

子どもの行動に対する肯定的捉え直しが 発達障害幼児の保護者の養育スタイルに及ぼす影響

福島大学 高橋 純一
福島県立いわき養護学校 遊佐 千尋
福島大学 鶴巻 正子

I. はじめに

障害に関する研究の進展や関心の高まりから、障害に対する気づきが早くなっている。一方で、保護者は、我が子に障害があることを知らされても、戸惑い、対応に悩むのが常である。特に、自閉症スペクトラム障害や注意欠如多動性障害などの発達障害 (American Psychiatric Association, 2013) では、行動障害や社会不適応が見られるため、知的には遅れていないにもかかわらず何度言っても行動修正がされない我が子に対するストレスが生じ、良好な親子関係が成立しにくいと懸念される。

障害児の保護者は定型発達児の保護者に比べて様々なストレス状態や困難に曝されていることは、これまでも多くの研究によって指摘されてきた (例えば、新美・植村, 1981, 1984; 齊藤・松本・菅原, 2016; 佐藤・植田・小川, 2010; 田中, 1996; 柳沢, 2012; 山本・門間・古澤・大橋・森・浅野, 2012; 米倉・堤・金平・岡崎, 2014)。新美・植村 (1981) は、幼児の障害の有無によって母親のストレス状態の比較を行った。障害の有無によらず母親は「子の育て方」と「将来への不安」に関して高いストレス得点を示したが、障害幼児の母親の方が定型発達幼児の母親よりも各領域におけるストレス得点が高かった。つまり、ストレスが現れる領域としては障害の有無によらず共通しているものの、障害幼児の母親はより高いストレス状態に曝されている可能性が推察される。柳沢 (2012) は自閉症スペ

クトラム障害のいる家族のストレスに注目し、特徴的な3つの問題を指摘した。自閉症の障害特性の理解と対応の難しさ、社会の障害理解の不足による否定的感情、これらによってもたらされる社会参加への制約の3点である。これらの問題を解決するためには、家族が自閉症スペクトラム障害への支援について自信をもって積極的に取り組む必要性も指摘されている。

保護者のストレス状態は、障害受容や養育スタイルと深く関係している (有川, 2002)。例えば、自閉症児の親は遊び場面において子どもの腕をつかむなどの身体的コントロールが多いことが報告されている (Kasari, Sigman, Mundy & Yirmiya, 1988)。注意欠如多動性障害児の保護者について、子どもの生活上の困難に強い不安を抱き、ささいなつまづきを甚大に捉えてしまい自責感を強めること、逆に子どもの行動を厳しくコントロールする傾向が見られることも報告されている (田中, 2007)。つまり、先行研究 (松岡・岡田・谷・大西・中島・辻井, 2011; 中島・岡田・松岡・谷・大西・辻井, 2012) も指摘するように、障害児の保護者は定型発達児の保護者と異なる養育スタイルの特徴をもつ可能性がある。養育スタイルの内容によっては、子どもの問題行動を悪化させてしまう可能性も指摘されている。この点について、昼田・村田・鶴巻・松崎 (2008) は、多くの発達障害児の保護者について、“問題行動への叱責、叱られた経験と反発、さらに強い叱責”の関係が常態化して

いることを指摘した。以上を踏まえ、子ども自身への早期支援はもちろんのこと、保護者への支援も必要である。

障害児の保護者への支援としては、ペアレント・トレーニングなどの心理教育が用いられてきた。ペアレント・トレーニングとは、“親が自分の子どもに対する最良の治療者となれるという考えに基づき、親を対象に子どもの養育技術を獲得させるトレーニング(大隈・伊藤, 2005)”と言われている。知的障害や自閉症に加え、最近では注意欠如多動性障害など不注意や多動性・衝動性のある子どもの保護者に対するペアレント・トレーニングも実施されている。障害に関する知識、褒め方の指導や子どもの行動を変容させるための指導など、様々な内容のプログラムが行われている。また、講義形式であったり、グループワーク形式であったり、その形式も様々である。グループワーク形式としてのペアレント・トレーニングの効果として、肥田・大久保(2006)や内藤・蔦森・松岡(2008)は、保護者自身の肯定的な認知面の変化を指摘している。親子関係の修復を狙った支援には、例えば注意欠如多動性障害の児童がいる保護者を対象として、子どもに肯定的な注目を与えられるようにトレーニングを行うこと、ほめることで行動改善を行うこと、などがある(井上・井上, 2014; 中田, 2008; 佐藤ら, 2010)。佐藤ら(2010)は、注意欠如多動性障害児の母親を対象として、子どもの行動を肯定的に認める(ほめる)支援を実施した。その際、“子どもに対して肯定的な視線を向ける、感心する、感謝する、励ます”などについて繰り返し伝え、肯定的な視線を向けやすいように親子二人きりで遊ぶ時間も設けた。その結果、母親の抑うつ感情が有意に低下することを示した。子どもの行動を「肯定的に捉え直す」ことは、母親の認知面を変容させ、抑うつなど心理状態の回復にもポジティブな影響を及ぼすと考えられる。つまり、保護者が子どもの障害特性を正しく理解し、それを肯定的に受容することで、保護者の認知面の変容を促

