

Table 1 参加者のプロフィール

年齢	職業	家族構成	親の会	家族(周囲)の協力
36歳	S1 会社員	本人・長男・長女(3人)	所属あり	やや協力が得られる
39歳	S2 自営業(家事)	本人・夫・長男・次男・三男(5人)	所属なし	あまり協力的ではない
40歳	S3 パート(家事)	本人・夫・長男・次男・三男(5人)	所属あり	やや協力が得られる

Table 2 子どものプロフィール

参加者	第1子	第2子	第3子
S1	小学4年生男児 アスペルガー症候群 (療育手帳B2) 特別支援学級在籍 【WISC-IIIの結果】FIQ: 118, VIQ: 111, PIQ: 122 *感覚過敏、不登校状態	小学1年生女児 AD/HD(リタリン服薬中) 通常学級在籍	
S2	中学3年生男児 定型発達	小学4年生男児 広汎性発達障害 (知的な遅れはない) 通常学級在籍 (通級指導教室利用)	小学2年生男児 自閉症(療育手帳A) 特別支援学校在籍 *衝動性が高い
S3	高校2年生男児 定型発達	小学5年生男児 広汎性発達障害の疑い 通常学級在籍	小学3年生男児 LDの疑い 通常学級在籍
		【WISC-IIIの結果】FIQ: 102, VIQ: 101, PIQ: 103	

2. プログラム概要

実施期間は、X年9月から10月であった。プログラムの流れをFig.1に示した。プログラム内容は、全4回の講座と家庭における取り組みとした。なお、ニーズ調査のために生育歴・療育歴・家庭環境

等を記入するデモグラフィックシートを事前に郵送し記入を依頼した。参加者とスタッフ間の連絡はEメール・郵便とし、参加者から随時質問を受け、家庭の取り組みをサポートできる環境を整え

た。

参加者には、講座第1回目と第4回目に、親子関係における情緒的側面を測定する尺度(FDT)と抑うつ症状を測定する尺度(BDI-II)を実施した。また、毎回の講座において記録用紙を配布し、毎日きょうだいのトラブルについて記録をとってもらい、その記録を次の講座実施の際に持参してもらった。

講座第2回目と第3回目においては期間が開いたため、講座第2回目に第3回目までの記録用紙3冊と振り返りのアンケートを3部配布した。記録用紙は、およそ1週間分を1冊とし、1冊記入が終わるごとに、振り返りのアンケートに回答してもらい、郵送してもらった。郵送された記録用紙について、E-mailで参加者にフィードバックを行い、必要に応じて参加者と相談の上、トラブルに対する手立ての修正・変更を行った。第4回目の講座終了後は、それまでと同様の記録用紙、振り返りのアンケートに併せて、講座全体の事後アンケートを配布し、後日郵便にて回収した。

3. 講座内容

きょうだい間のトラブルに対する講座として全4回実施した。各参加者の都合の良い日を調整し、土曜もしくは祝日において、1時間半から2時間行った(時間帯は各回異なる)。前半は対話形式の講義、後半は個別演習とした。場所はA大学で行った。スタッフは、講義は1名のスタッフが担当し、演習スタッフは3名であった。また、講座中は同じ施設の別室にて託児を行ったため、講座とは別に、4名の託児スタッフが参加した。スタッフ

に対しては、毎回の講座前後にスタッフミーティングを行い、講義内容の把握と個別対応の検討を行った。託児スタッフに対しては、参加前に子どもの情報を伝え、また毎回の講座後には、託児場面における子どもの様子について報告を受けた。

4. 講座のカリキュラム(講義・演習・ホームワーク)

講義では、初回オリエンテーション時に、自己紹介に加え、プログラムの概要、記録方法の説明を行った。また、ハリス(2003)、リッチマン(2005)を参考に、きょうだいに関する内容の講義を行った。講座第2回目以降は、井上・木戸・藤坂・松下(2004)、木戸(2004)、長町(2005)、辰巳(2006)、を参考に、行動の捉え方、環境調整・ほめ方など望ましい行動を増やすかかわり、困った行動への対応など行動理論に基づいた養育技術に関する内容を、きょうだい関係に焦点をあてた内容に構成した。毎回の講義は、参加者の話を聞きながらの対話形式で行った。また、講座第3回目、第4回目においては、トラブルに対する手立てを実施してうまくいった点、難しかった点などを意見交換してもらい、それを基に個別演習において手立てを再検討した。

演習では、講座第2回目、第3回目の個別演習時に、きょうだいのトラブルに対して家庭で取り組む手立てを検討した。参加者の記録を基に、スタッフと参加者で話し合い、標的とするトラブルとその手立てを決定した。

ホームワークでは、講座第1回目以降、

トラブルの記録を継続してもらった。また、第2回目以降は、事前に検討した手立てを実施してもらった。

(倫理面への配慮)

研究参加者への研究目的や得られた資料の管理や使用について説明し、理解が得られた場合のみ、研究に協力していただくよう、最大限、参加協力者への人権に配慮した実施を行った。

C. 研究結果

きょうだい間のトラブルの変容と参加者の心理的な変容からプログラムの有効性について検討を行った結果、きょうだい間のトラブルの変容に関しては、3事例ともに生起数の低減が確認された (Fig. 1-Fig. 3)。さらに介入していないトラブルに関しても回数の減少が報告された。トラブルの低減にあたり、各事例において有効であったと考えられる手立ては以下の通りであった。

S1においては、兄が怒らないようにするための事前の環境調整及び兄への対応と、妹の自発的な協力を得るためのトークン・エコノミーの手続きが有効であった。S2においては、必要に応じてきょうだい間の距離を取るなどの事前の環境調整に加え、TVなどを大音量にする三男に対して代替行動の形成、そして代替行動分化強化の手続きと併用してトークン・エコノミーの手続きを実施したことが有効であった。S3においては、トラブルとなる場面に対してきょうだい両方に共通した約束とそれぞれの約束を決め、子どもたちに同意を得たことに加え、きょうだいのみでなく家族全員に約束につ

