

## 発達障害を対象としたオンライン・ペアレント・トレーニングにおける参加者の困難さとニーズ

小山 義晃<sup>1</sup>・嘉手苺 瑠輝<sup>1</sup>・黒田 里理<sup>2</sup>・藤村 桃子<sup>1,3</sup>・石畑 亜巳<sup>1,4</sup>・荻原 大雅<sup>1</sup>  
由留木 健悟<sup>1</sup>・山中 智央<sup>1</sup>・佐辺 優斗<sup>1</sup>・岩間 美咲<sup>1</sup>・井上 雅彦<sup>1</sup>

<sup>1</sup>鳥取大学大学院医学系研究科臨床心理学専攻・<sup>2</sup>鳥取県立皆生養護学校

### 要約

ペアレント・トレーニング (PT) はオンラインでも実施され、親の養育ストレスおよび子どもの行動の改善が報告されている。この中でオンラインによる特有の困難さについて明らかにしていくことは重要である。本研究では、オンラインPTにおける親の困難さ (子どもの対応やオンラインコミュニケーション) およびニーズを明らかにすることを目的とした。鳥取大学方式のオンラインPTを受講した9名を対象に、半構造化面接によるインタビューデータを質的に分析した。子どもが近くにいたときの対応については、KJ法によるグループ化をし、オンラインコミュニケーションの困難点や工夫点などはインタビューの回答をカテゴリー化した。その結果、子どもが近くにいる時の対応では〈子どもが一人で過ごせる工夫〉などが、オンラインコミュニケーションでは「会話のタイミングの取りにくさ」「機器トラブル」などがカテゴリーとしてあげられた。オンラインPTを実施する上での対象者への配慮について考察した。

キーワード：オンライン, ペアレント・トレーニング, インタビュー

### I. 目的

発達障害児の親支援プログラムの1つであるペアレント・トレーニング (Parent Training: 以下、PTと略記) は、「環境調整や子どもへの肯定的な働きかけを学び、親や養育者のかかわり方や心理的なストレスの改善、子どもの適切な行動の促進と不適切な行動の改善を目的としたプログラム」である (日本障害ネットワークJDDnet事業委員会, 2020)。PTでは、親のストレスの低減や、抑うつ改善、子どもの行動改善が国内外で報告されている (Tarver et al., 2019; 山口ら, 2021)。特に、集団で実施されるPTでは、親同士が子育ての悩みを共有し、相互に助言や共感を示し合うといったピアサポート関係の構築につながる事が示唆されている (井上, 2012)。

一方、インターネットを介したPTは、オンラインPTと呼ばれており、海外でも様々な形態で実施、研究されている。Wainer & Ingersoll (2014)

は、ASDの親を対象に自己学習型の指導と研究実施者によるコーチングを組み合わせた介入を行った結果、親と子どもの行動の変化が見られたことを報告した。また、Shah et al. (2019) は、7-14歳のADHDの子どもを持つ親を対象にマルチポイントビデオ通話型アプリケーションであるZoomを用いたオンラインPTを実施し、子どもの行動改善を報告し、実施後の親へのインタビューを通して、オンラインPTは対面式PTと比較して、高い受容性と満足感が得られることを報告した。

日本では、インターネットを使用したPTの試みはいくつかあるがいずれも一対一の個別実施で行われている (神山・竹中, 2016; 富澤・氏家, 2021)。海外における研究では、小集団を対象として実施されているもののグループワークは行われていない (Shah et al., 2019)。集団で実施されるPTの中では、ピアサポート (井上, 2012) を含めた参加者同士のコミュニケーションによる効果が期待されている。このためオンラインPTにおいても、集団で実施するだけでなくその中での

<sup>3</sup>現所属：児童家庭支援センター米子みその

<sup>4</sup>現所属：岡山県津山児童相談所

グループワークの実施のあり方を検討することが必要であると考えられる。

嘉手苺ら(2021)は、Zoomに新たに実装されたブレイクアウトルームの機能を利用して、グループワークを組み込んだオンラインPTを実施した結果、親のストレスと抑うつ、子どもの問題行動の有意な改善が認められたことを報告した。このようにグループワークを組み込んだオンラインPTにて効果が見られている一方で、親にはオンラインでの電子機器の操作とオンラインでのコミュニケーションが求められるため、それらを苦手とする親にとっては受講への負担につながったり、参加の障壁となったりすることが考えられる。さらに、Shah et al. (2019)によれば、オンラインPTに参加した親の報告として、受講中に子どもからの妨害があったことがあげられている。高尾(2015)は、日本のPTの課題として未就学児の託児サービスをあげているが、家庭で受講できるオンラインPTでも受講中の子どもへの対応という同様の問題が生じると考えられる。以上のように、オンラインPTの実施にあたり、参加者である親視点から課題を模索し、検討していくことは重要であると考えられる。

本研究では、グループワークを組み込んだオンラインPT(嘉手苺ら, 2021)に参加した親に対して半構造化面接を通して得たデータについて、以下の3つについて分析、検討した。

- 1) 受講中に子どもが近くにいた場合にどのように対応したかについて明らかにする。
- 2) オンラインでのコミュニケーションにおける困難さについて明らかにし、またその工夫点を検討する。
- 3) 本オンラインPTは、対象者のニーズ(参加動機、時間帯、講義内容)に適していたか否かを検討する。

