

ペアレントトレーニングを保育・教育現場へ応用するための ボトムアップによる個別型・チーム型支援プログラム

中 村 恵美子・福 田 恭 介

要旨 本研究の目的は、ペアレントトレーニングの考え方を利用して、保育・教育現場におけるボトムアップによる個別型支援（研究1）とチーム型支援（研究2）という2つのプログラムの有効性を検討することであった。ボトムアップによる個別型支援は、個々の保育士や教師が担当する子どもの問題について、事例を出し合って検討しながら、支援を行っていくものである。ボトムアップによるチーム型支援は、ある学校や園における特定の子どもの問題について、その子どもと関わっている担当者たちが、チームを組んでそれぞれの立場から検討しながら、支援を行っていくものである。その結果、個別型支援では、異なる視点や新しい対応方法を得ることができ、個人のスキルアップがはかれた。チーム型支援では、同じ園や学校内で特定の子どもの多方面から見ることができ、子ども理解を深めることができた。また、チーム内の役割分担や連携が進んだ。しかし、2つのプログラムもボトムアップだけでは、学校や園全体を巻き込んだ共通理解に基づく子ども支援につなげるのは難しかった。そのためには、時間や予算の確保、施設管理者の理解など、トップダウンによる取組の必要性が示唆された。

キーワード ペアレントトレーニング、個別型支援、チーム型支援、ボトムアップ

【問題と目的】

行動療法の考えに基づくペアレントトレーニング（Parent Training：以下PT）は、注意欠陥・多動性障害（Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: AD/HD）や自閉症、学習障がい（Learning Disability: LD）などの発達障がい児や知的障がい児の親に対して、子どもの行動を観察・記録することによって、親のストレスを軽減させ、養育スキルを伸ばし、子どもの問題行動を減らそうという取組

である（福田，2011）。この取組は、保育や教育現場において、子どもと関わっている保育士や教師への支援にも応用可能であると考えられる。なぜなら、保育士や教師は子どもの行動を観察・記録できる立場にあり、記録されたデータから子どもの問題行動を減らすための手がかりを見つけることができるからである。

福岡県立大学では、PTを「お父さんとお母さんの学習室」として1999年から始めた。その後、2007年より保育・教育現場の担当者にも「PTを応用した特別支援教育スキルアッ

プ・プログラム」講座（以下、県大スキルアップ講座）を開講し、保育士や教師の子どもの行動に対するスキルを伸ばすことを目指している。県大スキルアップ講座に参加した保育士・教師の多くは「子どもの目標行動への自分の対応は参加前より上手になったと思う」と答えている。その一方で「これから子どもに問題行動が起こっても上手に取り組む自信がある」については、評価が低かった（吉岡・福田・中藤，2010）。それに対して、親を対象としたPTでは、この傾向は少なかった（福田・中藤，2000）。それは、親は自分の子どもだけを観察し、子どもへのかかわりを強めていけばよいので、子どもの行動が変わることで親は養育に対する自信を強めていくからである。一方、県大スキルアップ講座に参加した保育士や教師たちは、教室の中で多くの子どもたちに囲まれ、授業や保育活動を行っている中で、特定の子どもの行動を観察・記録をしたりしていくことは容易ではない。さらに、保育士や教師たちは、個人的に参加しており、スキルを身につけて現場に戻っても、PTの考え方を学んだ者は自分一人だけとなる。そのため、新たなスキルを発揮しようとしても、これまでの伝統的な子どもへの対応が大部分を占めている現場の中では、少数派となり、そのスキルは発揮できにくくなってしまう。また、同僚たちにPTの考え方を理解されたとしても、共通理解の元で支援を行うには、会議や研修会を重ねなければならず、時間がかかってしまう。1回講座に参加しただけでは、新たな問題行動が起こったときにはどう対応したらいいのか、新たな対応方法を個人で生み出すことが難しい。

こういったことから、保育士・教師が子どもたちの起こす新たな問題にも安心して取り組み

るような継続した支援の在り方を考えることが必要である。また、個人を支援してだけでなく、個人を取り巻く組織全体を支援していくような支援のあり方が必要になってくる。

保育士や教師がPTの考えを応用したかかわり方を学ぶ講座は、福岡県立大学だけでなく、奈良教育大学や佛教大学では、「ティーチャー・トレーニング」の名称で行われている（奈良教育大学特別支援教育研究センター，2013；京都ペアレントトレーニング研究会，2013）。その他にも、式部・橋本・井上（2010）は保健師対象に、長瀬・北（2010）は保育士を対象に実践を行っている。宮田・藤原（2012）は、PTについての学習会を継続させることで、グループメンバーであった教師が、次のグループのサブリーダーとなり、更にインストラクターを目指すというリーダー養成の取組を行っている。これらの学習会の効果を検討するには、質問紙や個別の調査を行うことが必要である。しかしながら、これらの研究においては、効果を検証するために質問紙や半構造化面接による個別の調査は行われていない。また、講座に参加した後も継続してグループを組んで、個別に検討した研究は今のところ見当たらない。

