

論文

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(第五報)

—テスト①②の結果に応じた介入方法の考察—

Utilization of Special Needs Education Intended to Improve Academic Achievement with Multilayer
Instruction Model MIM (5th Report)

:Consideration of Intervention Way According to The Results of Test ① and Test ②

是永 かな子(高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門・高知ギルバーク発達神経精神医学センター)¹

谷口 緑 (Z市教育研究所)²

岡崎 由佳 (Z市教育委員会)³

KORENAGA Kanako¹ and TANIGUCHI Midori² and OKAZAKI Yuka³

1 Kochi University Research and Education Faculty Humanities and Social Science Cluster Education Unit,

Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre Education

2 Institute of Education in Z City

3 Board of education in Z City

ABSTRACT

In this paper, as fifth report we analyzed the intervention way according to the results of test ① and test ② as the utilization of special needs education intended to improve academic ability using the multi-layered instruction model MIM.

In order to consider more efficient intervention methods, especially when considering the each results of test ① and test ② and referenced previous studies to discussed support according to the actual situation of each class, including what can be done in the educational activities of regular classes.

I. 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年の数値を参考に、中学校1年MIM-PMの比較を実施した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。そしてZ市内の小学校を対象に取組状況調査を実施し、MIMの実施状況について紹介した⁶。その結果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。とくに小学1年の3rdステージの子どもに対しても丁寧に子どもをみとり、可能な限り個に応じた支援が試みられていた。

以上の経過をふまえて本稿では、より効率的な介入方法を検討するために、とくにテスト①とテスト②の結果や各学級の実態に応じた支援について通常授業の教育活動でできることも含めて、先行研究も参考に考察することを目的とする。

II. 研究の方法

Z市では、2017年度から全7小学校を対象にMIM-PMを実施している。今回は20XX年6月に小学校1年生を対象に基準値⁷を参照し、通常の学級内での効果的な指導対象としての1stステージの子どもを白色、通常学級内での補足的指導対象としての2ndステージの子どもを黄色(白黒版では薄い網掛け)、補足的、集中的、柔軟な形態による子に特化した指導対象としての3rdステージの子どもを赤色(白黒版では濃い網掛け)にして示す⁸。今回は個人の特定を避けるため、1学級10名以内の小規模学級の結果提示を省略し、1学年に複数学級ある場合もそれぞれ別の小学校としてランダムに結果を示した。MIM-PMの結果を踏まえて、テスト①とテスト②の2ndステージおよび3rdステージの子ども在籍状況などを踏まえた指導方法の検討を行う。テスト①とは、「絵に合うことば探し」であり、3つの選択肢の中から絵に合う語に丸をつける課題で、絵に合った正しい表記を瞬時に識別できるか、特殊音節の表記のルールがしっかりと入っているかをみる内容である。テスト②とは、「3つのことば探し」であり、3つの語が縦に続けて書いてあるものを素速く読んで、語と語の間を線で区切る課題で、瞬時にことばのまとまりをみつける力と、語彙力をみている内容である。各学級とも総合点の高い順に一覧表を作成した。

III. 結果

1. A小学校及びB小学校の結果

A小学校及びB小学校の結果は以下である。

表1 A小学校

番号	テスト総合点	テスト①正答数	テスト②正答数
1	35	23	12
2	24	12	12
3	19	12	7
4	17	11	6
5	16	8	8
6	15	9	6
7	14	9	5
8	13	9	4
9	13	6	7
10	13	10	3
11	12	10	2
12	8	5	3
13	6	3	3
14	6	3	3
15	4	4	0
16	2	2	0
17	2	2	0

表2 B小学校

番号	テスト総合点	テスト①正答数	テスト②正答数
1	39	23	16
2	35	21	14
3	31	19	12
4	29	19	10
5	25	16	9
6	24	15	9
7	23	13	10
8	21	13	8
9	18	12	6
10	17	9	8
11	13	8	5
12	9	9	0
13	5	1	4

