

# 発達障害児に対するペアレント・トレーニング参加を通じた 大学院生への研修の効果 —教師に対する保護者支援研修プログラムの検討—

## Effect of Teaching Graduate Students Who Participated Parent Training for Children with Developmental Disabilities: Implication for Teacher Training Program for Parent Support

岡村 章 司\*  
OKAMURA Shoji

本研究では、大学院2年生を対象に、ペアレント・トレーニングの参加および研修による学びの効果について検討することを目的とした。参加前にミーティングを行い、子どもの標的行動や支援計画立案に関する課題を課し、ペアレント・トレーニングでは大学院生はファシリテーター役などそれぞれの役割に沿って参加した。参加直後のミーティングでは面接の経過や子どもの標的行動の達成状況や課題について協議を行い、主に母親の実態に応じた面接やグループワークの進め方についてフィードバックを行った。なお、対象者は大学院1年時に応用行動分析学を含む発達障害支援に関する授業を受講していた。その結果、1名以外の対象者において、応用行動分析学の知識、保護者支援の意識の得点が肯定的に変化した。さらに、大学院生が担当したグループにおける、すべての母親の精神健康度が改善し、各子どもの標的行動は達成された。母親による社会的妥当性の結果も肯定的であった。グループワークが子どもや母親の行動改善のために良好に機能したと考えられる。これらの結果から、家庭場面における発達障害児の適切な行動を高めるために教師が保護者と協働して取り組むことを実現するために、ペアレント・トレーニングへの参加は教師研修プログラムとして機能すると考えられる。その際、ペアレント・トレーニングへの参加において、実際に保護者と面接する機会を設定し、事前に子どもの標的行動や支援計画の立案に関する課題を課すといった、教師の主体的な参画を促す研修プログラムが重要であると考えられる。一方、教師個々の保護者支援に関する専門性に応じた研修プログラムの検討が今後求められる。

キーワード：ペアレント・トレーニング、発達障害、教師研修、保護者支援

Key words : parent training, developmental disabilities, teacher training, parent support

### I. 問題と目的

個別の教育支援計画を作成するにあたり、保護者と十分に相談し、その意向を踏まえつつ、関係機関等の支援関係者と子どもの支援に関する情報の共有を図るよう、学校教育法施行規則が改正された（文部科学省，2018）。学校や家庭での活動において保護者の積極的な参画を促すことは重要であり、学校場面での支援だけでなく、教師と協働しながら、保護者が家庭において発達障害児に積極的に支援していく必要がある（岡本，2014；岡村，2014）。しかしながら、わが国においては、教師と保護者の子どもの捉え方の相違（三宅，2012）やコミュニケーションの問題（三田村，2011）などから、保護者と教師の連携や協働の困難さが多く指摘されている。保護者との連携や協働を促す教師研修に関する学術論文は少ないため、効果的な講義や演習内容のあり方を検討し、知見を蓄積する必要があるだろう（岡本，2017）。

加藤（2007）は、学校現場における保護者との連携として、①学校で生じている行動問題の解決や、望ましい行動の形成を達成するために、家庭の情報を得て、保護者や家族と連携を図る、②学校で形成された望ましい行動や生活習慣を家庭にも波及させるための支援を行う、③保護者や家族から出される要望の実現や、家庭での行動問題の解決のために、相談を基本とする支援を行う、といった3つのレベルを提案している。②は、保護者と教師が子どもの支援に関する共通理解を図り、家庭・学校場面において発達障害児の適切な行動を増加させる保護者への支援であり、行動問題を予防することにもつながると考えられる。

その際、発達障害児をもつ家族を支援するアプローチとしてのペアレント・トレーニングを活用することが効果的であると考えられる。ペアレント・トレーニングは、子どもの適応行動の獲得と行動問題の減少に効果があ

\*兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻発達障害支援実践コース 教授

令和2年4月24日受理

り、親の養育技術の向上と養育ストレスの低下、うつ状態の軽減に有効であることが報告されている（免田・伊藤・大隈・中野・陣内・温泉・福田・山上, 1995）。実施形態としては、個別支援と集団支援があり、集団支援ではピアカウンセリング的な効果や親同士の仲間づくりの場としても有用になると考えられる（井上, 2012; 井上・三田地・岡村, 2009）。本研究で実施したペアレント・トレーニング（井上・三田地・岡村, 2009）は集団支援であり、保護者は応用行動分析学をベースにした子どもとのかかわり方の学習を踏まえて、家庭での課題に対して、スタッフや他の保護者とともに子どもの支援計画を立案し、家庭で実践するプログラムである。

