

京都教育大学

2020 年度 修士論文

発達障害児の保護者に対する
ペアレント・トレーニングの効果の検討
—対面式ペアレント・トレーニングと
オンラインペアレント・トレーニングの実践—

障害児教育専攻障害児教育専修

藤村美由紀

指導教員 小谷 裕実先生 佐藤 美幸先生

要旨

ペアレント・トレーニングは、保護者を対象とした子どもの養育技術を習得させるための行動療法の理論に基づいたトレーニング（大隈・伊藤，2005）として広まる一方、インストラクターの養成や実施機関の供給が追いついていないため、近隣に専門機関がなく保護者が必要な時に受講できない現状がある（岩坂，2012）。10 回以上のセッションが標準であり、時間や移動の負担が大きい。参加希望者の待機時間の軽減やトレーニング実施者の負担軽減の観点から、短縮版プログラムの有用性に関する研究も重要である。

そこで本研究では、短縮版プログラムで対面式ペアレント・トレーニングとオンラインペアレント・トレーニングを行い、それぞれの利点や課題を比較し検討することを目的とする。

対面式ペアレント・トレーニングは、母親 6 名（1 名は評価対象外）を対象とした。育児ストレス、子どもの行動の問題の程度、家族の自信度についてのアンケート結果をプログラムの実施前後で比較し、事後アンケートを含めて検討した。

その結果、3 名の育児ストレスが減少し、1 名が増加した。1 名の子どもの行動の問題の程度が減少し、4 名が増加した。全員の家族の自信度が増加した。実施場所までの移動について 2 名が「少し負担だった」と回答した。以上の結果より、育児ストレスの軽減、養育技術の向上に部分的に効果があること、子育てに関する自信の獲得に効果があることが示された。

オンラインペアレント・トレーニングは、母親 5 名（1 名は評価対象外）を対象とした。その結果、3 名の育児ストレスが減少し、1 名が増加した。3 名の子どもの行動の問題の程度が減少し、1 名が増加した。3 名の家族の自信度が増加し、1 名が減少した。「どの場所からでも参加できる手軽さはありませんでしたか」について、全員が「そう思う」と回答した。以上の結果より、育児ストレスの軽減、養育技術の向上、子育てに関する自信の獲得に部分的に効果があることが示された。

オンラインペアレント・トレーニングは、対面式ペアレント・トレーニングと比較して、開催場所までの移動の負担が軽減されたことが示された。また、トレーニング実施者においては、資料送付や実施前後のアンケートなどを全てオンラインで行い、実施場所の手配やセッティングの手間を省くことができたことで負担の軽減に繋がったといえる。

今後は、オンラインペアレント・トレーニングを実施する機関が増え、保護者が参加形態を自由に選択できるようになることや、対面式とオンラインのそれぞれのよさを生かしながら、必要としている保護者と子どもが支援を受ける機会が増えていくことを期待する。

目次

I. 問題と目的	1
II. 【研究 1】 対面式ペアレント・トレーニング	
1. 目的	5
2. 方法	5
3. 結果	1 2
4. 考察	3 9
III. 【研究 2】 オンラインペアレント・トレーニング	
1. 目的	4 2
2. 方法	4 2
3. 結果	4 9
4. 考察	7 3
IV. 総合考察	7 7
参考文献・引用文献	7 9
謝辞	8 1

I. 問題と目的

発達障害支援法が 2005 年に施行された。発達障害とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害（DSM-5 では自閉スペクトラム症という名称になっている。以下 ASD とする）、学習障害（DSM-5 では限局性学習症という名称になっている。以下 LD とする）、注意欠陥・多動性障害（DSM-5 では注意欠如・多動症という名称になっている。以下 AD/HD とする）、その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとされている。この法律では、発達障害児に対し、発達障害の症状の発現後できるだけ早期に、就学前の発達支援、学校における発達支援その他の発達支援が行われるとともに、発達障害者に対する就労、地域における生活等に関する支援及び発達障害者の家族に対する支援が行われるよう、必要な措置を講じることが定められている。

ASD とは、社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応における持続的な欠陥があり、常同的または反復的な身体の運動、特定のものへのこだわり、感覚刺激に対する過敏さまたは鈍感さ等の特徴があり、発達早期より存在する障害である（高橋・大野，2014）。LD とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算するまたは推論する能力のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである（文部科学省，2009）。AD/HD とは、発達の水準に不相応な不注意、多動性および衝動性を特徴とする障害で、社会的および学業的、職業的活動に悪影響を及ぼすものである（高橋・大野，2014）。

発達障害児は、その障害特性により、幼少期から対人関係においてうまくコミュニケーションが取れなかったり、興味や行動の偏りが見られたりする。さらに就学期になると不適応行動が表面化したり、友だち関係でのトラブルが起こったりするなど、日常生活の様々な場面で困り感を抱えていることが多い。しかし、抱えている困難さを周囲に理解されず、否定的な評価や叱責などの不適切な対応を受けることがある。失敗体験が積み重なると、自信を失い自己否定感が強まったり、自尊心の低下や無力感や空虚感を引き起こしたりする。それらの影響が続くと、反抗挑発症、素行症などの「外在化障害」や、分離不安症、社交不安症、うつ病、強迫症などの「内在化障害」といった二次障害としての精神障害に発展してしまうことも少なくない（齊藤，2009）。

発達障害児を育てる保護者は、子どもの障害特性による育てにくさから定型発達児を育てる保護者よりも強いストレスを感じやすい（安井・米山，2018）。乳児期の愛着行動の乏しさが保護者の保育行動を抑制したり、幼児期の衝動性や多動性が保護者の叱責を誘導したりすることがある（齊藤，2009）。子どもの様々な問題に直面し、その対応に追われて疲れ、育児への不安を抱えていることが多い。障害について周囲からの理解が得られず、躰

不足や養育の失敗を指摘され、自信をなくし過度の自責感に陥り、養育力がさらに低下するという悪循環が生じうる（免田，2007）。子どもの問題行動の対応の難しさから叱責が多くなることで、保護者の抑うつ傾向が高まるとも言われている（中島・岡田・松岡・谷・大西・辻井，2012）。

厚生労働省でまとめられた「今後の障害児支援の在り方について（報告書）」（2014）では、家族支援の重要性が述べられている。障害のある子どもを育てる家族に対して、発達の各段階に応じて子どもの育ちや暮らしを安定させることを基本において丁寧な支援を行うことにより、子ども自身にも良い影響を与えることが期待できるとされている。その中で一つ目に掲げられている内容は、「保護者の『子どもの育ちを支える力』を向上させることを目的としたペアレント・トレーニング等の支援」である。

このような背景とも関連し、知的障害や発達障害のある子どもの保護者に対して子育てを支援する方法として、ペアレント・トレーニングが注目されている（神山，2017）。保護者は、子どもの養育者であり、教育者であり、愛情を注ぐ人であり、社会化を促す重要なキーパーソンである（免田，2011）。ペアレント・トレーニングとは、「親こそ最良の治療者かつ養育者になれる」という考え方のもと、保護者を対象とした子どもの養育技術を習得させるための行動療法の理論に基づいたトレーニングである（大隈・伊藤，2005）。

ペアレント・トレーニングは 1960 年代のアメリカを中心に、知的障害や自閉スペクトラム症の子どもの保護者を対象に、行動療法の発展型の一つとして始まった。1960 年代の終わり頃には小児心身症の子どもの保護者、1970 年代には AD/HD の子どもの保護者へと対象が拡大していった（大隈・伊藤，2005）。その後、多くの国でその有用性が認められ、早期からの適応が推奨されている。特にカナダの AD/HD ガイドラインにおいては、地域で汎用化できるようにインターネットを用いて実施する試みもなされている（岩坂，2012）。

海外での発展に伴い、日本の文化、実情、親子関係に合わせた日本版のペアレント・トレーニングも開発された。肥前方式、奈良方式、精研方式などのペアレント・トレーニングの実践と研究が積み重ねられてきている。ペアレント・トレーニングは、医療機関だけでなく保健、福祉機関から、保育、教育機関、そして各地の家族会で実施可能な実践的な治療法である（岩坂，2004）。

ペアレント・トレーニングの効果について、多くの検証がされてきた。子どもの適応行動の獲得と問題行動の減少に効果があり、保護者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明らかにされている（免田，2007）。集団支援でトレーニングを行う場合には、保護者同士の繋がりの中で自信度が高まることが、子どもの問題行動を減少させる上で有効であることも報告されている（奥野・永井・毛利・吉崎・山本・

酒井・岩坂・谷池，2013)。ASD の早期療育として、保護者が行動療法の技法を習得し、子どもの課題達成を促進し維持する効果があることも認められた（藤坂・井上，2012）。AD/HD 児の母親を対象に、ほめることを学ぶペアレント・トレーニングを実施した結果、心の疲労度が軽減し、心の健康度を向上させる効果があることも明らかになった。母親の過度な叱責や不適切な対応を減少させ、虐待予防につながるということが指摘されている（富澤・横山，2010）。

発達障害の早期支援が重要視されるようになって、ペアレント・トレーニングは「治療」だけでなく、「発達支援」や「子育て支援」の有効な手立てとして急速に広まっている。その高まるニーズに比べて、インストラクターの養成や実施機関の供給が追いついていないことが課題となっている（岩坂，2012）。小規模な市町村では人員や予算の不足といった課題を抱えているところも多い（安井・米山，2018）。

保護者にとっては、必要な時に実施されておらず受講できない、近隣に専門機関がなく遠く県外にまで受講しに行かなければならないなどという現状がある（岩坂，2012）。専門機関や親の会などで行われているペアレント・トレーニングは、10 回以上のセッションを行うことが標準である。何度も遠方まで行く時間の確保や移動の負担は大きく、受講をあきらめてしまう保護者もいるのではないかと考える。ペアレント・トレーニングの参加希望者の待機時間の軽減やトレーニング実施者の負担軽減の観点から、短縮版プログラムの有用性に関する研究が行われており（中田，2010）、実際に短縮版ペアレント・トレーニングでの実践報告もされている（野津山・堤・嶋崎・加藤・井場・伊垣・皿谷・澁谷，2012）。

そこで本研究では、短縮版プログラムで対面式ペアレント・トレーニングとオンラインペアレント・トレーニングを行う。対面式ペアレント・トレーニングとは、保護者が実施場所に赴いて対面形式で行うものである。オンラインペアレント・トレーニングとは、インターネットを介して行うものである。

わが国におけるインターネットの人口普及率は、2016 年で 83.5%と報告されている（総務省，2017）。そのため、オンラインを介した遠隔型支援のペアレント・トレーニングは汎用性が高いと言える（神山・竹中，2016）。今回は、パソコンやスマートフォンを使ってセミナーやミーティングをオンラインで開催できるアプリの ZOOM を使用する。そのことで、実施場所まで赴く手間や時間を省くことができ、遠方のために受講をあきらめていた保護者も参加可能になるという利点が考えられる。また、トレーニング実施者は実施場所の手配やセッティングの手間などを省くことができ、全国どこにいてもオンラインでペアレント・トレーニングを行うことができるため、労力や負担の軽減になるという利点が考えられる。そのことが、実施機関や人員や予算の不足の解消に繋がるのではないかと考え

る。

わが国でのオンラインでのペアレント・トレーニングに関しては、神山・竹中（2016）が ASD 幼児の保護者を対象に、インターネット電話を介したペアレント・トレーニングを全 4 回 2 か月の短期間で実施した。その結果、子どもの標的行動の達成度と保護者の養育スキル自己評価の上昇が見られ、高い社会的妥当性の評価が示された。しかし、この研究ではペアレント・トレーニング実施前から保護者同士や保護者とトレーニング実施者に面識があったため、お互いに面識のない保護者に対しても同様の効果が示せるかどうかを検討する必要があると指摘している。また、この研究では WEB カメラを使用せず相互の表情が見えないため、保護者相互のフィードバック機会を設定しなかった。しかし、対面式集団型ペアレント・トレーニングでは、保護者相互のフィードバックによる学習促進や、保護者同士のピアサポートの関係構築の有効性が示唆されている（上野・高浜・野呂, 2012）。そのため、保護者同士の相互作用の分析や対面式ペアレント・トレーニングとの比較も必要であると述べている。オンラインを介した遠隔型支援のペアレント・トレーニングの日本における実践例は非常に少ない。以上のことから本研究では、短縮版プログラムで対面式ペアレント・トレーニングとオンラインペアレント・トレーニングを実施し、それぞれの利点や課題を比較し検討することを目的とする。

Ⅱ．【研究 1】対面式ペアレント・トレーニング

1．目的

保護者の育児ストレスの軽減、養育技術の向上、子育てに関する自信の獲得を目指し、短縮版プログラムで対面式ペアレント・トレーニングを実施し、その効果について検討する。

2．方法

(1) 参加者

A 大学特別支援教育臨床実施センターを利用したことがある小学生の保護者を対象に、親子コミュニケーション教室の募集要項を郵送した。その結果、7 歳児の母親 4 名、9 歳児の母親 2 名の計 6 名が、本研究に参加した。児童の生活年齢の平均は 8 歳 3 か月（7 歳 8 か月～9 歳 8 か月）であった。うち 1 名は第 1 回「オリエンテーション」と第 3 回「楽しくほめよう」のみの参加のため、評価対象外とした。参加者の概要を表 1 に示す。

本研究開始前に保護者に対して、Google フォームを用いて、本研究の趣旨、実施方法、研究成果の発表方法、研究参加者の個人情報保護について説明した。その後、研究参加への同意を得てから、本研究を開始した。

表 1 参加者の概要

参加者	年齢	子どもの年齢	性別	家族構成	備考
A	47 歳	7 歳 8 か月	男児	父、母	
B	43 歳	7 歳 9 か月	女兒	父、母	
C	39 歳	7 歳 10 か月	男児	父、母、弟、妹	
D	45 歳	9 歳 4 か月	女兒	父、母	
E	48 歳	9 歳 8 か月	男児	父、母、姉	
F	40 歳	7 歳 10 か月	女兒	父、母、弟	2 回のみの参加のため 分析から削除

(2) 設定

本トレーニングは、「親子コミュニケーション教室」と称し、A 大学特別支援教育臨床実施センターにおいて、2019 年 10 月～12 月の約 3 か月間、隔週、計 5 回実施した。1 回のトレーニング時間は 90 分とした。スタッフは、大学教員 1 名、大学院生 3 名（著者を含む）の計 4 名であった。1 名（著者）が各回の講義および演習の進行を行い、2 名（大学教員と著者）が保護者からの質問に適宜回答した。1 名（大学院生）は保護者が連れてきた 1 歳女兒の託児をした。スタッフと保護者、保護者同士の面識はない。

保護者は回と回の間の日常生活において、トレーニングで学んだ指導とその記録をホームワーク（以下、HW）として行った。記録した用紙はトレーニングに持参することとした。記録はできるだけ多い方が好ましいが、家族の体調不良など事情がある場合には、無理のない範囲での記録で構わないこととした。

欠席者には、欠席した回の講義資料と HW シートをメールにて送付し、次回までに閲覧してもらうことと、できる範囲で HW に取り組んでもらうことを依頼した。

(3) 教材

各回で使用した教材は、講義資料、PowerPoint 資料、HW シートであった。

(4) プログラムの構成と内容

各回は、①HW の報告（30 分）、②PowerPoint を使った講義・演習（40 分）、③質問・相談(20 分)で構成した。全 5 回の内容を表 2 に示す。

表 2 プログラムの概要

各回のテーマ	主な内容
第 1 回 「オリエンテーション」	・ アンケート ・ オリエンテーション ・ スタッフ自己紹介 参加者他己紹介 ・ 講義「行動を 3 つに分けよう」 ・ HW①「行動を 3 つに分けようシート」の説明 ・ 質問、相談タイム
第 2 回 「行動のしくみを理解しよう」	・ HW①「行動を 3 つに分けようシート」の報告 ・ 講義「子どもの行動改善ポイント」 ・ 講義「子どもの行動を理解しよう」 ・ HW②「行動の ABC シート」の説明 ・ 質問、相談タイム
第 3 回 「楽しくほめよう」	・ HW②「行動の ABC シート」の報告 ・ 講義「楽しくほめよう」 ・ 演習「ロールプレイ」 ・ 講義「スペシャルタイム」 ・ HW③「好ましい行動をほめようシート」の説明 ・ 質問、相談タイム
第 4 回 「わかりやすい指示を出そう」	・ HW③「好ましい行動をほめようシート」の報告 ・ 講義「わかりやすい指示を出そう」 ・ 演習「ロールプレイ」 ・ HW④「指示の出し方シート」の説明 ・ 質問、相談タイム
第 5 回 「待ってからほめよう」	・ HW④「指示の出し方シート」の報告 ・ 講義「待ってからほめよう」 ・ 演習「ロールプレイ」 ・ 全体の振り返り ・ 感想交流 ・ アンケート ・ 修了式

①第1回「オリエンテーション」

保護者は、「PSI 育児支援アンケートショートフォーム（以下 **PSI-SF** とする）」「子どもの行動観察（状況版）」「家族の自信度アンケート」の3つのアンケートに回答した。

親子コミュニケーション教室についてのオリエンテーションでは、子どもの問題行動に注目して叱責するという親子関係の悪循環を、好ましい行動に注目してほめるというプラスの関係性へ変えていくことについて説明した。その後、スタッフの自己紹介と参加者の他己紹介を行った。子どもの好きなところ、困ったところ、参加理由などについて発表してもらった。

講義では、行動の理由は子どもによって違うこと、行動とは「見えるもの」「聞こえるもの」「数えられるもの」であること、行動を具体的に観察・記録することが子どもの理解や支援につながることを、肯定的な注目と否定的な注目のどちらも行動を増やす力があること、行動を「好ましい行動」「好ましくない行動」「許しがたい行動」の3つに分けることについて説明した。

演習では、ある行動が抽象的か具体的かについての○×クイズに回答してもらった。

HWは、「行動を3つに分けようシート（HW①）」に取り組んだ。

②第2回「行動のしくみを理解しよう」

初めにウォーミングアップとして「子どものいいところ探し」を行い、最近あった子どもの良かった行動やほめたことについて発表してもらった。

前回の復習の後、HW①の報告を行った。

講義では、行動改善のポイントや、「行動の手がかりやきっかけ、子どもの行動、行動の後の対応や結果」という行動の流れ（ABC分析）について説明した。子どもの行動を変えるには、行動の前後の対応を変えることが効果的であることを具体例を示しながら説明した。好ましい結果が起こると、その行動は強められさらに起きやすくなる「強化」と、好ましい結果が起こらないと、その行動は弱められさらに起きにくくなる「消去」について説明した。

