

多層指導モデル MIM を用いた学力向上を意図した特別支援教育の活用(第四報)—取組状況調査から—

谷口 緑¹⁾、是永 かな子²⁾³⁾、岡崎 由佳⁴⁾

1) Z 市教育研究所

2) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

3) 高知ギルバーグ発達神経精神医学センター

4) Z 市教育委員会

Utilization of Special Needs Education Intended to Improve Academic Achievement with Multitier Instruction Model MIM (4th Report); Focusing on Questioner Survey

Midori Taniguchi¹⁾, Kanako Korenaga²⁾³⁾, Yuka Okazaki⁴⁾

1) Institute of Education in Z City

2) 1) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Professional Schools for Teacher Education,

3) Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre Education,

4) Board of education in Z City

要約

本稿では、Z 市内の小学校を対象に調査を実施し、MIM の実施状況について紹介することを目的とした。Z 市内の小学校 7 校を対象に取組状況調査を実施し、100% の回収率を得た。結果として、MIM の教材は 1 年を中心とした低学年や特別支援学級で活用されており、早期発見早期対応のツールとして位置づいていた。1 回 5 分から 10 分の MIM 指導ではあったが、継続的な実施には学校としての体制整備や共通認識形成が重要になる。よって高知県が示す「授業のユニバーサルデザイン」の「活動内容の工夫」として、授業中に 5 分の MIM 指導の動作化などを意識することも有効であろう。MIM 「読みのアセスメント・指導パッケージ」には教材が含まれているため、活用しやすい教材を各学級で選択できる。絵カードなどは Z 市内の保育園でも活用され始めており、就学前教育機関と小学校の共通教材としても期待される。また今回はとくに小学 1 年の 3rd ステージの子どもの実態や指導状況についても回答を求めた。どの学校も丁寧に子どもをみとり、可能な限り個に応じた支援を試みていた。その結果、他教科の音読でもスムーズに読めるようになったことや単語としてまとまりを意識できたり、理解力が高まったりしたことが報告された。MIM-PM が教員が簡便に実施できる「アセスメント」として機能し、診断の有無にかかわらず「読みに困難のある」子どもを支援につなげる具体的な手立てになっていた。教員も子ども自身も MIM-PM の「正答率が上がって喜んでいる」など目に見える成果を共有できることも MIM の強みであろう。このように多層指導

モデル MIM を用いた指導が「特別支援教育」ではなく全ての子どもを対象とした「通常の支援」として位置づいていた。指導体制や継続性、個別指導の保障などの課題は依然としてあるものの、多層指導モデル MIM を用いた指導が学力向上につながるというエビデンスが積み重ねられていると言えよう。

キーワード：特別支援教育 MIM 学力向上

1. 問題の所在と本研究の目的

これまで、著者らは「多層指導モデル MIM(以下、MIM)」¹を用いた学力向上を意図した特別支援教育の活用について Z 市に着目して考察してきた。例えばそれらは、MIM のアセスメントである MIM-PM(以下、MIM-PM)²の結果について、複数校の小学 1 年生を中心に分析を行ったことであり³、複数回 MIM-PM を実施した学校では 1 回目と 2 回目の比較を行ったことである。そして複数学年で取り組んだ場合には学年間の比較を行った。また小学校 6 年の数値を用いて、中学校 1 年 MIM-PM の結果比較を実施した⁴。そして、MIM-PM 実施後の実践として、3 小学校を取り上げ、日常の通常学校における指導においていかに MIM を念頭に置いた取り組みを行っているかについて紹介した⁵。