## II. 方法

### 1. 対象者

2020年度の鳥取大学方式のオンラインPTに参加した発達障害または発達の遅れや偏りのある子どもを持つ親9名であった。対象者は、9名のうち4名が会社員、4名がパート、1名が無職であ

った。また、母親が7名、父親が2名であった。親の平均年齢は41.56歳(SD = 3.36)、子どもの平均年齢は6.34歳(SD = 1.80)であった。対象者には本研究開始前に、学術的な目的のために実施結果を公表する可能性があることを説明し、文書による同意を得た。

対象者にインタビューをするにあたり、事前にアンケートを実施した。アンケートの項目は、受講していた部屋と電子機器については自由記述で、参加にあたっての電子機器の使用感、インターネットの回線速度、Zoomのアプリケーションの使用感、オンラインPTの受け入れやすさに関しては、リッカート法にて回答を求めた。リッカート法では、「そう思う」から「そう思わない」の5件法とした。

事前アンケートの結果から、対象者9名の内8名は家庭内で、1名はレンタルスペースを借りてプログラムを受講していた。対象者のそれぞれのアクセス機器は、7名がパソコン、1名がタブレット、1名がスマートフォンであった。使っている電子機器での参加のしやすさは「そう思う」が5名であり、「ややそう思う」が4名であった。インターネットの回線速度は十分であったかの質問に対して、「そう思う」が7名であり、「ややそう思う」が1名、「ややそう思わない」が1名であった。Zoomのアプリケーションの使用感のよさは、「そう思う」が6名であり、「ややそう思う」が2名であり、「どちらともいえない」が1名であった。オンラインPTの受け入れやすさは、「そう思う」が5名であり、「ややそう思う」が4名であった。なお、プログラムに参加する前に、接続テストを行い、事前に接続などの練習の機会を設けた。

### 2. プログラム内容

オンラインPTの実施者は、医学系大学院で臨床心理学を専攻している修士課程の大学院生6名、教育委員会から大学に研修派遣された現職教員4名、ペアレント・メンター1名、大学教員1名であった。ペアレント・メンターとは、自身が発達障害者の子育て経験があり、かつ相談支援活動に必要な基本的な知識や技能に関する一定

の研修を受け、同じような発達障害のある子どもをもつ親に対して支援を行う者である（原口ら、2015）。

本トレーニングはビデオ通話アプリケーションのZoomを介して、全8回のプログラムから構成された（表1）。講義は1回120分、隔週で4ヶ月間実施した。時間は、平日の18時～20時に実施した。また各回のはじめにリラクゼーションとしてマインドフルネスを実施した。講義はZoomの画面共有の機能を通して、実施者がPowerPointのスライドを活用しながら説明を行なった。

グループワークでは、Zoomのブレイクアウトの機能を利用して対象者を3つのグループに分け、講義の演習や、ホームワークの振り返りを実施した。グループワーク実施後は、全体でのシェアリングを行い、各グループで話された内容を共有した。1つのグループは、実施者3名と参加者5名で構成した。実施者は、グループファシリテーター、グループ補助者、記録係に分かれた。グループファシリテーターは、グループのメインの進行を行った。グループ補助者は、ファシリテーターのネットワークが途切れるなどのトラブル時に代理で進行をする役割であった。また記録係は、グループワーク後にグループで出た内容をま

とめて共有する役割であった。1回の講義の中でグループワークは、2～3回設定し、時間は10～20分であった。一回目を除く各回のはじめに、ホームワークのシェアリングを行い、対象者が家庭で実践したことや、感想などを共有した。講義の演習では、対象者に講義の内容に沿った練習問題や、ホームワークの実践に向けた内容の確認を行った。グループは、1から4回目は主訴や障害が近い対象者同士で構成した。また、5から8回目はホームワークとして提示した手続き作成表の課題の種類ごとにグループを組みなおした。

対象者はホームワークとして、講座内で設定した子どもの標的行動を増やすための支援と、その記録を行なった。ホームワークは各回の2日前に、画像データでメールにて送付した。ホームワークを送付した対象者に対しては、大学院生が交互に、実施した内容に関して良かった点などをメールにて伝えた。

### 3. インタビューの手続き

本研究への協力に関して同意を得られた対象者にZoomを利用して半構造化面接を実施した。インタビュアー2名が、対象者1名の面接を行った。1名が対象者に話を聞き、もう1名はインタ

表1 プログラムの内容

回	プログラム内容	グループワーク	ホームワーク
1	オリエンテーション ほめ上手になろう①（上手なほめ方）	自己紹介	ほめまくろうシート
2	ほめ上手になろう②（上手なほめ方） トークンエコノミー、リフレーミング、ABC分析	ほめまくろうシートのシェアリング リフレーミングの実践	ほめマスターへ挑戦
3	観察上手になろう（行動の機能の理解）	ほめマスターへ挑戦のシェアリング ABC分析を理解するためのワークシート	目標探しシート
4	整え上手になろう（行動しやすい環境の整え方）	目標探しシートのワークシェアリング 子どもの目標行動の決定 子どもが行動しやすい環境の整え方	整え上手ワークシート
5	伝え上手になろう（理解しやすい伝え方） 手続き作成表の作り方	目標設定ワークシートのワークシェアリング 手続き作成表の作成	手続き作成表
6	教え上手になろう①（達成感のある教え方） 課題分析、行動に対する援助①	手続き作成表のワークシェアリング 手続き作成表の完成	記録用紙（行動記録）
7	教え上手になろう②（達成感のある教え方） 行動に対する援助のコツ②	記録用紙（行動記録）のワークシェアリング 手続き作成のブラッシュアップ	記録用紙（行動記録）
8	上手な約束の仕方 修了式	記録用紙（行動記録）のワークシェアリング	

