

実行可能性と汎用性を備えた発達障害児の保護者支援プログラムの検討

A feasible and versatile program for parents who have a child with developmental disabilities

名越 斉子*

Naoko NAGOSHI

【キーワード】 発達障害, 保護者支援プログラム, 実行可能性, 汎用性

【Key words】 developmental disabilities, program for parents, feasibility, versatility

1. 問題と目的

(1) 経緯

「さいだいクラス」は、発達障害研究や指導者養成、埼玉大学教育学部附属特別支援学校特別支援教育臨床研究センター「しいのみ」のグループ指導修了児童のフォローアップを目的として2009年度に開設された。2009年度4名、2010年度6名、2011年度10名、2012年度12名の子どもが利用してきた。いずれも何らかの発達障害の診断を受けている、あるいは、発達障害に類する特性のある小・中学生である。障害はその子どもの一つの特性として存在し続けるものであり、成長と共に新たな壁や課題にぶつかりやすい。そのため、保護者は継続的な支援を希望することが多く、年々増加する利用者に対して、個々のニーズや発達段階に応じた高い質の支援をどのように提供するかが大きな課題となっている。

たとえば、2009～2010年度は、小集団での認知・行動特性を考慮し、学校での集団行動やコミュニケーションを向上させるためのソーシャルスキルトレーニング (social skill training以下SST) を行った。月1～2回の指導で取り上げられるスキルは基礎的なものに限られる (名越, 2011) が、頻度を増やすことは土曜日の学校行事の多さやスタッフの確保の点から現実的ではなく、また、多様なニーズにSSTだけで対応することにも限界があった。そこで、2011年度以降、提供する支援プログラムのバリエーションを増やすことを試みてきた。その一つが、SSTを終了する子どもの保護者を対象とした家庭での適応スキル支援である。

(2) 家庭での取り組みの必要性と難しさ

知的障害のない発達障害児は、通常教育を受けていることが多く、自立に必要なスキルを学校で系統的に学ぶことはない。認知や行動のアンバランスさから、定型発達児のように園や学校での学びを日常へ一般化させることは容易ではなく、それを助ける専門機関の数は少ないた

め、本人ないし家庭での努力に委ねられている。しかし、低年齢のうち、園や学校での学習や集団参加に慣れることが大変で、将来の自立に必要な力を高めるために使える心理的な余裕がない。そのためどうしても大人の手助けが多くなり、子どもは支援されることに慣れ、受け身になりやすい。年齢が上がれば落ち着いてくるが、支援があつて回る生活パターンが固着していることが珍しくない。

しかし、高学年はまだ保護者の影響力が大きい時期である。受け身的、依存的になりやすく、意思表示が苦手な特性を持つことも多い点に留意しながら、家庭内で子どもの力や自尊心等の育ちに合わせた関わりを増やすことで、子どもの主体性が育ち、思春期以降の心理的自立が果たされやすくなると考えられる。こうした理由から、本クラスでは、ある程度子どもの状態が安定し、保護者の対応も落ち着いてくる高学年段階で、家庭での取り組みを支援することを考え始めた。

(3) ペアレントトレーニングの普及

筆者の家庭への間接支援という発想に近いのは、近年、発達障害児・者の保護者支援として注目されているペアレントトレーニングである。岩坂・中田・井潤 (2004) 等の手引き書、井潤・上林 (2011) や伊藤 (2011) を始めとする数多くのトレーニング効果に関する論文がここ10年で急増している。ペアレントトレーニングは、親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き、親に対して行われる訓練である (山上, 1998)。1960年代に、子どもの問題行動を減らし、向社会的行動を促進するために親に行動管理のスキルを教える試みとして、米国で始まったものである。日本では、ADHD児の保護者向けのペアレントトレーニングがよく知られ、免田 (2011) はこれを2つに大別している。一つは、肥前方式親訓練プログラムに代表される、行動療法と行動変容アプローチに基づくプログラムであり、

* 埼玉大学教育学部特別支援教育講座

具体的な行動目標を掲げ、行動獲得と問題行動の減少の行動記録を基にそれに対する具体的な方法を家庭でのホームワークを通して検討していくものである。もう一つは、精研式プログラム（上林・斎藤他，2003）や奈良方式プログラム（岩坂・中田他，2004）で、関係強化アプローチをとっており、親子関係改善を主眼としており、子どものセルフエスティームの向上や家族間のサポート機能の向上に重点を置いている。

これらのプログラムはパッケージ化され、10回程度の集団セッションが半年程度に渡って実施されることが標準的である。しかし、有職の保護者が増えていることや、子ども同様に発達障害やそれと連続した特性が見られ、ホームワークを継続することやグループでの話し合いが難しいつまずく保護者が少なくないと予想されること、また、提供する側の制約の高さを考慮した、より少ない負担のプログラムへのニーズは高い。実際、ショートプログラムの成果や運営方法に関する報告（岩坂，2012；松田・板橋・原田，2009；野津山・堤・嶋崎・加藤・井場・伊垣・皿谷・澁谷，2012，1998）も出てきている。また、広汎性発達障害、知的障害、LD等のADHD以外の障害（岩坂・清水・飯田・川端・近池・大西・岸本，2002；松田・板橋・原田，2009 他）や明確な診断名はないが育てにくさを感じる子ども（水内・阿部，2011）への汎用研究も増えている。

