

中学部グループ 後期研究

I はじめに

中学部では、昨年度までの前期研究の成果を受けて、後期研究目標「児童生徒が自らの健康課題に進んで取り組むための支援方法を明らかにする」の取り組みを進めた。

全校での研究の方針に示されているように、授業づくり、支援については前期研究成果からの「5つの視点にもとづいた支援」を活かし、また、実践事例については、「発達段階に応じた自己管理と継続（維持）する方法を探る」こと、さらに、中学部のポイントとして、『青年期に伴う心身の変化・成長を考慮』する事例を考えた。

II 研究の取組

健康に関するスキルの「獲得過程」ではなく、獲得したスキルを自己マネジメントの上で維持していく（方法のあり方を探る）という、研究の意図を受けて、「発達障害児の自己管理スキル支援システム」（竹内・園山, 2007）の概念的モデルを用いて、健康課題解決のスキルの獲得／維持の指導を各実践で計画、実施していくこととした。

中学部在籍の生徒の健康上の課題（昨年度までの前期研究「活動量」「生活習慣」「心の健康」という視点を含めて）を考慮したうえで、1年ごとに3つの実践グループを構成し、実践を行った。

III 後期研究1年次の取組（詳細は資料 後期研究「実践まとめシート1年次」参照）

1 望ましい歩き方の獲得と健康への動機付け

実践テーマ	対象生徒	健康課題に関わる獲得／維持スキル
望ましい歩き方の獲得と健康への動機付け	中1男子・2名	歩幅と歩行速度の向上／維持
テーマ選定の理由		
<p>健康の維持・増進のために運動習慣の形成が必要であるが、学校教育の中でも、健康に必要な運動習慣が確立されていないのが実情である。（本校前年度研究「活動量グループ」の結果からも示唆されている。）そこで、限定的な状況での一時的な運動量を確保しての実践研究（例えば、体育の授業の時間内だけ）ではなく、日常的な歩行の仕方を改善し、歩行での基礎代謝量が増加すると、日常的な基礎代謝量を底上げできるのではないかと考えることを考え、テーマを選定した。中学部1年生の学級6名全員に対して指導を行ったが、実践としての対象生徒は、日頃から運動を好む男子生徒1名と、運動に対して苦手意識がある男子生徒1名、あわせて2名とした。</p>		
成 果 （抜粋）		
<p>○歩き方の改善の意義（健康に及ぼす影響）が認知的に理解された。</p> <p>○定期的に設定された、自己記録の場面において、歩行についてのセルフモニタリングを通して、速度や歩幅を算出し、自分の歩行の理解を深めることができた。</p> <p>○年齢と身長から算出される、理想の歩幅と歩行速度を目指して歩行し、目標数値には達しなかったものの、当初の歩幅と歩行速度を大幅に伸ばすことができた。</p> <p>○（実践期間においては）多くの学校生活場面で、望ましい歩行を行うことができた。（維持）</p>		

2 ストレスマネジメントスキルの日常生活での活用

実践テーマ	対象生徒	健康課題に関わる獲得／維持スキル
ストレスマネジメントスキルの日常生活での活用	中2女子・1名	数種のストレスマネジメントスキルの獲得・日常生活での活用／維持
テーマ選定の理由		
<p>対象生徒とした、中学部2年生女子1名の実態として、周囲の教師や友達と、コミュニケーションをとりながらやりとりを楽しむことができる一方で、特定の場面や状況において、日常的にストレスを感じる事が多く、(その際には表情が明らかに曇ったり、対象生徒から教師にストレスを訴えたりしていた) その場合には学習活動のパフォーマンスに顕著な影響があり、学習参加への意欲が著しく低下したり、涙を流して、集団で活動することが困難になったりという場面が見られていた。本生徒が、現在の学校生活の中でストレス場面に遭遇した際、ストレスを自律的に解消あるいは軽減できるようなスキルを獲得し、日常的に実践できることが、本生徒の今後の学校生活や社会生活においても重要な意味合いをもつのではという考えから、このテーマを選定した。</p>		
成 果 (抜粋)		
<p>○ストレスという概念や、自分のストレス傾向、ストレス状態を客観的に認知することができた。</p> <p>○いくつかのストレスマネジメントスキルを学び、自分にあった方法を選択し、実践できた。</p> <p>○ストレス場面についての自己記録により、自らの周囲のストレスラー、それに対してのストレス反応、ストレスマネジメント実施を記録し、客観視できた。自分のストレスについて、教師と客観性を持ちながら共有することができた。</p> <p>○実践を通し、教師とストレスについて学習をすることで、教師の承認や賞賛を得ながらストレスをマネジメントしていく経験を積み重ね、自己有能感を得て、ストレスに対しての以前と比較しての耐性が芽生えてきたこと(＝ストレスマネジメントの維持)</p>		

