

自閉スペクトラム症の青年を育てる親を対象とした
ペアレント・トレーニングに関する研究
——関係補強アプローチと行動変容アプローチの有効性の検討——

2024 年度

目白大学大学院 心理学研究科

心理学専攻 博士論文

1892401

小泉（温泉）美雪

目次

はじめに	vi
自閉スペクトラム症の青年(ASD 青年)の親の養育の特徴	
第I部 とペアレント・トレーニング(PT)の先行研究および本論文の	
目的	
第 1 章 ASD 青年の親の養育の特徴	1
第 1 節 養育概念の整理	1
第 2 節 ASD の子どもや青年の親の養育に関する先行研究	2
2. 1. ASD の子どもや青年の親に適用されていた尺度の分類	2
2. 2. 一般群を対象として開発された養育尺度	4
2. 3. ASD の子どもの親を対象として開発された養育尺度	5
第 3 節 養育態度・養育行動・養育スキル尺度の特徴	5
第 4 節 ASD 青年の親の養育スキルの特徴	6
第 5 節 要約	7
第 2 章 発達障害のある子どもの親を対象とした PT の先行研究	9
第 1 節 発達障害のある子どもの親を対象とした PT	9
第 2 節 行動変容アプローチの特徴	10
2. 1. 形式	10
2. 2. 内容	11
2. 3. 期待される効果	12
第 3 節 関係補強アプローチの特徴	12
3. 1. 形式	12
3. 2. 内容	13
3. 3. 期待される効果	14

第 4 節	行動変容と関係補強アプローチの相違点	15
4. 1.	対象にする行動	15
4. 2.	先行刺激	15
4. 3.	行動の強化子	15
4. 4.	子どもの発達特性を捉える過程	15
第 5 節	行動変容と関係補強アプローチの ASD 青年の親への適用可能性	16
第 6 節	要約	16
第 3 章	発達障害のある青年の親を対象とした PT の先行研究	18
第 1 節	海外における先行研究	18
第 2 節	国内における先行研究	21
第 3 節	発達障害のある青年の親を対象とした PT の現状と課題	24
第 4 章	本論文の目的	25
第 II 部	ASD 青年の親の養育スキルに関する研究	
第 1 章	養育スキル尺度の作成	27
第 1 節	養育スキル尺度の項目	27
1. 1.	青年に促す行動の特定	27
1. 2.	先行刺激の調整	27
1. 3.	強化随伴の調整	28
1. 4.	課題分析	28
1. 5.	行動分析	29
1. 6.	対応の修正	29
第 2 節	養育スキル尺度の項目の一覧	30
第 3 節	要約	32
第 2 章	養育スキル尺度の因子構造および信頼性と妥当性の検討	33
第 1 節	問題と目的	33

第 2 節	方法	33
2. 1.	実施方法・参加者・倫理的配慮	33
2. 2.	調査材料	34
2. 3.	仮説	34
2. 4.	分析方法	35
第 3 節	結果	35
3. 1.	分析対象者	35
3. 2.	天井効果が認められた項目	35
3. 3.	養育スキル尺度の因子構造と信頼性の検討	36
3. 4.	各因子を構成する項目の内容	38
3. 5.	養育スキル尺度の妥当性の検討	38
第 4 節	考察	39
4. 1.	養育スキル尺度の信頼性と妥当性	39
4. 2.	養育スキル尺度の特徴	40
4. 3.	本研究の限界と課題	41
第 5 節	要約	42
第 3 章	養育スキルが ASD 特性のある青年の精神的健康に およぼす影響	43
第 1 節	問題と目的	43
第 2 節	方法	44
2. 1.	対象者の抽出	44
2. 2.	対象者	45
2. 3.	調査材料	45
第 3 節	仮説	46
第 4 節	分析方法	47
第 5 節	結果	47
5. 1.	対象者の特徴	47
5. 2.	青年回答版養育スキル尺度の妥当性の検討	48

5. 3.	社会的居場所の有無による精神的健康の差	49
5. 4.	応答スキルと行動促進スキルと精神的健康の相関関係	49
5. 5.	応答スキルと行動促進スキルが精神的健康におよぼす影響	50
第 6 節	考察	50
第 7 節	要約	52
第Ⅲ部	ASD 青年の親を対象とした PT の有効性の検討	
第 1 章	関係補強アプローチの有効性の検討	53
第 1 節	問題と目的	53
第 2 節	方法	55
2. 1.	参加者の募集	55
2. 2.	参加者のプロフィール	55
2. 3.	PT 実施者	56
2. 4.	PT の概要	56
第 3 節	効果指標	59
3. 1.	養育スキル	59
3. 2.	青年の行動問題	60
3. 3.	親子関係	60
3. 4.	親の精神的健康	60
3. 5.	事後アンケート	60
第 4 節	結果	61
4. 1.	親子の関わり	64
4. 2.	養育スキル	68
4. 3.	青年の行動問題	70
4. 4.	親子関係	73
4. 5.	親の精神的健康	74
4. 6.	事後アンケート	75
第 5 節	考察	76
5. 1	養育スキル	76

5. 2.	親子関係と青年の行動問題	77
5. 3.	親の認知	78
5. 4.	親の精神的健康	78
5. 5.	事後アンケート	79
5. 6.	セッション数と参加者の人数	79
第 6 節	要約	80
第 2 章	行動変容アプローチの有効性の検討	82
第 1 節	問題と目的	82
第 2 節	方法	83
2. 1.	参加者の募集	83
2. 2.	参加者のプロフィール	84
2. 3.	PT 実施者	85
2. 4.	PT の概要	86
第 3 節	効果指標	88
3. 1.	養育スキル	89
3. 2.	青年の行動問題	89
3. 3.	生活行動	89
3. 4.	親の精神的健康	90
3. 5.	事後アンケート	90
第 4 節	分析方法	90
第 5 節	結果	91
5. 1.	生活行動をめぐる親子の関わり	91
5. 2.	養育スキル	94
5. 3.	生活行動	98
5. 4.	青年の行動問題	99
5. 5.	親の精神的健康	102
5. 6.	事後アンケート	103
第 6 節	考察	104

6. 1.	養育スキル	104
6. 2.	生活行動をめぐる親子の関わり	105
6. 3.	青年の行動問題	105
6. 4.	親の精神的健康	105
6. 5.	事後アンケート	105
第 7 節	要約	106
第IV部	総合考察	107
	論文要旨	115
	引用文献	119
	本論文を構成する研究の発表状況	128
	図表一覧	129
	参考資料	132
	謝辞	147

はじめに

自閉スペクトラム症(以下, ASD)には社会コミュニケーションと社会相互反応に持続的な障害があり, 興味の限局や反復行動あるいは感覚の特異性が認められ(American Psychiatric Association, 2013), 対人関係を維持することや日常生活スキルの遂行に困難を伴う(Cresswell, et al., 2019; Bal, et al., 2015)。そのため, ASD の子どもを育てる親は多くの養育上の課題に直面し, 日常生活の変化を余儀なくされやすい(Ludlow et al, 2011)。Silva & Schalock(2012)によると, ASD の子どもの親の養育ストレスは高く, その程度は定型発達の場合の4倍であるとも言われている。

近年, ASD に対する支援の必要性は幼児期や学童期の子どもから青年期以降に, そのなかでも知的障害を伴わない人たちに移行してきている。ASD の青年期以降の問題として, 後期中等教育終了後に進学や就職をしない割合が, 知的障害を伴わない場合に顕著であることは注目に値する(Taylor & Seltzer, 2011)。Bal, et al.(2015)は, 青年期以降の知的障害を伴わない ASD は日常生活スキルが乏しいが, それは見落とされがちで対応が遅れやすいと指摘している。そのため, 自立した生活を求められる成人期より前の青年期の段階で, ASD のある青年(以後, ASD 青年)に日常生活スキルを獲得させることは重要である。また, 一度日常生活スキルを獲得しても, そのスキルの遂行を維持させる促しも ASD 青年には必要で, 親は日常生活スキルを獲得させ, そして維持させる役割を担っていると言ってよいだろう。

親が発達障害のある子どもに生活スキルを遂行させるスキルを学ぶ支援にペアレント・トレーニング(以下, PT)がある。これまでに, PTは幼児期から学童期までの注意欠如多動症の子ども親に対し提供されてきた。そして近年, PT は青年期を迎えた子ども親に対しても行われるようになってきている。しかしながら, ASD 青年の親に対する PT は国内外において実施されていない。そこで, 本論文では ASD 青年の親を対象とした PT を開発し, その有効性を検討することを目的とする。

本論文の構成は次の通りである。まず第I部では, ASD 青年の親の養育の特徴について先行研究に基づき概観する。次に第II部では, PT の有効性を検討する養育スキル尺度を作成し, ASD 青年の親の養育スキルの特徴を明らかにする。そして, 第III部では ASD 青年の親を対象とした PT を実施し, その有効性を検討する。最後に, 第IV部において, 総合考察を行う。

第I部

自閉スペクトラム症の青年(ASD 青年)の
親の養育の特徴とペアレント・トレーニング(PT)の先行研究
および本論文の目的

第 1 章 ASD 青年の親の養育の特徴

本章では、ASD 青年の親の養育の特徴について先行研究から概観する。そのために、比較対象として、幼児期と学童期の ASD の子どもの親の養育に関するものも先行研究に含める。ASD 青年を育てる親の養育の特徴を捉えるのに先立ち、養育の概念を整理する。

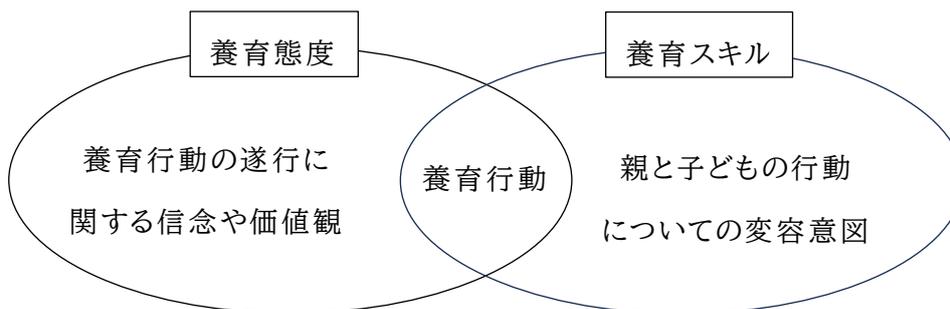
第 1 節 養育概念の整理

養育は、英語表記では parenting, parenting attitude, parenting behavior, parent skill, parenting style, discipline という用語を用いて表現される。日本語表記では、養育は養育、養育態度、養育行動、養育スキル、養育スタイル、しつけと表現されることが多く、小野寺 (2014) によると養育は多様な用語で概念化されている。そこで、ここではまず養育の概念を整理する。

態度には行動の準備状態が含まれており(土田他, 1999), Luster et al.(1989)が指摘するように養育態度は信念や価値観などの認知特性が関連している。これをふまえると、養育態度とは「『どのような養育をするか』についての信念や価値観を含む養育行動」と定義することができる。次に、佐々木他(1999)によると、スキルとは「知の対象について意識することによって獲得されるもの」である。そこで、養育スキルは「親と子どもの行動を変容させる意図を伴う養育行動」と捉えられる。これらの定義をふまえ、Figure 1.1.1 に養育態度、養育行動、養育スキルの関係性を示す。

Figure 1.1.1

養育態度・養育行動・養育スキルの関連図



これまでに述べた養育に関する概念をふまえ、本章では ASD の子どもや青年の親を対象にした養育に関する先行研究を抽出し、養育態度、養育行動、養育スキルについての尺度の特徴を概観する。そのうえで、ASD 青年の親の養育スキルに着目し、その特徴を明らかにする。

第 2 節 ASD の子どもや青年の親の養育に関する先行研究

心理学分野の情報データベースである PsycINFO を使用し、主題「parenting」「parenting attitude」「parenting behavior」「parent skill」「parenting style」「discipline」のいずれかであり、かつ「autism」をキーワードとする査読付きの英語表記の学会誌について検索を行った(2020 年 10 月)。そして、論文のタイトルと要旨および本文から、ASD の子どもや青年の親の養育の特徴について量的評価が行われており、かつ、対照群を設定している論文が 8 本、比較群を設定していないものの ASD の子どもや青年の親の養育の特徴に関する論文が 2 本抽出された。さらに、国立情報学研究所が提供する国内刊行雑誌情報データベース(CiNii)を使用し、「養育」「養育態度」「養育行動」「養育スキル」「養育スタイル」「しつけ」「自閉症」をキーワードに検索を行い、大学もしくは学会が発行している学術論文を抽出した(2020 年 10 月)。

その結果、ASD の子どもや青年の親の養育の特徴に関する 1 本の論文が抽出された。また、ここで抽出された論文と関連する 1 本の冊子を対象に加えた。そして最終的に、英語および日本語表記を合わせて 12 本の研究(11 論文・1 冊子)を分析の対象とした。

2.1. ASD の子どもや青年の親に適用されていた尺度の分類

文献検索により収集された研究には、養育に関する尺度が 10 本認められた。これらの尺度について、因子毎の項目内容から「養育態度尺度」「養育行動尺度」「養育スキル尺度」に分類した。養育態度尺度と養育行動尺度は相談支援の対象となっていない一般群を対象に開発されたものであった。これに対し、養育スキル尺度は ASD の子どもや青年の親を対象に開発されていた。一般群を対象に開発された養育態度尺度と養育行動尺度の名称および因子名を Table 1.1.1 に、ASD の子どもや青年の親を対象に開発された養育スキル尺度の名称と因子名を Table 1.1.2 に示す。

Table 1.1.1
一般群を対象に開発された養育尺度の名称および因子名

尺度名	因子名
<u>養育態度に関する尺度</u>	
Parent Report of Parenting Behavior Inventories (PRPBI)	受容, 心理的統制, 厳格な統制
Parenting Style and Dimension Questionnaire (PSDQ)	権威主義的, 指導的, 許容/放任的
Parental Bonding Instrument (PBI)	愛情的つながり/ケア, 過保護, 指導的統制
<u>養育行動に関する尺度</u>	
肯定的・否定的養育行動尺度 (Positive and Negative Parenting Scale: PNPS)	肯定的養育: 関与・見守り, 肯定的応答性, 意思の尊重 否定的養育: 過干渉, 非一貫性, 厳しい叱責・体罰
Alabama Parenting Questionnaire (APQ)	親の関与, 肯定的養育, 監督の乏しさ, 一貫性のないしつけ, 身体的罰
Parental Behavior Scale (PBS)	肯定的養育, しつけ, 厳しい罰, ルールを教える, (物的報酬) [※]

※ PBSは因子の多くが養育行動であるため, 養育行動に関する尺度に分類した
PBSの因子のうちの「物的報酬」は養育スキルに該当する

Table 1.1.2
ASDの子どもの親を対象に開発された養育スキル尺度の名称および因子名

尺度名	因子名
<u>養育スキルに関する尺度</u>	
ASD-adapted Parenting Behavior (ASD-PB)	発達の促し, 環境適応
Parenting Strategies Questionnaire (PSQ)	配慮, 強化アプローチ, 不確実性の軽減
Parental Behavior Scale (PBS)	(肯定的養育, しつけ, 厳しい罰, ルールを教える), 物的報酬 [※]

※ PBSの因子のうちの「物的報酬」が養育スキルに該当する

2.2. 一般群を対象として開発された養育尺度

養育態度尺度

養育態度は子どもに対する応答性と要求性を軸とし、「権威主義的」「権威的」「放任」「許容的」の 4 つに分類されている (Baumrind, 1967)。Parent Report of Parenting Behavior Inventories (PRPBI) は Baumrind の分類を参考に開発された尺度で、その分類に基づき 4 因子から構成されると考えられていたが、因子分析の結果、「受容」「心理的統制」「緩い統制」の 3 因子から構成されることが明らかになっている (Teleki et al., 1982)。また、Baumrind が提唱した養育態度の分類は 3 因子に分かれることが Parenting Style and Dimension Questionnaire (Robinson et al., 1995) や Parental Bonding Instrument (Cox, et al., 2000) でも確認されている。

養育行動尺度

養育行動に関する尺度には Alabama Parenting Questionnaire (APQ) と肯定的・否定的養育行動尺度 (Positive and Negative Parenting Scale: PNPS) ならびに Parental Behavior Scale (PBS) が認められた。APQ は「親の関与」、「肯定的養育」、「監督の乏しさ」、「一貫性のないしつけ」、「身体的罰」の 5 因子から (Essau et al., 2006)、PBS は「肯定的養育」、「しつけ」、「厳しい罰」、「ルールを教える」、「物的報酬」の 5 因子から構成されていた (Lambrechts, et al., 2011)。なお、PBS の因子である「物的報酬」は養育スキルに相当し、それ以外の 4 因子が養育行動に該当していると考えられた。このように、養育行動に関する既存の尺度は因子構造に相違が見られていることや因子名に統一性が認められない。そこで、伊藤他 (2014) は養育行動の因子構造を整理した包括的な尺度として肯定的・否定的養育行動尺度 (Positive and Negative Parenting Scale: PNPS) を開発した。PNPS は「肯定的養育」と「否定的養育」から構成されており、肯定的養育は「関与・見守り」「肯定的応答性」「意思の尊重」が、否定的養育は「過干渉」「非一貫性」「厳しい叱責・体罰」が下位尺度となっている。

2.3. ASD の子どもの親を対象として開発された養育尺度

養育スキル尺度

ASD の子どもの親を対象として作成された養育尺度は養育スキルに関する尺度であった。養育スキル尺度には ASD-adapted Parenting Behavior (ASD-PB) (Lambrechts et al., 2011) と Parenting Strategies Questionnaire (PSQ) (O’Nions et al., 2019) が認められた。そして、ASD-PB は「発達の促し」「環境適応」の 2 因子、PSQ は「配慮」「強化アプローチ」「不確実性の軽減」の 3 因子から構成されていた。先述の通り、養育行動と養育スキルから構成される尺度に Parental Behavior Scale (PBS) (Van Leeuwen & Vermulst, 2004) があり、PBS には養育スキルに該当する因子として「物的報酬」が認められた。

第 3 節 養育態度・養育行動・養育スキル尺度の特徴

Table 1.1.3 に、養育態度尺度として PRPBI、養育行動尺度として PNPS、養育スキル尺度として ASD-PB、PSQ、PBS をとりあげ、それぞれの尺度の代表的な項目内容を示した。養育スキル尺度は「発達の促し」「強化アプローチ」「物的報酬」などの子どもに行動変容を促す因子と、「環境適応」「配慮」「不確実性の軽減」などの ASD の特性への配慮に関する因子に大別することができる。つまり、養育スキル尺度は子どもの行動を変容させる意図を持っているか、あるいは子どもの発達特性に配慮しているかを反映する尺度であることが示唆された。

これまでに、知的障害を伴わない ASD 青年は日常生活スキルが乏しく (Bal, et al., 2015)、後期中等教育の後に進学や就職をしない割合が、知的障害を伴う ASD より多いことが明らかになっている (Taylor & Seltzer, 2011)。そのため、自立した生活を求められる成人期を迎える前の青年期に、知的障害を伴わない ASD の子どもに日常生活スキルを身につけさせることは重要である。そこで、養育スキル尺度は ASD 青年の発達を促進したり、発達特性に配慮するという観点から、ASD 青年の自立に向けた養育の実態を捉える際に利用する最適な尺度であると考えられた。

Table 1.1.3

養育態度尺度・養育行動尺度・養育スキル尺度の代表的な項目

尺度名	因子名	項目
養育態度に関する尺度		
PRPBI	受容	私は子どもが心配していることを受けとめて子どもの気分をよくする
	心理的統制	私はいつも子どもがすることについて指示できるようになりたい
	厳格な統制	私は子どもに対しても厳格だ
養育行動に関する尺度		
PNPS	関与・見守り	子どもと一緒に遊んだり、楽しいことをしたりする
	肯定的応答性	子どもが何かうまくできたときには、ほめてあげる
	意思の尊重	できるだけ子ども自身の意思を尊重する
	過干渉	子どもは未熟なので、子どもの考えより、自分の考えを優先する
	非一貫性	子どもへの叱り方が、自分の気分によって変わる
	厳しい叱責・体罰	子どもが言うことを聞かないとき、頭に血が昇り、冷静さを失う
養育スキルに関する尺度		
ASD-PB	発達の促し	人は同じ話題について異なる意見を持ちうるものであると、子どもに説明している
	環境適応	私は、子どもが活動する際に事前に計画を立てている
PSQ	配慮	子どもに期待することは、子どもの気分によって調整している
	強化アプローチ	罰として、物や特権をうばっている
	不確実性の軽減	いつものルーチンを変更する際には、事前に子どもに伝えている
PBS [※]	物的報酬	嬉しくなるようなことを子どもがしたら、お金や小さなプレゼントをあげる

※ PBSの因子の多くは養育行動であるが、「物的報酬」は養育スキルに該当する

第 4 節 ASD 青年の親の養育スキルの特徴

本節では、ASD 青年の親の養育スキルの特徴についての先行研究をもとに明らかにする。

ASDのある子どもと青年の親の養育スキルに関して、Lambrechts のグループが行っている 2 本の研究が認められる。Lambrechts, et al.(2011)は ASD-PB を用いて、知的障害を伴わない 8 歳から 18 歳までの ASD と定型発達の子どもの親と青年に対する養育スキルを比較している。その結果、ASD の子どもや青年の親は定型発達の子どもの親より「発達の促し」の得点が高いことが明らかになった。その一方で、未就学児の親を対象とした研究では、定型発達の子どもの親の方が ASD の子どもの親より「発達の促し」の得点が高かった(Lambrechts

et al., 2015)。前者の研究では、対象者が自閉症協会に所属している子どもや青年の親であるとともに、知的障害を伴う ASD は除外されていた。これに対し、後者の研究の対象者は一般群から抽出された親であり、ASD に知的障害を伴う場合が含まれており、子どもの多くは幼児であった。これらのことから、発達障害に関する相談支援を受けていることや、養育対象者の知的水準や年齢が高い場合に、親は「発達の促し」に関する養育スキルを高頻度で遂行することが明らかになった。その一方で、「環境適応」については、前述のいずれの研究においても ASD と定型発達の間には有意な差は認められなかった。この結果については、対象となった定型発達の子どものほとんどが ASD の子どものきょうだいであるためと考察された。

これまで述べた通り、先行研究から、ASD 青年の親の養育スキルについて、養育対象者の年齢や知的水準による違い、あるいは定型発達との比較によってその実態が示された。ところで、ASD 青年には日常生活スキルの乏しさだけでなく (Bal, et al., 2015)、親への反発も認められている (井上, 2015)。そこで、西脇 (2015) が指摘するように、ASD 青年には無理強いをしないけれど放任もしないことが重要である。さらに、ASD のある人は不安や抑うつを経験しやすい (Hollocks, et al., 2019)。山内他 (2023) によると、ASD 特性に伴う生活上の困難は不安や抑うつとの間に正の関係がある。したがって、ASD 青年の日常生活スキルの獲得と不安や抑うつには関連があると考えられる。そこで今後は、ASD 青年の親の養育スキルと ASD 青年の日常生活スキルや親への反発ならびに不安や抑うつとの関連を検討していくことが望まれる。これにより、ASD 青年に対する最適な養育スキルとはどのようなものかが明らかになるだろう。

第 5 節 要約

本章ではまず、養育の類型化を試み、養育は養育態度と養育行動ならびに養育スキルに分類された。すなわち、養育態度は「どのような養育をするか」に関する信念や価値を含む養育行動であり、養育スキルは「親と子どもの行動を変容させる意図」を伴う養育行動であると捉えることができた。そして、ASD 青年の親の養育の実態を捉える際には、養育スキル尺度を使用することが適当であると考えられた。

次に、ASD の子どもや青年を育てる親の養育スキルに関する研究を概観し、ASD 青年の親の特徴を明らかにした。その結果、相談支援を受けていて、子どもの年齢や知的水準が高い

場合に、ASD 青年の親は子どもに発達を促す程度が高いことが明らかになった。また、養育スキルは ASD 青年の反発を招くものでなく、かつ ASD 青年に日常生活スキルを身につけさせるものである必要があると考えられた。さらに、ASD 青年の日常生活スキルの高さは不安や抑うつとの低さと関係のあることがこれまでの研究から示唆された。以上から、ASD 青年の親の養育スキルと ASD 青年の日常生活スキルや親への反発ならびに不安や抑うつとの関連を明らかにすることの必要性が見いだされた。これらの関連が明らかになることにより、ASD 青年に対する最適な養育スキルとはどのようなものかが明らかになるだろう。

第 2 章 発達障害のある子どもの親を対象とした PT の先行研究

発達障害のある子どもの生活上の困難に対する養育支援にペアレント・トレーニング(以下, PT)がある。PT は子どもの好ましい行動を増やすための支援であり, 子どもの行動変容に主眼をおくアプローチ(以下, 行動変容アプローチ)と, 親子関係の補強に主眼をおくアプローチ(以下, 関係補強アプローチ)がある(Shaefer & Briemeister, 1989)。そこで第 2 章では, 発達障害のある子どもの親を対象とした行動変容と関係補強アプローチの特徴を詳述し, 両アプローチの相違点を明らかにする。そして, 両アプローチの ASD 青年の親への適用可能性について考察する。

第 1 節 発達障害のある子どもの親を対象とした PT

これまでに, PT にはさまざまな状態を対象に開発されているが, それぞれの PT は適切な行動の獲得や問題となる行動の減少をねらいとした行動変容アプローチと, 親子関係を補強することに主眼をおきながら副次的に子どもの行動変容をめざす関係補強アプローチに大別される。

行動変容アプローチは 1960 年代からアメリカにおいて, 子どもの問題となる行動に対して各家庭で実施されてきた(Hawkins, et al., 1966)。その対象は ASD(Schopler & Reichler, 1971), 知的障害(Watson & Bassinger, 1974), いわゆる恐怖症(Ayllon, et al., 1970), 気管支喘息(Neisworth & Moore, 1972)などに広がり, 子どもの行動問題に幅広く対応してきた。そして, オペラント条件づけの原理に基づき子どもに適応的な行動を強化するとともに, 子どもの行動問題や心理社会的な症状を予防するために行動問題や症状を引き起こす先行刺激を操作することを重視している。

関係補強アプローチは注意欠如多動症のある親集団を対象として開発された PT に代表される(Barkley, 1987)。このアプローチでは, 注意欠如多動症やこれに関連した行動問題のある子どもが親との関係を悪化させやすいことに配慮し, 子どもの好ましい行動を強化することを親に教えている。そこで, 行動変容アプローチと同様にオペラント条件づけに基づき, 親は子どもの好ましい行動が生起するのを待ち, その行動を強化する。そして, 子どもに対する過度な指示や感情的な関わりを減らし, 子どもの反抗的な言動を計画的に無視する。

国内の PT は発達障害のある子どもの親を対象に開発されており、国内の PT にも行動変容アプローチと関係補強アプローチが認められる。Table 1.2.1 に示す通り、行動変容アプローチには肥前方式と呼ばれる PT が(會田他, 2005)、関係補強アプローチには精研・奈良方式(上林他, 2002; 上林他, 2009; 岩坂他, 2002)がある。肥前方式は強度行動障害のある最重度知的障害のある子どもの親に対する個別 PT をもとに、ASD を含む知的障害のある子どもの親向けに開発された(免田他, 1995; 伊藤他, 1998)。また、その PT は注意欠如多動症向けに改編されている(會田他, 2005)。精研・奈良方式は注意欠如多動症の子どもを対象としたカリフォルニア大学の PT(Barkley, 1987)を参考に開発されたものである。次の節では、行動変容アプローチ(會田他, 2005)と関係補強アプローチ(上林他, 2009)の特徴について詳しく述べる。

Table 1.2.1

行動変容と関係補強アプローチの特徴

行動変容アプローチ

子どもの行動変容に主眼を置いている。環境を整え、子どもの行動を変容させ、その行動を強化することを重視する。

関係補強アプローチ

親子関係の補強に主眼を置いている。子どもの望ましい行動に肯定的な注目を与え、望ましくない行動には注目を与えない。

第 2 節 行動変容アプローチの特徴

2.1. 形式

行動変容アプローチでは、行動変容技法について PT 実施者が解説した後に、親が家庭で行った子どもへの対応について個別に協議する。行動変容技法の解説はグループ全体で、家庭での子どもへの対応の協議は 3 名程度の小グループに分かれて行う。つまり、集団型式の PT であっても、親子の家庭での行動分析は個別に行うのが特徴である。そこで、家庭での子

どもへの対応を個別に協議している間、他の親はその協議を見聞きし、行動分析の仕方を自らの養育の参考にする。

2. 2. 内容

行動変容アプローチでは PT の対象にする子どもの行動は全セッションを通じて固定する。そして、特定の行動に対する親の対応について個別に検討する。どのように子どもの行動を変容させるかについては、以下の通り進めていく。

対象とする行動を特定する 行動変容アプローチでは、原則的に「増やして欲しい行動」を 1 つ、「減らして欲しい行動」を親が 1 つ選択する。「増やして欲しい行動」として、親は「衣服の着脱」や「食事中の着席」などの日常生活スキルを選択する。「減らして欲しい行動」の代表的な例は「かんしゃく」である。「かんしゃく」を対象とした場合には、同時に起こりえない行動 - たとえば「お菓子を 1 つ選択して、声をあげずに店を出る」といった社会的に好ましい行動に置き換え、その行動の獲得を目標とする。

特定の行動に対して継続的に行動分析を行う 行動変容アプローチでは、PT の対象にする行動に対して行動分析を行う。対象とする行動は少ないが、継続的に行動分析を行うことによって、子どもの行動の先行刺激や強化子を明らかにすることができる。そして、PT 終了時までには親は行動分析の技術を高め、PT 終了後に他の行動にも行動分析を適用できるようになることをめざしている。

先行刺激の調整を重点的に行う 行動変容アプローチでは、増やして欲しい行動を子どもが遂行するために、また減らしたい行動を予防するために、行動の先行刺激を調整していく。先行刺激は子どもにとって分かりやすい具体的な指示にとどまらず、部屋などの環境調整や用いる材料の工夫（たとえば着席して食事をとることを目標とする場合の食具の工夫）を取り入れる。また、細かな一連の行動からなる行動を子どもに促す際には課題分析を行い、課題分析によって抽出された細かな行動を観察し、それらの行動が順番通りに生じたかを観察する。たとえば、シャツを着る行動の課題分析の例として、「①パンツの前後を確認する、②パンツのすそを持つ、③右足を入れる、④右足で立つ、⑤左足を入れる、⑥両足で立つ、⑦パンツのすそをあげる」が挙げられる。

多様な強化子を想定して対応する 行動変容アプローチでは、増やしたい行動を強化するために、親からの注目や賞賛以外に、飲食物や物、あるいは子どもが好む活動を取り入れる。さらに、減らしたい行動が注目によって強化されていると考えられた場合には、注目を取り除く消去の手続きをとる。消去手続きに入る前に、「減らしたい行動と同時に起こりえない適切な行動を子どもに教える」という段階を踏むことを原則としている。

2.3. 期待される効果

行動変容アプローチでは個別に継続的に対象となる行動を行動分析することによって、子ども行動の先行刺激や強化子を特定することができる。そのため、子どもの行動変容に対する効果が高い。たとえ親が想定していない意外なものが先行刺激や強化子になっている場合でも、行動分析によってそれらを適切に特定しやすい。また、親は他の親の子どもの行動の行動分析を見聞きすることで行動分析を行う回数が担保され、行動分析の精度が向上する。さらに、行動分析の対象となる行動は少ないが、PT によって行動分析の技術を高めることによって、PT 終了後に他の行動に対して親が行動分析をし、適切に子どもに対応できるようになることが期待できる。以上のように、行動分析を特定の行動に対して継続的に行うことによって、親は行動形成に関する ASD の特性を理解することができる。

第 3 節 関係補強アプローチの特徴

3.1. 形式

関係補強アプローチでは、各セッションで話題にするテーマを定め、セッションを通じて各テーマについて PT 実施者が話題提供した後、そのテーマについて親同士で意見交換する。また、意見交換のなかから PT 実施者が養育スキルを抽出して、そのスキルの効果を共有する。そして、家庭での養育状況を共有し、子どもへの対応の検討を行う。つまり、PT 実施者は活発に親の意見が交換されるようファシリテートするとともに、養育スキルを親に心理教育する。

3. 2. 内容

関係補強アプローチでは、PT の対象にする子どもの行動を固定しない。そして、観察される好ましい子どもの行動を幅広く強化しようと試みるのが第一の特徴である。以下に、関係補強アプローチの特徴について述べる。

対象とする行動を固定しない 関係補強アプローチでは、好ましい行動が生じるたびに、その行動に注目を与え強化することを試みる。したがって、さまざまな場面で見られる子どもの好ましい行動を強化する。また、行動分析の方法を親に説明し、行動分析の対象となる子どもの行動を幅広く扱う。子どもに求める行動を特定しないため、子どもへの指示の工夫をさまざまな場面で取り入れることができる。また、子どもの好ましい行動に対しては注目による強化を試みる。そこで、親からの注目が強化として機能する場合には、子どもの好ましい行動を増やす機会を頻繁に確保することができる。

行動を 3 つに分ける 関係補強アプローチの特徴の一つに、子どもの行動を「好ましい行動」「好ましくない行動」「許しがたい行動」の 3 つに分ける作業がある。「好ましい行動」の代表的な例は、「片付けをする」「あいさつをする」などの生活行動である。親は子どもに望む行動ができていない状況に注目しやすく、その状況を「許しがたい」と認識して、高圧的な対応することが多い。そこで、たとえば片付けをせずに遊んでいる行動は「許しがたい行動」ではなく、「好ましくない行動」と位置づける。そして、遊んでいる行動に注目せず、たとえ片付けの完成度が 25% であったとしても、今までにできている片付け行動に注目する。こうした対応を「25% ルール」と名付け、親のリマインドを促す。そして、親がさまざまな場面で子どもの好ましい行動に注目を与えられるようになった段階で、「限界設定」という方法を教える。具体的には、親は子どもの「許しがたい行動」を止めるために子どもに警告を与える。そして、子どもに限界設定を示しても許しがたい行動が維持されている場合に、親は子どもにペナルティを与える。たとえば、車に乗っているときに「車の窓から顔をのぞかせる」という行動は危険であるため、「許しがたい行動」とみなされる。この場合に、親は「顔を出したら車を止めるよ」と子どもに警告する。それでも子どもが車から顔を出し続けたら、車を数分止めるのがペナルティの一例である。限界設定は全ての親が実施するのではなく、好ましい行動に注目を与え、好ましくない行動に注目を与えないようになった後に親に促す養育スキルである。

Calm Close Quiet(CCQ)の指示 子どもが好ましい行動を遂行するための先行刺激として、親は Calm Close Quiet(CCQ)と呼ばれる指示を子どもに提供する。つまり、穏やかに、子どもに近づいて、静かに子どもにすべき行動を指示する。こうした指示の仕方についてはロールプレイを通じて親は体験的に学習する。

強化子は注目や賞賛であることを前提としている 子どもの好ましい行動を強化するために、関係補強アプローチではその行動に注目を与える。このように、子どもの行動の強化子は注目や賞賛であることが前提となっている。このため、好ましくない行動が生じた場合には、それが許しがたい危険な行動でない場合には注目を与えず、好ましい行動が生じるまで待つよう親に教える。そして、好ましい行動が生じたときに子どもをほめるようにする。このような子どもの好ましくない行動を消去する手続きを「ほめるために待つ」と表現し、単に子どもの存在を無視することとの違いを強調している。

Better Behavior Chart(BBC チャート)の活用 関係補強アプローチでは、PT の後半に、必要に応じて対象となる行動を絞り、行動変容に取り組む。BBC チャートには子どもにとって実行可能性の高い行動を書いて、見える場所に貼る。そして、チャートにある行動を子どもが遂行した際に注目やシールを与えたり、シールが一定数貯まった際には普段頻繁には提供しないような強化子を子どもに与える。このように、BBC チャートの取組みは子どもの行動変容が強調され、子どもに求める行動が特定され、子どもが好む物や活動が強化子として活用される。また、親が子どもに求める行動を細かな複数の行動に分ける課題分析が含まれている。

3.3. 期待される効果

関係補強アプローチでは、親が子どもの好ましい行動を頻繁に強化できるので、外在化行動が目立つ注意欠如多動症の子どもの行動変容に効果的である。関係補強アプローチにおける親の意見交換は PT のファシリテートによるフリートーク形式で行われる。このため、子どもの特性や親の対応について共通点があれば、PT 実施者はその都度その共通点をフィードバックし、発達特性や子どもへの対応に関する気づきを促す。また、養育に関して気づきのある親から発言しやすいため、気づきの少ない親は親同士の意見交換を見聞きすることができる。それによって、気づきが少なかった親に発言に対する負担が過重にかかることなく、子どもの特

性や自身の対応について振り返ることができると考えられる。以上のように、関係補強アプローチにおいて親は子どもの発達特性を親同士のエピソードの共有を通じて理解していく。

第 4 節 行動変容と関係補強アプローチの相違点

以上述べてきた関係補強アプローチと行動変容アプローチの相違点は以下の通りである。

4. 1. 対象にする行動

行動変容アプローチでは行動変容の対象とする行動を特定して継続的に行動分析を行う。これに対し、関係補強アプローチでは PT を通じて特定の行動を観察したり行動分析を行ったりしない。つまり、幅広い子どもの行動を対象とする。

4. 2. 先行刺激

行動変容アプローチでは子どもの行動を変容するための先行刺激の調整を重視し、具体的な指示や環境調整ならびに材料の工夫などを提供する。関係補強アプローチにおいても先行刺激の調整を行うが、先行刺激としては指示の仕方の工夫 – すなわち CCQ の指示に特化している。

