

論 文

発達障害児とその保護者への支援に関する保育者研修のあり方についての検討
— A市の就学前施設の保育者に対する研修事業を通して —

田 中 尚 樹

日本福祉大学 社会福祉学部

渡 辺 顕一郎

日本福祉大学 子ども発達学部

An Examination of Childcare Workers Training
for Support Children with Developmental Disorders and Their Parents:
Through a Training for Childcare Workers
in Preschools and Childcare Centers in the A City

Naoki TANAKA

Faculty of Social Welfare, Nihon Fukushi University

Kenichirou WATANABE

Faculty of Child Development, Nihon Fukushi University

Keywords: 発達障害児, 気になる子, 保育者研修, ペアレント・トレーニング, コンサルテーション

要旨

本研究ではA市からの委託を受け、発達障害児やその保護者への支援について、保育士や幼稚園教諭等の保育者を対象とするペアレント・トレーニング及びコンサルテーションに関する研修を試行的に実施した。そのおもな目的は、保育者が発達支援を効果的に実践するために必要とされる知識・技術の向上、保育者をペアレント・トレーニングを行う支援者として養成する、保育者が保護者に対して適切に助言を行ったり、施設内において他の職員に対する助言などを担う力量を高める、の3点であった。

先行研究に基づき研修プログラムの内容を検討し、2013年・2014年度に試行的に研修を実施した結果、参加者に対するアンケート調査からは、保育者自身のスキルアップなどを目的とする に関しては一定の効果が見出された。ただし、研修への出席率によって効果に差が認められるなど、今後の検討課題も併せて見出すことができた。また、保育者が主導的にペアレント・トレーニングを実施したり他の職員に対するスーパービジョンを担うなど、先述の目的 に関しては、十分な効果が見出されなかった。この点については、専門家によるペアレント・トレーニングに参加したり、コンサルテーションなどを保育者が実際に経験しながらその方法を学ぶなど、より体験的・実践的な学習の機会が必要になると考えた。

はじめに

児童発達支援センターなどの療育施設だけでなく、保育所や幼稚園などの就学前施設においても、発達障害児に対するいわゆる「気になる」段階からの支援が必要とされている。近年、乳幼児健診等における発達障害の早期発見・早期支援が進められているが、それでもなお100%発見することは難しく、保育所や幼稚園での集団保育が始まってから、保育者が子どもの発達上の課題に気づく場合がある。また、国の政策面の動向としては、「障害児支援の在り方に関する検討会」の報告書において、地域社会への参加・包容（インクルージョン）の促進が理念の一つに掲げられ、保育所等の一般的な子育て支援施策における障害児の受入れを進めるための体制づくりについて言及がなされている。

保育所等の就学前施設における障害児の受入れを進めるためには、保育者（保育士や幼稚園教諭等）に対して、障害理解や発達支援に関するより一層の専門知識・技術の向上が求められる。他方、いわゆる「気になる子」や障害児の保育に着目した既存の調査研究では、保育者自身が専門知識・技術の不足を感じていたり、保護者対応の難しさなども経験していることが報告されており、未だ課題が残されていると言わざるを得ない。筆者らが特定の地方自治体（以下、A市とする）の就学前施設に対して実施した調査でも、保育者が「専門知識やスキルの不足」「外部の専門家に相談したり助言を受ける機会の不足」「保護者への対応の難しさ」などを経験していることが確認された。また、保育者が考える今後の対応策としては、保護者に対するペアレント・トレーニングや、保育者に対するコンサルテーションを求める意見の割合が高かった¹⁾。

そこで本研究では、保育者に対してペアレント・トレーニングに関する研修を行うことにより、保育者自身が発達支援に必要とされる知識・技術を高めることができるとともに、保育者が保護者に対してペアレント・トレーニングを行う支援者になりうると仮定した。また、研修を通してコンサルテーションの方法についても学ぶことにより、保育者が保護者との関係において適切に助言を行ったり、施設内において他の職員に対する助言やスーパービジョンを担う力量を高めることができると考えた。そのための研修プログラムを試行的に実施し、研修の効果や課題を明らかにしつつ、より効果的な研修のあり方を検討することが本研究の目的である。

1. 先行研究に基づく検討

本研究では既述のように、ペアレント・トレーニングおよびコンサルテーションの方法を基本とする保育者研修のあり方を模索する。そのため、まずはこれらの方法論に関する先行研究から導かれた知見を参考にし、研修プログラムの内容や構成を検討した。

