

研 究 紀 要

第 2 3 集

「こころ」と「からだ」の健康を主体的に考える子供の育成

2 0 2 2 年 3 月

弘前大学教育学部附属特別支援学校

研究紀要（第23集）の発刊にあたって

弘前大学教育学部附属特別支援学校
校長 川村 泰弘

2017年に公表された「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書」では、附属学校の課題と今後の方向性として、地域のモデル校としての役割をもつこと、地域のニーズに応えること、特色を明確化することなどを提言しています。

このことをもう少し具体的な視点から捉えますと、附属学校には、地域社会のためにどのような貢献ができるかという「公益性」、大学と協同で行う研究を通して地域の学校に何を提供できるかという「先進性」、そして、幼稚園、小学校、中学校、特別支援学校が協同で行う研究モデルの発信という附属学校ならではの「独自性」が求められていると考えます。

弘前大学では、本県の重点課題である寿命延伸に向け、健康づくりに関するプロジェクトを推進しており、これを受けて教育学部では2018年に「附属学校園健康教育推進事業」を立ち上げ、大学と附属学校校園が健康教育をテーマとした協同研究に取り組んできました。

こうした取組の中で、本校では『こころ』と『からだ』の健康を主体的に考える子供の育成」を研究テーマに掲げ、地域課題の改善に向けた「公益性」と、大学との協同研究による、附属学校園ならではの「先進性」や「独自性」のある研究成果を発信していくことを目指して、研究をスタートしました。

2018年度から2019年度までの前期の研究では「日常生活活動量」「生活習慣」「心の健康」の側面から、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探り、5つの視点を明らかにしました。

また、2020年度から2021年度までの後期の研究では、この5つの支援方法に基づいた事例研究を通して、児童生徒の振り返りや自己コントロールを促す具体的なアプローチの仕方を探りました。

なお、研究を進めるにあたっては、弘前大学の先生方から専門的なご指導、ご助言をいただき、全教員で支援内容や手立てを共有して実践に臨むとともに、量的・質的な分析を通して研究成果や課題を整理しました。

本校の教育目標は「自分の持っている力を精いっぱい発揮し、積極的な社会参加をめざす」です。子どもたちが将来、積極的に社会参加していくためには、心身の健康を自分で維持し、管理できる力が必要です。

折しも、今般の新型コロナウイルス感染症対策を進める中で、感染予防に対する社会全体の意識喚起が図られ、学校における健康教育の必要性が改めて認識されているところです。

ささやかな研究成果ではありますが、具体的な取組をまとめた実践シートも掲載していますので、特別支援学校や小学校・中学校の特別支援学級等の実践においてご活用いただければ幸いに存じます。

皆様におかれましては、今後とも本校の教育研究に対しまして一層のご指導、ご支援をいただきますよう、よろしくお願い申し上げます。

目 次

研究紀要（第23集）発刊にあたって

第1章 研究概要 1

第2章 前期研究 3

- 第1節 研究目的・方法
- 第2節 日常生活活動量グループの取組
- 第3節 生活習慣グループの取組
- 第4節 心の健康グループの取組
- 第5節 前期研究まとめ

第3章 後期研究 27

- 第1節 研究目的・方法
- 第2節 小学部の取組
- 第3節 中学部の取組
- 第4節 高等部の取組
- 第5節 後期研究まとめ

第4章 研究総括 61

資料 各実践まとめ

- 1 前期研究 実践まとめシート
- 2 後期研究 実践まとめシート

研究同人

第 1 章

研究概要

「こころ」と「からだ」の健康を主体的に考える子供の育成

I はじめに

世界保健機構（WHO）によれば、健康は「病気ではないとか、弱っていないということではなく、肉体的にも、精神的にもそして社会的にもすべてが満たされた状態にあること」と定義されている。ひとえに健康といってもそのさし示す範囲は広いが、“健康な状態”で生活を送ることは、体と心の両面を考慮すること、かつ動的な状態像であり、日々の充実の基盤としてあらゆる活動に好影響を与えることは明白である。

だが一方、健康な状態を維持していくための行動は、子供の頃からの環境や文化、習慣に大きく左右される面がある。そのため、子供の頃から健康にかかわる知識や態度、習慣を身に付けていくことは重要な意味をもっている。そこで弘前大学教育学部附属学校園では、平成30年8月から「幼児、児童生徒の健康的自立をサポートする健康教育の実践研究」をテーマに、教育学部と附属学校園が連携しながら健康教育の教育プログラムを研究・開発することを目的とした附属学校園健康教育推進事業に取り組んでいる。

特別支援学校の多くでは、これまでも健康にかかわる衛生面等の習慣の定着や、肥満傾向にある児童生徒への食事や運動習慣の見直しなど様々な健康課題に対応した取組を行ってきた。しかしながら、成人期の知的障害者の健康問題に関する様々な調査研究からは、知的障害者は一般群と比較して生活習慣病や精神疾患などの罹患率が高いことが報告されている（光村・菅野，2009，岩佐，2017）。知的障害者の抱える健康課題の背景には様々な要因が推測できるが、障害特性が大きく関わっていることが考えられる。例えば知的障害者の多くは、自分で生活を管理したり、学習したことを自分のこととして生活に結び付け、取り入れたりすることが難しいことや、それまでの生活習慣に依存しがちで問題（病）が顕在化してからでないと習慣改善の必要性に気が付きにくいことである。健康課題の解決には予防的取組みが大切であることはよく知られており、メタ認知や状況理解の弱さが指摘されている知的障害者にとっては、日頃から自分の健康への関心や生活習慣改善の意識喚起を促す支援がより一層必要となってくるといえよう。

このような現状から従来の取組に加え、実質的で予防的な内容を含んだ健康教育について学校教育段階で取り組んでいくことが必要であるといえる。現在そして将来、児童生徒が学校教育で身に付けた力を存分に発揮し地域社会で活躍していくための健康教育の在り方が求められている。そこで本校でも健康教育推進は特に重要な課題であるにとらえ、「健康教育」をテーマに4年間の校内研究に取り組むこととした。

II 研究の目的

一人一人の健康課題に応じた授業実践を通して、効果的な支援方法を検討し整理することで、本校における健康教育の在り方を明らかにする。

まずは本研究の4年間の目的を設定した後、前期（2年間）と後期（2年間）に期間を分けてそれぞれ取り組むこととした。

前期は「一人一人の健康課題への効果的な支援方法を明らかにする」ことを目的とし、取組方針として、実践の中で児童生徒一人一人の健康課題への介入効果を客観的に示すことができるように尺度や基準、機器などを取り入れ効果検証を行うこととした。後期研究については前期研究2年の成果を土台にして更に発展させることができるようにすることを前提に、十分に成果検証し、改めて目的や手続きの見直しをすることとした。

【参考・引用文献】

- ・国立大学法人弘前大学教育学部（2019）『健康教育推進事業報告書Ⅰ』。
- ・光村まり，菅野敦（2009）『成人期知的障害者の健康問題に関する調査研究～生活習慣病と精神科疾患から見る年齢群別特徴と加齢の影響について～』東京学芸大学紀要総合教育学系，60，515-522.
- ・岩佐和典（2017）『知的障害に併存する重篤な精神疾患と心理療法の役割について』就実大学大学院教育学研究科紀要，2，17-29.

第 2 章

前期研究

第 1 節

研究目的・方法

I 本校の議論

これまでも本校では学級担任や養護教諭，栄養教諭がそれぞれの立場から様々な場面で健康にかかわる指導に取り組んできた。そこで本研究で「健康教育」をテーマに取り組むに当たり，職員一人一人の課題意識の整理から取り組んだ。

アンケートや話し合いにおいて，健康課題には個人差もあるが複数要因が絡み合っていること，子どもたち自身が理解し，実践できるような取組が必要であること，日常的に体験的な学習が必要であること等の意見が出た。そこで本校においては，テーマを①運動や身体を動かすことにかかわる「日常生活活動量」に関すること，②生活リズムの乱れや周辺衛生の意識にかかわる「生活習慣」に関すること，③気持ちの自己コントロールの難しさやストレスにかかわる「心の健康」の三つとし，この三つの方向から児童生徒の健康課題に取り組み，その改善につながる教育支援を模索することとした。

II 前期研究

1 目的

「一人一人の健康課題への効果的な支援方法を明らかにする」

2 方法

「日常生活活動量」「生活習慣」「心の健康」の3研究グループに分かれて，以下の場面で各学部の児童生徒の健康課題に応じた実践研究を行った。各実践の介入効果は量的評価を用い検証した。

	日常生活活動量 G	生活習慣 G	心の健康 G
小学部	体育科	日常生活の指導	自立活動
中学部	保健体育科	日常生活の指導	自立活動
高等部	保健体育科	日常生活の指導 生活単元学習	生活単元学習

3 前期研究計画

前期では授業実践を2期に分けて実施した。2期目の授業実践は1期目の成果を他の類似事例へ応用したり，課題を受けて修正したりするための期間とした。

2018.04～07	研究グループ編成 研究グループの研究構想・実践計画
2018.08～12	[第1期]授業実践
2019.01～03	[第1期]授業実践の成果と課題 [第2期]授業実践に向けた計画（見直し，調整）
2019.04	実践計画
2019.05～07	[第2期]授業実践
2019.08	前期研究のまとめ

第2節

日常生活活動量グループの取組

日常生活活動量グループ 前期研究

I はじめに

適度な身体活動は現在及び将来において健康的な生活を送る上で欠かすことができないことは広く知られている。厚生労働省が発表した「健康づくりのための身体活動基準 2013」では、身体活動に取り組むことは、将来的な疾病予防だけでなく日常生活の中でも、気分転換やストレス解消につながることでいわゆるメンタルヘルス不調の一次予防として有効であること、ストレッチングや筋力トレーニングによって腰痛や膝痛が改善する可能性が高まること、中強度の運動によって風邪に罹患しにくくなること、健康的な体型を維持することで自己効力感が高まること等、様々な角度から現在の生活の質を高めることができる、と多くの面で効果があるとしている。対して身体活動不足については「肥満や生活習慣病発症の危険因子」であるとし、WHO が刊行した「健康のための身体活動に関する国際勧告」においても全世界の死亡に対する危険因子の第4位としている。将来の健康リスクを低減させるために厚生労働省、WHO とともに年代に応じて中強度以上の身体活動の活動量の確保を推奨している。また、身体活動については心身への効果のみならず近年、中強度有酸素運動が与える脳機能への効果がさまざまな研究で報告されている。曾我（2019）は一過性運動が発達障害児の実行機能に運動が与える効果として ADHD の子供には抑制機能、自閉症の子供には作業記憶の向上が見られていることを報告している。また、知的障害児においても運動後にタッチスクリーンへの反応課題に対する反応時間が早くなることも明らかになっている。健常者を対象とした研究では、運動強度と身体活動量が認知・脳機能に与える影響について、紙上・西平・東浦（2008）が身体活動量に関係なく運動強度の影響を受けることを明らかにしている。このように最近の動向として、健康維持や認知パフォーマンスへの効果を期待するための身体活動について、強度を踏まえた運動の仕方が重要視されてきていることが分かる。

一方で、知的障害児の身体活動の課題について、大橋、金子（2009）は体力や運動機能は健常児に比べて低いことを挙げ、その大きな原因として日常生活の活動量の少なさがあることを指摘している。また、運動に向かう態度について、知的障害児は運動に対して自ら目的を見いだせず、動機付けが弱い面があるとしている（原・江川・中下・山西・下田，2001，九重・石井・渡部・松岡・上田・黒川，2010，早川・小林，2008）。本校では平成28年度に運動・スポーツに関するアンケートを本校児童生徒を対象に実施した。その結果「昼休みに運動している割合」は小学部 93%，中学部 83%，高等部 58%，また「学校外でスポーツしている児童生徒の割合」は小学部 87%，中学部 72%，高等部 38%となり、年代が上がるにつれて運動量の減少傾向が見られ、特に高等部ではその傾向が顕著になっていて運動への取組が課題となっていた。また、本校に在籍する児童生徒の肥満度は小学部 31%，中学部 30%，高等部 20%となっており、平成30年度に文部科学省が健常児を対象に実施した「学校保健統計調査」の結果と比較すると、いずれの年代も2～3倍の多さとなっている。このような実態からも本校では将来的な健康リスクが内在している状態にある児童生徒が少なくはないことが予想された。しかし、これまで本校では児童生徒の身体活動の実態は明らかになっておらず、本研究では本校児童生徒の学校生活内での強度を踏まえた活動量の実態を明らかにしたうえで、活動量の増加に向けた支援方法を検討していくこととした。

第2節 日常生活活動量グループの取組

II 研究の取組

1 活動量の実態調査

(1) 対象

本校児童生徒

(2) 測定方法

活動量計（OMRON 活動量計 750C*1）を登校後から下校時まで腰部に装着し測定。

*1 OMRON の活動量計は、独立行政法人国立健康・栄養研究所との共同で開発したアルゴリズムを搭載した研究用途向けの高精度活動量計である。これにより、通常歩行に加え、速歩やジョギングといった運動、また掃除、洗濯などの生活活動を高精度に推定することが可能になったものであり、一般の活動量計よりも高精度の 3D 加速度センサを搭載している。また、オムロン独自のアルゴリズムで歩行と生活活動を識別し、低強度から高強度まで正確に活動強度 (METs) を測定し、測定された METs データは 10 秒ごとに記録し、詳細なデータ解析が可能という特徴がある。

(3) 測定期間

2018年9月3日～14日までの10日間、登校後8:30～下校時までの数値を測定した。

(4) 分析基準

活動量の基準については、厚生労働省からは、「18歳未満に関しては、身体活動（生活活動・運動）が生活習慣病等及び生活機能低下のリスクを低減する効果について十分な科学的根拠がないため、現段階では定量的な基準を設定しない」とあるため、本調査では、アメリカ合衆国の健康目標で述べられている「Healthy People2010 一日に20分以上、一週間で3日以上6METs以上の強度で身体活動をすることを推奨している」を高強度の基準とした。また、「健康づくりのための身体活動基準2013（厚生労働省）」で示されている、3METs（息が弾み汗をかく程度の運動）以上を中強度の基準とした。

(5) 実態調査（※詳細は資料 前期研究「実践まとめシート（1年次）」内『日常生活に関する実態調査研究』参照）

(6) 考察

小学部低学年から中学部、高等部と学年が上がるにつれて、活動量は少なくなる傾向にあり、活動の質を見ても基準に達していないことが分かった。また、小学部の低学年と中学部においては、標準偏差の値から個人差が大きいことが窺えた。したがって、障害の特性を考慮した上で、個に応じた指導や支援が必要と考える。基準値を上回っている児童生徒は、小学部 25%、中学部 0%、高等部 5%と極めて低い状態にあり、高強度の運動の必要性が明らかになった。

身体活動量と BMI との間には、河合克尚氏（2016）らによると、一般的に両者の間には負の相関関係が認められるとされているが、本校の小学部、中学部の児童生徒では、有意な相関関係は認められなかった。その要因の一つとして、障害特性等が考えられるが、更なる調査が必要であると考え。一方、高等部においては、有意な正の相関関係が認められた。これは、学

第2節 日常生活活動量グループの取組

校の授業時間内で、肥満傾向の生徒を対象に、ウォーキングや運動を行っていることが関係していると考えられた。これらの活動は、健常者の健康維持増進のための体力向上でも成果をあげており、本校の生徒に対してもよりこのようなアプローチが身体活動量の増加に有効であることを示唆している。

中高強度の活動が出現した授業場面の結果から、小学部では休憩時間において最も出現したが、学年が上がるにつれて休憩時間における活動量は減少し、それが学校生活全体の同じ傾向にも結びついていることがうかがえた。理由として、学年が上がるにつれて休憩時間の使い方に選択の幅が増えることが関係しているものと推察された。実際、体を動かして過ごす児童が多い小学部に対し、高等部ではパソコン、読書をして過ごす生徒が少なくない。そこで、運動を定期的に休憩時間に取り込むスケジュールの調整等の検討をする必要性が示唆された。

2 取組の方向性

実態調査の結果から、次に示す視点で実践に取り組むこととした。

- 活動の量と並行して活動の質を上げていく必要があるため、体育・保健体育の時間に高強度の運動を組み込んでいくような授業内容の検討や工夫をすること。
- 中学部や高等部においては、健康な体づくりをテーマに、保健体育や自立活動、生活単元学習の時間等において、余暇の生活に繋げる学習を取り入れて、休憩時間の過ごし方も含め、自分から体を動かす習慣につながるような授業づくりをすること。

3 前期研究の目的

体育科・保健体育科の授業において高強度の運動を取り入れ親しむことを通して運動習慣形成の基盤づくりとなるための支援方法を探る。

Ⅲ 1年次の取組

1 取組内容

体育科・保健体育科の同一単元の授業内において、高強度以上の活動量を増やすために、種目内容を検討・変更し、介入前後の活動量の変化をもって効果検証する。

2 実践内容（詳細は資料 前期研究「実践まとめシート1年次」参照）

	小学部	中学部	高等部
単元 (単位時間)	ポートボール (45分)	体づくり運動～THE 縄～ (50分)	バスケットボール (80分)
共通課題	○全般的に高強度以上の活動量が少なく、活動自体の強度が低い場面が多い。 ○活動量・強度の出現にばらつきがあり、個人差が大きい。 ○複雑な運動課題を必要とする種目では高強度以上の活動量が低くなる(単純な運動課題、必要な動きが定着している種目では中強度以上の強度が出現する)		
共通方針	○運動強度が高強度以上になりそうな種目を取り入れ、高強度の活動量を増やす。 ○種目ごとの運動課題の難易度を見直す。		

第2節 日常生活活動量グループの取組

3 結果と考察, 次年度への課題

体育・保健体育の授業において、高強度の活動量を増やすために、種目内容を検討し変更した結果、介入前後の活動量の平均時間の比較（図1）では、全学部とも高強度の活動の出現時間の増加が見られた。また、学部毎の散布図の比較（図2～7）では、低強度群が減少し中強度・高強度群が増加している箇所が見受けられた。活動量が増加したことについては内容の見直しの他にも、待ち時間を短くしたり並んでいる間に簡易な運動を取り入れたりするなど、活動と活動の合間の時間の見直しをしたことや、授業に支障がない範囲で用具の準備や後片付けを生徒自身で行うようにしたことなどが影響したものであると思われる。しかしながら、個人単位で見ると活動量が少ない児童生徒については介入前後で大きな変化は見られなかった。このような児童生徒については運動課題の理解が十分でなかったり運動自体に消極的な面があったりすることがその要因であることが推測された。また、介入前後とも運動課題が分かりやすい内容や個人で取り組む運動では活動強度が高くなりやすく、友達と協力したり用具を操作（技術を伴うもの）したりする内容では活動強度が低くなる傾向にあることが分かった。特にゲーム場面ではボールや相手の動きを予測して動くなどの作戦上の理由から、高強度の活動量が出にくくなる面があるということが分かった。

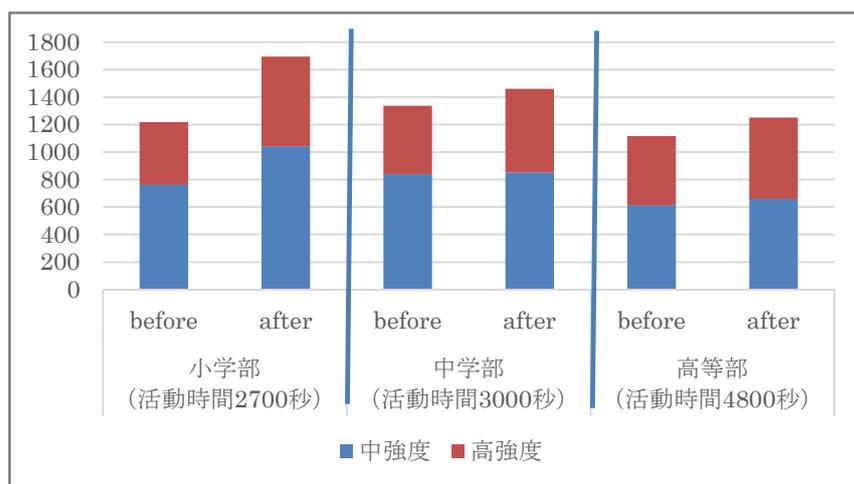


図1 全体の中高強度出現平均 比較

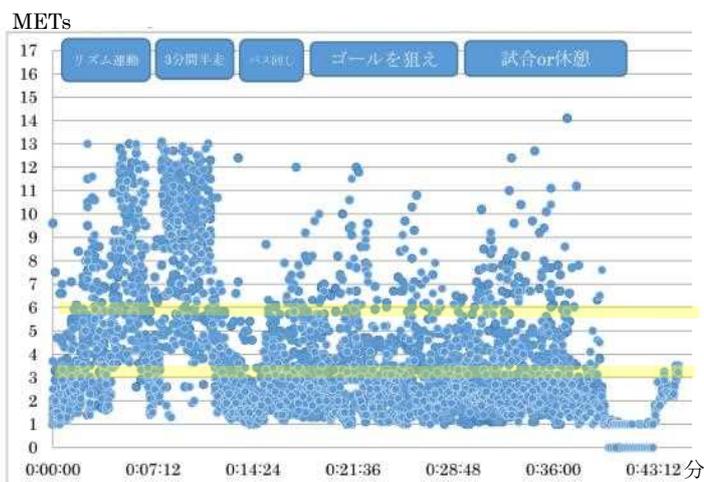


図2 小学部の活動量散布図 (介入前)

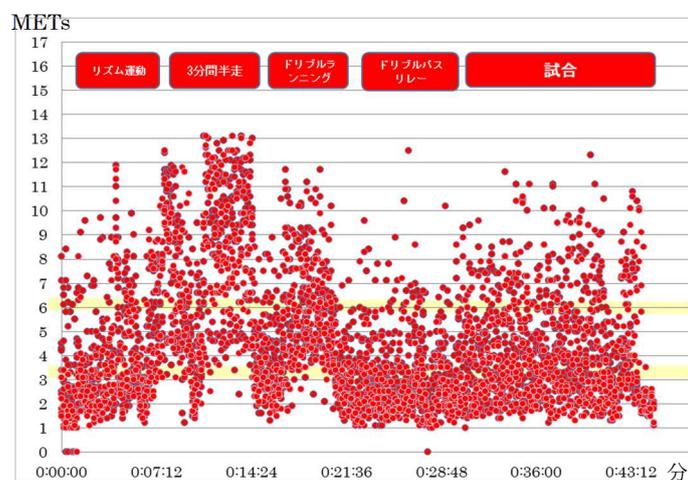


図3 小学部の活動量散布図 (介入後)