いて共通理解を促したことが有効であった。

参加者の心理面の変容に関しては、抑うつ度においては、3事例ともに得点の改善が確認された (Fig. 4)。親子関係における情緒的側面については、1事例のみ事前・事後に大きな変容はみられなかったが、事前で「養育不安」が高い傾向にあった2事例においては改善がみられた。しかし一方で「厳しいしつけ」、「達成要求」においては改善が確認されなかった。

D. 考察

きょうだい間のトラブルの変容に関しては、3事例ともに生起数の低減が確認されたことは本研究のプログラムの有効性を示すものであり、親支援によるきょうだいトラブルへのアプローチの可能性を示したといえる。また3事例ともにおいて、標的としたトラブルのみならず、その他のトラブルにおいても低減がみられた。このことは、手立ての検討を行っていない他のトラブルに対する対応やトラブルの回避においても、参加者が自ら取り組むことが可能となったことによると考えられる。

また小集団でのプログラムの適用は参加者の心理面の変容特に抑うつ度の改善に寄与した可能性もある。

親子関係に関しては、各事例において背景要因が様々であるため、それらの要因を含めた事例ごとの解釈が必要であると考えられた。また、事後に行ったアンケートにおいては、参加者3名全員が講座に参加してよかったと評価しており、

参加者のプログラムに対する満足度も得られたと考えられる。

E. 結論

本研究では、きょうだい間のトラブル、保護者の心理面において一定の改善がみられたことから、きょうだい間のトラブルに対するプログラムの有効性が示唆された。

F. 健康危険情報

(該当なし)

G. 研究発表

1. 論文発表

酒井美江・井上雅彦(2008) 不登校状態にあり家庭内暴力を呈したアスペルガー症候群のある女子生徒における家庭支援 発達心理臨床研究 14,105-118,(兵庫教育大学発達心理臨床研究センター)

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

井上雅彦(2008) 自閉症療育における応用行動分析学の研究動向と支援システム,小児科臨床,61(12),2446-2451.2.

学会発表

酒井美江・宮崎光明・井上雅彦(2008) 発達障害のあるきょうだい間のトラブルに対する親支援プログラムの検討(1) -トラ

ブルの減少と親の心理面の変化-日本LD学会第17回大会発表論文集, 608, 広島

宮崎光明・酒井美江・井上雅彦(2008) 発達障害のあるきょうだい間のトラブルに対する親支援プログラムの検討(2) -トラブルの減少と親の心理面の変化-日本LD学会第17回大会発表論文集, 610, 広島

H. 知的財産権の出願・登録状況(予定も含む)

(該当なし)

