

(報告)

話し合い参加型活動が障害のある子どものきょうだい児を 育てる母親にもたらす意識変容 ー ワークシートの記述分析に基づいて ー

阿部美穂子¹⁾

要 旨

本研究では、きょうだい児を育てる親に対する支援プログラム開発の一環として、当事者同士による「話し合い参加型」活動が、きょうだい児育てに関する考え方の変容にもたらす効果を検証した。障害のある子どもとそのきょうだい児をともに育てる母親 17 名に対し、きょうだい児育ての悩み、きょうだい児の不満感情への対応、きょうだい児と周囲との関係への懸念をテーマとした計 3 回の話し合い活動を実施した結果、参加者の解放感と同じ問題に立ち向かう仲間意識の獲得、親の価値観ではなく、きょうだい児自身の心情と視点に基づくきょうだい児対応へというきょうだい児育てのパラダイムシフト、親の理想とするきょうだい児像に向かう子育てからの解放と等身大のきょうだい児の育ちの過程に伴走する子育てへの意志が確認された。このことから、きょうだい児を育てる親に対する支援において、親同士が自ら選んだテーマに基づいて話し合う活動を組み込む有効性が示された。

キーワード： 障害児のきょうだい 障害児の家族支援 子育て支援 きょうだい支援
きょうだい児を育てる親への支援

I. 本研究の目的

本研究の目的は、障害のある子ども（以下、同胞と表記）とその兄弟姉妹（以下、きょうだい児と表記）をともに育てている母親が、同じ立場の母親との話し合い活動に参加する過程で、きょうだい児育てについての考え方がどのように変容するかを明らかにすることである。

障害児・者とともに暮らす家族への支援の重要性を鑑み、我が国においても平成 25 年の障害者総合支援法の施行以来、厚生労働省の障害者総合福祉推進事業等により、様々な事業が展開されるようになった（厚生労働省, 2011～）。本事業の指定を受け、地域におけるペアレント・トレーニングの実施（日本発達障害ネットワーク, 2021）や、ペアレント・メンター養成（日本ペアレント・メンター研究会, 2018）など、親の障害児育てに関するスキルアップや、同じ立場の親同士によるセルフ・ヘルプへの支援が進められてきている。

このような事業はいずれも、障害のある子どもにとって、適切な対応ができる親となることをその主

な目的としたものである。しかし、大多数の親は障害のある子どもの親であるだけでなく、そのきょうだい児の親でもある。阿部（2021）がきょうだい児を育てる親を対象に実施した調査によれば、583 人が現在あるいは過去にきょうだい児育てに関し「悩みあり」と回答し、有効回答 659 人中 88.5%を占めた。このことから、きょうだい児育てにかかる親の悩みを解決するための支援は、障害児の子育てに関する学びと同様に必要であると考えられる。

そこで本研究では、きょうだい児を育てる親に対する支援プログラム開発の一環として、親同士による「話し合い参加型」活動がもたらす効果について検証することとした。同じ立場の親同士が関心のあるテーマを決めて小グループで話し合い活動を繰り返す手法を用いた子育て支援プログラムについては、1980 年にカナダにおいて、虐待防止の観点から若年層母親を対象に子育てスキルを学ぶ機会を提供する Nobody's Perfect Program が開発されている。我が国でも本プログラムが虐待リスクの有無を問わず、幼児を育てる母親に対して実践されてきており、子

受付日：2022 年 6 月 10 日 受理日：2022 年 8 月 10 日

1) 山梨県立大学看護学部

育てに対する前向きな気持ちや、心理的負担感の軽減、親同士のつながりの促進等に効果が得られている（三沢・河津, 2012）。また、阿部・深澤（2011）は、グループ別ワークを組み込んだペアレント・トレーニングにおいて参加者によるプログラムの妥当性評価を実施し、少人数の話しやすい雰囲気、自分の家庭での取り組みを開示し、認め合い、アイデアを共有する機会を設けることが学習スタイルとして有効であったことを報告している。これを踏まえ、本研究では、まず参加者がきょうだい児を育てる際の悩みに関し、自ら関心のあるテーマを集約し、その中から優先度の高いテーマを選んで、お互いに自由に意見交換するスタイルを用いて、親自身がその悩み解決に向き合う機会を設定する。活動の過程で参加者自身が記録したワークシートの記述内容を分析・比較することにより、目的に迫ることとする。

II. 研究の方法

1. 対象者

研究協力機関である発達支援センターと放課後等デイサービス各1か所にて、活動趣旨と日程、個人情報保護方法を記載したチラシを配布し、参加者を募集したところ、障害児ときょうだい児を育てる母親17名が参加を希望した。内訳はTable 1のとおりである。表中の幼・低・高の文字は、本論文における、参加者が育てるきょうだい児（2人の場合は年長児）の年齢区分を示したものである（以下、他表、本文中においても同様）。「幼」は就学前、「低」は就学以降9歳まで、「高」は10歳以上のきょうだい児を指す。

Table 1 研究対象者の属性

No.	対象者 年代	同胞障害名	きょうだい児 (年齢)	年齢別カ テゴリー
1	30代	知的障害	弟 (0)	幼
2	30代	ASD	妹 (2)	幼
3	30代	ASD	妹 (3)	幼
4	30代	ASD・ADHD	妹 (3)	幼
5	30代	ASD	弟 (3)	幼
6	30代	知的障害	弟 (4)	幼
7	30代	知的障害・ASD	弟 (5)	幼
8	30代	ASD	兄 (6) 妹 (2)	低
9	40代	知的障害	兄 (6)	低
10	30代	脳性まひ・知的障害	兄 (7)	低
11	30代	知的障害・ASD	姉 (8)	低
12	30代	重度身体障害	兄 (10)	高
13	40代	ASD	姉 (11)	高
14	40代	知的障害	姉 (12)	高
15	30代	ASD	姉 (12) 弟 (5)	高
16	40代	ASD	兄 (12)	高
17	30代	脳性まひ	兄 (13) 兄 (8)	高

なお、参加者の中には、本活動前からすでにお互いに顔見知りである者も含まれた。

2. 対象とする話し合い活動

分析対象は、全6回で構成した「きょうだい児育ての勉強会」プログラムの、第1～3回までの3セッション分である。残りの3回分は、外部講師による講演と総括であり、悩みに関する話し合いがメインではなかったことから、本研究の目的に鑑み、分析対象とはしなかった。取り上げたテーマと各回の概要については後述する（「III. 結果」参照）。

各回では、十分な話し合いができることを保証するため、参加者を毎回4～6人の小グループに分けた。グループ分けは、取り上げるテーマと当日参加者の構成から、筆者が決定した。毎回の活動では、自作したワークシートを活用した。毎回の流れは、以下のとおりであった。開始から15分程度でグルーピング、アイスブレイクを実施した。その後、第1回では、付箋を用いて参加者が自身の考えを記入し、それを参加者同士で話し合いながらカテゴリー化する活動を行った後、話し合いの内容を踏まえ、他者の意見や学んだ内容で参考になったことをワークシートに記入した。第2、3回では、アイスブレイクに引き続き、各参加者がワークシートにテーマに関する自身の考えを記入し、それに基づいて、1回目の話し合いを30分程度実施した。休憩を挟み、筆者による5分程度のテーマに沿った講義の後、講義及び1回目の話し合いの結果を受けて、各参加者が新たに気づいたきょうだい児の気持ち、きょうだい児にかけてやりたい言葉をワークシートに記入し、それに基づいて2回目の話し合いを30分程度実施した。その後の10～15分程度で、全体で話し合いの内容を共有した。その後、全体で共有した話し合いの内容を踏まえ、他者の意見や学んだ内容で参考になったことをワークシートに記入した。