そこで本研究では、第一段階として、個人を支援した後、組織全体に広げていくボトムアップによる支援を行った。県大スキルアップ講座に参加した保育士・教師の中で、さらに継続支援を望んだ者に対して、個別に支援する「個別型支援（研究1）」とチームを組んで支援する「チーム型支援（研究2）」の2つの実践を行った。「個別型支援」とは、様々な保育園や学校から参加した者が、参加者相互のサポートや専門家の助言を受けながら、それぞれが抱える問題について解決を目指していく支援体制のこと

である。また、「チーム型支援」とは、1つの保育園・学校の中で、特定の子どもを支援する者同士が共通理解の元、相互のサポートや専門家の助言を受けながら、チームとして現場での問題解決を図る支援体制のことである。これにより、PTの考えを保育・教育現場へ応用するための、ボトムアップによる個別型・チーム型支援プログラムの有効性を検討した。

研究1 「個別型支援」プログラムの有効性

【目的】

本研究では、質問紙や半構造化面接を用いて、「個別型支援」の実践を通して、支援プログラムの有効性を検討した。その際に、「個別型支援」の参加者は、様々な場所から参加しており、立場や考え方が違っていたため、講義では、各自が取り組みやすいように、それぞれのニーズに応じた実践事例を多く紹介した。また、参加者の相互理解を深め、緊張緩和を図るためのグループワークを取り入れた。個人のスキルを高めるために、参加者はそれぞれの事例を紹介し、全員で検討した。

【方法】

(1) 調査対象者

県大スキルアップ講座後、継続支援を望んだ保育士1名、教師3名、保健師1名の計5名が参加した。それぞれの参加理由を考慮しながら、PTの考えを保育・教育現場に応用していくために、1.「PTの考えを理解し、教育現場での支援に生かす」2.「仲間としてサポートし合う」の2つを共通の目標にあげて、実践を行った。

(2) 実施手続

これらのプログラム実施に当たって、講義とグループワークは第1著者1名、各自の事例の検討については、第1著者と第2著者が行った。それ以外に、記録や実施の補助として大学院生2名が参加した。

(3) プログラムの構成と内容

福岡県立大学生涯福祉研究センターにおいて、2011年8～10月の隔週金曜18:30～21:00の全5回にわたって行った。県大スキルアップ講座の内容を基に、講義30分、各メンバー間の親密性を増し、自己理解・他者理解を深めるためのグループワーク20分、各自の事例検討90分の計2時間30分のセッションを4回と、最終回の事例発表会を含めた計5回のセッションを行った(Table 1)。

1回目は、最初に「講座の目標」の確認を行い、「PTの考えと保育・教育現場への応用」について30分間の講義、自己紹介とグループワークを20分間、各自が担当する子どもの行動について紹介を行った。ここで各自の目標行動を設定した。各参加者は、担当する子どもについて、(1)集会に落ち着いて参加できる、(2)登校後の朝の準備を時間までに終わらせる、(3)学習課題に集中して取り組む、(4)洗濯物を所定の場所に出す、(5)局所を押さえる行動を短時間で終わらせることができる、といった目標行動に取り組んだ。それぞれ目標をどのように具体化していくか、どのような場面を観察していくかを検討した。この時間は約90分間であった。

2回目は、「子どもの行動の観察と記録の仕方」について30分間の講義の後、ペアを組んで、他のペアに自分の相方を紹介するグループワークを20分間行った。さらに各自の目標行動について、どのような観察や記録ができるかを検討

Table 1 「個別型支援」のスケジュール

時間帯	6:30～7:00	7:00～7:20		7:30～9:00
内容	講義	グループワーク		事例検討
第1回	ペアレントトレーニングの考えと保育・学校現場への応用	自己紹介ワーク	休憩 10分	グループに参加した理由グループに期待すること
第2回	行動観察と記録の仕方	自己・他己紹介		自分の担当している子どもの実際の行動について観察・記録の仕方の検討と意見交換
第3回	困った行動を減らし、望ましい行動を増やすには	自己理解・他者理解ワーク		講義内容を参考にしながら、記録・観察された行動についての検討と意見交換
第4回	環境の整え方	自己理解を深める		講義内容を参考にしながら、記録・観察された行動についての検討と意見交換
第5回	事例発表と質疑応答			

した。その結果、参加者は、(1)集会での様子を「きっかけ・行動・周囲の対応」で観察・記録してくる、(2)朝の一連の行動について、項目別に分けて、できていること・できていないことを観察・記録してくる、(3)学習場面での行動について「きっかけ・行動・周囲の対応」で観察・記録してくる、(4)帰宅してからの行動を日記風を書いてくる、(5)「きっかけ・行動・周囲の対応」で観察・記録してくる、ことなどを確認した。この時間は約90分間であった。

