

令和7年度校内研究（自己表現グループ）

グループテーマ

「卒業後の社会生活を送るために必要な自己理解と他者とのかかわりを育むための指導支援」

はじめに

本研究は令和6・7年度の校内研究「生活の安定と他者との関係性を育む自立活動の取り組み」における自己表現グループの2年次の実践と成果をまとめたものである。卒業後の社会生活を見据え、対象生徒が自己理解を深め、他者とのよりよい関係を築くために必要な支援について実態把握、教材・ツールの開発と活用、ケース検討会での検討を通して考察した。

I 研究の背景と目的

1年次（令和6年度）は「生活の安定」を共通テーマとし、伝えたいことを適切に伝えるための表現の獲得と、少人数集団で自己表現を育む活動を設定した。対象生徒の課題として、行事前後の強い不安、徘徊・破壊行為・他害行動、気持ちの言語化の困難、ASD および愛着障がいの特徴（予定不安・愛情試し・感情の粉らわせ行動）がみられた。行動分析や事例検討会を受けて支援方法の再検討をし、教材開発を行った。（図1）

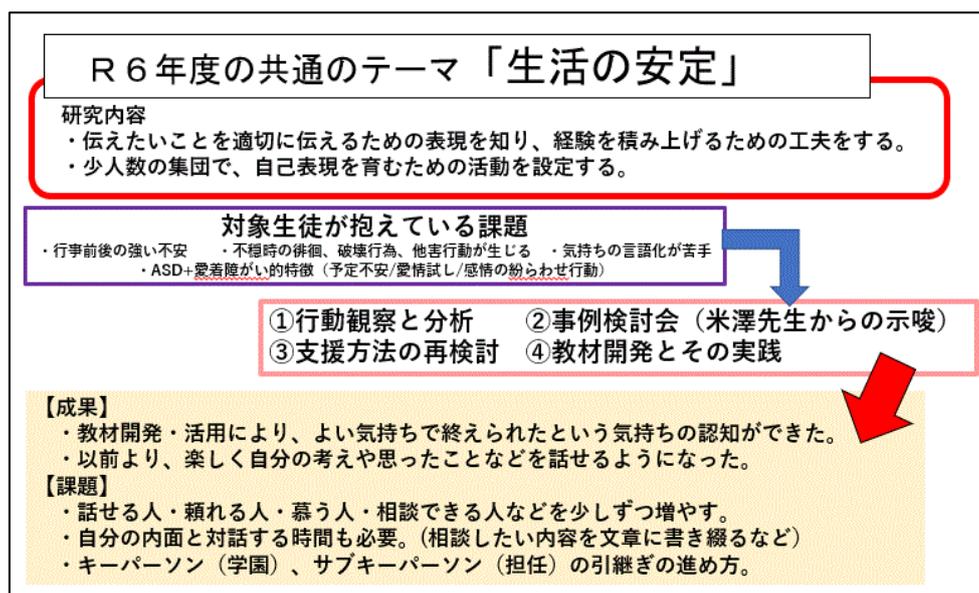


図1 R6年度の共通のテーマ「生活の安定」

2年次（令和7年度）は共通テーマを「他者との関係性」におき、以下の2点を研究内容とした。

R7年度の共通のテーマ「他者との関係性」

- (1) 対象生徒からみた他者（対〇〇）をどう捉えるか考察する。
- (2) 対象生徒の将来の願いにより近づくために、必要な対人スキルを身につけるための指導を考える。

II 研究計画と方法

研究期間は令和7年4月から令和8年2月の期間に以下の方法で進めた。

(1) 行動観察と分析

日常場面と行事前後の様子を記録し、不穏の兆候や誘因を抽出する。

(2) 事例検討会

グループで研究の進捗状況を検討し、指導仮説の明確化や指導内容の再検討を行う。

(3) 教材・ツールの開発

行動観察カード（やりとりカード）を作成し、かかわりの可視化と振り返りに活用する。

III 対象生徒の実態

対象生徒は行事やイベントが近づく
と情緒不安定になり、睡眠不足や学習
への集中困難が生じやすい傾向にあっ
た。不穏時には自分の気持ちを言語化
できず、徘徊行動や破壊行為、対人暴
力行為へと発展する場合があります、学校
場面での生起が多かった。

