

## [特別支援教育]

# 多層指導モデルMIMを活用したひらがな読み指導

－複数職員による組織的な活用－

佐藤 吉将\*

### 1 問題の所在

当校ではこれまで、ひらがなの読み書きにつまずく児童が一定数存在しており、従来の一斉指導や補充的な個別指導だけでは十分な効果が得られない場面があった。筆者は校内で発達障害通級指導教室を担当しており、LDや知的な遅れの診断を受けていない児童であっても、1年生終了時点でひらがな清音の読みに困難さを示す児童が存在することから、通級利用を検討するケースに直面し、強い危機感を抱いていた。こうした状況から、学級全体の学びの保障という観点からも早期対応が必要であると考えた。

文部科学省(2022)は、「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」において、小・中学校における『読む』または『書く』ことに著しい困難を示す児童生徒の割合を3.5%と公表している。文字を読んだり書いたりする力は学校教育の重要な目的であると同時に、学習全般に関わる基盤的手段である。これらの力が十分に習得されていない場合、支援の必要性は極めて高いといえる。特に入門期にひらがなを正しく「読む」ことができない児童は、教科書・黒板・ワークプリント等から情報を得ることが困難となり、学習全体の難易度が急激に高まることで、後続の学習の積み重ねが難しくなる危険性がある。したがって、入門期に適切なアセスメントを行い、学習のつまずきの早期発見及び早期支援につなげることが不可欠である。

学習のつまずきの早期発見及び早期支援の有効な方策の一つとして、多層指導モデルMIM (Multilayer Instruction Model, 以下MIM)がある(海津・田沼・平木・伊藤・Vaughn, 2008)。MIMは、通常級における多様な学習ニーズに応じたひらがなの読み支援を可能にする指導モデルであり、異なる学力層の児童が濁音・半濁音・拗音・促音・長音等、特殊音節の習得度上昇を目的としている。MIMの基本理念は、「つまずきが深刻化する前に予防的な支援を行うこと」にあり、児童の読みの能力をMIM-PM (Progress Monitoring, 以下MIM-PM)によって定期的にアセスメントを行い、3つのステージで指導を行うことを提唱している。具体的には、「通常級全体に基盤的な学習指導」「通常級内での追加支援的指導」「個別に集中的かつ柔軟な形態による特化指導」の三ステージとなっている。このようなモデルを想定することで様々な学力層に対応した指導へとつながり、ひいてはすべての児童の学びの補償へと結びつく。

さらに、本モデルは客観的なアセスメントに基づき指導を行うため、児童個々の学習状況を学校全体で把握し、教員間で情報を共有しながら組織的な指導体制が必要となる。担任の単独による指導では、特定の児童に対して必要な支援を継続的に提供することが難しい場合があるが、MIMを活用することで、複数の教員や支援スタッフが協力して、児童の学習状況に応じた指導を計画・実施することができる。これにより、学級全体の学びの質を一定以上に保ちつつ、つまずきが顕著な児童への早期対応が可能となる。

ひらがな指導には、音韻意識に焦点を当てた方法や視覚的な情報を重視した方法など、多様なアプローチが存在する。しかし当校の実態では、児童一人ひとりの習熟度やつまずきの度合いに大きな差があり、従来行ってきた方法だけで対応するには限界があった。そこで、MIMおよびMIM-PMを導入することで、全ての児童を対象としつつ、必要に応じて段階的に指導することが可能となり、学校現場での多様な実態に柔軟に対応できると考えた。

本実践では海津(2010)の『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』(以下パッケージ)を国語科の年間指導計画に位置づけることで、全教職員が支援を必要とする児童を早期に発見し、個々の児童の学習状況に応じた指導を複数職員で実施する体制を整えることを目的とした。これにより、組織的かつ継続的な支援によって、学級全体の学びを保障しつつ、つまずきのある児童へ適切な早期支援が可能となる。

\*魚沼市立堀之内小学校

## 2 研究の目的

本研究は、1学年の通常学級における語彙の指導において、MIM及びMIM-PMの活用を年間指導計画に位置付けることで、複数体制による学習のつまずきの早期発見、および読みに関する能力向上に向けた支援の有効性を明らかにすることを目的とする。

