

アスペルガー症候群と ADHD を併せもつ児童の行動に及ぼす セルフモニタリングの効果

干川 隆*・園田 朋子**

Effects of self-monitoring on the behaviors exhibited by a child
with Asperger's syndrome and ADHD

Takashi HOSHIKAWA and Tomoko SONODA

(Received October 31, 2019)

Abstract

This study intended to examine the effects of self-monitoring on the routine skills and social behavior of a child diagnosed with Asperger's syndrome and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) enrolled in a regular class. The target child was a male in the fifth grade of elementary school, and evinced problems in daily life skills and conversations. Thus, six behaviors from routine tasks, such as doing homework, were selected for the child to perform; he was asked to record his ability or inability to perform these activities on a daily basis. At every Tuesday, a session was held with the child to reflect on his performance over the week. The conversation during the session was recorded, and we sought to improve the child's behavior through self-monitoring and from the student's own assessment of the specific aspects that required attention based on the recorded conversations. At the second stage of support, the token economy method was introduced to further increase the child's motivation for self-monitoring. Consequently, he managed to amplify the number of achievements in his daily life skills and increase the frequency of him communicating through his eyes. The results revealed the importance of an external reinforcer to enhance the child's motivation for self-monitoring.

Key words : self-monitoring, Asperger's syndrome, ADHD, daily life skills, conversation

I. 問題と目的

アスペルガー症候群の子どもには社会性の障害があり、その特性から周囲に奇異な印象を与えてしまうことがある。Myles and Simpson (2001) は、アスペルガー症候群の子どもの社会的特徴として、社会的な固さがあり感情的に鈍くなって自己中心的で柔軟性がなく社会的キューを理解することが困難であること、さらにある状況で強化された相互作用が他の状況では排除されたり罰を受けたりすることを痛いほどわかっていると述べている。さらに ADHD の子どもにおいても、社会性の問題の重要性

が指摘されている。Wheeler and Carlson (1994) は、ADHD の社会性の重要性について、それが学校での不適応や停学と退学、非行と密接に関連していること、大人のメンタルヘルスの問題の予測因であると報告している。

発達障害のある子どもの社会性の問題については、これまでソーシャルスキル訓練が行われ、その効果が報告されてきた。岡田・後藤・上野 (2005a) は、LD, ADHD, アスペルガー症候群の 3 名の対象児に対してソーシャルスキルの指導をしたところ、LD と ADHD の児童には効果が見られたが、アスペルガー症候群の対象児では明確な効果を得ることができなかったことを示した。また岡田・後藤・上野 (2005b) は、6 名のアスペルガー症候群の児童を対象にソーシャルスキル訓練を実施し、4 名ではソー

* 熊本大学大学院教育学研究科

** 合志市立西合志東小学校

シャルスキルの状態が改善したが、2名では改善しなかったと報告している。このようにソーシャルスキルは訓練によって改善するが、アスペルガー症候群の中にはソーシャルスキル訓練だけでは改善しない者がいる。岡田・後藤・上野（2005b）によれば、アスペルガー症候群には社会的認知障害があるので、ソーシャルスキル訓練の際に振舞い方や社会的ルールをただ教えるだけでは状況や相手に応じて使いこなせず単なる知識に終わってしまう可能性がある。このため Ozonoff and Miller（1995）は、他者の心理的状态を推論するのに必要な社会認知原理（すなわち心の理論）のもと、ロールプレイやモデリング等の基本技法に加えて、ゲーム活動、スナックタイム、ブラインドワーク等を系統的に行う明白で体系的な指導を実施し、介入後に統制群と比べて有意な差を示した。また、Krasny, Williams, Provencal and Ozonoff（2003）は、ソーシャルスキル訓練の中で、社会化を楽しくさせる様々な視覚的で明白で実際の活動を通して抽象的な概念を具体的なものにするのと、視覚的な構造化と予測可能なルーチンを提案している。

一方、発達障害のある子どもの社会性の問題を改善する方法として、セルフモニタリングがある。セルフモニタリングは、自分自身の行動を記録し評価する行為として表されている（Webber, Scheuermann, McCall, & Coleman, 1993）。Webber et al.（1993）によれば、セルフモニタリングには二つのタイプがある。一つは自分自身の行動を観察し評価し、それが生じたかを記録するものであり、もう一つは設定基準によって自分自身の行動を評価することである。セルフモニタリングは、観察者によって観察されるデータよりも目的行動がプライベートであったり内緒の性質のものであるときには便利である（Nelson & Hayes, 1981）。またセルフモニタリングは、学級において担任が指導にかかりながら多人数の生徒を評価できることからも有用である（Webber et al., 1993）。

これまでセルフモニタリングの有効性については、さまざまな研究領域で報告されてきた。竹内・山本（2004）は、発達障害の教科学習に対するセルフモニタリングの手続きとその効果、さらに効果に影響を与える要因について文献展望を行い、実際の授業場面の中での可能性について言及した。また Takeuchi and Yamamoto（2001）は、1事例を対象にセルフモニタリングの効果について実証的に検討し、教科の正答数の増加や習熟度テストの改善からセルフモニタリングの有効性を示した。

