

2010年度 大学教育研究重点配分経費成果報告書

テーマ：認知行動療法に基づく子育て支援およびスタッフ養成プログラムの展開
研究代表：小関俊祐（学校教育講座）

本研究の目的とその成果

本研究課題の目的は、①子どもをもつ保護者を対象に、認知行動療法を理論背景とした子育て支援プログラムを実施し、保護者の抑うつ低減効果および子育てスキルの向上効果を実証すること、および②愛知教育大学の学生を対象として、スタッフ養成プログラムを展開し、子育て支援プログラムに関連する知識および認知行動的介入技法を習得するとともに、将来教員になった際に必要となることが予測される保護者支援スキルを獲得することが可能になるよう、援助を行うこと、の2つであった。

これらの目的を達成するために、本研究では以下の3つの研究に取り組んだ。

1. 発達障害をもつ子どもの保護者を対象とした問題解決訓練を取り入れたペアレント・トレーニングの効果
2. ペアレント・トレーニング実施におけるスタッフ養成プログラムの効果の検討
3. ペアレント・トレーニングにおける強化随伴性の手続きと認知的再体制化の手続きの有効性の比較

研究1では、発達障害をもつ保護者の親の会会員15名を対象として問題解決訓練を主たる手続きとしたペアレント・トレーニングを実施した。その結果、の子育て支援プログラムを実施した。加えて、10月にフォローアップセッションを実施した。その結果、プログラム実施前に比べて、実施後の応用行動分析に関する知識が高まり、保護者の言語的賞賛行動、および対象児の標的行動の増加に効果があることが示された。その一方で、保護者の行動変容の指標の1つである対処方略の獲得およびストレス反応の低減効果は低いことが示唆された。

研究1の成果は、愛知教育大学教育臨床総合センター紀要に投稿し、2011年2月に公刊された。その内容を資料として掲載した。

研究2では、本学学生5名を対象に、研究3において実施するペアレント・トレーニングに向けた、週1回90分、全8回のスタッフ養成プログラムを実施した。その結果、特別支援教育および認知行動療法、応用行動分析に関する知識を習得し、習得した知識をもとに、子育て支援プログラムにおいて保護者を支援する役割を達成することができた。また、質問紙に基づく特別支援を要する児童生徒に教員として対応する自信も高まった。2011年度4月より、スタッフのうち1名が小学校教員として採用され、またスタッフのうち2名が教育実習を体験する予定であるため、本研究における経験が教員および教育実習に与える効果についても継続して検討していく。

研究2の成果は、今後学会発表および学会誌に投稿する形で広く発信していく。また、研究2におけるプログラムの内容を資料として掲載した。

研究3では、研究室ホームページや刈谷市教育委員会の教育のもと、刈谷市立の幼稚園、小学校、中学校に配布したチラシおよびポスターなどを見てプログラムへの参加を希望した、発達障害をもつ子どもの保護者8名を対象として、強化随伴性の手続きと認知的再体制化の手続きを用いたペアレント・トレーニングを実施した。その結果、認知的再体制化の手続きが保護者の認知変容において有効であり、強化随伴性の手続きが子どもの行動変容において有効であることが示された。このことは、ペアレント・トレーニングにおける認知的再体制化の手続きの有効性を従来の行動分析に着目した手続きと比較する上で検証したという点で意義がある。今後、ペアレント・トレーニングにおける強化随伴性の手続きおよび認知的再体制化の手続きの有効性を高めるためには、参加者の認知特性や行動傾向、障害受容の程度などに関するアセスメントを十分に行い、さらにアセスメントの結果に基づく機能的な群分けを行うことによって、ペアレント・トレーニングの効果を高めることが必要であることが示唆された。

研究3の成果は、今後学会発表および学会誌に投稿する形で広く発信していく。また、研究3におけるプログラムの内容を資料として掲載した。

今後の課題と改善策

教育面における今後の課題として、通常学級における特別支援の実施を想定した学生支援プログラムを構築し、地域の小中学校との連携を図りつつ、本学学生が特別支援教育に関する十分な知識と技術を習得できるよう、支援していくことが必要であると考えられる。現段階では、教育学の学生5名を対象に、ボランティアという形で近隣の小学校に受け入れていただき、実際に特別支援教育に携わり、カンファレンスという形で直面した課題やその対応策を共有する活動を行っている。このような活動も、一教員が実施していくには限界があり、本研究成果を広く発信することで、本学学生に対する特別支援教育に関する知識と実践を結び付ける活動の必要性と、その具体的方略について提示していくことが可能となる。また、本研究のような活動を、継続的かつ効果的に推進していくことが、現在の教育現場のニーズに応え、教員養成の責任をもつ愛知教育大学としての特別支援教育のあり方を提言していく方法の1つになりうると考えられる。

研究面における今後の課題として、本研究で得られた成果は、今後の研究の発展には不可欠な要素である一方で、本研究課題自体は十分なエビデンスを提供するには至らなかった。今後、再現性および実証性の保証された構造化された支援パッケージの構築には、本研究のような基礎的な研究の積み重ねが必須であると考えられる。

補足資料一覧

1. 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要原稿（研究1）
2. プログラム資料① 発達障害の理解と対応（研究2）
3. プログラム資料② 問題解決訓練の実践（研究2）
4. プログラム資料③ 子どもの学校適応を目的とした認知行動療法の実践と課題（研究2）
5. プログラム資料① ペアレントトレーニング ほめる中心群（研究3）
6. プログラム資料② ペアレントトレーニング 考え方中心群（研究3）

発達障害をもつ子どもの保護者を対象とした 問題解決訓練を取り入れたペアレント・トレーニングの効果*

Effects of parent training including problem solving training
for caregivers of developmental disorders

小関 俊祐 (愛知教育大学 学校教育講座)

小関 真実 (愛知教育大学 教育臨床総合センター)

Koseki Shunsuke (Department of School Education, Aichi University of Education)

Koseki Mami (Educational and Clinical Center, Aichi University of Education)

要 約

本研究の目的は、問題解決訓練を取り入れたペアレント・トレーニングを実施し、ペアレント・トレーニングが保護者の応用行動分析に関する知識の変容、保護者の行動変容、対象児の行動変容に及ぼす効果について検討することと、問題解決訓練の手続きを用いることによって、ペアレント・トレーニングの効果が長期的に維持することを検討することであった。発達障害をもつ子どもの母親 15 名を対象として、週 1 回 2 時間、全 5 回のセッションと、第 5 セッションから 3 ヶ月後に実施されたフォローアップセッションから構成されるペアレント・トレーニングを実施した結果、ペアレント・トレーニング実施前に比べて、実施後の応用行動分析に関する知識が高まり、保護者の言語的賞賛行動、および対象児の標的行動が増加していることが確認された。さらに、応用行動分析に関する知識はフォローアップ時点においても、継続して獲得されていることが確認された。一方、保護者の行動変容の指標の 1 つである対処方略の獲得およびストレス反応の低減効果は低かった。

以上のことから、問題解決訓練を取り入れたペアレント・トレーニングを実施することによって、参加者の応用行動分析に関する知識が高まり、参加者の行動変容を促進させることで、対象児の行動変容に結び付く可能性が示唆された。

Key words: ペアレント・トレーニング, 問題解決訓練, 発達障害

問 題

近年、発達障害をもつ子どもの保護者(免田・伊藤・大隈・中野・陣内・温泉・福田・山上, 1995 など) ¹⁾や学校不適応を感じる子どもの保護者(Barrett, Webster, & Turner, 2000 など) ²⁾などといった、子育てに困難を感じる保護者を対象としたペアレント・トレーニングが盛んに行われている。ペアレント・トレーニングとは、応用行動分析あるいは認知行動理論を背景とし、保護者が主体的に自分の子どもの行動を観察してアセスメントしつつ、適切な介入方針を立案し、それを実践した結果をモニタリングなどの客観的な指標に基づいて振り返りを行い、介入方針を再検討するという一連の手続きを指している(Fabiano, 2007) ³⁾。このようなペアレント・トレーニングの実施によって、参加者である保護者の応用行動分析や認知行動療法に関する知識の獲得を支援し、保護者が子どもの不適応行動の減少もしくは適応行動の増加のための対処方略を獲得することによって、保護者の子どもへの関わり方に関する行動変容を導き、最終的には子どもの適応行動の促進、あるいは不適応行動の抑制といった成果を得ることが期待される(O' Neill, Horner,

Albin, Sprague, Storey, & Newton, 1997) ⁴⁾。ペアレント・トレーニングは、発達障害をもつ児童生徒や学校不適応を訴える児童生徒に直接的にアプローチし、自身の抱える問題を解決するための対処方略や対人葛藤場面における適応行動の獲得を目指す社会的スキル訓練(小関・森・東谷・佐々木・藤田, 2009 など) ⁵⁾や、認知的再体制化の手続きを中心とした認知行動療法プログラム(石川・坂野, 2005 など) ⁶⁾ などとは異なり、対象児者を取り巻く社会的環境、すなわち保護者を対象としてアプローチすることによって、間接的に対象児者の行動変容を狙う手続きであるという特徴がある。

このような環境へのアプローチを実施することのメリットの 1 つに、対象児者の言語能力や内省能力に依らずに、対象児の示す不適応行動への対応策を講じることが可能になるという点が挙げられる(Anastopoulos, & Farlet, 2002) ⁷⁾。一般に、児童生徒を対象として社会的スキル訓練や認知行動療法プログラムを実施する場合には、自己の感情をモニタリングする能力や提示された場面を理解する能力が求められることが多い。このような課題に対しては、感情のモニタリングを表情絵や図表を用いる工

夫 (小関・高橋・嶋田・佐々木・藤田, 2009)⁸⁾や、ロールプレイを用いた場面の提示に加え、ワークシートを用いて状況を整理する工夫 (小関・嶋田・佐々木, 2007)⁹⁾を用いることで、児童生徒の言語能力や内省能力を補いながら、実践が行われてきた。しかしながら、発達障害をもつ児童生徒の障害特徴として指摘されている、共感性の低さや他者視点取得の困難さ (田辺・津田・橋本, 2010 など)¹⁰⁾などに代表される障害特性を鑑みると、ある程度の言語能力や内省能力が獲得されていることを前提として実施される、直接的なアプローチだけでは、十分な効果が期待できないことが予測される。それに対して、環境へのアプローチの1つであるペアレント・トレーニングは、対象児者の保護者に対して行われるアプローチであるため、対象児者のもつ障害特性や言語能力、内省能力の高低の影響を受けにくく、一定の効果を確保しやすいことが期待される。

