

# 特別支援学校高等部における教育的ニーズと 支援方法に関する研究

— 総合教育センターアセスメント結果からの分析 —

山内 すすみ<sup>1</sup>

近年、生徒数が増加している特別支援学校高等部における教育的ニーズと支援方法について、昨年度に総合教育センターで実施されたアセスメント結果表の分析を通して整理を行った。その結果、生徒一人ひとりが多様な教育的ニーズを抱えており、また教育的ニーズに応じた適切な生徒へのかかわり方、指示・提示の仕方、教材・教具の工夫、環境設定等の支援方法があることがわかった。

## はじめに

特別支援教育は平成19年4月の改正学校教育法施行により、法的に位置付けられることとなった。盲・聾・養護学校は特別支援学校と改称され、特別支援教育がスタートした。それまでの特殊教育では「障害の程度等に応じ特別の場で指導」が行われたが、特別支援教育では「障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援」が行われる（文部科学省2003「今後の特別支援教育の在り方（最終報告）」）。

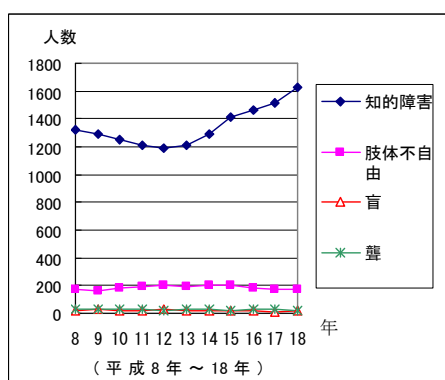
神奈川県では平成14年3月、「様々な悩みを抱えているすべての子どもたちに目を向け、その解決に向けて支援する」支援教育の基本的考え方が示された。そして特別支援学校は、障害の重度化・多様化やそのもっている特別な教育的ニーズ（自らの力で解決することが困難な課題）に対して「今まで以上の専門教育が要求される」としている（神奈川県教育委員会2002「これからの支援教育の在り方（報告）」）。

一方、特別支援学校では過大規模化の解消が喫緊の課題となっている（神奈川県教育委員会2006「養護学校再編整備の在り方について（最終報告）」）。高等部生徒数、特に知的障害教育部門ではその増加が顕著である（第1図）。このような現状の中、特別支援学校の約59%の教員が「特別な支援を必要とする児童・生徒のタイプが多様になり対応に苦慮」しており、また特別支援学校児童・生徒の約68%が「わかりやすい授業をしてくれる先生」を望んでいる（神奈川県教育委員会2006「教育に関する学校関係者向け意識調査」）。これには特別支援学校における教育的ニーズの多様化と、多くの教員がその対応について考え悩んでいること、児童・生徒がより良い支援を必要としていることが示されている。

神奈川県立総合教育センター（以下 総合教育センター）では、個別教育計画等の策定支援としてアセスメント事業を行っており、生徒一人ひとりの教育的ニーズを整理し学校に提供してきた。平成18年度からは、学校アセスメント、専門職相談・アセスメント、センターアセスメントの3形態で実施している。

センターアセスメント（以下 アセスメント）では学校からの要請（以下 要請評価）に応じて、作業能力検査を基本に、心理検査、言語・コミュニケーションに関する検査、運動・操作性に関する検査等を組み合わせ、臨床心理士、言語聴覚士、作業療法士、指導主事が担当し、総合的に生徒の特性をとらえ具体的な支援方法の提案を行っている。

これまでのアセスメントに関する研究では、平成11年から13年にかけて、アセスメントで得られた数値の分析が行われ、作業能力と進路状況との対応関係が明らかにされた（職能アセスメントデータ分析研究委員会報告書2002）。平成14年には、アセスメントを受検した幾つかの事例をとりあげ、支援方法の考察が行われた（永倉2003）。また、一事例のアセスメント結果に基づいて個別教育計画の作成支援等が行われた（深澤2004）。平成15年には、アセスメント結果表を基に



第1図 特別支援学校高等部生徒数の推移  
「平成18年度 神奈川の特別支援教育資料」他

1 県立小田原養護学校  
研修分野(ライフステージを見通した支援教育臨床研究)

