

特別支援学校におけるペアレント・トレーニングの開発と継続的な実施の支援

竹田, 真理子 / SHIMAMUNE, Satoru / TAKEDA, Mariko / 島宗, 理

(出版者 / Publisher)

法政大学文学部

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

法政大学文学部紀要 / Bulletin of Faculty of Letters, Hosei University

(巻 / Volume)

61

(開始ページ / Start Page)

153

(終了ページ / End Page)

173

(発行年 / Year)

2010-10

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00007073>

特別支援学校におけるペアレント・トレーニングの開発と継続的な実施の支援

島宗 理・竹田 真理子

要 旨

発達障害を持った子どもの療育には、親を最良の療育者とみなして障害に関する知識や指導・支援の技術を訓練するペアレント・トレーニングの有効性が確認されている。本研究では、特別支援学校が主体となり、教員が中心となって保護者に提供するプログラムを開発し、その効果を検証した。プログラムの開発を多軸的な評価データや教員・保護者の要望や意見に基づいて段階的に進めることで、学校が継続的にプログラムを実施するための条件を明らかにした。親と教員が共同で療育に取り組み、学校で指導したことを家庭でもできるように、また、家庭でできるようになって欲しいことを学校でできるように演習における指導目標を設定することで、特別支援学校の特徴を活かしたプログラムが完成した。本稿では研究開発終了後から現在まで4年間継続して提供されているこのプログラムの開発過程について報告する。

キーワード：ペアレント・トレーニング、発達障害、自閉症、学校、教員

問題と目的

自閉症やADHD（注意欠陥・多動性障害）などの発達障害を持った子どもの療育においては、親を含めた保護者（以下「親」と表記する）が障害を理解・受容し、専門家と協力しながら子どもの障害特性にあった指導や支援を日常生活の様々な場面に取り入れることの有効性が示されている（大隈・免田・伊藤，2001）。発達障害を持った子どもは落ち着きがなかったり、言うことを聞かなかったり、理由もわからず泣きわめくことがあり、その理由を伝えることも困難であるため、子育てには過大な心理的ストレスを伴う（稲浪・西・小椋，1980；北川・七木田・今塩屋，1995；田中 1996；Moes，1995 涌井訳 2002；Wing，1996 飯塚訳 1998）。家族や地域からの心理的・社会的サポートが貧弱であることも多く、その結果、親が鬱状態になる

ことや、子どもを虐待してしまうことまでである（伊藤・石附・前岡，2009）。子どもの問題行動に親がうまく対応できずに不適応状態に陥ると、子どもの問題行動が重篤化し、親の不適応状態も悪化してしまう悪循環が繰り返されるといふ指摘もある（飯田，2008；上林，2008）。こうした悪循環を断ち切り、親の養育ストレスを低減し、子どもにより望ましい行動を教え、反社会行動などの二次障害を誤学習させないためにも早期に親支援を開始する必要がある（岩坂・池島・小野・久松・藤原，2005）。

親支援の方法として効果が実証されている介入の一つがペアレント・トレーニングである。ペアレント・トレーニングとは、子どもにとっての最良の療育者は子どもとの接触が最も多い親であるという考え方から、親に障害に関する知識や指導法・支援法を習得してもらう訓練プログラムであ

る（大隅・伊藤, 2005; 大隅ら, 2001）^(註 1)。知的障害児や自閉症児の親を対象に 1960 年代にアメリカを中心に始まり、1980 年代には知的障害がないか軽度の発達障害児、特に ADHD の保護者向け訓練プログラムが開発され、Barkley (1987) を代表とする、効果が実証されたプログラムがマニュアル化された（山上, 1998; 伊藤ら, 2009）。こうした ADHD 児の親向け訓練プログラムは我が国においても翻訳され、導入されている。「肥前式親訓練プログラム」（大隈・伊藤, 2005）、「精研式ペアレント・トレーニング」（Whitham, 2002 上林・中田ら訳）、「奈良医大ペアレントサポートクラス」（飯田, 2008; 岩坂・井澗・中田, 2004）などがこれにあたる。

ペアレント・トレーニングの効果は、子どもの行動変容、親の行動変容、親の養育ストレスの低減や子育てに対する態度や自信の変化などにより評価される。免田・伊藤・大隈・中野・陣内・温泉・福田・山上（1995）は肥前方式親訓練プログラムを実施した結果、子どもの生活技術の向上と問題行動の減少、親の養育技術の獲得、親のストレスと抑うつが減少したと報告している。

子どもが教育相談室や療育施設で学んだスキルを日常生活に拡げるためには家庭における親の協力が欠かせない。新井（1982）は自閉症児の母親に自立課題の指導法を教えることで家庭への般化が促進されることを示した。杉山（1984）、境・杉山（1996）は子どもの指導場面で親が正の強化子の提示者となることで家庭での指導が円滑なることを示した。谷（2000）は低年齢の発達障害児に訓練室と親による家庭での言語指導を実施し、早期教育には家庭での訓練が不可欠であるとした。青木・山本（1996）は専門家が訪問して家庭で直接母親に訓練することで子どもに対する指導時間を短縮できたと報告している。竹内・島宗・橋本（2005）は訓練場面に家庭と同様の環境を再現し、そこで指導した自立学習行動を家庭場面に般化させた。

ペアレント・トレーニングの事前事後で精神健康度調査（GHQ: General Health Questionnaire）

を実施した研究においては、親のストレス平均得点が軽減し、精神健康度が改善されるとした報告がある（松下・井上・岡嶋・岸下, 2003; 藤本・井上, 2005）。Friedrich らによって作成された養育ストレス尺度（QRS: Questionnaire on Resources and Stress）を日本語化した質問紙を使った伊藤ら（2009）も親訓練プログラムの後でストレスが減少したことを報告している。飯田（2008）は上述の奈良医大ペアレントサポートクラスに参加した親の自信度が「本人の成長を焦らずに見守る」、「一日一回以上本人を褒める」、「不適応行動に対処する」、「本人の ADHD 症状で自分自身を責めることを減らす」などの項目で増加していると報告している。

発達障害を持った子どもの親に対するペアレント・トレーニングの効果はこのように十分に確認されているにもかかわらず、実際には親がこうしたプログラムに参加する機会は限られている。上記のプログラムは、先進的な大学や病院、療育施設、教育相談所などが独自に研究や実践を積み重ねて開発し、提供しているものであり、公的な保健・教育サービスとして全国的に展開されているわけではないからである。大学が公開講座として地域の保護者にプログラムを提供する試みや（松下・井上・岡嶋・岸下, 2003; 井上・木戸・藤阪・松下, 2004ab）、児童相談所にて来所者の保護者全員に親指導プログラムを実施する試みも行われているが（菅野・小林, 1996）、プログラムを提供するスタッフに知識や技術を継続して確保することが困難であるという問題点が指摘されている。

そこで本研究では、発達障害を持った子どもたちと日常的に接し、障害に関する知識や指導や支援の方法についても専門的な技術を有する特別支援学校の教員に着目し、特別支援学校が保護者に向けて提供するサービスとしてペアレント・トレーニングを位置づけ、学校が組織的・継続的に取り組んでいけるプログラムを開発し、運用のための仕組みを検討することを目的とした。これまで我が国においてこのような研究・実践を進めた例は少ない。私たちは、本研究開始時に唯一の先

行事例であった神戸市立青陽東養護学校の実践（藤本・大久保・井上, 2005; 藤本・井上, 2005）を参考に、ペアレント・トレーニングの教材を開発し、学校が継続的に実施・運用していくための条件を探索することにした。

近年、ノーマライゼーションの理念に基づき、子どもの生活年齢を重視して発達を積み上げていくボトムアップ・アプローチから、現在や将来の生活に必要な知識や技能に焦点をあて指導するトップダウン・アプローチへの転換が図られてきた（東京IEP研究会, 2000）。学校では子どもの現在や将来の家庭や地域生活に直接役立つ知識やスキルを教えることが求められるようになっているが、現実には学校と家庭の指導が一貫していないことも多い。子どもに関わる時間が最も多い親と教員が連携することで、子どもや保護者の生活の質（QOL）を向上させるように学校での指導が変わる可能性も期待できる。

一方、学校でペアレント・トレーニングを実施する場合の障壁としては、教員の時間的余裕のなさ、管理職の理解を得ることの難しさ、特定の方法論を選択することに対する一部の教員からの反発、教員スタッフの専門性の確保、保護者が参加しやすい環境を設定すること、大学などの専門機関からの支援を得られるかどうかなどが予測された。こうした数多くの問題点を、事前に調査し、関係者で協議し、プログラム終了後の参加者アンケートを参考に改善することで、一つひとつ解決しながら、障壁を乗り越える手段を見つけることになった。