第2節 日常生活活動量グループの取組



図4 中学部の活動量散布図（介入前）

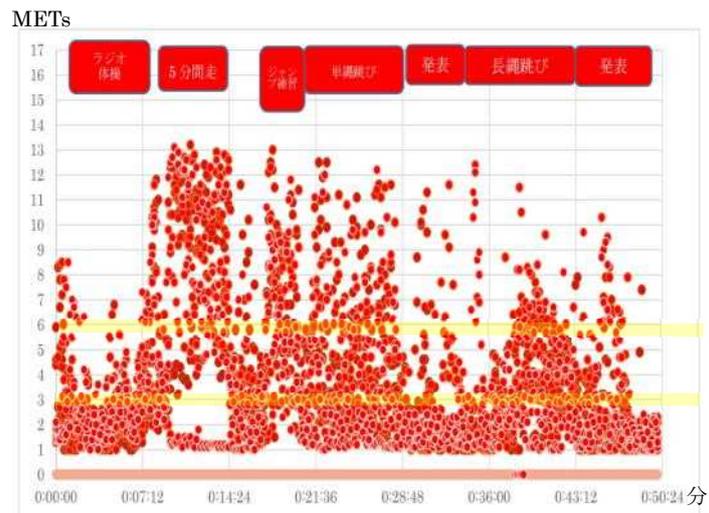


図5 中学部の活動量散布図（介入後）

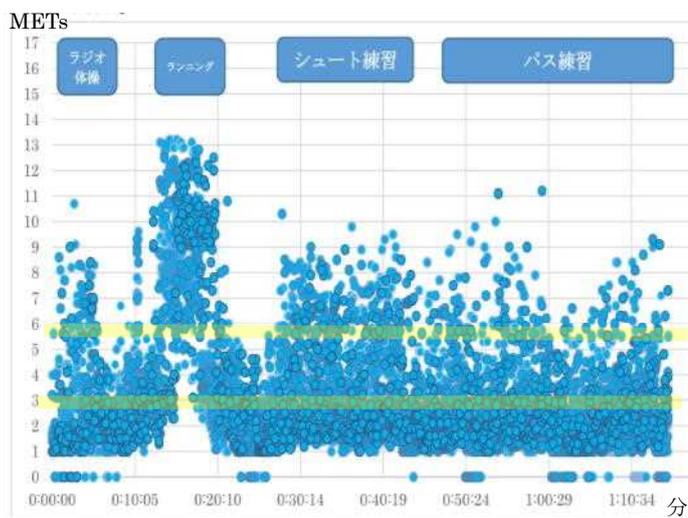


図6 高等部の活動量散布図（介入前）

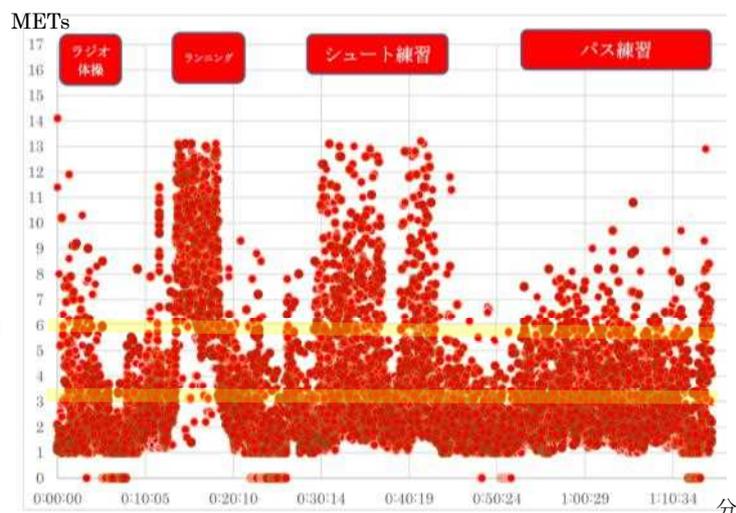


図7 高等部の活動量散布図（介入後）

IV 2年次の取組

1 取組内容

体育科・保健体育科の同一単元の授業において、活動量が少ない児童生徒に対して高強度以上の活動量を多くするために、実態に応じた支援を実施し、対象種目での介入前後の活動量の変化をもって効果を検証する。

第2節 日常生活活動量グループの取組

2 実践内容（詳細は資料 前期研究「実践まとめシート2年次」参照）

	小学部	中学部	高等部
単元 (活動時間)	体づくり運動 ～ボール運動～ (21分)	体づくり運動 ～動きを高める～ (約9分)	体づくり運動 ～サーキット運動 (10分)～
対象種目	○風船を使った運動 ・風船トス ・風船ドリブル ○リバーシブル ・走る ・片足走り ・高這い姿勢	○支え合いバランス ○ボールパス ○まねっこランニング ○爆弾おに ○クモおに	○サーキット運動 ・ラダートレーニング ・両足ジャンプ ・ボール投げ ・ロープぶら下がり ・もも上げ ・重り引き
共通方針	○種目内で中強度以上の活動量の少ない児童生徒を対象とする。 ○実態や運動の様子をみて対象児童生徒の支援内容を個別に検討し実施する。		

3 結果と考察 ●が対象者です。

運動に向かうための意欲面への支援を行った児童生徒のうち、小学部2名と中学部4名、高等部1名は高強度以上の活動量が増加した(図14～16)。また、各学部の活動量散布図を見ると、介入後、対象児童生徒の活動強度のわずかな変化が見られた(図8～13)。教材や支援内容の工夫によって運動課題に対して上手くできないことへの不安感の緩和や、楽しく行える状況作りが活動量の増加につながったことと考えられる。また、中学部では、具体的な目標設定(歩数)によって活動量の増加が見られた。内発的な動機付けから意欲向上につながり、活動量が増加したことと考えられる。

また、運動課題の理解が十分でないため活動量が少なくなっていると想定して、理解を促すための支援を行った児童生徒については活動量の増加は見られなかった。しかし、その中で小学部の児童については活動量が増えなかったが、動きのバリエーションが見られるなど技能面の変容は確認することができた。運動課題や種目の特性に大きく左右されるが、課題の理解や技能の習得がすぐに活動量の増加に反映されるとは言い難いことがいえる。

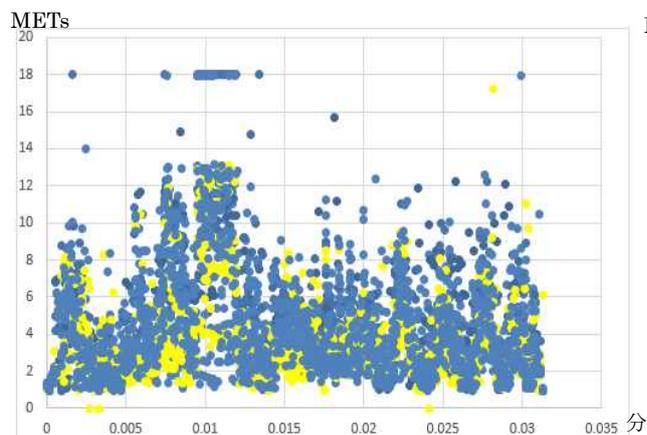


図8 小学部の活動量散布図(介入前)

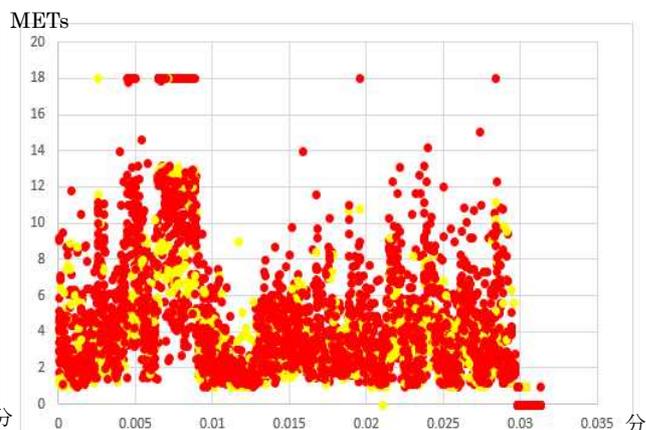


図9 小学部の活動量散布図(介入後)

第2節 日常生活活動量グループの取組

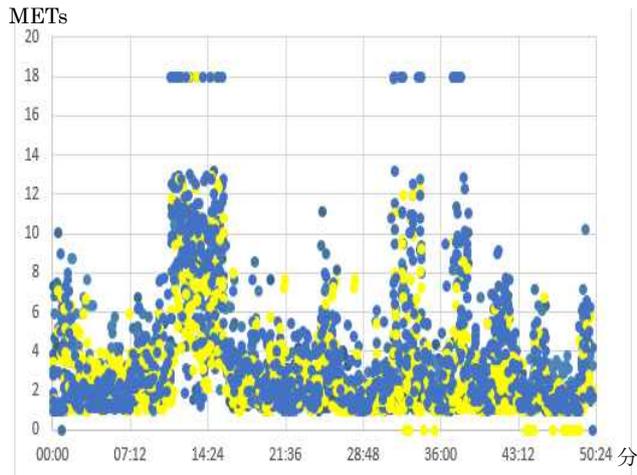


図10 中学部の活動量散布図 (介入前)

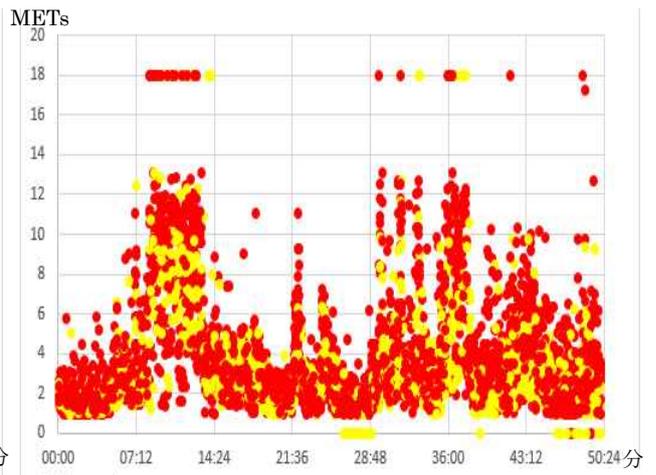


図11 中学部の活動量散布図 (介入後)

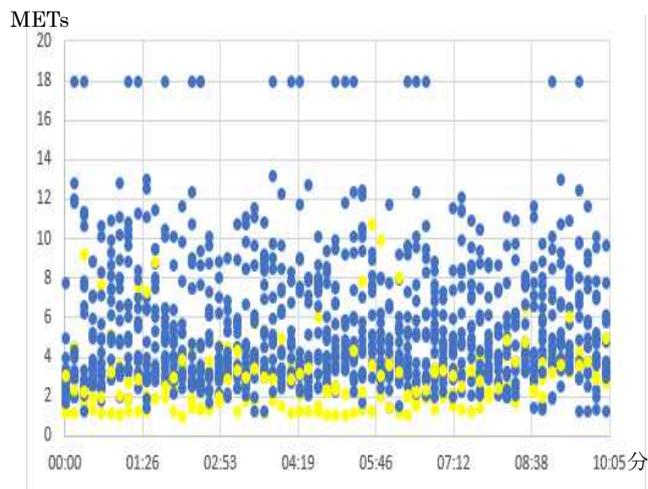


図12 中学部の活動量散布図 (介入前)

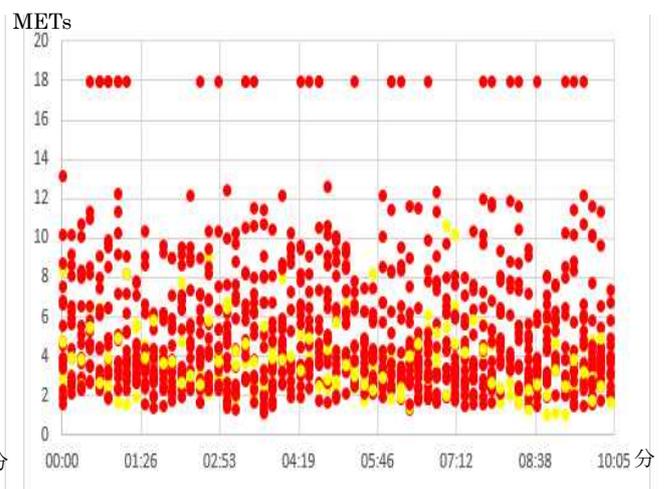


図13 中学部の活動量散布図 (介入後)

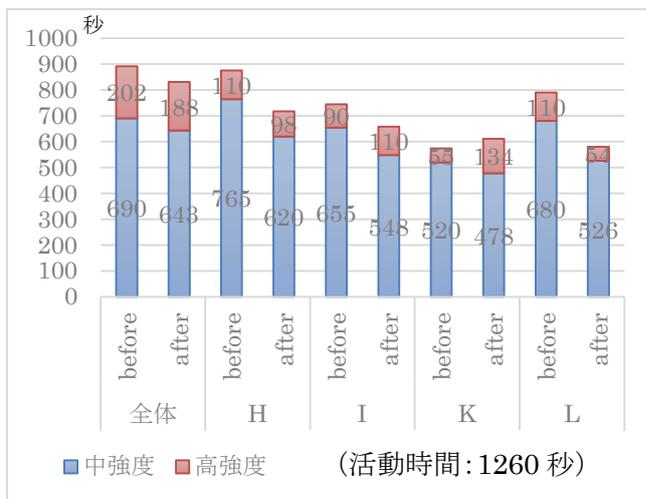


図14 小学部の中高強度比較

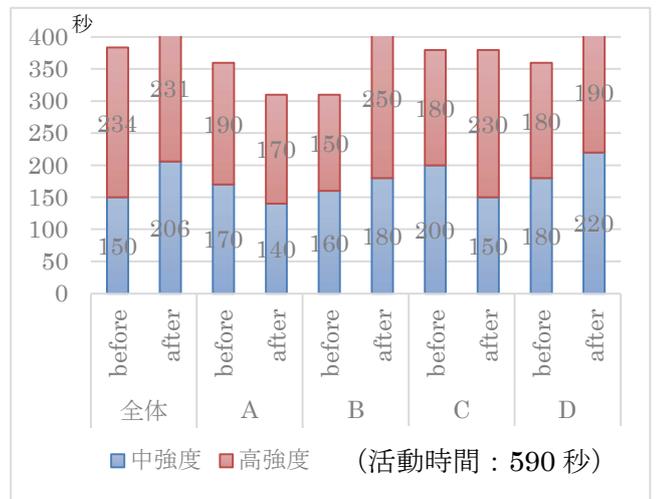


図15 中学部の中高強度比較

第2節 日常生活活動量グループの取組

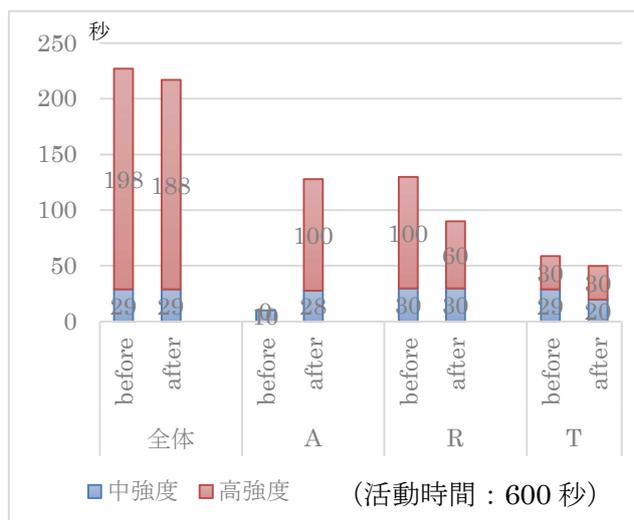


図16 高等部の中高強度比較

V. まとめ

本実践では体育・保健体育科の授業において、高強度以上の活動量の増加をねらった取組を行ってきた。強度の高い運動種目を取り入れたり、授業の待ち時間の改善をしたり、本人に適した意欲面への支援を行ったりすることで児童生徒の運動の変化を引き出した結果、中強度以上の活動量の増加を促すことができた。だが、一斉指導の中で個別に動き方の理解を促すだけでは活動量の増加にはつながりにくい児童生徒がいることも再確認できた。実態調査からは、児童生徒の活動量の観点からも体育・保健体育科の授業の重要性は確認できたが、体育・保健体育科の時間だけでは活動量が増えにくい児童生徒については、本人の興味関心や好きなことを取り入れた中強度以上の運動に気軽に取り組める場面を学校生活の中で提供し、一日を通して活動量が増えるための支援を行っていく必要があるように思われた。また、本実践を通して運動課題に対して「上手いー下手」「できるーできない」の見方で捉えて、苦手意識や不安感から自発的に運動に取り組むことが難しい児童生徒がいることも確認できた。小学部段階では多くの児童が楽しんで運動に取り組んでいることから、その後の運動継続につながるように体育の授業の中でも動くことの楽しさや心地よさを感じることでできる課題設定や教材や支援方法の工夫を行っていく必要があるといえる。高等部段階では、実践を通して活動量の増加が見られたことから、卒業後の生活に運動を取り入れる大切さを踏まえながら、学校での取組が繋がっていくような支援方法等を探っていく必要がある。

以上のことを踏まえ、今後、児童生徒が主体的に運動に取り組むための指導の手かかりにつなげていきたい。

第2節 日常生活活動量グループの取組

【参考・引用文献】

- ・厚生労働省 (2013) 『健康日本 21 健康作りのための身体活動基準 2013』
- ・WHO 『健康のための身体活動に関する国際勧告 (日本語版)』
- ・曾我啓史 (2018) 『運動が認知に与える効果』 早稲田大学審査学位論文博士 (スポーツ科学)
- ・紙上啓太, 西平賀昭, 東浦拓郎 (2009) 「運動強度と身体活動量が認知・脳機能に与える影響」 (体力科学) 58, p 71.
- ・大橋, 金子 (2009) 『ダウン症候群男児の日常身体活動量が持久性能力と肥満度に及ぼす影響について』 (Toyama National College of Technology) p 149.
- ・原美智子・江川久美子・中下富子・山西哲郎・下田真紀 (2001) 『知的障害児と肥満』. 発達教育学研究, 23(1), 3-12.
- ・早川公康・小林寛道 (2008) 『認知動作型トレーニングマシンを利用した知的障害児のトレーニング効果』. 発育発達研究, 37, 38-48.
- ・九重卓・石井良昌・渡部和彦・松岡重信・上田毅・黒川隆志 (2010) 『自閉症児・者とダウン症児・者の立ち幅跳びにおける運動様相のバイオメカニクスの比較分析』. 障害者スポーツ科学, 8(1), 39-50.
- ・河合克尚・亀山咲子・横山吉晴・大平雅美 (2016) 『若者者における体脂肪率および骨格筋量と質問紙法による身体活動量の関係』. 理学療法学 Supplement, 1216-1216.

第3節

生活習慣グループの取組

生活習慣グループ 前期研究

I はじめに

生活習慣グループは、小学部；手洗い，中学部；歯磨き，高等部；洗面に着目し研究に取り組んできた。各学部で着目した動作の中には該当箇所を洗浄する行為が含まれており，清潔に保つために必要な動作である。故に，ウイルスや細菌の感染予防とも関連し，体を健康に保ち過ごすために重要な役割を果たすと考えられる。

これらの動作は，日常生活動作（以下 ADL；Activities of Daily Living）における「整容」にも大きな役割を果たす。一般的には，整容に関わる ADL を生活の中で自然な社会的手がかり刺激をきっかけとして行う。だが，知的障害者は注意容量が少なく各過程に適切に分配すること，努力的処理から注意しなくても処理できる自動的処理に練習によって移行することなどの困難さといった認知的特徴が指摘されている (Hasher & Zacks, 1979; 1984, Merrill, 1990, 松村, 1989; 1992)。そのことを踏まえると，普段何気なく行っている生活習慣の中の ADL を学校生活の中で意識的に取り上げて習慣化を図る支援方法を探究することは，本校児童生徒の QOL をさらに高める一助になると期待できる。

II 研究の取り組み

本研究では，児童生徒が手がかりをたよりに自ら整容動作を実践し習慣化することを目的に研究に取り組んだ。各学部の研究実践において，児童生徒が手がかりとするツールとしてタブレット端末を意識的に活動の中に取り入れた。学習指導要領解説では「職業生活ばかりでなく，学校での学習や生涯学習，家庭生活，余暇生活など人々のあらゆる活動において，さらには自然災害等の非常時においても，そうした機器やサービス，情報を適切に選択・活用していくことが不可欠（文部科学省, 2018, p.259）」「人々のあらゆる活動に今後一層浸透していく情報技術を，児童生徒が手段として学習や日常生活に活用できるようにするため，各教科等においてこれらを適切に活用した学習活動の充実を図る (ibid, p.260)」「特別支援学校においては，児童生徒の学習を効果的に進めるため，児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じてコンピュータ等の教材・教具を創意工夫するとともに，それらを活用しやすい学習環境を整えることも大切である (ibid, p.260)。」と ICT 機器，IT 技術の環境を整え，児童生徒自身が生活の中で活用していくことの重要性に言及されている。そこで，本研究では，アプリケーションを視覚的なプロンプトとして活用したり，タブレット端末の撮影機能を活用し子どもへのフィードバックを行ったりするなど，それぞれの学部で活用方法を模索して取り組んだ。

III 1年次の取組（詳細は資料 前期研究「実践まとめシート1年次」参照）

1 【小学部】汚れの視覚化と自己評価を取り入れた指導の取組

小学部第5学年児童3名（男子3名），第6学年児童3名（男子1名，男子2名）を被験者とし，洗い残しのない手洗い動作の獲得に向けた指導，支援方法の検討を行った。定期的に「手洗い検定」を実施し，デンプンのりを擬似汚れ，ヨウ素液を染色剤として視覚化を図り，検定結果写真を手洗い場近くに掲示し児童が確認できるようにした。介入として，タブレット端末を活用し手

第3節 生活習慣グループの取組

洗い10行程のスライドショーを1回目：各10秒，2回目：各15秒，3回目：20秒として行った。

結果，二回目手洗い検定にて，手順を提示しない回に児童の獲得ポイントが大きく減少したことから，行程を提示することの重要性を確認できた。また，順調にポイントが増加する児童がいた一方，1回目よりも4回目の獲得ポイントが減少した児童がいたことから，更に長期に渡って実践を続ける重要性を指摘できた。

2 【中学部】知的障害児に対するアプリケーションを用いた歯磨き指導の効果

中軽度の知的障害をもつ中学部生徒9名を被験者として，知的障害者のための歯磨き支援アプリケーション『いっしょにはみがき』（工藤 2015）を使用した歯磨き指導の効果検証を行った。検証は，使用期間，不使用期間，再使用期間，再不使用期間（各2週間ごと）で行った。各期間内で無作為に選出した日に歯垢染色を実施し，染色面積ポイント（全体：1，部分：0.5，なし：0）で記録を行った。各期間の染色面積ポイント平均値に対して対応のある t 検定を実施したところ，検証1回目で0.1%水準で有意差が確認（ $t=10.24$, $df=83$, $p<0.001$ ），検証2回目で1%水準で有意差を確認（ $t=2.79$, $df=83$, $p<0.01$ ）し，歯垢染色を減らす効果があることが分かった。しかしながら，前歯付近の染色面積ポイント平均値が高いことから，指導法とアプリケーションの改善点を検討することとした。