また、保護者自身が環境へのアプローチの方法の1つである環境調整を用いた対応を行うことによって、対象児者の努力を強いることなく、不適応行動の減少や適応行動の増加を期待することが可能になる。環境調整とは、行動の先行刺激を操作することによって、対象となる行動の生起頻度を操作する方法である (井上, 2006)¹¹⁾。すなわち、不適応行動を起こすきっかけとなっている先行刺激を同定し、環境へのアプローチを用いることによってその先行刺激を除去することが可能になれば、対象児にとって不適応行動を起こすきっかけがなくなり、結果として不適応行動の生起頻度が低減することが期待される。同様に、適応行動を起こす先行刺激を同定することが可能になれば、その先行刺激を増やすためのアプローチを環境に対して行うことで、適応行動の生起頻度が増加することが期待される。このように、ペアレント・トレーニングによって環境調整の具体的な方法を保護者自身が習得し、機能的に遂行することが可能になれば、不適応行動に対する叱責などの労力を伴わずに行動変容を促すことが可能になると考えられる。

一方、環境へのアプローチの1つであるペアレント・トレーニングを実施することのデメリットとしては、現在抱えている問題の解決が当面の目標として設定されることで、短期的には参加者である保護者やその子どもの行動変容が期待され、実際に効果をあげている (免田ら, 1995 など)¹²⁾が、現在の主訴が解決すると、改めてペアレント・トレーニングを受けて、問題に対する解決策の検討を行う必要があるという点があげられる。すなわち、従来の研修会型の一方的に知識や対応策を提供する形式のペアレント・トレーニングは、理論的には専門家が保護者を介して子どもの抱える問題にアプローチするこ

とを想定しているものの、実際には専門家が子どもに直接的に関わる形式の支援と大きな差異がなく、専門家の保護者に対する支援が消失した場合には、子どもに対する具体的なアプローチの提供が行われなくなるという問題が生じている。本来は、保護者を介して子どもにアプローチすることで、保護者と専門家との間での共同関係を作り、最終的には専門家からの支援が得られなくても、保護者自身が子どもを支援する具体的な方法を立案し、実行できるように支援することが、ペアレント・トレーニングの目的であり、重要な要素であった (Campbell, & Kozloff, 2006)¹²⁾。しかしながら、多様な主訴をもつ参加者に対し、限られたセッションの中で長期的に渡って効果を維持することが可能な成果を得ることは限界があり (Matson, Mahan, & LoVullo, 2009)¹³⁾、個別面接と同様に、現在の主訴を解決することを当面の目標とすることが現実的な方法であった。このような背景から、従来のペアレント・トレーニングにおいては、長期的に活用可能な知識の獲得や対処方略の獲得が理想的な目標として掲げられてきたものの、実際には当面の問題の解決に留まっているにもかかわらず、長期的な有効性の確保のための具体的な手続きが欠けたままになっていた。

このように、子どもの抱える問題行動に対して長期的に活用可能な対処方略をどのような手続きを用いて養成していくか、という点が、現在のペアレント・トレーニング遂行上の課題の1つとなっている。それに対し、被訓練者自身が機能分析に基づいて問題を整理する観点を持ち、さまざまな問題場面に對する解決策を案出、遂行、評価する能力を養うアプローチとして問題解決訓練 (D' Zurilla, & Nezu, 1999)¹⁴⁾がある。問題解決訓練は認知行動療法に基づく治療技法の1つであり、成人のうつ病患者を対象とした治療法 (Nezu, Nezu, & Jain, 2008)¹⁵⁾として幅広く適用されている。本邦においても、がん患者に対する緩和医療 (平井・塩崎, 2008)¹⁶⁾や健康行動の維持増進のためのプログラム (佐々木・鈴木・堀・小関, 2006)¹⁷⁾、中学生を対象とした攻撃行動変容に対するアプローチ (高橋・小関・嶋田, 2010)¹⁸⁾などの構成要素の1つとして、問題解決訓練が用いられている。うつ病の治療や攻撃行動の変容に問題解決訓練が用いられている背景としては、従来さかんに実施されてきた認知的再体制化や社会的スキル訓練などの手続きに加えて、すでに獲得している能力を直面している問題に合わせて選択し、実行するという問題解決訓練において重視される手続きを取り入れることで、新たな問題に直面した場合にも、機能的に認知的再体制化や社会的スキルの遂行が可能になることが期待されているということが挙げられる (Nezu, 2004)¹⁹⁾。このような観点は、

現在ペアレント・トレーニングが抱えている、新奇な問題場面に直面した際に、活用可能な対処方略を案出し、遂行するための手続きの欠如と共通していると考えられる。すなわち、従来実施されてきた、応用行動分析の観点から問題を整理し、子どもの行動変容のためのアプローチや環境調整などの具体的方法を習得するペアレント・トレーニングの内容に加え、問題解決訓練における解決策の案出や遂行、および解決策遂行後の評価といった手続きを用いることによって、ペアレント・トレーニングの参加者である保護者自身が、子どもの抱える問題行動に対する対処方略を検討することが可能になると期待される。問題解決訓練を取り入れたペアレント・トレーニングを実施した結果として、保護者の問題解決能力を高めることが可能になれば、子どもの抱える問題行動が変化した場合にも、専門家の支援を必要とせず、問題の解決を期待することが可能になる。

以上のことから、本研究では、問題解決訓練を取り入れたペアレント・トレーニングを実施し、ペアレント・トレーニングが保護者の応用行動分析に関する知識の変容、保護者の行動変容、対象児の行動

変容に及ぼす効果について検討することを目的とする。さらに、問題解決訓練の手続きを用いることによって、ペアレント・トレーニングの効果が長期的に維持することを検討することとする。

方法

1. 本研究におけるプログラム

本研究におけるプログラムは、週1回2時間、全5回のセッションと、第5セッションから3ヶ月後に実施されたフォローアップセッションからなっている。1回のセッションは主に講義形式による応用行動分析および認知行動療法に関する知識の習得の要素と、5名程度の小グループでの具体的な対応方法の検討やホームワークの確認、ロールプレイの実施などによる具体的な対処方略の習得の要素から構成された。講義は臨床心理士の資格をもつ著者1名が務め、グループワークの実施は、臨床心理学を専門に学ぶ大学院生6名がそれぞれスタッフとして進行を務めた。スタッフはグループワーク実施の際に、応用行動分析の観点からアドバイスを提供した。セッションの内容をTable1に示す。

Table1 本研究におけるペアレント・トレーニングのセッションごとの内容

セッション	テーマ	内容	形式
実施前 (2週間前)	ベースライン の測定	質問紙への回答	郵送による配布、回収
セッション1	概論	質問紙への回答、同意書の確認 自己紹介、プログラムの導入 発達障害および行動療法の概論	質問紙の実施 講義 行動を具体的に記述するワーク ABC分析のためのワーク 行動観察のホームワークの説明
セッション2	適切な強化	強化の有効性 問題解決訓練の導入	講義 良い行動に注目するワーク 問題解決を用いたほめ方のワーク 行動観察のホームワークの説明
セッション3	行動形成	課題分析、プロンプト 強化力を高めるための工夫	講義 課題分析のためのワーク 問題解決を用いたほめ方のワーク 行動観察のホームワークの説明
セッション4	問題解決	問題解決訓練	講義 新しい問題を解決するワーク 行動観察のホームワークの説明
セッション5	まとめ	問題解決訓練の復習 質問紙への回答	新しい問題を解決するワーク 質疑応答 質問紙の実施 修了式
フォローアップ (3ヶ月後)	振り返り	質問紙への回答 問題解決訓練	質問紙の実施 現在の問題に対する問題解決訓練

2. 参加者および対象児

本研究の参加者は、A 県にある発達障害の親の会を母体として参加希望者を募集した。対象者の条件は、6歳から15歳までの、重篤な身体障害を合併していない子どもの母親とした。また、セッション1の時点で母親自身が精神疾患を患っていないことを条件とした。参加希望者には、あらかじめ本研究の目的とペアレント・トレーニングの概要を説明し、ペアレント・トレーニングの成果を公表することを前提としていることに対して同意を得られた者を参加者とした。セッション1に先立ち、参加者に対しては、対象となる子どもの学年、診断名の有無、所属学級について聞き取りを行い、診断名と学年を考慮したうえで、グループワークを円滑に進行するために3つのグループに分けた。これらの内容をTable2に示す。

3. 効果の測定方法

以下の3つの質問紙を、介入前、セッション1開始時、セッション5終了時、およびフォローアップセッション開始時の4回に渡って測定を行った。なお、質問紙への回答は任意であり、回答に対して自由に拒否できるものとした。また、3つの質問紙に加え、参加者の行動変容を測定する指標として、セッション1からセッション5にかけて、参加者が対象児に対して言語的賞賛を提示した回数を、ホームワークとして実施したセルフモニタリングを用いて

回答を求めた。同様に、子どもの行動変容を測定する指標として、セッション1からセッション5にかけて、対象児が標的行動を示した回数を、ホームワークとして実施した参加者の行動観察の記録に基づいて回答を求めた。

(1) 参加者の知識の獲得に関する評価

Knowledge of Behavioral Principles as Applied to Children (O' Dell, Tarler-Benlolo, Flynn, 1979²⁰; 日本語版 梅津, 1982²¹), 以下, KBPAC と表記) を、参加者の応用行動分析に基づく養育技術に関する知識の習得度の指標として用いた。KBPAC は多肢選択法によって回答を求めらるものであり、全 25 問から構成される質問紙 (得点可能範囲 0 点 - 25 点) であった。

(2) 参加者の対処方略の獲得に関する評価

Triaxial Coping Scale-24 (神村・海老原・佐藤・戸ヶ崎・坂野, 1995²²), 以下, TAC-24 と表記) を、参加者の子育てに関するストレスを経験した際の、対処方略の獲得の程度指標として用いた。TAC-24 は本来、「計画立案」、「情報収集」、「放棄・諦め」、「責任転嫁」、「肯定的解釈」、「カタルシス」、「回避的思考」、「気晴らし」の8下位尺度 24 項目から構成されているが、本研究においては、対処方略の獲得を問題解決訓練のプロセス変数として位置づけている。そこで本研究においては、対処方略の質的側面には着目せず、対処方略の量的側面を増

