

福岡県立大学における発達障害児の親訓練プログラムの評価(2)

福田 恭介・中藤 広美・本多 潤子・興津 真理子

要約 「親訓練」とは、主に発達障害児の親に対して行われる訓練を指し、親（養育者）は自分の子どもに対して最良の治療者になることができるという考えに基づいている(山上、1998)。われわれは、1999年から2003年にかけて福岡県立大学において親訓練プログラムを実施してきた。2000年には、1年間における親訓練プログラムの評価を9組の親子について行った(福田・中藤、2000)。その後、試行錯誤を重ねながら新たな取り組みも行ってきたが、その後の評価はまだ行われていない。本研究の目的は、2000年以降4年間にわたって17組の親子について行われてきた親訓練プログラムの評価を行い、これからのプログラム実施に向けて、どのような改善を行えばよいのかを検討していくことである。親訓練プログラムの実施によって親たちは自分の子どもの目標行動に対して独自の養育テクニックを用いるようになり、さらに養育スキルは上達し、それとともに親自身の養育にともなうストレスや抑うつは減少することが明らかとなった。また新たな取り組みについても評価を行い、将来の親訓練プログラム改善の手がかりが得られた。

キーワード：親訓練、発達障害児、認知行動療法、目標行動、連携、自己決定

はじめに

「親訓練」とは、親（養育者）は自分の子どもに対して最良の治療者になることができるという考えに基づいて、子どもに対してではなく親に対して行われる訓練のことをいう(山上、1998)。発達に遅れのある子どもを持つ親の場合、家庭において子どものなかなか身につかない生活技能、反抗やかんしゃく、自傷行為といった子どもの問題行動についてさまざま悩みを抱えていることが多い。親はさまざまな葛藤を経て治療機関を訪れるが、そこで行われていた従来の治療法では子どもの行動の改善に限界が見

られていた。治療を行なっている間は、問題行動は一時的に軽減し、生活技能も獲得されていたが、治療期間が終わると子どもはまた元の状態に戻ってしまうことが少なくなかった。なぜなら、親は治療に直接参加しないので、子どもの問題行動がどのように生じているのか、また不適応行動に代わる子どもの生活技術をどのように獲得させられるのかということについて、実際の治療方法を十分に理解しないまま治療を終えていたからである。治療後、子どもの問題行動は再発し、子どもが治療で得た生活技能も低下しがちであった。そこで、養育が

難しい発達の遅れのある子どもに対してではなく、親の方に必要な養育技術を習得することで共同治療者になってもらい、家庭での子育てを援助するという考えが出てきた。この考え方は「親訓練 (Parent Training)」と呼ばれている (免田・伊藤・大隈・中野・陣内・温泉・福田・山上、1994)。

この親訓練という考え方が始まったのは、約30年前からである (Schaefer & Briesmeister, 1989)。そこでは、親がどんな治療者よりも子どもと一緒に生活しているのも、子どものことは親がいちばんよく知っているという前提に立つ。親を共同治療者として巻き込むことによって、親のプログラム参加からのドロップアウトも低く抑えることができ、いったん養育スキルを身につけるとその効果は数年経過しても忘却されることはないと考えられている。また親訓練プログラムは、様々な問題行動に対応可能であることが明らかにされている。

最近の親訓練に関する研究の動向を調べるために、PubMed を利用して「parent-training」というキーワードを入れて検索したところ、1975年以降283件を抽出した。抽出された文献について、親訓練の効果に関する要因として、①親の要因、②子どもの要因、③その他の要因の3点において分類を行った。①親に焦点が当てられた研究には、「親のストレス軽減に関する研究」、「養育スキルに関する研究」、「特別なニーズのある親を対象とした親訓練の研究」などがあげられる。②子どもに焦点が当てられた研究には、「注意欠陥／多動性障害 (以下 ADHD と記す)」、「行為障害・反抗—挑戦的な行動」などを対象とした研究の増加が顕著である。③その他の要因として、「集団式の親訓練と個別式の親訓練の比較検討」、「父親・家族の親訓練への参

加が効果の持続に対して与える影響」 (Bagner & Eyberg, 2003)などの研究が認められる。さらに国内の研究を整理するために、国立国会図書館雑誌記事索引で検索を行った。「親訓練」というキーワードを入れて検索したところ、8件抽出され、そのうち5件が ADHD 児に関する論文であった。ADHD 児への対応は、環境調整が重要であり、刺激の統制 (例：刺激を制限し教示をできるだけ単純で明快なものとする、全体の流れを視覚的に示した課題の順序の提示するなど)、時間の統制 (例：ことばがけ、注意をひきもどす時間の把握など)、多動性の統制 (例：定期的に体を動かす時間を設定するなど)、衝動性の統制 (例：代替行動の強化など)などがあげられている。ADHD の症状はまわりの状況に依存するため、親訓練による症状の改善が多く報告されている。こうした特徴をふまえて特別なプログラムが開発されている。

福岡県立大学生涯福祉研究センターは、地域に開かれた大学としての機能を推進するために大学と地域との橋渡し役を担っている。このセンターのプロジェクトとして、1999 (平成11)年度から2003 (平成15)年度まで親訓練プログラムを実施してきた。その後筆者の一人である福田が海外研修で大学を留守にしたため1年間このプログラムを中断した。現在、次のプログラム再開に向けて準備を行っているところである。現在の本学における親訓練プログラム研究の立場としては、①親の要因、すなわちプログラムに参加することで、親の養育スキルを向上させ、親の養育にともなうストレスや抑うつがどのように軽減されるかを明らかにすることを考えている。それは、参加する子どもたちは、知的障害児、自閉症児、ADHD 児などさまざまであるからである。もう一つの研究の立場とし

て親訓練プログラムの中のどのような側面が親の抑うつやストレスを下げる効果をもたらすのかを考察することがあげられる。ここでは、2001年後期から2003年前期にかけてのデータについて報告し、これからの親訓練プログラムをどのように改善していけばよいのかについて考察していく。

方法

参加した親子

福岡県内に居住する親子17組がこの親訓練プログラムに参加し、1回10週間のプログラムに2組から3組の親子が参加した。対象者は保健福祉環境事務所の保健師を通じて募集を行うか、これまでの受講者の口コミで、自発的に来談した。来談については、本プログラムに関心を示し住所を知らせてきた親に対して、こちらから参加の意志を問う往復葉書を出した。その中で参加の意志を示してきた親にのみ、プログラムの概要及び案内書を郵送した。参加した親子について、子どもの平均年齢は 6.6 ± 2.5 歳、親の平均年齢は 36.7 ± 5.1 歳であった。