A小学校では17名中、テスト①の2ndステージが1名、3rdステージが6名である。テスト②では2ndステージが6名、3rdステージが8名である。結果として、総合点では2ndステージ2名、3rdステージが5名である。3rdステージの人数に着目するとまずはテスト①の内容の習得を優先すべきであるが、テスト②が0点である子どもが3名でその子どもの総合点も2点もしくは4点であり、緊急の対応が必要である。よってMIMの読みの確認や動作化の継続とともに、テストの形式自体に慣れてなかったことや早期対応によって改善されることも考えられるため、児童15、児童16、児童17の子ども語彙力の強化や通常の授業内容自体が伝わっているかについて、座席を前方の席にすることや意図的な机間指導による実態把握によって理解状況を把握しておくことが必要であろう。

B小学校では13名中、テスト①の3rdステージが1名である。テスト②では2ndステージが1名、3rdステージが1名である。結果として総合点では2ndステージが1名、3rdステージが1名である。1stステージの児童が多いのでMIMで習得した力を活かすことができる活動を設定することが重要である。2ndステージや3rdステージの児童

12、児童 13 の児童に対しては、教員が意識的に支援することを心がけること、児童 12 はテスト②が 0 点とテストの方法に慣れていないのか、語彙力の課題かの見極めが今後必要になる。児童 13 に関しては、テスト①、テスト②両方で「気になる」状態にあるので、今後の改善を意図して、単語の意味を確認することや動作化を継続して行うことが重要であろう。

2. C 小学校と D 小学校の結果

C 小学校と D 小学校の結果は以下である。

表 3 C 小学校

番号	テスト 総合点	テスト① 正答数	テスト② 正答数
1	29	17	12
2	25	14	11
3	18	12	6
4	17	11	6
5	17	9	8
6	16	10	6
7	16	10	6
8	14	5	9
9	13	9	4
10	13	9	4
11	13	6	7
12	13	8	5
13	13	7	6
14	11	7	4
15	11	5	6
16	9	4	5

表 4 D 小学校

番号	テスト 総合点	テスト① 正答数	テスト② 正答数
1	31	14	17
2	28	11	17
3	27	16	11
4	26	17	9
5	24	12	12
6	22	15	7
7	18	12	6
8	17	17	0
9	17	12	5
10	15	12	3
11	15	10	5
12	14	10	4
13	12	6	6
14	10	8	2
15	4	3	1
16	0	0	0

C 小学校では 16 名中、テスト①の 2nd ステージが 4 名、3rd ステージが 1 名である。またテスト②でも 2nd ステージが 3 名である。結果として、総合点では 2nd ステージが 3 名である。

児童 16 に関して、テスト①では 3rd ステージであるものの、テスト②では 1st ステージであるため、選択肢を示された際にとっさに選んでしまう不注意や衝動性の課題がないかの確認が必要であろう。丁寧に欠ける場合にはスピードも必要であるが確実さも求めていくことを個別に伝える必要がある。学級全体としてはまずは随時の動作化や必要に応じて選択肢を提示して選ばせる課題を一斉授業中に示すことなどでテスト①の支援をもう少し継続することで 2nd ステージ支援対象児を減らす、3rd ステージ支援にしないことが重要であると考えられる。

D 小学校では 16 名の結果が示されているが、児童 16 は

当日欠席であったため、0 点、ステージ 3 として示されている。よって、テスト①の 2nd ステージが 1 名、3rd ステージが 2 名である。またテスト②でも 2nd ステージが 3 名、3rd ステージが 2 名である。結果として、総合点では 3rd ステージが 2 名、2nd ステージが 2 名である。

本学級では、児童 16 が欠席であり、児童 15 の差が顕著に示されている。3rd ステージ支援の子どもの一斉指導での理解程度や実態把握を進めつつ、語彙理解の混乱の有無、語彙力の確認が必要である。ノート板書の際のミスの確認や抽象概念の説明の時には具体的な例を示したりする、1st ステージの児童に意味を問うなどして、1st ステージの子どもが大半である学級内で、3rd ステージを常に意識することで、授業の中で児童の読む力の確認を行うことが重要である。習得した単語を使って日記を書いたりすることも有効であろう。

