

小学校 特別支援教育

「読み」につまずきのある児童に対する指導や支援の充実を図るための方策  
—多層指導モデル（MIM）のスムーズな導入と継続的な実施の有効な方法について—

特別支援教育課 研究員 木村 宗太郎

要 旨

通常の学級に在籍する「読み」につまずきを抱える児童に対して、多層指導モデル（MIM）を用いた指導の有効性が先行研究で示されている。しかしその一方で、実施における課題も多く挙げられている。そこで、実施における課題を明らかにするため、「MIM」「多層指導モデル」をキーワードに文献調査を行い、実施上の課題について記載されている12件についてKJ法を用い、整理した。その結果、「アセスメント」「指導」「児童への心理的配慮」「サポート体制」の四つのカテゴリーに分類された。そして、この4点を未導入校で多層指導モデル（MIM）を実施する際の主な課題と想定し、対応策を検討した。その上で、研究協力校をモデルに年間実施プランを作成した。

キーワード：小学校 「読み」のつまずき 多層指導モデル（MIM） 年間実施プラン

I 主題設定の理由

平成24年に文部科学省初等中等教育局特別支援教育課が行った「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」では、知的発達に遅れはないものの学習面で著しい困難を示す児童生徒は4.5%の割合で存在すると報告された。そのうち、『読む』又は『書く』に著しい困難を示す児童生徒は2.4%であると報告されている。本研究では、「読み書き」のうち、「読み」に焦点を当てた。理由としては、宇野（2016）が「読めなければ書けないため多くの場合「発達性読み書き障害」と翻訳される。」や、稲垣（2010）が「読字の障害があると結果的に書字の問題も呈する」と述べていることから、「読み」の困難さに対するアプローチをすることが重要だと考えたからである。

南・江田（2016）は、「学習障害（LD）などの学習面での中心とした問題は、行動面の問題に比べて一斉指導の中で教員が気づきにくく、早期からの支援が提供されにくい」と述べたり、小池・雲井（2013）は、「発達の偏りに由来する学習困難を示す子どもはいますが、かれらには学習支援が十分に行われなことがしばしばです。」と述べたりしていることから、教員は「読み」に困難を抱える児童を見付けにくく、適切に指導や支援をすることは難しいと示唆される。

そこで、研究協力校において、児童の「読み」に関して、通常の学級の担任へ聞き取り調査を行ったところ、教員の大部分が自分の学級につまずきのある児童がいると回答した。また、つまずきのある児童はいないと回答した教員に対し、平成24年に文部科学省で実施した調査項目を示すと、それらに該当する児童を挙げた。聞き取り調査の結果、表1のようなつまずきを示す児童がほとんどの通常の学級において若干名いることが分かった。また、同様に行った「読み」の指導・支援に関しての聞き取り調査では、表2のような

表1 教師が感じている児童の「読み」のつまずき例

低学年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・たどたどしく読む（一文字ずつ読む）</li> <li>・ひらがなを覚えられない</li> <li>・単語の途中で行が変わると混乱する</li> <li>・文末を勝手に変えて読む</li> <li>・まとまりで捉えて読むのが苦手</li> <li>・助詞を間違える</li> <li>・発音が不明瞭</li> </ul>
高学年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文末を勝手に変えて読む</li> <li>・初見の文はたどたどしく読む</li> <li>・語彙が少ない</li> <li>・漢字が読めない</li> </ul>

表2 教師が行っている「読み」の指導や支援例

低学年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・初見の文章は範読した後に音読させる</li> <li>・挿絵を提示する</li> <li>・文字を指でなぞらせて読ませる</li> </ul>
高学年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・初見の文章は範読した後に音読させる</li> <li>・挿絵を提示する</li> <li>・文字を指でなぞらせて読ませる</li> </ul>