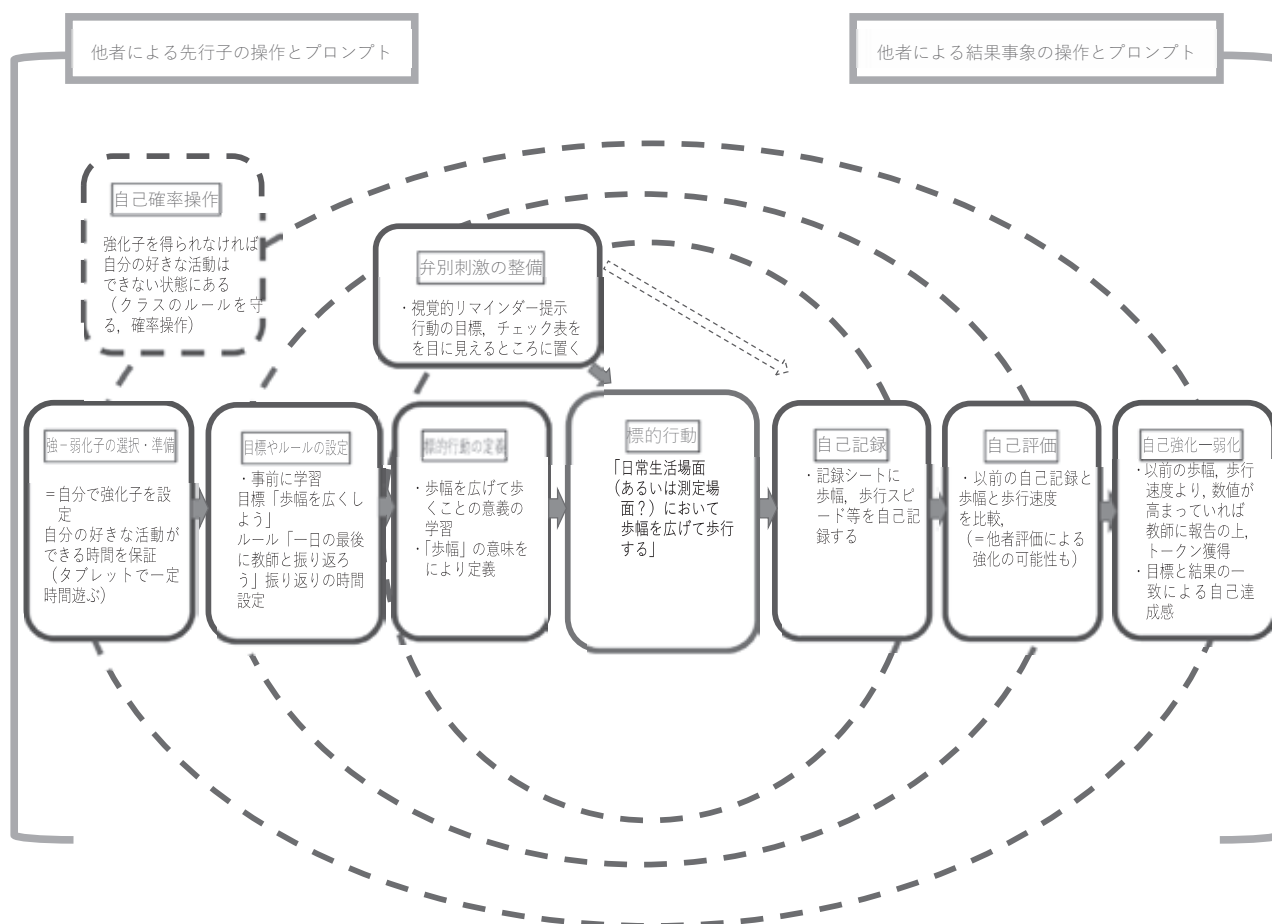
3 タブレット端末アプリを活用した歯磨きスキル

実践テーマ	対象生徒	健康課題に関わる獲得／維持スキル
タブレット端末アプリを活用した歯磨きスキル	中2男子・1名	タブレット端末を用いて4分間自分で歯磨きする／維持
テーマ選定の理由		
<p>対象生徒とした中学部2年生男子1名の実態として、歯磨きの場面で、歯磨きを急いで終わらせようという傾向があり、学校では手順表を用いて歯磨きを行うものの、丁寧な歯磨きを行うことが難しいということと、また家庭では歯磨きそのものを行う習慣が未確立であるだろうと思われることがあった。磨き残しにより、歯肉に腫れの兆候が見られたり、適宜、状況を見て行っていた担任による仕上げ磨きの際に出血がたびたび見られた。中学部段階で、歯磨きを丁寧に、ある程度の時間をかけて行う習慣の形成が、本生徒にとっての健康課題の大きな一つであろうという考えから、このテーマを選定した。</p>		
成 果 (抜粋)		
<p>○4分間、タブレット端末のアプリを活用し、アプリの手順どおりに歯磨きを行うことができるようになった。</p> <p>○教師が周囲にいなくても、タブレット端末を準備して、歯磨きを4分間行うという一連の行動が定着した。(実践期間終了後も維持されている)</p>		

4 後期研究1年次における成果と課題

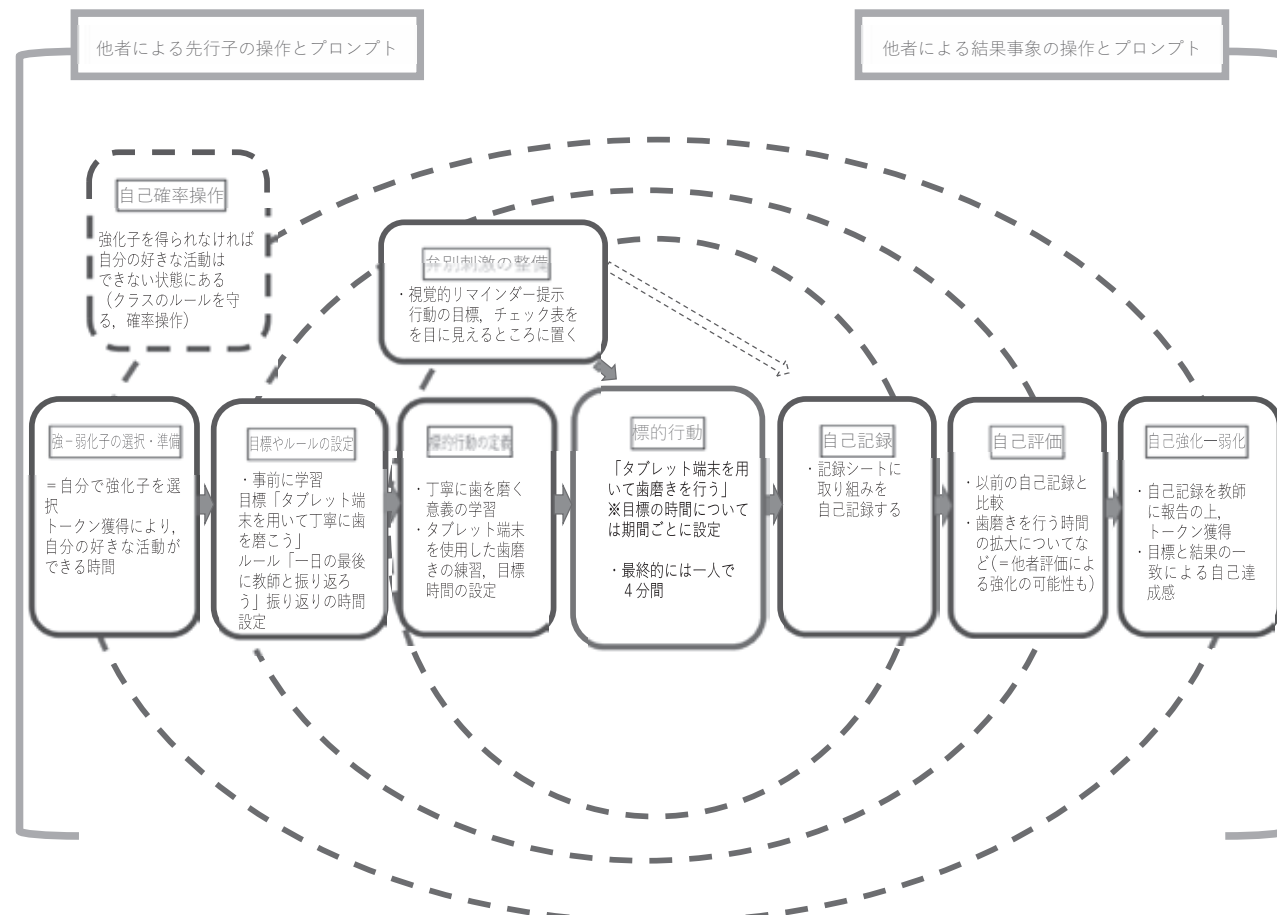
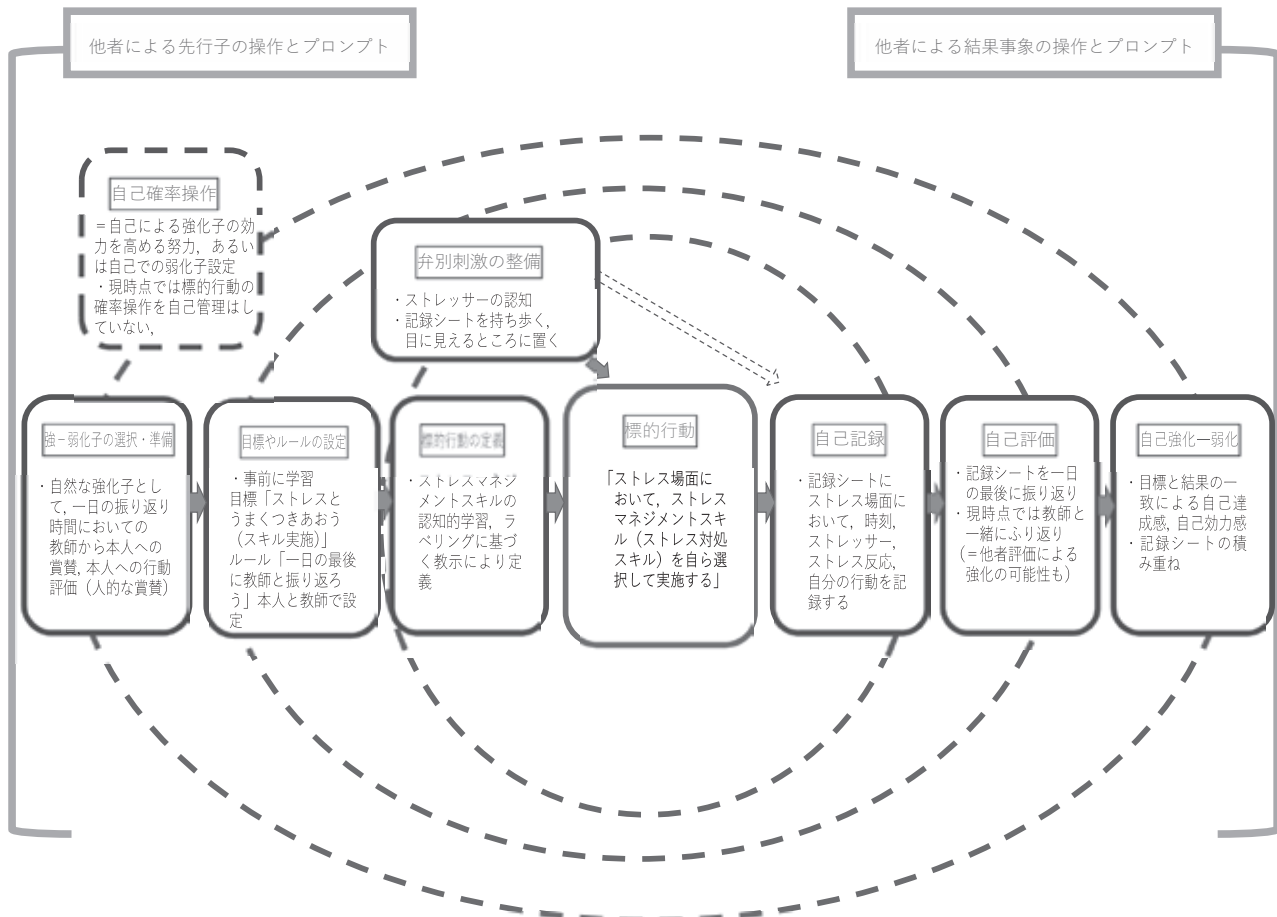
3つの実践において、それぞれの対象生徒の現在の健康課題に即したスキルの獲得や、実践期間（自己・あるいは他者記録期間）における学習したスキルの維持と、また、いくつかの実践においては、記録期間を過ぎても、教師からの直接的な介入を要せずに、獲得したスキルを日常生活の中で維持している様子が見られるようになった。