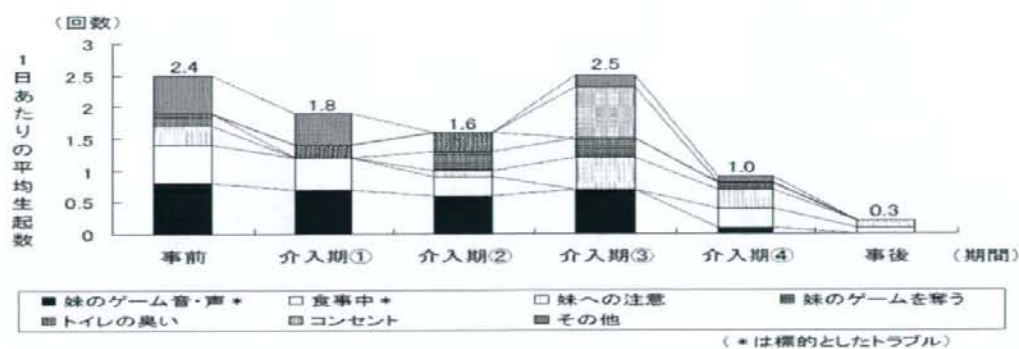


Fig. 1

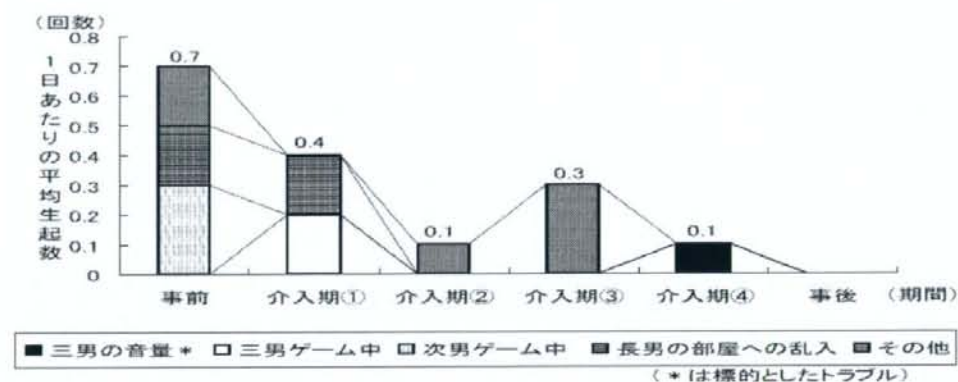


Fig. 1

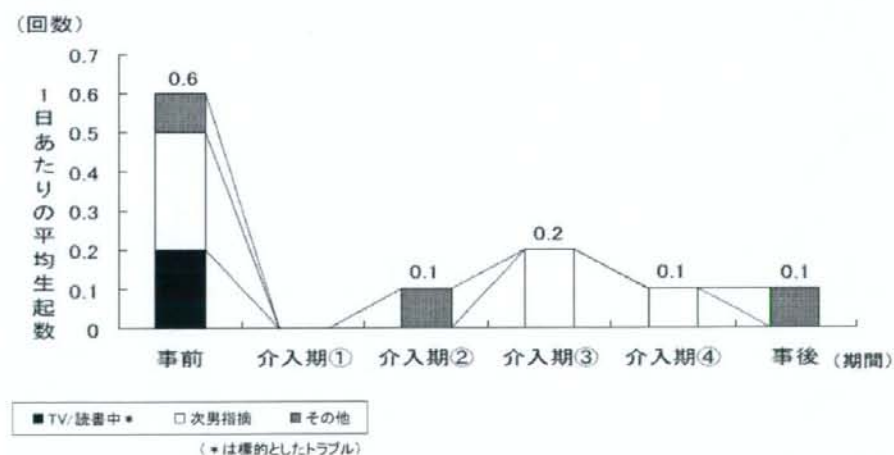
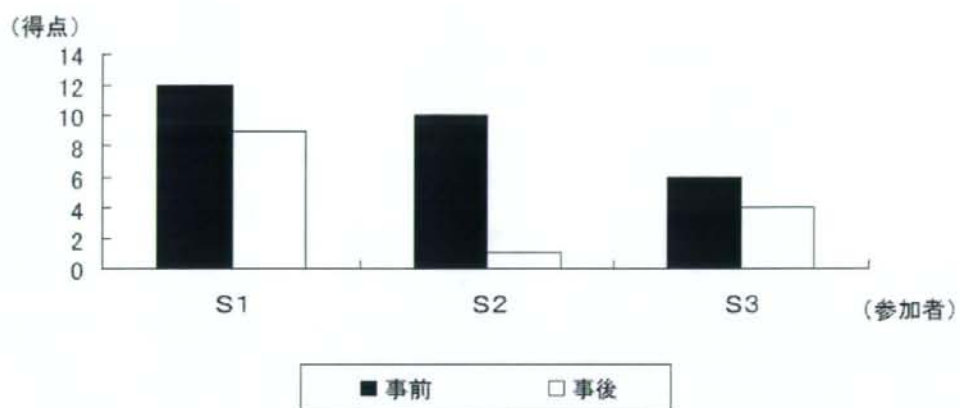


Fig. 1



分担研究報告書

子育て支援のなかで発達支援に取り組む ～フォローアップ教室の取組から

分担研究者：名古屋大学発達心理科学教育研究センター 永田 雅子

研究要旨：地域の母子保健事業の中で実施できる発達障害が疑われる子どもと親への早期介入のプログラムの開発を行った。教室参加前の親に抑うつと育児ストレスの調査を行ったところ、抑うつおよび育児ストレスが同年代の子どもを持つ母親より強かった。早急に、育児支援の枠組みの中で実施できる親子の支援のニーズに応じた支援プログラムの開発と整備をおこなっていくことが必要だと考えられた。

A. 研究目的

発達障害をもつ子どもに対する治療的介入は、1歳6ヶ月児健診の充実に伴い、早期発見と早期対応が可能となってきた。早期発見に続く、早期療育の子どもへの発達促進的な効果は実証が困難とされている一方で、発達にアンバランスをもつ子どもの家族にとって早期療育の機会や、育児不安の軽減と、育児の指針となる契機となり、有効な支援となりうることは多くの臨床家によって認められてきた。しかし、知的な遅れを伴わない軽度発達障害の場合、早期発見が難しく、これまでは支援に結びつくことは少なかった。そこで、発達に明らか遅れがないものの、多動やコミュニケーションのとりにくさなど何らかの発達障害が疑われる就園前の幼児（1～2歳児）とその親に対して、地域の母子保健事業の一環として小グループによる集団療育の実践

を開始した。地域の母子保健事業の中での位置づけを検討することで、「育てにくい子」を育てる親への育児支援の枠組みの中で実施可能な、早期介入の在り方について検討を行う。

B. 研究方法

地域の母子保健の流れの中に、発達障害が疑われる子どもとその親への早期介入プログラム（フォローアップ教室）を位置づけ、その内容について検討をおこなった。また、教室参加者の親の精神状態および育児ストレスについて調査をおこない、親の育児支援につながるプログラムの検討をおこなった。

（倫理面の配慮）

教室参加者の親に、書面および口頭で、研究についての説明をおこなった。また質問紙への協力については、同意をえた母親に

たいしてのみ配布し、任意で回収をおこなった。また回収したデータについては教室を開催している I 市の子育て総合支援センターの鍵付きの保管庫に保存し、データの分析はすべて匿名化しておこなった。

C. 研究結果

1. 「早期介入プログラムの開発」

1) 教室開催の経緯

この研究をおこなった市では、健診の事後教室および、通園施設で開催している月 1 回の親子教室とは別に、親子のニーズにあわせた支援をより有効におこなうための親子フォローアップ教室を平成 17 年より開催した。

2) 教室の形態

フォローアップ教室は、子育て総合支援センターと保健センターの協力のもと開催し、地域の保育園の空き教室の 1 室をかりておこなった。教室は、親自身の不安が強くて、子どもと距離をとっていたり、うまくかかわることができておらず、まずは場にでてくることから支援する必要がある親子を対象とした“ばんだ教室”と、子どもが落ち着きがない、かかわりにくさをもっており、親が“育てにくさ”をある程度感じていて、具体的な支援のニーズがある親子を対象とした“こあら教室”を並行して開催した。各教室とも、月に 2 回、午前中の開催で、子どもにとってわかりやすいプログラムを設定して実施した。スタッフとして、子育て総合支援センターの保育士、家庭児童相談員、臨床心理士と、保健センターの保健師が参加し、親子 2-3 組に対して一人（ばんだ教室は、1-2 人に対して一人）の担当スタッフが付き、子どもとのかかわりを支援する体制をとった。

3) 教室体制の検討

当初、ばんだ教室は虐待のリスクのある親子を中心に想定していたが、実際開催してみると、教室に参加してきている子どもが、育てにくさ・かかわりにくさを有しているために、親自身の不安を余計に触発し、親子のかかわりがうまくいかなかったり、親が子どもに距離をとるかたちとなっていることが明らかになった。またこあら教室の参加者の子どもたちのほとんどが自閉症スペクトラムの子どもたちであり、親なりにかかわろうとしているものの、子どもにあった対応になっていないために、親と子のやり取りがスムーズに行っていないことが明らかになった。そのため、フォローアップ教室は、親が子どもの特徴をつかみ、子どもにあった対応を身につけながら、前向きに子育てにとりくめるように支援していくことを目的とし、親がまずはゆったりと一緒にいるところから その中でさりげなく子どもとのかかわりを支援する段階のばんだ教室と、親に、子どもの特徴を意識してもらって、子どもにあったかかわりかたを教室の体験の中で、探してもらう段階の“こあら教室”として、設定し、プログラムを作成した（表 1）。