指導や支援を行い、それにより指導の効果が見られたという回答があった一方で、他の児童との差が解消されずに、自身の指導法が有効であるか、発達に応じた指導ができていないのかなど、指導に対する不安を抱えながら実践しているという回答も見られた。海津（2012）は、「多くの教師が読みにつまずく危険性のある子どもに対して、科学的な根拠のある指導を行う準備が十分ではない」と指摘しており、研究協力校の教員が抱える悩みは、多くの教員が抱えるものだと考えられる。一方、海津（2009）は、National Center for Learning Disabilities（2004）を要約し、「9歳以後まで適切な教育が受けられなかった子どもの場合、実にその74%が読みにつまずきを生涯持ち続ける可能性があることも報告されている」と述べたり、小池・雲井（2013）は、「ひらがな文字を音に変換するスキルと、単語をまとまりとして読むスキルは、ともに小学校低学年で著しく発達し、ひらがな文を流暢に読むことの基礎になる。」と述べたりしていることから、「読み」のつまずきに対しては小学生段階の早期に発見し、早期に支援を行うことが重要であると言える。

以上のことから「読み」のつまずきは、早期発見・早期支援が重要であるにも関わらず、学校現場では担任がつまずきに全て気付く、それぞれの児童に合った指導や支援を行っていくのは容易ではないと言える。

そこで注目したのが、多層指導モデル（Multilayer Instruction Model）（以下、MIM）である。これは、児童が学習につまずく前、また、つまずきが重篤化する前に指導や支援を実施することを目指し、通常の学級において、異なる学力層の児童のニーズに対応した指導や支援をしていくものである。MIMは一定の効果があることから多くの実践がされているため、これを研究協力校に導入することが有効なのではないかと考えた。しかし、MIM実施に関わる教員の意識調査を行った南・江田（2016）は、「新しい制度や指導モデルを教育現場に導入し、実際に進めていくことは、決して容易なことではない。（中略）比較的歴史の浅いMIMの導入に際しても、負担感や自信の不足などが導入時の課題になる」と指摘しており、研究協力校でも実際に導入し、継続的に実施していこうとする場合は、様々な課題に直面することが想定される。

本研究では、MIMを実践した文献を分析し、実施上の課題を明らかにすると共に、研究協力校の実状をモデルとしたMIMの導入と継続的に実施するためのプランを提案する。

## II 研究目標

「読み」につまずきのある児童の指導において、有効な一つの指導形態である多層指導モデル（MIM）を実施するにあたっての課題を明らかにし、学校の実状に合わせたスムーズな導入及び継続的に実施していくためのプランを提案する。

## III 研究の実際とその考察

### 1 MIMについて

本研究では、MIMを教師が実施しやすいように様々な教材や科学的根拠に基づいた指導内容等がパッケージ化されている『多層指導モデルMIM読みのアセスメント・指導パッケージ』（学研教育みらい）（以下、パッケージ）を活用することとした。特徴は、アセスメントを定期的実施し、児童の「読み」の力を把握しながら、そのデータを基に指導の段階や指導内容等を変えていくという点である。

「読み」の力を把握するためのアセスメントとして、MIM-PMという簡単なテスト（月に一度か隔週程度）を実施し、そのデータを付属のソフトに入力することにより、クラス全体の傾向を把握できる「クラスレポート」、また、個の状態をより詳細に把握できる「個別の配慮計画」「個人レポート」が自動作成され、今後の指導や支援の参考とすることができる。パッケージ内の指導の特徴は、特殊音節の定着を図るために視覚化や動作化を取り入れていることである。また、指導の段階は以下のようにステージ毎に分類され、指導の効果を全ての児童に行き届くように変化させていくものである。

- ・ 1stステージ指導：クラス全体に向けた全児童が対象の指導
- ・ 2ndステージ指導：クラス全体への指導を継続した中で配慮が必要な児童への補足的な指導
- ・ 3rdステージ指導：小集団や個別指導のようなより個に特化した指導

### 2 文献研究について

#### (1) 方法

国立情報学研究所の論文データベースCiNiiでキーワードに“MIM”“多層指導モデル”を設定して、検索した（最終検索2018年7月31日）。その結果、25件の論文が収集された。次に25件のうち、

①通常の学級在籍児童にMIMを実施している、②「読み」に関わるもの、という二つの基準を満たす論文を抽出した。その結果最終的に取得できた10件の論文を分析対象とした。

