

「トリプルP」グループワークでのファシリテーター・受講者・受講者の子どもという三者関係における認知、情動の相互影響力についての分析の試み

Endeavor of Analyses into Mutual Impact on Cognition and Emotions in Three Parties Concerned including Facilitators, Students Attending Lectures and Children of the Students in the Group Works of "Triple P"

藤田 絵理子

FUJITA Eriko

(和歌山県立医科大学小児成育医療支援室)

米澤 好史

YONEZAWA Yoshifumi

(和歌山大学教育学部心理学教室)

柳川 敏彦

YANAGAWA Toshihiko

(和歌山県立医科大学保健看護学部)

本論文では、ペアレンティングの一つ、トリプルPプログラムを通じて、グループワークのファシリテーター、受講者(主に母親)、受講者の子どもという三者関係において、受講者である母親が17の子育てスキルを学ぶことによる相互の影響力を分析した。虐待予防にも繋がる「叩かない子育て」のため、それらのスキルの価値がどのように受講者に認知され、情動に働きかけ、困難な子育て中の母親たちにとって、実際の子育て支援として機能したのか考察する。スキルを学ぶことにより子育てにおける生活の質の向上、親子間の愛情の増加、コミュニケーション能力の改善などに寄与し、親子としての成長を支える効果的なスキルの検討とファシリテーターとしての効果的な伝え方に心理士の視点を含め、グループワークへの新たな課題を模索、提言する。

キーワード：トリプルPグループワーク・叩かない子育て・子育てスキル・相互影響力・困難な子育て

1. はじめに

「トリプルPプログラム」を受講した母親が「私にとって子どもを叩かないために17本の必死の逃げ道(17のスキル)、怒りを分散できる方法」と表現した。被虐待児として育ったため、子どもとの関わり方として叩く、怒鳴るしか方法がわからなかったという。このようにプログラムにより「母親たちは気づきをもち、変化が得られる」(家本、2010)。つまり母親が子育てスキルを学び、スキルを活用することで子どもへの新たな気づき(認知)が生じ、親子の変化に繋がる。学びやすいプログラムの特徴として、認知行動療法をベースに親の自己統制(問題解決能力)を高めることを目指している。また母親グループによる集団援助と電話セッションによる個別援助の両システムを活用している。このように、母親が子どもと関わる技術を向上させることで、子育ての経験不足(原田、2006)による親からの虐待予防の観点での実用性も検討できる。実際、虐待者の約6割が実母であり虐待実態調査(小林、2001)では、虐待を受けやすい年齢(虐待把握時年齢)平均が6歳±4.5歳であることと、グループワークの対象子どもの年齢が2歳から16歳であることが適合している。加えて身体的虐待が最多で4割でありスキルを駆使した「叩かない子育て」には価値が高く、身体的虐待の予防と直結する。別の観点として虐待発見の機関が、児童相談所、福祉、保健、民間などで約

6割を占めることから、現在も行政との協働でのワーク実施がなされているが、今後も行政基盤を持つ展開による虐待の早期発見、予防、子育ての継続支援につながる可能性が期待される。それで発達障害の早期発見啓発の地域アプローチともなり(加藤、2009)地域協働システムの一環としての有用性も裏付けされた。さらにトリプルPではエビデンス確証のため、受講者のアセスメント結果の蓄積があり、明確で実践的な効果、価値が実証され、受講後数年経ってもスキルの定着率が高い。それは一旦、子育てスキルについての母親の認知変容が起ると、ワーク終了後も日々子どもと関わる際、スキルを使い続けることが出来、結果として子育てで直面する母親の問題解決能力が、自動的に強化、更新されるという特性が発揮されていることになる。

2. 調査研究

2.1. 研究目的

トリプルPが虐待予防の効果も期待できるプログラムであるので、既存の受講者中心の調査に加え、その影響の波及効果として今度の研究では、プログラム提供者で一時的子育て支援者ともいえるファシリテーターと、母親がプログラムを受講した子どもたちが受ける影響力を、双方向的にとらえることを目的とした。特定の相互作用が協働と援助の表象を活性化し、次の

相互作用に影響を与える（マンドラー、1991）ことと対応し三者を対象とした。分析のポイントとして「17のスキルの受け止め方（認知）」を中心に置いた。具体的には、グループワークを実施した際、子育ての17のスキル（表1）のうちファシリテーターが意図的に特定のスキルを強調した場合、また特に意図を持たない状態では、受講者のスキルへの受け止め方にどのように影響を及ぼすのか。相互影響力としてスキルに対する受講者の評価が、ファシリテーターの認知に変化を及ぼすのだろうか。第三の存在として受講者の子どもにも視点を向け、子どもたちはワーク受講中の母親の認知、情動、自分たちへの対応の変化を察知し、どのように評価しているのかを考察する。三者それぞれの相互関係において及ぼす影響作用の分析、考察についての調査のため、従来から実施されていた受講者対象のアセスメント結果（柳川、2009）に加え、独自に二者（ファシリテーター、受講者の子ども）へのアンケートを創作、結果比較、検討し、それぞれの影響を調べることとした。そして三者が「17の子育てスキル」を中心とし、認知が情動を発達させる（Lewis、2000）ことに基づき、それぞれの認知、情動の影響力の相互作用を考察した。それにより今後のグループワークにおけるファシリテーターとしての質の向上、自身や、受講者の認知の歪みなどに留意しながらのプログラム提供、受講者に伝わりやすいスキルの紹介の工夫、また実際には接触できないが受講者の子どもへの配慮や可能性も予測する。以下プログラムで学ぶ子育ての17のスキルについて表とする。（表1）

表1. 17のスキル

スキル1	子どもと良質な時を共有する
スキル2	子どもと話す
スキル3	愛情を表現する
スキル4	子どもを描写的にほめる
スキル5	注目している気持ちを伝える
スキル6	一生懸命になれる活動を与える
スキル7	良い手本を示す
スキル8	適時を利用して教える
スキル9	アスク・セイ・ドゥ
スキル10	行動チャート
スキル11	基本ルール
スキル12	会話による指導
スキル13	計画的な無視
スキル14	はっきり穏やかな指示
スキル15	理にかなった結果
スキル16	クアイエット・タイム
スキル17	タイム・アウト

2. 2. 方法

実施方法、時期：ファシリテーター（A、B、2人）向けアンケート（グループワークの直前、直後）と、受講者の子どもたち（A群、4～14歳の11人、B群、3～12歳の10人）向けにアンケート（最終回の前）調査を行っ