Table2 本研究の参加者と対象となる子どもの学年、診断名、所属学級、参加状況

参加者	学年	診断名	学校での所属学級	参加者の欠席回
グループ1				
A	中1	知的障害	特別支援学級	なし
B	中3	発達遅滞(知的運動)	通常学級	4回目
C	小4	プラダーウィリー症候群	特別支援学級	なし
D	小5	脳炎による左半身まひと知的障害	特別支援学級	2, 5回目
E	中2	染色体(一部欠損)	特別支援学級	1, 2, 4, 5回目
グループ2				
F	小5	自閉症	特別支援学級	なし
G	小6	自閉症	特別支援学級	なし
H	中2	自閉症	特別支援学級	3, 5回目
I	小5	自閉症	通常学級	なし
J	中3	自閉症	特別支援学級	4, 5回目
グループ3				
K	小5	知的障害	特別支援学級	なし
L	小2	知的障害を伴う自閉症	特別支援学級	1, 4, 5回目
M	小4	精神運動発達遅滞	特別支援学校	なし
N	小3	学習障害	国・算のみ特別支援学級	2回目
O	小2	脳性まひ	特別支援学級	なし

やすことを目的としてTAC-24を用い、24項目の合計得点を子育てに関するストレスに対する対処方略の獲得の指標とすることとした。なお、TAC-24は5件法で回答を求めており(得点可能範囲24点-120点)、神村ら(1995)²²⁾によって高い信頼性と妥当性を有することが確認されている。

(3) 参加者のストレス反応の低減の評価

State Trait Anxiety Inventory (清水・今栄, 1981)²³⁾のうち、状態不安を測定する項目(以下、STAI-Sと表記)を、参加者のストレス反応の指標として用いた。STAI-Sは1因子20項目からなる質問紙で、4件法で回答を求めた(得点可能範囲20点-80点)。なお、STAI-Sは清水・今栄(1981)²³⁾によって、高い信頼性と妥当性を有することが確認されている。

結果

1. ペアレント・トレーニングに対する出席率

対象者15名の全5回のセッションに対する出席率は80.0%であった。また、セッション5から3ヶ月後に実施されたフォローアップセッションには、対象者15名中13名が出席した。対象者ごとの欠席回をTable2に示す。セッションへの欠席の理由は、子どもの発熱や授業参観などの学校行事への参加であった。セッション途中から出席が確認できなくなった対象者は2名であり、1名は対象者の親の介護による負担の増大、もう1名は出産に伴う入院であった。

2. 効果の測定

参加者の知識の獲得、参加者の対処方略の獲得、参加者のストレス反応の低減、参加者の行動変容、対象児の行動変容の5つの観点から、本研究におけるペアレント・トレーニングの効果について検討を行った。本研究における分析対象者は、継続したペアレント・トレーニングへの参加およびデータの収集ができなかった、参加者Eおよび参加者Lを除く13名とした。分析対象者が13名であることから、各評価測度における得点の分散が大きくなることが予測され、分散分析を用いた効果の評定は不適切であると考えられる。そこで本研究における効果の評定は、Cohen's *d*の効果量(Cohen, 1988)²⁴⁾を用いて検討を行うこととした。Cohen's *d*は、*d*値が.30未満の場合には小さな効果が得られたことを示し、.30から.79程度の場合には中程度の効果、.80以上の場合には大きな効果が得られたことを示すと考えられている(Cohen, 1988²⁴⁾; Daniel, 1998²⁵⁾; McLean, & Ernest, 1998²⁶⁾)。これらの基準を採用し、本研究においてもCohen's *d*の効果量を用いてペアレント・トレーニングの効果について検討を行うこととする。

(1) 参加者の知識の獲得に関する評価 (Table3)

実施前におけるKB PACの得点を基準とし、セッション1、セッション5、フォローアップの時点におけるKB PACの得点について、Cohen's *d*の効果量を算出した。その結果、セッション1時点における効果量は $d = .36$ 、セッション5時点における効果量は $d = 1.82$ 、フォローアップ時点における効果量は $d = 1.77$ であった。

(2) 参加者の対処方略の獲得に関する評価 (Table3)

実施前におけるTAC-24の得点を基準とし、セッション1、セッション5、フォローアップの時点におけるTAC-24の得点について、Cohen's *d*の効果量を算出した。その結果、セッション1時点における効果量は $d = .05$ 、セッション5時点における効果量は $d = .21$ 、フォローアップ時点における効果量は $d = .30$ であった。

(3) 参加者のストレス反応の低減の評価 (Table3)

実施前におけるSTAI-Sの得点を基準とし、セッション1、セッション5、フォローアップの時点におけるSTAI-Sの得点について、Cohen's *d*の効果量を算出した。その結果、セッション1時点における効果量は $d = .01$ 、セッション5時点における効果量は $d = .28$ 、フォローアップ時点における効果量は $d = .34$ であった。

(4) 参加者の行動変容 (Table4)

セッション1からセッション2にかけてホームワークとして実施したセルフモニタリングの結果から明らかになった、参加者が言語的賞賛を提示した回数を基準とし、セッション2からセッション3、セッション3からセッション4、セッション4からセッション5にかけての、それぞれの言語的賞賛を提示した回数について、Cohen's *d*の効果量を算出した。その結果、セッション2からセッション3における効果量は $d = .18$ 、セッション3からセッション4における効果量は $d = .70$ 、セッション4からセッション5における効果量は $d = .66$ であった。

(5) 対象児の行動変容 (Table5)

セッション1からセッション2にかけてホームワークとして実施した行動観察の結果から明らかになった、対象児が標的行動を示した回数を基準とし、セッション2からセッション3、セッション3からセッション4、セッション4からセッション5にかけての、それぞれの標的行動を示した回数について、Cohen's *d*の効果量を算出した。その結果、セッション2からセッション3における効果量は $d = .64$ 、セッション3からセッション4における効果量は $d = .95$ 、セッション4からセッション5における効果量は $d = 1.23$ であった。

Table3 KBPAC, TAC-24, STAI-S の得点および Cohen's d の効果量

参加者	KBPAC				TAC-24				STAI-S			
	実施前	#1	#5	フォロー	実施前	#1	#5	フォロー	実施前	#1	#5	フォロー
A	12	11	20	18	64	60	80	75	35	40	38	40
B	8	9	16	17	88	90	95	98	41	35	30	28
C	5	5	18	20	65	70	80	77	37	38	32	35
D	10	11	18	19	74	80	88	78	45	40	42	41
E	4	-	-	-	54	-	-	-	34	-	-	-
F	7	6	22	17	63	59	68	62	29	31	27	28
G	11	10	19	19	79	88	96	85	39	44	36	38
H	9	8	15	16	92	94	101	98	46	45	39	37
I	12	12	17	15	70	70	73	72	35	38	37	39
J	8	9	14	13	78	77	86	92	48	42	40	40
K	8	10	14	14	65	60	69	63	36	40	41	38
L	7	-	-	-	74	-	-	-	40	-	-	-
M	10	10	17	16	52	55	69	67	41	35	37	36
N	9	10	18	20	75	77	77	71	43	48	50	40
O	5	4	16	15	74	72	81	86	53	50	40	43
平均(E, Lを除く)	8.77	8.85	17.23	16.85	72.23	73.23	81.77	78.77	40.62	40.46	37.62	37.15
標準偏差(E, Lを除く)	2.19	3.72	6.21	6.08	10.39	27.33	29.46	28.93	6.18	14.57	13.80	13.28
実施前との比較 Cohen's d	-	.03	1.82	1.77	-	.05	.21	.30	-	.01	.28	.34

注1) 「-」は、質問紙への回答が得られなかったことを示す。

注2) 実施前、および当該回に欠席した参加者には、郵送にて質問紙への回答を求めた。

Table4 参加者が言語的賞賛を提示した回数, 対象児の標的行動, 標的行動が観察された回数および Cohen's d の効果量

参加者	言語的賞賛を提示した回数				対象児の標的行動	標的行動が観察された回数			
	#1~#2	#2~#3	#3~#4	#4~#5		#1~#2	#2~#3	#3~#4	#4~#5
A	3	6	7	7	弟とゲームを交互に使用する	2	4	3	5
B	2	4	9	9	学校から帰ってきたら30分以上勉強する	3	5	5	5
C	8	7	8	7	遊んだあとにおもちゃを片付ける	0	2	1	3
D	10	11	15	15	「ありがとう」、「ごめんなさい」を言う	3	10	7	12
E	2	-	-	-	質問に答える	2	-	-	-
F	5	9	10	12	食事を残さず食べる	2	5	5	7
G	6	6	7	6	朝自分で服を着替える	0	1	3	3
H	9	4	8	6	毎朝7時15分には家を出る	2	1	4	3
I	7	8	9	9	30分経ったらゲームをやめる	0	0	2	2
J	11	11	13	12	晩御飯の食事の準備を手伝う	5	7	7	7
K	10	8	11	10	同世代の友達と一緒に遊ぶ	3	2	3	4
L	1	-	-	-	「トイレ行きたい!」という意思表示をする	5	-	-	-
M	12	13	11	13	「いただきます」を言うから食べる	6	6	6	6
N	9	11	12	12	脱いだ服を片付ける	0	2	2	5
O	5	7	9	10	文字を枠に入れるように書く	1	2	4	4
平均(E, Lを除く)	6.67	8.08	9.92	9.85		2.27	3.62	4.00	5.08
標準偏差(E, Lを除く)	3.44	3.72	4.00	4.21		1.88	2.85	2.19	2.89
実施前との比較 Cohen's d	-	.18	.70	.66		-	.64	.95	1.23

注1) 「-」は、質問紙への回答が得られなかったことを示す。

考 察

本研究の目的は、問題解決訓練を取り入れたペアレント・トレーニングを実施し、ペアレント・トレーニングが保護者の応用行動分析に関する知識の変容、保護者の行動変容、対象児の行動変容に及ぼす効果について検討することと、問題解決訓練の手続きを用いることで、ペアレント・トレーニングの効果が長期的に維持することを検討することであった。