進行とファシリテートは筆者が行い、研究協力機関のスタッフ1～2名がサポートした。各回の所要時間は、1時間半～2時間弱で、月1回の頻度で、当該研究協力機関の一室で実施した。期間は201X年9月～201X+1年2月であった。

3. 対象データと分析方法

活動に際し各参加者が記入した付箋やワークシートの記述を本人の許可を得てそのままコピーし、分析対象データとした。欠席者の有無にかかわらず、

得られた全データを分析対象とした。ただし、経過による変容を確認する目的から、明らかに後から遡って追記された記述は分析から外し、参考に留めた。

記述された文章を記入項目ごとに収集し、個々の文章を含まれる意味内容ごとに区切り、さらに、共通する意味内容を集めてカテゴリー化した。その際、同一記入者の記述が複数にわたっても意味内容が同じであれば1つのデータとして取り扱い、逆に1つの文章に複数の意味内容が羅列されている場合、分割して各々別データとして取り扱った。全記述に意味不明な記述はなく、意味は理解できるが文章として成立していない記述については、必要な文言を補ってデータとした。分類後、各カテゴリーに意味内容を端的に示す文章を付し、カテゴリー名とした。カテゴリーの意味内容と含まれる記述者数が、話し合いの経過でどのように変化するかを検討した。なおカテゴリー化にあたり、本研究とは無関係な、10年以上の特別支援教育経験を有する教員1名に依頼して妥当性を吟味し、協議によって最終決定した。ただし、後述するように、第1回の「きょうだい児育ての悩み」については、話し合い活動の一環として、参加者自身がカテゴリー化した。

4. 倫理的配慮

本研究の実施にあたり、前述の研究協力機関に対し、研究の趣旨と倫理的配慮、個人情報保護の方法、及び、学会発表等におけるデータ使用に関して文書及び口頭で説明し、協力の了解を得た。同様の内容を参加者にも文書及び口頭で説明し、文書への署名をもって同意を得た。なお、本研究の実施にあたっては、大学の研究倫理審査委員会の承認を得た（承認番号：北教大研倫 2018054001）。

Ⅲ. 結果

1. 第1回の活動内容と得られた記述

参加者は17人で、アトラダムに3チームに別れて活動した。アイスブレイキング（自己紹介、家族自慢）の後、1回目の話し合いとして、きょうだい児を育てる際の悩みを個人で、1枚の付箋にひとつずつ、何枚でも思いつくまま記入し、それを紹介し合いながら、各グループでカテゴリー化した。

休憩後、2回目の話し合いとして、参加者全員でカテゴリーを再構成し、関心の高い悩みを確認した。結果を Table 2 上段に示す。記入時間確保の観点から氏名の記入は省略した。以下、本文中の【 】は、

カテゴリーを示す。記述数の多い順に【何かと同胞が優先されるために、きょうだい児が我慢している。】(12人)、【きょうだい児と周囲の人々の関係が心配である。】(9人)、【きょうだい児自身に気がかりな行動がある。】及び、【親として、きょうだい児にうまく対応できない。】(7人)等であった。少数ではあるが、【親の感情コントロールがうまくできず、きょうだい児に強く当たってしまう。】(2人)と、親自身の課題を示した記述も見られた。

協議の結果、次回以降本活動で話し合うテーマとして、「同胞優先に対するきょうだい児の不公平感や不満感情にどう対応するか」(第2回)、「きょうだい児と周囲との関係における気がかりにどう対応するか」(第3回)を設定した。

最後に活動を通し、他者の意見や学んだ内容で得られたことや感想を各参加者がワークシートに記入した。内容を Table 2 下段に示す。内容としては、【同じ悩みを抱えていることがわかり、共感できた。】(9人：幼・低・高)、【悩んでいるのは自分だけでないと知り、楽になった。】(7人：幼・低・高)、【親同士の話し合いを通して得たことを、きょうだい児育ての参考にしたい。】(5人：幼・低・高)、【自分の気持ちを話せたことが良かった。】(3人：幼・低・高)が多数を占めた。また、少数派ではあるが、低年齢きょうだい児を育てる親から【きょうだい児に関して、うまく言葉にできない自分に気づいた。】(2人：幼・低)、【きょうだい児に関して、改めてよく考えることができた。】(2人：幼)のように、日頃あまりきょうだい児に関して意識していなかった親としての自分自身を振り返る記述も見られた。

2. 第2回の活動内容と得られた記述

16人が参加した。今回取り上げるテーマがきょうだい児の抱く不公平感や不満感情に関するものであることから、感情表現が子どもの年齢で異なることを考慮し、きょうだい児の年齢が近い参加者5～6人で3グループを構成した。

「小学4年生のきょうだい児が、この頃『障害のある弟は怒られないのに、自分ばかり怒られる。弟ばかりほめられる。』と言うようになったとき、『お兄ちゃんでしょ。』といさめると、『どうせ、お母さんは僕よりも弟の方が大事なんだろ。』と言ったこともあり、対応に悩んでいる。」というエピソードを題材に、同様の訴えに直面した体験や自分が考える対応方法をワークシートに記入し、1回目の話し