3. E 小学校及び F 小学校の結果

E 小学校及び F 小学校の結果は以下である。

表 5 E 小学校

番号	テスト 総合点	テスト① 正答数	テスト② 正答数
1	19	11	8
2	18	9	9
3	10	5	5
4	10	8	2
5	9	6	3
6	9	7	2
7	8	5	3
8	7	0	7
9	6	5	1
10	6	3	3
11	5	5	0
12	4	3	1
13	4	1	3
14	4	2	2
15	3	3	0
16	3	3	0
17	2	2	0
18	2	1	1
19	2	2	0
20	1	1	0
21	1	1	0
22	0	0	0
23	0	0	0
24	0	0	0

表 6 F 小学校

番号	テスト 総合点	テスト① 正答数	テスト② 正答数
1	29	19	10
2	25	11	14
3	22	18	4
4	20	11	9
5	20	11	9
6	18	10	8
7	18	12	6
8	17	14	3
9	16	10	6
10	15	7	8
11	15	4	11
12	14	14	0
13	13	9	4
14	12	7	5
15	12	9	3
16	12	8	4
17	12	8	4
18	11	8	3
19	10	6	4
20	9	5	4
21	9	8	1
22	7	7	0
23	5	3	2
24	5	5	0
25	3	3	0
26	1	1	0

E 小学校では 24 名中、テスト①の 2nd ステージが 3 名、3rd ステージが 19 名である。テスト②では 2nd ステージが 7 名、3rd ステージが 13 名である。結果として、総合点では 2nd ステージが 6 名、3rd ステージが 16 名である。テスト①および総合点での 3rd ステージの児童が多いため、テスト①の強化を優先すべきである。ことばの読みの力を高めることが重要になる。1 人ではなく、教員の範読とともに複数人で教科書を読むなど、聴覚による補足を行いつつ、文字を丁寧に見て読む力の強化が必要になる。国語や学校生活では単語の理解程度や語彙力を随時強化するために「ことばあつめ」などを行うとともに動作化を入れて、拗音、促音などの意識化を促す必要がある。今後も絵カードを利用した指導が重要であり、正しい表記はどれなのか、動作化も行いながら確認していく必要があると思われる。「ちょっとプリント」などを宿題の一部として提示するなどして、少ない問題数で児童が嫌にならないように練習する機会を設けることが有効であろう。

F 小学校では 26 名中、テスト①の 2nd ステージが 8 名、3rd ステージが 6 名である。またテスト②では 2nd ステージが 9 名、3rd ステージが 6 名である。結果として、総合点では 2nd ステージが 9 名、3rd ステージが 4 名である。

本学級では、0 点が 5 人見られるテスト②の強化が必要である。つまり教科書の本文を確認する際には、分かりづらい単語は 3rd ステージの子どもに随時確認したり、分かりやすいように印を付けさせたりするなどの支援も行う必要があると思われる。出来れば、習得した単語を日常生活の中で意識して活用する時間があればなお定着するであろう。3rd ステージである児童を対象に言葉をまとまりとして捉えられるような支援が必要であると思われる。国語の時間には、教科書に線を引くこと、ペアでの音読活動を多く取り入れるなどが重要である。

総合点は上位であっても特定領域において 3rd ステージを示した、児童 14、児童 15 に関しては理解の偏りがないか、今後継続的な実態把握が必要である。

4. G 小学校及び H 小学校の結果

G 小学校及び H 小学校の結果は以下である。

G 小学校では 27 名中、テスト①では 2nd ステージが 5 名、3rd ステージが 10 名であった。またテスト②では、2nd ステージが 8 名、3rd ステージが 2 名である。結果として、総合点では 2nd ステージが 10 名、3rd ステージが 5 名である。

G 小学校においては、テスト①の強化を継続していくことが重要である。テスト②に関しては比較的得点が高いことから、3 つの選択肢で丁寧に選ぶことや動作化の継続などで、一定今後の改善が見込まれよう。動作化を中心とした指導に加えて拗音かるたなどゲーム性のある活動を行うことも有効であると思われる。