すことが期待できる。ポジティブな養育スタイルへと変容し、結果的に、保護者の心理状態の回復が望めると考える。

自己の認知・心理状態を客観的に、あるいは肯定的に捉え直すためには、「書く」ことが有用な作業の一つである(例えば、吉村, 2000)。吉村(2000)によると、「書く」ことは自己の内面を客観的に捉えることにつながり、結果的に、他者との会話も活性化する効果があるとされている。一般的な観点からも、例えば、ロジカルシンキングが示すように、「書く」ことで概念が整理されやすくなり、認知的な概念を再構成できる。そこで、本研究では、発達障害の幼児がいる保護者を対象として、「書く」ことを通して、子どもの行動に対する「肯定的捉え直し」に関する支援の効果を検討する。特に、「書く」ことを通して、子どもに対する見方(養育スタイル)をポジティブな内容へと変化させることを目指す。また、その変容過程についても、自由記述の内容を分析することで検討する。

II. 方法

1. 調査対象者

福島大学発達障害児早期支援研究所において実施している「つばさ教室」に参加した子ども(4歳~6歳)の保護者9名(男性1名、女性8名;年齢は全員が30歳代~40歳代に該当した)であった。つばさ教室は、自閉症の診断、あるいはその傾向がある(診断なし)幼児を対象とした小集団による遊びを通じた療育の教室であり、2014年度からは1年を通して15回程度実施している(詳細は、朴・鶴巻・山崎・米沢・松崎, 2014; 昼田ら, 2008を参照)。つばさ教室と同時に、保護者を対象とした親教室を開催し、保護者支援や保護者同士の相談や気づきの場を提供している。調査対象者の9名のうち6名は2015年度の親教室で支援および調査を実施し、残りの3名は2016年度の新規参加者であったため2016年度の親教室で支援および調査を実施した。2016年度に新規に参加した1名につ

いては、障害に関する診断および傾向はないが、親どうしの子育てに関する相談の場としてつばさ教室を利用したいという意志で参加した。したがって、後の分析からは除外した。

調査の実施および方法については、福島大学研究倫理委員会の承認を受けた（承認番号 24-14 と 27-20）。また、調査の実施に際しては、事前に各保護者からインフォームド・コンセントをとった。

2. 調査項目

養育スタイル尺度 保護者の養育スタイルについて調査する尺度（養育スタイル尺度：松岡ら、2011）を用いた。養育スタイル尺度は、27項目から構成されており、5因子構造（肯定的働きかけ、相談・つきそい、叱責、育てにくさ、対応の難しさ）である。質問項目には、例えば、“私の子どもががんばっているところ（努力しているところ）が具体的に 10 個程度あげることができる（肯定的働きかけ因子）”、“子育てで困ったときは、自分の配偶者や親に相談している（相談・つきそい因子）”、“子どもが言うことを聞かない場合、おどかしたりするような強い厳しい叱り方をする（叱責因子）”、“私の子どもは、育てにくい子どもだったと思う（育てにくさ因子）”、“この頃、子どもが親の言うことを聞かなくなってきた（対応の難しさ因子）”などが含まれた。回答は、「全く当てはまらない（1点）」「当てはまらない（2点）」「どちらともいえない（3点）」「当てはまる（4点）」「とても当てはまる（5点）」の5件法であった。松岡ら（2011）の研究では、質問紙の因子構造を検討した上で、養育スタイル尺度得点の発達的变化および注意欠如多動性障害との関連について7,000名以上の大規模サンプルからデータを取得した。そのため、質問紙としての信頼性が高いと判断し、本研究で採用した。

遊び場面観察における自由記述 つばさ教室における子どもたちの遊びの場면을観察し、自由記述によって子どもの「良かった点」を箇条書きで記述してもらった。

3. 手続き

つばさ教室が開催されるうちの5回（分析対象者8名のうち6名は2015年10月から12月までの5回、2名は2016年度の新規参加者であり、2016年5月から7月までの5回）を支援時期および調査時期とした。

