

博士論文

中学生のナーチュランスを形成する
発達教育プログラムの開発とその評価

平成20年度

藤 後 悦 子

筑 波 大 学

本論文は、近年の子育ての現状を受け、母親主体・血縁家族主体の子育てからの脱却をはかり、社会的子育ての実践についての理論的寄与を行うものである。社会的子育てとは、血縁の子どもであるかないかに関わらず、地域の子どもの育ちは地域の大人が責任を持つという理念（金田，2003：許斐，1996）である。この社会的子育ては、その必要性が指摘されているものの、未だ理念が先行し実証的な研究がほとんど見当たらない。そこで、本論文は、社会的子育てに必要な個人的特性である、子どもへのナーチュランスに焦点をあて、社会的子育て観に基づいた子どもへのナーチュランスを形成するような教育的介入を行い、その評価を行うこととする。

本来ならば、この教育的介入は、社会的子育てを担う地域の大人を対象にすることが望ましいが、その場合、問題意識の高いある特定の人のみが対象となってしまう可能性が高い。ゆえに、本論文は、次世代育成という視点から、すべての人にとっての学ぶ機会が保障されている義務教育であり、かつ家庭科保育教育や職業体験などの教科教育との連携が可能な中学校での教育的介入を行うこととした。

以上より、本論文の目的は、大きく分けて4つに大別できる。1つめは、中学生の子どもへのナーチュランスの発達に関する研究、2つめは、中学生の子どもへのナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発、3つめは、開発されたプログラムの効果測定、そして4つめは、開発されたプログラムの実践モデルの構築である。

本論文は、序章、第1部、第2部、終章で構成されている。はじめに、中学生の子どもへのナーチュランスの発達に関する研究では、第1部第1章で先行研究を概観し、第1部第2章で、中学生の子どもへのナーチュランスに関する実践研究の課題を明らかにした。これらの理論的な基盤を踏まえ、第2部第1章では、社会的子育ての対象である地域の子どものナーチュランスの特徴を明確にするために、子育て中の親を対象として「他人の子ども」へのナーチュランスに関する面接調査を行った。次に、学習要因も加えた子どもへのナーチュランスの影響要因を検討するために、家庭科保育教育を受講した経験がある子どもへのナーチュランスが高い大学生を対象にPAC分析を行った。

これらの予備調査を踏まえ、第2部第2章では中学生の子どもへのナーチュランス尺度を作成した。続く、第2部第3章では、中学生の子どもへのナーチュランスモデルと社会的子育て観モデルを実証するために、個人的要因として、乳幼児との接触頻度、援助経験、遊び経験、幼少期のケア体験、関係性要因として、学校関係、地域関係、社会文脈要因と

して、社会的子育て観を取り上げ、媒介変数（子ども要因，同一化・対人理解要因，内的作業モデル要因）を除いた，中学生の子どもへのナーチュランスモデルと社会的子育て観モデルを実証した。

次に，本論文の 2 つめの目的である，中学生の子どもへのナーチュランスを形成するプログラムの開発について述べる。はじめに，第 1 部第 3 章で内外の子育て期と青年期を対象としたペアレンティングプログラム研究について概観した。次に第 1 部第 4 章では，中学生の子どもへのナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発に向けた課題を明らかにした。これらの理論的な基盤と第 2 部第 1 章，第 2 章，第 3 章の実証研究の結果を踏まえ，第 2 部第 4 章では，臨床心理学を専門とする大学教員，中学校の教員，保育士，臨床心理士と何度も検討を重ねながら，プログラムの予備実験を行った。予備実験を通した 3 回のプログラムの改訂のもと，保育体験を含む 4 レッスンから構成された，中学生の子どもへのナーチュランスを形成する発達教育プログラムを開発した。

続いて，本論文の 3 つめの目的である，発達教育プログラムの効果測定について述べる。発達教育プログラムは，学校臨床の枠組みで 2005 年，2006 年，2007 年の 3 年間にわたり，スクールカウンセラーの立場である筆者により中学 3 年生に実施された。第 2 部第 5 章の発達教育プログラム 2005 の効果測定では，プログラムのトライアル効果，子ども関係・保育士関係を変数としたプログラム体験過程内容の分析，参与観察による質的分析，第三者へのインタビューによる評価という多面的なプログラム評価を行った。第 2 部第 6 章の発達教育プログラム 2006 では，プログラムのトライアル効果と，対人理解・同一化を変数としたプログラム体験過程内容の分析を行った。第 2 部第 7 章の発達教育プログラム 2007 の効果測定では，トライアル効果と，内的作業モデルを変数としたプログラム体験過程内容の分析を行った。さらに第 2 部第 8 章では，発達教育プログラムの教育的効果測定として発達教育プログラム 2005，2006，2007 が学校生活と地域関係に及ぼす影響を明らかにした。

最後に第 2 部第 9 章では，本論文の 4 つめの目的である発達教育プログラムの実践モデル構築にむけ，5 年間にわたる実践を関係性，準備性，実践，継続性という視点から分析し，探索的な実践モデルの提示を行った。

以上の結果を踏まえ，終章において，本論文の課題と展望を明らかにした。

まえがき

「子どもを育てることを母親に限定せず多くの大人が担うことで、育てる大人にとってもまた育てられる子どもにとってもそして社会にとっても、各々の成熟につながるのではないか。またそのような試みを社会的に保障していくことが必要とされているのではないか」という素朴な疑問を自身の子育て経験と照らし合わせて常々考えていた。この疑問は「すべての人の発達課題として、血縁関係に限定しない地域の子どもへのナーチュランスの発達とそれを形成する教育的介入の必要性」とも言い換えることができる。ナーチュランスとは、子どもの成長を促すような共感的な態度として、日本では養護性と訳されており、子どもを育てる資質の中核を担う概念である。

本論文は、上記の問題意識のもと、筆者がスクールカウンセラーとして中学校で勤務した 5 年間の学校臨床を次世代育成という視点から中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発とその実践をまとめたものである。本論文のプログラム実践は、単なる研究者の問題意識として行ったものではなく、学校現場のニーズおよび中学生にとっての教育的意義を踏まえながら、最終的には教員主体でプログラムを展開できるように留意した。

本論文が、今後必要とされている社会的子育て実践の第一歩として理論的かつ実践的に貢献できることを願っている。

目次

まえがき

序章 1

- 第1節 問題と目的
- 第2節 本論文の構成
- 第3節 本論文で用いる基本概念の定義

第1部 社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスモデルの検証 14

第1章 ナーチュランス研究の現状と課題 14

- 第1節 中学生のナーチュランスを研究する意義
- 第2節 ペアレンティングに必要なナーチュランスの位置づけ
- 第3節 中学生のナーチュランスに関連する要因
- 第4節 中学生のナーチュランスに関する概念モデルの構築
- 第5節 本章の要約

第2章 中学生のナーチュランスの実証的研究のための問題提起 26

- 第1節 中学生のナーチュランスと社会的子育て研究の課題列挙
- 第2節 中学生のナーチュランス尺度の問題点
- 第3節 親子関係以外の要因検討の必要性
- 第4節 関係性要因としての学校生活と地域関係の検討の必要性
- 第5節 社会文脈要因としての社会的子育て観の検討の必要性
- 第6節 本章の要約

第3章 社会的子育て観にもとづくナーチュランスの関連要因の検討 (研究1) 33

- 第1節 事例研究 1
 - 「他人の子ども」へのナーチュランスの態度構造と規定要因Ⅰ
 - 子育て中の親の「他人の子ども」に対する態度の面接調査 (研究1-1) ——
- 第2節 事例研究 2
 - 「他人の子ども」へのナーチュランスの態度構造と規定要因Ⅱ
 - 子育て経験を通じた態度変容 (研究1-2) ——
- 第3節 本論文で検証する中学生のナーチュランスモデル
- 第4節 本章の要約

第4章	社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランス尺度の作成と 因果関係モデルの検討	51
第1節	中学生を対象とした面接調査 (研究 2)	
第2節	社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランス尺度の作成と 因果関係モデルの検討 (研究 3)	
第3節	本章の要約	
第 2 部	社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスを形成する ペアレンティングプログラムの開発	79
第5章	ペアレンティングプログラムに関する心理学的実践研究の概観	79
第1節	米国のペアレンティングプログラムの研究動向	
第2節	米国の学校におけるペアレンティングプログラムの研究動向	
第3節	日本のペアレンティングプログラムの研究動向	
第4節	日本の学校におけるペアレンティングプログラムの研究動向	
第5節	ナーチュリングプログラムの分析	
第6節	本章の要約	
第6章	ペアレンティングプログラムの開発, 実践, 評価に関する実証的研究のための 問題提起	94
第1節	コミュニティ心理学的介入の意義	
第2節	中学校におけるペアレンティングプログラムの開発と評価の課題の列挙	
第3節	ペアレンティングプログラムの教育的効果の検討の必要性	
第4節	学校臨床としてのペアレンティングプログラムの実践課題の列挙	
第5節	本章の要約	
第7章	社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスを形成する ペアレンティングプログラムの開発	102
第1節	社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスを形成する ペアレンティングプログラムの開発	
第2節	本章の要約	
第 3 部	発達教育プログラムの効果測定	115
第8章	発達教育プログラム 2005 の評価 (研究 4)	115
第1節	発達教育プログラムの効果測定としてナーチュランス, 社会的子育て観, 中学生の生活を検討する意義	

- 第2節 発達教育プログラム 2005 がナーチュランス，社会的子育て観，
中学生の生活に与える効果（研究 4-1）
- 第3節 プロセス評価としての体験過程内容
——子ども関係，保育士関係の要因検討の必要性——
- 第4節 発達教育プログラム 2005 のプロセス評価（研究 4-2）
——子ども関係，保育士関係による影響——
- 第5節 発達教育プログラム 2005 の質的研究の必要性
- 第6節 発達教育プログラム 2005 の質的効果（研究 4-3）
- 第7節 教員とゲストスピーカーによる発達教育プログラム 2005 の評価（研究 4-4）
- 第8節 本章の要約

第9章 発達教育プログラム 2006 の評価（研究 5）
——幼児の中学校訪問を中心としたプログラム (1) —— 178

- 第1節 発達教育プログラム 2006 がナーチュランス，社会的子育て観，
中学生の生活に与える効果（研究 5-1）
- 第2節 プロセス評価としての体験過程内容
——認知的要因としての同一化，対人理解の要因検討の必要性——
- 第3節 発達教育プログラム 2006 のプロセス評価（研究 5-2）
——認知的要因としての同一化，対人理解による影響——
- 第4節 本章の要約

第10章 発達教育プログラム 2007 の評価（研究 6）
——幼児の中学校訪問を中心としたプログラム (2) —— 201

- 第1節 発達教育プログラム 2007 がナーチュランス，社会的子育て観，
中学生の生活に与える効果（研究 6-1）
- 第2節 プロセス評価としての体験過程内容
——内的作業モデルの要因検討の必要性——
- 第3節 発達教育プログラム 2007 のプロセス評価（研究 6-2）
——内的作業モデルによる影響——
- 第4節 本章の要約

第4部 発達教育プログラムの実践モデルの構築 225

第11章 発達教育プログラムの実践モデル（研究 7） 225

- 第1節 発達教育プログラムの実践モデルを検討する必要性
- 第2節 発達教育プログラムの実践モデルの構築
- 第3節 本章の要約

終章 本論文の総括・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 244

- 第1節 中学生のナーチュランスと社会的子育て観に関連する要因の総括
- 第2節 中学生のナーチュランスを形成する発達教育プログラム開発の総括
- 第3節 発達教育プログラムの効果の総括
- 第4節 発達教育プログラムのプロセス評価の総括
- 第5節 中学生のナーチュランスモデルの再検討
- 第6節 発達教育プログラムの教育的効果の総括
- 第7節 発達教育プログラム実践モデルの総括
- 第8節 本論文の課題と今後の研究の展望

引用文献・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 264

謝辞

序章

本章では、第1節で本論文の問題と目的を述べた後、第2節で、本論文の構成について述べていく。続く第3節では、本論文で用いる基本的な概念についての定義を示す。

第1節 問題と目的

本節では、社会的子育ての意義、個人的発達課題としての子どもを育てる資質形成、次世代育成としてのペアレンティングプログラム、コミュニティ心理学的学校臨床という4つの視点から、本論文の枠組みを述べていく。

社会的子育ての意義

我が国の子育て研究は、子どもを産み育てる性質を女性の生得的な能力である母性として議論し、研究対象としてきた。そもそも日本の家族が形作られたのは、近代国家として整えられた家制度の下であり、1871年の戸籍制度の導入によって、家族は国家の基礎単位となり、子育ては「家」の責任となった(牧野, 1998; 鈴木, 2004)。戦後、日本経済が「国民所得倍増計画」(1960年)の目標のもと、産業構造の急激な変化を見せる中、夫婦と子どもからなる「核家族」が急増した(鈴木, 2004)。「家族」の中の役割は、雇用者の夫、家事・育児に専念する妻という性別役割分業が浸透し、子育ては家族からさらに小さい単位である『母親』ひとりの責任となった(牧野, 1998)。

1970年代後半から、育児ノイローゼ、育児不安、母親の過保護、過干渉による子どもの無気力化(船橋, 1998)、虐待数の増加(厚生労働省, 2007)が目立ちはじめ、子育ての問題は社会問題化された。子育て問題の背景としては、子育てストレス、核家族化、情報化などによる母親の孤立、地域のネットワーク欠如(佐々木, 1996; 都留, 1996)、画一的な理想像にもとづいた「近代家族観」^{註1)}の広まり(鈴木, 2004)、高度経済成長期を通しての性別役割分業の拡大などが関連する。高度経済成長期に性別役割分業が盛んになる頃、日本では、ボウルビィの「早期愛着理論」やアメリカの発達心理学者のゲゼルによる「狼に育てられた子」の翻訳、ケネルによる「臨界期」などの研究が紹介され、母性神話や三歳児神話を確固たるものにしてしまった(榎原, 2002)。

このように理想化された子育て像に疑問を投げかけたのは、1980年代の牧野による一連の育児不安に関する研究(牧野, 1982; 牧野, 1987)、大日向(1988)の母性研究、精神医学的な立場から現代の家族へ疑問を投げかけた小此木(1983)や斎藤(1997)の論説、フェミニズムの視点から「近代家族」の限界を説いた上野(1994)や落合(1989)の論説などである。これらの研究や論説により、現代の家族の実態が明らかにされ、今日の家族が持つ閉鎖性や問題点が浮き彫りにされた(汐見, 1998; 牧田, 2002)。

上記のような子育ての現状を受け、子育て支援政策が1990年代の後半から開始されることとなった。厚生労働省は平成10年版「厚生白書」(厚生労働省, 1998)で三歳児神話を否定し、従来までの立場からの転換をはかり、国民運動として社会で子どもを育てることの推進を掲げた。この流れを理論的に支えたものは、児童福祉法を根拠に金田(2003)や許斐(1996)が唱えた「子育ての保障」の視点や、山根(1996)が提唱した「育児の社会化」の視点などである。従来の母親主体や血縁家族主体の子育てからの脱却として提唱された社会的子育ては、主たる養育責任者である母親のストレスを軽減し、育てる親にとって

も育てられる子どもにとっても、より健全な発達を保障することが期待できる。

個人的発達課題としての子どもを育てる資質形成

社会的子育ての実践には、社会のすべての人が養育者として、自分の子どもであるかないかにとらわれず、地域の子ども^{註2)}を育てる資質を形成することが不可欠である。子どもを育てる資質に関する研究は、女性の生得的な特性としての母性研究(平井, 1976; 瀬之口・中村・古野・福田, 1977; 大江・中塚, 1983)に代表されるが、1990年代に入り、子育てを人間の発達課題として捉える発達心理学的視点が登場した。つまり子どもを育てる資質である、幼い存在への共感や養護性(ナーチュランス)は、成熟した人間の他者への「人間関係能力」として検討すべきであり、男女共通の課題とすることが提唱された(大日向, 1996)。

母性に代わる人間の発達課題として登場した概念には、「親性」(及川, 2005; 汐見, 1997)、「親準備性」(井上・深谷, 1986)、「育児性」(大日向, 1996)、「次世代育成力」(原, 1991)、「養護性(ナーチュランス)」(小嶋, 1989)などがある。岡野(2000)によると、「親準備性」、「育児準備性」は「子ども」に対して「親」を強調するニュアンスがあり、「次世代育成力」は社会的・歴史的に広く大きい視点を提供しているが焦点が広すぎるとした。その中で、伊藤(2006)は、養護性(ナーチュランス)を「養育的役割の取得者に限定せず、広い年齢範囲にわたるもの」とし、さらには「年代や血縁という枠からの脱却が意図されている」とした。このように子どもを育てる特性に関する研究が盛んになる中で、子どもを産んで「親になる」(柏木, 1995; 小野寺, 2003)、「母親になる」(井上, 2003)、「父親になる」(柏木・糸魚, 1993; 木原, 1999)というプロセスが生涯発達研究の中で取り上げられるようになった。

このような子どもを育てる資質形成に関する概念の中でも、社会的子育ての実践を支える個人的特性としては、血縁関係に限定しないナーチュランスという概念を用いることが妥当であり、ナーチュランスの規定要因に関する発達の研究が求められる。

次世代育成としてのペアレンティングプログラム

社会的子育てを担う次世代育成のあり方を目指した場合、すべての人を対象とした子育てに関する実践的学習の機会が必要となる。近年、子育て支援政策でも次世代育成として学校教育の中で保育体験や子育て教育を推進することが奨励されており、このことから学校現場でペアレンティングプログラムを実施する社会的意義は高いといえる。

そもそも子どもを育てる資質は、小さい子どもとの直接経験を通したり、小さい子どもを世話している大人の姿をモデリングしたりして獲得されるものである。しかしながら、次世代育成の対象である子どもたちの近年の生活スタイルは、核家族、学校、塾、習い事に限定した人間関係が大半を占めており、異世代である小さい子どもとの接点や小さい子どもを育てている大人の姿を見る機会が非常に少ない。伊藤(2006)は、「以前は、生活の中で子どもに接し世話することにより、身につけてきた様々な養育に関する知識・技術を、現在では意識的に学ぶ場を設けることが求められてきている」とし、学校でのペアレンティングプログラムへの期待を述べている。このように、次世代育成として、学校教育の枠組みでペアレンティングプログラムを実践することは社会的要請にもとづいており、その社会的意義が高い。

さて、すべての人を対象とし、かつ学校現場でペアレンティングプログラムを実施する場合、義務教育との連携が不可欠である。義務教育で教育的実践を想定した場合、対象者は、小学生と中学生となる

が、両者のうちでも特に家庭科保育教育や職業体験の時間が設定されている中学生を対象とすることで、より学校の教科活動との連動が可能となり、教育的意義が高まると考えた。中学生を対象としたペアレンティングプログラムは、従来、家庭科保育教育が主に担ってきた側面があり、その効果として、中学生自身の自己理解、自己肯定感、他者理解（金田，2003）の促進などが示されている。このように中学生を対象としたペアレンティングプログラムは、現代の中学生自身の教育的課題に対しての効果が期待できる。ゆえに、本論文では次世代育成のペアレンティングプログラムとして、中学生を対象とした実践を行うこととする。

コミュニティ心理学的学校臨床

次世代育成のペアレンティングプログラムとして中学校での実践を検討する場合、中学生を対象としたペアレンティングプログラム開発、実践とその評価が求められる。ペアレンティングプログラムの開発には、学校や生徒や地域の状態をアセスメントし、そのニーズを踏まえることが求められ、このような試みはコミュニティ心理学の理論が応用可能である。コミュニティ心理学とは、19世紀後半にアメリカで登場し、臨床心理学的知見を活用して、社会問題の解決を目指す応用心理学である。コミュニティ心理学では、対象となる現場や相手の力を尊重する姿勢を重視し、その中心的概念には、生態学的視点、コミュニティ感覚、エンパワーメント、パートナーシップなどがある。

現在、中学校において導入されているペアレンティングプログラムは、家庭科の保育教育、総合的な学習、職業体験などを通して行われている。その内容は、単に知識の習得にとどまらず、実際に子どもと交流したり、保育所を訪問したり、子育て中の人のお話を聞いたりなど、対人交流を基盤とした学びが展開されている。対人交流の中心となる子どもとの接触経験は、次世代育成の視点から最も重要な学習方法として提示され（内閣府，2003）、平成10年改正の中学校の家庭科学習指導要領では、幼稚園や保育所での幼児との交流の必要性が明記された。

このように、学校で行われる子どもとの交流は、重要な学習方法であるものの、その実施にあたっては困難も示されている。例えば保育所に中学生を送り出す場合、受け入れ先の保育所や幼稚園との日程調整の問題ややる気のない生徒や子ども嫌いな生徒に対しての保育所側の厳しい評価の問題が示されている（伊藤，2007）。これは言い換えると、子ども嫌いな生徒は、保育体験として子どもとの交流場を設定しても、うまく子どもと関われない場合がありうることを意味する。保育体験は生徒にとって意味のある体験となる一方、保育体験を通して子ども嫌いが強化される事例も報告されている（藤後，2001a）。中学生の中には、子どもとどのように関わればよいかわからず、子どものぐずり、子どものネガティブな発言や態度を自身への攻撃性としてとらえるケースもあり、これは虐待傾向の強い親の認知傾向（西澤，1997）と類似する。

対人関係を基盤とするペアレンティングプログラムの実践には、生徒の個々の様子を把握し、教育内容としての対人交流を円滑にする知識や技術を伴った専門性が求められる。また、このようなプログラムを中学校で実践する場合、学校現場や保育現場との協力関係や教員の理解が不可欠であり、ゆえに臨床心理学的知見を用いたコミュニティ心理学的学校臨床の視点は有効である。特にプログラムの開発、実践、評価という一連のプロセスには、コミュニティ心理学のプログラム評価、アクションリサーチ、生態学的視点、コミュニティワークという方法論（Dalton, Elias, & Wandersman, 2001 笹尾訳 2007）が応用可能である。

以上より本論文は、社会的子育ての実践に向けて、次世代育成としての中学生を対象に、学校臨床の枠組みでナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムを開発、実践しその効果を測定するものとする。まとめると、本論文の目的は、大きく分けて 4 点に大別できる。第 1 点は、社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスの発達に関する研究、第 2 点は、中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発、第 3 点は、開発されたプログラムの効果測定、そして第 4 点は開発されたプログラムの実践モデルの構築である。これを踏まえ、次節では、本論文の構成について説明していく。

第2節 本論文の構成

本論文は、序章、第1部、第2部、第3部、第4部、終章で構成されており、本論文の目的に応じた4部構成となっている。研究の流れをまとめたものがFigure 1である。

第1部は、中学生のナーチュランスモデルの検証を目的とし、はじめに第1章では、社会的子育て観にもとづくナーチュランスの発達に関連する理論的基盤を概観し、第2章では、実践研究の課題を明らかにする。また第3章では、社会的子育て観にもとづくナーチュランスの予備調査を行い、第4章では、ナーチュランスの尺度構成の検討とプログラム開発に向けたナーチュランスモデルと社会的子育て観モデルの検証を行う。

続いて、第2部は、中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発を目的とし、第5章では、ペアレンティングプログラムに関する研究の概観、第6章では、ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの実証研究の課題を提示する。これらを受けて第7章では、社会的子育て観にもとづいたナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発を行う。

次に、第3部は、開発された発達教育プログラムの効果測定を目的とし、第8章では、発達教育プログラム2005のプログラム評価、第9章では、発達教育プログラム2006のプログラム評価、第10章では、発達教育プログラム2007のプログラム評価を行う。

最後に、第4部は、発達教育プログラム実践モデルの構築を目的とし、第11章で実践モデルの構築を試みる。これらを受け、終章では、本論文の総括を行う。

以下に、各章で行う研究について具体的に述べていく。なお、本文中で用いる「本論文」および「本研究」という用語であるが、本論文全体を通した内容を示す際には「本論文」という用語を用い、各章の研究または各節の研究のみを示す際は、「本研究」という用語を用いることとした。

第1部 社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスモデルの検証

第1部では、本論文の第1の目的である社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスモデルを構築し、その因果関係を検証する。

第1章の構成と特徴

ナーチュランスに関する研究は、伝統的な母性観にもとづく母性研究からのパラダイム転換として登場してきた。従来の母性研究では、母性を女性の生得的な能力とし、その形成要因は主に幼少期の母子関係などを中心として検討されてきた。しかしながら、子どもの育ちはそもそも多様な人間関係の中で育まれるという視点から、子どもを育てる資質を女性に限らず、人間の発達課題としてとらえると、ナーチュランス形成は、幼少期の母子関係のみではなく、多様な人との関係性から検討する必要がある。特に近年、血縁家族による子育ての限界が示されるなか、血縁の子どものみではなく社会の大人が社会の子どもを育てるという社会的子育ての実践が求められている。

そこで、第1章では、社会的子育ての実践に求められるナーチュランスと社会的子育て観に関する先行研究について概観する。次に、ナーチュランスの形成に関連する要因を検討し、中学生のナーチュランスの概念モデルを構築する。

第2章の構成と特徴

第2章では、第1章で概観したナーチュランスの概念モデルを踏まえ、社会的子育て観にもとづくナーチュランスの実証研究のための問題提起を行う。はじめに、ナーチュランスと社会的子育て観に関する研究課題を挙げ、中学生のナーチュランス尺度に関する問題点を整理し、中学生のナーチュランス形成に影響する個人的要因として、従来の親子関係に限定しない、幅広い大人からのケア体験や幼少期の遊び経験、援助/被援助経験などを取り上げる。さらに、関係性要因として学校生活と地域関係、社会文脈要因として社会的子育て観、媒介変数として子ども関係、保育士関係、同一化、対人理解、内的作業モデルを本論文で取り上げる意義を説明する。

第3章の構成と特徴

第3章では、事例研究を通し、中学生のナーチュランスの形成要因を検討していく。はじめに、ナーチュランス形成の親子関係以外の要因を検討する必要性を述べる。これを踏まえて研究1-1では、事例研究として子育て中の親を対象とし、血縁関係ではない「他人の子ども」に対する態度についての面接調査を行い、社会的子育ての対象としての「他人の子ども」に対する態度構造と規定要因を明らかにする。次に、研究1-2では、研究1-1の事例研究から、「子育て経験」前後で「他人の子ども」への態度に特徴が示された事例を抽出して、各事例の特徴を検討し、社会的子育て観にもとづくナーチュランス形成に必要な要因を明らかにする。

第4章の構成と特徴

第4章では、中学生のナーチュランスの尺度形成と因果関係モデルの検証を行う。はじめに予備調査として、中学生を対象とした面接調査(研究2)を行い、中学生の子どもへの態度を明らかにする。次に、研究2および先行研究の結果を踏まえ、中学生のナーチュランス尺度を作成するための項目を抽出し、先行研究およびナーチュランスの定義を参考に、心理学を専門とする大学教員、心理学を専攻する大学院生により尺度で使用する項目について、内的妥当性を確認する。以上より得られた項目群の構成概念の妥当性・信頼性を確認するために、確認的因子分析を行い、その上で中学生のナーチュランスの学年による特徴、性別による特徴を明らかにする(研究3)。

次に、中学生のナーチュランスに関連する各尺度の構成概念の妥当性を確認的因子分析により検討し、これらの変数とナーチュランスおよび社会的子育て観の因果関係を検証する。以上の結果を踏まえ、社会的子育て観にもとづいたナーチュランスを形成するための介入変数を検討し、中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム開発に向けての示唆を得ることとする。

第2部 中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発

第2部では、本論文の第2の目的である中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発を行う。

第5章の構成と特徴

第5章では、はじめに子育て期および中学生を対象とした内外のペアレンティングプログラムの実践を概観する。次に、就学前から高校までの系統的なプログラムとして作成されているアメリカのナーチュリングプログラムを取り上げ、その内容分析を行い、ナーチュランスを形成するペアレンティングプ

ログラム開発への示唆を得る。

第6章の構成と特徴

第6章では、第5章で概観したペアレンティングプログラムの動向を踏まえ、ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム開発の課題、プログラム効果測定の課題、およびプログラム実践課題を取り上げ検討する。ナーチュランスを形成するプログラムの開発、評価、実践にあたっては、コミュニティ心理学的アプローチを用いるため、コミュニティ心理学の概念と本論文で用いる技法について説明する。

第7章の構成と特徴

第7章では、はじめにナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム開発の意義を述べた後、第5章から得られた知見と、第1部のナーチュランス研究から得られた知見を踏まえ、社会的子育て観にもとづくナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第1版を開発する。その後、中学校におけるパイロット研究を通して、3回のプログラム改訂を重ね、最終的に出来上がったプログラムを中学校教員、保育士、大学教員、臨床心理士などと検討し、中学生自身への教育的意義を考慮して、発達教育プログラムと命名する。

第3部 発達教育プログラムの効果測定

第3部では、本論文の第3の目的である発達教育プログラムの効果測定を行う。

第8章の構成と特徴

はじめに第8章では、プログラム効果測定として、ナーチュランス、社会的子育て観、そして中学生の生活を取り上げる必要性を述べる。次に発達教育プログラム2005の効果測定として、はじめに研究4-1として、発達教育プログラム2005によるプログラム先行のA群とその間プログラムを実施していないB群を統制群として位置づけ、ナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活への効果を明らかにする。次にプロセス評価として、体験過程内容の保育士関係、子ども関係がプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える影響を検証する(研究4-2)。

量的効果の妥当性を確認するために、筆者が参与観察する中で得られたデータ、およびプログラム後のインタビューで得られた質的調査により、プログラム効果の文脈要因を明らかにする(研究4-3)。最後に研究4-4では、発達教育プログラム2005の第三者評価として、プログラムを実施した学年の教員、プログラムへ参加した地域のゲストスピーカー、そしてプログラム実施の代表責任者である校長に対して面接調査およびPAC分析を行う。

第9章の構成と特徴

第9章では、発達教育プログラム2005の反省およびプロセス評価の結果を受け、教員主体、レッスン数2回、保育体験から幼児の中学校訪問へと内容を変更し、発達教育プログラム2006を作成する。次に発達教育プログラム2006の効果測定として、プログラム前後におけるナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活の変容を明らかにする(研究5-1)。続いて、発達教育プログラム2006のプロセス評価として、体験過程内容の保育士関係、子ども関係に加え、新たに認知的要因としての対人理解と同一化を投

入し、これらがプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える影響を明らかにする(研究 5-2)。

第 10 章の構成と特徴

第 10 章では、発達教育プログラム 2006 の反省およびプロセス評価の結果を受け、プログラムの遊びの種類改善や生徒が主体的に関われるエクササイズ追加などを行い、発達教育プログラム 2007 を作成する。次に、発達教育プログラム 2007 の効果測定として、プログラム前後におけるナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活の変容を明らかにする(研究 6-1)。続いて、プロセス評価として、体験過程内容の対人要因である保育士関係、子ども関係、対人理解、同一化に加え、新たに内的作業モデルを投入し、これらがプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える影響を明らかにする(研究 6-2)。

第 4 部 発達教育プログラムの実践モデルの構築

第 4 部では、本論文の第 4 の目的である発達教育プログラムの実践モデルの構築を行う。

第 11 章の構成と特徴

第 11 章では、コミュニティ心理学的視点を導入し、プログラム実践モデルの構築を行う。このプログラム実践モデル構築には、はじめに学校現場のニーズを踏まえながらプログラム実践に対する中学校の理解を獲得し、その後、学校側にプログラムを引き渡す、または終了するプロセスを分析対象とする。発達教育プログラムの実施、運営、教員への引渡しという 5 年間の実践プロセスを準備性や継続性の概念を用いながら検討し、最後に発達教育プログラムの実践モデルを提唱する(研究 7)。

終章

終章の構成と特徴

終章では、本論文で検討された内容を 4 つの目的に沿って総括する。はじめに第 1 の目的であるナーチュランス形成に関する総括、次に第 2 の目的である発達教育プログラムの開発に関する総括、続いて第 3 の目的である発達教育プログラムの効果測定に関する総括、そして最後に第 4 の目的である発達教育プログラムの実践モデルに関する総括を行う。第 3 の発達教育プログラムの効果測定に関する総括では、プログラム前後の量的効果、質的效果、体験過程内容による影響、教育的効果の順に説明する。最後にこれらを受けて本論文の今後の課題について述べる。

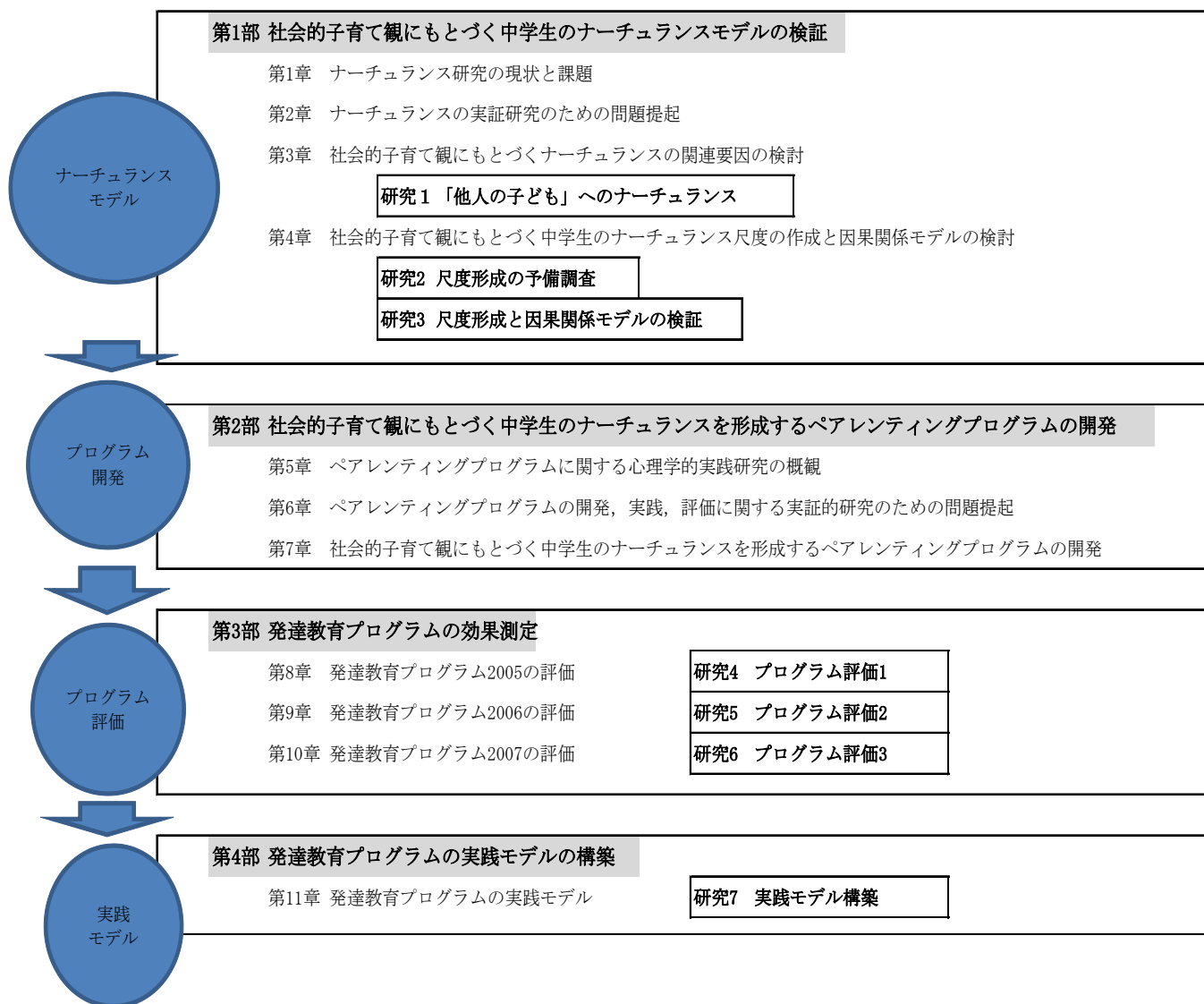


Figure 1. 本論文の流れ

第3節 本論文で用いる基本概念の定義

本節では、はじめに本論文で用いる主要概念である「社会的子育て/社会的子育て観」、「ナーチュランス」、「ペアレンティング」、「ペアレンティングプログラム」について定義する。併せて本論文で頻繁に用いる「保育教育」、「保育体験」についての定義も行う。

「社会的子育て / 社会的子育て観」の定義

近年、母親による子育ての限界が明らかになるにつれ、地域による子育てが強調されるようになり、「子育ての保障」(金田, 2003; 許斐, 1996)や「育児の社会化」(山根, 1996)という視点が提唱されるようになってきた。平成14年の第3回少子化社会を考える懇談会(2002)では、「出生から学童期まで、子育ての責任と負担を親だけが背負い込むことがないよう、社会全体で子育て家庭を支援していくことが必要」という見解が示されている。このように近年では、社会全体で子どもを育てていく姿勢が重視されるようになっており、本論文では、この社会的子育てを「地域の子どもの養育に対して、地域の大人一人ひとりが温かい関心を示し、地域の子どもの育ちに責任をもって関わっていくこと」とする。またそのような子育て観を「社会的子育て観」と定義する。

ナーチュランスの定義

本論文では、社会的子育ての実践を支える個人的特性としてナーチュランスという発達課題を取り扱う。そこで、ここでは内外のナーチュランスの定義を概観し、それらを参考に本論文で用いるナーチュランスを定義する。

日本におけるナーチュランスは、小嶋(1989)の共同研究者であった Fogel, Melson, & Mistry(1986)が「相手の健全な発達を促進するために用いられる共感性と技能」として定義した内容を日本に紹介したもの(小嶋, 2001)が一般に使われている。日本では1980年代の母性に対する批判から、それに代わる概念としてこのナーチュランス(養護性)が注目されることとなった。近年小嶋(2001)は、「養護性」を原語のままナーチュランスと使用することを提案しており、その固有の意味としては、「相手の育ちに関心をもち寄与できることがそのまま自分の喜びとなることを特徴とする」として、子どもに限定せず広い意味でのナーチュランスを定義した。

一方、欧米のナーチュランス研究は1960年代から始まっており、研究分野は①個人的特性としてのナーチュランス形成、②ペアレンティングに必要なナーチュランス形成、③学校教育におけるナーチュランス形成などに分類され、その定義は統一されていない。以下に①～③の順に、ナーチュランスの定義について検討する。

① 個人的特性としてのナーチュランス研究では、Harture & Keller(1960)が、ナーチュランスを「ナーチュランスな行動を通して観察できるもの」とした。その具体的な行動としては、保育所での子ども同士の関りを例として挙げており、その中でナーチュランスを「他の子どもに愛情を与えたり、愛情を保証したり、友達を保護したりすること」と定義している。

② ペアレンティングに必要なナーチュランス研究では、Conrad & Pollack(1974)が、ナーチュランスの責任という概念を用い、その定義を「子どもの成長を促進するような働きかけをすること」とした。また Brock, Oertwein, & Coufal(1993)は、「ナーチュランスとはポジティブでケア的で共感的なすべて

の子育て行動を含むもの」とした。その他ペアレンティング研究の多くは、ナーチュランスを重要な要素として指摘しているもののその概念は検討されておらず、ペアレンティングの構成要素としての暖かさや受容的態度などを総じてナーチュランスと表現する傾向にある。これらペアレンティングの構成要素としてのナーチュランスが、子どもに及ぼす影響に関する研究 (Buri, Misukanis, & Mueller, 1987; Buri & Mueller, 1988; Buri, Richtsmeiser, & Komar, 1989; Buri, 1991) も盛んになされている。

③ 学校教育におけるナーチュランスの研究としては、1人の女性が教員になる過程を追って、ナーチュランスな学級を作るプロセスをジェンダーの視点から研究したもの (McCall, 1986)、学校教育の内容をナーチュランスの視点からとらえ直した研究 (Prillaman, Deborah, & Doris, 1994)、反省的実践家としての教員をナーチュランスの視点から取り上げた研究 (Wentzel, 2002)、教員の信念研究 (Virgina, 1994)、学校のナーチュランスな雰囲気の可能性を示唆した研究 (Brassard & Hyman, 1991)、教員の教授スタイルをナーチュランスの視点から言及した研究 (Wentzel, 2002) などがある。しかしこれらの研究では、ナーチュランスに対する明確な定義がなされないまま、ナーチュランスの可能性を強調するにとどまっていた。

上記のような個人的特性としてのナーチュランス、ペアレンティングに必要なナーチュランス、学校教育におけるナーチュランス形成の定義を踏まえ、本論文では、以下の3点に留意し、親に限定せずに社会的子育ての実践に必要なすべての人の発達課題としてのナーチュランスを検討する。①小嶋や Fogel らの定義では、養護性(ナーチュランス)の相手が子どもに限定されずすべての人やものに対する能力としたが、本論文では、子どもに対する能力に限定する。②ナーチュランスを血縁の親子関係のみでとらえないこととする。③使用する言葉であるが、養護性でなく、原語のナーチュランスを使用する。その理由として、日本において「養護」という言葉は、社会福祉の分野で歴史が深く、貧しい人や親のいない子どもたち、弱い立場の子ども達を守るという意味合いがある。つまり養護性と表記すると本来ナーチュランスが意味している、相手の成長を促進するという内容が伝わらない可能性が生じてしまう。

以上より本論文では、ナーチュランスの記述として、日本語訳の養護性を用いずに「ナーチュランス」とし、その定義は「健全な子どもの育ちを保障するような人間の共感的な認知・感情・行動とそれらが生み出される心理的過程」とする。また、従来「養護性」と訳している論文に関しては、養護性と記載した後に(ナーチュランス)と付け加えることとする。

ペアレンティングの定義

本論文では、ナーチュランスの概念モデルの作成のために、ペアレンティング研究を中心とした先行研究の概観を行う。野澤(1989)は、ペアレンティングを「親業」と訳しており、その意味を「親の意識や行動を含む親としての役割」とした。一方、欧米の研究者間ではペアレンティングに対する定義が厳密に統一されておらず (P. A. Cowan, Powell, & C. P. Cowan, 1998)、「親が子どもを育てること」という生物学的な親に限定した定義が一般的に見られる一方、より広く「子どもの身体的な要求に応えること」や「人との関係を促すような社会的なケア」 (Bornstein, 1995) などという定義も示されている。Cowan et al. (1998) は、Bornstein の定義を単に親が自分の子どもに対する養育的態度を示すのみでなく、子どもに関するすべての養育者が、家族内や家族外でその子どもの能力を促進できるように適切なケアを与えるという広い視点を提供したものとして評価した。本論文における「ペアレンティング」とは、単なる生物学的な親による子育てではなく、ペアレンティングという用語が持つ本来の広い視点を採用するた

め、欧米の文献で用いられている「ペアレンティング」や「ペアレンティングプログラム」という用語をそのまま使用する。その定義は「子どもに関するすべての養育者による子どもへのケア」とする。

ペアレンティングプログラムの定義

次にペアレンティングプログラムの定義であるが、ペアレンティングプログラムに類似する言葉として、ペアレンティング介入(parenting intervention)やペアレンティング教育(parenting intervention)などがあるが、それらの区別や定義は明確でない。そこで先行研究の内容を概観したところ、ペアレンティング介入とは、臨床研究や発達研究の中で主に用いられており、その内容としては包括的な支援が含まれていた。一方、ペアレンティング教育とは、家庭科教育などを中心に用いられており、その内容は主によりよいペアレンティングを促すための教育的な試みを意図していた。

また、ペアレンティングプログラムとは、ペアレンティング介入と同様に包括的な支援が含まれており、その内容としては、教育的支援、保育、食事、移動の支援などが示された。ペアレンティング介入と比較して、ペアレンティングプログラムの方が、よりプログラムとしての枠組みや評価が明確である場合が多かった。日本においてペアレンティングプログラムと類似する内容は、子育て支援や学校教育の中の保育教育、臨床活動の中の親教育や親指導などが該当する。本論文は、学校を基盤とするプログラム開発、プログラム評価、プログラム実践を行っていくため、枠組みや評価の方法を重視するペアレンティングプログラムという用語を用いることとし、その定義は広く「子育てや子育てを促す支援や教育内容」とする。ゆえに本論文で扱うペアレンティングプログラムとは、ペアレンティング介入やペアレンティング教育、ペアレンティングサポート、子育て支援、保育教育、親教育をも含むものとする。

保育教育の定義

家庭科教育の保育に関連する内容は、中学校では、中学校学習指導要領（文部科学省，1998）第8節「技術・家庭」の「B. 家族と家庭生活」で扱われ、高校では、高等学校学習指導要領（文部科学省，1999）普通教育に関する各教科第2節「家庭」の「第2. 家庭総合」、専門教育に関する各教科第5節「家庭」の「第5. 発達と保育」で扱われている。家庭科教育学の分野では、これら家庭科で扱われる子どもや子育てに関する教育内容を「保育教育」と明記する傾向がある。

本論文では、家庭科教育の中の保育に関する内容に加え、総合的な学習の時間や道徳の時間などに扱う子育てや子どもの育ちに関する内容も含めて保育教育とし、その定義を「家庭科教育や総合的な学習など学校教育において、子どもの成長や子育てなど、広く保育や子育てに関して扱われている教育内容」とする。

保育体験の定義

現在、文部科学省や厚生労働省では、次世代育成の子育て支援として乳幼児との交流を推進している。乳幼児との交流の中でも、保育所に生徒が出向いて乳幼児と交流するものを保育体験と表現する傾向にあることから、本論文において使用する「保育体験」とは、「保育所で乳幼児と交流すること」と定義する。

註1)鈴木(2004)は、家族を捉える際には、次の3点に留意する必要があると述べている。①「家族」は、通歴史的・通文化的にとらえるものではなく、歴史的な存在である。②「家族」は、実態の側面、法や制度で表わされている側面、その制度的な家族のイデオロギイ的側面に加え、人々が体験や実態を通してもっている意識、規範、言説の側面、③「家族」とは、ある人々のまとまりをさしている場合とそれを構成している個々人をさしている場合がある。

註2)本論文を通して社会的子育てという用語を使用するが、社会的子育ての対象となる子どもは、「社会の子ども」と表現すると抽象的になってしまうため、文脈上、「地域の子ども」と表現する場合もある。また第3章においては、「地域の子ども」を血縁関係の子どもと区別するために、あえて「他人の子ども」という表現を用いて予備調査を行っている。

「社会の子ども」、「地域の子ども」、「他人の子ども」は、表現が異なるものの、すべて社会的子育ての対象として同じ意味で使用している。

序章

本章では、第1節で本論文の問題と目的を述べた後、第2節で、本論文の構成について述べていく。続く第3節では、本論文で用いる基本的な概念についての定義を示す。

第1節 問題と目的

本節では、社会的子育ての意義、個人的発達課題としての子どもを育てる資質形成、次世代育成としてのペアレンティングプログラム、コミュニティ心理学的学校臨床という4つの視点から、本論文の枠組みを述べていく。

社会的子育ての意義

我が国の子育て研究は、子どもを産み育てる性質を女性の生得的な能力である母性として議論し、研究対象としてきた。そもそも日本の家族が形作られたのは、近代国家として整えられた家制度の下であり、1871年の戸籍制度の導入によって、家族は国家の基礎単位となり、子育ては「家」の責任となった(牧野, 1998; 鈴木, 2004)。戦後、日本経済が「国民所得倍増計画」(1960年)の目標のもと、産業構造の急激な変化を見せる中、夫婦と子どもからなる「核家族」が急増した(鈴木, 2004)。「家族」の中の役割は、雇用者の夫、家事・育児に専念する妻という性別役割分業が浸透し、子育ては家族からさらに小さい単位である『母親』ひとりの責任となった(牧野, 1998)。

1970年代後半から、育児ノイローゼ、育児不安、母親の過保護、過干渉による子どもの無気力化(船橋, 1998)、虐待数の増加(厚生労働省, 2007)が目立ちはじめ、子育ての問題は社会問題化された。子育て問題の背景としては、子育てストレス、核家族化、情報化などによる母親の孤立、地域のネットワーク欠如(佐々木, 1996; 都留, 1996)、画一的な理想像にもとづいた「近代家族観」^{註1)}の広まり(鈴木, 2004)、高度経済成長期を通しての性役割分業の拡大などが関連する。高度経済成長期に性役割分業が盛んになる頃、日本では、ボウルビィの「早期愛着理論」やアメリカの発達心理学者のゲゼルによる「狼に育てられた子」の翻訳、ケネルによる「臨界期」などの研究が紹介され、母性神話や三歳児神話を確固たるものにしてしまった(榎原, 2002)。

このように理想化された子育て像に疑問を投げかけたのは、1980年代の牧野による一連の育児不安に関する研究(牧野, 1982; 牧野, 1987)、大日向(1988)の母性研究、精神医学的な立場から現代の家族へ疑問を投げかけた小此木(1983)や斎藤(1997)の論説、フェミニズムの視点から「近代家族」の限界を説いた上野(1994)や落合(1989)の論説などである。これらの研究や論説により、現代の家族の実態が明らかにされ、今日の家族が持つ閉鎖性や問題点が浮き彫りにされた(汐見, 1998; 牧田, 2002)。

上記のような子育ての現状を受け、子育て支援政策が1990年代の後半から開始されることとなった。厚生労働省は平成10年版「厚生白書」(厚生労働省, 1998)で三歳児神話を否定し、従来までの立場からの転換をはかり、国民運動として社会で子どもを育てることの推進を掲げた。この流れを理論的に支えたものは、児童福祉法を根拠に金田(2003)や許斐(1996)が唱えた「子育ての保障」の視点や、山根(1996)が提唱した「育児の社会化」の視点などである。従来の母親主体や血縁家族主体の子育てからの脱却として提唱された社会的子育ては、主たる養育責任者である母親のストレスを軽減し、育てる親にとって

も育てられる子どもにとっても、より健全な発達を保障することが期待できる。

個人的発達課題としての子どもを育てる資質形成

社会的子育ての実践には、社会のすべての人が養育者として、自分の子どもであるかないかにとらわれず、地域の子ども^{註2)}を育てる資質を形成することが不可欠である。子どもを育てる資質に関する研究は、女性の生得的な特性としての母性研究(平井, 1976; 瀬之口・中村・古野・福田, 1977; 大江・中塚, 1983)に代表されるが、1990年代に入り、子育てを人間の発達課題として捉える発達心理学的視点が登場した。つまり子どもを育てる資質である、幼い存在への共感や養護性(ナーチュランス)は、成熟した人間の他者への「人間関係能力」として検討すべきであり、男女共通の課題とすることが提唱された(大日向, 1996)。

母性に代わる人間の発達課題として登場した概念には、「親性」(及川, 2005; 汐見, 1997)、「親準備性」(井上・深谷, 1986)、「育児性」(大日向, 1996)、「次世代育成力」(原, 1991)、「養護性(ナーチュランス)」(小嶋, 1989)などがある。岡野(2000)によると、「親準備性」、「育児準備性」は「子ども」に対して「親」を強調するニュアンスがあり、「次世代育成力」は社会的・歴史的に広く大きい視点を提供しているが焦点が広すぎるとした。その中で、伊藤(2006)は、養護性(ナーチュランス)を「養育的役割の取得者に限定せず、広い年齢範囲にわたるもの」とし、さらには「年代や血縁という枠からの脱却が意図されている」とした。このように子どもを育てる特性に関する研究が盛んになる中で、子どもを産んで「親になる」(柏木, 1995; 小野寺, 2003)、「母親になる」(井上, 2003)、「父親になる」(柏木・糸魚, 1993; 木原, 1999)というプロセスが生涯発達研究の中で取り上げられるようになった。

このような子どもを育てる資質形成に関する概念の中でも、社会的子育ての実践を支える個人的特性としては、血縁関係に限定しないナーチュランスという概念を用いることが妥当であり、ナーチュランスの規定要因に関する発達の研究が求められる。

次世代育成としてのペアレンティングプログラム

社会的子育てを担う次世代育成のあり方を目指した場合、すべての人を対象とした子育てに関する実践的学習の機会が必要となる。近年、子育て支援政策でも次世代育成として学校教育の中で保育体験や子育て教育を推進することが奨励されており、このことから学校現場でペアレンティングプログラムを実施する社会的意義は高いといえる。

そもそも子どもを育てる資質は、小さい子どもとの直接経験を通したり、小さい子どもを世話している大人の姿をモデリングしたりして獲得されるものである。しかしながら、次世代育成の対象である子どもたちの近年の生活スタイルは、核家族、学校、塾、習い事に限定した人間関係が大半を占めており、異世代である小さい子どもとの接点や小さい子どもを育てている大人の姿を見る機会が非常に少ない。伊藤(2006)は、「以前は、生活の中で子どもに接し世話することにより、身につけてきた様々な養育に関する知識・技術を、現在では意識的に学ぶ場を設けることが求められてきている」とし、学校でのペアレンティングプログラムへの期待を述べている。このように、次世代育成として、学校教育の枠組みでペアレンティングプログラムを実践することは社会的要請にもとづいており、その社会的意義が高い。

さて、すべての人を対象とし、かつ学校現場でペアレンティングプログラムを実施する場合、義務教育との連携が不可欠である。義務教育で教育的実践を想定した場合、対象者は、小学生と中学生となる

が、両者のうちでも特に家庭科保育教育や職業体験の時間が設定されている中学生を対象とすることで、より学校の教科活動との連動が可能となり、教育的意義が高まると考えた。中学生を対象としたペアレンティングプログラムは、従来、家庭科保育教育が主に担ってきた側面があり、その効果として、中学生自身の自己理解、自己肯定感、他者理解（金田，2003）の促進などが示されている。このように中学生を対象としたペアレンティングプログラムは、現代の中学生自身の教育的課題に対しての効果が期待できる。ゆえに、本論文では次世代育成のペアレンティングプログラムとして、中学生を対象とした実践を行うこととする。

コミュニティ心理学的学校臨床

次世代育成のペアレンティングプログラムとして中学校での実践を検討する場合、中学生を対象としたペアレンティングプログラム開発、実践とその評価が求められる。ペアレンティングプログラムの開発には、学校や生徒や地域の状態をアセスメントし、そのニーズを踏まえることが求められ、このような試みはコミュニティ心理学の理論が応用可能である。コミュニティ心理学とは、19世紀後半にアメリカで登場し、臨床心理学的知見を活用して、社会問題の解決を目指す応用心理学である。コミュニティ心理学では、対象となる現場や相手の力を尊重する姿勢を重視し、その中心的概念には、生態学的視点、コミュニティ感覚、エンパワーメント、パートナーシップなどがある。

現在、中学校において導入されているペアレンティングプログラムは、家庭科の保育教育、総合的な学習、職業体験などを通して行われている。その内容は、単に知識の習得にとどまらず、実際に子どもと交流したり、保育所を訪問したり、子育て中の人話を聞いたりなど、対人交流を基盤とした学びが展開されている。対人交流の中心となる子どもとの接触経験は、次世代育成の視点から最も重要な学習方法として提示され（内閣府，2003）、平成10年改正の中学校の家庭科学習指導要領では、幼稚園や保育所での幼児との交流の必要性が明記された。

このように、学校で行われる子どもとの交流は、重要な学習方法であるものの、その実施にあたっては困難も示されている。例えば保育所に中学生を送り出す場合、受け入れ先の保育所や幼稚園との日程調整の問題ややる気のない生徒や子ども嫌いな生徒に対しての保育所側の厳しい評価の問題が示されている（伊藤，2007）。これは言い換えると、子ども嫌いな生徒は、保育体験として子どもとの交流場を設定しても、うまく子どもと関われない場合がありうることを意味する。保育体験は生徒にとって意味のある体験となる一方、保育体験を通して子ども嫌いが強化される事例も報告されている（藤後，2001a）。中学生の中には、子どもとどのように関わればよいかわからず、子どものぐずり、子どものネガティブな発言や態度を自身への攻撃性としてとらえるケースもあり、これは虐待傾向の強い親の認知傾向（西澤，1997）と類似する。

対人関係を基盤とするペアレンティングプログラムの実践には、生徒の個々の様子を把握し、教育内容としての対人交流を円滑にする知識や技術を伴った専門性が求められる。また、このようなプログラムを中学校で実践する場合、学校現場や保育現場との協力関係や教員の理解が不可欠であり、ゆえに臨床心理学的知見を用いたコミュニティ心理学的学校臨床の視点は有効である。特にプログラムの開発、実践、評価という一連のプロセスには、コミュニティ心理学のプログラム評価、アクションリサーチ、生態学的視点、コミュニティワークという方法論（Dalton, Elias, & Wandersman, 2001 笹尾訳 2007）が応用可能である。

以上より本論文は、社会的子育ての実践に向けて、次世代育成としての中学生を対象に、学校臨床の枠組みでナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムを開発、実践しその効果を測定するものとする。まとめると、本論文の目的は、大きく分けて 4 点に大別できる。第 1 点は、社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスの発達に関する研究、第 2 点は、中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発、第 3 点は、開発されたプログラムの効果測定、そして第 4 点は開発されたプログラムの実践モデルの構築である。これを踏まえ、次節では、本論文の構成について説明していく。

第2節 本論文の構成

本論文は、序章、第1部、第2部、第3部、第4部、終章で構成されており、本論文の目的に応じた4部構成となっている。研究の流れをまとめたものがFigure 1である。

第1部は、中学生のナーチュランスモデルの検証を目的とし、はじめに第1章では、社会的子育て観にもとづくナーチュランスの発達に関連する理論的基盤を概観し、第2章では、実践研究の課題を明らかにする。また第3章では、社会的子育て観にもとづくナーチュランスの予備調査を行い、第4章では、ナーチュランスの尺度構成の検討とプログラム開発に向けたナーチュランスモデルと社会的子育て観モデルの検証を行う。

続いて、第2部は、中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発を目的とし、第5章では、ペアレンティングプログラムに関する研究の概観、第6章では、ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの実証研究の課題を提示する。これらを受けて第7章では、社会的子育て観にもとづいたナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発を行う。

次に、第3部は、開発された発達教育プログラムの効果測定を目的とし、第8章では、発達教育プログラム2005のプログラム評価、第9章では、発達教育プログラム2006のプログラム評価、第10章では、発達教育プログラム2007のプログラム評価を行う。

最後に、第4部は、発達教育プログラム実践モデルの構築を目的とし、第11章で実践モデルの構築を試みる。これらを受け、終章では、本論文の総括を行う。

以下に、各章で行う研究について具体的に述べていく。なお、本文中で用いる「本論文」および「本研究」という用語であるが、本論文全体を通した内容を示す際には「本論文」という用語を用い、各章の研究または各節の研究のみを示す際は、「本研究」という用語を用いることとした。

第1部 社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスモデルの検証

第1部では、本論文の第1の目的である社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスモデルを構築し、その因果関係を検証する。

第1章の構成と特徴

ナーチュランスに関する研究は、伝統的な母性観にもとづく母性研究からのパラダイム転換として登場してきた。従来の母性研究では、母性を女性の生得的な能力とし、その形成要因は主に幼少期の母子関係などを中心として検討されてきた。しかしながら、子どもの育ちはそもそも多様な人間関係の中で育まれるという視点から、子どもを育てる資質を女性に限らず、人間の発達課題としてとらえると、ナーチュランス形成は、幼少期の母子関係のみではなく、多様な人との関係性から検討する必要がある。特に近年、血縁家族による子育ての限界が示されるなか、血縁の子どものみではなく社会の大人が社会の子どもを育てるという社会的子育ての実践が求められている。

そこで、第1章では、社会的子育ての実践に求められるナーチュランスと社会的子育て観に関する先行研究について概観する。次に、ナーチュランスの形成に関連する要因を検討し、中学生のナーチュランスの概念モデルを構築する。

第2章の構成と特徴

第2章では、第1章で概観したナーチュランスの概念モデルを踏まえ、社会的子育て観にもとづくナーチュランスの実証研究のための問題提起を行う。はじめに、ナーチュランスと社会的子育て観に関する研究課題を挙げ、中学生のナーチュランス尺度に関する問題点を整理し、中学生のナーチュランス形成に影響する個人的要因として、従来の親子関係に限定しない、幅広い大人からのケア体験や幼少期の遊び経験、援助/被援助経験などを取り上げる。さらに、関係性要因として学校生活と地域関係、社会文脈要因として社会的子育て観、媒介変数として子ども関係、保育士関係、同一化、対人理解、内的作業モデルを本論文で取り上げる意義を説明する。

第3章の構成と特徴

第3章では、事例研究を通し、中学生のナーチュランスの形成要因を検討していく。はじめに、ナーチュランス形成の親子関係以外の要因を検討する必要性を述べる。これを踏まえて研究1-1では、事例研究として子育て中の親を対象とし、血縁関係ではない「他人の子ども」に対する態度についての面接調査を行い、社会的子育ての対象としての「他人の子ども」に対する態度構造と規定要因を明らかにする。次に、研究1-2では、研究1-1の事例研究から、「子育て経験」前後で「他人の子ども」への態度に特徴が示された事例を抽出して、各事例の特徴を検討し、社会的子育て観にもとづくナーチュランス形成に必要な要因を明らかにする。

第4章の構成と特徴

第4章では、中学生のナーチュランスの尺度形成と因果関係モデルの検証を行う。はじめに予備調査として、中学生を対象とした面接調査(研究2)を行い、中学生の子どもへの態度を明らかにする。次に、研究2および先行研究の結果を踏まえ、中学生のナーチュランス尺度を作成するための項目を抽出し、先行研究およびナーチュランスの定義を参考に、心理学を専門とする大学教員、心理学を専攻する大学院生により尺度で使用する項目について、内的妥当性を確認する。以上より得られた項目群の構成概念の妥当性・信頼性を確認するために、確認的因子分析を行い、その上で中学生のナーチュランスの学年による特徴、性別による特徴を明らかにする(研究3)。

次に、中学生のナーチュランスに関連する各尺度の構成概念の妥当性を確認的因子分析により検討し、これらの変数とナーチュランスおよび社会的子育て観の因果関係を検証する。以上の結果を踏まえ、社会的子育て観にもとづいたナーチュランスを形成するための介入変数を検討し、中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム開発に向けての示唆を得ることとする。

第2部 中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発

第2部では、本論文の第2の目的である中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発を行う。

第5章の構成と特徴

第5章では、はじめに子育て期および中学生を対象とした内外のペアレンティングプログラムの実践を概観する。次に、就学前から高校までの系統的なプログラムとして作成されているアメリカのナーチュリングプログラムを取り上げ、その内容分析を行い、ナーチュランスを形成するペアレンティングプ

ログラム開発への示唆を得る。

第6章の構成と特徴

第6章では、第5章で概観したペアレンティングプログラムの動向を踏まえ、ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム開発の課題、プログラム効果測定の課題、およびプログラム実践課題を取り上げ検討する。ナーチュランスを形成するプログラムの開発、評価、実践にあたっては、コミュニティ心理学的アプローチを用いるため、コミュニティ心理学の概念と本論文で用いる技法について説明する。

第7章の構成と特徴

第7章では、はじめにナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム開発の意義を述べた後、第5章から得られた知見と、第1部のナーチュランス研究から得られた知見を踏まえ、社会的子育て観にもとづくナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第1版を開発する。その後、中学校におけるパイロット研究を通して、3回のプログラム改訂を重ね、最終的に出来上がったプログラムを中学校教員、保育士、大学教員、臨床心理士などと検討し、中学生自身への教育的意義を考慮して、発達教育プログラムと命名する。

第3部 発達教育プログラムの効果測定

第3部では、本論文の第3の目的である発達教育プログラムの効果測定を行う。

第8章の構成と特徴

はじめに第8章では、プログラム効果測定として、ナーチュランス、社会的子育て観、そして中学生の生活を取り上げる必要性を述べる。次に発達教育プログラム2005の効果測定として、はじめに研究4-1として、発達教育プログラム2005によるプログラム先行のA群とその間プログラムを実施していないB群を統制群として位置づけ、ナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活への効果を明らかにする。次にプロセス評価として、体験過程内容の保育士関係、子ども関係がプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える影響を検証する(研究4-2)。

量的効果の妥当性を確認するために、筆者が参与観察する中で得られたデータ、およびプログラム後のインタビューで得られた質的調査により、プログラム効果の文脈要因を明らかにする(研究4-3)。最後に研究4-4では、発達教育プログラム2005の第三者評価として、プログラムを実施した学年の教員、プログラムへ参加した地域のゲストスピーカー、そしてプログラム実施の代表責任者である校長に対して面接調査およびPAC分析を行う。

第9章の構成と特徴

第9章では、発達教育プログラム2005の反省およびプロセス評価の結果を受け、教員主体、レッスン数2回、保育体験から幼児の中学校訪問へと内容を変更し、発達教育プログラム2006を作成する。次に発達教育プログラム2006の効果測定として、プログラム前後におけるナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活の変容を明らかにする(研究5-1)。続いて、発達教育プログラム2006のプロセス評価として、体験過程内容の保育士関係、子ども関係に加え、新たに認知的要因としての対人理解と同一化を投

入し、これらがプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える影響を明らかにする(研究 5-2)。

第 10 章の構成と特徴

第 10 章では、発達教育プログラム 2006 の反省およびプロセス評価の結果を受け、プログラムの遊びの種類改善や生徒が主体的に関わるエクササイズ追加などを行い、発達教育プログラム 2007 を作成する。次に、発達教育プログラム 2007 の効果測定として、プログラム前後におけるナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活の変容を明らかにする(研究 6-1)。続いて、プロセス評価として、体験過程内容の対人要因である保育士関係、子ども関係、対人理解、同一化に加え、新たに内的作業モデルを投入し、これらがプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える影響を明らかにする(研究 6-2)。

第 4 部 発達教育プログラムの実践モデルの構築

第 4 部では、本論文の第 4 の目的である発達教育プログラムの実践モデルの構築を行う。

第 11 章の構成と特徴

第 11 章では、コミュニティ心理学的視点を導入し、プログラム実践モデルの構築を行う。このプログラム実践モデル構築には、はじめに学校現場のニーズを踏まえながらプログラム実践に対する中学校の理解を獲得し、その後、学校側にプログラムを引き渡す、または終了するプロセスを分析対象とする。発達教育プログラムの実施、運営、教員への引渡しという 5 年間の実践プロセスを準備性や継続性の概念を用いながら検討し、最後に発達教育プログラムの実践モデルを提唱する(研究 7)。

終章

終章の構成と特徴

終章では、本論文で検討された内容を 4 つの目的に沿って総括する。はじめに第 1 の目的であるナーチュランス形成に関する総括、次に第 2 の目的である発達教育プログラムの開発に関する総括、続いて第 3 の目的である発達教育プログラムの効果測定に関する総括、そして最後に第 4 の目的である発達教育プログラムの実践モデルに関する総括を行う。第 3 の発達教育プログラムの効果測定に関する総括では、プログラム前後の量的効果、質的效果、体験過程内容による影響、教育的効果の順に説明する。最後にこれらを受けて本論文の今後の課題について述べる。

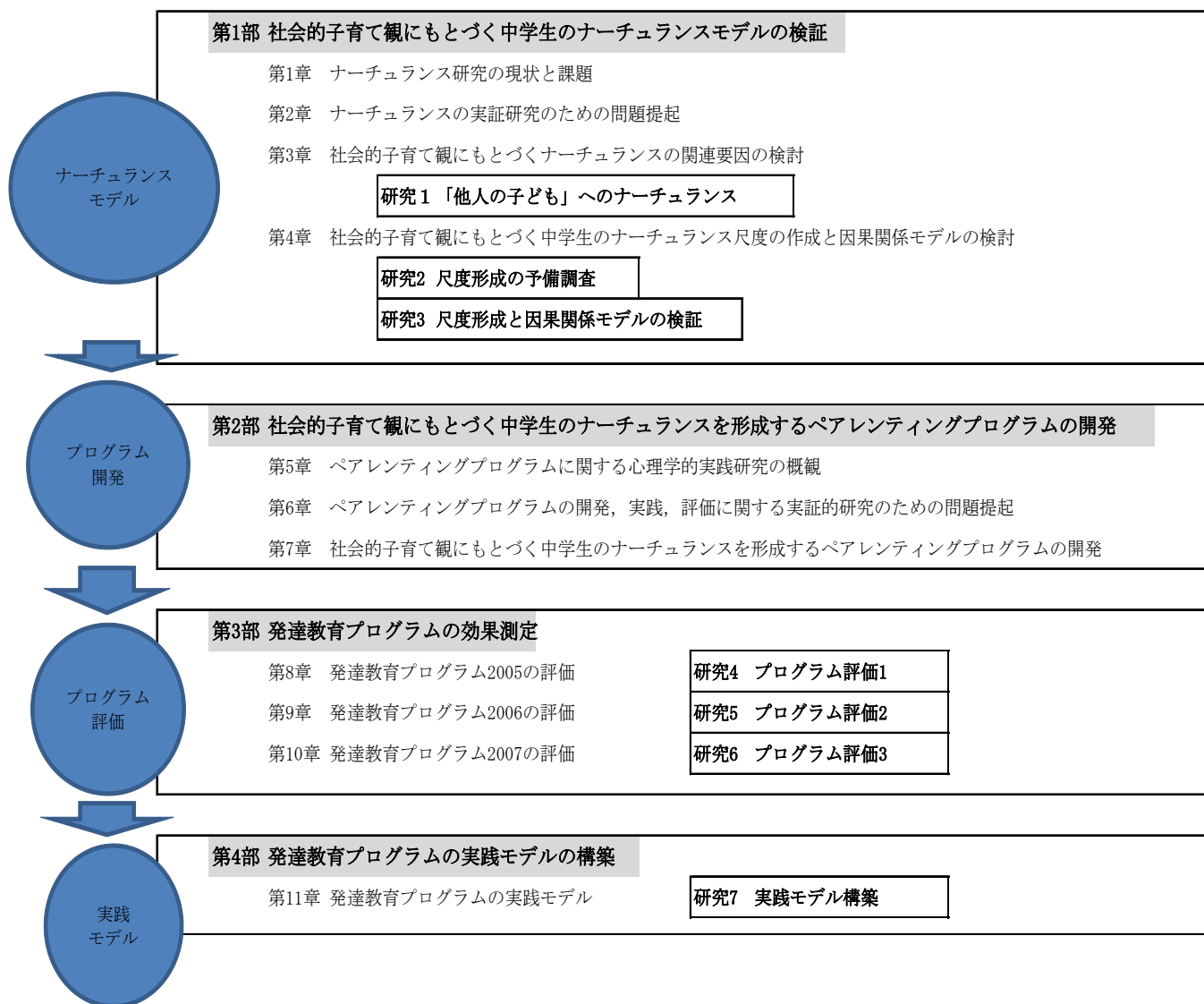


Figure 1. 本論文の流れ

第3節 本論文で用いる基本概念の定義

本節では、はじめに本論文で用いる主要概念である「社会的子育て/社会的子育て観」、「ナーチュランス」、「ペアレンティング」、「ペアレンティングプログラム」について定義する。併せて本論文で頻繁に用いる「保育教育」、「保育体験」についての定義も行う。

「社会的子育て / 社会的子育て観」の定義

近年、母親による子育ての限界が明らかになるにつれ、地域による子育てが強調されるようになり、「子育ての保障」(金田, 2003; 許斐, 1996)や「育児の社会化」(山根, 1996)という視点が提唱されるようになってきた。平成14年の第3回少子化社会を考える懇談会(2002)では、「出生から学童期まで、子育ての責任と負担を親だけが背負い込むことがないよう、社会全体で子育て家庭を支援していくことが必要」という見解が示されている。このように近年では、社会全体で子どもを育てていく姿勢が重視されるようになっており、本論文では、この社会的子育てを「地域の子どもの養育に対して、地域の大人一人ひとりが温かい関心を示し、地域の子どもの育ちに責任をもって関わっていくこと」とする。またそのような子育て観を「社会的子育て観」と定義する。

ナーチュランスの定義

本論文では、社会的子育ての実践を支える個人的特性としてナーチュランスという発達課題を取り扱う。そこで、ここでは内外のナーチュランスの定義を概観し、それらを参考に本論文で用いるナーチュランスを定義する。

日本におけるナーチュランスは、小嶋(1989)の共同研究者であった Fogel, Melson, & Mistry(1986)が「相手の健全な発達を促進するために用いられる共感性と技能」として定義した内容を日本に紹介したもの(小嶋, 2001)が一般に使われている。日本では1980年代の母性に対する批判から、それに代わる概念としてこのナーチュランス(養護性)が注目されることとなった。近年小嶋(2001)は、「養護性」を原語のままナーチュランスと使用することを提案しており、その固有の意味としては、「相手の育ちに関心をもち寄与できることがそのまま自分の喜びとなることを特徴とする」として、子どもに限定せず広い意味でのナーチュランスを定義した。

一方、欧米のナーチュランス研究は1960年代から始まっており、研究分野は①個人的特性としてのナーチュランス形成、②ペアレンティングに必要なナーチュランス形成、③学校教育におけるナーチュランス形成などに分類され、その定義は統一されていない。以下に①～③の順に、ナーチュランスの定義について検討する。

① 個人的特性としてのナーチュランス研究では、Harture & Keller(1960)が、ナーチュランスを「ナーチュランスな行動を通して観察できるもの」とした。その具体的な行動としては、保育所での子ども同士の関りを例として挙げており、その中でナーチュランスを「他の子どもに愛情を与えたり、愛情を保証したり、友達を保護したりすること」と定義している。

② ペアレンティングに必要なナーチュランス研究では、Conrad & Pollack(1974)が、ナーチュランスの責任という概念を用い、その定義を「子どもの成長を促進するような働きかけをすること」とした。また Brock, Oertwein, & Coufal(1993)は、「ナーチュランスとはポジティブでケア的で共感的なすべて

の子育て行動を含むもの」とした。その他ペアレンティング研究の多くは、ナーチュランスを重要な要素として指摘しているもののその概念は検討されておらず、ペアレンティングの構成要素としての暖かさや受容的態度などを総じてナーチュランスと表現する傾向にある。これらペアレンティングの構成要素としてのナーチュランスが、子どもに及ぼす影響に関する研究 (Buri, Misukanis, & Mueller, 1987; Buri & Mueller, 1988; Buri, Richtsmeiser, & Komar, 1989; Buri, 1991) も盛んになされている。

③ 学校教育におけるナーチュランスの研究としては、1人の女性が教員になる過程を追って、ナーチュランスな学級を作るプロセスをジェンダーの視点から研究したもの (McCall, 1986)、学校教育の内容をナーチュランスの視点からとらえ直した研究 (Prillaman, Deborah, & Doris, 1994)、反省的実践家としての教員をナーチュランスの視点から取り上げた研究 (Wentzel, 2002)、教員の信念研究 (Virgina, 1994)、学校のナーチュランスな雰囲気の可能性を示唆した研究 (Brassard & Hyman, 1991)、教員の教授スタイルをナーチュランスの視点から言及した研究 (Wentzel, 2002) などがある。しかしこれらの研究では、ナーチュランスに対する明確な定義がなされないまま、ナーチュランスの可能性を強調するにとどまっていた。

上記のような個人的特性としてのナーチュランス、ペアレンティングに必要なナーチュランス、学校教育におけるナーチュランス形成の定義を踏まえ、本論文では、以下の3点に留意し、親に限定せずに社会的子育ての実践に必要なすべての人の発達課題としてのナーチュランスを検討する。①小嶋や Fogel らの定義では、養護性(ナーチュランス)の相手が子どもに限定されずすべての人やものに対する能力としたが、本論文では、子どもに対する能力に限定する。②ナーチュランスを血縁の親子関係のみでとらえないこととする。③使用する言葉であるが、養護性でなく、原語のナーチュランスを使用する。その理由として、日本において「養護」という言葉は、社会福祉の分野で歴史が深く、貧しい人や親のいない子どもたち、弱い立場の子ども達を守るという意味合いがある。つまり養護性と表記すると本来ナーチュランスが意味している、相手の成長を促進するという内容が伝わらない可能性が生じてしまう。

以上より本論文では、ナーチュランスの記述として、日本語訳の養護性を用いずに「ナーチュランス」とし、その定義は「健全な子どもの育ちを保障するような人間の共感的な認知・感情・行動とそれらが生み出される心理的過程」とする。また、従来「養護性」と訳している論文に関しては、養護性と記載した後に(ナーチュランス)と付け加えることとする。

ペアレンティングの定義

本論文では、ナーチュランスの概念モデルの作成のために、ペアレンティング研究を中心とした先行研究の概観を行う。野澤(1989)は、ペアレンティングを「親業」と訳しており、その意味を「親の意識や行動を含む親としての役割」とした。一方、欧米の研究者間ではペアレンティングに対する定義が厳密に統一されておらず (P. A. Cowan, Powell, & C. P. Cowan, 1998)、「親が子どもを育てること」という生物学的な親に限定した定義が一般的に見られる一方、より広く「子どもの身体的な要求に応えること」や「人との関係を促すような社会的なケア」 (Bornstein, 1995) などという定義も示されている。Cowan et al. (1998) は、Bornstein の定義を単に親が自分の子どもに対する養育的態度を示すのみでなく、子どもに関するすべての養育者が、家族内や家族外でその子どもの能力を促進できるように適切なケアを与えるという広い視点を提供したものとして評価した。本論文における「ペアレンティング」とは、単なる生物学的な親による子育てではなく、ペアレンティングという用語が持つ本来の広い視点を採用するた

め、欧米の文献で用いられている「ペアレンティング」や「ペアレンティングプログラム」という用語をそのまま使用する。その定義は「子どもに関するすべての養育者による子どもへのケア」とする。

ペアレンティングプログラムの定義

次にペアレンティングプログラムの定義であるが、ペアレンティングプログラムに類似する言葉として、ペアレンティング介入(parenting intervention)やペアレンティング教育(parenting intervention)などがあるが、それらの区別や定義は明確でない。そこで先行研究の内容を概観したところ、ペアレンティング介入とは、臨床研究や発達研究の中で主に用いられており、その内容としては包括的な支援が含まれていた。一方、ペアレンティング教育とは、家庭科教育などを中心に用いられており、その内容は主によりよいペアレンティングを促すための教育的な試みを意図していた。

また、ペアレンティングプログラムとは、ペアレンティング介入と同様に包括的な支援が含まれており、その内容としては、教育的支援、保育、食事、移動の支援などが示された。ペアレンティング介入と比較して、ペアレンティングプログラムの方が、よりプログラムとしての枠組みや評価が明確である場合が多かった。日本においてペアレンティングプログラムと類似する内容は、子育て支援や学校教育の中の保育教育、臨床活動の中の親教育や親指導などが該当する。本論文は、学校を基盤とするプログラム開発、プログラム評価、プログラム実践を行っていくため、枠組みや評価の方法を重視するペアレンティングプログラムという用語を用いることとし、その定義は広く「子育てや子育てを促す支援や教育内容」とする。ゆえに本論文で扱うペアレンティングプログラムとは、ペアレンティング介入やペアレンティング教育、ペアレンティングサポート、子育て支援、保育教育、親教育をも含むものとする。

保育教育の定義

家庭科教育の保育に関連する内容は、中学校では、中学校学習指導要領（文部科学省，1998）第8節「技術・家庭」の「B. 家族と家庭生活」で扱われ、高校では、高等学校学習指導要領（文部科学省，1999）普通教育に関する各教科第2節「家庭」の「第2. 家庭総合」、専門教育に関する各教科第5節「家庭」の「第5. 発達と保育」で扱われている。家庭科教育学の分野では、これら家庭科で扱われる子どもや子育てに関する教育内容を「保育教育」と明記する傾向がある。

本論文では、家庭科教育の中の保育に関する内容に加え、総合的な学習の時間や道徳の時間などに扱う子育てや子どもの育ちに関する内容も含めて保育教育とし、その定義を「家庭科教育や総合的な学習など学校教育において、子どもの成長や子育てなど、広く保育や子育てに関して扱われている教育内容」とする。

保育体験の定義

現在、文部科学省や厚生労働省では、次世代育成の子育て支援として乳幼児との交流を推進している。乳幼児との交流の中でも、保育所に生徒が出向いて乳幼児と交流するものを保育体験と表現する傾向にあることから、本論文において使用する「保育体験」とは、「保育所で乳幼児と交流すること」と定義する。

註1)鈴木(2004)は、家族を捉える際には、次の3点に留意する必要があると述べている。①「家族」は、通歴史的・通文化的にとらえるものではなく、歴史的な存在である。②「家族」は、実態の側面、法や制度で表わされている側面、その制度的な家族のイデオロギイ的側面に加え、人々が体験や実態を通してもっている意識、規範、言説の側面、③「家族」とは、ある人々のまとまりをさしている場合とそれを構成している個々人をさしている場合がある。

註2)本論文を通して社会的子育てという用語を使用するが、社会的子育ての対象となる子どもは、「社会の子ども」と表現すると抽象的になってしまうため、文脈上、「地域の子ども」と表現する場合もある。また第3章においては、「地域の子ども」を血縁関係の子どもと区別するために、あえて「他人の子ども」という表現を用いて予備調査を行っている。

「社会の子ども」、「地域の子ども」、「他人の子ども」は、表現が異なるものの、すべて社会的子育ての対象として同じ意味で使用している。

第1部 社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスモデルの検証

第1章では、はじめにペアレンティングにおけるナーチュランスの位置づけを示す。次に、ナーチュランス研究を概観し、社会的子育て観にもとづくナーチュランスの概念モデルを構築する。第2章では、ナーチュランスの実践研究に関する課題を明記する。第3章では、社会的子育て観にもとづくナーチュランスの独自性を明確にするために、子育て中の親を対象に、自分の子どもと他人の子どもに対するナーチュランスの違いを明らかにする。その上で、第4章では、社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランス尺度を作成し、中学生のナーチュランスモデルと社会的子育て観モデルの因果関係を検証する。

第1章 ナーチュランス研究の現状と課題

本章では、第1節で中学生のナーチュランスを研究する意義、第2節で、ペアレンティングに必要なナーチュランスの位置づけ、第3節では、ナーチュランスに関連する要因について述べる。これを受けて第4節では、中学生のナーチュランスの概念モデルを構築する。

第1節 中学生のナーチュランスを研究する意義

序章では、従来の母親中心の子育ての問題点を指摘し、子どもの育ちや親自身の育ちの保障のためには、血縁家族主体の子育てから社会的子育てへの転換が不可欠であることを述べた。社会的子育てとは、自分の子どもであるかにかかわらず、社会の大人が社会の子どもの育ちを担っていくものである。社会的子育ての視点から次世代育成のペアレンティングプログラムを考えた場合、すべての人にとっての教育的機会が保障されている義務教育との連携が重要であり、義務教育の中でも中学生を対象とすることで、家庭科保育教育や職業体験などの教科教育との連携も可能となると考えた。

金田(2003)によると、中学生を対象としたペアレンティングプログラムは、親になる以前の人を対象に親になるための知識や技術を伝えるという側面と子どもと関わる中で、異世代を理解し、異世代と発達的に関わる力を育成するという2つの側面がある。これら両者は、区別されるものではなく、子どもを育てる知識や技術を得るプロセスにおいて、自己や他者を理解することが可能となる。つまり、子育ての学習を通して、育てられている自己を知り、育ててくれた他者の視点を理解しながら、新たな自己が作られていくのである。中学生という時期は、第二次性徴期にあたり、体も心も変化が激しく、情緒的不安が高まりやすい。だからこそ、中学生という時期に小さい子どもと関わり、ナーチュランスを獲得し、そのプロセスで過去を通して自己や他者を理解することは、将来の社会的子育ての実践に向けての資質形成にとどまらず、中学生自身の全人的発達に寄与すると考えられる。

以上より、本論文は、中学生を対象としたペアレンティングプログラムの開発とその実践を目的とし、その前提として社会的子育て観にもとづいた中学生のナーチュランスの特性を明らかにする必要があると考えた。ナーチュランス研究はそもそも中学生を対象としたものは少なく、親や大人を対象としたものが多い。そこで次節では、はじめに中学生に限定せずに、広く一般的に使用されているナーチュランスに関する定義や関連する要因をまとめる。

第2節 ペアレンティングに必要なナーチュランスの位置づけ

本節では、ペアレンティングに必要なナーチュランスの位置づけについて述べていく。

内外のナーチュランス研究を概観した結果、ナーチュランスは個人的特性としてのナーチュランス、ペアレンティングに必要なナーチュランス、学校教育におけるナーチュランスの3つに分類できた。ペアレンティングに必要なナーチュランスは、そもそも個人的特性の一側面であると考えれば、個人的特性の中にペアレンティングに必要なナーチュランスを位置づけることが可能となる。これら個人的特性と対比すると学校教育におけるナーチュランスは環境的特性と捉えることができ、この関係を示したものがFigure 2である。

はじめにナーチュランスを個人的特性と環境的特性としてのナーチュランスに分類する。個人的特性としてのナーチュランスの中には、子どもへのナーチュランスのみでなく、小嶋(1988; 2001)が指摘するような動植物へのナーチュランスや高齢者へのナーチュランスなども含まれる。つまり、個人的特性の一つの構成要素としてペアレンティングに必要なナーチュランスを位置づけることが可能となる。ただし、ここで述べたペアレンティングとは、従来の血縁家族に限ったペアレンティングとは異なり、社会の大人として社会の子どもを育てることを含むものとする。つまりナーチュランスの対象となる子どもとは、血縁関係の子どものみでなく、広く社会の子どもを含むものとし、本論文で対象とする子どもの年齢は、主たる養育者の役割が大きいと想定される小さい子ども、つまり小学校低学年以下の子どもとする。

一方、環境的特性としてのナーチュランスは、ナーチュランスな学級、ナーチュランスな仲間集団、ナーチュランスな地域などが挙げられる。これら環境的特性と個人的特性は、相互作用の関係であり、ナーチュランスな学級や仲間集団の中で、ナーチュランスな性格が形成されたり、ナーチュランスな性格の個人が集まることでナーチュランスな環境が作られたりする。

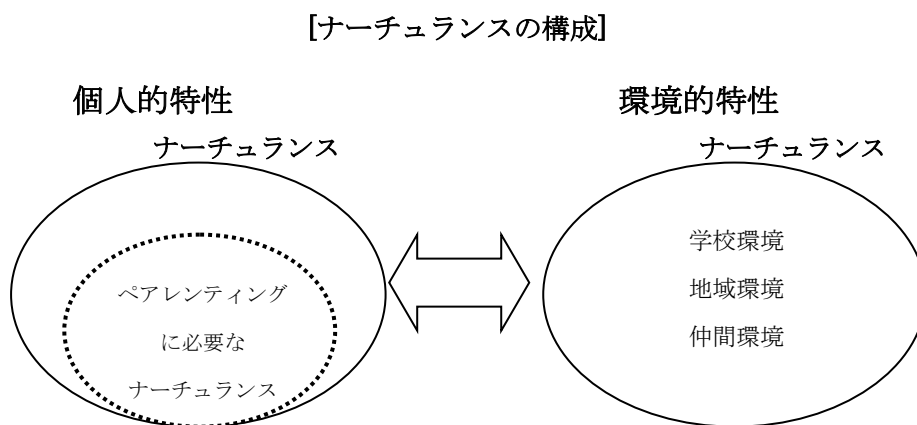


Figure 2. ペアレンティングに必要なナーチュランスの位置づけ

次に、ペアレンティングに必要なナーチュランスの構成概念をまとめたものがTable 1である。Table 1の1番目に示したConrad & Pollack(1974)は、15項目のnurturance responsibilityに関する項目(例: 親は子どもの能力を促すべきだ。親は定期的に教育的価値のテレビ番組を見るべきだ。子どもはお互い

学び合っている)をナーチュランスの操作的概念として取り扱っている。また、Table 1 の 3 番目の Williams, Radin, & Coggins(1996)は、祖父母を対象に 7 項目(子どもとの関り方、会話、問題解決への手伝いなどに関する項目)をナーチュランスとして抽出した。これらは、ペアレンティングスキルに関する項目や価値観が多く、感情面の項目が少ない(Conrad & Pollack, 1974; Day, Peterson-Badali, & Shea, 2002)のが特徴である。ナーチュランスの定義のところでも述べたが、欧米におけるペアレンティング分野でのナーチュランス研究は、その重要性が指摘されているもののナーチュランスの概念を抽出し変数として扱った研究は少ない。

一方、日本におけるナーチュランス研究は、1980 年代よりなされており、ナーチュランスと類似する概念である母性、育児性、次世代育成力、親性ととともに研究がなされてきた。日本の代表的なナーチュランス尺度としては、Table 1 の 2 番目に示した小嶋(1991)の養護性(ナーチュランス)尺度があり、4 番目の中西・栗津(1996 ; 1997)、6 番目の植田(2000)、8 番目の山内・松尾(2001)が使用している。この小嶋の尺度は、興味や関心など主に認知・感情面に焦点があてられている。

Table 1 の 5 番目に示した岡野(2000)は、子どもに対する感情を独自に養護性(ナーチュランス)として 9 項目で測定しており、7 番目に示した喜多(2001)は、花沢(1992)の対児感情尺度を利用して養護性(ナーチュランス)を測定している。このように、花沢(1992)と岡野(2000)の両者が測定した養護性(ナーチュランス)は、感情面を中心とする項目内容で構成されている。日本におけるナーチュランス尺度は認知面と感情面が主であり、行動面の記述が少ない。人間の特性は、認知・感情・行動の側面が統合されているので、ナーチュランス尺度の内容には、それぞれの項目がバランスよく含まれる必要がある。

Table 1

ナーチュランス尺度の調査項目

概念	著者	対象	内容	備考
1 Mountain-Plainsのnurturance	Conrad & Pollack (1974)		15項目のnurturer responsibilityに関する項目(例:親は子どもの能力を促すべきだ。親は定期的に教育的価値のテレビ番組を見るべきだ。子どもはお互い学び合っている)	価値観や行動面が中心
2 養護性	小嶋(1991)	大学生 女子239名	①赤ちゃん・子どもへの興味(12項目) ②子どもをうまく扱える自信(6項目) ③積極的な養護的役割の受容(6項目) ④福祉活動への関心(4項目) ⑤子ども時代の追憶(6項目) ⑥動物に対する関心(3項目) ⑦植物に対する関心(2項目) ⑧母親像(4項目) ⑨父親像(2項目) ⑩その他(1項目)	興味・関心など 認知面が中心
3 祖父母のnurturance	Williams, Radin & Coggins (1996)	祖父母19組	7項目 (子どもとの関り方, 会話, 問題解決への手伝いなどに関する項目) →具体的な行動内容が中心	Parental Involvement in child care indexを参考に祖父母用に改訂
4 養護性	中西・粟津(1996; 1997)	(1996) 母親102名 学生533名 (女子450名, 男子83名) (1997) 妊婦248名 学生204名 (女子121名, 男子83名)	①赤ちゃん・子どもへの興味(12項目) ②子どもをうまく扱える自信(6項目) ③積極的な養護的役割の受容(6項目)	小嶋(1991)の項目を利用
5 養護性	岡野(2000)	女子学生183名	「子ども(幼児)」に対する感情 ①プラス面(5項目) ②マイナス面(4項目)	感情面に関する項目
6 養護性	植田(2000)	保育系短期大学女子 205名	①赤ちゃん・子どもへの興味(2項目) ②子どもをうまく扱える自信(2項目) ③積極的な養護的役割の受容(2項目) ④福祉活動への関心(2項目) ⑤子ども時代の追憶(2項目)	小嶋(1991)の尺度を採用
7 養護性	喜多(2001)	中学生564名 高校生613名	①接近尺度 ②回避尺度	花沢(1992)の対児感情尺度を使用 感情面が中心
8 男性の養護性	山内・松尾(2001)	保育園に通う乳幼児の父母297組 20歳以上の大学生未婚男子202名		小嶋(1991)より20項目を選定し4件法で求めた。
9 Nurturance	Day, Peterson-Badali & Shea (2002)	121名の青年	30項目のペアレンティングスタイルのテストからnurturanceに関する項目を抜きだした。	

第3節 中学生のナーチュランスに関連する要因

本節では、社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスに関連する要因をペアレンティングモデルを参考に検討する。

ペアレンティング研究は19世紀から20世紀前半にかけて、幼児心理学の知見が蓄積されるに従い盛んになってきた。この時代のペアレンティング研究の枠組みは、主に子どもを中心とした側面、親を中心とした側面、親子の相互作用を中心とした側面の3つの枠組にそれぞれ生物学的視点、心理学的視点、社会的関係性視点の3つが導入され合計9つの切り口から検討されてきた(Cowan et al., 1998)。1970年代に入り、Bronfenbrenner (1979)がペアレンティングを生態学的にとらえたことから親子間の二者関係を越え、多面的要因が複合されるペアレンティングモデルが探求されることとなった。その後Belsky (1984)が、ペアレンティングのプロセスモデルとして、親要因、子ども要因、社会文脈要因の3領域を軸とした概念モデルを提唱した。現在ではこれをさらに発展させ、次の6つの視点、1:それぞれ家族の構成メンバーの生物学的心理学的な特徴、2:親の生育家庭との関係の質や祖父母、親、孫との関係、3:家族のコミュニケーションパターンやそれぞれの役割、4:きょうだいの関係の質、5:各家族間の関係や他の重要な人物や組織との関係、6:それぞれの親と子どもとの関係の質という多領域モデルが提案されている。

現在のペアレンティング研究の動向は、Belskyの3つの領域(親要因・子ども要因・社会文脈要因)を基盤として、それぞれ研究者が関心のある変数を多領域モデルから抽出し、因果関係を検証する傾向にある。そこで、社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスモデルは、このBelskyおよび多領域モデルを参考にして作成することとする。具体的には、Belskyの親・子ども・社会文脈の3要因に加え、多領域モデルから関係性要因を取り上げる。さらに近年の子育てにおいて指摘されている同一化、関係性、内的作業モデルを媒介変数として取り上げ整理する。なおナーチュランスに影響を与えるものは親と限定しないため、親要因でなく個人的要因とする。また、中学生を対象とした場合、現代の中学生は、日常的な生活で子どもと接することが少ないため、子ども要因を教育的に保障することとし、媒介変数として取り扱うこととする。

個人的要因

社会的子育て観にもとづくナーチュランスの個人的要因は、性別、生理・生物学的側面、精神疾患、成育歴、養護体験などとの関連が検討されている。

性別: 子どもを育てる資質には、性差が指摘されており、大学生を対象としたナーチュランス特性は、女性の方が高い得点を示した(中西・栗津, 1996; 1997)。Rothbaum & College (1977)による7歳、10歳、14歳を対象とした研究では、子どもたちは女性の大人に対して、よりナーチュランスを期待するという結果が示されている。つまり個人的特性としてのナーチュランスは、女性に求める社会的望ましが反映される可能性が高いのである。ナーチュランスの性差は、生得的な要因か社会的な望ましさの要因かという議論が必要であるが、いずれにしろナーチュランスには性差が関連する可能性が高い。

生理・生物学的側面: 生理・生物学的側面としては、脳の性差(山田, 1993)、内分泌(本庄・久保田, 1998; 新井, 1998; 中山, 1998)、比較行動学(長谷川, 2001)の3つの側面が関連すると考えられる。妊産婦の情動に関しては、医学的な知見から母体における内分泌の変動との関連性が示されており、女性では、

月経前、産褥期、更年期といった 3 つの時期に、気分障害関連の症状を呈することが多く、ある時期の気分の高低に関して、性ホルモンが関係することが示唆された。妊婦以外の内分泌に関する知見は山田(1993)によりなされており、胎児の脳は男性ホルモンと女性ホルモンの分泌の時期とその割合によって、男性脳、女性脳、中性脳が作られ、男性脳をもった女性は活動的になり、結婚や母性への関心も低いと論じている。しかしながら Golombok & Fivush(1994 小林・瀧野訳 1997)は、ジェンダーの視点からこれらの研究のほとんどが、動物の実験から示唆されており、人間の性ホルモンや脳の構造における性差と人間の行動上の性差間の関連性に含まれている機制がはっきりしていないと批判している。このようにジェンダーの視点を考慮したとしても、ナーチュランスにはペアレンティングと同様に生理・生物学的側面の関与が示唆される。

精神疾患：臨床的知見による親の要因としては、知的障害、精神疾患、神経症、極端な育児方針、自分自身が虐待を受けた経験、経済的困難、夫婦不和、家族の孤立などが子どもへの対応に影響すると指摘されている。特に 1960 年代からの研究により、親のアルコール依存症、反社会的な人格障害、身体化障害などが子どもへの対応に関連することが示された(小池・松下・樋口, 2002)。気分障害あるいは不安障害の傾向を持つ 24 事例を分析した結果、一部の者が回想する自身の親の養育行動は **affectionless control** (愛情がないコントロール) と称する特徴を有していた(棟居, 2002)。また統合失調症の症状を示す母親は、健康的な母親よりナーチュランスが低いという研究(Magaró & Hanson, 1969)などから、ナーチュランスには、養育者の精神状態が関連することが予想される。

生育歴：愛着の質の世代間連鎖を成人愛着面接(AAI)により実証した数井・遠藤・田中・坂上・菅沼(2000)の研究などから、社会的子育て観にもとづくナーチュランスについても世代間連鎖の可能性や内的作業モデルの影響が予想される。内的作業モデルは対人情報の処理機能としてとらえられているため、成育歴の中で内的作業モデルが安定的に形成されると、ナーチュランスも安定的に機能すると考えられる。実際、ナーチュランスの多くの研究は Bowlby のアタッチメント理論にもとづいて研究されており、ナーチュランスは主に幼少期の親子関係の中で生まれ、それは大人になっても影響すると論じられている(Brock et al., 1993)。

ナーチュランス研究の先駆者である小嶋(2001)は、発達段階ごとにナーチュランスに及ぼす影響要因を仮説として述べており、親がナーチュランスを子どもに与えることで、子ども自身のナーチュランスが増加し、その結果子どもから親へのナーチュランスが増加し、この循環を通してさらに親自身のナーチュランスも高まるとした。

このような視点から、Dichie, Eshleman, Borchers, Hoff, & Dichie(1999)は、親のナーチュランスおよびパワーの使い方と、子どものナーチュランスとパワーの使い方を両親がいる家族と父親不在の家族を取り上げ、その関連性をパス解析を用いて調べた。その結果、両親のいる家庭では、母親のナーチュランスは女の子に、父親のナーチュランスは男の子に影響した。父親不在の家族では、母親のナーチュランスは女の子と男の子の両者に影響を示す結果となり、親のナーチュランスと子どものナーチュランスが関連あることが支持された。これをさらに応用させると、幼少期に地域の大人からナーチュランスを受けた経験は、自身の地域の子どもへのナーチュランス形成にも関連する可能性が高いと考えられる。

養護体験：日本のナーチュランス研究において、養護体験は重要な要因として扱われており(荻津・山田, 1993; 喜多, 2001; 山内・松尾, 2001; 中西・牧野, 1989a; 1989b)、本論文では養護体験を「小さい子

どもの世話をを行う体験」と定義する。ナーチュランスの規定因としてこの養護体験は、関連を示すことが明らかとなっており、現在、学校教育の中で乳幼児接触体験などの養護体験が取り入れられつつある。大路・松村(1998)は、「家庭科教育」(家政教育社)に掲載の乳幼児接触体験学習に関する資料をレビューし、その効果として子どもに対する興味・関心が増加し、生徒の感情や態度が改善されることを示した。しかしながら乳幼児接触体験がいつもナーチュランスを高めるとは限らず、藤後(2001a)は乳幼児接触体験後、子どもに対してネガティブなイメージを強める事例を報告した。以上からナーチュランスには養護体験が有効であるが、その養護体験がナーチュランスを高めるのみでなく低める可能性があることにも留意する。

また、養護体験の中には、小さい子どもへの養護のみでなく、友達を養護したり友達から養護されたりというような経験も関連する(小嶋, 2001)とされるので、様々な対人関係の中での養護体験も検討することとする。

関係性要因(1)

ナーチュランスに関連する関係性要因(1)として、喜多(2001)は現在の人間関係を扱い、豊田・澤田・久坂・遠山・原・篠原・池田(1998)は過去の人間関係を扱った。ペアレンティング関連の研究では、子どもの発達と家族システムとの関係(数井・無藤・園田, 1996)、夫婦関係と家族機能との関連(菅原・八木・詫摩・小泉・瀬地山・菅原・北村, 2002)、母親のきょうだいへの対応の違い(石崎, 1996)など多面的な関係性の実証がなされている。社会的子育てに必要な中学生のナーチュランスも親子関係に限定せず、祖父母関係、きょうだい関係、仲間関係、教師関係、習い事関係、地域の人との関係など生活上の様々な関係性が関連すると考えられる。

社会文脈要因

ナーチュランスに関連する社会文脈要因は、本来、文化の型や社会・経済動向、価値観、ネットワークなど我々人間を取り巻く巨視的な要因を取り扱う必要がある。しかしながら、そのためには大規模なコホート研究や比較文化研究などが必要となってしまうため、本論文では社会文脈要因として、社会的な価値観が影響していると考えられる個人の子育て観を取り扱うこととする。

例えば、子育てに影響する個人の家族観、子育て観、性役割観、母性神話(大日向, 1988)などがその例であり、これらはナーチュランスに関係すると思われる。伝統的な性役割分業観を持つ男性は、ナーチュランスが低いという結果(山内・松尾, 2001)から、性役割分業観の高い男性は、社会的子育てに必要なナーチュランスが低く、性役割分業観にとらわれない社会的子育て観を有するものは、ナーチュランスが高いことが予想される。

ナーチュランスの媒介変数

子ども要因

臨床的な知見からの子ども要因としては、発達の遅れ・障害、多動、扱いにくい子どもの気質(西野, 2005; 森下・森下, 2006; 中川, 2007)などが挙げられる。このような子どもの要因がナーチュランスに影響することは十分に予想される。加えて、社会的子育ての実践では、地域の子どもの対象とするために、通常の親子関係における子ども要因以外の内容も検討する必要がある。例えば、血縁の親子関係と

比較して、地域の子どもとの関係は、その量および質ともに乏しい傾向があり、地域の子どもからの特定の刺激が、ナーチュランスへの強い影響要因となりうる。つまり地域の子どもからのあるポジティブな刺激によって、子どもを過度に理想化したり、逆に地域の子どもからのあるネガティブな刺激で、子どもへの嫌悪感情を強めたりということが起こりうる。また、地域の子どもとの接触体験は一度に複数の子どもとかかわる可能性も考えられ、個人としての子ども要因のみでなく、集団としての子ども要因も検討する必要がある。

関係性要因(2)

保育体験のプロセスを分析した中嶋・砂上・日景・盛(2004)の研究は、保育体験のプロセスとして子どもとの関係はもちろんのこと、保育士関係、友達関係、教員関係なども重要であることを示した。これらの結果からも、ナーチュランスを高めるような子どもとの接触体験のプロセスにおいて、子ども以外の要因である保育士関係、友達関係、教員関係なども影響することが予想される。