3回目は、「子どもの困った行動を減らし望ましい行動を増やすには」について30分間の講義の後、相反する二つの選択肢（海と山・社長と副社長等）のうち、どちらかを選び、その理由を言うことで、お互いの価値観を知り、違いを受け入れるためのグループワークを20分間行った。各自が担当する子どもの目標行動について、どのように対処すれば困った行動を減らし、望ましい行動が増やせるか検討を行った。その結果、それぞれの目標行動に対して、(1)体調と集中に関連があることがわかり、次回から体調も記録することになった、(2)欠席、(3)課題

が「わからない」「できない」ときに次の問題に進めないことがわかり、安心して取り組めるような声掛けを工夫することになった。また、学習の最後に日記を書かせると勉強がはかどることがわかり、課題の強化子とすることになった、(4)帰ったら洗濯物を風呂場に出すように約束をすると、初日は忘れていたが、次の日からできるようになったとの報告があった、(5)タイマーで時間を設定したり、場所を限定したりするとしなくなった。注目されないことが困った行動の減少につながったのかも知れない、といったことを確認した。この時間は約90分間であった。

4回目は、「できないときの手助けの仕方と環境の整え方」について30分間の講義の後、相手が自分のことをどう捉えているかを知るためのグループワークを20分間行った。子どもの目標行動について、どのように環境を構造化すれば、子どもが自ら行動できるかについて検討を行った。それぞれの目標行動に対して、(1)生活リズムに問題があることがわかり、観察・記録の結果を元に家庭環境を整えることを提案し

た。(2)写真カードで示すと、朝の一連の行動が以前より改善され、さらにカード提示の仕方の工夫を話し合った。(3)目標行動のレベルを低くして、達成しやすいものにするように提案した。(4)欠席、(5)2週間のうち、局所を押える行動について、他人から見えない場所を指定すると、3回に減った。もう一人の担任と同じ態度で接したことが改善につながったのではないかと確認した。この時間は約90分間であった。

5回目は最終回で、それまでを振り返って、各自が抱える子どもの行動の問題について、どのような行動を目標として設定し、それらをどのように観察・記録し、そこからどのような対応策を考え、どのように対処してきたのか、その結果どのような進展が見られたのかを確認した。

(4) 調査手続き

プログラムの効果を見るために、①KB PAC (Knowledge of Behavioral Principles Applied to Children; 日本語版梅津, 1982) を使って行動理論の知識を見た。②児童の行動に対する教師の困り感40項目とその対応40項目(森下, 2010)を問うた。③教師のストレスをみるために、中学校教師用バーンアウト尺度(田中, 2007)より19項目について、情緒的消耗感尺度と個人的達成感尺度を使用した。これらの調査用紙は、初回と全プログラムの終了時に回答・回収し、前後を比較した。④5回のプログラム全部を見通した質問紙に回答してもらい回収した。⑤終了後1週間以内に30分程度の半構造化面接を行った。参加者数が少なかったので、以上の5点の中で5人の参加者全員が同じ方向に変化したものを結果として採用した。

【結果】

質問紙調査より、①④については、データが得られたが、②③については、統計検定ができるだけの数のデータが揃わなかった。

① 行動理論の知識 (KB PAC) について

プログラム実施前と実施後の行動理論の知識の変化を見るために、プログラム実施前後におけるKB PAC得点をTable 2に示す。t検定の結果、各自の得点を平均した値は上がったが、有意差は見られなかった。5人の参加者はすでに県大スキルアップ講座に参加していたためだと考えられる。

④ プログラムについての評価・感想について

1. 講座の目標と子どもの行動の改善

講座の目標について、達成度を1～5の5点法でたずねた。達成度が高いほど、得点が高くなる。目標1「PTの考えを理解し、教育現場での支援に生かす」については、5名の平均得点は4.4点であった。目標2「仲間としてサポートし合う」については3.8点であった。目標2の達成度が、目標1に比べて低いのは、半構造化面接の際に、「周りからサポートをもらったが、自分はアドバイスできなかった」や「もっとお互いのできていないところを指摘し合ってもよかったのではないか」という感想があり、仲間としてサポートし合うということのとらえ方にばらつきが見られた。

平成23年度県大スキルアップ講座後の満足度と、「個別型支援」後の満足度の平均値について比較した (Table 3)。ここでも「これか

Table 2 KB PAC平均得点 (SD) (N = 5名)

pre	post	t値	
19.4 (3.14)	20.6 (3.38)	2.06	ns.

