

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

阿部 美穂子・深澤 大地*

Effects and Validity of Group “Parent-Training (PT)”
Program at Educational Counseling Agency

Mihoko ABE & Daichi FUKASAWA

E-mail: mabe@edu.u-toyama.ac.jp

摘要

教育相談の一環として多様な子どもと保護者の実態に応じて柔軟に取り組むことができるペアレント・トレーニングプログラムの内容と展開方法について、実践を通してその有効性と参加者から見た妥当性を検討した。その結果、少ない回数の集団プログラムでも個人面接を組み合わせることにより、保護者の子育てスキルに関する知識を増やし、子育てストレスの低減をもたらすことができることが分かった。また、PTの学習スタイルとして、少人数の話しやすい雰囲気の中で自分の実践を開示し、認め合い、アイデアを共有する機会を設けることが有効であること、保護者が役立つと感じられ、実践しやすい技法は、特別な準備なしで子どものしてほしい行動を引き出すことのできる、肯定的な注目の与え方と効果的な指示の出し方であることが分かった。ロールプレイやポイントシステムは効果的であることが分かっている。保護者にとって取り組みにくく、今後、学習者、実践者の視点に立って、プログラムの改善を行う必要があることが明らかとなった。

キーワード：ペアレント・トレーニング、発達障害、子育てストレス、保護者支援、教育相談

keywords：Parent Training, Developmental Disorder, Parenting Stress, Child-Rearing Support, Educational counseling

I. はじめに

ペアレント・トレーニング（以下、PT）は、「保護者こそが自分の子どもに対する最良の治療者になれる」という考えに基づき、保護者を対象に子どもの養育技術を習得させるトレーニングである（大隈・免田・伊藤，2001）。PTについては、これまでADHD等の障害のある子どもをもつ保護者を対象として、医療機関や研究機関などの専門機関を中心に実践され、子育てスキル向上のための方法として有効性が示唆されている（免田・伊藤・大隅・中野・陣内・温泉・福田，1995；岩坂・清水・飯田・川端・近池，2002；飯田，2002,）。しかし地域によっては、必ずしも同じ障害のある子どもの保護者が集まり、研修できるとは限らない。

地域の教育相談機関には、障害の診断の有無を問わず、「落ち着きがない」、「言うことを聞かない」、

*富山県総合教育センター客員研究主事

「反抗的な態度をとる」といった子どもの気がかりな行動に対し、育てにくさを感じている保護者や、日常生活の中で一生懸命に子育てをしているが、上手くいかずに疲労感、焦燥感、不安感等のネガティブな感情を常に抱えている保護者が多く来所する。親子の関わり方に着目すると、子どもが困った行動をすると叱り、それが子どもの自尊心の低下につながる。そうなるとさらに子どもが不適切な行動をし、保護者がまた叱る、という悪循環が起こり、二次障害や児童虐待につながる危険性をはらんでいる。PTはこのように、何らかの育てにくさで苦戦している保護者に対して、日常生活における子どもの行動の見方やその行動が起こる仕組み、行動を増やしたり減らしたりする方法などについて、行動療法の理論に基づいて講義・演習を行い、保護者自身が得られた知識・スキルを自分の子ども相手に実践するものであり、保護者が子どもの困った行動に対して適切に対応し、悪循環を断ち切る上で大きな意味が

あると考えられる。そこで、障害の診断の有無を問わず、気がかりな行動のある子どもの子育てに悩む保護者が気軽に集まるPTの場作りと、プログラムの開発が求められている。

このような課題に対し、筆者らは地域の相談機関である教育センターの特質を生かしたPTの展開方法とその有効性について、実践を通して検討を続けてきている（阿部・小暮・水内，2007；小暮・阿部・水内，2007；阿部・水内・小暮・荒田，2008）。その結果得られた知見として、明確に障害があると診断されていないが気になる子どもを持つ保護者を対象としたPTにおいても、保護者の育児不安を軽減させたり子どもの行動に対する対応の自信が高まったりするなどの効果が確認できたこと、保護者の観察で、実際の生活場面において子どもの望ましい行動が増え、望ましくない行動が減る変容が見られたこと、教育センターならではの特質として、あらかじめスタッフと良好な関係ができていたことが、グループPTプログラムへの参加を維持するモチベーションを高めること、PTにより保護者において褒める行動のバリエーションが広がっていったことから、肯定的な注目（褒める）がPTを成功させるキーポイントであること等が明らかとなった。しかし残された課題として、保護者のスキルの定着と実践に向け、個々の保護者の多様な事例性に対応できるようにプログラムを改善していく必要があること、保護者の参加への負担を考え、より少ない回数で効果的なプログラム構成を工夫する必要があること等が挙げられた。

そこで本研究では、これまで得られた知見を生かしながら、教育相談の一環として多様な子どもと保護者の実態に応じて柔軟に取り組むことができるグループPTプログラムの内容と展開方法についてさらなる開発を試み、実践を通してその有効性を検討することを目的とする。

検討の観点は2つある。一つは、開発したプログラムが、参加者した保護者にどのような変化をもたらすことができたかについて、知識面、心理面から検討することである。もう一つは、開発したプログラムが参加した保護者にとって理解しやすく実践しやすいものであったかどうかを確認し、内容や展開方法について参加者から見た妥当性を検討することである。

