

2024年7月26日(金)@北海道第二水産ビル

令和6年度 第2回北海道特別支援教育振興協議会研修会

インクルーシブ教育システムの構築 ～市町村教育委員会の役割と 校長のリーダーシップ～

国立特別支援教育総合研究所
インクルーシブ教育システム推進センター 伊藤由美

本日の内容

- 社会につながるために教育の場に期待されていること
～インクルーシブ教育システムの推進について～
- 通級による指導の課題と期待
- 適切な場で学ぶことと支援の提供について
- 子どもに合った支援や指導が提供されないリスク
- 卒業後の課題
- 校内における支援を充実させるために

2

特別支援教育をめぐる現状



3

特別支援教育を受ける児童生徒数の概況

○ 障害のある子供に対し、多様な学びの場において、少人数の学級編制、特別的教育課程等による適切な指導及び支援を実施。

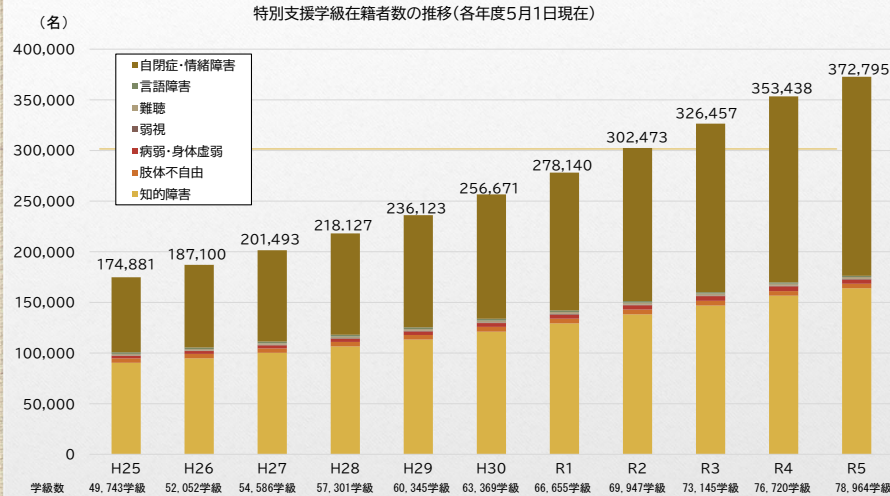
	特別支援学校	小・中学校等	
		特別支援学級	通級による指導
概要	障害の程度が比較的重い子供を対象として、専門性の高い教育を実施	障害の種類ごとの学級を編制し、子供一人一人に応じた教育を実施	大部分の授業を在籍する通常の学級で受けながら、一部の時間で障害に応じた特別な指導を実施
対象障害種と人数	視覚障害 (約4,700人) 聴覚障害 (約7,500人) 知的障害 (約141,100人) 肢体不自由 (約30,200人) 病弱・身体虚弱 (約19,300人) ※重複障害の場合はダブルカウントしている 合計: 約151,400人 (※令和5年度) (平成25年度の約1.1倍)	知的障害 (約164,000人) 肢体不自由 (約4,400人) 病弱・身体虚弱 (約4,200人) 弱視 (約600人) 難聴 (約1,800人) 言語障害 (約1,200人) 自閉症・情緒障害 (約196,500人) 合計: 約372,800人 (※令和5年度) (平成25年度の約2.1倍)	言語障害 (約47,200人) 自閉症 (約36,800人) 情緒障害 (約24,600人) 弱視 (約200人) 難聴 (約2,100人) 学習障害 (約34,100人) 注意欠陥多動性障害 (約38,700人) 肢体不自由 (約160人) 病弱・身体虚弱 (約100人) 合計: 約183,900人 (※令和3年度) (平成25年度の約2.4倍)
幼児児童生徒数	幼稚園: 約1,200人 小学部: 約51,100人 中学部: 約33,400人 高等部: 約65,600人 義務教育段階の 全児童生徒の 0.9% (※令和5年度)	小学校: 約265,700人 中学校: 約107,000人 義務教育段階の 全児童生徒の 4.0% (※令和5年度)	小学校: 約154,600人 中学校: 約27,700人 義務教育段階の 全児童生徒の 1.9% (※令和3年度)
学級編制 定数措置 (公立)	【小・中】1学級6人 【高】1学級8人 ※重複障害の場合、1学級3人	【小・中】1学級8人	【小・中】13人に1人の教員を措置 ※平成29年度から段階的に基礎定数化 【高】加配措置
教育課程	各教科等に加え、「自立活動」の指導を実施。障害の状態等に応じた弾力的な教育課程が編成可。 ※知的障害者を教育する特別支援学校では、知的障害の特性等を踏まえた教科を別に設けている。	基本的には、小学校・中学校の学習指導要領に沿って編成するが、事態に応じて、特別支援学校の学習指導要領を参考とした特別的教育課程が編成可。	通常の学級の教育課程に加え、又はその一部に替えた特別的教育課程を編成。 【小・中】週1～8コマ以内 【高】年間7単位以内

※通常の学級に在籍し、学習面又は行動面で著しい困難を示すと考えられた児童生徒数の割合: 推定値 8.8% (小・中)、推定値 2.2% (高)
(令和4年文部科学省の調査において、学校担任等による回答に基づいており、医師の診断等によるものでない点に留意。)

※※【小学校】には義務教育学校前期課程を、「中学校」には義務教育学校後期課程及び中等教育学校前期課程を、「高等学校」には中等教育学校後期課程を含む、四捨五入の誤差、内訳の差し上げた合計が一致しないことがある。