その上で本稿では、MIM-PM 後の実践として、Z 市全ての小学校を対象に調査を実施し、MIM の実施状況について紹介することを目的とする。

2. 研究の目的と方法

2017 年度から Z 市では全小学校を対象に MIM-PM を実施している。そのため全小学校を対象に調査を実施して、現在の進捗状況と課題を考察する。具体的には、「多層指導モデル MIM」の教材活用学年、MIM タイム等の時間の設定をしているか、MIM の実施や指導の頻度、MIM を指導する 1 回あたりの時間、MIM 指導する時間帯、MIM 指導者、MIM タイム等の時間の定期的な設定、MIM の指導内容、MIM-PM が 3rd ステージの児童への支援の取組や内容について聞いた。小学校 7 校を対象に取組状況調査を実施し、100%の回収率であった。各学校の特定を避けるため各学校は H 小学校、I 小学校、J 小学校、K 小学校、L 小学校、M 小学校、N 小学校と表記し、それぞれの詳細な情報は示さないが、必要に応じて学級規模等には言及する。

3. 結果

3.1 「多層指導モデル MIM」の教材を活用している学年

表 1 「多層指導モデル MIM」の教材を活用している学年等 n=7

・全学年	2校
・1、2、3年と特別支援学級と通級	1校
・1、2年	1校
・1年のみ	1校
・1年と特別支援学級と取り出し児童	2校

表 1 に示すように学校によって教材を活用している学年はばらつきが見られた。回答された学校の規模も考慮すると、学年に 1 つの学級しかない、もしくは複式の学級がある小規模学校では全学年実施している傾向があり、全学年実施の有効性も全校で共有できている。一方で学年に複数の学級がある学校は 1、2 年生を主とした低学年や 1 年生のみ、通級及び取り出し児童の個別支援において MIM の教材を活用している傾向があった。1 分で実施できる簡便な MIM-PM、また具体的な MIM 指

導のための教材が提示されているとはいえ、実施時期、実施結果の集約、指導への反映など全校の共通認識を図ることは容易ではないことが推測される。また3校では通常学級のみならず特別支援学級においてもMIMの教材が活用されており、特別支援学級の1つの手立てとしての有効性が実感されているようであった。

表2 全校でMIMタイム等の時間を定期的に設定しているか n=7

・ している	2校
・ していない	5校

表2に示すように定期的にはMIMタイムなどを確保することが困難な学校が多いことが明らかになった。この回答には学校規模は関係していなかった。学校における多忙感は強く、同時に「働き方改革」で業務の削減が求められている。このような中、学習指導要領に規定されているわけではないMIM指導を定期的実施するかどうかは、個人の責任ではなく、全校体制としての学校としての取り組みに位置づけ、時間割の中に組みこむなどの策を講じるか如何に影響されうる。MIMの指導を定期的実施するためにも、MIMを用いた指導が特別支援教育の充実、ひいては学力向上につながるという実績を積み重ねていくことが肝要であろう。

3.2 小学1年生について（学級全体への指導）

表3 「MIM-PM」の実施頻度 n=7

・ 1週間に1回	2校
・ 2週間に1回	3校
・ 1か月に1回	1校
・ 1学期に1回	1校

表3に示すように学校によってその頻度にばらつきはあるものの定期的にMIM-PMを実施していた。一方で表1に関連して全学年でMIM教材を活用している学校ほど定期的にはMIM-PMを実施していなかった。MIM-PMを全学年で実施することと定期的にMIM-PMを実施することは現実的な課題として両立が困難なのであろう。また実践的な課題として、1年生ではMIM-PMに慣れて解き方を理解していないと得点に大きく影響する場合もあるため、定期的にMIM-PMを実施することが有効であると思われる。

表4 「MIM」を指導する頻度 n=7

・ 1週間に1回程度	7校
------------	----

表4に示すように7校全ての学校で1週間に1回程度の指導時間を設けていた。全ての学校において1年生には定期的に継続したMIM指導が行えていた。

表5 「MIM」を指導する1回あたりの時間 n=7

・ 10分程度	4校
・ 5分程度	3校

表5に示すように5分もしくは10分程度の短い時間で指導していた。MIMは児童が楽しいと思え

て、同時に継続していくことが大切である。よって5分もしくは10分の指導時間は1年生にとって妥当な時間配分であると思われる。長時間指導するのではなく、短時間で複数回の継続的指導が有効であることが推測されるため、学校生活を考慮してどの場面で5分もしくは10分の時間を確保するかが重要になるであろう。

