

実践報告

通常の学級における時間内での連絡帳の書字行動に困難を呈する 児童へのセルフモニタリングの適用

半田 健*・野呂 文行**

本研究は、通常の学級において、時間内での連絡帳の書字行動に困難を呈する児童に対し、セルフモニタリングの効果を検討した。標的行動に関するアセスメントは、教師へのインタビューと直接観察によって行った。その結果、対象児が13時30分の掃除開始時刻までに連絡帳に書字し提出する行動を標的行動として選定した。指導1期では、対象児は、標的行動の成否について自己記録を行った。指導2期では、指導1期の指導手続きに加え、担任教師が対象児に自己記録の結果に応じて付加的な好子を与えた。評価方法は、標的行動に関する行動観察と、社会的妥当性、受容性を用いた。その結果、対象児の標的行動が改善し、これは指導終了から2ヵ月間後も維持していた。さらに、社会的妥当性と受容性も高い結果を示した。考察では、これらの結果と今後の課題について検討した。

キー・ワード：セルフモニタリング 通常の学級 指導

I. 問題と目的

現在、日本の学校教育現場では、インクルーシブ教育システム構築のため、障害のある子どもと障害のない子どもが同じ場で共に学ぶことを追及している。ただし、それは単に同じ場にいることを目指すのではなく、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対し、自立と社会参加を見据えて、その時点での教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが必要である（中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012）。文部科学省（2012）によると、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」において、通常の学級の「学習面又は行動面で著しい困難を示す」児童生徒の割合は6.5%である。これは

通常の学級を1学級30名とした場合、特別な教育的ニーズのある児童生徒が2名程度在籍していることを示唆している。このような現状を鑑みると、通常の学級において特別な教育的ニーズのある児童生徒を対象とした指導の充実を今後さらに図っていくことは論を俟たない。

Briesh and Chafouleas (2009) は、通常の学級において、教師主導の指導には限界があると指摘している。限界とは、(1) 教師による直接的な随伴性を用いた指導は時間や資源といったコストがかかり、指導を厳密に行うことが難しい、(2) 教師は学級全体を観察する必要があるため、標的行動に対する強化が不規則になり、標的行動の改善に時間がかかる、(3) 教師が強化する場合、教師の存在が弁別刺激となり、標的行動の般化や維持が大いに減少する、(4) 教師主導の指導は対象児から統制の所在 (locus of control) を奪い、自立の促進を妨げる、の4点である。これらの限界から、Briesh and Chafouleas

* 国立特別支援教育総合研究所

** 筑波大学人間系

(2009)は、教師主導の指導の代わりとして、対象児主導の指導であるセルフマネジメントの有効性を指摘している。

セルフマネジメントは、対象児が自己教示 (self-instruction) やセルフモニタリング (self-monitoring)、自己強化 (self-reinforcement) といった下位手続きによって、自身の行動を変えるまたは維持させる手続きである。特に対象児者が自身の行動の生起を観察しその結果を自己記録する手続きであるセルフモニタリングは、他のセルフマネジメントの下位手続きと比べ、研究と臨床的応用のテーマとされてきた (Heward, 2007; Reid, 1996)。

セルフモニタリングは、従来、実験室等の限られた場面で用いられることが多かった。しかし、近年、セルフモニタリングは、学校の授業場面において、発達障害児を始めとする特別な教育的ニーズのある児童生徒を対象に、社会的スキル (Perterson, Young, Salzberg, West, & Hill, 2006) や課題従事行動 (Levendoski & Cartledge, 2000) といった標的行動の改善に効果を示している。また、Heward (2007) と Osborne, Kosiewicz, Crumley, and Lee (1987) は、学校でセルフモニタリングを実施する利点として、標的行動の改善に有効だけでなく、他の行動的指導と比べて指導に必要な時間や労力を最小限に抑えることができる」と指摘している。

これらのことから、セルフモニタリングは、通常の学級において特別な教育的ニーズのある児童生徒を対象とした指導に適していると示唆される。しかしながら、通常の学級でセルフモニタリングを適用した研究は限られており (五味・大久保・野呂, 2009)、特に授業場面以外の場面、たとえば休み時間や給食等の学校生活場面でセルフモニタリングを適用した研究はごくわずかである。よって、通常の学級において特別な教育的ニーズのある児童生徒を対象とする指導として、セルフモニタリングの有効性や適用範囲を拡大するためには、適用可能な場面や標的行動に関するエビデンスを今後も蓄積していくことが必要である。以上より、本研究では、

