

## ペアレントトレーニング情報提供による4歳児をもつ親の養育態度の変化<sup>1)</sup>

The effect of parent-training lectures on parental behavior and awareness in relation to children of four years of age

ペアレントトレーニング情報提供による養育態度の変化

藤本 夏美\*・福田 恭介\*\*

**要約** ペアレントトレーニングとは、発達障害児の親に学習や行動の原理に基づいて子どもの問題行動や未熟な生活スキルへの対処スキルを親に習得させ、それらの問題の改善を図ることを目的としたプログラムである。本研究では、ペアレントトレーニングの情報提供をすることで健常な4歳児をもつ親の養育態度がどのように変化するかを検討した。初めに、予備調査において、親の養育認知や養育行動の内容について調べ、本実験で使用する質問紙の精選を行った。本実験では、実験群と統制群の2群にわけ、実験群にはペアレントトレーニングの情報提供の場として学習室を開催し、統制群にはそのような場を設けず、予備調査で得られた養育態度の項目について、情報提供前後で2つの群の比較を行った。その結果、子どもの問題行動に対する親の心配は減少し、親の養育行動の当てはまりは増加した。このことにより、ペアレントトレーニングの情報提供は、子育て支援の一助として機能しうるといえる。

**キーワード** ペアレントトレーニング、健常児、情報提供

**Abstract** The objective of the parent-training program discussed below was to train parents of children with developmental disorders in order to assist them in improving their children's problematic behavior and immature life skills. This research investigated the effect of parent-training lectures on the parental behavior and awareness of parents of children of four years of age with no developmental disorders. In the preliminary study, 169 parents were surveyed on their parental behavior and attitudes. The most revealing questions were then selected for the second study, an experiment conducted in relation to two groups- test and control. Nine parents in the test group were submitted to 5 lectures on parent-training, while 10 parents in the control group received no lecture. Results showed that, among the test group, parental concern regarding their children's problematic behavior decreased, while parenting skills improved. It is therefore suggested that the provision of parent-training is useful in supporting parents with young children, regardless of developmental disorders.

**Keywords** parent-training, children without developmental disorders, lectures.

\* 福岡県立大学大学院 人間社会学研究科

\*\* 福岡県立大学 人間社会学部

## 目 的

ペアレントトレーニング(親訓練)とは、元々は養育に困難をかかえる発達障害児の親に対して開発されたプログラムである。発達や知的機能に遅れのある子どもの場合、親の言っている言葉の意味や言葉の背後にある親の期待を読み取ることにハンディキャップを持っているために、プログラムを通してわかりやすい伝え方を親に教えることは有用である。

プログラムでは、学習や行動の原理に基づいて子どもの問題行動に対する対処スキル(指示の出し方、強化子の与え方、ほめ方など)を親に習得させ、子どもの問題行動や未熟な生活スキルの問題解決を図ることを目的としている(山上、1998)。親に対しては、子どもの行動の観察・記録を求めていく。そのような中で、親は子どもの行動と自分自身の養育態度の関係に法則性を発見していき、親の養育スキルが改善され、その結果、子どもの行動が改善されていくとされている(温泉、1998)。また、ペアレントトレーニングプログラムに参加した親のストレスや抑うつも改善させる効果があることが明らかにされている(免田・伊藤・大隈・中野・陣内・温泉・福田・山上、1995)。

発達障害児をもつ親に限らず、多くの親が乳幼児への養育不安を訴えている(服部・原田、1990; 牧野、1982)。母親たちの悩みの多くは、「子どもがなぜ泣くのか分からない。」「かんしゃくや指しゃぶりなどの癖をどのようになおしていけばいいか困っている。」というように、子どもの未熟な生活スキルや問題行動を前にして、どのようにそれらを改善していけばいいのかがわからないという具体的なものである(櫻谷、2004)。親が知りたいことは、育児に関す

る一般的な情報よりも、「うちの子にどのように言えば伝わるのか。」といった具体的な問題である(神村、2004)。ペアレントトレーニングを通して親が少しでも自分の子どもに合った養育スキルを身につければ、親の子育てへの負担が軽くなり、子どもの問題行動に対してイライラすることも減るはずである。

日本では免田ら(1995)の精神遅滞児についての報告が最初であることから分かるように、ペアレントトレーニングの主流は発達障害児の親に対してであり、健常児の親に対する効果についての実践報告はそれほど多くない。足達・温泉・曳野・武田・山上(2002)は、1歳半の健常な子どもを持つ親の約30%が、育児にイライラしており、怒鳴りつけたり手を出し、そのような親たちにペアレントトレーニングを行うと、子どもの問題行動を修正することができ、親の養育スキルも向上することを明らかにしている。