セルフモニタリングを行うことによる結果の一つ

は、反応性効果 reactivity effect がみられることである。反応性効果は、生徒がただ単に行動を数えたり記録したりしただけで結果的に行動が改善するということである（King-Sears & Carpenter, 1997）。具体的な例は、間食の回数を数えて記録をすることで間食の回数が減るなどである。反応性をめぐる議論として、セルフモニタリングが内在化されたプロセスなのか外的に管理された技法なのかの議論がある（Webber et al., 1993; Nelson & Hayes, 1981）。前者は行動が目に見えない内的な認知プロセスによってコントロールされているという仮定であり、後者は自己モニタリングの行動が外的な結果の統制下で手がかりまたは弁別刺激として機能するというものである。もしも反応性が外的に動機づけられたものであれば、教師の統制された随伴性の継続的な検討が必要であり、もしも反応性が自己の内的な現象であるならば、それがなぜ生じるかについて解明しなければならない（Webber et al., 1993）。この問いに対して Webber et al.（1993）は、外的な随伴性の使用はセルフモニタリングの初期学習のためと処遇効果の持続と般化のために必要であるが、今後さらに外的な随伴性が反応性の効果を説明するかどうかを決定する必要があると述べている。

そこで本研究では、通常の学級に在籍しアスペルガー症候群と ADHD を併せもつと診断された児童に対し、学校で直接に指導を受けていない日常生活スキルや社会的行動に対してセルフモニタリングを実施し、行動の変容過程について調べることによってセルフモニタリングが内在化されたプロセスなのか外的な随伴性によるものかについて検討するものである。

II. 方法

1. 対象児

対象児（以下 A 児）は、通常の学級に在籍する小学 5 年生の男児であり、医療機関においてアスペルガー症候群と ADHD との診断を受けていた。また A 児は、医療機関からのコンサータを服用していた。週に 1 回、火曜日の夜に B 大学の学習支援教室に通ってきていた。

2. 期間と手続き

X 年 4 月から 12 月まで、個別指導を行った。原則として週に 1 回 B 大学の教室にて 40 分の支援を 2 コマの計 80 分間行い、間に 10 分間の休憩を設けた。支援は主に前半に書字学習を実施し、後半にセルフモニタリングの支援を行った。支援の期間は、途中で夏休みとして 1 月間の長期休暇を挟んだことから、

夏休みまでの支援期Ⅰとそれ以降の支援期Ⅱの計24セッションからなっていた。

①実態把握期：X年4月～5月（セッション（以下#）1～#3の計3回）

②支援期Ⅰ：X年5月～7月（#4～#12の計9回）

③支援期Ⅱ：X年9月～12月（#13～#24の計12回）

指導にあたっては、第2筆者が支援者としてかわり、それ以外に一人の学生が副担当として指導の補助や記録を行った。

3. 実態把握の手続きと結果

支援を行うにあたって、A児の実態を把握するために用いた情報収集手続きとその結果について以下に述べる。

1) 保護者の願い：インテーク時に母親と個別の面談を行い、A児の母親の願い等について聴取した。その結果、以下の願いが明らかとなった。

A児は、幼少期や学校で友人と関わる中で食い違いや誤解からトラブルが起こることがあり、保護者はA児の友人との関わりを心配していた。またA児は、話をしているつもりでも相手に独り言を言っているように思われることや一方的に話すことがあったことから、母親は人の話をしっかりと聞き周りの人との関係をうまく築いていくことを願っていた。

また母親は、家では周りのことに気をとられ宿題になかなかとりかかれず、集中力も持続しないために、とても時間がかかることを気にしていた。母親は、注意されたことを覚えていてもその場になるとA児が実行できない様子を話し、それらの改善を望んでいた。

さらにA児は、文字を上手に書けず消しゴムの消し残しも多いため書いた字が読みづらく、学校のテストで本人は正答を書いているつもりでも、文字が雑なため不正解になってしまうことがあった。そのため母親は、文字をきれいに書くことができるようになることを願っていた。

2) 学習指導要領に基づく進捗状況：X年6月に、学習指導要領に基づく進捗状況の調査（国立特殊教育総合研究所，1995）を現行の学習指導要領に修正した調査をA児の学級担任に依頼した。A児の第5学年1学期の結果をFig.1に示す。国語では、「聞く」「読む」の領域の学習進捗状況は、学年相当であった。「話す」「書く」の領域では、学年相当レベルに達しておらず、特に「書く」の領域の中の「書写」の項目で「文字の大きさ、配列、速さを意識して書く」が達成できていなかった。算数の学習進捗状況は、学年相当であった。

Table1 学習面と行動面の困難さに関する調査（第5学年）

I. 「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」						42
	聞く	10	読む	2	計算する	0
	話す	11	書く	14	推論する	5
II. 「不注意」「多動性—衝動性」						9
III. 「対人関係やこだわり等」						35