表2 本研究のインタビュー項目

質問内容	
①	オンラインPTの参加動機について オンラインPTに参加したいと思ったきっかけは何ですか。
②	講義の時間帯について (1) 18時～20時の時間帯は参加しやすかったですか。 難しかったですか。 (2) 難しかったことについてどのように対応しましたか。 (3) どの時間帯だと参加しやすいと思いましたか。
③	講義中の子どもの対応 (1) 近くにお子様はいましたか。 (2) お子様が近くにいても、講義に集中できましたか。 (3) 講義に集中するために、お子様に対してどのように工夫・対応しましたか。
④	パワーポイントの講義について パワーポイントの講義についていくことは簡単/困難でしたか。どのようなところが簡単/困難でしたか。 (1) 困難でしたか。どのようなところが簡単/困難でしたか。 (2) 講義についていくために工夫したことはありますか。
⑤	オンラインでのコミュニケーションについて (1) 複数人でのやりとりは対面よりも、どのようなところが簡単/困難でしたか。 (2) やりとりがしやすくなるために、工夫したことはありますか？

ビューガイドの確認や対象者が話している内容の記録、インターネットが切れたときの対応を行った。インタビュアーは、各著者が分担して行った。

面接記録は対象者の許可を得て録画された。質問項目は、表2に示した。

#### 4. 分析方法

分析にあたっては後方視的にデータを分析するため鳥取大学医学部倫理委員会による承認を得て実施した。録音したインタビュー内容から逐語録を作成した。その後、それぞれの質問ごとに文脈を抽出した。

質問項目の③(3)は、川喜田(1970)に準じてKJ法におけるカテゴリー化の手法を実施した。KJ法は、質的データをグループに分類することを通じて新たな発想を生み出すことを目指した研究方法である。質問項目の③(3)は、オンラインPT特有の問題であるため、グループ化を通して新たなカテゴリーが生み出せると考えた。KJ法に基づいた分析は、第1～3著者にて表札名を命名し、第11著者ととも表札名などの解釈が妥当であることを確認した。

その他、②(1)(3)、③(1)、④(1)は回答の数を数え上げて割合を算出した。②(2)、③(2)、④(1)(2)、⑤(1)(2)は、類似した意味内容をカテゴリー化してまとめた。

### Ⅲ. 結果

意味内容をカテゴリー化したものは、記述を“ ”、カテゴリーを「 」で、人数を( )で示した。

#### 1. 子どもの対応について

##### 1-1. 子どもが近くについて集中できたか

子どもが近くについていたかを聞いたところ、子どもが常に近くについていたのは5名(55.6%)、ほとんど近くについていなかったのは2名(22.2%)、近くについていなかったのは2名(22.2%)であった。

##### 1-2. 集中できた・できなかった理由

講義に集中できたかを尋ねると、集中できた人は、2名(22.2%)であり、集中できなかった人は、6名(66.7%)であった。集中できた2名は、子どもが近くについていなかった2名と同じ対象者であった。集中できた理由として、「子育てが回っている(1)」「家以外の場所で受講(1)」というカテゴリーを生成した。子どもが近くについていたことにより講義に集中できなかった理由については、「子どもが構ってくる(3)」「マインドフルネスの集中困難(2)」「子どもが内容を聞いてしまう(1)」「子どもの声大きい(1)」をカテゴリーとして生成した。

##### 1-3. 子どもが近くについていたときの対応

KJ法に基づいて分析した結果を表3に示した。表3では、記述を“ ”、第1表札を〈 〉、第2表札を【 】、第3表札を《 》で表した。最終的なグループは、《子どもが一人で過ごせる工夫》、【集中を妨げる行動に直接声掛け】、〈配偶者と協力した〉、〈子どもが画面に出ないようにZoomを操作した〉、〈子どもがいない部屋で受講〉の5つのグループにまとまった。《子どもが一人で過ごせる工夫》は、【子どもが一人でできる活動をさせた】、〈子どもがすべきことを伝えた〉、“子どもに食べ物を準備した”に分かれた。【子どもが一人でできる活動をさせた】は、〈子どもにテレビを見せた〉や“子どもはゲームが始まると特性の影響から夢中になるため干渉してこなかった”などの項目を構成した。【集中を妨げる行動に直接声掛け】は、〈音を小さくするように声をかけた〉と〈子どもを待たせるように声をかけた〉の2つのカテゴリーがあった。〈音を小さくするように声をか

けた)は, “子どもにテレビを見たい時に音量を小さくしてもらうように対応した”などの項目があり, (子どもを待たせるように声をかけた)は, “子どもに「ちょっと後でやるから, ちょっと待ってて」や「しっし」と言った対応した”などの項目があった。(配偶者と協力した)は, “子どもの対応を夫に任せていたので気にならなかった”などの項目であった。(子どもが画面に出ないようにZoomを操作した)は, “子どもが画面に映りこんでくるため, 画面をオフにした”などの項目であった。(子どもがいない部屋で受講)は, “レンタルスペースを借りたので, 集中して講義を聞くことができた”などの項目があった。