このようにペアレントトレーニングは子どもの問題改善や保護者の精神衛生を高める上で有効であり、標準仕様はあるものの、汎用性は高く、場や対象者に応じて比較的柔軟にアレンジを加えても、一定の効果があることが示唆されている。

（4）目的

筆者は、SSTを終了した発達障害ならびにそれに類する特性のある小学校高学年児童の保護者を対象に、社会自立に必要な適応スキルの獲得をめざし、保護者が家庭で行う取り組みを支援する1年間のプログラムを行った。プログラムはペアレントトレーニングを参考にしたが、以下の点に特徴がある。第1に、参加者は、プログラム開始以前から良好な関係を築いていた。第2に、通常よりも広い間隔である隔月開催とした。第3に、プログラムの運営にあたるスタッフは、筆者一名のみであった。第4に、同時時間帯に子どもの活動も行い、場面を設定して子どもの適応スキルの評価を行い、保護者支援に活用した。本稿では2事例の保護者の変容に焦点をあて、本保護者支援プログラムの効果と課題を整理する。その上で保護者のニーズと支援者の事情に合致した実行可能性と汎用性の高いプログラムの在り方を検討することを目的とする。

2. 方法

（1）対象事例

保護者支援プログラムには、5～6年生の4名の児童

の保護者が参加した。事例Aと事例Bは男子、他の2名は女子であった。保護者はいずれも母親であり、体調不良や学校行事等のため、事例B以外はグループプログラム6回中1～2回欠席した。なお、4名は本支援の前に1年半～4年間同じSSTに参加しており、保護者は相互支持的であった。また、考えや気持ちの言語化、子どもの特性の受け止めもある程度できており、支援者である筆者とも前年度までの1年半～2年間の指導・相談を通じて信頼関係の構築ができていた。

表1 対象事例の概要

対象事例	事例A (小5, アスペルガー障害)	事例B (小5, 軽度発達障害)
子どもの配慮を要する様子	働きかけに対する反応が遅く、ことばの表出にやや時間がかかる。会話が続かない。受け身。マイペースで周りに注意を払わない。	自信がない。込み入った指示理解が苦手。学力の遅れが大きい。周りの影響を受けやすく、学校適応の良否が家庭の状態を左右する。
子どもの強みとなる特性	思考力や言語的手がかりが使える。学力高め。理屈が通ると納得する。本が好き。情緒的に安定。	日常的な指示や会話の理解はできる。多動が落ち着いた。興味・できることに意欲的。優しい。
保護者の様子、その他	大らか、安定感がある。意志表示がしっかりできる。子どもの特性掴んでいる。支援を受けるだけでなく、自分にできることをやりたい。弟がいる。	学校との関係作りやコミュニケーションが上手。安定感がある。子どもの特性掴み、工夫しながら丁寧に対応している。通級利用。一人っ子。

本研究の対象事例の概要を表1に示した。事例Aは友だち関係やコミュニケーションの弱さ、事例Bは学習の遅れや自信のなさ、他の2名は学習の遅れとコミュニケーションの弱さが目立ったが、乱暴などの行動上の問題は見られず、学校では大人しいほうであった。

（2）グループプログラム

1) 実施期間

プログラムはX年4月～X+1年3月に6回（隔月）行った。いずれも土曜日の午前中で、80分間であった。

2) プログラムの内容

毎回の基本的な流れは、近況報告（20分）→勉強会①（講義，25分）→勉強会2（ワーク，25分）→終わりの会（まとめ，10分）であった。各回の勉強会①のテーマは表2の通りで、子どものスキル支援に必要な行動理論にかかわる技法についてペアレントトレーニングを参考

表2 グループプログラム

月	近況報告 (20分)	勉強会1(講義) (25分)	勉強会2(ワーク) (25分)	終わりの会 (10分)	この間の個人面談
4月	近況報告	8月までの予定説明	子どものいいところ、気になるところ	まとめ 次回予告	<ul style="list-style-type: none"> ・スキル検査結果報告 ・家庭での目標・方法の設定
6月		子どものよい行動を増やす	旭出式社会適応スキル検査の評価		
8月		子どもの気になる行動を減らす	上手な無視について		
10月		子どもの協力を引き出す	買い物や交通機関の利用について		
12月		中学校のことを知ろう①(中学校の様子) (ゲスト: 中学校特別支援学級担任)			
2月	家庭での適応スキル支援のまとめ①(子どもが身につけた力、工夫・失敗、親として高まった力、今後の抱負等)		まとめ 次年度予告	<ul style="list-style-type: none"> ・達成状況、スキル検査評価 ・次年度に向けて 	

に紹介した。勉強会②では、①で学んだ技法や考え方を各家庭での取り組みでどのように使っているか/使えはよいかについて、日常生活を振り返って意見を出し合いながら検討した。筆者はファシリテーターとして話し合いを活性化したり、支援の在り方についてコンサルタントとして意見を述べたり方向性を示したりした。