演習では、ある行動が増えるか減るかについてのクイズに回答してもらった。

HWは、「行動のABCシート（HW②）」に取り組んだ。

③第3回「楽しくほめよう」

初めにウォーミングアップとして「子どものいいところ探し」を行い、最近あった子どもの良かった行動やほめたことについて発表してもらった。

前回の復習の後、HW②の報告を行った。

講義では、肯定的な注目を与えることで好ましい行動を強化すること、「ほめる」には表情や仕草やスキンシップ等様々な種類があり、子どもに合ったほめ方をすること、100%できるまで待つのではなく、25%くらいできたらほめる「25%ルール」、ほめ方のポイントとして「近づいて、視線を合わせ、感情と動作をこめて、すぐに、簡潔に、行動+ほめ言葉で具体的にほめること」について説明した。また、親子で一緒に遊びを楽しみ、ほめる機会を作る「スペシャルタイム」を紹介した。子どもと2人になれる時間を作ること、遊びの内容や遊び方は子どもに主導権を与えること、相互にやり取りできる遊びにすること、質問を含む指示を出さないこと、好ましい行動を見つけてたくさんほめることについて説明した。

演習では、朝の着替えの場面を想定し、ほめ方のポイントを踏まえてロールプレイに取り組んでもらった。親役と子ども役のどちらも体験してもらい、「ほめる」「ほめられる」体験を通して意見を交流した。

HWは、「好ましい行動をほめようシート（HW③）」に取り組んだ。

④第4回「わかりやすい指示を出そう」

初めにウォーミングアップとして「子どものいいところ探し」を行い、最近あった子どもの良かった行動やほめたことについて発表してもらった。

前回の復習の後、HW③の報告を行った。

講義では、効果的な指示の出し方として、「子どもの注意をひき、視線を合わせ、短く具体的に言い切り、25%ルールでほめること」について説明した。指示を出す前に「予告」をすること、指示は「CCQ（穏やかに、近づいて、落ち着いた口調で）」で繰り返すこと、子どもに「選択させる」ことで気持ちよく指示に従えるようにすることについて説明した。

演習では、入浴の場面を想定し、効果的な指示の出し方を踏まえてロールプレイに取り組んでもらった。親役と子ども役のどちらも体験してもらい、「指示を出す」「指示に従う」体験を通して意見を交流した。

HWは、「指示の出し方シート（HW④）」に取り組んだ。

⑤第5回「待ってからほめよう」

前回の復習の後、HW④の報告を行った。

講義では、「好ましくない行動」を減らすための「無視」について説明した。「無視」とは好ましくない行動から注目を取り去り、好ましい行動が出てくるまで待つほめること

で、「無視」は「ほめる」とことと組み合わせてこそ効果的であることを説明した。タイミング、視線、身体の向き、表情など、行動と感情の両面で無視をするための具体的なコツを説明した。一時的に反応が強まることがあるが、徹底しない無視はその行動を増やしてしまうので最後までやり通すことを説明した。

演習では、電話中の注目引きの場面を想定し、無視の仕方のコツを踏まえてロールプレイに取り組んでもらった。親役と子ども役のどちらも体験してもらい、「無視をする」「無視をされる」体験を通して意見を交流した。

その後、第 1 回から第 5 回までの全体の振り返り、感想交流を行った。保護者は、「PSI-SF」「子どもの行動観察（状況版）」「家族の自信度アンケート」「親子コミュニケーション教室に関するアンケート」の 4 つのアンケートに回答した。最後に修了式を行い、修了証書を授与した。

（5）効果測定

①保護者の育児ストレス

第 1 回開始前と第 5 回終了後に、保護者に PSI-SF に回答してもらった。（うち 1 名は第 5 回欠席のため、後日郵送で送付してもらった。）これは保護者の育児ストレスを測る質問紙である。主な対象は生後 3 か月から 3 歳までの子どもの保護者であるが、育児ストレスに関する質問内容についての汎用性が高いため使用することとした。育児ストレスが子どもの特徴に関するものか、保護者自身や環境に関するものであるかを把握することができる。質問項目数は 19 項目で、「まったく違う」～「まったくそのとおり」の 5 段階で回答する。スコアが高いほど育児ストレスが高いことを示す。

②子どもの行動観察

第 1 回開始前と第 5 回終了後に、保護者に子どもの行動観察（状況版）（岩坂，2012）に回答してもらった。（うち 1 名は第 5 回欠席のため、後日郵送で送付してもらった。）これは日常生活の具体的な場面で、子どもが保護者の指示やルールに従うことについて、保護者がどの程度問題があると感じているかを測る質問紙である。質問項目数は 18 項目で、問題があるとする場合はどの程度重大かを「軽い」～「重い」の 5 段階で回答する。得点が高いほど問題が重大であることを示す。

③家族の自信度

第 1 回開始前と第 5 回終了後に、保護者に家族の自信度アンケート（岩坂，2012）に回

答してもらった。(うち1名は第5回欠席のため、後日郵送で送付してもらった。)これは、子どもの受容、行動の理解、対応の自信度について測る質問紙である。質問項目数は18項目で、「全く自信がない」～「絶対に自信がある)」の5段階で回答する。得点が高いほど家族の自信度が高いことを示す。

④事後アンケート

第5回終了後に、保護者に親子コミュニケーション教室に関するアンケートに回答してもらった。(うち1名は第5回欠席のため、後日郵送で送付してもらった。)これは、プログラム全体について尋ねる質問紙である。質問項目数は選択式の17項目と自由記述式の2項目である。「そう思う」～「そう思わない」の4件法で回答し、感想や要望を自由記述で回答する。得点が高いほどプログラムの評価が高いことを示す。

3. 結果

(1) 出席状況

各回の出席状況は以下の表3に示す。保護者の出席率の平均は80%であった(保護者Fは分析対象から除外)。欠席理由は、学校行事(運動会、マラソン大会、学習発表会)と重なったこと、子どもの体調不良、保護者の体調不良などであった。

表 3 各回の出席状況

	第 1 回	第 2 回	第 3 回	第 4 回	第 5 回	参加回数
A	○	○	○	○	○	5 回
B	○	○	○	○	×	4 回
C	×	×	○	○	○	3 回
D	×	○	×	○	○	3 回
E	○	○	○	○	○	5 回
F	○	×	○	×	×	2 回
参加人数	4 名	4 名	5 名	5 名	4 名	

○：出席 ×：欠席

(2) 各回の記録（保護者の発言）

①第1回「オリエンテーション」

<他己紹介>

保護者 A

・子どもは優しい。マイペースで怒りっぽく、不機嫌になると泣く。言うことを聞かないので、食事や外出時に困っている。子どもとの関わり方を勉強したい。

保護者 B

・子どもは真面目。理屈っぽくて説明が長い。何事も追求してくるので困っている。癪癪持ちで感情が爆発する。両親との喧嘩が多く、夏休みは状態が悪化して地獄だった。色々な所に相談している。

保護者 E

・子どもは優しい。忘れ物が多い。不器用。勝負にこだわる。集中力がなく、ポーッとすることが多い。

<質問・相談タイム>

行動の分け方、子どものパニックへの対応方法についての質問があった。

②第2回「行動のしくみを理解しよう」

<自己紹介>

保護者 D

・子どもの笑顔がかわいい。外出時、スーパーの中を走り回るので困っている。

<いいところ探し>

保護者 A

・「おもちゃを買ってくれてありがとう」と後日お礼を言うことができた。

保護者 B

・帰宅後、いつもは給食袋を出すのが遅いが、3日前はすぐに出すことができた。

保護者 D

・登校時、ゴミ置き場で近所の人に自分から朝の挨拶ができた。

保護者 E

・漢字の宿題を普段は適当に書いてしまうのだが、先週は丁寧に書くことができた。

<HW①「行動を3つに分けようシート」の報告>

保護者 A

- ・行動を3つに分けてみると、好ましくない行動が一番多かった。
- ・好ましい行動は、信号を守ること、靴をきっちりと揃えることなどである。一方で、融通が利かなくて生き辛いのではないかと感じている。
- ・好ましくない行動は、自分のペースやルールでの行動が多く、こちらが提案した約束を守らないことで、結局お菓子やおもちゃを全て買い与えてしまう。
- ・許しがたい行動は、自分の思い通りにならないと泣き叫んでたたいてくることで、言葉で伝えても納得しない。小2でこんなことをする子を他に見たことがなく、とても困っている。

保護者 B

- ・好ましい行動は、食事後に食器を流しまで運んでくれたことである。
- ・好ましくない行動は、漢字の宿題でナンバー1になることにこだわり、少しでも字がずれると何度も書き直すので、時間がかかりすぎることである。
- ・「嫌だ、好ましくない」と思うことが多かったが、書き出してみると絶対に許せない行動はなかったことに気付いた。

保護者 E

- ・好ましい行動は、お手伝いが多かった。回覧板を進んで次の家のポストに入れてくれた。
- ・好ましくない行動は、宿題プリントをまるで行書体のようにささっと書くことである。丁寧に書くととても時間がかかり、本人もしんどそう。
- ・許しがたい行動はないことに気付いた。

<質問・相談タイム>

子どもを待つ時間がない時の対応方法、宿題の自主学習が難しいこと、子どもが苦手な指示をされて泣いた時の対応方法についての質問や相談があった。

③第3回「楽しくほめよう」

<自己紹介>

保護者 C

- ・子どもは全部かわいい。4歳の弟と1歳の妹がいるので、ほめ方もそれぞれの子どもに合わせて工夫している。

<いいところ探し>

保護者 A

・ 前回の講義でお手伝いをしているお子さんの話を聞いて、食事後の食器の片づけをお願いしたらやってくれた。小さい頃はお手伝いをしてくれたが、最近は反抗するのでお願いしていなかった。遊ぶ前の食後すぐをお願いしたらうまくいったので、お願いするタイミングが大事だと気付けてよかった。

保護者 B

・ 私が風邪をひいて夜くっついて眠れない時、以前はくっついて眠れないことに怒っていたが、今では「大丈夫？」と気遣ってくれるようになった。

保護者 C

・ 普段長男との時間はなかなか取れないが、料理教室に 2 人で行くことができた。道を間違えたことを謝ると、「大丈夫だよ」と言ってくれた。

保護者 E

・ 下校時、1 番に教室を出なくて友だちとトラブルになっていたが、「かばんの中を確認してからゆっくり帰っておいで」と言ったら、教室を飛び出すことなく落ち着いて帰てくることができた。

<HW②「行動の ABC シート」の報告>

保護者 A

・ 宿題の漢字練習の字が乱雑で先生からお直しを指示されている。子どもは枠からはみ出したり線がまっすぐ書けなかったりすると、何度も消して泣きながらやり直す。私が「消しゴムは 5 回まで、時間は 10 分まで」と伝えても納得しないので先生に相談した。その後は、お直しや消す回数が減り、10 分以内に丁寧に書けるようになった。

保護者 B

・ イライラした時、HW シートに書こうと考えていたら、こんなことで怒っている自分がおかしく感じた。書くことに意識が向いて冷静になり、イライラがおさまった。
・ 九九の間違いを指摘したら怒って私の身体を押してきた。返事をせず目を合わせず取り合わないでいたら、しばらくして静かになり「ごめんなさい」と言ってきた。

保護者 E

・ 自主学習の宿題が難しく、適当に書いてしまう。ノートをうまくまとめられずに怒る。私が横について「一緒に考えよう」と言うと、ひとつずつ疑問を考えて取り組めた。「すごくいいのができた！」と喜んでいた。ただ、2,3 時間かかったので、いつも横

でサポートするのは難しい。

<ロールプレイ「朝の着替え」>

保護者 A

- ・（親役）ここまで優しく言えない。できた時にほめたら、これから行動が改善するかもしれないと思った。

- ・（子役）大人になるとこんな風にほめられることはあまりないので、子どもの特権だと思った。

保護者 B

- ・（親役）毎日子どもをほめるが怒ってくる。ほめているつもりだが、「まだズボンしかはいてないのがえらいの？」と返してくるので、どうしたらいいかと思う。

- ・（子役）うちの子も、こんな風に素直にほめられてほしい。

保護者 C

- ・（親役）特別な時はほめるが、日常のこと。当たり前でほめることがなかった。

- ・（子役）こんなにほめられて嬉しかった。

保護者 E

- ・（親役）こんなに丁寧にほめてないなと思った。

- ・（子役）うちの子はポーッとしているので、ほめられても私のことを見ていないのかもいけないと思った。

<質問・相談タイム>

ゲームやお風呂はスペシャルタイムとして可能であるか、ほめたら嫌がる子どもの対応方法についての質問があった。

④第4回「わかりやすい指示を出そう」

<いいところ探し>

保護者 A

- ・チャレンジタッチ（タブレット教材）の1か月分の課題を1日で全部やってしまう。

昨日は夜の10時過ぎまでかかった。できたら「ほめて！グューして！」と言ってきたのでほめたけど、親としては1日1ページずつやってほしい。

保護者 B

- ・食後のフルーツを食べる時、一人っ子なのでいつも一番大きいものを食べる。「たまには譲ってあげたら？」と言うと譲ってくれた。「優しいなあ」とほめると「うん」と言っ

ていた。

保護者 C

・1歳の妹がいるので、階段から落ちないようにゲートを付けている。次男は自分で開けられないので、私が長男にお願いして開けてもらっていた。最近ではお願いしなくても当たり前のように開けてくれるので、「ありがとう。助かるよ」とほめた。

保護者 E

・姉が言うことを聞かない時に相談したら、「ご褒美をあげると聞いてくれると思うよ」とアドバイスしてくれたので、お礼を言った。本人がやってほしいことなのかなと思った。

<HW③「好ましい行動をほめようシート」の報告>

保護者 A

・給食袋にナプキンを丸めて入れて帰ってきていたが、綺麗にたたんで帰ってきた日があった。ほめても無反応だったが、翌日も綺麗にたたんでいた。子どもに聞こえるように「綺麗にたためてえらいわ!」と独り言のようにほめたら、継続してやるようになった。心には届いているんだと思い、ほめることを続けていこうと思う。日常生活では、ほめようと思わないとなかなかほめられないが、継続することが大事だと思った。

保護者 B

・朝起きる時、本人のタイミングではない時に見に言ったら怒り出した。「ご飯食べないと間に合わないよ」とだけ言って放っておいた。ご飯を食べ始めたので、「ご飯食べてえらいな」とほめた。落ち着いて食べだしたので、「さすがやな」と言うと、にこにこになって話し出した。うまくいく時もあれば、ほめたことに文句を言ってくる時もあるので難しい。

保護者 C

・夕食後、お願いすると自分のお皿を下げてくれる。メニューが気に入った日は自分から片付けて、「ご飯おいしかった。ありがとう」と言ってくれた。やってくれる頻度が週1回から2,3回に増え、朝は毎回やってくれるようになった。目を合わせてほめることを忘れていることに気付いた。

保護者 D

・遅刻のため、発表はしなかった。

保護者 E

・朝ごはんを食べるのが遅く、1時間かかる時もある。早く起こしても効果がなかった。

単身赴任の夫が帰ってきて、怒ったら食べるのが早くなった。その時に私がすかさずほめると得意気だった。ほめ続けたからか、今も早く食べることができている。怒られたことがきっかけになった。お父さんを気にしつつ、私にほめられたい様子が見られる。

<ロールプレイ「お風呂に入る」>

保護者 A

- ・ロールプレイが苦手なため参加せず、見学した。

保護者 B

- ・（親役）こんな風に素直に聞いてくれたらいいのと思った。
- ・（子役）質問で返してくるのを今は途中で切り上げたが、いつもはもっと続くので、最後に「お風呂は入るもんや！」と怒ってしまう。短くきっぱりと言っても「どうして？」と質問してきて、理由を伝えてもまた言い返してくる。

保護者 C

- ・（親役）名前を呼んで3回目くらいから、イラっとして強く言ってしまう。穏やかに言うことを意識したい。
- ・（子役）長男はお風呂が好きなので問題はないが、次男は嫌がる。いつもは遠くから呼んでいるので、子どもの視界に入るのが大事だと思った。

保護者 D

- ・（親役）質問されて理由を説明するのが難しかった。短くきっぱりと言えるとよい。
- ・（子役）普段は子どもに近づいて顔を見て言っていなかった。子どもがこちらに顔を向けただけでも、25%ルールでほめようと思った。ほめられたら、子どもは指示に従うかもしれないと思った。

保護者 E

- ・（親役）普段は質問形で言っていることに気付いた。
- ・（子役）子どもはお風呂に入りたくないのかもしれないと思った。子どもの視界に入ることが大事だと思った。

<質問・相談タイム>

予告時の時間の示し方、指示の内容の難易度、言い切るよりお願いした方が指示に従いやすい子どもの対応方法についての質問があった。

⑤第5回「待ってからほめよう」

「HW④「指示の出し方シート」の報告」

保護者 A

・ピアノの練習を指示したが遊び始めたので、私がピアノの練習を始めた。しばらくするとこちらに来てピアノを弾き始めたのでほめた。何十回と言っても伝わらないが、子どもにしてほしい行動を親がやってみせると、興味を持って真似をすることがわかった。今までは子どもの嫌なことはさせず、子どもに合わせて環境を整えてきた。子どもに主導権があって私の言うことは聞かなかったが、これからは親が主導権を持って指示することが大事だと思った。

保護者 C

・夜の寝かしつけが大変で、下の子の授乳中に長男が私を触ってベタベタしてくる。嫌がってもやめてくれず、怒ることの繰り返しだった。「待ってて」と言うと、待ってくれたので「ごめんね。ありがとう」と伝え、「ちゃんと待ててえらかったやろ？」と言っていた。この時の指示は、近くで目を見て穏やかに伝えられたので、成功事例は CCQ ができている時だと気付いた。普段は遠くから指示を出すことが多かったと気付いた。

保護者 D

・子どもは指示されたことはわかっているけど、やりたくなくてやらない。今まではお風呂場へ無理やり連れて行っていたが、放っておいて私だけ先にお風呂に入ったら、さっとお風呂場に来てさっが入った。「入れたやん。早いやん」とできたことをほめたら、単純なので喜んでいた。

保護者 E

・「16 時になったら宿題を始めよう」と指示すると、「ゲームが一段落するまで待って」と言った。CCQ で伝え、「怒りながらしぶしぶ宿題を始めたのでほめた。宿題が終わった後に一緒にトランプをすると嬉しそうだった。最後にほめることを忘れてしまいがちだが、ほめたらすごく嬉しそうなので 25%ルールを忘れずにやりたいと思う。