最近では、虐待をして施設入所となった親へのプログラムも実践されている(野口、2002)。そこでは、アメリカ最大の児童福祉施設であるGirls and Boys Townで開発されたCommon Sense Parentingを日本版に改訂し実施している。虐待する親に対してロールプレイやモデリングによる経験的学習を提供し、親と子どもの虐待的交流を少なくし、親子の関係を向上させ、子どもの問題行動に教育的に対処できるようにするものである。結果、参加者の満足度は高く、虐待の再発防止という効果も得られている。また、小学生や就学前児の親へのペアレントトレーニングプログラム(小玉・福永・立元、2005; 立元、2005)も行われており、養育スキルの向上や親のストレスの減少が明らかにされている。それらのプログラムでは、親に

モデリングやロールプレイを求め、グループごとに担当者を配置するなど、多くの人員を必要としている。さらに親の個別の問題に対して深い介入が必要である。そのため、多くの子育て支援に関わっている人々にとっては、ペアレントトレーニングのスキルを実際に試してみるにはハードルが高く、ペアレントトレーニングを広く普及するには至っていない。

子育てに関して対処法の分からない多くの親の不安やイライラは、子どもの行動の見方や問題行動への対処法の知識さえあれば減らせるものが多い。特に、健常児の場合、親の指示や期待を読み取る能力があるため、深い介入なく適切な対処スキルを知ることによって子どもの問題行動に対処できるようになり、子どもの行動変容を促すことができると考えられる。子どもの問題行動や未熟な生活スキルが、対処可能と考えるだけでも、多くの問題は解決するだろう。そのことは、ペアレントトレーニングの情報を提供するだけでも十分で、スタッフ一人でも運営可能となり、さらに普及させていくことができるようになる。

そこで本研究では、ペアレントトレーニングの情報を提供することで健常児の親の養育態度がどのように変化するかを検討した。そのために公立幼稚園の4歳児の親に対して、予備調査と本実験を行った。予備調査では、親の養育認知や養育行動の内容について調べた。本実験では、実験群と統制群の2群にわけ、実験群には学習室としてペアレントトレーニングの情報提供の場を設け、統制群にはそのような場を設けず、予備調査で得られた養育態度の項目について、情報提供前後で2つの群の比較を行った。

## 予備調査

### 目的

本実験において、ペアレントトレーニングの情報を提供することで養育態度がどのように変化していくのかを明らかにするために、養育態度に関する質問項目を独自に作成し、本実験のための質問項目の精選を行った。

### 方法

**調査時期と調査方法** 2005年5月福岡県内の2つの公立幼稚園の4歳児と5歳児クラスの保護者169名に質問紙を配布し、自宅で回答してもらった。そのうち有効回答者数は154名であった。

**材料** 養育態度に関する質問項目は、養育認知と養育行動から成り立っている。

(1) **養育認知** これまでのペアレントトレーニングプログラムで取り上げられた子どもの未熟な生活スキルや問題行動に対して、その行動の当てはまり、その行動への心配、その行動への対処能力についてたずねた。

養育認知に対する項目として、子どもの問題行動（「自分の気に入らないことがあると、周りの人をたたいたりする」等）や未熟な生活スキル（「おしっこやうんちの後、ふくなどの後始末が一人で出来ない」等）を36項目あげた。これらの質問項目の妥当性を確認するため、経験を積んだ幼稚園教諭2名に、そのような行動を子どもが示すのか、それらに対して親が対応を困難に感じているかどうかチェックを求めた。それぞれの質問項目に対して「子どもの行動の当てはまり」、「子どもの行動に対する親の心配」、「子どもの行動に対する親の対処能力」をたずねた。「子どもの行動の当てはまり」については、「全然当てはまらない」から「とて

も当てはまる」までの5件法とした。「子どもの行動に対する親の心配」については、「全然気にならない」から「とても気になる」までの5件法とした。「子どもの行動に対する親の対処能力」については、「全然対処できない」から「対処できる」までの5件法とした。

(2) **養育行動** 本学で実施しているペアレントトレーニングプログラムの目標である「ほめ上手」「観察上手」「教え上手」「工夫上手」「待ち上手」に基づいた養育行動をたずねた。回答方法は、「全然当てはまらない」から「とても当てはまる」までの5件法とした。

**分析手続き** 154名のデータについてSPSS 15.0Jを使用して、「子どもの行動に対する親の心配」について因子分析を行った。そこで得られた因子を「子どもの行動に対する親の対処能力」の分析にも利用した。「子どもの行動の当てはまり」に関しては、その項目の行動を子どもが行っているかどうかをたずねるだけのものであるため、因子には分けず36項目そのまま採用した。信頼性を検討するために、36項目を1因子とし、Cronbachの $\alpha$ 係数を算出したところ、 $\alpha = .83$ あり、内部一貫性が見られた。また、養育行動を問う17項目に関しては、それぞれ1項目ずつの行動の変化をみていくため、因子分析は行なわなかった。

## 結果

「子どもの行動に対する親の心配」因子構造を明らかにするため、重みなし最小二乗法により固有値1以上の因子を抽出した後、因子数2-8でプロマックス回転を行った。解釈がしやすいと思われる3因子を抽出し、因子負荷量が0.40未満の項目7項目と2因子にまたがる1項目を削除し、再度因子分析を行った。その結果、