(3) サポートプログラム

1) 個別面談

全ての参加者に対して、グループプログラムの第2～3回の間、および第6回後の計2回個別面談を実施し、ASA旭出式社会適応スキル検査（以下ASA検査）（肥田野，2012）の結果を参照しながら、標的スキルと方法を決めた。スモールステップ化や方法の決定に際しては「旭出式社会適応スキル支援パッケージ（名越・菊池・松田・斉藤・服部・小山・河西・三澤・佐藤，2012）」を参考に保護者へのコンサルテーションを行った。また、必要に応じて個別面談を別途行った事例もある。その他、メール・電話でのやりとり、記録にコメントをつけて送付する等、個別的な対応を随時行った。これらは、家庭での取り組みの意欲を保ち、適切な対応を強化するためであった。

2) 子ども向けの活動

グループプログラムと同時間帯に別室で子ども向けの活動を行った。これには3つのねらいがある；㉞実際場面で適応スキルの遂行状態を評価し、保護者にフィードバックする、㉟留守番を気にせずに参加でき、子どもの現状を支援者と共有しているという安心感を保護者に持ってもらう、㊱SST終了後のフォローアップとして、仲間と過ごす時間を子どもに提供する。子ども向けの活動では、家庭での取り組みを念頭に置き、学校での話し合いや友だち関係よりも、家庭や地域で必要となるスキルの実態把握が可能な活動（例：調理、買い物、バスでの外出）を行った。スタッフはメイン1名、サブ2名、記録1～2名で、活動の流れややり方の説明、進行、安全の確保、楽しい雰囲気作りと心理的ケア、スキルの評価を役割とし、子どもの自発的な行動を尊重し、できるだけ手を出さないようにした。

(4) 支援効果の測定

1) 子どもの変容

①社会適応スキルの個人内の伸び

ASA検査は、子どもをよく知る大人が、全192項目の行動の有無について回答する評定尺度であり、全検査スキルで適応スキルの全体的発達、4つのスキル（言語、日常生、社会生活、対人関係）や各スキルを構成する下位領域でスキル獲得の個人内差を評価することができる。家庭での取り組みの前後（X年6月、X+1年2月）に保護者に評定を依頼し、子どもの適応スキルの変容を追うことにした。なお、X年6月の結果は、家庭で取り組むスキルの選定等の参考にした。

②社会適応スキルの伸びの対照群との比較

対照群（4名、小5～6、通常学級在籍、通級利用、自閉症スペクトラム、WISC-III平均値FIQ102.5、VIQ111.5、PIQ92.3）に対象事例と同じ時期にASA検査を実施し、変容を比較した。なお、対照群の保護者は、保護者に特化したプログラムは利用していない。

③家庭でのターゲットスキルの遂行状況

ターゲットスキルの遂行状況の記録を保護者に依頼した。方法は、ねらっている段階のスキルの達成具合を3段階（○できた、△もう少し、×できなかった）で評価し、体調不良や時間の都合で取り組めない日は無記入とした。また、スキル支援に際して気づいたことやその日の出来事を自由にメモしてもらった。

2) 保護者の変容

グループプログラムや個別面談、メール、家庭での取り組みの記録、終了時に実施したアンケート（自由記述）を質的に分析した。その際、先行研究を参考に、子どもの行動の捉え方、対応の仕方、親としての自信や有能感の変化に着目することにした。

3. 家庭での取り組みの経過

(1) 事例A（表3参照）

【X年6月～X年8月】

筆者の誘導により「項目79：食器洗い」で目標設定したが、保護者の期待ほどにきれいな仕上がりにならず、ストレスを感じて数回で中断した。しかし、電車を利用させる等、他領域のチャレンジが報告された。

【X年9月～X年10月】

食器洗いをさせてみたことで、現実的に取り組みそうなことが分かり、保護者から「食事の配膳や片付けをさせたい。見本を示したらできそう。」と申し出があった。ご飯と汁物の配置等も教えると数回で覚え、出来具合のチェックもかねて、盛り付けもさせているとメールで報告があった。

【X年10月～X+1年2月】

表3 事例Aのターゲットスキルと方法、評価

●X年6月～X年8月	
項目79：食器をきれいに洗う	評価
スポンジの使い方から拭き方までの6段階	×（実施せず）
方法：「エコ」「節電」のため電気を使わず、手洗いをすることを説明。言葉かけでやり方を教えるが、うまくいかなかったら、メモを書いてやる。	
●X年9月～X+1年3月（評価はX+1年2月時）	
項目77：箸や茶碗を運んで食卓に置く等、配膳を手伝う	評価
1 促されて見本通りに皿等を並べる	○
2 促されて見本なしに皿等を並べる	○
3 自発的に見本なしで皿等を並べる	○
4 促されてごはんをよそう、おかずを取り分ける	○
5 促されて食器を下げる	○
6 自発的にごはんをよそう、おかずを取り分ける	×
7 自発的に食器を下げる	×
方法：一人分の皿等の置き方の見本セットを示し、同じように置かせ、徐々に見本をなくす。ごはんやおかずの盛り付け、下膳も広げる。	