4) 教室参加までの経緯

教室の参加者は、健診の事後教室や、子育て支援センターのプレイルームなどから紹介をうけ、教室のスタッフが教室で行うことの意味をオリエンテーションしたうえで、参加してもらった。

5) 教室のプログラムの検討

二つの教室の 1 日の流れは同一のものを使用し、子どもにとってわかりやすい流れと、できるだけ親と一緒にやりとりを楽しめる内容のプログラムを設定した。一方で、

それぞれの教室にあわせていくつか体制や内容を変更し実施した。特に、“こあら教室”は親に子どもの特徴やかかわり方のコツを意識してもらえるように、それぞれの回に、かかわりポイントとして課題を提示し、その課題をもとに意識して子どもにかかわってもらうように設定した。また、スタッフが直接子どもに介入するのではなく、モデルを示したり、子どもの行動や反応の意味をお母さんに通訳して返したりすることで、お母さんと子どもとのやりとりを支える形での介入をおこなっていった。

また親同士の交流の場として、親子分離した形でのグループワークの回も設定し、悩みや思いを親同士が共有し、お互いがサポートできるように実施した。

6) 教室の効果の検討

平成19年度に行った参加終了後のアンケートを分析したところ、「言葉がけだって大事だなと思った」82%「伝えることの難しさを感じた」71.4%、「工夫して声をかけるようになった」がそれぞれ71.4%であり、子どもの変化も「子どもが落ち着いて遊べるようになった」は60.1%、「母親や友達を求めるようになった」が36%と母親自身が効果を感じているようだった。また親も子どもも「楽しむことができた」という回答は全例であり、親子が楽しくゆったりと過ごせる場として機能できたことも明らかになった。実際の教室の参加時の様子も、親子のやり取りがスムーズになっていくことを臨床実感として感じており、事例研究によってこの教室の取り組みが、親の育児への自信を取り戻す機会につながることを明らかにした(永田2008)。

2. 「教室参加者の母親の抑うつと育児ス

トレスの検討」

1) 対象者

平成20年8月以降に新規に参加となった母親16名を対象として、教室参加前に質問紙を配布し、任意で回収を行った。ばんだ教室4名、こあら教室12名から計16名から回答を得た対象者の概要は表2の通りである。

2) 母親の抑うつ

母親の精神状態を図る尺度として日本版ベック抑うつ式自己評価尺度(BDI)を使用した。BDI得点はばんだ教室参加者の平均は 16.0 ± 6.8 、こあら教室参加者 11.9 ± 9.5 で、全体的に高値だった。軽症のうつとされる14点以上の人は、ばんだ教室2名、こあら教室7名だった。

3) 母親の育児ストレス

母親の育児ストレスを図る尺度として日本版育児ストレス尺度(PSI)を使用した。PSI得点では、両教室ともに、PSI総点、子どもに関する児ストレス得点、親自身に関するストレス得点ともに2-3歳児の平均より高く、ばんだ教室はすべてにわたって平均値より1SD以上得点が高かった。また下位尺度の検討では、両教室とも、「子どもの機嫌の悪さ」が平均値より1SD以上高く、ばんだ教室では、「親としての有能さ」「子どもに愛着を感じにくい」という下位尺度も2-3歳児の平均値より1SD以上高いという結果を得た。

D. 考察

各地の市町村では、健診事後教室という形での経過フォローや、療育施設が開催する親子教室は報告されているものの、保育園という身近な場を使い、母子保健事業の流れのなかで位置付けられた「育てにくい」

子を育てる親への育児支援の試みについての報告は見られていない。親子の状態に合わせた形で教室を設定し、それぞれのニーズに合わせた形で支援の教室を開催することが有効である可能性が示唆された。今後、より市町村のそれぞれの母子保健の流れのなかで可能な教室の位置づけや、運営の方法、また参加人数や年齢構成などより効果的なプログラムについて開発を進めていく必要があると考えられる。また教室参加前の親の抑うつが強く、育児ストレスを抱えていることが客観的にも明らかになった。健診などで「気になる親」「気になる子」としてあがってくる場合、親がうつ的になっていたり、高い育児ストレスをかかえている可能性が示唆される。一方、今回の結果は、統制群との比較を行っていないため、今後、同じ市で、同じ支援を受けている同年代の母親とくらべて、高いものなのかを検討するとともに、教室終了後にはこの結果がどう変化するのかを検討することによって、教室のプログラムの在り方や、教室の効果について今後検討していきたい。

E. 結論

育てにくさやかかわりにくさを持っている子どもの親の抑うつや育児ストレスが高く、母子保健事業の中で実施できる発達障害がうたがわれる子どもと親への早期介入プログラムの開発が急務である。

G 研究発表

特になし。

表1 ぼんだ教室・こあら教室の違い

	こあら教室	ぼんだ教室
目的	ことばが遅い、衝動的で落ち着きがない、友だちとうまく遊べないなど、発達に心配がある子どもを親が理解し、遊びを通して人とふれあうことの楽しさや、親子の絆を深めたり、親が生活習慣の自立を促していくかわり方を学ぶ	自己主張をはじめた子どもへ、親の想いが伝わらず、ついイライラして叩いてしまう、どうせ子どもには伝わらないとあきらめてしまう。親が育児に自信をもてないことで子どもの愛着形成に心配がある親子に、生活や遊びを通して、人とふれあう楽しさを感じたり、親と子の絆を深めるかわり方を学ぶ
対象	おおむね2歳～	おおむね1歳から
参加人数	15組程度	5名程度
参加回数	8回1クール制(4ヶ月間) 原則2クール参加 (新規参加者と継続が混在する)	年間18回 参加の出入りは自由
その他	1回ごとに課題設定と振り返り 1クールに一度心理面接	心理面接は希望と必要に応じて