3つの実践「健康課題を解決するスキルの獲得／維持」の支援について、「発達障害児の自己管理スキル支援システム」（竹内・園山, 2007）の概念的モデルを示す。



「歩幅を広げて歩く」事例を取り上げた、発達障害児の自己管理スキル支援システム（竹内・園山, 2007）の概念的モデル

第3節 中学部の取組

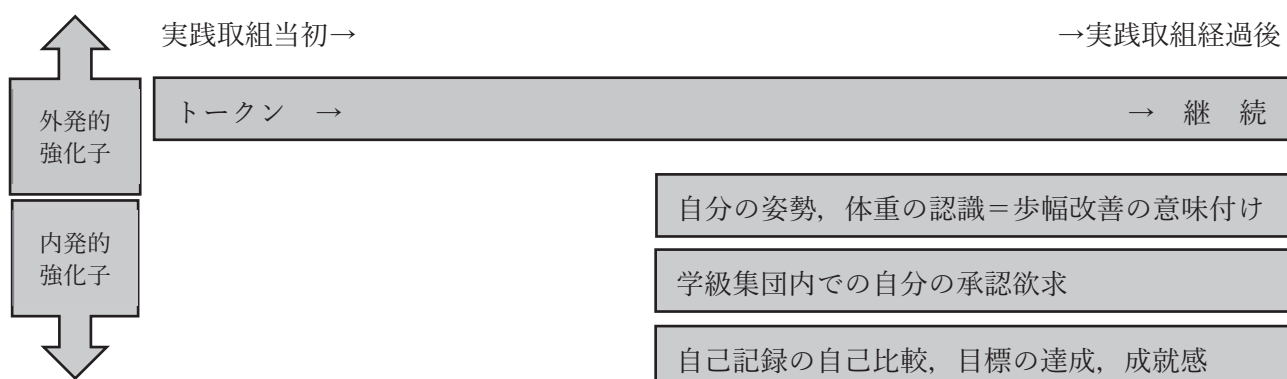


第3節 中学部の取組

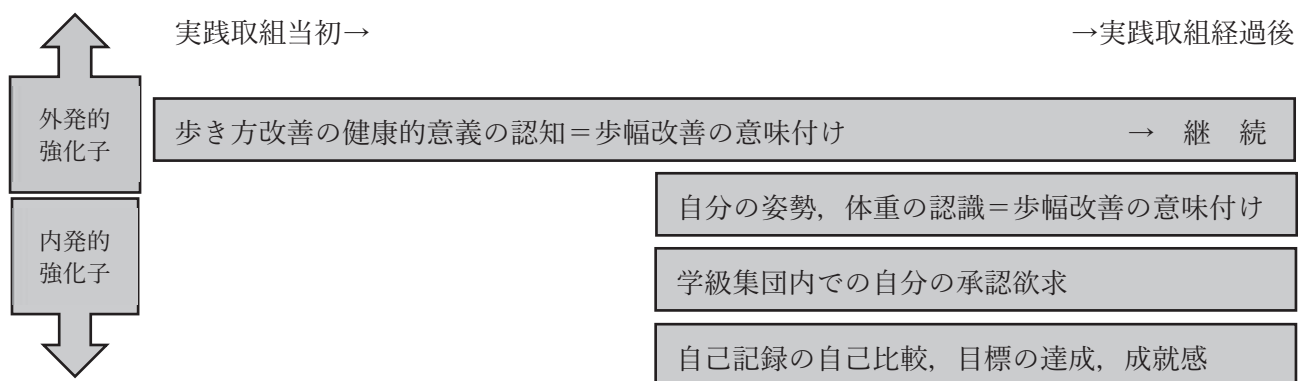
3つの実践を、「発達障害児の自己管理スキル支援システム」(竹内・園山, 2007)の概念的モデルを通して考えたときに、標的行動の維持(あるいは生起)をしていくためのバックアップ因子はモデル中の自己強化-弱化である。それぞれの実践において、取り組み当初に強-弱化子の選択・準備を行っており、対象生徒自身が望む強化子を、教師との話し合いをもとに設定していた。この際の強化子は、標的行動の遂行そのものに随伴する強化子、つまり、「行動の遂行自体が対象生徒本人についての健康課題に対して及ぼす機能」とはかかわりが無く、あくまで外発的な動機付けとして準備したものであった。

しかし、取り組み開始から日数を経過し、標的行動の獲得、生起、また、一定期間の維持に至る過程において、当初準備していた外発的な動機付けの他に、行動を維持する強化子が新たに付加されていたであろうことが、実践を進めてきた教師間の中で認識されていた。それは、実践を進めていく中で、標的行動そのものが、対象生徒本人の健康課題に奏功したり、あるいは学習の取組みの中で、本人にとって、行動の意味が大きく変容したりすることによって、強化子としての意味を帯びてきたからではないかと考えられた。行動維持のために、外発的な動機付けがなされていたことに加えて、行動そのものに随伴する強化がなされ、内発的な動機付けも徐々に行われてきたのではないかと、という見立てである。3つの実践について、当初の自己強化-弱化に用いられた強化子と、経過を経て付加されたと考えられる強化子について、実践担当グループの振り返りをもとにまとめたものが次の図である。

