

教育講演③

RTI と MIM

海 津 亜 希 子

キーワード: Response to Intervention/ Instruction (RTI), 多層指導モデル MIM, LD の判断, 根拠に基づいた実践・指導, 質の高い指導

Key words: Response to Intervention/Instruction (RTI), Multilayer Instruction Model (MIM), identification of learning disabilities, evidence based practices and instructions, high-quality instructions

LD 研究, Vol.24 No.1, 41-51, 2015

I はじめに

早期に子どもの支援ニーズを把握し、速やかに、かつ根拠に基づいた指導・支援を行うことの意義は大きい。子どもが有する一次的なニーズ（例えば、学習面でのつまずき）に対する指導・支援効果はもちろんのこと、二次的なニーズ（モチベーションや、自己評価の過剰な低下等）を生み出す危険性を防ぐことにもつながるからである。

それでは、子どものニーズに対する早期把握・早期支援の要素として必要なのは何か。Clarke, Baker, Smolkowski et al. (2008) は、(a) 効果的なアセスメントの存在（将来的につまずきに発展する危険性を予測）、(b) ニーズによって多様な方法で指導・介入を行うこと、(c) 指導・介入方法が子どもに合っているかについて、子どもの伸びをモニターしていくことを挙げている。これら3つの要素を含んだ早期把握・早期支援のモデルが Response to Intervention/Instruction (RTI: 効果的な指導/介入を行い、子どもの反応（ニーズ）

に応じて、指導/介入の仕方を変えていきながら、子どものニーズを同定していくモデル) であり、子どもの学びを最大限に保障し、行動の問題を低減することを目的としたアセスメントと指導とが連動した多層の予防システムである (National Center on Response to Intervention, 2010)。

RTI は、米国において国家レベルで推奨されているモデルであり、その背景には、指導の質を向上させ、環境を適切に整えた上で、学力の保障を行っていくことが、通常の教育およびスペシャル・エデュケーション双方のゴールとして捉えられるようになってきたことがある (Fletcher, Coulter, Reschly et al., 2004)。そして双方の課題として挙げられたのが、Learning Disabilities (LD) と判定される子どもの数の増加である。LD は、その知的能力に比して有意に予測できない (低い) 学力を示すといった考え方からディスクレパンシーモデルを LD 判定に採用していたが、かねてからその方法論に対し批判や見直しの声があった (例えば Weintraub, 2005)。そこで、ディスクレパンシーモデルに代わるモデルとして台頭してきたのが RTI といえる。

こうした動向が日本の LD 研究に対しても、少

Akiko Kaizu: Response to Intervention and Multilayer Instruction Model
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

なからず示唆を与えるものと海津（2006）は述べている。一方で、日本においては、LDと判断されたからといって、それが即、予算的措置や具体的支援へと結びつくといった現況には必ずしもなっていない。そこで、海津・田沼・平木他（2008）は、RTIモデルにおける強調点の内、「通常の学級での質の高い指導」「子どものつまずきが重篤化する前段階における速やかな指導・支援」に焦点を当て、わが国における通常の学級での多層指導モデル、Multilayer Instruction Model (MIM【ミム】)を開発した。MIMの核となるのは、「アセスメントと指導とを連動させることで、全体を対象としながらも、個のニーズを見失わず、根拠に基づいた指導を子どもたちに提供していくこと」である。

そこで、本稿では、RTIについて概観するとともに、MIMについての理論、実践的研究、展望、さらにはRTIおよびMIM双方の課題について述べることとする。

II RTI

1. RTIが注目された背景—従来のLD判定モデルへの批判や見直しの必要性—

LDは、その知的能力に比して有意に予測できない（低い）学力を示すといった考え方から、従来、ディスクレパンシーモデルが用いられてきた。しかし、批判や見直しの声がこれまでも多くあった。主な理由としては、(a)ディスクレパンシーモデルの基準が州によって異なり、結果、LDの判定率も州によってさまざまであり、根拠が乏しいこと（Weintraub, 2005）、(b)ディスクレパンシーの度合いは意味をもち、ディスクレパンシーのある子どもとそうでない子どもとの間では学業成績の特徴に違いがあるといった前提については、何ら実証されていないこと（例えば、Stanovich, 2005; Stuebing, Fletcher, LeDoux et al., 2002; Ysseldyke, Algozzine, Shinn et al., 1982）、(c)ディスクレパンシーモデルによって得られた結果か

らは、指導への示唆が得にくいこと（Vaughn & Fuchs, 2003）等が挙げられている。こうした種々の理由から、IQと学業成績とのディスクレパンシーという単一のメジャーのみでLDを判定することへの疑問（Fuchs, Fuchs, & Compton, 2004）が強まり、LDの定義、判定についての再考が行われたのである。

