

## 自己調整学習を用いた病気療養児への学習支援

著者	芹澤 文, 石川 慶和
雑誌名	静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会・自然科学 篇
巻	72
ページ	206-215
発行年	2021-12
出版者	静岡大学学術院教育学領域
URL	<a href="http://doi.org/10.14945/00028516">http://doi.org/10.14945/00028516</a>

## 自己調整学習を用いた病氣療養児への学習支援

Learning support for Children with Medical Treatment to  
Promote Self-Regulated Learning

芹澤 文<sup>1</sup>, 石川 慶和<sup>2</sup>

Aya SERIZAWA, Yoshikazu ISHIKAWA

(令和3年11月30日受理)

### I はじめに

入院中の病氣療養児の学習を保障する試みとして、病院ボランティアによる学習支援を取り入れる病院が増加している。小児病棟を対象とした調査では、公的な教育制度を除いた学習支援の取り組みとしては、「医学生、看護学生のボランティアの受けいれている」「患者や家族の希望により家庭教師を認めている」「教育に関するボランティアを配置している」があることが報告されている（金城, 2012）。三好(2019)は「進級・卒業のための出席単位、学力保障」を優先に据えながら、「学習支援」は本来の子ども自身の「学習権利」や「生きる力」を育むことを重点に置いた学習機会の確保が必要だと述べており、学習支援への期待は学習保障のみに止まらない。文部科学省（1994）は病氣療養中の子どもの教育の意義として「積極性・自主性の涵養」「心理的安定への寄与」「病氣に対する自己管理能力」「治療上の効果等」を挙げている。ボランティアによる学習支援の取り組みについても「学習空白の対応のみならず、学ぶことへの楽しさも感じる事が出来ていた」「ピアサポートを基本に、出来る範囲でメンターの役割を行うことが大学生のボランティアに求められていた」といった病氣療養児の心理的な安定を促す効果（増戸ら, 2019）や、「活動の継続による信頼関係の構築が病氣療養児を中心にいた学習支援を可能にすることが示唆された」といような子どもの積極性や自主性を引き出す効果（檜木ら, 2014）があることも指摘されており、学習の空白や遅れを補完するだけでなく、病氣療養児の情緒の安定や意欲の向上などの効果も報告されている。

静岡大学石川研究室においても有志の学生を募り、地域の病院に対して学習支援ボランティアを派遣する活動を継続的に行っている。学習支援は治療スケジュールに応じて行っているが、基本的に週1回1～2時間程度であるため、自学自習の時間を含めて療養生活における学習マネジメントに力を入れているのが特徴である。そこで、本研究では自己調整学習の視点から学習支援を行った事例について、その効果と課題について報告したい。自己調整学習とは学習者自身が自らの学習を調整しながら能動的に学習目標の達成に向かう学習のことを指す（塚野, 2012）。自己調整学習では能動的に学習に取り組む要素と自らの行動を調整する要素が含まれている。病氣療養児に対する学習支援の中で自己調整学習の視点をもって支援を行うことで、自学自習に対して積極的、自主的な取組みを促すことや、病状や治療スケジュールに応じて自分の学習の方法や量をコントロールするなど自己管理能力の向上が期待できる。学習支援では

<sup>1</sup> 静岡大学教育学研究科

<sup>2</sup> 特別支援・幼児教育系列

公的な教育制度とは異なり、学習内容が決まっているわけではないため、予見段階における目標設定が学習の基盤となる。伊藤 (2012) は予見段階の目標設定における学習方略として、学習の目標や下位目標を学習者自ら設定し、目標達成のための学習の順序、時期、活動について計画を立てることと述べている。自己調整学習を行う上で目標を設定することは重要であり、そのためには計画を立てることが必要だといえる。そこで、本研究では自己調整学習における学習計画表の使用に焦点を当て、学習支援を受けている病気療養児を対象に、学習計画表の使用が自学自習に与える影響を明らかにすることを目的とする。

## II 方法

### 1. 対象

入院中に学習支援を希望した中学生 3 名及び入院中から受けていた学習支援を退院後も外来での継続を希望していた者 1 名、計 4 名を対象とした。

### 2. 手続き

学習支援中の対象児の様子、学習計画表使用の様子、生活面・学習面に関する発言を学習支援記録に記入した。調査期間は 201X 年 4 月～11 月であった。学習支援中にメモを取り、支援終了後すぐに記録を取った。田中ら (2013) の質的記述的事例研究デザイン及び飯野ら (2014) の質的記述的分析を参考に、質的記述的事例研究による分析を行った。