3 【高等部】整容動作を未学習な生徒に対する効果的な指導法の検討～洗面動作の獲得を中心に～

生活に必要な整容動作が未学習な生徒に対してライフスキル獲得への意欲向上を期待して洗面の指導を中心に行った。洗面の行程を細分化する，動画を活用した振り返り，肌診断アプリケーションを活用した肌の状況の数値化等，生徒の興味関心を引き出ししながら，洗面技能の獲得に向けて手厚い支援を行った。洗面技能の定着が十分だと教師と生徒が判断できた段階から，動画の振り返り，手順表などの支援を撤去していった。

タブレット端末を活用した肌診断や振り返りの取組で，対象生徒が意欲的に洗面活動に取り組む様子が見られた。また，ドラッグストアで泡状態で出てくる洗顔フォームがあることや，泡立てネットがあることを教師に伝える，自分のできないことを把握し支援を受け入れることができるようになるなど学習場面以外でポジティブな成長も見られた。

4 1年次研究結果から得られたコンセンサス

各学部の研究考察を概観すると有効と考えられる支援方法が顕現する。

まず，定期的な実態把握アセスメントの実施である。整容動作の行程を細分化し，児童生徒の技能の実態を明らかにするための評価を行い課題となる行程を把握する。そして定期的に実態把握アセスメントを実施し，課題となる行程の見直しを行う。以上を繰り返すことが効率的に動作を獲得するためには欠かせない。

次に，児童生徒の動作未習得から表出する汚れを，染色剤やタブレット端末を活用し，量的，視覚的に示すことである。汚れを量的，視覚的に示し記録することで，児童生徒と教師が共に変化を確認することができる。自身の汚れを認識すると落胆する生徒もいたが，教師との丁寧なや

第3節 生活習慣グループの取組

り取りを経て奮励する様子も見られた。

最後に、「プロンプト（行動の遂行の直前や遂行中に提示される刺激であり，強化を受ける行動が起きやすいように手助けする（Cooper, Heron, & Heward, 1987）」に着目した支援である。「プロンプト」をキーワードとして各学部の研究を概観すると，小学部では，視覚的プロンプトがタブレット端末におけるスライドショーとアニメーションであるとするならば，それを増幅させていった結果，丁寧に手を洗う児童が増える傾向が見られた。中学部の研究から，タブレット端末アプリケーションが視覚的プロンプトとして整容動作の獲得に有効に働いていることが示された。高等部では，個別に有効であるプロンプトを増幅させ，それをフェイディングする手続きをとることにより洗面の動作を獲得させることに成功した。

以上より，①定期的な実態把握アセスメントの実施，②量的，視覚的な汚れの確認，③未習得動作に対するプロンプトと動作習得後のフェイディングが生活習慣グループで得られたコンセンサスであり，それに基づいて作成したダイアグラムを提示する。（図1）。

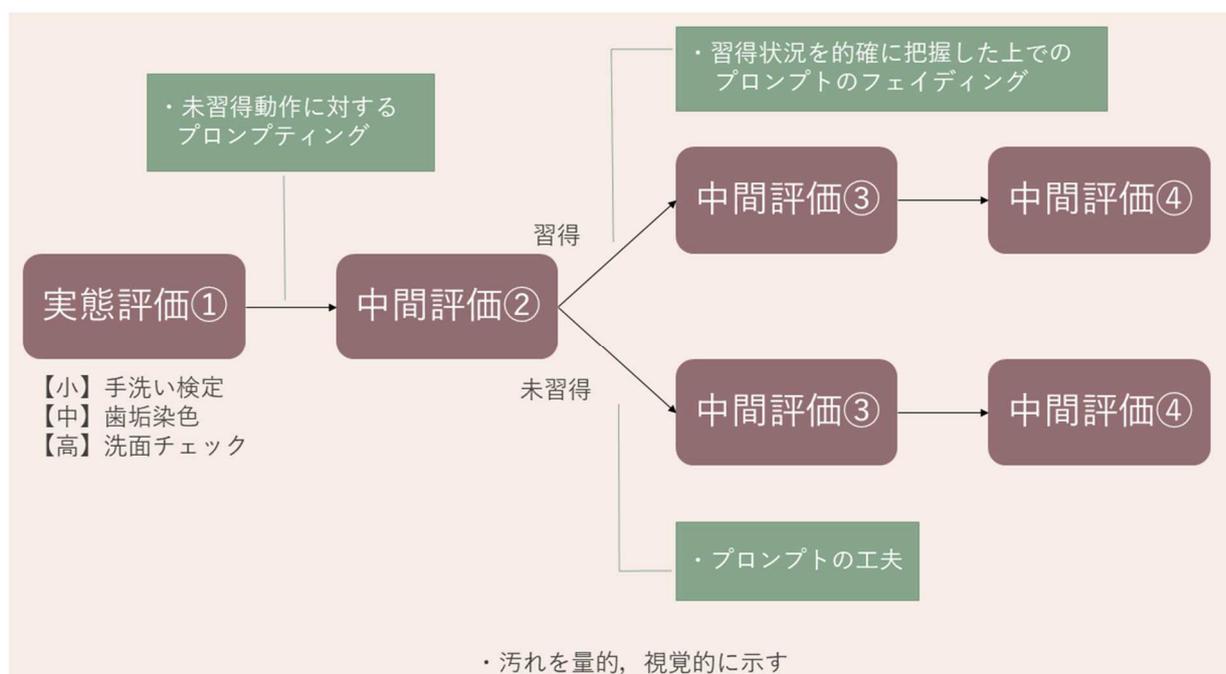


図1 整容動作獲得に向けたダイアグラム

IV 2年次の取組（詳細は資料 前期研究「実践まとめシート2年次」参照）

2019年度は2018年度に得られたプロトコルを基盤とし，各学部で応用した実践に取り組んでいる。

1 【小学部】

小学部第5学年児童3名，第6学年児童3名の計6名を対象に，日常的手洗いの指導実践に取り組んでいる。第5学年の3名は日常的手洗いを意図的に取り上げた指導を受けるのは初めてである。定期的実態評価として「手洗い検定（全6回：生活単元学習）」を，指導介入を日常生活の指導で継続的に行った。

「手洗い検定」では，市販の手洗いチェッカーを活用しスムーズに検定が進むように工夫した

第3節 生活習慣グループの取組

り、手順標示動画の改良等をしたりして取り組んでいる。日常生活の指導における手洗いでは、墨汁を希釈した液体や各児童用にカスタマイズした動画をタブレット端末で表示する等、視覚的な手がかりに重点を置き継続して指導を行っている。

2 【中学部】

中学部は上記ダイアグラムを基礎とし、タブレット端末アプリケーションを活用した具体的指導方法の検討と、改良版アプリケーションの効果検証に取り組んでいる。

タブレット端末アプリケーションを活用した具体的指導方法の検討は、中学部第2学年生徒4名を対象として行う。歯磨き支援アプリケーション「いっしょにはみがき」を活用し、定期的に口腔衛生に関わる学習や磨き残しを把握するためのアセスメント「歯磨き検定」を生活単元学習で、有効であると考えられるプロンプトで指導に取り組む時間を給食後の歯磨き指導（日常生活の指導）に設定している。歯磨き検定の結果を受けてターゲットとする動きを選出し、有効であると考えられるプロンプトは学校生活で行っている支援方法を手掛かりとして検討し実施している。個別の経過を概観すると染色面積ポイントの減少の他に、家庭での歯磨きが丁寧になるなどの定性的な効果も見られている。

中学部第3学年生徒5名を対象に、改良アプリケーションを用いた歯磨き指導の効果検証を行う予定である。

3 【高等部】

2018年度から引き続き、同じ生徒を対象としてよりプロンプトの減少と精度の高い洗面動作獲得の指導に取り組んでいる。

細分化した洗面行程、動画や手順表等の視覚的支援、肌診断アプリケーション等を継続して行い、手順洗面のスキル向上を確認している。また、肌診断アプリケーションの数値を教師と生徒で確認し記録を蓄積することで、肌の状態の変化を把握し、清潔で健康的な肌を保とうとする意識の高まりが見られる。さらに、自分から身だしなみを整える、家庭で自分の衣服等を洗濯する、入浴や洗顔等を丁寧に行う、グループホームの利用時も身の整理整頓や清潔を意識して生活する等の変化が見られるようになった。

V まとめ

生活習慣グループでは、意図的にタブレット端末を活動に取り入れて実践を行った。動画や写真で視覚的に変化を確認すること、整容動作の行程をアプリケーションやスライドショーで示すことなど、タブレット端末を活用した支援は、整容動作獲得のための重要なツールとなっていたことは言うまでもない。

しかしながら、タブレット端末を活用することで整容動作を獲得できるというのは拙速な判断である。Tomasello (1995)は、人のコミュニケーション発達において、二項関係の段階では物体を操作しているときに近くに人がいても注意が向けられず、人と関わりあうときは近くの物体があってもそちらに注意が向かない。だが、三項関係の段階では物体を意識するだけでなく、同時に他者がその物体に注意を向けていることを意識するようになると指摘した。また、Kreitler, S.

第3節 生活習慣グループの取組

& Kreitler, H. (1988) の認知定位モデルに基づけば、生活で馴染みがあまりない新しいタブレット端末の活用法を目の前にし、教師も生徒も興味をもっている状況で、信頼関係の高い教師が必要性を意識させるような言語教示とともに使用したことが大きく影響していることは明らかである。つまり、教師と生徒の信頼関係を土台としてタブレット端末を活用したことが、スムーズな支援の助けになっていたことが重要だといえる。

整容動作を獲得していく過程において、児童生徒が学校や社会における生活に向けて前向きな発言をすることが多く見られた。例えば、「朝から歯をきれいに磨こう (中)」「さっぱりする (中)」「顔がきれいになった (高)」「実習を最後までできた (高)」などである。整容動作をしっかりと獲得していくことは、清涼感を味わうとともに、自信の獲得にも波及すると示唆される発言である。研究実践の中で、教師からの他者評価だけではなく、子ども自身の自己評価や、子ども同士の相互評価を行う場面を積極的に取り入れていくことで、質の良い整容動作の獲得だけではなく、自分自身の生活に活力をもたらすことも期待される。

生活習慣の課題を解決するためには、学校と家庭、福祉サービスの連携も重要なポイントである。そして、将来の生活でも継続して活用していくための取り組みも必要である。また、食生活、服薬管理など手段的日常生活動作 (IADL : Instrumental Activities of Daily Living) の獲得も自立的な日常生活を送るために必要な能力であろう。生活習慣グループ全体として取り組まなくてはならない課題は数多あるが、グループ内で得られた整容動作獲得に関わるコンセンサスの提案をもって中間報告とする。

【引用・参考文献】

- ・ 工藤芳彰, 富澤俊紀 (2015) 『知的障がい者のための歯磨き支援アプリ「いっしょにはみがき」のデザイン』日本デザイン学会研究発表大会概要集, 62, PA1-02.
- ・ 松村多美恵 (1989) 『精神発達遅滞児・者における記憶』特殊教育学研究, 27(2), pp.83-96.
- ・ 松村多美恵 (1992) 『精神発達遅滞児・者における情報処理速度』茨城大学教育学部紀要 (教育学) 41, pp.233-250.
- ・ 文部科学省 (2018) 『特別支援学校学習指導要領解説総則編 (幼稚部・小学部・中学部)』開隆堂出版.
- ・ Cooper, H., & Heward, L., (1987) “*Applied behavior analysis*” . Columbus, OH, Merrill Publishing Co.
- ・ Hasher, L. and R. T. Zacks. (1979) “*Automatic and effortful processes in memory*” . Journal of Experimental Psychology, General, 108, pp.356-388.
- ・ Hasher, L. and R. T. Zacks. (1984) “*Automatic processing of fundamental information*” . American Psychologist, 39. pp.1372-1388.
- ・ Kreitler, S. & Kreitler, H. (1988) “*The cognitive approach to motivation in retarded individuals*” . International review of research in mental retardation, 15, pp.81-123.
- ・ Merrill, E.C. (1990) “*Attentional resource allocation and mental retardation*” . International review of research in mental retardation, 16, pp.51-88.
- ・ Tomasello, M. (1995) “*Understanding the Self as Social Agent*” . In *The Self in Infancy, Theory and Research*, Elsevier, pp.449-460.

第4節

心の健康グループの取組

心の健康グループ 前期研究

I はじめに

知的障害特別支援学校に在籍する児童生徒にかかわるメンタルヘルスの問題は従来から指摘されており、モア（2007）は、養護学校の生徒たちの場合、障害受容や周りとの関係、問題に対する対処能力の弱さ、内言の不十分さなどがあり、心の問題に直面したときに対応できず、気持ちが不安定になり問題行動を起こしてしまうケースは少なくないとしている。また、内閣府による「ユースアドバイザー養成プログラム（改訂版）」には、知的障害者が抱えやすいメンタルヘルス上の問題は、特に軽度ないし中等度の知的障害の若者が周囲から求められる様々な要求や指示を理解できないことに強い不安と劣等感を持ちやすく、それに対処すべく過剰に背伸びしたり、あるいは圧倒されて萎縮したりする結果、さまざまな精神障害への親和性や脆弱性が増加するということが示されている。知的障害の若者には周囲に圧倒されやすく、不安が強く引っ込み思案となっている者もかなり多いとされており、不安障害や転換性障害、あるいはうつ病や統合失調症といった多様な精神障害が併存障害として表れるとしている。一方で知的障害のある人の精神疾患の罹患率について、岩佐（2017）は一般的な母集団と同等かそれ以上に精神疾患に罹患し、特に精神病性障害の罹患率は高いとしている。このように、環境調整は当然必要だが、ストレスを受けた際に、そのストレスに対処できずつまづくことがあるため、学びの場が少ない将来においてリスクが高まることは十分に予測できる。さらに多くの特別支援学校に在籍し発達障害などを併せ有している児童生徒の場合は、その障害特性もかかわってくるため多方面での支援を要することになる。

II 研究の取組

1 研究の目的

本校に在籍する児童生徒のうち、対人的な関わりにおいて刺激やストレスを受けた際、不適応な行動が表出している事例を各学部から取り上げ、自己や他者の感情理解、また適応的な行動の表出方法を学習することで、行動問題の改善を図る取組を行うこととした。心の動きとしての感情調整にかかわる学習に取り組み、自己の感情やそれに起因する行動を調整していくスキルを獲得しながら、結果として本人が自己肯定感を感じながら生活できることを目指し、またそれを可能にする学習支援の有効な方法を探っていくことを本研究グループの目的とした。

2 研究の共通方針

実践を前に、研究グループ内で各学部の事例を取り上げ、児童生徒の実態や、自己の感情調整に困難を抱えている場面を共通理解し、どのような学習プログラムが考えられるかを検討した。また、各学部の実践における指導の方法は一律のものではないが、どの学部の実践においても、感情理解（自己・他者）、ソーシャルスキルトレーニング、適応的な行動の学習、予防的な視点という4つのキーワードを共通の方針とした。

第4節 心の健康グループの取組

Ⅲ 1年次の取組（詳細は資料 前期研究「実践まとめシート1年次」参照）

1 小学部の実践

テーマ	小3女子児童への感情コントロール
感情調整を図る場面	<ul style="list-style-type: none"> ・衝動的に怒って泣き出す。 ・授業場面から抜け出してトイレにこもる。 ・プリントを乱雑に扱ったりカーテンに隠れる逃避行動をとる。 ・気持ちが高ぶると次の授業が始まっても学習に入れない。
期待する適応的行動	・思い通りにいかない場面において、衝動的に泣いたり怒ったりすることなく、感情をコントロールするための対処法を実施して自分で気持ちを落ち着かせる。
指導の方法	・感情理解、怒りの気持ち、感情のレーティング、対処法について段階的に学習。
検証の方法	<ul style="list-style-type: none"> ①介入プログラム前後での対象場面で泣いたり怒ったりする回数の比較 ②対処法実施後の振り返り場面での気持ちの変化の聞き取り内容 ③「指導のためのソーシャルスキル尺度（小学生用）」の数値の変化 ④体育科授業以外の学校生活場面での変容エピソード
成果（抜粋）	<ul style="list-style-type: none"> ○対象場面における怒る、泣く行動が減少した。 ○自分で行動を調整できたことで自己肯定感が高まり、他の学習場面でも自発的に気持ちの切り替えをしたり苦手な学習場面にも取り組むようになったりした。 ○いくつかの具体的手立てが有効な支援として示唆された。

2 中学部の実践

テーマ	中1男子生徒の好意のある相手に一方的な行動の調整
感情調整を図る場面	・好意のある女性教員に対して一方的に話したり、廊下等で待ち続ける。
期待する適応的行動	・自分の言動が及ぼす影響を知り、相手の気持ちを考えた適応的な言動を知り実践できる。
指導の方法	<ul style="list-style-type: none"> ・SST（相手との話し方や距離感の学習） ・一方的な行動を代替行動や代替物への置き換えの検討 ・感情調整方法（気持ちの切替）の学習 ・性差や適切な交際に関する学習
検証の方法	<ul style="list-style-type: none"> ①本人からの聞き取りによる気持ちの確認や気持ちの変化の記録 ②好意のある相手に対する話し方や内容の変化、頻度の記録
成果（抜粋）	○好意のある相手に対する行動について学習したことを意識するようになった（好意のある相手が恋人ではないことに気付いた等）。

第4節 心の健康グループの取組

	<p>○会話は一方的ではなく、相手の事を尋ねる様子が見られるようになった。</p> <p>○適応的な行動を知ることで自分の行動が周りからどのように見られるのか気付くことができた。</p>
--	---

3 高等部の実践

テーマ	高3男子生徒2名の衝動的な感情をコントロールするための学習
感情調整を図る場面	・気持ちの高ぶりや、自分の怒りを転嫁し、友達に対して衝動的に強い語気の言葉、暴言を話すことがある。
期待する適応的行動	・自分のストレスや怒りへの理解を深め、怒りのコントロール方法を知り、非適応的な怒りの表出を低減する。
指導の方法	・感情理解、怒りの理解、怒りのコントロールの3つの要素についてSSTの手法を取り入れ学習する。
検証の方法	①怒りのコントロールテクニック自己チェックシート（怒りのコントロールをした際に用いた手法を生徒自身が記録したもの） ②学習前後のDSS-K健康調査（大野，2003）の数値の変容 ③教師が記録した対象生徒の変容にかかわるエピソード
成果（抜粋）	○対象生徒に「怒りのコントロールをする」という明確な意識が芽生えた。 ○突発的な非適応的な怒りの表出（暴言）が減少した。

IV 2年次の取組（詳細は資料 前期研究「実践まとめシート2年次」参照）

1 小学部の実践

テーマ	小2男子児童の対人的な感情コントロール
感情調整を図る場面	・対人的なストレスを受けた際の不適応行動（大声を出す、泣いて座り込む、相手をたたく）
期待する適応的行動	・思い通りにいかない場面において、衝動的に泣いたり怒ったりすることなく、感情をコントロールするための対処法を実施して自分で気持ちを落ち着かせる。
指導の方法	・初歩的な感情理解、対処法についての学習。 ・場面をとらえての代替行動の実践的な学習。
検証の方法	①学習前後のソーシャルスキル尺度の変容 ②教師からのエピソード記録、評価
成果（抜粋）	○「たたく」など相手を攻撃する行動が減少した。 ○ストレスを感じた際に「教師のところへ向かう」や「好きな本を読む」「塗り絵に色を塗りつぶす」などのストレスを昇華できる行動が徐々に見られるようになった。

第4節 心の健康グループの取組

2 中学部の実践

テーマ	中1男子生徒の感情調整の困難さに起因する暴言，他害行動の低減
感情調整を図る場面	・ストレスを感じた際の，他者を対象とする暴言，他害が表出する場面
期待する適応的行動	・ストレスや怒りを自分で調整して，他者を攻撃する行動をとどめることや，ほか適応的な行動のバリエーションを獲得すること（1年次成果の応用）
指導の方法	・感情理解，怒りの理解，怒りのコントロールの3つの要素についてSSTの手法を取り入れ学習する。
検証の方法	①学習前後の暴言，他害頻度記録の変容 ②教師からのエピソード記録，評価
成果（抜粋）	○日常的に高頻度で表出されていた暴言，他害がゆるやかに低減する傾向にある。（今後も指導継続中）

3 高等部の実践

テーマ	高等部1年・2年生徒集団のストレス，怒りの調整
感情調整を図る場面	・日常生活の中で負荷がかかる様々な場面
期待する適応的行動	・自分のストレスや怒りをうまく調整し，状況によりよく適応していく。
指導の方法	・感情理解，怒りの理解，怒りのコントロールの3つの要素についてSSTの手法を取り入れ学習する。（1年次成果の応用）
検証の方法	①怒りのコントロールテクニック自己チェックシート ②学習前後のDSS-K健康調査（大野，2003）の数値の変容 ③教師が記録した対象生徒の変容にかかわるエピソード
成果（抜粋）	○学習した怒りのコントロールテクニックを日常で実践することが身に付きつつある。（怒り，ストレスの自己調整という概念や，実際の場面での対処方法を現在も指導継続中である。）

V まとめ

前期研究では，年次ごとに各学部から児童生徒を抽出して，対象児童生徒が抱える気持ちの振れ，感情調整の困難さに起因する様々な行動を，より社会に適合する表出方法へと昇華したり，あるいは行動を自己マネジメントしたりできるような指導や支援を行ってきた。結果として，児童生徒の気持ちのあり方の表出としての行動が，客観性を得ながら変容し，ある事例では，対象生徒から自身の学習事前と事後の気持ちの前向きな変化がコメントとして聞かれるなど，実践ごとの学習効果が確認され，各事例の中で児童生徒への学習効果を高めるための支援方法を研究成果として整理することができた。

加えて，対象となる児童生徒の実態，またそれぞれの抱えている状況は個別的であり，それに対する指導や支援も個に対応したきめ細やかさが求められる。今後，本事例と類似した状況での感情調整や自己マネジメント，適応的な行動形成の指導の際に基盤とすることができるであろう

第4節 心の健康グループの取組

指導プログラムをパッケージとして開発できたことも本研究の成果であった。

その一方で、視覚としてとらえることができない児童生徒の心の状態や変化を、更なる妥当性を持って客観化できるスケールや方法の開発や、行動問題としては表出されていなくとも、気持ちのあり方や調整に不安や困難を抱えている児童生徒(今回の指導対象とはなっていないが、指導を必要とする潜在的な対象児童生徒)への対応など、今後の更なる研究の深化が求められている。

【引用・参考文献】

- ・モア季子(2007)『知的障害養護学校における「心のケア」の必要性～全国意識調査と訪問調査をもとに～』SNE ジャーナル, 13(1), 105-118.
- ・内閣府(2010)『ユースアドバイザー養成プログラム改訂版』第3章支援対象者の理解. 第2節 若者の関わる問題(コンプレックスニーズを持つ若者の理解のために)。
- ・岩佐和典(2017)『知的障害に併存する重篤な精神疾患と心理療法の役割について』就実大学大学院教育学研究科紀要, 2, 17-29.
- ・大野太郎(2003)『ストレスマネジメント フォ キッズ』東山書房.