(1) ペアレント・トレーニング（ペアレント・プログラム）

ペアレント・トレーニングは、ADHDの子どもへの治療法として行動療法の理論に基づくプログラムとして米国で行われるようになり、1999年ごろから日本版が開発され、厚生労働省研究班の成果をまとめた「AD/HDの診断と治療のガイドライン」（2003）の中でも心理社会的治療の一つとして取り上げられた。2000年代以降、ADHD児の親を対象にしたペアレント・トレーニング（岩坂ら、2004）が始まり、その後発達障害児や「気になる子」の親も対象とされ、保健センターの親子教室（高階ら、2008）での取り組みなどが報告されるようになった。さらには、子どもに虐待をした親を対象とする児童養護施設での取り組み（野口、2003）や、学校における教師向けのペアレント・トレーニングの実践（岩坂ら、2004）なども報告されている。このように、ペアレント・トレーニングは、近年では子育て支援や教育、虐待防止など多様な領域で行われるようになっていくことがうかがえる。

その中で岩坂ら（2004）は教師向けのペアレント・トレーニングにおいて、「子どもの行動を捉え、ほめること」「指示の出し方」など意識して子どもにかかわることで、「子どもの反応がよくなった」という結果が見られ、教師自身のセルフエスティーム（自己肯定感）の向上も期待できると示唆している。高階ら（2008）は、保健センターでのペアレント・トレーニングを、保健師などの支援者の研修の機会として位置づけることで、ペアレント・トレーニングだけでなく他の支援の場でも活用できるようになり、支援者のスキルアップにつながることを指摘している。

日上ら（2011）は療育施設のリーダーである支援者を対象にペアレント・トレーニング概論講座を実施した。その講座によって、支援者の子育て支援に対するセルフ・エフィカシー（自己効力感）を高め、行動理論の知識の向上に有効であったと述べている。また、佐田久ら

(2011) は保育者・療育者に対してペアレント・トレーニングを実施することで、対象児の「行動の理由を探ること」や、「支援者としての行動を振り返る機会として有効であった」と示唆している。

望月 (2013) は、保育士がペアレント・トレーニングを実施することは通常業務等の負担が強いられる中でも、カウンセラー的態度やファシリテーションのスキルアップが期待でき、結果として日常の親対応や支援に有効であると指摘している。

アスペ・エルデの会 (2015) は、ペアレント・プログラムへの参加型の研修を実施しており、こうした研修を通して支援者の日常業務の中で「行動で考える」ことや「ほめる」ことへの意識の変化が見られ、保護者が直面する難しさや満足感を共有しながら、具体的な支援につなげていくことが期待できると示唆している。

このように、ペアレント・トレーニングに関しては、保護者（障害児の親）に対する実践だけでなく、支援者向けの研修が実施されてきており、とくに「子どもの様子を行動で捉える」「ほめる」「適切な指示の出し方」などが研修における学びに関しては重要な視点になると考えられる。また、研修を受講することによって、支援者の自己肯定感や自己効力感を高めることができるという点も、効果として挙げることができよう。

本研究では、共著者の一人がアスペ・エルデの会の元事務局長であったことから²⁾、おもにアスペ・エルデの会が開発してきたプログラムに基づき、ペアレント・トレーニングに関する研修内容を検討した。ただしアスペ・エルデの会では、従来から「ペアレント・トレーニング」として実施していた内容を、保育者をはじめ多くの支援者が実施できるように「ペアレント・プログラム」として整備していることから、本稿では以下「ペアレント・プログラム」と表記する。

(2) コンサルテーション

学校コンサルテーションについて、森 (2010) は保護者支援の方法として、親が子どもとの関わりにおいて成功体験や達成感を得られるように「親の自己肯定感・自己効力感」に着眼することを挙げている。そして、教師については、子どもの問題行動や保護者の養育姿勢の問題ばかりでなく、子どものポジティブな姿を保護者に伝えられるような肯定的な視点や、共感的な姿勢を取れるような傾聴姿勢、保護者の「子育ての力」を促進するた

めに「具体的で実行可能なアドバイス」などを挙げている。さらにそのような支援が可能となるように教師の専門性を高めることも必要であることを指摘している。また研修においては保護者対応の how to や相談技法だけでなく、教師自らが思念方法を「導き出す」プロセスの重要性を自覚し言語化することもコンサルテーションの役割としている。

藤原ら (2010) は、コンサルタントはコンサルティ（保育者）に対して一方的な助言だけでなく、話し合い協働し子どもへの対応方法を考えること、対象児に対する行動を客観的に捉えることに加え、グループでのコンサルティ同士の交流や情報交換が大切であることを示唆している。さらにはコンサルタントとコンサルティの協働によって実施した対応方法が成功体験につながることで保育者の自己効力感を高め、保育者の主体的な対象児への対応を促し行動の改善につながることも推察している。また子どもの行動観察と記録をコンサルティ自ら行うことが、コンサルティ自身が子どもの見方や捉え方、接し方を見直し、セルフモニタリングへの効果にもつながり、そのようなコンサルティに対する間接的な支援がコンサルタントの役割になることも挙げている。