本研究の結果をまとめると、ペアレント・トレーニング実施前に比べて、実施後の応用行動分析に関する知識が高まり、セッション5終了3ヶ月後まで維持していたことが明らかになった。さらに、保護者の言語的賞賛行動、および対象児の標的行動に関しても、ペアレント・トレーニング実施初期に比べて、実施後期における行動回数が増加していることが明らかになった。一方、保護者の行動変容の指標の1つである対処方略の獲得およびストレス反応の低減効果は低かった。以上のことから、問題解決訓練を取り入れたペアレント・トレーニングを実施することによって、参加者の応用行動分析に関する知識が高まり、参加者の行動変容を促進させることで、対象児の行動変容に結び付く可能性が示唆された。

本研究におけるペアレント・トレーニングの特徴として、問題解決訓練 (D'Zurilla, & Nezu, 1999)¹⁴⁾を機能的に活用しつつ、参加者である保護者自身を、発達障害をもつ対象児にとっての環境として位置づけ、セッションを通して環境調整 (井上, 2006)¹¹⁾に重きを置いて介入を行った点が挙げられる。このような方針に基づき、講義や演習を通して、応用行動分析に関する知識を参加者が獲得し、問題解決訓練を通して参加者が機能的な強化の方法やプロンプトの方法を案出し、実行したことが、参加者の言語的賞賛行動を増加させ、結果として対象児の標的行動の増加につながったと考えられる。

また、応用行動分析に関する知識においては、フォローアップを実施した3ヶ月後まで維持していたことが確認された。ペアレント・トレーニングの効果の維持に関しては、介入の主体となる保護者の行動に対して、いかに強化子を随伴させるかという観点が重要であることが指摘されている (Lundahl, Heather, Risser, & Lovejoy, 2006)²⁷⁾。本研究においては、参加者が実際に実行した、「対象児に言語的賞賛を提供する行動」や、「対象児に対するプロンプトの提供」といった行動に対して、「対象児の目標行動の生起」といった、参加者にとっての強化事象の生起が随伴したことが、3ヶ月に渡ってペアレント・トレーニングの効果が維持した要因であると考えられる。

その一方で、対処方略の獲得およびストレス反応の低減に関しては、本研究におけるペアレント・ト

レーニングの効果は小さいものであった。問題解決訓練が機能的に遂行されることによって、多様な解決策が案出され (Nezu, et al., 2008)¹⁵⁾、ストレスに対する対処方略が獲得され、ストレス反応が低減する (高橋ら, 2010)¹⁸⁾ ことが期待されていた。本研究では、子どもに対する関わり方に焦点を絞って問題解決訓練を実施したために、ストレスに対する対処方略の案出を想定した問題解決訓練として機能していなかった可能性がある。発達障害をもつ子どもの保護者のストレスは、発達障害のない子どもの保護者のストレスと比べて高い傾向にあることが報告されている (Dempsey, Keen, Pennell, O'Reilly, & Neilands, 2009)²⁸⁾ ことから、保護者のストレスを低減する操作を加えたペアレント・トレーニングを提供していくことが必要であると考えられる。保護者のストレスが喚起されている状態では、言語的賞賛などの機能的な関わりが阻害されやすい可能性があり、認知的再体制化 (Beck, 1970)²⁹⁾の手続きなどを用いた、ストレスの低減の操作を含めたペアレント・トレーニングを提供していくことも必要であると考えられる。

応用行動分析および認知行動療法に基づくペアレント・トレーニングの有効性は確立されたものとなりつつある。今後、対象者および対象児の行動傾向や環境のアセスメントを行い、機能的な問題解決を行うことによって、実証性および再現性の高いペアレント・トレーニングの提供が可能になることが期待される。

引用文献

- 1) 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の開発とその効果に関する研究 行動療法研究, 21, 25-38.
- 2) Barrett, P., Webster, H., & Turner, C. (2000). *The FRIENDS Group Leader's Manual for Children 3rd ed.* Academic Press: Bowen Hills.
- 3) Fabiano, G. A. (2007). Father participation in behavioral parent training for ADHD: Review and recommendations for increasing inclusion and Engagement. *Journal of Family Psychology*, 21, 683-693.
- 4) O'Neil, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). *Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior: A Practical Handbook 2nd Ed.* Wadsworth Publishing: New York.
- 5) 小関俊祐・森 千夏・東谷祐子・佐々木和義・

- 藤田継道 (2009). 引っ込み思案傾向のある男児に対する社会的スキル訓練を中心とした関わり 発達心理臨床研究, 15, 9-19.
- 6) 石川信一・坂野雄二 (2005). 不安症状を示す児童に対する認知行動療法プログラムの実践行動療法研究, 31, 71-84.
 - 7) Anastopoulos, A. D., & Farlet, S. E. (2002). A cognitive-behavioral training program for parents of children with attention-deficit / hyperactivity disorder. Kazdin, A. E., & Weisz, J. R. (Ed.) *Evidence-Based Psychotherapies for Children and Adolescents*. Guilford Press: New York.
 - 8) 小関俊祐・高橋 史・嶋田洋徳・佐々木和義・藤田継道 (2009). 学級アセスメントに基づく集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究, 35, 245-255.
 - 9) 小関俊祐・嶋田洋徳・佐々木和義 (2007). 小学5年生に対する認知行動的アプローチによる抑うつへの低減効果の検討, 行動療法研究, 33, 45 - 58.
 - 10) 田辺夫美・津田芳見・橋本俊顕 (2010). 小学校高学年の高機能広汎性発達障害と定型発達児の自己概念に関する比較研究 小児の精神と神経, 50, 175-187.
 - 11) 井上雅彦 (2006). ADHDと環境調整 そだちの科学, 6, 62-66.
 - 12) Campbell, M., & Kozloff, M. (2006). Comprehensive programs for families of children with autism. Briesmeister, J. M., & Schaefer, C. E. (Ed.) *Handbook of parent training 3rd ed.* Wiley: New York.
 - 13) Matson, J. L., Mahan, S., & LoVullo, S. V. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961-968.
 - 14) D' Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1999). *Problem-solving Therapy: A social competence approach to clinical intervention. 2nd ed.* Springer: New York.
 - 15) Nezu, A. M., Nezu, C. M., & Jain, D. (2008). Social problem solving as a mediator of the stress-pain relationship among individuals with noncardiac chest pain. *Health Psychology*, 27, 829-832.
 - 16) 平井 啓・塩崎麻里子 (2008). がん患者に対する問題解決療法 緩和医療学, 10, 37-42.
 - 17) 佐々木和義・鈴木伸一・堀 明人・小関俊祐 (2006). 認知行動療法に基づく健康増進プログラムの研修会の効果について 発達心理臨床研究, 12, 1-10.
 - 18) 高橋 史・小関俊祐・嶋田洋徳 (2010). 中学生に対する問題解決訓練の攻撃行動変容効果行動療法研究, 36, 69-81.
 - 19) Nezu, A. M. (2004). Problem solving and behavior therapy revisited. *Behavior Therapy*, 35, 1-33.
 - 20) O' Dell, S. L., Tarler-Benlolo, L. A., Flynn, J. M. (1979). An instrument to measure knowledge of behavioral principles as applied to children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 10, 29-34.
 - 21) 梅津耕作 (1982). KBPAC 行動療法研究会.
 - 22) 神村栄一・海老原由香・佐藤健二・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 (1995). 対処方略の三次元モデルの検討と新しい尺度 (TAC-24) の作成 教育相談研究, 33, 43-49.
 - 23) 清水秀美・今栄国晴 (1995). State Trait Anxiety Inventory の日本語版 (大学生用) の作成 教育心理学研究, 29, 62-67.
 - 24) Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences 2nd ed.* Lawrence Erlbaum: New Jersey.
 - 25) Daniel, L. G. (1998). Statistical significance testing: a historical overview of misuse and misinterpretation with implication for the editorial policies of educational journals. *Research in the Schools*, 5, 23-32.
 - 26) McLean, J. E., & Ernest, J. M. (1998). The role of statistical significance testing in educational research. *Research in the Schools*, 5, 15-22.
 - 27) Lundahl, B., Heather, J., Risser, M., & Lovejoy, C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 86-104.
 - 28) Dempsey, I., Keen, D., Pennell, D, O'Reilly, J., & Neilands, J. (2009). Parent stress, parenting competence and family-centered support to young children with an intellectual or developmental disability. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 558-566.
 - 29) Beck, A. T. (1970). Cognitive therapy: Nature and relation to behavior therapy. *Behavior Therapy*, 1, 184-200.
- * 本研究の一部は、第1著者による2010年度愛知教育大学教育研究重点配分経費 (No.1) の助成による。

発達障害の理解と対応

小関俊祐

「問題行動」とは

・ 問題行動とは、

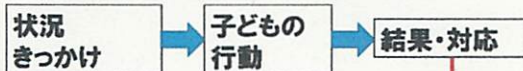
- ① 頻度の逸脱 (例：頻尿)
- ② 強度の逸脱 (例：テスト不安)
- ③ 状況・場面の逸脱 (例：大声を出す)
- ④ 発達段階の逸脱 (例：母親に抱きつく)
- ⑤ 社会的規範の逸脱 (例：万引き)