II. 方法

1. 対象者

T 県教育センターにおいて相談事業の一環としてグループPTプログラムを実施した。チラシや、ホームページで広報し、参加者を募集した。広報の内容は、まずPTの説明として、しつけることが難しい子どもたちに対する子育てのコツを学ぶこと、「言うことを聞かない」「反抗的な態度をとる」「落ち着きがない」など、気になる子どもの行動を理解したり、その行動に対する効果的な対応方法を練習したりすることを示した。また、期待される効果として、親が子どもの行動の特徴や意味を理解することができること、子どもの困った行動を減らし、望ましい行動を増やすためのコツを知ることができること、叱ることが多い緊張した親子関係から、ほめて楽しむ親子関係へと変わることを示した。さらに、開催日程や時間、場所に加え、各回の内容（後述）の概略を記した。また、参加条件としてプログラムを実施する教育センターで個別面接を継続している者、すべてのプログラムに参加できる者、各回で学んだことを、家庭で復習することが可能な者、他の親から話された内容を第三者に秘密にできる者とした。その結果、参加に応募してきた保護者6名を対象とした。保護者はすべて母親であった。しかし、1名が子どもの病気により、2回の欠席となったため、分析対象から除外した。

分析対象者の子どもは、5名中4名が男子で、女子は1名であった。また、所属は、幼児が2名（年中、年長）、小学生が3名（1年生、4年生、5年生各1名）であった。医学的な診断がついている子どもは2名であった。教育相談の主訴としては、多動や落ち着きのなさ、指示に従わない、下の年齢

表1 分析対象者の子どもの特徴

	性	学年	相談の主訴
1	男	年長	アスペルガー症候群。指示に従わない。
2	男	年中	子どもが言うことを聞かない。行動に落ち着きがない。嫌な事があると大声を出すことがある。
3	男	小1	対人関係が苦手。落ち着きがない。気に入らないとパニックになる。
4	男	小4	こだわりが強い。一番でないと気が済まない。年下児に対する暴力がある。
5	女	小5	ADHD。情緒不安定で、衝動性がある。

児への暴力など行動上の問題を示すものが多かった。参加した保護者の子どもの属性を表1に示す。保護者平均年齢は35.5歳、子ども平均年齢は7.2歳である。

2. プログラムの内容

Whitham (1991), 岩坂・中田・井潤 (2004), 大隈・伊藤 (2005) を参考にし、さらに小暮・阿部・水内 (2007) で実施したプログラムを改変して、個別教育相談3回と全5回の集団プログラムからなるPTのセッションを計画した。参加のし易さを勘案して全体のプログラム回数をなるべく少なくし、その分、個別教育相談を加えて参加者の特性に応じたフォローアップができるようにした。表2に、各回の内容を示す。

まず事前面接を行い、PTに対する参加者の思いや子育て上のニーズを把握した。面接では、表1に示した子どもの対応に苦慮している行動の特徴のほかに、親が感じている子育て上の困難を具体的に聞いた。面接で得られた情報は、その後続く集団

プログラムで、親同士の話題が共通するように班分けの参考にするとともに、同じく集団プログラム実践中でも、支援者が個に応じたアドバイスができるように参考情報として用いた。

続くセッション1では、全員の自己紹介に併せ、参加者にPTに参加した理由、子どもの良いところについて発表してもらった。その後、子どもの行動の見方と記録の仕方について説明した。子どもの行動を具体的に書き出す必要性和その例を示した後で、仮想事例を収めたVTRを視聴し、子どもの一連の行動を参加者が観察して記録するワークを行った。また、子どもの行動を、「①してほしい行動」、「②してほしくない行動」、「③してはいけない行動」の3種類に分類するワークを実施した。実際に挙げられた行動例としては、まず「①してほしい行動」に関しては、歯磨きや着替え、食事、朝の登校準備、宿題や所持品の始末等を親が期待する時間内に、自発的に行うことが挙げられた。「②してほしくない行動」については、「①してほしい行動」の裏返しとして日常的な身辺処理に時間がかかることや、感情の

表2 プログラムの概要

回	内 容
事前面接	困っている子どもの行動についての個人面接
1 「子どもの行動の見方と分類」	<ul style="list-style-type: none"> 自己紹介 講義：行動の見方の理解と記録の仕方、及び分類方法について 班別ワーク：子どもの行動を「してほしい」、「してほしくない」、「してはいけない」の3種類に分類 ホームワーク：2週間の子どもの行動観察と分類の実践
2 「子どもの望ましい行動を増やす」(1)	<ul style="list-style-type: none"> 班別ワーク：ホームワークの報告 講義：強化の仕組みについて 班別ワーク：肯定的な注目の与え方(褒め方)の練習 ホームワーク：子どものしてほしい行動を見つけて褒める実践
中間面接	参加しての感想、ホームワークの進行状況の確認、今後の実践に向けた見直しについての個人面接
3 「子どもの望ましい行動を増やす」(2)	<ul style="list-style-type: none"> 班別ワーク：ホームワークの報告 講義：トークンエコノミーシステムの考え方と導入方法について 班別ワーク：ポイントシステムの実践表作りと得られるご褒美の検討 ホームワーク：ポイントシステムの実践
4 「子どもの協力を引き出す」	<ul style="list-style-type: none"> 班別ワーク：ホームワークの報告 講義：予告と指示、ブロークンレコードテクニック、特典付与の方法など効果的な指示の出し方について 班別ワーク：指示の出し方の練習、子どもが喜ぶ特典の確認 ホームワーク：学んだ技法を使っでの実践
5 「子どもの望ましくない行動を減らす」	<ul style="list-style-type: none"> 班別ワーク：ホームワークの報告 講義：計画的無視、警告とペナルティについての理解と使い方の練習 全体ワーク：復習と感想や質問 修了式
事後面接	実践の整理と今後の実践の手がかりについての個人面接

