福井大学リポジトリ
UNIVERSITY OF FUKUI REPOSITORY

発達障害児の保護者の学びについて：療育教室に通うことで母親が何を学んだか

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2014-05-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小越, 咲子, 廣澤, 愛子, 武澤, 友広, 松井, 富美恵, 近藤, 信一郎, 三橋, 美典 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/8262

福井大学教育実践研究　2012，第37号，pp.85－88

実践報告・資料

発達障害児の保護者の学びについて
～療育教室に通うことで母親が何を学んだか～

福井大学教育地域科学部　日本学術振興会　小　越　咲　子
福井大学教育地域科学部　廣　澤　愛　子
障害者職業総合センター　武　澤　友　広
福井大学教育地域科学部　松　井　富美恵
福井大学教育地域科学部　近　藤　信一郎
福井大学教育地域科学部　三　橋　美　典

発達障害のある人を対象とした療育教室に参加することで，参加者の保護者にどのような学びがあるかを明らかにするため，福井大学で開設されている療育教室である「たんぽぽ教室」と「楽集クラブ391」の参加者の保護者3名を対象に，アンケート調査とインタビュー調査を行った結果を報告する．調査の結果，保護者は療育教室に参加する他の保護者やスタッフとのかかわりを通して，他者のわが子に対する自分とは異なる見方を包摂し，多角的に子どもの特性を捉える視点を学ぶだけでなく，他者との違いを認識することで自己理解を深めていることが示唆された。

キーワード：発達障害，療育教室，共感，自己表現，自己理解

1．研究の背景と目的

現在，特別支援学級のみならず，通常学級においても学習面や生活面において特別な教育ニーズを有する子どもへの特性に応じた教育・支援が課題となっている．特に発達障害児者においては早期支援から教育・就労支援等，生涯にわたる支援の必要性が高い．しかし発達障害は状態像をつかみにくい面が多く（三橋，2005），当事者一人ひとりの状態が異なり，その支援方法も100人100様である．さらに特性に応じた支援を行うためには個人の状態像の把握が必要となるが，活動場所（家庭，学校，療育の現場等）によって状態像は変化する．また発達障害は以前考えられていた以上に，同じ診断名であっても均質でも恒常的でもないということがわかってきており，障害の原因を解明し，よりよい治療や教育を実現していくためには，中核症状だけに注目していると，多様性の混沌のなかに本質を見失ってしまう危険性がある（神尾，2009）．そのため発達障害児者の個々の多様性に応じた支援を行うためには，診断の有無や診断名に関わらず，個人の性質をよく把握し，個人毎の支援を行うことが重要であり，個別に長期的に，動的に対応していく必要がある．

特に，社会性の問題が大きい発達障害においては，社会の中で，困り感やトラブルに巻き込まれることもあり，そのたびに，問題解決を行っていかなければならない場面も多い．しかし，家庭と学校で子どもの学習や行動・精神面の様子に差がある場合，学校と保護者双方に相手側の子ども理解と対応が不適切ではないかとの疑念が生じやすく（古荘・岡田，2007），そのときどきに適切な問題解決を行っていかなければならない．そのため，発達障害を専門とする研究者が主催する大学における療育教室に期待される役割は大きい．そのような療育教室では学校や家庭に比べて子どもに介入できる機会は圧倒的に少ないものの，保護者や学級担任から子どもの様子を聴きとったり，子どもの集団活動の様子を観察した上で，専門的知識に基づき発達段階に応じて取り組むべき課題を正確に同定し，適切な支援を実施することが期待できるからである．大学の療育教室では，発達障害の社会性を育むことを目的に，心理劇・心理劇的ロールプレイング，集団遊戯療法，ソーシャルスキルトレーニング・行動療法に基づく訓練，保護者・兄弟・定型発達の児童生徒などを対象に含む集団療法など，各研究者の専門知識を活かした活動が行われており，その成果も報告されている（滝吉・田中，2010）．

一方で，大学で実施されている療育教室が参加者の保護者の学びに与える影響は，ペアレントトレーニングという視点から報告されてきた．発達障害児をもつ保護者，その中でも特に母親への負担は非常に高く（芳賀，2006），また認知特性の面からも保護者にも発達障害と同様な特性がある場合が多く（芳賀，2010；杉山，2011），社会性の問題を抱える場合が多い．そのために学校，専門機関，専門家との連携といったコミュニケーションが必要とされる場面が多く，かつ問題を抱えての