第5節

前期研究まとめ

I まとめ

1 効果的な支援の仕方

「日常生活活動量」グループでは高強度の活動量に着目した取組を行い、活動量の増加につなげることができた。運動課題に対する意欲の向上や失敗に対する不安の軽減を図る教材の工夫、自己目標の数値設定が手立てとして有効であることが分かった。「生活習慣」グループでは整容動作の獲得に向けた取組を行い、一定の成果を得ることができた。教師と生徒間の充実した相互関係の上で、汚れを視覚的に確認できるようにし、実態把握や継続した支援をタブレット端末を活用して行っていくことが有効であることが分かった。「心の健康」グループでは感情コントロールをねらった取組を行い、代替行動の促進につなげることができた。感情の視覚化や自己チェックシート等の活用が有効な手立てとして挙げられた。

前期研究の中で各研究グループが児童生徒一人一人の健康課題の解決に向けて取り入れた支援を次にまとめる。

	日常生活活動量G	生活習慣G	心の健康G
小学部	<ul style="list-style-type: none">・高強度の運動種目の採用・失敗への不安の軽減・意欲向上のための教具・運動課題の視覚化	<ul style="list-style-type: none">・汚れの視覚化の試み・手洗いのスライドショーの活用・定期的な実態把握・自己評価の重視	<ul style="list-style-type: none">・感情の視覚化をはかる教材・教具の活用・段階分けとその言語化・代替行動の学習
中学部	<ul style="list-style-type: none">・高強度の運動種目の採用・意欲向上のための教具・自己目標の数値化・振り返り場面の重視	<ul style="list-style-type: none">・歯磨き支援アプリケーションの活用・磨き残しの視覚化	<ul style="list-style-type: none">・感情整理のための図示化・S S T、特に代替行動の強化
高等部	<ul style="list-style-type: none">・高強度の運動種目の採用・意欲向上のための教具・運動環境の整理	<ul style="list-style-type: none">・洗顔の動画記録によるフィードバック・肌状況の数値化・自己チェック（自己評価）の重視	<ul style="list-style-type: none">・感情の視覚化・代替行動の学習と強化・自己チェック（自己評価）の重視・S S Tを無理のない範囲で継続

各研究グループの実践から、効果的であると思われた3グループ共通の支援は以下の通りである。

- 健康課題への気付きを促すための視覚的な教材の工夫
- 行動喚起を促すための教材の工夫、開発
- 行動変容を視覚的に捉え、変化を実感できるような工夫
- 自己評価、他者評価による維持継続につなげていくための振り返り場面の設定
- 児童生徒の認知に対応した自己決定の重視

これらの支援を個別的な課題に対応させながら行っていくことが大切であることが示唆された。また、心の健康グループの実践では自分の気持ちについて適切な意味付けや対処の仕方を学習する機会を発達段階に応じて学習することが予防的な観点からも有効だったという成果が挙げられていた。このよう

に健康課題が顕在化する前に、健康に関する知識や適切な理解、行動の仕方を学習していくことが様々なリスクの予防につなげていくことが期待できる。

2 各学部段階に必要な視点

前期研究のまとめに当たり、本校職員28名へアンケート*1を実施し自由記述による短文で回答してもらった。自由記述による回答はKH Coderを用い前処理を実行し、頻出後を確認した上で「共起ネットワーク」のコマンドを使用し、原文と照らし合わせながら分析を行った。これにより本校職員がこれまで児童生徒の健康にかかわる指導に取り組んでいく上で重視してきたポイントについて示唆を得ることを試みた。

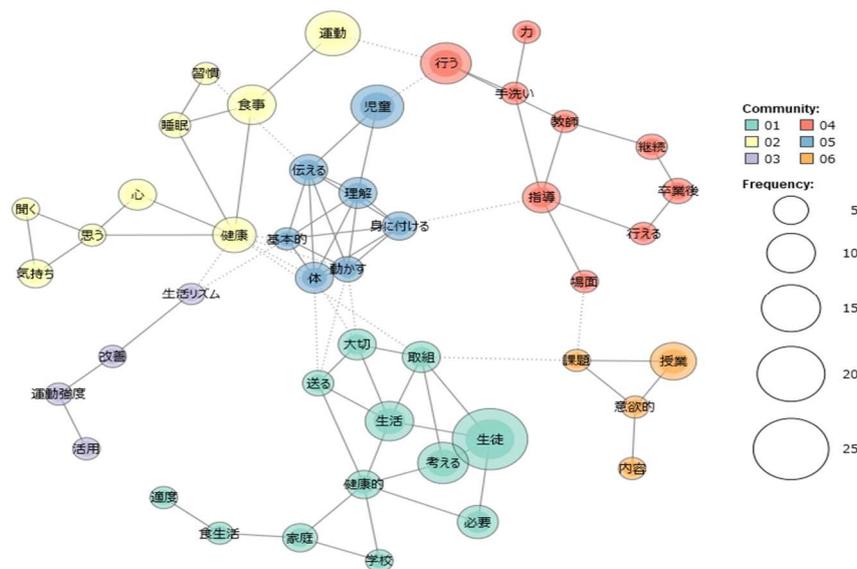


図1 「過去や現在、取り組んできたことで重視したポイントは何ですか」についての自由記述の共起ネットワーク

全体的な傾向として、主なまとまりでは児童生徒自身が主体となるまとまり、指導分野に関するまとまり、卒業後に関するまとまり、授業づくりに関するまとまり、生活リズムに関するまとまりがあり、本校職員においてはこのような点をポイントとして指導をしてきたことがうかがわれた。語句では名詞句「児童」「生徒」など子供を示す語句が多く見られ、原文と照らすと2つの語句を中心に児童生徒自身が主体となるための取組に関する文脈となっていた。また、学部ごとの傾向についてまとまりや語句を原文と照らし合わせてみることで次のようなことが分かった。

- 「生徒」が自ら「考える」中で、「健康的」「生活」を「学校」や「家庭」などで取り組めるようにするかを重視しており、その中で中学部や高等部は直接的に取り組んでいることに対して、小学部ではそれらを長期的に捉えており、理解に重点を置いている様子が分かった。
- 「体」を「動かす」「身に付ける」ことや「理解」させることを重視しており、小学部は「理解」、中学部は「身に付ける」、高等部は「卒業」の「継続」に重きを置いている様子が見られた。
- 「場面」に応じて「教師」が「指導」することを重視している。小学は「活動」に（課題を）「取り入れる」こと、高等部は「取組」を「意欲的」（自主的）に行えることにポイントを置いている。中学部はその中間で捉えている。
- 全体では各種課題について、「授業」として児童生徒が「意欲的に」「楽しく」取り組めるようにどう結びつけるかを共通の「課題」として捉えている。

さらに学部ごとにクロス集計を行い、共起ネットワークに現れた主なまとまりを相互に比較，原文の記述内容を踏まえた上で，重視したポイントについて各学部で次のような特徴があることがうかがえた。

- | |
|---|
| (小学部) 生活習慣，身辺処理など基本的なことに取り組むこと
家庭と情報交換しながら節度ある生活について共通理解していくこと |
| (中学部) 体づくりや運動を大切にすること
心への配慮をすること |
| (高等部) 卒業後も継続できるようにすること
自分で振り返ったりチェックしたりするなど，一人で行えるようにすること |

このような特徴が見られた理由として，原文の記述内容から次のようなことが考えられた。

- | |
|--|
| (小学部) 健康的な生活を送るための基礎作りの時期のため，家庭と情報交換し望ましい生活習慣の基盤づくりをしていきたいと考えていること |
| (中学部) 個々への心理面への配慮に関する内容が見られ始めていることから，心理面が健康面に大きく関わり始める時期であると考えていること
健康的な体作りを意識した内容が多いことから，体も心も大きく成長する時期である中で特に体の成長や変化が目覚ましいと考えていること |
| (高等部) 卒業後の生徒を見据え，一人でできるようにするための視点が多く見られることから，生活を自分で振り返ることや健康への取組を自分で行うこと，卒業後も自分で継続できるようにすることなどが大切であると考えていること |

これらのことから，本校職員が健康教育に各学部で取り組んでいく上で，小学部は基礎作りに向けた取組，中学部は青年期に伴う心身の変化・成長を考慮した取組，高等部は卒業後の視点から自立に向け自分で管理できるようにするための取組を重視しており，発達段階や時期に応じた指導を大切にしていることがうかがえた。またどの時期でも児童生徒が健康にかかわることについて主体的に取り組む意識や態度をもつことが大事であると考えていることが分かった。

Ⅱ 後期研究に向けて

前期研究は「一人一人の健康課題への効果的な支援方法を明らかにする」を目標に取り組んだ。前期研究では主に指導者側の支援に焦点を当てた内容であった。その結果、支援のポイントや手続き、各学部段階に必要な視点を整理することができた。またできる限り客観性のある評価方法で支援効果を検証し確認できたことはたいへん有意義な点であったといえる。

今後の取組について先述した職員アンケートを同様の方法で分析したところ、次のようなポイントが挙げられた。

①主体的取組

「生徒」が「健康」について「考える」「取組」を「行う」こと

②般化

「学校」での「学習」の「家庭」生活への応用にかかわること

③子供のメタ認知能力の向上

「子ども」が「振り返る」「気持ち」を大切にすること

④授業力向上

「授業」「支援」を通してどのように「変容」し得た知識や技能をどう「活用」したか、「実践」の場面をしっかりと「把握」し、「検討」「研究」につなげること

⑤継続するための工夫

児童生徒が過度な「負担」なく「継続」できるようにすること。関係機関の「情報」の「共有」が「設定」されること。

後期研究では以上の点を踏まえ取り組んでいく。

*1) まとめに当たり、本校職員28名を対象に児童生徒が生涯にわたって健康的な生活を送るための考えに関する質問紙に短文で回答してもらった。質問内容は以下のとおり。

1-1 過去や現在、取り組んできたことで重視したポイントは何ですか。

1-2 今後、所属学部の児童(生徒)への取組を発展させていくため、後期研究ではどんな取組が肝要と考えますか。

1-3 家庭やデイスサービス等地域との連携等まで範囲を広げると、所属学部の児童(生徒)にとって望ましい取組の方向性をどのように考えますか。

第 3 章

後期研究

第 1 節

研究目的・方法

第1節 研究目的・方法

I はじめに

本研究は4年研究で前期・後期に分けて取り組んできた。前期研究では教師が行う支援に力点を置き、日常生活活動量・生活習慣・心の健康の観点から、児童生徒の一人一人の健康課題への効果的な支援方法として「各学部で取り組んでいくためのポイント」を整理した。また各学部に通して、A.健康課題への気づ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、他者評価による維持継続につなげていくための振り返り場面の設定、E.児童生徒の認知に対応した自己決定の重視、の「5つの支援の視点」が見出された。さらに前期研究後に実施した職員アンケートから後期研究のキーワードとして①児童生徒による健康課題への主体的取組、②学校での学習を家庭や地域でもできるようにする般化、③児童生徒が自らを振り返っていくためのメタ認知能力の向上、④授業や支援をと通して得られた児童生徒の変容をどう把握・活用しさらなる展開につなげていく授業(支援)の向上、⑤児童生徒が過度に負担になることなく継続するための工夫、の5点が今後の課題として挙げられた。

健康支援について“個人の自発的な行動変容を支援する行動科学的なアプローチの普及が求められている(中村, 2002)”。これまでの知識伝達や指示型の健康支援ではなく、本人を中核に据え自主性をサポートする働き掛けにシフトしている中で、特別支援教育においても個の実態や彼らを取り巻く環境を踏まえた一人一人の文脈に即した支援方法を検討することが必要となってきた。

また、本校では、本研究以前から児童生徒の健康面への支援は行っているが、児童生徒が学習した健康的行動を一人で維持していくことには難しい側面があった。その背景には教師の支援や児童生徒の認知的な実態など、複数要因が相互に関連していることが考えられるが、このような状況は卒業後の彼らの生活にも継続して現れ、彼らの健康状態に影響を及ぼし続けることが推測される。義本(2011)は知的障害者の健康上の問題として“自己管理、自律性が低く受動的なライフスタイルも誘因となり疾患発症のリスクとなりがちである”ことを指摘している。知的障害のある児童生徒への健康課題にアプローチする際には、彼らが健康的行動を維持するための方法を身に付けることも必要となってくる。

そこで、後期研究では児童生徒が健康的行動を実行するための知識・技能を獲得し、それを自ら継続していくための支援方法を探ることとした。

後期研究を進めるにあたり、竹内・園山(2007)による「自己管理スキル支援システム」を参考にすることにした。これは発達障害児に対する学習支援や生活支援、就労支援において用いられ、自立の促進、他者による指示・監視・支援の減少、獲得した行動の般化と維持、問題行動の減少に効果的(日本行動分析学会, 2019)であることが多くの実践から明らかにされてきている。支援がある中で自己管理スキルを形成・維持し、自主的に行動変容に取り組むことができる観点から、本研究との親和性が高いと考え、「自己管理スキル支援システム」の手続きを後期研究の研究方法のガイドラインとして用いることとした。

第1節 研究目的・方法

II 後期研究

1 目的

「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」

2 方法

児童生徒の発達段階に応じた自己管理スキル支援を検討していくため学部研究を行った。前期研究で得られた各学部で取り組んでいくためのポイントを踏まえて、「自己管理スキル支援システム」を参考に自己管理スキル向上に効果的な支援内容を検討した。効果検証は児童生徒の行動変容の様子や実践中のエピソード等を中心に行った。実践は以下の場面で行った。

- 小学部「健康的な生活を送るための基礎作り」 … 日常生活の指導, 自立活動
- 中学部「青年期に伴う心身の変化・成長を考慮」 … 日常生活の指導, 生活単元学習, 自立活動
- 高等部「自立に向けて自分で管理(卒後の視点)」 … 日常生活の指導, 自立活動

3 後期研究計画

前期同様, 2期に分けて実施した。2期目の実践は1期目の成果を受け, 他の類似事例へ応用したり, 課題を受けて修正した実践を行ったりするための期間とした。

2020.04~07	研究グループ編成 研究グループの研究構想・実践計画
2020.08~12	[第1期]授業実践
2021.01~03	[第1期]授業実践の成果と課題 [第2期]授業実践に向けた計画(見直し, 調整)
2021.04	実践計画
2021.05~08	[第2期]授業実践
2021.09~10	後期研究のまとめ

【参考・引用文献】

- ・中村正和(2002). 行動科学に基づいた健康支援. 栄養学雑誌. 60. 5. 213-222
- ・義本純子(2011). 知的障害者の地域生活移行後の健康生活への支援. 北陸学院大学・北陸大学短期大学部研究紀要. 4
- ・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. 2
- ・日本行動分析学会(h31). 「行動分析辞典」. 丸善出版株式会社

第2節

小学部の取組

小学部グループ 後期研究

I はじめに

後期研究で健康教育をテーマに取り組むにあたり、小学部では、「健康的な生活を送るための基礎作り」を重視することとした。なかでも、児童が教師の支援に依存することなく、自らの課題と捉えて主体的に取り組めるようにすることを目指し、そのために必要な教師の支援の在り方を考えていくことにした。

そのように考えた背景は、以下のとおりである。本校児童の多くを占める知的障害の特性として、同年齢の子どもと比較すれば、知的発達が全体的に未分化であり、弁別・抽象・分類・総合・推理・判断などの働きが弱く、学習によって得た知識・技能は断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいことが挙げられる(米田, 2008)。実践開始時に、小学部に在籍する児童の健康的に生活を送る上での課題を整理したところ、運動習慣の確立、歯磨きといった日常生活動作、栄養バランスのとれた食べ方、適応的な行動調整などが挙げられた。いずれも判断や推理、総合的に思考する応用的な能力であり、得られた知識や技能が断片的になりがちであると強く推測される。

そのため、実際の生活の場において、学習した知識や技能を少ない支援で実行できるように指導を工夫していく必要があると考えられた。そこで、児童が自らの健康課題に進んで取り組み、将来的に少ない支援で実行することを促す指導を計画するにあたり、自己管理スキルを応用行動分析的観点から体系的に整理し、自己管理を計画、実施、評価、分析、支援するための新たな枠組みとして提案された「自己管理スキル支援システム」(竹内・園山, 2007)を参考にすることにした。

II 研究の取組

児童の「健康的な生活を送るための基礎作り」を目指し、指導を計画する際、児童の実態(障害特性、児童が有する知識・技能、自己管理を目指す学習内容)に応じて、児童が行う自己管理スキルを精選した。これは、「支援付き自己管理」(竹内・園山, 2007)の視点から、教師が必要な支援をすることで可能な限りの自己管理の実現を目指したからであった。実践を通して、児童が自らの健康課題に対し、主体的に取り組めるようになるための効果的な支援方法について検討した。

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 「小2男児におけるアプリケーションを用いた歯磨き行動の自己管理スキル支援」

背景	<ul style="list-style-type: none"> ・歯磨きの際、歯の奥まで歯ブラシが届いていないことや手順通りに磨くことが難しい様子が多く、支援を要していた。 ・支援が無い場合には、明らかな磨き残しや1分未満の短時間で済ませる姿が見られていた。 ・実践開始時の歯科検診では歯垢残りや奥歯に要観察歯があるとの所見があった。
目標	<ul style="list-style-type: none"> ・アプリケーションを活用して全ての歯の部位を一定時間磨くことができる。 ・自身の歯磨きについて自己評価することができる。
支援方法及び自己管理の仕方	<ul style="list-style-type: none"> ・歯磨きに関する授業(一斉指導)。 ・給食後のアプリケーションを使用した歯磨きの実施。 ・振り返りカードを用いた自己評価、相互評価の実施。
成果	<ul style="list-style-type: none"> ・磨く歯の部位や歯を磨く時間の増加が確認された。指導前後を比較すると磨く部

第2節 小学部の取組

	位や時間に一定の効果が確認でき、基礎的な歯磨き行動の獲得は認められた。一方で、歯磨き行動を自己管理して自ら維持するための手立ての1つとして、対象児が自己評価しやすい環境設定についての改善が重要となることが示唆された
--	---

2 「小3男児が示す不適切行動に対する自己評価を中心とした指導」

背景	・登校から下校までの様々な活動において、大声で泣く、友達に近づき叩いたり引っ掻いたりするような動きや大声を出すといった威嚇的な振る舞い、掴むといった他害、「おい」「消えろ」などの暴言が、複数回観察された。
目標	・大声で泣くや暴言などの不適切行動をとるのではなく、場面に応じた望ましい行動をとることができる。 ・不適切行動を取らずに望ましい行動をとることができたか、自己評価することができる。
支援方法及び自己管理の仕方	・指導場面の選定、機能仮説と指導計画の立案。 ・ルール理解の促進と望ましい行動の指導。 ・自己評価表を用いた自己評価、他者評価の実施。
成果	・自己評価に対する嫌悪性や反応努力を低下させる自己評価表の工夫や支援、自己評価する目標の理解を促すことにより、不適切行動の減少や望ましい行動の増加に影響を与えることが示唆された。

3 「小6男児の健康な身体づくりを促す自己管理を用いた食事の指導」

背景	・「風邪をひかないように健康になりたい」と話すなど、健康に対する意識が高まっている。 ・必要とされる栄養を摂るために鉄分などのサプリメントを摂ることもある。 ・野菜全般が苦手であり、食べる量は少ない。
目標	・風邪をひきにくい健康な身体になるために、栄養バランスを考えて食事を摂ることができる。 ・給食に含まれる栄養素を確認し、食べるメニューを目標として決め、食べることができたか自己評価することができる。
支援方法及び自己管理の仕方	・「楽しく食べる」「栄養素」「バランスの良い献立」に関する授業（一斉授業） ・記録表を活用した、給食に含まれる栄養素の調べ学習 ・記録表を活用した、給食で食べるメニューの目標設定や自己記録 ・記録表を活用した、食べることができたかについての自己評価。
成果	・一連の指導を通して、五大栄養素の働きやそれらを含む食べ物についての理解を対象児に促すことができた。「これは脂質が多そう」や「小松菜はミネラルですね」など栄養に関する話題を自ら話す姿が増えた。目標を自ら設定する際は、苦手である、もしくは摂取量が足りていない栄養素（ミネラル等）を意識する言動も多く観察された。

第2節 小学部の取組

4 後期研究1年次における成果と課題

後期研究1年次における小学部の実践は、3つの実践全てで、自己評価の手続きを導入した。自己評価する際の目標について、2年生と3年生の2つの実践においては教師が設定した。どちらの対象児も目標（歯磨き、友達への望ましい働きかけ）に嫌悪感を示さず、目標を意識する様子や指導を重ねるにつれて変容の結果を確認し喜ぶ様子が見られた。6年生の実践では、児童自身が目標を設定し、自己評価を行った。6年生男児は健康な身体づくりに関心が高く意欲的に取り組む姿が多く見られた。目標を児童が意識できることによってプラスの変容が見られた。自己管理を用いた指導を効果的にするために、児童の「できるようになりたい」などの動機付けを高め、意欲的に取り組めるような目標の設定やその工夫が求められる。

だがその内容を精査すると、3つの実践において、対象児に求めた自己記録・自己評価すべき行動は、対象児が未学習あるいは不足学習の行動であり、その指導も結果的には全て「支援付き自己管理」の視点を取り入れた実践であった。「支援付き自己管理」とは、障害の特性のために自己管理の全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手続きである（竹内・園山，2007）。そのため、将来少ない支援で期待している行動が生起する姿につながるように、アプリケーションや記録表といったツールの使用、教師の反応プロンプトによる自己記録や自己評価に従事する機会の設定を行った。その結果、教師と共に自己記録・自己評価する姿の増加や、それに伴う、新しい行動の獲得につながった。

後期研究1年次における課題として、①児童の動機付けを高める指導上の工夫、②ある程度数値化された自己記録や他者記録を基にした自己評価の手続き、③より主体的な自己管理への移行を目指した教師の支援量の調整や教材等の工夫等の効果を高める指導手続きの検討の3点が挙げられた。