配膳のスキルもレベルアップしており、「親が動かない」「文句を言わない」等の子どもをうまく動かすコツを述べていた。また、この取り組みを継続してきたことで、事例Aが学校で「手伝いを毎日している」と報告でき、褒められたという出来事があり、それが親として子どもの成長に貢献しているという自信と家庭での取り組みの意欲を非常に高めた。設定した目標以外の買い物や公共交通機関の利用等も積極的に行っており、事例A自身も意欲的に応じていると報告された。

【X+1年3月】

「伸びていると思います」と嬉しそうに記入済みASA検査用紙を持参し、支援者とともにX年6月と比較しながら各項目における伸びを確認するとともに、できないままのスキル（身だしなみ、料理等）があることを確認し、今後何に重点を置くべきであるかについて話し合った。

（2）事例B（表4参照）

【X年6月～X年7月】

「項目73脱いだ衣類を片づけ、汚れ物を決まった場所に置く」の取り組みでは、本人用のかごが有効だろうという保護者の発案を取り入れたところ、即段階1・2を達成し、保護者の意欲や期待が高まった。目に見える手がかりがスキル遂行の有力な誘因であることが明らかとなったため、色物と白物を別々のかごを用意したところ、段階3もできるようになった。

【X年8月～X年9月】

翌月に控えていた宿泊学習に備えて、家庭での取り組みを中断し、風呂（必要な着替えを袋に入れて脱衣所へ行き、脱いだものを袋に入れて部屋に持ち帰る）とシーツ畳みの練習に切り替えた。

【X年10月～X年11月】

脱いだものをかごに仕分けることは定着したが、「自発的に脱いだ衣類を表に反す」ことはX年10月になっても

促しが必要なままであった。保護者の意向を受け、継続することにしたが、進展が見られず、保護者の意欲も低下している様子がうかがえたため、支援者から目標修正を検討する個別面談を提案した。

【X年12月～X+1年1月前半】

脱いだ衣類を表に反せない理由を再度検討したところ、他の家族も裏返しのままにしており、事例Bが表に反すことの必要性を感じられないことが挙げられた。家族の協力が得られにくいことと、脱いだものをかごに入れば現段階では十分であると考え、この目標での取り組みを終えることにした。この際「私の希望だったけれど子どものニーズではなかった。今の子どもの状態に何があるのだろうか」と述べた。

その後、「持ち物の管理」ができないことが話題となり、事例Bが大事にしている「漫画」の片づけに取り組むことにした。そして、家族の共有スペースであるリビングに放置せず、自室の棚に片付けることを目標に、スモールステップ化を図り、環境整備を含む方法の検討を行った（表4参照）。その際、自室の本棚を整理し、漫画置き場を作ること、リビング内に仮置き場を設けること、仮置き場がいっぱいになったら自室に持っていくこと等、「見える手がかり」の有効性を生かした方法を考えた。X+1年1月のメールでは、本棚整理と仮置き場設置によって、片づけへの意識が高まったと報告された。

【X+1年1月後半～X+1年3月】

事例Bに情緒的な不安定さが見られたため、X+1年1月後半～X+1年3月前半は、家庭での取り組みを中断した。春休みに入ってから取り組みを再開し、漫画を仮置き場に置いたり、たまると自室に運んだりすることは、比較的順調であると報告された。

4. 結果と考察

（1）子どもの適応スキルの変容

1) 事例A

図1はASA検査の相当年齢の推移を表したものである。本支援プログラムにおいて、家庭での取り組みを始める前（X年6月）→取り組み終了時（X+1年2月）の変化に着目すると、対照群はいずれのスキルにおいても上昇している。事例Aは、X年6月時点では対象群を大きく下回ったが、X+1年2月時点では、日常生活スキル以外是对照群と同程度になった。事例Aが家庭で取り組んだいくつかのスキルが含まれる日常生活スキルの上昇率は、言語・社会生活・対人関係スキルよりも大きかったことから、一定の支援の成果があったと思われる。ただし、対照群の伸びも大きいことから、日常生活スキルは高学年段階で伸びやすく、自然な成長が混在している可能性が高い。

表3は事例Aの家庭でのターゲットスキルとそれをスモールステップ化目標ならびに方法、評価を示したものである。自発的な遂行には一定期間を要したが、遂行そ

表4 事例Bのターゲットスキルと方法、評価

●X年6月～X年11月（評価はX+1年2月時）	
項目 73: 脱いだ衣類を片づけ、汚れ物を決まった場所に置く	評価
1 本人専用のかごに促されて脱いだ衣類を入れる	○
2 本人専用のかごに自発的に脱いだ衣類を入れる	○
3 色物と白物を分けて自発的に脱いだ衣類をかごに入れる	○
4 扱いやすい衣類1つを促されて表に反してかごに入れる	○
5 扱いやすい衣類1つを自発的に表に反してかごに入れる	×
6 扱いにくい衣類1つを自発的に表に反してかごに入れる	×
方法: 脱衣所に本人専用かごを設置、声かけ	
●X年12月～X+1年3月（評価はX+1年2月時）	
項目 75: 自分のものを片づけ管理できる（漫画に限定）	評価
1 読み終わった漫画を促されて一時置き場に置く	△
2 一時置き場の漫画を促されて自室の本棚に移す	△
3 読み終わった漫画を自発的に一時置き場に置く	△
4 一時置き場の漫画を自発的に自室の本棚に移す	×
方法: 事例Bと自室の本棚を整理し、保管場所を作る。当面はリビングに一時置き場を決め、たまったら本棚に戻す約束をする。	

