

令和6年度第2回滋賀県特別支援教育支援委員会

期 日 令和7年2月7日(金)

時 間 14:00～16:00

会 場 滋賀県大津合同庁舎7階7A 会議室
(オンライン同時開催)

1 開会・あいさつ

2 議 事

(1)就学指導の課題と具体的取組について

「知的障害の程度に関する統一的な指標」の改訂について

(2)切れ目ない支援体制の構築について

特別支援教育に係る実態調査の結果等

(3)本県の特別支援教育の現状と課題・施策について

1 取組状況の報告

・副籍制度

・職業教育充実事業

・高等学校特別支援教育体制整備事業

2 「滋賀のめざす特別支援教育ビジョン(プラン)」次期計画の策定に向けて

3 閉 会

<配付資料>

委員名簿

資料1-①② 「知的障害の程度に関する統一的な指標」の改訂について

資料2-①② 特別支援教育に係る実態調査の結果等について

資料3-1-① 副籍制度について

資料3-1-② 職業教育充実事業について

資料3-1-③ 高等学校特別支援教育体制整備事業について

資料3-2-①② 「滋賀のめざす特別支援教育ビジョン(プラン)」次期計画の策定に向けて

令和6年度 滋賀県特別支援教育支援委員会 委員名簿

区 分	氏 名	所 属 等
医 師	宇 野 正 章	滋賀県医師会:小児科医
	上ノ山 一 寛	滋賀県医師会:精神科医
	福 田 正 悟	滋賀県医師会:学校医
学識経験 を有する者	白 石 恵理子	滋賀大学教育学部教授
	礪 部 美也子	奈良大学社会学部教授
	桜 井 弥 生	滋賀県発達障害者支援センター職員 (滋賀県発達障害者支援センター副所長)
教育機関の 職員	清 水 義 文	特別支援学校教職員:視覚障害 (県立盲学校長)
	福 井 亜由美	特別支援学校教職員:病弱 (県立守山養護学校長)
	嘉 瀬 英 紀	特別支援学校教職員:知的障害・肢体不自由 (県立三雲養護学校長)
	中 塚 薫	特別支援学校教職員:聴覚障害 (県立聾話学校長)
	柏 原 淳	特別支援学校教職員:知的障害 (県立北大津高等養護学校長)
	石 井 千 鳥	県特別支援教育研究会会長 (草津市立矢倉小学校長)
	東 條 和 徳	特別支援学級設置校教職員 (県特別支援学級・通級指導教室設置校長会長 東近江市立八日市西小学校長)
	吉 田 順 子	特別支援学級等担当教員 (長浜市立北中学校特別支援学級担任教諭)
	徳 田 景 子	幼稚園等教職員 (滋賀県国公立幼稚園・こども園長会副会長 草津市立老上こども園長)
	田 中 俊 夫	県立高等学校教職員 (県立信楽高等学校長)
	吉 原 比呂美	県総合教育センター職員 (特別支援教育係長)
県の職員	佐 藤 雅 明	県健康医療福祉部障害福祉課長
	大久保 法 彦	県中央子ども家庭相談センター所長
	糸 田 憲 治	県彦根子ども家庭相談センター所長

<小 1 入り段階のめやすについて>

	適応行動の困難性を示す適応機能の観点	程度区分	改訂した方がよいと意見のあった指標	市町教育委員会の意見 (R5.9 アンケート)	事務局改訂案	改訂案の理由等	特別支援教育支援委員会委員の意見 (R6.1～2)	市町教育委員会の意見 (R6.2 担当者会)	(再)改訂案	特別支援教育支援委員会委員の意見 (R6.9)	(再再)改訂案
1	日常生活習慣行動 ライフスキル	A-3	食事、排泄、衣服着脱などの日常生活に必要な動作、行為や身のまわりの片付けなどはだいたいできるが、不完全な部分もある。	文末に「見守りや声かけ程度の援助が必要である」と加筆をしてほしい。	食事、排泄、衣服着脱などの日常生活に必要な動作、行為や身のまわりの片付けなどはだいたいできるが、不完全な部分もあるため、 <u>見守りや声かけ程度の援助が必要である。</u>	中 1 入り段階 A-2 (3 歳～4 歳すぎ)の項目と一致させた。			事務局改訂案どおり		

<中 1 入り段階のめやすについて>

	適応行動の困難性を示す適応機能の観点	程度区分	改訂した方がよいと意見のあった指標	市町教育委員会の意見 (R5.9 アンケート)	事務局改訂案	改訂案の理由等	特別支援教育支援委員会委員の意見 (R6.1～2)	市町教育委員会の意見 (R6.2 担当者会)	(再)改訂案	特別支援教育支援委員会委員の意見 (R6.9～R7.1)	(再再)改訂案
2	日常生活習慣行動 ライフスキル	A-2	食事、排泄、衣服着脱などの日常生活に必要な行為や身の周りの片付けなどは <u>だいたい</u> できるが…… (他 4 カ所)	「だいたい」という言葉が A-2、A-3の「日常生活」「言語発達」の欄に何度か出てくるが、どの程度を指すのか分かりにくい。	注釈を記載 <u>※全部ではないものの大部分はできる程度</u>	どの程度できるのかということについて注釈で記載する。		注釈の場所がわかりにくい 用語解説があるとよい	用語の解説は事務局改訂案どおり 用語解説に加える		
3	言語発達 意思の交換 学習技能	A-3	意味やルールが分かって学習する力がついてくることによって、 <u>書く・読む・計算する力</u> がついてくる。	A-2では「くり上がりやくり下がりのない加減算」や、中 2・3への転学時では「小学校低学年から中学年程度の読み書きが可能である。」など程度がはっきりと示されているのに対して、あいまいな表現である。	意味やルールが分かって学習する力がついてくることによって、 <u>小学校 1 年生後半から小学校 3 年生程度の書く・読む・計算する力</u> がついてくる。	A-2 の区分は小 1 程度、A-3 の区分は小 1 後半から小 3 程度の内容の学習が理解できる状態を想定して作成されているため「小学校 1 年生後半から小学校 3 年生程度の」という文言を追加する。			事務局改訂案どおり	「書く・読む・計算する力」とあるが、中 2・3転入学時のめやすでは、「読み書き計算」とある。統一した方がよいのではないか。	「意味やルールが分かって学習する力がついてくることによって小 1 後半から小 3 程度の <u>読み書き計算の力</u> がついてくる。」に統一する。
4	言語発達 意思の交換 学習技能	A-1 <1 歳半～3 歳未満>	ものの大小や多い少ないという対 (2つ)の概念ができてくる。 数詞を唱えたり数えたりすることはできるが、数概念の理解は難しい。(3 つの理解が難しい)				ものの大小や多い少ないという比較ができてくる段階ではないか。 数詞を唱えたり数えたりすることができ始める段階ではないか。		「ものの大小や多い少ないという <u>比較</u> ができてくる。」に変更する。 ※小 1 入り段階のめやすにおいても変更する 「数詞を唱えたり数えたりすることはでき <u>始め</u> るが……」に変更する。 ※小 1 入り段階のめやすにおいても変更する		
5	言語発達 意思の交換 学習技能	A-2 <3 歳～4 歳すぎ>	経験のなかで、書き言葉への興味が育ち、ひらがなを中心に自分の名前など身近な名称を書くことも可能である。							「経験のなかで、書き言葉への興味が育ち……」とあるが、書き言葉という言葉体系のようなものへの関心は、3, 4歳ごろでは難しく、表面的な文字への関心ではないか。	「経験のなかで、 <u>書かれた文字や言葉</u> への興味が育ち……」に変更する ※中 2・3 への転学時のめやすにおいても変更する。

	適応行動の困難性を示す適応機能の観点	程度区分	改訂した方がよいと意見のあった指標	市町教育委員会の意見（R5.9 アンケート）	事務局改訂案	改訂案の理由等	特別支援教育支援委員会委員の意見(R6.1～2)	市町教育委員会の意見（R6.2 担当者会）	（再）改訂案	特別支援教育支援委員会委員の意見(R6.9～R7.1)	（再再）改訂案
6	友人関係 集団行動 社会のルール	A-3	集団の中で、友だちの意見を聞いて、 <u>自分の考えをもつ</u> ことができる。	読み手によってイメージする姿に幅があるように思う。「集団」の規模や、「自分の考えをもつことができる」とはどのようなやり取りを指すのかなど、より具体的な表現のほうがよい。	<u>少人数の集団</u> の中で、友だちの意見を聞いて、 <u>興味をもったり、感心したりして自分の考えをもつ</u> ことができる。	小学校学習指導要領国語科第1学年、第2学年の「話すこと・聞くこと」において、話し合う活動では、二人から数名程度のグループでの活動が想定されていること、また興味をもったり、感心したりしたところなどを伝えることから始めることが大切であるとされているため、「少人数」、「興味をもったり、感心したりして」の文言を追加する。		・「少人数の集団」より「少人数のグループ」の方がよい ・自分の考えがもてなかったら A-2 なのか ・「感心したり」文言の捉えが難しい ・「友だちの意見を聞いて理解することができる」がよいのでは	「 <u>少人数のグループ</u> 」の中で、友だちの意見を聞いて、 <u>興味をもったり、感心したりしたことを伝えられる。</u> 」に変更する。	友だちの意見を聞いて感情が動き、思考するということが大事なのではないか。	「 <u>少人数のグループ</u> 」の中で、友だちの意見を聞いて、 <u>興味をもったり、感心したりして思ったことを伝えられる。</u> 」に変更する。
7	友人関係 集団行動 社会のルール	A-1<10 か月～1 歳半未満>	<u>集団遊びは難しく、一人遊びが多い。</u>				「集団遊びは難しく、一人遊びや大人との遊びが多い」の方がよいのではないか。		「 <u>少人数のグループ</u> 遊びは難しく、一人遊びや <u>大人との遊び</u> が多い」 ※小1 入り段階のめやすにおいても変更	A-1<10 か月から1 歳未満>～A-2<3 歳から4 歳すぎ>の段階においては、自分一人か、自分以外の子ども誰かがいて遊ぶような段階であり、「少人数のグループ遊び」という文言はそぐわないのではないか。	A-1<10 か月から1 歳未満>～A-2<3 歳から4 歳すぎ>の段階においては、複数人での遊びを集団遊びと捉え、「少人数のグループ遊び」を、「 <u>集団遊び(複数人での遊び)</u> 」に変更する。同様にA-1<1 歳半から3 歳未満の「少人数のグループ行動」も「 <u>集団行動(複数人での行動)</u> 」に変更する。 ※小1 入り段階のめやす、中2・3 への転学時のめやすにおいても変更
8	友人関係 集団行動 社会のルール	A-2 A-3	ゲーム遊びなど集団行動が、ある程度できる。 ルールの意味や必要性を理解し、集団行動を行おうとする。	A-2「ゲーム遊びなど集団行動が、ある程度できる」とA-3「ルールの意味や必要性を理解し、集団行動を行おうとする」とあるが、文末だけ見ると、A-2 の「集団行動がある程度できる」の方ができるように感じる。	現指標のまま	A-3 では、「ルールの意味や必要性を理解し」た上での集団行動ということに重きが置かれていると捉えるため。			事務局改訂案どおり		
9	友人関係 集団行動 社会のルール	A-2	「こうなりたい自分」を考え始める。（自己形成視の芽生え）	・「3 用語解説」として、小学校版のように、内面の育ち・自我の育ちや認識に関わる項目についての解釈が書かれているとよい。 ・「こうなりたい自分」という表現のとらえ方に迷うことがある。さらに具体的な表記があれば考えやすい。	「3 用語解説」に追加 →「自己形成視」 「 <u>自己形成視</u> <u>過去の自分と現在の自分を比べて考え、「成長した自分」を実感できる力のこと</u> <u>例:“もっと、〇〇できるようになりたい”</u> 」など	自我の育ちや認識に関わる項目であるので、「自制心の形成」と同様に、用語解説に追加する。	全体に少し時期がずれている印象 「自制心の形成」:4 歳すぎの姿 「自己形成視」:5, 6 歳頃に生まれる姿 「自己客観視」:9 歳すぎの姿 → <u>自分のコントロールや集団との関係に主眼</u> <3 歳～4 歳すぎ> 「自分の意見を主張しつつも、大人の仲立ちによって順番を待ったり、譲ったりといった自制心が芽生える」 <4 歳すぎ～6 歳未満> 「自制心の獲得が進み、集団内での自分の役割を意識して行動しようとする」		A-2 <3 歳～4 歳すぎ> 「 <u>自制心が芽生え、身近な限られた人間関係で、簡単なルール(順番、交替)に沿った集団遊びが可能である。</u> 」 「 <u>自分のやりたいこと、好きなことなどを、相手にことば等で伝えようとする。</u> 」	集団行動に関する項目と、自分のコントロールや集団との関係などに関する項目については、分けて整理した方がよいのではないか。	A-2 <3 歳～4 歳すぎ> 「 <u>身近な限られた人間関係で簡単なルール(順番、交替)に沿った集団遊び(複数人での遊び)が可能である。</u> 」 「 <u>自分の気持ちをもちながらも、相手の気持ちを受け入れ、感情や行動を調整することができ始める(自制心の芽生え)</u> 」