本研究の目的をまとめると以下のようになる。

- (1) 特別支援学校で教員が主体となって実施する保護者向けペアレント・トレーニングでも先行研究と同様の効果を得ることができかどうか検証する。
- (2) そのようなペアレント・トレーニングを継続して実施、運用するためにはどのような環境を整備する必要があるかを実証的に明らかにする。

このために本研究では島宗（2004）のインスト

ラクショナルデザインの考え方に基づいて、徳島県立国府養護学校（現徳島県立国府支援学校）と協力し、プログラムの開発、改善、検証を行った。具体的には以下の4段階で、PDCA（Plan-Do-Check-Action）サイクルを使って研究を進めた。

第1期（開発テスト）では、教材を作成しながら研究に協力的な保護者を対象にプログラムを試行し、本格的な実施のための前提条件を明らかにした。

第2期（妥当性テスト）では、第1期の結果から教材やプログラムを改善し、参加者は公募して実施することで、より現実的な条件でもプログラムの効果が得られるかどうかを確認した。

第3期（実施テスト）では、大学の専門家からの支援は最小にし、教員が中心になって開催できる形態で実施した。

第4期（維持テスト）では、研究開発事業ではなく、学校が主体的に取り組む保護者向けサービスの一つとしてプログラムを位置づけ、継続的に運用した。

以下、本稿ではこれらの各期における方法と結果を記述し、最後に特別支援学校でペアレント・トレーニングを実施することの意義や課題について論じる。

第1期：開発テスト

目的

ペアレント・トレーニング用の教材を作成しながら、研究に協力的な保護者を対象にプログラムを試行し、本格的な実施のための前提条件を明らかにすることを目的とした。

方法

1. 参加者（親）

研究に協力的だと思われる保護者5名に研究協力を依頼し、2名の母親が学習会の参加を希望し、同意書に署名して参加した（P1, P2）。児童はいずれも小学部3年生で自閉症の診断を受けていた。

2. スタッフ

大学院で第一著者の指導を受けていた第二著者（当時研究協力校より派遣）がメイントレーナーとして講義を担当した。第一著者はスーパーバイザーとして同席し、必要に応じて助言した。他に応用行動分析学を学ぶ大学院生1名がサブトレーナーとして参加し、学生ボランティア1名が保護者の子ども（乳児）を預かるために途中から同席した。研究協力校の教員2名（小学部の主事と高等部の進路主事）にも講師を依頼した。児童に関する情報交換や学校での指導について、メイントレーナーが参加者の児童の担任と随時連絡を取った。学習会の開始時と終了時には保護者への挨拶を学校長に依頼した。小学部の全教員にアンケート調査への協力を要請した。

3. プログラムの内容

「ペアレント・トレーニング」という名称には親が一方向的に訓練を受けるという語感があり、学校で親と教員が連携して開催するにはふさわしくないと考えられた。そこでプログラムの名称は「親と教師の学習会」とし、子どもを中心に親と教員が共に学んで行く機会として位置づけた。

プログラムは全8回からなる学習会形式で平日

の午前中に実施した。前半の1時間を講義形式、後半の1時間を個別の演習形式とし、講義と演習の間に5～10分の休憩を取った。教材は、木戸（2004）、藤本ら（2005）、免田ら（1995）の先行研究を参考に、講義用のPowerPoint教材や演習用のワークシートを作成した。参加保護者と小学部の全教員には学習会で取り上げて欲しい内容を事前にアンケート調査し、その要望や意見を参考に構成した。

表1に講義と演習の内容を示す。講義では、第1, 2, 4回に行動分析学の基本的な概念を日常生活の事例を取り上げて解説した。第3, 5, 6回には保護者や教員から要望のあった福祉や就労に関するテーマを取り上げた。演習では第1回に家庭で保護者が増やしたい/減らしたいと思っている行動を書き出してもらい、以降、これらの行動を家庭で観察・記録し、なぜそうした行動が起こらないのか/起こるのかをABC分析しながら記録を元に指導目標と指導方法を決めて家庭での介入を開始した。そして、記録をグラフに表し、取り組みの成果を評価した。さらに、子どもの好きなほめ方を具体的に決めて家庭で取り組み（「ほめ方ワークシート」）、子どもに関する情報（好きなこと/嫌いなこと、得意なこと/不得意なことなど）を「サ

表1 プログラムの内容

回	講義	演習	宿題
1	・オリエンテーション ・行動観察と記録	・減らしたい行動、増やしたい行動を書きだす	・家庭での行動観察と記録
2	・困った行動を減らす関わり（行動のしくみ）	・記録をもとに指導目標を設定	・家庭での行動観察の記録
3	・自閉症の障害特性の理解	・「手続き作成表」の記入	・家庭での行動観察の記録
4	・よい行動を強化する関わり（好きなものさがし）	・「グラフシート」の記入 ・「ほめ方ワークシート」の記入	・「ほめ方ワークシート」の記録
5	・サポートブックを作ろう	・「サポートブック」の作成	・「サポートブック」の作成
6	・県内の福祉施設の情報	・「サポートブック」の作成	・「サポートブック」の作成
7	・子育てを楽しんでいますか？	・その後の様子について話を聞き、相談する	
8	・行動は維持していますか？	・その後の様子について話を聞き、相談する	

ポートブック」にまとめた。

なお、第1回には学校長の挨拶の後、アイスブレイカーとして参加者とスタッフによる他己紹介ゲームを行った。修了式（第6回）では修了証書と児童が学校で作った記念品を学校長から授与してもらい、参加者とスタッフが感想を述べた。フォローアップでは学習会で学んだ内容の復習や家庭での取り組みについて近況報告した。

4. 手続き

プログラムの実施前に第一著者および第二著者が研究協力校の学校長に研究プロジェクトについて説明し、了承された。最終的には学校が主体的に大学からの協力が最小限でもプログラムを実施できるようにすることが目的であることを了解していただき、そのために必要な条件について、小学部主事や校内の研究課のメンバーと事前に話し合った。

プログラムの開催中には小学部の朝礼の時間に当日のテーマを発表して、配付資料の閲覧を呼びかけた。参加者の許可を得て学習会の様子をビデオ記録し、希望する教員にテープを貸し出すことを了解してもらった。希望する教員にはスタッフと担任が情報交換や質疑応答のため利用している電子掲示板も閲覧できるように設定した。

参加者の家庭での取り組みは、参加者とスタッフが登校時に話し合うか、携帯電話の電子メールを交換することで支援した。

5. プログラムの効果の測定方法

プログラムの効果は次の指標をもって評価した：(1) 参加者の出席率、(2) 参加者が取り組んだ指導目標の達成率、(3) 参加者による指導目標の維持・般化に関する主観的評価（表2）、(4) 参加者によるプログラムの評価（表3）、(5) 参加者の精神健康度（GHQ得点）、(6) 参加者の児童の担任による評価（表4）。加えて、(7) 小学部教員全員を対象とした調査（表5）を実施することで、プログラムを継続して実施するための前提条件について情報収集を試みた。アンケート調査では項

目ごとに自由記述欄を設け、改善のための感想や意見をできるだけ具体的に記入してもらおうよう促した。

結果

1. 参加者の出席状況

参加者2名の出席率は共に100%であった。

2. 指導目標の達成率

プログラム期間中に保護者が取り組んだ指導目標数は2つで、課題達成率は100%であった。

P1はツバ遊びを減らしたいと希望した。ツバ遊びに替わる感覚刺激としてガムを選択し、指導目標として「自分からガムを要求する」を設定した。最初は2種類のガムを入れたジッパー付き透明袋を見せて食べたいガムを選択させた。次に児童の目のつく場所に袋を置き、食べたいガムを持ってきて要求させた。達成基準は正反応率が5回連続100%とした。2つの指導目標とも達成基準を満たした。P1からは「自分からガムを何度も要求するようになった。ガムを噛むようになってツバ遊びが少なくなった」と報告した。

P2はパンツに手を入れてかいていることが多いので、「かゆい時に指示によりお尻拭きケースを持ってきて渡すことができる」ことを指導目標とした。指導手続きは児童がパンツに手を入れているのを見たときに、母親が「とって」と言ってお尻拭きケースを指さした。児童がお尻拭きのケースを母親に渡すことができると正反応とした。正反応率が2回連続100%であるとき達成とした。一週間ほどで基準を達成した。P2から「うまく拭けるようになったせいか、パンツに手を入れることが減った。子どもの行動を観察することは大切だ」という感想が報告された。