4

特別支援学級の児童生徒数・学級数



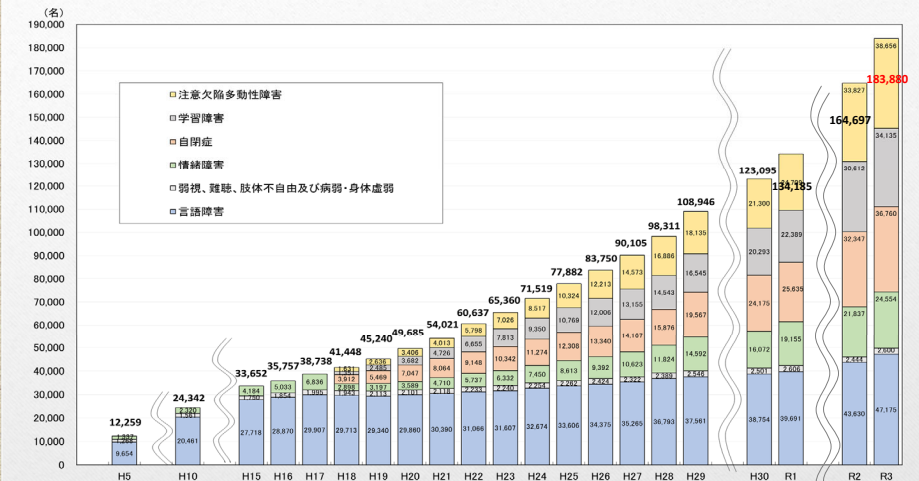
【令和5年度の状況】

	知的障害	肢体不自由	病弱・身体虚弱	弱視	難聴	言語障害	自閉症・情緒障害	計
学級数	33,206	3,146	2,841	532	1,354	649	37,236	78,964
在籍者数	164,036	4,419	4,200	592	1,837	1,209	196,502	372,795

(出典)学校基本調査

5

通級による指導を受けている児童生徒数の推移



(出典)通級による指導実施状況調査(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課調べ)

※令和2年度及び令和3年度の値は、3月31日を基準とし、通年での通級による指導を受けた児童生徒数について調査。その他の年度の児童生徒数は年度5月1日現在。

※「注意欠陥多動性障害」及び「学習障害」は、平成18年度から通級による指導の対象として学校教育法施行規則に規定し、併せて「自閉症」も平成18年度から対象として明示(平成17年度以前は主に「情緒障害」の通級による指導の対象として対応)。

※平成30年度から、国立・私立学校を含めて調査。

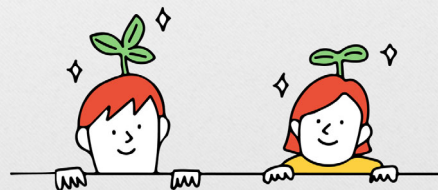
※高等学校における通級による指導は平成30年度開始であることから、高等学校については平成30年度から計上。

※小学校には義務教育学校前期課程、中学校には義務教育学校後期課程及び中等教育学校前期課程、高等学校には中等教育学校後期課程を含める。

6

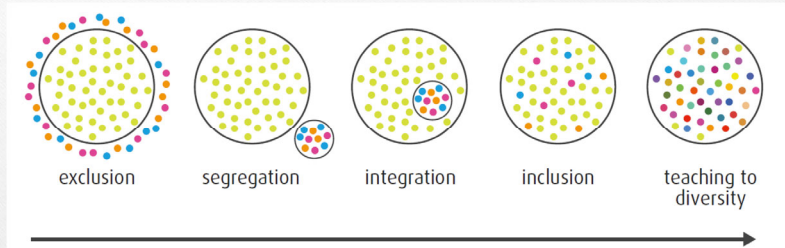
社会につながるために
教育の場に期待されていること

インクルーシブ教育システムの推進について



7

インクルーシブな社会に向けて



Inclusion BC (2017) Implementing Inclusive Education in BC's Public Schools: Report on the June 14, 2017, Inclusive Education Summit.

教育においては、必要な学びが提供される環境であるかが大切

8

インクルーシブ教育システム構築に向けた経緯

年	出来事
2006年12月	障害者の権利に関する条約が国連で採択
2007年4月	特別支援教育の推進について(通知)
2007年9月	障害者の権利に関する条約に日本が署名
2012年7月	中央教育審議会初等中等教育分科会報告
2013年6月	障害者差別解消法の成立
2013年9月	学校教育法施行令の一部を改正
2014年1月	障害者の権利に関する条約に日本が批准
2016年4月	障害者差別解消法 施行
2017年3月	学習指導要領等の改訂
2021年1月	新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告
2021年6月	障害のある子供の教育支援の手引
2022年8月	障害者の権利に関する条約の審査

インクルーシブ教育システム

人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み等が必要とされている。

- ・障害のある者が一般的な教育制度(general education system)から排除されないこと
- ・生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること
- ・個人に必要な「合理的配慮」が提供されること

(障害者の権利に関する条約第24条)

共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)
平成24年7月23日 中央教育審議会初等中等教育分科会 より⁰

インクルーシブ教育で期待されること

基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが

授業内容が分かり

学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら

充実した時間を過ごしつつ

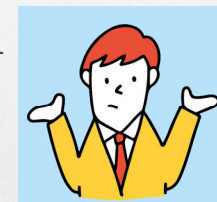
生きる力を身に付けていけるかどうか

これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である。(文部科学省)

