

多層指導モデル（MIM）実践導入と通級指導教室利用に関する研究

小野 尚香¹⁾, 木村 志保²⁾, 小野 次朗³⁾, 柘植 雅義⁴⁾

¹⁾ 畿央大学教育学部現代教育学科（〒635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中4-2-2）

²⁾ 大阪狭山市（〒589-8501大阪府大阪狭山市狭山一丁目2384番地の1）

³⁾ 明星大学発達支援研究センター（〒191-8506 東京都日野市程久保2-1-1）

⁴⁾ 筑波大学人間系障害科学域（〒305-8577 茨城県つくば市天王台1-1-1）

The investigation of the association between the introduction of Multi-layer Instruction Model (MIM) practice to all elementary schools and the utilization of resource room

Naoka ONO¹⁾, Shiho KIMURA²⁾, Jiro ONO³⁾, Masayoshi TSUGE⁴⁾,

¹⁾ Department of Education, Faculty of Education, Kio University

(4-2-2 Umami-naka, Koryo-cho, Kita-Katsuragi-gun, 635-0832, Nara 635-0832, Japan)

²⁾ Osakasayama City

(1-2384-1 Sayama, Osaka-Sayama-shi, Osaka 589-8501, Japan)

³⁾ Research Center for Supporting Development, Meisei University

(2-1-1 Hodokubo, Hino-shi, Tokyo 191-8506, Japan)

⁴⁾ Disability Sciences, University of Tsukuba

(1-1-1 Tennoudai, Tsukuba-shi, Ibaragi 305-8577, Japan)

要約 多層指導モデル（MIM）を活用した、A市内全7小学校における通級による指導（「個別の指導教室」を含む）の体制強化とMIM実践（MIM指導+MIM-PM）導入の経緯を整理するとともに、MIM実践に関して1年生通常学級担任と通級による指導担当教員対象にアンケート調査を行った。初年度は1校でMIM実践を開始し、3年間で全7校に導入した。3年目には自校で個別の指導が可能な体制が整った。MIM実践では、MIM-PMによって児童の「読み」の力を3ステージに分け、一斉・小集団・個別の指導の取り組みがみられた。指導については、KHCoderを用いた分析により、MIM実践内容や指導法と共に実践に対する教員間連携や情報共有のカテゴリーが認められた。

Keywords：多層指導モデル（MIM）、通常学級、通級による指導、教員間連携

I 問題の所在と目的

日本で開発された多層指導モデル（Multi-layer Instruction Model；以下、MIMと表記する）は、米国で提唱されたRTI（Response to Instruction/Intervention）モデルの考え方を基底としている¹⁾。LDの判定に用いられていた従来のディスクレパンシーモデルでは、知能と学力の差が顕著に表れてLDと判断されるまで支援が行われないため、支援が遅れることが指摘された²⁾。

子どもの反応に呼応して指導をすすめるRTIモデルは、LDか否かにかかわらず、子どもの学習面での困難さに早期に気づき、それを改善・解決するための支

援が提供できるように構成されている。RTIは、米国全50州においてLD判定の方法として許可され、また、この指導モデルを他の教科や高学年へと広く取り入れる動きもみられる³⁾。

日本において海津は、特殊音節の指導を目的としたMIMを開発した⁴⁾。視覚化・動作化・継続化を取り入れたMIM指導、「読み」の力をモニターするMIM-PMを定期的に併用することで、子どもの学びの成果（指導の有用性）を確認しながら指導をすすめていく方法である。MIM-PMの結果から、学級の一斉指導で「読み」の力を獲得できる1stステージ群、学級内で個別に配慮した指導を取り入れることで伸びが期待される2ndステージ群、さらに専門的な個別指導が必要と考