	適応行動の困難性を示す適応機能の観点	程 度 区 分	改訂した方がよいと意見のあった指標	市町教育委員会の意見 (R5.9 アンケート)	事務局改訂案	改訂案の理由等	特別支援教育支援委員会 委員の意見(R6.1～2)	市町教育委員会の意見 (R6.2 担当者会)	(再)改訂案	特別支援教育 支援委員会委員の 意見(R6.9～R7.1)	(再再)改訂案
							<6 歳～9 歳未満> 「集団の目的を理解し、自分の行動を調整しようとする」 → <u>自分をどう見つめているかに主眼</u> <3 歳～4 歳過ぎ> 「自分のやりたいこと、好きなことなどを、相手にことば等で伝えようとする」 <4 歳過ぎ～6 歳未満> 「自分の得意なこと、苦手なことが分かり、得意なことをがんばり、苦手なことでも、大人と一緒にやり方を考え始める」 <6 歳～9 歳未満> 「だんだんと成長してきた自分に自信をもち、『もっと～になりたい』と未来の自分を考え努力し始める(自己形成視)」		<4 歳すぎ～6 歳未満> 「 自制心の形成が進み 、仲良しの子らとゲーム遊びなど 少人数のグループ 行動が、ある程度できる。」 「 自分の得意なこと、苦手なことが分かり、得意なことをがんばったり、苦手なことでも、大人と一緒にやり方を考え始めたりする 」 ※中2. 3への転学時のめやすにおいても変更		<4歳すぎ～6歳未満> 「 友だちに興味をもち、仲良しの子と一緒に遊ぶことができるなど少人数のグループ 行動が、ある程度できる。」 「 自分の気持ちをもちながらも、相手の気持ちを受け入れ、感情や行動を調整する力の形成が進む。 」 ※中2. 3への転学時のめやすにおいても変更 ※小1 入り段階のめやす A-3 区分においても変更
10	友人関係 集団行動 社会のルール	A-3		A-2「自制心の芽生え」⇒「自己形成視の芽生え」の流れで A-3にもつながる内容の表記があると分かりやすい。	「 他者との関係の中での自分 」を理解し始める。(自己客観視の芽生え) の項目を追加 用語解説への追加 「 自己客観視 」 他者の評価によって自分の言動を振り返ったり、見直したりすることができる力のこと 例:“〇〇さんが怒っている。自分が嫌なことを言ったのかもしれない。”など	自己の発達プロセスにおける小学校中学年程度の時期の力について記載した。			A-3 <6 歳～9 歳未満> 「 だんだんと成長してきた自分に自信をもち、『もっと～になりたい』と考え努力し始める(自己形成視) 」 ※中2. 3への転学時のめやすにおいても変更		

<中2・3への転学時のめやすについて>

	適応行動の困難性を示す適応機能の観点	程度 区分	改訂した方がよいと意見の合った指標	市町教育委員会の意見	事務局改訂案	改訂案の理由等	特別支援教育支援委員会委員の意見(R6.1～2)	市町教育委員会の意見 (R6.2 担当者会)	(再)改訂案	特別支援教育支援委員会委員の意見(R6.9)	(再再)改訂案
11	日常生活習慣行動 ライフ スキル	A-3	自分の行動に見通しをもって過ごせる。	「自分の行動に見通しをもって過ごせる」はどの程度なのか、具体的な生徒の姿はどのようなものか。	<u>生活の流れが分かり、次の活動を考えて準備するなど、自分の行動に見通しをもって過ごせる。</u>	幼稚園教育要領において、幼児期の経験からつなげたい小学校生活での姿として示されている姿を示した。	生活の流れが分かるように情報提供されていることが前提の上で判断されると捉えてよいか	前提 「示された生活の流れが分かり」等の文言がある とよい	「生活の流れが分かるような掲示等があれば、生活の流れが分かり、次の活動を考えて準備するなど、自分の行動に見通しをもって過ごせる。」	この段階の子は、掲示などがなくてもできるのではない か。	「生活の流れが分かる」ことを求めているのではなく、それまでの積み重ねや掲示等の支援によって「生活の流れが分かる」と自分の行動に見通しをもって過ごせる姿を求める項目である。→「 生活の流れが分かると、次の活動を考えて準備するなど、自分の行動に見通しをもって過ごせる 」
12	言語発達 意思の交換 学習技能	A-3	簡単な文書による指示理解が可能である。	より具体的になるとわかりやすい。	<u>重要な語や文を見つけて内容の大体を捉え、</u> 簡単な文書による指示理解が可能である。	小学校学習指導要領国語科第1学年、第2学年の「読むこと」において求められている力を示した。		「重要な語や文を見つけて」と指示理解がつかない	「重要な語や文を見つけて内容の大体を捉えられ、 簡単な文章による指示理解が可能である。」		

	適応行動の困難性を示す適応機能の観点	程度区分	改訂した方がよいと意見の合った指標	市町教育委員会の意見	事務局改訂案	改訂案の理由等	特別支援教育支援委員会委員の意見(R6.1～2)	市町教育委員会の意見(R6.2 担当者会)	(再)改訂案	特別支援教育支援委員会委員の意見(R6.9～R7.1)	(再再)改訂案
13	友人関係 集団行動 社会のルール	A-3	集団の中で、友だちの意見を聞いて、 <u>自分の考えをもつ</u> ことができる。	読み手によってイメージする姿に幅があるように思う。「集団」の規模や、「自分の考えをもつことができる」とはどのようなやり取りを指すのかなど、より具体的な表現のほうがよい。	<u>少人数の集団</u> の中で、友だちの意見を聞いて、 <u>自分の体験と結びつけるなどして自分の考えをもつ</u> ことができる。	小学校学習指導要領国語科第1学年、第2学年の「話すこと・聞くこと」において、興味をもったり、感心したりしたところなどを伝えることから始めて、徐々に自分の体験と結びつけるなどして感想が言えようにしていくことが大切であるとされている。中1入り段階より、少し力が高まった状態を想定している。			「 <u>少人数のグループ</u> の中で、友だちの意見を聞いて、 <u>自分の体験と結びつけるなどして自分の感想をもてる</u> 。」	中1入り段階のめやすは「少人数のグループの中で、友だちの意見を聞いて、興味をもったり、感心したりして思ったことを伝えられる。」なので、その段階との整合性を考えると、「感想をもてる。」よりも「感想を伝えられる」のほうがよいのではないか。	「 <u>少人数のグループ</u> の中で、友だちの意見を聞いて、 <u>自分の体験と結びつけるなどして自分の感想を伝えられる</u> 。」
14	友人関係 集団行動 社会のルール	A-3	限られた範囲ではあるが、人間関係を築き、友だちとの交流や集団活動への参加ができる。	具体例の追記として以下のような文言があるとよい。 ・社会的なルールや対人マナーを理解し、守ろうとすることができる。 ・自分の得意・不得意が分かり、役割を果たそうとすることができる。	<u>社会のルールの意義や礼儀の大切さを理解し</u> 、限られた範囲ではあるが、人間関係を築き、友だちとの交流や集団活動への参加ができる。	A-2 の項目からの発達の経過を加味し、小学校学習指導要領特別の教科道徳における第3学年及び第4学年で扱う内容として示されている、社会のルールの意義や礼儀の大切さを理解することについて追加した。	「意義」というと「意味」と違って価値観が入ってくるのではないか。「礼儀」という言葉についても尊敬する気持ちを表すという相手への敬意という部分があることで個人の価値観が含まれるのではないか。「社会のルールの意味」「マナー」という言葉ではどうか。	「意義」→「意味」「礼儀」→「マナー」 社会的なルールや対人マナーを理解し、守ろうとすることができる。	「 <u>社会のルールの意味やマナーの大切さを理解して</u> 、限られた範囲ではあるが、人間関係を築き、友だちとの交流や <u>少人数のグループ</u> 活動への参加ができる。」		

<その他の意見について>

	市町教育委員会の意見	事務局案	事務局案の理由等	特別支援教育支援委員会委員の意見(R6.1～2)	市町教育委員会の意見(R6.2 担当者会)	(再)改訂案	特別支援教育支援委員会委員の意見(R6.9)	(再再)改訂案
15	「精神年齢」の段を標記されている理由が、定型発達との比較にあるのなら、A-3 の右列に参考として、定型発達の標記がある方が支援級への入級か否かの検討に役立つのではないか。	現指標どおり。定型発達については記載しない。	この指標は定型発達と比較するものではなく、各程度区分の状態像を示すものであるため。			現指標どおり		
16	自閉症・情緒障害特別支援学級との検討が多くなっているのが現状なので、社会性の項目や将来見込める力など知的な課題の捉え方の別表を加えてほしい。	現指標どおり。別表については作成しない。	本指標は、程度の判断のみではなく、教育課程や指導上における望ましい支援を検討するための参考資料とすることも想定しているため、各指標項目が各程度区分における課題を示すものとして捉えることができると考えるため。			現指標どおり		
17	基にしている参考が医学的基準であるので、「精神年齢」と表現せざるを得ないかもしれないが、現在、就学支援の会議や相談場面で、専門家の方も使われることはほとんどない。鈴木・ビネーを基にすることも関西圏ではほとんどないので、「発達の……」のようにもう少しマイルドな表現か、上段に発達検査等の偏差が示されているので、この段はなくてもいいのではないか。	現指標どおり	各程度区分の状態像を捉えるうえでは、精神年齢も示されている方が捉えやすいと考えるため。小中学校段階で主に使用されている検査はWISC-IVであり、項目名としては「精神年齢」と示されているが、「精神年齢」という文言自体がなじまないということであれば、上段の「標準化された発達検査や知能指数等によるめやす」に統一してもよいのではないかと考える。	精神年齢→発達年齢 「標準化された発達検査や知能指数等によるめやす」→「知能指数や発達指数のめやす」		精神年齢→ 発達年齢 「標準化された発達検査や知能指数等によるめやす」→「 知能指数や発達指数のめやす 」		
18	発達検査において WISC-V を 10 月より取り入れている。心理士より、WISC-IV の数値と多少違いが生じることが考えられると聞いている。知的発達を標準化された検査による数値だけでは判断することはないが、違いが大きいようであれば、指標の一つの目安として見直しが必要になるのではないか。	現指標どおり	検査によって、具体的な尺度を示しすぎること、逆に区分を判断する場合に、考え方を狭くしすぎてしまう可能性がある。そのため、知能指数については、大まかなラインを表記している。WISC-V においても対応できると考える。			現指標どおり		
19	「標準化された発達検査や知能検査等によるめやす」欄の A-3 では、「おおむね 50 から 75 程度」と示されているが、「おおむね 50 から70程度」に変更してもよいのではないか。WISC-IVでは70～79 は境界域となっており、通常の学級でも支援を受けている児童生徒が複数いることを考慮する必要があるため。	現指標どおり	知的な能力に明らかな遅れがあるかどうかの目安については、医学的な診断基準では「知能指数がだいたい70に満たない状態」とされており、『教育支援資料』および研究時の先進地視察での研修(「知的障害教育の教育課程編成に関する研修」：石塚謙二 豊能町教育長(前文科省特別支援教育調査官))における「70～75程度」という説明をふまえ、IQ75で作成されている。発達期における変動の大きさや、低年齢段階における心理的・社会的環境条件の影響の受けやすさ、検査の誤差の範囲、検査時の被験者の状態等を考慮する必要性等を踏まえて設定されている。「特別支援学級で教育を受けることが可能な程度」の目安の一つを示すものであるので、更に状態像と合わせて見極めていくということでのよいのではないかと考える。			現指標どおり		