また、RTIへの注目を強固にする背景として忘れてならないのは、法的な裏付けである。その一つ、No Child Left Behind Act of 2001, Public Law 107-110 (NCLB)は、学力格差是正（「人種」「所得」「障害」「英語学習者」を対象）のため連邦政府の役割を大幅に拡大した過去に例を見ない歴史的連邦教育法である（吉良, 2009）。これは、1965年に制定されたElementary and Secondary Education Act (ESEA)の最新の改定法であり、公式文書の冒頭に書かれている目的は、「どの子ども置き去りにしないように結果責任、柔軟性、選択により学力格差を縮めること」であった。NCLB法では、特に「結果に対する説明責任の強化」「科学的に実証された教育実践の重視」を挙げている。

そして、Individuals with Disabilities Education Acts, Public Law 108-446 (IDEA2004)の一部改正では、LDを同定するにあたり、従来のディスクレパンシーモデルに代わって、科学的かつ研究に基づいた介入への反応（ほぼRTIと同義）を基にLDの同定を行ってもよいことが新たに述べられた。

2. LD判定における新しいモデルとしてのRTI

LD判定において、従来のディスクレパンシーモデルへの代替モデルとして注目されたのがRTIモデルである。

Fuchs & Fuchs (1998)は、RTIモデルを以下のように整理している。

段階1：全ての子どもに対し、学習面の進捗度を追うクラスワイドアセスメントを実施する。この段階で指導の環境が適切であったか、もし他の

クラス等と比較して伸びが小さい場合には、指導環境の改善を行う必要性が出てくる。つまり、この段階では、通常の教育の中で、適切な指導がなされているかについてのチェックを行う。

段階2：段階1が保証されている（通常の教育の中で、適切な指導がなされている）にもかかわらず、クラスの他の子どもと比べて著しく反応が乏しく、低い成績をとる子どもの同定を始める。

段階3：通常の学級の中で、より体系的なアセスメント段階に入る。ここでは、学習面でつまずきのある子どもに対して、その子の学力を伸ばせるような環境を具体的に探っていく。そして、子どものニーズに応じ、より特化した指導環境を整えたにもかかわらず、なおも反応が乏しい場合には、内在しているつまずき（intrinsic deficit）があると判断される。すなわち、不適切な指導環境が原因でないことから（これについてはすでに段階1において確認されているので）個人に内在する問題を有する可能性があるとして判断される。

研究者間では、段階1や段階2の指導ではニーズに応えられない子どもが5%いるとしている（Fuchs, Fuchs, & Compton, 2012）。現在、米国の50州全てでLD判定の方法としてRTIが許可されている（Fuchs & Vaughn, 2012）。

3. RTIモデルのメリットとは

RTIモデルのメリットとしては、(a) 学習面でのつまずきが深刻化する前に対応できること、(b) 科学的データを出す必要があるため、教師のバイアスが入りにくいこと、(c) アセスメントと指導との関連性が強いこと、(d) 不適切（不十分）な指導によってつまずいているのか、本人に内在する問題なのかを識別できること等が挙げられている（Fuchs, Fuchs, & Compton, 2004; Vaughn & Fuchs, 2003）。同時に、Vaughn & Fuchs (2003) は、「つまずいている子どもだけでなく、他の多くの子どもの進捗度も同時に追いながら、通常の学級で質の高い指導を実践すること」も強調すべき

点としている。

また、昨今の論文でも、RTIの最も大きな成果は、学校の中でのルーティンとして、リスクのある子を見つけるためのスクリーニングに対する信頼度が劇的に増したことが指摘されている（Fuchs & Vaughn, 2012）。つまり、支援なしに長期のつまずきとして発展してしまう子どもを早期に、正確に見つけることは、RTIの成功に不可欠な要素であり、そうしたフレームワークが学校の中に自然に築かれたことは評価に値するとしている。具体的に、RTIの中で用いられるアセスメントであるプロGRESS・モニタリングのメリットとして、National Center on Students Progress Monitoring (n.d.) は (a) 子どもはより適切な指導を受ける可能性が増すので、学習が速やかに進むこと、(b) 指導の決定において有用な情報となること、(c) 説明責任の見地からも子どもの伸びについての説明材料となること、(d) 子どもの伸びについて、保護者と専門家との間で効果的なコミュニケーションを促すこと、(e) 教師の子どもへの期待度が高まること、(f) スペシャル・エデュケーションへの照会が減ること等を挙げており、これらは後述するMIMの実践においても共感するところである。