親訓練プログラムの実施手続き

このプログラムは訓練前（予備面接）から訓練終了時まで全部で10回のセッションに分けられ、さらに3ヶ月後の追跡調査から成り立っている。

予備面接においては、親子で面接を行い、子どもに対しては遊びながら発達検査を行った。発達検査については子どもの状況に応じて津守式発達検査、遠城寺検査、田中ビネー検査、WISC-Rのいずれかを行った。これは、子ども言語理解や発語レベルが低い場合には津守式発達検査や遠城寺検査が、子どもの年齢が4歳以上になると田中ビネーが、子どもの知的レベル

にアンバランスさを感じる場合にはWISC-Rがより妥当だと考えたからである。親に対しては、子どもの行動で対処に困っているものについて、やめてほしい行動5つ、できるようになってほしい行動5つをあげてもらい、その中から具体的で、かつ1ヶ月半程度で実現可能な2、3の行動を目標行動として絞り込んでいった。

各セッションにおける大まかな流れは表1の通りである。セッションの前半（10：00～10：45）は講義を行い、さまざまな事例についてVTRなどを使って紹介しながらわかりやすさを努めた。講義終了後（10：45～11：00）コーヒータイムを約15分間設け、親同士の相互支援状態の育成をねらった。個別面接においては（11：00～11：45）担当者が個別に親と面接を行い、子どもの問題行動への対処についてのコンサルテーションを行った。セッションの最後（11：45～12：00）には再び全員で集合し全体討議を行った。これは、親自身のいろいろな工夫を他の親にも共有できる利点に気づいたからであった。

分析手続き

親訓練の効果を評価するために、訓練前（事前面接時）、訓練後（第9セッション時）、訓練後3ヶ月後の3つの各時期において親自身に3種類のテストを実施した。親自身のストレスを評価するQRS (Questionnaire on Resources of Stress : Friedrich, Greenberg, & Crnic, 1983)、親の抑うつを評価するBDI (Beck Depression Inventory)、養育に関する知識を評価するKB PAC (Knowledge of Behavioral Principles as Applied to Children : 日本語版 梅津、1982)を用いた。子どもの目標行動をできるようになってほしい行動とやめてほしい行動の2つに

表1 福岡県立大学における親訓練プログラムのスケジュール

2月5日	「お父さんお母さんの学習室」募集要項の関係機関への発送				
3月5日	「お父さんお母さんの学習室」申込締切 応募者へ必要書類の発送				
4月9日	事前 面接	子どもに関する調査(生育歴、診断治療歴、家族状況など)	親への面接(主訴、今後の予定) 承諾書への署名 調査用紙記入もれのチェック		
月 日	セッション	(10:00~10:45)	(11:00~11:45)	11:45~12:00	
4月16日	1回目	親訓練の考え方(講義) 自己紹介	コーヒー タイム	3グループに分かれて個別討議 目標行動(スキル、問題行動)の設定 ビデオ撮影用に準備してもらうものの点検	
4月23日	2回目	事例紹介(講義)	コーヒー タイム	個別討議 個人の目標行動ビデオ撮影(訓練前の様子)	
5月7日	3回目	観察と記録の仕方(講義)	コーヒー タイム	個別討議	全体討議
5月14日	4回目	困った行動を減らすには(講義)	コーヒー タイム	個別討議	全体討議
5月21日	5回目	望ましい行動を増やすには(講義)	コーヒー タイム	個別討議	全体討議
5月28日	6回目	できないときの手助けの仕方(講義)	コーヒー タイム	個別討議	全体討議
6月4日	7回目	環境の整え方(講義)	コーヒー タイム	個別討議	全体討議
6月11日	8回目	個別討議	コーヒー タイム	個人の目標行動ビデオ撮影(訓練後の様子)	全体討議
6月18日	9回目	全員でビデオ視聴 工夫した点などの披露	コーヒー タイム	修了式 皆勤賞贈呈	
9月1日	3ヶ月後	その後の目標行動の様子	コーヒー タイム	新たに取り組んでいる課題 対応に苦慮している課題	

分け、いずれも訓練前を0点として訓練後および訓練後3ヶ月後でどのように変化したかを100点満点で記入してもらった。ここで100点とは訓練前に設定した目標水準を意味する。

また、目標行動と用いられた養育テクニックとの関連を検討するためにコレスポネンス分析を行った。コレスポネンス分析とは、カテゴリー(ここでは養育テクニック)とサンプル(ここでは子どもの目標行動)を反応パターンの共通性によって分類する手法である。クロス集計表を入力データに用い、表頭(養育テクニック)と表側(目標行動)の関係を図示すること

ができ、その図においては、関連の強いものが近くに、関連の弱いものは遠くに布置されるため、子どもの目標行動にどのような養育テクニックが適切であるかを検討できる。子どもの目標行動に関しては、プログラムにおいて扱った52行動を対象とした。本プログラムでは一人の参加者につき、1~6個の目標行動を扱ったが、ここでは参加者の異同を問わずに個々の目標行動を扱った。また、各目標行動の改善に用いた養育テクニックに関しては、プログラムの中で親に解説を行ったものと実際に用いたものを合わせた48のテクニックが、それぞれの目標

行動に対して用いられたかどうかを著者のうち3名がコーディングし、不一致については協議をおこないデータとした。なお、その際いずれの問題行動においても利用されなかった12のテ