知的障害の程度に関する統一的な指標（令和6年度改訂案）		知的障害の程度に関する統一的な指標（令和6年度版）		様式・用語解説
程度区分		A-1	A-2	A-3
知能指数や発達指数のめやす		おおむね 25 ないし 20 以下	おおむね 20 ないし 25 から 50 の程度	おおむね 50 から 75 の程度
発達年齢のめやす		～10ヶ月未満 10ヶ月から1歳半未満	1歳半から3歳未満	3歳から4歳ごろ
小1入り段階のめやす	日常生活習慣行動 ライフスキル	食事、排泄、衣服の着脱、移動など日常生活に必要な動作や行為を行う際に、ほとんどの場合に、援助を必要とする。	食事、排泄、衣服着脱などの日常生活に必要な動作や行為を行おうとするが、目的や意味理解が不十分であったり、場に応じた適切な技能が身につけられていないため、多くの場合に援助を必要とする。	食事、排泄、衣服着脱などの日常生活に必要な動作、行為や身のまわりの片付けなどはいずれにせよ、不完全な部分もあるため、見守りや声かけ程度の援助が必要である。
	言語発達 意思の交換 学習技能	表情や発声により、ある程度の表現は可能であるが、発語はほとんどない。	身近な事物・事象や他人とのやりとりに関連することがらなど、簡単な言葉の理解がある程度できる。それらの言葉を活用した意思表示や通常の日常会話が一語文から二語文で、ある程度可能である。	日常生活に使える言葉を活用してのコミュニケーションはだいたい可能となる。
	友人関係 集団行動 社会のルール	自分から意図を持って相手に働きかけることは難しい。	友だちを意識する姿が見られる。	自分のやりたいこと、好きなことなどを、相手にことば等で伝えようとする。

	特別支援学校での教育を受けることが可能な程度			特別支援学校での教育を受けることが可能な程度		特別支援学級で教育を受けることが可能な程度
程度区分	A-1			A-2		A-3
知能指数や発達指数のめやす	おおむね 25ないし20以下			おおむね 20ないし25 から 50の程度		おおむね 50 から 75の程度
発達年齢のめやす	3歳未満			3歳から6歳未満		6歳から9歳未満
	～10ヶ月未満	10ヶ月から1歳未満	1歳半から3歳未満	3歳から4歳すぎ	4歳すぎから6歳未満	
日常生活習慣行動 ライフスキル	食事、排泄、衣服の着脱、移動など日常生活に必要な動作や行為を行う際に、ほとんどの場合に、援助を必要とする。	食事、排泄、衣服の着脱、移動など日常生活に必要な動作や行為を行う際に、ほとんどの場合に、援助を必要とする。	食事、排泄、衣服着脱などの日常生活に必要な動作や行為については、経験によりできることもあるが、目的や意味理解が不十分であったり、場に応じた適切な技能が身に付いていないため、多くの場合に援助を必要とする。	食事、排泄、衣服着脱などの日常生活に必要な動作や行為や身のまわりの片付けなどは だいたい できるが、不完全な部分もあるため、見守りや声かけ程度の援助が必要である。 限られた場所(校内など)であれば、目的をもって一人で移動できる。	食事、排泄、衣服着脱などの日常生活に必要な動作や行為や身のまわりの片付けなどは だいたい できるが、丁寧に行えるように見守りや声かけ程度の援助が必要である。 繰り返しの中で、慣れた場所では、一人でも移動できる。	身辺処理は だいたい できるが、場所や気候に応じた対処には援助が必要である。 決められた道順であれば、一人でも移動できる。
言語発達 意思の交換 学習技能	表情や発声により、ある程度の表現はできるが、発語はほとんどない。	表情や発声により、ある程度の表現はできる。言葉が始めるが、ごく少なく、身振りなどでの意思表示の場合が多い。	身近な事物・事象や他人とのやりとりに関連することがなら簡単な言葉の理解が、ある程度できる。 それらの言葉を活用した意思表示や通常の日常会話が、一語文から二語文で、ある程度可能である。 ものの大小や多い少ないという 比較 ができてくる。 数詞を唱えたり数えたりすることは でき始める が、数概念の理解は難しい。(3つの理解が難しい)	日常生活に使われる言葉を活用しての会話は、 だいたい 可能となる。 経験のなかで、 書かれた文字や言葉 への興味が育ち、ひらがなを中心に自分の名前など身近な名称を書くこともできる。 3から4の数概念の理解が可能である。 順序数の理解が可能である。	日常生活に使われる言葉を活用しての会話は、 だいたい 可能となり、体験したこと振り返りや時間の経過に沿った説明ができるようになる。 自分が体験したことを短い言葉や簡単な文で書くことが可能である。 経験のなかで、漢字にも興味をもち、身近な人や事象について漢字で書くこともある。 数の理解が広がり、くり上がりやくり下がりのない加減算など具体的な操作が可能になる。	身近な出来事であれば、因果関係がわかり順を追った説明ができ始める。 経験したことや身近なことなど限られた話題では、想像力を働かせて会話ができる。 意味やルールがわかって学習する力がついてくることによって、 小学校1年生後半～小学校3年生程度の読み書き計算の力 がついてくる。
友人関係 集団行動 社会のルール	自分から意図を持って相手に働きかけることは難しい。	身近な大人と、物のやりとりができる。 集団遊び(複数人での遊び) は難しく、一人遊びや 大人との遊び が多い。	一定の思いをもって行動ができ、大人や身近な友達と共有しようとする。 集団行動(複数人での行動) が難しく、身近な人と遊ぶことができるが、長続きはしない。	自分のやりたいこと、好きなことなどを、相手にことば等で伝えようとする。 身近な限られた人間関係で、簡単なルール(順番、交替)に沿った 集団遊び(複数人での遊び) が可能である。 自分の気持ちをもちながらも、相手の気持ちを受け入れ、感情や行動を調整することができ始める。(自制心の芽生え)	自分の得意なこと、苦手なことが分り、得意なことをがんばったり、苦手なことでも、大人と一緒にやり方を考え始めたりする。 友だちに興味をもち、仲良しの子と一緒に遊ぶことができるなど 少人数のグループ 行動が、ある程度できる。 自分の気持ちをもちながらも、相手の気持ちを受け入れ、感情や行動を調整する力の形成が進む。	だんだんと成長してきた自分に自信をもち、「もっと～になりたい」と考え努力し始める(自己形成視) ルールの意味や必要性を理解し、少人数のグループ行動を行うおうとする。 少人数のグループ の中で、友だちの意見を聞いて、興味をもったり、感心したりして思ったことを伝えられる。

中 2・ 3 ハ の 転 学 時 の め や す	程度区分			A-1		A-2		A-3
	知能指数や発達指数のめやす			おおむね 25ないし20以下		おおむね 20ないし25 から 50の程度		おおむね 50 から 75の程度
	発達年齢のめやす			3歳未満		3歳から6歳未満		6歳から9歳未満
	～10ヶ月未満	10ヶ月から1歳半未満	1歳半から3歳未満	3歳から4歳すぎ		4歳すぎから6歳未満		
日常生活習慣行動 ライフスキル	食事、排泄、衣服の着脱、移動など日常生活に必要な動作や行為を行う際に、ほとんどの場合に、援助を必要とする。	食事、排泄、衣服の着脱、移動など日常生活に必要な動作や行為を行う際に、ほとんどの場合に、援助を必要とする。	自分から身のまわりのことを行なおうとする。 食事、排泄、衣服着脱などの日常生活に必要な動作や行為については、経験によりできることもあるが、目的や意味理解が不十分であったり、場に応じた適切な技能が身についていなかったりするため、多くの場合に援助を必要とする。	食事、排泄、衣服着脱などの日常生活に必要な動作や行為や身のまわりの片付けなどはだいたいできるが、不完全な部分もあるため、見守りや声かけ程度の援助が必要である。 繰り返しの中で慣れた場所では一人でも移動できる。	食事、排泄、衣服着脱などの日常生活に必要な動作や行為や身のまわりの片付けなどはだいたいできる。 決められた道順であれば、一人でも移動できる。	場所や気候に応じた身辺処理がだいたいできる。 決まった行程であれば交通機関を利用して移動できる。 生活の流れが分ると、次の活動を考えて準備するなど、自分の行動に見通しをもって過ごせる。		
言語発達 意思の交換 学習技能	表情や発声により、ある程度の表現はできるが、発語はほとんどない。	表情や発声により、ある程度の表現はできる。言葉が始められるが、ごく少く、身ぶりなどでの意思表示の場合が多い。	身近な事物・事象や他人とのやりとりに関連することがなど簡単な言葉の理解がある程度できる。 それらの言葉を活用した意思表示や通常の日常会話が一語文から二語文で、ある程度可能である。 ものの大小や、多い少ないという比較ができてくる。 数詞を唱えたり、数えたりすることはでき始めるが、数概念の理解は難しい。（3つの理解が難しい）	日常生活に使われる言葉を活用しての会話は、だいたい可能となる。 経験のなかで、書かれた文字や言葉への興味が育ち、ひらがなを中心に自分の名前など身近な名称を書くことも可能である。 3から4の数概念が理解できる。 順序数が理解できる。	日常生活に使われる言葉を活用しての会話は、だいたい可能となり、体験したことへの振り返りや時間の経過に沿った説明ができる。 自分が体験したことを短い言葉や簡単な文で書き表すことが可能である。 小学校1～2年生程度の読み書き計算が可能である。	身近な出来事について、因果関係と理由がわかり、説明ができる。 時間的な流れを踏まえた会話ができるが、抽象的な思考や合理的な判断の力は弱い。 重要な語や文を見つけて内容の大体を捉えられ、簡単な文章による指示理解が可能である。		
友人関係 集団行動 社会のルール	自分から意図を持って相手に働きかけることは難しい。	身近な大人と、物のやりとりができる。 集団遊び（複数人での遊び）は難しく、一人遊びや大人との遊びが多い。	一定の思いをもって行動ができ、大人や身近な友達と共有しようとする。 集団行動（複数人での行動）が難しく、身近な人と遊ぶことができるが、長続きはしない。	自分のやりたいこと、好きなことなどを、相手にことば等で伝えようとする。 身近な限られた人間関係で、簡単なルール（順番、交替）に沿った集団遊び（複数人での遊び）ができる。 自分の気持ちをもちながらも、相手の気持ちを受け入れ、感情や行動を調整することができ始める。（自制心の身生え）	自分の得意なこと、苦手なことが分り、得意なことをがんばったり、苦手なことでも、大人と一緒にやり方考え始めたりする。 簡単な決まりやルールを理解し、少人数のグループ行動にある程度参加することができる。 自分の気持ちをもちながらも、相手の気持ちを受け入れ、感情や構想を調整する力の形成が進む。	だんだんと成長してきた自分に自信をもち、「もっと～になりたい」と考え努力し始める（自己形成視） 社会のルールの意味やマナーの大切さを理解して、限られた範囲ではあるが、人間関係を築き、友達との交流や少人数のグループ活動への参加ができる。 少人数のグループの中で、友だちの意見を聞いて、自分の体験と結びつけるなどして自分の感想を伝えられる。		

◎知的機能の程度についての表記
「知能指数や発達指数のめやす」
標準化された発達検査や知能検査等によるIQ（知能指数）、SQ（社会生活指数）、DQ（発達指数）のめやす