加えて、

- ・ 主観的な生活妨害感があるか？
- ・ 周囲（関わる）の人が困っているか？

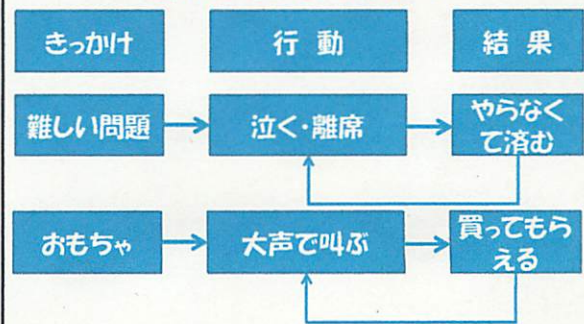
発達障害をどのように理解するか

- ・ まず、問題を整理する
- 困っている人は誰？
- 問題行動が起こるきっかけは？
- 問題行動が起きたあとの対応は？

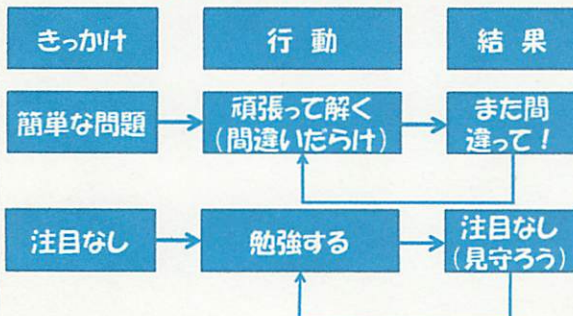


「行動」の後に、子どもにとって
「良い結果」が得られると、その行動は増える。
「行動」の後に、子どもにとって
「悪い結果」が得られると、その行動は減る。

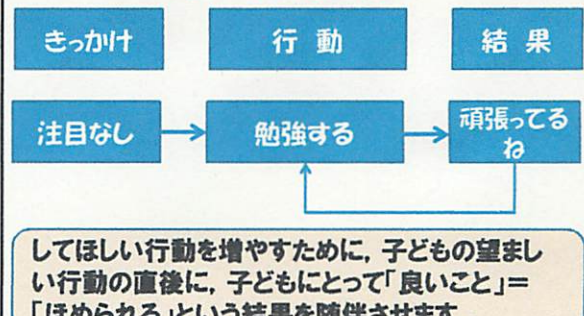
子どもの「望ましくない行動」を増やしていませんか？



子どもの「望ましい行動」を減らしていませんか？



子どもの「望ましい行動」を増やすためには？



してほしいor許しがたい行動には？

- 何かした後に、あるいは時間をおいてじっくり指導
- 無理やりにもその時徹底的に指導

「二度と起こさせない」

- してほしい行動 ← 「ほめる」
- してほしいor許しがたい行動 ← 「無視する」
- 許しがたい行動 ← 「短く、具体的に叱る」

なぜ「ほめる」なのか

子育てや学校の場面では

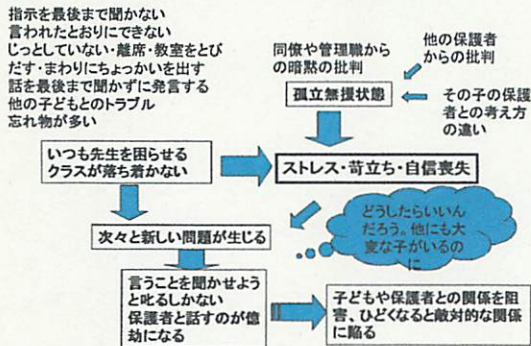
「ほめる」ことを忘れてしまって、
ついついしかってばかりいませんか？

だってえ

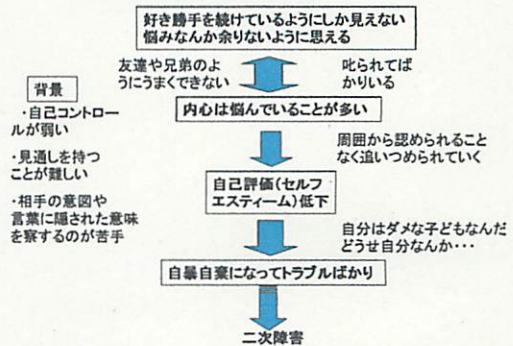
もっとちやいやい子どもでもできることなのに…
手がかるし何度も言わないとできないし…
あなたのために私はこれほど苦勞してるのに…
だからなかなか「ほめる」なんて気分には…

子育て・保育・教育の悪循環 環境との悪循環

教室での悪循環



子ども側の状況



「叱る」中心と「ほめる」先行では？

「ほめる」ほうが有効です。なぜ？

- ① ほめられると何をしたらよいかわかりやすい(「そうか！今のOKなんだ」)。でも叱られるだけでは、どうすればよいかわかりにくい。
- ② ちゃんとできた時には認めてもらえるんだ。次も頑張ろう！
- ③ 叱るが中心になると、叱る人と叱られる人との人間関係は損なわれる可能性が高い。また、少しやってみても叱られたり、叱られる可能性のある課題は、それ自体を嫌うようになる。
- ④ 「ほめる」効果は持続するが、叱る効果は重なるにつれ急速に減退する。同一の効果を得るには罰の強度を次第に強めざるをえない。ついにはいくら罰の強度を強めても、改善が見られない場合もある。

「ほめること」は、良い行動・好ましい行動・適応的な行動を増やします

ほめることは、相手の良い行動に「ちゃんと気づいているよ」ということを知らせること、伝えることです。

<Step 1>

まずは良い行動を見つけてほめてみる

問題解決訓練の実践

小関俊祐

介入方針の立案における基本様式

クライアントの困っていることや、つらいことの改善に焦点をあてる

クライアントの持っているスキルや能力、資源をいかに見付け、活用し、伸ばしていくかを考える

どこから変えると変えやすいかを考える

どこを変えると次の問題を解決しやすいかを考える

必ずしも難しいところ(問題の根本)から介入し始めることは必要ではない!!

介入方針の立案・遂行の4つポイント

ポイント1: 問題を整理する(問題の明確化と定式化)

- ・状況の情報収集・客観的理解(セルフモニタリング)
- ・問題の形成・維持要因の検討
(無関係なこと, 推測・仮定との区別)

ポイント2: 解決方法のリストアップ

- ・選択可能性と実行可能性を分けて考える
- ・問題解決スキルと情緒緩和スキル
- ・クライアントに適用するにあたっての工夫

介入方針の立案・遂行の4つポイント

ポイント3: 実行可能な解決方法の検討

- ・結果の予測
- ・実行可能性の評価と工夫点の検討
- ・コストとベネフィットの分析
- ・具体的実行計画とシュミレーション

ポイント4: かかわりの評価(仮説検証の繰り返し)

- ・改善していること, 変化していないこと, 悪くなっていること
- ・クライアントの主観的評価
- ・見立ての修正と新たな取り組み

目標設定の秘訣



秘訣
その1

身近な目標を立てる

日々の生活の中で、できることを目標
現在の生活を大きく変えることなくできる課題

秘訣
その2

実現可能な目標を立てる

毎日実行し、達成可能なことを目標

秘訣
その3

具体的な目標を立てる

行動レベルの目標を立てる

- ・なるべく会話する → 朝「おはよう」という
- ・規則正しい生活をする → 8時には着替えて食事をする

秘訣
その4

目標行動の実行に焦点を当てた
目標を立てる

結果にこだわった目標は失敗のもと!

行動が遂行・維持できたかどうかを評価のポイントにする

- うまくいっているとき → やる気が増す
- うまくいけなくなると → とたんにやる気がなくなる

評価の視点

結果から取り組みを評価するのではなく、取り組みことができたことや、取り組みが継続できていることを評価する
できなかった日の分析をするのではなく、できた日やできたことの分析をする

問題解決とは

- ・ 日常生活の中の問題に対して、効果的または適応的な対処反応を発見することを試みる、「認知-感情-行動プロセス」とであると定義 (D' Zurilla, & Nezu, 1982)
- ・ アメリカでは、1960年代の終わりから問題解決アプローチが始まり、近年、日本においては、健康増進プログラムやペアレントトレーニングにも応用されている。

問題解決スキル=高度な社会的スキル

- ・ 小学校高学年～大人まで有効。
- ・ 何か困った場面に直面した時に、その解決策を考える方法として、「問題解決訓練」という考え方があります。
- ・ クラスでのトラブルから、子どもへの指導方法、対応方法など、多岐に渡って活用可能。
- ・ ここでは、中学生に紹介した時の導入の部分を紹介します。

問題解決の5つのステップ

- Step 1. 問題をポジティブに考える
……困ったではなく、解決して行こう
- Step 2. 問題を明らかにする
- Step 3. 多くの解決方法を考える
- Step 4. 適切な解決方法を選択する
- Step 5. 解決方法を実行し、
その効果を検証する

練習問題

- ・ もうすぐ体育大会の季節です。
- ・ 私たちのクラスでも、リレーの練習をすることになりました。
- ・ しかし、ジャイアンさんとスネ夫くんはふざけてまじめに練習してくれません。
- ・ さあ、あなたは2人にどう声をかけますか？

Step 1. 問題をポジティブに考える

- ・ 完全な解決法なんてない。
- ・ 最も良い解決法を探していこう。
- ・ 事態は変えられる!
- ・ 問題は解決できる。
- ・ 映画の時は良いやつだ!

Step2 問題を明らかにする

- 今回扱う問題は「ジャイアンとスネ夫がリレーの練習をしない」ということ。
- 目標は、「ジャイアンとスネ夫にリレーの練習をしてもらう」こと。
- 様子を見ると、スネ夫は最初はまじめに練習していたが、いつもジャイアンがスネ夫を誘っていることが判明。
- そこで、「スネ夫はジャイアンの誘いに乗らない」、「ジャイアンはスネ夫を誘わない」ことを目指して対応することに。

Step 3. 多くの解決方法を考える

- ジャイアンがスネ夫を誘ったらジャイアンを叱る。スネ夫が誘いに乗ったらスネ夫を叱る。
「ジャイアン、やめるんだ！」
- ちょっとまじめなスネ夫に特別な役割をしてもらう。
「スネ夫くん、ゴールのテープを持ってくれないか。君にしかできないんだ！」
- ジャイアン、スネ夫が少しでもリレーに取り組んでいたらほめる。
「たけしさん、素敵よ～！頑張って！」

Step 4. 適切な解決方法を選択する

- ①実行しやすいか、②効果的か、の2つの側面から解決策を評価する。

「ジャイアン、やめるんだ！」

→実行しやすいか？ 「ちょっと恐いな…。30点！」

→効果的か？

「『俺様に何言ってたんだ！』っていわれそう。10点…。」

「スネ夫くん、ゴールのテープを持ってくれないか。君にしかできないんだ！」

→実行しやすいか？

「頼むのは簡単。100点！」

→効果的か？ 「やってくれないかも。40点。』

「たけしさん、素敵よ～！頑張って！」

→実行しやすいか？

「ちょっと照れるけど…。60点！」

→効果的か？

「きっと頑張ってくれる。100点！」

- 「実行しやすさ」と「効果的か」の合計点が一番高い、
「ジャイアン、スネ夫が少しでもリレーに取り組んでいたらほめる」という解決策を採用。

→ 実際に試してみよう！

Step 5. 解決方法を実行し、その効果を検証する

- 実際の効果はどうか？
効果の予測とを比較しよう。

上手くいったか？

YES → その方法を続けよう！

NO → 前のステップに戻って、解決策を修正する。

うまく行ったら、ではなく、「解決しようとしたこと」に対してごほうびをあげよう！



練習事例①

- 28歳大学教員。
- 最近メタボリックが気になり始め、ダイエットしたいと思っているが実行に移せない。
- 朝はたいていコンビニでおにぎり2個。
- 昼は定食屋さんでご飯大盛り。
- 夜はコンビニのお弁当1人前を大学で。
- 夜食として家に帰ってから(12時頃)お総菜とビール1～2本。
- 朝は10時頃起床、夜は2時頃就寝。
- 運動は好きだが、周りに友達がおらず、やる気がでない。

解決しようとするテーマ

①最初にここにテーマを記入してください

解決策	実行しやすさ	効果	合計点
②次に、 解決策を どんどん 記入しま しょう	③最後に「実行し やすさ」と「効果」をそれ ぞれ100点満点で評 価し、合計を記入し ましょう		

解決しようとするテーマ

メタボリックなお腹を改善する!