### 3. 学習計画表の作成

教科が記入されているものと、記入されていないものの 2 種類の計画表を用意した。2 種類の計画表の中から対象児が自分の使いたい方を選ぶことで、主体的に計画を立てるという意識を持たせることをねらいとした。

### 4. 学習支援の手続き

初回の学習支援では自己紹介と学習の進め方の相談を行った。学習の進め方の相談では希望する学習量や学校の進捗、志望校、学習で使うワーク、計画表使用の有無、訪問学級の時間割を確認した。

2 回目以降、本人の希望や必要性を考慮した上で学習計画表を使用した。実施期間は週に 1 回程度とし、外来での学習支援は月に 1 回程度行った。学習計画表を使用した際は学習支援の時間内で計画表を立てる機会を設け、次回までの学習計画を立てた。筆者以外が学習支援を行う際には学習支援の進め方モデルと学習計画表の使い方モデルのプリントを作成し、直接説明する機会を設けた。

### 5. 学習支援担当者

大学で特別支援教育を専攻する学生 1 名と大学で看護学を専攻する学生 2 名の計 3 名が学習支援を担当した。

### 6. 倫理的配慮

研究の主旨と個人情報の保護に関する文書を作成して本人及び保護者に説明し、承諾を得て

行った。なお、本研究は静岡大学人を対象とする研究倫理委員会の審査を受け、学長の承認を得て行った（登録番号：19-53）。

### III 結果

#### 1. 対象者の属性

対象者の属性を Table 1 にまとめた。A～Cは受験勉強を理由に学習支援を希望し、Dは入院中の教育を受けていなかったため、学習機会を確保するために学習支援を希望していた。

Table 1 対象児の属性

	学年	性別	教育利用	回数
A	高校浪人	女	無	外来：11回
B	中学3年	女	有	入院中：10回 外来：4回
C	中学3年	女	有	入院中：9回 外来：1回
D	中学1年	男	無	入院中：2回 外来：1回

#### 2. 計画表の使用プロセス

計画表が十分に活用された事例については、計画表の使用の特徴に基づいて期間を分けて使用プロセスについてエピソードをまとめた。

##### 1) A児の計画表の使用プロセス

###### a) 計画表試行期

1～2回目はA児にとって初めての計画表の使用で、計画表の使い方を試行錯誤する期間であったため計画表試行期と命名した。計画表の導入として、進んでいない教科から作成した計画表の例を提示した。それを参考に最も進みが遅い社会のワークから書き始め、続いて英単語テストの勉強を記入した。毎日、社会と英単語プラス1教科やるという計画表が完成した。2回目の支援でも同様に記入した。1回目の計画表では6日間で4日間、2回目の計画表では6日間で5日間計画通りに学習することができていた。

###### b) 不安定期

3～4回目はA児の計画表の使用目的や使用状況が定まっておらず、使用が不安定であったため不安定期と命名した。3回目の支援で、1週間分一緒に立てて残りの2週間はA児が家で記入することにした。自主的に計画することを期待したが、4回目の支援の時に計画表を見せてくれず「最近勉強してない」という発言があった。また、「ここ(学習支援)で一緒に立てないとやらない」という発言があったため4回目の支援では一緒に計画を立てた。

###### c) 無気力期

5～6回目はA児が計画表の使用に対し、無気力な状態だったため無気力期と命名した。計画表に書く内容は1回目の時と変更しておらず、「それやってくればいいよね」と口頭で約束を

ただけで計画表の記入は一緒に行っていない状態だった。また計画表の進行状況の確認も口頭のみであった。計画表の記入及び確認が学習支援内でできておらず、学習の計画を立てることに対して無気力な状態だった。

#### d) 意識変換期

7～8回目はA児が計画表を使用して学習計画を立てたり、計画表の使用状況を自ら確認したりと計画表に対する意識が変わったため意識変換期と命名した。7回目の支援は1か月ぶりの学習支援であり使用状況を計画表で確認した。前回一緒に計画を立てた分(4回目の支援時)はやっていたが、自ら記入して学習を進めてはいない様子だった。改めて一緒に計画を立てた。いつ学習ができそうかを確認したところ、一週間ほど遊ぶ予定があり勉強できないと話した。「空白でも良いよ」とアドバイスするが、A児は「やらなかったことの振り返りができるから書いた方が良い」と話していた。計画表の内容は前回までと変更し、A児の好きな英語の基礎問題集を進めることにした。8回目の時、進行状況を確認するとあまり進んでいなかったがA児自ら「できなかった」と計画表を見せて報告してくれた。