表6 「MIM」を指導する時間帯 n=7

・授業中と放課後	1校
・朝学習	2校
・昼学習	2校
・授業中	1校
・授業中と帯学習	1校

表6に示すように「MIM」を指導する時間帯は学校によってばらつきが見られた。授業中に指導を行うのか、朝学習、昼学習などの時間を活用するのかは、学校が設定する時間割も影響するであろう。しかしMIM指導を行う場合は決まった時間、決まった曜日で行うことが教員や児童にとって継続的取り組みを容易にするのではないかと考察した。授業中の指導ではMIMの動作化を高知県の示す「授業のユニバーサルデザイン」の内の「活動内容の工夫」としての静と動の活動の保障に位置づけることも有効であろう。

表7 「MIM」を指導する人（協力してくれる人を含む） n=7

・担任と支援員	3校
・担任と担任以外の教員	2校
・担任	2校

表7に示すように担任が主となって、支援員や担任以外の教員との協力体制の下、指導を行っていた。担任のみでもMIM指導は可能であるが、支援員や他の教員がいることで、例えばTT体制で指導ができる場合は、児童の動作化を細かく確認できることにつながる。また1つの集団にMIM-PMの結果が、2ndステージであったり、3rdステージであったりする児童が混在しているので、2ndステージ及び3rdステージの児童に対してより意図的な指導を行うことが可能になるのではないだろうか。また、MIM指導に協力してくれる人が複数人いる場合は通常の指導のみならず、2ndステージ及び3rdステージの子どもの授業外での個別指導設定にもつながる可能性がある。

表8 「MIMタイム」等の時間を定期的に設定しているか n=7

・している	4校
・していない	3校

表8に示すように「MIMタイム」等の時間を定期的実施している学校が半数以上である。1年生など低学年では実態把握としてのMIM-PMを行うだけではなく、定期的にMIM指導に取り組むことが重要である。朝読書のように「MIMタイム」の時間設定がなされることが肝要であるものの、朝読書は時間設定のみでも子ども自身が慣れれば子どものみで活動できるものの、MIM-指導では指導者が必要になる。教員や支援員の保障、全校体制が構築されていれば高学年の児童が指導者になる可能性があるかもしれないが、やはり全校的に指導体制を組む必要がある。

表 9 「MIM」の指導で実施している内容（記述式） n=7

- ・動作化
- ・絵カード
- ・ことばあつめ（ノート）
- ・絵カード、かるた、かきとり集プリント
- ・練習帳、かきとり集プリント、かるた
- ・動作化、絵カード、練習帳、かきとり集プリント
- ・動作化、絵カード、しりとり、ことば遊び

表 9 に示すように各学校の実践内容を記述したが、MIM 指導での基本となる絵カードの使用が 4 校、動作化実施及びかきとり集プリント使用が 3 校、練習帳及びかるた使用が 2 校、他にも言葉あそびやことばあつめ、しりとりなども実施されていた。多層指導モデル MIM「読みのアセスメント・指導パッケージ」⁹には、MIM-PM プリントのみならず、指導教材も含まれている。低学年や特別支援学級での実施が多いため、ゲーム性のある活動を取り入れており、楽しく学習することも大切にしているようであった。さらに、実際に問題を解く活動では「かきとり集プリント」など少量の問題数である教材を活用して児童の意欲を高めることや短い時間でも取り組めるようにしていることが分かる。

次に特に小学 1 年の指導実態について、各学校の取り組みをみる。

3.3 小学 1 年について（3rd ステージの児童への支援の取組や内容）

小学 1 年段階で 3rd ステージの結果を示す子どもには早期の支援が重要である。以下、各学校が 3rd ステージの小学 1 年にどのような指導をしているか具体的に聞いた。

表 10 H 小学校における 3rd ステージ児童への支援の取組や内容

- ・ a 児は、言語の支援が必要な児童で、現在は語彙の習得を行っている。

文字の一文字一文字が読めても、語彙力がないと音読などはスムーズに行えない。MIM-PM で成果が示されるためにも語彙力は必要であるので、正しい発音と単語の意味が理解できるような支援は重要である。

