

通常学級に在籍する子どもを対象にした MIM を用いた実態把握と 個別支援

高橋 直希¹⁾，是永 かな子²⁾

1) 徳島県美馬市立三島小学校

2) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻・高知ギルバーク発達神経精神医学センター

Understanding the Actual Situation and Individual Support Using MIM for Children at Regular Classes

TAKAHASHI Naoki¹⁾，KORENAGA Kanako²⁾

1) Mishima Elementary School, Mima City, Tokushima Prefecture

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

要 約

本研究は、通常学級在籍児童を対象として MIM を用いた実態把握と個別指導の効果について検討することを目的とした。具体的には、20XX 年 6 月に実態把握として MIM-PM を C 小学校 1 年全員に実施し、結果が 3rd ステージであった児童 9 名を抽出した。その 9 名に対して、給食準備時間や休み時間等に MIM の個別指導を実施した。20XX 年 12 月に C 小学校 1 年全員に MIM-PM を再度実施し、20XX 年 6 月の結果と比較した。9 名は特に「絵に合うことば探し」の伸びが見られ、動作化を中心とした継続的指導の有効性が示された。また「3 つのことば探し」が向上した児童について検討した結果、随時単語の意味を確認することによる語彙力強化が有効であったと分析した。

キーワード：通常学級 MIM-PM 個別支援

1. 問題の所在と研究の目的

通常学級に在籍する児童生徒の課題として知的に遅れはないものの読むまたは書くことに著しい困難を示す割合は約 2.4%(文部科学省,2012)であることが指摘されている。

その中でも読みに困難を示す子どもに注目すると、特殊音節は 1 年生の 1 学期に学習するが学年末でも未習得な児童が存在していることが指摘されている(天野,1986)。そのような子どもへの支援として、通常学級における学習につまずきのある子どもを念頭に置いた多層指導モデル MIM (Multilayer Instruction Model)の活用がある。

特殊音節は小学校低学年にとって習得が困難であり、特に LD の子にとっては習得することが難しいことから

MIM の指導領域として特殊音節に注目する。

子どものつまずきが深刻化する前に支援していくことが重要であるため、本研究では MIM-PM の結果に対する分析を行い、MIM-PM の 3rd ステージの子どもに対する個別指導の効果についての検証を行う。

具体的には、通常学級に在籍する小学校 1 年生 9 名を対象とした個別指導の効果について検討することを目的とした。A 県 B 市の C 小学校において、20XX 年 6 月に実施した実態把握としての MIM-PM の結果が 3rd ステージであった児童を 9 名抽出し、MIM による個別指導を行って、支援の有効性を検証したのである。

2. 方法

本研究は、以下の方法を用いた。第一に、20XX 年 6 月に MIM-PM を C 小学校 1 年 3 学級全員に実施した。第二に、MIM-PM の結果を分析し、3rd ステージであった児童 9 名を抽出した。第三に、20XX 年 10 月から 12 月にかけて合計 16 日間、給食準備の時間や休み時間等に MIM を用いた個別指導を実施した。第四に、20XX 年 12 月に MIM-PM を小学校 1 年全員に再度実施した。第五に、3rd ステージであった児童 9 名の MIM-PM の結果を分析し、MIM による指導の効果について考察した。

ここで MIM と MIM-PM について示す。MIM は 3 層構造の指導体系であり、1st ステージ指導では通常の学級における指導の中で全ての子どもに対して実施する。2nd ステージ指導では 1st ステージ指導では伸びが乏しい子どもに対して通常の学級内で補足的な指導を実施する。3rd ステージ指導では 2nd ステージ指導でも伸びが乏しい子どもに対して学級内外で集中的、柔軟な形態による個に特化した指導を行う(海津・杉本 2016)。

