

# 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—

岩坂 英巳

(奈良教育大学教育実践開発講座)

池島 徳大、小野 昌彦

(奈良教育大学教育実践総合センター)

久松 節子

(奈良教育大学教育臨床大学院、奈良市立A小学校)

藤原 壽子

(奈良教育大学特別専攻科)

## A New Approach of Parent Training Program in School Setting —As a Coping with Children with Special Needs—

Hidemi Iwasaka (Nara University of Education)

Tokuhiro Ikejima, Msahiko Ono (Center for Educational Research and Development,  
Nara University of Education)

Setsuko Hisamatsu (Nara Graduate University of Education),

Toshiko Fujiwara (Special Study for Handicapped Children, Nara University of Education)

**要約**：注意欠陥/多動性障害（AD/HD）など軽度発達障害のある児童生徒への特別支援教育が間近に迫っているにもかかわらず、彼らの行動の理解やかかわりの方法について具体的に示された方策は極めて少ない。今回我々はAD/HDのある子どもへの治療法として確立しているペアレント・トレーニング（以下PTと略す）を学校現場にて適用可能なプログラムに改訂し、県内の一小学校にて実施してその有効性の検証を試みた。その結果、学級にてPT学校版を実施した3教師の教育の自信度は向上し、対象とした児童の適応行動の増加のみならず、学級全体の運営上もプラスであった。また、本大学主催のPTの講演会のあとに行なった「学校でのPTの必要性に関するアンケート調査」からも幼小中養護教諭146名中127名がPTの有用性を感じていた。今後学校現場において、PTに基づいたやりとりが適用される意義は大きいと思われた。

**Key words**：ペアレント・トレーニング、注意欠陥/多動性障害、二次障害、特別支援教育  
Parent Training, AD/HD, the Secondary Disorder, Special Needs Education

### はじめに

AD/HDのある子どもへの治療法として、行動療法の理論に基づくペアレント・トレーニングプログラム（PT）は、米国では薬物療法に並んで推奨され、さかんに行われている<sup>1) 2)</sup>。本邦においても一部研究機関や医療機関において1999年頃より日本版が開発・実施され、子どもの適応行動の増加や親子関係の改善などの有効性が実証されてきており<sup>3)</sup>、厚生労働省研究班のAD/HD診断治療ガイドライン<sup>4)</sup>においても子どもの予後を左右する二次障害（セルフエスティームの低下、意欲低下、反抗、非行など）の予防的効果が期

待されると位置づけられている。

しかし、PT終了後に一旦行動面や情緒面の改善が見られた子どもも、日常生活の大半を占める学校において、家庭と同様に客観的な行動観察に基づく良い注目（ほめる）が得られなければ、その効果は持続しにくく、徐々に「がんばっているのに評価してもらえない」「どうせ僕（私）なんか…（わかってもらえない、やってもできない）」と学校生活で壁に当たってしまうことが少なくない。それだけに、教師がAD/HDをはじめとする特別な支援の必要な子どもの理解とかかわり方について、保護者と共通した認識を持ち、一貫した対応を行っていくための戦略が必要である。

本研究の実践を行う場となったA小学校での説明会にて、共同研究者である久松が以下のように述べている。「教師としてたくさん子どもたちと出会う中で、通常のかかわりだけでは、学校生活になかなか適応できず、トラブルを起こしたり、やる気をなくしたりする子どもたちがいました。しかし、どのように手助けすれば学校場面でうまく適応できるのか、なかなか有効な手立てが見つかりませんでした。そして、そのような子どもたちの中に、軽度発達障害、すなわちLD（学習障害）、AD/HD（注意欠陥/多動性障害）、高機能自閉症など、全般的な知的発達に遅れはないが、中枢神経系に何らかの機能障害がある子どもたちが含まれていることを知りました。そして、行動面、学習面や対人関係などの社会性の困難さから学校場面で不適応を起こしやすい子どもたちに対して、適切な配慮と指導が必要なことがわかりました。この子どもたちの多くは通常学級に在籍しているので、学級担任が一人ひとりの特性を正しく理解し、適切な配慮と指導を行っていかねばなりません。このときにAD/HDの子どもの親を対象としたPTを応用して、『PT学校版』を作れば、その一助となるのではと考えました。」