守ら (2013) は、保育者の保育実践を導くためのコンサルテーションとして、専門家は保育者に「特効薬的な指導法」として how to を伝えるのではなく、対象児の行動の意味を言語化し整理し、保育者が専門家の助言を吸収しながら自ら手立てを模索し主体的に判断、選択するよう、共感的、協働的な関わりが必要であると示唆している。

岡村、渡部 (2010) は、広汎性発達障害児の家族へのコンサルテーションについて、「母親の対象児への関わりについて実行可能な目標と方法を設定すること」や「母親が家族への思いなどを表出できた時に言語賞賛すること」、「家族の行動を客観的に記録していくこと」が大切なことだとしている。また、これらを実施することで、家族への関わり方に変容が見られ、わが子や家族に対する思いや捉え方の気づきを高める支援の有用性を指摘している。

以上を整理するならば、コンサルテーションに関しては、「専門職と保育者」、「保育者と保護者」というコンサルタントとコンサルティの関係において、コンサルティの「気づき」や「自己肯定感・自己効力感」を高め、コンサルティの主体性や成長を促す視点が重要であるとい

える。そのためには、コンサルタントが「肯定的視点と傾聴姿勢」を持ち、コンサルティへの「アドバイスの具体性・実行と継続可能性」へとつなげていくことが求められる。さらに、これらのコンサルテーションを可能にするために、対象児の様子を行動で捉えることや「ほめる」ことが大切であり、支援者同士の交流ができるような研修の機会の設定も重要であると考えられる。

2. 研修の実施状況とプログラムの概要

A市より事業委託を受けて、2013年度と2014年度に、市内の就学前施設（保育所、幼稚園、認定こども園、児童発達支援事業、子育て支援センター）の保育者に対して、ペアレント・プログラムとコンサルテーションに関する研修を実施した。なお、A市は人口約8万人の地方都市であり、研修開始時点（2013年）では保育所14か所、幼稚園10か所、認定こども園2か所、児童発達支援事業1か所、子育て支援センターが2か所設置されていた。

研修は、より多くの保育者が参加できるように2013・2014年度の2度にわたって実施し、両年とも同じ研修プログラムを実施するようにした。研修プログラムは5回のシリーズから構成されており、1回3時間の講座を隔週ペースで開催した。参加者の募集については、各施設に対して研修の案内を送付し、保育者の自主的な参加を呼びかけた。また、5回の講座の内容には関連性があるため、継続的な参加を推奨したが、実際には業務との兼ね合いなどにより各回の参加人数にはばらつきが見ら

表1 A市主催の研究会参加者数
(2013・2014年度の参加者数の総計)

第1回	第2回	第3回	第4回	第5回
32名	40名	28名	43名	28名

れた（表1参照）。保育現場等に日々従事する実践者に対する研修であることをふまえると、業務との兼ね合いによる欠席は致し方ないことではあるが、シリーズからなる研修プログラムの効果向上の観点からは今後改善が必要である。この点については後述する。

筆者らが用意した研修プログラムの内容については、表2に示した通りである。2013・2014年度共に筆者らが講師を務め、研修計画に沿って同一の教材や資料を用いることにより、同じ内容のプログラムを実施した。先述のように1回の講座は3時間とし、毎回、講義とグループワークを行った。第1回は自閉症スペクトラムの当事者の映像資料と体験的なワークを交えながら、発達障害についての理解を促す講義を行った。第2回から4回はペアレント・プログラムに関する講義とグループワーク（演習）を組み合わせ、子どもの様子を行動で捉え、整理し、具体的な課題設定や取り組みの工夫について学ぶとともに、子どもを「ほめる」ことについても参加者同士のグループワークを行った。第5回はコンサルテーションに関する講義と傾聴のワークを行い、最後のまとめとして事例に基づく実践的な学習にも取り組んだ。

表2 研修の概要

	テーマ	目的	概要
第1回	発達障害児の理解	発達障害児に関する基本的理解を深めるとともに保育における課題についても把握する	発達障害児の幼児期の特有の課題と気になる段階からの支援に関する講義と困難さの体験的ワーク
第2回	ペアレント・プログラム（ペアプロ）の必要性と方法	ペアプロの必要性の確認と、概要について理解を深める	ペアプロの概要と効果に関する講義と「ほめる」「行動での現状把握」に関するワーク
第3回	ペアプロの方法	ペアプロのワークを通して、課題の整理や支援の方法について理解を深める	行動の整理と課題設定（優先順位の決め方と工夫の仕方）のワーク（宿題として、一つの課題について取り組みその結果を報告できるようにする）
第4回	ペアプロの方法	ペアプロの進め方と現場での取り組みについて理解を深める	宿題の共有と課題設定と取り組み方の検討についてグループワークによる振り返り
第5回	コンサルテーションの意義と方法	コンサルテーションの必要性とその方法論について理解を深める	コンサルテーションの基礎知識と方法についての講義と傾聴に関するワーク及び事例による支援方法についての実践的な学習