**p<.01, *p<.05, p<.10.

Table 3 県大スキルアップ講座後と個別型支援後の満足度の平均

「スキルアップ講座」全般についての印象.	H23 県大スキル アップ講座		H23 個別型 支援	
	参加者	5名	5名	
	平均	SD	平均	SD
1 子どもの行動の改善に満足している.	3.40	(0.89)	4.00	(0.71)
2 子どもの目標行動への自分の対応は参加前より上手になったと思う.	3.60	(0.55)	3.80	(1.30)
3 目標行動以外の行動に対しても、自分の対応は参加前より上手になったと思う.	3.20	(1.30)	3.60	(1.14)
4 「スキルアップ講座」は終了したが、これから他の問題行動にもこの学習室で学んだことを応用できる.	4.00	(1.41)	4.40	(0.89)
5 これからも子どもに問題行動が起こっても上手に取り組む自信がある.	2.80	(1.30)	2.80	(1.10)
6 「スキルアップ講座」に参加してよかったと思う.	5.00	(0.00)	5.00	(0.00)
7 他の参加者の方々とも情報交換ができたと思う.	4.60	(0.55)	4.60	(0.55)
8 今後も、このような講座が開かれたら参加したい.	4.20	(0.84)	4.80	(0.45)

ら子どもに問題行動が起こっても上手に取り組む自信がある」は同じように、他の項目と比較して低かった。

2. プログラムの評価

5回のプログラム終了後に、講義・グループワーク・事例検討についての満足度と感想を求めた。プログラムの満足度については、5点が最高得点としたとき、5名の平均値は、講義4.8点、グループワーク4.4点、事例検討4.6点であった。それぞれの内容についての感想をまとめた。

講義については、「以前にも聞いたことがある内容なのに、毎回新しい発見があった」、「自分の実践の振り返り、再確認ができた」、「自分なりのほめ方を見つけることができた」などの記述があった。

グループワークについては、「グループワークをすることで、他の参加者と対面したときの

ドキドキがなくなって緊張がほぐれた。最初不安だったが、ワークが進むにつれて、他の参加者から何でも受け止めてもらえる感じがあって温かい気持ちになった」、「学校が終わって、疲れて参加することが多かったので、ほっと一息つける場になった」、「ワークでは、違うとらえ方があることを知って、十人十色だと思った」、「いろいろな立場の人が集まっていたので、グループワークをすることで、お互いのことをわかり合えた」、「いきなり事例検討に入ってしまうと、話す人が決まってしまうが、共通の話題を話すことで相手を理解できたり、場が和んで話しやすくなった」、「事例検討する前にグループワークがあり、和やかな雰囲気のまま、事例検討が行えた」などの記述やインタビューでの発言があった。

事例検討については、「やっていることを認めてもらえるのかなと緊張感があったが、認め

てもらえてうれしかった。わかり合える場を提供してもらってよかった」, 「発表することで『あなたの指導が悪い』と言われなにか心配だったが, ちゃんと話を聞いてくれるし, 包んでくれる見方をしてくれていたの, 思い切って言えた」, 「お互いが事例を出し合う中で, 自分が今まで当たり前のようにしてきたことが, 案外当たり前でもないんだと感じた。自分がやってきたことがお役に立ててよかった」, 「それぞれの専門の立場や同じ母親としての立場でアドバイスただけて, これまでとは違う方法で対処することができた」, 「事例検討していただくことで, 実際に生徒の問題行動が激減したのでよかった」, 「叱るということについて, ディスカッションでき, 今後の対応の確認ができた」, 「自分にとっては, アドバイスが受けられるスーパーバイズの間であった」などのことが示された。

【考察】

質問紙や半構造化面接の結果, 「子どもの行動の改善に満足している」, 「参加前よりも自分の対応は上手になった」, 「他の問題行動についても学んだことを応用できる」の評価から, 各自の目標は達成され, 子どもの行動の改善につながっていることが示された。

講義は, 自己実践を振り返らせ, 自分なりの新たな対応方法の発見につながっていた。グループワークは, 各参加者の緊張を緩和し, 相互理解を高めるのに役立っていた。事例検討は, 子どもの問題行動の改善や自分の実践の振り返り, 違った視点からの対応を考えるきっかけやお互いを認め合える場となっていたことが示された。しかし, 質問紙による支援プログラムのいずれの項目においても, 有効性を見るこ

とは困難であった。それは, 参加者の人数が5名と少なかったためである。その一方で, 参加者が少なかったことは有利にもはたらき, お互いの取り組みを尊重しあうような雰囲気生まれた。