ペアレント・トレーニングにおける課題として、実施機関や実施可能な人材を増やすために、スタッフ養成の問題が挙げられ（松尾・野村・井上, 2012）、スタッフ養成の取り組みは少ないながら報告されている。藤原・大野・日上・佐田久（2012）では、大学院生5名が事前学習を受け、ペアレント・トレーニングでは親への講義やグループワークにおける面接を担当した結果、子育て支援に対する効力感が3名で向上し、面接技術や話し方が肯定的に変化したことが報告されている。浜田・野村・伊藤・村山・高柳・明彦・辻井（2018）では、一般的な子育て支援としての「ペアレント・プログラム」を実施する前に、支援者は研修を受講し、保護者が参加するワーク進行時に同席し保護者にかかわった結果、日常業務における保護者支援の意識について得点が肯定的に変化したことを示している。これら先行研究での支援者への研修内容としては、応用行動分析学の知識に加えて、保護者のメンタルヘルスの理解やそれに基づく面接の進め方など多岐にわたる。研修方法としては、講義・演習となっているが、さらなる研修内容や方法の検討が必要であると考え（式部・橋本・井上, 2010）。その際、学んだ知識を実際のペアレント・トレーニングで活用できるよう、アクティブ・ラーニングを充実させる研修が求められるだろう。

そこで本研究では、現職教員および教員採用試験に合格した大学院2年生を対象に、ペアレント・トレーニングの参加および研修による学びの効果について検討することを目的とする。研修では対象者の主体的な取り組みを促すよう考慮し、対象者の子どもへの支援に関する理解として応用行動分析学の知識、保護者対応に関する保護者支援の意識、子どもや保護者の変化として保護者による行動記録や保護者の精神健康度に関して評価を行う。この結果を踏まえ、学校現場において、家庭場面における発達障害児の適切な行動を高めるために教師が保護者と協働して取り組むことを目的とした、ペアレント・トレーニング参加による研修のあり方について考察する。

## II. 方法

### 1. 対象者

親の会主催のペアレント・トレーニングにスタッフとして参加した、特別支援教育専攻の大学院生を対象とした。スタッフは7名であり、参加した回数が6回以上であった大学院2年生の4名を分析対象とした。事前の準備や課題については、毎回、4名全員が取り組んだ。2名（S1、S2）が現職教員であり、その他の2名（S3、S4）はストレートマスターの学生であった。なお、ストレートマスターの2名は教員採用試験に合格していた。全員が大学院1年時に応用行動分析学および発達障害の特性と基本的な支援に関する授業を受講していた。さらに、大学院1年時に、現職教員のS1を除く大学院生は、ペアレント・トレーニングに参観した経験を有していた。

### 2. ペアレント・トレーニングの概要

#### (1) 参加者

A市における発達障害の親の会のマネージャーがペアレント・トレーニングの趣旨を伝え、参加者を募集した結果、7名の母親が参加した。6名は全日程に参加し、1名は家庭の都合により5回目を欠席したため、別途時間を設定してフォローを行った。子どもの年齢幅は7～11歳で、6名は知的障害であり、自閉症やダウン症の診断を受けていた。1名については、医師により発達障害に関連する診断を受けた経緯はなかった。

#### (2) プログラムの概要

X年10月～X+1年2月まで、A市の公民館において計6回実施し、2か月後にフォローアップを行った。1回のトレーニング時間は2時間であった。事前に行った、Antonovsky (1987) が作成した 29-item sense of coherence scale (SOC-29) の日本語版（山崎, 1999）や GHQ-30（日本版 GHQ-30 項目版）の結果に基づき、得点を高群、低群に分類し、それぞれの群ができる限り混在するように、7名の親を2つのグループに分けた。

トレーニングプログラムの概要を Table 1 に示した。プログラムは井上・三田地・岡村（2009）を参照し行われた。前半の講義は第一筆者が行い、後半のグループ演習では、著者とストレートマスターのS3がファシリテーター役を担った。4名のグループを著者、3名のグループを大学院生が担当し、参加者の意見や助言を促した。回の終了時には、次の回までに参加者が実施するホームワークを課した。講義の内容として、応用行動分析にもとづき、子どもの行動や行動問題の理解の仕方、実態把握の重要性、環境調整や強化の方法についてとり上げた。演習では、井上・三田地・岡村（2009）の各種フォームを用い、参加者が子どもの標的行動や支援手続きを