## 2. オンラインコミュニケーションの困難点と工夫点

オンラインコミュニケーションの利点, 困難点, 工夫点を表4に示した。困難点では, 7つのカテゴリーを生成した。“オンラインだと発言のタイミングが難しいと感じた”などのオンラインでの質問や発言のタイミングの難しさを「会話のタイミングの取りにくさ(3)」, “チャットも使い

こなせなかった。”などのチャットをうまく使えなかった記述を「チャットの不便さ(2)」, “他の母親の話ももっと聞きたかった”などの他の親との交流を求める記述を「他の対象者との話す機会のなさ(2)」, “通信が途絶えて音声聞き取れなかったり, ノイズが続いたりして難しかった”などの通信環境で起きたトラブルを「機器トラブル(2)」, “グループセッションの間, 隣のグループの会話が聞き取れないため, 状況が掴みにくかった”といった他のグループの様子が見えづらかった記述を「他のグループの様子のがわからなさ(1)」, “子どもが映る可能性があったため, 毎回心配していた”といった子どもが画面に映ることを心配した記述を「子どもが画面に映ることが心配(1)」, “最初はどんな人がいるかなどの全体像が分からず緊張した”といったオンラインコミュニケーションでの心理的状态の記述を「緊張(1)」としてカテゴリーを命名した。

利点については, 7つのカテゴリーを生成した。“グループセッションのメンバーが同一でよかった”などのブレイクアウトルームで会話できたことによるメリットを「ブレイクアウトルームの良

表3 子どもが近くにいたときの対応のKJ法

第3表札	第2表札	第1表札	記述
《子どもが一人で過ごせる工夫》	【子どもが一人でできる活動をさせた】	(子どもにテレビを見せた)	“子どもに映画を見ても良い日とした” “子どもにアニメを見せたりした”
		(子どもがすべきことを伝えた)	“子どもはゲームが始まると特性の影響から夢中になるため干渉してこなかった” “子どもに紙や本を持たせた” “子どもが言ってきたことに, 講義を中断して子どもに対応していた” “子どもがすることを何度もその場で声掛け対応した” “子どもに食べ物を準備した”
《集中を妨げる行動に直接声掛け》	【集中を妨げる行動に直接声掛け】	(音を小さくするよう声をかけた)	“子どもに小さい声を出すように言っても余計に大きな声になっていた” “子どもにテレビを見たい時に音量を小さくしてもらうように対応した”
		(子どもを待たせるように声をかけた)	“子どもに勉強しているからと伝えた” “子どもに「ちょっと後でやるから, ちょっと待ってて」や「しっし」と言った対応した”
		(配偶者と協力した)	“子どもの対応を夫に任せていたので気にならなかった” “夫の帰宅が遅く, 1階の部屋で参加したが, 帰ってきたらすぐに画面をオフにして2階上がった” “妻と交互に子どもの面倒を見た”
		(子どもが画面に出ないようにZoomを操作した)	“子どもが画面に映りこんでくるため, 画面をオフにした” “話す時以外はマイクを切っていた”
	(子どもがいない部屋で受講)	“レンタルスペースを借りたので, 集中して講義を聞くことができた” “受講していた部屋は物音が聞こえない感じだったので気にならなかった” “休憩の時に子どもの様子を見に行った”	

表4 各質問の回答

質問内容	カテゴリー
① 参加動機について	インターネットをみて (5) 人からの紹介 (5) 子どもの困難 (3) 新型コロナの影響 (2) その他 (3)
② 設定時間について	
参加しやすかった理由	仕事の時間の調整 (4) 子どもの時間の調整 (3) 配偶者の協力 (1)
参加しにくかった理由	仕事の時間の調整 (3) 子どもの存在 (3) 食事などの家事 (1) 隔週は精神的負担 (1)
工夫点	子どもの夕食の対応 (5) 配偶者に依頼 (2) 子どもにやることを指示 (1) 仕事を休む (1)
④ 講義について	
利点	より深い理解 (2) 画面共有 (1)
困難点	実践が困難 (2)
工夫点	資料を印刷 (3) 予習復習 (3) 我が子への置き換え (2) 要点をメモ (2)
⑤ オンラインコミュニケーションについて	
利点	ブレイクアウトルームの良さ (3) 慣れ (2) スタッフの存在 (3) 参加者同士のコミュニケーション (3) 手軽さ (2) 場所の制約のなさ (2) チャットの便利さ (1)
困難点	会話のタイミングの取りにくさ (3) チャットの不便さ (2) 他の参加者との話す機会のなさ (2) 機器トラブル (2) 他のグループの様子のわからなさ (1) 子どもが画面に映ることが心配 (1) 緊張 (1)
工夫点	説明を工夫 (3) 発言のタイミングを検討 (3) 家の雰囲気 (1)