表 11 I 小学校における 3rd ステージ児童への支援の取組や内容

- ・個別に苦手とする音を読んだり、動作化するなどしていくことで、以前よりも他教科の音読等でもスムーズに読めるようになったり、視写も単語としてまとまりで写せたりできるようになった。

表 11 に示すように苦手としている「単語としてのまとまり」を把握して、動作化を行い確認している。そのことが単語をまとまりとして認識することができる力に繋がっている。同時に、動作化を行うことで苦手とする単語が読めるようになっただけでなく、単語をまとまりとして見る力がつき音読や視写などの改善にも繋がったことがわかる。

表 12 J 小学校における 3rd ステージ児童への支援の取組や内容

- ・できるだけ語彙を増やす為、毎朝の読み聞かせと本読み、親子読書は継続している。

- ・個別には、平仮名がゆっくりでしか読めない b 児は言葉をかたまりでとらえながら読む練習を実施。
- ・落ち着きのない c 児は小さい「や」「ゆ」「よ」「つ」などの入る言葉の練習を実施。

表 12 に示すように、語彙力を増やすために全体の指導として読み聞かせや読書活動を取り入れていた。その中でも、3rd ステージ児童に対しては言葉を「かたまり」として捉える支援を行ったり、促音・拗音の入る単語の強化を行ったりしていた。J 小学校は一学級の人数が少ないため、いっそう個人の苦手な部分に応じた支援が行いやすいと思われる。

表 13 K 小学校における 3rd ステージ児童への支援の取組や内容

- ・ d 児は特別支援学級在籍で ADHD の診断有り。文字を覚えていないため個別に文字指導を実施。
- ・ e 児は特別支援学級在籍で自閉症の診断有り。不器用なため、カルタ、絵カードを使い個別指導を実施。
- ・ f 児は発達遅延と判断されており、文字を覚えることが苦手なため、カルタ、絵カードを使い個別指導を実施。
- ・ g 児はじっくり考えるため、作業が遅くなる。よって MIM-PM アセスメント用プリント集を切り、少ない問題数で、繰り返し練習を実施。
- ・ h 児、i 児は素早く取り組むことになかなか慣れないため、MIM-PM アセスメント用プリント集を切り、少ない問題数で、繰り返し練習を実施。

表 13 に示すように、K 小学校では児童の実態に合わせて教材を使い分けていた。文字を覚えることを苦手としている児童には絵カードやゲーム性を持たせたカルタを使用して楽しく覚えられるように工夫している。また、取り組むことに時間がかかる児童には、一度に提示する問題数を少なくするなど、繰り返しの練習が中心になっていた。

表 14 L 小学校における 3rd ステージ児童への支援の取組や内容

- ・現在の支援の取り組みは、総合点数 20 点以下の児童については、放課後学習の時間を利用して個別に一緒に読みながら問題集を解いている。
- 以下は個別の実態と支援である。
- ・ j 児は、読みの学力は高いがその時の気分によって取り組む態度が影響している。j 児は、授業に集中していなくても放課後に残って課題に取り組むことがわかっているので、時間内に終わらせようとしていることがある。
 - ・ k 児は、初めてすることに戸惑うこともあり、聞いて分かっているように見えても思い違いや勘違いがある。新しいことを始めるときは「できること」から始めて、少しずつ意欲を高めてきたがテストになると点数がとれないことがよくあった。初めてすることに戸惑う様子はまだ見られる。自信をもたせるように一緒に練習問題を解いていっている。
 - ・ l 児は、身辺処理がとても苦手で、気分によって取り組む態度に影響し、授業に集中していない。問題を解くのに一緒に読みながら行わないと集中力が続かない傾向がある。放課後学習では教員と一緒に問題文を読みながら課題学習を行っている。
 - ・ m 児は、丁寧にするが素早くすることが苦手で自分のペースがある。できていないときに声掛けをする。一緒に問題を読みながら問題集を行っている。

