性	距離・時間・費用等の物理的条件は悪いが、往復にかかる時間は講座の復習や振り返りに有効。また、市街地に出向く「大義名分」と「気分転換」となる。	物理的条件は良好。友人と誘い合っての参加が可能。慣れた地域内であるため気構えがなく、日常の延長線上で参加できる。
参加動機	困りごとが具体的であり、動機は高い。プログラムへの積極的な参加と個別的な質問につながる。	気軽に参加できる。講座を通して子どもとの関係に関する意識や気づきを高め、動機づけは高まる。
ピア・エンパワメント	異なる地域の話題は、視野を広げると同時に、地元の地域文化に対する認識を高める。講座終了後に自主的に集まる機会やサークル活動に発展する場合もある。	参加者が同じ地域に居住しているため、学校等の機関・施設の情報を得て望ましい関係の結び方について意識を高め合える。近隣同士で身近に子育て意識を高めることができる。
機密性	参加者は地域を違えており、機密性は高い。プログラムの進展により、親和性が高まる。	同じ地域で顔馴染みが多く、機密性が低く、親和性が高い。「笑い」が、お互いに踏み込まない領域の境界線の役割を果たしている。

ピア・エンパワメントの視点からは、同じ地域内の身近な者同士がつながることによって、地域の中での学齢期の子育ての意識が高められるという PECCK-Mini が持つエンパワメントの側面と、異なる地域の親がつながることによって、地域を超えたところでのお互いの子育てにおける関心事を共有できるという PECCK が持つエンパワメントの側面は、2 層構造化によって融合される。参加者は、地域によるつながりと、関心事によるつながりと、それぞれの有効性を吟味し、子育ての同僚性を高めることができるようになると推測できる。

学齢期子育て講座が２層構造化した体制で自治体において供給されるようになることは、学齢期の子どもを持つ親という支援が届きにくい対象に、ニーズに応じた丁寧な講座の提供が可能となる。そして、その結果、２つの講座の特徴を生かした形でのエンパワメントがなされていくといった可能性を、２層構造化は含んでいることも検証できたといえる。

また、センター型およびアウトリーチ型といった形式にとらわれずに、あるいは、２層構造や連携を意識せずに PECCK と PECCK-Mini の特徴を見た場合、それぞれが単独で開催されることにも十分意味があることにも言及しておかなければならない。PECCK と PECCK-Mini の単独の効果は、それぞれ本論文の第３章と第６章で確認されている。PECCK と PECCK-Mini の各講座が単独に開催されても、参加者には一定の効果がもたらされる点は、ここで改めて確認をしておきたい。

さらに、PECCK-Mini に参加した後に PECCK に参加するという流れではなく、子どもの育ちや心理を学ぶ目的で、PECCK とは異なる子育て関連の講座に参加する親がいるという事実もあるし、PECCK-Mini に参加した後、児童館職員が子どもの発達検査などを診てもらえる専門機関を紹介する場合や、親の個別的カウンセリングをおこなっている機関を紹介することもある。このように、PECCK-Mini を受講したからといって、どのような親に対しても PECCK を紹介するというわけではない。２層構造化に固執しすぎるのではなく、それぞれの講座は独立してもそれぞれに意味があるということを踏まえ、講座の参加者を他機関や他の講座に紹介することがあるということも、学齢期の子育て支援として位置付けておかなければならない。

以上で論じてきたように、センター型アウトリーチ型はそれぞれに効果を持ち、参加者のニーズに対応した講座であることが確認できた。２層構造の構築は、学齢期の子育てについて課題を抱える親から、子どもとの対応を学びたいという意識を持つ親まで、幅広く対応することが可能である。PECCK-Mini に参加した後に、より幅広く知識を身につけたいと願う保護者のために PECCK が用意されていることは、地域において学びの多様性や連続性を保障するという「社会的な意義」がある。

第４節　２層構造化がもたらす臨床的意義－受講による変化に関する分析結果より－

本章の第１節から第３節まででは、PECCK および PECCK-Mini という２つの講座の特徴を相互に比較しながら、それぞれのプログラムの意義を考察し、これらを２層構造化することでもたらされる「社会的な意義」について検討をおこなった。本節の目的は２層構造の方法論の中心をなす、PECCK-Mini から PECCK へのスクリーニングの方法とその妥当性を検討することである。本節ではまず、PECCK と PECCK-Mini の２つの講座の臨床的な意義を確認する。そこで、PECCK の効果を明らかにするために PECCK-Mini と同一

の「親の認識する変化」尺度を用いて検証をおこなう。PECCK の効果については、第３章において即時的効果と持続的効果が既に検証されているが、この検証方法は PECCK-Mini のそれと異なっている。そのため、スクリーニング機能を検討する本節においては、PECCK-Mini と同一の尺度を用いて PECCK の効果を検証することとした。そして第５章で実証されている PECCK-Mini の効果を改めて確認しながら、その上で、２層構造の方法論の中核に位置づけようとしている PECCK-Mini から PECCK へ導くための「スクリーニング」の妥当性について考察をおこなうこととする。

１．尺度を利用した PECCK の効果に関する検討

ここでは､本論文ですでにその信頼性と内容的妥当性が確認されている尺度を利用して、PECCK の効果を検討した結果を示す。この尺度は PECCK あるいは PECCK-Mini を受講することを通して参加者である親が明らかに生じたと認知する「自分の側の変化」と「子どもの側の変化」を測定するために開発した尺度であり､「親が認識する変化」尺度と名付けられ、３つの因子構造を持つ 15 項目の質問で構成されていることは既に第 5 章で検討されたところである。

（1）方法

筆者らは PECCK を年間３クールずつ開催してきており、現在（2010 年 11 月）までに 29 クール（第１期～第 29 期と呼んでいる）を提供している。しかしながら、今回利用する尺度は、本研究中の 2009 年度中に開発されている。したがって、PECCK の参加者を対象にこの尺度を講座の受講前後に実施できたのは、第 23 期、第 26 期、第 27 期、第 28 期、第 29 期である。さらに 2010 年度に宝塚市で実施した PECCK の参加者にもこの尺度を適用した。有効回答者数は、順に７名、９名、12 名、８名、７名、７名であり、合計 50 名が本節で扱う効果検証のための分析対象者となった。なお、第 24 期および第 25 期においてデータ収集ができなかったのは以下の理由による。第 23 期は、「親が認識する変化」尺度を開発し始めた時であり、質問項目には、確定版尺度の 15 項目を含む 20 項目で試行的に実施された。それに対し、第 24 期および第 25 期には、20 項目について因子分析をおこなうためのデータ収集の時期と重なり、受講前後に尺度を用いることをしなかった。その後項目の信頼性と妥当性の確認がなされ、確定版尺度 15 項目の利用を第 26 期以降に開始した。実施の方法としては、講座の第１回目が始まる直前と第７回目の終了直後に、参加者に 15 の尺度項目（６件法）が記載された質問紙を配布し回答を求めることとした。「受容・共感」を測定する８項目の各得点を単純加算したものを「受容・共感得点」

「被支配・支配」を測定する４項目の各得点を単純加算したものを「被支配・支配尺度得点」「自責・焦燥」を測定する３項目の各得点を単純加算したものを「自責・焦燥得点」とし、第１回目講座開始前における３つ因子項目の尺度得点と第 7 回講座終了時の３つの尺度得点を比較した。

第１回講座開始前と第７回講座終了時の２時点による検討をおこなったのは次の理由による。PECCK-Mini は短期の講座で体験型学習であるため、講座期間中の「親の認識の変化」は起きにくいと推測された。PECCK の場合には、ロールプレイという体験型学習終えてから 2 回のプログラムが行われるため、体験型学習で得られた経験が日常生活で試される期間が３週間から４週間程度存在することとなる。PECCK の体験型学習が日常生活に反映されると推定される猶予期間に対応するために、PECCK-Mini の効果の持続性を図る時点を、PECCK-Mini が終了した１か月後としたのである。PECCK-Mini はこのような理由から、３時点による効果の分析をおこなったわけだが、PECCK については、そもそも講座期間中に親の認識に変化が起きる可能性も考えられるため、PECCK 終了時の第７回講座終了時の得点と第１回講座開始前得点の２時点の得点差を分析することにした。

（２）結果

まず、回答者である 50 名の参加者の第１回目開始前と第７回目終了時の回答から、３つの尺度得点を個人ごとに算出し、さらにそれらについて平均値と標準偏差を算出した。その結果を表７－２に示す。「受容・共感」については、その尺度得点が第１回目開始前よりも第７回目終了時のほうが高くなっている。これに対し、「被支配・支配」および「自責・焦燥」については、それぞれの尺度得点がいずれも第１回目開始前より第７回目終了時のほうが低くなっている。尺度の命名からも分かるように、「受容・共感」は、その得点が高いほど望ましい状態を示し、「被支配・支配」「自責・焦燥」は、その得点が低いほど望ましい状態を示す。このことから表７－２の結果は、PECCK の受講は参加者にとって望ましい変容をもたらしていることを示している。

そこで、この傾向が統計的に支持されるかどうかを確認するために、３つの尺度得点ごとに、対応のある t 検定をおこなった。まず、「受容・共感」に関しては、$t=1.94$（$df=49$ $p<.10$）となり、２つの平均値の間には差のある傾向が確認された。次に、「被支配・支配」に関しては $t=1.75$（$df=49$ $p<.10.$）となり、同じ様に 2 つの平均値の間には差のある傾向が確認された。さらに「自責・焦燥」については、$t=2.47$（$df=49$ $p<.05$）となり、２つの平均値の間には有意差が得られた。以上の諸結果から、PECCK に参加した 50 名は、受講期間である約 2 か月を通して、子どもに対する「受容・共感」の気持ちや態度を高め、「被支配・

支配」の気持ちを低める傾向にあると同時に、子どもとの向き合いに対する「自責・焦燥」の念を明らかに低めていることが示唆された。

表７－２　３つの尺度得点の時期別の平均値と標準偏差（N=50）

尺度名	時　期	
	第１回目開始前	第７回目終了時
	平均値（標準偏差）	平均値（標準偏差）
受容・共感	30.54（4.42）	31.88（5.96）
被支配・支配	17.34（2.97）	16.60（2.67）
自責・焦躁	11.48（3.13）	10.48（3.33）

（３）考察

すでに第３章で示したように、PECCK 参加者を対象に、第１回目開始前と第７回目終了時において実施した PECCK の受講に対するアンケートによる評価（選択肢に対する回答傾向および自由記述）から、多くの参加者がこのプログラムに高い満足感を得ていること、そして参加者の子どもに対する認識と、参加者から見た子どもの態度および行動が肯定的な方向に変容していることが明らかにされている。これに加え、本節における尺度得点の分析の結果から、参加者は PECCK を受講することによって、「受容・共感」が高まり、「自責・焦燥」が低くなる傾向になることが見出された。これらの結果から、PECCK は参加者の変容および子どもの変容（あくまで親による認知であるが）をもたらす効果を一定程度もっていることが明らかにされた。

一方で、PECCK については、第６章で明らかにされた PECCK-Mini の効果のように３因子の全てにポジティブな変化は生起していない。このことについてその理由を考えてみたい。理由の一つとして、PECCK の開催期間と参加者の講座への思いが推測できる。２か月に亘る講座は、参加者の絆を深め、講座そのものへの愛着が高まる期間と考えられる。第７回目終了時に、多くの参加者は「講座が終わるのは寂しい」と訴える傾向にある。「まだ、解決策が見つかっていないから、次回の講座に続けて参加したい」と訴える参加者も少数ながら存在するし、第３章の持続的効果を把握するためにおこなったインタビューの内容で紹介したように、「もう少し長い期間講座をやってほしい」と参加者の一人は要望している。このような参加者の発言等から筆者らは、３因子の全てにポジティブな変化は生起していない背景として、講座に参加することや親同士の結びつき等への参加者の依存性

が高まっていると考えられるのではないかと推測している。回答数が十分でないことを考慮しなければならないが、第７回目終了時は、15 項目の尺度項目についての変化を感じるというよりも､講座が終了することへの不安や寂しさといった心情に意識が向いてしまい、自らの親子関係を振り返って講座を評価し直すという状況にない参加者がいるのかもしれないと推測している。もう一つの理由は、第１回目開始時と第７回目終了時では明らかに有意な差が生じにくいという推測である。これは PECCK-Mini においても、第１回目開始時と第２回目終了時では３因子共に有意な差は見られず、１か月後において有意な変化が起きていることが明らかとなった。その意味では、PECCK においても、講座終了後一定の期間を経てアンケートを送付し、回答された得点によって分析をおこなうという３時点手法が望ましいのかもしれない。しかし、PECCK の場合、PECCK-Mini の１か月後というような明確な時期が図りにくく、現時点では３時点手法は実施されていない。この点は、３か月後、あるいは６か月後あたりを一つの目安として３時点による比較検討ができるようにするなどを今後の課題としたい。

２．尺度を利用した PECCK-Mini の効果に関する検討

ここでは、第５章でその信頼性と内容的妥当性が確認されている尺度を利用して、第６章で検証をおこなった PECCK-Mini の効果を検討した結果を示す。第５章、第６章の再掲となるが、本章の目的である２層構造化の「臨床的な意義」を論じるために、先に検証をおこなった PECCK と併行して、PECCK-Mini の検証結果を再考することとした。以下の方法、結果、考察については第６章の再掲である。

（１）方法

方法については、第６章第２節と同様である。18 か所（神戸市、宝塚市、西宮市）中 12 か所でアンケートを実施した。１・２回共に参加した 147 名に１回目開始前、２回目終了時と同様のアンケートを郵送し、74 名から回答を得ることができた。

（２）結果

まず､回答者である 74 名の参加者における第１回目の開始直前､第２回目の終了直後、および講座終了後１か月の回答から、３つの尺度得点を個人ごとに算出し、さらにそれらについて平均値と標準偏差を算出した。結果については既に第６章で示されている。「受容・共感」については、その尺度得点が時間の経過とともに高くなっていくことがうかがえる。これに対し､「被支配・支配」および「自責・焦燥」については、その尺度得点がいずれも時間の経過とともに低くなっている。3 時点による検証の結果、PECCK-Mini は参

加者にとって望ましい変容をもたらしていることを示唆している。

そこで、このような傾向を統計的に支持されるかどうかを確認するために、１要因（被験者内・３水準）の分散分析をおこなった。その結果、３因子共に１回目開始時と２回目終了後との間には有意な差を見ることができなかったが、１回目開始時と２回目終了１か月後との間、および第２回目終了時と第２回目終了１か月後との間に、それぞれ５%水準で有意差が得られたことが解っている。

（３）考察

これらの結果から、PECCK-Mini を受講し、講座終了１か月後のアンケートに回答した 74 名は、講座開催期間中（１回目→２回目）は、「親の認識する変化」に顕著な変化を示さないものの、終了（受講）後１か月後には、「親の認識する変化」を構成する３因子全てにおいて、１回目開始前、２回目終了後よりも主たる効果を示したことが実証された。PECCK は PECCK-Mini と開催期間が異なるため、安易な比較検討は避けた方が良いが、PECCK、PECCK-Mini の両講座においては、講座開始前と講座終了時の間には３因子共に明らかな差が見られなかった。これは PECCK と PECCK-Mini の内容が、体験型学習を多く含むため、講座終了後に実生活の場面で子どもとのやり取りを通して、講座での体験を思い返すことができ、緩やかに親の態度を変えることができるような、そのような効果を有していると考察できる。このように同一の尺度を用いて検証をおこなうことによって、PECCK と PECCK-Mini の持つ「臨床的な意義」が明らかにできたということもできるだろう。

４．PECCK-Mini によるスクリーニングに関する検討

（１）スクリーニング指標の検討

PECCK と PECCK-Mini の２層構造化によってもたらされるもう一つの臨床的な意義とは、PECCK-Mini に参加した親のうち、さらに PECCK を受講した方が望ましいと判断される親を、PECCK 受講につなぐという「スクリーニング機能」を指す。実際にスクリーニングを実施する時には、さまざまな手順・手続が必要であるが、これらのうちもっとも中心的で重要な手続きは「どの様な参加者を PECCK につなぐべきか」について判断するための基準づくりである。ここでは、このスクリーニングのための基準を検討する。

本節では、「親の認識する変化」尺度を利用することによって、PECCK および PECCK-Mini は参加者にとって望ましい変容を緩やかにもたらすこと、そして、参加

者の変容を的確に測定できることを確認した。しかし、この傾向はあくまで平均値の推移から判断できる結果であり、参加者の中には受講の効果が得られない場合もある。PECCK-Mini から PECCK につなぐことを考えた場合、基本的には PECCK-Mini では効果が見られなかった参加者を同定することが第一に必要となる。

このような参加者を同定するために、「親の認識する変化」尺度を構成する 3 つの（下位）尺度得点を利用することとした。「効果が見られない」ということは、「受容・共感」尺度においては一定の得点よりも低いという指標（M－1SD）が必要であり、「被支配・支配」および「自責・焦燥」尺度においては一定の得点よりも高いという指標（M＋1SD）が必要となる。そこで、尺度開発の際に分析対象とした 382 名のデータ分布を、母集団からの適切な標本ととらえ、その平均値および標準偏差を利用し、3 つの下位尺度について平均値から 1 標準偏差以上隔たっている得点（点数）を「効果があまり見られない」と同定するための指標とした。（得られている分布が必ずしも正規分布とは限らないが、対象者数が多いため中心極限定理により、おおむね参加者の 16%がこの領域に入ると仮定している。）

第 5 章の表 5 － 3 に、3 つの尺度得点の平均値と標準偏差が載せてあるので、ここから算出すると、「受容・共感」尺度得点については 30.01（34.67－4.66）、「被支配・支配」得点については 19.88（16.92+2.96）、「自責・焦燥」得点については 12.11（9.28+2.83）が指標となる。

（2）スクリーニング基準の検討

指標をもとに同定されるスクリーニングの結果を 3 カテゴリとした。すなわち、① PECCK を紹介する（以下「紹介」）、②PECCK-Mini の効果が見られる（以下「効果」）、③PECCK-Mini 受講前から安定している（以下「安定」）のカテゴリである。

これらを詳細に説明すると、①「紹介」は、1 回目（以下「プレ」）から 2 回目（以下「ポスト」）で肯定的な変化が見られたものの、1 か月後には第 1 回目開始時の状態に戻るか、それよりも悪化を示している因子が 2 つ以上あるケースを指す。また 1 因子以上で 3 時点において、M±1SD よりネガティブな値を示しているケースを指す。②「効果」は、1 か月後時点において、2 因子以上で第 1 回目開始時に比べ肯定的な値を示しているケースを指す。③「安定」は、第 1 回目開始時から、第 2 回目終了時および第 2 回目終了 1 か月後の 3 時点で 3 因子共に、M±1SD より高い値を示しているケースである。

このようにカテゴリ化は可能であるが、スクリーニングについてはできる限り、現

れている３つの時点での変容の結果に対して、忠実な評価をおこなうことが重要であると考える。したがって、２名の評価者によって評価者間で共通の認識を持つこととした。

(3)結果

74 ケースについて、共同研究者と①～③にそれぞれのケースの分類をおこなったところ、①「紹介」は 30 ケース（41%）、②「効果」は 25 ケース（34%）、そして③「安定」は 19 ケース（26%）となった。

次に、「紹介」を示した１ケース、「効果」を示した１ケース、「効果」＋「紹介」を示した２ケース、「安定」を示した１ケース、合計４ケースについて、３時点での得点の変化を示すグラフと自由記述を示しながら考察をおこない、PECCK-Mini のスクリーニング機能について検証をおこなう。