インクルーシブ教育システムと特別支援教育

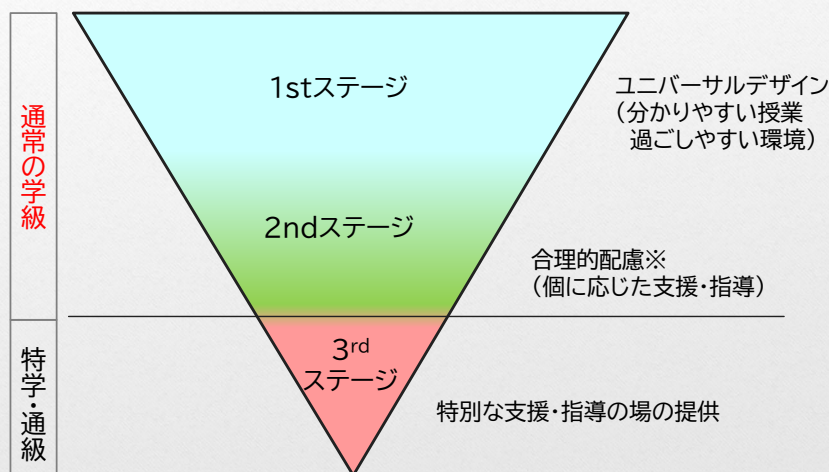
支援が必要な子は個別の対応が必要だと思います。特別な指導の場で学ぶのがよいのではないのでしょうか？

通常の学級では個別の支援はできません。他の子どもにも影響がでて、正直困っています。



「特別支援教育のノウハウを活用して通常の学級での支援を充実させること」と考えてみませんか

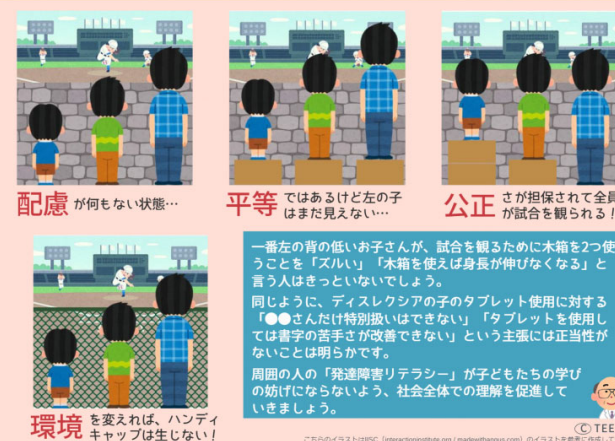
子どもに必要な教育システム



13

合理的配慮とは

合理的配慮を考える 発達障害の子どもたちの障壁を視覚化したら



発達障害のあるお子様向け キャリアデザイン教育 <https://www.teensmoon.com/>

14

合理的配慮の留意点

- 合理的配慮は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じ、設置者・学校及び本人・保護者により、**発達の段階を考慮しつつ合意形成を図った上で提供されることが望ましく、その内容を個別の教育支援計画に明記することが重要である。**
- 合理的配慮の合意形成後も、幼児、児童及び生徒一人一人の発達の程度、適応の状況等を勘案しながら**柔軟に見直しができることを共通理解とすることが重要である。**
- 進学等の移行時においても**途切れることのない一貫した支援**を提供するため、個別の教育支援計画の引継ぎ、学校間や関係機関も含めた情報交換等により、**合理的配慮の引継ぎ**を行うことが必要である。

15

不公平感について考える

特定の子どもへの音声読み上げの支援について、不公平と感じているかを調べたところ、殆どがクラスで不公平と感じる子どもが少なかったが、特定のクラスだけ不公平と感じる子どもが多かった。

学級担任が支援に対してネガティブな意識を持っており、クラスの中で担任の価値観が共有されていたため。

学校が多様性を認める意識を持って取り組み、学校全体で価値観が共有されれば不公平感が減る。

16

視点のパラダイムシフト

ある授業での先生からの問い

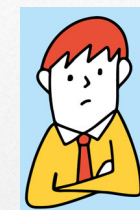
「もし、クラスみんなが、同じ顔で、同じ性格で、同じことを考えるような…そんなクラスだったらみんなどう思う？」

➡ 多様性の必要性を想像させる授業

私たちは、同じ人がいない世界で生きているからこそ、
お互いが相手の立場に立って、
できるだけ知り合おうとすることが必要

17

学校全体で取り組む



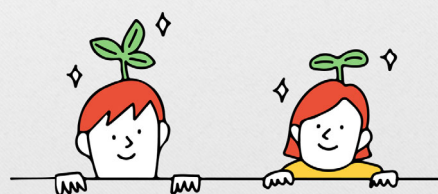
違和感の根底にある「価値観」には
個人差があります

先生ひとりひとりの「あれ？」の気づきを集めて、
学校全体で「なぜ？」の検討につなげること。

ひとりで「見る目」を育てるのは難しいからこそ、
校内で共有して、学校全体で「見る目」を高める。
例)校内での学び合い(研修の推進)

18

通級による指導の課題と期待



19

通級による指導の目標

通級による指導は、通常の学級に在籍し、通常の学級での学習
におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする児童生徒に対
して、障害に応じた特別の指導を行うものである。

個々の児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上
の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度
及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培うことが目
標となっている。

文部科学省(2023)通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議 報告
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/181/toushin/mext_00004.html

通級担当者に求められること

- ・児童生徒の実態把握、個別の指導計画の作成
- ・児童生徒への指導・支援
- ・在籍学校・学級の担任等との連携
- ・保護者(家庭)との連携
- ・**学校全体の支援体制の充実** など