た。対象としたグループワークは、K支援学校（知的、情緒、肢体不自由児の小、中、高等部）で開催した、対象の異なる母親グループA群、B群に対してのトリプルPレベル4（7週間に短縮）（A群 平成22年9/29～11/10、B群 平成22年10/29～12/10）であった。受講者の母親グループの属性：偏りのない集団と、ファシリテーターBと養育相談中の母親とが、約半数を占めたが、いずれも発達の問題があり養育困難で育児不安を抱える母親の集団であった。A群は支援学校在学中の小学生の母親、シングルマザー、国際結婚2組（1組は夫婦参加）を含み、母親集団への属性調査（柳川、2011）によると、もともと社交性があり、育児困難度、母のストレス、不安、抑うつがやや低く、子育ての自信はやや高かった。B群は、支援学校在学児童、療育訓練を受けている子どもの母親、遠方から嫁ぐ、親世代と同居などであり、もともと社交性も低く、育児困難度がかなり高く、母のストレス、不安、抑うつも高かった。子どもに対しては指示を出しすぎ、過剰反応を示し、育児に自信が持てない集団であった。質問紙の検討：ファシリテーター向け質問紙：グループワーク開始前に、現在の心境、意気込み、17のスキルのうち、特定のスキルに対して個人的な付加価値を抱き、何を理由として優先順位をつけているか、認知を調査するオリジナル作成の質問紙とした。さらにグループワーク終了直後に、心境、実際にワークを経験した後、事前に抱いていた自分の付加価値的な認知に基づいたスキルの強調を実行したかどうかの自己評価を尋ねるため、質問紙をオリジナル作成した。直前では「17のスキルのうち、受講者にぜひ伝えたい、または自分のものにして使ってもらいたいスキルは何ですか」に対し、直後では「グループワークで一番効果的に、受講者に伝わったと思われるスキルは何ですか」とした。質問に変化をつけた意図は、今回の研究の仮説に基づき「ファシリテーターが伝える、受講者に伝わる、受講者に伝わったとファシリテーターが認知する、その情報に、関係する三者が価値を置く」と自覚する認知の相互作用の影響を主眼に置いたものである。米澤の指摘通り、自己認知ではなく、相手に認知されてこそ価値が確認される（米澤、2011）ことを踏まえ、ファシリテーターが当初に願い、伝えたスキルを受講者がどう受け取ったか、どう反応したかについて、今度はファシリテーターがそれをどう読み取り、受講者への伝わり感として自己認知したのかということ想定し、変化を比較し、分析する質問とした。子ども向け質問紙：母親がトリプルPを受講したことによる学習効果を、子どもたちはどう理解し、評価しているのかについて、17のスキルをベースにした母親の自分たちへの接し方、教え方、関わり方の変化、または情緒的な愛着のつながり、母子のチーム感についてなど、オリジナルで質問を作成した。対象の前後の変化も注目したかったが、子どもへの負担を考慮しワーク最終回の前、一回のみ実施とした。問4は厳しい養育態度、学習性無力感による従順、偽りの自己を

我慢と誤解する(米澤、2007)歪んだ認知により、子どもは形式的な従順を示すのではないかと想定し試みた。問5、母親とのチーム感については、子どもの側からの母親との関係性における欲求、期待として意欲を問うもので子どもが抱えている感情の中に、母親や家族というユニット、チームとしての親密性とその可能性の芽生えや確信があるかどうか、それにより子育てが母親から自分たちへの一方通行の関わりではない間主観性への気づきを促し(Travarthen&Aitken、2001)、親との関わりの中なかで、子どもも家族の一員としてのチーム意識を高め、自発的に協力する楽しさ、家庭への参加意識を高めることをねらいとした。

手続き：ファシリテーター向けの質問紙：A群、B群共に、グループワーク開始の前と終了直後、質問紙を本人が自宅で記入し回収した。直前では、ファシリテーター経験回数、参加者に伝えたい17のスキルのうちの上位3位とその理由、グループワークで大切にしたい雰囲気などを自由記述で質問した。直後では、参加者に伝わったと思われるスキルの上位3位とその理由について、ワークの雰囲気作りの成功感を4件法で問い、その理由と感想を自由記述とした。

受講者の子ども向け：A群、B群共に、グループワーク終了前に、プログラムの特性上、子どもに直接会うことは無いので、親を介して質問紙の受け渡しにより本人記入、年齢の小さい子どもは親の読み上げ、説明により記入し親が持参した。6項目で構成されており全て4件法での回答となっている。ただし母の自信を失わせないために、「いいえ」の項目を省き「あんまり」という、子どもの話し言葉を用いた。

2. 3. 結果

2. 3. 1. 分析方法

量的研究としてはサンプルも少ないため、受講者の母親グループへの結果(柳川、2011)と、ファシリテーターの質問紙の比較には1から3位の順位尺度を用いた。受講者の子ども向けの質問紙についてはパーセンテージで評価した。特にファシリテーターの強調したスキルが、受講者である母親にとっても、有効なスキルになっていたかとの関連、影響力や子どもが親に対して自分たちへの対応方法が変化した、自分は認められていると感じ、認知する態度とどのように関連しているかについて比較し考察する。自由記述については、そのまま記載した。

2. 3. 2. ファシリテーター向けアンケート(A群)結果

2010年9月29日に実施した、A群のグループワーク実施直前のファシリテーターへのアンケートの結果は以下の通りであった。ファシリテーターA、B共に初めてのワークであった。伝えたいスキルの優先順位について表2に示す。(以下の表において、ファシリテーターをFと表記、A、Bに関連あるスキルを太字で表示)

ファシリテーターAが表2のように優先順位をつけた理由として、「1良質な時」に関しては“すべての基本、少しの時間でいいので何回も、前向きな関係を作

表2. Fが参加者に伝えたいスキルの優先順位

優先順位	F.A	F.B
1	1良質な時	13計画的な無視
2	4ほめる	17タイム・アウト
3	11基本ルール	1良質な時

るサイクルに入りやすくなる、子どもの安心につながる”、「4ほめる」に関しては“描写的に見たままを言えば良いので、ほめるのが苦手と感じる人でも大丈夫、取り入れやすい、自尊心を高めると思う”、「11基本ルール」は“ルールを決めるだけで解決できる問題行動が多いと思う”を挙げている。ファシリテーターBが表2のように優先順位をつけた理由として、「13計画的な無視」については“自分と子どもの感情を認める助け”「17タイム・アウト」に関しては“叩かずに親がクールダウンできる方法”、「1良質な時」に関しては“子どもに呼ばれたらすぐに応じる、子どもの気持ちを大切に”を挙げている。グループワークの雰囲気で大切にしたいものとして、ファシリテーターAは“話しやすい雰囲気、ホッとできるような時間にしたい”Bは“自由に意見が述べられる雰囲気、～であらねばという意識にとらわれないようにおおらかに見守る”を挙げている。