通常の学級の昼休みにおいて時間内での連絡帳の書字行動に困難を呈する児童1名にセルフモニタリングを適用し、その効果を検討することを目的とした。

ところで、セルフモニタリングにおいて、自己記録のみで標的行動に改善が生じることを反応効果という (Nelson & Hayes, 1981)。たとえば、太田・齋藤 (2014) は、学習場面において自閉症スペクトラムのある生徒に対し、独語行動を抑制できている場合に○印を、独語行動を抑制できていない場合に×印を自己記録させている。太田・齋藤 (2014) では、対象児にとって、○印を自己記録することが好子、もしくは×印を自己記録することが嫌子として機能したことで、対象児の独語行動が減少したと考えられる。一方で、セルフモニタリングによる反応効果だけでは対象児の標的行動の改善を得られない場合、他者が自己記録の結果に応じて付加的な好子を随伴させる指導手続きを用いることがある。たとえば、田中・松見・市井 (2008) は、通常の学級において集中の困難な児童に対し、担任教師の指示通りに活動できたか否かを○印または×印で自己記録させたが、対象児の標的行動に改善がみられなかったため、実験者が自己記録の結果に応じてシールを提示している。このように、特別な教育的ニーズのある児童を対象としたセルフモニタリングにおいて、標的行動の改善に至ることができない際に、最小限の他者による支援をセルフモニタリングの指導手続きに組み込むことも重要である (竹内・園山, 2007)。本研究においても、セルフモニタリングによる反応効果だけでは対象児の標的行動に改善がみられなかったことから、担任教師による付加的な好子の提示を指導手続きに加えることで、対象児の標的行動の改善を図った。

II. 方法

1. 研究期間

研究期間は、X年10月からX+1年3月までであった。

2. 研究参加者

対象児は、公立小学校の通常の学級に在籍する4年生の女児であり、研究開始時は10歳6ヵ月であった。対象児は、担任教師と特別支援教育コーディネーターから、コミュニケーションの困難さ等より自閉症スペクトラムの疑いがあると報告されたが、医療機関の受診には至っていなかった。対象児が10歳0ヵ月時に受けたWISC-IVの結果は、全検査IQ (FIQ) : 92、言語理解 (VCI) : 88、知覚推理 (PRI) : 104、ワーキングメモリ (WMI) : 94、処理速度 (PSI) : 88であった。これらの検査結果から、対象児は、①聴覚情報よりも視覚情報による指示や説明のほう理解しやすい、②書字等の手先を使う作業スピードが遅いという特徴が指摘されていた。

対象児は、X年4月に他県の小学校から現在在籍している小学校に転校した。学校生活について、対象児は、授業中のノートへの書字や登下校に関する身支度、授業準備等が、周りの級友と比べて遅いと担任教師より報告された。級友との交友関係では、3名程度の級友が対象児のことを気にかけており、登下校に関する身支度等が遅れている対象児に「早く片付けよう」のような声かけを日常的に行っていることが担任教師より報告された。なお、対象児は、これまで特別支援学級に在籍した経験や特別支援教育支援員による個別的支援を受けた経験を有していなかった。

対象児の担任教師は、50代の女性で31年間の教員経験を有していたが、これまで特別支援学校や特別支援学級での指導経験は有していなかった。対象児が在籍する学級には31名の児童が在籍しており、特別支援学級に在籍している児童や特別支援教育支援員による個別的支援を受けている児童は在籍していなかった。

3. 研究実施者と研究の経緯

本研究は、特別支援教育を専攻する大学院生が学生スタッフとして参加し、指導手続きの立案や標的行動の評価等を実施した。学生スタッフは、X-1年3月から対象児が在籍する小学校に週2回程度訪れており、特別な教育的ニーズ

のある児童の個別指導やそれらの児童を受け持つ教師へのコンサルテーションを行っていた。X年5月に、学生スタッフは、担任教師から対象児の「授業中の話の聞き方」に関する相談を受け、X年7月まで「授業中の話の聞き方」を対象としたセルフモニタリングによる指導を行った。その後、X年10月、学生スタッフは、担任教師から対象児の「掃除開始時刻までに連絡帳を提出する行動」に関する相談を受け、本研究を実施することとなった。また、学生スタッフは、本研究を通して、応用行動分析学を専門とする大学教員からスーパーバイズを受けた。