爆発，こだわりに関することが挙げられた。「③してはいけない行動」に関しては，兄弟や友達とのトラブル時の暴力などが挙げられた。ホームワークは，自分の子どもの行動を観察して3種類に分け，次回までにその回数を数えることとした。

セッション2では，講義で強化の概念や注目のもつ意味について説明した。それを受けた班別ワークでは，肯定的な注目の仕方（褒め方）を練習した。まず子どもの好む褒め方を探すことから始め，見つけた褒め方を用いてロールプレイを行った。参加者が見つけた子どもの好む褒め方としては，「偉いね」「頑張ったね」「すごい」等の声かけや，頭をなでる，抱きしめるなどのスキンシップ，「お母さんは嬉しい」「ありがとう」等の親からの肯定的なメッセージが挙げられた。ホームワークは，してほしい行動を見つけ，褒めることとした。

セッション2の後に，中間面接を行った。この中間面接により，参加者に対し集団プログラムで学んだテクニックを定着させ，継続参加の意欲を高めることを意図した。具体的には，参加者の感想を聞き，参加者がそれまでのプログラムをどう受け止めているかを探るとともに，PTの重要な技法である子どもへの肯定的な注目が十分実施されているかを確認し，実践をサポートするようにした。

セッション3では，トークンエコノミーシステムの考え方と，それに基づくポイントシステムについて説明した。その後，子どもがすでにできている行動2つ，だいたいできている行動2つ，子どもにしてほしい行動1つの計5つの行動を選び，家庭に持ち帰って実践できるように，ポイントシステム表を作成した。ホームワークは，作成した表を使った実践とした。

セッション4では，子どもの協力を引き出す指示の出し方について説明した。予告，ブロークンレコード・テクニック，「○○したら□□しても良い」という特典を与える指示を出し，してほしい行動が生じたら即時にほめる練習をロールプレイによって行った。ホームワークは，学んだ指示の仕方を実際場面に用いてみて，その結果を記録することとした。

セッション5では，子どもの勝手な要求をあきらめさせるための計画的な無視の仕方や，してはいけない行動を減らすための警告，それでもしてはいけない行動を止めなかった場合のペナルティの付与について学習した。その後，今まで学習したことを

振り返り，子どもの行動の分類に応じた対応方法をクイズ形式で再確認した。また修了式を設け，参加者には修了証を贈った。最後に，後日実施する振り返りの会の開催予定について連絡をした。

集団プログラム終了後，2週間をめぐりに，事後面接を行った。事後面接では，参加者に対し集団プログラムで学んだテクニックを定着させ，それを継続して実践する意欲を高めることをねらった。具体的には，PT終了後の実践の様子を確認し，うまくいっていないことには具体的なアイデアを出して，実践の継続をサポートした。さらに，PT実施時には見られなかった新しい子育ての上の課題が生じた場合には，PTで学んだことを生かして対応するためのヒントを出すようにした。

3. 各回の進め方

スタッフは筆者らに，教育センターの相談担当者を加えた計6名であった。プログラムの進行・講義は交替で担当し，班別ワークは分かれて進行とサポートにあたった。1回のセッション時間は約90分であった。進め方は，小暮・阿部・水内（2007）に準ずる形で，自作したテキストをもとに以下の流れで実施した。

(1) ホームワークの報告

家庭で実践してきたホームワークを保護者が報告する。スタッフは保護者の取り組みをねぎらい，子どもへのかかわり方の優れたところを見つけ，肯定的にフィードバックする。

(2) 講義

テキストに示した内容に加え，子どもの様々な行動に母親が対応している場面を撮影した自作のVTRを見せ，行動療法の原理やテクニックの説明を行う。

(3) 班別ワーク

2グループに分かれて行う。講義で学んだことを整理し，実践につながるように，テキストに示された内容に応じて，実際の家庭場面の子どもの姿を想定して書き込んだり，意見交換をしたりする。また，ロールプレイを行い，お互いに子ども役・保護者役・観察者役になり，テクニックを練習する。役割を交替して，気付いたことを話し合ったり，良いところを見つけ合ったりする。

(4) ホームワークの説明

次回までに家庭で実践してくる内容について説明

を行う。ホームワークの記録用紙はテキストの各セッションの最後に組み込まれ、保護者が毎回の支援の記録を記入して、見直すことができるようにしてある。

4. 実施期間

集団プログラム各回は2週間（中間面接をはさむ回は3週間）の期間をおいて実施する。実施時期は、200X年9～11月までの3か月間。修了2か月後に集団での振り返りの会を実施した。

5. 効果測定

(1) 保護者の変化について

以下の2尺度を用いた。

①KB PAC 日本語改訂版（保坂、池田、1980）

15項目からなる質問で、正しい対応方法についてそれぞれ4つの選択肢から解答を求める。

②Questionnaire on Resources and Stress (QRS) 簡易版尺度（稲浪・小椋・ロジャーズ・西、1994）

全尺度の中から「精神的苦悩」、「悲観主義」、「過保護・依存」、「将来への不安」、「社会的孤立」の5尺度25項目を使用した。

いずれの尺度もペアレント・トレーニングの実施前と実施後に記入を依頼した。回答に要した時間は10分程度であった。

(2) プログラムの妥当性について

集団プログラムで用いた学習スタイルの役立ち度と分かりやすさに関して、また、PTで取り上げた技法の役立ち度、家庭で実際に用いている程度に関して、それぞれアンケート用紙を作成し、第5回終了時に、「どちらとも言えない」を0点として-3～+3点までの7件法による選択と自由記述による感想の記入を求めた。また、参加時の感想、面接時の発言を記録した。