自己表現グループでは、対象生徒と
かかわりのある教師6名を中心として
Co-MaMe を使ってアセスメントを行い、
他の7名で分析を行った。以下、Co-
MaMe の結果である。

(1回目：令和7年7月1日実施)

区分名	生徒の課題	支援の時期
自己管理F5 ストレスへの対処	・ストレスが溜まり集中できず泣いたり 騒いだりする。 ・不満が溜まり、切り替えられない。	受容期
心理A8 気分の変動	・気分によって授業に集中したり、活動 に取り組んだりできる。	受容期から試行期
心理A4 意欲・気力	・自信がない。 ・自分の行動に自信がもてない。	受容期

図2 Co-MaMe から抽出した中心課題

Co-MaMe の観点では、自己管理 F5（ストレス対処）、心理 A8（気分の変動）、心理 A4（意欲・気力）が中心課題として抽出された。1年次目の研究でも、「A 心理」と「F 自己管理」の項目に多く印が付いており、対象生徒にとっての中心課題であることが見て取れる。支援の時期はいずれも受容期であるが、一部に試行期への様相がみられた。（図2）

また、Co-MaMe を行ったメンバーを中心とした自立活動目標設定シートの作成においても行事前後の不安、対人関係、ストレス対処が中心的な課題として挙げられた。（図3）

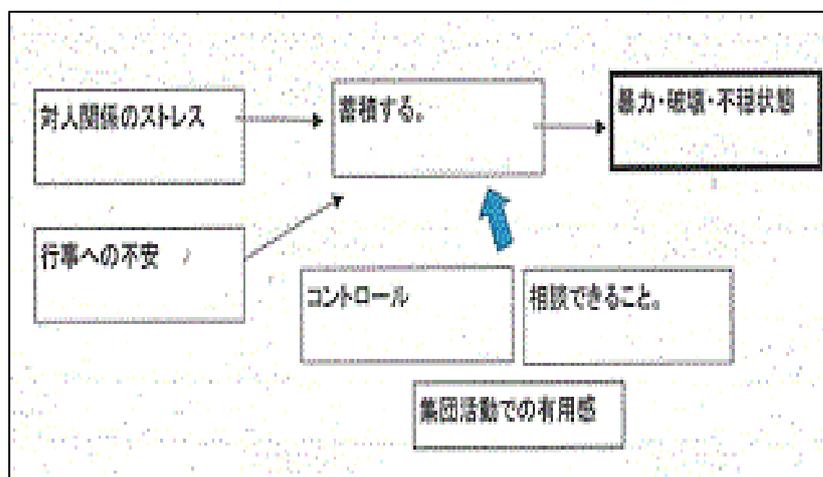


図3 自立活動目標設定
シートの課題関連図

IV 指導仮説、目標設定

対象生徒の実態、Co-MaMe からの中心課題を踏まえて、以下のような仮説を立てた。

【指導仮説】

「進路学習や作業学習などを積み重ね、高等部卒業後の社会生活を営むための人とのかかわり合いについて学びを進めるなかで、自分に合った対人スキルを身につけることができるのではないか」と考えた。

V 実践

1 行動観察記録の取り方の検討

令和7年9月16日から18日に、令和6年度に作成した行動観察記録(Excel)を用いて実態把握を行った。グラフ化により変化の見取りが容易になった一方、項目の細かさは記録負担を増大させたため、以降は「必要な場面に絞る」「紙媒体を併用する」などの運用改善を行った。

2 行動観察記録①

(1) 高等部入学

不安視されていた高等部入学後は良好で、交友関係の広がりやイライラしてもその原因を自ら回避したり、担任に相談したりすることができた。

(2) 実習期間

実習期間中は、疲れや人間関係の困り感から少しイライラしたが、中学部時代の自分を振り返り、担任へ相談することができるようになってきた。この点から、対象生徒にとってのキーパーソンは担任であることがいえる。

(3) 夏季休業前後

実習や報告会など様々な行事を無事に終えた一方で、人間関係からくるイライラが原因となり問題行動に発展し、入院となった。退院後は気持ちが上がり下がりし、学校に登校しても授業に気持ちが向かず「死にたい」などのネガティブな発言や自傷行為があった。困り感の原因は、同級生や入所施設での下級生との人間関係であった。(図4)

