

発達障害のペアレント・トレーニングの学校現場での効果に関する検討

博士課程 1 年 山 本 瑛 美
 修士課程 1 年 王 夢 琪
 博士課程 3 年 高 岡 佑 壮
 修士課程 2 年 信 吉 真璃奈
 教授 下 山 晴 彦

ペアレント・トレーニングとは

近年発達障害者支援の枠組みで、親が適切な養育方法を習得することで子どもが呈する問題の改善を目指すペアレント・トレーニング（以下、PT と表記）に、注目が集まっている。発達障害者支援体制整備の一環として PT を推進している厚生労働省は、PT を「発達障害者の親が自分の子どもの行動を理解したり、発達障害の特性をふまえた褒め方やしかり方を学ぶための支援」と定義している（厚生労働省、2015）。また、大隈・免田・伊藤（2001）はより限定的に、「親は自分の子どもに対する最良の治療者になれるという考えに基づき、親に子どもの養育技術を獲得させるトレーニング」であるとし（大隈・免田・伊藤、2001, p.41）、適応行動を獲得させたり問題行動を減少させたりするために、子どもの環境の中心にある親が子どもの行動変容のための方法を学習することで、日常生活の中で子どもを具体的かつ明確に治療できるようにすることである、と述べている。特に本邦で多く用いられている AD/HD に対する PT に関しては、養育の失敗を指摘され自信を失っている AD/HD の親が多いという現状を鑑み、親が AD/HD や子ども自身の特性を理解した上で、自分で子どもの問題を解決したという実感を持てるように、「子どもの日常生活の必要性に応じて行動技法を選択し組み合わせしていく系統的程序である」（大隈・免田・伊藤、2001, p.47）としている。これらの定義が示すように PT は、親が子どもの特性や行動特徴を理解することを助け、親子関係の改善を促しつつ、具体的な養育技術を習得させることで共同治療者の親を訓練し、その結果子どもの適切行動を増加させ、不適切行動を減少させるもの、との理解がなされていると言えるだろう。

ではそもそも、PT はどのような文脈の中で生じてきた

のだろうか。Brookman-Frazee, Stahmer, Baker-Ericzén, & Tsai (2006) によると PT は、オペラント条件付けを用いて子どもの適応的行動を増やすことを目的として、1960 年代にアメリカで始まった。当時は、知的障害や自閉症を持つ子の親が日常場面で専門家による介入の般化・維持を促進するように、また、破壊的行動障害 (DBD) を持つ子の親が家庭で直接子どもを訓練できるようにと、それぞれ別個の試みとして始まったが、いずれの PT も治療者としての親を重視し、高度に構造化されたプログラムを提供するという共通の方向へ発展を遂げた。その後 PT で学習した行動が家庭外の活動へ応用されない場合もあることが明らかとなり、コミュニティ現場での般化促進するために、より自然な方法での介入の開発が進められていった。そうした流れの中で、DBD への PT と ASD への PT は異なる方向へと発展していくこととなる。すなわち、DBD への PT では親のストレスマネジメントやコミュニケーションスキルといった親側の要因を直接ターゲットとするプログラムが考案されていった。その一方で ASD への PT では、自然な方法での介入が発展したことに伴い副次的に親側のストレスが軽減したと同時に、ASD 児特有の発達のみや親に対する反応性の乏しさが親のストレスを増強していることが明らかとなり、短期的な問題行動よりも発達の凸凹といった生涯にわたる課題に焦点を当てるようになっていったのである (Brookman-Frazee et al., 2006)。そうした 2 つの起源を持つ PT はその後、改良を加えられながら小児心身症や非行児、AD/HD、高機能自閉症の子どもを持つ親及び親子関係障害がある親など、DBD や ASD に限らず様々な問題を持つ子どもの親に利用されるようになっていく（大隈・伊藤、2005）。