同一化・対人理解要因

鯨岡(2002)は、子育ての過程において、自分の親への同一化と自分の子ども時代への同一化が2重に起こると指摘している。これをナーチュランスに置き換えると、ナーチュランスを自分の子どもに与えることで、ナーチュランスを与えていた自分の親と同一化すると同時に、ナーチュランスを受け取っていた幼少期の自分に同一化すると推測される。これをさらに社会的子育ての対象である地域の子どもへのナーチュランスに広げてみると、同一化の可能性は4つの関係性の中での8通りが考えられる。①地域の大人—地域の子ども(血縁以外の子ども)：地域の子どもへナーチュランスを与えている地域の大人、地域の大人からナーチュランスを受け取っている地域の子ども、②自分の親(血縁の親)—地域の子ども：地域の子どもへナーチュランスを与えている自分の親(血縁の親)、自分の親(血縁の親)からナーチュランスを受け取っている地域の子ども、③地域の大人—幼少期の自分：自分にナーチュランスを与えている地域の大人、地域の大人からナーチュランスを受け取っている幼少期の自分、④自分の親(血縁の親)—幼少期の自分：幼少期の自分にナーチュランスを与えている自分の親(血縁の親)、自分の親(血縁の親)からナーチュランスを受け取っている幼少期の自分という8通りの同一化の可能性が考えられる。

岡野(2000)は、ナーチュランス(養護性)の促進として、女子学生188名に対して自己の子ども期の回想を行わせた。その結果、回想前後では、プラス項目には大きな変化が見られなかったが、マイナス項目では「子どもがうるさくてイライラする」を「全く違う」と答えているものが2倍に増え、5%水準で有意であった。これは回想を通して幼少期の自分と同一化した可能性があり、同一化を行うことで、子どもの存在の理解が深まったと解釈できる。このように同一化や対人理解を通して、ナーチュランスが高まる可能性は十分にあるといえる。

内的作業モデル要因

生育歴のところでも取り扱ったが、個人は、内的作業モデルによって対人情報を処理するため、内的作業モデルが、対人的行動に大きな影響を与えるといえる。これを対人関係の1つである中学生と子どもとの関係で考えてみる。先行研究の保育体験の効果としては、子どもへの態度変容やイメージの変容(藤後, 2001a)が示されており、これら対人関係の行動および認知的変容の前提には、

内的作業モデルの変容が考えられる。つまり、中学生のナーチュランスが変容する前に、内的作業モデルの変容が仮定できるのではないかと考えた。近年この内的作業モデルは、個人の対人的経験によっても修正されるという知見が示されている(山岸, 1997)。ゆえに、子どもとの接触経験によって内的作業モデルが修正され、その結果、中学生のナーチュランスが変容することは、十分に予想されうる。

以上、中学生のナーチュランスに関連する要因として、個人的要因、関係性要因、社会文脈要因、媒介変数について述べてきたが、これらを踏まえ次節では、中学生のナーチュランスに関する概念モデルの構築を行う。

第4節 中学生のナーチュランスに関する概念モデルの構築

本節では、前節までの社会的子育てに必要なナーチュランスに関連する要因を踏まえ、中学生のナーチュランスモデルを作成した。

モデルは、Figure 3 に示すとおり、中学生のナーチュランスに関連する要因としては、個人的要因、社会文脈要因、関係性要因(1)の3つが重要であることが示された。個人的要因としては、生理・生物学的側面、精神疾患、生育歴、養護体験が挙げられ、関係性要因(1)としては、友達関係、親子関係、きょうだい関係、祖父母関係、教員関係、地域関係、その他の関係が示された。社会文脈要因としては、文化、社会・経済動向、近代家族観、社会的子育て観が示された。これに加え媒介変数としては、子ども要因、関係性要因(2)、同一化・対人理解要因、内的作業モデル要因が示された。子ども要因としては、子どもの特性、子どもからの刺激の種類と認知的評価、対象となる子ども数、関係性要因(2)としては、保育士関係、仲間関係、教員関係、同一化要因としては、ネガティブな同一化とポジティブな同一化が挙げられた。

以下に、これら各々の要因間の関連を中学生を対象としたペアレンティングプログラムとの関係から説明する。

はじめに**個人的要因**、**社会文脈要因**、**関係性要因(1)**から成り立つナーチュランスの特性を有した中学生(ある個人)が存在する。その中学生がペアレンティングプログラムの中で乳幼児と交流し、**子ども要因**としての子どもからの刺激と接触する。その刺激内容は、「子どもから近寄ってくる」、「子どもからたたかれる」というような直接的刺激であるかもしれないし、「友達が子どもから頼られている」、「友達が子どもから蹴られた状況を見た」というような間接的な刺激であるかもしれない。その刺激を中学生はポジティブまたはネガティブに評価する。このような子どもとの接触やそれに対する認知的評価が、直接ナーチュランスに影響する場合もある。

しかし、中学生によっては、子どもからの刺激を受け、幼少期の自分やその時に関係した大人に**同一化**する場合もある。過去の人物や過去の経験への同一化を通し、自分自身の生育歴の見直しが行われ、**他人に対する理解**が深まる。一方、中学生は保育体験中に**保育士**の子どもへの接し方を観察し、具体的にどのように子どもと接すればよいのかを学んでいく。また**友達や教員**が子どもと関わっている姿を見て、子どもについての理解を深めたり、**友達や教員の理解**を深めたりする可能性がある。これら様々な対人関係を通して、**内的作業モデル**が変容し、その結果、ナーチュランスが高まると考えられる。

以上の流れをまとめたものがFigure 3であり、このようなプロセスモデルからも明らかとなり、現在のナーチュランス研究では一つの変数のみを扱うのではなく、多面的な変数を扱った研究(山内・松尾, 2001; 喜田, 2001)が求められている。すなわち、ナーチュランスの変容には、多面的な側面が関連しているので、多変数を用いてその関係を明らかにすることが重要なのである。

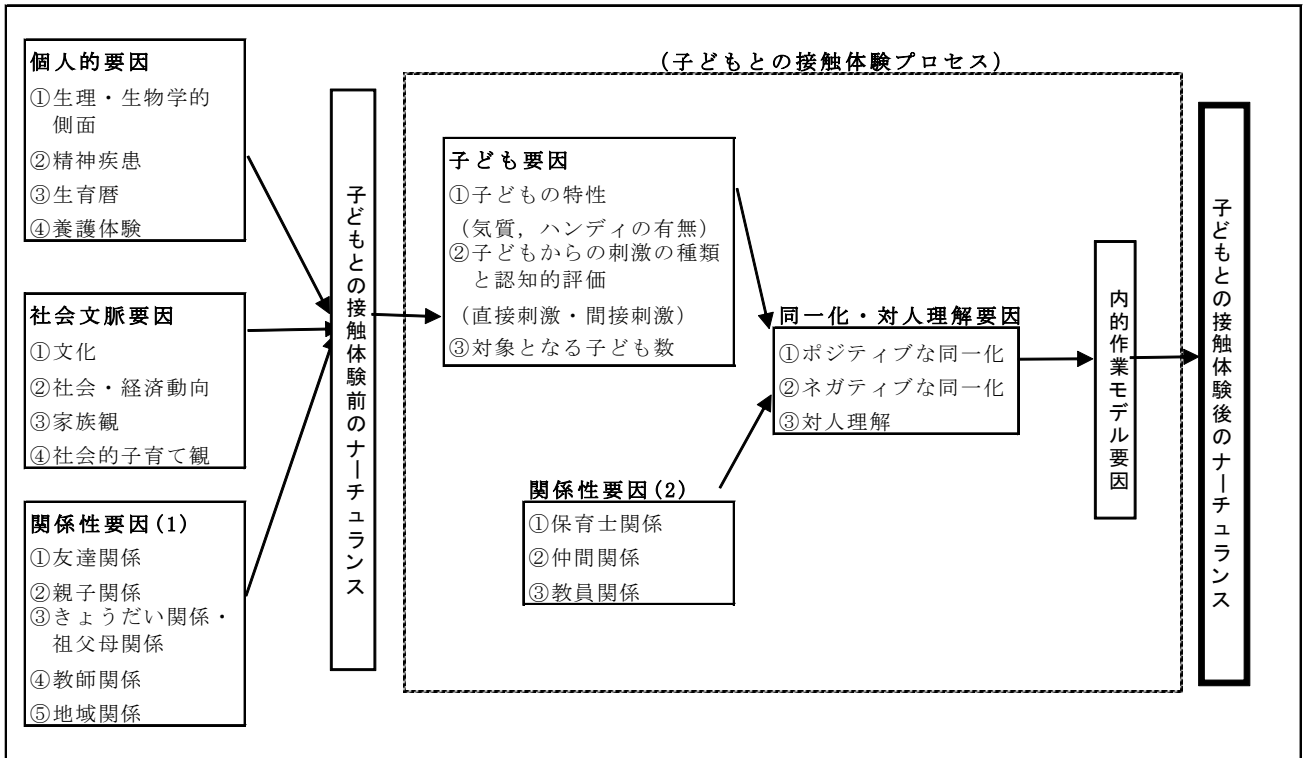


Figure 3. 中学生のナーチュランスに関連する概念モデル

第5節 本章の要約

本章では、はじめに、中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムを開発する意義を述べた。その上で、ナーチュランスの概念やナーチュランスに関連する要因の基本的な事項を概観した。特に本論文の中心的概念となる、社会的子育ての必要性を述べ、社会的子育て観にもとづいたナーチュランスの位置づけを提示した。

次に、社会的子育て観にもとづくナーチュランスに関連する要因をペアレンティングの多領域モデルを参考にまとめ、個人的要因，社会文脈要因，関係性要因(1)，子ども要因，関係性要因(2)，同一化・対人理解要因，内的作業モデル要因からなる中学生のナーチュランスの概念モデルを提示した。

第2章 中学生のナーチュランスの実証的研究のための問題提起

本章では、中学生のナーチュランスの実証的研究のために、第1章の先行研究を踏まえた研究課題を概観する。第1章で述べたとおり、社会的子育てに必要なナーチュランス研究は、その尺度の多様性や実証研究の少なさから、十分であるとは言いがたく、多くの検討されるべき点を残している。以下に、本章ではそうした問題点を整理し、具体的に提示していく。

第1節 中学生のナーチュランスと社会的子育て研究の課題列挙

第1章では、ナーチュランス研究を主に発達心理学の分野である欧米のペアレンティング理論、日本の母性研究、子育て研究との関連から概観した。主たる先行研究である欧米のペアレンティング理論や日本の子育て研究の多くは、血縁家族による家族観を基盤として議論されており、新たなパラダイムとしての社会的子育ての視点は、検討されてこなかった。

このように、社会的子育てに関する最大の問題点は実証的な研究がほとんどないことである。1990年後半に社会的子育ての理念が提唱されて以来、これを支持する主張は盛んになされてきたが、その実証的研究は皆無である。実証研究の不足は、社会的子育ての理念の根本的な問題点に直面し、それについて議論する機会を逸しているようにも見える。つまり、社会的子育てを実践するためには、何が必要であるのか、社会的子育ての実践に必要な個人的資質は、どのように形成されるのかなどの議論は、ほとんどなされていないのである。

社会的子育ての実践には、保育所待機児ゼロ政策というようなハード面の充実のみでなく、地域の人々による地域の子どもへの暖かいまなごしの形成が求められる。つまり、血縁家族を中心とした子育てを超えて、地域の大人が地域の子どもをケアしていくという、社会的子育て観にもとづいたナーチュランス研究が必要とされる。しかしながら社会的子育て観にもとづいたナーチュランスの実証的な研究は、未だほとんどなされておらず、ペアレンティング理論で指摘されているような多面的な要因との検討も不十分である。

以上のような現状を踏まえ、少なくとも社会的子育て観という概念を検討すること、社会的子育ての実践に必要な地域の子どもへのナーチュランスモデルを検証すること、また地域の子どもへのナーチュランス形成への影響要因を明らかにしその影響要因を社会的に保障することが求められる。そのためには、自分の子どもと地域の子ども両者との関係性が日常的にある子育てをしている人を対象に、自分の子どもではない「他人の子ども」への態度形成を検討し、社会的子育てに必要なナーチュランスの構成内容や影響要因を明らかにする必要がある。実証的研究から導かれたナーチュランスの影響要因をペアレンティングプログラムに反映させ、そのプログラムを実践することが社会的子育ての実践に向けた第一歩となると考えた。

本来ならば社会的子育ての実践という点で、子育て経験がない社会人を含む地域の大人を対象とするプログラム実施が望まれるが、その場合、対象者が問題意識を持った特定の人だけに限定されるなどの偏りが生じてしまう可能性が高い。そこで、社会的子育てを担う次世代育成という意味から、第1章で述べたとおり、すべての人が通う義務教育での教育的実践が有効であると考え、その対象者を中学生とした。中学生を対象とした場合、ナーチュランスの「子ども」とは血縁関係の子どもではなく、必然的

に地域の子どもとなる。しかし中学生を対象とした子どもの態度やイメージに関する従来の研究は、将来中学生が親になることを前提としている場合が多く、地域の子どもの育ちを支えていくという社会的子育ての視点を含んだ研究とは言いがたい。そこで、本論文では、社会的子育ての視点を明確にすることとし、中学生を対象に社会的子育てに必要な個人の資質である、中学生のナーチュランス形成に関する実証的な研究を行うこととした。

以上、次章より、中学生のナーチュランスの実証研究の課題として、中学生のナーチュランス尺度の問題、親子関係以外の要因検討の必要性、関係性要因としての学校生活と地域関係、社会文脈要因としての社会的子育て観について取り上げ検討する。

第2節 中学生のナーチュランス尺度の問題点

本節では、中学生のナーチュランス尺度の問題点について検討する。海外のナーチュランス尺度の問題点は第1章でも再三述べているが、その内容が子どもの権利であったり、子どもへの養育態度であったり、教員の生徒への態度であったりと、構成概念が幅広いものとなっている。これに対して日本のナーチュランス尺度の問題点は、行動面の記述が少ないこと、規定要因が混在していること、中学生を対象としていないことなどが挙げられる。

一方、これら内外のナーチュランス尺度の共通点は、その内容が主に子どもへのポジティブな態度や感情を中心として記述されていることである。子どもの笑顔に対して、「子どもがかわいいと思う」や、すれちがう子どもに対して「自然に子どもに目が行く」などは、誰にでも一般的に生じやすい反応である。すなわち、子どものポジティブな状態に対する中学生のポジティブな反応は、子どもとかわる上で重要であるが、鯨岡(2002)の指摘しているとおおり、子どもとのかかわりにおいて最も養護的な態度が必要とされるのは、子どものネガティブな状態においてではないだろうか。このことは、虐待傾向の強い親や、子育て不安の高い親の特徴として、子どものネガティブな状態を自分への攻撃として認知しやすいことから明らかである。つまり、中学生が子どものネガティブな状態に対して、否定的な態度を示さず、子どもへの共感的理解をもとに、冷静かつ寛容でいられることは、中学生のナーチュランスの特性として考慮すべき点であると考えた。

以上より、中学生のナーチュランス尺度を作成する場合、中学生の特徴を踏まえた、認知・感情・行動のすべての側面が含まれること、子どもへのネガティブな状態への共感的理解が含まれることという2点を検討する必要がある。

そのために、第3章の実証研究では、本論文の対象となる中学生へ予備調査を行い、子どもに対してどのような場面で、どのような認知・感情・行動を示すのかを明らかにし、中学生の文脈に応じた項目を選定することとする。加え、中学生にとって子どもの態度がネガティブな状態であると感じるものを抜き出し、その共感的理解を問う項目を作成することとする。

第3節 親子関係以外の要因検討の必要性

本節では、社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスを規定する親子関係以外の要因を検討する。

従来の子育て研究では、愛着理論、精神分析論を筆頭に、母親との関係が子どもの成長に重要な影響を及ぼすことが論証されてきた。確かに個人の対人関係の発達にとって親子関係、特に母親との関係は重要な要因の一つであり、中学生の成長にも影響する。しかし中学生は、母親以外の人とも出会い成長してきた。近年、政府は従来までの三歳児神話を否定する見解を示し、三歳児未満の保育所生活の影響は少ないものとした。このことは、母親のみではなく特定の養育者との関係が安定しておれば、子どもの情緒的発達に問題は示されない可能性を示唆した。つまり子どもは、保育所や幼稚園の先生、祖父母、近所の人、友達など多くの人との相互作用の中で成長を遂げていくのである。

現在の母親中心の子育ての限界を踏まえた社会的子育ての方向性を探るのであれば、中学生のナーチュランスの親子関係以外の影響要因を明らかにし、それを社会的に保障していくことが求められる。もし親子関係のみが、社会的子育てに必要なナーチュランスに影響を与えるのであれば、逆説的に親子関係が良好である人はすべて、ナーチュランスが高いと考えられる。

しかし現実はどうであろうか。子育て期の人々のナーチュランスを想定した場合、親と子どもの関係が、地域の子どもの関係と常に同等であるとは仮定しづらい。例えば、自己愛傾向が強い親は、自分の子どもに自己愛を投影することで子どもをとともかわいがる(斎藤, 1997)。子どもへのこのような関心の向け方は、自分の子どもに対するナーチュランスは高いかもしれないが、社会的子育ての対象となる地域の子子どもへのナーチュランスは、高いどころか反対に低くなる可能性がある。つまり自分の子どもへのナーチュランスは、社会的子育てに必要な地域の子子どもへのナーチュランスに般化しない場合もある。これは中学生にとっても同様であり、親子関係が良好であっても家族が他者との関係に閉鎖的であった場合、他人である地域の子子どもへは関心が向かない可能性が高い。

では、具体的に社会的子育てに必要なナーチュランスの形成要因として、どのような側面の検討が必要になるのであろうか。第1章で見たとおり、ペアレンティングモデルを参照にするのであれば、親子関係の世代間連鎖があるように、ナーチュランスにも世代間連鎖に類似する関係性の連鎖や環境的要因である風土・地域性の連鎖があると考えられる。つまり、中学生自身が幼少期、地域の子子どもだった頃、地域の大人とどのような関係を結んでいたか、また親が地域の子子どもにどのような態度を示していたかなど、親子関係以外の要因がナーチュランス形成に影響を及ぼすことが推測され、これらの実証的な研究が求められる。

以上より、社会的子育てに必要なナーチュランスの形成要因を明らかにするために、社会的子育ての対象である血縁関係以外の子ども、つまり地域の子子どもへのナーチュランスの影響要因を明らかにすることが重要である。そこで、子育て中の人へのインタビューを通して、社会的子育ての対象となる「他人の子ども」への態度形成について第3章で検討する。「他人の子ども」へのナーチュランスの影響要因に親子関係以外の要因が抽出されるのであれば、社会的子育てに必要な中学生のナーチュランスに影響を与える要因を検討する際も、親子関係以外の要因検討が求められるのである。

第4節 関係性要因としての学校生活と地域関係の検討の必要性

本節では、中学生のナーチュランスに影響を与える関係性要因について検討する。

ナーチュランス研究やペアレンティング研究では、パーソナリティや過去の経験など個人的要因のみでなく、関係性要因による影響が指摘されている。例えば、子育て中の親であるならば、関係性要因として、夫や妻との関係性、祖父母との関係性、子どもの親同士との関係性などが挙げられる。

一方、中学生にとっての関係性要因は、飯田・石隈(2002)が指摘しているとおおり、学校生活が重要であり、その中でも特に仲間関係や教員との関係が重視される。一方近年、中学生は塾や学外の地域スポーツへの参加も盛んに行われており、地域も大切な居場所として機能している。コミュニティ心理学では、地域との関係性をコミュニティ感覚(Duffy& Wong, 1996 植村監 1999)として説明しており、地域での居場所感や貢献感は、人間の健康的発達に寄与するとされる。つまり、中学生の生活において地域との関係性が良好であるということは、中学生の健全な発達にとって不可欠なのである。

このように中学生にとって、仲間関係、教員関係、地域関係が安定しているほど、「他者」との関係は良好となり、その「他者」という枠組みの中に、地域の子どもも入りうるのである。つまり、中学生にとって重要な他者である仲間、教員、地域との関係が安定していることで、他者である地域の子どもへも肯定的な関心が向けられる可能性が高いのである。

以上より、ナーチュランスに関連する要因として、学校生活に加え地域関係も併せて検討する必要があると考えた。そこで、第4章の実証研究では、ナーチュランスに影響する要因として、関係性要因である学校生活や地域関係を取り上げ、これらとナーチュランスとの関連を検証していく。

第5節 社会文脈要因としての社会的子育て観の検討の必要性

本節では、中学生のナーチュランスに影響を与える社会文脈要因について検討する。

本来、社会文脈要因としては、社会・経済動向や文化、価値観などが研究対象となる。しかしながら、これらを直接研究対象とするためには、範囲が広すぎる上、大規模な調査が必要となってしまう。そこで、本論文ではこれら文化や社会の価値観が影響を与えていると考えられる、個人の子育て観を社会文脈要因として取り扱うこととする。

個人の子育て観や家族観は、社会・経済動向と深く関連するとされ、例えば母親の影響を絶対視する母性神話は、戦後の高度経済成長期の良質な労働力確保のために、意図的に作られた側面があると指摘されている(鈴木, 2004)。同様に近代家族観とは、2人の子どもからなる核家族を理想とし、この近代家族観を支持するための税制体系や住宅政策などが社会的に展開されてきた。このように個人のもつ子育て観と社会・経済動向は、深い関連が認められるのである。

中学生が抱く子育て観は、中学生が育てってきた家庭環境のみでなく、学校で学習する家庭科教育の影響も受けているとされ、その家庭科の学習目標は、経済・社会システムと密接なかかわりをもっている(大竹, 2002)。つまり中学生という個人のもつ子育て観は、社会的動向や価値観が強く反映されており、個人の養育行動に影響を与える(柏木, 2001)。例えば、個人がもつ子育て観とナーチュランスとの関連については、性役割分業観を持つ男性のナーチュランスが低いことが明らかとなっている(山内・松尾, 2001)。

以上より、個人の子育て観を社会的文脈要因として取り扱うことは妥当であり、個人の子育て観は、中学生のナーチュランスの規定要因として機能する可能性が高い。そこで本論文は、従来までの母親主体の子育てからのパラダイムの転換として、自分の子どもであるかないかにかかわらず、地域の大人が地域の子どもの育ちを保障していくという社会的子育て観を社会文脈要因として取り上げ、中学生のナーチュランスとの関連を明らかにすることとする。

第6節 本章の要約

本章では、中学生のナーチュランスの実証的研究のための問題提起を行った。はじめに第1節では、中学生のナーチュランスと社会的子育て観研究の課題を列挙した。その上で、母親を中心とした子育てから社会的子育てへの転換は、未だ理念が先行しており、実証研究が少ない現状を指摘した。第2節では、ナーチュランス尺度の問題点を提示し、今後の課題として中学生を対象とした尺度を形成すること、子どものネガティブな状態への共感的態度を含めること、認知・感情・行動に関する項目をバランスよく取り入れることを指摘した。第3節では、ナーチュランスの影響要因として、親子関係以外の幼少期のケア体験を取り扱う必要性を示した。第4節では、中学生の関係性要因として学校の大人関係や友達関係、地域関係を検討する必要性を示した。第5節では、社会文脈要因としての社会的子育て観を取り扱う必要性を示した。

以上、本章では、ナーチュランスの実証研究に関連する課題をまとめた。これらを踏まえ第3章、第4章の実証研究を行うこととする。

第3章 社会的子育て観にもとづくナーチュランスの関連要因の検討（研究1）

第3章では、第1章の中学生のナーチュランスの概念モデルから得られた知見を参考にし、社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスの形成に影響を与える関連要因を明らかにする。

はじめに、第1節、第2節では、社会的子育て観にもとづくナーチュランスの独自性をより明確にするために、現在子育て中の親を対象とし、「自分の子ども」へのナーチュランスと「他人の子ども」へのナーチュランスの構成概念と影響要因の違いについて、インタビュー調査を用いて探索的に明らかにする。この結果を受け、第3節では、本論文で検証する中学生のナーチュランスモデルを提示する。

第1節 事例研究1 「他人の子ども」へのナーチュランスの態度構造と規定要因I

——子育て中の親の「他人の子ども」に対する態度の面接調査(研究1-1) ——

目的

本節では、社会的子育て観にもとづいたナーチュランスの独自性を明確にするために、社会的子育ての対象となる地域の子どものナーチュランスの特徴を明らかにする。そのためには、血縁の子どもと地域の子どもの「他人の子ども」の両者に接する機会が多い、子育て中の親を対象とし、①「他人の子ども」へのナーチュランスの構成概念、②「他人の子ども」へのナーチュランス形成に与える影響要因を明らかにすることを目的とする。

方法

対象者

次世代育成を対象としたペアレンティングプログラムでは、主に「小さい子ども」への対応を学習する。そこで、本研究では「他人の子ども」を小学校低学年までの「小さい子ども」と限定することとした。対象者は、東京都西部の私立保育所および地域のスポーツ団体を通して呼びかけ、協力を得られた24名の親である。対象者が住む地域は、2000年に近隣の山が開拓されたニュータウンで、分譲高層マンション群と戸建て地区群が大多数を占めており、経済的水準の高い地域である。

本研究の対象となった親は、共働きの家族が大半であり、職種は会社員12名、教師・保育士・カウンセラー6名、パート5名、自営業1名であった。対象者の性別は、女性20名、男性4名の合計24名であった。対象者の年齢の内訳は、30代14名、40代10名であった。対象者の子どもの数は、1人6名、2人14名、3人4名であり、対象者の末子の子どもの年齢は、1歳1名、2歳2名、3歳1名、4歳3名、5歳12名、1年生1名、2年生4名であった。

実施期間

2004年4月から5月の間に家庭訪問を行い、一人約40分の半構造化面接を行った。

手続き

はじめに調査の概要を説明し、半構造化面接を実施した。半構造化面接の質問内容は次のとおりである。①「他人の子ども」へのあなたの意識や態度はどのようなものですか？②「他人の子ども」に対するあなたの意識や態度に影響を与えているものはどのようなものですか？（影響要因に子育ての経験がでてこなかった場合、補足として「子どもを育てる前と後では、「他人の子ども」に対するあなたの態度にどのような変化がありますか？」と質問した）

面接内容は、録音の同意を得て、後日すべての会話の逐語記録を作成した。逐語記録の内容をよく読み、「他人の子ども」への意識や態度に関するものと、影響要因に関するものをすべて抜き出し KJ 法により分類した。

倫理的配慮

面接調査においては、日本心理臨床学会(1998)の倫理規定にもとづき、対象者に研究の目的と内容について十分に説明して理解を求め、了承を得た。また対象となる個人が特定されないよう、匿名性に留意し記載した。

結果

「他人の子ども」への意識や態度構造

「他人の子ども」への意識や態度構造を明らかにするために、「他人の子ども」への意識や態度に関するエピソード 73 項目を KJ 法により分類した。その結果、Table 2 に示すとおり、「他人の子ども」への意識や態度はポジティブな意識や態度が 41 件(56%)、ネガティブな意識や態度が 32 件(44%)に分類された。ポジティブな意識や態度の内容は、子どもへのポジティブな声かけ 9 件(12.3%)、子どもへの興味 9 件(12.3%)、他人の子どものネガティブな状態に対する理解 9 件(12.3%)、自己とのつながりによる関心 5 件(6.8%)、子どもからの働きかけに対するポジティブな感情 5 件(6.8%)、地域の一員としてのメンバーシップ 3 件(4.2%)、責任のない気楽さ 1 件(1.3%)に分類された。

一方、「他人の子ども」へのネガティブな意識や態度構造は、つながりの拒絶 8 件(10.9%)、子どもとの接し方の戸惑い 5 件(6.9%)、大人の生活への侵害不満 5 件(6.9%)、面倒 4 件(5.5%)、子どもの親との関係 4 件(5.5%)、子どもの問題行動に対する嫌悪感 4 件(5.5%)、親子の評価への心配 2 件(2.8%)であった。

Table 2
「他人の子ども」への意識や態度構造

分類	下位項目	エピソード例	頻度	合計
ポジティブな意識や態度	子どもへのポジティブな声かけ	エレベータで一緒になった子どもに意識的に声をかける (4) 子どもと一緒に遊んでくれたときに意識的にポジティブな声をかける (3) 子どもの問題行動に対して建設的な声かけをする (2)	9 (12.3%)	
	子どもへの興味	子どもの反応のおもしろさへの興味 (5) 人間としての子どもへの興味 (3) 子どもの成長への興味 (1)	9 (12.3%)	
	他人の子どものネガティブな状態に対する理解	子どもの行動が激しいのは何か理由があるのだろうと考える (4) 子どもが何を言いたいかわかる (3) 子どもがうるさくてもしょうがない (2)	9 (12.3%)	
	自己とのつながりによる関心	自分の子どもを通した関係性 (4) 知り合いの子どもへの関心 (1)	5 (6.8%)	
	子どもからの働きかけに対するポジティブな感情	子どもから笑いかけてくれるのでうれしい (2) 子どもから声をかけられるのがうれしい (2) 子どもが好意をよせてくれるのでうれしい (1)	5 (6.8%)	
	地域の一員としてのメンバーシップ	子ども集団の中で自分の子どもは育つ (1) 地域の子どもの中で自分の子どもは生活している (1) 地域の大人として信頼を寄せてほしい (1)	3 (4.2%)	
	責任のない気楽さ	責任がないからかわいく感じる (1)	1 (1.3%)	
小計			41 (56.0%)	
ネガティブな意識や態度	つながりの拒絶	知らない子への無関心 (3) 子どもに限らず人付き合いの負担 (3) あいさつ以上の関わりの負担 (2)	8 (10.9%)	
	子どもとの接し方の戸惑い	遊び方がわからない (3) 注意したらきつと子どもはキレルと思うので躊躇する (2)	5 (6.0%)	
	大人の生活への侵害不満	うるささへの嫌悪感 (2) 汚されることへの嫌悪感 (2) 大人の空間の侵害への嫌悪感 (1)	5 (6.9%)	
	面倒	一緒に遊ぶめんどくささ (4)	4 (5.5%)	
	子どもの親との関係	人の家にどこまで踏み込めるか (2) 子どもの親との関係の負担 (1) 子どもは人のうちのものという感じだから干渉しない (1)	4 (5.5%)	
	子どもの問題行動に対する嫌悪感	やりすぎの行為に対する嫌悪感 (2) 物を投げてこられたことへの嫌悪感 (1) 公共の場所で騒ぐことへの嫌悪感 (1)	4 (5.5%)	
	親子の評価への心配	自分の子どもへの心配 (1) 自分の評価への心配 (叱ることを通して) (1)	2 (2.8%)	
小計			32 (44.0%)	
合計			73 (100.0%)	

「他人の子ども」に対する意識や態度の影響要因

「他人の子ども」への意識や態度の影響要因をKJ法で分類した結果、件数の頻度から「子育て経験」、「幼少期の体験」、「その他」の3つに分類できた。以下、「子育て経験」、「幼少期の体験」、「その他」の3つの枠組みに沿って結果を述べていく。

「子育て経験」が「他人の子ども」への意識や態度に与える影響は、Table 3に示すとおり「子育て経験」のポジティブな側面28件(23.1%)とネガティブな側面15件(12.3%)の合計43件(35.3%)が示された。ポジティブな側面としては、自分の子どものため11件(9.0%)、子ども・親理解6件(4.9%)、長期的な自己とのつながり4件(3.4%)、家族同士のポジティブな関係性3件(2.5%)、自己のため3件(2.5%)、子ども同士の関わりへの許容性1件(0.8%)が示された。一方、ネガティブな側面としては、親同士の関係の難しさ4件(3.4%)、自己のストレス度3件(2.5%)、異質性に対する受容度の低さ3件(2.5%)、他人への不信感2件(1.6%)、競争相手としての他人1件(0.8%)、ジェンダー1件(0.8%)、子どもの私有化1件(0.8%)が示された。

「幼少期の体験」が「他人の子ども」への意識や態度に与える影響は、Table 3に示すとおりポジティブな側面44件(36.0%)とネガティブな側面13件(10.8%)に分類された。ポジティブな側面は、家族同士のポジティブな関係17件(13.9%)、親の他人へのポジティブな態度10件(8.2%)、子ども時代の遊びの思い出9件(7.4%)、世話経験5件(4.1%)、親の自分へのポジティブな態度3件(2.4%)であった。一方、ネガティブな側面は、地域の大人のネガティブな態度4件(3.4%)、異質性に対する地域の寛容度の低さ4件(3.4%)、関わりの経験不足2件(2.4%)、幼少期のさびしさ2件(2.4%)、親の他人との関わりの狭さ1件(0.8%)であった。

その他の「他人の子ども」への意識や態度に与える影響は、Table 3に示すとおり、都市生活によるネガティブな要因14件(11.5%)と、仕事上のポジティブな経験3件(2.4%)、発達的な知識2件(1.6%)、人嫌いな性格2件(1.6%)、他人のポジティブなエピソード1件(0.8%)であった。

Table 3
ナーチュラランスに与える影響要因

分類	下位分類	項目	頻度	
子育て経験	ポジティブな側面	自分の子どものため	11	(9.0%)
		子ども・親理解	6	(4.9%)
		長期的な自己とのつながり	4	(3.4%)
		家族同士のポジティブな関係性	3	(2.5%)
		自己のため	3	(2.5%)
		子ども同士の関わりへの許容性	1	(0.8%)
	ネガティブな側面	親同士の関係の難しさ	4	(3.4%)
		自己のストレス度	3	(2.4%)
		異質性に対する受容度の低さ	3	(2.4%)
		他人への不信感	2	(1.6%)
		競争相手としての他人	1	(0.8%)
		ジェンダー	1	(0.8%)
		子どもの私有化	1	(0.8%)
		小計	43	(12.2%)
幼少期の体験	ポジティブな側面	家族同士のポジティブな関係	17	(13.9%)
		親の他人へのポジティブな態度	10	(8.2%)
		子ども時代の遊びの思い出	9	(7.4%)
		世話経験	5	(4.1%)
		親の自分へのポジティブな態度	3	(2.4%)
	ネガティブな側面	地域の大人のネガティブな態度	4	(3.4%)
		異質性に対する地域の寛容度の低さ	4	(3.4%)
		関わりの経験不足	2	(1.6%)
		幼少期のさびしさ	2	(1.6%)
		親の他人との関わりの狭さ	1	(0.8%)
小計	57	(46.8%)		
その他	都市生活による ネガティブな要因	子どもの過ごしにくさ	5	(4.1%)
		狭い人間関係	4	(3.4%)
		責任の回避	2	(1.6%)
		情報の多さへの戸惑い	2	(1.6%)
		地域に対する責任感の薄さ	1	(0.8%)
	仕事上のポジティブな経験	3	(2.4%)	
	発達的な知識	2	(1.6%)	
	人嫌いな性格	2	(1.6%)	
	他人のポジティブなエピソード	1	(0.8%)	
	小計	22	(17.9%)	
合計			122	(100.0%)

考察

「他人の子ども」へのナーチュランスの構成概念

本研究では、ナーチュランスという概念が新奇なものであるために対象者が理解しにくいと考え、「他人の子ども」へのナーチュランスそのものを面接調査では求めず、広く「他人の子ども」への意識や態度に関する内容を求めた。そして面接調査から得られた「他人の子ども」への意識や態度の中のポジティブな側面を参考にナーチュランスの構成概念を検討し、その内容を認知、感情、行動面に分類した。

その結果、「他人の子ども」へのナーチュランスの構成概念は、Table 4 に示すとおり認知面として、子どもへの興味、他人の子どものネガティブな状態に対する理解、自己とのつながりによる関心、地域の一員としてのメンバーシップが挙げられた。感情面としては、子どもからの働きかけに対するポジティブな感情、行動面としては、子どもへのポジティブな声かけ、子どもの問題行動に対する建設的な声かけが示された。

まとめると「他人の子ども」へのナーチュランスが高い人は、地域の子ども、特に知っている子どもに対しては関心をもち、子どもの反応や世界に対しても興味を示す。子どもと接し、子どもから親しくされることを通し、子どもにポジティブな感情を抱き、子どものネガティブな状態に対しても共感的理解を示す。また、子どもが困ったときや、危険なときには、地域の大人として自発的に声をかける。このように「他人の子ども」へのナーチュランスは、大人が主体的に関わる場合や、子どもから関わってくる場合など、「他人の子ども」との相互作用の中で生起することが明らかとなった。

一方、このような「他人の子ども」へのナーチュランスを低めるものとしては、「他人の子ども」への意識・態度のネガティブな側面が関連する。その具体的な内容としては、つながりの拒絶、子どもとの接し方の戸惑い、大人の生活への侵害不満、面倒、子どもの親との関係、子どもの問題行動に対する嫌悪感、親子の評価への心配などが挙げられた。つまり、そもそも対人関係の苦手さが存在するため、子どもとの関係性形成のみでなく、子どもの親との関係性形成に対しても、躊躇する様子が示された。

Table 4

「他人の子ども」へのナーチュランスの構成概念

分類	内容
認知	子どもへの興味 他人の子どものネガティブな状態に対する理解 自己とのつながりによる関心 地域の一員としてのメンバーシップ
感情	子どもからの働きかけに対するポジティブな感情
行動	子どもへのポジティブな声かけ 問題行動に対する建設的な声かけ

「他人の子ども」へのナーチュランスの影響要因

「他人の子ども」へのナーチュランスの影響要因として挙げられた内容は、大きく「子育て経験」、「幼少期の体験」、「その他」に分類できた。はじめに性差による「他人の子ども」へのナーチュランスの特徴を述べた後、「子育て経験」、「幼少期の体験」、「その他」について順に述べていく。

性差についてであるが、本研究では20名の女性と4名の男性に面接を行った。少数でかつ男女比が5:1と割合も均等でないが、特徴としては以下のことが示された。

「子育て経験」を行う前、女性20人の中で「子ども好きだった」と回答した人は3名にすぎなかった。その他の7名は「どちらでもない」と述べており、残り10名は「子どもに興味もなかった、または嫌いだった」と答えている。一方男性4名のうち「子ども好き」と答えた人は2名であり、残りの2名のうち1名は「特に好きというわけではないが、嫌でもなく自然と声をかけていた」と答え、もう1人は「あまり興味がなかった」と回答した。つまり「子育て経験」前において、女性が特に「子ども好きである」という結果は示されず、男女ほぼ変わらない結果となった。特に女性の中に「子どもは仕事の邪魔だと思っていた」、「大人の生活を壊すものだと思っていた」などの発言が示された。

次に「子育て経験」が「他人の子ども」へのナーチュランスに影響を与える内容で、最も多かったものは、自分の子どものためであった。つまり「他人の子ども」と接する理由としては、自分の子どもの人生を豊かにしてほしいという内容と、何か問題があったときに頼りにしたいという内容が主なものであった。これらの内容は、子どもに対する無償のポジティブな関心や態度というよりも「他人の子ども」や「他人の家族」が自分の子どもの成長にとって、また子育てを行う上で重要な資源として認識されており、その資源を有効に活用したいという利己的な側面が示された。

「子育て経験」が「他人の子ども」へのナーチュランスに影響を与えた上記以外の要因としては、子どものネガティブな状況の理解や、親の置かれている立場の理解が示された。これらは「子育て経験」を通して、「他人の子ども」や親への共感的な態度が促された結果だといえる。一方、「子育て経験」によるネガティブな側面としては、親同士の関係の難しさ、自己のストレス度、異質性に対する寛容度の低さ、他人への不信感、競争相手としての他人、ジェンダー、子どもの私有化などが挙げられた。地域の子どもの関係性で生じるネガティブな内容ではなく、子どもの親や他者との対人関係形成に伴う問題が浮き彫りになった。つまり「子育て経験」を通して、対人関係スキルや他者への信頼感、自己への基本的信頼感など、親自身の自己のあり方が地域の子どもや家族への態度に影響を与える結果となった。

次に、「幼少期の体験」の内容としては、家族同士のポジティブな関係、親の他人へのポジティブな態度、子ども時代の遊びの思い出、世話経験、親の自分へのポジティブな態度が示された。子どもに対する接し方を学習する機会として、世話経験や子ども時代の遊び経験が挙げられたが、その他にも家族同士のポジティブな関係や親の他人へのポジティブな態度など、親子関係を越えた関わりが影響要因として示された点は興味深い。親子間の愛着や親の対人関係パターンは、子どもの愛着や子どもの対人関係パターンに影響するとされるが、今回の結果から幼少期、親以外の他人との関わりで生じた愛着関係や他人との対人関係は、自身が大人になった時、「他人の子ども」との関係に影響する可能性が示された。

一方、「幼児期の体験」のネガティブな側面は、地域の大人のネガティブな態度、異質性に対する地域の寛容度の低さと世間への不信感、関わりの経験不足、幼少期のさびしさ、親の他人とのかかわりの狭さが示された。異質性に対する寛容度の低さや、大人の閉鎖的で他者へのネガティブな態度は、個人の問題としてのみではなく、社会の問題としても認識を深める必要がある。つまり、社会全体で異質のも

のを受け入れる文化や、大人同士が肯定的に関わりあえる関係性形成を保障していくことが求められているのである。

「その他」の要因としては「都市生活によるネガティブな要因」、「仕事上のポジティブな経験」、「発達の知識」、「人嫌いな性格」、「他人のポジティブなエピソード」が示された。特に「都市生活によるネガティブな要因」としては、子どもの過ごしにくさ、狭い人間関係、責任の回避、情報の多さへの戸惑い、地域に対する責任の薄さが示された。都市部に住む子育て中の親 160 名に住まいに関するアンケートを行った結果、子どもが過ごせる場所が少ないこと、近所に気を使いながら子育てをしている実態が示された(矢郷, 1997)。つまり、子どもの声や物音で一度近所の人から苦情がきた場合、子どもを外に出さない、あえて住居から離れた公園に行くなど、近隣との関わりに対して拒否的になる傾向が示されたのである。

以上のように本節では、「他人の子ども」へのナーチュランスの影響要因としての性差、「子育て経験」、「幼少期の体験」、「その他」について考察した。次節では、本節で取り扱った「子育て経験」を取り上げ、この「子育て経験」を通してどのように「他人の子ども」へのナーチュランスが変容したのかを分析する。

第2節 事例研究2 「他人の子ども」へのナーチュランスの態度構造と規定要因Ⅱ ——子育て経験を通じた態度変容(研究1-2) ——

目的

本節では、「子育て経験」を通して、「他人の子ども」への意識や態度にどのような変化が見られるのか、そのプロセスを明らかにすることを目的とする。

方法

対象者

前節で対象となった24名の面接記述を臨床心理士1名(男性)と心理学を専門とする大学教員1名(男性)、臨床心理学を専攻する大学院生1名(男性)で検討し、「子育て経験」の前後に子どもへの意識や態度に特徴が示された4事例を取り出した。事例として取り上げる4名は、「子育て経験」前に子どもへの意識や態度がポジティブであり「子育て経験」後も継続してポジティブな事例2名、「子育て経験」前に子どもに対してネガティブであった意識や態度が「子育て経験」を通してポジティブに変容した事例1名、「子育て経験」前に子どもに対してネガティブであった意識や態度が「子育て経験」後も継続している事例1名である。対象者はTable 5に示した。

Table 5
対象者の概要

対象	性別	年齢	子どもの年齢	「子育て経験」前	「子育て経験」後
A	男	30代	2・5歳	P	P
B	女	30代	2・4歳	P	P
C	女	30代	5歳	N	P
D	女	30代	7・9歳	N	N

註)Pはポジティブ, Nはネガティブを示す。

実施期間

2004年4月から5月

手続き

本研究で取り上げる4つの事例の逐語記録を熟読し、「子育て経験」前後の「他人の子ども」への意識や態度に関する記述を抜き出した。次に4つの事例を比較することで、「子育て経験」が「他人の子ども」へのナーチュランスにどのような影響を与えたのかを「幼少期の体験」を踏まえ検討した。

倫理的配慮

対象者が研究 1-1 と同様であるため、研究 1-1 の手続においてインフォームドコンセントを行った。また本研究においても対象となる個人が特定されないよう、匿名性に留意し記載した。

結果

「子育て経験」を軸とした子どもへの意識や態度の変容に関して、ポジティブな意識や態度を継続している事例、ネガティブな意識や態度からポジティブな意識や態度へ移行した事例、ネガティブな意識や態度を継続している事例の順に述べていく。

事例 1 : 「子育て経験」を通して「他人の子ども」へのポジティブな意識や態度を継続した事例

A さん(30 代男性)

幼少期の体験：「親戚の子どもと仲良く遊んでおり、子どもには結構うけていた。ボーイスカウトで小さい子どもともよく関わったし、子ども同士でもよく遊んだ」

「子育て経験」前：「子どものテーマパークでバイトをした。子どもに対してはアイコンタクトに気をつけて、視線が同じになるように座って応じるという教育を受けた。いつも子どもに何かしてあげたいという目でみていた。プライベートのときは、これほどまでの親近感はなかったかもしれないが。

社会人になると少しすれてきた。子どもがかわいいと言えるのは、受け手がないと言えない。そうじゃないと浮いてしまう。子どもが好きっていつてもそれに対して暖かい目がないと「何あんた」と言われる。こっぴどかしくなっちゃう。前にたたさされている感じで。特に男はそう。今少し変わってきているかもしれないけど。会社の中で、相手が親で子どもがいるなら子どもについての会話が成立するけど、それ以外は絶対出せない。というか全く関心も反応もないから・・・共通の話題としては出さない。会社での勤務中、隣でごはん食べている子どもをかわいいと思ってもきっと顔にださない。

子どもに対しての最初の声のかけ方とかは、バイトの影響が大きい。最初の一步が半強制的でも、子どもがいいようにフィードバックしてくれるからとてもよかった。それまでは、子どもに親切にするというのは表に出しにくかった。バイトの時は、周りがそういう風にやっているし、半強制的にやると結構いい。環境にのせられて親切にしていた。環境の後押しで変わった部分が大きかった。だけどその後環境がなくなったために、消極的になってしまった」

「子育て経験」後：「子育て前は、子どもはいい子が当たり前だった。子どもを育てた後は、悪い子に対しても許容範囲が増えた。

子どもをもったら他の子どもに対しても自分から関わるようになった。他の子にも喜んでほしいと思うようになっていく。多分基本は子どものほうからよってこないと声をかけない性格だと思う。だけど、バイトの時に、声をかけたら喜んでフィードバックされるという体験が原体験になっている。相手が喜べば自分もうれしい。

だめだよってきかないときが困る。自分のことを気に入ってくれるのはわかるけど、自分の精神状態による。おだやかな時は許容範囲が広いけど。汚い言葉は大丈夫。こうしろといったことに反発してくるのは嫌。基本的には一方的に命令するつもりはなくて、説明しようと思っている」

事例1の男性は、幼少期の小さい子どもと遊んだ経験が「他人の子ども」への態度に影響しているが、それ以上にバイトでの経験が大きいといえる。子どもとの関わり方についてアイコンタクトや視線を合わせるなどの具体的な研修を受けた後、強制的にそれを実践する機会が与えられている。主体的に子どもに関わった結果、「相手が喜んでくれる」姿を見てさらに主体的な関わりや子どもに対する共感的なまなざしが形成されていった。

しかしバイトから離れ、社会人として仕事をする中で、一度形成された子どもへの共感的な態度を表に出しにくい男性社会の風土を経験する。その中で事例1の男性も以前に比べると、子どもへの共感的な関わりは消極的になっていた。「子育て経験」を通して、再び子どもたちと接する機会が増え、バイトで味わった子どもの反応を思い出しながら、多くの子どもたちと積極的に関わるようになった。また自身の「子育て経験」から、子どものネガティブな状態への共感的理解も可能となっており、より深い子ども理解が可能となった。

事例2 「子育て経験」を通して「他人の子ども」へのポジティブな意識や態度を継続した事例

Bさん(30代女性)

幼少期の体験：「いとこが全員年下で、小さい頃からいところを面倒みたり、中学生、高校生、大学生になってもディズニーランドに連れて行ったり、そういう経験あったな。3人きょうだいだっただけ。いとこが全員小さいので、違和感なくおしめ変えていたり、両親が京都出身でしょっちゅうそっちに行ったり、子どもだけで新幹線でやってくるのをこちらで受け取って1週間面倒みたりとか。むこうは街中で、人の出入りが多かった。自分がそこに行くとき周りの人がかわいがってくれるし、その中に入れてくれる。町内のお祭りに入れてくれたりする。東京者が行っても入れてくれたりする。

いろいろな人と関わる機会が保障されていた。いろいろな人と関わるのは、わくわくしたし、京都に行って電車に乗るといろいろな人が話しかけてくる。これ食べなさいとか。いろいろな人と関わることは抵抗ない。東京だとどうしても人が限られてしまう。それでも団地で育っていたから、うちの家でもいろいろな人が入ってきたし、人の家にもよく入っていた。お店やっていたから、いろいろな人が入ってくるしね。小さい子がお使いにきたりとか。そういうの大きいね。だからいろいろな年代の人とつきあっていた。恵まれていた。

自分のお母さんとかお父さんも人に話しかけるのが上手。自分が小学生の時の親の様子は、いろいろな人と話していたし、いろいろな人の輪の中に入っていた。親も同じなのだろうね。人が嫌いじゃなくてね」

「子育て経験」前：「子ども好き・・・。子どもに対する興味はあった。子どもは正直だからね。子どもは自分の思ったとおりにやったりする。職業柄かね。人間が一番おもしろいと思うしね」

「子育て経験」後：「日ごろは、保育所中心の人間関係だからね。この家(マンション)に住むようになって、自分の子たちは(周りから)隔離させてしまっていると思っている。いろいろな人とかかわりをもたせたいと思っている。なるべくいろいろな人とつきあわせたい。自分が仕事でどんどん忙しくなると、学童が終わった後とか自分たちでかわりを持たないといけなくなってくる。そういう時に小さい頃から知っている人がいるといいなと思って。学童終わった後の放課後を今から心配している。うまく広がったらいいいなと思っている。何かあったときに助けてもらえるといいな。隣には何か困ったことがあ

ったら頼っていいと思っている。そういう人が増えていけばいいなど。いろんな人と接しておいて、いろんな人は自分に持っていないものをもっているから。人に対して、自分から接していけるというのを持ってほしい。京都に行って話しかけてくれたおばちゃんのように、話しかける人間になってほしいし、それに対応できる人になってほしい。

エレベータに乗ったらなるべく小学生に話しかけるようにしている。意識して話しかけるようにしている。小学生とかね。なんか話しかけたそうにしている。私もじろじろ見ているのだと思う」

事例 2 の女性は、幼少期、いとこの世話を常にしており、それ以外にも自分の住んでいる東京や母親の実家の京都で様々な人々と関わり、ケアされる経験を有している。また、事例 2 の女性は、親が他人とポジティブに関わる姿を見て育っている。「子育て経験」の前から子どもに対して興味があり、子どもに関連する職業を選択している。親となり「子育て経験」を通して、地域での子どもの育ちや地域での子育てを強く意識するようになった。自分の子どもに対しても「いろいろな人と関わってほしい」と願うようになり、同時に、何かあったら地域の人を頼りたいという思いを抱いている。親として地域の子どもの積極的に声をかけるなど、「子育て経験」を通して、「他人の子ども」へのポジティブな意識や態度がさらに強まった。

事例 3 「子育て経験」を通して「他人の子ども」への意識や態度がネガティブからポジティブへ変容した事例

Cさん(30代女性)

幼少期の体験：「親もフルタイムで働いていて、こんな感じでみんなに育ててもらった。一人っ子の女の子が何家族か集まってみんなに面倒を見てもらった感じ。他の友達の親も友達という感じ。なぜやっているのと怒られたり。0歳からずっと面倒みてもらっている。大人とも子どもとも関わってもらっていたから、よその子に抵抗ない。自分の親も他の子も面倒みて。保育所が早かったから毎日習い事だった。習い事で友達が違って。今日はこのお家という感じだった。一人っ子。社宅を出ても趣味が親同士一緒に、結局週1回は会うんだよね。テニス旅行とか親中心で行って、そこら辺で子どもは遊んでいるの。親はテニスしていて、子どもはバイバイという感じで。子ども同士で自転車借りてまわって遊んでいた」

「子育て経験」前：「子ども嫌いだったかも。特に小学校低学年の子は近くに寄らないでという感じ。世の中のお母さんって、電車でぎゃーとって平気でしょ。子どもも子どもだけ親も親。ああいう姿には絶対なりたくないと思って。いちよう子どもを見たら「かわいいね」とは言っていたけど、きっと心のこもっていない言葉で言っていたと思う。「おめでとう」、「ふーん」ぐらい。子どもは産まないと思っていた。結婚したら生まないよと言っていた。周りから子どもはと言われて・・・それなら女に生まれた能力を生かそうと思って。能力を何で生かしていないのかと思って。自分のメンツというか、女に生まれたらその能力はすべて生かさないと、と思っていた。だけどいざ作るとなかなかできなくて。子ども産んだら、生活変わっちゃうし」

「子育て経験」後：「子どもが実際生まれるとすごくかわいくて。この子に関わる子はすべてかわいいと思う。出産して感動した。自分の子どもにまつわるすべての人がかわいいと思うようになった。自分とオーバーラップしている感じ。いろいろな人から面倒みてもらったから自分もそうするのは自然とい

う感じ」

事例 3 の女性は、幼少期に家族ぐるみのポジティブなつきあいを経験しており、その中で様々な子どもや様々な大人との関係性を築いている。その後、仕事中心の生活になり、子どもと接する機会も減る中で、「子ども」は自分の生活を変えてしまうものであり、全く関心のない存在として認識していた。結婚を通して、周囲から子どもを持つことを期待され、子どもを産むことは自分の能力の一つであると感じられるようになってきた。親となり、自分の子どもを育てる中で、幼少期の家族ぐるみの関係を思い出し、自分の子どものみでなく、自分の子どもに関わるすべての子どもに対してポジティブな意識や態度を持つようになった。

事例 4 子育て経験を通して「他人の子ども」への意識や態度がネガティブを維持した事例

D さん(30代女性)

幼少期の体験：「団地に住んでいた。私の友達が家に来ることは親も好きじゃなかった感じ。地域の大人の人は挨拶をしていた程度かな。挨拶はしないといけないと思っていたから。だけど別に挨拶してくれない人もいた。子ども会とかもあったけど、私自身が避けていた。好きじゃなかった。親も人と付き合うのが好きじゃなかったかも」

「子育て経験」前：「子どもが生まれる前はもっとそうで、電車の中で微笑みかけられても困る。どうすればいいのかわからない。電車の中で騒ぐ子とか、子どもに対して嫌な気分だった。子ども嫌いだし、人嫌いだね」

「子育て経験」後：「見たことがある子は気になって「どこ行くの」などの挨拶はする。向こうが知っていてこっちに挨拶することもある。挨拶ぐらいかな。それ以上関わるのは・・・私子ども嫌いなの。申し訳ないほど嫌いなの。本当は自分の子どもも関わりたくないと思うことある。放任主義なの。子育ては。だけど自分の子どもは責任あるから育てているけど、他人の子どもと遊ぶことはできない。基本的に人嫌いなの。だから家にも人を呼ばないし。自分の中で、子どもとどうやって話したらいいかわからない。どう接したらいいのかわからない。他人の子どもからされることで嫌なのは、汚い手で触られることや電車の中で靴を履いたまま座るなど。親になってからは親に対して注意したくなる。どうして子どもに注意しないのかとか靴脱がせないのかとか思ったりする。

最近ちょっと子どもの友達だったらいいやと思うようになってきた。その子たちになれてきた気がする。全く知らない子はなれないけど・・・付き合いが長くなってきた。子ども同士も。私自身がなれてきた」

事例 4 の女性は、幼少期、自身も親も閉鎖的な人間関係を経験していた。子育てをする前は、子どもに対する興味は全くなく、子どもに限らず人間に対するネガティブな関係性を形成していた。その後子育てを経験するが、子育てを通して他人の親や子どもと接することを負担と感じており、自ら関わりをもとうとはしていない。しかしながら、その中でも何人かの子どもの友達に対しては、少しずつであるが関わり方に変化が生じていた。

考察

「子育て経験」以前から「他人の子ども」へのナーチュランスが高い事例1の男性と事例2の女性は、幼少期に小さい子どもとの接触や、地域の大人との関わりが豊かにあり、その後成人期にいたるまで継続して小さい子どもと関わる機会を伴っていた。子どもへのポジティブな態度形成には、子どもとの接触経験が重要であるとの先行研究の指摘どおり(荻津・山田, 1993; 喜多, 2001; 山内・松尾, 2001; 中西・牧野, 1989a; 1989b), 本研究でもそれを支持する結果となった。

子どもとの接触経験があり、「他人の子ども」へのナーチュランスが「子育て経験」前から高かった事例1においては、「子育て経験」を通して、子どものネガティブな状態への理解が深まった。子育て場面では、子どものネガティブな状態と向き合い、そのネガティブな状態をも包み込むような対応が求められる(鯨岡, 2002)。子育てを通して自分の子どものネガティブな状態への理解を繰り返すことで、「他人の子ども」へのネガティブな状態に対しての理解が深まった。

次に、「子育て経験」以前は、「他人の子ども」へのナーチュランスが低かったが、「子育て経験」を通して「他人の子ども」へのナーチュランスが高まった事例3の特徴としては、事例1や事例2と同様に幼少期に地域の大人との関係や子ども同士の関係が豊かであった。しかし青年期以降は学校や仕事中心の人間関係となっており、日常生活も都市生活の影響で近隣との関係はあまりなく、「他人の子ども」への関心は低いものとなっていた。しかしながら、子どもを育てるプロセスで、幼少期のポジティブな体験が想起され、幼少期に出会った地域の大人たちへの同一化が生じ、この同一化を通して、自分の子どもおよび「他人の子ども」へのナーチュランスが高まった。

この事例3で特徴的な点は、幼少期のポジティブな体験と成人期までの子どもとの接触頻度についてである。幼少期に子ども同士で関わる経験や様々な大人からのケア体験があったとしても、日常生活の中で子どもと接触がない生活を送っていると、子どもへの関心は向きにくいことが明らかになった。逆に言うと、子どもへの関心が継続されるためには、子どもと接触する機会を社会的に保障する必要があるのかもしれない。例えば、企業研修でインターンとして保育所や小学校で実習したり、土日の地域のボランティアの時間を保障できるような労働体制を整えたりというような工夫が求められるのである。

最後に、「子育て経験」前および「子育て経験」後も継続して「他人の子ども」へのナーチュランスが低かった事例4の女性は、「他人の子ども」へのナーチュランスが発達しているとはいえなかった。そこに見られる特徴としては、幼少期の閉鎖的な生活であり、現在自分が親となった場合でもその閉鎖性を継続していた。

「子育て経験」前、子どもへの意識や態度がネガティブであった事例3と事例4を比較すると、事例3の場合、子育て経験を通して過去の豊富なケア体験を想起し、幼少期に関係した人物と同一化する中で、「他人の子ども」へのナーチュランスを高めていった。子どもとの接触機会の不足という環境要因により子どもへのネガティブな意識・態度を形成していたとしても、幼少期に子ども同士や他人の大人とのポジティブな関係性を有していると、子どもとの接触機会が保障されることで子どもへの意識や態度がポジティブに変容する可能性が高いことが示された。事例1, 事例2, 事例3の場合、自分の子どもとのポジティブな関係性が「他人の子ども」とのポジティブな関係性に般化した。前述した第2章では、自己愛を子どもへ投影するケースを想定し、自分の子どもとの関係は、「他人の子ども」へ般化しない場合があると述べた。それでは、どのような場合に、自分の子どもとのポジティブな関係が、「他人の子ども」

へ般化し、どのような場合に、般化しないのであろうか。事例1、事例2、事例3では、幼少期の親子関係が良好であり、家族以外の他者との関係も良好であった。一方、自分の子どもとのポジティブな関係が「他人の子ども」に般化していない事例4では、幼少期の親子関係は特に問題なかったが、家族以外の他者との関係は閉鎖的であった。そのため子育て期になり、自分の子どもとは関係性が築けてもそれが他者である「他人の子ども」には、般化しにくいようであった。以上より、幼少期に親の他者との関係や子ども自身の他者との関係が良好な場合は、子育て期において自分の子どもとのポジティブな関係が、「他人の子ども」との関係に般化されやすいことが明らかとなった。しかし、親の他者との関係や自身の他者との関係が良好でなかった場合は、子育て期において子どもとのポジティブな関係が他人の子どもとのポジティブな関係に般化しにくい可能性が示唆された。

なお本事例では、「子育て経験」前に、子どもへの意識や態度がポジティブであったが「子育て経験」後にネガティブへ移行したケースは示されなかった。その理由として、今回は研究に了承を示したケースのみが対象であったこと、24名の少数事例であったことが関連すると思われる。子どもに対してポジティブな態度が子育て経験を通してネガティブな態度へ移行したケースの分析は、今後の課題として示された。

以上、「子育て経験」を通じた事例研究の結果から、中学生のナーチュランスを形成するためには、継続した子どもとの接触機会、幼少期に地域の大人と関わった経験、子ども同士で遊んだ経験、親と他人とのポジティブな関係などが関連することが考えられる。もし現在の中学生にこれらの経験の不足が予想されるとしたら、中学生はまだ育てられる立場でもあるので、中学生の時期からでも、地域の大人からケアしてもらったり、友達同士思いっきり遊んだり、他者とのポジティブな関係を促したりする環境保障が必要となる。

以上の結果を考慮して、第8章以降の社会的子育て観にもとづいた中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発を行うこととする。

第3節 本論文で検証する中学生のナーチュランスモデル

第1章では、ナーチュランスに関する先行研究を概観し、中学生のナーチュランスに影響する個人的要因、関係性要因、社会文脈要因に関連する多くの変数を示した。また、子どもとの接触体験中に生じる媒介変数として、子ども要因、関係性要因、同一化・対人理解要因、内的作業モデル要因を取り上げ、中学生のナーチュランスモデルを作成した。

続く、第2章では、中学生のナーチュランスモデルとして、個人的要因では、親子関係以外の要因検討の必要性、関係性要因では、学校の友達関係、教員関係、地域関係の検討の必要性、社会文脈要因では、社会的子育て観を取り上げる必要性を述べた。

さらに、本章の第1節、第2節の子育て期を対象とした予備調査より、中学生のナーチュランスに影響を与える要因としては、家族同士のポジティブな関係、親の他人へのポジティブな態度、子ども時代の遊びの思い出、世話経験、親の自分へのポジティブな態度が関連することが示唆された。これらを踏まえ、本論文で取り扱うナーチュランスに影響を与える個人的要因としては、乳幼児との接触頻度、遊びや世話経験を含んだ幼少期の異年齢との関わり、地域の大人による幼少期のケア体験とした。

以上を含め、本論文で取り扱う中学生のナーチュランスモデルを **Figure 4** に示した。はじめに、個人的要因、関係性要因、社会文脈要因から規定されているプログラム前のナーチュランスがある。そこに、保育体験などを含むペアレンティングプログラムを実施することで、子ども関係、保育士関係が生じ、それが過去の人物との同一化や対人理解を促し、内的作業モデルに影響を及ぼす。この内的作業モデルを通して、プログラム後のナーチュランスが変容するというモデルを作成し、本論文を通して検証する。具体的には、第4章で、ナーチュランス尺度を作成した後、個人的要因、関係性要因、社会文脈要因とプログラム前の中学生のナーチュランスの因果関係を検証する。続いてプログラムの効果測定の中で、ナーチュランスの媒介変数の検証を取り扱う。第8章で、媒介変数として体験過程内容の子ども関係と保育士関係、第9章で、体験過程内容の同一化・対人理解、第10章で、体験過程内容の内的作業モデルを取り扱い、これらがプログラム後の中学生のナーチュランスに与える影響を明らかにする。

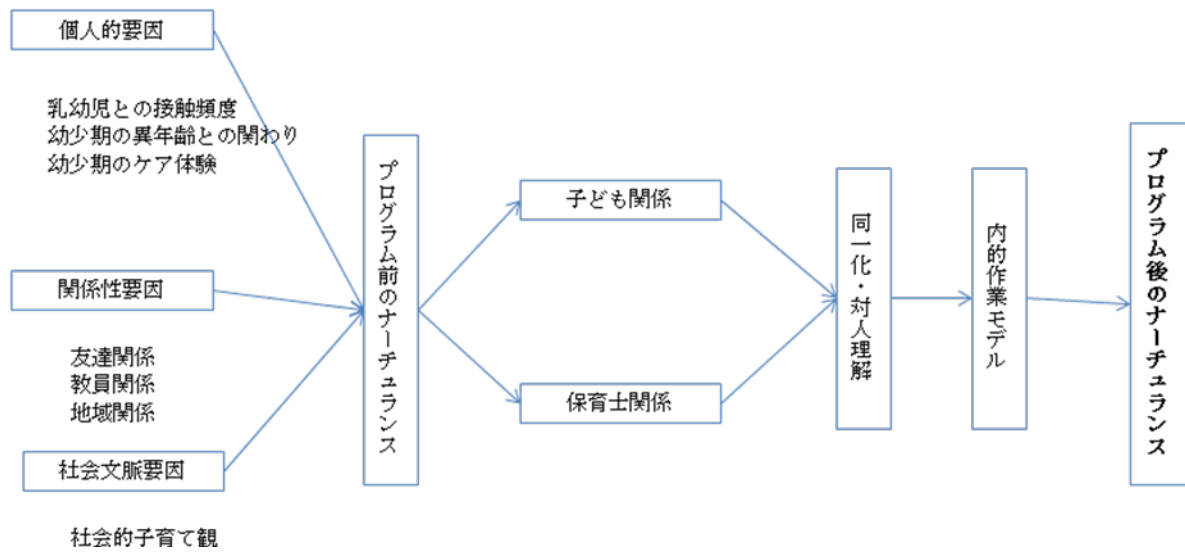


Figure 4. 本論文を通して検証する中学生のナーチュランスモデル

第4節 本章の要約

第3章第1節では、子育て中の親を対象とし、「他人の子ども」に対する意識や態度についての面接調査を行った。面接結果から得られた「他人の子ども」への態度の構成内容のポジティブな側面を参考に社会的子育て観にもとづくナーチュランスの構成概念を検討し、その内容を認知、感情、行動に分類した。

次に、第2節では、第1節で取り上げた対象者の中で、「子育て経験」前後の「他人の子ども」への態度に特徴が示された4事例を取り上げ分析した。その結果、「子育て経験」以前から「他人の子ども」へのナーチュランスが高い人は、幼少期に小さい子どもとの接触や地域の大人との接触が豊かにあり、その後成人期にいたるまで継続して小さい子どもと関わる機会を伴っていた。

「子育て経験」以前は、「他人の子ども」へのナーチュランスが低かったが、「子育て経験」を通して「他人の子ども」へのナーチュランスが高まった人の特徴は、幼少期に地域の大人との関係や子ども同士の関係が豊かにあり、それらの経験を子どもとの相互作用の中で想起していた。「子育て経験」前および「子育て経験」後も継続して「他人の子ども」へのナーチュランスが低い人は、幼少期に閉鎖的な生活や対人関係を有しており、現在自分が親となった場合でもその閉鎖性は継続していた。

最後に第3節では、本論文で取り扱う中学生のナーチュランスモデルを提示した。本論文で取り扱う中学生のナーチュランスモデルは、個人的要因、関係性要因、社会文脈要因から規定されているプログラム前のナーチュランスがはじめに存在し、プログラム体験過程内容として、子ども関係、保育士関係が生じ、それが同一化や対人理解を促して、内的作業モデルを規定し、この内的作業モデルを通して、プログラム後のナーチュランスに影響を及ぼすというものである。

以上より、第4章では、中学生のナーチュランスの関連要因を明らかにするための予備調査を実施し、本論文で検証する中学生のナーチュランスモデルを提示した。

第4章 社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランス尺度の作成と 因果関係モデルの検討

第4章では、中学生のナーチュランスを測定するための項目と中学生のナーチュランスに影響を与える要因を測定するための項目を具体化させ、ナーチュランスモデル、社会的子育て観モデルを検証することを目的とする。

第1節 中学生を対象とした面接調査(研究2)

目的

本節では、中学生を対象とした面接を行い、中学生のナーチュランスの尺度作成に向けて、質問項目を選定することを目的とする。

方法

対象者

東京都内のA公立中学校の1年生から3年生の中学生40名(男子12名、女子28名)

実施期間

2004年9月に1回、2004年10月に2回の合計3回実施した。

手続き

SCの自主企画として、保育体験を含む予備プログラムを実施することとし、その事前説明会で、ナーチュランスに関する予備調査を行った。はじめに、SCが職員会議で予備調査および予備プログラム参加希望者を募集していることを教員に説明し、教員がクラスの朝の会で生徒に呼びかけ協力者を募った。予備プログラムに関する事前説明会終了後、子どもに対する態度や子育て中の親に対する態度に関するグループ面接を行った。グループ面接は、7～8名ずつの小グループに分けて実施した。

中学生にとってナーチュランスの概念理解が難しいと思われたため、より広く子どもに対するポジティブな態度(「子どもをかわいいと思うとき」)、ネガティブな態度(「子どもが嫌だと思う内容」)について尋ねた。グループ面接では、「自由に発言してもいいこと」、「他人の発言を批判しないことを伝え」、子どもに対するポジティブな態度、ネガティブな態度について討議し、その内容を記録した。グループ討議の際には、発言が一般的なものとどまらないよう、「そのように思ったのはなぜですか?」、「どういう時に、子どもがかわいいと思ったのですか?」などの質問を筆者が行い、子どもへの態度が示される具体的なエピソードを確認していった。

倫理的配慮

グループ面接においては、日本心理臨床学会(1998)の倫理規定にもとづき、対象者に研究の目的と内容について十分に説明して理解を求め、了承を得た。また対象となる個人が特定されないよう、匿名性に留意し結果を記載した。

結果と考察

中学生にとって、子どもがかわいいと思う内容を分類したものが Table 6 である。子どもの行動を観察した記述 33 件 (78.5%)、自分と子どもとのかかわりに関する記述 7 件 (16.7%)、子どもの状態を観察している記述 2 件 (4.8%) が示された。子どもの行動を観察してかわいいと思うと発言した内容は、「遊んでいる姿」、「寝ている姿」、「笑っている姿」、「一生懸命頑張っている様子」、「けんかをしている様子」などが示された。通常けんかをしている状況は、ネガティブな内容としてとらえられるが、一人の中学生は、けんかをしている状況をポジティブな内容として認知していた。

中学生と子どもとの関係に関する記述内容は、「話しかけてきたとき」、「遊んでもらいたいと子どもが思っているとき」、「自分になつてくれたとき」などが示された。子どもの状態を観察している記述内容は、「手や足」などの子どもの特徴に関するものが示された。中学生にとって、小さい子どもへのポジティブな感情は子どもの状態を間接的に観察する場合と直接的に子どもと関係を持つ場合に生起され、子どもの状態が一般的にポジティブと捉えられる時には中学生もポジティブな感情を生起させる傾向が示された。

Table 6
中学生が子どもをかわいいと思う内容

分類	内容	頻度
子どもの行動を観察	遊んでいる姿	14 (33.3%)
	寝ている姿	5 (11.8%)
	笑っている姿	4 (9.5%)
	一生懸命頑張っている様子	4 (9.5%)
	子どもらしい反応をしたとき	2 (4.8%)
	じゃれている姿	2 (4.8%)
	おやつを食べている様子	1 (2.4%)
	けんかをしている様子	1 (2.4%)
自分と子どもとの関係	話しかけてきたとき	4 (9.5%)
	遊んでもらいたいと子どもが思っているとき	1 (2.4%)
	自分になつてくれたとき	1 (2.4%)
	声をかけてくれるとき	1 (2.4%)
子どもの状態を観察	手や足	1 (2.4%)
	大きいぬいぐるみなどを抱きかかえている姿	1 (2.4%)
合計		42 (100.0%)

一方、子どもが嫌いと思うときの記述内容は Table 7 に示すとおりであり、「こちらの言っていることを聞かないとき」、「(私に対して)言葉づかいが悪いとき」、「(私に対して)暴力をふるうとき」などの直接的関係が示された。間接的關係としては「大人に反抗するとき」が示され、その他としては「全て」、「自分が疲れているとき」などが挙げられた。

中学生が子どもにネガティブな感情を示す時は、子どももネガティブな状態である場合が多かったが、「全てが嫌」という回答は、子どもの状態にかかわらず、子どもをどのように受け止めてよいかわからないとまどいがあることが示された。また、「自分がすごく疲れている時は子どもを嫌だと思う」という記述から、中学生自身のコンディションにより、子どもを受け入れることが難しい場合があることを自覚していることがわかった。ゆえにナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムでは、中学生のストレス状態を考慮し、プログラム実施の時期などを検討する必要があることが示唆された。

Table 7
中学生が子どもを嫌だと思う内容

分類	頻度
こちらの言っていることを聞かないとき	6 (25.0%)
(私に対して)言葉づかいが悪いとき	5 (20.7%)
(私に対して)暴力をふるうとき	3 (12.5%)
わがママを言うとき	3 (12.5%)
泣きわめくとき	2 (8.3%)
大人に反抗するとき	1 (4.2%)
こちらを避けるとき	1 (4.2%)
全て	1 (4.2%)
子どもがすねているとき	1 (4.2%)
自分が疲れているとき	1 (4.2%)
合計	24 (100.0%)

第2節 社会的子育て観にもとづく中学生のナチュランス尺度の作成と因果関係モデルの検討 (研究3)

目的

本節では、社会的子育て観にもとづく中学生のナチュランスの因果関係モデルの検証にあたり、①中学生のナチュランス尺度を作成する、②ナチュランスモデルの因果関係を検証する、③社会的子育て観モデルの因果関係を検証するという3つを目的とする。

はじめに、中学生のナチュランス尺度の開発については、第1章の文献研究、第3章の予備調査、前節の中学生へのグループ面接の結果を受け、中学生のナチュランスを測定するための質問項目を選定し、完成されたナチュランス尺度の信頼性と妥当性を確認する。次に、中学生のナチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発に先立って、中学生のナチュランスに関連する要因を検証することとする。ナチュランスに関連する要因は、第1章で述べたとおり多角的であり、これら多領域の変数の中から教育現場で取り扱えるものを選び検討する必要がある。このように抽出された影響要因をプログラムに取り入れることで、より有効なペアレンティングプログラムが開発されると考えられる。

本研究のナチュランスモデルで取り扱う変数は、教育機関で行うためプライバシーを考慮して親子関係を質問しないこと、社会的子育て観という価値観を導入すること、教育現場で取り扱うことが可能なものとするを条件とした。これらの条件をもとに、中学生のナチュランスに影響を与える人口学的要因としては、性別と学年、個人的要因としては、現在の小さい子どもとの接触頻度、幼少期の異年齢との関わり経験、幼少期のケア体験を質問することとした。関係性要因としては、現在の学校生活や地域関係、社会文脈要因としては、社会的子育て観を尋ねた。

個人的要因としての乳幼児との接触頻度は、第3章の子育て中の親へのインタビュー、第1章のナチュランスの先行研究の概観から、中学生のナチュランスへ影響を及ぼしていることが示された。幼少期の異年齢との関わり経験については、第3章の子育て中の親へのインタビューから、幼少期に子ども同士で遊んだり異年齢で遊んだりした経験が、ナチュランスに影響を及ぼしていることが明らかとなった。幼少期の遊びや世話経験は、第1章のナチュランスの先行研究からも妥当な内容であるため、本研究でも取り扱うこととした。

幼少期の大人との関係性については、鯨岡(2002)が子育ての過程において、自分の親への同一化と自分の子ども時代への同一化が2重で起こることを指摘している。これを社会的子育て観にもとづいた地域の子どもへのナチュランスに広げてみると、地域の大人と地域の子ども、地域の大人と自分、親と地域の子ども、親と自分、地域の大人同士、自分を含めた地域の子ども同士の関係性の中で同一化が行われると考えられる。第3章の子育て中の親へのインタビューの結果からも、他人の子どもへのポジティブな態度には、地域の大人からかわいがられた経験や親が地域の子どもをかわいがっていた内容が示されており、このような幼少期の大人との関係性は、社会的子育て観にもとづくナチュランス形成に関連すると推測される。そこで、幼少期の大人との関係性は、快の感情を生起するようなケアされた体験(例:かわいがってもらい、一緒に楽しく遊んでもらい)と自身のネガティブな状態(例:困っているときに助けてくれた)への共感的理解や援助された体験という2種類を取り扱うこととした。なお親子関係は、学校教育の中ではプライ

バシーの問題から取り上げることが難しいので、あえて親子関係は取り扱わず、社会的子育てという視点から親子関係以外の関係性を取り扱うこととする。

次に関係性要因については、学校生活と地域関係を取り上げる。子どもを育てる資質を対人関係能力の一つとしてとらえてきたが、青年期における対人関係能力とは、実際の子育てに関わる知識・技術の習得状態ではなく、自己認知としての自己効力感との関連性が高い(伊藤, 2003)。このような自己効力感は、人間関係の相互作用の中で形成され、青年期には学校での友人関係や教員との関係が重要な要因として考えられる。そこで、本研究でも学校生活における友人関係と教員関係を取り上げることとした。また、中学生にとって学校生活と同様に重要な居場所を占めるものに、地域の塾や地域の習い事の存在が挙げられる。現在多くの中学生は塾などにも通っており、地域との関係性が強い。そこで、本研究では、中学生の関係性要因として、学校生活における友達関係、教員関係に加え地域関係を取り上げることとした。

最後に社会文脈要因としては、社会的子育て観を取り上げることとした。柏木・永久(1999)は、現在の家族形態や親子のあり方の変容に伴い、子どもを産み育てる意味が変化していると指摘する。また鈴木(2004)は、「母親中心の子育て」や「私有物としての子ども観」は、理想化された「近代家族」観の言説であり、もはやこの「近代家族」観は限界を見せていると指摘している。このように社会の動向を反映した子育て観や家族観は、中学生のナーチュランスにも影響を及ぼす重要な要因であると考えられる。社会との関連から子どもの育ちをとらえた研究としては、渡貫・武藤(2004)が、高校生の保育における「保育観」を「情緒的保育観」、「社会的保育観」、「条件的保育観」の3つの因子により分析した。しかし、ここで扱っている社会的保育観は、社会との関連を扱っているが、その項目内容を確認すると「子孫を残したい」、「姓やお墓を継ぐのに子どもが必要」、「血のつながった存在が欲しい」、「次の世代をつくるのは人としてのつとめ」、「結婚したら子どもを持つのが普通」と近代家族的な子育ての価値観を扱ったもので、社会全体で子どもを育てるといふ社会的子育て観の内容は検討されていない。そこで、本研究では社会的子育て観に関連する項目を尋ねることとした。以上、人口学的要因、個人的要因、社会文脈要因、関係性要因がナーチュランスに影響するという仮説モデルを組み立て検証することとした。

次に、本論文が目指す社会的子育て観の特徴を明確にするために、ナーチュランスモデルの検証に併せて、社会的子育て観モデルを構築し、検証することとする。本論文は、従来までの母親や血縁家族主体の子育てからのパラダイム転換として、社会的子育ての実践を提唱し、次世代育成としての社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発を目的としている。そのためには、社会的子育て観そのものの特性を明らかにする必要が求められる。社会的子育て観への影響要因と中学生のナーチュランスの影響要因を合わせたものをペアレンティングプログラムに導入することで、社会的子育て観にもとづいたナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発が可能となると考えた。

社会的子育て観に影響する要因としては、中学生のナーチュランスモデルと同様に、人口学的要因、個人的要因、関係性要因、社会文脈要因、媒介変数からなる多領域モデルが想定される。しかしながら、社会文脈要因は、本論文では社会的子育て観を扱っているために、社会文脈要因を除く、人口学的要因、個人的要因、関係性要因、媒介変数を取り扱うこととした。具体的には、人口学的要因として、性別と学年、個人的要因として、乳幼児との接触頻度、幼少期の異年齢との関わり、幼少期のケア体験、関係性要因として、学校生活、地域関係を取り上げ、社会的子育て

て観モデルの検証を行うこととした。

方法

対象者

東京都内の A 公立中学校 312 名を対象とした。調査を行う日に欠席した生徒や調査に参加しなかった生徒および欠損値があった 9 名を除いた 287 名を有効回答とした。対象者の内訳は、男子 142 名 (49.5%)、女子 145 名 (50.5%) であった。学年別に見ると、1 年生 79 名 (27.5%)、2 年生 121 名 (42.2%)、3 年生 87 名 (30.3%) であった。

実施期間

2005 年 7 月

手続き

調査とその内容に理解と協力を求めるために、まず学校長の許可を得た。その後、教員および生徒へ説明がなされた。調査依頼は、日本心理臨床学会(1998)の倫理規定にもとづき、対象者に研究の目的と内容について十分に説明して理解を求め、了承を得た。また対象となる個人が特定されないよう、匿名性に留意し記載した。調査実施方法は、各担任を通して調査票がクラスに配布され、その後教室で実施された。調査終了後は担任を通して調査票が回収され、筆者に渡された。

尺度項目

質問項目は、ナーチュランスとそれに関連する個人的要因、関係性要因、社会文脈要因について尋ねた。

ナーチュランス

ナーチュランスは、人間の個人的特性としてとらえられるため、その尺度作成においても、認知・感情・行動からなる人間の特性を網羅する必要がある。しかしながら認知・感情を厳密に区別することは難しい場合があるため、認知・感情をひとまとまりとして、それに行動を加えた 2 分類で記述することとした。またこれらの認知・感情と行動は、「ある状況」のもとで起こりうる人間の心的メカニズムであるから、「ある状況」そのものを設定する必要がある。保育体験の分析を行った伊藤(2003)の研究および前節の予備調査より、子どもとの関わり方は、子どもの状態を生徒が間接的に観察する場合と、子どもと直接的な関わりを持つ場合があることが示された。このことから「ある状況」というものを間接状況と直接状況の 2 つに分類する。

次に、「ある状況」に対する子どもの「ある状態」についてだが、子どもの「ある状態」については、「ネガティブな状態」と「ポジティブな状態」に分類する。鯨岡(2002)は、子育ては子どもの負の状況をいかに受け止め、それを包み込んでいくかが重要であるとしている。鯨岡は、乳児のぐずりを子どもの負の状態としているが、ここでは子どもの負の状態を少し広くとらえ、子どもの「ネガティブな状態」と仮定する。虐待傾向にある親は、子どもの「ネガティブな状態」の受け止め方が難しく、子どものネガティブな状態を自分への挑戦や攻撃と捉える傾向がある(西澤, 1997)。ナーチュランスは、「健全な子どもの育ちを保障するような人間の共感的な認知・感情・行動とそれらが生み出される心理的過程」と定義したと照らし合わせると、子どもの攻撃性を含む子どもの「ネガティブな状態」へ共感的に理解を示し、対応していくことは、ナーチュラ

ンスの重要な特徴として考えられる。

そこで、前節までの予備調査を参考に、間接的な子どものネガティブな状態の具体的な内容として、「子どもがわがままを言う」、「子どもが泣きわめいている」などを想定した。一方、直接的な子どものネガティブな状態としては、「子どもが私をたたく」、「子どもが私に『おばさん』と言う」などを想定した。これらネガティブな状態に対するものとしてポジティブな状態を設定し、子どもと関わりを持つ場合、間接状況、直接状況と子どもの「ネガティブな状態」、「ポジティブな状態」の2×2を設定した。

中学生は、子どもの「ネガティブな状態」と「ポジティブな状態」それぞれに対して、認知・感情と行動を生起させることとなる。しかしある状況に対する認知・感情と行動はそれぞれ個人によって異なる。前節より、子どもがけんかしている場面に対して、それを「子どもらしい」とポジティブに捉える人もいれば、「うるさい」とネガティブに捉える人もいる。認知心理学や認知療法で指摘されていることであるが、ネガティブな認知をポジティブな認知に変容させることで、子どもに対して、より寛容的になることができ、その結果ナーチュランスが高まると考えられる。

以上の知見を総合するとナーチュランスを測定する項目は、(間接・直接状況)×(子どものポジティブ・ネガティブな状態)×(子どもの状態へのポジティブ・ネガティブな認知・感情、行動)という2×2×4の16の枠組みの中で、文献や予備調査を参考にそれぞれの項目内容を抽出した。抽出された項目を心理学を専攻する大学教員2名(男性)と心理学を専攻する大学院生1名(男性)でカテゴリーの分類を確認し、その結果をTable 8に示した。加え、ナーチュランスの重要な特性である共感や子どもへのまなざしを強調するために、「子どもが楽しそうに遊んでいると、かわいいと思う」、「子どもが笑っていると、かわいいと思う」、「小さい子どもが私になついてくれたら、とてもうれしい」の項目を付け加え、以上を暫定的にナーチュランス尺度とした。なお、本文中の「小さい子ども」とは、就学前の子どもを想定した。回答方法は、“あてはまらない”=1, “ややあてはまらない”=2, “どちらともいえない”=3, “ややあてはまる”=4, “あてはまる”=5の5段階評価とした。

個人的要因

乳幼児との接触頻度

日常での乳幼児との接触頻度を“ほとんどない”=1, “たまにある”=2, “よくある”=3の3段階評価で尋ねた。

幼少期の異年齢との関わり

第3章の子育て中の親へのインタビューから、子どもへの態度に影響したものとして挙げた7項目「きょうだいの世話をよくしていた」、「自分より小さい子どもと一緒によく遊んでいた」、「自分より大きい子どもとよく遊んだ」、「友達と遊ぶのが好きだった」、「小さい子どもが困っているのを助けたことがある」、「小さい子どもが泣いているのをあやしたことがある」、「友達は、あなたのことをよく助けてくれた」を幼少期の異年齢との関わりとして尋ねた。回答方法は、“全くあてはまらない”=1, “あまりあてはまらない”=2, “どちらともいえない”=3, “ややあてはまる”=4, “とてもあてはまる”=5の5段階評価とした。

幼少期のケア体験

第3章の子育て中の「他人の子ども」への態度に関する面接調査の結果を参考に、あなたが小

さい頃「あなたが住んでいた地域の大人たちは、子どもたちをかわいがっていた」、「あなたが住んでいた地域の大人たちは、子どもが困っていると助けてくれた」、「あなたが住んでいた地域の大人たちは、あなたのことをかわいがってくれた」、「あなたが住んでいた地域の大人達は、あなたが困っていると助けてくれた」、「あなたの家族は、地域の子どもたちをかわいがっていた」、「あなたの家族は、地域の子どもたちが困っていると助けてあげた」、「あなたの住んでいた地域の大人たちは、仲がよかった」、「あなたの住んでいた地域の大人は、お互い協力しあっていた」を尋ねた。回答方法は、“全くあてはまらない”=1, “あまりあてはまらない”=2, “どちらともいえない”=3, “ややあてはまる”=4, “とてもあてはまる”=5の5段階評価とした。

関係性要因

学校生活

中学生の学校生活に関する項目は、「学校生活満足度尺度」(河村, 1999)を参考に修正を加えた。この尺度は、中学生の生活で重視される友達関係と教員関係が含まれており、教育現場でも頻繁に使用され、学校生活の適応などを把握する尺度として妥当な内容である。「学校生活満足度尺度」から友達関係の項目5つ、クラス関係の項目4つ、大人関係の項目4つを用いた。なお現在、学校には教員以外にもスクールカウンセラーやメンタルフレンド、外部講師などが存在するため、質問項目で使われている担任という用語を用いずに、大人という用語を用いることとした。回答方法は、“全くそうでない”=1, “あまりそうでない”=2, “どちらともいえない”=3, “少しそうである”=4, “とてもそうである”=5の5段階評価とした。

地域関係

地域関係に関する項目はコミュニティ感覚(Duffy & Wong, 1996 植村監訳 1999)を参考に、4項目「地域には、気軽に話せる大人がいる」、「地域には、私を大事にしている大人がいる」、「地域には、ほっとできる居場所がある」、「私は、地域のために役に立ちたいと思う」を用いた。回答方法は、“全くそうでない”=1, “あまりそうでない”=2, “どちらともいえない”=3, “少しそうである”=4, “とてもそうである”=5の5段階評価とした。

社会文脈要因

社会的子育て観

社会的子育てに関する項目は、金田(2003)を参考に作成した。質問項目は、9項目であり、「地域の小さい子どもは、地域の人々で育てる責任がある」、「地域の小さい子どもは、自分とは関係のない存在である(逆転)」、「地域の子どもは、いろいろな大人と関わりながら育つことが大切である」、「私には、地域の子どもを育てる責任などないと思う(逆転)」、「地域の子どもたちは、子ども集団の中でかかわりあいながら育ってほしい」、「地域の子どもと関わることは、私にとっての成長につながると思う」、「子どもたちが、豊かに育つような地域を育てたいと思う」、「子育てをしている親の大変さが理解できる」、「子育てで困っている家族を地域で支えていきたいと思う」を尋ねた。回答方法は、“全くそう思わない”=1, “あまりそう思わない”=2, “どちらともいえない”=3, “少しそう思う”=4, “とてもそう思う”=5の5段階評価とした。

Table 8
ナーチュランスに関連する尺度項目

質問項目	間接 状況	直接 状況	子どもの		子どもの状態 への	
			P状態	N状態	P態度	N態度
認知・感情						
電車で赤ちゃんが乗っていると、自然に目が赤ちゃんに行く。	○		○		○	
* 公園で、子どもたちが元気に遊んでいるとうるさいと感じる。	○		○			○
小さい子どもが、公園でけんかをしていると元気がいいと思う。	○			○	○	
* 近所の家で、小さい子どもが泣いているとうるさいと思う。	○			○		○
迷子になっている子どもが、私に頼ってきたら、なんとかして助けてあげようと思う。		○	○		○	
* 公園で小さい子どもが、私に話しかけてきてもどのように対応すればよいかわからない。		○	○			○
公園で、私と目が合った小さい子どもが、「ばか」などの悪口を言ってきたら、私にかかわりたいのだと理解する。		○		○	○	
* スーパーで小さい子どもが、私にぶつかってきたら非常に腹が立つ。		○		○		○
行動						
エレベーターに小さい子どもが1人で乗っていると、「こんにちは」と私から声をかける。	○		○		○	
* 道ばたで、小さい子ども達が遊んでいると私は、避けて通る。	○		○			○
夕方、近くのバス停で、小さい子どもが1人で泣いていると、私は声をかけて助けてあげる。	○			○	○	
* 公園で、小さい子どもが泣いていると、私は無視して通り過ぎていく。	○			○		○
近所の子どもが、すれ違いに挨拶をしてくると、私も挨拶をかえしてあげる。		○	○		○	
* 小さい子どもが、私に話しかけてきても相手にしない。		○	○			○
公園で、小さい子どもが私に砂を投げたら、「危ないよ」とやさしく注意する。		○		○	○	
* 電車で、小さい子どもの靴が私の洋服にあたってたら、感情的に厳しく子どもに注意する。		○		○		○

註) *は逆転項目を示す。
Pはポジティブを示し、Nはネガティブを示す。

結果

尺度構成

暫定的に作成した「ナーチュランス尺度」の各質問項目群に対して、相関関係を調べ、単相関が高かった 1 項目を除外した。次に各項目群に対して、天井効果とフロア効果を確認し、ナーチュランスに関する 19 項目のうち、天井効果に該当した 6 項目（「電車で赤ちゃんが乗っていると、自然に目が赤ちゃんに行く」、「迷子になっている子どもが、私に頼ってきたら、なんとかして助けてあげようと思う」、「公園で、小さい子どもが泣いていると、私は無視して通り過ぎていく」、「子どもが楽しそうに遊んでいると、かわいいなと思う」、「子どもが笑っていると、かわいいなと思う」、「小さい子どもが私になついてくれたら、とてもうれしい」）を削除した。

相関および、天井効果、フロア効果を確認した後に、残った項目について主因子法による探索的因子分析を行った。その結果、初期の固有値が 1 以上、スクリープロットの落差が大きいこと、解釈の可能性が高いことを基準として、因子数を定めた。因子数を固定し、主因子法、プロマックス回転を用いて再度探索的因子分析を行い、因子負荷量が、.40 以下の項目を除いた。

探索的因子分析で残った項目に対して、構成概念モデルの適合性が示されるかどうかを検証するために、グループ因子モデルの確認的因子分析を Amos によって行った。データとモデルの適合度を評価する指数として、 χ^2 、GFI (goodness-of-fit index)、AGFI (adjusted goodness-of-fit index)、CFI (Comparative Fit Index)、RMSEA (root mean square error of approximation) を用いた。

ナーチュランスに関する 12 項目を探索的因子分析で検討した結果、5 項目、5 項目、2 項目からなる 3 因子が抽出された。因子間相関は、第 1 因子と第 2 因子が、-.59、第 2 因子と第 3 因子が、.51、第 1 因子と第 3 因子が、-.41 であった。これらの項目を用いて確認的因子分析を行った最終的な内容を Table 9 に示した。確認的因子分析の結果、適合度指数は $\chi^2=139.24$ ($df=51, p < .01$)、GFI=.93、AGFI=.88、CFI=.86、RMSEA=.078 であった。GFI、AGFI、CFI、RMSEA ともにあてはまりは十分であると判断された。3 つの因子をそれぞれ、「ネガティブな態度」、「ポジティブな態度」、「とまどい」と名づけた。以上の結果を単純加算したものを尺度得点として用いた。各因子の信頼係数について、内的整合性の検討を行った結果、 α 係数は、「ネガティブな態度」が .75、「ポジティブな態度」が .65、「とまどい」が .40 であった。

Table 9
ナーチュランス尺度の確認的因子分析の結果

項目	I	II	III
近所の家で、小さい子どもが泣いているとうるさいと思う。	.60		
公園で、子どもたちが元気に遊んでいるとうるさいと感じる。	.64		
スーパーで小さい子どもが、私にぶつかってきたら非常に腹が立つ。	.68		
小さい子どもが、私に話しかけてきても相手にしない。	.63		
電車で、小さい子どもの靴が私の洋服にあたったら、感情的に厳しく子どもに注意する。	.50		
夕方、近くのパス停で、小さい子どもがひとりで泣いていると、私は声をかけて助けてあげる。		.61	
公園で、小さい子どもが私に砂を投げてきたら、「危ないよ」とやさしく注意する。		.70	
公園で、私と目が合った小さい子どもが「ばか」などの悪口を言ってきたら、私に関わりたいのだと理解する。		.52	
エレベーターに小さい子どもが一人で乗っていると、「こんにちは」と私から声をかける。		.48	
小さい子どもが、公園でけんかをしていると元気がいいなと思う。		.31	
公園で小さい子どもが、私に話しかけてきてもどのように対応すればよいかわからない。			.75
道ばたで、小さい子ども達が遊んでいると私は、避けて通る。			.29

因子間相関	I	II	III
I	—	-.59	.51
II		—	-.41
III			—

中学生のナーチュランスの特徴

中学生のナーチュランスの特徴を明らかにするために、性別と学年を独立変数、ナーチュランスの各下位尺度得点を従属変数とする二要因の分散分析を行った。その結果、Table 10 が示すとおり、「ネガティブな態度」で交互作用 ($F_{(2, 281)} = 2.69, p < .05$) が示されたので、Bonferroni の多重比較を行った結果、3年生が1年生より有意に得点が高かった。次に、性別による主効果は、「ポジティブな態度」と「とまどい」で示された。「ポジティブな態度」では、女子が男子より有意に得点が高く ($F_{(1, 281)} = 29.46, p < .01$)、「とまどい」では、男子が女子より有意に得点が高かった ($F_{(1, 281)} = 11.80, p < .01$)。学年による主効果は、「ポジティブな態度」で示され、Bonferroni の多重比較の結果、3年生が1年生より有意に得点が高かった ($F_{(2, 281)} = 3.45, p < .05$)。

Table 10
ナーチュランスの下位尺度得点の性別×学年による分散分析の結果

		1年生	2年生	3年生	F値		
		<i>M SD</i>	<i>M SD</i>	<i>M SD</i>	学年	性別	交互作用
ネガティブな 態度	男子	9.86 (4.12)	11.95 (4.25)	11.44 (4.42)	1.08	11.76 **	2.69 * 1年生<3年生
	女子	9.78 (3.23)	9.33 (3.10)	9.33 (3.96)			
ポジティブな 態度	男子	12.07 (4.51)	12.02 (3.81)	13.69 (3.29)	3.45 *	29.46 **	0.89
	女子	14.27 (3.11)	15.20 (3.14)	15.56 (4.13)			
とまどい	男子	5.12 (2.18)	5.75 (2.16)	5.72 (1.86)	1.22	11.8 **	1.64
	女子	4.84 (1.82)	4.98 (1.63)	4.33 (2.08)			

** $p < .01$, * $p < .05$

各尺度の構成

ナーチュランスモデルに含まれる各質問項目群に対して、相関関係を調べ、項目間で相関が高いものは、項目内容が類似のものであると考えられるので、他の項目への相関なども確認し片方の項目を削除した。次に各項目群に対して、天井効果とフロア効果を確認し、該当する項目を削除し、残った項目について主因子法による探索的因子分析を行った。初期の固有値が1以上、スクリープロットの落差が大きいこと、解釈の可能性が高いことを基準として、因子数を定めた。因子数を固定し、主因子法、プロマックス回転を用いて再度探索的因子分析を行い、因子負荷量が、.40以下の項目を除いた。探索的因子分析で残った項目に対して、構成概念モデルの適合性が示されるかどうかを検証するために、グループ因子モデルの確認的因子分析をAmosによって行った。

幼少期の異年齢との関わり：幼少期の異年齢との関わりを測定するために用意した項目について、天井効果、フロア効果を確認したところ天井効果に1項目が該当したので、それを削除した。次に探索的因子分析を行った結果、4項目、2項目からなる2因子が抽出された。これらの項目を用いて確認的因子分析を行った最終的な結果をTable 11に示した。モデルの適合度指数は $\chi^2=10.92$ ($df=8$, ns), $GFI=.99$, $AGFI=.97$, $CFI=.99$, $RMSEA=.036$ であり、良好なモデルであることが確認できた。因子間相関は、第1因子と第2因子は、.68であった。 α 係数は、第1因子.64, 第2因子.59であった。2つの因子は、それぞれ「援助経験」、「遊び経験」と名づけられた。

幼少期のケア体験：幼少期のケア体験の単相関を確認し、他の項目に対しても相関が高かった5項目を削除した。残りの4項目について探索的因子分析を行った結果、1因子構造が確認されたので、これらに対して再度確認的因子分析を行い、その結果をTable 12に示した。モデルの適合度指数は $\chi^2=17.37$ ($df=2$, $p<.01$), $GFI=.94$, $AGFI=.94$, $CFI=.97$, $RMSEA=.096$ であり、信頼係数は、 $\alpha=.86$ であった。 $RMSEA$ は.096と高めであったが、 GFI , $AGFI$, CFI が高いこと、および信頼係数が高いことから、これらの項目を尺度として採用することとした。

学校生活：学校生活に関する項目の天井効果とフロア効果を確認したところ4項目が当てはまったので、それらを除去して探索的因子分析を行った結果、4項目、5項目の2因子が抽出された。これらに対して確認的因子分析を行った結果をTable 13に示した。モデルの適合度指数は $\chi^2=91.96$ ($df=26$, $p<.01$), $GFI=.93$, $AGFI=.88$, $CFI=.94$, $RMSEA=.094$ であり、 α 係数は、第1因子.86, 第2因子.81であり、因子間相関は、.57であった。第1因子を「大人関係」、第2因子を「友達関係」と名づけた。

地域関係：地域関係に関する項目を探索的因子分析を用いて分析した結果、4項目1因子が抽出された。これらに対して確認的因子分析を行った結果をTable 14に示した。モデルの適合度指数は $\chi^2=3.86$ ($df=2$, ns), $GFI=.99$, $AGFI=.97$, $CFI=.99$, $RMSEA=.057$ であり、 α 係数は、.82であった。

社会的子育て観：社会的子育て観に関する9項目の天井効果、フロア効果を確認したところ、3項目が該当したので、それらを削除した。次に残った6項目の単相関を確認し、高い相関を示した2項目を削除した。残った4項目を探索的因子分析を用いて分析した結果、2項目、2項目の2因子が抽出された。これらの結果に対して、再度確認的因子分析を行ったものをTable 15に示した。モデルの適合度指数は、 $\chi^2=.59$ ($df=1$, ns), $GFI=.99$, $AGFI=.99$, $CFI=1.00$, $RMSEA=.00$, α 係数は、第1因子.77, 第2因子.69であり、因子間相関は、-.74であった。第1因子

を「無関心」、第2因子を「社会的子育て」と命名した。

Table 11
幼少期の異年齢との関わり尺度の確認的因子分析の結果

項目	I	II
小さい子どもが困っているのを助けたことがある。	.76	
小さい子どもが泣いているのをあやしたことがある。	.59	
友達は、あなたのことをよく助けてくれた。	.49	
自分より大きい子どもとよく遊んだ。	.42	
きょうだいの世話をよくしていた。		.76
自分より小さい子どもと一緒によく遊んでいた。		.65
	因子間相関	
	I	—
	II	.68
		—

Table 12
幼少期のケア体験尺度の確認的因子分析の結果

項目	I
あなたが住んでいた地域の大人たちは、子どもが困っていると助けてくれた。	.82
あなたが住んでいた地域の大人たちは、あなたのことをかわいがってくれた。	.82
あなたの家族は、地域の子どもたちが困っていると助けてあげた。	.82
あなたの住んでいた地域の大人たちは、仲がよかった。	.67

Table 13
学校生活尺度の確認的因子分析の結果

項目	I	II
学校には,私を大事にしてくれる大人がいる。	.87	
学校内で,私を認めてくれる大人がいる。	.81	
学校内で,気軽に話せる大人がいる。	.75	
学校内に,自分の悩みを相談できる大人がいる。	.66	
私は,友達のために力になることができる。		.91
私は,友達の気持ちを理解できる。		.72
友達は,自分の良いところを見つけてくれる。		.68
クラスの活動に貢献している。		.54
クラスの中にいると,ホッとしたり,明るい気分になる。		.41

因子間相関	I	II
I	—	.57
II		—

Table 14
地域関係尺度の確認的因子分析の結果

項目	I
地域には,気軽に話せる大人がいる。	.80
地域には,私を大事にしている大人がいる。	.83
地域には,ほっとできる居場所がある。	.66
私は,地域のために役に立ちたいと思う。	.67

Table 15
社会的子育て観尺度の確認的因子分析の結果

項目	I	II
地域の小さい子どもは、自分とは関係のない存在である。	.75	
私には、地域の子どもを育てる責任などないと思う。	.75	
子育てで困っている家族を地域で支えていきたいと思う。		.68
地域の小さい子どもは、地域の人々で育てる責任がある。		.67

因子間相関	I	II
I	—	-.74
II		—

中学生の社会的子育て観の特徴

中学生の社会的子育て観の特徴を明らかにするために、性別と学年による社会的子育て観尺度の下位尺度得点の検討を行った。はじめに、性別と学年を独立変数、社会的子育て観の下位尺度得点を従属変数とした分散分析を行った結果、Table 16 に示すとおり、「社会的子育て」得点で交互作用傾向が示されたので ($F_{(2, 281)} = 2.58, p < .10$)、Bonferroni の多重比較を行った結果、1年生、2年生ともに男子より女子の方が有意に得点が高かった ($p < .05$)。また男子では、3年生が2年生より有意に得点が高かった ($p < .05$)。性別による主効果は、「無関心」得点で示され、男子が女子より有意に得点が高かった ($F_{(1, 281)} = 6.74, p < .01$)。