表 7 G 小学校

番号	テスト総合点	テスト①正答数	テスト②正答数
1	欠席		
2	欠席		
3	36	14	22
4	29	16	13
5	28	14	14
6	27	11	16
7	24	14	10
8	21	13	8
9	19	11	8
10	19	10	9
11	17	9	8
12	14	10	4
13	12	7	5
14	11	6	5
15	10	6	4
16	10	4	6
17	10	5	5
18	10	7	3
19	9	5	4
20	9	5	4
21	9	6	3
22	8	3	5
23	6	3	3
24	6	4	2
25	4	2	2
26	4	3	1
27	3	3	0

表 8 H 小学校

番号	テスト総合点	テスト①正答数	テスト②正答数
1	欠席		
2	欠席		
3	26	15	11
4	26	15	11
5	25	16	9
6	23	17	6
7	23	13	10
8	21	10	11
9	19	11	8
10	19	10	9
11	18	9	9
12	18	10	8
13	17	9	8
14	16	12	4
15	15	7	8
16	14	9	5
17	14	8	6
18	13	8	5
19	13	6	7
20	11	7	4
21	11	7	4
22	10	5	5
23	10	7	3
24	4	2	2
25	4	4	0
26	3	3	0
27	2	1	1

H 小学校では 27 名中、テスト①では 2nd ステージが 7 名、3rd ステージが 5 名であった。またテスト②では 2nd ステージが 5 名、3rd ステージが 3 名であった。結果として、総合点では 2nd ステージが 4 名、3rd ステージが 4 名であった。テスト②の困難性を勘案すると、児童 25、26、27 の子どもを想定した意図的な支援が必要である。特に語彙力の強化を念頭に最初の文字を指定した「ことばあつめ」や「しりとり」を行うことも有効であろう。

IV. 考察と今後の課題

1. テスト①の困難性への対応

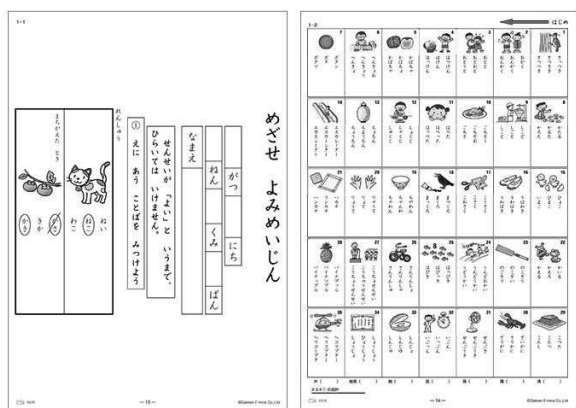
以下にテスト①とテスト②に分けて、支援方法の考察を行う。

まずテスト①に関してである。テスト①の困難性の背景には「特殊音節表記のルールの理解」があると考えられ

る。そのため、テスト①とテスト②両方において同じ程度困難性が見られる場合はまず、テスト①の支援を優先する必要がある¹⁰。ルールの確認のためには、MIM-PMの問題数を減らした練習シートの活用も有効であろう。

さて、内容についてである。テスト①は3つの選択肢の中から絵に合う語に丸をつける課題「絵に合うことば探し（資料1）」である。

資料1 テスト①「絵に合うことば探し」



出典：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：「めざせ よみめいじん」）http://forum.nise.go.jp/mim/?page_id=29（2020年10月3日参照）。

テスト①では、正しい表記の語を素速く認識できる力をみている。そのため通常授業の教育活動では、「見る力」が弱い場合は「聞く力（聴力）」で補うことが有効であろう。見るだけでなく、読む活動や聞かせる指導を行うなどである。

そして、「正答」以外の選択肢には混乱しやすい要素が入っているため、「注意力」による間違いも懸念される。他の場面でも不注意やケアレスミスが目立つ子どもであれば、「注意喚起」のかかわりを入れることが有効であることが推測される。ケアレスミス等集中力の向上のため普段から「これから1分先生の説明を聞きます」などと言い、1分の集中を意識させることも有効であろう。