<ロールプレイ「電話中の注目引き」>

保護者 A

・ロールプレイが苦手なため参加せず、見学した。

保護者 C

・(親役) 次男が電話中ずっとしゃべり続ける。無視すると向こうに行くことはあるが、その後ほめていなかったなので、最後はほめようと思った。
・(子役) ほめてもらうことで納得できた。

保護者 D

- ・(親役) いつもは「しーっ」と言って子どもに構っていたので、これからは習った無視をやってみようと思う。
- ・(子役) うちの子は電話中に絶対に近づいてきて、相手に聞こえるように話す。手で OK サインを作って見せようと思った。

保護者 E

- ・(親役) ほめるのを忘れてしまう。
- ・(子役) 子どもが電話口で話したくなる気持ちがわかった。

<感想交流>

保護者 A

・以前からほめるように心がけていたが、子どもの反応は無言や無表情が多かった。伝わっていないのかなと思っていた。給食のナプキンをたためていることを毎日ほめ続けたら、今もたたむことが続いている。伝わっていないように見えても、何かは伝わっているんだなと思い、これからも言葉にして伝えていきたいと思った。

保護者 C

- ・長男が私を好きなことはわかっているけれど、それに応えられなくて、注意して怒ってイライラして、関係性の悪循環に陥っていた。子育て方法についてネット記事を見ては「こうしないとだめだ」と思うが、いざとなると怒って叱って喧嘩になっていた。講義を受けて、1 週間に何回かは顔を見て穏やかに話してほめることができた。ロールプレイをして実際に体感しないと家でできないと思った。
- ・子どもも自分も「だめだ、だめだ」となっていたけれど、自分のやっていることを客観的にみることは大事だと思った。参加できてよかった。

保護者 D

・以前 ABA の講習で話を聞いた時、「たくさんほめて」と言われた。子どもに怒ることはあってもそんなに褒めることはなかった。周りの子はもっとできているし、8,9 割できないと褒めていなかった。25%ルールでほめられるなら、「子どもがこちらに顔を向けて反応してくれただけでもほめていい」とわかって、気が楽になった。

保護者 E

ほめることが足りてなかった。ほめるとものすごく喜ぶし、「僕はほめてほしいな。ほめたら僕は伸びるから」と言う。もっとうまくほめてあげたいと思う。

(3) アンケート結果

①保護者の育児ストレス

各保護者の PSI-SF のスコアの変化を図 1～図 5 に示した。

保護者 A は「子どもの側面」が 3 減少、「親の側面」が 3 減少、合計 6 減少した。保護者 B は「子どもの側面」は変化なし、「親の側面」が 3 減少、合計 3 減少した。保護者 C は「子どもの側面」が 4 増加、「親の側面」が 1 減少、合計 3 増加した。保護者 D は「子どもの側面」が 1 増加、「親の側面」が 4 増加、合計 5 増加した。保護者 E は「子どもの側面」が 4 減少、「親の側面」が 5 減少、合計 9 減少した。

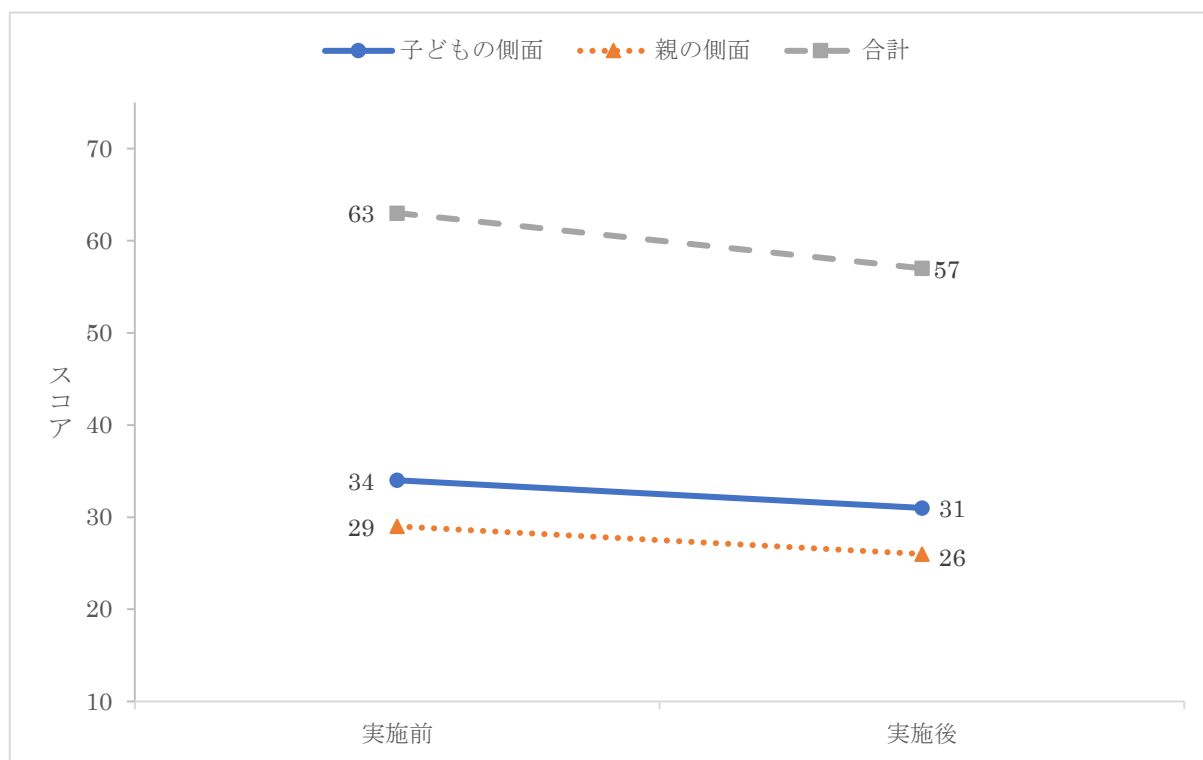


図1 保護者AのPSI-SFのスコアの変化

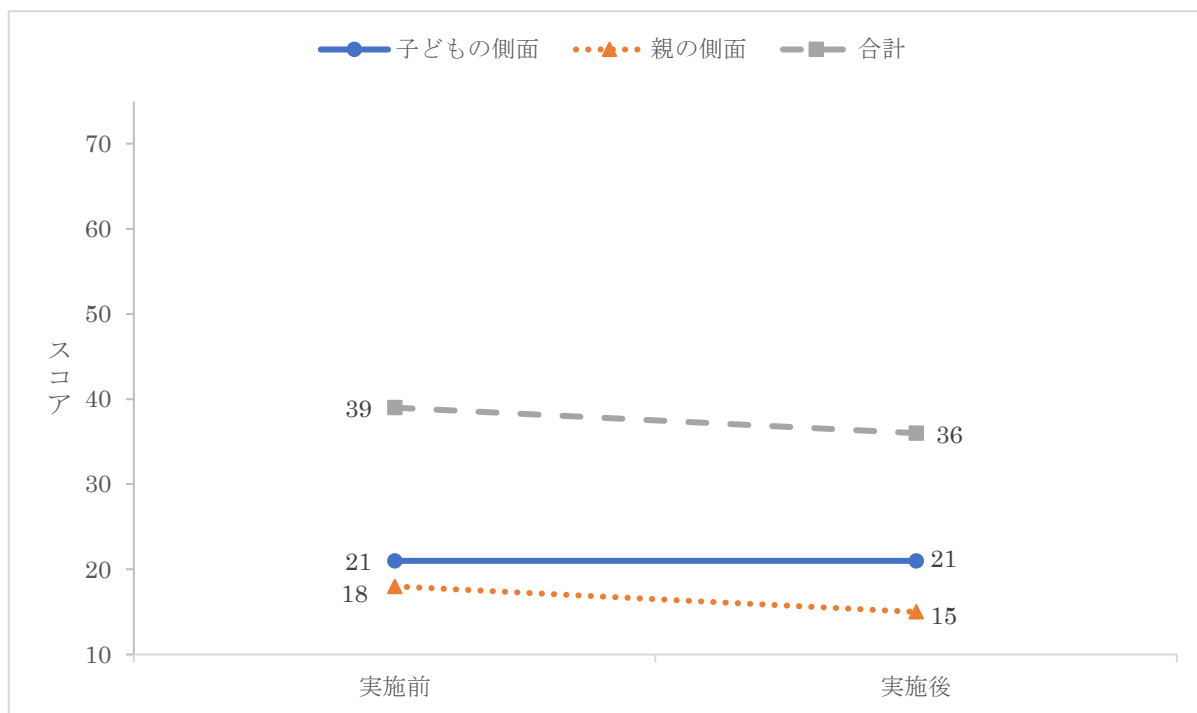


図 2 保護者 B の PSI-SF のスコアの変化

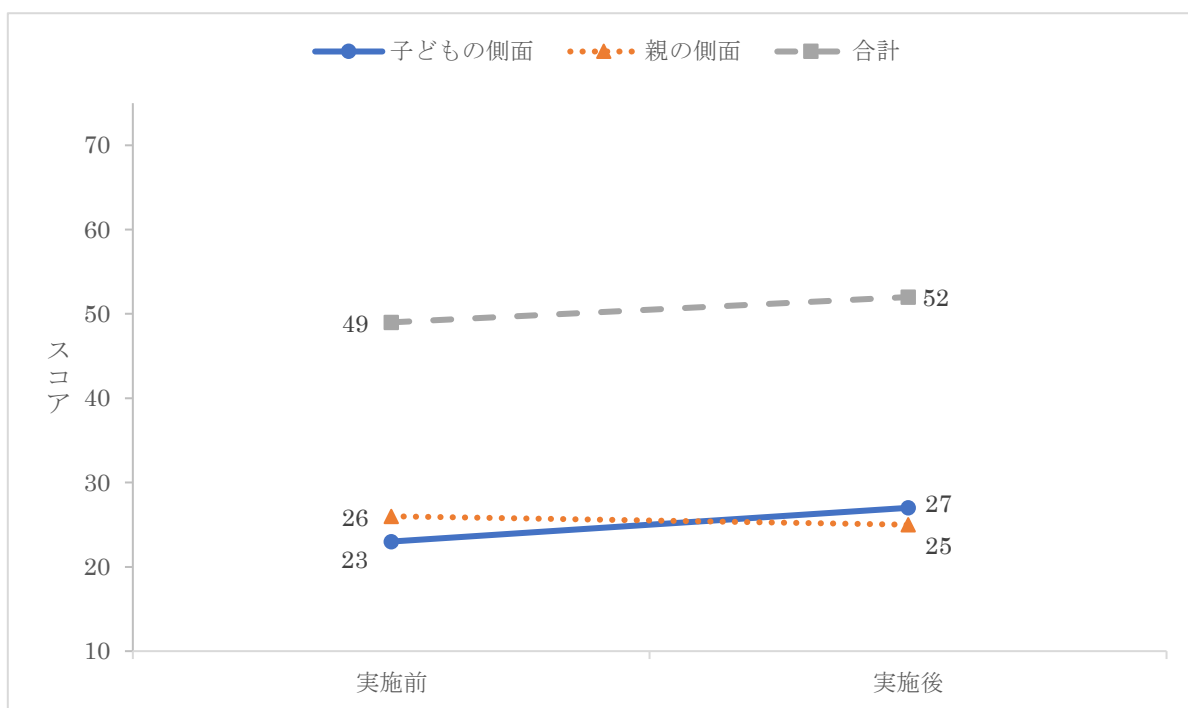


図 3 保護者 C の PSI-SF のスコアの変化

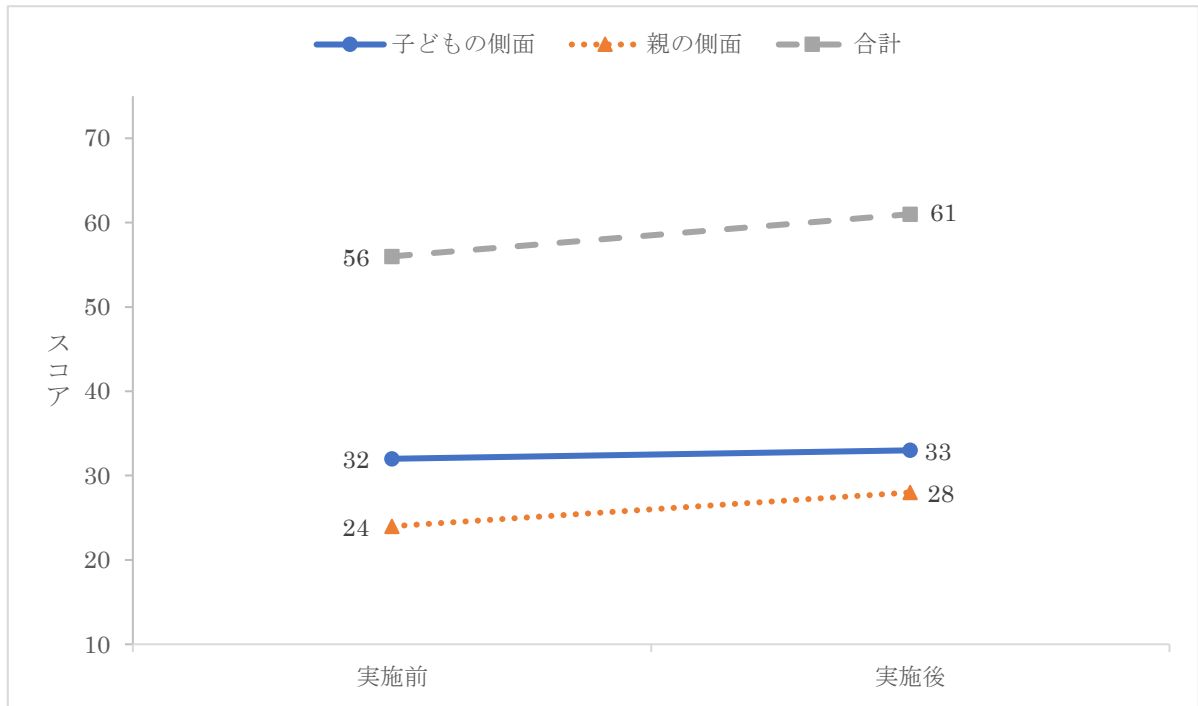


図 4 保護者 D の PSI-SF のスコアの変化

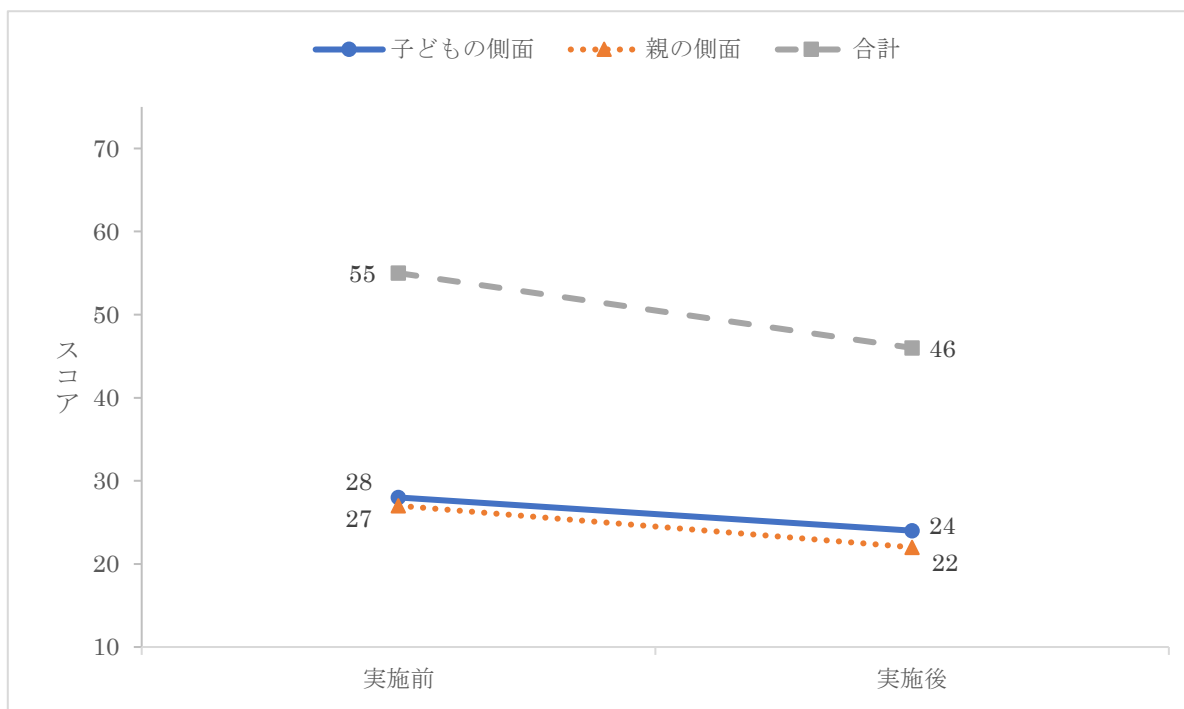


図 5 保護者 E の PSI-SF のスコアの変化

②子どもの行動観察

トレーニング実施前後の子どもの行動観察（状況版）の結果を表9に示した。

保護者 A は実施前に 8 項目で子どもの行動に問題があるとしていた。実施後も 8 項目であった。6 項目で問題の程度が増加し、2 項目で変化はなく、1 項目で問題はないと変化していた。

保護者 B は実施前に 2 項目で子どもの行動に問題があるとしていた。実施後は 7 項目に増加した。2 項目で問題の程度の変化はなかった。「18. その他」について、実施前は無回答であったが、実施後は「宿題や明日の準備をしている時」と表記があった。

保護者 C は実施前に 5 項目で子どもの行動に問題があるとしていた。実施後は 8 項目に増加した。4 項目で問題の程度が増加し、1 項目で減少した。

保護者 D は実施前に 10 項目で子どもの行動に問題があるとしていた。実施後は 11 項目に増加した。6 項目で問題の程度が増加し、2 項目で変化はなく、3 項目で減少し、1 項目で問題はないと変化していた。

保護者 E は実施前に 12 項目で子どもの行動に問題があるとしていた。実施後は 8 項目に減少した。2 項目で変化はなく、4 項目で減少し、6 項目で問題はないと変化していた。

「18. その他」について、実施前は「片付けができない」「忘れ物が多い」「ポーッとしていることが多い」、実施後は「ハイテンションの時に他の人から理解されにくいこと」と表記があった。