今回、学校場面において行動面、情緒面、対人面などの困難性のみられる子どもを対象として、学級単位でのPTを開発して実施し、その有用性と限界、今後の課題について言及した。

### 方法と対象

#### A. PT学校版プログラム実践研究

プログラムの内容については、医療機関や家族会などで行われている全10回の標準型プログラム<sup>5)</sup>のうち、集団場面で教師が児童に対して行いづらいであろう親子タイムやタイムアウトなどを省いて、全6回に短縮した(表1)。事前に、まず「軽度発達障害とペアレント・トレーニング」の校内全体の学習会を行い、次にPTに興味を持った教師対象に「ペアレント・トレーニング体験(演習)」の学習会を行って、ロールプレイもまじえて全体の流れを説明した。これらの学習会と研究趣旨の説明会を経て、学校全体での本研究への協力の了承を得たうえで、「私のクラスでこのプログラムをやってみよう」という児童への思いを強く持ち、学級でPT学校版を実施してみようと自発的に協力を願った教師とその学級が対象となる形式をとった。

対象となった参加者(教師)は、小学2年学級担任2名、4年学級1名、5年学級1名の計4名である。何れも自分の学級内に、軽度発達障害と診断されているわけではないが、行動面、情緒面、対人面で困難性を持ち、適時個別配慮が必要な「気になる」子どもが

表1  
学校版ペアレント・トレーニング予定表

第1回	オリエンテーション(行動療法について) 自己紹介・子ども紹介 〈H.W.1:子どもの行動-対応-結果〉
第2回	子どもの行動の観察と理解 〈H.W.2:行動の3つのタイプ分け〉
第3回	子どもの行動へのよい注目の仕方 〈H.W.3:ほめた行動-どうほめたか〉
第4回	子どもが従いやすい指示の出し方 〈H.W.4:指示-子どもの反応-結果〉
第5回	無視(ほめるために待つ)と トークン表(めあて表) 〈H.W.5:行動-無視-そのあと〉 〈H.W.6:トークン表作り〉
第6回	限界設定とこれまでのまとめ

\*事前学習会(2回)にて内容についての詳細をロールプレイ等もまじえて説明済み  
\*H.W.はホームワーク

1-2名在籍していた。

調査項目は、今回は子どもの評価については学級全体での様子の変化を検討するとともに、参加した教師の子どもへの対応の自信度についての評価(5段階18項目)を訓練前後に行った。また最終第6回終了後にプログラム参加の感想について聞き取り調査も行った。

#### B. アンケート調査

国立大学法人奈良教育大学主催の公開講座にて、筆者の一人がAD/HDへのPTについての講演を行った後に、PTの必要性について学校関係者からアンケート調査を行った。対象は、保育園・幼稚園25名、小学校82名、中学校15名、盲聾養護15名、その他(教育センターなど)9名の計146名である。

#### PTプログラムの進行の仕方

事前に2度行った校内学習会にて、軽度発達障害とPTについての基礎知識を得た協力者が対象であることを前提に進行していった。共同研究者である久松が毎週金曜夕方方に学校に出向き、グループのリーダー(進行役)として、毎回のホームワークの確認・フィードバックや疑問点へのアドバイスを行うことで、毎週1ステップずつ進行していった。第1回(開始時)、第4回(前半振り返り期)、第6回(最終時)の3回は筆者(岩坂)もスーパーバイザーとしてグループに参加した。

各回の流れは、まず前回ホームワーク報告、次にレジュメに基づくテーマの説明、そして次回までのホームワークの説明である。ホームワークの対象は、自分の学級の中で「最も気になる子ども」にしばって報告する。できるだけグループで集まって、お互いの報告を確認しあいながら、ホームワーク達成や子どもや教師自身の成長を賞賛しあうようにこころがけた。なお、教師として長年培ってきた本人なりの「子どもとのかわり方」を否定するのではなく、それにプラスする形で今回のPTを行っているのであるという姿勢を大切にたした。