注) カテゴリーとは、インタビューの意味内容を細く分類してまとめたものとする。

( ) 内の数字は回答数を表す。

質問内容の番号は表2と対応している。

さ (3)」、 “回を重ねるごとに対象者のキャラクターが分かることで、緊張が解れていった”などの回を経るごとに緊張が下がるような記述を「慣れ (2)」、 “スタッフが会話を促していたので、話すタイミングに問題はなかった”などのスタッフがいることで話がしやすかった記述を「スタッフの存在 (3)」、 “対象者の色んな意見や思いが聞けてよかった”などの対象者同士で会話できた記述を「対象者同士のコミュニケーション (3)」、 “手軽に会話ができただことはよかった”などのオンラインコミュニケーションの手軽さを「手軽さ (2)」、 “オンラインはどこでも受講できるのでやりやすかった”などの場所に関わらず受講できたことを「場所の制約のなさ (2)」、 “質問するのは得意ではないが、チャットがあつて便利であり、チャットだと文章で色々まとめて、それが残ることがよかった”といったチャットを使うことでのメリットを「チャットの便利さ (1)」としてカテゴリーを命名した。

オンラインコミュニケーションの工夫点では、3つのカテゴリーを生成した。“オンライン会議の経験があり、リアクションや話の終わりがわかりやすくなるようにした”などのオンラインでの説明に関する記述を「説明を工夫 (3)」、 “なかなか質問できなかったが、よいタイミングで「今言おう」という感じで質問した”のように発言の機会を伺ったことを「発言のタイミングを検討 (3)」、 “家の雰囲気ができるような感じで参加した”のような項目を「家の雰囲気 (1)」としてカテゴリーを命名した。

### 3. 対象者のニーズ

対象者ニーズは、参加動機、講義の時間帯と講義内容についてまとめた。

#### 3-1. 対象者の参加動機

対象者の参加動機を表4に示した。カテゴリーは、4つを生成した。“発達障害の子どもを持つ親のLINEグループでの情報”などのSNSやインターネットからの情報を「インターネットをみて (5)」、 “妻からの勧めで参加した”などの他の人から直接紹介された記述を「人からの紹介 (5)」、 “発達障害の子育てに困難感を感じていた”など

子育ての困難さの記述である「子どもの困難(3)」，“地元の発達教室を新型コロナの影響で受講できなかったため参加した”などの新型コロナの影響で受講できなかった記述を「新型コロナの影響(2)」としてカテゴリーを命名した。その他の記述では，“同じ境遇の親との交流により自分達のがよく分かると思った”などがあった。

### 3-2. 講義時間について

講義の時間帯では、今回のプログラムの設定が平日18時から20時であったが、その時間帯で参加しやすかったのは、9名中6名(66.7%)であった。反対に、参加しにくかったのは、3名(33.3%)であった。参加しやすい時間帯では、平日が午前中・平日の日中が1名ずつ、土曜日と日曜日は4名(44.4%)であった。

講義に参加しやすい・参加しにくい理由と工夫点を表4に示した。

講義時間に参加しやすい理由では、3つのカテゴリーを生成した。“共働きなので参加しやすい時間帯であった”などの仕事との時間の上手いことを「仕事の時間の調整(4)」，“次の日子どもの休みだったので寝る時間が普段より遅くなくても大丈夫であった”などの子どもの生活リズムと調整できたことを「子どもの時間の調整(3)」，“夫の協力が得られるちょうど良い時間であった”などの配偶者から協力を得やすかった時間であったことを「配偶者の協力(1)」としてカテゴリーを命名した。

参加しにくい理由では、4つのカテゴリーを生成した。“働いているため、参加はとても難しかった”などの仕事で参加が難しかった記述を「仕事の時間の調整(3)」，“子どもが近くにいる悪口を言っていると感じてもらいたくない”などの子どもがいることで生じる難しさを「子どもの存在(3)」，“食事を先に済ませないといけないため、開始前は忙しかった”のような食事などの都合で参加が難しかった記述を「食事などの家事(1)」，“受講が隔週でとても精神的に追い込まれていた”といった講義が隔週実施の負担を「隔週は精神的負担(1)」としてカテゴリーを命名した。

講義時間での工夫点は、4つのカテゴリーを生成した。“子どもが帰宅する前に夕食の準備して

いた”といった子どもの夕食に対する対応である「子どもの夕食の対応(5)」，“夫に子どもの対応を任せていた”などの配偶者に協力をお願いしたことを「配偶者に依頼(2)」，“講義が始まる前に子どもに手紙でやることを指示していた”といった子どもに指示をしたことを「子どもにやることを指示(1)」，“仕事の休みをとって参加した”などの仕事を休むことで対応した記述を「仕事を休む(1)」としてカテゴリーを命名した。

### 3-3. 講義内容について

講義内容について、簡単だったと回答した対象者は9名中7名(78%)であった。

講義についての利点・困難点・工夫点を表4に示した。利点では、2つのカテゴリーを生成した。“療育など発達のことを調べているときに出てくる言葉が自分の中で分かっているつもりだったけど、今回の話を聞いてより深く理解でき、認識の違いを分かることができよかったです”などの今まで知っていた知識をより深めることができたといった記述を「より深い理解(2)」，“画面にパワーポイントが出ていたので見やすかった”などの画面にパワーポイントが映った部分で利点を感じた記述を「画面共有(1)」としてカテゴリーを命名した。

困難点では、1つのカテゴリーを生成した。“理解は難しい内容でないが、実践はとなると途端に難しい”などの実践になると困難さが生じた記述を「実践が困難(2)」としてカテゴリーを命名した。工夫点は4つのカテゴリーを生成した。“資料は手元にコピーして受講した”などの事前に配布していた資料を印刷した記述を「資料を印刷(3)」，“前日当日に予習した”のように講義の前後に学習をした「予習復習(3)」，“子どもの実態に合わせて対応方法を変えた”などの講義内容を自分の子どもに置き換えて対応を行った記述を「我が子への置き換え(2)」，“講座の要点をコピーした用紙に書いていった。”などの重要だと思った部分をメモした記述を「要点をメモ(2)」としてカテゴリーを命名した。

