

多層指導モデル(MIM)の導入及び取り組みに対する 教員の意識に関する研究

The Investigations of Teacher's Attitude to Introduction and Practice of the Multilayer Instruction Model(MIM)

南 恵子 江田 裕介
Keiko MINAMI Yusuke EDA
(大阪府立岸和田支援学校) (和歌山大学教育学部)

2016年10月4日受理

Abstract

One local municipality introduced the MIM (multilayer instruction model) system developed by Kaizu into all of 7 elementary schools in a step-by-step manner. There are two groups of teachers who work in 4 schools already adopted MIM (group A) and 3 schools not introduced yet (group B). This research was performed by questionnaire survey to clarify the differences in attitude of teachers between the two groups and to propose the way to introduce MIM into educational field. Although the results showed that there was no differences in the attitude on the Special Needs Education between two groups, teachers of group A showed significantly positive data compared to that of group B ($p < 0.01$) in the attitude on MIM.

The more detailed data using factor analysis showed four main factors, such as “anticipation and effect toward introduction and practice”, “anxiety and difficulties toward introduction and practice”, “usefulness as guidance model”, and “availability as assessment”. As the results of comparison, the teachers in group A showed significantly positive data compared to those of group B in the first, second, and fourth factors, although there was no significant difference in the data of the third factor. It suggests that there exists need to prepare the contents of training course and support system to lessen these feelings in the days ahead in terms of introducing MIM easily.

キーワード：多層指導モデル(MIM)、特別支援教育、教員の意識

I. はじめに

2012年12月、文部科学省は、発達障害が疑われる児童生徒が、通常の学級に約6.5%の割合で在籍するという結果を公表した¹⁾。特別支援教育が本格実施された当初、注意欠如多動症(ADHD)や知的障害を伴わない自閉スペクトラム症(ASD)など行動面を中心課題とする児童生徒にまず注目が集まり、積極的に支援が行われてきた。しかしながら、学習障害(LD)など学習面を中心とした問題は、行動面の問題に比べて一斉指導の中で教員が気づきにくく²⁾、早期からの支援が提供されにくいことが推察される。一方、今回の調査³⁾において、2003年度の調査³⁾と比較して複数の問題を示す子どもの割合が大きくなったことは、行動面の問題を示す児童生徒が同時に抱える学習面の問題にも担任教員の目が向くようになったことを示唆している⁴⁾。しかしながら、学習指導の専門家であるはずの教員が、児童生徒の学習困難に気づき、彼らに対する指導方法を模索してきたにも関わらず、十分に対応しきれてい

ない可能性がある。その一因として、子どもたちの問題行動への対応に追われることが多く、学習指導に振り分けられる時間的・心理的余裕を教員がなくなってしまうのではないかと指摘されている⁴⁾。

特別な教育的支援を必要とする子どもが通常の学級に在籍する中で、学級全体の学びを保障していくための支援をいかに行うかは、多くの教員にとって共通する悩みである。

そのような悩みに対して、学習障害(LD)が疑われる児童への早期の気づき及び早期支援を可能にさせると考えられる、海津⁵⁾が開発した「多層指導モデル(MIM: Multilayer Instruction Model)」を導入することが、改善策の一つになると考えられる。MIMは、“通常学級での質の高い指導”“子どものつまずきが重篤化する前の段階における速やかな指導・支援”をめざして開発された指導モデルである。さらに、こうした指導の効果、及び子どもの伸びを把握するために、MIM-PM (Progress Monitoring)と呼ばれるアセス

メントがある。MIM-PMを定期的、継続的に実施することにより、子どもの「読み」に関する伸びを客観的に評価することができる。国内においても徐々に導入が進められている学習支援ツールである。

A市は、特別支援教育制度の施行以降、支援教育について一定の共通した研修が行われており、一定レベルの支援教育の知識と理解のある地域といえる。そこで、3年をかけてMIMを市内小学校の全7校へ段階的に導入する試みを行った。スムーズな導入を目的として、導入の前年度に全職員を対象にしたMIMの研修を実施し、各校にMIM主任を設置して役割の明確化を図ることや、1年生の担任に対してはMIM指導の内容や方法、MIM-PM結果のパソコンへの入力手順等の研修の機会を提供するといった対策を行った。