加えて、「日本LD学会機関紙」及び「発表論文集」（共に2012～2018）内の論文7件とパッケージ内にある実践事例のうち10件も、分析対象とした（表3参照）。

表3 文献一覧（発行年：新しい順）

No	タイトル	出典，出版年
1	小学1年生に対する多層指導モデルMIMを用いた1stステージ指導の有効性	LD研究 27 (3) , 278-289, 2018-08
2	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) , 243-258, 2018-03
3	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) , 233-242, 2018-03
4	多層指導モデル（MIM）の導入及び取り組みに対する教員の意識に関する研究	和歌山大学教育学部紀要・教育科学・和歌山大学教育学部紀要委員会 編 67, 51-57, 2017-02
5	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指導の有効性	研究集録（164）, 31-39, 2017 岡山大学大学院教育学研究科
6	通常の学級における読み書きに困難を示す児童への個別指導：特殊音節と漢字書字の指導を通して	香川大学教育実践総合研究 (33) , 81-92, 2016
7	小学校において読みに困難さを示す児童の把握とその指導～通級指導教室を核とした校内体制による指導～	一般社団法人日本LD学会第22回大会発表論文集, 130, 2013
8	通常学級におけるMIMの実践報告及び結果について～1年3クラスにおけるMIMの実践経過及び結果について～	一般社団法人日本LD学会第22回大会発表論文集, 60, 2013
9	特殊音節指導教材MIM-PMアセスメントと国語単元テストとの関連性について～小学校1, 2年における得点の推移から～	一般社団法人日本LD学会第22回大会発表論文集, 57, 2013
10	アセスメントから見えてきた通常の学級の読みの流暢性を高めるための指導～MIM-PM3rdステージの児童への個別指導実践の成果と課題～	一般社団法人日本LD学会第22回大会発表論文集, 56, 2013
11	ひらがな読み指導における多層指導モデルMIM教材の有効性についての研究：特殊音節の読み特に困難を示す小学校2年生男児についての事例研究	作大論集 (3) , 155-163, 2013-03
12	アセスメントから見えてきた通常の学級の入門期の読み書きにおける成果と課題～ひらがな清音指導からMIMを活用した特殊音節・読みの流暢性を高める指導を通して～	一般社団法人日本LD学会第21回大会発表論文集, 132, 2012
13	学校と保護者が連携した読みの力（流暢さ）を高める学習支援～多層指導モデルMIM読みのアセスメント・指導パッケージの活用を通して～	一般社団法人日本LD学会第21回大会発表論文集, 15, 2012
14	通常学級における「ひらがな」チェックの有用性について	和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 20, 151-156, 2010-08-31
15	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）を通じて	特殊教育学研究 47 (1) , 1-12, 2009
16	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-	教育心理学研究 56 (4) , 534-547, 2008-12
17	学習につまずきのある子どもへの多層指導モデル（MIM）の実施可能性と効果：MIMを全校の取り組みに広げた学校の他学年にみる効果	日本教育心理学会総会発表論文集 50 (0) , 564, 2008
18	多層指導モデルMIM『読みのアセスメント・指導パッケージ』ガイドブック内の実践事例「読みのつまずきのある3rdステージの2年生への短期集中指導の効果」	学研教育みらい, 2008

19	多層指導モデルMIM『読みのアセスメント・指導パッケージ』ガイドブック内の実践事例「全校模校でのMIMへの取り組み～管理職の立場から～」	学研教育みらい，2008
20 ～ 27	多層指導モデルMIM『読みのアセスメント・指導パッケージ』ガイドブック内の実践事例（他8編）	学研教育みらい，2008

以上の文献計27件を活用し、MIMが通常の学級においてどのように実施されたかを整理するために、「対象児童の学年、人数」、「児童の実態」、「実施した指導（内容、時間等）」、「指導の効果」、「実施上の課題」、「その他（校内体制、実施に関わった教員等）」の六つの視点で分類した。