## 3 研究の対象と期間

- (1) 対象 新潟県公立小学校 1学年児童 30名（特別支援学級在籍3名を含む）
- (2) 期間 令和7年5月～令和7年9月
- (3) 実践職員 1学年担任（教職2年目） 特別支援学級担任（特別支援コーディネーター・教職36年目）  
発達障害通級指導教室担当（教職10年目）

## 4 研究の実際

### (1) MIM研修・会議（5月）

5月中旬に、発達障害通級指導教室担当である筆者、1学年担任、特別支援学級担任の3名で、MIMに関する研修および会議を実施した。まず、MIMの基本理念や教材の活用方法、特殊音節の動作化指導について研修を行い、各教員がモデルに基づく指導の理解を深めた。その後、3名で年間を通した活用方法や実践計画について検討した。実践計画は管理職からの指導を受けた後に保護者への案内を行い、研究推進の承諾を受けた上で、以下の実践を行うことを決定した。

#### ① MIM-PMの活用

MIMでは1stステージ（通常級における効果的な指導）2ndステージ（通常級における補助的な指導）3rdステージ（個に特化した補足的・集中的・柔軟な指導）の三層構造での指導体系が採用されており、各層における支援の必要性はMIM-PM（「絵に合うことば探し」と「3つのことば探し」という短時間で行うことのできる2つのテスト）によって客観的に判断することができる。まずは児童の実態把握を目的として、MIM-PMを定期的に活用することを決定した。朝学習の時間を活用し、隔週でMIM-PMを実施することとした（月あたり1/3×2時間、年間で約5時間を確保）。

実施時には、通級指導教室担当がメインティーチャーを務め、補助として1学年担任および特別支援学級担任も同じ教室で指導を行った。児童の回答や進捗はその都度記録・共有し、必要に応じて指導内容や支援方法について複数の教員で協議を行うことで、組織的に支援を提供できる体制を構築した。これにより、児童一人ひとりの読みの能力や支援の必要性を、個別に評価・検討しながら指導を進めることが可能となった。

#### ② 教科書内のパッケージ活用単元の確認

1学年における国語の教科書（東京書籍株式会社『新編 あたらしいこくご一上』）には、「ねことねっこ」「いしやといしゃ」など特殊音節について指導する単元がある。当校の年間指導計画では、これらの単元が6月に集中していたため、「通常級全体に基盤的な学習指導」（1stステージ指導）としてMIMパッケージ内の特殊音節指導用の視覚化カードを利用し、パッケージ内の使用例を参考に指導することとした。

単元内容は、促音・長音・拗音の3種類であり、それぞれ2時間ずつ指導を行う計画であった。そこで、各単元1時間ずつパッケージを用いた授業を実施し、合計3時間の指導を特別支援学級担任と1学年担任が各自の教室で担当した。これにより、学級全体の基礎的な読み能力の向上を図ると同時に、組織的に支援を分担することで、指導の質を安定させることができる。

#### ③ MIM活用会議の設定

5月のMIM会議も含めると、指導開始前、夏季休業中（8月）、冬季休業中（1月）にそれぞれ1回ずつMIM活用会議を行い、計3回の会議の中でMIM-PMのデータを活用しながら指導の修正を行っていくことを決定した。アセスメントの結果、2ndステージ・3rdステージの児童が少なければ追加の支援を行わず、支援の必要な児童が多数いるようであれば追加で支援を検討する。その支援方法や支援継続の可否判断をMIM活用会議で行う。

## (2) MIM-PM結果

本実践では、MIM-PMを計画通り隔週で実施し、夏休みを挟んだ後、9月末までに合計5回の検査を終了した。得点の代表値（平均値・標準偏差・最小値・最大値）の推移は表1に示す通りである。平均値は右肩上がりであり着実に増加している一方、標準偏差は大きく、児童それぞれの成長にばらつきが見られた。表2のステージごとの平均得点と比較すると、本校児童の平均得点は3rdステージから2ndステージの間を行き来しており、クラス全体として支援の必要な児童が多いことが示唆された。