表9 トレーニング実施前後の子どもの行動観察（状況版）の結果

項目内容	A		B		C		D		E	
	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
1. 一人で遊んでいる時	0	0	2	2	0	2	0	0	2	2
2. きょうだいで遊んでいる時	／	／	／	／	3	4	／	／	0	2
3. 他の子と遊んでいる時	3	5	0	0	1	3	4	4	2	2
4. 食事の時	5	5	0	1	0	0	3	4	3	2
5. 着替えの時	0	0	0	2	0	0	3	3	0	0
6. 洗面や入浴の時	3	4	0	2	0	0	3	4	1	0
7. TV・DVD を見ている時	3	4	0	0	3	2	3	0	2	0
8. ゲームをしている時	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2
9. あなたが電話をしている時	0	0	0	0	0	0	0	3	3	1
10. 家に訪問者のいる時	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0
11. 誰かの家に訪問した時	0	0	0	0	0	0	1	3	1	0
12. 公共の場 (レストラン、スーパー、病院等)	5	5	0	0	2	4	4	2	0	0
13. 学校	3	0	0	0	2	4	4	3	2	1
14. 父親が家にいる時	0	4	2	2	0	0	0	0	0	0
15. お手伝いを頼んだ時	1	4	0	0	0	2	3	2	0	0
16. 就寝時	2	4	0	0	0	5	0	0	0	0
17. 車の中にいる時	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0
18. その他	／	／	／	4	／	／	／	／	3 4 4	4
合計	25	35	4	14	11	26	29	33	30	16

0 は問題なし、1～5 は問題の重大さを示す。／欄は無回答。

各保護者の子どもの行動観察の変化を図 6 に示した。

保護者 E は、子どもの行動の問題の程度が 14 減少した。一方、保護者 A は 10、保護者 B は 10、保護者 C は 15、保護者 D は 4、問題の程度が増加した。

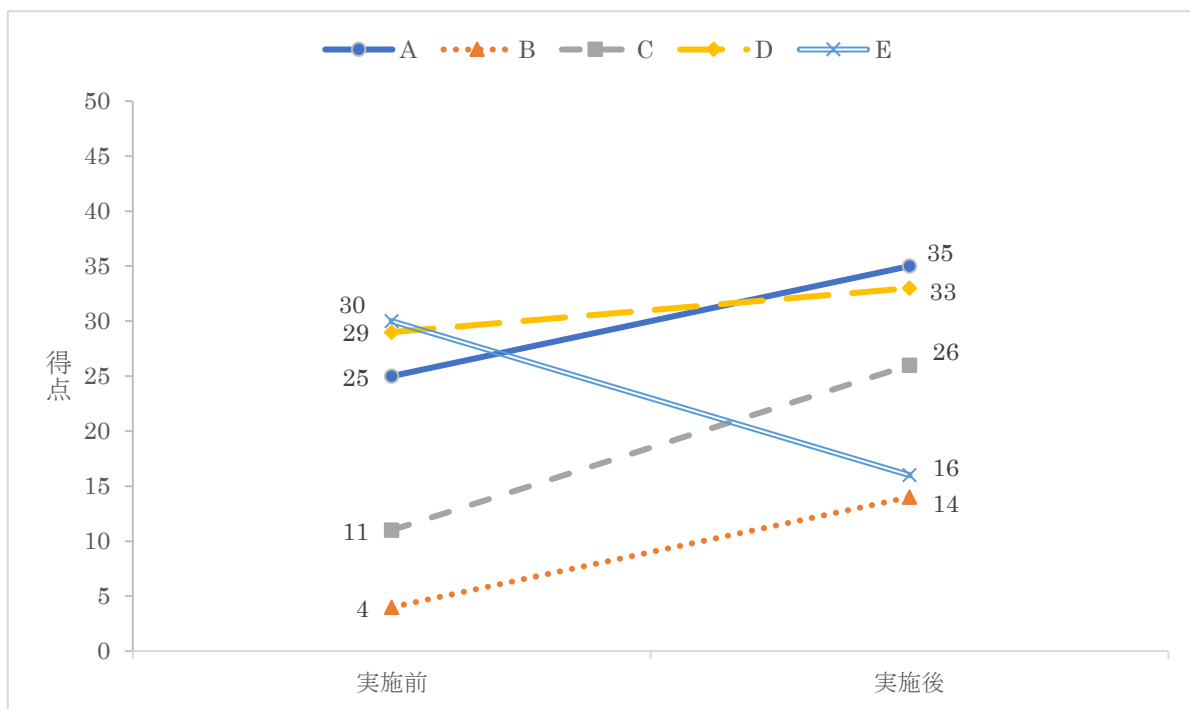


図 6 子どもの行動観察

③家族の自信度

トレーニング実施前後の家族の自信度アンケートの結果を表 10 に示した。

保護者 A は、子育ての自信度が 6 項目で増加し、10 項目で変化なし、2 項目で減少した。保護者 B は、子育ての自信度が 8 項目で増加し、10 項目で変化なしであった。保護者 C は、子育ての自信度が 5 項目で増加し、10 項目で変化なし、3 項目で減少した。保護者 D は、子育ての自信度が 12 項目で増加し、2 項目で変化なし、4 項目で減少した。保護者 E は、子育ての自信度が 10 項目で増加し、6 項目で変化なし、2 項目で減少した。

表 10 トレーニング実施前後の家族の自信度アンケートの結果

項目内容	A		B		C		D		E	
	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
1. 子どもの成長をあせらずに見守る	3	2	3	4	3	2	4	3	3	3
2. 子どもに苦手があることを受け入れる	4	4	4	4	2	2	4	4	3	3
3. 子どもに自分自身でできることをやらせる	4	2	4	4	2	3	2	3	4	3
4. 1日1回以上、子どもをほめる	3	4	5	5	4	4	4	5	3	4
5. 子どものリラックスできる場をつくる	4	4	3	3	4	3	4	5	3	4
6. 子どもの仲間作りを助ける	3	3	3	3	2	2	2	4	2	3
7. 子どもの不適切行動に対応する	3	4	2	3	3	3	1	3	2	3
8. 子どもの問題で学校に対して適切な対応をする	3	4	2	3	3	3	1	3	3	3
9. 子どもの苦手なこと、あなた自身を責めることを減らす	3	3	1	3	2	2	3	4	3	3
10. 子どもに関するあなたの不安を減らす	3	3	2	3	2	2	3	4	3	2
11. あなた自身の健康や楽しみのために時間を使う	3	4	3	3	3	2	3	4	2	3
12. 子どもの行動による家庭内のいさかいを減らす	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3
13. 子どもに対する援助を他の家族にも行ってもらう	4	4	2	4	1	2	4	4	2	4
14. あなた一人で悩まずに、心配事は家族や友人に相談する	4	4	4	4	4	4	5	4	3	5
15. 同じような問題をもつ子の家族と気持ちを共有する	4	4	1	3	1	2	5	4	3	3
16. 必要な時に医療、教育、相談機関を利用する	4	4	4	4	3	4	5	4	3	4
17. 子どもの行動、考えが理解できる	2	4	3	3	2	3	3	5	3	4
18. 子どもと一緒にいて楽しい	3	4	4	4	4	4	4	5	4	5
合計	60	64	53	63	48	50	60	72	52	62

1～5は子育ての自信度を示す。

各保護者の家族の自信度の変化を図 7 に示した。

保護者 A は 4、保護者 B は 10、保護者 C は 2、保護者 D は 12、保護者 E は 10、子育ての自信度が増加した。

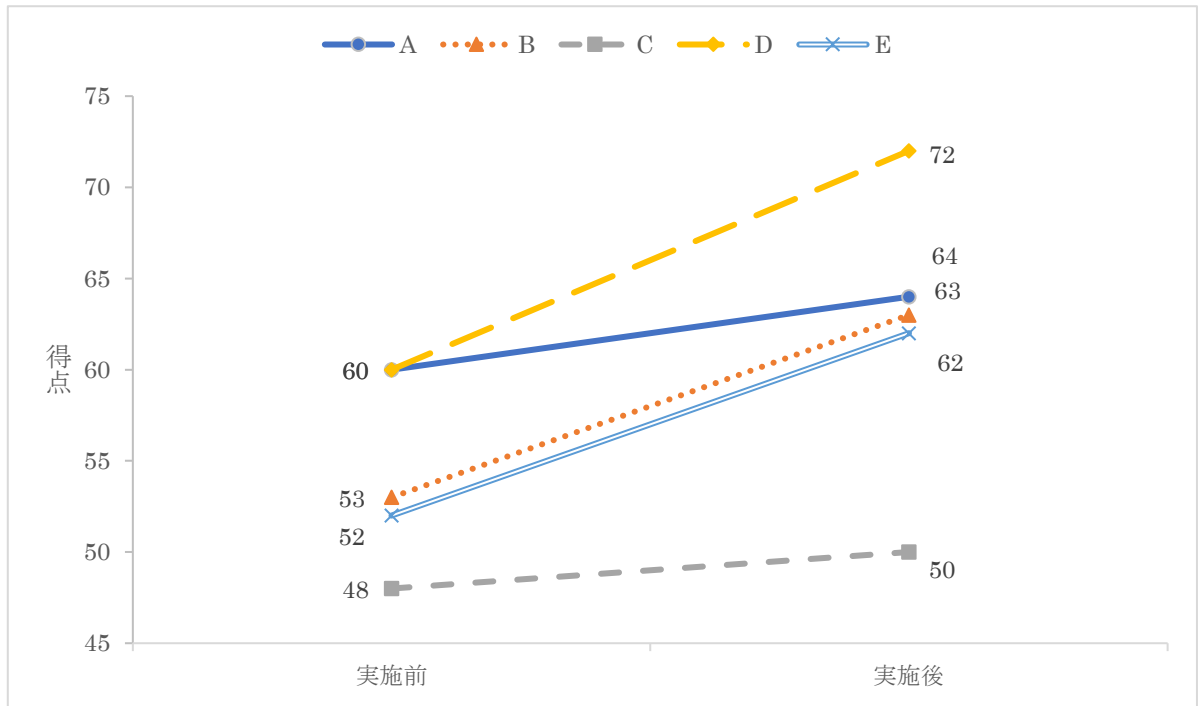


図 7 家族の自信度の変化

④事後アンケート

親子コミュニケーション教室に関するアンケートの結果を表 11 に示した。

全体として最も得点が高かった項目は、「講義はわかりやすかったですか」「他の参加者の話を聞くことは参考になりましたか」「宿題は役に立ちましたか」「講義を通して学んだことをこれからも続けていきたいと思いませんか」「この教室は役に立ちましたか」「このような教室があればまた参加したいと思いませんか」の 6 項目で、最高得点の 4 点であった。次いで、「グループでの話し合いは参考になりましたか」「質問や相談の時間は必要だと思いますか」の 2 項目で 3.8 点であった。最も評価が低かった項目は、「宿題の記録は負担でしたか」「子どもの行動が改善されましたか」「子どもの行動の変化に満足していますか」の 3 項目で 3 点であった。

個人の合計として最も得点が高かったのは、68 点満点中、保護者 D の 64 点、次いで保護者 A と保護者 E の 62 点、最も得点が低かったのは保護者 B と保護者 C の 58 点であった。

保護者 A の自由記述の感想は、「短期間の講義だったので継続して勉強したい」という回答であった。要望は、「子どもが参加できる機会もあるとよい」という回答であった。

保護者 B の自由記述の感想は、「今子どもに対してイライラの波が来ているので、トレーニング実施後のアンケートには私の精神状態が反映されていると思う。子どもの行動を書き出すことで冷静になれ、絶対にしてはいけない行動は意外と少ないことに気付けた。参考になる話が多く、他の参加者の話も聞けて非常に有意義だった」という回答であった。要望は、「好ましくない行動を無視するには、すごくエネルギーと忍耐が必要なので、自分の気の持ちようをどうしたらいいのか、話を聞いたり参加者同士で話し合ったりする時間があるとよい」という回答であった。

保護者 C の自由記述の感想は、「毎日怒ってばかりで子ども自身の自己評価が下がり、私自身も自己否定するという負のループに陥っていたので、参加してよかった。他の参加者の話を聞いて、同じところや違うところのそれぞれが参考になり、ほっとしたり反省したりした。子育てに効果的な方法を講義とロールプレイで知ることができた。25%ルールでほめることを、子どもにも自分にもやっていこうと思う。子連れでの参加だったので教室までの移動が少し負担だった」という回答であった。

保護者 D の自由記述の感想は、「今までは全てできないと子どもをほめなかったので、ほめるタイミングや回数が少なかった。他の子と比べてできないと悲観して、私の不安が大きくなりほめることができなかった。25%でいいのなら私も不安なくほめられると思う。ほめると子どもは笑顔になる」という回答であった。

保護者 E の自由記述の感想は、「ほめるタイミングが大事だということがわかった。スペシャルタイムを子どもがすごく喜ぶことに気付いてとてもよかった。学んだことを忘れずにうまく過ごしたい」という回答であった。要望は、「きょうだいへの対応方法も教えてもらえるとよい」という回答であった。

表 11 トレーニング実施後の親子コミュニケーション教室に関するアンケートの結果

質問項目	A	B	C	D	E
1. 講義はわかりやすかったですか	4	4	4	4	4
2. ロールプレイは参考になりましたか	3	3	4	4	4
3. グループでの話し合いは参考になりましたか	4	4	3	4	4
4. 他の参加者の話を聞くことは参考になりましたか	4	4	4	4	4
5. 自分の話を聞いてもらうことで気持ちが楽になりましたか	4	4	3	4	3
6. 宿題は役に立ちましたか	4	4	4	4	4
*7. 宿題の記録は負担でしたか	2	3	3	4	3
8. 質問や相談の時間は必要だと思いますか	4	4	4	4	3
9. 子どもに対する自分の考え方が変わりましたか	4	3	3	4	3
10. 子どもへの対応の仕方が変わりましたか	4	3	3	3	3
11. 子どもの行動が改善されましたか	4	2	3	3	3
12. 子どもの行動の変化に満足していますか	3	2	3	3	4
13. 講義を通して学んだことをこれからも続けていきたいと思いますか	4	4	4	4	4
14. 自分の気持ちに余裕ができたと思いますか	4	2	3	3	4
15. この教室は役に立ちましたか	4	4	4	4	4
16. このような教室があればまた参加したいと思いますか	4	4	4	4	4
*17. 実施場所まで行く手間や移動時間は負担でしたか	2	4	2	4	4
合計	62	58	58	64	62

*は逆転項目のため、「そう思わない」4点～「そう思う」1点

4. 考察

本研究では、A 大学特別支援教育臨床実施センターを利用したことがある小学生の保護者に対して、行動を 3 つに分ける、行動のしくみを理解する、楽しくほめる、わかりやすい指示を出す、待ってからほめるという構成で、全 5 回 10 週間の対面式ペアレント・トレーニングを行った。以下では、本トレーニングが参加者に及ぼした効果について考察する。

(1) 保護者の育児ストレスに及ぼした影響

保護者 A、E は、子どもの側面、親の側面ともにスコアが減少した。「私の子どもは、他の子どもと比べて集中力がない」「私の子どもは、小さなことにも腹を立てやすい」「私は物事をうまく扱えないと覚えることが多い」「この 6 か月間、私はいつもより病気がちで痛みを覚えることが多い」など、複数の項目でスコアが 1 減少しており、全体的に育児ストレスが軽減したことがうかがえる。また、保護者 B は、親の側面でスコアが減少した。

その一方で、保護者 C は子どもの側面でスコアが増加し、「私の子どもは、私の喜ぶことはほとんどしない」という項目で増加がみられた。「就寝時」の問題の程度は、トレーニング実施前は 0 だったが実施後は 5 と回答した。「夜の寝かしつけが大変で、下の子の授乳中に長男が私を触ってベタベタしてくる。嫌がってもやめてくれず、怒ることの繰り返しだった」という発言から、子どもの行動の問題の程度が重大化したことが育児ストレスの増加の一因につながったと考えられる。

保護者 D は、子どもの側面、親の側面ともにスコアが増加した。「私は親であることを楽しんでいる」という項目で増加がみられた。「他の子と比べてできないと悲観していた。私の不安が大きくなりほめることができなかった」と感想で述べており、悲観や不安によって親であることを楽しめていないことが、育児ストレスの増加の一因につながったと考えられる。

(2) 子どもの行動観察に及ぼした影響

保護者 E は、子どもの行動に問題がある項目数が実施後に 4 項目減少した。「その他」の表記に関して、トレーニング実施前の 3 項目から実施後は 1 項目に減少した。問題行動の項目数の減少が、育児ストレスの軽減につながったと考えられる。

その一方で、保護者 A、B、C、D は、子どもの行動の問題の程度が重大化した。

保護者 A は、「お手伝いを頼んだ時」という項目について、得点が 3 増加した。「講義

でお手伝いをしているお子さんの話を聞いて、食事後の食器の片づけをお願いしたらやってくれた。小さい頃はお手伝いをしてくれたが、最近は反抗するのでお願いしていなかった」という発言から、手伝いを頼むようになったことで、問題の程度が重大化したことが推測できる。「毎日ほめ続けたら、給食のナプキンをたたんで片付けることが今も続いている」という発言から、子どもの行動に改善が見られた。しかし、「食事の時」や「公共の場（スーパー）」での行動の問題の程度は、トレーニング実施前も実施後も 5 と回答し、改善は見られないため、保護者 A の困り感は解消していない。問題の程度を軽減して課題を達成するためには、スモールステップで「ほめる」ことや「わかりやすい指示を出す」ことを継続していく必要があると考える。

保護者 B は、トレーニング実施前の得点が参加者の中で最も低かった。しかし、第 1 回の自己紹介では「子どもと喧嘩することが多く、夏休みは状態が悪化して地獄だった」という発言があり、その大変な状況がアンケートに反映されていなかったのではないかとと思われる。「着替えの時」「洗面や入浴の時」という項目の得点が増加したことに関しては、「朝の着替え」「お風呂に入る」場面のロールプレイによって、子どもとの普段のやり取りを思い返し、その状況を客観的に把握できるようになったためではないかと考える。また、「今子どもに対してイライラの波が来ているので、実施後のアンケートには私の精神状態が反映されていると思う」と感想で述べており、得点の増加の一因となったことがうかがえる。