4. 3. 行動の強化子

関係補強アプローチでは親の注目によって子どもの行動は強化されるとの前提に立って、行動の強化を試みる。これに対し、行動変容アプローチでは親からの注目や賞賛の他に飲食物、物、活動などの親との関わりを強化子として想定し、継続的な行動観察によって強化子として機能しているものを特定していく。

4. 4. 子どもの発達特性を捉える過程

行動変容アプローチでは行動分析から、関係補強アプローチではテーマトークの際に話題にしたエピソードの共有から、子どもの発達特性を捉えていく。

第 5 節 行動変容と関係補強アプローチの ASD 青年の親への適用可能性

これまでに概観した関係補強と行動変容アプローチはそれぞれ、ASD 青年の親にも適用できると考えられた。その理由は以下の通りである。

青年期を迎えた ASD の子どもは親への反発を高めやすく、親は子どもを感情的に叱責したり高圧的な指示を行いやすい(井上, 2015)。そこで、子どもの好ましい行動への注目の仕方や指示の出し方を具体的に提案される関係補強アプローチは ASD 青年の親にも有効であると考えられる。そして、ASD 青年の親への反発が弱まることにより、生活行動の遂行度が増すと考えられた。ただし、注意欠如多動症と ASD を併存している場合には注意欠如多動症のみの場合よりも、子どもの行動や親の精神的健康に改善が認められないという報告がある(富澤他, 2013)。この報告にもあるように、ASD 青年の行動の強化子が親からの注目や賞賛ではない場合には、子どもの行動を変容できる範囲に制限を受ける可能性がある。なお、井上(2012)は、PT には親同士のピアカウンセリング的な効果があることを指摘している。そこで、親同士で ASD 特有のエピソードを共有する関係補強アプローチには親同士のピアカウンセリング的な効果があり、親の精神的健康を高めることが期待される。

ASD 青年には他にも生活上の課題がある。Bal et al.(2015)によると、ASD 青年は日常生活スキルが不足しがちである。また、ASD の場合には行動の先行刺激ならびに強化できる物や活動(強化子)を適切に判断するのが難しいと言われている(Lovaas et al., 1979)。その一方、行動変容アプローチは対象となる行動を特定して行動分析を個別に行うため、行動の先行刺激や強化子を特定しやすい特徴がある。したがって、生活スキルを遂行することが必要な ASD 青年の親に対して行動変容アプローチを適用することにも意義があると考えられた。

第 6 節 要約

発達障害のある学童期までの子どもの親を対象とした PT には、関係補強アプローチと行動変容アプローチがある。両アプローチには、(1)対象とする行動を特定するか否か、(2)行動の先行刺激として環境調整や材料の工夫などを積極的に取り入れるか否か、(3)行動の強化子として親からの注目以外のものを想定し対応するか否か、(4)発達特性の理解の過程に違いが認められた。そして、関係補強アプローチは ASD 青年の親への反発に、行動変容アプロ

一子は ASD 青年の日常生活スキルの遂行に有効であると考えられた。

第 3 章 発達障害のある青年の親を対象とした PT の先行研究

第 3 章では、ASD を含む発達障害のある青年の親を対象とした PT の先行研究を概観し、PT の現状と課題を明らかにする。

第 1 節 海外における先行研究

発達障害のある青年を対象とした PT に関する論文を抽出するために、心理学分野の情報データベースである PsycINFO を使用し、「parent training」を主題とし、「teenager」「ADHD or ASD or autism」のキーワードで、査読付きの英語表記の学会誌について検索を行った(2019 年 11 月)。その結果、注意欠如多動症のある青年に対する PT の実践に関する論文 2 件¹⁾²⁾が抽出された。なお、ASD の青年に対する PT に関する論文は抽出されなかった。

次に、先行研究として注意欠如多動症に対する実証的な実践報告を追加するために、欧州連合の政府執行機関である欧州委員会が後援している Web Health Application for ADHD Monitoring (WHAAM) のデータを追加した。WHAAM では学童期までを対象とした 11 の PT が紹介され(<https://www.whaamproject.eu/>)、そのうち複数のプログラムが青年期に適用できるように改編されており、そのプログラムの効果をまとめた論文が 5 件認められた (Table 1.3.1)。これらの論文には PT という表記はなく、それぞれに付けられたプログラムの名称が記載されていた。なお、Table 1.3.1 にはカリフォルニア大学ロサンゼルス校が学童期の PT を青年向けに改編し、実施が始まっているもののその効果について発表されていない 1 件⁶⁾を追加した。

上記の 8 件のうち、プログラムの効果が示されている 7 件について Table 1.3.2 に示す。この 7 件のプログラムの対象は注意欠如多動症の診断を受けている青年を対象にしたものが 4 件¹⁾³⁾⁴⁾⁵⁾、発達障害がある、あるいは発達障害に関連した行動上の問題がある青年を対象にしたものが 1 件⁷⁾、一般の高校生を対象としたものが 1 件⁶⁾であった。プログラムの内容については全 7 件全において、行動理論あるいは認知行動療法に理論的背景を置いていた。この 7 件うち 5 件²⁾³⁾⁴⁾⁶⁾⁷⁾は問題解決の方法を取り入れていた。また、5 件¹⁾²⁾³⁾⁶⁾⁷⁾は、子どもの感情や家族間葛藤の調整を扱っていた。さらに子どものプログラムへの参加は 5 件¹⁾⁴⁾⁵⁾⁶⁾⁷⁾と多く認められ、そのことがプログラムの名称に反映されていた(たとえば Working Things Out adolescent programme)⁵⁾。得られた効果としては、子どもの内在化・外在化行動や日常生活

スキルの改善が 5 件¹⁾²⁾³⁾⁵⁾⁶⁾, 家族間の葛藤の減少が 3 件²⁾³⁾⁴⁾, 親のメンタルヘルスの改善が 3 件³⁾⁵⁾⁶⁾であった。募集の方法は, 新聞やラジオなどのメディアを通じた公募が 6 件と多かった¹⁾²⁾⁴⁾⁵⁾⁶⁾⁷⁾。そして, プログラムの内容から, 行動変容アプローチは 5 件¹⁾⁴⁾⁵⁾⁶⁾⁷⁾, 関係補強アプローチは 2 件と判断された²⁾³⁾。

これらの PT に関する研究のうち親の養育の特徴を量的に測定していたものは 2 本で, Fabiano et al.(2016)³⁾が Alabama Parenting Questionnaire (APQ)を, Wyne et al.(2016)⁴⁾が The McMaster Family Assessment Device (FAD)を使用していた。APQ は一般的な親の養育スタイルのタイプを, FAD は家族間のコミュニケーションや役割などを捉える尺度であった。

Table 1.3.1
海外における発達障害のある青年の親を対象にしたPTの名称

Fabiano et al.(2016) ³⁾	Behavior Management Training (BMT) Problem-Solving and Communication Training (PSCT)
Wetterborg et al. (2019) ⁴⁾	Behavior Management Training (BMT) Problem-Solving and Communication Training (PSCT)
Barkley, et. al. (1992) ⁵⁾	Supporting Teens' Autonomy Daily (STAND)
Barkley et al. (2001) ⁶⁾	Parent Plus Adolescents Programme (PPAP)
Sibley et al. (2016) ⁷⁾	Working Things Out adolescent programme and the Parents Plus Adolescent Programme (WTOPPAP)
Nitsh, et al. (2015) ⁸⁾	Parents of Early-Adolescents Conflict Education (PEACE)

注) 8) <https://www.sem1.ucla.edu/socialskills/research/parents-early-adolescents-conflict-education>

Table 1.3.2

海外における発達障害のある青年の親を対象としたPTの実践報告

	著者(年号)	対象	内容	認められた効果
1)	Fabiano et.al.(2016)	注意欠如多動症のある青年とその親 (ラジオやダイレクトメールで公募, あるいは学校からの紹介)	親 :子どもの行動の強化と消去, 子どもの感情を調整する 子ども:不平を適切に表現する, 他者からの制限を受け入れる 親子 :お互いの不合理な信念を調整する	親の否定的な養育行動,子どもの挑発的 行動の減少
2)	Wetterborg, et. al.(2019)	重篤な問題行動のある青年の親 (国内から広く公募)	学習理論,子どもの行動の強化と消去,子どもの感情調 節・家族間葛藤の調整・問題解決の方法	子どもの問題行動・家族間葛藤の減少, 家族の雰囲気改善
3)	Barkley, Guevremont, Anastopoulos, & Fletcher(1992)	3)–1注意欠如多動症のある青年の親 (ADHD専門クリニックで紹介された人)	肯定的な注目を与える,ポイントシステム, タイムアウト	否定的コミュニケーション・家族間葛藤・ 怒りの減少,子どもの内在化・外在化行動 の減少,子どもの学校適応の向上,母親の うつの減少
		3)–2注意欠如多動症のある青年の親 (ADHD専門クリニックで紹介された人)	問題解決の方法,家族間葛藤があったときの コミュニケーション,親子の認知再構成法	否定的コミュニケーション・家族間葛藤・ 怒りの減少,子どもの内在化・外在化行動 の減少,子どもの学校適応の向上,母親の うつの減少
4)	Barkley, Edwards, Laneri, Fletcher, & Metevia(2001)	注意欠如と反抗挑戦症のある 青年とその親 (ADHD専門クリニックと新聞で公募)	行動マネジメントと問題解決コミュニケーション トレーニング	親子間葛藤の減少,問題解決コミュニ ケーショントレーニングのみ実施した場合 より低いドロップアウト
5)	Sibley, et. al.(2016)	注意欠如多動症のある青年とその親 (学校や大学のクリニックで公募)	時間管理などの子どもの自律支援, 子どもの動機づけ面接	注意欠如多動症の症状・親のストレスの 減少,青年の自律スキルの増加
6)	Nitsch, Hannon, Rickard, Houghton, & Sharry(2015)	子どもの問題行動と自らのストレスを 減らしたい親 (メンタルヘルスサービスで公募)	親:肯定的なコミュニケーション,ルールを交渉する, 子どもに自分の責任を教える,葛藤を調整する, 子どもと共に問題解決する	子どもの問題行動の減少, 親のストレスの減少
7)	Wynne, Doyle, Kenny, Brosnan, & Sharry(2016)	破壊的行動,感情障害,発達障害の ある青年その親 (メンタルヘルスサービスで公募)	6)と同様のプログラムを実施するが, 後半から子どもは子どもプログラムに参加し 主体的に問題解決プログラムを実行する	目標行動・家族機能・親の養育行動・ 子どもの感情調節改善

注)3)の対象者は3)–1あるいは3)–2に割当られた。

第 2 節 国内における先行研究

国立情報学研究所が提供する国内刊行雑誌情報データベース(CiNii)を使用し、「ペアレント・トレーニング」をキーワードに検索を行い、そのうち大学もしくは学会が発行している学術論文であり、知的障害のない青年を対象とした PT に関する論文を抽出した(学会発表論文集等を除く)。その結果、PT の実践を報告したものとして 5 件が抽出された。それぞれの著者、発表年号、対象者の属性、プログラムの内容、認められた効果について Table 1.3.3 に示す。

Table 1.3.3 に示す通り、これら 5 件は全て行動理論あるいは認知行動療法に理論的背景を置いており、子どもとの関係改善や子どもの行動の強化について取り上げていた。そして、全てにおいて参加した子どもの診断名の詳細な記述は認められず、子育て支援の一貫として行われるか^{9,11,12)}、あるいは何らかの発達障害のある青年を対象として実施されていた^{10,13)}。また、2 件^{9,11)}は青年期の子どもの心理的特徴について説明しており、親と距離を置くなどの青年期特有の行動に不適切に反応しないような心理教育が施されていた。さらに 2 件^{10,12)}は認知再構成法を用いており、認知再構成法の記載のない 3 件についても、親が自身の子育てをモニタリングし修正するための方法(アサーション訓練、問題解決訓練、セルフモニタリング、親の自己統制)が取り入れられていた^{9,11,13)}。発達障害の診断を受けている子どもの親を対象としたプログラム¹⁰⁾は親が子どもにして欲しいことや家庭のルールについて子どもに伝え、子どもが自ら問題意識を持って目標を設定しそれに取り組むよう構成されていた。そして、子どもとの間に行動変容に関する契約が成立したときに、親と子どもは対象とする行動を特定し、それを強化する行動変容アプローチが取り入れられていた。そしてその結果、参加者 5 名のうち 3 名(60%)が行動契約に取り組み、行動変容に成功していた。全 5 件のプログラムの効果については、親のメンタルヘルスの改善が 4 件^{9,10,11,12)}、親の養育行動の変化が 3 件^{9,11,13)}報告された。プログラムの募集は、学校や教育委員会が子育て支援の一貫として公募するものが 3 件^{9,11,12)}認められた。

以上から、国内の PT においては関係補強アプローチが多く⁹⁾¹¹⁾¹²⁾¹³⁾、行動変容アプローチは 1 件であった¹⁰⁾。

これらの研究のうち親の養育行動を量的に測定していたものは 1 本で、逆機能的支援行動尺度(赤尾・本村, 1997)とポジティブな支援行動尺度(赤尾・本村, 1997)が使用されていた(北中他, 2006)。この他に、三浦(2004)や増田・西嶋(2018)は親の自己報告による養育行

動を PT の効果指標に使用していた。

Table 1.3.3

国内における青年の親を対象にしたPTの実践報告

	著者(年号)	対象	内容	認められた効果
9)	北中・細谷・佐々木(2006)	県立高校に在籍している高校1・2年生の親 (PTAが「親のグループセッション」を公募)	行動分析, 思春期の子どもの対応, アサーション訓練, 問題解決訓練	親の抑うつ・不安の軽減, 親の不機嫌・怒りの軽減, 親の干渉の軽減
10)	松尾・井上(2013)	医療機関において発達障害と診断された子 どもの親(大学付属病院と大学臨床心理相談 センターにおいて参加者を公募)	プラスの関わり方, 問題解決の方法, 行動契約の方法, 認知再体制法	親子のコミュニケーションの改善, 親の不安の低減
11)	三浦(2014)	公立中学校に在籍している中学生の親 (中学校が子育て勉強会参加者を公募)	思春期の心理的特徴, 行動理論, セルフモニタリング	親の否定的・中性的行動の減少, 親のストレスの減少, 子どものストレスの減少, 子どもからのサポートの増加
12)	肥後・前野(2018)	子育てに悩む中高生の親 (市の教育委員会がペアレントトレーニング研 修会参加者を公募)	行動分析, 行動を増やす手立て, 行動を減らすときの方向性, 認知再構成法	親の子育てに関する知識の増加, 親の抑うつの軽減
13)	増田・西嶋(2018)	12, 15歳の発達障害の子どもの親 (発達障がい見親の会にて公募)	子どもの発達を促す技術, 問題行動を取り扱う技術, 親の自己統制	新しい技術を取り入れる, 育児や考えを振り返る, 親の感情のコントロール, 家族の協力の必要性の気づき

注) 文言は原文の表記に基づき作成した。効果はいずれも親の自己評価による。

12)では、この他に不登校の小学生の親も参加している。13)では、この他に8～10歳の子どもの親も参加している。

第 3 節 発達障害のある青年の親を対象とした PT の現状と課題

本章では、国内外の青年の親を対象とした PT に関する先行研究を概観した。その結果、PT は注意欠如多動症の青年の親を主な対象としており、ASD はその PT に参加していた。そして、青年期の PT は国外では青年の行動変容に主眼をおいたものが多く、国内では親子関係の補強に主眼をおいたものが多く認められた。また、行動変容アプローチと関係補強アプローチにおいて、青年の問題が必ずしも解決しないことを想定として、問題を残しながらも親子関係を悪化させない青年との関わり方や、親の認知の修正やメンタルヘルスを保つ方法を親に教えていた。さらに、いくつかの PT では青年期の心理の特徴について教育されていた。

PT の有効性としては、国内外の PT において、親子関係、青年の内在化・外在化行動、青年の生活行動、親のメンタルヘルスの改善が認められた。また、国内外の青年期の PT の効果として養育の変化を量的に捉える研究が複数認められたが、そのなかで行動理論に基づいて養育の実態を実証的に測定する尺度を確認することはできなかった。

以上から、発達障害のある青年の親を対象とした PT には次の課題が認められた。第一の課題は ASD 青年の親を対象とした PT が開発されていないことであった。そして、PT の有効性を検証するための行動理論に基づいた養育に関する尺度が開発されていないことが第二の課題として認められた。

第 4 章 本論文の目的

第 I 部第 1 章ではまず、養育の類型化を試み、さまざまな養育尺度を養育態度と養育行動ならびに養育スキルの尺度に分類した。そして、ASD 青年の親の養育の実態を捉える際には、養育スキル尺度を使用することが適当であると考えられた。次に、ASD の子どもや青年を育てる親の養育スキルに関する研究を概観し、ASD 青年の親の養育スキルの特徴を明らかにした。その結果、相談支援を受けていて、養育対象者の年齢や知的水準が高い場合に、親は発達を促す程度が高いことが明らかになった。また、養育スキルは ASD 青年の反発を招くものでなく、かつ ASD 青年に日常生活スキルを身につけさせるものである必要性が示唆された。さらに、ASD 青年の日常生活スキルの高さや不安や抑うつのは関係のあることがこれまでの研究から明らかになった。以上から、ASD 青年の親の養育スキルと ASD 青年の日常生活スキルや親への反発ならびに不安や抑うつとの関連を明らかにする意義が見いだされた。これらの関連を検討することによって、ASD 青年に対する最適な養育スキルとはどのようなものであるかが明らかになると考えられた。

次に第 2 章では、発達障害のある子どもと青年の親を対象とした PT について概観した。ここでまず、発達障害のある子どもや青年の PT には行動変容アプローチと関係補強アプローチが認められた。そして、関係補強アプローチでは青年期の心理に配慮して親が関わることで ASD 青年の親への反発が軽減する効果が、行動変容アプローチでは ASD の行動形成過程を考慮して親が対応することで ASD 青年が日常生活スキルを遂行する効果が予想された。

最後に第 3 章では、ASD を含む発達障害のある青年の親を対象にした PT の先行研究を概観し、その現状と課題を明らかにした。先行研究によると、PT は注意欠如多動症のある、あるいはその傾向のある青年の親を対象に実施されており、ASD 青年の親は注意欠如多動症に向けて開発された PT に参加していた。また、青年期の PT においても、関係補強アプローチと行動変容アプローチが認められた。そして、青年の親を対象とした関係補強と行動変容アプローチには、どちらも親子関係の補強、青年の生活行動、外在化・内在化行動の改善、さらには親の精神的健康の改善に有効であることが明らかになった。さらに、行動理論に基づいて養育の変化を実証的に検証する尺度は認められなかった。

以上のことから、本章では ASD 青年の親に対して関係補強および行動変容アプローチの PT を適用することの意義が推察された。すなわち、関係補強アプローチあるいは行動変容ア

アプローチによって ASD 青年は親への反発といった外在化行動が減少し、生活行動の頻度が増加するとともに生活上の困難感が軽減し、内在化行動が減少することが考えられた。

そこで、本論文の目的を次の通り定める。すなわち、本論文では ASD 青年の親に対する関係補強アプローチと行動変容アプローチの PT の有効性を検討する。そして、PT の有効性を検討するために ASD 青年を育てる親の養育スキル尺度を作成し、その信頼性と妥当性を検証する。

第II部

ASD 青年の親の養育スキルに関する研究

第1章 養育スキル尺度の作成

本章では、ASD 青年の親を対象とした PT の実施に先駆けて、養育スキルを測定する尺度の作成を目的とする。そこで、関係補強アプローチと行動変容アプローチの PT が親に教える養育スキルを参照し、行動理論に基づく養育スキル尺度を作成する。そして、第2章において養育スキル尺度の因子構造を明らかにするとともに、その信頼性と妥当性を検証する。さらに、第3章では、第2章において確認された養育スキルの機能を明らかにするために、養育スキルが ASD 特性のある青年の精神的健康におよぼす影響について検証する。

第1節 養育スキル尺度の項目

養育スキル尺度の項目は、関係補強アプローチとして上林他(2002)、上林他(2009)、岩坂他(2002)、井濶(2018)を参考に、行動変容アプローチとして免田他(1995)、伊藤他(1998)、會田他(2005)を参考に作成する。この尺度の作成は10年以上PTを行っている臨床心理士1名、発達心理学を専門とする大学教員1名、認知行動療法を専門とする臨床心理士1名および大学教員1名が行った。なお、各項目の表現が具体的で理解できるものであるかについて、高校生を育てる母親から確認を得た。尺度の作成は、以下の通り領域を分けて作成した。

1.1. 青年に促す行動の特定

発達障害のある子どもを対象とした行動変容アプローチでは、モリス(1976)が提唱している目標行動の選び方を参照しながら、親が子どもに増やして欲しい行動を特定する。また、関係補強アプローチでは Better Behavior Chart (BBC) という子どもに遂行して欲しい行動リストを作成する。そこで、養育スキルとして「子どもにとって、今、特に大切だと思う目標を決めている」という項目を作成した。

1.2. 先行刺激の調整

両アプローチはいずれも、子どもに促す行動が生じやすいように先行刺激を提示する。具体

的には、関係補強アプローチは Calm・Close・Quiet(CCQ)という「穏やかで・子どもの近くで行う・静かな」指示や、効果的な「短く」「具体的な」指示を親に促している。また、行動変容アプローチでは、子どもに特定の行動を促す際には、子どもに具体的な指示を出す(たとえば、「ちゃんとしなさい」の代わりに「おやつの前には手をあらいましょう」と指示する)。そして、子どもに求める行動が遂行しやすくなるように環境調整(たとえば、食事中の着席を維持するための席の配置の工夫など)と材料の工夫を行う。そこで、「子どもにして欲しいことを具体的に伝えている」「子どもに話すときは、分かりやすい言葉を選んでいる」「大事なことを子どもが忘れないように、メモ書きを見えるところに貼っている」「子どもが一人でできるように、工夫している」「話しかけるときは、子どものそばに行く」という項目を作成した。また、環境調整に関して行動変容アプローチが取り入れているものとして「身の回りのことを自分でできるように、物の置き場を決めている」という項目を作成した。

1.3. 強化随伴の調整

両アプローチはともに、子どもの適切な行動を強化しようと試みる。すなわち、関係補強アプローチでは広範囲の好ましい行動に対して注目を与えたりほめたりする。行動変容アプローチでは子どもの強化子をリストアップし、PTで子どもに促すことにしている行動が生じた時にその強化子を提供する。子どもの好ましくない行動に対しては、いずれのアプローチにおいても注目を与えない消去の手続きをとる。そこで、「子どもが努力していることをほめている」「子どもの出した成果に関心を持って接している」「子どもが機嫌をそこねたときは、子どもがいつ着くまで待つ」「子どもが慌てているときでも、冷静にふるまうようにしている」「子どもを叱るときは、一呼吸して気持ちを整える」という項目を作成した。この他に、関係補強アプローチでは子どもの行動を広範囲で強化することから、「子どもが話しかけてきたら、手をとめて話を聞く」という項目を強化随伴の項目に加えた。

1.4. 課題分析

両アプローチにおいて、親は子どもに遂行して欲しい行動をスモールステップに分け、それら

の行動が一つずつ遂行できているかについて課題分析を通じ確認する。こうした課題分析の手続きについて、「子どもに何かさせるとき、その時点でどこまでできているか確認する」と表現し、養育スキルの項目とした。

1.5. 行動分析

両アプローチにおいて、親に行動分析の方法を教えている。すなわち、親は子どもに求める行動に対して先行刺激を適切に提示しているか、自分の子どもへの対応が効果的であったかを確認する。そのため、行動分析に関する項目として、「話したことを子どもが理解したか、確認している」「子どものやる気をそぐような言動がなかったか、気にかけている」「叱った後には、言いたかったことが伝わったか確かめている」「自分の態度が子どもにどのように映っているか、気にかけている」という項目を作成した。

1.6. 対応の修正

親が求める行動を子どもが遂行できない場合の対応について、両アプローチではいずれも検討する機会を設けている。すなわち、関係補強アプローチでは効果的な指示やBBCの内容を検討する。行動変容アプローチでは行動分析を行いながら必要に応じて子どもに求める行動の内容や指示の仕方を変えたり、環境調整や材料の工夫を加える。また、援助要請の方法を子どもに教えることについて、関係補強アプローチではBBCを作成する際に、行動変容アプローチでは必要に応じて補足的に取り入れている。そこで、これらの対応の修正について、「うまくできないことがあったときは、今後のことを子どもと一緒に考える」「困ったときに、手助けを求める方法を教えている」という項目を作成した。

第2節 養育スキル尺度の項目の一覧

Table 2.1.1 に養育スキル尺度の各項目について行動理論上の技法ごとに分類し、2つのアプローチがその技法について命名している養育スキルの名称も併せて表記した。全項目は20項目であり、そのうち18項目はいずれのアプローチにも共通して認められる項目であった。また、残りの2項目は行動変容アプローチが扱う環境調整に関する養育スキルと、関係補強アプローチが扱う肯定的な注目に関するスキルであった。

Table 2.1.1
養育スキル尺度の項目内容および行動理論上のカテゴリー

項目 No.		スキル 関係補強アプローチ	スキル 行動変容アプローチ
【青年に促す行動の特定】			
13	子どもにとって、今、特に大切だと思う目標を決めている	増やしたい行動の特定・よりよい行動のためのチャート(以下, BBC)	目標行動の特定
【先行刺激の工夫】			
17	子どもにして欲しいことを具体的に伝えている	効果的な指示	具体的で明確な指示
11	子どもに話すときは、分かりやすい言葉を選んで	効果的な指示	具体的で明確な指示
3	身の回りのことを自分でできるように、物の置き場を決めている		環境調整
9	大事なことを子どもが忘れないように、メモ書きを見えるところに貼っている	BBC	環境調整
19	子どもが一人でできるように、工夫している	BBC	具体的で明確な指示・環境調整
1	話しかけるときは、子どものそばに行く	Calm Close Quietの指示 (以下, CCQ):Close	子どもの注目に即した指示
【強化随伴の工夫】			
12	子どもが話しかけてきたら、手をとめて話を聞く	肯定的な注目	
2	子どもが機嫌をそこねたときは、子どもが落ち着くまで待つ	注目を外す	不適切行動への強化非随伴
8	子どもが慌てているときでも、冷静にふるまうようにしている	注目を外す	不適応行動への強化非随伴
14	子どもを叱るときは、一呼吸して気持ちを整える	注目を外す・CCQ: Calm	不適切行動への強化非随伴
10	子どもが努力していることをほめている	肯定的な注目	正の強化
7	子どもの出した成果に関心を持って接している	肯定的な注目	正の強化
【課題分析】			
16	子どもに何かさせるとき、その時点でどこまでできているか確認する	大きな仕事を小さな作業に分解 する・BBC	行動を細かくステップに分ける
【行動分析】			
20	話したことを子どもが理解したか、確認している	BBC	観察
5	叱った後は、言いたかったことが伝わったか確かめている	BBC	観察
18	自分の態度が子どもにどのように映っているか、気にかけている	BBC	観察
15	子どものやる気をそぐような言動がなかったか、気にかけている	BBC	観察
【対応の修正】			
6	うまくできないことがあったときは、今後のことを子どもと一緒に考える	増やしたい行動や効果的な 示の検討	指 目標行動・指示・環境調整の検討
4	困ったときに、手助けを求める方法を教えている	BBC	代替行動の形成

注)表中の項目No.は調査用紙の項目No.に対応している。

第3節 要約

本章では、関係補強アプローチと行動変容アプローチが親に教育える養育スキルを概観し、行動理論に基づく養育スキル尺度を作成した。その結果、「青年に促す行動の特定」、「先行刺激の工夫」、「強化随伴の工夫」、「課題分析」、「行動分析」、「対応の修正」に関する20項目の尺度が作成された。

第2章 養育スキル尺度の因子構造および信頼性と妥当性の検討

第1節 問題と目的

第1章では、関係補強アプローチと行動変容アプローチが親に心理教育する養育スキルを参照し、20項目の養育スキル尺度を作成した。そこで第2章では、作成された20項目の養育スキル尺度についてASD青年の親に回答を求め、尺度の因子構造を明らかにするとともに信頼性および妥当性を検討し、ASD青年の親の養育スキル尺度を作成する。なお、本研究では、養育スキルについて調査による回答を得やすい母親を対象とする。

第2節 方法

2.1. 実施方法・参加者・倫理的配慮

2019年7月～2020年2月に、特別支援教育を行っている公立や私立の中学校・高等学校・通信制高等学校、発達に関する相談機関（医療機関・大学の相談部門・社会福祉法人など）、計20箇所にて調査を依頼した。

調査実施に際しては、調査への協力を承諾した各機関に質問紙を郵送した。質問紙は、学校では保護者会などのために来校した生徒の保護者に、相談機関では縁故法によりASDと診断されている中高生の母親に配布した。なお、学校を介して保護者から得られた回答については、回答者が母親で、子どもがASDの診断を受けているものを抽出し調査対象とした。質問紙には返信用の封筒を同封し、回答を調査者の勤務先に返信するよう求めた。高等学校の1校は、初めにwebによる調査を1ヶ月行い、調査を終了した。そして、改めて全生徒数分の質問紙を配布し、webで回答していない保護者に質問紙による調査を求めた^{注1)}。回収率は配布した質問紙の総数を分母とし、質問紙あるいはwebによる回答の総数を分子として算出した。

倫理的配慮として、質問紙上あるいはweb調査の画面上で保護者に調査の目的、自由意思による無記名回答であること、およびデータの管理と解析後の処理や調査結果の公開方法について文章で説明し、同意を得たうえで回答を求めた。また、本研究の実施については、筆

者が所属する大学の研究倫理委員会の審査と承認を受けた(承認番号:19-003(A))。

2.2. 調査材料

子どもの診断名 診断名について回答を求めたうちの、自閉症、高機能自閉症、自閉症スペクトラム障害、アスペルガー障害、アスペルガー症候群、広汎性発達障害は全て ASD に分類した。

養育スキル尺度 作成した尺度の各項目について、「いつもしている」を4点、「時々している」を3点、「あまりしていない」を2点、「まったくしていない」を1点とし、現在の養育スキルについて尋ねた。

肯定的・否定的養育行動尺度(PNPS) 本研究では PNPS(伊藤他, 2014)を外的基準として、養育スキル尺度の収束的妥当性を検討した。PNPSは養育のあり方を包括的に捉えることのできる尺度である。また、PNPS 開発チーム(2018)によると、PNPSには十分な信頼性と妥当性があり、就学前の子どもから高校生を対象として標準化されている。さらに簡便で実用的であり、発達障害のある子どもの親支援の効果判定に用いられている。PNPSの因子構造は、肯定的養育と否定的養育という上位2因子からなる。肯定的養育の下位尺度に、関与・見守り、肯定的応答性、意思の尊重の3因子が、否定的養育の下位因子に、過干渉、非一貫性、厳しい叱責・体罰の3因子がある。肯定的養育および否定的養育は、それぞれ3つの下位因子の合計得点を算出したものである。ASDの特性の高い子どもの親は、定型発達とみなされる子どもの親より、肯定的養育やその下位因子の得点は低く、否定的養育やその下位因子の得点の高いことが明らかになっている。本研究の調査対象者には、PNPSについて本尺度の教示に従い、「非常によくある」を4点、「よくある」を3点、「ときどきある」を2点、「ない・ほとんどない」を1点とし、現在の養育行動について尋ねた^{注2)}。

2.3. 仮説

本研究で作成する養育スキル尺度は子どもの行動変容や親子関係の補強に関する項目から構成されているため、行動変容と親子関係の補強に関する2因子から構成されると考えられた。また、養育スキル尺度の得点は、子どもの適応的な行動や親子関係の補強の促進と

関連すると考えられるため、PNPS の肯定的養育とその下位因子に正の、否定的養育とその下位因子に負の相関が見られることが想定された。

2.4. 分析方法

養育スキル尺度の因子構造を検証するために、探索的因子分析を行った。また、抽出された因子について Cronbach の α 係数を求め、内的整合性を確認した。次に、養育スキル尺度の収束的妥当性を検討するために、抽出された因子得点と PNPS の各因子得点間の相関係数を算出した。これらの分析には SPSS Statistics25 を使用した。

第3節 結果

3.1. 分析対象者

調査依頼に対し、166名の保護者から質問紙の返信が、20名の保護者から web を通じた返信があり、合計 186名から回答を得た。配布した質問紙の数は 527 であり、回収率は 35.3%であった。得られた回答のうち、ASD と診断されている中高生の母親からの回答数は 116 であり、これを分析の対象とした。分析対象者の子どもの平均年齢は 15.6($SD=1.7$)歳、中学生 34名、高校生 82名、男子 91名、女子 22名、性別不明 3名であった。母親の平均年齢は 48.0($SD=4.8$)歳であった。

3.2. 天井効果が認められた項目

養育スキル尺度の草案 20項目のうち 5項目に天井効果が認められた。その項目は、項目 11「子どもに話すときは、分かりやすい言葉を選んでいる」、項目 2「子どもが機嫌をそこねたときは、子どもが落ち着くまで待つ」、項目 8「子どもが慌てているときでも、冷静にふるまうようにしている」、項目 10「子どもが努力していることをほめている」、項目 7「子どもの出した成果に関心を持って接している」であった。調査対象者は子どもの障害告知を受けており、教育や医療機関から支援を受けているため、これらの養育を行っている頻度が高いと考えられた。そ

こで、これらの項目は外さずに分析の対象とした。

3.3. 養育スキル尺度の因子構造と信頼性の検討

養育スキル尺度の草案である 20 項目を対象として、因子数を仮定せず、最尤法による探索的因子分析を行った。次に、初期解における固有値の減衰状況 (6.176, 2.351, 1.296, 1.130...) から 2 因子を仮定し、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。この分析の結果示された、因子負荷量が.35以下の項目 3「身の周りのことを自分でできるように、物の置き場を決めている」と、2 因子間の因子負荷量の差が小さい項目 11「子どもに話すときは、分かりやすい言葉を選んでいる」を除外し、残りの項目に対して同様に因子分析を行った。その結果、Table 2.2.1 に示す通り、解釈可能な 2 因子が見いだされた。第 1 因子は、項目 5「叱った後には、言いたかったことが伝わったか確かめている」、項目 20「話したことを子どもが理解したか、確認している」などの 11 項目から、第 2 因子は、項目 14「子どもを叱るときは、一呼吸して気持ちを整える」、項目 12「子どもが話しかけてきたら、手をとめて話を聞く」などの 7 項目から構成された。各因子は、その項目内容から、第 1 因子は子どもの行動を促進するスキルであるため、「行動促進スキル」と命名した。また、第 2 因子は子どもへの応答性を高めるスキルであるため、「応答スキル」と命名した。それぞれの Cronbach の α 係数は、第 1 因子が $\alpha=.86$ 、第 2 因子が $\alpha=.79$ であった。第 1 因子と第 2 因子の因子間相関は $r=.42$ であった。

第II部 第2章 養育スキル尺度の因子構造および信頼性と妥当性の検討

Table 2.2.1

養育スキル尺度の因子分析結果(最尤法・Promax 回転)および各項目の平均値と標準偏差

	F1	F2	共通性	M	SD
F1. 行動促進スキル($\alpha=.86$)				3.20	0.45
5. 叱った後には、言いたかったことが伝わったか 確かめている	.78	-.03	.59	3.03	0.78
20. 話したことを子どもが理解したか、確認している	.76	-.04	.56	3.06	0.73
6. うまくできないことがあったときは、今後のことを 子どもと一緒に考える	.69	-.14	.42	3.21	0.70
16. 子どもに何かさせるとき、その時点でどこまででき ているか確認する	.67	.04	.46	3.08	0.77
17. 子どもにして欲しいことを具体的に伝えている	.63	.01	.40	3.38	0.60
19. 子どもが一人でできるように、工夫している	.61	.03	.39	3.13	0.63
4. 困ったときに、手助けを求める方法を教えている	.57	-.09	.29	3.25	0.71
10. 子どもが努力していることをほめている	.53	.11	.34	3.61	0.52
13. 子どもにとって、今、特に大切だと思う目標を決 めている	.50	.13	.31	2.97	0.80
7. 子どもの出した成果に関心を持って接している	.44	.17	.29	3.67	0.54
9. 大事なことを子どもが忘れないように、メモ書き を見えるところに貼っている	.36	-.00	.13	2.72	0.88
F2. 応答スキル($\alpha=.79$)				3.04	0.49
14. 子どもを叱るときは、一呼吸して気持ちを整える	-.20	.95	.79	2.79	0.78
12. 子どもが話しかけていたら、手をとめて話を聞く	-.07	.59	.32	2.80	0.69
8. 子どもが慌てているときでも、冷静にふるまうよう にしている	.07	.58	.37	3.29	0.72
15. 子どものやる気をそぐような言動がなかったか、 気にかけている	.20	.55	.44	3.22	0.66
2. 子どもが機嫌をそこねたときは、子どもが落ち着く まで待つ	.01	.50	.25	3.34	0.70
1. 話しかけるときは、子どものそばに行く	.03	.43	.20	2.88	0.89
18. 自分の態度が子どもにどのように映っているか、 気にかけている	.31	.37	.33	2.94	0.75
因子間相関	F1	-	.42		

3.4. 各因子を構成する項目の内容

行動促進スキルは、先行刺激の工夫(項目 9, 17, 19), 強化(項目 7, 10), 行動分析(項目 5, 20), 対応の修正(項目 4, 6), 目標行動の特定(項目 13), 課題分析(項目 16)に関する項目から構成されていた。行動分析に関する項目には子どもの理解度を確認する内容が、先行刺激の工夫に関する項目には子どもに特定の行動を促すことを意図した内容が、強化に関する項目には子どもの増やしたい行動に対して正の強化子を随伴させる内容が含まれていた。すなわち、行動促進スキルは PT の行動変容アプローチが親に教育する養育スキルと捉えることができる。

