

「情緒障害等通級指導学級設置校を対象としたMIM（多層指導モデル）の実践研究」

はなみずき学級（井上薫・前田希久子・米内山美紀・手嶋理絵・渡邊悟司・石田恵理）

1 はじめに

平成28年4月から「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が実施される。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、読み書きに困難を示す児童にとっても、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作られたものであるが、特に東京都では、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ることが多い。しかし支援を必要としていても通級指導学級に通っていない児童はまだ多く、「特殊音節」につまずいている児童に早期に対応することは、その児童の今後の学びを支える上でとても重要である。

そこで私たちは、通常の学級担任の協力のもと、平成26年度から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の実践研究を行っている。本年度は1年生だけでなく2年生児童も対象とした。

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。
- ・通常の学級の2年生に対しては、昨年度に引き続き指導・支援の必要な児童に対してグループによる指導・支援を行う。

2) 研究方法

- ①通常の学級の1年生に向けて通級の教員がMIMによる「特殊音節」の指導を行い、通常の学級の担任にMIMの指導方法を伝える。
- ②1年生は定期的に全員にアセスメントを行い、「特殊音節」につまずきの見られる児童を把握する。2年生は1回目に全員のアセスメントを行った後、グループでの指導の対象となった児童のみ定期的にアセスメントを取り、伸びを見る。

- 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おう。

3 MIMによる指導の実践

1) 1年生の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、「だんご」だと、「だ」「ん」「ご」で、3拍。「らっぱ」だと「ら」「●」「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。「きゅうきゅうしゃ」だと「きゅう」「きゅう」で6文字だが2拍、「しゃ」で2文字だが1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。学校行事や学年行事等の関係で日程調整が難しいため、今年度は、1年生は7月、9月、12月、3月の計4回。2年生は、6月に全員で行い、6月以降は、抽出された児童のみ行った。

3) グループ指導と個別指導

A. 1年生

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。7月のアセスメントでは、15名、9月のアセスメントでは11名、12月のアセスメントでも11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、7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7月中に3回グループ指導を行った。9月のアセスメントも同様にグループ分けをして、グ

ループ指導を9月から11月まで各1回行った。12月のアセスメントでは、個人差が大きくなっており、グループ指導に来る児童がほぼ固定化されていった。グループ指導は1月に1回、2月に3回行った。指導回数は計10回だった。

B. 2年生

6月に全員にアセスメントを行った。この時抽出された児童は、1年生の3学期に抽出された児童とほぼ変わらなかったため、2年生については、全員のアセスメントは行わず、抽出された児童のみ12月と3月にアセスメントを行った。指導回数は10回だった。

グループ指導や個別指導は、主にMIMカード（写真1）や文字と絵、モーラ印のマッチング（写真2・3）、単語探し（写真4）など、楽しみながら取り組むことのできる教材を活用した。

【写真1】



【写真2】

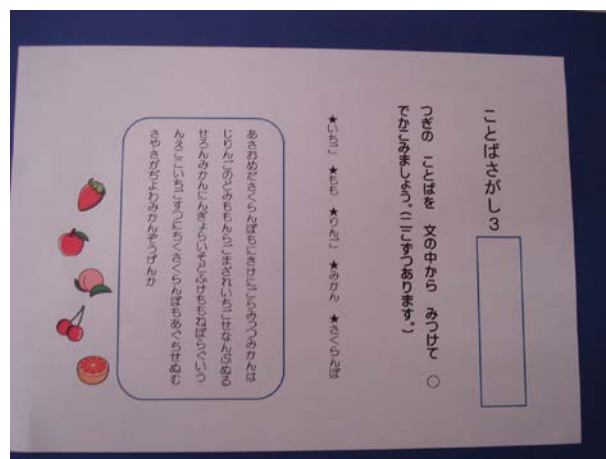


【写真1】MIM読みのアセスメント・指導パッケージ（学研）教材

【写真3】



【写真4】



【写真3】福岡県飯塚市立飯塚小学校 杉本陽子先生 作 教材

4 児童の変化

1) A児（1年生：通常の学級のみ児童）

7月	清音 2点	濁音 2点	長音 1点	促音 1点	拗音 0点	拗長音 0点
9月	清音 1点	濁音 2点	長音 1点	促音 1点	拗音 1点	拗長音 0点
12月	清音 1点	濁音 0点	長音 2点	促音 2点	拗音 2点	拗長音 2点
3月	清音 2点	濁音 2点	長音 2点	促音 2点	拗音 2点	拗長音 2点