Table 2 第1回セッションにおける参加者のワークシートの記述内容

2回目の話し合い後			
きょうだい児を育てる際の悩みに関するカテゴリ（全体での話し合い後）			
カテゴリ	記述数	例	
1 何かと同胞が優先されるために、きょうだい児が我慢している。	12	・同胞中心で、きょうだい児は、我慢ばかりしている。 ・甘えたいときに、甘えさせてあげられていない。 ・連れて行ってあげられる場所が限られ、宿泊旅行などにも行きにくく、我慢させていることが多い。	
2 きょうだい児と周囲の人々の関係が心配である。	9	・保育園や学校などで、同胞のことでいじめられたり、嫌な思いをするのではないかと。 ・同胞が笑われている姿を見る経験をしている。 ・きょうだい児の友達が遊びに来て同胞の様子を見た反応に、きょうだい児が対応している姿を見るのがつらい。	
3 きょうだい児自身に気がかりな行動がある。	7	・同胞ばかりと言ってすねる。 ・構ってもらいたいときに、同胞の真似をして、気を引こうとする。 ・良い子過ぎて、寝言で本音を言う。	
4 親として、きょうだい児にうまく対応できない。	7	・きょうだい児が何でもできて当たり前という気持ちが強く、親自身の気持ちに余裕がないと、少し強い言い方になってしまう。 ・寂しい思いをさせないように、どのようなかわりをしたらよいかわからない。 ・障害について聞かれたら、どう答えたらよいかわからない。	
5 きょうだい児の同胞とのかかわり方に気がかりがある。	4	・きょうだい児が同胞のことをバカにすることがある。 ・きょうだい児が同胞と一緒に出掛けたがらない。	
6 きょうだい児の将来の生活が心配である。	3	・きょうだい児は将来自由にしてやりたい。同胞の面倒を見させたくない。 ・将来もずっと同胞と仲良くしてくれるか心配である。	
7 きょうだい児の心理状態が心配である。	3	・実は、同胞のことで悩んでいるのではないと思う。 ・気を使うタイプなので、本心が読めない。	
8 親の感情コントロールがうまくできず、きょうだい児に強く当たってしまう。	2	・同胞に対する親自身のイライラをきょうだい児にやつ当たりしてしまう。	
9 きょうだい児の障害理解が不十分である。	1	・同胞の障害をわかっていないようであってない。	
他者の意見や学んだ内容で得られたこと			
カテゴリ	記述数	記入者構成	例
1 同じ悩みを抱えていることがわかり、共感できた。	9	幼・低・高	・他のお母さんも同じ悩みがあるんだと思った。(幼) ・皆さんがどんなことに悩んでいるのかわかり、共感できることが多かった。(低) ・「うちもそう」「わかるわかる」と同じ悩みを持ちながら、日々生活していることに共感した。(高)
2 悩んでいるのは自分だけだと知り、楽になった。	7	幼・低・高	・悩んでいるのは自分だけだと感じることができ、気持ちが楽になる。(幼) ・それぞれ障害や家庭環境も違う。答えなんてないかもしれないけれど、思いを吐き出せた。(低) ・悩んでいるのは自分の家族だけじゃないとわかっただけでも、少し気持ちが楽になった。(高)
3 親同士の話し合いを通して得たことを、きょうだい児育ての参考にしたい。	5	幼・低・高	・同じような悩みを持っているママたちと話をしながら、今後の育児の参考にしていけたらいい。(幼) ・悩みを吐き出し共有することにより、これからの対応も広がると思う。(低) ・話し合っただけで一つの気になる問題点から導いていきたい糸口がつかめたら、少しずつ親としての安心感も増えていくのかなと思う。(高)
4 自分の気持ちを話せたことが良かった。	3	幼・低・高	・今まで思っていたことを吐き出すことができて良かった。(幼) ・これまで一人でかかえこむ感じだったが、きょうだい児だけを思っただけは私自身気持ちがすっきりした。(低) ・話し合っただけで、自分の心の中で思っていたこともどんどん出てきた。(高)
5 きょうだい児に関して、うまく言葉にできない自分に気づいた。	2	幼・低	・きょうだい児の自慢がすぐに出てこず、ちゃんとよいところを見ていないと反省した。(幼) ・毎日、いろいろ悩んでいるが、なかなか言葉として伝えるのは難しい。(低)
6 きょうだい児に関して、改めてよく考えることができた。	2	幼	・きょうだい児に関して改めてよく考えることができた。(幼)
7 環境によって、悩みが異なることがわかった。	1	高	・環境が違うと悩みもだいぶ違う。(高)
8 活動を通して、子育てのストレス低減をしたい。	1	高	・少しでも子育てのストレスを軽減していきたい。(高)
9 今後、親同士いろいろな相談をしたい。	1	低	・今後いろいろなことで相談していけたらいい。(低)
10 きょうだい児にのびのびと育てほしい。	1	幼	・障害児のきょうだいとして生まれてきた以上、いろいろな壁にぶつかっていくとは思いますが、伸び伸びと育ててほしい。(幼)

合いを行った。

参加者が記入した対応方法に関する内容を Table 3 上段に示す。対応方法として、【きょうだい児も同胞もどちらも大切であり、えこひいきしているつもりはないと言う。】(12人：幼・低・高)が、きょうだい児の年齢を問わず圧倒的多数を占め、続いて【同胞にも平等に叱っていると言う。】(5人：幼・低・高)、【同胞の障害を説明し、きょうだい児とは扱いが異なることを理解してほしいと言う。】(5人：幼・低・高)のように、きょうだい児の主張に反論する意見が上位を占めた。さらに、【もし褒められたいなら、もっと

と努力するように言う。】(2人：低・高)と、これはきょうだい児側の課題であるとする考え方も見られた。一方、【きょうだい児の気持ちに気づいていなかったことを謝る。】(4人：幼・高)、【きょうだい児の話をしっかり聞き、共感する。】(4人：幼・高)、【きょうだい児にありがとうと言う。】(2人：幼・高)と、少数ながら、きょうだい児の気持ちを受け入れ、それに寄り添った対応をする考えも挙げられた。話し合いでは、きょうだい児の気持ちの理解が意見交換の中心となった。

休憩後、先行研究(遠矢, 2009)を参考に作成し

Table 3 第2回セッションにおける参加者のワークシートの記述内容

話し合い前			
同様の場面で、自分がきょうだい児にかけた(かけるかもしれない)言葉や対応など			
カテゴリー	記述数	記入者構成	例
1	12	幼・低・高	・あなたも同胞もどちらも大事だし比べようがないよ。(幼)(低)(高) ・あなたが大事だよ。(幼) ・あなたを褒めていないつもりはないよ。(低)
2	5	幼・低・高	・同胞にもちやんと怒っているよ。(幼)(低) ・実際に同胞が悪いことをしたら叱り、それを見せる。(低)(高) ・同胞は、きょうだい児や親とは頭の中が違う。あなたならわかるでしょう。(幼)
3	5	幼・低・高	・あなたはわかっていることがいっぱいあるから、同胞に教えてやってほしい。(低) ・同胞はあなたと違って、しゃべれないし、動くこともできないので、なんでも楽しませてやりたいからだよ。(高)
4	4	幼・高	・そんなつもりはなかった。ごめんね。(幼)(高) ・あなたを褒めてあげてを忘れていたね。ごめんね。(高)
5	4	幼・高	・そう思っていたんだね。(幼) ・さみしい思いをさせていたんだね。(高)
6	2	低・高	・もし褒められたいなら、怒られるようなことをしないで。(低) ・同胞はできないのが当たり前、あなたはできるのにやらないから怒られるんだよ。(高)
7	2	幼・高	・気持ちを話してくれてありがとう。(高) ・あなたがいてくれて嬉しい。ありがとう。(幼)
8	1	幼	・これからどうしたらよいかと一緒に考えていこう。(幼)
9	1	幼	・大好きだよと言い、抱きしめる。(幼)
1回目の話し合い後			
きょうだい児の気持ちについて気づいたこと			
カテゴリー	記述数	記入者構成	例
1	6	幼・低・高	・きょうだい児のサインを見逃さないようにしてあげたい。(幼) ・上手にきょうだい児にかかわっているだろうか。(低) ・今は、きちんと娘を見てあげられていないことに気づかされた。(高)
2	5	幼・低・高	・気持ちを聞き出してあげる。(幼) ・もっと本人の気持ちを大事にしてあげたい。(高) ・きょうだい児の気持ちに対応する必要がある。(低)(高)
3	5	幼・高	・甘えたいんだろうな。(幼) ・子ども達は小さがるうが、中学生、高校生になるうが、自分を常に大切に感じてほしい。(高) ・どんなに怒っていても、自分を見てほしいのだからと反省した。(高)
4	4	幼	・見てほしい、気持ちをわかかってほしい、愛情を確認したいという気持ちの表れなのだ。(幼) ・同胞と同じように接しても、違うと感じている。もっとこっちを見て、と言う気持ち。(幼)
5	3	幼・低	・言葉に出して伝える。行動する。(幼) ・甘えたいときは十分甘えさせる。(幼)(低)
6	1	低	・何でもできて当たり前と考えることは間違っている。(低)
7	1	低	・なんでも話し合うのがよい。(低)
8	1	低	・自己肯定感が低い気がする。(低)
9	1	幼	・頭のつくりが異なっているということをシンプルに理解してもらう必要がある。(幼)
今日から、きょうだい児にかけてやりたい言葉や対応など			
カテゴリー	記述数	記入者構成	例
1	9	幼・低・高	・いつも元気をくれて、ありがとう。笑顔でいてくれてありがとう。些細なことでも、ありがとう。(幼) ・素直にいつもありがとう。助かるよ、ありがとう。(低) ・いつも手伝ってくれてありがとう。障害があっても同胞の面倒を見てくれてありがとう。(高)
2	5	幼・低	・あなたは大切な子なんだよ。(幼)(低)
3	4	幼・低・高	・寝る前に、今日の話をたくさんしたい。たわいのない話をしたい。(幼) ・今日の園エピソードとか、夕ご飯〇だよとか、そういったことを話したい。(低) ・今日あったことを話したりなど、向き合う時間をもっと取りたい。(高)
4	3	幼・高	・頑張っているねと褒める。(幼) ・頑張っているねと褒めた。(高)
5	3	幼・低	・ギューツとしてやりたい。言葉だけでなく、ハグで伝えたい。(幼) ・甘えたいときは、ギューツするよ。(低)
6	2	高	・何かあったらほんの少しのことでも話してほしい。我慢しなくていいよ。(高) ・ためずに話していいんだよ。(高)
7	1	高	・あなたに向き合えていなくてごめんね。(高)
8	1	高	・きょうだい児と1対1の時間をつくる。(高)
2回目の話し合い後			
他者の意見や学んだ内容で参考になったこと			
カテゴリー	記述数	記入者構成	例
1	7	幼・低・高	・思っていることを全部吐き出させて、聞いてあげることも大切だと思った。(幼) ・親にとっては大きなことでなくても、きょうだい児にとってどうかを考える。(高) ・きょうだい児の気持ちに寄り添う言葉かけをもっと増やしたい。(幼)(低)(高)
2	5	幼・低・高	・困ったねえ、どうしたらいいのかね、と一緒に共感することも大切。(幼)(高) ・同胞との向き合い方を、きょうだい児と親と一緒に見守る関係、話せる関係を持つ。(低) ・きょうだい児と一緒に同胞への接し方を考えてみたい。(低)
3	3	幼	・実際にきょうだい児に障害のことをわかりやすく伝えたい体験談が参考になった。(幼) ・同胞の状態について、きょうだい児に教えてあげるとよい。(幼)
4	2	幼	・きょうだい児だけの時間を作ってやるのが大切だ。(幼)
5	1	低	・少しでも甘えたい感じが察知出来たら、甘えさせたい。(低)
6	1	幼	・きょうだい児が怒っていると感じたら、そのことについて謝ることが大切。(幼)
7	1	幼	・たわいのない話もちやんと聞く。(幼)
8	1	幼	・距離感も、近づきすぎて過保護になりすぎないことも含め、うまく話しかけていく。(幼)