28項目を採用した。第1因子は、「自分の気に入らないことがあると、周りの人を叩いたりする」や「自分の気に入らないことがあると、物を投げたり壊したりする。」などに対して負荷量が高く、「表現スキルの未熟さ」と命名した。

第2因子は、「スーパーに買い物にいったとき、包装紙を開けて勝手に食べてしまう」や「自分ひとりで衣服（靴下も含む）の着脱やボタンの留めはずしが出来ない。」などに対して負荷量が高く、「生活スキルの未熟さ」と命名した。

第3因子は、「なかなか歯磨きにとりかからない。」や「なかなか片付けようとしない。」などに対して負荷量が高く、「親の指示の通りにくさ」と命名した。また、信頼性の検討のため、Cronbachの $\alpha$ 係数を算出したところ、各下位尺度とも.80以上の内部一貫性が見られた(Table 1)。

以上の結果を元に、本実験では「子どもの行動の当てはまり」に関して36項目、「子どもの行動に対する親の心配」「子どもの行動に対する親の対処能力」に関して同じ28項目、養育行動を問う17項目を採用することにした。

## 本実験

本実験では個別にトレーニングを行うのではなく、ペアレントトレーニングに基づいた養育スキルを親に学習室として講義形式で提供するものである。そのため、学習室前後において養育態度がどのように変化するかを質問紙により調査し学習室参加者（実験群）と不参加者（統制群）で比較した。

## 方法

**実験群** 5回全ての講義に参加できることを条件に募集した結果、約20名の親が学習室に参

Table 1 養育認知に関する因子分析結果

項目内容	I	II	III
1 友達とトラブルが起きたとき、「バカ」「死ね」などの言葉をいう。	.501	.098	.027
3 自分の気に入らないことがあると、すぐに泣いたりわめいたりする。	.479	-.196	.307
4 自分の気に入らないことがあると、周りの人を叩いたりする。	.851	-.014	-.179
5 自分の気に入らないことがあると、物を投げたり壊したりする。	.646	.036	.050
6 毎日のように、友達やきょうだいと言い争いをしたり、殴ったりする等のけんかをする。	.545	.206	-.032
7 人の話しに集中できず、他の場所へ行こうとしたり目移りする。	.523	.041	.194
8 順番を待つことが出来ない。	.499	.064	.130
9 幼稚園や他人のおもちゃなど、なんでも自分の物にしたがる。	.588	.206	-.060
12 つめや衣服の袖を噛んでいる。	.408	.006	.148
13 友達遊びに割り込んだり、邪魔したりする。	.541	.214	.040
14 指をしゃぶったり、性器いじりをしている。	.408	.129	.018
15 幼稚園のものを勝手に持ち帰っている。	.185	.776	-.092
16 スーパーなどに陳列してあるものを勝手に持ち帰っている。	.234	.896	-.206
17 スーパーに買い物に行ったとき、包装紙を開けて勝手に食べてしまう。	.222	.908	-.211
24 昼間、おもらしをしてしまう。	.127	.533	.146
28 スプーンやフォークを使つての食事がうまく出来ず、手づかみで食べてしまう。	.084	.597	.198
29 食事中に、うろうろしてしまい、なかなか座つての食事が出来ない。	.240	.486	.152
31 自分で靴を履いたり脱いだりするのに親の助けが必要だ。	-.166	.798	.240
32 自分ひとりで衣服（靴下も含む）の着脱やボタンの留めはずしが出来ない。	-.222	.800	.258
10 親がそばを離れようとする時、すぐに泣く。	.308	-.218	.433
19 母親のおっぱいをさわりたいがる。	.132	.203	.431
20 朝起きても、幼稚園に行く支度をなかなかしようとししない。	.162	.058	.529
22 「片付けなさい」と言ってもなかなか片づけようとししない。	.268	-.222	.651
25 誰かがついていかないと、一人でトイレに行くのを嫌がる。	.111	.158	.472
27 好きなもの以外を食べさせようとする時、「いや」「食べたくない」という。	-.047	.098	.432
30 食事中、こぼしてしまう。	.314	-.039	.439
33 「歯を磨きなさい」と言っても、なかなか歯磨きにとりかからない。	-.179	.135	.696
34 「お風呂に入りなさい」と言っても、なかなかお風呂に入らない。	-.213	.306	.627
因子間相関	I	II	III
I	—	.62	.49
II		—	.59
III			—

加した。最終的に、5回の講義のうち4回以上参加した10名を実験群とした。

**統制群** 実験群と同じ4歳児をもつ親で学習室の募集に応じていない9名とした。

**講義内容** 福岡県立大学で行われている、7回のペアレントトレーニングの講義を5回に短縮し、2005年6月から7月にかけて週2回の割合で午前10時より約45分間行った。講義にあたり、1—2枚程度の配布資料と質問・感想のための用紙を配布し、講義では、プロジェクターで内容を提示し、これまでの事例について、モザイクをかけた動画で示した。講義の最初に10分ほど時間をとり、前回の質問を紹介し、フィードバックを行った。