3. 参加者による指導目標の維持・般化に関する主観的評価

プログラム期間中は達成した指導目標であったが、表2からは維持・般化が必ずしも簡単ではないことが示された。P2の標的行動は維持していた

が、P1 はツバ遊びが再発したと報告した。そこで担任と連携して、再びツバ遊びを減らす指導目標を設定することになった。

新たな指導の取り組みについては1名が「ほとんど取り組んでいない」、1名が「必要に応じて取り組んでいる」と回答した。取り組むことが難しい理由として「一人では自信がない。忙しくて時間がとれない。教えることに疲れるときがある」という記述がみられた。「今後も支援が必要か？」では2名とも必要であると回答した。「時間がたてば学習内容を忘れてたり、取り組む意欲がなくなる。悩みを話せる場としてもフォローアップは必要」という感想が記された。

4. 参加者によるプログラムの評価

プログラムの運営については、時間、時間帯、

人数の項目で適当であると肯定的な評価を受けた(表3)。回数については10回位を希望するという意見があった。プログラムの内容については、「講義の内容」、「学習会に参加して良かった」、「学習会に参加して子どもの家庭での指導に役立った」については肯定的な評価を受けた。「設定した目標は達成した」、「想定した場面で指導することができた」、「継続して取り組むことができた」、「親の指示は子どもに伝わった」などの演習に関する項目も比較的肯定的な回答であったが、「目標以外の取り組みに対しても関わり方が上手になった」、「今後も子どもの指導に取り組む自信がある」は1名が「そう思わない」と回答し、養育に関して自信をもってもらうには改善の余地があることがうかがえた。

自由記述では「子どものことを改めて見直すこ

表2 指導目標の維持・般化に関する参加者の主観的評価

質問項目	選択肢	回答数(人)		
		第1期 (n = 2)	第2期 (n = 5)	第3期 (n = 5)
1. 学習会で達成した指導目標は現在も維持しているか?	全くそう思わない	0	0	0
	そう思わない	1	2	2
	そう思う	1	3	2
	とてもそう思う	0	0	1
2. 学習会後新しい指導目標や問題行動に取り組んでいるか?	全く取り組んでいない	0	0	0
	ほとんど取り組んでいない	1	1	0
	必要に応じて取り組んでいる	1	4	4
	その他	0	0	0
3. 取り組むことが難しい理由としてどのようなことが考えられるか?	忙しくて時間のゆとりがない	1	2	1
	一人では自信がない	1	1	1
	記録用紙などの教材が手元にない	0	1	0
	困ったときに相談できる人がいない	0	1	0
	その他	0	0	2
4. 今後も必要に応じて支援が必要か?	全くそう思わない	0	0	0
	そう思わない	0	0	0
	そう思う	2	4	4
	とてもそう思う	0	1	0
5. どこが中心になって、支援をすればよいか?	担任	0	1	1
	学校	0	2	1
	大学	0	0	0
	学校(担任も含む)と大学	2	2	3
	総合教育センターなどの公的機関	1	4	0
	その他	0	0	0

質問項目の3と5は複数回答可とした。

とができてよかった。アットホームな雰囲気で見聞きやすかった。今までと違う視点で子どもを見ることができた。今まで気付かなかったことや知りたかったことを聞くことができた」という肯定的な感想が寄せられた。

5. 参加者の精神健康度 (GHQ 得点)

プログラムの実施前, 実施後 (第6回), フォローアップ1 (第7回), 2 (第8回) でGHQ30を実施した。ストレス得点についてはプログラムの実施による一貫した傾向は見られなかった。参加

者数が少ないこともあるので, このデータについては後でまとめて報告する。

6. 参加者の児童の担任による評価

参加者の児童の担任からは全体的に肯定的な評価が得られた (表4)。子どもの行動の変化については「ツバ遊びが減った」, 「子どもが落ち着いた」と報告していた。保護者の変化については「お母さんの表情が穏やかになった」, 「お母さんがほめることで子どもが安定した。お母さん自身も以前より子どものことが可愛く思えるようだ」という

表3 参加者によるプログラムの評価

質問項目	選択肢	回答数 (人)		
		第1期 (n = 2)	第2期 (n = 5)	第3期 (n = 4)
1. 回数は適当であったか?	長い	0	1	0
	適当	1	4	4
	短い	1	0	0
2. 一回の時間は適当であったか	長い	0	1	0
	適当	2	2	4
	短い	0	2	0
3. 時間帯は適当であったか?	適当でない	0	2	0
	適当	2	3	4
	多い	0	1	0
4. 参加人数は適当であったか?	適当	2	4	4
	少ない	0	0	0
		評定平均値		
5. 講義の内容には満足している		4.0	2.6 (3.0)	3.5
6. 設定した目標は達成した		3.0	2.8 (2.8)	2.8
7. 想定した場面で取り組めた		3.0	2.4 (2.8)	3.3
8. 継続して取り組むことができた		3.0	2.8 (3.3)	2.5
9. 親の指示は子どもに伝わった		3.0	2.6 (3.0)	2.8
10. 上手にほめることができた		3.5	2.0 (2.3)	3.0
11. 取り組みにより子どもの行動は改善した		3.0	2.6 (3.0)	3.3
12. 目標以外の行動に対しても関わり方が上手になった		2.5	2.6 (3.0)	2.3
13. 今後も子どもの指導に取り組む自信がある		2.5	2.4 (2.8)	2.8
14. 取り組みに関して家族と協力できた		3.0	2.6 (3.0)	3.0
15. 特に問題なく学習会に参加できた		3.5	2.4 (2.8)	3.0
16. 子どもを預かるボランティアは必要		3.5	3.8 (3.8)	3.8
17. 学習会に参加して良かった		4.0	3.4 (4.0)	3.8
18. 学習会に参加して子どもの家庭での指導に役立った		4.0	3.4 (4.0)	3.3
19. 他の保護者にも学習会の参加を勧めようと思う		3.5	2.4 (2.8)	3.0
20. 学校や大学の教員が家庭での子ども指導を支援することは必要だと思う		4.0	3.2 (3.8)	3.5
21. クラス担任と子どもの家庭での指導について協力することが増えた		3.0	2.6 (3.0)	3.3
22. クラス担任以外の教師と子どもの指導について協力することが増えた		2.5	2.2 (2.5)	2.8

質問項目の5～22については4段階評価の「全くそう思わない」を1, 「そう思わない」を2, 「そう思う」を3, 「とてもそう思う」を4として平均値を算出した。第2期についてはほぼすべての質問項目に「全くそう思わない」と回答した参加者を除いた平均値を () 内に付記した。

感想が寄せられた。「学習会が始まって保護者との連携が増えたか」には「増えた」という回答が得られ、「労をねぎらってくれた、子どもへの指導を理解し安心感を持ってくれた」、「(以前にも) 同じ指導方法を提案したが、家庭での取り組みまで至らなかった。学習会に参加して記録を取り、フィードバックしてもらうことで保護者の意識が高まった」と肯定的な感想が寄せられた。

7. 小学部教員全員を対象とした調査

プログラム終了後に小学部全教員に実施したアンケートの結果を表5に示した。配布数は31、回収は27、回収率は87%である。

学習会の記録や教材を何らかの方法で閲覧した教員は72%であった。最も閲覧しやすい方法は記録ファイルの54%で、ビデオテープは0%、掲示板、直接話を聞くという方法がそれぞれ14%だった。「学校で保護者の支援をすることは必要か?」は、全員の教員が必要であると回答した。学習会を継続するための主催は、学校と保護者32%、大学など22%、公的機関29%であった。「現場の負担を考えると、他の機関が主催をしたほうが良い」という意見も見られた。

運営に関しては「今回の条件で適当である」と96%が回答した。スタッフの参加希望は講師

11%、講師の補助41%、ボランティア56%という結果であった。「保護者が参加しやすい条件として、ボランティアはきょうだいも含めて預かる必要がある」という意見があった。学習会を開催する時期は、夏期休業中59%、休日3%、放課後6%という結果であった。自由記述欄には「資料を読むのが毎回楽しみである」、「保護者に分かりやすい内容である」、「目標が達成されると保護者も強化される」、「保護者に学習会の参加を勧めたい」、「次回も期待する」といった意見や感想が寄せられた。

考 察

第1期の目的はペアレント・トレーニング用の教材を作成しながら、研究に協力的な保護者を対象にプログラムを試行し、より本格的な実施のための前提条件を明らかにすることであった。事前のアンケート調査により保護者や教員の要望を取り入れ、先行研究や事例における教材を参考に、全8回のプログラムを開発することができた。また、参加者や担任、教員へのアンケートから、学校で持続してプログラムを提供するための前提条件も明らかになってきた。以下、いくつかの点について論じる。