応答スキルの7項目は、いずれも親子関係の補強に関する項目であった。また、項目 15「子どものやる気をそぐような言動がなかったか、気にかけている」や、項目 18「自分の態度がどのように映っているか、気にかけている」は、自身の対応が青年にどのように影響するかについてのモニタリングに関する内容であった。そこで、応答スキルは PT の関係補強アプローチが親に教育する養育スキルと捉えることができる。

3.5. 養育スキル尺度の妥当性の検討

養育スキル尺度と PNPS の因子間相関を Table 2.2.2 に示す。養育スキル尺度の第1因子である「行動促進スキル」得点は、PNPS の関与・見守り、肯定的応答性、意思の尊重、肯定的養育に有意な正の相関が認められた(それぞれ順に、 $r=.35, p<.001$; $r=.54, p<.001$; $r=.24, p<.01$; $r=.54, p<.001$)。また、「行動促進スキル」得点は PNPS の過干渉、非一貫性、厳しい叱責・体罰、否定的養育と無相関であった。そして、第2因子である「応答スキル」得点は、PNPS の関与・見守り、肯定的応答性、意思の尊重、肯定的養育との間に有意な正の相関が(それぞれ順に、 $r=.24, p<.01$; $r=.33, p<.001$; $r=.36, p<.001$; $r=.44, p<.001$)、過干渉、非一貫性、厳しい叱責・体罰、否定的養育との間に有意な負の相関が認められた(それぞれ順に、 $r=-.20, p<.05$; $r=-.33, p<.001$; $r=-.29, p<.01$; $r=-.34, p<.001$)。

Table 2. 2. 2

養育スキル尺度と肯定的・否定的養育行動尺度の相関係数

	肯定的・否定的養育行動尺度										
				肯定的				否定的			
	関与・ 見守り	肯定的 応答性	意思の 尊重	肯定的 養育	過干渉	非一貫 性	厳しい 叱責・体 罰	否定的 養育			
養育スキル尺度											
F1 行動促進スキル	.35 ***	.54 ***	.24 **	.54 ***	-.01	-.05	.06	-.02			
F2 応答スキル	.24 **	.33 ***	.36 ***	.44 ***	-.20 *	-.33 ***	-.29 **	-.34 ***			
行動促進スキル・応答スキル合計	.31 **	.53 **	.40 **	.57 **	-.12	-.25 **	-.12	-.20 *			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

また、行動促進スキルと応答スキルの合計得点について PNPS 得点との相関を求めた (Table 2.2.2)。その結果、行動促進スキルと応答スキルの合計得点は PNPS の関与・見守り、肯定的応答性、意思の尊重、肯定的養育との間に有意な正の相関が認められた(それぞれ順に、 $r=.31, p<.001$; $r=.53, p<.001$; $r=.40, p<.001$; $r=.57, p<.001$)。そして、非一貫性と否定的養育との間に有意な負の相関が認められた(それぞれ順に、 $r=-.25, p<.001$; $r=-.20, p<.01$)。過干渉と厳しい叱責・体罰との間には相関は認められなかった(それぞれ順に、 $r=-.12, n.s.$; $r=-.12, n.s.$)。

第4節 考察

4.1. 養育スキル尺度の信頼性と妥当性

本研究の目的は、ASD と診断されている中高生の母親を対象とした養育スキル尺度を作成することであった。そして、本尺度の信頼性について Cronbach の α 係数の算出を、妥当性については収束的妥当性の観点から PNPS との相関分析を行うことにより検討を行った。

まず、養育スキル尺度の因子構造を検証するために探索的因子分析を行ったところ、仮説通り 2 因子構造が認められた。11 項目からなる第 1 因子は「行動促進スキル」、7 項目からな

る第2因子は「応答スキル」と命名された。これら2つの因子は、行動促進スキルはPTの行動変容アプローチが、応答スキルはPTの関係補強アプローチが主に親に教育する養育スキルであった。また、各因子のCronbachの α 係数は、「行動促進スキル」が $\alpha=.86$ 、「応答スキル」が $\alpha=.79$ であり、十分な数値が示されたことから、内的整合性の観点から本尺度の信頼性が認められた。

次に、養育スキル尺度の収束的妥当性を検証するために、「行動促進スキル」得点と「応答スキル」得点それぞれについて、PNPSの各因子得点との相関分析を行った。その結果、「応答スキル」得点にはPNPSの肯定的養育とその下位因子に有意な正の、否定的養育とその下位因子に有意な負の相関が認められた。また、「行動促進スキル」得点はPNPSの肯定的養育とその下位因子に有意な正の相関が見られた。これらの結果は、「行動促進スキル」や「応答スキル」の得点と関連する養育行動の特徴に対応しており、養育スキル尺度の妥当性を支持するものであった。しかし、「行動促進スキル」はPNPSの否定的養育とその下位因子との間に関連性が見られなかった。さらに、「行動促進スキルと応答スキルの合計得点」はPNPSの肯定的養育行動との間に正の、否定的養育行動との間に負の有意な相関が認められた。

これらの結果については、以下の通り考察できる。Dieleman, et al.(2018)によると、過度なしつけや心理的な統制はASD青年の攻撃的行動やルール違反行動と正の関係がある。また、子どもの外在化行動は養育に関する親のフラストレーションを増加させ、統制的な養育に正の影響を与える。そこで、親のASD青年に対する要求が過多になっている場合には、行動促進スキルはASD青年の反発を招き、否定的養育行動が増加すると考えられた。その一方で、親がASD特性や青年の心理に配慮している場合には、行動促進スキルによってASD青年は親に反発することなく日常生活行動を遂行するため、否定的養育行動が減少することが推察された。このように、行動促進スキルは否定的養育行動を増加させる場合と減少させる場合があることから、行動促進スキルと否定的養育行動には相関関係が認められなかったと考えられる。

4.2. 養育スキル尺度の特徴

本研究で作成した養育尺度は、ASD青年を育てる親に対するPTの効果を測定することを目的に開発された。PTには子どもの行動変容に主眼をおく行動変容アプローチと親子関係の

補強に主眼をおく関係補強アプローチがあり、養育スキル尺度は行動変容アプローチが強調する行動促進スキルと、関係補強アプローチが強調する応答スキルの2因子から構成されることが明らかになった。

本尺度には内的整合性の観点から信頼性が認められた。また、収束的妥当性は応答スキルと、応答スキルならびに行動促進スキルの合計得点において認められた。免田・藤原(2017)によると、青年期には家庭内ルールの取り決めを親主導から親子で調整していくといった対応の変化が求められる。また、ASD青年のなかには、受身的に支援を得て自発的な行動が抑制されている状態や、親に言われたことをやらされていると捉える場合がある(松本, 2015)。このような実態を踏まえると、親の対応がASD青年の行動や心理におよぼす影響をモニタリングすることは重要で、本尺度の応答スキルには養育のモニタリングと行動促進の程度を調整する機能があると言えよう。

4.3. 本研究の限界と課題

最後に、本研究の限界と今後の課題について言及する。本研究では、調査の回収率が35.3%と低く、得られた結果は調査に協力した一部の母親による限定的なものであった。ASDの特性は定型発達まで連続体状に分布することから、臨床群から一般群までを対象にASD特性を測定する尺度が開発されている(Kamio, et al., 2012)。そこで今後は、子どもがASDの診断を受けているかを尋ねずにその特性の程度について回答を求めることで、未診断を含めて、ASDの特性の高い青年を育てる親の養育スキルの特徴を検討できると考えられる。また、父親を対象として養育スキルを調査することによって、ASD青年に対する養育の実態がより明確になるだろう。さらに、再検査法によって信頼性を確認することが望ましいと考えられる。本研究では20箇所の機関に調査を依頼したが、回収率は35.3%と各機関から得られる回答は少なく、1回であったとしても親から調査協力を得ることには困難が認められた。そのため、再検査法を実現するためには研究の意義を周知し、調査に協力する関係機関や親を確保することが必要で、それは当面の研究課題である。

第5節 要約

本研究の目的は、ASD 青年の親を対象とした養育スキル尺度の因子構造を明らかにするとともに、尺度の信頼性と妥当性を検討することであった。養育スキル尺度について探索的因子分析したところ、「子どもにして欲しいことを具体的に伝えている」などの 11 項目からなる第 1 因子と、「子どもを叱るときは、一呼吸して気持ちを整える」などの 7 項目からなる第 2 因子が抽出された。第 1 因子は行動変容アプローチの PT が、第 2 因子は関係補強アプローチの PT が強調して親に教える内容であった。そして、第 1 因子を「行動促進スキル」と、第 2 因子を「応答スキル」と命名した。第 1 因子と第 2 因子の相関は $r = .42$ であった。また、それぞれの因子の Cronbach の α 係数は第 1 因子が $\alpha = .86$ 、第 2 因子が $\alpha = .79$ であり、内的整合性の観点から本尺度の信頼性が認められた。

次に、本尺度の収束的妥当性を検証するために、行動促進スキルと応答スキルについて、PNPS の各因子との相関分析を行った。その結果、「応答スキル得点」と「行動促進スキルと応答スキルの合計得点」には PNPS の肯定的養育行動とその下位因子に有意な正の相関が見られた。以上から、本研究では、養育スキル尺度に一定程度の収束的妥当性があると考察した。

注 1) 高等学校の 1 校には web による調査を実施したが、1 ヶ月経過する時点で回収数が 20(全生徒数の約 4%)にとどまった。このため web 調査を締切り、改めて質問紙を配布して、web で回答していない保護者に回答を求めた。

注 2) PNPS は出版元の金子書房に許可を得て自作質問紙や web 調査媒体を作成し、使用料を支払ったうえで実施した。

第3章 養育スキルが ASD 特性のある青年の精神的健康におよぼす影響

第1節 問題と目的

ASD のある人はコミュニケーションスキルや社会的スキルの獲得が困難なことから不安や抑うつが高くなりやすく、成人期までに 42% が不安障害を、37% が抑うつ障害を経験する (Hollocks, et al., 2019)。また、受身的で内向的な ASD の青年は生活上の困難に気づかれず、適切な支援を得られないまま、ひきこもりに至るケースもある (近藤, 2013)。このように、ASD は不安や抑うつ、さらにはひきこもりなどの精神的に不健康な状態を招きやすいと考えられる。

こうした ASD が直面する課題が報告されている一方で、これまでに、PT を通じて親によって適切な養育スキルが遂行されるようになると、発達障害のある青年の精神的健康は高まることが確認されている (Barkley et al., 1992)。また、要求性と応答性がともに高い養育は ASD の不安や抑うつを抑制することも報告されている (Williams, et al., 2009)。さらに、本論文では先の第2章において、ASD 青年の親の養育スキルは行動促進スキルと応答スキルから構成されることが明らかになった。そして、応答スキルには親が ASD 青年に対して生活行動を促す程度が過度にならないように調整する働きがあると考えられた。なお、行動促進スキルと応答スキルには正の相関があるため、行動促進スキルには応答スキルが伴われる場合が一定程度認められる。山内他 (2023) によると、ASD 青年は生活行動を遂行して適応的に生活することによって、不安や抑うつが抑制される可能性が示唆されている。そこで、応答スキルが遂行されて ASD 青年に対する生活行動の促しの程度が調整されている場合には、ASD 青年の不安や抑うつを抑制する働きをすると考えられた。

そこで本章では、行動促進スキルと応答スキルが ASD 青年の不安や抑うつを抑制し、すなわち精神的健康に与える影響について考察する。なお、ASD の特性は定型発達まで連続体状にその程度が分布することが明らかになっている (Kamio, et al., 2012)。そのため、本研究では大学生を対象として ASD 特性の程度を測定できる AQJ-10 について回答を求め、その得点がカットオフ値である 7 点 (Kurita, et al., 2005) 以上の場合を ASD の特性のある青年 (以下、AS 青年) とし、調査の対象とする。

AS 青年の精神的健康に影響をおよぼす要因には養育だけではなく、社会的居場所におけ

る他者との交流も考えられる。石本(2010)によると、大学生にとって社会的居場所とは他者との交流を通して本来感(自分らしくいられると感じる感覚)と自己有能感を感じやすい場所であり、社会的居場所感が高いことと精神的健康の高さには正の関係があることが明らかになっている。

社会的居場所がない AS 青年の養育スキルと精神的健康の関係については、次のことが考えられる。ASD の特性があつてひきこもり状態にある青年や成人の支援に、コミュニティ強化と家族支援(Community Reinforcement and Family Training:以下, CRAFT)がある。平生他(2018)は、CRAFT を通じて親が子どもと肯定的なコミュニケーションを図り、子どもの日常生活スキルの遂行を強化することによって、子どものひきこもり状態や精神的健康が改善することを報告している。つまり、社会的居場所がない場合であっても、AS 青年に対して親が応答的で行動促進的な養育を行うことによって精神的健康の低下は抑制され则认为られる。

そこで本研究では、応答スキルと行動促進的スキルが AS 青年の精神的健康に与える影響を検討する。その際に、AS 青年の精神的健康には社会的居場所の有無によって隔たりがあると认为られるため、対象者を社会的居場所がある群とない群に分けて分析を行う。本研究を行うにあたり、筆者が所属する大学の研究倫理委員会による研究倫理審査と承認を受けている(承認番号:21-021(A))。

第2節 方法

2.1. 対象者の抽出

AS 青年とみなされる大学生で、中高生時代の主な養育者が父親あるいは母親である者を抽出するために、Web 調査会社に登録している 18 歳から 24 歳までの学生を対象として、インターネット上で①所属している教育機関の種類(大学, 短期大学, 専門学校, その他), ② AQ-J-10(Kurita, et al., 2005), ③中高生時代の同居者, ④中高時代の主な養育者を尋ねた。そして、男性が 5000 名, 女性が 5000 名になるまで回答を回収した。対象者の抽出は 2022 年 3 月 15 日から 21 日に行った。対象者には画面上で個人情報の保護と回答の非強制性について説明し、同意を得たうえで回答を求めた。

AQ-J-10 は ASD をスクリーニングする 10 項目の自記式質問紙である。AQ-J-10 の回答に

については、項目毎に「4:あてはまる」、「3:どちらかといえば、あてはまる」、「2:どちらかといえば、あてはまらない」、「1:あてはまらない」のうち1つ回答することを求め、回答「3」「4」には1点を、回答「1」「2」には0点を与えた。そして、AQ-J-10の得点が7点以上である者をAS青年と判断した。

収集された回答のうち、大学生は79.1%、中高時代に父親と同居していた割合は81.3%、母親と同居していた割合は89.6%、中高生時代の主な養育者が父親である割合は32.7%、主な養育者が母親である割合は61.4%であった。男性の平均年齢は20.27歳($SD=1.69$ 歳)、女性の平均年齢は20.11歳($SD=1.60$ 歳)であった。また、AQ-10-Jの平均点は4.15($SD=2.35$)で、得点が7点以上の割合は14.7%であった。そして、AQ-10-Jが7点以上で、中高時代の主な養育者が同居していた父親あるいは母親であった大学生999名が調査対象者として抽出された。

2.2. 対象者

調査対象者として抽出された者に対して、2022年3月24日から25日にかけてインターネット上で調査を実施した。その際に、個人情報保護と回答の非強制性について説明し同意を得たうえで、男性と女性がそれぞれ230名になるまで回答を収集した。そして、得られた回答のなかから、回答時間が極端に短い場合や回答が同一の値に偏っている場合を削除し、男性221名および女性220名を分析の対象とした。調査対象者には後述する全ての調査項目への回答を求めたうえで回答を回収したため、欠損値は認められなかった。

2.3. 調査材料

青年回答版養育スキル尺度 親の養育スキルを測定するために、先の第2章で作成した養育スキル尺度について、子どもが親の養育を評定できるように各項目の文言を変えて使用した(Appendix3参照)。調査対象者には、主な養育者である父親あるいは母親の養育スキルについて評価するよう求めた。その際に、養育を受けた時期を「中学生あるいは高校生のなかで、主な養育者との関わりが最も多かった時期」として回答を求めた。そして、各項目について「いつもしている」を4点、「時々している」を3点、「あまりしていない」を2点、「まったくして

いない」を1点とし、それぞれの平均得点を応答スキルと行動促進スキルとした。

精神的健康 精神的健康は精神的健康尺度 Kessler10(K10)によって測定した。K10は不安や抑うつ症状を含む5件法10項目の尺度で、精神健康状態を簡便にスクリーニングする尺度である。調査対象者には、K10の各項目に対して過去30日間の状態の評価を求めた。たとえば、精神的健康状態を表わす項目「理由もなく疲れ切ったように感じましたか」について、「全くない」(1点)、「少しだけ」(2点)、「ときどき」(3点)、「たいてい」(4点)、「いつも」(5点)から当てはまる回答を1つ求めた。このため、得点が高い程精神的健康は不良と判断される。本研究では精神的健康が高い程 K10 得点が高いとみなすために、各項目の得点を反転させて、その平均点を精神的健康とした。

社会的居場所の有無とその内訳 調査対象者には社会的居場所の有無とその内訳を尋ねた。その際に、「居場所とは自分らしくいられて、必要とされていると感じる他者との交流・活動や場所・集団である」として回答を求めた。また、居場所がある場合には、その内訳について最大3つまで記述するよう求めた。なお、調査時期が年度末を迎える3月末であったため、卒業前までの居場所も回答に含めることを画面上で補足説明した。そして、家以外に居場所がある場合を「社会的居場所あり群」、家のみが居場所である、あるいは家にも外にも居場所がない場合を「社会的居場所なし群」とした。居場所については複数回答を求めているため、社会的居場所あり群のなかには家を居場所としている場合も含まれている。

第3節 仮説

本研究の仮説は以下の通りである。

仮説 1) AS 青年は社会的居場所がある群はない群に比べて精神的健康が高い。

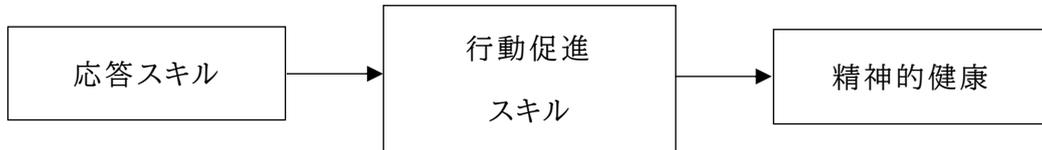
仮説 2) AS 青年が経験した応答スキルと行動促進スキルならびに精神的健康の間には正の関連が認められる。

仮説 3) AS 青年が経験した応答スキルは、行動促進スキルを介して AS 青年の精神的健康に正の影響を与える。この結果は、社会的居場所がある群(社会的居場所あり群)にも、社会的居場所がない群(社会的居場所なし群)にも共通して認められる。

仮説 3 を Figure 2.3.1 に示す。以下のモデルは社会的居場所あり群・なし群にともに仮定される。

Figure 2.3.1

応答スキルと行動促進スキルが AS 青年の精神的健康におよぼす影響(モデル)



上記のモデルは社会的居場所あり群・なし群ともに仮定される

第4節 分析方法

前述の仮説を検証するために、①青年回答版養育スキル尺度の因子構造の確認、②社会的居場所の有無による精神的健康の差、③応答スキル、行動促進スキル、精神的健康の相関関係、④応答スキルが行動促進スキルを介して精神的健康におよぼす影響について分析を行った。その際に、①と④については SPSS Amos25 Graphics を、その他の分析には SPSS Statistics25 を使用した。

第5節 結果

5.1. 対象者の特徴

全回答者の平均年齢は、男性 20.54 歳 ($SD=1.52$)、女性 20.47 歳 ($SD=1.41$)であった。社会的居場所あり群は 306 名で、この群の男女別平均年齢は、男性 20.54 歳 ($SD=1.53$)、女性 20.56 歳 ($SD=1.46$)であった。また、社会的居場所なし群は 135 名で、この群の男女別平均年齢は、男性 20.55 歳 ($SD=1.48$)、女性 20.25 歳 ($SD=1.24$)であった。平均年齢について社会的居場所の有無と性別で 2 要因の分散分析を行ったところ、交互作用も、性や社会的居場所による主効果も認められなかった(順に $F(1,437,)=0.61, 1.34, 3.41$, いずれも $n.s.$)。したがって、平均年齢は社会的居場所の有無や性別によって違いは認められなかった。

次に、社会的居場所のあり群となし群毎に回答者の性の内訳に差があるかを検討した。社会的居場所あり群 306 名のうち男性は 150 名、女性は 156 名であった。また、社会的居場所なし群 135 名のうち男性は 71 名、女性は 64 名であった。 χ^2 検定を行った結果、社会的居場所のあり群においてもなし群においても性の内訳について有意な差は認められなかった($\chi^2(1) = .478, n.s.$)。

全回答者の AQ-J-10 得点の平均は 7.4($SD=0.67$)、社会的居場所あり群なし群の平均はそれぞれ 7.4($SD=0.66$)、7.5($SD=0.69$)であった。t検定を行った結果、社会的居場所の有無による AQ-J-10 得点の有意差は認められなかった($t(439)=1.30, n.s.$)。

社会的居場所のあり群となし群の主な養育者の性別の分布は以下の通りであった。すなわち主な養育者は、社会的居場所あり群の AS 青年男性では父親 39 名、母親 111 名、AS 青年女性では父親 26 名、母親 130 名であった。また、社会的居場所なし群の AS 青年男性では父親 18 名、母親 53 名、AS 青年女性では父親 11 名、母親 53 名であった。社会的居場所のあり群となし群別に、AS 青年と主な養育者の性の割合について χ^2 検定をした結果、有意な差は見られなかった(社会的居場所あり群： $\chi^2(1)=3.84, n.s.$ 、社会的居場所なし群： $\chi^2(1)=3.28, n.s.$)。すなわち、どちらの群も AS 青年の主な養育者は、男女共に母親である割合が高かった。

全 AS 青年の主な社会的居場所は、多い順に「サークル・部活動」109、「大学での交流」87、「アルバイト」74、「高校までの友人との交流」28 であった^{注3)}。

5.2. 青年回答版養育スキル尺度の妥当性の検討

PSQ-AA で認められた因子構造のモデル適合度を確認するため、社会的居場所の有無別に群を分け、多母集団同時分析による確認的因子分析を行った。その結果、各群の因子数・各因子の観測変数、各観測変数の因子負荷量、ならびに因子の分散が群間で同じであることを裏付ける許容範囲の適合度を得られた($\chi^2(268) = 850.139, p < .001, GFI = .81, AGFI = .76, CFI = .86, RMSEA = .070$)。つまり、確認的因子分析によって得られた GFI と CFI は望ましいとされる .09 の近似値であることや、 $AGFI$ が GFI から著しく低下していないこと、また $RMSEA$ はよい適合の基準とされる 0.05 以下(Browne & Cudeck, 1993)ではないものの、悪い適合基準とされる 0.1 を下回り、かつ許容できる値とされる 0.8 以下(Schweizer, 2010)で

あった。さらに、今後本尺度を用いてASD青年の親の養育に関する研究を実施することを踏まえ、今回の確認的因子分析によって確認されたPSQ-AAの因子構造を採用し、これ以降の分析を行った。

5.3. 社会的居場所の有無による精神的健康の差

社会的居場所あり群となし群のAS青年の精神的健康の平均値と標準偏差をTable 2.3.1に示す。社会的居場所の有無によって、それぞれの値に差があるかを確認するために、対応のないt検定を行った。その結果、社会的居場所あり群はなし群より精神的健康が有意に高かった(精神的健康 $t(439) = .5.35, p < .01$)。なお、K10のカットオフ値は25点で、この値を超えると5割以上の確率で気分障害があると鑑別される(古川他, 2002)。すなわち、全AS青年の精神的健康状態は全般に不良と見なされる値であった。

5.4. 応答スキルと行動促進スキルと精神的健康の相関関係

応答スキル、行動促進スキル、精神的健康について相関係数を求めた結果、Table 2.3.2に示す通り、応答スキルと行動促進スキル、応答スキルと精神的健康、行動促進スキルと精神的健康の間に1%水準で有意な正の相関関係が認められた(それぞれ順に $r = .85, p < .01, r = .22, p < .01, r = .26, p < .01$)。

Table 2.3.1
 応答スキルと行動促進スキルと精神的健康の相関関係

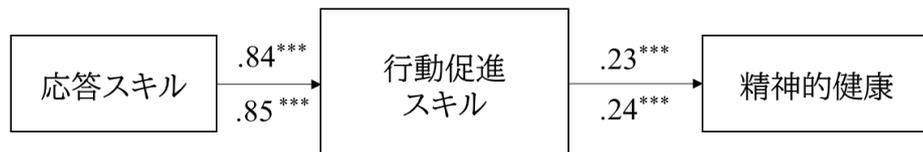
	行動促進スキル	精神的健康
応答スキル	.85**	.22**
行動促進スキル		.26**

** $p < .01$

5.5. 応答スキルと行動促進スキルが精神的健康におよぼす影響

応答スキルと行動促進スキルが精神的健康におよぼす影響について、社会的居場所の有無によって群を分けた多母集団同時分析による共分散構造分析を行った。その結果、Figure 2.3.2 に示す通り、応答スキルは行動促進スキルを介して精神的健康に正の影響があることが、社会的居場所あり群なし群で共に明らかになった($\chi^2(2)=3.682, p=.159$)。このモデルの適合度は、 $GFI=.99, AGFI=.97, CFI=1.00, RMSEA=.044$ であり、良好なモデルであることが確認された。応答スキルから行動促進スキル、行動促進スキルから精神的健康におよぼす影響を表わすパス係数について、両群に有意差は認められなかった(パラメーターの差に対する検定統計量は、応答スキルから行動促進スキル間 = .555, 行動促進スキルから精神的健康間 = .472, いずれも *n.s.*)。これらのことから、社会的居場所の有無によらず、どちらの群も応答スキルは行動促進スキルを介して精神的健康に正の影響を与えていることが明らかになった。

Figure 2.3.2
 応答スキルと行動促進スキルがAS青年の
 精神的健康におよぼす影響



上段:社会的居場所あり群($n = 306$)

下段:社会的居場所なし群($n = 135$)

Figureが煩雑になることを避けるために誤差を省略した

*** $p < .001$

$\chi^2(2) = 3.682, p = .159, GFI = .99, AGFI = .9, CFI = 1.00, RMSEA = .044$

第6節 考察

本研究の目的は、AS青年の精神的健康に親の養育スキルである応答スキルと行動促進スキルが与える影響を明らかにすることであった。そこで、Web調査会社を通じてASD特性があり、中高生時代の主な養育者が同居していた父親あるいは母親であった大学生を抽出した。

そして、抽出された大学生に対し調査を実施し、中高生時代の親の応答スキルと行動促進スキル、現在の精神的健康、社会的居場所の有無について回答を求めた。

Weiss & Lunsky(2010)によると、分析の対象となったAS青年の精神的健康状態を示すK10のオリジナル得点の平均は、気分障害と鑑別されやすい状態に近い値であった。ASDの当事者は青年期を迎えると周囲との差異に気づくようになり、不安や抑うつが高まることが多い(本田, 2017)。本研究の調査対象者はASDの特性が自らにあると自覚しており、そのためASDに関連する困り感を感じやすく、全般に精神的健康が低い傾向にあると考えられた。また、社会的居場所の内訳は「サークル・部活動」が最多で、「大学での交流」「アルバイト」と続いた。杉本・庄司(2007)の大学生を対象とした居場所の調査では、回答は多い順に、家、大学、アルバイト、サークルであり、本研究と同様に大学・アルバイト・サークルが上位に入っていた。杉本他(2007)の研究では一人でいることを居場所から除外していないため、家の回答が多く、また、「一人で過ごす大学」を居場所と回答した場合は含まれたため、本研究より大学と回答した割合が高くなっていたと考えられた。

こうしたAS青年全体の特徴をふまえ、得られた結果について、以下の通り考察する。

仮説を検証する前に、社会的居場所のある場合とない場合のプロフィールに相違はないか検討し、社会的居場所のあり群となし群の平均年齢、男女、AQ-J-10得点、精神的健康の差について比較した。その結果、両群の平均年齢や男女比およびAQ-J-10得点に有意な差は認められなかった。

そこで、3つの仮説を検証するため、まず、社会的居場所のあり群となし群の精神的健康度を比較した。その結果、社会的居場所あり群の方がなし群より精神的健康が有意に高かった。これによって、仮説1は支持された。次に、応答スキルと行動促進スキルと精神的健康の間には全て有意な正の相関が見られた。したがって、仮説2は支持された。さらに、応答スキルと行動促進スキルが精神的健康に与える影響について社会的居場所の有無によって群を分けて多母集団同時分析による共分散構造分析を行った。その結果、応答スキルは行動促進スキルを介して精神的健康に正の影響を与えることが明らかになった。この結果は、社会的居場所がある場合にもない場合にも同様であった。したがって、仮説3は支持された。

本研究では、AS青年の精神的健康に親の養育が与える影響について、応答スキルと行動促進スキルという二つの観点から検討した。その結果、ASD特性のある青年期前期の子どもに親が応答スキルを遂行し、子どもに促す生活行動が過度にならないように調整するならば、

行動促進スキルはAS青年の精神的健康に正の影響を与えることが明らかになった。AS青年とASD青年のASD特性には質的な違いはないことから、本研究で得られた結果はASD青年の精神的健康と養育スキルの関係と同様である可能性がある。しかし、臨床の場では、専門家がASDと診断できる場合でも、本人が評価したAQ得点がカットオフ値を下回ることが指摘されている(川久保, 2016)。したがって、専門家による評価ではASD特性を持つものの、それが自覚されにくい、すなわち適切な自己理解に乏しいASD青年が調査対象に含まれないという点で、本研究には限界が認められた。

第7節 要約

本研究の目的は、応答スキルと行動促進スキルがAS青年の精神的健康に与える影響について検討することであった。まずAS青年のプロフィール分析をしたところ、AS青年は社会的居場所がある場合の方がいない場合より精神的健康が高いことが明らかになった。そこで、応答スキルと行動促進スキルがAS青年の精神的健康におよぼす影響について、社会的居場所あり群となし群に分けて共分散構造分析を行った。その結果、社会的居場所あり群もなし群もともに、応答スキルが行動促進スキルを介して精神的健康に正の影響を与えていることが示された。つまり、ASD特性のある青年期前期の子どもは親から応答的で行動促進的な養育を受けていると精神的健康度が高くなることが推察された。この結果には一定の限界があるものの、応答的で行動促進的な養育がASD青年の不安や抑うつを抑制することを示唆する資料になると考えられる。

注3)「大学での交流」は教室・食堂などでの学友との交流や授業・ゼミでの相互学習などを、「アルバイト」はアルバイト先での交流やアルバイト仲間との親睦を総称している

第Ⅲ部

ASD 青年の親を対象とした PT の有効性の検討

第1章 関係補強アプローチの有効性の検討

第1節 問題と目的

本章では、学童期までの関係補強アプローチを ASD 青年向けに改変した PT の有効性を検討する。関係補強アプローチの PT では、各セッションで扱うテーマを特定し、冒頭で PT 実施者がテーマに即して話題提供する。そして、各テーマに対して親が意見交換を行う。具体的には、セッション1から順に、(1)より良いコミュニケーションの取り方ー行動を3つに分ける、(2)行動観察と行動変容の仕組み、(3)ASD の特性、(4)特性や年齢に応じた声かけ・ほめ方、(5)うまくいかない時の乗り越え方(認知再構成法)、(6)援助要請の重要性と社会資源の活用をテーマに取り上げる。PT 実施者は親の養育状況を把握しながら、テーマに即した発言を親に促す。そして、親が気づいた青年の ASD 特性や遂行している養育を行動理論に基づき捉えフィードバックし、似た経験がないか他の親に問いかける。

中田(2010)によると、ASD の子どもの養育は親にとって苦勞の多い経験であり、思った通りに進まないことが多い。また、親の養育に関する支援ニーズは子どもが青年期や成人期を迎えても軽減することはない(井上, 2015)。そこで ASD 青年の親を対象とする PT では、親の意見交換を通じて ASD 青年の行動の変えにくさや親の苦勞を共有しながら、行動の背景にある ASD 特性の理解を図る。また、認知再構成法を行い、親が困難に直面したときの認知の偏りを特定し、その修正を試み、怒りや抑うつなどの気分の軽減を図る。

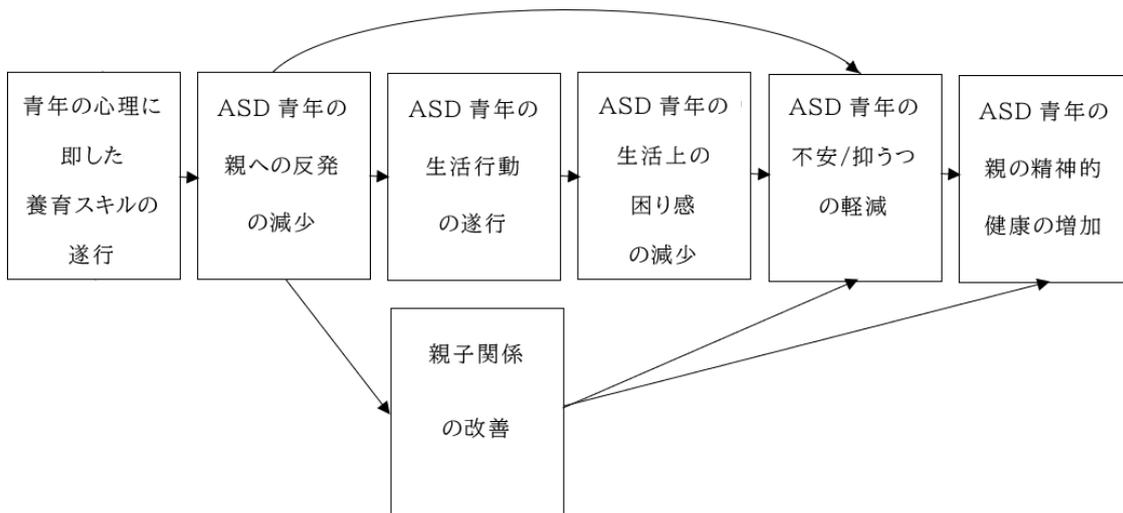
PT の効果指標としては、親の養育スキルや精神的健康ならびに親子関係を取り上げる。先行研究によると、要求性と応答性の高い養育は ASD の不安や抑うつを抑制することや(Williams, et al., 2009)、ASD の非社会的な行動の経年的改善は本人の性別や知的水準に関係なく、親のほめの多さや親子関係の質の高さと正の関連にあることが明らかになっている(Woodman, et al.2015)。そこで、ASD 青年の親を対象とした PT には ASD 青年の外在化および内在化行動を減少させる効果が期待されるため、ASD 青年の外在化および内在化行動を PT の効果指標とする。

関係補強アプローチによって想定される経過を、Figure1 に示す。まず、親は青年の好ましくない行動に感情的に接するのを控え、青年のできているところに注目する。そして、CCQ の指示を出して生活行動の遂行を促す。また、親は自身の働きかけが青年の負担になっていない

かについて確認を繰り返す。つまり、親は応答スキルを積極的に遂行し、後に行動促進スキルも実行する。こうした青年の心理に即した養育により、青年は親への反発を減らし、生活行動を遂行するようになるとともに親子関係が改善する。そして、青年は生活上の困難感が少なくなり、不安や抑うつが軽減する。さらに、親の精神的健康が改善することも想定される。以上の通りに予想されるPTによる変化を Figure 3.1.1 に示す。ただし、Figure 3.1.1 に示す変化はPT のプレ・ポスト・PT 終了後の効果指標の変化によって捉えられるものであり、変化の順序性は保証されるものではない。なお、本研究を実施するにあたり、著者が所属する大学の研究倫理委員会の審査と承認を受けている(承認番号:20-012(a))。

Figure 3.1.1

関係補強アプローチによって想定される経過



第2節 方法

2.1. 参加者の募集

本研究への参加者は、本研究の著者の依頼を受けた発達障害者を支援する医療機関や相談機関、あるいはスクールカウンセラーを通じて募集された。なお、対象となる青年は知的障害を伴わないことを条件とし、募集することを依頼した。その他の参加の条件は、11歳から18歳までの高等学校を卒業する前のASD青年の親で、全セッションに参加できること、薬物療法を受けている場合にはPTが終了してから3ヶ月後までに薬物の処方が変わらないと予想されることとした。なお、WHOが定める青年期の開始年齢が10歳であること、および学童期までのPTの年齢の上限が10歳であること(免田他, 1995)から、本研究に参加する親の子どもの年齢を11歳以上とした。

2.2. 参加者のプロフィール

本研究への参加者はASDの診断を受けている5名の青年の母親であった。以下に、参加者のプロフィールを示す。本研究を行うにあたり、参加者に本人や家族が特定されない範囲で個々の取り組みについて研究誌に掲載する旨を伝え、研究への参加についての同意を得た。

青年の年齢、学年、性別、診断を受けた時の年齢、登校状況をTable 3.1.1に示す。青年の年齢は11歳から17歳、学年は小学6年生から高校3年生であった。青年の性別はいずれも男性であった。AはPTの途中で不登校になった。Bは不登校の経験がなく、週5日登校していた。C・D・Eは中学時代に不登校であったが、現在は通信制高校に通っている。CとDは指定された登校日に登校することになっており、その頻度は週5日より少なかった。Eは週5日登校していた。また、Eは学校の前まで親とともに登校していたが、PTの途中で自宅から一人で登校できるようになった。

Table 3.1.1

参加者のプロフィール

	年齢	学年	性	診断時の年齢	登校頻度(%) [※]	登校状況
参加者A	11	小学6年生	男	10	0	PTの途中で不登校になった
参加者B	13	中学2年生	男	7	100	週に5日登校している
参加者C	16	高校2年生	男	16	90	週5日ではなく、登校日に登校している
参加者D	16	高校2年生	男	10	10	週5日ではなく、登校日に登校している
参加者E	17	高校3年生	男	10	100	週に5日登校。PTの途中で一人で登校できるようになった