#### 第1回「ペアレントトレーニングの考え方」

講義者の自己紹介とペアレントトレーニングの基本的な考え方と方法、行動療法でよく使う用語などについて紹介した。最後に、宿題という形で「強化子探し」のプリントを配布した。大半の参加者が配られたその場で、強化子を記入していた。

**第2回「事例紹介」** これまで取り組んだ事例を紹介し、ペアレントトレーニングに取り組むための手順や技法について講義した。また、強化子について紹介し、望ましい行動を強化すること、「きっかけ—問題行動—周囲の対応」の流れについて説明を加えた。次回までには、参加者に子どもの困った行動がどんなときに起こり、その結果どのように対応しているかを考えてきてもらうようにした。

**第3回「行動の観察と行動の記録」** 行動の観察と記録の仕方について講義を行った。目標にできる行動として、できるようになってほしい行動とやめてほしい行動について、それぞれ例を挙げて説明した。「きっかけ—問題行動—

周囲の対応」と「ステップに分けた行動」という視点で記録を求めた。

#### 第4回「望ましい行動を身につけるには」

強化の方法について、強化スケジュール、トークン強化子について説明をした。また、出来ないときの手助けの仕方として、プロンプティング、フェイディング、順向型・背向型の原理などについて例を用いて紹介した。

**第5回「困った行動を減らすには」** 体罰や叱責のもつ問題点について説明し、それよりも計画的無視、タイムアウト、タイムインの方が効果的であることを紹介した。また、環境を整えることによって問題行動が起こりにくくなったりすることについて説明した。

**質問紙の内容** 予備調査で精選された項目を利用した。学習室前後における講義参加者を匿名性を確保しつつ対応づけるために5マスのパスワードを使用した。プログラム前では、パスワードのみを記入した用紙を、名前を書いた封筒に入れ、封をしてもらった。5週間後には、実験群・統制群とも、前回の封筒を手渡し、アンケート用紙にそのパスワードを記入してもらった。

#### 結果

「子どもの行動に対する親の心配」に関する「表現スキルの未熟さ」「生活スキルの未熟さ」「親の指示の通りにくさ」の3因子と同様に「子どもの行動に対する親の対処能力」に関する「表現スキルの未熟さ」「生活スキルの未熟さ」「親の指示の通りにくさ」の3因子について分析を行った。そこで、ペアレントトレーニングの効果を検討するため、実験群10名と統制群9名の2群に分け、(実験群・統制群)を参加者間要因×(学習室参加前・参加後)を参加内要

因とする2要因分散分析を行った。

**子どもの行動の当てはまり** 全36項目において、交互作用および主効果は認められなかった。このことは、ペアレントトレーニングに関する講義を行うだけでは、子どもの行動を変えるまでには至らないことを意味している。

**子どもの行動に対する親の心配** 「表現スキルの未熟さ」の因子に関して、交互作用と実験・統制群に有意差は見られなかったが、学習室前後で有意傾向が見られた ( $F(1, 17) = 3.72, p < .10$ )。このことは、「表現スキルの未熟さ」に対する心配が、学習室前後では実験・統制群ともに減少したことを意味する。

「生活スキルの未熟さ」の因子に関しては、交互作用に有意傾向が認められた ( $F(1, 17) = 4.22, p < .10$ )。下位検定を行ったところ、実験群については学習室前後で有意差が認められた ( $F(1, 17) = 9.10, p < .01$ ) が、統制群については有意差が認められなかった。このことは、学習室前よりも後において、実験群の「生活スキルの未熟さ」に対する心配が統制群より減少する傾向にあったことを意味する。

「親の指示の通りにくさ」の因子に関しては、交互作用、実験・統制群に有意差は見られなかったが、学習室前後に有意差が見られた ( $F(1, 17) = 4.81, p < .05$ )。このことは、「親の指示の通りにくさ」に対する心配の程度が、プログラムの前後では実験・統制群ともに減少する傾向があったことを意味する。

**子どもの行動に対する親の対処能力** いずれの項目においても、有意な変化は見られなかった。このことは、ペアレントトレーニングに関する講義を行うだけでは、子どもの行動に対する親の対処能力を変化させるまでには至らないことを意味している。

**親の養育行動** 養育行動について有意な変化が見られたものは以下の通りである。

観察上手の項目である「③子どもの日常の気になる行動について、メモをとったり記録している。」に関して、有意な交互作用 ( $F(1, 17) = 5.21, p < .05$ ) が見られた。下位検定を行ったところ、実験群については学習室前後で有意差が認められた ( $F(1, 17) = 8.26, p < .05$ ) が、統制群については有意差が認められなかった。このことは、学習室前よりも後において、実験群の上記の観察上手な行動が統制群より増加したことを意味する。「④何度言ってもできない行動に対して、子どもの行動と自分の対応を考え直したりしている。」に関して、交互作用は認められなかったが、実験・統制群で主効果が見られ ( $F(1, 17) = 4.47, p < .05$ )、学習室前後において主効果傾向が見られた ( $F(1, 17) = 3.95, p < .10$ )。このことは、実験・統制群の養育行動の当てはまりには初めから差があり、また学習室の前よりも後の方が、実験群・統制群ともに上記のような観察上手な行動が増加傾向を示したことを意味する。