対処となると学校側，家庭側，クラスメイトやその親なども関わり，さらには親，教師，専門家の支援方法や価値観，人生観に左右され，連携の難しさは支援体制やルールや規則といったものの枠を超えて困難さを極める．そこで，ペアレントトレーニングでは，発達障害児の親支援を行うことで親の状況認知能力，問題解決能力などのスキルを向上させ，親がキーパーソンとして継続的な支援者となれるよう，我が子のプロフェッショナルとなることを目的とする．従来よりペアレントトレーニングの有効性は謳われており，トレーニング事例は多い（岩坂，2011；藤原，2010；高階，2008）．具体的には，あらかじめ定めたプログラムに沿って子どもとの関わり方を学習させるというスタイルをとることが多い．

以上のように，大学で実施されている療育教室に参加することで保護者が得られる学びは，ペアレントトレーニングの視点から分析されることが多かった．しかし，保護者に直接トレーニングを実施しない療育教室においても，保護者には学びがあることが予測できる．例えば，一時的に子どもが家庭以外の場所で活動することで，余暇が生まれ，ストレスの軽減に役立ったり，子どもの障害が軽減されることで家庭での子育ての負担が減ったり，子どもが療育教室で活動している間，保護者は別の場所で情報交換を行うことで，子どもの支援に関する情報を得られることなどである．特に，保護者同士が子育てについて語り合うことは，支援に関する情報の獲得だけでなく，同じような特性を持つ子供の子育てに関する悩みを共有したり，励まし合うことで，ストレス軽減にもつながることが期待できる．そこで，本研究では，福井大学で開設している療育教室である「たんぽぽ教室」と「楽集クラブ391」に参加する児童の母親を対象に，療育教室に参加する前後における変化について，インタビュー調査を実施し，療育教室に参加することで得られる学びを明らかにすることを試みた．大学で実施されている療育教室には，スタッフの数が少ないために子どもへの支援で手いっぱいになり，保護者へのペアレントトレーニングに人員を割くことが難しい場合もあるため，子どもの活動時間中に保護者は別室で独自に情報交換を行っている場合がある．本研究はそのような保護者間の交流の場を設ける意味を明らかにする上で意義がある．

2．方法

対象者　福井大学において開設している発達障害児者を対象とした療育教室「たんぽぽ教室」または「楽集クラブ391」に参加している児童の母親3名（回答者A―C）であった．なお，対象者の子どもの学年と性別の内訳は，対象者Aの子どもが小学校4年生男児，対象者Bの子どもが小学校5年生男児，対象者Cの子どもが高校1年生女児1名であった．いずれの対象者の子どもには発達障害の診断もしくは発達障害の疑いがあった．対象者の特徴としては，対象者Aの子どもは積極的に対人関係を持とうとするが語彙が少ない．対象者Bの子どもはこだわりが強く，場面緘黙が認められる．対象者Cの子どもは見通しが立たないことに対する不安が強く，集団から距離をおこうとする傾向が強い．各自の調査日までの療育教室への参加期間は，回答者Aは1.5年，回答者Bと回答者Cは3.5年であった．

調査内容と手続き　療育教室の参加前後における変化を以下の①―③の全3項目について尋ねた．なお，調査はグループインタビューの形態で実施した．

質問内容は①子どもの変化：「療育教室に参加する前後において，お子さんにどのような変化がありましたか．」②保護者の変化：「療育教室に参加する前後において，あなた自身にどのような変化がありましたか．」③保護者の子どもの見方に関する変化：「療育教室に参加する前後において，あなたのお子さんに対する見方にどのような変化がありましたか．」であった．

回答はボイスレコーダーで記録することを対象者に事前に説明し了承を得てから，記録した．記録した音声データは文字データに変換し，分析に用いた．

3．結果

以下，回答者別に回答の要約を示す．

教室参加前後の子どもの変化について

■ 対象者Aの回答

子どもは学校ではストレスを感じているが，療育教室では自分の言葉が使えるなど，ストレス解消になっているようだ．子ども自身がそのような発信をするわけではないが，子どもを見ていてそのように感じる．

■ 対象者Bの回答

子どもが教室に参加している他の子どもや学生のスタッフと関わるようになって，表情が出てくるようになった．学校だとあまりしゃべらない．療育教室では人と関わろうとしているのか，テンションが高い．