また子ども自身が文章を読む際には指さししながら読む、を促しても良いだろう。注意喚起しやすい前方の席や一定リードできる子どもとのペア活動も提案できる¹¹。

混乱しやすい要素とは、具体的には、「形態の類似（例：はーぼ）」、「濁点・半濁点の有無（例：うさぎーうさき）」、「順序の入れ替え（例：りんごーりごん）」、「長音（例：ぼうしーぼおし）」、「音韻の類似（例：だいこんーらいこん）」、「促音（例：きってーきてーきって）」、「拗音（例：いしゃーいしやーいしゅ）」、「拗長音（例：きゅうりーきゅりーきゅーり）」、「注意の問題（例：カニの絵→かめ、いか）」等

で構成されている。問題は、清音、濁音・半濁音、長音、促音、拗音、拗長音、カタカナが1サイクルとなり、それが5サイクル続いている。

「音韻の類似」が困難な場合には、まずきちんと聞き分けられているかの確認があってもよい。そのため、教員が「だいこん」と板書して、最初に「1番目、らいこん」「2番目、だいこん」「黒板に書いている文字は1番目と2番目どっち？」と聞いてみるのもよいであろう。随時教員が言った方の「正解」を選ばせるクイズをすることで実態把握や集中して聞く練習になると考える。

「長音」に関しては教室内や学校内で長音の「正解」例のみを掲示しておいて、見る機会、練習する機会を増やしてもよい。多層指導モデルMIM 読みのアセスメント・指導パッケージには「ガイドブック」が内包されているが、その中で「ゲーム集」として②むしにくいことばのばすおと「あ」「い」「う」「え」「お」で長音の練習方法が記載されている¹²。

「促音」のみではないが、動作化で練習する場合、「バントクイズ」¹³などが着手容易である。

「拗音」「拗長音」に関して、⑤ちっちゃい「や」「ゆ」「よ」のバスケットができる¹⁴。また日々のノート指導の際にも書き取りや聞き取りのミスがないか、書き分けられているかの確認が重要になる。

逐次読みで単語が読めないという躓きの場合、日本語の獲得には、第一に、単語で聞き取る「つくえ」を1つの塊で認識する、第二に、音韻を意識する「つくえ」が「つ」と「く」と「え」から構成されているとわかる、第三に、それぞれの音韻が文字と一致する「つ」と聞いて「つ」を選ぶことができる、第四に、音韻を意識しつつも単語として認識できる「つ」と「く」と「え」の文字を音で聞いて順番に並び替えることができる、第五に、「単語」として早く読める段階があると考えられる。それぞれの段階で躓いているかの確認によって、より効果的な練習方法の創造につながる。

MIMで提案されている内容との関連としては、「ことば絵カード」が「アセスメント」と「指導」とのリンクとして活用できる。「ことば絵カード」は「この絵は何だ？クイズ」にもつなげられる¹⁵。

そして「はやくちことば」は日常的に既存内容に触れる機会を豊富に用意することになる。

「ちょっとプリント」は指導の多層化を実現することになる。

「多層指導モデルMIMにおける読み書きに関するゲーム集」における提案は指導の多層化の実現を目指しており、「ことば作りゲーム」¹⁶の教材も作成できれば、学校内で共有されることが望ましいであろう。

2. テスト②の困難性への対応

次に、テスト②に関してである。テスト②の困難性の背景には、テスト①と同様に「特殊音節表記のルールを理解」も想定されるが、それ以上に、「ことばをまとまりで捉える力」と「語彙力」が影響することが推定される。そのため、いかにことば集めの機会を保障するか、かたまり読みの力を高めるかの観点が必要になる。

内容について、テスト②は3つの語が縦に続けて書いてあるものを素速く読んで、語と語の間を線で区切る課題の「3つのことば探し」である（資料2）。

資料2 テスト②「3つのことば探し」



出典：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：「めざせ よみめいじん」）http://forum.nise.go.jp/mim/?page_id=29（2020年10月3日参照）。

例えば「いぬはないちご」→「いぬ|はな|いちご」となる。「3つのことば探し」も、清音、濁音・半濁音、長音、促音、拗音、拗長音、カタカナで1サイクル、計5サイクルで構成されている。