4. RTIモデルの課題

RTIモデルが抱える課題についても、前論文で詳しく述べた（海津, 2006）。そこには、特別なニーズに対する支援や課題の予測等は、包括的な評価によってはじめて実現されるとする意見や（Braden & Kratochwill, 1997）、LDを定義するうえで基本的な要素である「子どもの能力に比して予測できない学力」（Keough, 1994）という関係を、知能や認知能力に関するアセスメントが要求されないRTIモデルでは捉えられない（Naglieri, 2001）といった意見等がみられた。Kaplan, Fein, Kramer et al. (1999) も、process deficit（認知過程の障害）の特徴に関する情報は、個人に特化し

た指導を考える上で重要としている。LD の新たな判定法として RTI が台頭している米国にあって、認知処理的、神経学的な障害として LD へアプローチする考え方が排除されたわけではなく、妥当なアセスメントの開発を待ちながら、今はむしろ横に置かれているといった方がふさわしいとの意見もある (Speece, Case, & Molloy, 2003)。

日本においては、LD がつまづいている状況を外因的な要因と内的な要因双方から捉え、整理する視点、互いを意識できる視点を持ち、(a) LD 判定において何を押さえるべきか、(b) どの段階で何をどのように把握すべきか、(c) アセスメント結果をいかに解釈し、指導・支援に活用するか等について納得のいく答えを用意する必要がある。

また、Fuchs & Vaughn (2012) は、RTI の実践面に対する今後の課題として、「多層指導をどう効果的に、組織、運営するか」「学校という実践的な教育の場でいかに効果的に行っていくか」等を挙げている。さらに、通常の学級で多くの時間を費やす LD 等の子どもに対して、通常の学級担任がいくら有能であっても、LD に特化した効果的な指導をも行うといったことを想定するのは難しいとしている。そこで今こそ、研究者によって、革新的な指導法をデリバリーシステムとともに、より効果的に、これら深刻な課題を打破するものとして提案していく必要があるとしている。同時に学校は、重篤な困難さを示す LD 等の子どものために、効果的な指導・治療サービスを提供する責任を認識しなくてはならないことも強調している。

III MIM

1. なぜ、多層指導モデル MIM なのか

多層指導モデル MIM は、先述してきた RTI を基に開発されたモデルである。特に、RTI モデルが強調する「通常の学級での科学的根拠に基づいた質の高い指導」「子どものつまづきが重篤化する前段階における速やかな指導・支援」については、MIM の根幹といってよい。しかしながら、MIM

という独自のモデルとして結晶させたのには理由がある。それは日本においては、LD と判断されたからといって、それが即、予算的措置や具体的支援へと結びつくといった現況には必ずしもなっていないことが挙げられる (海津・田沼・平木, 2009)。それどころか、LD の判定法を強調するモデルとして導入を図ることで、逆に「通常の学級での科学的根拠に基づいた質の高い指導」の実現が阻まれてしまうことを危惧した。つまり、このモデルを成功に導くキーパーソンといえる通常の学級の教師が、LD の判定モデルとして認識することによって「自分が主として進めていくものではない」「自分のクラスには関係ない (対象ではない)」といった捉えが生じてしまうことも少なからずあるのではなからうか。だが、このモデルは、通常の学級の教師の積極的な関与なくしては成り立たない。自分自身の課題、対応可能な事柄として受け止めてもらう必要がある。そこで、MIM では、指導モデルといった特性を全面的に打ち出した。それにより「通常の学級での早期のアセスメント」や「通常の学級における科学的根拠に基づいた質の高い指導」が実践され、それが結果的に「つまづきの要因が教え方等、環境面による要因でないこと」の実証にもなり得ると考えている。環境的要因を整えてこそ、このような状況下でつまづきをみせる子どもは、何らかの内的要因によるつまづきの可能性が増す。つまり、MIM においても、RTI で目指すところの LD の判定法としての意義が結果的に果たせることにつながると考える。

わが国において、特別支援教育への認識・重要性が高まっていることに疑う余地はない。しかし、「特別支援教育」の範疇として括ってしまうことで、「通常の教育」との分断を来すことも現実的には起こり得よう。そこでまずは「通常の教育」を含めた枠内でこのモデルの実施を考えてもらうことが不可欠である。そして、進めていくうちに自ずと「特別支援教育」の視点が融合されていけばよいと考える。それも教師が主体的に、自覚的に、「特別