Table 16
社会的子育て観の性別×学年による分散分析の結果

		1年生	2年生	3年生	F値		
		M SD	M SD	M SD	学年	性別	交互作用
無関心	男子	4.95 (2.08)	5.41 (2.18)	4.97 (1.90)	0.17	6.74 **	
	女子	4.62 (1.82)	4.42 (1.36)	4.60 (1.40)			
社会的子育て	男子	6.64 (2.08)	6.16 (1.95)	7.13 (1.51)	1.66	22.76 **	1年:男子<女子 2年:男子<女子 男子:2年<3年
	女子	7.59 (1.61)	7.67 (1.24)	7.56 (1.56)			

** $p < .01$

その他の関連する要因

中学生のナーチュランスに関連するその他の要因の特徴を明らかにするために、幼少期の異年齢との関わり、幼少期のケア体験、学校生活、地域関係の下位尺度得点の性差、学年差を検討した。はじめに、性別と学年を独立変数、各下位尺度得点を従属変数として二要因の分散分析を行った。その結果、Table 17 に示すとおり、「援助経験」で交互作用が示されたので($F_{(2, 281)} = 5.43$, $p < .01$), Bonferroni の多重比較を行った結果、2年生、3年生では女子が男子より有意に得点が高く($p < .01$), 男子では、1年生が2年生より($p < .05$), 3年生が2年生より有意に得点が高く($p < .05$), 女子では、3年生が1年生より有意に得点が高い傾向($p < .10$)が示された。

性別の主効果は、「遊び経験」($F_{(2, 281)} = 6.46$, $p < .01$), 「幼少期のケア体験」($F_{(2, 281)} = 30.27$, $p < .01$), 「大人関係」($F_{(2, 281)} = 18.78$, $p < .01$), 「友達関係」($F_{(2, 281)} = 69.82$, $p < .01$)で示された。これらすべてにおいて女子が男子より有意に得点が高かった。

Table 17
各関連要因の性別×学年による分散分析の結果

			1年生	2年生	3年生	F値		
			M SD	M SD	M SD	学年	性別	交互作用
幼少期の異年齢との関わり	援助経験	男子	13.02 (3.51)	11.25 (3.56)	12.77 (3.27)	1.79	32.29**	5.43** 2年:男子<女子 3年:男子<女子 男子:1年>2年 2年<3年 女子:1年<3年
		女子	13.62 (3.56)	14.98 (2.92)	15.19 (2.96)			
	遊び経験	男子	5.40 (2.59)	5.05 (2.22)	4.85 (2.48)	1.66	6.46**	1.92
		女子	5.54 (2.51)	6.53 (2.59)	5.48 (2.39)			
	幼少期のケア体験	男子	13.79 (3.39)	13.41 (3.75)	14.54 (2.95)	4.03*	30.27**	0.32
		女子	15.54 (2.95)	15.72 (3.55)	17.10 (3.01)			
学校生活	大人関係	男子	10.83 (3.79)	11.51 (3.51)	12.21 (3.51)	3.65*	18.78**	1.37
		女子	12.38 (3.74)	14.47 (4.09)	13.60 (3.90)			
	友達関係	男子	17.02 (3.70)	16.98 (3.70)	17.67 (4.03)	1.48	69.82**	0.46
		女子	19.97 (2.76)	20.88 (3.16)	21.17 (3.07)			
地域関係		男子	13.60 (3.92)	11.87 (3.67)	12.92 (4.32)	0.77	1.32	1.81
		女子	13.27 (3.59)	13.58 (4.12)	13.17 (4.01)			

** $p < .01$, * $p < .05$,

相関関係

ナーチュランスおよび社会的子育て観に関連する各尺度の関連性を明らかにするために、各下位尺度の相関関係を確認した。その結果、ナーチュランスの下位尺度である「ネガティブな態度」には、「援助経験」($r = -.37$), 「遊び経験」($r = -.21$), 「幼少期のケア体験」($r = -.30$), 「大人関係」($r = -.14$), 「友達関係」($r = -.24$), 「地域関係」($r = -.26$)がそれぞれ有意な負の相関を示した。「ポジティブな態度」には、「援助経験」($r = .49$), 「遊び経験」($r = .30$), 「幼少期のケア体験」($r = .38$), 「大人関係」($r = .25$), 「友達関係」($r = .43$), 「地域関係」($r = .38$)が有意な正の相関を示した。「とまどい」には、「援助経験」($r = -.25$), 「遊び経験」($r = -.17$), 「幼少期のケア体験」($r = -.16$), 「大人関係」($r = -.12$), 「友達関係」($r = -.19$), 「地域関係」($r = -.13$)との間で負の相関が示された。

社会的子育て観の下位尺度である「無関心」には、「援助経験」($r = -.30$), 「遊び経験」($r = -.16$), 「幼少期のケア体験」($r = -.32$), 「大人関係」($r = -.28$), 「友達関係」($r = -.24$), 「地域関係」($r = -.42$)との間で負の相関が示された。「社会的子育て」には、「援助経験」($r = .43$), 「遊び経験」($r = .24$), 「幼少期のケア体験」($r = .44$), 「大人関係」($r = .42$), 「友達関係」($r = .45$), 「地域関係」($r = .49$)との間で正の相関が示された。

これらの相関係数の結果にもとづき、ナーチュランスモデルと社会的子育て観モデルを検証することとした。

Table 18
各尺度の相関関係

	援助経験	遊び経験	幼少期の ケア体験	大人関係	友達関係	地域関係	ネガティブ な態度	ポジティブ な態度	とまどい	無関心	社会的 子育て
援助経験	—	.41 **	.47 **	.26 **	.49 **	.36 **	-.37 **	.49 **	-.25 **	-.30 **	.43 **
遊び経験		—	.21 **	.12 *	.19 **	.16 **	-.21 **	.30 **	-.17 **	-.16 **	.24 **
幼少期のケア体験			—	.40 **	.49 **	.49 **	-.30 **	.38 **	-.16 **	-.32 **	.44 **
大人関係				—	.52 **	.49 **	-.14 *	.25 **	-.12 *	-.28 **	.42 **
友達関係					—	.36 **	-.24 **	.43 **	-.19 **	-.24 **	.45 **
地域関係						—	-.26 **	.38 **	-.13 *	-.42 **	.49 **
ネガティブな態度							—	-.37 **	.29 **	.42 **	-.39 **
ポジティブな態度								—	-.22 **	-.38 **	.50 **
とまどい									—	.23 **	-.11
無関心										—	-.52 **
社会的子育て											—

** $p < .01$, * $p < .05$

ナーチュランスに影響する要因の分析

ナーチュランスに影響する要因として、人口学的要因、個人的要因、関係性要因、社会文脈要因を階層的重回帰分析により分析した。人口学的要因としては、性別、学年を取り上げ、個人的要因としては、「接触頻度」、「援助経験」、「遊び経験」、「幼少期のケア体験」を取り上げた。関係性要因としては、「大人関係」、「友達関係」、「地域関係」、社会文脈要因としては、「無関心」と「社会的子育て」を取り上げた。

ナーチュランスモデルでは、各影響要因を独立変数、ナーチュランスの下位尺度を従属変数として、ステップワイズによる階層的重回帰分析を行った。Step1 で人口学的要因、Step2 で個人的要因、Step3 で関係性要因と社会文脈要因を取り上げた。その結果、Table 19 に示すとおり、Step1 では、性別の標準偏回帰係数が「ネガティブな態度」($p < .01$)、「ポジティブな態度」($p < .01$)、「とまどい」($p < .01$)の3つに対して有意であった。また学年の標準偏回帰係数は、「ポジティブな態度」($p < .05$)に対して有意であった。

次にStep2 について見ると、「ネガティブな態度」に対しては、Step1 で有意であった「性別」が消え、新たに投入した「接触頻度」($p < .01$)、「援助経験」($p < .01$)、「幼少期のケア体験」($p < .05$)の標準偏回帰係数が有意であった。「ポジティブな態度」のStep2 では、Step1 で有意であった性別、学年に加え、新たに投入した「接触頻度」($p < .01$)、「援助経験」($p < .01$)、「幼少期のケア体験」($p < .05$)の標準偏回帰係数が有意であった。「とまどい」のStep2 では、Step1 で有意であった性別に加え、「接触頻度」($p < .05$)、「援助経験」($p < .05$)の標準偏回帰係数が有意であった。

最後にStep3 について見ると、「ネガティブな態度」では、Step2 で有意であった「幼少期のケア体験」が消え、「接触頻度」、「援助経験」と新たに投入した「無関心」($p < .01$)の標準偏回帰係数が有意であった。「ポジティブな態度」のStep3 では、Step2 で有意であった性別、「幼少期のケア体験」が消え、学年、「接触頻度」、「援助経験」に加え、新たに投入した「友達関係」($p < .01$)、「無関心」($p < .05$)、「社会的子育て」($p < .01$)の標準偏回帰係数が有意であった。「とまどい」のStep3 では、Step2 で有意であった「接触頻度」が消え、性別、「援助経験」と新たに投入した「無関心」($p < .05$)の標準偏回帰係数が有意であった。

以上より、「ネガティブな態度」では、日常的に子どもとの接触体験が少ないほど、幼少期に小さい子どもを助けたり、友達や年上の子どもから助けられたりした経験が少ないほど、地域の子どもに対して無関心なほど、得点が高かった。また「ポジティブな態度」では、学年が上がるほど、日常的な接触体験があるほど、幼少期に小さい子を助けたり、自分が助けられたりした経験があるほど、地域の子どもへ無関心でないほど、社会的な子育て観を持っているほど、友人関係が豊かであるほど、得点が高かった。「とまどい」では、男子ほど、小さい頃の援助経験がないほど、地域の子どもへ無関心なほど、得点が高かった。

Table 19

ナーチュランスの要因分析のための階層的重回帰分析の結果

	ネガティブな態度	ポジティブな態度	とまどい
Step 1	標準偏回帰係数	標準偏回帰係数	標準偏回帰係数
性別	-.22 **	.32 **	-.21 **
学年		.14 *	
Step 2			
性別		.15 *	-.14 *
学年		.10 *	
接触頻度	-.24 **	.16 **	-.13 *
援助経験	-.21 **	.30 **	-.15 *
遊び経験			
幼少期のケア体験	-.16 *	.15 *	
Step 3			
性別			-.12 *
学年		.11 *	
接触頻度	-.21 **	.12 *	
援助経験	-.21 **	.23 **	-.16 *
遊び経験			
幼少期のケア体験			
大人関係			
友達関係		.16 **	
地域関係			
無関心	.31 **	-.14 *	.16 *
社会的子育て		.21 **	
Step3の後の決定係数	$R^2=.28$	$R^2=.40$	$R^2=.10$

註1) : Step1 は人口学的要因, Step2 は人口学的要因, 個人的要因, Step3 は人口学的要因, 個人的要因, 関係性要因, 社会的要因を独立変数として投入した。各下位尺度におけるこれらの変数の決定係数は、「ネガティブな態度」では, Step1 で $R^2=.05$, Step2 で $R^2=.20$, Step3 で $R^2=.28$ であった。「ポジティブな態度」では, Step1 で $R^2=.13$, Step2 で $R^2=.32$, Step3 で $R^2=.40$ であった。「とまどい」では, Step1 で $R^2=.04$, Step2 で $R^2=.09$, Step3 で $R^2=.10$ であった。

註2) : Table 19 の標準偏回帰係数は, 有意なものだけを記載した (** $p < .01$, * $p < .05$)。

社会的子育て観に関連する要因

社会的子育て観に影響する要因を明らかにするために、人口学的要因、個人的要因、関係性要因を独立変数、社会的子育て観の各下位尺度得点を従属変数として、ステップワイズによる階層的重回帰分析を行った。Step1で人口学的要因、Step2で個人的要因、Step3で関係性要因を投入した。人口学的要因としては、性別と学年、個人的要因としては、「接触頻度」、「援助経験」、「遊び経験」、「幼少期のケア体験」、関係性要因では「大人関係」、「友達関係」、「地域関係」を取り上げた。

その結果、Table 20に示すとおり、Step1では、性別の標準偏回帰係数が「無関心」($p < .01$)、「社会的子育て」($p < .01$)に対して有意であった。次にStep2についてみると、「無関心」に対しては、「援助経験」($p < .01$)、「幼少期のケア体験」($p < .01$)の標準偏回帰係数が有意であり、「社会的子育て」に対しては、性別($p < .05$)、「接触頻度」($p < .01$)、「援助経験」($p < .01$)、「幼少期のケア体験」($p < .01$)の標準偏回帰係数が有意であった。

最後のStep3についてみると、「無関心」に対しては、Step2で有意であった「幼少期のケア体験」が消え、「援助経験」($p < .01$)と新たに投入した「地域関係」($p < .01$)の標準偏回帰係数が有意であり、説明率は19%であった。つまり援助経験が少ないほど、地域との関係が弱いほど、「無関心」得点が高いことが示された。一方、「社会的子育て」に対しては、Step2で有意であった性別が消え、「接触頻度」($p < .01$)、「援助経験」($p < .05$)、新たに投入した「大人関係」($p < .05$)、「友達関係」($p < .01$)、「地域関係」($p < .01$)の標準偏回帰係数が有意であり、説明率は38%であった。つまり子どもとの接触頻度があるほど、友達関係が豊かなほど、大人との関係がよいほど、地域との関係がよいほど、「社会的子育て」得点が高いことが示された。

Table 20

社会的子育て観の要因分析のための階層的重回帰分析の結果

	無関心	社会的子育て
	標準偏回帰係数	標準偏回帰係数
Step 1		
性別	-.17 **	.30 **
学年		
Step 2		
性別		.12 *
学年		
接触頻度		.18 **
援助経験	-.19 **	.19 **
遊び経験		
幼少期のケア体験	-.23 **	.28 **
Step 3		
性別		
学年		
接触頻度		.17 **
援助経験	-.17 **	.13 *
遊び経験		
幼少期のケア体験		
大人関係		.15 *
友達関係		.20 **
地域関係	-.35 **	.26 **
Step3の後の決定係数	$R^2=.19$	$R^2=.38$

註 1) : Step1 は人口学的要因, Step2 は人口学的要因, 個人的要因, Step3 は人口学的要因, 個人的要因, 関係性要因, 社会的要因を独立変数として投入した。「無関心」では Step1 で $R^2=.03$, Step2 で $R^2=.12$, Step3 で $R^2=.19$ であり, 「社会的子育て」は, Step1 で $R^2=.08$, Step2 で $R^2=.28$, Step3 で $R^2=.38$ であった。

註 2) : Table 20 の標準偏回帰係数は, 有意なものだけを記載した (** $p < .01$, * $p < .05$)。

考察

中学生のナーチュランス尺度

中学生のナーチュランス尺度の構成は、3つの因子からなっており、第1因子は、「ネガティブな態度」、第2因子は、「ポジティブな態度」、第3因子は、「とまどい」と命名された。このようにナーチュランス尺度の第1因子に「ネガティブな態度」が抽出される結果となったことは特記すべき点である。「ネガティブな態度」の項目内容は、主に子どものネガティブな状態に対する「ネガティブな態度」であり、ナーチュランスを高めるためには、子どものネガティブな状態に対して、「ネガティブな態度」をとらない必要があることが示された。

中・高校生を対象にナーチュランスの発達モデルを検証した喜田(2001)の研究からも中学生に対しては、子どもの嫌悪感を低める必要があることが示されており、本研究の妥当性が確認された。今回の結果を実際の子育てと照らし合わせて考えると、虐待傾向の親は、子どものネガティブな状態に対する耐性が弱いこと(西澤, 1997)や、子どもの泣き声を騒音ととらえてしまう周囲の理解のなさ(矢郷, 1997)などから子どものネガティブな状態を扱う難しさが推測される。以上より、中学生のナーチュランス形成を考える際、単に「ポジティブな態度」を形成することを目的とするのではなく、子どものネガティブな状態に対する理解や「ネガティブな態度」を低めることを意識したプログラムを開発することが求められるのである。

次に、ナーチュランス尺度の第2因子には、「ポジティブな態度」に関する項目が示された。第2因子の「ポジティブな態度」の項目内容は、子どものネガティブな状態に対して、中学生が自発的に行動を示したり、子どものネガティブな状態に対してポジティブな理解を示したりするものであった。その具体的な内容は、「夕方、近くのバス停で、小さい子どもが1人で泣いていると、私は声をかけて助けてあげる」、「公園で、小さい子どもが私に砂を投げてきたら、「危ないよ」とやさしく注意する」、「公園で、私と目が合った小さい子どもが、「ばか」などの悪口を言ってきたら、私にかかわりたいのだと理解する」、「エレベータに小さい子どもが1人で乗っていると、「こんにちは」と私から声をかける」、「小さい子どもが、公園でけんかしていると元気がいいなと思う」であった。

一方、天井効果として削除された6つの項目を確認すると、その内容は「ポジティブな態度」と命名できるものであった。具体的な内容としては、「電車で赤ちゃんが乗っていると、自然に目が赤ちゃんに行く」、「迷子になっている子どもが、私に頼ってきたら、なんとかして助けてあげようと思う」、「近所の子どもが、すれ違いに挨拶をしてくると、私も挨拶をかえしてあげる」、「子どもが楽しそうに遊んでいると、かわいいなと思う」、「子どもが笑っていると、かわいいなと思う」、「小さい子どもが私になついてくれたら、とてもうれしい」であり、この中には、子どもへの共感的理解や子どもへのまなごしを強調するために導入した3つの追加項目も含まれていた。天井効果で削除された子どもへのポジティブな項目を概観すると、子どものポジティブな状態や子どもからのポジティブな働きかけなどに対して、中学生がポジティブな態度を示すというものであり、応答に困難や葛藤を伴わないものであった。以上より、現在の中学生は、子どもからポジティブに関わってくると一般的にポジティブな態度を示すが、子どものネガティブな状態に対する「ポジティブな態度」や自発的に子どもへ関わる態度や意識には、個人差が見られることが確認できた。

最後に本節で作成されたナーチュランス尺度の信頼性、妥当性について見てみると、内的整合性の検討で得られた α 係数は、第1因子が.75、第2因子が.65、第3因子が.40となった。第3因子の信頼係数が低いのは2項目と項目数が少なかったことが影響しているといえる。また、ナーチュランス尺度構成の妥当性については、確認的因子分析を用い適合度指数 χ^2 、GFI、AGFI、CFI、RMSEAを採用した結果、それぞれの値が良好であったことから、尺度の構成概念妥当性が確認できた。

中学生のナーチュランスの特徴

中学生のナーチュランスの特徴を明らかにするために、性別および学年による下位尺度得点の差を検討した。その結果、女子の方が男子よりも「ネガティブな態度」得点と「とまどい」得点が低く、かつ「ポジティブな態度」得点が高いという結果が示され、これは従来のナーチュランス（養護性）の研究と合致する内容であった。女子の方が生物学的な特性としてナーチュランスが高いのか、母性神話や三歳児神話のように社会的に組み込まれたものであるのかは今後検討の余地があるが、少なくとも本研究において女子のナーチュランス得点は、男子より高い結果となった。

また学年に関しては、「ポジティブな態度」得点は、1年生より3年生が高いことが示された。喜多(2001)の研究では、中学生よりも高校生の方がより子どもへのポジティブな得点が高いことから、今後3年生で高まったナーチュランスは、さらに高まる可能性が高い。しかしながら1年生と3年生で、「ポジティブな態度」得点異なるのはなぜであろうか。中学校現場では、3年生は委員会、部活、学校行事など1年生や2年生を指導する役割が求められる。このように自分より年下のものとの関わりは、まさに人を育てる行為であり、小さい子どもを育てることと関連するのかもしれない。

ナーチュランスに関連する要因の特徴

はじめに、中学生のナーチュランスに関連する要因の項目を選定し、各尺度の構成を確認した。その結果、幼少期の異年齢との関わり尺度は、「援助経験」と「遊び経験」の2因子が示された。幼少期のケア体験尺度は1因子、学校生活尺度は「大人関係」と「友達関係」の2因子、地域関係尺度は1因子、社会的子育て観尺度は「無関心」と「社会的子育て」の2因子が確認された。

次に、各下位尺度得点の性差および学年差について検討した結果、「地域関係」以外の「援助経験」、「遊び経験」、「幼少期のケア体験」、「大人関係」、「友達関係」、「社会的子育て」において、女子が男子より得点が高く、「無関心」においては、女子が男子より得点が低かった。つまり、女子の方がナーチュランスに関連する項目のほとんどで得点が高く、社会的子育て観得点も女子が高かった。これは、子育てへの関心に性差が示されるという従来の結果からも妥当な内容である。しかし、なぜナーチュランスに関連する要因までも男女差が生じるのであろうか。「大人関係」や「友達関係」においては、女子の方が対人的志向性が高いという発達心理学的視点からも理解できるが、実際の「援助経験」、「遊び経験」、「幼少期のケア体験」の経験量にそれほどの違いがあるのだろうか。幼少期の経験量自体が異なるのか、それとも現時点で過去を振り返った時の主観的なとらえ方に性差があるのかは明確でなく、今後のさらなる検討が求められる。

一方、学年差は、「幼少期のケア体験」では、3年生が1年生と2年生より得点が高く、「大人

関係」は、2年生が1年生より高く、3年生が1年生より得点が高い結果となった。「幼少期のケア体験」に関しては、3年生になると部活や行事で下級生をケアする立場になることが多く、下級生をケアするという体験を通して、過去のケア体験が思い出される可能性があるのかもしれない。つまり下級生をケアするという現在の生活体験を通して、過去の体験の意識化が促されたのかもしれない。

ナーチュランスモデル

本章では、ナーチュランスモデルに人口学的要因、個人的要因、関係性要因、社会文脈要因が影響を及ぼすと仮定し、検証した。その結果、「ネガティブな態度」には、「接触頻度」、「援助経験」がマイナス方向、「無関心」がプラス方向に影響しており、「ポジティブな態度」には、「接触頻度」、「援助経験」、「友達関係」、「社会的子育て」がプラス方向、「無関心」がマイナス方向に影響していた。「とまどい」には、「援助経験」がマイナス方向、「無関心」がプラス方向に影響していた。すなわち、これら3つの因子に共通して関連していたものは、「援助経験」と「無関心」であり、2つの因子に共通していたものとしては「接触頻度」が示された。このように、ナーチュランス形成には、個人的要因の「接触頻度」、「援助経験」と社会文脈要因の「無関心」の影響が大きく、これらをプログラム作成の際に考慮する必要性が示された。

影響の大きかった個人的要因の「援助経験」の内容は、幼少期に小さい子どもを助けたり、あやしたりする経験や自分自身が友達から助けってもらったり、助けたりする経験であった。つまり、幼少期において年下の子どもに示したナーチュランスや友達からナーチュランスを受けた経験が、中学生のナーチュランスに強く影響することが示されたのである。一方、社会文脈要因の「無関心」の影響も大きく、このことはいかに子どもの育ちや子育ての現状に関心をもってもらえるように啓発していくかが問われており、社会的課題として検討する必要がある。

最後に本研究のナーチュランスモデルの課題としては、説明率の低さが挙げられる。説明率は、「ネガティブな態度」で $R^2 = .23$ 、「ポジティブな態度」で $R^2 = .40$ 、「とまどい」で $R^2 = .10$ と全体的に低い結果となった。これは、規定要因の抽出の際に教育現場で取り扱える変数であることを条件とし、親子関係に関する項目等を導入しなかったこととも関連する。今後は教育現場という制限を考慮しながらもより影響力の強い変数の検討が求められる。

社会的子育て観モデル

本論文が重視する社会的子育て観の独自性を明確にするために、社会的子育て観に関連する要因の因果関係を明らかにした。社会的子育て観に関連する要因の実証研究は未だほとんどなされていないため、従来のペアレンティングモデルおよび藤後(2005)の質的研究を参考に社会的子育て観モデルを形成し実証した。本研究では個人的特性として、「幼少期のケア体験」、「遊び経験」、「援助経験」、関係性要因として「大人関係」、「友達関係」、「地域関係」が社会的子育て観に及ぼす影響を分析した。その結果、「社会的子育て」には、「接触頻度」、「援助経験」、「大人関係」、「友達関係」、「地域関係」がプラスに影響しており、「無関心」には「援助経験」と「地域関係」がマイナスに影響していた。

「社会的子育て」と「無関心」の両者に影響を与えるものは「援助経験」と「地域関係」であり、特に「地域関係」の標準偏回帰係数は中程度の大きさを示した。日常的に地域との関係が良

好であり、自らの生活の中に地域への意識が形成されていることが、地域における子どもの育ちや社会的子育てへの関心の高さにつながる結果となった。つまり、社会の問題としての社会的子育てを検討するためには、学校教育の中のみでペアレンティングプログラムを扱うのではなく、地域をも巻き込んだ取り組みが求められるのである。中学生は、塾や地域スポーツへの参加により地域との関係が強いものの、これらはある知識や技術の習得を目的とした同世代の限定された集団である。つまり、技術や知識の習得の目的以外に、日常生活の中で他者とふれあう機会や、異世代の他者をケアする体験は乏しい傾向にある。本研究の結果では、幼少期にどれだけ小さい子どもを助けたり、あやしたりしたか、また自分自身が友達に助けてもらったかなどの「援助経験」の量や現在の地域との関係性も問われることとなり、幼少期に「援助経験」が豊かなほど、現在の地域関係が良好であるほど、社会的子育て観の形成に影響を示すことが実証された。

以上より、社会的子育て観の形成のためには、幼少期に異年齢間で世話をしたり、世話されたり、一緒に遊んだりした経験、さらには中学生となった今でも日常生活の中で地域との関係性が豊かであることが求められるのである。

最後に、社会的子育て観モデルの説明率についてだが、ナーチュランスモデルと同様に低い結果となった。これは、教育的な現場であるということから、親子関係や個人的な生育歴に関する質問を実施しなかったためであると考えられるので、今後は、倫理的配慮を重視しながらもより説明力の高いモデルを目指し、さらなる検討が求められる。

社会的子育て観にもとづいた中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム開発に向けての示唆

第1章、第2章の先行研究の概観と、第3章、第4章の実証研究の結果を踏まえ、社会的子育て観にもとづいた中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム開発に向けて、筆者、臨床心理学を専攻する大学教員1名(男性)、臨床心理学を専攻する大学院生2名(男性)で検討を行った。

はじめに、中学生のナーチュランスに影響を与える変数と社会的子育て観に影響を与える変数をまとめたものがTable 21である。Table 21に示すように、中学生のナーチュランスと社会的子育て観の各下位尺度の4つにポジティブな影響を与えた変数は「援助経験」であり、3つにポジティブな影響を与えた変数は「接触頻度」、2つにポジティブな影響を与えた変数は「友達関係」と「地域関係」、1つにポジティブな影響を与えた変数は「社会的子育て」であった。一方、3つにネガティブな影響を与えた変数は「無関心」であった。つまり、社会的子育て観にもとづいた中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの作成には、「援助経験」、「接触頻度」、「友達関係」、「地域関係」、「社会的子育て」に関連する内容を導入し、「無関心」を抑制するようなプログラム内容を検討することが求められる。

次に、Table 21を参考に、影響要因として示された各変数に関する具体的なプログラム内容を検討しTable 22に示した。Table 22に示すとおり、「接触頻度」としては、乳幼児との接触機会を設け、子どもを援助したり、自分が援助されたりという経験を用意する。また「友達関係」、「大人関係」、「地域関係」に関しては、大人や友達との関係を促進するようなグループワークを導入したり、地域の大人との関係を促進するために、ゲストスピーカーとして地域の大人を招いたり、地域の大人としての保育士との対話の機会を導入する。「社会的子育て」の形成や「無関心」の抑

制に関しては、子どもや地域の人と直接交流する機会を提供することにより、地域の人との肯定的な関係性が形成されることを目指した。

以上、これらの項目を参考に、第2部では、具体的なプログラム開発を行っていくこととする。

Table 21
中学生のナーチュランスと社会的子育て観の影響要因のまとめ

	ナーチュランス			社会的子育て観	
	ネガティブな態度	ポジティブな態度	とまどい	無関心	社会的子育て
接触頻度	—	+			+
遊び経験					
援助経験	—	+	—	—	+
幼少期のケア体験					
大人関係					+
友達関係		+			+
地域関係				—	+
無関心	+	—	+		
社会的子育て		+			

註)表中の「+」は、ナーチュランスおよび社会的子育て観へ各下位尺度がプラスの方向で影響していたことを示す。表中の「—」は、ナーチュランスおよび社会的子育て観へ各下位尺度がマイナスの方向で影響していたことを示す。なお性別と学年は、「+」と「—」による表記は適切でないため、性別と学年を除いた結果をまとめた。

Table 22
中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム開発に向けての具体例

影響要因	ナーチュランスと社会的子育て観への関連	プログラムの例
接触頻度	「ネガティブな態度」 「ポジティブな態度」 「社会的子育て」	保育体験の導入する。
援助経験	「ネガティブな態度」 「ポジティブな態度」 「とまどい」 「無関心」 「社会的子育て」	保育体験で援助する経験や保育士から子どもの関わり方などを教えてもらう経験を用意する。
大人関係	「社会的子育て」	エンカウンターや大人の意外な面を理解するワークを導入する。
友達関係	「ポジティブな態度」 「社会的子育て」	エンカウンターを利用しながらコミュニケーションを促進する。
地域関係	「無関心」 「社会的子育て」	ゲストスピーカーや保育士から話をしてもらう。
無関心	「ネガティブな態度」 「ポジティブな態度」 「とまどい」	地域の人々のプログラムへの参加により、中学生と地域の関係を促進する。
社会的子育て	「ポジティブな態度」	保育体験を導入する。

第3節 本章の要約

本章では、中学生のナーチュランスを測定する項目とナーチュランスに影響を与える要因を測定するための項目を具体化させ、ナーチュランスモデルと社会的子育て観モデルを検証した。

はじめに第1節では、予備調査として中学生を対象とした面接を行い、ナーチュランスの尺度作成に向けて、質問項目を選定した。その結果、中学生にとって、小さい子どもへのポジティブな感情は、子どもの状態を間接的に観察する場合と直接的に関係を持つ場合に生起され、子どもの状態が一般的にポジティブと捉えられる時には中学生もポジティブな感情を生起させる傾向が示された。

第2節では、文献研究や第3章の予備調査の結果を参照し、中学生のナーチュランスやそれに関連する要因を測定するための尺度を作成し、その上で、ナーチュランスと社会的子育て観の因果関係モデルを検証した。ナーチュランスの各下位尺度得点に影響を与える要因としては、「ネガティブな態度」には、「接触頻度」、「援助経験」、「無関心」、「ポジティブな態度」には、学年、「接触頻度」、「援助経験」、「友達関係」、「無関心」、「社会的子育て」、「とまどい」には、性別、「援助経験」、「無関心」が有意であった。これら3つの因子に共通していたものは、「援助経験」と「無関心」であり、2つの因子に共通していたものとして「接触頻度」が示された。

社会的子育て観に影響する要因としては、「社会的子育て」に「接触頻度」、「援助経験」、「大人関係」、「友人関係」、「地域関係」による影響が示され、「無関心」に「援助経験」と「地域関係」による影響が示された。

最後に、中学生のナーチュランスを形成するプログラムの開発への示唆として、「接触頻度」、「援助経験」、「大人関係」、「友達関係」、「無関心」、「社会的子育て」を考慮した具体的なプログラム内容を提案した。以上、本章では、中学生のナーチュランスに関連する要因の実態と、それにもとづくプログラム内容の工夫点について示した。

第2部 社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発

第1部では、社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスに関する実証研究を行った。第2部では、社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発を目的とする。

第2部は、第5章、第6章、第7章で成り立っている。第5章では、プログラム開発に向けた先行研究の概観を行い、第6章では、プログラム開発に向けての課題を検討する。第7章では、第1章、第2章の先行研究の概念と第1部のナーチュランスと社会的子育て観の実証モデルの検証結果を踏まえ、プログラム開発に向けてのパイロット研究を行い、中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムを開発する。

第5章 ペアレンティングプログラムに関する心理学的実践研究の概観

本章では、はじめに、ペアレンティングプログラムの内外の先行研究を概観し、その中でも本論文と目指す方向が類似する子どもへのナーチュリングプログラムを取り上げ分析することで、中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発への知見を得ることとする。

第1節 米国のペアレンティングプログラムの研究動向

本節では、ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発に向けての有効な示唆を得るために、内外のペアレンティングプログラム研究の概観を行う。ペアレンティングプログラムは、すでに親になっている世代を対象としたプログラムと次世代育成としての学校教育におけるプログラムに大別できる。ここでは、はじめに親を対象としたプログラムの動向を概観し、次に次世代育成としてのプログラムを概観する。その上で、日本の次世代育成教育の中心的な役割を担ってきた家庭科保育教育の変遷、およびアメリカのナーチュリングプログラムの内容分析を行い、ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム開発への知見を得ることとする。

先行文献を概観するにあたり選択された研究の基準は、子育てや乳幼児との関わりに関するもの、実践研究であること、効果やプログラム内容が明確なものとした。理論的基盤としては *Handbook of Child Psychology* 中の *Interventions* (Cowan et al., 1998) の章を参考に、そこから得た枠組みをもとに実践的研究を概観した。先行研究の抽出方法は、電子ジャーナルデータベースである PsycINFO, EBSCOhost, ProQuest, 国立国会図書館の雑誌記事索引を利用した。加え、最新の実践活動を入手するためにインターネットの検索ツールを利用した。キーワードとして「parenting」, 「program」, 「intervention」, 「education」, 「support」, 「school based」, 「子育て支援」, 「保育教育」, 「乳幼児接触体験」などを使用し、1980年代以降を中心とした文献検索を行った。

はじめに米国のペアレンティングプログラム研究の動向について述べる。米国のペアレンティングプログラムは、1700年代の教会を中心としたものを皮切りに、第1次世界大戦以後は、世界人権宣言(1948)、児童権利宣言(1959)など、人権意識の高まりの中で、ペアレンティングが困難な人々への支援に焦点が

あたるようになった。1940年から1950年代のペアレンティングプログラムは、虐待防止や10代の親への教育など危機介入としての位置づけが大きかったが、次第に予防的な観点から親になる以前のすべての人を対象としたプログラムが盛んになってきた(Gaudin, 1993)。

アメリカでは各地で様々なペアレンティングプログラムが開始されていくが、その理論的基盤は、20世紀前半までのある特定の理論を中心としたものと20世紀後半からの多領域の変数を組み合わせたものとに分類できる。19世紀から20世紀前半にかけての特定の理論とは、子ども中心、親中心、親子の相互作用中心という3つの切り口から、生物学的視点、社会的視点、社会的関係性視点に分類され、それぞれの臨床心理学的なスキルや方法を中心としたプログラムが実践された(Cowan et al., 1998)。20世紀後半Bronfenbrenner(1979)が、家族を生態学的にとらえたことから、家族を親子関係のみでなく多面的にとらえる動きが始まった。その後、Belsky(1984)のプロセスモデルの概念へとひきつがれ、プロセスモデルから変数を抽出してプログラムの効果測定を行ったものとしてはHipke, Wolchik, Sandler, & Braver(2002)の予防的介入研究などがあげられる。

プログラムの効果測定では、子ども要因や親要因を中心とした研究は多いが、近年まで社会文脈要因に関する研究はあまりなされてこなかった。その中でWalker & Riley(2001)は、社会文脈要因に焦点を当て、プログラムの効果には社会的ネットワークが媒介変数として影響しているとの仮定のもと、社会的ネットワークとプログラム効果との関連を明らかにした。

現在では、ペアレンティングモデルを基盤としたプログラムをさらに、それぞれの対象者が置かれている社会的文脈やニーズを理解した上で、その対象者に特有の支援を提供するというサービスの個別化が進んでいる。例えば、対象者としては、健康的であるがよりよい関わり方を求めている親、低所得者、特定の民族的背景を持った家族、10代の親、障害のある子の親、ハイリスクの親などが想定される。これら様々な親に対して、子育てに関する知識を教え、その行動変化を測定するプログラム(Meed, 1999)やリスクの高い青年へのメンタープログラム(Palk & Evans, 1999)、コーチングの方法を利用した介入(Marchant & Young, 2001)などが実施されている。この他にもプログラムの内容は、文化、地域性、時代性の影響も強く受けており、Bushong(2002)のインターネット利用に関する親の対応研究などは時代性の影響であるといえる。

今後のペアレンティングプログラムは、対象者のニーズに応ずるため、さらに多様化、細分化されることが予想される。しかし、プログラムが細分化されると、それと反比例するように研究結果の信頼性という問題が浮上する。つまりあるプログラムの効果は、対象者およびそれをとりまく特殊な状況のみで成り立つものではないのかという疑問である。このような疑問に応えるためにも発達的な理論を基盤としたある一定の枠組みを利用しながら一般性を追及し、その後ニーズを重視して個別性を追求するという、一般性と個別性のバランスを念頭においた研究が望まれる。

以上、本節では海外の子育て期を対象としたペアレンティングプログラムの研究動向について概観した。次節では、学校を基盤とした米国のペアレンティングプログラムについて概観する。

第2節 米国の学校におけるペアレンティングプログラム研究動向

本節では、学校を基盤とした米国のペアレンティングプログラム研究について概観する。

米国の学校におけるペアレンティングプログラムは、1970年代から10代の妊娠が問題化されるにつれ(Rodriguez & Moore, 1995)、危機介入として導入された。当時は、10代の母親の学校ドロップアウト率が急激に増加したことから、学校ドロップアウトを防ぐためのプログラムが中心であった。

Clewell, Brooks-Gunn, & Benasich(1989)は、これらの10代の妊婦を対象としたプログラム評価を概観した結果、その方法は大きく実験的な方法と質問紙を用いた方法に分類できるとし、両者に共通して用いられている主な評価変数をまとめた。親に関しては、母親の学校ドロップアウト率、卒業後の雇用率、避妊率、虐待率、妊娠への態度、身体的な健康度、子どもへの対応や子育てスキル、子どもや子育てに関する知識などが抽出され、子どもに関しては、子どもの発達や行動、認知的発達などが抽出された。これら従来のペアレンティングプログラムの問題点としては、単に学校ドロップアウトを防ぐことのみを目的としていた点、効果測定の対象が母親中心であった点、統制群がなかった点、対象者がランダムでなかった点などが挙げられた(Clewell et al., 1989)。

同様にRoosa(1986)は、プログラムの効果測定に疑問を投げかけ、もともとこのようなプログラムに参加する人の特徴は、動機が高く、保育や移動手段が保障されている人であるとして、従来のプログラム評価の対象者の偏りを指摘した。Roosa(1986)は、ペアレンティングプログラムにドロップアウトをする人の特徴を明らかにし、学校での成功経験の欠如、ソーシャルサポートの欠如、2番目の妊娠などの様々な要因の関与を示した。これらの結果を受け、近年の学校教育でのプログラムは、プログラム参加の際の保育サービス、参加するための移動手段のサービス、さらには、自己効力感獲得のための個人カウンセリング、母親仲間のサポートグループ、メンターの提供など包括的な内容が求められ、多面的なプログラムが開発されつつある(Griffin, 1998)。

これらの危機介入としてのペアレンティングプログラムと平行して、より予防的な視点から、すべての生徒を対象とし、他者に対する共感の促進やナーチュランスの獲得など、子育ての基本となる人間性の発達を目的としたプログラム開発が盛んになっている。人間性開発のためのペアレンティングプログラムは、1970年代の基礎研究を皮切りに、1980年代では「Child Development, Parenting, and Parent Development(以下CPP)」、 「Education for Parenting :Learning How to Care Curriculum(以下EP)」(1989)がカリキュラム化され、続く1990年代では「Parents Under Construction(以下PUC)」(1991)、コンピューター人形を使った「The Baby Think It Over(以下BITO)」(1994)、父親を対象とした「Dad make a difference(以下DADS)」(1995)、親子訪問の観察を中心とした「Educating Children for Parenting(以下ECP)」、 「Nurturing Parenting Program(以下NPP)」(1995)がカリキュラム化された(Schiffer, 2002; 藤後, 2004)。プログラムの対象年齢を概観すると、半数が6年生以上を対象にしたものであり、半数が就学前から12年生までを対象としている。プログラムの内容は、就学前と低学年では、共感性の促進や他者理解など人間性の部分に焦点があてられ、10年生以上になると親の責任を重視するものと一貫して人間性を強調するものに分かれていた。

これらのプログラムの効果としては、子育てに関する知識の増加、リスクの認識、父親に関する知識、小さい子どもへの対応、問題解決的なアプローチ、子育ての大変さの実感(McDermott, 2003; Schiffer, 2002)などが検討されているが、その多くは個人的変数の報告レベルにとどまっており、社会文脈要因や

関係性要因などを取り扱った多面的な測定はなされていない。

次にペアレンティングプログラムの方法論を概観すると、Table 23 のようにシミュレーション、観察学習、体験学習などの工夫が示された。例えば親子が教室に訪問しその様子を観察するという学習方法では、妊婦から新生児、乳幼児という時系列的な変化を観察、計画、省察、問題解決という学習サイクルを通して学んでいく。このプロセスを通して生徒は、子どもの発達を学んだり、親子のコミュニケーションの方法を学んだり、親となる責任について学習したりするのである。

以上、本節では、米国の学校を基盤としたペアレンティングプログラムについて述べた。次節では、日本におけるペアレンティングプログラムについて概観する。

Table 23

米国の学校を基盤としたペアレンティングプログラム 註1)

プログラム名	対象者 ^{註2)}	主な指導法	目的や内容
1 Family and Consumer Sciences (FACS)	6年-12年		親になることと関連する身体的、精神的な要因、親役割の責任の分析
2 The Baby Think It Over Program (BTIO)	6年-12年	コンピューターシミュレーション	ペアレンティングに関する責任とコミットメントに関する理解
3 Child Development, Parenting, and Parent Development	9年-12年	テキスト・ビデオ	子どもの発達にともなって、親の役割や対応の変化 ⇒保健体育など学校の教科と連携
4 Dad make a difference (DADS)	7年-12年	ワークシート 18分ビデオ 事例研究 シミュレーション 議論	2つのプログラム ①：親としての（とくに父親としての）法的、財政的、情動的責任 ②：親になる用意が出来たときの関係性やライフプランについての議論
5 Educating Children for Parenting (ECP)	5歳-12年	月1回の親子訪問	ケアの能力を促進 親時代（特に生後3年間）の役割に関する学習
6 Education for Parenting: Learning How to Care Curriculum	5歳-8年	教室への親子の訪問	ケアリングのスキル発達カリキュラムを生徒が計画し、用意、親子観察、評価する
7 Nurturing Parenting Programs	5歳-12年	議論、体験学習、ロールプレイング、グループワーク	自己・地域・子どもへの養護的なスキルの発達
8 Parents Under Construction	3歳-12年	議論、ビデオ、ロールプレイング、デモンストラーション	子どもの発達、コミュニケーションスキル、非暴力的解決、ポジティブなしつけ方法の学習
9 Roots of Empathy	5歳-8年	月1回の親子とインストラクターの訪問	子ども達のペアレンティングのキャパシティを築き上げ、共感レベルを上げる

註1) プログラムの内容は、Schiffer (2002) を参考にまとめた。また具体的なプログラム内容を確認するために、プログラムを提供している団体のHPを確認した。以下に閲覧したHPをまとめて記載する。

Baby Think It Over® (<http://www.realityworks.com/>),

Dad make a difference (<http://www.dadsmakeadifference.com/>),

Education for Parenting : Learning How to Care Curriculum (<http://www.parentingproject.org/partnering.htm>),

Nurturing Parenting Program (<http://www.nurturingparenting.com/>),

The Parenting Project (<http://parentingproject.org>)

註2) アメリカの教育制度は就学前教育が3歳から5歳を対象、初等・中等教育は6(7)歳から17歳までが対象となり①6-3(2)-3(4)年制、②8-4年制、③6-6年制の3つに大別される。

第3節 日本のペアレンティングプログラムの研究動向

本節では、子育て期を対象とした日本のペアレンティングプログラムについて概観する。日本における子育て期を対象としたペアレンティングプログラムは、子どもの発達保障や障害児の早期発見として開始された。これらは母子保健事業として展開され、妊娠、出産、育児までの一貫したサービスを提供するために、住民に身近な市町村に一元化され、組織主体のサービスが展開されていった(岩間, 1998)。その後 1980 年代に入り、育児不安の研究結果(牧野, 1982; 大日向, 1988)や虐待数の増加を受けて、子どものみでなく子育て中の親も支援対象となった。近年では、親のニーズ、出生率の低下、高齢化社会の税制問題、子ども観の変容という社会的背景が重なり(田代, 2001)、各地で子育て支援が盛んに行われている。

具体的な支援内容を概観すると、従来からの組織主体の統一的政策の流れを引き継いでいる傾向が強く、各々の組織が関連する現場に密着した支援内容が展開されているのが特徴である。支援組織は、大きく 6 つに分類され、1: 保健センターなどの母子保健的支援(高橋・河野・岩立, 2002; 勝浦, 2002), 2: 公民館などの生涯学習的支援(白石, 1997; 結城, 2001), 3: 保育所や幼稚園での支援(豊田, 2001; 由岐中・園山, 2001; 藤後, 2001b; 藤後, 2001c), 4: 療育施設や大学の教育相談による支援(富田, 2000), 5: 民間企業や民間団体による支援(藤後・箕口, 2005; 新座子育てネットワーク, 2006; Gorden, 2003), 6: 大学主体の親子教室(寺見, 2000)となっている。

母子保健的支援、生涯学習的支援、保育所や幼稚園での支援、大学主体の親子教室支援、民間企業の支援などは比較的緩やかな枠組みをもっており、誰もがいつでも利用でき、個別や集団など様々な支援スタイルが混在している。一方、療育相談や教育相談などは、予約制のいわゆるカウンセリング的個別支援であることが多い。前者のプログラムは、主にニーズ重視の支援方法で、不特定多数の対象者が抵抗なく利用できるサービスを提供している。典型的な例としては、寺見(2000)の実践が挙げられ、複数回の子育て講座の前半で親子遊び、後半で親の学習会という内容が一般的にみられる。この方法は、現場のニーズを踏まえており、その有効性は確かであるが、対象者が不特定多数であるためプログラムがどのような親子にどのように効果的であるかなどの実証が難しい。

一方、後者の療育相談や教育相談は、仮説検証型の実践研究が多い。その一例として富田(2000)は、不登校児の親の変化過程の仮説を支援評価として検証し、母親と対象児にとってどのような援助方法が有効であるかを考察した。

療育相談や教育相談は、実践研究としての質が高いものの、その問題点としては、対象者が特定の人に限定されやすいということである。保護者のプログラムへの動機づけが高いことや研究に対する同意が得やすいことから仮説検証型の研究が可能となる反面、このような方法は日本の地域支援では、利用者の同意を得ることが難しい。その中でも地域の親を対象とした仮説検証型子育て支援研究として尾崎(2003)は、日立家庭教育センターに在籍していた 290 名の親の子育て支援による心理的変容を明らかにし、母親のパーソナリティを考慮したペアレンティングプログラムのあり方を検討した。

この他にもペアレンティングプログラムの重要な論点は、プログラムに参加しない親への支援であり、そのためには、プログラムに参加しない親の特徴を把握する必要がある。プログラムへ参加しない人を対象とした猿渡(2004)の研究は、母親による育児支援サービスの利用に関する諸要因を明らかにした。その結果、公的育児サービスの相談窓口を利用しない理由が「必要でない」と回答する者は、育児の間

題の少なさを予測し、「相談窓口に対する抵抗感」や「無気力感」という理由を挙げる者は育児に関する要因の問題の重さが関連することを実証した。このようにプログラムに参加しない人の特徴を踏まえ、すべての人が利用できるようなペアレンティングプログラムの開発が求められるのである。

以上、日本の子育て期におけるペアレンティングプログラム研究の動向について述べたが、次節では、次世代育成として学校におけるペアレンティングプログラムの動向について検討する。

第4節 日本の学校におけるペアレンティングプログラムの研究動向

本節では、日本の学校におけるペアレンティングプログラムの実践と研究において中心的な役割を担ってきた、家庭科保育教育を中心に先行研究を概観する。

日本の学校におけるペアレンティングプログラムは、家庭科の保育教育で長年実施されてきた歴史がある。戦後、アメリカ合衆国の指導のもとに「民主的な家庭建設の教科」として再出発した家庭科教育の学習指導要領は、女子が担うべき家事実務の一貫として保育教育を取り上げており、自分の幼い弟妹を含めた、乳幼児の世話と養育のための知識と技術の習得を主眼とした(上里・高橋, 1996a; 1996b)。その後1970年代に入り、家庭科は科学技術教育の振興、高度成長期の男性労働者確保という社会的な政策のもと、女子中心の主婦準備教育(武田・米内, 1991)としての色を強めた。

1990年代後半からは、少子化や子育ての男女共同参加という流れを受け、青少年に対する「親となるための学習」の必要性が指摘され、家庭科に対する社会的な関心が高まり(牧野・中西, 1989; 中西・牧野, 1989a; 1989b)、従来の主婦養成とは異なる路線をとることとなった。このように家庭科の保育目標は、経済・社会システムと密接なかかわりをもっており(大竹, 2002)、その歴史的な動向としては、主婦養成であった家庭科から、少子高齢化社会に対応する男女必修の家庭科へ移行した(鈴木, 2002)。1999年度の学習指導要領の改訂では、保育教育が家庭科の2番目の柱として位置付けられ、その授業実践として、思春期における自分育てを目標としたもの(太田, 1990)や、市民教育としての保育教育(望月, 2002)など応用的な実践研究が展開されている。現在の社会的ニーズに合致している保育教育であるが、保育教育の対象である生徒の身近に幼児がいるケースが非常にまれであるため、教育内容に実感がなく、漠然と授業を受ける傾向が認められており、生徒の生活実態に即した教育内容を明示することが、急務である(上里・高橋, 1996a; 1996b)。

国内の保育教育に関する実証研究は1960年代頃から盛んになっており、日本家庭科教育学会の学会誌の題目で「保育」を抽出すると、1960年代は4本、1970年代は6本、1980年代は17本、1990年代は15本、2000年代(2000年から2008年までの8年間)は、12本となり、今後も増加の可能性が高い。1980年代以降の増加は、学会誌が年2回さらには年4回に増刊となったこととも関係するが、少子化の流れから社会的に保育教育の重要性が再認識されたことによる影響が大きい。1960年代から1970年代は、論文数が少ないものの、カリキュラム開発、保育教育の現状、意識調査など幅広い内容が検討された。1980年代からは、生徒の意識調査に関する内容が増加し、動機付けに関するもの、評価に関するものなどが盛んに研究された。この傾向は1990年代に入っても続くが、1990年代は、第15期中央教育審議会の少子化に対する答申が反映され、乳幼児接触体験に関する論文が多数登場した。続く2000年代になると、欧米の授業を参考とした保育教育の新しい授業案に関する研究が増加した。

先行研究で保育教育のニーズ調査に関するものとしては、学生や保母^{注)}の保育者像の把握(坂口・北村・豊永, 1985a; 1985b)、生活の主体者という視点からの学習者の意識調査(滝山, 1999)などがある。滝山(1999)は、保育教育の具体的な項目内容を生活主体の理論にもとづき分類し、その内容を中学から大学までの年齢で分析し、発達に応じたカリキュラムの開発を行っている。また、保育内容についての研究は、視聴覚保育教材の利用(伊藤, 1987)、コンピューター保育教材の開発(中田・松村, 1999a; 1999b)、インターネットディベートの試み(分校・上野, 2001)など多様な実践研究が行われ、その効果も検証されている。

このように日本の学校におけるペアレンティングプログラムの実践は、家庭科保育教育を中心に展開されており、現在では、母親を中心とした子育ての強調のみではなく、男女共同参画の理念のもとその内容が検討されるようになってきた。プログラムの内容は、各年齢の発達課題を踏まえ、その上で乳幼児接触体験を積極的に取り入れたものが展開されている。

以上、日本の学校におけるペアレンティングプログラム研究の動向を概観した。これらの知見を踏まえ第 7 章では、具体的に中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムを開発していく。

註) 現在では、「保母」ではなく「保育士」という用語が使用されているが、当時の論文では「保母」と記載されているため、引用内容に関しては論文の記載通り「保母」と明記した。

第5節 ナーチュリングプログラムの分析

前節までは、内外における子育て期および次世代育成としてのペアレンティングプログラムに関して概観した。本節では、米国のナーチュリングプログラムを取り上げ、本論文のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム開発への示唆を得ることとする。なお、本節で用いるナーチュリングの意味であるが、ナーチュランスと同様の内容として用いることとし、ナーチュリングプログラムの分析の際には、プログラムで使用されている「ナーチュリング」という語句をそのまま使用することとした。

ナーチュリングプログラムは、North CarolinaのAshevilleにあるFamily Development Resourcesの所長であるBavolek博士により1983年に開発された。現在このナーチュリングプログラムは、アメリカ国内33カ所の地域とアメリカ以外の3つの国に100人以上のトレーナーが存在し、すでに100万部のハンドブックのコピーが販売され、各地でトレーニングが行われている。

ナーチュリングプログラムは、学校を基盤としたプログラムで、Table 24に示すとおり年齢や学年に沿って5歳-3年生、4年-6年生、7年-12年生の3つの段階で分けられている。5歳-3年生用は、毎回20分の授業で、芸術、音楽、ゲームなどを通してナーチュリングを高め、4年-6年生用は、30分から45分の授業で、自己の快適や快適でない感情を表現する活動を通して、自己イメージを組み立て、家族や地域への貢献感を育てる内容となっている。7年-12年生用は、自己へのナーチュリング、地域・家族へのナーチュリング、子どもへのナーチュリングという3つの観点からプログラムが構成されており、7年で自己、8年で地域・家族、9年で子どもについて学習し、もう一度10年で自己、11年で地域・家族、12年で子どもについて学習する。子どもへのナーチュリングは、中学校、高校の最終学年で扱われている。

本論文の最終的な目的は、中学3年生におけるナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発とその実践であるために、ここでは、日本の中学3年生にあたる9年生のプログラム(Bavolek & Schlieve, 1993)を中心に分析する。9年生の子どもへのナーチュリングプログラムの概要を示したものがTable 25である。1年間76回からなるプログラムで構成されており、その内容は、自分と親の関係、親の役割、妊娠、出産後の母親の状態、子どもの発達、子育ての費用、子育てのスキルなど、子どもを育てることに関連する具体的な内容となっている。

このプログラムの特徴としては、各トピック内容が、生徒自身との関連性を明確に位置付けていることである。例えば、「家族や妊娠」についての内容では、はじめに生徒が子どもとして自分の親との関係性を考える。次に自分たちが親になった場合を想定し、10代の親の現実を実感し、その上で、現在の異性の友達との関係について学習する。プログラムの後半では、親についての学習を行うが、その内容は単に親として必要な一般的な知識を教えるものではなく、親が置かれている状況や親の葛藤・成長についても学んでいく。例えば「子どもをたたく」という行為について、それが悪いと学習するのではなく、親がたたく理由について考えさせ、モデリングや世代間連鎖、適切なしつけの仕方について説明する。このように親自身の行動を多角的にとらえることで、育てる側の視点の獲得が促される。

以上のような、ナーチュリングプログラムの教育方法の特徴を踏まえ、本論文に応用できる視点としては、研修指導案にもとづく学習展開、個人・家族・地域・子どもという多層的な視点、臨床心理学的なグループの視点、多様な方法論の応用と体験学習の重視が挙げられ、順に本論文との関連について述べていく。

研修指導案にもとづく学習展開について

ナーチュリングプログラムは、学年ごとに指導案があり、プログラムの進め方や留意点などが記されている。1回のプログラムは、導入、展開、まとめという3つの部分で構成されており、導入部で、アイスブレイクを使ったテーマや問題の明確化を行い、前回の話の内容が確認される。続いてスモールトークなどで受講者の興味・関心を引きつけ、展開部につなげ、その日の中心的な課題が行われる。最後にまとめの部分で、その日のプログラムで扱われた学習の要点が整理され、グループハグで終了となる。このように一定の枠組みでプログラムが行われることは、生徒にとっては学習の見通しが立てられるという安心感につながり、教員にとっても一定のパターンがあることで授業計画が立てやすくなるという特徴がある。本論文においても、学校教育の中で継続的にプログラムを展開するためには、プログラムの指導案作成が求められ、教員の異動があってもプログラムの実施が可能であるという体制を整えることが必要となる。

個人、家族、地域、子どもという多面的な視点

7年生からのナーチュリングプログラムの内容は、自己、地域・家族、子どもに対するナーチュリングという3つの観点から構成されている。つまり子どもへのナーチュリングを単に子どもとの関係でとらえるのではなく、まずは自己の視点、それから地域や家族の視点、そして最後に子どもを育てる視点という多面的な視点を導入している。

日本の子育ての問題を振り返ると、母性神話を背景に、子どもの問題はほとんどが母親の問題として置き換えられてきた。しかしナーチュリングプログラムの親について扱われている内容を概観すると、母親による子育てのすばらしさは強調されておらず、親となる心理的変容、生活の変容、親自身のしつけに関する学びなどとなっている。そして、母親のみが子育ての主体者ではないこと、子どもは親から独立した人権を持っていること、様々な家族形態や家族を取り巻く環境があることなどが述べられている。本論文が目指すナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムでは、このように子育ての多面性を踏まえたナーチュランス形成と、社会の大人として社会の子どもを育てるという、社会的子育て観の獲得という2つをプログラムの目標としているため、子どもを取り巻く多面的な内容を取り入れることは、有効であると考えた。

臨床心理学的なグループの視点

ナーチュリングプログラムでは、指導案の最初の部分に、プログラムを進める9つの留意点が示されており、いかに生徒が安心してプログラムに参加できるか、いかに集団凝集性を高めることができるかについて述べられている。例えば、はじめに発言に関しては「パスあり」とすることで、発言拒否の自由を認めており、発言内容に関しても「批判されることはない」と説明し、生徒の不安を和らげている。

子育てに関する臨床、発達、医学分野での先行研究を概観すると、子どもの育ちにかかわることは、自己の生育歴や親子関係の葛藤などが表面化しやすく、すべての生徒にとって楽な作業とはいえない。例えば虐待経験や親の離婚や死別という経験を持ち合わせる生徒においては、抑圧されていた葛藤が表面化する場合もあり、臨床心理学的視点の導入は不可欠である。本論文のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発においてもグループとしての安心感や所属感、信頼感を形成できるような実践および、個人の葛藤をサポートできるような工夫が求められる。

多様な方法論の応用と体験学習の重視

子どもへのナーチャリングプログラムで用いられている技法を抜き出し数えた結果、76回からなるレッスンのうち、すべての授業で実施されている技法は、前回の授業のふりかえり、アイスブレイキング、グループハグであった。これらの次に多い内容がディスカッションであり、その内訳は、クラスでの討議(43回)、問題提議に対する話し合い(概念に対する話し合い)(22回)、小グループでの討議(10回)となっている。問題提議に対する話し合いとは、例えばある単語を黒板に示し(例:「ペアレンティングとは?」、「中絶とは?」)、その内容についてブレインストーミングを行い、自由な発言を促進している。このような技法を使いながら、学びの内容を自己と関連づけたり、他者視点を促したりして、出来事に対するプラスとマイナスの認知が可能となるように工夫している。青年期は、自己に対して興味が深まる時期であるがゆえ自己に関心が集中しやすい。だからこそあえて様々な視点に目を向けさせることで、子育てに関する客観的な洞察が可能となるように工夫しているのかもしれない。

また76回のレッスンのうち約半分の回数で宿題が出されており、その主な内容は、「今日のプログラムの内容を友達と話し合う」、「家族と話し合う」などであった。その他にも「赤ちゃん人形を作り持ち歩く」、「祖父母に赤ちゃんとして紹介する」、「身近な人にインタビューをする」など、周囲の人を巻き込んだ宿題内容が示されていた。Walker & Riley(2001)は、ペアレンティングプログラムの中には、ネットワークを構築する視点を導入する必要があると指摘しているが、ナーチャリングプログラムのように宿題という活動を通して、学生の周りのネットワークに働きかける試みは多いに評価できる。特に宿題の内容を概観すると、友達、親、祖父母、知り合いの子育て中の人など、幅広いネットワークに働きかけることが可能となっており、この方法は本論文への応用が可能であると考えた。

さらにナーチャリングプログラムでは、方法論としての体験学習が重視されており、例えば子どもを世話する体験、子育て中の人との交流、フィールドワーク、子育てシミュレーションなど様々な工夫がなされていた。次世代育成政策の中でも、子どもとの交流という直接体験は重要視されていることから、本論文でもこれらの体験学習をプログラムの軸として位置づけ、ナーチャリングプログラムで用いられた、「自己との関連性による問題提起」→「認知的介入」→「体験知の獲得」→「知識の提供」→「ネットワーク内での宿題のシェア」という学習サイクルを取り入れることとする。このような体験学習は、子どもが体験に意味を見出し、積極的にその体験を追及していき、自らの知識を対象化でき、問題を発見する力を養うことが可能となる(無藤, 1994)。

しかしながら方法論としての体験学習には、いくつかの課題もある。体験学習の問題点として河村・小高・伊藤・鶴田(2003)は、やりっぱなしの体験では対象者の偏見を強める結果になりうることを指摘し、その上で望まれる体験学習とは、学習者の生活課題から組み立て、生活課題を通して体験することが有効だと述べている。また無藤(1994)は、体験学習の留意点として、①体験を子ども一人一人の生き方と結びつけていくこと、②体験を教室での学習に結びつけること、③体験した内容を表現し、友達との交流を促すことなどを挙げている。このように、体験学習においては、体験と知識を結びつけることが重要となる。以上の点に留意しながら、第7章の実証研究では、幼児乳との交流体験を軸に中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発を行っていく。

Table 24

ナーチュリングプログラムの内容

区分	学年	内容
Elementary Schools	5歳, Grades1, 2, 3	芸術, 音楽, ゲーム, ロールプレー, 議論などを通して, 毎日20分ほどの授業で生徒は, ナーチュリングを学んでいく。自己や他者, 環境に対する理解を深め, 健康的な生活を送れるように促す。
Middle Schools	Grades4, 5, 6	30分から45分の毎日のレッスンで, 自己, 地域・家族, 子どもについて学ぶ。慰めや不快の感情を表現したり, 問題解決の方法を学んだりする。自己啓発的な活動を通してセルフイメージを学び, 家族や地域のメンバーであるという感覚を学ぶ。
Jounior High Schools	Grades7, 8, 9	青年期に戸惑う数々の問題(例えば, 恋愛, 文化的葛藤, 人生の方向性, ドラッグ)などを取り上げ, 自分, 地域・家族, 子どもたちについて1年ずつ学んでいく。毎日のプログラムの内容は, 50分の活動となっている。
Senior High Schools	Grades10, 11, 12	この時期の問題(例えば, 妊娠, 薬, 独立)などを取り上げ, 上手に仲間や家族, きょうだいと関係性を結んでいく方法を学ぶ。自分, 地域・家族, 子どもについて1年ずつ学んでいく。毎日のプログラム内容は, 55分の活動となっている。

Table 25

9 学年のナーチャリングプログラムの内容

回数	内容	回数	内容	回数	内容
1	はじめまして	25	妊娠中の悪い習慣	48	スキル学習
2	アセスメント	26	子どもへの期待	49	子どもを証明する
3	ペアレンティングの何を学ぶか	27	妊娠のチェック	50-51	感情を認識し理解する
4	ペアレンティングの強さ	28	中絶・養子	52	私自身を知る
5	私と両親	29-30	妊娠の仕組み	53-54	ニーズと行動
6	将来の家族	31	病院へのフィールドワーク	55	私のニーズ, 自尊心
7	10代の親	32	子どもをうむ	56	子どもを養うこと
8	10代が子どもを持つこと	33-34	私の子どもの誕生の歴史	57-58	存在と行動をほめる
9	私と子どもの親	35-36	誕生の歴史	59	叩くことの神話
10 - 11	親の役目	37-38	子ども	60-61	しつけ, 報酬, 罰
12	愛とセックス	39	産後うつ	62	子どもを方向づける
13-14	デートと愛と拒否	40	愛着	63-64	ルールと報酬
15-16	身体, 受胎, 妊娠	41	出産による混乱	65-67	行動を罰する
17-18	子どもを作ること	42	割礼	68-70	子どもの行動を調整する手伝い
19-20	エイズ	43	母乳	71-72	叩く代わりに何かをする
21-22	避妊	44-45	クラス発表	73-75	自分の成長について
23	プレゼンテーション	46	学習と発達	76	アセスメント
24	私が妊娠した	47	育てる予算		

第6節 本章の要約

本章では、ペアレンティングプログラムに関する心理学的実践研究の概観を行った。はじめに第1節では、子育て期を対象とした米国のペアレンティングプログラムの動向を概観し、第2節では、米国の学校における次世代育成としてのペアレンティングプログラムの動向を概観した。米国の子育て期を対象としたペアレンティングプログラムは、対象者のニーズに応じるよう個別化が進んでいることが示された。また、米国の次世代育成としての学校におけるペアレンティングプログラムは、10代の親へのプログラムと就学前から高校まで一貫した発達課題としてのプログラムに分類できた。

続く第3節では、子育て期を対象とした日本のペアレンティングプログラムの概観を行い、第4節では、日本の次世代育成を対象とした学校におけるペアレンティングプログラムの概観を行った。子育て期を対象としたプログラムは、各地での実践が盛んになされているが仮説検証型の研究が少ないことが指摘された。日本の学校におけるプログラムは、家庭科保育教育を中心として展開されており、様々な実践がなされていることが示された。

最後に、米国で行われているナーチャリングプログラムを取り上げ内容分析を行った結果、本論文におけるプログラム開発への示唆として、「研修指導案にもとづく学習展開」、「個人、家族、地域、子どもという多面的な視点」、「臨床心理学的なグループの視点」、「多様な方法論の応用と体験学習の重要性」という知見を得た。

第6章 ペアレンティングプログラムの開発、実践、評価に関する実証的研究のための問題提起

第6章では、ペアレンティングプログラムの開発、実践、評価に対するコミュニティ心理学的介入の意義を述べ、中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発およびその効果測定に向けての問題提起を行うこととする。

第1節 コミュニティ心理学的介入の意義

本論文のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発およびプログラム実践は、子育てという社会問題への介入、ナーチュランスという個人の発達研究、学校臨床としてのアクションリサーチという特徴がある。これらの特徴は、社会問題の解決に向けた地域臨床としてのコミュニティ心理学の理念と合致する。欧米におけるコミュニティ心理学の誕生と発展は、1963年に成立した地域精神保健法に端をはし、その特徴としては、計画的な社会変革、予防的介入、健常者の成長促進、専門家とコミュニティとの協力関係の形成などが挙げられる。つまり、コミュニティ心理学とは、心理学の独自性を保ちながらコミュニティの問題に対応していく応用的学問である(平川, 1995)。

本論文では、コミュニティ心理学的学校臨床として、コミュニティ心理学の中心的な技法である、プログラム評価、アクションリサーチ、生態学的視点が利用可能であり、以下各技法と本論文との関連を述べていく。

プログラム評価：プログラム評価とは、ニーズ調査やパイロット研究にもとづいて開発されたプログラムをプレテスト、ポストテスト、インパクトテスト、プロセス評価を用いて効果測定を行っていくものである(Dalton et al., 2001 笹尾訳 2007; Meed, 2000)。欧米のペアレンティングプログラムを概観した結果、このプログラム評価を取り入れている研究が多く見られたため(Matthews & Hudson, 2001; Duncan & Goddard, 1997; Tomison, 1998; Rickel, 1986)、本論文でもプログラム評価を採用する。すなわち、ペアレンティング理論を基盤に持ちながら、個別のニーズを汲み取り、パイロットプログラムを作成し、予備実験を行いながら最終的に完成したプログラムをプレ・ポスト・インパクト評価により測定する。

アクションリサーチ：アメリカのコミュニティ心理学の最も基本となっているものがアクションリサーチであり、問題となっている事柄に研究者自らがコミットすることを特徴とする(渡辺, 1995)。アクションリサーチの方法としては、実践的な問題解決に向けての介入や活動を行い、その結果得られた成功あるいは失敗の経験から「さらに優れた理論」を構築するという一連の過程としてとらえられる(渡辺, 2000)。アクションリサーチの留意点として渡辺(2000)は、①現場をよく知ること、②クライアントの主導権を尊重すること、③労力をいとわないこと、④長期にわたって関係を保つことの4点を挙げている。

本論文は、臨床心理士でもある筆者が中学校のスクールカウンセラーとして活動しながら、プログラムの開発、実践、評価を行っていくものであり、まさにこのアクションリサーチの実践としてとらえることができる。

生態学的視点：生態学的視点とは、コミュニティ心理学において重要な視点であり、人と環境の適合(person-environment fit)を重視するものである(Duffy & Wong, 1996 植村監 1999; 植村, 2007)。対

象者を理解する場合、彼らは家族の一員であり、学校社会や職場組織のメンバーであり、地域社会の中で生活している人であることを考えておかないといけない(山本, 1986)。ゆえに学校、生徒、地域の状況や特殊性を生態学的にとらえ、その学校特有のプログラムを作成すること(的場, 1999)が必要となり、そのためには、プログラムの目標や教育内容に一貫性を持たせ(木村, 1999)、プログラムの開発や効果の測定を量的調査のみでなく、生態学的な視点としての中学生の生活文脈を考慮することが求められるのである。

以上より、本論文では、コミュニティ心理学的アプローチにもとづいたアクションリサーチとして中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発、実践およびその評価を行う。プログラム開発にあたっては、ナーチュランスの影響要因として示された変数を取り出し、プログラムに導入することとする。さらに、コミュニティのニーズをアセスメントしてプログラムに導入することで、より実践的なプログラムへと改善を加えていく。これらのプロセスには、コミュニティ心理学のプログラム評価と生態学的視点を用いることとし、さらにその方法論としては、量的および質的研究方法を用いることとする。量的調査の特徴は、客観性が得られ、一般的な傾向がわかり、複雑な解析が可能である。質的調査の特徴は、比較的数の少ない事例を詳しく分析することによって多くの要因間の関連性を分析したり、記述したりすることが可能となる。これらの量的調査と質的調査は、お互い補い合うアプローチであり、本論文においても相補アプローチとして両研究方法を採用する。具体的には、プログラム効果の検証として、量的な調査と質的な調査の両方を用い、中学生にとっての文脈を重視しながら効果測定を行っていき、最後に質的データをもとにプログラムの実践モデルを探索的に構築する。

第2節 中学校におけるペアレンティングプログラムの開発と評価の課題の列挙

本節では、中学校におけるペアレンティングプログラムの開発と評価の課題をプログラム開発、プロセス評価、教育的効果の順に述べていく。

中学生を対象としたペアレンティングプログラムの開発

中学生を対象としたペアレンティングプログラムの開発には、プログラムの目標、ニーズ測定、理論とプログラムの対応についての検討が求められる。

中学校におけるペアレンティングプログラムの実践とは、通常の授業の実践としてとらえられる側面がある。授業研究の分野で浅沼(1999)は、隠れたカリキュラムの存在を強調し、カリキュラムの内容や価値を社会構造に探る視点を述べている。同様に、田中(1999)も特定のカリキュラムを生み出す社会的背景に目をむける必要性を指摘しており、カリキュラムを通して社会の不平等な構造が再生産されることに対して警鐘を鳴らしている。授業研究と同様に、中学校で実施されるペアレンティングプログラムには社会的背景が反映されており、プログラムによって社会の不平等な構造が同型的に作られ続ける可能性がある(Sternberg & Williams, 1995)。すなわち、「よい母親」を強調するペアレンティングプログラム内容を作成した場合、プログラムを実施することで、ジェンダーの拡大再生産が行われる可能性があるのである。よって本論文では、従来の少子化対策や「よい母親」を求める狭い意味での社会的要請としてのペアレンティングプログラムではなく、社会の子どもを社会の大人が育てるという社会的子育ての視点から、中学生自身の育ちと子どもの育ちを保障する(柏木, 2001)ペアレンティングプログラムを開発することとする。

さて、実際のペアレンティングプログラムの開発には、ニーズ調査が必須であり、ニーズ調査をもとにプログラムを開発し、それをパイロット研究としていくつかのフィールドで試し、プログラム内容の妥当性を高めることが求められる。このプロセスにおける留意点は、ニーズを絶対視するのではなく、ニーズとは対象者や関連機関などそれぞれの立場からの主張だということを認識しておくことである。つまり各々のニーズの妥当性を教育学的な知見や社会学的な知見をふまえて検討する作業が必要なのである。例えば、子育てを担っている親のニーズについて考えてみる。田代(2001)は、現在の日本の子育て支援の内容は、育てる側や雇う側の都合に合わせた施策が多いと指摘しており、山根(1996)は、このことを育児の社会化と外部化という視点から明確に区別している。育児の社会化とは、その理念として、子どもは私的存在であると同時に、社会的存在であるとし、育児の責任は親と社会の両方にあるとする。一方、育児の外部化は私的な経済的合理性から生まれたものであり、親は育児を他人に任せて、自らは直接参加しない態度をいう。つまり子育てに関する親のニーズが育児の社会化という視点のものなのか、育児の外部化を主張するものなのかを充分に見極める必要があるのである。

同様に中学生を対象としたプログラムを開発するためには、中学生にとってのニーズ検討が必要であり、把握したニーズの内容については、常に発達心理学的、社会学的妥当性を意識しなければならない。ゆえに、中学生を対象としたペアレンティングプログラムの開発には、ニーズ調査と心理学的基礎研究の両者を踏まえることが必要なのである。アメリカでは、Belsky モデルや多領域ペアレンティングモデルを基盤とした、多角的な視野でプログラム内容が検討されつつあるものの、プログラムの内容や構成のどの部分がペアレンティングモデルと対応しているのか、どの部分がニーズ調査の結果から構成され

ているのかなどは明らかになっていない。この傾向は、日本の子育て支援や学校教育におけるペアレンティングプログラムにおいてもあてはまる。探索的にペアレンティングプログラムを実践したとしても、あくまでもそれは、パイロット研究と位置付け、次の段階としては理論的な背景から導き出された仮説をもってプログラムを開発、評価していく必要がある。このような仮説検証を繰り返しながらプログラムを改善していく中で、プログラム構成や内容、さらには適切な対象者選定が可能となる。

本論文では、第1部のナーチュランスモデルの検証から導かれた影響要因と第2部第6章のプログラムの先行研究の概観から得られた知見を踏まえて、パイロットプログラムを実践し、プログラム内容を検討していく。

プロセス評価の必要性

ペアレンティングプログラムが開発され、実践されていく過程でプログラム評価も同時に行われることが求められる。一般的にプログラム評価は、4段階モデルからなっており、第1段階として、目標と望まれる結果の策定、第2段階としてプロセス評価、第3段階としてアウトカム評価、第4段階としてインパクト評価がなされる(Dalton et al., 2001 笹尾訳 2007)。日本のペアレンティングプログラムの評価研究を概観すると、第1段階と第3段階のプログラム評価は積極的に行われているものの、第2段階と第4段階の研究数が少ない。特に学校教育におけるペアレンティングプログラムは保育体験のような単発的なものから、家庭科保育教育のように一年単位の長期的なもの幅広く、この幅広いプログラムを評価していくには、第2段階のプロセス評価が重要であり、プロセス評価を通して常にプログラムの改善を図っていくことが求められる。

第2段階のプロセス評価を行った中嶋・砂上・日景・盛(2004)の研究では、高校生220名の保育体験学習における意識変容プロセスを検討した。その結果、保育体験を通じた高校生の変容は、好意から好意47.7%、好意から非好意3.2%、非好意から非好意27.7%、非好意から好意21.4%への4つに分類された。非好意から好意への変容を示した群の自由記述には、保育士からポジティブな援助を受けた内容が示されており、保育体験学習では、保育士など周囲との関係性が重要であることが示唆された。

一方、保育士や子どもとの関係性はポジティブに機能するのみではないこともある。保育実習に参加した生徒の「実習日誌にかけなかったこと」を取り上げ分析した研究(保延, 1994)では、職員の子どもへの対応について「子どもを厳しく叱ること」、「食事が遅い子に対して冷たい」などの疑問が示されたり、人間関係として「実習生の悪口を言う」、「お互いの悪口を言う」、「園長の悪口を言う」などのネガティブな側面の記述が示されたりした。これらの結果から、保育体験中の保育士との関係性は、ポジティブに作用すると同時に、ネガティブに作用する場合も認識しておく必要がある。また、保育体験を通して子どもへの嫌悪感情を強める事例(藤後, 2001a)も報告されており、子どもとの接触体験のプロセスを総合的に把握することが求められている。しかしながら未だ「保育体験を通じた意識の変容についても、どのような要因が働くのかを詳細に探究した研究は見当たらない」(伊藤, 2006)とされ、ペアレンティングプログラムではプロセス評価に関する研究の積み重ねが急務となっている。

そこで、本論文の第2部の実践研究では、3年間にわたるプログラムの実践と評価に関して、体験過程内容を変数として用い、プログラムのプロセスを詳細に分析していくこととする。

第3節 ペアレンティングプログラムの教育的効果の検討の必要性

本節では、ペアレンティングプログラムの教育的効果の検討の必要性について述べていく。

本論文で取り扱う中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムは、学校臨床としてSCである筆者が中心となって実施していくものである。学校臨床の枠組みでプログラムの評価研究を行っている飯田・石隈(2002)は、心理的援助サービスの目的として、中学生が一人の個人として成長していく中で出会う発達課題と学校生活を送る上で出会う教育課題の解決の両方に焦点を当てた研究が必要であると述べている。つまり、学校教育の中で展開するプログラムであるならば、個人の発達課題と教育課題との両方を包括するようなプログラムが求められているのである。しかしながら、ペアレンティングプログラムの効果を概観した結果、その効果内容は、主に子どもを育てる資質形成、子どもイメージの獲得など、個人の発達課題に関連したものばかりであり、中学生の生活や教育課題に関連するような効果測定はなされていない。

そこで本論文では、中学生の「ナーチュランス」という個人の発達課題を促すために作成されたプログラムが発達課題のみでなく、どのような教育的効果を示すのかについて検証することとする。教育的効果の変数としては、飯田・石隈(2002)が指摘しているとおおり、学校生活が重要であることは周知のとおりであるので、本論文でも学校生活を取り上げることとする。コミュニティ心理学では、地域との関係性をコミュニティ感覚(Duffy & Wong, 1996 植村監 1999)として説明しており、地域での居場所感や貢献感は、人間の健康的発達に寄与するとされる。つまり、中学生にとって地域との関係性が深まることは、中学生の健全な発達にとって不可欠であり、中学生への教育的効果の一つとしてとらえることができる考えた。そこで本論文では、中学生の学校生活に加え、地域との関係性についても取り上げることとする。

以上より、第8章、第9章、第10章のプログラム評価において、ペアレンティングプログラムの教育的効果を検証することとした。

第4節 学校臨床としてのペアレンティングプログラムの実践課題の列挙

本論文では、中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの実践を学校臨床としてとらえている。そこで本節では、学校臨床としてのペアレンティングプログラムの実践課題について4つの視点から整理する。

第1の課題としては、効果測定として学校教育で扱える変数を整理することである。例えば、個人的要因として、生理・生物学的側面、精神疾患、生育歴を教育分野で取り扱うことは難しいが、中学生が幼少期にどのように地域の大人や友達と関わってきたか、どの程度遊び体験や小さい子どもへの養護体験を有しているかなどの実態を把握することは可能である。同様に社会文脈要因として、経済社会動向や文化を変数として扱うのは難しいが、経済社会動向が影響される家族観や、文化の型としてのジェンダーを変数として用いることは可能である。また、関係性要因としては、親子関係を学校現場で取り扱うことは難しいが、教員関係や友達関係、子ども関係や保育士関係などの検討は可能である。このように教育現場で扱える変数を整理しておくことは重要である。

第2の課題としては、プログラムを通した中学生のネガティブな経験への評価と対応である。教育の一環としてプログラムを実施したにもかかわらず、プログラム後にナーチュランスを低める結果になる場合がある。現在の教育的価値では、学習対象へのポジティブな興味や関心、態度形成が評価される傾向にある。しかし発達心理学では、さまざまな発達モデルが提唱されており、発達におけるネガティブな意義を考え、ネガティブな現象に対するポジティブな価値づけがなされるようになっている。

子どもと接するという学習場面を通して、過去のネガティブな感情を彷彿させ、表面的には子どもへのネガティブな態度が増加した場合でも、そのことで自己の内面と直面化し、自己の生育過程を省察することが可能となるかもしれない。このように生徒がネガティブな経験をした場合、それをどのように理解し、どのようにフォローしていくことが可能であるのかを検討しておく必要がある。例えば、ネガティブな経験をそのまま放置するのではなく、専門的知識を持つ第三者が中心となり、ネガティブにとらえた事実に共感を示しながらも、そのネガティブな認知を再構成するような支援をプログラムに導入するなどの工夫が望まれる。

第3の課題としては、ナーチュランスの形成の発達の要因を考慮することである。喜多(2001)は、中学生・高校生のナーチュランスの発達について考察しており、その結果から中学生には回避感情を軽減させるように援助・介入し、高校生には接近感情をさらに高めるように取り組むことが、有効であった。このように対象者の発達の特徴を考慮しながら、プログラムの開発および運営を行っていくことは重要である。

第4の課題としては、ペアレンティングプログラムの実践モデルを構築することである。コミュニティ心理学の分野では、プログラムの実践において起こりうる問題点として、運営者依存やコンテキスト依存などが指摘されている(Dalton et al., 2001 笹尾訳 2007)。運営者依存とは、介入が変化の担い手に大きく依存していることであり、コンテキスト依存とは、それぞれのフィールドに特有な状況があることを示している。つまり、運営者依存やコンテキスト依存にならないようなプログラム実践が求められるのである。

また、小野寺・河村(2005)は、中学校での予防的・開発的援助の実践研究の課題として、①学校現場で無理なく統制群を設定してフォローアップテストも実施すること、②担当教員による実践をすること、

③アセスメントにもとづく計画的・長期的プログラムを設定すること，④プログラムの実施時間を確保することを挙げている。これらの実践課題に対応するためには，まず教員とどのように協力できるかが課題となる。廣岡・廣岡(2004)は，学校でアサーション・トレーニングを実施し，「学校という現場での研究実践は，制約も多く容易ではないが，社会的要請に耐えられるような発達支援教育を実現するために，研究者と教員とが協働し，これまでの知見を結集して取り組む必要がある」と述べ，関係教員と研究者が十分に話し合う時間の必要性を指摘した。以上からも明らかなおり，研究者が社会的ニーズを受けて，アセスメントにもとづいたプログラムを作成し実施しようと試みても，学校現場でそのプログラムの必要性を感じていないのであれば，抵抗を招く事態となりかねない。また，研究者の希望を前面に押し出すと，一度はプログラムを学校が引き受けたとしても，それは教員の自発性とはかけ離れた受身的なプログラム実施となり，そのプログラムが継続することはほとんどない。一過性のプログラムではなく，教育現場で継続できるプログラムの実現のためには，数年間かけて現場のコンセンサスを取り入れること，またプログラム実施にあたっては教員の周辺参加を促しながら，最終的には研究者主体ではなく教員主体へと引き渡すことが重要である。

このようにプログラムの実践における課題は指摘されているものの，日本の学校教育におけるペアレンティングプログラムの運営に関する実践モデルは，ほとんど見当たらないのが現状である。そこで本論文は，プログラム実践のための準備性や継続性に焦点を置き，第11章で学校臨床としてのペアレンティングプログラムの実践モデル構築とそのためのプロセスを明らかにしていく。

第5節 本章の要約

本章では、ペアレンティングプログラムの開発、実践、評価に関する実証的研究のための問題提起を行った。はじめに第1節でコミュニティ心理学的介入の意義を述べた後、第2節で、中学校におけるペアレンティングプログラムの開発と効果測定の課題の列挙を行い、プログラム目標の検討やプロセス評価の重要性を指摘した。第3節では、ペアレンティングプログラムの効果測定として、子どもを育てるという発達課題のみでなく、教育的効果検証の必要性を述べた。最後に、第4節ではプログラム実践課題として、未だプログラム導入やプログラム実施のプロセスに関する研究が皆無であることを指摘し、プログラム実践モデルの構築意義を示した。

第7章 社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発

第1節 社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発

1. 目的

第7章では、第1章と第2章のナーチュランス研究の概観、第3章の予備調査、第4章の因果関係モデルの検証を踏まえ、社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムを開発することを目的とする。

はじめに、ナーチュランスとペアレンティングプログラムの概観を踏まえ、ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの枠組みを作成し、出来上がったプログラムを実際に学校現場で活用しながら、プログラム運営の問題点を明らかにする。さらに、これら現場での予備調査とナーチュランスの量的調査からの知見を加え、中学校の教員、保育士、心理学を専門とする大学教員と随時検討を重ね、中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムを開発する。

2. 方法

協力者

第1版評価と第2版作成

副校長1名(男性)、養護教諭1名(女性)、保育士2名(男性1名、女性1名)

第2版評価

中学校教員4名(男性2名、女性2名)、心理系大学院生3名(男性2名、女性1名)

第3版評価

臨床心理士10名(男性5名、女性5名)、心理系大学院生6名(男性2名、女性4名)

心理系大学教員3名(男性2名、女性1名)

発達教育プログラムの内容検討

中学校教員2名(男性2名)、保育士2名(男性1名、女性1名)

期間

2004年4月から2005年11月

手続き

先行研究の概観および予備調査をもとにプログラムの内容を検討し、その結果を受けてプログラムを改善していくプロセスを事例として示した。

3. 結果と考察

中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム開発への視点

中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム開発への視点として、第1章と第2章のナーチュランス研究の概観、第5章と第6章のペアレンティングプログラムの概観から得られた知見をまとめたものがTable 26である。第1章のナーチュランス研究からは、教育として扱える変数の整

理，プログラム中のネガティブな経験への対応，過去のネガティブ経験の取り扱い，プログラムを通じた自己理解，尺度の検討という課題が示された。第5章と第6章のペアレンティングプログラムの概観では，プログラムの目標，ニーズ測定，理論とプログラムの対応に関する課題が指摘された。同様に第5章と第6章の次世代育成としてのペアレンティングプログラムの概観からは，目標の検討，ニーズ調査と発達課題，教育内容の検討，目標・ニーズ・発達課題・方法の一貫性が重要であることが示された。ナーチャリングプログラムの分析では，指導案にもとづく学習展開，個人・家族・地域・子どもという多層的な視点，臨床心理学的なグループの視点，方法論としての体験学習について検討した。

Table 26

第1部の先行研究の概観で指摘されたナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム開発に向けての視点

該当部分	先行研究の概観	留意事項
第1章，第2章	ナーチュランス研究からの示唆	教育として扱える変数の整理 プログラム中のネガティブな経験への対応 過去のネガティブ経験の取り扱い プログラムを通じた自己理解 尺度の検討（中学生用，社会的子育てを含む）
第5章，第6章	ペアレンティングプログラムの概観からの示唆	プログラムの目標 ニーズ測定 理論とプログラムの対応
第5章，第6章	次世代育成としてのペアレンティングプログラムの概観からの示唆	目標の検討 ニーズ調査と発達課題 教育内容の検討 目標・ニーズ・発達課題・方法の一貫性
第5章，第6章	ナーチャリングプログラムの分析	指導案にもとづく学習展開 個人・家族・地域・子どもという多層的な視点 臨床心理学的なグループの視点 方法論としての体験学習

Table 26 の先行研究で示された留意事項にもとづいてプログラム内容の工夫点を示したものが Table 27 である。はじめに，プログラム開発に向けて，中学校のニーズを確認し，目標・ニーズ・発達課題・方法の一貫性を追求するため，プログラムの目標を社会的子育て観にもとづくナーチュランスの形成と設定し，学校や中学生のニーズを踏まえることとした。ニーズの確認は，「どのようなサービスが提供されたいか」，「どのような問題があるか」と考えるか，「現状に満足しているか」など多面的なニーズ (Murrell, Brckway, & Schulte, 1982) を把握するよう努めた。その上で発達課題として中学生のナーチュランスの因果関係モデルを検証し，その影響要因をプログラムに導入していくこととした。また，方法論として

の体験学習では、体験学習サイクルを導入し、「やりっぱなし」の体験学習を改善することとした。

個人・家族・地域・子どもという多層的な視点に関しては、子どもの育ちのみに焦点を当ててのではなく、自分、家族、地域そして子どもというように多面的な視点から社会的子育てをとらえていくこととした。またこれらのプログラムを特定の人でなく、誰でも活用できるようにするために指導案を作成することとした。プログラム実践に関しては、集団の居場所感、安心感を促せるよう、親和的な集団形成を行うこととした。さらにプログラム中に生じた、子どもからのネガティブ刺激に対しては、スタッフが適宜適切な介入を行うこととした。プログラム評価方法としては、教育的配慮のもと変数を整理し、プログラム前後に量的な調査、および体験過程内容に焦点をあてた質的および量的な調査を行い、プログラムの総合的な評価を行うこととした。

Table 27

ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム開発に向けての検討事項と工夫点

項目	検討事項	工夫点
目標	プログラムの目標	社会的子育て観にもとづくナーチュランスの形成を目的とする。
プログラム開発	ニーズ測定	ニーズ測定を行う。
	目標・ニーズ・発達課題・方法の一貫性	社会的子育て観にもとづいたナーチュランスの形成という目的達成のため、中学生のナーチュランスの因果関係モデルを検証し、その影響要因をプログラムに導入する。また実践面では、中学生、学校、保育現場のニーズを踏まえたプログラム内容にする。
	方法論としての体験学習	体験学習サイクルを導入する。事前、事後学習を行い、体験の学びを授業の中で生かしていく。
	個人・家族・地域・子どもという多層的な視点 指導案にもとづく学習展開	ナーチュリングプログラムの分析より、個人・家族・地域・子どもという多層的な視点を導入する。 レッスンごとに指導案を作成する。
	中学生自身との関連	学びの内容を中学生自身に関連づけて説明する。
プログラムの実践	親和的な集団形成	授業中、子どもとの関係で生じた気持ちについて把握し、安心できる空間や集団の雰囲気づくりに努める。
	子どもからのネガティブ刺激への対応	子どもからのネガティブ刺激をその場でリフレーミングし、子どもと生徒の関わりを支援する。
プログラム評価	尺度の検討	中学生のナーチュランス尺度の開発を行う。
	教育現場で扱える変数整理	ナーチュランスの因果関係モデルの変数の抽出について学校側と協議する。
	体験過程内容への注目	体験過程内容を質的および量的に明らかにする。

ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第1版の作成

プログラムの立案にあたっては、Table 26 に示したプログラム作成の留意点を踏まえ、プログラムの目標を社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスの形成とし、子ども理解、自己理解、家族・地域理解の視点を含めることとした。また保育体験など子どもとの接触体験を中心に据え、その方法としては、「自己との関連性による問題提起」→「認知的介入」→「体験知の獲得」→「知識の提供」→「ネットワーク内での宿題のシェア」という学習サイクルを利用した。1回のレッスンは50分で行われるように作成し、保育体験に関しては、保育現場の都合に合わせ昼寝後の3時間の内容を考えた。最低3回からなる基本プログラムを作成し、その例をTable 28 に示した。この基本プログラムの枠組みをもとに、導入教科の時間や学校、保育現場の都合に合わせ柔軟にプログラム内容を変更できることとした。

Table 28
ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第1版

回数	題目	内容
レッスン 1	子どもの視点獲得	幼少期の遊びを振り返りながら、大好きだった遊びを思い出す。生徒たちも子ども時代の楽しさを追体験し、その後感想を求める。
レッスン 2	「遊び」の学習	ウォーミングアップとして簡単な遊びを体験し、レッスン1の感想を分析しながら、知識アプローチとして子どもにとっての遊びの持つ意味を学習する。
レッスン 3	育てられたことの理解	幼少期関わってきた人を思い出しながら、大好きだった人のエピソードを挙げてもらう。今までいろいろな人と関わってきたことを意識化し、その発達的な意味を学ぶ。
レッスン 4	育てる側の理解	子育て中の親を教室に招き、子育てを通して楽しかったこと、大変だったことなど親としての思いを語ってもらう。また、子育てをすすめる中でどのような支援がうれしかったかなど現在の子育ての状況を虐待などの問題を通して学ぶ。最後に、中学生としてどのように地域の子育ちに関与できるかを考える。
レッスン 5	保育士との交流	保育所の機能や地域における役割、保育の意味を保育士により説明してもらう。なぜ保育士になりたかったのか、保育を行っていて楽しいことや難しいことなどを保育士に話してもらう。また保育士も中学生の将来の夢などについての関心を示し、生徒が親や教員以外の地域の人から関心を示してもらうという経験をする。
レッスン 6	乳幼児との接触体験	保育所に行って保育体験を行う。
レッスン 7	まとめ	保育体験を通して学んだことをまとめる。
レッスン 8	発表	子どものこと、自分自身のこと、地域の大人として学んだことをまとめ、保育士や保護者の前で発表する。

ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第1版の検討と第2版の作成

作成されたナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第1版の内容について、プログラムの協力が得られた中学校の副校長(男性)、養護教諭(女性)、保育所のボランティア受入れ担当者(男性1名、女性1名)とそれぞれ検討を行った。副校長との話し合いの中で、中学校の管理職のニーズが確認され、その内容としては、将来虐待などほしくない大人になってほしいこと、保幼・小・中・高・大という大きな枠の中で生徒の人生をとらえてほしいことなどが挙げられた。しかしこれらは管理職からのニーズであり、現場の教員は新しい事業を展開することで、自分たちの負担が増えるのではないかという懸念があるように感じられた。

保育所や中学校の関係者との話し合いの中で、今回のプログラムの問題点として指摘された点は、レッスン数の多さであった。初めて試みるプログラムであること、保育体験そのものの準備が大変であること、周囲の理解があまり得られていないことなどを考慮して、まずは保育体験を中心とした事前、事後の3レッスンのプログラムが妥当であるとした。これらの話し合いをもとに、ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第2版を作成し、その内容をTable 29に示した。ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第2版作成にあたっての留意点は、プログラムの構成を3レッスンとすること、レッスン2に保育体験を導入すること、宿題を取り入れることとした。

Table 29
ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第2版の内容

回数	題目	内容
レッスン 1	育てられた実感と 育てる立場への移行	はじめに自分の幼少期によく遊んだ遊びなどを思い出し、楽しかったことやかわいがってもらった人について回想する。子ども時代への軽い退行を促しながら、子どもの視点に立つことを試みる。同時によく遊んでもらった人、大好きだった人などを思い出すことにより、地域の大人たちから育てられたことを実感し、自ら育てる立場へ移行していることを意識化する。 次に地域の子どもの育ちへと視点を広げ、どのようなときに地域の子どものかわいさを感じるか、かわいくないと感じるかなどをグループ討議の中で出し合う。同様に、子どもを育てている親へも視野を広げ、子育て中の親についての感想を求める。 最後に、次回の保育体験での保育士との対話にそなえ、保育士に質問したいことをグループでまとめる。宿題として、子育て中の人へインタビューを行い楽しいことや大変なこと、支援してもらいたいことなどを明らかにする。
レッスン 2	乳幼児と保育士との 交流：世話する体験と 世話される体験	保育体験を実施する。保育体験の前に、保育士から保育についてや家族援助についての話をしてもらう。生徒から保育士に保育に関する質問を行う。
レッスン 3	保育体験で感じた疑問 や葛藤の意識化	レッスン2の感想を話し合い、育てる立場を再確認する。

ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第2版の評価

ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第2版を用いて、2004年9月、11月、2005年2月にそれぞれ1回ずつ、合計3回のプログラムを実施した。プログラム実施方法は、筆者がスクールカウンセラー(以下、SC)として勤務していた中学校の協力を得て、相談室の自主企画としてプログラムへの参加希望者を募った。プログラム運営スタッフとして、養護教諭1名(女性)、中学校教員3名(男性1名、女性2名)、心理系大学院生3名(男子2名、女子1名)に協力を求め、各レッスン最低2名のスタッフでプログラムを実施した。プログラムの実施は、放課後の時間を利用し、レッスン1とレッスン3は相談室で実施した。レッスン2の保育体験は、期末試験の最終日で4時間授業の放課後を利用した。

プログラム終了後、中学校教員4名(男性2名、女性2名)、心理系大学院生3名(男子2名、女子1名)に対して、プログラムの改善点に関する面接をそれぞれ10分実施し、その内容をナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第2版の評価とした。またプログラムに参加した生徒には、自由記述によるプログラムの感想を求めた。面接およびプログラムに参加した生徒からの感想をTable 30にまとめた。Table 30に示すとおり、ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第2版の問題点としては、枠組みの明確化、プログラムの意図の明確化、シェアリングの不足、宿題の未提出、保育士への質問不足、つなぐ役目、事後指導、計画の文字化が挙げられた。以下に順にその内容について述べていく。

枠組みの明確化では、生徒の参加が自由意志であったこと、いつも開放的にかつ比較的自由に利用している相談室での実施であったこと、実施時間が放課後であったことにより、生徒はプログラムに参加したというより、遊びの延長という意識が強かった。同じクラスでない生徒同士がプログラムに参加することとなり、お互いの緊張感から「躁的に多弁となる」、「サブグループが形成される」というような状況が見られ、SCの指示が通りにくい状態となった。このように生徒とのコミュニケーションがとりにくい状況は、運営する側にとっては、集団への説明のしにくさやシェアリングのしにくさにつながった。今後の改善策としては、プログラム初期にSCがリーダーシップを発揮しながら、集団をコントロールし、プログラムの意図の明確化を行うこと、プログラムを授業の中で実施することにより解放感を最小限に食い止めることが挙げられた。

シェアリング不足に関しては、本プログラムの内容が主に保育体験であるとの生徒の理解から、レッスン2の保育体験終了後、生徒のモチベーションが急激に下がった。その上、自由参加であるために、レッスン3への欠席や遅刻が多く、レッスン3で用意していたグループワークが成立しにくく、有効な事後指導を行うことができなかった。ゆえに今後の改善策としては、プログラムを授業の中に組み込み、枠組みを明確にすることで、シェアリングを含む適切な事後指導を行うこととする。

宿題の未提出に関してだが、本レッスンでは、当初宿題を有効に活用することを考えており、地域の人へのインタビューなどを宿題として取り入れていた。しかし宿題の提出が全くなされなかったため、今後は宿題の機能を重視せずに、レッスン内に地域の人へのインタビューを行うこととした。そのためには、3回のレッスンに加え後1回の追加レッスンが必要であると考えられた。

保育士への質問不足に関しては、保育士との交流がなされるレッスン2の前に宿題として「保育士への質問」を考えてくることを生徒に求めたが、ほとんどの生徒が全く考えていなかった。また1回目のプログラムでの保育士との交流方法は、保育士2人を囲むように大きな輪になって座ったため、集団の

緊張感が高まり、質問のやりとりが難しい雰囲気であった。そこで、2回目のプログラムでは、レッスン1の時間内に質問事項を考えてもらうよう求めた。保育士とのグループワークは、6人1組の小グループを作り、各グループに保育士2人が参加するという形式に変更した。その結果、グループの親和性および凝集性が高まり、比較的スムーズにグループワークが展開できたため、今後もこの方法を取り入れていくこととした。

つなぐ役目については、保育体験中、子どもと適切な関係性が築けない生徒が一人見られた。そこで、SCが生徒を誘ってブランコに遊んでいる子どもに近づき、子どものブランコを押すという役割を生徒に任じた。その結果、「もっと強く押して」、「もう一回やって」などと子どもが生徒に対して、話しかける機会が増え、自然と生徒と子どもとのコミュニケーションが継続した。このように生徒が子どもとの関係で戸惑いを見せた場合、SCや教員が生徒と子どもの中に入り、関係をつなぐことが求められた。

最後に計画の文字化についてであるが、当日新しく参加するプログラムスタッフに短時間でプログラムの意図や流れを口頭で伝えることが難しかった。そこで今後は、プログラムの教材とは別に協力者の共通理解を図るための指導案の作成が求められた。

Table 30

ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第2版改訂版の課題

課題	具体的なエピソード	今後の方向性
枠組みの明確化	放課後の時間であり、生徒達はとても解放されている様子であった。相談室でレッスン1を行ったために、日ごろ自己を解放できる場所であるという生徒の認識および、SC側の統制力の低さから、集団としてまとまりのないものとなった。	授業としての枠組みを利用
プログラムの意図の明確化	プログラムの意図を説明したが、私語が多く、すべての人に声がいきとどかない状態であった。そのためにすべての生徒がプログラムの意図を理解したとは言いがたかった。	授業としての枠組みの利用 はじめに教員から指示を出してもらう SCが統率力を発揮する
シェアリングの不足	グループワークとして、小グループで話し合いを行ったが、サブグループが強力であり、互いの発表を聞く姿勢がとれなかった。	グループ構成の工夫 スタッフの人数増加 授業としての枠組みを利用 宿題を取り入れないやり方
宿題の未提出	子育て中の親へのインタビューを取り入れて、ネットワークの中でのプログラム効果の拡大を試みたが、宿題を行ってきた生徒は全くいなかった。	宿題を取り入れないやり方
保育士への質問不足	第1回目のグループでは、大きい円で保育士との話し合いを行ったが、生徒側からの質問が全くでなかった。	生徒と保育士の小グループによる話し合いを導入 事前に質問を考えておく。
つなぐ役目	保育体験中に1人の生徒が、ほとんど子どもと交われない状態が続いた。最後は友達を介して交われたが、今後子どもと上手に関わることができていない生徒にはサポートが必要であることが示された。	交われない生徒には、大人がつなぐ役目を果たす。
事後指導	保育体験が中心と思われていたため、保育体験後の活動に対するモチベーションが低く「話し合うのがめんどくさい」、「帰っていいですか」との質問が示され、事後指導が有効でなかった。	授業としての枠組みを利用 「保育体験」のみでなく、3回のレッスンで一つのプログラム内容であることを伝える。
計画の文字化	プログラムに協力する教員や大学院生は、1回限りの参加という場合もあったために、マニュアル作成の必要性が示された。	指導案の作成を行う。プログラムの流れをすべて文字化することで、協力者の共通理解をはかる。

ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第3版に向けて

前節のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第2版の課題および、第4章のナーチュランスモデルの量的調査の結果を受け、ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第3版への工夫点をまとめたものがTable 31である。以下に順に、各知見から得られた課題とそれへの工夫点について述べていく。

プログラム第3版改訂に向けて、プログラム実践協力を依頼した学校側との話し合いで、プログラムを教育課程の中で実施することが決定し、その対象は3年生となった。この結果、プログラムの枠組みが明確となり、第2版のプログラム実践の際に指摘された、枠組みの明確化、プログラムの意図の明確化、シェアリング不足、事後指導については改善が予想された。しかし宿題の未提出に関しては、第3学年の実施であること、受験準備期の2学期の実施であることから、宿題を出すことでの生徒の負担や保護者の批判を考え、見合わせることにした。その代わりに、ゲストスピーカーをレッスンに招待し、地域の人の気持ちや親の気持ちを語ってもらうという内容を取り入れた。