しながら、個別教育計画の書式になぞらえて見本となる事例集が作成された(新井 2004)。また1～2事例をとりあげ、支援のプロセスに関する考察が行われた(柏木 2005)。しかし年間のすべてのケースを対象に検査結果を分析した研究は今まで行われていない。

そこで本研究では、特別支援学校知的障害教育部門高等部(以下 高等部)でより良い教育実践を行うために、アセスメントの結果表について分析し、教育的ニーズと支援方法の傾向を探った。

## 研究の目的と方法

### 1 目的

この研究では、高等部における教育的ニーズと支援方法を明らかにすることを目的とする。

### 2 方法

昨年度(平成18年4月～19年3月)に総合教育センターで実施されたアセスメントのうち、69ケース(知的障害教育部門のある特別支援学校12校)の結果表<sup>\*</sup>について次の方針で分析を行う。

<sup>\*</sup>アセスメントの結果表は、作業検査等の数値データ、検査所見、総合所見からなる。

#### (1) アセスメント受検者の総合的な作業能力の把握

結果表より総合的な作業能力を示す作業得点を集計し、アセスメント受検者の作業能力を把握する。なお作業得点は、過去のアセスメント受検者の各検査結果を集計し、上位から20%ずつ区切り、5段階で配点されている。

#### (2) 教育的ニーズと支援方法の分析

結果表に記述された内容から分析をすすめる。分析に際しその観点を整理するために、無作為に10ケースを選び予備分析を行う。予備分析では、個々の要請評価項目についてKJ法を参考に複数の領域に整理し、その結果から領域を決定し集計<sup>\*</sup>する。

<sup>\*</sup>集計に際し、同じ領域内にあるものは複数ある場合でも1とカウントする。異なった領域にある場合はそれぞれを1とカウントする。そのため合計の割合は100%を超える場合もある。

#### ア 要請評価について

要請評価はアセスメント受検申込にあたり、主に担当が評価して欲しいこと、知りたいこととして記入したものである。その内容を分析し、傾向を整理する。

#### イ 教育的ニーズについて

検査所見と総合所見から教育的ニーズに関する記述を取り出し、要請評価の観点に準じてその内容を分析し、傾向について整理する。

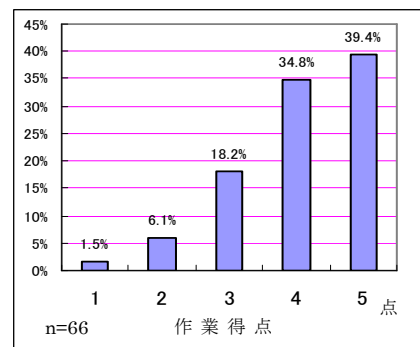
#### ウ 支援方法について

主に総合所見から支援方法に関する記述を取り出し、その内容を分析し、傾向について整理する。

## 結果

### 1 対象ケースの作業能力の分析

対象の69ケースのうち3ケースは、実施した検査内容により作業得点が算出されていないため除き、66ケースについてその作業得点を集計した(第2図)。作業得点で4点と5点の生徒の合計が約74%(49ケース)を占めている。このことから対象とした受検者は、作業能力が高い生徒群であると考えられる。