5 後期研究2年次に向けて

後期研究2年次では、1年次で確認された3点の課題を踏まえて実践を計画することとした。

①児童の動機付けを高める指導上の工夫では、児童が抱える健康課題を自分事として捉え前向きに取り組めるように、授業や教材・教具の工夫を重点的に行うこととした。

②ある程度数値化された自己記録や他者記録を基にした自己評価の手続きでは、教師の支援量や支援の仕方に着目して実践することとした。

上述の2点の検討に加え、前期研究で得られた5つの視点も参考しながら、小学部段階における主体的な自己管理への移行を目指した教師の効果的な指導手続きについて「自己管理スキル支援システム」（竹内・園山，2007）を用いて検討することとした（図1～3参照）。

第2節 小学部の取組

IV 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 「自閉スペクトラム症のある児童2名へのアプリケーションを用いた歯磨き行動の自己管理スキル支援」

背景	<ul style="list-style-type: none"> ・捲り式歯磨きカードを用いた一斉指導では、歯ブラシを当てる部位や歯ブラシの向きが適切でなかったり、注意がほかに逸れたりして一定時間磨き続けることの困難さがあり、言葉掛けなどの個別支援を要していた。 ・支援を置かない環境下では、磨き残しや短時間で済ませるなど基礎的な歯磨き行動が未定着な様子があった。
目標	<ul style="list-style-type: none"> ・アプリケーションを活用して全ての歯の部位を一定時間磨くことができる。 ・自身の歯磨きについて自己評価することができる。
支援方法及び自己管理の仕方	<ul style="list-style-type: none"> ・歯磨きに関する授業（一斉指導）。 ・給食後のアプリケーションを使用した歯磨きの実施。 ・振り返りカード（改良版）を用いた自己評価，他者評価の実施。
成果	<ul style="list-style-type: none"> ・磨く歯の部位や歯を磨く時間の増加が確認された。 ・目標設定，記録，評価の場面で、適切に行動スキルを高めていくことができる環境の中で、児童の認知発達に応じて自己の状態理解や気づきを促す働きかけや振り返りツールを用いていくことで、日々の歯磨き場面において目標を意識した歯磨き行動に結び付けることができた。

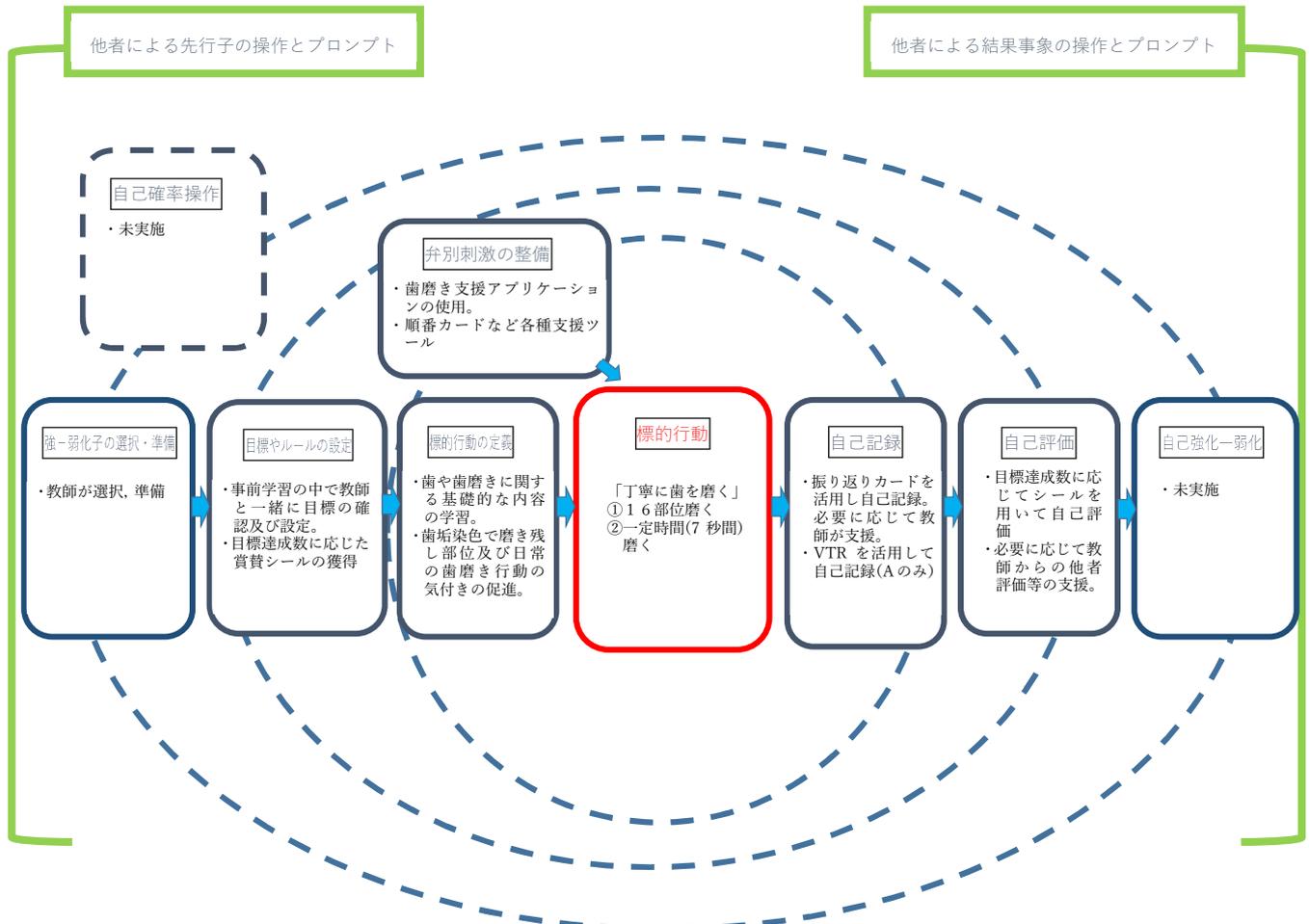


図1 自閉スペクトラム症のある児童2名へのアプリケーションを用いた歯磨き行動の自己管理スキル支援における「自己管理スキル支援システムの概念的モデル」(竹内・園山, 2007)

第2節 小学部の取組

2 「自閉症スペクトラム児への自己評価シートを活用した“よく噛む”ことの定着に向けた実践」

背景	<ul style="list-style-type: none"> 一口量が多く、飲み込むまでの咀嚼回数が極端に少ない。 食事に気持ちが向いている時は、ほとんどの場面で先に口に入れた食材がなくなる前に次の食材を次々に口に入れて食べる。 言葉がけのみでは意識して多く噛むことは難しい。
目標	<ul style="list-style-type: none"> 一定回数（20回）咀嚼してから飲み込むことができる。 自身の咀嚼について自己評価することができる。
支援方法及び自己管理の仕方	<ul style="list-style-type: none"> 実態把握と指導計画の立案。 「よく噛むこと」に関する授業（一斉指導）。 シールワークと自己評価シートを用いた自己評価の実施。
成果	<ul style="list-style-type: none"> 行動喚起および咀嚼回数の記録のために用いたシールワークでは、児童の興味関心の強いキャラクターを活用により、動機付けを高めることができた。 自己評価シートの活用により、自己評価することや、活動へのモチベーションを高めることができた。 「よく噛むこと」「飲み込んでから次のものを食べる」という2点を意識して食べることの指導により、咀嚼回数の増加が見られた。

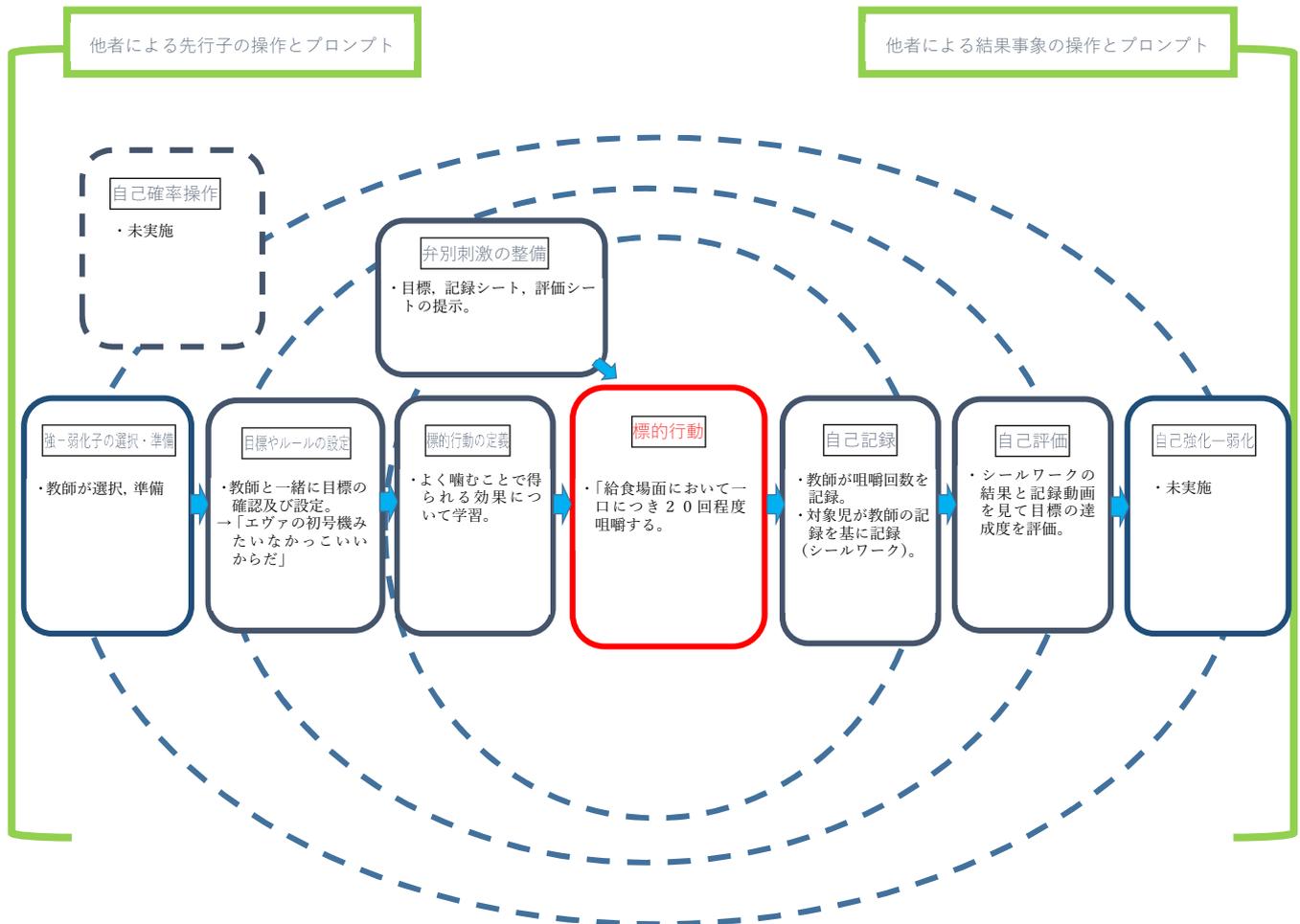


図2 自閉症スペクトラム児への自己評価シートを活用した“よく噛む”ことの定着に向けた実践における「自己管理スキル支援システムの概念的モデル」（竹内・園山，2007）

第2節 小学部の取組

3 「自閉症スペクトラム障害児が示す他者への暴言に対する支援付き自己管理を活用した指導」

背景	<ul style="list-style-type: none"> 様々な学習場面において、教師や友達へ「消えてしまえ」などの暴言が多く認められており、学級の担任と保護者から改善に向けた強いニーズがあった。
目標	<ul style="list-style-type: none"> 自分の意とはそぐわない場面においても暴言を言わずに、気持ちを切り替えたり他者を傷つけない言動をとったりすることができる。 不適切行動を取らずに望ましい行動をとることができたか、記録表を基に自己評価することができる。
支援方法及び自己管理の仕方	<ul style="list-style-type: none"> 1日の学習内容や活動場所の記入と「やさしいことば」「よくないことば」についての指導。 教師の記録を基にした自己評価や他者評価（教師・保護者）の実施。
成果	<ul style="list-style-type: none"> 自己評価すべき行動の理解を促す指導や、段階的な他者評価の導入により、自分の意とはそぐわない場面等においても、自身の心をコントロールし、暴言ではなく、気持ちを切り替えたり、その場に応じた他者を傷つけない言動をとったりする様子が増えた。

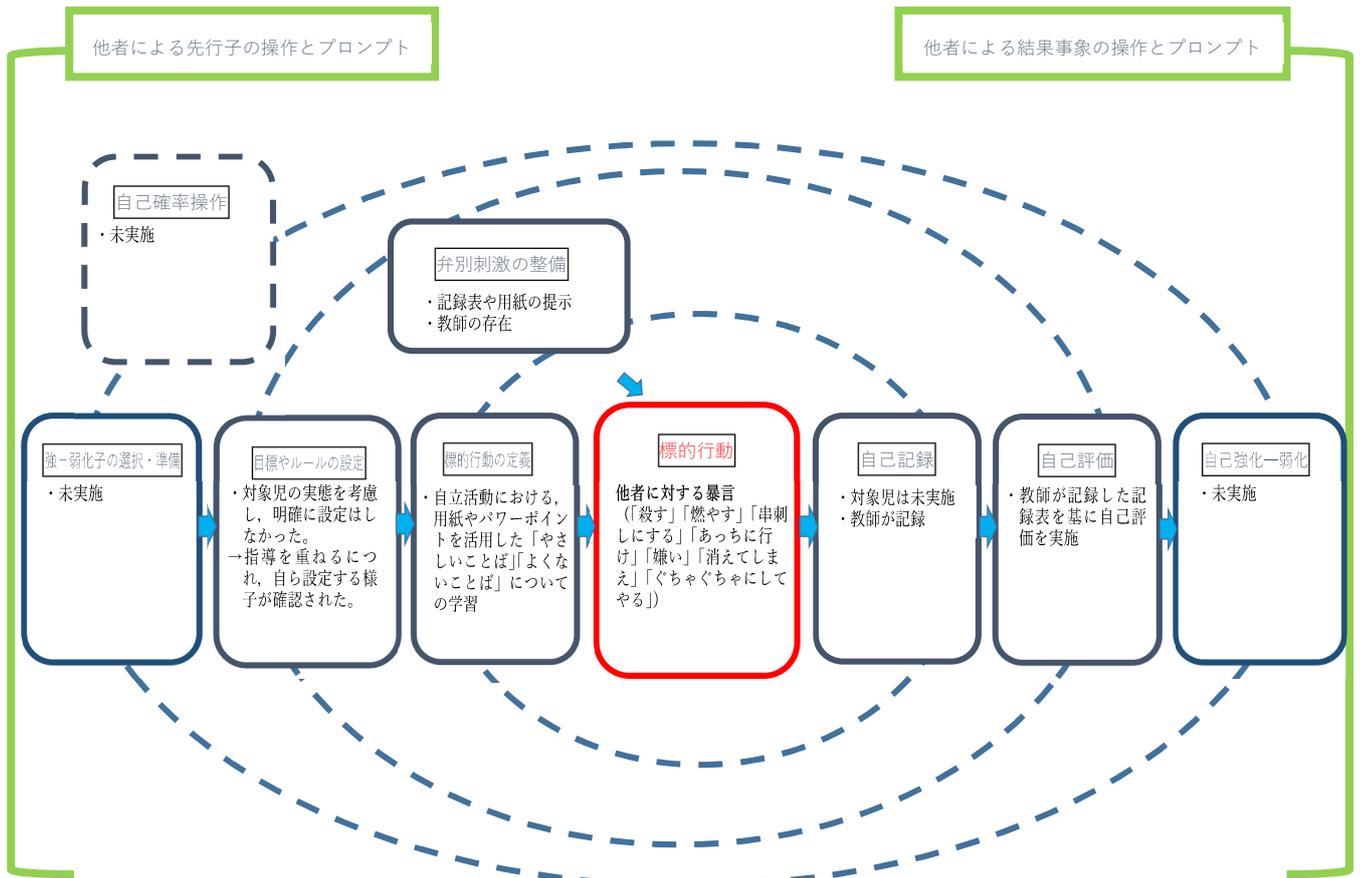


図3 自閉症スペクトラム障害児が示す他者への暴言に対する支援付き自己管理を活用した指導における「自己管理スキル支援システムの概念的モデル」(竹内・園山, 2007)

第2節 小学部の取組

V 成果と課題

後期研究では、児童が教師の支援に依存することなく、健康的に生活を送る上での課題（歯磨きといった日常生活動作、栄養バランスのとれた食べ方や適切な咀嚼、適応的な行動調整）を自らの課題と捉えて主体的に取り組めるようにすることを目指し、6つの実践を通じて、教師に求められる支援の在り方について検討した。後期研究の実践は、前期研究で得られた5つの視点に基づいて支援方法を計画・実施した。5つの視点のうち、6つの実践全てで有効であった視点は「行動喚起を促すための教材の工夫、開発」「自己評価、他者評価による維持継続につなげていくための振り返り場面の設定」であった。この視点は、新たな行動の形成やその維持に大きく関連している。小学部の児童は健康課題における行動についてレパトリーが少なく、このことが要因になったと考えられる。そのため、この2つの視点を支援の中核に置きつつ、他の視点も活用した上で、健康的な生活を送るための基礎作りを目指していくことが有効であると考えられた。

後期研究を通して考えられた健康に関するスキル獲得における教師の支援の在り方は、以下の2点に特徴づけられた。第一に児童のスキルに応じた指導手順についてである。健康に関するスキルについて、小学部の児童は、知的障害やその他障害による発達の遅れに加え、生活年齢の低さによる技能や経験の乏しさも関連し、未学習もしくは不足学習の技能が他学部と比較し多い。それにより、新規の活動等に嫌悪感を示し、拒否・逃避の行動を取ることも少なくない。後期研究の実践から得られた示唆より、小学部段階では、活動中に成功体験が確実に積み重なるように、教師が自己管理の手続きを計画し、共に実施する必要がある。その後、対象児の実態に応じて徐々に教師の反応プロンプトを少なくしたり、新たな自己管理の手続きを段階的に導入したりする指導手順が有効であると考えられる。

第二に、児童の動機付けに関する工夫についてである。自身の健康課題に取り組むことを促す上で、動機付けを高めることは重要であった。健康課題を解決する必要性の理解を促すために、生活の実態にできるだけ即して授業の計画・実施することや児童の興味・関心に基づいた教材・教具の活用により、動機付けを高めることができたと考えられる。これらの手立てに加え、教師が指導期間中に何のために取り組んでいるのかを適宜伝えたり、ツールの使い方の教授や称賛を与えたりすることを繰り返したことが、動機付けの維持、向上につながったと推測される。動機付けを高めた上で、成功体験を積み重ね、「できた」や「次もがんばる」などの達成感や意欲を育むことで、自身の新たな健康課題に対しても解決しようとする態度につなげることができるのではないかと考える。

一方で、今後の課題も残された。課題は主として、小学部児童にとっていかに継続可能な自己評価を展開するかであった。自己評価の手続きを6つの実践全てで導入した。これは将来、自身に関わる多くのことを自己管理しながら社会参加する姿と現段階での児童の経験や獲得して欲しいスキルを考慮した結果、最初の段階として導入しやすかったためであった。「支援付き自己管理」の視点からも小学部段階では中学部、高等部へ繋がるように、焦点を絞って確実に形成することを目指して指導を工夫する必要がある。自己評価をする際にはある程度数値化された記録が必要となり、その際教師の支援が必要であった。加えて、目標やルールを理解においても児童の実態に応じながらも、他学部よりも多くの教師の支援を要した。児童にとっては、新規の活動であるため、健康課題へ滞りなく取り組むことを促すために、手厚く支援する必要がある。

児童の自己評価する様子を観察すると、その正確性については課題として残る。そのため、自己強化や自己弱化的な手続きを導入しなかった。目標を達成していないのにも関わらず、ご褒美を得るために、自身の都合の良いように評価したり、ご褒美を提示したりする事態が想定されたためであった。しかし、目標を達成できなかった事実や他者の評価を受け入れ、自己評価に生かそうとする様子が多く見られた。

第2節 小学部の取組

今後も自己評価する機会を継続して設けることで、自己評価の正確性の向上が期待できる。自己評価する機会に繰り返し従事したことで、自ら目標を設定する児童も見られた。副次的な効果ではあるが、1つの自己管理スキルを児童の実態に応じて工夫しながら指導することにより、児童の自己管理スキルを広げる可能性があることが示唆された。

【引用・参考文献】

Miltenberger, R. G. (2001) *Behavior modification: Principles and procedures/2nd edition*. Wadsworth, Belmont, California. 園山繁樹・野呂文行・渡部匡隆・大石幸二（訳）（2006）行動変容法入門. 二瓶社.

竹内康二（2019）：セルフ・マネジメント（自己管理）. 日本行動分析学会編：行動分析学事典. 丸善出版, pp.544-547.

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.

米田宏樹（2008）知的障害とその教育. 中村満紀男・前川久男・四日市章（編）, 理解と支援の特別支援教育. コレール社, 135-144.