(3) 家族の自信度に及ぼした影響

家族の自信度は参加者全員が増加した。

保護者 A、C、D は「1 日 1 回以上、子どもをほめる」という項目の得点が増加した。「ほめる」技法を実践し、効果を実感できたことがうかがえる。保護者 A、B、D、E は「子どもの不適切行動に対応する」という項目の得点が増加した。「わかりやすい指示を出す」「待つからほめる」技法を実践することで、自信を持って子どもに対応できるようになったと考えられる。保護者 A、C、D、E は「子どもの行動、考えが理解できる」という項目の得点が増加した。行動のしくみを理解したことで、子どもの行動の理由がわかり、子どもを理解できるようになったと考えられる。保護者 A、C、D は「子どもと一緒にいて楽しい」という項目の得点が増加した。様々な技法を実践して成功体験を得られたことで、子育ての自信度が増加し、子どもと一緒にいることを楽しめるようになったのではないかと考える。

以上のことから、家族の自信度の増加に効果があったといえる。

(4) 事後アンケート

「他の参加者の話を聞くことは参考になりましたか」「グループでの話し合いは参考になりましたか」「自分の話を聞いてもらうことで気持ちが楽になりましたか」という項目に対して、参加者全員が「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答し、高い評価が得られた。保護者 B は「参考になる話が多く、他の参加者の話も聞けて非常に有意義だった」、保護者 C は「他の参加者の話を聞いて、同じところや違うところのそれぞれが参考になり、ほっとしたり反省したりした」と感想を述べている。保護者 A は、他の参加者のお手伝いの話を聞いて、自分の子どもにもお手伝いをお願いするようになった。以上のことから、対面式集団型ペアレント・トレーニングでは、保護者相互のフィードバックによって学習が促進されたり、保護者同士のピアサポートの関係構築によって気持ちが楽になったりすることが示唆された。

その一方で、「子どもの行動が改善されましたか」「子どもの行動の変化に満足していますか」という項目は、評価が低かった。子どもの好ましくない行動の改善は見られたものの、全体として子どもの変化を実感できなかった様子がうかがえる。今後の課題として、保護者が確実に成功体験を得られるように、達成しやすい課題の選び方や環境設定の仕方などを取り入れ、個別にフォローをしたり、スモールステップで達成できるようにしたりする必要があると思われる。

保護者 B は、「好ましくない行動を無視するにはエネルギーと忍耐が必要なので、自分の気の持ちようをどうしたらいいのか、話を聞いたり参加者同士で話し合ったりする時間があるとよい」と回答した。毎回行った質問・相談タイムでは、主にトレーニング実施者と質問者の間でのやり取りが多かったので、今後は参加者のニーズを汲み取って参加者同士で話し合う時間を設けることも検討していきたいと考える。

保護者 C は「子育てに効果的な方法を講義とロールプレイで知ることができた。25%ルールでほめることを、子どもにも自分にもやっていこうと思う」と回答した。保護者 D は「今までは全てできないと子どもをほめなかったので、ほめるタイミングや回数が少なかった。25%でいいのなら私も不安なくほめられる」と回答した。また、「子どもがこちらに顔を向けて反応してくれただけでもほめていいとわかって、気が楽になった」と感想を述べている。保護者 E は「ほめるタイミングが大事だということがわかった。スペシャルタイムを子どもがすごく喜ぶことに気付けてとてもよかった」と回答した。以上のことから、保護者の本トレーニングに対する満足度は高く、部分的に効果があったといえる。

Ⅲ. 【研究 2】 オンラインペアレント・トレーニング

1. 目的

保護者の育児ストレスの軽減、養育技術の向上、子育てに関する自信の獲得と、対面式ペアレント・トレーニングにおける保護者の実施場所まで赴く負担の軽減やトレーニング実施機関の負担の軽減を目指し、短縮版のオンラインペアレント・トレーニングを実施し、その効果について検討する。

2. 方法

(1) 参加者

A 大学特別支援教育臨床実施センターを利用したことがある小学生の保護者を対象に、オンライン親子コミュニケーション教室の案内を郵送した。また、発達が気になる小学生の保護者を対象に、オンライン親子コミュニケーション教室への参加について、オンラインで相談業務を行っている機関で募集した。その結果、7 歳児の母親 1 名、9 歳児の母親 2 名、11 歳児の母親 1 名、12 歳児の母親 1 名の計 5 名が、本研究に参加した。児童の生活年齢の平均は 9 歳 6 か月（7 歳～12 歳）であった。うち 1 名は第 1 回「オリエンテーション」のみの参加のため、評価対象外とした。参加者の概要を表 4 に示す。

本研究開始前に保護者に対して、Google フォームを用いて、本研究の趣旨、実施方法、研究成果の発表方法、研究参加者の個人情報保護について説明した。その後、研究参加への同意を得てから、本研究を開始した。

表 12 参加者の概要

参加者	年齢	子どもの年齢	性別	家族構成	参加のきっかけ	居住地	備考
G	45 歳	7 歳	女兒	父、母、妹	インターネット	四国地方	
H	39 歳	9 歳	男児	父、母、妹	インターネット	関東地方	
I	50 歳	11 歳	男児	父、母、兄、兄	インターネット	関西地方	
J	39 歳	12 歳	女兒	父、母、妹	インターネット	中部地方	
K	43 歳	9 歳	男児	父、母	郵送案内	関西地方	1 回のみの参加のため分析から削除

(2) 設定

本トレーニングは、「オンライン親子コミュニケーション教室」と称し、ZOOM を介して、2020 年 1 月～3 月の約 3 か月間、隔週、計 5 回実施した。1 回のトレーニング時間は 90 分とした。パソコン、タブレット、スマートフォンのいずれかを使用し、WEB カメラと音声マイクを通して、全員顔を映して行った。講義は PowerPoint 資料を画面共有して行った。スタッフは、大学教員 1 名、大学院生 2 名（著者を含む）の計 3 名であった。1 名（著者）が各回の講義および演習の進行を行い、2 名（大学教員と著者）が保護者からの質問に適宜回答した。スタッフ 1 名（著者）と保護者 1 名は面識があり、他のスタッフと保護者、保護者同士の面識はない。

各回終了後、講義資料と HW シートをメールにて送付した。保護者は回と回の間の日常生活において、本トレーニングで学んだ指導を子どもに行い、各自で印刷した HW シートに記録した。HW シートは各回の直前に、トレーニング実施者に送付することとした。記録はできるだけ多い方が好ましいが、家族の体調不良など事情がある場合には、無理のない範囲での記録で構わないこととした。

欠席者には、欠席した回を録画した動画と講義資料と HW シートをメールにて送付し、次回までに閲覧してもらうことと、できる範囲で HW に取り組んでもらうことを依頼した。

(3) 教材

各回で使用した教材は、講義資料、PowerPoint 資料、HW シートであった。

(4) プログラムの構成と内容

各回は、①HW の報告（30 分）、②PowerPoint を使った講義・演習（40 分）、③質問・相談（20 分）で構成した。研究 1 で実施した対面式ペアレント・トレーニングの内容から、行動理論の講義とロールプレイの演習を減らし、指示の出し方の講義を増やしたプログラムを作成した。全 5 回の内容を表 5 に示す。

表 13 プログラムの概要

各回のテーマ	主な内容
第 1 回 「オリエンテーション」	・スタッフ／参加者 自己紹介 ・オリエンテーション ・講義「行動のしくみを理解しよう」 ・講義「注目の効果を知ろう」 ・講義「行動を 3 つに分けよう」 ・HW①「行動を 3 つに分けようシート」の説明 ・質問、相談タイム
第 2 回 「楽しくほめよう」	・HW①「行動を 3 つに分けようシート」の報告 ・講義「楽しくほめよう」 ・講義「スペシャルタイム」 ・HW②「好ましい行動をほめようシート」の説明 ・質問、相談タイム
第 3 回 「わかりやすい指示を出そう①」	・HW②「好ましい行動をほめようシート」の報告 ・講義「子どもの行動改善ポイント」 ・講義「わかりやすい指示を出そう①」 ・HW③「指示の出し方シート」の説明 ・質問、相談タイム
第 4 回 「わかりやすい指示を出そう②」	・HW③「指示の出し方シート」の報告 ・講義「わかりやすい指示を出そう②」 ・演習「ロールプレイ」 ・HW④「指示の出し方シート」の説明 ・質問、相談タイム
第 5 回 「待ってからほめよう」	・HW④「指示の出し方シート」の報告 ・講義「待ってからほめよう」 ・全体の振り返り ・質問、相談タイム ・感想交流

①第1回「オリエンテーション」

親子コミュニケーション教室についてのオリエンテーションでは、子どもの問題行動に注目して叱責するという親子関係の悪循環を、好ましい行動に注目してほめるというプラスの関係性へ変えていくことについて説明した。その後、スタッフと参加者の自己紹介を行った。慣れないオンラインでの参加の緊張をほぐすために、子どもの好きなところ、困ったところの他に、「1週間自由な時間とお金があったら何をしたいか？」などについて発表してもらった。

講義では、行動の理由は子どもによって違うこと、「行動の手がかりやきっかけ、子どもの行動、行動の後の対応や結果」という行動の流れ（ABC分析）について説明した。子どもの行動を変えるには、行動の前後の対応を変えることが効果的であること、肯定的な注目と否定的な注目のどちらも行動を増やす力があることを説明した。行動とは「見えるもの」「聞こえるもの」「数えられるもの」であること、行動を具体的に観察・記録することが子どもの理解や支援につながることを説明した。行動を「好ましい行動」「好ましくない行動」「許しがたい行動」の3つに分けることについて説明した。

演習では、ある行動が抽象的か具体的かについての○×クイズに回答してもらった。

HWは、「行動を3つに分けようシート（HW①）」に取り組んだ。

②第2回「楽しくほめよう」

初めにウォーミングアップとして「子どものいいところ探し」を行い、最近あった子どもの良かった行動やほめたことについて発表してもらった。

前回の復習の後、HW①の報告を行った。

講義では、肯定的な注目を与えることで好ましい行動を強化すること、「ほめる」には表情や仕草やスキンシップ等様々な種類があり、子どもに合ったほめ方をすること、100%できるまで待つのではなく、25%くらいできたらほめる「25%ルール」、ほめ方のポイントとして「近づいて、視線を合わせ、感情と動作をこめて、すぐに、簡潔に、行動+ほめ言葉で具体的にほめること」について説明した。また、親子で一緒に遊びを楽しむ、ほめる機会を作る「スペシャルタイム」を紹介した。子どもと2人になれる時間を作ること、遊びの内容や遊び方は子どもに主導権を与えること、相互にやり取りできる遊びにすること、質問を含む指示を出さないこと、好ましい行動を見つけてたくさんほめることについて説明した。

HWは、「好ましい行動をほめようシート（HW②）」に取り組んだ。

③第3回「わかりやすい指示を出そう①」

初めにウォーミングアップとして「子どものいいところ探し」を行い、最近あった子どもの良かった行動やほめたことについて発表してもらった。

前回の復習の後、HW②の報告を行った。

講義では、行動改善のポイントとして、「子どもの行動をよく観察し、行動は具体的にスモールステップで考え、肯定形にして、子どもの特性に合わせる事」について説明した。わかりやすい指示の出し方として、「子どもの注意をひき、視線を合わせ、短く具体的に言い切り、25%ルールでほめること」について説明した。指示を出す前に「予告」をすること、指示は「CCQ（穏やかに、近づいて、落ち着いた口調で）」で繰り返すことについて説明した。

HWは、「指示の出し方シート（HW③）」に取り組んだ。

④第4回「わかりやすい指示を出そう②」

初めにウォーミングアップとして「子どものいいところ探し」を行い、最近あった子どもの良かった行動やほめたことについて発表してもらった。

前回の復習の後、HW③の報告を行った。

講義では、子どもに「選択させる」ことで気持ちよく指示に従えるようにすること、行動や課題をする代わりに特典を与えること、子ども同士の力を利用して協力を促すこと、「ブローケンレコード・テクニック」で指示を繰り返すことについて説明した。

演習では、夜寝る場面を想定し、ブローケンレコード・テクニックを踏まえてロールプレイに取り組んでもらった。親役と子ども役のどちらも体験してもらい、「指示をする」「指示をされる」体験を通して意見を交流した。

HWは、「指示の出し方シート（HW④）」に取り組んだ。

⑤第5回「待つてからほめよう」

前回の復習の後、HW④の報告を行った。

講義では、「好ましくない行動」を減らすための「無視」について説明した。「無視」とは好ましくない行動から注目を取り去り、好ましい行動が出てくるまで待つてほめることで、「無視」は「ほめる」とことと組み合わせてこそ効果的であることを説明した。タイミング、視線、身体の向き、表情など、行動と感情の両面で無視をするための具体的なコツを説明した。一時的に反応が強まることがあるが、徹底しない無視はその行動を増やしてしまうので最後までやり通すことを説明した。

その後、第 1 回から第 5 回までの全体の振り返り、感想交流を行った。終了後、修了証書をメールにて送付した。

(5) 効果測定

①保護者の育児ストレス

第 1 回開始前と第 5 回終了後に、保護者に PSI-SF に **Google フォーム** 上で回答してもらった。これは保護者の育児ストレスを測る質問紙である。主な対象は、生後 3 か月から 3 歳までの子どもの保護者であるが、育児ストレスに関する質問内容についての汎用性が高いため使用することとした。育児ストレスが子どもの特徴に関するものか、保護者自身や環境に関するものであるかを把握することができる。質問項目数は 19 項目で、「まったく違う」～「まったくそのとおり」の 5 段階で回答する。スコアが高いほど育児ストレスが高いことを示す。

②子どもの行動観察

第 1 回開始前と第 5 回終了後に、保護者に子どもの行動観察（状況版）（岩坂，2012）に **Google フォーム** 上で回答してもらった。これは日常生活の具体的な場面で、子どもが保護者の指示やルールに従うことについて、保護者がどの程度問題があると感じているかを測る質問紙である。質問項目数は 18 項目で、問題があるとする場合はどの程度重大かを「軽い」～「重い」の 5 段階で回答する。得点が高いほど問題が重大であることを示す。

③家族の自信度

第 1 回開始前と第 5 回終了後に、保護者に家族の自信度アンケート（岩坂，2012）に **Google フォーム** 上で回答してもらった。これは、子どもの受容、行動の理解、対応の自信度について測る質問紙である。質問項目数は 18 項目で、「全く自信がない」～「絶対に自信がある」の 5 段階で回答する。得点が高いほど家族の自信度が高いことを示す。

④事後アンケート

第 5 回終了後に、保護者に親子コミュニケーション教室に関するアンケートに **Google フォーム** 上で回答してもらった。これは、プログラム全体について尋ねる質問紙である。質問項目数は選択式の 20 項目と自由記述式の 2 項目である。「そう思う」～「そう思わない」の 4 件法で回答し、感想や要望や改善点を自由記述で回答する。得点が高いほどプログラムの評価が高いことを示す。

3. 結果

(1) 出席状況

各回の出席状況は以下の表 14 に示す。対象者の出席率の平均は 90%であった（保護者 K は分析対象から除外）。欠席理由は、学校行事（卒業式）と重なったこと、保護者の体調不良などであった。保護者は、主に自宅からの参加が多く、外出先の停車中の車中からの参加もあった。

表 14 各回の出席状況

	第 1 回	第 2 回	第 3 回	第 4 回	第 5 回	参加回数
G	○	○	○	×	○	4 回
H	○	○	○	○	○	5 回
I	○	○	○	○	○	5 回
J	○	○	○	○	×	4 回
K	○	×	×	×	×	1 回
参加人数	5 名	4 名	4 名	3 名	3 名	

○：出席 ×：欠席

(2) 各回の記録（保護者の発言）

①第1回「オリエンテーション」

<自己紹介>

保護者 G

・四国地方在住。子どもは頑張り屋で優しい。癩癩がひどく、たたいたり服を破ったりして、1時間怒って泣き続けることもある。時間通りに動けないところに困っている。自由な時間とお金があったら、マレーシアやオーストラリアにのんびり海外旅行に行きたい。

保護者 H

・関東地方在住。子どもは優しく、困っている人を助けようとしてくれる。癩癩持ちで、予定の変更が苦手なところに困っている。自由な時間とお金があったら、友だちと外食したり、自由に外出したりして、自分のために使いたい。

保護者 I

・関西地方在住。子どもは優しく真面目で気遣いができる。癩癩がひどく、頑固で怒りのコントロールができないところに困っている。外では優等生だが、家ではここ半年問題行動が多く、思春期になりさらに難しい。親子関係を再構築したい。自由な時間とお金があったら、家族を忘れてカナダの山の中をトレッキングしたい。

保護者 J

・中部地方在住。子どもは集中して自分で考えるところが偉いと思う。自分の思い通りにならない時に、叫ぶ、暴れる、手が出るところに困っている。自由な時間とお金があったら、家族を忘れて、一人で北海道、ディズニーランド、沖縄に行きたい。

<質問・相談タイム>

子どもとの関わり方、無視についての質問があった。

②第2回「楽しくほめよう」

<いいところ探し>

保護者 G

・昨日の夜、お風呂から先に出て、自分で服を着てドライヤーをしていた。普段は服を着ていないこともあるので「えらいね」とほめた。

保護者 H

・朝、私より早く起きて、自分で食器を出してご飯をよそってふりかけをかけて食べていた。「ママ助かる？」と聞かれたので、「助かるよ」と答えた。

保護者 I

・6時半に自分で起きた。いつもは私が何度も起こして、7時20分にようやく起きる。ほめると、自分でも自分をほめていた。

保護者 J

・6時前に起き、燃えるごみの日だったので「ごみ集めようか」と言って、ごみをまとめてくれた。「ありがとう。助かるわ」と伝えた。

<HW①「行動を3つに分けようシート」の報告>

保護者 G

- ・行動を客観的に見ることができ、怒る回数が減ったのでよかった。
- ・好ましい行動は、友だちと遊んでいる時に、妹の面倒を見る場面が2回見られた。
- ・好ましくない行動は、友だちとの遊びが終わって皆は片付けをしているのに、ふざけて遊んでいて片付けなかった。
- ・許しがたい行動はなかった。

保護者 H

- ・落ち着いて子どもに接する場面が増えてよかった。子どもが癇癪を起しても、あまりイライラしなくなった。夫がいる時、子どもが泣いていても相手をしないように伝えたと、一人で泣き止んで宿題を始めたのでよかった。
- ・好ましい行動は、米を研ぐ手伝いをしてくれた。家族のご飯をよそったり、箸を運んでくれたりした。
- ・好ましくない行動は、音に敏感で耳をふさぐので、周りの音や指示が聞こえないことである。
- ・許しがたい行動は、夢中になると周りが見えなくなって道路に飛び出すことである。