「素速く読む」ためには読む速さが求められるため、初見の短い文章を読む練習を意図的に組み込むことも重要である。そのため級友が書いた文や日記などを読み合うなどの活動も有効であろう。読めるためには聴いて書くという「聴写」¹⁷の練習や他人の話聞いて伝える「伝言ゲーム」¹⁸や「リレー読みゲーム」¹⁹を行うことも推奨されている。

文字の提示の際には絵カードの紙媒体のみならず、近年のICT普及を念頭におくと「パソコンの活用」で授業前の短い時間も練習・クイズの時間にすることもできよう²⁰。

そして、語と語の間を線で区切るためには逐字ではなく、語を視覚的なまとまりとして捉える力の高まりが必要である。言葉を単語として早く読む練習として、素速く認識できる力を高めるために、必要に応じて分ち書き表記の継続を行うのもよいであろう。

読みにおける正確で速やかな単語認識のために「語彙

力」は欠かせない。そのため「あ」の付く言葉などの練習は文字の導入段階のみならず、ゲームとして継続することは有効であろう。それは例えばみんなで取り組む「トントンゲーム」²¹であったり、授業中の課題が終わった後などちょっとした時間や宿題としてそれぞれが行う「ことばあつめ」²²であったりする。「〇〇なあに」²³として赤色のものの名前を言い合うなどテーマを設けてもよいし、「ちっちゃい『つ』の付く言葉集め」²⁴など言葉集めに一定の条件を課すことはより上級の課題設定になろう。作文課題も「もしもさくぶん」²⁵として、創造的な文章を求めても楽しいであろう。「しりとり」²⁶で遊ぶのみならず、子どもと一緒に絵を描いて視覚化につなげることもできる。

語彙を増やすためには「かるた」遊びも有効である。その際に「⑦ちっちゃい『や』『ゆ』『よ』の大きなかるた」²⁷「⑥ちっちゃい『や』『ゆ』『よ』のマッチングゲーム」²⁸などの工夫ができるとなおよい。

本を読む活動は語彙力を高める。どんなに「簡単」と思われる本や絵本も話し言葉とは異なる言葉に触れる貴重な機会になっている。ただし、日常生活環境に本がない場合、本に対しての興味関心が高まりにくいことと選書に失敗することによって読書が楽しいと思えない可能性もある。そのため、気になる子どもこそ発達段階に合わせた選書を支援することは重要であろう。

国語科の内容として辞書引きを学ぶのは小学校3年生ではあるが、教員が辞書を引いてあげても良いし、意味調べができる子どもに依頼して随時辞書を活用してもよいだろう。

話し合い活動においても、使用してほしい単語を明記したり、新しい言葉は「ことばの木」として可視化したりすることで集団としての高まりも期待できる²⁹。

いぬ、ねこ、うさぎは「どうぶつ」の仲間であったり、じてんしゃやじどうしゃは「のりもの」であるなど、教員が意図的に言葉を言い換えたり抽象化することも日々の配慮の範疇でできよう。

日常の学校活動でも日直に「今日の給食」³⁰を読み上げてもらったり、材料などについても関心を向けさせたりすることで、語彙力は高まる可能性がある。

「小学校1年生はいかにして語彙力を高めるか」という観点で日々の生活を工夫することが第一歩である。またMIM-PMの時に多くの子どもが間違った単語は、意味が分かっていない、見たことがない、イメージができないなど語彙として獲得できていない可能性があるため、絵で確認したり、類似語と一緒に覚えたりするなど子どもの学びにつなげていきたい。読めなかった言葉は教室に絵とともに掲示したり、ホワイトボードやミニ黒板で記録しておいたりするだけでも注意喚起になるという指摘もある³¹。

イメージができないなどの支援では、『三省堂 こどもこ

とば絵じてん』³²や『三省堂 こどもことばつかいかた絵じてん』³³などの活用も紹介されている。これは知的障害のある子どもの指導のみならず、日本語指導が必要な子どもや外国につながるのある子どもの指導との共通性もある。そして絵じてんには意味も書いているため「なぞなぞづくり」にも使えるとの指摘がある。例えば「ねったいぎよ」の項目には、「あたたかい うみなどに すむ さかな。かたちや いろの かわったものが おおい」と書かれているので、説明文をなぞなぞにするのである。これは「ことば絵カード」をなぞなぞに活用する方法と同様である³⁴。