個別の教育支援計画・指導計画に求められること

個別の教育支援計画

学校生活だけでなく家庭生活や地域での生活も含め、長期的な視点に立って幼児期から学校卒業後までの一貫した支援を行うことが重要です。個別の教育支援計画を作成・活用し、必要な支援を行うと共に「**合理的配慮**」の内容を明記し、**引き継ぐことが重要**です。

個別の指導計画

一人一人の教育的ニーズや支援内容等を踏まえ、当該児童等に関わる**教職員が協力して**、学校生活や各教科等における**指導の目標や内容、配慮事項等**を示し、**必要な支援を行うことが求められます**。

22

発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン平成29年3月 文部科学省参照
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1383809_1.pdf

個別の教育支援計画・指導計画に求められること

計画の見直し

個別の教育支援計画や個別の指導計画は**作成すること自体が目的ではありません**。**実施、評価、改善を繰り返すことが重要**です。

計画の見直しの観点として

- ・子どもの評価(プラスとマイナスの変化)
 - 環境との関係から考えることの必要性
- ・作成した個別の指導計画や個別の教育支援計画の「目標」や「指導・支援の内容」が適切であったかの評価
 - 適切な実態把握(アセスメント)であったか *教員の気づきに依存
 - 成長に伴う目標や指導・支援の内容の変化

個別の教育支援計画の作成

①先生がひとりで作成

- 調整の手間がない
- △先生目線での目標や評価になりがち

②先生と保護者で作成

- 保護者を巻き込むことで家庭との連携につながる
- △調整にエネルギーを要する

③子どもの意見を聞きながら3者で作成→**自己効力感を高められる**

- 子どもが自分のことを決めることに参加できる
- △年齢や状態による
- △子どもが参加の意義を感じられよう準備が必要

24

教科の内容を取り扱った指導とは

通級による指導は

個々の児童生徒の状態や特性及び心身の発達の段階等の的確な把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、指導目標及び指導内容を設定し、個別の指導計画を作成して行うものである。

- ➡読みに困難がある子どもに対し、国語の題材を活用することは考えられるが、単なる教科の遅れを補充する指導ではない。
- ➡**自立活動の意義と指導の基本を理解して、適切な指導を行うことが大切**

文部科学省(2023)通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議 報告

巡回による指導で考えること

- ・巡回では教材に限界がある。
- ・時間の設定が難しい。
- ・巡回でも、指導のための部屋の確保は必要。
→**間に合わせの部屋で指導をする担当者、受ける子どもの気持ちを考えて欲しい。**
- ・学級担任と情報交換をする時間を確保して欲しい。
- ・校内の全ての教員に、通級による指導の位置づけについて知ってもらいたい。
→**「プリント」を子どもに渡す学級担任をなくしたい。**

26

通級による指導に関する調査から

通級による指導を受けている児童生徒と担当者にインタビュー調査を実施

インタビューの内容

- ・指導の内容に期待すること
- ・指導の場に期待すること
- ・先生に期待すること
- ・指導にあたり大切にしていること

27

科学研究費(伊藤由美 課題番号18K02774「通級による指導における発達障害のある子どもへの自尊感情の支援に関する研究」)

子どもたちが求める支援

指導の内容に期待すること

- ・分かりやすく教えてもらえること
- ・自分に良い方法を教えてもらえること
- ・苦手なことにチャレンジできること
- ・振り返って確認できること
- ・分かってもらえている感覚が持てること
- ・主体性を尊重してもらえること
- ・対応にメリハリがあること
- ・達成感を感じられること

28

科学研究費(伊藤由美 課題番号18K02774「通級による指導における発達障害のある子どもへの自尊感情の支援に関する研究」)

子どもたちが求める支援

指導の場に期待すること

- ・楽しく過ごせること
- ・誰かと一緒に活動ができること
- ・力を抜けること

先生に期待すること

- ・困っていることを相談できること
- ・話を聞いてくれること
- ・優しいこと
- ・信頼・安心できること
- ・欠点として評価や指摘をされないこと

29

科学研究費(伊藤由美 課題番号18K02774「通級による指導における発達障害のある子どもへの自尊感情の支援に関する研究」)

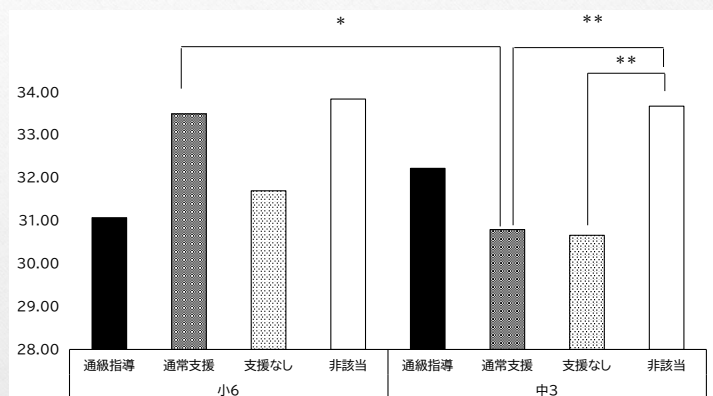
通級担当者の取り組み

- ・子どもが「できた」と思える体験を増やすこと
- ・子どもの主体性や意欲を高めること
- ・子どもの強みを生かして指導をすること
- ・特性との付き合い方を気づかせること
- ・自分らしさを認められるようになること
- ・在籍学級での居場所をつくること
- ・担当者が子どもを受け止める存在であること

30

科学研究費(伊藤由美 課題番号18K02774「通級による指導における発達障害のある子どもへの自尊感情の支援に関する研究」)

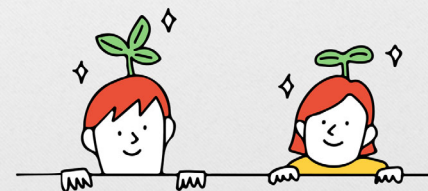
支援状況による発達障害のある 児童生徒の自尊感情の状態



31

伊藤由美(2024)通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒への支援状況と自尊感情の関係ー小学6年生と中学3年生を対象としてー. 発達障害研究, 46(1), 80-90.