第3章の社会的子育て観にもとづくナーチュランスの予備調査の結果から、「過去のネガティブな対人関係の再体験」など子どもとの交流中に想起した過去のネガティブな体験へのフォローとして、①その場で介入して、子どもや大人とのポジティブな関係を形成させる、②事後指導の全体の中で、自分を大切にすること、一人で抱え込まないこと、大人を信頼して助けを求めてもよいことを伝える、③相談室を活用できることを伝えることにした。

ナーチュランスモデルの量的調査から得られた課題としては、「体験」が挙げられ、第3版でも第2版と同様に、保育体験を導入することとした。この保育体験に関する留意点は、保育士への質問事項を事前の授業で考えること、保育所での挨拶をきちんとすること、子どもに怪我をさせないように注意することとした。スタッフ側の留意点としては、子どもと交わっていない生徒を見つけたら、子どもと生徒をつなぐように支援することを確認した。保育士とのグループワークに関しては、保育所側に小グループでの話し合いを依頼し、協力を求めた。

その他の課題としては、「学校の大人との関係」、「友達との関係」などが示されたため、大人および生徒同士のコミュニケーションの促進のために、エンカウンター的なグループワークを導入しながら、教員の親としての側面を開示し、生徒と教員の距離感を縮める工夫を行うことにした。また、「地域の大人との関係、ケア体験」や「社会的子育て観」に関しては、子どもの遊びや子育ての課題を取り上げ、社会的子育て観に関する問題提起を行うことにした。具体的な内容としては、子どもは多くの人々との間で成長していくこと、その担い手に中学生もなれること、また中学生自身も多くの人から見守られて成長していること、困ったことがあった時には、多くの大人を頼ってほしいことなどを伝えることにした。

Table 31

ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第3版に向けての課題のまとめ

分類項目	課題	第3版での改善案
第2版からの課題	枠組みの明確化	授業としての枠組みを利用する。
	プログラムの意図の明確化	授業のはじめに, SCよりプログラムの意図を明確に説明する。
	シェアリングの不足	授業としての枠組みを利用する。
	宿題の未提出	宿題を取り入れないやり方を行う。
	保育士への質問不足	可能な限り小グループ制を導入する。 事前に質問を考えておく。
	つなぐ役目	協力者の人数を確保する。子どもと生徒をつなぐ方法(モデリング,補助自我としてのコメント法,物を介したつなぎ)を意識して,子どもと生徒の関わりを支援する。
	事後指導 計画の文字化	授業としての枠組みを利用する。 指導案の作成を行う。
予備調査の結果から (第3章)	過去のネガティブな対人関係の再体験	その場で子どもや大人とのポジティブな関係を形成させる。 事後指導の中で,自分を大切にすること,一人で抱え込まないこと,大人を信頼してよいことをSCが関わった事例を用いながら説明する。
量的調査からの課題 (第4章)	体験	保育体験を導入する。
	学校の大人との関係	教員のプログラムへの参加を促す。 教員の親としての側面を開示する。
	友達との関係	幼少期の遊び体験を発表し,昔の遊びを経験する。
	地域の大人との関係,ケア体験 社会的子育て観	ゲストスピーカーが,地域の大人として中学生を見守っていることを話す。 子育て環境の変化や現在の子育ては,家族だけでは難しいことを説明する。

ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第3版の作成

ナーチュランスを形成するプログラム第2版の課題、およびナーチュランスモデルの影響要因を踏まえた課題と工夫点をまとめた Table 31 を参考に、具体的なレッスン内容を作成したものが Table 32 である。

ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第3版のレッスン数は、4 レッスンとした。レッスン1では、「子どもと遊び」をテーマに子どもの遊びを理解するため、実際に新聞紙で遊んだり、小さい頃遊んだ内容を当て合うビンゴゲームを導入した。レッスン2では、「子どもが育つための大人の役割」と題して、ゲストスピーカーの話を導入し、レッスン3では、「保育体験」として子どもおよび保育士との交流を取り入れた。最後にレッスン4では、「育てられること」と「育てること」をテーマとして、プログラムを通して学んだことの振り返りを行うこととした。

Table 32
ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第3版

レッスン	目的	内容
レッスン1 「子どもと遊び」	子どもにとっての遊びの意味を理解する。 参加者のコミュニケーションを促進する。	子どもと遊びの理解 新聞紙とボールを使っての遊び体験 遊びの意義を考える
レッスン2 「子どもが育つための大人の役割」	子どもが育つ上で様々な人々に出会うことを理解する。 ゲストスピーカーや親へのインタビューを通して親の気持ちや虐待への理解を深める。	ゲストスピーカーの話 親へのインタビュー
レッスン3 「保育体験」	地域の大人としての保育士と交流することで、子どもを育てている大人の役割を理解する。 子どもと触れ合うことで、信頼されることを体験する。 学校場面以外の友達の新しい側面を発見する。	保育士との交流 子どもとの交流
レッスン4 「育てられること」と「育てること」	今までのレッスンを振り返り、「育てること」と「育てられること」についてまとめる。	振り返りのグループワーク 発表

ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第3版から発達教育プログラム2005へ

ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第3版の案を臨床心理士10名(男性5名, 女性5名), 心理系大学院生6名(男子2名, 女子4名), 心理系大学教員3名(男性2名, 女性1名)により検討した。その結果, 第3版の課題としては, ①対象者にとっての現在のメリットを明らかにすること, ②中学生自身の家族を取り上げ, 中学生自身とプログラムのテーマとの関連性を明らかにすること, ③子育てを行う時の資源などをマップ作りによることなどが提案された。全体として, 社会的子育てを強調するあまり, 中学生にとっては, 抽象的になりすぎている点が一番の問題点として指摘された。つまりなぜ中学生がこのプログラムを受講する必要があるのかを中学生自身の環境や生活と結びつける必要性が示唆されたのである。

中学生自身の家族との関係については, 様々な家族形態が存在する中で, 直接家族のことを教育現場で取り扱うことはプライバシーの問題に抵触する危険性があるため, 中学生自身の育ちと結びつけながらも, 自己の育ちを家族との関係でとらえるのではなく, 広い意味で大人との関わりや友達との関わりの中で捉えることとした。また, プログラムの中心は, あくまでも中学生であり, 欧米のペアレンティングプログラムでは, 生徒自身の自尊心獲得や成長を重視している点(McDermott-Murphy, 1994)からも, 中学生にとっての意義を再検討する必要があると考えた。そこで, 中学生にとっての意義を明確にするために, 小さい子どもと接したり, 子どもを育てることを考えたりする中で, 育てられた自分を振り返り, 自己理解が促される(金田, 2003)ことを強調することとした。さらにプログラムの名称も中学生にとっての「発達」や「自己理解」を包括するという意味で, ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムから発達教育プログラムへと変更し, その内容をTable 33に示した。

作成された発達教育プログラムを保育士2名(男性1名, 女性1名), 中学校教員2名(男性2名)に確認を求め, 文中の表現の仕方などについて検討し了承を得た。この新たに作成された発達教育プログラムは, 2005年度に実施するため, 発達教育プログラム2005とし, 中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの完成版とした(資料2)。

Table 33
発達教育プログラム2005のプログラム構成

レッスン	目的	内容
レッスン 1	教員やSC, 大学院生の幼少期の遊びを振り返り, 子どもにとっての遊びの意味を理解する。 参加者のコミュニケーションを促進する。	新聞紙を使った遊び体験 幼少期の遊びを当てるビンゴゲーム
レッスン 2	地域の大人としての保育士と交流することで, 子どもを育てている大人の役割を理解する。 子どもと触れ合うことで, 信頼されることを体験する。 学校場面以外の友達の新しい側面を発見する。	保育士とのグループディスカッション 保育体験
レッスン 3	地域の大人としてのゲストスピーカーの話から, 地域の大人や親の気持ちを理解する。	グループディスカッション ゲストスピーカーの話
レッスン 4	教員の親としての側面を知ることで, 教員という役割とは別に親としての一面を実感し, 子どもを育てる親の気持ちを理解する。	教員へのインタビュー

第2節 本章の要約

本章では、第1部のナーチュランス研究の概観を踏まえ、ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発を試みた。はじめに、第1部のナーチュランス研究やペアレンティングプログラム、ナーチュリングプログラムから得られた知見をまとめ、プログラムの内容を検討し、プログラム第1版を作成した。立案に当たっては、子ども理解、自己理解、家族・地域理解を目標とした内容を作成し、1回のレッスンは50分で行われるようにした。中間の保育体験に関しては、保育現場の都合に合わせ3時間の内容を考えた。出来上がったナーチュランスを形成するペアレンティングプログラム第1版を中学の副校長、養護教諭、中学に隣接する保育所のボランティア受入れ担当者と検討し内容の改正を行い、プログラム第2版を作成した。

作成されたプログラム第2版をSCの自主企画として実施し、パイロット研究を通しての改善点を明らかにしプログラム第3版を作成した。作成されたプログラム第3版を臨床心理士10名、心理系大学院生6名、心理系大学教員3名により検討し、中学生への意義をより明確にする内容へと改善し、発達教育プログラムを作成した。

第3部 発達教育プログラムの効果測定

第8章 発達教育プログラム 2005 の評価(研究4)

第7章では、これまでの予備調査や量的研究を基盤に中学生のナーチュランスを形成する発達教育プログラム 2005 を作成した。本章では、発達教育プログラム 2005 による、ナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活への効果を明らかにする。

第1節 発達教育プログラムの効果測定としてナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活を検討する意義

発達教育プログラムは、社会的子育て観にもとづく中学生のナーチュランスを形成する目的として作成されたプログラムである。よって、発達教育プログラムの効果測定には、プログラムの目的であるナーチュランスへの効果、そして社会的子育て観への効果検証が求められる。

一方、学校教育の中でプログラムを実施する場合、心理的援助サービスの目的として、中学生が一人の個人として成長していくなかで出会う発達課題と学校生活を送る上で出会う教育課題の解決に焦点を当てた実践研究の必要性が指摘されている(飯田・石隈, 2002)。つまり、発達課題と教育課題の両方を包括するようなプログラムが学校現場では求められている。このことから、中学生の教育課題としては、飯田・石隈(2002)や大前(1998)が指摘しており、学校生活が重要であり、そのなかでも教員や友達との関係が適応への主な要因であることは周知のとおりである。大久保(2005)の研究によると、健康的ではないととらえられる半健康状態に中学生の半数が該当し、そのストレスは教員と友達であるとされ、中学生にとっての教員と友達の影響力の大きさが明らかになっている。

これら学校生活に加え、小学校高学年から遊び集団の拡大・社会的ネットワークの拡大が急激に進み(宮本, 1997)、中学生の多くが地域の塾や習い事などに通っていることから、中学生の生活にとって学校とともに地域も重要な居場所として機能していることが予想される。地域での人間関係が中学生の生活に影響を及ぼすことが予想される。コミュニティ心理学では、地域との関係性をコミュニティ感覚(Dalton et al., 2001 笹尾訳 2007)として説明しており、地域での居場所感や貢献感は、人間の健康的発達に寄与するとされる。つまり、中学生にとって地域関係が良好であることは、中学生の健全な発達や安定的な学校生活にとって不可欠である。

そこで発達教育プログラムでは、中学生のナーチュランスという個人の発達課題を促すために作成された発達教育プログラムが、ナーチュランスおよび社会的子育て観に与える影響に加え、中学生の学校生活と地域関係を包括した「中学生の生活」に与える教育的効果を明らかにする。

なお、中学生の教育的課題の解決に関しては、生徒の問題行動に焦点を当てるのみではなく、生徒が持っている能力を引き出すことが大切である(Halikias, 2004)。本プログラムのように、異世代の子どもや地域の大人との交流体験を基盤としたプログラムは、生徒が本来もっている他者を理解する力や他人とコミュニケーションする力を引き出し、それが教員や友達、地域の人との関係を改善することにつながるものと期待される。

第2節 発達教育プログラム 2005 がナーチュランス，社会的子育て観，中学生の生活に与える効果 (研究 4-1)

目的

第2節では，発達教育プログラム 2005 がナーチュランス，社会的子育て観，中学生の生活に与える効果を明らかにする。

方法

研究デザイン

実験計画は Table 34 のとおりであり，1 回目の調査を T1，2 回目調査を T2，3 回目調査を T3，4 回目調査を T4 とした。3 年生は 3 クラスであったために，群分けは，クラス単位で行った。学校現場での臨床研究であるため，ランダムサンプリングは難しく，1 組，2 組の 2 クラスを合同に A 群(実験群)としてプログラムを実施し，3 組を B 群(統制群)とした。A 群は，B 群に先行してプログラムを実施し，A 群が終了後 B 群にプログラムを実施した。教科の時間割の関係から A 群に 1 組と 2 組の 2 クラス，B 群に 3 組の 1 クラスを位置づけた。

Table 34
研究デザイン

	1回目		2回目		3回目		4回目
A群 (1組+2組)	T1	X1	T2		T3		
B群 (3組)	T1		T2	X1	T3		T4

註)Tは，Trial，Xは，Experiment を示す。数字は，それぞれ試行回数を示す。

対象者

東京都内の A 公立中学校 3 年生 92 名を対象とした。調査対象 92 名のうち，調査あるいはレッスンに 1 回以上欠席した者 11 名を除外した。プログラムおよび調査に全て出席した 81 名のうち，3 回または 4 回の調査項目全てに回答した者は 54 名であった。未回答項目のあった 27 名のうち，各尺度を構成する項目の中で 1 問のみ未回答であった場合は，他の項目の加算得点の平均を未回答項目の得点として割り当てた。加算得点の平均点を割り当てた分析対象者を 75 名とした場合と，全問回答者 54 名の各尺度得点の平均点を t 検定により比較した結果，有意差が示されなかったため，分析対象者を 75 名とした。その内訳は，Table 35 に示すとおり，A 群 51 名(男子 26 名，女子 25 名)，B 群 24 名(男子 12 名，女子 12 名)であった。以上のプロセスを示したものが，Figure 5 である。

Table 35

分析対象者の男女別，実験群・統制群別内訳

	男子	女子	全体
A群 (1組+2組)	26	25	51
B群 (3組)	12	12	24
全体	38	37	75

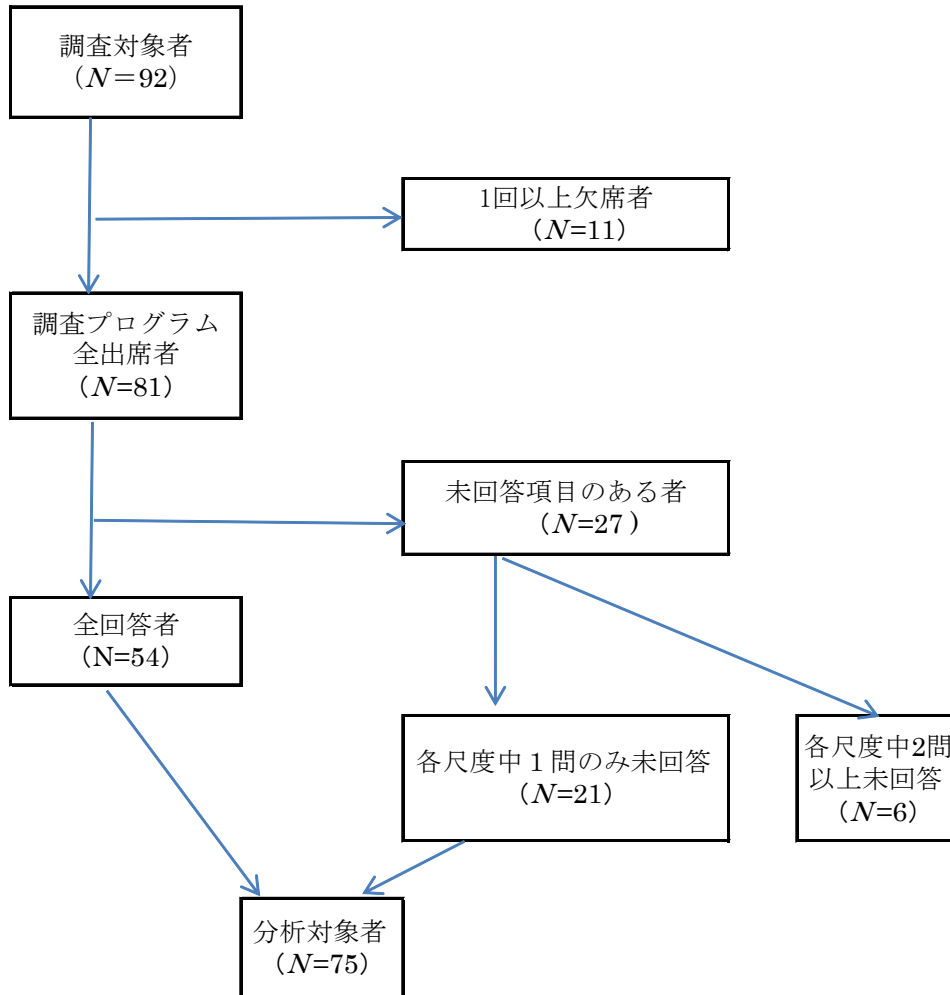


Figure 5. 調査対象者，分析対象者

実施期間

2005年11月から2006年1月であり，詳しい日程は，Table 36に示した。

Table 36
プログラムの実施日程

月日	時間	プログラム実施および評価	
		A 群 (1組+2組)	B 群 (3組)
11月 4日	朝タイム	1 回目調査	
11月 4日	6 限総合	レッスン 1 (多目的室)	
11月 7日	14:00～	レッスン 2 (保育園) 1組のみ	
11月 11日	14:00～	レッスン 2 (保育園) 2組のみ	
11月 14日	1 限学活	レッスン 3 (多目的室)	
11月 16日	1 限道徳	レッスン 4 (多目的室)	
2 回目調査			
11月 21日	1 限学活		レッスン 1 (教室)
11月 25日	6 限総合		レッスン 2 (保育園)
12月 5日	1 限学活		レッスン 3 (教室)
12月 7日	1 限道徳		レッスン 4 (教室)
12月 16日	朝タイム	3 回目調査	
1月 上旬		4 回目調査	

プログラムの内容および構成

本研究で使用するプログラムは、第7章で作成した発達教育プログラム2005を使用した。具体的な実施要綱は資料3に示した。プログラム実施前に教員に対しては、指導案(資料4)を配布しプログラムの概要を説明した。毎回のレッスンは、筆者により行われた。ただし、途中の保育体験に関しては、人数の関係から各クラスそれぞれ別日程で行われた。プログラム運営スタッフとして、実施するクラスの担任、学年主任、副担任、校長、副校長、大学院生などに協力を依頼した。プログラムの構成は、1レッスン50分とし、4回のレッスンで1つのプログラムとなっている。具体的な内容は資料5に示した。レッスン2の保育体験は、3時間(1時間の保育士とのディスカッションと2時間の保育体験)の枠で行った。

手続き

まず、本研究の理解と協力を得るために校長および副校長の許可を得た。調査においては、日本心理臨床学会(1998)の倫理規定にもとづき、教員と生徒に研究の目的と内容について十分に説明して理解を求め、了承を得た。プログラムの概要および日程は、校長名で保護者に説明のプリントが配られた。

調査項目：調査項目は、第4章の量的調査で用いた、ナーチュランス尺度、社会的子育て観尺度、中学生の生活に関する尺度を用いた。ナーチュランスを測定する項目は、因子分析の結果に従い「ネガティブな態度」、「ポジティブな態度」、「とまどい」の3つの下位尺度得点を用いた。本研究の対象者における各因子の信頼係数は「ネガティブな態度」 $\alpha = .78$ 、「ポジティブな態度」 $\alpha = .76$ 、「とまどい」 $\alpha = .37$ であった。「とまどい」は2項目のみで構成された尺度のため信頼性が低く、実質的に尺度として使用することは難しいと考えられた。従って、第1因子と第2因子のみをナーチュランス尺度として使

用することとした。「ポジティブな態度」得点が高いほど、また「ネガティブな態度」得点が高いほど、ナーチュランスが高いといえる。

社会的子育て観を測定する項目は、第4章で実施した因子分析の結果に従い、「無関心」、「社会的子育て」の2つの下位尺度得点を算出した。各下位尺度の信頼係数は「無関心」で $\alpha = .70$ 、「社会的子育て」で $\alpha = .60$ 、となり信頼性が認められたものとした。「無関心」得点が高く、「社会的子育て」得点が高いほど、社会的子育て観が形成されているといえる。

中学生の生活は、学校生活のみでなく地域での生活も重要であると考えたので、第4章で使用した学校生活尺度と地域関係尺度を合わせた測定項目を中学生の生活尺度とした。

これらの調査項目を用い、以下に示す分析1から分析3までの評価を実施した。

分析1：A群とB群のベースライン分析

A群を実験群、B群を統制群として2群のT1の質問項目の得点に差があるかどうかを検討することとした。先行研究よりナーチュランスは、性差が指摘されているため(藤後, 2006)、性別と群を独立変数、T1におけるA群とB群の各尺度得点を従属変数として二要因の分散分析を行った。

分析2：A群の変化に関する評価分析

プログラムを実施したA群(実験群)のプログラム前後(T1, T2)と、その間プログラムを実施していないB群(統制群)のプログラム前後(T1, T2)を比較するために、トライアル要因(被験者内：T1, T2)と群要因(被験者間：A群, B群)を独立変数とし、二要因の分散分析を対象者全体、男女別で行った。次に、A群のプログラム前後、1ヵ月後の変化を検討するために、A群のトライアル(T1, T2, T3)を独立変数とする一要因の分散分析を男女別に行った。

分析3：B群の変化に関する評価分析

B群のベースライン期(T1からT2)、プログラム前後(T2, T3)、1ヵ月後(T2, T3, T4)の変化を検討するために、B群のトライアル(被験者内：T1, T2, T3, T4)を独立変数とする一要因の分散分析を男女別に行った。次にB群のプロセス評価を行うために、各回のプログラムの満足度の移り変わりを分析した。

結果

尺度構成

中学生の生活は、家庭生活を除くと、主に学校生活と地域生活から成り立っていると考えられるため、学校生活尺度と地域関係尺度の項目を合わせて、暫定的に中学生の生活尺度とした。中学生の生活を測定する項目の相関、および天井効果、フロア効果を確認した後に、残った項目について主因子法による探索的因子分析を行った。その結果、初期の固有値が 1 以上、スクリープロットの落差が大きいこと、解釈の可能性が高いことを基準として、因子数を定めた。因子数を固定し、主因子法、プロマックス回転を用いて再度探索的因子分析を行い、因子負荷量が、.40 以下の項目を除いた。

探索的因子分析で残った項目に対して、構成概念モデルの適合性が示されるかどうかを検証するために、グループ因子モデルの確認的因子分析を Amos によって行った。データとモデルの適合度を評価する指数として、 χ^2 , GFI(goodness-of-fit index), AGFI(adjusted goodness-of-fit index), CFI(Comparative Fit Index), RMSEA(root mean square error of approximation)を用いた。

中学生の生活に関する 13 項目を探索的因子分析を用いて分析した結果、4 項目、5 項目、4 項目からなる 3 因子が抽出された。因子間相関は、第 1 因子と第 2 因子は、.82、第 2 因子と第 3 因子は、.64、第 1 因子と第 3 因子は、.64 であった。これらの項目を用いて確認的因子分析を行った最終的な内容を Table 37 に示した。確認的因子分析の結果、適合度指数は $\chi^2=83.61$ ($df=62$, $p<.05$), GFI=.86, AGFI=.79, CFI=.96, RMSEA=.069 であった。GFI, AGFI は若干低めとなったが、CFI, RMSEA ともにあてはまりは十分であると判断されたため、3 つの因子をそれぞれ、「大人関係」、「友達関係」、「地域関係」と名づけた。以上の結果を単純加算したものを尺度得点として用いた。各因子の信頼係数について、内的整合性の検討を行った結果、 α 係数は、「大人関係」が.91、「友達関係」が.81、「地域関係」が.85 であった。

Table 37
中学生の生活尺度の確認的因子分析の結果

項目	I	II	III	
学校には、私を大事にしてくれる大人がいる。	.91			
学校内で、私を認めてくれる大人がいる。	.85			
学校内に、自分の悩みを相談できる大人がいる。	.85			
学校内で、気軽に話せる大人がいる。	.80			
私は、友達の気持ちを理解できる。		.88		
私は、友達のために力になることができる。		.75		
友達は、自分の良いところを認めてくれる。		.67		
クラスの活動に貢献している。		.58		
クラスの中にいると、ホッとしたり、明るい気分になる。		.33		
地域には、私を大事にしている大人がいる。			.89	
地域には、気軽に話せる大人がいる。			.77	
私は、地域のために役に立ちたいと思う。			.72	
地域には、ほっとできる居場所がある。			.69	
	因子間相関	I	II	III
	I	—	.82	.64
	II		—	.64
	III			—

ベースライン分析

T1における群(A群, B群)と性別によるナーチュランス, 社会的子育て観, 中学生の生活の得点差を検討するため, 性別, 群を独立変数, 各下位尺度得点を従属変数とする二要因の分散分析を行った。その結果, Table 38 に示すとおり「社会的子育て」で交互作用 ($F_{(1,71)}=3.03, p<.10$) が示された。そこで, 単純主効果の検定を行った結果, B群において性別の単純主効果 ($F_{(1,71)}=3.79, p<.10$) が示され, B群では女子が男子より「社会的子育て」得点が高い傾向が示された。また男子において, 群の単純主効果 ($F_{(1,71)}=3.99, p<.10$) が示され, A群の「社会的子育て」得点はB群より高い傾向が示された。

群要因については, すべての尺度において主効果は示されなかった。

性別の要因では, 「ポジティブな態度」 ($F_{(1,71)}=3.30, p<.05$), 「友達関係」 ($F_{(1,71)}=16.70, p<.01$) で主効果が示され, 男子より女子の方が有意に得点が高かった。

Table 38
A群・B群における1回目(T1)の各尺度得点の分散分析の結果

各尺度	群	全体		男子		女子		F値		
		M	SD	M	SD	M	SD	群	性	交互作用
ネガティブな態度	A群	10.69	(3.97)	11.69	(4.06)	9.64	(3.67)	0.33	2.08	0.20
	B群	10.04	(5.28)	10.58	(5.90)	9.50	(4.78)			
ポジティブな態度	A群	14.92	(4.13)	13.77	(4.07)	16.12	(3.91)	0.05	3.30 ⁺	0.25
	B群	15.17	(4.21)	14.50	(4.44)	15.83	(4.04)			
無関心	A群	4.92	(1.75)	5.19	(1.77)	4.64	(1.73)	0.10	1.28	0.03
	B群	4.96	(1.65)	5.17	(2.08)	4.75	(1.14)			
社会的子育て	A群	7.29	(1.51)	7.35	(1.52)	7.24	(1.54)	1.15	2.16	3.03 ⁺
	B群	6.88	(1.75)	6.25	(1.82)	7.50	(1.51)			
大人関係	A群	12.24	(3.61)	11.65	(4.33)	12.84	(2.62)	2.40	1.27	0.10
	B群	13.75	(4.48)	13.25	(2.30)	14.25	(6.02)			
友達関係	A群	18.80	(4.02)	17.23	(4.51)	20.44	(2.65)	1.22	16.70 ^{**}	0.28
	B群	19.83	(4.10)	17.75	(3.93)	21.92	(2.94)			
地域関係	A群	12.39	(3.91)	12.19	(4.30)	12.60	(3.55)	0.35	0.10	0.27
	B群	12.96	(3.44)	13.25	(3.14)	12.67	(3.85)			

** $p < .01$, ⁺ $p < .10$

ナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える影響

—— A群(実験群)、B群(統制群)の比較 ——

ベースライン分析におけるA群、B群の各尺度得点で群間差(A群、B群)が示されなかったため、A群のT1からT2を実験群、B群のT1からT2を統制群として、群間要因(A群、B群)とトライアル要因(T1・T2)を独立変数、ナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活の各下位尺度得点を従属変数とした二要因の分散分析を実施した。

その結果、Table 39 に示すとおり、交互作用は認められなかったが、群要因では「大人関係」で主効果($F_{(1,73)}=3.50$, $p<.10$)が示され、B群がA群に比べ一貫して「大人関係」得点が高い傾向が示された。

トライアルの主効果は、ナーチュランスの下位尺度である「ネガティブな態度」($F_{(1,73)}=3.42$, $p<.10$)、「ポジティブな態度」($F_{(1,73)}=14.10$, $p<.01$)、社会的子育て観の下位尺度である「無関心」($F_{(1,73)}=5.95$, $p<.05$)、「社会的子育て」($F_{(1,73)}=6.79$, $p<.05$)、中学生の生活の下位尺度である「地域関係」($F_{(1,73)}=5.96$, $p<.05$)で示された。すなわち、A群、B群ともにT1よりT2の「ポジティブな態度」得点、「社会的子育て」得点、「地域関係」得点が高く、「ネガティブな態度」得点、「無関心」得点が低かった。つまり、プログラムを実施したA群のみでなく、統制群であるB群も含め、「ネガティブな態度」、「ポジティブな態度」、「無関心」、「社会的子育て」、「地域関係」においてプログラムによる肯定的な変容が示されたのである。

群の主効果は、「大人関係」($F_{(1,73)}=3.50$, $p<.10$)で示され、プログラム中一貫してA群よりB群の「大人関係」得点が高かった。

Table 39
A群を実験群 B群を統制群とした T1 と T2 での各尺度の分散分析の結果

各尺度	群	T1		T2		F値		
		M	SD	M	SD	T(前後)	群	交互作用
ネガティブな態度	A群	10.69	(3.97)	9.82	(3.56)	3.42 ⁺	0.59	0.00
	B群	10.04	(5.38)	9.13	(3.73)			
ポジティブな態度	A群	14.92	(4.13)	16.59	(3.76)	14.10 ^{**}	0.75	0.05
	B群	15.17	(4.21)	16.21	(3.92)			
無関心	A群	4.92	(1.75)	4.43	(1.73)	5.95 [*]	0.10	0.04
	B群	4.96	(1.65)	4.38	(1.81)			
社会的子育て	A群	7.29	(1.51)	7.73	(1.40)	6.79 [*]	0.78	0.49
	B群	6.88	(1.75)	7.63	(1.41)			
大人関係	A群	12.24	(3.61)	12.04	(4.26)	0.16	3.50 ⁺	1.02
	B群	13.75	(4.48)	14.21	(4.83)			
友達関係	A群	18.80	(4.02)	19.22	(4.48)	0.33	0.68	0.50
	B群	19.83	(4.01)	19.79	(3.68)			
地域関係	A群	12.39	(3.91)	13.08	(4.28)	5.96 [*]	0.35	0.35
	B群	12.96	(3.44)	14.08	(3.99)			

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

A群の効果測定

プログラム実施の結果、A群とB群の両者にプログラムの肯定的な効果が示されたため、ここではA群のみを取り上げ、その効果をより詳細に検討する。

はじめに性別によるプリテスト得点に違いが見られるかどうかを検討するために、性別を独立変数、T1におけるナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活の各下位尺度得点を従属変数とした t 検定を行った。その結果、「ネガティブな態度」得点 ($t_{(49)} = 1.89, p < .10$)、「ポジティブな態度」得点 ($t_{(49)} = 2.08, p < .05$)、「友達関係」得点 ($t_{(40.61)} = 3.10, p < .01$) で性別による有意差が示された。

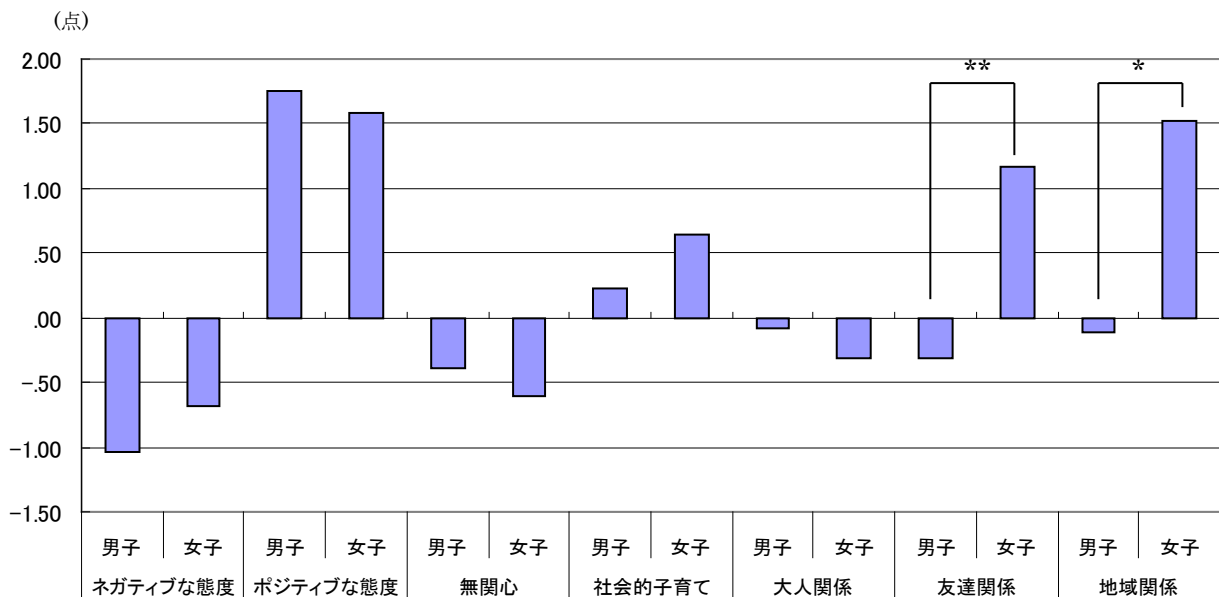
プログラムA群への効果を検証するにあたり、T1における「ネガティブな態度」得点、「ポジティブな態度」得点、「友達関係」得点で性差が示されたため、A群の効果を男女別に分析することとした。すなわち、A群のトライアル(T1, T2, T3)を独立変数、ナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活の各下位尺度得点を従属変数とする一要因の分散分析を男女別に実施した。その結果、Table 40 に示すとおり、男子の「ネガティブな態度」得点に有意傾向 ($F_{(2,50)} = 3.17, p < .10$)、男女の「ポジティブな態度」 ($F_{(2,50)} = 7.65, p < .01$; $F_{(2,50)} = 20.69, p < .01$)、女子の「社会的子育て」 ($F_{(2,50)} = 4.75, p < .05$)、女子の「友達関係」 ($F_{(2,48)} = 5.01, p < .05$)、女子の「地域関係」 ($F_{(2,48)} = 4.08, p < .05$) に有意差が示されたので、Bonferroniによる多重比較を行ったところ、男子の「ネガティブな態度」得点では、T1がT3より高く、男子の「ポジティブな態度」得点では、T2とT3がT1より高かった。女子の「ポジティブな態度」得点では、T3がT1とT2より高く、女子の「友達関係」得点では、T1よりT2、T3よりT1が高く、女子の「地域関係」得点では、T2とT3がそれぞれT1より高かった。

次に、乳幼児との交流を伴うペアレンティングプログラムの効果には、性差が指摘されているため(伊藤, 2006)、性別によるプログラムの効果を検証することとした。プリテストで性差が示されなかった「無関心」、「社会的子育て」、「大人関係」、「地域関係」は、プログラム前後の尺度得点の変化量(推移)を従属変数、性別を独立変数とする t 検定を行った。一方、プリテストで性差が示された「ネガティブな態度」、「ポジティブな態度」、「友達関係」は、プログラム前後の尺度得点の変化量(推移)を従属変数、性別を独立変数、各尺度のプリテスト得点を共変量として共分散分析を行った。その結果、「ネガティブな態度」 ($F_{(1,48)} = 17.47, p < .01$)、「ポジティブな態度」 ($F_{(1,48)} = 13.82, p < .01$) で共変量の主効果が示された。一方、「地域関係」では、性別による有意差 ($t_{(49)} = 2.16, p < .05$)、「友達関係」では、性別の主効果 ($F_{(1,48)} = 8.61, p < .01$) が示された。つまり、Figure 6 に示すとおり、「地域関係」と「友達関係」では、女子が男子より得点の変化量(推移)が大きかった。

Table 40
A群のT1とT2とT3での各尺度の性別による分散分析の結果

各尺度	性別	T1 (pre)		T2 (post)		T3 (1ヶ月後)		F値	多重比較
		M	SD	M	SD	M	SD		
ネガティブな態度	男子 (N=26)	11.69	(4.06)	10.65	(3.92)	10.12	(2.58)	3.17 +	T1>T3
	女子 (N=25)	9.64	(3.67)	8.96	(2.99)	9.56	(3.50)	1.23	
ポジティブな態度	男子 (N=26)	13.77	(4.07)	15.54	(3.36)	15.73	(3.03)	7.65 **	T1<T2 T1<T3
	女子 (N=25)	16.12	(3.91)	17.68	(3.90)	19.40	(2.77)	20.69 **	T1<T3 T2<T3
無関心	男子 (N=26)	5.19	(1.77)	4.81	(1.81)	5.12	(1.61)	1.20	
	女子 (N=25)	4.64	(1.73)	4.04	(1.59)	4.48	(1.58)	2.10	
社会的子育て	男子 (N=26)	7.35	(1.52)	7.58	(1.45)	7.42	(1.27)	0.66	
	女子 (N=25)	7.24	(1.54)	7.88	(1.36)	8.24	(1.49)	4.75 *	
社会的子育て	男子 (N=26)	7.35	(1.52)	7.58	(1.45)	7.42	(1.27)	0.66	
	女子 (N=25)	7.24	(1.54)	7.88	(1.36)	8.24	(1.49)	4.75	
大人関係	男子 (N=26)	11.65	(4.33)	11.58	(4.62)	12.58	(4.16)	1.91	
	女子 (N=25)	12.84	(2.62)	12.52	(3.89)	12.36	(3.64)	0.38	
友達関係	男子 (N=26)	17.23	(4.51)	16.92	(4.77)	18.08	(2.30)	0.37	
	女子 (N=25)	20.44	(2.65)	21.60	(2.53)	18.88	(2.09)	5.01 *	T1<T2 T1>T3
地域関係	男子 (N=26)	12.19	(4.30)	12.08	(4.05)	12.69	(3.07)	0.75	
	女子 (N=25)	12.60	(3.55)	14.12	(4.35)	13.72	(4.15)	4.08 *	T1<T2 T1<T3

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$



** $p < .01$, * $p < .05$

Figure 6. A群のプログラム前後の各尺度得点の推移差

B群の効果検討

次に、B群のみを取り上げ、その結果を詳細に検討することとした。

はじめに性別によるプリテスト得点に違いが見られるかどうかを検査するために性別を独立変数、各下位尺度得点を従属変数とする t 検定を行った。その結果、「ネガティブな態度」、「ポジティブな態度」、「無関心」、「大人関係」、「地域関係」では有意差が示されず、「社会的子育て」($t_{(22)} = 1.80$, $p < .10$)に有意傾向、「友達関係」に有意差($t_{(22)} = 2.94$, $p < .01$)が示された。つまり、T1の「社会的子育て」と「友達関係」において、女子が男子より得点が高かった。

「社会的子育て」と「友達関係」のプリテスト得点に有意差が示されたため、トライアル効果は男女別に行うこととした。各尺度の得点を従属変数、トライアル(T1, T2, T3)を独立変数として男女別に対応ある一要因の分散分析を行った。その結果、Table 41に示すとおり、女子の「ネガティブな態度」($F_{(3,33)} = 6.12$, $p < .01$)、男女の「ポジティブな態度」($F_{(3,33)} = 2.94$, $p < .10$; $F_{(3,33)} = 8.47$, $p < .01$)、男子の「社会的子育て」($F_{(3,33)} = 2.78$, $p < .10$)、男子の「大人関係」($F_{(3,33)} = 2.81$, $p < .10$)と女子の「地域関係」($F_{(3,33)} = 3.42$, $p < .05$)で有意差が示された。有意差が示された各尺度得点について、Bonferroniによる多重比較を行った結果、女子の「ネガティブな態度」では、T1およびT2がT3より得点が高く、女子の「ポジティブな態度」では、T3, T4がT1およびT2より得点が高く、女子の「地域関係」では、T4がT1より得点が高かった。

以上より、プログラムを通して女子の「ネガティブな態度」の得点が減少し、男子の「社会的子育て」、女子の「ポジティブな態度」、女子の「地域関係」の得点が高まった。

Table 41

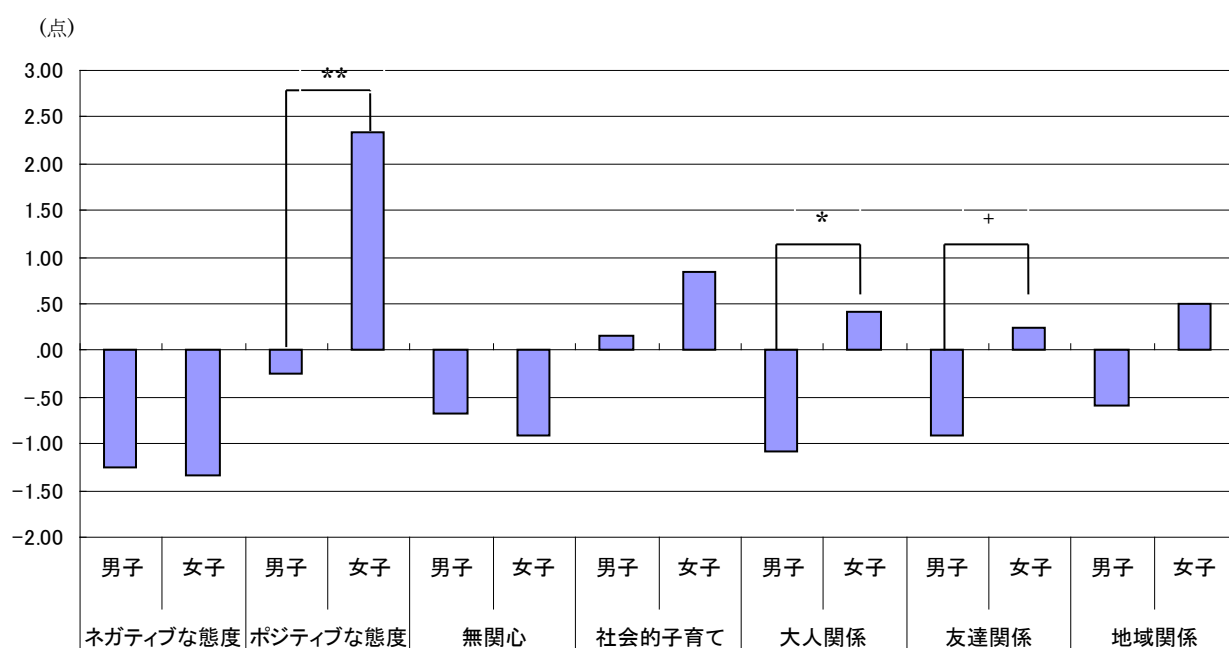
B群 T1(ベースライン)+T2(プログラム前)+T3(プログラム後)+T4(プログラム1ヵ月後)の各尺度の分散分析の結果

各尺度		T1 (ベースライン)	T2 (pre)	T3 (post)	T4 (1ヵ月後)	F値	多重比較
		M SD	M SD	M SD	M SD		
ネガティブな態度	男子 (N=12)	10.58 (5.90)	9.83 (4.09)	8.58 (3.80)	8.67 (3.96)	0.92	
	女子 (N=12)	9.50 (4.78)	8.42 (3.37)	7.07 (3.55)	7.67 (4.27)	6.12 **	T1>T3 T2>T3
ポジティブな態度	男子 (N=12)	14.50 (4.44)	16.75 (4.67)	16.50 (4.50)	16.50 (4.50)	2.94 +	
	女子 (N=12)	15.83 (4.04)	15.67 (3.11)	18.00 (4.41)	18.00 (4.41)	8.47 **	T1<T3, T4 T2<T3, T4
無関心	男子 (N=12)	5.17 (2.08)	4.42 (2.11)	4.50 (1.73)	4.08 (1.51)	0.85	
	女子 (N=12)	4.75 (1.14)	4.33 (1.56)	3.83 (1.75)	3.92 (1.38)	1.78	
社会的子育て	男子 (N=12)	6.25 (1.82)	7.83 (1.40)	8.00 (1.13)	7.25 (2.22)	2.78 +	
	女子 (N=12)	7.50 (1.51)	7.42 (1.44)	8.25 (1.22)	7.92 (1.56)	2.13	
大人関係	男子 (N=12)	13.25 (2.30)	14.67 (3.08)	13.58 (3.00)	12.83 (4.22)	2.81 +	
	女子 (N=12)	14.25 (6.02)	13.75 (6.22)	14.17 (5.95)	13.75 (5.58)	0.86	
友達関係	男子 (N=12)	17.75 (3.93)	18.67 (3.70)	17.75 (3.14)	16.33 (4.19)	1.13	
	女子 (N=12)	21.92 (2.94)	20.92 (3.45)	21.17 (3.81)	21.25 (3.36)	0.65	
地域関係	男子 (N=12)	13.25 (3.14)	13.75 (4.11)	13.17 (3.86)	12.58 (3.96)	0.47	
	女子 (N=12)	12.67 (3.85)	14.42 (4.01)	14.92 (5.48)	14.75 (4.03)	3.42 *	T1<T4

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

次に、先行研究の発達教育プログラムの効果では性差が示されているため(藤後, 2006), 本研究においても性差によるプログラム効果を検証した。プリテストで性差が示されなかった「ネガティブな態度」, 「ポジティブな態度」, 「無関心」, 「大人関係」, 「地域関係」は、プログラム前後の各尺度得点の変化量(推移)を従属変数、性別を独立変数とした t 検定を行った。一方、プリテストで性差が示された「社会的子育て」と「友達関係」は、プログラム前後の得点の変化量(推移)を従属変数、性別を独立変数、プリテスト得点を共変数として共分散分析を行った。その結果、Figure 7 に示すとおり「ポジティブな態度」($t_{(22)} = -3.05, p < .01$), 「大人関係」($t_{(22)} = -2.27, p < .05$)では性別の有意差が示され、「友達関係」では、性別の主効果 ($F_{(1,21)} = 3.04, p < .10$) が示された。

共変数の主効果は、「社会的子育て」($F_{(1,21)} = 10.87, p < .01$) と「友達関係」($F_{(1,21)} = 3.63, p < .10$) で示された。



** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

Figure 7. B群のプログラム前後の各尺度得点の推移差

発達教育プログラム 2005 の満足度と B 群のプロセス評価

発達教育プログラム 2005 の社会的妥当性を検討するために、A 群、B 群ともに発達教育プログラム 2005 の終了後に理解度、楽しさ、わかりやすさ、満足度、今後の有効性について 5 段階評価(1. 全くあてはまらない, 2. あまりあてはまらない, 3. どちらでもない, 4. 少し当てはまる, 5. 非常に当てはまる)を求めた。さらに B 群に関しては、毎回のレッスン後に同様の質問を行った。

A 群と B 群を合わせたプログラム後の社会的妥当性に関する評価は Table 42 に示すとおり、理解度 4.40 ($SD=0.60$), 楽しさ 4.40 ($SD=0.77$), わかりやすさ 4.40 ($SD=0.59$), 満足度 4.40 ($SD=0.76$), 今後の有効性 4.30 ($SD=0.80$) であり、高い評価が確認された。

次に、プログラム後の社会的妥当性のみでなく、各レッスンのプログラム内容の妥当性を検討するた

めに、プログラム B 群に全日参加した 24 名(男子 12 名, 女子 12 名)を対象に各レッスンの理解度, 楽しさ, わかりやすさ, 満足度, 今後の有効性に関する得点を加算して平均点を出したものを各レッスンの社会的妥当性として Table 43 に示した。B 群に実施したプログラムの各レッスンの社会的妥当性は, レッスン 1 からレッスン 4 まですべて 4.20 以上であり, 各レッスンとも高い評価が得られた。

Table 42
プログラムの社会的妥当性

	理解度	楽しさ	わかりやすさ	満足度	今後の有効性
	<i>M SD</i>	<i>M SD</i>	<i>M SD</i>	<i>M SD</i>	<i>M SD</i>
男子 (<i>N</i> =38)	4.40 (0.50)	4.40 (0.68)	4.40 (0.57)	4.50 (0.57)	4.20 (0.71)
女子 (<i>N</i> =37)	4.40 (0.71)	4.50 (0.87)	4.50 (0.65)	4.40 (0.97)	4.40 (0.91)
全体 (<i>N</i> =75)	4.40 (0.60)	4.40 (0.77)	4.40 (0.59)	4.40 (0.76)	4.30 (0.80)

Table 43
B 群の各レッスンの社会的妥当性

	レッスン 1	レッスン 2	レッスン 3	レッスン 4
	<i>M SD</i>	<i>M SD</i>	<i>M SD</i>	<i>M SD</i>
男子 (<i>N</i> =12)	4.40 (0.71)	4.20 (0.75)	4.50 (0.57)	4.60 (0.50)
女子 (<i>N</i> =12)	4.40 (0.88)	4.30 (1.04)	4.40 (0.86)	4.60 (0.67)
全体 (<i>N</i> =24)	4.40 (0.78)	4.20 (0.89)	4.40 (0.72)	4.60 (0.58)

考察

統制群を用いた比較研究

本研究で使用した発達教育プログラム 2005 は、社会的子育て観にもとづくナーチュランスを形成することを目的として実施された。学校現場で実施するプログラムは、個人的発達課題への効果のみではなく、教育課題への効果が必要である（飯田・石隈，2002）という指摘から、本節ではナーチュランス、社会的子育て観への効果に加え、学校生活と地域関係を含む中学生の生活への教育的効果を併せて検討することとした。

はじめに統制群を用いた比較研究から、発達教育プログラムの効果では、プログラム介入前後において、「ネガティブな態度」、「ポジティブな態度」、「無関心」、「社会的子育て」、「地域関係」に肯定的な影響を及ぼすことが示された。当初、プログラムを実施することで、実験群のみがナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活を高めると予想していた。しかし分散分析の結果、A群とB群との交互作用は認められず、プログラムを実施していないB群にもトライアルの効果が認められる結果となった。B群への効果が認められた理由としては、①もともと子どもや社会に関する感性は高かったものの、核家族の生活や学校生活の中だけでは、それを引き出すチャンスがなかったが、質問紙の文章を読むことで子どもや社会に関する認知や感情が意識化された可能性、②社会的望ましさの影響、③受験期の内申書の影響、④質問項目の弁別性の問題の4点が考えられた。

A群の効果

実験群であるA群と統制群であるB群の両方に効果が示されたので、A群とB群のそれぞれの効果を詳細に分析することとした。はじめにA群の効果について述べる。

A群では、プログラム実施後、ナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活の各下位尺度である男子の「ネガティブな態度」、男女の「ポジティブな態度」、女子の「社会的子育て」、女子の「友達関係」、女子の「地域関係」で肯定的な変容が示された。変容を示した男女の「ポジティブな態度」の項目内容は、「夕方、近くのバス停で、小さい子どもが1人で泣いていると、私は声をかけて助けてあげる」、「公園で、小さい子どもが私に砂を投げてきたら、「危ないよ」とやさしく注意する」、「公園で、私と目が合った小さい子どもが「ばか」などの悪口を言ってきたら、私に関わりたいのだと理解する」などであり、自主的に乳幼児に関わり、子どもに寄り添う態度が育ってきたといえる。

変容を示した男子の「ネガティブな態度」の項目内容とは、「近所の家で、小さい子どもが泣いているとうるさいと思う」、「小さい子どもが、私に話しかけてきても相手にしない」、「電車で、小さい子どもの靴が私の洋服にあたったら、感情的に厳しく子どもに注意する」などであり、プログラムを通して子どものネガティブな状況への対応力が高まった。これは保育実習を通して「対応困難さ」のイメージを持っていた者が子どもの肯定的側面に気づいたという先行研究（松永・坪井・田中・伊藤，2002）からも妥当な結果であり、子どもの肯定的側面に気づいたり、子どもと関係性を築く中で、子どもへの寛容度が深まったりしたためだと解釈できる。

また社会的子育て観に関しては、女子の「社会的子育て」得点が向上した。「社会的子育て」の項目は、「子育てで困っている家族を地域で支えていきたいと思う」、「地域の小さい子どもは、地域の人々で育てる責任がある」であり、社会で子どもを育てる必要性がプログラムを通して認識されたといえる。中

学生の生活では、女子の「友達関係」得点と女子の「地域関係」得点がプログラムを通して高まっており、社会的子育て観および中学生の生活へのプログラム効果は、主に女子に対して示される結果となった。

B群の効果

B群の効果としては、「無関心」と「友達関係」に肯定的変容が見られなかったものの、女子の「ネガティブな態度」、男女の「ポジティブな態度」、男子の「社会的子育て」、男子の「大人関係」、女子の「地域関係」に肯定的変容が示され、A群と類似の結果となった。つまり、A群、B群ともにプログラムを通して、ナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活それぞれにおいて肯定的な効果が示されたが、両群に共通して、「無関心」得点のみは、肯定的な変容が示されなかった。その理由としては、そもそもプログラムを作成する基盤となった、社会的子育て観の因果関係モデル(第4章参照)の「無関心」には「援助経験」と「地域関係」のみが影響を与えており、その説明率も低い値に留まっていたためだと考えられる。発達教育プログラム 2005 の内容には、「無関心」の規定要因であった「援助経験」と「地域関係」を取り入れたが、そもそもこれらが「無関心」に与える影響力が弱かったため、プログラム効果として「無関心」の肯定的変容が示されなかったのかもしれない。今後は、「無関心」に与える影響要因そのものを検討し直し、プログラムの内容構成を見直すことも必要である。

発達教育プログラム 2005 のプロセス評価として、B群の毎回のレッスン終了後、各レッスンに関する社会的妥当性について尋ねた。その結果、レッスン1からレッスン4まですべて4.0以上の高い点数となり、本プログラムの社会的妥当性が確認できた。当初、プログラム実施の時期が受験直前であったため、不満の声も示されるのではないかと考えていたが、予想に反し中学生の本プログラムへの満足度は高いことが明らかとなった。

以上より、発達教育プログラム 2005 の効果は、男子に対して課題が残るものの、この実践によって、ナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活すべてにわたり幅広い肯定的な効果が示された。また、教育的効果として、思春期に最も重要である友達関係や地域関係を改善することができたことは、発達教育プログラムを教育現場で用いる意義を示したこととなり評価に値する。

第3節 プロセス評価としての体験過程内容—— 子ども関係、保育士関係の要因検討の必要性——

発達教育プログラムでは、その効果測定において、単にプログラム前後の量的変化のみを検討するのではなく、そのプロセスを分析し、どのような要因がプログラムに有効に機能したのかを明らかにする必要がある。中嶋ら(2004)は、保育体験学習において、保育体験中の子どもとの関係や保育士との関係が生徒に肯定的な影響を示していることを授業後の感想文により明らかにした。同様に伊藤(2006)も中学生の保育体験の観察と事後の面接調査から、保育体験による効果には子ども関係と保育士関係が重要であることを示した。

一方、子育て研究では、親のペアレンティングには子ども要因による影響が示されており(Belsky, 1984)、例えば、発達の遅れ・障害、多動などいわゆる扱いにくさ(本間, 2002)なども挙げられている。このような子ども要因が、中学生のナーチュランスに影響することは十分に予想される。また、子育てにおいて、子どもとのポジティブな関係により親としての成長を感じる反面、子どもからのネガティブな刺激を自分への攻撃性として捉えるタイプの親がいることが報告されている(西澤, 1997)。これらのことから発達教育プログラムの保育体験中に生じる、子どもとのポジティブな関係やネガティブな関係がプログラム後の中学生のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に影響を与える可能性が高いと考えられる。

しかしながら、子どもとの関係や保育士との関係の重要性(坂田・音山・古屋, 1999)は、上記のように十分に予想されるにもかかわらず、ペアレンティングプログラムのプロセス評価に関する多くの研究は、自由記述の分析や質的研究にとどまっておりデータの信頼性および妥当性には未だ検討の余地がある。よって今後は、体験過程内容としての子ども要因や保育士要因が、どのようにナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に影響を与えているかという量的調査が求められるのである。

以上より、発達教育プログラム 2005 では、プロセス評価として体験過程内容の子ども関係、大人関係を取り上げ、これらがプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える影響を明らかにすることとした。

第4節 発達教育プログラム 2005 のプロセス評価(研究 4-2)

— 子ども関係, 保育士関係による影響 —

目的

第8章第2節では、発達教育プログラム 2005 がナーチュランス, 社会的子育て観, 中学生の生活に与える効果を明らかにした。また前節では、発達教育プログラム 2005 のプロセス評価を検討する必要性が述べられ、プロセス評価として、体験過程内容の子ども関係や保育士関係がプログラム後のナーチュランス, 社会的子育て観, 中学生の生活に影響を与える可能性を示唆した。

本節では、プロセス評価として発達教育プログラム 2005 の体験過程内容に焦点をあて、体験過程内容の子ども関係, 保育士関係がプログラム後のナーチュランス, 社会的子育て観, 中学生の生活へ影響を及ぼすというモデルを組み立て、検証することとする。

方法

対象者

第8章第2節と同様の東京都内のA公立中学校3年生75名(男子38名, 女子37名)

実施期間

2005年11月から12月

手続き

質問紙調査は、プログラムの前後に実施した。はじめに、日本心理臨床学会(1998)の倫理規定にもとづき、対象者に研究の目的と内容について十分に説明して理解を求め、了承を得た。また対象となる個人が特定されないよう、匿名性に留意し記載した。プリテストとポストテストに共通な評価変数として、ナーチュランス(第4章参照), 社会的子育て観(第4章参照), 中学生の生活(第8章第2節参照)を尋ねた。これに加えポストテストでは、プログラムの体験過程内容として、子ども関係, 保育士関係について尋ねた。以下に、今回新たに提起する子ども関係と保育士関係について説明する。

子ども関係：子ども関係を尋ねる内容は、第7章のパイロット研究で得られた7項目、「子どもと一緒に思いっきり遊んだ」、「子どもから声をかけてきた」、「子ども達が楽しく遊んでいるのを見た」、「子どもとどのように関わればよいかわからなかった」、「子どものけんかに対して、どのように対応すればよいかわからなかった」、「子どもが私にたたいたり、けったりしてきた」、「子どもが、私に悪口を言ってきた」を用いた。回答方法は、「全くあてはまらない」=1, 「あまりあてはまらない」=2, 「どちらともいえない」=3, 「ややあてはまる」=4, 「あてはまる」=5の5段階評価で尋ねた。

保育士関係：保育士関係に関する項目は、第7章のパイロット研究の自由記述から抜き出した。「保育士の子どもの接し方が参考になった」、「保育士は、子どもをかわいがっていた」、「保育士は、子どもの気持ちを理解することが上手であった」、「保育士は、あなたの疑問や悩みを聞いてくれた」、「保育士はあなた自身に関心をはらってくれた」、「保育士のような大人になりたいと思った」の6項目を用いた。回答方法は、「全くあてはまらない」=1, 「あまりあてはまらない」=2, 「どちらともいえない」=3, 「ややあてはまる」=4, 「あてはまる」=5の5段階評価で尋ねた。

結果

体験過程内容の子ども関係、保育士関係を測定する項目分析

子ども関係に関する 9 項目を単相関および探索的因子分析を用いて分析した。因子負荷量が低かった 1 項目、相関が高かった 1 項目を除き 7 項目で再度因子分析を行ったところ Table 44 に示すとおり、3 項目、2 項目、2 項目からなる 3 因子が抽出された。因子間相関は、第 1 因子と第 2 因子で、 $-.32$ 、第 1 因子と第 2 因子で、 $.40$ 、第 2 因子と第 3 因子で、 $-.09$ であった。これらの項目を用いて確認的因子分析を行ったところ、適合度指数は $\chi^2=17.38(df=11, p<.10)$ 、 $GFI=.94$ 、 $AGFI=.85$ 、 $CFI=.98$ 、 $RMSEA=.089$ であった。それぞれの因子の α 係数は、第 1 因子 $.78$ 、第 2 因子 $.81$ 、第 3 因子 $.47$ であった。3 つの因子をそれぞれ「子どもポジティブ刺激」、「困惑刺激」、「子どもネガティブ刺激」と名づけた。以上の結果を単純加算したものを下位尺度得点として用いた。「子どもネガティブ刺激」は、2 項目のみであり内的整合性が低めの結果となったが、先行研究より「子どもネガティブ刺激」がネガティブな過去の経験を強めてしまうこと(藤後, 2001a)も示されているので、あえて測定項目として入れておくこととした。

次に、保育士関係に関する 7 項目を探索的因子分析を用いて分析した。因子負荷量が低かった 1 項目を除き 6 項目で再度因子分析を行った結果、Table 45 に示すとおり 3 項目、3 項目からなる 2 因子が抽出された。因子間相関は、第 1 因子と第 2 因子は、 $.59$ であった。これらの項目を用いて確認的因子分析を行ったところ、適合度指数は $\chi^2=5.74(df=8, ns)$ 、 $GFI=.98$ 、 $AGFI=.94$ 、 $CFI=1.00$ 、 $RMSEA=.00$ であった。それぞれの因子の α 係数は、第 1 因子 $.83$ 、第 2 因子 $.74$ であった。 $RMSEA$ が $.00$ であり、あてはまりは十分であると判断された。2 つの因子をそれぞれ「保育士モデル」、「保育士メンター」と名づけた。以上の結果を単純加算したものを保育士関係の下位尺度得点として用いた。

Table 44
子ども関係尺度の確認的因子分析の結果

	I	II	III
子どもと一緒に思いっきり遊んだ。	.89		
子どもから声をかけてきた。	.82		
子どもたちが楽しく遊んでいるのを見た。	.61		
子どもとどのように関わればよいのかわからなかった。		.93	
子どものけんかに対して、どのように対応すればよいかわからなかった。		.73	
子どもが私にたたいたり、けったりしてきた。			.71
子どもが、私に悪口を言ってきた。			.54

因子間相関	I	II	III
I	—	-.32	.40
II		—	-.09
III			—

Table 45
保育士関係尺度の確認的因子分析の結果

	I	II
保育士の子どもの接し方が参考になった。	.89	
保育士は、子どもをかわいがっていた。	.76	
保育士は、子どもの気持ちを理解することが上手であった。	.74	
保育士は、あなたの疑問や悩みを聞いてくれた。		.74
保育士は、あなた自身に関心をはらってくれた。		.71
保育士のような大人になりたいと思った。		.64

因子間相関	I	II
I	—	.59
II		—

子ども関係

発達教育プログラム 2005 の体験過程内容の子ども関係の特徴を明らかにするために、性別を独立変数、各下位尺度得点を従属変数として t 検定を行った。その結果、Table 46 に示すとおり、「子どもポジティブ刺激」では、女子が男子より有意に得点が高かった ($t_{(54.85)} = 3.25, p < .01$)。「困惑刺激」と「子どもネガティブ刺激」においては、有意差が示されなかった。以上より、発達教育プログラム 2005 の体験過程内容における子ども関係は、子どもからのポジティブ刺激を女子の方が男子より多く受けているか、女子の方が、子どもの行動や様子をポジティブ刺激として認知しやすいという結果が示された。

Table 46
子ども関係の下位尺度得点の性別による t 検定の結果

	男子 ($N=38$)		女子 ($N=37$)		t 値
	M	SD	M	SD	
子どもポジティブ刺激	13.21	(2.23)	14.54	(1.12)	3.25 **
困惑刺激	5.32	(2.07)	5.35	(2.39)	0.07
子どもネガティブ刺激	8.13	(1.86)	7.97	(2.09)	0.35

** $p < .01$

保育士関係

発達教育プログラム 2005 のプロセスにおいて性差による保育士関係の特徴を明らかにするために、性別を独立変数、保育士関係の下位尺度得点を従属変数とする t 検定を実施した。その結果、Table 47 に示すとおり、「保育士モデル」 ($t_{(68.30)} = 1.93, p < .10$) と「保育士メンター」 ($t_{(73)} = 3.05, p < .01$) の両方で、女子が男子より有意に得点が高かった。

Table 47
保育士関係の下位尺度得点の性別による t 検定の結果

	男子 ($N=38$)		女子 ($N=37$)		t 値
	M	SD	M	SD	
保育士モデル	12.82	(2.46)	13.78	(1.83)	1.93 +
保育士メンター	8.84	(2.75)	10.78	(2.76)	3.05 **

** $p < .01$, + $p < .10$

体験過程内容の相関関係

はじめに、体験過程内容の子ども関係と保育士関係の下位尺度得点と、プログラム前後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活の相関関係を明らかにした。体験過程内容の下位尺度得点に性差が示されたため、これらの相関関係も男女別に分析することとした。体験過程内容とナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活の相関関係を示したものが、Table 48 と Table 49 である。

ナーチュランスと体験過程内容との関連は、男子では、プログラム後の「ネガティブな態度」に「子どもポジティブ刺激」が負の相関($r = -.62$)、プログラム後の「ポジティブな態度」に「子どもポジティブ刺激」($r = .43$)と「保育士モデル」($r = .39$)が正の相関を示した。一方、女子のプログラム後の「ネガティブな態度」には、体験過程内容は有意な相関を示さず、プログラム後の「ポジティブな態度」には、「保育士メンター」($r = .34$)が正の相関と「困惑刺激」($r = -.48$)が負の相関を示した。

社会的子育て観と体験過程内容との関連は、男子では、プログラム後の「無関心」に「子どもネガティブ刺激」($r = -.33$)と「保育士モデル」($r = -.47$)が負の相関を示した。プログラム後の「社会的子育て」には、「子どもポジティブ刺激」($r = .42$)、「子どもネガティブ刺激」($r = .34$)が正の相関を示した。女子では、プログラム後の「無関心」には、「子どもポジティブ刺激」($r = -.51$)、「保育士モデル」($r = -.50$)、「保育士メンター」($r = -.41$)が負の相関、「困惑刺激」($r = .34$)が正の相関を示し、プログラム後の「社会的子育て」には、「困惑刺激」($r = -.38$)が負の相関を示した。

中学生の生活と体験過程内容との関連は、男子では、プログラム後の「友達関係」に「子どもポジティブ刺激」($r = .68$)が正の相関、「地域関係」に「子どもポジティブ刺激」($r = .35$)が正の相関、「困惑刺激」($r = -.39$)が負の相関を示した。女子では、プログラム後の「大人関係」に「保育士モデル」($r = .39$)と「保育士メンター」($r = .34$)が正の相関、「友達関係」に「子どもポジティブ刺激」($r = .53$)、「子どもネガティブ刺激」($r = .33$)、「保育士メンター」($r = .55$)が正の相関、「地域関係」に「子どもポジティブ刺激」($r = .48$)と「保育士メンター」($r = .36$)が正の相関を示した。

以上の相関係数の結果にもとづき、体験過程内容の「子どもポジティブ刺激」、「困惑刺激」、「子どもネガティブ刺激」、「保育士モデル」、「保育士メンター」がプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に影響を与える関係をモデル化し、共分散構造分析による検討を行っていく。

Table 48
各下位尺度の相関関係 (男子)

	子ども ポジティブ 刺激	子ども ネガティブ 刺激	子ども ネガティブ 刺激 モデル	保育士 メンター	Pre ネガティブ な態度	Pre ポジティブ な態度	Pre 無関心	Pre 社会的 子育て	Pre 大人関係	Pre 友達関係	Post 地域関係	Post 大人関係	Post 友達関係	Post 社会的 子育て	Post 大人関係	Post 友達関係	Post 地域関係
子どもポジティブ刺激	-.35*	.41*	.29	.47**	-.44**	.33*	-.24	.20	.32*	.55**	.40*	-.62**	.43**	.42**	.30	.68**	.35*
困惑刺激	-	-.11	-.18	.01	.08	-.30	-.02	-.14	-.09	-.17	-.39*	.09	-.27	.20	-.05	-.10	-.39*
子どもネガティブ刺激	-	-	.33*	.20	-.31	.08	-.24	.30	.01	.19	.19	-.26	.14	.34*	-.06	.13	.14
保育士モデル	-	-	-	.41*	-.17	.27	-.41*	.34*	.11	.22	.38*	-.28	.39*	.14	.13	.06	.30
保育士メンター	-	-	-	-	-.18	.10	-.26	.12	.35*	.32*	.24	-.23	.12	.17	.31	.31	.23
Pre ネガティブな態度	-	-	-	-	-	-.34*	.39*	-.30	-.26	-.33*	-.24	.68**	-.17	.32	-.46**	-.19	-.40*
Pre ポジティブな態度	-	-	-	-	-	-	-.13	.59**	.35*	.35*	.40*	-.31	.77**	.16	.15	.30	.18
Pre 無関心	-	-	-	-	-	-	-	-.40*	-.38*	-.31	-.37*	.31	-.04	.72**	-.21	-.33*	-.38*
Pre 社会的子育て	-	-	-	-	-	-	-	-	.50**	.55**	.56**	-.36*	.44**	.56**	.42**	.37*	.44**
Pre 大人関係	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.73**	.64**	-.34*	.11	.28	.81**	.66**	.44**
Pre 友達関係	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.66**	.68**	.27	.33*	.68**	.83**	.48**
Pre 地域関係	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.49**	.33*	.10	.54	.52**	.76**
Post ネガティブな態度	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.36*	.45**	-.34*	-.48**	-.24
Post ポジティブな態度	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.28	-.01	.25	.10
Post 無関心	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.19	-.21	-.23	-.37*
Post 社会的子育て	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.36*	.42**	.23
Post 大人関係	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.65**	.60**
Post 友達関係	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.48**
Post 地域関係	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

** $p < .01$, * $p < .05$

Table 49
各下位尺度の相関関係 (女子)

	子ども ポジティブ 刺激	子ども 困惑刺激	子ども ネガティブ 刺激	保育士 モデル	保育士 メンター	Pre ネガティブ な態度	Pre ポジティブ な態度	Pre 無関心	Pre 社会的 子育て	Pre 大人関係	Pre 友達関係	Post 地域関係	Post 大人関係	Post 友達関係	Post 地域関係				
子どもポジティブ刺激	-.40*	.29	.44**	.29	.44**	-.34*	.34*	-.30	.27	.31	.34*	.45**	-.30	.29	.23	.53**	.46**		
困惑刺激	-	-.	-.	-.04	-.22	.37*	-.45**	.12	-.15	-.16	-.12	-.30	.18	-.46**	.34*	-.30	-.22	-.30	
子どもネガティブ刺激	-	-.	-.	-.12	.05	-.01	.49**	-.32	.12	.28	.24	.20	-.14	.28	.05	-.03	.31	.33*	.27
保育士モデル	-	-.	-.49**	-.	.49**	-.03	-.01	.05	.14	.39*	.36*	.09	-.11	-.06	-.50**	.06	.39*	.32	.25
保育士メンター	-	-.	-.	-.	-.	-.06	.20	-.03	.21	.39*	.40*	.06	-.19	.34*	-.41*	.05	.34*	.55**	.36*
Pre ネガティブな態度	-	-.	-.	-.	-.	-.	-.43**	.16	-.42**	-.10	-.23	-.23	.79**	-.54**	.38*	-.34*	-.18	-.17	-.35*
Pre ポジティブな態度	-	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.45**	.47**	.23	.39*	.31	-.41*	.81**	-.39*	.47**	.29	.43**	.43**
Pre 無関心	-	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.51**	-.24	-.31	-.47**	.21	-.32	.37*	-.55**	-.10	-.49**	-.55**
Pre 社会的子育て	-	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	.46**	.56**	.52**	-.45**	.38*	-.42**	.57**	.44**	.46**	.58**
Pre 大人関係	-	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	.64	.54**	-.14	.10	-.30	.15	.83**	.51**	.64**
Pre 友達関係	-	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	.50**	-.25	.26	-.37*	.23	.52**	.75**	.49**
Pre 地域関係	-	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.22	.18	-.43**	.38*	.44**	.49**	.80**
Post ネガティブな態度	-	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.61**	.54**	-.47**	-.25	-.30	-.41*
Post ポジティブな態度	-	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.50**	.57**	.19	.39*	.38*
Post 無関心	-	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.64**	-.27	-.47**	-.61**
Post 社会的子育て	-	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	.10	.38*	.43**
Post 大人関係	-	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	.47**	.52**
Post 友達関係	-	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	.52**
Post 地域関係	-	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	-.	.52**

** $p < .01$, * $p < .05$

体験過程内容の子ども関係、保育士関係がプログラム後のナーチュランスに与える影響

プログラム前のナーチュランスが体験過程内容の子ども関係、保育士関係に影響を与え、体験過程内容の子ども関係、保育士関係がプログラム後のナーチュランスに影響を与えるというプロセスを1つのモデルとして検討した。モデルの検討にあたっては、共分散構造分析による因果関係のモデルを構成しAmosを用いて検討した。なお、体験過程内容の尺度得点に性差が認められたので、男女別々に分析することとした。

モデルは、2つの逐次的な水準からなっている。まず、プログラム前のナーチュランスの水準、次に体験過程内容としての子ども関係、保育士関係の水準、最後にプログラム後のナーチュランスの水準となる。このうち1番目と3番目の水準のナーチュランスと2番目の水準の子ども関係は、観測変数同士の相関が負の関係であることから、それらをまとめて潜在変数とするよりも、観測変数から直接パスを仮定することとした。

モデルは、パラメーターの設定、観測変数の取捨選択などを行い、もっとも適切と考えられるモデルを男女のそれぞれについて採用した。標準化されたパス係数を図示したパスダイアグラムをFigure 8, Figure 9に示した。パスダイアグラムに示したパス図は、5%水準以上で有意なもののみである。

モデルの全体評価：全体的なモデルの評価であるが、適合度を多面的に確認するために、適合度数指数として χ^2 , GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (adjusted goodness-of-fit index), CFI (Comparative Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)を示した。

男子は、 $\chi^2=12.42$ ($df=8$, ns), GFI=.90, AGFI=.74, CFI=.95, RMSEA=.12となっており、女子は、 $\chi^2=29.40$ ($df=19$, $p<.10$), GFI=.82, AGFI=.72, CFI=.95, RMSEA=.14であった。RMSEAは、男女ともに許容範囲内であるといえる。

モデルの部分的評価：次に各変数間の標準化されたパス係数を見ながらモデルの評価を行っていく。

男子の場合、体験過程内容の「子どもポジティブ刺激」は、プログラム後の「ネガティブな態度」と「ポジティブな態度」の両方にパスを示し、パス係数は、それぞれ-.39と.17であった。体験過程内容の「子どもポジティブ刺激」がプログラム後の「ポジティブな態度」に与える影響は小さかったが、「ネガティブな態度」には中程度の影響を与えることが示された。次に体験過程内容の保育士関係は、「保育士メンター」の観測変数がモデルから削除され、「保育士モデル」からプログラム後の「ポジティブな態度」へ弱いパスを示した。

一方、プログラム前の「ネガティブな態度」がプログラム後の「ネガティブな態度」へ至るパス係数は、.51、プログラム前の「ポジティブな態度」がプログラム後の「ポジティブな態度」へ至るパス係数は、.72を示しており、体験過程内容の子ども関係と保育士関係よりも高い値となった。

女子では、体験過程内容の「子どもポジティブ刺激」の観測変数が、モデルから削除された。女子の「子どもネガティブ刺激」と「困惑刺激」の観測変数は、プログラム後のナーチュランスと関連を示さなかった。一方、体験過程内容の保育士関係では、「保育士モデル」と「保育士メンター」の両者からプログラム後の「ポジティブな態度」に中程度の強さのパスが示された。また男子と同様に女子でもプログラム前の「ネガティブな態度」と「ポジティブな態度」がプログラム後の「ネガティブな態度」と「ポジティブな態度」へ至るパス係数は、それぞれ.74と.77と高い数値を示しており、体験過程内容の子ども関係と保育士関係よりも高い値となった。

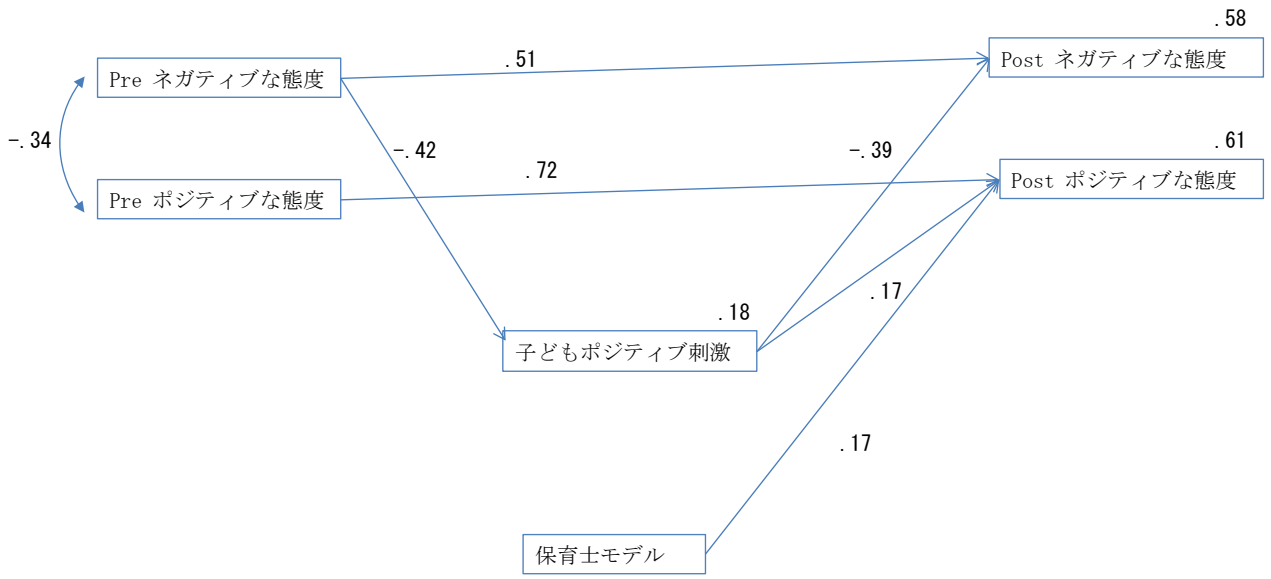


Figure 8. 保育士関係, 子ども関係がナーチュランスに与える影響(男子)

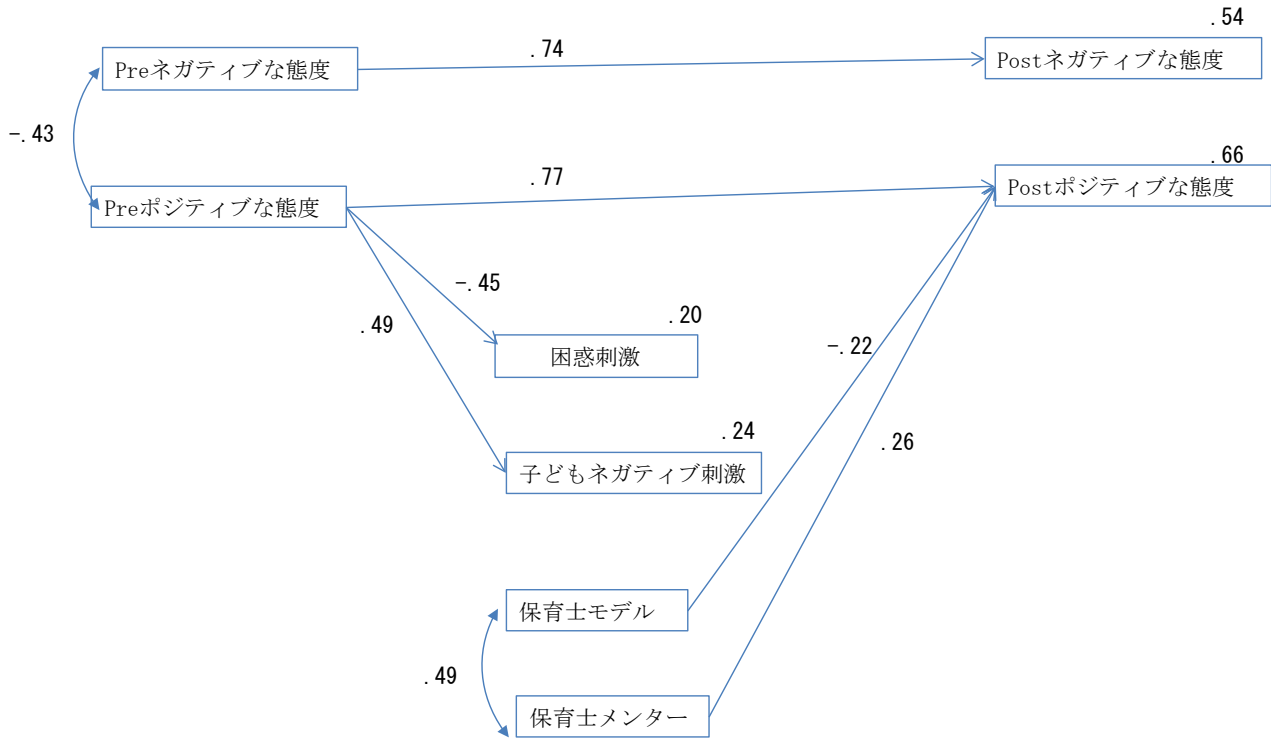


Figure 9. 保育士関係, 子ども関係がナーチュランスに与える影響(女子)

体験過程内容の子ども関係、保育士関係がプログラム後の社会的子育て観に与える影響

プログラム前の社会的子育て観がプログラム中の子ども関係、保育士関係に影響を与え、それらがプログラム後の社会的子育て観に影響を与えるというプロセスを1つのモデルとして検討した。

モデルは、ナーチュランスと同様に3つの逐次的な水準からなっている。まず、プログラム前の社会的子育て観の水準、次に体験過程内容としての子ども関係、保育士関係の水準、最後にプログラム後の社会的子育て観の水準となる。モデルは、標準化されたパス係数を図示したパスダイアグラムをFigure 10, Figure 11に示した。パスダイアグラムに示したパス図は、5%水準以上で有意なもののみである。

モデルの全体評価:モデルの諸指標は、男子モデルでは、 $\chi^2=7.12$ ($df=5$, ns), $GFI=.93$, $AGFI=.80$, $CFI=.96$, $RMSEA=.10$ であり、女子モデルでは、 $\chi^2=12.73$ ($df=8$, ns), $GFI=.91$, $AGFI=.75$, $CFI=.92$, $RMSEA=.128$ となった。

モデルの部分的評価:次に、モデルの部分的評価を行いながら、諸変数間の関係をみてゆく。分析の結果、男女ともに、保育士関係を測定する観測変数は、モデルから削除された。また男子では、子ども関係の下位尺度である「子どもネガティブ刺激」の観測変数が削除された。男子では、体験過程内容の「子どもポジティブ刺激」が、プログラム後の「社会的子育て」に正のパスを示しており、その値は.34であった。また、男子ではプログラム前の「無関心」と「社会的子育て」のそれぞれが、プログラム後の「無関心」と「社会的子育て」にパスを示し、その値は.62と.51であった。

一方、女子では、体験過程内容の「子どもポジティブ刺激」がプログラム後の「無関心」へパスを示し、その値は-.40であった。また、プログラム前の「社会的子育て」がプログラム後の「無関心」と「社会的子育て」の両方にパスを示し、その値は-.33と.57であった。

社会的子育て観モデルにおいて、体験過程内容の子ども関係がプログラム後の社会的子育て観を規定するという点の実証できたものの、体験過程内容よりもプログラム前の社会的子育て観の影響が強いことが示された。

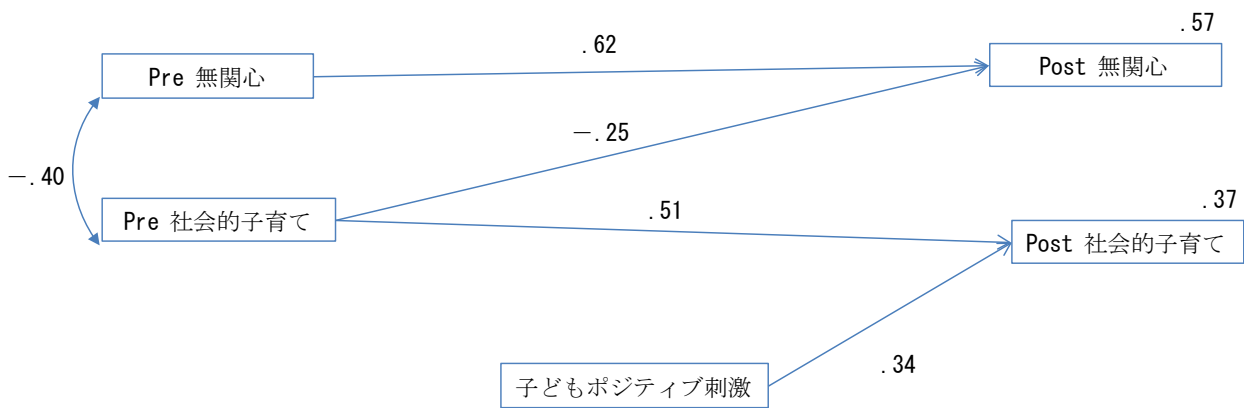


Figure 10. 保育士関係, 子ども関係が社会的子育て観に与える影響(男子)

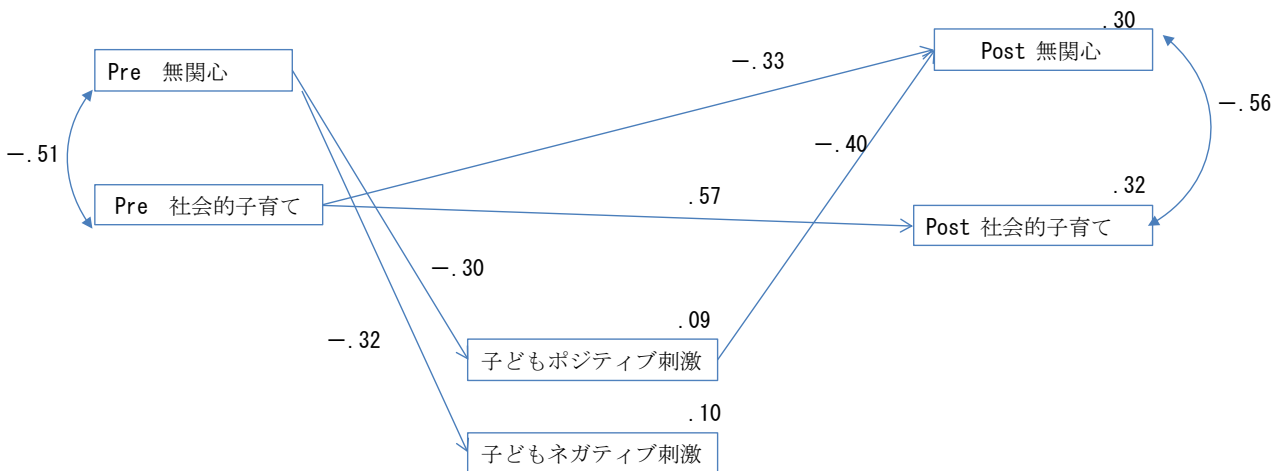


Figure 11. 保育士関係, 子ども関係が社会的子育て観に与える影響(女子)

体験過程内容の子ども関係、保育士関係がプログラム後の中学生の生活に与える影響

プログラム前の中学生の生活が体験過程内容の子ども関係、保育士関係に影響を与え、それらがプログラム後の中学生の生活に影響を与えるというプロセスを1つのモデルとして提示した。

モデルは、3つの逐次的な水準からなっている。まず、プログラム前の中学生の生活水準、次に体験過程内容としての子ども関係、保育士関係の水準、最後にプログラム後の中学生の生活水準となる。モデルは、適合度に関する諸指標、変数間のパス係数の値などを参考に最も適切と考えられるモデルを男女のそれぞれについて採用し、男女別に分析した。標準化されたパス係数を図示したパスダイアグラムを Figure 12, Figure 13 に示した。パスダイアグラムに示したパス図は、5%水準で有意なもののみである。

モデルの全体評価：全体的なモデルの評価であるが、適合度に関する指標として一般的に知られている χ^2 , GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (adjusted goodness-of-fit index), CFI (Comparative Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) を示した。男子は、 $\chi^2=15.00$ ($df=16$, ns), GFI=.91, AGFI=.80, CFI=.10, RMSEA=.00 となっており、女子は、 $\chi^2=19.51$ ($df=17$, $p<.05$), GFI=.89, AGFI=.77, CFI=.99, RMSEA=.064 であった。男女ともに適切なモデルであるといえる。

モデルの部分的評価：次に各変数間の標準化されたパス係数を見ながらモデルの評価を行っていく。

男女ともに、「子どもネガティブ刺激」と「保育士モデル」の観測変数がモデルから削除され、さらに男子では、「保育士メンター」の観測変数も削除された。次に、モデルの検討であるが、男子では、プログラム前の「友達関係」が「子どもポジティブ刺激」へ正のパスを示し、「子どもポジティブ刺激」は、プログラム後の「友達関係」に正のパスを示した。また、プログラム前の「地域関係」は、「困惑刺激」へ負のパスを示し、「困惑刺激」はプログラム後の「友達関係」に正のパスを示した。男子のプログラム前の「大人関係」、「友達関係」、「地域関係」は、プログラム後の「大人関係」、「友達関係」、「地域関係」に正のパスを示し、その値はそれぞれ.82, .68, .77 であった。

女子のモデルでは、プログラム前の「地域関係」が、「子どもポジティブ刺激」に正のパスを示し、「子どもポジティブ刺激」は、プログラム後の「友達関係」に正のパスを示した。また、プログラム前の「友達関係」は、「保育士メンター」に影響を及ぼし、「保育士メンター」は、プログラム後の「地域関係」と「友達関係」に正のパスを示した。女子のプログラム前の「大人関係」、「友達関係」、「地域関係」は、プログラム後の「大人関係」、「友達関係」、「地域関係」に正のパスを示し、その値はそれぞれ.83, .61, .76 であった。

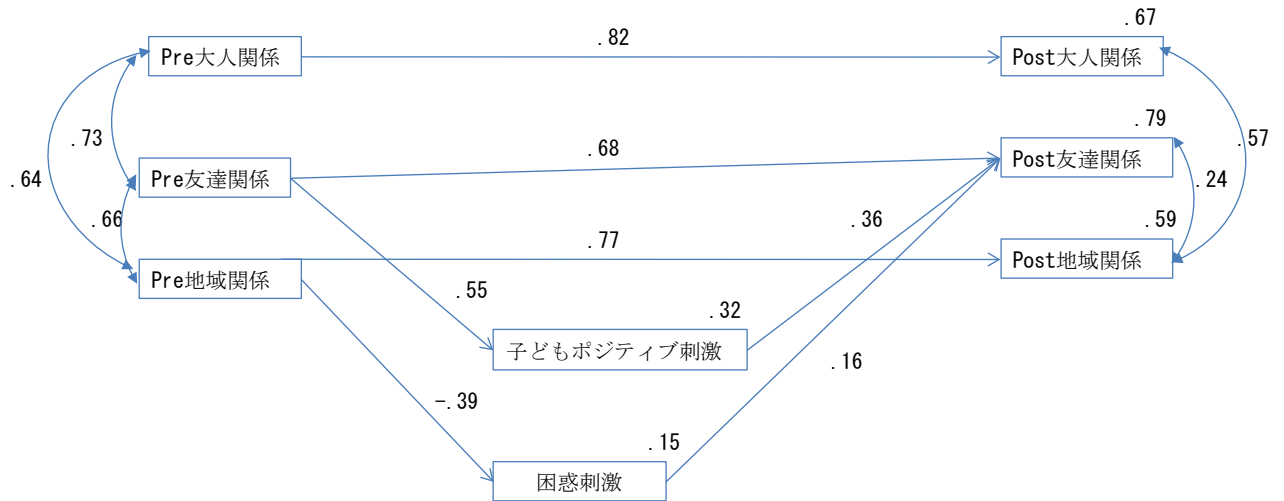


Figure 12. 子ども関係, 保育士関係がプログラム後の中学生の生活に与える影響(男子)

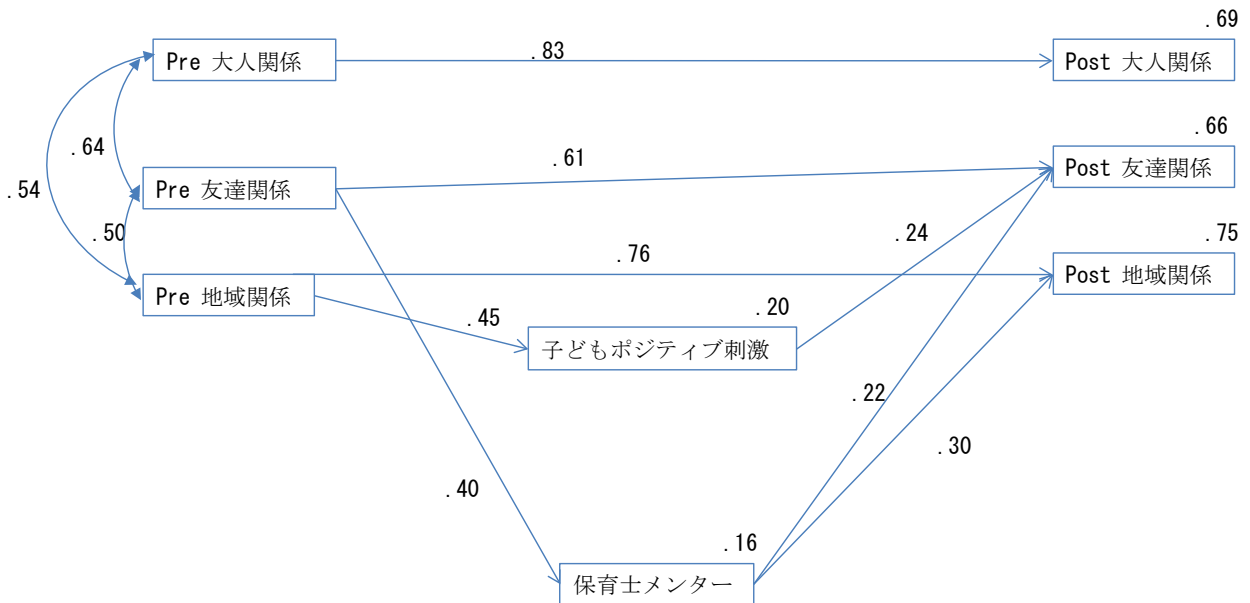


Figure 13. 子ども関係, 保育士関係がプログラム後の中学生の生活に与える影響(女子)

考察

本節では、発達教育プログラム 2005 のプロセス評価として体験過程内容の子ども関係、保育士関係がプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える影響を明らかにした。

はじめに体験過程内容の子ども関係とプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活との関連について説明する。ナーチュランスモデルでは、体験過程内容の「子どもポジティブ刺激」が、男子ではプログラム後の「ネガティブな態度」へ負のパス、プログラム後の「ポジティブな態度」へ正のパスを示した。一方、女子では体験過程内容の「子どもポジティブ刺激」は、観測変数として削除される結果となった。つまり、「子どもポジティブ刺激」は、男子のみプログラム後のナーチュランスの規定要因であることが示された。

この男女差はなぜ生じたのであろうか。第 3 章第 2 節の事例研究より、男性は、子どもへのポジティブな感情を日常的に表出しにくい傾向がある。子どもへのポジティブな感情を表出しなければ、子どもとの相互作用も成り立ちにくく、次第に「子どもポジティブ刺激」が減少していくと考えられる。しかしながら、今回の保育体験では、1 回の保育体験で、中学生約 20 名、乳幼児約 100 名と中学生の数に対して、乳幼児の数が圧倒的に多かった。このことは、「子どもポジティブ刺激」に関して、日常的にあまり反応しなかった男子の場合でも、多くの子ども達から積極的に関わりを求められることで、否応なしに何度も子どもと対応せざる得ない状況になったことを意味する。子どもとの相互作用を繰り返す中で自己の防衛的な態度が弱まり、「子どもポジティブ刺激」へ自然と応答的に対応することが可能となり、ナーチュランスを高めていったのかもしれない。

次に、体験過程内容の保育士関係とプログラム後のナーチュランスとの関連について述べる。保育士関係は、男女ともにプログラム後のナーチュランスを規定する要因となることが実証された。その内容を詳細に見てみると、男子では、「保育士モデル」がプログラム後の「ポジティブな態度」に正のパスを示し、女子では「保育士モデル」がプログラム後の「ポジティブな態度」に負のパスを示した。また女子の「保育士メンター」はプログラム後の「ポジティブな態度」に正のパスを示した。

男子では、直接保育士からケアされることよりも、モデルとして保育士を観察し、それを参考に自分がどのように子どもと接すればよいのかを理解していた。一方、女子はモデルとしての保育士ではなく、保育士との直接的な交流やケア関係が有効であった。しかしながら、「保育士モデル」が男子ではポジティブに、女子ではネガティブに機能している差はなんであろう。当初、「保育士モデル」の機能は、ポジティブな側面のみを想定したが、例えばもし保育士が子どもにきつく当たっている場面や怒っている場面があると、「保育士モデル」はネガティブな刺激として生徒に機能するかもしれない。子どものネガティブな状態への保育士の対応の仕方は、生徒自身が幼少期に大人から怒られた経験などのネガティブな想起を促すこともありうる。大学生の保育実習による効果を検証した松永ら(2002)によると、大学生には保育士から誉められるというフィードバックが有効であるとしている。これらの知見より、たとえば子どもにきつく保育士が対応していた場合、その理由を保育者が中学生に説明したり、中学生が子どもとうまく関わっている場面を保育者が誉めてあげたりすることで、「保育士モデル」によるネガティブな機能は軽減されるのかもしれない。いずれにしろ、今後は、「保育士モデル」のネガティブな機能も視野にいれた検討が求められる。

次に、体験過程内容の子ども関係と保育士関係がプログラム後の社会的子育て観へ与えた影響につい

て述べる。社会的子育て観モデルでは、男女ともに保育士関係はモデルから削除された。また、男女ともに「子どもポジティブ刺激」がプログラム後の社会的子育て観へパスを示したが、男子ではプログラム後の「社会的子育て」へ正のパス、女子ではプログラム後の「無関心」へ負のパスを示した。男子では、子どもとのポジティブな関係性を通して理念としての社会的子育て観を初めに形成するのかもしれない。そして、「社会的子育て」という理念を高めた後に「無関心」が低まる可能性もあり、「社会的子育て」と「無関心」の関連性については、さらなる検討が求められる。

最後に、体験過程内容の子ども関係、保育士関係がプログラム後の中学生の生活に与えた影響について述べる。女子では「保育士メンター」がプログラム後の「友達関係」と「地域関係」に正のパスを示し、「子どもポジティブ刺激」が「友達関係」へ正のパスを示した。一方、男子の場合、「子どもポジティブ刺激」は「友達関係」に正のパスを示しているものの、保育士関係はプログラム後の中学生の生活に全く影響を与えていなかった。このように子どもから頼られたり、保育士からケアされたりすることを通して他人である友達に対しても温かく接することができるようになったのかもしれない。または、子どもからのポジティブな刺激や保育士からのケアを受けて、幼少期に関係した人々と自己の立場を重ね合わせることで、対人理解を深めたのかもしれない。

しかしながら、男女ともに同じプログラムを受講しているのに、なぜ保育士関係の影響に差が示されるのであろうか。体験過程内容の分析結果を確認すると、Table 47 が示すとおり、「保育士モデル」得点も「保育士メンター」得点も女子の方が男子より有意に高かった。特に「保育士メンター」得点では、男子が $8.84 (SD=2.75)$ であるのに対して女子が $10.78 (SD=2.76)$ であった。つまり、男女同じように保育体験を行い、保育士との小グループによるディスカッションを実施しても、女子の方がより保育士に対して親密性を形成しており、保育士からのケア量も女子の方が多いのである。保育士の多くが女性であるために、男子と同じ量のコミュニケーションであっても、女子の方が保育士との親密性を形成しやすいのであろうか、それとも実際に保育士とのコミュニケーションの量が、男子では少なかったのであろうか。これらを明らかにするために、今後は、体験過程内容としての対人関係(子ども関係、保育士関係)以外の媒介変数の追加や体験過程内容の質的な研究が求められる。

最後に、「子どもネガティブ刺激」がプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活の規定要因として、機能しなかった点について述べる。藤後(2001a)は、「子どもネガティブ刺激」がプログラム後のナーチュランスを低めた事例を報告したが、今回の量的分析では、その傾向は示されなかった。プログラム中の「子どもネガティブ刺激」そのものの生起率が低かったのか、生徒が「子どもネガティブ刺激」をネガティブに評価しなかったのかは定かでなく、今後さらに「子どもネガティブ刺激」が生起した文脈などを踏まえながら分析していく必要性が示された。

以上、プロセス評価として体験過程内容の子ども関係と保育士関係を取り上げ、これらがプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える影響を実証した。体験過程内容の変数からプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に示されたパス係数とプログラム前の変数から示されたパス係数を比較すると、体験過程内容の要因よりも、プログラム前の要因の影響が強かった。本研究のような短期間のペアレンティングプログラムでも有効な効果が示されたものの、プログラムの体験過程内容の要因よりプログラム前の要因の方が影響力が大きいので、今後はプログラムの回数を重ねるなどさらなる工夫が求められる。

第5節 発達教育プログラム 2005 の質的研究の必要性

前述の第2節、第4節では、第2節で発達教育プログラム 2005 のトライアル効果を明らかにし、第4節でプログラムの体験過程内容がプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える影響を量的調査により明らかにした。このような量的調査は、結果の妥当性や信頼性の高さ、分析の再現性などの長所が挙げられるが、個々のデータの特殊性が検討されないという短所も挙げられる。

コミュニティ心理学では、個人の行動は生態学的文脈を考慮することなくしては、理解することができないとしている(植村, 2007)。例えば、何らかの病理、障害をもった人について調査する際、コミュニティ心理学では、その人物を周囲の環境から切り離して扱うことはしない。むしろ、ある地域、社会、組織に埋め込まれ、その中で生きている存在がもつ問題として取り扱おうとする(松嶋・田畑, 2007)。この生態学的文脈を明らかにするためには、量的な研究方法のみではなく、質的な研究も求められるのである。このように、質的な調査は、比較的数の少ない事例をくわしく分析することによって社会現象や文化に関わる事柄あるいは心理学的な問題について、できるだけ多くの要因間の関連性を分析し、記述することが可能である。

「質的研究」の独自性は、松嶋・田畑(2007)が指摘しているとおり、例えば、言語や映像、音声といった媒体を用いて「こころ」を表現するところにその独自性がある。発達教育プログラムの内容は、対人交流場面が多く、量的な効果測定では分析することが難しい、中学生が子どもと関わっているときの状況、表情、発話やそれが生起している文脈をも総合的に捉えていくことが求められる。このような質的な方法論としては、エスノグラフィーやフィールドワーク、グランディッド・セオリー、KJ法、ナラティブ・ディスコース、会話分析、ライフストーリーなどが挙げられる。本研究では、これらの多くの方法が共有するフィールドワークを用い、対象者の人々のふるまいを記述し、語りを聴く(松嶋・田畑, 2007)こととする。