① PECCK への「紹介」が望ましいと判断されるケース

図７－１は紹介ケースの一つである。このケースは１回目開始時、２回目終了時、２回目終了後１か月後の３時点で、「受容・共感」得点と「自責・焦燥」得点について、M±1SD よりもネガティブな値が示されている。この２因子については、２回目終了時で１回目開始時よりもポジティブな変化を示しているものの、２回目終了１か月後にはそれぞれ１回目開始時に近い値に戻っている。そして、いずれも M±1SD よりもネガティブである。また、「被支配・支配」得点は 2 回目終了時で一端ネガティブな値を示すが、２回目終了１か月後は１回目開始時よりもポジティブな値を示している。このような、ケースについては、２回目終了時に見られたポジティブな変化の持続が乏しい傾向にあると判断できるという点で、PECCK を紹介する妥当性を見出すことができる。この参加者はポスト時点でアンケートに以下のような感想を記している。

・*今日のロールプレイで感じた子どもの心を、叱った後とかに子ども自身に伝えた方がいいのでしょうか？それとも、心の中で考えて振り返るだけでよいのでしょうか？*

ロールプレイで体験したことが、子どもへの共感として意識されているが、それを親として次の行動に生かすというよりも、子ども自身に伝えるという選択をしようかという迷いが感じられる。そして、１か月後のアンケートの自由記述では、以下のような感想を記している。

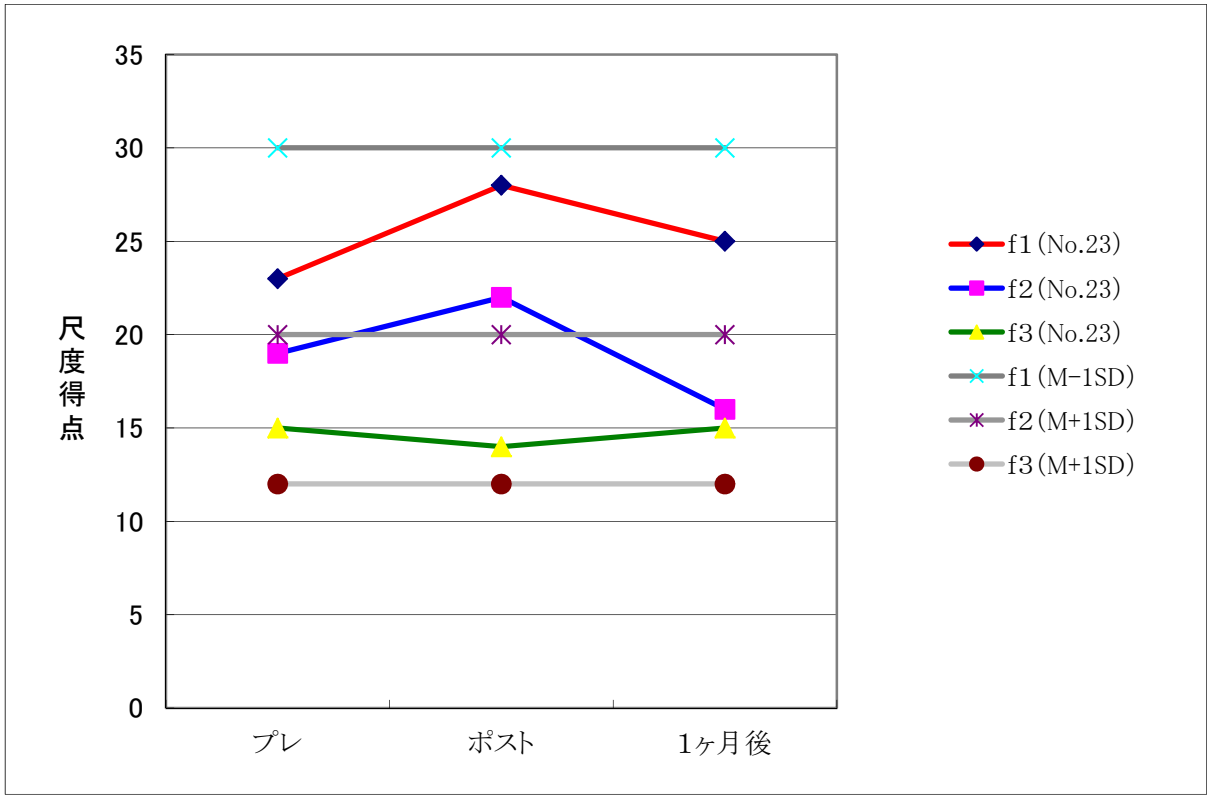

図７－１　PECCK への「紹介」が望ましいと判断されるケース

（※ｆ１：「受容・共感」因子得点、ｆ２：「被支配・支配」因子得点、ｆ３：「自責・焦燥」因子得点，No はケース番号を示す。以降、図 7-2,3,4,5,6 については同様の意。）

・*講座後、自分の傾向がわかって気を付けるようにしていましたが、ナースリースクールを卒園し、子どもが春休みに入り、24 時間一緒にいることで衝突が増えています。でも、イライラとした後に、『イライラしてごめんね。大好きだよ』と伝えることで、なんとかバランスが保てているのかな･･･。片づけ 8 割、9 割おこなうことで子どもが自主的に 100 %片づけられることが増えました。先生のおかげです。ありがとうございました。*

講座での体験が、終了１か月後にも活かされていることが窺うことができる。一方で、長期休暇で子どもとの衝突が増えていることも述べられている。このように、講座で体験されたことから、子どもの立場に立ち、新たな子どもへの関わりとして獲得できる機会として、PECCK への参加を促すことが適当であると判断されるケースが「紹介」となる。

図７－２は、紹介ケースとして、図７－１とは異なる傾向を示している。「受容・共感」得点は１回目開始時では、M－1SD よりもネガティブな値を示していたが、２回

目終了時で値が上がり、２回目終了１か月後にはM－1SDと同じ値を示すまで、ポジティブに変化を示している。一方で、「被支配・支配」得点と「自責・焦燥」得点は、２回目終了時の時点で一端ネガティブな値を示すが、１か月後には１回目開始時に近い値を示している。いずれの値もM＋1SDよりポジティブである。このような傾向を見せるケースは、PECCK-Miniの効果が見られるとも判断できるケースである。

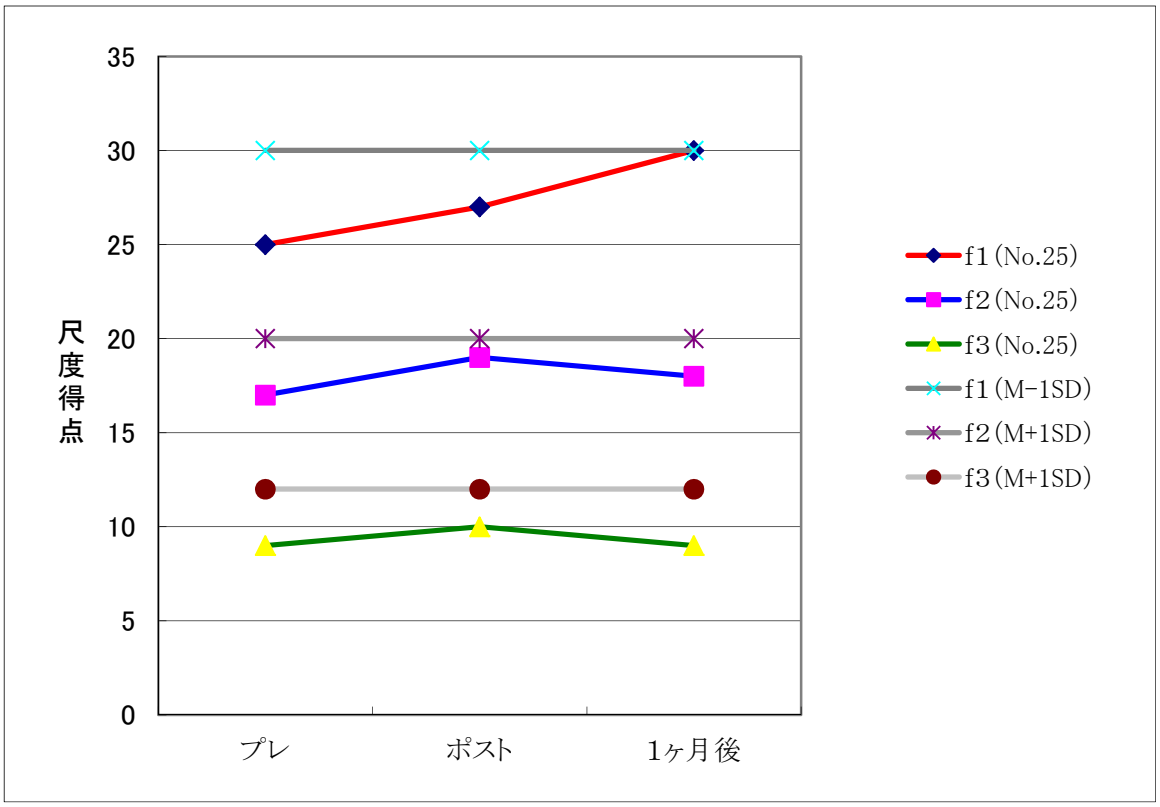

図７－２　PECCKへの「紹介」が望ましいと判断されるケース
（「効果」がうかがえるケース）

一方で「受容・共感」得点は、M－1SDをやや下回る値を示している。つまり、この後PECCKを紹介することで、さらに効果が期待されると判断できるわけである。このケースは、2回目終了時に以下のような自由記述を行っている。

・ロールプレイはとてもストレスに感じたので、甘い飲み物がいただけてホッとしました。ロールプレイで感じた親・子の気持ちはやはり表しにくい“感情”のようなもので、子どもにわかってもらおうといろいろと話す自分は、結局、自分の感情（怒りや恥ずかしさ）をぶつけているだけなのかと思いました。子どもの話もほとんど聞けてなかったな

と、講座を終えて反省することばかりです。

このように、体験型学習で自分の焦りや怒りを自覚したことを記していた保護者は、２回目終了１か月後に以下のような記述をしている。

・*講座の内容、聞いたこと等はほとんど忘れていましたが、こうしてアンケートがきたのをきっかけに、また思い出すことができました。講座を受けたからといって、子どもに穏やかに接しられるかといえばそうでもなくて、やはり大声で怒鳴ることもあります。でも、つい昨日、子ども（３歳１か月）から『大声で言わなくてもわかってるって、ママ』と穏やかに返されて、成長しているのはわが子の方だと落ち込みました。子育てで親もともに成長するとよく言われますが、大人は（私は）本当に成長できるのか、疑問に思いました。*

この母親は、子どもの言葉にわが身を振り返った体験を記している。しかし子どもが言葉を発したということは、親子の交流が少しずつ変化を示していると想像することも可能である。母親は未だ子どもとの関わりについて安定した関わりを獲得するには至っていない様子がうかがえる。PECCK に参加することで、さらに「受容・共感」という積極的な関わりを獲得することが期待できるケースである。このようなケースも「紹介」と位置づける。

②「効果」ケース

図７－３は、PECCK-Mini 受講の明らかな「効果」を示している。「受容・共感」得点は２回目終了時で若干下がるが、２回目終了１か月後には２回目終了時よりもポジティブな値を示している。「被支配・支配」得点についても、２回目終了１か月後はポジティブな値を占めている。「自責・焦燥」得点は、１回目開始時から２回目終了時へはポジティブな値を示しているが、２回目終了１か月後にはややネガティブになりながらも、１回目開始時よりも望ましい値を示している。

「安定」のケースにも分類できるように見えるが、「受容・共感」得点が M－1SD に近い値をプレと２回目終了時で示している点では、安定とは評価し難く、むしろ、PECCK-Mini を受講した後に、望ましい関わりを保護者が獲得しつつあると推測できるケースである。この母親は、２回目終了時でアンケートの自由記述に以下のような感想を記している。

・*講義を聞き、「うんうん」と反省することばかりでした。自分の息子が女の子に手をあげた時、頭ごなしに怒ったことがあります。「何でそんなことしたん！？」その質問の仕方も怒りながらでした。本当のこと言えるはずありませんよね･･･。子どもの話を聞く、言える環境をつくってやりたいと思いました。*

「本当のことが言えるわけありませんよね・・・」という表現から、母親は子どもの気持ちに共感していることが推測できる。そして２回目終了１か月後には、アンケートで次のような記述を行っている。

・*前回の講座で、「小１の息子の学校の用意ができない」というイライラを発散させて頂きました。その後、同じような日々は続いたのですが、最近、息子と「約束」というかたちで、宿題をしたら、すぐに用意をすることに決めました。約束をした初日から、何日間かはやはり用意をすることはありませんでした。しかし、毎日自分から「今日も約束守られへんかったわ･･･。」と少し気にしている様子でした。私も怒らず「ほんまやな～。」と一言。その後、何日かして自分から学校の用意をし、「今日は約束守ったよ」と笑顔で言ってくれました。しっかり褒めておきました。母と息子が少し成長できたようです。*

子どもとのやり取りを具体的に記述しており、子どもが親に発する言葉と気持ちを受け止めていることが窺わせる記述である。親子が少しずつ成長していることを実感として獲得していることが、記述から読み取れるし、数値も同様のことを示している。このようなケースはPECCK-Miniの「効果」がうかがえると評価できる。

図７－４もPECCK-Miniの「効果」を示していると判断できケースである。「受容・共感」得点、「被支配・支配」得点、そして「自責・焦燥」得点いずれも、２回目終了時でネガティブな反応を占めているが、２回目終了１か月後には、１回目開始時よりもポジティブな値を示している。図７－３と同様に、「安定」とも評価できそうである

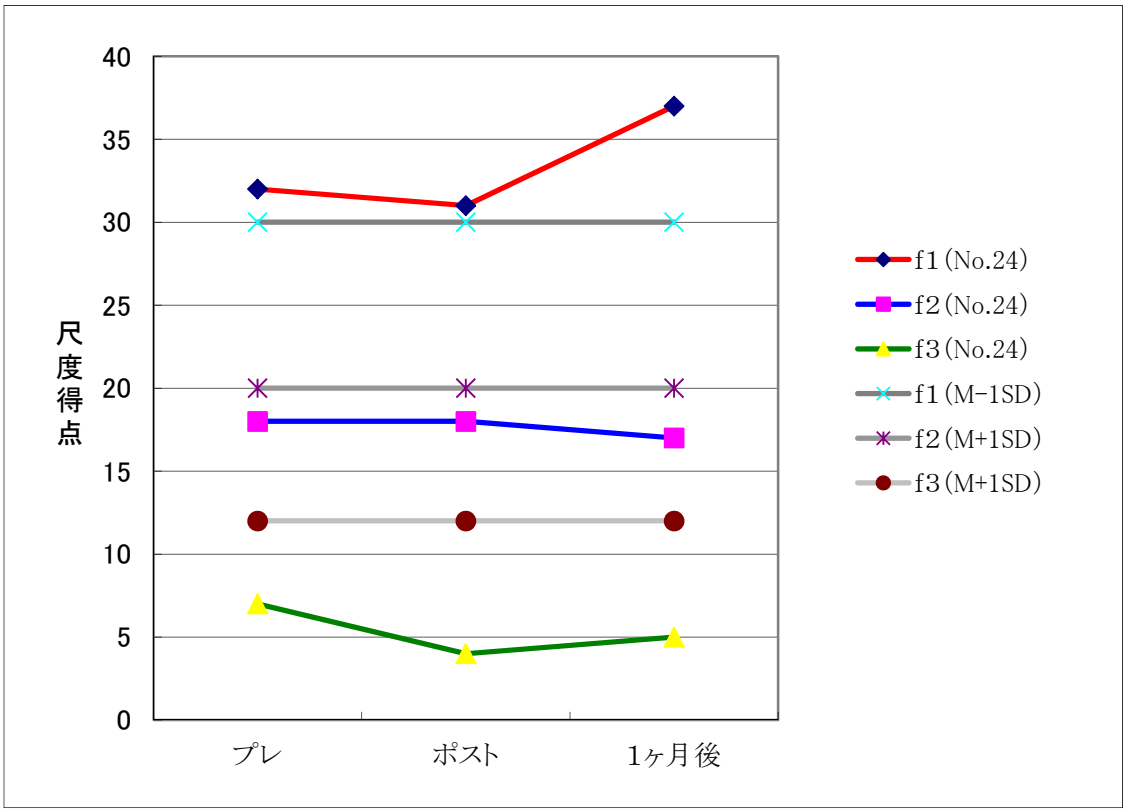

図 7－３　PECCK-Mini の「効果」があると判断されるケース

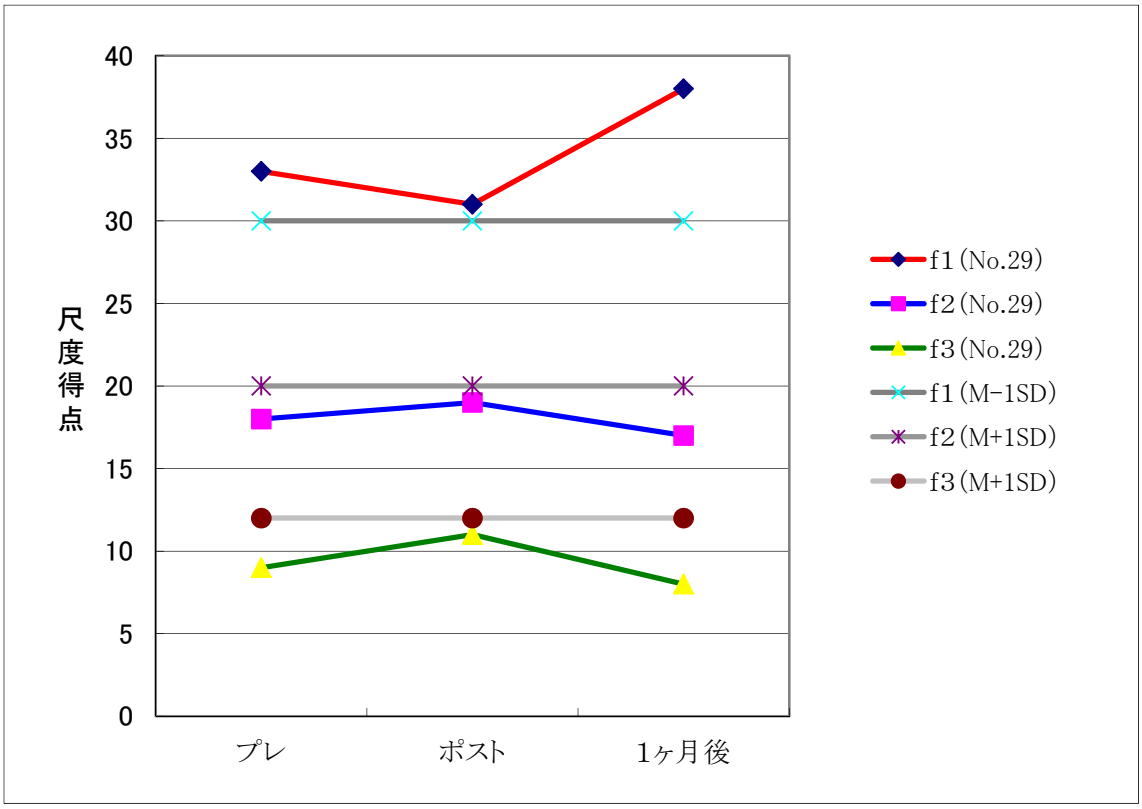

図 7－４　PECCK-Mini の「効果」があると判断されるケース

が、３因子ともに、２回目終了時ではM±1SDに近い値を示し、２回目終了１か月後に好転を示している点で、「効果」と評価することが妥当であろう。この保護者は、ポストの時点で以下のような記述を行っている。