このような流れを受けて、現在 PT の意義としては主に、1. 生活文脈での支援となり、成果を日常生活に反映

しやすいこと 2.常に支援が可能となり、適切行動を習得しやすくなること 3.より良い親子関係に有益であること 4.子どものQOLを日常的に高めることが可能となること 5.親の仲間づくりに繋がること 6.親のエンパワメントとなること 7.ローコストであること、の7点が強調されている(高坂・常田, 2013)。これらは、大きく2つの要素に分けられる。1つは、日常場面で関わる親が適切な支援を行う事で、専門家のアプローチをより日常生活に活きる形で定着しやすくなるという側面である。これは、共同治療者としての親をいかに育てていくか、という観点で考えることができるだろう。もう1つは、子どもの不適切行動により育児効力感が低下している親に適切な養育方法を習得してもらう事で、親の育児効力感や精神的健康を向上させ、親子関係の改善を図り、最終的に子どもの適切行動の増加を期待する、という側面である。これは、親子関係をいかにサポートし、家族全体の精神的健康度を上げていくか、という観点から考えることができるだろう。これに関連して中田・温泉(2013)は、PTには行動強化アプローチと関係強化アプローチの2つのアプローチがあることを指摘している。すなわち、学習と条件付けの理論を基礎として、子どもの問題行動を適応行動に置き換えるために、行動のきっかけ及び結果へ介入することに主眼を置く行動変容アプローチと、子どもの不適応行動を減少させるために、肯定的コミュニケーションや問題解決能力などにより親子関係を強化することに主眼を置く関係強化アプローチである。先に述べたPTが持つ意義の2要素のうち前者が行動強化アプローチに、後者が関係強化アプローチに対応したものだと考えられるだろう。そして、日本における発達障害を対象としたPTとして中心的に実施されている肥前式プログラムと精研式プログラム(中田, 2010)は、肥前式プログラムが行動変容アプローチに、精研式プログラムが関係強化アプローチに重点を置いているプログラムだと捉えることができる。以下ではその2つのPTプログラムに焦点を当ててゆく。

肥前式PTは、国立肥前療養所が開発したPTで、目標行動を1つに固定し、三項随伴性を用いてその行動獲得や減少を目指すプログラムである(中田・温泉, 2013)。そのためプログラムの主目的は、親が子どもの行動を理解し養育技術を向上させることで子どもの生活技術や問題行動を改善することだが、同時に子育ての自信回復や親子関係の改善も目指されている(温泉, 2015)。AD/HD対象のプログラムでは、AD/HD及び行動療法の概要や、トークン、視覚化・構造化といった具体的スキルに関する講義を受け、それらへの理解を深めると共に、

グループミーティングで実際の目標行動を決定・観察・実践する等、個別課題の検討を行っていく(大隈・伊藤, 2005)。肥前式PTの効果に関しては、母親による子どもの目標行動評定が改善するだけでなく、親の養育上のストレスを測定するQRSや抑うつを測定するBDIが減少し、親の養育技術の知識や向上を測定するKBPACが増加することが指摘されている(大隈・伊藤, 2005)。

それに対し精研式PTは、米国カリフォルニア大学ロスアンゼルス校の精神神経学研究所が開発したプログラムを取り入れたPTであり(中田・温泉, 2013)、発達障害のある子どもの行動を理解し、効果的な対処法をグループワークの中で習得していくことで、子どもの適応行動を増やし親子関係を安定化することを目指す(岩坂, 2015)。内容としては、子どもの呈する行動を好ましい行動・減らしたい行動・無くしたい行動の3タイプに分けた上で好ましい行動に注目して行動観察を行い、「褒める」ことに重点を置いて指示・無視するテクニックを習得していく(岩坂, 2015)。プログラムの中で行動理論の専門用語ではなく平易な言葉を用いることも、精研式PTの特徴であると言える。精研式PTの効果に関連して佐藤・植田・小川(2010)は、精研式PTを参考に作成したPTプログラムが、母親の状態不安(STAI)や抑うつ感(CES-D)、子どもへの非難・不満・厳格さ・盲従といったTK式診断の新親子関係検査で測定される養育態度の低減に効果があることを指摘している。また同研究では、ADHD-RSの点数に有意な差は見られなかったものの、多くの母親が子どもの行動が改善したという実感を持ったとの結果も出ている。その一方で、褒められないことによる葛藤や自責感によりプログラムの経過で状態不安が高まった参加者もいたことは留意する必要があるだろう。このように、肥前式PTと精研式PTはアプローチがやや異なるものの、双方とも親から見た子どもの行動及び親の精神的健康度の改善に対する効果が実証されているプログラムだと言える。