決定した。さらに、参加者が家庭で子どもに支援を行った結果を記入した記録用紙をもとに支援をふり返り、再度、支援手続きの修正を行った。現職教員であるS1は、ファシリテーター役であるS3を含めたグループでの言動を観察しながら、適宜S3の補助を行った。S2、S3及びその他の3名のスタッフは、著者のグループも含め、演習の参観を行った。なお、4回目以降には、もう1名の現職教員であるS2はグループで出された意見等に基づき、壁に貼付したホワイトボードシートに書かれた支援計画に追記・修正する記録係を担った。演習の終わりには、対象者が担当したグループにおける各参加者の子どもの標的行動や支援計画が妥当か否かを著者が確認し、不足した手続きなどがあった場合などにファシリテーターを担った。

### (3) スタッフ・トレーニング

- 1) 研修の準備：毎回、対象者は研修に必要な物品や資料等の準備を著者とともに行った。
- 2) 事前ミーティングおよび課題設定：各回のペアレント・トレーニングの日程の前に、約30分のミーティングを行った。参加できない対象者に対しては、参加した対象者が内容を伝えた。事前ミーティングでは、その回のペアレント・トレーニングの内容について確認し、課題を課した。課題については、対象者である4名を中心に、スタッフがチームとして臨むよう伝えた。内容は、1～2回目ではグループの各子どもや母親の実態に合う妥当な子どもの

標的行動をいくつか挙げることで、3回目では子どもの支援計画を事前に立案すること、4回目以降は事前に電子メールで送られてきた各母親の記録用紙をもとに、支援計画の支援手続きを事前に修正すること、とした。それらの課題の提出物については、適宜、著者が内容の確認を行い、再度検討するよう求めることもあった。

- 3) 事後ミーティング：ペアレント・トレーニングが終了した直後に、30～40分の事後ミーティングを行った。講義や演習のふり返りを促しながら、各回のプログラムの目的が達成されたかを確認し、各母親に対する面接の経過および標的行動の達成状況や課題について協議を行った。さらに、各スタッフに対して、その回の自らの役割に関するふり返りを促した。その際、各母親のストレスなどの実態に関する確認と母親の実態に応じた面接やグループワークの進め方について、著者は主にフィードバックした。

### 3. 倫理的配慮

研究の目的、方法、個人情報保護に関する説明を口頭で行い、母親、対象者により研究発表等の承諾を事前に得た。

Table 1 ペアレント・トレーニングのプログラムの概要

回	内容	講義	演習	HW
1	オリエンテーション 観察上手になろう	ペアレント・トレーニングの 目的 ABC分析	自己紹介 ABC分析	ABCフレーム用紙
2	気になる行動	行動問題の支援 ベースライン	事例検討	ターゲット行動絞り込み フォーム
3	記録上手になろう	ターゲット行動 記録の内容や方法	ターゲット行動の決定 記録用紙の作成	記録 強化子探しフォーム
4	工夫上手になろう	先行子操作 プロンプト	支援手続きの作成	実行、記録
5	ほめ上手になろう	強化	支援手続き修正	実行、記録
6	ふり返り上手になろう	リフレクション	成果の確認 支援手続き修正	実行、記録
7	フォローアップ	これまでのまとめ	現状の報告	—

#### 4. 評価方法

##### (1) ABA の知識

研修の第1回実施前と第6回終了後に、対象者に回答を依頼した。

1) Knowledge of Behavioral Principles as Applied to Children (KBPAC)：行動原理の知識を測定することを目的としたKBPACの簡易版(志賀, 1983)を使用した。項目は25問あり、各項目に対して4つの選択肢の中から適切なものを1つ選ぶ4件法のテストであった。各項目の正答に対して1点を加算した。KBPACの項目は、母親と子どもの課題について検討するために必要な基本的な知識に当たると考えられたため、事後に上昇すると推測された。

2) Test of Knowledge of Applied Behavioral Analysis (TK-ABA)：行動論的知識を測定するためのテストであるTK-ABA(谷・大尾, 2011)を使用した。TK-ABAは、行動の原理等の項目が41問あり、各項目に対して5つの選択肢の中から適切なものを1つ選ぶ5件法のテストであった。各項目の正答に対して1点を加算した。KBPACと同様に、事後に上昇すると推測され、同様の採点方法を用いた。