解決策	実行しやすさ	効果	合計点

練習事例①の解答例

- ・ 夜食をゼロ！は厳しいので、とりあえずの目標として、夜食は2日に1回におさえる。
 - ・ ビールの買い置きはしない。
 - ・ 朝ご飯はおにぎり1個にして代わりにヨーグルトを食べる。
 - ・ 夜ご飯にサラダを食べる。
- ・ 生活を思いっきり変えるような目標設定、解決策は効果が低い。
- ・ 結果（体重の減少）ではなく、**努力の過程（解決策を実行したかどうか）に目を向けて評価。**

練習事例②

- ・ あなたは小学2年生の担任の先生です。
- ・ ある日、A子ちゃんが、「クラスみんなが私のことをいじめるの」と訴えてきました。
- ・ あなたは、いじめの事実を把握していませんでしたし、あなたからみて、そのクラスは男女共に仲の良いクラスであると認識していました。
- ・ A子ちゃんの話では、いじめているのはクラス全員で、みんなが私のことを無視する、といっています。
- ・ あなたはどのような対応を行いますか？

心理臨床場面における問題解決訓練

- ・ うつ病に対する問題解決訓練
「会社の上司に早退を切り出せない。」
- ・ 不安障害に対する問題解決訓練
「来週結婚式でスピーチがある。どうしよう。」
- ・ 発達障害をもつ子どもへの関わりに対する問題解決訓練
「子どもをどうほめたらいいかわからない・・・」

教育場面における問題解決訓練

- ・ 学級の雰囲気作り
「授業中のおしゃべりが絶えない」
- ・ 不登校の児童生徒への対応策の検討
「校長の考えと学年主任の意見が違うけど・・・」
- ・ 児童生徒の自主性を育てたい
「文化祭で何をするか、問題解決訓練を用いて相談しよう」

子どもの学校適応を目的とした 認知行動療法の実践と課題

小関 俊祐

社会的スキルとは…

- ・ 社会的な(対人関係上, 社会適応上の)スキル(ちょっとしたコツ)
- 社会的スキルは日々の経験によって学習されたものなので, 練習次第で誰でも獲得が可能.

ソーシャルスキルがないとは?

- 学んでおらずどうしていいかわからない
(未学習)
- 受け入れられないスキルを学んだ(誤学習)
- スキルは学習済みだが, うまく発揮できない



社会的スキル教育のタイプ

- ・ 生活技能(社会心理)型
訓練される行動は社会的に望ましい行動
Ex.ターゲットスキルが「あいさつ」なら
「おはようございます」を練習
 - ・ (認知)行動療法型
訓練される行動は相手に受け入れられる可能性の高い行動
Ex.ターゲットスキルが「あいさつ」なら
「おっす!」や「ちょり〜っす」を練習
- 目標とする行動が一致していれば一番良い。



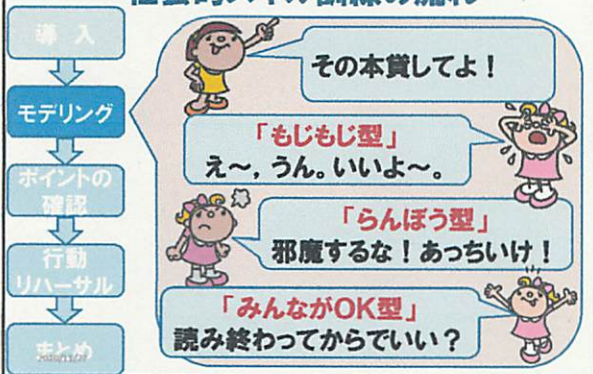
社会的スキル訓練の流れ



- 今日「ソーシャル・スキル」について勉強したいと思います。
- 「ソーシャル」って言葉, みんな知ってるかな?
- 「スキル」っていう言葉はゲームに出てきたりするよね。
- 前は「仲間の誘い方」について勉強しましたね。
- どんな内容だったかな?



社会的スキル訓練の流れ

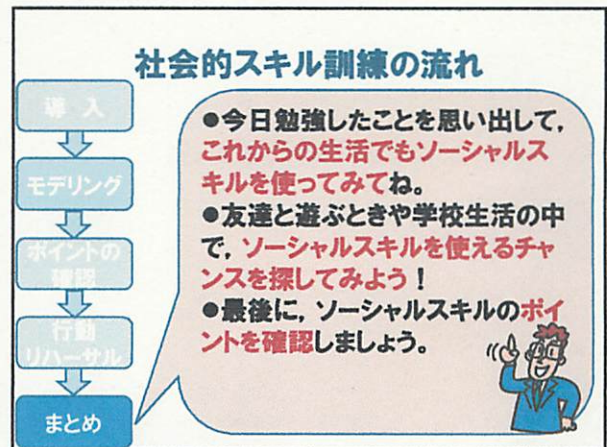
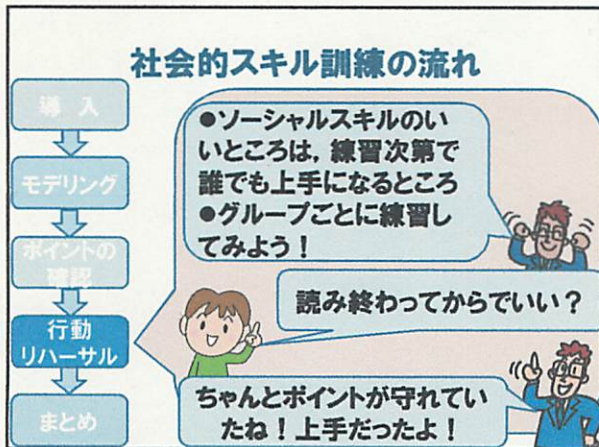


社会的スキル訓練の流れ



- みんなはどのタイプがよかったかな?
- 「みんながOK型」のいいところはどこだろう?
- 自分の気持ちが伝えられていた
- ちゃんと理由や代わりに案も一緒に言っていた





1時間目：「できごと」と「きもち」の間には「かんがえ方」がある！

① 表情認知の確認

Q: この顔はどんな顔？
どんな気持ちのときに、こんな顔になる？

笑った顔 うれしい気持ち 楽しい気持ち	怒った顔 いやな気持ち ムカつく気持ち	泣いた顔 悲しい気持ち さみしい気持ち

② 「できごと」と「きもち」の関係の確認

Q: どんなときに、こんな顔になる？

遊んでいる時 ほめられた時	→		笑った顔 うれしい気持ち 楽しい気持ち
ゲームで負けた時 ケンカした時	→		怒った顔 いやな気持ち ムカつく気持ち
叱られた時 約束を破られた時	→		泣いた顔 悲しい気持ち さみしい気持ち

➡ できごとときもちはつながっているんだね。

③ ロールプレイを用いた「できごと」の提示

できごと
いっしょにかえる
やくそく忘れていた
友だちがこない

かんがえかた
私のごとき嫌になっ
たもうあの子と遊ばない

きもち
悲しい

③ ロールプレイを用いた「できごと」の提示

できごと
いっしょにかえる
やくそく忘れていた
友だちがこない

かんがえかた
いつものことだ
忘れちゃっただけ

きもち
まあいっか
普通

2時間目:「かんがえ方」が変わると「きもち」も変わる!

④ 同じ場面だが気持ちの異なる場面の提示

Q: 前の劇と今回の劇, できごとは同じなのにきもちが違うのはなぜだろう?

できごとときもちの間の「かんがえ方」が違うから。

できごとが同じでも, かんがえ方が違うときもちは違ってきます。
嫌な気持ちになった時は, かんがえ方をふり返ってみることも有効です。

「子どものうつ病」に対する理解

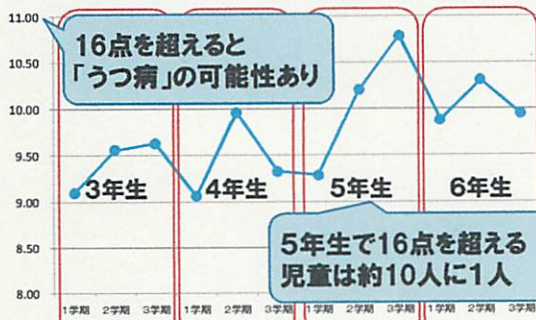
従来(～2000年頃)

- 子どもは「うつ」になるほど心が複雑ではない!
- 子どもが落ち込むのは一過性のもの。通常の指導で回復する。
- 「うつ」は愈けと一筋。努力が足りない。

近年(2000年以降)

- 子どもも「うつ」になる可能性がある。
- 子ども「うつ症状」は近年、深刻化している。
- 必ずしも「家庭」だけ、「学校」だけの問題ではない。
- 対応を怠ると、症状は重篤化する。

小学生の抑うつ得点の推移(小関ら、印刷中)



子どものうつ症状とは?

症状の重篤化・長期化を防ぐために、**予防的対応**、**早期介入**が重要

後期の症状
不登校・自殺念慮・孤立・思考静止・行動静止



中期の症状
将来への不安・無力・イライラ・無表情, など

初期の症状
食欲減退・不眠・興味低下
集中力低下・頭痛, など

症状の重篤化・長期化

徳田(2002)を参考に作成

子どもはどうして「うつ」になる?