## 結 果

### A. PT学校版プログラム実践研究

#### 1. 進行状況

週末の学校の夕方というのは忙しく、参加協力者4名がそろいながら進行できたのは、筆者がスーパーバイズした3回のみで、それ以外の回は各自でホームワークの報告をし、終われば他の参加者の報告を聞かずに、本業に戻ってしまう、といういわば「遅刻、早退」の目立つ状態であった。しかし、回を重ねるにつれて、各参加者の「子どもの良い面に注目し、具体的にほめる」という点は、ホームワーク報告から十分に伝わってくるようになった。特に「めあて表」は非常に積極的に行われ、4名全員が、「気になる子」だけでなく、学級の全員に対して実施した。また、グループで集まったときに、参加した教師同士でほめあったり、意見交換したりする機会も増えていった。

#### 2. 訓練前後評価

参加教師自身の評価では、「児童の良いところに注目できる」「毎日子どもの顔を見るのが楽しみだ」「子どもに対する援助を他の先生にも手伝ってもらえる」などPTで目指した部分のみならず、「チャイムの合図で授業を始められる」「教科の指導が計画通りできる」などの項目でも良くなっていた。

学級の様子についての評価では、「意欲的に学習に取り組む」「グループ学習がうまくできる」「忘れ物が少ない」「掃除を熱心にする」などで良くなっていた。

#### 3. 聞き取り調査

PT終了直後の聞き取り調査では、「行動を具体的にほめることで子どもの反応は明らかに良くなった」「行動を3つに分ける（好ましい行動、好ましくない行動、許しがたい行動）ことで、冷静に子どもの行動が見られて、一貫した対応ができるようになった」「PTの中での指示の出し方を身につけることで、これまでの指示の出し方が複雑すぎて、子どもにはわかりづらかったことに気づいた」などプログラムの内容について肯定的な意見が多く見られた。さらに子どもへの効果として、「最も気になっていた子どもの問題行動が

へった」「周囲の子どもも『気になる子』への援助を行ったり、がんばりをほめたりすることが増えた」などの感想が見られた。

### B. アンケート調査

	保育園 幼稚園	小学 校	中学 校	盲 聾 養	その 他
参加者数 (人)	25	82	15	15	9
ADHD の子 どもがいる	17	68	10	11	6
PT は必要 である	25	80	13	15	9
PT は学校 でも有効	15 (60%)	78 (98%)	13 (87%)	13 (87%)	8 (89%)

表2に示した通り、講座参加者の90%近くから「学校現場でPTは使えそうである」との感想が得られた。特に小学校では98%と高率であった。

## 考 察

PTはその有効性が認められているが、同一グループで約半年間かけて行う必要があるため、参加できる親の人数が限られてしまうという弱点がある。加えて、「家ではほめてもらえるのに、学校では『できて当たり前』とほめてもらえない」という家庭と学校での対応の不一致が子どもの行動に混乱を招いたり、セルフエスティームの向上を妨げたりしてしまうことがある。

東京都教育相談センターでは、保護者と学級担任への支援を目的に、親のPTに並行して担任に対するPTを実施しているが<sup>6)</sup>、重要なのは「教師の動機付け」であると述べられている。今回は、学校全体でのPTの説明会を聞いて、多忙な毎日の中で「気になる子どものために、何とか新たな手立てを身につけたい」と自ら実践研究に協力を申し出てくれた担任教師が本プログラムに取り組んだことは、動機付けの高さを物語るものであり、その点からもPT学校版には、いくつかの興味ある効果が見られた。

今回のプログラムを学校で実践するにあたって「標準版PTのうち、どの部分ができて、どの部分はできないか」を学校側とも再三協議を行った。その中で危惧されたことのひとつに、「特定の子（特別な教育的支援のいる子）だけ『ほめる』ことで、学級の他の子どもが『えこひいき』にとらえはしないか」というPTの根幹にかかわる不安があった。しかし、行動を