2010年11月10日に実施した、A群のグループワーク実施直後のファシリテーターへのアンケートの結果は以下の通りであった。参加者に伝えたいスキルの優先順位については表3に示す。

表3. Fが参加者に伝わったと思うスキルの優先順位

優先順位	F.A	F.B
1	4ほめる	1良質な時
2	2話す	13計画的な無視
3	1良質な時	10行動チャート

ファシリテーターAが表3のように優先順位をつけた理由として、「4ほめる」は“電話セッションでどの方も一番話題になりやすかった”、「2話す」について“小さい子にはもちろん年齢の高い子どもさんにも大変有効なことを聞かせていただき、会話が増えて嬉しいとおっしゃっていた”、「1良質な時」に関しては“「ちょっと待って」ばかりでなく、その時にすぐに相手をするのでずいぶんいろんな事が変化したとおっしゃっていた”を挙げている。ファシリテーターBが優先順位をつけた理由として、「1良質な時」は“子どもに注目して良いところを探す”「13計画的な無視」に関して“感情的に巻き込まれず親のペースを保つ”、「10行動チャート」は“「できた！」を親子で実感”を挙げている。雰囲気は、二人とも当初目指したものに「とても当てはまる」であった。また雰囲気がそうであった理由としてファシリテーターAは“普段家事や育児に忙しい親にのんびり、ゆったりした気持ちになって欲しい。お茶とお菓子のおかげで話しやすい温かい雰囲気になったと思う”Bは“受講者がお互いを認め、一

人一人に関心を持ち尊重しあい、助け合う雰囲気がキープされた”を挙げていた。ワークの感想について、ファシリテーターAは“皆さんの変化に驚いた、目の前で親御さんが気づいて変化される様子を見て感動した。何時からでも私たちは変えられるんだと嬉しくなった”Bは“家族のように気遣いあう仲間を短期間で作るという母親たちの底力を感じた。集団方式で学ぶことによる人的ネットワーク形成の素晴らしさ、即戦力のあるプログラムの力も実感した。ファシリテーター自身の子ども、家族にも良い影響力が反映された”を挙げていた。

2. 3. 3. ファシリテーター向けアンケート (B群) 結果

2010年10月29日に実施した、B群のグループワーク実施直前のファシリテーターへのアンケートの結果は以下の通りであった。ファシリテーターA、B共に3回目以下のワークであった。受講者に伝えたいスキルの優先順位については表4に示す。

表4. Fが参加者に伝えたいスキルの優先順位

優先順位	F.A	F.B
1	1 良質な時	4 ほめる
2	3 愛情を表現	8 適時に教える
3	4 ほめる	13 計画的な無視

ファシリテーターAが表4のように優先順位をつけた理由として、「1 良質な時」に関しては“少しの時間でいいので子どもが来た時に相手をする、本当にこれだけで子どもの様子が変わると思う”、「3 愛情を表現」に関しては“身体的な触れ合いを多くすることも、少し努力すれば出来て、すぐに効果が出て子どもと良い関係を作りやすいと思う”、「4 ほめる」に関しては“描写的にほめるは見たままを言えば良いので取り入れやすく効果も高いと思う”を挙げていた。Bが表4のように優先順位をつけた理由として、「4 ほめる」に関しては“ほめることは連鎖するから”「8 適時に教える」に関しては“タイミングを大切にし、子どもとのコミュニケーションを増やす”、「13 計画的な無視」に関しては“親も感情的にエスカレートしない”を挙げていた。グループワークの雰囲気で大切にしたいものとして、ファシリテーターAは“話しやすい雰囲気、ホッとできるような時間になりたい”Bは“お互いをチームメイトとして信頼するきずな、一体感”を挙げていた。

2010年12月10日に実施した、A群のグループワーク実施直後のファシリテーターへのアンケートの結果は以下の通りであった。受講者に伝わったと思われるスキルの優先順位は表5に示す。

ファシリテーターAが表5のように優先順位をつけた理由として、「1 良質な時」については“「ママ」と子どもが呼んだときにすぐに相手をしてあげると何で呼んだのかがすぐわかった。そしてだんだん呼ぶ回数減った、行動チャートの褒美を、良質な時間として一緒に遊んだなどたくさん意見が出た”、「4 ほめる」は“たくさん親が、ほめると子どもが上手に出来る

表5. Fが参加者に伝わったと思うスキルの優先順位

優先順位	F.A	F.B
1	1 良質な時	1 良質な時
2	4 ほめる	9 アスクセイドウ
3	10 行動チャート	14 穏やかな指示

ようになったと感想を述べた。一人でトイレに行けるようになった、オマルに座れるようになった、宿題を早く済ませられるようになったなど”、「10 行動チャート」は“すべての親が作り、シールやはんこなどを励みに子どもが出来るようになったことの報告があった”を挙げていた。Bが表5のように優先順位をつけた理由として、「1 良質な時」に関しては“家族として歴史を重ねるための、良いときの必要性和価値”、「9 アスク・セイ・ドウ」については“子どもの意志も尊重する関わりを目指す”、「14 はっきり穏やかな指示」については“して欲しいことをエスカレートせずに淡々と伝える”を挙げていた。グループワークの雰囲気は、二人とも当初目指したものに「とても当てはまる」だった。理由としてAは“日々の育児、家事から離れて、ゆっくりしてもらいたいと思った。お茶を飲みながらほのぼのした時間になった”。Bは“とても傷つきやすいお母さんが多いグループだったが毎回、明るさと笑顔を増していかれ、子どもと家庭の変化に共に喜び合い共有できた。家族の他のメンバーの協力を引き出すことに成功したり、反対に苦戦することのコメントも多かった”自由記述のワークの感想についてファシリテーターAは“親と子どもの持つておられる力に感動。私たちは「こんなのあるよ、やってみませんか」と提案はできるけど、それを実際に家で実行し成果として母のイライラ、子どものかんしゃく、体罰の減少などがあり、すごく嬉しくて伝えてよかったなという気持ちになった”。Bは“ファシリテーターとして二回目で少しずつグループワークについてわかってきた。参加者により情報提供への反応や適応力の差があるため、提供し対応する内容が若干変化することを実感”。(A群は、元気で自立的、学んだ内容を独創的にオリジナル展開できるタイプが多い。B群は、おとなしく、依存的、忠実に実行しすぎて行き詰まりも多くアドバイスを求めることも多かった。)