3) 学習面と行動面の困難さに関する調査：X年6月に、A児の学級担任に「学習面と行動面の困難さに関する調査」（文部科学省，2003）を依頼した。A児の第5学年1学期の結果をTable1に示す。この調査は、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の各領域の合計が12点以上、「不注意」「多動性—衝動性」の合計が各6点以上、「対人関係やこだわり等」の合計が22点以上の場合、その領域において特別な支援を必要とすることが推察される。

学習面において、「書く」の領域は14点と高く困難さがみられた。「読みにくい字を書く」、「漢字の細かい部分を書き間違える」など全ての項目で当てはまっていた。「話す」の領域は11点と高く、「適切な速さで話すことが難しい」や「思いつくままに話

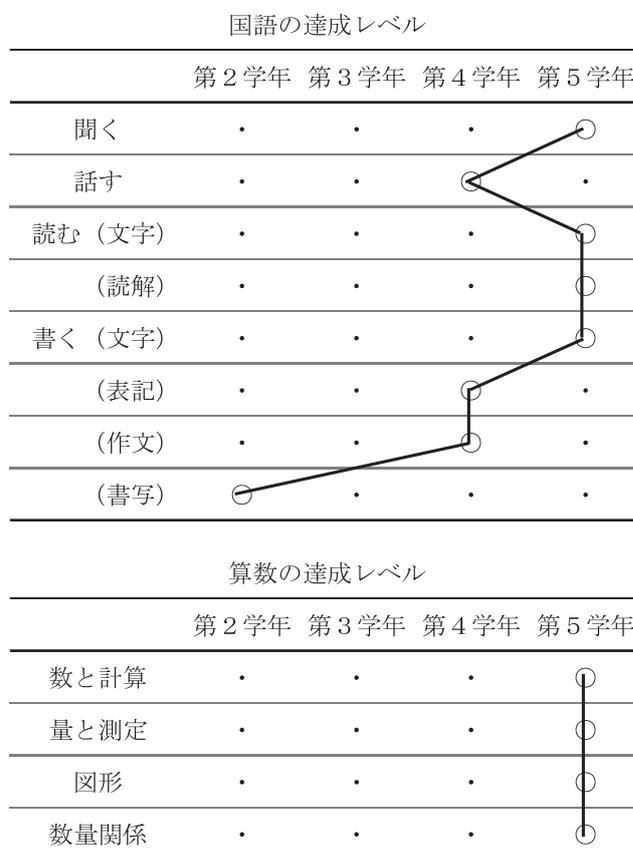


Fig.1 学習指導要領に基づく学習の到達レベル

す、「内容をわかりやすく伝えることが難しい」の点数が特に高かった。

行動面において、「不注意」の領域が5点、「多動性-衝動性」の領域が4点であり、「手足をそわそわ動かしたり、着席していても、もじもじしたりする」、「質問が終わらないうちに出し抜けに答えてしまう」などに当てはまっていた。また、「対人関係やこだわり等」の領域は合計35点であった。「動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある」、「ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある」などが当てはまっていた。

4) 実態把握期における行動観察：

(1) 行動観察の手続き：実態把握期（#1～#3）に、A 児の学習面と行動面の実態把握を行った。A 児の学習面（書字）と行動面の実態を評価するにあたって、学習「書く」項目の評価として、「①文字を丁寧に書くためのチェックポイント表」を用いた。次に週に一度学習支援教室で日常生活を振り返るために、「②日常生活スキルチェック表」（以下、自己チェック表）を用いた。さらに、母親から相手を意識せずに一方的に話すなどの指摘があったことから、実態把握期の会話の様子を分析するために、#2と#3で③話の聞き方を見るために会話場面のビデオ撮影を行った。①と②は、母親の報告とこれまでの指導の中で気になった点をA 児と振り返りながら確認できる項目に絞った。なお、本論文では、紙数の都合から書字等の学習面の指導については省略し、

行動面の指導についてのみを報告することにした。

②の自己チェック表は、以下の6項目について1週間毎日自分の行動を振り返り、各項目1日1点、1週間で7点満点（学校生活におけるスキルは土日休みなので5点満点）で評価するものであった（合計40点満点）。6項目は、A 児の学校や家庭での生活の中で必要であると判断したものであった（Fig. 2を参照）。

③話の聞き方を把握するために、#2から支援中のA 児の会話の様子をビデオ撮影し、筆者が分析を行った。撮影した時間は、自己チェック表の振り返りを行う2時間目での支援者と会話をしている10分間であり、分析対象はA 児の支援者との関わりであった。

(2) 行動観察の結果：

①日常生活スキル：実態把握期で自己チェック表にA 児自身がチェックした丸の数を、Fig. 3の実態把握期に示す。A 児は、日常生活において6つのスキルを十分に実行できておらず、項目ごとの実行できた回数にばらつきがあった。実態把握期の丸の数の平均は、5.0個であった。

②話の聞き方：#2では、支援者と会話をしている10分間に、A 児が相手の目を見たのは10回であった（Fig. 4）。支援者が話すときとA 児が話すときにかかわらず、共に支援者の方を見る時間は短く、終始手元の鉛筆や消しゴムなどを見たりいじったりしていた。またA 児はキョロキョロとよそ見をすることも多く、会話の途中で話題とは違う話を突然始め