3. 調査の概要と結果 : 研修プログラムの内容に関する評価

2013・2014年度ともに、5回のシリーズで構成された研修プログラムの各回の終了時に、参加者に対してアンケート用紙を配布しプログラム内容に関する評価を求めた。以下、調査の概要と結果について述べる。

なお、研修の参加者に対しては、本研究の目的を説明し、個人の氏名などの個人情報保護に配慮することを伝えたと調査への協力を求めた。

(1) 調査対象

2013年・2014年度に実施した研修会の参加者は、幼稚園・保育所・認定こども園・児童発達支援事業・子育て支援センターの保育者などであった。先述のように、研修シリーズの各回の終了時にアンケート用紙を配布し、無記名で回答を求めた。2013・2014年度の合算での参加者数および評価の結果については表3～表6に示す通りである。

(2) 調査内容

5回の研修の実施期間は2013年・2014年ともに9月から12月上旬までに実施し、参加者からは、各回の研修内容および参加者同士のグループワークについて、「興味深いか」「支援者にとって助けとなるか」をそれぞれ5段階評価によって回答を得た。また「研修から学びを

深められたこと」についても、各回について自由記述による回答を求めた。

(3) 調査結果

5段階評価に基づく研修プログラムの評価については表3～表6に、また自由記述による評価については表7に示す通りである。

研修内容に関しては、シリーズの各回を通して「興味深い」「とても興味深い」という回答が85%以上であり、また支援者にとって「助けになる」「とても助けになる」という回答も87%以上であることから、研修プログラムの内容は一定の評価を得たといえるだろう。

とくに、ペアレント・プログラムに関しては第2回から第4回に分け、関連性を持った連続的な研修内容の配置を行ったが、回を重ねるごとに「とても興味深い」「興味深い」や「とても助けになる」「助けになる」の合計の回答割合が高くなっていることから、継続的に参加することによって研修内容への関心や理解が高まったことが推察される。その反面、第2回から第4回の研修内容の評価については、「普通」「やや助けになる」といった評価が第1回・第5回よりやや多く見られたが、この点については連続する研修内容のいずれかの回に欠席した参加者の理解が深まらなかったことが推測される。

本研修プログラムには、参加者同士のグループワークによる演習を取り入れているため、グループワークに対

表3 研修内容への関心について

	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回
退屈	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
やや退屈	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
普通	0 (0.0)	6 (15.0)	3 (10.7)	4 (9.3)	2 (7.1)
興味深い	5 (15.6)	14 (35.0)	12 (42.9)	16 (37.2)	8 (28.6)
とても興味深い	27 (84.4)	20 (50.0)	13 (46.4)	23 (53.5)	18 (64.3)
合計	32	40	28	43	28

表5 グループワークへの関心について

	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回
退屈	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
やや退屈	0 (0.0)	1 (2.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
普通	0 (0.0)	4 (10.0)	2 (7.1)	3 (7.0)	2 (7.1)
興味深い	7 (21.9)	16 (40.0)	11 (39.3)	12 (27.9)	6 (21.4)
とても興味深い	25 (78.1)	19 (47.5)	15 (53.6)	28 (65.1)	20 (71.4)
合計	32	40	28	43	28

表4 研修内容は支援者にとって助けになるか

	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回
助けにならない	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
あまり助けにならない	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
やや助けになる	0 (0.0)	5 (12.5)	3 (10.7)	4 (9.3)	2 (7.4)
助けになる	6 (18.8)	16 (40.0)	12 (42.9)	16 (37.2)	6 (22.2)
とても助けになる	26 (81.3)	19 (47.5)	13 (46.4)	23 (53.5)	19 (70.4)
合計	32	40	28	43	27

表6 グループワークは支援者にとって助けになるか

	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回
助けにならない	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
あまり助けにならない	0 (0.0)	1 (2.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
やや助けになる	0 (0.0)	4 (10.0)	3 (10.7)	3 (7.0)	1 (3.7)
助けになる	6 (18.8)	16 (40.0)	11 (39.3)	13 (30.2)	8 (29.6)
とても助けになる	26 (81.3)	19 (47.5)	14 (50.0)	27 (62.8)	18 (66.7)
合計	32	40	28	43	27

表7 学びを深められたことなど (自由記述より)