第3節

中学部の取組

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）		
<ul style="list-style-type: none"> ○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。 ○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。 ○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。 ○（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） 		

第3節 中学部の取組

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)		
<ul style="list-style-type: none"> ○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。 ○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。 ○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、それに対するストレス反応、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。 ○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、ストレスに対する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) 		

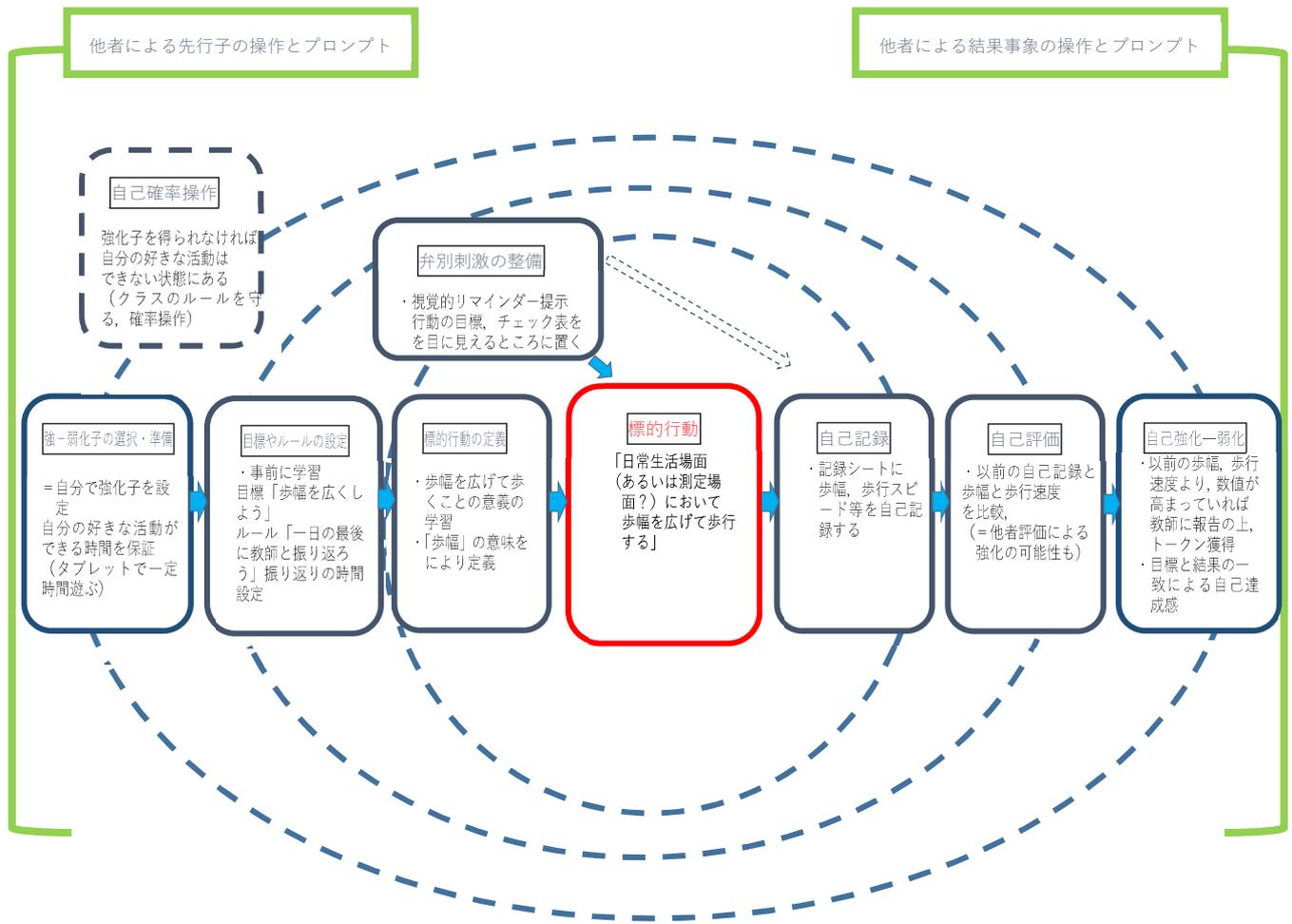
3 タブレット端末アプリを活用した歯磨きスキル

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)		
<ul style="list-style-type: none"> ○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。 ○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) 		

4 後期研究1年次における成果と課題

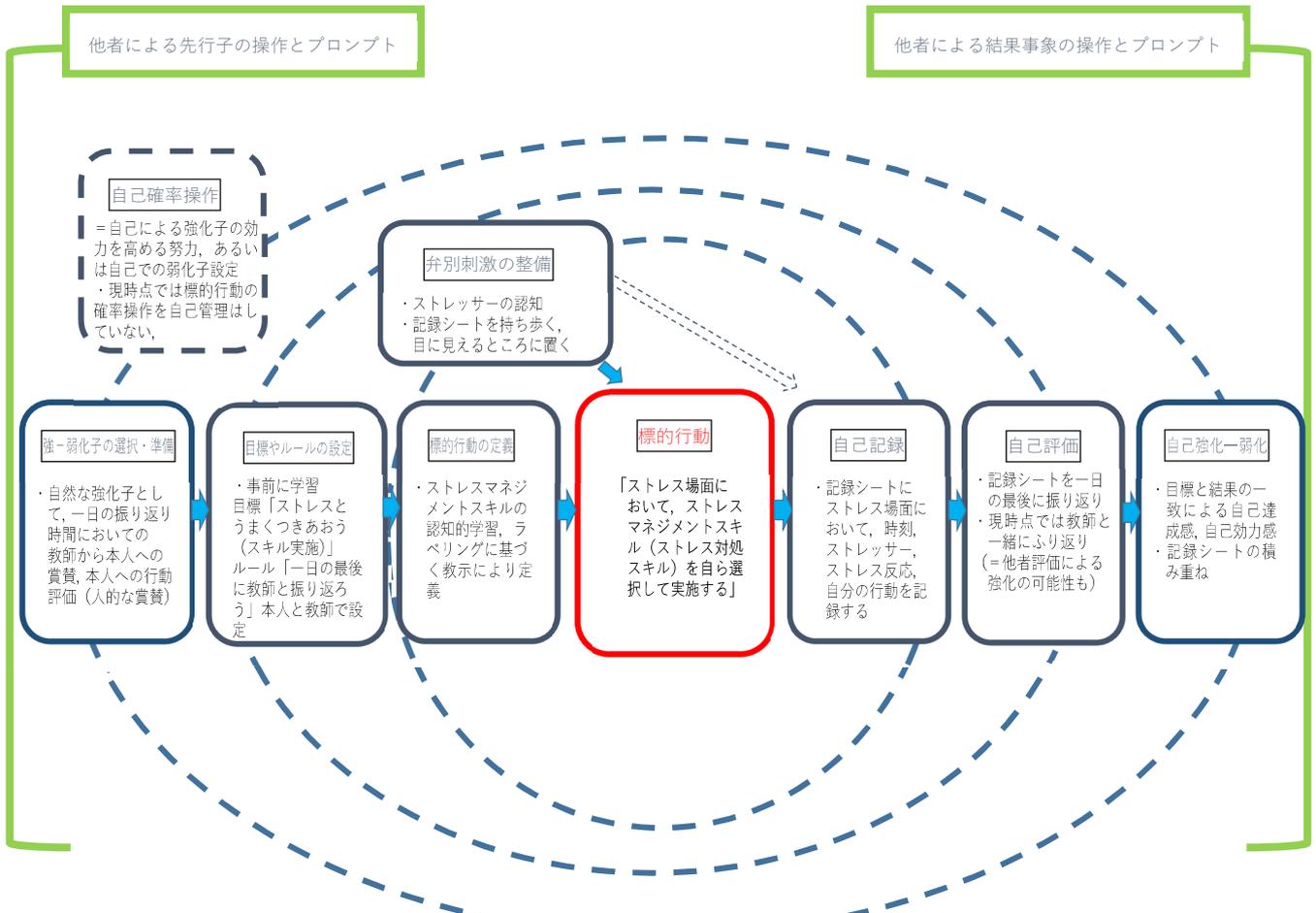
3つの実践において、それぞれの対象生徒の現在の健康課題に即したスキルの獲得や、実践期間（自己・あるいは他者記録期間）においての学習したスキルの維持と、また、いくつかの実践においては、記録期間を過ぎても、教師からの直接的な介入を要せずに、獲得したスキルを日常生活の中で維持している様子が見られるようになった。

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。

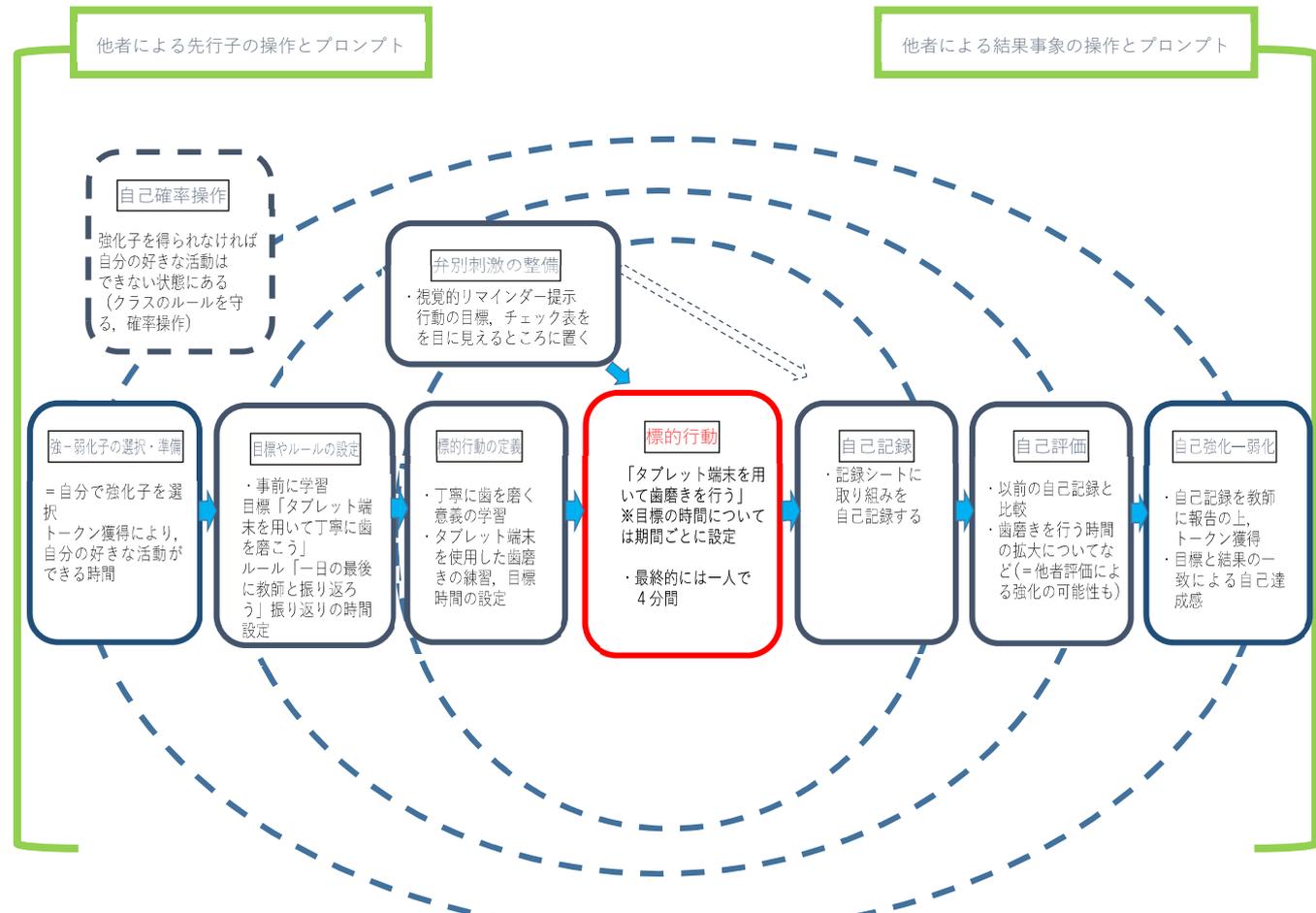


「歩幅を広げて歩く」事例を取り上げた、発達障害児の自己管理スキル支援システム（竹内・園山,2007）の概念的モデル

第3節 中学部の取組



「日常生活の中でのストレスマネジメントスキル実施について」、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



「タブレット端末を用いて歯磨きを行う」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

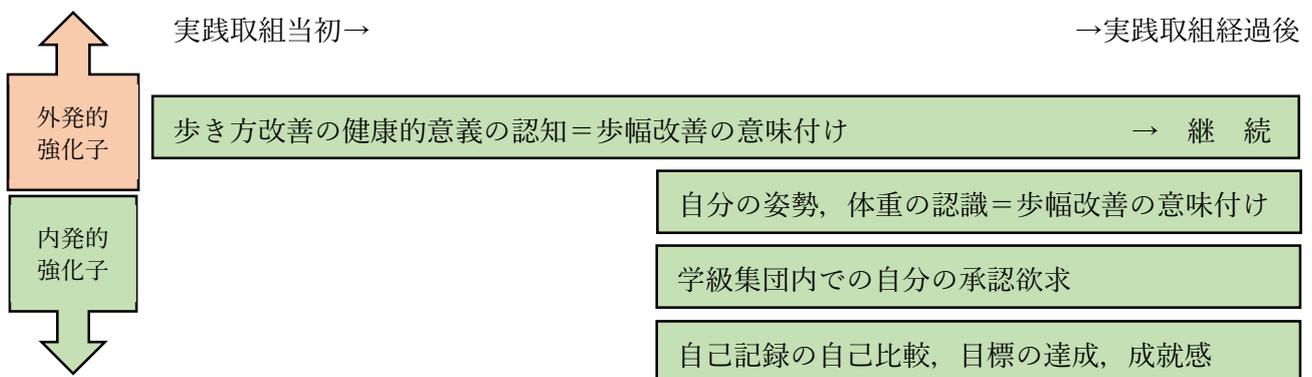
3つの実践を、「発達障害児の自己管理スキル支援システム」(竹内・園山, 2007)の概念的モデルを通して考えたときに、標的行動の維持(あるいは生起)をしていくためのバックアップ因子はモデル中の自己強化-弱化である。それぞれの実践において、取り組み当初に強-弱化子の選択・準備を行っており、対象生徒自身が望む強化子を、教師との話し合いをもとに設定していた。この際の強化子は、標的行動の遂行そのものに随伴する強化子、つまり、「行動の遂行自体が対象生徒本人についての健康課題に対して及ぼす機能」とはかかわりが無く、あくまで外発的な動機付けとして準備したものであった。

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- Y君 「望ましい歩き方の獲得と健康への動機付け」

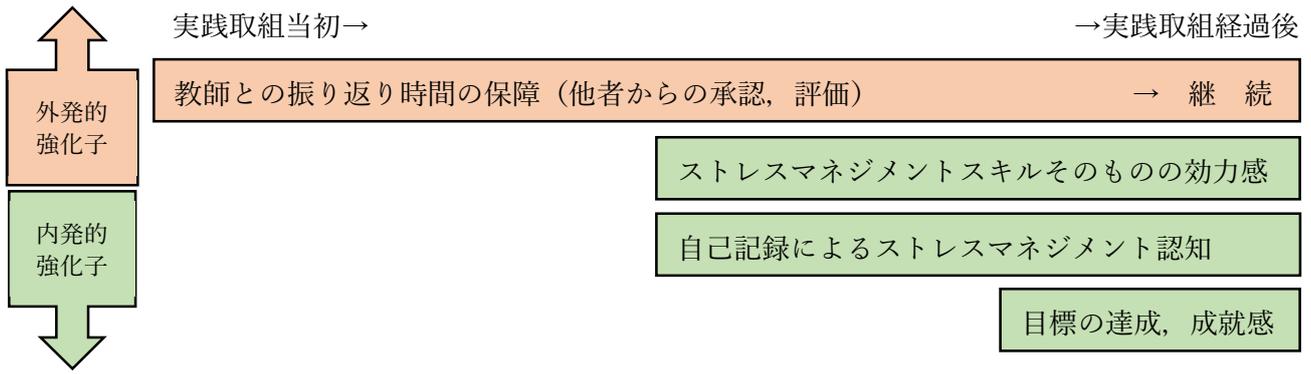


実践グループ1- K君 「望ましい歩き方の獲得と健康への動機付け」

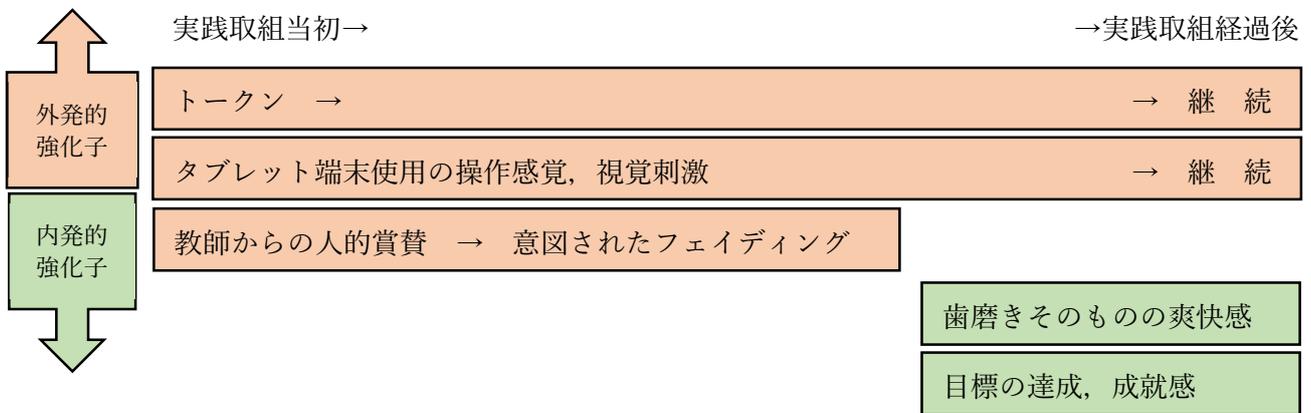


第3節 中学部の取組

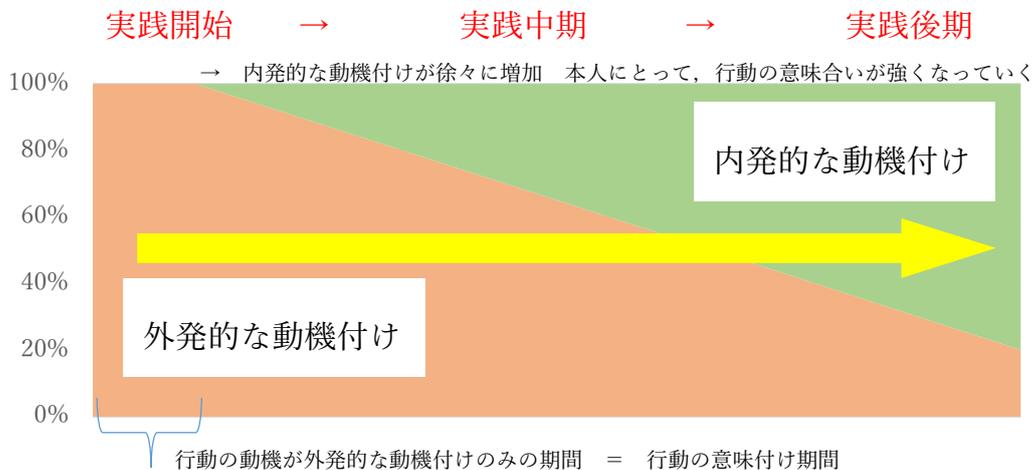
実践グループ2 「ストレスマネジメントスキルの日常生活での活用」



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になされ，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も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つく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も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。

第3節 中学部の取組

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、いづれかでも「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>		

第3節 中学部の取組

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)		
<ul style="list-style-type: none"> ○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。 ○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。 ○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、教師と客観性を持ちながら共有することができた。 ○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)。 ○「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。 		

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。

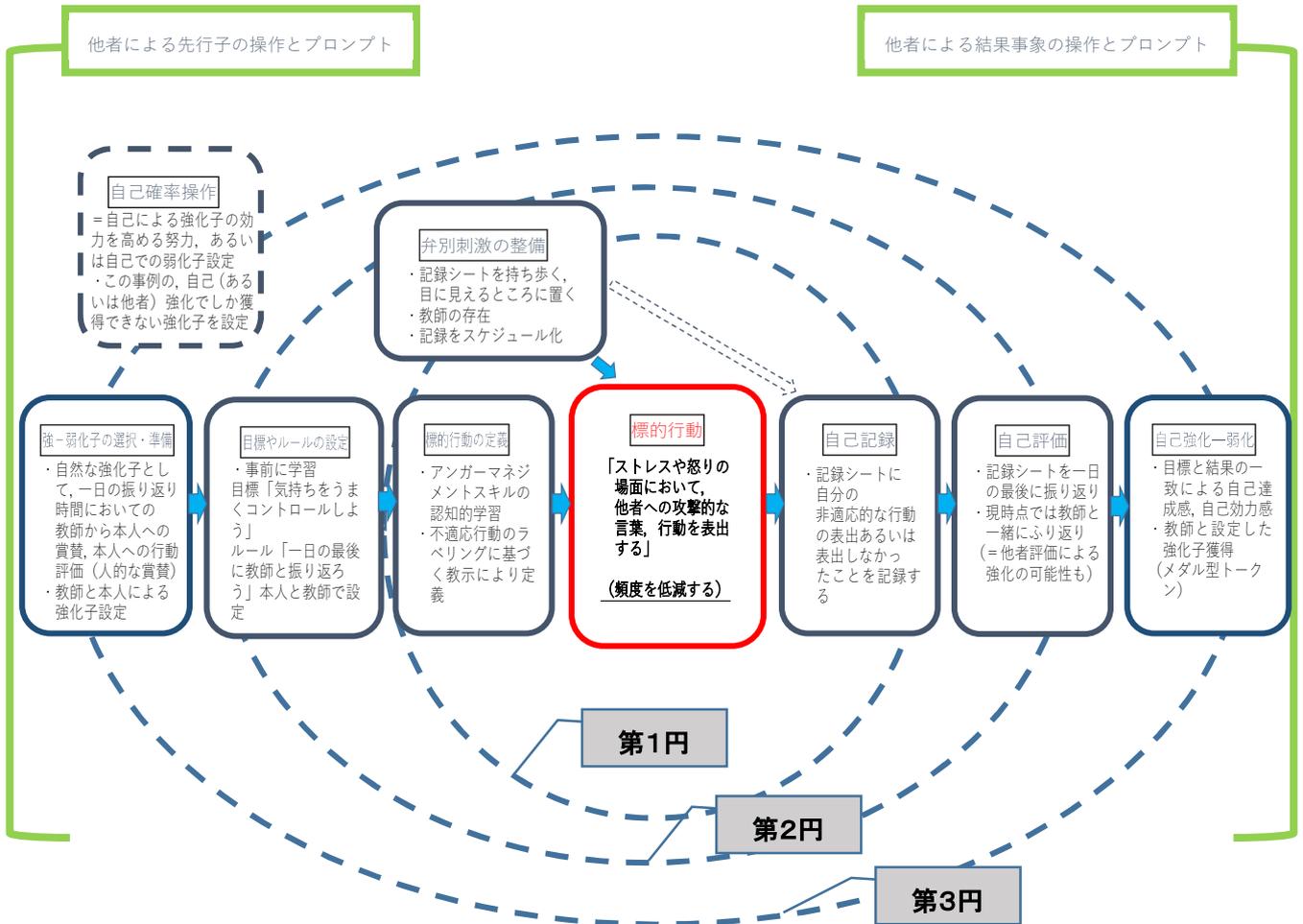
そして、今回「発達障害児の自己管理スキル支援システム」(竹内・園山, 2007)の概念的モデルに基づいた実践を行う中で、学習効果を最大限に高めるために必要なこととして、指導者間で共通理解されたことが以下の3点である。

- ・「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り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』