また、最大値は平均に比べ大きく上昇しており、上位層の児童は順調に得点を伸ばしていることが確認された。さらに検査を通して、読みの流暢性ではなく、ひらがな清音の読みに困難を示す児童がいることも判明した。（表内★児童）初回は抵抗感を示しながらゆっくり取り組んでいた児童も、2回目以降にはランダムに丸を付けることで得点を増やそうとし、誤答率が7割を超える状況となった。この結果、ひらがなの読みの成長を正確に測定できないケースもあった。6月中旬には保護者からの相談もあり、現在は特別支援学級への転籍も視野に入れつつ、特別支援学級担任とともに「音と文字の一対一対応」が理解できるよう指導を行っている。この指導ではMIMパッケージに適した教材がなかったため、かるたや絵カード、自作教材などを活用し、9月現在で約10字のひらがな清音を読むことができるようになった。MIM-PMの結果には反映されないが、アセスメントによるつまずきの早期発見と実態に合わせた指導により学習の伸びが確認できた。

得点下位の児童に注目するため、個別の得点推移も確認した（表2参照）。表中の斜線は欠席を示し、1st・2nd・3rdの値は、4月からアセスメントを開始した場合の各ステージの平均値である。今回は6月開始のため平均値は若干低くなると推定されるが、参考値として記載した。初回検査では0～3点の児童が多く、平均値も極端に低かった。検査時の様子から、これはパッケージ付属の既定説明（読み原稿）だけでは課題の意味を十分に理解できなかった児童が複数いたことによる可能性がある。そこで、2回目以降は特別支援学級の児童も含め、より丁寧な説明を行った上で検査を実施した結果、下位の児童も徐々に課題を理解し、得点が向上した。

3回目までの最高点をステージごとに分類すると、7月7日時点で3rdステージの平均である8点以下が17名、2ndステージの平均12点以下が6名、1stステージの平均13点以上が7名であった（以下、それぞれ3rd層、2nd層、1st層と表記する）。3rd層児童が半数以上を占める状況であったことから、5月の会議で検討した支援の継続判断は、さらなる支援の必要性を示す結果となった。そのため、8月のMIM活用会議では、追加支援の方法について検討を行うこととした。

## (3) MIM教材を活用した単元指導

本実践では、6月に1学年国語の単元「ねことねっこ」「のぼすおん」「いしやといしゃ」の三単元を対象に、MIM教材を活用した授業を実施した。これらの単元は、教科書内容に沿って行うことで、通常級全体に基盤的な学習指導として位置づけやすく、かつ、濁音・半濁音・拗音・促音・長音などの読みの流暢性を伸ばすMIMの指導理念を反映させやすい内容であった。

表1 MIM-PM結果（代表値）

回	平均	SD	最小	最大
第1回（6月9日）	4.79	4.06	0	15
第2回（6月30日）	8.04	4.85	1	21
第3回（7月7日）	8.70	6.60	0	23
第4回（9月5日）	10.22	5.18	3	21
第5回（9月19日）	10.18	6.35	2	29

表2 MIM-PM結果（個別）

NO.	第一回	第二回	第三回	第四回	第五回
1	14	20	21	21	29
2	7	21	21	20	23
3	12		17	16	20
4	9	12	17	18	17
5	15	14	11	12	17
6	3	9	14	15	15
7	3	6	6	5	14
8	8	9		9	12
9	6	8	11	11	11
10	8	11	12	10	10
11	0	1	3	8	10
12	5	7	7	8	9
13	4	9		8	9
14	1	7	4	7	9
15	2	6	8	10	8
16	2	4	2	10	8
17	1	2	0		8
18	1	5	4	10	7
19	3	4	9	7	7
20	5		6	6	7
21	3	6	5	6	7
22	1	2	3	5	6
23	4	7	8	10	5
24			3	3	5
25	6	8		11	4
26	1		1	6	3
★27	0	7	3	3	3
28	1	4	3		2
29	8	12	23	21	
30	6	8	13		
平均	4.793	8.038	8.704	10.22	10.18
1st	16	18	19	20	21
2nd	10	11	12	13	14
3rd	6	8	8	9	10