適切な場で学ぶことと 支援の提供について



32

視点のパラダイムシフト

ある先生のことば

私たちが「困った子ども」や「困っている子ども」と思っている子どもは、実は私たちが「困らせている子ども」なのかもしれない

33

適切な場で学ぶことが大切な理由

- 現在の学びが将来につながる
- 心の成長／二次的な障害への影響



34

就学に関する新しい支援の方向性

- 子供一人一人の自立と社会参加を見据えて、その時点での教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要。
- 小中学校等における通常の学級、通級による指導、特別支援学級や、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意していくことが必要である。
- 教育的ニーズとは、子供一人一人の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等（以下「障害の状態等」という。）を把握して、具体的にどのような特別な指導内容や教育上の合理的配慮を含む支援の内容が必要とされるかということを検討することで整理されるもの。
- 把握・整理した、子供一人一人の障害の状態等や教育的ニーズ、本人及び保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から、就学先の学校や学びの場を判断することが必要である。

35

学びの場から考えられる特徴

	メリット	デメリット
通常の学級	適切な支援を受けることで他の子どもと同じ学習内容を身につけられる	適切な支援がなければ他の子どもと同じ学習に参加できない。（モディフィケーションを含む）
	学級の雰囲気がよく、居場所づくりがされていれば、多くの子どもと交流ができ、良好な関係が築ける。	学級環境に依存するため、学級担任の意識や知識の影響が大きい。
	学級経営や工夫により、自己肯定感、自己有用感、自己効力感などが育まれる。	学級経営によって、いじめ、からかいなどが生じる可能性がある。それにより、自己肯定感、自己有用感、自己効力感などが低下し、二次的な障害になる可能性がある。
特別支援学級	個に応じた課題のため、適切な目標設定がされていれば力をつけるには効果的である。	人数が少ないため、クラスメイトが固定的。支援を要する子どもたちが集まるため、教師の介入が多くなる。

36

先生ひとりひとりに期待されているのは

子どもが楽しく学べる環境と
必要な支援を提供すること

- ・特別支援学級に在籍して交流及び共同学習で学ぶことと、通常の学級に在籍して学ぶことの違いを本人・保護者に説明できる
- ・提供できる合理的配慮を本人・保護者に説明できる

通常の学級的环境づくり

子どもに必要な合理的配慮が提供しやすい学校/教室づくり
(担任ひとりに任せない学校づくり)

37

進学状況

- ・高等学校への進学率(全体):98.8%(令和2年)
- ・特別支援学級に在籍する中学生の進学率:94.8%
(令和3年)
進学先:高等学校等(54.8%)
特別支援学校高等部(40.0%)
- ・通常の学級に在籍する発達障害等困難のある
中学生の高等学校等への進学率:75.7%
(平成21年)

38

大学入学共通テストにおける受験上の配慮

区分	発達障害
配慮事項(必要とするもの)	・試験時間の延長(1.3倍) ・チェック解答 ・拡大文字問題冊子の配付 ・注意事項等の文書による伝達 ・別室の設定 ・その他(リスニングの免除等)
必要な申請書類	・受験上の配慮申請書 ・診断書(発達障害関係) ・状況報告書(発達障害関係) → 高等学校等で行った配慮の記載

39

高等学校等で行った配慮の記載

1. 「読み」「書き」等における配慮 ※具体的内容
2. 定期試験等の実施・評価等における配慮 ※具体的内容
3. 個別の指導計画の作成 ※申請書・診断書・本書と提出
4. 個別の教育支援計画の作成 ※申請書・診断書・本書と提出
5. その他の支援 ※具体的内容
6. 各種アセスメント結果等

40

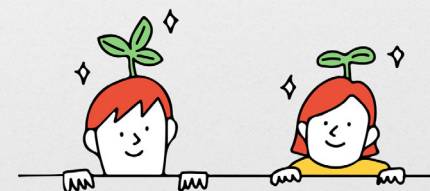
教育委員会への期待

適切な学びの場の選択に向け

- ・保護者への説明力や調整力向上に向けた研修機会の提供
- ・保護者に向けた理解啓発(リーフレットの作成等)
 - ➡将来を見据えて考えてもらうことを目指す
- ・幼稚園や療育などへの連携の働きかけ
- ・「通級指導教室」の設置の拡充

41

子どもに合った支援や指導が提供されないリスク



42

発達障害等のある児童生徒の二次的な障害について

発達障害による能力的な偏りに気付かれず、苦手なことは誰にでもあること、経験や努力不足、意欲の問題、甘えやわがままなどと誤って捉えられてしまうことも少なくありません。

つまずきや失敗が繰り返され、苦手意識や挫折感が高まると、心のバランスを失い、暴力行為、不登校、不安障害など様々な二次的な問題による症状が出てしまうことがあります。

これらの二次的な問題による不適応の問題を考える際は、見えている現象への対応だけでなく、見えない部分にも意識を向け、背景や要因を考えて対応することが大切です(p270)。

生徒指導提要(文部科学省, 2022)