##### (2) 保護者支援の意識

ペアレント・トレーニングにスタッフとして参画した結果、保護者支援の意識の変化がみられるか否かを評価することを目的とし、浜田ら(2018)を参照して、著者が作成したアンケートを用いて評価した。アンケートは、作成した案をもとに、学校の管理職であり特別支援教育士を有する教師とこれまで複数回ペアレント・トレーニングを実施してきた教師と協議し、独自に作成した18項目について5件法で実施するものであった。1～9問は子どもの標的行動や支援計画を作成するにあたって保護者に子どもへの対応の工夫などを説明できるか否かを問う項目、10～13問は保護者のメンタルヘルスを考慮した対応ができるか否かを問う項目、14～18問は教師としての保護者支援における捉え方に関する項目であった。研修の第1回実施前と第6回終了後に、対象者に回答を依頼した。各項目の点数を加算して合計得点を算出した。

##### (3) 評価アンケート

第6回終了後に、対象者に対して、講義や演習の内容及びその効果、ミーティングや保護者との関係性の評価についての18項目が記載された質問用紙を渡し、5件法で回答するように求めた(Table3)。各項目の平均値を算出し、保護者へのかかわりや自身の変化および学びの内容、ペアレント・トレーニングに参加した感想に関する自由記述を分析した。

##### (4) 参加者である母親および子どもの変化

研修の第1回実施前と第6回終了後に、参加者に

GHQ-30(日本版GHQ-30項目版)、社会的妥当性のアンケートの回答を依頼した。社会的妥当性については、ペアレント・トレーニングが子どもや母親に与えた効果や負担などに関する項目が記載された質問用紙を渡し、5件法で回答するように求めた。子どもの変化については、母親が記入した記録用紙をもとに標的行動の達成率を算出した。なお、対象者が担当したグループの母親および子ども各3名の結果を分析対象とした。

### III. 結果

#### 1. 応用行動分析学の知識および保護者支援の意識の変化

ペアレント・トレーニング参加前後の得点の変化をTable 2に示した。統計解析には、SPSS Version 23.0 for Windowsを使用し、対応のあるt検定を行った。

KBPACでは、すべての対象者で研修前後での得点の変化はほとんどみられなかった( $t(3) = -0.775$ )。TK-ABAでは、S2以外の対象者の得点が上昇したものの、統計的な有意差はみられなかった( $t(3) = -2.216$ )。しかしながら、レスポナント行動に関する項目を除く、ペアレント・トレーニングで扱った内容に該当する34問における得点については、S1は31点、S3は30点から満点へと上昇した。S2の得点は26点から24点と低下し、S4の得点は27点から31点へと上昇した。

保護者支援意識アンケートでは、S2以外の対象者においては得点が大幅に上昇し、統計的に有意な差がみられた( $t(3) = -3.307, p < .05$ )。特に、S1、S3はともに、13点の上昇がみられた。「保護者にとって無理ない手続きを検討することができる」では、S1、S3ともに2点の上昇、「子どもの問題行動への対応の仕方について保護者に説明できる」では、S1において、2点から4点、「学校に限らず、家庭での問題について保護者とともに検討していきたい」では、S3において2点から4点に上昇した。また、「子どものできない行動や困った行動について保護者に説明できる」「子どもが目標とした行動ができない場合の訂正の仕方を保護者に説明できる」では、S4において2点から4点に上昇した。

なお、課題として課した、子どもの標的行動の設定や支援計画の立案・修正に関しては、事前ミーティング後に、対象者はチームで毎回検討していた。

Table 2 ペアレント・トレーニング参加前後の得点の変化

対象者	KBPAC		TK-ABA		保護者支援意識	
	pre	post	pre	post	pre	post
S1	22	21	36	41	63	76
S2	17	18	28	27	76	77
S3	20	22	35	39	54	67
S4	22	22	32	36	61	72

## 2. 評価アンケートの結果

評価アンケートの結果を Table 3、Table 4 に示した。各項目に対して、全般的に高い評価を得た。特に、講義やミーティングの内容、保護者による記録や保護者の協力的な態度については全員が高く評価しており、保護者支援に今後取り組む意思を示していた。しかしながら、「講義や事前・事後ミーティングは、保護者と検討する際の不安を解消した」では、S3は「どちらでもない」と評価した。「目標設定や支援計画を、保護者とともに決定するのは難しかった」では、S2は「とてもそう思わない」と評価した一方で、その他の対象者は難しいと評価した。負担については、S1、S3が「ややそう思う」と評価したものの、S4は「どちらでもない」、S2は「とてもそう思わない」と評価した。自由記述欄には、S1は「保護者から意見を引き出すように待ったり、質問したりすることが増えた」「(保護者による支援が)実現可能かどうか、具体的な行動や場所、時間等を聞くようになった」、S3は「称賛することが増えた」「保護者がどのように考えているかを必ず確認するようになった」といった、自身の母親とのやりとりに関する肯定的な変化を具体的に記述していた。本実践からの学びについては、S3は「保護者の状態、負担、子どもの負担、すべ