クニックを除き、36のテクニックを分析対象とした。分析対象とした問題行動とテクニックを表2に示した。

表2 コレスポネンス分析に用いた目標行動およびテクニック

目標行動	テクニック
a1 おしっこをしてトイレで着替える。	tc1 回数・時間帯・状況の観察
a2 思い通りにならなくても暴れない。	tc2 スモールステップ
b1 わざとおしっこを漏らさない。	tc3 背向型の原理
b2 お箸を使って食べる。	tc4 順向型の原理
c1 フォークで食物をさす。	tc5 モデリング
c2 パンツ、ズボンを履く。	tc6 予告
d1 何でも口に入れるのをやめる。	tc7 身体促進
d2 手づかみでなく、フォーク、スプーンで食べる。	tc8 指差し
d3 上着を自分で着る。	tc9 手がかり(アップリケ、洗濯バサミ)
e1 何でも食べるようになる。→食事ごとに野菜を一品一口でも食べる。	tc10 気持ちの代弁
e2 言われなくても一人で着替える。	tc11 フェードアウト
f1 おしっこを指示されずに行く。	tc12 母親の見守り
f2 ウンチがトイレでできるようにする。	tc13 ことばかけ
f3 ちょっと待ってで待てるようになる。	tc14 母親以外の人のことばかけ
f4 食事中手づかみをしない。	tc15 物の配置の工夫(テレビを見えなくするなど)
g1 自分の右腕をかまない	tc16 子どもの自身の座る高さ、位置、立つ位置などの工夫
g2 他人をかまない	tc17 使うものの工夫(靴を引っ張りやすくする、持ちやすいスプーンに変えるなど)
g3 服の前後を間違えない	tc18 スケジュールの利用
h1 洋服の着脱	* tc19 ワークシステム(左から右)
h3 待たなければならぬ状況で、気に入らないことがあっても両親をたたかない	* tc20 ワークシステム(色合わせ)
i1 床や壁に額を打ちつける。	* tc21 ワークシステム(シンボル)
j1 一人で服が着れるように	* tc22 ワークシステム(文字)
j2 かんしゃくを起こすことをやめてほしい	* tc23 文脈・場面の提示
j3 靴下を履く	* tc24 1対1の対応
k1 耳掃除をいやがらずにさせてほしい	* tc25 左から右への系列
k2 歯磨きをさせる	* tc26 ジグの利用
k3 食事中に歩き回る	tc27 計画的無視
l1 靴下を間違えないように	tc28 タイムアウト
l2 靴を左右間違えないように	tc29 即時強化が難しい場合の交換の使用
m1 買い物がスムーズにできるようになる	tc30 強化子(食べ物)
m2 性器いじりをやめる	tc31 強化子(物/こと)
m3 食事中離席しない/箸とスプーンを最後まで使って食べる	tc32 強化子(ことばかけ、接触)
m4 オムツでなくトイレで排便し、便が出たら教える	tc33 強化子(トークン)
n1 目を見て話をする	tc34 他行動の強化
o1 スポン・パンツを脱がないでおしっこをする	tc35 両立しない行動の強化
o2 思い通りにならないときにたたいたり蹴ったりしない	* tc36 省略訓練
p1 ウーウー行動を減らしたい	* tc37 弁別訓練
p2 道路の横断でとまって左右を確認して手を上げて渡る	* tc38 動因操作
q1 パンツを両手で持ってはく	* tc39 レスポンスコスト
q2 泣かずに起きる	tc40 シェイピング
q3 食事を最後まで座って食べる	tc41 課題に取り組みやすい時間設定、状況設定にする
r1 うんちをした後自分でふく	tc42 ほめる機会をふやす工夫
r2 トイレの後の手洗い	tc43 母親以外の人にほめてもらう
r3 前後間違えずに上着を着る	tc44 当該行動の保育園・学校での様子を知る
r4 前後間違えずにズボンをはく	tc45 当該行動が起こりにくい環境を作る
r5 歯磨き	tc46 課題内容の整理
r6 お弁当のハンカチ包み	tc47 ほめ方の指導
s1 一人で着るぞ～	tc48 その他
s2 ひとりですプーン・フォークで食べる	
s3 げってん	
t1 つばはき	
t2 靴履き	

* いずれの問題行動に対しても用いられなかったため、分析から除外されたテクニック

注：アルファベットが同一の行動は、同一の参加者であることを示す。

結果

参加者の高い動機

このプログラムには合計17組の親子が参加したが、全員訓練後3ヶ月後の会合まで参加した。プログラムからの脱落者はなかったことになる。このことから、これらのプログラムに参加する親の動機は非常に高いことが示唆される。

目標行動の達成状況

図1は、本学で行われた親訓練プログラムに参加したすべての親子が取り組んだそれぞれの行動について、どのように改善したかをまとめたものである。3つ以上の目標行動に取り組んだ親子もいれば2つ以下の目標行動しか取り組まなかった親子もいた。そのためここでは統計分析は行わず、個々の行動の変化をグラフとして表すことにした。

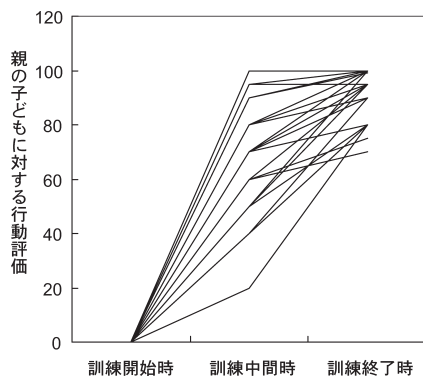


図1 親訓練経過にともなう親による子どもの行動評価

いずれの行動も訓練開始時よりも上昇していることが読みとることができる。訓練開始時より低下したものの、訓練中間時より低下したものは見られなかった。このことについて、目標行動を決める段階において、われわれがこのプログラムの期間内に達成できそうな行動を選んだということが考えられる。それは、プログラム

の期間は正味1ヶ月半である。この期間内にある程度の成果が得られれば親は自信を獲得し、次の行動にも応用することができるからである。このことが、目標行動達成の上昇をもたらしたと考えることができる。しかし一方で、中間時において伸びがそれほど見られないものがある。詳細にこれらの行動を見てみると、目標行動を具体化するのに時間がかかり、中間時付近から本格的に取り組みだしたもののばかりであった。すなわち、親自身の考える目標行動が「集中力を持つ」や「誰とでも仲良くする」などのように漠然としたものであるため、何から始めればよいかかわりにくい。われわれは面接を重ねていくことで、その目標をより具体化していく必要があった。その具体化作業に時間が費やされ、このような結果になったと考えられる。このことから、親が設定した目標行動はそれなりに到達できていることが示唆される。

親の養育スキルの変化

図2は、17人の親の養育スキルの変化をKB PAC得点によって見たものである。訓練時期（訓練開始時、訓練終了時、3ヶ月後）を被験者内要因とする1要因分散分析の結果、訓練日程の主効果が得られた ($F(2, 32)=88.63, p<.01$)。多重比較の結果 ($MSe=22.36, p<.05, LSD=3.13$)、いずれの時期の間でも有意差が得られた。このことは、KB PACの成績は訓練を受けることによって上昇し、さらに訓練後においても上昇したことを意味する。