#### e) 目標明確期

9～11回目はA児の学習の目標が明確であったため、目標明確期と命名した。9回目の学習支援では、目標を設定しようと提案し、年内までに社会のワークを終わらせるという目標を設定した。学習支援の日までに毎回4ページずつ進めれば終わると伝え、目標達成までの見通しを持たせた。計画表に社会のワークと英単語を記入したが社会のワークについて「自分で進めても良いよね」という意欲的な発言があった。また次回の学習支援で数学のテストを実施することを決めた。数学の勉強について計画は立てなかった。最近の体調について「体力が戻ってきたので夜も起きていられることが多い。夜に勉強できそうだと話した。自分の体力を考えて、勉強する時間や量を調整しようとする意識があった。10回目の学習支援では「数学の問題解いてきたよ」と嬉しそうに報告があった。家で解いていて分からない問題を質問してくる場面もあり、積極的に勉強に取り組んでいた。社会のワークに関してはやっていないと話した。「できなかった言い訳をさせて」と言い、「最近寝る前に勉強するけど寝る部屋に社会のワークを持っていくのを忘れたからできなかった」と言った。解決策として「今日、鞆ごと持っていくからそしたらきっとできる」とのことだった。次回の学習支援までの目標を計画表に記入した。11回目の学習支援で確認したところ「ちゃんと持って行ってやったよ」と報告してくれた。進まなかった理由を自分で考えることができている、計画を実行するために修正することができていた。しかし「寝る前にやっていたため、夜寒くて風邪をひいてしまった」と言い、「次からは昼に勉強するようにする」と言っていた。A児自ら「計画表ください」と言い、計画表を使う意思が見られた。

## 2) B児の計画表の使用プロセス

### a) 計画表試行期

1～3回目はB児にとって初めての計画表の使用で、計画表の使い方を試行錯誤する期間であったため計画表試行期と命名した。2回目の学習支援の時に計画表の使用を開始した。自分で1日1教科2～4ページずつの計画を立て、1か月分記入した。学校の進度表を参考に記入していた。3回目の学習支援時に使用状況を確認したところ、「(一時退院で)家に帰ったら勉強なんてやりたくなくなった」と言っていて、入院中の1週間分のみ行っている状況だった。前

回同様、1教科2ページずつ計画を立てて記入した。

#### b) 目標明確期

4回目はB児にとって学習の目標が明確であったため、目標明確期と命名した。4回目の学習支援時、計画表を確認すると計画表通りの日程ではないが、計画した学習内容はすべて行っていた。計画表に慣れてきたところで、新たに検査・体調欄を追加した計画表を用意し、40分かけて丁寧に計画を立てた。計画表に書く内容は訪問教育から出されている宿題、前籍校の学校で使用しているワークを主に書いた。ワークについては「進みの遅い英語からやろう」と促すと、進度表を確認し「今学校が70ページまで進んでいるから毎日やる」と言った。「それぞれの章の基本のページだけでも進めたい。基本のところだけなら学校の進度に追いつけるかもしれない！」と計画を立てながら嬉しそうな様子をみせた。その他の教科も自ら学校の進度と見比べて積極的に計画を立てる様子が見られた。学校の進度に追いつくという目標がB児の中で明確になった。

#### c) 無気力期

5～6回目はB児が計画表の使用に対し無気力な状態だったため無気力期と命名した。5回目の学習支援は、4回目の学習支援の後から熱が出ており嘔吐もあったため中止になった。目標も明確になって立てた計画表だったが1日目以降は勉強できない日々が続いていた。6回目の学習支援の時、学習に対しても計画表作成に対しても意欲がなくなっており、無気力の状態であった。学習支援では訪問教育で出されていた宿題を一緒にやろうと学習を促した。計画表作成の時、「もうこれもいいよ」と作る気持ちがなくなっていた。「じゃあ一週間お休みする？」と聞くと、「来週から沢山やることになるのは嫌。」と言ったため「1教科だけやろう」と提案した。「英語だけしかやらない」と言い、英語のワークのみ記入した。