4. 倫理的配慮

大学スタッフが、校長と担任教師、対象児、保護者に対し口頭と書面で、①本研究の目的と方法、②守秘義務の遵守、③研究成果の公表、④研究途中での棄権に関する説明を行った。これらの説明を行ったうえで、校長と担任教師、対象児、保護者から研究参加に対する同意を書面で得た。

5. 標的行動の同定

標的行動は、担任教師へのインタビューと直接観察から同定した。まず、学生スタッフは担任教師の相談を受け、問題に感じる対象児の行動について具体的な行動と生起する時間帯、行動の先行事象と結果事象、対象児の特徴を中心にインタビューを行った。その結果、対象児が掃除開始時刻までに連絡帳を提出する行動が指摘された。また、担任教師は学校業務の忙しさと対象児の学年を加味し、担任教師の指導に必要な時間や労力を最小限にすることと、対象児が自らの行動を対象児自身でコントロールできるようになってほしいという願いを有していた。

次に、インタビューで得られた結果を基に、学生スタッフが3日間、対象児の直接観察を行った。その結果、対象児が在籍する学級では、給食と歯磨き終了 (13時10分) から掃除開始を知らせるチャイム (13時30分) までの昼休みの間に、担任教師が黒板に書字した内容を、児童が自身の机で連絡帳に書字し学級内の所定の場

所に提出する流れになっていた。そして、学生スタッフが直接観察を行った3日間全てで、級友全員は掃除開始時刻までに連絡帳を提出できていたが、対象児は掃除開始時刻までに連絡帳を提出できていなかった。以上より、学生スタッフは担任教師とミーティングを行い、対象児が13時30分の掃除開始時刻までに連絡帳に書字し提出する行動を標的行動とした。

6. 指導手続きの立案

(1) 指導手続き：担任教師へのインタビューと直接観察から得られた情報を基に、標的行動が自発的に生じにくい、あるいは生じても維持されにくい理由について以下の仮説と指導手続きが立案された。

対象児は転校当初から、掃除開始時刻までに連絡帳に書字し提出できないことや、掃除開始時刻までに連絡帳を提出できたとしても昼休みの残り時間がほとんどないことがしばしばであった。そのため、対象児は、現在の小学校で昼休みに遊んだ経験が極めて少ないと予測され、掃除開始時刻までに連絡帳を提出できた際に本来随伴する「昼休みに遊べる」という好子によって強化された履歴をほとんど有していないと考えられた。

このことから、学生スタッフは担任教師とミーティングを行い、対象児が連絡帳を提出した後に標的行動の成否について○印または×印で自己記録を行う指導手続きを立案した。対象児がこの指導手続きを行うことで、○印を自己記録できることが好子として機能し、標的行動を強化できると考えた。

(2) 指導手続きの修正：上記の指導手続きを実施した結果、対象児の標的行動に改善がみられなかった。その理由として、指導1期の○印を自己記録できるという好子は、対象児にとって強化価の低い好子であったと考えられた。そこで、学生スタッフは再度担任教師とミーティングを行い、担任教師の指導に必要な時間や労力を考慮しつつ、対象児が自己記録によって得られる好子の強化価を高めるために自己記録の結果に応じて付加的な好子を対象児に与えるよ

う指導手続きを修正した。

7. 手続き

本研究は、ベースライン期(2週間)、指導1期(1ヵ月間)、指導2期(2ヵ月間)、プロブ期(2週間)、フォローアップ期(1ヵ月後と2ヵ月後)から構成された。

(1) ベースライン期：対象児に対してセルフモニタリングによる指導は行わず、行動観察のみを行った。担任教師には、学生スタッフから通常通り対象児に接するよう依頼した。

(2) 指導1期：セルフモニタリング開始前日に、小学校の空き教室において、学生スタッフが対象児にセルフモニタリングに関する以下の指導手続きを説明した。なお、WISC-IVの検査結果より、対象児は聴覚情報よりも視覚情報による指示や説明のほうが理解しやすいと指摘されたため、学生スタッフは、言葉による説明だけでなく、セルフモニタリングで用いる記録用紙を示し具体的に説明を行った。

セルフモニタリングは、毎日、Fig. 1の記録用紙を用いて、対象児が連絡帳を提出した後に標的行動の成否について○印または×印で自己記録する手続きであった。記録用紙は、1週間分の自己記録ができるように自己記録の欄を5日分設け、縦7cm×横10cmで作成した。さらに、記録用紙は、常に机の左上端に張り付けることとした。記録用紙に○印を自己記録できる基準は、13時30分の掃除開始時刻を知らせる

日付	目標	○ / ×
/	13時30分(チャイム)までに連絡帳を提出できましたか?	
/	13時30分(チャイム)までに連絡帳を提出できましたか?	
/	13時30分(チャイム)までに連絡帳を提出できましたか?	
/	13時30分(チャイム)までに連絡帳を提出できましたか?	
/	13時30分(チャイム)までに連絡帳を提出できましたか?	
連絡帳を提出できたら、すぐにチェックしよう!		