た資料に基づき、きょうだい児の気がかりな行動とそれらが持つ意味について、筆者がミニ講義をした。その後、本日の話し合い活動から得たきょうだい児の気持ちに関する気づきと、それを踏まえて、きょうだい児にかけてやりたい言葉を考えてワークシートに書き、記入後に同じグループで2回目の話し合いを行い、記入内容を紹介し合った。

参加者が記入した内容を Table 3 中段に示す。今日の活動から得たきょうだい児の気持ちに関する気づきについては、【親として、きょうだい児へのかかわり方を自己点検し、しっかりとかわっていく必要がある。】(6人：幼・低・高)、【きょうだい児の話をしっかり聞き、もっと寄り添う必要がある。】(5人：幼・低・高)と、きょうだい児へのかかわり方を改善したいとする考えが、きょうだい児の年齢を問わず多数挙げられた。また、【きょうだい児は、年齢にかかわらず、甘えたい気持ちを持っている。】(5人：幼・高)、【きょうだい児は親が思っている以上に親に認めてほしいがっている。】(4人：幼)と、きょうだい児の甘えや承認欲求を肯定的にとらえる視点が示された。また、【きょうだい児を甘えさせ、目を向けていることを行動で示す。】(3人：幼・低)と、具体的対応を述べた意見も見られた。一方、きょうだい児にかけてやりたい言葉では、【(元気をくれて)(笑顔でいてくれて)(些細なことでも)(手伝ってくれて)ありがとうと伝えたい。】(9人：幼・低・高)とする記述が最多で、【あなたは大切な子どもだと伝えたい。】(5人：幼・低)、【日々の何気ない会話をたくさんする。】(4人：幼・低・高)、【頑張っているねと褒める。】(3人：幼・高)等と、参加者全員が、当初のきょうだい児に反論する対応とは対照的に、受容的、肯定的な言葉かけや、かかわりを挙げた。

2回目の話し合い後に、各グループで出た意見を全体で共有した後、他者の意見や学んだ内容で参考になったことをワークシートに記入した。参加者が記入した内容を Table 3 下段に示す。【親の考えではなく、きょうだい児の気持ちをしっかりと聞き、それに寄り添うことが大切である。】(7人：幼・低・高)と、きょうだい児の気持ちに着目した対応の必要性に気づいたとする考えが、きょうだい児の年齢を問わず最も多かった。また、【同胞のことで困ったことがあったら、きょうだい児と一緒に共有し、対応を考える関係をつくる。】(5人：幼・低・高)のように、これまできょうだい児との関係で先送りしてきた同胞の障害の問題を「共通の話題」として取り上げ、きょう

だい児と話し合おうとする意識が生まれたことが示された。さらに、【きょうだい児が理解できるような方法で、同胞の障害について、説明する機会が必要である。】(3人：幼)と、新たな課題を見出した記述も見られた。

3. 第3回の活動内容と得られた記述

13人が参加した。今回はきょうだい児と周囲との関係に関する悩みがテーマであり、きょうだい児の年齢に応じて生じる課題の違いや変化を見通せるように、グループ内のきょうだい児の年齢差がなるべく大きくなるように、4～5人で3グループを構成した。

「小学校2年生のきょうだい児が『障害のある弟を運動会に連れてこないで』と言いだした。仲のいい友だちには弟のことを話せるけど、そうでない子にうまく説明できないからというのが、その理由だった。」というエピソードを題材に、きょうだい児と周囲との関係における問題に直面した体験や自分が考える対応方法をワークシートに記入したのち、1回目の話し合いを行った。

参加者が記入した対応方法の内容を Table 4 上段に示す。【きょうだい児が主役なのだから、同胞は連れて行かない。】(2人：低・高)とする対応は少数で、【一旦は受け入れるが、同胞の行きたいという気持ちを説明し、きょうだい児に理解してくれるように説得する。】(7人：幼・低・高)、【同胞を連れていくことを前提で、妥協案や対応案を考える。】(4人：幼・高)、【連れて行くように一旦は説得するが、それでも本人が嫌だと言えば、同胞は連れて行かない。】(2人：幼・低)のように、親や同胞の思いを優先し、きょうだい児を説得する対応が多数を占めた。また、【自分もきょうだい児と同じ気持ちになることがある。】(2人：幼・高)と、親の本音を吐露した記述もあった。話し合いでは、きょうだい児の発言の真意に関する意見交換が主となり、ワークシートに「無理に連れて行かない。」と追記する参加者が複数見られた。

休憩後、ミニ講義で、先行研究(阿部・神名, 2015)を参考にきょうだい児が自身や家族について語った言葉の例を紹介した。引き続き、活動から得たきょうだい児の気持ちに関する気づきと、きょうだい児にかけてやりたい言葉をワークシートに記入後、同じグループで2回目の話し合いを行った。