43

発達障害における二次的な障害とは？

個々の発達障害そのものの生来的特性のうち、著しい困難や問題となっているものを「一次障害」、出生直後から始まる、子どもと養育環境やその外部の環境との相互作用の結果として生じる新たな困難や問題を指し示すための概念である。

一次障害: 発達障害の生来的障害特性

二次障害: 獲得性の問題

齊藤万比古(2014)公衆衛生78巻6号 p392⁴⁴

発達障害のある子どもは

- 発達障害の原因は脳機能の障害によるもので生物学的なものである。
- ➡自らの意思で行動や認知の特性を容易に変えられるものではない。
- 発達障害そのものの状態像は容易に変わらなくても、発達期の子どもは、適応的行動など様々な生活機能を身につけていくことが可能である。
- 適切な教育は、子どもの可能性を十分に活かし、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服することを可能にする。

45

二次的な障害が起こる可能性

- 発達障害の存在に気づかれていない。
- 発達障害の存在に気づかれていても、適切な対応が理解されていないか、その必要性が十分に理解されず実施されていない。

支援者に十分な知識と想像力がないと、二次的な障害として認知されることが難しい

46

不登校の状況

不登校になる発達障害のある子どもは多い。

発達障害全体 12.2～33%

加茂聡・東條吉邦(2009)発達障害の視点から見た不登校—実態調査を通して。..茨城大学教育学部紀要, 58, 201-220.

参考:文部科学省(2023)令和4年度 児童生徒の問題行動・不登校等 生徒指導上の諸課題に関する調査結果について

在籍児童生徒に占める不登校児童生徒の割合
小学校1.7% 中学校 6.0% 合計3.2%

47

いじめの状況

被害

発達障害のある子どもはいじめ被害を受ける割合が高く、定型発達の子どもの2～4倍。

知的障害を伴わないASDの子どもは、小学2年までに約60%がいじめを受けている。ウィングの積極奇異型の子どもは93%がいじめを受けている。
(多田ら, 1998)

加害

- ADHDのある子どもは、加害の割合が定型発達児よりも高い
- ASDのある子どもは、加害の割合が定型発達児よりも低い

多田早織・杉山登志郎・西沢めぐ美・辻井正次(1998)高機能広汎性発達障害の児童・青年に対するいじめの臨床的検討

48

インタビュー調査の実施

目的:発達障害等のある児童生徒の二次的な障害による不適応とその対応に関して、児童生徒が置かれている状況と予防的取組(リスク要因の低減、保護要因の促進、学校に期待される取組等)について把握すること。

対象:関係機関及び通級指導教室の担当者

- ・関係機関は、福祉、司法、医療分野等の専門職
- ・発達障害等のある児童生徒に対する豊富な指導経験を持っている
- ・二次的な障害の対応に取り組み、ご自身の指導・支援を通し、不適応状態の改善がなされた事例を持っている

49

学習への支援(学びへのアクセス)

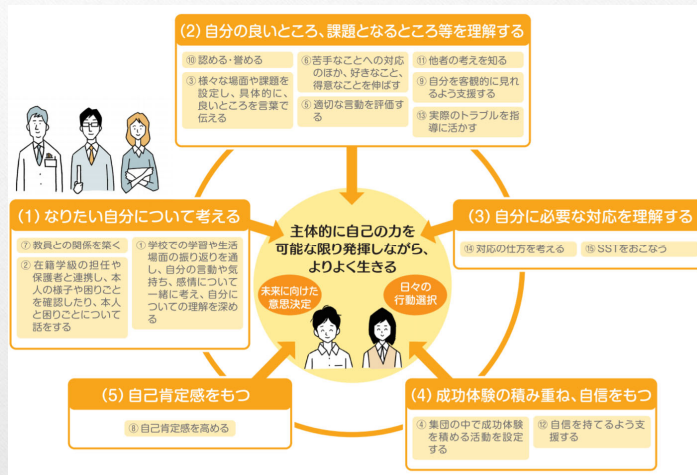


通常の学級での学習活動への参加をスムーズにし、障害による障壁をなくす。

子どもの能力を最大限に発揮できる状況を準備する。

50

自己理解に必要な指導・支援



51

信頼感を育む支援



※「サポート一般」とは「困った時に助ける」などの対応です。

52

二次的な障害にならないためには



不適応状態になる前に、子どもの心に耳を傾けること



必要な支援の提供を通して、子どもが持てる力を将来も生かせるよう、「スキルをつけること」と「心の安定」をサポートすること

53

自己有用感とは

人の役に立つ、必要とされているという満足感

- ・人の役に立った、人から感謝された、人から認められたという、自分と他者(集団や社会)との関係を自他共に肯定的に受け入れられることで生まれる、自己に対する肯定的な評価
- ・日本の児童生徒の場合には、他者からの評価が大きく影響する
- ・「ほめる」より「認めらる」という発想の方が、自信が持続しやすい。

文部科学省国立教育政策研究所(2015)生徒指導leaf18

54

自己効力感とは

自分にはできると自分を信じられる感覚

- ・ある状況において適切な行動を成し遂げられるという予期やイメージをもつこと。「達成経験」が最も重要。自分でコントロールできていた感が強いほど、自己効力感が高まる
- ・失敗への不安が高く、緊張感が高まった状態では自己効力感を感じにくい。
- ・「因果関係が認識しやすい状況設定」と「適切なフィードバック」が重要。
→「こうしたら認められるだろう」という**効力予期**をもたらし、自己効力感の形成につなげていく。