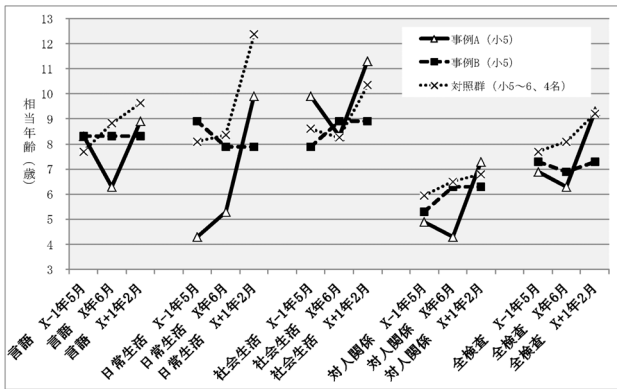


図1 適用事例と対照群とのASA検査における変化

のものは初めから比較的スムーズで、ほぼ獲得していたか、すでに獲得済みのスキルが選ばれたと思われる。事例Aは受け身で、自分から色々なことにチャレンジしてその中でスキルを身につけたり、使ってみたりするタイプではない。本プログラムへの参加によって、獲得済みのスキルの遂行率を上げ、定着させることができたのではないかと考えられる。

2) 事例B

一方、事例Bの相当年齢の伸びはあまり見られなかった。これには2つの理由が考えられた。一つは伸びはあったものの、相当年齢に反映される大きさではなかったことである。本支援では、ASA検査の項目73「脱いだ衣類を片づけ、汚れ物を決まった場所に置く」ことをターゲットスキルに選んだ。その時点では、かごがあっても脱いだ衣類をそのまま放置している状態であり、保護者としては、裏返しのままでなく、表に反してから所定のかごに入れてほしいという希望であり、それができるとこの項目の「できる」基準と考えていた。そこで、事例Bの手先の不器用さや現実的に保護者が関わることのできる頻度を勘案し、表4のようにスモールステップ化し、取り組んできた。その結果、段階1・2は1週間以内、段階3も1カ月以内に達成し、その後定着したが、「自発的に脱いだ衣類を表に反す」には至らないままであった。項目73以外のスキルも、質的には上達が見られるが、項目の回答結果が変わらなかったものが多かった。

伸びの少なさのもう一つの理由は、事例Bの情緒の不安定さがスキル獲得の練習や遂行を阻害したことであろう。事例Bは学校での適応状況の影響を受けやすく、落ち着いているときはできることが、気持ちが荒れているときでなくなる傾向が以前から顕著であった。X+1年1月、感染症の流行で学級が閉鎖され、その分の時数確保のための授業時数が増加し、学年のまとめも重なり、学習困難の大きな事例Bにとって負担が増大した。学校の休み時間に一人で過ごしたり、休みがったりする様子が見られ、チック症状が強ク出始めた。家庭での取り組み記録でも、冬休み中のスキル遂行は○、3学期開始後の1月は実施しなかった日や×・△の日が多く見られ、保護者から家庭での取り組みを見合わせているとの報告

があった。

(2) 保護者の変容

1) 評価に臨む姿勢

図1にはSST評価のために実施した本支援の約一年前にあたるX-1年5月の結果も載せている。X-1年5月→X年6月の変化に着目すると、対照群は社会生活スキルでやや低下、それ以外のスキルは上昇していた。一方、事例Aは、日常生活スキルを除く全てのスキルで大きく低下し、事例Bも日常生活スキルと全検査スキルで低下が見られた。事例Bの保護者の「スキル検査を行うと言われていたので、普段の様子をよく見てきた」という発言から、定期的な同じ評価を行うことで、子どもの行動を見る視点が定まることが示唆される。また、事例Aの保護者は「この前は大体でつけたが、今回はこれから家で取り組むことを考え、厳密に辛めにつけた」と述べ、今後への意気込みが、より客観的かつ厳しい評価に繋がったことがうかがわれた。対照群にも結果をフィードバックしているが、書面を通じてであり、保護者にとっては調査に協力したにすぎなかったであろう。一方、適用事例にはこの評価結果をもとに、支援者と今後の取り組みについて話し合うことが説明されており、評価結果が自身の取り組みに直接かかわるという意識を強く持っていたと考えられる。つまり、適用事例にみられる相当年齢の低下は、適応スキルの停滞・後退ではなく、より客観的で厳しい基準で評価したことの表れだと思われる。

2) 保護者自身が感じる変容

表5は、グループプログラムの最終回(X+1年2月)に参加した保護者3名(事例A, Bを含む)に実施したアンケート結果(自由記述)である。「取り組みに際して工夫したこと」と「取り組む過程で失敗したこと」への回答からは、子どもにできることや子どもが感じる必然性、ニーズが何であるかを熟慮し、保護者自身の要求と区別するようになったことがうかがえる。また、「親とし