Fig. 1 記録用紙

チャイムが鳴り終わるまでに対象児が連絡帳を提出できることであった。

対象児は、これらの指導手続きについて説明を受けた後に、セルフモニタリングの練習を一度行った。練習は、学生スタッフが黒板に書いた内容を、対象児が手元の連絡帳に書字し所定の場所に連絡帳を提出した後に、記録用紙に自己記録するものであった。

セルフモニタリング開始日は、給食前に、学生スタッフと担任教師が対象児にセルフモニタリングの指導手続きの説明を再度行い、記録用紙を渡した。また、担任教師には、対象児が連絡帳を提出した後に自己記録を忘れていようであれば、自己記録するように声かけを行うよう依頼した。そして、週末の放課後に、対象児は1週間分の記録用紙を担任教師に手渡した。このとき、担任教師は対象児に、「一週間よくがんばったね」等のセルフモニタリングに対する社会的賞賛と、次週の記録用紙を与えた。

(3) 指導2期：指導1期の指導手続きに加えて、対象児が○印を自己記録できた際は、担任教師がキャラクターシールを渡した。担任教師には、対象児が○印を自己記録した直後にキャラクターシールを渡すよう学生スタッフから依頼した。また、大学スタッフは、対象児が担任教師に渡されたキャラクターシールを集めることができるようシール表を作成し、連絡帳の表紙の裏に張り付けた。

(4) プロブ期・フォローアップ期：プロブ期は、ベースライン期と同様に行動観察のみを行った。フォローアップ期は、プロブ期終了から1ヵ月後と2ヵ月後に1週間ずつベースライン期と同様に行動観察のみを行った。

8. 評価方法

(1) 行動観察：行動観察は、ベースライン期からフォローアップ期まで行った。行動観察は、「標的行動の成否」と「連絡帳の書字開始時刻」を対象とした。「標的行動の成否」は、対象児が13時30分の掃除開始時刻のチャイムが鳴り終わるまでに連絡帳を提出できたどうか観察した。「連絡帳の書字開始時刻」は、対象児が連

絡帳を開いて鉛筆で書字を始めた時間を観察した。さらに、本研究では他者による変数の影響を検討するために「担任教師と級友の声かけの生起回数」も行動観察した。「担任教師と級友の声かけの生起回数」は、担任教師と級友が昼休みの間に、対象児に「連絡帳を早く書こう」等の連絡帳の書字行動を促す声かけを行った回数を観察した。行動観察は原則として学生スタッフが行った。また、一致率を測定する場合、学生スタッフと研究仮説を知らない大学院生1名で行動観察を行った。データの信頼性は、データ全体(43セッション)の14.0%(6セッション)において学生スタッフと大学院生1名が独立して行動観察を行い、一致率を算出した。その結果、一致率は、「標的行動の成否」と「連絡帳の書字開始時刻」、「担任教師と級友の声かけの生起回数」の全てにおいて100.0%であり、高い一致率が確認された。

(2) 社会的妥当性：プロブ期で、対象児の標的行動の改善と、対象児が昼休みを楽しんでいることについて、対象児と担任教師による社会的妥当性の評価を行った。質問項目は、「記録用紙を使い始める前と比べ、記録用紙を使い始めたことで、連絡帳を早く書くことができるようになりましたか？」という標的行動の改善に関する質問項目と、「記録用紙を使い始める前と比べ、記録用紙を使い始めたことで、昼休みを楽しむことができるようになりましたか？」という対象児が昼休みを楽しんでいることに関する質問項目を用いた。これらの質問項目に対し、対象児と担任教師に4件法(非常に思う:4、少し思う:3、あまり思わない:2、全く思わない:1)で回答を求めた。