てを考えながら(保護者と)接することが大事」と記述し、S1は「保護者の方がより主体的に取り組めるようにしていきたい」と今後の自らの課題を挙げていた。その他に、S1は「子どもの問題行動に大きな負担感を持っているのを改めて実感した」、S3は「子どもとのかかわりをふり返ったり支援を考えたりすることが教員よりもできているのではないかなど、母親の実態に関する記述がみられた。一方、S2、S4は学校現場で本実践のような取り組みを実践していく旨を記述していた。

## 3. 母親および子どもの変化

GHQ-30(日本版GHQ-30項目版)では、1名が全神経症領域の9点から6点、1名が6点から1点に、得点が低下した。もう1名は研修前後ともに0点であった。社会的妥当性の結果は、すべての項目で平均4.3点以上であり、高い評価であった。GHQ-30の事前得点が9点であった母親は、「子育てで自分でも気付かなかった心理が出てきたり、子どもの可能性が広がった気になった」といった自身の変化を記述したり、「子に絶望しながら(ペアレント・トレーニングに)来ても、グループワークの皆さんに救われた」といったグループワークの利点を挙げたりしていた。子どもの標的行動は「自

Table 3 評価アンケートの項目と結果

項目	S1	S2	S3	S4	平均得点
1 ペアレント・トレーニングに参加して良かった	5	5	5	5	5
2 講義は分かりやすかった	5	5	5	5	5
3 グループワークは良かった	4	5	5	5	4.8
4 講義や事前・事後ミーティングは、保護者と検討する際に役に立った	5	5	5	5	5
5 講義や事前・事後ミーティングは、保護者と検討する際の不安を解消した	4	4	3	4	3.8
6 目標設定や支援計画を、保護者とともに決定するのは難しかった	4	1	5	4	3.5
7 保護者に話す/対応することが増えた	5	4	5	4	4.5
8 保護者とのやりとりで学びがあった	5	5	5	4	4.8
9 取り組んでみて、負担があった	4	1	4	3	3
10 保護者による記録は励みになった	5	5	5	5	5
11 今回設定した課題は子どもに合っていた	5	4	4	4	4.3
12 保護者が無理なく実行できる内容だった	4	4	4	4	4
13 保護者はこの取り組みに協力的であった	5	5	5	5	5
14 保護者はポジティブに変化した	4	5	4	5	4.5
15 子どもの変化に満足している	4	5	5	5	4.8
16 子どもの理解が深まった	4	5	4	4	4.3
17 今後、保護者への支援や面接に取り組むつもりである	5	5	5	5	5
18 今後、ペアレント・トレーニングを実施・運営したいですか	5	5	5	5	5

質問項目へは、とてもそう思う(5)、ややそう思う(4)、どちらともいえない(3)、あまりそう思わない(2)、とてもそう思わない(1)の5件法により回答した。項目9については、逆転項目であり、5段階の得点を逆転させた点数で算出した。

Table 4 評価アンケートの自由記述

対象者	保護者へのかかわりの変化	学んだことや自身の変化	感想
S1	「伝える」より「聞く」ことが多くなった。自分の考えを教示するのではなく、保護者から意見を引き出すように待ったり、質問したりすることが増えた。加えて、実現可能かどうか、具体的行動や場所、時間等を聞くようになった。	保護者の子どもへの視点が「あの子も見捨てたものではない」というようなプラスのものに変化したことから、保護者が子どもの問題行動に大きな負担感を持っているのを改めて実感した。そして、親の関わりで子どもの行動が変えられることをもっと意識してもらえよう、保護者の方がより主体的に取り組められるようにしていきたいと思った。	特に、子どものストラテジーシートを作ることが行動分析への知見を深めることに有効だったと思う。仮定の事例ではなく、子どもや保護者の背景が直接のやりとりでわかっているの、よりリアルに考えることができた。
S2	・保護者をほめる ・質問をする	・事前準備 ・目標設定、手続き案の作成 ・まとめ方	・現場に戻ったら支援級で実践する ・スタッフの動き（スタッフの中の役割）
S3	聞き取りたい情報を聞き取るだけでなく、子どもの変化や保護者の変化に対して称賛することが増えた。また情報を提供するのではなく、保護者がどのように考えているかを必ず確認するようになった。	・ベアトレを行うにあたって準備がとても重要であること ・準備したことにとらわれ過ぎてはいけないこと ・素直に保護者とかかわることが楽しくなったこと。まずはファシリテーターが楽しむこと。 ・保護者の状態、負担、子どもの負担、すべてを考えながら接することが大事	保護者の方の変化に力をもらっている。本当に困っていて来られている方（＝保護者）が子どもとかかわりについてふり返ったり、支援を考えたりすることが、教員よりもできているのではないかと驚いた。ベアトレに参加できない方にも、もっと知ってほしい。
S4	記録をもとに子どもの様子を話すことが増えた	母の力はすごいと思った。現場で子どものためにどうするかを（保護者と）一緒に考えたい。	