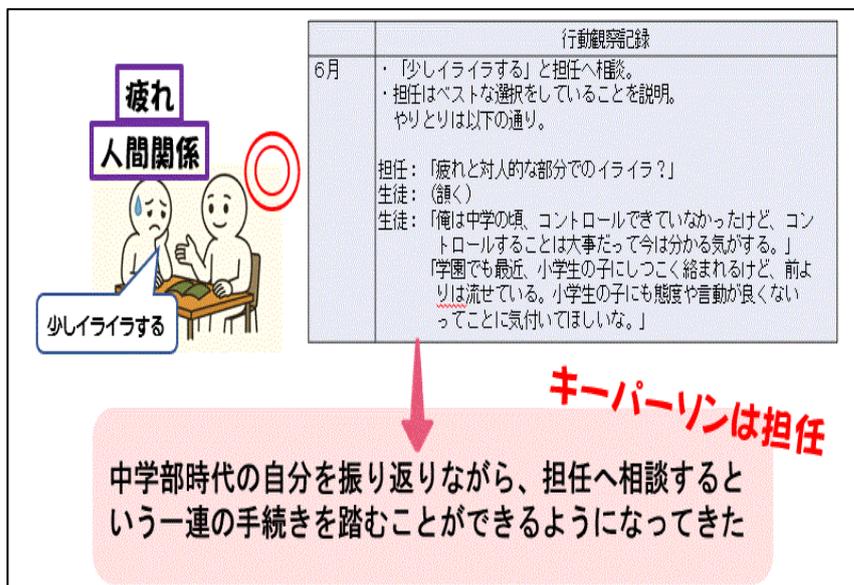


図4 夏季休業前後の行動観察

3 行動分析

対象生徒の不穏になる前の傾向を分析した。生徒は気持ちが高揚してしまうと、その後不調になる傾向があることが確認された。具体的には、嬉しさや達成感が極度に高まった直後に、些細な刺激で不穏や逸脱が出現しやすくなる。中学部時代は気持ちの調整を図るために教師が声掛けをすると、その声掛けを受け入れられず、声掛け自体が刺激となり、逆効果となる場面が多かった。(図5)

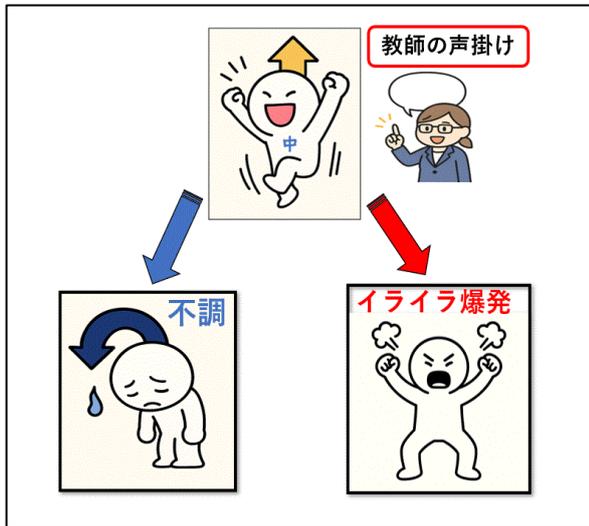


図5 中学部時代の生徒の様子

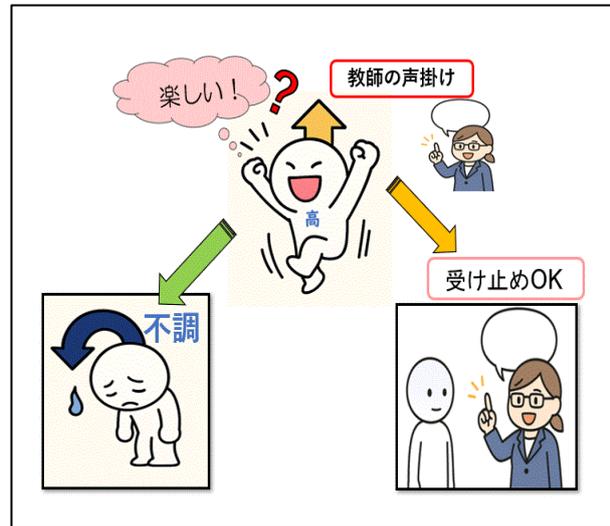


図6 現在の生徒の様子

生徒は高揚感を楽しいと捉えてしまう傾向にある。高等部になり教師は生徒に対し、気持ちが高揚しすぎない8割程度のところで予防的声掛けをする。中学部時代とは異なり、生徒はその声掛けを受け止められる頻度が徐々に増した。この変化から担任以外の教師からの声掛けも受け入れられると思われる。本人の発達的变化に加え、教師側のタイミングと語調の調整が洗練されたことの相乗効果と推察される。(図6)