保護者 I

- ・ここ半年精神的に不安定だったが、少しずつ回復してきている。書き出すことで2週間での変化がわかってよかった。
- ・好ましい行動は、今まで自己主張があまりできなかったが、「僕はこう思う」と言えるようになってきた。ゲームがすぐにやめられた。
- ・好ましくない行動は、お風呂に入るまでにダラダラして時間がかかることである。
- ・許しがたい行動は、人に対して「クズ。死ね」と言うことである。

保護者 J

- ・好ましい行動に注目していないことに気付いた。思い出そうとしても思い出せない。許

しがたい行動にしか目がいていないことに気付いた。

- ・好ましくない行動はなかった。
- ・許しがたい行動は、けん玉を欲しがったので、危険な遊び方はしない約束で買ったが、約束を守らなかったことである。約束を破ったのでけん玉を捨てると、怒り叫び暴れた。

<質問・相談タイム>

スペシャルタイムの遊びの決め方についての質問があった。

③第3回「わかりやすい指示を出そう①」

<いいところ探し>

保護者 G

- ・ピアノの練習を自分からやるようになった。上手になってきて、弾いている時も気持ちに乗っていて楽しんでいる。

保護者 H

- ・夜に明日の服の準備を自分でするようになった。「ママ助かる？嬉しい？」と聞く。

保護者 I

- ・10時に寝る約束をしていて、声をかけなくても、自分で電気を消して寝るようになった。

保護者 J

- ・採血を「頑張るわ」と言ったが、怖くて40分泣き続けた。最後にはできたので、たくさんほめた。

<HW②「好ましい行動をほめようシート」の報告>

保護者 G

- ・2日間だけ、帰宅後すぐに手を洗い、制服を片付け、ピアノの練習をして宿題もして、すごく順調だったのでたくさんほめた。翌日からは電池が切れたように何もしなくなり、ほめる時がなかった。妹と違ってほめても反応が薄いので、やりにくさを感じている。「行動＋ほめ言葉」の「行動」を伝えることを忘れていたので、今後は気を付けたい。

保護者 H

- ・いつもは私が言わないと宿題をしないが、1回だけ「ママ、今から宿題やるから」と宣言して、自分で始めることができた。「えらいね」とほめると、嬉しくて声を上げて泣いた。嬉しいとよく泣く。妹が帰ってくる前で、私を独り占めできたのがよかったのだと思う。

保護者 I

・学校の準備を全て自分で終えることができた。いつもは甘えて「鉛筆削って」と頼まれるので、「明日は自分でやってね」と言いながら削ってあげていた。「自分で全部できたね」とほめると、「当たり前や。馬鹿にしてるのか」と得意気に言った。反抗期にさしかかり、素直に喜んでくれないところが難しい。それ以降は、自分でやることが継続している。

保護者 J

・パニックが早くおさまったことをほめた。普段はパニックが止まらずに、最後は私が怒って終わる。「今日は早くおさまって、お母さんも怒らずに済んだから楽だった」と伝えた。何時間かたってから「早くおさまってえらい？」と聞いてきた。

<質問・相談タイム>

子どもが指示されることを嫌がる場合の対応方法、落ち着いて口調はきっぱりと言い切る指示の出し方の具体例についての質問があった。

④第4回「わかりやすい指示を出そう②」

<新型コロナウイルス感染拡大防止のための休校による子どもの過ごし方>

保護者 H

・妹は幼稚園に行き、兄は夫の実家で過ごしている。

保護者 I

・私が仕事の日、食事を作って置いておく。私が家にいる時は、料理の手伝いをしてもらおう。兄弟3人、それぞれ家で過ごしている。

保護者 J

・子どもは、午前中 45 分×2 回、午後 45 分×2 回、親子で考えた時間割に沿って勉強している。45 分座り続ける習慣を途切れさせないために工夫している。

<いいところ探し>

保護者 H

・今は2泊3日で夫の実家に行っていて、その前は学校に行っていたので、思い浮かばない。

保護者 I

・休校中は寝る時間を遅くしてほしいと要求があり、10時30分に設定した。10時10分に寝る準備を始め、自分でピースをしていたので、「えらい！」と拍手をしてほめた。

保護者 J

・今、午前中の 45 分の勉強が終わったところで、タイマーを自分でかけて集中していた。
「終わったよ」と漢字ノート 5 ページ分を見せてきたので、「45 分よく頑張ったね！」とほめた。

<HW③「指示の出し方シート」の報告>

保護者 H

- ・CCQ ではないけど、日頃から指示は出せていたと思った。
- ・妹がお手伝いを率先してやってくれる。それを見て、妹と一緒に洗濯物を取り込み、たたんでくれた。私が「しまって」と言うとイライラするが、妹が「一緒にやろう」と言うのとやってくれた。私の指示より、妹の指示で動いていた。

保護者 I

- ・子どもは指示を出されるのが嫌いなのだが、取り組んでみたら「指示を出さないで」と一度も言われなかったのがよかった。指示だと思わなかったのかもしれない。
- ・いつもは「ゲームをやめなさい！」と声を荒げていたが、「ゲームをやめる時間です」と普通に言ったら一度でやめることができた。今までは私がイライラしながら言っていたことに気付いた。

保護者 J

- ・日頃から指示を出していたが、CCQ とほめて認める行為がなかった。長女をほめることが難しかった。子どもの視野に入って指示をしていなかった。
- ・靴を干すハンガーの片付けを指示すると、すぐに動いたので感謝を伝えた。「すぐにやったらいいことあるの？」と聞くので、「お母さんも何度も言わなくて済むからありがたいよ」と答えた。「私、最近すぐにやるよね。すぐにやるとスッキリするわ」と言っていた。

<ロールプレイ「夜寝る」>

保護者 H

- ・(親役) このロールプレイのように、なかなか冷静には言えない。
- ・(子役) 自分だったらこんなに冷静に聞けないと思った。私はもっと子どもに色々言っていると思った。

保護者 I

- ・(親役) こんな風にはペースを変えずに言いたいと思った。
- ・(子役) 同じペースで言われると、イライラがマシになるかもしれないと思った。子どもには「言われるとイライラする！」と言われる。

保護者 J

- ・（親役）忍耐がいる。
- ・（子役）このストーリーのように沿っていけるといいなと思った。

<質問・相談タイム>

子どもに選択させる時、季節に合わない服を提案してきた時の対応方法、コロナウイルス感染拡大防止のためにマスクをさせたいが、すぐに外してしまう時の対応方法についての質問があった。

⑤第5回「待ってからほめよう」

<HW④「指示の出し方シート」の報告>

保護者 G

- ・子どもとずっと一緒にいるストレスで、CCQ、目を見て繰り返し言うことができなかった。もう少し忍耐が必要だと思った。
- ・菓を飲むのを嫌がる。放っておいたら最終的には飲む。今朝は繰り返し言ったら5回目に飲んでくれたので、続けてみようと思った。
- ・お風呂は3回繰り返し言ったら、ご褒美のテレビを見ることを楽しみにして入ることができた。

保護者 H

- ・勉強を始める時間を指示すると、「やりたくない」と言いながらしぶしぶやり始めた。間違いを指摘すると癇癪を起こす。しばらく放っておくと落ち着いてきたので、「一緒にやろうか」と言うと、「やるー！」と言って再びやり始めることができた。自分で気持ちを切り替えることができた。

保護者 I

- ・待つことを意識した。子どもを見ていると私がイライラするので、自分のことに集中して、始めるか始めないかは子どもに任すようにした。すると、スムーズに進めているように感じることもできた。
- ・私が帰宅すると、宿題をしようとして文句を言い始めた。一日家にいたイライラを出したいんだなと思い、「言いたいだけ言えばいいや」と思って放っていたら、グズグズ言いながらも最後は落ち着いて取り組んでいたのよかった。
- ・「11時までにお米洗ってね」と指示すると、11時までセットしてくれて、笑いながら「10円ね」と言っていた。（講義で学んだ）特典を利用して、お小遣い制にしている。

<質問・相談タイム>

痼癢が起きた時の対応方法についての質問があった。

<感想交流>

保護者 G

- ・ 25%ルールを知れてよかった。今までは、あまり干渉せずに、できてからほめる方がいいのかと思い、結局ほめられないことが多かった。声をかけていこうと思う。
- ・ 子どもとの関わりが難しく、私が構えてしまう部分があるが、習ったことを復習しながら続けていけば変わるかなと思った。
- ・ 今までは用事をしながら指示をしていたが、手を止めて近くに行って顔を見て話すようにしたら、子どもも私の顔を見て返事をするようになった。繰り返しやっていけば、いい方向に行きそうな気はしている。

保護者 H

- ・ 普段は子どもと目線を合わせて話をしていなかった。こちらの要求が子どもに通らない時に、自分がすごくイライラして、子どもに泣かれるとさらにイライラしていた。感情をコントロールして落ち着いて子どもに向き合えば、子どもも変わるのかなと思った。
- ・ ほめているつもりだったが、意外にほめていない、認めていないことに気付いた。小さいことでも認めてほめてあげようと思った。

保護者 I

- ・ 毎回受けるごとに、認識していても実行できていなかったことに気付かされた。毎回改善点があったので、それを実行した。子どもに変化が見られたのでとてもよかった。また見直ししながら実行していきたいなと思った。

(3) アンケート結果

①保護者の育児ストレス

各保護者の PSI-SF のスコアの変化を図 6～図 10 に示した。

保護者 G は「子どもの側面」が 11 減少、「親の側面」は変化なし、合計 11 減少した。
保護者 H は「子どもの側面」が 13 減少、「親の側面」が 16 減少、合計 29 減少した。保護者 I は「子どもの側面」が 15 増加、「親の側面」が 8 増加、合計 23 増加した。保護者 J は「子どもの側面」が 6 減少、「親の側面」が 5 減少、合計 11 減少した。