2. 3. 4. 受講者の子ども向けアンケート (A群) 結果

以下の結果が得られた。

- 母の教え方
 - そのとおり 2人 (18%)、はい 4人 (36%)、まあまあ 3人 (27%)、あんまり 2人 (18%)
- 母の叱り方
 - そのとおり 3人 (27%)、はい 6人 (55%)、まあまあ 1人 (9%)、あんまり 1人 (9%)
- 母の愛情の受け止め
 - そのとおり 6人 (55%)、はい 3人 (27%)、まあまあ 1人 (9%)、あんまり 1人 (9%)
- 母への従順
 - そのとおり 3人 (27%)、はい 4人 (36%)、

- まあまあ 3人 (27%)、あんまり 1人 (9%)
- 5、母とのチーム感
 そのとおり 4人 (36%)、(うち 1名、あたりまえに♡そのとおりと記述) はい 4人 (36%)、まあまあ 2人 (18%)、あんまり 1人 (9%)
 (1～5のすべての質問で、意味を考えず、その子の口癖の「あんまり」を選択した一名を含む)
- 6、家事・ママ大好き・よく新しいおかしを買いだめをしてくれる・ちっちゃな、わがママを聞いてくれる・たまにレジごっこをして遊んでくれる・私にやさしくしました、ほめてくれました・きよしこのよる、できました・今はお母さん、一人だけで私たち三人のことを考えてお仕事をがんばってくれてるから、みんながあんしんしてくらせている。・いつも、いえのまわりをせいいりせいとんしてくれている

2. 3. 5. 受講者の子ども向けアンケート (B群) 結果

以下の結果が得られた。

- 1、母の教え方
 そのとおり 4人 (40%)、はい 6人 (60%)、まあまあ、あんまり 0人 (0%)
- 2、母の叱り方
 そのとおり 2人 (20%)、はい 7人 (70%)、まあまあ 1人 (10%)、あんまり 0人 (0%)
- 3、母の愛情の受け止め
 そのとおり 4人 (40%)、はい 6人 (60%)、まあまあ、あんまり 0人 (0%)
- 4、母への従順
 そのとおり 5人 (50%)、はい 4人 (40%)、まあまあ 1人 (10%)、あんまり 0人 (0%)
- 5、母とのチーム感
 そのとおり 4人 (40%)、はい 5人 (50%)、まあまあ 1人 (10%)、あんまり 0人 (0%)
- 6、おばあちゃんが入院して世話していること・鉄道の旅のお付き合い・ぼくに関係の無いことなら、学校行事のコーラスとか、お餅つきとか講演会・一緒に歩いたり、お手伝いの仕方を教えてください (洗濯物たたみ、お米とぎ)・勉強をいつもみてる・いつも家の掃除をしてくれてる・べんきょうしてる

2. 3. 6. ファシリテーターの強調したスキルと受講者が効果的だったスキルとの対応の結果 (A群、B群)

今回目的としたファシリテーターがグループワークの直前と直後に強調したスキルと、グループワーク終了直後、受講者が実際効果的だったと判断したスキルの関連性を表にした(表 6、7)。母親の受講後のスキルの優先順位(柳川、2011)を中心にファシリテーター A、Bが強調したスキルとどのように影響し合っているかについて、ファシリテーターが受講者に影響を及ぼしたと考えられるスキル及び受講者がファシリテーターの影響を受けていると考えられるスキルを太字で、ファシリテーターがワークの中で受講者から影響を受けたと考えられるスキルを太字斜字体で表示している。

2. 4. 考察

2. 4. 1. ファシリテーターの強調したスキルと受講者が効果的だったスキルの相互影響力についての考察

A群、B群ともに17の子育てのスキルのうち、グループワーク開始直前にファシリテーターが意図的に強調したいと思ったもの、また直後に受講者に伝わったと思ったスキルが、予想通り受講者にも良く受け入れられ、実践して役に立ったと感じ評価されており(柳川、2011)、相互に影響を与えあっていることが明らかになった。A群、B群共にポジティブに子どもと関わるスキルとして「3愛情を表現」、「4ほめる」を、効果的なスキルとしファシリテーターが強調したスキルと関連が深かった。特にA群、B群の受講者で異なる順位になったのは「14はっきりと穏やかな指示」であった。その背景としてB群では、子どもが言うことを聞かないため、厳しすぎる問題(親の権威できつく命令、体罰、叩いたことの罪悪感を持つ)や、反対に甘くなりすぎる問題(子どもの機嫌を取り「お願いだから、～してちょうだい」と懇願しなければならず駆け引きに疲れる)のエピソードが多かった。子どもにして欲しいことを親が対等な立場で淡々と伝えるこのスキルは「こんな簡単なことならやってみよう」と、親の認知が変化し、実際にスキルを使うと子どもの反応も良かったと親からの喜びが多く報告された。そのような実感を聞くとファシリテーターとしてもそれを受け取り、スキルが伝わったと認知でき相互の影響作用を経験した。A群とB群で、受講者が効果的だと判断したス

表 6. グループワーク (A群) 直前・直後及びスキルの優先順位

優先順位	F.A (直前)	F.B (直前)	受講者 (A群)	F.A (直後)	F.B (直後)
1	1 良質な時	13計画的な無視	4ほめる	4ほめる	1 良質な時
2	4ほめる	17タイム・アウト	1 良質な時	2 話す	13計画的な無視
3	11基本ルール	1 良質な時	5気持ちを伝える	1 良質な時	10行動チャート

表 7. グループワーク (B群) 直前・直後及びスキルの優先順位

優先順位	F.A (直前)	F.B (直前)	受講者 (B群)	F.A (直後)	F.B (直後)
1	1 良質な時	4ほめる	4ほめる	1 良質な時	1 良質な時
2	3 愛情を表現	8適時に教える	3 愛情を表現	4ほめる	9アスクセイドウ
3	4ほめる	13計画的な無視	14穏やかな指示	10行動チャート	14穏やかな指示