(3) 受容性：プロブ期で、本研究で用いたセルフモニタリングの指導手続きについて、担任教師による受容性の評価を行った。質問項目は、Witt and Martens (1983)を参考に11項目作成した。質問項目は、標的行動と指導手続きの適切性(質問項目1、2、3)、指導手続きの悪影響と負担(質問項目4、5、6)、標的行動の改善(質問項目7、8)、指導手続きの汎用性

(質問項目9)、指導手続きの簡易性(質問項目10)、指導手続き実施に関する専門性の必要性(質問項目11)であった(Table 1参照)。これらの質問項目に対し、担任教師に4件法(非常に思う:4、少し思う:3、あまり思わない:2、全く思わない:1)で回答を求めた。

Ⅲ. 結果

1. 対象児の行動

Fig. 2は、対象児の行動の推移を示している。まず、上段の標的行動の成否の結果について述べる。ベースライン期では、対象児は7セッション中2セッションしか標的行動を成功させることができず、標的行動の平均成功率は28.6%であった。指導1期開始後も、対象児が標的行動を成功させたのは8セッション中4セッションであり、標的行動の平均成功率は50.0%に増加したが、十分な改善はみられなかった。しかし、指導2期を開始したところ、対象児は17セッション中16セッションで標的行動を成功させ、標的行動の平均成功率は94.1%まで増加した。なお、セッション25は、連絡帳に書字する文字数が普段よりも多かったことや、級友が使用しているキーボードの音量が大きく対象児の注意がキーボードに向いてい

ることが多かった。プローブ期とフォローアップ期では、標的行動の平均成功率は100.0%を示し、標的行動の改善は維持していた。

次に、下段の掃除開始時刻と書字開始時刻との差の結果について述べる。ベースライン期の掃除開始時刻と書字開始時刻との差は平均337.3秒(範囲:4-600秒・標準偏差:213.2)であり、対象児は掃除開始時刻5分前から連絡帳を書字し始めていた。指導1期開始後も、掃除開始時刻と書字開始時刻との差は平均409.5秒(範囲:10-840秒・標準偏差:223.0)であり、ベースライン期と比べても書字開始時刻が1分程度しか早まらなかった。しかし、指導2期開始後、掃除開始時刻と書字開始時刻との差は平均667.2秒(範囲:275-1005秒・標準偏差:215.7)となり、ベースライン期と比べて書字開始時刻が5分程度早まっていた。プローブ期とフォローアップ期の掃除開始時刻と書字開始時刻との差も、平均702.0秒(範囲:570-900秒・標準偏差:136.4)と平均754.2秒(範囲:640-930秒・標準偏差:103.6)であり、指導2期の書字開始時刻を維持していた。