実践グループ1ー Y君 「望ましい歩き方の獲得と健康への動機付け」

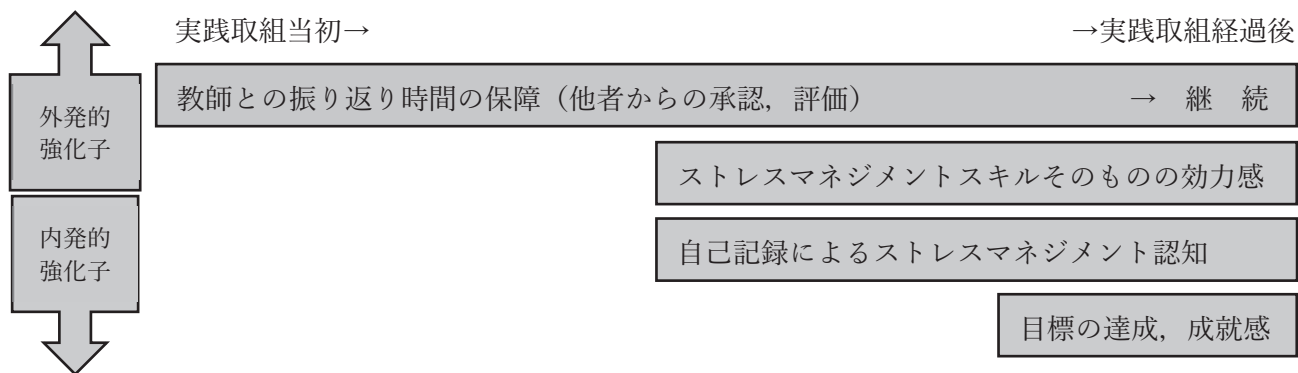


実践グループ1ー K君 「望ましい歩き方の獲得と健康への動機付け」

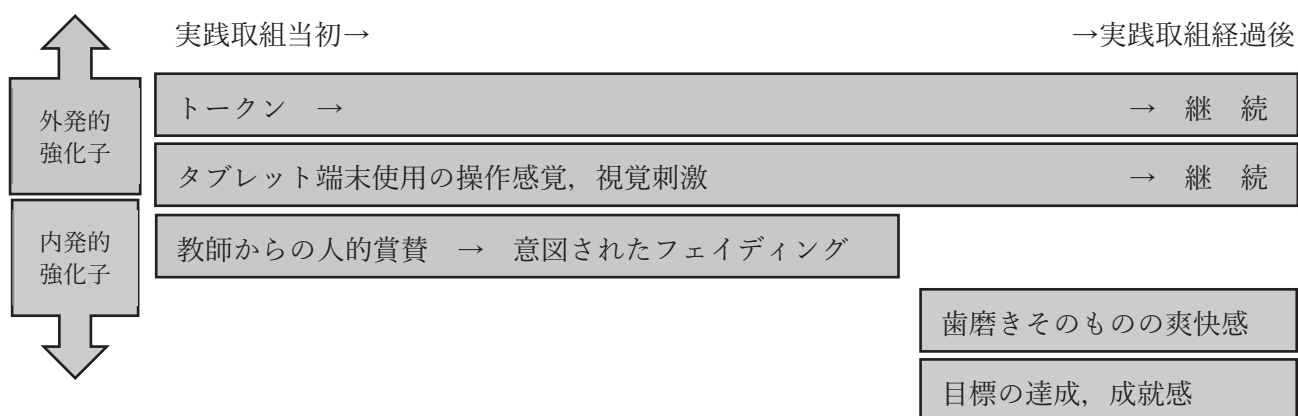


第3節 中学部の取組

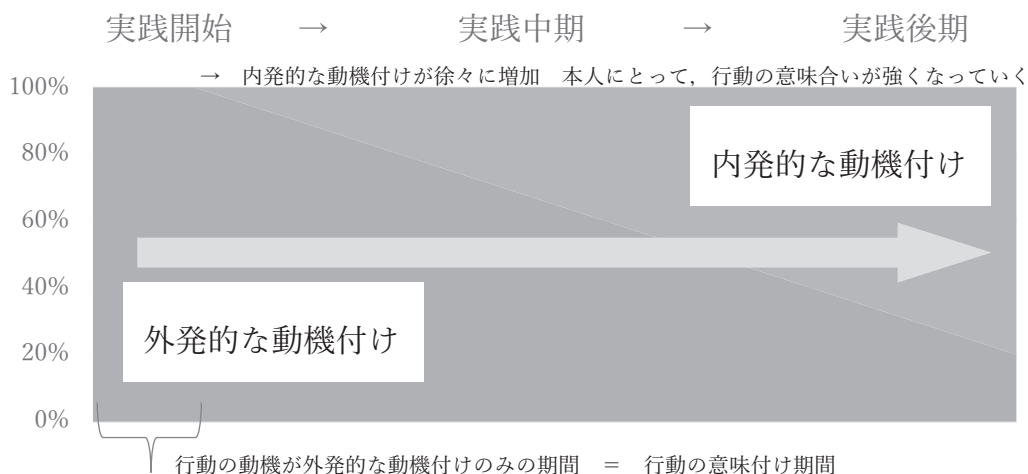
実践グループ2 「ストレスマネジメントスキルの日常生活での活用」



実践グループ3 「タブレット端末アプリを活用した歯磨きスキル」



どの実践においても、当初は、他者からの評価が行動維持のための主な強化子であったとしても、行動を維持していくことで、自己記録、自己の変容を実感し、行動そのものの意味付けが生徒自身の中でなされ、その過程で、強化子が外発的なものから内発的なものにすり替わっていく、完全にすり替わらなくても、動機付けについて外発的な動機付けのウェイトが減少し、相対的に内発的な動機付けのウェイトが増加することの芽生えが確認された。



実践の経過を追った、標的行動についての外発的／内発的動機付けのありかたのイメージ図

第3節 中学部の取組

後期研究1年次の、健康に関して獲得したスキルを自己マネジメントの上で維持していくことにおいて、重要だと思われたのは、「何のために、その行動を行っていくのかの意義を、本人が認知的に理解すること＝その行動が、自分の健康にいかにより有用であるかということ」を教示すること、また、本人が、その行動を自己にとっての有用さ（＝自分の健康改善の方法）を認識できるレベルまで、行動を習得できるようにすることである。

そして、本人が容易に理解できる自己記録、自己評価に加えて、他者記録、他者評価を補助的に行いつつ、客観性をもちながら自分の変容＝身に付けた行動を維持していく意味付けを行っていくことであった。

また、3つの実践について、健康課題に即したスキル獲得のための授業、または支援方法については、昨年度までの前期研究で得られた5つの視点は有効であった。特に、C、Dについては、行動の維持や自己管理を進めていくうえで不可欠な視点であったと考えられた。

前期（2018，2019年度）本校研究で得られた健康課題への効果的な支援方法：5つの視点

- A. 気付きを促すための視覚的な教材の工夫
- B. 行動喚起を促すための教材の工夫、開発
- C. 行動変容を視覚的に捉え、変化を実感できるような工夫
- D. 自己評価、他者評価による継続維持につなげていくための振り返りの場面
- E. 児童生徒の認知に対応した自己決定の重視

今年度の研究では、自らの健康課題について、発達段階に応じた自己管理と継続（維持）する方法を模索してきたが、実践の中で、

- ・「健康課題を解決する行動スキルそのものの、認知的な意味付けを十分に行うこと」
- ・「行動スキルそのものが、健康課題改善に対して、認知的な意味付けどおりに機能するまで、質の高い行動スキルを習得できるように教示すること」
- ・「生徒が行動スキルを活用していく経過を追い、自らの健康課題が改善されていくことを認知的に理解できるようにする」

ということが重要であり、それらが行われていくことで、健康課題改善の行動スキルを活用していくことに、内発的な強化子が付加されていく、ということが示唆された。

さらに、教示の際の、前期研究で得られた「健康課題への効果的な支援方法：5つの視点の有効性」が確かに確認された。

後期1年次の課題としては、実践の中で用いた「発達障害児の自己管理スキル支援システム」（竹内・園山, 2007）の概念的モデルを、他の事例の健康課題解決のスキルの獲得／維持のためにも活用し、そのシステムの有用性を検証することや、「発達障害児の自己管理スキル支援システム」を構成している各要素を明確に定義、設定していくことで、教師の支援のウエイトが低くなり、相対的に対象生徒が自律性を高め、健康課題解決のスキルを維持していくという実践事例を新たに作りあげていくことであった。

【後期1年次研究で得られた視点の具体例 ・ 歯磨きスキルを考えた場合】
「健康課題を解決する行動スキルそのものの、認知的な意味付けを十分に行うこと」
→歯磨きを丁寧に行うことで、口腔内の健康状態を保てること、あるいは口腔内の細菌により、将来的に自らの前身の健康を蝕む可能性を低めることができる、という知識を得ること。
「行動スキルそのものが、健康課題改善に対して、認知的な意味付けどおりに機能するまで、質の高い行動スキルを習得できるように教示すること」
→「口腔内の健康状態を保てる」レベルまで、歯磨きスキルそのものの質を育てること。 ある程度のレベルの歯磨きスキルを獲得するによって、はじめて「口腔内の健康状態を保つ」ことが可能である。例えば、獲得した歯磨きスキルが低いレベルにある場合、「認知的な意味付け」で学んだような、歯磨き行動に随伴する強化子（口腔の浄化）は得られないため。
「生徒が行動スキルを活用していく経過を追い、自らの健康課題が改善されていくことを認知的に理解できるようにする」
→歯磨きスキルを実施していった成果が、生徒にとって実感をとまなう理解を得るような支援を行うこと。口腔内の汚れの染色をして本人に前後比較をして理解を深めるなど。本来であれば「口腔内の清潔感」など、生徒が自己の感覚でとらえられると思われるが、本人にとって、特性としての感覚の鈍さなどがある場合、内的な気付きだけではなく客観的、視覚的なフィードバックを本人に与えていくことが必要と思われる。

5 後期研究2年次に向けて

後期研究2年次では、昨年度までの研究の成果を受けて、後期研究目標「児童生徒が自らの健康課題に進んで取り組むための支援方法を明らかにする」の取組みを進めた。

後期1年次度の研究では、自らの健康課題について、発達段階に応じた自己管理と継続（維持）する方法を模索してきたが、中学部の3つの実践の中で、

- ・「健康課題を解決する行動スキルそのものの、認知的な意味付けを十分に行うこと」
- ・「行動スキルそのものが、健康課題改善に対して、認知的な意味付けどおりに機能するまで、質の高い行動スキルを習得できるように教示すること」
- ・「生徒が行動スキルを活用していく経過を追い、自らの健康課題が改善されていくことを認知的に理解できるようにする」

ということが重要であり、それらが行われていくことで、健康課題改善の行動スキルを活用していくことに、内発的な強化子が付加されていく、ということが示唆された。さらに、教示の際の、前期研究で得られた「健康課題への効果的な支援方法：5つの視点の有効性」が確かに確認された。