プログラムの内容については、「ABC分析」、

表4 担任による主観的評価

質問項目	第1期 (n = 2)	第2期 (n = 5)	第3期 (n = 5)
1. 学習会が始まって家庭の指導について保護者と話したり協力することが増えたか	3.5	3.2	3.2
2. 指導目標は適切であったか	3.5	3.2	3.4
3. 指導内容は適切であったか	3.5	3.4	3.2
4. 保護者が家庭で指導することにより子どもの行動に変化があったか	4.0	3.1	3.2
5. 保護者の考え方や子どもへの関わり方に変化があったか	3.5	3.0	3.2

4段階評価の「全くそう思わない」を1、「そう思わない」を2、「そう思う」を3、「とてもそう思う」を4として平均値を算出した。

「強化」, 「弱体化」, 「課題分析」といった行動分析学の概念を, 保護者にわかりやすいように具体例を使って教示し, 参加者自らが取り組む演習でのプロジェクトで実践することで理解を促せたようである。専門用語の数を上記の4つに限定し, それ以外は日常用語を使って解説したことも, 行動理論が持つ理解の難しさ (志賀, 1983) を克服するのに有効だったと言えるだろう。

参加者2名の出席率は100%で, 免田ら (1995), 木戸 (2004), 藤本ら (2005) の先行研究よりも高い結果となった。子どもを学校に送りに来て, そのまま学校内で参加できるように開催日時を設定したことが一因だと考えられる。学校でペアレント・トレーニングを開催する利点と言えるだろう。初回にアイスブレイクを目的とした他己紹介ゲームを導入したことで, 初対面の大学スタッフとも

表5 小学部教員へのアンケート (n=27)

質問項目	選択肢	回答数 (人)
1. 学習会の内容や様子について情報提供したが, 次のどの方法で見たのか?	全く見ていない	5
	記録ファイルを見た	15
	掲示板を見た	4
	学習会を記録したビデオテープを見た	0
	保護者・担任から話を聞いた	4
2. 今回の学習会のように家庭での子どもの指導について, 学校で保護者の支援をすることは必要だと思うか?	全く必要でない	0
	必要でない	0
	必要である	18
	とても必要である	9
3. 今後, 学習会を継続するためにはどこが主催すればよいか?	学校	3
	保護者	4
	学校と保護者	13
	大学などの他の機関	9
	総合教育センターなどの公的機関	12
	その他	1
4. 学習会の回数は, 適当であったと思うか?	長い	0
	適当である	26
	短い	0
	その他 () 回くらいが適当	5
	未回答	1
5. 学習会の講師として参加したいと思うか?	全くそう思わない	6
	そう思わない	18
	そう思う	2
	とてもそう思う	1
6. 学習会の講師の補助 (サブトレーナー) として参加したいと思うか?	全くそう思わない	1
	そう思わない	14
	そう思う	11
	とてもそう思う	0
7. 学習会に参加する保護者の子どもやきょうだいを預かるボランティアとして参加したいと思うか?	全くそう思わない	0
	そう思わない	9
	そう思う	15
	とてもそう思う	1
8. 学習会を開催するとしたら, いつ (時期, 時間) が良いと思うか?	平日の放課後	2
	土・日の休日	1
	夏期休業中	19
	平日の午前中	9
	その他	1

質問項目1, 3, 8については複数回答可とした。

うちとけた雰囲気プログラムを始められた。休憩時にはお茶を飲みながら雑談をする機会も設定した。このように参加者の緊張をほぐし、難しい課題に気楽に取り組めるようにサポートする要素も重要だと考えられた。

講義への満足度も高く、演習における指導も成功しているのに、それが療育に関する自信につながらなかったのは木戸（2004）の報告と同じ結果である。演習においては、家庭での子どもの様子や記録をもとにスタッフが口頭で指導方法を教示し、保護者は助言に従い指導を進めた。スタッフの指示通りに指導することで目標は達成できたが、他の指導場面に応用できるスキルは獲得されていなかったのかもしれない。

菅野・小林（1996）によれば母親が指導スキルを獲得するにはモデリングやロールプレイなどによるスキルの直接的な指導が必要である。参加者の自信が高まらなかったのは、指導スキルの教授が口頭による教示にとどまり、保護者のどのような指導方法が有効であったか、どこを改善すればもっとうまくいくかという具体的なフィードバックがなかったためかもしれない。そこで次回には、学校でペアレント・トレーニングを実施する利点を活かし、担任と連携したモデリングやロールプレイを取り入れることになった。

松下ら（2003a）や藤本・井上（2005）は、ペアレント・トレーニングによる GHQ30 のストレス得点の改善を報告しているが、今回は一貫した結果が得られなかった。参加者数が少ないこともあるが、そもそも一般的なストレス尺度で測定される状態ストレスには養育以外の様々な要因が影響するはずである。既存の一般的な心理テストだけでは障害児を持つ家族の本質的な問題までとらえることはできないという指摘もある（植村・新美, 1991）。そこで、次回には学校や教員がサポートできることを探すためのアンケートを行うことにした。

小学部教員全員へのアンケート調査からは、70%以上の教員が学習会に興味・関心を持ち、多くの場合、配布資料に目を通すという方法で情報

を得ていたことが分かった。回答者全員が保護者に対する支援が必要であると考えていることも分かったが、「どこが主催して継続的に学習会を進めるか」という質問には「学校の教員が主催する形がベストだと思うが、現場の負担を考えると難しい」、「障害児に対して社会全体として共通した支援が必要だと思う。公的機関や専門機関が中心になって欲しい」という意見がみられ、保護者や子どもへの支援の必要性は十分理解しているが、これ以上現場の負担が増えると難しいという現状が浮き彫りになった。

このことから学習会は教員の負担にならない勤務時間内、できれば多くの教員が希望するように夏期休業中の午前中に開催することが適当であると思われる。参加する保護者の条件としては子どもやきょうだいを預けるボランティアが必要になる。

第 1 期の開発テストから明らかになった第 2 期に向けての改善点を以下にまとめる。

- (1) 指導目標を達成しやすくなるように演習の教材を工夫する。
- (2) 参加者の指導スキルの向上を目指して、モデリングやロールプレイを取り入れる。
- (3) 保護者のストレス要因について考察を加え、学校の教員が可能な支援を検討する。
- (4) 学習会は教員の勤務時間内に設定する。
- (5) 保護者が参加しやすい環境を整える。

第 2 期：妥当性テスト

目 的

第 1 期の結果から得られた情報を元に教材やプログラムを改善し、参加者は公募して実施することで、より現実的な条件でもプログラムの効果が得られるかどうかを確認することを目的とした。

方 法

1. 参加者（親）

PTA 参観日の小学部集会で、第二著者が「親と教師の学習会」の案内をして参加者を募集した。

会に参加した保護者は約50名であった。後日、担任を通して「親と教師の学習会」の案内を各家庭に配布した。5名の保護者から参加の申し込みがあり、同意書に署名して参加した（P3～P7）。児童の学年は小学部3～5年で、4名が自閉症、1名が知的障害の診断を受けていた。

2. スタッフ

第二著者が引き続きメイントレーナーとして講義を担当した。第一著者はスーパーバイザーとしてIP電話やTV会議システムを使って必要に応じて助言を行った。他に応用行動分析学を学ぶ大学院生2名がサブトレーナーとして参加した。教員2名（小学部の主事と高等部の進路主事）に講師を、学習会の開始時と終了時には保護者への挨拶を学校長に依頼した。児童に関する情報交換や学校での指導についてはメイントレーナーが参加者の児童の担任と随時連絡を取った。

3. プログラムの内容

第1期とほぼ同じであるが、2回目に「よい行動を強化する関わり」、3回目に「困った行動を減らす関わり」になるように講義の順番を変更した。問題行動を減らす指導は望ましい行動を増やす指導よりも達成困難な場合が多い。まずは望ましい行動を増やす演習を先にすることで達成度を確保することになった。プログラムは第1期と同様に平日の午前中に実施した。

同様に、木戸（2004）、藤本ら（2005）の研究で使用された教材を参考に、指導目標を設定する手順を解説したマニュアルを作成した。このマニュアルでは目標達成の実現可能性を点数化し、演習では得点の高いものを取り上げるように促した。最も得点が高くなるのは、すでに学校で指導が終了し、達成しているが、家庭では定着していない目標である。こうした行動を演習で取り上げることで、学校での指導を家庭に活かすこと、家庭での状況を参考に学校での指導を改善することを目指した。