55

自己肯定感とは

自分のことを「ありのまま」受け入れ、尊重する感覚

- ・自分の良い点や得意なところを認識し、自分の欠点や苦手なことも含め、ありのまま肯定的に受け入れる感覚(自尊感情の構成概念の中核を担うもの)
- ・現実の自分と理想の自分とのギャップが大きいと自己肯定感は低下しがち
- ・影響を与える要素に「重要な他者からの肯定的な評価」「自己の振り返り」「他者からの受容的な態度」「共感的な理解」などがある

56

卒業後の課題



57

期待される「社会人基礎力」

前に踏み出す力（アクション）



一步前に踏み出し、失敗しても
粘り強く取り組む力

主体性

物事に進んで取り組む力

働きかけ力

他人に働きかけ巻き込む力

実行力

目的を設定し確実に行動する力

考え抜く力（シンキング）



疑問を持ち、考え抜く力

課題発見力

現状を分析し目的や課題を明らかにする力

計画力

課題の解決に向けたプロセスを明らかにし
準備する力

創造力

新しい価値を生み出す力

チームで働く力（チームワーク）



多様な人々とともに、目標に向けて協力する力

発信力

自分の意見をわかりやすく伝える力

状況把握力

自分と周囲の人々や物事との関係性を
理解する力

傾聴力

相手の意見を丁寧に聴く力

規律性

社会のルールや人との約束を守る力

柔軟性

意見の違いや立場の違いを理解する力

ストレスコントロール力

ストレスの発生源に対応する力

経済産業政策局 産業人材政策室 <https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html>

研究の背景

高等学校卒業後の進路に関する支援について、新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告(2021)では、進路先で困難さを抱える生徒がいることに触れつつ、

- ・ 学校段階から卒業後を見据えた指導・支援
- ・ 進路先への情報の確実な引継ぎ
- ・ 特別支援学校や関係機関との連携

の重要性が指摘されている。

これに応えるためには、**社会との連携の推進**や多様化する**個々の希望**を踏まえた**進路指導**が重要であり、高等学校段階の教員への有用な知見の提供が喫緊の課題である。

大学入学後困難のあった学生1名の各困難度

29項目の困難像を設定し、4段階評定でたずねた結果、「かなりあてはまる」～「ややあてはまる」に該当する回答の割合が7割を超えたのは16項目の抜粋

心理面の困難に関すること

「他者とストレスなく過ごすことが難しい」
「自分の特性を理解し概ね適切な自己評価をすることが難しい」
「自分のキャリア形成について選択・決定することが難しい」

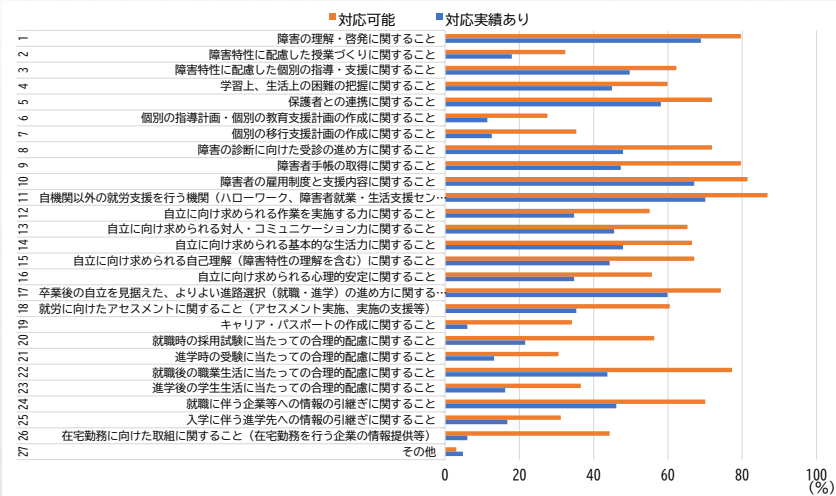
コミュニケーションの困難に関すること

「人間関係を築き、チームで活動することが難しい」
「自分の意志や考えを伝えることが難しい」
「他者に協力を求めたり働きかけたりすることが難しい」

実行性の困難に関すること

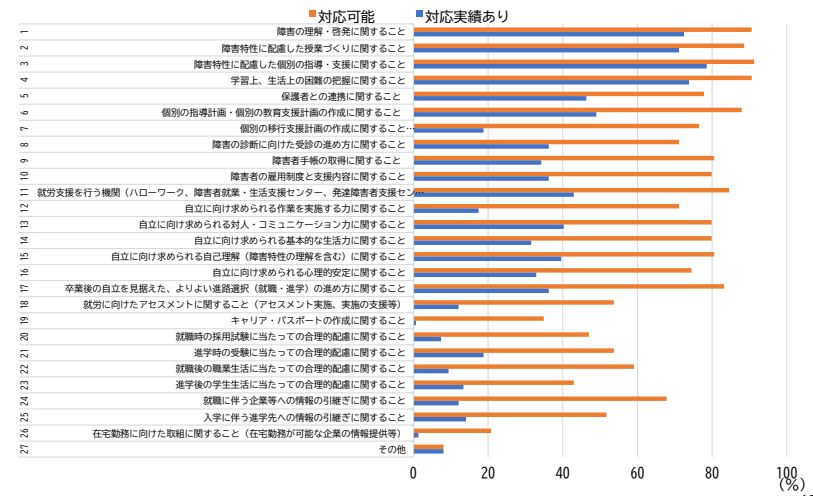
「計画的に行動することが難しい」
「臨機応変に対応することが難しい」
「期待された通り作業や課題に取り組むことが難しい」