- これらの問題を乗り越えられれば「成長」につながるが、1人では乗り越える力が足りない児童生徒もいる。
- 「避けること」も対策の1つだが、長期的に考えると、「避ける」のは必ずしも子どものためにならない。

子どもの「うつ」のサインに気づく



子どもが落ち込むこと、元気がないことはたまにあっても当然。「うつ」の状態ってどういう特徴がある? 実際に「うつ」を疑ったらどうすればよい?

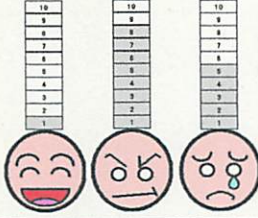
大別すると、①睡眠障害、②食欲障害、③日内変動、④身体のだるさ、⑤興味・関心の喪失、⑥意欲・気力の減退、⑦知的活動の減退、の7つがあります。このような状態が2週間以上持続した場合、うつ状態が疑われます。



子どものこころの状態を知るために



実際には言葉で示しにくい「サイン」を「絵」や「数値」で答えられるように工夫してみましょう。



実際に「うつ」を疑ったら…
精神科、小児科、
スクールカウンセラー、
大学などの相談室、など
専門機関への相談
をお勧めします。



子どもの「うつ」の予防と早期対応



従来までの「予防」と「治療」
これまでは子どもにも成人同様、薬物での治療を行い、「予防」は「再発予防」が中心であった。

薬物療法の問題点
薬物療法はさまざまな副作用を持つことが報告されている

認知行動療法の適用
成人のうつの治療、
予防に効果があると
されている認知行動療法に期待が高まる



社会的スキル訓練が子どもの抑うつに及ぼす影響

- 友だちの輪への入り方がわからない
- 休み時間はいつも1人で過ごしているなどの「引っ込み思案傾向」にある児童生徒はうつ状態に陥りやすい(小関ら, 2009)

受け入れられにくい方法で接する
誤学習

相手にどう接するべきかわからない
未学習



社会的スキル訓練などの行動的なアプローチが有効?

社会的スキル訓練が子どもの抑うつに及ぼす影響

- 児童生徒が社会的スキルを獲得することで
- 行動の活性化(友だちとよく遊ぶ)
 - 対処方略の獲得(困ったときに相談)
 - 集団の凝集性の向上(みんな仲良く)などが期待される

- 児童生徒の抑うつ予防および早期対応の方略の1つとして有効
- 学級運営の方略としての活用も可



「認知」へのアプローチが子どもの抑うつに及ぼす影響

- 何気ない一言で突然落ち込む、あるいは怒りだす
- 遊んでいても、楽しそうに見えないなどの「ネガティブ思考傾向」にある児童生徒はうつ状態に陥りやすい(小関ら, 2009)

何をやってもダメだ
絶望的思考
自己の否定



認知的心理教育などの認知的なアプローチが有効?

「認知」へのアプローチが子どもの抑うつに及ぼす影響

- 児童生徒がポジティブ思考を獲得することで
- 動機づけの向上(意欲が増す)
 - 対人トラブルの予防(ケンカになりにくい)
 - 心理的回復力の向上(切り替えの早さ)などが期待される

- 児童生徒の抑うつ予防および早期対応の方略の1つとして有効
- 長期的に活用可能なストレス対処方略として位置づけることができる



事例から言えること

- 短期的には、環境へのアプローチも有効だが
長期的な視点では、個別のアプローチも重要

SSTの効果が期待される児童



SSTおよび認知的介入の効果が期待される児童



認知的介入の効果が期待される児童



「SST」と「認知的介入」を組み合わせることで抑うつ低減効果が高まる

CBT的アプローチの観点①

子どもへの認知行動的介入の実践には、**認知的側面の発達を考慮する必要がある**

- 認知行動療法=行動的変容+認知的変容
行動的技法は成人同様、一定の効果が期待
認知的技法の効果は**認知的発達に左右される**

刺激の工夫
-イラストの多用
-ワークシートの簡略化

導入の工夫
-心理教育を重視
-期待される効果の体験的理解

手続きの工夫
-セルフモニタリングの簡略化
-メタ認知形成のプロンプト

CBT的アプローチの観点②

子どもの場合、当面の問題の解決に対する**準備性**が必ずしも整っていない可能性がある

- 子どもへの介入に対する「**動機づけ**」の問題
授業として介入を能動的に受ける状態
成人における**治療抵抗**のような問題の出現

目標設定
-心理的なハードルの低さを感じさせる工夫
-スモールステップの工夫

随伴性の認知
-行動変容、認知変容に伴って生じる結果への着目

CBT的アプローチの観点③

子どもを取り巻く周囲(保護者、教師など)の「**周囲の意向**」を把握し、整理する必要がある

- 「今の状態をどうしたいか」の言語化が困難な子ども
認知行動療法では治療「**目標**」を共有し、具体的にアプローチするという、**問題解決の指向性**が高い

主訴の確認
-目に見える問題の確認
-具体的エピソードに基づく問題性の確認

社会的妥当性
-社会に容認されやすい目標設定
-有意義性の確認可能な支援目標の設定

周囲の関係性
-周囲の者から適切な関わりを引き出す支援
-日常での治療効果の維持へ

認知行動的理解の意義

客観的視点

行動(事実)に基づく仮説の立案と行動観察による仮説検証を繰り返すという対応方針の提供。

共通言語

限られた相談時間で状態像の把握、対応策の立案を可能にするための拠り所。

解決策立案

行動分析という土台をすることで、新たな事例に有効な知見の蓄積を可能にする役割。

認知行動的アプローチ

ペアレントトレーニング

ほめる中心群



愛知教育大学
学校教育講座 小児研究室

本日のメニュー

- ・自己紹介を兼ねて、お子さんの良いところ、得意なところを紹介しましょう。(30分)
- ・説明と同意、アンケート、全体的な流れの説明 (30分)
- ・講義「行動の「意味」を知ろう」(15分)
- ・子どものターゲットを決めるワーク(30分)
- ・振り返り、ホームワークの説明、まとめ(15分)

未学習

状況に適切していくために必要とされる行動や習慣、考えなどが十分に形成されていない。

- ・新しい職場に馴染めない
- ・思うことが言えない

誤学習

状況にそぐわない態度や習慣、考えなどが形成されてしまった。

- ・不都合なことがあるとすぐ逃げる
- ・緊張時の腹痛

過学習


特定の態度や習慣、考えなどが、必要以上に過剰に形成されてしまった。

- ・完璧主義
- ・過剰適応

不応

なぜ生じたのか → ×


なぜ維持されているのか → ○



不応の問題は、望ましくない出来事があったかなかったかという事実が重要なのではなく、**同じような行動が何度も繰り返し生じている(維持されている)ことが重要!!**

行動療法とは

学習理論、行動理論を基礎として、不応に陥っている行動の治療改善を目的とした治療技法。



- 望ましい行動、望ましくない行動に関わらず、**行動は経験を通して学習したもの。**
- 望ましい行動を身につけていなければ、これから**学習すればいい。**
- 望ましくない行動を学習していれば、**学習しなおせばいい。**

「気になる行動」とは

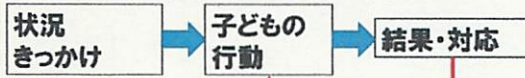
- ・ 気になる行動とは、
 - ① 頻度の逸脱 (例:頻尿)
 - ② 強度の逸脱 (例:テスト不安)
 - ③ 状況・場面の逸脱 (例:大声を出す)
 - ④ 発達段階の逸脱 (例:母親に抱きつく)
 - ⑤ 社会的規範の逸脱 (例:万引き)

加えて、

- ・ 主観的な生活妨害感があるか?
- ・ 周囲(関わる)の人が困っているか?

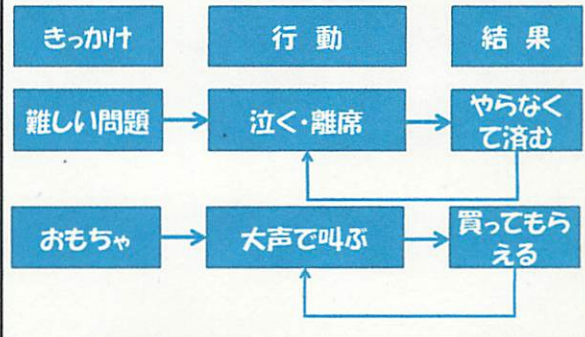
子どもの行動をどのように理解するか

- まず、問題を整理する
- 困っている人は誰？
- 気になる行動が起こるきっかけは？
- 気になる行動が起きたあとの対応は？

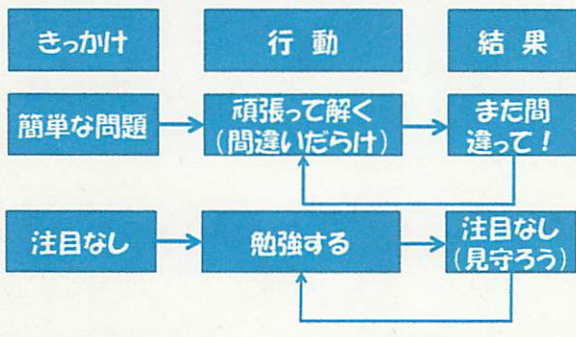


「行動」の後に、子どもにとって
「良い結果」が得られると、その行動は**増える**。
 「行動」の後に、子どもにとって
「悪い結果」が得られると、その行動は**減る**。