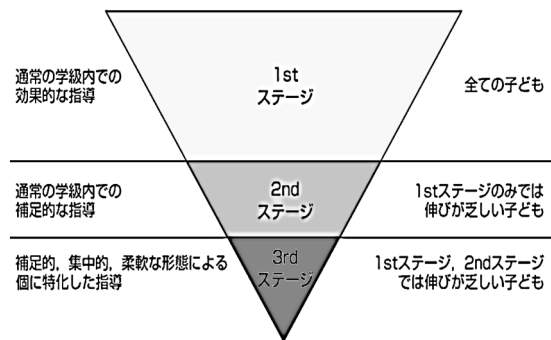


図1 通常学級における多層指導モデル MIM

MIM 公式 Website, http://forum.nise.go.jp/mim/?page_id=27

MIM-PM は、子どもがつまりずく前段階で把握し、指導に繋げていくアセスメントである。構成はテスト①(絵に合うことばさがし)とテスト②(3つのことばさがし)の2部である。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で、テスト②は3つの語が縦に続けて書いてあるものを読んで、語と語の間を線で区切る課題である。所要時間はともに1分で、B4用紙に35問ずつ印刷されている。実施は隔週や毎月等、定期的に実施する(海津・杉本 2016)。

3. 結果

3.1. MIM-PM 結果の分析

まず、20XX 年 6 月 C 小学校 1 年生 A,B,C 組の MIM-PM 結果の分析を示す。1st ステージは網掛けなし、2nd ス

テージは黄色もしくは薄い網掛け、3rd ステージは赤もしくは濃い網掛けで示す。

表1 C 小学校 1 年生 A 組 MIM-PM 結果

1年A組		
テスト 総合点	テスト① 正答数	テスト② 正答数
23	14	9
20	13	7
20	14	6
18	11	7
17	10	7
16	12	4
16	10	6
16	10	6
14	11	3
13	8	5
12	6	6
12	7	5
12	8	4
11	7	4
10	5	5
9	6	3
9	9	0
8	4	4
5	2	3
5	4	1
5	3	2
5	4	1
4	3	1
3	2	1
2	1	1

表2 C 小学校 1 年生 B 組 MIM-PM 結果

1年B組		
テスト 総合点	テスト① 正答数	テスト② 正答数
22	14	8
21	13	8
21	13	8
18	13	5
16	11	5
16	13	3
16	12	4
15	9	6
14	10	4
12	6	6
10	7	3
9	5	4
9	4	5
9	8	1
8	6	2
8	5	3
7	3	4
7	4	3
7	5	2
7	4	3
5	4	1
2	2	0
2	2	0
0	0	0
0	0	0

表3 C小学校1年生C組MIM-PM結果

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

1st ステージの児童との得点の差が大きく開いており、3rd ステージが半数を占めているクラスもあった。

また、3rd ステージの中には得点が0点である児童もいた。

そのため、全体指導においてはテスト①を優先しつつ、テスト②の強化を行っていく必要があると分析した。特殊音節表記のルール確認を行い、説明カードを用いるなどして、音声と文字の対応を確認する時間をできるだけ確保することが必要である。また、一つ一つの単語を丁寧に確認していくことで3rd ステージ児童の理解を促していくことを提案した。

また1年生はMIM-PMを自分で丸付けすることもなく、得点の結果などもフィードバックされることもなかった。よって、今後は「褒める」などしっかり評価を子ども自身に返すことも大切であると考察した。

国語の時間にはペアでの音読活動を継続して取り入れるなどして言葉のまとまりを意識させるようにしたり、本を読むことに興味を持たせたり、語彙力を増やすために読み聞かせを行うことも有効であろう。

3.2. MIMに基づく個別指導

対象学年はC小学校1年生の3rd ステージ9名として、

20XX年6月MIM-PM結果から対象児を決定した。介入期間は20XX年10月～12月で、介入回数は全16回であった。

個別指導の具体的内容例として給食準備時間の指導の様子を表4に示す。

表4 給食準備時間の個別指導(例)