キルと母親の属性を合わせて考察するならば、A群では、子どもとの積極的な関わりを増やすスキル「1 良質な時」、「5 気持ちを伝える」に高い評価があった。B群では、問題行動に対応するスキル「14はっきりした穏やかな指示」に高い評価があった。相違の理由として、A群の母親集団は、何事にもチャレンジしようとする積極的、前向きな態度、意欲的な母親が多く、国際結婚（海外暮らし経験）の母親にとって、海外では「スーパーナニー」と呼ばれる子育ての達人番組が高視聴率ということもあり、子育てスキルや、ペアレンティングに関心が高く、タイム・アウトなどのスキルは既に馴染みがあったことも挙げられる。反対にB群では、母親グループが子育てについて親世代からの、こうであらねばというストイックな認識を受け継ぎ、問題行動禁止に体罰も多用しており、それを反省し何とか止めたいと思っているゆえに、別の方法として叩かずに「12 会話による指導」、怒鳴らずに「14はっきり穏やかな指示」などの子育てスキルの価値を新たに認知し、活用し変化していった。さらに叱り過ぎなど子育て中の母自身の罪悪感からの解放されるため「15理にかなった結果」など新たなスキルに注目し、自分の子育てスタイルに理由づけを見出し、認めることで情動面でも安定し叩かなくても子どもと関わる事が出来、子育ての自信を積み上げていったように思われる。このようにファシリテーターに明確な意図があって伝えたスキルが、受講者にも伝わり、認められ使われるスキルがある一方、A群の「5 気持ちを伝える」のようにファシリテーターに特に意図はなくても受講者に伝わるスキルもあることが分かった。またB群では「1 良質な時」をファシリテーターは意図的に伝えたいと願い、伝わったと実感していたが、受講者はそのスキルに関して同じように高い評価ではなく4位に位置付けておりダイレクトな相互の影響力とはならなかった。その理由として受講者に伝わるのは、意図を持つ言語的な提案だけではなくファシリテーターが非言語のコミュニケーション（笑顔で、受講者を受容する）や、グループ間の雰囲気（お互いを認め合い、それを言葉にする快さ）なども影響していると推察される。他の相互影響力ではファシリテーター自身の子どもや家族にまで変化があったことも明らかとなった。

2.4.2. ファシリテーターの強調したスキルの変化(1位から3位まで直前、直後の比較)からの考察

ファシリテーターが、ワーク実施直前に受講者に強調したいと考えていたスキルの1位から3位の優先順位が、直後の結果ではスキルの順位、内容までも異なっていることが予想通りの結果として、ほぼ明らかになった。その理由として考えられるのは、ワークの実施期間（7週間）が長いことによる時系列的な影響、その間に受講者に家庭環境の変化、子どもの状況の変化を経験し、それをダイレクトにまた間接的に、観察し報告を受けることによる要因が大きい。つまり具体的に受講者から実際にスキルを使った効果の感想を聞くことにより影響を受けたファシリテーター自身の認

知の変化が考えられる。次に、個々のファシリテーターのワーク開始直前と直後の強調したい（した）スキルの変化を比較してみる。ファシリテーターAとBでのスキルの比較について、Aは、A群、B群の直前、直後共に「1 良質な時」、「4 ほめる」を必ず含めており、またB群では、直前、直後共に、1位のスキルが一致していたことから、強調したいスキルの安定性、固定化が見受けられた。Bは、「1 良質な時」は頻出していたが、他のスキルに、ばらつきがみられた。強調したスキルの相違の背景にはファシリテーターAとBの個性、性格などの違い(Aはあまり変化を好まず、臨機応変が苦手、Bは新しいことへのチャレンジを好む傾向)による効果的なスキルのとらえ方、伝え方の違いも考慮できる。更に今回のようなダブルファシリテーターの場合、信頼関係の中での二人が協応仕合う可能性も、受講者とファシリテーター双方に認知バイアスとなる可能性があり、配慮しなければならない。また同じファシリテーターであってもワークの経験回数や、違うグループとの出会いにより強調したいスキルが変化する可能性もあったので、将来、同一ファシリテーターであっても継続的、縦断的な調査をすることでの変化についても考慮できるだろう。強調したスキル影響を及ぼす他の要因としてAはグループワーク受講経験があり、17のスキルに取り組み、子どもたちとの実践を通して体感している認知バイアスがあると考えられる。一方、Bはグループワークを経験せずに、ファシリテーター養成講座がスタートだったので、伝える側としての学びのみであったことに加え、心理士として自分主導のスキルの伝授に固執することなく子どもや親の変化として語られる効果的なスキルに呼応、順応、適応しやすい傾向があった。つまり職業的な特性としての柔軟性がバイアスになった可能性が検討できる。さらに、別の観点から考察すると、本来ワークを終了したA群の直後と、新しいワーク開始前のB群の直前とは、刺激が無いものとして、強調したいスキルが同じであってもよいと推測されるにも関わらず、変化していることの説明として、Bは受講予定の母親の属性について(相談継続者も含まれていたため)、心積もりが既に出来ていたことにより、B群開始前の直前の解答に、影響を及ぼし変化を与えていたと十分考えられる。以上、本研究では二つのグループのみ、二人のファシリテーターへの調査しか行わなかったため、今後強調する17のスキルと関連して、相違や共通点に関わる要因については、さらに多くのサンプル、違うファシリテーターの場合、また同じファシリテーターであっても、全く見知らぬ受講者集団との場合など様々な因子パターンでの調査によって究明する必要がある。ただし一方で、トリプルPジャパンの調査でも、母親がワーク後に回答した子育てスキルの有用感のトップ5は「3 愛情を表現」、「1 良質な時」、「2 話す」、「4 ほめる」、「14はっきり穏やかな指示」であり、使用頻度の高いスキルとしては、「1 良質な時」、「3 愛情を表現」、「4 ほめる」、「14はっきり穏やかな指示」、「10行

動チャート」などがあり、今回受講者に効果的と認知されたスキルとほぼ調和しているといえよう。

2. 4. 3. 受講者の子どもたちの反応について—子どもたちへのアンケートについての考察

トリプルPグループワークでは、ファシリテーターは、母親グループとだけしか接触できず、親が「変化してほしいと思っている子どもたち」には、直接、接することができない状況にあり、それが特徴でもある。

それで、子どもに関する情報と言え、グループワーク参加者の親から聞く子ども像に関する変化や判断のみと言うことになる。しかし、そのような一方通行の情報ではなく、今回は子どもがグループワークで7週間学んだ母親をどのように感じているかについて子どもたち側の意見も聞き、効果の双方向性についての考慮を試みた。1、2問目については、トリプルPの技術（子どもにいろいろな教え方、叱り方）を親が、家庭で実践することに対して子どもが感じるほどに反映されているか、の問いであったが、それらを子どもが実感するまでには、もう少し時間の経過や親のスキルの熟練度合いや、子どもの順応性や、子どもがそれを認知できる状況にあること（米澤、2011）も合わせて試される課題であろうと思われた。ただし年齢の高い子どもたち（10歳以上）は、問2の「おかあさんは、あなたにいろんなしかりかたをしてくれますか？」に対して、「はい」と解答する確率が高く母の子育てスキルが増え叱り方が変化したことを、キャッチしやすい（認知しやすい）ことも推測された。