・*子どもの気持ちを冷静に受け止めることができました。来ていなかったら、私も子どももストレスが溜まっていて、悪循環を繰り返していたと思います。小学生になって（小1）すぐ受講できてよかったです。ありがとうございました。*

「悪循環」という、講義で使われた言葉を用いて、ストレス状況を振り返り、受講によって子どもの気持ちが冷静に受け止めることができたと振り返っている。図７－４で示されている２回目終了時でのネガティブな反応は、受講によって、自らの関わりを反省的に評価した結果として受け止めることもできよう。

２回目終了１か月後には、この母親は次のように感想を述べている。

・*講座を受講し、振り返りをすることで、子どもの気持ちを考えてあげることができるようになりました。（できないときもありますが）頭ごなしに怒っていたのも、私に心の余裕がなかったり、忙しいときなどで反省しました。私が心豊かにできるように頑張りたいと思っています。私は絵本講師として子どもを持つ方に「家庭での読み聞かせ」を伝える活動をしています。親子で絵本を読んで心豊かに笑顔で過ごせるようにしたいと思います。受講してよかったです。ありがとうございました。*

この母親は「頑張る」という表現を用いているが、心の余裕のあるなしを振り返り、心豊かに子どもに接しようとしている様子が文章からうかがえ、また図７－４も同様の状況を推測させる数値を示している。このようなケースも、PECCK-Miniの「効果」が現れているケースと位置付けることができる。

③「安定」ケース

図７－５は、PECCK-Miniの受講前から受講後の経過の中で、安定が持続されていると判断できるケースである。

「受容・共感」得点、「被支配・支配」得点、そして「自責・焦燥」得点共に M±1SD よりもポジティブな値を１回目開始時から示している。「被支配・支配」得点については、M＋1SDに近付く値を示しているが、近似値とは言えず、「受容・共感」得

点は、２回目終了１か月後の時点で１回目開始時より低い値を示しているが、平均を大きく上回る値である。このように３時点で３因子共に M±1SD よりもポジティブな値を占めているという傾向を示しているという点で「安定」と位置づけることができる。この母親はポストの時点で次のように記述を行っている。

・*自立できることをよしとしていた思いがあったが、手助けしてやって、最後達成感を味あわせるという話はなるほどと思い、実際にやってみたら、親子共に気持ちの良い時間が流れた。いい時期に受講できたのも何かの縁。子育てが前よりももっと気楽にできそうです。*

講義の内容を実行したことで、「気持ちの良い時間が流れた」ことを体験できたことが報告されている。そして１か月後には、次のように記述している。

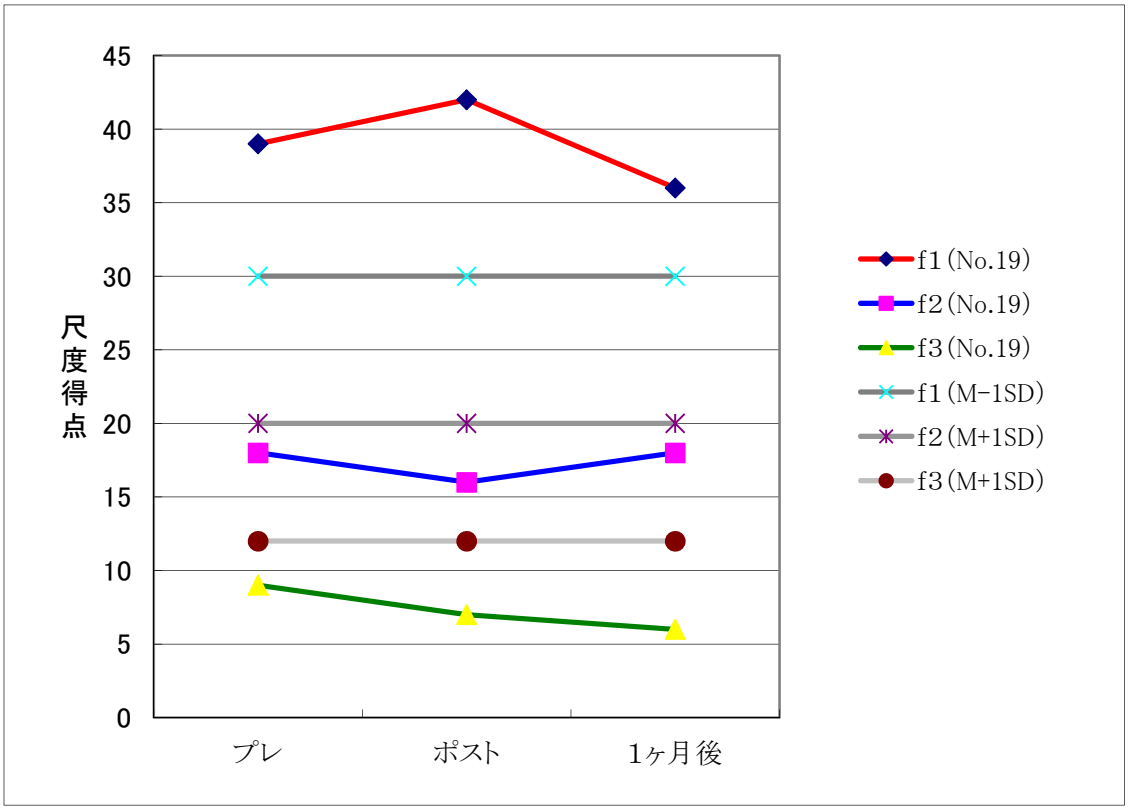

図７－5　PECCK-Mini 受講前から「安定」していると判断されるケース

・*ふとした時に自分の言動を振り返ることが多々あり、「あ、また決めつけているなぁ」とか「もうちょっと手を貸してみよう」と思い返すようになっています（後略）。*

このように、講座で体験されたこと、獲得された気づきが２回目終了１か月後にも持続していることが推測できる。このような傾向を示すケースを「安定」と位置づける。

④「効果」は見られるが「紹介」がふさわしいと判断されるケース

最後に、PECCK-Mini の「効果」が劇的に見受けられるが、１回目開始時で２因子の値の悪さから、PECCK への紹介が妥当であろうと判断できるケースを紹介する。

図７－６は、「受容・共感」得点と「自責・焦燥」得点が１回目開始時で M±1SD よりもネガティブな値を示し、２回目終了１か月後の時点で、その値を上回っている。PECCK-Mini を受講した効果が顕著に表れていると推測することができる。

この母親は２回目終了時で次のような記述を行っている。

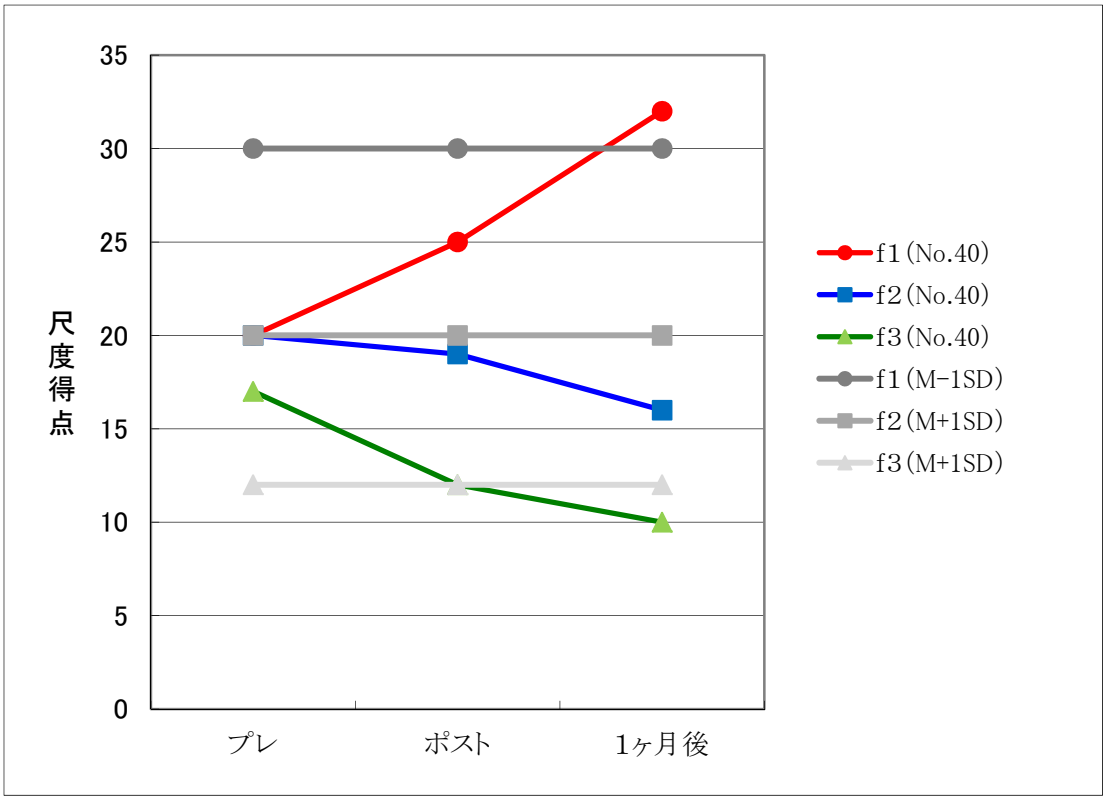

図 7－６「効果」は見られるが「紹介」がふさわしいと判断されるケース

・実は主人にも同じようなことを言われていましたが、主人の言うことは全くのように聴く耳を持てませんでした。でも、先生のお話しは、素直に聴けました。ありがとうございました。ロールプレイや４コマ漫画で子どもの気持ちがわかりましたが、実際子どもと接していると、判るけど親の気持ちも入ってしまい、ダメな親になっています。厳し

くするのと、どなり散らすのは難しいですね。子どもに一生懸命親が育てられています。大変役に立ちました。ありがとうございました。

家族関係に不安定さがうかがえる表現があり、また子どもへの接し方について不適切な関わりが疑われる表現が記されている。講座への受講は自ら肯定的に評価しているが、不安定な家族関係と子どもへの関わりについては、母親が望むような変化が困難であることが推測できる。

そして、１か月後には次のような表現となっている。

・*子どもの気持ちになって、少しですが考えられるようになりました。父親の協力を得られてよかったと思います。私に余裕が持つことができたので、子どものやること（100%ではありませんが）私自身待つことができました。子ども自身も、4 歳（講座を受けた時は 3 歳）だからか、自発的にほっといても考えて遊ぶようになりました。私も講座を受けてとても考えるところもあり、勉強になりました。ありがとうございました。9 月からの講座にも、是非参加したいです。*

家族関係の安定がうかがえるが、一方では２回目開始時とは正反対のような子どもの関わりが行われていることがうかがえる表現も記されている。数値としてポジティブな変化を示しているが、PECCK の受講を推奨し、子どもへの共感を高め、子の立場に即した親の関わりを獲得できるような支援の必要性がうかがえるケースである。このようなケースは、PECCK-Mini 受講の「効果」が見られ、さらに PECCK を「紹介」するにふさわしいケースと位置付けることができよう。

第５節　考察

本章では、センター型の PECCK とアウトリーチ型の PECCK-Mini の２層構造化について検討した。センター型とアウトリーチ型のそれぞれのプラス面とおよびマイナス面の検討を通して、２層構造の意義を見出すことができた。それらは「社会的な意義」と「臨床的な意義」である。

「社会的な意義」とはセンター型とアウトリーチ型の２つのタイプの講座が、自治

体あるいは地域社会に配置されることによって、保護者のニーズや利便性に対応した講座の提供が可能となることである。どちらか一方を保護者の意志によって選択でき、そこで見出した子どもへの関わりのヒントやその効果、あるいは子育てに関する知識を獲得できるという点は、学齢期の子育てと向き合っている保護者にとっては意義のあるものと言える。また、タイプの異なる２つの講座について連続して受講することができるということである。PECCK-Mini を居住地の近くで受講し、興味が高まった時点で PECCK の受講が可能となるという一連のプロセスは、保護者の成長とそれに伴う親と子の関係の緩やかな変容を可能にする。また、PECCK を受講した後に、学んだことや獲得したことを再確認する機会として、身近な地域で開催される PECCK-Mini を受講することも可能である。この２つの講座が２層構造として配置されることは、保護者にとっては講座を繰り返し受講することができる点、およびタイプの異なる講座を用意することで保護者のニーズに対応できるという点で意義がある。

「臨床的な意義」とは、一つにはセンター型 PECCK とアウトリーチ型 PECCK-Mini の２つの講座が、参加した受講生にとってそれぞれに効果を示していることが明らかにされた点である。講座の効果をどの様に捉えるのかについては議論の余地があるものの、アンケートや信頼性が検証された尺度項目によって導き出された結果は、両講座共に一定の効果を認めることができるというものであった。「臨床的な意義」のもう一つは、市の中心部で開催される PECCK を、その短縮版である PECCK-Mini として地域社会にアウトリーチすることで、身近な地域で短期に開催できるようになり、保護者が受講しやすい状況が作れるようになることである。そして、信頼性が検証された尺度項目を用いて、親の認識の変化について分析をおこなった結果として、「紹介」「効果」「安定」の３レベルでの評価が可能となったことである。そして、２層構造化の臨床的な意義は、PECCK-Mini から PECCK を紹介することによってさらに親の認識の変化が期待できると思われる「紹介」ケースを抽出できたことである。スクリーニング機能を用いたケースの類別は、現在進行中のところであり、「紹介」ケースが PECCK への参加に繋がっていくようになれば、その評価については改めて別の機会に論ずる予定である。

また、次のような課題が現時点で推測される。PECCK-Mini をアウトリーチ型として広く展開し、２層構造化の意義を鑑みる場合、不適切な関わりといった課題を抱えた保護者から PECCK-Mini で効果を持続させるために参加する保護者まで多様なケースが想定できる。PECCK は従来から、公募制で開催しており、多様なニーズを持

った保護者が参加していることも事実である。これまでの経験から、様々な保護者が参加することにより、集団の規範も異なり効果が表れにくいというようなことも想像できる。アウトリーチ型とセンター型という２層構造化によって、学齢期の子育て支援を普及させることは重要であるが、そのことと２つの講座の効果を維持することとが二律背反しないようにしなければならない。これらの点については最終章で課題として考察する。

第８章　２層構造化にとって必要となる人材養成に関する検討

第１節　PECCK 実践に必要となる資質

本章では、学齢期子育て支援講座 PECCK と PECCK - Mini を２層化させて展開するために必要となる人材養成について、その考え方と方法を提唱する。そのことにより、地域の子育て支援活動における人材育成への一助としたい。

対応と介入を目的とした長期（概ね２か月）の開催となる PECCK と、予防と教育を目的とした短期（２回）の講座である PECCK-Mini の２つの講座が、前者はセンター型として自治体の中心部で実施され、後者はアウトリーチ型として地域児童館等で実施されることについては、センター型とアウトリーチ型のメリットとデメリットの検証と併せて第７章で行われたところである。

これまで繰り返し述べてきているように、現在わが国では、子育て支援活動が活発に展開されているが、地域に根差した子育て支援のプログラムが継続的に実施されるためには、安定的に一定の人材を確保し講座に供給できるようにすることが期待される。学齢期子育て支援講座においても、センター型とアウトリーチ型という 2 層化されたプログラムを継続して実施するためには、人材をいかに確保し育成するかという現実的な課題を議論しておく必要がある。

そこで、このような考えを整理するために、本章では、まず専門職がその役割を担うことが求められる PECCK の人材について検討をおこなう。その上で、PECCK-Mini に期待される人材の活用について考えを整理する。特に PECCK や PECCK-Mini の受講生を支援者に登用しようとする考えについて整理をおこなうために、ソーシャルキャピタルの概念を援用し、PECCK-Mini において人材を登用する意義を検討する。次に、サービスラーニングの概念を援用し PECCK-Mini を地域で実施できるようにするための人材育成の考え方について検討をおこなう。このように PECCK の人材と、PECCK-Mini の人材とその育成について検討をおこなった後、参加者から支援者の役割を担うようになったスタッフと、児童館の職員を対象としたインタビューをおこない、PECCK-Mini を地域で展開させるために、講座の参加者が支援者として活躍することの意義について考察する。

１．専門性の担保

PECCK は対応・介入型の１クール７回のプログラムである。2001 年度の講座開始当初から現在まで筆者ともう一名の臨床心理士（女性）が講座の主たる運営とファシリテータの役割を担っている（2001 年～2008 年まではもう一名の臨床心理士（男性）と３人体制であった）。

PECCK について、参加者の傾向を把握するために、PECCK-Mini と同様の評価尺度を用いた検証をおこなったところ、PECCK の参加者は、第７章でも示している通り、親と子どもの関係を示す「受容・共感」「被支配・支配」「自責・焦燥」の３因子の平均得点が、一般の保護者や PECCK-Mini の参加者に比べネガティブな値を示す傾向であることが分かった。このことは、本研究をおこなうにあたって改めて調査をおこなった結果として把握できたことであるが、長年 PECCK を運営する中で、参加者の思いの大きさは肌で感じるところであった。参加者が抱える子どもとの躓き感は小さくなく、７回の講座に参加しながら、具体的な子どもへの関わり方の変化やその達成感を求めてきているであろうことは、毎回容易に想像がつく。このような参加者の思いに対応するために、神戸市の場合、筆者を含む２名の臨床心理士と１名の神戸市子ども家庭センターの児童心理司（臨床心理士）の３名体制を敷いている。プログラムの進行に関する３名の役割は、学齢期の子どもの育ち等についての講義、体験型学習の進行、グループディスカッションの進行と質疑への応答である。特に講義や体験型学習を終えた後のグループディスカッションでは、親が苦慮している子どもの問題行動への具体的な対応について質問されることも少なくない。そのために３名は、心理的な側面から子どもの示す行動への見立てや解釈をおこなう必要が生じる場合がある。子どもへの具体的な見立てや解釈は、保護者からの伝聞で判断するしかなく、個別的な対応が必要だろうと推測される場合には、こども家庭センターやその他の発達相談などの機関を紹介することにしている。つまり、PECCK の場合は、運営やファシリテートに携わるスタッフは、保護者の話からの子どもや親と子どもの関係ついて見立てや解釈をおこない、個別に相談に対応することがある。そして個別相談よってはしかるべき相談機関に繋ぐという役割が求められることもあり、一定の専門性やそれに関する情報を有している者が担うことがふさわしいと考えている。

２．PECCK で求められる技能

PECCK のプログラムを展開させるための人材としては３つの技能が期待される。

つまりグループの力を活用するグループワーク技能、家族や親子の力動を見立てる技能、そして個別カウンセリングの技能である。これらの技能は、第２章で紹介している PECCK を構成している幾つかの理論モデルと一致している。

PECCK は現在、神戸市、宝塚市で PECCK-Mini と共に２層構造化を実施しているところである。そして宝塚市の PECCK は筆者と臨床心理士の２名で主となるプログラムを担っている。このような体制で神戸市では年間３クール、宝塚市では年間２クール、合計５クール（35 セッション）の PECCK を実施している。１年間に 35 セッションの開催は、２名の対応で実施可能である。今後は PECCK のフォローアップ・プログラム（半年～１年後に１セッションの講座）を開催し、持続的なプログラム開発についても検討できるようにしていきたいと考えている。

一方で２層構造化を実施していく中では、PECCK-Mini は神戸市で年３か所（６セッション）、宝塚市で年７か所（14 セッション）実施しているところである。PECCK と併せると、神戸市では 27 セッション、宝塚市では 28 セッションとなり、２名（神戸市は３名）体制で PECCK と PECCK-Mini の２層構造化を意識した講座数を維持することは、物理的な制約が生じることとなる。併せて、今後他の自治体で２層構造化を意識した講座の展開を実施していこうとすれば、PECCK と PECCK-Mini が担えるような人材を養成することが現実的な課題となる。