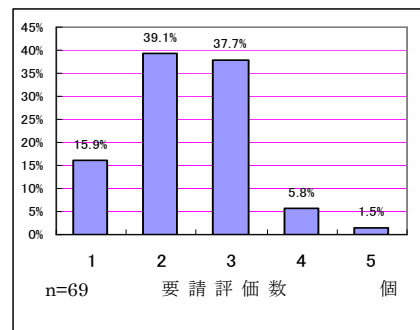


第2図 作業得点の分布

### 2 教育的ニーズと支援方法の分析

#### (1) 要請評価の分析

生徒一人当たりの要請評価の数を第3図に示した。平均すると2個、多いケースで5個の要請評価が記されている例があった。



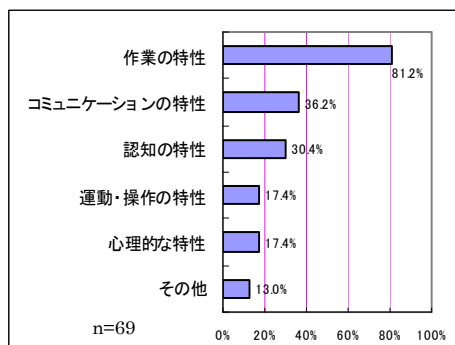
第3図 要請評価数の分布

これらの要請評価について学習指導要領の自立活動の内容を参考に「作業の特性」、「コミュニケーションの特性」、「認知の特性」、「運動・操作の特性」、「心理的な特性」、「その他」の6領域に分類し、その領域に基づいて集計をした(第4図)。「コミュニケーションの特性」とは「指示理解、表出言語等コミュニケーションに関すること」とし、「認知の特性」とは「情報のとらえ方とその理解に関すること」、「運動・操作の特性」とは「身体の操作性、手と指の動き、巧緻性に関すること」とした。また「心理的な特性」とは「情緒の安定、対人関係に関すること」とした。「作業の特性」には上記の4領域がすべて含まれると考えられるが、要請評価を機械的に整理するという立場で行ったため、

「作業能力全般、持続性、効率、適性」等をこの領域とした。

このアセスメントは作業能力検査を基本に行うということもあり、「作業の特性」に関する要請評価が約81%に及んでいる。次いで「コミュニケーションの特性」や「認知の特性」に関する要請評価の割合が高い。

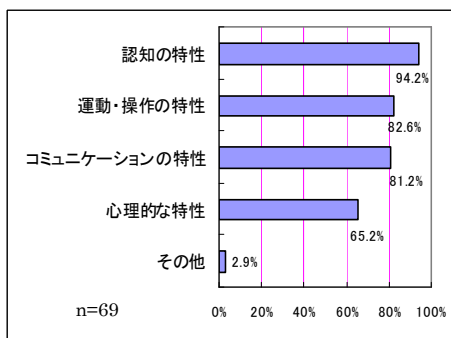
「その他」には、「日常生活における配慮点」、「就労に向けた指導」等があった。



第4図 要請評価の領域毎の分布

## (2) 教育的ニーズの分析

教育的ニーズは要請評価の観点に準じ「認知の特性」、「運動・操作の特性」、「コミュニケーションの特性」、「心理的な特性」の領域に分類した。なお、要請評価で分類された「作業の特性」の個々の項目は、この4領域の中に含むと考え除外した。「その他」を含めた5領域に基づき教育的ニーズを集計した(第5図)。



第5図 教育的ニーズの領域毎の分布

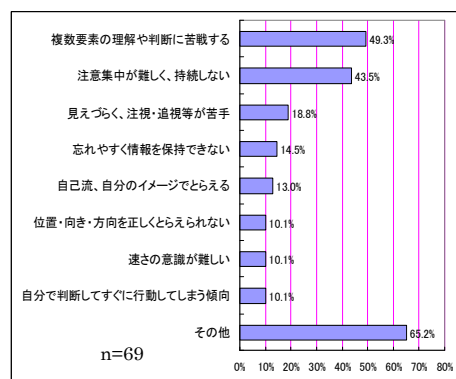
受検者の約94%が、「認知の特性」に関する教育的ニーズを抱えていることが示されている。要請評価では「コミュニケーションの特性」が「認知の特性」より高い割合を示しているが、教育的ニーズでは「認知の特性」が「コミュニケーションの特性」を上回る結果となっている。また「運動・操作の特性」が「コミュニケーションの特性」とほぼ同程度に多く見られる。

次に領域毎に細かく分析した。

### ① 認知の特性

「複数要素の理解や判断に苦戦する」が約49%、「注意集中が難しく、持続しない」が約44%と高い割合を

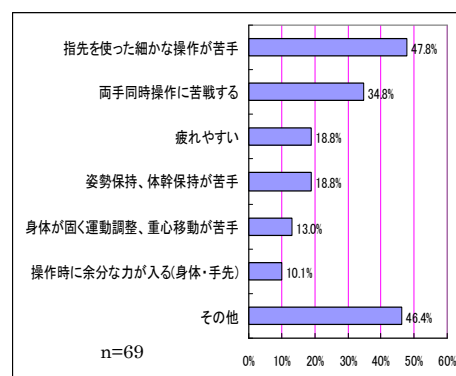
示している。「その他」には、「空間認知が不十分」、「見通しを持つことが難しい」等があった(第6図)。



第6図 教育的ニーズ(認知の特性)