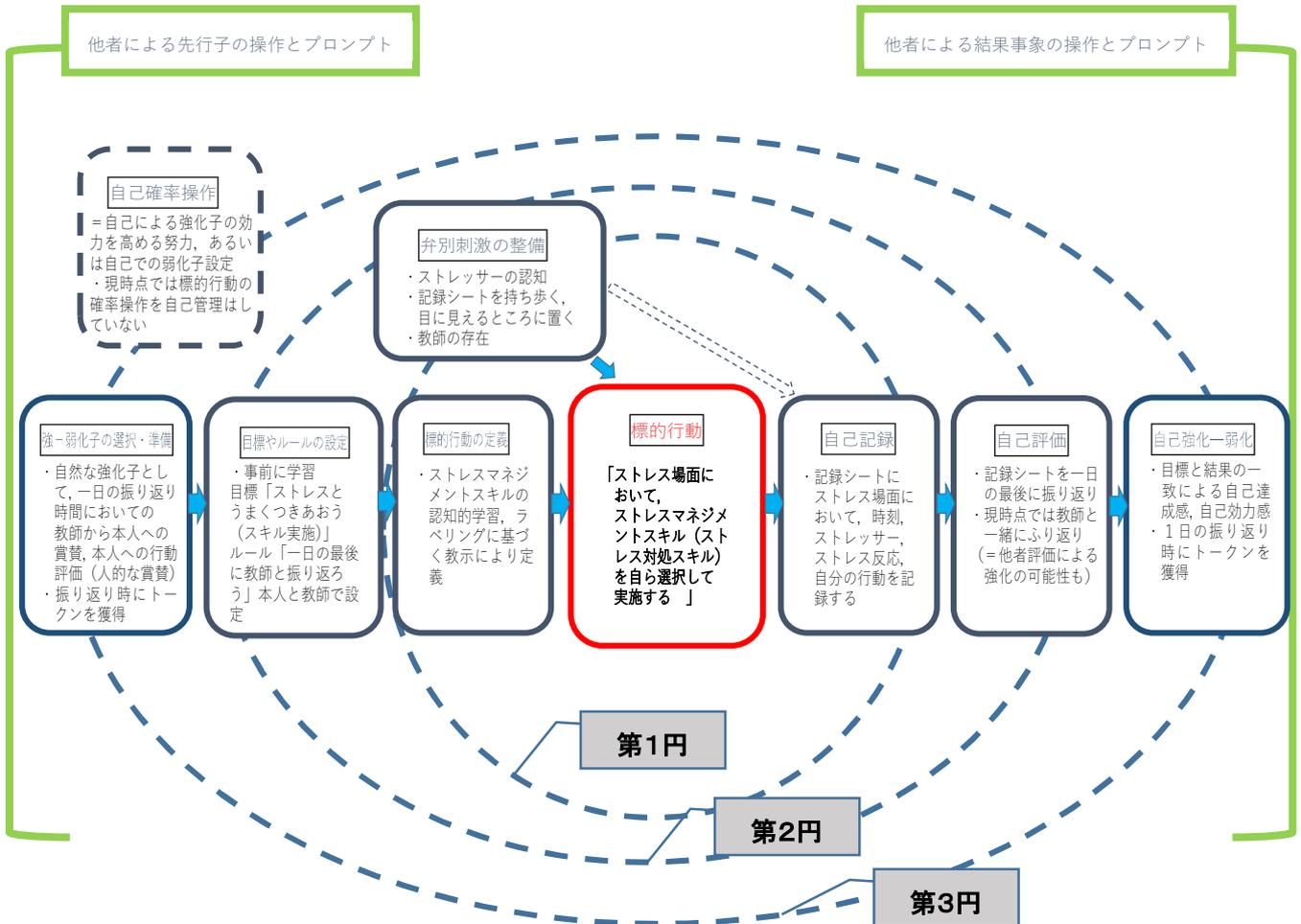
本実践の要素を記載した「発達障害児の自己管理スキル支援システム」(竹内・園山,2007)の概念的モデル

- 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教示により定義
	〔弁別刺激の整備〕	・ストレスサーの認知・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し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) ・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 ・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
	〔自己強化一弱化〕	・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

『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

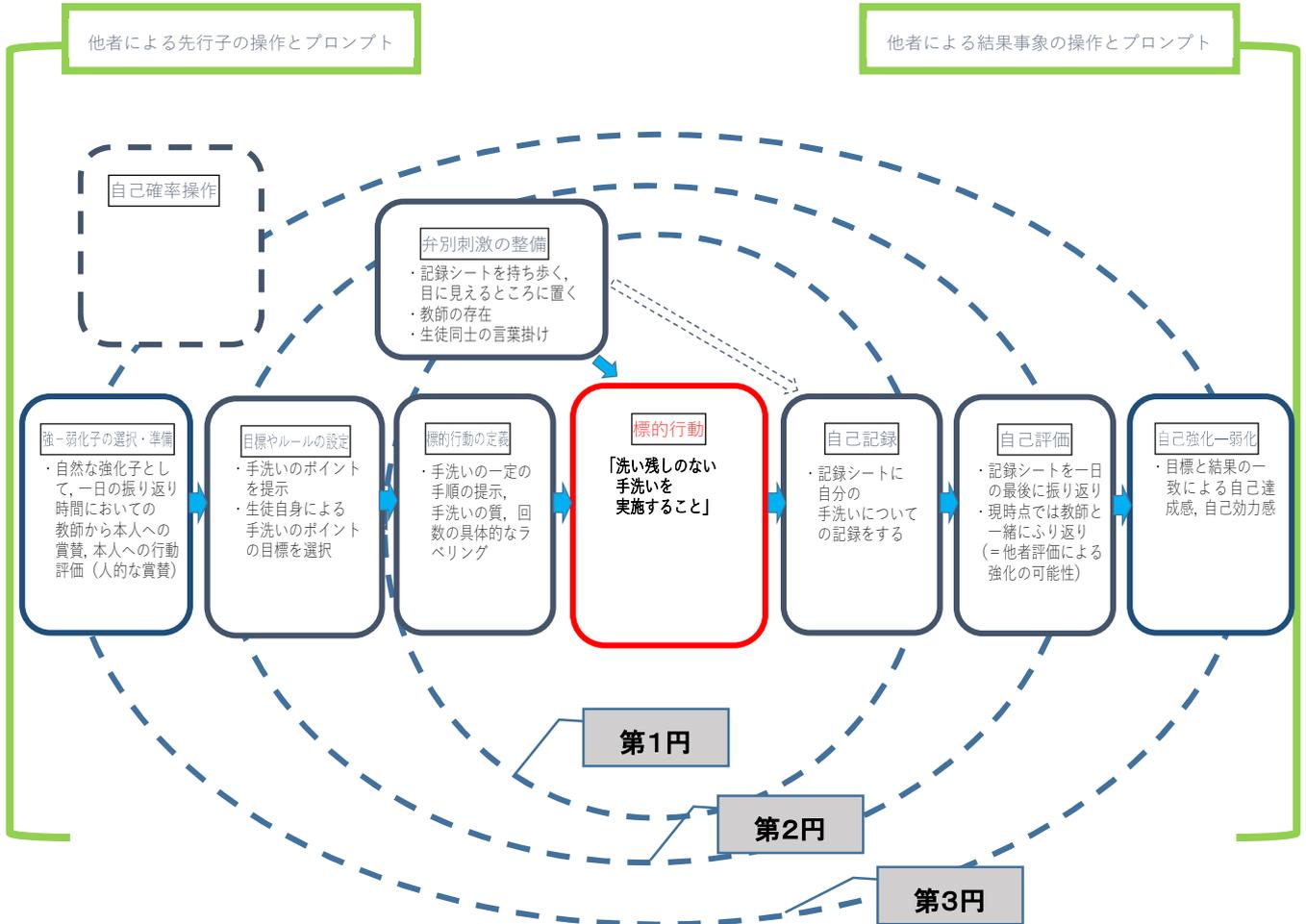
○標的行動「 ストレス場面においての、ストレスマネジメントスキル実施 」

○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ふり返り（＝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） ・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
	〔自己強化一弱化〕	・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

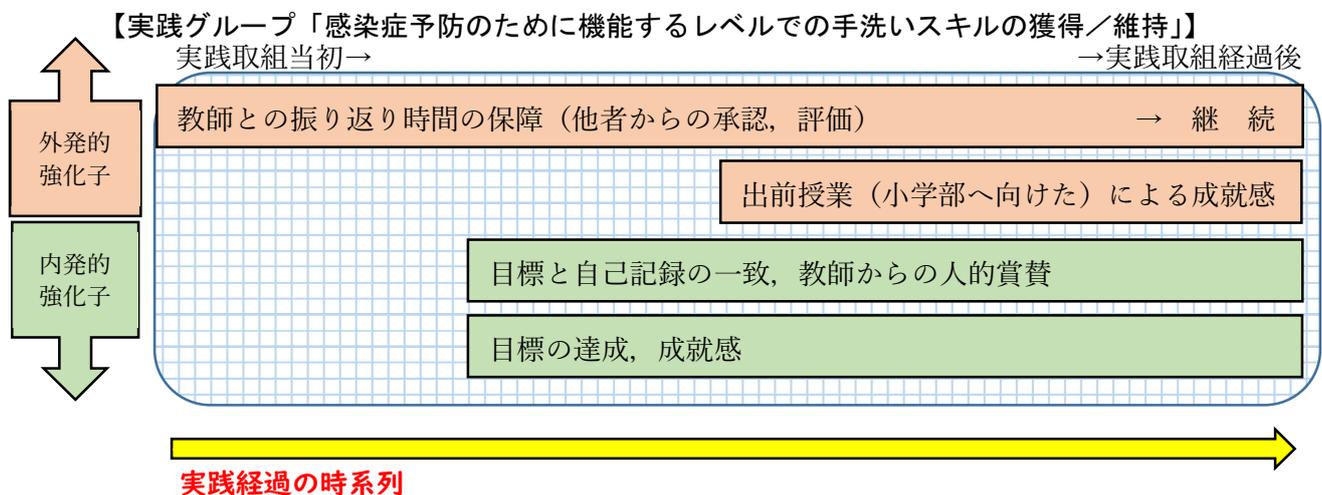
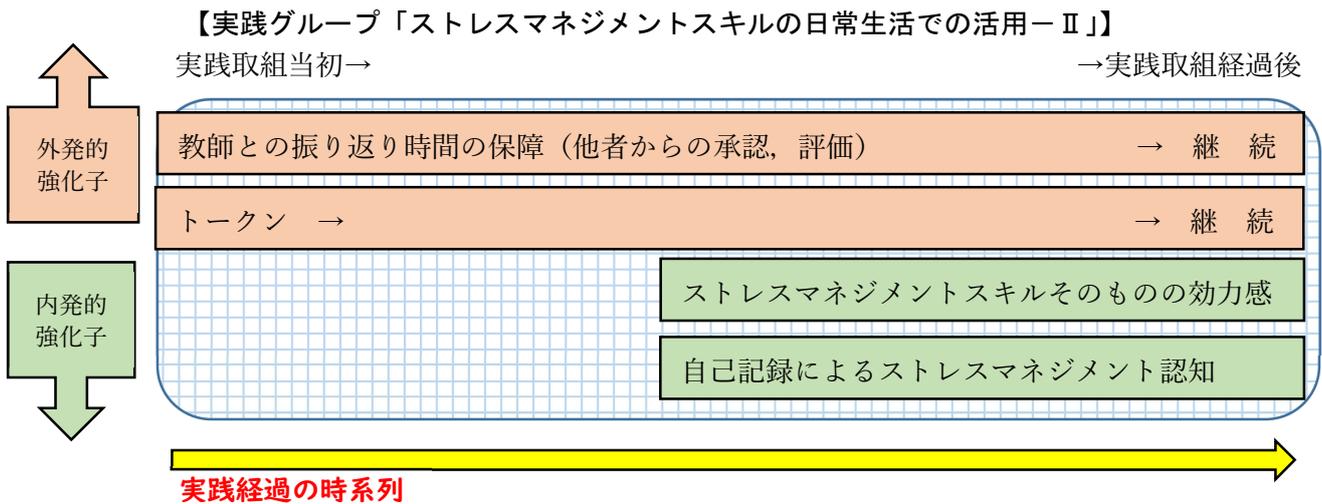
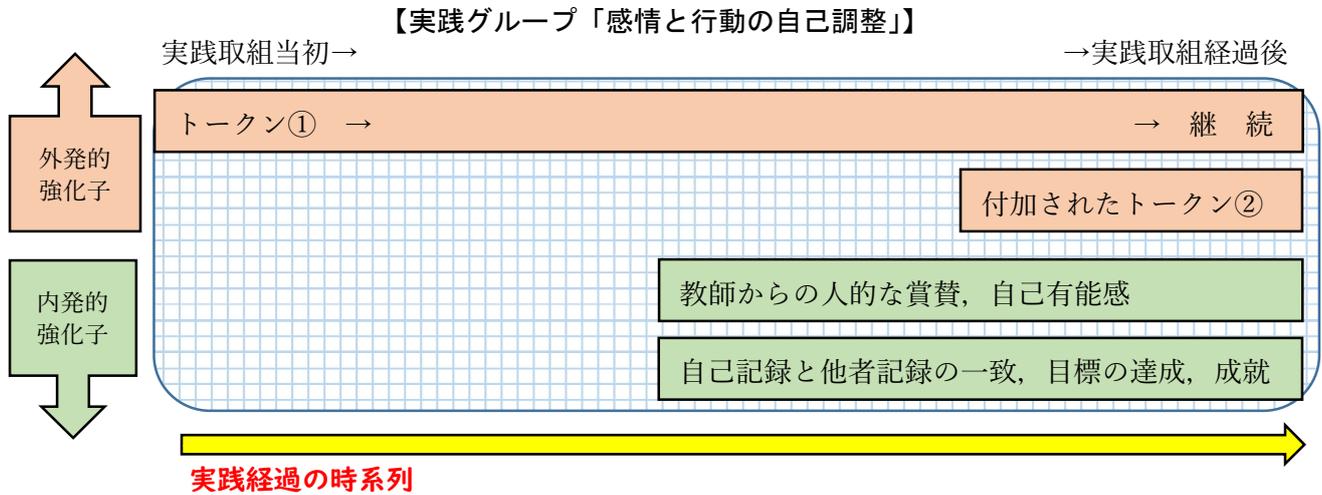
○標的行動「洗い残しのない手洗いを実施すること」

○各手続きの支援内容

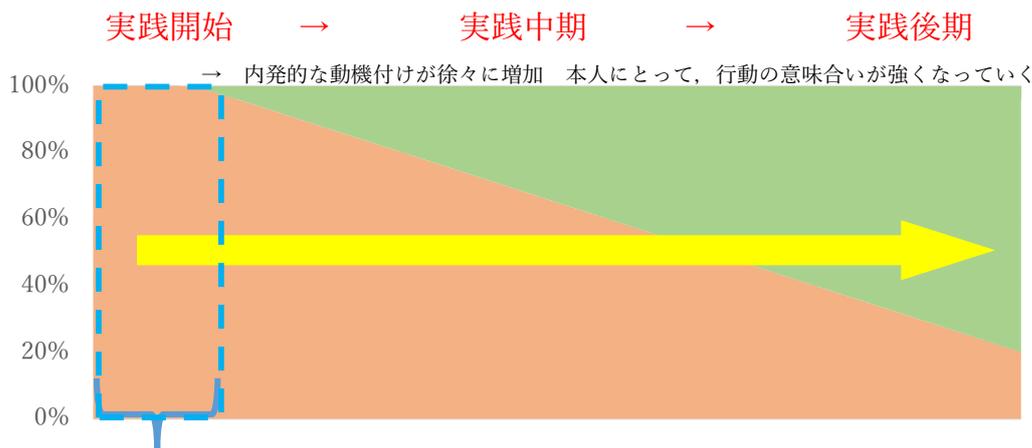
円	手続き	支援内容
第1円	〔標的行動の定義〕	・ 洗い残しのない手洗いを実施すること
	〔弁別刺激の整備〕	・ 手洗いの一定の手順の提示 ・ 手洗いの質, 回数具体的なラベリング
	〔自己記録〕	・ 記録シートに自分の手洗いについての記録をする
第2円	〔目標やルールの設定〕	・ 手洗いのポイントを提示 ・ 生徒自身により手洗いのポイントの目標を選択
	〔自己評価〕	・ 記録シートを一日の最後に振り返り ・ 現時点では教師と一緒に振り返り (=他者評価による強化の可能性も)
第3円	〔強一弱化子の選択・準備〕	・ 自然な強化子として, 一日の振り返り時間においての教師から本人への賞賛, 本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

第4節

高等部の取組

高等部グループ 後期研究

I はじめに

高等部では「自立に向けて自分で管理する」という卒業後の視点で研究を進める。高等部生徒の健康管理に関して、高等部職員で話し合った結果、本校高等部生徒の実態より、肥満傾向の生徒の課題や気持ちやストレスをコントロールすることが難しい生徒の課題が多く挙げられた。それら課題を整理したところ、大きく「体」と「心」の2つのカテゴリーに分けられた。さらに2つのカテゴリーに共通している課題として、「自分の健康状況の把握」、「健康管理が場面的で、習慣化できていない」、「安定した生活リズムができていない」ことが挙げられた。

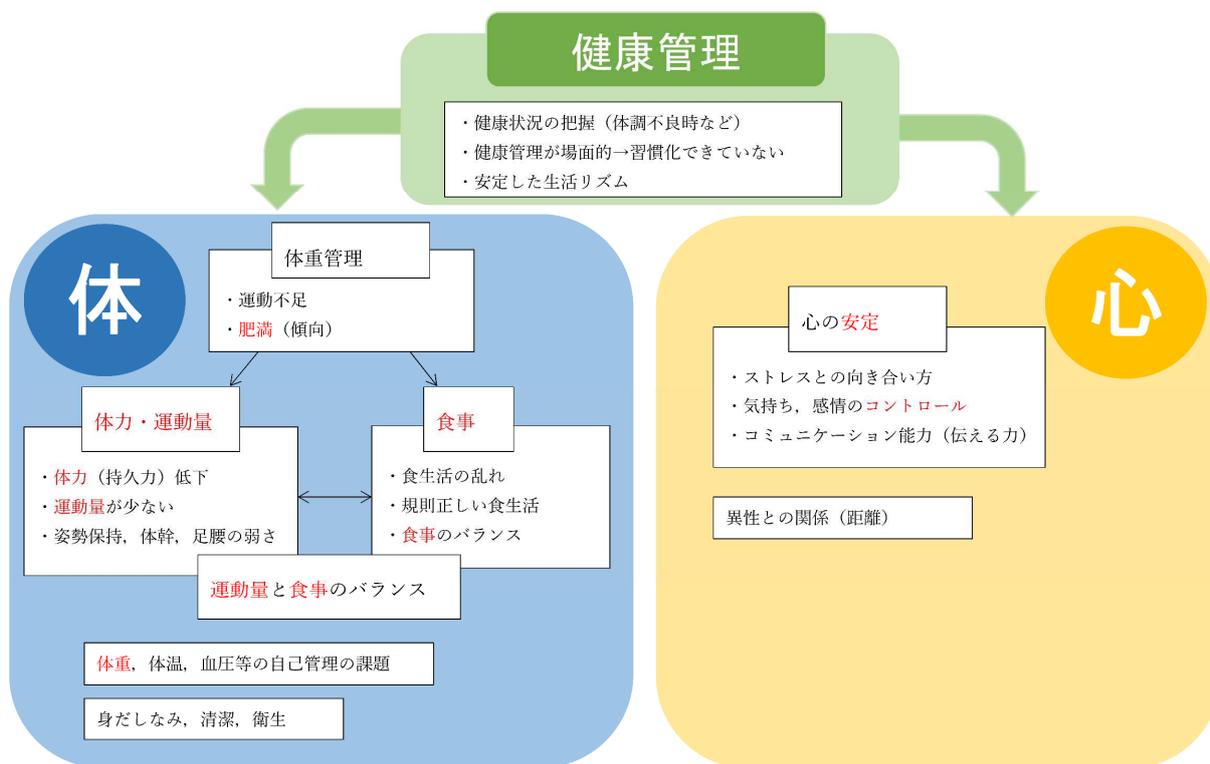


図1 高等部生徒の健康に関する課題のまとめ

図1の課題を受けて、高等部ではこの2つカテゴリーについて研究を進めることとし、グループを編成（「体グループ」、「心グループ」）し、「自立に向けて自分で管理する」という卒業後の視点で、取り組む研究内容、考えられる手立て、指導場面を検討した結果が図2である。

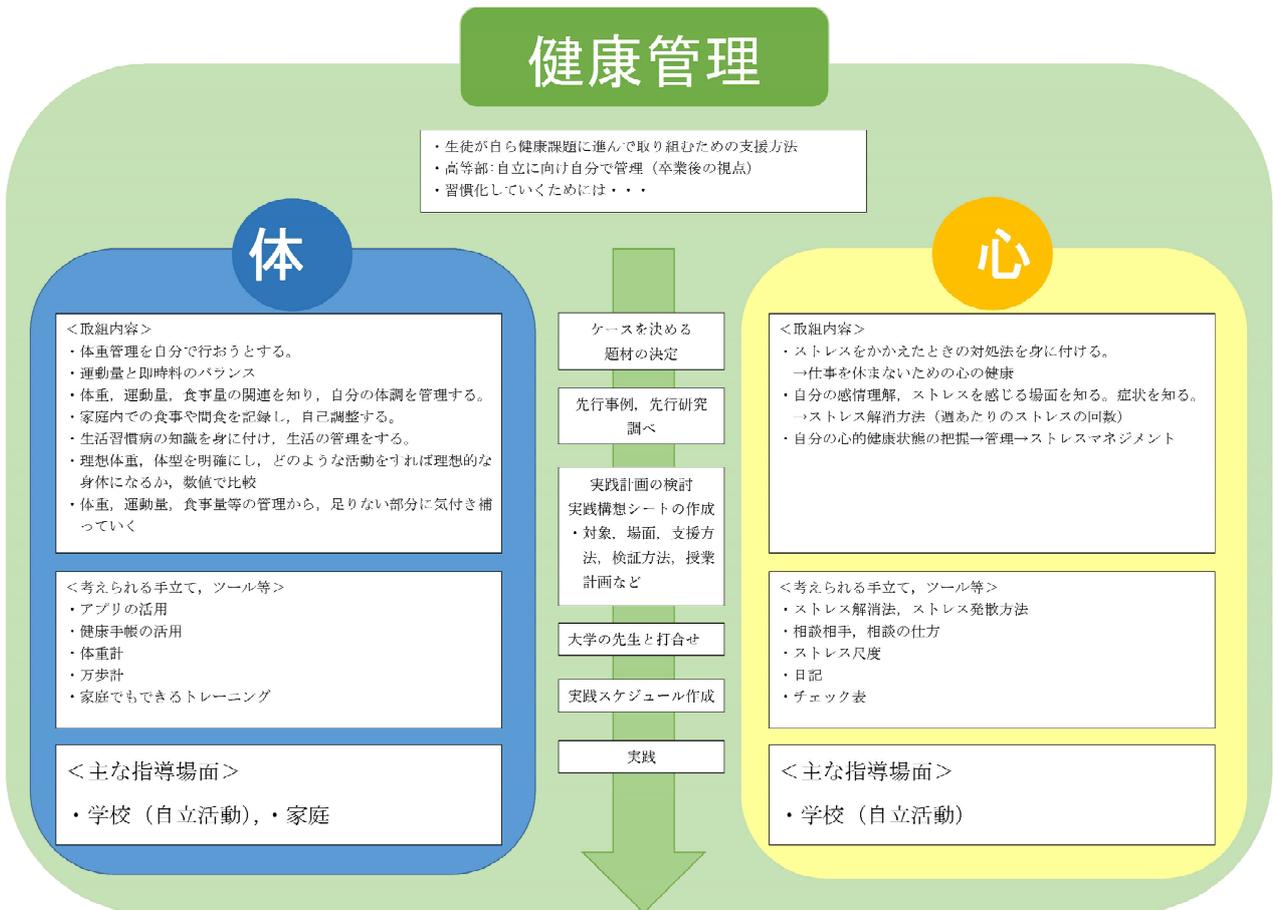


図2 カテゴリー別の考えられる取組内容、手立て、指導場面

図2より、各グループで課題を整理し、体グループ、心グループ各1名ずつ事例を取り上げ、研究を進めることとした。

II 研究の取組

自ら健康的な行動を続けていくことができるように「自己管理スキル支援システム」の手続きを参考に。各実践の中で目標設定及び振り返りツールを作成してその効果について「自己管理スキル支援システム」の視点で検証した。