ら洗面所で身体を拭く」であり、6回目の時点で新たな課題を設けたことで達成率は下がったものの、新たな課題を加える前までの達成率は100%であった。GHQ-30の事前得点が6点であった母親は、「履物を整頓する」「ランドセルから連絡帳等を所定の位置に置き、給食セットを準備する」を子どもの標的行動とし、6回目の時点で達成率はともに80%以上であった。社会的妥当性のアンケートの自由記述欄には、母親は「(子どもの行動が)改善したことで自分のイライラが減り、余裕ができた」と記述していた。GHQ-30の事前得点が0点であった母親は、「帰宅後、給食袋を片づける」「帰宅後、連絡帳・学級通信・宿題を出す」を子どもの標的行動とし、6回目の時点で達成率は100%であった。さらに、母親は「自分で歯を磨く」を新たな標的行動として取り組んでいた。社会的妥当性のアンケートの自由記述欄には、母親は「新しい目標を設定してスモールステップでやっていけばいろいろなことがクリアできそうです」と記述していた。また、フォローアップの7回目の後には、母親は「(面接において)スタッフの方々は私の何気ない記録からいろいろな気付きを促してくださり」と対象者への肯定的な評価をしていた。

#### IV. 考察

本研究では、ペアレント・トレーニングにスタッフとして参加した、現職教員および教員採用試験に合格した大学院2年生を対象に研修を行った。研修では、ペアレント・トレーニングの実施内容の確認にとどまらず、

子どもの標的行動や支援計画の立案・修正を行う課題を課した。事後ミーティングでは、各母親に対する面接の経過および標的行動の達成状況や課題について協議を行い、主に母親の実態に応じた面接やグループワークの進め方についてフィードバックを行った。なお、対象者は大学院1年時に応用行動分析学を含む発達障害支援に関する授業を受講していた。その結果、S2以外の対象者において、応用行動分析学の知識、保護者支援の意識の得点が肯定的に変化した。さらに、大学院生が担当したグループにおける、すべての母親の精神健康度が改善し、各子どもの標的行動は達成された。以下に、母親や子どもの変化からグループワークが機能した要因を整理したうえで、対象者の変容について考察する。

##### 1. 母親および子どもの変化

大学院生が担当したグループにおける、すべての母親および子どもの結果は良好であり、社会的妥当性の結果も肯定的であった。評価アンケートでは、対象者全員が母親は協力的であったと高く評価していた。研修の内容自体が母親や子どもの変化に効果を及ぼしたと考えられるものの、子どもの標的行動の良好な達成状況は、グループワークで決定した標的行動および支援内容や方法に基づく、家庭での母親による支援の結果によりもたらされたことから、グループワークが母親や子どもの行動改善のために機能したと考えられる。グループワークが充実していたことは、母親のグループワークに対する肯定的なコメントからもうかがえる。小関・小関(2012)は、習得した知識と子どもの支援計画を保護者

とともに作成するといった行動を結びつけるスタッフ研修が必要であると指摘している。良好な結果をもたらした要因として、対象者に対して、授業等で学んできた知識を踏まえて、事前に子どもの標的行動や支援計画の立案に関する課題を課し、提出物に対するフィードバックを行ったことが効果的であったと考えられる。対象者はチームとして、子どもの標的行動や支援計画の立案に関する課題に取り組むだけでなく、グループワークの模擬演習を自発的に行っていたことも観察された。事後ミーティングでのフィードバックを踏まえて、対象者は次回のペアレント・トレーニングにおける各母親に対する面接内容やグループワークの進め方を検討していたと推察される。加えて、評価アンケートでは、対象者は母親による記録が励みになったと高く評価していたことから、毎回の母親の記録用紙により子どもの行動変容が確認されたことは、対象者の課題等の取り組みを強化し、さらなる取り組みを促したと示唆される。さらに、対象者がチームで課題に取り組んだことは、対象者間の相互作用を高め、各対象者の学びを深めたと示唆される。