親の抑うつ度の変化

図3は、17人の親の抑うつ度の変化をBDI得点によって見たものである。訓練時期（訓練開始時、訓練終了時、3ヶ月後）を被験者内要因とする1要因分散分析の結果、訓練日程の主効果が得られた ($F(2, 32)=4.83, p<.05$)。多

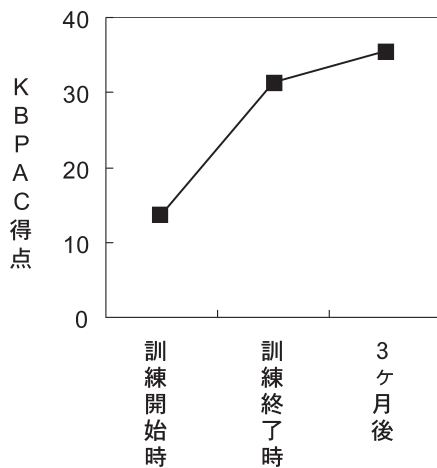


図2 親訓練経過にともなう養育スキルの変化

重比較の結果 (MSe=12.12、 $p<.05$ 、LSD=2.43)、BDI 得点は、訓練開始時より訓練終了時の方が有意に低く、さらに訓練開始時より3ヶ月後の方が有意に低かった。このことは、抑うつ度は親訓練プログラムを受けることによって低下し、その状態は訓練後も維持されていることを意味する。

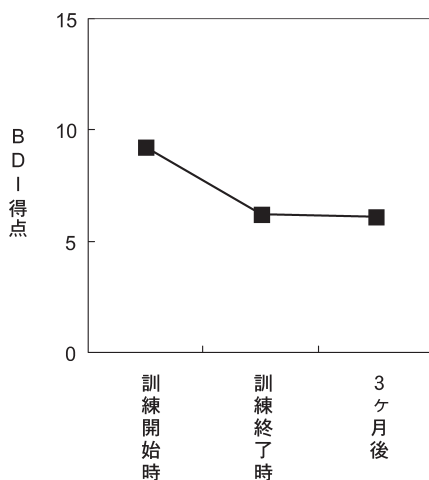


図3 親訓練経過にともなう親の抑うつ度の変化

親のストレス度の変化

図4は、17人のストレス度の変化をQRS得点によって見たものである。訓練時期（訓練開始時、訓練終了時、3ヶ月後）を被験者内要因とする1要因分散分析の結果、訓練日程の主効果傾向が得られた ($F(2, 32)=2.90$ 、 $p<.1$)。多重比較の結果 (MSe=20.97、 $p<.05$ 、LSD=3.21)、BDI 得点は、訓練開始時より3ヶ月後の方が有意に低かった。このことは、BDI 得点で表された抑うつ度合いは訓練を受けることによって徐々に低下し、3ヶ月後になって有意な差になって現れたことを意味する。

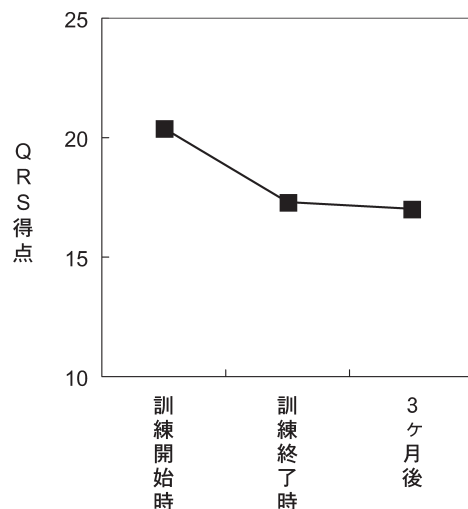


図4 親訓練経過にともなう親のストレス度の変化

親訓練の各テクニックと問題行動との関連

コレスポネンス分析による問題行動、テクニックの重みづけを表3に示す。累積説明率は19.59と低かった。80%を超えるには16次元を採用せねばならず、このことは、ケースや問題行動に応じた技法の判断は、種々の条件によってより複合的に行われていることを示すものであると考えられる。コレスポネンス分析では、