表5 本支援プログラムに参加しての感想

取り組みに際して工夫したこと	<ul style="list-style-type: none"> ・手が離せないので手伝ってと言って、子どもを動かした。(事例A) ・かごを置くこと。そこから始め、求めることを細かくして、できるようになった。(事例B) ・うまくできていなくても、もう少し頑張れば自分の力でできそうなことに取り組んだ。
取り組む過程で失敗したこと	<ul style="list-style-type: none"> ・宿題が終わらず、時間がなくてできないことがあった。(事例A) ・親の要求で、子どもには必要ではなかった。スモールステップを忘れていた。目標が高すぎて成功体験をさせてあげられなかった。(事例B) ・子どもが望んでいるものと親が望んでいるものが同じではない。本人がもっとこうなりたい・したいと思える取り組みにすれば達成感もあり長続きしたかもしれない。
取り組みを通じて親として高まった力	<ul style="list-style-type: none"> ・なるべく手を出さなくなった。(事例A) ・少しだが、どんな時でも落ち着いて、叱らずに言い聞かせるようになった。(事例B) ・日々流されてしまうが、普段の生活の小さなことに改めて目を向けるきっかけに大いになった

て高まった力」の記述には、子どもの言動に左右されず、対応できるようになってきたことを自覚する様子が反映されている。

最終回には、「親が動かなければやるし、できる。もっと任せてもよさそう」(事例A)、「時間はかかるが、親が待っているとできる」(事例B)、「意外とすんなりできた」(他の事例)等、子どものことを見直したという声も聞かれた。子ども側のへの評価は行わなかったが、保護者のこうした好意的な評価や信頼は子どもにも伝わっていると推測され、親子の関係性をより良いものにしたと思われる。

5. 総合考察：保護者支援プログラムの検討

体調不良等による欠席はあったが、どの保護者もグループプログラムへの参加や家庭での取り組みを継続した。全員から翌年度のプログラムにも参加したいと希望が出されたことは、本プログラムへの肯定的な評価の表れだと思われる。ここでは保護者、子ども、支援者の3者のニーズを考慮した実行可能性と汎用性の高いプログラムに向けての改良点や課題を整理する。

(1) 保護者への効果を高めるプログラムの在り方

1) 保護者が利用しやすいプログラム

①参加者ならびに支援者との関係

本プログラムに参加した保護者は数年来の付き合いであり、日頃から連絡を取ったり、活動後に昼食を共にしたりする関係であった。気の置けない仲間がいることは何よりの参加動機になったであろう。支援者との関係も形成済みで、リラックスした雰囲気の中でプログラムが展開された。あまり知らない参加者で構成されるグループの場合は、関係作りのための活動や話し合いの持ち方に工夫が必要であろう。

②参加者が共有し、対等に話せる内容

社会適応スキルは潜在的な能力の影響を受けるが、経験に左右される部分も多い。そのため、学力等に困難を示す子どもが、他児よりも整頓や料理に長けており、わが子の良い面を再発見・披露する機会になる。また、家庭での取り組み内容も多様であり、他の保護者や子どもと進度やでき具合を気にすることも少ないため、特性や能力に幅のある子どもの保護者グループで取り組みやすい内容と言える。また、自らの工夫を紹介したり、他の保護者に出したアイデアが採用されたりすることで、周囲からの肯定的な承認を受け、自信を持つことに繋がるので、支援者が個々の保護者の強みや取り組みの工夫を適宜引き出すような配慮も必要であろう。

③子どもの活動の併設

土曜日開催であったため子どもを連れてくる方が楽であり、子どももフォローされていると思えることで保護者は安心感を持ったようである。また、子どもの適応スキルが評価・報告されることについては、「親では気づかないことが多く、周りの人は気づいても言いにくい、

はっきり言ってもらえて非常によかった」(事例A)、「そういえば親が先回りしていた」(その他)等の意見が挙がった。子どもの活動の中で一定期間において再評価場面を設けたとき、どの子どももスキルが確実に上達しており、家庭で練習したことがうかがえた。こうしたサポートプログラムの併用をうまく活用すべきであろう。

④負担の軽減

神山・上野・野呂(2011)は発達障害児の保護者支援を概観し、介入手続きの学習や実施維持において保護者にかかる負担を考慮する必要性を指摘している。本プログラムでも保護者が無理なく継続するための負担の軽減化を試みた。たとえば、隔月開催は参加者の関係が希薄で、強化の必要性が高い場合にはマイナス要因になるが、家庭の用事や休息に支障をきたす可能性が低いという利点にもなる。また、親子ともに余裕のない新学期は取り組みを見合わせ、日頃の記録の簡略化や保護者の裁量に任せることを増やした。事例Aの「宿題が多く、時間がなくてできなかった」という感想からは、時間的・心理的余裕が重要であり、無理なく継続できる目標選び、できない日があっても継続する気持ちを支える仕組みが重要であることが示唆される。

2) 保護者への支援の在り方

①子どもの実態やニーズ理解への支援

定期的に同じ尺度を用いて子どもを評価することで、より客観的・冷静に子どもの状態を理解できるようになることが示された。ただし、評価結果がその後の取り組みに生かされ、取り組みの成果がそこに反映されることが保護者に理解されること、さらに、子どもの変化が保護者に見えやすい尺度選びや結果のフィードバックをすることがポイントであると思われる。