## 2. 応用行動分析学の知識

S2は、KB PAC、TK-ABAともに、参加前後における変化はほとんどなかった。一方、その他の対象者は、KB PACについては、事前から高い得点を示しており、事後でもほとんど変化がなかった。TK-ABAのペアレント・トレーニングで扱った内容の項目については、事後ではS1、S3の得点は満点であった。対象者は大学院2年生であり、1年時における授業等の学習履歴があったため、全員が事前から得点が比較的高い傾向にあったものの、S1、S3が事後で満点になったことから、参加時における対象者の役割の違いが影響を与えたと考えられる。S1、S3はグループワークの進行を担ったため、母親らと直接的に面接する機会があった。そのため、子どもの標的行動や支援計画の立案における課題の取り組みやミーティングでの参画の仕方がより主体的であった可能性が示唆される。その結果、知識の獲得につながったと推測される。

## 3. 保護者支援の意識および評価アンケート

保護者支援意識アンケートでは、S2以外の対象者においては得点が大幅に上昇し、統計的に有意な差がみられた。特に、S1、S3においては、13点の上昇がみられた。S1、S3ともに「保護者にとって無理ない手続きを検討することができる」の項目、S3では「学校に限らず、家庭での問題について保護者とともに検討していきたい」の項目において大幅に上昇した。また、評価アンケートでは、S1、S3は子どもの目標設定や支援計画を、母親とともに決定するのは難しく、取り組みの負担があったと評価したものの、母親とのやりとりに関する肯定

的な変化や本実践からの学びを具体的に記述していた。一方、S2、S4は評価アンケートでの記述は乏しく、学校現場で本実践のような取り組みを実践していく旨を記述していた。こうしたS1、S3とS2、S4における違いについては、S1、S3がグループワークの進行を担ったことと関連していると考えられる。特に、母親にとって実行可能な手続きを検討する項目については、事前に子どもの支援計画を立案していたとしても、ペアレント・トレーニング当日に母親と面接しながら決定していくことが多くあるため、実際の面接による体験が得点の上昇につながったと考えられる。この点は、S1の「(保護者による支援が)実現可能かどうか、具体的行動や場所、時間等を聞くようになった」といった記述からも明らかであろう。松尾・野村・井上(2012)は、ペアレント・トレーニングの実施者は参加者の特性やグループの特性、集団心理療法的技法を理解し用いる技量が必要であり、実施者が参加者に一方的に知識を教える形ではなく、実施者と参加者、または参加者同士で知識・情報を分け合いながらプログラムを進めることが重要であると述べている。S1は「保護者から意見を引き出すように待ったり、質問したりすることが増えた」、S3は「保護者がどのように考えているかを必ず確認するようになった」といった、自身の母親とのやりとりに関する肯定的な変化を具体的に記述していた。このことは、母親との面接の体験に加えて、事後ミーティングにおける各母親のストレスなどの実態に関する確認や面接およびグループワークに対するフィードバックが効果的であったと考えられる。また、本実践での負担や母親とのやりとりに関する難しさがあったと評価していたことも、実際に母親との面接を体験した結果であると示唆される。

S2については、事前から保護者支援意識アンケートの得点が非常に高く、事後も高いままであり変化がなかった。一方、応用行動分析学の知識については、基本的な知識に関する項目の得点は低いままであり、事後でもほとんど得点の変化がみられなかった。そのため、実際に保護者と面接する機会を設ける前に、一人で子どもの支援計画を立案する課題を課し、それらの計画の妥当性について検討し、助言を得る研修が必要であると考えられる。加えて、S2は記録係を担ったものの、出された意見等を踏まえて子どもの支援計画に追記・修正する作業のみに終始したことが予測され、グループワークを進行するスタッフや参加者の行動を観察した学びを記述するなど、実践に関するモニタリングを促す研修が必要であると考えられる。