## (2) 課題の分析

MIMを未導入校において新たに導入し、継続的に実施していくためにはMIM実施における課題を明確にし、その課題に対する対策を講じる必要があると考えた。27件の文献を6つの視点で分類した中から、「実施上の課題」に着目した。27件のうち、実施上の課題について記載されている12件についてKJ法を用い分類した。その結果、表4のように「アセスメント」「指導」「児童への心理的配慮」「サポート体制」の四つのカテゴリーに分類された。また分類できないものに関しては「その他」とした。

表4 MIM実施に関する課題の整理（要約）

文献№	アセスメント	指導	児童への心理的配慮	サポート体制	その他
1		・学級担任がMIM1stステージ指導を実施できれば、即座に支援できる可能性が高まる			
4	○データ活用の意義を周知していく必要性 ・データの入力の方の練習が必要 ・MIM-PMを毎月行うのは大変	・実践的な活用例の紹介や教科書に沿った応用教材の作成・紹介し、体験してもらふ必要性 □取り入れる時間がない		◆全職員の共通理解が不可欠 ・MIM指導の体験や必要性の実感 ◆特殊音節指導のため低学年のみで十分だと感じる	
5	○数値化されるのはよいが、そこから具体的手立てや支援が浮かばない	□時間を工面するのが難しい	△学級から離れる抵抗感への配慮 △小集団指導への参加意欲の高め方		
6					・指導者である教員が、普段から一人ひとりの学習や行動に目を配り、小さなつまづきも見逃さない気づき力を高めなければならない
7		■学年が上がるほどMIM-PMの差が大きくなる	△特別指導の対象とした1年生10名、2年生17名、3年生6名のうち、2年生7名、3年生6名が指導に参加しなかった		
8				・MIM実施における指導の環境整備 ◇学校体制におけるMIM指導	
11		・標準値と乖離している子どものハンディをどこでどのように埋めていくか			・協調運動をクリアして特殊音節習得につなげていくか
13				◇学校組織のなかで支援システムをどう構築していくか ・保護者連携と共にMIM教材を指導計画にどう位置付けるか ・保護者との連携として、「学びの特徴に応じた支援の提案」が考えられる	
15					・汎用性 ・効果の高いモデルの在り方 ・脳科学的アプローチ ・効果的な指導、科学的根拠に基づいた指導

16	○データを活用して指導を考える	・実行するにあたっての技術面の習得		◇校内の協働体制の構築 ◇サポートするコーディネーターやチームの存在 ◆多層モデル（概念）についての教員の理解	・指導と子どもの達成度との関連性
18	・MIM-PMの自己採点や、児童らへの具体的結果のフィードバックの効果も窺われることから、今後も検討の必要がある	■もっと早い段階での支援や指導を実施することが必要であった	△取り出し指導による学習支援では、参加児童への説明 ▲参加外の児童に対して、どのように伝えるかも大切な課題		・認知検査等との関連性の検討
19			▲特別な指導をする際の「周りの児童の受け止め方」も配慮が必要	◇中学年以上の児童で、特殊音節の習得につまずきのある児童に対して、いつ、どのような形態で指導していくか全校体制で検討していく必要	

さらに上記のカテゴリーごとに、共通する内容（表4の記号ごと）に着目し整理したところ、具体的な課題として主なものが表5のように整理された。これらが、研究協力校でMIMを導入し、継続的に実施していく際の主な課題だと想定される。

表5 MIM実施における具体的な課題

カテゴリー	具体的な課題
アセスメント	○データを活用した指導や支援の展開
指導	□指導の時間の確保 ■指導を開始する時期（学年）
児童への心理的配慮	△小集団，個別指導に対する対象児の参加意欲 ▲小集団，個別指導に参加しない児童への配慮
サポート体制	◇校内体制の構築 ◆教員の共通理解

### 3 研究協力校の実状整理について

#### (1) 方法

MIM実施に当たり、研究協力校における校内体制等の実状について調査を行った。2018年9月末の実状について記入してもらい回答を得た。質問項目は表6の通りである。

表6 質問項目

1 学校規模について ①児童数 ②クラス数 ③教員数
2 教員や校内体制について ①TT（ティームティーチング）の活用（関わる学年や授業など） ②取り出し指導について
3 校内委員会について ①会議の持ち方（回数，時期，招集範囲） ②会議の主な内容
4 特別支援教育コーディネーターについて ①担当者（職名，担当学級等） ②通常の学級の担任への支援など
5 その他 ①校内研修の頻度 ②気になる児童の指導，支援に関する教員同士の共有について ③朝学習の時間について