### ② 運動・操作の特性

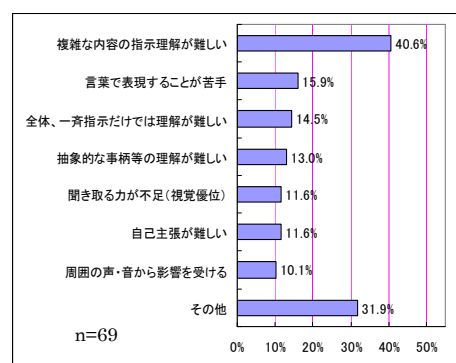
「指先を使った細かな操作が苦手」が約48%、「両手同時操作に苦戦する」が約35%と高い割合を示している。次いで「疲れやすい」、「姿勢保持、体幹保持が苦手」が約19%を示している。「その他」には、「道具の取扱がぎこちない、習熟していない」、「身体像が十分形成されていない」、「目と手の協応が苦手」等があった(第7図)。



第7図 教育的ニーズ(運動・操作の特性)

### ③ コミュニケーションの特性

最も割合が高いのは、「複雑な内容の指示理解が難しい」で約41%を示している。次いで「言葉で表現することが苦手」が約16%、「全体、一斉指示だけでは理解が難しい」が約15%を示している。「その他」には、

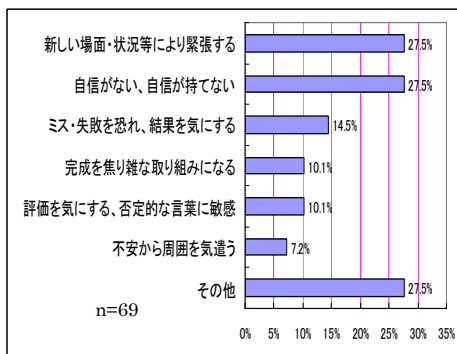


第8図 教育的ニーズ(コミュニケーションの特性)

「再教示の受け入れが難しい」、「状況に応じた表現が苦手」等があった（第8図）。

#### ④心理的な特性

割合が高いのは、「新しい場面・状況等により緊張する」、「自信がない、自信が持てない」で約28%、次いで「ミス・失敗を恐れ、結果を気にする」が約15%を示している。「その他」には、「感情のコントロール（気持ちの抑制）が難しい」、「スケジュールの変更が苦手」、「苦手意識からすぐ諦める」等があった（第9図）。



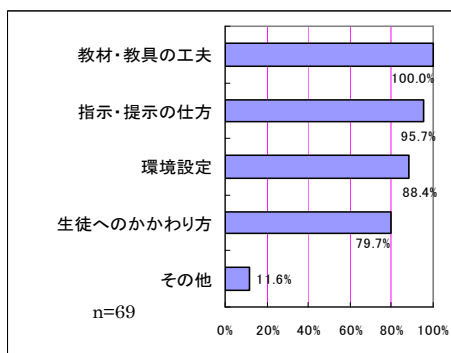
第9図 教育的ニーズ（心理的な特性）

#### ⑤その他

その他には「経験、体験の積み重ねが少ない」等があった。

#### (3) 支援方法の分析

支援方法は「教材・教具の工夫」、「指示・提示の仕方」、「環境設定」、「生徒へのかかわり方」の領域に分類し、これらの領域に基づき集計した（第10図）。結果、どの領域も約80%以上の高い割合を示している。

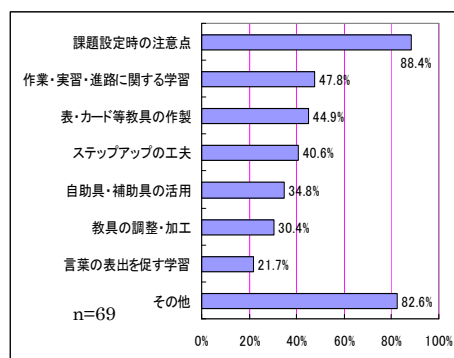


第10図 支援方法の領域毎の分布

次に教育的ニーズ同様、支援方法について領域毎に細かく分析した。

#### ①教材・教具の工夫

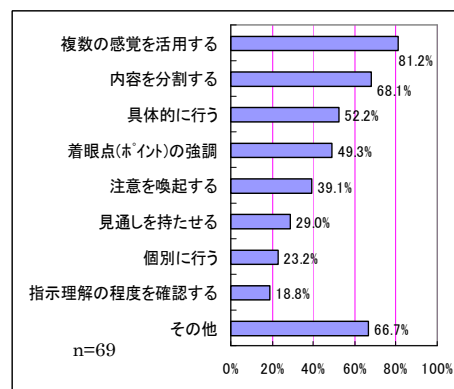
最も割合が高いのは、「課題設定時の注意点」で約88%を示している。次いで「作業・実習・進路に関する学習」が約48%、「表・カード等教具の作製」が約45%を示している。「その他」には、「運動・体育等の学習」、「社会性を身につけさせる学習」、「生徒の特性・発達段階等に応じた内容の学習」等があった（第11図）。