**★ふいかえいをして
パワーアップ★**



	水	木	金	土	日	月	火
宿題を自分からする							
そうじをすぐはじめる				/			
ていねいに書く ☆1日10文字！							
出会った人に目を見てあいさつ							
机の上の整理							
話しかける時、相手の名前を呼ぶ							

○宿題は、自分からすぐにとりかかる。
 ○そうじの音楽で用意してはじめる。
 ○方略集やカードを見てていねいに文字を書く
 ○出会った人には大きな声で目を見てあいさつ
 ○使うものははしに重ねて、使わないものは机の中に

今週の○の数は…
() 個

Fig. 2 セルフモニタリングで用いた自己チェック表（支援期I）

ることが5回あった。#3では、A児が相手の目を見たのは5回であった（実態把握期の相手の目を見た平均回数は、7.5回であった）。3分間続けて手元の鉛筆をいじり、下を向いたままの姿が見られた。支援者の話を聞いているときも、A児は何かを思い出して約1分間笑っているという反応を示す場面があったが、1回支援者の方をチラリと見て、それ以外は下を見ていた。また話の途中で話題とは違う話を突然始めることが2回あった。#3において#2のビデオをA児に見せたところ、「鉛筆ばかり見ていた。」「ファイルの話（別の話）してる。」「たま

に先生を見て話を聞いてた。」などの発言があった。

支援時間以外にも、A児は小さな声で挨拶や話をするすることがあり、相手に独り言のように思われることがあった。これらの実態に対して支援者が注意をしたり正しい方法を教えたりすると、その場では行動修正することができるが、すぐに忘れてまた同じことを繰り返してしまっていた。

5) 心理検査 (WISC-III) の結果 : A児が小学3年生の時 (X-2年) に受けていた WISC-III の心理検査の結果を筆者が分析した。結果は、Table2 に示す通りである。結果の解釈は、上野・海津・服部