表3 目標行動およびテクニックの重みづけ

目標行動の重みづけ		テクニックの重みづけ				
	第一次元	第二次元	第一次元 第二次元			
a1	おしっこをしてトイレで着替える。	-0.248	-0.017	tc1 回数・時間帯・状況の観察	0.214	-0.230
a2	思い通りにならなくても暴れない。	1.547	-0.129	tc2 スモールステップ	-0.549	1.078
b1	わざとおしっこを漏らさない。	0.298	-0.377	tc3 背向型の原理	-0.753	1.476
b2	お箸を使って食べる。	-0.204	-0.088	tc4 順向型の原理	-0.625	-0.359
c1	フォークで食物をさす。	-0.252	0.397	tc5 モデリング	-0.248	-0.157
c2	パンツ、ズボンを履く。	-0.312	0.411	tc6 予告	1.799	0.305
d1	何でも口に入れるのをやめる。	-0.032	0.200	tc7 身体促進	-0.611	0.316
d2	手づかみでなく、フォーク、スプーンで食べる。	-0.256	-0.186	tc8 指差し	-0.518	0.746
d3	上着を自分で着る。	-0.341	0.460	tc9 手がかり(アップリケ、洗濯バサミ)	-0.699	1.450
e1	何でも食べるようになる。→食事ごとに野菜を一品一口でも食べる。	-0.465	0.172	tc10 気持ちの代弁	3.577	1.145
e2	言われなくても一人で着替える。	-0.107	0.399	tc11 フェードアップ	-0.237	-0.002
f1	おしっこを指示されずに行く。	-0.164	0.367	tc12 母親の見守り	-0.635	0.803
f2	ウンチがトイレでできるようになる。	-0.272	1.177	tc13 ことばかけ	-0.163	-0.069
f3	ちょっと待ってで待てるようになる。	0.848	0.366	tc14 母親以外の人のことばかけ	0.994	-0.154
f4	食事中手づかみをしない。	-0.241	-0.468	tc15 物の配置の工夫(テレビを見えなくするなど)	-0.209	-0.297
g1	自分の右腕をかまない	1.384	0.286	tc16 子どもの自身の座る高さ、位置、立つ位置などの工夫	-0.336	-1.013
g2	他人をかまない	0.283	-0.388	tc17 使ったものの工夫(靴を引っ張りやすくする、持ちやすいスプーンに変えるなど)	-0.386	0.156
g3	服の前後を間違えない	-0.518	0.690	tc18 スケジュールの利用	-0.196	-0.958
h1	洋服の着脱	-0.568	1.176	tc27 計画的無視	3.038	0.290
h3	待たなければならぬ状況で、気に入らないことがあっても両親をたたかない	1.083	0.013	tc28 タイムアウト	3.685	0.795
i1	床や壁に額を打ちつける。	1.219	0.061	tc29 即時強化が難しい場合の交換の使用	-0.251	-2.589
j1	一人で服が着れるように	-0.635	0.569	tc30 強化子(食べ物)	-0.095	0.574
j2	かんしゃくを起こすことをやめてほしい	4.011	1.071	tc31 強化子(物/こと)	0.168	-0.953
j3	靴下を履く	-0.685	1.058	tc32 強化子(ことばかけ、接触)	-0.209	-0.208
k1	耳掃除をやがらずにさせてほしい	0.014	-0.094	tc33 強化子(トークン)	-0.257	0.663
k2	歯磨きをさせる	0.162	-0.586	tc34 他行動の強化	1.437	0.022
k3	食事中に歩き回る	0.345	-0.386	tc35 両立しない行動の強化	1.048	0.062
l1	靴下を間違えないように	-0.487	0.541	tc40 シェイピング	-0.702	-2.685
l2	靴を左右間違えないように	-0.070	-0.285	tc41 課題に取り組みやすい時間設定、状況設定にする	-0.234	0.075
m1	買いたい物がスムーズにできるようになる	0.595	-0.787	tc42 ほめる機会をふやす工夫	-0.569	0.398
m2	性器いじりをやめる	0.261	-0.291	tc43 母親以外の人にほめてもらう	-0.403	0.655
m3	食事中離席しない/箸とスプーンを最後まで使って食べる	-0.124	-0.700	tc44 当該行動の保育園・学校での様子を知る	0.086	-0.122
n1	オムツでなくトイレで排便し、便が出たら教える	-0.289	-0.697	tc45 当該行動が起こりにくい環境を作る	0.972	-0.464
o1	目を見て話をする	-0.189	-1.533	tc46 課題内容の整理	-0.297	-1.386
o2	ズボン・パンツを脱がないでおしっこをする	-0.113	0.090	tc47 ほめ方の指導	-0.360	1.988
p1	思い通りにならないときにたいたたり蹴ったりしない	2.659	-0.147	tc48 その他	-0.307	-0.173
p2	ウーウー行動を減らしたい	0.254	-0.555	固有値	0.569	0.351
p3	道路の横断でとまって左右を確認して手を上げて渡る	-0.448	0.193	説明率	12.120	7.470
q1	パンツを両手で持ってはく	-0.611	0.267			
q2	泣かずに起きる	-0.257	-0.282			
q3	食事を最後まで座って食べる	-0.297	-0.421			
r1	うんちをした後自分でふく	-0.529	-1.590			
r2	トイレの後の手洗い	-0.432	-1.025			
r3	前後間違えずに上着を着る	-0.429	-0.137			
r4	前後間違えずにズボンをはく	-0.429	-0.137			
r5	歯磨き	-0.492	-0.161			
r6	お弁当のハンカチ包み	-0.501	0.572			
s1	一人で着るぞ～	-0.502	0.183			
s2	ひとりでスプーン・フォークで食べる	-0.231	-0.103			
s3	げってん	2.156	0.051			
t1	つばはき	0.192	-0.247			
t2	靴履き	-0.377	-0.556			

重みづけは次元数によって変わらないので、ここでは2次元を採用し、その解釈に留めた。

問題行動とテクニックを重みづけによってプロットしたものが図5である。コレスポンデンス分析では、軸の解釈を行なう他に、プロットのかたまりにも注目して解釈を行なう。図に示したように、プロットは大きく2つにグループ化ができる。第一次元の正の方向に重みづけがある第1グループは、かんしゃくや自傷行為、

他人を傷つける行動など、主に「やめてほしい行動・困った行動」であり、負の方向に重みづけがある第2グループは、食事行動、着衣、トイレ行動など、主に「身につけてほしい行動」であることがわかる。言い換えると、第一次元(横軸)は、「身につけてほしい行動(負)ーやめてほしい行動(正)」の次元であると考えられる。第1グループには、両立しない行動の強化、予告、計画的無視、タイムアウト、当該行動が

起こりにくい環境を作るといった養育テクニックが布置されており、これらのテクニックが困った行動を減らすのに用いられていることがわかる。

一方、第2グループは第二次元に沿ってばらつきがある。養育テクニックに注目すると、第二次元の負の方向に重みづけがあるものは、順向型の原理、スケジュールの利用、モデリング、物の配置の工夫、子ども自身の座る高さ、位置、立つ位置などの工夫などであり、一方正の方向に重みづけがあるものは、背向型の原理、スモールステップ、ほめる機会を増やす、指差しなどである。このことから、負の方向に布置されているものは、環境を整える工夫、見通しを持たせる工夫によって子どもが行動を身につけやすくなる基盤を作ることが必要な場合であり、比較的子どもの関心が向きにくい行動を身につけさせたい場合であると考えられる。一方正の方向に布置されているものは、比較的子どもの関心が向きやすく、ほめたり指示したりする具体的な親の援助が、行動を身につける際に有効な場合ではないかと考えられる。以上より、第二

次元（縦軸）は「子どもの関心が向きにくい場合（負）－関心が向きやすい場合（正）」と解釈される。前述のように「身につけてほしい行動」は、基本的な生活習慣が主となるが、同じような行動であっても、子どもがどの程度までできるのか、また、どの程度当該行動に関心を持つかによって有効な養育テクニックが異なるといえよう。

考察

本研究の結果、親訓練プログラムは、子どもの行動の改善だけでなく、親の養育に対するスキルを上昇させ、養育にともなうストレスや抑うつを減少させることが明らかになった。このことは他の研究とも一致している（免田ら、1994）。また、子どもの「できるようになってほしい行動」や「やめてほしい行動」に対しては、固有の養育テクニックが用いられており、同じ目標行動でも子どもの関心の向け方によってテクニックの適用のされ方が異なることがわかった。このように親訓練では子どもの能力や関心に応じてさまざまな養育テクニックを駆使する