表2 対象者の概要

	こあら教室	ぼんだ教室
子どもの年齢	1歳11か月～3歳7か月	2歳1ヵ月～2歳7か月
男女比	男児9名、女児3名	男児1名、女児3名
母親の年齢	22歳～38歳	28歳～36歳

表3 母親のPSI得点

	PSI 総点	PSI 子	PSI 親
こあら教室 n=12	205.6±37.0	95.6±17.4	110.0±22.6
ぼんだ教室 n=4	233.2±29.3*	105.3±9.1*	128.0±23.7*
PSI 2・3歳平均	190.6±28.5	86.0±14.79	104.7±17.5

* : 1SD 以上高い

親の養育認知は子どもの状態像とどのように関連するのか —子どもの ADHD 評定、および幼児期の行動評定の関連から—

主任研究者 辻井 正次 中京大学社会学部 教授

研究要旨

ペアレント・トレーニングで親にとっての変化しうる要因として抑うつ状態などの精神的健康があることは明らかになってきた。しかし、そうした介入によってまず変化しうるのは親の認知枠組みのほうであり、どのように変化するかを把握することが重要であると考えられる。ここでは、そうした全体となる一般的な養育認知の把握と、それが子どもの発達状況とどう関連するかを明らかにすることを目的とした。

本研究は単一市内の全数調査データに基づいて、保育園における児童の ADHD に関する行動評定と、親による行動評定と親の養育態度の関連を検討した。A 県 X 市の全保育園の年少～年長の 1016 名（男子 529 名、女子 487 名）の保護者を対象に質問紙調査を行い、以下の 3 点が示された。①各項目および尺度について、保育園児を対象とした標準値および基準範囲を示すことができた。各項目と尺度はいずれも十分な測定機能を持つ。②性差と学年差については、いずれも解釈可能な差が認められ、発達と性別に応じて差が見られる。③ ADHD 傾向の高い子どもは発達の遅れ、親の養育感情がネガティブとなっていることが示された。

今回の知見をもとに、発達障害児を持つ親の認知的枠組みを一般的な実態と比較し、介入の前後での評価を行っていくことによって、どういう認知的枠組みの変化が、子どもの発達を促進し、親の精神的健康を改善するのかを実証的に明らかにすることにつながる。

<研究協力者>

谷 伊織

浜松医科大学

こどもの心の発達研究センター 特任助教

大西 将史

浜松医科大学

こどもの心の発達研究センター 特任助教

A. 本研究の目的

発達障害児に対する介入として、本研究の中でもペアレント・トレーニングの有効性が明らかになってきている。ペアレント・トレーニングで親にとっての変化しうる要因として抑うつ状態などの精神的健康があることは明らかになってきた。しかし、そうした介入によってまず変化しうるのは親の認知枠組みのほうであり、どのように変化するかを把握することが重要であると考えられる。ここでは、そうした全体となる一般的な養育認知の

把握と、それが子どもの発達状況とどう関連するかを明らかにすることを目的とした。

この研究では、幼児期の子どもをもつ親を対象に、実態を調べることを、大規模な全数調査によって実施する。しかし、そのような調査はわが国では見られない。そこで、本研究では単一市内の全数調査データに基づいて、保育園における児童の ADHD に関する行動評定と、親による行動評定と親の養育態度の関連を検討した。

B. 方法

1. 調査時期および調査参加者

2008 年 9 月に調査を実施した。調査参加者は A 県 X 市の全保育園の年長・年中・年少児（男子 529 名、女子 487 名、不明 14 名、合計 1030 名）の親 1030 名であった。内訳は、母親 971 名、父親 37 名、その他 12 名、不明 10 名、平均年齢は 34.58 (SD=5.19) 歳、範囲は

21～78歳である。これまで子育てした人数は、平均 2.20 (SD=0.88) 人、範囲は 0～8 人、対象となった子どもは上から何人目という質問に対しては、0 人から 7 人までの回答があった。その内最も多かったのは、2 人目であった (37.5%)。児童の学年・性別ごとの人数は Table に示す。対象児には学年・性別ごとの人数は偏りがなかった。

なお、特に断り書きがない限り、欠損値は分析ごとに除外して処理しているため、分析によってデータ数は若干異なる。

2. 調査内容および手続き

児童の発達状況の尺度として、60 項目からなる行動評定尺度を作成して用いた。また、児童の ADHD 傾向を測定するために ADHD Rating Scale-IV を用いた。さらに、親の養育態度を測定するために、3 領域、各 10 項目からなる養育態度尺度を作成した。いずれも保護者による他者評定式の尺度である。

発達状況を測定する尺度は、「生活(22 項目)」、「対人関係(9 項目)」、「手先(3 項目)」、「運動・遊び(13 項目)」、「言葉(9 項目)」、「情緒(4 項目)」の 6 つの下位尺度の計 60 項目とから構成される 3 件法の尺度である。得点は、「できないもしくは当てはまらない」、「少しできるもしくは少し当てはまる」、「できるもしくは当てはまる」にそれぞれ 1 点、2 点、3 点を与えた。これらの尺度の得点が高いほど、発達の度合いが早いことを意味する。

ADHD-RS は 18 項目から構成される 4 件法の尺度である。「ないもしくはほとんどない」から「非常にしばしばある」までの 4 段階で回答を求め、それぞれ 0 点から 3 点を与えた。尺度の得点が高いほど、ADHD の疑いをもたらされる行動の頻度が高いことを意味する。

親の養育態度を測定する尺度は「養育肯定感(10 項目)」、「育児肯定感(10 項目)」、「養育感(10 項目)」の 3 つの下位尺度、合計 30 項目から構成される 5 件法の尺度である。「全くそうではない」から「とてもそう思う」ま

