
第 22 回大会特集●多様なニーズへの挑戦——たて糸とよこ糸で織りなす新たな教育の創造——

大会企画シンポジウム②

わが国における RTI を基にした多層指導モデルへの期待と課題

企画者：室橋 春光（北海道大学大学院教育学研究院）

話題提供者：海津亜希子（国立特別支援教育総合研究所）

森 和彦（足立区立教育委員会）

杉本 陽子（福岡県飯塚市立飯塚小学校）

指定討論者：小野 次朗（和歌山大学教育学部）

LD 研究, Vol.23 No.1, 40-54, 2014

企画の趣旨

——日本における RTI のこれから： インクルーシブ教育をめざして——

室橋春光

キーワード：多層指導モデル（MIM）、評価、支援、ユニバーサル

Key words: Multilayer Instruction Model (MIM), assessment, support, universal

海津ら（2008 他）は、アメリカで開発され実施されている学習障害に関する評価・指導モデルである RTI（Response to Intervention）の考え方にに基づき、日本の実情に応じた指導モデル（多層指導モデル：MIM）を構築してきた。本シンポジウム（大会企画シンポジウム②「わが国における RTI を基にした多層指導モデルへの期待と課題」）では、海津亜希子氏に「高い実践性を有する多層指導モデルの創造を目指して」と題して MIM の概略を

お話しいただき、続いて森和彦氏から「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—」と題して東京都足立区での教育行政の立場からの取り組みについて、杉本陽子氏から「MIM コーディネーターとしての飯塚市での取り組み—1 つの学校での実践から市内全体への実践へ—」と題して勤務校での実践と展開についてお話をいただいた。最後に指定討論として、小野次朗氏からコメントをいただいた。

海津氏からは、MIM がより確かなかたちで取り組むことができるようシステム化することを目指した指導・評価・支援ツールであることが報告された。小学 2 年生の 5 月時点で約半数の児童が獲得できていない特殊音節の指導を中心とし、視覚化、動作化による学習法を重視したことなどが述べられた。

森氏からは、現場には多様な児童・生徒が存在しており、的確な把握と適切な指導が必要とされ、かつ指導法のスタンダードが必要であることなどが報告された。課題として、学校として MIM を実践できる体制が必要となること、教材作成やデータ分析・活用支援などを通して学校への支援を行うことが重要であることなどが述べられた。

杉本氏からは、予想以上に特殊音節のつまづきのある児童が認められ、早い段階で支援を行うこ

Harumitsu Murohashi: Multilayer Instruction Model based on Response to Intervention in Japan: Expectations and Challenges: Chairperson's Remarks: The Future of RTI in Japan: We are Heading for Inclusive Education
北海道大学

とで悪化させずに済むこと、またアセスメントによってつまづきが明確になり、指導の手だてを具体的に工夫できたことなどが報告された。さらに実践レベルで研修を行うなどで徐々に教員の関心が高まり、市教委の学力向上策とも合致したことで、全ての小学校で MIM による指導が開始されたことも報告された。

今後、より困難なレベルの児童への継続的な指導方法の工夫や、読字のみならず書字や算数の指導への拡充なども課題となろう。他方でこのような指導法の展開のためには、管理職の先生方の理解も重要となるであろう。

MIM で扱う内容は従来、特別支援教育領域とされてきたものであるが、通常の教育における課題と重なることが、MIM を用いた実践の中で見えてくるようになった。すなわち MIM は、ユニバーサルな教育を目指すひとつの方法であるといえる。このような取り組みが、今後のインクルーシブ教育への動きを促進していくことになるかと期待される。

文献

海津亜希子, 平木こゆみ, 田沼実敏他 (2008) : 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— Multilayer Instruction Model-Progress Monitoring の開発—. LD 研究, 17(3), 341-353.

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

海津亜希子

キーワード：多層指導モデル (MIM), 科学的根拠のある研究, 根拠に基づいた実践・指導, Response to Intervention/Instruction (RTI)
Key words: Multilayer Instruction Model (MIM), scientifically-based research, evidence based practices and instruction, Response to Intervention/Instruction (RTI)

I なぜ多層指導モデル MIM を開発する 必要があったのか

これまで筆者は、学習障害 (LD) のあるお子さんと勉強する機会に恵まれてきた。そしてその中で、少なからず、特定の領域 (課題) でつまずくお子さんを目にしてきた。これを「LD に起因する」といってしまえばそれまでなのだが、視点を変えれば、「その領域 (課題) の教授方法に対する再考が迫られている」ともいえるのではないかとの思いが増していった。

ここで一つのエピソードを紹介したい。教育相談にやって来た高学年の A 君は、口頭でのやりとりは流暢で、理解にも何一つ問題はなかった。しかしながら、読むことになると、その力が発揮できず、ひらがなでさえ読むのが難しく、逐字読みの状態であった。詳細にみていくと、特殊音節といわれる、文字と音との対応が一對一でないものの読みが著しく困難で、ルールが全く入っていないことがわかった。特殊音節は通常、小学校 1 年生の 1 学期にその大半を学んでいるものである。そこで彼に、いろいろな方法を用いて指導を試みた。するとまもなく、そうした指導方法の工夫により習得を遂げたのである。その姿をみたとき、

Akiko Kaizu: Enhancing Wide Scale Feasibility of the Multilayer Instruction Model
国立特別支援教育総合研究所

「このくらいの指導の工夫で習得できるのであれば、なぜもっと早くにこうした手立てが講じられなかったのか」「彼のように学習につまずきやすい子どもにとっても学びやすい方法があるのだとすれば、それらを全ての子どもが学ぶ“授業”という場面で用いることができれば、こうしてつまずいてしまう子どもを減らしたり、防いだりすることが可能になるのではないか」との思いを強くした。つまり、「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）に対して、従来の指導方法を検証すること」が必要であると思われた。