えられる3rdステージ群に分けられ、3段階の指導ステージが設定されている。本稿では、MIM指導とMIM-PMを合わせてMIM実践と表記する。

MIMはRTIモデルの考え方を踏襲しながらも、海津らによって日本語の独自性を考慮して開発されたものである⁵⁾。「RTIが隆起している米国とは異なり、LDと判定されたことが、特化した指導プログラムの提供や予算的措置へと直に結びつくわけでは必ずしも」なく、「LD判定の有様を論じるよりむしろ、通常の学級における学習のつまずきへの早期支援及び予防的支援を中心に据え、議論した方が、より現実的かつ建設的であると判断した」と述べている。

行動面での困難な状態に比して、学習面での困難さが疑われる子どもの状態は気づかれにくく、小学校高学年になるまで配慮や支援が提供されない可能性も高い。文部科学省（当時は文部省）は、学習障害を「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の領域における習得と使用の著しい困難さとしてあげている⁶⁾。「読む」領域のなかでも特殊音節に注目した海津によれば、「LD児群の『読む』領域におけるつまずきの特徴」について、「健常児群との差」が「有意差あり」の項目の中で、「促音、拗音などの特殊音節を読み間違える」という項目も含まれている⁷⁾。

MIM指導に関する先行研究から、丹治・矢野は、課題の一つとして、「低得点群に対する効果的な指導方法の検討」を取り上げ、3rdステージ群指導と教員の専門性に留意する必要があると指摘している⁸⁾。伸びが認められない3rdステージ群の子どもの中には、MIMの1stステージおよび2ndステージに対応した学級内での指導では限界があり、個別指導の在り方やより専門的な指導が求められる。現在、小学校における個別の指導の一つとして、通級による指導（以下、通級指導教室と表記）がある。通級指導教室は、1993年に言語障害通級指導教室として制度化されたが、読み書きなどの学習や行動に課題のある子どもも入室している実態が、正式に対象となる以前から存在していた可能性が指摘されていた⁹⁾。特別支援教育本格実施の前年の2006年3月には学校教育法施行規則が一部改正され、同年4月から「学習障害」や「注意欠陥多動性障害」のある子どもたちが新たに通級による指導の対象となった。

本稿では、市内全小学校における多層指導モデル（MIM）実践導入と通級指導教室利用の実際について経年的に整理し、MIM実践によって教員間の連携がみられたことを示すことを目的とする。筆者らがA市においてMIM実践の参与観察を重ねているとき、MIM実践を主導するB教員から、「MIMは組織があっ

たからできたのです。一学級ではできなかった」、「新人もベテランも情報共有をして類似した方法で指導できたのです」という言葉を何度も耳にした。子どもの学習面での困難さに早期に気づき、それに呼応した指導を提供していくための重要な要素の一つとして、教員間の連携および指導の連続性に注目しているからである。

本稿では、その第一段階として、教育委員会から提供された資料を基に、まずA市内の1小学校でMIM実践を導入し、その時期に市内全7小学校に通級指導教室あるいは通教指導教室に類似する「個別の指導教室*1」を設置してMIM実践を市内全校で導入した経緯、MIM実践導入後の通級指導教室利用人数の変化とMIM-PMのステージ別結果について整理した。そのうえで、MIM実践によって生まれる、通常学級担任と通級指導教室教員の連携や指導の連続性を示す。

II 方法

1.対象

A市内全小学校7校における多層指導モデル（MIM）実践導入と通級指導教室の体制を整理し、全小学校の1年生（X年度18学級、X+1年度17学級）に在籍する児童（X年度542名、X+1年度526名）に関わるデータならびに、1年生の担任団（X+1年度7校17名）ならびに通級による指導（以下、通級指導教室）担当教員（X+1年度7名）に対するアンケート調査結果を対象の資料とした。