※ 登校頻度は登校する必要がある日に登校している割合を示す

2.3. PT実施者

本PTの実施者は本論文の著者1名であり、幼児期や学齢期のASDを含む知的障害、あるいは注意欠如多動症を対象としたPTを10年以上実施した経験のある臨床心理士であった。

2.4. PTの概要

PTは実施可能性の観点から6回程度のセッションで実施されることが多い(中田, 2010)。そこで、本研究ではPTのセッションを6回に設定した。

PTは202X年5月から7月にかけて隔週で実施した。1セッションは2時間であった。そして、前半の50分でPT実施者はその日のテーマに関する話題提供を行い(Appendix 6参照)、それについて親から感想や意見を求めた。また、10分の休憩をはさみ、後半の60分は前半の話題についてテーマトークを引き続き行った。各セッションで扱った内容は、Table 3.1.2に

示す通りである。なお、休憩時間に PT 実施者は退室し、親同士が交流する場とし時間。そして、プログラム終了から 3 ヶ月後にフォローアップセッションを行い、参加者の懇談の時間とした。

Tabel 3.1.2

テーマトークの内容

セッション1	より良いコミュニケーションの取り方－ 行動を3つに分ける
セッション2	行動観察と行動変容の仕組み
セッション3	ASDの特性
セッション4	特性や年齢に応じた声かけと褒め方
セッション5	認知再構成法
セッション6	援助要請と社会資源の活用

セッション1:より良いコミュニケーションの取り方－行動を3つに分ける セッション1では PT に参加しようと思ったきっかけや家族構成などの自己紹介を行った。そして、PT の概要を説明した。さらに、ASD 青年の親が経験しやすい親子コミュニケーションについて事例を挙げて紹介した。このセッションでは、「行動を3つに分ける」作業を行った。すなわち、青年の行動を「好ましい行動」「好ましくない行動」「許しがたい行動」に分けた。多くの場合、親が青年に止めてもらいたい行動は必ずしも即時に停止を求める「許しがたい行動」ではなく「好ましくない行動」である。このため、「好ましくない行動」には注目せず、「好ましい行動」に注目してこれを増やすことによって「好ましくない行動」が減り、より良いコミュニケーションが取れることを親に説明した。さらに、青年期になると親が青年にすべきことを指示したときに反発しやすいので、親は感情的にならずに青年が納得するよう指示の出し方を工夫する必要があることを伝えた。テーマトークでは家庭での親子のコミュニケーションについて共有した。また、家庭で親が青年に行動を促す際に困難を感じる場面を1つ見つけてくることを次回までのホームワークとした。

セッション2:行動観察と行動変容の仕組み セッション2では、オペラント条件づけの原理に基づいた行動観察の仕方と、行動変容の仕組みについて説明した。また、青年にすべき行動を遂行させるために先行刺激を設定したり、行動を強化することについて事例を通じ紹介

した。テーマーキングでは、ホームワークで見いだした「促すのが難しい行動」に関する親子の行動の連鎖を共有した。促しても青年が取り組まない行動については、これを細分化し、完全ではないものの部分的にできている行動に着目するよう求めた。そして、部分的にできている行動について「青年なりに頑張っていること」という表現を用い、PTを通じて継続的にこの表現を使用した。さらに、次回までのホームワークとして、生活行動について、「青年なりに頑張っていること」「その行動に対する強化としての働きかけ(ポジティブフィードバック)」「それに対する青年のリアクション」を記録するよう求めた(Appendix7 参照)。セッション3以降の各セッション間にも、同様のホームワークを行うよう親に促した。関係補強アプローチでは、青年に促す行動を確定しないが、セッション2までのホームワークにおいて親が見いだした「促すのに困難を感じる場面での行動」を中心に、青年の行動の仕組みを観察するよう親に促した。

セッション3: ASDの特性 セッション3では、ASDの意図理解の弱さや字義通りの解釈、他者視点の理解しにくさ、コミュニケーションの発信の弱さ、同一性保持について説明した。また、青年が何を感じているのか、またそれを伝えたいのかを周囲が察して対応することが大切であること、長期的には、青年が自分の気持ちや考えを伝えられるようになることを目指す必要があることを親に伝えた。そして、参加者同士で子どものASD特性に関するエピソードを共有した。また、ホームワークで観察の対象となった青年の行動に対して、「どこまで求めればよいのか」を話題にし、課題分析を紹介しながら、青年に求める行動を実行可能なものにするよう促した。

セッション4: 年齢や特性に応じた声かけとほめ方 セッション4では、青年に生活行動を促す際の効果的な声かけの工夫を紹介した。すなわち、声かけはシンプルで具体的な方がよいことや、指示を視覚的に示すと忘れにくいこと、ならびに Calm Close Quiet(CCQ)について説明した。また、青年にどの行動の遂行を求めるかを定めるよう促した。さらに、ほめには「賞賛(例:すごいね)」、「努力の過程に注目する(例:勉強, 続いているね)」、「事実の指摘(例:片付けたんだね)」、「共感を示す(例:頑張ったから疲れたでしょ)」、「個人的感情と結びつける(例:お母さん, うれしいなあ)」、「お礼を言う:(例:助かったよ)」、「非言語的表現(例:笑顔・ハイタッチ)」など様々な種類があり、年齢に応じて効果的なほめには変化があることを説明した。テーマーキングでは、各家庭で行われている声かけや指示の視覚化、さらには効果的なほめ方について共有した。

セッション 5: うまくいかない時の乗り越え方(認知再構成法) セッション 5 では、山本(2012)を参考に、うまくいかない時の乗り越え方である認知再構成法について説明した。つまり、(1)うまくいかない時にはストレングスシンキングを活用すると気分が変わることや、(2)ストレングスシンキングはうまくいきそうにない時に自分を支え、前向きな気持ちを抱きやすくしてくれる考えであることを紹介した。さらに、テーマーキングでは複数のストレングスシンキングカード^{注4)}を配布し、参加者に親和性の高いカードを選択してもらった。そして、どのような状況でそのストレングスシンキングが浮かんだのか、あるいは今後どのような状況でストレングスシンキングを試してみたいかについて共有した。

セッション 6: 援助要請と社会資源の活用 セッション 6 では、PT で学んだ養育スキルを継続することが就労や生活の自立につながることや、他者への援助要請の重要性を説明した。また、高校卒業後に利用できる福祉制度について紹介した。また、テーマーキングでは、現在の青年の援助要請の様子や、利用可能な福祉制度について共有した。そして最後に、これまでの取り組みの振り返りを行った。

なお、参加者の1名は体調不良により1回休んだ。そこで、休んだセッションで資料に基づき親に説明した内容をまとめた動画を作成した。そして、ネットを通じて資料と動画を配信し、次回までに視聴するよう求めた。

第3節 効果指標

3.1. 養育スキル

養育スキル尺度は本論文の第Ⅱ部第2章で作成したもので、青年の行動の変容を促す「行動促進スキル」(11項目)と、親子関係を補強する「応答スキル」(7項目)から構成されている。各項目について「いつもしている」4点、「時々している」3点、「あまりしていない」2点、「まったくしていない」1点とし、現在の養育スキルについて参加者に尋ねた。そして、ASD 青年の親の養育スキル尺度の作成の際に確認された養育スキルの平均得点と標準偏差に基づき、参加者の行動促進スキルと応答スキルの標準得点を算出し、PT の効果指標とした。得点が高い程、各スキルの遂行頻度が高いことを意味する。

3.2. 青年の行動問題

青年の外在化行動と内在化行動については、Child Behavior Checklist(CBCL)を用いて測定した。外在化行動は、「悪いと思わない」「うそをつく」「怠ける」などの非行的行動と、「言い争い」「いうことをきかない」「かんしゃくもち」などの攻撃的行動より構成されている。内在化行動は、「しゃべろうとしない」「よくすねる」「引きこもる」などのひきこもり、「疲れすぎ」「頭痛」「腹痛」などの身体的訴え、「よく泣く」「こわがり」「落ち込んでいる」などの不安／抑うつより構成されている。そして、青年に該当する項目があれば1点が加算される(得点の範囲は、非行的行動13点、攻撃的行動20点、ひきこもり9点、身体的訴え9点、不安／抑うつ14点)。

3.3. 親子関係

親子関係の測定には Conflict Behavior Questionnaire(CBQ)を使用した。CBQは、「私の子どもはいつも私の言うことに耳を傾ける」「子どもは私と上手に話し合うことができる」などの20項目からなり、参加者がはい(1点)あるいはいいえ(0点)のいずれかに回答する。反転項目については得点を反転処理した。したがって、CBQ得点は高得点である程、親子関係が良好と見なされる(得点の範囲は0～20点)。

3.4. 親の精神的健康

親の精神的健康については、General Health Questionnaire-12(GHQ)を用いて測定した。GHQは12項目からなる4件法の尺度であり、0点と1点と回答されたものを0点、2点と3点と回答されたものを1点として精神的健康を評価する(得点の範囲は0～12点)。そして、得点が低い方が精神的健康は高いと見なされる。

3.5. 事後アンケート

セッション6終了後に、参加者に事後アンケートへの回答を求めた。アンケートの内容は、①

プログラムはニーズに合っていたか、②プログラムは分かりやすかったか、③ホームワークは実行しやすかったか、④プログラムは子育てをするうえで役に立ったか、⑤プログラムによって子どもについての考え方が変化したか、⑥今後の子育てに見通しが持てたかについてであり、各項目について5(とてもあてはまる)～1(あてはまらない)の5件法で回答を求めた。得点が高い程、PTの有用性と有効性が高いことを意味する。また、PTに参加した感想について自由記述を求めた。

第4節 結果

本研究の結果として、親子の変化について、親の発言を基に記述する。また、尺度によって得られた養育スキル得点・親子関係・親の精神的健康の変化について言及する(Table 3.1.3)。なお、親子関係と精神的健康については記述的に考察する。そして、養育スキル得点の変化については、記述的にその変化を捉えるとともに、信頼性変動指数(Reliable Change Index: Jacobson & Truax, 1991)を用いて臨床的に有意な変化が認められるか確認する。Reliable Change Index(RCI)は「介入前後の得点の変化」から、その指標の「標準化集団における標準誤差」を引いたものであり、標準化集団における標準誤差については養育スキル尺度作成時に得られた値を使用する。なお、RCIは1.96より大きい場合にその変化は偶然ではないと判断される。養育スキル得点のRCIをTable 3.1.4に示す。プログラム実施時をプレ、終了時をポスト、終了から3ヶ月後をフォローアップとし、それぞれの時期の得点を比較する。フォローアップはTableとFigure中にはFUと表記する。さらに、青年の変化をTable 3.1.5に示す。

Table 3.1.3

親の変化

	応答スキルの標準得点			行動促進スキルの標準得点			親子関係			精神的健康					
	プレ	ポスト	FU	プレ	ポスト	FU	プレ	ポスト	FU	プレ	ポスト	FU			
A	52.10	52.10	52.10	A	41.52	41.52	45.56	A	11	16	21	A	3	0	1
B	49.18	57.93	57.93	B	45.56	51.62	45.56	B	14	16	15	B	5	2	3
C	60.84	57.93	63.76	C	45.56	53.64	63.74	C	11	16	17	C	4	1	1
D	57.93	63.76	65.59	D	53.64	57.68	63.74	D	11	18	21	D	3	5	1
E	49.18	58.93	55.01	E	45.56	43.54	51.62	E	17	16	18	E	3	8	4

Table 3.1.4

養育スキルのRCI

	応答スキル				行動促進スキル				
	RCI		RCI		RCI		RCI		
	プレ-ポスト	プレ-FU	プレ-ポスト	プレ-FU	プレ-ポスト	プレ-FU	プレ-ポスト	プレ-FU	
A	8.04	↑	18.14	↑	A	-0.04		4.00	↑
B	-0.05		3.99	↑	B	6.02	↑	-0.04	
C	-2.07	↓	6.02	↑	C	8.04	↑	18.14	↑
D	6.02	↑	-0.05		D	4.00	↑	10.06	↑
E	3.99	↑	10.06	↑	E	-2.06	↓	6.02	↑

Table 3.1.5
青年の変化

非行的行動				攻撃的行動				ひきこもり				身体的訴え				不安/抑うつ			
	プレ	ポスト	FU		プレ	ポスト	FU												
A	70	50	50	A	68	68	61	A	75	86	70	A	70	67	64	A	75	83	70
B	69	65	65	B	66	59	63	B	53	50	50	B	60	55	60	B	56	56	58
C	55	50	50	C	63	57	55	C	65	59	62	C	65	50	60	C	58	52	56
D	70	50	50	D	63	50	59	D	73	59	65	D	65	50	60	D	64	58	58
E	65	55	55	E	55	61	55	E	73	76	67	E	50	54	54	E	80	84	82

4.1. 親子の関わり

プログラムを通じて認められた親子の変化は以下の通りであった。

参加者 A 青年は不登校であり、両親は働いているため、青年と関わる時間を持ちたいと親は考えていた。そこで、「朝食を親と一緒に食べる」ことを青年に促した。青年は料理への関心が高いため、親からのこの促しを好意的に捉え、自らホットケーキなどを作り、親と朝食を共にした。親は子どもに「(朝食を)作ってくれて、ありがとう」「美味しいね」などと言って、子どもをほめた。親は PT 開始当初、青年が朝食を食べることをきっかけに起床し、その後に家で本人が好きな活動することを期待した。しかし、青年は親が仕事に出かけると自室で寝るなどし、日中の活動量に変化はなかった。親は PT の前半は、どの程度青年に起きているよう促せばよいか迷っていた。そのような折に、姉が不登校になり、親の本児への関わりが少なくなった。そのことでこの青年は気分が落ち込み、自室に閉じこもりがちになった。親は青年が朝食後に部屋で寝ようとするのを止めると不機嫌になるため、親は再び寝ることを認め、朝食を共に食べることを継続した。また、親は青年の料理好きなところに着目し、好む珍魚を通販で購入し、青年は週末に動画を参考に魚をおろすなどして楽しんだ。

PT に参加したのは青年が診断を受けて間もなくの時期であり、親は他の参加者の対応が自分の養育の参考になると度々語っていた。セッション 5 の認知的再構成法に関するテーマキングでは、ストレンクスシンキングカードの「そんな人もいる」を選んだうえで、「これまで、職場の人に子どもに発達障害があり、子育てが大変だと言っても、『大丈夫よ』などと言われるだけで、理解されていないと感じていた。でも、ここで皆さんに出会えて、似たようなお話を聞くことができ、子育ての励みになっています」と話した。つまり、カードに書いてある考えは否定的な意味合いで扱っており、認知が肯定的に変化した要因はグループでの他の親との語り合いであった。PT 終了時には、「あんなに物を壊してイライラしていた息子も、積み重ねの理解で、こんなに安定するとはと驚いています。今後もいろいろな困難なことはあると思いますが、ストレンクスシンキングをたくさん活用して、親子で少しずつ歩いていこうと思います」と語った。

この親は PT 期間中に度々「どこまで子どもにさせたらよいか分からない」と語っていたが、他の親が青年の状態や特性に合わせて対応しているのを聞いて応答的に関わるようになったと考えられる。その経過は RCI 指標に表れている。RCI では、プレからポスト、プレからフォロー

アップにかけて応答スキルは増加していたが、行動促進スキルの増加はプレからポストには見られず、プレからフォローアップにおいて認められた。すなわち、親は PT 期間中には青年に応答的に関わるように努め、PT 終了後に青年に行動促進的に関わったと言える。

参加者 B 親は、青年に何かするよう促すのが難しい場面として、脱いだ服を片づけるよう促す場面を取り上げた。そして、青年の視界に入りやすい位置にボックスを用意し、脱いだ服をボックスに入れるように促した。親は「服を入れる」と紙に書いてボックスに貼るなど工夫したが、青年は脱いだ服を床に放置する日が続いた。PT の途中で定期試験があり、この期間中、親は「ゲームを止めて勉強しなさい」と再三声かけをした。青年は親の声かけに不機嫌になっていた。親は、他の家庭での声かけの工夫について関心を持って聞き、その工夫をメモしていた。定期試験が終わると、親は青年が好んでやっているゲームと一緒にするよう心がけ、ゲームの戦略を青年に教えてもらったりした。そして、PT の後半で、親子の関わりに転機が訪れた。PT の後半は梅雨時期であり、普段は毎日している洗濯を親はすることができなかった。すると、朝、青年は登校前に履くパンツがなく、「なんで洗濯してくれないんだ」と親をなじった。この時、親は冷静に次のように対応した。親は青年に「お母さんは毎日洗濯をしています。昨日はお天気が悪かったのでお洗濯ができませんでした。いつも、お母さんはあなたに『脱いだ物は洗濯するから、ボックスの中に入れるように』と言っています。」と伝え、その場を去った。こうした親の発言は、行動理論の観点からは許しがたい行動に対する軽い罰と捉えることができる(岩坂, 2012)。つまり、親が青年に「今日はパンツを履き替えずに学校に行きなさい」と伝えたことが軽い罰に当たる。PT において罰は軽いものであってもほとんど使うことはないが、許しがたい行動が続いた際には、警告を与えた後に罰することがある。この罰には、「自分の行動に責任をとる」という意味が含まれている。この親の発言は青年に適切な罰として機能し、これ以来、青年は脱いだ服をボックスの中に入れる頻度が増えた。終了時に親は、「プログラムに参加するまでは、子どもの友達と比べてできないことを嘆きがちでしたが、色々なことがあっても息子なりに頑張っていることを受け入れようという気持ちになりました」「子どもは明らかに嬉しそうに、色々話してくるようになりました」「今のところ、息子はたまたま不登校ではないのですが、他のお子さんが不登校を経験されていて、自分の悩みはぜいたくなのでは?という気持ちが生れました」と語った。つまり、親は青年のできているところに着目するようになり、親子関係は好転した。

この親はプレからポストにかけて行動促進スキルが増加し、プレからフォローアップにかけて

応答スキルが増加していることが RCI によって示された。PT 期間中は中学校の試験期間と重なっており、青年に行動の促しはするものの応答的に関わるのが難しく、PT を経て、フォローアップまでに応答的に関われるようになったと言える。

参加者 C 親は、青年に何かするよう促すのが難しい場面として、寝るよう促す場面を取り上げた。そこで、親は 24 時までスマートフォンでの動画視聴を止めて寝ることを青年に促すことにした。ホームワークで青年は、親が寝るよう指示した際に取り合わない様子を見せた。そのため、親は「もう寝なさい」という指示的な声かけを控え、「明日の予定は何？」と翌日の予定を聞くようにし、青年が自ら寝る必要性を感じられるよう工夫した。また、観察によって、青年は登校日の前日には登校のない日の前日は早く寝ていること、進級するために単位を落とさない程度に遅刻の回数を調整していることが分かった。そこで、親は何時に寝るのかについて青年に任せるよう考えを改めた。そして、青年が早く寝た翌日に親が青年にかけるほめ言葉は、「昨日早く寝たね」などの直接的な表現では青年が親から心理的統制を受けていると認識しやすいと考え、「目覚めが良さそうだね」など、早く眠れたことのメリットを間接的に伝えるようにした。

この親はテーマトークで話題を積極的に提供していた。セッション 3 では、青年があどけない様子で家庭教師に飼い犬を紹介する様子を語った。こうした発言に影響を受けて、参加者 A, B, E は次々に自らの子どもの話をするようになった。「遠出の旅行中でも、食事の場所を探す際に全国にあるチェーン店に行こうとする」などの話題は参加者共通のものであり、参加者は子どもの特性を変えることの難しさをユーモラスに語った。

認知再構成法に関するテーマトークでは、「誰かに頼めばいい」というカードに親和性が高いとしたうえで、「息子は私よりも父親の言うことを聞き入れるので、どうしてなんだろうと思います」と語った。つまり、自分が辛くなった時に他者に頼むことで気分が軽くなるという本来の意味合いでカードに記された考えを捉えておらず、青年の父親との関係の良さをうらやむ感情がそこには伴われていた。

PT 終了時には、「子どもに期待する行動については、子どもとコミュニケーションをとりながら、本人に合った目標を設定することが必要なのだと思いました」「つまらない話でも、子どもにつき合うと、会話が増えました」「『ありがとう』の言葉が増えたように思います」と語った。

RCI によって捉えられる変化は次の通りである。この親はプレの時点で応答スキルが高く、行動促進スキルが低いという特徴があった。そのため、プレからポストにかけて応答スキルは減

ったものの、その程度は高いまま維持されており、プレからフォローアップにかけても増加が認められた。行動促進スキルはプレからポストと、プレからフォローアップにかけて増加が認められた。

参加者 D 親は家族で外出する際に、青年が事前に「一緒に行く」と言っているにもかかわらずその約束を反故にすることを問題と捉えていた。親と同じように考えていた姉は、親の誕生日に外出に行く約束をしていたにもかかわらずゲームを続ける青年に頻回に声かけをして、家族間の緊張が高まっていた。親は、PT に参加していることやその主旨を父親や姉に伝え、家族は話し合いを持った。その話し合いのなかで、家族は基本的に青年の意思を尊重することを決めた。そして、「子どもはものごとを決めるのに時間がかかること」「決断することが難しいので、一旦ものごとを決めるが、後にその決断はくつがえされることがあること」を理解し、青年がすると決めた行動をすぐ実行できない時の執拗な声かけを控えるようになった。また、家族は普段から青年の話に耳を傾けるよう努めた。PT に参加した母親だけでなく、父親や姉も夕食などの時間に青年の話をよく聞くようになり、家族間の緊張や摩擦が減った。また、母親は他の家族が養育に協力的になったことで、養育の負担を感じるものが少なくなったと語った。

PT 終了時には、「息子の立場や目線に立って、良好な関係が保てるように接し方を考えるようになりました」「子どもの表情が良くなり、笑顔も増え、家族とのコミュニケーションが少しずつ増えてきているように感じます」「子どもの目線に合わせすぎるのは良いことなのかと疑問に思ってきましたが、今は、子どもに自信を持たせることに重点を置くよう考えています」と語った。終了時のアンケートには、「息子のことを話すことに初めは抵抗があり、どこまでプライベートなことを話してよいか悩みました」と記載されていた。

この親はプレの時点で応答スキルが高く、行動促進スキルは標準的な高さであったが、RCIによるとプレからポストにかけて応答スキルは増加し、行動促進スキルはプレからポスト、さらにはフォローアップにかけて増加させていた。

参加者 E 親は、青年に何かするよう促すのが難しい場面として、朝、洋服を選ぶ場面を取り上げた。PT 開始前まで、親は子どもが自分の洋服を選ぶことはできないと考えており、平日・休日問わずに親が青年の洋服を用意していた。ホームワークのなかで、親が青年に洋服を選ぶよう促すと、時間がかかり学校に遅刻しそうになることが分かった。このため、登校日は親が洋服を用意することにした。そして、休日は青年に洋服を選ぶことを任せ、声かけを控えた。その結果、親は青年が上下の洋服を適切に選べることを認識した。親は、「よく考えると、どん

な服を選んでもたいていはバランスよくまとまるものだと分かりました」と話しており、青年への声かけや手助けを減らすようになった。

PT 開始時に青年は学校に親同伴で通っていたが、親と登校することを恥ずかしいと感じるようになってきていた。同時期に、親は「私が恐る恐る離れるのが子どもに伝わっているのかもしれない」と感じるようになった。そこで、親は青年が学校に一人で行くことを促すために「行ってらっしゃい」と言うようにし、これまで続けていた「今からお母さん、(あなたから)離れるけど大丈夫?」という声かけを控えた。その結果、青年は自宅から一人で登校できるようになった。青年は学校で他の生徒と顔を合わせないように時間をずらして登校するなど、不安の高い状態は認められたが、親子分離の一步を踏み出すことができた。青年は高等学校卒業を控えており、セッション 6 で今後の進路について多くの質問が親から出されたため、卒業後に利用できる社会資源についての情報を提供した。

PT 終了時には、「同じような悩みを持つ人同士で似たような経験を共感しあったので、子育ての悩みが少し軽くなった気がする」と語った。終了時のアンケートには、「今までに PT を受けたことがあり、基本的には同じことなので、大きく変わった訳ではない」「思春期ならではの問題点や親の対応、特に恋愛と性についての話題もしたかった」と記載されていた。

この親はプレの時点で応答スキルと行動促進スキルの得点が標準より低かった。PT 実施前は、洋服を選んだり登校を促す際に声かけや手伝いが多かったと思われるが、PT に参加することで声かけや手伝いを控えるようになった。そのことは、RCI 指標において行動促進スキルがプレからポストにかけて減少していることに表れている。つまり、この親は PT において応答的に関わることでこれまでの養育を振り返り、過干渉にならないように養育行動を調節したと考えられる。

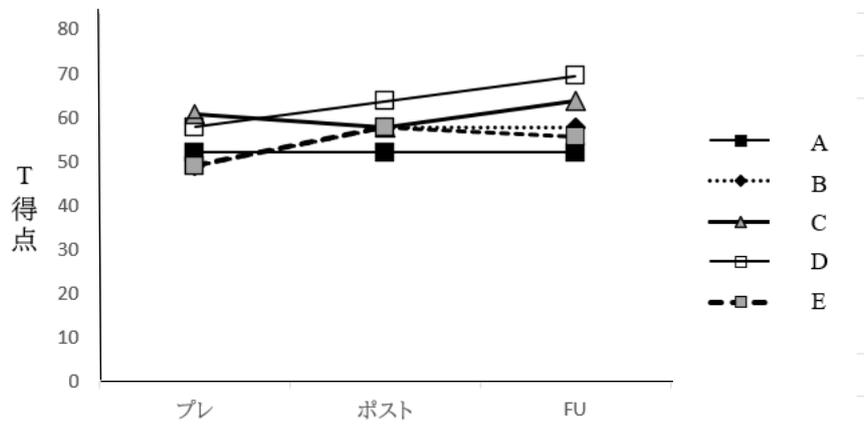
4.2. 養育スキル

応答スキル 応答スキル得点の変化は Table 3.1.3 と Figure 3.1.2 に示す通りである。RCI を指標にしたところ、以下の変化が認められた。応答スキルはプレからポストにおいて 5 名中 3 名、プレからポストにかけて 5 名中 4 名で増加が認められた。プレ時点で応答スキルが高得点であった 1 名(参加者 C)はプレからポストにかけて応答スキルが減少したが、フォローアップではプレより増加しており、いずれの時点においても高得点であった(参加者 C の応答スキルの

標準得点はプレ 60.84, ポスト 57.93, フォローアップ 63.76)。

Figure 3.1.2

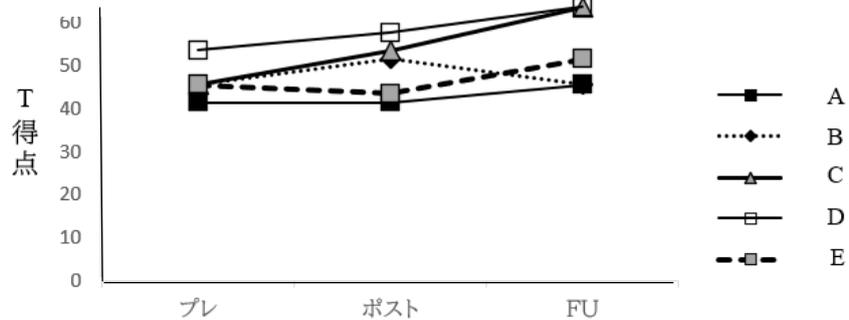
応答スキルの変化



行動促進スキル 行動促進スキル得点の変化は Table 3.1.3 と Figure 3.1.3 に示す通りである。RCI を指標としたところ、次のことが明らかになった。行動促進スキルはプレからポストにかけて 5 名中 3 名が増加し、プレからフォローアップにかけて 5 名中 4 名が増加した。プレからポストにかけて 1 人が行動促進スキルを減少させたが、この親(参加者 E)は PT 開始前まで青年への声かけが多かったことから、PT を通じて青年に応答的に関わることによって声かけを控えるようになり、そのことが行動促進スキルの得点に反映されたものと考えられた。

Figure 3.1.3

行動促進スキルの変化



4.3. 青年の行動問題

外在化行動 青年の外在化行動の下位分類にあたる非行的行動と攻撃的行動の得点の変化は、それぞれ Table3.1.5 と Figure 3.1.4, Figure 3.1.5 に示す通りである。非行的行動の得点は全ての参加者でプレからポストにかけて減少し、フォローアップまでその得点は維持されていた。また、攻撃的行動は参加者 4 名がプレからフォローアップにかけて減少した。参加者 E の攻撃的行動は、プレからポストにかけて増加し、フォローアップではプレと同得点まで減少した。参加者 E の青年は不安が高く、登校時の親子分離が課題であったが、親が青年にひとりで登校するよう促したことで、親に攻撃的になる場面があったことがプレからポストにかけて得点が増加したことに反映されたと考えられる。松本(2017)によると、登校のような向社会的行動を遂行するために、親から受身的になり、親の指示に固執する傾向が ASD 青年に認められる。そこで、参加者 E の青年のように、攻撃的な行動が親子分離の場面で一次的に高まったとしても、指示を常に求める青年に親が応じるより、ひとりで登校することを優先させることは自立のために必要な過程であると考えられる。これとは別に、参加者 B と D の子どもの攻撃的行動は、プレからポストにかけて減少していたが、ポストからフォローアップにかけて増加していた。しかし、フォローアップ時の参加者 B と D の攻撃的行動得点はプレ時点のものより低かった。参加者 B と D は PT の間、青年の意思を尊重する対応をとっており、両者ともフォローアップ時の応答スキルはポスト時と同レベルあるいは増加していた。フォローアップ時に青年の攻撃性についてのエピソードは語られなかったため、親への攻撃的な行動は高まっていないと考えられたが、青年の攻撃的行動が親に対するものか、親以外に対するものであるかの特定には至らなかった。

Figure 3.1.4

非行的行動の変化

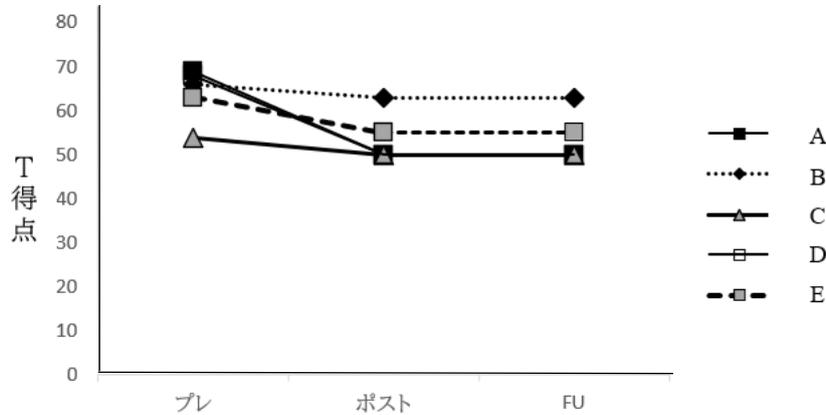
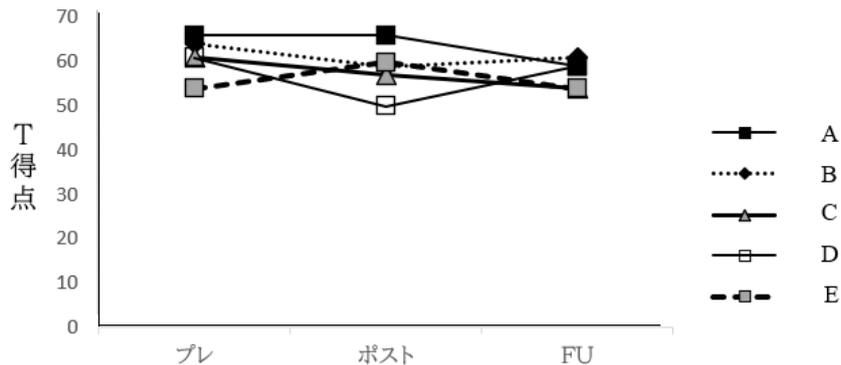


Figure 3.1.5

攻撃的行動の変化



内在化行動 青年の内在化行動の下位分類にあたる、ひきこもり、身体的訴え、不安／抑うつ の得点の変化は、それぞれ、Table 3.1.5 と Figure 3.1.6, Figure 3.1.7, Figure 3.1.8 に示す通りである。身体的訴えについては、参加者 C と D が同じ得点で推移しており、Figure 3.1.7 における参加者 C と D のグラフは重なっている。

青年のひきこもりの得点は、全ての参加者でプレからフォローアップにかけて減少した。その一方、参加者 A と E はプレからポストにかけて得点が増加した。しかし、参加者 A と E のひきこもり得点はポストからフォローアップで減少しており、その得点はプレの得点より低かった。参加者 A と E のプレからポストにかけての得点の増加には、「姉が不登校になった影響で青年の気持ちが落ち込んだこと(参加者 A)」や、「親が青年の登校に同伴しなくなったこと(参加者

E)」が影響していると考えられた。参加者 E の青年が学校にひとりで行けるようになったことは、いわゆる「ひきこもり」が軽減した状態と考えられるが、ひとり登校を促す親と子どもがやりとりをするなかで、青年が「しゃべろうとしない」「よくすねる」など CBCCL の「ひきこもり」項目の行動を親が認識しやすかったのだと捉えることができる。また、参加者 C と D はポストからフォローアップにかけて得点がわずかに増加しており、プレからポストにかけて減少したひきこもり得点を維持することの困難が認められた。

身体的訴えの得点は 5 名中 4 名でプレからフォローアップにかけて得点は減少していた。参加者 C と D はプレからポストにかけて減少した得点がフォローアップで増加した。しかしながら、フォローアップ時の得点はプレより低いものであった。親の発言からは、この理由は特定できなかった。

不安／抑うつ得点は、全般的に得点が高い人が 2 名（参加者 A・E）、低い人が 3 名（参加者 B・C・D）認められ、得点層が分かれていた。全般的に得点が低かった 3 名は、プレからポストにかけて得点が減少し、その後もフォローアップまで概ねその得点が維持されていた。全般的に得点が高かった 2 名の結果は以下の通りである。参加者 E はプレからポストにかけて得点が増加し、フォローアップでもその傾向が維持されていた。この得点の変動については、青年が学校に一人で行くようになったことと、高等学校卒業を控えていることによる影響があると考えられた。参加者 A は、プレからポストにかけて得点が増加し、フォローアップではプレの時点より得点が減少していた。参加者 A の青年はセッション中に「姉が不登校になった影響で、気持ちが落ち込んでいる」と親から認識されており、この傾向がポストの得点の高さに反映されていると考えられた。

Figure 3.1.6

ひきこもりの変化

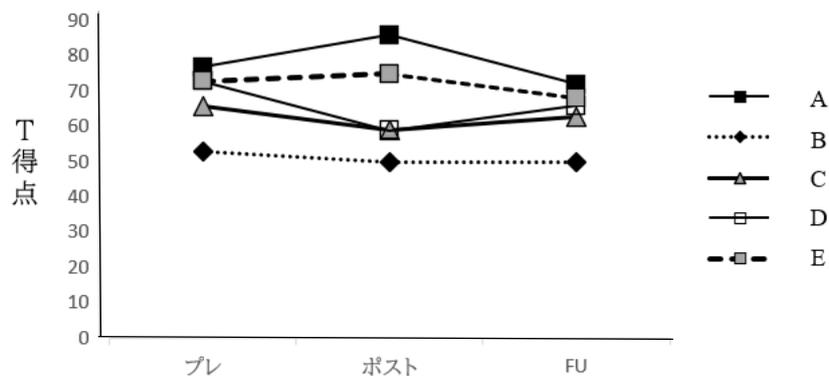


Figure 3.1.7

身体的訴えの変化

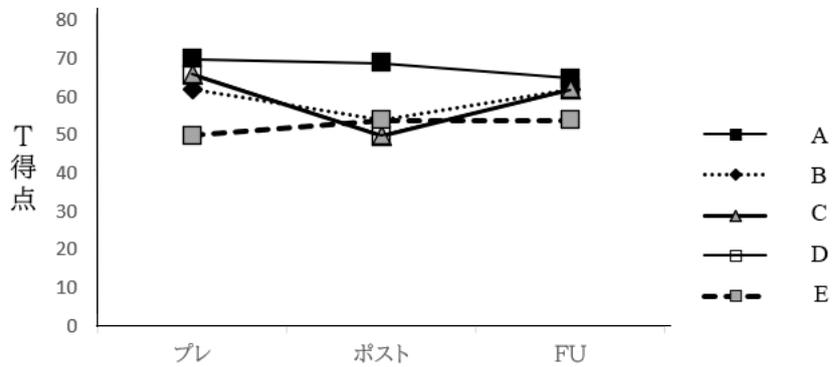
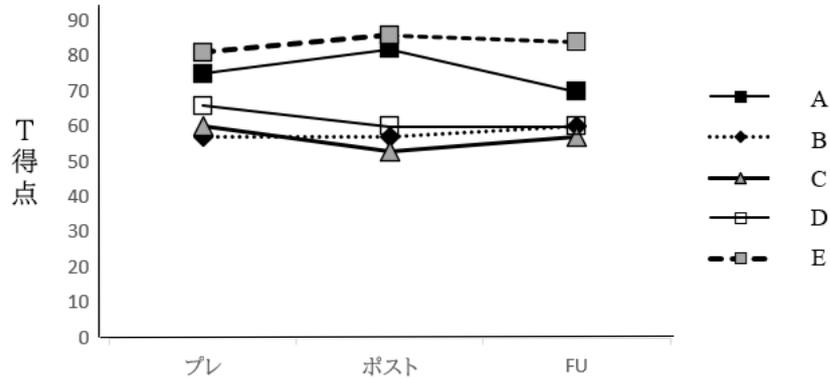


Figure 3.1.8.