支援教育」の視点の重要性に気づいていくことが有意義であり、そうした様子をMIMの実践においては目の当たりにしてきた。

2. MIMの基本理念

1) MIMの基本構造

MIMでは、1stステージにて、通常の学級内で学習面での効果的な指導を全ての子どもを対象に行う。続く2ndステージでは、1stステージのみでは伸びが十分でない子どもに対して、通常の学級内で補足的な指導を実施する。さらに2ndステージでも依然伸びが乏しい子どもに対しては、通常の学級内外において、補足的、集中的に、柔軟な形態による、より個に特化した3rdステージ指導を行う(図1)。各ステージ指導の必要性の判断は、アセスメントによって客観的になされる。つまり、子どもの支援ニーズの根拠をアセスメントで判断するため、人や場所、時に依存することなく、着実に必要な支援へとつなげていくことが可能となる。

2) MIMで何をどのように教えるか

MIMでは、「該当する領域(課題)を習得していないと、その他の領域(課題)や、その後の学習に大きな支障を来しかねない重要な学習領域(課題)」を取り上げる。どのように教えるかに関しては、「従来の教授法を検証し、教える側も学ぶ側も納得のできる学び」の追究を行っている。これには、LDという認知過程の障害を有し、特徴的なつまづきを示す子どもの指導に関わってきた経験・知見等から得られるところが大きい。

MIMを研究・開発し、実践研究を行っていく中で、筆者の中に大きな気づきがあった。それは、これまで「LDに起因するつまづき」と捉えていたことが、必ずしもそうとは言い切れず、「他の子どもにとっても学びにくい内容の存在」、その背景に「当該領域(課題)の教授法への見直しの必要性」が潜んでいるというものである(海津, 2014)。これはとても重要な視点であって、取り立てて疑

問をも持つことなく用いられている教授法の中に、実は、教える側、学ぶ側にとっても、了解し切れていないものが存在すると推察する。そこで、従来採ってきた教授法が唯一と思わずに、柔軟な発想で捉え直していくことが重要である。

その一つとして、MIMでは、小学校国語科第1学年で扱う「特殊音節」を取り上げてきた。その際、従来の「正しい表記法(書き方)」に力点が置かれた指導から、「音」の重要性を強調する指導へと転換した。具体的には、「目に見えない音をどのように子どもに認識させるか」を重視し、音を動作や記号によって視覚的に示す手法を用いることで、子ども自身が文字と音節とが一対一に対応していない特殊音節のメカニズム(ルール)を理解できるよう促した。

3. MIMにおける要素

ここでは、「2. MIMの基本理念」をより具体化する内容を詳説する。まず、MIMを実施するにあたっては、(a) 焦点とするスキルの選択(身につけておくべき内容にしぼる)、(b) アセスメントの作成(プログレス・モニタリングの機能を果たせるもの)、(c) 指導法(つまづく危険性のある子どもを想定した指導法)、および指導教材(子どもが楽しく、また、一人でも学ぶことのできる教材)の開発を行う。

そして、各ステージ指導において以下の要素を取り入れる。

1) 1stステージ指導

全ての子どもを対象とした、効果的な指導を行うステージである。そこで、以下の要素を1stステージ指導では取り入れる。

- (a) 当該教科の年間計画の中に位置づけられるようにする。
- (b) MIMが提案する方法と教師自身が有する指導技術とを絡める。
- (c) 学習内容の習得に向け、豊富な練習(ある

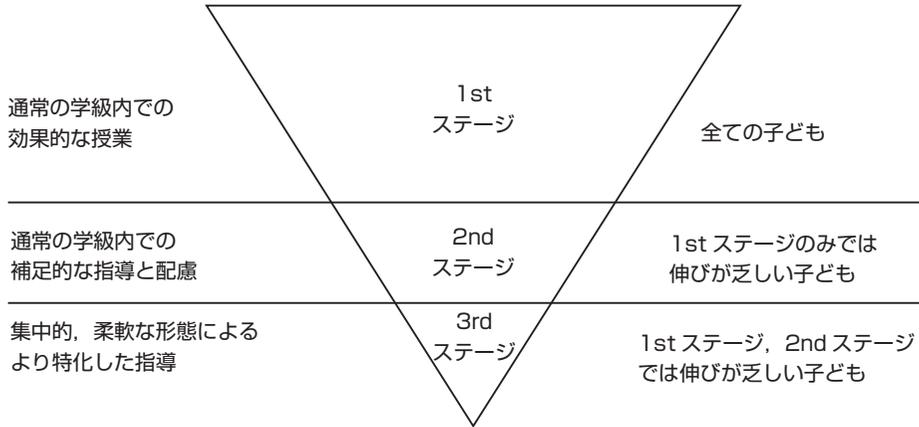


図1 通常の学級における多層指導モデル MIM (Multilayer Instruction Model) (海津・田沼・平木他, 2008)