もう一つは、Response to Intervention/Instruction (RTI), すなわち、「指導に対する子どもの反応の有無に着目する」という考え方との出会いである。筆者が2005年にアメリカに在外研究員として赴任していた際、このモデルが国家レベルで注目されていることを知った。注目の背景には、このモデルがLDの子どもの新しい判断方法として期待されていることがあった。中でも「LDの判断を行う際、まずは通常の学級で科学的に根拠のある効果的な指導が実施されていることが前提にあること」「LDと判断された子どもの中には、教え方のまずさによってもたらされ子が少なからずいること」といった見解に衝撃と共感を覚えたのであった。

そこで、この考え方を日本に紹介したが（海津, 2005, 2006）、その際、RTIというモデルをそのまま導入したのでは、「LDの新しい判断方法」といったいわば特別支援教育の範囲内でのみ適用可能なモデルという誤解が生じ、「通常の学級における授業の検討も含めた、より多角的・総合的な教育改革」という意識にまで及ばないのではないかと危惧した。したがって、新たに、多層指導モデルである Multilayer Instruction Model (MIM【ミム】)という RTI を基にしたモデルを開発した（海津, 2010；海津・平木・田沼他, 2008；海津・田沼・平木, 2009；海津・田沼・平木他, 2008）。

概説すれば、まず、第1段階（1st ステージ）

にて、通常の学級内で効果的な指導（授業）を全ての子どもを対象に行う。続く第2段階（2nd ステージ）では、1st ステージ指導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。2nd ステージ指導後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、柔軟な形態による、より個に特化した第3段階の指導（3rd ステージ）を行うというモデルである。

II わが国において多層指導モデル MIM の実践性を高めるには

多層指導モデル MIM というものを、わが国においてより実践性を携えたものにするためには、教育現場でのニーズに呼応すべく「課題にはどのようなものがあるかの整理」と、従前の有益な指導法の整理等を行い「指導理論の構築・体系化」が重要になる。

さらには、実証研究を行うことで、本当にそれらが効果的なものなのかについての検証、科学的根拠の付与に挑む必要性がある。

1. 多層指導モデル MIM において何をどのように教えるか

こうしたモデルは、いわば指導理論における「ハード」の部分であって、これだけでは機能しない。そこで、このモデルを機能させるべく、ソフトの部分、つまり、このモデルを用いて、「何を」「どのように」教えるのかについて考える必要がある。その第一弾として、多くの学習領域、さらには、生活場面においても影響の大きい「読み」を焦点に当てることとした。

中でも、文字の入門期における関門ともいえる「特殊音節」のルール理解が徹底的になされるよう意図した。その際、従来の「正しい表記法（書くこと）」に力点が置かれた指導から、「文字における音の重要性」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意識させるか」を考え、音を動作や記号によって視覚的に示す手法を用い、子ども自身が文字と

音とが一つ一つに対応しない特殊音節のメカニズム(ルール)を認識できるよう促した。さらには、文字レベルに始まり、なめらかに読むことのできる語や、語彙自体を増やしていくことにより、流暢性のある読みが実現できることをめざした。

2. 実践に対する科学的根拠の付与

1) 指導に根拠、効果をもたらすアセスメントの存在

ターゲットとなる学習課題の習得を促すには、子ども一人一人の習得具合、指導ニーズを把握しながら指導をすすめていくことが不可欠である。

そこで Multilayer Instruction Model-Progress Monitoring (MIM-PM [ミム・ピーエム]) というアセスメントを開発した(海津, 2010; 海津・平木・田沼他, 2008)。その際、「実施することで子どもや教師にメリットをもたらす有益性」「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」を備えることを意図した。

アセスメントの有益性については、通常の学級で一斉に実施できるよう配慮したことで、つまり実施するアセスメントではなく、子どものつまずきが軽微な段階で教師に気づきの機会を提供する、いわば「予防的な支援」を実現させた。さらには、このアセスメントの結果を見て、「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より 3-17%いることがわかった(海津・平木・田沼他, 2008)。この「思ったより得点できていない」とは、教師がアセスメント結果を目にする前には「支援ニーズがない」と捉えられていた子どもということになる。つまり、実際には支援を必要としているにもかかわらず、気づかれにくい子どもとも言えよう。この割合は限りなく 0% に近づけなくてはならない。ただし、それを全て、通常の学級の教師に委ねるとするのは現実的でない。およそ 80% の正確になされている教師の見立てに加え、客観的なアセスメントを活用していくことでクラスの子どもの状態把握を完全なレ

ベルにまで近づけていくことができるのではないだろうか。その意味で、MIM-PM というアセスメントの実施により、支援ニーズの見えにくい子どもを教師らに伝えることができたのは、アセスメントの有益性に応えられたのではないかと考える。

次に、アセスメントの妥当性である。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関連をみたところ、両者の間に強い相関がみられた(海津・平木・田沼他, 2008)。MIM-PM 自体は 2 分間という簡便なアセスメントであるが、その結果は、読みの総合的な力を測るアセスメントとの関連が強いということから、読みのアセスメントとしての妥当性を確認できたと捉える。