不安/抑うつの変化

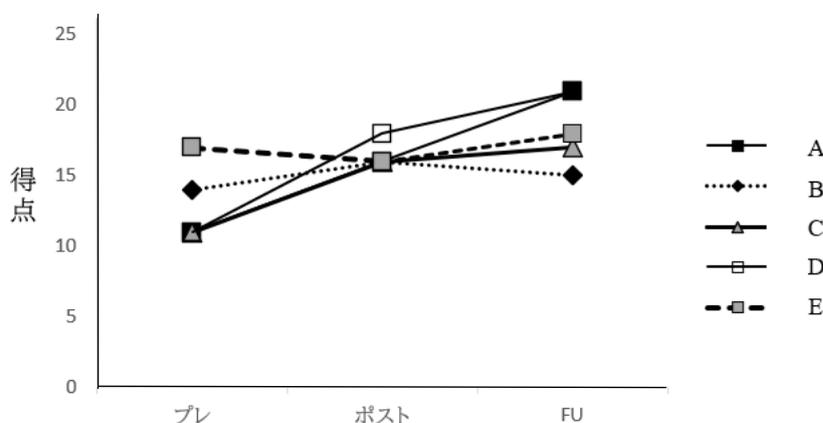


4.4. 親子関係

親子関係の得点の変化は Table 3.1.3 と Figure 3.1.9 に示す通りである。親子関係の得点については 5 名中 4 名でプレからポスト、ポストからフォローアップにかけて増加していた。参加者 B はプレからポストにかけて増加したものの、ポストからフォローアップにかけて 1 ポイント減少していた。これらの結果から、親子関係はプレからポストにかけて良好になり、その傾向はおおむねフォローアップまで維持されたと言える。

Figure 3.1.9

親子関係の変化



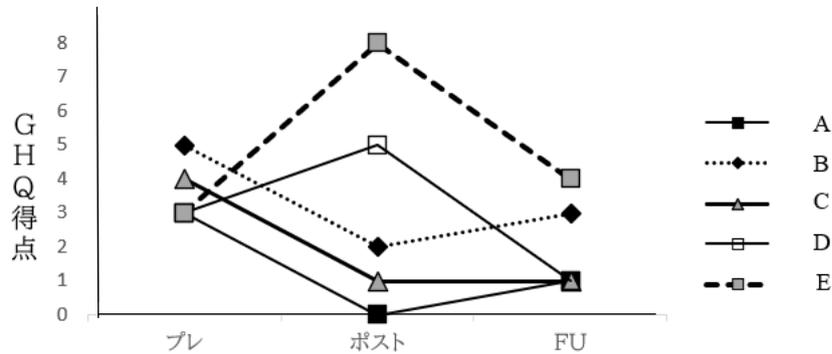
4.5. 親の精神的健康

親の GHQ の得点の変化は Table 3.1.3 と Figure 3.1.10 に示す通りである。親の GHQ の得点は、4 名がプレからフォローアップにかけて減少しており、精神的健康度が高まっていた。

GHQ 得点の変化についての詳細な考察は以下の通りである。参加者 D と E はプレからポストにかけて GHQ の得点が増加しており、精神的健康が悪化していた。このうち参加者 D はグループで青年のことを話すのに抵抗を感じており、そのことが得点に影響を及ぼしたと考えられる。また、参加者 E は高等学校卒業後の進路選択にまつわる負担や異性に関する心配がプレからポストの得点の増加に影響を与えたと考えられる。参加者 E には、セッション 6 で高等学校卒業後に利用できる社会資源について地域の情報を紹介している。これを受けて、参加者 E はプログラム終了後からフォローアップまでに高等学校卒業後の進路について更に情報を集めたり、福祉施設に赴き利用に関する説明を受けており、こうした要因が GHQ 得点のフォローアップ時点での低下、つまりは精神的健康の増加につながった可能性がある。以上の結果から、親の精神的健康については進路などの心配事による影を受けやすいとともに、PT で発言を促されることへの負担が精神的不調を招いた可能性があると考えられた。

Figure 3.1.10

親の精神的健康の変化



4.6. 事後アンケート

親に事後アンケートで尋ねたそれぞれの項目の平均と標準偏差は以下の通りである。PTのニーズ適合度 4.00 ($SD=.63$), 分かりやすさ 4.40 ($SD=.49$), ホームワークの実行しやすさ 3.80 ($SD=.40$), 子育てへの役立ち度 4.40 ($SD=.49$), 青年に対する考え方の変化 4.20 ($SD=.98$), 今後の子育てへの見通しの立てやすさ 3.80 ($SD=.40$)であった。

また、以下の自由記述が認められた。

参加者 A 親の視点とあまりにも離れた考えの時、私がキレちゃうのが日常でしたが、キレルことが随分少なくなりました。様々な年齢のお母さん方と話す機会が持てて、視点が変化できました。

参加者 B なるべく笑顔を意識し、子どもの話に関心を持って聞くようになった。あまり求めすぎないようになった。明らかに嬉しそうに色々話してくるようになった。息子はたまたま不登校ではないと思うようになった。

参加者 C 期待する行動について「やらせる」とか「できないからしょうがない」ではなく、子どもとコミュニケーションをとりながら本人に合った目標設定が必要なのだと思います。また、子どもの話(つまらないことでも)につき合うと、会話が増えました。毎回あっという間に時間がたってしまいました。皆さん話し出すとどんどん言葉が出てきて、悩みを吐き出す場が他にもあればいいなと思いました。

参加者 D 息子が信頼と安心を感じとれ、自分に自信を感じられるように、ほめたり行動を認めたり、ゲームに共感したりを心がけるようになりました。どこまでプライベートなことを話してよいか悩みました。その反面、同じようなことで悩んでいる家族であることを知り、意見や思いを聞いたことはよかったと感じています。

参加者 E 思春期ならではの問題点や親の対応についての話も聞きたかった。自分一人がかかえるよりも、同じような悩みを持つ人同士で似たような経験を共感し合い、子育ての悩みが少し軽くなった気がする。

第5節 考察

本研究では、ASD 青年の親を対象に感情的にならずに青年に応答的に関わることを主なねらいとする関係補強アプローチの PT を実施した。親には ASD の特性や青年期に適した指示の仕方ならびにほめ方について説明した。そして、親は青年の ASD 特性に関するエピソードを共有した。さらに、親はホームワークで青年との関わり方と、それに対する青年の反応を観察した。そして、ホームワークでの実践を親同士で共有し、養育の仕方を工夫し、養育が子どもの実態に合うものになるよう調整した。

5.1. 養育スキル

RCI によって養育スキルの変化を検討したところ、応答スキルはプレからポストにかけて、5名中3名の親で増加していた。また、プレからフォローアップにかけて、5名中4名の親で増加した。なお、応答スキルがプレからポストにかけて減少したのはプレ時点の応答スキルが高い親であり、ポストでの応答スキルの標準得点も 57.93 と高得点であった。行動促進スキルはプレからポストにかけて、5名中3名の親で増加した。また、プレからフォローアップにかけて、5名中4名の親で増加していた。関係補強アプローチでは応答スキルを親が身につけることを主なねらいとしているが、応答スキルだけでなく行動促進スキルもプレからポスト、プレからフォローアップにかけて増加した親が一定程度認められ、さらにポストよりフォローアップで増加した親の人数は5名中4名と多かった。関係補強アプローチで行動促進スキルが増加した理由としては、応答スキルの増加により青年の親への反発が減少し、生活行動を促しやすくなったこと

によるものと考えることができる。

行動促進スキルがプレからポストにかけて減少した親は、プレの時点での青年への声かけが多く、親が青年への声かけを控えたことが得点に表れていると考えられる。親が声かけを控えたのは登校のため家を出る場面でも認められた(参加者 E)。そして、登校時に「大丈夫？」という声かけを控えることによって青年はひとりで登校できるようになっており、プレからポストにかけて行動促進スキル得点が下がったことは青年に対して適切な対応をとるようになったことの現れである。この青年は高校3年生で、フォローアップまでに進路を選択する必要があったため、フォローアップでの行動促進スキルは再び増加したと考えられた。

次に、養育スキルについて顕著な改善が見られなかった参加者 B について考察する。参加者 B はプレからポストにかけて応答スキルが増加せず、行動促進スキルはプレからポストにかけてのみ増加していた。この事例では、PT 実施期間に定期試験があったことから、親は勉強するように青年に促していたことが行動促進スキルの増加に影響していると考えられた。そして、この親は PT 終了時に「他のお子さんが不登校を経験されていて、自分の悩みはぜいたくなのでは？」という気持ちが生まれました」と語っており、登校していることを当然と捉えてはいけなと考えることが窺える。本田(2017)が指摘するように、親が ASD の子どもや青年に応答的に関わらずに苦手な領域の克服を求め過ぎることには不登校のリスクがあり、また、定型発達と同様の振る舞いを求めると過剰適応を招く可能性があるとも言われている(本田, 2018)。参加者 B はポストの時点で、登校している青年は学校において困難な体験をしていることに気づき、応答的に関わろうと考えるようになったと推察される。しかし、ポストまでに一度増加した応答スキルはフォローアップでは再びプレのレベルに減少しており、ASD 青年の見えにくい困難感への気づきを維持させるためには継続的なフォローが必要であると考えられる。

5.2. 親子関係と青年の行動問題

関係補強アプローチで顕著に見られた効果は、親子関係の改善と青年の非行的行動ならびに攻撃的行動の減少であった。親が青年の意思を尊重し応答的に関わったり、青年に生活行動を促す際に青年が納得のいく声かけをしたりほめ方をしたことで、これらの効果が得られたと考察できる。山内他(2023)によると、生活上の困難感と不安や抑うつは正の関係にあることから、PT によって青年が親の指示を受け入れて生活行動を遂行するようになり、生活上

の困難感が軽減されたため、不安や抑うつが減少したと考えられる。しかしながら、本研究では青年の不安や抑うつはプレからフォローアップにかけて得点は減少していたが、顕著なものではなかった。PT の対象となった青年は不登校状態であったり、不登校を経験するなど登校への緊張の高い場合が5名中4名と多かったことから、彼らは本田(2018)が指摘するようなASD 青年によく見られる学校や友人関係の困難に直面しており、不安や抑うつが一定程度維持されていたと考えられた。

5.3. 親の認知

本研究では養育がうまくいかない時の認知再構成法を試みた。しかしながらこのテーマを1回のセッションで取り上げることによって、親が養育の困難を別の角度から捉えるには至らなかった。そればかりでなく、認知再構成で取りあげる合理的な考え方を本来的でなく否定的な意味で受けとめる様子も窺えた。そこで、認知再構成法を取り入れる場合には複数のセッションを用意する必要があると考えられた。しかし、PT を通じて親同士が養育に関するエピソードを共有したり、親が青年への対応を変えることで青年の行動や親子関係が好転するという体験を得たことにより、PT 終了時には自らの養育に対して肯定的に捉える様子が事後アンケートから認められ、6セッションの関係補強アプローチを通して親の認知は肯定的に変化したと捉えることができる。

5.4. 親の精神的健康

親の精神的健康については、プレからフォローアップまでに増加する事例が5名中4名認められた。この結果は、青年の攻撃的行動や非行的行動が減少したり、親子関係が改善することにより得られたと考えられる。しかしながら、プレからポストにかけて精神的健康を損ねる親が2名認められた。その親のうちの1名は、家族のことを他の親に公言することのためらいが認められ、もう1名の親は青年期のPT では恋愛や性などの課題を扱って欲しかったと述べている。ポスト時点での親の精神的健康の悪化は、こうした親の負担感やさらなる支援ニーズの認識によるものと推察される。

親が青年期を迎えた子どもの性的行動をどのように理解し関わればよいか戸惑うことは多

く、この点に関して特に母親が異性である息子に対して不安を感じやすいと言われている(大久保・井上, 2008)。しかしながら、我が国における ASD などの発達障害のある青年の性教育の実践についての実証的な研究は認められず、最新の研究(光武, 2021)において、親と学校が連携して性教育を行うことの必要性が確認されたり、性に関する教育内容が検討されているにとどまっている。しかしながら、ASD の子どもの親は、85%程が性教育の必要性を感じており、そのうち「小学校高学年頃から性教育が必要」と考える割合が最も多い(大久保他, 2008)。つまり、性教育に関する親の支援ニーズはあるものの、それは潜在的なものにとどまっていると考えられる。ASD 青年への性教育は青年本人への直接的な対応も必要であることから、性教育に親が関与していくためには、情報提供や異性との関わり方について学校と連携することによって実行可能性が高まると考えられる。

5.5. 事後アンケート

次に、事後アンケートについて考察する。事後アンケートの回答から、関係補強アプローチの PT は親のニーズを満たした理解しやすいもので、養育するうえで役に立ち、青年に対する考え方が変わる機会になったと考えられる。しかしながら、ホームワークの実行しやすさや、今後の養育に関する見通しの持ちやすさについては十分な結果は得られなかった。ホームワークの実行しやすさについては事例を増やしてホームワークの具体例を示すことによって、今後の養育に関する見通しの持ちやすさについては青年期に特有の課題をテーマにする時間を設けることによって改善すると考えられる。また、事後アンケートに記載された自由記述から、親は PT に参加したことで青年と良好なコミュニケーションがとれるようになり、青年の状態に合わせて生活行動を促すようになったことも明らかになった。

5.6. セッション数と参加者の人数

PT のセッション数や参加者の人数についての考察は以下の通りである。本研究で実施した PT は 6 回のセッションから構成されており、時間的な制約があるため青年期特有の課題を多く扱うことには限界が認められた。事後アンケートで、「毎回あっという間に時間がたってしまいました」という記述を得ていることから、青年期特有の課題に対する支援ニーズに対応するた

めにはセッション回数の増加やブースターセッションの設定が必要であると考えられた。適当な参加者の人数については、次のように考察する。岩坂(2012)はPTの対象人数は6名程度で、2名以上の実施者で行うことで、個々の参加者のニーズに細やかに応じていくことができると述べている。参加者の人数が少ない場合には個別のエピソードを共有する時間が長くとれるようになることから個別性の高いASDに対応しやすくなるが、年齢やASD特性の共通点を参加者同士で見つけにくくなることが懸念される。したがって、PTの対象者は本研究で対象とした5～6名程度が適切であろう。そして、6名の参加者の交流のファシリテートに2名以上の実施者が配置され、リーダー役の他に補助役が参加者の言動を観察することによって、性などの青年期の課題を話題にして欲しいなど言い出しにくい支援ニーズを捉えやすくなるだろう。最後に、11歳の青年の親は年齢の高い青年の話が参考になったと事後アンケートに記述していたが、性や進路に関するテーマについて親同士で意見交換することを踏まえると、PTの対象となる青年は中学生以上が好ましいと考察する。

以上の通り、ASD青年の親を対象とした関係補強アプローチのPTの効果は一定程度認められたが、本研究への参加者は5名と少数であるため、今後は実践を重ねてPTへの参加者を増やすことにより、関係補強アプローチによるPTの効果を量的に検証することができると考えられる。

第6節 要約

本章では、ASD青年の親を対象とした関係補強アプローチによるPTを実施した。このPTでは親同士でASD特性に関するエピソードを共有したうえで、青年期特有の反発に対応することに重点をおきながら生活行動を青年に促した。その結果、親は応答スキルだけでなく行動促進スキルをPT開始時からPT終了から3ヶ月後にかけて増加させた。また、PTの有効性は親子関係と青年の外在化行動の改善において顕著に認められた。そして、これらの改善はPTが終了してから3ヶ月後まで維持されていた。青年の不安/抑うつは減少はプレ時点で低かった場合にポストで減少しその後維持されたが、プレ時点で高かった場合にはポストで増加が見られた。ポストで不安/抑うつが増加したことについては、学校や友人関係などの困りごとに関連していると推察された。親の精神的健康はプレからフォローアップにかけておおむね改善したが、ポストにおいて精神的健康が損なわれた親が2名認められた。ポストでの精神的健康が減

少したことはPTで発言することに負担を感じたり、性や進路などへの不安を解消できなかったことによるものと考えられた。親の事後アンケートからは、PTはおおむね親のニーズに添うものであったが、恋愛や性のことなど、本研究で行ったPTで扱わなかったテーマを扱いたいという支援ニーズがあると同時に、ホームワークの実施に難しさがあるという課題も確認された。今後は、PTの実施回数を増やすことやPT実施者を増やすことによって、より効果的なPTが実施できると考えられる。さらに、学校と連携したPTの実施可能性を探索していく必要性も認められた。

注4) 有限会社ストレングスカード・コムにより販売されているカードを購入し、参加者にカードを配布し使用した。

第2章 行動変容アプローチの有効性の検討

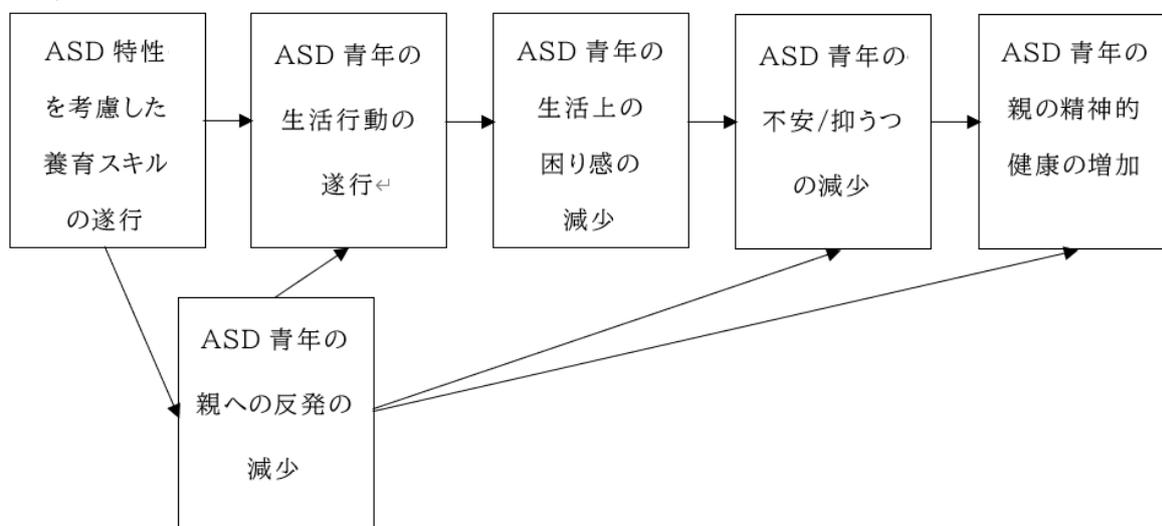
第1節 問題と目的

近年、ASD は中等教育を終えた後に進学や就職をしない割合が知的障害を伴う ASD の場合よりも多いことが明らかになっている (Taylor & Setzer, 2011)。また、ASD はひきこもり状態になるリスクが高い (本田, 2017)。そのため、青年期を迎えた ASD の家庭や地域での生活行動の維持が問題になっている。山内他 (2023) によると、ASD 特性に伴う生活上の困難は不安や抑うつに正の影響をおよぼす。さらに、人は生活上の問題を回避すると抑うつが高まるが、問題を回避せずに生活行動を遂行することによって対処可能感が高まり抑うつが抑制されることが、定型発達を対象とした研究において明らかになっている (Orzechowska et al., 2013)。ASD の特性は定型発達と連続体上に分布するため (Kamio, et al., 2012)、この傾向は ASD にも認められると考えられる。したがって、ASD 青年が生活行動を遂行することによって不安や抑うつは軽減されることが期待される。

そこで、本研究では ASD 青年の親を対象とした行動変容アプローチの PT を実施する。行動変容アプローチでは、親が青年に生活行動の遂行を促すが、そのために ASD 特性に合わせて生活行動のきっかけとなる先行刺激を提供したり、生活行動を強化する。本研究ではこの行動変容アプローチを ASD 青年の親に適用することで、次の通りの効果が得られると仮定する。すなわち、行動変容アプローチにおいて親は ASD 特性に応じて生活行動を青年に促すため、行動促進スキルと応答スキルが高くなる。また、親の行動促進スキルと応答スキルが高くなることによって、ASD 青年は親に反発することなく生活行動の頻度を増加させる。そして、ASD 青年の不安や抑うつなどの内在化行動が減少し、親の精神的健康は高くなる。以上の行動変容アプローチの PT によって想定される変化の過程を Figure 3.2.1 に示す。ただし、Figure 3.2.1 に示すこの変化は PT のプレ・ポスト・PT 終了から3ヶ月後の効果指標の変化によって捉えられるものであり、変化の順序性は保証されるものではない。なお、本研究を実施および参加者の募集については、著者が所属する大学の研究倫理委員会の審査と承認を受けて行った (承認番号: 21-015(a))。

Figure 3.2.1

行動変容アプローチによって想定される経過



第2節 方法

2.1. 参加者の募集

PTの参加者は以下の手続きを通じて募集した。まず、発達障害のある青年とその家族を対象とした相談機関を利用している保護者に対して、本論文の筆者が養育に関する勉強会を実施した。そして、勉強会終了後に ASD 青年の親を対象とした PT を案内し、PT の参加者を募集した。PT 参加の条件は、全セッションに参加できること、薬物療法を受けている場合には PT が終了してから3ヶ月後までに薬物の処方が変わらないと予想されることとした。勉強会は ASD に代表される発達障害のある子どもの養育について行動理論に基づき解説するもので、目標行動の設定の仕方、声かけの仕方、環境調整、青年期に即したほめ方について典型的な事例を引用して説明した。

2.2. 参加者のプロフィール

本研究の実践について14名の親が応募したため、全ての親に対し、対面またはオンラインにて相談歴や現在の生活の様子ならびにPTに期待することについて聞き取りを行った。応募者のうち1名は子どもに重篤な素行症が認められたため、素行症を専門とする複数の機関を親に紹介するように、参加者募集を仲介した相談機関に依頼したうえで、PTへの参加を見送った。

PTの参加者はASDと診断されている子どもの親13名であった。そのうち12名は母親、1名は父親であった。子どもの年齢は15.2($SD=1.3$)歳、男子7名、女子6名であった。親の年齢は48.6($SD=4.4$)歳であった。PTは3クールに分けて実施した。参加者の人数は第1クール3名、第2クール6名、第3クール4名であった。参加者のうち2名はPTへの参加可能な時期が限られていた。そのため、この2名以外の11名については乱数表を用いてランダムイズし3グループに分け、参加するクールを決めた。参加者のプロフィールをTable 3.2.1に示す。AからGはおおむね登校できており、HからMは不登校あるいはそれに近い状態であった。K,L,Mは家庭でもパニックになることがあり、親は青年との交流に対し頻繁な配慮が必要であった。

そこで、家族以外の他者と交流できている程度や親との円滑なコミュニケーションがとれている程度のことを「交流の程度」とし、親からの聞き取りをもとに各青年の交流を評価した。そして、交流の程度を3つに分け、「他者との交流が一定程度認められる」を「++」、「少しではあるが他者との交流が認められる」を「+」、「交流が少なく、交流に関して課題が多い者」を「±」とした。参加者A~Fは「++」、参加者G~Jは「+」、参加者K~Mは「±」であった。

Table 3.2.1
参加者のプロフィール

	親		青年				
	性	性	年齢	学年	登校状況	他者との交流	交流の程度
A	F	M	18	高3	毎日登校	写真部に入っており、 鉄道の撮影に出かけている	++
B	F	F	17	高2	毎日登校	コンサートに行くなど 友人との交流あり	++
C	F	M	14	中2	毎日登校	塾(週2回) 少林寺憲法を習っている	++
D	F	M	13	中1	毎日登校	PT期間中に陸上部から 野球部に転向	++
E	F	F	15	中3	9割以上の頻度で 登校	ソフトボール部で活動	++
F	F	M	14	中3	在籍校に週1日、適応指 導教室に週3~4日登校	ギター教室で他児との交流あり	++
G	F	M	17	高2	遅刻するが8割程度登校 している	友人は欲しいが 一人で過ごしている	+
H	F	F	16	高2	1割程度の頻度で登校	放課後デイなどで 大人との交流がある	+
I	M	F	16	高2	1割程度の頻度で登校	ボーイスカウトで 大人との交流がある	+
J	F	M	14	中2	PT開始頃から 不登校になった	塾(週2回)	+
K	F	M	16	高2	不登校	自宅のテーブルの下を拠点として 過ごしている	±
L	F	F	14	中2	教員が付ける時に2時間 程別室登校 (登校頻度は1割程度)	趣味の刺繍を通じた大人との交流は あるが、親の付き添いが必要 家庭内外でパニックになることがある	±
M	F	F	14	中2	8割程の別室登校 滞在時間は1時間	家庭内外でパニックになることがある	±

2.3. PT 実施者

PT の実施者は本論文の著者 1 名であり、PT を 10 年以上実施した経験のある臨床心理士であった。

2.4. PTの概要

PTの実施期間は、第1クール202X年10月～12月、第2クール202X+1年1月～3月、第3クール202X+1年4月～6月であった。全てのクールで、終了後3ヶ月後にフォローアップを行った。プログラムは、隔週で6セッション実施し、これに加えて1回のフォローアップを行った。1回あたりのセッションの時間は10:00から12:15とし、途中で10分の休憩を入れた。そして、各セッションの前半には講義を行い(Appendix8参照)、後半はホームワークを共有したうえで、青年への対応について討議したり、感想や意見の交換を行った。

セッションの内容は行動変容アプローチのPT(伊藤他, 1998)を参考に作成した。セッションの概要はTable 3.2.2に示す通りである。講義ではセッション1から順に、(1)概論、(2)青年に促す生活行動の決め方、(3)環境調整と強化、(4)ASD特性の理解と対応、(5)青年期に適したほめ方、(6)援助要請と地域資源の利用について、典型的なASD青年の事例を多用しながら解説した。課題分析については、ホームワークの聞き取りをしながら、必要に応じて説明することとした。そして、親は青年に促す生活行動を決め、ホームワークでは生活行動の遂行に向けて青年に継続的に対応し、その様子を記録した。そして、各セッションで親子のやりとりをPT実施者が行動分析しながら聞き取り、行動分析した内容をホワイトボードに示した。家庭での親子のやりとりを行動分析するのにあたり、PT実施者と親自身が記録してきたホームワークシートを手元で閲覧するために、ホームワークシートにはカーボン紙を使用した。プログラム終了から3ヶ月後にフォローアップセッションを行い、参加者の懇談の場とした。

Table 3.2.2
PTの概要

	講義内容 (10:00～11:00)	ホームワークの共有 (11:10～12:15)	ホームワーク
セッション1	概論	自己紹介・子どもの紹介	生活行動のリストアップ
セッション2	子どもに促す生活行動の決め方	子どもに促す生活行動の決定	生活行動の観察
セッション3	環境調整と強化	生活行動の状況共有と対応の検討	対応の工夫
セッション4	ASD特性の理解と対応	生活行動の状況共有と対応の検討	対応の工夫
セッション5	青年期に適したほめ方	生活行動の状況共有と対応の検討	対応の工夫
セッション6	援助要請と地域資源の利用	生活行動の状況共有と対応の検討	対応の工夫
フォローアップ	—	近況報告	—

セッション 1:概論 セッション 1 では、参加者と PT 実施者は自己紹介を行った。また、PT 実施者が PT の概要を説明した。そして、親が ASD 青年に生活行動を促した事例を例に、環境調整と強化や、「子どもなりに努力しているところ」に着目することの重要性を示した。セッションの後半では、「子どもなりに努力しているところ」を振り返り、共有した。ホームワークでは、PT で青年に促す生活行動をリストアップするよう親に求めた。

セッション 2:青年に促す生活行動の決め方 セッション 2 では、PT で青年に促す生活行動の選び方について説明した。生活行動を決める際には、ASD のある人の目標行動の選び方や(メジボフ, 1990), 行動変容アプローチの PT が用いている目標行動の選び方(モリス, 1976)を親に示した。メジボフ(1990)とモリス(1976)の基準は以下の通りである。

メジボフ(1990)による目標行動の選び方

- (1) 子どもの発達レベルに合わせる
- (2) 生活上、役に立つものである
- (3) 自立につながるものである
- (4) 親が子どもに獲得させたいものを優先する

モリス(1976)による目標行動の選び方

- (1) 既にできている行動の頻度を高める
- (2) 特定の場面でできている行動を、他の場面に広げる
- (3) 行動を遂行する場所を適切なものに変更する

また、セッション 2 では、青年に特定の行動を促す際の声かけの仕方についても紹介した。そして、青年に促す生活行動を決める作業を行う際に、これまでの声かけの仕方や、セッション 1 で概説した環境調整について話が及んだ際には、その話題を扱った。そして、声かけの仕方や環境調整などについてこれまでに工夫を施し、青年から好ましい反応が得られているものがあれば、その工夫を継続することを促した。セッション 2 から 5 までのホームワークでは、青年の生活行動の遂行状況や、親の声かけや環境調整ならびに材料の工夫についての記録を求めた(Appendix9 参照)。

セッション 3:環境調整と強化 セッション 3 では、環境調整と強化が青年の行動におよぼす影響について説明した。環境調整とは、すべきことを思い出させるリマインダーや、物が散乱するのを避けるためのボックスやファイルの使用などの「生活行動の先行刺激」のことである。強化については、注目や賞賛、物や活動のなかで青年の行動を強化させるものを探すよう促した。そして、ホームワークの記録を行動分析し、それを先行刺激と強化に分けて、ホワイトボードに書いて示した。以後のセッションでも、ホームワークの記録の行動分析とホワイトボードへの視覚化を続けた。また、セッション 3 から 5 までのホームワークでは、生活行動の強化についても記録するよう親に求めた。

セッション 4:ASD 特性の理解と対応 セッション 4 では、ASD 特性について関係補強アプローチと同様の説明を行った。そして、ASD 特性について親同士で共有した。また、ASD 特性は行動の先行刺激になることについて、ホームワークの行動分析のなかで説明した。

セッション 5:青年期に適したほめ方 セッション 5 では、青年期に適したほめ方について、関係補強アプローチと同様に説明した。さらに、ホームワークで促している生活行動を強化する強化子について検討した。

セッション 6:援助要請と社会資源の利用 セッション 6 では、青年が必要に応じて親や親以外の他者に援助要請することの重要性を説明した。また、高校を卒業した後に利用できる社会資源を紹介した。そして、援助要請と社会資源の利用の現状について親同士で情報交換を行った。ホームワークの共有の後は、これまでの家庭での取り組みを振り返り、親が工夫したところや青年の行動の変化についてフィードバックした。なお、PT 終了後も参加者は PT の紹介の場となった相談機関を継続利用することから、PT で体験したことについてその相談機関の職員に伝えると、PT で学んだことが継続されやすいと伝えた。

第 3 節 効果指標

行動変容アプローチの PT の効果については、トレーニング開始時(プレ)、終了時(ポスト)、終了 3 ヶ月後(フォローアップ)に以下の尺度を用いて評価した。

3.1. 養育スキル

養育スキル尺度は本論文で作成したもので、青年の行動の変容を促す「行動促進スキル」(11項目)と、親子関係を補強する「応答スキル」(7項目)から構成されている。各項目について「いつもしている」4点、「時々している」3点、「あまりしていない」2点、「まったくしていない」1点とし、現在の養育スキルについて尋ねた。そして、ASD青年の親の養育スキル尺度の作成の際に確認された養育スキルの平均得点と標準偏差に基づき、参加者の行動促進スキルと応答スキルの標準得点を算出し、PTの効果指標とした。得点が高い程、各スキルの遂行頻度が高いことを意味する。

3.2. 青年の行動問題

CBCLは「ひきこもり」「身体的訴え」「不安／抑うつ」「社会性の問題」「思考の問題」「注意の問題」「非行的行動」「攻撃的行動」の因子から構成されており、ひきこもり・身体的訴え・不安／抑うつ合計から「内向尺度」、非行的行動・攻撃的行動合計から「外向尺度」が算出される。この他に、「社会性の問題」「思考の問題」「注意の問題」「その他の問題」「総得点」の領域の得点も算出される。親は、青年の状態について「よくあてはまる」2点、「ややまたはときどきあてはまる」1点、「あてはまらない」0点として回答し、各領域の標準得点が算出される。なお、「その他の問題」は標準得点が示されていないため(井瀬他, 2001)、素点を分析の対象とする。それぞれの領域の得点が高い程、その領域が示す状態の程度が高いことを意味する。

3.3. 生活行動

親が青年に促すことを決めた生活行動の遂行の程度について、プレを0点とし、ポストとフォローアップにおける達成度を100点満点で親が印象評定した。生活行動を決める際には、親に対し、生活行動とは「現在できるようになると将来的に役に立つ行動である」と説明したうえで、例として「学校への提出物を鞆に入れる」「脱いだ服を洗濯機の前箱に入れる」「平日の朝は7時に起きる」「休日に着る服を自分で選ぶ」などを示した。この得点が高い程、青年

の生活行動遂行の程度が高いことを意味する。

3.4. 親の精神的健康

親の精神的健康については GHQ を用いて測定した。GHQ は 12 項目からなる 4 件法の尺度であり、0 点と 1 点と回答されたものを 0 点、2 点と 3 点と回答されたものを 1 点として精神的健康を評価する(得点の範囲は 0~12 点)。そして、得点が低い方が精神的健康は高いと見なされる。

3.5. 事後アンケート

セッション 6 終了後に、参加者に事後アンケートへの回答を求めた。アンケートの内容は、①プログラムはニーズに合っていたか、②プログラムは分かりやすかったか、③ホームワークは実行しやすかったか、④プログラムは子育てをするうえで役に立ったか、⑤プログラムによって子どもについての考え方が変化したか、⑥今後の子育てに見通しが持てたかについてであり、各項目について 5(とてもあてはまる)~1(あてはまらない)の 5 件法で回答を求めた。得点が高い程、PT の有用性と有効性が高いことを意味する。

第4節 分析方法

PT の効果を検討するために、養育スキル尺度、CBCL、生活行動の達成度について繰り返しの一元配置の分散分析を行った。そして、測定時期による主効果、あるいは主効果のある傾向が認められた場合には Bonferroni 法による多重比較を行った。この分析には SPSS Statistics28 を使用した。また、養育スキル尺度については、尺度作成時に得た ASD 青年の親の標準誤差から RCI を算出した。さらに、各個人のプレ-ポスト、プレ-フォローアップ間における各指標の差について Glass の Δ (Watson, et al., 2016) を指標として効果量を測定した。Glass の Δ については .20 以上は小さな、.50 以上は中程度の、.80 以上は大きな効果量とみなす。

第5節 結果

参加者の1名は体調不良により1回、1名は学校行事のため休んだ。そこで、休んだセッションで親に説明した内容をまとめた動画を作成した。そして、ネットを通じて、セッションで使った資料とともに動画を配信し、次回までに視聴するよう求めた。

5.1. 生活行動をめぐる親子の関わり

親は「弁当箱を洗う」「外出時の持ち物を準備する」など、青年に促す生活行動を具体的に設定し、行動変容を促した。以下に、青年の生活行動の遂行と親の養育について代表的な事例を示す。その際に、青年の他者との交流の程度を親の聞き取りから3段階に分けた。そして、「他者との交流が一定程度認められる者(++)」として参加者B・E・Fを、「少しではあるが他者との交流が認められる者(+）」として参加者G・H・Iを、「交流が少なく、交流に関して課題が多い者(±)」として参加者K・L・Mを代表とし、記述する。

参加者B(母親・娘:交流の程度++) 弁当箱を洗う この親については、PTへの参加者募集を依頼した相談機関から「子どもを叱ることが多い」との申し送りを受けており、PTへの参加を迷っていたようで、参加するという返事はPT開始の前日に届いた。親は第1回目のセッションで、「いつも私がガミガミ叱るので、子どもとよく喧嘩になります。私が変わるために勉強しにきました」と語った。そして、親は青年が弁当箱を洗うことを生活目標にし、仕事から帰る際に外出先からSNSを通じてそのことをリマインドするようになった。さらに、シンクに洗っていないフライパンなどが残っていると青年がシンクに近づかないため、朝出勤する際にシンクに物を置かないようにした。青年が弁当箱を洗ったことに対して親が「助かる」と複数回ほめ言葉を交わしたところ、青年は「わざとらしい」と返事した。その際に親は冷静に、「お母さんはお弁当箱を洗って欲しいです」と、親の意見を表現し、青年の様子に応じて対応を調整した。この親の発言を受け、青年から「以前、お母さんが怪我をした時に私が家事をしたことがあって、それは『助かる』に相当する」という主旨のコメントが返ってきた。PTの中頃には、青年は親からのリマインドに反発しなくなり、青年に「弁当箱を洗う意識がついてきた」と感じられる時と、「私がうるさいから渋々洗っている」と感じられる時が認められた。親からのほめ言葉は弁当箱を洗う行動の強化子として機能せず、弁当箱を洗うことは自分の役割だと青年が認識して、

あるいは親からの再三の促しを回避するために弁当箱を洗うようになったと考えられた。

参加者 E(母親・娘:交流の程度++) 学校から帰宅後に脱いだ服を洗濯機の前の箱に入れる この親については、PT への参加者募集を依頼した相談機関から「親子関係があまり良くない」との申し送りを受けていた。親はPTに参加するまで青年に生活行動を促すことが少なく、青年に促す生活行動を決めるのに時間がかかった。親は「生理用品の始末ができずに(私が)イライラするから」という理由で、使用後の生理用品の片付けを生活行動にしたいと考えた。しかし、毎日取り組めることを生活行動に決めるという PT の原則から、親の希望につながるものとして「脱いだ服を洗濯機の前の箱に入れる」ことを青年に促す生活行動に決めた。親はこの取組みについて青年から同意を得ようとする働きかけが少なかった。そして、青年は脱いだ服を洗濯機の前の箱ではなく自室の箱に入れるようになった。この行動は生活行動に準じるものであり、この行動を強化することによって、長期的には服を洗濯機の前の箱に入れる行動につながりうると考えられた。しかし、親はこの行動に対してほめることはなかった。そして、青年の行動はその後も変わらなかった。親はホームワークの報告の際に「いつも、今週こそは子どもに優しい声かけをしようと思うのですが、なかなかうまくいきませんでした」と語った。その一方で、他の参加者のホームワークの報告は熱心に聞いており、休憩中などにも参加者同士の会話に積極的に加わっていた。