第11図 支援方法（教材・教具の工夫）

#### ②指示・提示の仕方

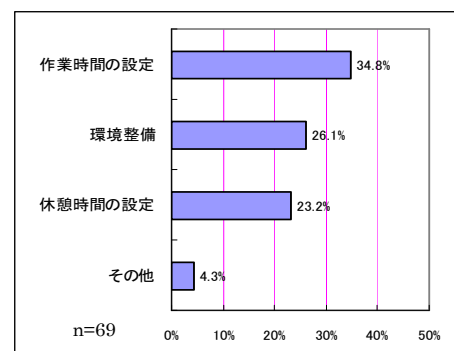
「複数の感覚を活用する」が約81%、次いで「内容を分割する」が約68%、「具体的に行う」が約52%、「着眼点（ポイント）の強調」が約49%と高い割合を示している。「その他」には、「繰り返し行う」、「示範する位置（方向・距離）を工夫する」等があった（第12図）。



第12図 支援方法（指示・提示の仕方）

#### ③環境設定

「作業時間の設定」が約35%、「環境整備」が約26%を示している。「その他」には、「一対一の対応ができる時間や場所等を確保する」、「状況の変化を少なくする」等があった（第13図）。



第13図 支援方法（環境設定）

#### ④生徒へのかかわり方

割合が高いのは、「評価の観点」が約44%、次いで「安心感を与える」が約30%、「信頼関係を築く」と「間違

第1表 支援方法(具体的支援策の一例)