学習活動	手立て	児童の様子
・自分の名前を動作化する。		・声に出して大きく動作化が行えていた。
・ことば絵カードを利用して正しい単語を選ぶ活動。(促音・長音・拗音・拗長音)	・前回指導した時も促音の動作化は出来ていたので促音から始めることにした。	・動作化は完璧であったが、絵カードの「はらっぱ」の選択を間違えてしまった。
	・「はらっぱ」を間違えたので何番目をグーにしたかなと問いかけて正しい表記のものを選ばせるようにした。	・拗音の絵カードを行っている時、拗音は正しいものを選べたが、よく似た文字を選び間違えていた。「しゅくだい」→「しゅくだり」・「かぼちゃ」→「かばちゃ」
	・単語を選ぶ時には声に出して選択させるようにした。	・前回確認した「まっしろ」は覚えていた。
・単語を選択した後に動作化を行った。	・動作化は声に出しながら行った。	・促音の動作化は児童一人で行えていた。
	・長音からはまだ動作化に慣れていないようなので一緒に行うようにした。	・絵カードで正しい単語を選べなかった場合は先に動作化を一緒にしてそれから選ぶ場合もあった。
	・長音ではどこの音を伸ばしたのか確認しながら行うようにした。	・長音は伸ばした音をもう一度叩くなどして音と文字の一致が行えていない場合があった。

まず指導は短時間として、指導する単語を清音・濁音・促音のみなど限定した。また MIM 学習に対する気持ちを高めるために、できるだけコミュニケーションを取った。そして集団指導では見過ごされる傾向がある動作化がきちんと行えているのかに注視して指導した。

方法として第一に、導入として自分の名前の動作化を行った。動作化と随時単語の意味の確認を行うのである。そのために絵カードを見せて正しい表記を選ばせる。具体的には①絵→音声→動作化→表記選択、②絵→音声→表記選択→動作化で確かめるであった。

その際の手立てとしては、促音から順に動作化を行っていくようにした。絵カードを見て単語を答えることが出来なかったり、児童から知らないの反応がある時に単語や意味を確認したりした。この方法に関しての目的は、目に見えない音の特徴を具現化すること、児童が表記などに迷った時に自ら確認することができること、また、随時単語の意味を確認することで語彙力の強化につながりテスト②の得点に繋がること、を目指した。

方法として第二に、ちょっとかわったよみかたのかきとりしゅうを行った。

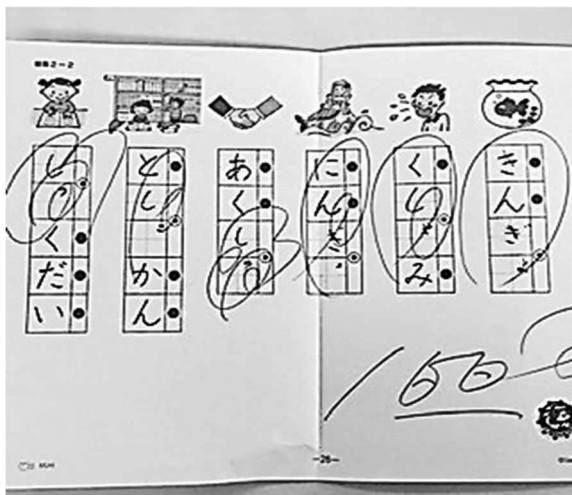


写真2 ちょっとかわったよみかたのかきとりしゅう

その際の手立てとしては、各特殊音節の動作化がある程度できるようになってから行った。主に1段階と2段階目のプリントを活用した。目的は視覚化・動作化における特殊音節のルール理解と絵カードによる正しい読みと特殊音節を書く力へとつなげていくことであった。

方法として第三に、拗音・拗長音カルタ取りを行った。

その際の手立ては、拗音・拗長音を苦手として、音と表記が一致しない児童に対して行った。3rd ステージの子どもばかりだったので読み札を繰り返し発音すること、間違えて取った単語