ほめ上手の項目である「⑤子どもがぐずっている時などに『～できたら、いいことがあるよ。』と言っている。」の項目に関して、有意な交互作用 ( $F(1, 17) = 10.78, p < .01$ ) が見られた。下位検定を行ったところ、学習室前では実験・統制群に有意傾向が見られた ( $F(1, 17) = 3.84, p < .10$ ) が、学習室後では実験・統制群に有意差は見られなかった。このことは、学習室前の時点で実験・統制群の養育行動のあてはまりに差があり、学習室前よりも後において、実験群の上記のほめ上手な行動が統制群より増加したことを意味する。「⑥子どもが出来なかったことをできたときなど『わあ、すご

Table 2 実験・統制群における分散分析結果

		学習室前	学習室後	実験群—統制群	学習室前—学習室後	交互作用
表現スキルの未熟さに対する心配	実験群	3.34 (0.59)	3.11 (0.69)	ns	+	ns
	統制群	3.00 (0.71)	2.74 (0.91)			
生活スキルの未熟さに対する心配	実験群	2.98 (1.43)	1.85 (0.93)	ns	*	+
	統制群	2.46 (0.98)	2.42 (1.10)			
親の指示の通りにくさに対する心配	実験群	3.23 (0.64)	2.63 (0.76)	ns	*	ns
	統制群	2.90 (0.89)	2.73 (0.76)			
観察上手③	実験群	1.70 (1.42)	2.60 (1.28)	ns	+	*
	統制群	2.00 (1.33)	1.89 (1.29)			
ほめ上手⑤	実験群	2.50 (1.02)	4.00 (0.63)	ns	*	**
	統制群	3.44 (0.96)	3.33 (0.94)			
ほめ上手⑥	実験群	4.30 (0.90)	4.40 (0.66)	ns	ns	*
	統制群	4.44 (0.50)	3.67 (1.15)			
教え上手⑨	実験群	4.10 (1.04)	4.60 (0.49)	ns	ns	*
	統制群	4.44 (0.50)	4.00 (0.67)			
工夫上手⑬	実験群	3.10 (1.04)	3.50 (1.12)	+	ns	*
	統制群	2.56 (0.83)	2.22 (1.03)			
工夫上手⑮	実験群	3.60 (0.66)	4.40 (0.80)	+	*	+
	統制群	3.22 (0.63)	3.33 (1.05)			

\*\*p<.01, \*p<.05, +p<.10, ns=non significance

いね。』『よくできたね。』というように少し大げさな声かけをしている。」に関して、有意な交互作用が見られた ( $F(1, 17) = 4.98, p < .05$ )。下位検定を行ったところ、実験群については学習室前後で有意差が見られなかったが、統制群については学習室前後で有意差が見られた ( $F(1, 17) = 7.82, p < .05$ )。このことは、学習室に参加していない統制群が、何らかの原因で上記のような養育行動を減少させたことを意味する。

教え上手の項目である「⑨子どもに用事を頼む時、子どもにわかりやすく伝えている」に関して、有意な交互作用が見られた ( $F(1, 17) = 5.65, p < .05$ )。下位検定を行ったところ、学習室前においては、実験・統制群で有意差は見

られなかったが、学習室後においては、実験・統制群で有意差が見られた ( $F(1, 17) = 4.53, p < .05$ )。このことは、学習室後の実験・統制群の養育行動の当てはまりに差が見られ、実験群においては学習室前後で上記のような養育行動が増加したことを意味する。

工夫上手の項目である「⑬私は子育てに対して『こうすればよくなるだろう』というような色々なアイディアが浮かぶ。」に関して、有意な交互作用 ( $F(1, 17) = 10.78, p < .01$ ) が見られた。下位検定を行ったところ、学習室前において実験・統制群に有意差が見られなかったが、学習室後において、実験・統制群に有意差が見られた ( $F(1, 17) = 5.96, p < .05$ )。また、実験群の学習室前後で有意傾向が見られ ( $F(1,$