	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	合計
自由記述回答者数	30	38	26	41	27	
障害特性や困り感, 生きづらさ	14					14
子どもの立場, 目線に立って考えること	5					5
行動で把握すること		5				5
「よい行動」の捉え		12	2			14
誰が困っているか		5				5
カテゴリーで分ける			7			7
課題の把握, 整理, 設定 (スモールステップ, ギリギリセーフの目標の見つけ方)		5	9	10		24
対応の方法, 工夫の仕方				7		7
ほめること		5	2			7
ペアレントプログラムの内容について		4				4
子どもの認知や行動の体験や説明	7					7
子どもの様子を書きだすこと		2	5			7
保護者への理解	11	2		2	2	17
障害受容	2					2
共感すること					4	4
傾聴の大切さや技法について					12	12
コンサルテーション					4	4
スーパービジョン					9	9
他職種, 資源の活用					3	3
グループワークでの意見交流 (悩みの共有, 仲間づくり, 支援の提供など)		3	3	15	7	28
事例を扱うこと				3		3

する評価も併せて実施した。結果的に、グループワークへの関心は全シリーズを通して「興味深い」「とても興味深い」が87%以上であり、グループワークが支援者にとって「助けになる」「とても助けになる」という回答も同様に87%以上であることから、研修プログラムにグループワークを取り入れることによる一定の効果が確認された。この点に関しては、講義では得ることのできない実践的な演習や、参加者同士の意見交換や交流などが評価を高めた要因であったと考えられる。

自由記述の回答(研修から学びを深められたこと)に関しては、第1回から第5回までの記述に基づき、複数の参加者が共通して挙げた内容について集計した。「学びを深められたこと」については、概ね研修プログラムの各回の目的・概要に沿った意見分布が見られた。

なかでも第1回の研修では「障害特性や困り感, 生きづらさ」が最も多く、発達障害の基本的理解という初回の目的に沿った回答が得られているといえる。また、第

2回から第4回のペアレント・プログラムの内容に関しては、子どもの様子を行動で把握することや、「よい行動」「困った行動」の捉え方、行動の捉え方から課題を整理し目標を設定するなど、具体的な支援方法だけではなく、行動の評価などのアセスメントに関する記述も多かった。第5回の「コンサルテーション」をテーマにした講座では、学んだこととして傾聴やスーパービジョンに関する記述が多く、参加者自身がコンサルタントとして外部の施設に出向くことより、むしろ保護者の話をよく聴き助言を与えることや、施設内で同僚に対してスーパービジョンを担うことへの関心が高かったことがうかがえる。

4. 調査の概要と結果 : 研修プログラムの効果に関する調査

本研究では、上記の3で述べた研修プログラムの内容に関する評価だけでなく、研修プログラムの効果につい

ても調査を行った。効果測定の方法は、研修参加者の主観的な評価ではあるが、受講前と受講後で、保育場面における発達障害児（気になる子どもを含む）への対応や保護者対応に変化があったかを確認することにした³⁾。

(1) 調査対象

研修プログラム（全5回のシリーズ）は関連性のある内容によって構成されているため、その効果を検証する観点から、8割以上（4回以上）の出席率を満たす参加者を基準とした。また、第1回の講座開始直前に調査票を配布し、第5回の講座終了時に再び調査票を記入してもらい、研修受講前・後の変化を測定したため、第1回・第5回とも受講した参加者が対象となった。第1回・第5回とも受講した者は、2013年・2014年度の合計で26名だったが、8割以上の出席率を満たす者は計11名にとどまった。このうち5回すべてに出席した参加者は

7名であった。

(2) 調査方法

支援を必要とする子どもとその保護者への対応に関して、保育者が経験する困難感を測定する尺度を作成し、研修の参加者に対して第1回（プリ・テスト）と第5回（ポスト・テスト）で同一の尺度に基づく調査票への記入を依頼し、その差を比較した。すなわち、研修受講前よりも受講後に困難感が低下するほど、研修の効果があつたと見なすことができると考えた。

保育者の困難感を測定する尺度については、表8に示すように「発達障害児への対応の困難感」「気になる子どもへの対応の困難感」「発達障害児の保護者への対応の困難感」「気になる子どもの保護者への対応の困難感」に大別し、それぞれに下位尺度として複数の質問を設定した⁴⁾。なお、各質問に関しては4段階評価で回答を求