授業では、まずMIMパッケージに含まれる提示資料を用いて、音韻の動作化活動を行った。この提示資料は教科書のイラストよりも見やすく、特殊音節に対応するドットもより強調されており、児童にとって視覚的に理解しやすい教材であった。例えば、促音の指導では「ねこ」と「ねっこ」の絵を提示し、音声と絵のマッチングを行った後、ドットを置くことで音声と視覚の手がかりを一致させた。初めは「ねっこ」に対してもドットを2つのみ置き、「ねこ」と同様に提示することで、児童に音声とドットとの違いに気付かせた。その後、「ねっこ」の中央のつまる音に小さいドットを置くことで、促音の特徴を明確に理解させる工夫を行った。このように、特殊音節のルールを明確に視覚化することで、文字に入る前段階で音のイメージを簡略化して捉えられるようにした。

「のばす おん」や「いしや と いしゃ」の単元でも、同様にドットや提示資料を活用して、長音や濁音・半濁音・拗音の理解を促した。特に「いしや と いしゃ」の単元では、「いしや（石屋）」という語彙が児童によって馴染みが薄く、意味の理解が難しい場面があったため、補助教材や個別説明を併用することで課題理解を支援した。

実践の結果、多くの児童は動作化活動を通して文字と音の対応を定着させることができた。9月に行われた「ことば絵カード」を用いた指導時には、ほとんどの児童が6月の授業で習得した動作化の内容を覚えており、学習導入や発問への反応が円滑となり、指導の効果が高まったと考えられる。

これらの結果から、MIM教材を活用した単元指導では、提示資料と特殊音節の視覚的手がかりを組み合わせることで、児童が文字と音の対応を長期的に定着させやすいことが示唆された。また、語彙力や理解力に差のある児童に対しても、個別対応や補助教材を組み合わせることで、学習効果を高められることが確認された。

#### (4) MIM活用会議（8月）

前述の状況を踏まえ、8月のMIM活用会議では追加で二つの支援を実施することが決定された。第一に、学級を二つのグループに分けてMIM指導を行うこと。第二に、隙間時間や家庭学習においてパッケージのプリント教材を活用し、ひらがな読み課題の充実を図ることである。

一学期の段階では、一部の児童を除き、「通常級内での追加支援的指導」や「個別に集中的かつ柔軟な形態による特化指導」は十分に行われていなかった。そこで、ひらがな読み課題の充実によって追加支援的指導を補完し、グループ別指導によって集中的かつ効果的な支援を提供することを目的とした。これにより、教員間での協働による組織的支援体制を強化し、各児童が自分のペースで学習できる環境を整えることが可能となった。

##### ① グループ別指導

グループ別指導を行った理由は、MIM-PMの結果から児童間の理解度に大きなばらつきが見られ、特に下位層の児童には少人数での指導が必要であると判断されたためである。学級を分割しての指導は、朝学習の時間（MIM-PMを行わない週の隔週）に実施し、月あたり約1/3×2時間、年間で約4時間程度を想定した。

指導体制は、1学年担任と通級指導教室担当がそれぞれ1グループずつ受け持ち、ステージごとに児童の特性に応じた指導を行った。1学年担任は主に1st・2nd層の児童を担当し、プリント教材を用いた学習を中心に課題数をこなす形式で指導を実施した。一方、通級指導教室担当は主に3rd層児童を担当し、音韻の動作化指導を再度行うとともに、パッケージの中にある「ことば絵カード」を活用し、拗音・長音・濁音など各課題の違いを理解した上で回答できるよう練習を行った。児童には、グループ分けがステージごとであることは説明せず、単に二つのグループに分かれて学習を行うことのみを伝えた。特別支援学級担任は3rd層児童の補助にあたり、理解が十分でない児童に対して個別に指導を行った。

##### ② ひらがな読み課題の充実

教科書内の単元は、2学期開始時点でひらがな・カタカナの指導が終了しているため、それを前提とした課題へと変化していた。しかし、アセスメントの結果を見ると学級全体の児童のひらがな読みに対する理解度は十分とはいえなかった。そのため、ひらがなを読む課題を宿題や隙間時間に個人で取り組める形で全児童分用意した。パッケージからは「ちょっとかわったことばのかきとりしゅう」と「3つのことばさがし」の2種類を使用した。これらは個人でも取り組みやすく、家庭学習でも進めやすいと考えた。今後は1学年担任と特別支援学級担任が随時教材として活用し、児童が自分のペースで学習を進められるようにした。