参加者 F(母親・息子:交流の程度++) 学校に持っていく教科書とノートを準備する 親は、青年がリビングの床の上に教科書やノートを高く積み上げていることを修正させようと当初は考えていた。しかし、青年がこれに抵抗したため、当面はこれを「本人のやり方」と認め、本人がやりやすいように積み上られた山のなかから登校準備を促すようになった。このように、本人の習慣となっていた方法を継続しながらも、登校準備のリマインダーを視覚的に提示したり、必要に応じて声かけをした。そして、親の声かけが不要になった段階で、教科書やノートを青年の自室に移動させることを PT 終了後の長期目標とした。生活行動のほめ方としては、「準備ができたね」などの事実の指摘を実行した。

参加者 G(母親・息子:交流の程度+) 外出時の持ち物準備をする 親は青年の外出時の持ち物を共に準備した。親は準備する物の種類別に袋を用意し、その袋に分けて持ち物を入れるよう青年に促した。日頃より、青年は親を頼りにする傾向があったため、持っていく物を忘れた時には学校の先生に相談するよう青年に促した。その結果、青年は不測の事態が生じた際に自分にできることを探すようになった。たとえば、以前であれば、散髪のための外出時に

交通系 IC カードを忘れた際に散髪をとり止め、散髪を取りやめたことの報告を親にしなかったところであったが、同様の状況下において外出先から親に電話でどうしたらよいか相談し、自ら対処することができるようになった。

参加者 H(母親・娘:交流の程度+) 平日の朝, 7 時に起きる 親は、青年が 7 時に起床するために青年の好きな朝食を前日に準備した。親はプレの時点で登校できている割合を 1 割と認識していたが、青年が 5 割程度は週に 3 日の登校日に 7 時に起きて登校できていることに気づいた。これを受け、親は「登校の予定がない日には本人の好きな時間まで寝かせてよい」「その代わりに、外出する機会を増やせばよい」と考えるようになった。親は夕方に青年とスーパーに出かけ、青年が食べたい朝食の食材を買うなど工夫した。これにより、登校日に朝 7 時頃に起きる頻度は 7 割程度になった。

参加者 I(父親・娘:交流の程度+) ボーイスカウトなどに出かける プレの時点で、親はボーイスカウトやダンス教室などの活動で青年が困ったことがあった時にスタッフに相談できないことを心配していた。そして、その理由をスタッフに起因する発言が多かった。親が希望した生活行動「ボーイスカウトなどに出かける」に対して、日々の生活のなかで親ができることを考え、親が青年と会話をする機会を増やすことにした。親は青年の話聞き、「こんな風に考えているのかな」など青年の話をもとめて本人に確認するようにした。青年は外での活動のなかでスタッフとコミュニケーションの齟齬が生じることは続いていたが、家庭では青年から親に話しかける頻度が増えたり、分からないことを尋ねるようになるなどの変化が認められた。親は活動組織のスタッフに対して「こうすべき」という発言が多かったが、PT の最終回では、「特性のある人の対応は決まっていないということが分った」と述べ、青年への対応を柔軟に考えていくことの必要性が認識されたことが窺える。

参加者 K(母親・息子:交流の程度±) 家事を手伝う 不登校の青年に家事を手伝わせることを生活行動に定めた親は、青年がリビングのテーブルの下を日中の生活拠点にしていることを受け入れ、青年に依頼する家事の内容を紙に書いて拠点から見えるように貼った。このような青年の特性に応じた対応について、PT に参加していない父親は異論を唱えた。PT に参加する以前から、母親は父親から「そこまで特殊な対応をする必要があるのか」と疑問を投げられており、プレ時点で青年に生活行動を促す機会は両親ともに少なかった。ホームワークを通じて青年の特性に応じた対応は母親により継続され、PT の最終回で母親は「ホームワークで自分がしてきた対応でよいのだと思えるようになりました」と語り、青年の発達特性に応じた行

動促進ができるようになっていった。家事を手伝ったことに対しては、「ありがとう」と感謝の気持ちを伝えていた。青年は貼り紙がある日には、その内容の家事をするようになった。

参加者 L(母親・娘:交流の程度±) 帰宅時に靴と脱いだ服を所定の箱に入れる 青年は家庭内外で大声をあげたり衝動的に走るなどのパニックを度々起こしていた。親はパニックを予防するために声のトーンに注意を払い、靴や服を設置した箱に入れるよう促したり、箱を青年の目の前に持ってきて見せるなどした。青年への対応について「女優にならなきゃ」など語ることにに対して、「頑張りすぎないように」と伝える親もいたが、この親は子どもの刺繍作品を作ることに夢中と話すなど、負担になっている様子は窺えなかった。そして、青年は親の促しに応じて靴と服を箱に入れるようになった。また、PT への参加に同意していない父親から叱られた時に、青年自ら父親から離れるために別室に移動し、パニックになることを避ける場面も見られるようになった。

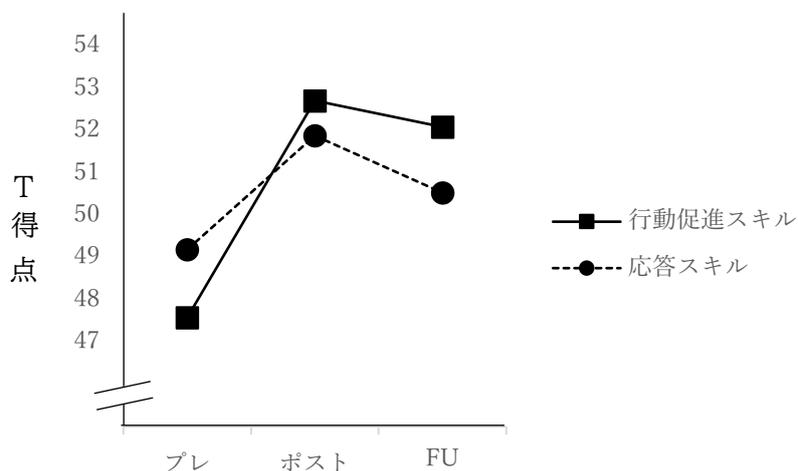
参加者 M(母親・娘:交流の程度±) スマートフォンを所定の箱に入れる 青年は家庭内外で倒れ込んで動かなくなるパニックを度々起こしていた。青年はスマートフォンを家庭で扱うことが多かったが、頻繁にそれをどこに置いたか分からなくなっていたため、親は特定の箱を「スマホのお家」と名付け、その箱にスマートフォンを入れるように促した。青年は箱にスマートフォンを入れることが増えたが、その割合は 3 割程度であった。しかし、青年は自分が箱以外のどこにスマートフォンを置いたか覚えていられるようになり、スマートフォンを探す頻度は PT 開始時の 2 割程度に減った。親は青年が倒れ込み、しばらく動かなくなっている時に、以前は「どうしたの?」「起きなさい」と再三声をかけていたが、その声かけを控え、青年が起き上がるまで 10 分程度声かけをせず待つようになった。また、親は青年が倒れている様子を「『可愛いな』と思えるようになり、焦らなくなりました」と語った。

5.2. 養育スキル

行動促進スキル 行動促進スキルの平均・標準偏差と一元配置の分散分析ならびに Glass の Δ の結果を Table 3.2.3 に、行動促進スキルの変化を Figure 3.2.2 に示す。プレ・ポスト・フォローアップの行動促進スキルについて、対応のある一元配置分散分析を行った。その結果、測定時期による主効果に有意な傾向が認められた($F(2,24)=3.51, p=.05$)。そこで多重比較を行ったところ、測定時期間に有意な差は得られなかった(プレ・ポスト間 $p=.17$, プレ・フォローアップ間 $p=.17$)。Glass の Δ からは、プレからポストにかけてと、プレからフォローアップ

にかけて小さな効果量，すなわち増加が認められた。Table 3.2.4 に行動促進スキルの RCI を示す。Table 3.2.4 には青年の他者との交流の程度について，「++」(一定程度認められる)，「+」(少しではあるが認められる)，「±」(交流が少なく課題が多い)も示した。RCI によって養育スキルの変化を検討したところ，プレからポストにかけて 13 名中 10 名の行動促進スキルの増加と 2 名の減少が見られた。そして，プレからポストにかけて 10 名の増加と 3 名の減少が認められた。RCI の結果を個別に見ると，行動促進スキルはプレからポストにかけて増加し，その後 3 ヶ月維持される親が多かった。

Figure 3.2.2 行動促進スキルと応答スキルの変化



第Ⅲ部 第2章 行動変容アプローチの有効性の検討

Table 3.2.3

養育スキル・親の精神的健康・青年の行動問題・生活行動の変化(平均・標準偏差・分散分析結果・効果量)

領域	M(SD)			一元配置分散分析				多重比較(p値)		95%信頼区間				効果量(Glass's Δ)			
	プレ	ポスト	FU	F値	p値	検定力	効果量	プレ-ポスト	プレ-FU	プレ-ポスト	プレ-FU	プレ-ポスト	プレ-FU	プレ-ポスト	プレ-FU		
				F(2,24)		1-β	η ²			下限	上限	下限	上限				
行動促進スキル	47.58 (±12.07)	52.7 (±8.14)	52.08 (±9.38)	3.51	.05 [†]	.60	.29	.17	.17	-11.91	1.65	-10.44	1.43	0.42	↑	0.37	↑
応答スキル	49.18 (±9.84)	51.87 (±8.36)	50.53 (±9.81)	1.15	.33	.23	.10	—	—	-8.00	2.62	-7.05	4.36	0.27	↑	0.14	
親の精神的健康	4.15 (±3.51)	3.15 (±2.54)	4.92 (±3.38)	2.37	.13	.40	.20	.17	.17	—	—	—	—	-0.30	↑	0.23	↓
内向尺度	70.38 (±9.57)	66.77 (±10.18)	68.08 (±8.72)	2.82	.08 [†]	.50	.24	.02 [*]	.48	1.48	6.76	-1.99	6.60	-0.38	↓	-0.24	↓
不安/抑うつ	72.08 (±12.15)	66.54 (±12.15)	68.77 (±11.79)	4.07	.03 [*]	.67	.34	.01 [*]	.36	1.13	9.95	-2.16	8.77	-0.46	↓	0.18	
ひきこもり	68.31 (±10.92)	65.38 (±9.68)	64.85 (±10.49)	1.84	.18	.35	.15	—	—	—	—	—	—	-0.27	↓	-0.32	↓
身体的訴え	63 (±8.71)	61.85 (±8.87)	62.31 (±10.10)	0.16	.85	.07	.01	—	—	—	—	—	—	-0.13		-0.08	
外向尺度	69.08 (±8.36)	65.54 (±9.48)	65.08 (±9.53)	8.11	.00 ^{**}	.93	.68	.00 ^{**}	.02 [*]	1.17	5.91	0.68	7.32	-0.42	↓	-0.48	↓
非行的行動	65.46 (±6.89)	62.15 (±8.03)	63.31 (±8.04)	3.48	.05 [†]	.59	.29	.08 [†]	.46	-0.30	6.92	-1.79	6.10	-0.48	↓	-0.31	↓
攻撃的行動	68.54 (±8.41)	65.00 (±9.14)	64.23 (±9.83)	6.92	.00 ^{**}	.89	.58	.01 [*]	.01 [*]	0.97	6.11	0.93	7.69	-0.42	↓	-0.51	↓
社会性の問題	70.23 (±6.46)	66.85 (±8.06)	64.46 (±7.57)	7.8	.00 [*]	.92	.65	.21	.00 ^{**}	-1.31	8.08	1.87	9.66	-0.52	↓	-0.89	↓
思考の問題	70.08 (±12.35)	61.15 (±12.90)	61.62 (±12.78)	11.47	.00 ^{**}	.99	.96	.01 [*]	.02 [*]	1.77	16.08	1.51	15.41	-0.72	↓	-0.69	↓
注意の問題	68.77 (±8.10)	65.77 (±7.53)	64.92 (±8.43)	4.93	.02 [*]	.76	.41	.10	.05 [†]	-0.48	6.48	0.45	7.65	-0.37	↓	-0.48	↓
その他の問題	12.62 (±7.71)	11.00 (±7.74)	9.77 (±8.96)	7.42	.38	.91	.62	—	—	—	—	—	—	-0.21	↓	-0.37	↓
総得点	74.69 (±8.96)	70.23 (±9.95)	65.69 (±16.92)	2.81	.12	.50	.23	—	—	—	—	—	—	-0.50	↓	-1.00	↓
生活行動	0	70.77 (±20.55)	81.54 (±16.22)	134.5	.00 ^{**}	1	11.21	.00 ^{**}	.00 ^{**}	-4.71	-1.88	-6.81	-2.84	—	—	—	—

†.05 < p < .10 * p < .05 ** p < .01

Glass のΔ: .20 以上で小さな, .50 以上で中程度の, .80 以上で大きな効果量

Table 3.2.4
 養育スキルの変化とRCI

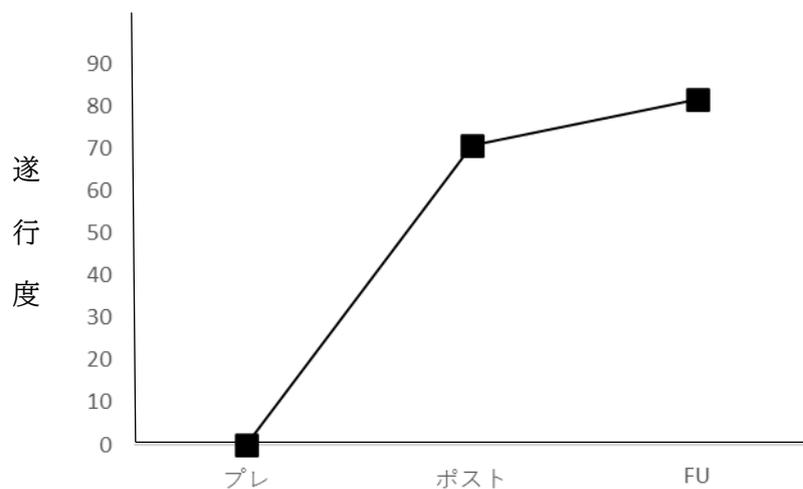
	性		他者との 交流の 程度	行動促進スキル						応答スキル								
	親	青年		標準得点			RCI			標準得点			RCI					
				プレ	ポスト	FU	プレ-ポスト	プレ-FU	方向	プレ	ポスト	FU	プレ-ポスト	プレ-FU	方向			
A	F	M	++	61.72	61.72	59.70	-0.04	-2.06	↓	A	57.93	52.10	49.18	-5.88	↓	-8.79	↓	
B	F	F	++	49.60	55.66	61.72	6.02	↑	12.08	↑	B	46.27	49.18	37.52	2.87	↑	-8.79	↓
C	F	F	++	49.60	53.64	51.62	4.00	↑	1.98	↑	C	40.44	40.44	37.52	-0.05		-2.96	↓
D	F	M	++	57.68	47.58	49.60	-10.14	↓	-8.12	↓	D	55.01	46.27	49.18	-8.79	↓	-5.88	↓
E	F	F	++	27.37	33.43	31.41	6.02	↑	4.00	↑	E	34.61	34.61	31.69	-0.05		-2.96	↓
F	F	M	++	57.68	61.72	49.60	4.00	↑	-8.12	↓	F	63.76	63.76	60.85	-0.05		-2.96	↓
G	F	M	+	49.60	55.66	55.66	6.02	↑	6.02	↑	G	37.52	49.18	49.18	11.62	↑	11.62	↑
H	F	F	+	59.70	51.62	65.76	-8.12	↓	6.02	↑	H	49.18	57.93	55.01	8.70	↑	5.79	↑
I	M	F	+	31.41	51.62	49.60	20.16	↑	18.14	↑	I	46.27	55.01	57.93	8.70	↑	11.62	↑
J	F	M	+	37.47	55.66	49.60	18.14	↑	12.08	↑	J	40.44	55.01	49.18	14.53	↑	8.70	↑
K	F	M	±	31.41	45.56	41.52	14.10	↑	10.06	↑	K	43.35	49.18	52.10	5.79	↑	8.70	↑
L	F	M	±	63.74	65.76	65.76	1.98	↑	1.98	↑	L	66.68	66.68	66.68	-0.05		-0.05	
M	F	F	±	41.52	45.56	45.56	4.00	↑	4.00	↑	M	57.93	55.01	60.85	-2.96	↓	2.87	↑

応答スキル 応答スキルの平均・標準偏差と一元配置の分散分析の結果ならびに Glass の Δ を Table 3.2.3 に、応答スキルの変化を Figure 3.2.2 に、RCI を Table 3.2.4 に示す。プレ・ポスト・フォローアップの応答スキルについて、対応のある一元配置分散分析を行った。その結果、測定時期による有意な主効果は認められなかった ($F(2,24) = 1.15, p = .33, 1 - \beta = .23$)。Glass の Δ では、プレからポストにかけて小さな効果量、すなわち増加が得られた。RCI では、応答スキルがプレからポストにかけて6名が増加、3名が減少しており、プレからフォローアップにかけて6名が増加し、6名が減少していた。RCIの結果を個別に見ると、応答スキルは半数の親がプレからポストで増加しており、その後3ヶ月維持されていた。残り半数の親は、プレからポストでは変化なく、フォローアップで減少が認められた。

5.3. 生活行動

日常生活行動遂行の程度の変化を Figure 3.2.3 に、測定時期毎の得点の平均・標準偏差と分散分析の結果を Table 3.2.3 に示す。日常生活行動遂行の程度について繰り返しのある一元配置の分散分析を行ったところ、測定時期に1%水準で主効果が認められた ($F(2,24) = 134.51, p < .001$)。多重比較を行ったところ、プレ・ポスト間とプレ・フォローアップにおいて1%水準で有意差が認められた(プレ・ポスト間 $p < .001$, プレ・フォローアップ間 $p < .001$)。

Figure 3.2.3
生活行動の遂行度の変化



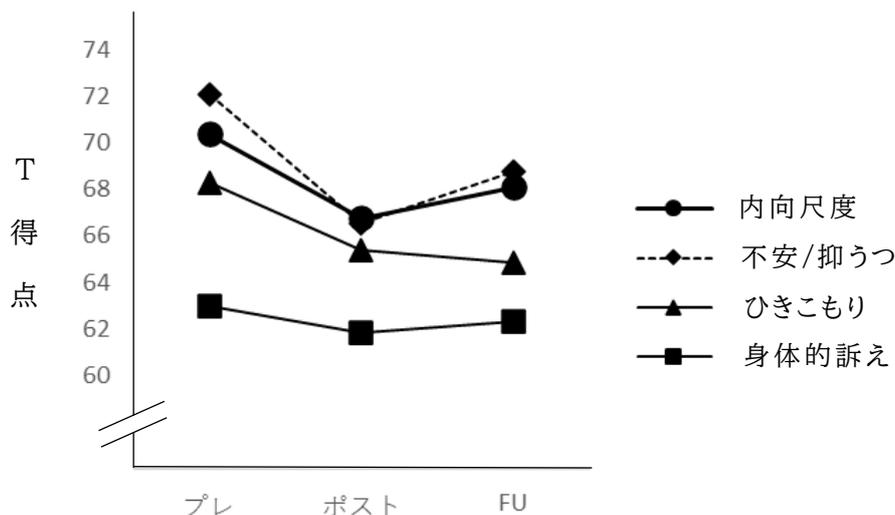
5.4. 青年の行動問題

CBCLの内向尺度, 不安/抑うつ, ひきこもり, 身体的訴え, 外向尺度, 攻撃的行動, 非行的行動, 社会性の問題, 思考の問題, 注意の問題, その他の問題, 総得点の平均・標準偏差と一元配置分散分析の結果ならびに Glass の Δ を Table 3.2.3 に示す。

内在化行動 内向尺度, 不安/抑うつ, ひきこもり, 身体的訴えの変化を Figure 3.2.4 に示す。各領域について繰り返しのある一元配置の分散分析を行ったところ, 次の結果が得られた。①内向尺度:測定時期によって有意な差のある傾向が認められた($F(2,24) = 2.82, p = .08$)。多重比較の結果, プレ・ポスト間において 5%水準で有意な差が認められた(プレ・ポスト間 $p = .02$, プレ・フォローアップ間 $p = .48$)。②不安/抑うつ:測定時期に 5%水準で有意な主効果が認められた($F(2,24) = 4.07, p = .03$)。そこで, 多重比較を行ったところ, プレ・ポスト間において 5%水準で有意な差が認められた(プレ・ポスト間 $p = .01$, プレ・フォローアップ間 $p = .36$)。③ひきこもり:測定時期に有意な主効果は認められなかった($F(2,24) = 1.84, p = .18$)。④身体的訴え:測定時期に有意な主効果は認められなかった($F(2,24) = .16, p = .85$)。Glass の Δ からは, 内向尺度とひきこもりでプレ・ポスト間, プレ・フォローアップ間に小さな減少が, 不安/抑うつでプレ・ポスト間に小さな減少が認められた。

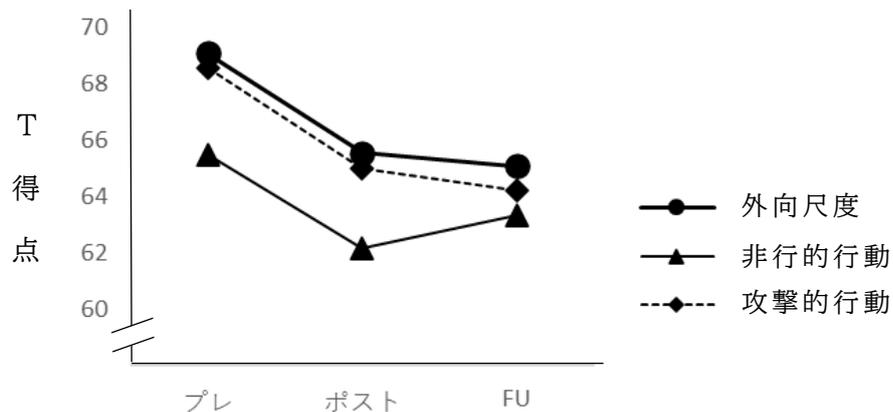
Figure 3.2.4

内向尺度とその下位領域の変化



外在化行動 外向尺度, 非行的行動, 攻撃的行動の変化を Figure 3.2.5 に示す。各領域について繰り返しのある一元配置の分散分析を行ったところ, 次の結果が得られた。①外向尺度:測定時期に 1%水準で有意な主効果が認められた($F(2,24) = 8.11, p = .002$)。多重比較の結果, プレ・ポスト間で 1%水準の, プレ・フォローアップ間において 5%水準の有意な差が認められた(プレ・ポスト間 $p = .004$, プレ・フォローアップ間 $p = .02$)。②非行的行動:測定時期の主効果に有意な傾向が認められた($F(2,24) = 3.48, p = .05$)。そこで, 多重比較を行ったところ, プレ・ポスト間において有意差のある傾向が認められた(プレ・ポスト間 $p = .08$, プレ・フォローアップ間 $p = .46$)。③攻撃的行動:測定時期に 1%水準で主効果が認められた($F(2,24) = 6.92, p = .004$)。多重比較の結果, プレ・ポスト間とプレ・フォローアップ間において 5%水準で有意な差が認められた(プレ・ポスト間 $p = .01$, プレ・フォローアップ間 $p = .01$)。Glass の Δ は, 外向尺度・非行的行動に, プレ・ポスト間とプレ・フォローアップ間で小さな効果量, すなわち減少が認められた。攻撃的行動はプレ・ポスト間で小さな, プレ・フォローアップ間で中程度の効果量, すなわち減少が認められた。

Figure 3.2.5
外向尺度とその下位領域の変化

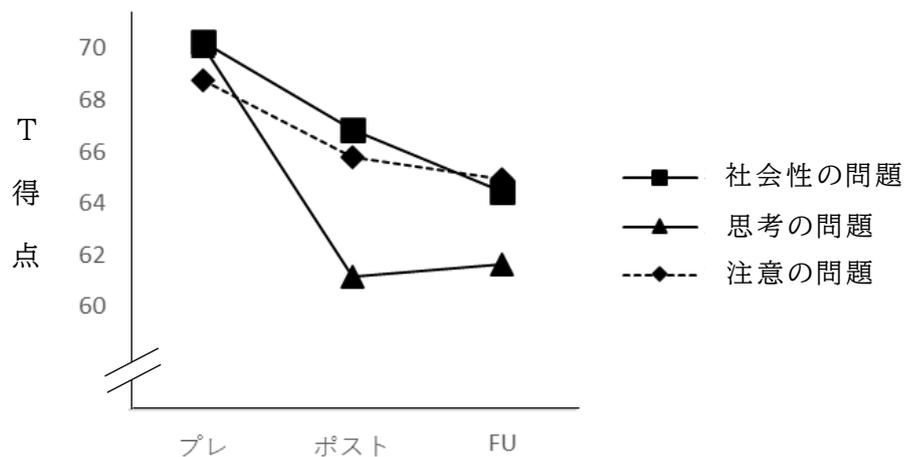


社会性・思考・注意の問題 社会性・思考・注意の問題の変化を Figure 3.2.6 に示す。各領域について繰り返しのある一元配置の分散分析を行ったところ, 次の結果が得られた。①社会性の問題:測定時期に主効果に 1%水準の有意な傾向が認められた($F(2,24) = 7.80, p = .00$)。多重比較を行ったところ, プレ・フォローアップ間に 1%水準の有意差が認められた

(プレ・ポスト間 $p = .21$, プレ・フォローアップ間 $p = .00$)。②思考の問題:測定時期に 1%水準の主効果が認められた($F(2,24) = 11.47$, $p = .00$)。多重比較の結果,プレ・ポスト間とプレ・フォローアップ間において 5%水準の有意な差が認められた(プレ・ポスト間 $p = .01$, プレ・フォローアップ間 $p = .02$)。③注意の問題:測定時期に 5%水準の主効果が認められた($F(2,24) = 4.93$, $p = .02$)。多重比較の結果,プレ・フォローアップ間に有意な差のある傾向が認められた(プレ・ポスト間 $p = .10$, プレ・フォローアップ間 $p = .05$)。Glass の Δ から,社会性はプレ・ポスト間で中程度の,プレ・フォローアップ間で大きな減少が,思考の問題はプレ・ポスト間とプレ・フォローアップ間で中程度の減少が,注意の問題はプレ・ポスト間とプレ・フォローアップ間で小さい減少が認められた。

Figure 3.2.6

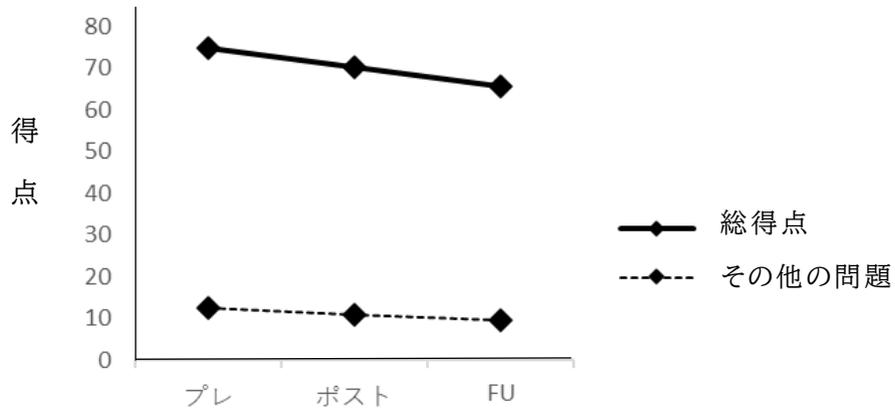
社会性・思考・注意の問題の変化



その他の問題・総得点 その他の問題の素点と総得点(標準得点)の変化を Figure 3.2.7 に示す。各領域について繰り返しのある一元配置の分散分析を行ったところ,その他の問題と総得点のいずれにも測定時期の主効果が認められなかった(それぞれ $F(2,24) = 7.42$, $p = .38$, $F(2,24) = 2.81$, $p = .12$)。Glass の Δ によって,総得点はプレ・ポスト間で中程度の,プレ・フォローアップ間で大きな減少が,その他の問題はプレ・ポスト間とプレ・フォローアップ間で小さな減少が認められた。

Figure 3.2.7

総得点とその他の問題の変化

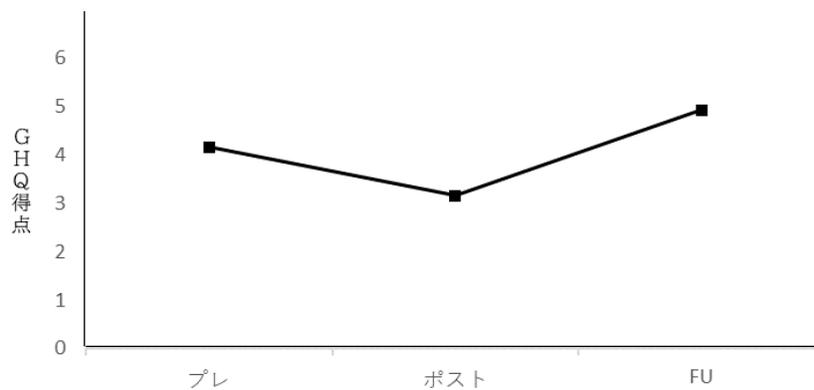


5.5. 親の精神的健康

親の GHQ 得点の平均と標準偏差ならびに一元配置の分散分析の結果を Table 3.2.3 に、GHQ 得点の変化を Figure 3.2.8 に示す。GHQ の得点について繰り返しのある一元配置の分散分析を行ったところ、測定時期の主効果は認められなかつた ($F(2,24) = 2.37, p = .13$)。Glass の Δ では、プレ・ポスト間で小さな減少 - すなわち改善が、プレ・フォローアップ間で小さな増加 - すなわち悪化が認められた。

Figure 3.2.8

親の精神的健康の変化



5.6. 事後アンケート

それぞれの項目の平均と標準偏差は以下の通りである。PTのニーズ適合度 4.69 ($SD=.48$), 分かりやすさ 4.85 ($SD=.38$), ホームワークの実行しやすさ 3.85 ($SD=1.07$), 子育てへの役立ち度 4.85 ($SD=0.55$), 青年に対する考え方の変化 4.31 ($SD=1.25$), 今後の子育てへの見通しの立てやすさ 4.00 ($SD=0.91$)であった。

事後アンケートの自由記述の主要な内容は以下の通りであった。

参加者 A 初回は他の参加者の話すエピソードにつられて昔のことを思い出し、感情を抑えるのに苦労したが、参考になる対応策も聞けたり、子育てのつらさを共感できたりしたので、終わられて安心しました。

参加者 B できれば、同じ年齢、同じ位の障害の度合いでグループを組んでいただければ、もう少し悩みの共有、わかり合いがあったと思いました。

参加者 C 親の対応を変えたり、事前に対策してあげることで、子どもの行動を変えられることがわかった。自分1人ではないんだと頑張れた。色々、ヒントをもらうことができた。

参加者 D 部活が変わり、色々な問題があって、怒っている時は冷静に対応しようと意識するようにしましたが、なかなか上手にできませんでした。でも、色々な人の意見は参考になりました。

参加者 E 子どもも子どもなりにがんばっているんだと、考え方が変わりました。

参加者 F 他のご家庭の話聞いて参考になりました。「NGワードはダメ!」と客観的に認識できて、やめることができました。

参加者 G 詳しい背景は分らないところもあるのですが、似たような状況の人のグループなので、共感でき、参考になることもありました。

参加者 H 素晴らしい方々と知り合えて嬉しいです。時折、近況など伝え合えたらと思います。楽しくて、3ヶ月よりもっと長く受講できたらなと思いました。

参加者 I 各ご家族のお父さん方の様子を知りたいです。それにしても、お母さん方って、他にやる事がいっぱいあるのに...尊敬します。

参加者 J 自分が子育てでへこんだ時に、いつもは「何で私だけ...」と思うことが多かったの

ですが、今は「今頃○○さんも頑張っているかも！」と思い、頑張れるようになりました。

参加者 K 「もう少し多くの方の話を聞きたかった気持ちもあるが、多いと1人ずつの時間が少なくなってしまうので、結果的にはちょうどいい人数だったように思います。(この親は参加者3名のクールに参加していた)

参加者 L 年齢が近い方、お子さんの将来をよく考えている方、様々だったので、参考になる経験談がとても多く、支え合えた。

参加者 M 自分の悩みに「共感してもらえる」と思い、他の人には言えない部分をさらけ出してスッキリできた。最終回はもう少し先生の話が聞きたかった。

第6節 考察

本章では、ASD 青年の親に対し行動変容アプローチの PT を実施し、親の行動促進スキルと応答スキル、ASD 青年の生活行動の遂行頻度と内在化・外在化行動ならびに社会性・思考・注意の問題、親の精神的健康の変化について検討した。

6.1. 養育スキル

行動促進スキルは Glass の Δ から、プレからポストとプレからフォローアップにかけて増加が認められた。また、RCI では、プレからポストにかけてと、プレからフォローアップにかけて、それぞれ13名中10名が行動促進スキルを増加させていたことから、PTによって多くの親が行動促進スキルを獲得し、それが3ヶ月維持されたことが明らかになった。応答スキルは Glass の Δ によると、プレからポストにかけて増加した。RCI では、応答スキルはプレからポストにかけて6名が増加し3名が減少、プレからフォローアップにかけて6名が増加し6名が減少していた。RCI の結果を個別に見ると、半数の親の応答スキルはフォローアップ時にプレより減少していた。したがって、行動変容アプローチでは行動促進スキルの方が応答スキルより獲得されやすく、維持されやすいと考えられた。

6.2. 生活行動をめぐる親子の関わり

青年に促す生活行動の遂行度はプレからポストとプレからフォローアップにかけて有意に増加していた。この結果から、親が青年に求める生活行動は青年の発達特性や生活状況に見合ったものであり、親が提供する生活行動の先行刺激や強化子が適切なものであったと考えられた。

6.3. 青年の行動問題

青年の行動問題については、以下の通りの結果が認められた。青年の内向尺度および不安／抑うつはプレからポストにかけて有意に減少した。また、外向尺度はプレからポスト、プレからフォローアップにかけて有意な減少が見られた。さらに、思考の問題はプレからポスト、プレからフォローアップにかけて有意に減少し、社会性の問題はプレからフォローアップにかけて減少した。そして、注意の問題はプレからフォローアップにかけて減少する傾向が認められた。

6.4. 親の精神的健康

親の精神的健康については、プレからポストにかけて有意な改善は認められなかった。その一方で、Glass の Δ からは、プレからポストにかけて精神的健康度は改善し、フォローアップではプレより悪化していることが示された。すなわち、親の精神的健康は ASD 青年の生活行動や行動問題に改善によってポスト時点で改善したものの、フォローアップまで維持されなかったと捉えることができる。ASD 青年の課題は多様であることから(井上, 2012), 親の精神的健康は課題が顕在化するたびに損なわれやすいと考えられる。

6.5. 事後アンケート

PT の有用性と有効性について親からの評価に基づいて検討する。事後アンケートによると、PT は親の支援ニーズに合ったものであり、分かりやすく、養育に役立つものであった。しかしながら、ホームワークの実行には困難が認められた。つまり、青年期を迎えた子どもに特定の行

動を促すことの困難を親は感じた可能性がある。今後は事例を増やし、ホームワークの実践例を示すことによって、ホームワークの実行しやすさは高まると考えられる。

さらに、本研究で実施したPTには今後の子育てへの見通しの立てやすさについて十分な支援ニーズが満たされていなかった。親は子どもが青年期後期あるいは成人期を迎えた際にごのような社会的資源を利用できるかなどの情報を求めており、セッション数や時間はもう少しあってもよいという意見はあった。そこで、青年期や成人期の生活に関連する情報を提供する機会をPTのなかで、あるいはPTのブースターセッションにおいて増やしていくことの必要性が示唆された。また、学校などと連携してASD青年参加型のPTを実施することができれば、青年期後期以降の社会資源の活用の仕方について親に情報提供する機会が設定しやすくなり、より親の支援ニーズに対応できる支援が実現すると考えられた。

第7節 要約

本研究では、ASD青年の親を対象とした行動変容アプローチのPTを実施した。その結果、行動促進スキルはプレからポストにかけて増加し、その後3ヶ月おおむね維持された。一方で、応答スキルはプレからポストにかけて増加した親が半数程いたが、フォローアップ時にプレより減少している親も半数認められた。したがって、行動変容アプローチのPTは応答スキルより行動変容スキルを増加させることが明らかになった。青年の外在化行動はプレからポストにかけて減少し、その後3ヶ月維持されていた。青年の内在化行動はプレからポストにかけて減少し、その程度は3ヶ月おおむね維持された。そして、PTによって青年が生活行動を遂行するようになったことで、ポストの時点で親の精神的健康は改善したが、その程度はフォローアップまで維持されなかった。ASD青年の親の支援ニーズは多様であることから親の精神的健康は損なわれやすく、進路決定に関することなど多様で継続的な支援が必要と考えられた。

第IV部

総合考察

ASD 青年は日常生活スキルの不足により生活上の困難を経験しやすく(Bal, et al., 2015), 成人期までに42%が不安障害を, 37%が抑うつ障害を経験する(Hollocks, et al., 2019)。また, 近藤(2013)や本田(2017)が指摘するように, ASD 青年は不安や抑うつが高じてひきこもり状態に陥る場合も少なくない。さらに, 知的障害を伴わない ASD 青年が自立した生活を遂行できない場合に, 親は強いストレスを感じやすいとガウス(2012)は指摘している。このように, ASD 青年の養育にはさまざまな困難を伴う。そのため, 親は高圧的な指示を出すことが多くなり, これに対して ASD 青年が反発的な行動をとりやすくなる(井上, 2015)。このような状態とは別に, 親が ASD 青年の苦手なところを克服させようとし過ぎる場合に ASD 青年は適応しようと努めて過剰適応に陥り, 他者に知られることなく自尊心が低下し, 前触れなくひきこもり状態に陥る事例が認められる(本田, 2017; 本田, 2018)。