#### (2) 結果

回答を基にした研究協力校の実状をまとめたものは以下の通りである。

##### ア 学校規模

全児童数は212名。1，2，3，5学年は2クラス編制，4，6学年は1クラス編制，知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級が各1クラスあり，計12クラスである。また，校長及び

教員は18名である。

イ 配慮が必要な児童への対応

通常の学級内において学習が他の児童より遅れ、支援が必要と判断された児童に対しては、ティームティーチング（以下、TT）の体制や取り出し指導という別室での個別対応を実施している。また、指導は特別支援学級担任や管理職、学級担任ではない教員が行っている。

ウ 特別支援教育に関する体制

「特別支援ミーティング」という会議を隔週で実施している。この会議の招集範囲は、校長及び全教員である。所要時間は30分程度であり、配慮が必要な児童や特別支援学級在籍児童についての情報共有や支援方法についての話し合い等が行われている。

また、特別支援教育コーディネーター（以下、特C0）を2名配置し、教頭と特別支援学級担任がその役割を担っている。「特別支援ミーティング」を主で進めたり、通常の学級担任の相談に乗ったりするなど、校内の特別支援教育推進の中心となっている。

以上のことから、研究協力校は配慮が必要な児童に対しては、学級担任だけで対応するのではなく、学校全体でどのようなことができるかを考え、互いに支えていくという環境にあると言える。

エ 教科時間外の取組

週3回、8:00～8:20を朝学習の時間としている。20分の内、前半10分をプリントを活用した自習時間、後半10分は学級裁量の時間として設定している。

#### 4 MIM年間実施プランについて

文献研究及び研究協力校の実状整理を基に、MIMを導入し、継続的に実施していくために年間実施プランを作成した。

(1) 対象

MIMを初めて導入し、より効果的に実施していくため、対象とする学年を1学年とする。理由としては、MIM指導の中心である特殊音節の指導が国語の時間に単元として設けられているという点を考慮したためである。また、2学年以降では「読み」の力に関して児童間で差が広がってくるという課題が先行事例で挙げられていたため、できるだけ早い学年から取り組んだ方がよいと考えたからである。

(2) 具体的な実施方法について

図1は、1学年に対し、MIMを導入し、継続的に実施していくための年間イメージである。これについて表5で示した具体的な課題の対応策を含めた計画を立てた。また、学期ごとに指導場面と校内の動きを整理した「MIM実施スケジュール」（別紙 資料1～3）も合わせて作成した。