その際、PECCK の人材養成を考えると、臨床心理士や社会福祉士のように、グループの力動を理解しながらグループワークを展開し、参加者の語りから家族システムを見立て、助言が行えるような専門職を養成していくことが求められると筆者は考えている。ただし、現在は、必ずしも全ての市町村で心理・社会福祉領域の専門職の配置に積極的というわけではない。その意味では有資格者にこだわらずに、PECCK の毎回のセッションを進行させ、参加者の意見を丁寧に受け止めながら、グループの相互作用を高めることができるような支援活動ができる技能を持ち合わせている、そういった人材を養成することも視野に入れることが望ましい。

自治体の職員や自治体が委嘱している法人等民間団体の職員を人材として育成することを考える場合、地域児童館の児童厚生員は、学齢期の児童と日常的に交流しており彼らの育ちについて実践知を十分に持ち合わせていると考えられ、人材としては的確であろう。保護者を支援するような講座が実施できるようになることは、児童厚生員の新たな専門性を構築する意味でも価値が高いと考えても差し支えないであろう。さらに、PECCK が行われるようになった自治体では、子育て支援部局等に就く職員

を対象としたPECCKの研修をおこなうことも考えられる。自治体職員の子育て支援の技法を高めるための、人材を養成することを目的とした研修に位置づけることが可能であるかどうか、今後検討の余地が残されているだろう。このようにPECCKに関しては、プログラムが担える人材の対象として、心理、社会福祉関連の有資格者、地域児童館等の児童福祉関連業務に携わる職員、自治体の子育て支援関連業務に携わる職員などを想定することができると考えている。

第２節　PECCKの人材養成

１．養成の方法

PECCKの人材養成の方法としては、まず１年間（２－３クール）はPECCKに参加し、プログラムのファシリテータとしての役割を担いながら、スーパービジョンの受けることが望ましいと考える。

まずに求められるのは、グループワークの技能である。グループの人間関係を理解し、グループで生起する人間関係を把握しながら、グループの中でお互いが受け容れ易い雰囲気（規範）を作り出せるような技能を習得することである。次に必要な技能として考えられるのは、体験型学習を経て、参加者が語る個別体験や、体験から得た子どもとの関係の見直し、あるいは親からの問いへの対応である。PECCK はグループを中心に展開するプログラムであるため、個別に語られたことをグループで共有できるようにすることが目的の一つである。そのために、個別対応は全体で共有できそうな問いについてはそのまま進行するが、個別の内容（子どもの発達や問題行動、家族関係等）に入りそうな雰囲気がうかがえる際には、グループの中でそのような個別の対応に時間をかけることは避け、時間と場所を変更しての面談を含めた丁寧な個別支援が考えられるべきであろう。PECCK では、個別に答えるというよりも、個人の意見や問いをグループ全体に問い返し、全体で包み込むような関わりができることを主に考えている。このような関わりを学ぶためには、実地の訓練、ファシリテータのモデリング学習と合わせて、スーパービジョンを核とするような個別的な養成方法とそのプログラムが組まれるように今後も試行していかなければならない。

２．人材養成上の課題

２層構造化の目的を意識し、PECCK-Mini との連携を図るためには、PECCK の人材育成を意識しながら講座を運営すると共に、後に述べる PECCK-Mini に携わる人材の養成と、スーパービジョンに携わることができるような人材の登用が期待されるところである。但し、このような人材を登用するためには、PECCK と PECCK-Mini を開催する自治体等を中心に財源と予算を確保するという、現実的な課題を克服しなければならない。そのためには、自治体における学齢期の子育てに関するニーズを把握し、保育所、幼稚園、小学校そして児童館といった、学齢期の子どもとその親が所属する機関と連携を取りながら、彼らへの支援の必要性について繰り返し訴えるという作業を粘り強く行わなければならないだろう。さらに、PECCK と PECCK-Mini の即時的効果と持続的な効果を検証しながら、２つのプログラムの意義と 2 層構造化によってもたらされる効果を明らかにし、自治体等の認識を高められるような取り組みが課題として挙げられる。本研究はそのパイロット・スタディとして位置付けることができると筆者は考えている。神戸市の実績を受け、宝塚市は 2010 年度より PECCK と PECCK-Mini の２層構造化による講座を展開することの重要性について認識し、筆者らが主宰する「家族支援研究会」との共同研究が成立したところである。このように、パイロット・スタディによって自治体との協働体制が今後も成立することが期待されるところであるが、その際には自治体の状況や、地域の特性などに対応できるように、プログラムの修正等をおこなう必要性が生じることも予測される。具体的には開催の回数であるとか募集人数などが容易に想像されるが、PECCK と PECCK-Mini の中心となる体験型学習を核とした柔軟なプログラム構成を考案するというようなことが課題となろう。

第３節　PECCK-Mini 実践に必要となる資質

１．地域における人材の活用

PECCK-Mini は住民の居住地域に近い児童館や子育て広場において１クール２回実施される。第７章で PECCK と PECCK-Mini の特徴に関する対比はおこなったところであるが、PECCK-Mini が参加者にとっては居住地近くで行われるという点は人材の活用面でも意識したいところである。つまり、地域性を重視し、参加者と支援者

が地域性を共有できるような立場や関係性を持てることは、PECCK-Mini の特色を反映させるという意味で意義がある。そこで、本節では、PECCK-Mini の人材として地域住民や講座の受講生を「当事者」として位置付け、彼らを登用する可能性について検討を加えたい。

大日向は、子育て支援に携わる人材を育てる目的について 2 つを挙げて説明を行っている。その一つは、子育てに孤軍奮闘している子育て家庭を地域の住民で支えることにより、親が子育てに喜びを見出せるゆとりを取り戻してもらうためである。もう一つは、支援者となる人々が求めている社会参画を応援できるような道づくりにつながるためである（大日向雅美 2008）。このように人材を育てる意味が説明されている。筆者は人材育成の意味について、大日向の示唆を参考に、さらに 2 つの意義を仮説的に提唱したい。それらは、一つに学齢期子育て支援をアウトリーチ型で展開する際に、地域の人材が社会的資本、つまりソーシャルキャピタルとして支援の役割を担うことによって、参加者と支援者との住民的な交流が生まれることが期待できるという点である。そして二つには、仮に参加者が支援者として講座に参画する道筋ができれば、「参加から支援へ」と、子育て支援の世代間連帯が形成され、結果として地域における自立的な子育て支援態勢が実現されることが期待できるという点である。このように、子育て支援活動における人材の確保と育成には、いくつかの意義を仮説的に提唱することができる。

センター型とアウトリーチ型のプログラムを展開する上で、人材育成をどのようにおこなうのかについて、以下の手順で述べていきたい。

まず、PECCK（あるいは PECCK-Mini、以下、特に断りのない場合を除き、PECCK と PECCK-Mini の両講座を PECCK と表す）における人材とは誰のことを指すのか、ということを明らかにする。

センター型の PECCK については、１クール（全 7 セッション）の対応的あるいは介入的な支援をおこなうために、臨床心理士や社会福祉士のような専門資格を有する人材がプログラムの進行に当たり、PECCK-Mini については、専門職以外の支援者としての当事者、すなわち PECCK に参加した保護者（受講者）が支援者として保育所、子育て支援センター、児童館等で働く保育士、児童厚生員等といった専門職と協働できるようになることに目指す。特にアウトリーチ型のように、地域性が色濃く反映される中で、講座が開催される利点を最大限に生かすためには、子育て支援の専門職ではなく、PECCK の参加者が当事者として支援の役を担うという、人材育成上の視点

を持つことは、講座を展開する上で意義があると筆者は考える。それは、地域の人間関係や文化的な特徴について、体験的あるいは感覚的に認識している当事者が、講座の支援に携わることによって、講座の中に地域の視点と当事者の視点が持ち込まれるという点で意味があると考える。つまり、彼らが PECCK を体験している点において、参加者との共通点が多いこと、体験者こそが共有できるような共通言語を用いながら、共感的な立場を保持することが容易であること。講座の終了後という、少し先が見通せるという意味で参加者のモデルになりえること。そして、講座全体において、共感的な立場に立てる支援者は、参加者をリラックスさせ、参加者同士のコミュニケーションを促進させることが期待できるということ等が挙げられる。これらは、先に述べた「参加から支援へ」という仮説的な意義に加え、講座の内容を質的に向上させるような効果が予測される。このように、PECCK を修了し、講座のポジティブな体験を経て支援者の役割を担う当事者と、子育て支援の専門職の両者が共同することによって講座が運営されることが、参加者と支援者の互恵性を育てるという意味において望ましいと筆者は考えるのである。

２．ソーシャルキャピタルとしての人材

ソーシャルキャピタルとは、直訳すれば「社会的資本」という意となる。社会的資本とは産業、専門業、人材、環境、財源等、幅広い領域をその範疇の含むと考えることができる。資本とは、基本的にそれを利用する側に一方的に供給され利益が与えられるものではなく、資本を供給する主体や、資本そのものにも利益が還元されるというような、資本を供給する側と活用する側の両者に「相互の利益（互恵性）」を生みだすような作用（インタラクション）が生まれることであると考えられる。

近年では企業の社会貢献活動（フィランソロフィー）が一般的活動の一つとして社会的にも認識されるようなったところである。一例ではあるが、宝塚市の地域児童館で開催されている子育て支援活動においても、化粧品メーカーや育児用品メーカーがその児童館と協働しながら、親子の集いプログラムに参画し、資本（モニター商品やプログラムに必要な物財や人材等）の提供を行っている。こういった活動は、一つには児童館の側には地域の親子を児童館のプログラムに結び付け、同年齢の親と子どもを繋ぐことを目的とするプログラムが提供できるという利点を生じさせる。そしてもう一つには、メーカーは商品開発には欠かせないモニター情報を得ることができるという利点を生むことになる。児童館側と企業側の両者の利点は、地域の住民と商品と

いうそれぞれのキャピタル（資本）を媒体としながら双方の利益に結びつけるという点で、相互利益を生み出す作用であると意味づけることができる。

では、PECCK や PECCK-Mini における社会的資本とは何であろうか。社会的資本としては、講座を実施する際の物財や財源、情報や専門的知識や運営上のノウハウ、地域のネットワークに参加することによって作り出されるような資源、そして人（ヒト）である。

PECCK や PECCK-Mini は、体験型学習を通して親の子どもへの共感的な態度が獲得され、親と子の関係が望ましい方向に促されることを第一義的な目標としている講座である。特に PECCK-Mini は、地域社会の中で実施されるからこそ、地域の中で身近な人と人を結びつけることが可能となる。そして講座の場に、PECCK-Mini を受講したことがある保護者が参画できるようにすれば、地域性や保護者の特性を受け容れる和やかな雰囲気が生まれ、参加者同士の結びつきが深めると考える。つまり PECCK と PECCK-Mini におけるソーシャルキャピタルとは、講座の参加者とその参加者の中から登用される支援者（当事者、ここでは支援者と当事者は同義。以下、併用とする）を考えることができる。専門職と参加者、そして当事者が協働しながら講座を運営することにより、「互恵性」という「相互利益」が双方に生まれることが予測できる。特に支援者と参加者の間に生まれる「互恵性」は、学齢期の子育てに関する同じ立場の保護者という同僚性と、支援者が参加者よりも少し先に講座を体験しているという点において、学齢期の子育て経験の伝承が為されることが期待できよう。

第４節　PECCK-Mini の人材養成

１．サービスラーニングの視点

（1）講座の参加者を非専門職として養成する

アウトリーチは地域に出向くサービスであり、参加者にとっては居住地から身近な場所で講座を受講できるというメリットがある。第 7 章で概観したように PECCK-Mini が開催される場所は、参加者の居住地に近いことから、参加者の講座に対する構えや緊張を低くし、過度な防衛を抱かずに純粋な心持でプログラムに臨むことができるというメリットを有している。アウトリーチの目的は、支援者が地域に溶け込みながら、その地域特有の子育てニーズに対応できるということである。ここで

いう地域性とは、地域の特性（新興住宅地で教育熱心、公団地、農村等過疎により子ども同士が遊ぶ機会が少ない等）や家族の特性（三世代同居、核家族、共働き、教育熱心、外国籍など)、そして参加者の人間関係（古くからの関係、幼稚園や小学校とのつながり等）や、コミュニケーション・スタイル（昔から親しい間柄、近隣ではあるがお互いに多少の構えが必要等）といった要素が含まれる。こういった地域の特性に馴染みつつ、参加者の PECCK-Mini への意識を高めていくためには、主催する側は、既に述べたように、PECCK-Mini が参加者にとってより身近に感じられるような、地域に近しい人材を支援者として登用することが望ましい。特に、PECCK-Mini は 2 回という短期開催で、その中で体験型学習をおこなうため、参加者同士のコミュニケーションを活性化させることは、講座の成否を握る部分であると言っても過言ではない。その意味では前節で述べたように講座の参加者の中から支援者を登用し、当事者の視点から PECCK-Mini の運営や進行に携わることに一定の意義が見出されると考えている。そこで次には、人材養成の第一段階として、当事者を非専門職あるいはボランティアの立場として位置付け、サービスラーニングの概念を援用し養成課程について検討をおこなうこととする。

（2）人材養成としてのサービスラーニング

ここでは、人材養成の一つの方法として、学生の地域ボランティ体験の醸成を目的とした教育方法として近年注目されている、サービスラーニング（Service Learning；SL）の考え方を援用して論じる。PECCK の参加者が地域社会の人材すなわちソーシャルキャピタルとして、当事者として、一定のトレーニングを受けた後に講座の運営にファシリテータとして携わるという考え方は、サービスラーニングの理念と通じるところがあると筆者は考えている。

サービスラーニングは、経験型の学習モデルの構築に古くから取り組んでいるアメリカにおいて発展した教育形態の一つである。主として学生のボランティア活動を学内の正課授業として取り入れることで、ボランティア活動の教育的意味づけを高めるための方法を指している。サービスラーニングの目的は、単に学生がボランティア活動を支援するということだけではなく、ボランティア実践の当事者である学生が、ボランティア中にあるいはボランティア活動後に、おこなった活動に社会的意味を見出し、地域活動に継続的に貢献していけるように養成していくことである。サービスラーニングのこのような考え方を、PECCK-Mini の人材養成を考えていく上で、援用できるのではないか、というのが筆者の考えである。つまり、PECCK-Mini の参加者を

サービスラーニングの主体者と捉えられることにより、子育ての体験者として、講座の受講者としての体験を生かすボランティアとして PECCK-Mini の運営に携わることは、彼らが地域の子育て支援に貢献し、自らも成長できる機会となることが容易に予測できるのである。このような人材育成のプロセスについてサービスラーニングの概念を援用するための検討を以下で試みる。

（3）サービスラーニングの定義

サービスラーニングは、「見返りを求めない伝統的なボランティア活動の概念に基づくものの、強いて言えば『学習』を見返りとし、ボランティアサービスを提供する学生側とそれを受ける側とが対等の互酬関係に立ち、ボランティア活動の経験を授業内容に連結させ学習効果を高めると共に、責任ある社会人を育てることを目的とする」（佐々木正道 2005）と定義されている。また、桜井と津止は、サービスラーニングについて次のような考えを紹介している。その一つは「サービスラーニングは、学生たちが人々とのコミュニティのニーズに対応した活動に従事する中で学ぶ、経験的学習の一つの形であり、そこには意識的に学生の学びと成長を促進するように設計された構造的な機会が含まれている。内省と互恵がサービスラーニングの鍵概念となっている（Jacoby.B. & associates,1996 の定義を紹介）」である。そしてもう一つは、「サービス提供者と受け手（人、社会、環境）の両方の変化を意図して、サービスの目標と学習の目標を結びつける取り組みである。それは、自己の振り返りと自己発見、そして価値観・技能・知識の獲得、理解と社会課題の解決を果たす体験が同時に果たされるように良く練られたプログラム（National Service-Learning Clearing house の定義）」である（桜井政成・津止正敏 2009）。前者は、学生の正課学習としてのサービスラーニングの意義を示唆しており、後者は特に学生に規定せず、提供者と受け手の相互作用を通して、学生に自己発見や肯定的変容が生起するための実践教育としてサービスラーニングを位置付けている。更に桜井と津止はサービスラーニングについて、コミュニティのニーズに対応した活動や社会問題の解決を果たすという「リアルな経験を通じて、現代社会に何らかのインパクトを与えること」と、ボランティア活動と異なる点として、「学習目的に沿った活動を中心とした構造化された教育的取り組みを経て、振り返り（reflection）を活動中や活動後におこない、知識や認知の発達ならびに将来的なコミュニティへの貢献が強化される」をその特徴に挙げている（桜井・津止 2009）。

PECCK-Mini で、当事者を人材として養成していくためには、講座の参加者の中で、

支援者に適していると児童館職員（児童厚生員）等の主催者が判断し、支援者の役割を担うことを了解した受講生が対象となる。これまで繰り返し述べてきたことであるが、参加者にとって身近な地域の保護者が支援者になることによって、小地域レベルの特性を踏まえながら、きめ細やかにプログラムを展開することができるというPECCK-Miniの目的に沿うものとなる。

このように考えると、本論におけるサービスラーニングの定義は、佐々木の定義を援用すれば、PECCK-Mini の非専門職の人材育成の理念として、「①支援者は、自らの講座での体験を生かして再びPECCK-Miniの概念と実践方法を学び、参加者の子育て体験に触れながら、学齢期の子育てを考える『学習と内省』の機会となる。②そして支援者は、参加者との間に互酬的互恵的関係を保ち、支援活動の経験を自らの子育ての過程に還元しつつ、支援体験を子育て支援活動に生せるようになる。③その結果として、責任ある地域社会人を育てることを目的とする」と「学習と内省」「互恵性の反映」「地域社会人の養成」の３点に整理することができる。そしてこのような非専門職が講座の実施に携わることは、「支援プログラムの提供者とプログラムの参加者の両方の互酬的変容を生起させながら、講座の目標とボランティア活動の目標を結びつけることになる。」そして、「それは「学習と内省」「互恵性の反映」という過程を経ながら、子育てや子育て支援活動に関する自己発見、価値観・技能・知識の獲得、子育て支援の課題解決を目指して実践される人材養成の過程である」ということができる。

２．養成の方法

（１）人材を発掘する際の考え方

当事者を支援者に登用する方法は、従来、PECCKあるいはPECCK-Miniの受講者の中から支援者になってもらえそうな参加者に、筆者らスタッフや児童館職員が直接声をかけ、段階的に支援者となる方式を採用している。そして次にあげる段階を経て支援者役割を担ってもらうこととしている。

受講者の中で支援者としてふさわしい人物とは、一定の基準や審査が設けられているというものではなく、PECCKやPECCK-Miniプログラムの中で、主催者側が「ふさわしそうな人」を見出すことになる。この「ふさわしそうな人」を主催者の主観的判断によって「見出す」ことには異論が多々あることは容易に推測がつくところである。例えば、主観的判断となれば、見出す人物の相性や好き嫌いで選ばれる可能性がある。客観的な基準がないまま選出する方法は、仮にではあるが、支援者として今後

参画を希望する可能性のある講座参加者を排除することに為りかねない。また当事者性の意味はあるものの、支援者としての資質や専門性を有さない人物を支援者の側に登用することの責任といったことも挙げられよう。現に第 1 章で紹介したような、先進的な子育て講座のファシリテータは長期にわたる養成講座を受講し、実地訓練をパスした人のみが支援者として登用されている。