①教材・教具の工夫	②指示・提示の仕方	③環境設定	④生徒へのかかわり方
具体的な支援の内容	具体的な支援の内容	具体的な支援の内容	具体的な支援の内容
<p>課題設定時の注意点</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・同一教材を複数の課題で用いない(混乱を防止する)</li> <li>・複雑で抽象的な細かい要素等を取り除く</li> <li>・見通しが持てるように作業や課題の量を調整する</li> <li>・取組等のルールを決める</li> <li>・課題の種類や量や時間等の選択肢を用意する</li> <li>・慣れるまで繰り返し取組の中で練習時間を確保する</li> <li>・段階的で具体的かつ適切な目標設定をする</li> </ul>	<p>複数の感覚を活用する*注4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・注目しやすいようにシール等で目印を付けたり、指さしたりする</li> <li>・見比べやすいように色分けをする</li> <li>・身振りや手振りといった動作の一部分を追加する</li> <li>・手を添えて操作の一部分を一緒に行う</li> <li>・文字や絵等の情報を追加する</li> <li>・言葉と簡単なサインを同時に使用する</li> <li>・指示内容を再度確認するために復唱を取り入れる</li> </ul>	<p>作業時間の設定</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・安定した本人のペースを活動に取り入れる</li> <li>・作業の取組のペース、リズムを示す(例;二人組にする、ペースメーカーを用意)</li> <li>・時間をせかささない、または問わないような設定にする</li> <li>・作業時間を短く小分けにする</li> <li>・終わりまでの見通しがつく長さに設定する</li> </ul>	<p>評価の観点</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・得意なことやできることをまず評価する</li> <li>・良い行動や良い所や良い点、良い表現等について評価する</li> <li>・本人なりの課題への取組状況の評価(例;意欲、自発性、準備の様子)</li> <li>・今本人ができていることを長所として評価する</li> <li>・少しでもプラスの方向の行動を評価する</li> <li>・できばえやできたことを評価する</li> </ul>
<p>作業等に関する学習*注1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・仕事に必要なことを習慣付ける取組にする</li> <li>・家庭や学校において本人の役割を明確にし、仕事を任せる</li> <li>・現場実習事前学習を行う(例;職務分析を行い、模擬練習を取り入れる)</li> <li>・働く姿や暮らしの場を見聞きする機会を作る(仕事、生活、余暇についての具体的なイメージ作りとして)</li> </ul>	<p>内容を分割する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・一度で読める、分かる量にする</li> <li>・1回に判断したり処理したりする要素を少なく示す</li> <li>・短文または単語で簡潔に指示する</li> <li>・手順を分け順番に一つずつ示す</li> <li>・理解の状況に合わせて一つずつ言葉を区切りながら、ゆっくり示す</li> </ul>	<p>環境整備</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・落ち着ける教室、場所、グループ編成にする</li> <li>・注意をそらしやすい刺激物を事前に取り除く(例;見えるもの、聞こえるもの、触れるもの)</li> <li>・周囲の情報を整理する(例;部品やトレー置き場をテーブルでマーキングして明確にする)</li> </ul>	<p>安心感を与える</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ゆっくりと時間をかけてしっかり話を聞く</li> <li>・受容的な態度で接するようにし、承認を与える</li> <li>・状況の理解を深めていけるようにかかわる</li> <li>・適宜適切な言葉かけを行う(例;見ても良い、失敗してもやり直せば良い等)</li> <li>・自信が持てるように正しい取組であることを評価(賞賛)する</li> </ul>
<p>教具の作製*注2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・順番が明確になるように文字や写真等を組み合わせ「手順表」を作る</li> <li>・残量を把握し見通しが持てる「チェック表」を作る</li> <li>・取り外すことで終わりを確認できる「活動(を表す)カード」を作る</li> <li>・加点評価の様子が分かる「ポイントカード」を作る</li> </ul>	<p>具体的にを行う</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・見本や手本といった具体物を使用する</li> <li>・具体的表現や名称を使用する(例;誰が、誰に、「これ」「それ」は使わない)</li> <li>・正しい動作模倣のためにモデルを設定して動作を実演する</li> <li>・実物を目の前に置いたり実際の操作を取り入れたりしながら説明する</li> </ul>	<p>休憩時間の設定</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・精神的、身体的な緊張をほぐし、リフレッシュを促す</li> <li>・息抜きや趣味の時間にする等、活動にメリハリをつける</li> <li>・疲労回復のために、こまめに休憩をとる</li> <li>・課題や場面、気持ち等を切り替えるきっかけにする</li> </ul>	<p>信頼関係を築く</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・一緒に考えるという姿勢を示す</li> <li>・共感的態度で接しそれを言葉で伝える</li> <li>・本人の気持ちを代弁し文章にして返す</li> <li>・本人が納得できるように丁寧に説明をする</li> <li>・気持ちを安心して出せる関係づくりや場面設定を行う</li> </ul>
<p>ステップアップ*注3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・本人の理解、納得に応じ十分定着し、慣れてから次に進める</li> <li>・達成可能な難易度から取り組み、徐々に難易度を上げる</li> <li>・スモールステップで行う</li> <li>・一定の時期毎に理解度等について再度確認する</li> </ul>	<p>着眼点の強調*注5</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・重点事項を明確に伝える(例;動作部分だけを伝える)</li> <li>・何を要求しているのか明確に示す(例;速さなのか正確さなのか、等)</li> <li>・助詞を強調してゆっくりと明瞭な声で行う(例;～が、～に、等)</li> </ul>	<p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・活動範囲を限定し手元の教具等の位置が変化しないようにする</li> <li>・状況の変化を少なくする(例;かかわる人を固定する)</li> <li>・活動しやすい体勢を作れるよう工夫する</li> </ul>	<p>修正の仕方*注6</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・少し時間をおいて落ち着いた後に再度行う</li> <li>・まちがいは淡々と受け止め、否定はせず、肯定的に接する</li> <li>・正しい教示について示す</li> <li>・原因や解決方法や手段や結果を具体的に分かりやすく示す</li> </ul>