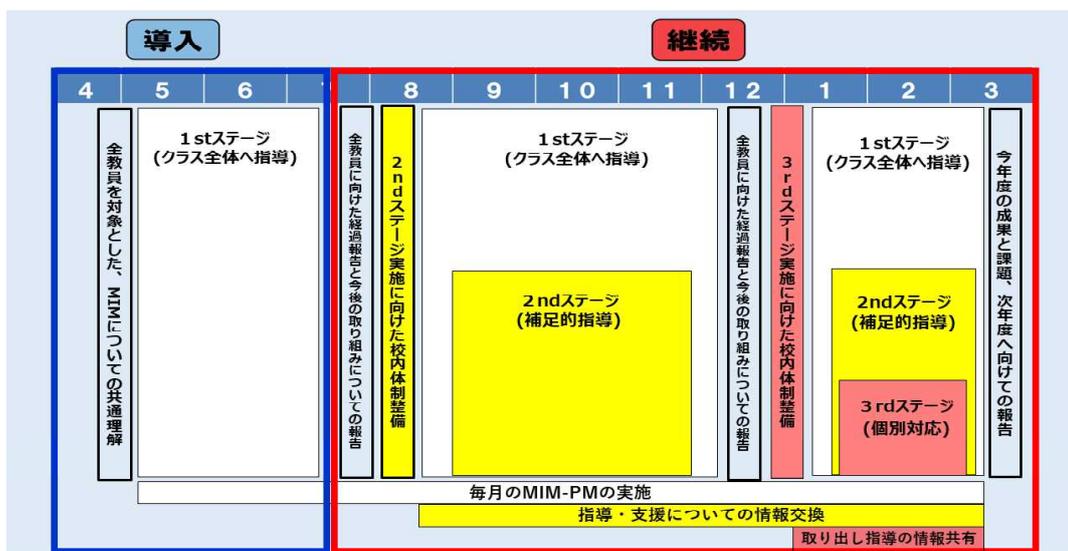


図1 MIM実施の年間イメージ

ア 1 学期～ : 1stステージ指導 (別紙 資料1 参照)

(1stステージ指導対象: 第1学年のすべての児童)

MIMを年間で実施していくために、中心となって推進していく教員を設定することや共通理解を全教員で行うことが、MIM実施の第一歩だと考える。先行事例の中で、教頭や通級指導教室担任がMIM推進の核となり、他の教員への周知や研修を担う役割を果たしたことで、校内でスムーズにMIMが浸透したという事例が複数見られた。これを参考とし、研究協力校では中心となって推進していく役割を特COに設定する。また、共通理解をする時期は年度初めの「特別支援ミーティング」の場を活用する。そこで、MIMの概要(実施する目的、アセスメントや指導の基本を中心とした内容)を校長及び全教員に周知することで、スムーズな導入のスタートを切ることができる。年間を通して「特別支援ミーティング」を共通理解する場として設定することにより、実施に直接関わる担当者以外の教員も定期的にMIMについて理解する機会となる。また、理解している教員が増えることにより、次年度以降、担当者が変更になった際でも、混乱が少ない状態でスタートが切れると考える。

次に実際の指導場面について述べる。パッケージでは、4月から開始するという実施例が載せられているが、研究協力校では入学当初に様々な行事などが予定されており、多忙な時期に新しいものを導入することは、負担感が大きいと想定されるため、5月から実施する。MIM指導とMIM-PMの実施は、週3回朝学習の時間の後半10分間を活用し、月に一度MIM-PMを行う。指導の内容は、パッケージ内の「読み書きに関するゲーム集」の中から選択するが、教員と児童がイメージを持ちやすい簡単にできるゲームを選ぶようにする。また、国語の授業において、特殊音節に関する内容を扱う際にはMIMの指導法や教材を活用し、年間を通して特殊音節の定着を図るようにしていく。6月中旬の1回目の特殊音節に関する単元の終了時には、パッケージ付属のプリントを宿題とし、授業以外でも学んだことの定着を図るようにしていく。

指導の実施者は1学年担任となるが、特COがMIM-PMの集計と分析の協力をしたり、短時間で負担なく行える指導の提案を行ったりすることによって、負担の軽減やMIM指導のイメージを持ちやすくなると思われる。

MIM実施において、MIM-PMのデータを活用し、指導や支援を変化させていくことが重要であるが、実施当初は、データの見取り方にも注意しなければならないと考える。先行事例で、初期の段階では、児童はMIM-PMに慣れておらず、正しい記入方法が身につけていないために、間違った方法で取り組んでいる児童もいるということが挙げられていたため、1回の結果のみで児童の実態を判断することには慎重になる必要がある。複数回実施し、点が伸びない児童がいた場合は、正しい記入方法が身につけているかを確認する必要がある。

イ 2 学期～ : 1stステージ指導+2ndステージ指導 (別紙 資料2 参照)

(2ndステージ指導対象: MIM-PMで2nd, 3rd相当と判断された児童)