そして、発達障害児の親を対象に開発された肥前式親訓練プログラム(HPST)からAD/HDの特徴に合わせたプログラムが開発される(大隈・伊藤, 2005)等、対象や状況に合わせて多様なプログラムが開発されている。そのように多様なプログラムが開発される背景として、同一のPTを実施した場合でも、対象となる家庭の子どもがAD/HDのみを持っている場合とAD/HDと高機能広汎性発達障害を併発する場合で効果が異なる事が指摘される(富沢・佐藤・横山, 2013)など、単に様々な対象にPTを適用すれば良いのではなく、その対象に特化したプログラムの開発を進めていく必要性が明らか

となったことが挙げられる。そのため現在は、様々な対象に特化した多様なプログラムが組まれており、それに伴い PT の効果研究においても、広汎性発達障害を対象とした PT の効果の検討（例えば、津田・田中・高原・橋本, 2012）や、AD/HD を対象とした PT の効果の検討（例えば、富澤他, 2008）など、各対象に対して開発された多様なプログラムの効果が各々検討されている。そのように、開発された PT の効果が個別に検討されている一方で、近年では AD/HD 等単一の対象に対する PT の効果をメタアナリシスによって検討したものや（例えば、Lee, Niew, Yang, Chen, & Lin, 2012）、PT プログラムの効果とそのプログラムの一環として実施される場合もある心理教育の効果を RCT により比較し、PT プログラム全体としての効果を検討したもの（Bearss et al., 2015）もあり、現在様々な側面から様々な研究デザインを用いて PT の効果が検証されていると言える。

しかしながら、そうした効果研究のほとんどは親による家庭における子どもの行動評価や親の精神的健康度に関するものであり、その他の評価者や指標を用いた研究は少ない。そうした中で、発達障害を直接的な対象としたものではないが、様々な評価者により多角的に PT の効果を検証したものとして、Serketich & Dumas (1996) が 26 本の研究を対象に行ったメタアナリシスがある。それによると、幼児期・児童期の反社会的行動に対する PT の効果サイズは全体で $d=0.86$ であり、評定者別に効果サイズをみると、親評定で $d=0.84$ 、教師評定で $d=0.73$ 、観察者による行動観察では $d=0.85$ であり、家庭と学校双方で治療効果が認められた。このことから、発達障害児の親に対する PT が子どもの学校における行動にも影響を与える可能性があると考えられる。しかし Valdez, Carlson, & Zanger (2005) が指摘するように、PT が学校現場へ一般化できているかについてはほとんど検討がなされていないのが現状であり、学校現場における子どもの変化に焦点を当てた研究はほとんど見当たらない。また、PT の効果が家庭では認められても学校では認められない場合も報告されている（Drugli & Larsson, 2006）ことから、PT の効果を家庭と学校双方から捉えることは、効果的な PT を開発する上で重要であると言えるだろう。また支援について考える上でも、発達障害を持つ子どもはクラスメイトと関わり、認められ、クラスに馴染むことで落ち着きを獲得していくというサイクルがあることが示唆されている（河野, 2015）ように、子どもが多くの時間を過ごし、多くの他者と関わる場である学校における子どもに対する周囲の評価は、子どもに大きく影響を与えると考えられる。発達障害児が

学校不適応を生じる要因に注目すると、問題行動に対し教師による適切な対応がなされないために、発達障害児の問題行動が増悪するという悪循環があり、その結果二次的に精神疾患等の問題が併発する場合もあることが指摘されている（杉山, 2000）。これらのことから、学校現場における行動に焦点を当てることは、子どもの問題行動を扱うためだけでなく、不登校や精神疾患等二次障害の防止を考える上でも有用であると考えられる。現在、PT により適応行動が増え不適応行動が減ることで、子ども自身のセルフエスティームが伸び、うつや非行等の二次障害が予防されることも指摘されている（岩坂, 2011）。学校での行動に焦点化した PT の効果検討は、PT と二次障害の関係をより詳細に検討することにも役立つと、重要な視点だと考えられる。

そこで本論考では、PT の効果が学校でどのように表れているのかに関して具体的な事例を通して検討し、現在開発が進められている学校版 PT の概要に触れた上で、今後の PT の開発及び効果検証に求められる要素について考察する。

PT の学校での評価に関する事例紹介

本項では、PT の効果が学校でどのように評価されているかについて示唆している事例を 2 例紹介し、学校現場における PT の評価の現状と、そこから窺える課題について整理する。