■ 対象者Cの回答

・子どもが仲間意識を強く持てるようになった．教室には，「私をわかってくれる人がいる」と思っているようだ．居場所として子どもの中に位置づけられていると思う．
・人とのやり取りでは受け身一方だったのが，コミュニケーションのキャッチボールができるようになった．

教室参加前後の自身の変化について

■ 対象者Aの回答

転勤で土地を移ってきたので，他の保護者との話からその土地についての情報を得られることがメリットである．いろいろ情報を知れるし，逆に自分が知っている情報を提供することで，「すごいなぁ」と驚いてもらえる．相互にやり取りできることがうれしい．

■ 対象者Bの回答

他の保護者と関わるようになってから，自分の得意なことは自分でやるが，得意じゃないことは任せようと考えるようになった．自分のできることとできないことを自分の中で完結させるのではなく，人とのかかわりの中に位置づけることができるようになった．昔の「何でも自分でやらなきゃ，失敗しちゃいけない」といった部分をあきらめたというか，考え方が変わってきた．

■ 対象者Cの回答

・同じような子どもを持つ者同士，話し合うことで気持ちが通じる，共感してもらえる，という安心感を得ることができた．

・子どもが教室を楽しみにしている姿を見てほっとするようになった．

教室参加前後の子どもの見方の変化について

■ 対象者Aの回答

先生や学生の話を聞くことで，自分が気づかないことを発見できたり，子どもと学生のやり取りを観察して，ハッとする部分もあるし，共感できる部分もある．例えば，わが子はいちいち声掛けをしないとなんでもできないかな，と思っていたが，案外，声掛けがなくても自分で行動できたり，逆に人に「大丈夫？」とか言って気遣っている様子を見ると，こういうこともできるようになったんだな，と子どもの成長に気づかされた．

■ 対象者Bの回答

子どもに対する見方が変わったというより，子どもを自分の目だけで見ないようになった．他の人が子どものことをこういっているから，こういう面もあるんだろうなぁ，と自分の知らない，他の人から見た子どもの側面も，わが子にあることを認めることができるようになった．自分の見方はある一面しか見ていないことが分かって，自分の見方にとらわれなくなった．自分は家の中の子どもの姿しか見ていないが，社会の中でのわが子は他の人から見た子どもの姿であると理解した．自分の見ていない場面でのわが子は想像するしかないが，自分は想像力がそれほどあるわけではないので，他の人の評価も受け入れるようになった．

■ 対象者Cの回答

わが子はまだまだ甘えたいという面があることに気づいた．家では末っ子だが，上の子が容赦してくれないので，甘えられない．療育教室で年上の女性スタッフに甘えて，癒されている部分があることに気づいた．安心して，自分の甘えを受け止めてくれる場所があることを十分に自覚しているから安心して課題にチャレンジできるようになったのだと思う．

4．考察

本研究の目的は，大学で開講している発達障害児者を対象とした療育教室に参加する児童の母親を対象に，療育教室に参加する前後における変化を報告してもらうことを通し，療育教室に参加する保護者の学びを明らかにすることであった．グループインタビューの結果，療育教室に参加することで，参加する子どものみならず，母親にもさまざまな学びがあることが示唆された．

療育教室に入る際の事前面談では，3人の母親とも，子どもの困り感や障害の可能性に気づいてはいるが，障害特性の理解や関わり方に自信が持てず，不安を抱いていた。しかし，教室に通うことで認識の変化が生じ，3人の回答は子どもの状態像が異なることもあって三者三様であるが，子どもの特性や関わり方の理解について，以下のように，ある程度共通した傾向が示唆される。

母親が気づいた参加前後の子どもの変化としては,「ストレスの低減」といった心理的健康の増進と「感情表出」「仲間意識」「他者への積極性」といった社会性の向上が指摘された．この結果は，滝吉・田中（2010）が指摘しているように療育教室での集団活動が社会機能を促進し，子どもが安心して自己表現ができ，それを教室の仲間やスタッフが温かく受けとめている結果が心理的健康の増進につながっていることを示しているのかもしれない．

次に，母親自身の参加前後の変化としては,「困り感に対する共感に基づく安心感」「自分が提供した情報によって他者から感謝されることから得られる自己肯定感」「他の保護者と自分の比較を通した自己理解の深化」が指摘された．これらの変化は子どもたちの変化と相同性がある点が興味深い．すなわち，母親も他の保護者とのコミュニケーションを通して，自己の表現を安心して行い，その表現が他の保護者から受けとめられ，評価されることで心理的健康の増進につながっているようである．ただし，子どもたちの学びと相同を示しながらも，その質は母親における学びの方がより高次であり，例えば，自己理解の深化が報告されたことは，母親の発達段階に応じた社会性の獲得が促進されている面があるようである．