「発達年齢」
個別化標準化された知能検査等によって測定される結果から出された年齢

◎本指標 試案は、「ICD-10」「DSM-IV-TR」「DSM-5」を参考にして作成したものである。

◎表中のA-1 A-2 A-3 は、本県の「障害の種類および程度の区分表」に示されている知的障害についての程度である。
A-1：知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもの（学校教育法施行令第22条の3）

A-2：知的発達の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なもの（学校教育法施行令第22条の3）

A-2：知的発達の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なもの（学校教育法施行令第22条の3）

A-3：知的発達に遅滞があり、他人との意思疎通に軽度の困難があり日常生活を営むのに一部援助が必要で、社会生活への適応が困難である程度のものである（平成25年10月4日付け25文科初第756初等中等教育局長通）

切れ目ない支援体制の構築について

R6特別支援教育に係る実態調査の結果

個別の指導計画と個別の教育支援計画の
作成ならびに活用

作成率・活用率について

			第4期 教育振興 基本計画 目標	内 容
作成率	個別の 指導計画	作成率		公立小中高等学校の通常の学級における特別な教育的支援を必要とする児童生徒のうち、計画の作成が必要な児童生徒数を分母として、実際に作成されている割合
	個別の 教育支援計画	作成率		
活用率	引継ぎ資料	引継 活用率		入学時に引き継ぎのあった個別の教育支援計画等の内容を全職員（または学年）で確認・共有し、1学期（6月末まで）に支援を開始できている
	個別の 指導計画	作成 活用率	○	作成した個別の指導計画に基づき、8月末までに支援を開始している
		参画率		個別の指導計画を作成している児童生徒のうち、保護者（年齢・発達段階に応じて本人も含む）に提示しながら、個別の指導計画の目標の設定や支援の評価を実施している
	個別の 教育支援計画	連携率	○	個別の教育支援計画を作成している児童生徒のうち、保護者（年齢・発達段階に応じて本人も含む）および関係機関と個別の教育支援計画の作成や評価にかかる連携を行っている

個別の指導計画 活用率

個別の教育支援計画 活用率

令和6年度 特別支援教育に係る実態調査結果(滋賀県)

作成率等

■通常の学級に在籍する児童生徒で、発達障害（LD、ADHD、高機能自閉症等）により、特別な教育的支援を受ける必要があると校内委員会において判断した児童生徒の割合（診断の有無は問わない）

	R 6 確定値	R 5 確定値	R 4 確定値	R 3 確定値
小学校	14.80%	13.58%	13.41%	14.12%
中学校	12.53%	12.58%	12.01%	11.94%
小中学校 計	14.03%	13.25%	12.94%	13.40%
高等学校	7.62%	7.21%	7.17%	6.82%

■個別の指導計画作成率《児童生徒数の割合》

	R 6 確定値	R 5 確定値	R 4 確定値	R 3 確定値	全国 R 5
小学校	100%	99.9%	100%	99.9%	88.8%
中学校	100%	100%	100%	99.6%	86.5%
高等学校	95.9%	94.2%	88.9%	92.7%	82.5%

■個別の教育支援計画作成率《児童生徒数の割合》

	R 6 確定値	R 5 確定値	R 4 確定値	R 3 確定値	全国 R 5
小学校	99.8%	99.4%	98.2%	95.4%	83.3%
中学校	100%	99.6%	98.7%	95.2%	84.2%
高等学校	97.4%	95.8%	88.0%	80.3%	81.5%

令和6年度 特別支援教育に係る実態調査結果(滋賀県)

活用率

■個別の指導計画活用率

作成活用率

	R 6 確定値	R 5 参考値
小学校	97.8%	97.1%
中学校	97.9%	96.4%
高等学校	48.8%	34.9%

■個別の教育支援計画活用率

連携率

	R 6 確定値	R 5 参考値
小学校	73.2%	76.6%
中学校	54.8%	56.6%
高等学校	25.8%	17.1%

小・中学校 個別の教育支援計画の活用率(連携率)についての考察

個別の教育支援計画 連携の状況

(校)

小	活用率(%)	0%	1~9.9%	10~19.9%	20~29.9%	30~39.9%	40~49.9%	50~59.9%	60~69.9%	70~79.9%	80~89.9%	90~99.9%	100%
	73.2	12	9	14	10	8	7	9	10	8	8	11	112
学校規模 (児童数)	0~99人	7	2	2	3	3	1	3	3				16
	100~499人	5	5	8	5	3	5	5	5	7	5	4	69
	500人以上		1	4	2	2	1	1	2	1	3	7	27

218 校

中	活用率(%)	0%	1~9.9%	10~19.9%	20~29.9%	30~39.9%	40~49.9%	50~59.9%	60~69.9%	70~79.9%	80~89.9%	90~99.9%	100%
	54.8	2	5	12	15	1	3	2	4	7	2	7	35
学校規模 (生徒数)	0~99人	1			1				1	2			4
	100~499人		2	7	11	1	1	1	3	4	2	6	20
	500人以上	1	3	5	3		2	1		1		1	11

95 校

高等学校 個別の教育支援計画の活用率(連携率)についての考察

	連携率	0%	0%<<10%	10%～	20%～	30%～	40%～	50%～	60%～	70%～	80%～	90%～	100%
	学校数	10	11	13	4	1	3	2	1	0	1	0	5
教育支援計画作成数	100≧			2									1
	50～99		3	1	1	1	1						
	20～49	3	5	7	2		1	1	1		1		
	10～19	4	3	1	1		1	1					2
	5～9	3		2									2
	0～4												
		10	11	13	4	1	3	2	1	0	1	0	5

今後の目標等について

○両計画の作成については、今後も継続して調査し、進捗を管理していく。

○個別の指導計画の活用率については、**目標を100%**とし、作成した指導計画の内容が、早い時期から指導・支援に活かされることを目指していく。

○個別の教育支援計画の活用については、引き続き**暫定目標値(小80%、中60%、高40%)**を使用する。連携に係る校内体制を整えることや個別の教育支援計画の内容を充実させること、連携の好事例等について市町教委と共有する。

令和7年度の取組について

特別支援教育の視点に立った「個別最適な学び」推進事業

現状と課題

- 通常の学級における特別な支援を必要とする児童生徒在籍割合が増加
〈小:9.8%(H26)→14.8%(R6), 中:7.3%(H26)→12.5%(R6)〉
→一人ひとりの学びの最適化を図るための多様な教育的ニーズに対応する専門性が必要
- 個別の指導計画の作成率は上昇
(小:H30:91.9% → R6:100% 中:H30:92.5% → R6:100%)
→内容充実や活用促進は不十分
実際の指導と結びついた計画の作成および活用が必要



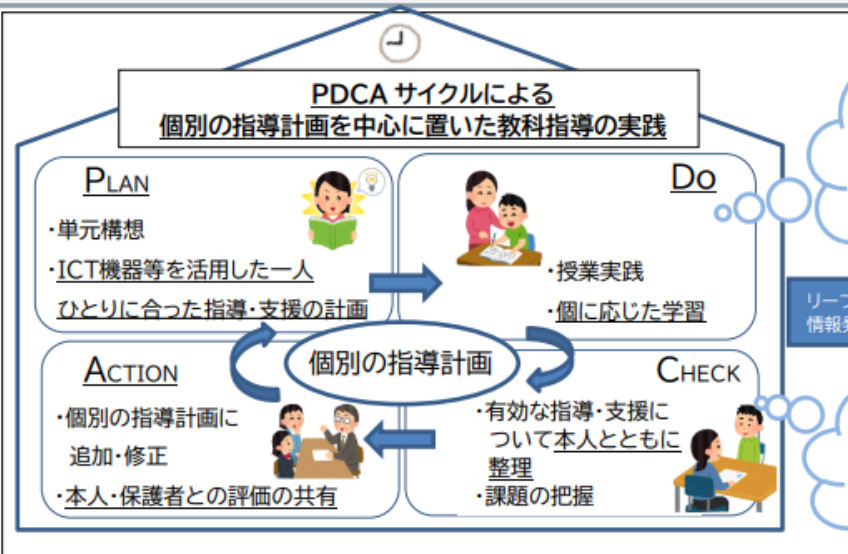
施策の方向性

- ◎通常の学級において、一人ひとりの特性や発達障害等による学びにくさに応じた教科指導に対応できるよう教員の専門性向上を図る。
 - ◎個別の指導計画と教科指導を密接につなぐことで指導・支援の質の向上を図る。
- 特別支援教育の視点に立った
「個別最適な学び」の実現
自分に合った学び方により主体的に学習に取り組む子どもの育成



方向性を踏まえた施策の展開

特別支援教育の視点に立った「個別最適な学び」の実践の普及



令和7年度の取組

特別支援教育の視点に立った『個別最適な学び』の啓発・普及

個別の指導計画を中心に置くことで、児童生徒に関わる教員が、必要な支援を共通理解した上で、一人ひとりに合った支援を各教科で行うことができる

リーフレット、授業づくりヒント集Ⅲでの情報発信

PDCAサイクルで実践を行っていくことにより、児童生徒が自分に合った学び方がわかり、主体的に学習に取り組む態度を養うことができる

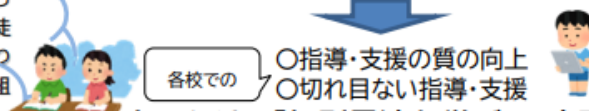
①発達障害支援アドバイザーを各市町教育委員会で開催される特別支援教育研修会や特別支援教育コーディネーター会等に派遣して、個別の指導計画を中心に置いた教科指導の実践方法や、ICT機器等を活用した一人ひとりに合った支援の方法について普及を図る。

②特別支援教育の視点に立った「個別最適な学び」に係るワークショップを地域や校内で特別支援教育を推進する教員を対象に開催し、個別の指導計画を中心に置いた教科指導の実践がさらに多くの学校で取組まれることで、一人ひとりの学びにくさに対応できる、教師の専門性の向上と、それに伴う指導・支援の質の向上、充実を図る。

各校での

- 指導・支援の質の向上
- 切れ目ない指導・支援

一人ひとりの「個別最適な学び」の実現



令和7年度の取組について

事業など	対象	内容
市町特別支援教育担当者協議会	市町教委 特別支援教育担当者	実態調査に係る「連携」の捉え方の共通理解を図る。 個別の教育支援計画を用いた「連携」について、連携率の 高い市町の工夫や具体的事例を交流する。 など
高等学校特別支援教育体制整備 事業(2年目)	高等学校	高等養護学校と高等学校等による協議会を設置し、地域 の高等学校における特別支援教育の課題解決を図る。 学識経験者・医療・福祉・労働関係者等の専門家による指 導・助言等のほか、研修等を通じて、各学校での理解と専 門性の向上につなげる。 など
高等学校特別支援教育推進事業 (3年目)	高等学校	令和5年度からの3年間ですべての県立高校に巡回指導 員およびスーパーバイザーを派遣し、校内体制の充実を図 る。 など
小・中学校特別支援教育コー ディネーター研修 高等学校特別支援教育コーディ ネーター研修	小・中・高の 特別支援教育コーディ ネーター 等	特別支援教育コーディネーターが、個別の指導計画、個別 の教育支援計画について理解を深めるとともに、両計画 を活用した関係機関との連携等についても各校で推進で きるよう研修を進める。

令和 6 年度 特別支援教育に係る実態調査について【毎年 9 月 1 日調査】

- 通常の学級に在籍する児童生徒で、発達障害（LD、ADHD、高機能自閉症等）により、特別な教育的支援を受ける必要があると校内委員会において判断した児童生徒の割合（診断の有無は問わない）

	R 6 確定値	R 5 確定値	R 4 確定値	R 3 確定値
小学校	14.80%	13.58%	13.41%	14.12%
中学校	12.53%	12.58%	12.01%	11.94%
小中学校 計	14.03%	13.25%	12.94%	13.40%
高等学校	7.62%	7.21%	7.17%	6.82%

- 個別の指導計画作成率《児童生徒数の割合》

	R 6 確定値	R 5 確定値	R 4 確定値	R 3 確定値	全国 R 5
小学校	100%	99.9%	100%	99.9%	88.8%
中学校	100%	100%	100%	99.6%	86.5%
高等学校	95.9%	94.2%	88.9%	92.7%	82.5%