演習ではスタッフとのロールプレイや担任によ

るモデリングを導入して、子どもへの対応を練習した。学校で児童がうまく行動できているのと同様の環境を家庭に整えるために、児童の教室を見学して担任から解説を受ける機会も設けた。

4. 手続き

新学期開始直後に小学部の主事と第二著者が学習会のスケジュールや保護者の募集方法を話し合った。人事異動により3分の1以上の教員が入れ替わったので、小学部の教員全員を対象に学習会の説明を行い、スタッフを募集した。学習会を円滑に運営するために教頭が相談窓口となり、保護者の募集方法や案内、日程や場所の調整について検討した。学習会を運営する上で連携が必要な部署の代表者に協力を依頼し、他学部の教員にも学習会の目的や内容を知ってもらうために全校の職員朝会で学習会の案内を行った。

5. プログラムの効果の測定方法

開発テスト時と同じ方法でプログラムの効果を評価した。加えて、保護者が抱えている養育ストレスを把握し、学習会を機会にその低減に役立てるため、独自に作成したアンケートを実施した（表6）。評定方法は4段階評価で、感想や意見を自由に記述できる欄を設けた。

結 果

1. 参加者の出席状況

参加者5名の出席率は100%であった。

2. 指導目標の達成率

参加者一人あたり1～3の指導目標に取り組んだ。合計9つの指導目標のうち6つが達成され、全体の達成率は66.7%であった。すでに学校で指導が完了してしながら家庭には般化していない行動を指導目標にした場合の達成率は100%だった。

P3は「家の廊下をぞうきんがける」を指導目標として設定した。学校で指導に使っていた手袋式ぞうきんを担任から借りて使用した。スタッフとロールプレイをして、プロンプトを出すタイミ

ングなど、子どもへの対応の仕方を練習した。2週間ほどで指導目標は達成したが「ほめられても喜ばないので、ほめ方が難しい」という感想が報告された。P3は次に「皿を1枚拭いてかごに入れる」ことを指導目標に設定し、新しいお手伝いスキルの獲得を希望した。2週間ほどで達成率が80%まで達していたが、取り組む時刻が遅く子どもが眠ってしまうという理由からP3の希望により指導を中止した。

P4は「TV画面をひとりで拭くことができる」を指導目標に設定した。学校ではテープの目印を手がかりに床のモップ拭きができていたので、家庭でも同じように環境を整えTV画面を一人で拭く指導を行った。担任とロールプレイをして、指導者が立つ位置やプロンプトを出すタイミングやほめ方などのアドバイスを受けた。しかし、目印となるテープをフェイドアウトするとうまくいかず断念した。P4は「すぐできると思ったが難しかった。教材を工夫する教師の苦勞がよく分かった」と感想を述べた。

P5は「玄関に集めたゴミをちりとりに取り、道具を片づける」を指導目標に設定した。片づけの一連の行動を課題分析して5つの下位行動に分けた。できるだけ少ない支援で取り組むために保護者がちりを集め、靴を外に出し、ほうきを準備するなど事前の環境を整えた。その結果、2週間の取り組みで目標を達成した。P5は「最初はほうきで遊んで取り組めなかった。片づけが終わると大好きな傘で遊ぶことを許可するとできるようになった」と報告した。次にP5は「トイレに入ってからズボンとパンツを下ろす」を指導目標に設定した。学校ではトイレの中で下ろすが、家庭ではトイレに入る前に全部脱いでしまうため外出先で恥ずかしいし、本人のためにも現段階で修正したいと要望した。記録を取ると、ズボンを脱ぐのは保護者が「トイレに行こう」と声をかけた時とトイレのドアを開けるときが多いことが分かった。そこで子どもが脱ぐ前にズボンをおさえて「トイレの中で下ろす」と声かけをし、トイレの中で下ろすことができたらいつもとよりたくさんほめるよ

うにした結果、1週間で目標を達成した。最後にP5は「決められた場所を着替えをすることができ」を指導目標に設定した。教室を見学して、家庭でも同じような環境を設定した。着替えの一連の行動を課題分析して5つの下位行動に分け、できないときは身体的プロンプトによる支援をした。その結果、2週間で目標を達成した。

P6は「夕食前にトレイの中のカードを見て自分から手洗い場に行く」を指導目標に設定した。家庭では手洗い場に行くきっかけが声かけであったり、カードであったりと統一されていなかった。学校ではカードを見て自発的に行動しているのでカードを使用した取り組みを導入した。P6がカードを作成し、子どもの様子を観察しながらカードを大きくしたり、赤い枠で囲ったりと参加者自身が工夫していった。その結果、2週間ほどで目標を達成した。「教材を工夫すると子どもができるようになることが分かり嬉しい」という感想が報告された。その後P6は「夕食前、ハンドソープを使って手を洗う」を指導目標に設定した。子どもがまだ獲得していない新しいスキルであったので、学校でも個別の指導計画に設定して同時に取り組んだ。プロンプトの出し方や立ち位置を担当と相談しながら教室で子どもに実地指導を行った。学習会終了後も指導が継続され、約4ヶ月の経過報告で、家庭と学校で指導目標をほぼ達成したという報告を受けた。

P7は「脱いだパジャマをカゴに入れ、洗濯室に持っていくことができる」を指導目標に設定した。声かけから、指さし、うなずきと徐々にプロンプトを減らし、弱めていく指導を行い、指導目標を達成した。

3. 参加者による指導目標の維持・般化に関する主観的評価

指導目標の維持と指導の般化についてのアンケート結果を表2に示す。維持していることが報告された指導目標は「手洗いに場に行く」、「着替えをする」、「パジャマを洗濯室に持っていく」、「パンツやズボンをトイレに入って下げる」など、

日常生活で繰り返される子どもの自発的な行動であった。反対に維持が難しいのは、保護者側の準備が必要とされるお手伝いに関わる目標であった。

新しい指導の取り組みは1名が「ほとんど取り組んでいない」、4名が「必要に応じて取り組んでいる」と回答し、第1期よりも増加した。取り組むことが難しい理由は2名が「忙しくて時間がとれない」、1名が「一人では自信がない」、1名が「記録用紙等の教材が手元にない」、1名が「困ったとき気軽に相談できる人がいない」をあげていた。「今後も支援が必要か」は、全員が必要であると答えていた。参加者が学習会で獲得した知識や指導スキルを新しい指導場面に適用していることが示された。

4. 参加者によるプログラムの評価

全体的に第1期よりは低いながらも肯定的な評価を受けた。1名の参加者が質問項目のほぼすべてに否定的に回答していたため、この1名を除いた4名の評価の平均値も計算した(表3)。「上手にほめることができた(2.3)」と「クラス担任以外の教師と子どもの指導について協力することが増えた(2.5)」以外の全項目で4段階評価の中間値である2.5を超えた評価を受けていた。

自由記述では「最初は負担に感じたが指導が進むにつれ子どもができることが増え、むしろ楽しく取り組めた」、「少しの工夫でできることが分かった。今後も学校でできたことを家庭でも取り組みたい」、「行動観察の必要性を感じた、疑問に感じていた子どもの行動が分かった。今後の子育てに自信を持つことができた」という前向きな感想が寄せられた。

5. 参加者の精神健康度 (GHQ 得点)

学習会の前と第6, 7, 8回終了後にGHQ30を実施した。第6回終了後、3名の参加者でストレス得点の減少が見られ、フォローアップ1でも維持されていた。このデータについては後でまとめて報告する。

6. 参加者の児童の担任による評価

第1期よりは低いながらも全体的に肯定的な評価を受けた(表4)。「指導目標が適切であったか」に対し「そう思わない」と答えた1名は「指導目標の設定が高く本児の能力に合っていない」という理由をあげていた。「保護者が家庭で指導することにより子どもの変化はあったか」には4名が「とてもそう思う」と回答し、具体的な子どもの変化としては「子どもが落ち着いた」、「保護者の指導した行動が着実に形成された」という感想があげられていた。保護者の変化としては「母親が自信を持ち表情が明るくなった」、「指導方法がうまくいかない場合は、次の方法を考え工夫した」、「子どもを適切な場面でほめたり、適切な方法で支援できている」などの感想が寄せられた。家庭と学校の連携については4名が増えたと回答した。「教員が指導方法を工夫し時間をかけて実践していることに気付いてくれた」という感想も得られた。

7. 参加者のストレスに関する調査

学習会前後に実施したアンケートの集計結果を表6に示した。1名の参加者が学習会後のアンケートでほとんどの項目に否定的な評価をしていた。それ以外の参加者では、「教師に子どもの療育以外の悩み事を相談しているか」、「イライラすることが多い」、「だめと言ったり、行動を制止したりすることが多い」、「関わり方のとまどい」、「障害への不安」、「子どもをほめているか」の項目に対して肯定的な変化が確認された。「家族が思うように外出できない」、「家族に子どものことを理解してもらえない」、「社会に子どものことを理解してもらえない」という項目に関しては変化が見られなかった。「悩みや問題を相談できる機関がない」と回答した参加者が2名増え、「悩みを話せる仲間がないので辛い」と回答した人が2名減った。