最後に，母親の子どもの見方の変化としては,「他人の子どもの見方の包摂」や「家庭生活だけでは確認できない子どもの心理特性の把握」といった点が指摘され，子どもの理解が多面的になり，子どもの肯定的側面や必要としている支援の内容に気づくための視点や機会が提供されている可能性が示唆された．発達障害のある子どもがさらされやすい二次障害として，自己肯定感の低下が指摘されているが（別所，2006）母親が療育教室への参加を通して，子どもを多様な視点から評価できる視点や機会が豊富になることで，家庭でも子どもに肯定的評価を与える機会が増え，子どもの自己肯定感の低下を防ぐことに貢献することが期待できる．

以上，ペアレントトレーニングを直接実施はしていないが，子どもの療育を実践する傍ら，保護者間の交流の場を設けている福井大学の療育教室に参加している保護者は，他の保護者や教室のスタッフとの交流を通して，

子どもを多角的な側面から評価するための複眼的な視点を獲得するとともに，自身の心理的健康が増進したり，自己理解が深まるという学びを認識していることが明らかになった．この結果は，保護者間での交流を深める活動は，ペアレントトレーニングとは部分的には異なるメリットが得られることを示唆している．特に，保護者が気負うことなく，安心し，自主的に楽しみながら学べた点が「自己理解」「仲間意識」と「他者への積極性」を深化させたのではないかと考えられる．これらは，他人と協働と分業を行うために必要なスキルであり，間接互恵の関係で子育てを行い，社会を生き抜く力をつけたともいえる．

本研究は予備的なものであり，回答者も少ないために，結果の一般化は難しいことに留意する必要があるが，ペアレントトレーニングとは異なる保護者間の交流の場を設けることの意義に迫ることができた点で意味がある．今回の調査結果を参考に質問項目や回答用の選択肢を具体化し，質問紙を作成することで，より大規模な調査を行い，結果の一般化が可能か検討する必要があるであろう．

引用文献

岩坂（2011）「ペアレントトレーニングの紹介」母子保健情報　第63号（2011 年5 月）pp71-75

別所（2006）「高機能自閉症児の自他理解の発達と支援」発達，27（106），47-51.

古荘　岡田（2007）アスペルガー障害とライフステージ発達障害臨床からみた理解と支援　診断と治療社

藤原　大野　日上　久保　佐田（2010）「発達障害児の保護者を対象としたペアレント・トレーニングの長期的課題―ブースタープログラムの実践―」吉備国際大学　臨床心理相談研究所紀要　第7号，1－8，2010

芳賀（2010）「知的に正常な発達障害がある母親への心身医療と発達障害児の養育環境」 Jpn J Psychosom Med 50:293-302, 2010

芳賀　久保（2006）「注意欠陥／多動性障害，広汎性発達障害をもつ母親の不安・うつに関する心身医学的検討」心身医学46（1），75-86

神尾（2009）「自閉症スペクトラムと発達認知神経科学」発達と脳―コミュニケーション・スキルの獲得過程医学書院

三橋（2005）「今，あらためてLDを考える―軽度発達障害のとらえ方LD研究」14（3），278-282，2005-11

野田（2008）「広汎性発達障害児の家族支援研究の展望」東京大学大学院教育学研究科紀要　第48巻　33-36

野田（2010）「発達障害児の家族支援の実施に関する調査研究―家族支援の実施が支援者に与える影響について―」東京大学大学院教育学研究科紀要　第50巻　2010，181-188

杉山（2011）発達障害の今　講談社現代新書

高階　内田　犬飼　井上（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　第14巻　17-25

滝吉　田中（2010）自己理解の視点からみた広汎性発達障害の集団療法に関する先行研究の動向と課題．東北大学大学院教育学研究科研究年報，58，189-212.

Informing guardians of children with developmental disorders.
What is learning in the Intervention classroom.

Sakiko OGOSHI , Aiko HIROSAWA , Tomohiro TAKEZAWA , Fumie MATSUI , Sinitirou KONDOU , Yoshinori MITSUHASI

Key words：Developmental disorders, Informal auxiliary support group, empathy, Self expression, Self understanding Stress