支援では、具体的に以下の取り組みを毎回実施した。まず、親教室の開始時に、保護者どうしが普段の子どもの様子について自由に話し合う時間を設けた。支援者は、保護者どうしの自由な話し合いを促すために、支持的な雰囲気作りに努めた。その際、家庭、幼稚園や保育所における子どもの困った行動やそれに対する支援策などが自由に話し合われた。次に、遊び場面の観察前に、「これから15-20分程度で、子どもの遊び場面の観察を行うこと」、「観察の際は、自分の子どもの行動をよく観察することに加え、他者（他の子ども、つばさ教室の先生や学生ボランティア）との接触の様子をよく観察すること」、「観察する際は、子どもの行動についてポジティブに捉えること（決して、問題行動としてネガティブには捉えないこと）、良い行動を積極的に探すこと」を教示した。また、「観察後に、自由記述によって子どもの良かった点を記述してもらおうこと」、「自由記述については、些細なことでも良いので、なるべく多くの項目を記載すること」を伝えた。つばさ教室の部屋と観察室はマジックミラーで隔てられていたため、保護者が遊びの場면을観察していることは、子どもたちには気づかれない状況であった。観察中はメモをとらず、子どもの行動観察に徹した。支援者も一緒に観察した。毎回15-20分観察した後、親教室の部屋に戻り、自由記述によって子どもの「良かった点」を箇条書きで記述してもらった。自由記述の際は、再度、“子どもの良いところを積極的に記述するように”の教示を徹底して行った。10分程度で自由記述が完了した後、各保護者から自分の子どもの良かった点について報告された。一人の保護者が報告した際、支援者は他の保護者に意見を促し、保護者

同士の意見交換が始まった。特に支援の初期では、保護者が子どもの行動についてネガティブな捉え方をしていることも見られたため、その際は支援者が助言し、他のポジティブな行動に注目させた（例えば、「子どもが落ち着かずに暴れてしまった」ことが報告された際には、支援者が観察場面で把握していたほめられる行動「集中して遊べた」や「他の子どもを誘おうとしていた」を説明し、ポジティブな面を見るように強調した）。また、問題行動が見られたとしても、それがどのような障害特性に起因している可能性があるのか、正しい知識を伝えることに努めた。支援者は、保護者の意見交換が十分になされた後に、次の保護者の報告へと促した。参加した全員の保護者について報告および意見交換が終わると、支援者から振り返りがなされ、その回の支援は終了した。

支援前後での養育スタイルの変化を検討するために、支援開始前（1回目の支援開始前）と支援終了後（5回目の支援終了後）に養育スタイル尺度に関する質問紙に回答してもらった。また、自由記述は、1回目から5回目で実施した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 養育スタイル尺度の結果

保護者の養育スタイルの変化について検討するため、支援前後で養育スタイル尺度質問紙における各因子の得点を比較した（表1）。各因子において、支援前後〔支援前 vs. 支援後〕を変数とした対応のある t 検定を実施した。肯定的働きかけ因子では支援前後で有意差が見られ

〔 $t(7) = -3.00, p < 0.05$ 〕、支援後の方が支援前よりも得点が高くなった。しかしながら、他の因子では支援前後で有意差は認められなかった〔相談・つきそい因子： $t(7) = -0.59, p = 0.57$ ；叱責因子： $t(7) = -0.21, p = 0.84$ ；育てにくさ因子： $t(7) = -0.01, p = 0.99$ ；対応の難しさ因子： $t(7) = -0.51, p = 0.62$ 〕。

以上より、肯定的働きかけ因子においてのみ、有意な支援の効果が認められた。このことから、5回の支援における遊び場をを観察した際の「子どもの良かった点」の記述が、肯定的働きかけ因子に影響を及ぼしたものと推測できる。子どもの行動を肯定的に捉え直すことが、養育スタイル（特に、肯定的働きかけ）をポジティブに変容させる可能性が示唆された。しかしながら、本研究の支援は、他の因子には影響を及ぼさないことも明らかとなった。子どもの行動の良かった点に注目する「肯定的捉え直し」の支援では、肯定的働きかけ因子に特異的な影響を及ぼすと推測できる。

次に、各回の自由記述データを用いて、子どもの行動に対する肯定的捉え直しが肯定的働きかけ因子に及ぼした影響について、その背景要因を検討する。

2. 遊び場面観察における自由記述の結果

支援による養育スタイルへの影響について、その変化の過程を検討するため、各回における自由記述データをもとにテキスト分析を行った。まず、調査対象者8名における1回から5回までの自由記述をテキストデータ化した。その際、テキストデータを分ち書きした。また、解析対象の構成要素を整理するため、同種の語を

表1. 養育スタイル尺度の支援前後における変化

	肯定的働きかけ	相談・つきそい	叱責	育てにくさ	対応の難しさ
支援前	3.24 (0.34)	3.20 (0.10)	3.50 (0.63)	3.00 (0.89)	3.29 (0.52)
支援後	3.40 (0.41)	3.13 (0.13)	3.53 (0.79)	3.00 (0.04)	3.42 (0.56)