2.研究手続き

1) 調査 I：MIM実践（MIM指導とMIM-PM）の導入について

(1) 調査（背景情報収集）手続き

A市で全小学校（7校）1年生対象にMIM実践を導入した年をX年度とする。MIM指導とMIM-PMを1年間通して行い、子どもの経時的な結果に基づいて、学級での一斉指導と少人数対象の指導を提供した。引き続き、X+1年度も全小学校で同様のMIM実践を行った。その経年的な実施状況とMIM-PMの結果についてはA市教育委員会より情報提供があり、公表の許可を得た。

(2) 実践手続き

X年度5月から、小学校1年生対象に、MIM指導とともに、基本的に毎月MIM-PMを実施した。MIM実践についての研修ならびに情報交換はA市教育委員会によって主催され、毎年、1年生担任と通級指導教室担当教員ならびに希望者に対して提供された。特別支援

教育総合研究所や大学から講師が招かれ、また福岡県飯塚市における実践を視察する機会が設けられた。特別支援教育士有資格者でありMIMについて学びを重ねた通級指導教室担当のB教員もまた、大学教員と連携しながら研修を担った。

MIM-PMは通級指導教室担当教員が各学級を回って同じ方法で行っている。MIM-PMによる1st、2nd、3rdステージの評価は海津の方法に倣った⁴⁾。MIM-PMにはテスト①「絵に合うことば探し」とテスト②「3つのことばさがし」が含まれている。それぞれのテスト時間は1分間である。海津が作成したMIMパッケージを用いると、テスト①ならびにテスト②について、MIM-PMを行った月別のデータが示されており、テスト①とテスト②の合計点から最終的なステージ分類が行える仕様になっている。具体的にはパッケージに添付されているCD-ROMを用いてMIM-PMの点数を入力することで、自動的にステージが表示される仕組みである。本研究対象年では、MIM-PMを4月、8月、3月には実施せず、またX年度は1月まで、X+1年度は2月まで行った。

通常学級をベースにした「少人数対象の指導」は、基本的には2ndならびに3rdステージの児童を意識しつつ、参加可能な児童はすべて受け入れた。休み時間や給食後などにMIMカードを用いて指導する「すき間MIM」とよばれる方法を採用した。対象年では3rdステージの児童が0%になることがなかったため、少人数指導が終了することはなかった。これらの指導は、通常学級担任と通級指導教室担当教員が連携して行った。夏休み期間中にも3rdステージの児童を対象とした「特殊音節の読み」に関する補習「なつMIM（ミニMIMともよばれる）」を実施した。その一方で、保護者との懇談や教育相談の中で、「MIM-PMの結果

(3rd)」が子どもの困難さを示す一つの客観的データとなり、通級指導教室での指導を受けるきっかけになることもあった。

以上は、A市教育委員会から公表許可を得た情報と、本稿で取り上げるMIM実践導入期間に直接あるいは間接的にかかわった筆者らのMIM実践現場における参与観察から得た情報であり、A市教育委員会ならびにMIM実践の中心的役割を担うB教員の確認を得た内容である。

2) 調査Ⅱ 通級指導教室利用状況について (図1)

(1) 調査 (背景情報収集) 手続き

図1はMIM実践導入ならびにA市における通級指導教室の設置の経年的推移である。MIM実践を導入したことによる通級指導教室利用者(人数および学年)の変化を把握するために、MIM実践導入前に通級指導教室が設置されており、導入後3年間を含む比較が可能であった学校を対象とした。X-3年度からX+1年度までの通級指導教室に関する経年的調査が可能な4小学校(結果は、X-1年度に1小学校の通級指導教室の設置校が変更されたため3校、図1のC、D、E校)を対象に、MIMの導入前(X-3年度1校;C校、X-2年度2校;D、E校)から導入後3年(X年度まで1校;C校、X+1年度まで2校;D、E校、いずれも4年間の推移)を対象として、通級指導教室を利用している児童の学年、各人数について調査を行った。入級学年ならびに入級人数についてまとめる際には、C小学校ではX-3年度からX年度まで、D、E小学校ではX-2年度からX+1年度まで確認を行った。その際に、新規入室か、継続しての入室かもチェックした。