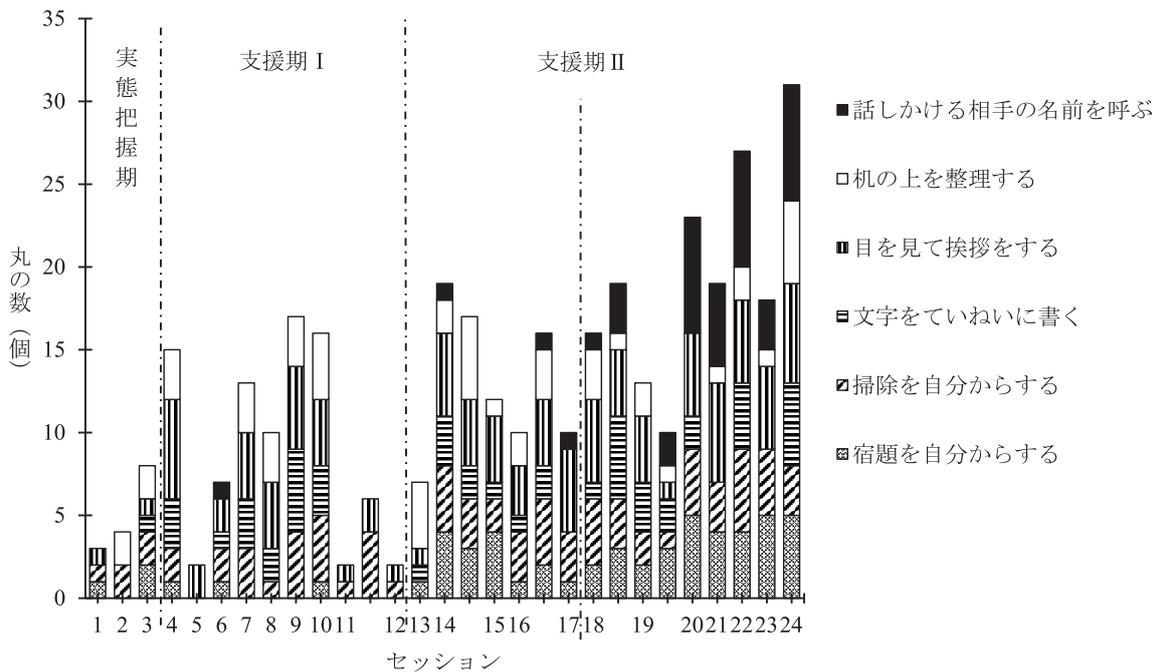


Fig. 3 日常生活スキルチェック表の丸の数の変化

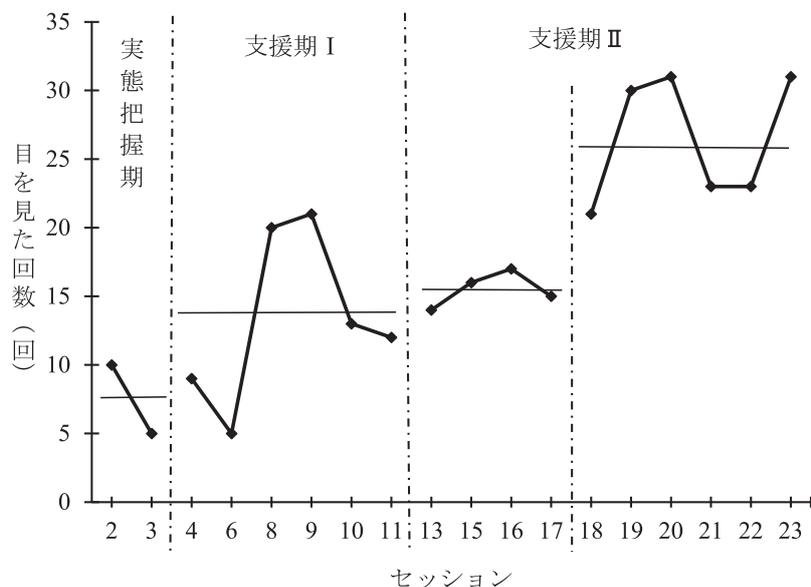


Fig. 4 話を聞くとときに相手の目を見た回数

Table2 心理検査 WISC-IIIの結果

VIQ116, PIQ96, FIQ107
言語理解(VC)117, 知覚統合(PO)97, 注意記憶(FD)103, 処理速度(PS)108
言語性下位検査:
知識 10, 類似 16, 算数 12, 単語 12, 理解 14, 数唱 9
動作性下位検査:
絵画完成 13, 符号 9, 配列 6, 積木模様 9, 組合せ 10, 記号探し 14

(2005)に基づいた。WISC-IIIの結果では、全検査IQが107で「平均」の域であり知的発達に遅れはなかった。言語性IQは116であり動作性IQは96で、言語性IQと動作性IQとの差が20あり、5%水準で有意な差がみられた。言語性IQが高いことから、言葉の理解や操作が得意で言語の概念化・言語表現・言語的推理が得意であることが示唆された。群指数間において「言語理解」が「知覚統合」より5%水準で有意に高いため、言葉の操作や理解は得意だが漠然と目で見たものだけで理解したり推測したりすることが難しいことが推測された。また、動作性下位検査の「完成」や「記号探し」が6検査平均より15%水準で有意に高いことから、視覚的な刺激に素早く反応したり探索したりすることは得意とするが、言語性下位検査の「数唱」が6検査平均より5%水準で有意に低いことから、意味を伴わない刺激に対しては特に注意を払いにくく保持が難しいことも推察された。また「配列」が5%水準で有意に低いことから、結果を予測することや時間的な順序の認識が苦手であることが推察された。そのため学習の中で一つ一つ手順を示し手立てを丁寧に伝えながら、見通しをもてるように学習を進めていくことが有効であろう。また学習の中では、その時の気持ちや状況などを言葉で伝え、考えたり伝えたりすることが有効であると考えられた。

4. 支援仮説と内容と評価方法

日常生活スキルと話の聞き方の改善のために、以下のような仮説の下で支援を実施することにした。

1) 日常生活スキル：セルフモニタリングのために、6つのスキルに関する自己チェック表を用い、全チェック欄40個中ついた丸の数を毎週グラフに記録していくこととした。筆者らは、A児が家庭や学校生活において困難さがあるため大学の学習支援教室にてその行動を振り返ることで、自ら行動について認知し動機づけを持ち適切な行動の活用を促すことができるであろうと考えた。具体的には、毎週筆者と共にチェック表を見て、一週間を振り返りうまくいくためにどうしたら良いかを話し合い、対応できる工夫をすることにした。チェック表は、支援

期IIでは支援期Iのものをさらにわかりやすくするように工夫した。さらに改善が伸び悩むときに、トークエコノミー法を用いることにした。

日常生活スキルの評価は、A児が記録した自己チェック表から、一週間に40の項目のうち達成した項目数と種類によって評価した。

2) 話の聞き方：筆者らは、人の話を聞く時に課題となることをルールとして設定し、A児が具体的な項目を意識できることが効果的であると考えた。またA児が自分の姿を見たり評価したりすることで、適切な話の聞き方をつかむことができると考えた。このため会話の様子をビデオで撮影し前回の自分の姿を見ることで、改善点に気づき行動を変えることができるであろう。その際、支援者は一緒に見ながらA児が悪い点に気づいていないときには指摘をし、さらに改善するためにはどうしたら良いかについて話すことにした。

話の聞き方の評価は、前週に10分間の会話の様子が撮影されたビデオを著者が分析した。分析は事象記録法により、①話している間で相手の目を見た回数、②話している様子の中から、「よそ見をした」、「手元の鉛筆などをいじったり見たりした」、「途中で違う話を始めた」回数をそれぞれ数えたものを用いた。