しかし筆者は、あえて主催者が「ふさわしい人」を「見出す」重要性を主張したいのである。複数の項目をあげて「ふさわしい人」の基準を明らかにし、「ふさわしい人」を客観的に選出することは可能だが、そのような基準化ができない部分もある。これに対し、主催者の経験を基準とした主観的な選出には、客観化される基準を超えた思い、すなわち主催者の「その人物を選出したいという熱意」が込められる。信頼関係を築く条件として、武田は、人の長所も短所も積極的に受け入れようとする「暖かさ」、相手の内的な心情を理解できる「共感」、自分の思いを相手の立場に沿いながら伝えることができる「純粋さ」をあげている（武田 1984）。このような信頼関係を築く条件は、人材を選出する際の基本的な基準と位置付けられる。子育て支援に携わる人材を選出する際には、これら基礎的な基準に加えて、例えば「ふさわしい人」の基準には、「協調性」があげられるだろう。どのような参加者とも主催者とも分け隔てなく接することができるような協調性である。また、「傾聴力」も必要である。経験を助言するのではなく、相手の訴えに耳を傾けながら、相手の考えを引き出し、自らが気付く機会を辛抱強く待てるような傾聴力である。様々な子育ての状況や親子関係を受け止めることができる「思考の柔軟性」も「ふさわしい人」に備わっていなければならない。そして、最も重要なのは、「学齢期子育て支援の意義を理解し、講座に参加したことを喜び、子どもへの共感を高め、関わり方を変えることによって親子関係の変容を体感できた参加者」から選ぶことである。この基準は旧来の徒弟制ではないか、と批判されるかもしれないが、人材を選出する場合にもっとも大切にしたい条件である。現に企業の採用、プロのスカウト、教育現場でも見られる師弟関係など、多くの社会的人間関係が構築される過程においては、こういった選出する側の「選出眼」によるところが大きいのも一つの事実である。

一方で、この人選方法・基準によって生じる課題も十分に認識しなければならない。現在、PECCK と PECCK-Mini の基本的な運営は、それを主催する家族支援研究会のスタッフ８～９名によってなされているが、今後センター型 PECCK と共に地域の児童館等において PECCK-Mini を積極的に展開していこうとするにあたり、講座の参加

者の中から適切な支援者を選ぶ具体的な方法を十分に吟味する必要がある。例えば、宝塚市の一つの児童館では、これまでにも児童館の運営にボランティアをして携わってきた経験のある保護者が講座に参加した場合には、「ふさわしい人」として支援者の側になってもらえないか声をかけるようにしている。これも「ふさわしい人」を「見出す」一つの方法であると考えることができる。ということは、PECCK-Mini を開催する地域児童館等の独自の判断基準を尊重することを視野に入れなければならならず、「選出眼」をどのように共有するのか、課題の一つと言えるだろう。

このように選出された参加者は、次の段階で、支援の側に立つためのトレーニングを受けることとなる。このトレーニングが、参加者が支援の役割を担うための動機づけを高め、協調的な人間関係の中で長期にわたって支援者として活動を継続できる土台を形成すると筆者は考えている。

（２）養成過程

◆第１段階；PECCK への参加者(受講者)として参加しプログラムを体験する

PECCK-Mini 受講者は、PECCK の体験型学習とグループディスカッションの体験について、参加者として味わってもらうことを依頼する。既に PECCK の参加経験のある人は再度、支援者の立場に立つことを意識しつつ、参加者としての体験を再度重ねることを依頼要請する。この参加者目線での体験は、主観的視点で体験学習を積み重ねることで、親としての自分を振り返り、子どもへの共感をさらに高める機会となる。「積み重ねられた体験」は、支援者の感性と能力を高める上で重要である。そして客観的視点で講座の運営、プログラムの進行や評価を行えることである。この体験は以降に支援者の役割を担う際の貴重な体験となる。

◆第２段階；PECCK-Mini の運営補助役を担う

講座の運営全般について具体的な支援役割を担う。役割とは、託児、部屋の環境設定（机や座布団の配置）、備品の準備、講座資料の用意などである。これらの役割を担うことで、講座の全体と流れが把握できるようになる。

体験型学習の際には、グループディスカッションに加わり、参加者同士の会話の「つなぎ役」としての役割を担い、傾聴方法や受容の方法について実体験から学んでいく。

◆第３段階；PECCK-Mini の講座・プログラム進行の補助役を担う

講座での毎回の挨拶や、当日のプログラム進行の説明といった司会進行の役割を担う。参加者に個別的な配慮をおこないながら、リーダー役としての声の出し方、視線の合わせ方といった構え方から、感情統制、受容的態度の表出といった関係形成のあ

り方を実体験的に学ぶ。

◆第４段階；PECCK-Mini 体験型学習のファシリテータ役を担う

４コマ漫画、８コマ漫画（現在試行中のプログラム）、ロールプレイといった演習プログラムのファシリテータ役を担う。参加者全体への目配りと個別化、体験の共有化、肯定的な認識の保持というような、PECCK ファシリテータとしての技能を体験的に学習する。

第３段階と第４段階では、筆者らを含む家族支援研究会のスタッフがスーパーバイザーとして支援をおこなう。

◆第５段階；ファシリテーター・マニュアルの作成と改訂に参画する

体験型学習から積み上げたファシリテータの技能についてマニュアルを作成している。マニュアルは新たな支援者が加わるたびにアレンジされ、改訂されていく。この作業の繰り返しによって、ファシリテータの技能の蓄積と伝達が可能となる。

（３）結果

これまでに非専門職ベースでは７名の講座ファシリテータが生まれている。そのうち４名は講座受講者である。残り３名は大学院生、主婦から社会人大学院生となり学齢期子育て支援を研究として取り上げた者、そして「まちの寺子屋師範塾」の養成講座終了者である。４名の内３名は既に PECCK-Mini において体験型学習のファシリテータ役を担っている。

PECCK-Mini の１回目開始時、２回目終了時、２回目終了１か月後の効果について 74 ケースについて検証をおこなった結果を第６章で示したが、「受容・共感」「被支配・支配」「自責・焦燥」の３因子共に１回目講座開始前、２回目講座終了時と２回目終了１か月後でそれぞれ有意な差を示していた。この結果から推測されることは、講座受講生がファシリテータ役を担っている場合においても、PECCK-Mini は一定の成果を示すことができるということである。つまり、PECCK-Mini という体験型学習を中心に据えた標準化されたプログラムが準備されることと、人材養成の方法が整備されることの両方法によって、支援者によってプログラムが的確に実施されるようになる。このことは、両方法論が有機的に機能していることを示していると言え、その結果として PECCK-Mini が効果を挙げるのではないかと推察することができる。

人材養成においては、既に述べたように省察の機会あるいはその過程が重要となる。サービスラーニングの特徴である省察は、「意図をもった学習目標の検証、自己的な反省的な考察、批判的な分析」である。支援者はサービスの提供者として、上記のよう

な省察をおこなうことが重要となり、人材養成の各段階においても、あるいは毎回の訓練プログラムを通して、省察が行われるように工夫されなければならない。残る課題は、受講生の中からスタッフがスカウトをかける「基準」である。PECCK のプログラムを通しての、受講者としての態度、認識、他者との関わりといった視点を示すことはできるが、詳細の検討は今後の課題としたい。

３．人材養成の検証

（1）受講生へのインタビュー

ここまで、ソーシャルキャピタルとしての人材の活用、そしてその人材の養成についてサービスラーニングの概念を援用しながら述べてきた。そこで、実際に「参加から支援へ」、つまり PECCK の受講生から支援者として役割を担うようになった２名の当事者にインタビューを実施し、人材育成のあり方について検証をおこなう。

①方法

PECCK と PECCK-Mini の参加者から支援者となった２名に同時にインタビューを実施する。場所は神戸市総合児童センターで PECCK を行っている生活室、時間は PECCK の片付けや翌週の準備が終了した午後３時～４時の１時間である。一人一人に話を聞く方法の選択も考えられたが、インタビュア（筆者）を交えた３名の自由なディスカッションの方が、力動的なやり取りを実現でき、その刺激を受けることによって二人の考えにも奥行と広がりが期待できると判断し、同時にインタビューをおこなう方法を採用した。

二人には、事前にインタビューの目的と質問の内容について了解を得た。質問は、講座の支援者として感じていること、トレーニングについての考え等である。インタビューは半構造化面接法を採用し、二人の自由に語られる内容から人材養成の要素を抽出しようと考えた。インタビューの内容は二人に了解のうえ IC レコーダーで録音をおこなった。

②対象

A さん：６年前に総合児童センターの PECCK に参加。参加動機は、「子どもが小学校中学年になって口答えをするような時期に差し掛かり、臨床心理士さんの話を聞いてみたかった」ためとのことである。講座中から周囲への落ち着いた気遣いと参加者の話をうなずきながらしっかりと聴くという姿を保たれていた。講座終了後スタッフ

から声をかけ、翌年の講座より支援者となる。PECCK の受講生から支援者となった第１号。現在では、多くの PECCK-Mini でファシリテータ役を担い、４コマ漫画の作成やロールプレイの進行のマニュアルの改訂にも携わっている。養成の段階は第５段階に達している。柔らかな語り方と、受講生の話をしっかりと聴くという姿勢が保たれている人物である。

B さん：１年前に子育て広場で開かれた PECCK-Mini に参加。動機は、「育児休暇が明ける前に、上の子どもとのコミュニケーションについて見直しておきたかった」ためとのことである。講座中から明るく参加者に話しかけ、コミュニケーションが豊かであった。子どもができるまで障害者の福祉施設で働いていた経験があり、子育て支援にも興味がある、との話があり、講座終了時にスタッフが声をかける。育児休暇が終了してから、PECCK に受講生として参加。その後スタッフとなる。現在は PECCK 運営の全般的な補助と小グループでのディスカッションに入り、参加者の話が上手く繋がるような支援的役割を担当。養成の段階は第４段階に達している。

③分析方法

録音されたインタビュー内容を逐語録として起こし、語られた内容とその文脈を捉えながら、二人の発言を切片化しコーディングをおこなった。コーディングされた発言内容をサブカテゴリとして集約し、サブカテゴリの集合をカテゴリとして分類をおこなった。

④結果

分析の結果、「当事者視点」「役割の獲得」「参加者の変化をとらえる視点」「学習ニーズ」の４カテゴリが抽出された。各カテゴリは複数のサブカテゴリによって構成されている。以下、４つのカテゴリについて、サブカテゴリと該当する発言内容を紹介し、参加者が支援者になる意義と人材養成の視点について言及する。

ア．（元参加者としての）当事者視点

・*スタッフをしている今も、家に帰ると息子とバトルすることがあるんです。「スタッフしながら私は何をやっているだろう」と反省することがあります。そうやって自分でも悩むことがあるから、お母さん達にも寄り添えるのかなと思う。*

・*安心して喋れる場が大事ですよね。私は講座に参加したときに居心地がよかったんですよ。*

・*答えを聞きたくて、質問すると、次回に（考えましょう）といわれて、気分はスーッと*

落ち着くことがあったんです。1 週間経つと気にならなくなったし、答えを求めているようでも、聞いてもらうだけで安心するんだと気付きましたね。

参加者に寄り添う、安心できる居心地のよい環境を提供することが大切で、尋ねられることに答えを用意することよりも、じっくりと耳を傾ける役割が参加者の体験から獲得されている。悩むこともあるから寄り添うことができるという立ち位置を確保できるのは、当事者であるからこそ可能なことであろう。当事者の視点を持つことで、参加者にとって安心できる身近な存在となっていることが想像できる。

・*今、小学生の子どもが通っている児童館では PECCK-Mini がおこなわれていないんです。すぐにファシリテータにはなれないが、繋ぎ役は出来ますよ。下の子どもが通っている保育所にも PECCK-Mini のチラシは置いてあるけれど、働いている人は午前中の講座には参加できないですよね。子どものことで悩んでいるお母さんは多いですよ。講座で習ったことをお母さんたちに話してあげることもありますよ。働いているお母さんが多いから、そういうお母さんが参加してもらえるように保育所や学校に直接働きかけるのも大事ですね。*
・*心の余裕のない人が地域には一杯埋もれているんですよ。愛着が上手くいってないのかなと思うことがあります。どうずればいいのかなと。講座に申し込むことに抵抗する人もいますよね。「悩んでいる」と思われたくないからかな。だから保育所や小学校でみんなが講座を受けられるようにすることもありだと思いますね。*
・*保育所には、子どもの発達のことで心配している親御さんが多いです。そういう人のためにも申し込みをしないでも参加できるような講座ができればと思います。*

地域の子育てのニーズを肌で感じ取り、参加のしやすさを考えている。申込制ではなく自由に参加できるように保育所や小学校で開催するという提案は、身近に悩む保護者と接しているからこそ訴えることができる提案であろう。

以上のように「参加者へ寄り添い」と、地域住民としての目線から「地域のニーズに対応する開催方法」といったサブカテゴリが抽出され、「当事者視点」の意味が明確化された。

イ．（ボランティア・スタッフとして）役割の獲得

・*最初は、先生から「手伝ってくれませんか」と言われて、準備や片付け、託児のお手伝いならできるだろうと思ってやってみることにしたんですよ。でも最初のミーティングに出て（スタッフの役割を聞いて）、どえらいところに来たと思いましたね。でも託児やって、毎回の講座の準備物を用意していると、勉強したいと思うんですよね。夏休みとかで間があくと、仕事に力入れるから、ペックのこと頭から離れるんですよ。で、また講座が始まると勉強するぞ！って思います。*

・*ミーティングに出て、スタッフのいろんな意見や考えを聞いていると、子どもの行動の捉え方がわかるようになる。「あっ、こんな捉え方があるんや」って。講座でお母さんと話していてもそんな風に感じることがあります。*

スタッフとしての役割を担った当初は、PECCK の専門性に戸惑いが大きいものの、ミーティングに参加し、講座で参加者の話に真剣に耳を傾けることで、スタッフとしての自覚が芽生え、学びへの意欲が高まっていることが述べられている。

・*(参加者の 4 コマ漫画を披露することを目的とした 4 人の小グループに入って）話のつなぎ役って難しいですよね。自分の話をしてしまって。何とかみなさんの話が繋がるように意識したんですが・・・。*

・*自分の子育ての体験や講座の体験を語っている時があったけれど、それは違っているんだと今わかってきたんですよ。とにかく聴くことですよね。私も子どものことで悩んだ時には、聞いてもらいたいし。*

小グループでの体験を通して、参加者の話のつなぎ役が求められていると自覚している。参加者の時の体験を思い起こし、聴くという役割の重要性を再認識している。このように参加者体験を活用しながら、支援者の役割を獲得していく内的な変容の過程が明らかにされている。

・*今日の 4 人の分け方じゃなくて、別の分け方にした方が、小グループの話が上手くいったんじゃないかなと。(小グループの分け方について。話す参加者とそうでない参加者が上手く分かれるように)*

小グループでの役割を通して、グループの分け方に意識が向くようになっている。参加者のコミュニケーションが促進するように、環境設定に配慮するような支援者としての思いが生じ始めていることが示唆される。

・*講座が始まる前に、早く来た〇〇さんと話したんですね。そうしたらご本人は子どものことで大して悩んでなかったんだけど、自己紹介の時に、他のお母さんが悩みを打ち明けるので、私も困りごとを探すのに苦心したと言われていました。今は、お母さんたちと子どもの困りごとを普通に話せるようになったと仰っていました。*
・*悩んでいるお母さんが来られると、(気持ちが) 軽くなって欲しいと思うんですけど。お節介はやめた方がいいんですよ (自分の体験を話すよりも、お母さんに寄り添えばよいという意)。*
・*7 回が終わるまでに、気づくところまで行くかなーと思う人もいるけれど、心配するより、話を聞くことですよね。*

参加者への個別的な関わりから、参加者の思いを代弁する役割が意識されている。また、悩みを抱える参加者を見守る姿勢など、スタッフとしての役割と立ち位置の探究が行われていることがうかがえる。

以上のように、「学びへの自覚の芽生え」「つなぐ役割への意識」「参加者が話しやすい環境設定への意識」「参加者の代弁者役」「聴き役と見守り役という立ち位置」といったサブカテゴリが抽出され、「役割の獲得」が明確化された。

ウ.（ボランティア・スタッフとして）参加者の変化をとらえる視点

・*(講座で先生が話をされていた)「親の子ども観が固い」ということに最近気づいて。お母さんがね。気分が替わるだけで、子どもとの関わりも変わるんだろうなぁと思います。そう思って参加していると、お母さんが替わっているのが解るんです。自分が参加者の時よりも、お母さんの発言が替わっていくのが解るんです。*
・*急に変わるんじゃなくて、緩やかは変化ですよね。こちらが焦らずにそう思うと、(お母さんたちの) 表情が和らいでいくのが解るんです。(講座で体験したことが) 浸みこんでいっているんです。*

PECCK の目的を理解し、参加者が体験によって変わっていくことを肌で感じてい

ること、参加者が変化することを探索し、発見していこうとする意識が高まっていることがうかがえる。こういった体験を積み重ねることで、自信を持って講座に関わっていることが伝わるような発言である。参加者の変化をとらえる視点について語られる文脈は少なかったものの、その発言からはスタッフとしての確かな手ごたえを感じ始めていることが推測できる。

以上のように、「参加者の緩やかな変化を捉える視点の獲得」「参加者を見守る意識を変える」「参加者の変化を探索する意識」といったサブカテゴリが抽出できた。その結果として、「参加者の変化を取られる視点」が明確化された。

エ．学習ニーズ

・*勉強になったことも多いし、勉強しないと、と思います。*

・*(以前働いていたので) 障害者の親に共感することは体験としてわかるけれど、健常の子の発達に合わせて共感するのは勉強不足ですね。事例をたくさん聞いて、先生たちが保護者にどう返しているのか、本を読むのと違って (直ぐに取り入れられる)、どんどん入ってくる。*

学びへの動機づけは総じて高い。このように言語化されることは多くはないが、ミーティングでのメモや質問から、ボランティア・スタッフとして知識と経験を積み重ねていこうとする姿勢が伝わる。

・*(ファシリテータの) 自分が緊張すると、雰囲気も硬くなるでしょう。どうすれば雰囲気が柔らかくなるのか、先生たちの技を盗むようにしています。*

・*一度ファシリテータをやると難しいことが解る。その後で先生たちのやることをみると、何でもないこと、柔らかい雰囲気、話術が凄いことだとわかる。*

・*スタッフをしている醍醐味は、先生たちの（保護者の声を）掬いあげたり、キャッチする、一人一人を的確に見ている。こういうことができるようになるには、勉強していく要素を見つけたい。*

・*ファシリテータとしてのまわし方と、お母さんたち一人一人の特性をつかむこと。二つできるように（なりたい)。*

グループワークの技術を獲得するには、経験という実践知を積み上げることが重要

であると。スタッフとしてグループに参加しながら、ファシリテータの技を自分のものにしようとモデリング的な学習を試みていることが判る。ボランティア・スタッフがファシリテータを体験した後に、ベテランのファシリテータがグループを展開させる様子を目の当たりにすれば、モデリング学習の効果が上がると予測される。

・*グループが静かな感じだと、出すぎちゃう。笑いがあればなあと。声のトーンも高くなってしまいます。グループで話が終わってしまうと、(何か話題を作らないといけないと)焦ってしまいます。*

グループへの配慮。グループでの参加者の発言の回し方について実践知を積み上げようとしている姿勢が臨場感を伴って感じ取れる。

・*声の出し方や、お母さんたちの話を聞いて、着地点を探すのは、先生たちの言葉を盗むようにしている。(グループで)話をつなげていく聴き方ができるように(なりたい)。*