考 察

第2期では第1期の結果から得られた情報を元に教材やプログラムを改善し、参加者は公募して実施することで、より現実的な条件でもプログラ

ムの効果が得られるかどうかを確認することを目的とした。その結果、各指標において全体的には第1期の評価を下回ったものの、参加者の参加率、指導目標の達成率、参加者の満足度やストレス低減、担任の評価においておおそ肯定的な評価が得られた。演習で取り組む指導目標に、学校で指

導が完了していたが家庭には般化していない行動を選択し、教室見学やスタッフや担任とのロールプレイによる練習、家庭における環境設定を進めることの有効性が確認されたことになる。

各種アンケートにおいてほとんどの項目を否定的に評価した参加者も学習会には全回出席した。

表 6 養育ストレスに関するアンケート

質問項目	第2期 (n=5)		第3期 (n=5)	
	前	後	前	後
1. 担任と家庭での指導について話したり協力している	3.0	2.6	3.3	3.3
2. 学校で身に付いたことを家庭でも取り組んだり取り組もうとした	2.8	3.0	2.5	3.3
3. 家庭での子どもの様子を担任に積極的に伝えている	3.4	2.8	2.5	3.0
4. 子ども以外のことについて担任や他の教師に悩みや困ったことを相談している	2.2	2.6	1.8	3.0
5. 子どもの家庭での療育についてなかなか思うようにできずイライラすることが多い	2.6	2.0	3.0	2.3
6. 子どもに対して「だめ」と言ったり行動を制止したりすることが多い	3.0	2.4	3.5	2.3
7. 子どもをよくほめている	2.2	2.4	2.3	2.8
8. 子どもに対してどのように関わって良いのかわからずとまどったりすることが多い	3.2	2.8	3.3	2.3
9. 子どもの障害についてよく分からないので不安になることが多い	2.6	2.4	2.5	1.8
10. 子どもの療育に関して家族が協力的である	2.5	2.4	2.8	3.3
11. 子どもに手がかかるのできょうだいに関わる時間が少ない	3.7	2.3	2.5	2.5
12. 子どもときょうだいの関わりについて不安になる	3.7	2.3	3.0	2.5
13. 自分の時間がなかなか思うようにとれない	2.8	1.8	2.8	2.0
14. 子どものために家族が思うように外出できない	3.0	2.6	3.5	2.0
15. 家族に子どものことについて理解してもらえず辛いと思う	2.8	3.0	1.8	1.8
16. 近所や外出先で子どものことについて理解してもらえず辛いと思う	3.4	2.8	3.3	2.3
17. 自分の悩みや困ったことに関して相談できる機関がなく辛いと思う	2.2	2.6	2.0	2.0
18. 自分の悩みを話せる友達や仲間が身近にいないので辛いと思う	2.6	2.0	1.8	2.0

質問項目 11, 12 はきょうだいのいる参加者だけが回答した。

演習にも講義にも積極的に参加していたが、指導目標を達成できなかったことが逆にストレスになってしまった可能性がある。第2期では参加者5名に対してスタッフが2～3名と少なく、演習では全ての参加者に十分な助言ができずに学習会の終了時間が超過したり、指導手続を十分確認しないまま家庭での取り組みが開始されるという問題が生じていた。

第3期では学校が主体となり、教員が主体的に学習会を開催することになる。このことも含め、第2期の妥当性テストから明らかになった次回に向けての改善点を以下にまとめる。

- (1) 管理職や他の学部教師と連携する。
- (2) スタッフの数を増やす。
- (3) 不慣れなスタッフでも学習会を運用できるようにスタッフの役割を明確化し、マニュアルを整備し、スタッフ用の教材（用語集など）を準備する。
- (4) 参加者からの要望に応え、学習会の時間を1回あたり30分延長する。
- (5) 毎回、学習会の終了後にスタッフで打ち合わせをして参加者の学習進度やストレスの状態などについて情報を交換する。

第3期：実施テスト

目 的

第2期の結果から得られた情報を元に教材やプログラムを改善し、学校が主体となり、教員が中心になって、大学の専門家からの支援は最小に実施した。このような条件でも第1～2期と同様にプログラムの効果が確保されるかどうかを確認することが目的である。

方 法

1. 参加者（親）

PTA 参観日の小学部集会で「親と教師の学習会」の案内をして参加者を募集した。一次募集では1名の保護者から申し込みがあった。二次募集の案内を各家庭に配布した結果、3名の保護者から申

し込みがあり、同意書に署名した計5名が参加した（P8～P12。内一組は夫婦で参加した）。参加者の児童は小学部1～4年生で全員自閉症と診断されていた。

2. スタッフ

小学部の職員会議の時間に学習会の説明とスタッフの募集を行った。学習会に全回出席しなくても参加できることを伝えた。18名の教員から参加表明があった。

小学部教員1名と第二著者がメイントレーナーとして講義と演習を担当した。サブトレーナーは教員10名（内5名は参加者の児童の学級担任）で、演習のサポートを担当した。ボランティア（内1名が参加者の児童の学級担任）は教員6名で、学習中に教室で児童4名ときょうだい3名を預かった。スーパーバイザー（第一著者）はIP電話や電子掲示板を使って必要に応じて助言を行った。その他、教員2名への講師依頼と学習会の開始時・終了時の学校長による挨拶はこれまでと同じである。

3. プログラムの内容と手続き

第2期と同じ内容であったが、夏期休業中の平日の午前中に開催した。

4. プログラムの効果の測定方法

第1,2期と同じ指標で評価した。その他に次年度以降、学校が主体となって学習会を継続するかどうかを決めるための参考となるようにスタッフを対象としたアンケート調査を実施した。

結 果

1. 参加者の出席状況

1組の参加者が1回欠席し、全体の出席率は94.3%であった。

2. 指導目標の達成率

参加者が取り組んだ5つの指導目標全てが達成された。

P8は「自分からビデオ, CD, ゲームを片づける」ことを指導目標とし, 学校と同様に家庭でもスケジュール表とトークンを導入して指導目標を達成した。「子どもができるようになると嬉しい。教材づくりは楽しい」という感想が寄せられた。

P9は「朝食後, カゴに入ったタオルを干すことができる」ことを指導目標とし, 担任であるサブトレーナーと相談して, 学校で使用している物干し竿と同じものを家庭にも設置した。担任が子どもを相手にモデルを示し, 保護者に実地指導をした結果, 1週間で目標を達成した。P9は「今まで家事はできないと思っていたが, 子どもができることが分かって感動した。家庭でも, いろいろなことに取り組んでいきたい」と感想を述べた。P9は他にも「洗濯物を干すとき, 自分の首にかけている透明ポーチに玩具を入れる」を指導目標とし, 達成した。

P10は「朝食時に皿に入った食事を食べることができる」ことを指導目標に設定した。児童には学校でも他の子どもの食べ物を取るなどの問題行動が見られていた。学習会を機会に担任と相談しながら, 「数種類の食品の中から, 何か一つ選んで一口食べることができる」, 「皿に入った食事を食べることができる」を段階的に指導目標とし, 達成した。P10は「今まで子どもは食べたくないと思っていた」, 担任からは「子どもが食べる姿を見て, お母さんの考え方が変わったようだ」と報告した。

P11は「声かけでスケジュールにはさんであるカードを渡すことができる」を指導目標に設定した。家庭に遊びのスケジュールを設定できるように, 担任が教室でモデルを示して実地指導を行った。担任が家庭訪問をして家庭における環境整備や教材作成を支援した結果, 指導目標を達成した。

3. 参加者による指導目標の維持・般化に関する主観的評価

第2期とほぼ同様の結果が得られた(表2)。全員が新しい指導に「必要に応じて取り組んでいる」と回答した。指導内容は「タイマーが鳴ると次の

行動に移る」, 「カードを見て登校準備と下校後の着替えをする」, 「食後, 食器を流し台に持っていく」, 「お風呂に入るときタオルを掛ける」であった。新しい取り組みが難しい理由として, 1名が「忙しくて時間がとれない」, 1名が「一人では自信がない」, 2名が「子どもができないときあきらめてしまう」と回答していた。「今後も支援が必要か?」は全員が必要であると答えた。「問題行動に取り組みたいが解決策が分からない」と支援の希望も示された。