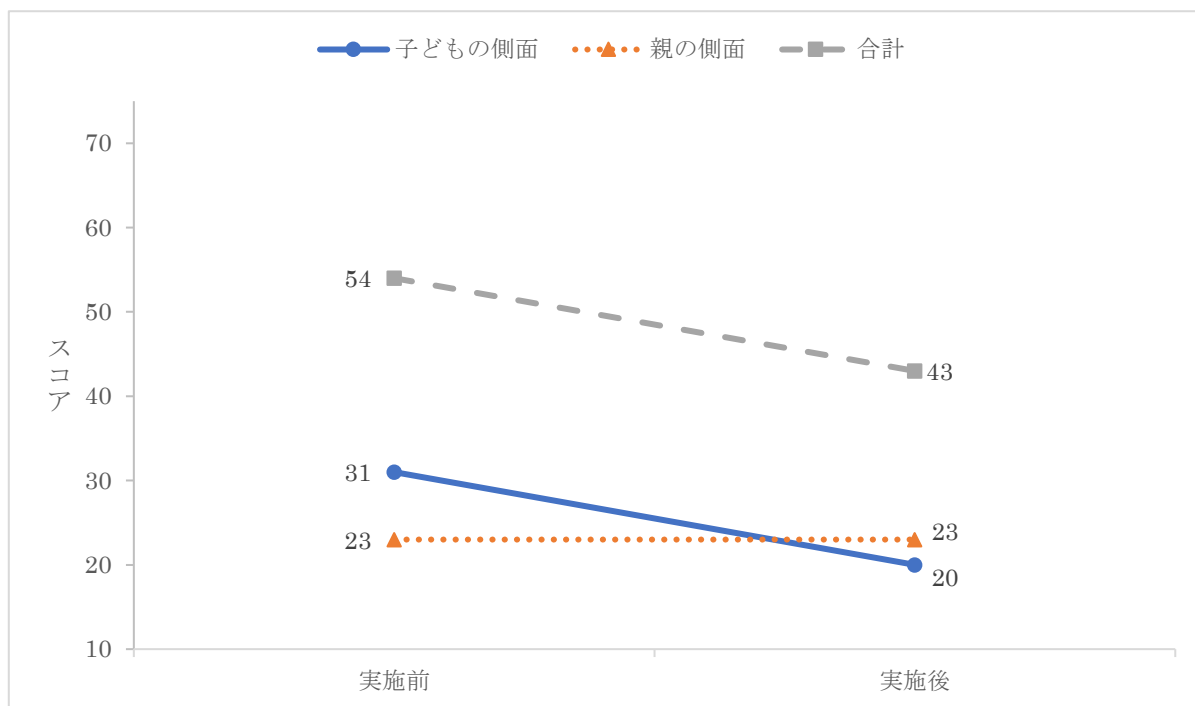


図 8 保護者 G の PSI-SF のスコアの変化

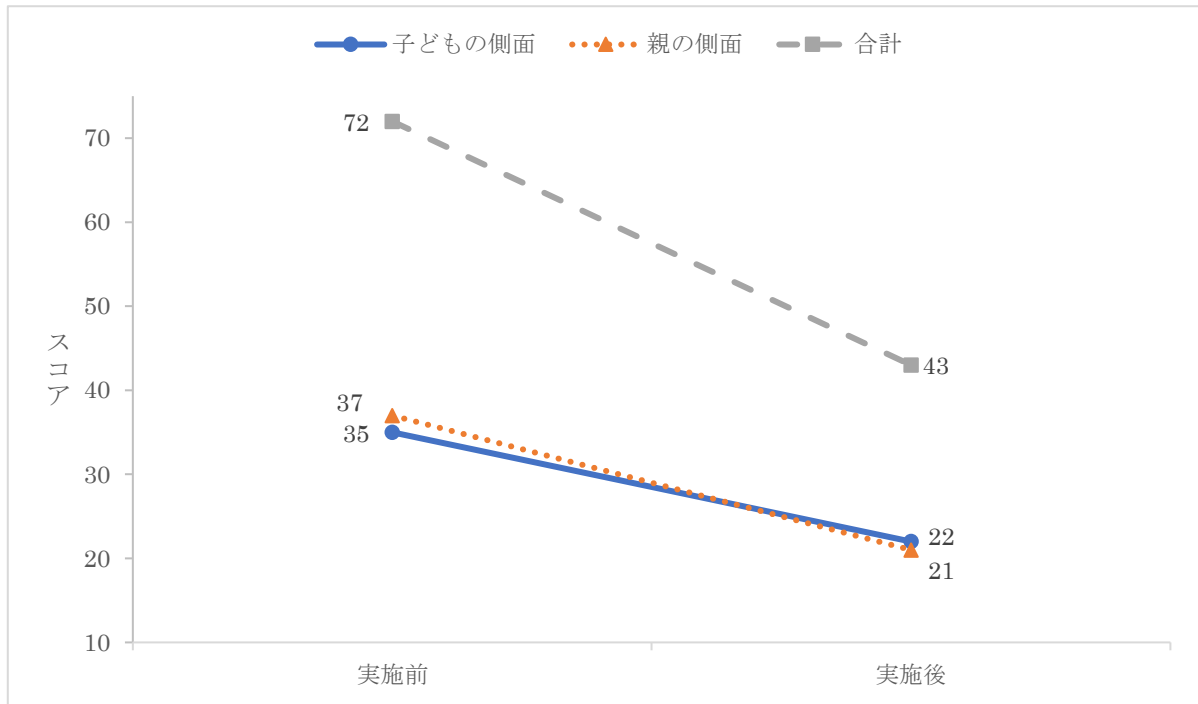


図 9 保護者 H の PSI-SF のスコアの変化

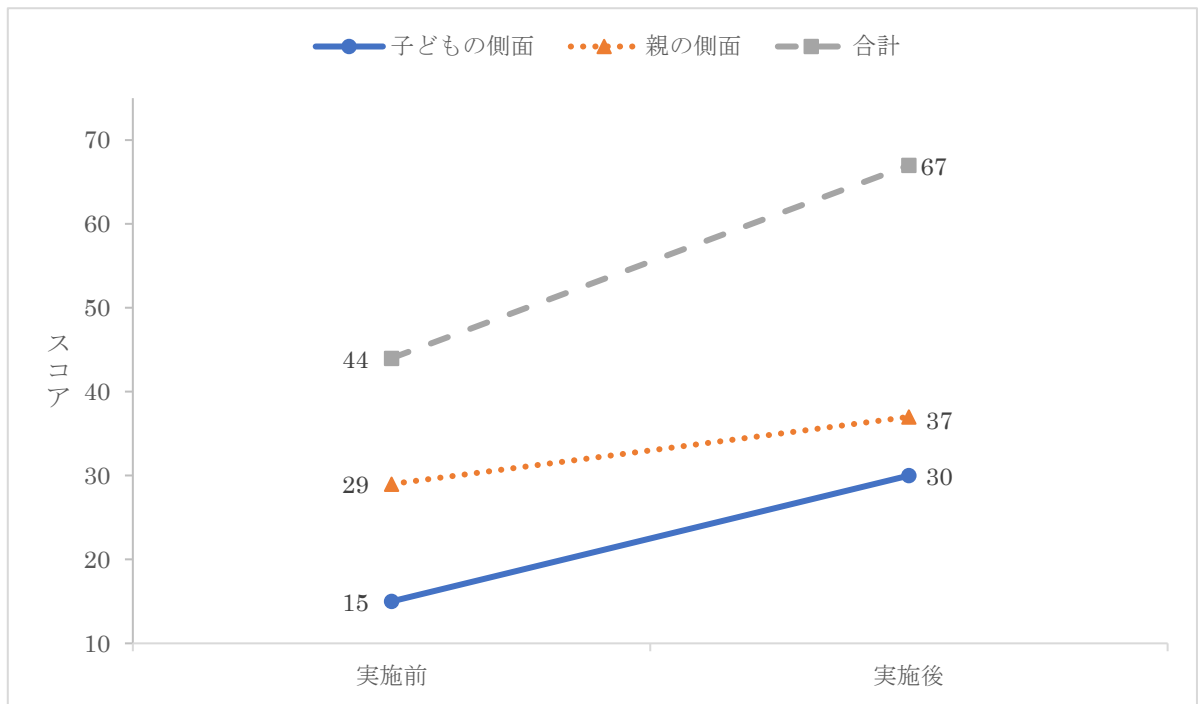


図 10 保護者 I の PSI-SF のスコアの変化

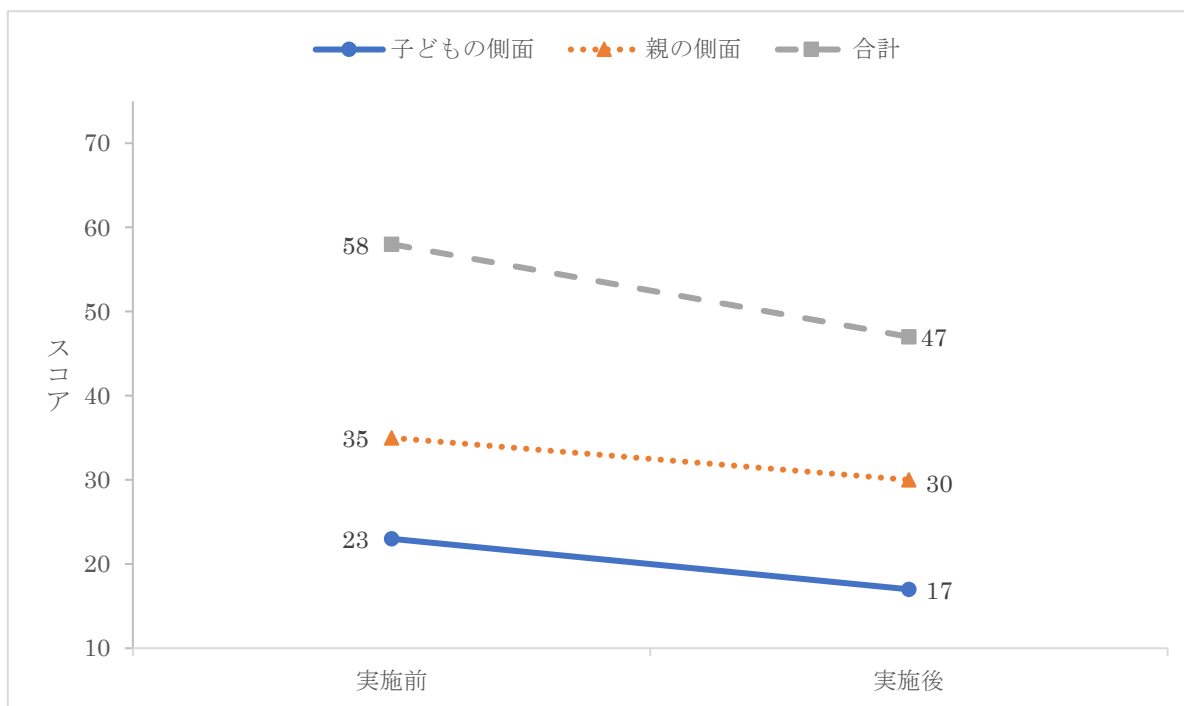


図 11 保護者 J の PSI-SF のスコアの変化

②子どもの行動観察

トレーニング実施前後の子どもの行動観察（状況版）の結果を表 19 に示した。

保護者 G は実施前に 9 項目で子どもの行動に問題があるとしていた。実施後は 8 項目に減少した。3 項目で新たに問題があるとし、5 項目で変化はなく、1 項目で問題の程度が減少し、3 項目で問題はないと変化していた。「18. その他」について、実施前は「支度の時間を守らず、ギリギリまでダラダラして他のことをしている」、実施後は「約束の時間を守らず、出かけないといけない時間に出られない」と表記があった。

保護者 H は実施前に 11 項目で子どもの行動に問題があるとしていた。実施後は 3 項目に減少した。3 項目で問題の程度が減少し、8 項目で問題はないと変化していた。

保護者 I は実施前に 11 項目で子どもの行動に問題があるとしていた。実施後は 5 項目に減少した。5 項目で問題の程度が減少し、6 項目で問題はないと変化していた。「18. その他」について、実施前は「親からの言葉かけを全て命令・指示と捉え、言葉の裏まで読み取るのでとても難しい」と表記があった。

保護者 J は実施前に 13 項目で子どもの行動に問題があるとしていた。実施後は 17 項目に増加した。4 項目で新たに問題があるとし、4 項目で問題の程度が増加し、6 項目で変化はなく、3 項目で問題の程度が減少した。

表 19 トレーニング実施前後の子どもの行動観察（状況版）の結果

項目内容	G		H		I		J	
	前	後	前	後	前	後	前	後
1. 一人で遊んでいる時	0	0	0	0	4	0	0	2
2. きょうだいで遊んでいる時	2	2	3	0	3	0	3	2
3. 他の子と遊んでいる時	0	0	5	0	0	0	3	4
4. 食事の時	3	3	0	0	3	0	2	3
5. 着替えの時	4	0	2	0	0	0	0	2
6. 洗面や入浴の時	4	2	0	0	3	1	3	2
7. TV・DVD を見ている時	4	4	2	0	4	1	0	3
8. ゲームをしている時	3	0	0	0	4	1	3	3
9. あなたが電話をしている時	0	1	0	0	0	0	3	2
10. 家に訪問者のいる時	0	0	4	2	0	0	4	4
11. 誰かの家に訪問した時	0	1	4	3	0	0	4	4
12. 公共の場 (レストラン、スーパー、病院等)	0	0	4	0	0	0	4	4
13. 学校	0	0	4	0	0	0	4	4
14. 父親が家にいる時	0	0	4	0	4	1	2	4
15. お手伝いを頼んだ時	1	0	3	0	3	1	2	3
16. 就寝時	4	4	0	0	4	0	0	1
17. 車の中にいる時	0	2	5	3	2	0	2	2
18. その他	4	4	/	/	4	/	/	/
合計	29	23	40	8	38	5	39	49

0 は問題なし、1～5 は問題の重大さを示す。／欄は無回答。

各保護者の子どもの行動観察の変化を図 12 に示した。

子どもの行動の問題の程度が、保護者 G は 6、保護者 H は 32、保護者 I は 33 減少した。一方、保護者 J は問題の程度が 10 増加した。

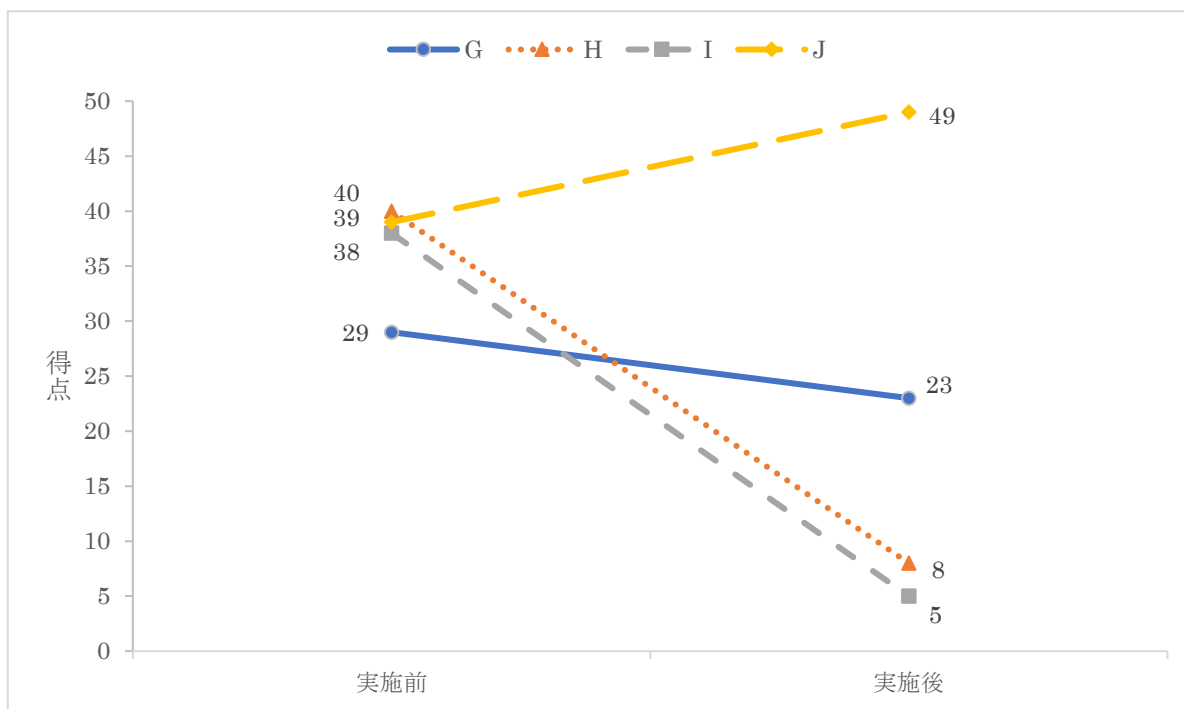


図 12 子どもの行動観察

③家族の自信度

トレーニング実施前後の家族の自信度アンケートの結果を表 20 に示した。

保護者 G は、子育ての自信度が 3 項目で増加し、8 項目で変化なし、7 項目で減少した。
保護者 H は、子育ての自信度が 12 項目で増加し、4 項目で変化なし、2 項目で減少した。
保護者 I は、子育ての自信度が 12 項目で増加し、6 項目で変化なしであった。保護者 J は、
子育ての自信度が 5 項目で増加し、10 項目で変化なし、3 項目で減少した。

表 20 トレーニング実施前後の家族の自信度アンケートの結果

項目内容	G		H		I		J	
	前	後	前	後	前	後	前	後
1. 子どもの成長をあせらずに見守る	3	3	3	4	2	3	3	2
2. 子どもに苦手があることを受け入れる	4	3	4	4	3	4	4	4
3. 子どもに自分自身でできることをやらせる	5	4	5	4	2	4	3	4
4. 1日1回以上、子どもをほめる	4	5	2	3	2	4	2	2
5. 子どものリラックスできる場をつくる	2	2	2	4	3	3	3	3
6. 子どもの仲間作りを助ける	3	3	2	4	3	4	3	1
7. 子どもの不適切行動に対応する	5	3	4	4	3	3	3	3
8. 子どもの問題で学校に対して適切な対応をする	5	3	4	4	3	4	4	4
9. 子どもの苦手なこと、あなた自身を責めることを減らす	3	3	2	4	2	3	4	4
10. 子どもに関するあなたの不安を減らす	2	3	2	3	2	3	3	4
11. あなた自身の健康や楽しみのために時間を使う	2	1	2	3	3	4	3	4
12. 子どもの行動による家庭内のいさかいを減らす	4	4	2	3	1	3	2	3
13. 子どもに対する援助を他の家族にも行ってもらう	3	4	3	2	4	4	4	3
14. あなた一人で悩まずに、心配事は家族や友人に相談する	5	4	2	3	4	4	4	4
15. 同じような問題をもつ子の家族と気持ちを共有する	4	4	3	4	4	4	4	4
16. 必要な時に医療、教育、相談機関を利用する	5	4	4	4	4	4	4	4
17. 子どもの行動、考えが理解できる	3	3	2	3	1	4	3	4
18. 子どもと一緒にいて楽しい	4	4	3	4	2	4	2	2
合計	66	60	53	64	48	66	58	59

1～5 は子育ての自信度を示す。

各保護者の家族の自信度の変化を図 13 に示した。

保護者 H は 11、保護者 I は 18、保護者 J は 1、子育ての自信度が増加した。一方、保護者 G は、自信度が 6 減少した。

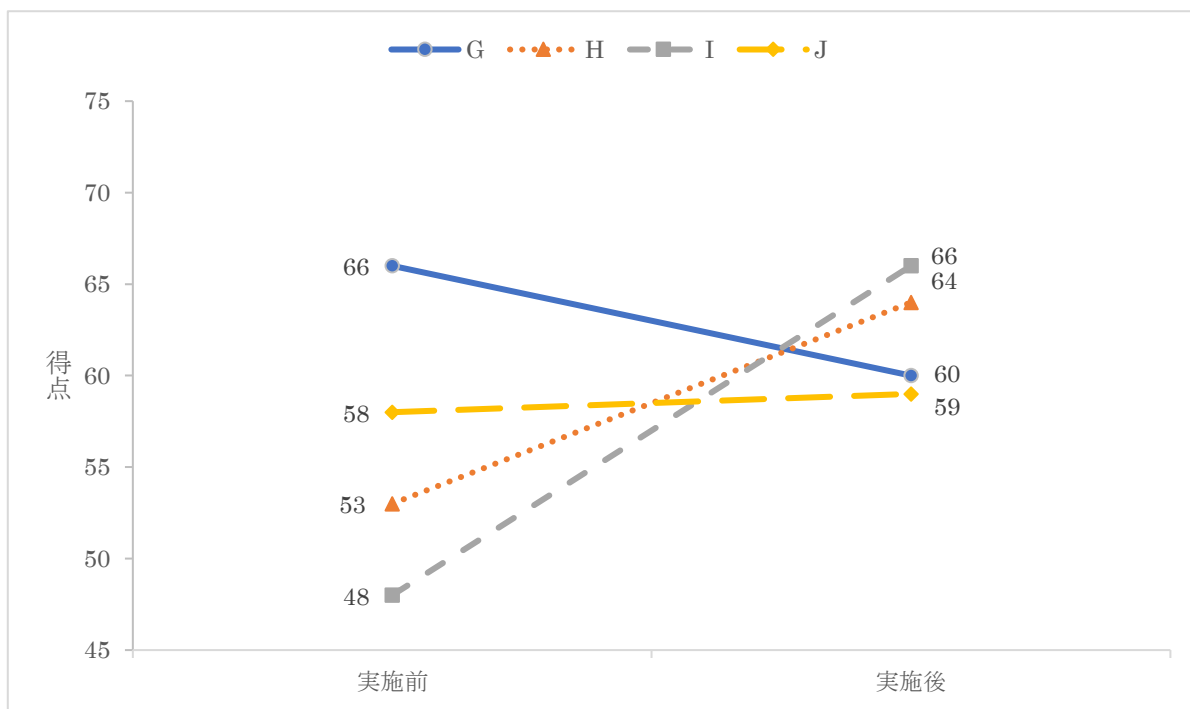


図 13 家族の自信度の変化

④事後アンケート

親子コミュニケーション教室に関するアンケートの結果を表 21 に示した。

全体として最も得点が高かった項目は、「講義はわかりやすかったですか」「グループでの話し合いは参考になりましたか」「他の参加者の話を聞くことは参考になりましたか」「自分の話を聞いてもらうことで気持ちが楽になりましたか」「宿題は役に立ちましたか」「講義を通して学んだことをこれからも続けていきたいと思いませんか」「この教室は役に立ちましたか」「このような教室があればまた参加したいと思いませんか」「どの場所からでも参加できる手軽さはありませんでしたか」「画面を見ながらの講義はわかりやすかったですか」「発言はしやすかったですか」「オンライン教室の雰囲気は参加しやすかったですか」の 12 項目で、最高得点の 4 点であった。次いで、「質問や相談の時間は必要だと思いますか」「子どもに対する自分の考え方が変わりましたか」「子どもへの対応の仕方が変わりましたか」の 3 項目で 3.75 点であった。最も得点が低かった項目は、「子どもの行動が改善されましたか」の 1 項目で 3 点であった。

「このような教室があればまた参加したいと思いませんか」という質問項目において、「オンラインの教室に参加したい」「顔を合わせる対面式の教室に参加したい」「どちらのタイプでもいい」のいずれかからの選択を求めたところ、4 名全員が「オンラインの教室に参加したい」を選択した。

欠席した保護者に対する「欠席回の動画は見ましたか」という質問項目において、「動画を全て見た」「動画の一部を見た」「動画を見ていない」のいずれかからの選択を求めたところ、2 名とも「動画の全てを見た」を選択した。

個人の合計として最も得点が高かったのは、80 点満点中、保護者 I の 80 点、次いで保護者 H の 78 点、最も得点が低かったのは保護者 G の 71 点であった。

保護者 G の自由記述の感想は、「私自身の改善点が見えた。実行はなかなか難しかったが続けていけば親子関係が改善されると思う。まずは自分に余裕が持てるようにしていきたい。教室に通学する時間が省略されて助かった。子どもがいた場合、通学は難しかったと思う。WEB カメラが必要なことがわからず、初めは戸惑ったがすぐに慣れた。子どもがうるさくしたり、宅配などで離席したりとご迷惑をおかけしてしまった点があった。発言の際に手を挙げる、発言後に拍手するなどのルールも含めて、とても参加しやすかった」という回答であった。

保護者 H の自由記述の感想は、「悩んでいるのは私だけではないという気持ちになれた。子どものことで皆それぞれ悩みがあるという安心感ができた。どこにいても参加できるし、子どもが休みでも参加できるのがよかった」という回答であった。

保護者Ⅰの自由記述の感想は、「待つという姿勢の大事さ、ほめるタイミング、無視の仕方がわかってよかった。以前私がしていた無視は、感情を出してから無視していたので、子供はとても傷ついていたと改めて思った。移動時間がないので時間が節約できた。途中で用事ができても、すぐ講義に戻れるので負担に感じなかった」という回答であった。

保護者Ⅱの自由記述の感想は、「無視をするなど知っていたこともあったが、実は奥深く知る必要があったので、とても為になった」という回答であった。改善点は、「他の方の雑音が非常に気になった。講師の方や他の方の発言が雑音によって聞き取れないことがあった」という回答であった。

表 21 トレーニング実施後の親子コミュニケーション教室に関するアンケートの結果

質問項目	G	H	I	J
1. 講義はわかりやすかったですか	4	4	4	4
2. グループでの話し合いは参考になりましたか	4	4	4	4
3. 他の参加者の話を聞くことは参考になりましたか	4	4	4	4
4. 自分の話を聞いてもらうことで気持ちが楽になりましたか	4	4	4	4
5. 宿題は役に立ちましたか	4	4	4	4
*6. 宿題の記録は負担でしたか	3	3	4	3
7. 質問や相談の時間は必要だと思いますか	4	4	4	3
8. 子どもに対する自分の考え方が変わりましたか	4	4	4	3
9. 子どもへの対応の仕方が変わりましたか	3	4	4	4
10. 子どもの行動が改善されましたか	2	3	4	3
11. 子どもの行動の変化に満足していますか	2	4	4	3
12. 講義を通して学んだことをこれからも続けていきたいと思いますか	4	4	4	4
13. 自分の気持ちに余裕ができたと思いますか	3	4	4	2
14. この教室は役に立ちましたか	4	4	4	4
15. このような教室があればまた参加したいと思いますか	4	4	4	4
*16. インターネットに繋ぐのは大変でしたか	3	4	4	4
17. どの場所からでも参加できる手軽さがありましたか	4	4	4	4
18. 画面を見ながらの講義はわかりやすかったですか	4	4	4	4
19. 発言はしやすかったですか	4	4	4	4
20. オンライン教室の雰囲気は参加しやすかったですか	4	4	4	4
合計	71	78	80	73