参加者が記入した内容を Table 4 中段に示す。【きょうだい児はきょうだい児なりに、悩み、考えているとわかった。】(5人：幼・低・高)と、きょうだい児の

Table 4 第3回セッションにおける参加者のワークシートの記述内容

話し合い前			
同様の場面で、自分がきょうだい児にかけた(かけるかもしれない)言葉や対応など			
カテゴリー	記述数	記入者構成	例
1	一旦は受け入れるが、同胞の行きたいという気持ちを説明し、きょうだい児に理解してくれるように説得する。	7 幼・低・高	・まずきょうだい児の意見に同意し、理由を聞いてみる。そのうえで、自分(親)は同胞と一緒に、きょうだい児を応援したいことを伝える。(幼) ・同胞はきょうだい児のことが大好きなんだよ。お母さんはきょうだい児の頑張っているところを同胞にも見せてあげたいな。(低) ・同胞がきょうだい児の運動会を見に来たいという気持ちは、少しでもかなえてあげたい。(高)
2	同胞を連れていくことを前提で、妥協案や対応案を考える。	4 幼・高	・もし誰かに○○ちゃん(同胞)のことを聞かれたら、「みんなよりも成長のスピードが遅いだけなんだよ。私は○○ちゃんのこと、大好きなんだ。」と自信を持って答えればいいと思うよ。(幼) ・あなたが出る最初の種目だけ、同胞とお母さんが遠くから見ているよ。それだったらいい?(高)
3	きょうだい児が主役なのだから、同胞は連れて行かない。	2 低・高	・連れて行かない。きょうだい児が主役だから。(低) ・嫌だったら連れて行かないね。同胞はサービスに預けるよ。(高)
4	連れて行くように一旦は説得するが、それでも本人が嫌だとすれば、同胞は連れて行かない。	2 幼・低	・きょうだい児の気持ちは一時的なもの、時期的なものだと思うので、その気持ちを優先してもいいと思う。(幼) ・説得しても嫌だと言ったら連れていかないかも。もう少し大きくなってきたときに言われたら、わかったと言って連れて行かないかも。(低)
5	友達に同胞のことを説明できないという理由のほかにも、何か、理由があるのではないかと聞く。	2 幼	・連れてきてほしくない理由は本当にうまく説明できないって理由だけ?(幼) ・説明できないというのは本音なのかな。注目されるかもしれないから嫌? 障害を持っている同胞がいるということが恥ずかしい?(幼)
6	自分もきょうだい児と同じ気持ちになることがある。	2 幼・高	・親自身、連れて行くのに勇気が必要というのもある。理解してくれない人もいるのではないかな。(幼) ・私も同じような気持ちになることがある。(高)
7	どうしてよいかわからないが、同胞の障害の説明はする。	1 高	・私も悩んでいるところで、何と言ってあげればいいのか正直わからない。でも、同胞が障害を持っていることに変わりはないし、病気のことはちゃんとわかりやすいように説明する。(高)
8	周囲との関係で辛い気持ちをさせていたことを謝る。	1 幼	・周囲のことをずっと気にしていたんだね。辛かった? 気づいてあげられなくてごめんね。(幼)
1回目の話し合い後			
きょうだい児の気持ちについて気づいたこと			
カテゴリー	記述数	記入者構成	例
1	きょうだい児はきょうだい児なりに、悩み、考えているとわかった。	5 幼・低・高	・自分で同胞のことを考えて、自分で答えを出そうとしていると感じた。(幼) ・きょうだい児自身もどう対応、理解したらいいのか、わからないのだろうと思った。(低) ・きょうだい児なりに一生懸命考えて生きている。(高)
2	親の判断ではなく、きょうだい児と日頃からもっと話をして、一緒に相談する関係が求められている。	4 幼・高	・つい親の気持ちに近づけようとしてしまいがちだが、きょうだい児と一緒に考えていけたらいい。(幼) ・いつもこうしようと親が決めて行動していることがほとんどだったけど、一緒にどうしたらいいかを考えてみようかと、話を聴いて考える場をつくらばいい。(高)
3	きょうだい児を優先した対応をしたい。	3 幼・低・高	・きょうだい児がしたいようにさせてやりたい。(幼) ・問題が起きたときには、なるべく、尊重してあげたい。(低) ・きょうだい児優先にしていこうと思った。(高)
4	きょうだい児の気持ちを理解し、受け止めることが大切だ。	3 幼・高	・きょうだい児の気持ちを一度、受け止めてあげる(それができていないと反省した)。(幼) ・きょうだい児の思いを汲んであげることが大切。(高)
5	成長に応じた気持ちの変化があるから、それに対応する必要がある。	2 幼	・その時々きょうだい児の言葉や気持ちを見逃さないようにして、対応を変えていくのも大切である。(幼) ・もっと成長したら、気持ちが変わっていくかもしれないと思う。(幼)
6	きょうだい児の気持ちというものを改めてじっくり考えた。	1 高	・きょうだい児が周囲に障害児のことを聞かれたときの気持ちをじっくり考えることができた。(高)
7	きょうだい児は必ずしも本心を話してくれるとは限らないと気づいた。	1 低	・他の人の意見を聞いて、言っていることが本心かどうかわからないということに気づいた。(低)
8	正直な気持ちを伝えられる関係であり続けることが大切である。	1 幼	・連れてこないで、自分の気持ちを正直に伝えてくれたことは大事なことであった。きょうだい児が無理をしたり、我慢したりすることなく、気持ちが伝えられる関係であり続けたい。(幼)
9	対応次第できょうだい児の気持ちを傷つけてしまうことがある。	1 幼	・少し間違えれば傷つけてしまうので慎重に対応したい。(幼)
10	不登校になるのではないかと心配である。	1 幼	・将来、同胞と同じ小学校に入ったら、常に一緒にいるのがつらくて、不登校になってしまうのではないかな。(幼)
11	日頃から同胞と友達と接する機会がないことが、きょうだい児の気持ちに影響している。	1 幼	・あまり家に友達を呼ばず、外に遊びに行くことが多いので、同胞だけが家にいて、関わりがないからなと思った。(幼)
今日から、きょうだい児にかけてやりたい言葉や対応など			
カテゴリー	記述数	記入者構成	例
1	悩んでいることや、不満に思うことがあれば、我慢せずに、話してほしいと伝える。	6 幼・低・高	・我慢したりせずに、なんでも思ったことを話して、一緒にどうしたらいいか考えよう。(幼) ・困ったときは無理したり、我慢しなくていいよ。話したくないことは、言わなくてもいいよ。言いたくなったらいつでも言ってもいいよ。(低) ・いつも我慢して言わないことが多いと思うけど、本当は言いたいことや我慢、悩みな? 言ってもいいよ。(高) ・我慢しなくていいんだよ、あなたができそうだなとおもったことをやってみれば。(高)
2	親はきょうだい児の味方であることを伝える。	4 幼・低	・常に味方だよと伝えたい。(幼)(低) ・何があっても味方であることを伝えたい。(幼)
3	同胞の障害について、疑問に答えたり、説明したりする。	2 幼・高	・障害児のことは、時間をかけても伝えたい。(幼) ・同胞について、何か聞きたいことはない?(高)
4	どんなことであれ、きょうだい児からの発信を肯定的に受け止める。	2 幼	・どんなことを言われても一度「わかったよ」「そうなんだね」と受け止めてあげられる言葉をかけてあげたい。(幼) ・本人から何かあれば、いつでもウエルカムな姿勢でいたい。(幼)
5	同じ立場のきょうだい児の気持ちを知らせ、共有できるようにする。	1 高	・他のきょうだい児の気持ちを伝えたい。(高)
6	きょうだい児の選んだ生き方を妨げないように、同胞の世話をしなくてもよいことを保証する。	1 高	・同胞のことは、成年後見人をつけるから、好きに生きなさい。(高)
7	いつもきょうだい児を気にかけていることを伝える。	1 幼	・いつも、気にかけていることを伝えたい。(幼)