での 5 段階で回答を求め、それぞれ 0 点から 4 点を与えた。これらの尺度の得点が高いほど、養育態度がポジティブであることを意味する。

調査は、保育園より配布を行い、研究の趣旨に賛同いただいた親御さんのみが協力を行った。

C. 結果

1. 基本的な特性の検討

調査項目について、基本的な特性を把握するために、記述統計量を算出した。まず、項目単位で検討し、次に、項目を合計して算出した尺度得点について検討を加える。

①子どもの発達に関する項目

調査協力者に、自分の子どもの発達について尋ねる 60 項目に回答を求めた結果を Table に示した。項目は、「生活」「対人関係」「手先」「運動・遊び」「言葉」「情緒」の 6 領域に分類される。その結果、全ての項目において 2 点以上を示しており、親たちは、様々な領域の発達の指標に関して、自分の子どもが「できるもしくは当てはまる」と考えている傾向があることが示唆された。また、全ての項目において IT 関連の値が .30 以上であり、尺度を構成する項目として信頼性があることが示唆された。

②子どもの ADHD 傾向に関する項目

子どもの ADHD 傾向を測定する 18 項目については、その結果、全ての項目において 1 点未満であった。また、IT 関連の値は全ての項目において .60 以上であり、尺度を構成する項目としてかなり信頼性があることが示唆された。

③親の養育スタイルに関する項目

親の養育スタイルを測定する 30 項目は、この項目は、「子どもに対する肯定的感情」「養育に対する肯定的感情」「養育観」の 3 領域

に分類され、それぞれ得点が高いほど肯定的な意味を持つ。

集計の結果、全般的に中間得点である2点よりも高い得点を示す項目が多く、親たちは、全般的には自分の子どもや子育てに関して肯定的に評価していることが示唆された。また、IT 関連では、全般的に.30 前後の値が得られたが、一部に.10 未満の項目もみられた。IT 関連の値が低かった項目は、「私の子どもの苦手なところや気になるところが具体的に10 個程度あげられる (R)」や「私自身の苦手なところや気になるところが具体的に10 個程度あげられる (R)」などの項目であり、他の項目とはやや異質な内容を探るものであった。

④ 尺度得点の検討

各項目の得点を合計して尺度得点を算出し、さらに、その平均値、標準偏差および尺度の α 係数を Table に示した。子どもの発達に関する尺度および ADHD 尺度では、子どもの発達の「手先」と「情緒」を除いて α 係数が.80 以上の値であり、十分な信頼性を持つことが示された。「手先」と「情緒」については、 α 係数の値が.70 を下回ったが、これらは項目数が少ないためと考えられる。親の養育スタイルについては、 α 係数の値がいずれも.70 を下回っていた。これらのついては、尺度構成について再検討する必要がある可能性がある。

2. 性差・学年差の検討

まず、項目単位で性差および学年差の検討を行い、次に、尺度得点について検討を行う。

① 子どもの発達に関する項目

子どもの発達に関する項目について、男女で平均値が異なるかを検討した。その結果、60 項目中 50 項目で男女の間に有意差がみられた。50 項目全てにおいて、女子の方が男子

よりも得点が高かった。このことから、男子よりも女子の方が、より発達していると親たちから評価される傾向があることが示唆された。

同様に、情緒の4項目を除く56項目において、学年差について検討を行った。その結果、56項目中48項目において、有意な学年差がみられた。ほとんどの項目において年長、年中、年少の順に得点が高かった。しかし、「友だちと簡単なルールを作り、遊びを发展させる」「目標に向かって友達と協力してやり遂げる」においては、この順が逆転していた。

② 子どもの ADHD 傾向に関する項目

子どもの ADHD 傾向を測定する項目について、男女差の検討を行った。その結果、18項目中14項目において有意差がみられた。有意差のみられた全ての項目で、女子よりも男子の方が有意に得点が高く、ADHD 傾向は男子において顕著であることが示唆された。これは従来の知見と一致するものである。

なお、ADHD 尺度は年長を持つ親のみに回答を求めたため、学年差の検討はできなかった。

③ 親の養育スタイルに関する項目

親の養育スタイルに関する項目について、男女差の検討を行った。その結果、30項目中、「私の子どもは、育てやすい子どもだったと思う」「私の子どもは、育てにくい子どもだったと思う (R)」の2項目のみにおいて、有意な男女差がみられた。いずれも、男子よりも女子の方が高い値を示しており、女子の方がより育てやすいと評価される傾向があるといえる。その他の項目では有意な男女差はみられなかった。

同様に、学年差についても検討を行った結果、「私の子どもの性格や個性がわからないと思う (R)」においてのみ、有意な学年差がみられた。多重比較の結果、年少よりも年

中の方が有意に得点が高いことが示唆された。その他の項目では有意な学年差はみられなかった。

④ 尺度得点の検討

尺度得点についても、男女差を検討した。その結果、子どもの発達に関する6つの領域およびADHD、親の養育スタイルの子どもに対する肯定的感情において有意な男女差がみられた。子どもの発達に関する6領域および親の養育スタイルの子どもに対する肯定的感情において、男子よりも女子の方が有意に得点が高かった。ADHDにおいてのみ、男子の方が有意に得点が高かった。

同様に、尺度得点について学年差を検討したところ、子どもの発達の「生活」「対人関係」「手先」「運動・遊び」において有意な学年差がみられた。多重比較の結果、「生活」と「対人関係」においては、年長と年中が年少よりも有意に高い得点を示した。「手先」においても同様の傾向がみられ、年長の方が年少よりも有意に得点が高かった。一方、「運動・遊び」においては、年長および年少の方が年中よりも有意に高い値を示していた。

なお、ADHDについては年長児を持つ親のみを対象としたため、学年差の検討はできなかった。また、親の養育スタイルについては、有意な学年差は認められなかった。

3. 相関関係の検討

子どもの発達、ADHD、親の養育スタイルの尺度について、それぞれの相関関係の検討を行った。

まず、子どもの発達および親の養育スタイル尺度について、それぞれ下位尺度間相関を求めた。その結果、いずれも比較的高い正の相関をみられ、相互に密接に関連していることが示唆された。特に、「運動・遊び」と、「言葉」および「手先」の間にはかなり高い関連がみられた。