4. 参加者によるプログラムの評価

「継続して取り組むことができた」, 「目標以外の行動に対しても関わり方が上手になった」以外のすべての項目に対して, 中間値である2.5を超えた肯定的な評価を受けた(表3)。第2期に比べて「担任との連携が増えた」「他の教員との連携が増えた」という項目で高い評価を得られたのは, サブトレーナーに担任や小学部の他の学級担任が参加していた効果だと思われる。自由記述にも「担任といろいろ意見交換ができ, 充実した内容であった」, 「サポートをしてくれた教員とサマーカーンプで会い, 子どもの話ができて良かった」, 「担任が家庭での指導や教材を支援してくれて本当に嬉しい。これからも協力していきたい」, 「トレーナーが子どものことをよく分かっているのだから, やりやすかった」と多くの肯定的な感想が寄せられた。

5. 参加者の精神健康度 (GHQ 得点)

学習会とストレス得点との間には一貫した傾向が見いだされなかった。

第1期から第3期に参加した11名の参加者のうち, 記入もれの項目が多く分析の対象外とした1名ぶんを除いたストレス得点の平均値は学習会開始前が10.0, 学習会後(第6回終了後)が7.8であった。しかしながら, 得点の個人差が大きく, 第7回, 第8回のフォローアップではストレス得点が増加した参加者もいる。

図1には学習会の前後の比較において得点が減

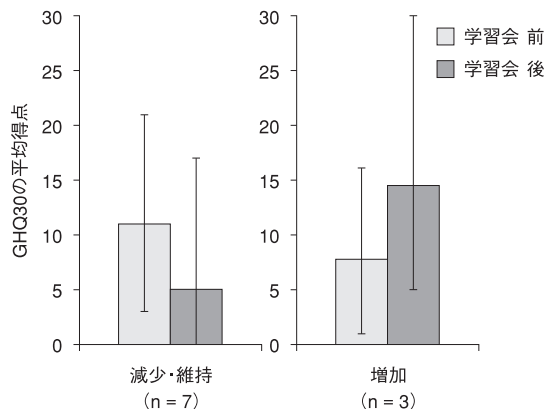


図1. 参加者のストレス得点 (GHQ30) の変化

少または維持していた7名と増加していた3名のデータを分け、それぞれの平均値を最小値と最大値を付記した棒グラフで示した。GHQテストにおいて精神健康度に何らかの問題があるとされている区分点は7点であるが、学習会前の値は10人中8人が7点以上であり、参加した保護者のストレスが日常的に高かったことがうかがわれる。フォローアップでの得点も不安定なことから、GHQテストの得点にはテストに回答した時点での様々なストレス（たとえば参加者の一人は妊娠中であり、体調の不調を訴えていた）が影響する可能性もある。

6. 参加者の児童の担任による評価

第2期と同等の評価を受けた（表4）。具体的な子どもの変化として「子どもが穏やかになった」、「給食が落ち着いて食べられるので、問題行動がなくなった」という報告があった。学習会に参加した保護者の変化としては「子どもが怒っても少し待って様子を観察するようになった」、「問題行動に対して気分的に落ち込んでいたが、プラス思考で考えられるようになった」、「子どもの生活習慣が改善され、登校時間が1時間早くなった」、「子どもができないとあきらめていたが、家庭でお手伝いをする姿を嬉しそうに報告してくれた。学習会を通して子どもとの距離が近づいたと思う」と多くの肯定的な感想が寄せられた。

7. 参加者のストレスに関する調査

第2期と同様に「子ども以外のことについて担任や他の教師に悩みや困ったことを相談している」、「子どもの家庭での療育についてなかなか思うようにできずイライラすることが多い」、「子どもに対して「だめ」と言ったり行動を制止したりすることが多い」、「子どもの障害についてよく分からないので不安になることが多い」などの項目で肯定的な変化が確認できた（表6）。

8. スタッフに対するアンケート調査

学習会への参加を「少し負担であった」と回答した教員は12%いたが、「負担でなかった」という回答も81%あった。負担と感じた人は「他の仕事と重なったから」という理由であった。スタッフ全員が次回の学習会にも参加したいと回答していた。「今回の学習会はメイントレーナーが中心に準備を進めたが、定期的実施するためにはもう少し早くから教員に協力を求めて仕事を分担し、一緒に準備・運営する必要がある」や「教材がたくさんあったので事前に研修する必要がある」など、前向きで建設的な意見が多く表明された。

学校を主体とした継続的な実施についてはスタッフ全員が「必要である」と回答した。そして継続のための方法については「親の会に位置づける」が22%、「校務分掌に位置づける」が9%、「研修に位置づける」が25%、「大学の支援を受ける」が28%、「教育支援センターなど公的機関の支援を受ける」が15%という結果であった。

考 察

第3期では学校が主体となり、教員がスタッフとして学習会を運営しても、第1期や第2期と同様の効果を得られるかどうかを確認することが目的であった。教員が中心になって、大学の専門家からの支援は最小に実施し、これまでと同じ指標を使って評価したところ、このような条件でも第1～2期と同様にプログラムの効果が確保されることが明らかになった。

第3期ではスタッフとして参加者の児童の学級

担任や同じ小学部の他の学級担任がスタッフとして参加した。このため参加した保護者と教員の連携がさらに綿密となり、学習会終了後の学校と家庭の連携にも好影響を与えたようである。これはペアレント・トレーニングを学校で提供することによる大きな利点と言えるだろう。

スタッフとして参加した教員全員が学習会の継続に賛成し、今後もスタッフとして参加したいと要望したことは、学校が主体となり、教員中心にペアレント・トレーニングを継続的に実施できる可能性を示している。スタッフへのアンケート調査から明らかになったように、教員にとっては、学習会に参加することで、学校で児童に教えたことが家庭でも般化し、保護者から感謝され、その過程で自らの専門性を高められるというメリットがある。学習会終了後も保護者と協力的な関係を維持できることは、教員にとっては大きな動機づけになるに違いない。

学習会を夏期休業中に実施し、そのための準備や事前のスタッフ研修、学習会の運営を校内研修の一つと正式に位置づければ、仕事の負担感もそれほど増加しないこともわかった。

第3期を最後に大学からの共同研究としての支援は終了し、今後の学習会については学校側の決定に委ねることになった。その結果、本研究の遂行のために提供していたインターネット上の電子掲示板を継続して提供し、必要があれば第一・二著者が助言をするという最低限の支援のみで学習会が継続されることになった。そこで最終期である「第4期（維持テスト）」については、その成果のみ報告する。

表7には第4期以降の学習会に参加した保護者と教員スタッフの人数を示した。第4期以降は第

二著者がスーパーバイザーとして関わっているが（校外の教員の一人）、直接的な運用や学習会におけるサポートはすべて校内の教員によって行われている。すでに4年間実施されており、今後も継続していく方針であると聞いている。

総合的考察

本研究では、特別支援学校が保護者に向けて提供するサービスとしてペアレント・トレーニングを位置づけ、学校が組織的・継続的に取り組んでいけるプログラムを開発し、運用のための仕組みを検討することを目的とした。その結果、学校が主体となり、教員が中心に提供する保護者向けペアレント・トレーニングでも、先行研究と同様の効果を得られることが確認できた。教員には（1）日常的に児童と接していて、（2）障害に関する知識や指導法・支援法に関する専門性もあり、そもそも（3）学校での指導を家庭や地域での生活に活かしていくことが職務上期待されている。こうした特性を考慮すると、病院や福祉施設、大学や教育相談所といった機関には提供できない綿密なプログラムを提供できる可能性がある。また、ペアレント・トレーニングを教員から保護者への一方的な訓練ではなく、本研究で開発した「親と教師の学習会」として位置づけることで、自分が指導している児童の家庭での行動や親としての悩みを教員が詳しく学び、保護者と共同で養育に取り組んで行く土台を作ることができることが示唆された。

本研究では、インストラクショナルデザインの考え方に基づいてプログラムの開発、改善、検証を段階的に行った。その過程で、親向けの教材だけではなく、教員スタッフ向けのマニュアルや教材、学習会を運営するためのマニュアルなどを作成した。参加者や教員の意見や要望を念入りに聞き取り、プログラムに取り入れて行くことで、第4期以降では、小学部の教員のほぼ全員がスタッフとして参加するようになった（表7）。学習会の開催日程（学期中の平日よりも夏期休業中）、プロ

表7 学習会の継続的な実施状況

学習会	参加者数 (親)	スタッフ数 (教員)
第4期	6	校内 26, 校外 3
第5期	5	校内 30, 校外 1
第6期	7	校内 28, 寄宿舎指導員 4
第7期	8	校内 32