研究2 「チーム型支援」プログラムの有効性

【目的】

これまでの子ども支援は, 複数の者がチームを組んで支援を行うことについて, コンサルテーション(石隈, 1999), チーム援助(石隈・田村, 2003), チームによる支援(文部科学省, 2010)といった名称で行われている。石隈(1999)は, 「コンサルテーションとは, 異なった専門性や役割を持つ者同士が子どもの問題状況について検討し, 今後の援助の在り方について話し合うプロセス」であり, 「苦戦している子どもたちの援助に, 意識的にチームで当たることが欠かせない(石隈・田村, 2003)」と述べている。チームによる支援の効果について, 赤嶺・緒方(2009)は, ケース会議を通じて, 共通理解を重ね, 回数を追うごとに「子どもの変容」を実感することで, 教師の意識が変化する, と指摘している。五十嵐・宮下(2007)は, 中学校の学校内で全員が積極的に意見を出し, 働きかけを考える事例検討会を繰り返し行ったところ, バーンアウト尺度の「情緒的消耗感」が減少するとしている。また, 藤原・大野・日上・久保・佐田・松永(2010)は, 幼稚園教諭に対して, PTの考え方に基づいた集団コンサルテーションプログラムを実施し, その効果を検討した結果, 対象児の行動に改善が見られ, 保育者のストレスが軽減し, 保育士の自己効力感が向上したという結果を得ている。こう

いったことから、保育士や教師が、会議や研修で実際に共同作業を行うことで、子どもに対する理解が深まり、支援や実践を通して子どもの変化を実感していくことが、保育士や教師の意識を変容させ、ストレスの軽減にもつながると考える。しかしながら、講座に参加した後、その担当者の所属する施設に入り込んで、チームを組んで継続支援した研究は見当たらない。そこで、本研究では、チームを組んで個人を支援する「チーム型支援」による支援プログラムの有効性を検討する。

【方法】

(1) 調査対象者

県大スキルアップ講座後、継続支援を望んだ公立中学校特別支援学級担任1名とその教師が担当する生徒（中学校1年男子）とかかわりのある3名（支援員、特別支援教育コーディネーター、養護教諭）と他の学校の特別支援学級担任1名の計5名が参加した。参加者は、担任・養護教諭・支援員など様々な立場の者が参加し

ており、子どもに対するそれぞれの見方や考え方が違っていた。しかし、1人の子どもを支援することに関しては共通しており、その子を理解し、お互い助け合い学び合えるように、研究1と同様の目標を掲げて、実践を行った。

(2) 実施手続

プログラム実施に当たって、講義とグループワークは第1著者、各自の事例の検討については、第1著者と第2著者が行った。それ以外に、記録や実施の補助として大学院生1名が参加した。スケジュールについてはTable 4を参照のこと。

(3) プログラムの構成と内容

特別支援教室において、2011年9～12月の隔週金曜17：00～19：30の全5回にわたって行った。プログラムの構成については、県大スキルアップ講座の内容を基にした講義45分、自己理解・他者理解を深めるためのグループワーク20分、事例検討60分の計2時間25分のセッションを4回と、最終回の事例発表会を含めた計5回のセッションを行った。

Table 4 「チーム型支援」のスケジュール

時間帯	17：00～17：45	17：45～18：05	休憩	18：15～19：15
内容	講義	グループワーク		10分
第1回	ペアレントトレーニングの考えと保育・学校現場への応用	自己紹介ワーク	10分	グループに参加した理由グループに期待すること
第2回	行動観察と記録の仕方	心理教育 思い込み・盲点		自分の担当している子どもの実際の行動について観察・記録の仕方の検討と意見交換
第3回	困った行動を減らし、望ましい行動を増やすには	自己理解・他者理解ワーク		講義内容を参考にしながら、記録・観察された行動についての検討と意見交換
第4回	環境の整え方	自己理解を深める		講義内容を参考にしながら、記録・観察された行動についての検討と意見交換
第5回	事例発表と質疑応答			

1 回目は、「講座の目標」の確認を行い、「PTの考えと保育・教育現場への応用」について45分間の講義した後、ペア同士で自分が今感じていることを伝え合い、他のペアに自分の相方を紹介するグループワークを20分間行った。事例検討では、子どもの問題行動について検討した。ここで目標行動を「授業時間中の学習活動を最後までやり遂げる」に設定した。その目標行動をどのような場面で観察していくかを検討した。この時間は約60分間であった。

2 回目は、「子どもの行動の観察と記録の仕方」について45分間の講義の後、司会者の指示に従って絵を描いてもらいそれを見せ合うことで、わからないときは相手に聞いたりすることで、相手を理解しようとするグループワークを20分間行った。事例検討では、学習活動への取組について、どういったときにできて、どういったときにできていないのか、各時間について観察・記録していくことを確認した。この時間は約60分間であった。

3 回目は、「子どもの困った行動を減らし望ましい行動を増やすには」について45分間の講義の後、ペア同士で相手のよいところを見つけ、ほめるグループワークを20分間行った。事例検討では、学習活動への取組について、苦手な課題に向かうときは途中でやめてしまうが、体験活動を入れることで、集中して取り組むことができる、といった点に注目しながら、困った行動を減らし、望ましい行動を増やすための確認を行った。この時間は約60分間であった。

