

アスペルガー障害のある児童に対してビデオによる セルフモニタリングを用いた会話スキルの指導

長岡市立南中学校 若林 郁子
新潟大学教育学部 長澤 正樹

アスペルガー障害のある小6 女児に対して、望ましい会話スキルの獲得を目的として発達障害通級教室にて指導した。指導には、自己の行動を修正できるようにビデオによるセルフモニタリングを導入した。約3か月の指導の結果、標的となった会話スキルがより多く使用できるようになった。さらに、通常学級でも会話スキルの使用が確認された。この結果から、会話スキルの獲得にビデオによるセルフモニタリングは有効であると考察した。

キーワード：ビデオによるセルフモニタリング 会話スキル 般化 アスペルガー障害

I. 問題と目的

通級による指導実施状況調査では、通級指導を受けている児童生徒数が、平成19年度の45,240名から平成21年度の54,201名と2年間で8,961名増となり、全体として増加の傾向が続いている(文部科学省, 2010)。また、発達障害通級指導教室(以下通級指導教室)に通う子どもたちは、学習に関する悩みに加え、行動に関する問題を抱えていることが多い(古田島, 2011)。さらに、学齢期以降になると、コミュニケーションなどの社会性の問題や障害の自己認知と受容の問題から発達障害に特有の発達課題に直面することになり、それに伴い二次障害を引き起こすこともある(高橋, 2002)。これらのことから、早期からのつまづき改善のためのプログラムや各発達段階に沿ったソーシャルスキル習得のために通級指導教室を中心に指導することが求められる。

しかし、行動上の逸脱は目に留まりやすく指導も様々な方法がある反面、社会的行動やコミュニ

ケーション能力をどのように見とり支援をしていくかという規準そのものは明らかになっていない(筧, 2008)。

そこで本研究では、「友達と上手くコミュニケーションがとれない」と悩みをもつアスペルガー障害の児童に対し、会話におけるスキルアップを目的とした介入を行い、その結果をビデオによるセルフモニタリングの手続きにより自己分析を試みた。ビデオによるセルフモニタリングは、自己の行動の結果について知らせる手続きとして有効とされる技法の1つで、自発的な目標やルールの設定、習得を促すのに必要な要素である(竹内・山本, 2004)。通級指導教室で対象児童のニーズに基づく会話スキルを指導し、ビデオによるセルフモニタリングを導入し、その有効性の検証を行った。さらに通常学級において会話スキルの使用を観察し、般化を測定した。

II. 方法

1. 参加児童

参加児童は、通常の学級に在籍するアスペルガー障害の小学校6年生女兒Aであった。WISC-IVの結果は、FSIQ：90、VCI：101、PRI：98、WMI：79、PSI：83（2011年11月実施）であった。話好きで人なつっこい反面、自分中心の会話になりやすい傾向がある。また、相手の顔を見て話をしっかり聞くことができなかつたり、ことばが足りないために自分の言いたいことが相手に思い通りに伝わらなかつたりなどコミュニケーション面に問題があり、集団での生活に困難さがあつた。

6年生になると、少しずつ通常学級での学習や活動に参加できなくなり、授業や給食などの時間に保健室や通級指導教室で過ごすことが増えた。

2. 標的行動

1) 標的行動の妥当性

本研究に先立ち、筆者の通常学級、通級指導教室での事前観察及び、通級指導教室担当員との話

し合いを行い、保護者のニーズである「友達と上手く話せるような望ましい会話スキルを身につける」という目標に決定した。そこで学級担任と保護者から女兒Aについて「自立のためのチェックリスト」（特定非営利行動法人フトゥーロ：LD発達相談センターかながわ，2009）のソーシャルスキルの項目を記入してもらつた。そして、学級担任と保護者の評価が共に低かつた項目をピックアップし、支援の方向性を決定した。

2) 標的行動となつた項目

- ①相手の顔を見て話を聞く
- ②共通の話題で話をする
- ③話し手の話を最後まで聞く
- ④話し手に質問する
- ⑤話し手に相づちをうったり感想を言う

3. 手続き

1回25分の授業を1セッションとし、チェック

Table 1 「自立のためのチェックリスト」学級担任、保護者の評価が2以下である項目

〈1〉①自己認識スキル	
1	自分の気持ち、長所、短所、適性を理解している
2	自分の言動の振り返りと評価を適切にすることができる
〈2〉コミュニケーション	
②コミュニケーション態度・やりとりの流暢さ	
3	学校で話し相手に注意を向けて話を聞くことができる
4	順序立てて相手に分かるように話を伝えることができる
5	相手の話に相槌を打ち内容に沿つた返答や質問ができる、話が終わるまで待つて話することができる
〈2〉コミュニケーション③ノンバーバルコミュニケーション	
6	その場にあつた声の大きさと話することができる
7	自分の気持ちを表情や声の調子で表現することができる
8	適切な対人距離がわかる
〈2〉コミュニケーション④相手の立場や気持ちの理解	
9	状況に合わせて適切な表現を使うことができる
10	冗談や強調した表現を理解することができる
11	言外の意味を理解することができる
〈3〉社会的行動⑤集団参加	
12	仲間に入りたいた時に自分から声をかける、友達を誘うことができる、やめる時や断る時は自分から伝えることができる
13	一定の時間、集団の遊びや活動に参加し続けることができる