#### d) 無気力からの回復期

7～8回目はB児が計画表の使用を再開し、無気力期を脱した期間であったため無気力からの回復期と命名した。7回目の学習支援時に「計画表に書いた英語ちゃんとやったよ」と報告があった。学習へのやる気が下がっていた中でも計画表通り勉強できたことで喜びを感じていた。学習が終わると「計画表やろう」とB児自ら計画を立てようとする発言があった。全教科取り組むような計画を立て、計画表試行期と同じように1日1教科4ページずつ進めていった。また教科を選ぶときに、教科のワークから目をつぶって選び、ゲーム感覚で教科を決めていた。8回目の学習支援時は計画通り勉強していた。計画表の記入は前回同様ゲーム感覚で教科を決め、1日1教科4ページずつやるという計画を立てた。

#### e) 目標設定期

9～11回目は支援者がB児に対し目標カードの使用を促し、目標の設定をしようとする期間であったため目標設定期と命名した。9回目の学習計画表作成の時に意図的に目標を設定する試みを行った。目標が書かれたカードを用意し、そこから1枚引いて目標を決めるというゲーム性を取り入れた。本人に「目標を決めて勉強しよう」と声をかけると顔が曇ったが、ゲーム性があると分かると意欲的に目標を決める姿勢を見せた。「紙をラミネートしてほしい」と言い、次回以降もこの方法で目標を設定しようとする姿勢が見られた。計画表について、目標を書く欄の追加と検査・体調の欄の削除、土日の欄の削除等の形式の修正の要望があった。10回目の学習支援の際も同じような手順で目標を決めることができた。本人にとって苦手な教科の目標だったが「やるよ」と意欲的な姿勢がみられた。11回目の学習支援時には自主的に目

標カードを用いて目標を設定する姿勢を見せた。

#### f) 不安定期

12～13回目は、B児の計画表の使用目的や使用状況が定まっておらず不安的であったため不安定期と命名した。12回目の学習支援は退院後で外来時の支援になった。また、入院前に通っていた学校に行き始めたため学校の宿題に追われており、前回まで決めた計画表の内容はやっていない様子だった。夏休みに入るタイミングで、「夏休みは一日4時間勉強する」と学習に対しては意欲的な様子を見せた。13回目の学習支援の時も計画表の内容は一切やっておらず、計画表の使用目的が不安定になっていた。計画表の記入は行ったが目標カードは使わず、意欲的に取り組む様子も見られなかった。また、「学校に出される宿題が多くて、計画表の内容をやっている時間なんてなかった！」と少しライラした様子を見せた。この時に「もう計画表は使わない」という発言があったため、計画表の使用は中止した。

### 3. 計画表が十分に活用されなかった事例

#### 1) C児の計画表の使用

C児は1回目の支援の時に計画表を作成したが、2回目の時に使用していない様子が見られた。3回目の支援の時に誘導すれば使用すると思われたが、学校からの宿題等は把握できており、本人が必要としていないようだったのでしばらく様子を見た。8回目の支援の時に「計画表持ってきたけど使う？」と聞くと「いらないです」とはっきり答えたので計画表は使用していなかった。

#### 2) D児の計画表の使用

9回目の学習支援の時に計画表を提示した。学校から出されている宿題を計画表に記入するが「めんどくさいね」という。支援者がどこまでやるかなど細かく聞くとワークを開いて確かめるが、だるそうな様子を見せた。宿題が終わっていないため、学習支援の時間で計画を立てる時間をもたない様子で「時間ないよ」と言っていた。10回目の支援の時には計画表を持ってこなかったため使用状況を確認することはできなかった。学習内容が多いためやることを全部確認することが難しい様子だった。支援者が一緒に手伝えれば作成に取り組むことができた。11回目の支援の時には他県への入院が決まっており、本人と相談した上で計画表の利用は保留となり、使用を中断した。また計画表を持ってきていなかったため、使用状況は確認できなかった。

## IV 考察

### 1. 学習計画表の利用要因

#### 1) 入院中の病氣療養児の利用要因

B児とC児は入院中に訪問学級で教育を受けていたが、計画表を使用したのはB児のみであった。B児が意欲的に学習計画表に取り組んだのは「学校の進度に追いつけるかもしれない！」という発言が見られた目標明確期と「学校のワークに追いつくかもしれない」という発言があった無気力からの回復期のみであった。学校の進度に追いつきそうな時にB児の学習計画表の使用意欲が向上したといえる。しかし、体調を崩し学校の進度に追いつくのは無理だと感じていた無気力期や、退院後学校に戻った時は学習計画表の使用意欲は下がった。そのためB児の学習計画表の利用要因は、学校の進度に自分の頑張り次第で追いつくことができる状態である