・ n 児と m 児は、主治医より勉強は苦痛でしんどいものと思わないようにすることを指示されている。カタカナは担任と児童 2 名でカルタ取り等を行っている。また、電子黒板や個人にあった指導方法（国語）を行っている。

表 14 に示すように、総合点の基準を決めて、個別指導をする児童の対象を決めていた。また、個別指導では一緒に問題を読むなど教員と児童と一緒に学習する一対一での指導を保障していた。また、かるたなどを用いて楽しんで学習すること、国語の時間には電子黒板を使用するなどの個人の实態に合わせた支援の工夫がなされていた。

表 15 M 小学校における 3rd ステージ児童への支援の取組や内容

・ 時間がなく、個別に行うことはできていないが、2~3 人放課後、絵カードを使用している。
 ・ 全体では取り組んでいる（みんなと一緒に取り組むというスタンスでやっている）。具体例としては以下である。
 ・ 毎週木曜日（朝の会）で、ビジョントレーニング（1~30 の数字に○をつける）の取り組みを継続して行ってきた。集中力とスピード感はついたかな（、と思う）。
 ・ 2 学期から、時々、ちょっとプリントを行っている。
 ・ チャレンジタイムでは、ほぼ毎日、5 月下旬ごろから、「ひらがなワーク」支援教育シリーズにより、ことばあそび（しりとり、ただしいことばをえらぼう、せんでつなごう）などのプリントを行ってきた。最初は、なかなか成果が感じられなかったが、継続することで MIM-PM の正答率が上がった。

以下は個別の実態と支援である。

・ o 児は、1 学期より、一度も参加できていなかったが、初めて 10 月下旬に参加できた。みんなと一緒にできたことを賞賛し（我がクラスではハイタッチと本人の頑張りをクラス全体に広めて友達から拍手をもらう）、今後も取り組めるよう支援していく。やる気になっている。モチベーションアップにはシールなども有効なので、今後も取り組んでいく。
 ・ p 児は、ひらがなの読み書きが弱い。音読も拾い読み。発音がはっきりしない。絵カードに触れる機会を他の児童よりも多くとっている。テスト中は鉛筆が止まるので、「次やるよ」と声掛けしている。正答率に変動があるので定着していない。言語に関する継続した支援が必要。日々の音読を大切にしている。
 ・ q 児は、こだわりが強く、わからない問題があると次に進めない。だから、正答率がどうしても低くなる。気持ちがイライラするので赤ペンで答えを書いてあげている。「とばしてもいいのだよ」と声掛けはしている。あきらめずに取り組んできたことで、かなり抵抗はなくなってきた。できた時には上記のように賞賛してきた。
 ・ r 児はその時の気持ちによって、本気を出すか、出さないかがあるので、やさしい言葉がけで、情緒の安定を図っている。

表 15 に示すように、全体指導では「ビジョントレーニング」や「ちょっとプリント」を行うなど定期的な学習が充実していた。3rd ステージ児童には絵カードを基本とした指導を行いつつ、個の実態に応じた配慮が具体化されている。また、授業中には児童の意欲が高まるよう賞賛したり、活動を促したりするような声掛けを行うなどの支援が行われていた。

表 16 N 小学校における 3rd ステージ児童への支援の取組や内容

- ・給食の準備時間帯に、給食当番ではない 3rd ステージの児童を 1 日 2～3 名ずつ、通級指導教室において、MIM カードを使って、トレーニングを行う。清音—濁音—促音—長音—拗音—拗長音の順に個々の理解度に合わせてトレーニングを行っている。
- ・トレーニングとしては、①カードを見せて、正しい表記を選ばせる。選ばせる時、絵→音声→手を打つ→表記選択または、絵→音声→表記選択→手を打って確かめるという方法で繰り返し行う。②正しく理解できたら、プリントで表記する。
- ・個別の指導例として s 児は、数値はクラスで最低値だったが、トレーニングには意欲的で表情もよく、学級における授業でも、ゆっくりとした学習活動ではあるが、意欲的に取り組む姿が見られるようになった。
- ・t 児は、トレーニングを進めるごとに理解力が高まり、国語科の授業の振り返りでも、自分の思いが正しく書けるようになってきている。