スタッフの保護者への関わり方を学ぼうとする姿勢。スタッフの言葉を自分のものにしようとする姿勢。スタッフの考え方や、発する一言を逃さないでおこうとする意識が高い。表層に見えるスタッフや参加者の言動の意味を省察する機会が必要であるが、二人は言葉の持つ意味について既に省察が進んでいる。クライエントを理解する、関わり方の理論と実践への学びの意欲がある。

以上のように、学習ニーズとしては、「事例を交えた親と子の理解」「ファシリテート技術の獲得」「モデリング学習」という３つのサブカテゴリが抽出された。その結果として「学習ニーズ」が明確化された。

（２）児童厚生員へのインタビュー

では次に、PECCK-Mini の参加者が当事者スタッフとして PECCK-Mini の運営に携わることについて、PECCK-Mini を既に複数回開催している地域児童館の児童厚生員がどのように評価しているのかについて検証をおこなうこととした。

①方法

これまでに PECCK-Mini を４回開催した宝塚市高司児童館の職員３名（児童厚生員２名、児童館館長１名）に、PECCK-Mini の受講生が支援者として携わることの意義について調査を実施した。場所は高司児童館図書室。勤務を終えた午後５時半～７時

迄、上記の３名と筆者で、主に筆者が質問する形式でおこなった。１名ずつに話を聞く方法も考えられたが、インタビュアー（筆者）を交えた４名で自由なディスカッションをおこなう方が、児童館職員の日常的な思いが力動的なやり取りの中で再現されるし、その刺激を受けることによって他者の思考に奥行と広がりが期待できると判断し、３名同時にインタビューをおこなうグループ・インタビュー法を採用した。

３名には、事前にインタビューの目的のみを伝えておいた。質問内容を予め伝えなかったのは、用意された質問に対し、予め考えられた答えが語られるようなやりとりを避けるためであった。宝塚市は PECCK および PECCK-Mini を学齢期支援プログラムとして位置付けることを目指して 2010 年度から家族支援研究会と共同研究を行っている。そのため、市内に７か所ある地域児童館の職員は、PECCK と PECCK-Mini の運営に関する研修を受けているところである。このような事情を勘案し、３名には PECCK-Mini の印象、ファシリテータとして今後必要な技能、人材の活用等の話題をからませながら、参加者を支援者として登用することへの印象や考えについて尋ねていくような半構造化インタビューを実施した。３名が自由に語る内容から、当事者を人材として養成する部分についての語りを抽出した。インタビュー内容が録音されることは３名に事前に了解を取り、IC レコーダーで録音をおこなった。

②対象

C さん。高司児童館館長。11 年（館長歴８年）目。

D さん。高司児童館児童厚生員。６年目。

E さん。高司児童館児童厚生員。６年目。

③分析方法

録音されたインタビュー内容を逐語録として起こし、講座の参加者が支援者として運営に携わることに関して、語られた内容とその文脈を捉えながら、発言内容を切片化しそれにコーディングをおこなった。コーディングされた発言内容をサブカテゴリとして集約し、サブカテゴリの集合をカテゴリとして分類をおこなった。

④結果

分析の結果、「地域児童館の理念」「ボランティア・スタッフへの期待」「講座運営上の効果」「人材養成の課題」の４つのカテゴリが抽出された。各カテゴリは複数のサブカテゴリによって構成されている。以下、４つのカテゴリについて、サブカテゴリと該当する発言内容を紹介し、参加者が支援者になる意義と人材養成の視点について言及する。

ア．地域児童館の理念

・*地域児童館の目的や理想は、地域の人が主になっていろいろな世代で支え合うのが理想だと思うんですよね。*

・*地域のお母さんたち自身の芯を強くしたいと思っている。実際に悩んでいるお母さんは講座（PECCK-Mini）がサポートするし、先輩ママは後輩ママを支えることで支えられる。サポートすることで支えられる、お互いを支え合うことは、地域の児童館だからこそできること。*

地域児童館は地域福祉が実現されるようにするためのコーディネート役を担っている。地域住民が主人公となれるような PECCK-Mini が実現することは、地域児童館でこの講座が行われることの目標の一つに位置付けられるだろう。PECCK-Mini が持続的に開催され、そこに当事者が支援者として参加することによって、子育てに関する芯の強さが養えることが期待できるのではないだろうか。

このように、サブカテゴリとして、「地域の住民が主となる」「地域の芯を作る」「支え合える経験の共有」「子育て文化の連鎖」が抽出された。その結果として「地域児童館の理念」が明確化された。

イ．ボランティア・スタッフとしての期待

・*児童館だから、児童館の先生がやってくれるんでしょう・・・ではなくて、一番、ゆくゆくはお母さんたちが主になってくれたらいいなやろなと。でも簡単にはいかない。講座を＋（プラス）に感じてくれるお母さんを引っ張っていくことができればと思う。*

・*核になってくれる人は、児童館によく顔を出してくれるお母さん。声が掛けやすい。こんなんありますよーと声をかけるとのってくれる人。そういう人が輪になってくれるとありがたい。*

・*児童館に顔を出す人や、講座の参加者には勉強好きの人も多い。自分の子育ての悩みも学べるし（期待をしている人たち）。*

・*（児童館が発行する）ボランティア通信には講座のボランティアの募集は載せない。こちらが依頼したことを＋（プラス）にできる人に頼むように心がけたい。*

ボランティアの基本的な考えは、児童館で核となるような人材を養成することである。児童館や職員への依存をなくし、参加者の力を活用するためには、依頼された事柄をプラスに転換できる人、児童館と顔と顔のお付き合いがある人、学ぶことに意欲

のある人を人材として発掘していくという考え方が示されている。

・*我々の意図を判ってもらわないといけない。私たちだけでは講座は成り立たない。ボランティアの力は必要。意図を持った、その意図と児童館の意図があったボランティアが必要。園芸ボランティアのように、得意分野を持ち寄った上で、(利用者の視点で職員との）間に入って代弁者になってもらうのが大前提。*

ボランティアとして、あるいは当事者として講座の運営に携わる場合には、児童館の意図を十分に理解し、協働の姿勢が示される人が望ましいことが明らかにされた。

以上のように、サブカテゴリとして、「顔と顔の見える関係」「学ぶことに意欲」「依頼をプラスに転換できる」「目的の共有」が抽出された。その結果として「ボランティア・スタッフとしての期待」が明確化された。

ウ．講座運営上の効果

・*(支援者として)講座を体験して、そこで学んだことを地域のお友達に伝えてくれている。私たちは出会わなくても、友達に声をかけて、その人が楽になってもらうのもいいことだと思う。*

講座で獲得された体験を、地域社会の中で伝搬していく役割である。これは当事者であり、ボランティアであるからこそ実現できることである。地域の友人等に話をし、相手がそれを＋（プラス）に捉えることができるようになるためには、講座に参加することで、自分自身を見つめ直し、子どもへの理解が変わるという体験を通してだからこそできることであろう。

・*(参加者と職員の）間に人がいると助かる。お母さんのサポーターになってもらえる。代弁者にもなってもらえる。職員は講座の進行や全体に意識が行くから。*
・*私たちは事業で（講座を）まわしていく。参加者はそうじゃない部分を求めているかもしれない。そこを埋めてくれる人がいると個別の情報が入る。*

職員として、当事者であるからこそ参加者の代弁者となってもらえるという期待がある。参加者の体験を一個の人格を持った体験として、解釈を加えずにそのまま職員

に伝達できる役割が期待されているし、その成果が講座で現れていることを示している。それによって、全体の中では言葉になりにくい参加者の思いが、講座の運営やプログラムの展開に反映されるようになる。

・*ボランティア（当事者の意）が個別に聴き役になってもらうと、スタッフは良い意味で参加者と距離を置くことができるから、客観的に見れるようになる。*

児童館の職員は地域の住民や講座に参加する保護者と距離の近い関係にある。その意味では全体の進行をおこなう上で、参加者との緩衝役になる人材が配置されることによって、参加者は、職員の役割を構造的に理解し、一定の距離を置くことができるようになることが期待できる。参加者が支援者と距離が近くなれば、職員は客観的に全体を見渡しながらプログラムを展開できるようなるであろう。

以上のように、サブカテゴリとして、「講座の効果の伝承役」「参加者の代弁的な役割」「参加者と職員の間の位置」「役割・機能の構造化」が抽出された。その結果として「講座運営上の効果」が明確化された。

エ．人材養成の課題

・*中心になることを今のお母さんたちは負担に思う。でも気づきと実りになることを、PECCK-Mini はその機会になる。地域の中で核になれそうな人を探すこと。*

近年の社会状況から、母親の有職者が増える中、地域の中で活動のできる親は少なくなりつつある。また目立つことを避けたり、地域の役は苦労が多いといった先入観によって、ボランティアの役割を担う人材が減少しているという。どのように人材を確保するのか。一つには PECCK-Mini の効用を地域で伝搬していくことだが、これは成果が見えにくい。もう一つは、地域児童館から幼稚園、小学校などに働きかけ、PECCK-Mini をアウトリーチさせる方法である。人材をいかに確保するのか、児童館で可能な取り組みを検討していく必要があるだろう。

以上のようにサブカテゴリとして、「負担感」「実りへの導き」が抽出された。結果として「人材育成の課題」が明確化された。

第５節　考察

本章では、PECCK と PECCK-Mini を 2 層構造化し、実践していくための人材の養成に関する検討をおこなった。PECCK については、心理系社会福祉系の専門職、地域の児童福祉等に携わる専門職そして自治体の職員などを対象と捉え、彼らを人材として養成することについて、その意義と方向性を示した。PECCK-Mini については、PECCK 又は PECCK-Mini の参加者の中から支援者を登用する方法について、その意義と方向性を示した。特に PECCK-Mini に当事者を登用することの意義は大きいと考え、本章の多くの部分を、当事者を登用することの意義や方法の説明に割いた。まず、当事者を人材として登用することは、ソーシャルキャピタルの開発と活用という視点で意義があることを説明した。そして、サービスラーニングの考え方を援用しながら、当事者が支援者となるための養成過程について基本的な考え方を明らかにした。当事者が人材として養成され、講座で活躍するようになることは、既に本章のインタビューの分析から明らかにされているが、単に当事者視点を講座の中に意識づけるというだけでなく、世代間の伝承が実現できるとか、相互に支え合う関係が強まることによって、子育ての芯が地域の中に出来上がるとか、地域の住民が講座を担うことによって地域の福祉が実現されるというように、非常に多面的で多層的な効用が期待されることが明らかとなった。

終章　全体的考察

第１節　全体考察Ｉ：本研究のまとめ

ここまで、学齢期子育て支援講座をセンター型とアウトリーチ型の２つの方法で、それらを 2 層構造化しながら展開する意義と方法について検討を行ってきた。この最終章では、序章で示した本研究の６つの目的、すなわち、「１．学齢期に生じやすいと思われる親から子どもへの不適切な関わり（Mal-Treatment）の予防・対応をおこなう」、「２．親から子どもへの共感を促進させるための講座（プログラム）を開発する」、「３．学齢期子育て支援講座の効果を検証する」、「４．乳幼児期から学齢期の連続性のある子育て支援システムを構築する」、「５．学齢期の子育て支援に携わる人材を育成する方法の検討をおこなう」、「６．地域における子育て支援環境を醸成する」について、全体考察①の本研究のまとめで検証をおこなう。そして第２節で本研究の限界を示した上で、第３節で展望を論じることとする。

本研究は、少年事件の多発を受け、思春期の神経症的な問題行動（非行、不登校等）の分析から、学童期の子どもを育てている家庭への支援をおこなう必要性から生まれたものである。時期を同じくして、わが国の地域社会では子育て支援事業が活発に展開されるようになったが、０歳～３歳を対象にしている「子育て広場」や「子育て講座」が多く、４歳～学童期を対象とするような講座はほとんど開かれていなかった。理由としては、子どもが幼稚園に所属し始め、保育所を利用している親子を含め、４歳以上になるとほとんどの子どもと親が所属する機関を持つようになり、孤立がなくなると考えられているからである。しかし、講座に参加した母親のうちの一人は、「幼稚園に行くまでは、地域にママ友がいたけれど、幼稚園に行き始めると、自分の子どもがいるクラスの保護者の付き合いを増やさないといけないから、地域のママ友は会えなくなった。クラスが違ったり、学年が違う保護者との交流もなく、幼稚園に通うようになってからの方が付き合いは狭くなりました」と訴えている。一方では就学前後に子育ての不安や負担感を抱えている保護者が５割を超えていることが、自治体の調査からも明らかとなっていることを紹介した。このような着想から、学齢期を対象とした子育て支援講座を開発し実践しようと試みたのが本論文の特徴の一つ目である。

まず、講座の実践モデルを開発し、そのモデルの効果を検証した。即時的効果では、

天井効果が認められるものの、最終回まで参加した保護者の８割以上が、「親自身の認識」と「親から見た子どもの行動の認識」に肯定的な変化を見せていることが明らかとなった。PECCK は、講義、体験型学習、グループディスカッションを中心に７回のセッションで構成されているが、参加者は子どもとのやり取りを振り返り、子ども体験や親体験を経て、子どもとの向き合い方を無理せず自分のペースでゆるやかに形成していくこと、すなわち「自分サイズ」で獲得できるようになることもアンケートから明らかとなった。

このように、本研究の目的で掲げていた、「１．就学前後の子育ての問題を明らかにした上で、学齢期に生じやすいと思われる親から子どもへの不適切な関わりの予防・対応をおこなうための講座を構築したこと」、そうすることで「２．親から子どもへの共感を促進させるための講座（プログラム）を開発する」ことついて成果と方向性を示すことができたと考えている。

本研究の二つ目の特徴は、講座の効果を参加者のアンケートや自由記述などを通して検証している点である。PECCK については、講座終了直後のアンケートに対する参加者の回答を分析し、講座の内容が参加者にもたらした即時的効果の検証をおこなったのに加え、講座終了者 13 名を対象にしたインタビューを通して検討し、持続的効果があることも明らかにすることができた。このように PECCK の効果が検証されるに伴い、効果があるとわかってきた講座を広く地域社会で展開するべきではないかという意見が、講座を主催する自治体（市から事業委託を受けた社会福祉協議会）から筆者らに寄せられるようになった。そこで、筆者らは PECCK の 7 回プログラムの中で、最も効果があると判断された２つのプログラムをセットとした短縮版として PECCK-Mini を開発し、地域の児童館や子育て広場を中心に実践を展開した。

PECCK-Mini は、現在まで３つの自治体の 18 か所で実施されている。PECCK-Mini は「受容・共感」「被支配、支配」「自責・焦燥」３因子 15 項目から構成される尺度項目を作成し、１回目開始時、2 回目終了時、2 回目終了１月後の３時点での因子得点を測定した。その結果、PECCK-Mini についても、一定の効果がもたらされていることが明らかとなった。このように講座の効果について幾つかの方法を用いて検証をおこなうことが示せたことは、本研究の目的で掲げている「３．学齢期子育て支援講座の効果を検証する」ことについて一定の成果が示すことができたと考えている。このように講座の効果について幾つかの方法を用いて検証している点は本研究の特徴の二つ目である。

次に効果が検証された PECCK と PECCK-Mini を２層構造化し、それぞれの講座の特徴を生かしながら展開することによって、PECCK はセンター型として深刻な問題に対応する７回版の対応型介入、PECCK-Mini はアウトリーチ型として将来への不安に対応する２回版の予防・教育型介入として提供するという構想を構築した。タイプの異なる２つの講座を２層構造化することによって、地域住民に参加がしやすくなり、深刻な悩みを抱えていると思われる参加者がいた場合には、PECCK-Mini から PECCK に繋げるという機能を付与することができるようになった。そのために PECCK-Mini の参加者の親意識の変化を尺度項目によって評価できるようなスクリーニング機能を持つことができるようにもなった。２つの異なる講座を２層化しながら提供することは、本研究の目的である、「１．学齢期に生じやすいと思われる親から子どもへの不適切な関わり（Mal-Treatment）の予防・対応をおこなう」ができるようになることに加え、「４．乳幼児期から学齢期の連続性のある子育て支援システムを構築する」について対応型介入と予防・教育型介入の講座で重層的なあるいは多様性を備えた対応できるようになったこと言うことができよう。２層構造化を配置している講座はわが国においても未だ報告はなく、この点が本論文の特徴の三つ目である。

２層構造化によって講座を地域でおこなうためには人材の登用とそのための養成が必要となってくる。本論では、PECCK における人材は、臨床心理系と社会福祉系の専門職であるが、その他にも講座の参加者が支援者になるという「参加から支援へ」という考えを基にしている。特に PECCK-Mini では当事者性が尊重されると共に、地域の子育て中の親が講座に参加し、次に支援者の役割を担うことで、地域の文化や住民の意識を敏感に感じ取りながら講座が実施できると考えている。そして参加者は、支援者となることによって、PECCK-Mini の講座運営に携わると共に、地域社会において、学齢期の子育ての考え方や方法を伝承するための仕掛け作りに寄与できるのではないかと考えている。これまで実際に４名の元受講者が支援者として活躍しているが、それぞれどの支援者が PECCK-Mini を実施しても、参加者は３因子について、１回目講座開始時に比べ、２回目講座終了１か月後に有意な効果があることが解っている。人材育成の考え方と方法、そして一定の成果が確認されたことによって、本研究の目的である、「５．学齢期の子育て支援に携わる人材を育成する方法の検討をおこなう」について方向性を示すことができたと言えよう。このように地域の子育て文化を支えることを目的に、当事者を人材として登用、育成しようとするのが本論文の特徴の四つ目である。

このように大きく４つの特徴をもって、子育て支援講座の展開とその検証を行ってきた。では、次に本研究の限界について考えてみたい。

第２節　全体考察Ⅱ：本研究の限界

第１節で、本研究の成果について確認することができたが、その一方で講座の実践と検証を受けて、限界が明らかになっている。ここでは、参加者のニーズへの対応、PECCK プログラムの内容と回数、PECCK-Mini のスクリーニング機能、そして人材育成のあり方の４点について述べておきたい。

まず一つは、参加者ニーズへの対応である。PECCK と PECCK-Mini には様々な課題を抱えた保護者が参加することは本論でも繰り返し述べているところである。予防・教育型の PECCK-Mini においても、「虐待と疑われても仕方がないような子育てをしてきたが、保健師さんに支えられて今日までくることができました」とか「子どもに体罰をしてしまうことがあった」と２回目の講座終了時のアンケートに記入している親が少数ではあるが存在するし、実際に市の子育て相談に虐待通報をされた親が参加することもある。PECCK-Mini は２回版で、PECCK への紹介を心がけているが、該当ケースは未だに PECCK には参加していない。「７回はしんどい」と訴える親がいることも事実である。講座終了後児童相談所や子ども家庭室等を紹介していたり、すでに見守りをかけているケースもあるが、PECCK-Mini から PECCK へ、どの様に繋げていくのか、一つの課題である。また PECCK では、不適切な関わりが理由となって、日中は子どもが保育所に入所しているケースや、ドメスティック・バイオレンスで離婚闘争中のケース、また児童相談所に虐待通報をされた経験のあるケースなど、複雑な家庭背景を持つ親が参加している。このような親は、生活の立て直しや自分の体調管理にエネルギーを注いでおり、７回の出席に結びつくことが少なく、ドロップアウトをする結果になることが多い。講座そのものは、虐待への対応を目指したものではないが、不適切な関わりの予防・対応ができつつある反面、このようなリスクを抱える保護者をカバーするには至っていないところは限界として認識し、地域資源との連携を丁寧に保ち、保護者が子育て支援のネットからこぼれおちないような見守り体制を作る必要がある。