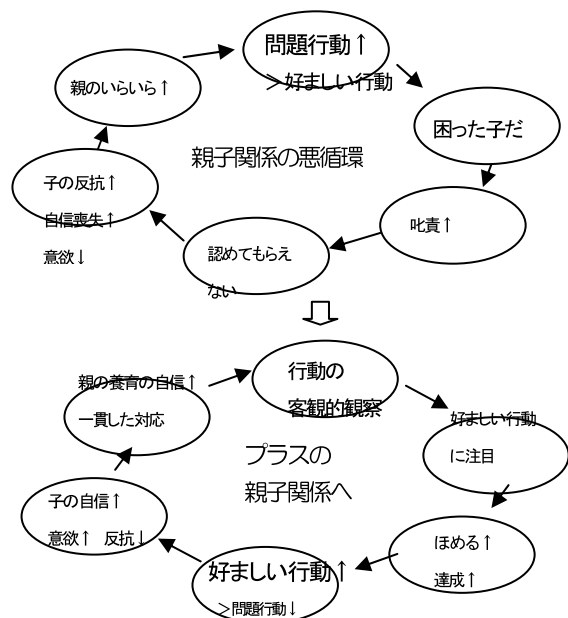


図1. 親子関係の悪循環

ひとつひとつ丁寧にとりあげ、例えば「約束守って、鉛筆削ってえらいね、先生うれしいよ。」と具体的にほめることを一貫性を持って続けることで、他の子どもは納得し、さらに学級全体でほめあう雰囲気になっていった。また、衝動のコントロールの弱い「気になる子ども」に対して、担任が「わがままで暴れているのではない、本人はがんばって我慢している」と伝えていくことで、学級内の他の子どもが「今日はちゃん物を投げないで我慢していたよ、えらかったね」と担任に報告してくるといふほほえましいエピソードもみられた。

ここで注意すべきは、単に「ほめる」のみの働きかけで効果がでるわけではないということである。標準版PTでも、図1に示したように、「叱る⇔叱られる、意欲をなくす、反抗する」親子関係から、「ほめる⇔ほめられる、達成感が増す、意欲が出る」親子関係にまずかわっていくことが、プログラムの成功の秘訣である5)。学校版PTにおいても、同様の担任教師と気になる子どもも含めた学級全体の子どもとの信頼関係のうえに、プログラムが有効に働き出すことを忘れてはならない。そして、子どもにとって、信頼する教師からの「ことば」の重みについて、強く感じさせられる実践活動であった。

なお、今後の課題についても言及せねばならない。今回は標準版PTに1クール（全10回）助手として参加した久松がグループリーダーを行い、筆者がスーパーバイズすることで比較的スムーズに参加者の疑問に答えながら進めることができた。アンケート結果にてニーズの高さが確認されたが、今後学校版PTがひろまっていくためには、リーダーを養成していくための

研修の場が必要になってくるであろう。

ところで、今回対象となった「気になる子ども」は不注意や多動、衝動性、パニック、情緒不安定などの傾向のある子どもたちであったが、病院で診断名や障害名はついていない。特別支援教育に向けての大きな誤解として、まず診断名（AD/HD、高機能自閉症など）があってから、その子どもへの特別な支援が開始すると思われがちである。子どもの個々の困難性について、診断名にふりまわされず、本人の行動をしっかりとみて、良い面に注目する（ほめる）、わかりやすい指示を出す工夫をする、周囲の子どもの理解を得ることを推し進めていくことで、「気になる子ども」が成長していく可能性があることを最後に付言しておきたい。

## 結 論

病院や専門機関にて行われているPTを学校用に改訂し、学校場面で保護者の代わりに担任教師に対して実施した。まだデータ解析もなされておらず、「試み」の段階であるが、特別な支援が必要と思われる子どもに対して、学校版PTは有用であり、教師のセルフエスティームや学級内の他児や学級全体の雰囲気に対しても波及効果が期待できると思われた。

## 謝 辞

本研究の遂行にあたり、深いご理解と多大なご協力をいただいた奈良市立A小学校の校長先生、研修担当の先生、そして実際にプログラムを実践された先生方をはじめ、全職員の方々に心より御礼を申し上げます。

## 参 考 文 献

- 1) Barkley R. : Defiant Children. A clinician's manual for parent training. New York, The Guilford Press, 1987
- 2) Whitham C. 著、上林靖子、中田洋二郎、北道子 他訳：読んで学べるADHDのペアレントトレーニング—むずかしい子にやさしい子育て—。東京、明石書店、2002
- 3) 岩坂英巳、飯田順三他：注意欠陥/多動性障害児へ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巻（5）483-497、2002
- 4) 上林靖子、斉藤万比古、北道子編：注意欠陥/多動性障害—AD/HD—の診断・治療ガイドライン。東京、じほう、2003
- 5) 岩坂英巳、中田洋二郎、井濤知美：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。東京、じほう、  
2004

- 6) 東京都教育相談センター：ADHDのペアレン  
ト・トレーニングの実践—保護者と学級担任への  
支援を中心に。東京都、2004