17) = 4.03,  $p < .10$ )、統制群について有意差は見られなかった。このことは、学習室後において実験・統制群の養育行動の当てはまりに差が見られ、実験群の学習室前後において上記の養育行動が増加したことを意味する。「⑭子どもの出来ないことが出来るようになるため、環境を整えたり工夫している。」に関して、実験・統制群の主効果および交互作用は見られなかったが、学習室前後に主効果が見られた ( $F(1, 17) = 8.56, p < .01$ )。このことは、学習室前後において実験・統制群ともに上記のような養育行動が増加したことを意味する。「⑮子どもの出来ないことが出来るようになるため、関わり方を変えている。」に関して、交互作用に主効果傾向が見られた ( $F(1, 17) = 3.64, p < .10$ )。下位検定を行ったところ、学習室前において実験・統制群に有意差は見られなかったが、学習室後において実験・統制群に有意差が見られた ( $F(1, 17) = 5.59, p < .05$ )。このことは、学習室後の実験・統制群において、上記の養育行動の当てはまりに差が見られ、実験群において学習室前後で上記の養育行動が増加したことを意味する。「⑰子どもが1つすること(衣服の着脱など)に、時間がかかっても待つことが出来る。」に関して、交互作用は見られなかったが、実験・統制群 ( $F(1, 17) = 4.36, p < .10$ )、学習室前後ともに主効果傾向が見られた ( $F(1, 17) = 4.37, p < .10$ )。このことは、実験・統制群において上記の養育行動の当てはまりに差が見られ、学習室前後において実験・統制群ともに上記のような養育行動が増加したことを意味する (Table 2)。

## 考察

### 1. 養育認知について 本研究では、福岡県

立大学におけるペアレントトレーニングの中で行われた7回の講義内容を、5回にまとめて健全な4歳児の親10人に情報提供した。その学習室における情報提供が親の養育態度に及ぼす効果について検討した。養育態度を養育認知と養育行動に分け、どのように変化するかを見た。

養育認知の「子どもの行動の当てはまり」に関して、学習室前後、実験・統制群ともに変化が見られなかった。このことについては、予想通りであった。本研究では、学習室に参加した親の養育行動に直接介入するものではないので、約1ヶ月という期間内に情報提供だけで、子どもの行動に大きな変化が見られるとは考えられなかったからである。

「子どもの行動に対する親の心配」に関して、「表現スキルの未熟さ」「生活スキルの未熟さ」「親の指示の通りにくさ」の3因子に分け、それらの行動がどのくらい気になるかという質問で構成した。「表現スキルの未熟さ」と「親の指示の通りにくさ」に関しては、学習室前後で実験群、統制群ともに心配が減少していた。これは、ペアレントトレーニングの効果というよりも、子どもの発達の影響と言える。今回の対象は、4歳児の親としていたため、子どもが幼稚園に通いだして約2ヶ月、「表現スキルの未熟さ」の項目にあるような「自分の気に入らないことがあると、周りの人を叩いたりする。」や「親の指示の通りにくさ」の項目である『「片付けなさい」といってもなかなか片付けようとはしない。」』というような行動に対して、集団の中で生活をする中で、周囲をモデルとしたり、また親以外の教師からの指示によって、それらの行動を身につけ、親の心配も自然と減少していったのだということも考えられる。

一方、「生活スキルの未熟さ」への心配に関

しては、実験群の心配が学習室前よりも後で有意に減少していた。靴を履くこと・脱ぐこと、衣服・ボタンの着脱、食事中手づかみで食べてしまうといった生活スキルについて5回の学習室の中で、具体的に生活スキルを身につけるための背向型・順行型の原理の紹介や、手づかみで食べる子どもの事例について紹介したためであると考えられる。このことから、ペアレントトレーニングに関する情報提供をすると、生活スキルの未熟に対する親の不安を取り除くのに効果をもつことが示唆される。

「子どもの行動に対する親の対処能力」に関しては、大きな変化は見られなかった。親は学習室に参加することで、実際に子どもの問題行動が生じた場合、その不安が減少することと、自分に対処できる能力があるかということは別問題とされていると考えられる。このことは、子どもの問題行動に対する親の不安と対処を別々に取り扱っていくことの必要性を示唆している。

本研究では、それぞれの子どもの目標行動を設定して介入していくのではなく、養育スキルの情報提供のみを行った。そのため、親が学習した養育スキルを家庭でどのくらい実践しているのかに関しては、行動観察の記録がないので、子どもの問題行動にあった対処方法を提供することは出来なかった。しかし、学習室で新たな養育スキルを知ると、子どもの問題行動の持つ意味の理解や、それらに対する対処法が多くなり、先の見えない不安にかられていたとしても、知識を増やすことで日々の育児への不安を減少させ余裕をもつことが出来たのだと考えられる。

2. 養育行動について 養育行動をたずねた17項目は、学習室の目標である「観察上手・ほ

め上手・教え上手・工夫上手・待ち上手の親に近づくこと」に関連した項目で構成した。養育認知の項目とは異なり、それぞれ5つの目標に対して2-3の質問項目しかなく、尺度としての信頼性が得られなかった。そのため、各項目別に目標行動に近づいたかどうかのみ見ることにした。