程度パターン化された練習を含む)の機会を提供する。その際、正しい方法で繰り返すことが重要である。

(d) 学習したことを日常生活やゲームの中で活かす機会を提供する。

(e) 学習した内容を教室内に掲示したり、ノートに貼ったりしていつでも確認できるようにしておく。

(f) 授業の中で、ペアやグループ等、柔軟な形態での指導を取り入れる。

2) 2nd ステージ指導

2nd ステージ指導は、1st ステージ指導のみでは習得の難しかった子どもを焦点に当てた、通常の学級内での補足的な指導を指す。一方、2nd ステージ指導を授業内で行う場合においては、1st ステージ指導で学習内容の理解が遂げられた子どもと、未だ達成していない2nd ステージ指導の子どもとが併存するステージともいえる。この段階では、重点的に2nd ステージ指導対象の子どもへの行って理解度を確認し、フィードバック(できている時には褒め、誤っている場合にはその場で即修正)ができる環境を整えなくてはならない。ただし、基本的な指導法は、1st ステージ指導と変わらないといえる。何がかわるかといえば、より

個のニーズに特化した学習内容にしぼり、フィードバックを頻繁に行うことのできる環境を整える点である。そこで、このステージでは、以下の要素を組み合わせながら工夫を行うことが考えられる。

(a) プリントの活用(プリントの表裏で難易度を変えたりする。ただし、関連のある内容にして、表面ができたら裏面へとつながるようにし、1st ステージの子どもと2nd ステージ指導対象の子どもとの指導に連続性をもたせる)

(b) 指導・支援・教材の工夫(多様で柔軟な指導・支援・教材、解法の手がかりとなるようなツールの用意)

(c) 時間の活用(朝学習、給食準備の時間、昼休み、隙間時間等の活用)

(d) 場所の活用(教室の角や図書室等の活用)

3) 3rd ステージ指導

3rd ステージ指導は、2nd ステージ指導においても依然習得が難しい子どもに対して、柔軟な形態で、集中的に、より個に特化した形での指導を行う。このステージも、基本的な指導法は、1st ステージ指導と同様である。ただし、3rd ステージ指導で重要になるのは、ニーズのある子だけに限

定し、本人らに指導の意義を説明した上で、少人数で、集中的に、指導者のフィードバックが多く受けられる環境で指導を行うことである。なぜなら、この段階が、いわば通常の学級内で実施可能な最後の砦であり、着実に該当する学習内容を習得させる必要があるからである。そこで、このステージでは、以下の要素を組み合わせながら工夫を行うことが考えられる。

- (a) 指導・支援・教材の工夫（多様で柔軟な指導・支援・教材，解法の手がかりとなるようなツールの用意）
- (b) 時間の活用（朝学習，給食準備の時間，昼休み，放課後等の活用）
- (c) 場所の活用（教室の角や図書室，通級指導教室や特別支援学級等の活用）
- (d) 人の活用（通級指導教室や特別支援学級，管理職，少人数加配の教師等とのコラボレーション）

4. これまでの研究成果

1) 支援ニーズがありつつも気づきにくかった子どもへの気づきの実現

早期把握，早期支援を叶えるためには，通常の学級でのユニバーサル・スクリーニングが不可欠である。ただし，通常の学級でのこうしたアセスメントの実施にあたっては，通常の学級の教師が，「物理的にも簡便に行えること」「結果からその後の指導指針のイメージが持てること」が重要になる。MIMには，Multilayer Instruction Model-Progress Monitoring (MIM-PM) というアセスメントがある（海津，2010；海津・平木・田沼他，2008）。これまでの研究においては，読解力を含む読みの総合的な力を測ろうとしているアセスメントとの間での比較的強い相関（海津・平木・田沼他，2008）や，小学校第1学年の年度当初5月のMIM-PMの結果と年度末3学期の結果との間での強い相関等（海津・平木・田沼他，2008），「測ろうとしている

読みの力を十分に反映する妥当性」「アセスメントが，ある一時点の力のみの反映ではなく，その後の読みの力を示唆する予測性」を備えていたことが確認されている。さらには，口頭言語の発達の良さ等によって，読みに支援ニーズがありつつも気づかれにくかった子どもに対する教師の気づきを促す効果もみられた。具体的には，MIM-PMの結果を見て，「思ったより得点できていない」とみなされた子どもがクラスに3-17%おり，そうした子どものニーズへの早期の気づきが可能になったことで（海津・平木・田沼他，2008），いわば「予防的支援」の実現性が増したと考える。

2) 通常の学級における効果的指導の実現

MIMを通常の学級で実施することで，異なる学力層の子どもに与える影響・効果を調べた。具体的には，MIMを1年間実施してきた群と，平常の授業を行ってきた群との間での比較である。その結果，MIMを実施してきた群では，特別な教育的ニーズを有する子どもの層だけでなく，他の学力層の子どもにおいても読解力等を含む読みや書きの力が高く，両群の間に有意な差がみられている（海津・田沼・平木他，2008）。

また，最もつまづきの重篤化がみられる3rdステージ指導を要した子どもへの効果については，3rdステージ指導という通常の学級内外において，補足的，集中的，柔軟な形態による，より個に特化した指導を受けたことで，得点の上昇がみられただけでなく，学習に対する自分自身の見解にも変化がみられた。3rdステージ指導の前後で「読むことが好き」「読むことが得意」と回答していた割合が30-40%台からいずれも約80%にまで上昇したのである（海津・田沼・平木，2009）。読む力が向上していくことはもちろんだが，こうした学習への見解，自分自身の能力への評価が肯定的に変化していくことは，その後の学習や生活を支える上で特に重要と考える。

5. MIM の効果をいかに解釈するか

1) 教師間の共通言語としての学力指導モデル

通常の学級の教師の多くは、全体への効果的な指導をいかにし得るかに重点を置いていると想定される。同時に、配慮が必要な子どもへの対応も忘れてはいない。しかし、「配慮が必要」といった概念・基準には曖昧さが伴い、そうした子どものニーズへの対応は、教師の力量や、意識、モチベーションに委ねられてしまうといっても過言ではない。MIMにおいては、何らかのニーズを有する子どもが「2nd や 3rd ステージ指導を要する子ども」として、共通の基準で表される。いかなる環境にも左右されずに、子どものニーズを着実に把握できる意義は大きい。このように子どものニーズ把握に際し、いわば共通言語があることで、子どものイメージを教師間で共有できることになる。イメージの共有化は、充実した議論を産む。充実した議論は、互いの状況に関する理解の表れでもあり、協力関係、チームでの支援へと発展する。Fuchs, Fuchs, & Compton (2012) は優れた RTI の実践とは、学校内の資源を効果的に活用しながら、子どもが成功する可能性を最大限に高めていくことと定義する。MIM を効果的に機能させる上でも、校内組織の中での MIM に関する共通認識、MIM を通した子ども理解に端を発する支援体制の構築を追求することが有用であろう。

2) 教師による自らの気づきと、さらなる工夫への挑戦

National Association of State Directors of Special Education (2006) は、教師の専門性向上 (professional development) を考える上での要素として、信念と考え方・姿勢、知識、スキルを挙げている。

MIM を市内全ての学校で実践している自治体で MIM-PM の結果をみて「どのように指導に活かしたか」という質問を行ったところ、「下位の子どもへの配慮」と回答した教師が半数を超えていた (海津, 2013)。このようなアセスメント結果を

基にした教師自らの気づき、自発的対応が重要と考える。周囲から指摘され、その結果、支援を開始するのではなく、自らがデータ等、根拠を基に考察し、それを実行に移すことで、教師自身の指導・支援に対するモチベーションが上がるのではないだろうか。MIM を開発するにあたっては「どのような条件下であれ、一定の効果が出せるもの」をめざし、実施に際しての手順や教材等、明確化してきた。これは例えば、森 (2014) も MIM を自治体として採用した理由の一つとして挙げているように、新規採用教員の割合の増加等への対応でもあった。しかし他方で、そうした標準化された仕様に、教師自身の経験や特性を加味してこそ、目の前の子どもたちに合った唯一の MIM の展開が遂げられると考える。これがすなわち MIM というところの「効果的指導」にあたるといえる (図 2)。

3) 全ての子どもに通じる指導原理

MIM の指導の要素は、(a) ルールの明確化 (わからない時にどのように確認すればよいか、自分で解決する術を示すこと)、(b) 多感覚な指導、(c) 多様で、柔軟な指導構造、教材等に代表される。こうした要素が、3rd ステージ指導を要する子どもたちに効果をもたらす。換言すれば、これらの要素を入れることで、3rd ステージ指導対象の子どもは、学びを達成できる可能性が増す。それでは、1st ステージ指導段階の子どもにも効果がみられた点をどう解釈するか。1st ステージ指導の子どもは、先に挙げた (a)-(c) の要素が整わなければ、学びが達成できないとは限らない。たとえこれらの要素が含まれない指導であっても自身の能力で学び、理解していくことも可能であろう。ただし、(a)-(c) の要素を入れた指導を行うことで、学習に対して意欲的になり、より自身の能力を広く深く発揮する機会の獲得、創造的な学びの実現が成し得るのではないかと考える。

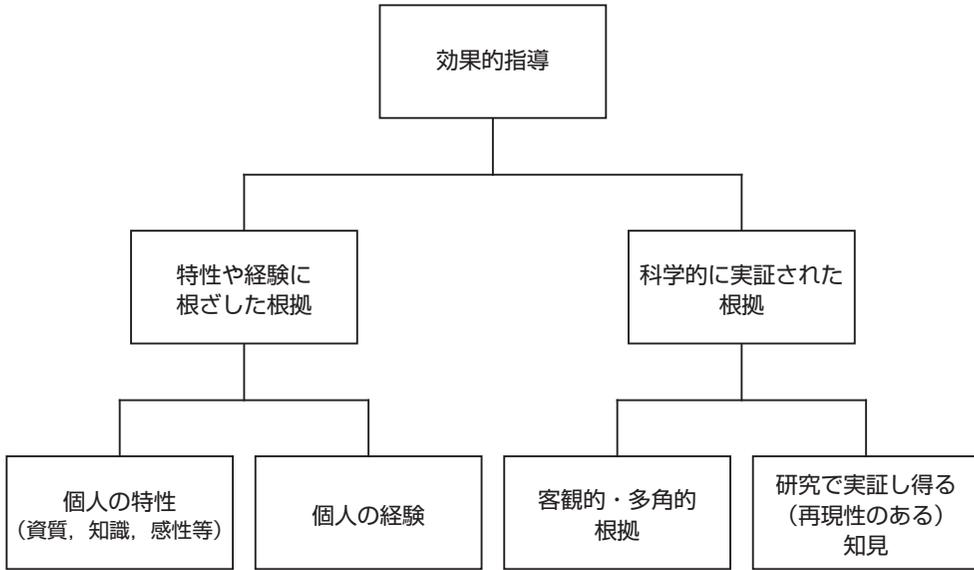


図2 MIMにおける効果的指導

6. MIMに関する展望

現在また今後取り組むべき課題としては、(a) 異教科・異学年でのMIM, (b) 地域ワイドでの研究, (c) より子どもも、教師もアクセスしやすいような支援機器等の教材開発, (d) 情報提供・情報共有のためのWebサイトの開設等が挙げられる。特に、自治体としてMIMに取り組んでいるところが増えてきていることに伴い、研究者側としていかに実践を支えていけるかが大きな課題である。

さらに、これまでの大きな成果として、平成27年度からの小学校国語科の教科書(小森・梶田・角野他, 2015)にMIMで用いている指導法が採用された。米国において現代の教育で不可欠とされているモニタリングという考え方も、LDについての研究が貢献を果たしたとの見方もある(Lloyd & Hallaham, 2005)。このように、LDに関する研究から得られた知見が、通常の教育への提言を果たし、改革へと導くきっかけとなり得たことは、LD教育の質の高さの実証でもあろう。今後、ますますこうした流れがみられると推察する。

IV さいごに

RTIおよびMIMからいえることは、学習のつまずきを捉える際、その原因を個人に内在する問題として帰結する前に、外的な要因の評価や見直しを行い、学習のつまずきの要因を多角的に捉えていくことの重要性である。

わが国のLDの定義にも、除外規定として「環境的な要因が直接的な原因となるものではない」(文部省, 1999)との文言が入っている。すなわち、「科学的根拠のある効果的な指導法、指導環境を整えたにもかかわらず、さらには、他の子どもが伸びていても尚、該当の子どもの反応が十分でない」状況があって、はじめて、LDか否かの判断がスタートできるということである。

総じて、LDの判断に際しては、指導の質を向上させ、環境を適切に整えることが最初の要件といえる。こうした認識をもち、要件の充足に向け着手することが、特別支援教育の域に留まらず、通常の教育をも含めた学びの保障の一手となろう。すなわち、MIMでいうところの1stステージ、2ndステージ、3rdステージ指導といった各ステ

ージ指導段階において最善の指導を行うことが予防的支援となり、ひいては、それ以降の教育（特別支援教育）を本来享受すべき対象に確実に提供することにもつながると考える。

文 献

- Braden, J.P. & Kratochwill, T.R. (1997) : Treatment utility of assessment: Myths and realities. *School Psychology Review*, 26, 475-485.
- Clarke, B., Baker, S., Smolkowski, K., et al. (2008) : An analysis of early numeracy curriculum-based measurement examining the role of growth in student outcomes. *Remedial and Special Education*, 29 (1) , 46-57.
- Fletcher, J.M., Coulter, A.W., Reschly, D.J., et al. (2004) : Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, 54 (2) , 304-331.
- Fuchs, L.S. & Fuchs, D. (1998) : Treatment validity as unifying construct for identifying learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13, 204-219.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., & Compton, D.L. (2004) : Identifying reading disabilities by responsiveness-to-instruction: Specifying measures and criteria. *Learning Disabilities Quarterly*, 27, 216-227.
- Fuchs, D., Fuchs, L., & Compton, D. (2012) : SMART RTI: Next generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78 (3) , 23-279.
- Fuchs, L.S. & Vaughn, S. (2012) : Responsiveness-to-Intervention: A decade later. *Journal of Learning Disabilities*, 45 (3) , 195-203.
- Kaplan, E., Fein, D., Kramer, J., Delis, D., et al. (1999) : *The WISC-III as a Process Instrument*. The Psychological Corporation, San Antonio, TX.
- 海津亜希子 (2006) : 日本における LD 研究への示唆—米国での LD 判定にみられる変化をうけて—。LD 研究, 15 (2), 225-233.
- 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。
- 海津亜希子 (2013) : 通常学級の LD 等へ科学的根拠のある指導提供をめざした多層指導モデル汎用化の構築。平成 22-24 年度 JSPS 科研費 22683015 (若手研究 (A)) 研究成果報告書。
- 海津亜希子 (2014) : 高い実践性を有する多層指導モデル MIM の創造をめざして, LD 研究, 23 (1), 41-45.
- 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 MIM を通じて—。特殊教育研究, 47 (1), 1-12.
- 海津亜希子, 田沼実畝, 平木こゆみ他 (2008) : 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, 534-547.
- 海津亜希子, 平木こゆみ, 田沼実畝他 (2008) : 読みにつまづ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— Multilayer Instruction Model-Progress Monitoring の開発—。LD 研究, 17 (3), 341-353.
- Keogh, B.K. (1994) : A matrix of decision points in the measurement of learning disabilities. In G.R. Lyon (Ed.) : *Frames of Reference for the Assessment of Learning Disabilities: New Views on Assessment Issues*. Brookes, Baltimore, pp.15-26.
- 吉良 直 (2009) : どの子も置き去りにしない (NCLB) 法に関する研究—米国連邦教育法の制定背景と特殊性に着目して—。教育総合研究, 2, 55-71.
- 小森 茂, 梶田叡一, 角野栄子他 (2015) : 新編あたらしいこくご—上。東京書籍。
- Lloyd, J.W. & Hallahan, D.P. (2005) : Going forward : How the field of learning disabilities has and will contribute to education. *Learning Disabilities Quarterly*, 28, 133-136.
- 文部省 (1999) : 学習障害児等に対する指導について (報告)。学習障害およびこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議。
- 森 和彦 (2014) : 学力の定着を図る実践としての多層指導モデル MIM の普及—モデル校一校から始めた自治体の取り組み—。LD 研究, 23 (1), 45-49.
- Naglieri, J.A. (2001) : Do ability and reading achievement correlate? *Journal of Learning Disabilities*, 34 (4) , 304-305.
- National Association of State Directors of Special Education (2006) : Response to Intervention: NASDSE and CASE White Paper on RtI. Alexandria, VA: NASDSE, Inc. (http://www.betterhighschools.org/docs/NASDSE_RtI_

- AnAdministratorsPerspective_1-06.pdf [Retrieved November 6, 2014]) .
- National Center on response to Intervention (2010, April) : Essential Components of RTI: A closer look at Response to Intervention. (http://www.rti4success.org/sites/default/files/rtiessential-components_042710.pdf [Retrieved September 30, 2014]) .
- National Center on Students Progress Monitoring (n.d.) : Common questions for progress monitoring. (<http://www.studentprogress.org/progressmon.asp> [Retrieved November 6, 2014]) .
- Speece, D.L., Case, L.P., & Molloy, D.E. (2003) : Responsiveness to general education instruction as the first gate to learning disabilities identification. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18 (3) , 147-156.
- Stanovich, K.E. (2005) : The future of a mistake: Will discrepancy measurement continue to make the learning disabilities field a pseudoscience? *Learning Disabilities Quarterly*, 28, 103-106.
- Stuebing, K.K., Fletcher, J.M., LeDoux, J.M., et al. (2002) : Validity of IQ-discrepancy classification of reading difficulties: A meta-analysis. *American Educational Research Journal*, 39, 469-518.
- Vaughn, S. & Fuchs, L.S. (2003) : Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18 (3) , 137-146.
- Weintraub, F. (2005) : The evolution of LD policy and future challenges. *Learning Disabilities Quarterly*, 28, 97-99.
- Ysseldyke, J.E., Algozzine, B., Shinn, M.R., et al. (1982) : Similarities and differences between low achievers and students classified learning disabled. *The Journal of Special Education*, 16, 73-85.