

「通級指導学級の教員による通常の学級への多層指導モデル MIM の実践」

グループ「はなみずき」

1 はじめに

平成 25 年 6 月に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が公布された。この法律にいう「障害者」とは、「身体障害、知的障害、精神障害（発達障害含む）その他心身の機能の障害（以下「障害」と総称する。）がある者」と定めている。この法律には、障害のある方から何らかの配慮を求める意思の表明があった場合には、負担になり過ぎない範囲で、社会的障壁を取り除くために必要で合理的配慮を行うことが求められると定められている。特に地方公共団体である学校は、合理的配慮を行う義務が課せられている。

一方、中学年以上で学習につまずきがみられる児童を調べていくと、1年生の文字学習で「特殊音節」が身につけていないという研究結果もある。「特殊音節は、読みの中でも基本中の基本であって、ここでつまずくということは、国語領域に留まらず、他の領域においても、さらには、日常生活にいたるまで支障をきたすといっても過言ではない。」と、多層指導モデル（MIM）を開発した海津亜希子は言っている。（2008年）1年生の文字指導の段階で「特殊音節」を読めるようにすることは、その後の児童の学びを支える上で、大変重要である。

MIM による文字指導は、学習につまずきが見られやすい発達障害の児童にとっても、グレーゾーンの児童にとっても、早期に、指導・支援を受けることができる、正に「合理的配慮」の視点に立った指導方法であると、私たちは考えた。

MIM の指導方法は、通常の学級における活用を想定しているが、通常の学級担任による指導よりも、通級指導学級において特殊音節につまずきのある児童の指導に活用されている。

そこで、私たちは通常の学級担任の協力のもと、情緒障害等通級指導学級設置校の通常の学級の1年生に向けて MIM の実践研究を行った。

2 研究の目的及び方法

1) 研究の目的

通常の学級の1年生に向けて「特殊音節」の学習に MIM による指導を行うことにより、児童が学習につまずく前に指導・支援を行う。

2) 研究方法

- ①通常の学級の1年生に向けて MIM による「特殊音節」の指導を行い、通常の学級の担任に MIM の指導方法を伝え、その後の読みの指導に生かしてもらう。
- ②定期的に全員にアセスメントを行うことにより、「特殊音節」につまずきの見られる児童を把握する。
- ③つまずきの見られる児童の傾向（「拗音」「長音」「拗長音」「促音」のどの部分が弱いか）を分析し、それぞれをグループ分けして休み時間に取り出して指導を行う。
- ④③を継続的に行うことにより、より細かく児童の様子を分析して担任に伝え、学級での指導に役立ててもらう。

3 MIMによる指導の実践

1) 通常の学級における一斉指導

1年生の平仮名指導が一通り終わる6月に一斉指導を実践した。第一週は「促音」、第二週は「長音」、第三週は「拗音」、第四週は「拗長音」というように1週ごとに特殊音節の指導を行っていった。

文字を1つの拍で表すと、「アイス」だと、「ア」「イ」「ス」で、3拍。「かっぱ」だと「か」「●」「ぱ」で、2拍だが3文字で促音の小さい「っ」の場所は無音になる。「チョコレート」だと「チョ」で1拍、「コ」「レー」「ト」で6文字だが4拍になる。



MIMは、言葉の拍をモーラ印で表し文字の数と拍の数の違いを認識させ、手を叩いたりひねったり伸ばしたりする動作をしながら文字を読むことで、どこに「っ」が入るか、「どの部分が伸ばす音なのか」「どこがねじれの音なのか」を理解させていく。

教科書に出てくる「特殊音節」の言葉を中心に、児童に馴染みの深いキャラクターの名前なども取り入れ、一斉指導を行った。

2) アセスメントの実施

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)のアセスメントを使って実施した。パッケージでは、年10回、毎月アセスメントを取るように計画されている。ただ、学校行事の練習や専科の授業と通級の指導時間などの時間調整をすると、授業の中でアセスメントを取ることやグループ指導、個別指導の時間を確保することができない月もあり、毎月アセスメントを取ることは難しいと判断した。そこで、大きな行事と重ならない6月・9月・12月にそれぞれ実施した。

アセスメントの課題は、1分間で行うことになっている。パッケージでは「カタカナの読み」も入っていて全部で30問だった。児童の実態と印刷した時の文字の大きさを考慮して、6月のアセスメントの課題は18問、9月の課題は24問と、課題数を増やしていきカタカナ指導が終了していた12月には30問を実施した。6月と9月のアセスメントでは時間内に全てできた児童は1人だけだった。この児童は時間内ぎりぎりに終了しており、課題の数とアセスメントの結果に誤差はないと思われる。