※ 各因子における調査対象者（ $n = 8$ ）の評定平均値（標準偏差）を示す

1つの語に置換した。以上の手続きを実施したテキストデータに対して、テキストマイニングを実施した（分析方法は、藤井, 2003; 藤井・小杉・李, 2005; 大隅・Lebart, 2002; 田垣, 2009を参照した）。テキストマイニングは、SPSS Text Analytics for Surveysによる形態素抽出（テキストデータの数量化）、SPSS 14.0による主成分分析およびクラスター分析から構成された。形態素抽出では、各質問項目において全データ（117件）から形態素（名詞、形容動詞、形容詞、動詞）を抽出した。抽出された形態素について主成分分析（回転なし）を行った。主成分分析の結果ではデータのまとまりを考察することが難しかったため、得られた成分行列に対してクラスター分析（ユークリッド距離に基づいたWard法）を実施した。主成分分析の結果を表2に、クラスター分析の結果を図1に示す。

まず、主成分分析から4成分が抽出された。これらの主成分行列を用いて（主成分行列を変数に設定し、主成分行列の項目をケースに設定した）、クラスター分析を行った。距離15に基づいてクラスターを判断した結果、3つのクラスターが認められた。1番目には「指示」、「遊び」、「作業」、「一緒」、「ゲーム」が含まれた。2番目には「先生」と「友達」が含まれた。3番目には「あんみつ」、「ダンス」、「電車ごっこ」、「最後」、「ルール」がクラスターを構成した。1番目のクラスターは、“先生の指示が伝わっていた”、“好きなおもちゃで集中して遊んでいた”、“作業ができた”、“一緒に活動していた”、“ゲームを楽しそうにしていた”など、子ども自身が行う「自己の活動」に関しての良かった点と考えられる。2番目のクラスターは、“友達や先生との関係構築ができた”、“先生と会話してコミュニケーションをとっていた”など、子どもと「他者との相互作用」に関しての良かった点と考えられる。3番目のクラスターは、“あんみつに興味をもっていた（おやつ時間）”、“ダンスを楽しそうにしていた”、“電車ごっこを楽しそう

にしていた”、“最後まで活動ができた”、“ルールを守って遊べた”など、子どもと他者とが相互作用する際の「出来事（道具）」に関しての良かった点と考えられる。保護者が子どもの良かった点を評価する際、これら3つのクラスターが自由記述の背景に存在していたと仮定し（「自己の活動」、「他者との相互作用」および「出来事（道具）」）、以下に、自由記述の主な内容の変化を3つのクラスターをもとにして定性的に検討する。

表3に、全ての調査対象者が記述した主な内容を抜粋して記載した。1回目では、“落ち着いて作業をしていた”、“よく動き回っていた”、“すばやく次の準備をした”、“自分から片付けした”、“集中して課題に取り組んでいた”などの内容が見られ、子ども自身の活動の楽しさ、集中力など「自己の活動」に関する記述がほとんどであった。「他者との相互作用」に関する記述は、教室を運営している先生との関係にとどまっており、“先生の話聞いていた”のみであった。相互作用までは進んでおらず、また友達との関係にまでは踏み込んで記述がなされていなかった。「出来事（道具）」に関する記述は見られなかった。2回目では、“楽しそうに机に向かっていて”、“きれいに片づけられた”、“好きなおもちゃで集中して遊んでいた”などの内容が見られ、1回目と同様に「自己の活動」に関する記述がほとんどであった。「他者との相互作用」に関する記述は、“先生とやりとりしながら粘土を作れた”が見られ、先生との相互作用についての記述が見られた。しかし、友達との相互作用は記述されなかった。「出来事（道具）」については、“ダンスのとき、集中していた”の記述のみが見られた。以上より、2回目も1回目同様に「自己の活動」に関する記述がほとんどであったと判断できる。3回目では、“きちんとたたんで片付けできた”や“元気に走り回っていた”などの「自己の活動」に関する記述が見られた。一方で、“先生のダンスを見て真似ができるようになった”、“先生と会話してコミュニケーションをとっていた”、

“先生の指示を聞いて行動していた”、“先生の指示を聞きながら、運動遊びを楽しんでいた”などの「他者との相互作用」に関する記述が増え始めた。「出来事（道具）」に関する記述も増え始め、“ダンスを最後までできた”や“ルールを守っ

て遊べた”などの記述が見られた。以上より、3回目では、「他者との相互作用」や「出来事（道具）」に関する記述が増加した。4回目では、“おとなしく待っていた”などの「自己の活動」に加え、“『こうしたい』”ということを言葉で先生に

表 2. テキストデータを用いた主成分分析（回転なし）の結果

	成分			
	1	2	3	4
電車ごっこ	0.903	-0.041	0.271	-0.033
一緒	0.903	-0.041	0.271	-0.033
最後	0.799	-0.465	0.045	0.178
ゲーム	0.799	-0.465	0.045	0.178
ルール	0.082	0.813	-0.025	-0.150
遊び	0.606	0.674	-0.079	0.107
ダンス	0.518	-0.612	-0.246	-0.379
友達	0.348	0.550	-0.448	0.050
あんみつ	-0.371	-0.082	0.803	0.139
指示	0.269	0.448	0.750	0.209
作業	0.561	0.361	0.150	-0.695
先生	0.519	0.221	-0.415	0.552