また、プログラム全体の運営に関し、①集団プログラムの回数、②個別面接の回数について、それぞれ、「少ない」「適当」「多い」から選択を求めた。

Ⅲ. 結 果

1. KB PAC について

KB PAC の pre 得点と post 得点の平均値と標準偏差を表3及び図1に示す。

平均値 (SD) は、pre 得点で4.8 (1.48) であり、

表3 KB PAC の平均値と標準偏差

	pre 平均 (SD)	post 平均 (SD)
KB PAC	4.8 (1.48)	7.2 (1.92)

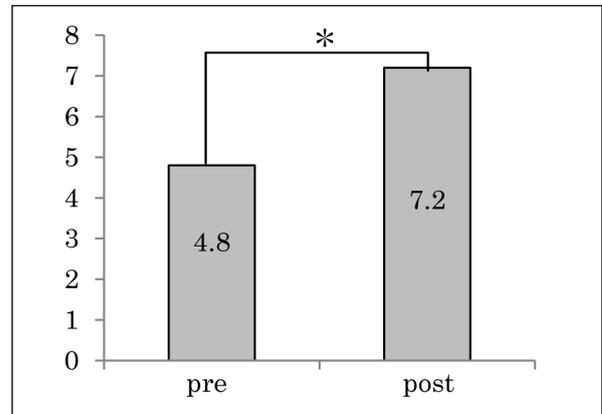


図1 KB PAC の平均値 *p<.05

post 得点では7.2 (1.92) であった。t 検定の結果、pre 得点に比べて post 得点の方が有意に高くなった ($t = -3.54, p < .05$)。

post 解答の結果を見ると、pre 解答に比べ、子どもの行動の意味を問うような抽象的な質問項目は正答率が低いままだが、具体的な問題場面を提示してその対応方法を問う質問項目では正答する参加者が増えた。その中でも特に、「上手な無視の仕方」、「適切な褒め方」、「予告と指示」などに関連する解答で正答率が高くなった。

2. QRS 簡易版について

QRS 簡易版尺度の pre 得点と post 得点の平均値と標準偏差を表4、及び図2に示す。

各因子の中でも、「悲観主義」、「将来への不安」の尺度得点については、参加者5名中4名が低下し、1名は変化がみられなかった。得点が上がった者はいなかった。「悲観主義」の平均値 (SD) は、pre 得点の3.0 (2.45) から post 得点の0.8 (1.30) になり、t 検定の結果、post 得点は pre 得点より有意に低くなった ($t = 3.32, p < .05$)。また、「将来への

表4 QRS 簡易版の平均値と標準偏差 *p<.05

	pre 平均 (SD)	post 平均 (SD)
精神的苦悩	5.0 (1.73)	4.6 (1.52)
悲観主義*	3.0 (2.45)	0.8 (1.30)
過保護・依存	4.0 (2.83)	3.6 (1.67)
将来への不安*	4.6 (3.21)	3.8 (3.11)
社会的孤立	1.6 (0.89)	1.2 (1.30)

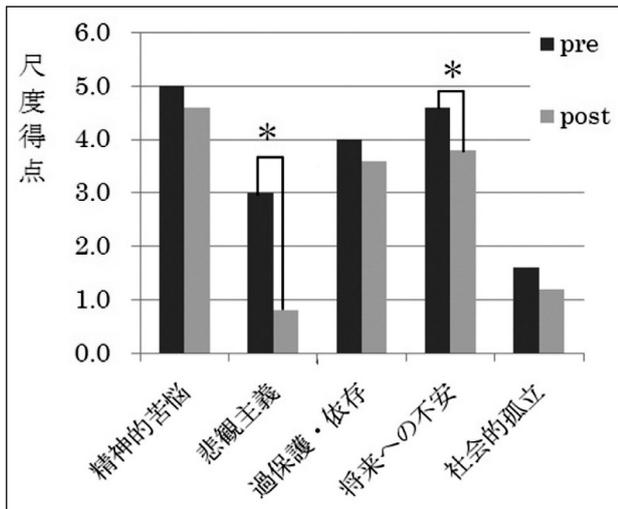


図2 簡易版の平均値 *p<.05

不安」の平均値 (SD) については、pre 得点の4.6 (3.21) から post 得点の3.8 (3.11) となり、t 検定の結果、post 得点は、pre 得点より有意に低くなった ($t=4.00, p<.05$)。「精神的苦悩」「過保護・依存」については、前後で得点が上昇した参加者と低減した参加者がおり、平均値では pre 得点と post 得点の有意な差はみられなかった。「社会的孤立」は当初から参加者の平均点が低く、変化も少なかった。

3. 学習スタイルについて

アンケートで得られた回答の平均値 (SD) を表5、及び図3に示す。

役立ち度では、どの学習スタイルも平均値が2.0以上であった。最も評価が高かったのが、班別のホームワーク報告であり、全員が最高点の3点を付け

た。ついで、講義 (平均2.8, SD0.40)、ビデオ視聴、班ごとのワーク (いずれも平均2.8, SD0.49) となった。

分かりやすさでは、ロールプレイ (平均1.4, SD 1.02) の他は、どの学習スタイルも平均2.0点以上であった。最も評価が高かったのが、班でのホームワーク報告 (平均2.6, SD0.49) と、班ごとのワーク (平均2.6, SD0.80) であった。続いて、ビデオ視聴の平均2.4点 (SD0.80) であった。講義については、1名が-2点を付けた他は、全員が最高点の