表8 保育者の困難感を測定する尺度

発達障害児への対応の困難感	<p>発達障害についての専門的な知識やスキルが不足している 子どもの課題を見つけることが難しい 子どもの課題への対応の方法がわからない 子ども同士の集団の中で孤立したりトラブルになるなど、関係づくりを促すことが難しい 個別の支援方針・支援計画の立て方がわからない 施設内で職員同士の協力やチームワーク体制作りが難しい 個別の子どもへの対応（事例）に迷う場合に、どのように外部の専門家に相談したり助言を受ければよいかわからない 職員に対して、発達障害に関する研修の機会がない</p>
気になる子どもへの対応の困難感	<p>障害があるかどうかの見極めに自信が持てない 「気になる」段階から、子どもに対してどのように支援すればよいかかわからない 子ども同士の集団の中で孤立したりトラブルになるなど、関係づくりを促すことが難しい 「気になる子ども」の保護者への対応や支援の仕方がわからない 子どもや保護者への支援に関して、他の関係機関の協力や連携をどのように取ればよいかかわからない 子どもの課題を見つけることが難しい 子どもの課題への対応の方法がわからない 子ども同士の集団の中で孤立したりトラブルになるなど、関係づくりを促すことが難しい 個別の支援方針・支援計画の立て方がわからない 施設内で職員同士の協力やチームワーク体制作りが難しい 個別の子どもへの対応（事例）に迷う場合に、どのように外部の専門家に相談したり助言を受ければよいかかわからない 職員に対して、発達障害に関する研修の機会がない</p>
発達障害児の保護者への対応の困難感	<p>保護者の心理を理解し、気持ちに配慮しつつ相談に応じることが難しい 保護者に対して、障害の特性、支援の方針などを合理的に説明することが難しい 保育・療育などの方法に関して、保護者と意見が食い違う場合の対処が難しい 保護者が助言や指導をなかなか受け入れてくれないために対応が難しい 施設を利用する他の保護者の理解を求めたり、保護者同士の良好な関係づくりを促すことが難しい 保護者への対応に関して、職員間での役割分担や協力体制の作り方がわからない</p>
気になる子どもの保護者への対応の困難感	<p>保護者に気づきを促すことが難しい 保護者の心理を理解し、気持ちに配慮しつつ相談に応じることが難しい 保護者に対して、障害の特性、支援の方針などを合理的に説明することが難しい 保育・療育などの方法に関して、保護者と意見が食い違う場合の対処が難しい 保護者が助言や指導をなかなか受け入れてくれないために対応が難しい 施設を利用する他の保護者の理解を求めたり、保護者同士の良好な関係づくりを促すことが難しい 保護者への対応に関して、職員間での役割分担や協力体制の作り方がわからない</p>

め、「とてもあてはまる」(4点)、「だいたいあてはまる」(3点)「少しあてはまる」(2点)「あてはまらない」(1点)として得点化した。

(3) 調査結果

1) 回答者の属性

研修における8割以上の出席率を満たした回答者の勤務先については、保育所3名、幼稚園4名、児童発達支援事業1名、子育て支援センター3名であった。現在の施設での勤続年数は、4年以上が5名、2年以上3年未満が1名、1年以上2年未満が1名、1年未満が4名であった。また、調査時点で発達障害児を担当していた保育者は6名、気になる子どもを担当していた保育者は3名であった。また、以前に発達障害児を担当したことがある保育者は4名、気になる子どもを担当したことがある保育者は5名であった。

2) 研修の効果について(保育者が経験する困難感の変化)

保育者が感じる困難感については、各回答者について「発達障害児への対応の困難感」「気になる子どもへの対応の困難感」「発達障害児の保護者への対応の困難感」「気になる子どもの保護者への対応の困難感」それぞれに合計点を算出し、受講前(プリ・テスト)と受講後(ポスト・テスト)との間で11名の平均の比較を行った。その結果、表9に示すように、発達障害児、気になる子ども、及びその両方の保護者への対応に関しても、研修後の平均値のほうが低くなっていることが明らかになった。

この結果からは、研修を通して専門的な知識や技術などを習得することにより、対応に関する困難感が軽減される傾向がある程度示されたといえる。ただし、プリ・テストとポスト・テストとの間でt検定(対応のあるケー

表9 保育者が経験する困難感の変化

	プリ・テストの平均	ポスト・テストの平均
発達障害児への対応の困難感	20.73	18.36
気になる子どもへの対応の困難感	30.64	26.64*
発達障害児の保護者への対応の困難感	17.40	15.00
気になる子どもの保護者への対応の困難感	20.80	19.20

*p<0.05

ス)を行った結果、危険率5%の両側検定で有意差が認められたのは「気になる子どもの対応への困難感」のみであった。

3) 研修の効果について(研修の全出席者のみの困難感の変化)

5回のセッションすべてに参加した7名のみを対象とする分析では、発達障害児、気になる子ども、及びその両方の保護者への対応に関しても、研修後のほうが困難感を示す平均値が低くなっているだけでなく、t検定を行った結果、危険率5%の両側検定で3つの項目に関して有意差が認められた(表10参照)。