カード、ビデオによるセルフモニタリングを用いて20XX年10月から翌年1月までの期間で実施した。

1) ベースライン期 (以下 BL)

筆者による女兒 A への賞賛や支援は行わず、通常学級及び通級指導教室での様子について観察し、標的行動についてビデオに記録した。

2) 介入期

「自立のためのチェックリスト」(Table 1)で学級担任と保護者からの評価(1:まったくできない 2:多くの援助でできる 3:少しの援助でできる 4:ひとりのできる)が2以下の項目をもとに、会話をするとき10か条チェックカード(Table 2)を作成した。

次に、通級指導教室担当員と T.T で女兒 A が興味をもって話しやすい身近な話題(趣味、好きなドラマやアーティストなど)をテーマに、モデリングを用いた SST の介入を行い、その後4~5人の少人数グループによるロールプレイをし、ビデオに記録した。活動後、ビデオによるセルフモニタリングを導入し、チェックカードで自己評価させた。また、SST 後に行われた茶話会の結果についてもセルフモニタリングで評価させた。

Table 2 会話をするとき10か条チェックカード

	項 目	評 価
1	話している人を見て、最後まで聞くことができる	1 2 3 4 5
2	うなずいたり、相づちをうったりすることができる	1 2 3 4 5
3	メンバーみんなが分かる話題で話すことができる	1 2 3 4 5
4	分からないことがあったら質問をすることができる	1 2 3 4 5
5	意見や感想を話すことができる	1 2 3 4 5
6	関係することを話すことができる	1 2 3 4 5
7	おだやかに話すことができる	1 2 3 4 5
8	その場に合った大きさの声で話すことができる	1 2 3 4 5
9	メンバーみんなと話そうとすることができる	1 2 3 4 5
10	積極的に話すことができる	1 2 3 4 5

(1:よくできる 2:まあまあできる 3:できる 4:あまりできない 5:できない)

さらに、通常学級で会話スキルが般化されているかについて観察により記録した。

3) フォローアップ期 (以下 FU)

全3回行った介入が通常学級で維持されているか観察により記録した。

4. 記 録

1) 通級指導教室

通級指導教室(BL, 介入時, 茶話会, FU)において次の5点について記録し、女兒 A の行動変容としてデータ処理した。

①話し手の顔を見ている時間(3秒以上)の割合

②共通の話題で話している時間の割合

③話し手の話を、話題を変えずに最後まで聞いている時間の割合

①②③ともセッション25分間の内、話を聞いたり話したりしている時間との割合で算出した。

④話し手に質問する回数の割合

相手の話に対し、関係した質問を3つ返せるかどうかとの比較で算出した。

⑤話し手に相づちをうったり感想を言う回数の割合

相手の話に対し、3回相づちをうったり感想を言う回数の割合で算出した。

2) 通常学級

通常学級における般化の程度を BL, 介入期, FU で観察し、その様子を支援の必要がない場合は◎、少しの支援が必要な場合は○、多くの支援が必要な場合は▲の3段階で評価した。評価者は、第1筆者であった。

Ⅲ. 結 果

1. 通級指導教室における会話スキルの指導結果

Fig. 1 に示すように、①は BL 平均 60% であったが、介入時は 97% に上昇した。介入後の茶話会では 77% に下降したものの、BL よりも平均数値は 17% 上がっている。FU では、80% を維