事例の 1 つ目は、島宗・竹田（2010）による、特別支援学校における PT プログラムの開発・実施過程の報告である。この研究では、プログラム参加者の担任にプログラムの内容に関するアンケートを繰り返し行い、こまめに教員の評価内容を検討している。PT の学校での効果に焦点を当てた研究自体が少ない中、アンケートを用いて教員の評価を数値化している研究は貴重と考えられたため、本論文で紹介する事例として選定した。

事例の 2 つ目は、今西・岩坂・玉村（2013）による、発達障害傾向のある不登校児童の支援に関する事例研究である。この事例では不登校支援教室での取り組みと並行して保護者への PT を行っており、それらの支援による児童・保護者・担任の変化を見て取ることができる。教員による PT の評価自体を直接的に扱ったものではないが、PT に伴う教員側の変化について具体例を通して示唆していると考えられたため、こちらも本論文で紹介する事例として選定した。

①島宗・竹田（2010）の事例

島宗・竹田（2010）は、特別支援学校の教員が中心となって開発した保護者向けのプログラムの経過報告及びその効果の検証を行った研究である。この研究において島宗・竹田は、徳島県立国府養護学校（現徳島県立国府支援学校）と協力し、4段階に渡るプログラムの開発・改善・検証を行っている。各段階の内容は以下の通りである。

- ・第1期：開発テスト
（教材を作成しながら、研究に協力的な保護者へプログラムを試行する。本格的な実施のための前提条件の探索を目的とする）
- ・第2期：妥当性テスト
（教材・プログラムを改善し、公募による参加者に試行する。現実的な条件での効果の検証を目的とする）
- ・第3期：実施テスト
（島宗・竹田による支援を最小にし、教員が中心となってプログラムを実施する）
- ・第4期：維持テスト
（研究開発事業ではなく、学校が主体的に取り組む保護者向けサービスとして、プログラムを継続的に運用する）

各段階で実施されたプログラムの詳細は以下の通りである。

・第1期のプログラム内容

全8回からなる学習会形式で、平日の午前中に実施されたものである。前半の1時間は講義形式、後半の1時間は個別の演習形式である。講義・演習等の内容は表1の通りである。参加者は研究に協力的と思われる保護者の中から依頼を受けた2名の女性であり、両者とも自閉症の診断を受けた小学3年生の子を持っている。

・第2期のプログラム内容

講義の順番が一部変更された以外は、第1期とほぼ同じ内容で実施されている。参加者は公募を受けて申し込みをした5名の保護者である。各児童は小学3～5年であり、4名が自閉症、1名が知的障害の診断を受けている。

・第3期のプログラム内容

第2期と同じ内容で実施されたものである。参加者は公募を受けて申し込みをした5名の保護者である。各児童は小学1～4年生で、全員が自閉症の診断を受けている。

※第3期で大学からの共同研究としての支援は終了しているため、第4期以降に関しては論文中に詳述されていない。

この研究では、第1期～第3期の全てにおいて、対象

表1 島宗・竹田（2010）のプログラムの内容

回	講義	演習	宿題
1	・オリエンテーション ・行動観察と記録	・減らしたい行動、増やしたい行動を書き出す	・家庭での行動観察と記録
2	・困った行動を減らす関わり（行動のしくみ）	・記録をもとに指導目標を設定	・家庭での行動観察の記録
3	・自閉症の障害特性の理解	・「手続き作成表」の記入	・家庭での行動観察の記録
4	・よい行動を強化する関わり（好きなものがし）	・「グラフシート」の記入 ・「ほめ方ワークシート」の記入	・「ほめ方ワークシート」の記録
5	・サポートブックを作ろう	・「サポートブック」の作成	・「サポートブック」の作成
6	・県内の福祉施設の情報	・「サポートブック」の作成	・「サポートブック」の作成
7	・子育てを楽しんでいますか？	・その後の様子について話を聞き、相談する	
8	・行動は維持していますか？	・その後の様子について話を聞き、相談する	

児の担任を対象としたアンケート調査を行い、プログラムの効果を評価している。加えて、第1期においては小学部全教員に対しても、プログラムに関するアンケートを行っている。担任及び小学部全教員による評価の詳細は、以下に紹介する通りである。

・担任からの評価

対象児の担任を対象とした、プログラムの効果に関するアンケート調査の結果は、表2の通りである。表中の数字は4段階評価のアンケートの平均値であり、アンケートでは「全くそう思わない」を1、「そう思わない」を2、「そう思う」を3、「とてもそう思う」を4としている。