表10 全セッションに参加した者が経験する困難感

	プリ・テストの平均	ポスト・テストの平均
発達障害児への対応の困難感	21.86	18.57*
気になる子どもへの対応の困難感	32.43	26.43**
発達障害児の保護者への対応の困難感	19.17	15.67
気になる子どもの保護者への対応の困難感	23.17	18.50*

*p<0.05 **p<0.01

4) 研修の効果について(今後、ペアレント・プログラムの講師や、他の職員に対するスーパービジョンを担ってみたいか)

今回の調査では、先の8割以上の出席を達成した参加者について、シリーズの最終回のアンケートにおいて、「ペアレント・プログラムの講師や、他の職員に対するスーパービジョンを担ってみたいか」について意向を確認した。表11に示すように、ペアレント・プログラムの講師を担うことについて「やってみたい」という者は0名であり、研修の回数や内容ともに限界があることがうかがえる。施設内での他の職員に対するスーパービジョ

表11 ペアレント・プログラムの講師や、他の職員に対するスーパービジョンを担ってみたいか

	ペアレント・プログラムの講師	他の職員に対するスーパービジョン
やってみたい	0	3
やってみたいが自信がない	9	6
自分がやりたいと思わない	2	3
計	11	12

ンを実施してみたいかについては、やや前向きな回答が多いが、いずれにしてもペアレント・プログラムの講師や、現場のスーパーバイザーを養成するという観点では、今回の研修のみでは不十分であるといえる。

5. 考察

先行研究に基づき研修プログラムの内容を検討し、A市において2013年・2014年度に試行的に研修を実施した結果、参加者に対するアンケート調査からは、保育者の専門的な知識・技術を高めるといふ点に関しては一定の効果が見出されたといえる。研修プログラムの内容の評価からは、参加した保育者が、発達障害児やその保護者が経験する困難について理解を深め、子どもの様子の把握、課題の設定の仕方などについても関心を持ち、学びを深めることができたと考えられる。参加者同士のグループワークに関しても相対的に高い評価が得られており、講義では得ることのできない実践的な演習や、参加者同士の意見交換などが研修の効果を高める方法となりうることが確認できた。

研修前・後の比較に基づく研修プログラムの効果に関しては、研修後のほうが子どもや保護者に対する支援の困難感が軽減される傾向が示されており、保育者が専門的な知識や技術などを習得することで、より具体的な支援方法を学ぶ機会となったと考えられる。ただし、研修の効果としては限定的でもあり、連続性があるシリーズの研修については出席率が効果に影響を与える要因となることが確認できた。今後の課題として、現任者に対する研修であることを考慮し、業務全体の中での研修の位置づけの見直しや、研修を行う時期や時間帯などについて改めて検討を行う必要があるだろう。

今回の研修の実施を通して、障害児の保護者を対象とするペアレント・プログラムが、就学前施設に従事する保育者の専門的な知識・技術の向上のためにも役立つことを確認できた。このような効果は、既述の先行研究においても報告されており、発達障害児への対応が保育現場等では大きな課題となる中、アセスメントを含む具体的な支援方法を学ぶ機会として、保育者に対してペアレント・プログラムに基づく研修を行う意義が認められる。

他方、今回の研修プログラムに関しては、保育者がペアレント・プログラムの実践者や施設内での助言者などの指導的役割を担うほどの効果には至らなかった。ただし、地域において発達障害児やその保護者への支援体制

を整備してくためには、主導的にペアレント・プログラムを実践したり、保育者に対するコンサルテーションやスーパービジョンを担う人材が必要とされる。既述の先行研究では、実際に保護者を対象とするペアレント・プログラムを実施し、そこに保育者が参加することで、子どもや保護者の理解だけでなく、プログラムの進め方など指導的な役割の理解を高めようとする試みが報告されている。このように、専門家によるペアレント・プログラムの場に保育者が参加したり、コンサルテーションなどを保育者が実際に経験しながらその方法論を学ぶなど、より体験的・実践的な学習の機会が必要になると考えられる。

おわりに

本研究では、保育者の研修のあり方として、ペアレント・プログラムの要素を取り入れることで、保育者の家族支援だけでなく、現場での子どもたちの支援につながる内容について検討してきた。今後は現場での保育者に対するフォローアップやコンサルテーションなども実施しながら、スーパーバイザーとしての自信にもつながるような研修のあり方について調査を進めていきたい。