フィールドワークなどの質的研究における研究者の立場であるが、フィールドに参与観察する研究者は、現象に対して外在的な観察者の立場をとることができない。研究者は、つねに対象と関わりつつ、特定の視点から現象について知っていくことになる。このようにして見出された知見は、当事者の視点に立ち、現象が当事者にもたらす「意味」を問題にすることも、質的研究法に特徴的な問いである(松嶋・田畑, 2007)。

以上からも明らかなおとおり、量的調査と質的調査は、お互い補い合うアプローチであり、本論文においても相補アプローチとして両研究方法を採用することとした。そこで、第8章第2節、第4節の量的効果から得られた結果の妥当性を確認するために、本節ではフィールドワークやインタビューという質的方法を用いてプログラムが行われた文脈的要因を考慮しながら検証していくこととする。

第6節 発達教育プログラム2005の質的効果(研究4-3)

目的

本章の第2節では、発達教育プログラム2005の効果測定を行った。その結果、発達教育プログラム2005により、プログラム後の「ポジティブな態度」、「社会的子育て」、「大人関係」、「友達関係」、「地域関係」の得点が高まり、「ネガティブな態度」、「無関心」の得点が低下した。

また発達教育プログラム2005のプロセス評価から、男子の場合、体験過程内容の「子どもポジティブ刺激」は、プログラム後の「ネガティブな態度」へ負のパス、「ポジティブな態度」に正のパス、「社会的子育て」へ正のパス、「友達関係」へ正のパスを示した。一方、女子の「子どもポジティブ刺激」は、プログラム後の「無関心」へ負のパスを示した。また体験過程内容の「保育士モデル」は、男子では、プログラム後の「ポジティブな態度」へ正のパスを示し、女子では、プログラム後の「ポジティブな態度」へ負のパスを示した。同様に、体験過程内容の「保育士メンター」は、女子のプログラム後の「ポジティブな態度」、「友達関係」、「地域関係」に正のパスを示した。

本節では、量的効果から得られた上記の内容を、質的調査により場面の文脈を考慮しながら、その妥当性を検証する。

方法

対象者

東京都内のA公立中学校3年生75名(男子38名、女子37名)、個別面接は10名(男子4名、女子6名)であった。

実施期間

参与観察は、2005年11月、12月の発達教育プログラム2005の実施中に行った。

個別面接は、2005年11月、12月のプログラム終了直後と2006年2月、3月に実施した。

手続き

観察および面接は筆者によって行われた。日本心理臨床学会(1998)の倫理規定にもとづき、対象となる個人が特定されないよう、匿名性に留意し記載した。参与観察は、対人交流が中心である保育体験を主に行った。その他のレッスンでは状況に応じて随時行い、必要な時には、レッスン中の生徒に質問を行った。プログラム終了後、筆者がSCとして勤務する金曜日の放課後に、時間の都合がつく生徒に協力を求めた。面接調査は個別または、2人～3人の小グループで実施した。1回の面接は約15分程度行われた。面接内容は、①プログラムを通しての感想、②プログラムの内容で難しく感じたこと、③今後のプログラム改善に向けての提案などを中心に尋ね半構造化面接を行った。

対象者の語りの提示については、以下の記号を使用する。本研究では、対象者のプライバシーを守るために、語りの中に出てくる固有名詞については修正し、発言ごとにアルファベットで表記している。したがって、異なる事例ではアルファベットが同じでも同一人物を表してはいない。また、対象者の言語データをそのまま載せるのではなく、関連のない内容(学校生活の話、進学の話、悩み相談)は、削除している。対象者の発言の表記の仕方は次のとおりである。

<> : 筆者の発言

「」 : 対象者の発言

() : 状況記述

面接以外にも、プログラムの参与観察、プログラム終了後の自由記述から関連するエピソードを取り上げ検討した。

結果

中学生への面接、参与観察、自由記述の内容から、体験過程内容として示された「子どもポジティブ刺激」、「子どもネガティブ刺激」、「困惑刺激」、「保育士モデル」、「保育士メンター」、その他に沿って、各要因に関連するエピソードをまとめ、最後に総合的なプログラムの評価と今後のプログラムの課題についてまとめる。

発達教育プログラム 2005 の体験過程内容の子ども関係

子どもポジティブ刺激

量的な調査結果から、体験過程内容の子ども関係の下位尺度である「子どもポジティブ刺激」は、プログラム後の「ネガティブな態度」へ負のパスを示し、プログラム後の「社会的子育て」へ正のパスを示した。筆者は、プログラム中の「子どもポジティブ刺激」の具体例を明らかにするために、レッスン 3 のグループディスカッションの時に、保育体験で楽しかったことを各生徒に尋ねた(エピソード 1)。グループごとに話し合いの雰囲気は異なり、意見がスムーズに出ながら盛り上がっている班もあれば、1人ずつ、とりあえず自分の番が回ってきたらぼそぼそ発言するというような班も見られた。エピソード 1 は、A 群(1 組 2 組合同)のある班のグループワーク中に発言された内容であり、「子どもポジティブ刺激」としては、一緒に体を動かして遊んだ内容やブロックなど物を媒介とした遊び内容が挙げられた。

[エピソード 1 : A 群(3 年 1 組, 2 組)の保育体験後のグループワークの発言 男女]

(レッスン 3 の前半は、保育体験を終えて自分が感じたことをグループでシェアする活動を行った。6 人で 1 つのグループにわかれて、グループディスカッションを行った。各グループには、SC や教員などが随時参加し、必要な時にはコーディネーターの役割を担った)

筆者 : <レッスン 2 で保育体験を行いました、それについての感想を自由にグループの中を出し合ってください。なんでもいいですよ。気づいたことや感じたこと。きっとみんなそれぞれ違うと思うから。新しい発見があるかも知れないね>

男子 a : 「幼児においかけっこをしておいかけられたり、おいかけたりしてたくさん体を動かしたのがおもしろかった」

男子 b : 「あ、小さい子がおやつを食べる時間に、おやつをわけてもらって楽しかった」

女子 a : 「小さい子と一緒に遊べて楽しかった」

男子 c : 「サッカーをやったり、いろいろな話をしてうれしかった」

男子 d : 「だるまさんが転んだをやったことが楽しかった」

女子 b : 「おもしろかったことは、子どもと仲良くあそべたこと。話ができたこと、ブロックで一緒におもちを作ったこと」

女子 c : 「子どもと触れ合って、心から子どもがかわいいと思えた」

エピソード2では、「頼られる」、「なつかれる」というような「子どもポジティブ刺激」を通して、ナーチュランスを高めていった様子が示された。

[エピソード2：面接 女子2人]

筆者：<この前のプログラムを体験して、何か感想などある？>

女子a：「かわいかった。子どもが抱きついてきて、頼ってくれてとてもうれしかった」

女子b：「私も、小さい子と遊んで、なついてくれたことがうれしかった」

エピソード3は、女子の自由記述を抜き出したが、子どもの元気さやエネルギーに触れることで、自らの疲れが癒されていく体験が示された。

[エピソード3：自由記述 女子]

このレッスンを受けて、少し子どもの見方が変わった気がする。保育体験では、子どもと遊んでいるときに自分も10年ぐらい前にはこんなだったなと思った。子どもは個性豊かで、とても元気が良く勉強などで疲れている私にエネルギーをくれた気がする。

当初、生徒に対して警戒を示していた子ども達が、時間の経過に伴い生徒への警戒心が解け、子どもから関わりを示してくれた。このような子どもとの相互作用を通して、生徒がポジティブな情動を素直に表現することが可能となった(エピソード4)。

[エピソード4：自由記述 女子]

最初は、声をかけても逃げて近くにきてくれなかった。話しかけてもきてくれなかった。みんなびくりにしていた。見るだけだった。だけど慣れてくると、寄ってきてくれて、とてもかわいかった。

子どもネガティブ刺激

「子どもネガティブ刺激」は、量的調査の結果から、プログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に影響を与えず、ほぼ独立したものとなっていた。「子どもネガティブ刺激」の具体例としては、エピソード5やエピソード6などからも明らかとなり、生徒の身体的特徴に関わるネガティブな発言やたたいたり、蹴ったりなど攻撃的な関わりについての発言が示された。

レッスン1の事前説明の際に、「子どもネガティブ刺激」に対応できるようにするため、次のような例を出して生徒に説明した。「子どもはね。構って欲しくて「おじさん」や「おばさん」って言うからね。「ばか」って聞いたら「大好き」と言われていると思ってください。「おじさん」と言っていたら「こっち向いて！」と思ってくださいね」などと、いくつかの例を挙げて説明した。

しかしエピソード5のように、集団の中である特定の生徒のみに、生徒の身体的な特徴などを指摘してくる「子どもネガティブ刺激」は、思春期の生徒の自己評価を下げる可能性がある。生徒の表情を観察しても、ある種の「子どもネガティブ刺激」に関する嫌悪感や拒否感が見られたため、教員も注意してフォローするように努めた。

[エピソード5：保育体験中の参与観察 男子]

(髪の毛が多くパーマ風な髪型に決めていた男子 a を見つけて、子ども達数人が走って寄ってきた)

子ども a：「あ、あの人の髪、かつらみたい」

(何人かの子どもが子ども a の発言を期に、男子 a の方を振り向いた)

子ども b：「ほんとだ。かつらみたい」

子ども c：「かつら、かつら！」

(男子 a は、髪の毛を触りながら、ひきつった笑顔を見せている)

(フォロー1)

(「かつら」と言われていた男子の表情が硬かったので、筆者が近づいていって)

筆者：<やっぱりね。髪型がかっこいいからね。子ども達も興味あるんだね>

男子 a：(ずっと髪の毛を扱いながら子どもから顔を背けようとしている)

筆者：<子どもがからかうっていうことは、子どもから好かれている証拠だよ。(養護教諭を見つけ)

○○先生、a 君、とても人気があるんですよ。(と、もう1人のフォローを求める)>

養護教諭：「ほんとね。子ども達がいっぱい寄ってきてくれてるね」

(フォロー2)

(男子 a のその後が気になっていたのでレッスン3の時、男子 a のグループに筆者は参加して)

筆者：<何か、保育体験で嫌なこととかあった？> 一略一 (他の生徒発言)

男子 a：怒りの感情を押さえるのが難しい。(まだ、「かつら」と言われた出来事に葛藤があると筆者は感じたので、あえてこのことを取り上げることにした)

筆者：<ああ、あの「かつら」って言われたこと？a 君は、とても人気あったもんね。でもやっぱりちょっとムカつくよね？>

男子 a：結構

筆者：そうか、結構ムカついたんだね。やっぱりいくら子どもたちは a 君に構って欲しくてじゃれてきてもムカつくこともあるよね。

男子 a：はい。

筆者：でも子どもの表情はよかったね。

(フォロー3)

(グループワークで男子 a の感情を受け止めたので、筆者の全体のまとめの中で、架空の事例を取り上げ「子どもネガティブ刺激」について話した)

筆者：<昔、私が相談で関わった男の子がね、とても乱暴だったの。毎日人の悪口を言ったり、友達を叩いたり蹴ったりして。私たち大人もどうすればいいかとまどっていました。ややもすると大人もその子のことを憎いという感情が湧き出ることもありました。だから、その子のお母さんと一度話をしたかったんだけど、なかなか話すことが出来なくてとても困っていました。するとある日ね、その子が夜中歩いていたところを警察が補導したという連絡が入りました。

実は、その男の子はね虐待をされていて、家ではご飯も食べていませんでした。皆の中ではとても元気よかったんだけどね。子どもはサインを発信していたんだね。だけど私達大人はそれに気づくことができませんでした。人にはそれぞれ違う人生があるように、子どもにもそれぞれ違う人生があるからね。私たち大人は、子どもの行動の裏を捉えてあげないといけないと思った出来事でした>

エピソード5のフォロー1としては、その場で教員が子どものネガティブな刺激に対する肯定的な解釈を生徒の横からさりげなく伝え、リフレーミングを行うという補助自我的な役割で認知的介入を行った。その結果、エピソード5の生徒はその後良好に子どもと関わっていた。またフォロー2としては、事後のレッスン3のグループワークの中で「子どもと関わって難しかったこと」を取り上げ、それぞれの生徒の感情を共感的に受け止めた。他者の感情を聴くことで、自分だけでなく友達も「子どもネガティブ刺激」には、困難を感じていることを共有することができた。最後にフォロー3として、男子aの反応を確かめながらクラス全体に対して、「子どもネガティブ刺激」の事例を説明し、「子どもネガティブ刺激」の解釈の仕方やその対応の仕方について示した。

レッスン3終了後、男子aのレッスンに対する社会的妥当性の評価内容を確認したところ、いくつかの項目で満点の5が記載されていた。また全レッスン終了後プログラム全体への評価を確認した結果、満足度、有効度などすべてにおいて4の評価を示していたので、この男子aのケースはフォローが有効であったことが確認できた。男子aのように、プログラム中処理できない葛藤が生じた場合は、必ずフォローが必要であると考えられる。男子aの場合、その場でのフォロー、グループでの共有化、全体への問題提起など3段階に分けて支援を行ったが、状況によってはそれ以外の個別面接なども考えられる。

以上のような特定の男子以外にも、「子どもネガティブ刺激」としては、物をぶつけられたり、蹴られたりした時への対応の難しさなどが示された(エピソード6)。

[エピソード6：面接 女子3人]

筆者：<子どもと関わる時に、何か難しいこととかあった？>

女子a：「泣いた時にあやすこと。言葉もよくわからないし、どうすればいいかわからない」

女子b：「乗ってこられたりしたときの対応かな？」

筆者：<乗ってきたの？何歳のクラスに入ったの？>

女子b：「2歳」

筆者：<ああ、2歳か。それじゃあ、bさんに遊んでもらいたかったんだね。うちの子もよくのってくるよ>

女子c：「からかわれたりしたときにどう対応するかわからない。物ぶつけられたり、蹴られたりしたときも」

筆者：<その時、どうしたの？>

女子c：「うう～ん。適当にあしらうことができた」

筆者：<それは、すごい>

困惑刺激

「子どもネガティブ刺激」とまではいかないが、どのように関わればいいのかわからないという「困惑刺激」に関する内容が示された。「困惑刺激」の例としては、泣いているという子どもの負の状態への関わり方、ボランティアとしての役割、個別の関わりではなく集団としての子どもの関わり、遊び方、叱り方、コミュニケーションのとり方などが示された(エピソード7)。

【エピソード7：面接 女子】

筆者：＜子どもと関わることでとまどったことや難しかったことは？＞

女子 a：「子どもが泣いた時に子どもをあやすこと。泣いてしまったら、何ていって声をかけたらいいいのかわからないし・・・。」

筆者：＜他に何かある？＞

女子 a：「子どもを落ち着かせることが難しかった。おとなしくさせること。騒いでいる幼児を落ち着かせること。言うことを聞いてくれなくておとなしくしてくれなかった」

子どもとの交流中、保育士は、布団を押入れに片付ける仕事を生徒に頼んだ。しかしお昼寝の後、まだ布団に入っている子どもに声をかけてもすぐに起きない場合、どこまで大人のペースで子どもを起こしていいのか、子どものペースを守ってあげたほうがいいのかと、とまどう生徒の姿が示された(エピソード8)。

【エピソード8：自由記述 女子】

布団を片付けるのが大変。いつまでも寝転がっている子をおこすのも大変。

子どもとの関わり方には、とまどいがない生徒でも、エピソード9のように集団を扱うとまどいを感じている生徒が多かった。

【エピソード9：レッスン3のグループワークでの発言 女子】

筆者：＜何か難しかったことは？＞

女子 a：「子どもがいっぺんにいっぱい話しかけてくるとき」

女子 b：「そうそう、外で遊ぼうとしていたら、複数の人が同時に「～やろう」と言ってきた時、どうすればいいかよくわからなかった」

またエピソード10の自由記述のように、遊びそのものをどのように行えばよいのかとまどいを感じた生徒の姿も示された。特に1歳児のように言語的なコミュニケーションも難しく、人見知りなどがある場合、生徒は何を最初のきっかけとして関わればいいのかとまどっていた。

【エピソード10：自由記述 男子】

遊ぶことにとまどった(男子)/何を言いたいかわからないでとまどった(男子)/最初、小さい子と話したりするのが大変だった(男子)/幼児との接し方、幼児と話す内容が思いつかない(男子)/言葉を理解すること、空想の世界についていくことが大変だった(男子)/最初に幼児に話しかけることが難しかった(男子)/私は2歳児のお世話をしたが、何を話しているのかわからなかったりして、接するのが難しかった(男子)

子どもの叱り方に関するとまどいも示された。「子どもネガティブ刺激」に対して、叱ってよいのか、相手にしないほうがよいのかという大人としての対応に生徒は、難しさを感じていた(エピソード11)。

[エピソード11：面接 男子]

筆者：＜難しかったことは？＞

男子 a：「子どもに蹴られたときと悪口を言われたときの対応。ただ聞き流すだけでいいのか、少し叱ってあげるべきなのか」

筆者：＜その時はどうしたの？＞

男子 a：「だめだよとか言って、もう他の遊びをしたかな」

プログラム施行前から、子どもとの関わりに関する生徒の困惑は予想されたため、SC と教員側で生徒と子どもをつなぐように打ち合わせを行った。以下はつなぐ方法のエピソードである。

エピソード12は、男性教員が実際に子どもと関わる姿をモデルとして示した。生徒にとっていつもは「厳しい」、「まじめ」な印象のある教員が、とてものにこやかに、座り込んで自然と子ども達と接する姿は驚きであるようだった。「子どもに視線を合わせる」、「自分から話しかける」という男性教員の関わり方をモデルとして観察することで、生徒は同じような関わりをすることができていた。

[エピソード12：保育体験中の参与観察 男子3人，担任]

(男子3人がおやつを食べている4歳児の部屋の端っこで立ったまま固まっていた。それを筆者が見つけ、担任に声をかけた)

筆者：＜○○先生，○○君達が照れているんですよ＞

担任：「あれ，君たち照れてる？」(と声をかけて，おやつを食べている子ども達の横にしゃがんだ。視線を子どもに合わせて)

「おいしそうだね。何を食べてるの」(と子どもに声をかける)

(男子3人がそれを見て)

男子3人：「すげ〜。しゃがんじゃったよ。普通に接している」(と顔を見合わせて話してる)

筆者：(子どもたちに声をかける)＜お兄ちゃんたちもお話したいんだって＞

子ども達：(中学生の方を振り向く)

筆者：(中学生に)＜子どもの横に座ってみたら＞(と声をかける)

中学生：(子どもの横に座る)「こんにちは」

その後，中学生と子どものコミュニケーションが始まった。

言語的会話が難しい1歳児との関わりの「困惑さ」をつなぐ方法としては，子どもの会話に合わせていく方法や子どもが好きなごっこ遊びの中に生徒が入っていく方法を教員がモデル提示した(エピソード13，エピソード14)。

[エピソード 13：保育体験中の参与観察 男子，筆者]

(2歳児クラスで男子が子どもの横に座っているが、ただ座っているだけで、どのように関わればいいのかわからない。子ども達は「アンパンマンはね〜」、「ポケモンはね」と子ども達同士で話している。その会話に筆者が入っていく)

子ども a：「アンパンマン強い」

子ども b：「ポケモンも強い」

筆者：(子ども達の横に座り込んで、顔を近づけ)「**そうだね。アンパンマン強いよね**」(子どもの話を受けながら、中学生に話をふる)「**ところで、a君もアンパンマン知ってる？**」

男子 a：「**食パンマン知ってるよ**」

筆者：(子どもを向いて)「**ねえねえ、聞いた？このお兄ちゃん、食パンマン知ってるんだって。他に何知ってるか聞いてみて？**」

子ども a：「**バイキンマン知ってる？**」

男子 a：「**知ってるよ**」(その後、男子 a と子ども達の会話が続いていった)

[エピソード 14：保育体験中の参与観察 男子，筆者]

(2歳児のクラスで子どもが筆者を見て「ばんばん」と鉄砲で撃つまねをしてきた)

筆者：(子どものまねっこを受けて)「**いててて〜**」(と言ってたおれるまねをした)

男子 a：(筆者と2歳児の様子を見ている)

筆者：(子どもに)「**ねえねえ、あの強そうなお兄ちゃんもやっつけてみてよ**」

子ども：「**バキューン**」と中学生に向かって撃ち始める。

男子 a：「**いててて**」(と倒れこむ)

子ども：(大喜びする)「**この遊びを何度も繰り返す**」

エピソード 15 では、子どもと関わるできない男子 a へのフォロー場面である。男子 a は、子どもと関わることができず、保育室の端に一人で立っていた。そこで筆者は同じように一人で過ごしている子どもを見つけ、男子 a と子どもが関われるよう支援した。

[エピソード 15：保育体験中の参与観察 男子，筆者]

(子どもと関われない男子生徒が 1 人いた。口下手でありしゃべれない。何度かこの男子生徒の傍に子どもたちが寄ってくるのだが、すぐに離れて行ってしまふことを繰り返していた。男子生徒も子どもと関わる自信が無いようであった。その時、子ども a が保育士に怒られて 1 人で教室に残されていた。他の友達の外で遊んでいたが、子ども a だけは教室にいるように保育士から伝えられていた)

筆者：(男子生徒に)「**ねえねえ、教室にね、1人の男の子がいるんだ。さっき先生から怒られていたみたいで、今一人ぼっちなんだ。ちょっと行ってみようよ**」

男子 a：「**はい**」

筆者：(子どもに)「**何しているの？お兄ちゃんと遊んでくる？**」

子ども a：(子どももみんなから外れている心細さから「お兄ちゃん」、「お兄ちゃん」とまとわりついてくる。その後、男子 a と子ども a の 2 人で遊びが継続された)

言語的なコミュニケーションやごっこ遊びなどを苦手とする生徒には、物を介したつながりが有効な場合がある。エピソード 16 では、子どもとの対人関係の媒介として、ブロックを利用した。生徒が子どもにブロックを手渡すという単純動作を通して子どもと活動を共有することを保障した。

[エピソード 16 : 保育体験中の参与観察 女子, 筆者]

(子どもと全く関われない女子 a。普段も友達の中では自己中心であった。保育体験が始まると、周りの生徒は、子ども達と関わり始め、女子 a は取り残された状態となった。何度か子どもが近づくものの、子どもたちの方から自然と離れていった。その内、女子 a は手持ち無沙汰になり、ポケットに手をいれ冷ややかな目で皆を見ている。

子どもの目線になって話しかけることや、子どものごっこ遊びの中に女子 a が入れることは難しいと判断したために、何か物を手渡すなど単純行為を通しながら、女子 a と子どもをつなぐ方法を考えた。子ども a が教室でブロック遊びをしていたのを筆者が見つけた)

筆者：(女子 a を呼ぶ) <ねえねえ、あっちで子どもがブロックで遊んでいるんだけど、ちょっと一緒に来てくれる?>

女子 a：「えー」

筆者：<ちょっと、ちょっときてよ>(と半ば無理やりひっぱっていく)

(子どもの近くによって) <へえ、何してるの。あ、ブロックか。お姉ちゃんたちも一緒にしていい?)

子ども a：「いいよ」

筆者：(子どもに)「何作っているの?」

子ども a：「お家」

筆者：(子どもに) <お家作っているんだ>

(女子生徒に) <お家作っているんだってよ>

女子 a：「ふーん」

筆者：(ブロックを子どもに渡しながら、女子生徒と話をする)

<ところで、a さんは何人きょうだい?>

—略—

(筆者と女子 a との関係が築けて来た頃に)

筆者：(女子生徒に) <ねえ、このブロック子どもに渡して>

女子 a：「え、はい」(と行って、ブロックを子どもに渡す)

子ども a：「ありがとう。ねえねえ見て見て」(と女子生徒に話しかける)「お家、もうすぐできるんだ」

女子 a：「そうなんだ」

筆者：(黙って女子生徒にブロックを渡す。そのうちに自然に女子 a 自ら子どもにブロックを渡し、子どもが作っている家の話を聞き始め、女子 a と子ども a でブロックを渡しながら会話が継続された)

女子 a と子どもとの相互作用が継続されたため、筆者は静かにその場を去った。その後遠くから様子を見ていたが、相互作用はそれ以降も継続されていた。その様子を担任に見せようと担任を呼んでくると、とてもびっくりしていた様子で「どうやって女子 a は子どもと交わったんですか。普段と違う表情

で信じられない」と、女子生徒 a の姿にとても感動を示した。

エピソード 12 からエピソード 16 までは、大人である教員が意図的に子どもと生徒をつないだ例であるが、生徒同士のつながりも示された。エピソード 17 は、子どもとの関わりにとまどいを感じている生徒が、子どもから人気のある生徒の傍にすることで、間接的に子どもと交わる機会を見つけていった例である。

[エピソード 17：保育体験中の参与観察 男子 2 人]

(全く子どもと関わることができない男子 a。何度か子どもの方から近づいてくるが、対応できず子どもが離れていく。学校では男子と群れて行動する生徒で、保育所でも 2 人の男子とずっと一緒にいた。友達の男子 b は、子どもと交わるのがうまく、男子 a からは子どもが離れるが、時間がたつと男子 a と一緒にいる男子 b の周りに集まってくる。男子 a にとってはその場にただ立っていることが居心地悪く思えたようで、子どもが男子 a と男子 b の傍を離れた時、男子 b を誘って、ホールで筋トレ (腕立て伏せ) を始めた。2 人の様子は保育所という場所の雰囲気からは浮き上がってしまっている様子であった。

保育所のホールで男子 a と男子 b が腕立て伏せをやっていた時、男子 b を見つけた子ども達が戻ってきて、男子 a と男子 b の腕立て伏せの上に乗ってきて、馬乗りになった。男子 a、男子 b の背中の上に乗るというスキンシップ遊びがおもしろく、たくさん子ども達がやってきた。子どもたちと男子 a、男子 b との体を使ったスキンシップ遊びが展開し、これをきっかけに男子 a は、子どもと関わることが可能となった)

以上、エピソード 12 からエピソード 17 までは、「困惑刺激」をつないだ例を示した。発達教育プログラム 2005 の量的調査で、「困惑刺激」がプログラム後の「ネガティブな態度」と関連しなかった理由は、「困惑刺激」が最終的には子どもと関わったという成功体験に終わったからかもしれない。

保育士関係

発達教育プログラム 2005 の量的調査の結果では、体験過程内容の男女の「保育士モデル」は、プログラム後の男子の「ポジティブな態度」に正のパスを示し、女子の「保育士メンター」は、プログラム後の「ポジティブな態度」、「友達関係」、「地域関係」に正のパスを示した。

保育体験の子どもとの接し方で女子の生徒自身がとまどいを感じている時に、生きたモデルとして、保育士の子どもの叱り方、泣いた時の声のかけ方などを観察することができ、具体的な子どもへの関わりを学ぶことができていた。またエピソード 18 やエピソード 19 からも明らかなように、自分が出来ないことを出来ている保育士に対して、尊敬の念が生じていた。

[エピソード 18：自由記述 女子]

保育所では一日保育士が幼児の面倒を見る。それはすごいなあと思った。しつけもしないといけないし、一緒に遊んであげないといけない。だだこねた子をなだめるのもさすが。保育さんはすごい。私たちが言ってもきかなかったのが保育士の一言でちゃんとしたから。

[エピソード19：面接 女子]

筆者：＜保育士さんのことなどで何か感想ある？＞

女子 a：「泣いている慰め方とかが勉強になった。泣いている子どもがいると私たちはすぐに「どうしたの」と聞いてしまうが、先生は「泣かない」などと直接言えていた。長い間先生といるから言えるんだと思った」

一方、保育士の対応がポジティブなモデルのみではなく、エピソード 20 の男子のようにネガティブなモデルとして機能しているケースも示された。

[エピソード20：面接 男子]

筆者：＜a 君、プログラムに参加したくなかったと感想で書いていたけど、何が嫌だった？＞

男子 a：「別に。ただめんどくさかっただけ」

筆者：＜そうなの。じゃあよかった。最初はめんどくさかったけど、参加したら大丈夫だった？＞

男子 a：「はい」

筆者：＜なんか、これはどうかな？まずいんじゃない？とか「いやだな？」とか思ったことある？＞

男子 a：「んー。保育所の先生の子どもへの対応が好きじゃなかった」

筆者：＜例えば？＞

男子 a：「例えば、僕たちが絵本を読むとき、話を聞いていない子ども達がいた。その子ども達にだめだよと軽く頭をたたいていた」

筆者：＜そっか。たたくのはよくないよね＞

男子 a：「あんまりたたくのはよくないと思う」

筆者：＜他には？＞

男子 a：「お布団をあげるとき、ずっとお布団に包まって寝ている子がいた。その子に少し怖い声で注意していた」

エピソード 20 のケースは、男子 a の保育体験の評価が低かったために、筆者がフォローアップ面接を実施し、プログラム中に感じていた男子 a の気持ちを受け止めていった例である。保育士の子どもへの対応は、生徒にとってポジティブな影響を与える反面、生徒に緊張感を与える場合もあることが明らかになった。

次に「保育士メンター」の例としては、エピソード 21 のように教員や親以外の大人に自分のことへ関心をもってもらうことで、保育士との親密感を形成した例が示された。

[エピソード21：面接 男子]

筆者：＜プログラムの中で何がおもしろかった？＞

男子 a：「保育所の先生達との話がとってもおもしろかった。すごく盛り上がったよな」

男子 b：「そうそう、好きなタイプの話とか。なんか本当に盛り上がったよな」

筆者：＜うれしかったの＞

男子 a 男子 b：「うん。楽しかった」

その他

親の気持ちの理解

その他としては、親理解、教員理解、友達理解が示された。はじめに親理解としては、エピソード 22 やエピソード 23 のように、実際に自分たちが子どもと接する中で子どもへの対応の難しさを感じ、子どもを育てる親の気持ちを理解していく様子が示された。

[エピソード 22 : 自由記述 女子]

自分が小さい頃はどんな感じだったのか知りたくなった(女子)/小さい子と遊んで、小さい子に対する考えが変わった(女子)/小さい子を見て自分は成長したなと思った(女子)/親の大変さがわかってよかったと思う(女子)

[エピソード 23 : 面接 女子]

筆者：<プログラムを通して何か新しい発見とかあった？>

女子 a：「親の気持ちも少しはわかった。小さい子といつも一緒にいるのは大変だなと。よく平気だなと思った。子育ては大変だなと思った」

筆者：<どんなところが大変だと思った？>

女子 a：「泣いたらなだめないといけない。大変そう。みんな泣いたらどうしようと。まとめたりするのは大変そう。静かにさせるのは大変。親も大変だったんだなと思った」

筆者：<他に思ったこととかある？>

女子 a：「私は、お父さんお母さんが忙しかったので、おばあちゃんの家でたくさん過ごした。おばあちゃんやおじいちゃんのことを思い出した。とてもやさしかった」

エピソード 24 では、SC の事例やゲストスピーカー、教員へのインタビューなど他人の子育ての経験を聞くことで、自分の親の子育ての大変さを思い浮かべている様子が伺えた。また、エピソード 25 では、地域の子どもと接していきたいというまさに社会的子育て観に関する発言が示された。

[エピソード 24 : 自由記述 男子]

体験や経験談を聞いて、小さい子どもは大変だけど、大変な中に喜びや楽しさがあったと聞いてすごいと思った。子育ては楽しそうだけど、大変だとわかった。子どものことが少しわかった。親は大変だと思った。

[エピソード 25 : 自由記述 男子]

子どもと接する機会があまりないので、今回の保育体験はすごく新鮮に感じられた。自分自身や大人や地域が子どもに対してできることを積極的にやっていかなければいけないと思った。子どもを育てていくのに大人はとても苦労し悩みながら子どもを育てていることがわかった。自分が大人になったときに、子どもに対してどう接することができるのか一度考えるべきだと思った。これからは自分から進んで地域の子どもに接していきたいと思った。いろいろな話が聞けてよかった。

プログラムでは、幼少期の子育ての大変さを取り扱っており、生徒は自分を育てている親を理解しようとする様子が示された(エピソード 26, エピソード 27)。

[エピソード 26 : 自由記述 女子]

親はいつも自分のことを考えているんだと思いました。今自分が受験なので不安だけど親もそれと同じくらい不安なんだと思いました。自分が親の立場になったら、子どもにはいつも笑顔で接したいと思います。

[エピソード 27 : 自由記述 男子]

僕たちの周りに大人がたくさんいるが、その中のほとんどの人は大変な思いをしてきたんだと思った。子育てはすごく大変で、病気になったときや事故をしたとき、親はすごく不安だったり、落ち込んだりすることがわかった。大人の体験談を聞くことは、これからの自分の人生にも役に立つと思った。

教員の理解

エピソード 28 では、教員の意外な面を知ることで、教員という役割を脱いだ一人の人間としての理解が促されていた。思春期には、親や教員は、対抗概念として位置づけられ、彼らの役割上のふるまいを容易に否定しやすい。しかし教員という役割を脱いだ一人の人間としての側面を見ることで、親近感が増し、多面的な人間の理解を可能としていった。

[エピソード 28 : 自由記述 女子]

先生の子育ての意外な一面を見て、びっくりしてそしておもしろかった/保育体験などもとても楽しくて、行ってよかった/ いろいろな先生の話聞いて、赤ちゃんが生まれて、病気になったときの話などを聞いて、すごく自分のためになった/ いろいろな話、先生たちの話が聞けて面白かった。

友達の発見

エピソード 29 は、レッスン 3 のグループワークで発言された内容を示したものであり、友達の発見や理解が示された。

同年代では、お互い意識して、「かっこいい自分」を演出しようとするが、子どもからの関わりでは、自分をつくることが少なく、やさしさを直接的に表現することができていた。また、その友達の姿を見て、友達理解が促された(エピソード 30)。

[エピソード 29 : レッスン 3 のグループワークでの発言 男女]

筆者：<子どもと関わっている友達の姿とかで、何か発見したことはある？>

男子 a：「面倒見がある」

男子 b：「頭のこと(髪型)悪口を言われていた」

男子 c：「普段ガキだと思っていたやつも少しは中学生らしくなっていた」

女子 a：「みんな優しくしていた」

女子 b：「みんな笑顔だった」

女子 c：「子どもとのふれあいがうまかった。みんな楽しそうだった、笑顔がいっぱい」

女子 d：「子どもが得意な子と苦手な子は見えてわかりやすい。皆優しかった」

男子 d：「みんなが大人に見えた」

[エピソード 30 : 自由記述 男子]

ちょっかいを出された人, 幼児にモテモテだった人など様々だったが, 誰でも幼児に好かれていた。

また, 異性の友達もお互いの意外な面を見つけ, 認め合う姿が示された(エピソード 31, エピソード 32)。

[エピソード 31 : 面接 女子 2 人]

女子 a : 「男の子とか, 普段小さい子どもと関わる姿を見たことがなかった。みんなやさしく感じた」

女子 b : 「意外というか, 普段あまりそんな姿見れないから」

[エピソード 32 : 面接 男子 2 人]

男子 a : 「女子 a さんが子ども達に本の読み聞かせをしてるのが, お母さんみたいでとてもよかった。一緒に保育体験やってよかった」

男子 b : 「ああ~, 俺は a さんと一緒にじゃなかったからな。俺も a さんが子どもに本を読んでいる姿見たかったな」

筆者 : <見たかった?>

男子 c : 「なんかとっても似合うんだよね。そういう温かい姿がいいなと」

自分自身の発見

発達教育プログラム 2005 を通して, 新しい自己の側面を発見し, 自己理解が深まっていく様子も示された。また自分の背の高さや, 手の大きさなど身体的な成長を通しながら, 自己の成長を実感している様子がうかがえた(エピソード 33, エピソード 34)。

[エピソード 33 : 自由記述 男子]

けられても, 悪口を言われても友達に言われたときとは違った対応をしていた/自分の背の大きさにびっくりした/ある子には「うんこ, ばか, あほ」など言われ, かわいいなと思う自分がいた。

[エピソード 34 : 自由記述 女子]

(私の)背が大きかった。自分の 10 年前もこんなに小さく, 声が高かったことを改めて実感した/なぐられても怒らなかった。子どもと遊ぶのは得意。「おばさん」とか言われても平気/子どもが嫌いだと思っていたけど, 意外とかわいくて楽しんでた/子どもが好きで子どもと接することに慣れている/いつの間にか声が高くなっていた。

親の気持ちを理解している自分を発見したり, 子どもが嫌いでない自分という新しい側面を発見したりしながら自己理解を深めている様子が示された(エピソード 35, エピソード 36)。

[エピソード 35：自由記述 女子]

保育体験が思っていた以上におもしろかった。いろいろな人の子育ての話が聞けて学ぶことがたくさんあった。自分は親の気持ちを結構理解できていると思った。

[エピソード 36：自由記述 女子]

私は子どもが嫌いでした。うるさいし、うざいし、しつこいからです。からかったりされるのも、どう対処したらいいかわからず、子どもに対しての接し方が全くわかりませんでした。なので子どもを産みたくありませんでした。産んだところで虐待してしまいそうな気がしたし、そうなるとかわいそうなのは子どもなので。でも初めて保育体験をして自分が普通に子どもと話せることに気がつきました。びっくりしたけど、子どもの前では自然と笑顔になりました。得体の知れないものに嫌悪感を感じるのは当然で、今私は子どもを「知った」のでもう嫌いだなんて思いません。とてもよい体験になりました。

自己の育ちを実感する中で、実際の親の子育ての様子を家庭で確認しているエピソードが示された。どんな思いで子どもを育ててきたのかを直接親と話すことで、親の理解を促し、またそのような親から育てられた自分というものをいとおしく思う様子が示された(エピソード 37, エピソード 38)。

[エピソード 37：面接 女子]

女子 a：「家でお父さんに、小さい頃自分が友達と喧嘩して泣いていたらどうやって接したのかと聞いてみた」

筆者：< そうなんだ。お家でも話してみたんだね。お父さん何て言っていた？ >

女子 a：「すると「何もしなかった」と言った。「なんで？」と聞くと、「何もしないと泣き止んだから」と。それを聞いて、対応の仕方もそれぞれなんだなと思った。初めてお父さんに聞いてみた」

筆者：< お父さんの話聞いて、どんな風に思ったの？ >

女子 a：「親なのになんで何もしてくれなかったの？」と思って、「なんで？」と聞いたら、「いちいち声をかけると何かしてくれると思って自分から何もできなくなる」と言って、少し納得した」

[エピソード 38：面接 女子]

筆者：< お父さんに他にどんなこと聞いたの？ >

女子 a：「父にどんなことして遊んでくれた？と聞くと、お母さんがいっぱい公園で遊んでくれたと言った。本を読んでくれたりもいっぱいしてくれた。今は、テレビとかアニメとかで遊ぶ子が多いので、自分は外で遊んでいたんだと知ってうれしかった。それを聞いて、なんで昔は外で遊ぶ機会が多かったのに、今はそうでもないんだらと思った。」

受験という過度のプレッシャーの中、自己への信頼感が薄れている時に、様々な人生の話聞くことで、つらさを客観的に捉えられることができるようになり、自己への信頼が回復されていく様子が示された(エピソード 39)。

[エピソード 39：自由記述 男女]

女子 a：とても参考になりました。私は受験勉強で毎日とても忙しい日々を送っています。でも最近は何んとか自信がもてず不安に思ったことがよくあります。でも **SC** の実体験を聞くと、私が悩んでいたことなんて、ちっぽけなことだと感じました

女子 b：子どもは前々から好きで、昔からよく小さい子どもと遊んでいた。自分が小さいときに兄の友達とよく遊んでいたからだと思う。こっちに引っ越してきて、小さい子どもと全然遊んでなかったのが保育体験をしてとてもよかったと思う。また機会があれば保育体験をやりたい。保育士になりたいという気持ちが増した。小さい子どもは好きだけど、自分の子どもは好きになれるか心配。最近虐待が多発しているので、それをやめさせる何かをやりたいと思った。自分も小さい時があったのだと改めて思った。

男子：10年前の自分もあんな感じだったのかと、この前の保育体験で幼児たちを見て思った。あんなに幼かったのかという信じられない気持ちだった。あの子達の10年後は僕たちと同じ15歳だ。僕たちは25歳。21歳の時に小学校の教育実習で会えるかも。今の園児たちが保育体験に行くとき、僕たちのことを思い出してくれたらうれしい。

今後の課題

今後の課題についてインタビューをしたところ、エピソード40のように継続性、時間の短さが指摘された(エピソード40)。

[エピソード 40：面接 女子3人]

筆者：<プログラムで工夫できることはある？>

女子 a：「事前にどんな遊びをしたいかを考えておけばいいかも。絵本なども読む練習しておくのがいいかも。急に絵本読むと、つかえたりして、難しかった」

筆者：<bさんは何かある？>

女子 b：「事前に子ども達の名前を聞いておけばいいかも。だれがだれかわからなかったのが、コミュニケーションがとりづらかった」

女子 c：「時間が短かった。遊んだと思ったらすぐに終わりになった。」

考察

子ども関係

体験過程内容の子ども関係の下位尺度である「子どもポジティブ刺激」、「子どもネガティブ刺激」、「困惑刺激」について述べていく。前節の量的調査から、発達教育プログラム 2005 の体験過程内容の「子どもポジティブ刺激」は、プログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活のすべてに影響を示した。本節の質的研究より、「子どもポジティブ刺激」の具体的内容は、子どもから自発的に関わってくれること、頼ってくれること、一緒にお話や運動などの活動を共有すること、子ども自身の「小さい」、「丸い」、「エネルギーがある」などの特徴をポジティブと感じていることなどが明らかになった。

次に「子どもネガティブ刺激」についてだが、この「子どもネガティブ刺激」は、今回発達教育プログラム 2005 を実施するにあたり、最も留意していた点であった。エピソード 33 のように「ばか」、「あほ」などの「子どもネガティブ刺激」に対して、「子どもは元気がいい」などと捉えることができる場合はよいが、先行研究では保育体験を通して、子どもへの嫌悪感を強めたケースが示されていた(藤後, 2001a)。大学生を対象とした保育実習においても、子どもに働きかけても応じてもらえない経験を 78% の学生が有しており、また「理解できない行動をする子どもがいましたか」という質問に対しては、60% の学生が「いた」と回答している(中原, 2006)。つまり、子どもとの交流では、日ごろ乳幼児との接触経験が少ない者にとっては、子どもの行動を理解しがたいととらえる可能性が高く、それらの行動を「子どもネガティブ刺激」として認知することもありうる。

そこで、発達教育プログラム 2005 の実施にあたっては、この「子どもネガティブ刺激」に対するフォローを意識した。実際にエピソード 5 のように、子どもは生徒に対して「かつら」というネガティブな発言を示しており、これに対して生徒は「怒りがわいてきた」など自己コントロールの難しさを感じていた。このような身体的特徴に関する子どものネガティブな発言は、思春期には敏感に反応しやすいため、特に留意する必要がある。今回の場合、「子どもネガティブ刺激」に対しては、ポジティブな認知変容への介入を行い、その後生徒の葛藤に共感を示し、子どもの行動の背景説明を行うなど 3 段階のフォローを行った。そのために発達教育プログラム 2005 の実施中に示された「子どもネガティブ刺激」に関しては、適切な介入をすることでプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活にネガティブな影響を示さずにすむことができた。

保育士関係

体験過程内容の保育士関係の下位尺度である「保育士モデル」、「保育士メンター」について述べていく。前節の量的な効果測定の結果より、保育士関係は、男女ともにプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活にポジティブな影響を与えていた。今回実施した発達教育プログラム 2005 では、小グループに保育士が 2 人ずつ入り、中学生とともに話し合いを行った。この保育士との話し合いやその後の保育士の指導による保育体験の実施は、中学生と地域の大人である保育士との協働作業であったともいえる。青年と地域の大人との協働学習は、青年に対して安心感や所属感を与え、青年の成長を促すことが指摘されている(Zeldin & Petrokubi, 2008)。また大学生を対象とした保育実習でも保育士から誉められるという肯定的なフィードバックが有効であったことが示されている(松永ら, 2002)。今回の保育士との関係もまさに中学生に安心感や地域での所属感を与える結果となった。

しかしながら、保育士との関係がネガティブな影響を示す場合があることも明らかになった。保育士が子どもへ厳しく接している場面に対して、中学生がとまどいを感じているケースがあり、このとまどいは大学生を対象とした保育実習でも同様の内容が示されている(三角, 1989; 保延, 1994)。今後は子どもへなぜ厳しく対応したのかという保育士の行動の背景や子どもと保育士の関係性の文脈などを伝えることで、保育士に対する中学生の理解が深まるのかもしれない。

つなぎの工夫

発達教育プログラム 2005 のように、対人交流を中心としたプログラムでは、プログラムが効果的に機能すると自己成長と結びつくが、同時に過去の対人関係のネガティブな体験を再体験し、対人認知を歪めてしまう可能性もある。

発達教育プログラム 2005 の実践で留意した点としては、SC、教員、大学院生などプログラム運営者の合意として、子どもと上手に関わっていない生徒を見かけたら、生徒と子どもをつなぐよう意識したことである。実際に保育体験中のある生徒は、周りの生徒が子どもから好かれている様子を見る中で焦る気持ちや孤立感を深めていく様子が観察された。そこで、教員側は生徒と子どもをつなぐ方法として①具体的な関わり方を示すようなモデル提示を行う、②ごっこ遊びを媒介としながら、生徒を子どものごっこ遊びに誘いこむ、③ブロックなど物を媒介とした関わりを示す、④動作的模倣を取り入れたつなぎを行うなど様々な方法を取り入れ、最低 1 回生徒と子どもが心地よく関われる経験を保障することに勤めた。

このようなつなぎ役は、生徒同士でもなされており、友達の関わりをモデルとすることで、子どもと関わるのが可能になった例や子どもに好かれている生徒の側にいることで、その生徒を媒介とした子どもとの関わりが可能となった例などが観察された。

対人理解

質的な調査より、子どもたちは「親の大変さを理解できた」、「親はいつも自分たちのことを考えてくれている」、「先生達の意外な面を知った」、「友達がみんなやさしかった」など、親や教員、友達に関するポジティブな発言が示された。発達教育プログラム 2005 では、教員の子育てインタビューや地域のゲストスピーカーの話など、中学生を取り巻く大人の自己開示をプログラム中に取り入れた。他者の自己開示を聞くという体験は、自己中心的な側面が減り、親密性の調整の仕方についてのモデルを学ぶ機会(小野寺・河村, 2005)となり、対人理解を促したといえる。

思春期は、親から分離・独立することが大きな発達課題である。「親のようになりたくない」と親を理想とすることを放棄する時期でもあり、このような脱理想化は、親だけでなく教員や、既存の価値観や規則などにも及ぶことが多い(一丸, 2001)。特に対象となった中学校は、受験期になると親子関係に葛藤が生じるケースが多く見られていた。本プログラムの実施時期は、まさに受験直前であり、親の期待と子どもの思いがすれ違うことも多く、親への反発が高まる時である。そのような状況の中で、親を対抗概念として捉えるのみでなく、「人間としての親」、「親の大変さ」、「親から守られている自分」を実感することは、思春期特有の孤独感や自己中心性を和らげ、親という他者に対する対人理解を促すきっかけとなったと評価できる。

自己理解

思春期は、自意識が高まり「もう一人の自分」が意識されるようになり、大人や社会からの干渉や圧迫を恐れて自分に閉じこもり、孤独になることで不安定になる自己を守ろうとする(一丸, 2001)。さらに現在は、他の年代の人との交流や価値観を揺るがすような体験知が少なく、思春期に自己の価値観が肥大化する恐れがある。

このような中、発達教育プログラム 2005 を通して、子どもと接することで、身体的な自己成長を実感したり、子どもが好きな自分を発見したり、親のことを理解できている自分を発見したりというような受験勉強一辺倒の生活では実感できにくい多面的な自己を発見することが可能となった。このような多面的な自己理解を促すことは、受験という一つの価値観による失敗が生じた場合でも自己の回復につながりやすいと考えられる。また本来、思春期は、他者との関わりの中で自己を問い直し、自分とは何かを模索し始める時期である(本橋・谷井, 2003)。対人交流を中心とした発達教育プログラム 2005 を通して、他人を知る中で自己の理解が深まっていく様子が示されたことは評価に値する。

以上、本節では、量的効果から得られた内容をプログラム実践の文脈を通して理解し、その妥当性を確認した。次節では、プログラムに参加した教員やゲストスピーカーによるプログラム評価を行う。

第7節 教員とゲストスピーカーによる発達教育プログラム 2005 の評価 (研究 4-4)

目的

第7節では、発達教育プログラム 2005 の総合的な評価を行うために、プログラム実践に関わった教員や地域の人に面接調査を行い、プログラムの意義と改善点を明らかにすることを目的とする。

方法

対象者

対象者は、プログラムに参加した3年生の教員3名(男性1名, 女性2名), ゲストスピーカー1名(女性), 校長1名(男性)であった。対象者の概要はTable 50に示すとおりである。

Table 50
調査対象者の概要

対象者	プログラム参加回数	性別	参加者の詳細	調査方法
3年教員A	3	女性50代	A群の担任であり, A群のプログラムとB群のプログラムに参加	PAC分析
3年教員B	4	男性30代	B群の担任であり, B群の全プログラムに参加	PAC分析
3年教員C	5	女性50代	A群, B群それぞれに参加	PAC分析
ゲストスピーカー	2	女性50代	青少年対策委員の副会長 A群とB群に参加し, 子育てに関する話を担当	半構造化面接
校長	1	男性50代	プログラムの最終責任者	半構造化面接

実施期間

3年生の教員3人には、2006年2月にPAC分析、2006年3月にフォローアップ面接を行った。ゲストスピーカーと校長には、2006年3月に30分の半構造化面接を行った。

手続き

校長およびゲストスピーカーに対しては、時間の関係から半構造化面接を行った。3年生の教員3名に対してはPAC分析のための作業に協力を求め、その後フォローアップ面接を行った。面接は、PAC分析による方法を用いた。PACとは、Personal Attitude Construct(個人態度構造)の略であり、個人別態度構造を測定するために内藤(1993)により開発された。これはある連想テーマに対して個人が持っている態度や認知の構造について、統計的客観性を保持しつつ個性記述的に研究する方法である。PAC分析は、「フ

ロイトの自由連想」「多変量データ解析」「現象学的データ解釈技法」の3つを組み合わせしており、次の方法で実施される。①当該テーマについての連想を、思いつく限り名刺サイズのカードに書き出してもらおう。②得られたカードでペアを作り(例：Ⅰ－Ⅱ，Ⅰ－Ⅲ)，全てのペアについて類似度を5段階(1=とても似ている～5=全く似ていない)で評定してもらおう。③作成された類似度をもとにクラスター分析(ウォード法)を行い、対象者の態度構造を示すデンドログラム(樹系図)を作成する。④分析結果について対象者に半構造化面接を行い、抽出されたクラスターの解釈や感想を尋ねる。⑤以上の結果をもとに、対象者の態度構造について調査者が最終的な解釈を行う(詳しくは内藤(2002)を参照とする)。

面接および PAC 分析においては、日本心理臨床学会(1998)の倫理規定にもとづき、対象者に研究の目的と内容について十分に説明して理解を求め、了承を得た。また対象となる個人が特定されないよう、匿名性に留意し記載した。面接は筆者が実施し、教員 A、教員 B、教員 C のそれぞれの自由連想とその評定を 15 分ずつ行った。自由連想の刺激文は、「発達教育プログラムの意義はどのようなものですか？思いつくまま順にカードに記入してください」であった。テーマについての連想を、思いつく限り名刺サイズのカードに書き出してもらい、得られたカードでペアを作り(例：Ⅰ－Ⅱ，Ⅰ－Ⅲ)，全てのペアについて類似度を 5 段階(1=とても似ている～5=全く似ていない)で評定を求めた。作成された類似度をもとに SPSS に入力し、クラスター分析(ウォード法)を行い、デンドログラム(樹形図)として出力した。その後、この結果を見ながら教員に半構造化面接を行い、抽出されたクラスターの解釈や感想を尋ねた。

結果

教員 A と教員 B と教員 C の連想項目およびクラスター分析の結果は Figure 10, Figure 11, Figure 12 のとおりである。教員 A は、プログラムの意義に関する連想項目を 4 つ、教員 B は、プログラムの意義に関する連想項目を 5 つ、教員 C は、プログラムの意義に関する連想項目を 5 つ示した。はじめに各被験者の反応や構造を吟味してから、全員に共通する点や相違点を考察する。

教員 A の事例

教員 A は、本校勤務 6 年目のベテランの女性である。教員 A のクラスター分析の項目は、Figure 14 に示すとおり「人と交わる大切さ」、「地域との交流」、「子どもの発達の見通し」、「親だと素直に聞けないこともすんなり入る」であった。クラスター分析の結果は、「人と交わる大切さ」と「地域との交流」が一つのまとまりで、「子どもの発達の見通し」と「親だと素直に聞けないこともすんなり入る」が一つのまとまりであった。クラスター間の関係は、上のまとまりを「かかわり」、下のまとまりを「自分の発見」と命名した。

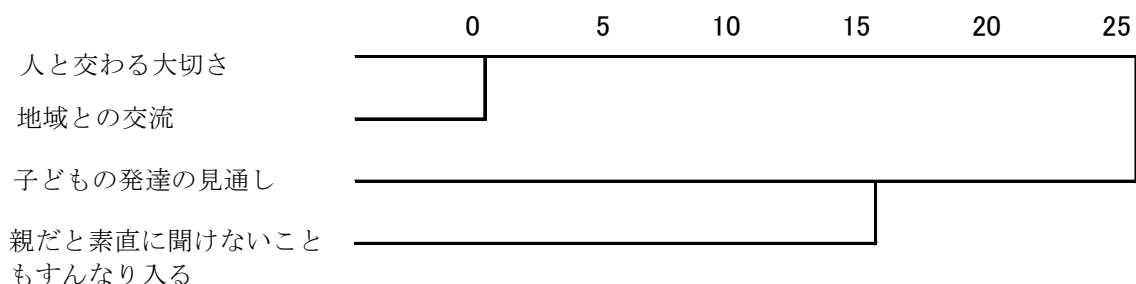


Figure 14. 教員 A の「プログラムの意義」のクラスター分析

教員 A は、当初このプログラムに対して抵抗感を覚えており、「クラス全員ではなく、行きたい人のみが参加する方法でもいいのにな」とコメントしていた。しかし、教員 A はプログラムに参加して自ら生徒の様子を見たり、プログラムの結果を SC が全体へ説明する内容を聞いたりする中で、プログラムの意義を認めていった。各項目に対するコメントは、次のとおりであった。

人と交わる大切さ：「最初は、ボランティア的な発想だと思っていたので、行きたい人だけが行けばいいと思っていた。だけど、SC の説明で意義などを聞くと、やっぱり意味があったと思う。下の子とかかわることで、自分の発見につながる。どうしたら相手が喜んでくれるかなどを真剣に考える機会になる。今、人間関係が希薄になっているし、きょうだいが少なくなっているの、こういう機会は大切」

地域との交流：「生徒たちは、楽しそうだった。無邪気そうだった。昔の遊びの体験などが思い起こされて、解放されている感じだった」

子どもの発達の見通し：「保育所に行く前に、(子どもに) どういうことをやったら反応するかなと仮説をたてていくのがいいかも。遊びの感じも、どちらかというと待っていて子ども達が寄ってきて遊ぶという感じだったので、今度は遊びを主体として、どんなものにすればいいか生徒が考えてやってみるのもいいかも。子ども達の遊び方などを予想してみて、やってみると違うかもしれないので。以前、吹奏楽の生徒を老人ホームに連れて行ったときに、吹奏楽の音楽をうるさく感じているお年寄りもいた。その時、童謡とかのほうがいいのかなとも思った。予想と違うことがあると思うので・・・。家庭科でおもちとかも作っているの、今後は家庭科とタイアップしていくのもいいかも。だけど今は講師の先生だから時間の配分とかは難しいかも。遊びごっことかを生徒同士のグループでやってみるといいかもしれない」

親だと素直に聞けないこともすんなり入る：「人からの声を聞き入れることができる。自分探しになる。いろんなものを見てきて、体験してきて、人の話から自分の位置がわかっていく。自分の存在意識がわかっていく」

教員 A は、中学生にとってのプログラムの意義を述べている。大人に対して批判的な思春期の時期に、様々な人の話や体験を通して自分とは何かという自己洞察を行っている生徒の様子を教員 A は述べた。また、教員 A は、プログラム中の生徒の様子を「解放感」や「無邪気さ」という言葉で説明していた。プログラムの今後の工夫点としては、①事前に子どもの反応を予測し、反応と実際との違いを感じてみ

ること、②少人数に分けて参加することという2点が述べられた。

教員Bの事例

教員Bは、本校勤務3年目の男性教員であった。発達教育プログラム2005の運営のコーディネーターを勤めてくれた。

教員Bの「プログラムの意義」に関するクラスターの項目は、Figure 15に示すとおり、「自分を振り返る」、「幼児を理解する」、「地域の人々の目」、「大人や子どもの気持ち理解」、「親の苦勞を知る」であった。教員Bのクラスター分析の結果は、「自分を振り返る」、「幼児を理解する」、「地域の人々の目」までが1つのまとまりであり「大人や子どもの気持ち理解」、「親の苦勞を知る」が1つのまとまりとなり、2つのクラスターに分類できた。クラスター間の関係は、上のまとまりは、「自分の発見」、下のまとまりは「親の苦勞を知る」であった。

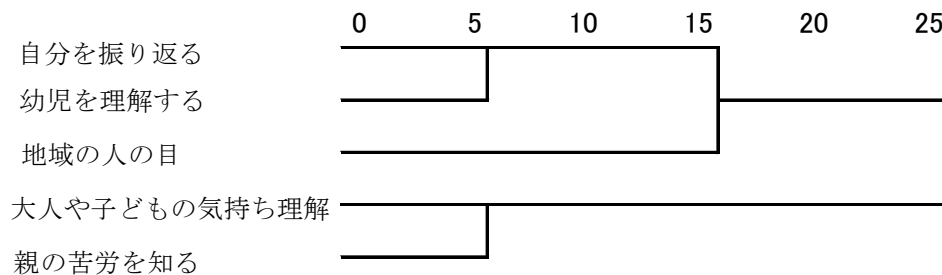


Figure 15. 教員Bの「プログラムの意義」のクラスター分析

クラスターの結果について教員Bは、「書いたとおりです」と述べながら、一つひとつうなずきながら読み返した。教員Bは、各項目それぞれが関連しているため一つひとつの説明を述べるよりも、全体の感想を述べることを希望した。筆者との面接中、教員Bが頻繁に使ったキーワードは「笑顔」であった。教員Bは、とてもまじめで、理想が高く信念が強かった。そのため生徒と笑顔で交わるというより、誠実さときまじめさで生徒に接していた。教員Bは、生徒の意外な笑顔を目の当たりにしたり、保育士の子どもへの対応を見たりして、「中学生にとって、自分を理解したり、自分を振り返ったりすることは大事だと思った」、「生徒に笑顔が多かった。人と関わることの大切さを実感した。生徒が子どもと関わっている時の笑顔がよかった」と感想を述べるなど、教員B自身の発見が多く示された。

その他にも「同業者として保育士を見ていると、うまく子ども達を動かしていた。じゃんけんゲームなども、子ども達の笑顔を保ちながら、集団としてのルールを伝えていた。小さい子どもは強く言ったら泣くし、笑顔を引き出しながらという関係は、とても参考になった」などのコメントも示された。今回のプログラムのように、生徒と教員が一緒になってプログラムを実践していくことで、プログラム実施者である教員にもスキルの向上や自信の獲得などの効果(Lambert, Sandoval, & Corder (1975))が示された。

プログラムの改善点としては、学年との連携の仕方が指摘された。今回のプログラムの実践計画は、管理職主導という形であり、学年としてプログラムを受け入れる体制が整っていなかった。プログラムは、年間計画の中に当初から入れられていたものの、日程が近づくまでは、教員のプログラムへの動機づけが低く、他人事としてとらえていた感があった。教員 B は、「最初から SC が一緒に入って、学年と一体となってやるのがいいと思った。会議の時に私が中心になって説明するけれど、よくわからないことがでてきた場合、また SC に聞いてから説明ということがあったので、手間がかかった」という発言を示した。以上からも明らかなおと、発達教育プログラム 2005 は、3 年生の教員と一緒に施行したものの、管理職と SC 主導でプログラム実践が予定され、プログラムの実践予定日が近づくにつれ、教員が参加するという形となった。しかし教員 B をコーディネーター役としたことでスムーズとまではいえないが、最終的に教員の主体的参加が可能となった。

教員 C の事例

教員 C は、2005 年度に異動してきたベテランの女性教員である。過去に修士論文としてボランティアを活用したフィールドワークの授業研究を行った実績があり、発達教育プログラム 2005 の実践に対して相談役を務めた。教員 C の「プログラムの意義」に関するクラスター項目は、Figure 16 に示すとおり、「異年齢と関わり刺激を得る」、「勉強以外の視点提供」、「育ってきた自分を感じる」、「生徒の気分転換」、「先生方の意外な側面を知る」であった。

教員 C は、プログラムの意義に関する各項目について具体的なエピソードを交えながら説明した。

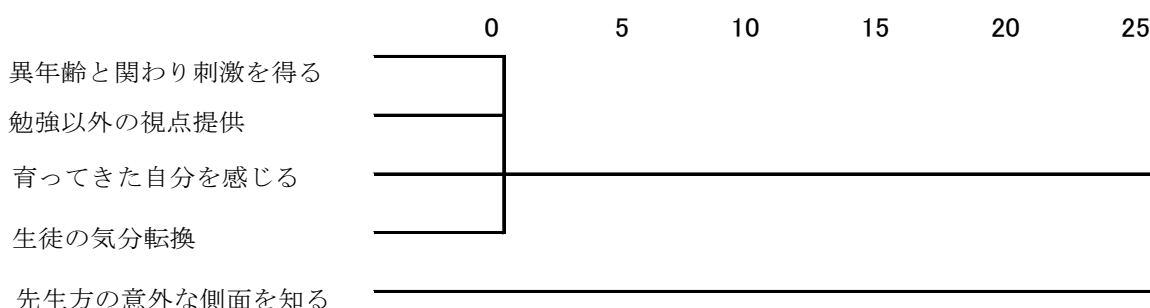


Figure 16. 教員 C の「プログラム意義」のクラスター分析の結果

異年齢と関わり刺激を得る：「中 1 から中 3 までの変化も大きいですが、保育所の 0 歳から 6 歳までの変化はもっと大きい。それを認識しやすい。こんなに小さかった自分が今の自分になったのかと思うと、親に感謝するかも知れない。小さい子は、ほって置いたら死んでしまう部分がある。親に頼る部分が必要ということを実感する」

勉強以外の視点提供：「勉強(進学, テスト点を伸ばすこと)だけを目標としがちな生徒に違う視点を体験的に与えることができた。この学校は、親も子どもも勉強主体という感じ。その中で特に受験が近づいているときに、親に対する見方が変わるかも。受験期は、親も必死で勉強というので、子どもにとっ

ては親が嫌な時期となる。その時に、親の気持ちを少し理解できて親のよい面が発見できるかも」

育ってきた自分を感じる：「ふり返り作業(遊びなど)により、「今」だけじゃない自分，育ってきた時間を感じることができる。子どもには記憶にある部分と記憶にない部分がある。記憶にない部分をよく家では話してあげる。子どもが記憶しているのは小学校上がってからぐらいしかない。それ以前のことを話してあげる。あなたの大変だったこと，親の大変だったことなど。それが中学生にとって，私は大切にされた，親に大切にされたということを実感できるのではないかと思う」

生徒の気分転換：「外にでる機会になり，生徒の気分転換になること。特に保育体験では，異年齢の集団と関わる機会となり刺激となる。気分転換に私もなった。この時期生徒も煮詰まっていたので，気分転換になったと思う」

先生方の意外な側面を知る：「先生方の育児体験を聞くことにより，先生方の意外な面を知り，親近感を感じることにつながる。先生たちの話を聞きながら，先生にもこんな面があるんだということを知ることができる。私自身も日ごろ忙しいからあまりプライベートの話などはしない。ここにきて1年しかたたないので，私自身も先生方の知らない部分が発見できた」

教員Cが指摘した「異年齢と関わり刺激を得る」，「勉強以外の視点提供」，「育ってきた自分を感じる」という3点は，生徒にとって様々な人とのかかわりの中で育ってきたという振り返りが可能となり，思春期の課題である自己理解を促すきっかけとなった。

校長の評価

現在の中学校は校長の裁量が大きく，発達教育プログラム 2005 のプログラムの実施も管理職の理解が不可欠であった。学校にとって，また生徒にとってどのような意義があると管理職自身を感じているのかをインタビューによって明らかにすることとした。

この発達教育プログラム 2005 は，中学生の発達課題としてのナーチュランスを形成する一方，中学生への教育的効果も意図している。エピソード 1 やエピソード 2 の校長のコメントからは，発達教育プログラムの教育的意義が確認された。

エピソード 1：「このプログラムはとても意義があった。いろいろな人にこのプログラムのことを話している。プログラムの意義とは，子ども達がこんなに多くの人から守られて今の自分があるんだと実感できることである。思春期の子ども達が，育ってきた自分を実感できる。このことが今の子どもには重要である」

エピソード 2：「反抗期の関わり方など，子どもというものが理解できる。今子どもの特性を知っておくと，将来絶対に虐待などしない。プログラムの意義はとても大きい。社会の中で，幼児虐待などができてきている。弱いものに対しての思いやりを養うことで，ストレスの発散として子どもと関わるのではないことが理解できる」

今後の課題としては，エピソード 3 に示すとおり，実施機会の増加，主体的なプログラムの参加，幼少期から老年期までの交流を取り入れたプログラムの発展という 3 点が示された。

エピソード 3:「今後は、機会を増やすことが必要。今、生徒達は、大人からただ言われてやってみているという応答的なものだが、将来的には、自分たちから保育所に行ってみたい、子ども達とかかわりたいなど、主体的なかかわりができるようになればいい。

3年生は、卒業する前に、保育体験を経験するということを定着させたい。また、保育だけでなく、人生の最終的な部分である、老人とのかかわりも行いたい。人生の初めと最後を知ることで、充実した生活とは何かを考える機会になればいい。総合学習の中で、人生の教育、生きる力の教育を行いたい。生きる力がなくなるということは人生の中でありうる。その時、いつ生きる力を発揮することが大切かなど考える必要がある」

ゲストスピーカーの評価

ゲストスピーカーは、青少年対策委員としても地域活動を行っており、今回のプログラムには積極的な協力を示した。ゲストスピーカーのコメント例としては、エピソード 4 に示すとおり、子どもと向かい合う大人の姿勢やゲストスピーカー自身の変化について示された。ゲストスピーカーは、子どもと向き合う中で、自分を問い直し、自己の在り方を振り返っており、「今の子ども達は」と子どもにラベリングをするのではなく、地域の声を生徒に伝える工夫が必要だと強く感じた感想を述べた。

エピソード 4:「プログラムの保育体験は良かった。現在の家族は、核家族で考え方が狭くなってしまっている。自分の考えを試す場所が少なくなっている。子どもと関わるには、自分たちを 100% 見せる必要がある。全力でぶつかって表現する必要がある。 —略— ゲストスピーカーとしてみんなの前で話すとき、生徒の目がささるような目だった。緊張感があった。なんなんだろうと前にのめりこむように生徒は私の話を聞いていた。「今の子ども達は・・・」とよく言うが、そんなことはない。私たち大人次第だということを強く思った。私たち大人も、地域の声を伝えることが大切だと思った。地域の声とかは、ふだん聞いたこともない生徒が多いと思う。大人と子どもそれぞれが思いを伝え合うことが大切」

ゲストスピーカーのプログラムに対する評価は肯定的であり、さらなる改善の方法としては、継続性の問題を指摘した（エピソード 5）。

エピソード 5:「今後もプログラムはやったほうがいい。しみじみとそれを思った。ここの生徒は、真剣に物を受け止める目を持っている。その目を外に向け、今までとは違った体験をすることで、衝撃があったり、想いがあったりするのを知っていく」

「今後継続していくことが大切であると思う。下の学年も聞いたり見たりして楽しんでしている。もしかしたら「えーやりたくない」と思っている人もいるかもしれないけど、その「えー」がどんな風になら変わっていくのかが楽しみ」

考察

本節では、プログラムの効果測定として、3年の教員3名、校長1名、地域のゲストスピーカー1名にインタビューを行った。このようにプログラムに関連する人々を対象とした効果測定は、そのプログラムの社会的妥当性の確認、および今後のプログラムの改善や継続性への示唆を得るものとなる。

プログラム実施に直接関係した3人の教員の話をもとめると、プログラムは生徒にとって効果的であったことが確認された。特に、異年齢と関わることで、育ってきた自分や育ててもらった親への理解が促されるということが3人の教員から共通して述べられた。育てられた自分や育ててきた大人への理解は、まさに金田(2003)が意図している、次世代育成としてのペアレンティングプログラムの意義でもある。中学生にとっての発達教育プログラムの意義をプログラムを運営する教員自身が実感できたことは評価に値する。

また、プログラムのもう一つの効果としては、教員やゲストスピーカー自身にとっても自身の新たな側面を発見し自己洞察を深め、相互理解を促した点がある。このようにプログラムの対象者のみでなく、プログラムを運営する教員やプログラムに協力した関係者の変容も今後の重要な研究課題となる。

最後に、本研究の中で発達教育プログラムの課題として示された点にふれておく。発達教育プログラムの課題として指摘された点は、実施学年の教員との共通理解、プログラム時間の獲得、プログラム実践への協力体制などであった。改善方法としては、「年間カリキュラムに入れておくこと」、「SCが学年への説明を行うこと」などが挙げられ、今後は、これらの結果を踏まえプログラム運営を改善していくことが求められる。

第8節 本章の要約

本章では、第2節で発達教育プログラム2005の効果測定を行い、第4節で体験過程内容の子ども関係、保育士関係がプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える効果を検討した。続く第6節では、量的調査から得られた内容を確認するために参与観察による質的調査を行った。最後に第7節では、第三者によるプログラム評価として、校長、教員、ゲストスピーカーに対して面接調査を行った。

第2節のプログラム効果としては、プログラムを通して「ネガティブな態度」と「無関心」の得点が低下し、「ポジティブな態度」、「社会的子育て」、「地域関係」の得点が高まった。A群のプログラム効果は、男子の「ネガティブな態度」得点が低下し、男女の「ポジティブな態度」と女子の「社会的子育て」、「友達関係」、「地域関係」の得点が高まった。B群のプログラム効果は、女子の「ネガティブな態度」得点が低下し、男子の「ポジティブな態度」と「社会的子育て」、女子の「ポジティブな態度」と「地域関係」の得点が高まった。

第4節の体験過程内容による影響は、男子では「子どもポジティブ刺激」がプログラム後の「ネガティブな態度」へ負のパス、プログラム後の「ポジティブな態度」、「社会的子育て」、「友達関係」に正のパスを示した。また男子の「保育士モデル」がプログラム後の「ポジティブな態度」に正のパス、「困惑刺激」は、プログラム後の「友達関係」に正のパスを示した。同様に女子では、「保育士モデル」がプログラム後の「ポジティブな態度」、「無関心」に負のパスを示し、「保育士メンター」がプログラム後の「ポジティブな態度」、「友達関係」、「地域関係」に正のパスを示した。

第6節の質的研究では、量的調査で得られた内容が確認され、新たに自己理解や友達理解、教員理解の側面が示された。第6節の第三者によるプログラム評価では、すべての人がプログラムを肯定的に捉えていることが示されたが、今後の課題としては継続性の問題が指摘された。

以上より、本章では発達教育プログラム2005の効果が多面的に確認した。

第9章 発達教育プログラム 2006 の評価 (研究5)

—— 幼児の中学校訪問を中心としたプログラム(1) ——

第9章では、はじめに第8章の結果を受け、中学校で活用しやすい内容にプログラムを改善し、発達教育プログラム 2006 を作成する。次に、発達教育プログラム 2006 が、ナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える効果を明らかにし、併せてプロセス評価としての体験過程内容による影響を共分散構造分析により検証する。

第1節 発達教育プログラム 2006 がナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える効果 (研究5-1)

問題と目的

発達教育プログラム 2005 のプロセス評価より、プログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に影響を与える要因は、「子どもポジティブ刺激」と保育士関係であった。特に「子どもポジティブ刺激」は、ナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活すべてに影響を示した。また、発達教育プログラム 2005 の質的調査より、プログラム中の社会的子育てに関する話題、教員や友達同士の交流、地域の大人との交流などがナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に肯定的な効果を示すことが示唆された。

一方、プログラムの実践面では、生徒の満足度が高かったもののその課題としては、授業時間の確保やクラス単位で保育体験を行う時間割調整の問題、プログラムの目的の不明確さなどが指摘された。そこで本章では、発達教育プログラム 2005 のプロセス評価の結果とプログラム実践上の問題点を踏まえ、「子どもポジティブ刺激」を重視しながら、より継続的な実践が可能である発達教育プログラム 2006 を新たに作成し、その効果を検証することとした。

発達教育プログラム 2006 の作成に向けては、中学校教員 2 名(男性)と保育士 2 名(女性 1 名、男性 1 名)のそれぞれと話し合いを実施した。その結果、中学校教員からは、プログラムは継続したいものの、2006 年度は 4 クラスであるため(2005 年度は 3 クラスであった)、クラス単位で 4 回保育所に連れていくことや全クラスに対して 4 回のレッスン数を確保することは、時間割の関係から難しいとの指摘がなされた。一方保育所側は、中学生の受け入れに対して積極的であった。プログラムに対する保育所のニーズを確認した結果、「保育所の子ども達を中学校へ散歩に行かせてほしい」、「中学生のすごさ(例：サッカーのキック力など)を子どもたちに見せてほしい」という要望が示された。

上記のような学校および保育所のニーズを踏まえプログラムの内容を教員とともに再検討し、2006 年度は、一度に 3 年生 4 クラスが子どもたちと交流できるようなプログラム内容に変更し、レッスン回数も 2 レッスンに短縮することとした。しかしながら、発達教育プログラム 2005 の体験過程内容の分析より、子どもとの交流および保育士との関わりは、プログラムの構成内容として重要であることが示されたため、これらはプログラムから外さないこととした。

以上より、発達教育プログラム 2006 の内容をまとめたものが Table 51 である。発達教育プログラム 2006 は 2 レッスンから構成されており、レッスン 1 で幼児との交流体験、レッスン 2 でゲストスピーカ

一の話と教員の子育てインタビューを取り入れた。幼児との交流方法は、保育所の協力のもと、5歳児20名が中学校の体育館を訪問し、中学生128名と1時間交流体験を持つこととした。中学生と幼児との交流内容は、すべての生徒が幼児と触れ合うように留意した。具体的なレッスンの流れを説明すると、レッスン1の交流プログラムでは、はじめに〇×クイズを用意した。一クラス30名の中学生が、20名の幼児の手を1人または2人で握り、中学生と幼児と一緒に〇×クイズを回答する。〇×クイズでは、4クラスの生徒全員が、幼児と手をつなぐ機会を持ち、幼児と一緒に話をしながらクイズの答えを見つけるようにした。次に幼児と中学生が快の情動を共有するためにクラスごとにしっぽとりゲームを行うこととし、中学生1クラス30名ごとにしっぽをつけ、それを幼児が追いかけて回すように設定した。そして最後に、「中学生のすごさを見たい」という保育所のニーズに応えるために、幼児と中学生で演奏の交換を行うこととした。はじめに幼児が歌とハンドベルを披露し、その後中学生が合唱祭で歌った「河口」という学年曲を合唱することとした。以上の内容をレッスン1とした。

レッスン2では、教員や地域の人と交流するために、はじめに3人の教員(男性2名、女性1名)の子育て話をSGがインタビューして、生徒の前で子育ての楽しさや大変さを語ってもらうこととした。次にゲストスピーカーによる親の気持ち、地域の人々の気持ちに関する話を15分ほど導入した。以上、レッスン1とレッスン2を合わせて発達教育プログラム2006とした。

本章では、発達教育プログラム2006が、中学生のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える効果を明らかにする。

Table 51
発達教育プログラム 2006

回数	時間	目的	内容
レッスン1	50分	幼児と交流し、子どもの育ちを理解する。	一クラスずつ幼児と手をつないで、〇×クイズを行う。 幼児と一緒にしっぽとりゲームを行う。 幼児と中学生の歌の交流を行う。
レッスン2	50分	地域の大人の役割を理解する。 子どもを育てる親の役割を理解する。 教員の親としての側面を理解する。	子どもを育てる親の気持ち、および地域の大人として中学生を見守っていることをゲストスピーカーが話す。 教員にインタビューを行い、子育てで大変だったこと、うれしかったことを聞く。

方法

対象者

東京都内のA公立中学校3年生4クラス128名(男子65名、女子63名)

実施期間

2006年11月

手続き

プログラムの効果測定は、プログラム前後に、ナーチュランス尺度、社会的子育て観尺度（第4章参照）、中学生の生活尺度（第8章参照）による評価を行った。調査は、日本心理臨床学会（1998）の倫理規定にもとづき、対象者に研究の目的と内容について十分に説明して理解を求め、了承を得た。また対象となる個人が特定されないよう、匿名性に留意し記載した。

結果

プリテストの均質性の検討

プログラムへの欠席1名、無記入17名を外し、110名（男子55名、女子55名）を分析対象とした。ナーチュランスには、性差が指摘されているため（藤後，2006）、プリテスト時の性別間の等質性を検討するために、性別を独立変数、ナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活の各下位尺度のプリテスト得点を従属変数とする t 検定を行った。その結果、「ネガティブな態度」 ($t_{(96.32)} = 5.37, p < .01$)、「ポジティブな態度」 ($t_{(108)} = 4.46, p < .01$)、「無関心」 ($t_{(108)} = 3.96, p < .01$)、「社会的子育て」 ($t_{(108)} = 2.70, p < .01$)、「大人関係」 ($t_{(108)} = 5.29, p < .01$)、「友達関係」 ($t_{(108)} = 2.54, p < .05$)、「地域関係」 ($t_{(108)} = 2.43, p < .05$) のプリテスト得点に有意差が示された。「ネガティブな態度」と「無関心」では、男子が女子より得点が高く、「ポジティブな態度」、「社会的子育て」、「大人関係」、「友達関係」、「地域関係」では、女子が男子より得点が高かった。

ナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活の変容

すべての尺度のプリテスト得点に性差が示されたため、プログラムの効果は、男女別に検討することとした。発達教育プログラム2006のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活の効果を明らかにするために、プログラムのトライアルを独立変数、ナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活の下位尺度得点をそれぞれ従属変数とし、対応のある t 検定を男女別に行った。その結果、Table 52 に示すとおり、女子の「ポジティブな態度」 ($t_{(54)} = 2.43, p < .05$) と「大人関係」 ($t_{(54)} = 2.10, p < .05$) で有意差が示され、プログラム前後で得点が高まった。

次に、先行研究より発達教育プログラムの効果には、性差が指摘されているため（藤後，2006；藤後，2007a；藤後，2007b）、性別によるプログラム効果を検証することとした。プログラム前後の各尺度得点の変化量（推移）を従属変数、性別を独立変数、各尺度のプリテスト得点を共変量として共分散分析を行った。その結果、Figure 17 に示すとおり、「ポジティブな態度」 ($F_{(1,107)} = 19.77, p < .01$)、「無関心」 ($F_{(1,107)} = 35.53, p < .01$)、「社会的子育て」 ($F_{(1,107)} = 32.2, p < .01$)、「大人関係」 ($F_{(1,107)} = 8.63, p < .01$)、「友達関係」 ($F_{(1,107)} = 11.71, p < .01$)、「地域関係」 ($F_{(1,107)} = 15.36, p < .01$) で共変量の主効果が示された。

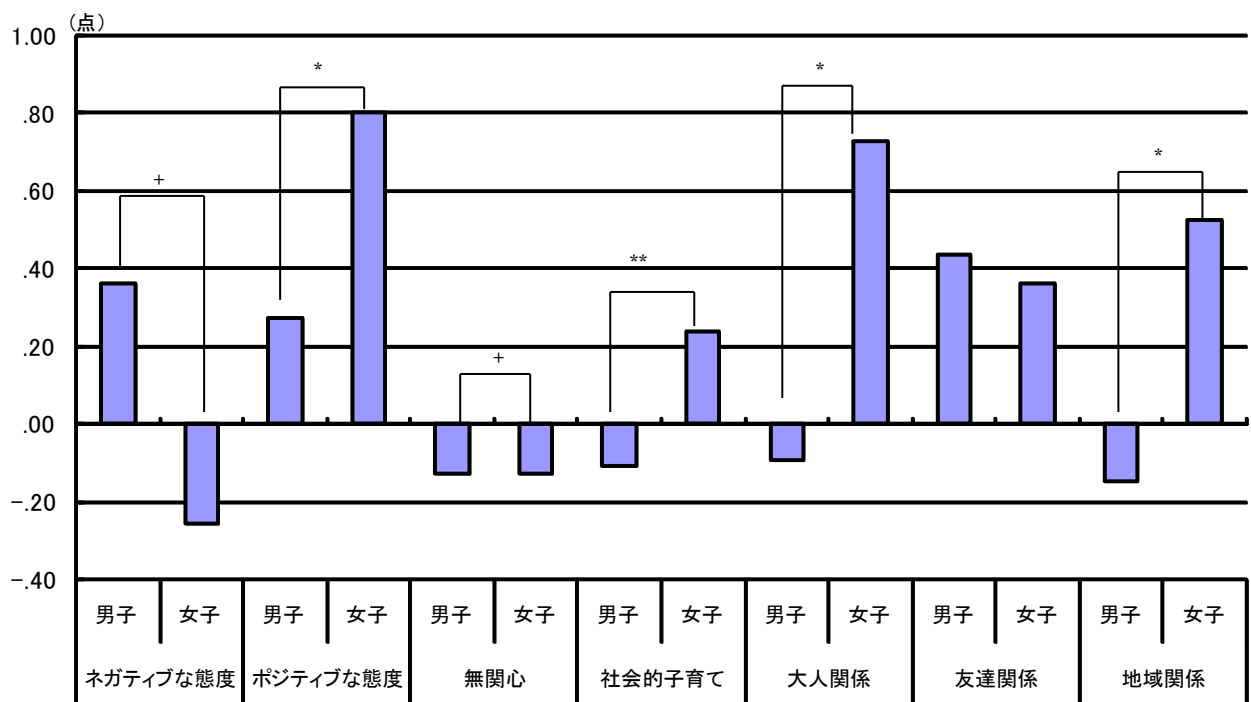
一方、性別の主効果は、「ネガティブな態度」 ($F_{(1,107)} = 3.51, p < .10$)、「ポジティブな態度」 ($F_{(1,107)} = 6.66, p < .05$)、「無関心」 ($F_{(1,107)} = 3.71, p < .10$)、「社会的子育て」 ($F_{(1,107)} = 7.80, p < .01$)、「大人関係」 ($F_{(1,107)} = 5.99, p < .05$)、「地域関係」 ($F_{(1,107)} = 6.09, p < .05$) において示された。すなわち、プログラムの効果は、男子より女子の方が大きかった。

Table 52

ナーチュランス，社会的子育て観，中学生の生活の下位尺度得点の性別による t 検定の結果

各尺度	性別	Pre		Post		t 値
		M	SD	M	SD	
ネガティブな態度	男子 ($N=55$)	12.04	(3.98)	12.40	(4.57)	0.96
	女子 ($N=55$)	8.53	(2.77)	8.27	(3.19)	0.97
ポジティブな態度	男子 ($N=55$)	13.49	(3.48)	13.76	(3.26)	0.50
	女子 ($N=55$)	16.36	(3.29)	17.16	(4.07)	2.43 *
無関心	男子 ($N=55$)	5.33	(1.70)	5.20	(1.77)	0.55
	女子 ($N=55$)	4.10	(1.67)	3.93	(1.50)	0.64
社会的子育て	男子 ($N=55$)	6.91	(1.87)	6.80	(1.90)	0.51
	女子 ($N=55$)	7.80	(1.58)	8.04	(1.33)	1.34
大人関係	男子 ($N=55$)	12.47	(3.15)	12.38	(3.51)	0.29
	女子 ($N=55$)	14.09	(3.53)	14.82	(3.54)	2.10 *
友達関係	男子 ($N=55$)	16.05	(3.48)	16.49	(3.62)	0.53
	女子 ($N=55$)	19.35	(3.03)	19.70	(2.94)	1.53
地域関係	男子 ($N=55$)	11.87	(3.71)	11.73	(3.90)	1.45
	女子 ($N=55$)	13.58	(3.68)	14.11	(3.27)	1.30

* $p < .05$



** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

Figure 17. 各尺度得点の変化量(推移差)

考察

はじめに発達教育プログラム 2006 のナーチュランス, 社会的子育て観, 中学生の生活のプリテスト得点を見てみると, 「ポジティブな態度」, 「社会的子育て」, 「大人関係」, 「友達関係」, 「地域関係」では, 女子の方が男子より得点が高く, 「ネガティブな態度」と「無関心」では, 男子が女子より得点が高かった。発達教育プログラム 2005 のプリテストでは, 「ネガティブな態度」, 「無関心」, 「大人関係」, 「地域関係」の得点においては, 性別による有意差が示されなかったが, 本研究では性別による有意差が示された。つまりプリテストにおいて, ナーチュランス, 社会的子育て観, 中学生の生活のすべてにおいて, 女子が男子より得点が高かった。

2005 年度と 2006 年度を比較すると, 男子のプリテスト時の「ネガティブな態度」得点は, 発達教育プログラム 2005 では 10.58 ($SD=5.90$) であるのに対して, 発達教育プログラム 2006 では 12.04 ($SD=3.98$) であり, 2006 年度の方が高かった。このように年度に応じてプリテストの点数に差が生じるのは, 学年の雰囲気の違いが影響しているのかもしれない。つまり, 第 1 章で指摘したとおり, 個人的特性としてのナーチュランスは, 環境的な要因との相互作用で形成されると考えられるので, 2005 年度の 3 年生の男子の方が仲間関係や大人関係が良好であり, それが個人のナーチュランスにも影響を与え, ナーチュランス得点が高くなったのかもしれない。そこで, 2005 年度と 2006 年度の中学生の生活得点を比較すると, やはり男女の友達関係得点が 2006 年度より 2005 年度の方が高かった。思春期においては, 仲間関

係が重要な時期であり、その仲間関係が2005年度の方が肯定的であったために、クラスの温かい雰囲気
が個人的特性としての中学生のナーチュランス形成にも影響を示したのかもしれない。

次に、発達教育プログラム2006のプログラム効果は、女子の「ポジティブな態度」と「大人関係」得
点のみに肯定的な結果が示された。発達教育プログラム2005の効果は、「無関心」を除く「ポジティブ
な態度」、「ネガティブな態度」、「社会的子育て」、「大人関係」、「友達関係」、「地域関係」すべてに肯定
的な結果が示されており、発達教育プログラム2006では、プログラム効果の縮小が示された。特に、発
達教育プログラム2006は、女子のみに効果が示されており、男子に全く効果が示されない結果となった。

プログラムの効果が縮小された理由としては、レッスン数の削減と子どもとの交流形態の変更が関係
すると思われる。発達教育プログラム2006では、レッスン数が4レッスンから2レッスンに縮小され、
子どもとの交流形態は、クラス単位での保育体験から3年生全員と20名の幼児との一斉交流へと変更さ
れた。発達教育プログラム2005の結果では、体験過程内容の「子どもポジティブ刺激」、「保育士モデル」、
「保育士メンター」がプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える影響が
大きかったが、発達教育プログラム2006では、これらが十分に保障されたとは言いがたかった。

しかしながら、そもそもプリテストの得点で、発達教育プログラム2005の対象者との違いが示されて
いるので、今後は、対象者のプリテストの得点や学年の人間関係の様子を考慮しながらプログラム内容
を検討していくことも必要であることが示唆された。

第2節 プロセス評価としての体験過程内容

——認知的要因としての同一化、対人理解の要因検討の必要性——

第8章と同様にさらなるプログラムの改善に向けて、発達教育プログラム2006の体験過程内容のどの構成要素がプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に影響を与えているのかを検討する必要がある。発達教育プログラム2005の体験過程内容で、子ども関係と保育士関係を取り扱ったところ、「子どもポジティブ刺激」、「困惑刺激」、「保育士モデル」、「保育士メンター」が有意にナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に影響を示した。

続く質的な研究では、体験過程内容の妥当性が確認されたとともに、子ども関係や保育士関係以外にも親理解、教員理解、友達理解、自分理解の側面が示された。またプログラム体験中、過去の人物や過去の出来事を想起した生徒が多く、いわゆる子育てを通して、自分の親や自分の子ども時代に同一化すること(鯨岡, 2002)と同様の現象が生じていることが明らかになった。子育てを通して起こる心理的変容は、かつて自分が子どもであった時に受けた養育経験が多分に活性化すること(古澤, 1998)や養育を行う際に自らの被養育経験を再考しやすいことが指摘されている(加藤, 2007)。幼児との交流では、生徒と子どもとの関係が、アタッチメントや養育と類似する点が多く、幼児との交流中、生徒が幼少期の被養育経験を想起することも十分に予測される。

一方、子どもとの交流は、単に過去の被養育体験を想起させるのみでなく、被養育体験を想起し同一化を通して、育てる立場の者を理解したり(金田, 2003)、幼児理解を促したり(岡野, 2000)、自分自身や友達、親や教員の新しい側面を理解するなど、自己や他者の理解(Hughes, 1969)が促される可能性が想定できる。中嶋ら(2004)や藤後(2001a)は、保育体験後の感想文を分析する中で、生徒が保育体験によって友達や教員の新しい側面を理解したことを示した。

以上より、幼児との交流のプロセスにおいては、媒介変数として認知的要因を検討する必要があると考えられ、その内容としては幼少期の同一化と他者や自己を含む対人理解が挙げられる。しかしながら、発達教育プログラム2005では、プログラム中に生徒はどのようなことを想起し同一化しているのか、そしてそれがどのようにナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に影響を与えているのかについては検討していない。また、子どもや保育士との交流中に生じるこのような認知的プロセスをペアレンティングプログラムの効果測定として検討した例は、内外を問わずほとんど見当たらない。そこで、発達教育プログラム2006では、体験過程内容における認知的要因として、過去の人物との同一化と対人理解について検討することとする。その際、交流する幼児は自分の子どもでないため、認知的要因としての同一化の対象も幼少期の自分や親以外の他者も想定されうる。また、過去の出来事の想起は虐待の世代間連鎖などから類推するがぎり、子どもからのネガティブな刺激を通して、過去に同様のネガティブな刺激を示した他者を想起する可能生がある。

第3節 発達教育プログラム2006のプロセス評価

—— 認知的要因としての同一化、対人理解による影響(研究5-2) ——

前節では体験過程内容の認知的要因を検討する必要性を述べた。本節では、体験過程内容としての子ども関係や保育士関係が、認知的要因である過去の人物との同一化や対人理解を規定し、これらがプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活へ影響を及ぼすというモデルを組み立て、検証することとする。

方法

対象者

対象者は、東京都内のA公立中学校3年生4クラス128名(男子65名、女子63名)であった。レッスンの欠席者、質問紙回答不備者を除き、今回の分析対象を110名(男子55名、女子55名)とした。

実施期間

2006年11月から12月

手続き

発達教育プログラム2006を実施し、その前後に質問紙による評価を行った。体験過程内容によるプログラム効果への影響を明らかにするために、体験過程内容の子ども関係(第8章参照)、保育士関係(第8章参照)に、新たに認知的要因として、同一化と対人理解を加え、これらがプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える影響をAMOSにより分析する。ここでは、新たに投入する同一化と対人理解について説明する。

同一化：過去の人物との同一化は、若原(2003)を参考に下位概念として「同一視」、「取り入れ」を設定し、親子に限らず地域の人を中心とした項目とした。その理由としては、①本論文の最終的な目標は社会的子育てに必要とされるナーチュランスの形成であること、②本論文で使用するプログラム内容は、地域の子どもである園児との交流を主軸にしているため、親以外の大人を想起する可能性があること、③学校現場では親子関係について取り扱うことに教育的配慮が必要となることなどが挙げられる。

以上より、幼少期の自分および地域の大人への同一化を測定するために、「小さい頃の自分を思い出した」、「小さい頃の嫌な出来事を思い出した」、「小さい頃の楽しい出来事を思い出した」、「小さい頃出会った大人を思い出した」、「小さい頃、出会った大人との楽しい出来事を思い出した」、「小さい頃、出会った大人との嫌な出来事を思い出した」の6項目を尋ねた。併せて、思い出した人物については、自由記述として具体的な人物名を尋ねた。

対人理解：対人理解としては、第8章の質的研究で、親理解、教員理解、友達理解、自分理解に関する項目が見られたので、それらを参考に「親の気持ちが理解できるようになった」、「親の新しい側面が発見できた」、「友達の気持ちが理解できるようになった」、「友達の新しい側面が発見できた」、「先生の気持ちが理解できるようになった」、「先生の新しい側面が発見できた」、「自分の新しい側面が発見できた」の7項目とした。

同一化および対人理解に関するすべての項目を5段階の評価で行い、回答方法は“あてはまらない”

=1, “ややあてはまらない” =2, “どちらともいえない” =3, “ややあてはまる” =4, “あてはまる” =5 とした。各質問項目群に対して、相関関係、天井効果、フロア効果を確認した後に、残った項目について主因子法による探索的因子分析(プロマックス回転)を行った。その結果、初期の固有値が 1 以上、スクリープロットの落差が大きいこと、解釈の可能性が高いことを基準として、因子数を定めた。

結果

同一化と対人理解の尺度構成

はじめに、同一化内容を測定する項目を因子分析(主因子法, プロマックス回転)した結果, Table 53 が示すとおり 2 因子が抽出された。回転前の 2 因子の 6 項目で全分散を説明する割合は 78.30%であった。第一因子は、「楽しい出来事」の想起が含まれているので「同一化ポジティブ」とし、第二因子は「嫌な出来事」が含まれているので「同一化ネガティブ」と命名した。

次に対人理解に関する項目の相関関係を確認し、相関が高かった項目の片方を削除し、因子分析(主因子法, プロマックス回転)を行った。その結果, Table 54 に示すとおり, 1 因子構造が確認され、回転前の 1 因子 4 項目で全分散を説明する割合は 68.36%であった。この因子を教員、友達、親、自分の 4 者の理解を含む「対人理解」と命名した。

Table 53
同一化尺度の因子分析の結果

	I	II	共通性
小さい頃の楽しい出来事を思い出した。	.88	-.04	.76
小さい頃, 出会った大人との楽しい出来事を思い出した。	.82	-.07	.65
小さい頃の自分を思い出した。	.81	.09	.72
小さい頃出会った大人を思い出した。	.77	.04	.62
小さい頃, 出会った大人との嫌な出来事を思い出した。	-.05	.96	.89
小さい頃の嫌な出来事を思い出した。	.06	.66	.47
因子間相関	I	II	
	I	—	.33
	II	—	—

Table 54
対人理解尺度の因子分析の結果

	I	共通性
先生の新しい側面が、発見できた。	.88	.35
友達の気持ちが理解できるようになった。	.82	.71
自分の新しい側面が発見できた。	.79	.72
親の気持ちが理解できるようになった。	.57	.57

体験過程内容の記述統計

体験過程内容の各尺度の下位尺度得点を従属変数、性別を独立変数として t 検定を行った。その結果、Table 55 に示すとおり、女子の「子どもポジティブ刺激」($t_{(108)}=5.58, p<.01$)、「困惑刺激」($t_{(108)}=2.14, p<.05$)、「保育士モデル」($t_{(92.17)}=4.66, p<.01$)、「保育士メンター」($t_{(108)}=2.83, p<.01$)、「同一化ポジティブ」($t_{(108)}=3.46, p<.01$)、「対人理解」($t_{(108)}=4.14, p<.01$)の得点が男子より有意に高かった。

Table 55
対人理解尺度の因子分析の結果

	男子 (N=55)		女子 (N=55)		t 値
	M	SD	M	SD	
子どもポジティブ刺激	10.04	(2.70)	12.78	(2.45)	5.58 **
困惑刺激	5.09	(2.10)	4.25	(1.99)	2.14 *
子どもネガティブ刺激	4.71	(2.17)	4.35	(2.77)	0.76
保育士モデル	12.04	(2.62)	14.00	(1.69)	4.66 **
保育士メンター	8.69	(3.01)	10.22	(2.64)	2.83 **
同一化ポジティブ	11.58	(3.83)	14.35	(4.52)	3.46 **
同一化ネガティブ	4.71	(1.85)	4.73	(2.26)	0.05
対人理解	12.80	(3.14)	15.20	(3.03)	4.14 **

** $p < .01$, * $p < .05$

各尺度の相関関係

体験過程内容の各下位尺度得点に性差が示されたので、体験過程内容とナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活の各下位尺度得点の相関係数を男女別に Table 56 と Table 57 に示した。

ナーチュランスと体験過程内容との関連では、男子のプログラム後の「ネガティブな態度」には、「困惑刺激」($r=.29$)が正の相関を示し、「対人理解」($r=-.28$)が負の相関を示した。プログラム後の「ポジティブな態度」には、「保育士メンター」($r=.34$)、「同一化ポジティブ」($r=.31$)が正の相関を示し、「困惑刺激」($r=-.42$)が負の相関を示した。一方女子の場合、プログラム後の「ネガティブな態度」には、「同一化ポジティブ」($r=-.28$)と「対人理解」($r=-.33$)が有意な負の相関を示した。女子のプログラム後の「ポジティブな態度」には、「子どもポジティブ刺激」($r=.54$)、「同一化ポジティブ」($r=.34$)、「対人理解」($r=.40$)が正の相関を示した。

社会的子育て観と体験過程内容との関連では、男子のプログラム後の「無関心」には、「子どもポジティブ刺激」($r=-.44$)、「保育士モデル」($r=-.33$)、「保育士メンター」($r=-.37$)、「対人理解」($r=-.50$)が負の相関を示し、「困惑刺激」($r=.28$)が正の相関を示した。プログラム後の「社会的子育て」には、「子どもポジティブ刺激」($r=.42$)、「保育士モデル」($r=.46$)、「同一化ポジティブ」($r=.34$)、「対人理解」($r=.48$)が正の相関を示し、「困惑刺激」($r=-.44$)、「同一化ネガティブ」($r=-.32$)が負の相関を示した。一方、女子のプログラム後の「無関心」には、「対人理解」($r=-.27$)が負の相関を示した。またプログラム後の「社会的子育て」には、「子どもポジティブ刺激」($r=.49$)、「保育士モデル」($r=.48$)、「保育士メンター」($r=.37$)、「対人理解」($r=.47$)が正の相関を示した。

中学生の生活と体験過程内容との関連では、プログラム後の男子の「大人関係」には、「子どもポジティブ刺激」($r=.53$)、「保育士モデル」($r=.39$)、「保育士メンター」($r=.42$)、「同一化ポジティブ」($r=.45$)、「対人理解」($r=.66$)が正の相関を示し、「困惑刺激」($r=-.30$)が負の相関を示した。男子の「友達関係」には、「子どもポジティブ刺激」($r=.53$)、「保育士メンター」($r=.30$)、「同一化ポジティブ」($r=.45$)、「対人理解」($r=.67$)が正の相関を示し、「困惑刺激」($r=-.40$)が負の相関を示した。またプログラム後の「地域関係」には、「子どもポジティブ刺激」($r=.58$)、「保育士モデル」($r=.43$)、「保育士メンター」($r=.38$)、「同一化ポジティブ」($r=.44$)、「対人理解」($r=.61$)が正の相関を示し、「困惑刺激」($r=-.31$)が負の相関を示した。

一方、女子のプログラム後の「大人関係」には、「子どもポジティブ刺激」($r=.54$)、「保育士モデル」($r=.27$)、「保育士メンター」($r=.49$)、「同一化ポジティブ」($r=.46$)、「同一化ネガティブ」($r=.42$)、「対人理解」($r=.56$)が正の相関を示した。プログラム後の「友達関係」には、「子どもポジティブ刺激」($r=.30$)、「保育士メンター」($r=.34$)、「同一化ポジティブ」($r=.37$)、「対人理解」($r=.53$)が正の相関を示した。プログラム後の「地域関係」には、「子どもポジティブ刺激」($r=.32$)、「保育士モデル」($r=.41$)、「保育士メンター」($r=.51$)、「同一化ポジティブ」($r=.38$)、「対人理解」($r=.44$)が正の相関を示した。

これらの相関係数による検討結果にもとづき、体験過程内容とナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活との因果関係をモデル化し、検証していくこととする。

Table 56

各下位尺度の相関関係 (男子)

	子ども ポジティブ 刺激	子ども ネガティブ 刺激	子ども ネガティブ 刺激	保育士 モデル	保育士 メンター	同一化 ポジティブ	同一化 ネガティブ	対人理解	Pre ポジティブ 態度	Pre 無関心	Pre 社会的 子育て	Pre 大人関係	Pre 友達関係	Post ポジティブ 態度	Post ネガティブ 態度	Post 友達関係	Post 大人関係	Post 社会的 子育て	Post 無関心	Post ポジティブ 態度	Post 友達関係	Post 大人関係	Post 地域関係
子どもポジティブ刺激	—	-.46**	.17	.48**	.44**	.52**	-.14	.54**	.37**	-.45**	.40**	.55**	.56**	-.17	.25	.53**	.42**	-.44**	.53**	.53**	.53**	.53**	.56**
困惑刺激		—	.00	-.22	-.21	-.37**	.27*	-.13	-.26	.23	-.31*	-.39**	-.38**	.29*	-.42**	-.30*	-.44**	.28*	-.40**	-.40**	-.40**	-.40**	-.31*
子どもネガティブ刺激			—	-.05	.33*	.01	.09	.19	.27*	-.22	.05	-.02	.07	-.16	.11	.03	-.10	-.10	.03	.02	.02	.02	.11
保育士モデル				—	.42**	.36**	-.08	.53**	.44**	-.31*	.28*	.24	.44**	-.23	.02	.39**	.46**	-.33*	.39**	.29	.29	.29	.43**
保育士メンター					—	.42**	.15	.51**	.42**	-.23	.13	.20	.26	-.15	.34*	.42**	.13	-.37*	.42**	.30*	.30*	.30*	.38**
同一化ポジティブ						—	.19	.43**	.24	-.27*	.20	.37**	.38**	-.23	.31*	.45**	.34*	-.18	.45**	.45**	.45**	.45**	.44**
同一化ネガティブ							—	.17	.08	.02	-.11	-.05	-.17	.13	.01	.05	-.32*	.17	.05	-.04	-.04	-.04	.02
対人理解								—	.56**	-.40**	.43**	.47**	.62**	-.28*	.08	.66**	.48**	-.50**	.66**	.67**	.67**	.67**	.61**
Pre ネガティブな態度									—	.39**	-.36**	-.23	-.34**	.79**	-.11	-.25	-.32*	.57**	-.32*	-.39**	-.39**	-.39**	-.30*
Pre ポジティブな態度										-.30**	.32*	.36**	.53**	-.52**	.29*	.45**	.27*	-.48**	.45**	.39**	.39**	.39**	.37**
Pre 無関心										—	-.52**	-.31*	-.37**	.41**	.12	-.38**	-.33**	.52**	-.38**	-.37**	-.37**	-.37**	-.45**
Pre 社会的子育て											—	.40**	.51**	-.42**	-.19	.39**	.64**	-.55**	.39**	.63**	.63**	.63**	.44**
Pre 大人関係												—	.74**	-.28*	.02	.75**	.40**	-.36**	.75**	.72**	.72**	.72**	.46**
Pre 友達関係													—	-.35**	-.02	.67**	.52**	-.49**	.67**	.80**	.80**	.80**	.45**
Pre 地域関係														-.26	.06	.60**	.52**	-.49**	.60**	.57**	.57**	.57**	.86**
Post ネガティブな態度														—	-.12	-.14	-.38**	.59**	-.14	-.36**	-.36**	-.36**	-.23
Post ポジティブな態度															—	.01	.15	-.25	.01	.04	.04	.04	.13
Post 無関心																-.37**	-.47**	—	-.37**	-.56**	-.56**	-.56**	-.43**
Post 社会的子育て																.35**	.72**	—	.35**	.61**	.61**	.61**	.52**
Post 大人関係																—	.72**	—	—	.72**	.72**	.72**	.59**
Post 友達関係																	—	—	—	—	—	—	.53**
Post 地域関係																							—