4 現実とはげまし

実習後に高等部生徒を対象とした進路講演会があり、講演を受けて進路担当教師と生徒は面談を行った。生徒は自分の課題を理解し、その後の実習へつなげるきっかけとなった。キーパーソンは担任であるが、進路という共通の目標に向けてかかわる人が広がったといえる。Co-MaMeより、生徒にとって「意欲・気力」、「気分の変動」が教育的ニーズとして挙がっており、生徒にとって面談は効果的なのではないかという点に至った。しかし、毎回面談を行うことは難しく、他に替わるものはないか、検討された。(図7)



図7 面談での生徒のやりとり

5 やりとりカードについて

(1) 実施内容と期間

実施期間は令和7年10月から令和7年12月まで行い、高等部職員にカードを配付した。教師は生徒とやりとりをしたときにその内容を記入することとした。(図8)

(2) カードの目的

意識的にやりとりが増えるように、対象生徒と教師がかかわる機会を増やす。

(3) 成果と課題

成果

カードの存在が支援者側の働きかけを促すきっかけとなり、担任以外の教員とのかかわりが可視化された。

課題

生徒の状態が不安定な場面ではやりとりの成立が難しく、普段かかわりの少ない教職員にとっては介入の難しさも残った。日付、相手、時間帯などの項目追加による改善を図った。

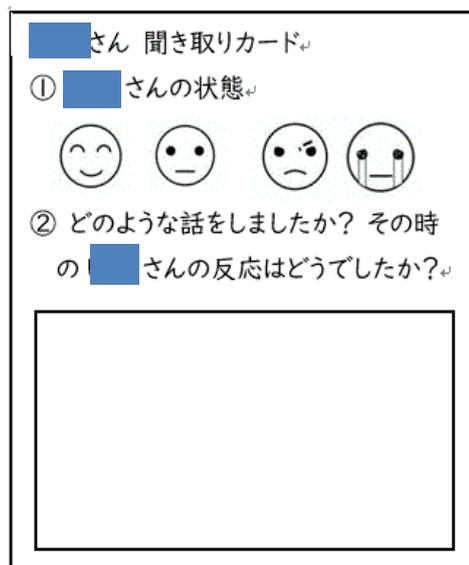


図8 やりとりカード

6 ケース検討会

令和7年12月、助言者と12名の参加者によるケース検討会を実施した。やりとりカードは担任と他の教職員間の情報共有に有効であり、よい行いを本人にフィードバックする可能性が示された。また、単なるやりとり記録にとどめず、行動観察の素材としても活用する観点が共有された。

助言として(1)関係施設との関係性の有効活用、(2)大変さを分かち合い、二次受傷の回避が挙げられた。

7 行動観察カードについて

ケース検討会の内容を踏まえ、やりとりカードを「行動観察カード」として再定義し、令和7年12月から令和8年2月の期間で再実施を計画した。カードを集計すると、以前のように生徒のよい状態の姿、楽しい会話の記載が多かったが、(図9)のように生徒本人にフィードバックできそうな内容も含まれていた。また、(図10)のような生徒の課題となる行動も確認することができた。やりとりカードを改良し、行動観察カードとしたことで、生徒の気になる行動も情報収集することができた。

■さん 聞き取りカード

名前 ■

日付: 12月9日 am・pm

① U・Rさんの状態

☺ ☹ ☠ ☡

② どのような話をしましたか? その時の ■さんの反応はどうでしたか?