表5 PTの学習スタイルに関する評価

学習スタイル	役立ち度	分かりやすさ
	M (SD)	M (SD)
講義	2.8 (0.40)	2.0 (2.00)
ビデオ視聴	2.6 (0.49)	2.4 (0.80)
班ごとのワーク	2.6 (0.49)	2.6 (0.80)
ロールプレイ	2.0 (1.26)	1.4 (1.02)
ホームワーク	2.4 (0.49)	2.2 (0.75)
班でホームワーク報告	3.0 (0.00)	2.6 (0.49)

表6 PTで取り上げた技法に関する評価

取り上げた技法	役立ち度	家庭での実践度
	M (SD)	M (SD)
行動の見方と記録	1.8 (0.98)	0.2 (1.72)
3種類の行動分類	2.0 (0.00)	1.2 (0.98)
肯定的な注目の与え方	2.8 (0.40)	2.0 (0.89)
ポイントシステム	2.6 (0.49)	-1.2 (1.83)
効果的な指示の出し方	3.0 (0.00)	2.2 (0.98)
計画的無視	2.6 (0.80)	1.0 (1.90)
警告とペナルティ	1.6 (0.98)	0.0 (1.10)

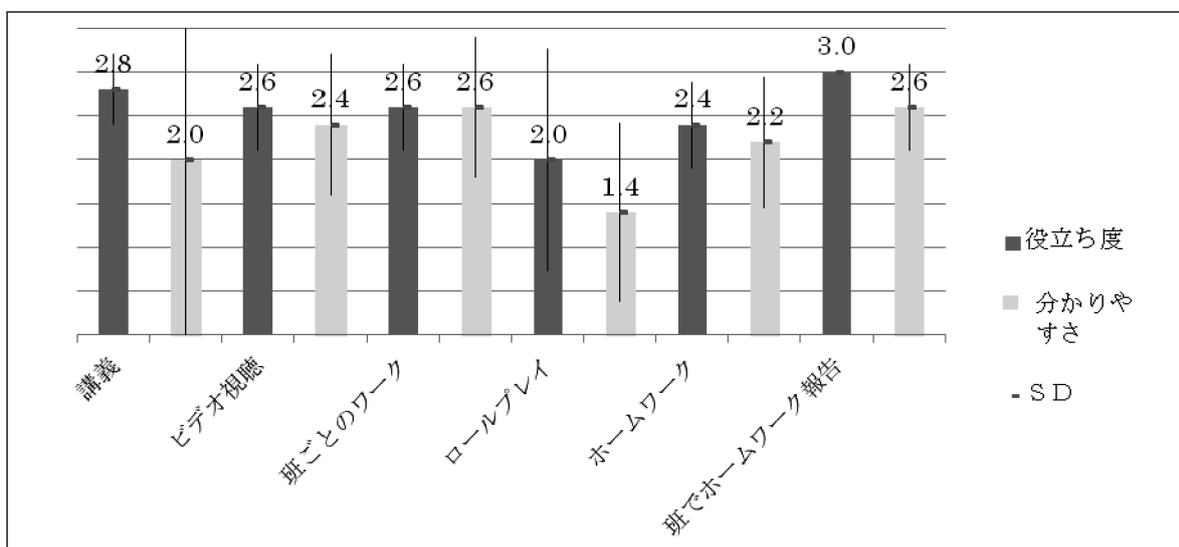


図3 PTの学習スタイルに関する評価

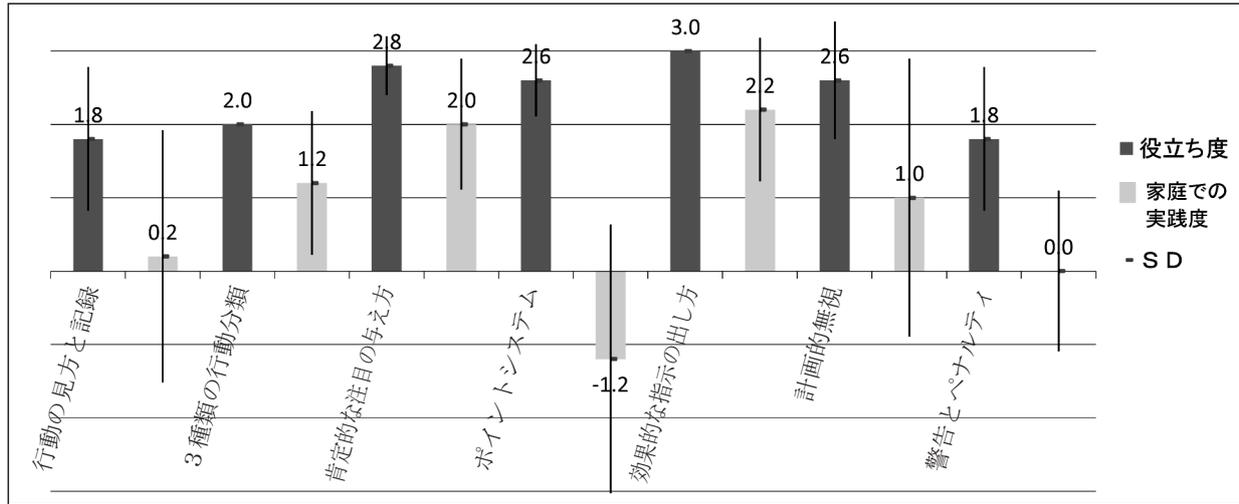


図4 PTで取り上げた技法に関する評価

3点を付けており、個人差が大きかった。ロールプレイは役立ち度、分かりやすさともに、0～3点まで参加者の評価が分かれた。振り返りでは、「ロールプレイが恥ずかしかった」という感想も見られた。