第1期～第3期にかけて、アンケートの平均点数はいずれも3以上と肯定的である。また、このアンケートには自由記述欄も設けられており、その回答の中には保護者の変化を肯定的に評価するものが多い（「お母さんの表情が穏やかになった」「子どもを適切な場面でほめたり、適切な方法で支援できている」「プラス思考で考えられるようになった」など）。このことから、PTによって担任の生徒への評価が高まるだけでなく、保護者への評価の向上や信頼関係の形成が促されると窺える。

・小学部教員全員からの評価

第1期のプログラム終了後に小学部全教員に配布されたアンケート（配布数31、回収数27）は、プログラム継続の実施のための情報収集を目的としたものであり、担任教員以外からのPTへの評価が窺える内容となっている。このアンケートでは、全員の教員が「学校で保護者

の支援をすることは必要である」と回答しており、担任以外にもPTの重要性がある程度は伝わっているように窺える。また、「今後、学習会を継続するためにはどこが主催すればよいか？」という項目に関して、「学校と保護者」と答える教員が最も多く（32%）、学校現場において保護者との連携が重視されている状況が窺える。

いずれのアンケート調査からも、教員が発達障害児支援における保護者の影響力を重視していることが見受けられる。PTを通して、担任が保護者に対する肯定的な評価を自由記述で具体的に述べている点からも、発達障害児支援における保護者への期待の強さが窺える。

このため、PTは学校現場において、「子どもの行動変容を促すもの」としてだけではなく「保護者の支援能力を高め、教員との関係を円滑にするもの」としても評価されうると考えられる。教員の保護者への期待が大きいつつ、PTにより子どもの行動変容が促されることは、教員にとって「保護者への信頼感を強固にする」という意義を持つと考えられる。

②今西他（2013）の事例

今西他（2013）は、不登校支援教室で実践された発達障害傾向のある不登校児童への支援について報告している。対象となっているのは17人のPDD圏内にある児童であり、特に言語発達遅滞、社会性やコミュニケーションの問題が大きい。

支援の内容は、対象児を小学生・中学生のグループに分け、週3回のソーシャルスキルトレーニング及び学習支援を合計15週行うというものである。また、この支援において特徴的なのは、子どもの活動と並行してPTを

表2 島宗・竹田（2010）における担任の主観的評価

質問項目	第1期 (n=2)	第2期 (n=5)	第3期 (n=5)
1.学習会が始まって家庭の指導について保護者と話したり協力することが増えたか	3.5	3.2	3.2
2.指導目標は適切であったか	3.5	3.2	3.4
3.指導内容は適切であったか	3.5	3.4	3.2
4.保護者が家庭で指導することにより子どもの行動に変化があったか	4.0	3.1	3.2
5.保護者の考え方や子どもへの関わり方に変化があったか	3.5	3.0	3.2

実践している点である。その内容は表3に示した通りであり、個別のトレーニングではなく保護者同士で参加するグループ制となっている。また、必要に応じて保護者への個別面談も実施されている。

今西他（2013）では、以上の支援を受けた児童や保護者の変化、及び担任の変化について具体例を挙げて説明している。その例からは、トレーニングを受ける前の保護者の問題点として、児童の問題への理解が深まらず、学校側との連携を積極的に行うことができていない、というものと窺える。

例えば、上記の支援を受けた保護者の中には、支援を受ける前に他機関のカウンセリングを3年間受けていたものの、その間ずっと学校への協力を求められていなかった、というケースがある。また、その子どもの担任に関しても、前任者から十分な引き継ぎを受けておらず、保護者との関わりが乏しい、という問題があったと指摘されている。この保護者はPT及び個別面談を通して、子どもの認知特性について理解を深めるための助言を受けたと報告されている。これにより保護者の精神的な安定が促され、結果的に担任との信頼関係もある程度構築されたように窺える。この事例からは、子どもの特性について十分に把握する機会を持たない保護者は学校への援助要請もしづらい、という様子が見受けられる。

今西他（2013）では他にも、保護者が子どもの登校を諦めて対策を取っていなかったところ、支援を経て子どもと担任との面談を実現させた事例などが紹介されている。このことから、PTの「保護者と学校の連携を促す」という意義が見て取れる。この事例研究では、教員のPTへの評価そのものについては直接的に言及されていないが、トレーニング後に教員も積極的に保護者及び児童との関わりを持ち始めた例が挙げられている。このため、島宗・竹田（2010）で示唆されていた内容と同様に、PTが教員から「自身と保護者との関係を円滑にするもの」