3) グループ指導と個別指導

年3回のアセスメントの結果からパッケージ内にある「1年生標準得点票」と照らし合わせ、児童の傾向に合わせてグループを作り、グループ指導を行っていった。6月のアセスメントでは、14名、9月のアセスメントでは16名、12月のアセスメントでは10名の児童が、グループ指導や個別指導の対象となった。グループ指導や個別指導の時間は、通常の学級と通級指導学級の時間調整がしやすい月曜日の昼休みから清掃指導の時間(20分~30分程度)に行った。

まず、6月のアセスメントにより「促音」「長音」「拗音」「拗長音」のグループに分けて

4 児童の変化

1) A 児 (週に6時間通級指導学級に通ってきている児童)

6月	清音3点	濁音1点	長音2点	促音1点	拗音1点	拗長音1点
9月	清音3点	濁音2点	長音3点	促音2点	拗音2点	拗長音2点
12月	清音3点	濁音2点	長音3点	促音3点	拗音2点	拗長音2点

A児は入学当初から通級指導学級に通ってきていた。5月の段階で、「ほ」を「は」、「も」を「し」と読んだり「ば」を「は」、「だ」を「た」と読んだりしていた。また、促音や拗音を読むときに何度も間違えて読むことが多かった。これらのことからA児は、横画の多い文字の見え方や特殊音節の読みにつまずきやすい傾向があることが予測された。A児には通級指導学級においてもMIMの個別指導を行い、6月末のアセスメントで上のような結果が得られた。12月の結果を見ても分かるようにA児は得点が目覚ましく伸びているわけではなく、個別の取りだし指導と通級指導学級での指導を積み重ねにより、本人なりに得点は伸びている。

2) B 児 (通常の学級のみ児童)

6月	清音2点	濁音2点	長音2点	促音1点	拗音0点	拗長音0点
9月	清音2点	濁音2点	長音1点	促音1点	拗音1点	拗長音1点
12月	清音3点	濁音3点	長音3点	促音3点	拗音3点	拗長音2点

B児は6月の段階では拗音と拗長音を読めていなかった。7月の2回の「拗音」グループ指導のカードゲームでは、他児から教えられて拗音の文字のマッチングを行っていた。しかし10月からのグループ指導では、7月と比べて自力でマッチングする姿も見られるようになった。12月のアセスメントでは拗長音以外の得点が3になり、取りだし指導の対象児にはならなくなった。

3) C 児 (1年生では通常の学級のみだったが、2年生から通級を開始した児童)

6月	清音2点	濁音2点	長音1点	促音1点	拗音1点	拗長音1点
9月	清音2点	濁音2点	長音1点	促音2点	拗音1点	拗長音0点
12月	清音2点	濁音2点	長音1点	促音1点	拗音1点	拗長音1点

C児は2学期以降、担任が放課後などに個別指導をしても学習内容の理解が難しい様子が見られるようになった。C児は7月と11月からのグループ指導では「拗音」に入っていた。カードゲームを中心として楽しんでできる学習内容であったが、C児は他児童から教えられることが多かった。他児が自力でゲームを楽しむようになってくると、不安そうな様子を見せた。

C児には12月のアセスメント以降は個別指導を行ったが、それでも学習の定着が難しい様子が見られ、何らかの認知特性があるのではないかと思われた。担任と保護者の話し合いで、3学期に通級申請をして2年生から通級を開始することとなった。

5 成果と課題

本年度初めて通級指導学級担任による通常の学級児童への指導方法の提案とグループ指導や個別指導を行った。設置校の1年生は2学期から専科の授業が始まり、9月から11月にかけては運動会に学芸会と行事が続いた。また、通級指導学級も新しく通級を開始する児童が増えたことや巡回指導が始まった。そのため、通常の学級と通級指導学級との時間調整が難しくなり、アセスメントは年3回、グループ指導や個別指導は年10回と当初の予定よりも少なくなってしまった。

しかし、アセスメントを取ったのは年3回でも、学習につまずきやすいと予想される児童や通級指導学級につながった方がよいと思われる児童を1年生の段階で把握することや、グループ指導や個別指導での児童の様子を学級担任に伝えることによって学級での児童への指導に生かしてもらうことはできた。また、6月と9月のアセスメントでは対象児になったものの、12月のアセスメントでは対象児にならなかった児童も5名ほどいたことから、6回程度の指導であっても指導の成果はあったと考えられる。

来年度以降は、1年生だけでなく2年生にも継続的な指導ができるよう、計画的に時間設定を行っていきたい。

(参考文献)

- 内閣府（平成25年法律第65号）「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」
海津亜希子（2008）LD研究「読みにつまずく危険性のある子どもに対する早期把握・早期支援の可能性」
海津亜希子（2008）教育心理学研究「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—」