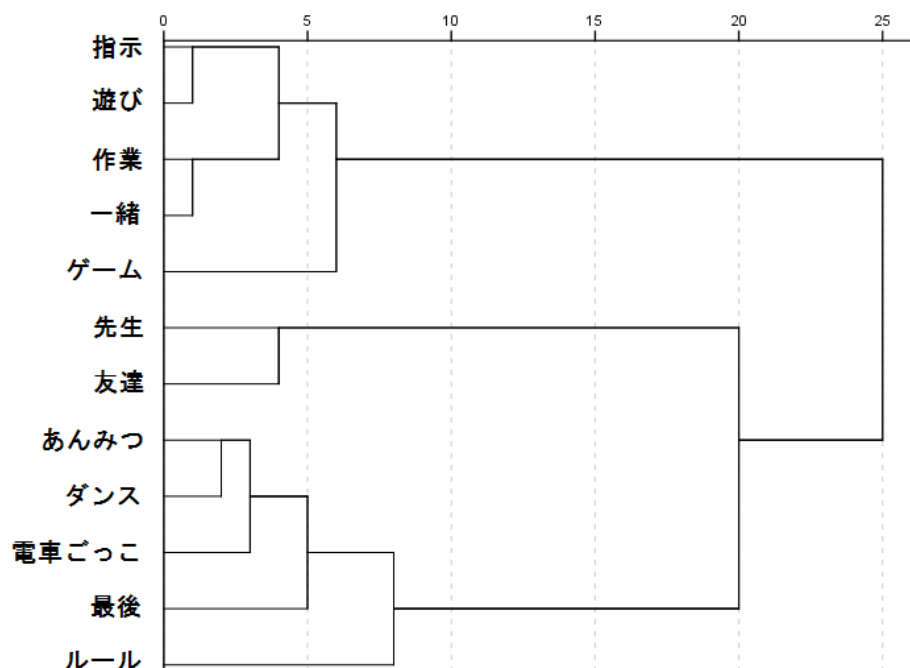


図 1. テキストデータを用いたクラスター分析の結果

表 3. 各回における自由記述の主な内容

支援回	自由記述の主な内容
1 回目	<ul style="list-style-type: none"> ・落ち着いて作業をしていた ・よく動き回っていた ・すばやく次の準備をした ・自分から片付けした ・集中して課題に取り組んでいた ・先生の話聞いていた
2 回目	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しそうに机に向かっていた ・きれいに片づけられた ・好きなおもちゃで集中して遊んでいた ・先生とやりとりしながら粘土を作れた ・ダンスのとき、集中していた
3 回目	<ul style="list-style-type: none"> ・きちんとたたんで片付けできた ・元気に走り回っていた ・先生のダンスを見て真似ができるようになった ・先生と会話してコミュニケーションをとっていた ・先生の指示を聞いて行動していた ・先生の指示を聞きながら、運動遊びを楽しんでいた ・ダンスを最後までできた ・ルールを守って遊べた
4 回目	<ul style="list-style-type: none"> ・おとなしく待っていた ・『こうしたい』ということを言葉で先生に伝えることができた ・先生がゲームに誘ってくれて、混ざって遊べた ・絵本の読み聞かせをしてくれた学生の方を見て聞くことができた ・電車ごっこだけでなく、ボール遊びをしにいった ・好きな電車ごっこや線路で楽しく遊んだ ・あんみつに興味をもっていた
5 回目	<ul style="list-style-type: none"> ・集中して遊べた ・一生懸命、椅子に座って作業した ・自分の意思を伝えていた ・口できちんと『どけて』と言えた ・仲間意識が出てきて良かった ・ダンスに参加していた ・早めにマットを用意した

※ 調査対象者 (n = 8) の自由記述のうち、各回において主な内容を記載した

伝えることができた”、“先生がゲームに誘ってくれて、混ざって遊べた”、“絵本の読み聞かせをしてくれた学生の方を見て聞くことができた”などの「他者との交流」に関する記述が増える傾向が見られた。特に、先生や友達との関係に加え、ボランティアとして携わっている学生との関係についても記述が見られた。また、他者に対する子どもの主張に関する記述も見られ始めたと考えられる。「出来事（道具）」に関しては、“電車ごっこだけでなく、ボール遊びをしにいった”、“好きな電車ごっこや線路で楽しく遊んだ”、“あんみつに興味をもっていた”など、記述が増えた。以上より、子どもと他者との相互作用に加え、子どもと出来事（道具）との関係についての記述が増加した。対象者が先生から友達や学生まで広がったこと、子どもと道具との関係について注目が増えたことを示唆している。5回目では、“集中して遊べた”や“一生懸命、椅子に座って作業した”などの「自己の活動」に関する記述はもちろんのこと、“自分の意思を伝えていた”、“口できちんと『どけて』と言えた”、“仲間意識が出てきて良かった”などの「他者との相互作用」に関する記述が多く見られた。特に、4回目で見られ始めた他者に対する子どもの主張に関する記述が見られた。「出来事（道具）」についても、“ダンスに参加していた”や“早めにマットを用意した”などの記述が見られた。以上より、5回目は4回目同様に、子どもと他者との関係や子どもと出来事（道具）との関係についての記述が安定して産出されたと言える。