** $p < .01$, * $p < .05$

Table 57
各下位尺度の相関関係 (女子)

	子ども ボジティブ 刺激	子ども ネガティブ 刺激	子ども ネガティブ 刺激	保母士 モデル	保母士 メンター	同一化 ボジティブ	同一化 ネガティブ	対人理解	ネガティブ 態度	Pre ボジティブ 態度	Pre ネガティブ 態度	Pre 社会的 子育て	Pre 無関心	Pre 地域関係	Pre 友達関係	Pre 大人関係	Post ボジティブ 態度	Post ネガティブ 態度	Post 社会的 子育て	Post 無関心	Post 地域関係	Post 友達関係	Post 大人関係	Post 地域関係
子どもボジティブ刺激	—	-.15	.25	.47**	.43**	.56**	.33*	.55**	-.30*	.42**	.45**	-.13	-.26	.37**	.25	-.22	.54**	.49**	-.26	.54**	.30*	.54**	.30*	.32*
困感刺激	—	—	.04	-.04	-.02	-.27*	.01	-.35**	.15	.10	-.24	-.02	.06	-.20	-.11	-.14	-.28*	-.14	.06	-.15	-.13	-.15	-.13	-.23
子どもネガティブ刺激	—	—	—	.03	.29*	.23	.18	.13	-.26	.00	.24	.01	.00	-.04	.12	-.11	.23	-.02	.00	.15	.12	.15	.12	-.06
保母士モデル	—	—	—	—	.42**	.31*	.12	.40**	.02	.29*	.09	-.09	-.19	.37**	.18	.02	.23	.48**	-.19	.27*	.22	.27*	.22	.41*
保母士メンター	—	—	—	—	—	.44**	.55**	.58**	-.15	.20	.25	-.08	-.08	.27**	.40**	-.14	.24	.37**	-.08	.49**	.34*	.49**	.34*	.51*
同一化ボジティブ	—	—	—	—	—	—	.38**	.55**	-.29*	.11	.29*	-.06	-.06	.24	.38**	-.28**	.34*	.18	-.18	.46**	.37**	.46**	.37**	.38*
同一化ネガティブ	—	—	—	—	—	—	—	.27	.12	.04	.18	.06	.06	.07	.29*	-.01	.12	.17	-.10	.42**	.20	.42**	.20	.24
対人理解	—	—	—	—	—	—	—	—	-.39**	.30*	.31*	-.28*	-.27*	.38**	.41**	-.33*	.40**	.47**	-.27*	.56**	.53**	.56**	.53**	.44**
Pre ネガティブな態度	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.16	-.58**	.24	.06	-.06	-.11	.79**	-.57**	-.12	.06	-.20	-.28*	-.20	-.28*	-.14
Pre ボジティブな態度	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.41**	—	-.29*	-.37**	.08	.35**	-.61**	.80**	.30*	-.37**	.30*	.30*	.30*	.13	.13
Pre 無関心	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.75**	—	—	—	-.15	-.32*	.19	-.43**	-.45**	.58**	-.22	-.09	-.22	-.09	-.09
Pre 社会的子育て	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.14	.50**	-.16	.53**	.61**	-.60**	.35**	.35**	.35**	.07	.28*
Pre 大人関係	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.42**	.42**	-.08	.22	.29*	-.33*	.74**	.74**	.74**	.34*	.30*
Pre 友達関係	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.37**	-.08	-.05	.10	-.07	.30*	.30*	.30*	.76**	.26
Pre 地域関係	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.07	.14	.37**	-.05	.28*	.28*	.28*	.22	.76**
Post ネガティブな態度	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.59**	-.15	.12	-.46**	.23	.23	.07	.17
Post ボジティブな態度	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.51**	-.46**	.51**	.23	.23	.07	.17
Post 無関心	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.45**	—	-.45**	-.31*	-.31*	-.21	-.18
Post 社会的子育て	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.39**	.39**	.39**	.15	.50**
Post 大人関係	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.40	.37**
Post 友達関係	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.34*
Post 地域関係	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

*** $p < .01$, ** $p < .05$

体験過程内容の子ども関係、保育士関係、同一化、対人理解がプログラム後のナーチュランスに与える影響

体験過程内容の子ども関係と保育士関係、認知的要因としての同一化と対人理解との関連を明らかにするために、プログラム前のナーチュランスがプログラム中の子ども関係、保育士関係に影響を与え、これらが認知的要因である同一化や対人理解を促し、同一化や対人理解を通してプログラム後のナーチュランスに影響を与えるというプロセスを1つのモデルとして検討することとした。

モデルは、ナーチュランスと同様に4つの逐次的な水準からなっている。まず、プログラム前のナーチュランスの水準、次に体験過程内容としての子ども関係、保育士関係の水準、3番目に認知的要因としての同一化と対人理解の水準、最後にプログラム後のナーチュランスの水準となり、男女別に分析した。標準化されたパス係数を図示したパスダイアグラムをFigure 18, Figure 19に示した。パスダイアグラムに示したパス図は、5%水準で有意なもののみを記載した。

モデルの全体評価：全体的なモデルの評価であるが、適合度に関する指標として一般的に知られている χ^2 、GFI、AGFI、CFI、RMSEAを示した。男子モデルでは、 $\chi^2=48.06(df=25, p<.01)$ 、GFI=.86、AGFI=.74、CFI=.87、RMSEA=.13であり、女子モデルでは、 $\chi^2=60.90(df=42, p<.05)$ 、GFI=.84、AGFI=.75、CFI=.91、RMSEA=.10となり、許容範囲であった。

モデルの部分的評価：次に、モデルの部分的評価を行いながら、諸変数間の関係をみてゆく。男女ともに、体験過程内容の「子どもネガティブ刺激」を測定する観測変数が、モデルから削除された。男子では、プログラム前の「ポジティブな態度」が、体験過程内容の「子どもポジティブ刺激」へ影響し、「子どもポジティブ刺激」から「同一化ポジティブ」へ正のパスが認められ、「同一化ポジティブ」を通して「対人理解」とプログラム後の「ポジティブな態度」へ正のパスが示された。また、「対人理解」には、保育士関係と「同一化ポジティブ」から正のパスが示され、この「対人理解」を通してプログラム後の「ポジティブな態度」へ負のパスが示された。プログラム前の「ネガティブな態度」と「ポジティブな態度」は、プログラム後の「ネガティブな態度」と「ポジティブな態度」にパスを示し、その値は、.79と.42であった。

一方、女子の場合、プログラム前の「ポジティブな態度」は、「子どもポジティブ刺激」へ正のパスを示し、「子どもポジティブ刺激」は、「同一化ポジティブ」とプログラム後の「ポジティブな態度」へ正のパスを示した。また、体験過程内容の「対人理解」は、「困惑刺激」から負のパス、保育士関係から正のパスを受け、「同一化ポジティブ」へ正のパスを示し「同一化ポジティブ」から「同一化ネガティブ」へ正のパスを示した。女子の認知的要因である「同一化ポジティブ」、「同一化ネガティブ」、「対人理解」は、プログラム後のナーチュランスに有意なパスを示さなかった。プログラム前の「ネガティブな態度」と「ポジティブな態度」は、プログラム後の「ネガティブな態度」と「ポジティブな態度」にパスを示し、その値は、.79と.72であった。

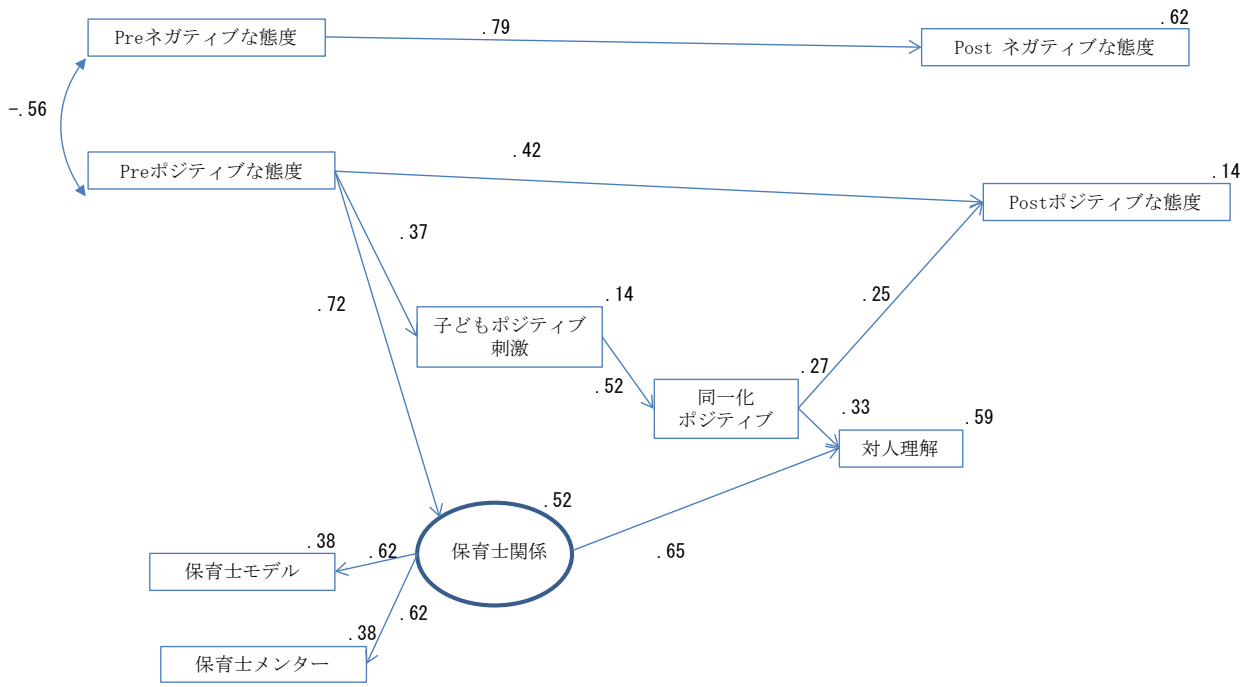


Figure 18. 子ども関係、保育士関係、同一化、対人理解がナーチャランスに与える影響 (男子)

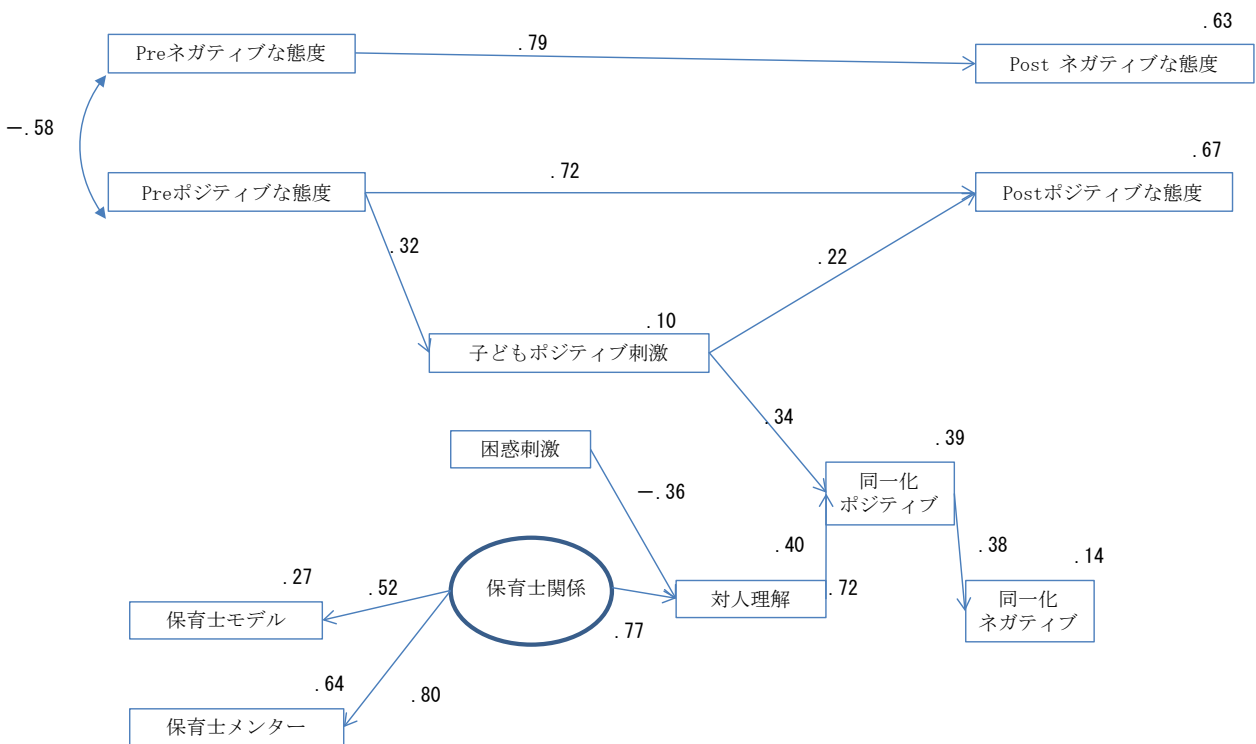


Figure 19. 子ども関係、保育士関係、同一化、対人理解がナーチャランスに与える影響 (女子)

体験過程内容の子ども関係、保育士関係、同一化、対人理解がプログラム後の社会的子育て観に与える影響

ここでは、プログラム前の社会的子育て観がプログラム中の子ども関係、保育士関係に影響を与え、これらが認知的要因である同一化や対人理解を促し、同一化や対人理解を通してプログラム後の社会的子育て観に影響を与えるというプロセスを1つのモデルとして検討する。

モデルは、ナーチュランスと同様に4つの逐次的な水準からなっている。まず、プログラム前の社会的子育て観の水準、次に体験過程内容としての子ども関係、保育士関係の水準、3番目に対人理解と同一化の水準、最後にプログラム後の社会的子育て観の水準となり、男女別に分析した。標準化されたパス係数を図示したパスダイアグラムをFigure 20, Figure 21に示した。パスダイアグラムに示したパス図は、5%水準で有意なもののみを記載した。

モデルの全体評価：全体的なモデルの評価であるが、適合度に関する指標として一般的に知られている χ^2 , GFI, AGFI, CFI, RMSEAを示した。男子は、 $\chi^2=40.76(df=34, p<.01)$, GFI=.87, AGFI=.76, CFI=.90, RMSEA=.11となっており、女子は、 $\chi^2=74.70(df=40, p<.10)$, GFI=.82, AGFI=.71, CFI=.85, RMSEA=.12であった。

モデルの部分的評価：次に、モデルの部分的評価を行いながら、諸変数間の関係をみてゆくと、男女ともに、体験過程内容の「子どもネガティブ刺激」を測定する観測変数が、モデルから削除された。男子では、プログラム前の「社会的子育て」が、保育士関係と「子どもポジティブ刺激」に正のパス、「困惑刺激」に負のパスを示した。体験過程内容の「困惑刺激」は、「同一化ネガティブ」と「対人理解」に正のパスを示し、「同一化ネガティブ」は、プログラム後の「無関心」に正のパスと「社会的子育て」へ負のパスを示し、「対人理解」は、プログラム後の「無関心」に負のパスを示した。プログラム前の「大人関係」、「友達関係」、「地域関係」は、プログラム後の「大人関係」、「友達関係」、「地域関係」にパスを示し、その値はそれぞれ、.51, .60, .86であった。

一方、女子ではプログラム前の「社会的子育て」および「無関心」は、ともに「子どもポジティブ刺激」に正のパスを示し、「子どもポジティブ刺激」から認知的要因である「同一化ポジティブ」と「同一化ネガティブ」の両方に正のパスを示した。「対人理解」は、保育士関係から正のパス、「困惑刺激」から負のパスを受け、プログラム後の「社会的子育て」に正のパスを示した。プログラム前の「大人関係」、「地域関係」は、プログラム後の「大人関係」、「地域関係」にパスを示し、その値はそれぞれ、.60, .73であった。

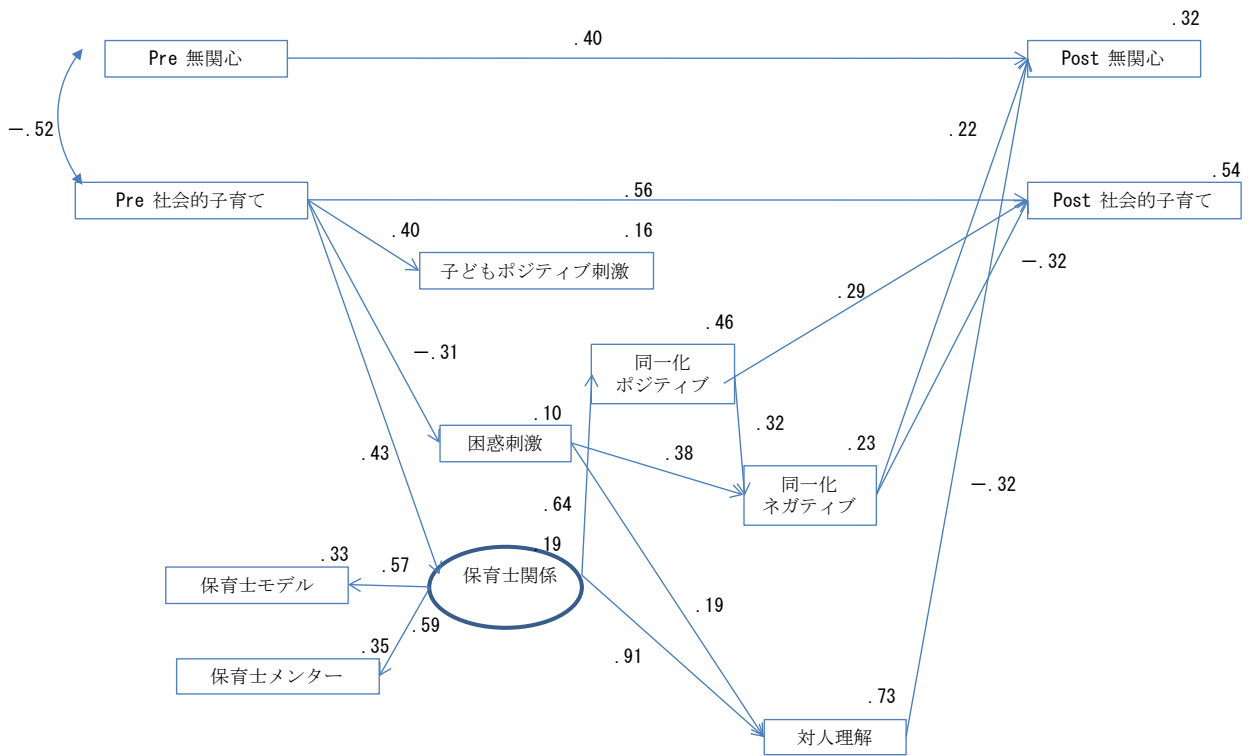


Figure 20. 子ども関係, 保育士関係, 同一化, 対人理解が社会的子育て観に与える影響 (男子)

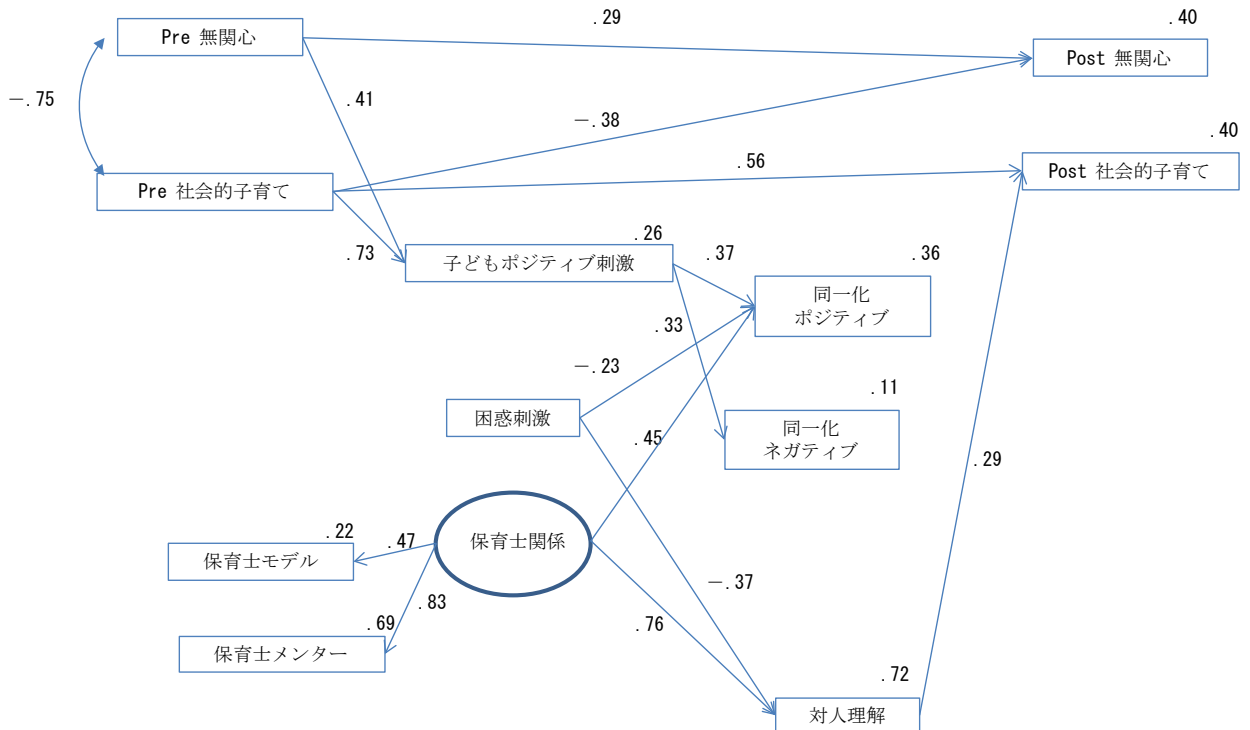


Figure 21. 子ども関係, 保育士関係, 同一化, 対人理解が社会的子育て観に与える影響 (女子)

体験過程内容の子ども関係、保育士関係と認知的要因としての同一化、対人理解が中学生の生活に与える影響

次に、プログラム前の中学生の生活が体験過程内容の子ども関係、保育士関係に影響を与え、それらがプログラム後の中学生の生活に影響を与えるというプロセスを1つのモデルとして検討する。

モデルは、4つの逐次的な水準からなっている。まず、プログラム前の中学生の生活の水準、次に体験過程内容としての子ども関係、保育士関係の水準、そして認知的要因としての同一化や対人理解の水準、最後にプログラム後の中学生の生活の水準となり、男女別にそれぞれ採用した。標準化されたパス係数を図示したパスダイアグラムを Figure 22, Figure 23 に示した。パスダイアグラムに示したパス図は、5%水準で有意なもののみである。

モデルの全体評価：全体的なモデルの評価であるが、適合度に関する指標として一般的に知られている χ^2 , GFI, AGFI, CFI, RMSEA を示した。男子は、 $\chi^2=80.04$ ($df=61$, $p<.10$), AGFI=.72, AGFI=.72, GFI=.81, CFI=.93, RMSEA=.092 となっており、女子は、 $\chi^2=65.18$ ($df=41$, $p<.01$), GFI=.84, AGFI=.74, CFI=.90, RMSEA=.10 であった。

モデルの部分的評価：次に各変数間の標準化されたパス係数を見ながらモデルの評価を行っていく。男女ともに、「子どもネガティブ刺激」の観測変数がモデルから削除された。男子では、保育士関係から「対人理解」へ、また「困惑刺激」から「同一化ネガティブ」と「対人理解」に正のパスが認められた。認知的要因である同一化や対人理解から、プログラム後の学校生活と地域関係にはパスが認められなかった。

一方、女子では、プログラム前の「大人関係」が、「子どもポジティブ刺激」に正のパスを示し、「子どもポジティブ刺激」が「同一化ポジティブ」に正のパスを示した。また、プログラム前の「大人関係」と「地域関係」が保育士関係に正のパスを示し、保育士関係から「同一化ポジティブ」、「同一化ネガティブ」、「対人理解」に正のパスを示した。保育士関係から正のパス、「困惑刺激」から負のパスを示された「対人理解」は、プログラム後の「大人関係」に正のパスを示した。

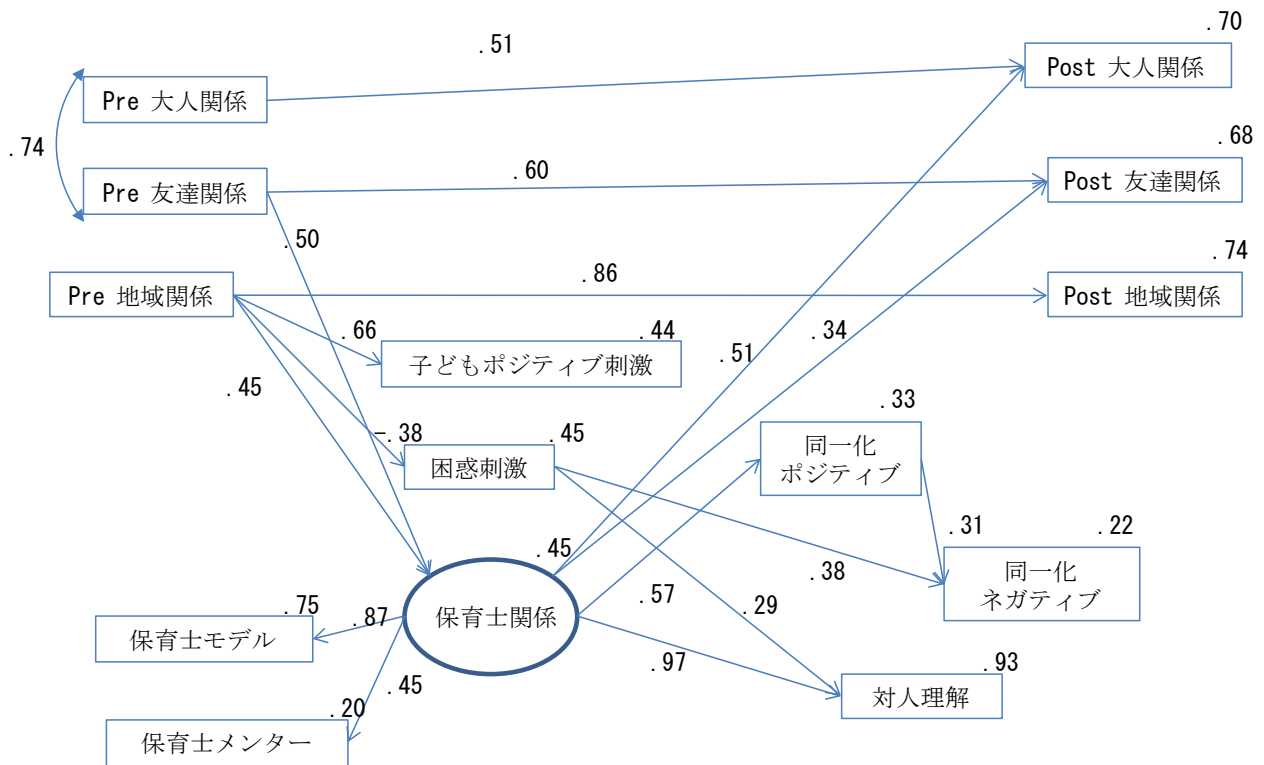


Figure 22. 子ども関係、保育士関係、同一化、対人理解がプログラム後の中学生の生活に与える効果(男子)

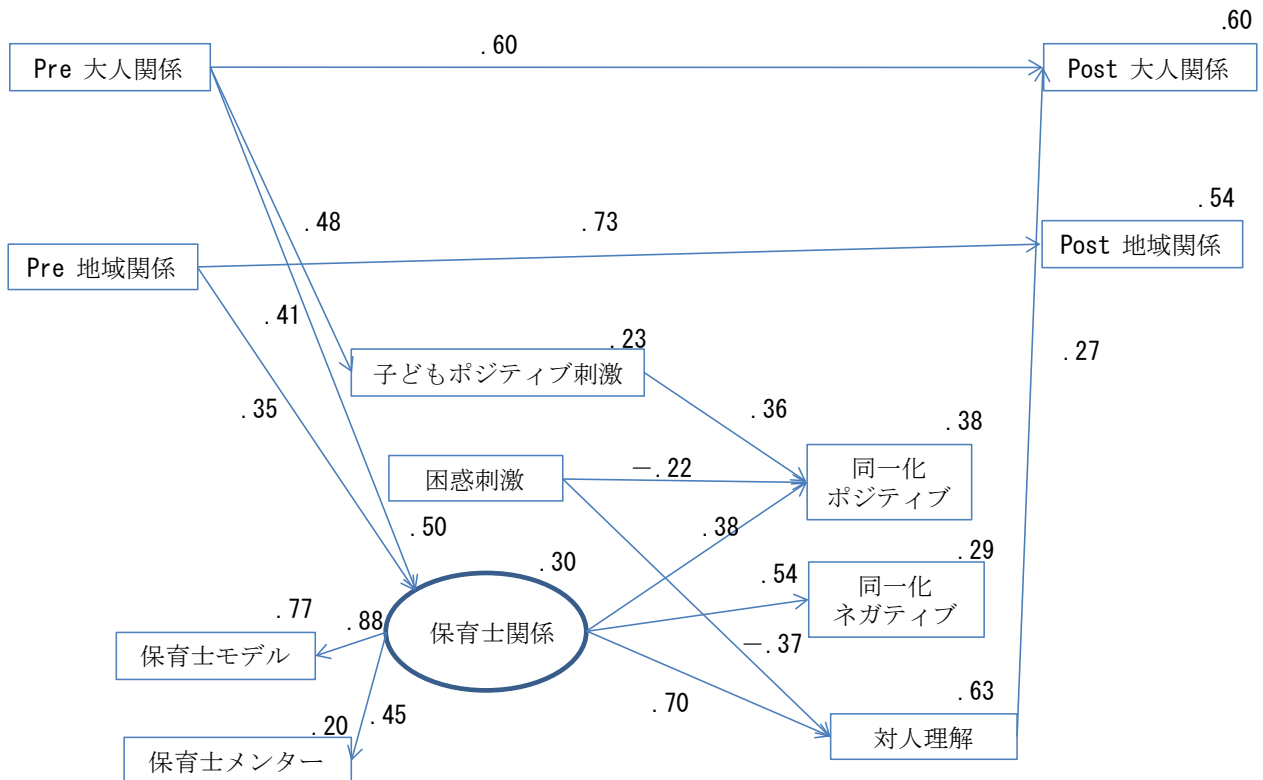


Figure 23. 子ども関係、保育士関係、同一化、対人理解がプログラム後の中学生の生活に与える効果(女子)

考察

本節では、プロセス評価として体験過程内容の認知的要因である同一化と対人理解を取り上げ、これらがプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える影響を検証した。

はじめに、体験過程内容の同一化と対人理解の実態について述べる。同一化に関しては、「小さい頃出会った大人を思い出した」、「小さい頃の自分を思い出した」に対して「ややあてはまる」および「あてはまる」と回答した生徒は、男子では約 30%、女子では約 65%程度であった。つまりプログラム中、男子では 3 人に 1 人が、女子では約 3 人に 2 人が過去の人物との関連を想起していることが示された。大学生を対象とした幼少期の子ども時代の想起についての研究(岡野, 2004)では、想起された人物は主に家族が中心として示された。しかし本研究で具体的に示された人物は、主に親以外の人物である教員、近所の人、習い事の先生など幅広い人物が挙げられた。つまり、地域の子どもや保育士と交流する中で、中学生は、過去に出会った親以外の多様な大人との関係を思い出したのである。しかしながら、楽しい出来事の想起(男子約 38%、女子約 65%)や大人との楽しい出来事の想起(男子 16%で女子が 54.5%)に関しては、一貫して女子が男子より高く、特に大人との楽しい出来事の想起についての男女差は大きかった。それでは、なぜ女子の方が男子の 2 倍もの割合で過去のポジティブな出来事を想起しているのだろうか。女子の発達は、関係性重視であるということから、男女ともに同じようにある状況に遭遇した場合、女子の方がある状況の対人関係に敏感に反応しやすいのかもしれない。または、そもそも幼少期の楽しい出来事の実験量が男女で異なるのであろうか。この点については、今後さらなる検討が求められる。

「対人理解」に関しては、先生、友達、自分、親の理解が促された人は、男子ではそれぞれ約 30%~40%、女子ではそれぞれ 50%~70%であり、男子では約 3 人に 1 人、女子では約 3 人に 2 人の「対人理解」得点が高まった。青年期の発達において親、同性の友達、教員などの親以外の大人が重要であることは、指摘されているとおりであり(杉村, 1998)、本研究によりこれら重要な他者への理解が深まったことは、評価に値する。

次に、体験過程内容の子ども関係や保育士関係が、認知的要因である同一化や対人理解に影響を与え、それがプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に影響を与えるという仮説モデルについて述べていく。

はじめにナーチュランスを規定するモデルについてであるが、男子の場合、「同一化ネガティブ」の観測変数が削除された。また体験過程内容の「子どもポジティブ刺激」が「同一化ポジティブ」を促し、「同一化ポジティブ」がプログラム後の「ポジティブな態度」へ肯定的な影響を与えるという結果となり、仮説モデルが支持された。一方、女子のナーチュランスを規定するモデルについてであるが、「同一化ポジティブ」、「対人理解」、「同一化ネガティブ」は、プログラム中に生じているもののプログラム後のナーチュランスへはパスが示されなかった。つまりプログラム中に過去のネガティブな出来事を想起した場合でも、それが中学生のナーチュランスに影響を及ぼさないことが明らかになり、仮説は支持されなかった。仮説は支持されなかったもののネガティブな出来事を想起してもそれがプログラム後の結果に、ネガティブな影響を及ぼさないという点は、プログラムを安全に実施する上で今後の参考となるものであった。

次に、社会的子育て観を規定するモデルについてであるが、男女ともに「対人理解」がプログラム後

の社会的子育て観にパスを示した。男子は、保育士との関係を通したり、子どもとどのように接したらよいか戸惑ったりしながら、親や教員の立場を理解することが可能となり、プログラム後の「無関心」が抑制された。一方女子は、保育士との関係性を通して「対人理解」が促され、その「対人理解」が、「社会的子育て」に肯定的な影響を与えていた。すなわち、保育士の子どもへの対応を観察したり、保育士からのケアを受けたりする中で、「他人理解」が促され、地域で子どもを育てるという社会的子育て観の形成につながる事が明らかになり、社会的子育て観の仮説モデルが実証された。以上より、社会的子育て実践に向けて、中学生という時期に地域の大人からのケアを受ける機会を保障したり、子どもを育てている人が身近にいたりするような教育的環境を用意することは、重要であることが確認できた。

しかしながら社会的子育て観モデルの検証において、本研究の結果で懸念すべき点としては、男子の「同一化ネガティブ」がプログラム後の「社会的子育て」を抑制し、「無関心」を促進するというネガティブな連鎖を示したことである。男子の「同一化ネガティブ」は、「同一化ポジティブ」から影響を受けており、この「同一化ポジティブ」は保育士関係からパスが示された。つまり保育士からケアを受けたり、保育士の子どもとの関係性をモデリングしたりする中で、過去の大人との楽しい思い出が想起されると同時に過去のネガティブな出来事も想起されていたのである。そして想起された過去のネガティブな出来事は、社会的子育て観に否定的な影響を与えているという結果が示されたのである。藤後(2001a)は、子どもからのネガティブな刺激が、ナーチュランスを低めるケースを報告したが、本研究から、「子どもネガティブ刺激」は、直接社会的子育て観に影響するのではなく、過去のネガティブな出来事の想起を通して、社会的子育て観を低めるという新たな知見が示された。このネガティブな連鎖を阻止するためには、例えば子どもとの関わりにおいては、子どもと関わることを成功させるような介入を行ったり、過去のネガティブな出来事の想起に対して、その内容を再構築するような介入を行ったりすることが必要なかもしれない、今後の検討課題となった。

最後に、中学生の生活を規定するモデルであるが、「同一化ポジティブ」および「子どもポジティブ刺激」の両者は、子ども関係と保育士関係からパスが示されたが、それがプログラム後の中学生の生活には影響を示さなかった。一方、女子の「対人理解」は、「困惑刺激」から負のパス、「保育士関係」から正のパスが示され、これを受けてプログラム後の「大人関係」に正のパスを示す結果となり、仮説が一部支持された。

また、中学生の生活に与える影響を 2005 年度と 2006 年度で比較すると、「地域関係」得点は、発達教育プログラム 2005 では肯定的な効果が示されたが、発達教育プログラム 2006 では効果が示されなかった。その要因を明らかにするために、発達教育プログラム 2006 の「地域関係」に与える体験過程内容の影響を確認すると、体験過程内容からプログラム後の「地域関係」には全くパスが示されていなかったのである。発達教育プログラム 2005 では、「保育士メンター」が、プログラム後の「地域関係」に影響を与えていたが、発達教育プログラム 2006 では、プログラム内容の変更により、保育士と直接交流する場面がほとんどなく「保育士メンター」が機能されない結果となってしまった。つまり、体験過程内容としての「保育士メンター」そのものの生起率が低かったのである。いずれにしろ、今回の調査からも保育士との関係が重要であることは明らかとなったが、発達教育プログラム 2006 では、保育士との関係を十分に築けたとは言い難かった。限られたレッスン数の中、保育士との交流をプログラムの中にどのように組み込むことができるかさらなる検討が求められる。

一方、発達教育プログラム 2006 で効果が示された女子の「大人関係」であるが、体験過程内容の保育

士関係から「対人理解」へ正のパスが示され、この「対人理解」を通してプログラム後の「大人関係」に正のパスが示された。女子の場合、発達教育プログラム 2005 に引き続き、保育士関係、特に 2006 年度の場合は保育士モデルが、中学生の生活に与える影響が大きいことが示された。地域の大人である保育士が、子どもと接している姿を観察したり中学生をケアすることを通して、中学生の親、教員、友達、自分自身を含む「対人理解」を促すことが可能となったのである。

以上、これら量的調査の結果に関連するプログラムの様子について述べる。今回の結果では、「子どもポジティブ刺激」と「保育士メンター」が、プログラム中の「同一化ポジティブ」や「対人理解」に肯定的な影響を与えた。このように「子どもポジティブ刺激」と「保育士メンター」は、プログラムの重要な構成要素となるが、発達教育プログラム 2006 の「子どもポジティブ刺激」は、発達教育プログラム 2005 と比較するとその内容がかなり異なっていた。発達教育プログラム 2005 では、各クラスが保育所に訪問し保育体験を実施したが、発達教育プログラム 2006 では、幼児 20 名と 3 年生 128 名が中学校体育館において一斉交流を行った。園児と中学生との交流では、発達教育プログラム 2005 のように中学生のまわりに園児がまわりつくというようなスキンシップを伴った「子どもポジティブ刺激」はあまり観察されなかった。園児にとっても中学校の体育館という初めての場所で、多くの中学生に囲まれてとても緊張している様子であった。

これらの点からも明らかなおと、発達教育プログラム 2006 の「子どもポジティブ刺激」は、発達教育プログラム 2005 に比べてその量や質ともに少なく、刺激の種類も直接刺激よりも間接刺激の方が多かった。さらに発達教育プログラム 2006 の「保育士メンター」に関しては、保育士との交流機会が減ったためほとんど生起していない状況であった。しかしながら、このような状況でも「子どもポジティブ刺激」と保育士関係は重要な要因であることは明確であり、今後は、「子どもポジティブ刺激」と保育士関係を中心としたプログラム構成が求められることが示唆された。

第4節 本章の要約

本章では、発達教育プログラム 2005 の反省を受け、新たに発達教育プログラム 2006 を作成し、効果測定を行った。その結果、女子の「ポジティブな態度」得点と女子の「大人関係」得点が向上した。続いて、体験過程内容としての認知的要因の同一化と対人理解を検討する必要性を述べ、体験過程内容がナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える影響を明らかにした。その結果、認知的要因である「同一化ポジティブ」、「同一化ネガティブ」、「対人理解」のそれぞれがナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に影響を示していることが明らかとなった。

以上、本章では発達教育プログラム 2006 の効果測定を検討した。

第10章 発達教育プログラム2007の評価(研究6)

—— 幼児の中学校訪問を中心としたプログラム(2) ——

第10章では、はじめに第9章の発達教育プログラム2006の効果測定の結果を受け、中学生がより主体的に参加できるプログラム内容を再検討し、新たに発達教育プログラム2007を作成する。次にこの発達教育プログラム2007が、ナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える効果を明らかにする。併せてプロセス評価として、体験過程内容の内的作業モデルが、プログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える影響を共分散構造分析を用いて明らかにする。

第1節 発達教育プログラム2007がナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える効果 (研究6-1)

目的

第9章で作成した発達教育プログラム2006は、2レッスンで構成されており、レッスン1で幼児と中学生との一斉交流、レッスン2で教員による子育てインタビューや地域のゲストスピーカーの話を取り入れた。発達教育プログラム2006のプロセス評価では、「子どもポジティブ刺激」、「同一化ポジティブ」、「対人理解」がプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に正のパスを示した。そこで、発達教育プログラム2007では、生徒の自発性を促すこと、「子どもポジティブ刺激」を多く取り入れ、生徒が子どもと肯定的な関係を形成できるようにすることとした。また自身の幼少期の遊び体験を想起することで、「同一化ポジティブ」を促すために、昔の遊びあてビンゴゲームを取り入れた。最後に「対人理解」を促すために、発達教育プログラム2006と同様に地域のゲストスピーカーによる話と教員の子育てインタビューを取り入れた。

続いて、発達教育プログラム2006の実践の反省点をプログラム担当教員1名(男性)と話し合った。その結果、レッスン1のしっぽとりゲームでは、中学生のスピードが危なかったこと、何人かの中学生男子が体育館の横の壁に張り付いて周辺参加にとどまっていたことが問題点として挙げられた。また、レッスン2では、教員へのインタビューとゲストスピーカーの話を取り入れたが、生徒は受け身的に話を聴くのみになってしまい、プログラムへの自発的参加が見られなかったことが指摘された。

以上、発達教育プログラム2006のプロセス評価および実践面の課題を受け、発達教育プログラム2007では、レッスン1で、子どもと生徒が対面で関われる遊び「おちゃらかほい」、「なべなべそこぬけ」、「じゃんけん電車」を用意し、この3つの遊びの中から参加したい遊びを生徒が自発的に選択する機会を設定した。これら3つの遊びは、中学生自身が幼少期に遊んだことのある内容であり、遊びを通して中学生の適度な退行を促し、子どもと関わる際の防衛を低めるためのウォーミングアップとして位置づけた。また、発達教育プログラム2007では、保育所側も遊びを用意しており、その内容は中学生と幼児全員が一緒に遊べる、音楽つきのじゃんけん列車であった。遊びの方法は、音楽が止まったときに出会った組が向かい合ってじゃんけんをして、負けた人が勝った人の後ろに並ぶというものである。

じゃんけん列車は、参加を拒否して壁で遠巻きに見ている生徒がいたとしても、それらの生徒に列車の方から近づいていき、じゃんけんを求める形となり、最終的にすべての人がじゃんけんをして一本の列車になる。つまり、必然的に全生徒の遊びへの参加が可能になるのである。今回は、ウォーミングア

ップの時に同じようなじゃんけん列車を導入したので、新しいことへの不安が高い生徒もウォーミングアップにじゃんけん列車を行うことで、見通しを持って遊びへ参加することができると考えた。また、発達教育プログラム 2006 では、子どもとの交流の中で生じた子どもへの接し方の戸惑いが、過去のネガティブな出来事を想起させ、プログラム後の社会的子育て観にネガティブな影響を与えていた。そこで、発達教育プログラム 2007 では、子どもと関わるのが可能となるように大学生のメンタルサポーターを協力者として導入し、生徒と子どもの関係性を形成することを重視した。以上、ウォーミングアップの遊び、保育所側の遊びに加え、枠組みがゆるやかで幼児と中学生がゆっくりと話しながら交流できる遊びとして全員による「伝言ゲーム」を加えた。伝言ゲームは、伝言という目的があるが、自分の番の伝言を終えてしまった後は比較的自由な時間があり、幼児と中学生の自然な交流が可能となる。また、これらのゲーム終了後、発達教育プログラム 2006 と同様に歌の交流を行うこととし、中学生は合唱祭で披露した曲を歌い、幼児はハンドベルと鼓笛隊の曲を演奏することとした。

次に、レッスン 2 では、はじめに昔遊びをあて合うビンゴゲームを導入した。ゲーム内容は、教員 3 名（男性 3 名、女性 1 名）、生徒 2 名が前に出て、順番に「昔好きだった遊び」を発表し、その内容をビンゴとして当て合うというものである。このゲームは、生徒自身がビンゴの内容を書き込み、ビンゴを狙うという主体者となることで、ゲームへの自発的参加が可能となる。ビンゴゲーム終了後は、教員の子育てインタビューとゲストスピーカーの話を昨年同様に行うこととした。以上の内容をまとめたものが Table 58 であり、これは 2007 年度に実施するプログラムであるため、発達教育プログラム 2007 とした。本節では、発達教育プログラム 2007 が中学生のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える効果を明らかにすることを目的とする。

Table 58
発達教育プログラム 2007 の内容

回数	時間	目的	内容
レッスン 1	50分	幼児と交流し、子どもの育ちを理解する。	生徒の代表が幼児を出迎える。 全員で挨拶の交換をする（幼児→中学生の順番）。 3つの遊び（①おちゃらかほい、②なべなべそこぬけ、③じゃんけん電車）を中学生が順番に入れ替わり幼児と一対一で遊ぶ。 保育所側の遊びとして、全員でじゃんけん列車を音楽をかけながら行う。 中学生と幼児が混じって、伝言ゲームを行う。 幼児と中学生が歌交流を行う。 中学生が両脇に並んで花道を作り、幼児を見送る。
レッスン 2	50分	子どもにとっての遊びの役割を理解する。 親としての教員を理解する。 子どもを育てる親の役割を理解する。 地域の大人の役割を理解する。	教員と生徒数名が前に出てきて、前に立っている人が昔好きだった遊びをあてるビンゴゲームを行う。 教員にインタビューを行い、子育てで大変だったこと、うれしかったことを話してもらおう。 地域のゲストスピーカーが、子どもを育てる親の気持ち、および中学生にとっての地域の人の役割について話を する。

方法

対象者

東京都内の A 公立中学校 3 年生 72 名 (男子 38 名, 女子 34 名)

実施期間

2007 年 11 月から 12 月

手続き

発達教育プログラム 2007 を 3 年生全員に対して実践した。日本心理臨床学会 (1998) の倫理規定にもとづき、対象者に研究の目的と内容について十分に説明して理解を求め、了承を得た。また対象となる個人が特定されないよう、匿名性に留意し記載した。プログラムの評価に用いた尺度は、第 8 章、第 9 章で使用したナーチュランス尺度、社会的子育て観尺度、中学生の生活尺度であった。これらをプログラム前後に実施し、プログラム効果を測定した (資料 5 参照)。

結果

プリテスト時の等質性の検討

発達教育プログラムの効果は、性差が指摘されているので (藤後, 2006), プリテスト時の性別間の等質性を検討した。性別を独立変数, ナーチュランス, 社会的子育て観, 中学生の生活の各下位尺度のプリテスト得点を従属変数とする t 検定を行った。その結果, 「ネガティブな態度」 ($t_{(70)} = 2.60, p < .05$), 「ポジティブな態度」 ($t_{(64.97)} = 3.79, p < .01$), 「無関心」 ($t_{(70)} = 3.28, p < .01$), 「社会的子育て」 ($t_{(70)} = 2.85, p < .01$), 「友達関係」 ($t_{(70)} = 3.14, p < .01$), 「大人関係」 ($t_{(70)} = 2.51, p < .05$) において性別による有意差が示された。つまり, 「ネガティブな態度」, 「無関心」は, 男子が女子より得点が高く, 「ポジティブな態度」, 「社会的子育て」, 「友達関係」, 「大人関係」では, 女子が男子より得点が高かった。

プログラムがナーチュランス, 社会的子育て観, 中学生の生活に与える影響

プリテストの分析で、性差が示されたので、男女別にプログラムの効果を検討することとした。プログラムのトライアルを独立変数, ナーチュランス, 社会的子育て観, 中学生の生活の各下位尺度得点を従属変数として対応のある t 検定を行った。その結果, Table 59 に示すとおり, 女子の「ネガティブな態度」 ($t_{(33)} = 1.82, p < .05$), 男子の「ポジティブな態度」 ($t_{(37)} = 2.57, p < .05$), 男子の「無関心」 ($t_{(37)} = 2.43, p < .05$), 男女の「社会的子育て」 ($t_{(37)} = 2.17, p < .05$; $t_{(33)} = 2.07, p < .05$), 男子の「友達関係」 ($t_{(37)} = 2.03, p < .05$), 女子の「地域関係」 ($t_{(33)} = 2.02, p < .10$) にトライアルによる有意差が示された。すなわち, 男子の「無関心」得点はプログラム後に低下し, 男子の「ポジティブな態度」, 男女の「社会的子育て」, 女子の「ネガティブな態度」, 男子の「友達関係」, 女子の「地域関係」では, プログラム後に得点が高まった。

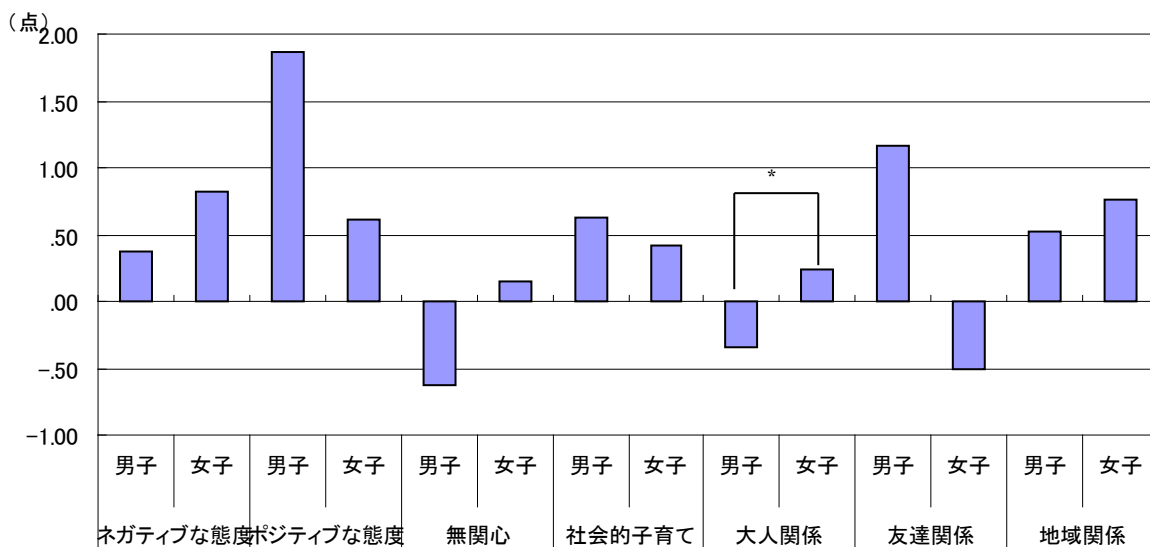
次に、性差によるプログラム効果を検証するため、プログラム前後の各尺度得点の変化量 (推移) を従属変数, 性別を独立変数, 各尺度のプリテスト得点を共変量として共分散分析を行った。その結果, Figure 24 に示す通り, 「大人関係」で性別の主効果 ($F_{(1,69)} = 4.93, p < .05$) が示された。また, 「ポジティブな態度」 ($F_{(1,69)} = 12.42, p < .01$), 「ネガティブな態度」 ($F_{(1,69)} = 24.62, p < .01$), 「無関心」 ($F_{(1,69)} = 22.47,$

$p < .01$), 「社会的子育て」 ($F_{(1,69)} = 19.81, p < .01$), 「友達関係」 ($F_{(1,69)} = 12.75, p < .01$), 「大人関係」 ($F_{(1,69)} = 11.29, p < .01$) で共変量の主効果が示された。

Table 59
各尺度得点のプログラム前後による t 検定の結果

各尺度	性別	Pre		Post		t 値
		M	SD	M	SD	
ネガティブな態度	男子 ($N=38$)	11.84	(4.77)	12.21	(4.48)	0.76
	女子 ($N=34$)	9.21	(3.71)	10.03	(3.68)	1.82 *
ポジティブな態度	男子 ($N=38$)	11.37	(4.24)	13.24	(4.17)	2.57 *
	女子 ($N=34$)	14.56	(2.83)	15.18	(2.88)	1.43
無関心	男子 ($N=38$)	6.05	(1.93)	5.42	(2.02)	2.43 *
	女子 ($N=34$)	4.68	(1.59)	4.82	(1.40)	0.51
社会的子育て	男子 ($N=38$)	5.97	(1.88)	6.61	(1.91)	2.17 *
	女子 ($N=34$)	7.15	(1.58)	7.56	(1.31)	2.07 *
大人関係	男子 ($N=38$)	10.53	(3.18)	10.18	(3.20)	0.84
	女子 ($N=34$)	12.53	(3.60)	12.76	(3.22)	0.87
友達関係	男子 ($N=38$)	16.53	(3.07)	17.68	(3.79)	2.03 *
	女子 ($N=34$)	18.79	(3.04)	18.29	(2.86)	1.31
地域関係	男子 ($N=38$)	11.13	(3.52)	11.66	(3.36)	0.86
	女子 ($N=34$)	11.62	(3.92)	12.38	(3.63)	2.02 +

* $p < .05$, + $p < .10$



* $p < .05$

Figure 24. プログラム前後の各尺度得点の推移差

考察

本節では、発達教育プログラム 2007 の効果測定を行った。はじめに、プリテストの均等性を確認した結果、ナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活の各下位尺度得点のすべてにおいて性別による有意差が示された。これは、発達教育プログラム 2006 とほぼ類似する結果となった。

発達教育プログラム 2007 のトライアル効果は、「ポジティブな態度」、「無関心」、「社会的子育て」、「友達関係」、「地域関係」の 5 つの下位尺度で示された。発達教育プログラム 2006 では、「ポジティブな態度」と「大人関係」の 2 つのみに効果が示されたことを考えると、発達教育プログラム 2007 は大幅な効果の拡大となった。特に男子は、発達教育プログラム 2006 では全く効果が示されていなかったものの、発達教育プログラム 2007 では 7 つの下位尺度のうち 4 つに効果が示されており、発達教育プログラム 2007 の有効性を実証できた。発達教育プログラム 2006 および発達教育プログラム 2007 のプログラムの共通点は、2 レッスン、一斉交流という点であった。しかし、発達教育プログラム 2007 では、発達教育プログラム 2006 の反省を踏まえ、遊び内容の工夫や生徒が自主的に参加できるようなグループワークやゲームなどの導入を行った。このような改善をもって発達教育プログラム 2007 の効果が示されたといえる。

しかしながら検討課題も挙げられた。男女の「ネガティブな態度」得点がプログラム後に低下せず、逆に高まる傾向が示されたのである。以前、高校生を対象とした藤後(2001a)の研究では、プログラム後の子どもイメージがよりネガティブなものになったケースが示された。これは、対象者である高校生が子どもを理想化しており、子どもと関わるなかで、大変さを合わせ持った現実の子ども像を捉えることが可能となったと解釈した。今回の結果もこれと類似する可能性は高いが、他にどのような要因が考えら

れるのか検討の余地がある。そこで、次節では発達教育プログラム 2007 の体験過程内容がプログラム後のナーチュランス，社会的子育て観，中学生の生活に与える影響について検討し，プログラム後の「ネガティブな態度」得点が高まった理由を考察する。

第2節 プロセス評価としての体験過程内容—— 内的作業モデルの要因検討の必要性 ——

第8章の発達教育プログラム2005, 第9章の発達教育プログラム2006の体験過程内容の分析では, 発達教育プログラム2005で子ども関係, 保育士関係を扱い, 発達教育プログラム2006で認知的要因としての同一化と対人理解を扱った。その結果, 子ども関係, 保育士関係は, プログラム後のナーチュランス, 社会的子育て観, 中学生の生活に影響を与えており, 認知的要因の同一化や対人理解もプログラム後のナーチュランス, 社会的子育て観, 中学生の生活の一部に影響を与えていた。

本論文の目的である社会的子育てに必要なナーチュランスの形成は, 主に子どもを育てる資質として, 子育て分野において研究されてきた概念である。子育て研究の分野では, 子どもへの態度に影響を与えるものとして内的作業モデルの重要性が指摘されている。内的作業モデルとは Bowlby (1969 黒田・大羽・岡田訳 1976) により提唱された概念であり, 山岸 (2004) によれば「愛着対象を構成すると自己の有効性に関して, 内的表象を用いて対人行動を行うようになり, これは他者との対人関係にまで広がる」と定義される。子どもを育てる資質は, 子どもと親との相互作用の中で, 子どもからの刺激を受け, 親自身の幼少期の体験を再評価する中で培われていくものである。内的作業モデルは, 一度形成されるとその変容が難しいとされてきた。しかし, 親以外の者との間に支持的で暖かい関係を持ったり, 初期の内的作業モデルの内容と根本的に異なった強い情緒的体験を持つことにより, 内的作業モデルが変化する可能性 (加藤, 2007) が指摘されている。

乳幼児との交流体験の感想文では, 「頼られることがうれしかった」, 「保育士との話し合いがおもしろかった」などのコメントが多く見られ, 中学生は, 同年代の人間関係とは異なる, 他者としての幼児や保育士と親密な関係性を形成していた。つまり, 幼児や保育士との交流という対人的刺激を受け, 過去の出来事の想起や対人理解という認知的変容が促され, それが内的作業モデルに影響し, 内的作業モデルの変容を通してナーチュランスや中学生の生活面での対人関係の変容が行われるという仮説が考えられる。以上より, 体験過程内容の一つとして, 内的作業モデル要因を検討することは意義があると考えた。

第3節 発達教育プログラム2007のプロセス評価（研究6-2）

—— 内的作業モデルによる影響 ——

目的

発達教育プログラム2007では、男子の「ポジティブな態度」と「友達関係」、女子の「ネガティブな態度」、「友達関係」、男女の「社会的子育て」の得点が高まり、男子の「無関心」得点が低下した。どのような要因で、このような結果が得られたのかを明らかにするため、本節では、新たに体験過程内容として内的作業モデルを導入し、体験過程内容が発達教育プログラム2007に与える影響を明らかにする。

本節では、プログラム前の内的作業モデル、ナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活が体験過程内容の子ども関係、保育士関係、同一化、対人理解に影響を与え、これらが内的作業モデルに影響を与え、内的作業モデルを通してプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に影響を与えるという仮説モデルを作成しその妥当性を検証する。

方法

対象者

東京都内のA公立中学校3年生3クラス72名(男子38名、女子34名)

実施期間

2007年11月から12月

手続き

本章の第1節で作成された発達教育プログラム2007を実施し、その前後に質問紙による評価を行った。はじめに調査にあたっては、日本心理臨床学会(1998)の倫理規定にもとづき、対象者に研究の目的と内容について十分に説明して理解を求め、了承を得た。また対象となる個人が特定されないよう、匿名性に留意して記載した。

体験過程内容が、プログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える影響を明らかにするために、体験過程内容の子ども関係(第8章参照)、保育士関係(第8章参照)、同一化(第9章)、対人理解(第9章)に加え、新たに内的作業モデル尺度(粕谷・河村, 2005)を用いる。そして、これら体験過程内容がプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える効果をAMOSにより分析する。ここでは、新たに投入する内的作業モデル尺度(粕谷・河村, 2005)について説明する。

内的作業モデル：内的作業モデルの測定に関しては、AAI(Adult Attachment Interview)のように過去の両親との関係など個人のプライバシーに関する内容を尋ねるのではなく、学校という教育現場であることを考慮し質問の回答に伴う負担が少ない「個人がもつ対人関係の枠組みで、自己や他者のあり方に関する表象」(山岸, 1997)という、狭い意味での内的作業モデルという側面を測定する。本研究で取り扱う内的作業モデル尺度は、中学生を対象に粕谷・河村(2005)により作成されており、「安定」、「回避」、「不安/アンビバレント」の3つの下位尺度から構成されている。尺度作成においては、再検査信頼性、内的整合性が十分に確かめられている。すべての項目を5段階の評価で行い、回答方法は“あてはまら

ない” =1, “ややあてはまらない” =2, “どちらともいえない” =3, “ややあてはまる” =4, “あてはまる” =5 とした。

結果

尺度構成

本研究対象者においても、先行研究と同様の結果が得られることを確認するために、粕谷・河村(2005)の内的作業モデル尺度を主因子法、プロマックス回転により因子分析を行った。その結果、Table 60 に示すとおり、先行研究同様の 3 因子構造が確認され、それぞれ「不安/アンビバレント」因子、「安定」因子、「回避」因子が示された。本研究における各因子の信頼係数を確認したところ、「不安/アンビバレント」因子では $\alpha = .90$ 、「安定」因子では $\alpha = .84$ 、「回避」因子では、 $\alpha = .91$ となり、十分な信頼性が確認された。回転前の 3 因子 17 項目で全分散を説明する割合は、62.22%であった。因子間相関は、第 1 因子と第 2 因子が $-.14$ 、第 1 因子と第 3 因子が $.28$ 、第 2 因子と第 3 因子が $.02$ であった。

Table 60
中学生用内的作業モデル尺度の因子分析結果

項目	I	II	III	共通性
第1因子：不安/アンビバレント ($\alpha = .90$)				
私は、友達が私を好いてくれないのではないかと思うことがある。	.90	-.20	-.02	.81
私が思うほど、友達は私と親しくなろうと望んでいないのではないかと感じることもある。	.82	-.20	.01	.68
ちょっとしたことで、すぐに自信をなくしてしまう。	.78	.08	-.07	.59
私は、人が自分を好いてくれているか気になるほうである。	.72	.09	.13	.58
友達が自分のことを裏切るような気がして不安になることがある。	.72	.08	.21	.63
私は、あまり自分に自信をもてないほうである。	.54	-.01	-.12	.27
第2因子：安定 ($\alpha = .84$)				
私は、初めて会った人とも親しくなりやすいほうである。	-.11	.86	.04	.77
私は、初めて会った人ともうまくやっていける自信がある。	-.07	.84	.05	.73
私は、知り合いができやすいほうだ。	.01	.83	-.08	.69
人に頼みごとをしたり、人から頼られたりすることを気楽にできる。	.21	.59	-.12	.36
気楽に自分のことを友達に話すことができる。	.23	.47	-.17	.24
私は、人に好かれやすいタイプだと思う。	-.25	.39	.30	.30
第3因子：回避 ($\alpha = .91$)				
相手からどんどん親しくなろうとしてくる友達のことを嫌になることがある。	-.11	-.36	.83	.65
私は、あまり人と親しくなるのは好きでない。	-.05	-.12	.74	.53
あまりにも親しくされたり、こちらが望む以上に親しくなることを求められたりすると嫌になってしまう。	.00	.08	.71	.51
私は、親しくされると居心地の悪さを感じることもある。	.11	-.05	.63	.45
どんな親しい友達でも、あまりなれなれしい態度をとられると嫌になってしまう。	.29	-.03	.60	.54

因子間相関

	I	II	III
I	—	-.14	.28
II		—	.02
III			—

体験過程内容の記述統計

発達教育プログラム 2007 の体験過程内容として新たに投入した内的作業モデルの下位尺度得点と前章と同様に投入した子ども関係、保育士関係、同一化、対人理解の各下位尺度得点を示したものが、Table 61 である。性別による体験過程内容の各下位尺度得点を比較した結果、「子どもポジティブ刺激」($t_{(70)}=2.44, p<.05$), 「子どもネガティブ刺激」($t_{(70)}=2.23, p<.05$), 「保育士モデル」($t_{(62.88)}=4.67, p<.01$), 「保育士メンター」($t_{(70)}=1.93, p<.10$), 「同一化ポジティブ」($t_{(70)}=4.61, p<.05$), 「対人理解」($t_{(70)}=2.48, p<.05$), 「不安/アンビバレント」($t_{(70)}=2.68, p<.05$) では、性別による有意差が示され、女子の得点が男子より高かった。

Table 61
体験過程内容の各下位尺度の男女別平均点と t 検定の結果

		男子 (N=38)		女子 (N=34)		t 値
		M	SD	M	SD	
子ども関係	子どもポジティブ刺激	10.87	(2.99)	12.35	(2.03)	2.44 *
	困惑刺激	4.82	(1.80)	5.06	(1.97)	0.57
	子どもネガティブ刺激	6.68	(1.99)	7.59	(1.35)	2.23 *
保育士関係	保育士モデル	11.16	(2.94)	13.82	(1.83)	4.67 **
	保育士メンター	8.21	(2.55)	9.26	(2.02)	1.93 +
同一化	同一化ポジティブ	7.71	(3.41)	11.18	(2.92)	4.61 *
	同一化ネガティブ	3.42	(1.76)	3.85	(1.44)	1.13
対人理解		12.18	(3.16)	13.85	(2.45)	2.48 *
内的作業モデル	不安/アンビバレント	2.15	(0.80)	2.63	(0.76)	2.68 *
	安定	2.33	(0.69)	2.51	(0.61)	1.18
	回避	1.81	(0.75)	1.76	(0.64)	0.25

** $p<.01$, * $p<.05$

各下位尺度の相関関係

体験過程内容とプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活の各下位尺度得点の相関を示したものが、Table 61 と Table 62 である。

ナーチュランスと体験過程内容の相関は、男子のプログラム後の「ネガティブな態度」には、「子どもポジティブ刺激」($r=-.34$), 「子どもネガティブ刺激」($r=-.53$), 「保育士モデル」($r=-.55$), 「不安/アンビバレント」($r=-.33$), 「安定」($r=-.56$) が負の相関を示した。男子の「ポジティブな態度」には、「子どもポジティブ刺激」($r=.43$), 「保育士メンター」($r=.49$), 「同一化ポジティブ」($r=.35$),

「同一化ネガティブ」($r=.35$), 「対人理解」($r=.44$) が正の相関を示した。

一方, 女子のプログラム後の「ネガティブな態度」には, 「保育士モデル」($r=-.39$) が負の相関, 「回避」($r=.44$) が正の相関を示した。女子の「ポジティブな態度」には, 「子どもネガティブ刺激」($r=.40$) が正の相関を示した。

社会的子育て観と体験過程内容との関連は, 男子のプログラム後の「無関心」には, 「困惑刺激」($r=.42$) が正の相関, 「子どもネガティブ刺激」($r=-.38$) が負の相関を示した。「社会的子育て」には, 「子どもポジティブ刺激」($r=.62$), 「子どもネガティブ刺激」($r=.46$), 「保育士モデル」($r=.50$), 「保育士メンター」($r=.38$), 「同一化ポジティブ」($r=.45$), 「同一化ネガティブ」($r=.46$), 「対人理解」($r=.54$), 「安定」($r=.44$) が正の相関を示した。

女子のプログラム後の「無関心」には, 「子どもポジティブ刺激」($r=-.42$) が負の相関, 「回避」($r=.40$) が正の相関を示した。プログラム後の「社会的子育て」には, 「子どもポジティブ刺激」($r=.65$), 「同一化ポジティブ」($r=.45$) が正の相関を示した。

中学生の生活と体験過程内容との関連は, 男子のプログラム後の「大人関係」には, 「同一化ポジティブ」($r=.41$), 「対人理解」($r=.37$) が正の相関を示し, プログラム後の「友達関係」には, 「子どもポジティブ刺激」($r=.56$), 「子どもネガティブ刺激」($r=.46$), 「保育士モデル」($r=.32$), 「対人理解」($r=.49$) が正の相関を示した。プログラム後の「地域関係」には, 「子どもポジティブ刺激」($r=.37$), 「保育士メンター」($r=.49$), 「同一化ポジティブ」($r=.36$), 「対人理解」($r=.51$) が正の相関を示した。

一方, 女子のプログラム後の「大人関係」には, 「対人理解」($r=.54$) と「安定」($r=.37$) が正の相関を示し, 「友達関係」には「同一化ネガティブ」($r=-.46$) が負の相関, 「対人理解」($r=.53$), 「安定」($r=.54$) が正の相関, 「不安/アンビバレント」($r=-.48$) を負の相関を示した。プログラム後の「地域関係」には, 「同一化ポジティブ」($r=.38$) と「対人理解」($r=.54$) が正の相関を示した。

Table 62
各下位尺度の相関関係 (男子)

	子ども ポジティブ 刺激	子ども ネガティブ 刺激	子ども ネガティブ 刺激	保母士 メンター	保母士 メンター	同一化 ポジティブ	同一化 ネガティブ	対人理解	Pre 不安 /アンビバ レント	Pre 回避	Post 回避	Pre 不安 /アンビバ レント	Pre 社会的 子育て 無関心	Pre 大人関係	Pre 友達関係	Pre 地域関係	Post 不安 /アンビバ レント	Post 回避	Post 不安 /アンビバ レント	Post 社会的 子育て 無関心	Post 大人関係	Post 友達関係	Post 地域関係		
子どもポジティブ刺激	—	.43**	.54**	.60**	.26	.29	-.14	.28	.49**	-.05	-.46**	.41*	-.15	.39*	.23	.23	.33*	.33*	-.34*	.43**	-.14	.62**	.28	.56**	.37*
困惑刺激	—	-.29	-.09	-.12	-.26	-.12	-.22	-.04	.01	.12	.38*	-.27	.42**	-.27	-.11	-.03	-.07	.42**	.31	.14	.42**	-.09	.00	.12	.00
子どもネガティブ刺激	—	—	.21	.18	.16	.13	-.11	.10	.24	-.18	-.45**	.53**	-.36*	.50**	.13	.35*	.38*	.53**	.18	-.38*	.18	.46**	-.11	.46**	.19
保母士モデル	—	—	—	.45**	.22	.46**	-.01	.21	.64**	.06	-.51**	.50**	-.30	.57**	.04	.37*	.45**	.55**	.21	-.26	.50**	.22	.32*	.32*	.24
保母士メンター	—	—	—	—	.16	.26	-.14	.26	.34*	-.04	-.39*	.34*	-.32	.23	.22	.08	.23	.49**	-.20	.38*	.29	.38*	.29	.25	.49**
同一化ポジティブ	—	—	—	.83**	.25	.21	.05	.33*	.40*	.26	-.09	.20	-.24	.32*	.37*	.22	.46**	.16	.35*	.24	.45**	.41**	.15	.15	.36*
同一化ネガティブ	—	—	—	—	.19	.32*	.17	.44**	.35*	.37*	-.17	.26	-.30	.32*	.23	.11	.45**	-.12	.35*	-.29	.46**	.22	.05	.05	.31
対人理解	—	—	—	—	.16	.03	-.20	.08	.19	-.06	-.55**	.26	-.20	.16	.39*	.02	.29	-.27	.44**	-.13	.54**	.37*	.49**	.51**	.51**
Pre 不安/アンビバレント	—	—	—	—	.33*	.27	.33*	.69**	.28	-.34*	.35*	-.44**	.35*	.35*	-.03	-.01	.16	-.41**	.00	-.35*	.32	.08	.01	.24	.24
Pre 安定	—	—	—	—	.15	.76**	.11	.15	.76**	.11	-.28	.52**	-.41**	.58**	.22	.53**	.26	-.41*	.11	-.24	.22	.13	.06	.02	.02
Pre 回避	—	—	—	—	—	.21	.53**	.22	.21	.53**	.02	.13	-.13	.18	-.17	.04	-.11	-.07	-.21	-.15	-.02	-.19	-.17	.23	.23
Post 不安/アンビバレント	—	—	—	—	—	.43**	.49**	—	.43**	.49**	-.20	.25	-.26	.22	.03	.18	.21	-.33*	.04	-.17	.20	.09	.00	.22	.22
Post 安定	—	—	—	—	—	.37*	.43**	—	.37*	.43**	.60**	-.39*	.60**	.60**	.08	.59**	.45**	-.56**	.26	-.21	.44**	.12	.31	.15	.15
Post 回避	—	—	—	—	—	—	.07	—	—	.07	.05	-.06	.20	.20	.02	.02	.09	.00	-.04	.08	.11	.07	.17	.27	.27
Pre ネガティブな態度	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.53**	.64**	-.42**	.03	-.34	-.34	-.44**	.80**	-.28	.46**	-.58**	.04	-.40*	-.13	-.13
Pre ポジティブな態度	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.62**	.65**	.02	.58*	.46**	-.58**	.43**	-.51**	.48**	-.11	.32	.12	.12	.12
Pre 無関心	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.57**	-.19	-.25	-.49**	.60**	-.23	.67**	-.51**	-.04	-.01	-.15	-.15	-.15
Pre 社会的子育て	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.10	.42**	.36*	-.57**	.18	-.61**	.55**	-.03	.10	.16	.16	.16
Pre 大人関係	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.03	.33*	-.03	.15	-.20	.20	.69**	-.10	.31	.31	.31
Pre 友達関係	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.46**	-.49**	.20	-.17	.22	-.18	.49**	.00	.00	.00
Pre 地域関係	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.51**	.42**	-.25	.67**	.26	.38*	.40**	.40**	.40**
Post ネガティブな態度	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.46**	.46**	-.46**	.07	-.28	-.06	-.06	-.06
Post ポジティブな態度	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.08	.48**	.51**	.12	.31	.23	.23
Post 無関心	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.34*	.08	.17	.01	.01	.01
Post 社会的子育て	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.23	.46**	.48**	.48**	.48**
Post 大人関係	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.07	.41**	.41**	.41**
Post 友達関係	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Post 地域関係	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

** $p < .01$, * $p < .05$

Table 63

各下位尺度の相関関係 (女子)

	子ども ポジティブ 報酬	子ども ネガティブ 報酬	保身士 モデル	保身士 メンター	同一化 ポジティブ	同一化 ネガティブ	対人理解	Pre 不安/ アソビハ レント	Pre 安定	Pre 回避	Post 不安/ アソビハ レント	Pre 無関心	Pre 社会的 子育て	Pre 大人関係	Pre 友達関係	Pre 地域関係	Post 無関心	Post ポジティブ な態度	Post ネガティブ な態度	Post 地域関係	Post 大人関係	Post 友達関係	Post 地域関係
子どもポジティブ報酬	—	.64**	.26	-.02	.11	-.17	.09	-.17	.22	-.05	-.16	-.23	.31	.22	.13	.07	-.13	.33	-.42*	.65**	.22	.27	.19
困惑報酬	—	-.37*	-.25	.06	.07	.12	-.02	.23	-.44**	.05	.28	.13	-.06	-.40*	-.29	-.13	.15	-.22	.28	-.26	-.33	-.25	-.10
子どもネガティブ報酬	—	—	.02	.19	-.06	-.13	-.01	-.08	.48**	-.11	-.20	-.23	.10	.02	.33	.16	-.28	.40*	.14	.07	.09	.09	.11
保身士モデル	—	—	—	.36*	-.07	-.06	-.05	.04	-.21	-.24	.08	-.32	.11	-.02	-.09	.19	-.39*	.17	-.20	.21	.04	.00	.02
保身士メンター	—	—	—	—	.24	.23	.34	.18	-.17	-.15	.12	-.41*	.23	.09	.12	.41*	-.15	.30	.05	.11	.19	-.07	.34
同一化ポジティブ	—	—	—	—	—	.46**	.44**	.31	-.03	.25	.34*	-.03	.51**	.06	.12	.28	.15	.11	-.14	.45**	.05	.01	.38*
同一化ネガティブ	—	—	—	—	—	-.09	-.09	.26	-.12	.41*	.22	.28	.21	-.16	-.12	.25	.32	-.10	.26	-.02	-.13	-.46**	.22
対人理解	—	—	—	—	—	—	—	.01	.22	.11	-.01	-.19	.12	.48**	.41*	.30	.25	.04	-.17	.32	.54**	.53**	.54**
Pre 不安/アソビハレント	—	—	—	—	—	—	—	—	-.43*	.38*	.88**	.00	.22	-.31	-.50**	.07	.17	.01	-.04	-.01	-.26	-.57**	.07
Pre 安定	—	—	—	—	—	—	—	—	-.19	-.38*	-.48**	-.07	-.07	.22	.55**	.08	.04	.28	.05	-.02	.28	.48**	.13
Pre 回避	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.37*	.46**	-.07	.03	-.17	-.10	.40*	-.13	.09	.00	.04	-.17	-.03
Post 不安/アソビハレント	—	—	—	—	—	—	—	—	-.51**	.20	.07	.03	.25	-.27	-.43*	-.02	.17	.00	-.12	.09	-.27	-.48**	.05
Post 安定	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.05	-.14	-.26	.13	.35*	.56**	.21	-.08	.33	.00	.08	.37*	.54**	.22
Post 回避	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.24	.32	.08	-.01	-.08	.00	.44**	-.17	.40*	-.19	.05	-.19	.00
Pre ネガティブな態度	—	—	—	—	—	—	—	—	-.22	-.22	-.36*	-.26	.57**	.09	.12	-.34	.75**	-.37*	.15	.03	.03	.05	-.08
Pre ポジティブな態度	—	—	—	—	—	—	—	—	-.51**	—	—	-.50**	-.17	.24	.19	.24	-.41*	.61**	-.28	.25	.33	.25	.19
Pre 無関心	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.24	.55**	-.17	-.53**	.43*	-.40*	.38*	-.42**	-.24	-.16	-.37*
Pre 社会的子育て	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.02	.15	.48**	.08	.26	-.26	.69**	.04	-.06	.40*
Pre 大人関係	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.49**	.45**	.10	.04	-.16	.13	.69**	.90**	.60**	.48**
Pre 友達関係	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.37*	.19	.08	-.05	.25	.53**	.72**	.39*	
Pre 地域関係	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.01	.14	-.27	.35*	.52**	.19	
Post ネガティブな態度	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.32	.26	.02	.09	-.05	
Post ポジティブな態度	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.41*	.22	.06	.10	
Post 無関心	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.57**	-.18	-.33	
Post 社会的子育て	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.23	.30	
Post 大人関係	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.66**	.57**	
Post 友達関係	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Post 地域関係	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	

** p < .01, * p < .05

体験過程内容とプログラム後のナーチュランスとの関連

プログラム前の内的作業モデル、ナーチュランスが体験過程内容の子ども関係、保育士関係に影響を与え、これらが認知的要因としての同一化や対人理解を促し、認知的要因が内的作業モデルへ影響を与え、この内的作業モデルを通してプログラム後のナーチュランスに影響を与えるというプロセスを1つのモデルとして検討してみることにする。

モデルは、6つの逐次的な水準からなっている。まず、はじめにプログラム前の内的作業モデルの水準、2番目にプログラム前のナーチュランスの水準、3番目に体験過程内容としての子ども関係、保育士関係、の水準、4番目に体験過程内容の同一化と対人理解の水準、5番目に体験過程内容の内的作業モデルの水準、そして最後にプログラム後のナーチュランスの水準となる。分析は、男女別に行い、標準化されたパス係数を図示したパスダイアグラムを Figure 25, Figure 26 に示した。パスダイアグラムのパス図は、5%水準で有意なもののみを示した。

モデルの全体評価：男子モデルでは、 $\chi^2=100.91$ ($df=61$, $p<.01$), $GFI=.72$, $AGFI=.58$, $CFI=.81$, $RMSEA=.13$ であり、女子モデルでは、 $\chi^2=39.78$ ($df=36$, ns), $GFI=.83$, $AGFI=.74$, $CFI=.97$, $RMSEA=.056$ となった。男子は許容範囲、女子は良好なモデルといえる。

モデルの部分的評価：次に、モデルの部分的評価を行いながら、諸変数間の関係をみてゆく。男子では、プログラム前の内的作業モデルの下位尺度すべてが「子どもポジティブ刺激」に影響を及ぼしており、「子どもポジティブ刺激」は、「対人理解」とプログラム後の「ポジティブな態度」に正のパスを示し、その値は、.66 と .31 であった。体験過程内容の内的作業モデルの下位尺度である「回避」は、「同一化ネガティブ」から正のパスを受けた。体験過程内容の「安定」は、プログラム前の「安定」からのみパスが示され、プログラム後の「ネガティブな態度」を抑制した。

一方女子の場合、プログラム前の「不安/アンビバレント」、「回避」の観測変数は削除された。体験過程内容の「回避」は、「保育士モデル」から負のパス、「同一化ネガティブ」から正のパスを受け、プログラム後の「ネガティブな態度」に正のパスを示し、その値は、.28 であった。また、体験過程内容の「安定」は、プログラム前の「安定」からパスが示されたが、これらはプログラム後のナーチュランスには影響を示さなかった。

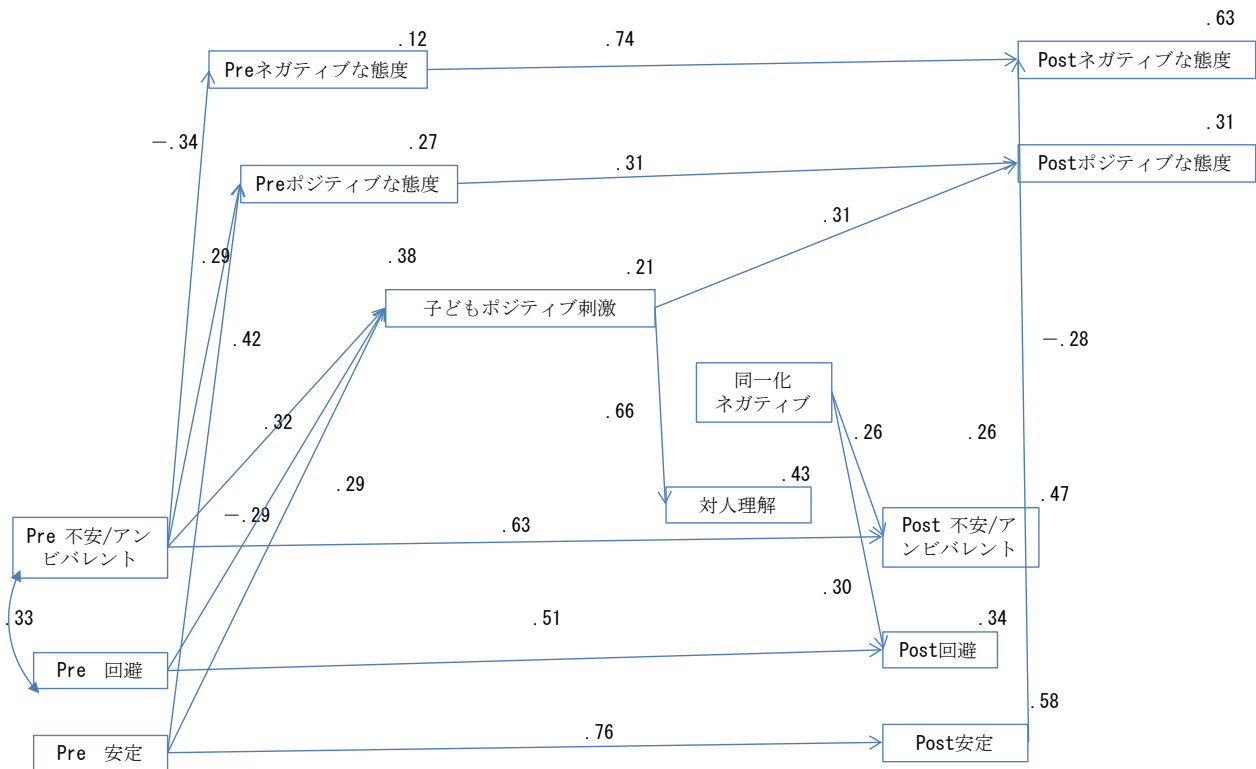


Figure 25. 子ども関係, 保育士関係, 同一化, 対人理解, 内的作業モデルがナーチュランスに与える影響(男子)

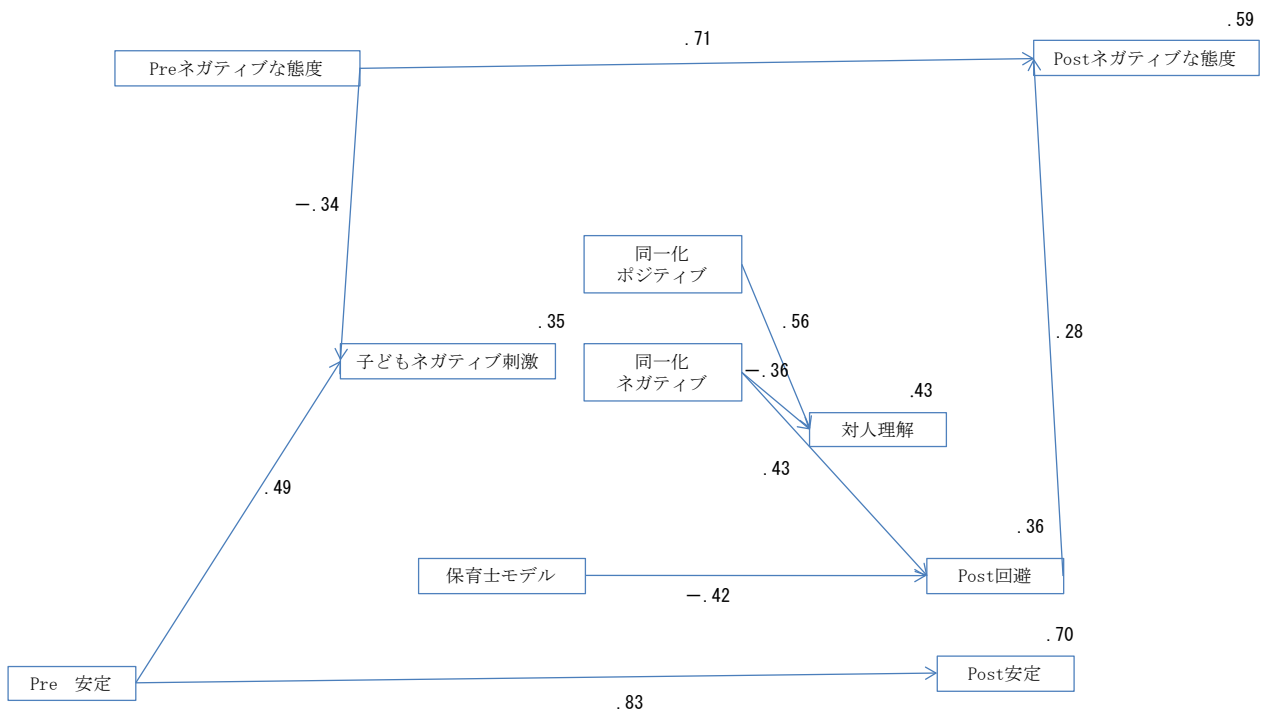


Figure 26. 子ども関係, 保育士関係, 同一化, 対人理解, 内的作業モデルがナーチュランスに与える影響(女子)

体験過程内容とプログラム後の社会的子育て観との関連

次に、体験過程内容とプログラム後の社会的子育て観との関連をみていく。プログラム前の内的作業モデル、社会的子育て観が体験過程内容の子ども関係、保育士関係に影響を与え、これらが認知的要因としての体験過程内容の同一化や対人理解を促し、認知的要因が内的作業モデルへ影響を与え、内的作業モデルを通してプログラム後の社会的子育て観に影響を与えるというプロセスを1つのモデルとして検討してみることにする。

モデルは、ナーチュランスと同様に6つの逐次的な水準からなっている。まず、プログラム前の内的作業モデルの水準、2番目がプログラム前の社会的子育て観の水準、3番目に体験過程内容としての子ども関係、保育士関係の水準、4番目に同一化と対人理解の水準、5番目に内的作業モデルの水準、最後にプログラム後の社会的子育て観の水準となる。分析は、男女別に行い、標準化されたパス係数を図示したパスダイアグラムをFigure 27, Figure 28に示した。パスダイアグラムのパス図は5%水準で有意なもののみを示した。

モデルの全体評価：モデルの諸指標は、男子モデルでは、 $\chi^2=99.92(df=64, p<.01)$, GFI=.73, AGFI=.62, CFI=.84, RMSEA=.12であり、女子モデルでは、 $\chi^2=47.92(df=40, ns)$, GFI=.76, AGFI=.63, CFI=.90, RMSEA=.11であった。

モデルの部分的評価：次に、モデルの部分的評価を行いながら、諸変数間の関係をみてゆく。男子の社会的子育て観モデルでは、保育士関係と「同一化ネガティブ」が体験過程内容の「安定」に正のパスを示した。また、「子どもポジティブ刺激」がプログラム後の「社会的子育て」へ正のパスを示し、その値は.56であった。プログラム前の「安定」は、プログラム前の「無関心」、「社会的子育て」にパスを示し、その値は-.41, .58であった。プログラム前の「無関心」は、プログラム後の「無関心」へ正のパス、プログラム後の「社会的子育て」へ負のパスを示し、その値はそれぞれ.52と-.44と中程度のものではあった。プログラム前の「社会的子育て」は、プログラム後の「無関心」へ負のパスを示し、その値は-.47であった。

一方、女子の社会的子育て観モデルでは、「困惑刺激」が、体験過程内容の「回避」と「安定」に正のパスを示し、その値は.23と.27であった。「回避」はプログラム後の「無関心」に正のパスを示し、その値は.30であった。体験過程内容の「安定」は、「困惑刺激」、「子どもポジティブ刺激」から正のパスを受けたが、プログラム後の社会的子育て観へは影響を示さなかった。

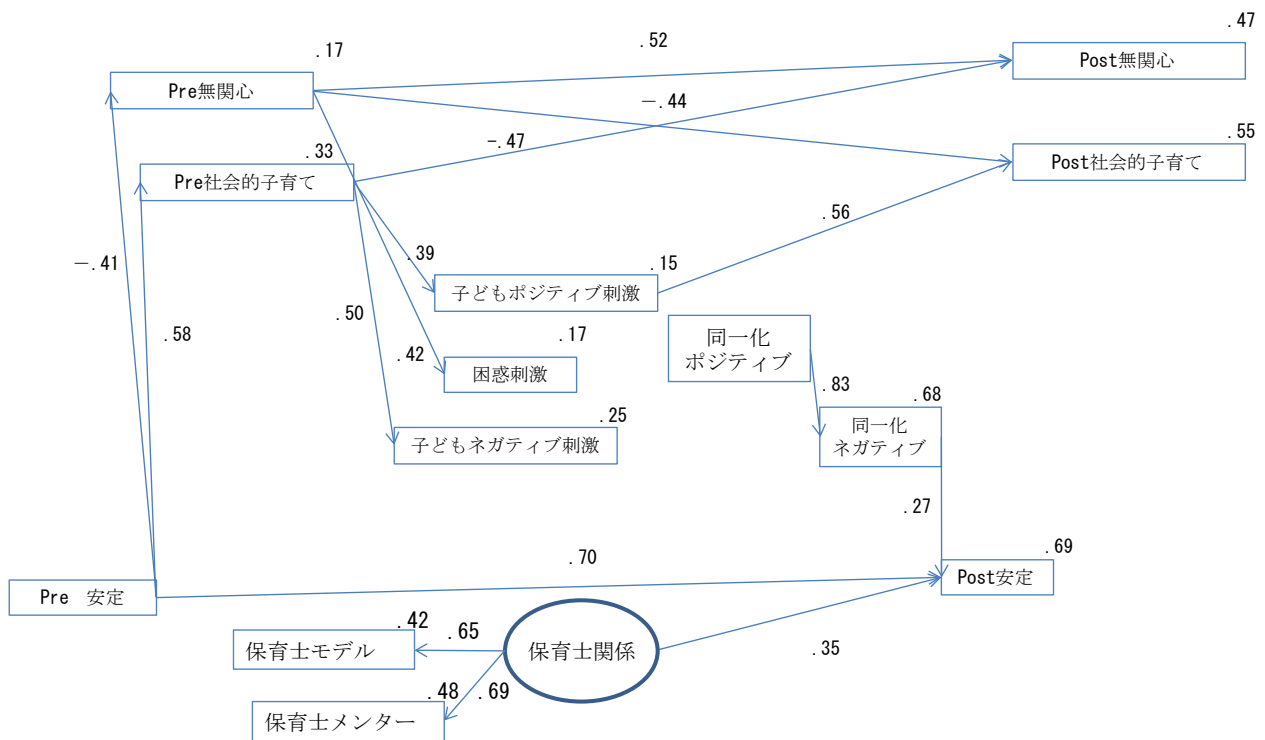


Figure 27. 子ども関係, 保育士関係, 同一化, 対人理解, 内的作業モデルが社会的子育て観に与える影響(男子)

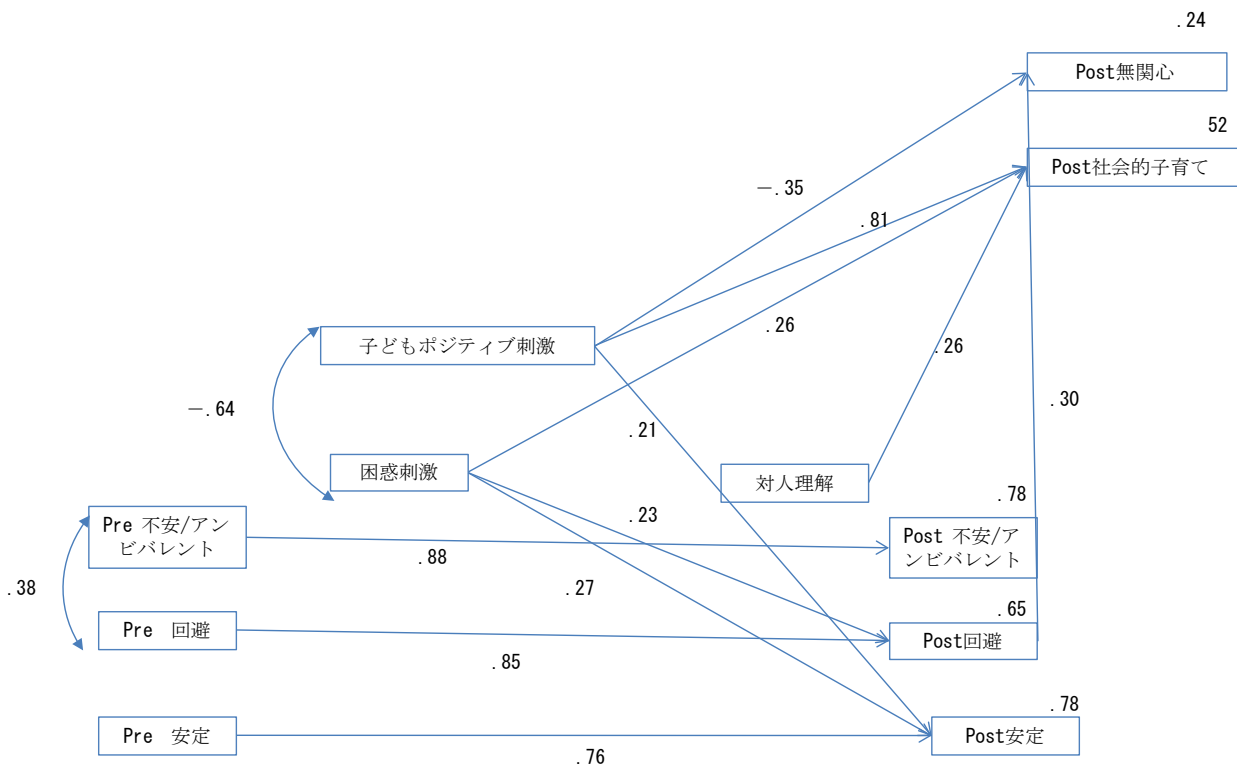


Figure 28. 子ども関係, 保育士関係, 同一化, 対人理解, 内的作業モデルが社会的子育て観に与える影響(女子)

体験過程内容の子ども関係、保育士関係、同一化、対人理解、内的作業モデルがプログラム後の中学生の生活に与える影響

プログラム前の中学生の生活が体験過程内容の子ども関係、保育士関係に影響を与え、それらがプログラム後の中学生の生活に影響を与えるというプロセスを1つのモデルとして検討した。

モデルは、6つの逐次的な水準からなっている。まず、プログラム前の内的作業モデルの水準、2番目にプログラム前の中学生の生活の水準、3番目に体験過程内容としての子ども関係、保育士関係の水準、4番目に同一化や対人理解の水準、5番目にプログラム後の内的作業モデルの水準、そして最後にプログラム後の中学生の生活の水準となり、男女別に分析した。標準化されたパス係数を図示したパスダイアグラムを Figure 29, Figure 30 に示した。パスダイアグラムに示したパスは、5%水準で有意なもののみである。

モデルの全体評価：全体的なモデルの評価であるが、適合度に関する指標として一般的に知られている χ^2 , GFI, AGFI, CFI, RMSEA を示した。男子は、 $\chi^2=69.52$ ($df=52, p<.10$), GFI=.79, AGF=65, CFI=.90, RMSEA=.095 となっており、女子は、 $\chi^2=72.25$ ($df=51, p<.05$), GFI=.77, AGF=64, CFI=.91, RMSEA=.112 であった。

モデルの部分的評価：次に各変数間の標準化されたパス係数を見ながらモデルの評価を行っていく。

男子のモデルでは、「子どもポジティブ刺激」、「子どもネガティブ刺激」、「保育士メンター」、「対人理解」がモデルから削除された。「保育士モデル」は「同一化ポジティブ」へ、「同一化ポジティブ」は「同一化ネガティブ」へ正のパスを示し、その値は、.26, .28 であった。「同一化ネガティブ」は、体験過程内容の「不安/アンビバレント」と「回避」に正のパスを示した。体験過程内容の「回避」は、プログラム後の「友達関係」へ負のパスを示し、その値は-.31 であり、体験過程内容の「安定」はプログラム後の「友達関係」へ正のパスを示し、その値は.33 であった。

女子のモデルでは、保育士関係の観測変数がモデルから削除された。プログラム前の「回避」は体験過程内容の「子どもネガティブ刺激」に正のパスを示し、体験過程内容の「子どもネガティブ刺激」は「対人理解」に負のパスを示した。「対人理解」は、「子どもポジティブ刺激」から正のパス、「子どもネガティブ刺激」から負のパスを受け、プログラム後の「友達関係」と「地域関係」に正のパスを示し、その値は、.39, .35 であった。

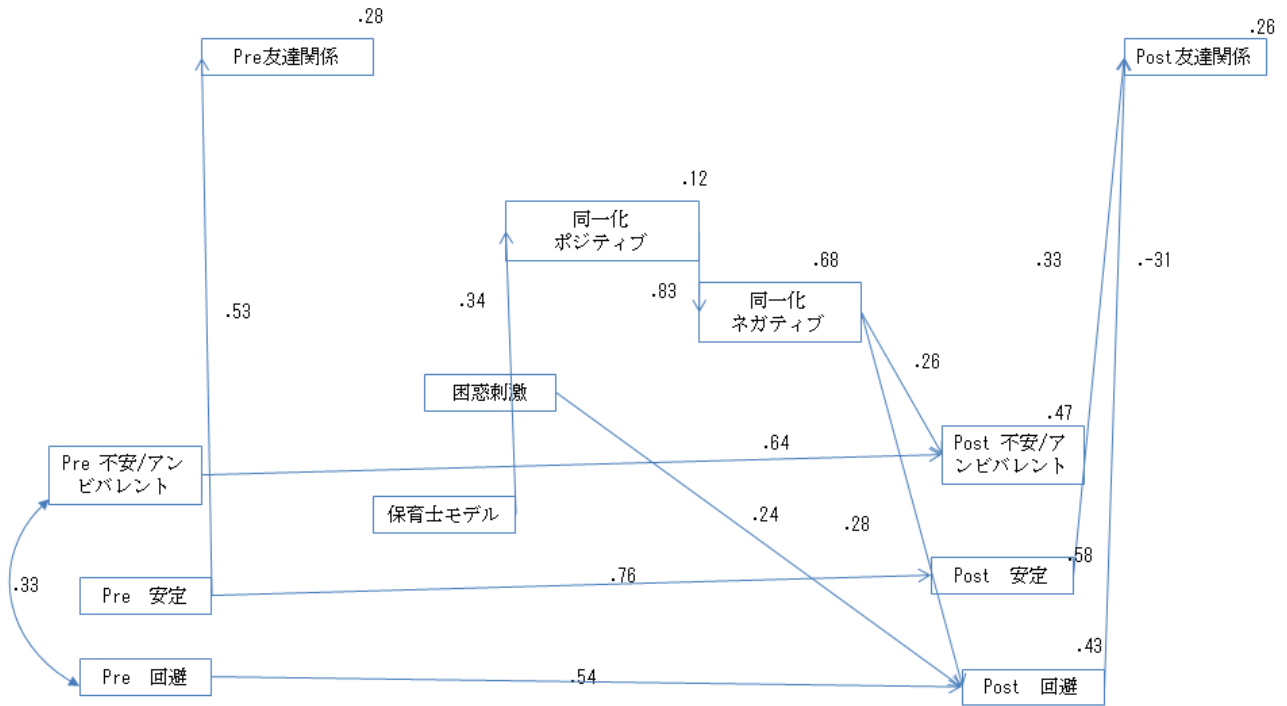


Figure 29. 子ども関係, 保育士関係, 同一化, 対人理解, 内的作業モデルがプログラム後の中学生の生活に与える影響(男子)