7月、A児はMIMカード（写真1）の中で正しい表記を選ぶ課題では、一つ一つじっくりと読んでおり、全問正解ではあったものの瞬時に選択できる様子はなかった。9月はモーラと文字を並べる活動（写真2）を行った。この時も全問正解ではあったものの何度も確かめながら取り組むなど、不安な様子が見られた。11月になると、清音、促音、長音はすらすら読めるようになり、拗音と拗長音は「ゆ」「よ」の違いで戸惑うのみとなった。

2月の指導でもこの傾向は残っていた。ゆっくりではあるが、本児のペースで読むことのできる特殊音節は増えてきている。

2) B児（通級に繋がった例）

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

B児は6月のアセスメントは欠席のため取れなかったもので、小集団の取り出し指導の対象者ではなく、9月のアセスメントで取り出し対象者になった。長音で「とおい」を「とうい」、「おねえさん」を「おねいさん」と読み書きする様子や拗音が出てくると「きゅ?」「きょ?」と、混乱する様子が見られた。本児は、グループ指導において「分かる」という実感をもち、保護者の希望もあり、2学期後半から通級につながった。2月末の取り出し指導で単語区切りの課題を行った時には「そうじ/おとうと/とおおり」を、「そうじ/おとうとと/おおり」というように、自分の知っている単語だけで区切ろうとする傾向は見られたものの、単語の読みはほぼできるようになってきている。

3) C児（2年生通常の学級のみ指導 1年生からグループでの取り出し指導をしている）

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

C児は昨年度に引き続きグループでの取り出し指導を行っている。1年生の時の本児は、集中が続かず、イライラする様子もみられていた。6月の取り出し指導では、多くの情報の

中から特定の単語を見つけ出す課題（写真4）を行ったが、他の文字情報に混乱して特定の単語を探すのに苦戦していた。MIMカード（写真1）を提示すると、瞬時にその単語の正しい表記を選ぶことができず、三つとも一度音読してから正解を選ぶ傾向は1年を通して見られた。2月にも6月と同様の課題に取り組ませたところ読み飛ばしがあり、特定の単語を探すことが難しかった。「この行にある」と伝えると見つけることはできたが、自力で探すことは難しかった。

C児は全体を通して、「読みの弱さ」だけでなく「語彙の少なさ」もあった。C児のような児童については、MIMの指導以外にも家庭学習等でなぞなぞや読み聞かせ等、遊びを通して語彙を増やすような支援が必要なのではないかと考えられる。

5 成果と課題

今年度で本研究を始めて2年目になる。今年度は1年生だけでなく2年生児童に向けても指導を行った。そのため、時間を捻出するのに限りがあり、各学年ともに昨年度と同様、アセスメントは年3回、グループ指導や個別指導は年10回となった。

本来MIMで設定されている年間のアセスメントの10回よりは少なかったものの、アセスメントの結果から、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早期に把握すること、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通常の学級での児童への指導に活かしてもらうことはできた。また、通級の教員が通常の学級の児童に向けてMIMのグループ指導で活用している遊びながら文字学習をすることができる教材を使った指導を行い、学級担任が国語の授業でその教材を使った学習を取り入れた。

昨年度はMIMの指導を始めたばかりで、通級の教員が主に指導する事が多く通常の学級の担任が関わることは少なかった。本年度は、昨年度の校内研修でMIMを紹介したことから、通級の教員が全体指導を行う前から通常の学級の担任がMIMの動作を取り入れた特殊音節の指導を行ったり、全体指導が終わった後に遊びながら文字学習ができる教材を授業で取り入れたりする等、通常の学級担任がMIMの指導に直接関わる場面が増えた。MIMの指導方法を通常の学級の担任が行うことで、「特殊音節」でつまずく児童を救うことがより可能になっていくと思う。東京都は平成30年度から通級指導学級が特別支援教室になり巡回指導が始まる。通級の教員が巡回指導に出ると時間的な制約が出てきてしまい、今年度のような形でMIMの指導を継続することは難しくなっていくと考えられる。今後は、MIMの指導を通常の学級担任が行えるように支援をしていく形で、研究を進めていきたい。

（文責：前田希久子・手嶋理絵）

（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—」