2回目の話し合い後			
他者の意見や学んだ内容で参考になったこと			
カテゴリー	記述数	記入者構成	例
1 きょうだい児の気持ちを考え、それを優先する。	3	幼・高	・きょうだい児がどう考えているか、その気持ちに寄り添いたいと考えた。(幼) ・私はつい一人で悩んで何でも決めてしまうが、きょうだい児の気持ちを聞くことも、大切だと感じた。(高) ・もっつきょうだい児の気持ちを優先してよいかと思った。(高)
2 きょうだい児とともに、納得できる対応方法を考えたい。	3	幼・低	・きょうだい児と障害児と一緒に納得できる方法を考えていく。「どんな方法でもいいからあなたができそうだなと思ったことをやってみるのがいい」がピンとききました。(幼) ・きょうだい児と対応と一緒に考える。きょうだい児に少しでも受け入れてもらうよう、対応の仕方、考えを提案してみる。(低)
3 言葉にできないきょうだい児の気持ちに気づいてやりたい。	2	幼・低	・きつと5歳のきょうだい児にも言いたいことはたくさんあるんだろうなと思っています。(幼) ・きょうだい児の話に、どんな気持ちが含まれているかということに今後は注意していきたいと思う。ストレートに言えないことにも、気づいてあげたい。(低)
4 きょうだい児は成長に応じて、変化するので、それに合わせて、しかるべきタイミングで対応する必要がある。	2	幼	・話し合いの中で、今はきょうだい児が同胞のことを受け入れられる状態ではない場合は、受け入れられるようになるまで待つという意見があり、自分の子どもももう少し大きくなってきたらそういう時期が来るのかもしれないと思う。(幼) ・わかる年齢になってからいろいろ話してもよいのではと思った。(幼)
5 きょうだい児と、親だけの時間を持つ必要がある。	1	高	・きょうだい児と私との二人で過ごす時間をもつこと。(高)
6 言葉を使えない同胞の気持ちも考える必要がある。	1	高	・同胞の気持ちをもっと考える。あまり発語がないので、同胞の気持ちを考えていなかった。(高)
7 家族みんなでコミュニケーションするようにする必要がある。	1	低	・家族みんなで話をする。(高)
8 自分にもきょうだい児と同じ気持ちが隠されていることを自覚した。	1	低	・きょうだい児のことを考えて、こうしようと思うけど、自分(親)の裏の気持ちもかくれているんじゃないかということ、実際、周りからどう見られるか、そういうのを避けたい気持ちが隠れている。(幼)
9 周囲の人々の障害理解の状況が、きょうだい児や親の意識に影響を与えている。	1	幼	・同胞の障害の程度に関する周囲の理解の状況によって、親やきょうだい児の意識も変わって来るのかなと思った。(幼)
10 親がきょうだい児の立場になって考えてみる必要がある。	1	幼	・自分がその立場だったら、と考える。(幼)

悩みの深さへの気づき、【親の判断ではなく、きょうだい児と日頃からもっと話をし、一緒に相談する関係が求められている。】(4人：幼・高)と、きょうだい児と日頃から相談する関係をつくる必要性に関する気づき、【きょうだい児を優先した対応をしたい。】(3人：幼・低・高)、【きょうだい児の気持ちを理解し、受け止めることが大切だ。】(3人：幼・高)のように、きょうだい児の気持ちを受け入れ、優先する必要性への気づきが挙げられた。さらに、幼きょうだい児を育てる親からは、【成長に応じた気持ちの変化があるから、それに対応する必要がある。】(2人：幼)のように、年齢差のあるグループで話し合ったことによる、将来のきょうだい児育てへの気づきが挙げられた。一方、きょうだい児にかけてやりたい言葉では、【悩んでいることや、不満に思うことがあれば、我慢せずに、話してほしいと伝える。】(6人：幼・低・高)、【親はきょうだい児の味方であることを伝える。】(4人：幼・低)、【どんなことであれ、きょうだい児からの発信を肯定的に受け止める。】(2人：幼)のように、きょうだい児の年齢を問わず、周囲との関係に悩むきょうだい児の辛さを受け止め、支えたいという思いが表現された。また、【同胞の障害について、疑問に答えたり、説明したりする。】(2人：幼・高)と、エピソードにおける「弟の障害を説明できない。」とするきょうだい児の発言を踏まえ、前第2回セッションの記述と同様に、先送りしてきた同胞の障害に関する話題に関し、きょうだい児と向き合う必要性を感じ、きょうだい児への働きかけへと具体化した記述も見られた。

2回目の話し合い後に、前回同様に話し合った内容を全体で共有し、他者の意見や学んだ内容で参考になったことをワークシートに記入した。参加者が記入した内容をTable 4下段に示す。これまでと異なり、特定の考えが多数を占めるのではなく、1～3人の範囲で多様な考えが示された。きょうだい児の気持ちに注目する視点から、【きょうだい児の気持ちを考え、それを優先する。】(3人：幼・高)、【言葉にできないきょうだい児の気持ちに気づいてやりたい。】(2人：幼・低)、【親がきょうだい児の立場になって考えてみる必要がある。】(1人：幼)、きょうだい児とのコミュニケーションの必要性という視点から、【きょうだい児とともに、納得できる対応方法を考えたい。】(3人：幼・低)、【きょうだい児と、親だけの時間を持つ必要がある。】(1人：高)が挙げられた。また、【きょうだい児は成長に応じて、変化するので、それに合わせて、しかるべきタイミングで対応する必要がある。】(2人：幼)、【自分にもきょうだい児と同じ気持ちが隠されていることを自覚した。】(1人：低)、【周囲の人々の障害理解の状況が、きょうだい児や親の意識に影響を与えている。】(1人：幼)は、いずれも他の参加者の意見から、それまで気づかなかった新たな視点を獲得した意見であった。さらに、【言葉を使えない同胞の気持ちも考える必要がある。】(1人：高)、【家族みんなでコミュニケーションするようにする必要がある。】(1人：低)のように、家族メンバー全体に自身の視野を広げて、きょうだい児との関わりを見直そうとする意見も見られた。

IV. 考察

1. 第1回活動に見られた参加者の変容

Table 1 の下段記述に見るように、第1回の話し合い活動で参加者に生じたのは、自己開示と共感体験に基づく、解放感と同じ問題に立ち向かう仲間意識であった。

障害児のための支援機関に集う親として、「障害のある我が子優先」が前提での親同士の交流から脱して、誰にも言えなかった「障害のない我が子の気ばかり」を分かち合い、共感する、共感してもらえる関係は、親にとって新鮮な喜びであったと推察される。きょうだい児育ての悩みは、障害のない子どもだけを育てる親と話すことはできず、かといって、障害のある子どもを育てる親同士の関係では、優先度の低い話題であり、いくら悩んでいてもなかなか人に打ち明ける機会は得られないと考えられる。「これまで一人でかかえこむ感じだった。」(低)の発言にあるように、これまで相談できる相手、愚痴を言い合う相手も見つからず、自分の中のため込んでいた感情を言葉にする機会を得たことは、「心の中の思いがどんどん出てきた。」(高)体験を導き、「すっきりした。」(低)、「楽になれた。」(幼・高)と、言葉にできないまま負い続けてきた重荷からの開放体験をもたらしたといえる。