として評価される可能性が見て取れる。

PTの学校での評価に関する問題点

以上2つの事例から、PTの重要な意義として教員と保護者の連携促進があり、学校現場においてはその効果が高く評価されやすいという可能性が窺える。一方で、上記の事例はいずれも、教員によるPTの評価のみに焦点を当てたものではなく、支援者による教員への働きかけも行われているため、そのような働きかけがない場合の評価内容に関しては不明な点が多い、という限界点がある。

例えば島宗・竹田（2010）では、プログラムのメイントレーナーが対象児の担任に随時連絡を取って児童に関する情報交換を行っている。また、小学部全教員の72%が評価前にプログラムに関する資料を閲覧している。さらに今西他（2013）でも、支援者が対象児の行動観察・心理検査に基づいて担任に助言を行っている。この2事例ではいずれもPTの効果(子どもの行動変容、保護者と教員の連携強化)が見て取れ、教員も概ねその効果を肯定的に捉えているように窺えるが、これらの結果には「教員自身が支援者によって発達障害への理解を深めたこと」も強く影響していると考えられる。換言すれば、PTが学校現場において効果を発揮するためには、保護者のみではなく教員の強化も重要であるということが窺える。

さらに、島宗・竹田（2010）は、学校でPTを実施する場合の障壁として「教員の時間的余裕のなさ」を指摘している。この研究において小学部教員に行われたアンケートでも、プログラムの開催希望時期について「夏期休業中」という回答が最も多く（59%）、通常の授業が行われている間は多忙さから発達障害児の支援が充分に行いにくい、という問題が窺える。上記の2事例に関して

表3 今西他（2013）におけるPTの内容

回	内容
第1回	自分を知ろう（行動の3分割）
第2回	○の行動を褒めてみよう
第3回	いいところ探しをしてみよう
第4回	一緒に楽しもう（親子タイムの方法）
第5回	見過ごしのワザを身につけよう
第6回	褒める・叱るワザ
第7回	振り返ってみよう

は、いずれも教員が支援に協力的であるが、多くの学校現場ではそのような余裕を持たない教員が多数派であるという可能性も考えられる。このため、PTの学校現場での評価についてより詳しく検討するためには、発達障害支援に十分に携われない教員がPTをどう評価しているかについての研究が必要と考えられる。しかし、現在そのような観点からの研究は乏しい。

そうした中、教員の障害理解をより直接的に促進し、かつ教員が親に対してPTを行うよりも教員の負担が少ないと考えられる、学校版PTの開発が進められている。次項では現在開発・効果検証されている学校版PTについて紹介する。

学校版 PT とは

本項では、PTの効果を学校にもたらすことを目的に開発が進められている学校版PTの概要を確認し、支援における学校版PTの可能性について整理する。

発達障害児の行動と教師の対応との関連について、高機能広汎性発達障害児の学校適応を検討した林(2011)は、学校で問題行動を示す児童に対して学校側が問題背景を理解した上で問題行動発生前に適切な対応を行ったことで、12例中9例で問題行動が著減したことを指摘した。このように、親や心理・医療の専門職だけではなく学校関係者が問題行動に適切な対処を行えるようになることは、子どもの学校における適応行動を増加させ、学校適応を促進すると考えられる。また、教員が問題行動へのPTの講習を受けた後、教員の心の健康度が上がり、心の疲労度が下がることも指摘されており(佐藤, 2010)、教員がPTプログラムに関する知識を習得することは、子どもの適応行動と教員の精神的健康の双方にとって有意義なものと考えられる。そのような教師の可能性に焦点を当て、近年ではPTを応用した学校版PT、すなわちティーチャー・トレーニング(TT)の開発も進められている。例えば岩坂・池島・小野・久松・藤原(2005)は、PTプログラムのタイムアウトや親子タイムといった内容を省き、学校で実施しやすい内容に改変したPT教師版を開発・実施している。その結果、子どもに対する教員の肯定的注目が促進され、子どもの適応行動も増加したという。また知名(2008)は、奈良教育大学で実践されているPTを学校現場用に修正し、教師が受け持つ子どもの呈する問題行動へ具体的対応を考えること、ロールプレイで練習した上で実践すること、子どもの変化を観察すること、の3点を中心とするトレーニングを実施した。その結果、教師自身で問題に対処できるとい