「ぶりんとじゃんじゃん」³⁵という方法の紹介ではアセスメントよりもじっくりMIM-PMのプリントに取り組むことも指導になると指摘している。

MIMで提案されている内容との関連では、「ちょっとかわったよみかたのかきとりしゅう」がスモールステップで着実な表記の習得をめざしている。「楽しく」学べるような工夫は重要であるし、学校で子どもや教員と「一緒に」学ぶときには、ただ言い合うのみならず、会話や話し合いという「集団」の力を活用することも重要である。普段の学習で「活躍」できない子どもも、ジェスチャー・クイズで問題を出すなどの「お手伝い」も積極的に依頼したい。

他にも「多層指導モデルMIMにおける読み書きに関するゲーム集」として、「よみのひろば」³⁶などの設置も提案されている。

今後の課題としては、これまで総合点とテスト①、テスト②という枠組みでのみ考察しているため、MIMコーディネーターなどMIMについて分析を手伝ってくれる人がいる場合には、「個別の配慮計画」の活用として、「特にどの言葉が弱いか」でアプローチすることがより個の困難性に応じた支援につながるであろう³⁷。

総合的に考察すると、「多層指導モデルMIM読みのアセスメント・指導パッケージ」はアセスメントツールであるとともにそれに基づく指導案が多数提示されている。一方で、総合点、テスト①、テスト②の結果のみにこだわらず、子どもの読みの力、ひいては国語力向上のためにできることを考え続けることが重要であろう。MIMにおいても、教室でできることとして「学習の様子の再観察」、「座席の配慮」、「机間指導の重点化」、「個別や小集団指導の実施」、「特殊音節のルールの再確認」、「家庭との連携(宿題も含めて)」を指摘している。

早口言葉や言葉集めの結果を学校内に掲示したり準備したカードで休み時間などに子どもが自ら遊べるように環境設定したりすること、帰りの会での「お楽しみ」ゲームとして取り組み「楽しい」から繰り返す活動を保障すること、「わかる」「できる」活動が増えていく環境を準備すること等、アイデアを出し合う教材研究の時間も研修とし

て設定するといいたろう。

実際に著者らが参加してMIMに関する研修を行ったため、その場で小学校1年生を担当する教員を対象に協議の時間を設定した結果、以下のアイデアが示された。

それらは例えば、「子供新聞（小学生新聞）」から「カタカナ言葉を見つけよう」などを促したり、1stステージの子ども活躍も念頭に、「読める子どもに読んでもらう」場面を設定したりしてもよい。教材としての絵カードについて「自分カードづくり」を行ったりする。その際には絵を描く係、言葉を書く係を分けて担当したりすることも有効である。学習活動で「はさみ」を取り上げたら「文房具」の仲間集めを即興で行ったりもできる。環境整備としては、教室内外の掲示物から文字を探してくる活動や国語の学習としては、漢字を学習する際に反対の意味と一緒に学ぶこと、「車」を学んだ際には「シャ」と「くるま」の読み方の違いを意識させつつ言葉集めを行うことができる。語彙を増やすためには、具体物と文字のマッチングを意識して、ノートを見せつつ「ノート」に関係する言葉集めを行ったり、「体の中で2つあるものはなあに」など随時クイズを出したりすることで子どもが知っている言葉を共有することもできる。言葉集めも、「2文字の言葉」や「3文字の言葉」などの条件を提示して言葉を集めることもできる。視覚優位と思われる子どもには絵を示しつつ、絵から文字を想起させることが有効であろう。また学習活動においては随所で「季節」を感じてもらいたいので、例えば「夏」に関係する言葉などを集めるなどの問いかけの工夫もできる。「10分MIMタイム」を設定している小学校では、その後の展開として子ども同士で新しい問題を作っていく活動を組むことができるのとことであった。「週1回月曜日にMIMをしている」小学校では語彙力の向上には、読書も重要であるので、本の借り換えを促したり、親子読書を推奨したりしているとのことだった。一方で自分に適切な本が選べないと「楽しい」読書につながらないため、子どもの興味関心や国語力を考慮したうえで教員が複数の選択肢を示して選書を手伝ってあげたり、本に関して感想を聞いてあげたりするなどの配慮も必要であり、親子読書が難しい家庭の子どもがいる場合は、小学生であっても読み聞かせの時間を設定してみるなどの工夫も必要である等の多様な意見が示され、協議が行われた。