2学期からは、全体指導だけでは伸びが見られない児童を対象とし、補足的指導として2ndステージ指導を加える。

補足的指導は、先行事例の中にも、TTを導入することにより2ndステージ指導をより効果的に行うことができるという論述があったことから、TTの体制をとり、複数の教員で児童に関わることが有効であると捉え、TTの体制がとれている研究協力校では授業場面において活用できると考えた。本プランでは、補助で指導にあたる教員(サブティーチャー)(以下、ST)の負担を考え、TTの体制をとるのは、特殊音節に関わる内容を含む国語の授業だけに限定した。しかし、ただTTを取り入れただけでは、補足的な指導を行える体制が整ったとは言えない。STは、TTを取り入れた授業の実施前に、対象となる児童の実態を把握し、どのような関わり方をするのかを担当と共通理解することにより、有効な2ndステージ指導が実施できると考える。そのためにSTは、実際の指導場面を事前に参観するなどし、対象児童に対してのMIM指導について理解を深めておくことが重要である。

なお、朝学習の時間には、学級担任のみがMIM指導を行うが、MIM-PMで2nd, 3rd相当と判断された児童に対しては、机間支援をしたり簡単な問題を提示したりするなど、全体指導の中でも配慮しながら指導をしていく。指導の内容は、1学期同様に「読み書きに関するゲーム集」の中から選択するが、教員や児童もMIM指導のイメージを掴んできている段階であると予想されるため、ルールが少し複雑なゲームや書く活動が含まれたゲーム等を取り入れ、特殊音節の定着をさらに図っていく。

また、授業以外の場面においては、10月上旬に「はやくちことば検定」を設定した。これは自分が

身に付けたことを学級以外の人に認めてもらい、「読み」に対する意欲を更に高めることを目的としている。検定担当者を児童との関わりが深く、身近な存在であると思われる管理職にすることにより、より意欲を高めることにつながるのではないかと考えた。

効果的に2ndステージ指導を実施するためには、アセスメントのデータを分析した上で、指導や支援の計画を立てる必要がある。データを基にした実態把握を行う際は、クラス全体の傾向だけでなく、より個に注目する必要があるため、「個人レポート」や「個別の配慮計画」を活用する。そして、児童がつまづいている部分について、より詳しく把握する。その後、指導や支援の計画を立てる際は、複数の教員が関わる体制で取り組むことが有効であると考え。研究協力校での聞き取り調査から、教員は様々な経験や研修などで得た知識を基にし、学習指導や支援を行っている一方、それらの手法を共有する場面は少ないことが挙げられていた。MIM指導の担当者だけではなく、様々な経験と知識を持った全教員が集まる「特別支援ミーティング」の場においてMIM指導や支援についての協議をすることによって、パッケージの内容だけに留まらない、より研究協力校にマッチした柔軟な計画が生み出されるのではないかと考える。

ウ 3学期～ : 1stステージ指導+2ndステージ指導+3rdステージ指導 (別紙 資料3参照)

(3rdステージ指導対象:MIM-PMで3rd相当と判断された児童)

3学期は、2学期と同様に1stステージ指導と2ndステージ指導を引き続き行い、3rdステージ指導を追加して実施する。この3rdステージ指導は、補足的な指導を継続しても伸びが見られない児童が対象であり、小集団や個別での指導を行い、より個に応じた学習ができるようにするものである。

小集団や個別での指導は、朝学習の時間を活用する。1stステージ、2ndステージ相当の児童は教室で担任と学習、3rdステージ相当の児童はSTと教室以外の場で集中的な学習、というように場所を分けることにより、それぞれの児童の実態に合った体制を取ることができ、かつ既存の時間枠の中に入れることができると考えた。

この3rdステージ指導では、対象児の学習への意欲を高めるために、安心して楽しめる学習環境を整えることが最も重要であると考え。そのために、図書室等の静かで落ち着ける場を利用する、学習内容をメニューとして提示し見通しが持てるようにする、ペアやグループを組んで指導をするなどの対応策をとる。さらに学期末には、2学期と同様に「はやくちことば検定」を設定し、児童は2学期の結果と比較し、成長したということを実感できるようにする。

また、意欲を高めるためには、児童の状態に合った学習を設定しなければならないが、3rdステージ指導は教室以外の場で行うため、学級担任は対象児の学習の様子を直接見ることができない。そこで、放課後などの時間を利用し、STと情報交換を進めながら、さらに意欲的に取り組める学習内容や支援の仕方を一緒に考えていくことが重要である。