う自信が教師をエンパワメントし、教員同士のコミュニケーションが活発化し、学校内外での協力関係の形成が促されたという。このように、教員がPTを親に実施したりその評価をしたりするだけでなく、教員自らがPTの要素を学び、実践していくことで、子どもの行動を媒介としてコミュニティが連携して子どもを支援する体制の整備が、促され得るのである。

前項で述べた通り、従来のPTにも親と学校の連携を促進する機能があると考えられるが、従来のPTの学校現場における評価については未だ不明瞭な部分が多い。そのため、従来のPTと学校版PTが連携促進という点でどのような違いがあるのか、また、子どもへの効果や影響はどの様に異なるのかについては、明らかになっていない。次項ではこのような問題点及び学校版PTの可能性をふまえ、今後の課題について考察する。

考察

本稿では、発達障害児支援において近年有効性が指摘されているPTを概観し、本邦における事例の検討を行った。

PTの教育現場への応用や、教師の直接的な参加・連携に関しては、少数ながら事例が存在し(岩坂他, 2005; 中村, 2013)、いずれも親との役割分担による効果の向上や学級や学校全体の風土への波及効果といった有用性が示されている。しかし前述の通り、本邦においては「教員の時間的余裕のなさ」が報告されており、教員にPTへの直接的な参加を促すこと、特に教員がPTを実施することは、時間的な制約から実現可能性が高くないと考えられる。

一方で、学校現場において教師がPTの評価を行うことは、生徒に関する情報交換や資料の閲覧などを含めても直接的な参加と比較して負担が少なく、実現可能性が高い。また、前述の通り、PTの評価は単なる対象児の行動の得点化に留まるものではなく、対象児の行動変容の変化に注目することを通して、生徒への評価の向上や保護者との連携の促進に繋がることが示唆されている。

よって、教員による学校におけるPTの評価は、実現可能性が低くなく、PTの効果の向上も期待できる点で、今後の発展が切望されると考えられる。

しかしながら、本邦においては前述のように教育現場に着目したPTの研究は未だ少数であり、不明瞭な部分が多い。また、本稿で検討した事例はいずれも教員がPTに協力的であると同時に、「教員自身が支援者によって発達障害への理解を深め」ており、多忙などによりPT

への積極的な協力が困難である教員が評価を行った際も、上記のような生徒への評価の向上や保護者との連携の促進といった効果に繋がるかに関しては定かではない。

以上のことから今後の PT 研究においては、その有効性を最大限に引き出し、対象児の学校をはじめとする社会への適応を向上させるため、教育現場がどのように関わっていくべきかに関して知見を蓄積していくことが重要であると考えられる。特に、本邦においては教員の多数を占めると推測される、多忙などの要因により PT に対する積極的な協力が困難である教員に着目し、PT の効果をどのように評価しているのか理解することは、今後の PT の発展に有用であると考えられる。さらに、そのような多忙な教員においては、PT の評価を通して生徒への評価の向上や保護者との連携の促進といった効果は生じるのか、生じる場合、その効果を高めるためにはどのような実施上の工夫が有効であるのか検討を進めていくことで、本邦の教育現場の現状に即した有効な PT の開発が促されると考えられる。