2. 担任教師と級友の行動

Fig. 3は、担任教師と級友の行動を示している。担任教師の声かけの生起回数は、ベースラ

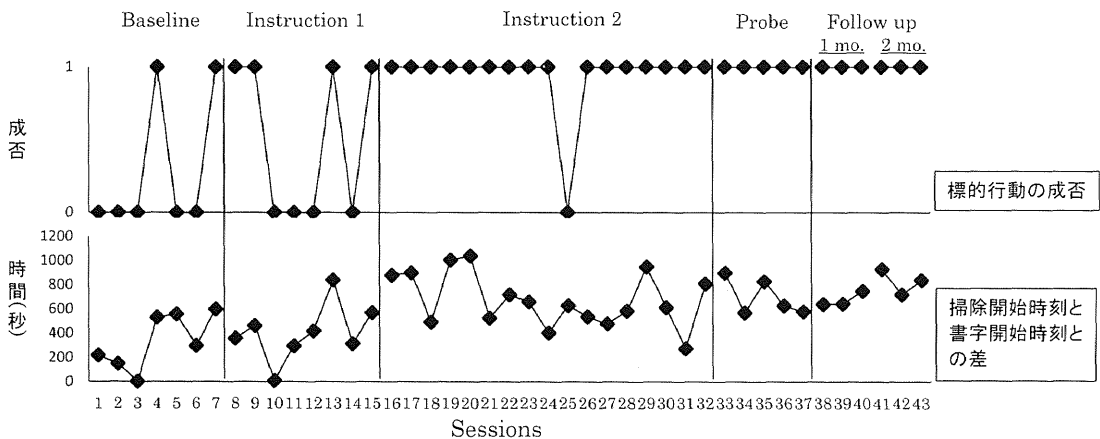


Fig. 2 対象児の行動の推移

- ・上段は、1は成功を示し、0は失敗を示している。
- ・下段は、時間(秒)の値が大きいほど対象児が早く書字を始めたことを示している。

イン期で2回と指導2期で1回生起したが、指導1期やプロブ期、フォローアップ期では生起しなかった。級友の声かけの生起回数は、ベースライン期は平均1.1回（範囲：0-3回・標準偏差：1.1）、指導1期は平均1.1回（範囲：0-3回・標準偏差：1.3）、指導2期は平均0.9回（範囲：0-4回・標準偏差：1.2）、プロブ期は平均1.0回（範囲：0-2回・標準偏差：0.6）、フォローアップ期は平均0.8回（範囲：0-2回・標準偏差：0.7）であった。これらのことから、担任教師と級友の声かけの生起回数は、ベースライン期からフォローアップ期を通してほとんど変化がみられなかった。

3. 社会的妥当性

対象児の標的行動の改善に関する社会的妥当性は、対象児が3（少し思う）、担任教師が4（非常に思う）と評価し、肯定的な評価が得られた。対象児が昼休みを楽しんでいることに関する社会的妥当性も、対象児が3（少し思う）、担任教師が4（非常に思う）と評価し、肯定的な評価が得られた。

4. 受容性

Table 1は、担任教師による指導手続きに対する受容性の評価値を示した。標的行動や指導手続きの適切性（質問項目1、2、3）、標的行動の改善（質問項目7、8）、指導手続きの汎用性（質問項目9）、指導手続きの簡易性（質問項目

10）は、それぞれ3（少し思う）もしくは4（非常に思う）と評価され、肯定的に評価された。一方、指導手続きの悪影響と負担（質問項目4、5、6）、指導手続き実施に関する専門性の必要性（質問項目11）は、1（まったく思わない）と評価され、否定的に評価された。

IV. 考察

本研究は、通常の学級において時間内での連絡帳の書字行動に困難を呈する対象児にセルフモニタリングを適用した。指導1期では、対象児は連絡帳を提出した後に標的行動の成否について○印または×印で自己記録を行った。しかし、指導1期の指導手続きでは、対象児の標的行動に改善はみられなかった。そのため、指導2期では、指導1期の指導手続きに加え、担任教師が自己記録の結果に応じてキャラクターシールを対象児に渡した。その結果、標的行動の平均成功率の増加と書字開始時刻の早まりが確認され、これらの改善は2ヵ月後のフォローアップ期でも維持していた。これらの改善について、担任教師と級友の声かけの生起回数にほとんど変化がみられなかったことから、他者による変数が影響した可能性は低いと考えられる。また、標的行動の改善と対象児が昼休みを楽しんでいることに関する社会的妥当性や、指導手続きに対する受容性についても肯定的な評