## IV. 考察

本研究の目的は、対象者への半構造化面接を通

して、1) 受講中に子どもが近くにいた場合にどのように対応したかについて明らかにする、2) オンラインPTでのコミュニケーションの困難さについて明らかにし、またその工夫点を検討する、3) 本オンラインPTは、対象者のニーズ(参加動機、時間帯、講義内容)に適していたか否かの3点を検討することであった。

### 1. 子どもへの対応について

インタビューの結果から、今回のPTの開講時間帯は自宅でオンラインPTを受講する多くの対象者にとっては、子どもが近くにいたり、親に関わりを求めてきたりする可能性がある時間帯であったことが示唆された。この中で実際に対象者が対応策として講じていたのは、《子どもが一人で過ごせる工夫》として、【集中を妨げる行動に直接声掛け】、《配偶者と協力した》、《子どもが画面に出ないようにZoomを操作した》、《子どもがいない部屋で受講》であった。また【子どもが一人でできる活動をさせた】というカテゴリも抽出された。子どもが一人でできる活動の中には、テレビやアニメの視聴や、ゲームの使用を許可するなどがあげられた。具体的には、“子どもにテレビを見て良い日とした”のように子どもに好きな活動をさせるのを許可する工夫をしていた。これは、親が受講環境を調整するなどの物理的な環境を整備したと考えられる。物理的な環境整備は、1つの事前準備として実施しやすいものである(神山ら, 2011)ため、親が自らの対処として行ったといえる。

一方で、【集中を妨げる行動に直接声掛け】からは、子どもの行動に対して即時的な声掛けによる対応になっていたことが予測される。本オンラインPTのプログラムには「整え上手」や「教え上手」と称した講義内容が組み込まれており、子どもが行動しやすい環境調整の仕方や、具体的な行動を促すための方法を理解することができる。さらに対象者は、ホームワークを通して、子どもへの対応について改善することが可能である(一般社団法人日本発達障害ネットワーク, 2019)。しかしながら、このカテゴリからはその活用をプログラム中に実践する発想につながらなかったことが考えられる。前述の【子どもが一人ででき

る活動をさせた】についても、「整え上手」等の講義内容を関連させて実践したのかどうかの検証はできていない。オンラインPTの実施においては、子どもが近くにいる状況下で受講する対象者が予期されるため、講義に集中できるような対応方法の提案していくことが望まれる。具体例としては、講義開始前に、子どもが一人で過ごせる実践例の紹介や対応方法を一緒に模索していくことなどについて、講義のプログラムに取り入れる等があげられる。

対象者が一人で子どもに対応する場合のカテゴリがあげられた傍ら、《配偶者と協力した》では、対象者は配偶者と協力して子どもの対応を行っていたことが想定される。このカテゴリからは、受講中の子どもへの対応に、夫婦ペアレンティングが機能していた可能性が考えられる(加藤ら, 2014)。一方で、配偶者からの協力が得られにくい場合は、実施者側から《子どもが一人で過ごせる工夫》を伝えることで、円滑な受講を促進させることや、PT後に講義内容を収録した動画などで視聴できるようにしたりすることで、学習環境の構築や、学習の補償につながると思われる。

### 2. オンラインでのコミュニケーションにおける困難さと工夫について

オンラインでのコミュニケーションについて、これまでの先行研究では、小集団に分かれたグループワークが設定されていなかった(Shah et al., 2019)。一方、本オンラインPTでは、小集団を分けてグループワークを設定したことが特徴的である。その中で、利点や困難点、工夫点に関するカテゴリがあげられたため、それぞれに関して考察を行った。

まず、オンラインコミュニケーションの利点では、カテゴリとして「ブレイクアウトルームの良さ」、「対象者同士のコミュニケーション」、「手軽さ」、「場所の制約のなさ」があげられた。このことから、本オンラインPTにおいてブレイクアウトルームを設定することは、遠隔での参加は場所の制約がなく、かつ小集団のグループで複数人と手軽に話せる場を構築することができる有効な手段であることが考えられる。またオンラインで

のグループワークでは、従来のグループワークが設定されていないオンラインPTと比較すると、ピアサポートの関係（井上，2012）の構築を促進させることにつながる事が予測される。

その一方で、オンラインコミュニケーションの困難点については、カテゴリーとして「会話のタイミングの取りにくさ」、「他のグループの様子のわからなさ」があげられた。このカテゴリーは、オンラインでのコミュニケーションで生じる特有の問題であると考えられる。オンラインでのコミュニケーションは、対面と比較して、他者とのアイコンタクトやジェスチャーなどの非言語的なコミュニケーションを図ることが難しいことが考えられる（Chris, 2007; Leanne et al., 2013）。特に、相手の様子などを読み解くスキルや、メッセージのやりとりをうまく使用できるスキルがオンラインでのコミュニケーションでは必要だと示唆されている（石川，2020）。そのため、実施者側が対象者間のコミュニケーションを円滑にする方法として、発話のタイミングや対象者の非言語コミュニケーションに注目することでスムーズに発言を促すことにつながる事が想定される。