福祉・労働機関で対応可能な支援内容と実績



国立特別支援教育総合研究所(2024)高等学校における障害のある生徒の社会への円滑な移行に向けた進路指導の進め方に関する研究

特別支援学校で対応可能な支援内容と実績



国立特別支援教育総合研究所(2024)高等学校における障害のある生徒の社会への円滑な移行に向けた進路指導の進め方に関する研究

高等学校に期待する進路指導

大学が進路指導で期待していること

「生徒の自己理解(特性・適性)を促す指導・支援」「大学のカリキュラム等の理解」「適正に応じた学部・学科等の理解」といった生徒の特性や希望を踏まえた進路指導や「支援窓口の理解」「学生生活の理解といった」大学に関する基礎理解等

企業が進路指導で期待していること

「就労に向けた支援体制の整備」「生徒の特性と仕事のマッチング」といった生徒の特性や希望を踏まえた進路指導や「コミュニケーション力」など業務に関するスキルの習得に向けた支援・指導、「インターンシップや職場体験等の実施」等

国立特別支援教育総合研究所(2024)高等学校における障害のある生徒の社会への円滑な移行に向けた進路指導の進め方に関する研究

将来に渡る困難さ

困った時に支援要請ができない

- 受け入れた体験が少ないと、他者に支援を求めることができない。(自分には価値がないという感覚が優先し、どうせ助けてもらえないと考えてしまう)
- 上手いかわないが、何が原因かわからない。
- 求めるべき支援が何かわからない。
- 支援を要請する時の伝え方がわからない。

国立特別支援教育総合研究所(2024)高等学校における障害のある生徒の社会への円滑な移行に向けた進路指導の進め方に関する研究

将来を見据えた支援とは

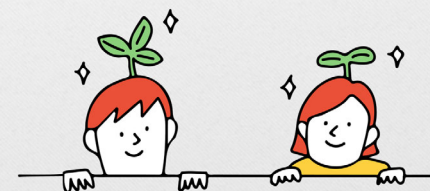
「支援は提供されるもの」から「支援は自ら要請して(主体的に)、獲得するもの」に変化

・セルフアドボカシーとは
「障害や困難のある当事者が、自分の利益や欲求、意思、権利を自ら主張すること」

- ➡どのように要請をするのかを学ぶ
- ・自分の特性と、提要をされれば、他の学生や社員と同じく、学んだり、仕事をしたりできる。
- ➡過度でなく、必要なことを知る
- ➡小学校の頃から身に付けることが必要

65

校内における支援を 充実させるために



66

校内委員会の活用の現状

学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒のうち、**校内委員会において特別な教育的支援が必要と判断されていない児童生徒については、そもそも校内委員会での検討自体がなされていないことが考えられる。**

そのため、校内委員会が効果的に運用されていないなど、学校全体で取り組めていない状況が見受けられる。管理職によるリーダーシップの下、特別支援教育コーディネーターを核として全教職員で特別な教育的支援を必要としている児童生徒に対して必要な支援がなされるよう**校内支援体制の構築と充実を図るとともに、それを支えるための仕組み**についても検討する必要がある。

<有識者会議における本調査結果に対する考察>
【「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」(令和4年12月13日)より抜粋】

67

知ることが当たり前の学校にする

特別支援教育コーディネーターの声

「校内研修をしたいがまとまった時間が取れない」「準備が大変」
「特別支援のことは後回しにされてしまう」など

学級担任の声

「クラスの中に支援が必要な子がいるのは分かっている。でも何をすればよいかよく分からない」など

- ・職員会議の10分で気になる子どもの状況を共有する。
- ・困った状態でなく、取り組んだ支援内容など、学ぶ観点を含める。
- ・時間のある時に情報共有できるよう「通信」を出す。
- ・各先生が取り組んでいる支援を褒める機会を作る。

68

教育委員会への期待

通常の学校での合理的配慮が進むよう

- ・コーディネーター専任化の推進
 - ➡ 人的配置の工夫
- ・子どもの実態や支援について共有する時間の確保
 - ➡ 会議時間短縮化の推奨
- ・地域のマンパワー確保に向けた働きかけ

69

学校を支えるスタッフの募集

先生と一緒に支援スタッフが活躍中！ 多くの想いで支える“学校”

【問】学校教育課 ☎39・2249
国際交流課 ☎39・2207

長 岡は、人材育成の重要性を説いた「米百俵の精神」が受け継がれてきた教育のまち。市立学校の現場には、先生と力を合わせ、子どもたちの個性を引き出し、可能性を伸ばしたいと、熱い想いを抱いた人たちがいます。

例えば、障害などで授業や学校生活の支援が必要な子どもを見守る介助員。外国人児童・生徒に寄り添い、授業や友達同士の会話を助ける支援員。そのほかにも学校司書や教育補助員など、立場や役割はさまざまです。

教育のまち・長岡市では、このように多くの人たちが人材育成と未来への投資を行う「新しい米百俵」の担い手となり、子ども一人ひとりに寄り添ったきめ細やかな支援を実現しています。

介助員
(会計年度
任用職員)
募集

学校と一緒に働きませんか!?

定員＝10人程度 雇用期間＝4月1日～来年3月31日（勤務実績により更新あり） 勤務＝時給897円勤務場所＝小・中・総合支援学校（自宅在所を考慮して決定） 勤務日＝平日（小・総合支援学校は1日6時間、中学校は1日7時間） 試験日＝3月6日（面接） 3月2日までにハローワーク長岡で紹介状を受け取り、面接書とともに学校教育課へ。

長岡市広報
<https://www.city.nagaoka.niigata.jp/shisei/cate02/tayori/file/0202/t0202/0202newpage2.htm>

70