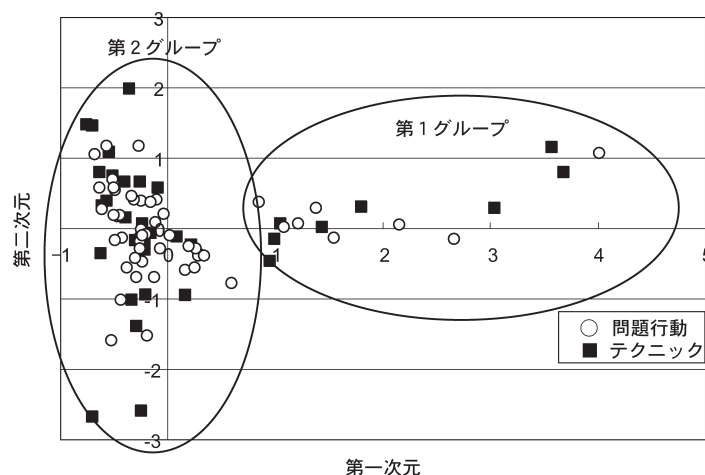


図5 重みづけによる目標行動とテクニックのプロット

ことで子どもの行動が改善されることが明らかになったが、これまでの研究において親訓練プログラムのどのような側面が親のストレスや抑うつを減少させたのかについては考察されていない。ここでは、いくつかの事例を取り上げながら考察を行っていく。

親訓練のもっとも大きな特徴は、親を共同治療者として巻き込むことである。しかしながら、プログラム参加前は親の立場としては子どもの問題行動を前にして、何から手をつけてよいかわからないでいることの方が多い。そのために最初に目標行動を明確にしていくことが必要となる。ここでの目標行動とは、親が子どもに対して「どのような行動ができるようになってほしいのか」や「どのような行動をやめてほしいのか」というものである。これをセッションの最初の段階で面接を通して具体的で実現可能なものを絞り込んでいく必要がある。たとえば、小学校低学年の子どもとの会話を望んでいる親に上げてもらった「できるようになってほしい行動」は、①自分の思っていることを相手に話してほしい、②集中力を身につけてほしい、③テレビゲームなどではなくサッカーを好んでほしいであった。このままではあいまいで到達すべき目標が見えにくかったので、親と面接を重ねていき親の考えている目標行動を明確化していった。その結果、子どもが学校から帰って来て親の問いかけなど耳に入らないかのようにTVゲームにのめり込んでしまうという状況であることがわかった。そこで目標行動を「帰って来たら学校での出来事を母親と目を合わせて5分間話す」と設定した。強化子については、①いちばん好きな食べ物、②いちばん好きな飲み物、③いちばん好きな遊び、④いちばん好きな品物、⑤いちばん好きな関わりの中から親が

もっとも効果的だと考えるものを宿題として探し出してもらった(図6)。親が探し出したのはテレビゲームであった。本児はテレビゲームが大好きで学校から帰って来るなり3時間も4時間もテレビの前に座っていた。そこでこれらのゲームをすべて親が管理するようにし、学校から帰宅後、5分間話し終えたら、TVゲーム、ファミコン、64ゲーム、ビデオの4つのカードを見せて、本児に選ばせ、その中から1つを決められた時間できるというように強化子を設定した。親の話によると「最初の頃は、親の問いかけが耳に入らないという様子だったが、今では椅子に座り親と対面し、親から聞かれると何かを考えているというように変わってきた」ということだった。このように、親が取り組むべき課題を明確にしていくだけで親は積極的に取り組むことがわかった。

この親訓練プログラムの中でさらに強調すべき点は、親による子どもの行動の観察と記録の

今日の宿題

強化子探し

子どもさんが、とても好きなもの、とても喜ぶことは何ですか？次のそれぞれについて例を参考にしながら、できるだけ具体的に思いつくだけあげてください。

食べ物

- ① きよろちゃんのチョコレート、ラムネ菓子、ピカチュウのお茶漬け、たくあんなど

飲み物

- ① スプライト、麦茶、牛乳など

遊び

- ① ブランコ、水遊び、カード集め、電気の点灯、コマまわしなど

品物

- ① ぬいぐるみ、ビー玉、コイン

言葉や態度などの関わり

- ① 「すごいっ」などの声かけ、かたぐるま、頭なで、握手、絵本の読み聞かせなど

図6 セッション1で親に配布した強化子を探すための宿題
親は①を参考に自分の子どもに合う強化子を探す。

仕方である。子どもの行動を観察し記録していくことによって、子どもの行動がどのように変化しているかを把握することができる。そのためには、子どもの達成すべき目標行動を絞り込んでいくことが必要になる。すなわち、その行動ができたのかできなかったのか、あるいはその行動は何分間に何回起きたのか、などのように見て数えることができるということである。このように具体的な行動を記録していく観察の仕方を教えていくと、親は自ら観察の仕方、記録の仕方を工夫していった。

たとえば、靴をはくという行動に注意の向かない女兒について、「自分で靴をはく」という目標行動に取り組んだ事例について紹介する。靴をはく行動を分析し、実際に子どもが取り組む様子を観察してもらった。一人でできた場合は◎、介助でできた場合は○、全てはかせた場合は×として記録をつけてみると、親はほとんど×ばかりなのに気づいた。親が最初から最後まではかせようとして、子どもはおまかせ状態になっていたのである。そこで、どのように親が「介助」したかという親の行動の方を記録した。順を追っていくと、靴はきのための椅子に本児を座らせる、靴のところを叩いて音を出し本児の注意を引く、親が手を添えて本児に靴を持たせる、本児が靴を持ったら「できた！」と声かけする、親が手を添えて本児に持った靴を床に下ろさせる、本児が左足を入れやすいように靴を親が手で固定してやる、本児がつま先を靴の奥に入れたら「はけた！」と声かけをする、右足についても靴が動かないように親が手を添える、本児は右足を倒す癖があるので膝を内側にして立たせるように手を添える、立ち上がれるように手を握って支えてやる、というようにその子どもにあった介助の方法を探すように

なった。この方法を用いるとどこで介助が必要でどの介助が不必要なのかをチェックすることで上達の様子を探ることができるようになった。

ここで述べたことは、すでに自閉症児治療に際して親との関わりの重要性が述べられている(梅津、1981)。そこでの立場は、親は共同治療者というよりも治療者に対する協力者である。それに対して、親訓練では主体は親であって、担当スタッフは、面接を重ねながら、親の家庭での子どもへの対応や環境作りについて、いろいろな情報を提供したり提案したりというように側面から支援する立場にある。その意味では、これらの方法論が基礎となって、今日の親訓練に発展してきたと考えることができる。