III. 支援の経過と結果

1. チェック表によるセルフモニタリング

自己チェック表の丸の数の変化をFig.3に示す。セッションがなかった週もチェック表を付けるようにしていたため、Fig.3は全29週の結果を示している。

1) 支援期I：支援期Iでは、支援者と共にチェック表を振り返った。どのような時にその項目に丸が付いたかを思い出して、今後に生かせるようにした。

支援期Iの丸の数の平均は、9.0個であった。#4で行った振り返りの際、月曜日に丸の数が多かったため支援者がA児にその理由を尋ねると「明日、支援教室だから思い出してできた。」、「意識してやっ

た。」との発言があった。また、「机の上を整理する」という項目について、「学校で思い出せない。」という発言があったため#6に学校で使用しているノートの表紙に、整理された机上のイラストを入れたカードを貼り付けた。その結果、#7からこの項目に丸が増えた。A児はスキルについて思い出したり意識したりできていると、そのスキルを活用することができていた。#5と#6ではチェック表の付け忘れが目立ち、#7では「2日まとめて付ける時がある。」という発言があった。そこで#8ではA児が学校から家に帰ってすることを挙げ、毎日チェック表を付ける時間を決めた。その後、#9からは付け忘れが減ったが丸の数は伸び悩んだ。

2) 支援期Ⅱ：支援期Ⅱでは、これまでの自己チェック表の中に、宿題を自分からする項目を促すために「学校から帰ったら」という見出しの下、①おやつ、②宿題（ふりかえりチェックシート）、③お風呂・ごはん、④歯みがき、⑤寝る、を記した吹き出しを付け、学校から帰宅後の流れがわかるようにした。支援期Ⅱの前半（#13～17）の丸の数の平均は、13.0個であった。

しかし、A児にとって支援教室でただ振り返るだけでは、スキルを生活の中で思い出して活用するための動機づけに欠けていたと考えられたため、支援期Ⅱの#18から支援期Ⅰの支援に加えトークンエコノミー法を導入した。これは、前の週より増えた丸の数だけポイントをもらえ、学習のポイントと合わせて「なぞなぞカード」というバックアップ強化子がもらえるというものであった。毎回、A児がポイントによりなぞなぞカードを1枚から2枚を手に入れるように設定した。また支援期Ⅰにおいて支援日の前日に丸の数が多かったことや発言から、A児がより意識を持ちスキルを活用するためにはチェック表を毎日付けることが重要であると考えられたため、家庭と連携を図り毎日チェック表を付けることを強化することにした。A児がチェック表を付けたら母親にサインをもらい、1週間毎日サインをもらえたらボーナスポイントがもらえることにした。

すると全体の丸の数が減ってしまった週でも、1週間毎日実行できた項目や全項目活用できた日があった（#14,17,20,22,24）。母親のサインの漏れがあったのは、#16,17,24の3回だけであり、毎日

チェック表をつけて自分の行動を振り返ることができるようになってきた。また、「通学路で『目を見て挨拶できるようになったね。』と言われるようになった。」「校長先生に挨拶を褒められた。」などの報告があった。#16の後、筆者がA児の学校の様子を見に行った際に自分から掃除に取り組む姿や、友達に対して名前を呼び目を見て話す姿がみられた。支援期Ⅱの後半（#18～24）の丸の数の平均は、19.6個であった。

2. 話の聞き方

#3に見たビデオを参考に、#4でA児と共に話を上手に聞くための具体的なルールを4つに設定した。ルールは、相手の目を見る、よそ見をしない、鉛筆を置いて聞く、途中で違う話をせず最後まで話を聞く、であった。

#2～#23の中で、ビデオ撮影を行った計18セッションにおけるA児の話の聞き方について、相手の目を見た回数をFig.4に、よそ見をした回数と、鉛筆など手元の物をいじったり見たりした回数、さらに途中で違う話をした回数をFig.5に示す。

1) 支援期Ⅰ：Fig.4に示すように支援期Ⅰで相手の目を見た平均回数は、13.3回であった。支援期Ⅰでは、A児が話の聞き方を意識できるように、毎回、支援の最初に聞くときのルールを確認するようにした。支援では、ルールの4つの行動ができれば、言葉で賞賛した。さらに、毎回ビデオを見て気になったことについて振り返りの場面で話題にした。

#4では副担当と「自己紹介ゲーム」を行い、聞き方の練習を行った。これは、しっかり相手の話を聞いていなければならないゲームであった。また#6では、最後まで話を聞くための具体的な方法とし