こうした ASD 青年の問題を解決する支援として, 親が養育スキルを実践的に学ぶ PT が有効であると考えられる。その理由は PT の目的にある。Shaefer & Briesmeister(1989)によると, PT は行動理論に基づき発達障害のある子どもの行動を変容することと, 親子関係を補強することを目的としており, 前者は行動変容アプローチ, 後者は関係補強アプローチと呼ばれている。そして, この2つのアプローチの PT はこれまで, 学童期までの発達障害を主な対象として実施されてきた。青年期を対象とした PT は近年になって注意欠如多動症の青年の親に対して実施されるようになってきたものの(たとえば Sibley et al., 2016), ASD 青年の親を対象とした PT はこれまでに国内外において実施されていない。さらに, PT の有効性を検証するための行動理論に基づく養育スキル尺度も開発されていないという現状がある。

そこで本論文ではまず, ASD 青年の親を対象とした養育スキル尺度を作成し, その尺度を用いて行動変容アプローチと関係補強アプローチの PT の有効性を検証することを目的とした。第IV部では, 養育スキル尺度の特徴と, 2つのアプローチの PT が ASD 青年の親の養育スキルや精神的健康の改善ならびに ASD 青年の行動問題の軽減にどのように有効であったかについて論じる。そして最後に, 本論文の意義と限界および今後求められる支援について考察する。

本節でははじめに, ASD 青年の親の養育スキル尺度の特徴について述べる。本論文では, 関係補強アプローチと行動変容アプローチの PT によって獲得されることが既存の研究によって認められている養育スキルを参考に養育スキル尺度を作成した。次に, 養育スキル尺度につ

いて ASD 青年の親から回答を求め、因子分析をした結果、養育スキル尺度は行動促進スキルと応答スキルの 2 因子から構成されることが明らかになった。そして、行動促進スキルは ASD 青年の生活行動を導き出し強化するスキルであり、応答スキルは親が ASD 青年の状態に応じて対応を調節するスキルであることから、行動促進スキルは行動変容アプローチの PT が、応答スキルは関係補強アプローチの PT が親に遂行を促す養育スキルであると考えられた。さらに、PNPS を外的基準として養育スキル尺度の収束的妥当性を検討した結果、「応答スキル得点」と「行動促進スキルと応答スキルの合計得点」は PNPS の肯定的養育行動に正の、否定的養育行動に負の相関を示した。これに対し、「行動促進スキル得点」は、単独では PNPS の否定的養育行動と無相関であった。この結果については、以下の通り考察できる。第一に、親の ASD 青年に対する要求が過多になっている場合には、行動促進スキルは ASD 青年の反発を招き、否定的養育行動が増加する。第二に、親が ASD 特性や青年の心理に配慮している場合には、行動促進スキルによって ASD 青年は親に反発することなく日常生活行動を遂行するため、否定的養育行動が減少することが推察された。このように、行動促進スキルは否定的養育行動を増加させる場合と減少させる場合があることから、行動促進スキルと否定的養育行動には相関関係が認められなかったと考えられる。

次に、関係補強アプローチと行動変容アプローチの PT の有効性を比較するために、両アプローチの特徴を述べる。関係補強アプローチの PT では、ASD 青年の特性をグループ内で共有し、親は家庭においてその特性を保障しながら、セッションの後半には ASD 青年に生活行動を促していく。これに対し、行動変容アプローチの PT では、セッションの前半から親は ASD 青年が生活行動を遂行するための先行刺激—たとえば声かけや視覚的指示など—の提供や生活行動の強化を行い、行動分析を通じて ASD 特性や青年期の心理を理解し、それらに配慮していく。したがって、2 つのアプローチはいずれも行動促進スキルと応答スキルを親に教育するが、関係補強アプローチは応答スキルの遂行に、行動変容アプローチは行動促進スキルの遂行に主眼をおくという特徴がある。

2 つのアプローチの PT の有効性は、第一に養育スキル、第二に ASD 青年の行動問題(外在化行動／内在化行動)、第三に親の精神的健康の 3 点に見られた変化から検証した。

第一に確認された PT の有効性として、関係補強アプローチと行動変容アプローチの PT において共通して見られた養育スキルの変化について言及する。毎日 ASD 青年に「早く寝な

い」と言ってスマートフォンの動画視聴を止めるように促していた親(関係補強アプローチの参加者 C)は、翌日予定がない日には声かけを控え、寝るよう促す際には「明日の予定は?」と聞くなど間接的な表現を用いた。すなわち、親は ASD 青年への過剰な声かけを控え、ASD 青年が生活行動を遂行しようという動機づけを高める働きかけをするようになった。また、ASD 青年が夜更かしせず眠れた翌朝には「目覚めが良さそうだね」と言うなど、ASD 青年が「わざとらしい」と感じない受け入れやすい表現を用いて、生活行動を強化するようになった。さらに、両アプローチに参加した多くの親はいずれも、ASD 青年が生活行動を遂行することを思い出す視覚的指示－たとえば、場所が分からなくなりがちなスマートフォンを入れる特定の箱を設置し、箱に「スマホのお家」と紙に書いて貼る工夫－を提供するようになった(行動変容アプローチの参加者 M)。以上から、親は ASD 青年の生活行動を引き出す視覚的指示などの先行刺激を提供できるようになり、生活行動を強化するようになったと言える。

Esbensen et al.(2009)によると ASD 特性は成人期にかけて多くの場合は軽減するため、PT の実施に際し、松本(2017)が示した事例のように、親が ASD 青年に過剰に声かけや視覚的指示を与えてしまい、ASD 青年が親に依存的にならないように留意する必要があると考えられた。ところが、2 つのアプローチの PT において、親の声かけや視覚的指示は過剰にならないだけでなく、ASD 青年に対するそれらの提供を必要に応じて控えるようになっていた。たとえば、ASD 青年が自立的に行動するようになった事例においては(行動変容アプローチの参加者 A・D・F)、行動促進スキルの減少が認められた。この他に、PT 実施前に親への依存が高かった事例では(関係補強アプローチの参加者 E・行動変容アプローチの参加者 G)、親が声かけや手助けを減らすよう試みたところ、親への依存を軽減させることができた。具体的には、参加者 E では、親が登校時の声かけを控えたことにより、親同伴の登校から単独登校に移行することができた。また、親が学校での困りごとは教員に相談するように促していた参加者 G において、ASD 青年は外出先でトラブルを経験しても、親に電話して対処方法を尋ねるようになった。困った事態が起きた時に他者に援助要請することは自立のために重要なスキルである。他者に援助を要請するためには、解決すべき問題に気づき、自己解決できるかを判断し、援助者を選ぶことが必要である(高木, 1997)。もちろん、問題に気づき、自己解決できると判断した場合には、他者に頼ることなく自己解決することも重要である。そこで、関係補強や行動変容アプローチの PT によって、ASD 青年は適切に自身の問題に気づき、自己解決の見通しを判断し、自己解決することができた、あるいは必要に応じて援助要請できるようになったと捉え

ることができる。中等教育を卒業した後に高等教育機関や職場において合理的配慮を求める際には、障害のある本人からの申し出が必要となる(内閣府, 2016)。本人からの申し出によって配慮が提供されることは中等教育までの特別支援教育と大きく異なる点である。そこで、中等教育を受けている時期に、PTを通じてASD青年が家族に援助要請できるようになったことには大きな意味があり、今後はさらに、親以外にも援助要請の対象が増えていくことが期待される。

先述の通り、多くの場合ASD特性は年齢が高くなると軽減されるものの、熊谷(2017)によるとASD特性が成人期になっても強く残存している場合があり、PTに参加した青年にもASD特性が強い事例が認められた(関係補強アプローチの参加者C・行動変容アプローチの参加者K・L・M)。こうした場合には、親が生活行動の先行刺激を特定することの困難に直面することが予想された。しかしながら、いずれのアプローチにおいても、親がASD青年の行動の先行刺激の特定に苦慮することはなかった。具体的には、ASD青年に生活行動を促すための先行刺激として、親は声かけをしたり、声かけの内容を文字にして視覚的な指示を出していた。このように、ASD青年の行動の先行刺激を親が特定できたことについては、親の相談経験が長くASD特性についての理解が進んでいたことや、子どもが青年期を迎えたため親の声かけや文字の内容を理解できるようになっていたことによるものと推察された。

養育スキル尺度における行動促進スキルと応答スキル得点の増加はいずれのアプローチにおいても見られたが、特に関係補強アプローチにおいて顕著に認められた。すなわち、関係補強アプローチでは応答スキル得点だけでなく行動促進スキル得点も増加し、これらの効果がPT終了から3ヶ月間維持された。その一方で、行動変容アプローチでは行動促進スキル得点は増加しやすかったが、応答スキル得点が増加した親は参加者の半数程度に限られており、PT終了から3ヶ月後まで応答スキルの維持が困難な場合も認められた。

養育スキル尺度の変化について得られた結果から、関係補強アプローチにおいて、応答スキルと行動促進スキルは次のように影響し合っていると捉えることができる。すなわち、親は日々の生活において応答スキルを遂行することによってASD青年に適した先行刺激—たとえば声かけや視覚的指示—と、行動の強化子を特定できるようになった。そして、適切な先行刺激を提供し、生活行動を強化するようになった。つまり、親はASD特性や青年期の心理を理解したり、自身の養育の効果をモニタリングできるようになったと言える。そこで、応答スキルに

は親の ASD 青年に対する要求を調整する機能があり、必要に応じて ASD 青年の生活行動を促し、反発を招くことなく ASD 青年の生活行動を促進させたと考えられた。さらに、ASD 青年の生活行動に改善が見られるようになると、親は応答スキルと行動促進スキルの有効性を実感するために、2つの養育スキルの遂行が強化され、維持されたのだろう。以上から、3か月に6回という頻度で PT を実施する場合には、関係補強アプローチの方が行動変容アプローチより養育スキルを獲得し維持させる効果があると考察することができる。

第二に確認された PT の有効性として、PT が ASD 青年の行動問題(外在化行動/内在化行動)におよぼした効果について述べる。ASD 青年の外在化行動の改善は、2つのアプローチいずれにも認められ、PT 終了から3ヶ月間その効果が維持されていた。これと同様に、内在化行動の改善も両アプローチにおいて見られた。特に、内在化行動の一つである不安/抑うつは行動変容アプローチにおいて顕著に認められた。生活上の問題を回避せずに生活行動を遂行することは自身の対処可能感を高め、抑うつを抑制できることから(Orzechowska et al., 2013)、行動変容アプローチにおいて親が ASD 青年に生活行動を促すことにより、ASD 青年の生活上の対処可能感が増加し、その結果、不安/抑うつが減少したと考えることができる。

次に、第三に確認された PT の有効性として検証した親の精神的健康の変化について述べる。親の精神的健康に関しては、両アプローチにおいて一貫した結果は得られなかった。まず、関係補強アプローチでは PT 終了時に精神的健康を損なう親が見られたが、PT 終了から3ヶ月後には PT 開始時より精神的健康はおおむね改善していた。これに対し、行動変容アプローチでは PT 終了時において PT 開始時より精神的健康が有意に改善していた。しかしながら、PT 終了から3ヶ月後には PT 開始時より精神的健康が損なわれていた。親の精神的健康が損なわれる要因としては、どのアプローチにおいても学校生活や進路選択などの家庭外の問題による影響があると考えられた。青年期の養育においては、家庭での行動問題に加えて異性との関係・進路や就労・地域生活など支援ニーズが多岐に渡ると指摘があり(井上, 2017)、青年期においては学童期までに比べて、学校や地域などの家庭外での問題に対応する支援が求められていることが PT の結果からも示唆された。

本論文の目的は ASD 青年の親を対象とした PT の有効性を検討することであった。そこで、PT が ASD 青年の社会適応にどのように貢献しうるかを述べ、これを本論文の意義としたい。

近年、ASD の過剰適応や、過剰適応によるひきこもりや燃え尽き、ならびに親への依存に注目が集まっている(本田, 2017: 本田, 2018 川端, 2019: 千田・岡田, 2021: 松本, 2017)。そこで、ASD のある人が過剰適応に至らないように留意し、予防的に対応することや(綾屋, 2022)、親への依存の要因を親に求めるだけでなく親子の相互作用を見極めていくことが必要と考えられている(松本, 2017)。しかしながら、本田(2017)や松本(2017)が指摘するように、ASD のある人の過剰適応や親への依存は周囲に気づかれることなく進行していく。そこで、親が ASD 青年にどの程度生活行動を求めるかを見極めることは喫緊の課題であると言えよう。しかしながら、親が ASD 青年に求める生活行動を判断する方法はこれまでに確立されていなかった。

親が ASD 青年にどこまで生活行動を求めるかについては、ASD 特性の程度によって調整する必要がある。ところが、青年期を迎えて ASD 特性の程度が軽減したことに親が気づかない場合には ASD 青年に過剰に先行刺激を与え—すなわち多くの手助けをしてしまい、ASD 青年の親への依存を生み出す可能性がある。これとは逆に、ASD 特性が維持されている青年に対して、親が年齢に応じた自立を期待して、必要な手助けをしないまま過剰に生活行動の遂行を要求するリスクもある。本田(2018)は、ASD の人が定型発達と同じ行動を遂行すること自体が過剰適応であると指摘しており、親が ASD 青年に生活行動の遂行を過剰に求める傾向は強いだろう。

本論文で実施した 2 つのアプローチの PT において、親は応答スキルを遂行することにより、生活行動の遂行をどこまで ASD 青年に求めるかを適切に判断することができた。また、親は必要なだけの先行刺激の提供を調整した。そして、親は青年期の心理に配慮してほめ言葉を選び、生活行動を強化することもできた。このような応答スキルと行動促進スキルの遂行によって、ASD 青年の外在化および内在化行動は軽減した。したがって、親が応答スキルと行動促進スキルを遂行することは ASD 青年の過剰適応や、過剰適応からひきこもり・燃え尽きへの移行、さらには親への依存を予防する働きを持つと考えられる。以上の通り、応答スキルと行動促進スキルが ASD 青年の社会適応の維持や向上に貢献する可能性が示せたことは本論文の意義であり、ASD 青年を育てる親にとって貴重な情報になるだろう。

最後に、本論文の限界について2点挙げ、それぞれについて期待される今後の展開を述べる。本論文の限界は、第一に、PTによるASD青年の行動問題や親の精神的健康の改善に限界が認められたことにある。本論文では、家庭において親がASD青年に対し、関係補強アプローチと行動変容アプローチのPTを実施した。その結果、親の精神的健康の改善に関しては一定の効果があったものの、学校適応や進路といった支援ニーズへの対応には限界が認められた。また、ASD青年の行動問題の軽減が認められたものの、不登校の解消といった学校適応についての顕著な改善には至らなかった。

学童期のPTはティーチャーズ・トレーニングとして学校に応用されている(河内他, 2016)。また、岡本・神山(2018)は、学校での行動問題に対する支援効果は専門家と協同した「実態把握」「目標設定」「指導・支援計画の立案」により高められると指摘している。つまり、行動理論に基づくならば、学校における専門家との協同において、「行動分析」や「生徒に促す行動の特定」ならびに「先行刺激や強化随伴の調整」が重要視されていると言える。そこで、今後は青年期のPTを学校に適用することによって、ASD青年の学校における行動問題が軽減することに期待が高まる。親への反発が強まる青年期において、また行動の般化が難しいASDにとって、学校において教員が関係補強と行動変容を意図したPT同様の取り組みを行うことはASD青年の行動問題の解消や社会適応の向上に向けた有効な支援になるだろう。

学校におけるPTの適用－言うなれば学校版PTには、次の利点が考えられる。すなわち、学校版PTはASD青年が教員と共に実施することができるため、ASD青年は自ら必要性を認識した学校生活行動に取り組むことになり、問題意識を持って主体的に参加することが可能になる。また、教員は学校生活行動の遂行に向けて応答スキルを遂行し、ASD青年と良好な関係性を構築しながら、適切に声かけや視覚的指示を提供したり学校生活行動を強化することができる。このとき、ASD青年が教員に援助要請することも必要な学校生活行動に加えられる。

青年が学校版PTに参加する場合には、教員以外の支援者は親に対して次のような支援を提供することができる。すなわち、親がASD青年の学校での取り組みを応援することを前提とした関係補強アプローチのPTを施すことができる。そして、関係補強アプローチのPTと学校版PTを併用することによって、ASD青年の行動問題改善の場は広がるとともに、親の精神的健康度は高まることが期待される。さらに、親に対して異性との関係・進路や就労・地域における自立などについての情報を提供する時間も確保しやすくなると考えられる。

我が国では、2014年度より高等学校においても通級指導教室が設置されるようになり、ASDをはじめとする発達障害のある高校生の自立支援に関するニーズが明確になってきている。そのため、学校版PTが実現することへの期待は高い。なお、本論文で実施したPTに参加した親は一定程度ASD特性について理解が進んでいることが推察されたが、学校版PTにおいては親のASD特性理解の幅が広がることが考えられる。そのため、ASD特性や養育効果についての観察の仕方を理解できるようになるための個別のフォローが必要な事例が想定される。ただし、学校の教育課程において、学校版PTに加えて親への補助的なプログラムを導入することには実施時間や場所の確保といった物理的な困難が予想されるが、近年取り入れられているオンラインの活用がこの困難を解消する手立てとなるかもしれない(たとえば荻野, 2021)。

最後に、本論文の第二の限界として研究方法の課題を取り上げ、それに対して期待される今後の展開について述べる。本論文では、関係補強アプローチのPTの有効性については記述的な検討を主に行った。また、行動変容アプローチにおいては量的に有効性を検討したが、対象者の数は充分ではなかった。しかしながら、本論文において行ったような実践的で萌芽的な研究はクオリティの高い研究の橋渡し役になると言われている(伊藤他, 2023)。そこで、今後は本論文で実施したPTの効果を周知し、他研究者と協力してサンプル数を増やし、PTの効果を実証的に検証していきたいと考えている。青年期における学校版PTを実施することができれば参加者を確保しやすくなり、PTの実証的な研究が可能になる。こうした取り組みはASD青年に対する自立支援の普及に貢献するだろう。

論文要旨

ASD 青年は日常生活スキルの不足により生活上の困難を経験しやすく(Bal, et al., 2015), 不安や抑うつが高じやすい(Hollocks, et, al., 2019)。また, 近藤(2013)や本田(2017)が指摘するように, ASD 青年はひきこもり状態に陥る場合も少なくない。そこで, ASD 青年の養育にはさまざまな困難を伴う。

本論文では, こうした ASD 青年の問題を解決する支援として, 親が養育スキルを実践的に学ぶ PT が有効であると考え, ASD 青年の親を対象とした PT を実施し, その有効性を検証することを第一の目的とした。また, PT の有効性を検証するために, ASD 青年の親の養育スキル尺度を作成することを第二の目的とした。

そこで, 第 I 部においては, まず ASD 青年の親の養育の特徴を捉えた。そして, ASD を含む発達障害のある子どもや青年の PT の先行研究を概観した。次に, 第 II 部では ASD 青年の親の養育スキル尺度を作成した。また, 養育スキルが ASD 青年の精神的健康におよぼす影響について検討した。さらに, 第 III 部において ASD 青年の親を対象とした PT を実施し, その有効性を検証した。以下に, その概要を示し, 最後に今後期待される支援について言及する。

(1) ASD 青年の親の養育の特徴

ASD 青年の親の養育の特徴を捉えるのにあたり先行研究を概観したところ, 養育の特徴を測定する尺度として養育態度尺度, 養育行動尺度, 養育スキル尺度が認められた。そして, 養育スキル尺度は親と子どもの行動変容を意図した PT の効果を検証するために有用な尺度であると考えられた。

次に, ASD の子どもや青年を育てる親の養育スキルに関する研究を概観し, ASD 青年の親の特徴を明らかにした。その結果, 相談支援を受けていて, 子どもの年齢や知的水準が高い場合に, ASD 青年の親は子どもに発達を促す程度が高いことが明らかになった。また, 養育スキルは ASD 青年の反発を招くものでなく, かつ ASD 青年に日常生活スキルを身につけさせるものである必要があると考えられた。さらに, ASD 青年の日常生活スキルの高さは不安や抑うつとの低さと関係のあることがこれまでの研究から示唆された。以上から, ASD 青年の親の養育スキルと ASD 青年の日常生活スキルや親への反発ならびに不安や抑うつとの関連を明らかにすることの必要性が見いだされた。

(2) 発達障害のある子どもや青年の親を対象とした PT の先行研究

発達障害のある子どもや青年の親を対象とした PT には、関係補強アプローチと行動変容アプローチが認められた。関係補強アプローチの PT では、青年の発達特性をグループ内で共有し、親は家庭においてその特性を保障しながら、セッションの後半には ASD 青年に生活行動を促していく。これに対し、行動変容アプローチの PT では、セッションの前半から親は青年が生活行動を遂行するための先行刺激 – たとえば声かけや視覚的指示など – の提供や生活行動の強化を行い、行動分析を通じて発達特性や青年期の心理を理解し、それらに配慮していく。したがって、2 つのアプローチはいずれも親子関係の補強と子どもや青年の行動変容を目的にしているが、関係補強アプローチは親子関係の補強に、行動変容アプローチは子どもや青年の行動変容行動に主眼をおくという特徴が認められた。

発達障害のある子どもや青年の親を対象とした PT は注意欠如多動症を対象にすることが多く、ASD の子どもや青年の親を対象とした PT は国内外で実施されていなかった。そこで、ASD 青年の親を対象とした PT の開発は急務であることが明らかになった。さらに、PT の有効性を検証するための行動理論に基づく養育スキル尺度が開発されていないことも示され、ASD 青年の親を対象とした養育スキル尺度の作成の必要性も見いだされた。

(3) ASD 青年の親の養育スキル尺度の作成

ASD 青年の親の養育スキル尺度は、関係補強アプローチと行動変容アプローチの PT によって獲得されることが既存の研究によって認められている養育スキルを参考に作成した。次に、養育スキル尺度について ASD 青年の親から回答を求め、因子分析をした結果、養育スキル尺度は行動促進スキルと応答スキルの 2 因子から構成されることが明らかになった。そして、行動促進スキルは ASD 青年の生活行動を導き出し強化するスキルであり、応答スキルは親が ASD 青年の状態に応じて対応を調節するスキルであることから、行動促進スキルは行動変容アプローチの PT が、応答スキルは関係補強アプローチの PT が親に遂行を促す養育スキルであると考えられた。各因子の Cronbach の α 係数は、「行動促進スキル」が $\alpha=.86$ 、「応答スキル」が $\alpha=.79$ であり、十分な数値が示されたことから、内的整合性の観点から本尺度の信頼性が認められた。さらに、PNPS を外的基準として養育スキル尺度の収束的妥当性を検討した結果、「応答スキル得点」と「行動促進スキルと応答スキルの合計得点」は PNPS の肯定的養育行動に正の、否定的養育行動に負の相関を示した。この結果から、養育スキル尺度には一

定程度の収束的妥当性が認められた。

(4) 養育スキルが AS 青年の精神的健康におよぼす影響

Kamio(2005)によると、ASD の特性は定型発達まで連続体状にその程度が分布することから、養育スキルが ASD 青年の精神的健康にあたえる影響についての実証的な資料を得るために、応答スキルと行動促進スキルが AS 青年の精神的健康に与える影響について検討した。分析をするのにあたり、「応答スキルが行動変容スキルを介して AS 青年の精神的健康に正の影響をおよぼす」という仮説を検証した。この分析は、社会的居場所がある場合とない場合に分けて行った。その結果、社会的居場所のあるなしに関わらず、応答スキルが行動促進スキルを介して精神的健康に正の影響を与えていることが示された。つまり、ASD 特性のある青年期前期の子どもは親から応答的で行動促進的な養育を受けていると精神的健康度が高くなることが推察された。

(5) ASD 青年の親を対象とした関係補強アプローチの PT の有効性

関係補強アプローチによって、ASD 青年の親は応答スキルと行動促進スキルが増加し、PT 終了から 3 ヶ月間その状態が維持された。また、青年の攻撃的行動や非行的行動が軽減し、親子関係が改善した。さらに、青年の不安/抑うつは一定程度認められたが、十分ではなかった。この結果は、青年の多くが不登校であったり、登校への緊張が強いことが影響していると考えられた。親の精神的健康は PT 開始からフォローアップまでにおおむね改善したが、PT で家庭のことを話すことに負担を感じたり、性の問題や進路のことなどの支援ニーズに対応できなかったことから、PT 終了時に精神的健康が損なわれる親が認められた。

(6) ASD 青年の親を対象とした行動変容アプローチの PT の有効性

行動変容アプローチによって、ASD 青年の親は一定程度行動促進スキルと応答スキルが増加した。しかし、行動促進スキルの方が応答スキルより獲得されやすかった。また、PT によって獲得された行動促進スキルや応答スキルの維持が困難な事例が複数認められた。そして、青年の外在化行動や内在化行動は PT 開始から終了時、そして PT 終了から 3 か月後まで有意に減少した。さらに、親の精神的健康は PT 終了後に改善されたが、PT 終了から 3 か月後には悪化していた。ASD 青年の親の支援ニーズは家庭外の学校生活や進路のことなど多岐に

渡ることから、精神的健康がそこなわれやすいことが示された。

(7) 今後期待される支援

関係補強アプローチと行動変容アプローチはいずれも、ASD 青年の家庭内の生活行動を改善させた。PT のねらいは、その効果が PT 終了後に持続することにある。この観点からは、養育スキルの獲得と維持が可能となる関係補強アプローチの PT が ASD 青年の親には適していると考えられる。しかしながら、ASD は行動の般化が難しく、本論文で行った PT によって家庭での行動変容が学校などにおよぶことは困難であった。そこで、今後は、学校と連携し、ASD 青年参加型の学校版 PT を実施することに期待が高まる。学校版 PT によって、ASD 青年は自らの行動変容に問題意識を持って取り組み、学校での行動が変容しやすくなることが予想される。また、親は ASD 青年の学校での行動変容を応援する立場をとることにより、精神的健康が改善される可能性がある。さらに、本論文で得られた結果が学校関係者に周知されることにより、学校版 PT の実現性は高まるだろう。そして、学校を基盤とした PT によって参加者は確保されやすくなり、その有効性についての量的検証が可能になると考えられる。

引用文献

- 會田 千重・磯村 香代子・伊藤 啓介・大隈 紘子・岡村 俊彦・温泉 美雪・野中 美穂・免田 賢・山田 正三(2005). 肥前方式親訓練プログラム—AD/HD をもつ子どものお母さんの学習室 大隈 紘子・伊藤 啓介(監修) 二瓶社
- 赤尾 泰子・本村 汎(1997). 認知された親の逆機能的支援と高校生 of 心理的ストレス反応との関連 家族関係学, 16, 39-49.
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition, DSM-5: Washington, pp26-29.
- 綾屋 紗月(2022). 自閉スペクトラム症の学生や研究者への合理的配慮と基礎的環境整備 学術の動向, 27, 10, 40-45.
- Ayllon, T., Smith, D., & Rogers, M. (1970). Behavioral management of school phobia. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 1, 125-138.
- Bal, V. H., Kim, So-Hyun, Cheong, D., & Lord, C. (2015). Daily living skills in individuals with autism spectrum disorder from 2 to 21 years of age. *Autism*, 19, 7, 774-784.
- Barkley, R. A. (1987). *A defiant children: A clinician's manual for parent training*. New York: The Guilford Press.
- Barkley, R. A., Guevremont, D. C., Anastopoulos, A. D., & Fletcher, K. E. (1992). A Comparison of three family therapy programs for treating family conflicts in adolescents with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 450-462.
- Barkley, R. A., Edwards, G., Laneri, M., Fletcher, K., & Metevia, L. (2001). The efficacy of problem-solving communication training alone, behavior management training alone, and their combination for parent-adolescent conflict in teenagers with ADHD and ODD. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 926-941.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 1, 43-88.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen and J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*, pp. 136-162. Newbury Park,

- CA: Sage.
- 千田 若菜・岡田 智(2021). 自閉スペクトラム症における過剰適応とカモフラージュの臨床的意義 子ども発達臨床研究, 15, 57-66.
- Cox, B. J., Enns, M. W., & Clara, I. P. (2000). The Parental Bonding Instrument: Confirmatory evidence for a three-factor model in a psychiatric clinical sample and in the National Comorbidity Survey. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 353–357.
- Cresswell, L., Hinch, R., & Cage, E. (2019). The experiences of peer relationships amongst autistic adolescents: A systematic review of the qualitative evidence. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 61, 45-60.
- Dieleman, L. M., De Pauw, S. S. W., Soenens, B., Mabbe, E., Campbell, R., & Prinzie, P. (2018). Relations between problem behaviors, perceived symptom severity and parenting in adolescents and emerging adults with ASD: The mediating role of parental psychological need frustration. *Research in Developmental Disabilities*, 73, 21-30.
- Esbensen, A. J., Seltzer, M. M., Lam, K. S. L., & Bodfish, J. W. (2009). Age-related differences in restricted repetitive behaviors in autism spectrum disorders, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 4, 57-66.
- Essau, C. A., Sasagawa, S., & Frick (2006). Psychometric Properties of the Alabama Parenting Questionnaire. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 5, 597–616.
- Fabiano, G. A., Schatz, N. K., Morris, K. L., Willoughby, M. T., Vujnovic, R. K., Hulme, K. F., Riordan, J., Howard, M., Hennessy, D., Lewis, K., Hawk, L., Wylie, A., & Pelham Jr., W. E. (2016). Efficacy of a family-focused intervention for young drivers with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 84, 1078-1093.
- Gaus, L. V. (2007). Cognitive-behavioral therapy for adult asperger syndrome. Guilford Press. (ヴァレリー・L・ガウス 成人アスペルガー症候群の認知行動療法 伊藤絵美監訳 吉村由未・荒井まゆみ訳(2012) 星和書店)
- Hawkins, R. P., Peterson, R. F., Schweid, E., & Bijou, S. W. (1966). Behavior therapy in the home: Amelioration of problem parent-child relations with the parent in a therapeutic

- role. *Journal of Experimental Child Psychology*, 4, 99-107.
- 肥後 祥治・前野 明子(2018). 思春期・不登校状態の子どもの子育てに悩む保護者に対するペアレントトレーニング実施の効果 鹿児島大学教育学部研究紀要, 70, 105-114.
- 平生 尚之・稲葉 綾乃・井澤 信三(2108). 自閉症スペクトラム障害特性を背景とするひきこもり状態にある人の家族支援 —発達障害者支援センターにおける CRAFT 適用の検討— 認知行動療法研究, 44, 3, 147-158.
- Hollocks, M. J., Lerh, J. W., Magiati, I., Meiser-Stedman, R., & and Brugha, T. S.(2019). Anxiety and depression in adults with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Medicine*, 49 , 4, 559-572.
- 本田 秀夫(2017). 大人になった発達障害 認知神経科学, 19, 1, 33-39.
- 本田 秀夫(2018). 自閉スペクトラムの人たちにみられる過剰適応的対人関係 精神科治療学, 33, 4, 453-458.
- 古川 嘉亮・大野 裕・宇田 英典・中根 允文(2002). 一般人口中の精神疾患の勘弁なスクリーニングに関する研究 平成 14 年度厚生労働科学研究費補助金(厚生労働科学特別研究事業)心の健康問題と対策基盤の実態に関する研究 研究報告書
- 井上 雅彦(2012). 自閉症スペクトラム(ASD)へのペアレントトレーニング(PT)
- 井上 雅彦(2015). 発達障害へのアプローチ—最新の知見から—発達障害と家族支援 精神療法, 41, 1, 123-130.
- 石本 雄真(2010). 青年期の居場所感が心理的適応, 学校適応に与える影響 発達心理学研究 , 21, 3, 278-286.
- 井濶 知美・上林 靖子・中田 洋二郎・北 道子・藤井 浩子・倉本 英彦・根岸 敬矩・手塚 光喜・岡田 愛香・名取 宏美 (2001). Child Behavior Checklist/4-18 日本語版の開発 小児の精神と神経, 41, 4, 243-252.
- 井濶 知美(2018). 困っている子の育ちを支えるヒント—発達の多様性を知ることで見えてくる世界 ミネルヴァ書房
- 伊藤 大幸・中川 威・片桐 正敏・田中 善大・野村 信威・原田 新・村山 恭朗(2023). 実践論文がつなぐ研究と実践 発達心理学研究, 34, 3, 97-104.
- 伊藤 大幸・中島 俊思・望月 直人・高柳 伸哉・田中 善大・松本 かおり・大嶽 さと子・原田 新・野田 航・辻井 正次(2014). 肯定的・否定的養育尺度の開発: 因子構造および

- 構成概念妥当性の検証, 発達心理学研究, 25, 3, 221-231.
- 伊藤 啓介・大隈 紘子・温泉 美雪・神内 咲子・福田 恭介・免田 賢・山上 敏子(1998).
発達障害児を育てる人のための親訓練プログラムーお母さんの学習室 山上 敏子(監
修) 二瓶社
- 岩坂 英巳・清水 千弘・飯田 順三・川端 洋子・近池 操・大西 貴子・岸本 年史(2002).
注意欠陥/多動性障害(AD/HD)児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, 483-497.
- 岩坂 英巳(2012). 困っている子をほめて育てるペアレント・トレーニングガイドブックー活用
のポイントと実践例 じほう
- Jacobson, N. S. & Truax, P. (1991). A statistical approach to defining meaningful change in
psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 1, 12-19.
- Kamio, Y., Inada, N., Moriwaki, A., Kuroda, M., Koyama, T., Tsujii, H., Kawakubo, Y.,
Kuwabara, H., Tsuchiya, K. J., Uno, Y., & Constantino, J. N. (2012). Quantitative autistic
traits ascertained in a national survey of 22529 Japanese schoolchildren. *Acta
Psychiatrica Scandinavica*, 128, 45-53.
- 上林 靖子・中田 洋二郎・藤井 和子・井濶 知美・北 道子(2002). 読んで学べる ADHD
のペアレントトレーニングーむずかしい子にやさしい子育て シンシア・ウィッタム(著)
明石書店
- 上林 靖子・北 道子・河内 美恵・藤井 和子(2009). こうすればうまくいく発達障害のペア
レント・トレーニング実践マニュアル 上林 靖子(監修) 中央法規出版
- 川端 奈津子(2019). 自閉スペクトラム症者が職場で陥りやすい過剰適応と対処 産業精神
保健, 27, 4, 370-377.
- 川久保 友紀(2016). 精神疾患の背景にある発達障害を見つけるアセスメントと支援 臨床
心理学, 16, 2, 185-189.
- 河内 美恵・楠田 絵美・福田 英子・上林 靖子(2016). 保育士・教師のためのティーチャ
ーズ・トレーニングー発達障害のある子への効果的な対応を学ぶ 中央法規出版
- 北中 睦雄・細谷 美奈子・佐々木 和義(2006). 認知行動療法に基づく高校生の親支援ワ
ークショップ効果ー養育態度とストレス反応ー 発達心理臨床研究, 12, 23-32.
- 近藤 直司(2013). 社会的ひきこもりと自閉症スペクトラム障害 自閉症スペクトラム研究,

- 10, 1, 37-45.
- 熊谷 晋一郎(2017). 自閉スペクトラム症の社会モデル的な支援に向けた情報保障のデザイン: 当事者研究の視点から 保健医療科学, 66, 5, 532-544.
- Kurita, H., Koyama, T., & Osada, H. (2005). Autism-Spectrum Quotient-Japanese version and its short forms for screening normally intelligent persons with pervasive developmental disorders. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 59, 490-496.
- Lambrechts, G., Van Leeuwen, K., Boonen, H., Maes, B., & Noens, I. (2011). Parenting behaviour among parents of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 3, 1143–1152.
- Lambrechts, G., Maljaars, J., Boonen, H., van Esch, L., Van Leeuwen, K., Noens, I. (2015). Parenting Behavior in Mothers of Preschool Children with ASD: Development of a Self-Report Questionnaire. <https://doi.org/10.1155/2015/381236>
- Lovaas, O. I., Koegel, R. L., & Schreibman, L. (1979). Stimulus over selectivity in autism: A review of research. *Psychological Bulletin*, 86, 1236–1254.
- Ludlow, A., Skelly, C, & Rohleder, P. (2011). Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Health Psychology*, 17, 5, 1-7.
- Luster, T., Rhoades, K., & Haas, B. (1989). The relation between parental values and parenting behavior: A test of the Kohn Hypothesis. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 1, 139–147.
- 増田 裕美・西嶋 真理子(2018). 前向き子育てプログラムに参加した学童期以降の発達障がい児の親の子育てについての認知と行動の変化 日本地域看護学会誌 21, 49-55.
- 松本 拓真(2015). 自閉症スペクトラム障害の子どもの受身性が固定化する一機序——親子の相互作用と親にもたらす苦悩 発達心理学研究, 26, 186-196.
- 松本 拓真(2017). 自閉スペクトラム症を抱える子どもたち : 受身性研究と心理療法の拓く新たな理解 金剛出版
- 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.
- 免田 賢・藤原 直子(2017). 思春期の発達障害に対するペアレントトレーニングプログラムの

- 開発に向けて：文献的考察 吉備国際大学心理・発達総合研究センター紀要, 3, 19-27.
- メジボフ G.(1990). 評価 ショプラー E・佐々木 正美(監修) 自閉症の療育者 TEACCHプログラムの教育研修 (pp.52-55) 財団法人神奈川県児童医療福祉財団
- 光武 智美(2021). 自閉スペクトラム症児及び注意欠如・多動症児の保護者のニーズを踏まえた小学校での性教育に関する研究 大分県立看護科学大学博士論文
- 三浦 正江(2014). 中学生の親を対象とした認知行動理論に基づく親トレーニング・プログラムの実践 学校メンタルヘルス, 17, 50-59.
- Morris, R. J.(1976). Behavior modification with children : A systematic guide. Winthrop Publishers.(モリス, R. J. 河合伊六訳(1977). 子どもの行動変容－ガイドブック ナカニシヤ出版, pp.28-30, 47-50.)
- 内閣府(2016). 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律施行令(平成二十八年政令第三十二号)
- 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.
- Neisworth, J. T., & Moore, F. (1972). Operant treatment of asthmatic responding with the parent as therapist. *Behavior Therapy*, 3, 95-99.
- 西脇 俊二(2001). 自閉症の療育と青年期以降の対応 精神保健研究, 47, 49-54.
- Nitsch, E., Hannon, G., Rickard, E., Houghton, S., & Sharry, J. (2015). Positive parenting: A randomised controlled trial evaluation of the Parents Plus Adolescent Programme in schools. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 25, 43. doi: 10.1186/s13034-015-0077-0
- 荻野 昌秀(2021). 対面型講義とオンデマンド動画配信によるペアレントトレーニング実施の試み 自閉症スペクトラム研究, 19, 1, 115-122.
- 岡本 邦広・神山 努(2018). 本邦における行動問題に対する機能的アセスメントに基づく支援の現状と課題－支援効果の高い研究に見られる専門家の関与－ 行動分析学研究, 33, 1, 35-49.
- 大久保 賢一・井上 雅彦(2008). 自閉症児・者の性的問題行動に関する保護者の意識－親の会への質問紙調査から 発達障害研究, 30, 4, 288-297.