4. PTで取り上げた技法について

アンケートで得られた回答の平均値 (SD) を表6、及び図4に示す。

役立ち度で最も評価が高かったのが、効果的な指示の出し方で、全員が最高点の3点を付けた。続いて、肯定的な注目の与え方 (平均2.8, SD0.40)、ポイントシステム (平均2.6, SD0.49)、計画的無視 (平均2.6, SD0.80) であった。行動の見方と記録 (平均1.8, SD0.98)、警告とペナルティ (平均1.6, SD0.98) は、いずれも1点台の評価であった。

一方、家庭での実践度では、役立ち度に比べ、平均値はやや低めとなった。最も評価が高かったのが、効果的な指示の出し方 (平均2.2, SD0.98) で、続いて肯定的な注目の与え方 (平均2.0, SD0.89) であった。最も評価が低くなったのが、ポイントシステム (平均-1.2, SD1.83) であった。ポイントシステムについては、参加者からは「技法を学んだときはやったが今はやっていない」というコメントもあった。また、行動の見方と記録 (平均0.2, SD1.72)、ポイントシステム (平均-1.2, SD1.83)、計画的無視 (平均1.0, SD1.90)、警告とペナルティ (平均0.0, SD1.10) など、評価が低めの技法は、それぞれ順に-3～2点、-3～1点、-2～3点、-2～1点というように、いずれも参加者の評価に幅があり、個人差が大きかった。

5. 自由記述や面接時のコメントについて

肯定的な注目について学んだ後の途中面接では、子どもの見方の変化に関する報告として、「親も気をつけて子どもの様子を見て褒めている。そのせいか子どもの調子がよい」、「たくさん褒めることができるようになった」、「褒めることで行動が定着してくることが実感できた」、「改めて本人の行動を観察してみると、それほど、怒ることがないことに気づいた。本人も少しずつできることが増えている」、「行動観察をすることによっていつも叱ってばかりいて褒めていない自分自身に気づいた。子どもの変化もあるが、親自身が普段の子育てについて振り返り、かかわり方について考えるきっかけになった」等が挙げられた。また、「人数がちょうどよい」、「みんなと勉強して楽しい」、「話し合いながら進めるので安心である」等の学習スタイルに関する報告があった。課題として「2、3日すると慣れて飽きてしまい、元に戻ってしまう」という報告があり、褒め方を変えることなど、参加者が実践できる方法について個別の対応を行った。さらに、「もっとシェアリングの場を増やしてほしい」という要望があり、班別でのホームワークの振り返りの時間を充実させるように運営上で配慮した。

事後面接や事後アンケートでは、「親自身が子どもの行動を冷静に見ることができるようになった」、「子どもの行動を冷静に見て受け入れることが日々の中でできていない自分を知り、親と子で扉を一枚開けることができたかもしれない」、「子どもへの対応が変わった。褒めることも増え近くで話しかけたりするようになった」、「力づくでないと今まで言う

ことをきかないと思っていたけど言い方や方法でいくらかでも改善できることを知った」、「今までは行動を1つにまとめて考えていたけど、行動を3つに分類したりすることで行動の捉え方が変わった」、「参加して褒めることの大切さを実感した。いままでは叱って行動を変えようとしていたけど、褒めることによって行動が変化することを知った」など、子どもの見方が変わったことや対応方法を獲得したこと、親としての自分自身の変化への気付きを示す報告があった。さらに、「班ごとの報告で実行して感じる事が家庭によって様々で自分の気付きにもなり、共有、共感できたことがとても良かった」、「母親同士のシェアリングの時間があって気軽に話ができ良かった」「参加者同士が交流できるようになった」等の学習スタイルに関する報告があった。課題として、「親自身が冷静な時は上手く対応できるが、そうでない時はつい叱ったり、感情的になってしまうことが課題である」という報告があり、面接時に親の気持ちを受容し、感情コントロールの方法等について個別に話し合った。

また、振り返りの会では、お互いの実践の様子を報告し合う中で、「褒めて子どもを動かす方がエネルギーが少なく済む」「子どもから、『お母さん、変わった？』と質問された」という、取り組みの成果が報告された。さらに、「時間がたつと忘れてしまう」、「兄弟がいる場合どう取り組むか難しい」などの課題が出された。

6. プログラム運営について

プログラム全体の運営についてのアンケート結果では、①集団プログラムの回数については、5名中4名が「適当」、1名が「少ない」、②個別面接の回数については、全員が「適当」と回答した。

IV. 考 察

1. 参加者の変化について

(1) KBPACの結果から

点数の変化から、PTにより参加者が子どもとのかかわり方のコツを理解し、子どもの行動に対して適切に対応するスキルを習得できたと推測される。自由記述や面接時のコメントからも、行動を分類するという視点を得たことや、子どもの様子に注目すること、叱るよりも褒める方が子ども

の行動を変えるために有効であること、言い方を変えることで子どもの行動を変えられることなどのテクニックを獲得した報告があり、参加者が今回のプログラムによって新しい認識と実践への見通しを持つに至ったことが裏付けられる。中でも、具体的な対応方法を問う質問項目で正答する参加者が増えたことについては、集団プログラムの中で具体的な場面のビデオを見たり、ホームワークをしたりして、視覚的・体験的に学んだこと、途中面接で参加者の子どもの状況に応じ個人的に復習を行ったことが、理解促進につながったと考えられる。また、特に「適切な褒め方」、「予告と指示」については、参加者の実感として役立ち度や実践の程度も高く、参加者が知識を理解しただけでなく、それを実践する力も身につけることができたと考えられる。