さらに、【悩んでいるのは自分だけではない。】(7人:幼・低・高)と感じられる仲間との出会いは、「話をしながら、今後の育児の参考にしていけたらいい。」(幼)、「悩みを吐き出し共有することにより、これからの対応も広がる。」(低)、「今後いろいろなことで相談していけたらよい。」(低)、「話し合っただけの気になる問題点から導いていきたい糸口がつかめたら…。」(高)のように、【親同士の話し合いを通して得たことを、きょうだい児育ての参考にしたい。】(5人:幼・低・高)と、仲間と一緒に話をすることが、きょうだい児育ての問題に向き合い、その対応力を高めるための力になるとする期待へとつながった。

この効果は、きょうだい児のための支援プログラムである Sibshop (Meyer & Vadasy, 1994) にもみられるものである。開発者によれば、Sibshop は「同じ立場のきょうだい児と出会い」、「同胞について様々なことを話し合い」、「問題の対処方法をともに探っていく」体験が含まれており、その中できょうだい児の心理的解放と各自が直面する問題に立ち向かうためのエンパワメントを導くものである。第1回の活動では、親もまた同様の体験をしたことがうかがわ

れ、このような「出会いと共感から、問題解決に向かう力を得る」体験を保障することが、きょうだい児と同様に、親にも必要であることが示された。

2. 第2回活動に見られた参加者の変容

第2回の話し合い活動によって参加者に生じたのは、親の価値観に基づくきょうだい児対応から、きょうだい児自身の心情と視点に基づくきょうだい児対応へという、きょうだい児育てのパラダイムシフトであった。

Table 3 の上段を見ると、参加者の多くは、当初、きょうだい児の不満は本人の思い込みであり、親自身はきょうだい児も同胞も平等に接しているとする考えと、同胞は障害があるのだから、優先されるのは当然であるとする考えが優勢であった。この考えに基づき、きょうだい児が不満を述べた場面では、きょうだい児本人の気持ちとは無関係に、親の子育て観をきょうだい児に納得させようとする対応がなされることとなった。阿部・神名 (2012) は、親ときょうだい児を対象とした質問紙調査から、親が自覚するきょうだい児へのサポートレベルと、きょうだい児が親に期待するサポートレベルには齟齬があり、きょうだい児の期待レベルが親の自覚レベルよりも有意に低いことを明らかにしているが、本研究においても、参加者の多くが、実際にきょうだい児の立場から見ると、親としての自分のかかわり方がどのように映るか、十分な理解に至っていない状況にあったといえる。

しかしながら、話し合いが展開する中で親たちが関心を寄せたのは、きょうだい児の不満を収める方法ではなく、そのような不満を言わざるを得ないきょうだい児の心情であった。少数派から出た【きょうだい児の気持ちに気づいていなかったことを謝る。】(4人:幼・高) や、「気持ちを話してくれてありがとう。」(高) などの対応に関する意見をお互いに共有する過程で、多くの参加者が「親が望むきょうだい児の役割を果たす子ども」としてではなく、「甘えたい」「自分を見てほしい」という、「一人の子ども」としてあたりまえの心情を持った存在としてきょうだい児をとらえ直し、きょうだい児の心情をそのまま受け入れることの必要性を認識するに至った。「何でもできて当たり前と思うのは、当たり前じゃない。」(低) という記述は、まさに、常に同胞と比較し、同胞との関係できょうだい児をみる視点から解放されて、きょうだい児自身と向き合う視点を得たことによる発見であ

るといえる。

このような認識の変化を経て、話し合い後のきょうだい児への対応は、きょうだい児への感謝と称賛、きょうだい児とのコミュニケーションの促進など、全員が、受容的で肯定的なものへと変化した。さらに、2回目の話し合い後の記述では、他者から学んだ内容として、【親の考えではなく、きょうだい児の気持ちをしっかりと聞き、それに寄り添うことが大切である。】(7人：幼・低・高)が多数を占め、「親にとっては大きなことでなくても、きょうだい児にとってどうかを考える。」(高)のように、きょうだい児の視点から考えるという、子育て視点の転換が生じていることがうかがわれた。それゆえ、親の判断を優先するのではなく、【同胞のことで困ったことがあったら、きょうだい児と一緒に共有し、対応を考える関係をつくる。】(5人：幼・低・高)という考え方を獲得するに至ったと考えられる。

3. 第3回活動に見られた参加者の変容

第3回の話し合い活動によって参加者に生じたのは、親の理想とするきょうだい児像に向かう子育てから解放され、日々子どもなりに葛藤しながら「きょうだい児」を育てている、現実的なきょうだい児の育ちの過程に伴走する子育てへの意志であった。

Table 4の上段を見ると、同胞を運動会に連れてこないでほしいと訴えたきょうだい児に対し、「自分(親)は同胞と一緒に、きょうだい児を応援したいことを伝える。」(幼)、「お母さんはきょうだい児の頑張っているところを同胞にも見せてあげたいな。」(低)と、【一旦は受け入れるが、同胞の行きたいという気持ちを説明し、きょうだい児に理解してくれるように説得する。】(7人：幼・低・高)とする対応が多数を占めた。これは、どんな時にも同胞の気持ちを考え、人前で同胞を恥じることのないきょうだい児でいてほしいという親の理想の反映であると考えられる。同様に、「もし誰かに同胞のことを聞かれたら、同胞はみんなよりも成長のスピードが遅いだけ、私は同胞が大好きなんだと自信を持って答えればいい。」(幼)と、理想的な回答を前提とした【同胞を連れていくことを前提で、妥協案や対応案を考える。】(4人：幼・高)とする対応も見られた。このような「自信を持った回答」は、小学生の子どもにはほぼ不可能であることは想像に難くない。さらに、これは「親自身、連れて行くのに勇気が必要。」(幼)と、【自分もきょうだい児と同じ気持ちになることがある。】(2人：幼・高)のよ

うに親自身が乗り越えられないでいる課題でもあった。にもかかわらず、このような対応を選択するのは、理想をきょうだい児に求めずにいられない、親の強い願望の表現ともいえるであろう。

話し合いでは、【ほかにも、何か、理由があるのではないか。】(2人：幼)とする意見を受け、参加者の関心はきょうだい児の真意に集まり、話し合い後には「自分で同胞のことを考えて、自分で答えを出そうとしていると感じた。」(幼)、「きょうだい児自身もどう対応、理解したらよいか、わからないのだろうと思った。」(低)、「きょうだい児なりに一生懸命考えて生きている。」(高)のように、多くの参加者が【きょうだい児はきょうだい児なりに、悩み、考えているとわかった。】(5人：幼・低・高)と、等身大のきょうだい児に目を向けるようになった。さらに、「つい親の気持ちに近づけようとしてしまいがちだが、きょうだい児と一緒に考えていけたらいい。」(幼)、「いつもこうしようと親が決めて行動していることがほとんどだったけど、一緒にどうしたらよいかを考えてみようかと、話を聴いて考える場をつくれればいい。」(高)のように、【親の判断ではなく、きょうだい児と日頃からもっと話をし、一緒に相談する関係が求められている。】(4人：幼・高)と、親が望む理想的な方法ではなく、きょうだい児ができる方法を考えるという、現実のきょうだい児の育ちに応じた対応へと転換がはかられた。