福岡県立大学親訓練プログラムにおいて行われた新たな取り組み

本学の親訓練プログラムは元々、佐賀県にある国立肥前療養所(現 独立行政法人国立病院機構 肥前精神医療センター)のプログラムを参考に作られたものである(福田・中藤、2000)。本学で実施していくうちに、スタッフ数が少ないために独自に改善せざるを得なかった。そのことが親訓練効果をさらに増大させた可能性も考えられる。ここではそのことについて考えていく。

親との個別面接：本学での親訓練プログラムには一度に3組の親が参加した。それは対応できる専門の担当者が2人と少数であったためである。初期のプログラム(1999-2000)においては、3組の親の個別の問題について全員で話し合っていた(福田・中藤、2000)。このことは、国立肥前療養所での親訓練プログラムには約10組の親が参加して、さらに3組の小グループに分かれて3、4人の親に対して個別面接を行うというやり方(免田ら、1994)を踏襲したもの

であった。このことは、それぞれの親が家庭で実践したことを全員で共有できるという利点はあったが、家族固有のプライベートな問題について話題にしにくいという欠点があった。そこで2001年からは個別の問題について各部屋に分かれて面談を行った後、全員で討論を行い、そこで個別の工夫点についても披露するという形式を行った(表1)。また個別面接に際しては、プログラム開始前において親の了解を取った後、学生スタッフを同席させた。これは面接時における会話の内容を学生が記録するという点と、学生に面接の状況について学習の場を与えるという点の2つの点において利点があった。一人の親、あるいは夫婦に対して2、3人のスタッフという形での個別面接であった。個別面接終了後には親も交えた全体討論の時間を設けた。個別面接の中で報告されたそれぞれの親の工夫を担当スタッフがプライバシーに配慮しながら報告することで、その工夫を全員で共有することができた。たとえば、ある男児の行動で、くるくる回るものに興味関心が行き、毎日のように鍋のフタなどを回して遊びにふけることを親は問題視していた。そのとき、別の親が似たような問題行動についておもちゃのコマを購入して遊ばせようとして取り組み始めていた。その報告を聞いて、もう一方の親もその方法を取り入れた結果、鍋のフタなどをおもちゃにして回す回数が減った。その親たちはお互いに情報交換をするようになりおもちゃのコマを利用することで、親が問題視していた行動が減ったことを喜び合っていた。回を重ねるごとにコーヒータムやその日のプログラム終了後では、お互いの情報交換が活発化していった様子が見られた。「おもちゃとしょかん・たがわ」の利用：本学における親訓練プログラムは事前面接も含めて10

回のプログラムから成り立っている。しかしながらプログラムが終了すれば、3ヶ月後と6ヶ月後に追跡調査があるだけで、親からは終了後のフォローが少ないという不満が上がっていた。その解決策として日常的に相談に訪れやすい環境づくりをすることが求められていた(福田・中藤、2000)。そこで本学の生涯福祉研究センター事業「おもちゃとしょかん・たがわ(OTT)」(<http://www.fukuoka-pu.ac.jp/lwrc/top.htm>)を利用することにした。OTTとは、主に発達に障害がある子どもとその家族を対象に、図書館のようにおもちゃの貸し出し及び遊び場の提供を中心とした活動を行うセンター事業である。学生ボランティアが中心となってOTTを訪問する子どもたちの遊び相手になっている。その間、親たちは担当スタッフに養育の問題などについて相談することができるようになっていく。親訓練プログラム開始時にOTTの説明を行い、プログラム参加中だけでなく終了後も子どもをつれて来てよいこと、また親だけでもOTTを利用することが可能であることを伝え、そこでプログラム参加中の相談や、プログラム終了後の相談にも1対1で気軽に応じることができると伝えた。その結果、プログラム終了後には子どもの様子を報告に来て、うまくいっていること、問題行動への対応や躰の方法で親訓練プログラムの技法を応用したいがどうしたら良いかわからないこと、またわが子以外にも回りの発達障害児の生活スキルを伸ばすにはどうすればよいかなどの相談があった。さらには、わが子にはどのような教育資源を活用すればよいのかなどについての相談等もあり、現在も数組の親子が継続して訪れている。また、年間数回発行するOTTだよりは、親訓練参加者全てに発送することによって、スタッフとの関係の

継続性を感じ取ってもらい、安心して訪問しやすい雰囲気を作っている。

他の施設との連携：本学の親訓練プログラムでは、地域の保健センター・福岡県保健環境福祉事務所やわたつみの里との連携を行なっている。参加者を募集するには、地域の保健センターや福岡県保健環境福祉事務所の協力が不可欠である。助産師や保健師は乳幼児健康診断等で発達障害児とその家族の支援を行っているので、どのような親が親訓練プログラムに関する情報を必要としているかについて詳しい。そのため、このプログラムに適合する親を紹介してもらっている。また、2002年の第7回親訓練プログラムより、知的障害者更生施設「わたつみの里」の職員が、親訓練プログラムに研修生として継続的に参加している。その施設では、この参加により親訓練プログラムの考え方を知的障害者更生施設での療育に応用したいと考えている。その一方で成人の知的障害者の療育を行っている施設職員の参加によって、実際に施設で働いている指導員ではないと分からないような具体的な対応について聞くことができるだけでなく、子どもたちが将来成人した後、どのような経路をたどるのかについても視野に入れながら取り組むことができるようになった。また親自身がその施設を見学してみることで、子どもの将来を見据えた情報収集の糸口にもなっている。

親訓練プログラムへの参加に対する親の自己決定：本学における親訓練の参加者は保健センターや福岡県保健環境福祉事務所、さらに参加経験者からの紹介等で、参加前にほとんどの親が親訓練に関する情報を持っている。また、事前にスタッフから電話をし、プログラムに関する説明をして理解をした上で参加を求めている。しかし初期のプログラムにおいては、話を聞いて