後期2年次は本研究が4年次（最終年度）をむかえることもあり、昨年度までに得られた視点を持ち、昨年度、実践対象とした生徒の、健康課題改善の行動スキル維持をさらに確実性のあるものとしたり、あるいは、来年度の中学部在籍生徒の新たな健康課題に対してのアプローチを開始したりするなどして、これまでの研究成果の妥当性の検証や、支援方法の精度をより高めていくなど、研究のさらなる深化を図っていくことを目指した。

VI 後期研究2年次の取組（詳細は資料 後期研究「実践まとめシート2年次」参照）

1 感情と行動の自己調整

実践テーマ	対象生徒	健康課題に関わる獲得／維持スキル
感情と行動の自己調整	中3男子・1名	怒りの感情に起因する衝動的かつ攻撃的な行動の自己調整
テーマ選定の理由		
<p>対象生徒の中学部3年生男子生徒1名は、本校入学時（2019年度）にはすでに、早期介入の必要性がある行動問題があり、生活の場面で負荷を感じた際に、感情の調整が著しく困難であり、その結果、周囲に恐怖や危険を及ぼす言動や衝動的な行動が表出され、またその行動のサイクルが周期的に繰り返されているという状態にあった。</p> <p>そのため2019年度の実践では、当時の本校研究テーマ「健康教育」の1つの要素である「心の健康」グループの実践として、本生徒にアンガーマネジメントの手法を取り入れつつ、応用行動分析学の手法としてトークン・エコノミー・システムを活用した介入を行い、本生徒の行動調整について一定の成果が確認された。</p> <p>その後も、本生徒への行動支援は、研究事後3年目となる2021年度においても、生徒の成長に合わせて支援方法をアップデートしながら継続している（2019年度の実践を行った教師が現在も本生徒の担任をしている）。</p> <p>本生徒の成長も大いに見られ、パニックを起こす頻度はかなり低下したが、その反面、一度パニックをおこしてしまうと、暴言や衝動的な行動は、現在、生徒の身体的な成長と比例して危険性が高まり、周囲の物を使用して（武器として）の攻撃行動や、噛みつきなど、周囲の生徒や大人に容易に怪我を負わせてしまう強度に達している。</p> <p>以上の状況から、本生徒への支援を整理し、客観的な行動の評価を行いながら、行動の支援方法の妥当性を検討することと併せ、これまでは教師が主体として（他者）評価をしていた本生徒の衝動的な感情、それに付随する周囲への危険を伴う行動の調整スキルについて、いくらかでも「自己認知」という視点を含めて、「発達障害児の自己管理スキル支援システム」のモデルに基づき、自分の行動を評価する習慣づけを行いたいということからこのテーマを選定した。</p>		
成 果 （抜粋）		
<p>○これまで衝動的な行動の調整のために行っていた個別の支援としては、教師からの（他者）評価に基づいて行っていたものであったが、今回の実践で、自分の行動の自己評価という視点が入り、本人の自己認知スキルの芽生えが示唆された。</p> <p>○正確に自分の行動を自己評価できることに対して、外的な強化子を付加することで、本人に自分の行動を正確にモニタリングしようという気持ちが育ち、そのことが衝動的かつ攻撃的な行動の自然な抑止力となっていた可能性が示唆された。</p> <p>○実践期間において、標的行動（衝動的かつ攻撃的な行動【を低減する】）の生起をいくつかの期間に分けて記録したが、記録期間の経過を追いながら、標的行動の生起頻度はゆるやかに低下した。</p>		

2 ストレスマネジメントスキルの日常生活での活用Ⅱ

実践テーマ	対象生徒	健康課題に関わる獲得／維持スキル
ストレスマネジメントスキルの日常生活での活用Ⅱ	中3女子・1名	数種のストレスマネジメントスキルの獲得・日常生活での活用／維持
テーマ選定の理由		
<p>対象生徒とした、中学部3年生女子1名の実態として、周囲の教師や友達と、コミュニケーションをとりながらやりとりを楽しむことができる一方で、特定の場面や状況において、日常的にストレスを感じる事が多く、(その際には表情が明らかに曇ったり、対象生徒から教師にストレスを訴えたりしていた) その場合には学習活動のパフォーマンスに顕著な影響があり、学習参加への意欲が著しく低下したり、涙を流して、集団で活動することが困難になったりという場面が見られていた。本生徒が、現在の学校生活の中でストレス場面に遭遇した際、ストレスを自律的に解消あるいは軽減できるようなスキルを獲得し、日常的に実践できることが、本生徒の今後の学校生活や社会生活においても重要な意味合いをもつのではという考えから、このテーマを選定した(なおこの実践は昨年度からの継続であり、2年次となっている)。</p>		
成 果 (抜粋)		
<p>○ストレスやストレッサー、ストレス反応という概念を理解し、自分のストレス傾向、ストレス状態を客観的に認知することができた。</p> <p>○ストレスマネジメントスキルの理解が深まり、自分にあった方法を選択して実践できた。</p> <p>○ストレス場面についての自己記録により、自らの周囲のストレッサー、それに対してのストレス反応、ストレスマネジメント実施を記録し客観視できた。自分のストレスについて、教師と客観性をもちながら共有することができた。</p> <p>○実践を通し、教師とストレスについて学習をすることで、教師の承認や賞賛を得ながらストレスをマネジメントしていく経験を積み重ね、自己有能感を得て、ストレスに対しての以前と比較しての耐性が芽生えてきた(=ストレスマネジメントの維持)。</p> <p>○「発達障害児の自己管理スキル支援システム」のモデルに基づいて、実践期間中、標的行動の表出、自己記録、自己評価、自己強化という第1円～第3円までのサイクルの中で、標的行動の維持／持続が計画に沿った形でできた。</p>		

3 学級集団で取り組む、丁寧な手洗い習慣の確立

実践テーマ	対象生徒	健康課題に関わる獲得／維持スキル
学級集団で取り組む、丁寧な手洗い習慣の確立	中1男子5名 中1女子1名 計6名	感染症予防のために機能するレベルでの手洗いスキルの獲得／維持
テーマ選定の理由		
<p>実践の対象とする集団は中学部1年生6名(男子5名、女子1名)であり、6名ともにASDを有している。昨今の状況下において、日常的な感染症予防スキル獲得が不可欠であるが、本学習集団を見ると、手洗いは日常的に必要なタイミングで行っているものの、感染症予防のために機能しているレベルには達していないという実態があった。今回は「洗い残しのない手洗い」「生徒が主体的に」「小学部への出前授業」という3つのキーワードを挙げながら、学級集団の中で機能的な手洗いスキルを獲得し、高い水準での手洗いスキルを維持していくことを目標に、実践を行っていくこととした。</p>		

成 果 （抜粋）
<p>○学級全体で手洗いに取りくむことで、互いに手洗いの良いところを見つけながら、手洗いの技術が向上した。</p> <p>○動画、写真を活用しながらの振り返りで、自分の手洗いの技術を客観的にとらえて技術の向上にフィードバックできた。</p> <p>○小学部に対しての出前授業を実践に組み込んだことで、人的なかかわりや自己達成感という自然なかつ内発的な動機付けを獲得しながら、手洗い習慣の確立に向けた取り組みができた。</p>

V まとめ

後期2年次の実践については、実践計画の初期段階から「発達障害児の自己管理スキル支援システム」（竹内・園山, 2007）の概念的モデルを用いており、標的行動—今回の場合、生徒自らの健康課題を改善するための行動、の定義から自己記録【第1円】、目標やルールの設定と自己評価【第2円】、また強化子の設定と自己あるいは他者による強化【第3円】のサイクルを意図してきた。3つの実践において、第1円から第3円が概ね計画に沿って機能し、標的行動の生起や維持に奏功していたと考える。