個別のケースでは、4年間、不登校の中2の男子も、母の様々な叱り方（関わり方）のバリエーションの変化を「はい」との解答しており、その後日の同窓会での報告によると、母親との会話が増え、情緒的にも安定した良い状態になっているとの報告を受けた。A群、B群の特徴的な違いはA群の子どもたちにおいては、質問3の、親からの愛情への確信についての問いに対して「そのとおり」、「はい」の肯定的な解答率が、特に他の設問の解答に比べてかなり高いことが明らかになった。A群で、子どもへの影響がダイレクトであった要因として考えられることは、参加メンバーのうち2名が外国人（イギリス、フィリピン）であった影響、さらに参加者メンバー同士がフレンドリーに打ち解け、グループ全体として、とても積極的で明るいテンションで、それぞれが互いの子どもの名前を覚えるほどの関心を保っていた。その雰囲気それぞれの家庭に持ち込まれ、子どもたちに良い影響を与えていたのではないかと推測される。

このように母親が実際に「4ほめる」などを使うことによって、子どもの側も親の愛情をしっかりと受け止めることができたと思われる。実際、子育てに役に立った17のスキルについて母親グループの終了直後の解答（柳川、2011）でA群、B群共に「4ほめる」が1位、「3愛情を表現」がA群では3位、B群では2位であった。しかしワーク中はB群の母親は、子どもに愛情を表現するのが苦手ということが多く語られ、愛情表現が

ささやかなもの、子どもを見て、にっこり微笑む、頭を優しく触る（子どもの発達の傾向と共に、母親自身が、なでることが苦手という意見もあった）など実現可能な小さいことを勧めるようにファシリテーターとして配慮した。その結果、受講者の母親にとっては有効なスキルと認識され、実践され、子どもたちは親の愛情を感じ取られており、スキルにより親子関係の情緒的な良い影響力の循環が生じていたことが明らかになった。B群においては、質問4、親への従順な態度に対し「そのとおり」の解答が多く、参加メンバーの母親たちが、うつ傾向、孤立した子育て背景、子育てにおける体罰の多用によるしつけで関わってきた背景も多く語られていたため、そうした親の養育態度から、子どもも親に気を遣い、やや無理をした「従順さ」を示すことで、親に順応している印象を受けた。今後トリプルPを学ぶ前の母親の力のよる一方的な躰けから、問5の親とのチーム感について、子どもからも母親との親密な関係性への期待や欲求を表現する意欲的な「そのとおり」の解答が増えるように希望する。解答のなかで小学校高学年の女の子が、「あたりまえに♡そのとおり」と記述し、子どもの中で母との関係における安心感が伝わってくる表現であった。この女の子は、母親が宿題に取り組むときに良く協力し、特に「10行動チャート」にはまり、ほめられることでの好循環を経験した。自発的に自分の事や家事などを手伝う習慣が定着し、表情も情緒面での安定もとても良い状態であり、母親もその子どもの様子にととても幸せな気持ちになっているとのことだった。A群、B群共に、「そのとおり」と「はい」の肯定的な回答としてグループ化すると、ほとんどの子どもが100パーセントに近い割合で解答があり、全体の結果としては、どちらのグループも、子どもたちは母親との親密な一体感を良く意識していることが窺えた。

3. まとめ

グループワークに参加した親集団は、7週間の間、一種の即席コミュニティにいやおう無く参加し（させられ）、そのことでファシリテーターとの関係、受講者同士、ファシリテーターとの「擬似親子体験」の関係を深めていく。そのような深い人間関係が二者間で短期間生じる中で、残っている一者（子ども）も親との関係で再度、親子関係を構築し直していく過程も見られた。それで本研究ではトリプルPの独自のプログラム性があるからこそ、グループワーク期間中に生じると予想される三者の影響を及ぼしあう関係性について認知と情動を中心に分析した。本来グループワークで達成される目的は、親たちの自己充足感と自主的問題解決を助長することである。（サンダース、2000）その面で子ども自体には大きな変化がなくても、親が7週間のグループワークを経験することで子育てについての自信などが増加してプログラムの有効性が実証されている（柳川、2011）。親の自己効力感と生活のQOL

についての調査（中村、2008）で、自己効力感の高い母親は生活に対して前向きな気持ちが働き、育児を楽しむ余裕を持ち、充実感や満足感を得ながら生活を送り、心の健康度を高めることができることも関連し（西出、2011）母親が、今までの子育てのマンネリ化した子どもとの関わりだけではない子育ての技術を習得、使用することで「前向き子育て」を実践しつつ、生活においても前向きになることができるのだろう。

継続して7週間（夫以外の人からの）情緒的サポート、共感性を示される経験が得られることで、心の健康度を増す（西出、2011）事も、A群では母親グループの心身の状態が改善されていたことと調和している。子どもはグループワークに直接参加していないが、親の評価による「子どもの行動の長所と短所」の結果（柳川、2011）ではA、B群共に子どもの問題行動は、ほぼ減少傾向にあった。親が子育ての新しいスキルを学び、子どもを客観的に捉え、子どもに対する認知を変容させ、関わるスキルを増やし接し方を変えた事で、子どもの行動にも影響を及ぼし、親にとっては子ども理解につながり、扱いやすさが増したと考えられる。つまり親自身がグループワークから学んだスキルを、家庭で自分の子どもに合わせて発展させることでエンバワメントされ、問題を自分の家庭に合う方法で自分統制の枠組みで捉えられるようになる（サンダース、2000）ことで、子どもも同時にエンバワメントされているとも推測できる。今後の可能性として、本文冒頭で17のスキルを「叩かないための逃げ道」と表現した母親には母本人と、子どもにも継続的にカウンセリングの機会があり、双方に関わることができるなら親と子どもの認知の橋渡しのような関係性支援（米澤、2007）ができ、さらに行動変容の速度があがり、情動が成長し「子どもと歩調が合ってきた」と母が実感できる変化が生じた。将来、プログラムの幅を広げることができるならオプション的な役割として子どもへの直接支援の可能性も検討できるかもしれない。

