

## 第5節 後期研究まとめ

### I まとめ

小学部では、標的行動の健康的な意味理解を認知学習を通して促すこと、自己管理スキルを維持するための場を整備すること、児童の興味関心に基づく教材教具を教師が提示することが自己管理の維持を支援するために有効であることが示唆された。一方で自己記録や自己評価の手続きを実施する際に正確性に課題が見られた。発達段階や障害特性に基づく認知の実態が関連していると推測されたが、教師の支援を受けてそれらプロセスの経験を積み重ね、達成感を大切にしたい自己管理の維持を支援していくことが、その後の児童自身の自己管理スキルの深化や拡大へとつながっていくことが示唆された。

中学部では、小学部同様の支援が自己管理の維持に有効であったほか、ストレス対処法の選択や強化子設定の際に自己選択や自己決定の機会を取り入れるなどの取組も有効であった。また、実践過程では生徒自身による内発的強化子の付加が自己管理の維持に奏功する様子が観察された。それらは認知・心理的変容の結果生じ、標的行動自体が及ぼす心身への効力や目標達成の積み重ねによる自己有能感の獲得など、当初設定した外的強化子と併用される形で自己管理の維持に効果を与えていた。ほかにも自己記録を通して、自身のストレス状態を認知したり行動をモニタリングしようとしたりするなど自身の客観的な理解が促され自己認知を深める様子が確認された。

高等部では、長期に習慣化された行動や心理的課題にアプローチした取組であったため、自己管理を維持していくためには教師や家庭の細やかな支援を要することが多かった。その中で教師とのやり取りを通した目標設定や振り返りの機会、及び自己変容の実感の積み重ねに基づく自己肯定感の高まりが自己管理の維持に効果を与えている様子がうかがえた。また認知学習が直接的に行動変容につながる事例もあり個に応じた学習機会の大切さが再確認された。

後期研究において各学部で自己管理スキルの維持のために行われた支援を表1にまとめる。

表1 支援の一覧

円	手続き	支援の実際
第1円	標的行動の定義	健康に関する概念や技能の認知的学習
		各種行動のラベリングによる教示
	弁別刺激の整備	教師の存在
		活動場所の変更
		目標の視覚的提示(活動中、常時)
		記録シートの視覚的提示(活動中、常時)
		すぐに記録するための環境整備
		記録から評価までの場面づくり
		興味の引く支援ツールの用意
		記録のタイミングのスケジュール化
		保護者の存在
	自己記録	記録内容の選定
		記録方法の考案
		記録シートの作成
		教師が記録
		教師と一緒に確認しながら記録
第2円	目標やルールの設定	教師が設定
		教師と一緒に話し合い(相互やり取り)目標やルールを設定
		生徒が設定した目標の調整(達成可能な目標へのスモールステップ化)
	自己評価	教師と一緒に(同じタイミングで)評価をつける
		教師の他者評価によるフィードバック(自己評価の調整機会)
		目標ルールと記録内容の照合補助
第3円	強-弱強化子の選択・準備	評価(振り返り)場面の設定、タイミング含む
		教師が設定
	自己確立操作	教師と一緒に話し合い選択
		本研究では設定していない
第3円	自己強化-弱強化	教師による称賛

## 第5節 後期研究まとめ

	保護者による称賛
	教師と一緒に確認して強化子を獲得

いくつかの実践過程で児童生徒が健康的行動の実行やその維持プロセスに自発的に関わっていく姿が観察された。これらは児童生徒の認知的・心理的変容をきっかけとする認知系・感情系の内発的動機付けの創発に基づくものであると考えられる。後期研究の実践過程で観察された児童生徒自身による動機付けは「健康的行動を実行することによる心身へのポジティブなフィードバック体験に起因したもの」「目標を達成したことで生まれる行動に対する自信（自己効力）に起因したもの」の2点であった。これら動機付けの発動は外的強化子と併用され、健康的行動の維持に奏功していた。このような健康的行動の維持プロセスの中で児童生徒が実体験を通して得た気付きや感覚に対して、健康的価値や心地良さを実感できるように適切なフィードバックをしていくことが健康的行動の定着や深化、習慣化を図っていくことに有効であると考えられた。しかし、特別支援教育においては、児童生徒の実態によって認知の困難さや感覚の鈍麻さがあり、上記のような体験が難しい子らもいる。そのような場合は本人の自然な文脈の中で外的手掛かりを活用して健康的行動の維持や習慣化を目指した取組が必要である。健康的行動の習慣化に結び付けていくためには、認知や感情に基づく複数の動機付けが必要であるため、児童生徒の実態に応じてその行動の健康的な意味理解の促進をできる限り図りながら取り組んでいくことが求められる。竹内ら(2007)は“特に、障害の特性のために自己管理のすべての方法を一人では実施できない場合は、関係者が必要な支援をすることで可能な限りの自己管理を実現する「支援付き自己管理」といったような計画を作る必要がある”としている。本校の健康教育においても、まずは「支援付き自己管理」からはじめ、徐々に支援の割合を減らし、できる限り自身で自己管理していく姿へと導いていくことで、児童生徒が自らの健康課題に進んで取り組む姿に繋がっていくことができると考える。よって、「自己管理スキル支援システム」の手続きに沿って支援を行いながら、その過程で生じる健康的行動のメリットの実感・価値づけを見通した支援設計をすることが必要であるといえよう。

3学部通して共通して存在していた支援要素は、信頼関係をベースにそばで見守り寄り添う「他者（教師・保護者）の存在」、その活動の意味を繰り返し示したり児童生徒に分かりやすく伝えたりする「認知を補う支援」、自己の健康的行動を振り返ったり見直したりしやすくなるような「場面設定」であった。この3つの要素はいずれの実践においても程度の差はあれ確認された。このことはつまり、行動主体である当事者を中心とした自己管理スキル支援を行っていくためには、この3つの要素を軸に支援を計画していく必要があることを示唆していると考えられる（図1）。

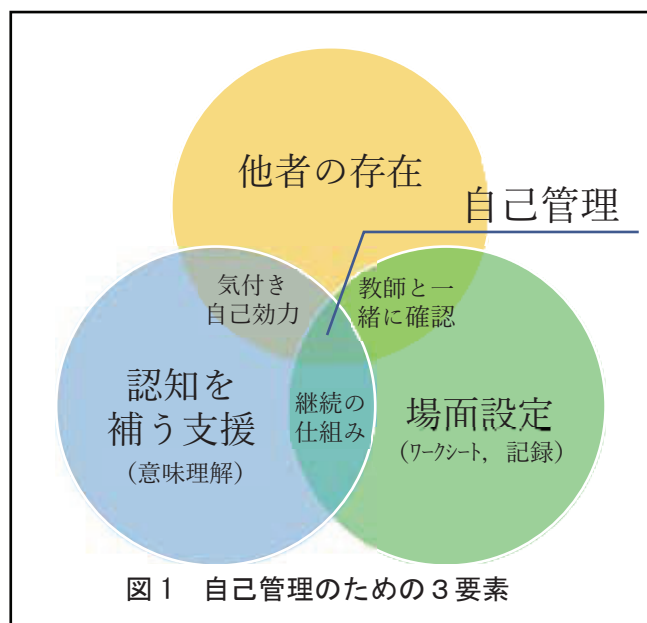


図1 自己管理のための3要素

後期研究では、健康的行動を実行していくための自己管理について、児童生徒が自主的にできるように力点において指導をしたが、教師の「認知を補う支援」とともに、信頼関係を基盤とした「他者の存在」や自主的な行動を促す「場面設定」の3要素の組み合わせが重要であることが示された。