しかしながら、新しい制度や指導モデル等を教育現場に導入し、実施へと進めていくことは、決して容易なことではない。たとえその理念に対する教員の意識が肯定的であったとしても、実践的な取り組みには負担感や自信の不足がみられるものである⁹⁾。比較的歴史の浅いMIMの導入に際しても、負担感や自信の不足等が導入時の課題となることが予測された。

そこで本研究では、MIMを学校全体の取り組みとして導入、実施した小学校(以下、MIM導入校とする)の教員と、次年度より導入予定の小学校(以下、MIM未導入校とする)の教員との意識調査を通して、導入の有無によってMIMに対する意識にどのような差が生じるのか、また、その意識の構成要因について明らかにすることを目的とした。調査結果の分析を通じて、教員の意識向上の取り組みに関する情報提供と、児童の学習支援の在り方について検討するものである。

II. 方法

1. 調査の対象

A市の公立小学校(7校)に所属する全教員を対象にアンケートによる意識調査を実施した。その内4校がMIM導入校であり、3校がMIM未導入校である。A市教育委員会を通じて市内の全小学校へ調査協力を依頼し、各学校長を介して質問紙の配布・回収を行った。

2. 調査の時期

2013年12月～2014年3月

3. 調査内容

(1)プロフィール

①所属(担当する学級の種類・学年等)、②教職年数、③MIM導入校における勤務経験の有無、④MIM指導経験の有無、⑤MIMに関する研修会やフォーラム等への複数回の参加の有無

(2)「支援教育への意識に関する質問項目」

江田ら⁹⁾が作成した「特別支援教育への意識に関す

る質問項目」の33項目より、いずれの因子にも特徴的な負荷量を示さないとされた5項目を除く28項目を選択し、質問を設定した。

なお、「特別支援教育」「盲・ろう・養護学校」「特殊学級」「障害」等の表記は、「支援教育」「支援学校」「支援学級」「障がい」等、A市での現行通称上の表記へと変更している。

(3)「MIMへの意識に関する質問項目」

MIM導入校で行ったMIM研修会の終了後、参加者に依頼したアンケート調査(自由記述)の回答、及び小貫⁷⁾による「授業のユニバーサルデザイン化モデル」における「バリア突破」への視点を参考にし、修正・加筆して20項目を設定した(表1)。

各項目に対して「思う」「やや思う」「どちらともいえない」「あまり思わない」「思わない」の5件法による評定を求め、「思う」5点から「思わない」1点まで5段階の配点で回答を点数化する。表1中に▼印の付いた項目は、配点の逆転項目であり、すべての項目は得点が高いほど問題に対してポジティブ(肯定的、積極的)な意識、得点が低いほどネガティブ(否定的、消極的)な意識を表すと考える。

4. 分析の手続き

- (1)導入校・未導入校における支援教育及びMIMへの意識を比較する。
- (2)導入校・未導入校におけるMIMへの意識を比較する。
 - (i)MIMへの意識を因子分析し、構成する因子を抽出する。
 - (ii)導入校・未導入校における因子別の意識を比較する。

III. 結果

質問紙は市内全小学校に所属する教員(176人)に配布し、141通を回収した(回収率80.1%)。その内、質問項目に1つ以上の空欄や無効な記入がある回答3通を分析対象から除外したところ、有効回答数は138通であった(有効回答率78.4%)。

MIM導入校(4校)の教員数は84人(61%)であり、未導入校(3校)の教員は54人(39%)であった。その内、以前にMIM導入校で勤務した経験ありと回答した教員3人を除き、未導入校の教員は51人(37%)を対象とした。

1. 導入校・未導入校における支援教育及びMIMへの意識の比較

導入校と未導入校における教員数(N)及び支援教育・MIMへの意識の平均得点(M)、標準偏差(SD)を表2に示す。

また、図1は、各条件の平均を図示したものである。

表1 MIMへの意識に関する質問項目

番号	質問内容
Q 1	MIMの基本的な概念について、だいたい理解している。
▼Q 2	MIMに関する研修会やフォーラムに参加したいが、時間的に余裕がない。
Q 3	MIMは、全職員が同じ方法で子どもを支援できるという点で有効なツールである。
▼Q 4	現在の教員体制で、MIMを導入、実践していくことは難しい。
Q 5	MIMの導入により、支援教育に対する関心、意識が高まる。
▼Q 6	MIMのような指導方法を理解することは難しい。
▼Q 7	MIMだけでなく、MIM以外にも、もっと有効な指導モデルがある。
Q 8	MIMを学校全体の取り組みへと推進・拡充していくためには、全職員の共通理解が必要である。
▼Q 9	他にも多くの問題があり、なかなかMIMを取り入れる時間がない。
Q 10	MIMの視覚化、動作化といった「ルールの明確化」は、すべての子どもたちにとって、楽しくわかりやすい。
▼Q 11	MIMに対して、今後、学校全体でどのように取り組んでいけるのか不安を感じる。
▼Q 12	MIMは主に特殊音節の指導であるため、低学年のみへの対応で十分である。
Q 13	MIM指導の視点は、学級づくりや授業づくりをする際の参考になる。
Q 14	MIM-PM(アセスメント)により、根拠をもって支援・指導へとつなげていくことができる。
▼Q 15	MIM担当教員の仕事は、負担が大きい。
Q 16	MIMは全学年において、有効で使いやすいツールである。
▼Q 17	子どもの実態を客観的に把握するためには、MIM-PM(アセスメント)だけでは不十分である。
Q 18	MIMを国語の授業時間だけでなく、いろいろな場面で意識的に取り入れていきたい。
▼Q 19	MIM-PM(アセスメント)を、毎月実施するのは大変である。
Q 20	MIMを1年生からしっかりと指導することにより、「読み」の力をつけることができる。

▼ 配点の逆転項目

2要因変数混合計画による分散分析を行った結果、交互作用が有意であった($F(1, 133) = 29.23, p < 0.01$)。

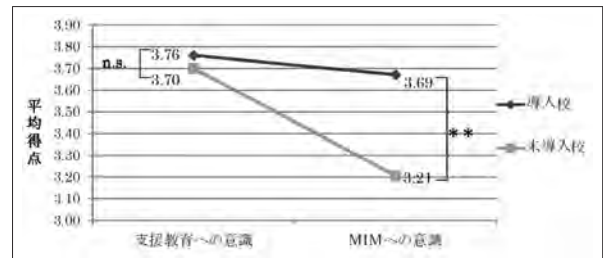
独立変数をMIM導入の有無とし、従属変数を意識の高低とする。MIM導入の有無を要因Aとし、導入校を水準A1、未導入校を水準A2とする。また、意識の高低を要因Bとし、支援教育への意識を水準B1、MIMへの意識を水準B2とする。

各要因の単純主効果を分析した結果、要因A「導入の有無」は、B2水準「MIMへの意識」において1%水準で有意であるが、B1水準「支援教育への意識」においては有意でなかった。また、要因B「意識の高低」は、A2水準「未導入校」において1%水準で有意であるが、A1水準「導入校」においては有意でなかった。

したがって、教員の「支援教育への意識」については導入・未導入校で差はないが、「MIMへの意識」については、導入校の教員の方が未導入校の教員よりも1%水準で有意にポジティブ(肯定的、積極的)な意識を表したと言える。

表2 導入の有無による支援教育及びMIMへの意識に関する項目の比較

	導入 (N=84)		未導入 (N=51)	
	支援教育	MIM	支援教育	MIM
M	3.76	3.69	3.70	3.21
SD	0.38	0.43	0.33	0.50



(n.s. $p > 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$)

図1 導入校・未導入校における支援教育及びMIMへの意識に関する項目の平均得点

2. MIMへの意識の比較：因子平均得点を用いた検討

(i) 因子分析

① 因子の抽出

因子分析のソフトウェアは、エクセル統計2012 を利用した。意識調査の20項目の得点結果をもとに、項目間の相互相関行列を作成し、主成分分析を行った。主因子法により、スクリープロットの固有値が1以上となるところで因子数を決定し、4つの因子を抽出した。そこで、因子負荷量0.4以上を基準にして所属因子を判定し、2つ以上の因子に重複して負荷のあるものは除外した(表3)。

表3 因子分析結果(因子行列)

Q	導入校M(SD)	未導入校M(SD)	第I因子	第II因子	第III因子	第IV因子
20	3.75 (0.92)	2.80 (0.91)	0.642	0.015	-0.040	0.181
10	2.68 (0.93)	2.39 (0.86)	0.633	0.095	0.288	0.047
16	4.43 (0.81)	4.18 (0.86)	0.622	0.106	0.240	0.045
13	3.44 (1.08)	2.90 (1.32)	0.594	0.244	0.178	0.340
14	4.20 (0.88)	3.90 (0.85)	0.570	0.286	0.252	0.100
18	3.83 (0.87)	3.69 (0.85)	0.560	0.333	0.051	0.254
8	3.13 (0.70)	3.08 (0.65)	0.487	0.135	0.198	-0.027
11	4.68 (0.56)	4.63 (0.56)	0.313	0.694	-0.064	0.160
9	3.40 (0.98)	2.49 (1.13)	0.270	0.667	0.088	0.289
4	4.46 (0.75)	4.22 (0.75)	0.243	0.530	0.160	0.114
19	3.57 (0.97)	2.29 (1.14)	0.104	0.506	-0.004	0.255
12	3.54 (0.88)	2.94 (1.19)	0.391	0.468	0.044	0.078
2	4.33 (0.86)	3.63 (0.88)	-0.070	0.445	0.162	-0.055
6	4.08 (0.85)	3.63 (0.91)	0.209	0.432	0.206	-0.067
7	2.62 (0.71)	2.20 (0.91)	0.132	0.046	0.439	0.062
17	3.80 (0.87)	3.61 (0.89)	0.075	0.054	0.043	0.444
1	2.42 (0.86)	2.10 (0.87)	0.598	0.446	-0.118	-0.229
3	3.86 (0.86)	3.29 (1.11)	0.531	0.291	0.417	-0.200
5	2.94 (0.86)	2.10 (1.05)	0.435	0.191	0.482	0.106
15	4.58 (0.71)	4.08 (0.86)	0.020	0.401	0.024	0.449
寄与率			18.61%	14.22%	5.01%	4.67%
累積寄与率			18.61%	32.83%	37.84%	42.52%

■ : 2つ以上の因子に重複した負荷がある項目を除外

②因子の命名

第I因子には、Q 8、Q10、Q13、Q14、Q16、Q 18、Q20の7項目が含まれている。このうち、因子負荷量の大きい項目から挙げると、Q20「MIMを1年生からしっかりと指導することにより、『読み』の力を付けることができる」、Q10「MIMの視覚化、動作化といった「ルールの明確化」は、すべての子どもたちにとって、楽しくわかりやすい」、Q16「MIMは全学年において、有効で使いやすいツールである」、Q13「MIM指導の視点は、学級づくりや授業づくりをする際の参考になる」、Q14「MIM-PM(アセスメント)により、根拠をもって支援・指導へとつなげていくことができる」、Q18「MIMを国語の授業時間だけでなく、いろいろな場面で意識的に取り入れていきたい」、Q 8「MIMを学校全体の取り組みへと推進・拡充していくためには、全職員の共通理解が必要である」となり、これらの項目に共通する点は、MIMの導入及び実施に対して肯定的かつ積極的な見方を示しているということである。そこには、MIMを支援・指導へと活かすことができるといった期待とその効果があると考えられる。そこで、第I因子を『導入・実施に対する期待と効果』の因子と命名した。

第II因子には、Q 2、Q 4、Q 6、Q 9、Q11、Q

12、Q19の7項目が含まれている。このうち、最も因子負荷量が大きい項目は、Q11「MIMに対して、今後、学校全体でどのように取り組んでいけるのか不安を感じる」であり、次いでQ 9「他にも多くの問題があり、なかなかMIMを取り入れる時間がない」、Q 4「現在の教員体制で、MIMを導入、実践していくことは難しい」の負荷が大きい。その他この因子に含まれる項目は、Q 2「MIMに関する研修会やフォーラムに参加したいが、時間的に余裕がない」、Q 6「MIMのような指導方法を理解することは難しい」、Q12「MIMは主に特殊音節の指導であるため、低学年のみへの対応で十分である」、Q19「MIM-PM(アセスメント)を、毎月実施するのは大変である」であり、MIMの導入及び実施に対して否定的かつ消極的な見方を示していた。そこには、MIMの導入及び実施に対しての負担増加への不安や困難感がある。そこで、第II因子を『導入・実施に対する不安と困難感』の因子と命名した。

第III因子は、Q 7の1項目の独立した因子となった。Q 7「MIMだけでなく、MIM以外にも、もっと有効な指導モデルがある」は、逆転項目であり、MIMの指導モデルとしての有用性について問うている。そこで、第III因子を『指導モデルとしての有用性』の因子と命名した。

第IV因子も、第III因子と同じく1項目の独立した因子となった。Q17「子どもの実態を客観的に把握するためには、MIM-PM(アセスメント)だけでは不十分である」は、アセスメントとして利用する価値があるかどうかについてを問うている。そこで、第IV因子を『アセスメントとしての利用価値』の因子と命名した。

(ii)導入校・未導入校における因子別の意識の比較

導入校と未導入校における教員数(N)及びMIMへの意識の因子別得点(M)、標準偏差(SD)を表4に示す。

図2は、各条件の平均を図示したものである。2要因変数混合計画による分散分析を行った結果、交互作用が有意であった($F(3, 399)=4.77, p<0.01$)。

そこで、独立変数をMIM導入の有無とし、従属変数をMIMの因子群とする。MIM導入の有無を要因Aとし、導入校を水準A1、未導入校を水準A2とする。また、MIMの因子群を要因Bとし、第I因子を水準B1、第II因子を水準B2、第III因子を水準B3、第IV因子を水準B4とする。

各要因の単純主効果を分析した結果、要因A「導入の有無」は、B3水準「第III因子」においてのみ有意な差はなく、B1水準「第I因子」、B2水準「第II因子」において1%水準で、またB4水準「第IV因子」においては5%水準で有意であった。また、要因B「MIMの因子群」は、A1水準「導入校」とA2水準「未導入校」において1%水準で有意であった。

すなわち、導入校の教員は未導入校の教員よりも、第I因子『導入・実施に対する期待と効果』、第II因子『導入・実施に対する不安と困難感』、第IV因子『アセスメントとしての利用価値』については有意にポジティブ(肯定的、積極的)な意識を表し、第III因子『指導モデルとしての有用性』については差が認められな

った。

さらに、Holm法による多重比較の結果、A1水準「導入校」における要因B「MIMの因子群」の単純主効果については、B1水準「第I因子」>B2水準「第II因子」>B3水準「第III因子」>B4水準「第IV因子」の順で平均の差が有意であった(MSe=0.41, 5%水準)。また、A2水準「未導入校」における要因B「MIMの因子群」の単純主効果については、B1水準「第I因子」>B3水準「第III因子」>B2水準「第II因子」>B4水準「第IV因子」順で平均の差が有意であった(MSe=0.41, 5%水準)。

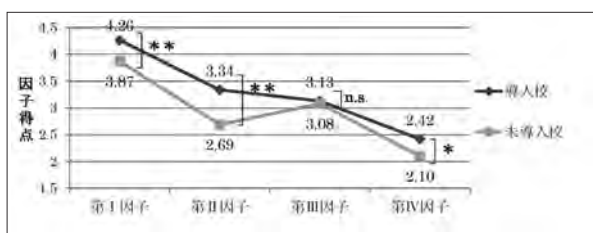
IV. 考察

MIM導入校と未導入校を比較したとき、支援教育に対する教員の意識には目立った差が認められなかったにも関わらず、MIMへの意識は、導入校が有意に高かった(表2、図1)。このことは、MIMによる有用性及び有効性を教員が実践を通じて理解したことを示唆するものであった。すなわち、教員の意識は、勤務する学校にMIMが導入されているか否かで大きく異なってくる。

また、因子毎に結果を比較したところ(表4、図2)、導入校・未導入校において、第I因子『導入・実施に対する期待と効果』の得点に有意差が認められたことから、以下のような点が示唆される。

まずは、ひらがなの特殊音節を指導領域とする小学1年生の担任教員が実際にMIM指導を行うことになる。子どもたちへのMIM指導を通して、Q10「MIMの視覚化、動作化といった『ルールの明確化』は、すべての子どもたちにとって、楽しくわかりやすい」と実感し、それが個々の教員の主観的、感覚的なものではなく、Q20「MIMを1年生からしっかりと指導することにより、『読み』の力をつけることができる」といった客観的な結果として示されてくる。それが明確な根拠に基づいた指導であるが故に、Q14「MIM-PM(アセスメント)により、根拠をもって支援・指導へとつなげていくことができる」という実感となる。それまでは指導を行っても、その結果を客観的に評価して次の段階へ進めていく意識が薄かったと考えられる。教員の指導に対する子どもたちの反応を確認するというRTIの手法が生まれてきたのも、このような理由からである⁸⁾。

さらに、MIM指導の効果は、特殊音節の指導や国語



(n.s. $p>0.10$, * $p<0.05$, ** $p<0.01$)

図2 導入校・未導入校におけるMIMへの意識の因子得点

表4 導入の有無によるMIMへの意識に関する項目(因子別)の比較

	導入 (N=84)				未導入 (N=51)			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
N	84				51			
M	4.26	3.34	3.13	2.42	3.87	2.69	3.08	2.10
SD	0.57	0.57	0.70	0.86	0.56	0.72	0.65	0.87

の授業時間のみならず、Q13「MIM指導の視点は、学級づくりや授業づくりをする際の参考になる」、Q18「MIMを国語の授業時間だけでなく、いろいろな場面で意識的に取り入れていきたい」といった拡がりをもたらすといえる。MIM指導により最終的には3rdステージと考えられる、個別の指導が必要な子どもへとたどり着くのであるが、それまでの1stステージや2ndステージの教授法はユニバーサルデザインの手法であり、学級づくりにも好影響を与えると考えられる⁹⁾。また、学校全体の取り組みとしてMIMを導入することはQ8「MIMを学校全体の取り組みへと推進・拡充していくためには、全職員の共通理解が必要である」という意識の高まりにつながっている。杉本¹⁰⁾は、MIMは担任の力だけで実践するよりも校内体制を整えながら、個別や小グループでの指導の実施を実現していくことが重要であり、そのためには、1年生の担任がMIMを理解しているだけでなく、全職員の共通理解が不可欠になると指摘している。

一方、第II因子『導入・実施に対する不安と困難感』、第III因子『指導モデルとしての有用性』、第IV因子『アセスメントとしての利用価値』については、相対的に消極的な結果であったことは否めない。江田ら⁶⁾、下無敷ら¹¹⁾は、新しい制度や指導モデル等を導入する際、教員は負担感や不安感を生じるものであると指摘している。さらに、因子分析により抽出した4つの因子の内、肯定的・積極的な見方を示した因子が1つにまとまっていたことに対し、否定的・消極的な見方を示した因子は3つに分かれて表れた。このことは、教員のネガティブな反応には複数の要因が潜在することを示している。

これらの結果を踏まえ、教員研修の内容を検討すると、まず、第III因子は、導入校・未導入校において有意な差が認められず、かつ相対的に得点が低かったことから、実践的な活用例の紹介や教科書に沿った応用教材を作成・紹介し、体験してもらう必要性がうかがえる。「明日の授業を具体的にイメージできる」¹⁰⁾のような研修内容が求められているということである。

また、第IV因子は、導入校・未導入校ともに4つの因子の中で最もネガティブな反応が見られたことから、MIM-PMデータの入力実践練習を行い、クラスレポートや個人レポートも容易に見られることを提示する等、データ活用の意義を周知していく必要性が挙げられる。

以上のような要素を加えた教員研修を積み重ねることにより、第II因子は軽減され、第III因子、第IV因子は高まり、実践力の向上へとつながると考えられる。Q2「MIMに関する研修会やフォーラムに参加したいが、時間的に余裕がない」といった意識の中、教員の多くが研修会に参加しているということを踏まえれば、限りある時間の中で確実に実りのある厳選された内容を

を提供しなければならない。

海津ら¹²⁾が示しているように、MIMを導入した学級では、特殊音節の読みに関する結果が有意に高くなっていた。今回の研究において、MIMを導入した学校の教員の方がMIMに対する意識が有意にポジティブであることから、学校の状況が許すのであればできるだけMIMを導入し、MIMへのハードルを下げることで、読みに困難を持つ子どもの支援につながると考えられる。

MIMは主に低学年の児童を対象とした指導方法である。読み書きの障害は、特殊音節の読みだけの問題ではなく、学年が上がれば、ことばをひとまとまりとして捉えること、十分な語彙数を持っていること、さらに漢字の問題なども重要となってくる¹³⁾。ただし、それらの基礎力として特殊音節の読み書きが習得できていることが必要であるとも言われている。したがって、低学年において特殊音節の読みを継続して支援するMIMをスムーズに導入することは、児童への学習支援という意味で重要な意味を持つ。

とはいえ、認知処理に特徴をもつLDの児童には、その認知特性に合わせた個別の学習支援を展開していく必要がある¹⁴⁾。また、LDが疑われる子ども以外にも、発達障害を有する児童に対する教員の気づきをどのようにして高めていくか、MIMにより課題を発見した児童を次の段階の支援へどのようにつなげていくのか、さらに、MIMと他のフォーマル及びインフォーマルなアセスメントをどのように組み合わせるかといった多くの課題が残っている。MIMは、ひとつの指導モデルであり、そこから教員は「子どもを見る目」「子どもの支援を考える視点」を養い、MIMで気づいた子どもを適切な支援へとつなげていかなければならないのである。MIMが支援のはじまりとなり、ひとりでも多くの子どもを救うことが教員一人ひとりの責務であるといえよう。

謝 辞

本研究の実施にご指導とご協力をいただきました小野次朗先生ならびに木村志保先生、及びご理解とご協力をいただきましたA市の公立小学校の教員の皆さまに、心より感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省(2012)：通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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。
- 2) 小野次朗・庄司清弥(2012)：通常の学級に在籍する発達障害のある児童への早期の気づきー「気づきのポイントシート」作成の試みを通してー、和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 22, 177-180.
- 3) 文部科学省(2003)：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全国実態調査。

- 4) 宮本信也(2013)：文部科学省の実態調査結果を示すもの。LD研究, 22, 4, 391-398.
- 5) 海津亜希子(2010)：多層指導モデルMIM読みのアセスメント・指導パッケージ―つまずきのある読みを流暢な読みへ―。学研教育みらい。
- 6) 江田裕介・小野次朗・武田鉄郎他(2009)：特別支援教育への移行期における小学校教員の意識調査。和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 19, 49-54.
- 7) 小貫悟(2013)：通常学級における授業改善―すべての子にわかる授業の構築―。LD研究, 22, 2, 132-140.
- 8) 海津亜希子・平木こゆみ・田沼実他(2008a)：読みにつまずく危険性のある子どもに対する早期把握・早期支援の可能性―Multilayer Instruction Model-Progress Monitoring(MIM-PM)の開発―。LD研究, 17, 3, 341-353.
- 9) 廣瀬由美子・桂聖・遠藤雅孝他(2012)：授業のユニバーサルデザイン化への挑戦。LD研究, 21, 1, 44-55.
- 10) 杉本陽子(2014)：MIMコーディネーターとしての福岡県飯塚市での取り組み―飯塚小学校での実践から市内全体の実践へ―LD研究, 23, 1, 49-53.
- 11) 下無敷順一・池本喜代正(2006)：小中学校教員の特別支援教育に対する意識。宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 29, 357-366.
- 12) 海津亜希子・田沼実他・平木こゆみ他(2008b)：通常の学級における多層指導モデル(MIM)の効果―小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて―。教育心理学研究, 56, 534-547.
- 13) 窪島務(2008)：読み書き障害の概念, アセスメント, 診断と教育的指導の理解。障害者問題研究, 35, 4, 242-253.
- 14) 村上義次(2009)：発達障害児の認知特性を活かした個別の指導計画の作成。早稲田大学大学院教育学研究科紀要, 17, 1, 225-235.