といえる。一方、C児は訪問学級に通っていることもあり、学校の進度に大きく遅れをとっている状況ではなかった。C児は学校の遅れを気にしていなかったことが計画表の使用に影響を与えたと考えられる。

C児は学習計画表の使用の有無を聞いた時、「訪問学級の宿題以外はできない」と答え計画表の使用を断った。C児の治療は眠くなる作用があり、学習支援と訪問学級以外に学習時間を設けている様子はみられなかった。そのため、自主的に学習できる時間がこれ以上ないと判断していたのだろう。D児は入院中に教育を受けていなかったが、在籍校から多くの宿題が出されており、自主学習の時間には宿題以外の勉強をする時間がなかったことが計画表の不使用に影響を与えたと考えられる。以上のことから、入院中の学習者の学習計画表の利用要因は、個人因子としては復学先の学校の学習進度に追いつきたいという希望があること、環境因子としては自主的な学習時間を確保できることであるといえる。

## 2) 学習計画表が病気療養児の自学自習に果たす役割

A児は公教育を受けておらず、私塾に週1回通っていたが「家に一人していると何を勉強しようか考えている間に時間が過ぎて結局やらない」と話しており、一人で自学自習の時間に学習に取り組むことは難しい状態であった。計画表を初めて使用した後に「勉強することが決められていると学習に取り組むやすい」と話していたことから、学習計画表を使うことで学習内容が明確になることにより、自学自習が促されたと考えられる。

一方、B児は退院後に復学し、私塾にも通い始めた。自宅での自学自習も4時間程度行っていたが、学校から出される宿題や塾のテスト直しを行っていた。自学自習の時間に取り組む学習内容は計画表がなくても自分で決めやすかったといえる。「学校からの宿題多く計画表の内容をやる時間はなかった」と言い、その後計画表の使用を中止した。B児にとって学習計画表を使って学習内容を主体的に決める必要がなくなったため、計画表の使用をやめたと考えられる。以上のことから、学校や塾等による学習管理の有無が計画表の主体的な活用に影響を与えている様子がうかがえる。特に自宅療養の時間が長い場合には計画表の積極的な利用が自学自習の促進に有効であると考えられるが、学校や塾等の課題がある場合の自学自習における計画表の活用は今後の課題であるといえる。

## 2. 学習計画表作成の検討

### 1) 目標明確期の支援

目標明確期は、A児B児ともに学習の目標が明確であり、目標を達成するために学習に意欲的に取り組む姿勢が見られた。目標を達成するために計画表への記入も自主的に行っており、目標を明確にすることで計画表の使用意欲が高まっていたと考えられる。

学習者の課題として学習空白や学習の遅れがあげられるが、これらの課題を学習者自身は「どうにか解決したい」という思いと共に「自分ではどうすることもできない」という思いを抱えていることが考えられる。そこで学習支援者が、計画表を使って課題解決までの見通しを持たせる。すると、学習者自身が、あきらめかけていた課題が解決できるかもしれないという思いが芽生えることが期待できる。B児は計画表試行期には「学校の進度に追いつけなくても仕方ない」と言っていたが、計画表を使って学校の進度に追いつくまでの見通しを持たせると、「追いつきそう!」と嬉しそうに言い、気持ちの変化が見られた。対象児は計画表を使うことで、学校の進度に追いつくことに対し見通しが持てたと共に、「学校の進度に追いつこう」という思



いが出てきたといえる。学習者自身が、課題に対して「解決しよう」という気持ちが生まれて初めて学習空白や学習の遅れが目標として機能しているといえる。病氣療養児の学習を支援する者(以下学習支援者)は、学習者が解決したいと思っているが「できない」と諦めている課題に着目する。そして、計画表というツールを使って課題解決までの見通しを持たせることで、達成できないと感じている課題を達成できると感じられるようにし、目標に変化させることができるといえる。