表 16 に示すように、絵カードを利用した動作化を基本とした指導内容であった。指導する特殊音節の順序も決められており、児童の困難さに合わせて指導が行われている。また、このトレーニングが MIM の得点のみだけでなく日々の授業の様子にも効果が表れていることをみとっていた。

3.4 その他

最後に「その他」として自由に意見を書いてもらった。

表 17 K 小学校

- ・アセスメントシートの取り組み方を理解させるために、MIM-PM アセスメント用プリント集を切り取り、少ない問題数で練習するとやり方が分かってきたようでした。

表 17 に示すように、MIM-PM アセスメント用プリント集の 1 枚の問題量にこだわらず、少ない問題数の提示にすることで、小学 1 年は問題への取り組み方を理解させることが重要であることが指摘された。

表 18 L 小学校

- ・2018 年度に Z 市教育研究所からいただいた練習帳（MIM-PM アセスメント用プリント集を切り取り 1 枚 10 問程度のシート集にした）は、1 年生には使いやすいため、練習帳のパターンが増えたからありがたい。

表 18 に示すように、L 小学校でも少ない問題数である練習帳を活用していることが分かった。繰り返し練習を飽きずに行うためにも、複数種類の問題提示ができることが重要であるし、問題は「ことば」で構成されているため、多くの問題に触れることが、児童の語彙力の強化にもつながる。

表 19 M 小学校

- ・MIM は楽しんで取り組んでいる児童が多いが、3 つの部屋に分けるプリントは苦手が高い。
- ・向上心の高い児童は、正答率が上がっていることに喜びを感じ、意欲的にできている。
- ・気分（やる気）によって結果が変動する児童がいる。

表 19 に示すように、「3つの部屋に分けるプリント」としての MIM-PM の「テスト②」を苦手としている児童が多いようである。「テスト②」の苦手意識を軽減させるためには、練習帳を使って繰り返しの練習を行うことや日々の音読活動の中で単語に印を付けるなどの活動が有効であると考えられる。また正答率の向上を喜んでいたり、やる気の有無について言及されていたりするため、「前回の自分の得点」を超えたらシールをあげるなどの意欲が高まるような支援も有効であろう。

表 20 N 小学校

・研究所の教職員や大学生の協力もあり、1回で複数の子どものトレーニングが可能となっている。しかし、校内の組織で取り組む方法を構築しておかなければ、3rd ステージの子どもの早期の手立てを継続することが困難ではないかと思う。学力保障の必須事項として、校内体制を考えて頂くためにも、今回ご支援を頂きながらも結果を出していければと思っている。

表 20 に示すように、とくに個別指導時間は決まった時間しか確保できないため、一度に多くの児童に個別指導を行うことは困難である。指導者が教職員であることを前提に考えると、個別の継続指導は容易ではない。3rd ステージの子どもが顕在化した際に、どのような指導体制を学校として構築しておくのか、個別指導を誰が、いつ、どのように行うのかの検討は今後も検討が必要であろう。また支援が属人的にならないようにするためにも、MIM の実施が学校内の組織体制作りと関連付けられる必要がある。

とくに MIM を用いた指導が通常学級での子どもの「できた」につながる様子も報告されているため、学力向上をも意図した特別支援教育の活用として MIM が位置づけることが重要であろう。

4. 小括

本稿では、MIM-PM 実施後の実践として、Z 市全ての小学校を対象に調査を実施し、MIM の実施状況について紹介することを目的とした。Z 市内の小学校 7 校を対象に取組状況調査を実施し、100% の回収率を得た。

結果として、「多層指導モデル MIM」の教材は 1 年を中心に低学年や特別支援学級で活用されており、早期発見早期対応のツールとして位置づいていた。

全校での MIM タイムの実施や「MIM-PM」の実施頻度、担任以外に MIM を実施しているか、に関しては学校としての体制整備が必要になる。全校で MIM に取り組むことの共通認識形成がまず重要であろう。