(2) QRS簡易版尺度の結果から

「悲観主義」、「将来への不安」についてストレスの度合いが低減したことが確認された。KBPACの結果に見るように、PTを通して子育てに関する適切なスキルを習得し、関わり方のコツを理解したことが、ストレスの減少に影響したものと考えられる。また、「子どもの変化を実感できた」、「子どもの行動を観察してみると、それほど叱ることもないことに気づいた」、「ほめることが増えた」、「子どもの行動を言い方や方法でいくらかでも改善できる」などの参加者の感想にあるように、子どもの行動を冷静に分析することができるようになったことや、子どもの行動が変化しうるものであり、そのための手立てを獲得できたことが、「悲観主義」、「将来への不安」の減少につながったと推測される。併せて、面接時やアンケートでのコメントにあるように、「子どもの行動の捉え方が変わった」、「自分の対応が変わった」と、参加者が子どもの変容だけでなく、自分自身の対応の在り方とその変容を客観的にとらえて報告していることから、PTが親としての在り方に変化をもたらした、それを自覚することができたことが、影響していると考えられる。また、「参加者同士が交流できるようになった」など、他の参加者と悩みを共有できる嬉しさや安心感に関する記述が見られたことから、PTの場で、保護者がネガティブな気持ちを話し、受容し合うことができたことも成果につながったと思われる。

2. 参加者から見たプログラムの妥当性について

(1) 学習スタイルについて

ロールプレイの分かりやすさが、平均1.4点 (SD1.02) とやや低めであった他は、どの学習スタイルも役立ち度、分かりやすさともに、平均2.0点以上のおおむね高い評価を得た。このことから、今回取り上げたPTの学習スタイルは、参加者にとっておおよそ妥当なものであったと考えられる。

役立ち度、分かりやすさともに最も評価が高かったのが、班別のホームワーク報告であった。また、班ごとのワークもほぼ同様の高い評価を得た。アンケートの自由記述や面接時のコメントに、「人数がちょうどよい」、「みんなと勉強して楽しい」、「話し合いながら進めるので安心」等の、グループでの学習スタイルの有効性を示す報告があったことも併せ、「母親同士のシェアリングの時間があって気軽に話ができ良かった。」というように、PTにおいて、少人数の話しやすい雰囲気での自分の実践を開示し、認め合い、励まし合ったり、アイデアを共有したりする機会を設けることが、参加者にとって受け入れやすく、効果を感じられると考えられる。

また、ビデオ視聴も役立ち度、分かりやすさともに評価が高くなった。ビデオでは講義で説明された理論に基づく生活場面の具体例が、画像で示されるため、参加者の理解を促進できたと考えられる。また、同様に学んだ技法のモデルも示されるので、参加者は、その技法の具体的なイメージを持つことができ、実践につながり易かったといえる。

一方、ロールプレイは役立ち度、分かりやすさともに、0~3点まで評価が分かれた。ロールプレイは、ビデオ視聴と同様に、学んだ技法のイメージを明確にできる方法である。さらに実際に体験してみるにより、自分のやり方や実践に伴う自らの感情を疑似体験できる場でもあり、実践につなげるために有効な学習スタイルであると考えられる。しかし、恥ずかしいという感想にもあったように、普段からそのような機会が少ない保護者には人前で演じることに抵抗感があり、個々の参加者の特性に左右される学習スタイルであるといえる。このことから、今後の課題として、PTで取り上げる際には、誰もが取り組みやすいロー

ルプレイの取り上げ方を検討する必要がある。

また、講義の分かりやすさに関しても評価が分かれた。過去に今回のような子育てに関する講義に参加する機会自体が少なく、説明に用いられる用語等が聞き慣れず、理解しにくい参加者もあったと考えられ、やはりロールプレイ同様に、個人の特質への配慮が必要な学習スタイルであることが分かった。

(2) PTで取り上げた技法に関して

役立ち度、家庭での実践度ともに高かったのが、肯定的な注目の与え方と効果的な指示の出し方であった。いずれも特別な準備を必要とせず、その場で子どものしてほしい行動を引き出すことのできる技法であることから、保護者にとっては実践しやすく、効果を感じやすい技法であったと考えられる。

一方、ポイントシステムは、役立ち度と家庭での実践度の差が大きかった。「技法を学んだときはやったが今はやっていない」というコメントにもあるように、効果的であることは分かっているが、実践にあたって子どもとの交渉や場面設定の仕方など、個に応じて対応すべき複数の課題が含まれることから独力での実践が難しかったと考えられる。継続的に実践できるためには、プログラムの中で取り上げる際に子どもの行動の状態や家庭状況に応じて様々なパターンが選べるように選択肢を示したり、ポイントをためるための表の作成や子どもとの交渉についてその後も相談にのる機会を設けたり等の改善が必要であると思われる。

行動の見方と記録、計画的無視、警告とペナルティは、ポイントシステムと同様に、家庭での実践度における個人差が大きかった。これらの技法は、行動が改善すれば必要度が減少するものと考えられる。特に、計画的無視、警告とペナルティについては、技法を使う機会そのものが限定されることから、実践度も低くなったと考えられる。

(3) プログラム運営について

従来のPTでは、10回程程度の集団プログラムを継続するスタイルが多い(岩坂・中田・井濤; 2004, 大隈・伊藤; 2005)。しかし、多くの回数を休まずに参加することは負担が大きく、ドロップアウトを招きやすい。そこで、今回実施した集団プログラムでは、回数を少なくし、参加しやすいことを優先した。そのため、一つ一つのテクニッ