4 回目は、「できないときの手助けの仕方と環境の整え方」について45分間の講義の後、相手が自分のことをどう捉えているか伝えるグループワークを20分間行った。事例検討では、学習活動への取組について、学習のルールが定

着していなかったことから、学習のルールを提示し、課題に取り組みさせた。まずは1分間集中プリントで集中力を高め、次に5～10分間でできる学習プリントを国・数・得意教科の3つに絞って準備し、できた課題の半分の時間、体験活動ができるという約束をした。このようにルールを作ることによって子どもの環境をわかりやすくした。この時間は約60分間であった。

5 回目は、最終回で、それまでを振り返って、「授業時間中の学習活動を最後までやり遂げる」ために、どういったときにできて、どういったときにできていないのか観察・記録し、本人のできるところから始め、集中する時間を延ばすといった対応や学習のルールを定着させていった。その結果、担任が「学習のルールをつくる」中で、本人に合った学習方法を見つけることができ、短時間であれば集中して活動に取り組むことができるようになった。また、本人の活動の様子（町内の体験活動で、みんなの前であいさつしたり、小学生の世話をしたりする姿など）をビデオで見ながら、将来についての見通しなどを確認した。

(4) 調査手続き

研究1と同様に①KB PAC、②児童の行動に対する教師の困り感とその対応、③情緒的消耗感尺度と個人的達成感尺度、④5回のプログラム全部を見通した質問紙、⑤終了後の半構造化面接からなっていた。

【結果】

質問紙調査より、①④については、データが得られたが、②③については、統計検定ができるだけのデータが揃わなかった。

① 行動理論の知識 (KB PAC)

プログラム実施前と実施後の行動理論の知

Table 5 「チーム型支援」前後における KBPAC平均得点 (SD) (N=5)

pre	post	t値
9.6 (5.68)	15.4 (5.68)	-3.17*

**p<.01, *p<.05, †p<.10.

識の変化を見るために、プログラム実施前後における KBPAC 得点を Table 5 に示す。

プログラム前後において、有意差が見られた。このことは、プログラム実施後、行動理論の知識が増えたことを意味する。とくに、継続支援をした教師の KAPBC の得点が県大スキルアップ講座に参加した当初から11点増えていた (Figure 1)。また、観察・記録についても県大スキルアップ講座後から維持されていた (Figure 2)。

継続支援を行った教師の変容

目標行動に取り組んだ結果、「これまでどう教えて良いのかわからなかったが、いろいろな学習方法やルールを試してみて、本人のできる内容・できない内容、集中できる時間を見つけ

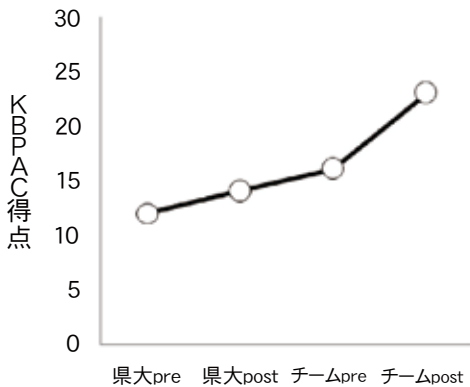


Figure 1 継続支援した教師のKBPAC得点の変化

県大pre:「県大スキルアップ講座」直前,
 県大post:「県大スキルアップ講座」直後,
 チームpre:「チーム型支援」直前,
 チームpost:「チーム型支援」直後

ることができた。本人にあった指導方法を(短い時間の単位で区切る。タイマー使用)を見つけられた」との回答が得られた。チーム支援に関しては、「支援員と連携できた。お互いの役割分担をするようになった。支援員は、本人が以前よりも行動が出来るようになったこともあって、厳しく言うことはなくなり、促すことが多くなった。チーム支援の良さは、自分のことはよくわからないので、話し合うことで、自分ではわからないところがわかってくるところだと思う」と述べていた。

チームで支援した生徒の変容

プログラム実施前は、教室での活動に長い時間集中して取り組めず、交流学級の授業や体育館に入ることもできなかった。また、教室での教科の授業に取り組むことが難しかった。プログラム実施後には、単位時間15分×2セットが集中してできるようになった。調子の良いとき

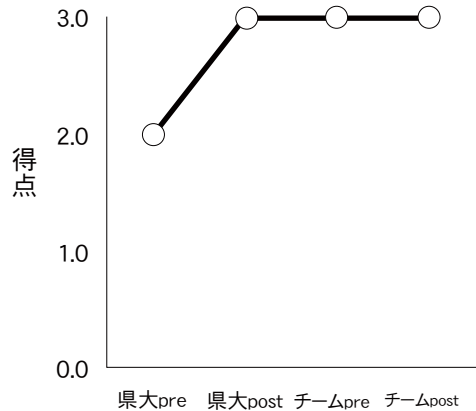


Figure 2 継続支援した教師の観察・記録の得点の変化

観察・記録は、調査手続き②「児童の行動に対する教師の対応40項目」の中で、観察・記録についての3項目(38,39,40)の得点を平均したものである。1 取り組んだことがある, 2 取り組んだことがある, 3 いつも取り組んでいる, の3件法で回答を求めた。