観察上手についてたずねた4項目に関しては、「③子どもの日常の気になる行動について、メモをとったり記録している。」という項目に実験群が行動を増加させた。このことは、学習室の中で子どもの行動を観察することを詳しく説明したことが影響していると考えられる。また、「何度言っても出来ない行動に対して、子どもの行動と自分の対応を考え直したりしている。」に関しては、学習室参加者と不参加者に初めから差があり、学習室前後においても上記のような行動が増加していた。このことに関しては、実験群である学習室参加者と統制群である学習室不参加者の行動の当てはまりに初めから差があったことが問題となっている。元々実験群である参加者の上記のような行動の当てはまりが多いことは、学習室参加の意思からも納得できることである。実験群の参加者は、子育てに興味があり、自分の対応について考え直したいという動機が、参加しなかった統制群よりもあると考えられるためである。しかし、実験群の方が統制群よりも子どもの観察に取り組むようになったということは、「観察上手」を目ざす立場からすると、着目すべき点である。

ほめ上手についてたずねた4項目に関して、「⑤子どもがぐずっている時などに『～出来たら、いいことがあるよ。』と言っている。」に対して当てはまると答えた割合は、参加前の時点で実験群の方が統制群よりも低かった。実験群

は学習室前より後で、その割合を増加させた。このことは、実験群は、この質問項目に対して講義参加前では子どもを物でつっていると感じたと考えられる。これは講義の中でプレマックの原理を紹介したことが影響したと考えられる。一方で「⑥子どもが出来なかったことを出来たときなど『わあ、すごいね。』『よく出来たね。』というように少し大げさな声かけをしている。」という項目への当てはまりは、実験群では増加したが、統制群では減少した。この理由については、今のところよく分からない。

教え上手の4項目に関しては、「⑨子どもに用事を頼むとき、子どもに分かりやすく伝えている。」にのみ、実験群において増加が見られた。このことは、学習室の中で、指示は子どもに分かる言葉で明確に伝えることを例を用いても紹介していたことが影響したと考えられる。

工夫上手の3項目に関しては、「⑬私は子育てに対して『こうすればよくなるだろう』というような色々なアイデアが浮かぶ。」「⑮子どものできないことが出来るようになるため、関わり方を変えている。」への当てはまりについて、実験群は増加した。このことから、学習室で親が養育スキルの基本的な考え方を理解し、方法論を身につけることで、育児に関するアイデアを豊富にさせ、自分の子どもの日常生活の必要性に応じて、工夫した育児が行えるようになってきているといえる。

**3. 実験群・統制群について** 上記の養育行動の結果から、元々実験群と統制群の当てはまりに差がある項目が存在していたことが分かった。本来、統制群と実験群は無作為に選ばれるので、学習室前の段階では差があってはならないはずである。両群の差をなくすためには、こちらからの募集に応募してきた人々を無作為に

2つの群に分ければよい。しかし、幼稚園年少児の親に学習室参加募集をかけた際、募集に応じた親に対して、参加できる・できないかをこちらが決めて割り振ることは現実的に難しく人数も限られていた。しかし、実験群のみに目を向けると、前後で上記のような養育行動の当てはまりが増加したことは、大変意義あることである。

**4. 講義について** 講義を行っていく中で、爪かみや食事のうろうろなどの行動は、多くの子どもに見られ、親は止めさせたいが対処方法の分かりにくい行動であると分かった。感想用紙に記入された個々の親からの質問は、次の講義で全体へ向けてフィードバックを行い、個々の問題ではなく全体で共有できるものとした。また、より具体的な助言を求める参加者には、個別に対応した。このことから、講義を行った後、問題をかかえた親が来た場合には、個人別に目標行動を定め、毎日の行動観察記録を元に面接を続けていけば親の対処能力を増加させることが出来るだろう。

**5. 健常児へのペアレントトレーニング実施と今後の課題** ペアレントトレーニングの研究の中には、本研究と同様、健常児をもつ親を対象としているものも存在する。例えば、東川・空間・嶋崎(2005)は、未就園児をもつ親に対して、実際に目標行動を決定したり、記録を求める等の介入を行い、対象者全員の目標行動の改善という効果が得られている。また、立元(2006)は、幼児をもつ親に本研究同様5回の養育スキル教室を行い、養育スキルの改善やストレス症状の緩和という効果を得ている。本研究では、立元(2006)の研究のようにロールプレイなどの対象者への深い介入は行っていない。しかし多くの親たちにとっては、対処法や

他の親たちの対応例を聞くことだけでも十分である。本学習室に参加した親たちは、子どもの行動への心配を減少させ、ペアレントトレーニングに基づいた養育行動を増加させることができていた。これらのことから、ペアレントトレーニングの情報提供という関わりだけでも、子育て支援の一貫として有意義なことであるといえるだろう。