- 個別の教育支援計画作成率《児童生徒数の割合》

	R 6 確定値	R 5 確定値	R 4 確定値	R 3 確定値	全国 R 5
小学校	99.8%	99.4%	98.2%	95.4%	83.3%
中学校	100%	99.6%	98.7%	95.2%	84.2%
高等学校	97.4%	95.8%	88.0%	80.3%	81.5%

- 個別の指導計画活用率（作成活用率）

	R 6 確定値
小学校	97.8%
中学校	97.9%
高等学校	48.8%

- 個別の教育支援計画活用率（連携率）

	R 6 確定値
小学校	73.2%
中学校	54.8%
高等学校	25.8%

＊県「特別支援教育に係る実態調査」について

調査の対象は公立小学校、中学校、義務教育学校、高等学校である

＊県「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」作成率について

通常の学級における特別な教育的支援を必要とする児童生徒のうち、計画の作成が必要な児童生徒数を分母として、実際に作成されている割合

＊全国「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」の作成率について

令和５年度 特別支援教育体制整備状況調査結果（調査時点：令和５年５月１日現在）より通常の学級に在籍する児童生徒（通級による指導を受けている児童生徒を除く）で計画を作成する必要があると判断した者のうち、実際に作成されている人数の割合（公立のみ）

＊県「個別の指導計画」の活用率（作成活用率）について

個別の指導計画を作成している児童生徒のうち、作成した個別の指導計画に基づき、８月末までに支援を開始している割合

＊県「個別の教育支援計画」の活用率（連携率）について

個別の教育支援計画を作成している児童生徒のうち、保護者（年齢・発達段階に応じて本人も含む）および関係機関と個別の教育支援計画の作成や評価に係る連携を行っている割合

□参考

「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」結果より
文部科学省（令和４年１２月１３日結果公表）

	①学習面又は行動面で著しい困難を示す	② ①のうち校内委員会において、現在、特別な教育的支援が必要と判断されている
小学校	10.4%	
中学校	5.6%	
小学校・中学校	8.8%	28.7%
高等学校	2.2%	20.3%

https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf

目的

- 副籍による交流授業等の教育活動（以下「交流授業等」という。）は、障害の状況や教育的ニーズに応じた多様な学びの場を柔軟に選択し、様々な力をもつすべての子どもたちが、障害のあるなしにかかわらず、互いの違いやよさ等を認め合うことができ、互いに支え合いながら共に学ぶことで共生社会の実現を目指すことを目的とする。
- 障害のある児童生徒は、交流授業等を通して、同世代の児童生徒との関係を構築し、自立と社会参加に向けて地域とのつながりの維持・継続・深化を図るとともに、障害による学習上または生活上の困難を改善・克服することを目指す。
- 障害のない児童生徒は、互いを尊重し、支え合いながら生きる共生社会の形成者としての資質を高め、心のバリアフリーを育むことを目指す。また、双方の児童生徒だけでなく、教職員や保護者の障害に対する理解や相互理解が深まることで共生社会の実現を目指す。

趣旨：これまで小学生段階に限定していた実施形態を中学生段階に拡充することで、より一層居住地とのつながりの維持・継続・深化を図る。また、教育的ニーズに応じたきめ細かな支援や、専門的な指導を受ける機会を確保する。

【第4期滋賀県教育振興基本計画】（計画期間：令和6年度～10年度）

5 主な施策 柱Ⅱ 学びの基盤を支える

(3) 多様な教育ニーズに対応する

① 特別支援教育の充実、インクルーシブ教育システム構築の推進

「この子らを世の光に」の考えに基づく社会的包摂の観点を踏まえながら、「**地域で共に生きていくための力を育てる**」を基本的な考え方として、障害のある子どもの教育の充実を図るとともに、**障害のある子どもと障害のない子どもが共に学び合うインクルーシブ教育システムの構築**に向けた取組を推進します。

主な取組

ii 多様な学びの機会の確保

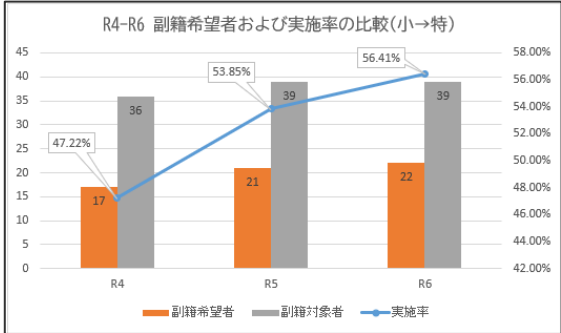
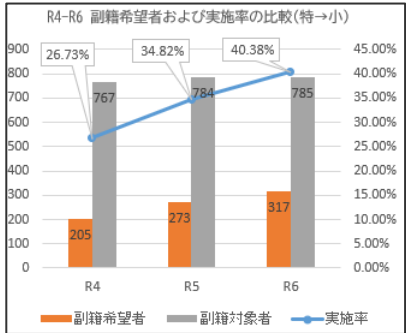
障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ機会を充実するため、**副籍制度**の推進、特別支援学校の分教室や高等養護学校など、多様な学びを進めます。また、多様な障害の状態や特性、医療的ケアを必要とする子どもへの対応など、**障害のある子どもの教育的ニーズに対応できる体制づくり**や、**学校間連携を推進**します。

v 特別支援教育の実施体制の確保

県立特別支援学校が**地域の多様な学びの場**における特別支援教育の推進・充実にけん引するセンターとなるよう、その専門性を高め、関係機関との連携を推進しながらセンター的機能を発揮します。

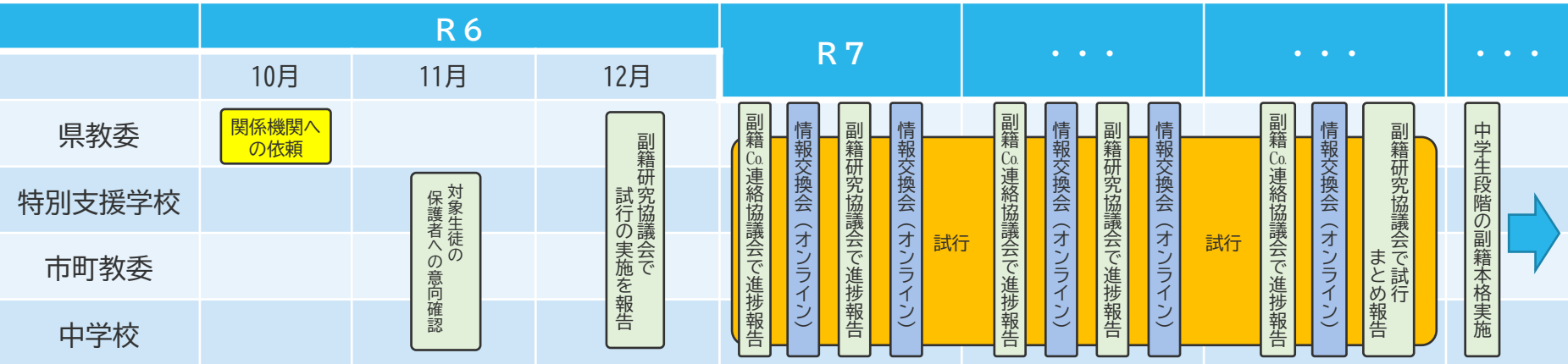
これまでの取組の成果

- 令和4年度より制度化し3年目を迎えた。希望者数は年々増加し、特別支援学校に主たる学籍を置き地域の小学校に副籍を置く児童については、令和4年度は205名だったが、令和6年度においては317名が副籍を実施している。小学校に主たる学籍を置き、特別支援学校に副籍を置く児童は、令和4年度の17名から令和6年度においては22名へと増加の一途をたどっている。このことから副籍の取組への期待が窺える。
- 成果としては、直接交流を重ねることで地域生活の中でも声をかけられたり、地域の行事に参加するなど、地域とのつながりが増えてきている。また、特別支援学校教員が小学校教員と共に教材研究を行うなど、副籍校と在籍校の連携も深まってきている。小学校に主たる学籍を置き、特別支援学校に副籍を置く児童にとっては、自立活動等の専門的な教育を受ける機会の確保ができた。また、小学校教員にとっても在籍校での取組にいかすことができるなど、小学校教員の特別支援教育の専門性の向上にもつながっている。



中学生段階で副籍を実施するための検証事項

- 研究段階での懸念事項
 - ・ 中学部と中学校の教育課程のすり合わせが難しい
 - ・ 教科担任制で部活動の指導もあり、小学校に比べてきめ細かな連携がとりにくい
- 検証すべき課題
 - ・ 教育課程のすり合わせについて
 - ・ 教科用図書について
 - ・ 引率体制の確保、事前・事後学習に対する対応
 - ・ 直接交流の回数
 - ・ 間接交流について



- 試行期間中の本格実施に向けての取組
- ・ 試行実施関係機関と年間2回の情報交換会を実施
オンライン：（10月頃、2月頃）
 - ・ 副籍研究協議会で進捗を報告
（毎年12月下旬）
 - ・ 副籍コーディネーター連絡協議会で進捗を報告
（毎年5月中旬）
 - ・ 中学生段階で副籍を実施する中での成果の共有、課題の整理、改善点等の共有を行う。

職業教育充実事業について

第2回滋賀県特別支援教育支援委員会資料

○説明内容

- 1 現在の職業教育充実事業について
- 2 これまでの取組の成果と課題について
- 3 新たな取組について

1 現在の職業教育充実事業

「はたらかたい」を「はたらく」へ
職業的自立と社会参加をめざした職業教育充実事業

特別支援教育課

【現状】

○高等部卒業生の就職率

	H30年度	R1年度	R2年度	R3年度	R4年度	R5年度
滋賀県平均	27.9%	28.2%	26.0%	19.5%	22.7%	26.1%
全国平均	32.3%	※23.4%	21.0%	20.5%	19.6%	

※R1年度率から、有期雇用労働者のうち雇用期間が1年以上かつフルタイム勤務相当の仕事に就くことを「就職者」と変更。

○高等部3年生の就職実現率

	R1年度	R2年度	R3年度	R4年度	R5年度
滋賀県立特別支援学校	91.4%	89.2%	89.0%	87.5%	91.1%
					87.6%

【課題】

・生徒の働く意欲を向上させ、就職をめざす生徒を増やす。
・働くために基礎となる力(知識、技能、体力、マナー等)を身に付けさせる。

【目標】

・生徒の社会的・職業的自立に向けた取組を進め、就職希望者の就職実現率90%以上をめざす。

1 しがしごと検定

- ・企業と連携した検定実施
→ 検定の実務性と有効性を担保
- ・具体的な目標の設定
・客観的な評価・助言
→ 生徒の働く意欲のさらなる向上



2 しがしごと応援団

- 特別支援学校の職業教育を
応援する企業の登録制度
- ・特別支援学校と連携する企業の拡大
 - ・見学先や実習先、就職先の拡大

3 社会的・職業的自立に向けた教育課程の研究

- ① 企業の知見を生かした授業改善の推進
→ 協力企業を招いて授業公開・意見交換会
- ② 職業教育に関する教育課程の研究
→ 職業教育を中心とする教育課程の充実

1人ひとりの子どもが自らの障害に応じて
社会的・職業的に自立する

福祉施設等

一般企業

生活技能
コース等

保健・医療、
福祉、労働部局

職業コース

コース制の実施

特別支援学校(高等部)

高等部分教室

目的・希望を持って入学

しごと総合科

高等養護学校

や産業界等との連携

4 就労アドバイザーの配置

1名配置

- ・企業訪問による
実習先や就職先の拡大
- ・しがしごと応援団の活用促進
- ・しがしごと検定運営補助
・教育内容の充実にむけての
助言
- ・就職にむけた生徒・保護者
への就労アドバイス

R5年度(2023年度)

○教育課程の改善を図りながら、重度化や多様化にも応じた教育の充実を図るとともに社会的・職業的自立をめざす職業教育の充実
○職業コース等の実施に向けた研究結果を基にコース設置の推進を行う。(コース未設置校)

R6年度(2024年度以降)