4. 心理士の視点から

スキルとファシリテーターの役割への提言

「受容感によって受容感（モデリングの効果）」

ワーク中のファシリテーターと受講者との関係を「擬似親子関係」と例えたが、ファシリテーターは母親達にスキルを多用しながら接することになる。つまり「1 良質な時」、充実した時を共に過ごし、「2 受講者と話し」、「3 愛情を表現（笑顔などで、受講者をお認めていることを示し）」「4 描写的に（努力を）ほめ」、「5 一人、一人に注目している気持ちを伝え」、「7 よい手本となる」ように努力し「8 時を利用して教えた」。その結果、受講者のなかには「今までこんなに自分の子育てについて話をしたことも無かったし、聞いてもらって他人に褒められたことも無かった。他の人の育児についてこんなに聞き出したことが無く、褒められると嬉しいという子どもの気持ちがようやくわ

かった。」との声が多かった。ファシリテーターが受講者に愛情を示し、それを受講者がどのように受け止め、今後それを子どもとの関係で、どのように定着させていくかの新たな認知形成過程にファシリテーターがグループワークの間、伴走することで、親自身が子どもを受け止める「愛情の器」を作り直す作業に成功したともいえよう。（米澤、2012）またエムディによる母子の「情動応答性」、感情のキャッチボールの練習にもなり親子の感情が発達する（和田、2000）ことにも寄与した。しかし情動に視点を向け始めると、母親としての自分の位置（居場所）や特徴、子どもの特徴を客観的にとらえる難しさも多く語られた。毎日が子ども中心の生活で、母の人格においては没我的であることが良い母親イメージ（母性神話）であることを強いられているうちに、一人の人間としてのアイデンティティーを保ち、安心して自己開示できる日常的な心理サポートシステムも無いこと（神村、2004）による危惧がある。ウィニコットも「母親と子どもの二者関係では子どもが飲み込まれてしまうか、逃げ出すしかない」（ウィニコット、1984）と述べているように、実際、社会と孤立しがちな環境で困難な子育てをしている特にB群のような母親グループでは、子どもは親の言うことを聞こうと過剰適応している姿も見受けられた。その面ではファシリテーターとして母親一人、一人を温かく褒め、受容するという態度を保っていく必要性（モデリングによって育つ関係性）を強く感じた。育児において（育てにくい子どもの育児をほとんど任されている母親にとって）、安心して社会とつながり、その中で育児について「私はこう思う」と信頼できる環境の中で自己表現（アイデンティティーの確認）するのはワーク当初困難であった。しかしワーク中にファシリテーターとして、安心な環境を整え徐々に信頼関係を築き、母親イメージ、子どもイメージの歪んだ認知を少しずつはがしていくことで、スキルに対しての抵抗感が減少し、認知の精度を上げて学ぶ環境が保たれた。そのようにしてA群、B群共に、親として前向きに自分を大切に、受け入れると同時に子どもへの受容感を明確に表すことが出来るようになり、健全で温かな関係性への変化が生じつつあった。

「二人組みの安心感」

グループワーク開始時は、隣に座った人と二人で話すことで最小のコミュニティー作りから始まる。受講者は、回数を重ねる度に、お隣の二人組みでしか話せないことと、グループ全体に伝えたい内容の振り分けがとても上手にできるようになっていた。またグループワークは、ティータイムを楽しみながらくつろいだ会話を楽めるので、発達障害など育てにくい子どもを支えている母親にとって「これまでの養育の困難性によく直面してきたという労いののち、親の一時的な小休止の保証」（田中、2004）の機会に確実に思ったと思われる。ファシリテーターも、この時間帯にグループ全体を黙って客観的に観察する機会として活用でき、受講者とファシリテーター双方にとって情動の安定感

を向上させる重要な機能があった。

「宿題とグループによる認知の変化」

「6活動を与える」、「10行動チャート」、「11基本ルール」、「13計画的な無視」などのスキルは一人、一人違う子どもの認知の変化、行動の変容を促すため、親が家庭でスキルを実践し、認知行動療法の良さを実感してもらうため宿題実行が必須となる。受講者には「大人になって宿題なんて…」という戸惑いと「本気で子育てで変わりたいなら、宿題に取り組まないといけない！」という意欲も同時に芽生えたように思う。「本気スイッチ」を押すようなグループのムードメーカーが、両グループに存在し、受講者を最終回まで頑張り抜けるよう引っ張り「母親力」「グループダイナミズム」を発揮し、受講者同士の相互の影響力も生じた。また認知の変容という点では、宿題に取り組むうちに母親の3大困りせりふ「うちの子はなぜ～なの?」「ホント～してばっかり」「絶対、私を困らせるために～をしている」との情動面で子どもへの極端な認知の歪みや被害者意識が徐々に変化してきた。「子どもが頻繁に母親を呼ぶ度に、近くにいて子どもに応じ観察し、言葉がけをただけで、子どもにも母親を呼ぶ理由が、ちゃんとあることが良く分かった。この子、私を困らせたんじゃないじゃなかった、かわいく思えた。びっくりしたんですが、私を呼ぶ回数が減ったんです」のように受講者の認知が変化すると同時に、子どもに対する情動が変化し、子どもへの寄り添いのスキルが上達すると、子育てに前向きに取り組む大きな力になることを提供者として実感した。育てにくい子どもの場合、母親が奮闘しても子どもがマイペースで変化が表われにくく親子の情動的な溝が容易に深くなり易い。3歳児の親でも、既にあらゆる手を尽くしても子育てのやりくさが続き、養育にグッタリ状態で、独自のマンネリの育児法や関わりに陥りやすいので、それを脱却するためにも、宿題に「素」の状態に取り組むことで、既存のスキーマを揺さぶる価値が高いと思われる。親が子どもへの意味づけを変えることで子どもの状態の改善を目指す(山本、2010)ことと調和し、母親がわが子に対する認知の変化を経験することで気持ちの余裕が生まれ子どもも、ゆったりできる(かんしゃくが減る)ことが非常に多く報告された。

「叩かない育児の持続性」

ワーク終了時、「このまま終わったら今後どうしよう?」と不安が高かった(柳川、2011)B群であったが、その不安を善用し定期的に同窓会を実施し母親同士がピアカウンセリングの機能を果たし始めた結果、ピアと個人カウンセリングという両輪での支援を上手に活用し、子どもを力強く支援する母親の力が促進された。このことはプログラムの特徴、母親集団へのグループ援助と電話セッションによる個人援助の両方のシステムを活用することに似て、学習の場として個と集団という異なるレベルのつきあわせが必要(米澤・米澤、2003)であることと調和する。B群の母親は、ワーク終了後1年半の現在「イライラを子どもにぶつけない