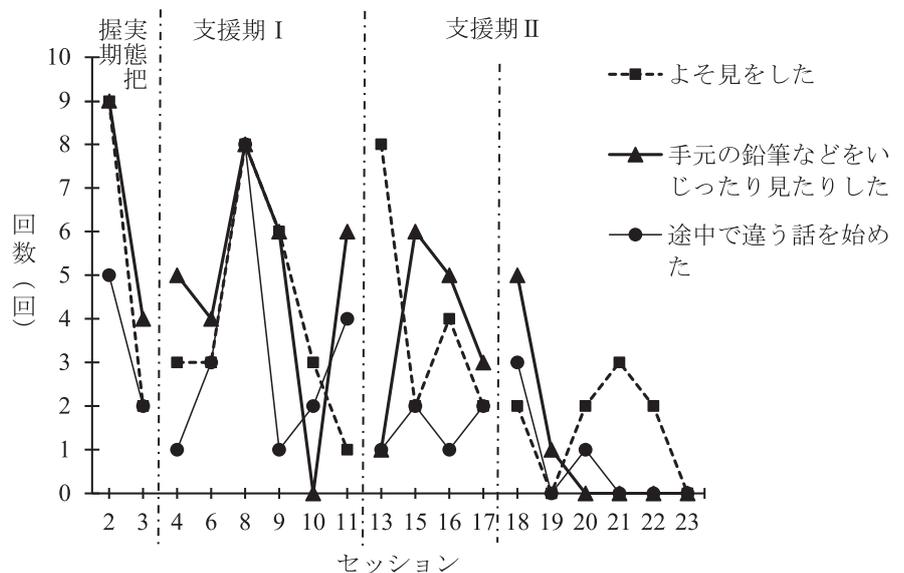


Fig. 5 話を聞くときの様子

て「共通の話題でおしゃべり」と「自分ばかり話さない」の2つを確認した。支援者と副担当が、途中で関係のない話をする姿をモデルとしてA児に示した。A児は、関係のない話をするモデルに対して「関係のない話してる。」や、途中で割り込んで自分の話をするモデルに対して「話している途中で話していた。」と発言していた。

#8と#9では、A児は薬の飲み忘れがあり、支援者の方を見る回数は多かったが、終始キョロキョロすることが多く落ち着きがなかった。#11においてA児は、支援者と会話する際に支援者の方を見ることが増え、支援者の発言に対してうなずいたり相槌を打ったりする姿がみられた。しかし、目の前のものに興味が移ってしまうことがあり、支援者に対して発言する際、興味のあるものの方や下を向いたままの状態ということもあった。#12で#11のビデオを見せると、A児は「前を向けるようになった。」、「手に（鉛筆を）持ってる。」と発言した。「これからどこを変えた方がいい？」という支援者の問いには、「よそ見をするのと何か持ってるの。」と答えた。A児は、自分の姿や具体的なモデルをみることで、適切な話の聞き方について理解することはできてきた。

2) 支援期Ⅱ：A児は、支援期Ⅰにおいて適切な話の聞き方をつかみ、支援期Ⅱではルールの4つの項目について暗唱できるようになっていた。しかし、支援期Ⅱの前半(#13~17)の相手の目をみた平均回数は15.5回であり、支援期Ⅰとさほど変わらなかった。

そこで#18から支援の最後にA児がその日の自分の聞き方についても4段階評価（4よくできている、3ややできている、2あまりできていない、1全くできていない）を行い、4と評価できた数だけポイントをもらえるトークンエコノミー法を導入した。その結果、支援期Ⅱの後半(#18~23)の相手の目を見た平均回数は、26.5回へと急増した。さらに支援期Ⅱの後半におけるA児の自己評価では、4つの項目すべてに4と評価していた。#20でA児は、会話の途中で「なんか…」と関係のない話を始めようとしたが、すぐに「あっ」と気づき話すのを止める様子が見られた。また支援者が話し始めると、持っていた鉛筆を机に置き姿勢を正して支援者の顔を見ることができた。#24において#2と#23のビデオをみたところ、A児は「前よりも（支援者を）見てる。」、「（前より）よくなった。」と発言しており、自分の変化を実感し適切な聞き方を習得していた。

IV. 考察

本研究では、通常の学級に在籍しアスペルガー症候群とADHDを併せもつと診断を受けた児童に対し自分の生活上の困難さについて気づくことができるように、じっくりと振り返るセルフモニタリングの場を設定した。その結果、行動の改善が見られたことから、1) セルフモニタリングの有効性と、2) 外部からの強化の有効性の観点から考察する。

1. セルフモニタリングの有効性

本研究では、A児の行動の変容のためにセルフモニタリングを用いた。その結果A児にとって、振り返ることが自分の行動を知り改善することに有効に作用した。今回の支援では、話の聞き方の支援においてそれぞれ見直しや自己評価をする際のポイントを設定した。また日常生活スキルにおいて、毎日セルフモニタリングの機会を設定したことによりA児の行動の変容がみられた。

発達障害の児童生徒に対し、ソーシャルスキル訓練を行い行動が改善されるという研究結果は多くある(岡田ら, 2005; 是枝, 2006)。しかし本研究では、A児に対し学校や家庭での行動への直接の支援ができないため、自己チェック表を用い大学での支援教室においてセルフモニタリングを行った。その結果、学校や家庭において行動の改善が見られ、支援教室においても他の支援者から「A児が顔を見て挨拶してくれた。」等の報告があった。このように場所の制約などのために対象児の問題とされる行動自体に対応することがないときにも、セルフモニタリングによって対象児が自分の行動について認知することができれば、その行動を改善することができるであろう。特に、学校生活という一斉の場では目の行き届かない面について、個別に行った支援によって行動の認知を促すことは、アスペルガー症候群とADHDを併せもつ児童への行動の改善を図る上で有効な方法であった。本研究の結果は、セルフモニタリングが通常の学級に在籍する発達障害児のインクルージョンを助ける支援方法として十分に応用することができることを示した竹内・山本(2004)の知見と一致するものである。