は時間が過ぎても続けることができていた。講座後の終業式の時は、体育館に自分から入り、教師が横に付かなくても列の後に座ることができていた。

チーム支援に参加した教師の変容

「これまでは、その子と関わっていない自分が働きかけても『ダメだろう』『その子はどうせ逃げる』と決めつけていた。参加してみて、その子のできている一面が見えてきて、『こんな子やったんや』とその子を理解することができた。返事が返ってこなくても声をかけるようにしたら、逆にその子から『おはようございます』と言われてびっくりした。あいさつをすればすぐに返ってくるのが当たり前と思っていたが、『あいさつが返ってくるのもその子なりの歩みがあるんだな。時間がかかるんだな』と思った。自分の考え方が変わった。その結果、その子への対応が変わった」、「交流学級の担任として何がサポートできるかを意識するようになった。直接的なサポートと間接的なサポートがあると思う。子どもへの直接的なサポートは、交流学級において子どもに係の仕事をまかせてみたい。それを通して、子どもの居場所や自己肯定感を育みたい。担当者への間接的なサポートは、子どものことについて担当者が気づいていないことを話すように心がけた」、「これまで担当者とは、お互いに話しかけたりすることがなかったが、子どものことを話しやすくなった。このような会を通して担当者の苦勞ややりとりを知ることができ、それ以来、子どもや担当者の顔を見たら声をかけたり、気にかけて授業を見に行くようになった」といったことが話された。

④ プログラムについての評価・感想について

講義では、「事例が豊富で自分のやり方の参考になった。どんな風に使うと良いのかがわかった」、「強化子の使い方について、講義内容を参考して、実際に行動を細かく分けて、強化子の与え方を工夫することが出来た」、「講義を聴いて自分でイメージが出来た。それを使ってみたら上手くいって、『使える!』と自分にも自信がついた」などの感想があった。また、「理論的に話してもらうことで、今まで意識していなかったことがきちんと整理された」、「講義中の事例が参考になり、自分の受け取り方が変わった」などが話された。

グループワークでは、「あまり話したことの無い人とも会話ができて楽しかった」、「今の心情を話したり聞いたりする機会はなかなかないので、とても楽しかった」、「これまで話したことのなかった交流学級の先生と話せてよかった」、「普段と違う視点を体感できた」などが話された。

事例検討では、「具体的なアドバイスがもらえて実践につながられた。実際の現実的な子どもの行動を何とかしたかったので」、「やることが具体的になってくる。実際に強化子を使って、行動を起こすことにつながられた。ほめられる場面につながることができた。本人の頑張りを引き出すことにつながった」、「自分が気づかない点に対して、周りから言ってもらえて解決につながる。観察の記録を取っても自分では強化子が何かわからなかったが、記録を取って、検討してもらうことで、強化子を見つけたことができた」、「行動のどこを見るのか、ポイントがわかった。これまでは、気になる所をメモしていた」「専門家より受け入れてもらって、自分がほっとできる。違う視点が得られる」な

どが話された。

【考察】

質問紙や半構造化面接の結果、支援を行った教師については、県大スキルアップ講座後に比べて、「チーム型支援」後の方が、KB PAC得点は向上し、観察・記録を行うかかわりが維持されていた。子どもの行動の改善については、本人にあった指導方法を見つけることができ、集中できる時間が増えたと満足感が高かった。チーム支援については、「話し合うことで自分だけではわからなかったところがわかるようになる」という良さや「支援員の先生と役割分担するようになった」など、連携が進んだことがうかがわれた。また、他の参加者への半構造化面接では、教師の子ども理解が進み、子どもへの認知が変わったことで、対応方法が変わり、子どもの問題行動の減少につながることを示されていた。

以上のことから、教師たちのその子への理解が進み、対応が変わっていった。プログラムを通じて、参加した教師たちは、子どもの担当者的大変さを知り、自分にできるサポートはないか考えて、自ら行動するようになっていった。担当者自身も、自分一人では気づかなかったことを同僚たちから指摘してもらうことで、違う視点を獲得し、子どもへの支援の幅を広げることにもつながっていた。講義で話した事例が参考となり、どのように支援したらいいのイメージができ、実践に結びついていた。