このような視点の転換は、きょうだい児のありのままを受け止めたいという思いを高め、【悩んでいることや、不満に思うことがあれば、我慢せずに、話してほしいと伝える。】(6人：幼・低・高)、【親はきょうだい児の味方であることを伝える。】(4人：幼・低)というメッセージとして、具体化されることとなった。

さらに、2回目の話し合いの後では各参加者がより多様な気づきを述べており、第1回セッションで得た「みんな同じ悩み」とする共感から一歩進んで、他の参加者の意見を参考に「自分のきょうだい児育てには、これが必要」とする、参加者それぞれの学びへとステップアップしていることが見て取れた。このような傾向は第2回セッションから第3回セッションへの過程で生まれた。例えば、Table 3下段の【きょうだい児が理解できるような方法で、同胞の障害について、説明する機会が必要である。】(3人：幼)とする第2回セッションにおける気づきは、第3回セッションでTable 4中段の【同胞の障害について、疑問に答えたり、説明したりする。】(2人：幼・高)と

いう、きょうだい児と同胞の障害について向き合う具体的な言葉かけとして再登場した。同様に、各回の話し合い後に記入された記述に、共通した内容を含む複数のカテゴリーが繰り返し登場しており、各参加者が、自分なりに納得できた時点で他者の意見を自らのきょうだい児育ての指針に取り込んでいることがわかる。このように、参加者がそれぞれ「我が子」であるきょうだい児の現実をイメージしつつ、その育ちに向き合う姿勢が生まれてきていると推察される。

V. 研究のまとめと今後の課題

本研究の目的は、きょうだい児を育てる母親同士による「話し合い参加型」活動がもたらす、母親のきょうだい児育ての考え方の変容を明らかにすることであった。研究の結果、最初のきょうだい児育ての悩みに関する話し合い活動では、悩みの自己開示と共感体験により、参加者の解放感と同じ問題に立ち向かう仲間意識が生み出された。続くきょうだい児の不満感情への対応に関する話し合い活動では、親の価値観に基づくきょうだい児対応から、きょうだい児自身の心情と視点に基づくきょうだい児対応へという、きょうだい児育てのパラダイムシフトが生じた。さらに、きょうだい児と周囲との関係懸念に関する話し合い活動では、親の理想とするきょうだい児像に向かう子育てから解放され、日々子どもなりに葛藤しながら「きょうだい児」を生きている、現実的なきょうだい児の育ちの過程に伴走する子育てへの意志が見い出された。先行研究では、発達障害のある子どもの親の会に属している母親へのインタビュー調査から、きょうだい児へのかかわりについては、きょうだい児に対する親の育児観が影響し、親の会などにおける親同士でのきょうだい児に関する意見共有体験が反映される可能性が示唆されているが（山本・吉岡, 2022）、本研究において、ファシリテーターのサポートのもとで、当事者同士が忌憚なく話し合える体験がもたらす、きょうだい児育てについての新たな指針の獲得と、きょうだい児へのかかわりに対する意識変容の過程が明らかになった。このように、自ら選んだテーマに基づいて親同士が話し合う活動に参加することは、当事者の様々な意見が当事者自身を変容させる、いわゆるセルフヘルプ・グループ効果を引き出したと考えられる。当事者グループで自らの思いを語り合う体験が参加者の意識変化やエンパワメントを引き出す効果については、不登校の子どもを持つ親の会活動（本田, 2012）や、子ども

の病による喪失体験をした親の会活動（金子, 2007）をはじめ、多くのセルフヘルプ・グループ活動研究から報告されているが、きょうだい児を育てる親のための支援プログラムにおいても、このような話し合い活動を組み込む有効性が示唆されるものである。

しかし、このような話し合い活動が効果を上げるためには、共感体験と発見体験が保障される必要があり、それには参加者の共通性と異質性のバランスが影響すると考えられる。今回は Table 1 に示すように、参加者の多くが知的障害及び発達障害を有する同胞ときょうだい児を育てる親であり、きょうだい児の年齢も幼児～中学生までと限定的であったことから、参加者属性のバランスがもたらす影響については、十分検討するには至らなかった。また、参加者の属性と人数規模に応じた、効果的な話し合いスタイルについても、今後さらに検討する必要があると考える。

謝辞：本研究を推進するにあたり、研究対象者としてご協力くださった保護者の方々、研究の実施にお力添えをいただきました関係機関の園長はじめ、スタッフの皆様方に深くお礼申し上げます。

付記：本研究は、科研費基盤研究（C）16K04803「障害のある子どものきょうだいと親がともに生きる支援プログラムの開発」（研究代表者 阿部美穂子）の成果の一部である。

【文献】

(alphabet 順)

- 1) 阿部美穂子 (2021) 障害のある子どものきょうだい児を育てる親の悩みに関する調査研究. 山梨県立大学看護学部・看護学研究科研究ジャーナル 7 (1), 1-14.
- 2) 阿部美穂子・神名昌子 (2012) 障害のある子どものきょうだいのインフォーマルサポートに関する調査研究. 富山大学人間発達科学部紀要 6 (2), 99-112.
- 3) 阿部美穂子・神名昌子 (2015) 障害のある子どものきょうだいとその家族のための支援プログラムの開発に関する実践的研究特殊教育学研究 52 (5), 349-358.
- 4) 阿部美穂子・深澤大地 (2011) 教育相談機関におけるグループペアレント・トレーニングの効果と参加者アンケートによるプログラムの妥当

- 性の検討. 富山大学人間発達科学部紀要 5 (2), 29-39.
- 5) 本田綾乃 (2012) 不登校の子どもを持つ母親のセルフヘルプグループに関する一考察. 山梨英和大学心理臨床センター紀要 7, 22-33.
 - 6) 金子絵里乃 (2007) 小児がんで子どもを亡くした母親の悲嘆過程-「語り」から見るセルフヘルプ・グループ/サポート・グループへの参加の意味-. 社会福祉学 47 (4), 43-58.
 - 7) 厚生労働省 (2011 ~) 障害者総合福祉推進事業. <http://www.rehab.go.jp/ddis/data/report/mhlw-w/> 2022年6月1日閲覧
 - 8) 一般社団法人 日本発達障害ネットワーク (2021) 令和二年度障害者総合福祉推進事業「地域の発達障害者支援機関等で実施可能なペアレント・トレーニング実施テキストの作成」 報告書.
 - 9) Meyer, D. J. & Vadasy, P. F. (1994) *Sibshops - Workshops for siblings of children with special needs*. Paul H. Brookes.
 - 10) 三沢直子・河津英彦 (2012) NP (ノーバディーズパーフェクト) プログラム「完璧な親なんていない!」10年の歩み -失敗から学ぶこれからの子育て支援-. 東京都福祉保健財団.
 - 11) 特定非営利活動法人日本ペアレント・メンター研究会 (2018) 平成 30 年度障害者総合福祉推進事業「ペアレント・メンター養成と活動支援ガイドラインの作成に関する調査」.
 - 12) 遠矢浩一 (2009) 障がいをもつこどもの「きょうだい」を支える-お母さん・お父さんのために-. ナカニシヤ出版.
 - 13) 山本冴織・吉岡恒生 (2022) 知的に遅れのない発達障害児とそのきょうだい児を育てる母親のきょうだい児に対する育児観と関わりに関する一考察. 障害者教育・福祉学研究 18, 15-22.

Change of Attitudes of Mothers Raising the Siblings of Children with Disabilities, through the Discussion Activities: According to the Analysis of their Worksheet Descriptions

ABE Mihoko

key words: Siblings of children with disabilities, Family support, Child care support, Sibling support, Support for parent raising the siblings