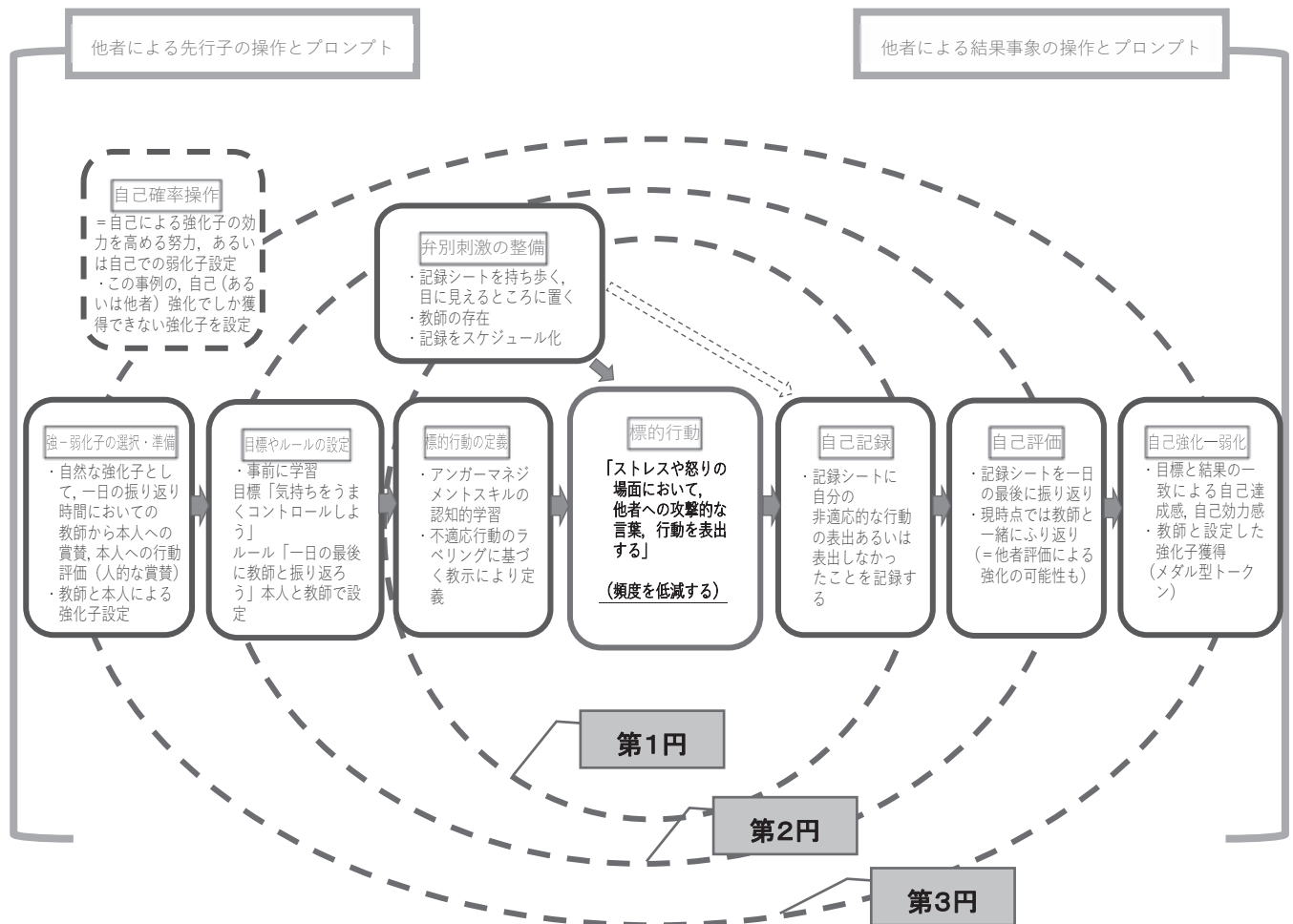
そして、今回「発達障害児の自己管理スキル支援システム」（竹内・園山, 2007）の概念的モデルに基づいた実践を行う中で、学習効果を最大限に高めるために必要なこととして、指導者間で共通理解されたことが以下の3点である。

- ・「標的行動の定義と、標的行動の健康課題に対する意味付けを生徒に具体的に教示する過程が、標的行動の生起頻度を高めることに奏功したこと」
- ・「標的行動について、自己記録に基づいた自己評価を行うことが、標的行動表出のための認知的なリマインダーとして生徒に機能していたこと」
- ・「教師が準備した強化子ではなく、生徒自身と相談しながら選択した強化子が、標的行動の自己強化（一部、他者による強化）の効力を高めたこと」

また、後期1年次実践終了時に指導者間で確認されていたことを下に示すが、

『実践を、「発達障害児の自己管理スキル支援システム」（竹内・園山, 2007）の概念的モデルを通して考えたときに、標的行動の維持（あるいは生起）をしていくためのバックアップ因子はモデル中の「自己強化—弱体化」である。それぞれの実践において、取り組み当初に「強—弱化子の選択・準備」を行っており、対象生徒自身が望む強化子を、教師との話し合いをもとに設定していた。この際の強化子は、標的行動の遂行そのものに随伴する強化子、つまり、「行動の遂行自体が対象生徒本人についての健康課題に対して及ぼす機能」とはかかわりが無く、あくまで外発的な動機付けとして準備したものであった。しかし、取り組み開始から日数を経過し、標的行動の獲得、生起、また、一定期間の維持に至る過程において、当初準備していた外発的な動機付けの他に、行動を維持する強化子が新たに付加されていたであろうことが、実践を進めてきた教師間の中で認識されていた。それは、実践を進めていく中で、標的行動そのものが、対象生徒本人の健康課題に奏功したり、あるいは学習の取組みの中で、本人にとって行動の意味が大きく変容したりすることによって、強化子としての意味を帯びてきたからではないかと考えられた。行動維持のために、外発的な動機付けがなされていたことに加えて、行動そのものに随伴する強化がなされ、内発的な動機付けも徐々に行われてきたのではないかと、という見立てである。』

『感情と行動の自己調整』



本実践の要素を記載した「発達障害児の自己管理スキル支援システム」(竹内・園山,2007)の概念的モデル

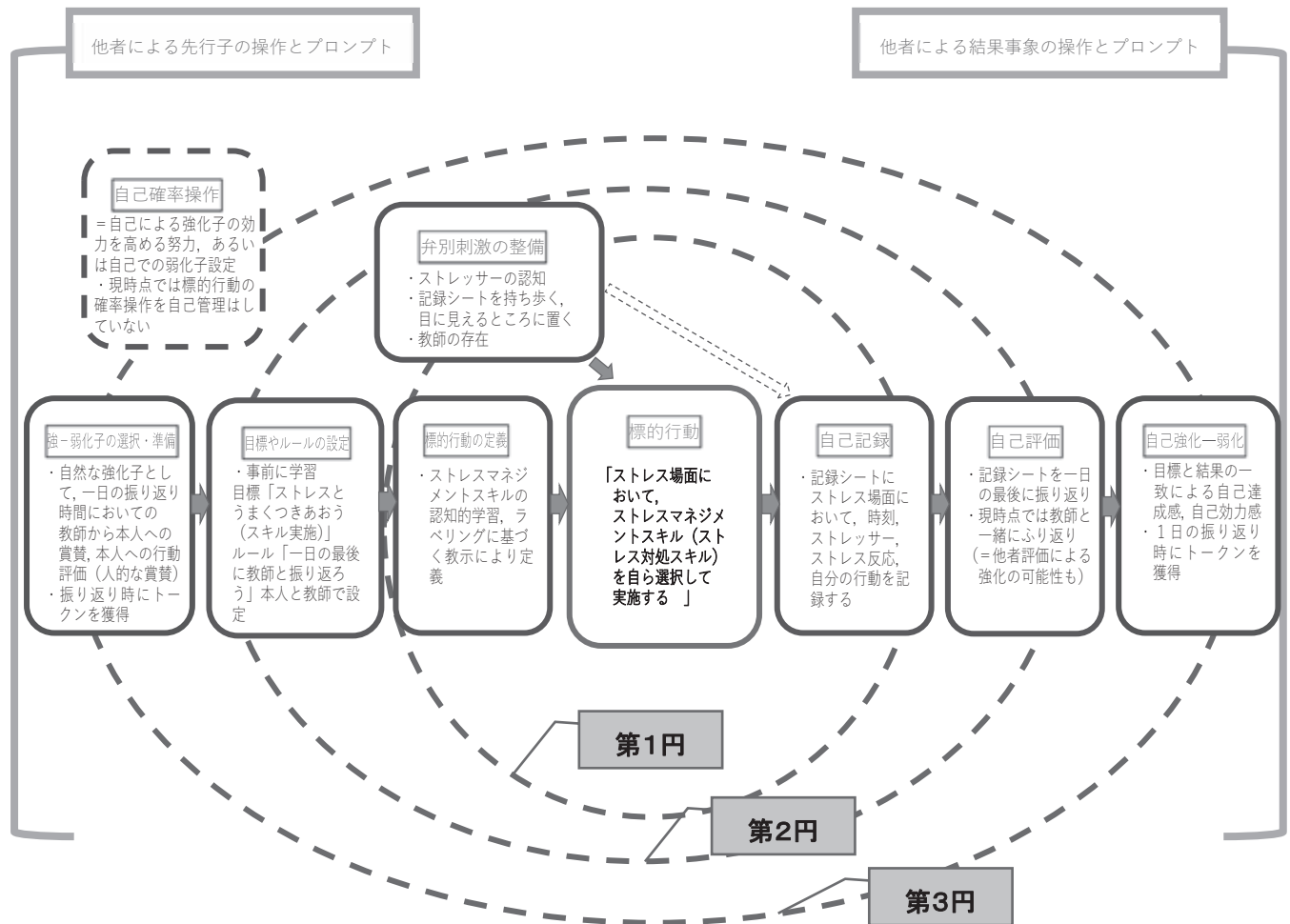
○頻度低減を目指す標的行動「ストレスや怒りの場面において、他者への攻撃的な言葉、行動を表出する」