2. 外部からの強化の有効性

本研究では、A児の良い行動を増やすための支援を行った。日常生活スキルの振り返りにおいて、結果をグラフに記録していった。A児は、このグラフによって自分のできたことを目に見えて実感することができ、グラフを付けることを楽しみにしている様子もみられた。しかし支援期Ⅰの結果より、グラフの記入だけでは効果があまりなく、A児にとって

動機づけに欠けていたと考えられた。また、適切な方法を分かっているが実行できず、衝動的に行動してしまうという A 児の姿もうかがえた。そこで支援期Ⅱの#18以降では、トークンエコノミー法を加えた。A 児の適切な行動について、できた分だけすぐにポイントがもらえ、バックアップ強化子の「なぞなぞカード」に交換できることで、良いことをすればその分良いことが起きるとことを示した。すると A 児は、話の聞き方のルールを確認するときに「ポイントめざして頑張るぞ。」や、日常生活スキルにおいて「来週はここまでポイントためる。」と発言していた。また、支援時間のはじめに「今日もポイントがもらえるか緊張する。」との発言があり、ポイントをためることへの意欲がうかがえた。衝動的に行動してしまう A 児にとって、適切な行動を実行できたらすぐにポイントをもらえ目に見えて成果があらわれるトークンエコノミー法は有効であった。外的な強化子としてポイントがもらえることが、適切な行動を理解しているが衝動的に行動してしまう A 児の中で自分の行動の変容につながったのであろう。

したがって、本研究の支援期Ⅰと支援期Ⅱの前半のセルフモニタリングの内在過程だけでもある程度の効果が見られるが伸び悩みの状況があり、支援期Ⅱの後半のように対象児自身がセルフモニタリングに記した行動の達成を動機づけるには、強化子等の外的な随伴性の使用が有効であると結論づけることができる。この結果は、Webber et al.(1993)の外的な随伴性の使用が処遇効果の維持と般化に必要であるとの知見を支持するものである。

V. 引用文献

- King-Sears, M.E., & Carpenter, S.L. (1997): Teaching self-management to elementary students with developmental disabilities. American Association on Mental Retardation.
- 三田地真実訳 (2005): ステップ式で考えるセルフ・マネジメントの指導. 学苑社.
- 是枝佳世・小谷裕実 (2006): 軽度発達障害児に対するソーシャルスキルトレーニングの効果—社会的コンピテンスの視点から—. LD 研究, 15(2), 160-170.
- 国立特殊教育総合研究所 (1995): 教科学習に特異な困難を示す児童・生徒の類型化と指導法の研究. 国立特殊教育総合研究所特別研究報告書.
- Krasny, L., Williams, B.J., Provencal, S., & Ozonoff, S. (2003): Social skills interventions for the autism spectrum: essential ingredients and a model curriculum. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics North America*, 12, 107-122.
- 文部科学省 (2003): 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告).
- Myles, B.S., & Simpson, R.L.c (2001): Effective practices for students with Asperger Syndrome. *Focus on Exceptional Children*, 34(3), 1-14.
- Nelson, R.O., & Hayes, S.C. (1981): Theoretical explanations for reactivity in self-monitoring. *Behavior Modification*, 5(1), 3-14.
- 岡田智・後藤大志・上野一彦 (2005a): ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究—LD, ADHD, アスペルガー症候群の3事例の比較検討を通して—. 教育心理学研究, 53, 565-578.
- 岡田智・後藤大士・上野一彦 (2005b): アスペルガー症候群へのソーシャルスキルの指導—社会的認知の向上とスキルの定着化をめざして—. LD 研究, 14(2), 153-162.
- Ozonoff, S., & Miller, J.N. (1995): Teaching theory of mind: a new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(4), 415-433.
- Takeuchi, K., & Yamamoto, J. (2001): A case study of examining the effects of self-monitoring on improving academic performance by a student with autism. *Japanese Journal of Special Education*, 38(6), 105-116.
- 竹内康二・山本淳一 (2004): 発達障害児の教科学習を支えるセルフモニタリング. 特殊教育学研究, 41(5), 513-520.
- 上野一彦・海津亜希子・服部美佳子 (2005): 軽度発達障害の心理アセスメント—WISC-IIIの上手な利用と事例. 日本文化科学社.
- Wheeler, J., & Carlson, C.L (1994): The social functioning of children with ADD with hyperactivity and ADD without hyperactivity: A comparison of their peer relations and social deficits. *Journal of Emotional and Behavioral Disorder*, 2, 2-12.
- Webber, J., Scheuermann, B., McCall, C., & Coleman, M.(1993): Research on self-monitoring as a behavior management technique in special education classrooms: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, 4(2), 38-56.

謝辞：学習支援教室に通い、いつも一生懸命に学習に取り組んでくれた A 君と、研究に快く協力して下さい下さったご家族の皆様にご心より感謝申し上げます。