なくなった」、「叩かなくても子どもと接することが出来るようになった、ほんと叩いてない!」と子育てのスキルを獲得することで、叩かなくても「13計画的な無視」を使い自分の気持ちを抑え、それから子どもを観察し、子どもが自分で問題行動が止められたら「4ほめる」、「3愛情を表現(抱きしめる)」を繰り返し、子どものパニックがおさまってきた例もある。母親自身も気づかないうちにスキルを使っていたと、後で実感するほど生活の中に自然に入り込んでいる家庭も多く「トリプルPで子どものツボを分かったから応用して以前よりあまり困らなくなった」という感想もある。関連してB群は2ヶ月の待機群(柳川、2011)であったが、その間「早く始まらないか」「とても楽しみ」などの期待がかなり膨らんでおり、いよいよワークが始まってみると、魔法のように子どもとの関係も解決しないことへの苛立ちもあったがファシリテーターが、じっくり効き目があることを伝えることで受講者が認知を変え、焦りを捨て、まず親が情動を変化させゆったり順応することで、子どもの情動にも感化があり、行動に落ち着きが見られてきた。2ヶ月プログラムの受講を待つことでの期待や参加意欲の保持が、結果的にはトリプルPへの愛着を増し定着させ、より生活に馴染みのあるものとして浸透しやすいようにも思った。待機群における有意な変化(偏りの無い集団での子育て能力改善、母親のストレスなどでの変化)が指摘されている(柳川、2009)こととも関連があるのだろう。

「トリプルPとは…なんぞや?」

ワークの終盤で一人の母親から「トリプルPって結局、何だろう?」との意見が出され、受講者と一緒に考慮した。「無くてはならないもの」、「子育ての秘密兵器」、「当たり前だけどすごい」、「なぜ子どもがその行動を取っているのか知りたいと思って、子どもを観察する力が付く(応用行動分析の分野と関連)」(井上、2003)、「ほめ方と、ほめるタイミングが分かった」、「家族の誰にでもあてはまるもの(夫や両親にも)」、「子どもと自分に気付ける機会」、「母と子を元気にしてくれるもの」。やはり受講者だけにプログラムの影響力は留まっておらず、受講者の家族、ひいてはファシリテーターの子どもや家族にも相互に大きな影響が及んだ。心理士としてはカウンセリングの長期間にわたる緩やかな効き目に比べ、グループワークの効果や即効性は「バズーカ砲のような感覚」、威力が有りすぎて操縦、運転(ファシリテーターの伝え方による影響)の技術がとても問われる分野だとの実感がある。認知行動療法基盤のプログラムによる「奇跡」のような親子の変化に屈服した経験の連続でもあった。であるからこそ、ゆっくり消化するためにワーク終了後が子育ての「リスタート」であり、継続的なアフターケアの必要性とその場の設定の保障も大切である。『心理士は、子育ての不安、悩みに耳を傾けると同時に、適切なスキルに関する情報を提供し子育てに役立つ行動理論を説明し、子どもとの関係作りのモデルを示し、子育てに対する家族のスキルを高め、自己効力感が高まるような支援

を提供する必要がある。相談して得た知識と、技能を実際に家庭で実践し「子育てがうまくいく」「子育ての負担が軽くなる」体験を積むことで、子育てに対する自信を回復し、やがては子育てに楽しさを見出せるようになることが子育て支援につながる』（松崎、2006）私にとってのトリプルPの意義は「子育てを科学する」である。子育て支援の優れたプログラムと実際に役立つスキルを柱とし生来的に育てるのが難しい10%の子どもたちの養育に毎日取り組んでいる親に対し（サンダース、2006）無料相談の受け皿―県立医科大学小児成育医療支援室―でアフターケアに携わる経験も、加えて大変有意義なことである。

謝辞

グループワークを熱心に受講して下さった親の皆様、アンケートにも答えて下さった子ども達、御協力下さったK支援学校の皆様、三反田校長先生、一緒にワーク出来た美佐ちゃん、トリプルPの幸福な使用者めぐみさん、ご指導下さった柳川先生、認知のエキスパート米澤先生、良き仲間田中存さん、大谷唯さんに厚く感謝申し上げます。

引用参考文献

- グループトリプルPファシリテーターマニュアル 2000
原田正文 2006 子育ての変貌と次世代育成支援―兵庫レポートにみる子育て現場と子ども虐待 名古屋大学出版会
家本めぐみ、加藤則子、柳川敏彦編 2010 トリプルP～前向き子育て17の技術～ 診断と治療社 pp.80-81.
J. マンドラー 1991 認知心理学の展望 紀伊國屋書店 pp.201
神村富美子 2004 子育ての悩み：親グループの連続講座と個人面接の事例から 臨床心理学, 4, (23), 611-615.
加藤則子 2009 乳幼児健診をきっかけとした発達障害の早期発見支援活動とその評価に関する研究
小林登 2001 児童虐待及び対策の実態把握 子どもの虹情報研修センター
Levis, M 2000 the role of cognition. In G. Hatano,

N, Okuda & T. Tanabe (Eds.) *Affective minds*. Elsevier Science.

- 松崎くみ子他 2006 小児科における乳幼児心理臨床 臨床心理学, 6, (36), 763.
M・R・サンダース 2006 柳川敏彦、他監訳 明石書店
井上雅彦監訳 2003 自閉症へのABA入門 東京書籍
中村由美子他 2008 A町の養育期にある家族の家族機能の特徴 青森保健大雑誌
西出弘美他 2011 育児期の母親における心の健康度に関する検討 小児保健研究
小野次郎他編 2007 よくわかる発達障害 ミネルヴァ書房
田中康雄 2004 発達障害のある子どもたちの生活環境 臨床心理学, 4, (20), 190.
Travarthen & Aitken, 2001 Infant intersubjectivity: Research, theory and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*.
山本朗 2010 発達障害のある子どもへの多職種による多面的援助・治療 そだちと臨床, 9, 12-16.
柳川敏彦他 2009 児童虐待予防のための地域ペアレンティング・プログラムの評価に関する研究、子どもの虐待とネグレクト
柳川敏彦 2011 地域におけるトリプルPの展開 日本子どもの虐待防止学会（第17回）抄録集, 114-115.
米澤好史 2007 こどもの攻撃行動の心理学的分析と関係性支援、和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 17, 49-58.
米澤好史 2012 こどもの学習意欲・人間関係に与える受容の効果―調査研究と発達障害への支援事例から導かれる「愛情の器」モデル―、和歌山大学教育学部紀要（教育科学）, 62, 1-8.
米澤好史・米澤稚子 2003 教育環境における「学習の場」理論の提唱と実践、和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 13, 37-46.
和田秀樹 2000 痛快！心理学 集英社
ウィニコット 1984 子どもと家庭 誠信書房