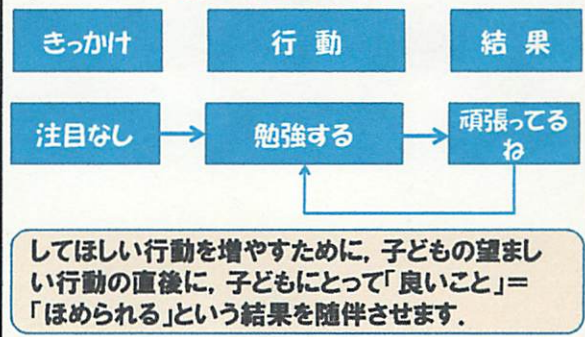
子どもの「望ましくない行動」を増やしていませんか？



子どもの「望ましい行動」を減らしていませんか？



子どもの「望ましい行動」を増やすためには？



してほしい行動を増やすために、子どもの望ましい行動の直後に、子どもにとって**「良いこと」**=**「ほめられる」**という結果を随伴させます。

してほしくないor許しがたい行動には？

- 何かした後に、あるいは時間を置いてじっくり指導
- 無理やりにでもその時徹底的に指導

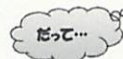
「二度と起こさせない」

- してほしい行動 ← 「ほめる」
- してほしくない行動 ← 「無視する」
- 許しがたい行動 ← 「短く、具体的に叱る」

なぜ「ほめる」なのか

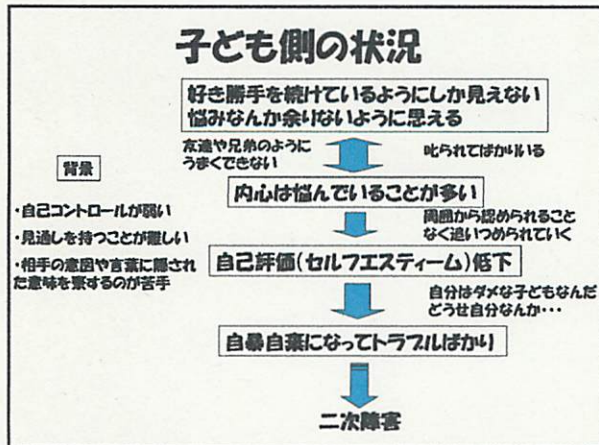
子育てや学校の場面では…

「ほめる」ことを忘れてしまって、
 ついつい叱ってばかりいませんか？



- ・もっとちょっと子どもでもできることなのに…
- ・手がかかるし何言っても聞かないとできないし…
- ・あなたのために私はこれほど苦労しているのに…
- ・だからなかなか「ほめる」なんて気分には…

子育て・保育・教育の悪循環 環境との悪循環



背景

- ・自己コントロールが弱い
- ・見通しを持つことが難しい
- ・相手の意図や言葉に隠された意味を察するのが苦手

「叱る」中心と「ほめる」中心では？

「ほめる」ほうが有効です。なぜ？

- ① ほめられると何をしたらよいかわかりやすい(「そうか！今のOKなんだ)。でも叱られるだけでは、どうすればよいかわかりにくい。
- ② ちゃんとできた時には認めてもらえるんだ。次も頑張ろう！
- ③ 叱るが中心になると、叱る人と叱られる人との人間関係は損なわれる可能性が高い。また、少しやってみても叱られたり、叱られる可能性のある課題は、それ自体を嫌うようになる。
- ④ 「ほめる」効果は持続するが、叱る効果は重なるにつれ急速に減退する。同一の効果を得るには罰の強度を次第に強めざるをえない。ついにはいくら罰の強度を強めても、改善が見られない場合もある。

「ほめること」は、良い行動・好ましい行動・適応的な行動を増やします。

ほめることは、相手の良い行動に「ちゃんと気づいているよ」ということを知らせること、伝えることです。

まずは良い行動を見つけてほめてみる

ワークへGO!!

ワーク① 子どもの気になる行動を見つけよう

たとえば…

✗

ゲームをやめさせる
のではなく…

○

してほしい行動

一緒に夕食の買い物に行く
一緒に夕食のお手伝いをする

直接、気になる行動をやめさせるのではなく、してほしい行動をさせることで、相対的に気になる行動を減らす！！

ワーク② ほめる行動を決めよう

「行動」とは…

目に見えるもの

聞こえるもの

数えられるもの

→

「～する」

・年齢や子どもによって「してほしい行動」はさまざま

「成績表が満点」「頼んでいないのに、洗濯物を干してくれる」

このような大きな出来事でなくてもいい。

たとえば… → ほんのささいなことでもOK☆☆

学校で渡されたプリントを手渡してくれる

時間割を合わせられる

怒っているときに、(叩かないで)言葉で言う

あいさつをする

友だちとおもちゃを一緒に使う

etc…

良い行動を見つけるヒント

★ほめる行動を見つけるヒント

- ① 同年齢の子どもならできて当たり前なこと
- ② 一日に1回以上やること
- ③ 遊びのことでOK

たとえば

- ・ 朝起きる時(今日は2回目で起きたわ)
- ・ 朝ごはんの時(昨日より1分早く食べた)
- ・ 朝の準備の時
- ・ 学校から帰って遊んでいる時
- ・ 晩ご飯の前
- ・ 宿題をしている時
- ・ ゲームをしている時
- ・ 寝る時
- ・ 家族とでかける時、買い物へ行く時
- ・ やさしくしてくれた時
- ・ お手伝いをしてくれた時

ペアレントトレーニング

考え方中心群



愛知教育大学
学校教育講座 小関研究室


本日のメニュー

- ・ホームワークの確認、
できたこと・できなかったことの確認(15分)
その後、3つのグループに分かれてセッションをします。
- ・ほめやすい場面、ほめにくい場面の確認(15分)
- ・考え方に気づくワーク(30分)
- ・振り返り、まとめ(15分)
- ・全体を通して

子どもをほめやすい場面・ほめにくい場面

子どもをほめた方がいいことはわかっているけど...

テストで
良い点



新しい服
を買った

今日は
給料日




玉子が
128円!

弟と
ケンカ直後



お腹が
空いた

天気
が悪い



疲れが
ピーク

ほめやすかった場面、ほめにくかった場面はありましたか？

みなさん、こんな経験はありませんか？

- ・日曜日の夜、明日からまた学校が始まるということを考えるとゆううつになる。
- ・昨日友達とけんかしたことを思い出すと落ち込んでくる。
- ・小さい頃、親に厳しく叱られたことが頭から離れず、イライラしてしまう。
- ・将来、立派な大人になれるのかと考えると不安でたまらなくなってしまう。

などなど...

**実際に嫌な場面に直面していないのに、
どうして嫌な気持ちになるんだろう？**

- ・日曜日の夜、明日からまた学校が始まるということを**考える**とゆううつになる。
- ・昨日友達とけんかしたことを**思い出**すと落ち込んでくる。
- ・小さい頃、親に厳しく叱られたことが**頭から離れず**、イライラしてしまう。
- ・将来、立派な大人になれるのかと**考える**と不安でたまらなくなってしまう。

これは**認知**がイライラの素を作り出していることが原因になっている！

普段の理解

できごと → 感情 (気持ち)

実際は...

できごと → 認知 (考え方) → 感情 (気持ち)

ワークを通して確認してみましょう♪♪

演習その①:あなたの認知は?

- あなたは重い荷物を運んでいます。
- これは、上司に頼まれたあなたの仕事で、同時にあなたにとっても必要な荷物でした。
- あなたがなんとか運んでいると、友人のAさんがあなたのところにやってきて、荷物を運ぶのを手伝ってくれました。
- さて、あなたのその時の「**考え**」と「**気持ち**」をワークシートに記入してみましょう。



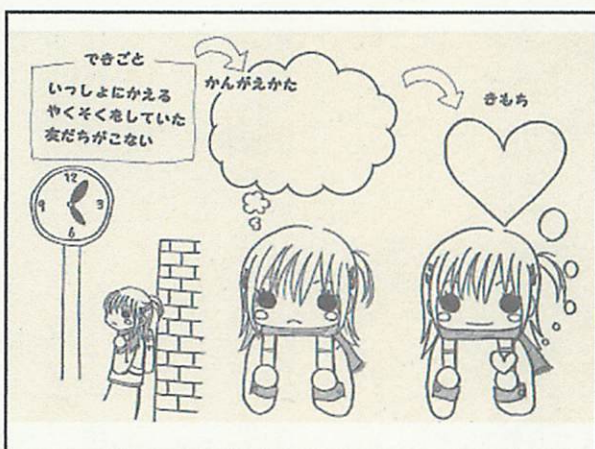
演習その②:あなたの認知は?

- あなたは友達Bさんと一緒に帰る約束をしていました。
- しかし、約束の時間になっても友人はいっこうに来る気配がありません。
- あなたはつい、「私のこと、嫌いになっちゃったのかな。もう、一緒に遊んだりできないのかな…」とつぶやいていました。
- さて、あなたのその時の「**考え**」と「**気持ち**」をワークシートに記入してみましょう。



演習その③:あなたの認知は?

- あなたは友達Bさんと一緒に帰る約束をしていました。
- しかし、約束の時間になっても友人はいっこうに来る気配がありません。
- でもあなたは、「Bさんって、みんなとの約束をすぐ忘れちゃうって有名なし、そんな気軽さもあの子のいいところかも」とつぶやきながら家に帰ることにしました。
- さて、あなたのその時の「**考え**」と「**気持ち**」をワークシートに記入してみましょう。



認知を変えて楽になろう！

- これまで、認知について「出来事」→「考え方（認知）」→「感情」の3つに整理してきました。
- 今度は、いくつかの実際の場面に対して、どのようにして認知を変えていくのか、認知を変えることによってどのような結果が得られるのかを見ていきましょう。

思考記録シート

日付	出来事	感情	最初に浮かんだ考え	ほめる行動を応援する考え	結果
	嫌な気持ちを感じるきっかけとなった出来事	怒り、悲しみ、不安などの感情の強さを1~100で評定	感情に結びつく「考え」を記入し、その考えがどの程度正しいかと思うかを0~100%で評価	左の「考え」に相反するほめる行動を応援する感情に結びつくような新たな考えを記入し、正しさを0~100%で評価	最初に浮かんだ考えがどの程度正しいかを再評価し現在の感情を記入
例	目標達成しても宿題をせずゲームばかりしている	怒り 80点 悲しみ 60点 落ち込み 60点	そんなに私の言うことが聞けないのかな(70%) ゲームがおもしろいのかな(50%)	注意の仕方が悪かったのかな(40%) 問題が簡単すぎるのかな(50%)	言うことが聞けない(40%) おもしろい(40%) 怒り 40点 悲しみ 30点

演習その④：実際に認知を変えよう！

- 思考記録シートを用いて、子どもに接している際に生まれてきた、ほめる行動を邪魔するような「考え方」と「感情」について整理してみましょう(左から3つ目の枠までを最初に記入)。
- そのあと、「ほめる行動を応援する考え方」として、どんな考え方ができるか、考えてみましょう(左から4つ目の枠)。
- 最後に、ほめる行動を応援する考え方を出した時の気持ちや、最初の考え方の正しさを評価してみましょう(一番右の枠)。