三つ目は、アセスメントの予測性である。小学校 1 年生の子どもたちの年度当初 5 月の MIM-PM の結果と年度末 3 学期の結果との関連を調べたところ、強い相関がみられた(海津・平木・田沼他, 2008)。つまり、特殊音節を含むひらがな学習以前でのアセスメント結果であるが、1 年生開始時点での結果は、一時的な状態像の反映ではなく、長期的な予測性をも示唆した結果であった。したがって、結果でみられた子どもの状態を一過性ものと捉え指導の実施を足止めするのではなく、速やかに指導・支援を提供していくことが重要であることがこの結果から窺えた。

2) 根拠に基づいた指導・実践

多層指導モデル 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で比較を行った。その結果、MIM を実施してきた群では、特別な支援を必要としている子どもだけでなく、異なる学力層の子どもにおいても読解力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た(海津・田沼・平木他, 2008)。

MIM で扱っている学習領域は全ての読み・書き領域を網羅しているわけではない。しかしながら、MIM で焦点とした「語を正しく、素速く読むこと」「知っていることばや、読むことのできることを増やしていくこと」を実現することが、ひいては「文章を流暢に読むこと」へとつながり、そ

れが最終的には「読解力」へとつながっていくことが実証されたと考えている。

さらには、MIMを実施した担任教師が行った授業の変容を複数観察者により評価・分析した結果、MIM導入後では、指導形態の柔軟化や指導内容、教材の多様化がみられ、クラス内で約90%の子どもが取り組んでいると評定された割合が2倍近くにまで上昇していたことがわかった。教師に尋ねたアンケートにおいても、「アセスメントの結果を指導に活かした」と回答した割合が80%を超えていた。具体的には、「アセスメントの結果を活かして、下位の子どもへの配慮を行った」というものや、「授業自体の改善の資料として活用した」といった意見がみられた（海津・田沼・平木他、2008）。

MIMによる指導を受けた群で、特に学習に深刻なつまずきをみせた子どもにも読むことに関する自分自身の見解を尋ねている。MIMを用いて学習した前後の変化では、学習前は「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%台であったのに対し、指導後にはいずれも約80%にまで上昇した。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重要な要素になると考える（海津・田沼・平木、2009）。

Ⅲ 多層指導モデル MIM への期待と課題

一連の研究を通じて抱く多層指導モデル MIM への期待を三つほど挙げたい。

一つ目は、「特別支援教育で培われてきた指導法を通常の教育一般へと活用していくことで、指導の多様性が生まれる」ということである。特別支援教育は、ニーズを含めた個の状態像を詳細に捉え、分析し、その個に特化した指導・支援を提供していこうとする教育である。その理念が導入されることは、多くの子どもが在籍する通常の学級において多種多様なニーズに少しでも応えていこうとする教育へと拡がり、今まで以上に豊かな実践として展開され得るのではないだろうか。

二つ目は、アセスメントと指導とが連動していくシステムをとることにより「科学的根拠に裏付けされた指導が、子どもたちに届けられる可能性が増す」ということである。教師が科学的根拠に基づいた指導を自信をもって提供していくことにより、確実に、着実に子どもたちの力へと結実すると考える。

三つ目は、「体系的に実態把握・指導を実施していくことで、安定的・持続的に効果を保障できること、および、子どものつまずきの早期把握・早期支援につながる」ということである。（人的・物的）環境が変われば、子どもの学習内容や達成度が変わるというのは本来の有り様ではない。基盤・基準となる力はどのような環境であれ子どもに備えなければならない。

こうした期待を引き続き多層指導モデル MIM に寄せていきたい。

一方、今後の課題としては、MIMを行ったことにより得られた貴重なデータを、効果ならびに課題の視点から丁寧に整理・分析・検討し、より広範囲での汎化を視野に、重要な要素については強調し、課題についてはその解決を図っていく必要がある。

そのためには、これまでも大切にしてきた、実践と研究とが手を取り合い、循環し合いながら、教育現場において、より高い実践性を携えたモデルの創造をめざしていかなければならない。

文 献

- 海津亜希子（2005）：米国での LD 判定にみられる大きな変化— RTI モデルへの期待と課題—。LD 研究, 14(3), 348-357.
- 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, 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 MIM を通じて—。特殊教育学研究, 47(1), 1-12.

海津亜希子, 田沼実敏, 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, 田沼実敏他 (2008): 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— Multilayer Instruction Model-Progress Monitoring の開発—. LD 研究, 17 (3), 341-353.

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——

森 和彦

キーワード：多層指導モデル (MIM), アセスメント, 学力, 自治体

Key words: Multilayer Instruction Model, assessment, achievement, municipality

I はじめに

1. 足立区の状況

足立区は、東京都 23 区の北端に位置し、総面積は 53.20 平方キロメートル、人口総数は約 67 万人である。外国人の割合が高く、外国人登録者は、23 区内で 3 番目である。

産業は、「建設業」「製造業」「運輸業」等があり、製造業では個人経営等の小規模事業所が多く、革製品製造の地場産業が盛んである。

一人当たりの所得平均が都内 23 区の中で「低い地域」に属し、生活保護受給でも最も厳しいランクにある。さらに、「就学援助率」は、平成 23 年 5 月現在で、小中学校で約 40% である。

区内の公立義務教育学校は、小学校 70 校、中学

校 37 校である。2,600 名を超える教員のうち、毎年 200 名前後の新規採用教員がこれらの学校に着任し、経験年数 3 年以内の教員が 600 名 (全体の約 23%) を越える。

東京都が毎年実施している「児童・生徒の学力向上を図るための調査」や区が独自で実施している「学力向上に関する総合調査」の結果では、当区の学力は 23 区で下位層にある。

本稿で示す多層指導モデル MIM (以下、MIM とする) の普及に関する報告は、このような厳しい状況下にある子どもたちに基礎的な学力の定着を図るために区が実施している教育施策の中の一つの実践である。