また、今後の課題もいくつか存在する。1つ目は、本研究は、4歳児の子どもに質問紙のような行動があることを前提としていたため、子どもにそのような行動が存在しなかった場合には、答えられなかった。問題行動に対する親の認知を尋ねる場合、その行動が全てに通ずることを前提とした質問形式にすることは考えねばならない。2つ目は、参加者からの感想の中に「講義内容が少し自分の子どもには大げさすぎる気もします。」とのコメントがあった。元々、ペアレントトレーニングは、発達障害児をもつ親に対してであったため、健常児の親に対しては馴染みにくい表現もあったようである。講義内で使う強化子やプレマックの原理などの言葉や表現に関しては、健常児の親に対しても分かりやすいものに改良していくことが必要である。3つ目に、本研究は4歳児をもつ親に限定し問題行動があることを前提とした試みであったが、対象児の年齢を変えても効果があるのか、また問題行動がない状態の予防という意味ではどのくらい効果があるのかも検討していく必要がある。立元(2005)は、3-6歳の就学前の幼児の親を対象として、講話、例示、ロールプレイからなる学習室を開催している。この幼児版の予防的介入の取り組みの結果、養育スキルの“好ましい働きかけ”の増加、“一貫性のないしつけ”の減少、などの効果が得られてい

る。しかし、本研究はじめ、立元らの研究も同様、5回の学習室で親の認知過程がどのように変化していったのかは明らかにされていない。量的なアンケートの質問のみではカバーできなかった部分について、インタビューを行い、質的にも検討していく必要がある。

学習室の進め方に関しては、学習室に参加した親に小グループを作らせ、そこで今日の講義を元に自分の家庭での問題を披露しあい、問題を話し合っていくというやり方をとれば多くの人に対応できる。どうしても解決できない問題が出てきたときこちらから援助を行うということをするれば、様々な子どもの問題を全ての親が共有していく中で積極的に養育スキルを身につけることができるだろう。また、子どもの行動に重大な問題が見つかった場合は個別に対応していけばよい。このように、講義、グループワーク、個別対応という3つの段階を経ての援助が考えられる。学習室が以上のように機能していけば、親の養育態度を変えるだけでなく、抑うつや不安を減少させ、養育への自信を与えることにも繋がるであろう。

## 結論

ペアレントトレーニング養育スキルの情報提供の場を設けたとき、養育行動に実際に介入しているわけではないので、親の対処能力を向上させ、子どもの行動を変容させるまでには至らなかった。しかし、情報提供によって子どもの未熟な生活スキルに対する親の心配を減少させ、観察・ほめ・教え・工夫上手な行動も増加させることが示唆された。このことから、ペアレントトレーニングの情報提供は、子育て支援の第一段階としては有効であり、必要に応じて家族に介入をしていくという段階的なアプロ

子の必要性が示唆された。

## 注

1) 本研究は、2005年福岡県立大学人間社会学部人間形成学科に提出された卒業論文に加筆・訂正を行ったものである。

福岡県内の公立幼稚園2園には講義の場を設けていただき、データの収集にもご協力いただきました。ここに謝意を表します。また、本研究のデータ分析や質問紙作成に対して貴重なご助言をいただいた久留米大学文学部教授原口雅治先生、福岡県立大学人間社会学部講師吉岡和子先生、福岡県立大学人間社会学部助手（現田園調布大学人間福祉学部講師）本田潤子先生、福岡県立大学生涯福祉研究センター助手中藤広美先生に心より感謝申し上げます。

## 引用文献

- 足立淑子・温泉美雪・曳野晃子・武田和子・山上敏子 (2000) 1歳6ヶ月児の母親の養育行動—質問票検査からみた具体的行動、育児ストレス、認知の関係について— 行動療法研究 26 69-81.
- 原田正文 (2004) 変わる親子、変わる子育て—「大阪レポート」から23年後の子育て実態調査より— 臨床心理学 4 586-590.
- 東川慶子・空間美智子・嶋崎まゆみ (2005) 未就園児をもつ母親に対する子育て支援プログラムの検討 行動療法研究 31 212-213.
- 神村富美子 (2004) 子育ての悩み：親グループ連続講座と個人面接の事例から 臨床心理学 4 611-615.
- 牧野カツコ (1982) 乳幼児をもつ母親の生活とく育児不安> 家庭教育研究所紀要 3 34-56.
- 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) 精神発達遅滞児の親訓練プログラム開発とその効果に関する研究 行動療法研究 21 25-38.

- 野口啓示 (2000) 児童虐待への取り組み—ペアレント・トレーニングを用いた親へのアプローチ— 行動療法研究 26 107-117.
- 温泉美雪 (1998) お母さんの学習室—発達障害児を育てる人のための親訓練プログラム 山上敏子 (監修) 第3章 HPSTプログラムの構成と効果 二瓶社 19-35.
- 櫻谷真理子 (2004) 今日の子育て不安・子育て支援を考える～乳幼児を養育中の母親への育児意識調査を通じて～ 立命館人間科学研究 7 75-86.
- 立元真 (2005) 幼児の親に対する予防的な養育スキル・愛着関係改善トレーニング介入 平成15～16年度科学研究費補助金 研究成果報告書
- 立元真 (2006) 幼児版予防的親トレーニングの試み 行動療法学会論文集 32 70.
- 山上敏子 (監修) (1998) お母さんの学習室—発達障害児を育てる人のための親訓練プログラム 二瓶社