- 大久保 賢一・井上 雅彦・渡辺 郁博(2008). 自閉症児・者の性教育に対する保護者のニーズに関する調査研究 特殊教育学研究, 46, 1, 29-38.
- O’Nions, E., Ceulemans, E., Happé, F., Benson, P., Evers, K., & Noens, I. (2020). Parenting strategies used by parents of children with ASD: *Differential links with child problem behaviour*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 386–401.
- 小野寺 敦子(2014). 親と子の生涯発達心理学 勁草書房, pp104-109.
- Orzechowska, A., Zajackowska, M., Talarowska, M., & Piotr Gałeczki, P. (2013). Depression and ways of coping with stress: A preliminary study. *Medical Science Monitor*, 19, 1050-1056.
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819-830.
- 佐々木 正人(1999). 技能 安藤 清志・子安 増生・坂野 雄二・繁栞 算男・立花 政夫・箱田 裕司(編)心理学辞典 有斐閣, pp164.
- Schopler, E., & Reichler, R. J. (1971). Parents as cotherapists in the treatment of psychotic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 1, 87-102.
- Schweizer, K. (2010). Some guidelines concerning the modeling of traits and abilities in test construction. *European Journal of Psychological Assessment*, 26, 1, 1-2.
- Shaefer, C. E., & Briesmeister, J. M. (1989). Handbook of parent training: Parents as co-therapist for children's behavior problems. (山上敏子・大隈紘子監訳(1996)共同治療者としての親訓練ハンドブック, pp.2)
- Sibley, M. H., Graziano, P. A., Kuriyan, A. B., Coxe, S., Pelham, W. E., Rodriguez, L., Sanchez, F., Derefinko, K., Helseth, S., & Ward, A. (2016). Parent-teen behavior therapy + motivational interviewing for adolescents with ADHD. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 84, 699-712.
- Silva, L. M. T, & Schalock, M. (2012). Autism Parenting Stress Index: Initial Psychometric Evidence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 566-574.
- 杉本 希映・庄司 一子(2007). 「居場所環境」に関する発達的变化の検討 : 中学生と大学生の比較検討を中心に 共生教育学研究, 2, 13-2.

- 高木 修(1997). 援助行動の生起過程に関するモデルの提案 関西大学社会学部紀要, 29, 1, 1-21.
- Taylor, J. L., & Seltzer, M. M. (2011). Employment and post-secondary educational activities for young adults with autism spectrum disorders during the transition to adulthood. *Journal of autism and developmental disorders*, 41, 5, 566-574.
- Teleki, J. K., Powell, J. A., & Dodder, R. A. (1982). Factor analysis of reports of parental behavior by children living in divorced and married families. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 112, 2, 295-302.
- 富澤 弥生・佐藤 利憲・横山 浩之(2013). 高機能広汎性発達障害へのペアレントトレーニングおよび注意欠如／多動性障害の併存診断の有用性についての考察 脳と発達, 45, 33-37.
- 土田 昭司(1999). 態度 安藤 清志・子安 増生・坂野 雄二・繁柁 算男・立 花政夫・箱田 裕司(編) 心理学辞典, 有斐閣, pp552.
- Van Leeuwen, K. G., & Vermulst, A. A. (2004). Some psychometric properties of the ghent parental behavior scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, 4, 283-298.
- Watson, L., & Bassinger, S. (1974). Mental Retardation. *Parent Training Technology*, 12, 3-10.
- Watson, J. C., Lens, A. S., Schmit, M. K., & Schmit, E., L. (2016). Calculating and reporting estimates of effect size in counseling outcomes research. *Counseling Outcomes Research and Education*, 7, 2, 111-123.
- Web Health Application for ADHD Monitoring (WHAAM) <https://www.whaamproject.eu/>
2019年11月12日閲覧
- Weiss, J. A., & Lunsy, Y. (2010). Group cognitive behaviour therapy for adults with Asperger syndrome and anxiety or mood disorder: a case series. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 17, 15, 438-446.
- Wetterborg, D., Enebrink, P., Rhodin, K., L., Forster, M., Risto, E., Dahlström, J., Forsberg, K., & Ghaderi, A. (2019). A pilot randomized controlled trial of Internet-delivered parent training for parents of teenagers. *Journal of Family Psychology*, 33, 764-774.
- Williams, L. R., Degnan, K. A., Perez-Edgar, K. E., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Pine,

- D. S., Steinberg, L., & Fox, N. A. (2009). Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 1063-1075.
- Woodman, A. C, Smith, L. E., Greenberg, J. S., Mailick, M. R. (2015). Change in autism symptoms and maladaptive behaviors in adolescence and adulthood.: The role of positive family processes, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1, 111-126.
- Wynne, C., Doyle, C., Kenny, R., Brosnan, E., & Sharry, J. (2016). A first-level evaluation of a family intervention for adolescent social, emotional and behavioural difficulties in Child and Adolescent Mental Health Services. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 28, 33-46.
- 山本 貢利子 (2012). ストレングスの認知行動療法ワークブックー 願い・希望・可能性をつなぐー くもりのち虹ー ふくろう出版, pp66-69.
- 山内 星子・杉岡 正典・鈴木 健一・松本 真理子 (2023). 青年期の自閉症スペクトラム特性と心理的適応との関連：生活上の困難とソーシャルサポートを媒介変数として 発達心理学研究, 34, 1, 19-28.

本論文を構成する研究の発表状況

査読つき学術論文

温泉 美雪(2022). 自閉スペクトラム症の青年を育てる親の養育スキル尺度の作成 応用心理学研究, 48, 1, 13-21.

査読つき紀要論文

温泉 美雪・小野寺 敦子(2020). 発達障害に対するペアレントトレーニングの現状と課題ー支援ニーズに添ったプログラムの開発に向けてー 目白大学心理学研究, 16, 33-45.

温泉 美雪・小野寺 敦子(2021). 自閉スペクトラム症の子どもを育てる親の養育の特徴ー養育の概念整理に基づく文献的検討ー 田園調布学園大学紀要, 15, 31-44.

温泉 美雪・小野 寺敦子(2023). 自閉スペクトラム症の青年の親を対象としたペアレント・トレーニングー親子関係の補強に主眼を置いたアプローチの試行ー 田園調布学園大学紀要, 17, 17-40.

図表一覧

第I部 ASD 青年の親の養育の特徴と PT の先行研究および本論文の目的

第1章 ASD 青年の親の養育の特徴

図表番号	タイトル	ページ
Figure 1.1.1	養育態度・養育行動・養育スキルの関連図	1
Table 1.1.1	一般群を対象に開発された養育尺度の名称および因子名	3
Table 1.1.2	ASD の子どもの親を対象に開発された養育スキル尺度の名称 および因子名	3
Table 1.1.3	養育態度尺度・養育行動尺度・養育スキル尺度の代表的な 項目	6

第2章 発達障害のある子どもの親を対象とした PT の先行研究

Table 1.2.1	行動変容と関係補強アプローチの特徴	10
-------------	-------------------	----

第3章 発達障害のある青年の親を対象とした PT の先行研究

Table 1.3.1	海外における発達障害のある青年の親を対象にした PT の名称	19
Table 1.3.2	海外における発達障害のある青年の親を対象にした PT の 実践報告	20
Table 1.3.3	国内における青年の親を対象にした PT の実践報告	23

第II部 ASD 青年の親の養育スキルに関する研究

第1章 養育スキル尺度の作成

Table 2.1.1	養育スキル尺度の項目内容および行動理論上のカテゴリー	31
-------------	----------------------------	----

第2章 養育スキル尺度の因子構造および信頼性と妥当性の検討

Table 2.2.1	養育スキル尺度の因子分析結果(最尤法・Promax 回転)および各項目の平均値と標準偏差	37
Table 2.2.2	養育スキル尺度と肯定的・否定的養育行動尺度の相関関係	39

第3章 養育スキルがASD特性のある青年の精神的健康におよぼす影響

Figure 2.3.1	応答スキルと行動促進スキルがAS青年の精神的健康におよぼす影響(モデル)	47
Table 2.3.1	応答スキルと行動促進スキルと精神的健康の相関関係	49
Figure 2.3.2	応答スキルと行動促進スキルがAS青年の精神的健康におよぼす影響	50

第III部 ASD青年の親を対象としたPTの有効性の検討

第1章 関係補強アプローチの有効性の検討

Figure 3.1.1	関係補強アプローチによって想定される経過	54
Table 3.1.1	参加者のプロフィール	56
Table 3.1.2	テーマトークの内容	57
Table 3.1.3	親の変化	62
Table 3.1.4	養育スキルのRCI	62
Table 3.1.5	青年の変化	63
Figure 3.1.2	応答スキルの変化	69
Figure 3.1.3	行動促進スキルの変化	69
Figure 3.1.4	非行的行動の変化	71
Figure 3.1.5	攻撃的行動の変化	71
Figure 3.1.6	ひきこもりの変化	72
Figure 3.1.7	身体的訴えの変化	73

Figure 3.1.8	不安/抑うつの変化	73
Figure 3.1.9	親子関係の変化	74
Figure 3.1.10	親の精神的健康の変化	75

第2章 行動変容アプローチの有効性の検討

Figure 3.2.1	行動変容アプローチによって想定される経過	83
Table 3.2.1	参加者のプロフィール	85
Table 3.2.2	PT の概要	86
Figure 3.2.2	行動促進スキルと応答スキルの変化	95
Table 3.2.3	養育スキル・親の精神的健康・青年の行動問題・生活行動 の変化(平均・標準偏差・分散分析結果・効果量)	96
Table 3.2.4	養育スキルの変化と RCI	97
Figure 3.2.3	生活行動の遂行度の変化	98
Figure 3.2.4	内向尺度とその下位領域の変化	99
Figure 3.2.5	外向尺度とその下位領域の変化	100
Figure 3.2.6	社会性・思考・注意の問題の変化	101
Figure 3.2.7	総得点とその他の問題の変化	102
Figure 3.2.8	親の精神的健康の変化	102

Appendix1 養育スキル尺度(草案)

Q. 1 現在のあなたのお子さんへの対応についてお尋ねします。

以下の各項目について、あなた自身にあてはまるもの一つ、○をつけてください。

	していない	まったくしていない	あまりしていない	時々している	いつもしている
1. 話しかけるときは、子どものそばに行く	1	2	3	4	4
2. 子どもが機嫌をそこねたときは、子どもが落ち着くまで待つ	1	2	3	3	4
3. 身の回りのことを自分でできるように、物の置き場を決めている	1	2	3	3	4
4. 困ったときに、手助けを求める方法を教えている	1	2	3	3	4
5. 叱った後には、言いたかったことが伝わったか確かめている	1	2	3	3	4
6. うまくできないことがあったときは、今後のことを子どもと一緒に考える	1	2	3	3	4
7. 子どもの出した成果に関心を持って接している	1	2	3	3	4
8. 子どもが慌てているときでも、冷静に振る舞うようにしている	1	2	3	3	4
9. 話しかけるときは、子どものそばに行く	1	2	3	3	4
10. 子どもが努力していることをほめている	1	2	3	3	4
11. 子どもに話すときは、分かりやすい言葉を選んでいる	1	2	3	3	4
12. 子どもが話しかけてきたら、手をとめて話を聞く	1	2	3	3	4
13. 子どもにとって、今、特に大切だと思う目標を決めている	1	2	3	3	4
14. 子どもを叱るときは、一呼吸して気持ちを整える	1	2	3	3	4
15. 子どものやる気をそぐような言動がなかったか、気にかけている	1	2	3	3	4
16. 子どもに何かさせるとき、その時点でどこまでできているか確認する	1	2	3	3	4
17. 子どもにして欲しいことを具体的に伝えている	1	2	3	3	4
18. 自分の態度が子どもにどのように映っているか、気にかけている	1	2	3	3	4
19. 子どもが一人でできるように、工夫している	1	2	3	3	4
20. 話したことを子どもが理解したか、確認している	1	2	3	3	4

Appendix2 養育スキル尺度(完成版)

Q. 1 現在のあなたのお子さんへの対応についてお尋ねします。

以下の各項目について、あなた自身にあてはまるものに

一つ、○をつけてください。

	して いない	ま った く	し て い な い	あ ま り	し て い る	時 々	し て い る	い つ も
1. 話しかけるときは、子どものそばに行く	1		2		3		4	
2. 子どもが機嫌をそこねたときは、子どもが落ち着くまで待つ	1		2		3		4	
3. 困ったときに、手助けを求める方法を教えている	1		2		3		4	
4. 叱った後には、言いたかったことが伝わったか確かめている	1		2		3		4	
5. うまくできないことがあったときは、今後のことを子どもと一緒に考える	1		2		3		4	
6. 子どもの出した成果に関心を持って接している	1		2		3		4	
7. 子どもが慌てているときでも、冷静に振る舞うようにしている	1		2		3		4	
8. 話しかけるときは、子どものそばに行く	1		2		3		4	
9. 子どもが努力していることをほめている	1		2		3		4	
10. 子どもが話しかけてきたら、手をとめて話を聞く	1		2		3		4	
11. 子どもにとって、今、特に大切だと思う目標を決めている	1		2		3		4	
12. 子どもを叱るときは、一呼吸して気持ちを整える	1		2		3		4	
13. 子どものやる気をそぐような言動がなかったか、気にかけている	1		2		3		4	
14. 子どもに何かさせるとき、その時点でどこまでできているか確認する	1		2		3		4	
15. 子どもにして欲しいことを具体的に伝えている	1		2		3		4	
16. 自分の態度が子どもにどのように映っているか、気にかけている	1		2		3		4	
17. 子どもが一人でできるように、工夫している	1		2		3		4	
18. 話したことを子どもが理解したか、確認している	1		2		3		4	

Appendix3 青年回答版養育スキル尺度

Q1 13歳から18歳（中学生から高校生）の時期の、あなたのお母様について

お尋ねします。お母様は、あなたにどのように接していましたか。お母様との

関わりが一番多かった時期を思い出して、各項目について、4「いつもしていた」、

3「時々していた」、2「あまりしていなかった」、1「まったくしていなかった」から

もっとも当てはまる数字を一つ選び、チェックしてください。

して
いな
かつた
ま
つた
く
し
て
い
な
か
つ
た
あ
ま
り
し
て
い
た
時
々
し
て
い
た
い
つ
も
し
て
い
た

1. あなたにして欲しいことを具体的に伝える	1	2	3	4
2. 叱った後に、言いたかったことが伝わったか確かめる	1	2	3	4
3. あなたが話しかけたら、手をとめて話を聞く	1	2	3	4
4. 話したことをあなたが理解したか、確認する	1	2	3	4
5. あなたに何かさせるとき、その時点でどこまでできているか確認する	1	2	3	4
6. 話しかけるときは、あなたのそばに来る	1	2	3	4
7. あなたにとって、その時、特に大切だと思う目標を決めている	1	2	3	4
8. あなたが機嫌をそこねたときは、落ち着くまで待つ	1	2	3	4
9. あなたを叱るときは、一呼吸して気持ちを整える	1	2	3	4
10. あなたの出した成果に関心を持って接する	1	2	3	4
11. あなたのやる気をそぐような言動がなかったか、気にかけている	1	2	3	4
12. 大事なことをあなたが忘れないように、メモ書きを見えるところに貼る	1	2	3	4
13. 自分の態度があなたにどのように映っているか、気にかけている	1	2	3	4
14. あなたが一人でできるように、工夫する	1	2	3	4
15. あなたが努力していることをほめる	1	2	3	4
16. あなたが困ったときに、手助けを求める方法を教える	1	2	3	4
17. あなたが慌てているときでも、冷静にふるまう	1	2	3	4
18. あなたがうまくできなかったことがあったときには、今後のことを一緒に考える	1	2	3	4

Appendix4 Kessler10 (K-10)

過去 30 日の間に、どれくらいの頻度で次のことがありましたか。

あてはまるところに○を付けてください。

		全く ない	少し だけ	時々	たい てい	いつ も
1	理由もなく疲れきったように 感じましたか	0	1	2	3	4
2	神経過敏に感じましたか	0	1	2	3	4
3	どうしても落ち着けないくらいに、 神経過敏に感じましたか	0	1	2	3	4
4	絶望的だと感じましたか	0	1	2	3	4
5	そわそわ、落ち着かなく感じましたか	0	1	2	3	4
6	じっと座ってられないほど、 落ち着かなく感じましたか	0	1	2	3	4
7	ゆうつに感じましたか	0	1	2	3	4
8	気分が沈み込んで、何か起こっても 気が晴れないように感じましたか	0	1	2	3	4
9	何をするのも骨折りだと感じましたか	0	1	2	3	4
10	自分は価値のない人間だと 感じましたか	0	1	2	3	4

Appendix5 Conflict Behavior Questionnaire (CBQ)

この2週間のご家庭でのできごとについてお答えください。各項目は、あなたとあなたのお子さんについて尋ねています。各項目について、「はい」あるいは「いいえ」のいずれか1つにチェックしてください。誰かに相談をせず、あなたの考えをお答えください。

お名前： _____

あなたの性別： 男性 女性

子どもの性別： 男性 女性

子どもの年齢 _____ 歳

	はい	いいえ
1. 私と子どもは仲良くできる	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 子どもは私が注意したことを受け入れる	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 子どもは私と話し合うことができる	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. たいていは、私と話したがっている	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 私と子どもは、ほとんど意見が合わない	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 私の子どもはいつも私の言うことを聴く	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 少なくとも週に3回、私と子どもは互いに腹を立てている	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 私の子どもは私が自分の気持ちを分かってくれないと言う	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 子どもは私と話し合って譲り合う	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 私が言ったことをしないことが多い	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 私と子どもは話すときイライラする	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 子どもはよく私に怒りをぶつける	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 私の子どもは私と話すときイライラしている	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. たいていの場面で、私と子どもはうまくいっていないと思う	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. 私の子どもは私の意見をほとんど理解していない	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. ささいなことで私と子どもは言い争う	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. 私が話そうとすると子どもは身がまえる	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. 子どもは私の意見を軽視している	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. 私と子どもはよく言い争う	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. 子どもは私が不公平だと言う	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Appendix6(1) 関係補強アプローチのテーマトークング資料

セッションI：ペアレント・トレーニングとは

- 親は環境を整えて、子どもができることを増やす
- 子どもにできることが増える
- 親は子どもに「何をどこまで求めてよいか」が分かる
- 子どもの生活目標を親子で共有できる（行動契約）
- 子どもは苦手なことについて援助要請し、自分の力を最大限発揮することができるようになる



セッションI：行動を3つに分ける

- お子さんは、すでに“がんばって”います
- 日頃から“がんばっているところ”を探しましょう

行動の種類	対応
好ましい行動	“完璧”を求めません 好ましい行動を見つけたら、お子さんが喜ぶフィードバックをしましょう
好ましくない行動	すぐに禁止すべき危険な行動・迷惑な行動でなければ、好ましい行動を待つ、あるいは代わりになる行動を探しましょう
許しがたい行動	[上級者編] 警告を与え、それでもその行動を続けたら、子どもの権限をうばいます（ペナルティ）



セッションI：青年期の心理

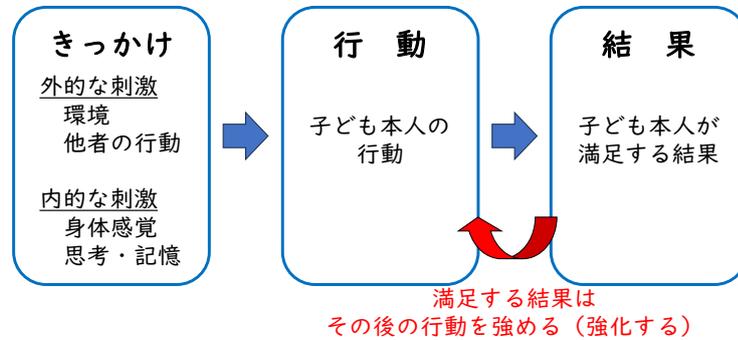
- 「子ども」から「大人」へ移行する時期
- 子どもは親からの自立を試みる
- まだ、親から守ってもらうことも必要
- 子どもは葛藤し、親に反発する
- 時に、子どもは親に甘えることもある



Appendix6(2) 関係補強アプローチのテーマトークング資料

セッション2：子どもの行動を理解する方法

行動分析



セッション3：自閉スペクトラム症の特性

- 周囲に起きていることの読み取り方に特徴がある
- 他者視点に立つことが苦手である
- 自分の気持ちや考えを伝えることが苦手である
- 子どもが何を感じているのか、伝えたいのかを周囲が察して対応することが大切である
- 長期的には、子どもが自分の気持ちや考えを伝えられるようになることを目指す



Appendix6(3) 関係補強アプローチのテーマトークング資料

セッション4：特性や年齢に応じた声かけ

- **クッション言葉**：やって欲しい行動を伝える前に、共感的な言葉を添える
「今、すごく面白いと思うんだけど、お風呂が冷めるから入ってね」
- **CCQ**：Calm穏やかに、Close近づいて、Q静かに伝える
※ 親が子どもに行動を促す際にはCCQで伝える
- **CCS**：Clear明確に、Concrete具体的に、Short短く伝える
「～までに」は具体性が足りない ※ 「～から始める」にした方が効果的
- **リマインダー**：子どもにすべきことを思い出させる
頻回な親の声かけ「〇〇持った？」⇒子ども「分かってる！」
(その瞬間に思い出し、反発する)



リマインダーの例



セッション4：子どもに促す行動の例

- 連絡帳を期日までに提出する（連絡帳BOXを設置する）
- To Do List ボードを設置し、やるべきことを完了する
- お弁当箱を寝る前までにシンクに出しておく（リマインダーを活用する）
- お小遣いの額を守って使う（2週間に1回渡す、お小遣い帳を使用する）
- これまで親がフォローしてきたこと（忘れ物がないように声かけするなど）を、子ども自身が行うようにする（リマインダーを活用する）

セッション4：特性や年齢に応じたほめ方

- 「成果」よりも「課程」を具体的にほめる
「勉強続いているね」（成績より学習に取り組んでいることをほめる）
- 事実を指摘する 「もう、起きてきたんだね。早いね」
- できている行動を子どもの得意なところと結びつける
忘れ物がないか確認をしている時（習慣化が得意）に「さすがの継続力だね」
- 労をねぎらう・共感を示す 「疲れたでしょ」「〇〇頑張ってるね」
- 個人的感情と結びつける 「（お母さん）嬉しいなあ」
- お礼を言う 「ありがとう」「助かったよ」
- 非言語的表現 笑顔、ハイタッチ



Appendix6(4) 関係補強アプローチのテーマトークング資料

セッション5：認知再構成法
うまくいかない時の乗り越え方

- ・うまくいかない時に“ネガティブな考え”に偏りがちです
- ・ストレングス・シンキングには、浮かんで消えてしまいやすい“ポジティブな考え”が書かれています
- ・ストレングス・シンキングは、皆さんの考え方を現実的で適応的なものにしていくお手伝いをします
- ・“ポジティブな考え”を言葉にしてみましょう
- ・時間をかけて考え方が変わるのを待ちましょう



配布したカードは、有限会社ストレングスカード・コムが販売しているものです

セッション6：子どもへの対応を続けることによって期待できる成果

- ・肯定的な他者イメージを持つ：ある程度の時間を他者と過ごす
- ・支援に肯定的なイメージを持つ：必要な援助要請を行う
- ・生活リズムを維持する
- ・生活スキルを遂行する：衛生・健康管理，整理整頓，買い物等
- ・社会的スキルを遂行する：挨拶，返事，ルール理解と順守



セッション6：社会資源の活用
18歳以降活用できる社会資源

- ・**自立訓練（生活訓練）**
生活習慣を整える，生活スキルを身につける，感情コントロール，自分に向けた生きがいや仕事を見つけないという方が対象
 - ・**就労移行支援**
履歴書添削，模擬面接，職業訓練（ビジネススキル講座・PC講座等），ハローワーク・合同面接会への同行，企業見学・実習
- ※ いずれも利用期間は最大2年（1年の延長が認められる場合もある）
障害福祉サービス「受給者証」が必要

Appendix7 関係補強のためのホームワークシート

(関係補強アプローチにおいてセッション2～5で配布)



※ ボールペンで、強めにご記入ください



行動の変化に気づこう

氏名 _____

提出日： _____ 月 _____ 日

生活目標： _____

お子さんの「日常の行動」のなかで、少しでも良い変化を見つけ、それをお子さんにフィードバックしましょう。その時のお子さんのリアクションも観察しましょう。全ての欄を埋める必要はありません。

月 日 (曜日)	良い変化 (子どもなりに頑張っているところ)	ポジティブ・フィードバック (あなたが言ったことや関わり)	その後のお子さんの リアクション
/ ()	<u>どんな行動?</u>		
/ ()			

(上段中略)

どんなフィードバックがお子さんに響いていましたか？

その他、気づいたことを書きましょう

Appendix8(1) 行動変容アプローチの講義資料

セッション1：ペアレント・トレーニングとは

- 親は環境を整えて、子どもができることを増やす
- 子どもにできることが増える
- 親は子どもに「何をどこまで求めてよいか」が分かる
- 子どもの生活目標を親子で共有できる（行動契約）
- 子どもは苦手なことについて援助要請し、自分の力を最大限発揮することができるようになる



セッション1：子どもに促す行動の例

- 連絡帳を期日までに提出する（連絡帳BOXを設置する）
- To Do List ボードを設置し、やるべきことを完了する
- お弁当箱を寝る前までにシンクに出しておく（リマインダーを活用する）
- お小遣いの額を守って使う（2週間に1回渡す、お小遣い帳を使用する）
- これまで親がフォローしてきたこと（忘れ物がないように声かけするなど）を、子ども自身が行うようにする（リマインダーを活用する）

セッション1：青年期の心理

- 「子ども」から「大人」へ移行する時期
- 子どもは親からの自立を試みる
- まだ、親から守ってもらうことも必要
- 子どもは葛藤し、親に反発する
- 「頑張りすぎる」ことがある
⇒ すでに「頑張っている」ところを認める



Appendix8(2) 行動変容アプローチの講義資料

セッション2：子どもに促す行動の決め方

メジボフ (1990)

(1) 確実にできそうな行動を選ぶ

- ・既にできている行動の頻度を増やす
例：脱いだ服を洗濯機の前籠に入れる
- ・既にできている行動の場面を広げる
例：担任の先生に欠席の電話をする
- ・場所をわきまえて行動することを促す

(2) 生活を送るうえで役に立つ行動を選ぶ

(3) 自立につながる行動を選ぶ



セッション2：子どもに促す行動の決め方

モリス (1976)

(1) 行動の頻度を増やす

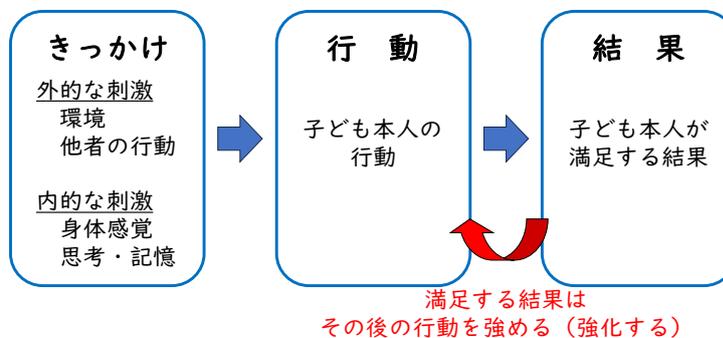
(2) 行動できる場所を広げる

(3) 適切な場所で行動するよう促す



セッション3：環境調整と強化

行動分析：子どもの行動を理解する方法



Appendix8(3) 行動変容アプローチの講義資料

セッション3：自閉スペクトラム症の特性

- ・周囲に起きていることの読み取り方に特徴がある
- ・他者視点に立つことが苦手である
- ・自分の気持ちや考えを伝えることが苦手である
- ・子どもが何を感じているのか、伝えたいのかを周囲が察して対応することが大切である
- ・長期的には、子どもが自分の気持ちや考えを伝えられるようになることを目指す



セッション4：特性や年齢に応じた声かけ

- ・クッション言葉：やって欲しい行動を伝える前に、共感的な言葉を添える
「今、すごく面白いと思うんだけど、お風呂が冷めるから入ってね」
- ・CCQ：Calm穏やかに、Close近づいて、Q静かに伝える
※ 親が子どもに行動を促す際にはCCQで伝える
- ・CCS：Clear明確に、Concrete具体的に、Short短く伝える
「～までに」は具体性が足りない ※ 「～から始める」にした方が効果的
- ・リマインダー：子どもにすべきことを思い出させる
頻回な親の声かけ「〇〇持った？」⇒子ども「分かってる！」
(その瞬間に思い出し、反発する)



リマインダーの例

セッション5：特性や年齢に応じたほめ方

- ・「成果」よりも「課程」を具体的にほめる
「勉強続いているね」(成績より学習に取り組んでいることをほめる)
- ・事実を指摘する 「もう、起きてきたんだね。早いね」
- ・できている行動を子どもの得意なところと結びつける
忘れ物がないか確認をしている時(習慣化が得意)に「さすがの継続力だね」
- ・労をねぎらう・共感を示す 「疲れたでしょ」「〇〇頑張ってるね」
- ・個人的感情と結びつける 「(お母さん)嬉しいなあ」
- ・お礼を言う 「ありがとう」「助かったよ」
- ・非言語的表現 笑顔、ハイタッチ



Appendix8(4) 行動変容アプローチの講義資料

セッション6：子どもへの対応を続けることによって期待できる成果

- ・肯定的な他者イメージを持つ: ある程度の時間を他者と過ごす
- ・支援に肯定的なイメージを持つ: 必要な援助要請を行う
- ・生活リズムを維持する
- ・生活スキルを遂行する: 衛生・健康管理, 整理整頓, 買い物等
- ・社会的スキルを遂行する: 挨拶, 返事, ルールの理解と順守



**セッション6：社会資源の活用
18歳以降活用できる社会資源**

- ・ **自立訓練（生活訓練）**
生活習慣を整える, 生活スキルを身につける, 感情コントロール, 自分に向けた生きがいや仕事を見つけないという方が対象
 - ・ **就労移行支援**
履歴書添削, 模擬面接, 職業訓練（ビジネススキル講座・PC講座等）, ハローワーク・合同面接会への同行, 企業見学・実習
- ※ いずれも利用期間は最大2年（1年の延長が認められる場合もある）
障害福祉サービス「受給者証」が必要

Appendix9 行動変容のためのホームワークシート

(行動変容アプローチにおいてセッション2～5で配布)



生活目標に対応しよう

※ ボールペンで、強めにご記入ください

お名前 _____

提出日： _____ 月 _____ 日

【お子さんの生活目標】

【その行動を促す「きっかけ」の工夫】

声かけの仕方 C C Q (穏やかに・近くで・静かに) C C S (明確に・具体的に・短かく)

「きっかけ」の工夫

【生活目標の変化・子どもへのフィードバック】 全ての欄を埋める必要はありません

月日 (曜日)	お子さんの行動の変化 (頑張っているところ)	お子さんへの フィードバック	お子さんの その後の様子
月 日 ()			
月 日 ()			

(上段中略)

【試してみた感想 (うまくいったこと, うまくいかなかったこと)】

謝辞

「私が博士論文を書くなんで…」 修士課程を修了してから長い間、研究から遠ざかっていた私は博士課程に進学したことが信じられない気持ちでいっぱいでした。その後、コロナ禍に突入してからは、「どんなことがあっても、必ず博士論文を提出する」と自分に言い聞かせ、この日を迎えました。論文を書くほとんどの時間は“書けない自分”というコンプレックスとの闘いでしたが、私を奮い立たせてくれたのは支えてくださった周囲の方々に他なりません。

今から 10 年程前には大学にて障害学生支援に携わっていました。障害者差別解消法が施行される前年の 2015 年のことです。ある学生さんは入学して間もなく保護者の方に連れられて支援室に連れられました。うつむきながら「大丈夫です」と言って、それっきり訪れることはありませんでした。そのようなケースを複数経験しました。その時、「おそらくは困っていることがあるだろうに、どうして支援を求めようとしないのだろう」「もしかすると、親御さんとご本人の思いがすれ違っているのではなかろうか」と、気がかりでなりません。今思えば、あの経験が博士論文のテーマにつながったのだと思います。

2017 年には、思いもかけず大学の教職に就くことになりました。その年の秋に、小野寺先生の研究室にお邪魔し、「1 本でもよいから、まともな論文を書きたいです」と、藁をも掴むような気持ちでご相談したことを今でもありありと覚えています。そんな私に小野寺先生は「それは、博士論文を書くってことね」と、ポンと肩を押してくださいました。先生があまりにも軽やかに仰るので、「このチャンスを見逃してはならない」と直感し、そのまま受験へと進んでいきました。

博士課程の 1 年目はテーマが絞り込めず、逡巡しました。ペアレント・トレーニングにはずっと臨床で携わってきたので、分かりきっているつもりになり、これをテーマにしようとは思いませんでした。ところが、小野寺ゼミで研究とは何かをめぐり、「パズルのようなもの」「既知のピースとピースの間に未知なる空間を見つけ、それを明らかにすること」「未知を既知に変換することは当該の研究分野に大きな影響を与える」…このような議論におよびました。そして、これを機にペアレント・トレーニングを研究テーマに選ぶことに決めました。

小池眞規子先生と加賀美常美代先生にも、温かく丁寧にご指導いただきましたことを心より感謝申し上げます。お二人の先生には私の考え方の癖をよくよくご理解いただき、自分では気づかなかった視点を多くお与えくださいました。論文の提出直前に骨折し入院してしまったこともあり、準備不足で不十分な論文を提出いたしました。何度も丁寧にご指導いただきました。

論文を書き上げた最後の数ヶ月は大学の異動と重なりましたが、行き帰りの電車のなかで何度も総合考察を推敲したことも懐かしい思い出となりつつあります。小池先生、加賀美先生、そして小野寺先生に改めてお礼申し上げます。庄司正実先生と今野裕之先生からも、研究は進んでいるのかといつも気にかけてくださったことが励みになりました。そのお気持ちに応えようと思い、研究を続けることができました。

小野寺ゼミの皆様にも、本当にお世話になりました。畑潮先輩は進学前からの憧れの存在で、中間発表の前など沢山時間をとって分析の仕方を教えていただきました。元井沙織先輩は私の一歩前を歩いてくださる心強い味方で、なかなか聞けないようなことを先輩の方から気づいてくださり、貴重な情報をいただきました。その他、後輩に当たる修士生の皆様とは毎週ゼミでお会いし(多くはオンラインでしたが)、励ましあいながら研究を続けることができました。

目白大学の他に、大学の同窓の方々にも沢山の応援していただきました。前職の大学で隣の研究室にいらした筒井順子さんには、普段からの励ましはもちろん、入院中には学務まで引き受けていただきました。千田若菜さんにはペアレント・トレーニングを行うフィールド探しに一翼買っていただきました。論文の組み立てや分析の仕方などが分らず困った時の“神頼み”を中村菜々子さんには度々させていただきました。その他にも、多くの先生にアドバイスをいただきました。さらに、調査や研究にご協力いただいた各施設の先生にも感謝申し上げます。

最後に、このような大冒険を許してくれた家族にお礼を述べたいと思います。多くの時間を研究に費やすことを許し、また余裕のない私に憩いの時間も持たせてくれた夫である小泉雅一氏、最後の数年は両親のために使う時間が増えましたが、そのほとんどを引き受けてくれた姉である三芳美歩氏、お二人が一言も文句を言わずにいてくれたことが何よりありがたかったです。論文が完成したことを空で見守ってくれている両親に報告したいと思います。また、行動療法の世界に私をいざなってくくださった坂野雄二先生や山上敏子先生ならびに大隈紘子先生にも感謝の気持ちを述べたいと思います。

皆様、これまで応援してくださいまして、ありがとうございました。この経験を忘れることなく、これからも何事も諦めずに、自分らしい研究を、そして臨床を続けてまいりたいと思います。

2024年7月30日

パリオリンピックのメダルラッシュに沸く朝を迎えて

小泉(温泉)美雪