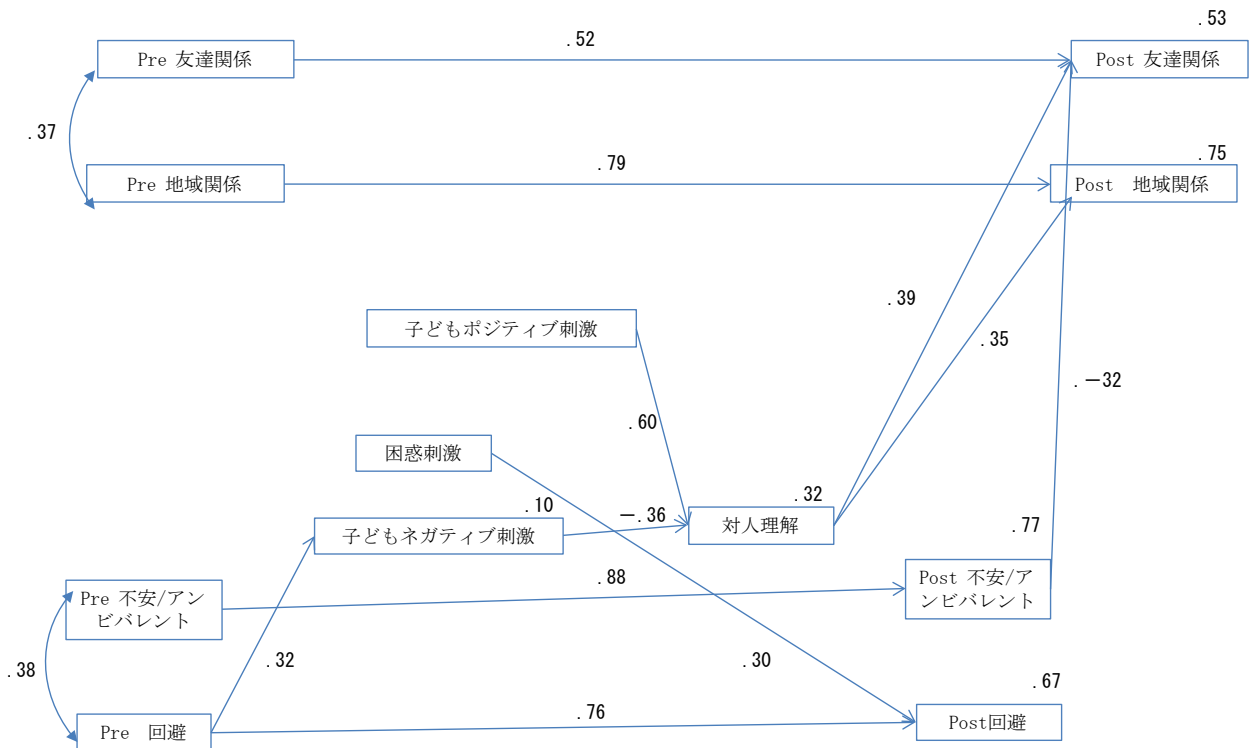


Figure 30. 子ども関係, 保育士関係, 同一化, 対人理解, 内的作業モデルがプログラム後の中学生の生活に与える影響(女子)

考察

本研究では、「プログラム前の内的作業モデル、ナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活が体験過程内容の子ども関係、保育士関係、同一化、対人理解に影響を与え、これらが体験過程内容の内的作業モデルに影響を与え、内的作業モデルを通してプログラム後のナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に影響を与える」というモデルを組み立て、検証した。

はじめにナーチュランスモデルについてだが、体験過程内容の子ども関係、保育士関係、同一化、対人理解とプログラム後の内的作業モデルとの関連は、男子では、「同一化ネガティブ」が体験過程内容の「不安/アンビバレント」と「回避」と関連があったものの、これらはプログラム後のナーチュランスへ、パスを示さなかった。つまり、体験過程内容が内的作業モデルへ影響を与えていたものの、それがプログラム後の対人関係としてのナーチュランスには影響を与えていなかったのである。

一方、女子のナーチュランスモデルでは、認知的要因である「同一化ネガティブ」が体験過程内容の「回避」にパスを示し、その「回避」がプログラム後の「ネガティブな態度」へ正のパスを示した。つまり過去のネガティブな想起が体験過程内容の「回避」を促し、それがプログラム後の「ネガティブな態度」を促すというネガティブな連鎖が示されたのである。

発達教育プログラム 2007 の効果測定では、プログラム後の女子の「ネガティブな態度」得点が高まる結果となっており、このことについて第 1 節では、子ども像の理想化を例に出し、現実の子ども像に近づいたと肯定的に解釈した。しかし本節の結果から、女子に関しては、プログラムを通して昔のネガティブな記憶が想起され、「同一化ネガティブ」が体験過程内容の「回避」の規定要因となり、さらに「回避」がプログラム後の「ネガティブな態度」の規定要因となった。以上より、プログラム体験過程内容として生じたこの「同一化ネガティブ」に対しての支援体制の整備が急務であることが示された。

次に社会的子育て観モデルについてであるが、男子では、体験過程内容の保育士関係と「同一化ネガティブ」が内的作業モデルの「安定」へ正のパスを示した。「同一化ネガティブ」の想起に関して、山岸(2004)は、「現在情緒的な関係を軽視する枠組みをもつ者は、生育過程を振り返る時にも、母親や友人との関係を回避するような思いを述べる傾向があり、友人とのよい関係を想起することが少ないことが示されている」と指摘している。本研究においても、当初は「同一化ネガティブ」が「回避」や「不安/アンビバレント」を高めると予想していた。しかし、男子のモデルにおいては、「同一化ネガティブ」は、「同一化ポジティブ」から正のパスを受け、内的作業モデルの「安定」に正のパスを示す結果となった。つまり、情緒的関係を軽視する枠組みを持つ者が「同一化ネガティブ」を生じるという従来のモデルではなく、幼少期の温かい思い出である「同一化ポジティブ」を想起しながら、同時にネガティブな出来事も想起し、そのネガティブな内容を再構成することで、結果として「安定」が促される可能性が示されたのである。また、男女ともに社会的子育て観モデルでは、「子どもポジティブ刺激」が「社会的子育て」へ正のパスを示した。ナーチュランスモデルでも「子どもポジティブ刺激」は、プログラム後の男子の「ポジティブな態度」に影響を示しており、男子にとって「子どもポジティブ刺激」の影響が大きいことが改めて確認された。

一方、女子の場合は、体験過程内容の「子どもポジティブ刺激」は、プログラム後の「無関心」へ負のパス、「社会的子育て観」へ正のパス、内的作業モデルの「安定」へ正のパスを示した。つまり、子どもからのポジティブな刺激を通して、社会的子育て観へ肯定的影響を及ぼしたとともに、内的作業モデ

ルの「安定」へも肯定的影響を及ぼし、「子どもポジティブ刺激」が持つ影響力が女子でも再確認された。しかしながら、女子では子ども関係の「困惑刺激」が、内的作業モデルの「回避」へ正のパスを示し、その「回避」が社会的子育て観の「無関心」を促進するという、ネガティブな連鎖も示された。子どもからの「困惑刺激」は、広く対人関係における困惑状況であると考えられる。もともと対人関係に葛藤を抱える生徒にとって、子どもとの関係におけるとまどいは、内的作業モデルの「回避」を生起しやすいのかもしれない。

前年度の発達教育プログラム 2006 でも「困惑刺激」が、「同一化ネガティブ」を促し、社会的子育て観を抑制するという結果が示されていた。そこで、発達教育プログラム 2007 では、「困惑刺激」に留意し、2006 年度のモデル検証でネガティブ連鎖を示した男子を中心にフォローを行うよう努め、子どもと生徒をつなぐ役目として大学生をプログラムスタッフとして導入したり、見通しを持った遊びの提供を行ったりした。その結果、発達教育プログラム 2007 の男子では「困惑刺激」がプログラム後に影響を与えることはなく、「困惑刺激」へのフォローは一定の成果を得た。しかし女子においては、「困惑刺激」から「回避」へ、「回避」から「無関心」へとネガティブ連鎖が示されてしまった。また今回の結果より、女子の体験過程内容の「回避」へは、プログラム前の「回避」が.85 のパス係数を示しており、プログラム前の「回避」からの影響が強いことが明らかとなった。このことから、プログラム前の「回避」得点をアセスメントの指標として利用することが可能であると考えられ、今後は、プログラム前の「回避」得点が高い生徒を中心に支援していくなどの工夫が求められる。

次に、中学生の生活と体験過程内容との関連について述べていく。発達教育プログラム 2007 の効果測定の結果、発達教育プログラム 2006 では、「地域関係」得点の向上は示されていなかったが、発達教育プログラム 2007 では女子の「地域関係」と男子の「友達関係」の得点が向上した。発達教育プログラム 2005 のプロセス評価から、プログラム後の「地域関係」に及ぼす影響要因は、「保育士メンター」であることが明らかになっていたが、発達教育プログラム 2006 では保育士と交流する機会が減少してしまった。そこで、発達教育プログラム 2007 の開発では、「保育士メンター」の保障が検討されたものの、プログラムの運営上保育士との交流は難しく、発達教育プログラム 2007 においても十分な「保育士メンター」は保障されなかった。

しかし発達教育プログラム 2007 では、プログラムの改善として、子どもと中学生が触れ合う時間をより充実させるために、子どもとスキンシップを伴う「おちゃらかほい」、「なべなべそこぬけ」、「じゃんけん電車」の導入、全体での伝言ゲーム、全体でのじゃんけん列車など多様な遊びを用意した。特に伝言ゲームでは、伝言を言い終えた後は、園児と中学生がゆっくりと話をしている姿が多く見られた。発達教育プログラム 2007 の体験過程内容とプログラム後の中学生の生活との関連を見ると、肯定的な変容が示されていた女子の「地域関係」には、「対人理解」からパスが示され、この「対人理解」は、「子どもポジティブ刺激」からの正のパスを受けていた。つまり、プログラムの改善に伴う、「子どもポジティブ刺激」の充実が、プログラム後の「地域関係」得点の向上に影響を与えたと考えられ、プログラム改善の効果が示されたのである。

次に、発達教育プログラム 2007 の教育的効果として、男子の「友達関係」得点が高まった点について考察する。プログラム後の「友達関係」には、体験過程内容の「安定」と「回避」が規定要因となった。「友達関係」に正のパスを示した体験過程内容の「安定」は、プログラム前の「安定」からのみ影響を受けていた。つまり、男子のプログラム後の「友達関係」得点が高まった理由は、今回の体験過程内容

として取り扱った以外の要因，およびプログラム前の個人的特性が影響することが明らかとなった。

一方，本研究の結果で留意する点は，男子モデルで，体験過程内容の「保育士モデル」が「同一化ポジティブ」から「同一化ネガティブ」を経て，体験過程内容の「回避」を規定し，この「回避」がプログラム後の「友達関係」に負のパスを示したことである。つまり体験過程内容の認知的要因が内的作業モデルに影響を与え，それがプログラム後の学校生活に影響を与えるという仮説モデルは，男子において最終的にネガティブな連鎖として実証されたのである。藤後(2001a)は，保育体験を通して子どもへのネガティブなイメージを強めた例を報告したが，本研究では，体験過程内容の保育士の様子を観察しながら，幼少期の大人とのポジティブな関係とともに，ネガティブな関係が想起され，これが内的作業モデルの「回避」を高める結果となった。当初，発達教育プログラム 2006 の結果を受け，子どもの「困惑刺激」のネガティブ連鎖への対応を行ってきた。しかし「保育士モデル」から，「同一化ポジティブ」を通して「同一化ネガティブ」が促され，それが「回避」を規定するというような「同一化ネガティブ」への対応はなされておらず，今後は，「同一化ネガティブ」として想起された出来事に対して，ポジティブな意味づけを行うなどの認知的再構成を伴う介入が必要となる。

第4節 本章の要約

本章では、発達教育プログラム 2006 の反省を受け、新たに発達教育プログラム 2007 を作成し、その効果測定を行った。第1節では、発達教育プログラム 2007 の開発とその効果測定、第2節では体験過程内容として内的作業モデルを扱う必要性を述べ、第3節で、内的作業モデルがナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に与える影響を検討した。発達教育プログラム 2007 の効果測定では、女子の「ネガティブな態度」、男子の「ポジティブな態度」、男女の「社会的子育て観」、男子の「友達関係」、女子の「地域関係」の得点が高まり、男子の「無関心」得点が低下した。

ナーチュランスモデルでは、男子の「子どもポジティブ刺激」がプログラム後の「社会的子育て」に正のパスを示し、女子の体験過程内容の「回避」がプログラム後の「ネガティブな態度」に正のパスを示した。社会的子育て観モデルでは、男子の「子どもポジティブ刺激」がプログラム後の「社会的子育て」に正のパスを示し、女子の「回避」と「困惑刺激」がプログラム後の「無関心」に正のパス、女子の「子どもポジティブ刺激」がプログラム後の「無関心」に負のパス、「社会的子育て」に正のパスを示した。中学生の生活モデルでは、男子のプログラム後の「友達関係」には、「安定」が正のパス、「回避」が負のパスを示した。女子のプログラム後の「友達関係」には、「対人理解」が正のパス、「不安/アンビバレント」が負のパスを示し、「地域関係」には、「対人理解」が正のパスを示した。

以上、本章では発達教育プログラム 2007 のプログラム前後の効果測定と体験過程内容がナーチュランス、社会的子育て観、中学生の生活に及ぼす影響を確認した。

第4部 発達教育プログラムの実践モデルの構築

第11章 発達教育プログラムの実践モデル（研究7）

第11章では、発達教育プログラムの実践プロセスについて検討し、発達教育プログラムの実践モデルを構築する。

第1節 発達教育プログラムの実践モデルを検討する必要性

近年、学校臨床の現場では、伝統的な心理臨床の枠組みを超え、教員と協力しながら子どもの問題を解決するような心理教育プログラムやコンサルテーションなどが求められるようになってきた(Lambert, Sandoval, & Corder, 1975)。この流れを受け、心理教育プログラムの導入や介入研究が1980年代頃から盛んになっており、その中でも日本の学校現場では、生徒の問題行動の予防や生徒の能力の開発援助を目的としたエンカウンターの実践が積極的に行われてきた。これらのプログラムは、主に小学校で実践されることが多く、中学校では授業時間の確保の問題から、小学校に比べるとその実践例は少ないのが現状である(小野寺・河村, 2005)。

教育現場でのプログラムの実践は、現場の教員が主に学校の授業の一環として行う場合と研究者が研究実践という位置づけで行う場合がある。教員主体による授業実践は、授業との関連性が高く有効であるが、効果測定にまで及ばないことが多い。一方、外部の研究者による単発的な実践は、研究のための実践となってしまう、現場のニーズとかけ離れたものになりやすい。本来の心理教育プログラムは、現場のニーズや基礎研究にもとづいて開発されるべきものであり、プログラム実践においては、その効果測定が不可欠である。すなわち実証されたプログラム効果から得られた知見を持って、次のプログラム実践を行うという科学的かつ循環的な実践が求められるのである。

本論文の発達教育プログラムは、ナーチュランスという生徒の発達課題を扱っており、学校の教育的ニーズと個人の発達課題を兼ね備えたプログラムとして開発され、学校側の合意を得ながらパイロットプログラムを実施し、その上で中学校のカリキュラムとして導入した。

またプログラムの実践にあたっては、研究者による上からの実践ではなく、コミュニティ心理学で最も重視される、アクションリサーチとしての実践を行った。つまり、臨床心理学の視点を持ったSCという立場で、筆者自身がプログラムの開発、評価、実践を行ったものである。近年、プログラムの運営に関する研究(Brooke-Weiss, Haggerty, Fagan, Hawkins, & Cady, 2008)がなされているが、日本ではまだあまり見当たらない。また本論文のように学校臨床の枠組みで、個別臨床の枠を超えた一次予防としてのプログラム実践は、未だ経験を頼りに手探りでプログラムを展開している状況にある。学校臨床としてプログラムを展開するためには、学校の同意を得て、プログラムが必要とされるような準備性を形成する必要がある(Lambert, 1974)。しかしながら、多くの実践はプログラム導入に関する記述は少なく、どのように準備性が形成され、プログラムの実施に至ったのかなど、そのプロセスに関する研究が皆無である。

本研究では、はじめに筆者がSCの立場で実践した発達教育プログラムの実践についてカナダのコミュニティワークの枠組みを参考に、学校現場でのプログラム実践の導入に関するアセスメントを行う。次

に、発達教育プログラムの実践プロセスを分析し、プログラム実践モデルを探索的に構築する。なお本研究は、実践的フィールドワークを用いているが、その際、研究者の立場は、参加者と観察者の両方の役割を使い分けることで、内部の者の視点にできる限り近づき、かつ外部の者にもわかるような記述・説明を行っていくこととする。このような立場をとることにより、実践の中で対象との関わりを通して見えてくるデータを収集し、生態学的妥当性の高い現象把握を行うことができる(箕口, 2000)。

以上より、次節では、フィールドワークを用いながら、発達教育プログラムの実践プロセスを分析し、発達教育プログラム実践モデルの構築を行うこととする。

第2節 発達教育プログラムの実践モデルの構築

目的

本節では、発達教育プログラムの実践プロセスを明らかにし、プログラムの実践モデルを構築することを目的とする。

方法

協力校

協力校は、東京都西部に位置する公立のA中学校である。A中学校は、筆者がSCとして勤務していた学校であり、1年生から3年生まで平均3クラスまたは4クラスの学級数である。

協力者

A中学校3年生を中心に5年間におよぶ発達教育プログラムの準備から実践に関係した生徒、教員、協力保育所の保育士を対象とした。本章に登場する主な協力者は以下の通りである。なお本章の参与観察で登場してくる生徒は、不特定多数であり、本論文で取り扱った生徒数のみを記載することは難しい。そこで、協力者としては、発達教育プログラムが実施された2005年、2006年、2008年の3年生の生徒数を記載した。

プログラム参加者

2005年 3年生 75名(男子38名, 女子37名)

2006年 3年生 128名(男子65名, 女子63名)

2007年 3年生 72名(男子38名, 女子34名)

プログラム協力者

2003年 校長1名(男性), 副校長1名(男性), 養護教諭1名(女性), 家庭科教員1名(女性)

2004年 中学校側: 校長1名(男性), 副校長1名(男性), 養護教諭1名(女性)

保育所側: 園長1名(男性), 看護師1名(女性), 保育士2名(男性1名, 女性1名)

2005年 中学校側: 校長1名(男性), 副校長1名(男性), 養護教諭1名(女性)

メンタルサポーター1名(女性), インターン大学院生2名(男性1名, 女性1名)

研修主任1名(男性), 生活指導主任1名(男性),

青少年対策委員会副会長1名(女性)

2006年 中学校側: 校長1名(男性), 副校長1名(男性), 主幹C(男性) 1名(男性)

2007年 中学校側: 校長1名(男性), 副校長1名(男性), 主幹C(男性) 1名(男性)

実施期間

2004年4月から2008年3月

手続き

本研究では、はじめに発達教育プログラムを導入するためのフィールドである、中学校の概要を述べた後、プログラム導入にあたっての準備性をアセスメントし、その準備性にもとづいたプログラム実践を5つの段階に分けて記述する。プログラム実践の記述においては、コミュニティ心理学で重視する生

態学的視点を意識し、プログラムの実践者である筆者がプログラムの様子を把握しながら、その文脈を考慮し、観察やインタビューを行い、フィールドノートに記述していった。このような方法は、宇留田・高野(2003)が指摘しているように、現場のカウンセラーとして、教員や学校側、保育所側とコミュニケーションをとることができ、現場の背景的な知識も得やすく、実践活動に有益なモデルの構築につながると考えた。分析の記述対象は、フィールドノート、インフォーマルな会話、筆者自身の振り返りによる記述文とした。

面接や参与観察の記述は、日本心理臨床学会(1998)の倫理規定にもとづき、対象となる個人が特定されないよう、匿名性に留意し記載した。

結果

対象校の特徴

本論文の対象校は、東京都の公立 A 中学校であった。対象校は、都心まで私鉄で約 40 分程度のベットタウンで、自然豊かな静かな地域に位置する。中学校の立地環境は、最寄りの私鉄の駅から徒歩 30 分のところにあり、学校区は、昔からの農村地域と 10 年ほど前に新興住宅地として開発された地区が混在している。新興住宅地は、分譲住宅地であり経済的に豊かな地域である。生徒の割合は、新興住宅地と農村地域が約 9 : 1 の構成となっている。住宅の開発当初の A 中学校は、大規模校であったが、現在は平均 1 学年 3 クラス程度の中規模校となっている。保護者の学歴や教育への問題意識は高く、PTA 活動の盛んな学校である。中学校の隣には小学校が隣接しており、その先歩いて 5 分程度のところに本プログラム実践の協力を得られた保育所が位置する。保育所は 2 園を経営する民間の保育所であり、従来からボランティアの受け入れなどを積極的に行っていた。

A 中学校での SC の配置は、東京都の SC 全校配置の年である 2003 年に開始された。筆者が本校にとっての初の SC であり、同時に筆者自身も SC としての臨床経験は、本校が初めてであった。筆者が配置される以前は、心の相談員として元校長が勤務していた。当時、不登校生徒の数は皆無であり、学校全体はとても落ち着いていた。しかし教員の口からは、「この生徒は、見えにくい」、「問題をいっぱい抱えている」などの発言が示されていた。

準備性に関連する状況アセスメント

コミュニティ心理学のコミュニティワークでは、プログラムの本格的な導入が開始される前の準備段階を準備性(Lee, 1999 武田・五味訳 2005)として表現しており、これを重視する。コミュニティワークで使用される準備性の概念は、あるコミュニティの外部の臨床家や実践家がコミュニティに入り、プログラムを現場の人と立ち上げ、そのプログラムを実践していくプロセスを示す。この準備性は、SC が学校現場で発達教育プログラムを実践する上で最も重要であると考えた。

発達教育プログラム実践の準備性を明確にするために、カナダのコミュニティワークの準備性(Lee, 1999 武田・五味訳 2005)の項目を参考にしながら A 中学校の状況をアセスメントした。本実践の準備性に関連する項目をまとめたものが Table 64 である。Table 64 に示すとおり、コミュニティワークで用いる準備性の下位概念としては、「内部における状況」から「振り返り」までの 8 項目が示されている。以

下に、一つ一つの項目に対する本実践のアセスメント内容を説明する。

はじめに、1番目の「内部における状況」では、管理職の理解は比較的容易に得られたものの、日常業務の多忙さから教員の新しい事業への抵抗が認められた。2番目の「外部における状況」では、教育的な試みに対する保護者の同意は得やすかったものの、3年生を対象にした受験前の実施に関しては抵抗が予想された。3番目の「学校の関心」では、学校として特色を打ち出す必要性、および研究指定校としての発表材料の必要性が示された。4番目の「時間枠と資金」と5番目の「プロジェクトの終わり」では、人事異動などがあるため、一年ごとの区切りが必要であることが示された。6番目の「説明責任」では、プログラムの結果や意義を講演会や保護者会の時間に保護者へ説明すること、さらに研究発表会や青少年対策委員会などの研修で、地域の人へ説明すること、校内研修を通して随時説明することが可能であるとされた。7番目の「評価」と8番目の「振り返り」では、インタビューやアンケート調査の実施が可能であるとされた。

以上より、発達教育プログラムの実践において準備性が十分に確立された状態であることが確認できたが、最大の課題は、教員の理解不足であり、教員との関係性形成に十分な時間を取る必要性が示唆された。

Table 64
プログラムの準備性に関連する具体例

準備性の関係項目	本研究の様子
内部における状況	<ul style="list-style-type: none"> ・管理職のリーダーシップが強い。 ・管理職の教育相談に関する理解が深い。 ・新しい行事や仕事が多く、多忙感が強い。 ・新しいことへの抵抗が強い。
外部における状況	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者は教育熱心である。教育的試みなどへの理解が高い。 ・受験時期に新しい試みを行うことは、保護者から批判される可能性が高い。
学校の関心	<ul style="list-style-type: none"> ・特色ある学校作りを必要とされている。 ・文部科学省の研究指定校となったため、学校としての研究成果が必要とされている。
時間枠と資金	<ul style="list-style-type: none"> ・3年生を対象として実施する場合、単年度ごとに実施可能な内容とする。 ・資金はないが、学校内における機材等は借りることが可能である。またプログラムで使用する教材印刷が可能である。
プロジェクトの終わり	<ul style="list-style-type: none"> ・単年度が一つの区切りであるため、一年ごとにプロジェクトの内容を検討する必要がある。
説明責任	<ul style="list-style-type: none"> ・研究の意義や成果を学校だより、相談室だよりなどで説明する。 ・学校内研修、保護者対象の研修、地域対象の研修で成果やプログラムの意義についての説明が可能である。 ・結果については、報告書を作成する。
評価	<ul style="list-style-type: none"> ・事前事後にプログラム評価を実施する。
振り返り	<ul style="list-style-type: none"> ・担当教員や管理職に面接を行い、プログラムの振り返りを行う。

関係性構築を重視した5つの実践段階

本実践における準備性の分析で、教員との関係性重視が指摘されたため、これらを中心に発達教育プログラムの実践プロセスを5段階にまとめ、考察する。

実践研究の第1期(関係性形成)

2003年東京都公立中学校においてSCの全校配置が行われることとなり、筆者も東京都非常勤職員という立場で週に1回、年間35週の勤務条件でA中学校に赴任した。勤務日および勤務時間は、毎週金曜日8時15分から17時までであった。SCの相談室は、職員室から少し離れた角部屋にあった。職員室にもSCの机が用意されており、相談以外の空き時間は主に職員室で多くの時間を過ごした。

筆者はコミュニティ心理学を実践活動の背景としており、A中学校が抱える問題を予防的に介入することを意識した活動を目指していた。特にA中学校は、相談件数や不登校が少なく個別ニーズが低いため、集団への予防的な介入が適当であるのではないかと考えた。また一方で、今まで筆者は子育て支援の実践を主に行っており、中学生におけるペアレンティングプログラムの導入に関心があった。中学校におけるペアレンティングプログラムとは、子どもを育てる性質を形成することと同時に、プログラム参加者の自己理解や自己発見を促進するものであり、自己への信頼感が低い生徒にとっての意義が高い。そこでもし学校のニーズと合致するのであれば、A中学校におけるペアレンティングプログラムの実践を検討することは、意義があるのではないかと考えた。しかしながら、すべての活動における前提は、管理職や教員との信頼関係の形成であるために、プログラム実践の初年度の優先順位は教員との関係性作りとした。

2003年の筆者赴任時は、学校臨床でキーパーソンとなりうる養護教諭および副校長の両者とも2003年度に異動してきたばかりであった。学校運営の責任者である校長は2年目であり、教育相談に強い関心を持っていた。SCとしての勤務が1年目の1学期は、頻繁に校長と副校長と話をし、管理職として学校運営やSC活用をどのように考えているのかについて、話を聞く時間を多くとった。同時に教員との信頼関係を形成するため、職員室で多くの時間を費やした。

校長は、教育センターでの教育相談の経験を有しており、相談業務に関する信頼や期待が強かった。校長の教育相談のイメージは、いわゆる病院臨床モデルであり、治療、守秘義務の厳守、人目につかない予約方法などを重視していた。一方、副校長は強いリーダーシップを持ち合わせており、SCへは「待ちの姿勢ではなく、攻めの姿勢でお願いします」と、はじめにコメントするなど、病院臨床ではないモデルを期待していた。

筆者は、校長や副校長と話し合いを行う時には、常に管理職の教育理念に共感的理解を示すように努めた。何度か話し合いを重ねながら、ある時「いずれ機会があればペアレンティングプログラムの実践なども視野に入れてみたい」という内容をさりげなく発言してみると、その意義に校長および副校長両者とも理解を示した。

その後も筆者は、時間が許す限り、多くの教員と話をしたり、学校の中を歩き回ったりして生徒の課題やこの地域の家族が抱える問題をアセスメントしていった。その結果、生徒は、親や周りの期待に答えようと、背伸びをしながら小学校時代を過ごしてきた可能性が高いことや他者評価に対する感性が高く、自己愛が強い半面、弱い部分を含めた自己を認めることができず、少しの失敗で自己評価が急激に低下する傾向があることが観察された。以上の点を踏まえ、A中学校における生徒の課題は、人とのふれあいを通じた自尊心や基本的信頼感の確立であると考えた。筆者は、過去に実践研究として高校生を

対象としたペアレンティングプログラムを展開しており、その効果として、「自己を信頼できるようになった」、「人を信じていることができるようになった」などが示されていた。つまり、乳幼児との接触を軸としたペアレンティングプログラムの実践は、生徒の子どもを育てる資質形成という個人的な発達課題達成とともに、もう一方で本校における生徒の人間関係の改善というような教育的課題に対して、有効な効果を示すのではないかと考えた。

しかしながら、2003年度は、筆者自身の勤務が1年目、かつ本校でのSC配置も1年目ということもあり、まずは、ペアレンティングプログラムの導入を検討するのではなく、校内の教育相談の体制づくりに集中することとした。ただし、今後のプログラムの展開を考え、もしプログラムを実施するのであれば、キーパーソンとなる可能性が高い養護教諭や保育教育を担当する家庭科教員の理解が不可欠であると考えた。そこで彼らの反応を確かめるため、お茶を飲みながら、プログラムについての話題を提示したところ、養護教諭も家庭科教員もプログラムには好意的な反応を示した。

実践活動の第2期(準備性の構築)：管理職とキーパーソンとの関係性構築

SCとしての勤務が2年目に入った2004年度に、校長の異動が行われた。新しい校長が赴任してきたので、すぐに校長室に何度も出向き、話す時間を十分にとりながら、校長の教育方針を確認していった。

SCは、校長と話をする中で、校長の教育的関心は、現代の子育て環境、虐待、体験的学習などであることを確認した。SCとの会話の中で、校長は、「将来自立した人間や親になるために中学校で学ぶ教育が活かされる」旨の話を示したので、その意見を共感的に支持しながら、SCが専門とし今まで子育て期や高校生を対象として実践してきた、ペアレンティングプログラムに関する話をした。すると校長は、このようなプログラムへの意義を認め、プログラムの実践について即答で了承を示した。SCは、校長の理解に感謝を示しつつも、あまり急に話をつめると現場が混乱する可能性があると考えたので、具体的な案については、時期を見ながら話すこととした。

2004年6月、筆者の知り合いで家庭科の「保育と家族」の授業に力を注いでいる教員から借りた中学生の保育体験の感想文集が手に入ったので、この資料を本校に持参した。朝の職員会議終了後、SCから校長へ「前回お話したプログラムに関することですが、興味深い感想文がありますので目を通していただければうれしいです」と言っていくつかの文章を示しながら、感想文集を渡した。校長はそれを校長室に持ち帰りすぐに目を通し、その後職員室のSCのところに戻ってきて「これは他の先生にも読んでもらいなさい」とコメントをした。すぐに副校長にも感想文を渡し、簡単に目を通してもらった。副校長は、感想文を一読し終わった時点で、近隣の保育所に電話をかけ、SCの紹介とSCのプログラムの意図を伝えた。保育所側もプログラムに対して興味を示したことから、2週間後に急きよ保育所側と中学校側とでプログラムについての打ち合わせをすることになった。打ち合わせの事前にプログラムの目的、意義、内容を記載した企画書を作成し、SCのみ単独で事前資料として企画書を手渡しに保育所に挨拶に出向いた。

次の週の打ち合わせには、中学校側から副校長とSC、保育所側から園長および看護師が出席して、顔合わせを行った。はじめに副校長が、本校の教育理念を説明した後、SCの自己紹介を含め約1時間話をした。SCは、中学校における相談業務の概要を説明し、その中でのプログラムの位置づけや意義を伝え、プログラムの一環としての乳幼児や保育士との交流を保育所側をお願いした。

保育所側をお願いする際、SCの自己開示としてSCは中学校以外にも保育カウンセラーとして保育所に

勤務していることを伝え、受入れ側の苦労や大変さについて共感的な姿勢を示した。保育所によっては、ボランティア受入れが重荷になる場合があるために、保育所に負担にならないよう相手のニーズを聴くことに勤めた。また保育所の保育方針などにも関心を払いつつ保育所の実践を肯定的に評価し、保育所側の抵抗感を低めるよう努力した。その結果、保育所側は、中学生の保育体験の受け入れに快く了承を示した。

管理職および保育現場との共通理解が図れたので、次に教員への理解を求めることとした。2004年度は、副校長主導により学校内に3つの研究会が立ち上がっていた。校内研究会の一つである心の相談部会からSCに8月の夏休みの校内研修で何か話をするようにとの要望があったので、快く引き受けた。校内研修では、はじめにSCが考えている心理相談活動の方針や方向性を述べた。次に、現代の中学生の特徴として、過干渉な親子関係、子離れの難しさ、他者評価への過度な敏感性、失敗への耐性の弱さ、自尊心の低さなどの問題点を指摘した。このような、中学生自身の問題や将来親となった時の問題への予防的アプローチの一環として、ペアレンティングプログラムの必要性を述べた。教員の反応がよかったので、続けてペアレンティングプログラムの具体案を提示し、相談室の自主企画としてプログラムの実施を考えていること、その際プログラムの中に保育体験の導入を検討していることを伝えた。

教員および管理職の同意が得られたので、9月にSCの自主企画としてペアレンティングプログラムを実施することとした。2004年9月の夏休み明け一週目に教員用のレジュメを配り、朝の職員会議でその趣旨を説明した。それと同時にプログラムへの参加を生徒に呼びかけてくれるよう各担任に協力を依頼した。プログラム実施の準備としては、保育所に電話をし、受入れ担当の保育士にプログラム実施に対する確認および挨拶の電話をかけた。また当日の保育体験では、乳幼児との交流の時間の前に、保育士と対話をする時間を設定してもらえよう頼んだ。「日ごろの保育で大切にしていること」、「子どものかかわり方や、子どもにとってのおもちゃの意味」、「家族援助で大切にしていること」などについて自由に中学生の前で話してもらおうよう求めた。SCの自主企画であるペアレンティングプログラムは3レッスンから成り立っており、プログラム中間に保育体験を導入した。プログラム参加者を10名程度として募集をかけたところ、15名が集まったので全員参加できるように考慮した。

プログラムの初日は、朝の職員会議でプログラムの予定を伝え、教員にお礼の言葉を伝えた。その後、養護教諭にスタッフとしてレッスン1に参加するよう依頼した。2週目のレッスン2の保育体験は、生徒15名に加え、SC、養護教諭、校長、副校長が参加した。保育体験終了後、生徒達の興奮はさめきらず「もう一回保育体験したい。すぐにやって！」とSCに声をかけてきた。SCは、「この企画が通ったのも校長先生のおかげだから、校長先生にお願いしてみたらいいよ」と声をかけた。SCが校長を呼んできたところ、生徒たちはいっせいに「校長先生、もう一回やらせて！」、「すごくよかった」と感想を述べた。校長も生徒の反応には、びっくりした様子で喜んで受けとめた。

最後のレッスン3は、養護教諭とともにプログラムを実施したが、他の委員会行事と重なり、レッスン3への生徒の出席率は低かった。これら3回のレッスンの様子は、SCの相談室だよりで保護者や他の生徒に報告した。また保育体験のお礼として、相談室だよりを持参しながら保育所へ挨拶に行った。一連のプログラムが終了し、管理職にお礼を伝えると、副校長から「また11月に実施しましょう」と要望が示された。生徒が校長および副校長に直接感想を伝えたことが引き金となり、急ぎよ、2004年度内に追加のプログラムを2回(3レッスン×2回)実施することとなった。追加2回のプログラム中の保育体験の引率者には、主幹や家庭科の教員、大学院生、メンタルサポーターの協力を得た。

3回のプログラムの実施に関してSCが留意した点としては、保育体験後に保育所のすべての先生にお礼を言って帰ることであった。特に給食室や事務室にもSC自ら入って行って声をかけた。また帰りの時間に迎えに来ている保護者に対しては「中学校のSCですが、本日は生徒がお世話になっております」と声をかけた。保育所の保護者からは、「子ども達も大喜びで、お兄ちゃんたちから遊んでもらえると喜んでいきます」とのコメントが述べられた。プログラム終了後、SCは、プログラムの様子を2年生の保護者会で説明した。一方、副校長は副校長会で本校の特色としてプログラムについて報告した。

2005年3月、保育体験のまとめを報告書として校長および副校長に提出した。その後全員の先生にもお礼を兼ねて報告したいというSCの意向から、3月の職員会議の際に時間をとってもらいプログラム結果の報告を行った。最後にSCは「このプログラムのデータなどは、学校の特色説明として利用していただければと思います。来年度もさらなる発展を考えておりますので、ぜひご協力のほどよろしくお願いたします」と述べた。その後、校長から来年度は教育課程の中にプログラムを組み入れる予定であることが伝えられた。学校だよりも本校の特徴としてプログラムが記載された。これ以降、プログラムの名称も中学生にとっての意義を強調するために、発達教育プログラムとした。

春休み中、副校長から連絡が入り、発達教育プログラムの予算を申請しようと思っているので、何か必要なものはないかと尋ねられるなど、発達教育プログラムは学校の教育内容の一つとして徐々に認識されるようになってきた。

実践活動第3期(教育課程の中への位置づけ)

発達教育プログラムは2005年度の教育課程の中に組み込まれることとなったが、新年度が始まり、管理職を除く多くの教員が異動していることが明らかとなった。そこでSCの相談室運営や今までの活動、および今後の活動についてまとめたレジュメを新しい教員に対して自己紹介を兼ねて説明し配っていった。2005年度の相談体制は、筆者、メンタルサポーターの女性、インターンとして2人の大学院生の合計4名となった。

2005年4月に入り、今年度から新たに立ち上がった新事業である地域交流会の用意で、教員は疲れのピークとともに忙しさへの不満が増大していた。地域交流会とは、地域の人材が講師となり様々な講座を開催し、興味を持った生徒や保護者がそれを受講するという事業である。その講座の中に、発達教育プログラムとは別件で保育体験が用意されていた。副校長が地域交流の保育体験の打ち合わせに保育所へ行く際、SCも同席し、前年度のお礼と今年度の発達教育プログラムについて説明した。

地域交流の参加希望講座の内訳を見ると、保育体験が最も多く80名の希望者があり、前年度の発達教育プログラムの反響が大きかったことが示された。地域交流が終わり、午後から学校説明会が用意されていたので、SCも学校説明会へ参加し、学校の特色として発達教育プログラムを説明した。

2005年度の発達教育プログラムの一つの目標は、生徒の実態にもとづいたプログラム開発であった。そのためには生徒の様子を質問紙調査を用いながら把握する必要があると、教員の同意と調査時期の確定が急務であった。SCは、教員の疲労感が高いことや3年生の修学旅行が控えている状況をアセスメントしつつ、教務主任にアンケートを行うならばいつが教員にとって負担でないかとさりげなく相談したところ、7月に入ってからがよいというアドバイスを受けた。

2005年7月初頭、副校長とSCが相談業務について打ち合わせをしている時、副校長は自らの学校経営観を熱く述べていた。その内容は、「学校は新しいことが求められており、新しい改革が必要である」と

いうことであつた。SCは副校長の気持ちを共感的に受け止めながら、「その新しい試みとして生徒の実態を把握することはいかがでしょうか。例えばアンケートを行い、生徒にどのようなニーズがあるのかを学校側が理解しておくことも大切かもしれませんね」と筆者の博士論文を含めた調査研究の件を相談した。副校長は、「学校としてもアンケート実施を考えていたので、先生お願いします」と、すぐに承諾を示した。そこで、アンケート実施に向けて、教員への理解を得るために、どのような手続きを取る必要があるのかを副校長に確認した。副校長のアドバイスとしては、研修主任と生活指導主任が了承する必要があり、特に生活指導主任をどう納得させるかがポイントであるとした。

生活指導主任は、ベテランの男性教員であり、生徒から最も慕われている存在であつた。生活指導主任は、近年の教員の多忙さに危機感を募らせており、過去の教育方針への回帰を強く求めていた。そのため新しい事業の乱立などに対しては、常に不満をもらしていた。SCは、生活指導主任と直接話をして、生活指導主任の思いを受け止めながら、まずは、生活指導主任のニーズとして、SCに何を求めているのかを確認していった。その結果、事例検討会の要望が示されたので、それを承諾した後に、SCの本校の生徒の現状に対する認識を述べた。そして、SCの立場として生徒の状況を把握し、そのデータをもとに何か教育的なプログラムを展開したいと考えている旨を伝えた。生活指導主任はSCの意見に快く承諾し、調査実施に向けての調整に入ることとなった。

調査の案が固まったところで、生徒指導主任や調査に抵抗がありそうな教員数人に事前の相談をしながら、調査内容を一読してもらい、中身の検討を図った。調査内容が確定した時点で、今回の調査について管理職から「SCの博士論文の研究であること、学校の方針と一致すること、研究指定校としての試みが必要であること」が教員に説明された。

調査は、夏休み前に終了した。調査内容の結果をまとめすぐに校長に説明し、その後、調査結果を校内研修部門の生徒理解の研修会で説明した。研修会終了後、同席していた複数の教員から「研修自体がとても有意義だった」、「参考になった」などとポジティブな評価が示された。

2005年8月29日、夏休み最後の校内研修ということで、玉川大学の講師の指導のもと、校内研修の各分科会からの成果発表が行われた。はじめに生徒理解の部から研修成果が報告され、その一部としてSCは、調査結果を説明した。講師は、各分科会の報告についてコメントし、中でも「今後の学校運営において、この生徒理解の部門がとても意味を持つ」とSCの活動に対してポジティブな評価を示した。外部からSCの活動に対して、高い評価が示されたことで、発達教育プログラムや調査に対する教員の理解がより深まった。次の日の学年会議では、調査アンケートの結果にもとづいて、話し合いが行われるなど、アンケート結果が教育活動に有効に利用されることとなった。

夏休みが明け、多忙な日々が戻り、教員も通常の業務に追われていった。2005年度の発達教育プログラムは、3年生での実施が計画されていたが、その具体的な手続きは全く検討されていなかった。教員は職務の忙しさに追われ、再度新しい試みへの負担感や抵抗感を示すようになっていた。そこで、教員の状況をアセスメントするため中学校で最も長い勤務の教員と雑談をしながら、教員の日ごろの努力をねぎらいつつ「ぜひ先生のお力をお貸しください」と頼んだ。また「第3分科会の報告書をまとめる必要があるようなので、私がプログラムの効果をまとめますので、それを学校の成果として報告していただければと思っています」と学校側のメリットを明確にした。プログラムの趣旨の説明は、全体に対して何度か行っていたが、プログラム実施予定の3年生の先生に絞った説明は行っていなかったため、プログラムの各レッスンの指導案を作成し、3年生の教員に渡した。学年での浸透を図るために、SCはあ

まり表に出ず、あくまでも3年生の教員が主体に動き、学年の試みという雰囲気作りに努めた。

プログラムの実施時期が近づいてくると、3年生の女性教員から「クラスごとという大人数で保育体験することが保育所に迷惑にならないか」との疑問の声が挙がった。SCは女性教員に対して「もっともだと思います。まずは保育所に確認してきます」とコメントし、すぐに保育所に出向いて「3年生の先生が心配しているんですが、大丈夫ですか？」と確認をとった。保育所側の回答は、全く問題がないとのことであったので、3年生の教員にすぐに報告した。

保育体験実施の日程条件としては、①11月および12月であること、②5時間目の授業を保育体験に使える日であること、③保育所の受入れ可能日程に合致することであり限られた範囲の中で日程を調整することとなった。3年生の教員との検討の末、個人面談中の放課後の時間をプログラムに使用することとした。個人面談が開催されるため、保育体験の当日は3年生の担任の参加が難しいことが予想されたので、代わりに学年主任や養護教諭に協力を求めた。保護者に対しては、最終的な案内として校長名でプログラムの説明や参加の日程および内容を示したプリントが配られた。保育体験の準備と平行して、レッスン中に登場する地域のゲストスピーカーとして、青少年対策委員会の副会長であり、中学校で習字の講師を務めている女性に協力を求め、了承を得た。

発達教育プログラム2005の実践は、実験群として先に2クラス合同でプログラムを受講し、統制群として後から1クラスが受講した。プログラムの実施は、SCが主導となり、3人の教員がフォローに入った。プログラム終了後、プログラムの結果や意義をフィードバックするために、学校の研究報告書にプログラム効果を掲載した。まとめ方としては、あくまでも生徒理解の分科会としての試みであることを強調した。本年度は、初年度であったため教員の負担を減らすことを目的として、SCがすべてまとめ、校内研究会の生徒理解部門の成果とした。SCは、近隣の小学校の道德公開講座での講演会と、市の研究発表会の中間報告会を利用し、教育長、指導主事、保護者などの前でプログラムの成果内容を報告した。2006年3月、校長から「来年度も教育課程の中に組み込んでいる。本校の生徒は、3年生になると保育体験に参加することを定着させたい」とコメントされ、今後のプログラム継続の可能性が示唆された。

実践活動第4期(2年目の学年実施に向けての信頼関係の再構築)

2006年度4月、SCが中学校に出勤すると、人事異動がなされていることが確認された。特に昨年プログラムをひっぱってくれていた副校長とキーパーソンであった3年生の男性教員が異動となっていた。今年度から異動してきた女性の副校長は、教育委員会の指導部からの異動であった。まず副校長の信頼を獲得するため、自己紹介を行いつつ、SCへの希望を確認した。特に心理職や研究に対してどのような思いがあるのかを確認するため、昼ごはん時に副校長のそばに行き、「一緒に食事していいですか？」と話しかけながら、今までの経歴や指導部勤務の際の苦労話などに共感的理解を示した。副校長は、学校の雰囲気に慣れるにしがたい、徐々に緊張がとれてきて、SCに対しても頻繁に生徒のことを相談するようになってきた。

発達教育プログラムが位置する校内研究の生徒理解の分科会の責任者は、2006年度に新たに異動してきた主幹Cであった。生徒理解の分科会では、昨年度に続き今年度も生徒の実態調査をする予定となっており、その質問紙作成が急務であった。この状況を受けSCは、生徒理解部門が持っている資料や情報をまとめて、調査用紙を作り、生徒理解部門の成果とした。このように2006年度のプログラム実践に向けての下準備を少しずつ整えていった。6月に入り、研究指定校として、研究の中間報告が行われる機会

があったので、SCは発達教育プログラムの意義を教育委員会や教員、保護者の前で伝えた。

8月に入り夏休み中にSCが学校に行く機会があったので、生徒がいないゆっくりとした時間の流れの中で、生徒理解の分科会の代表である主幹Cとプログラムの打ち合わせを行った。すると、5月に地域交流の保育体験の依頼に教員が保育所に行った際、保育所の一人の先生から①事前指導がなされていない、②大人数でなんのためにくるのかわからないなどの苦情が示されたことが報告され、何人かの教員が敏感になっていることが伝えられた。教員の敏感な様子は、学校業務の忙しさからくるストレスを「保育体験」や「研究活動」に重ね合わせているようであった。このような状況に加え、プログラムの対象学年である3年生からは、総合的な学習の中では発達教育プログラムの導入が難しいことが伝えられた。この時点でSCは、発達教育プログラム2006の実施は難しいかもしれないと判断し、その場合一年保留にすることも検討しないといけないと考えた。その後、校長とプログラムについて話す機会があり、校長は「SCとの出会いから、保育体験が実現された。このプログラムの意義は、いろいろな人から大切にされている思いを実感できること」と発達教育プログラムへ高い評価を示した。校長との話の中で、発達教育プログラムへの抵抗は、学校全体でなく一部の教員のみであることが推測された。

SCは校長と話した後、職員室に戻り、主幹Cと話の続きを行った。教員の間では、すでに「保育所が迷惑としている」という認識がなされており、そのことが副校長にも報告されていた。そこで、SCは副校長に「今年はどうしますか？」とプログラムの理解者である校長がいる前で確認をとるように話しかけた。そこに主幹Cも加わり、主幹Cは「保育体験は縮小し、参加自由という形をとりたい」と発言した。SCは、「学校側に負担がかかるのであれば、無理に継続しなくても大丈夫ですよ。学校側にメリットがあると判断したら、続けてください」と一歩引いて話をすすめた。そのやりとりを聞いていた校長が立ち上がり、「発達教育プログラムは本校の目玉だから、絶対につぶさない。どんな形であれ、残しておく」と校長の方針を断言し、プログラム継続への校長、副校長、主幹Cの3者の合意がその場で確認された。3者の合意が確認されたものの、実務の責任者である副校長に発達教育プログラムの意義を理解してもらう必要があるとSCは考えていた。

9月に入り、SCは保育所に挨拶に行っていなかったことが、とても気にかかっていた。副校長が別件で保育所に出かける予定があったので、SCは一緒についていっていいかと申し出た。副校長が了承したので、SCは副校長と一緒に保育所に挨拶に行き、保育体験担当の保育士2名と打ち合わせを行った。2名の保育士は、SCにとって顔なじみであり、打ち合わせの話の中で、保育士や保育所側の様子をアセスメントしたが、発達教育プログラムへの抵抗は確認されなかった。受け入れ人数に関しても1回の交流人数は、地域交流20名、保育体験30名の50名程度までは、受け入れ可能であり、多くの人に体験してもらいたいと保育士が発言した。

SCは、保育士の申し出にお礼を述べながらも、今度はぜひ保育所の要望をプログラム内容に反映させたいので、保育所側の要望を伺いたいと申し出た。すると保育所の要望としては、絵本などを作ったものがあれば読み聞かせをしてほしい、中学生のすごさ(例としてはサッカーのシュート)を子どもに見せてやりたい、中学校に散歩に行きたい(花壇を見に行きたい)というものが挙がった。SCは、これら保育所のニーズをプログラム中にうまく取り入れていくことで、プログラムの存続が可能となると思った。保育所への挨拶の帰りがけ、副校長は、「保育所側は迷惑と思っていたが、そうでもないみたいね」という発言を示した。

9月後半になり、市の研究指定校としての発表(10月)が間近に迫ってきた。発表は各研究代表者が行

うこととし、生徒理解の分科会の中で発達教育プログラムについても触れることとなった。発表当日の原稿を確認すると、発達教育プログラムに関しては、補助資料のみの提示で、発表内容としても一言述べられる程度であった。しかし発表予定の10月に入り、主幹Cから「研究発表の日、体育館にホワイトボードを使って資料を掲示しないといけないが、生徒理解の分科会は、掲示物がほとんどないから、発達教育プログラムに関するものを貼ってもらえないか」との要望があった。発表一週間前、生徒理解の分科会の掲示物は発達教育プログラムに関するもののみということが明確になり、ホワイトボード2枚に発達教育プログラム実践に関する資料を掲示した。

発表前日に3年生の担任から今年度(2006年度)の発達教育プログラムについて、打ち合わせがしたいと申し出があったので、快く了承した。3年生との打ち合わせに先立って、大まかにSCと主幹Cで発達教育プログラム2006の内容を検討した。その結果、保育体験を実施するのであれば、自由参加で20人程度とするという主幹Cからの要望が示された。SCは、プログラムの効果には、子どもとの直接交流が欠かせないと認識していたので3年生の教員に、「幼児を中学校に招き全員を対象に一斉の交流を行うことは可能でしょうか?」と尋ねた。すると、3年生の教員は「そうしていただけるとうれしいです。いいものだからぜひやっていきたい」と発言し、主幹Cも了承した。SCは3年生の教員に「ありがとうございます。先生方のおかげで実施することができます」と何度もお礼を示した。

研究発表会の終了後、他校の教員からの感想に「発達教育プログラム」に興味があるという内容が何件か示された。外部からの肯定的評価を受け、「やっぱり意味があるんだな」と本校の教員は、改めて発達教育プログラムの価値を認識することとなった。SCと3年生の教員との打ち合わせでは、3年生全員と幼児が交流する方法を検討し、保育所の年長を体育館に招待し、幼児と遊んだり歌を歌ったりする交流方法を提案した。3年生の教員および管理職の承諾を得て、副校長から保育所に連絡を入れ、SCと保育所で日程調整を行い、園児との交流が可能となった。そこで、プログラムの内容を再度検討し、レッスン1では、園児とのふれあい、レッスン2では子育てについて考えることとした。プログラム終了後、評価アンケートを生徒に実施した結果、全体的に高い評価が得られた。

2007年1月に、他市の中学校から連絡が入り、「発達教育プログラムに興味がある。我が校でも実施したい」という旨が伝えられ、SCはその中学校に説明に行くこととなった。他市からの反響があったことで、「発達教育プログラム」への本学における価値づけがさらに高まった。

実践活動第5期(2007年度実施に向けて)

2007年度は、文部科学省研究指定校としての発表年であり、教員の異動も少なかった。しかし2007年度から定期テストの廃止という新たな試みがスタートし、4月は保護者への説明に教員が追われていた。新学期が始まった当初は、定期テストの廃止問題で学校全体が落ち着き無く、保護者対学校という対立構図が作られていた。発達教育プログラムは、継続予定であったが、継続内容の検討よりも研究発表に向けての報告書の作成や発表のまとめに力が注がれていた。

発達教育プログラム2007が位置づけられている生徒理解分科会の代表は、主幹Cが受け持つこととなったが、主幹Cともなかなか話す機会がないまま時間が過ぎていった。新学期始まったばかりの多忙な中で、「発達教育プログラム2007」実施の話題は、抵抗感を招くだけであると判断した。また、SCの勤務は、今年度までということが確定していたので、「発達教育プログラム」の実施に関しても、「今年は

先生方にお任せいたします。来年度に向けてプログラムの引渡しを意識しています」とのみ伝え、後は教員が主体となってプログラムを運営することを待ち、あえて継続性を意識するよう求めた。

2007年10月中旬、文部科学省の研究指定校としての発表は滞りなく終了し、とうとう発達教育プログラム2007実施の時期が近づいてきた。「発達教育プログラム2007」の実施については、あえてSCからは話をせず、主幹Cから話があった場合にのみ対応することとした。あくまでも教員の主体性を重んじ、もし主体的に動けないようであったら、発達教育プログラムの継続も難しいものであると思っていた。

すると主幹Cから、「今年度の発達教育プログラムの日程や内容についてお話したいのですが」と話があったのでSCは了承し、あくまでも相談役という立場をつらぬきながら、主幹Cに「もしよかったら一斉交流の際の子どもと中学生ができる遊びを考えてください」と頼んだ。また保育所との日程調整もすべて主幹Cに頼んだ。

次の週、主幹Cは「ぼくが家で遊ぶものは、ボール遊びなんですよ。けいどろのルールを変えて、子どもの友達と遊んでいるんですけど、集団だと難しくて何をすればよいかわからないんです」と述べた。それを受け、SCは「ありがとうございます。考えていただいてうれしいです。実は、私もいくつか遊びを考えてきたんです」と伝えると、主幹Cは、ほっとしたようであった。SCは、「おちゃらかほい」と「なべなべそこぬけ」、「じゃんけん列車」の3つを示した。各クラスで誰がどの遊びを選択するかは、各クラスの担任の裁量に任せた。11月に入り、遊びのグループが決定したことがSCに伝えられた。3年生の女性の担任は、「遊びを決める時、すごく盛り上がりました。日頃は、静かなクラスなんですけどね」とうれしそうに話した。

2007年11月12日、発達教育プログラム2007のレッスン1は、子どもと中学生との交流であった。子どもも中学生も楽しく交流できたようで、レッスン1は滞りなく終了した。レッスン1の終了後、主幹CはSCに「さすがですね。本当は、しらけると思っていました。ただこなせばいいぐらいに思っていたんですが、生徒はこんなにもものってくるものですね」とコメントした。続く、2007年11月19日のレッスン2では、子育てインタビューと幼児期の遊びあてビンゴゲーム、ゲストスピーカーの話を実施し、無事終了した。SCは、発達教育プログラム2007の様子を学校便り、学年便り、スクールカウンセラー便りを利用して、保護者に報告した。さらに道徳公開講座や保護者との勉強会でも、発達教育プログラムの意義や様子を説明した。プログラム終了後12月に、プログラムの事後評価をまとめ、校長、副校長と3年生の教員に渡した。主幹Cに報告書を渡すと、「ああ、これは本当によい試みでしたね」というコメントが返ってきた。また、いくつかの代表的な感想を12月号のSCだよりにのせて生徒と保護者に配った。

2007年度末に2008年度はSCとしての勤務が継続出来ない旨を再度校長に伝えた。校長は残念そうであったが、「プログラムは、本中学校に根付いていくこととなるので、今までありがとうございました。プログラムは教員で運営することが可能となっているから大丈夫です」とSCに話した。SCは、次のSCへの引継ぎの中で、プログラムのことを伝え、5年間に渡るプログラム実践を終了した。

考察

本章で取り扱った事例は、筆者が SC という立場で、発達教育プログラムを中学校に導入し学校に引き渡すまでの 5 年間の実践プロセスである。本事例は、1 年間の準備期間、1 年間の自主企画を経て 3 年生全体に対して 3 年間のプログラムを実施したものである。このように学校現場で、プログラムを継続するためには、どのような要因が求められるのかを検討することで、今後より有効なプログラムの開発および実践が可能になると考えた。

このような問題意識に立ち、まずコミュニティ心理学の指導者ガイドブックを参照しながら本事例の持つ特徴を明らかにする。次にコミュニティ心理学の指導者ガイドブックおよびコミュニティワークの準備性の特徴を踏まえながら、中学校におけるペアレンティングプログラムの実践モデルを提示する。

プログラム指導者ガイドブックには、指導者が留意する点として「環境の予備調査を実行する」から「他のセッティングで行われている、同様なプログラムとの連携を築く」までの 11 項目が示されている。これら 11 項目について、本研究のプログラム実践についてまとめたものが Table 65 である。筆者と心理学を専攻とする大学教員との判断で発達教育プログラムの実践において達成されていると考えるものには○を、達成されていないと考えられるものには×を、達成の状態が維持できなかったものには△を示した。その結果、11 項目中 8 項目が達成され、3 項目が達成されなかった。達成されなかった項目としては、6 番目の「特にプログラムの初期段階においては、プログラムをわかりやすい言葉で説明する」と、9 番目の「プログラムの意図しなかった効果を調べる」と 11 番目の「他のセッティングで行われている、同様なプログラムとの連携を築く」であった。

はじめに、6 番目の「特にプログラムの初期段階においては、プログラムをわかりやすい言葉で説明する」を○から△と記述した点について説明する。本実践では、職員全体に対してはプログラムの目的を何度もわかりやすく説明したが、2 年目の 3 年生全体への実施に関しては、プログラム実施決定がプログラム直前であったため、対象学年の教員には、コーディネーター役の教員が説明をし、SC 自らは説明しなかった。そのため「プログラムの意図や運営の仕方がわかりにくかった」と後で 3 年生の教員からコメントが示される結果となってしまったので△とした。

次に 9 番目の「プログラムの意図しなかった効果を調べる」については、実際に意図していなかったいくつかの効果が生じた。例えば、マイナス面としては教員の日常の多忙さに対する不満が、これ以上仕事を増やしたくないという抵抗を招き、一時期、プログラムは生徒のためではなく「管理職の業績のため」ととらえられてしまったことや「保育所側が迷惑をしている」という風評が立ったことなどが挙げられる。逆に予期していなかったプラス面としては、文科省の研究指定校として、本研究が有意義に活用されたこと、また外部の学識経験者からの本実践への評価が高かったこと、他の中学校からの反響が大きかったことなどが挙げられる。これら意図しなかった効果には、プラス面とマイナス面があったため、△と評価した。

最後に 11 番目の「他のセッティングで行われている、同様なプログラムとの連携を築く」については、残念ながら実現されなかった。他校から興味を示され、SC 自ら他校に説明に行き、他校でのプログラムの実践の予定を立てていたが、興味を示していた校長が異動になってしまい他校へは本プログラムの指導案の提供にとどまった。

以上より、指導者としての項目をガイドブックに沿って検討していった結果、本実践においては 11 項

目中 8 項目達成されており、効果的なプログラム実践であったことが確認された。

Table 65
プログラム実践における指導者の手引き項目と本事例の対応

指導者手引きの項目	本研究のプログラム実践	手引き項目達成
1 環境の予備調査を実行する。	一年間の準備、一年間の自主企画を通してプログラム実施のための条件を確認した。	○
2 プログラムに関わるすべてのステークホルダーとの間で、プログラムの目標についての合意を確実にする。	校長、副校長、家庭科の教員、生徒指導主任とプログラムの目標について個別に話し合う。	○
3 対象としているセッティングが目指していることとプログラムの目標を明確に結びつける。	プログラムの目標は、地域の大人としてのナーチャランスの形成のみでなく、教育的課題としての中学生の自己理解や他者理解と結びつけ説明した。	○
4 実施するセッティングとの連携を考える。	保育所との連携、青少対との連携を行った。	○
5 強く明瞭なリーダーシップを作り上げる。	プログラム開始時は、SCが主導で企画、報告書作成などリーダーシップを発揮した。またプログラムへの抵抗を示した教員に対しては、個別に話を聞いて説得した。	○
6 特にプログラムの初期段階においては、プログラムをわかりやすい言葉で説明する。	プログラムの説明を職員会議、保護者会などで行った。	○→△
7 プログラムを開始したら、中核となる原理や要素を忠実に実施する。	プログラムのプロセスで示された影響要因を必ず導入してプログラムを改善、継続した。	○
8 プログラム運営を通して、実施と目標の達成度を測定する。	質問紙やインタビューを通してプログラムの効果を測定した。	○
9 プログラムの意図しなかった効果を調べる。	意図していなかった効果に関する情報は収集できたが、当初、この項目そのものを想定していなかった。	△
10 セッティングにおいてプログラムが制度化されて動くように計画する。	校内研修の一部である生徒理解の部門に組み込まれ、3年生の行事の一つとして位置づけられた。	○
11 他のセッティングで行われている、同様なプログラムとの連携を築く。	他の中学校が興味を示したが、ネットワーク確立には至らなかった。	×

発達教育プログラム実践モデル

発達教育プログラムの導入プロセスを示したものが Figure 31 であり、その中心となるキーワードは、準備性と継続性であった。はじめに準備性の分析により、本実践の最大の留意点は教員の理解を得ることであった。学校臨床では、まず SC の存在が学校にとって意味があると認めてもらうことが重要である (Lambert, 1974)。本校では SC の導入が初めてであり、まずは SC の存在意義を学校現場から認めてもらえるようになるために、管理職をはじめとし、個々の教員と関係性を形成していくことを中心に最初の一年間を費やした。つまり準備性の前段階として第 1 期の実践段階では、関係性形成を重視したアプローチを行ったのである。特に、管理職、教員、保護者との関係性を丁寧に培った。SC の自己開示、管理職・教員・保護者への共感的理解、各立場の教育方針の理解と傾聴という作業を繰り返し行った後に、プログラムの方向性を日常会話の中でさりげなく示した。

このようなプロセスを繰り返し、関係性がある程度形成されたと判断したら、第 2 期の実践段階では、学校現場のニーズをアセスメントし、ニーズをプログラムに組み入れながら準備性を形成した。近年、

学校現場は授業時間の削減に加え、多様な機能が求められるようになっており、教員は多忙感、疲労感を募らせている。そこで、プログラムの実践においては、はじめに SC が責任を負える範囲で自主企画としてのプログラム実践を行い、教員に対しては、周辺参加を求めながらプログラムの効果を実感してもらうことを目指した。プログラムの効果を管理職や教員が実感した後に、第 3 期の実践段階では、教育課程としてプログラムを組み込みこんでもらうよう意識して動いた。発達教育プログラムは、校内研修の分科会で扱われることが決定されたため、学校組織としてのプログラム実践の位置づけが明確化された。プログラムを教員など SC 以外の他者と協働で運営していくためには、スタッフに対する継続的なフィードバックが重要であることが指摘されている (Amey, Eddy, & Ozaki, 2007)。そこで第 4 期のプログラム実践段階では、事前説明、効果測定、結果の報告という 3 つの流れを繰り返し何度も行った。特に報告書を作成することで、効果の説明をより多くの人に行うことが可能となった。

最後に第 5 期の継続性についてだが、本実践はプログラムの学年実施が開始された年 (2005 年) から、教員主導のプログラム実施へ移行することを意識し、徐々に教員の役割を増やしていった。SC が本校の勤務を終了した場合やキーパーソンとなる教員が異動していく場合なども想定し、誰もがプログラムの運営を行えるよう体制を構築することとした。そのためには、プログラムのレッスン回数、プログラム内容の決定、プログラム前の保育所との連絡、プログラムの事前説明用のプリント作成などを教員主体とすることで徐々に継続性に向けての準備を整えていった。継続性に向けてのプログラム運営母体は、3 年生の教員と校内研修部門の生徒理解の分科会の教員であることが確認され、資料 6 に示すとおり、学校組織の中に、発達教育プログラムの運営を位置づけた。このことにより、プログラムの継続性がより現実可能なものとなった。

以上、今回の発達教育プログラム実践モデルを関係性、準備性、実践、継続性という 4 つのプロセスから述べてきた。関係性段階では、自己開示、共感的理解、プログラムの理念や内容の提示を行い、準備性段階では、他事例の引用、協力体制の形成、プログラム実施への同意形成、目標の説明を行った。実践段階では、プログラムの自主企画から、プログラム運営の組織的位置づけを行い、継続性形成に関しては、教員主体のプログラムの実施と組織的位置づけへというモデルを示した。

今回の発達教育プログラム実践のように学校現場でのプログラム実践においては、常にプログラムの意義を関係者に説明していくことが求められる。発達教育プログラムは、中学生のナーチュランスを形成することを目的とするが、ナーチュランスの側面のみでなく、生徒の教育的課題である対人関係の改善や自己理解の獲得なども強調して説明した。つまり Dalton et al. (2001 笹尾訳 2007) が指摘しているとおり、プログラムのコンセンサスを得るために、状況に応じてプログラムの様々な側面を強調し、相手の理解を促し、学校の問題意識に沿った内容での説明を行ったのである。学校現場では発達課題と教育課題の両方を包括するプログラムであること (飯田・石隈, 2002) が、本プログラム実践の際にも重要であった。また、プログラム実践においては、関係者との連携は不可欠であり (Spath, Clair, Greenberg, Remond, & Shin, 2007), 本プログラムでも学校、保育所、ゲストスピーカーなどとの連携なしには実施不可能であった。今回質的研究により得られた探索的実践モデルを実証していくために、今後例えば他者との連携を変数とした量的研究なども求められる。

最後に、今回の発達教育プログラムの実践は、あくまでも一事例のプロセスであり、どの程度このモデルが実践モデルとしての準拠枠となるのかは定かでない。今後、様々な事例をこのモデルに照らし合わせながら分析することで、より妥当性の高い実践モデルを構築することが期待されるであろう。

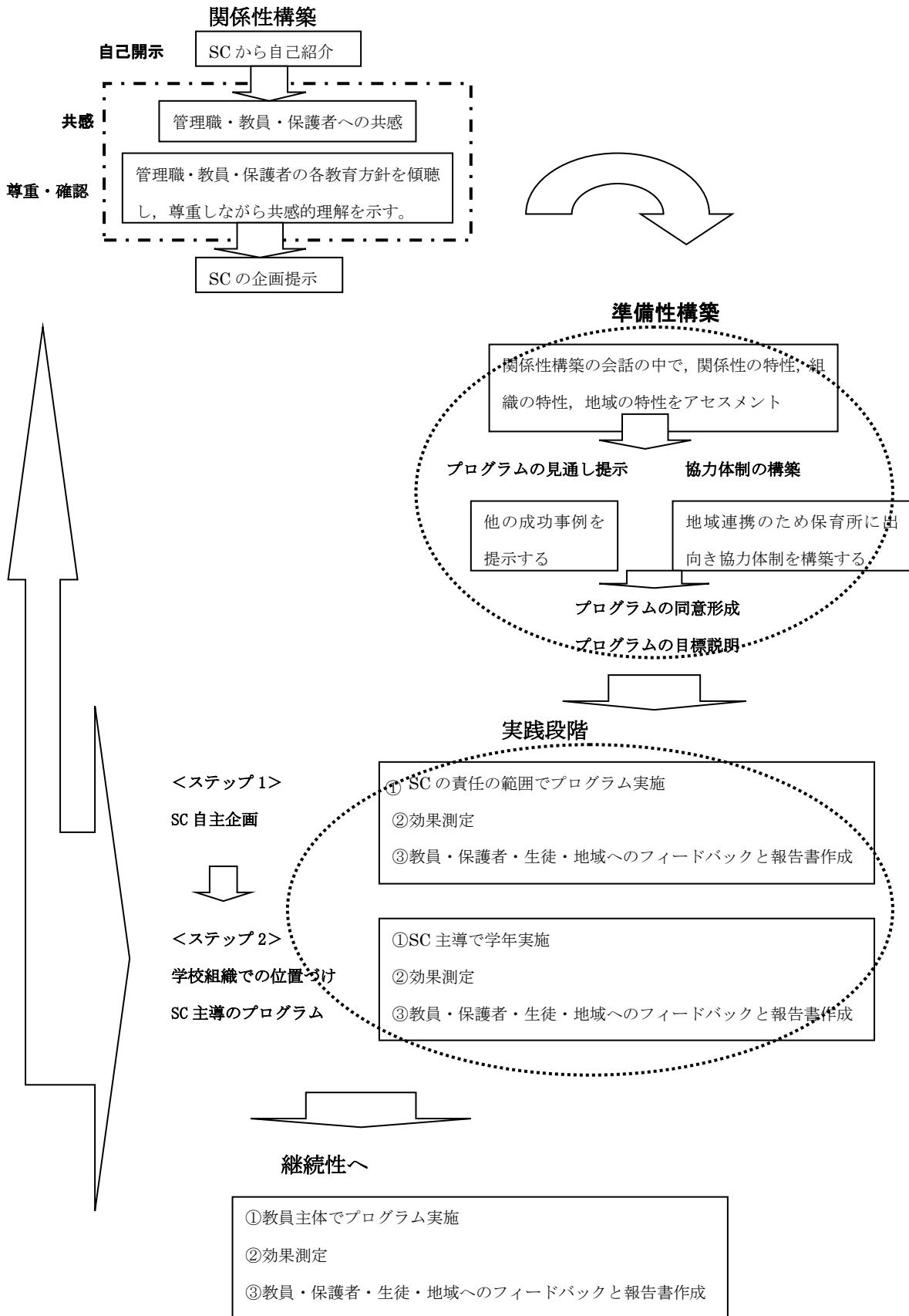


Figure 31. 発達教育プログラム実践モデル

第3節 本章の要約

本章では、発達教育プログラムの開発、SCによる自主企画の実施、発達教育プログラム2005、発達教育プログラム2006、発達教育プログラム2007の効果測定という5年間のプログラム実践のプロセスを準備性やコミュニティワークの枠組みを参照しながら分析した。その結果、実践モデルは、関係性、準備性、実践、継続性という4つの段階に分類できた。

はじめに準備性のアセスメントを行った結果、本研究の対象校では準備性はかなり整っていたが、教員との関係性が不足していることが明らかになったため、実践モデルでは準備性の前に関係性を導入した。関係性構築では、自己開示、共感的理解、プログラムのコンセプトの提示という手順を関係者ごとに繰り返し行った。準備性段階では、他事例の引用、協力体制の形成、プログラムの同意、目標の説明を行った。最後に、実践段階では、プログラムの自主企画から、プログラム運営の組織的位置づけを行った。途中、教員の異動が何度も行われたため、そのつど新しい教員とは関係性形成のプロセスを実践した。そして、モデルの最後には、継続性を位置づけ、教員主体のプログラムの実施と組織的位置づけを重視した実践モデルを提示した。

以上、本章では、発達教育プログラムの実践モデルを構築して提示した。

終章

本論文の総括

終章では、本論文で検討された内容の総括を行う。本論文は、社会的子育ての実現に向けて、社会的子育てに必要なナーチュランスの発達モデルを取り上げ、ナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの開発とその評価を行った。

本論文の第1部では、ナーチュランスの発達モデルを検証した。はじめに第1章でナーチュランスの先行研究の概観、第2章でナーチュランス研究の課題提示、第3章で予備調査、第4章でナーチュランスと社会的子育て観モデルの検証を行った。このような基礎研究にもとづいて、第2部では、第5章でペアレンティングプログラムの先行研究の概観、第6章でプログラム開発の課題提示、第7章で中学生のナーチュランスを形成する発達教育プログラムの開発を行った。

続く第3部では、開発した発達教育プログラムのプログラム評価を行うため、第8章、第9章、第10章でプログラム前後の量的効果測定、質的効果測定、校長や教員、ゲストスピーカーへの面接およびPAC分析を行った。そして、第4部第11章では、発達教育プログラムの実践モデルの構築を行った。プログラム実践は、5年間の期間で行われ、1年目は、学校現場との関係性づくり、2年目はSCによるプログラムの自主企画の実施、3年目、4年目、5年目は学校カリキュラムとして3年生全体での発達教育プログラムの実践が行われた。これらの実践プロセスを分析し、学校臨床における発達教育プログラムの実践モデルを構築した。

以上の結果を受け、本章では、第1節で、中学生のナーチュランスと社会的子育て観に関連する要因の総括、第2節で、中学生のナーチュランスを形成する発達教育プログラム開発の総括、第3節で、発達教育プログラムの効果の総括、第4節で、発達教育プログラムのプロセス評価の総括、第5節で、中学生のナーチュランスモデルの再検討、第6節で、発達教育プログラムの教育的効果の総括、第7節で、発達教育プログラムの実践モデルの総括を述べ、最後にこれらを踏まえ、第8節で、本論文の課題と今後の研究の展望について考察する。

第1節 中学生のナーチュランスと社会的子育て観に関連する要因の総括

本節では、個人的要因、関係性要因、社会文脈要因がナーチュランスと社会的子育て観に与える影響を検証する。

ナーチュランスと社会的子育て観の仮説モデルの作成

中学生のナーチュランスに関する理解を深めるために、第1章でナーチュランスの先行研究を概観した。第3章では、社会的子育ての対象である地域の子どもへのナーチュランスの独自性を明らかにするために、予備調査として地域の子どもと自分の子ども両者に接する機会が多い、子育て中の親にインタビューを行い、「他人の子ども」へのナーチュランスの構成概念と影響要因を検討した。これらを踏まえ、次のような仮説モデルを作成した。その内容は、個人的要因としての乳幼児との「接触頻度」、「遊び経

験」,「援助経験」,「幼少期のケア体験」, 関係性要因としての学校の「大人関係」,「友達関係」,「地域関係」, 社会文脈要因としての「無関心」,「社会的子育て」がプログラム前のナーチュランスに影響する。同様に, 社会的子育て観では, 社会文脈要因を除く, 個人的要因と関係性要因がプログラム前の社会的子育て観に影響する。そしてプログラムの体験過程内容としての, 子ども関係と保育士関係が, 幼少期の同一化と対人理解へ影響を与え, これらが体験過程内容の内的作業モデルを通して, プログラム後のナーチュランスと社会的子育て観に影響を与えるという仮説モデルである。

ナーチュランス尺度

社会的子育て観にもとづいたナーチュランス尺度を開発するために, はじめに既存のナーチュランス尺度を検討した。その結果, 子どもに限定しない広範囲の内容が含まれていること, 中学生を対象としていないこと, 認知・感情面が重視され行動面の項目が少ないことが明らかになったため, 中学生を対象としたナーチュランス尺度を再検討することとした。

はじめに, 第 4 章のナーチュランス研究において, 中学生を対象にグループインタビューを行い, 子どもがかわいいと思うとき, 子どもが嫌だと思うときなどについて尋ね, ナーチュランスに関連する項目を抽出した。さらに, 鯨岡 (2002) が指摘している子どもの負の状態への認知や対応に関する項目を付け加え, 暫定的に中学生のナーチュランス尺度を作成した。これらの項目について, 確認的因子分析を行った結果, 3 つの因子が抽出され, それぞれ「ネガティブな態度」,「ポジティブな態度」,「とまどい」と命名した。

次に, 中学生のナーチュランスの特徴を明らかにするために, 性別, 学年による「ネガティブな態度」,「ポジティブな態度」,「とまどい」の得点を算出した結果, 「ネガティブな態度」得点では, 男子が女子より有意に高く, 「ポジティブな態度」得点では女子が男子より有意に高かった。また学年による得点差では, 「ポジティブな態度」で 3 年生が 1 年生より得点が高かった。以上より, ナーチュランス得点は, 男子より女子の方が, 1 年生より 3 年生の方が高いことが示された。

ナーチュランスを規定する包括モデル

ナーチュランス尺度とそれに関連する各要因の尺度の妥当性と信頼性が確認されたので, ナーチュランスモデルの因果関係を検証することとした。以下に, ナーチュランスを規定するモデルを人口学的要因, 個人的要因, 関係性要因, 社会文脈要因との関連で述べていく。

ナーチュランスと人口学的要因との関連 (Step1)

ナーチュランスモデルを検証することを目的として, 性別と学年を独立変数, ナーチュランスの 3 因子を従属変数として, 重回帰分析を行った。その結果, 人口学的要因の性別は「ネガティブな態度」,「ポジティブな態度」,「とまどい」のすべてで標準偏回帰係数が有意であり, 学年は「ポジティブな態度」で標準偏回帰係数が有意であった。以上より, ナーチュランスは性別との関連性が高く, 女子であるほど「ネガティブな態度」と「とまどい」の得点が低く, 「ポジティブな態度」得点が高く, 学年が上がるほど「ポジティブな態度」得点が高いことが認められた。

ナーチュランスと個人的要因との関連 (Step2)

ナーチュランスモデルを検証することを目的として, 人口学的要因に加え個人的要因として, 乳幼児

との「接触頻度」、「遊び経験」、「援助経験」、「幼少期のケア体験」を独立変数、ナーチュランスの3因子を従属変数として、重回帰分析を行った。その結果、性別は、「ポジティブな態度」と「とまどい」への標準偏回帰係数が有意であり、学年は「ポジティブな態度」への標準偏回帰係数が有意であった。個人的要因としての「接触頻度」と「援助経験」は、「ネガティブな態度」、「ポジティブな態度」、「とまどい」、すべてへの標準偏回帰係数が有意であった。また「幼少期のケア体験」は、「ネガティブな態度」と「ポジティブな態度」への標準偏回帰係数が有意であった。

人口学的要因、個人的要因、関係性要因、社会文脈要因との関連

ナーチュランスモデルを検証することを目的として、人口学的要因、個人的要因に加え、関係性要因、社会文脈要因を独立変数、ナーチュランスの3因子を従属変数として重回帰分析を行った。その結果、中学生のナーチュランスには、「ネガティブな態度」、「ポジティブな態度」、「とまどい」にそれぞれ共通した影響要因と、各因子に固有の影響要因が明らかとなった。

「ネガティブな態度」、「ポジティブな態度」、「とまどい」の3つに共通している影響要因は、「援助経験」と「無関心」であり、「ネガティブな態度」と「ポジティブな態度」の2つに共通している影響要因は、「接触頻度」であった。次に各因子に固有な影響要因としては、「ポジティブな態度」には学年、「友達関係」、「社会的子育て」が示され、「とまどい」には性別が示された。以下に各変数の特徴をそれぞれ述べていく。

ナーチュランスの3つの下位尺度に共通する影響要因

援助経験：「援助経験」がナーチュランスに影響を与えることは、先行研究のとおりであった（小嶋，2001；荻津・山田，1993；喜多，2001；山内・松尾，2001）。「援助経験」の項目としては、「小さい子どもが困っているのを助けたことがある」、「小さい子どもが泣いているのをあやしたことがある」などが含まれていた。これらは、鯨岡（2002）の指摘する、子どものネガティブな状態への援助内容であり、ナーチュランスの特性としては、このネガティブな状態を上手に扱うことが重要であることが実証された。

無関心：「無関心」の項目は、「地域の小さい子どもは、自分とは関係のない存在である」、「私には、地域の子どもを育てる責任などないと思う」が含まれており、「無関心」得点が低いほど、ナーチュランスが高くなる。地域の子どもへの無関心さは、中学生の問題のみでなく、都市生活者の大衆化、匿名性（牧田，2002）との関連からも考えられる。近年の都市生活では、乳幼児のみでなく一般的に他者への無関心傾向が強い。また多くの中学生は、乳幼児や異年齢との接触機会が乏しく、学校と家庭、塾や習い事を中心とした人間関係の中で生活している。乳幼児との接触機会そのものの少なさが、子どもへの無関心さを増加させ、その結果、ナーチュランスを低めていると考えられる。

ナーチュランスの2つの下位尺度に共通する影響要因

接触頻度：「接触頻度」が、ナーチュランスに影響を与えていることは、先行研究の指摘のとおりである（小嶋，2001；荻津・山田，1993；喜多，2001）。しかしながら、「きょうだいが多すぎて、いつも小さい子と一緒にいるので、小さい子はめんどくさい」とある生徒が発言しており、単に「接触頻度」が多ければナーチュランスが高いというわけではないことが示唆された。また、接触経験による偏見の研

究で山内（1996）は、「単なる外集団との接触は表層的接触になりやすく、「外集団」の成員に何らかのラベルをつけ、ステレオタイプや偏見が生まれやすいこと」を指摘している。つまり、子どもと接触機会があったとしても、それがネガティブで表層的な接触にとどまった場合、子どもとの接触で生じた不安に対して、「うるさい」、「わがまま」などのラベルをつけることで、自己の不安を和らげ、同時に子どもに対する偏見をも生み出す可能性が生じる（藤後，2001a）。ゆえに今後は、接触の質も考慮し、検討することが望まれる。

ナーチュランスの1つの下位尺度に影響する要因

学年：学年が上がるにつれて、ナーチュランスが高まるという点は、喜多（2001）の結果と同様であった。1年生に比べ、3年生のナーチュランスが高い理由としては、学校生活の中で委員会や部活や行事を通して下級生をケアする役割となり、これらの経験が小さい子どもへのナーチュランスに般化したと考えられる。

社会的子育て：「社会的子育て」の項目は、「子育てで困っている家族を地域で支えていきたいと思う」、「地域の小さい子どもは、地域の人々で育てる責任がある」であり、「社会的子育て」得点が高いほど、ナーチュランスが高かった。先行研究では、社会的子育て観の必要性は指摘されているものの、実際に地域の子どもへの態度と社会的子育て観との関連を示した研究は見当たらない。「社会的子育て」得点が高いほど中学生のナーチュランスが高かったという本論文の結果は、今後社会的子育ての実践を議論する際の重要な資料となるであろう。

友達関係：本論文では「友達関係」得点が高いほど、ナーチュランスが高いことが示された。中学生は、親からの情緒的独立と関連して、友達との対人関係が濃密になる時期である（渡辺・山本，2003）。中学生にとって友達関係は最も重要なものであり、友達関係がよいほどストレスが低いことが指摘されている（木村・入谷・下村・山本・小幡，2001）。ゆえに、友達との関係が良好でストレスが少ないと、中学生自身が安定し、他者である子どもに対して関心が向きやすく、ナーチュランスが高まるのかもしれない。

社会的子育て観を規定する包括モデル

次に、社会的子育て観モデルについて述べていく。社会的子育て観を測定する項目について探索的因子分析および確認的因子分析を行った結果、「社会的子育て」と「無関心」の2因子が抽出された。社会的子育て観尺度とそれに関連する個人的要因、関係性要因の各要因尺度の妥当性と信頼性が確認されたので（第4章）、社会的子育て観モデルを検証することとした。その結果、中学生の社会的子育て観の「社会的子育て」、「無関心」の2つに共通している影響要因としては、「援助経験」と「地域関係」が示され、「社会的子育て」に固有の影響要因は、「接触頻度」、「大人関係」、「友達関係」が示された。以下に、これらの影響要因について説明する。

社会的子育て観の2つの下位尺度に共通する影響要因

接触頻度：従来までの研究により、子どもへの接触頻度は、ナーチュランス、母性、親準備性など多くの子どもを育てる資質と関連しており、子どもと接触することが多いほど、子どもへの親和性が高まることが示されている。よって、「接触頻度」が多いほど、子どもへの親和性が高まったとされる今回の

結果は妥当である。

地域関係：「地域関係」は、社会的子育て観の下位尺度である「社会的子育て」と「無関心」の両者に肯定的な影響を示した。「地域関係」は、コミュニティ心理学におけるコミュニティ感覚と類似する内容であり、コミュニティ感覚があるほど、地域への帰属意識が強いとされる。社会的子育て観尺度の項目には、「地域の小さい子ども」、「地域で支える」、「地域の人々」などという用語が盛り込まれており、地域との関係性が良好なほど、地域への帰属意識は強く、子どもを含む地域の人々への関心が形成されたと解釈できる。

社会的子育て観の1つの下位尺度に共通する影響要因

援助経験：「小さい子どもが困っているのを助けたことがある」、「小さい子どもが泣いているのをあやしたことがある」、「友達はあなたのことをよく助けてくれた」など、子どものネガティブな状態への援助や自らのネガティブな状態に対して援助された経験は、ネガティブな状態におかれている他者理解を促す。その他者とは、子どもに限定された他者ではなく、他人の家族をも含む広く一般化された他者として考えられる。よって、「援助経験」を通して他者への理解が深まることで、子育てで苦勞している地域の親への共感が可能となり、社会的子育て観を高めたと解釈できる。

友達関係：社会的子育て観に関する質的研究で、「他人の子ども」へのナーチュランスを高める要因の一つとして自己効力感が示された（藤後，2005）。青年期の自己効力感は、友達関係による影響が大きく、友達関係が豊かなほど、自己効力感が獲得され、他者に対する余裕が生まれる。よって、「友達関係」が「社会的子育て」に肯定的な影響を与えたとする今回の結果は妥当な内容である。

大人関係：中学生にとって身近な大人である教員との関係が良好なほど、「社会的子育て」に肯定的な影響を与えるという結果が示された。中学生のストレスとの関連では、中学生の大人関係がよいほど中学生のストレスが低いことが示されており（木村ら，2001）、ストレスが低いことで、他者に対する関心が向きやすく、社会的子育ての対象である子どもや子育てをしている家族へもまなざしをむけることが可能となったのかもしれない。よって、大人関係が良好なほど「社会的子育て」を形成しやすいという今回の結果は妥当な内容といえる。

以上が、本論文における中学生のナーチュランスモデルと社会的子育て観モデルの総括である。本節で扱ったプログラム前の中学生のナーチュランスの因果関係モデルに加え、体験過程内容の関係性要因、同一化・対人理解要因、内的作業モデル要因を含んだ中学生のナーチュランスモデルの再検討を第5節で行う。

第2節 中学生のナーチュランスを形成する発達教育プログラム開発の総括

ここでは、中学生のナーチュランスを形成する発達教育プログラムの開発についての総括を行う。

10代を対象としたペアレンティングプログラムの概観とナーチュリングプログラムの分析

はじめに内外の親を対象としたペアレンティングプログラムを概観し、次に次世代育成としてのペアレンティングプログラムを概観した結果、ペアレンティングプログラムの評価研究においては、ペアレンティングの多領域モデルからいくつかの変数を取り出し効果測定を行っていることが明らかとなった。また次世代育成のペアレンティングプログラムでは、就学前からの系統的なプログラムの実践が示されていた。さらにナーチュリングプログラムを分析した結果、プログラムの特徴としては、研修指導案にもとづく学習内容、個人、家族、地域、子どもという多層的な視点、臨床心理学的なグループの視点、多様な方法論の応用と体験学習の重視という点が示された。

パイロット研究および関係者や学識経験者との検討を重ねたプログラムの改訂

中学生のナーチュランスを形成するペアレンティングプログラムの作成にあたり、先行研究の概観で指摘された留意事項を受け、中学校のニーズを確認し、目標・ニーズ・発達課題・方法の一貫性を検討した。次に、中学生のナーチュランスの因果関係モデルから影響要因として示された内容を導入し、体験学習を主軸としたプログラム作成を行った。

出来上がった発達教育プログラム第1版を中学校で副校長、養護教諭、中学に隣接する保育所のボランティア受入れ担当者との話し合いにより、レッスン数を中心に改訂し、発達教育プログラム第2版を作成した。作成された発達教育プログラム第2版を用いてパイロット研究を実施し、その結果にもとづいてさらなる内容改善をはかり、ペアレンティングプログラムの第3版を開発した。第3版の内容を臨床心理士10名、心理系大学院生6名、心理系大学教員3名により検討した結果、①中学生にとってのメリットを明らかにすること、②中学生との関連性を明らかにすること、③子育てを行う時の資源などをマップ作りにつくることが提案され、これらを踏まえ資料2に示すような発達教育プログラム2005を完成した。

以上、本論文では、中学生のナーチュランスを形成する発達教育プログラムの開発において、先行研究から得られた知見をもとに、教員、保育士、大学教員、臨床心理士などと何度も話し合いを重ね、中学生への意義を明確にした中学生のナーチュランスを形成する発達教育プログラムを開発した。

第3節 発達教育プログラムの効果の総括

本節では、中学生のナーチュランスと社会的子育て観への発達教育プログラムの効果について述べていく。発達教育プログラムは、2005年度、2006年度、2007年度の3年間にわたり中学校の3年生を対象として実施した。発達教育プログラム2005、発達教育プログラム2006、発達教育プログラム2007がナーチュランスと社会的子育て観に与える効果をまとめたものがTable 66である。

発達教育プログラム2005では、基礎研究で得られた結果を踏まえて、中学生のナーチュランスを形成することを目的として、1回50分の3回レッスンと3時間の保育体験の合計4回のレッスンからなる内容を実践し、その効果測定を行った。プログラムの効果測定では、先にプログラムを行った群をA群、A群終了後にプログラムを開始した群をB群として2回のプログラムを実施した。その結果、A群、B群ともにナーチュランスの「ネガティブな態度」、「ポジティブな態度」、社会的子育て観の「社会的子育て」、「無関心」に肯定的な結果が示された。次にA群のみを分析した結果、A群では、男女の「ポジティブな態度」、男子の「ネガティブな態度」、女子の「社会的子育て」で肯定的な変容が示された。同様にB群のみの結果を分析すると、B群は男女の「ネガティブな態度」、女子の「ポジティブな態度」、男女の「社会的子育て」で肯定的な結果が示された。

発達教育プログラム2006では、保育体験から中学校での幼児との一斉交流へと内容を改訂し、レッスン数も4レッスンから2レッスンへと変更した。発達教育プログラム2006の効果としては、女子の「ポジティブな態度」で肯定的な結果が得られたのみであった。発達教育プログラム2007では、発達教育プログラム2006の枠組みを踏襲しながら、より生徒の主体的な参加が可能となるようにレッスン内容を工夫した。発達教育プログラム2007の効果としては、男子の「無関心」得点が低下し、男子の「ポジティブな態度」得点、男女の「社会的子育て」得点、女子の「ネガティブな態度」得点が高まった。

Table 66

発達教育プログラム2005、発達教育プログラム2006、発達教育プログラム2007の効果測定のまとめ

	ネガティブな態度		ポジティブな態度		無関心		社会的子育て	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子
2005年全体	○	○	○	○	○	○	○	○
2005A群	○		○	○				○
2005B群	○	○		○			○	○
2006				○				
2007		—	○		○		○	○

註) ○は、ポジティブな効果が認められたもの、—はネガティブな効果が認められたものを示した。

今回取り上げた発達教育プログラム2005、発達教育プログラム2006、発達教育プログラム2007は、中学3年生全員を対象にプログラムを実施したものである。全体的に2回および4回という短い期間でありながら、3年間の施行において、ナーチュランスと社会的子育て観のすべての下位尺度にわたり、肯定的な変化を得ることができた。これは、プログラム内容を生徒自身の経験や問題意識と関連させたこと、生徒の発達課題を踏まえながらプログラムを展開したこと、知識のみではなく保育士との交流、乳幼児との交流、友達同士の交流、地域の人との交流、教員との交流など体験からの学びを重視したこと

による結果であると考えられる。

また、プログラムが基礎研究で得られたモデルを基盤に作成されたこと、SCの自主企画としてパイロット研究を3回実施しながらプロセス評価を行ったこと、プログラムの妥当性を教員、保育士、臨床心理士、大学教員、中学生という多面的な視点から検討したことも肯定的な結果が得られた理由である。加えプログラムの導入に関しては、コミュニティ心理学的視点から、関係者、関係組織、地域との連携の中で準備性構築や関係性構築を重視したこともプログラムが成功した要因であるといえる。

第4節 発達教育プログラムのプロセス評価の総括

本節では、発達教育プログラムの効果測定の一つであるプロセス評価について概観する。

プロセス評価としての体験過程内容による効果

本論文は、発達教育プログラムのプロセス評価として体験過程内容が、ナーチュランスと社会的子育て観に及ぼす影響を分析し、今後のプログラム改善やナーチュランス研究への理論的寄与を行った。

発達教育プログラム 2005 では、体験過程内容として子ども関係、保育士関係を取り上げ、発達教育プログラム 2006 では、認知的要因としての同一化と対人理解、発達教育プログラム 2007 では、内的作業モデルを新たに取り上げ、これらがプログラム後のナーチュランスと社会的子育て観に与える影響を明らかにした。その結果、Table 67 に示すとおり、発達教育プログラム 2005 のナーチュランスと社会的子育て観には、「子どもポジティブ刺激」、「保育士モデル」、「保育士メンター」が影響を与えていたが、「子どもネガティブ刺激」と「困惑刺激」は、影響を示さなかった。

次に認知的要因を加えた発達教育プログラム 2006 の男子のナーチュランスモデルでは、同一化要因の影響が大きく、子どもと交流する中で、「子どもポジティブ刺激」を受け、幼少期の「同一化ポジティブ」を通して、プログラム後の「ポジティブな態度」へ正のパスを示し、同様に「同一化ポジティブ」を通して、「社会的子育て」へ正のパスを示した。

社会的子育て観モデルでは、男女ともに「対人理解」が、保育士関係から正のパスを受け、男子のプログラム後の「無関心」へ負のパス、女子のプログラム後の「社会的子育て」へ正のパスを示した。男女ともに、保育士からケアされたり、保育士のふるまいを観察することで、親、教員、友達、自分を含む「対人理解」が促され、社会的子育て観を促すこととなった。

一方、保育士関係は、男女ともに「対人理解」に正のパスを示したものの、「困惑刺激」は男子の「対人理解」に正のパス、女子の「対人理解」に負のパスを示した。男子は子どもとの関係性にとまどいを感じながらも、そのとまどいを通して「対人理解」が促されているが、女子では子どもとの関係性のとまどいが、自己を否定されたり、上手に関われている友達と比較して孤独感を感じたりということがあったのかもしれない。しかしあくまでもこれは推測に過ぎないので、今後は「困惑刺激」の機能の性差など詳しく分析することが求められる。

最後に発達教育プログラム 2007 では、体験過程内容として、内的作業モデルを追加投入した。体験過程内容による影響は、ナーチュランスモデルでは、男子の「子どもポジティブ刺激」が、プログラム後の「ポジティブな態度」に正のパスを示した。また男子の体験過程内容の「安定」がプログラム後の「ネガティブな態度」へ負のパスを示した。女子のナーチュランスモデルでは、「同一化ネガティブ」が体験過程内容の「回避」を規定し、「回避」はプログラム後の「ネガティブな態度」へ正のパスを示した。発達教育プログラム 2007 では、体験過程内容として内的作業モデルを新たに扱い、体験過程内容の内的作業モデルが、プログラム後のナーチュランスおよび社会的子育て観に影響を与えるという仮説モデルを組み立て検証した。その結果、仮説は支持されたもののその内容は、ネガティブな連鎖となった。

次に、社会的子育て観モデルでは、男子の「子どもポジティブ刺激」がプログラム後の「社会的子育て」へ正のパス、女子の「子どもポジティブ刺激」がプログラム後の「無関心」へ負のパス、「社会的子育て」へ正のパスを示した。女子の社会的子育て観モデルでは、体験過程内容の「回避」が「困惑刺激」

から正のパスを受け、プログラム後の「無関心」へ正のパスを示した。男女ともに、社会的子育て観の形成へは、「子どもポジティブ刺激」の影響が強く、同年代の人間関係とは異なる「子どもポジティブ刺激」が、子どもの育ちや社会的子育てについて関心をもつきっかけをつくることとなった。一方、女子ではナーチュランスモデルに引き続き、社会的子育て観モデルにおいても体験過程内容による、ネガティブな連鎖が示された。本結果より女子にとって、子どもとの関係性のとまどいは、内的作業モデルにも影響するほど大きなものであることが明らかとなり、今後女子の子どもへのとまどいをどのように支援できるかについての検討が急務な課題として示された。

以上、発達教育プログラム 2005、発達教育プログラム 2006、発達教育プログラム 2007 の結果を概観すると、体験過程内容がナーチュランスや社会的子育て観に与える影響要因としては、「子どもポジティブ刺激」、「保育士モデル」、「保育士メンター」、「同一化ポジティブ」などが重要であることが明らかになった。その中でも特に発達教育プログラム 2005 のみ、保育士関係の影響力が強かった。その理由としては、発達教育プログラム 2005 では、クラスごとに保育所に出向き保育体験を行い、その中で保育士と小グループでディスカッションを行うという試みがなされたことと関係する。このように保育士との関係を形成する機会があると、保育士がナーチュランスと社会的子育て観に与える影響は大きく、ゆえに保育士の交流を積極的にプログラム内容に取り入れることが望まれる。

Table 67

発達教育プログラム 2005, 発達教育プログラム 2006, 発達教育プログラム 2007 の体験過程内容がプログラム後のナーチュランスと社会的子育て観に与えた影響

	ネガティブな態度		ポジティブな態度		無関心		社会的子育て	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子
2005年								
子どもポジティブ刺激	—		+			—	+	
困惑刺激								
子どもネガティブ刺激								
保育士モデル			+	—				
保育士メンター				+				
2006年								
子どもポジティブ刺激				+				
困惑刺激								
子どもネガティブ刺激								
保育士関係								
同一化ポジティブ			+				+	
同一化ネガティブ					+		—	
対人理解					—			+
2007年								
子どもポジティブ刺激			+			—	+	+
困惑刺激								+
子どもネガティブ刺激								
保育士モデル								
保育士メンター								
同一化ポジティブ								
同一化ネガティブ								
対人理解								+
不安/アンビバレント								
回避		+					+	
安定	—							

註) 「+」は、体験過程内容の各下位尺度がプログラム後のナーチュランスおよび社会的子育て観にプラスのパスを直接示したものであり、「—」は、マイナスのパスを直接示したものである。

質的効果

ここでは、プロセス評価として、質的研究法による体験過程内容がナーチュランスと社会的子育て観に及ぼす影響について総括する。

発達教育プログラム 2005 では、3 回の保育体験の参与観察や体験過程内容のグループワークでのインタビュー、プログラム後の個別インタビューなどを通して、量的効果で得られた結果の妥当性を確認するために質的調査を行った。その結果、「子どもネガティブ刺激」に関しては、それが生起しているものの、教員が「子どもネガティブ刺激」に介入することで、生徒は「子どもネガティブ刺激」に対してネガティブな評価を示さないことが明らかとなった。さらに、子どもとうまく関わっていない生徒に対しても、教員が物を媒介としたつなぎ、モデリングによるつなぎを行うことで、すべての生徒が子どもと関わるのが可能となった。このように質的調査を通して、教員の動きの重要性が示されたことは評価に値する。また新しい知見としては、プログラム後のナーチュランスや社会的子育て観へは、体験過程内容としての子どもや保育士の影響のみでなく、友達や教員の新しい発見や自己の幼少期の想起という認知的要因が関与していることが示された。

また、「困惑刺激」では、「いっぺんに話されるとどうすればいいかわからなかった」、「どうやって叱っていいかわからなかった」などと具体的なエピソードが示されており、個別ではなく集団での子どもへの対応の難しさが示された。子どもとの交流という点では類似している大学生の教育実習を対象としたストレス研究(坂田ら, 1999)では、子どもとどのように関わってよいのかわからないという対児童・生徒ストレスは、時間の経過とともに減少されることが示されている。このことから、本論文の「困惑刺激」得点も時間の経過とともに減少していく可能性が高く、今後は、時間経過を踏まえた検討が求められる。

最後に、プログラムの第三者による効果測定として、プログラム参加学年の担任 2 名、ゲストスピーカー、プログラムの最終責任者である校長に対して、面接調査および PAC 分析を行った。その結果、プログラムの実践に関しては、高い評価が得られたものの、対象学年に対するプログラムの説明などには改善の余地が示された。

以上より、質的な調査を通して、なぜ「子どもネガティブ刺激」がプログラム後のナーチュランスや社会的子育て観にネガティブな影響を示さなかったかなど、量的調査では得られなかった教員の動きやプログラム運営の問題点などが明らかになり、プログラム実践やプログラム改善に関する重要な知見が得られた。

第5節 中学生のナーチュランスモデルの再検討

本節では、第1部で提示した中学生のナーチュランスモデルが本論文において、どのように扱われ、実証されたのかを第1部のナーチュランスモデルの検証に加え、第8章、第9章、第10章で取り扱った媒介変数の影響を踏まえ総括する。

中学生のナーチュランスモデルは、第1章で指摘されているように、ペアレンティングモデルで提示されている多領域モデルによる検証がほとんどなされていなかった。特に、社会的子育てに必要な、地域の子どもを含んだナーチュランスモデルを意識した研究そのものが、ほとんど見当たらなかった。

そこで、本論文の第3章では、社会的子育て観の特徴を明確にするために、子育て中の親を対象とした「他人の子ども」へのナーチュランスの影響要因を検討し、第4章では、社会的子育て観にもとづくナーチュランスについての実証的な研究を行った。その中で、社会的子育て観にもとづくナーチュランスには、親子関係以外の地域の大人からのケア体験や幼少期の子ども同士で遊んだ経験、幼少期に援助された・援助した経験が関連することが示されたので、これらの変数を取り入れ、ナーチュランスモデルの因果関係を検証した。一方、本来ナーチュランスモデルの規定要因として検討されるべきである子ども要因については、その重要性は認識されているが、そもそも中学生の生活の中では、子どもとの接触そのものが少ないため、規定要因としては扱いにくい。それゆえに、子どもと接触することで、どのようなプロセスを経て、ナーチュランスに影響を与えているのかという体験過程内容による影響は、ほとんど実証されてこなかった。

そこで、本論文では、子どもと接するというプロセスが、中学生のナーチュランスにどのような影響を与えるかというプログラムの体験過程内容をナーチュランスモデルの媒介変数として分析することとした。ナーチュランスモデルの媒介変数として、発達教育プログラム2005では、対人関係の子ども関係と保育士関係、発達教育プログラム2006では、認知的要因としての同一化と対人理解、発達教育プログラム2007では、内的作業モデルを取り上げ検証した。先行研究より、体験過程内容の質や量に性差が示されているため男女別のモデルを組み立て検証した。男子では「子どもポジティブ刺激」、「保育士モデル」、「対人理解」、女子では「子どもポジティブ刺激」、「保育士メンター」の影響が強かった。その他にも両者に共通する変数として、子ども関係の「子どもポジティブ刺激」、「困惑刺激」、保育士関係の「保育士モデル」、「保育士メンター」、認知的要因の「対人理解」、内的作業モデルの「回避」、「安定」が示された。特に子どもとの関係や保育士との関係を通じた対人理解や幼少期の経験の想起などは、今まで取り扱われていない要因であり、従来の実証研究の空白域を埋めることとなった。

以上のような成果を、Belskyのペアレンティングモデルとの関連で考えてみると、本論文の実証研究が目指した、中学生のナーチュランス研究の方向性とは、Belskyのペアレンティングモデルを参照にしながら、新たに社会的子育ての視点や子ども関係、保育士関係、同一化、対人理解、内的作業モデルという体験過程内容の変容プロセスを導入したものであり、中学生のナーチュランスの新たなモデル提唱が可能となった。