2. MIM の実践との関わり

MIM 導入の背景には、① MIM への個人的な関心と②教育をめぐる当区の厳しい実態があった。

個人的には、通常の学級に在籍する「発達障害」が疑われたり、学習の未定着がある子どもたちの指導に苦心している教員を見たりする中で、「学び方の異なる子どもたちに合った教え方」を工夫する MIM の実践が有効ではないかと考えた。その理由としては、区の厳しい実態である①国や都の学力調査で明らかになった厳しい学力への対応、②小学校低学年の学力の基礎となる特殊音節や流暢な読みでのつまずきへの支援、③経験年数が浅い教員が活用できる「指導マニュアル」の提示、④誤答分析やアセスメントを活用した個別の補足・補充指導の必要性などがあった。

3. MIM の実践と普及に向けた仮説

MIM の指導を進めるにあたって、四つの仮説を立てた。

(仮説 1) 視覚化や動作化を用いた MIM で用いられる指導法を導入することにより、特殊音節のつまずきが減り、読みの流暢性が増し、語彙力や読解力が高まる。

(仮説 2) 読みの力はすべての学習の基礎であり、この力を高めることが学力の向上につながる。

(仮説 3) アセスメントに基づく指導・支援を

Kazuhiko Mori: Multilayer Instruction Model for Developing Academic Ability in a Local-government Supported School
足立区教育委員会

ねらいとしたMIMの実践により、教師の子どもを見る目や理解する力が高まる。

(仮説4) わかる授業で、子どもの生活力や勉強意欲が変わる。

これらの仮説を想定しつつ、MIMの実践モデル校を指定した。

II MIMの理解啓発をめざした研修会の実施

1. 研修内容

1) 2011(平成23)年度(実施1年目)

都内でMIMの実践をしている学校の授業を参観したり、MIMの実践を行っている先生に、実際にモデル校でMIMの特殊音節指導に関する授業をしてもらったりした。さらに、夏季休業中に、全小学校でMIMの実践を始めていた福岡県I市の研修会に、モデル校の教員らと参加した。

2) 2012(平成24)年度(実施2年目)

区内全校を対象にMIM研修会を実施した。参加者は100名を越えた。研修内容は、MIMに関する理論的な話をMIMの開発・研究者である国立特別支援教育総合研究所の海津亜希子先生に、指導の実技演習は、他地域で既実践されている先生方に依頼した。

3) 2013(平成25)年度(実施3年目)

内容が異なる3回の研修会と1回の授業公開を行った。研修参加者は、1回目(5月)、2回目(7月)とも100名を超えた。3回目(10月)は、MIMの研修の参加が初めてとなる者は対象外としたため、参加者は35名であったが、少人数編成で実技演習ができた。また、2回目、3回目の研修会では、モデル校4校と自主的に実践している1校から各校の実践を報告してもらった。多くの参加者から取り組みの様子がよくわかり、これから始める上で参考になったと評価された。

2. 研修から見えたこと

1) 研修参加者の教員経験年数(2013(平成25)年7月実施)

私達の予測と違って、20年以上の経験者が29名(管理職以外20名)、10年以上が17名であった(図1)。本データのみで参加者のニーズを把握することは難しいが、アンケート内の記述から、「読みにつまずく子どもや発達障害などで授業参加が厳しい子どもの増加」「これまでの指導への見直しの必要性」が推察できた。また、低学年に教員経験が長い先生が配置されている実態も読み取れた。

2) 参加者と研修内容

2012(平成24)年度から通算して3回目となる2013(平成25)年度7月の研修会では、当初、MIMの実践者が2学期からいかに指導を行うかに焦点を当て、実技研修を中心に行う計画であった。しかし、初めての参加者が113名中70名(全体の62%)もあり、MIMの基本的な理解に関する内容を再度行わざるを得ない状況であった。一方で、既実践している教員にとっては「2学期からの指導についてもっと知りたかった」といった意見もみられ、参加者の研修ニーズの多様さ、研修の設定の難しさを感じた。

3. 研修に関する課題

3年目となるMIMのモデル事業であるが、初めて研修に参加した教員からもっと早くから参加すればよかったとの声が聞かれた。区教育委員会主催の研修であるが、同じ教員が継続して参加し、かつ複数の教員が参加できている学校と、多くの教員を参加させるため1人1回に限っている学校などさまざまであった。これからMIMを実践したいという学校と、より深くMIMを学びたいといった多様な要望と期待に応える研修を、区として準備することが求められている。

III MIMの実践

1. モデル校の指定と実践校の拡がり

2011(平成23)年4月、区内71校(2013(平

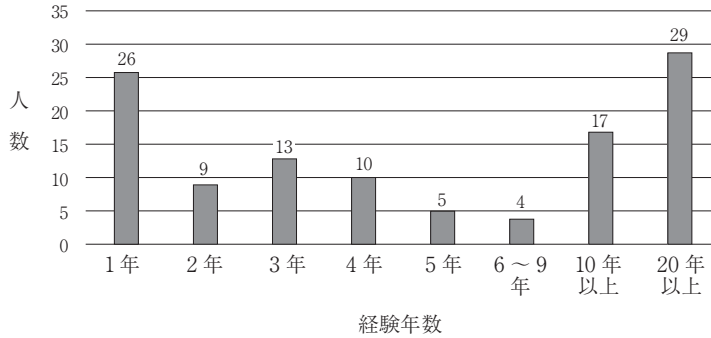


図1 MIM 研修会参加教員の経験年数

成 25) 年度には統廃合のため 70 校) の小学校から 1 校をモデル校に指定し、その 1 学年で MIM の実践を始めた。MIM についてよく知らないところからのスタートであったが、校長、副校長、特別支援教育コーディネーターの理解と協力があり、2 学期には校内で MIM の授業研究をすることができた。