○各手続きの支援内容

円	手続き	支援内容
第1円	〔標的行動の定義〕	・アンガーマネジメントスキルの認知的学習 ・不適応行動のラベリングに基づく指示により定義
	〔弁別刺激の整備〕	・ストレスターの認知・記録シートを持ち歩く、目に見えるところに置く ・教師の存在 ・記録（のタイミング）のスケジュール化
	〔自己記録〕	・記録シートに自分の非適応的な行動の表出あるいは表出なかったことを記録する
第2円	〔目標やルールの設定〕	・事前に学習目標「気持ちをうまくコントロールしよう」 ルール「一日の最後に教師と振り返ろう」本人と教師で設定
	〔自己評価〕	・記録シートを一日の最後に振り返り ・現時点では教師と一緒に振り返り（＝他者評価による強化の可能性も）
第3円	〔強-弱化子の選択・準備〕	・自然な強化子として、一日の振り返り時間においての教師から本人への賞賛、本人への行動評価（人的な賞賛） ・教師と本人による強化子設定
	〔自己確立操作〕	・＝自己による強化子の効力を高める努力（獲得する強化子は、このシステム以外では獲得できないというルール設定）、あるいは自己での弱体化子設定 ・この事例の自己（あるいは他者）強化でしか獲得できない強化子を設定
	〔自己強化-弱体化〕	・目標と結果の一致による自己達成感、自己効力感 ・自己設定した強化子獲得 ・記録シートの積み重ね

第3節 中学部の取組

『ストレスマネジメントスキルの日常生活での活用－Ⅱ』



本事例による発達障害児の自己管理スキル支援システム」（竹内・園山,2007）の概念的モデル

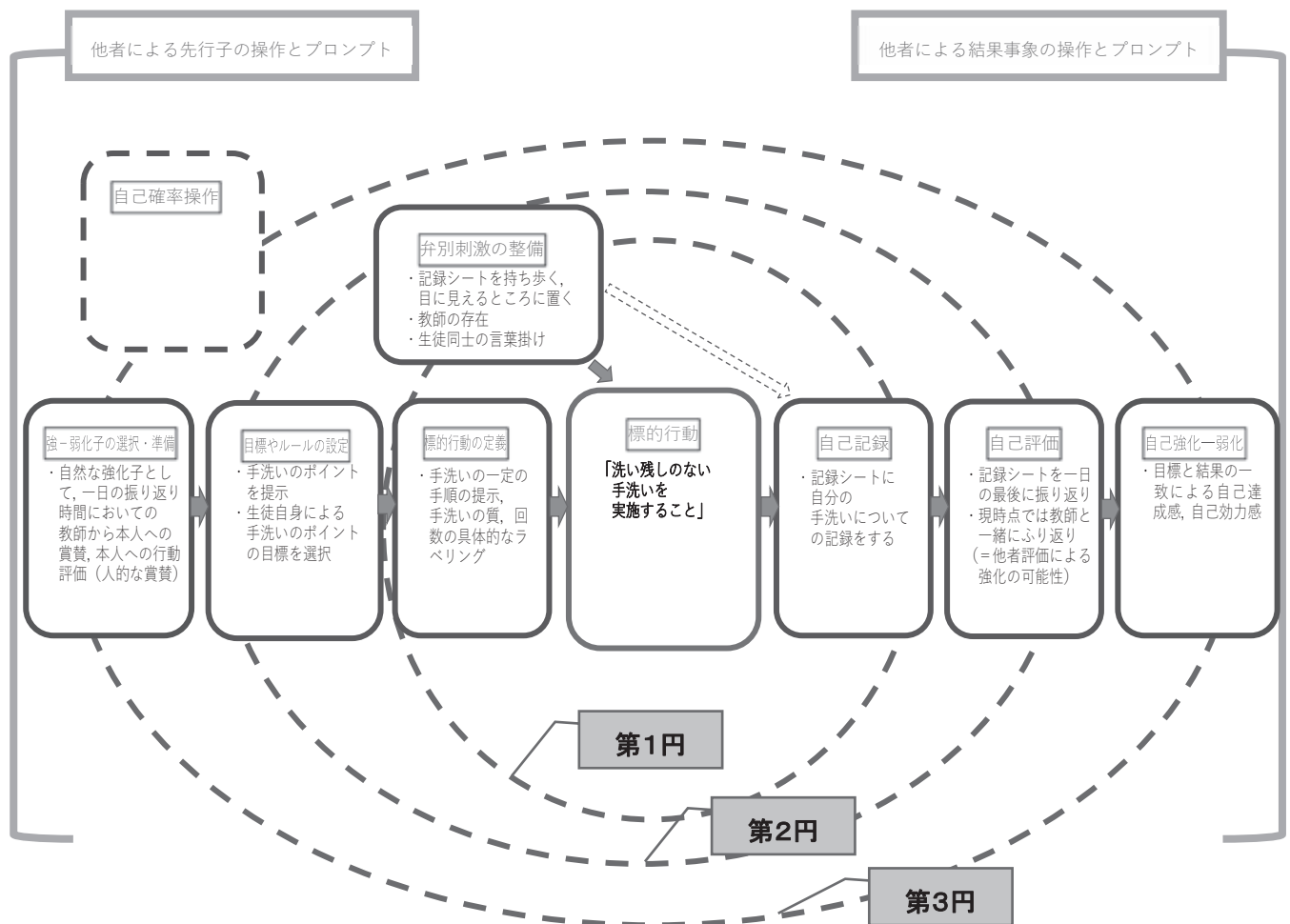
○標的行動「 ストレス場面においての、ストレスマネジメントスキル実施 」

○各手続きの支援内容

円	手続き	支援内容
第1円	〔標的行動の定義〕	・ストレスマネジメントスキルの認知的学習、ラベリングに基づく指示により定義
	〔弁別刺激の整備〕	・ストレスターの認知・記録シートを持ち歩く、目に見えるところに置く ・教師の存在
	〔自己記録〕	・記録シートにストレス場面において、時刻、ストレスター、ストレス反応、自分の行動を記録する
第2円	〔目標やルールの設定〕	・事前に学習目標「ストレスとうまくつきあおう（スキル実施）」 ルール「一日の最後に教師と振り返ろう」本人と教師で設定
	〔自己評価〕	・記録シートを一日の最後に振り返り ・現時点では教師と一緒に振り返り（＝他者評価による強化の可能性も）
第3円	〔強-弱化子の選択・準備〕	・自然な強化子として、一日の振り返り時間においての教師から本人への賞賛、本人への行動評価（人的な賞賛） ・教師と本人による強化子設定
	〔自己確立操作〕	・＝自己による強化子の効力を高める努力（獲得する強化子は、このシステム以外では獲得できないというルール設定）、あるいは自己での弱化子設定 ・現時点では標的行動の確率操作を自己管理はしていない
	〔自己強化-弱化〕	・目標と結果の一致による自己達成感、自己効力感 ・自己設定した強化子獲得 ・記録シートの積み重ね