(注1)…作業、実習、進路に関する学習

(注2)…表、カード等教具の作製

(注3)…ステップアップの工夫

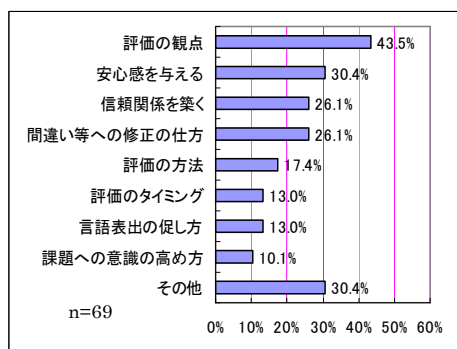
(注4)…複数の感覚(視覚・聴覚・触覚

等)を活用する

(注5)…着眼点(ポイント)の強調

(注6)…間違い等への修正の仕方

い等への修正の仕方」が約26%を示している。「その他」には、「情動のコントロールを支援する」、「意欲を引き出す」等があった（第14図）。



第14図 支援方法（生徒へのかかわり方）

#### ⑤その他

「他機関との連携」として「在学中から地域資源とのかかわり、つながりを作る」等があり、「教員間の共通理解と役割分担」として「ケース会議を開き、学年・学部を越え教職員で共通理解する」等があった。

#### (4) 支援方法の具体的内容

支援方法の領域①～④において高い割合を示している上位4項目（例えば①教材・教具の工夫では、課題設定時の注意点、作業・実習・進路に関する学習、表・カード等教具の作製、ステップアップの工夫）の具体的な支援策の一例を、結果表から取り出し第1表にまとめた。

### 考察

#### 1 教育的ニーズについて

高等部生徒の多くが「認知の特性」だけでなく「運動・操作の特性」、「コミュニケーションの特性」、「心理的な特性」に関する教育的ニーズを持つことが示された。これは生徒が多様な教育的ニーズを抱え、教員がその対応に苦慮していることの裏付けととらえることができる。

#### 2 支援方法について

「教材・教具の工夫」、「指示・提示の仕方」、「環境設定」、「生徒へのかかわり方」のそれぞれに数多くの支援方法が提案されていた。このことから教育的ニーズが明確になることで、適切な支援が可能になることが明らかになった。

#### 3 総合教育センターアセスメントの役割について

専門職が参加する総合教育センターアセスメントでは、教育的ニーズの整理と具体的な支援方法の提案が行われており、アセスメントの役割を確認することができた。これはアセスメントを通して教員を直接支援し、また子どもが望む分かりやすい授業を間接的に支えることである。

この研究を通じ、臨床心理士、言語聴覚士、作業療法士、指導主事による多様な視点と専門性の高いアセスメントの重要性やその役割が示された。

### おわりに

アセスメントの結果表を整理することを通して、高等部における多様な教育的ニーズとそれに対する適切な支援方法のあることが明らかになった。本研究では十分な考察には至らなかったが、実践の中でこの結果を活用しながら考察を続けていくことを、今後の課題としたい。

### 引用文献

- 神奈川県 これからの支援教育の在り方研究協議会 2002 「これからの支援教育の在り方(報告)」 pp. 1-2、p. 5
- 神奈川県教育委員会 1997～2005 「神奈川の障害児教育資料」
- 神奈川県教育委員会 2006 「神奈川の特別支援教育資料」
- 神奈川県教育委員会 2006 「教育に関する学校関係者向け意識調査 調査報告書」 pp. 70-71、p. 80
- 神奈川県教育委員会 新たな養護学校再編整備検討協議会 2006 「養護学校再編整備の在り方について(最終報告)」 p. 1
- 神奈川県立第二教育センター 2002 「職能アセスメントデータ分析研究委員会研究報告書」 pp. 24-28
- 文部科学省 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2003 「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」
- 新井雅明 2004 「ライフステージに即した進路指導の研究」(神奈川県立総合教育センター『研究集録』第23集) pp. 113-114
- 柏木貴章 2005 「養護学校における児童・生徒に対する支援のあり方」(神奈川県立総合教育センター『長期研修員研究集録』第3集) pp. 97-100
- 永倉美奈子 2003 「生徒の実態把握とニーズに応じた支援方法の考察」(神奈川県立総合教育センター『長期研修員研究集録』第1集) pp. 101-104
- 深沢直人 2004 「『個別的教育支援計画』をベースにした望ましい『個別教育計画』について」(神奈川県立総合教育センター『長期研修員研究集録』第2集) pp. 105-108

### 参考文献

- 文部科学省 2002 『盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領(平成11年3月)解説—自立活動編—』海文堂出版 pp. 23-40
- 川喜田二郎 1967 『発想法』 中央公論社