## 4. 教師に対する保護者支援研修

本研究は、家庭場面における発達障害児の適切な行動を高めるための知識や技術を学ぶことを目的としたべ

アレント・トレーニングにスタッフとして参加した大学院生を対象に研修を行った結果、S2以外の知識や保護者支援の意識の変容がみられた。小関・小関（2012）は、教師を志す学生を対象とした、ペアレント・トレーニングに向けたスタッフ・トレーニングで得られた学びは、さまざまな場面において長期に渡って活用されることが期待されると述べている。加藤（2007）が示す、教師が保護者に対して「学校での適切な行動や生活習慣を家庭に波及させるために支援する」ことを実現するために、ペアレント・トレーニングへの参加は教師研修プログラムの1つとして機能すると考えられる。その際、ペアレント・トレーニングへの参加において、実際に保護者と面接する機会を設定し、事前研修として子どもの標的行動や支援計画の立案に関する課題を課すといった、教師の主体的な参画を促す研修プログラムが重要であると考えられる。また、S2においては事前や事後の研修のさらなる工夫が求められることに加えて、実際に母親と面接する機会がなかったS4では、応用行動分析学の知識や保護者支援の意識が向上したことから、教師個々の専門性に応じた研修プログラムの検討が今後求められると考えられる。そのためには、発達障害、応用行動分析学の知識、発達障害児の保護者の心理に関する理解や面接の技術などに関して、教師個々の保護者支援に関する専門性のアセスメントを事前に行うことが必要であろう。さらに、自己評価に限らず、他者評価を含めた研修の効果検証のあり方を検討する必要があるだろう。

## 謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP18K02753 の助成を受けたものです。また、研究にご協力いただいた保護者および対象者の方々に心より感謝申し上げます。

## 文献

Antonovsky, A. (1987) *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass, San Francisco, California.

藤原直子・大野裕史・日上耕司・佐田久真貴（2012）発達障害児の親に対するペアレント・トレーニング参加がスタッフに与える効果—大学院生を対象とした支援者養成の試み—。特殊教育学研究, 50, 383-392.

浜田 恵・野村和代・伊藤大幸・村山恭朗・高柳伸哉・明甕光宜・辻井正次（2018）ペアレント・プログラムによる保護者支援と支援者研修の効果。小児の精神と神経, 57, 313-321.

井上雅彦（2012）自閉症スペクトラム（ASD）へのペアレントトレーニング（PT）。発達障害医学の進歩, 24, 30-36.

井上雅彦（監修）、三田地真実・岡村章司（著）（2009）子育てに活かす ABA ハンドブック：応用行動分析学の基礎からサポート・ネットワークづくりまで。日本文化科学社。

加藤哲文（2007）教師から保護者へのコンサルテーション。柘植雅義・井上雅彦（編著），発達障害の子を育てる家族への支援。金子書房, 102-110.

小関俊祐・小関真実（2012）ペアレント・トレーニングに向けたスタッフ・トレーニングプログラムの実施とその効果。愛知教育大学教育臨床総合センター紀要, 2, 37-43.

松尾理沙・野村和代・井上雅彦（2012）発達障害児の親を対象とした PT の実態と実施者の抱える課題に関する調査。小児の精神と神経, 52, 53-59.

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・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, 25-38.

三田村仰（2011）発達障害児の保護者・教師間コミュニケーションの実態調査：効果的な支援のための保護者による依頼と相談。心理臨床科学, 1, 35-43.

三宅幹子（2012）特別な支援を必要とする子どもの保護者と教師の連携における課題—学校における保護者の支援ニーズへの対応—。福山大学こころの健康相談室紀要, 6, 73-80.

文部科学省（2018）学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行について（通知）。

岡本邦広（2014）学校における行動問題を示す発達障害児の指導・支援に関する連携方法の現状と課題。特殊教育学研究, 52, 217-227.

岡本邦広（2017）障害のある子どもの指導・支援に関する研修の研究動向。特殊教育学研究, 55, 233-243.

岡村章司（2014）学校との協働を通じた行動問題を示す発達障害児の保護者への支援—コンジョイント行動コンサルテーションを中心に—。特殊教育学研究, 52, 305-315.

志賀利一（1983）行動変容法と親トレーニング（その知識の獲得と測定）。自閉症児教育研究, 6, 31-45.

式部陽子・橋本美恵・井上雅彦（2010）保健師を中心にした発達の気になる子どものペアレント・トレーニングの試み。小児の精神と神経, 50, 83-92.

谷 晋二・大尾弥生（2011）ABA 基礎知識理解到達度テスト（TK-ABA）の作成と妥当性の検討。行動療法研究, 37, 171-182.

山崎喜比古（1999）健康への新しい見方を理論化した健康生成論と健康保持能力概念 SOC。Quality Nursing, 5, 825-832.