②目標設定への支援

ASA検査結果の低い下位領域に着目し、さらに項目へ遡ることは、目標を絞る上で有効であった。ただし、低い下位領域のスキルには、障害特性と密接に関連し、取り組みが子どもの負担となる可能性もあるため、いくつか候補がある場合に着手しやすいスキルを選んだり、課題分析に基づく目標のスマールステップ化を行ったりすることが必要であろう。

事例Aでは、子どもには必要だと思われたが、保護者の考えに沿わない目標を支援者が提案した結果、取り組みは中断された。一方、事例Bでは、保護者のニーズには即していたが、子どもには必然性の乏しい目標であったため、子どもの協力が得られず、行き詰った。目標設定では子どもの状態に焦点が当てられがちであるが、岡村・井上・高階(2010)が言うように保護者のニーズを考慮することも重要であり、親の要求と子どものニーズの照合作業が欠かせないと言える。

③方法の選定

適した方法を考える際に、保護者の得意なことを利用したり、好ましい行動を引き出しやすく、支援しやすい

物理的環境を考慮したりする（平澤，2009）ことが大事である。たとえば，事例Aは言語理解が良好であり，保護者は事例Aが理解しやすい口頭指示を出すことができていたので，メモや特別な道具は持ちなかつた。また，事例Bでは，かご等の「見える手がかり」を環境に組み込むことが成功の鍵となった。

④目標・方法修正への支援

家庭での取り組みに行き詰まった場合，保護者は支援者や他の保護者の意見をすぐに受け入れて目標を修正するのではなく，一定期間取り組み続け，保護者なりに納得してから目標を修正するというパターンを辿った。ただし，一度この経験をすると，次の目標設定や方法検討では，子どものできること，子どもにとっての必然性や必要性を優先させるようになるのが印象的であった。子どもにとって大きな失敗経験にならず，親子関係が損なわれない範囲では，保護者の取り組みを見守り，保護者が納得して判断するのを待つことも支援者の大事な役割だと考える。

⑤保護者の自尊感情を高めるサポート

事例Aと事例Bの保護者の様子からは，子どもが目標を達成することで，子どもと保護者のやる気が高まり，取り組みが継続されるという良い循環が生まれることがうかがえた。また，単に目標を達成しただけでなく，目標達成や子どもの成長に自分が寄与していると思えることや自分が子どもを上手に扱っている実感が重要であると思われた。子どもの変容を評価する際には，そこに保護者の工夫や配慮がどのように貢献していたのか，その関連をフィードバックし，保護者の自尊心や有能感を高めることが重要である。

また，子どもの付添いや保護者として面談が行われることはあっても，親自身が主役として参加するプログラムは，どの保護者も初体験であった。「～ちゃんの保護者」としてだけでなく，「～さん」個人として尊重する姿勢を支援者が見せることは大事だと思われる。

（2）子どもへの効果を高めるプログラムの在り方

1）適応スキルと自信の向上から心理的自立へ

事例Aは保護者から任される家の仕事や一人でチャレンジさせられることに「いつの間にこれをやることになったのかなあ」と言いつつも，保護者から信頼され，頼られていることにまんざらでもないようであったという。保護者が子どもの特性に応じて上手に支援することは，結果的に不要な手助けを減らしていくことに繋がる。一人でできることが増えるので，子どもは自信を高め，保護者からの心理的自立も促される。揺れやすい思春期を支える力になると期待される。

2）多角的な評価の必要性

本研究では，ASA検査の相当年齢の変化を個人内および対照群との比較に基づいて，保護者の記録や報告を交えて分析した。事例Aは相当年齢が伸び，本支援に一定の効果があったと言えよう。ただし，評価についてはい

くつかの課題が残る。たとえば，本研究で変容の指標としたのは，支援を行った当事者である保護者の主観的評価である。保護者が「支援がうまくいっている」という実感は重要であるし，評価者の基準が変わらなければ，一定の変容を追うことには問題はないと思われるが，開始前の意気込みを反映した「厳しめの評価」（事例A）や支援の主体者ゆえの支援後の評価の甘さ（相川（2009）が言うところの実験者効果）が，効果を大きく見せている可能性は否定できない。家庭内の第三者や担任の評価によって変容を客観的に裏付けがあるとよいだろう。また，子ども自身が家庭での取り組みや保護者の対応をどう感じたのかという視点も今後は重要であろう。

（3）支援者が継続しやすいプログラムの在り方

1）内容・規模・頻度・参加者の検討

保護者の項でも述べたが，社会適応スキルは能力や特性に幅のある子どもを持つ保護者のグループで話しやすい内容だと思われる。また，個別対応の時間の確保や他の支援プログラムの運営との両立という点からも，子どもの活動スタッフが有志の有職者であったという点からも，規模（参加者4人）と頻度（隔月）は現実的で継続可能な範囲であったと言える。ただし，隔月でも連続性を持った活動が展開でき，家庭での取り組みに一定の成果が見られたのは，保護者同士の良好な関係と力量の高さによるところが大きい。本プログラムで効果が上がる参加者の特性についてさらに整理する必要があるだろう。