第6節 発達教育プログラムの教育的効果の総括

本節では、プログラム効果測定の一つである発達教育プログラムの教育的効果の総括を述べる。

発達教育プログラムの効果測定としては、中学生個人の発達課題のみでなく、学校の教育課題への効果を明らかにすることで、学校現場におけるプログラム実施の意義が高まると考えた。そこで中学生の学校生活に影響を与える学校生活と地域生活を含む中学生の生活尺度を用いて、プログラムの教育的効果を明らかにした。その結果、Table 68 に示すとおり、発達教育プログラム 2005、発達教育プログラム 2006、発達教育プログラム 2007 により、女子の「大人関係」、男女の「友達関係」、男女の「地域関係」に肯定的な効果が示され、その中でも特に女子の「地域関係」には、2006 年を除いてすべての実施群で肯定的な効果が示された。

一方、プログラムのネガティブな効果としては、2005 年の B 群の男子で「大人関係」得点の低下が示された。プログラム後の自由記述やインタビューからは、「教員の新しい姿が発見できた」、「先生の気持ちがよくわかった」など肯定的な評価が多かっただけに、2005 年 B 群の男子の結果は予想外であった。しかしながら、本プログラム実施が、高校の受験志望校を決める三者面談が開始される 2 学期後半であり、中学生にとっては、不安定になりやすい時期(関根, 1998)であったことから、そもそも通常この時期は大人との関係が悪化しやすいと考えられる。本校の生徒の特徴として、受験前に最も自尊心が低下し、家族や教員との関係が崩れやすくなるとの報告が以前からあった。ゆえに、この「大人関係」得点の低下は、プログラム以外の要因による影響が大きいと推測される。また、今回の結果を肯定的にとらえるとするならば、プログラムがあったからこそ教員との関係があまり悪化せずに現状を保っていたとも解釈できる。いずれにしろ、今後はプログラムの時期を変えて実施してみるなど、さらなる実証が求められる。

Table 68

発達教育プログラム 2005、発達教育プログラム 2006、発達教育プログラム 2007 の教育的効果のまとめ

	大人関係		友達関係		地域関係	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
2005年全体					○	○
2005A群				○		○
2005B群	—					○
2006		○				
2007			○			○

註) ○は、ポジティブな効果が認められたもの、—はネガティブな効果が認められたものを示した。

次に、体験過程内容がプログラム後の中学生の生活に与えた影響をまとめたものが Table 69 である。プログラム後、最も肯定的に変容を示した女子の「地域関係」には、体験過程内容の「保育士メンター」と「対人理解」から正のパスが示された。女子にとって、同性の保育士は、お姉さんの存在でもあり、親や教員とは異なる関係となっているようであった。今後は、このような地域の大人としての存在をさらにプログラムに活用できるよう工夫が求められる。

Table 69

発達教育プログラム 2005, 発達教育プログラム 2006, 発達教育プログラム 2007 の体験過程内容がプログラム後の中学生の生活に与えた影響

	大人関係		友達関係		地域関係	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
2005年						
子どもポジティブ刺激			+	+		
困惑刺激			+			
子どもネガティブ刺激						
保育士モデル						
保育士メンター					+	+
2006年						
子どもポジティブ刺激						
困惑刺激						
子どもネガティブ刺激						
保育士関係	+		+			
同一化ポジティブ						
同一化ネガティブ						
対人理解		+				
2007年						
子どもポジティブ刺激						
困惑刺激						
子どもネガティブ刺激						
保育士モデル						
保育士メンター						
同一化ポジティブ						
同一化ネガティブ						
対人理解					+	+
不安/アンビバレント					-	
回避			-			
安定			+			

註) 「+」は、体験過程内容の各下位尺度がプログラム後の中学生の生活の下位尺度にプラスのパスを直接示したものであり、「-」は、マイナスのパスを直接示したものである。

第7節 発達教育プログラム実践モデルの総括

本節では、発達教育プログラムの実践モデルについて総括する。本論文では、発達教育プログラムの導入から実践、そして学校への引き渡しまでを一つの実践モデルとして提示した。学校臨床の枠組みの中でプログラムを実施する場合、まず重要なことは、SCの存在を学校から認めてもらうことであり、その中でSCの役割への理解を広め、学校全体の相談機能を高めることが求められる(Lambert, 1974)。つまり、プログラムの実践で、効果があった事例研究が示されても、それが学校組織の中で認められて実践されている場合と、そうでない場合では全く意味が異なるのである。

学校臨床におけるプログラム実践では、あくまでも学校全体の理解が得られるような導入の仕方や実践が求められる。しかしプログラムがどのように導入され、どのように周囲の合意が得られ、実践を行ってきたかなどについては、ほとんど検討がなされていない。そこで、本論文は、プログラム実践におけるプロセスを分析し、そこからプログラムの実践モデルを構築することとした。はじめに、5年間のプログラム実践を第5期に分類して記述し、プログラムの準備性を中心に本事例の特徴を示した後、実践モデルとして、関係性、準備性、実践、継続性に分け、その特徴を考察し、最後に発達教育プログラム実践モデルとして図式化した。

学校現場でプログラムを実践してきた廣岡・廣岡(2004)は、「授業を日常業務としている教員との打ち合わせを入念に重ねるべきであった」と自らの実践を振り返っており、学校現場でのプログラム実践には、その前提としてプログラムを実施する現場との関係性構築が重要であることを指摘した。本プログラムの実践では、関係性構築として、SCの自己開示、管理職・教員・保護者の立場への共感的理解や各立場の教育方針への理解、傾聴という作業を繰り返し行った。その上で準備性構築には、学校現場のニーズをアセスメントし、ニーズをプログラムに組み入れることを意識した。実践段階としては、SCの自主企画を経て学年での実施を行い、事前説明、効果測定、結果の報告という3つの流れを何度も繰り返しながら、継続的なプログラム実践につなげていった。

最後に継続性への移行については、SC主導のプログラム実施から教員主導のプログラム実施への移行を意識した。例えば、プログラムのレッスン回数や内容の決定、プログラム前の保育所との連絡、プログラムの事前説明用のプリント作成などの作業を教員主体とすることで徐々に継続性に向けての準備を整えていった。また、発達教育プログラムを学校組織の中に位置づけることで、プログラム運営母体を明確にした。

以上のようなプロセスを発達教育プログラムの実践モデルとしてまとめた。本論文のプログラム実践モデルは、あくまでも一つのモデルに過ぎず今後さらなる改善が必要とされる。しかしながら、一つの実践モデルを提供できたことは、今後様々なプログラムを学校現場で実践する際の有効な資料となるであろう。

第8節 本論文の課題と今後の研究の展望

本論文において、いくつかの課題と問題点が明らかになったので、その内容を量的研究および質的研究、実践モデルの順に述べ、最後に本論文の展望をまとめる。

ナーチュランスに関する量的研究および質的研究

対象校の特殊性: 本論文のナーチュランスに関連する量的研究は、研究協力校の生徒をもとに行った。本来ならばこの量的研究は、より多くの学校を対象として調査研究をする必要があり、それによって地域性や経済的要因など、より多角的な分析が可能となる。しかし、今回は協力校を募ることが難しく、限られたデータの分析に留まってしまった。今後はさらなるサンプルの拡大が求められる。

これと関連して、プログラムの効果に関しては、本論文の対象者の特殊性との関連を示す必要がある。本論文の対象校は、東京都の公立中学校であり、10年ほど前に新興住宅地として開発された地区を主な学校区としている。またPTA活動が盛んな地域であり、保護者の問題意識の高さや学校活動への主体的な参加が特徴とされる。対象校の中学校の隣には小学校が隣接しており、その先歩いて5分程度のところにプログラムの協力を得られた保育所が位置する。保育所は民間の保育所であり、ボランティアの受け入れなどを積極的に行っていた。

以上のような対象校の特徴を本論文のプログラム実施やその評価と照らし合わせて考察する。まずプログラム実施に関しては、中学校の管理職と保育所の理解と協力が不可欠であった。特に乳幼児との交流を企画する場合、その対象となる保育所や幼稚園などが近くにある場合とそうでない場合とでは条件が異なってくる。対象校の場合は、プログラム実施が可能となる物理的条件がそろっていたといえる。

一方、生徒の特徴であるが、対象校の生徒は学力が高く、有名私立や都立進学校に学年の4分の1が進学する。しかしながら中学2年生を対象とした全国調査では、学力は高いものの社会的実践力や体験知が少ないとの結果が報告されていた。当初、受験に関係しない勉強以外に時間を費やすことに対する少数の生徒の抵抗は見られたものの、プログラム終了後の生徒の満足度は高く、体験を重視した新鮮なプログラム内容として受け止められ、自己の問い直しや他者の気持ちの理解などが深まった。

以上、本論文の対象者との関連による効果について述べたが、今回のプログラム効果は、あくまでも一校の結果にすぎない。今後は対象校を増やす中で、より普遍的、かつ効果的なプログラム内容およびその効果の検討が求められる。

縦断的研究の必要性: 今回の量的研究の手法は、横断的研究方法を用いており、この方法では、ナーチュランスが他の関連要因に影響を与えたのか、他の影響要因がナーチュランスに影響を与えたのかという因果関係は明らかにできない。本論文では予備調査として、子育て中の親を対象に質的調査を行い、ナーチュランスに影響する要因の因果関係の方向性や内容を検討し、その妥当性を高めた。しかし、今後は縦断的研究によりこの因果関係をさらに明確化する必要がある。

また本論文で対象となった中学生が実際大人になった場合、地域の子どもへのナーチュランスを持ち続けることが可能であるのか、また将来自分の子どもを持った場合、自分の子どもと同様に地域の子どもへもナーチュランスを示すことができるのかなどを検討するためには、縦断的な研究が不可欠である。

調査内容の信頼性: 本論文の量的研究では、すべての情報は生徒による自己記入式調査票によって行われた。調査実施が受験に近かったため、社会的に望ましい回答を行っている可能性もありうる。一方、

受験に関連する授業ではないため、適当に○をつけるという手抜きが生じている可能性もありうる。

調査項目の選定：本論文では、ナーチュランスに関連する項目として、親子関係をあえて取り扱わなかった。その理由としては、様々な親子形態が存在すること、プライバシーに関わること、教育現場では取り扱いにくいことが挙げられた。しかしながらナーチュランスには、どのように育てられたかという生育歴や親子関係が関連することは、先行研究からも予想されることであり、今後親子関係をどのように教育現場で変数として取り扱うのかは検討の余地がある。

また、本論文では、地域との関係をプログラムに取り入れるため、保育士との交流、保育所への訪問、子どもとの交流、地域のゲストスピーカーの導入などを行ったが、プロセス評価としての地域との関係は、子ども関係と保育士関係に限定した項目を取り扱った。今後はさらに多様な人々との交流や子ども関係と保育士関係に限定しない、多面的な側面からの評価が求められる。

研究デザイン：発達教育プログラム 2005 の効果測定では、A 群を実験群、B 群を統制群とした時間差によるデザインと、B 群のプログラムをベースライン、介入、プローブとした ABA デザインを併用して検討した。本来ならば A 群を実験群、B 群を統制群とし同時にプログラムを開始するデザインが望まれるが、現実的には統制群を用いることは教育上問題があった。そのため今回は時差を用いながらのデザインを実施したが、これにおいても時間割の調整が難しくかなり現場に負担をかけてしまった。発達教育プログラム 2006、発達教育プログラム 2007 の実践の年には、新しい事業の実施や教育委員会からの各種アンケートの依頼が続き、生徒や教員の調査に対する抵抗感が高まっていた。そこで学校現場の負担を考慮して、質問紙調査の回数を検討することとした。特に前年度に実施された発達教育プログラム 2005 ですでに一定の効果が得られていることを考慮し、統制群を用いての実験やインパクト評価などをあえて用いずに、プログラム前後の評価測定のみとした。

このように効果測定の手続きには改善の余地が多いが、プログラムの実践という視点から考えると、教員にとって負担が軽かったために、プログラムが継続可能となったとも考えられる。学校臨床では、厳密な科学的調査の手続きと現場の状況の調整で葛藤が生じることも多いが、今後も学校の状況や協働体制にもとづきながら、研究的にも現場的にも妥当な研究デザインを選択していくことが求められる。

幼児や保育士の視点からの評価：本論文の発達教育プログラムの評価は、主に中学生にとっての意義や効果を中心に検討し、加え発達教育プログラムに参加した教員自身の変容については、第三者からの評価研究で取り上げた。今回の発達教育プログラムの実践は、中学校主体によるものであったが、保育所との連携を抜きには成り立たないものであった。そうであるならば、プログラム実践が保育所組織や保育士にどのような影響を与えるか、また交流対象である幼児にどのような影響を与えるかなどの評価が必要とされる。特に地域との協働によるプログラム実践であるならば、協働の対象となる保育士と幼児に意義があることが重要である。本論文では、時間や条件の制約から中学生を中心とした評価に終わってしまっていたため、今後は幼児や保育士を中心とした評価も求められる。

プログラム評価：本論文では、コミュニティ心理学で用いられているプログラム評価を参考に効果測定を行った。プログラム評価とは通常、ニーズ調査、プレ・ポスト・インパクト評価、プロセス評価によって測定される。本論文では、ニーズ調査、プレ・ポスト評価、プロセス評価を用い、ほぼプログラム評価の手続きに従うことが可能であった。しかしながら、インパクト評価を実施することができておらず、本来ならば 1 年後および 5 年後などの評価が求められる。しかし、本プログラムの実施が 3 年生を対象としていたため、1 年後および 5 年後にはすでに生徒は中学校を卒業していることとなる。卒業生

を対象とした調査の場合、個人情報の問題からインパクト評価の実施は、難しいことが予想されるが、今後は、インフォームドコンセントをもとに、長期的研究を計画し協力者や協力校を募ることが求められる。

教科との関連：当初発達教育プログラムは、家庭科の時間での実施を検討していた。しかし、家庭科の時間は配当時間数が少なくなる傾向となっており、加え発達教育プログラム実践予定の年には、専任の家庭科教員ではなく数名の非常勤講師が合同で授業を担当している現状であった。そのため家庭科の時間での発達教育プログラムの実践は難しかった。そこで、道徳の時間や総合的な時間などでプログラムを実施することとなった。今後総合的な学習などでプログラムを実施する場合、その評価方法なども整備する必要がある、教科教育との連携およびその評価方法が今後の課題として示された。

発達教育プログラムの実践モデル

本論文では、発達教育プログラムの実践モデルを作成し、そのプロセスを関係性、準備性、実践、継続性に分けて説明した。このすべてのプロセスには、教員との連携が不可欠であり、近年この連携という概念は **partnership** として研究されつつある。例えば、地域での家族支援を実践する場合、様々な組織との連携が求められる。組織の連携を評価する試みとして、チームの効果、ミーティングの質、予防に対する態度、教材の質などを変数とした **partnership** の効果が検討されている (Spoth et al., 2007)。本論文の発達教育プログラム実践モデルの妥当性を高めるためにも、モデルから得られた教員や関係スタッフとの **partnership** に関連する諸変数の量的な検証を行うことなどが求められる。このような検証を通して、より妥当性の高い実践モデルへと改善することが期待される。

本論文の展望

本論文では、中学生のナーチュランスには、人口学的要因、個人的要因、社会文脈要因、関係性要因が関連していることが明らかになった。そして、これらの関連要因をもとに、ナーチュランスを形成する発達教育プログラムの開発を試み、その効果を測定した。その結果、「ナーチュランス」に関しては、「ポジティブな態度」、「ネガティブな態度」、「無関心」、「社会的子育て」、「大人関係」、「友達関係」、「地域関係」で肯定的な結果が示された。

今後は、プログラムの対象者や協力校を増やし、長期的な発達の視点を含めてその効果を実証していくことが求められ、小学校、中学校、高校、大学など各発達段階に応じたプログラムを提供していくことが必要となる。その際、今回の課題として指摘されたことであるが、プログラムの時間の短さをどのように補うのか、また保育体験の場所や地域の人々の協力をどのように確保するかなどの環境調整が重要となってくる。発達教育プログラムのような体験知をベースとした場合、過去のネガティブな体験を再体験する可能性もあるために、より慎重なアセスメントやうまく葛藤を処理できていない生徒への支援が重要である。そのためにも臨床心理学的な知見を生かしながらプログラムを運営していくことが重要となり、**SC** が主体的にプログラムに関わることが期待される。

しかしながら **SC** が主体となってプログラムを運営する場合であっても、長期的なプログラムの継続性を考えた場合、あくまでも最終的には教員が主体的にプログラムを運営し、**SC** が教員のフォローをするというような体制を整えることが必要である。一方、公立学校では授業時間の確保が難しく、新しいカリキュラムを導入することが難しい (Seiferth & Tyree, 1983) という現実もあるため、教員による授業

時間内でのプログラム実践が難しい場合、地域の人などのボランティアによる授業内または授業外での実践なども検討可能である。訓練されたボランティアによるペアレンティングプログラムの効果 (Ganong & Coleman, 1983) も示されているように、学校や地域の様々な資源を使いプログラム運営を検討していくことが今後の展望として求められる。そのためには、臨床的知見を用いた **SC** によるボランティアスタッフの養成など、スタッフ側の資質向上に向けての試みも必要となるのである。

引用文献

- Amey, M. J., Eddy, P. L., & Ozaki, C. (2007). *Demands for partnership and collaboration in higher education: A model*. *New Dir Community Coll*, **139**, 5-14.
- 新井康允 (1998). 性ホルモンの生理学 臨床精神医学, **27**(9), pp.1087-1093.
- 浅沼 茂 (1999). カリキュラム研究とその理論的前提 安彦忠彦(編) 新版カリキュラム研究入門 勁草書房 pp.29-64.
- Bavolek, S. J., & Schlieve, A. (1993). *Developing nurturing skills a school based curriculum for junior high school grade 9*. ParkCity, Family Development Resources.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, **55**, 83-97.
- Bornstein, M. H. (1995). Parenting infants. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*. Vol.1. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp.3-39.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. Attachment*. London: The Hogarth Press. (黒田実朗・大羽 蓁, 岡田洋子, 黒田聖一 (訳) (1976). 母子関係の理論 岩崎学術出版社)
- Brassard, M. R., & Hyman, I. (1991). What can children expect? Protecting and nurturing children in a school and community context. *School Psychology Review*, **20**, 369-382.
- Brock, G. W., Oertwein, M., & Coufal, J. D. (1993). Parent education: Theory, research, and practice Arcus, M. E., Schvaneveldt, J. D., & Moss, J. J. (Eds), *Handbook of Family Life Education*. Vol.2. Newbury Park, Calif.: Sage Publications, pp.87-114.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brooke-Weiss, B., Haggerty, K. P., Fagan, A. A., Hawkins, J. D., & Gady, R. (2008). Creating community change to improve youth development: The communities that care system. *The Prevention Researcher*, **15**, 21-24.
- 分校淑子・上野 颯子 (2001). 生徒主体のジェンダー・家族・保育の授業研究——オンラインディベートと教室ディベートを組み合わせた授業展開——. 日本家庭科教育学誌, **44**, 261-271.
- Buri, J. R. (1991). Stability of parental nurturance as a salient predictor of self-Esteem. *Annual Covention of the American Psychological Association*. ED336711.
- Buri, J. R., Misukanis, T. M., & Mueller, R. A. (1987). Nothing I ever do seems to please my parents: female and male self-esteem as a function of mothers and fathers nurturance. *Annual Meeting of the Midwetern Psychological Association*. ED285114.
- Buri, J. R., & Mueller, R. A. (1988). In the eye of the beholder: Self-esteem and childrens vs parents assesments of parental nurturance and disciplin. *Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association*. ED297250.
- Buri, J. R., Richtsmeiser, L. M., & Komar, K. K. (1989). Forgiveness as a psychological antecedent of perceived parental nurturance. *The annual meeting of the American Psychological Association*. ED310333.
- Bushong, S. (2002). Parenting the internet: Resources for parents and children. *Teacher Librarian*,

29 , 12-16.

- Clewell, B. C., Brooks-Gunn, J., & Benasich, A. A. (1989). Evaluating child-related outcomes of teenage parenting programs. *Family Relations*, **38**, 201-210.
- Conrad, R. W., & Pollack, R. M. (1974). *Development of an instrument for the assessment of parenting attitudes*. An affective evaluation study: Parent Involvement Report 1. Mountain-Plains Education and Economic Development Program, Inc., Glasgow AFB, MT.
- Cowan, P. A., Powell, D., & Cowan, C. P. (1998). Parenting interventions: A Family systems perspective. In W. Damon, I. E. Siegel, & K. Renniger (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. 5th ed. New York: J. Wiley, pp. 3-72.
- Dalton, J. H., Elias, M. J., & Wandersman, A. (2001). *Community psychology: Linking individuals and communities wadsworth*. Stamford, Conn. : Wadsworth/Thomson Learning. (笹尾敏明(訳) (2007). コミュニティ心理学 個人とコミュニティを結ぶ実践人間科学 トムソンラーニング発行 金子書房)
- Day, D. M., Peterson-Badali, M., & Shea, B. (2002). Parenting style as a context for the development of adolescents thinking about rights. *Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence*, ED464746.
- Dichie, J. R., Eshleman, A. K., Borchers, C. S., Hoff, P. A., & Dichie, J. R. (1999). Childrens genderd self-perceptions: Test of social role vs feminist psychodynamic theory. *Biennial Meeting of the Society for Research in child Development*.
- Duffy, K. G., & Wong, F. Y. (1996). *Community psychology*. Boston: Allyn and Bacon. (植村勝彦(監訳) (1999). コミュニティ心理学: 社会問題への理解と援助 ナカニシヤ出版)
- Duncan, S. F., & Goddard, H. W. (1997). Training in evaluation of parent education programs using the national extension parent education model (NEPEM). *Journal of Extension*, **35** (2). EJ543910
- Fogel, A. D., Melson, G. F., & Mistry, J. (1986). Conceptualizing the determinants of nurturance: A Reassessment of sex differences. In A. D. Fogel, & G. F. Melson (Eds.), *Origins of Nurturance*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 53-67.
- 船橋恵子 (1998). 変貌する家族と子育て. 佐伯 胖・黒崎 勲・佐藤 学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典(編) ゆらぐ家族と地域 岩波書店 pp. 28-49.
- Ganong, L. H., & Coleman, M. (1983). An evaluation of the use of volunteers as parent educators. *Family Relations*, **32**, 117-122.
- Gaudin, J. Jr. (1993). *Child neglect: A guide for intervention*. Washington, D. C. National Center-Child abuse and Neglect, with Westover Consultants, Inc.
- Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender development*. New York: Cambridge University Press. (小林芳郎・瀧野揚三(訳) (1997). ジェンダーの発達心理学 田研出版株式会社)
- Gordon, M. (2003). Roots of empathy: responsive parenting, caring societies roots of empathy program. *Keio J Med*, **52**, 236-243.
- Griffin, N. C. (1998). Cultivating self-efficacy in adolescent mothers: A collaborative approach. *Professional School Counseling*, **1**, 53-58.

- Halikias, W. (2004). School-Based Risk Assessments: A conceptual framework and model for professional practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, **35**, 598-607.
- 花沢成一 (1992). 母性心理学 医学書院 pp. 64-65.
- 原ひろ子 (1991). 次世代育成力——人類としての課題—— 原ひろ子・館かおる(編) 母性から次世代育成力へ—産み育てる社会のために— 新曜社 pp. 205-229.
- Harture, W. W., & Keller, E. (1960). Nurturance in preschool children and its relation to dependency. *Child Development*, **31**, 681-689.
- 長谷川寿一 (2001). 動物の子育て, 人の子育て 青少年問題, **48**, 16-21.
- Hipke, K. N., Wolchik, S. A., Sandler, I. N., & Braver, S. L. (2002). Predictors of children's intervention-induced resilience in a parenting program for divorced mothers. *Family Relations*, **51**, 121-130.
- 平井信義 (1976). 母性愛の研究 同文書院
- 平川忠敏 (1995). オースチン会議の内容と意義 山本和郎・原 裕視・箕口雅博・久田満(編著) 臨床・コミュニティ心理学 ミネルヴァ書房 pp. 54-55.
- 廣岡雅子・廣岡秀一 (2004). 中学生のコミュニケーション能力を高めるアサーション・トレーニングの効果——授業での実践的研究—— 三重大学教育学部研究紀要(教育科学), **55**, 75-90.
- 本橋彰・谷井淳一 (2003). 中学生対象のボランティア学習プログラムに関する実践的研究 国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要, **3**, 83-95.
- 本庄英夫・久保田仁介 (1998). 内分泌代謝面よりみた女性のライフサイクル——思春期, 月経異常, 閉経, その後—— 母子保健情報, **37**, 21-24.
- 本間博彰 (2002). 児童虐待の親の問題——ハイリスクマザーと治療的アプローチを中心にして—— 児童精神医学とその近接領域, **43**, 389-394.
- 保延成子 (1994). 保育実習の諸問題——実習日誌から考える—— 東京家政大学研究紀要, **34**, 119-123.
- Hughes, S. K. (1969). *Education for effective parenthood: Children are our business*. National Education Association, 1-24.
- 一丸藤太郎 (2001). 思春期の心理学1 概論. 清水凡生(編) 総合思春期学 診断と治療社 pp. 2-6.
- 飯田順子・石隈利紀 (2002). 中学生の学校生活スキルに関する研究——学校生活スキル尺度(中学生版)の開発—— 教育心理学研究, **50**, 225-236.
- 井上芳世子 (2003). 母親になること: 子どもを持つ女性と女子学生の自己意識の比較 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第三部, 教育人間科学関連領域, **51**, 265-270.
- 井上義朗・深谷和子 (1986). 親になること 小林登他(編) 新しい子ども学2 育てる 海鳴社 pp. 71-94.
- 石崎優子 (1996). 母性性に関する心身医学的研究(第1報)現代の日本人のもつ母性性のイメージについて 心身医学, **36**, 467-474.
- 伊藤葉子 (1987). 保育観に及ぼす視聴覚教材の方向性の影響 日本家庭科教育学会誌, **30**, 48-53.
- 伊藤葉子 (2003). 子どもと相互関係における中・高校生の社会的自己効力感の発達 日本家政学会誌, **54**, 245-255.

- 伊藤葉子 (2006). 中・高校生の親準備性の発達と保育体験学習 風間書房
- 伊藤葉子 (2007). 中・高校生の家庭科の保育体験学習の教育的課題に関する検討 日本家政学会誌, **58**, 315-326.
- 岩間信之 (1998). 障害を持つ子どもに対する福祉関連サービスの体系 柏女霊峰・山懸文治(編) 新しい子ども家庭福祉 ミネルヴァ書房 pp. 173-196.
- 金田利子 (2003). “学校教育における普通教育としての『保育教育』を考える” 金田利子(編) 育てられている時代に育てることを学ぶ 新読書社 pp. 12-33.
- 柏木恵子 (1995). 親の発達心理学——今, よい親とはなにか—— 岩波書店
- 柏木恵子 (2001). 子育て支援を考える——変わる家族の時代に—— 岩波ブックレット 555
- 柏木恵子・糸魚川直祐 (1993). 父親の発達心理学 川島書店
- 柏木恵子・永久ひさ子 (1999). 女性における子どもの価値——今, なぜ子を産むか—— 教育心理学研究, **47**, 170-179.
- 粕谷貴志・河村茂雄 (2005). 中学生の内的作業モデルと学校適応との関連 カウンセリング研究, **38**, 206-215.
- 加藤孝士 (2007). 養育者への重要な他者からのサポートと内的作業モデルの関連 発達心理学研究, **18**, 185-195.
- 勝浦範子 (2002). 育児現場での支援の実際 藤崎真知代・本郷一夫・金田利子・無藤隆(編) 育児・保育現場での発達とその支援 ミネルヴァ書房 pp. 96-112.
- 河村美穂・小高さほみ・伊藤葉子・鶴田敦子 (2003). 家庭科教育における福祉教育実践の方向性——体験学習を中心とした検討—— 日本家庭科教育学会誌, **46**, 234-244.
- 河村茂雄 (1999). 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発(1) 学校生活満足度尺度(中学生用)の作成 カウンセリング研究, **33**, 274-282.
- 数井みゆき・遠藤利彦・田中亜希子・坂上裕子・菅沼真樹 (2000). 日本人母子における愛着の世代間伝達 教育心理学研究, **48**, 323-332.
- 数井みゆき・無藤隆・園田菜摘 (1996). 子どもの発達と母子関係・夫婦関係: 幼児を持つ家族について 発達心理学研究, **7**, 31-40.
- 木原武一 (1999). 父親の研究 新潮社.
- 木村一子 (1999). 第5章 国際理解教育のカリキュラム 安彦忠彦(編) 新版カリキュラム研究入門 勁草書房 pp. 115-127.
- 木村龍雄・入谷仁士・下村美佳子・山本和代・小幡セイ (2001). 学校ストレスと心身の健康との関連について 大阪教育大学紀要IV部門, **50**, 157-173.
- 喜多淳子 (2001). 思春期男女の対児感情への影響要因の検討——養護性の指標として—— 日本看護研究学会雑誌, **24**, 33-44.
- 小池淳子・松下幸生・樋口進 (2002). 物質乱用・依存と養育環境 臨床精神医学, **31**, 535-541.
- 小嶋秀夫 (1988). 幼児・児童における養護性発達に関する心理・生態学的研究 昭和62年度科学研究費補助金研究成果報告書
- 小嶋秀夫 (1989). 養護性の発達とその意味 小嶋秀夫(編) 乳幼児の社会的世界 有斐閣 pp. 187-204.

- 小嶋秀夫 (1991). 親となる過程の理解. 我妻堯・前原澄子(編) 母性の心理・社会学 医学書院 pp. 79-111.
- 小嶋秀夫 (2001). 心の育ちと文化 有斐閣 pp. 146-165.
- 許斐 有 (1996). 子どもの権利と児童福祉法 : 社会的子育てシステムを考える 信山社 pp. 80-106.
- 古澤頼雄 (1998). 家族関係における親子相互世代性 発達, **73**, pp. 2-11.
- 厚生労働省 (1998). 平成 10 年版厚生白書
 <<http://www.hakusyo.mhlw.go.jp/wpdocs/hpaz199801/b0000.html>> (2008 年 9 月 15 日)
- 厚生労働省 (2007). 平成 18 年度社会福祉行政業務報告 (福祉行政報告例) 結果の概況
 <<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/gyousei/06/index.html>> (2007 年 9 月 15 日)
- 鯨岡 峻 (2002). 乳児期にみられる情動と関係の障害 須田治・別府哲(編著) 社会・情動発達とその支援 ミネルヴァ出版 pp. 82-107.
- Lambert, N. M. (1974). A school-based consultation model. *Professional Psychology*, **5**, 267-275.
- Lambert, N. M., Sandoval, J., & Corder, R. (1975). Teacher perceptions of school-based consultants. *Professional psychology*, **6**, 204-216.
- Lee, B. (1999). *Pragmatics of community Organization*. Toronto: CommonAct Press. (武田信子・五味幸子(訳) 2005 実践コミュニティワーク 学文社)
- Magaro, P. A., & Hanson, B. A. (1969). Perceived maternal nurturance and control of process schizophrenics, reactive schizophrenics, and normals. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **33**(4), 507
- 牧野カツコ (1982). 乳幼児をもつ母親の生活と<育児不安> 家庭教育研究所紀要, **3**, 34-56.
- 牧野カツコ (1987). 乳幼児をもつ母親の学習活動への参加と育児不安 家庭教育研究所紀要, **9**, 1-13.
- 牧野カツコ (1998). 人間関係を学ぶ場としての家族 佐伯 胖・黒崎 勲・佐藤 学・田中孝彦・浜田 寿美男・藤田英典(編) ゆらぐ家族と地域 岩波書店 pp. 75-96.
- 牧野カツコ・中西雪夫 (1989). 高校生の「親になることへの準備状態」と保育教育 (第1報) ——「準備状態」の測定尺度の作成——日本家庭科教育学会誌, **32**, 51-54.
- 牧田 実 (2002). グローバリゼーションと地域社会——コミュニティとまちづくりを中心に—— 後藤澄江・田淵六郎・俣田 徹・高島智世・牧田 実・魯 富子(編) グローバリゼーションと家族・コミュニティ 文化書房博文社 pp. 139-167.
- Marchant, M., Young, K. R. (2001). The effects of a parent coach on parents. Acquisition and implementation of parenting skills. *Education & Treatment of Children*, **24**, 351-374.
- 的場正美 (1999). 教科のカリキュラム開発理論 安彦忠彦(編) 新版カリキュラム研究入門 勁草書房 pp. 87-114.
- 松永しのぶ・坪井寿子・田中奈緒子・伊藤嘉奈子 (2002). 保育実習が学生の子ども観, 保育士観におよぼす影響 鎌倉女子大学紀要, **9**, 23-33.
- 松嶋秀明・田畑治 (2007). 質的研究法 日本コミュニティ心理学会(編) コミュニティ心理学ハンドブック 東京大学出版会 pp. 413-425.
- Matthews, J. M., & Hudson, A. M. (2001). Guidelines for evaluating parent training programs. *Family*

- Relations*, **50**, 77-86.
- McCall, A. L. (1986). Learning to Teach: The empowering quality of nurturance. *The annual Bergamo Conference on Curriculum theory and practice*. ED274666
- McDermott, D. R. (2003). Building better human connections: Parenting/caring education for children and teens in school. *Childhood Education*, **80**, 71-75.
- McDermott-Murphy, D. (1994). Learning how to care: A paradigm shift in home, school and community. *Paper presented at the Annual Conference of the National Council on Family Relations*, ED382351
- Meed, J. P. (1999). A focus on participatory evaluation of family programs. *CYFERNet Children, Youth and Families Education and Research Network*, p. 4.
- Meed, J. P. (2000). Using logic models to evaluate parenting skills programs: A “how-to” guide. *CYFERNet Children, Youth and Families Education and Research Network*, p. 4.
- 箕口雅博 (2000). 実践的フィールドワーク 下山晴彦(編) 臨床心理学研究の技法 福村出版 pp. 93-102
- 三角 同 (1989). 保育実習の諸問題—(1)— ——実習日誌から考える—— 東京家政大学研究紀要, **29**, 89-94.
- 宮本邦雄 (1997). 児童における内的作業モデルと母子関係 東海女子大学紀要, **17**, 181-196.
- 望月一枝 (2002). シティズンシップ教育と家庭科 家庭科教育と生活経営(家庭科教育特別委員会報告書(社)日本家政学会 生活経営学部会), 25-30.
- 文部科学省 (1998). 中学校学習指導要領
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301c.htm> (2009年1月31日)
- 文部科学省 (1999). 高等学校学習指導要領
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301d.htm> (2009年1月31日)
- 森下順子・森下正康 (2006). 幼児の気質が母親の行動特徴と養育態度に及ぼす影響 和歌山大学教育学部紀要(教育科学), **56**, 43-50.
- 棟居俊夫 (2002). 気分障害, 不安障害と養育環境 臨床精神医学, **31**, 521-527.
- Murrell, S. A., Brckway, J. M., & Schulte, P. (1982). The kentucky elderly need assessment: concurrent validity of different measures of unmet need. *American Journal of Community Psychology*, **10**, 117-132.
- 無藤 隆 (1994). 体験が生きる教室——個性を伸ばす学習・表現・評価—— 金子書房 pp. 3-36.
- 内閣府 (2003). 少子化社会対策基本法 内閣府共生社会政策統括官
<<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushi law.html>> (平成20年6月23日)
- 内藤哲雄 (1993). 個人別態度構造の分析について 人文科学論集(信州大学人文学部), **27**, 43-69.
- 内藤哲雄 (2002). PAC分析実施法入門:「個」を科学する新技法への招待 改訂版 ナカニシヤ出版
- 中川敦子 (2007). 気質と育児行動の望ましい相互作用を科学知として提供するための基礎的研究 平成18年度児童関連サービス研究等事業報告書 子ども未来財団
- 中原大介 (2006). 保育体験実習が学生の学習意欲に及ぼす影響についての一考察 大阪健康福祉短期大学紀要, **4**, 95-105.
- 中嶋明子・砂上史子・日景弥生・盛玲子 (2004). 高校家庭科における保育体験学習者の意識変容 (第1

- 版) ——保育体験学習者の意識変容過程の構図化—— 日本家庭科教育学会誌, **46**, 351-361.
- 中西雪夫・牧野カツコ (1989a). 高校生の「親になることへの準備状態」と保育教育(第2報) ——「準備状態」の形成に影響を与える要因—— 日本家庭科教育学会誌, **32**, 51-54.
- 中西雪夫・牧野カツコ (1989b). 高校生の「親になることへの準備状態」と保育教育(第3報) ——「準備状態」の構成要素の分析と保育教育への示唆—— 日本家庭科教育学会誌, **32**, 61-66.
- 中西由里・栗津幹子 (1996). 養護性(nurturance)に関する研究——幼児を持つ母親と未婚大学生の専攻別による比較—— 椋山女学園大学研究論集(社会学編), **27**, 9-18.
- 中西由里・栗津幹子 (1997). 養護性 (nurturance) に関する一研究(2) ——妊婦と未婚学生の比較—— 椋山女学園大学研究論集(社会学編), **28**, 81-89.
- 中田佳代子・松村京子 (1999a). 乳幼児の発達に関するコンピューター映像教材の開発(第1報) 家庭科教育学会誌, **42**, 23-28.
- 中田佳代子・松村京子 (1999b). 乳幼児の発達に関するコンピューター映像教材の開発(第2報) 家庭科教育学会誌, **42**, 29-36.
- 中山和彦 (1998). 性ホルモンと精神分裂病関連疾患(産褥性障害を含む) 臨床精神医学, **27**, 1095-1103.
- 日本心理臨床学会(1998). 日本心理臨床学会 倫理綱領 1998年9月21日 2007年3月31日改訂
<<http://www.ajcp.info/kaisoku/kaisoku11.html>> (2008年3月20日)
- 西野美佐子 (2005). 母親の教育的かかわりと幼児の気質的特徴との関連に関する研究 保育学研究, **42**, 233-242.
- 西澤 哲 (1997). 虐待を受けた子どものプレイセラピー 誠信書房
- 新座子育てネットワーク (2006). 父親プロジェクト Health Canada's national project on fathering "My daddy matters because..." 調査研究レポート NPO 法人新座子育てネットワーク
- 野澤みつえ (1989). 親業ストレスに関する基礎的研究 (教育心理学特集). 教育学科研究年報 関西学院大学文学部教育学科, **15**, 35-56.
- 落合恵美子 (1989). 近代家族とフェミニズム 勁草書房
- 大江米次郎・中塚善次郎 (1983). 母性像と母性意識の関連性について: その因子分析的研究 夙川学院短期大学研究紀要, **8**, 63-78.
- 及川裕子 (2005). 親性の発達に関する研究: 乳幼児の親性の因子構造と背景要因の検討 埼玉県立大学紀要, **7**, 1-7.
- 荻津文子・山田節子 (1993). 保育教育における親準備性に関する実証的研究——養育行動—— 秋田大学教育学部育研究所報, **30**, 52-62.
- 大路雅子・松村京子 (1998). 雑誌掲載事例にみる中学・高校生の乳幼児体験学習の効果と問題点 家庭科教育学会誌, **41**, 55-62.
- 大日向雅美 (1988). 母性の研究 川島書店
- 大日向雅美 (1996). 母性をめぐる現状と課題 大日向雅美(編) 母性の心理・社会学 新訂版 医学書院 pp. 2-29.
- 岡野雅子 (2000). 『子ども』理解の一方法としての自己の子ども期の回想——青年期の養護性獲得に向けて—— 群馬女子短期大学紀要, **26**, 89-101.

- 岡野雅子 (2004). 自己の子ども期の体験と「子ども」についての理解の関連 信州大学教育学部紀要, **113**, 75-83.
- 小此木啓吾 (1983). 家庭のない家族の時代 ABC 出版
- 大久保純一郎 (2005). 中学生の精神保健に関する実態調査研究(2)——ソーシャルサポートのストレス軽減効果について—— 帝塚山大学心理福祉学部紀要, **1**, 41-50.
- 大前泰彦 (1998). 中学生の学校適応感に関する研究 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, **8**, 33-40.
- 小野寺敦子 (2003). 親になることによる自己概念の変化 発達心理学研究, **14**, 180-190.
- 小野寺正巳・河村茂雄 (2005). ショートエクササイズによる継続的な構成的グループエンカウンターが学級適応に与える効果 カウンセリング研究, **38**, 33-43.
- 太田悦子 (1990). 男女共学による保育学習を通して その1——自己をみつめる手だて—— 家庭科教育, **64**, 家政教育社, pp.116-122.
- 大竹美登利 (2002). 生活経営学部会での家庭経営・生活経営のとらえ方と家庭科教育 家庭科教育と生活経営(家庭科教育特別委員会報告書(社) 日本家政学会 生活経営学部会), 1-6.
- 尾崎康子 (2003). 子育て支援による母親の心理的变化 家庭教育研究所紀要, **25**, 38-50.
- Palk, R., & Evans, B. (1999). Enhancing self-esteem and social responsibility skills among at-risk adolescents through mentoring. *CYFERNet Children, Youth and Families Education and Research Network*, p4.
- Prillaman, A. R., Deborah, J., & Doris, M. (1994). *The tapestry of caring: Education as nurturance*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- Rickel, A. U. (1986). Prescriptions for a new generation: Early life interventions. *American Journal of Community Psychology*, **14**, 1-15.
- Rodriguez, C. Jr., & Moore, N. B. (1995). Perceptions of pregnant/parenting teens: Reframing issues for an integrated approach to pregnancy problems. *Adolescence*, **30**, 685-706.
- Roosa, M. W. (1986). Adolescent mothers, school drop-outs and school-based intervention programs. *Family Relations*, **35**, 313-317.
- Rothbaum, F., & College, B. M. (1977). Developmental and gender differences in the sex stereotyping of nurturance and dominance. *Developmental psychology*, **13**, 531-532.
- 斎藤 学 (1997). 「家族」はこわい 日本経済新聞社
- 坂口りつ子・北村祥子・豊永家壽子 (1985a). 保育科学生と保母の描く保育者像(第1報)——保育科学生の立場から——日本家庭科教育学会誌, **28**, 45-50.
- 坂口りつ子・北村祥子・豊永家壽子 (1985b). 保育科学生と保母の描く保育者像(第2報)——保母の立場から——日本家庭科教育学会誌, **28**, 53-58.
- 榎原洋一 (2002). 小児科学の立場から 育児不安とは何か——その定義と背景—— こころの科学**103**, 日本評論社, pp.29-35,
- 坂田成輝・音山若穂・古屋 健 (1999). 教育実習生のストレスに関する一研究——教育実習ストレスサ一尺度の開発—— 教育心理学研究, **47**, 335-345.
- 猿渡 知子 (2004). 母親による育児支援サービスの利用に関する諸要因 家庭教育研究所紀要, **26**,

14-26.

- 佐々木保行 (1996). 母性に影響を及ぼす社会・文化的要因 大日向雅美(編) 母性の心理・社会学 医学書院 pp.126-153.
- Schiffer, J. (2002). *Preparing tomorrow's parenting today*. The parenting project.
- Seiferth, B. B., & Tyree, C. L. (1983). *Parenting education classes: Promise and paradox*. 1-12. ED241509
- 関根正明 (1998). 現代の中学生の生活感情についての一考察——中学生の面接調査と学生の手記によるその素描—— 児童学研究(聖徳大学児童学研究紀要), 145-153.
- 瀬之口スミ・中村純子・古野美穂子・福田公子 (1977). 高等学校における保育教育の研究——母性意識の形成要因について—— 日本家庭科教育学会, 21, 41-45.
- 汐見稔幸 (1997). 母性, 父性から親性(おやせい)へ 母子保健情報, 36, 10-13.
- 汐見稔幸 (1998). 保育所の現代的な意味とその可能性 佐伯 胖・黒崎 勲・佐藤 学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典(編) ゆらぐ家族と地域 岩波書店 pp.266-290.
- 白石淑江 (1997). 子育てネットワークづくりに関する研究——名古屋市及びその周辺地域の実態調査から—— 同朋大学論叢, 76, 67-85.
- 少子化を考える懇談会 (1992). 子どもを育てたい, 育てた良かったと思える社会をつくる <<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2002/09/s0913-5.html>> (平成21年2月8日)
- Spoth, R., Clair, S., Greenberg, M., Remond, C., & Shin, C. (2007). Toward dissemination of evidence-based family interventions: Maintenance of community-based partnership recruitment results and associated factors. *Journal of Family Psychology*, 21, 137-146.
- Sternberg, R., & Williams, W. (1995). Parenting toward cognitive competence. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 4. Applied and practical parenting*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp.259-276.
- 菅原ますみ・八木下暁子・詫摩紀子・小泉智恵・瀬地山葉矢・菅原健介・北村俊則 (2002). 夫婦関係と児童期の子どもの抑うつ傾向との関連: 家族機能および両親の養育態度を媒介として 教育心理学研究, 50, 129-140.
- 杉村和美 (1998). 青年期におけるアイデンティティの形成: 関係性の観点からのとらえ直し 発達心理学研究, 9, 45-55.
- 鈴木敏子 (2002). 「家庭経営者の育成」から「少子高齢化社会への対応」へと転換した高等学校家庭科の課題 家庭科教育特別委員会報告書, 13-18.
- 鈴木敏子 (2004). 21世紀家族の展望 岸井勇雄・無藤隆・柴崎正行(監修) 金田利子・齊藤政子(編著) 家族援助を問い直す 同文書院 pp.15-32.
- 高橋千草・河野真紀・岩立京子 (2002). 子育て支援活動が虐待傾向をもつ母親と子どもに及ぼす影響 保育学研究, 40, 21-28.
- 武田京子・米内美恵子 (1991). 保育領域における学習内容の実態と変遷 岩手大学教育学部研究年報, 51, 129-140.
- 滝山桂子 (1999). 保育学習に関する中学生・高校生・大学生の意識と課題——生活者の視点を導入して—— 家庭科教育学会誌, 42, 47-54.

- 田中統治 (1999). カリキュラムの社会学的研究 安彦忠彦(編) 新版カリキュラム研究入門 勁草書房 pp. 65-86.
- 田代勝良 (2001). 子育て支援政策の課題と展望 佐賀女子短期大学研究紀要, **35**, 11-21.
- 寺見陽子 (2000). 大学における子育て公開講座と子育て支援(1) 子育て実践講座のこれまでの実践経過報告と講座の意義について 生涯学習センター紀要, **3**, 83-98.
- 藤後悦子 (2001a). 高校の『保育』体験学習を通しての子どもイメージの変化 家庭教育研究所紀要, **23**, 108-118.
- 藤後悦子 (2001b). 保育士による親の“良い行動”視点強化の指導とその効果——ある事例をもとにした行動コミュニティ心理学的介入—— コミュニティ心理学研究, **5**, 23-38.
- 藤後悦子 (2001c). 保育現場における心理相談員の役割——心理相談活動のプロスペクティブ・スタディ第1報—— 保育学研究, **2**, 66-72.
- 藤後悦子 (2004). 青年期におけるペアレンティング教育 家庭科教育学研究, **47**, 245-248.
- 藤後悦子 (2005). 子育て中の親の「他人の子ども」へのナーチュランス(養護性)とその形成プロセスに関する研究 子ども環境学研究, **1**, 86-95.
- 藤後悦子 (2006). 中学生の「子どもへのナーチュランス」を促進するプログラム開発 コミュニティ心理学研究, **10**, 53-68.
- 藤後悦子 (2007a). 子どもへのナーチュランス(養護性)を育む発達教育プログラムが中学生の学校生活・地域関係に与える効果 保育学研究, **45**, 210-220.
- 藤後悦子 (2007b). 「発達教育プログラム」が子どもへのナーチュランスと社会的子育て観に及ぼす効果 子ども環境学研究, **3**, 84-91.
- 藤後悦子・箕口雅博 (2005). 子育て支援ボランティア養成プログラムを受講したボランティアの変容: 自己効力感とネットワークに焦点をあてて コミュニティ心理学研究, **8**, 5-22.
- Tomison, A. M. (1998). *Valuing parent education: A cornerstone of child abuse prevention* (Issues paper No. 10). Melbourne: National Child Protection Clearinghouse, Australian Institute of Family Studies.
- 富田恵子 (2000). 不登校児の親の変化過程への援助方法——パーソンセンタード・アプローチ—— 心理臨床学研究, **18**, 38-45.
- 豊田和子 (2001). 保育所・幼稚園の子育て支援と保育者養成教育の課題について——三重県内の2つの調査を手がかりに—— 高田短期大学紀要, **19**, 61-77.
- 豊田ゆかり・澤田忠幸・久坂ヤス子・遠山尚子・原美香子・篠原登美子・池田登子 (1998). 親準備性に関する男女の意識——妊娠期の夫婦の意識調査から 母性看護, **29**, 124-126.
- 都留民子 (1996). 家族——その役割と子育て——大日向雅美(編) 母性の心理・社会学 医学書院 pp. 158-194.
- 植田 智 (2000). 『いのち』イメージと養護性の関連 鳥取女子短期大学研究紀要, **42**, 9-15.
- 植村勝彦 (2007). 生態学的視座 日本コミュニティ心理学会(編) コミュニティ心理学ハンドブック 東京大学出版会 pp. 39-54.
- 上野千鶴子 (1994). 近代家族の成立と終焉 岩波書店
- 上里京子・高橋由香子 (1996a). 保育教育の中核概念に関する研究(1)——戦後家庭科の成立期における

- 分析—— 家庭科教育学会誌, **39**, 1-8.
- 上里京子・高橋由香子 (1996b). 保育教育の中核概念に関する研究(2)——産業教育復興期における分析—— 家庭科教育学会誌, **39**, 9-16.
- 宇留田麗・高野明 (2003). 心理相談と大学教育のコラボレーションによる学生相談のシステム作り 教育心理学研究, **51**, 205-217.
- Virgina, G. J. (1994). Student Teachers' conceptions of classroom control. *Journal of Educational Research*, **88**, 109-117.
- 若原まどか (2003). 青年が認識する親への愛情や尊敬と同一視および充実感との関連 発達心理学研究, **14**, 39-50.
- Walker, S. K., & Riley, D. A. (2001). Involvement of the personal social network as a factor in parent education effectiveness. *Family Relations*, **50**, 186-194.
- 渡辺直登 (1995). 欧米におけるコミュニティ心理学 山本和郎・原裕視・箕口雅博・久田満(編著) 臨床・コミュニティ心理学 ミネルヴァ書房 pp.56-57.
- 渡辺直登 (2000). アクションリサーチ 下山晴彦(編著) 臨床心理学研究の技法 東京大学出版会 pp.111-118.
- 渡辺弥生・山本弘一 (2003). 中学生における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果——中学校および適応指導教室での実践—— カウンセリング研究, **36**, 195-205.
- 渡貫 由季子・武藤 安子 2004 高校生における保育観の形成とそれに影響を及ぼす要因——自我発達との関連で 日本家政学会誌, **55**, 135-144.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like goodparents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, **73**, 287-301.
- Williams, E., Radin, N., & Coggins, K. (1996). Grandfather involvement in childrearing and the school performance of Ojibwa children. *Family Perspective*, **30**, 161-183.
- 矢郷恵子 (1997). 育て家庭には住みづらい今のまち 新読書社
- 山田卓三 (1993). 生物学からみた子育て 裳華房
- 山岸明子 (1997). 青年後期から成人期初期の内的作業モデル——縦断的研究—— 発達心理学研究, **8**, 206-217.
- 山岸明子 (2004). 女子青年がもつ現在の対人的枠組みと生育史に記述された母親及び友人との関係の質との関連 発達心理学研究, **15**, 195-206.
- 山本和郎 (1986). コミュニティ心理学——地域臨床の理論と実践—— 東京大学出版会
- 山根常男 (1996). 人間にとって家族とは 山根常男・玉井美知子・石川雅信(編) わかりやすい家族関係学 21世紀の家族を考える ミネルヴァ書房 pp.2-28.
- 山内ひろみ・松尾裕作 (2001). 男性の養護性の発達に関する研究 福岡教育大学紀要, 第4分冊, 教職科編, **50**, 247-253.
- 山内隆久 (1996). 偏見解消の心理 対人接触による障害者の理解 ナカニシヤ出版 pp.12-24.
- 結城 恵 (2001). メンバーのサークルの関わり方とサークル活動への評価——子育てサークル活性化のために—— 国立女性教育会館研究紀要, **5**, 109-118.
- 由岐中佳代子・園山繁樹 (2001). 保育所における子育て支援の現状と課題——地域子育て支援センター

を中心に—— 西南女学院大学紀要, 5, 21-28.

Zeldin, S., & Petrokubi, J. (2008). Youth-adult partnership: Impacting individuals and communities. *The Prevention Research*. 15, 16-20.

資料

- 資料 1 第 6 章, 第 7 章で使用した 2004 年度の質問調査票
- 資料 2 発達教育プログラム 2005 の教材
- 資料 3 発達教育プログラム 2005 の教員用 マニュアル
- 資料 4 発達教育プログラム 2005 指導案
- 資料 5 第 11 章で使用した発達教育プログラム 2007 の質問紙票 (ポスト)
- 資料 6 学校組織の中での発達教育プログラムの位置づけ

中学生の生活に関する調査

この調査は、保育体験プログラムの開発のために、みなさんと小さい子どもさんとの関係、みなさんの小さい頃のこと、中学校の学校生活のことなどをおたずねします。

回答は、成績などの評価にいったい関係ありません。どうぞ安心して、思いつくままに回答してください。ご協力、よろしくおねがいします。



回答の方法

- ・ えんぴつまたはボールペンで記入してください。
- ・ 一つの質問に対して、最もあてはまる回答を一つだけ選んで、○印をつけてください。
- ・ 回答には、正解やまちがいはありません。

スクールカウンセラー

藤後悦子

Q1. はじめにあなたのことについてお尋ねいたします。以下の項目にあてはまる番号に○をつけるか、必要事項を記入してください。	
性別	男 ・ 女
学年	中1 ・ 中2 ・ 中3
乳幼児との接触体験の機会	1. 小さい子どもと遊ぶ機会が (1. ほとんどない 2. たまにある 3. よくある)
保育体験の経験	1. 有 2. 無

Q 2. あなたが 小さい頃 の経験をお聞きします。あてはまるものに○をつけてください。		全くあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	とてもあてはまる
1	きょうだいの世話をよくしていた。	1	2	3	4	5
2	自分より小さい子どもと一緒によく遊んでいた。	1	2	3	4	5
3	自分より大きい子どもと一緒によく遊んでいた。	1	2	3	4	5
4	友達と遊ぶのが好きだった。	1	2	3	4	5
5	小さい子どもが困っているのを助けたことがある。	1	2	3	4	5
6	小さい子どもが泣いているのをあやしたことがある。	1	2	3	4	5
7	友達は、あなたのことをよく助けてくれた。	1	2	3	4	5

Q 3. あなたが 小さい頃 の経験をお聞きします。あてはまるものに○をつけてください。 (地域の大人とは、近所の人、近くに住む親戚、習い事の先生、学校の先生など、 親以外 のすべての人を含みます)		全くあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	とてもあてはまる
1	あなたが住んでいた地域の大人たちは、子どもたちをかわいがっていた。	1	2	3	4	5
2	あなたが住んでいた地域の大人たちは、子どもが困っていると助けてくれた。	1	2	3	4	5
3	あなたが住んでいた地域の大人たちは、あなたが困っていると助けてくれた。	1	2	3	4	5
4	あなたが住んでいた地域の大人たちは、あなたのことをかわいがってくれた。	1	2	3	4	5
5	あなたの家族は、地域の子どもたちをかわいがっていた。	1	2	3	4	5
6	あなたの家族は、地域の子どもたちが困っていると助けてあげた。	1	2	3	4	5
7	あなたの住んでいた地域の大人は、お互いに協力しあっていた。	1	2	3	4	5
8	あなたの住んでいた地域の大人たちは、仲が良かった。	1	2	3	4	5

Q 4 地域の小さい子どもに対するあなたの意識や行動についてお聞きします。当てはまるものに○をつけてください。 (小さい子どもとは、赤ちゃん、幼稚園の子ども、保育園の子どものことです)		全くあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	とてもあてはまる
1	電車で赤ちゃんが乗っていると、自然に目が赤ちゃんに行く。	1	2	3	4	5
2	公園で、子どもたちが元気に遊んでいるとうるさいと感じる。	1	2	3	4	5
3	小さい子どもが、公園でけんかをしていると元気がいいなと思う。	1	2	3	4	5
4	近所の家で、小さい子どもが泣いているとうるさいと思う。	1	2	3	4	5
5	迷子になっている子どもが、私に頼ってきたら、なんとかして助けてあげたいと思う。	1	2	3	4	5
6	公園で、小さい子どもたちが、私に話しかけてきてもどのように対応すればよいか分からない。	1	2	3	4	5
7	公園で、私と目が合った小さい子どもが、「ばか」などの悪口を言ってきたら、私にかかわりたいのだと理解する。	1	2	3	4	5
8	スーパーで小さい子どもたちが、私にぶつかってきたら、非常に腹が立つ。	1	2	3	4	5
9	エレベーターに小さい子どもが1人で乗っていると、「こんにちは」などと、私から声をかける。	1	2	3	4	5
10	道ばたで、小さい子どもたちが遊んでいると、私は避けて通る。	1	2	3	4	5
11	夕方、近くのバス停で、小さい子どもが1人で泣いていると、私は声をかけて助けてあげる。	1	2	3	4	5
12	公園で、小さい子どもが1人で泣いていると、私は無視して通りすぎていく。	1	2	3	4	5
13	近所の子どもが、すれ違いに私に挨拶をしてくると、私も挨拶を返してあげる。	1	2	3	4	5
14	小さい子どもが、私に話しかけてきても相手にしない。	1	2	3	4	5
15	公園で、小さい子どもが私に砂を投げてきたら、「危ないよ」とやさしく注意をする。	1	2	3	4	5
16	電車で、小さい子どもの靴が私の洋服にあたったら、感情的に厳しく子どもに注意をする。	1	2	3	4	5
17	子どもが楽しそうに遊んでいると、かわいいなと思う。	1	2	3	4	5
18	子どもが笑っていると、かわいいなと思う。	1	2	3	4	5
19	小さい子どもが私になつてくれたら、とてもうれしい。	1	2	3	4	5

Q5 子育てについてお聞きします。あてはまるものに○をつけてください。		全くそう 思わない	あまりそう 思わない	どちらでも ない	少しそう 思う	とてもそう 思う
1	地域の小さい子どもは、地域の人々で育てる責任がある。	1	2	3	4	5
2	地域の小さい子どもは、自分とは関係のない存在である。	1	2	3	4	5
3	私には、地域の子どもを育てる責任などないと思う。	1	2	3	4	5
4	地域の子どもは、いろいろな人と関わりながら育ててほしい。	1	2	3	4	5
5	地域の子どもたちは、子ども集団の中でかかわりあいながら育ててほしい。	1	2	3	4	5
6	地域の子どもと関わることは、私にとっての成長につながると思う。	1	2	3	4	5
7	子どもたちが、豊かに育つような地域を育てたいと思う。	1	2	3	4	5
8	子育てをしている親の大変さが理解できる。	1	2	3	4	5
9	子育てで困っている家族を地域で支えていきたいと思う。	1	2	3	4	5

Q 6. あなたの学校生活での様子についてお聞きします。あてはまるものに○をつけてください。		全くそうでない	あまりそうでない	どちらともいえない	少しそうである	とてもそうである
1	自分のクラスは仲のよいクラスだと思う。	1	2	3	4	5
2	クラスの中にいると、ホッとしたり、明るい気分になる。	1	2	3	4	5
3	クラスで行事に参加したり、活動するのは楽しい。	1	2	3	4	5
4	クラスの活動に貢献している。	1	2	3	4	5
5	私は、気軽に話せる友人がいる。	1	2	3	4	5
6	友達は、自分の良いところを認めてくれる。	1	2	3	4	5
7	私は、友達のよいところを見つけることができる。	1	2	3	4	5
8	私は、友達のために力になることができる。	1	2	3	4	5
9	私は、友達の気持ちを理解できる。	1	2	3	4	5
10	学校内で、私を認めてくれる大人がいる。	1	2	3	4	5
11	学校内で、気軽に話せる大人がいる。	1	2	3	4	5
12	学校には、私を大事にしてくれる大人がいる。	1	2	3	4	5
13	学校内に、自分の悩みを相談できる大人がいる。	1	2	3	4	5

∞

Q 7. あなたと地域の関係についてお聞きします。あてはまるものに○をつけてください。		全くそうでない	あまりそうでない	どちらともいえない	少しそうである	とてもそうである
1	地域には、気軽に話せる大人がいる。	1	2	3	4	5
2	地域には、私を大事にしている大人がいる。	1	2	3	4	5
3	地域には、ほっとできる居場所がある。	1	2	3	4	5
4	私は、地域のために役に立ちたいと思う。	1	2	3	4	5

★★★ ご協力ありがとうございました ★★★

発達教育プログラム

このプログラムは4回のシリーズで構成されています。プログラムの中では、みなさんが子どもの頃を振り返ったり、子どもを育てることについて保護者の方にお話をしていただいたり、保育体験を行ったりします。

プログラムを通して、人間が育つことを考えたり、人間を育てることを考えたりしていきます。皆さん自身が生きることを実感したり、将来のことを考えたりする機会になればうれしいです。



作成：（臨床心理士）藤後悦子

★★ プログラムの目的 ★★

- ① 子ども達の成長には、どのような**環境**が必要であるかを考えます。(環境とは、人であったり、地域であったりします)

- ② みなさんが今までどのように成長してきたかを振り返り、**自己理解**を促します。

- ③ プログラムを通して、友達、先生、地域の子ども達、地域の大人たちとの**コミュニケーション**を豊かにします。

レッスン1：子どもと遊び

→レッスン1の目的は、遊びの機能や遊びを保障する環境について学びます。

1. あなたが好きだった遊びは？

質問①：あなたが子どもの頃は、どんな遊びをしましたか？大好きだった遊びを思い出して、なぜ大好きだったのか考えてみてください。

大好きだった遊びの名前

その遊びが好きだった理由

2：新聞紙を使って遊んでみよう！

ここに新聞紙があります。小さい子どもになったつもりで、この新聞紙で遊んでみてください。

新聞紙で遊ぶと、どんな気持ちが
しましたか？


遊んでいて気づいたことはあり
ますか？

赤ちゃんっ
て新聞でど
うやって遊
ぶの？

3：子どもにとって 遊び の意味は何だと思えますか？

4 : ビンゴゲームでみんなが好きな遊びをあてよう！

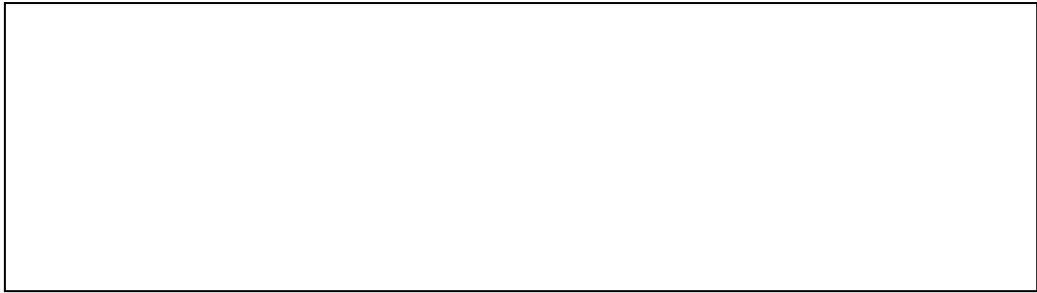
(前に立っている人が、幼稚園や保育園の頃好きだった遊びを思い浮かべて下のマスの中に書いてみよう！)

前に立っている人は、年齢や性別が違いますが、遊びも違うのかな？

遊びには、住んでいる地域や時代が関係するのかな？

5 : 子ども達の遊びを豊かにするために，大人
や地域でできることはどんなことがあります
か？



考えてみよう1 : 子ども
を育てている大人って，
どんなこと考えたり感
じたりしているのか
な？

考えてみよう2 : 保育園
では，どのように子ども
達の遊びを保障している
のでしょうか？

6

6 : 保育士さんに聞いてみよう！

保育士さんへの質問：



感想カード

学年 番号 名前 _____

第 回目のレッスンを受けての感想

今日のレッスンの評価

		ない	全くあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	非常にあてはまる
1	レッスンの内容は、理解できた。	1	2	3	4	5	
2	レッスンは、楽しかった。	1	2	3	4	5	
3	レッスンは分りやすかった。	1	2	3	4	5	
4	レッスンの内容は満足であった。	1	2	3	4	5	
5	レッスンの内容は、今後あなたにと	1	2	3	4	5	

	って役に立つと思う。					
--	------------	--	--	--	--	--

レッスン2：保育園に行ってみよう！
(子ども達, 保育士さんとの交流)

1. 保育士さんのお話

2. 子どもと一緒に過ごしてみよう。

感想カード

学年 番号 名前 _____

第 回目のレッスンを受けての感想

今日のレッスンの評価

		ない	全くあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	非常にあてはまる
1	レッスンの内容は、理解できた。	1	2	3	4	5	
2	レッスンは、楽しかった。	1	2	3	4	5	
3	レッスンは分りやすかった。	1	2	3	4	5	
4	レッスンの内容は満足であった。	1	2	3	4	5	
5	レッスンの内容は、今後あなたにとって役に立つと思う。	1	2	3	4	5	

レッスン3：子どもが育つための大人の役割

1. 小さい頃、みんなが大好きだった人を思い出してみよう！

どんな人がなぜ好きだったのかな？

2. 子どもが成長していく中で、出会う地域の人たちを図で表してみよう。

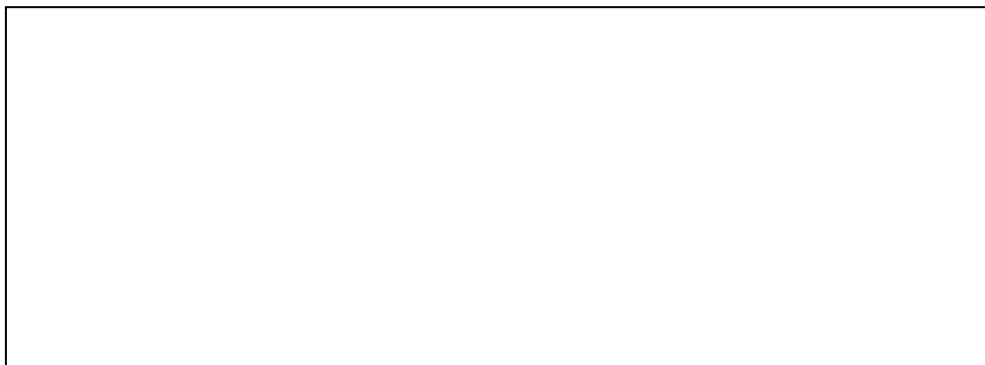
∞



3 : 小さい頃, 親からもらった言葉で一番心に残っているうれしい言葉を思い出してみましょう。



4 : 親以外の人からもらった言葉で, うれしかった言葉や出来事を思い出して見ましょう。



5 : 子育て経験者の話を聞いてみよう!

★ 子育てを通して楽しかったこと。

★ 子育てを通して, 大変だったこと。

★ 子育ての時に, 必要なもの。

6 : 地域の大人の方は, 私たちのことをどんな風に思っているのかな? お話を聞いてみよう! (ゲストスピーカー: 篠原さん)

感想カード

学年 番号 名前 _____

第 回目のレッスンを受けての感想

6

今日のレッスンの評価

		ない	全くあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	非常にあてはまる
1	レッスンの内容は、理解できた。	1	2	3	4	5	
2	レッスンは、楽しかった。	1	2	3	4	5	
3	レッスンは分りやすかった。	1	2	3	4	5	
4	レッスンの内容は満足であった。	1	2	3	4	5	
5	レッスンの内容は、今後あなたにとって役に立つと思う。	1	2	3	4	5	

レッスン4 : 「育てられる」ことと「育てること」

1. 今までのレッスンを振り返って、子どもが育つために必要なことをまとめてください。

親の役割 :

地域の役割 :

あなたのできること :

2. グループで話し合って、子どもが育つために必要なことをまとめてください。グループごとに発表してもらいます。

感想カード

学年 番号 名前 _____

第 回目のレッスンを受けての感想

10

今日のレッスンの評価

		ない 全くあてはま らない	あまりあてはま らない	ない どちらともい え	ややあてはまる	る 非常にあてはま
1	レッスンの内容は、理解できた。	1	2	3	4	5
2	レッスンは、楽しかった。	1	2	3	4	5
3	レッスンは分りやすかった。	1	2	3	4	5
4	レッスンの内容は満足であった。	1	2	3	4	5
5	レッスンの内容は、今後あなたにとって役に立つと思う。	1	2	3	4	5

発達教育プログラム

教職員用

マニュアル

1. プログラム前の説明

- 班(グループ)を作る。
- プログラム1の用紙を配布する。
- プログラムの目的の欄を読み上げ説明する。

このプログラムは、

- ①子どもを育てること,子どもが育つ環境ことを考えます。
- ②自分のこと, 親のこと, 友達のこと, 地域のことなどを考えていきます。
(自己理解, 他者理解を促す)。
- ③友達, 先生, 地域の人, 子どもたちとのコミュニケーションを豊かにします。

- ①の子どもを育てる環境とは, 大人や友達といった人的環境であったり, 公園などの空間であったり, 保育園・幼稚園・学校・地域などの環境であったりすることを伝える。
- ②の自己理解では, 自らの育ちを振り返りながら, 今の自分, 今までの自分を考える。
- ③のコミュニケーション促進では, 生徒・教師・異年齢の子ども・地域の人, SCとの相互交流を図ることを伝える。

レッスン1

- レッスン1の目的を説明する。

「レッスン1の目的は、3つあります。

1番目は、実際の遊びを通して、遊びが持つ機能について考えます。

2番目は、子どもの遊びを保障する環境として、大人の役割や地域の役割について考えます。

3番目は、実際の遊びを通して、皆さん同士、先生、SC、〇〇さんとの交流を行っていきます。」

1. 幼少期の遊び（説明）

- ・説明：「今からみんなの小さいとき，どんな遊びをしたかを思い出してもらいます。まずは，目をつぶってください。幼稚園や保育園の頃を思い出してください。
みなさんが好きだった遊びは何でしたか？どんな人が周りにいましたか？どんな場所で遊んでいましたか？

（30秒ぐらいとる）

思い出したら，静かに目をあけて，プリントに書き込んで見ましょう。

- ・遊びの種類や，理由を数名に尋ねる。

2. 新聞遊びの実践

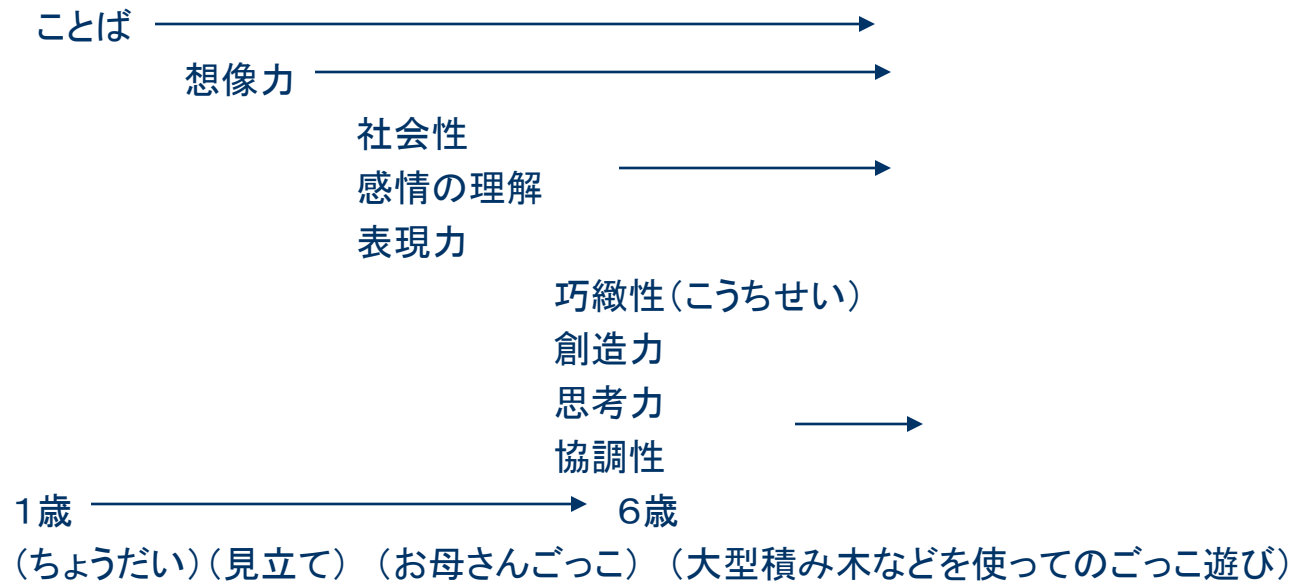
用意するもの:新聞紙

- ・新聞紙を1人1枚ずつ配る。
- ・5分間, 新聞紙で遊ぶ時間を作る。
- ・新聞紙の遊びを2~3人に紹介してもらう。
例「新聞紙で, どんなことをして遊びましたか。その場で立って説明してください」
→年齢による, 遊びの違いを尋ねる。
「0歳の赤ちゃんや1歳の赤ちゃんは, 新聞紙をどのようにして遊ぶでしょうか? やってみてください」
→先生が新聞を破ってみて, 単に破ることも赤ちゃんにとっては遊びであることを説明をする。
- ・新聞紙の遊びを通して「感じたこと」, 「気づいたこと」について尋ねる。
例「新聞紙の遊びをしている時は, どんな気分でしたか?」
「子どもにとって, 新聞紙で遊ぶことは, どんな意味があると思いますか?」

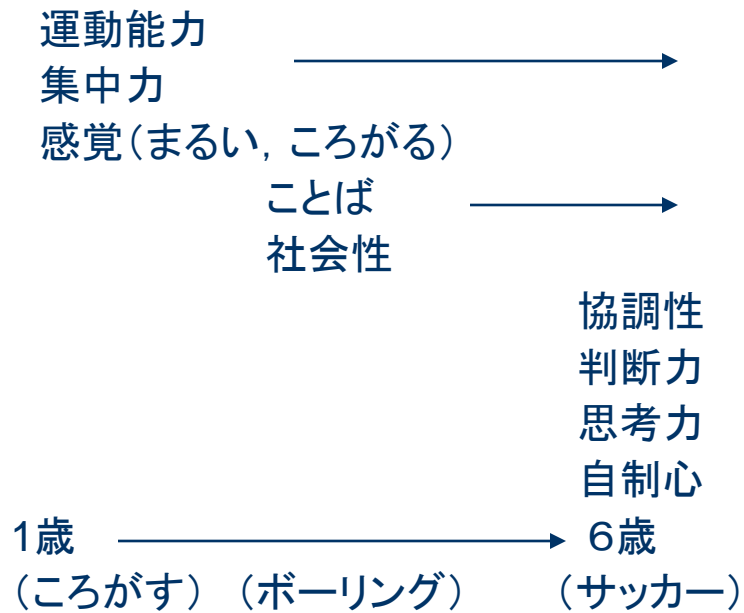
遊びに関するコメント

- 遊びで育つ力を質問して自由に答えてもらう。
- 遊びに関してまとめる。1歳～6歳までの図を書いて説明する。

ごっこ遊び



ボール遊び



その他の機能

自発性

問題解決力

(探検ごっこ, 積み木)

3. ビンゴゲーム

- 遊びの機能を考えながらビンゴゲームを行う。
今回の主な目的は、①コミュニケーション
②時代という環境による遊びの種類の違いを実感する。

・ビンゴゲームの説明

まず、4人前に出てきてもらう。生徒2名、先生2名・・・。

説明「今から、この4人が小さい頃、好きだったと思われる遊びをビンゴカードの中に書いてください。同じ班の人は、同じ内容をカードの中に書いてください。皆さんが書き終わったら、4人にインタビューして行きますので、4人が答えた内容がカードの中に入っていたら○をつけてください。先にビンゴになった班が勝ちです」

「5分間あげますから、班のみんなで話し合ってください」

- ・4人に「小さい頃好きだった遊び」をインタビューしながらビンゴゲームを行う。

4. 遊びを豊かにする環境

- ビンゴゲーム終了後
遊びを通して、楽しいという感情や、グループの一体感、協力、コミュニケーション、他者理解などが促されましたねとコメントする。
- ・現在の子ども遊びの状況を説明する。
例:「少子化や高齢化で子どもが住んでいる家が少なくなっているため、マンションなどで子どもが外で遊んでいると、うるさいと言われる。」
「遊ぶ場所が少なくなっている」
「テレビゲームばかりで、会話や交流がない」
「2歳児でも一日3時間ぐらいのテレビやビデオを見ている」
「いろいろな人と遊ぶ経験が少ない」
「習い事ばかりで、遊ぶ時間がない」
→このような現状に対して、大人や地域は子どもの遊びを守るために何をしないといけないか？また子どもが自発的に遊ぶために、どのようなかわり方が必要か？を問いかけて自分の答えを考えてもらう。
- ・数名に発言してもらう。

発達教育プログラム指導案

1. 本プログラムの目的：

- ① プログラムを通して、社会的子育て観にもとづいた中学生のナーチュランスを形成する。
- ② プログラムを通して、中学生の自己理解，他者理解を促す。
- ③ プログラムを通して，子ども，保育士，地域の人，教員，生徒同士のコミュニケーションを深める。

2. 対象者：

3 学年生徒全員

3. プログラムの指導計画

発達教育プログラムの指導計画（全 4 時間+保育体験の延長時間予定）

学習目標	学習活動	指導及び支援の方法	配当時間
子どもの遊びを体験しながら，子どもの遊びの意義を考えるとともに，生徒間，大人とのコミュニケーションを促進する。	<ul style="list-style-type: none"> ○ 小さい頃遊んだものを挙げてもらう。 ○ 新聞紙による遊びを行う。 ○ 遊びのビンゴゲームを行う。 ○ 遊びの意味とそれを保障する環境の意義を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 遊びを思い出してもらう中で，幼少期や子どもの気持ち，視点に近づく。 ○ 新聞紙を提示し，日常の身の回りのものが遊びになることに興味を持たせる。 ○ 各自に新聞を配り，子どもの頃行った遊びを行ってもらう。 ○ 再び新聞紙を配り，1 歳児が行う遊びを考えさせる。 ○ 生徒 2 名，教員 2～3 名，学生 1 名，SC が前に立ち，この 4 名が好きだった遊びをあてるビンゴゲームをグループごとに行う。遊びの普遍性と時代性を実感する中で，お互いのコミュニケーションを図る。 ○ 子どもにとっての遊びの重要性を伝え，それを保障する地域の役割を考える。 ○ レッスン 2 の保育士との交友に向け，保育士への質問を考える。 	1
保育士との交流と保育体験を行う。	<ul style="list-style-type: none"> ○ 保育士との交流。 ○ 保育体験を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 保育士に，現在の子育ての現状，子どもの保育で大切に思っている点，中学生に望むことなどを話してもらう。 ○ 中学生から保育士への質問，中学生への質問を行う。質問されて答えることで，自分のことを言語化し，また保育士から質問に答えてもらうことで，人が育つことに関する多角的な視野を獲得する。 ○ 実際の子どもの触れ，かわいさや楽しさ，信頼 	2

		されることを経験する。	
自らの育ちを振り返り、育ててもらった大人への気づきを促し、多くの人の手で育てられたことを実感する。	<ul style="list-style-type: none"> ○ 子どもとの交流、保育士との交流を振り返り、その感想をシェアする。 ○ ゲストスピーカーによる講義。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 子どもや保育士との交流を通して、子どもが育つことや子どもを育てることについての理解を深める。 ○ 子どもや保育士との交流を通して、友達、教師、親の新しい側面を発見し、理解を深める。 ○ ゲストスピーカーから、地域の大人として見守っていると言う話を聞く中で、孤独感を提言し、安心感を実感し、他人への信頼感を形成する。 	1
地域の大人としての視点を獲得しながら、自立した大人への成長を促す。	<ul style="list-style-type: none"> ○ 親からしてもらって、「うれしかったこと」、「うれしかった言葉」を一人一人書き出す。 ○ 中学生になるまでに会った人のマップをつくる。 ○ 先生への子育てインタビューを行う。 ○ 3回の学習を振り返り「自分のこと」、「友達のこと」、「先生や地域の大人のこと」、「家族のこと」、「その他なんでも」にまとめる。 ○ SC よりプログラムのまとめの話をする。プログラムの中学生自身への意義を伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 育ててもらった感謝や安心感を実感する。 ○ 親以外の人でも自分の育ちに関わっていることを実感しながら、親との関係で葛藤があった人は、家族に縛られないこと、また自分が大人になったとき、地域の大人として育てる側になることへの気づきを促す。 ○ 子どもを育てるには、楽しさと苦しさ両方があり、子どもが0歳であることは親も0歳であることを伝える。育てる親の視点を獲得する。 ○ 活動を振り返り、自分、友達、大人への新しい関係性を形成できるよう促す。またそれぞれ相手の立場で考える力を養う。 ○ 大人や地域への要求を通して、それらを提供できる育てる大人への気づきを促す。 ○ 親や教師、地域の大人は、中学生のことを大切に思っていること。いろいろな人に見守られながら育っていること、何か困った時には大人を頼ってほしいこと、また将来は頼られる大人になってほしいことを伝える。 	1

2007年度 中学生の生活に関する調査(ポスト)

この調査は、発達教育プログラムの効果を測定するために、みなさんことや中学校の学校生活のことなどをおたずねします。

回答は、成績などの評価にいっさい関係ありません。どうぞ安心して、思いつくままに回答してください。ご協力、よろしくおねがいします。

14



回答の方法

- ・ えんぴつまたはボールペンで記入してください。
- ・ 一つの質問に対して、最もあてはまる回答を一つだけ選んで、○印をつけてください。
- ・ 回答には、正解やまちがいはありません。

スクールカウンセラー

藤後悦子

3年 組 番 男・女 名前()

Q1 発達教育プログラムについて質問します。		全くそう思わない	あまりそう思わない	どちらでもない	少しそう思う	とてもそう思う
1	プログラムは、楽しかった。	1	2	3	4	5
2	プログラムは、有効であった。	1	2	3	4	5
3	プログラムは、役に立った。	1	2	3	4	5
4	プログラムに参加して、満足している。	1	2	3	4	5

Q2 地域の小さい子どもに対するあなたの意識や行動についてお聞きします。当てはまるものに○をつけてください。 (小さい子どもとは、赤ちゃん、幼稚園の子ども、保育園の子どものことです)		全くあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	とてもあてはまる
1	電車で赤ちゃんが乗っていると、自然に目が赤ちゃんに行く。	1	2	3	4	5
2	公園で、子どもたちが元気に遊んでいるとうるさいと感じる。	1	2	3	4	5
3	小さい子どもが、公園でけんかをしていると元気がいいなと思う。	1	2	3	4	5
4	近所の家で、小さい子どもが泣いているとうるさいと思う。	1	2	3	4	5
5	迷子になっている子どもが、私に頼ってきたら、なんとかして助けてあげたいと思う。	1	2	3	4	5
6	公園で、小さい子どもたちが、私に話しかけてきてもどのように対応すればよいか分からない。	1	2	3	4	5
7	公園で、私と目が合った小さい子どもが、「ばか」などの悪口を言ってきたら「私にかかわりたいのだな」と理解する。	1	2	3	4	5
8	スーパーで、小さい子どもたちが、私にぶつかってきたら、非常に腹が立つ。	1	2	3	4	5
9	エレベーターに小さい子どもが1人で乗っていると、「こんにちは」などと、私から声をかける。	1	2	3	4	5
10	道ばたで、小さい子どもたちが遊んでいると、私は避けて通る。	1	2	3	4	5
11	夕方、近くのバス停で、小さい子どもが1人で泣いていると、私は声をかけて助けてあげる。	1	2	3	4	5
12	公園で、小さい子どもが1人で泣いていると、私は無視して通りすぎていく。	1	2	3	4	5
13	近所の子どもが、すれ違いに私に挨拶をしてくると、私も挨拶を返してあげる。	1	2	3	4	5
14	小さい子どもが、私に話しかけてきても相手にしない。	1	2	3	4	5
15	公園で、小さい子どもが私に砂を投げてきたら、「危ないよ」とやさしく注意をする。	1	2	3	4	5
16	電車で、小さい子どもの靴が私の洋服にあたったら、感情的に厳しく子どもに注意をする。	1	2	3	4	5

Q3 子育てについてお聞きします。あてはまるものに○をつけてください。		全くそう思わない	あまりそう思わない	どちらでもない	少しそう思う	とてもそう思う
1	地域の小さい子どもは、地域の人々で育てる責任がある。	1	2	3	4	5
2	地域の小さい子どもは、自分とは関係のない存在である。	1	2	3	4	5
3	私には、地域の子どもの育てる責任などないと思う。	1	2	3	4	5
4	地域の子どもは、いろいろな人と関わりながら育ててほしい。	1	2	3	4	5
5	地域の子どもたちは、子ども集団の中でかかわりあいながら育ててほしい。	1	2	3	4	5
6	地域の子どもと関わることは、私にとっての成長につながると思う。	1	2	3	4	5
7	子どもたちが、豊かに育つような地域を育てたいと思う。	1	2	3	4	5
8	子育てをしている親の大変さが理解できる。	1	2	3	4	5
9	子育てで困っている家族を地域で支えていきたいと思う。	1	2	3	4	5

Q4. あなたの学校生活での様子についてお聞きします。あてはまるものに○をつけてください。		全くそうでない	あまりそうでない	どちらともいえない	少しそうである	とてもそうである
1	自分のクラスは仲のよいクラスだと思う。	1	2	3	4	5
2	クラスの中にいると、ホッとしたり、明るい気分になる。	1	2	3	4	5
3	クラスで行事に参加したり、活動するのは楽しい。	1	2	3	4	5
4	クラスの活動に貢献している。	1	2	3	4	5
5	私は、気軽に話せる友人がいる。	1	2	3	4	5
6	友達は、自分の良いところを認めてくれる。	1	2	3	4	5
7	私は、友達のよいところを見つけることができる。	1	2	3	4	5
8	私は、友達のために力になることができる。	1	2	3	4	5
9	私は、友達の気持ちを理解できる。	1	2	3	4	5
10	学校内で、私を認めてくれる大人がいる。	1	2	3	4	5
11	学校内で、気軽に話せる大人がいる。	1	2	3	4	5
13	学校には、私を大事にしてくれる大人がいる。	1	2	3	4	5
14	学校内に自分の悩みを相談できる大人がいる。	1	2	3	4	5

Q5. プログラムに関する評価 (体験過程)	全く そうでない	あまり そうでない	どちらとも いえない	少し そうである	とても そうである
1. 小さい頃の自分を思い出した。	1	2	3	4	5
→具体的に思い出したことを書いてください。 ()					
2. 小さい頃の <u>嫌な</u> 出来事を思い出した。	1	2	3	4	5
→具体的に思い出したことを書いてください。 ()					
3. 小さい頃の <u>楽しい</u> 出来事を思い出した。	1	2	3	4	5
→具体的に思い出したことを書いてください。 ()					
4. 小さい頃出会った、大人を思い出した。	1	2	3	4	5
思い出した人に○をつけてください。 →【先生・習い事の先生・近所の人・その他()】					
5. 小さい頃、出会った大人との楽しい出来事を思い出した。	1	2	3	4	5
→具体的に思い出したことを書いてください。 ()					
6. 小さい頃、出会った大人との嫌な出来事を思い出した。	1	2	3	4	5
→具体的に思い出したことを書いてください。 ()					

Q6. プログラムに関する評価 (体験過程)		全く そうでない	あまり そうでない	どちら ともい えな	少し そうだ ある	とても そうだ ある
(子どもとの関係)						
1	子どもたちが楽しく遊んでいるのを見た。	1	2	3	4	5
2	子どもから声をかけられた。	1	2	3	4	5
3	子どもと一緒に思いっきり遊んだ。	1	2	3	4	5
4	子どもが私にたたいたり、けったりしてきた。	1	2	3	4	5
5	子どもが、私に悪口を言ってきた。	1	2	3	4	5
6	子どものけんかに対して、どのように対応すればよいか分からなかった。	1	2	3	4	5
7	子どもとどのように関わればよいのか分からなかった。	1	2	3	4	5
(保育士さんとの関係)						
1	保育士は、子どもをかわいがっていた。	1	2	3	4	5
2	保育士は、子どもの気持ちを理解することが上手であった。	1	2	3	4	5
3	保育士の子どもへの接し方が、参考になった。	1	2	3	4	5
4	保育士は、あなた自身に関心をはらってくれた。	1	2	3	4	5
5	保育士は、あなたの疑問や悩みを聞いてくれた。	1	2	3	4	5
6	保育士のような大人になりたいと思った。	1	2	3	4	5
(親への理解)						
1	親の気持ちが理解できるようになった。	1	2	3	4	5
2	親の新しい側面が、発見できた。	1	2	3	4	5
(友達・先生の理解)						
1	友達の気持ちが理解できるようになった。	1	2	3	4	5
2	友達の新しい側面が、発見できた。	1	2	3	4	5
3	先生の気持ちが理解できるようになった。	1	2	3	4	5
4	先生の新しい側面が、発見できた。	1	2	3	4	5
(自分の理解)						
1	自分の新しい側面が、発見できた。	1	2	3	4	5
2	将来、親になった自分のことを考えた。	1	2	3	4	5

Q7. あなたと地域の関係についてお聞きします。あてはまるものに○をつけてください。		全くそうでない	あまりそうでない	どちらともいえない	少しそうである	とてもそうである
1	地域には、気軽に話せる大人がいる。	1	2	3	4	5
2	地域には、私を大事にしている大人がいる。	1	2	3	4	5
3	地域には、ほっとできる居場所がある。	1	2	3	4	5
4	私は、地域のために役に立ちたいと思う。	1	2	3	4	5

8. あなた自身のことについてお聞きします。あてはまるものに○をつけてください。		あてはまらない	ややあてはあま	ややあてはまる	あてはまる
1	私は、友達が私を好いてくれているのではないかと思うことがある。	1	2	3	4
2	私が思うほど、友達は私と親しくなろうと望んでいないのではないかと感じることもある。	1	2	3	4
3	友達が自分のことを裏切るような気がして不安になることがある。	1	2	3	4
4	私は、人が自分を好いてくれているかが気になるほうである。	1	2	3	4
5	ちょっとしたことで、すぐに自信をなくしてしまう。	1	2	3	4
6	私は、あまり自分に自信をもてないほうである。	1	2	3	4
7	私は、初めて会った人とでもうまくやっつけられる自信がある。	1	2	3	4
8	私は、初めて会った人とも親しくなりやすいほうである。	1	2	3	4
9	私は、知り合いが得意なほうだ。	1	2	3	4
10	私は、人に好かれやすいタイプだと思う。	1	2	3	4
11	人に頼みごとをしたり、人から頼られたりすることを気楽にできる。	1	2	3	4
12	気楽に自分のことを友達に話すことができる。	1	2	3	4
13	私は、親しくされると居心地の悪さを感じることもある。	1	2	3	4
14	相手からどんどん親しくなろうとしてくる友達のことをいやになることがある。	1	2	3	4
15	あまりにも親しくされたり、こちらが望む以上に親しくなることを求められたりすると嫌になってしまう。	1	2	3	4
16	どんな親しい友達でも、あまりなれなれしい態度をとられるといやになってしまう。	1	2	3	4
17	私は、あまり人と親しくなるのは好きではない。	1	2	3	4

★★★ 感想 ★★★

プログラムを受けて、感じたこと、気づいたこと何でも結構ですので、
思いつくままに感想をお書きください。

★★★ ご協力ありがとうございました ★★★

I 研究のねらい —研究の経過—

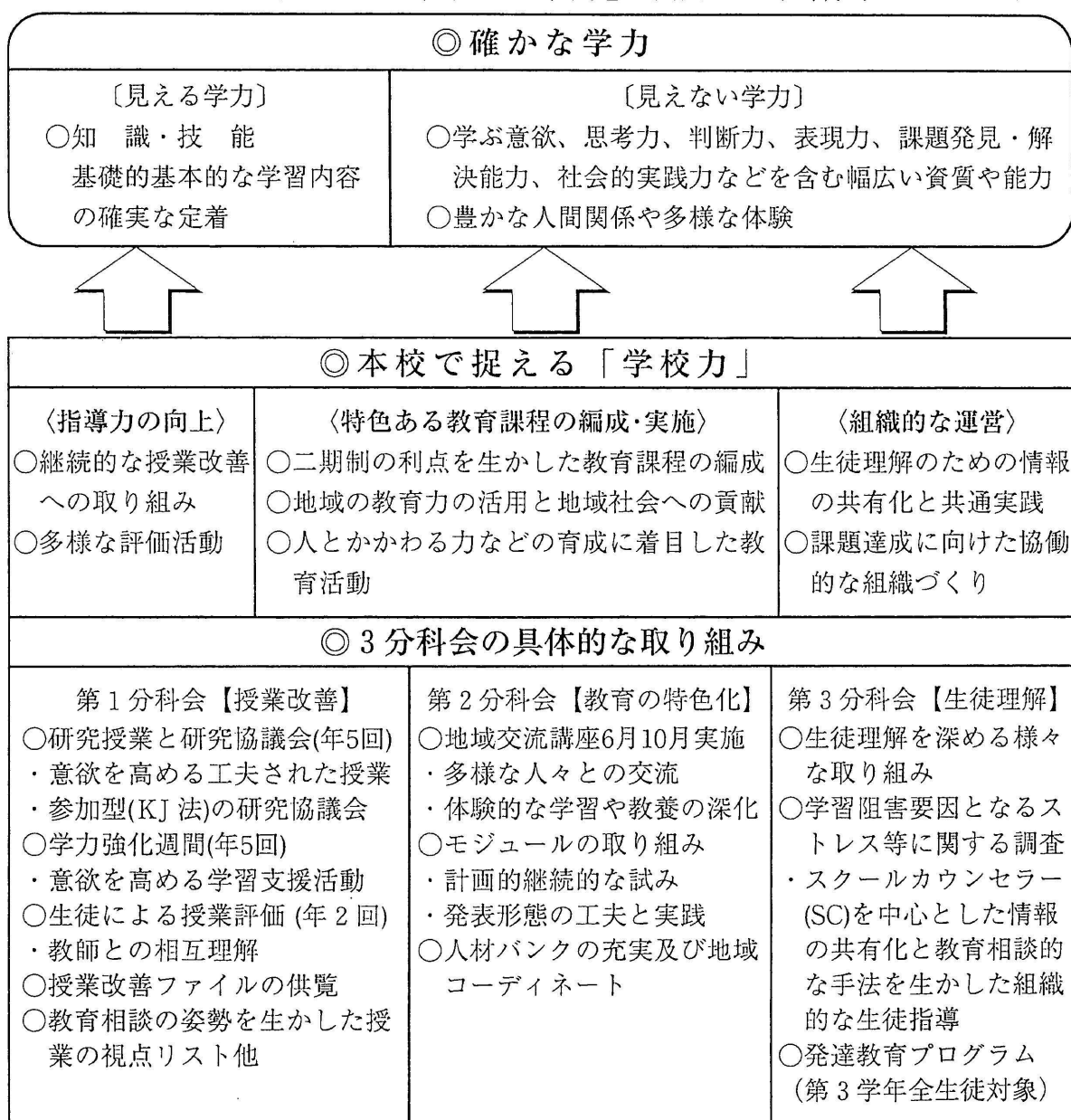
「確かな学力」の揺るぎない定着に向けては、一人一人の生徒に学ぶことへの理解を一層深めさせ、知識や技能に加え、学ぶ意欲や主体的に判断し、行動する社会的実践力などの向上を図ることが重要である。

本校では、研修組織「3分科会」の取り組みを通して、指導力の向上、特色ある教育課程の編成・実施、組織的な運営に関して実践的な研究を進めている。このことが学校力の向上につながり、「確かな学力」の形成に不可分と考えたからである。

研究主題

〔概念図〕

学校力の向上を目指して～「確かな学力」形成への組織的アプローチ～



組織的な改善活動により、学校力の向上から、学ぶ意欲の向上、そして確かな学力形成へ

謝辞

本論文を執筆するにあたり、多くの方々からご支援、ご指導を賜りましたことを深く感謝を申し上げます。

筆者は、筑波大学の学部時代、国際関係学の教育開発を専攻していました。当時の筆者の問題意識は、人の成長と社会の成長の両立に向けて教育がどのような役割を果たすことができるかというものでした。そこで出会ったものが、大人のための学校であるデンマークのフォルケホイスコーレでした。大学3年生の後一年間休学をして、デンマーク、インド、バングラディッシュのフォルケホイスコーレに行ってきました。これをきっかけに筆者自身も実家の保育所を活用して多様な人々が集える場所を作りたいという強い思いにかられるようになりました。そこで、子ども臨床や障害児保育を勉強するために、保育学会でお名前を拝見いたしました筑波大学の徳田克己先生の研究室の門をたたかせていただきました。右も左もわからない筆者に最初の勉強の機会を与えていただいたのは、まさに徳田先生でした。徳田先生との出会いがなかったら、今のような臨床現場に足を踏み入れることはなかったことだと思います。

筑波大学第三学類国際関係学類を卒業後、結婚をして筑波大学教育研究科に入学しました。1年目第1子の子育てがスタート、その後1年間休学をして第2子を出産しながら修士論文を執筆しました。筆者のライフスタイルである、研究、実践、子育ての3本柱はこの時期から確立されていきました。修士論文の副指導教官として、ここでも徳田先生にお世話になりました。徳田先生の研究者、教育者としての姿勢は、筆者にとって一つのモデルとなり、いつか徳田先生のもとで研究をしたいという思いが膨らんだのを覚えています。

教育研究科卒業後、筆者の人生におけるもう一つの転機点は、コミュニティ心理学という学問および立教大学の箕口雅博先生との出会いでした。先述した通り国際関係学類の教育開発を専攻していた筆者は、常に人々の成長と社会の成長を結びつける方法を考えていました。コミュニティ心理学は、まさに筆者の研究および実践家としての方向を与えてくれるものでした。また箕口先生の温かさや箕口ネットワークの皆様は、筆者が研究や実践でつまづいた時に、いつも温かく励ましてくれました。心より感謝申し上げます。

筆者の主な臨床現場が保育所や子育て支援分野となり、また自身も3人目の子どもを出産し、子育てをする中で、地域による子育て支援の必要性を強く認識することとなりました。研究者としてこの問題に取り組んでいきたいとの思いから、東京学芸大学連合大学院博士課程に入学しました。連合大学院では、岩立京子先生からレビュー論文の重要性、仮説検証型の研究の重要性を教えていただきました。それまでの筆者の研究は、実践優位な研究が主であったため、岩立先生から教えていただいた研究の組み立て方は、筆者が最も欠けていたものであり、かつ研究者としての基本となるものでした。また、東京学芸大学の高橋道子先生には、愛着理論の重要性および最新の研究動向を教授していただき、横浜国立大学の鈴木敏子先生には、「家族」について学問的に問い直す機会を与えていただきました。岩立先生、高橋先生、鈴木先生には多大なるご指導ご鞭撻をいただきましたことを感謝申し上げます。

博士論文としてのテーマが明確になり、社会的子育ての実践として次世代育成という視点からの心理教育プログラムの開発を試みることとなりました。このプログラムの実践および研究を全面的に応援していただいたのは、筆者が勤務していた中学校の先生方でした。特に校長先生の竹本忠雄先生のご理解がなければ実践することが不可能でした。竹本先生をはじめとし、吉岡副校長、源田副校長、3年生の

先生方、養護教諭の先生、メンタルサポーターの方々など多くのご協力を得ましたことを感謝申し上げます。そして何よりも保育体験を快く受けていただきました、なみのり保育園の皆様にご心より感謝申し上げます。また、プログラム中のゲストスピーカーを快諾していただきました篠原由紀子様にも感謝いたします。篠原さんのお話は、中学生のみでなく筆者自身や先生方にとってもとても有意義でした。本論文のプログラム開発においては、岡山大学の安藤美華代先生にはお世話になりました。安藤先生は、中学生を対象とした問題行動に対する心理教育プログラムを開発されており、博士課程の同期として、何度も相談にのっていただきました。心より感謝申し上げます。

さて、学校臨床として5年間の心理教育プログラム実践を最終的に博士論文にまとめるにあたり、筑波大学の徳田克己先生には多大なご指導をいただきました。徳田先生は、研究、教育、講演会など国際的に活躍されており、超ご多忙な状況にもかかわらず、博士論文という大仕事の御相談にのっていただきました。「誤字脱字3つでアウトだ。本気でお前が取り組めば応じてやる」というお言葉とともに、論文博士の査読を快諾してくれましたことを深く感謝申し上げます。

博士論文を完成させるにあたり、東京未来大学の岩崎智史先生には、多大なご尽力をいただきました。何度も一緒に相談にのっていただき、論文内容のチェックを行っていただきました。岩崎先生の陰なる支えがなければ完成できなかったといっても過言ではありません。心より感謝申し上げます。また研究の最初から最後までを見守っていただいた立教大学の箕口雅博先生、箕口ネットワークの浅井健史先生、松下健先生にも感謝いたします。途中何度もくじけそうになった時に、情緒的サポートにとどまらず、文献チェック、誤字脱字チェックなども積極的に引き受けいただき、本当に心強い限りでした。

博士論文の審査では、査読の徳田先生をはじめとして、副査として筑波大学の武田文先生、佐藤純先生、古谷佳由理先生に多大なご指導をいただきました。学生相談やスクールカウンセリングをご経験されている佐藤純先生には、お忙しい中丁寧に論文を読んでいただき、方法論や統計処理について数多くのご指導をいただきました。プログラム開発や評価を御専門とされている武田文先生には、論文の構造や論理的な展開を導くための適切な御示唆を数多くいただきました。古谷佳由理先生には、年末のお忙しい中、丁寧に論文を読んでいただき有益なご指導をいただきました。先生方のご指導を承るごとに、論文の質が上がっていくことを強く実感いたしました。本論文の完成は、徳田先生をはじめとして、佐藤先生、武田先生、古谷先生の温かいご指導ご鞭撻のおかげです。深く感謝申し上げます。

現勤務校である東京未来大学の先生方にも大変お世話になりました。学部長の近藤俊明先生、心理学部専攻長の府川照世先生、副専攻長の出口保行先生、田中マユミ先生、竹内貞一先生、坪井寿子先生、山極和佳先生、磯友輝子先生には、常に励ましのお言葉をかけていただきました。また、筆者の学内の仕事をフォローしていただくなど、多大なご配慮をいただきましたことに、心より感謝申し上げます。

最後に、「おかあちゃん、ちゃんと勉強なさい。ドクターとれますように」と長年支え続けてくれた星、英哲、玄德の3人の子どもたち、夫の淳一、実家の岡本勝、岡本エミ子、岡本一、岡本大、夫の両親の藤後寿朗、藤後幸子そして、永眠した祖父杉園実、祖母杉園ハツエにも深く感謝いたします。皆様のおかげで、この博士論文を仕上げることができました。

本研究が、今後の子どもたちの成長や中学生の成長、子どもにかかわる大人たちの成長に少しでも貢献できることを心より願っております。

2009年7月7日

藤後悦子