対象児の意欲を高めると同時に、小集団や個別での指導に参加しない児童への配慮も併せて考慮する必要がある。ここでは対象児に対して偏見をもたないように対応策を講じなければならない。対応策としては、「自分に合った学習を自分のペースで行うことが大切である」という土壌をつくることが重要であると考え。例えば、自習時間に様々な難易度のプリントを準備し、各自で自分に合ったものを選んで取り組むことができる場面を意図的に設けるなどが挙げられる。また、3rdステージ指導開始時に対象児以外の児童も3rdステージ指導の体験場を設けることにより、教室以外で行われている指導のイメージを持てるようになり、偏見を持ちにくくなると考えられる。

ただ、このような土壌は、プリント学習や3rdステージ指導の体験のような一場面だけでつくられるものではない。普段の指導から教員が児童一人一人に応じた個別対応を密に行う事や児童同士が一人一人のよさを認め合えるような普段の学級経営が大きな役割を果たすものであると考える。

#### IV 研究のまとめ

本研究では、はじめにMIMを実施するに当たっての課題を明らかにするために文献研究を行った。収集した27件の文献の内、実施上の課題について記載されている12件の文献を対象とし、KJ法を用い課題を整理した。その結果「アセスメント」「指導」「児童への心理的配慮」「サポート体制」の四つのカテゴリーに分類された。次に研究協力校に対し、質問紙を用いて実状調査を行い、校内体制等の把握をした。これらを踏まえ、文献等の好事例やパッケージの内容を参考とし、どの時期に誰が何を行うかという点やそれぞれの

指導の段階に応じた留意点を踏まえた研究協力校をモデルとしたMIMの年間実施プランを作成した。

## V 研究の課題

本研究で作成したMIM年間実施プランでは、校内で中心となってMIMを推進していく役割を特C0に設定した。しかし、特C0によっては今までの経験やMIMについての知識の有無など様々であるため、その役割を担うことで業務の負担になったり不安を感じてしまったりすることが想定される。それを軽減するためには、特C0だけがMIMに関わる業務を抱えてしまわないように、校務分掌等でサポート体制を整えることが重要であると考える。

また、今回は実際に行っていないため、実践することで新たな課題が出てくることが想定される。今後は実際に自身がこのプランを基本として、小学校でMIMを提案し、実践を重ねていきながら改善を図り、より活用できるようなものを目指していきたい。

### <引用文献・URL >

- 1 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」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm) (2019. 1. 21)
- 2 宇野彰 2016 「発達性読み書き障害」『高次脳機能研究 第36巻第2号』, pp.170-171
- 3 稲垣真澄 2010 『特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドライン—分かりやすい診断手順と支援の実際—』, p. 25, 診断と治療社
- 4 南恵子 江田裕介 2016 「多層指導モデル (MIM) の導入及び取り組みに対する教員の意識に関する研究」『和歌山大学教育学部紀要 教育科学 第67集』, pp51-52
- 5 小池敏英 雲井未観編著 2013 『教室で行う特別支援教育8 “遊び活用型” 読み書き支援プログラム学習評価と教材作成ソフトに基づく統合的支援の展開』, p. 32, 図書文化社
- 6 海津亜希子 2012 「読みの流暢性に関する発達の検討」『LD研究 第21巻第2号』, p. 248
- 7 海津亜希子 田沼実敏 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) を通じて～」『特殊教育学研究, 47 (1)』, p. 2

### <参考文献・URL >

- 1 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究 「多層指導モデルMIM ホームページ」  
<http://forum.nise.go.jp/mim/> (2019. 1. 21)
- 2 河野俊寛 2012 『読み書き障害のある子どもへのサポートQ&A』 読書工房
- 3 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—つまずきのある読みを流暢な読みへ—』 学研教育みらい
- 4 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
- 5 光村図書 「年間指導計画・評価計画資料 1年 年間指導計画例」  
[http://www.mitsumura-tosho.co.jp/27skyokasho/download/kokugo/27k\\_nenkei1\\_03.pdf](http://www.mitsumura-tosho.co.jp/27skyokasho/download/kokugo/27k_nenkei1_03.pdf) (2019. 1. 21)