第3節 中学部の取組

「感染症予防のために機能するレベルでの手洗いスキルの獲得／維持」



本実践の要素を記載した「発達障害児の自己管理スキル支援システム」（竹内・園山,2007）の概念的モデル

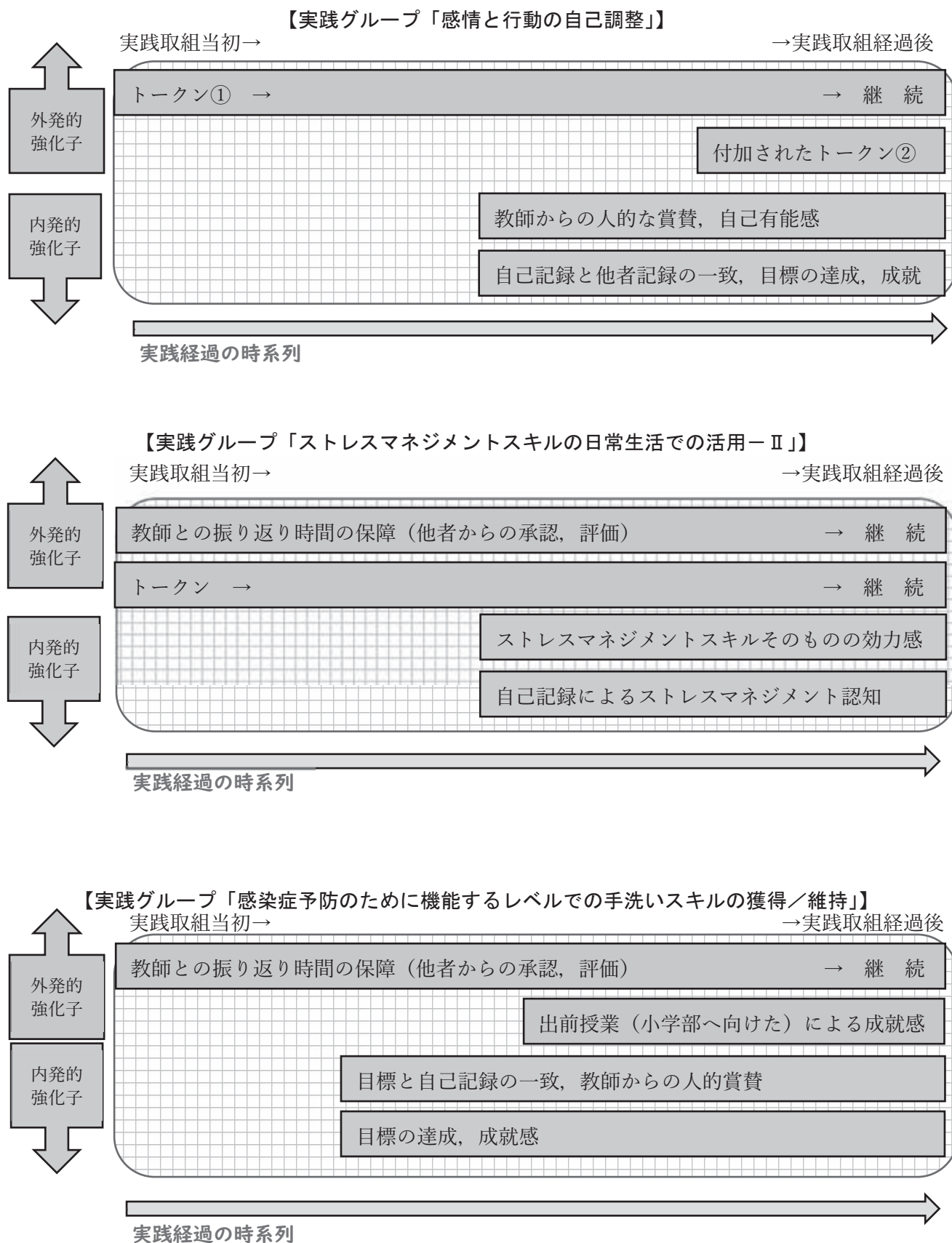
○標的行動「洗いきれのない手洗いを実施すること」

○各手続きの支援内容

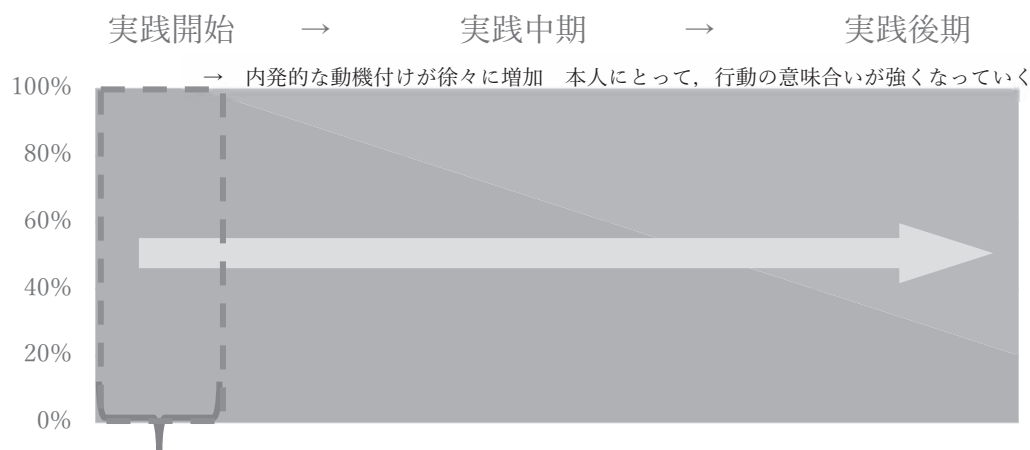
円	手続き	支援内容
第1円	〔標的行動の定義〕	・洗いきれのない手洗いを実施すること
	〔弁別刺激の整備〕	・手洗いの一定の手順の提示 ・手洗いの質、回数の具体的なラベリング
	〔自己記録〕	・記録シートに自分の手洗いについての記録をする
第2円	〔目標やルールの設定〕	・手洗いのポイントを提示 ・生徒自身により手洗いのポイントの目標を選択
	〔自己評価〕	・記録シートを一日の最後に振り返り ・現時点では教師と一緒に振り返り（＝他者評価による強化の可能性も）
第3円	〔強一弱化子の選択・準備〕	・自然な強化子として、一日の振り返り時間においての教師から本人への賞賛、本人への行動評価（人的な賞賛）
	〔自己確立操作〕	
	〔自己強化一弱化〕	・目標と結果の一致による自己達成感、自己効力感

第3節 中学部の取組

ここで記されているように、今年度の3つの実践についても、当初の「自己強化－弱化」に用いられた強化子と、経過を経て付加されたと考えられる強化子＝健康課題を解決する、標的行動の本来の機能に付随する強化子が存在したと思われ、それを下図に表した。



第3節 中学部の取組



行動の動機が外発的な動機付けのみの期間 = 行動の意味付け期間

(再掲) 実践の経過を追った、標的行動についての外発的／内発的動機付けのありかたのイメージ図

どの実践においても、当初は、他者からの評価が行動維持のための主な強化子であったとしても、行動を維持していくことで、自己記録、自己の変容を実感していくことで、行動そのものの意味付けが生徒自身の中でなされ、その過程で、強化子が外発的なものから内発的なものにすり替わっていく、完全にすり替わらなくても、動機付けについて外発的な動機付けのウェイトが減少し、相対的に、内発的な動機付けのウェイトが増加することの芽生えが後期1年次同様に確認されていた。

後期2年間の研究では、自らの健康課題について、発達段階に応じた自己管理と継続（維持）する方法を模索してきた。まとめとして、行動の維持についてのポイントや、「発達障害児の自己管理スキル支援システム」（竹内・園山, 2007）の活用のための視点を下表に示した。

健康課題改善のための行動の獲得／維持に重要と示唆されたポイント
<ul style="list-style-type: none"> ○「健康課題を解決する行動スキルそのものの、認知的な意味付けを十分に行うこと」 ○「行動スキルそのものが、健康課題改善に対して、認知的な意味付けどおりに機能するまで、質の高い行動スキルを習得できるように教示すること」 ○「生徒が行動スキルを活用していく経過を追い、自らの健康課題が改善されていくことを認知的に理解できるようにすること」
「発達障害児の自己管理スキル支援システム」（竹内・園山, 2007）の活用のための視点
<ul style="list-style-type: none"> ○「標的行動の定義と、標的行動の健康課題に対する意味付けを生徒に具体的に教示する過程が、標的行動の生起頻度を高めること」 ○「標的行動の即時的な自己記録に基づいた自己評価を継続し、標的行動表出のための認知的なリマインダーとして機能するようにすること」 ○「教師が準備した強化子ではなく、生徒自身と相談しながら選択した強化子を使用し、標的行動の自己強化（一部、他者による強化）の効力を高めること」

今後は、今年度までに得られた視点をもち、健康課題改善のための実践を日常的なものとして行っていくほか、行動獲得／維持のための「発達障害児の自己管理スキル支援システム」（竹内・園山, 2007）の視点を、生徒の社会生活に必要な様々なスキル獲得のための一つの方法として活用を考えていきたい。

【引用・参考文献】

竹内康二・園山繁樹：発達障害者における自己管理スキル支援システムの構築における理論的検討，行動分析学研究第20巻第2号，88-100，2007。