#### (5) 9月からの指導と得点の変容

8月の会議で決定した追加支援を受け、9月以降の指導を実施した結果、MIM-PMの平均値は順調に増加していることが確認された（表1参照）。特に、3rd層児童に対して絵カードを用いた指導を行った結果、得点の顕著な増加が見

られた児童が複数おり、一定の効果があつたと考えられる（表3参照）。

第3回まで（1学期）の最高得点と第4回・第5回（2学期）の最高得点を比較すると、3rd層児童の平均増加は+2.71点であった。なお、No.29の1学期の最高点はランダム回答による得点であったため除外すると、増減は0となり、学期間で得点が低下した児童は1名であった。他のステージと比較すると、1st層児童の平均増加は+2.14点、2nd層児童の平均増加は+0.2点であり、ステージによる得点の伸びには差が見られた。これらの結果から、今後は得点が低下した児童や2nd層児童に対して、より個別化された支援や指導方法の工夫を行い、段階的に全体の得点向上を図る必要があると考えられる。

## 5 考察

### (1) 各ステージに必要な支援の違い

1学期のステージごとの分類に基づき（4-(2)参照）、各児童の2学期の成長状況を分析した（表4参照）。1st層では5名中4名（80%）が2学期に得点を伸ばしており、プリントを主体とした学習指導が効果的であったことが示唆される。一方、2nd層では5名中2名（40%）が成長、1名（20%）が横ばい、2名（40%）が低下と、同じステージにいても成長に大きなばらつきが見られ、プリント学習だけでは十分でなかった可能性がある。3rd層では19名中15名（79%）が成長したが、3名（16%）は低下、1名（5%）は横ばいであり、支援が不十分な場合には停滞も生じることが示された。

これらの結果から、同じステージに属する児童でも成長の度合いは様ではなく、特に2nd層では個別化された支援や柔軟な指導の必要性が高いことが明らかとなった。また3rd層は4-(2)で示したような、ひらがな清音がすでに読めない児童も想定される。年間指導計画以上のひらがな清音の指導に関しては、個別の指導計画が必要になるため、本実践ではMIM会議においてこれらの児童について、通級指導教室や特別支援学級の紹介を視野に入れた検討を行った。MIM-PM得点での判断だけでなく、複数の職員で見取りを行うことで、より児童に寄り添った支援が可能となった。

### (2) ひらがな読み以外の能力と検査環境について

本実践を通して筆者は、ひらがなの読みの能力を育成する際には、指導や検査の環境を整えた上で実施することの重要性を強く認識した。MIM-PMによる評価を行う中で、児童によっては「説明の理解力」「語彙の少なさ」「自己調整力」など、ひらがな読みの能力以前の段階でつまづきを示す場合が多く見られた。これらの要因が十分に整っていないと、児童が本来有している読みの力を正確に把握することが難しくなると考えられた。

まず、「説明の理解力」に関しては、MIM-PMの所定の説明文だけでは課題の内容を十分に理解できず、検査意図を把握するまでに時間を要する児童が見られた。繰り返し課題に取り組むことでパターンを理解し、ようやく本来の力を発揮できる児童も多く、課題への適応の速さには個人差があることが示唆された。

次に、「語彙の少なさ」も学習に影響を与えていた。例えば「きっぷ」「きって」といった単語は、大人にとっては身近であるが、生活経験の限られた児童にとっては馴染みが薄く、イラストや単語の意味を理解できない場面が見られた。その結果、文字の読み取り以前に課題内容でつまづき、解答が進まないケースがあった。語彙力の差が読み課題の理解に影響することから、日常的な言語接触や生活経験の重要性も改めて示された。

さらに、「自己調整力」の未熟さも顕著であった。難しい設問に直面した際、自ら「わからない」と判断して次に進めず動きが止まってしまう児童が多く、検査前に「わからない問題はとばしてよい」と説明しても、実際には行動を切り替えられない場合が多かった。これは、自分の理解や行動を客観的に把握し、適切に調整する力、すなわち自己調整的学習能力の未発達によるものである。筆者が個別に指導することでようやく動き出す児童も少なくなかった。