【総合考察】

本研究では、ボトムアップの立場から、担当する子どものことでスキルアップを旨とする保育士や教師に対して、「個別型支援（研究1）」と

「チーム型支援（研究2）」を行ってきた。個別型支援は、個々の保育士や教師が担当する子どもの問題について、それぞれ事例を出し合って検討しながら、支援を行っていくものである。チーム型支援は、ある学校や園における子どもの問題について、その子どもと関わっている担当者たちがそれぞれの立場から検討しながら、支援を行っていくものである。

「個別型支援」は、以下の3点が特徴として挙げられる。①様々な機関から参加しているので、異なる視点や新しい対応方法を得ることができる。②個のニーズに応じることができ、個人のスキルアップにつながる。③所属外部におけるサポートの場となる。反面、知らない者同士の集まりになるので、参加する際に、一人では少しハードルが高いとも考えられる。

「チーム型支援」は、以下の4点が特徴として挙げられる。①同じ園や学校内で様々な立場の者が参加しているので、同じ子どもを多方面から見ることができ、子ども理解を深めることができる。②個人やチーム内のスキルアップにつながる。③具体的な対応方法が共通理解され、日頃の実践につなげることができる。④チーム内で担当者をサポートでき、チーム内の役割分担や連携が進む。反面、チームで集まる時間の確保が必要である。

このように「個別型支援」においても「チーム型支援」においても、個人を対象としたボトムアップによる支援では、個々の目標は達成され、各人の満足感も高く、個人のスキルアップがはかれる。しかし、両方に共通していることとして、個人の取組だけでは、学校や園全体を巻き込んだ共通理解に基づく継続した子ども支援につなげるのは難しい。学校や園全体に広げ、共通理解のもと、支援を行うためには、時

間や予算の確保、施設管理者の理解など、トップダウンの立場から組織的に動く必要が示唆される。

【引用文献】

- 赤嶺太亮・緒方茂樹(2009) 公立学校に在籍する発達障害児への教育的対応及び支援に関する研究 一校内支援体制の構築を中心にー琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要(1)：29-39.
- 石隈利紀(1999) 学校心理学 誠信書房 pp.261-262
- 石隈利紀・田村節子(2003) 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門 図書文化
- 藤原直子・大野裕史・日上耕司・久保義郎・佐田久真貴・松永美希(2010) 「気になる子」を担当する幼稚園教育論への集団コンサルテーションプログラムの効果 行動療法研究, 36(2), 159-173.
- 福田恭介(編)(2011) 「ペアレントトレーニング実践ガイドブックーきつとうまくいく。子どもの発達支援」あいら出版
- 福田恭介・中藤広美(2000) 「福岡県立大学における発達遅滞児の親訓練プログラムの評価」 福岡県立大学紀要 9(1), 87-94.
- 五十嵐守男(2003) 中学校教師におけるバーンアウト傾向の要因, 上越教育大学学校教育研究科修士論文, p.78.
- 五十嵐一樹・宮下敏恵(2007) 教師の援助関係向上とバーンアウト低減への試み, 日本教育心理学会第49回総会論文集, 519.
- 京都ペアレントトレーニング研究会(2013) 「ティーチャートレーニンング講座」：<http://www.kyoto-parent-training.jp>
- 宮田文・藤原壽子(2012) 困っている子をほめて育てる ペアレント・トレーニングガイドブック 第6章 学校版プログラム(ティーチャー・トレーニング) 75-85. じほう
- 森下貴子(2010) 問題行動を示す児童の理解・支援のためのプログラム開発ーペアレントトレーニングの学校現場への応用についてー福岡県立大学大学院人間社会学研究科心理臨床専攻 修士論文
- 長瀬美香・北道子(2010) 保育園等における発達障害児の対応の現状と支援のあり方ーペアレントトレーニングの手法を用いた保育実践の効果と啓蒙 心身障害児総合医療療育センター 平成20年度障害者保健福祉推進事業：発達障害児に対する早期からの地域生活を効果的に行うための調査研究 2章(1), 6-61 奈良教育大学特別支援教育研究センター(2013) 「ティーチャートレーニンングインストラクター(指導者)養成講座。奈良教育大学特別支援教育研究センター：<http://nara-edu-csne.org/web/index.php>
- 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(1)83-92.
- 田中輝美(2007) 日本の教師のバーンアウト測定に関する研究ーMaslachのバーンアウト尺度の因子構造と妥当性についてー 筑波大学学校教育論集, 29, 45-50.
- 梅津耕作(1982) 「KB PAC (Knowledge of Behavioral Principle as Applied to Children) 日本語版」 行動療法研究会
- 吉岡和子・福田恭介・中藤広美(2010) 保育・教育現場における特別支援教育へのペアレントトレーニングの応用 福岡県立大学心理臨床研究 2巻 57-69.

脚注：本研究は、2012年度福岡県立大学大学院人間社会学研究科に提出された中村恵美子の修士論文の一部に加筆修正を行ったものである。