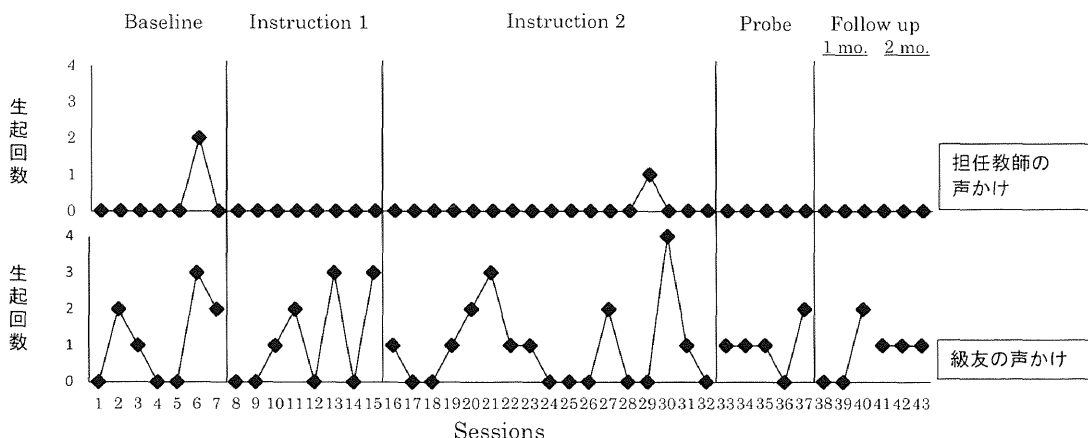


Fig. 3 担任教師と級友の行動の推移

Table 1 担任教師による指導手続きの受容性

	Items	Answer
1	先生は、子どもの問題行動は、この指導を必要とするほど深刻なものであると思いますか？	4
2	先生は、この指導が学級の他の場面においても適していると思いますか？	3
3	先生は、この指導は問題行動を改善する方法として、他の先生も適切であると同意が得られるものだと思いますか？	4
4	先生は、この指導が子どもに不必要なリスクを引き起こす可能性があると思いますか？	1
5	先生は、この指導が他児童に悪影響を及ぼすと思いますか？	1
6	先生は、この指導が、先生の多くの時間を必要とすると思いますか？	1
7	先生は、この指導が子どもの問題行動の改善を導くものであると思いますか？	4
8	先生は、この指導後すぐに、問題行動の肯定的な変化を感じることができたと思いますか？	4
9	先生は、この指導を実施することによって、クラス内の問題行動を改善するだけでなく、他の場所(他のクラス、家庭)においても行動が改善する可能性があると思いますか？	3
10	先生は、この指導が単純なもので、すぐにでも実行することができると思いますか？	4
11	先生は、指導実行の前にトレーニングを受ける必要があると思いますか？	1

価が得られた。以上のことから、本研究で実施したセルフモニタリングは、通常の学級の昼休みにおいて時間内での連絡帳の書字行動に困難を呈する対象児の標的行動の改善に有効であったと明らかにされた。このような本研究の知見は、通常の学級において特別な教育的ニーズのある児童に対する指導として、セルフモニタリングの有効性と新たな適用範囲を示すものであったと考えられる。ただし、本研究の知見は、1名の対象児に対して得られた限定的な知見であることにも留意しなければならない。以下では、セルフモニタリングが本研究の対象児の標的行動に改善をもたらした理由と今後の課題について考察する。

まず、指導2期の指導手続きが対象児の標的行動を改善した理由について考察したい。対象児は、指導1期開始当初のセッション8と9で○印を自己記録する際に、笑顔や嬉しそうな様子をみせなかった。このことから、指導1期の○印を自己記録できるという好子は、対象児にとって強化価値の低い好子であったと考えられる。そのため、指導1期の指導手続きでは、対象児の標的行動を強化できなかったことから、標的行動の改善が得られなかったと考えられ

る。そこで、指導2期では、対象児が自己記録によって得られる好子の強化価値を高めるため、対象児にとって強化価値の高いと予測されたキャラクターシールを好子として、対象児が○印を自己記録できた際に担任教師から与えた。この結果、対象児の標的行動を強化でき、標的行動の改善が得られたと考えられる。なお、セッション25で対象児が掃除開始時刻までに連絡帳を提出できなかった理由は、書字する文字数や教室環境が普段と異なったことが影響したと考えられる。

次に、対象児の標的行動の改善が維持した理由について考察したい。杉山・島宗・佐藤・マロット・マロット(1998)は、標的行動に付加的な好子を随伴させて標的行動の生起回数を増加させることで、標的行動に本来随伴する好子が随伴する機会も増えるため、付加的な好子を撤去した後でも本来随伴する好子が標的行動を制御するようになることを説明している(行動の罫)。本研究では、先述のように、対象児は昼休みに遊んだ経験が極めて少ないことから、掃除開始時刻までに連絡帳を提出できた際に本来随伴する「昼休みに遊ぶ」という好子によって強化された履歴をほとんど有していなかった

と考えられた。ところが、セルフモニタリングによって、対象児は掃除開始時刻までに連絡帳を提出できるようになったため、「昼休みに遊べる」という本来随伴する好子が標的行動に随伴する機会が増えたと考えられる。そのため、セルフモニタリングを撤去したプローブ期やフォローアップ期においても、「昼休みに遊べる」という本来随伴する好子によって標的行動が制御されていたことで、標的行動の改善が維持したと考えられる。このことは、対象児と担任教師が社会的妥当性において、以前よりも対象児が昼休みを楽しんでいると評価している点からも裏付けられる。