次に、各尺度間の相関を求めたところ、いずれも有意な相関関係がみられた。

まず、子どもの発達とADHDでは、いずれも比較的高い負の相関を示し、親によってより発達していると評定される子どもほど、ADHD傾向が低いと評定される傾向にあることが明らかになった。次に、子どもの発達と親の養育スタイルの間には、いずれも弱から中程度の正の相関がみられた。「言葉」および「情緒」が「子ども肯定」と比較強く結びついており、自分の子どもが情緒的に安定しており、言葉の発達が優れていると評定する親ほど、子どもに対して肯定的な感情を抱く傾向が強いことが示唆された。ADHDは、親の養育スタイルとはいずれも有意な負の相関を示した。特に、「子ども肯定」と相対的に関連が強く、自分の子どもがADHD傾向が高いと評定する親ほど、自分の子どもに対して否定的な感情を抱く傾向にあることが示唆された。

D. 考察

1. 基本的な特性の検討

単一市内の全数調査より項目と尺度得点を得ることによって、ある程度の標準値および基準範囲を示すことができたと考えられる。また、それぞれの項目と尺度について検討したところ、いずれも十分な機能を持つことが示された。ただし、養育態度の尺度の一部の項目については再検討の余地があるだろう。

2. 性差・学年差の検討

女子の方が発達の度合いが早い傾向が一貫して見られた。また、男子の方がADHDの行動傾向が強いことが示された。これは先行研究における知見と整合的である。また、親の養育態度については女子の親の方がやや肯定的な傾向はあるものの、他と比較すると平均値には大きな差は見られなかった。

発達を測定する尺度については、学年については、年長、年中、年少の順に得点が高かった。一部の項目では逆となるものもあったが、項目の内容を検討したところ低学年を対象とした項目であった。発達を測定する尺度については、性差、学年差いずれも先行研究との整合的な結果が得られ、その基準関連妥当性が示された。また、親の養育態度については学年や性別ごとに差は見られなかった。

3. 相関関係の検討と臨床的な適用の可能性

子どもの発達評価、ADHD傾向、養育スタイル、それぞれの尺度の下位尺度間相関についてはいずれも正の相関をみられ、尺度の内的な整合性が示唆された。子どもの発達と親の養育スタイルの間には、正の相関がみられ、発達が順調であると評定されるほど、自分の養育態度を肯定的に捉えていることが示唆された。ADHDと親の養育スタイルとは負の相関があり、自分の子どもがADHD傾向が高いと評定する親は自分の子どもに対して否定的な感情を抱く傾向にあることが明らかとなった。

つまり、子どもの発達が良好と感じられる際には親は自身の養育スタイルに肯定的な評価をしていることが明らかになった。逆に言えば、子どもの発達が遅れていると感じる場合、自身の養育スタイルを否定的に評価していることが示されている。実際のペアレント・トレーニングによって、子どもの発達支援に向けて取り組む場合、非常に大きな枠組みとしては、親の養育スタイルと子どもの発達との両面に働きかけることになるが、その場合、ともによりよい状態に向けた取り組みの方向性が示されたといえる。ただ、実際には、子どもが育てにくい子どもだとわかったことで抑うつ状態が緩和するような場合もあり、症例を母親の認知的枠組みの変化という視点から捉えなおす必要性があると考えられ

る。

今回の論文には含めなかったが、すでにある数グループでのペアレント・トレーニングでの症例的な評価も含め、介入の評価に向けてのガイドラインのなかに含めるように今後検討を加えていく予定である。

E. 結論

単一市内の全数調査データに基づいて、保育園における児童のADHDに関する行動評定と、親による行動評定と親の養育態度の関連について検討し、尺度の各項目と尺度と得点について、保育園児を対象とした標準値および基準範囲を示すことができ、各項目と尺度の信頼性を検討することができた。さらに、性差と学年差については、いずれも解釈可能な差が認められた。また、ADHD傾向の高い子どもは発達の遅れ、親の養育感情がネガティブとなっていることが示され、家族へ支援の必要性が改めて認められた。

今回の知見をもとに、発達障害児を持つ親の認知的枠組みを一般的な実態と比較し、介入の前後での評価を行っていくことによって、どのような認知的枠組みの変化が、子どもの発達を促進し、親の精神的健康を改善するのを実証的に明らかにすることにつながると考えられる。

F. 健康危険情報

なし。

G. 研究発表

1. 論文発表

川上ちひろ、辻井正次 高機能広汎性発達障害を持つ子どもの保護者へのペアレント・トレーニング—日本文化のなかで子育てを楽しくしていく視点から、精神科治療学 23 (10) ,1181-1186, 2008

宮地泰士、辻井正次。アスペルガー症候群

の支援の実際. 小児科臨床 61(12): 2426-2430, 2008

辻井正次 市民として地域発達支援システムを利用する姿から考える--広汎性発達障害を中心に (第 54 回 日本小児保健学会(群馬)) -- (シンポジウム 発達障害の子どもたちの観察からわかること) 小児保健研究 67(2),283-286,2008

辻井正次 高機能広汎性発達障害(その 2)高機能広汎性発達障害の発達支援の今後の課題 ([日本小児精神神経学会] 第 100 回記

念学術集会特集 小児精神神経学の過去・現在・未来(その 1)) 小児の精神と神経 48(4),337-346,2008

H. 知的財産権の出願・登録状況
なし。

Table 調査協力者の内訳

	父	母	その他	不明	合計
度数 (人)	37	971	12	10	1030
比率 (%)	3.59	94.27	1.17	0.97	100

Table 調査協力者の年齢および子育て人数

	M	SD	MIN	MAX	度数 (欠損数)
年齢 (歳)	34.58	5.19	21	78	968 (62)
子育て人数 (人)	2.20	0.88	0	8	870(160)