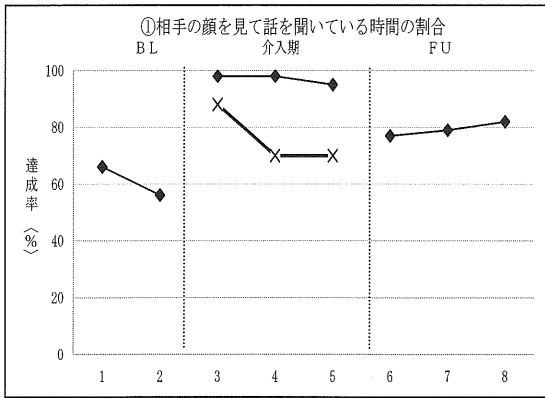


Fig. 1 相手の顔を見て話を聞いている時間

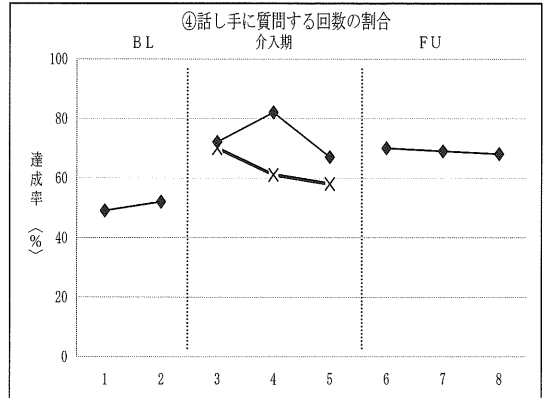


Fig. 4 話し手に質問する回数

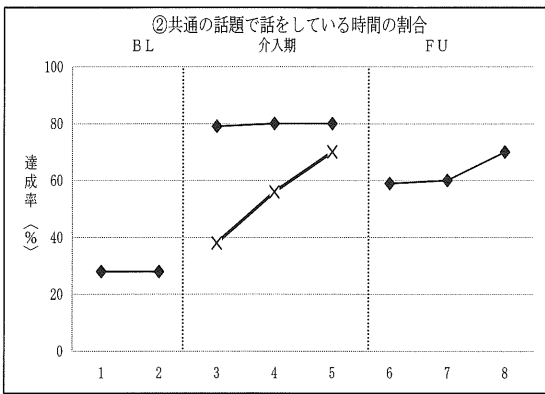


Fig. 2 共通の話題で話をしている時間

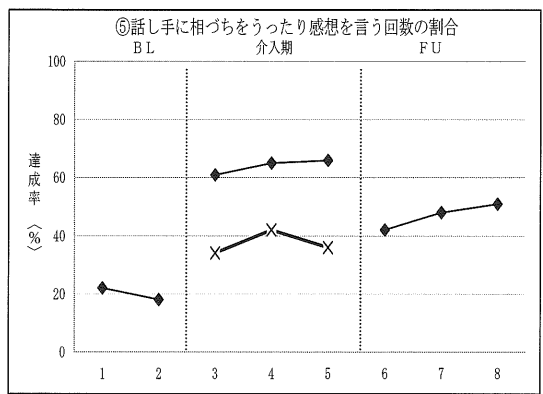


Fig. 5 話し手に相づちをうったり感想を言う回数

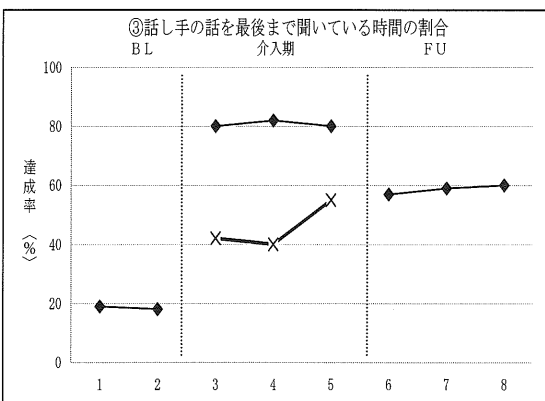


Fig. 3 話し手の話を最後まで聞いている時間

Table 3 通常学級での女兒 A の様子

	BL		介入期		FU	
	1	2	1	2	1	2
1 限	○	◎	◎	○	◎	○
2 限	○	▲	▲	◎	◎	○
3 限	○	○	▲	○	▲	◎
4 限	▲	▲	○	▲	○	◎
昼休み	▲	▲	○	○	○	▲
清 掃	▲	▲	○	▲	▲	○