1 回あたり 5 分から 10 分の MIM 指導ではあるが、継続的に実施できるかは学校生活のどの時間に組み込むかが大切である。朝学習や昼学習の時間帯もあるが高知県が示す「授業のユニバーサルデザイン」の活動内容の工夫⁷として、授業中に 5 分の MIM 指導の動作化などを意識できるかも肝要であろう。

また動作化以外の指導や個別指導場面では多層指導モデル MIM 「読みのアセスメント・指導パッケージ」に教材が含まれているため、活用しやすい教材を各学級で選択できる。また絵カードなどは Z 市内の保育園でも活用され始めており、就学前教育機関と小学校の共通教材としても期待される。

今回はとくに小学 1 年の 3rd ステージの子どもの実態や指導状況についても回答をもとめた。どの学校も丁寧に子どもをみとり、可能な限り個に応じた支援を試みている。

その結果、国語の読みのみならず、他教科の音読でもスムーズに読めるようになったことや視写も単語としてまとまりで写すことができたり、集中力とスピード感がついたりしたこと、理解力が

高まったことなどが報告されている。

支援の必要性に関して、総合点数で基準を決めて支援につなげている学校もあるなど、MIM-PM が教職員が日常的に簡便にできる「アセスメント」として機能し、診断の有無にかかわらず「読みに困難のある」子どもを早期に発見して、早期に支援につなげる具体的な手立てになっていた。実際、今回は示せなかったが、学級全体の MIM-PM の数値が向上している学級も多く、その上、教員も子ども自身も MIM-PM の「正答率が上がって喜んでいる」など目に見える成果を共有できていることも MIM の強みであろう。

このように多層指導モデル MIM を用いた指導が「特別支援教育」ではなく全ての子どもを対象とした「通常の支援」として位置づいていることが明らかになった。子どもに対する読みや語彙力向上を意識した意図的な介入が成果を示しているのである。指導体制や継続性、個別指導の保障などの課題は依然としてあるものの、多層指導モデル MIM を用いた指導が学力向上につながるというエビデンスが積み重ねられていると言えよう。

5. 謝辞

本稿執筆にあたり、高知大学教育学部 4 年高橋直希さんに多大な協力を頂いた。本研究は JSPS 科研費 JP18K02793 の助成を受けたものである。

註・引用文献

- ¹ 多層指導モデル MIM Web サイト, <http://forum.nise.go.jp/mim/> (2019/12/02 参照).
- ² 多層指導モデル MIM Web サイト, MIM のアセスメント MIM-PM (ミム・ピーエム: 「めぎせ よみめいじん」), http://forum.nise.go.jp/mim/index.php?page_id=29 (2019/12/02 参照).
- ³ 末延久美, 是永かな子, 岡崎由佳 (2018) 多層指導モデル MIM を用いた学力向上を意図した特別支援教育の活用 (第 1 報) 小学 1 年生を中心に『高知大学教育実践研究』32, pp. 233-242.
- ⁴ 岡崎由佳, 是永かな子, 末延久美 (2018) 多層指導モデル MIM を用いた学力向上を意図した特別支援教育の活用 (第 2 報) 1 回目と 2 回目の比較、学年間の比較、中学校 1 年の比較を中心に『高知大学教育実践研究』32, pp. 243-258.
- ⁵ 是永かな子, 末延久美, 岡崎由佳, 松本秀彦 (2019) 多層指導モデル MIM を用いた学力向上を意図した特別支援教育の活用 (第三報) —実態把握後の実践— 『高知大学学校教育研究』1, pp. 49-56.
- ⁶ 多層指導モデル MIM 「読みのアセスメント・指導パッケージ」, <https://gakkokyoiku.gakken.co.jp/tokubetsushien/3100001490-2/> (2019/12/2/参照).
- ⁷ 高知県教育委員会 (2013, 2015) すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにもあると有効な支援～及び実践事例集 V01.1 <https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/guide.html> (2019/12/02 参照).