2012 (平成 24) 年度は、モデル校を 4 校 (言語障害学級設置校を含む) 指定した。実践内容は学校によってそれぞれであった。

2013 (平成 25) 年度は、これまでの指定校 4 校に 2012 (平成 24) 年度から自主的に MIM を実践していた 1 校を加え、5 校を指定した。

また、25 年度には、指定校の 1 校が属するブロック (5 校で構成) の校長会から、「ブロックの共通の取り組み施策として MIM を実践したい」という要望があり、区として初めて、MIM の実践に関して「ブロック指定」を行った。円滑な実践を区として支援するために、この 5 校については、1 学年全学級に『多層指導モデル MIM 読みのアセスメント・指導パッケージ』(海津, 2010) を提供した。

さらに、2013 (平成 25) 年度時点で、指定校ではないが、MIM の研修会に参加した教員が校内で自主的に実践を始めている学校が 10 校以上になった。

2. モデル校での実践

モデル校訪問の様子、さらには、モデル校の教

員からの声を以下にまとめた。

- ・授業に参加する子どもたちが活動的で、45 分の授業が中だるみしなかった。このことは、子ども、授業者の充実感につながったと考える。
- ・意欲的で積極的に授業に参加する子どもをみて、教師の子どもに対する認識が変わった。つまり、授業の工夫で子どもが変わることを実感した。
- ・動作的で表現的な活動から子どもの授業参加や理解状況がわかり、授業を進めつつ授業評価を行うことを心がけるようになった。これにより、「多様な指導の工夫」「補足的な指導時間をつまみずきのある子どもの学力保障に充てること」ができた。
- ・子どもたちの学ぶ姿勢を丁寧に見取ることで、従来の授業を見直し、ていねいな指導や具体的な手立ての必要性を認識した。

3. A 校の MIM-PM アセスメント結果

図 2 は、MIM の実践に取り組んだ学校のアセスメント (MIM-PM) の結果である。学習の経過とともに 1st ステージ指導段階 (一斉授業で理解できるレベル) の人数が増え、3rd ステージ指導段階 (より個に特化した指導が必要なレベル) に属する人数が減っていることがわかる。しかし、最後まで 3rd ステージ指導段階の子どもが何人いることもわかった。この学級では、指導パッケージにある教材以外にも、自分たちで応用教材を作成し、授業以外にも保護者の協力を得た家庭学習

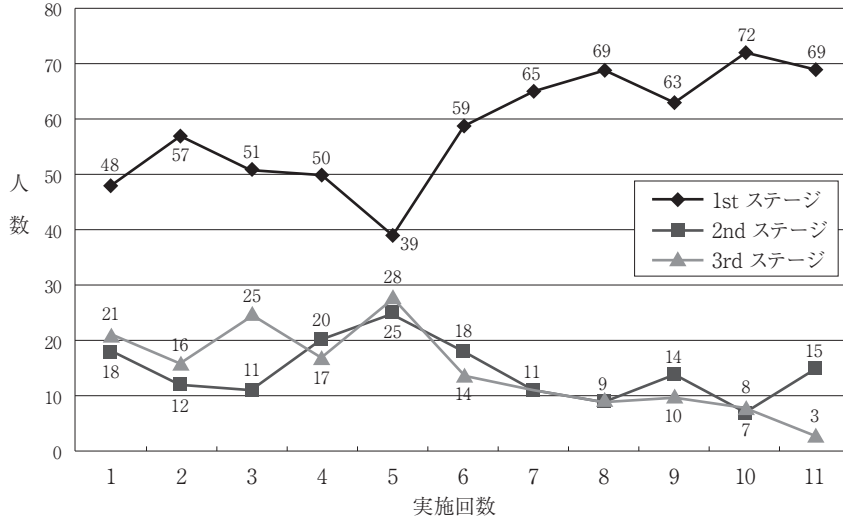


図2 A校のMIM-PMアセスメント結果（ステージ別人数の変化）

の実施，言語障害通級指導学級担当者による個別指導，給食後に高学年児童を「先生」とした学習の実施など，多様に工夫されており，このような取り組みがアセスメント結果にみられる効果と深く関わっていると考える。

4. モデル校における課題

実践の成果とともに課題も見えてきた。

1点目は，MIMの実践の効果を数値やデータで検証する難しさである。MIM以外にも，いろいろな学習を積んできている中で，特殊音節の理解，流暢な読み，アセスメントの変化などでみられた成果のどこまでがMIMの指導効果であるのかがわかりにくい。今後，三澤（2012）の報告等も参考にしながら整理していく必要がある。

2点目は，同じモデル校でありながら，実践が進んでいる学校とそうでない学校がある。その背景には，管理職の受け止めと指導（支援）力，実践学年・学級の担任の理解と姿勢，校内の協力体制，学校が進める研究主題との関係，その他校内人事（前年度の担当者が高学年の担当になり実践の継続が難しい）等，さまざまな学校事情と関係していることが窺えた。こうした課題を解消し，いかに実践を継続させていくかについて検討して

いく必要がある。

3点目は，MIMの特徴の一つである「楽しく学び，理解する」という指導法の部分のみが重用され，つまずきの早期把握と対応に欠かせないアセスメントの実施と活用が不十分な実践がみられる。MIMの実施に関しては，アセスメントと指導の両方が不可欠であるため，こうした点をいかに理解・浸透させていくかが重要である。

IV おわりに

3年間のモデル事業を通して見えてきた今後の方向性を以下に示した。

1. 学校・教員への期待

- ・「特殊音節の習得」が「流暢な読みや読解力」につながり，「学力の定着を図る」という道筋（仮説）を実証する実践
- ・アセスメント（MIM-PM）の実施と分析を基に，一斉指導，補足的な指導，個別指導を適切に活用した指導と学習支援
- ・多様な学び方をしている子どもがいる通常の学級で，どの子にも光が当たるように，「通常の教育と特別支援教育の融合」を図った授業実践
- ・担任によってMIMの実践の有り様が変わると

いうのではなく、学校として教師を支えながら MIM の実践を担保する体制づくりと組織づくり

2. 区教育委員会の課題

- ・ MIM の実践を拡げるために、MIM の活用に関心をもつ教員を中心に a-MIM 研究会（仮称）を組織し、ここで実践の推進、研修、指導者育成、情報共有・提供を行う。
- ・各学校で MIM の指導・助言ができる MIM コーディネーター（仮称）の指名と育成を進め、MIM の実践基盤をつくる。
- ・ MIM を実践したいが準備が大変そうだという意見もある。多忙感のある教員や学校を支援するための教材作成と提供、MIM-PM のデータ分析等、現場の実践を支援する施策を検討する。
- ・ MIM を特殊音節の指導以外にも応用できないかという期待がある。他領域や異教科における MIM の実践の試みと研究にも挑戦していきたい。
- ・モデル事業を進めるにあたり、開発者や実践者から多くの協力と支援を受けた。これまでの成果と課題を整理して、さらに協働実践・協働研究が進むよう努めたい。

日本 LD 学会第 22 回大会での話題提供の後、指定討論者から区内全小学校で MIM の実践を展開する可能性について質問があった。小学校 70 校の全学校から教員が研修会に参加していること（参加者実数は 250 名を超え、小学校全教員 1,600 名の 15.6%）、また、管理職が参加した学校が 33 校（70 校中 47.1%）に上っていること、さらに 13 ブロックに分かれている小学校区の一つで一斉に実践を開始した状況などを総合して考えれば、MIM の実践が全校に拡がる可能性は大きいと述べた。そのためにも、子どもたちの学力定着にとっての MIM の意義、また、教員にとっても MIM の指導が有効であることを示す豊富な実践実績が不可欠になろう。今後も区教育委員会としてその実践を支え続けたいと思っている。

文 献

- 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。
- 三澤雅子（2012）：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指導における成果と課題—ひらがな指導から MIM を活用した特殊音節・読みの流暢性を高める指導について—。日本 LD 学会第 21 回大会論文集，518。

MIM コーディネーターとしての 福岡県飯塚市での取り組み —飯塚小学校での実践から 市内全体への実践へ—

杉本陽子

キーワード：多層指導モデル（MIM）、アセスメント、
コーディネーター

Key words: Multilayer Instruction Model (MIM), as-
sessment, coordinator

I ひとつの学校での実践から 市内全体への実践へ

数年前、筆者は一実践者としてはじめて MIM に取り組んだ。振り返ると、この間のさまざまな実践が、今の飯塚市全体の取り組み、市の MIM コーディネーターとしての役割につながっているように思える。

例えば、校内では、これから読みにつまずきそうな子どもを早期に発見し、早い段階で支援を行うことで、つまずきを深刻化させずに済んだ。明らかに読みでつまずいている子どもがいたときには、アセスメントの客観的なデータをもとに心理検査の実施などへとつなぎ、保護者に入級の必要

Yoko Sugimoto: Practical Report on Facilitating the
Implementation of the MIM in Izuka-city
飯塚市立飯塚小学校

性を理解してもらうことで、通級指導教室への入級にスムーズにつながったりしていった。

1年生担任とアセスメントという物差しで、子どもの読みの力について共通理解し、指導方法を一緒に考え、日々の指導に役立てていけるようになった。

学校外では、飯塚小学校での実践の確かな手応えが、仲間を増やしたいという気持ちに変わり、身近な友人に紹介したり、校内研修の講師として出向いた小学校で、MIMについて紹介をしていったりするようになった。また、多くの教員にMIMの良さを知らせたいと考え、年に1度、MIMの開発者である海津氏が研究協力校でもあった飯塚小訪問の機会を捉えて、毎回「MIM公開校内研修会」と銘打って、他校の教員も参加ができる研修会を開いた。

こうして、当初、一人で始めたMIMの実践が、飯塚小の1年生担任とのチームでの実践になり、それが他校の実践へと広がり、今では市全体への取り組みへと広がっていった。

II MIMコーディネーターとして 大事にしてきたこと

市内全体でMIMを実践するにあたり、それまでの数年間MIMを実践してきた立場から、これから初めてMIMを実践していく学校への身近な相談窓口として飯塚市MIMコーディネーターを担うこととなった。

MIMコーディネーターを担うことになってまず、「これから実践を始める先生方にとって必要なことは何か」を以下のように考えた。

- ・指導方法や内容が具体的に示されたパッケージはあるが、それを各学校に配布しただけでは、MIMの考えに基づいた確かな指導につながりにくいのではないかと
- ・パッケージに書いてあることが具体的にイメージでき、確かな実践ができるためには、授業演習が必要ではないかと
- ・MIMの指導パッケージにはどんな教材がある

のかを知らせ、その教材の個に応じた使い方も知っておくと、さまざまな子どものつまずきに応じた指導が充実できるのではないかと

- ・質問があれば、いつでも気軽に聞くことのできる窓口が必要ではないかと

1. 指導方法を実践レベルで伝える

1) 指導者研修会での授業演習を担当(図1)

市教委が主催するMIM指導者研修会を、各ステージ指導の内容・方法の確認をするために、年3回各学期のスタート時に実施した。筆者はその研修会ごとに、具体的な授業演習を担当した。筆者が行っているMIM授業の様子をビデオで見せたり、それぞれのステージで使用する教材を実際に体験してもらったりした。自作教材を含め数多くの教材の活用方法などを伝えることで、「これはあの子にとって有効な教材かも?」「こんな方法で指導すれば、クラスの子どもたちの理解が進むかも?」などと、これからの指導のイメージをより担任が実感できるように工夫していった。

2) 飯塚小でのMIMの授業公開

MIMを実践しようとしている教員からは、自分が授業をする前に、実際の授業や子どもたちの様子を見たいという要望もあった。授業をイメージすること、子どもたちの反応を予測することはとても重要であると思えた。そこで、可能な限り日程調整をし、ニーズに応じて授業を公開していった。

授業そのものを見ることで、子どもの反応や授業の雰囲気など、文章や言葉では伝わりにくいものが実感できると思われた。

また、「自分のクラスだったらこんなふうにおおう」「こんなことをやってみよう」、ということが考えやすくなるようだった。授業後には参観した教員から、より実践的な質問が出され、それぞれの学級での指導内容の深まりが感じられた。

3) 自作の応用教材の開発と提供(図2)

より個に応じた指導を充実させたいと考えたとき、MIMの教材に加えて応用教材の活用が必要と考えた。そこでMIM教材をもとにした応用教



図1 MIM研修会の様子

材の開発も行っていき(杉本, 2010), 研修会では
応用教材の活用方法の紹介とその教材がなぜ有効
か, どのような子どもたちに必要かなども説明し
ていった。また, これらの応用教材については, 市
内の全ての小学校でも活用できるよう, 教材を作
成するための原本も提供していった。

4) 指導教材の貸し出し

2nd ステージや3rd ステージ指導段階では, 子
どもたちが繰り返し活用しながら定着を図ってい
行く教材が多く, 貸し出しは困難だったが, 1st ス
テージ指導では, 一斉指導で一度だけ活用する掲
示用の教材が多くあった。そのため, 教材作成に
かかる時間を短縮し, 指導内容の吟味に時間がか
けられるよう, 貸し出しも行った。

貸し出しをした教材は主に, 大型の具体物にな
る。学校によっては, 「これから先も毎年使うもの
だから」と言って, 管理職が貸し出した実物を見
ながら, 同じものを作成したところもあった。作
り方を聞いただけでは難しさがある教材作りも,
実物を見ながら作るのは, 取り組みやすいようだ
った。

5) 研修会に参加した教員らと共に教材の作成

研修会で, 「早口言葉の作り方」の演習を行い,
参加者にも作ってもらった(図3)。その中から
11 作品を皆で選定し, 早口言葉に合うイラストを
添えた『飯塚市 MIM 早口言葉集』を作成した。参
加者に実際に作ってもらうことで, 自分で作った



図2 MIMの応用教材(「ちっちゃい『や』『ゆ』『よ』
のおおきなかるた」)

指導方法だけでなく, 何をどう使って, 子どもの理解を助
けるかについての視点は重要と考える。「教材は必要。大
事」とはわかっているが, 「それを作る時間がとれない」と
いう教員の悩みもよく耳にする。印刷すればすぐに使える
ものを数多く提供することで, 「やってみよう」「使ってみ
よう」という教員の意欲を支えることができたと考える。

り, 人の作品を読み合ったりする楽しさを味わっ
てもらった。このように, 特殊音節に親しんでい
くことを自ら体感し, 作ることでより特殊音節が
身についていくことを実感してもらった。また,
完成した早口言葉を集めて「早口言葉集」にする
ことで, 子どもたちの指導に活用できる教材を増
やし, 授業に役立ててもらえることをねらった。

6) 質問のための電話窓口

日常の授業で, ちょっとしたことを尋ねたいと
き, 市教委にわざわざ問い合わせるのはハードル
が高い場合もあろう。そこで, 気軽に質問ができ
るように, 研修会では MIM のコーディネーター
として直通の電話番号を知らせ, 電話で質問を受
けることとした。質問は, 年間を通して寄せられ,
その内容も種々さまざまであった。MIM-PM の結
果の見方や活かし方などのアセスメントに関する
ものや, 教材の活用方法の問い合わせが多かった。



図3 研修会の参加者と共に作成した『飯塚市 MIM 早口言葉集』

7) 指導方法についての個別の相談窓口

市内には、単学級の学校も複数あるため、同学年で相談ができない担任もいた。そのため、「一人で悩まない」「担任にも楽しく MIM に取り組んでもらう」ことを目指して、指導方法についての相談窓口にもなった。事前に電話で相談内容を聞き、相談日の調整後、飯塚小に來校してもらい、アセスメントの結果などを参考に、直接面談して子どもへの指導方法を一緒に検討していった。

1年目に比べると2年目は相談件数が減っていき、校内で MIM の指導経験者がいることが大きな支えになっていると思われた。その一方で、質問の内容は2年目の方がより深くなっていった。

2. 各学校での MIM 校内研修会講師

MIM は、担任の力だけで実践するよりも校内体制を整えながら、個別や小グループでの指導の実施を実現していくことが重要である。そのためには、1年生の担任が MIM を理解しているだけでなく、全職員の共通理解が不可欠になる。そこで、各学校からの要請があれば積極的にその学校に行き、校内研修会で MIM について話をしていた。

3. 市教委との連絡調整

市教委は学期ごとの指導者研修会と年に1度の実践交流会を計画した。限られた回数なので、どのような研修にするのかを検討することは重要と考えた。そのため、事前にどのような内容にするのか、どのようなスケジュールで進めるのかなど、

その都度綿密な打合せをしてきた。

研修会では、各担任に指導内容を伝えるだけでなく、その良さを実感してもらうこと、安心して明日の実践に結びつけられるようにすることを大事にしたいと考えた。特に工夫した点は、内容の理解だけでなく、明日の授業を具体的にイメージできる、その授業でどんな教材を使えばよいのか、どのような配慮が必要かなどについて、授業レベルで考えられるようにすることだった。また、負担感の軽減も大事な視点にした。

研修では、各学校の実践が交流でき、教員にとって明日からのエネルギーになるような時間の持ち方についての十分な吟味もできたと考える。

III 成果と課題

MIM を市内全体で取り組んできた成果としては、以下のことが挙げられる。

- ・MIM の学習が飯塚市の1年生全体で行われるようになったこと
- ・年間を通して研修会の中身が整えられてきたこと
- ・アセスメントによって学習が組まれることの大切さを、1年生の担任に捉えてもらうことができ、アセスメントに基づいた指導が市内全部の学校に根付き始めてきたこと
- ・担任の立場だけでなく、管理職の立場で取り組んできたこと、指導方法工夫改善教員の立場で取り組んできたことなど、さまざまな立場で、今子どもにできることを探し支援を充実させていること
- ・市内全ての1年生担任が、MIM を学んでいる子どもたちについて話をするとき、共通のスケールで話ができるようになってきていること

一方、課題としては、1年生終了時に、3rd ステージだった子どもたちへのフォローがある。これについては、各学校からのニーズも高いため、今後もコーディネーターとして、この課題にどう関わっていくかを考えていきたい。

付 記

本報告は、「海津亜希子編，通常学級の LD 等へ科学的根拠のある指導提供を目指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（若手研究（A）），2013」に寄稿した報告を元に執筆したものである。

文 献

杉本陽子（2010）：多層指導モデル MIM における読み書きに関するゲーム集。海津亜希子（編著）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，pp.88-93.

指定討論 ——多層指導モデル（MIM）を 普及するためのアイデア——

小野次朗

キーワード：多層指導モデル（MIM），読みの支援，普及

Key words: Multilayer Instruction Model (MIM), support for reading, popularization

本シンポジウムの指定討論を行うにあたり，まず私が MIM に興味を持つようになった理由から述べた。それは「学習障害に対する支援は，教育の仕事」だからである。発達障害の中でも，注意欠陥多動性障害や自閉症スペクトラムでは，診断・投薬さらには指導方法の提供といった多方面から，医療的な支援を行うことができるが，学習障害への支援となると，医師である私には，通級指導教室を紹介する程度しか支援方法はなかった。そして，通級指導教室といっても，すべての学校に設置されているわけではなく，そうなる通常の学級で担任がどの程度支援ができるのか，とい

う点が重要になってくると考えた。

その観点から，海津氏が考案した多層指導モデルは，医師である私が手を出せない部分を，学級に在籍するすべての子どもを対象とした指導から始まるという点でも，画期的なものとして私の目に映ったのである。しかも，その指導がすでにパッケージ化されていて，誰でも同じ方法で提供できるという点に興味を惹かれた。さらに，MIM-PM で定期的・客観的に子どもたちの伸びをチェックでき，十分な伸びを示さない子どもには，さらに集中的な指導が提供できる，多層構造がとても気に入る，そして，子どもがつまずく前に支援が入るといった点が，最も魅力的に感じた点である。

今回のシンポジウムでは，このような MIM 指導をもっと多くの地域の子どもたちに広げていくためのアイデアとして，どのようなものがあるのかを，シンポジストの皆さんに是非質問してみたと思った。私見として，MIM を導入するにあたって，少なくとも教員の異動が頻繁に行われる地域の，すべての小学校でまず実施されなければ，MIM がもつ可能性を十分発揮できないのではないかと考えている。その意味では，今回のシンポジウムで，福岡県飯塚市や東京都足立区など，一つの自治体を対象とした試みが発表されており，MIM への期待と課題を語る素材が提供されたのである。

MIM をさらに広く展開していくための方略として，3名の発表者の回答から眺めていきたい。海津氏は，一つの可能性として，教科書に MIM の指導方法が導入されることを検討されているということであった。これが実現すれば，日常使用する教科書を通して，自然に MIM が子どもたちに入っていくことを意味しており，大いに期待がもたれるところである。杉本氏は，飯塚市において教育委員会との協働を通して，実際にすべての小学校で MIM を導入されている実践から，MIM を担当する係の教員を位置づけたり，指導で用いる教材を貸与したりといった方法で，MIM の普及に努められていた。森氏は，対象校数 70 校という大都市での試みとして，まず教員への研修を積

Jiro Ono: Discussant: On the Nationwide Popularization of the Multilayer Instruction Model (MIM)
和歌山大学大学院教育学研究科

み重ねていくことから実践されていた。

それぞれの地域で、MIM が導入されているレベルも異なっており、一つの画一化された普及の方法はないのであるが、地域の実情に合致した最善の方法を工夫していく必要があるように感じられた。小枝達也氏（鳥取大学）による当日の質問にもあったように、学習障害以外の発達障害の子どもたちへの支援、あるいは個別支援が必要な学習障害の子どもたちへの支援方法についても、MIM の普及と並行する形で解決していかなければならない課題であることも明らかになった。子どもたちの笑顔とともに、MIM が日本全国に普及していくことを願ってやまない。