最後に調査にご協力いただいたA市の担当課や保育所、幼稚園、児童発達支援事業、子育て支援センターの保育者の皆様に心より感謝申し上げます。

注

- 1) 渡辺頭一郎、田中尚樹(2014)．発達障害児に対する「気になる段階」からの支援 - 就学前施設における対応困難な実態と対応策の検討 - ．日本福祉大学子ども発達学論集、(6)、31-40．
本稿は、上記の続報に位置付けられる調査研究である．なお、「気になる子」や障害児の保育に関する複数の先行研究についても、上記の論文中で紹介した．
- 2) アスペ・エルデの会は発達障害児者やその家族の幸福な人生の創造に貢献し、社会全体の利益の増進に寄与することを目的とする特定非営利活動法人であり、発達障害児者の発達支援やボランティア育成、啓発活動などの取り組みを行っている．なお、共著者の一人である田中尚樹は、2007年～2014年までアスペ・エルデの会の事務局長を務め、発達障害の理解啓発のセミナーやペアレント・トレーニングの講師なども務めてきた．
- 3) 本調査における「気になる子ども」とは、乳幼児健診等で指摘を受けていないが、保育者が発達障害の可能性があると感じている子どもを指す．
- 4) 質問項目の検討に当たっては、注1)でも記載した下記の筆者らの先行する研究に基づいて行った．

渡辺顕一郎, 田中尚樹. (2014). 発達障害児に対する「気になる段階」からの支援 - 就学前施設における対応困難な実態と対応策の検討 -, 日本福祉大学子ども発達学論集, (6), 31-40.

参考文献

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 -. 教育実践総合センター研究紀要, 14, 141-145.

岩坂英巳, 中田洋二郎, 井澗知美. (2004). AD/HD 児へのペアレント・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.

岡村章司, 渡部匡隆. (2010). 広汎性発達障害児の家族への支援 - 複雑な家族環境をもつ母親へのコンサルテーションの効果 -. 日本行動分析学会年次大会プログラム・発表論文集, 28, 92.

佐田久真貴, 日上耕司, 福島阿也子. (2011). P2-25「保育者・療育者のためのペアレント・トレーニング概論講座」の試み(1) - プログラム内容と各回の評価 -. 日本行動療法学会大会論文集, 37, 376-377.

式部陽子, 橋本美恵, 井上雅彦. (2010). 保健師を中心にした発達の気になる子どものペアレント・トレーニングの試み. 小児の精神と神経, 50(1), 83-92.

高階美和, 内田敦子, 犬飼陽子, 井上雅彦. (2008). 保健センターの親子教室参加者を対象とした発達が気になる子どものペアレント・トレーニング. 発達心理臨床研究, 14, 17-25.

堤俊彦. (2008). ペアレントトレーニングを通じた未就園児と母親の行動及び養育態度の変容効果の検討. 近畿医療福祉大学紀要, 9(1), 99-106.

特定非営利活動法人アスペ・エルデの会. (2015). 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」. 特定非営利活動法人アスペ・エルデの会.

野口啓示. (2003). 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 -. 日本行動療法研究, 29(2), 107-118.

日上耕司, 佐田久真貴, 福島阿也子. (2011). P2-24「保育者・療育者のための『ペアレント・トレーニング概論講座』」の試み(1) - グループワークの内容とプログラムの効果 - (一般演題(ポスター)), 現在から未来へ 我が国における認知行動療法の展開. 日本行動療法学会大会発表論文集, 37, 374-375.

福島阿也子, 日上耕司, 佐田久真貴. (2012). P1-20「保育者・療育者のためのペアレント・トレーニング概論講座」の試み(3) : 受講者によるペアレント・トレーニングの実施(一般演題(ポスター)), テーマ: 認知行動療法の「今」. 日本行動療法学会大会発表論文集, 38, 150-151.

福田恭介, 中藤広美, 本多潤子, 興津真理子. (2005). 福岡県立大学における発達障害児の親訓練プログラムの評価(2). 福岡県立大学人間社会学部紀要, 13(2), 35-49.

藤原直子, 大野裕史, 日上耕司, 久保善郎, 佐田久真貴, 松永美希. (2010). 「気になる子」を担任する幼稚園教諭への集

団コンサルテーションプログラムの効果. 行動療法研究, 36(2), 159-173.

免田賢. (2007). AD/HD に対する親訓練プログラムの効果について. 教育学部論集(18), 123-136.

望月直人. (2013). 保育士によるペアレントトレーニング~地域子育て支援の視点から~. アスペハート, 12(1), 70-75.

守巧, 中野圭子, 酒井幸子. (2013). 保育者の主体的な保育実践を導くコンサルテーション成立要因の抽出 - コンサルテーション実施の「その後」に焦点を当てて -. 保育学研究, 51(3), 82-92.

森正樹. (2010). 学校コンサルテーションによる保護者支援に関する教師の専門性の開発 - モデル事例を活用した構内研修の試み -. 埼玉県立大学紀要, 12, 149-157.