グラム内容や方法、運用の方針や手続きなどは、学校によってそれぞれ事情が異なり、今回の研究で見いだされたことがすべての学校に通用するわけではないだろう。しかしながら、関係者の意見を取り入れながらPDCAのサイクルを回してプログラムを段階的に開発していくという方法論の妥当性は確認されたと言える。

保育所(堤, 2008)や保健センター(高階・内田・犬飼・井上, 2008)など、学校以外の公的な機関でペアレント・トレーニングを実施した報告も行われるようになってきた。今後は同様の開発手法を用い、他の学校でペアレント・トレーニングの開発・提供が行われていくことが期待される。

注記

- 1) ペアレント・トレーニングには他にも児童虐待の経験を持つ保護者を対象としたプログラムなどがあるが(例:「コモンセンス・ペアレンティング」遠藤, 2008), 本稿では発達障害の保護者を対象としたプログラムに限定して取り上げた。

引用文献

- 青木美和・山本淳一(1996). 発達障害生徒における写真カードを用いた家庭生活スキルの形成: 親指導プログラムの検討 行動分析学研究, 10 (2), 106-117.
- 新井利明(1982). 治療者としての親と課題学習 自閉児教育研究 (埼玉大学養育学部教育心理学科), 5, 50-54.
- Barkley, R. A. (1987). *Defiant children: A clinician's manual for parent training*. New York. The Guilford Press.
- 遠藤和佳子(2008). 地域小規模児童養護施設におけるファミリー・プリザベーションの構築: ペアレント・トレーニング・プログラムを中心として— 関西福祉科学大学紀要, 11, 11-22.
- 藤本優子・井上雅彦(2005). 知的障害養護学校におけるペアレント・トレーニングの効果: 課題達成に及ぼす要因の分析 第31回日本行動分析学会大会発表論文集, 200-201.
- 藤本優子・大久保似久子・井上雅彦(2005). 知的障害養護学校におけるペアレント・トレーニングの効果 第31回日本行動分析学会大会発表論文集, 200-201.
- 稲浪正充・西 信高・小椋たみ子(1980). 障害児の母親の心的態度について 特殊教育研究, 18 (3), 33-41.
- 飯田順三(2008). 学童期のペアレント・トレーニング そだちの科学, 11, 107-111.
- 岩坂英巳・池島徳大・小野昌彦・久松節子・藤原壽子(2005). 学校現場におけるペアレント・トレーニング教師版の試み—特別なニーズのある子どもへの対応として— 教育実践総合センター研究紀要 14, 141-145.
- 井上雅彦・木戸ルリ子・藤阪龍司・松下美香子(2004a). 発達障害のある子どものペアレント・トレーニングに関する研究 (3) —WEBでのサポートを併用した指導プログラムの効果について— 第42回日本特殊教育学会発表論文集, 463.
- 井上雅彦・木戸ルリ子・藤阪龍司・松下美香子(2004b). 発達障害のある子どものペアレント・トレーニングに関する研究 (4) —高機能と知的障害を伴う自閉症群の比較— 第42回日本特殊教育学会発表論文集, 464.
- 伊藤信寿・石附智奈美・前岡幸憲(2009). ペアレント・トレーニングの有用性について: 様々な指標を用いて効果が明確になった1事例を通して 人間と科学 (県立広島大学保健福祉学部誌), 9 (1), 39-50.
- 岩坂英巳・井澗知美・中田洋二郎(2004). AD/HD 児へのペアレント・トレーニングガイドブック— 家庭と医療機関・学校をつなぐ架け橋 じほう
- 菅野千晶・小林重雄(1996). 発達障害幼児の親指導プログラムに関する検討—児童相談所におけるプログラムの実施— 行動分析学研究, 10 (2), 137-151.
- 木戸ルリ子(2004). 高機能自閉症児を持つ親へのペアレント・トレーニングの効果 兵庫教育大学修士論文 (未公開).
- 北川憲明・七木田 敦・今塩屋隼男(1995). 障害幼児を育てる母親へのソーシャルサポートの影響 特殊教育研究, 33 (1), 5-44.
- 松下美香子・井上雅彦・岡嶋尚子・岸下弥生(2003a). 発達障害のある子どものペアレント・トレーニングに関する研究 (1) —指導プログラムの流れと精神健康度の変化— 第41回日本特殊教育学会大会発表論文集, 540.
- 松下美香子・井上雅彦・岡嶋尚子・岸下弥生(2003b). 発達障害のある子どものペアレント・トレーニングに関する研究 (2) —指導プログラムの効果の分析— 第41回日本特殊教育学会大会発表論文集, 541.
- Moes, D. (1995). 親教育と養育ストレス Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (Eds). *Teaching Children*

- with Autism. pp.111-131. (ケーゲル,R.L., ケーゲル,L.K. 氏森英亞・清水直治監訳 (2002). 自閉症児の発達と教育. 二瓶社)
- 免田 賢・伊藤啓介・大隈絃子・中野俊明・陣内咲子・温泉美雪・福田恭介・山上敏子 (1995). 精神遅滞児の親訓練プログラムの開発とその効果に関する研究 行動療法研究, 21 (1), 25-38.
- 大隈絃子・伊藤啓介 (2005). 肥前方式親訓練プログラム: AD/HDをもつ子どものお母さんの学習室 二瓶社
- 大隈絃子・免田 賢・伊藤啓介 (2001). 発達障害児の親訓練 こころの科学, 99 (9), 41-47.
- 境 博義・杉山雅彦 (1996). 通所施設における発達障害幼児及びその母親への指導に関する検討 特殊教育学研究, 33 (5), 7-13.
- 志賀利一 (1983). 行動変容法と親トレーニング 自閉児教育研究 (埼玉大学養育学部教育心理学科), 6, 31-45.
- 島宗 理 (2004). インストラクショナルデザイン 教師のためのルールブック 米田出版
- 杉山雅彦 (1984). 自閉児の行動療法における親指導に関する検討 研究紀要 (名古屋市立保育短期大学幼児教育研究所), 21, 49-57.
- 高階美和・内田敦子・犬飼陽子・井上雅彦 (2008). 保健センターの親子教室参加者を対象とした発達が気になる子どものペアレント・トレーニング 発達心理臨床研究 14, 17-25.
- 竹内めぐみ・島宗 理・橋本俊顕 (2005). 自閉症児におけるワークシステムを使った家庭での自立課題の遂行支援 特殊教育学研究, 43 (1), 41-50.
- 田中正博 (1996). 障害児を育てる母親のストレスと家族機能 特殊教育学研究, 34 (3), 23-32.
- 谷 晋二 (2000). 発達障害幼児の言語指導 ―親への支援システムに向けて― 特殊教育学研究, 37 (4), 93-98.
- 堤 俊彦 (2008). ペアレントトレーニングを通じた未就園児と母親の行動及び養育態度の変容効果の検討 近畿医療福祉大学紀要 9 (1), 99-106, 東京 IEP 研究会 (2000). 個別教育・援助プラン 財団法人 安田生命社会事業部
- 植村勝彦・新美明夫 (1991). 心身障害をもつ家族 松田 惺 (編) 新・児童心理学講座 12 家族関係と子ども 金子書房 pp.157-193.
- 上林靖子 (2008). 心理社会的介入とペアレント・トレーニング 臨床精神医学, 37 (2), 175-180.
- Whittham, C. (1991). Win the whining war & other skirmishes. (シンシア・ウィットタム著 上林靖子・中田洋二郎・藤井和子ら訳 2002. 明石書店)
- Wing, L. (1996). The autistic spectrum: A guide for parents and professionals. (ウイング, L. 久保紘章・佐々木正美・清水康夫監訳 (1998). 自閉症スペクトル 親と専門家のためのガイドブック 東京書籍)
- 山上敏子 (1998). お母さんの学習室―発達障害児を育てる人のための親訓練プログラム 二瓶社

Parent-Training in a Public School for Children with Special Needs: Program Development and Continuous Improvement

SHIMAMUNE Satoru and TAKEDA Mariko

Abstract

Parent training is a proven method for the treatment and education of children with developmental disabilities. In this study, we have aimed to develop a parent-training program that could be provided by a public school for children with special needs. Our program included exercises for parents to teach their child the behavior that had already been mastered at school but not at home. Through the collaborative participation by the parents and teachers, the teachers could obtain parents' needs at home so that they could then teach new behaviors at school that would be generalized at home. This unique interaction between parents and teachers lead to children's learning, both parents' and teachers' satisfaction with the program, to the extent that the program has been continuously carried out by the school for four years after this study had completed.

Keywords: parent training, developmental disability, autism, school, teachers