謝辞

本研究は科研費（18K02793）の助成を受けたものである。

MIM-PM及びMIM指導に参画されたZ市の教職員の皆様と研修で活発に意見交換をされた教職員の皆様に、記して感謝の意を表す。

註・引用文献

- 1 多層指導モデルMIM Web サイト,
<http://forum.nise.go.jp/mim/>(2020年10月3日参照).
- 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:「めざせ よみめいじん」),
http://forum.nise.go.jp/mim/index.php?page_id=29(2020年10月3日参照).
- 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 谷口緑,是永かな子,岡崎由佳(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(第四報)—取組状況調査から—『高知大学学校教育研究』2,pp.147-156.
- 7 MIM 標準得点表 (1,2年生)
http://forum.nise.go.jp/mim/?action=common_download_main&upload_id=151、3年生以上は海津亜希子(2012)読みの流暢性に関する発達の検討: Multilayer Instruction Model-Progress Monitoring(MIM-PM)を用いて『LD 研究』21(2)pp.238-250.
- 8 多層指導モデルMIM Web サイト,MIM (ミム)とは,
http://forum.nise.go.jp/mim/?page_id=27(2020年10月3日参照).
- 9 多層指導モデルMIM Web サイト,MIM Q&A,
http://forum.nise.go.jp/mim/index.php?page_id=19(2020年10月3日参照).
- 10 海津亜希子,杉本陽子(2016)『多層指導モデル MIM アセスメントと連動した効果的な読みの指導—通常学級の「読み」につまずきのある子を予防的に支援!!』学研教育みらい,p.114.
- 11 同上,海津,杉本(2016),p.97.
- 12 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」ガイドブック』学研,pp.82-82.
- 13 同上,海津亜希子(2010)p.97.
- 14 前掲12,海津亜希子(2010)pp.88-89.
- 15 前掲10,海津亜希子,杉本陽子(2016)pp.102-103.
- 16 前掲12,海津亜希子(2010)p.99.
- 17 前掲12,海津亜希子(2010)pp.104-105.
- 18 前掲12,海津亜希子(2010)p.106.
- 19 前掲10,海津亜希子,杉本陽子(2016)pp.92-93.
- 20 前掲10,海津亜希子,杉本陽子(2016)pp.100-101.
- 21 前掲12,海津亜希子(2010)p.96.
- 22 前掲12,海津亜希子(2010)pp.100-101.
- 23 前掲10,海津亜希子,杉本陽子(2016)pp.50-51.
- 24 前掲10,海津亜希子,杉本陽子(2016)p.54.
- 25 前掲12,海津亜希子(2010)pp.102-103.
- 26 前掲12,海津亜希子(2010),pp.94-95.
- 27 前掲12,海津亜希子(2010)pp.92-93.
- 28 前掲12,海津亜希子(2010)pp.90-91.
- 29 前掲12,海津亜希子(2010)p.107.
- 30 前掲12,海津亜希子(2010)p.109.
- 31 小諸養護学校センター的機能係(2018)ももりんMIM だより No.8.
- 32 ちむむすドリル「三省堂子どもことば絵じてん」の紹介,
<https://happyililac.net/nazonazo-hon.html>(2020年10月3日参照).
- 33 前掲12,海津亜希子(2010)p.94.
- 34 前掲10,海津亜希子,杉本陽子(2016)pp.66-67.
- 35 前掲10,海津亜希子,杉本陽子(2016)pp.57-59.
- 36 前掲12,海津亜希子(2010)p.108.
- 37 前掲10,海津亜希子,杉本陽子(2016)pp.72-75.