*は逆転項目のため、「そう思わない」4点～「そう思う」1点

4. 考察

本研究では、発達が気になる小学生の保護者に対して、行動のしくみを理解する、行動を3つに分ける、楽しくほめる、わかりやすい指示を出す、待ってからほめるという構成で、全5回10週間のオンラインペアレント・トレーニングを行った。以下では、本トレーニングが参加者に及ぼした効果について考察する。

(1) 保護者の育児ストレスに及ぼした影響

保護者 H、J は、子どもの側面、親の側面ともにスコアが減少した。保護者 H は、「私の子どもは、元気すぎて私が疲れる」「私の子どもは、とても不機嫌で泣きやすいと思う」「私は物事をうまく扱えないと感ずることが多い」「子どもが生まれたことにより、パートナーとの問題が思ったより多く生じている」「私は孤独で、友達がいないと感ずている」など、複数の項目でスコアが3減少した。保護者 J は、「私の子どもは、他の子どもと比べて集中力がない」という項目でスコアが4減少した。それぞれ大幅な改善が見られ、保護者の育児ストレスが軽減したことがうかがえる。また、保護者 G は子供の側面でスコアが減少した。

その一方で、保護者 I は子どもの側面、親の側面ともにスコアが増加した。トレーニング実施前の合計のスコアは参加者の中で最も低かった。しかし、第1回の自己紹介では「癪癪がひどく、頑固で怒りのコントロールができないところに困っている。外では優等生だが、家ではここ半年問題行動が多く、思春期になりさらに難しい」という発言があり、その大変な状況がアンケートに反映されていなかったのではないかとと思われる。実施後は、本トレーニングに参加したことで、子どもの行動を客観的に観察してよく把握できるようになったと推測できる。また、新型コロナウイルス感染拡大防止のための休校期間には、「私が帰宅すると宿題をしようとして文句を言い始めた。一日家にいたイライラを出したんだと思った」という発言があった。一日家にいることによるストレスを子どもが感じていたことや、その対応で保護者 I の負担が増えたことが、スコアの増加につながったと考える。

以上のことから、一人を除いて、保護者の育児ストレスの軽減に効果があったといえる。

(2) 子どもの行動観察に及ぼした影響

保護者 G は、子どもの行動に問題がある項目数が実施後に1項目減少した。保護者 H は、子どもの行動に問題がある項目数が実施後に8項目と大きく減少した。保護者 I は、子どもの行動に問題がある項目数が実施後に6項目と大きく減少した。

その一方で、保護者 J は子どもの行動に問題がある項目数が実施後に 4 項目増加した。「一人で遊んでいる時」という項目について、問題なしから得点が 2 増加した。HW の報告で「けん玉を欲しがったので危険な遊び方はしない約束で買ったが、約束を守らなかったのでもけん玉を捨てると、怒り叫び暴れた」という発言があった。子どもの行動を客観的に観察してよく把握できるようになったことが、得点の増加につながったと考える。

以上のことから、一人を除いて、子どもの行動観察に効果があったといえる。

(3) 家族の自信に及ぼした影響

保護者 H、I、J の子育ての自信度は増加した。「あなた自身の健康や楽しみのために時間を使う」「子どもの行動による家庭内のいさかいを減らす」「子どもの行動、考えが理解できる」という項目の得点が増加した。行動のしくみを理解したことで、子どもの行動の理由がわかり、子どもを理解できるようになったと考えられる。そのことで、家庭内のいさかいが減ったり、自分自身のために時間を使ったりすることができるようになったと推測できる。

その一方で、保護者 G の子育ての自信度は減少した。トレーニング実施前の得点は参加者の中で最も高かった。しかし、第 1 回の自己紹介では「癩癩がひどく、たたいたり服を破ったりして、1 時間怒って泣き続けることもある」という発言があり、その大変な状況がアンケートの得点に反映されていなかったのではないかと考える。「子どもの不適切行動に対応する」という項目の得点が減少しており、癩癩についての相談や「子どもとの関わりが難しく、私が構えてしまう部分がある」という発言から、子どもの行動を客観的に把握し、対応の難しさを実感するようになったと推測できる。また、新型コロナウイルス感染拡大防止のための休校期間には、「子どもとずっと一緒にいるストレスで、CCQ、目を見て繰り返し言うことができなかった。もう少し忍耐が必要だと思った」という発言があり、保護者 G がストレスを感じていることが、得点の減少の一因となったことがうかがえる。

以上のことから、一人を除いて、家族の自信度の増加に効果があったといえる。

(4) 事後アンケート

「グループでの話し合いは参考になりましたか」「他の参加者の話を聞くことは参考になりましたか」「自分の話を聞いてもらうことで気持ちが楽になりましたか」という項目に対して、参加者全員が「そう思う」と回答し、高い評価が得られた。保護者 H は「悩んでいるのは私だけではないという気持ちになれた。子どものことで皆それぞれ悩みがあると

いう安心感ができた」と感想を述べている。以上のことから、保護者同士のピアサポートの関係構築によって気持ちが楽になることが示唆された。

その一方で、「子どもの行動が改善されましたか」という項目は、評価が低かった。子どもの好ましくない行動の改善は見られたものの、全体として子どもの変化を実感できなかった様子が見える。今後の課題として、保護者が確実に成功体験を得られるように、達成しやすい課題の選び方や環境設定の仕方などを取り入れ、個別にフォローをしたり、スモールステップで達成できるようにしたりする必要があると思われる。

欠席した保護者 G、J に対して、欠席した回を録画した動画を視聴できるようにしたところ、2 名とも「動画の全てを見た」と回答した。ZOOM の録画機能を活用することで、保護者は全く同じ内容の動画を視聴することができた。欠席しても後れを取らずに次の回に参加することができ、非常に有効であったといえる。

「どの場所からでも参加できる手軽さがありましたか」という項目に対して、参加者全員が「そう思う」と回答し、高い評価が得られた。保護者 H は「どこにいても参加できるのがよかった」と感想を述べている。参加者の居住地は関東地方、中部地方、関西地方、四国地方と様々であった。オンラインでの開催により、全国どの地域からでも参加が可能であったことが示された。

保護者 G は「教室に通学する時間が省略されて助かった」、保護者 I は「移動時間がないので時間が節約できた」と感想を述べている。また、外出先の停車中の車中から参加したり、外出から戻ってすぐに参加したりするなど、時間を有効に使う保護者も見られた。オンラインでの開催により、開催場所まで行く時間の確保や移動の負担が解消されたといえる。

保護者 G は「子どもがいた場合、通学は難しかったと思う」、保護者 H は「子どもが休みでも参加できるのがよかった」と感想を述べている。第 4 回と第 5 回は、新型コロナウイルス感染拡大防止のための休校期間と重なり、子どもが在宅の中での実施となった。また、下のきょうだいが保護者の隣で過ごす場面も見られた。オンラインでの開催により、子どもが在宅でも参加可能であったことが示された。

保護者 I は「途中で（家の中での）用事ができても、すぐ講義に戻れるので負担に感じなかった」、保護者 G は、「宅配などで離席してご迷惑をおかけしてしまった点があった」と感想で述べている。オンラインでの開催は、用事に対応しながら参加できる手軽さがあり、保護者が参加しやすいと考える。

保護者 I は「待つという姿勢の大事さ、ほめるタイミング、無視の仕方がわかってよかった」、保護者 J は「無視をするなど知っていたこともあったが、実は奥深く知る必要があ

ったので、とても為になった」と感想で述べている。講義の内容に満足している様子がうかがえ、高い評価が得られたと考える。

また、保護者 G は「発言の際に手を挙げる、発言後に拍手するなどのルールも含めて、とても参加しやすかった」と感想を述べている。参加者もスタッフも慣れていないオンラインでの開催だからこそ、緊張しないよう、発言しやすいように場作りやルール作りを工夫したことが良い結果に繋がったのではないかと思われる。

その一方で、保護者 J は「他の方の雑音が非常に気になった。講師の方や他の方の発言が雑音によって聞き取れないことがあった」と指摘した。今後の改善点としては、講義中は参加者の音声マイクをオフにして、発言する時のみオンにすることが挙げられる。また、それぞれの Wi-Fi 環境によって画像や音声途切れることがあるので、Wi-Fi 環境の整った場所で参加してもらうことを周知する必要がある。

「インターネットに繋ぐのは大変でしたか」という項目に対して、3 名の保護者は「そう思わない」と回答した。保護者 G は「どちらかといえばそう思わない」と回答し、「WEB カメラが必要なことがわからず、初めは戸惑ったがすぐに慣れた」と感想を述べている。WEB カメラと音声マイクが必要なことを事前にしっかりと伝えられていなかったのも、今後は十分に伝える必要がある。

「画面を見ながらの講義はわかりやすかったですか」「発言はしやすかったですか」「オンライン教室の雰囲気は参加しやすかったですか」という項目に対して、参加者全員が「そう思う」と回答した。参加者全員が「このような教室があれば、またオンラインの教室に参加したい」と回答した。以上のことから、オンラインペアレント・トレーニングについて参加者全員が高い評価をして満足していることがうかがえる。

トレーニング実施者は全回自宅から参加した。準備物は Wi-Fi 環境とパソコン、タブレット、スマートフォンのいずれかのみで、実施場所の手配やセッティングの手間を省くことができた。スタッフは、自宅、A 大学、外出先、電車での移動中など、時間を有効に使って様々な場所から参加した。以上のことから、オンラインペアレント・トレーニングは、実施機関の時間の確保の負担や、労力や移動の負担を軽減することができたといえる。

IV. 総合考察

本研究では、短縮版プログラムで対面式ペアレント・トレーニングとオンラインペアレント・トレーニングを実施し、それぞれの利点や課題を比較し検討することを目的とした。

対面式ペアレント・トレーニングでは、スタッフと保護者、保護者同士の面識はなかった。

オンラインペアレント・トレーニングでは、スタッフ 1 名（著者）と保護者 1 名のみ面識があり、他のスタッフと保護者、保護者同士の面識はなかった。その結果、対面式ペアレント・トレーニングとオンラインペアレント・トレーニングともに、保護者の満足度は高く、育児ストレスの軽減、養育技術の向上、子育てに関する自信の獲得に部分的に効果があることが示された。オンラインペアレント・トレーニングは、遠方に住む保護者の参加が可能であるため、面識のないトレーニング実施者と保護者同士で行われる可能性が高い。本研究によって、お互いに面識のない保護者に対してもトレーニングが有効であることが示された。

また、対面式ペアレント・トレーニングとオンラインペアレント・トレーニングともに、保護者同士のピアサポートの関係構築によって気持ちが楽になることが示唆された。オンラインペアレント・トレーニングでは直接顔を合わせて話することはできないが、パソコン、タブレット、スマートフォンなどの画面上で参加者同士の表情がよく見える。話している人に対して頷いたり、話し終えた時に拍手をしたりすることで、発言しやすく参加しやすい雰囲気の中で本トレーニングを実施することができた。その結果、保護者同士のピアサポートの関係構築についても、対面式ペアレント・トレーニングと同等の効果があったのではないかと考えられる。

その一方で、対面式ペアレント・トレーニングとオンラインペアレント・トレーニングともに、子どもの好ましくない行動の改善は見られたものの、全体として子どもの変化を実感できなかった様子がうかがえる。今後の課題として、保護者が確実に成功体験を得られるように、達成しやすい課題の選び方や環境設定の仕方などを取り入れ、個別にフォローをしたり、スモールステップで達成できるようにしたりする必要があると思われる。

対面式ペアレント・トレーニングでは、第 3 回、第 4 回、第 5 回でロールプレイを行った。「ロールプレイは参考になりましたか」という項目に対して、参加者全員が「そう思う」

「どちらかといえばそう思う」と回答し、高い評価が得られた。保護者 C は「子育てに効果的な方法を講義とロールプレイで知ることができた」と感想を述べており、ロールプレイが保護者の養育技術の向上に有効であったことが示唆された。オンラインペアレント・トレーニングでは、第 4 回で親役と子役にわかれて台詞を言い合うロールプレイを行った。

しかし、対面で身体を動かしながら体験するロールプレイではないため、対面式ペアレント・トレーニングと比べてその効果が低くなることは否めない。今後は、保護者がよりわかりやすいように、トレーニング実施者が作成した手本の動画を見せたり、ロールプレイの機会を増やしたりするなど、プログラムの改善を検討していく必要があると考える。

対面式ペアレント・トレーニングでは、開催場所までの移動について、保護者 C は「1歳の子連れだったので教室までの移動が少し負担だった」、保護者 A は「少し負担だった」と回答した。オンラインペアレント・トレーニングでは、「どの場所からでも参加できる手軽さはありませんか」という項目に対して、参加者全員が「そう思う」と回答した。外出先の停車中の車中から参加したり、外出から戻ってすぐに参加したりすることが可能となり、開催場所まで行く時間の確保や移動の負担が解消されたことは、オンラインペアレント・トレーニングの大きな利点であるといえる。近隣に専門機関がなく遠く県外にまで受講しに行かなければならないという現状（岩坂，2012）の解決にも繋がると考える。出席率に関しても、対面式ペアレント・トレーニングは 80%、オンラインペアレント・トレーニングは 90%であり、参加のしやすさが示された結果となった。

オンラインペアレント・トレーニングの第 4 回と第 5 回は、新型コロナウイルス感染拡大防止のための休校期間と重なり、子どもが在宅の中での実施となった。子どもが在宅でも参加可能であったことから、子育て方法を学ぶ希望はあったが、託児所が見つからないために地域で開催される子育ての学習会などに定期的に参加することが困難であった保護者（神山・竹中，2016）も、オンラインペアレント・トレーニングなら参加が可能になることが示唆された。

トレーニング実施に関して、オンラインペアレント・トレーニングでは、保護者との連絡、資料送付、欠席時の録画動画の視聴、実施前後のアンケートなどについて、全てオンラインで行うことができた。実施場所の手配やセッティングの手間を省くこともできた。以上のことから、対面式ペアレント・トレーニングと比較して、トレーニング実施者の負担は大きく軽減したといえる。また、そのことが実施機関や人員や予算の不足の解消に繋がる可能性もあるのではないと思われる。

新型コロナウイルスの影響を受けて、オンライン授業、オンライン会議、オンライン診療などの活動が広まり、発信する側にとっても受信する側にとってもオンラインがより身近になった。今後は、オンラインペアレント・トレーニングを実施する機関が増え、保護者が参加形態を自由に選択できるようになることや、対面式とオンラインのそれぞれのよさを生かしながら、必要としている保護者と子どもが支援を受ける機会が増えていくことを期待している。

<参考文献・引用文献>

- 藤坂龍司・井上雅彦（2012）自閉症早期家庭療育のための集団親指導プログラム．行動療
法研究，38（1），57-70.
- 岩坂英巳・中田洋二郎・井潤知美（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—. 株式会社じほう
- 岩坂英巳（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—
活用のポイントと実践例—. 株式会社じほう
- 神山努（2017）特別支援学校（知的障害）における相互ビデオフィードバックを用いた全
5回のペアレント・トレーニングの効果．特殊教育学研究，55（3），157-170.
- 神山努・竹中正彦（2016）自閉スペクトラム症幼児の保護者に対するインターネット電話
を介したペアレント・トレーニングの効果．特殊教育学研究，54（4），245-256.
- 厚生労働省（2005）発達障害者支援法.
<https://www.mhlw.go.jp/topics/2005/04/tp0412-1b.html> [2021.01.07 閲覧]
- 厚生労働省（2014）今後の障害児支援の在り方について（報告書）～「発達支援」が必要
な子供の支援はどうあるべきか～．障害児支援の在り方に関する検討会，
<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyo/kyokushougai/hokenfukushibu-Kikakuka/0000051490.pdf> [2021.01.07
閲覧]
- 免田賢（2007）AD/HD に対する親訓練プログラムの効果について．教育学部論集，（18），
123-136.
- 免田賢（2011）親訓練研究の歴史と展望—効果的プログラムの開発に向けて—（その 1）.
佛教大学教育学部学会紀要，（10），63-76.
- 文部科学省（2009）主な発達障害の定義について.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/008/001.htm [2021.01.07 閲覧]
- 中島俊思・岡田涼・松岡弥玲・谷伊織・大西将史・辻井正次（2012）発達障害児の保護者
における養育スタイルの特徴．発達心理学研究，23（3），264-275.
- 中田洋二郎（2010）発達障害のペアレントトレーニング短縮版プログラムの有用性に関す
る研究．立正大学心理学研究所紀要，（8），55-63.
- 野津山希・堤俊彦・嶋崎まゆみ・加藤美朗・井場朱紗美・伊垣知美・皿谷陽子・澁谷友美
（2012）ペアレントトレーニングにおける汎用性促進を目指したプログラム—ショール
トプログラム（5回）を用いた効果の検討—. 福岡大学こころの健康相談室紀要，（6），
135-143.

- 奥野裕子・永井利三郎・毛利育子・吉崎亜里香・山本知加・酒井佐枝子・岩坂英巳・谷池雅子（2013）広汎性発達障害に対するペアレントトレーニング（少人数・短縮型）の有効性に関する研究．脳と発達，（45），26-32.
- 大隈紘子・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，1-2.
- 齊藤万比古（2009）発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート．学研
- 総務省（2017）基本データと政策動向．平成 29 年度版情報通信白書，
<https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h29/html/nc262120.html>
[2021.01.07 閲覧]
- 高橋三郎・大野裕（2014）DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル．株式会社医学書院
- 富澤弥生・横山浩之（2010）注意欠陥/多動性障害児の母親へのペアレントトレーニングによる効果の検討．小児の精神と神経，50（1），93-101.
- 上野茜・高浜浩二・野呂文行（2012）発達障害児の親に対する相互ビデオフィードバックを用いたペアレントトレーニングの検討．特殊教育学研究，50（3），289-304.
- 安井梨恵・米山直樹（2018）小規模市町村における有効な早期発達支援の在り方についての検討ー保健センターにおける短縮版ペアレント・トレーニングの実践を通してー．関西学院大学心理科学研究，Vol. 44，17-22.

謝辞

本修士論文の作成にあたり、京都教育大学教育学研究科障害児教育専修准教授佐藤美幸先生に、終始ご懇意なるご指導ご鞭撻を賜りました。心より感謝申し上げます。またペアレント・トレーニングへ参加しアンケートにご協力いただきました方々に対しましても厚く感謝申し上げます。最後になりましたが、ペアレント・トレーニングの実施に際しスタッフとしてお手伝いいただきました佐々木さんをはじめ、ともに切磋琢磨してまいりました佐藤美幸研究室の仲間たちに深く感謝申し上げます。