IV. まとめ

本研究は、発達障害幼児を対象とした教室における遊び場面の観察および子どもの行動を肯定的に捉える自由記述を通して、保護者の養育スタイルに及ぼす影響について検討した。支援（遊び場面の観察および子どもの良かった点に関する自由記述）は5回設定され、その前後で養育スタイル尺度への回答を求めた。まず、支援前後の養育スタイル尺度から、「肯定的働きか

け因子」においてのみ評定得点の有意な上昇が認められた。この変化の要因について検討するため、各回における自由記述の内容についてテキストマイニングにより分析を行った。結果から、自由記述は「自己の活動」、「他者との相互作用」、「出来事（道具）」の3つの背景要因から構成される可能性がわかった。これらの背景要因をもとにして、1回目から5回目までの変化を検討したところ、1回目および2回目では「自己の活動」に関する記述が大半を占めていた。3回目以降は「他者との相互作用」や「出来事（道具）」に関する記述が多くなった。特に、「他者との相互作用」については相互作用の対象者および主張の内容について広がりを見せた。以上より、支援の回を重ねるごとに「他者との相互作用」に関する記述が質的にも量的にも増加することがわかった。このことが、養育スタイル尺度における「肯定的働きかけ因子」の評定得点の上昇に関与した可能性を推測した。

本研究の手続きによって養育スタイルの変化が認められ、養育スタイル尺度（松岡ら、2011）の下位因子のうち「肯定的働きかけ因子」についてのみ評定得点が有意に上昇した。この因子は、“私の子どもががんばっているところ（努力しているところ）が具体的に10個程度あげることができる”などの質問項目で成り立っており、子どもに対する保護者のポジティブな関与について測定することができる。つばさ教室の親支援によって、子どもに対する保護者の見方が、ポジティブな考え方や接触へと変容したと推測できる。しかしながら、他の因子では有意な変化が認められなかった。つばさ教室の親支援は、「肯定的働きかけ因子」にのみ限定的な効果を示すものと考えられる。

これらの効果について、自由記述の分析結果から、支援初期段階（1回目と2回目）では子どもの「自己の活動」に注目した記述が主であるものの、支援の回を重ねるごとに「他者との相互作用」と「出来事（道具）」に注目した記述が増えてくる傾向を見出した。つばさ教室の支

援に参加している子どもたちの傾向として、教室では一人遊びの傾向が高く、先生あるいは学生ボランティアとの接触はあるものの、他児との接触があまり見られないのが現状である。その環境において、保護者の子どもに対する見方の特徴としては、支援初期段階では、“子どもが何をしているか”についてのみ注目したことがわかる。また、親どうしの会話で、“子どもの何を見たら良いのか分からない”や“子どもの悪いところしか出てこない”などのネガティブな意見も見られた。そのため、そもそも記述量が少なかった。支援が進むにつれて、子どもと他児との接触について注目をするようになった。子どもの良い点をたくさん見つけようとし（毎回の教示で、なるべく多くの良い点を見つけるように教示し続けた）、視点を広げた結果、“子どもが他児とどのような関係を構築しているか（しようとしているか）”あるいは“子どもは何に興味（出来事、道具）をもっているか”に注目するように変化したと推測できる。以上から、子どもの良かった点をなるべく多く見つけようと努力したことが、子ども自身の行動から他児および出来事や道具にまで視点を広げ、結果として、保護者の子どもに対する捉え方（養育スタイル）の変容を促した可能性が推測できる。

子どもの問題行動に注目するネガティブな養育スタイルは、その行動をさらに悪化させる可能性が示唆されている（昼田ら, 2008）。ネガティブな養育スタイルをもつ保護者は子どもの問題行動に注目しやすく、叱責をしやすい。一方の子どもにとっては、自分の行動に対して認められた（ほめられた）経験よりも叱られた経験の方が多くなり、保護者への反発が生じる。結果的に、保護者は問題行動に対してさらに強い叱責を行い、子どもはその叱責に対する感情の落ち込みと反発を抱くという悪循環に陥る。悪循環を絶つためには、子どもの認められる（ほめられる）行動への注目を増やす肯定的な養育スタイルへの変容が解決策の一つと考える。この変容には、保護者の障害に対する理解が基礎