## 2) 無気力期の支援

A児は自主的な計画表の使用を試みた不安定期から、計画表を使用して学習することに対して意欲を示さない無気力期へと移行した。A児が無気力になった要因は支援者の関わり方にあると考える。A児の不安定期から無気力期において、支援者は強制したくないという気持ちから計画表の使用状況の確認や学習支援内で計画を立てることをしていなかった。自主的な計画表の記入及び使用を促す過程で、支援者の自主性を重んじたいという気持ちから、対象児の計画表への無気力へと導いた可能性があると考えられる。市川(1995)は、学習者が学習する中で大切なことは学習行動全体に対して、学習者自身が統制感(自分の意志でコントロールしているという感覚)を持っていることであるとした上で教育者もまた統制欲求を持った存在であると述べている(pp29-30)。この統制感こそが自己調整学習であり、自分で自分の勉強をコントロールするという感覚であるが、この統制感を持つ主体は学習者であり、学習支援者ではない。岡田(2012)は統制の対極に自立性支援をあげている(p83)。学習支援者は学習者に対し、統制をしないという意識ではなく、自立性支援をしようという意識を高めることが必要であるといえる。A児は4回目の支援の時に、「ここ(学習支援)で一緒に計画を立てないとやらない」と発言していた。A児は学習支援の中で支援者と一緒に計画を立てることで、家庭での自学学習を行っていたといえる。学習支援での自立性支援とは、一緒に学習計画を考えて計画表に記入することであると考えられる。学習支援者は、学習者が学習計画表の使用意欲がなく無気力の状態の時に、まずは「一緒に計画を立ててみよう」「私も計画表を使って計画するよ」などと学習者に寄り添った支援をすることで、自立を促すことができると思われる。

B児は目標明確期で学習意欲と計画表使用意欲が高まったのちに体調が悪くなり学習ができない状態になり、無気力期に移行した。このように、学習者は昨日まで学習に意欲的な状態であっても、突然の体調の変化により学習意欲を失い、無気力の状態に陥ることが考えられる。無気力期のB児は計画表に対し「これいらないよ」と言い、計画を立てる意欲を失っていた。しかし、支援者が「1教科だけ立ててみない？」と声をかけると「わかった」「やるよ」と計画表を書く様子を見せた。対象児が体調の変化によって、学習に対してやる気が下がったことは事実であるが、学習に対しての意欲がなくなったわけではないことが考えられる。

学習支援者は学習者が体調を崩すと「まずは体調を優先して、元気になったら勉強しよう」と声をかけたくなるだろう。しかし、副島(2013)は「病氣だから」ということで、子どもたちが学びの場から遠ざかるということはあってはならないと述べている。学習支援者は、「体調を優先して元気になったら勉強しよう」というメッセージは学習者にとって学習を遠ざける要因になる可能性を考えておかなければならない。

学習者が体調の変化により、学習をしたくなくなる時は必ず来る。学習支援者はその時に、学習をしたくないという気持ちを受け止めつつも、いつでも学習を再開しても大丈夫であるというメッセージを送ることで、学習者の学習を保障しておくことが重要であると考えられる。学習

支援者側から、学習者の学習の機会を奪うことがないように気を付けなければならない。

### 3. 病気療養児の自己調整学習

#### 1) 病気療養児の自己調整学習と自己管理の関係

A児は、9回目の学習支援の時に「体力がついてきたから夜まで起きていることができる。だからその時間に勉強ができそうだ」と話し、自分の体調に合わせて学習の量を調整することができていた。しかし、11回目の学習支援の時に「夜、寝る前に勉強していたら風邪を引いてしまった」と話した。対策として、「今度から昼間に勉強するようにする」と言い、風邪を引かないために学習の時間を変えるという選択をしていた。A児は学習支援で自己調整学習を行う中で、自分の体力に合わせて学習の量を調整する力、学習の時間の影響で体調が崩れたら学習の時間を調整する力がついてきたといえる。

A児は5回目の支援の時に「今は段々と体力がついてきた。やっと遊べるようになって楽しい」と話した。この時期は計画表の使用をしておらず自己調整学習を行っていない状況であったが、自分の体力に合わせて行動を選択する自己管理はできていたといえる。しかし、自己管理ができている状態では自分の体調に合わせて行動をしても、自分の学習の方法や量を調整することは難しいと考える。一方、自己調整学習が適応しはじめた時は、自分の体調を考慮して学習の量を増やしたり、体調を崩しても学習方法を変えて対応したりと、自己調整学習を行う中で、自己管理の視点を自然に取り入れていた。以上のことから、病気療養児が自己調整学習を行うことで、学習だけではなく自分の体調も含めた調整ができるといえ、病気の自己管理能力の向上にも寄与する効果が期待される。