2）サポートプログラム併用の検討

①個別対応

個別面談では，より詳細に家族の事情や保護者自身の想いが語られることが多かった。また，どの保護者も自分の取り組みを報告し，検討したいという気持ちがあるため，細かな目標のスマールステップ化や方法検討をグループの場で行うことには限界があるという点からも，個別対応の実施は必須である。水内・阿部（2012）も個別相談を組みあわせることで，ペアレントトレーニングからの脱落を防ぐことができると述べている。参加者によってはより多くの個別対応を必要とすることが予想されるため，支援者の人数や力量で対応しうる参加者の数や状態の見極めが必要である。

②子ども向けの活動

保護者プログラム担当の支援者が一人であったため，限られた時間で子どもの実態を的確に把握したり，家庭での取り組みが子どもの日常場面にどう定着・般化しているかを評価したりすることには限界があった。子ども向けの活動において，子どもの適応スキル評価がされたことは，支援者が一人でも保護者プログラムを運営することができた大きな要因の一つである。また，本支援以前に協働し，適応スキルや保護者支援に関して共通理解を持つ支援者が子ども向けプログラムを担当したことも，スムーズな運営を助けたと思われる。スタッフ養成や確保が，効果的で保護者支援プログラムの展開には必要で

ある。

6. おわりに

本研究を通じて、保護者間の関係、保護者と支援者の信頼関係、サポートプログラムとの連携等が担保されれば、開催間隔が大きく、支援者数が少ない保護者支援プログラムであっても、子どもの適応スキルを増やし、保護者の自信や子どもへの対応力を向上させる可能性が示された。発達障害にかかわる支援は息の長い取り組みが求められるため、支援を必要とする本人や保護者のニーズのみならず、支援者の事情も考慮した支援の在り方を検討することが必要である。支援事例を蓄積しながら、実行可能性と汎用性の高い支援プログラムの在り方を考えていきたい。

文献

- 相川充 (2008) 小学生に対するソーシャルスキル教育の効果に関する基礎的研究—攻撃性の分析を通して—. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 59, 107-115.
- 肥田野直 (2012) ASA旭出式社会適応スキル検査手引き. 日本文化科学社.
- 平澤紀子 (2009) 家庭場面における発達障害児の行動問題に対する物理的環境に基づく支援の具体化. 岐阜大学教育学部研究報告人文科学, 57(2), 185-190.
- 伊藤信寿・石附智奈美・前岡幸憲 (2009) ペアレント・トレーニングの有効性について: 様々な指標を用いて効果が明確になった一事例を通して. 人間と科学: 県立広島大学保健福祉学部誌, 9 (1), 39-50.
- 井潤知美・上林靖子 (2011) 発達障害児の親へのペアレントトレーニング—自験例29例による有効性の検討—. 児童青年精神医学とその近接領域, 52 (5), 578-590.
- 岩坂英巳編 (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. じほう. 岡村 章司・井上 雅彦・高階 美和 (2010) 自傷行動を示す知的障害児に対する家族支援: 月1回の母親へのコンサルテーションを通して特殊教育学研究, 47(5), 307-315.
- 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—. じほう.
- 岩坂英巳・清水千弘・飯田順三・川端洋子・近池操・大西貴子・石本年史 (2002) 注意欠陥/多動性障害 (AD/HD) 時の親訓練プログラムとその効果について. 児童青年精神医学とその近接領域, 43 (5), 483-497.
- 神山勉・上野茜・野呂文行 (2011) 発達障害児の保護者支援に関する現状と課題—育児方法の支援において保護者にかかる負担の観点から—. 特殊教育学研究, 49 (4), 361-275.
- 松田弥生・板橋真理子・原田謙 (2009) 発達障害児を持つ親へのペアレントトレーニング報告. 信州大学医学部付属病院看護研究収録, 37 (1), 168-173.
- 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.
- 水内豊和・阿部美穂子 (2012) 教育相談センターが実施する「気になる子」の保護者に対するペアレントトレーニングのあり方と効果. 21 (2), 270-284.
- 名越斉子 (2011) 「さいだいクラス」におけるSST—一事例の分析による効果の検討—. 埼玉大学教育学部付属特別支援学校特別支援教育臨床研究センター年報創刊号, 54-59
- 名越斉子・菊池けい子・松田祥子・斉藤佐和子・服部由起子・小山祐子・河西清行・三澤吾郎・佐藤智子 (2012) 特別な教育的ニーズのある子どものための社会適応スキル支援パッケージの開発と適用の試み 埼玉大学紀要 (教育学部), 61 (1), 65-80.
- 名越斉子 (2012) 発達障害児の社会適応スキル向上を目指した間接的支援—隔月の保護者へのグループコンサルテーションを通じて—. 日本特殊教育学会第50回, ポスター発表 P1-J-10.
- 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・澁谷知美 (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—ショートプログラム (5回) を用いた効果の検討—. 福山大学こころの健康相談室紀要, 6, 135-143.
- 大隈紘子・伊藤啓介 (2005) 肥前方式親訓練プログラム—AD/HDを持つ子どものお母さんの学習室. 二瓶社.
- Witham,C. (1991) Win the whinig war & other skirmishes.Barry wetmore.上林靖子・中田洋二郎・藤井和子・井潤知美・北道子訳 (2002) 読んで学べるADHDのペアレントトレーニング. 明石書店.