関心を引いたので口頭では申し込んだものの決心がつかず、実際に始まってみると連絡無しに参加しない親がいた。他にも参加を希望する親がいたにもかかわらず、この突然のキャンセルのために待機中の親も参加できないという問題が起きた。そこで、第6回よりスタッフからの電話説明後に参加希望者に必要書類と申し込みハガキを送り、希望者に期日を決めてハガキを返信してもらうようにした。これは、担当スタッフから連絡を受けて親訓練に関する話を詳しく聞いたが、参加を躊躇している親が再度ゆっくりと考える時間をもち、「参加する」という葉書を投函することで参加意志の自己決定をしてもらうためである。また、福岡県立大学における親訓練プログラムでは担当者の人数の関係上、一度に3組しか受け付けることができない。そのため、参加辞退者があればキャンセル待ちの親が参加することもできるようになる。親訓練プログラムへの参加者の中には、肥前療養所の親訓練と異なり、子どもに発達障害があるということを知らされて間もなかったり、はっきりとした発達障害の告知を受けていないために、親の中には子どもの障害受容が十分でない親も少なくない。このようなとき、3、4週間の時間をかけて往復葉書の「参加」に○をつけることで自己決定を行うことは、親自身の障害受容を一段階先に進めるのに影響を及ぼしていると考えられる。また、この親訓練プログラムでは、発達検査に基づいて治療方針を立てていくというよりはむしろ、親の対応に困難を感じる行動を具体化していくことが一種のアセスメントである。すなわち、具体化された目標行動によって、これから何をすべきか、ということが見えてくるからである。このことは、親自身にとっても自分の責任の及ばない範囲で子

どもに対するアセスメントが下され治療が進められていくのではなく、自分が下した一種のアセスメントに基づいて今後の治療方針を共に考えていくということは、まさに親自身が共同治療者としての効力を感じることができ、われわれからの情報や提案も耳に入りやすいだろう。

本プログラムを終了した親からの感想によると、「今まで子どものために、何ができるのかわからず、もどかしい思いをしていたが、子どもの行動を観察記録することで、親として何をすれば良いかの見通しが立ち、気分的に楽になった」、「子どもの行動を観察・記録することで、子どもに何ができて何ができないのかわかるようになった……」、「子どもの行動を観察・記録することで子どもを注意してみるようになり、それが子どもにも伝わって、親の注意を引くために起こしていた問題行動が少なくなった……」、「障害のために、自分の子どもにはできないと思ってあきらめていたことも少しずつつやればできるということが分かった……」といった感想が寄せられている。親訓練プログラムに参加することで親の抑うつやストレスが減少したのは、親訓練の中で子どもの問題行動を明確化するスキルや子どもの行動を観察記録をとるスキルが獲得され、それが親の自己効力感を高めることにつながっていると考えられる。今後こうしたスキルの獲得を査定し、親訓練の効果の持続性との関係を実証的に検討していく必要もあるだろう。

最後に、福岡県立大学親訓練プログラムにおいて行われた新たな取り組みについてまとめると、まず評価できる点として以下の3点があげられる。第1に、全体討議と個別討議の時間を設けたことにより、プライベートに相談できる時間が設けられたことである。同じ立場の親と

の交流が活性化したことの効果は大きいと考えられる。足立(1999)によると、同じ立場の親は豊かなサポート資源であることが示されている。同じ立場の親から①子育て、②障害児の親として生きる姿勢、③専門家との対応の仕方、などを学ぶ親が多いという。互いに障害児の親としての「社会化」を促進し、自我の安定化に役割を果たしていると考えられる。今後も両方の時間を有効に使っていきたいと考えている。また第2に、OTTなどを通じてのスタッフとの関係の継続性である。1人の専門家が一貫して親をサポートすること、またサービスのコーディネートをする役割を果たす機関は、ニーズは高いのにも関わらず、少ないのが現状である。今後も継続していききたい。また第3に、親訓練を始める前に親に自己決定してもらうことである。自己決定しているため、参加している親の継続性は高い。グループでも、途中でやめる人がでてくると、全体的な動機づけも低下するため、このような手続きは有効であると考えられる。また親訓練のプロセスでも、目標行動の決定など、親の自己決定する場面が多く、こうした自己決定の積み重ねが、短期間であっても、訓練後の効果の持続性に影響を与えているのではないかと予想される。

今後の課題としては、以下の2点があげられる。まず、他機関との連携についてである。最近、新たな親訓練プログラムの再開に向けて勉強会を開始した。参加するのは、人間社会学部から、看護学部から、保健福祉環境センターから、保育所・幼稚園から、小学校から、発達支援センターから、療育施設から、病院から、などさまざまな職種の人々が参加している。そこには、親訓練についてもっと知りたいという人、実際に自分でスタッフとして参加してみたいと

いう人などなどである。今後このような多様な職種の人達との連携をとりながら、地域の療育に関わる人のつながりを深めていきたいと考えている。またこの親訓練プログラムには、筑豊地域の親子だけでなく、北九州市や福岡市の周辺部からの参加もあった。他地域との連携も必要であると考えられる。また第2に、「観察スキル」や「問題の明確化スキル」の習得が、親の自己効力感を高めることが考察されたが、今後、アセスメントを行ったりして実証的な検討をしていくことも必要であろう。またこうしたスキルの獲得が困難な人に対して、情報の提示の仕方を工夫していきたい。

近年欧米では、多種多様な親訓練プログラムが実施されるようになり、その効果を評価する知見が積み重ねられている。今後これらの知見に基づいて、個々の地域や家族や子どものニーズに応じて、有効な親訓練プログラムが選択されるようになっていくことが予想される。今後、福岡県立大学親訓練プログラムにおいても、効果の評定に関して研究を積み重ね、有効な親訓練プログラムを選択していきたい。

引用文献

足立智明 (1999) 「障害をもつ乳幼児の母親の心理的適応とその援助に関する研究」 風間書房

Bagner D.M. & Eyberg, S.M. (2003) Father involvement in parent training : when does it matter? *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology*, **32**, 599-605.

Friedrich, W.N., Greenberg, M.T., & Crnic, K.A. (1983) A short form of the questionnaire on resources and stress. *American Journal of Mental Deficiency*,

88, 41-88.

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.

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とその効果に関する研究 行動療法研究, **21**, 1, 25-38

Schaefer, C.E., & Briesmeister, J.M. (1989) *Handbook of parent training-Parents as Co-Therapists for Children's behavior Problem-*. John Wiley & Sons. 山上敏子・大隈紘子(監訳)「共同治療者としての親訓練ハンドブック 上・下」(1996) 二瓶社

梅津耕作 (1981) 「自閉児-お母さんと先生のための行動療法入門」 有斐閣選書

梅津耕作 (1982) KBPAC (Knowledge of Behavioral Principles as Applied to Children) 日本語版

山上敏子(監) (1998) 「お母さんの学習室」 二瓶社