Table 対象児の学年・性別ごとの人数

性別	年少	年中	年長	合計
男子	175	159	195	529
女子	146	174	167	487
	321	333	362	1016

$$X^2 (2) = 3.73, n.s.$$

Table 子どもの発達に関する項目の得点の平均と標準偏差およびIT相関¹

	項目	M	SD	IT相関
生活				
1	極端な偏食なく食べられる	2.55	0.60	.33
2	最後まですわって食べられる	2.48	0.62	.43
3	箸を使って食べられる	2.81	0.42	.42
4	ほとんどこぼさずに食べられる	2.51	0.57	.49
5	衣服の着脱をひとりでする	2.80	0.41	.45
6	脱いだ服をきれいにたたむ	2.18	0.71	.49
7	必要に応じて衣服の調節をする	2.23	0.67	.49
8	自発的にトイレに行き排尿の失敗がない	2.78	0.44	.41
9	自発的にトイレに行き排便の失敗がない	2.86	0.41	.36
10	排泄の始末ができる	2.57	0.60	.45
11	自分で身支度ができる	2.53	0.58	.54
12	手伝うことを喜ぶ	2.78	0.44	.38
13	静かに昼寝や休息をする	2.49	0.61	.44
14	手足が汚れたら清潔にする	2.70	0.48	.45
15	虫歯にならないように丁寧に歯磨きをする	2.25	0.57	.42
16	道路に飛び出しをしない	2.40	0.58	.46
17	信号のきまりがわかる	2.70	0.53	.47
18	危険なものや場所がわかり気をつけて遊ぶ	2.39	0.58	.54
19	自分や友だちの体の異常を知らせる	2.72	0.47	.45
20	避難訓練など大人の指示に従って行動する	2.77	0.44	.52
21	食物と体の関係に関心を持つ	2.65	0.55	.30
22	日にち、時間がわかる	2.45	0.58	.34
対人関係				
1	順番交代で使うことができる	2.70	0.49	.63
2	友だちと同じ活動に参加する	2.69	0.50	.66
3	友だちと道具を共有する	2.73	0.50	.62
4	友だちと一緒に描いたり作ったりする	2.79	0.45	.66
5	友だちとごっこ遊びをする	2.73	0.48	.59
6	ルールを守って友だちと遊べる	2.66	0.53	.56
7	友だちと簡単なルールを作り、遊びを発展させる	2.84	0.39	.38
8	友だちと一緒に喜んだり悲しんだりする	2.67	0.58	.39
9	目標に向かって友達と協力してやり遂げる	2.73	0.50	.45

Table 子どもの発達に関する得点の平均と標準偏差およびIT相関-2

項目	M	SD	IT相関
手先			
1 ○△□などの簡単な形が書ける	2.61	0.53	.33
2 形の整った字を書くことができる	2.48	0.59	.54
3 自分の名前が書ける	2.80	0.46	.44
運動・遊び			
1 ボールを投げる	2.75	0.50	.49
2 スキップができる	2.67	0.56	.56
3 けんけんをして跳ぶ	2.76	0.49	.52
4 はさみを上手に使う	2.79	0.45	.52
5 状況に応じた行動がとれる	2.54	0.54	.57
6 様々な用具を工夫して使うことができる	2.74	0.47	.62
7 描いたり、作ったりすることを楽しむ	2.72	0.52	.51
8 イメージしたことを体の動きや言葉で表現する	2.83	0.41	.49
9 身近な生活に使うものを工夫して作る	2.71	0.51	.48
10 身近な動植物にいたわりの気持ちを持ち進んで世話をする	2.57	0.60	.54
11 自然や身近な事物、事象を生活や遊びに取り入れて遊ぶ	2.61	0.56	.65
12 数量、形等を理解して遊びや生活の中で使う	2.69	0.51	.53
13 身近な用具、器具に興味を持ち、その仕組みや性質に関心を持つ	2.59	0.54	.48
言葉			
1 相手の顔を見て話を聞く	2.64	0.54	.47
2 日常のあいさつ、伝言等を上手にする	2.65	0.51	.56
3 人の話を注意して聞くことができる	2.67	0.53	.62
4 自分の気持ちを言葉で伝える	2.74	0.48	.51
5 自分が経験したことを話せる	2.79	0.44	.57
6 指示を何回か言わなくても理解できる	2.50	0.60	.53
7 相手に理解できるように内容を伝える	2.56	0.56	.44
8 絵本や童話のおもしろさがわかり、様々な想像する	2.63	0.55	.53
9 友だちと共通の話題で話し合う	2.37	0.62	.41
情緒			
1 なだめるとすぐに泣き止む	2.55	0.59	.49
2 登園の際、しぶることなく出かける	2.77	0.45	.42
3 大人がそばにいなくても動ける	2.75	0.46	.44
4 思いとおりにならなくても我慢ができる	2.37	0.59	.52

Table ADHD項目の得点の平均と標準偏差およびIT相関

項目	M	SD	IT相関
1 学業において、綿密に注意することができない、または不注意な間違いをする。	0.70	0.69	.61
2 手足をそわそわと動かし、またはいすの上でもじもじする。	0.56	0.80	.61
3 課題または遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい。	0.47	0.69	.75
4 教室や、その他、座っていることを要求される状況で席を離れる。	0.34	0.66	.69
5 直接話しかけられたときに聞いてないように見える。	0.41	0.66	.66
6 不適切な状況で、余計に走り回ったり高い所へ上がったたりする。	0.31	0.69	.71
7 指示に従えず、課題や任務をやり遂げることができない。	0.34	0.56	.71
8 静かに遊んだり、余暇活動につくこと（静かに自由時間を過ごすこと）ができない。	0.32	0.61	.73
9 課題や活動を順序立てることが難しい。	0.49	0.68	.77
10 「じっとしていない」、またはまるで「エンジンで動かされているように（疲れ知らずでよく動くこと）」行動する。	0.42	0.77	.69
11 （学業や宿題のような）精神的努力の持続を要する課題を避ける。	0.52	0.73	.64
12 シャベリすぎる。	0.65	0.90	.61
13 課題や活動に必要なものをなくしてしまう。	0.43	0.63	.63
14 質問が終わる前に出し抜けに答え始めてしまう。	0.53	0.71	.69
15 気が散りやすい。	0.66	0.81	.84
16 順番を待つことが難しい。	0.26	0.58	.72
17 日々の活動で忘れっぽい。	0.42	0.67	.68
18 他人の妨害したり、邪魔をする。	0.36	0.62	.67