写真3 カルタ取り

はその場で動作化をするようにした。目的は拗音・拗長音の音を正しく聞き取ることができること、拗音・拗長音の音と表記を正しく一致させることができることであった。

第四の方法としては、MIM-PM を最後まで解き、動作化した。その際の手立てとしては時間を計り回答させる、解き方の確認も行うようにする、であった。指導の目的としては、特にテスト②は絵がないので分からない単語にすぐに気づくことができること、何より最後まで解くことで達成感を保障することができること、であった。

全体としては、MIM の絵カードを始める前には自分の名前を動作化する活動で、動作化のルールの想起を促した。同時に絵カードを用いる時には声に出して選択させるようにした。さらに、発した単語と選択した単語が一致しているのか確認を必要に応じて行った。単語の中には意味が理解できていない単語もあったため、適切な発音や適切な単語が選択できたとしても理解程度を確認し、MIM 絵カードの意味や例文が書かれている裏面も活用する必要があった。まだ動作が小さかったり、単語を言いながら動作化をするとズレが生じたりしている場面があったため、音と動作が合うようにゆっくりと単語を言うことを促したりした。

また他の児童の個別指導では、動作化の動きは大きく発音に合わせて適切に行っていたが、慣れていないためやり直す場面も見られた。絵カードを用いて適切な単語を選択する場面では正しい発音が行え、適切な単語を選択することが出来ていたが、「こづつみ」と「けっせき」は悩んでいた。このように1年生を指導する場合は、日常生活で使うことが少ない単語や学校生活における新しい単語が問題の中に含まれているため、必要に応じて意味を指導者と一緒に確認する活動が重要であった。

3.3. 個別指導の結果

20XX 年 10 月の学級担任や特別支援教育コーディネーターによる教室での全体指導および中間評価としての MIM-PM への取り組みを参観した。1年生は全体的に、視覚的支援にもなる絵が提示されている「絵に合うことば探し」は意欲的に取り組んでいる様子であった。しかし視覚

支援がなく、文字のみの課題である「3 つのことは探し」では鉛筆を置いて諦めている児童がいる様子が見られた。個別指導の結果として、9 名中 6 名は 20XX 年 12 月の MIM-PM の総合点が 3rd ステージから 2nd ステージに改善した。特に「絵に合うことば探し」での伸びが多くの子で見られた。3rd ステージのままであった 3 名も、個別指導の時間には各特殊音節の動作化を通して、絵カードの正しい単語を選べるようになっていた。しかし、MIM-PM は 1 分間という限定的な時間で実施するため、成果を示すことが困難であった。とくに正解を判断するのに時間がかかってしまい、5 段ある MIM-PM の問題の 1 段の途中までしか解けていないことが多かった。しかし、解答した問題は確実に正解したことからも、6 月と比べると特殊音節が身に付いている様子が見られた。

結果として 9 名中 6 名は総合点が 2nd ステージに移行した。テスト①と②の両方で伸びが見られた。テスト①では動作化を基本とした継続した指導の有効性、テスト②では随時単語の意味を確認する指導による語彙力強化であると考察した。

動作化の動きは大きく行っており、発音に合わせて適切に行っていたが、慣れていない場合や、途中で間違えた場合は児童が自らやり直そうとする姿勢も見られた。

伸びが乏しい 3rd ステージの児童の困難性の背景としては、作業速度の遅さ、1 つ 1 つの問題確認による時間の経過、カタカナの未習得等が考えられ、いっそうの実態把握と個別化された指導の必要性が示された。

それぞれの特殊音節がある程度身に付いてきたら実際に MIM-PM や少量の問題数にしたプリントを活用するなどして早く解く能力を高めていく指導も行う必要性が見えてきた。

4. 考察

本論文では、MIM のアセスメントとしての MIM-PM の分析を通して、3rd ステージ児童への効果について検証した。結果として、通常学級の斉指導だけでは読み書き能力が十分に伸長しない児童がいることを MIM-PM で明らかにすることができた。