となる。つまり、保護者が子どもの障害特性を正しく理解し、それを肯定的に受容することで、保護者のポジティブな養育スタイルを促すことが期待できる。結果的に、保護者と子どもとのより良い関係性の構築がなされると考える。保護者の受容的態度は子どもの自尊感情の上昇にも影響を及ぼすことから（Kawash, Kerr & Clewes, 1985）、保護者の障害理解および障害受容を基礎としたより良い親子関係の構築は重要である。

本研究の結果には、以下の限界が存在するため、結果の解釈は慎重に行わなければならない。1 番目に、子どもの行動に対する保護者の捉え方の変容が限局的である。本研究では養育スタイル尺度の 5 因子のうち 1 因子のみを変容させたが、今後の研究では他の因子の変容についても検討する必要がある。2 番目に、「保護者の養育スタイルの変容」と「子どもの行動の変容」との関係性が不明である。つまり、保護者の養育スタイルが変容した要因として、“つばさ教室の親支援によるものなのか”、あるいは、“つばさ教室の療育によって子どもの行動が変容し、結果的に親の養育スタイルが変容したのか”が曖昧となっている。保護者がポジティブな養育スタイルを身につけて障害を受容し、良好な親子関係を構築することは、子どもの行動そのものが好ましいものに修正される可能性も含んでいる（昼田ら, 2008）。したがって、保護者の養育スタイルの変容と子どもの行動の変容との関係性については、その要因の分析を正確に行う必要があると考える。本研究では分析を行うことはできないが、今後の研究として要因の操作を実施した上で効果の測定を行う必要がある。3 番目に、対象人数および実施回数の少なさがある。今回の支援では、5 回（各 1-1.5 時間程度）の支援をもとに養育スタイルの変容を分析した。発達障害に関するペアレント・トレーニングについて、標準化されているものでは 10 回程度のセッションで構成されている（例えば、Barkley, 1987）。一方で、米倉ら（2014）も指

摘するように、長期間の実施では家族への負担が大きい。例えば、先行研究（山本ら、2012）では、5-6回（各2時間程度）を1クールとして構成されたピア・サポート（8名の参加者）を実施し、その効果を報告している。また、米倉ら（2014）も5回のペアレント・トレーニングを行って保護者のストレスや子どもの行動の変化を検討したが、知識の伝達はできても心理的な変化は見られない可能性を指摘した。今回の支援でも、参加者の負担を考慮して実施回数を5回と限定したが、長期間の実施の場合と比較することで効果を慎重に検討すべきと考える。本研究では、子どもの行動を肯定的に捉え直すことで、保護者の養育スタイルがポジティブに変容する可能性を示唆した。今後は、多面的な養育スタイルの変容に関する検討、保護者の養育スタイルの変容と子どもの行動の変容との関係性、結果の再現性に関して検討し、支援方法の効果をより厳密に実証する必要がある。

文献

- 有川宏幸（2002）自閉症児・者をもつ家族の地域支援のあり方，*特殊教育学研究*，40，429-434.
- American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.), Washington, DC: APA.
- Barkley, R.A. (1987) *Defiant children: A clinician's manual for parent training*, New York, The Guilford Press.
- 朴香花・鶴巻正子・山崎康子・米沢祐子・松崎博文（2014）2013年度福島大学発達障害児早期支援研究所「つばさ教室」における「幼児教室」の評価と課題：学生スタッフと保護者に対するアンケート調査の結果から，*福島大学総合教育センター紀要*，17，67-75.
- 藤井美和（2003）大学生のもつ「死」のイメージ：テキストマイニングによる分析，*関西学院大学社会学部紀要*，95，145-155.
- 藤井美和・小杉考司・李政元（2005）福祉・心理・看護のテキストマイニング，中央法規。
- 肥田幸子・大久保義美（2006）不登校児を持つ親の自助グループ活動が母親の意識と子どもに及ぼす影響，*小児科保健研究*，65，540-546.
- 昼田源四郎・村田朱音・鶴巻正子・松崎博文（2008）発達障害早期支援「つばさ教室」でのペアレント・トレーニング—1年間の評価と課題—，*福島大学総合教育センター紀要*，8，17-24.
- 井上菜穂・井上雅彦（2014）育てにくさを感じている親に対するペアレンティングの効果，*発達研究*，28，13-20.
- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., & Yirmiya, N. (1988) Caregiver interactions with autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 45-56.
- Kawash, G. F., Kerr, E. N., & Clewes, J. L. (1985) Self-esteem in children as a function of perceived parental behavior. *Journal of Psychology*, 119, 235-242.
- 松岡弥玲・岡田涼・谷伊織・大西将史・中島俊思・辻井正次（2011）養育スタイル尺度の作成：発達的变化とADHD傾向との関連から，*発達心理学研究*，22，179-188.
- 内藤寿子・蔦森武夫・松岡幸枝（2008）広汎性発達障害児の幼児を持つ保護者への支援，*精神科治療学*，23，1173-1179.
- 中島俊思・岡田涼・松岡弥玲・谷伊織・大西将史・辻井正次（2012）発達障害児の保護者におけるスタイルの特徴，22，264-275.
- 中田洋二郎（2008）AD/HDのペアレントトレーニングの実際，*小児科臨床*，61，164-169.
- 新美明夫・植村勝彦（1981）就学前の心身障害児をもつ母親のストレス，*発達障害研究*，3，206-216.
- 新美明夫・植村勝彦（1984）学齢期心身障害児をもつ父母のストレス，*特殊教育学研究*，22，1-12.
- 大隈紘子・伊藤啓介（2005）肥前式ペアレント・トレーニングプログラムAD/HDをもつ子ども