クを十分説明したり、演習したりする時間が限られることとなった。そこで、本実践では、個別面接を取り入れて、回数が少ないことによる不利益を解消することを試みた。個別面談では、それぞれの参加者が直面している問題を相談者が把握し、面接時に出された意見を踏まえて、集団プログラム実施時に、対応に配慮を加えた。逆に、集団プログラムの中で学んだ子どもへの対応方法について、個別面接で参加者の報告に応じて、実践を促進するようにサポートした。参加者の運営に関するアンケートをみると、集団プログラムの回数については5名中4名が、個別面接については5名全員が「適当」と回答しており、参加者にとって受け入れやすい構成であったと考えられる。教育相談機関は、本来個別面接による相談スタイルを基本としており、個々のケースに応じた対応を取りやすい特質を持っている。その特質を生かしてPTに取り入れることで、参加者の継続参加に対する負担度を軽減し、個に応じたPTプログラムを展開できることが分かった。

V. まとめと今後の課題

本研究では、教育相談の一環として多様な子どもと保護者の実態に応じて柔軟に取り組むことができるPTプログラムの内容と展開方法について、実践を通してその有効性を検討した。その結果、5回という少ない回数の集団プログラムであっても、個人面接を組み合わせることにより、参加した保護者の子育てスキルに関する知識を増やし、子育てストレスの低減をもたらすことができることが分かった。

また、参加した保護者にとって受け入れやすく、効果を感じられるPTの学習スタイルとして、少人数の話しやすい雰囲気での自分の実践を開示し、認め合い、励まし合ったり、アイデアを共有したりする機会を設けることが有効であることも分かった。さらに、保護者が役立つと感じられ、実践しやすい技法は、特別な準備なしで子どものしてほしい行動を引き出すことのできる、肯定的な注目の与え方と効果的な指示の出し方であり、同じように子どものしてほしい行動を引き出すことができても、準備や事前交渉が必要なポイントシステムについては、保護者が実践するためには継続的な支援が必要であることが分かった。

今後の課題として、まず、学習スタイルとしてのロールプレイや技法としてのポイントシステムのように、効果的であることが分かっているにもかかわらず参加者にとって取り組みにくいものについて、プログラムにおける取り上げ方を見直し、これまでそのような手法について経験する機会が少なかった学習者、実践者の視点に立って、改善を行う必要がある。

さらに、今回の研究では、フォローアップ時の効果測定を行っておらず、実施したPTで得られた効果が、定着し継続性のあるものであったかどうかの検討ができなかった。このことについては、振り返りの会で「時間がたつと忘れてしまう」、「兄弟がいる場合どう取り組むか」など、次の課題が報告されていることから、親自身がPTの成果を生かしながら、さらなる実践に取り組むためには、実践に伴う子どもの変化や新たな課題の出現に対応できるフォローアップを組み込んだプログラムを作成する必要があると考えられる。

また、子どもの行動変容については、参加者のコメントを確認するのみにとどまり、PTの実施前後での行動観察や調査などによるデータを収集するまでには至らなかった。今後は、保護者の変容に加え、子どもの行動変容の視点からも、今回開発したPTプログラムの効果についてさらなる検討を加える必要がある。

謝 辞

本研究を実施するにあたり、プログラムに参加された保護者の方々に、アンケート調査など多大な協力をいただきました。また、実践にあたっては、富山県総合教育センター教育相談部部长 田中親義氏をはじめ、研究主事の皆様に全面的な支援をいただきました。心から感謝申し上げます。

文 献

- 阿部美穂子・小暮陽介・水内豊和（2007）教育センターにおけるグループペアレント・トレーニングプログラムの開発と実践．日本LD学会大16回大会発表論文，696-697．
- 阿部美穂子・水内豊和・小暮陽介・荒田修一（2008）グループペアレント・トレーニングプログラムの開発と効果検討 —教育センターにお

附 記

る教育相談活動としての取り組みー。日本発達障害学会第43回研究大会発表論文集, 116.

保坂明・池田千代子(1980) いわゆる情緒障害児の親子関係に関する一研究(KBPACを使って)。自閉児教育研究, 3, 19-28.

飯田順三(2002) ADHD児をもつ家族への援助—家族教育プログラム—。臨床心理学, 2(5), 605-610.

稲浪正充・小椋たみ子・Catherine Rodgers・西信高(1994) 勝敗児を育てる親のストレスについて。特殊教育学研究, 32(2), 11-21.

岩坂秀巳・中田洋二郎・井濶知美(2004) AD/HD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。

岩坂英巳・清水千弘・飯田順三・川端洋子・近池操・大西貴子・岸本年史(2002) 注意欠陥/多動性障害(AD/HD)児の親訓練プログラムとその効果について。児童青年精神医学とその近接領域, 43(5), 483-497.

小暮陽介・阿部美穂子・水内豊和(2007) グループペアレント・トレーニングプログラムの効果についての検討—教育センターにおける実践から—。富山大学人間発達科学部紀要第2巻第1号, 137-144.

免田賢・伊藤啓介・大隈紘子・中野俊明・陣内咲子・温泉美雪・福田恭介(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.

大隈紘子・免田賢・伊藤啓介(2001) 発達障害の親訓練—ADHDを中心に—。こころの科学, 99, 41-47.

大隈紘子・伊藤啓介(2005) AD/HDをもつ子どものお母さんの学習室。二弊社。

上林靖子・中田洋二郎・藤井知子・井濶知美・北道子(2002) 読んで学べるADHDのペアレントトレーニング。明石書店。(Whitham, C. (1991) Win the whining war & other skirmishes. Barry wetmore.)

本研究は、富山大学・富山県教育委員会連携事業における、富山大学人間発達科学部と富山県総合教育センター教育相談部において行われた共同研究の成果の一部である。

(2010年10月20日受付)

(2010年12月15日受理)