二つ目は、プログラム内容である。プログラムの検証は既に行っているが、講義を

期待する参加者が近年多くなっていることにいかに対応するか。そして、回数を延ばして欲しいという要望にどう対応するか。この２点について限界を明らかにしたい。開発された講座は、体験型学習を中心として、参加者が親としての子どもへの関わり方を振り返り、自分サイズの新たな関わりが獲得できるようになることを目指すものである。しかしながら、参加者の中には子どもの理解や対応について、方法を知るための講義を求める声があることも事実である。しかしながら、講義を多くすると、気づきや自分サイズの獲得が困難となることが予測され、現在では講義への要望には十分に対応できていない。体験型学習を中心に据えた際の講座の限界であると認識しておきたい。また、PECCK は、本論でも触れているが、２か月間の参加によって、講座、グループ、参加者、スタッフへの依存性が高まっていることも考えられ、もう少し続けて欲しいという要望が少なからずある。しかしながら、構成されたプログラムでは 7 回以上の開催は難しく、柔軟性に欠けるという点では限界があると認識してもよいと考えている。回数については柔軟な対応も可能であると思われるが、詳細な検討は行えていない。むしろ、時期を置いたフォローアップや学齢期以後を対象とした子育て講座の組み立ての必要性を感じているが、この点は次節で紹介する。

三つ目はスクリーニング機能である。スクリーニングの方法は、繰り返し述べているように PECCK-Mini において３時点でアンケートを実施、その得点の変化によって「PECCK への紹介」「PECCK-Mini の効果」「PECCK-Mini に関わらず安定」の 3 つの基準を用いることができる。しかしながら、最終的な検証は、2 回目終了 1 月後に送付され、回答されたケースについてのみ可能となっている。回答率が 50%程度であり、半数近くは３つの基準に照らした検証が行えていないことになる。今後は、2 時点での評価によって、３つの基準に照らした検証が行えるように検討を加えていく必要がある。この点は、本研究が実践と検証を繰りかえすというアクションリサーチの方法を採用しており、方法論での限界であるとも解釈できよう。

本研究の限界の四つ目は、人材育成である。現在 PECCK と PECCK-Mini は、主催する家族支援研究会のスタッフ９名（臨床心理士２名、参加者から支援者５名、大学院生１名、大学院修了者１名）で基本的な運営がなされているが、今後センター型 PECCK と共に地域の児童館等に PECCK-Mini と展開していこうとする際には、講座の参加者の中から支援者をどのように選出すればよいかという課題に直面することになる。宝塚市の一つの児童館では、これまでにも児童館の運営にボランティアをして携わってきた経験のある保護者が講座に参加した場合には、「ふさわしい人」として支

援者の側になってもらえないか声をかけるようにしている。これも「ふさわしい人」を「見出す」ための一つの方法であると考えることができる。ということは、PECCK-Mini を開催する地域児童館等の独自の判断基準を尊重することを視野に入れなければならならず、「選出眼」をどのように共有するのか、課題の一つと言えるだろう。PECCK および PECCK-Mini における人材養成は、その途についたばかりであることも事実である。養成方法の検討やその方法の有効性に関する検証を行うと同時に、普及させるための財源確保の課題をクリアする必要もある。従って、現時点で全ての地域児童館や子育て広場で人材を登用することには限界があることを認めなければならない。しかしながら、課題のいくつかを克服する過程においては、子育てに関して地域の人間関係が豊かになり、子育ての知識の伝搬が実現し、子育てに関する地域の福祉が豊かになることを期待しておきたい。

第３節　全体考察Ⅲ：本研究の展望

最後に本研究の今後の展望として「実践研究の展開」「効果の検証」「自治体との協働」「動機づけ」の４つを挙げておきたい。

一つ目は、「実践研究の展開」である。講座の開催数と対象である。インタビューに答えてもらった 13 名の親の内４名からは、講座が短期であるとの指摘を受けた。1 クール全７セッションは、欧米のペアレンティングを含む親講座でも一般的な回数であり、プログラム構成も PECCK との共通点は多い。これ以上の開催となると、時間的な労力が伴い、参加動機に影響を及ぼすことが考えられる。勿論、７回以上のペアレンティング講座がわが国おいても開催されているが、PECCK はプログラムの構成上もセッション数は７回が妥当であると判断している。しかしながら、先にも述べたように、講座を居場所と認識し多くの学習を期待する親にとって７回は満足できるものではないのであろう。このような要望に対応するために PECCK については、フォローアップ講座を年に 2 回開催し、現況を語り合う場を設定している。また「子どもが学齢期を終えてからの講座を開催して欲しい」との要望を受け、2010 年度秋より思春期講座（PECCK-youth）を企画し実践しているところである。定員の 15 名を迎えたが、その内の８名は学齢期講座の修了者であり、学齢期と思春期の連続性が生まれたことになる。今後は連続性の意味や講座の検証を行っていくが、このように講座を開催することでニーズが把握され、次の段階の講座を展開することがアクションリサーチの特徴

であり、今後も実践研究を展開することの視野を持ち続けなければならない。

二つ目は、「効果の検証」である。自治体主導で展開されている子育て広場や子育て講座は、政府や自治体の施策に依存しなければならず、予算の削減も予測しなければならない。そのような中で、講座を実践する立場からは、プログラムのタイトル、回数、参加人数だけを「効果」として揚げずに、「効果」に関する質量的な検討を目指さなければならない。本研究では、PECCK と PECCK-Mini の効果検証を行ってきたが、幾つかの課題と展望が明らかになりつつある。

PECCK については、第３章において即時的効果と持続的効果について検証をおこない、一定の効果が見られることが明らかとなっている。今後の検証方法としては、アンケートによる即時的効果と持続的効果の検証をおこないと考えている。インタビュー調査をネガティブに捉えるのではないが、時間的人的労力を考えた場合、現実的にインタビュー調査を持続させることは容易ではない。その点 PECCK-Mini と同様のアンケート調査であればフォローアップも容易であろう。しかしながら、第６章で明らかにされたように PECCK では、PECCK-Mini で表れた３つの因子すべてにポジティブな変化は生起していない。このことについては、第１回目開始時と第７回目終了時では明らかに有意な差が生じにくいという推測である。PECCK-Mini においても同様のことが言え、第１回目開始時と第２回目終了時では３因子共に有意な差は見られず、１か月後において有意な変化が起きていることが明らかとなっている。その意味では、PECCK においても、講座終了後一定の期間を経てアンケートを送付し、回答された得点によって分析をおこなうという３時点手法が望ましいのかもしれない。しかし、PECCK の場合、PECCK-Mini の１か月後というような明確な時期が図りにくく、現時点では３時点手法は実施されていない。この点は、３か月後、あるいは６か月後辺りを一つの目安として３時点による比較検討ができるようにするための課題としたい。

このように、PECCK において、持続的効果の検証をアンケートによっておこなうことができれば、センター型とアウトリーチ型の２層構造化された講座において、３時点での効果測定が為されることになる。このことは、少なくともわが国で実施しているプログラムにおいては確認できておらず、その意味で本研究は、短期講座の持続的効果を検証するためのパイロット・スタディとして今後の検証の意義は高いと考えている。

展望の三つ目は、「自治体との協働」である。PECCK は、開始後 10 年が経過している。参加者は少しずつ増加の傾向にあり、学齢期に入ってからの子育てニーズの広

がりを感じているところである。PECCK を地域社会の中で提供し、子育て支援に連続性を持たせる意味も今後出てくるであろう。PECCK と PECCK-Mini の即時的効果と持続的な効果を検証しながら、２つのプログラムの意義と 2 層構造化によってもたらされる効果を明らかにし、自治体等の認識を高められるような取り組みが課題として挙げられる。本研究はそのパイロット・スタディとして位置付けることができると筆者は考えている。神戸市の実績を受け、宝塚市は 2010 年度より PECCK と PECCK-Mini の２層構造化による講座を展開することの重要性について認識し、筆者らが主宰する「家族支援研究会」との共同研究が成立したところである。このように、パイロット・スタディによって自治体との協働体制が今後も成立することが期待されるところであるが、その際には自治体の状況や、地域の特性などに対応できるように、プログラムの修正等をおこなう必要性が生じることも予測される。具体的には開催の回数であるとか募集人数などが容易に想像されるが、PECCK と PECCK-Mini の中心となる体験型学習を核とした柔軟なプログラム構成を考案するというようなことが課題となろう。このように、パイロット・スタディによって自治体との協働体制が今後も成立することが期待されるところであるが、その際には自治体の状況や、地域の特性などに対応できるように、プログラムの修正等をおこなう必要性が生じることも予測される。具体的には開催の回数であるとか募集人数などが容易に想像されるが、PECCK と PECCK-Mini の中心となる体験型学習を核とした柔軟なプログラム構成を考案するというようなことが今後の展望として挙げられるだろう。

展望の最後は参加への「動機づけ」である。いまさら確認するまでもなく、PECCK と PECCK-Mini はいずれも参加者の動機づけによって支えられている講座である。これは言い換えれば本研究の限界とも言えるだろう。当初、学齢期の子育て支援を立ち上げた際の理念に立ち返るならば、参加しようとしないあるいは参加できない保護者への支援の方策を考える必要があると筆者らは考えている。講座は当初 PECCK の 7 回版のみであったが、より参加しやすい状況を作るために、PECCK-Mini を企画し展開していった。これは一定の効果を示すことができた。そこで次は、PECCK-Mini に参加しようとしない人あるいは参加したくてもできない人にどのようなアプローチが可能であるか考える必要がある。一つには、参加者から支援者になったスタッフへのインタビューでも語られたように保育所、幼稚園、小学校で講座を開催することである。この方法は、「（講座に参加することで）悩んでいると見られたくない」と思っている親にとって、参加への敷居が低くなるというメリットがある。二つには、講座を

地域に普及させる媒体を考えることである。地域児童館などと共に、講座に参加しなくとも予防・教育的な支援が可能になるような仕組みが構築されれば、より広い対象に PECCK と PECCK-Mini を知らしめることができる。これは、ソーシャルインクルージョンの理念とも共通するのではないかと筆者は考えている。つまり、参加できない人への支援方法を構想し構築していこうとすることが、より広い層への講座に関する情報を普及させることができるという効果をもたらす、という意義を見出すことができる。

以上、最終章では、本研究のまとめ・限界・展望について整理をおこなった。学齢期の子育て支援講座はわが国おいては未だに広くおこなわれている状況になく、本研究はパイロット・スタディとしてのモデルの提示として位置づけられる。アクションリサーチという意味でも、実践と検証そして成長（Practice, Evaluation and Development）というプロセスを繰り返すことが今後の本研究の展開かつ使命であると認識している。本研究を基礎としながら、実践研究の課題、効果の検証、自治体との協働、そして参加者の受講中に見られる動機の変化に対応できる講座の工夫といような諸課題と向き合いながら、学齢期の子育て支援がわが国において緩やかに広がることに貢献をしてきたい。

＜引用・参考文献＞

Allport,G.W.(1937) Personality: A psychological interpretation. New York: Henry Holtz.

Adam Smith(1759)The theory of Moral setiments　永田洋訳（1973）『道徳感情論』, 筑摩書房.

芦屋市（2009）『子育て支援に関する市民アンケート調査　調査結果報告書』.

ベネッセ教育研究開発センター,『新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について』,http://www.benesse.jp/newssrelease/2005100_kenkyu.html.

中央教育審議会（2003）「新しい時代にふさわしい教育基本法の在り方について」『新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について』,中央教育審議会（答申）,第 2 章, 2003.

Coyle,G.L.,(1949) *Definition of the function of the group worker.* The Group,11.3,11-12.

Downey,J.(1929) *Creative Imagination.* New York , Harcourt, Brace.

エリクソン（Erikson）,E,H.(1980)『幼児期と社会』,みすず書房.

Fisch,R., Weakland,J.H., Segal. L.,（1974） THE TACTICS OF CHANGE ；鈴木浩二・鈴木和子監修（1982）『変化の技法』,金剛出版, 148-165.
Festch J Robert, Yang K, Raymond, & Petit J, Matthew,2008*The RETHINK Parenting and Anger Management Program: A Follow-Up Validation Study, Family Relations*, 57 December .

Gessell, A.L.,(1946) The Child form five to ten.ゲゼル.,A. 山下俊郎訳（1983）『学童期の心理学；五歳より十歳まで』,家庭教育社.

Graff. de Ireen., Speetiens Paula., Smit Filip., Wolff de Marianne., Tavecchio Louis.,（2008）*Effective of the Triple P Positive Parenting Program on Parenting: A Meta-Analysis.,* Family Relations, 57 December .

生島浩・村松励編（1998）『非行臨床の実践』,金剛出版.

稲岡隆之（2000）「非行と虐待」,『非行問題』,No.206, 71-81.

井上雅彦（2004）「発達障害のある子どものペアレンティング・トレーニング 個々の保護者のニーズに応じた支援を行っていくために□」『行動療法学会第 30 回大会発表論文集』,322-323.

石津博子・益子まり・藤生道子・加藤則子・塩澤修平（2008）「前向き子育てプログラム（Positive Parenting Program; Triple P）による介入効果の検証」『小児保健研究』, 第 67 巻第 3 号,487-495.

岩川淳・杉村省吾・本田修・前田研史（2000）『子どもの発達臨床心理』,昭和堂.

原田正文（2006）『子育ての変貌と次世代育成支援—兵庫レポートにみる子育て現場と子ども虐待の予防』,名古屋大学出版.

原田正文（2001）『小学生の心がわかる本－低学年と高学年で違う処方箋』,健康双書.

橋本巌(2006)「発達心理学からみた少子化と幼児教育」『教育と医学』,No.634,66-74.

服部　正(1959)『ソーシャル・グループワーク』,ミネルヴァ書房.

服部祥子（1995）『小学生メンタルヘルス・エッセンス　こころの危険信号』,日本文化科学社.

広田照幸（1999）『日本人のしつけは衰退したか』講談社現代新書.49-74.

広田照幸（2009）「現代の母親はダメになったのか？」『リーディングス　日本の教育と社会子育て・しつけ』,日本図書センター,227-234.

福田俊一・東 豊・金沢吉展・横田恵子・林梅子・下村陽一・倉石哲也・岩井富美・岩本伸子（1985）「“登校拒否”のシステム家族療法」『臨床精神医学』,14(11),1569-1576.

本田由紀（2008）『「家庭教育」の嗑路-子育てに強迫される母親たち』,勁草書房.

Jacoby,B.(1996): ‘Service-Learning in Today’s Higher Education’, in Jacoby, B. et al *“Service-Learning in Higher Education：Concepts and Practices”*, Jossey-Bass, 3-25. 山田一隆訳（2009）「こんにちの高等教育におけるサービスラーニング」『ボランティア教育の新地平-サービスラーニングの原理と実践』,ミネルヴァ書房, 51-79.

ジャニス（Janis）.W.K.,著幾島幸子監訳（2002）『完璧な親なんていない』,ひとなる書房.

河内長野市（2009）『河内長野市次世代育成支援後期行動計画策定に係るニーズ調査報告書』.

川崎二三彦 (2006)「岸和田事件の衝撃」『児童虐待　－現場からの提言』,岩波新書,92-106.

神戸市総合児童センター・神戸市社会福祉協議会『親が変われば子どもが変わる』2008.

子ども虐待防止センター（2000）「治療的グループ（MCG）によるケア」『被虐待児と虐待する親の援助と治療』,社会福祉法人子ども虐待防止センター, 23-97.

コノプカ(Konopke),G.L.,著、福田垂穂訳(1967)『収容施設のグループワーク』,日本 YMCA 同盟出版部.

コノプカ(Konopka),G.L.,著、前田ケイ訳（1967）『ソーシャル・グループワーク』,全国社会福祉協議会.

厚生労働省（2005）『平成 16 年度版　働く女性の実情』.

倉石哲也（2008）「学齢期子育て支援講座の即時的効果と持続的効果に関する研究」
『第 57 回日本社会福祉学会全国大会（於：岡山県立大学）自由研究発表抄録集』,292.

倉石哲也（2009）「学齢期の子育て支援プログラムの開発と展開に関する研究－子どもへの共感を高める親支援プログラム開発と効果－」『子ども家庭福祉学』,第 9 号.1-13.

倉石哲也（2010）「学齢期子育て支援講座地域（短縮）版「PECCK-Mini」の効果に関する研究－講座の効果測定尺度の開発と実施を通して－」『神戸大学大学院人間発達環境学研究紀要』,第 3 巻第 2 号.47-57.

倉石哲也・稲荷康二（2002）「グループワークを活用した少年非行の保護者への指導・援助―学童期の初期非行を考える親の会の実践活動―」『家庭裁判所月報』,第 54 巻,
第 7 号,81-131.

倉石哲也・稲荷康二（2003）「親支援を目的とした教育的グループワーク・プログラムの開発と試行―学童期の不登校・非行を考える親の会の実践活動―」『子ども家庭福祉学』,
第 3 号,37-46.

黒木保博（1998）「グループ機能のアセスメント」平山尚・平山佳須美・黒木保博・
宮崎恭子共著『社会福祉実践の新潮流』,ミネルヴァ書房,118.

正高信男（1999）『育児と日本人』,岩波書店,105-140.

松本栄子・吉本武史（2004）「親自身も迷っている一親の在り方を探して」
『児童心理　困った親とどうかかわるか』,No.813,47-52.

松田美智子（2007）「非行事例にみる愛着と療育の問題」
『こころの科学－子育てとこころ－』 Vol.134, 85-91.

森田ゆり（2008）「虐待する親の回復と法改正：MY TREE ペアレンツ・プログラムの実践から」『アディクションと家族』,第 24 巻第 4 号,306 - 312.

西宮市（2009）『西宮市次世代育成支援後期行動計画策定に係るニーズ調査報告書』.

沼田和代(2004)「育児グループの形態別にみた育児不安と育児グループの効果に関する検討」『群馬保健学紀要』,25, 15-24.

能重真作（2000）「『非行』の子どもを抱えた親の苦悩－手をつなぐ親たち」
『季刊教育法』,No.125,33-36.

野島一彦（1999）「グループ・アプローへの招待」『現代のｴｽﾌﾟﾘ 385－グループ・アプローチ－』,至文堂.

大日向雅美（2008）「子育て・家庭支援者の養成とバックアップ」『子育て支援シリーズ第 3 巻地域の子育て環境づくり』,ぎょうせい,236-242.

大河原美似（2002）「臨床心理の立場から－子どもの感情の発達という視点－」
『こころの科学』,Vol.102,41-47.

大迫秀樹（1998）「非行小学生の特徴とその背景－教護院入所児童を対象に」
『犯罪心理学研究』,36(2),37-48.

大塚達雄（1986）「ソーシャルワークにおけるグループワーク」大塚達雄・硯川真旬・
黒木保博編著『ソーシャルワーク実践のためのグループワーク論』,ミネルヴァ書房,2-16.

Perlman.Helen,Harris. *Social Work A Problem –solving Process*（1957）
松本武子訳（1966）『ソーシャル・ケースワーク－問題解決の過程』,
全国社会福祉協議会.

Piaget,Jean. *LA PSYCHOLIGIE DE L'INTELLIGENCE,*
ピアジェ.J.著 波多野完治・滝澤武久訳（1976）『知能の心理学』,みすず書房.

桜井政成・津止正敏（2009）「学校教育とボランティア活動を巡って」桜井政成・津止正
敏編著『ボランティア教育の新地平□サービスラーニングの原理と実践』
ミネルヴァ書房,1-17.

佐々木正道（2005）「市民教育としてのサービス・ラーニング」『日本福祉教育・ボラン
ティア学習学会年報』,第 10 号.

佐藤郁哉（2009）『質的データの分析法—原理・方法・実践』,新曜社.

佐藤豊道（2001）『ジェネラリスト・ソーシャルワーク研究－人間：環境：時間：
空間の交互作用－』,川島書店.

澤田瑞也（1992）「共感の定義」『共感の心理学』,世界思想社,9-14.