通常学級指導のみで伸びが乏しい子どもには個別抽出指導としての 3rd ステージ支援の保障の重要性も示された。

特に動作化を中心とした指導はテスト①(絵に合うことば探し)の伸びにつながる。単語の意味確認を指導することは語彙力を強化することになり、テスト②(3 つのことは探し)の得点につながる。

20XX 年 6 月と 20XX 年 12 月と比べると「絵に合うことば探し」で伸びが見られたという結果は、動作化を中心とした継続的指導が有効に作用したと考察した。特に斉指導では見過ごされてしまう程度の間違いや曖昧さを個別指導で丁寧に修正したことが有効であったと考えられる。また、「3 つのことは探し」の得点が向上した児童に着目すると、とくに随時単語の意味確認が効果的であったと分析した。正解を選んでいても意味を正確に理解していなかったり、そもそもの単語の意味を知らなかったりする実態が個別指導によって把握できた。一方で伸びが乏しい 3rd ステージの児童の困難性の背景として、作業速度の遅さ、1 つ 1 つの問題確認による時間の経過、カタカナの未習得があることが推察された。MIM-PM の得点を高めることが 1 つの目標ではあるが、特殊音節が身に付いても得点にすぐに繋がらない児童もいることが指導を通して明らかになった。

今後は、動作化を通して特殊音節がある程度身に付いてきたら、少量の問題数にしたプリントを活用するなどして

表 4 個別指導対象児の MIM-PM の結果の推移

	6月			10月			12月		
番号	テスト 総合点	テスト① 正答数	テスト② 正答数	テスト 総合点	テスト① 正答数	テスト② 正答数	テスト 総合点	テスト① 正答数	テスト② 正答数
a	3	3	0	5	4	1	9	4	5
b	5	4	1	11	7	4	16	10	6
c	4	3	1	9	5	4	11	7	4
d	5	4	1	6	4	2	20	13	7
e	2	2	0	7	7	0	19	10	9
f	3	3	0	欠席			16	7	9
g	10	6	4	10	6	4	14	8	6
h	5	2	3	10	7	3	17	9	8
i	7	3	4	13	9	4	18	10	8

「早く解く」能力を高めていく指導も必要になろう。よって継続指導の際には単に MIM-PM の得点の高低のみならず、どの特殊音節につまずいているか、児童がどのように MIM-PM に取り組んでいるかなどの様子を観察するなどを通して、指導を検討する必要がある。

MIM は何より継続して行うことが重要であるので、児童が MIM 自体を嫌いになってしまってはいけない。低学年だと MIM-PM は通常五段の問題中、一段目や二段目で終わることが多い。そこで、一段目のみの閉じた練習帳を活用するなどして児童に達成感や自信を持たせることも大切である。

MIM-PM の得点を高めることが 1 つの目標ではあるが、特殊音節が身につけていても得点にはすぐにつながらない児童もいることも指導を通して明らかになった。

今後の課題としては、単に MIM-PM の得点が低いから特殊音節が身につけていないと判断するのではなくどの特殊音節につまずいているか、児童が MIM-PM を解く様子を観察するなどを通していっそうの実態把握と個別化された指導が重要である。

本実践研究によって、通常学級在籍児童を対象とした MIM を用いた実態把握と個別指導は一定の効果を示すことができた。次の段階としては、いっそうの実態把握とそれぞれの子どもの困難性に対応した個別化指導が必要となろう。

尚、本研究実施にあたり、倫理的配慮に関しては、研究対象になった児童の保護者と所属長に対して、研究発表を含めた研究の目的と介入内容を文書で提示し、承諾を得た。

謝辞

本研究は科研費(18K02793)の助成を受けたものである。

文献

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結果について

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf(2019 年 11 月 27 日参照)。

天野清(1986)：子どものかな文字の習得，秋山書店。

海津亜希子、田沼実畝、平木こゆみ(2009)：特殊音節の読みに顕著なつまずきのある 1 年生への集中的指導—通常の学級での多層指導モデル(MIM)を通して—。特殊教育学研究。47(1)1-12。

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。学研教育みらい。