引用文献

- Bearss, K., Johnson, C., Smith, T., Lecavalier, L., Swiezy, N., Aman, M., ...Scahill, L. (2015). Effect of parent training vs parent education on behavioral problems in children with autism spectrum disorder: a randomized clinical trial. *Journal of the American Medical Association*, **313**(15), 1524-1533.
- Brookman-Frazee, L., Stahmer, A., Baker-Ericzén, M. J., & Tsai, K. (2006). Parenting interventions for children with autism spectrum and disruptive behavior disorders: opportunities for cross-fertilization. *Clinical Child and Family Psychology Review*, **9**(3), 181-200.
- 知名 孝 (2008). 特別な配慮を必要とする子どもたちのためのティーチャーズトレーニング 学校コミュニティを支えるソーシャルワーク実践 精神保健福祉, **39**(3), 193.
- Drugli, M.B. & Larsson, B. (2006). Children aged 4-8 years treated with parent training and child therapy because of conduct problems: generalisation effects to day-care and school settings. *European Child & Adolescent Psychiatry*, **15**(7), 392-399.
- 林 優子 (2008). 学童期の高機能広汎性 発達障害児の学校適応とリハビリテーションからの支援の検討 脳と発達, **40**, 295-300.
- 今西満子・岩坂英巳・玉村公二彦 (2013). 発達障害傾向のある不登校児童への教育的支援—不登校支援教室の試みを中心に 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, **22**, 235-241.
- 岩坂英巳 (2015). 奈良方式ペアレント・トレーニングの現状と要点 厚生労働省 平成 26 年度 障害者総合福祉推進事業報告書 「市区町村で実施するペアレント・トレーニング」に関する調査について, 21-25.
- 岩坂英巳 (2011). ペアレント・トレーニングの紹介 母子保健情報, **63**, 71-75.
- 岩坂英巳・池島徳大・小野昌彦・久松節子・藤原壽子 (2005). 学校現場におけるペアレント・トレーニング教師版の試み—特別なニーズのある子どもへの対応として— 実践総合センター研究紀要, **14**, 141-145.
- 河野由理 (2015). 通常の学級における発達障害のある児童の適応とその影響要因 病院・地域精神医学, **58**(1), 5-8.
- 厚生労働省 (2015). 平成 27 年度版 厚生労働白書—人口減少社会を考える— 厚生労働省 2015 年 10 月 27 日 <<http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/15/dl/2-09.pdf>> (2016 年 3 月 5 日)
- Lee P.C., Niew W.I., Yang H.J., Chen V.C., & Lin K. C. (2012). A meta-analysis of behavioral parent training for children with attention deficit hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities*, **33**(6), 2040-2049.
- 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**, 63-75.
- 中村恵美子・福田恭介 (2013). ペアレント・トレーニングを保育・教育現場へ応用するためのボトムアップによる個別型・チーム型支援プログラム 福岡県立大学人間社会学部紀要, **22**(1), 41-53.
- 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.
- 中田洋二郎・温泉美雪 (2013). 発達障害を知る—ペアレント・トレーニング *Journal of Clinical Rehabilitation*, **22**(2), 201-205.
- 温泉美雪 (2015). 地域療育センターにおけるペアレント・トレーニング 厚生労働省 平成 26 年度 障害者総合福祉推進事業報告書 「市区町村で実施するペアレント・トレーニング」に関する調査について, 26-30.
- 大隈紘子・伊藤啓介 (監修) (2005). 肥前方式親訓練プ

- 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
- 大隈紘子・免田 賢・伊藤啓介 (2001). 発達障害の親訓練——ADHD を中心に—— こころの科学, **99**, 41-47.
- 佐藤正恵・植田映美・小川香織 (2010). ADHD 児の保護者に対するペアレント・トレーニングの有用性について アルテス リベラス, **86**, 27-40.
- 佐藤利憲 (2010). ペアレントトレーニングが教師にもたらす心理的效果について 日本行動療法学会大会発表論文集, **36**, 130-131.
- Serketich, W. J. & Dumas, J. E. (1996). The effectiveness of behavioral parent training to modify antisocial behavior in children: A meta-analysis. *Behavior Therapy*, **27**(2), 171-186.
- 島 宗理・竹田真理子 (2010). 特別支援学校におけるペアレント・トレーニングの開発と継続的な実施の支援 法政大学文学部紀要, **61**, 153-173.
- 杉山登志郎 (2000). 軽度発達障害 発達障害研究, **21** (4), 241-251.
- 津田芳見・田中美沙・高原光恵・橋本俊顕 (2012). 高機能広汎性発達障害幼児とその親へのペアレント・トレーニングによる効果の検討 小児保健研究, **71**(1), 17-23.
- 高坂智子・常田秀子 (2013). ペアレント・トレーニングの意義と3～4歳児の親を対象としたプログラムの開発 和光総合文化研究所年報
- 富澤弥生・横山浩之・廣瀬三恵子・奈良千恵子・涌澤圭介・土屋 滋 (2008). AD/HD 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 脳と発達, **40** (3), 262
- Valdez C.R., Carlson C., & Zanger D. (2005). Evidence-Based Parent Training and Family Interventions for School Behavior Change. *School Psychology Quarterly*, **20**(4), 403-433.

(指導教員 下山晴彦教授)

付記

本研究は、文部科学省科学研究費の基盤研究A（課題番号23243073）の助成を得て行われた。