ものお母さんの学習会，二瓶社。

大隅昇・Lebart, L. (2002) テキスト型データの多次元データ解析—Web 調査自由回答データの解析事例，柳井晴夫・岡本彬訓・繁榊算男・高木廣文・岩崎学（編集）『多変量解析実例ハンドブック』，朝倉書店。

齊藤彩・松本聡子・菅原ますみ（2016）児童期後期の不注意および多動性・衝動性と抑うつとの関連—養育要因と自尊感情に着目して，パーソナリティ研究，25，74-85。

佐藤正恵・植田映美・小川香織（2010）ADHD 児の保護者に対するペアレント・トレーニングの有用性について，岩手大学人文社会科学部紀要，86，27-40。

田垣正晋（2009）市町村障害者基本計画のニーズ調査の自由記述回答に対する KJ 法 とテキストマイニングの併用のあり方，社会問題研究，58，71-86。

田中正博（1996）障害児を育てる母親のストレスと家族機能，特殊教育学研究，34，23-32。

田中康雄（2007）家族・家族会・自助グループ，日本臨床，65，532-537。

柳沢亜希子（2012）自閉症スペクトラム障害児・者の家族が抱える問題と支援の方向性，

特殊教育学研究，50，403-411。

山本真実・門間晶子・古澤亜矢子・大橋幸美・森阿紀子・浅野みどり（2012）自閉症スペクトラム障がいの子どものもつ母親たちの支え合い—「仲間を勇気づけるレッスン」—，日本看護研究学会雑誌，35，35-43。

米倉裕希子・堤俊彦・金平希・岡崎美里（2014）発達障害児のペアレントトレーニングの有効性に関する研究—家族の感情表出とペアレントトレーニング—，関西福祉大学社会福祉学部研究紀要，17，17-22。

吉村匠平（2000）「かくこと」によって何がもたらされるのか？—幾何の問題解決場面を通じた分析—，教育心理学研究，48，85-93。

謝辞

本研究は、福島大学発達障害児早期支援研究所プロジェクト研究の一環として実施されました。その際、山崎康子研究員、洞口英子研究員、朴香花研究員から教室運営および研究補助を受けました。また、本研究は、公益財団法人日本教育公務員弘済会教育文化事業の補助を受けました。

Affirmative Viewpoint of Children's Behavior Enhances Positive Child-care Styles in Parents who have a Child with Developmental Disorders

We examined the effects of intervention on child-care styles in parents who have a preschool children with developmental disorders. In an intervention (5-sessions), parents ($n = 9$) watched free play-classroom classroom scenes and participated in a free writing exercise praising their child in the scenes. They were given instruction as they watched their child during free-play in classroom from an observation room with a two-way mirror, and wrote as many praises for their child as possible. Specifically, we instructed how parents got affirmative viewpoint of children's behavior and that it was a place of the exchange of opinions between parents. Before the first intervention session, parents completed the child-care style questionnaire measuring 5 factors (positive rearing, consultation/care, scolding, difficulty in childrearing, and difficulty in care) using a 5-point Lickert-type scale. They completed the questionnaire a second time following the last intervention session, to compare changes in child-care styles from pre- to post-intervention. We found a significant change only in the positive rearing factor: the parents' ratings of this factor were more positive for post-intervention. In order to examine background factors for the change, we analyzed the contents of the parents' free writing using a text-mining method. Regarding cluster analysis, we extracted 3 factors: children's activity, interaction with others, and incidents. On the basis of these factors, we qualitatively examined changes in the contents of the free writing between the first and fifth intervention sessions. In the first and second sessions, the parents' writing was mainly related to the factor of children's activity. In the third to fifth intervention sessions, the contents of the parents' writing were related to the other two factors, interaction with others and incidents. From the qualitative examination, we speculated that the perspective of the parents expanded from regarding only the behavior of their children to include interaction with others (or incidents), over the interventions periods. This extension might facilitate a positive change in their child-care styles (positive rearing factor). Our present study provides evidence that an affirmative viewpoint regarding children's behavior enhances positive child-care styles in parents. Further research should investigate influence of intervention about other four factors, relationship between the affirmative viewpoint in parents and changes in behavior of the child, and the number of the participants and the intervention times in relation to replicability of our present results.