オンラインコミュニケーションの利点では、「対象者同士のコミュニケーション」のカテゴリーが見られた反面、困難点では、「他の参加者の話す機会のなさ」などの項目が見られている。これは、小集団におけるグループワークが可能であったことに加えて、「ほっとタイム」と称した対象者同士が自由に交流する機会を設定したことが関連していると思われる。オンラインPTでは、対面式PTと異なり休憩時間中や講義の前後において、対象者間で自由に交流することが難しいことが想定されたため、講義の終わりに「ほっとタイム」を設定した。しかしながら、「ほっとタイム」においては、対象者間での自発的なコミュニケーションは生まれにくく、スタッフに対する質疑応答になることがほとんどであった。このことから、オンラインPTにて参加者の自発的な相互コミュニケーションを促進させるためには、環境の設定が重要であることが考えられる。自発的な相互コミュニケーションを促進される方法の一つとしては、オンライン会議アプリケーションであ

るRemo Conferenceのような自由に仮想会議室を移動でき、かつ特定の人を選んで自由にコミュニケーションができる機能を導入することが望ましいと思われる。

次に、オンラインコミュニケーションの困難点を補うための工夫点では、「説明を工夫」、「発言のタイミングを検討」、「家の雰囲気」といったカテゴリーがあげられた。これらは、石川（2020）のやりとりを上手くできるようにする社会的スキルの記号化の工夫に関連する部分である。オンラインで伝え方を工夫することは、伝えたい情報の理解度を上げたり、自身の気持ちを表現したりすることなどにもつながっていくことが予測される。一方で、対象者の工夫のみならず、“スタッフが順番に指名していたため、自分の考えや気持ちを話すことができた”の記述から、オンラインでのコミュニケーションを促進するためには、実施者側の一定のファシリテーションの技術が関連していると思われる。堀（2004）は、ファシリテーションについて、「場（関係性）を築き協働を促進するもの」として示している。またファシリテーションをする中で、対象者の自律性を図り、対象者の個としての活性化を促すこともあげられる（堀，2004）。このことから、オンラインコミュニケーションを促進させるためには、実施者側のファシリテーションの技術が重要であり、オンラインPT特有のファシリテーションの方法について検討していく必要がある。

オンラインコミュニケーションに間接的に関連するカテゴリーとしては、「チャットの不便さ」「機器トラブル」があげられた。これらの項目は、アプリケーション内の機能の使用や、使用機材に関する課題である。この課題は、コンピュータなどの電子機器の操作が苦手な親や、インターネットに不慣れな親に対して、テクノ不安（春日，2011）を誘発する要因につながる事が予測される。テクノ不安とは、「コンピュータ操作の技能不足から生じる不安感などが、コンピュータ忌避という精神状態を作り上げ、それがうつ病や神経症などを引き起こす病態（春日，2011）」を指し、テクノストレスの中の1つとされる。内田・黒澤（2021）は、テクノ不安を契機に授業自体が苦痛

となり、学習意欲が低下することになるリスクを指摘している。オンラインに対する不安を低減する方法として、コンピュータの使用技術に関して、アプリ内の機能を練習で使用してみることや、事前のガイダンスなどで説明を入れておくことがあげられる。また、受講中のアプリケーションや機器の不具合によるトラブルに対しては、それに対応するスタッフを配置することや、講義終了後に講義動画を見ることができるシステムを構築していることが必要になっていくと考えられる。

### 3. 対象者のニーズについて

対象者のニーズでは、参加動機、講義時間と講義内容の3つについて調査した。

参加動機では、「新型コロナの影響」があげられた。これは、PTを提供する専門機関が近くに存在しない場合に、オンラインの開催は有用であり(神山・竹中, 2016)、PTの受講機会を平等にすること(高尾, 2015)につながると思われる。しかしながら、インターネットによる対象者の募集では、普段からインターネットに接している親に機会が限定されてしまうことが予測される。そのため、今後は、対象者がオンラインPTに容易にアクセスが可能になり、応募への障壁をなくしていけるような方法について検討していく必要がある。

講義の時間帯では、本オンラインPTは時間設定を18時~20時としており、参加しやすい時間だったという示唆が得られた反面、「仕事の調整」や「子どもの存在」といった困難性も指摘された。一般社団法人日本発達障害ネットワーク(2019)によれば、託児を設けている機関がある一方で、オンラインPTでは、対面式PTのような託児を設置することは困難である。そのため、対象者自身で子どもの面倒を見なければならない。この状況に対しては、実施者側から環境を設定することが難しく、現時点では、対象者自身での対応が余儀なくされる。そのため、対象者以外の家族の協力の他、オンライン託児やベビーシッターなども考えられるが個人の経済的負担となる可能性があり、時間帯を遅くするなどの工夫も考慮する必要がある。

講義内容では、すべての対象者が講義内容についての困難はなかったことが推察された。本トレーニングは、PowerPointを用いて画面上にスライドを映して講義を進め、講義のスライドは事前に対象者にPDFで送付していた。講義についていくことができた理由として、講義スライドがわかりやすかったことや、対象者自身が事前に講義スライドを見ていたことが影響していると思われる。特に後者は、宿題で起きるポジティブな効果である事実に知識の定着(太田, 2019)につながっていたと思われる。講義内容で工夫した点では、「資料を印刷」や「予習復習」など親の中の自己学習を促したと考えられる。また、「我が子への置き換え」は、親が講義で得た知識を応用して実践していたことが予測されるため、学習として深まったと考えられる。