体育で剣道をした時。
 “■先生が覚えていてくれて嬉しいね” “今日の当番、よろしく” “本当に剣道が上手だね” 等、声掛け。その都度「はい」と笑顔で反応。→

2時間続きで終始調子よく活動できた。みんなの手本となるような動きにも繋がり、自信になった様子だった (2)

図9 行動観察カード①

■さん 聞き取りカード

名前 ■

日付: 12月10日 am・pm

① ■さんの状態

☺ ☹ ☠ ☡

② どのような話をしましたか? その時の U・Rさんの反応はどうでしたか?

昼休み、他の生徒としゃべっている時にわり込んでくるので同時に話さなくてもわからないよと言うと、バツが悪そうに (3)

「へへ」と笑っていましたが、その後もわり込んでました。

図10 行動観察カード②

8 行動観察記録②

生徒は11月頃から他責的な発言が増えた。例えば、作業学習の内容に不満をもち、そのことを教師に訴えるということがあった。その訴えに対し担任は「内容ではなく、継続することの大切さ」を伝え、作業学習や進路担当教師は「課題はすぐに飽きてしまうこと」であると伝えた。このことから、キーパーソンは気持ちを話すことができる担任であり、気持ちを十分に受け止めてもらっている。また、作業学習や進路学習などを通して、担任以外の教師が生徒の話を聞いたり、必要な言葉を伝えたりすることで、自然とかかわり支援の役割分担ができていくといえる。(図11)

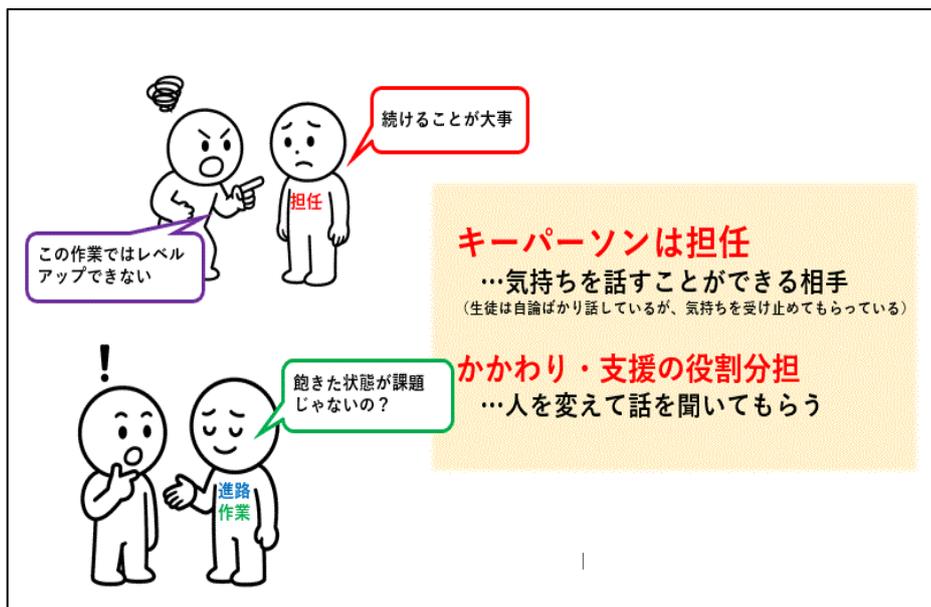


図11 キーパーソンとかかわりの役割分担

VI 成果と課題

(1) 成果

- ・ 行動観察と実態把握を丁寧に行うことで、高等部入学後の変化の様子が把握でき、1年次目の研究から本人の成長もみることができた。
- ・ ツールの一つとして行動観察カード（やりとりカード）を実施。カードの内容、使い方もグループで検討することができた。
- ・ キーパーソンは担任であることを確認したことで、かかわりが広がり、他の教師へかかわりの役割分担ができています。

(2) 課題

- ・ 進路、卒業後に向けて、生徒の課題である対人関係やストレス対処などへのアプローチの検討が必要である。
- ・ 他責傾向の出現により、人とかかわり合いながら生活を続けていくことが難しくなる。思春期もあり、気持ちがより複雑化してくることへの対応が必要である。

(3) 課題と次へ向けて

- ・ 進路を見据え、「仕事をする」ことを考えたときに、「仕事は変化がなく、盛り上げもないものである」ことを理解し、作業学習、実習、卒業後を見越して、今は我慢のときであり、飽きた状態を自覚できるようにしなければならない。(図 12)



図 12 生徒の次の課題