以上のことから、ひらがな読みの能力を正確に評価・育成するためには、単に検査や課題を実施するだけでなく、児

表3 3rd層 MIM-PM 得点変化

NO	1学期	2学期	増減
1	4	9	+5
2	4	10	+6
3	1	6	+5
6	4	2	-2
8	8	11	+3
12	2	8	+6
14	3	10	+7
15	6	14	+8
17	5	10	+5
18	3	6	+3
19	8	10	+2
21	3	5	+2
24	6	7	+1
26	6	7	+1
27	8	10	+2
29	7	3	-4
30	7	9	+2
平均	5.35	8.06	+2.71

表4 各層のMIM-PM得点変化

層	総数	成長	横ばい	低下
1st層	5	4名(80%)	1名(20%)	0名(0%)
2nd層	5	2名(40%)	1名(20%)	2名(40%)
3rd層	19	15名(79%)	1名(5%)	3名(16%)

童が安心して取り組める環境を整え、課題の意図を理解しやすくする支援が必要である。「説明理解力」「語彙」「自己調整力」など、読みスキル以外の要因を丁寧に支援することで、児童の本来の力を引き出し、より正確に読みの実態を把握できる環境を整えることが可能となる。MIM-PMを活用した評価・指導においては、こうした前提条件の支援を含めた実践設計が今後一層求められる。

### (3) 複数職員による協働的な指導の効果と課題

本実践では、通級指導教室担当、1年担任、特別支援学級担任の3名が連携してMIM-PMのアセスメントおよび指導を行った。複数の教員が関わることで、児童の学習状況を多角的に把握でき、単一の視点では見落とされがちな課題を共有することが可能となった。

また、授業中の観察内容やMIM-PMの結果を職員間で共有することにより、児童の「読む力」だけでなく、「課題への取り組み方」「学習への姿勢」「語彙理解の状況」など、より広い側面から成長を評価できた。このことは、MIMを単なる教材や評価ツールとしてではなく、チームによる指導改善の媒介として活用する重要性を示唆している。

一方で、複数職員による協働にはいくつかの課題も見られた。特に、指導方針や支援のタイミングに関する共通理解を維持するためには、定期的な打ち合わせと情報共有が不可欠である。また、児童にとっても担当者が変わることで混乱が生じる場面があり、支援体制の安定化が求められる。今後は、校内で共通の支援マニュアルや指導記録の様式を整備し、どの教員が関わっても一貫した支援を行える体制を構築していく必要がある。

## 6 今後の課題

本実践では、6月からMIM-PMを活用してアセスメントを行うことで、支援を必要とする児童の早期発見につなげることができた。また、アセスメント結果を担当だけでなく関係職員間で共有し、定期的に振り返りを行う会議を設けたことにより、MIM教材を活用した支援体制を校内で組織的に広げることが可能となった。こうした、MIM-PMによる客観的データの活用と、複数の教職員による協働的支援体制の確立が、早期支援の実現に大きく寄与したといえる。

今後は、年間12時間程度の指導時間を基準としつつも、児童一人ひとりの実態に応じて柔軟に調整していくことが求められる。特に、MIM-PMの結果をもとに学級全体の傾向だけでなく個々の児童の課題や成長の様子を継続的に把握し、指導内容・時間配分・教材選択を個別最適化していくことが重要である。また、発達段階や学級環境によって「語彙」「自己調整力」「説明理解」などの周辺要因が学習成果に影響を及ぼすため、こうした多面的な要素を踏まえた指導の充実も今後の課題である。

さらに、MIM-PMの活用を単なる検査や教材活用にとどめず、校内全体での支援システムの一部として定着させることが今後の展望である。担任、通級指導教室担当、特別支援学級担任などが定期的に協働し、データに基づいた支援方針を共有する仕組みを継続的に運用することで、早期発見・早期支援の流れが学校全体の文化として根付くことを期待したい。

### 【引用・参考文献】

- 文部科学省『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』2022年  
 海津亜希子「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－ 海津亜希子 田沼実畝 平木こゆみ 伊藤由美 Sharon Vaughn, 2008年  
 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－つまずきのある読みを流暢な読みへー』海津亜希子, 学研, 教育みらい, 2010年