◎支援の必要なし ○少しの支援が必要 ▲多くの支援が必要

持し、BLより平均数値は20%上昇した。

Fig. 2に示すように、②はBL平均16%と数値が特に低かった。介入時は79%となったが、茶話会では56%に下降した。FUでは64%を維持した。

Fig. 3に示すように、③はBL平均38%であったが、介入時は80%で42%も上昇した。茶話会では46%、FUでは59%となった。

Fig. 4に示すように、④はBL平均数値53%のところ、介入で74%になり、茶話会71%、FU72%と安定した数値結果となった。

Fig. 5で示すように、⑤はBL20%と数値が低かった。介入時は62%、茶話会でも62%と変わらない数値を維持した。FUでは47%であった。

2 通常学級における般化

通常学級での会話スキル使用の実態を観察した。その結果、わずかであるが支援をあまり必要としなくても、スキル使用ができるようになった(Table 3)。

IV. 考 察

1. ビデオによるセルフモニタリングの有効性について

ビデオを用いたセルフモニタリングの介入により、女兒Aが望ましい言動へと目標をもって意識的に取り組み、会話スキルが向上したことが分

かった。これは、自分の言動をビデオで確認しながら自己評価していく過程の中で、課題の出来を自分で評価し正反応を自己強化するセルフマネジメントのスキルが身についた成果と考える。介入時と比較すると、介入後の茶話会やFUではどの項目も数値は若干下がったが、BLよりも自分が決めた目標を意識しながら落ち着いて会話活動に参加している様子が観察できた。この結果は、ビデオを活用したセルフモニタリングの技法が会話スキルの指導にあたり、自己の言動を客観的に振り返り修正していく過程で有効であることを意味している。これにより、障害の有無に限らず、コミュニケーション面で困難を有する子どもに対して、それまでの自分の言動の問題点について分かりやすく理解させるとともに、指導や支援を進める上で有効かつ即効性があることが言える。

Table 3で示した通常学級での般化の様子であるが、BLでの観察では、伏し目がちで顔を上げて話が聞けなかったり、グループ活動時に相手に伝えたいことばが強い口調になったり、自分の意志を通そうとする様子が見られたが、介入後から意識的に相手の顔を見て相づちをうったり、話過ぎない程度に自分を押さえる様子などが観察された。このことから、コミュニケーション面において実際の場面を想定した、あるいはそれに似た場面をロールプレイによってトレーニングしていく中で、スムーズに会話ができるルールやコツを少しずつ把握し、それを実践していくことで自

己肯定感が上がり、通常学級でもその成果が上がることが示された。

従来通級指導教室での指導が日常場面において般化しにくい問題として山本（1997）は、①障害者の障害そのもの、あるいはその重さの問題のため、②用いられた指導技法そのものが般化を阻害したためと述べている。このことから、本研究をとおして通常学級で般化を成立させるためには、その時点で施される指導技法と指導環境の条件の整備がより重要であることが確認できた。

2. 目標設定の妥当性について

榎本・橋本（2009）は、通級指導の効果をあげるためには、通常学級での授業参加の実態を把握し、実態に見合った通級指導教室における指導のプログラムを立てるの必要があり、また適切な支援を行うためには、何ができて、何が苦手なのかを把握する必要があると指摘している。そのためには、対象の子どもの実態と本人のニーズをしっかりと把握することが大切である。今回使用したチェックリストで注目した項目は、学級担任及び保護者が女兒 A に身につけてほしいと望むコミュニケーションスキルであり、また筆者が事前観察した際に考えた女兒 A に獲得してほしい会話スキルとほぼ一致していた。そして、「自立のためのチェックリスト」をもとに作成した、会話をするとき 10 か条チェックカードで、女兒 A が自己の言動の問題点を探り、自己の努力事項と認識して取り組み、会話スキルの向上が自己評価表やデータの数値及び観察で確認されたことから、目標設定は妥当であったことを示唆している。

3. 今後の課題

今回の研究で、指導の般化については課題が残った。指導に要した時間は必ずしも十分な期間

ではなかったと考えられる。そのため女兒 A の意識向上と通級指導教室での言動の変容には効果的であったものの、通常学級での般化はスキル使用が十分ではなく、今後も支援の継続が望まれる。通常学級内には多様なニーズを抱える子どもが混在しており、お互いを認め安心して過ごせるような環境作りも般化を促すためには必須である。

加藤（2011）は、通級指導教室と学級担任、保護者との連携による指導や支援、学級集団へのアプローチなどの、様々な形態のコンサルテーションの手続きについても検討する必要を述べた。

〔文献〕

- 榎本真理・橋本創一（2010）東京学芸大学紀要・総合教育科学系，61（2），159-166.
- 加藤哲文・大石幸二編著（2011）学校支援に活かす行動コンサルテーション実践ハンドブック．学苑社.
- 古田島恵津子（2011）発達障害を対象とした通級指導教室．長澤正樹編 現代のエスプリ―特別支援教育―平等で公平な教育から個に応じた支援．ぎょうせい，pp. 36-45.
- LD 発達相談センターかながわ：特定非営利活動法人フットーロ（2009）「自立のためのチェックリスト」.
- 文部科学省（2010）特別支援教育資料 「通級による指導の実施状況」.
- 長澤正樹（2007）LD・ADHD〈ひとりのできる力〉を育てる．川島書店.
- 田上不二夫編著（2010）実践グループカウンセリング―子どもが育ちあう学級集団づくり―．金子書房.
- 高橋脩（2002）発達―自閉症児のコミュニケーション―．23（92），4.
- 篁倫子（2008）支援に生かすアセスメント．LD 研究，17（3），268-276.
- 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（研究時評）．特殊教育学 研究，41（5），513-520.
- 山本淳一（1997）障害児者のコミュニケーション行動の実現を目指す応用行動分析学入門．学苑社．