澤田瑞也（1992）「共感発達を促す条件」『共感の心理学』,136-139.

Schwartz. W.,(1959) *Group work and the social scene.* In A. Kahn.(ed) Issues in American Social Work. New York：Columbia University Press.

Schwartz. W.,(1961) *The Social Workers in the group* . Social Welfare forum, New York: Columbia University Press, 146-177 .

シュワルツ(Schwarts),W., ザルバ(Zalva),S.R.編、前田ケイ、大利一雄、津金正司共訳（1978）
『グループワークの実際』,相川書房.

Sears,R,R., E..E.Maccoby and H.Levin. *Patterns of child rearing*. （1957）
Row, Peterson and Co.

芝野松次郎(2010)「行動療法しつけ指導事業」『育ちゆく子ども-療育指導事業
（発達クリニック）の実践と研究Ⅶ』,神戸市総合児童センター,49-63.

柴田俊一(2006)「親教育プログラム Nobody's Perfect の短期的効果について」
『子ども虐待とネグレクト』,第 8 巻第 1 号,114-118.

白石大介・立木茂雄編著（1991）『カウンセリングの成功と失敗』,創元社.

白崎けい子（2009）「なぜ学童期を取り上げるのか」『現代のエスプリー学童期のメンタルヘルスー』,No.50,35-22.

杉山登志郎（2005）「学童期における心と脳の発達」『そだちの科学』No.4, 6-13.

鈴木敬三（1991）「初期非行が早期にあり、再犯を繰り返す低年齢少年の調査及び処遇に関する研究」、『家庭裁判所月報』,43(1),173-224.

Sroufe.L.Alan.,久保田まり（訳）「関係性と関係性障害」.,Sameroff.A. J.& Emde R. N. Relationship disturbances in early childhood；a developmental approach, 1989.
井上果子訳者代表（2003）『早期関係性障害□乳幼児期の成り立ちとその変遷を探る』,岩崎学術出版社,121□157.

高橋光幸（2002）「働く母親と保育園」『こころの科学』103 巻,57-61.

高階美和、内田敦子、犬飼洋子、井上雅彦（2008）「保健センターの親子教室参加者を対象とした発達が気になる子どものペアレンタル・トレーニング」『発達心理臨床研究』,第 14 巻,兵庫教育大学発達心理臨床教育センター,17-25.

高岡昴太・伊藤真・小椋知子（2009）親教育支援プログラム“Nobody's Perfect（完璧な親なんていない）”の参加者アンケートによる質的研究（２）
『日本教育心理学会総会発表論文集』,(51),272.

高田洋子（2000）「子どもの教育への期待と親子関係」『教育期の子育てと親子関係』,ミネルヴァ書房,169-191.

高槻市（2009）『高槻市次世代育成支援後期行動計画策定に係るニーズ調査報告書』.

武田建（1984）「良い人間関係」『カウンセラー入門』,誠信書房,10-11.

武田建（1972）「グループの理解と指導」『グループワークとカウンセリング』,日本 YMCA 同盟出版部,247-300.

武田建・大利一雄(1980)「ヴィンターのグループワーク論」『新しいグループワーク』,日本 YMCA 同盟出版部,126-184.

谷口泰史・立木茂雄（1992）「家族を中心としたエコロジカル・アプローチの実際」『社会福祉研究』,Vol.50,鉄道弘済会,74-80.

Titchener,E.(1909). *Experimental Psychology of the thought processes.* New York: Macmillan.

Titchener,E.(1924). *A textbook of psychology.* New York; Macmillan.

トレッカー,H.B.,,　永井三郎訳『ソーシャル・グループワーク　原理と実際』,日本ＹＭＣＡ同盟,1978.

豊中市（2009）『豊中市次世代育成支援後期行動計画策定に係るニーズ調査報告書』.

徳永雅子（2008）「保健機関における親支援グループ等の現状と課題」
『アディクションと家族』,第 24 巻 4 号,301-305.

東京大学アウトリーチイニシアティブ（2009）http://www.utoi.jp/utoi/index.php.

トレッカー(Trecker),H.B.著、永井三郎訳（1978）『ソーシャル・グループワーク』,
日本 YMCA 同盟出版部.

山中一郎（1986）「初期非行に関する基礎的研究」『明治学院論集』,7(62),1-37.

安川禎亮(1997)　「非行の要因について一中学校教育現場からの再考察」
『犯罪心理学研究』,第 35 巻第 2 号,41-51.

横山浩司（1986）『子育ての社会史』,勁草書房,234-250.

頼藤和寛（1998）「行動特性と養育条件の関連(3)－初期非行の 2 因子と家族背景」
『神戸女学院大学論集』,45(1),81-89.

山口正二・坂野雄二（1981）「認知的行動療法に関する最近の研究」
『千葉大学教育学部研究紀要』,第 1 部,30,15-25.

依田明（1976）『発達心理学』,大日本図書.

依田明（1978）『家族関係の心理』,有斐閣新書.

遊佐安一郎（1985）「システム論的家族療法」『臨床精神医学』,国際図書出版,14-1,31-36.

遊佐安一郎(1985)「システム論的家族療法－アッカーマン家族療法インスティテュート
短期療法プロジェクトにおけるシステミック家族療法」『臨床精神医学』,14(1)31-36.

Vinter., R.D.(1959) *Group Work：*perspective and prospects. Social Work with Groups.
New York: National Association of Social Workers.

Zeedyk,M.Suzanne., Werritty,Irene. et,al（2008）. *One Year On; Perception of the Lasting Benefits of Involvement in a Parenting Support Programme,* CHILDREN & SOCIETY, Vol.22. 99-111.

Zeedyk,M.Suzanne., Werrntty,Irene., Raich Christine.,（2002）. *The PALS Parenting Support Programme: Lessons Learned from the Evaluation of Processes and Outcomes,*CHILDREN & SOCIETY, Vol.16.

謝辞

多くの方々からの支えによってこれまでの実践研究を一つの形に著わすことができた。

伊藤　篤先生（神戸大学大学院人間発達環境学研究科教育・学習専攻発達支援論分野教授）には、心から感謝を申し上げたい。先生は、学齢期講座の取り組みに高い関心を寄せた下さり、まず 10 年間に及ぶ実践のデータ分析の方法について統計手法の用い方を一から指導をいただいた。また、地域に出向いて講座を開催するアウトリーチの概念を示していただいたことは実践研究の発展にとって大きな転換点となった。そして先生からは、この PECCK-Mini の効果を測定する方法について尺度項目の作成や項目の因子分析について、文字通り手取り足取りに丁寧に指導をいただいた。指導をいただくだけではなく、アンケートの対象として神戸市内の児童館まで一緒に出向き、館長とスタッフに講座の意義を説明していただき協力を呼び掛けてくださったのである。また伊藤先生には、人間発達環境学研究科のサテライト施設‘のびやかスペース　あーち’で PECCK-Mini が開催できるように調整をいただき２回実施することができた。更に、先生が宝塚市全体で PECCK と PECCK-Mini が展開できるように道筋を作っていただいたことにも深く感謝をしている。宝塚市では現在一つの大型児童館と七つの地域児童館で PECCK と PECCK-Mini をそれぞれ開催することができるようになった。フィールドを広げることは、実践を行う者にとっては大きな喜びとなる。伊藤先生の細やかな心遣いと配慮、そして共に考え動いてくださるという行動力に支えられ、常に前進しながら本研究に取り組むことができたと感じている。先生から研究への丁寧な指導と実効性のある支援をいただいたことに改めて感謝を申し上げたい。

松岡広路先生（人間発達環境学研究科教育・学習専攻発達支援論分野教授）には、PECCK を地域社会で展開する意義を認めていただき、人材養成の在り方についてボランティア学習の視点から貴重な指導をいただいた。先生が提示してくださった「サービスラーニング」の概念は、PECCK と PECCK-Mini の展開に欠かせない当事者教育（養成）に援用し、本論文の第８章で著わすことができた。実践研究の幅を広げる示唆をいただいたことに心から感謝を申し上げたい。

今谷順重先生（人間発達環境学研究科教育・学習専攻教育科学論分野教授）は、本研究の臨床的な取り組みについて関心を持っていただき励ましの言葉をいただいた。今谷先生は市民的資質教育を研究されている。先生の講義で紹介いただいた文献を購読することを通して、市民として研究者として主体的に生きることの意味について考えながら行動する

ことが身についたと感じている。この場を借りてお礼を申し上げたい。

白水浩信先生（人間発達環境学研究科教育・学習専攻教育科学論分野准教授）には、PECCK が成り立つまでの経過の中で先行研究との批判的な検討の重要性について貴重な示唆をいただいた。予備審査論文提出までは、PECCK の成果とその展開が研究の中心となっており、先行研究との対比には意識が向いていなかった。先生からいただいた助言により、それまで意識的無意識的に検証していた国内国外の子育て講座やペアレンティング・プログラムを再度見直し PECCK との対比を行う作業に取り組むことができた。先行研究の対比から PECCK の独自性を導き出し、そのことを第１章に著わすことができたのは一つの大きな成果であると思っている。先生からいただいだ助言に心から感謝を申し上げたい。

木下孝司先生（人間発達環境学研究科教育・学習専攻子ども発達論分野教授）には、PECCK の臨床的な意味に関心を持っていただき、講座の臨床的意味の探求と講座の成果を検証することの大切さについて示唆をいただいた。予備審査論文提出後の先生とのディスカッションにおいて、「なぜ講座の成果が表れているのだろうか？」という問いは強く印象に残っている。臨床に携わっていると「成果が表れるかどうか」に意識が偏り、「なぜ成果が表れるのか」という成果の分析に対する探求が疎かになりがちである。PECCK の成果に関する探究は、本論文の第３章、第６章、第７章で考察として著わすことができた。先生からいただいた助言は、実践研究を行う者として立ち位置を考える上で極めて心強いものであった。また木下先生からはメールでも幾度か暖かい言葉をいただいた。時に孤立し不安を抱える時には先生の言葉は大きな支えになりました。心から感謝を申し上げたい。

PECCK は神戸市で発生した少年事件を重く見た児童相談所が神戸市総合児童センターを経て、研究委託されたところから始まる。その中心におられたのが川島芳雄さん（当時、神戸市児童相談所主幹）であった。川島さんからの声かけがなければ PECCK はこの世に誕生していなかったであろう。この場を借りて感謝を申し上げたい。

本文でも触れているが、PECCK は 2000 年度から検討に入った。実践的研究の委託を受けたものの先行している実践はなく、事例研究を行いながらプログラムの構想を練ることから研究をスタートさせた。松本聡子先生（神戸女学院大学カウンセリングセンター　臨床心理士）とは企画の段階から二人三脚で講座を引っ張っていただいた。参加者に体験学習を多く経験してもらうためにロールプレイを発案されたのは松本先生であった。体験学習は参加者にとっては緊張が高くなり防衛が働くこともあるが、松本先生の柔らかく懐の

深い進行によって非常にスムースに参加者に受け容れられている。先生のグループワーカーとしての技能は卓越したものである。プログラムを進行させると同時に参加者一人一人への配慮ある目配りがあったからこそ PECCK は成果を上げることができたと信じている。先生のファシリテータとしての技能に敬意を表すると共にこれまでの協働の取り組みに改めてお礼を申し上げる。

木村容子先生（京都光華女子大学准教授）にも PECCK 開始当初から 2004 年まで参画をいただいた。セルフモニタリングをプログラムに援用するアイディアは木村先生の発案であったと記憶している。お礼を申し上げたい。

大和田康二先生（現在、尼崎医療生協病院　臨床心理士）にも立ち上げ当初から参画をいただいた。先生はプログラムの企画やデザインで随分と力を発揮していただいた。講座で使用するプリント類の挿絵は先生によるものである。暖かな挿絵があるおかげで、参加者も緊張を解きながら体験学習に取り組み、振り返りができていると喜んでいる。ありがとうございました。

谷口美加先生（当時、神戸市こども家庭センター　児童心理司）には立ち上げ当初から３年間講座の運営でご協力いただき、その後現在まで野原　靖先生（神戸市こども家庭センター　児童心理司）に講座の支援をいただいている。野原先生には出張講座にも参加いただき、PECCK と同様に子どもの発達に関する講義を担当していただいている。こども家庭センターの職員の方が参加者の悩みに具体的に対応していただけることで、センターとつながることができたというケースも少なからずある。また講座の参加者の中には、過去にセンターに来所していたケースもある。センターとの連携を強めるという意味でも野原先生、谷口先生には沢山お世話になっている。お礼を申し上げたい。

家族支援研究会のボランティア・スタッフである内田さやかさん、木村美恵子さん、高木孝子さん、伊藤睦子さん、春田桂寿世さん、神戸松蔭女子大学大学院の隠岐良子さん、神戸松蔭女子大学大学院修了生の小谷有里さんにもお礼を申し上げなければならない。2008 年から PECCK と PECCK-Mini は神戸市と宝塚市で並行して開催されており、多い週には４回の講座を行う。７名はその多忙なスケジュールに対応していただき、PECCK では参加者一人一人の見守りとグループ討議の支援、そしてロールプレイを前に親子のやり取りをデモンストレーションする役割を、また PECCK-Mini ではファシリテータの役割を担っていただいている。デモンストレーションは迫真の演技で参加者は見とれ、終わると同時に拍手が送られる。デモンストレーションはロールプレイの導入のためには今や不可欠なものとなっている。内田さん、春田さんには講座の修了生から支援者の役割を担

っていただいた経緯から、インタビューでもご協力をいただいた。重ねてお礼を申し上げる。

神戸市総合児童センターの加藤恵美子さん（当時、神戸市総合児童センター主幹）と荻野理恵さん（神戸市総合児童センター主幹）には、講座の運営で大きな支援をいただいている。学齢期の子育て支援の必要性を認めていただき、出張講座のために地域との調整等をしていただいている。陰ながらの支えに感謝を申し上げたい。そして、これまでにPECCK-Miniを開催させていただいた地域児童館の館長、職員の方々、そして区の子育て支援コーディネータの方々にもお世話になりました。お礼を申し上げます。

PECCKは2008年度から現在まで宝塚市で開催することができている。これは地域児童館の一つである高司児童館館長の中村かおりさん(宝塚市社会福祉協議会　児童厚生員)の尽力のよるところが少なからずある。神戸市でPECCK-Miniの開発を手掛けていた折に、たまたまそのことを中村さんに話す機会があり、「高司児童館で一度実践してみましょう」と決断をいただいた。その後、宝塚市社会福祉協議会の主催でPECCK-Miniを開催したのだが、プログラムのユニークさと参加者の反応の良さ、そして伊藤篤先生から市への提案もあり、翌年にはPECCKとPECCK-Mini２層での実施を検討する運びとなったのである。そして2010年度からは七か所の地域児童館でPECCK-Miniを、一か所の大型児童館でPECCKを開催することとなった。講座は現在も進行中である。宝塚市では2011年度から地域児童館において児童厚生員によるPECCK-Miniの開催を視野に入れており、児童厚生員の研修も同時に行われている。この企画を前に進めていただいた松浦章さん(宝塚市こども未来部こども室子ども家庭支援センター係長）と中村かおりさんに改めてお礼を申し上げたい。中村かおりさん、八木京子さん（高司児童館　児童厚生員)、筒井桂世さん（同）には、児童厚生員がPECCKやPECCK-Miniを運営する際の技能やボランティアの活用等についてインタビューをさせていただいた。インタビューの一部は第８章で引用させていただくこととなった。重ねてお礼申し上げたい。各地域児童館の館長、職員の方々、大型児童館フレミラ宝塚の館長、職員の方々にもお世話になりました。お礼を申し上げます。

また2009年の春と秋には「のびやかスペース‘あーち’」でPECCK-Miniを開催することができた。開催に際しては寺村ゆかのさん（神戸大学大学院人間発達学研究科ヒューマン・コミュニティ創成研究センター研究員）に大変お世話になった。寺村さんには論文作成の段階で心温まる言葉を何度もかけていただいた。ありがとうございました。

2009年にはPECCK-Miniを西宮市との共同研究で３つの地域児童館で開催することができた。館長、職員の方々にお礼を申し上げたい。

武田建先生（関西福祉科学大学大学院教授　関西学院大学名誉教授）には、筆者がグループワークと行動療法に関する修士論文をまとめ上げる際に丁寧な指導をいただいた。ボランティア活動を通じてグループワークと行動療法の素晴らしさに触れ門下生になった筆者に、先生は行動療法の基本を教え込んで下さった。武田先生から受けた指導が本研究の基盤になっていることを嬉しく思うと共に心より感謝を申し上げます。

本間玲子先生（Reiko True Homma Ph.D 元サンフランシスコ保健衛生局長）には、筆者のカリフォルニア大学バークレー校への留学が実現するためのサポートをいただき、留学中には心温まるスーパービジョンをしていただいた。先生の懐の大きな支えによって博士論文の構想に結びついたと思っている。心から感謝申し上げます。

友田泰正先生（武庫川女子大学教育研究所所長、武庫川女子大学教授）には、大学院進学を後押しいただき温かい目で研究を見守っていただいた。ありがとうございました。

河合優年先生（武庫川女子大学大学院臨床教育学研究科科長、武庫川女子大学教授）には、大学院進学中に細やかな配慮をいただいた。時に研究に取り組む姿勢、成果の著わし方等について助言をいただいた。論文作成のために職場に迷惑をかけることについても寛容に許諾をいただいた。感謝を申し上げます。

本多修先生（武庫川女子大学教授、学生相談センター長）には、時に本研究を優先し、学生相談センターでの公務に配慮をいただいた。先生の温かい支えには心から感謝申し上げます。

中尾賀要子先生（武庫川女子大学講師）には、後方から温かいエールを送っていただいた。職場で同じ福祉領域を担当する同僚として、研究に関して話し相手になってもらうことが多く、講義の部分でも先生の支援をもらうことがあった。この場を借りてお詫びとお礼を申し上げたい。

白石大介先生（武庫川女子大学名誉教授）には、武庫川女子大学で働く機会を与えていただいた。これからの社会人大学院で教鞭を取ることの魅力を説いてくださり、熱心なお誘いをいただくと共に学位取得について繰り返し助言をいただいた。白石先生の在職期間中には果たせなかったが、漸く先生との約束を果たすことができた。心から御礼を申し上げたい。

難波満里子さん（武庫川女子大学教育研究所　助手）には、データ解析の際のパソコンの操作方法で頻繁に助けていただいた。また論文の校正もお願いすることになった。難波さんの要所での支えがなければこの研究は前に進まなかったかもしれない。心からお礼を申し上げます。

池埜聡先生（関西学院大学教授）は、よく研究の相談相手になっていただいた。先生の研究に取り組む熱意と真摯な姿勢は大きな励みとなった。ここにお礼を申し上げたい。

そして最後に、講座で出会った４００名を超える参加者の方々にお礼を申し上げたい。皆さんの講座への意欲、真摯な姿勢、体験学習からの気づきを積極的に語っていただいたこと、これらのことはPECCKを進めていく上でどれほどの力になったのか想像がつかないほどである。皆さんの子どもを思う気持ちから学ぶことが沢山あった。PECCK とPECCK-Miniは、参加された皆さんとスタッフが共に作り上げてきたものだと確信している。一人一人にお会いしてお礼を申し上げたいところだが、紙面での感謝にお許しを頂きたい。そして皆さんのこれからの人生が更に充実していくことを祈りしたい。

ここに紹介できなかった多くの方々にもこの場を借りてお礼申し上げます。

妻と３人の子どもたちには、遅まきながらの論文作成ために随分と迷惑をかけたと思っている。常に前向きに研究に取り組めたのは家族からの配慮と支えがあったからである。心からの感謝を伝えたい。

2010年12月