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)

体グループでは、高度肥満の健康管理に視点を充て、高等部3年生男子生徒を事例に取り上げ、「高度肥満の男子生徒に対する自らの食事の摂取カロリーを調整するための一方策」をテーマに研究を進めることとした。

心グループでは、感情に伴う行動の管理に視点を充て、高等部1年生女子生徒を事例に取り上げ、『「今日の気分シート」を用いた授業の参加形態の自己選択とその支援』をテーマに研究を進めることとした。

両グループ共に卒業後を見据えて、自分で「体」や「心」の健康管理ができるようになるための支援と実践に取り組んだ。

第4節 高等部の取組

1 「高度肥満の男子生徒に対する自ら食事の摂取カロリーを調整するための一方策」

背景	<ul style="list-style-type: none">・運動には意欲的だが、食事や間食による一日の総摂取カロリーが非常に高く高度肥満の状態。・自身の健康状態について適切な理解ができていない。
目標	<ul style="list-style-type: none">・家庭での食事摂取カロリーの調整。・肥満や病気への正しい理解。
支援方法及び自己管理の仕方	<ul style="list-style-type: none">・肥満や病気に関する個別授業。・毎食がんばることについての「目標シート」の記入。・教師との定期的な振り返り。・家庭との連携。
成果	<ul style="list-style-type: none">・教師と個別のやり取りを通して食事量の調整に対する意識が維持できた。・体重が増えたときにはその原因を考えるようになり、自分で体重をコントロールしようとする意識が出てきた。・指導前と比べ、体重が急激に増加することはなく、微増微減を繰り返すようになった。・家庭との連携により過食を控えることができた。

2 『今日の気分シート』を用いた授業の参加形態の自己選択とその支援Ⅰ』

背景	<ul style="list-style-type: none">・集団での活動や体を動かす活動が苦手で、部分参加や見学のみ、または参加しないことがある。・調子が悪いときは言葉でやり取りすることが難しい。・時には、急に泣き出したり、その場から一人で逃げたりすることもある。
目標	<ul style="list-style-type: none">・生徒自身が、自分のその日の気分を知る。・気の進まない授業や活動に対して代替手段を選択し授業に参加できるようにする。
支援方法及び自己管理の仕方	<ul style="list-style-type: none">・「今日の気分シート」に時間割ごとの今日の気分を視覚化する。・時間割ごとに記入した気分に応じて参加の仕方について話し合う。
成果	<ul style="list-style-type: none">・「今日の気分シート」を介して、本人としては自分の気分を他者（教師）に伝える手立てとなり、それを受け取った他者（教師）にとっては授業参加の質を向上するために支援方法を考える手立てとなった。・気分がのらないときに有効な支援方法を整理できた。・教師に自分から気持ちを伝えたり、授業見学中には友達の様子について肯定的な言葉を話したりするなど変化が見られた。・自分で行動を選択できるようになった。

3 後期研究1年次における成果と課題

(1) 成果

体グループの成果として、「肥満や病気」と「食事や運動」との関連性の知識とそれに応じた生徒が行動を起こす場面の環境整備（「目標シート」の活用、保護者支援等）をすることで、目標とする行動を後押しすることができた。また、行動した結果が体重の維持につながったことで、目的をもった行動の意味の気付きにつながった。

心グループの成果として、支援者が介入し、事例生徒の気持ちや選択した行動を認めることと、「今

第4節 高等部の取組

日の気分シート」を活用し、生徒の感情を視覚化→分化→行動の選択につなげることで、事例生徒が気持ちの調整と行動の調整をすることにつながった。

2グループの成果より、卒業後の健康に関する自己管理をすることにおいて、生徒の実態に応じて、自分から目標とする行動につなげるための相互理解ツールや支援者による媒介が必要であると考えた。

- ・生徒が実際に行動を起こす場面の環境整備をすることによって目標とする行動の後押しができた。
- ・目標を共有するための相互理解ツール（「目標シート」、「今日の気分シート」）が目標とする行動を促すきっかけとなった。
- ・目標設定や振り返りでは、個別の話し合いをすることで、行動の維持につながった。今回のような事例においては継続的な教師からの称賛や励まし、後押しなどが有効であることとともに、生徒自身の自己効力感の高まりにつながっていくことがうかがえる。

また、効果的な支援につなげるための気付きとして、次の3点が挙げられた。

- ・課題意識と目標の共有をすること
- ・健康リスクと自分を結び付けて当事者意識をもたせること
- ・生徒が自ら管理するための支援者の支援の量や質のバランスを調整し設定すること

（2）自己管理スキル支援システムの視点から

各実践の中で開発したツール（「目標シート」「今日の気分シート」）は当初は自己管理スキル支援システムにおける「自己記録」及び「自己評価」をねらったものであった。しかし、実際はシートを通じた教師とのやりとりが行動変容のための「弁別刺激」として機能していた。自己管理スキル支援システムにおける「自己記録」や「自己評価」としてシートを用いるためには、記録すべき行動を明確にしたうえで、ルールや目標の設定を行う必要がある。そのうえで、卒業後を見据えた際に「強-弱化子の選択・準備」「自己強化」の手続きへの支援方法についても検討していく必要があると考えた。

4 後期研究2年次に向けて

高等部では長期に習慣化された行動、心理的な課題への対処法について未学習の内容にアプローチすることがあり、その場合は教師によるきめ細かい介入が必要となる。後期研究1年次の実践から自己管理を促すためのポイントがいくつか見出された。

- 当事者意識を促すための知識・理解への働き掛け ⇒ 行動変容への内発的な動機付け
- 相互理解ツールの使用 ⇒ 健康に関わる自身の課題への気付きの促進
- 個別的で継続的な支援 ⇒ 称賛、励まし、フォローアップによる行動維持
- スモールステップの目標設定支援 ⇒ 目標達成の成功体験による自己効力感の向上
- 家庭との連携 ⇒ 目標とする行動を促進するための環境調整

以上の示唆をもとに、後期研究2年次も支援者との協同を通じた生徒の自己管理スキル向上を目指した取り組みを検討していくことにした。

IV 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）

体グループでは、中等度肥満の健康管理に視点を充て、高等部3年生男子生徒を事例に取り上げ、「健康なからだで生きていくための摂取カロリーの調整と運動習慣につなげる取り組み」をテーマに研究を進めることとした。

心グループでは、感情に伴う行動の管理に視点を充て、高等部2年生女子生徒を事例に取り上げ、『「今日の気分シート」を用いた授業の参加形態の自己選択とその支援』をテーマに研究を進めることとした。

第4節 高等部の取組

なお、対象生徒は後期研究1年次と同じ生徒である。

両グループ共に後期研究1年次と同様、卒業後を見据えて自分で「体」や「心」の健康管理ができるようになるための指導と支援をした。

1 「健康なからだで生きていくための摂取カロリーの調整と運動習慣につなげる取り組み」

背景	<ul style="list-style-type: none">・摂取カロリーや生活習慣病など健康な生活を送る上で必要な知識が身に付いていない。(バランスのよい食事の摂り方が分からない。卒業後の進路を踏まえると、体を動かす機会が少なくなり、生活習慣病に罹るリスクが高い。)・体を動かすことは好きだが、食事や間食による一日の総摂取カロリーが高く中等度肥満の状態である。(好きな味や食べ物に偏りがあり、摂取カロリーに対して運動量が少ない。)
目標	<ul style="list-style-type: none">・肥満や病気の正しい知識を身に付ける。・バランスよく食事を摂り、意識して体を動かす。
支援方法及び自己管理の仕方	<ul style="list-style-type: none">・肥満や病気、カロリーに関する個別授業。(養護教諭、栄養教諭との連携)・食事の写真の記録。・手軽にできる運動の習慣化。・教師との定期的な振り返り。・家庭との連携。
成果	<ul style="list-style-type: none">・野菜の必要性や積極的に食べること、給食のご飯の量を少なめにするという自発的な行動が見られるようになった。実習中の昼食は自分でバランスを考えて野菜を入れた弁当作りをする様子が見られた。・おやつとして食べていたみたらし団子を2本から1本に減らすなど、全体を通して間食は少なくなった。・母親に体を動かすよう促してもらうことができた。本人も植物の剪定や花壇の手入れを手伝ったり、サイクリングや自宅の階段の上り下りをしたりと意識的に体を動かしていた。・体幹トレーニングや筋力トレーニングのときに、自ら両腕や両足首に重りをつけてトレーニングするようになり、運動に負荷をかけてカロリーを消費しようとする様子が見られた。

2 『今日の気分シート』を用いた授業の参加形態の自己選択とその支援Ⅱ』

背景	<ul style="list-style-type: none">・苦手な活動を前にすると、その場から動くことができず、黙り込む。・苦しい状態が続くと、突然その場から離れ、物に当たったり、泣いたりする。
目標	<ul style="list-style-type: none">・「今日の気分シート」を活用しながら、自分の気持ちに合わせた授業への参加形態や代替行動を考え、進んで活動に参加する。
支援方法及び自己管理の仕方	<ul style="list-style-type: none">・今日の気分シートをもとに授業参加の仕方について話し合う。・振り返りを行い、自己評価する。
成果	<ul style="list-style-type: none">・「今日の気分シート」での話し合いでは、どのような参加の仕方がいいかを教師と一緒に考えることで、考えの幅が広がるきっかけとなった。・授業における単元の見通しをもたせることや授業内での個別の役割を設定する

第4節 高等部の取組

	<p>ことなど、有効な支援方法についてより明確に整理することができた。</p> <ul style="list-style-type: none">・活動内容や活動場所、クールダウンの時間設定を自己選択できるようになった。・同じクラスの友達だけではなく先輩や後輩とのやりとりが格段に増え、他学部の教師とも自分から積極的にやりとりする様子が見られるなど、自分の意思を表出できる相手が増えた。
--	---

V 成果と課題

高等部では卒業後を見据えて、自らの健康課題に進んで取り組み、「自立に向けて自分で管理する」という視点で研究を進めてきた。また、実践を通して教師の支援方法について検討した。後期研究1年次の実践から自己管理を促すための5つのポイントが見出された。その5つのポイントは2年次の実践においても有効であったと考える。

一つ目は、当事者意識を促すための知識・理解への働き掛けである。後期研究2年次の体グループの実践では、養護教諭や栄養教諭と連携して肥満や食事に関する授業を行うことで、健康や食事に対する認識が変わり、バランスのよい食事や適切な量の調整につながった。健康に関する正しい知識と理解が行動変容への内発的な動機付けとなったと考えられる。

二つ目は、相互理解ツールの使用である。後期研究の心グループの実践では、「今日の気分シート」を活用して生徒本人の気分を視覚化することで、自分の気分に気付いてそれを伝える手立てとなった。体グループの実践では、食事の写真の記録が自分の食事の課題に気付くきっかけになったと言える。

三つ目の個別的で継続的な支援と四つ目のスモールステップの目標設定支援は、長期に習慣化された行動や心理的な課題への対処法について未学習の内容にアプローチするため、教師によるきめ細かい介入が必要であった。体グループの実践では、生徒が1か月で10キログラム以上体重を減らすという現実的でない目標を設定しようとするところがあり、スモールステップの目標を設定できるよう支援する必要がある。個別的で継続的な支援は生徒本人の自己決定を尊重し、自立を促すものにする一方で、教師と生徒との関係を良好なものにするとともに、生徒自身の気持ちの調整や行動変容につながると考えられる。これに加えて、生徒の振り返りが重要である。生徒の自己評価と合わせて、教師の他者評価を生徒にフィードバックすることで、より客観的な自己理解が促された。自己管理スキル支援システムの視点で見れば、目標やルールの設定と自己評価を組み込むことで、その自己評価の結果に応じて自発的に目標やルールを修正する行動や、目標やルールを新たに設定する行動が促されるとされている。

五つ目は、家庭との連携である。家庭での生活は長期に習慣化された行動であり、卒業後も健康管理を継続していくためには、家庭の協力が欠かせない。体グループの実践では、特に家庭の食事で協力を得ることができた。家庭においても健康について意識することで、目標とする行動を促進するための環境調整につながった。

課題としては、卒業後も継続して「目標シート」や「今日の気分シート」のような相互理解ツールを活用して、支援者とともに目標を共有することや定期的に振り返りを行うことが挙げられる。家庭との連携だけに留まらず、進路先や福祉施設、地域社会資源などとの連携も念頭に置き、支援していく必要があると考える。

【参考・引用文献】

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.

第5節

後期研究まとめ

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、達成感を大切にしながら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じ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見られた。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

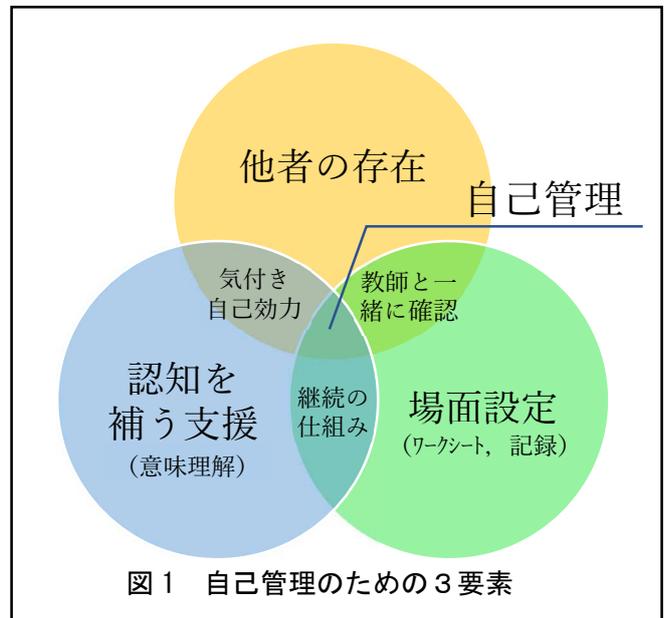
円	手続き	支援の実際
第1円	標的行動の定義	健康に関する概念や技能の認知的学習
		各種行動のラベリングによる教示
	弁別刺激の整備	教師の存在
		活動場所の変更
		目標の視覚的提示(活動中、常時)
		記録シートの視覚的提示(活動中、常時)
		すぐに記録するための環境整備
		記録から評価までの場面づくり
		興味の引く支援ツールの用意
		記録のタイミングのスケジュール化
	自己記録	保護者の存在
		記録内容の選定
		記録方法の考案
記録シートの作成		
教師が記録		
第2円	目標やルールを設定	教師と一緒に話し合い(相互やり取り)目標やルールを設定
		生徒が設定した目標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



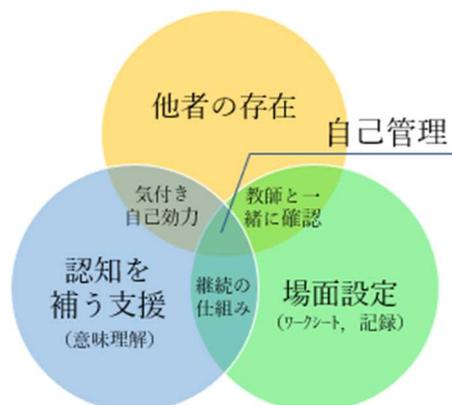
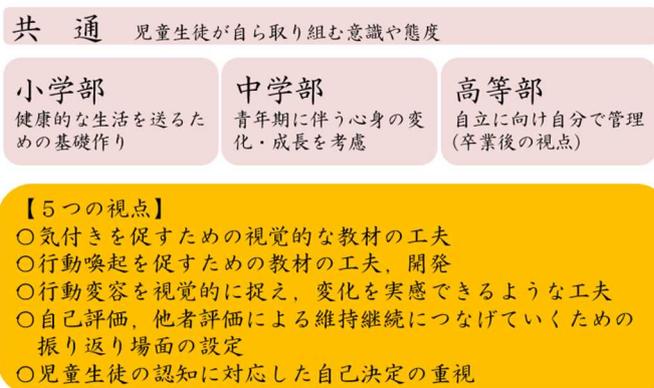
後期研究では、健康的行動を実行していくための自己管理について、児童生徒が自主的にできるように力点において指導をしたが、教師の「認知を補う支援」とともに、信頼関係を基盤とした「他者の存在」や自主的な行動を促す「場面設定」の3要素の組み合わせが重要であることが示された。

第4章

研究総括

I 研究総括

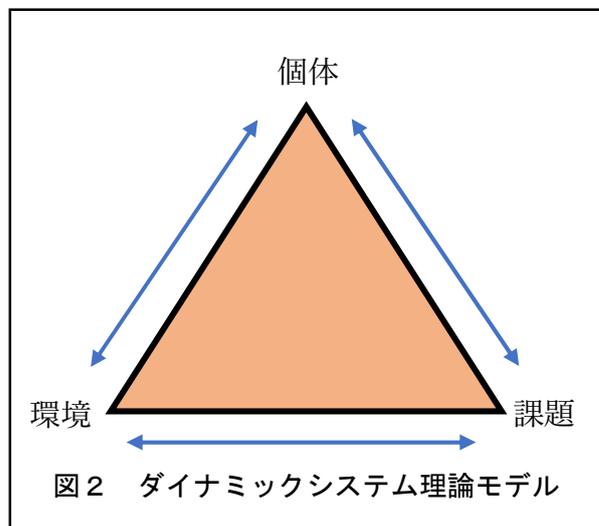
4年間の取組の結果、「学部ごとの支援の方向性」「5つの支援の視点」を踏まえ、本人を中核に置いた「自己管理のための3要素」を取り入れた実践をしていくことが『「こころ」と「からだ」の健康を主体的に考える子供の育成』につながる本校における健康教育の在り方として整理された。



本研究の最後に、特別支援学校における児童生徒の健康的行動の発達にはどのような因子が関係しているのかを示すスキームを構築することを目的として、ニューウェルのダイナミックシステム理論モデル（ニューウェル, 1986）（図2）を用いて、本研究を通して得られた示唆の総合的な整理にアプローチする。ダイナミックシステム理論（エスター・テーレン, リンダ・スミス, 2018）とは、人間行動の発達プロセスで生じる変化や創発のメカニズムを関連する複数要因の相互作用から明らかにしようとするものである。ニューウェルのダイナミックシステム理論モデルでは、人間が何らかの成長を試みる場合、「個体」「環境」「課題」の3因子とそれらの相互作用を調整・改善することで成長が促されるとしている。

まず「環境」への働き掛けとしては、教師の共通認識（学部の方向性、5つの支援の視点、自己管理維持の3要素）、健康的行動を実行するための場面設定、支援ツールの用意、家庭との連携などが考えられる。次に「個体」への働き掛けとしては、児童生徒の体調や気分をよく観察しそれに応じた対応、健康的行動への動機づけ、自己管理スキル支援などが考えられる。そして「課題」への働き掛けとしては、健康に関する認知的学習、発達段階に応じた課題の提示、生活文脈や実態に即した調整、実行機能の認知トレーニングなどが考えられる。

本モデルはあくまで、本校の研究から見出された試案ではあるものの、本モデルを用いることでそれぞれの因子内での内容決定や相互作用に教師がアプローチし、児童生徒の実態に合わせて因子間のバランスを整えていくことが、健康的行動の発達の变化や創発につながると捉えることができる。



II おわりに

今後より深めていく必要がある課題も確認された。それらの課題について、2点述べておきたい。

第一に、実行機能に焦点を当てた指導の在り方である。後期研究で取り組んだ際、児童生徒の健康的行動の支援効果をより高めていくためには、日頃から計画や行動修正、行動目的の記憶の維持、注意の抑制などの実行機能に焦点をあてた認知機能学習や行動の支援が必要になってくると思われた事

例が散見された。このような実行機能に焦点化された指導の工夫をどうするかを、個別の指導・授業論だけでなくカリキュラムマネジメントも視野に入れて考えていくことは今後の課題であろう。

第二に、連携を効果的に指導に活用する方法の検討である。本研究の中で学校と家庭の連携が健康的行動に好影響を与えた事例がいくつかみられた。これは個を取り巻く環境要因同士（学校―家庭）の相互作用の結果が対象児童生徒の指導に強く働いていた可能性が高いと考えられる。Bronfenbrennerは、生態学的システム理論のなかで、個の関係（マイクロシステム）とともに、それらに直接影響を与えるメゾシステムの影響・相互作用による発達を重視しており、それは本研究でも当てはまる。ただし、彼らの健康状態に影響を与える要因は、学校・家庭・対象児童生徒・教師だけで語りきれない部分も大きく、これらを取り巻く様々な要因も考慮していく必要がある。他の地域社会資源も含め、学校との連携を指導にいかに効果的に活用するかを考えていく必要がある。これら課題について今後も日々の取組の中で検討を重ねていく。

本研究は「一人一人の健康課題に応じた授業実践を通して、効果的な支援方法を検討し整理することで、本校における健康教育の在り方を明らかにする」ことを目的に取り組んできた。多くの実践の中で得られてきた示唆をもとに、これからも本校の健康教育の在り方について深めていきたい。

【参考・引用文献】

- ・橋本創一(2020). 知的障害・発達障害児における実行機能に関する脳科学的研究ープランニング・注意の抑制機能・シフティング・ワーキングメモリ・展望記憶ー. 福村出版
- ・U・Bronfenbrenner (1996). 人間発達の生態学ー発達心理学への挑戦ー. 川島書店
- ・エスター・テーレン, リンダ・スミス (2018). 発達へのダイナミックシステムアプローチー認知と行為の発生プロセスとメカニズムー. 新曜社
- ・宮原育英(2017). 発達性協調運動障害ー親と専門家のためのガイド. スペクトラム出版