#### 2) 自己管理ができない時の自己調整学習の役割

病気療養児は病気の自己管理をすることで、自己コントロール感を体験的に獲得していると考えられるが、病状の悪化や突然の体調不良など自分でコントロールできないことがある。B児の無気力期の風邪もそれに当てはまるといえる。B児は体調が悪くなった時「計画を立てても風邪を引いたら勉強できない」という否定的な自己イメージを持っていた。病気療養児にとって自分の体調をコントロールできないことは、否定的な自己イメージになるといえる。しかし、B児は体調不良な時も計画表を使って自分の学習をコントロールすることができた。これは主体的な取り組みである自学自習を通して病気の自己管理もできたという体験であり、肯定的な自己イメージを促すものであるといえるだろう。

副島(2016)は、教育的な関わりによって「否定的な自己イメージ」を持っている子どもたちに「肯定的な自己イメージ」を持ってもらうことができると述べている。学習者が自己調整学習を行うと、「私は計画を立てることができる」「私は一人で学習をすることができる」「私は学習のコントロールをすることができる」などのように「できる」ことに注目することができ、肯定的な自己イメージを持つことができると考えられる。学習に対して自主的に取り組む姿勢を持つことにより、自分で自分の学習をコントロールできるようになることは、肯定的な自己イメージの獲得を促すものであると考えられる。

## V 今後の課題

本研究では4名の病気療養児に学習計画表の使用による自己調整学習の促進を試みたが、うち2名は十分な活用に至らなかった。入院中に教育を十分に受けておらず学習の遅れを感じて

いた者に対しては学習計画表の使用が有効であることが示唆されたが、教育を受けていることに満足している者や学習の遅れを感じていなかった者には効果的ではなかったといえる。しかし、入院中に教育を受けている者にとっても学習空白や学習の遅れは避けられないことであり、退院後も自身の体調等に応じた自学自習が求められる場面もあるだろう。今後は課題等が与えられる等、学習が管理されている環境にある病気療養児が主体的に学習を進められるような学習計画表の活用の検討が必要であろう。

## 付記

本研究は JSPS 科研費・若手研究 (B) (課題番号: 17K140638) の助成を受けた。

## 引用文献

- 市川伸一 (1995) 学習と教育の心理学. 岩波書店.
- 飯野京子・綿貫成明・小山友里江・栗原美穂・市川智里・岡田教子・上杉英生・浅沼智恵・大幸宏幸・藤田武郎・鈴木恭子・和田千穂子・森美和子・久部洋子・矢ヶ崎香・小松浩子 (2014) 胸部食道がん術後外来患者に対する看護ケアの分析. 日本緩和医療学会, 9(3), 110-117.
- 伊藤崇達 (2012) 自己調整学習方略とメタ認知. 自己調整学習研究会, 自己調整学習-理論と実践の新たな展開へ, 43-44.
- 檜木暢子・山下祥代 (2014) 病気療養児に対する学生ボランティアによる学習支援の可能性. 愛媛大学教育学部紀要, 61, 161-169.
- 金城やす子 (2012) 入院児に対する教育支援の取り組みの実態. 名桜大学紀要, 17, 17-28.
- 増戸南・関由起子 (2019) 入院中の高校生への教育支援: 大学生による学習支援ボランティアの意義と効果. 埼玉大学紀要. 教育学部, 68(2), 7-19.
- 三好裕也 (2019) 小児慢性疾患児童等に対する学習・復学・交流支援について.
- 文部科学省 (1994) 病気療養児の教育について (審議のまとめ).
- 岡田涼 (2012) 自己調整学習 - 理論と実践の新たな展開へ -. 北大路書房, 73-92.
- 副島賢和 (2013) 「病気療養児に対する教育の充実について(通知)」から考えた大切なこと. 障害者問題研究, 41(3), 228-233.
- 副島賢和 (2016) 病気をかかえた子どもになぜ教育が必要なのか. 小児看護, 30(11), 1353-1355.
- 田中いずみ・比嘉勇人・山内恵子 (2013) 新人看護師の看護実践におけるナラティブからとらえた成長の内容. 富山大学看護学会誌, 13(2), 125-141.
- 塚野州一 (2012) 自己調整学習理論の概観. 自己調整学習研究会, 自己調整学習-理論と実践の新たな展開へ-. 北大路書房, 14-18.