

2019年度 発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業
(発達障害の可能性のある児童生徒に対する教科指導法研究事業)
成果報告書 (I)

実施機関名 (大館市教育委員会)

1. 問題意識・提案背景

本市では、課題となっていた発達障害の可能性のある児童生徒への支援のために、文部科学省の「早期からの教育相談・支援体制構築事業」(平成24・25年度)、「発達障害の可能性のある児童生徒への早期支援事業」(平成26・27年度)に取り組み、5歳児健診での早期の気付き、幼児通級指導教室(通級による指導のこと。)の立ち上げ、就学支援情報ファイルによる就学前と小学校の情報共有、小学一年生悉皆調査「ことばと学びの小テスト」の実施と通級による指導の勧め、小・中学校での発達障害の理解推進のための研修会や心理検査による客観的評価、合理的配慮を可能にする教材・教具の活用などを進めてきた。その結果、早期の気付き、教職員の理解においては一定の成果を得ており、県内各地にもその取組が波及している。

小学校低学年での集団への適応、行動面を要因とする学習の困難さには効果的に対処できているものの、小学5年生、そして中学校への移行段階で学習内容が難しくなるに伴い、児童生徒自身が「学習が分からない、ついていけない」と課題に感じるが多くなる。それが、結果的に不登校や不適応に直結し、近年の本市の不登校の増加にもつながっている。また、中学校では、普通高校進学を理由に、特別支援学級(自閉症・情緒障害)から通常の学級への転籍もあり、通常の学級での教科指導には、個々の特性に応じた具体的な指導や教材の工夫が求められている。令和2年度4月の段階で、通常の学級における特別な支援を必要とする児童生徒は、小学校17校に計234名(7.9%)、中学校8校中3校に、30名(1.9%)である。現在、各校では、特別支援教育支援員の配置による声かけ、授業での補足説明、担任による放課後の補充指導、通級による指導の利用が主である。各校において個別の指導の必要性が認識されていながら、効果的な指導に至っていないのが本市の課題となっている。

特に、社会科においては小学5年生以降では学習の対象が自分の地域や生活から全国各地や各産業へと広がるほか、歴史や公民では専門用語が増え、抽象的な思考も必要となるなど発達障害の児童生徒にとっては困難な場面が増えるのではないかと、理科においては自然科学や物理などの分野による理解の差が伴ってくるのではないかと考えた。そこで、教科ならではの特性、教科内容の分析と障害特性の分析とを同時に進めることで、指導方法の工夫改善が具体的に増えてくるものと思う。そのため、特別支援教育の専門性と教科の専門性と双方の知見を兼ね備えた研究体制でのぞみたい。

2. 目的・目標

本市が教育理念の一つとして掲げる「一人たりとも置き去りにしない教育」の実現に向け、

- 障害特性の実態把握と諸検査の分析
- 社会科・理科の学習におけるつまずきや学習の困難さのポイントの分析、明確化
- 指導に生かす「個別の指導計画」の作成と活用、妥当性の検証
- 通級による指導担当と学級担任・教科担任の連携した指導方法の工夫改善

を通して、全小・中学校の発達障害の児童生徒にとっての学びやすさと学びの楽しさを保障する方策を調査研究する。

教科指導法研究事業運営協議会や教科指導スーパーバイザーの指導助言のもと、市教育委員会と通級による指導を研究主体として、通常の学級の担任、教科担任との連携により指導方法の改善に取り組む。

3. 主な成果

(1) 社会科・理科の教科特有のつまづきを、教員、児童生徒、スクールカウンセラーからの聞き取りによって洗い出した。

ア. 分野や単元による理解や定着の差は、障害特性だけによるものではなく、生活体験の差や担任の指導力が関係する。また、実生活とかけ離れた学習内容を、いかに実感させたりイメージさせたりできるかは、見学や実験をとり入れることの他に、視覚的な教材や擬似的な体験などの工夫が必要である。

イ. 小学校3・4年生では生活科から円滑に移行され、実体験を多く取り入れる学習活動により意欲的に取り組み、児童にとっては好きな教科である。体験が印象に残っている事柄の定着はよい。しかし、小学校5・6年生では、学習内容が実生活からかけ離れることから、興味関心に差が生じてくる。自分の生活とのつながりを大事にした導入の工夫が必要である。中学校では、特に社会科においては教科書の文字量、資料、新出用語の多さにより、困難さが一気に増す。また、学習スタイルとして、書くことと聞くことなど活動が同時進行する場面が多いことは、小学校と異なる点である。

ウ. 理科においては、理科室へ移動すること、グループ机に着席することなど、学習環境の変化を嫌う児童生徒が多い。必然的にグループワークが中心となることで、役割を割り振られる事への心理的な負担も感じている。

(2) 障害特性を「ADHD」「ASD」「LD」に分類し、それぞれの特性ごとに、標準学力検査の結果からつまづきのポイントの傾向を分類した。

(調査対象：小学校81名、中学校34名 調査内容：小学4年～6年)

ア. 平成31年4月実施の標準学力検査の結果から学習内容(分野・単元)、観点別によるつまづきのポイントを整理・分析したが、差違は明確にでなかった。理科6年の「物質」の大領域においては、ASD傾向では理解・定着につまづきが見られた。また、社会科6年の「歴史」の分野においても、ASD傾向の生徒に若干のつまづきがあった。社会科4年の内容においてはADHD傾向の誤答率が高く、グラフや地図、表など各種資料の見方、読み取り方につまづきがある。特に、1つの資料に複数の情報が含まれ、そこから必要な情報のみ取り出すことが苦手である。

イ. 学年ごとに、分野別の誤答率、正答率を比較した。誤答率は学年が上がるにつれ低くなり、正答率は上がっている。学級担任が障害特性を意識した指導ではないものの対象児童の実態に応じて、試行錯誤で学習への適応、理解や定着に向けた手立てをとっているものと推測される。今後は手立ての効果を学級担任が自覚できるようにすることが、教師の専門性向上につながると考える。

ウ. 標準学力検査の小問題ごとに分析すると、問題の出し方(設問の文章表現・参照の資料等)によるつまづきのポイントを洗い出すことができた。これが、対象の児童生徒の思考や理解のプロセス、困難な要因を知るヒントになるとともに、平均値よりも正答率の高い問題から、「分かりやすさのポイント」が傾向として見られ、授業改善、個別の支援のヒントを得ることができた。

- (3) 発達障害の可能性のある児童生徒の在籍する学級の授業を通し、実際の授業場面でつまずきのポイント、特性に即した指導方法を検証した。
- ア. 教科指導スーパーバイザーの授業参観のもと、関係者による研究協議や分析、検証を行った。指導助言や報告書は、授業改善や個別の支援の方法に示唆を与えていただいた。
 - イ. 授業スタイルとして、秋田の探求型授業、おおだて型ALなど市内で定着している学習過程、学習活動には、つまずきのポイントが多いことが指摘された。すべての児童生徒を同一のパターンに当てはめることには無理が生じる。
 - ウ. 大きな問いによる自由度の高い学習活動は、対象の児童生徒にとっては、学ぶ目的を見失いがちである。小さなALで構成することをスーパーバイザーから提案された。2年次に実践、検証していく。
 - エ. 社会科では、新出用語の多さから不安を見せているため、事前の学習予告や予習を勧めることは有効と見られる。障害特性に即した資料の精選、提示の工夫は、今後の課題である。
 - オ. 理科では、実験や観察の目的が分からず、不安感で参加できない場面が見られた。本時の課題の設定、主発問の吟味、ゴールの明確化（検証実験）、実験・観察の際の着目ポイントの明示などの工夫が有効と考えられる。
- (4) 学級・教科担任への「学習場面のつまずき 聞き取りチェック」を実施し、教師側から見たつまずきのポイントを、「1 授業への意欲・主体性」「2 課題への取組」「3 学習活動」「4 評価・テスト」「5 生活行動面」「6 個別の手立て、支援の工夫（事例）」の項目で調査した。
- ア. 通級による指導担当が学級・教科担任に聞き取りを実施したことにより、対象児童生徒への特別な支援の必要性を認識することにつながった。2年次には、意識をもって授業に臨むことにより、個別の手立てや支援の事例を蓄積することができるものと思われる。
 - イ. 学級・教科担任が捉える対象児童生徒の学習のつまずきは、社会科・理科ともに、「授業への意欲・主体性」である。社会科では、小学校6年生の学習において、理科では中学校1年生の学習でつまずき項目が増加している。また、発達障害の児童生徒に対して学級・教科担任は「授業への意欲・主体性」における困難さをあげている。
 - ウ. 個別の支援、手立ての工夫では、「必要な場面での声かけ」「座席の位置」等の配慮にとどまっており、特性に応じた個別の対応までは至っていない。
- (5) 特別支援教育研修会（講演会）を開催し、通常の学級における発達障害の可能性のある児童生徒へ、支援をしていく必要性を全教職員で確認した。
- ア. 通常の学級での社会科・理科での授業は、動的な動きがある分、意欲的に見えるが、中には学習内容に困難を抱えている児童生徒がいることに気付くきっかけとなった。参加者のアンケートから、教科指導において具体的な手立てを講じる必要感を持ったこと、特に中学校教師の意識が変わったことが伺えた。

4. 取組内容

- ① 教科の学習上のつまずきなど特定の困難を示す児童生徒に対する指導方法及び指導の方向性の在り方の研究

- (1) 対象とした学校種、学年
 小学校3年生～中学校3年生 ※1年次は、小学校4年生～中学校1年生を中心に

- (2) 教科名
 社会科・理科

- (3) 実施方法

ア. 教科指導法研究事業運営協議会の設置

<委員構成>

教科教育スーパーバイザー	秋田大学教職大学院教授（特別支援教育・理科）2、 講師（社会）1
学識経験者	医師（小児発達）1、元教員（理科指導主事・校長経験者）1、 臨床心理士1
教育関係者	県総合教育センター主任指導主事（特支）1、県教育庁北教育事務所指導主事（特支）1、県特別支援教育アドバイザー1、初任者研修統括指導員（社会）1、通級指導教室連絡会代表1、市教育委員会教育監1

<委員会開催>

- ・10/11（事業概要の説明、研究への方向性について）
- ・12/10（研究経過報告、研究対象とする児童生徒、学級の抽出について）
- ・3/25（研究結果の報告、授業改善・個別の支援の工夫への提案と協議）

イ. 教科教育スーパーバイザーの設置

- ・秋田大学教職大学院から、特別支援教育、理科、社会科の専門の教授・講師3名を委嘱し、各種データの分析、授業参観とその報告書作成、研究への指導助言をもらった。

ウ. 研究推進委員会の設置

- ・通級による指導担当を中心に組織し、授業研究、個別の指導計画様式検討、対象児童生徒の観察、学級・教科担任への学習のつまずきチェックの聞き取り調査を実施した。
- ・委員の専門性向上のため各種研修会に参加した。*2～3月に参加予定の研修会は中止

エ. 研究調査員の配置

- ・調査対象児童生徒の状況把握・各種検査結果の整理、抽出学級の授業記録、会議記録
- ・事業関連の庶務、事務処理

オ. 特別支援教育研究会の開催

- ・全教職員対象：講演会「一人たりとも置き去りにしない教育～通常学級における支援が必要な児童生徒への教科指導～」

講師：日野市教育委員会 宮崎芳子氏（1/10・北鹿ろくめいホール）

参加者：市内小学校・中学校教員 400名

- ・社会科授業研究会：小学5年（産業）、中学1年（地理）、中学1年（歴史）、
中学1年（公民）
- ・理科授業研究会：小学5年（化学）、中学1年（物理）、中学1年（地学）

- (4) 取組の概要

ア. 教科における学習上のつまずきを把握するための方策

- (ア) 各種検査結果の精査による調査対象児童生徒・在籍学級の抽出

- ・ 5歳児健診、就学時健診、標準学力検査等の検査結果から、「ADHD 傾向」「ASD 傾向」「LD 傾向」（知的障害を伴わない）を分類し、障害種別の調査対象群を設定した。

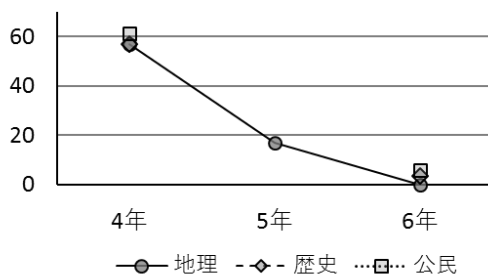
◆標準学力検査（平成31年4月実施）分野・領域別の小問の誤・正答率

【社会科・誤答率】 ※市平均の20P以下

ADHD傾向 誤答率

分野／学年	4年	5年	6年
地理	57.1	16.9	0
歴史	57.1		3.7
公民	61.4		5.9
全体	59.0	16.9	3.1

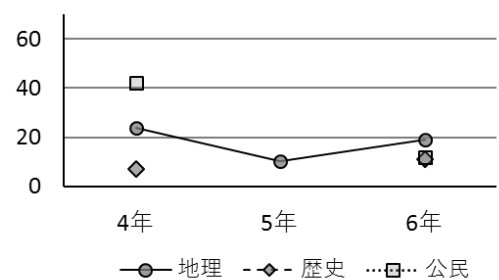
ADHD傾向 誤答率



ASD傾向 誤答率

分野／学年	4年	5年	6年
地理	23.8	10.2	19.0
歴史	7.1		11.1
公民	42.3		11.8
全体	27.9	10.2	13.8

ASD傾向 誤答率



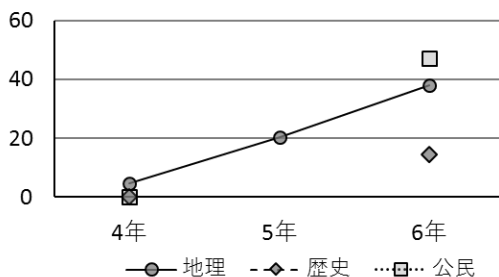
【社会科・正答率】

※市平均の20P以上、または、全員正答

ADHD傾向 正答率

分野／学年	4年	5年	6年
地理	4.8	20.3	38.1
歴史	0		14.5
公民	0		47.1
全体	1.6	20.3	27.7

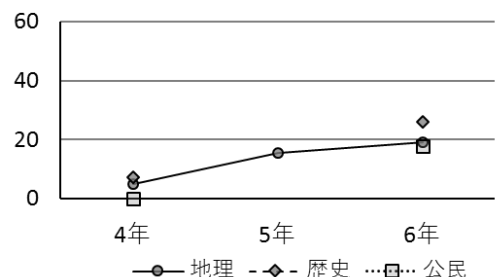
ADHD傾向 正答率



ASD傾向 正答率

分野／学年	4年	5年	6年
地理	4.8	15.3	19.0
歴史	7.1		25.9
公民	0		17.6
全体	3.3	15.3	21.5

ASD傾向 正答率



【理科・誤答率】

※市平均の20P以下

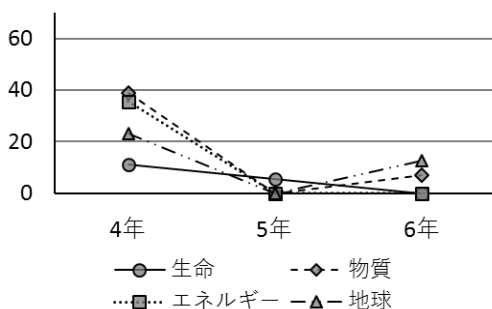
ADHD傾向 誤答率

分野／学年	4年	5年	6年
生命	11.1	5.6	0
物質	38.9	0	7.1
エネルギー	35.7	0	0
地球	23.1	0	12.5
全体	27.0	1.6	4.8

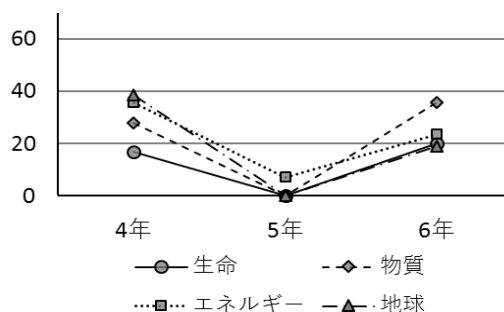
ASD傾向 誤答率

分野／学年	4年	5年	6年
生命	16.7	0	20
物質	27.8	0	35.7
エネルギー	35.7	7.1	23.5
地球	38.5	0	18.8
全体	28.6	1.6	24.2

ADHD傾向 誤答率



ASD傾向 誤答率



【理科・正答率】 ※市平均の20P以上、または、全員正答

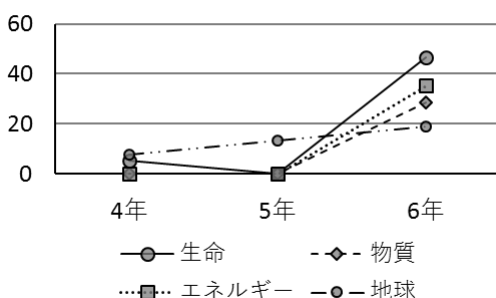
ADHD傾向 正答率

分野／学年	4年	5年	6年
生命	5.5	0	46.7
物質	0	0	28.6
エネルギー	0	0	35.3
地球	7.7	13.3	18.8
全体	3.2	3.3	32.3

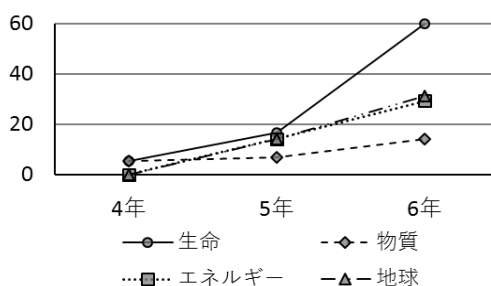
ASD傾向 正答率

分野／学年	4年	5年	6年
生命	5.5	16.7	60.0
物質	5.5	6.7	14.3
エネルギー	0	14.3	29.4
地球	0	14.3	31.3
全体	3.2	14.3	31.3

ADHD傾向 正答率



ASD傾向 正答率



- ・調査対象児童生徒の中から、行動面には課題がなく、知能偏差値が標準でありながら社会科・理科のみ落ち込みが見られる対象生徒2名をLD傾向として抽出した。その生徒の在籍する教科担任の協力を得て、授業提供、支援の試行と検証を行った。

◆スーパーバイザー（社会科・理科・特別支援教育）による授業観察と研究協議

＜社会科＞ 読み・書きに困難さがある。用語の理解が難しい。

授業では聞く・書くなど活動の同時進行が難しい。

資料の量、種類、提示の仕方等が重要である。資料の多さは、情報処理をさらに困難にしている。

本時の課題を自分事のできる仕掛けが必要である。

思考の流れが見えるような板書構成が必要である。

＜理科＞ 教科としてのねらいの曖昧さが思考の混乱を招く。

板書を写す、話し合うという同時処理が難しい。

学習課題を日常事象と関連づけるなどの工夫が必要である。

グループワークは長短がある。毎時間、同じパターンである必要はない。

集中できる座席や向きなど環境調整が必要である。

板書は文字だけではなく、視覚化した構成が必要である。

(イ) 学級担任・教科担任への「学習場面のつまずき 聞き取りチェック」

調査対象：小学校66名、中学校21名

調査時期：対象学年の1～2月

◆50%以上のチェックがあった「つまずき項目」

「学習場面のつまずき」学級担任・教科担任への聞き取りチェック項目一覧	
1	<p>授業への意欲・主体性</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 日によって、意欲や集中力に波がある ② 興味の有無に偏りがある ③ 取りかかりに時間がかかる
2	<p>課題への取組</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 同時にいくつかのことが求められる課題の取組が難しい ② 複雑な課題に混乱する ③ 板書がうまく写せない、ノートの整理ができない ④ 話し合いに積極的に参加できない ⑤ 挙手が少ない ⑥ うわの空になることが多い ⑦ 取り組んでいるが、受け身が多い（指示があれば、その通りにやる。友達の動きを真似て） ⑧ すぐ飽きる、集中が続かない ⑨ 理解に時間がかかる ⑩ 確認することがよくある（城南小分で項目増のため集計に含まず1名のみチェック）
3	<p>学習内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 用語、新しい言葉が理解できない ② 漢字が読めない ③ 読みがスムーズでない、文脈を読み取れない ④ 教師の指示通りできない ⑤ 人の話を聞くのが苦手 ⑥ 分野、単元の得意さに偏りがある ⑦ 資料やグラフの読み取りが難しい ⑧ 複数の実験器具を操作しての実験を行うのが苦手 ⑨ 表現（絵や図にめとめる）が苦手 ⑩ 自分の考えを表現する（書く・言う）のが苦手 ⑪ ふりかえりが書けない
4	<p>評価・テスト</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 定着が難しい ② ケアレスミスが多い ③ 無回答が多い ④ 時間内にできない ⑤ 設問の読み、読み取りができないために答えられない
5	<p>生活行動面</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 宿題ができない ② 提出物が出せない ③ 忘れ物・落し物が多い ④ 授業中の友達とのトラブルが多い ⑤ 授業妨害 ⑥ 教室からの飛び出し・離席
6	個別の手立て・支援の工夫（事例）

【社会科・ADHD傾向】

調査対象	小学校5年生 (対象児：8名)	小学校6年生 (対象児：7名)	中学校1年生 (対象生徒：7名)
つまずきチェック			
1 意欲・主体性	① 波がある (50P)	① 波がある (71P) ③ 取りかかりに時間 (71P) ② 興味の偏り (57P)	③ 取りかかりに時間 (71P) ① 波がある (57P)

2 課題への取組	③板書写す (50P)	① 同時の課題 (57P)	⑧ 集中力 (86P) ③ 板書写す (71P) ⑨ 理解に時間 (57P)
3 学習内容	* 顕著な項目なし	⑤ 話聞く (71P) ⑩ 考えの表現 (71P) ⑪ 振り返り (57P)	⑩ 考えの表現 (71P) ⑪ 振り返り (57P)
4 評価・テスト	* 顕著な項目なし	* 顕著な項目なし	* 顕著な項目なし
5 生活行動面	* 顕著な項目なし	* 顕著な項目なし	② 提出物 (71P)

【社会科・ASD傾向】

調査対象	小学校5年生 (対象児：11名)	小学校6年生 (対象児：7名)	中学校1年生 (対象生徒：4名)
つまずきチェック			
1 意欲・主体性	* 顕著な項目なし	③ 取りかかりに時間 (57P)	* 顕著な項目なし
2 課題への取組	* 顕著な項目なし	* 顕著な項目なし	* 顕著な項目なし
3 学習内容	* 顕著な項目なし	⑩ 考えの表現 (57P)	⑩ 考えの表現 (70P) ③ 文読み取り (50P)
4 評価・テスト	* 顕著な項目なし	* 顕著な項目なし	① 定着 (50P)
5 生活行動面	* 顕著な項目なし	* 顕著な項目なし	② 提出物 (50P)

【理科・ADHD傾向】

調査対象	小学校5年生 (対象児：9名)	小学校6年生 (対象児：7名)	中学校1年生 (対象生徒：6名)
つまずきチェック			
1 意欲・主体性	① 波がある (56P)	① 波がある (71P)	① 波がある (100P) ② 興味に偏り (83P) ③ 取りかかりに時間 (83P)
2 課題への取組	* 顕著な項目なし	* 顕著な項目なし	① 同時の課題 (100P)

			⑥ うわの空(100P) ⑧ 集中力(100P) ⑨ 理解に時間(100P) ② 複雑な課題(50P) ③ 板書写す(50P) ⑦ 受け身(50P)
3 学習内容	* 顕著な項目なし	* 顕著な項目なし	③ 文読み取り(100P) ⑤ 話聞く(83P) ⑧ 実験操作(83P) ① 用語(67P) ⑩ 考えを表現(67P) ② 漢字(50P) ④ 指示理解(50P)
4 評価・テスト	* 顕著な項目なし	* 顕著な項目なし	① 定着(67P)
5 生活行動面	* 顕著な項目なし	* 顕著な項目なし	* 顕著な項目なし

【理科・ASD傾向】

調査対象	小学校5年生 (対象児：9名)	小学校6年生 (対象児：8名)	中学校1年生 (対象生徒：4名)
つまずきチェック			
1 意欲・主体性	⑤ 取りかかりに時間(67P)	* 顕著な項目なし	③ 取りかかりに時間(100P) ① 波がある(50P) ② 興味の偏り(50P)
2 課題への取組	⑥ 話し合い(56P)	* 顕著な項目なし	① 同時の課題(75P) ⑧ 集中力(75P) ④ 話し合い(50P) ⑤ 挙手(50P) ⑥ うわの空(50P) ⑦ 受け身(50P)
3 学習内容	* 顕著な項目なし	* 顕著な項目なし	② 漢字(50P) ③ 文読み取り(50P) ⑤ 話聞く(50P) ⑧ 実験操作(50P)
4 評価・テスト	* 顕著な項目なし	* 顕著な項目なし	① 定着(50P)
5 生活行動面	* 顕著な項目なし	* 顕著な項目なし	② 提出物(50P)

(ウ) 市内での研究結果の発表

- ・ 事業概要と取組経過については、市校長会・教頭会、大館市教職員研究実践発表会で説明した。

(エ) 個別の指導計画の妥当性の検証

- ・ 通級による指導担当と該当の学級担任との連携で、現在、市で使用している様式の検討を行った。
- ・ 2年次は、通常の学級の担任が個別の指導計画を作成しやすくするため、学習のつまずきに対応する支援や手立てをあらかじめ例示として設定しておき、その中から選択できる様式を開発することとした。

イ. 実施した指導方法（工夫した点）

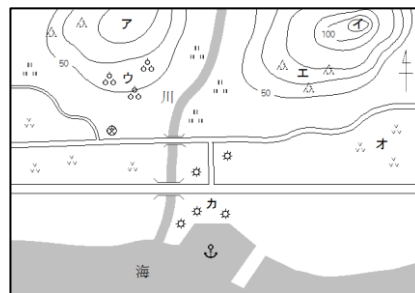
(i) 授業における全体指導、個への指導について

- ・ 授業が始まる前に、前時で学習した基礎事項や用語の確認をする。（知識の保障）
- ・ 学習活動が具体的に捉えやすい問いの設定。（課題の焦点化）
- ・ 見通し、実験や観察の目的、本時のゴールを見失わないための拠り所を明示する。（学習活動の焦点化、学習の流れの視覚化）
- ・ シンプルな資料から思考を広げる。（情報の精選）
- ・ グループ学習、ペア学習など他の児童生徒との関係性を生かす。（助け合い、教え合い、学び合い）
- ・ 個々の特性に合った資料形態を提供する、または選択させる。（掲示資料、手元資料、カラー資料、動画資料、ICT 機器等の使い分け）

◆工夫例：三次元情報から必要な情報を取り出すために、初期指導では情報を減らし、思考の順序を段階的に体験させていく。（小学4年 社会科）

<問い>

①～③の文に当てはまる
ところを地図の中のア～オ
から選びなさい。



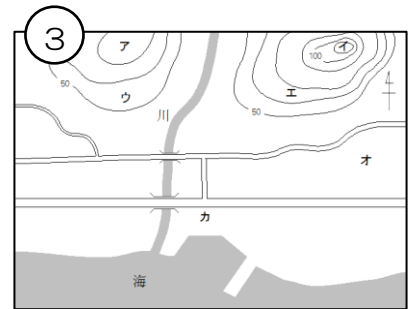
①ひろしさんのお父さんは
海岸ぞいにある工場に
つとめています。



②山の南向きのしゃ面を利用
して、りんごを作っています。



③今度の遠足でこの地域で
一番高い山に登ります。



(ii) 個別指導について（取り出し指導、通級による指導との連携など）

- ・LD（社会科・理科）調査対象生徒については、教科担任が本人と事前に面談をし、次時の授業で学習する教科書のページを示しながら、どこに不安があるかを聞き取ったり、実際の授業で動画資料や実物資料を用意したりした。しかし、本人は、何が分からないのかが自覚されていなかったり、それを言葉で伝えたりすること自体も苦手であり、第三者が授業場面を観察し、学習のつまずきや困難さを分析していく必要がある。
- ・社会科では、次時の学習でキーワードとなる用語、意味を予習することも有効である。
- ・社会科・理科で困難さを有する児童が通級による指導を活用する場合には、用語と事象を具体的に結び付けるような先取り学習を行うことで、自信をもって学級での授業に参加でき、成績も伸びた事例が見られた。
- ・中学校では、学習内容の予告や予習が安心して授業に臨めることにつながるものの、それが理解や定着にはつながりづらいことが分かった。また、意欲付けができて、予想する、話し合う、事象を関連づけて考えるなど思考を伴う活動への参加は難しい。

5. 今後の課題と対応

発達障害の可能性のある児童生徒に対する支援は、行動・態度面や関心・意欲に視点を当てがちであるが、1年次の研究結果から、児童生徒の思考のプロセスを想定して「情報入力」「情報のイメージ化」「情報統合」「情報処理」「表出・表現」への支援を考えていくことの重要性を確認した。

また、2年次は、対象児童生徒のつまずきに対応している授業の好事例から、特性に応じた有効な支援や具体的な手立てを蓄積し、それらを個別の指導計画の新様式に反映させ、「一人たりとも置き去りにしない」授業実践を全教職員に広げていきたい。

6. 問い合わせ先

組織名：大館市教育委員会

担当部署：学校教育課・大館市教育研究所