### 4. 限界点と展望

本研究は参加プロセスの中で困難だった部分を随時間き取るという方法ではなく、オンラインPTの実施後にまとめて行った。このためオンラインの受け止め方の差異にどんな要因が経時的に絡んでいたのか、あるいは困難さが変化していたのかという点については検討できていない。今後は対象者のPTのインタビュー経過と事前事後の評価尺度との関係性などを分析することなどが課題となる。

最後に本研究では、オンラインPTには、対面式PTではみられない困難さや、工夫すべき点について示され、オンラインPTの導入にあたりオンラインでのファシリテーションの仕方や、オンライン特有の特徴について明記されたオンラインPTの実施者マニュアルの作成が期待される。

### V. 引用文献

Chris F(2007). The effect of mediation on impression formation: A comparison of face-to-face and video-mediated conditions. *Applied Ergonomics*, 38, 267-273.

原口 英之・加藤 香・井上 雅彦(2015). わが国におけるペアレント・メンター養成研修の現状と今後の検討. *自閉症スペクトラム研究*, 12(2),

- 63-67.
- 堀 公俊(2004). ファシリテーション入門. 日経文庫.
- 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). 本城 秀次・野邑 健二(編)発達障害医学の進歩24——発達障害児の家族支援. 診断と治療社, 30-36.
- 石川 真(2020). 円滑なオンラインコミュニケーションを実現するためのスキルに関する研究. 上越教育大学研究紀要, 39(2), 247-256.
- 一般社団法人日本発達障害ネットワーク(2019). 発達障害支援における家族支援プログラムの地域普及に向けたプログラム実施基準策定及び実施ブックの作成に関する調査報告書. <https://jddnet.jp/wp-content/uploads/report-2020.pdf> (2021年12月25日取得)
- 嘉手苺 瑠輝・藤村 桃子・黒田 里理・山中 智央・佐辺 優斗・荻原 大雅・由留木 健悟・小山 義晃・井上 雅彦(2021). 発達障害児の親に対するオンライン・ペアレント・トレーニング(1)——オンライン・ペアレント・トレーニングの実施と効果の検討. 日本自閉症スペクトラム学会第19回大会, 14.
- 神山 努・竹中 正彦(2016). 自閉症スペクトラム症幼児の保護者に対するインターネット電話を介したペアレント・トレーニングの効果. 特殊教育学研究, 54(4), 245-256.
- 神山 努・上野 茜・野呂 文行(2011). 発達障害児の保護者支援に関する現状と課題——育児方法の支援において保護者にかかる負担の観点から. 特殊教育学研究, 49, 361-375.
- 春日 伸予(2011). IT化とストレス. 日本労働研究雑誌, 53(4), 34-37.
- 加藤 道代・黒澤 泰・神谷 哲司(2014). 夫婦ペアレンティング調整尺度作成と子育て時期による変化の横断的検討. 心理学研究, 84(6), 566-575.
- 川喜田 二郎(1970). 続・発想法. 中公新書.
- Leanne, S.B., Andrew, M.H., Jeff, B.P., & Esa, M.R.(2013). Eye contact and video-mediated communication: A review. *Displays*, 34, 177-185.
- 日本障害ネットワークJDDnet事業委員会(2020). ペアレント・トレーニング実践ガイドブック. <https://www.mhlw.go.jp/content/12200000/000653549.pdf>(2021年1月10日取得).
- 太田 絵梨子(2019). 学習にいける宿題の役割に関する心理学的検討. 教育実践学研究, 20(2), 27-39.
- Shah, R., Chakrabarti, S., Sharma, A., Grover, S., Sachdeva, D. & Avasthi, A.(2019). Participating from homes and offices: Proof-of-concept study of multi-point videoconferencing to deliver group parent training intervention for attention-deficit/ hyperactivity disorder. *Asian Journal of Psychiatry*, 41, 20-22.
- 高尾 淳子(2015). 日本におけるペアレント・トレーニングの展開と今後の方向性——米国サンフランシスコ市との比較から. 幼児教育研究, 18, 63-69.
- Tarver, J., Melanie, P., Sophie, W., Stephen, S., Vicky, S., Emily, S. & Tony, C.(2019). Child and Parent Outcomes following Parent Interventions for Child Emotional and Behavioral Problems in Autism Spectrum Disorders(ASD): A Systematic Review and Meta Analysis. *Autism*, 23(7), 1630-1644.
- 富澤 弥生・氏家 享子(2021). ICTを活用したオンラインによる個別支援方式ペアレント・トレーニングの効果. 東北福祉大学教育・教職センター特別支援教育研究年報, 13, 25-33.
- 内田 知宏・黒澤 泰(2021). コロナ禍に入学した大学一年生とオンライン授業——心身状態とひきこもり願望. 心理学研究, 92(5), 374-383.
- Wainer, A.L. & Ingersoll, B. R.(2014). Increasing Access to an ASD Imitation Intervention Via a Telehealth Parent Training Program. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 45, 3877-3890.
- 山口 穂菜美・吉本 茜・原口 英之(2021). 我が国における発達障害のある子どもの親に対するペアレントトレーニングの研究動向——系統的レビューによるアップデート. 行動分析学研究, 36(1), 67-94.