○コース設置校においては、コースによる社会的・職業的自立をめざす職業教育の更なる充実を図る。
○コース未設置校においては、職業コース等の設置に向けた研究結果や他校の実践を参考に、完成年度である令和7年度にコース設置を確実に行う。

2 これまでの取組の成果と課題について

【しがごと検定】

(運搬陳列)



(接客)



(清掃メンテナンス)



(事務補助)



【しがしごと応援団・就労アドバイザーの配置】



- ・しがしごと応援団 令和6年12月末日現在登録企業社数 371社

〔具体的な活用事例〕

- ・しがしごと応援団の登録企業に作業学習の授業を見学してもらい、助言をいただき、授業に企業の知見を取り入れる。
- ・しがしごと応援団の登録企業に就業体験を実施したり就職したりする。
- ・しがしごと応援団の登録企業の担当者に学校運営協議会の委員として参画いただく。

- ・就労アドバイザーによる企業開拓

〔具体的な活用事例〕

- ・就労アドバイザーが企業を訪問し、特別支援学校の理解啓発を行う。
- ・学校の進路担当者と就労アドバイザーが連携することで、就業体験先や進路先としてしがしごと応援団登録企業とつながる。

【企業の知見を生かした授業改善】

- ・ 各校で企業の方から対象の授業(作業学習等)見学を実施して得た、評価と課題を踏まえ、授業改善を図った。

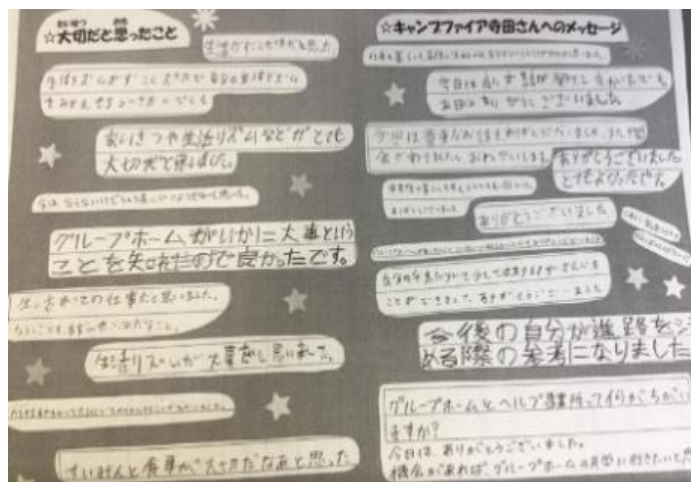


【木工の授業参観】

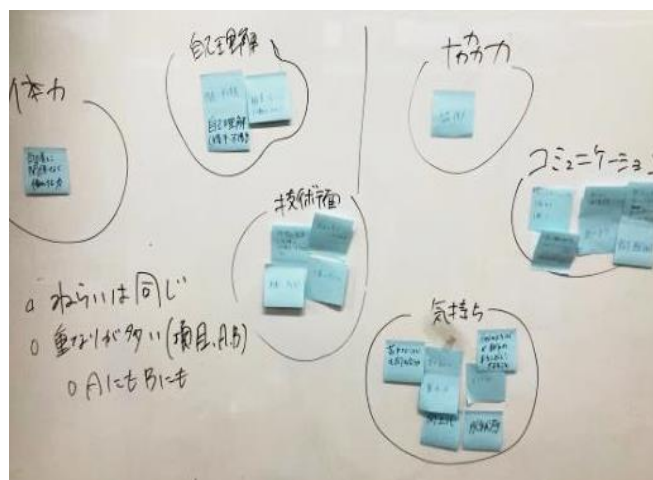


【具体的な事例】

- ・ 協力企業の担当者の方による助言を得た。
- ・ 生徒と企業の担当者の方との作業学習を通じた意見交換を行い、学習の成果として学んだことや気づいたことを項目ごとにわかりやすくまとめた。



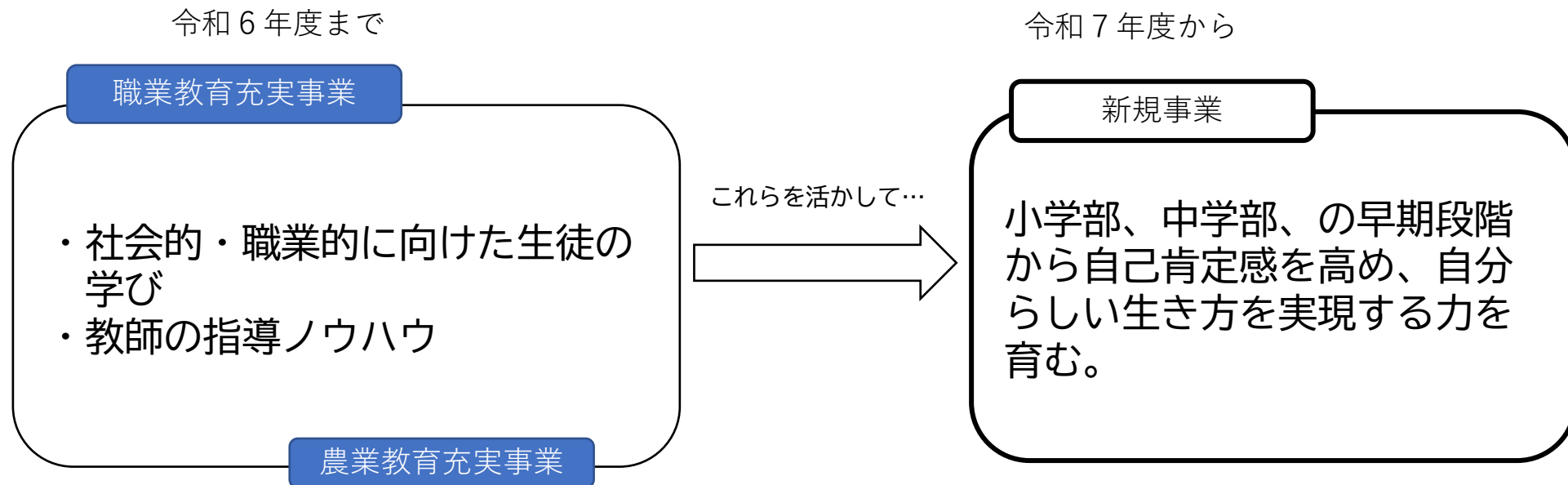
【生徒と企業の方の意見交換】



【作業学習のねらい確認】

3 新たな取組について

【自分らしい生き方を育むキャリア教育事業】



令和6年度
第2回
特別支援教育
支援委員会

本県の特別支援教育の現状と
課題・施策について
高等学校特別支援教育体制整備事業

滋賀県教育委員会事務局
特別支援教育課

高等学校特別支援教育推進事業

現状

R5実態調査より（R5.9.1時点）

H19	0.84%	(278人)
R4	7.17%	(2,033人)
R5	7.21%	(2,028人)

8.6倍
1,750人増加
1.01倍
5人減少

個別の指導計画等を作成した生徒数の割合	R5
個別の教育支援計画の作成率	95.8%
個別の指導計画の作成率	94.2%

高等学校において、発達障害等により特別な教育的支援を必要とする生徒の割合はさらに増加している。

R4年度と比べ、個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成率は、ともに5ポイント以上上昇している。

課題

○作成した個別の教育支援計画および個別の指導計画の活用を促進する。

- ・前籍校からの確実な引継ぎの実施
- ・個別の特別な教育的ニーズに応じた指導支援の実施
- ・卒業後の進路先への引継ぎも含めた切れ目ない支援の実現

○発達障害等に対する理解促進と、支援方法に関するスキルアップを図る。

○特別な支援を必要とする生徒に対し、組織で対応する校内支援体制を充実させる。

1 高等学校特別支援教育支援員の配置

障害により特別な教育的配慮を必要とする生徒の在籍する県立高等学校に支援員を配置する。

目的

高等学校に在籍する障害のある生徒が安心・安全を確保しながら充実した学校生活を送るとともに、当該生徒以外の生徒に対する障害理解を促すことにより、障害のある生徒と障害のない生徒が共に学びあうインクルーシブ教育システムの構築を目指す。

〈配置実績〉

R4 14人（生活介助：6人、学習支援：8人）
R5 16人（生活介助：7人、学習支援：9人）
R6 16人（生活介助：7人、学習支援：9人）

〈業務内容〉

- ・学校が作成する個別の教育支援計画等に基づき、生活介助や学習支援等を行う。
- ・移動や更衣等の介助
- ・実験・実習授業時の安全確保等

高等学校

中学校

小学校

就学前

卒業後の社会的自立
に向けた指導と支援

個別の教育支援計画等を活用した
切れ目ない支援の実現

進学
就職

2 高等学校特別支援教育巡回指導員の派遣

3年間ですべての県立高等学校に巡回指導員を派遣し、指導助言を行う。
また、年間1回程度高等学校特別支援教育スーパーバイザーを派遣する。

〈派遣対象校と回数〉

1年あたり17校を基本とし、年間6回程度指導助言を行う。

〈内容〉

- ・特別支援教育の専門性向上に関する指導
- ・個別の教育支援計画および個別の指導計画の作成および活用に関する指導
- ・校内支援体制の整備に関する指導
- ・県立特別支援学校のセンター的機能との協働による対象校への指導等

目的

校長のリーダーシップのもと、特別支援教育コーディネーターを核とした学校全体での特別支援教育の充実に向けた取組の促進を図るため、高等学校特別支援教育巡回指導員およびスーパーバイザーを派遣し、障害のある生徒と障害のない生徒が共に学びあうインクルーシブ教育システムの構築を目指す。

高等学校特別支援教育体制整備事業

特別支援教育課

現状 と 課題

- これまで、高等学校特別支援教育推進事業により、高等学校特別支援教育巡回指導員（以下、「巡回指導員」という。）の派遣を実施してきた。また令和5年度には高等養護学校におけるセンター的機能の研究により、高等学校と特別支援学校の連携強化を図っている。その中で次にあげるような課題が見えてきた。
 - ・市町立中学校等特別支援学級卒業者の高等学校進学率が増加傾向にあり、今後ますます高等学校における特別支援教育の必要性が増すと予想される。
 - ・巡回指導員の派遣等により特別支援教育コーディネーターの理解や実践力が高まっても、教職員全体の特別支援教育に対する理解向上や校内支援体制の整備にはつながりにくい。
 - ・個別的教育支援計画および個別の指導計画の作成率は上昇しているが、前籍校（中学校等）から引き継いだ計画書を含め、その十分な活用ができていない。
- 管理職および特別支援教育コーディネーターがリーダーシップを発揮し、特別支援教育に関わる校内体制を整備するとともに、特別な支援を必要とする生徒の困難さを的確に把握し、適切に支援を実施することが求められる。

目的

- 「地域」と「学校」の両側面から特別支援教育に係る体制を整備することで、どの高等学校に進学しても必要な支援を受けることができ、社会的自立に向けた力をつけられるようにする。
 - ・地域ごとに「高等学校特別支援教育研究協議会」を設置し、地域の高等学校における特別支援教育の課題解決を図るとともに、管理職および特別支援教育コーディネーターの特別支援教育に対する理解の深化を図り、リーダーシップの発揮を促進する。
 - ・高等養護学校内に「高等学校特別支援教育サポートチーム」を設置し、地域の高等学校への相談・助言を行い、きめ細かな支援を実現する。
 - ・「特別支援教育専門家チーム」を設置し、専門的な指導助言を受ける機会を確保する。また、「高等学校通級指導推進委員会」を設置し、通級設置校の指導の充実と今後の通級指導の展開について検討するとともに、高等学校における特別支援教育に係る全県的な課題を整理し、改善方法を検討する。

特別支援教育専門家チーム

- 学識経験者・医療・保健・福祉・教育・労働等関係者により構成
- 高等学校特別支援教育サポートチーム（各校年間10回予定）および通級設置校（年間5回予定）への指導・助言
- 高等学校特別支援教育研究協議会へのオブザーバーとしての参加

高等学校 通級指導推進委員会

- 年間3回開催予定
- 高校教育課・特別支援教育課・専門家チーム員により構成
- 通級指導の充実と展開について検討
- 高等学校における特別支援教育に係る全県的な課題の整理・改善方法の検討

滋賀県教育委員会

- 高等学校特別支援教育推進事業
 - ◇巡回指導員の派遣
 - ・R5～R7年度の3年間で県立高等学校全校を巡回
 - ◇特別支援教育支援員の配置

巡回指導
スーパー
バイザー

巡回
指導員

高等学校特別支援教育 研究協議会

- ・「湖北」「大津・高島」「湖東・東近江」「南部・甲賀」の4地域ごとに設置
- ・会長（高等養護学校長）を置き、事務局体制（会長校の高等養護学校・高校の管理職・特別支援教育コーディネーター中心）で運営
- ・年間数回協議会を開催
 - 〈参加者〉※内容に応じて変更可能
 - ・地域の高等学校管理職・特別支援教育コーディネーター
 - ・地域内の特別支援学校（協力校）
 - ・地域内の医療・保健・福祉・教育・労働等関係機関
 - ・特別支援教育専門家チーム（オブザーバー）
 - ・特別支援教育課・高校教育課（指導助言者）
- ・地域合同研修会の企画・運営

高等養護学校

高等学校
特別支援教育
サポート
チーム

特別支援
学校

併設校

（通級）

高等学校

高等学校

高等学校

高等学校

高等学校

高等学校特別支援教育 サポートチーム

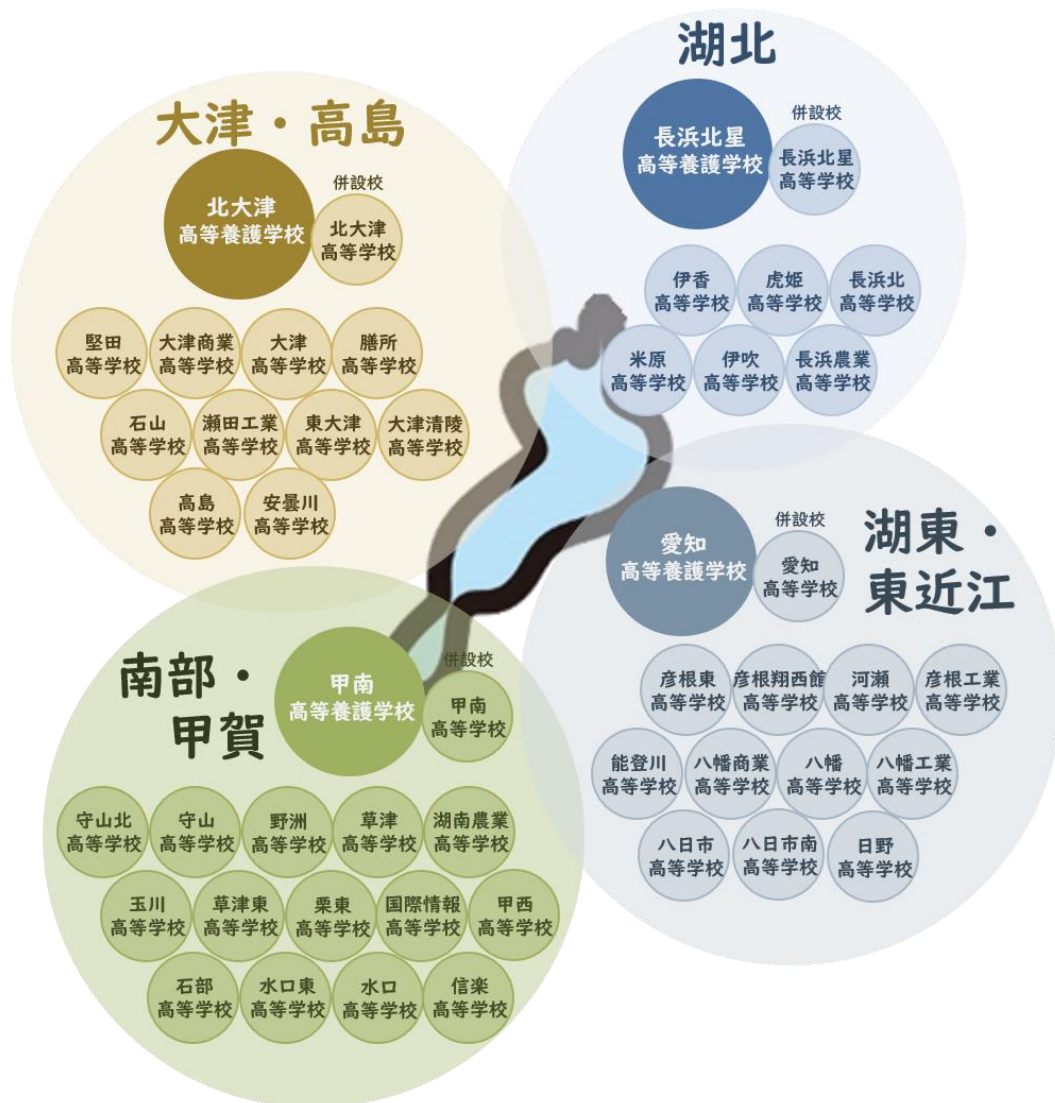
- 高等学校に在籍する特別な支援を必要とする生徒への支援に関する相談・助言（巡回相談を含む）
 - ・個別的教育支援計画・個別の指導計画の作成と活用に係る助言
 - ・ケース会議の実施に係る助言
- 高等学校における校内研修の企画・調整
- （通級設置校について）通級による指導のサポート
 - ・個別の指導計画等作成への助言
 - ・自立活動の指導方法、教材教具についての助言

県立高等学校の取組

- 教職員への理解・啓発
- 個別的教育支援計画・個別の指導計画の作成と活用（サポートチームへの指導・助言依頼）
- ケース会議の実施（サポートチームへの指導・助言依頼）
- 特別支援教育に係る校内研修の実施（サポートチームへの指導・助言依頼）
- 高等学校特別支援教育研究協議会への参加

対象校

県立高等養護学校および県立高等学校



令和6年度

湖北地域

南部・甲賀地域

令和7年度

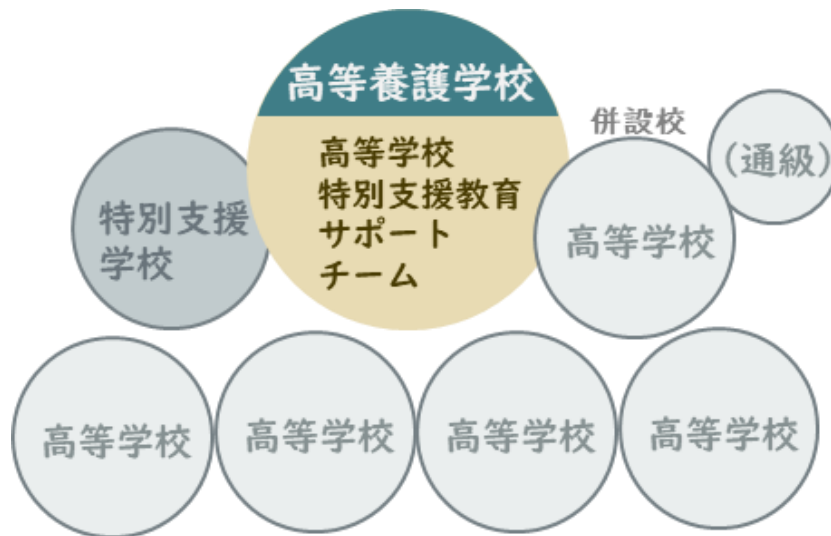
全県

令和6年度の実施内容

- (1) 高等学校特別支援教育サポートチームの設置
- (2) 高等学校特別支援教育研究協議会の設置
- (3) 特別支援教育専門家チームの設置
- (4) 高等学校通級指導推進委員会（年間3回開催）
- (5) プレ事業（令和6年度のみ実施）

(1) 高等学校特別支援教育サポートチームの設置

それぞれの地域に所在する高等学校に対し、高等養護学校がセンター的機能による相談対応・助言を行う体制を構築する。



巡回相談について

頻度

月 1 回程度

実施形態

高校を訪問

電話やメール

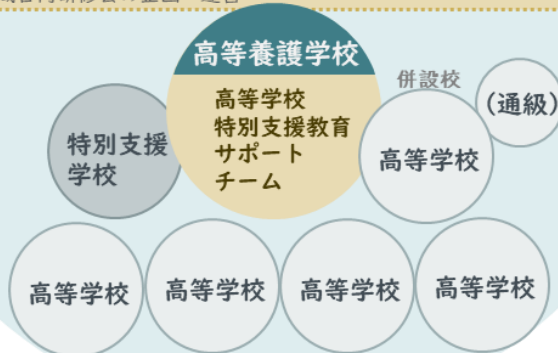
その他

(2) 高等学校特別支援教育研究協議会の設置

特別支援教育に関する理解と専門性の向上を図り、地域の高等学校における特別支援教育の課題解決を進める。

高等学校特別支援教育 研究協議会

- ・「湖北」「大津・高島」「湖東・東近江」「南部・甲賀」の4地域ごとに設置
- ・会長（高等養護学校長）を置き、事務局体制（会長校の高等養護学校・高校の管理職・特別支援教育コーディネーター中心）で運営
- ・年間数回協議会を開催
 - 〈参加者〉※内容に応じて変更可能
 - ・地域の高等学校管理職・特別支援教育コーディネーター
 - ・地域内の特別支援学校（協力校）
 - ・地域内の医療・保健・福祉・教育・労働等関係機関
 - ・特別支援教育専門家チーム（オブザーバー）
 - ・特別支援教育課、高校教育課（指導助言者）
- ・地域合同研修会の企画・運営



参加者

- ・ 高等養護学校
- ・ 高等学校
- ・ 特別支援学校（協力校）
- ・ 地域の関係機関
- ・ 学識経験者・医療・福祉・労働関係者等の専門家

(3) 特別支援教育専門家チームの設置

(4) 高等学校通級指導推進委員会

特別支援教育専門家チーム



- 学識経験者・医療・保健・福祉・教育・労働等関係者により構成
- 高等学校特別支援教育サポートチーム（各校年間10回予定）および通級設置校（年間5回予定）への指導・助言
- 高等学校特別支援教育研究協議会へのオブザーバーとしての参加

高等学校 通級指導推進委員会



- 年間3回開催予定
- 高校教育課・特別支援教育課・専門家チーム員により構成
- 通級指導の充実と展開について検討
- 高等学校における特別支援教育に係る全県的な課題の整理・改善方法の検討

高等学校特別支援教育体制整備事業 事業計画

3年間で
地域の
体制を構築

目標と
する姿

1年目：導入期

- 高等学校特別支援教育研究協議会の設置（課題整理）
- サポートチームによる高等学校への支援

2年目：展開期

- 地域および校内の課題解決に向けた体制構築

3年目：定着期

- 取組の見直しと発展・定着

継続・発展

- 高等学校と高等養護学校の連携を強化
- 特別支援教育の課題を地域で解決
- 市町立中学校等特別支援学級卒業者等の特別な教育的ニーズのある生徒への支援力向上
- 管理職および特別支援教育コーディネーターがリーダーシップを発揮

湖北



湖東・東近江



大津・高島



南部・甲賀



R 6 年度

R 7 年度

R 8 年度

R 9 年度

全県

既存事業

高等学校特別支援教育推進事業（巡回指導員の派遣、特別支援教育支援員の配置）

新規事業

特別支援教育専門家チームの設置・運営
県立高等学校通級指導推進委員会の設置・運営

連携

南部・甲賀

1年目

2年目

3年目

湖北

1年目

2年目

3年目

大津・高島

1年目

2年目

3年目

湖東・東近江

1年目

2年目

3年目

『滋賀のめざす特別支援教育ビジョン(同実施プラン)』次期計画の策定に向けて

1 現行ビジョン・プランの進捗状況（別紙A3横長）

- ・各課における次期計画に向けた課題、具体の取組を更新

2 次期計画の内容(案)

- 趣旨、計画の位置づけ、期間など
- 現状と課題
 - ・本県の状況
 - (1)特別な支援を必要とする児童生徒数の増加
 - (2)就学指導の状況
 - (3)卒業生の進路状況
 - ・国の動きや社会情勢の変化
 - ・これまでの取組の成果と課題
- 基本理念
 - ・本県がめざす特別支援教育の理念「共に学ぶ」
 - ・基本理念を実現するための6つの柱
- 具体的な施策の推進
 - ・計画の推進体制(役割分担)
 - 基本理念についての啓発と教員の資質能力の向上
 - 特別支援学校における特別支援教育
 - 保幼小中高等学校における特別支援教育
 - 地域社会との連携における特別支援教育
 - ・点検評価・進捗管理

3 策定に向けたスケジュール

- | | |
|---------|---|
| 3月まで | 現行プランの検証 |
| 4月～9月頃 | 骨子の作成
意見交換会、教育委員会、特別支援教育支援委員会において、意見聴取 |
| 10月～12月 | 素案の作成 |
| 1月～2月 | 原案の作成
特別支援教育支援委員会、知事・常任委員会 ⇒ 策定 |

滋賀のめざす特別支援教育ビジョン(実施プラン)の進捗状況について

柱	目標	具体的取組内容	取組状況	次期計画に向けた課題、具体的取組
1 社会的・職業的自立の実現 →社会的職業的自立に向けたキャリア教育の推進	障害のある子どもが、日常生活上や社会生活上の技能・習慣を身に付け、社会参加のための知識や技能および態度を養うことができるよう、社会的・職業的自立に向けた指導を展開する。	○小中高等学校および特別支援学校におけるキャリアパスポートの活用 ○特別支援学校における職業教育充実事業 ・高等養護学校「しごと総合科」に改編 ・高等部教育課程検討「職業コース」設置 ・「しがしごと検定」「しがしごと応援団」 ・企業の知見を生かした授業改善の取組 ○特別支援学校における農業教育充実事業	◇小中高等学校および特別支援学校のそれぞれにおいて、キャリアパスポートを活用し、子ども一人ひとりのキャリア発達を促す支援に努めている。 ◇特別支援学校における職業教育を充実させるため、高等養護学校を普通科からしごと総合科に改編し、高等部への職業コースの設置を進めている。 ◇職業コース等設置に向けた教育課程の検討、改善を進めてきた。 ◇H28年度より「しがしごと検定」と「しがしごと応援団」を開始し、障害のある生徒の就労に向けた取組を強化している。	・キャリア教育を通した「自分の特性を知る」「自分に必要な支援を知る」取組。 ・体系的・系統的なキャリア教育の実現に向けて、キャリアパスポートが効果的な手段となるように、引き続き各校への情報提供等を実施。小中高特支キャリア教育・進路指導連絡協議会の開催を継続。（幼小中教育課） ・中学生チャレンジウィークを一過性のものではなく、事前事後学習を効果的に位置付けて取り組む（幼小中教育課） ・高等学校に在籍する支援の必要な生徒の就労や進学に係る指導支援の考え方や具体の方法の定着。 ・特別支援学校高等部段階で取り組んできた職業教育充実事業での学びをいかして小中学部に対象を広げ、社会的職業的自立に向けたキャリア教育を推進する。（特支課：自分らしい生き方を育むキャリア教育） ・生徒の「働きたい」意欲を高め、就職率・進路希望実現率を向上。 ・10年目を迎える「しがしごと検定」の成果と課題を踏まえた安定的な運営および内容の充実。
2 発達段階に応じた指導の充実 →個別最適な学び、実態に応じた指導・支援	障害のある子ども一人ひとりの能力の伸長と豊かな成長をめざして、各学校園における発達段階に応じた指導の充実と改善を図る。	○小中学校における、特別支援教育の視点に立った「個別最適な学び」推進事業 ○高等学校における、特別支援教育推進事業 ・巡回指導員の派遣 ・支援員の配置	◇子ども一人ひとりの特性を考慮した指導と適切な支援の充実を図っている。 ◇小中学校においては、モデル地域の通常の学級における教科指導の充実を目指した研究に取り組み、その知見を県内全域に広めている。 ◇高等学校においては、特別支援教育巡回指導員の派遣を行うことで発達障害のある生徒への専門的な指導の充実を図っている。 ◇特別支援学校においては関係機関との連携を図りながら、個別の実態や課題に応じた専門的指導を実施している。	・自分らしく主体的に環境と関わりながら学んでいくことができるよう、幼児のよさや可能性を理解し、教育的意図をもって発達段階に応じた適切な環境構成や援助等、今後も保育改善に取り組む。（園長等運営管理協議会の継続）（幼小中教育課） ・小中学校の通常の学級に在籍する発達障害等による学びにくさのある児童生徒が、自分に合った学び方により主体的に学習に取り組めるよう、「個別の指導計画」と教科指導をつなぐ指導・支援（個別最適な学び）の推進・支援の質の向上。 ・高等学校における特別な教育課程の編成に関する研究の推進。また、発達障害等のある生徒に対する高等学校教員の指導力向上。（高校教育課：多様な学び重点カリキュラム研究開発～R8） ・特別支援学校における指導内容の充実。（ICT機器の効果的な利活用、多様な実態への対応、地域への指導助言等のセンター的機能の発揮）
3 教員の指導力や専門性の向上 →特別な支援が必要な子どもに対する指導力の充実・専門性の向上	○障害のある子どもの障害の状態や教育的ニーズに応じたきめ細かな指導ができるよう、教員の指導力や専門性を向上させる。 ○全ての学校園等における教員研修を充実させるとともに、各学校間の人事交流を促進する。	○総合教育センター主催の研修 ○高等学校における、特別支援教育体制整備事業 ・研究協議会の設置 ・サポートチームの設置	◇県総合教育センター主催のステージ研修等において、障害や合理的配慮を含む支援への理解を深めるための研修を実施し、管理職をはじめとした教員の資質向上を図っている。 ◇特別支援教育コーディネーターを中心とした校内体制を構築しながら、すべての教員が個別的教育支援計画や個別の指導計画に基づいた効果的な指導・支援を実施できるよう、特別支援教育コーディネーター対象の研修や、「特別支援教育の視点に立った『個別最適な学び』推進事業」および「高等学校特別支援教育体制整備事業」等を実施している。	・全ての学校園等の教職員の特別支援教育にかかる指導力や専門性の向上の課題。 ・校種間での人事交流・研修派遣、大学等への研修派遣を継続。（教職員課） ・組織体制強化を図る管理職研修、障害や支援への理解を深めるステージ研修、担当者の専門性向上を図る研修、ICT活用・UDを取り入れた授業改善に関する研修の充実。（総合教育センター） ・障害者差別解消法に基づく合理的配慮提供義務の履行と事例の共有。 ・障害者スポーツの周知・指導方法の習得。（総合教育センター） ・特別支援学校におけるセンター的機能の発揮を担う人材の育成。
4 教育環境の充実 →多様な学びの機会の確保、特別支援教育の実施体制の確保	基礎的な教育環境を整えるとともに、子ども一人ひとりの障害の状況に応じた合理的配慮を提供する。	○小中学校における「地域で学ぶ」支援体制強化事業 ・合理的配慮コーディネーター・看護職員の配置支援 ○副籍制度 ○特別支援学校分教室設置に向けた検討	◇障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ新たな仕組みづくりとして、小学校への新たな特別支援学校分教室の設置等について研究・検討を進めている。 ◇「副次的な学籍」については市町との共同研究を経て、令和4年度より制度化している。副籍を希望する児童は年々増加している。 ◇小中高等学校においては、特別支援教育支援員の配置を進めたほか、特別支援学校の就学要件を満たす児童生徒や医療的ケアの必要な児童生徒が地域で学ぶ体制構築のため、合理的配慮コーディネーターや看護職員を配置する市町に対して支援を行っている。	・子どもの障害の状況や教育的ニーズに応じた多様な学びの場の整備（通常学級、通級指導、特別支援学級、特別支援学校の整備）。 ┌ ・通級指導教員の配置、多人数アシスタントの配置等による教育環境の充実。（教職員課） ├ ・小中学校における「地域で学ぶ」支援体制強化事業（看護職員配置事業）の継続。 └ ・特別支援学校分教室の設置に向けた具体的な検討。 ・副籍制度の対象となる障害種の拡充や、中学生段階での実施についての研究・検討。 ・高等学校における特別支援教育体制整備事業の推進。 ・高等学校における通級による指導の充実。（小中学校で受けてきた支援の継続）実施校の拡大（高校教育課 多様な学び重点カリキュラム研究開発～R8） ・困難な状況にある子どもの自尊感情の育成。（人権教育課 生きぬく力の礎育み事業） ・障害者理解や交流及び共同学習の一層の推進。 ・大規模化・狭隘化・老朽化等に対するハード面での対策を継続実施。
5 教育における連携（役割分担）の推進 →障害のある人を支援する関係機関との連携・役割分担	○インクルーシブ教育システムの構築に向け、県と市町とが各々役割分担しながら、円滑な実施に向け連携協力して取り組む。 ○保健・医療・福祉・労働等の各種関係機関や、家庭・地域、また企業等との連携協力により、学校卒業後の自立までを見据えた幅広い教育的支援を実現する。	○県と市町の連携 ・教育課程編成の理解、適切な指導支援の推進 ・インクルーシブ教育賞 ○学校と、保健・医療・福祉、労働等の機関との連携 ○学校と地域との連携 ・コミュニティ・スクールの活用	◇教育課程等研究協議会や市町特別支援教育担当者協議会を通して、学習指導要領を踏まえた教育課程編成の理解等、障害に応じた適切な指導や支援が実施されるよう、県と市町が連携して取組を推進している。 ◇学校と家庭、医療・保健・福祉・労働等の関係機関が連携して障害のある子どもの生活を支えるための基盤づくりとして、特別支援学校のコミュニティ・スクールを推進しているほか、小中高等学校においては特別支援教育コーディネーターが連携窓口としての役割を担えるよう研修を進めている。	・小中学校における教育課程研究協議会、市町教育委員会教育指導担当者会、学校教育の重点説明会を継続。（幼小中教育課） ・特別支援教育の理解と啓発。 ・就学先・進学先・進路先への確実な引継ぎの実施。 ・学校と医療・保健・福祉・労働等の関係機関との連携推進による支援の充実。 ・障害の重い子どもへの適切な支援に関わり、学校看護師のニーズに応じた研修のあり方について、医療、保健、福祉との連携を継続。 ・指導的な立場の看護師の配置について検討（教職員課・特支課） ・地域で学ぶために、特別支援学校のセンター的機能の活用。（どのような専門性を期待されているか）
6 適切な就学相談の推進	○子ども一人ひとりの障害に応じた望ましい学びの場が柔軟に選択できるよう、適切な就学相談・進路相談を実施する。 ○就学前から学校を卒業するまでの発達段階に応じた一貫した指導・支援ができるシステムを構築する。	○市町担当者向け就学相談にかかる研修会 ○特別支援学校のセンター的機能 ○県総合教育センターの特別支援教育相談の活用	◇県内どの市町においても同様な就学相談が受けられるよう、就学相談にかかる研修会、専門研修会、園長等運営管理協議会等を実施し、就学相談担当者の力量向上を図っている。 ◇特別支援学校はセンター的機能を発揮し、市町に対する相談対応を充実させている。 ◇県総合教育センターの特別支援教育相談では、小中高等学校に在籍する児童生徒本人、保護者、教職員等を対象として相談対応することにより、障害のある子どもとの適切な支援の充実を図っている。	・インクルーシブ教育システムの構築をめざした一人ひとりの障害の状態や特性および心身の発達の段階等に応じた就学相談ができるための継続した研修等の実施。 ・一人ひとりの学びにくさに対応できる教師の専門性の向上と、それに伴う指導・支援の質の向上・充実。 ・県内どの市町でも同様の就学相談が受けられるよう、さらなる取組の深化、体制づくり。子ども一人ひとりの障害に応じた望ましい学びの場が柔軟に選択できるよう就学相談に係る研修会の実施。 ・診断書や数値だけではない、進路選択を進める教員の力量の向上（滋賀がめざす適切な就学相談の確認）