最後に今後の課題について考察したい。本研究では、他者による変数の影響を検討するために担任教師と級友の声かけについて評価を行った。一方で、他者による変数として、他にも担任教師と級友の注目や昼休み以外の時間での声かけ等が予測される。そのため、本研究で得られた対象児の標的行動が、他者による変数の影響を受けなかったと言い切ることはできない。しかしながら、通常の学級において、対象児の標的行動に関わるすべての他者による変数を検討することは極めて困難である。これらのことから、今後は、対象児の標的行動に影響を及ぼす可能性の高い他者による変数の検討を通して、セルフモニタリングの有効性をより厳密に評価することが求められると考える。また、本研究では連絡帳に書字する文字数や教室環境も標的行動に影響を及ぼした可能性があり、このような物理的環境に関する変数についても同様に検討を進める必要があると考える。最後に、特別な教育的ニーズのある児童生徒が行動問題及び適応行動を管理し、自立的な生活を送るためには、他者による支援も含めたセルフモニタリングによって、学習や生活を制御することが望まれる(末永・小笠原, 2012)。そのため、今後も本研究のように、通常の学級において特別な教育的ニーズのある児童生徒にセルフモニタリングを行い、その知見を拡大していくことが必要であると考えられる。

文献

- Briesch, A. M., & Chafouleas, S. M. (2009) Review and analysis of literature on self-management interventions to promote appropriate classroom behaviors. *School Psychology Quarterly*, 24, 106-118.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告).
- 五味洋一・大久保賢一・野呂文行 (2009) アスペルガー障害児童の授業参加行動への自己管理手続きを用いた学級内介入. *行動療法研究*, 35, 97-115.
- Heward, W. L. (2007) Self-management. In J. O. Cooper, T. E. Heron, & W. L. Heward. (Eds.) *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Levendoski, L. S., & Cartledge, G. (2000) Self-monitoring for elementary school children with serious emotional disturbances: Classroom applications for increased academic responding. *Behavioral Disorders*, 25, 211-224.
- 文部科学省 (2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査について.
- Nelson, R. O. & Hayes, S. C. (1981) Theoretical explanations for reactivity in self-monitoring. *Behavior Modification*, 5, 3-14.
- 太田研・齋藤正樹 (2014) 自閉症スペクトラム障害のある生徒の独語行動の減少に及ぼす教示と自己記録の効果. *行動分析学研究*, 28, 82-93.
- Osborne, S. S. Kosiewicz, M. M. Crumley, E. B. & Lee, C. (1987) Distractible students use self-monitoring. *Teaching Exceptional Children*, 19, 66-69.
- Peterson, L. D., Young, K. R., Salzberg, C. L., West, R. P., & Hill, M. (2006) Using self-management procedures to improve classroom social skills in multiple general education settings. *Education and Treatment of Children*, 29, 1-21.
- Reid, R. (1996) Research in self-monitoring with students with learning disabilities: The present, the prospects, the pitfalls. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 317-331.
- 末永統・小笠原恵 (2012) 発達障害児の行動問題と競合する適応行動に対する自己管理手続きの検討. *特殊教育学研究*, 50, 269-278.
- 杉山尚子・島宗理・佐藤方哉・リチャード・W・マ

- ロット・マリア・E・マロット (1998) 行動分析学入門. 産業図書.
- 田中 聡・松見淳子・市井雅哉 (2008) 通常学級において集中の困難児童の指示従事行動に対するセルフモニタリングの効果. 発達心理臨床研究, 14, 45-55.
- 竹内康二・園山繁樹 (2007) 発達障害児者における自己管理スキル支援システムの構築に関する理論的検討. 行動分析学研究, 20, 88-100.
- Witt, J. C., & Martens, B. K. (1983) Assessing the acceptability of behavioral interventions used in classrooms. *Psychology in the Schools*, 20, 510-517.
—— 2015.8.31 受稿、2015.11.26 受理 ——

Application of Self-Monitoring to a Regular Classroom Student with Difficulty Writing in a Communication Notebook in Time

Ken HANDA* and Fumiyuki NORO**

This study evaluated the effects of self-monitoring to encourage a student in a regular classroom to write in a communication notebook in time. Assessment regarding the target behavior was conducted through interview with a teacher and direct observation. The target behavior was defined as to write in a communication notebook before the cleaning time starts at 13:30. In Intervention 1, the student self-recorded success or failure in the target behavior. In Intervention 2, in addition to the procedure of Intervention 1, the teacher gave an additional reinforcer to the student depending on the result of the self-recording. The effects were measured based on behavior observation of the target behavior, social validity, and acceptability. The result showed that the student improved the target behavior, maintaining the effect after two months. Moreover, the results indicated that social validity and acceptability were high. In discussion, the results and future issues were addressed.

Key words: self-monitoring, regular classroom, instruction

* National Institute of Special Needs Education

** Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba