

[特別支援教育]

「読み」の多層指導モデルMIMによる読みの力の向上と 学級担任の意識の変容

室星 亜耶*

1 問題の所在

多層指導モデルMIM (Multilayer Instruction Model) とは、通常の学級において、読みにかかわる子どものさまざまな異なるニーズに対応した指導・支援をしようとするモデルである (以下、MIMと省略) (海津, 2010; 海津・田沼・平木・伊藤・Vaughn, 2008)。またMIMは、先回りの観点、予防的支援の観点から、子どもが学習につまずく前に、そしてつまずきが深刻化する前に指導・支援を提供していくことを大切な理念としている。3層構造の指導体系 (1stステージ: 通常の学級での効果的な授業, 2ndステージ: 通常の学級内での補足的な指導と配慮, 3rdステージ: 集中的、柔軟な形態による、より特化した指導) で、各ステージ指導の必要性の判断は、アセスメントによって客観的になされる。定期的なアセスメント (MIM-Progress Monitoring [MIM-PM; ミム・ピーエム] というプログレス・モニタリング) の結果を基にして、人や場所、時に依存することなく着実に必要な支援へとつなげていくことを可能としている。

本校では、平成29年度に上越教育大学大学院生ボランティア (新潟県教育委員会現職派遣教諭) の協力を得てMIMを試行的に実施した。平成30年度からは、特別支援教育推進部のMIM担当 (以下、MIM担当と省略) と1学年学級担任を中心に実施してきた。平成30年度は自身が1学年学級担任になりMIMに取り組んだ。MIM担当と協働でアセスメントを実施し、その結果をもとにつまずきのある児童の把握を行った。しかし、実際の指導は学年で集まり特殊音節の動作化を指導するに留まり、学級における日常的な指導には至らず読み書きのつまずきを十分に改善することができなかった。その要因として、まず、①指導技術が習得されていなかったことや教材についての知識がなかったことが挙げられる。また、②児童の読みの力の実態を把握し、習熟するまで繰り返し指導を行うことへの意識の弱さがあったことが挙げられる。アセスメントを行うことで指導をしているという捉えや日頃の児童の音読などの様子から「読めている」という捉えがあったことが、意識の弱さにつながっているのではないかと考えた。MIMの効果を認識し、指導を行いたいと思っても、知識を得るための方法や時間の確保が困難である。読みの指導を学級担任が日常的に行うようとする意欲を支えていくためには、学級担任のみで上記の課題を解決することは内容的にも時間的にも難しい。そこでMIMを実施していく上で、学級担任が児童の実態を把握し、指導方法や教材の活用について研修する場が必要であると考えた。

丹治・矢野 (2017) は、MIMの指導を推進していく上での課題として「円滑に導入されるような研修内容の検討」と「それを支える校内体制の整備」を指摘している。当校において、よりMIMを推進し児童に「読みの力」をつけていくためには、学級担任に対して児童の実態の分析を指導方法の研修を行っていくことと、その研修体制を整備することが課題であると考えた。海津ら (2008) もMIMを推進していく上で、MIMをサポートするコーディネータやチームの存在を検討事項として挙げている。

令和2年度から、自身が言語障害通級指導教室担当となり、特別支援教育推進部のMIM担当としてMIMを推進することとなった。そこで、本研究では、以下の2つの場を設定し、学級担任を支援しようと考えた。

- ① MIMの目的や指導方法、教材を学ぶ「研修の場」の設定
- ② 児童の実態を協働で把握・分析し、次の指導の方策を考えていく場、「MIM会議」の設定

本研究では、上記の2つの場の設定を行うことで、学級担任のMIMにかかわる意識と指導技術が向上し、日常的な指導につながり、結果として児童に確かな読みの力がついていくと考え、実践していく。

* 柏崎市立柏崎小学校

(2) 児童の実態を協働で把握・分析し、次の指導の方策を考えていく「MIM会議」

毎月のアセスメントの結果をもとに年に4回、個別に指導を行う児童の把握を行うとともに、支援方策や指導体制を整えるための話し合いの場を「MIM会議」と名付け、設定した。児童それぞれの実態に合わせた指導を行うことが求められ、実態に合った教材を準備することが必要となる。それらを共通に理解し、実施するためには話し合いの場が必要であると考えたからである。それぞれの回のMIM会議の実施時期と目的は、表2のとおりである。

表2 MIM会議の実施時期と目的

回数	実施時期	目的
1	7月 (夏休み前)	5月～7月までのアセスメントの結果を踏まえ、課題と思われる内容を確認し実態をより詳しく把握する。夏休みに必要な児童に個別の課題を渡す。
2	10月下旬	10月初旬に行われる「ことばのスクリーニング」 ¹⁾ の結果と併せて学級担任が個別に指導する必要がある児童(2 nd ステージ指導対象者)を確認する。
3	12月 (冬休み前)	2回目のMIM会議において個別に指導が必要とされた児童(2 nd ステージ指導対象者)の進捗状況を確認するとともに、これまでのアセスメントの結果を踏まえて、冬休み中に実態に合わせ、どんな課題をもたせるかを検討する。
4	1月	個別指導の進捗状況を確認するとともに、3 rd ステージ指導対象者へ今後どのような指導を行っていくかを検討する。

注 1) ことばのスクリーニングテスト：言語障害通級担当者が実施する構音のスクリーニング検査。

① 第1回MIM会議(7月夏休み前)

1回目のMIM会議では下記の手順で、指導対象の児童の選定を行った。【1】【2】はMIM担当が事前に実施した。

【1】5～7月のアセスメントで3回とも3rdステージ指導対象になった児童とその要因の検討。

【2】さらに、各月の総合点の3か月合計が10点台の児童を抽出(指導対象者の絞り込み)。

【3】MIM担当と学級担任で、学級及び個々の児童の実態把握、支援方策の検討。

1回目のMIM会議において、表3個別の指導が必要と思われる児童について実態を把握・分析した。

表3 児童の実態と支援方法

	実態(夏休み前)と支援方法	実態(夏休み明け)
児童 A	○ひらがな即時読みチェックで、音と文字がまだ一致していない。表面に文字、裏面にイラストがあるひらがなカードを使用し習熟を図る。(学級・家庭) ○宿題や授業中の課題では量を減らしたりなぞりにしたりするなどの配慮を行う。	・ひらがながだいぶ定着し、促音も読めるようになってきた。「これ、読めるよ。」と児童が喜んで文字を読む姿が多くみられるようになった。
児童 B	○ひらがな単音は読めている。しかし、拗音の読みになるとたどたどしい。拗音カードを使用し習熟を図る。(学級) ○授業などで指導する際は意図的に机間巡視をしたり、拗音を含む単語が出てきたときはルールを確認したりするようにする。(担任)	・拗音は読めているが、すばやさが十分ではない。
児童 C	○ひらがなの即時読みはできている。特殊音節やことばのまとまりの捉えがまだ定着しきれていない。 ○授業などで指導する際は意図的に机間巡視をしたり、声掛けをして状況を確認したりするようにする。(担任)	・スムーズに文字を読むことができている。 ・全体指示での理解が十分にできないことが気になる。聞くことの苦手が考えられる。

その結果、まずはひらがなの単音の読みがどのくらい定着しているか確認する必要があると考えられた。そこで、MIM担当が用意した「ひらがなカード」を学級担任が用いて、個々に読みの実態を確認した。「ひらがながまだ分からない。」と言っていた学級担任が実態把握を個別に行うことで、「どの音が読めていてどの音が読めていないのか」「速く読める文字とそうでない文字がある」などに気付いた。実態に合わせて、MIM担当が、文字と音が一致していない児童に対しては、音を聞かせることで文字と音の一致ができるように「文字のみのカード」や、文字のイメージがつかめていない児童に対しては、文字のイメージが定着できるように、「表面には文字、裏面にはイラストがかかれたカード」を用意した。そして、学級担任にそれらのカードを使って指導をするようアドバイスした。その後、学級担任から、

授業中、個別に声を掛けたり書く量を軽減したりするなどの配慮を行うようになったと報告を受けただけでなく、その姿を確かめたりすることができた。また、夏休みの課題として提供した「ひらがなカード」(写真3)やMIMの教材を家庭でも活用し練習してもらってはどうかと学級担任にアドバイスしたところ、学級担任が保護者へ連絡し、カードを使った練習に取り組んでもらうことができた。A教諭は、現在の児童の様子から、児童Bに対し「スピードを意識するような声掛けや指導をしていきたい。」といったことや、児童Cに対し「聞くことの苦しさがあるようなので、説明の後に(理解しているか)個別に声掛けをして確認するようにしたい。」といった主体的な働きかけが見られた。



写真3 ひらがなカード

② 第2回MIM会議(10月)

2回目のMIM会議では、アセスメントの結果と10月中旬に行われたことばのスクリーニングの結果から、個別の指導が必要な児童の確認をした。その結果を受け、学年で個別指導の時間を計画し、保護者に了解を得て学級担任による指導を行った。その際には、無理なく、しかも確実に指導を進めるために、ある程度決まった曜日・時間で取り組むようアドバイスした。また、学級担任からの要望を聞き、カードやプリントなどをMIM担当で準備した。教材を紹介及び提案する際には、学級担任が負担なく気軽に行えるものを意識した。特殊音節や言葉のまとまりをとらえるトレーニングができるプリントや「MIMかるた」は、すぐに指導に取り入れてもらうことができた。特に「MIMかるた」は、休み時間に個別指導対象児童を含めた数人で行ったり、授業中、学級全体でゲーム感覚で指導を行ったりする姿が見られた。個別指導のためにMIM担当から提供した教材の有効性を実感した学級担任が、個別指導だけでなく学級での全体指導に活用し始めた。さらに、学級全体の読みの力を高めていくために、自主的に教材を作成することにつながった。例えば、MIMのプリントをアレンジして指導に取り入れるようになったことである。「プリントだけでは足りないが、かといってアセスメント用紙では量が多すぎる。でも読みの練習を学年で継続して行いたい。」という学級担任の思いからである。(写真4)。また、B教諭は、これまでの経験を踏まえ、つまずきやすい特殊音節について一目で確認できる確認プリントを作成した(写真5)。このプリントは学級担任が家庭でも確認できるようにと家庭にも配付した。



写真4 アレンジプリント

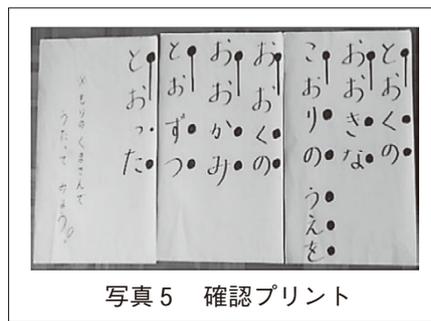


写真5 確認プリント

③ 第3回MIM会議(12月冬休み前)

3回目のMIM会議では、これまで個別に指導してきた児童の実態と毎月のアセスメントの結果を踏まえて、冬休み中に家庭で取り組んでもらう課題等について打ち合わせを行った。A教諭・B教諭ともに2回目のMIM会議以降、個別指導を行ってきた児童の伸びが分かったことで、喜ぶ姿があった。また、今まで個別指導対象ではなかった児童に対しても、個別の指導を行いたいという思いが生じてきた。特に、A教諭は3rdステージ指導対象者に対して読みの力をつけるために、さらにどんな指導をしていったらいいのか、アドバイスをMIM担当に求めてきた。学級担任とクラスの実態を分析した結果、単音の読み・特殊音節の読みはできているが、単語のまとまりを捉えて読むことがすばやくできていないことが分かった。そこで、単語をすばやく読めるように、タブレットで読みの練習が行えるアプリを紹介し、指導時に活用してもらうようにアドバイスした。タブレットによる指導を行うようになってから、「読むのが速くなってきた。」という報告があった。また、冬休みは、期間も短いことから3rdステージ対象者だけでなく、学年全員に対しても習熟が図られるように、学級担任と相談してプリントを学年の課題としてもたせることにした。その結果、12月のアセスメントでは総合点の学年平均は31.6だったが、1月のアセスメントでは総合点の学年平均が41.9となった。

④ 第4回MIM会議(1月)

4回目の会議では、これまでの指導の様子と1月のアセスメントの結果を踏まえて3rdステージ指導対象として当校の通級指導教室担当(3名)による取り出し指導が必要な児童の検討を行った。2回目のMIM会議以降の個別指導を

行ってもアセスメントの数値がなかなか伸びない児童や、特殊音節の読みの定着が困難な児童4名が対象として挙げられた。そこで、通級指導教室担当が朝活動等の時間を活用し、合計3回の取り出し指導を行った。MIM担当として児童の実態を学級担任と分析した結果を各担当に報告、その報告をもとに各担当が課題を用意し指導した。取り出し指導終了後は、各担当から学級担任と保護者へ児童の様子を伝えるとともに、家庭で取り組めるプリントを渡すようにした。2月のアセスメントでは、個別に指導を受けた児童全員がMIM-PMの数値が伸びた。

表4 1月と2月のアセスメント結果比較

実施月	児童D	児童E	児童F	児童G
1月	13点	12点	14点	14点
2月	15点	21点	23点	24点

5 考察

MIMの目的と指導方法、教材を学ぶ研修と、児童の実態を共同で把握・分析し、次の指導の方策を考えていく「MIM会議」を設定することにより、担任による日常的な指導につながり、結果として児童の「読み」の力が高まったかどうか、指導を振り返っての学級担任へのアンケートとMIM-PMの推移から考察する。

(1) 学級担任2人のアンケートから

① MIMの目的と指導方法、教材に関わる研修について

MIM経験1年目のA教諭は、「いい勉強になる。」「指導方法を教えていただける。」「相談できる。」と年度当初の研修やアセスメント後の話し合いの中での研修により、指導方法や教材について必要な時に相談し身に付けていくことができるよさを記述していた。また「全体の活動は（学級で）すぐに生かすことができた。」と、MIMによる指導方法の効果を実感し、日常的な実践につなげていった。更に児童の力を伸ばしていくためにはどんな教材があるのかMIM担当に相談していったことが分かる。経験が浅い教諭にとって、困ったことや指導方法について学ぶことができる研修と相談できるMIM担当がいることで、更に児童の力を伸ばしていこうとする意欲につながったと考えられる。B教諭は、MIMが導入されて「1年生の言葉指導の重要性をより実感するようになった。」と記述していることからMIMが本来の目的としている「読みの力」を確実に身に付けさせていくことを意識して指導を行っていたことが分かる。また、効果的に指導を行うために、教科書の指導の順番に合わせてMIMの指導を行ったり、自作の教材を作成したりしていることから読みの力を高めるために、児童の実態に合わせて指導を行おうとした様子が分かる。更に「確実に1・2年生で必要な指導をすることをつなげていく。」「小学校入門期のスタンダードにしてもよいのではないか。」という記述からは、今後も指導を継続していくことの重要性を指摘している。

A教諭、B教諭とも、MIMの研修を行うことでMIMにかかわる意識と指導技術が向上し、児童の読みのつまずきを解決するための指導へと変わっていったことが確認できた。

② 「MIM会議」について

「MIM会議」の感想として、A教諭は会議後に「たくさん言葉を使おう、ことばの意味や使い方確かめよう、ということ意識して授業するようになりました。」と記述している。MIM会議で自学級の児童の困難さの背景を一緒に考えていく中で「読めない」「分かっていない」という抽象的な気付きであったものが「読めているが、そもそも知っている言葉が少ない」などの具体的な気付きへと変わっていった。この気付きが上記の意識への変容へとつながったと考えられる。B教諭は、「(アセスメントの)数値が実態をよく表していた。」「数値化されているため主観的な人選にならないところがよかった。」と記述している。MIMの数値と自身が捉えていた読みの実態が一致していたことが伺える。実態を確かに捉えたことから、指導すべき課題が明確になり、その後、日常的・主体的な指導を展開へとつながっていった。MIM会議を行うことで、学級担任が学級及び個々の読みの課題に気付き、その課題を解決するためにどのような指導や支援を行うかを自ら考えるようになり、更に読みの力を高めるための指導を行っていきこうという姿勢になったことがアンケートの記述から確認できた。

(2) MIM-PM平均点の推移から

図1は昨年度の各クラスのMIM-PMの数値の推移である。1回目のMIM会議後9月の数値が落ちているのは、夏休み明けの児童の読みの実態を学級担任と共有したが、次の支援方策について検討が足りなかったことが要因だと考えられる。その後の2～4回目のMIM会議後は、全て伸びが認められる。9回目、2月に行われた最後のアセスメントでは、両組とも全国平均を上回った。MIM会議での実態把握とその後の支援方策が適切であったこと、学級担任が日常的に指導を継続したことによる成果であると考えられる。

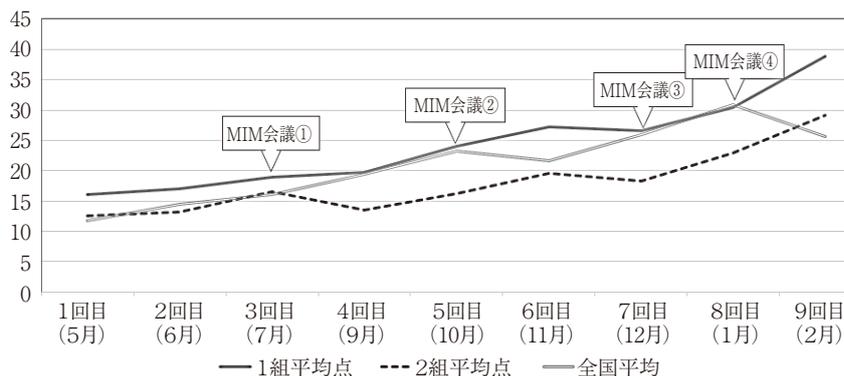


図1 各クラスのMIM-PM平均点の推移

(3) 本実践の成果

本研究の成果として、毎月のアセスメント後の研修と、年4回のMIM会議を重ねるにつれ、学級担任が主体的に指導方法を工夫し、教材を作成する姿が見られるようになったことが挙げられる。学級担任が日常的に指導を行い児童の読みの力が伸びていったことで、学級担任が達成感を感じるとともに、次の指導への意欲へとつながっていったと考える。また、表5の2月時点のMIM-PMの学年平均の変化を見てみると、R2年は33.6で数値が上がっている。また表6のNRTの結果からも読むことの領域において全国平均を上回る結果となった。このことから、学級担任による日常的な指導が行われたことで、読みの力が高まったと考えられる。

また、児童が読みに対して意欲的になったことも成果の一つである。アセスメントを行った際に、「今回はここまでいったよ!」「次は(アセスメント用紙の)ここまでいきたいな。」といった児童の発言や、アセスメントを開始すると同時にのめり込むように取り組む児童がいたことなど、児童の意欲的な姿があったと学級担任から報告があった。これは、児童の実態に合った指導を日常的に行われたことにより、児童が以前よりも読めるようになったことが自覚され、児童の自信になったからだと考えられる。

(4) 今後の課題

今回の実践では、4回目のMIM会議後に実施した2月・3月のアセスメントは児童らの伸びを確認して終わっている。現在、2年生になった児童の様子を見てみると、3月時点で3rdステージ指導対象となっていた児童の数が、学習面において課題を抱えていることが明らかになった。このことから、3月のアセスメント後に、5回目のMIM会議を行い、児童の実態と支援について検討し、次年度へ確実に引き継いでいく必要がある。

6 引用及び参考文献

- ①海津亜希子『多層指導モデルMIMよみのアセスメント・指導パッケージーつまずきのある読みを流暢な読みへー』学研, 教育みらい, 2010年
- ②海津亜希子・田沼実敏・平木こゆみ・伊藤由美・SharonVaughn『通常の学級に得る多層指導モデル(MIM)の効果ー小学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ー』教育心理研究, 2008年, 56, 534-547
- ③丹治敬之・矢野悠『通常の学級における多層指導モデル(MIM)を用いた特殊音節の読みの指導の有効性』岡山大学大学院教育学研究集録 第164号, 2017年, 31-39

表5 MIM-PMの変化

全国平均	H30	R1	R2
25.6			
本校平均	24.4	28.1	33.6

表6 NRT国語結果

話すこと・聞くこと	110
書くこと	109
読むこと	120