筆者らは、本稿で取り上げるMIM実践導入期間に直接あるいは間接的にかかわっており、通級指導教室

	X-3年		X-2年		X-1年		X年		X+1年	
C小	○		○	→	○	→	○	→	○	→
D小	○		○		○	→	○	→	○	→
E小	○		○		○	→	○	→	○	→
F小						→	△	→	△	→
G小					○		○	→	○	→
H小	○		○				△	→	△	→
I小							△	→	△	→

図1 7小学校における通級指導教室の設置およびMIM実践の経年的推移

(○は通級指導教室開室、△は通級指導教室類似「個別の指導教室」開室、→はMIM実施年、灰色網掛けは4年間追跡した学校と年度を示す)

利用者に関わるデータは、X+2年度2月に、A市教育委員会から提供され、かつ公表の許可を得た書類に基づく。

(2) A市の体制

A市では、X-3年度には通級指導教室設置が小学校全校の5割を超え（7校中4校）、X年度には、市単独の予算措置による非常勤教員も含めて、全7小学校に通級指導教室（4小学校）ならびに通級指導教室に類似する「個別の指導教室」（3小学校）（通称「プチ通級」）が設けられた。「個別の指導教室」では、市単費で雇用した非常勤教員とともに、校内で特別支援教育に関する専門的知識のある教員が協力して個別の指導を提供した。その結果、全小学校で各1教室を確保して個別の指導が可能となった。

3) 調査Ⅲ MIM実践の実態調査について

(1) 調査手続き

X+1年度、小学校7校において、MIM指導を行った小学1年生担任教員ならびに通級指導教室担当教員に、A市教育委員会から許可を得た質問項目を用いて自由回答式のアンケート調査を行った。1年生担任教員に対するアンケートは個別ではなく、A市教育委員会の希望により担任団として各校から回答を得た。また質問項目についても、A市教育委員会の許可を得た項目のみで実施した。

質問項目は、1年生担任教員には、①MIMについて学んだ機会、②MIM指導における工夫（各ステージごと）、③通級指導教室担当教員ならびに他の先生方との連携、④保護者懇談ならびに教育相談などでのMIM-PMデータの有用性、などである。通級指導教室担当教員には、①MIMについて学んだ機会、②入室理由（MIM-PM結果との関連も含めて）、③MIMとの関わりにおいて行われた指導の工夫、④1年生学級担任教員ならびに他教員との連携、⑤MIM-PMの結果による通級指導教室への入室後に気づかれた困難さ、などである。

配布ならびに回収についてもA市教育委員会を通して行った。X+2年3月に調査用紙を配布し、9月に教育委員会を通して回答用紙を受け取った。回答が得られたのは7校中6校の1年生担任団6グループ15名、通級指導教室担当教員は7校7名中6校6名である。通級指導教室入室の対象児童は24名である。

(2) 分析手続き

以上から得られた回答から、指導に関連する項目を合わせて、「MIM実践をめぐる様相」、「『MIM-PMの結果と関係があった』児童の通級指導教室への入室後

に、通級指導教室担当教員によって確認された行動・コミュニケーション・対人関係面などでの困難さ」、「1年生担任と通級指導教室担当教員の特徴語」、「『連携』の関連語検索結果」について分析し、また、入室理由を整理するとともに、「MIM-PMの結果と関係があった」児童の通級指導教室入室後に、通級指導教室担当教員によって気づかれた行動・コミュニケーション・対人関係面などでの困難さについてKH Coder^{*2}を用いて分析を行った。

4) 倫理的配慮

通級指導教室の設置および入室の経年変化と入室の理由、そしてX年度・X+1年度のMIM-PM結果の公表については、A市教育委員会から資料の提供を受け、その中から公表の許可を得たデータを使用した。X+1年度に行った1年生担任団ならびに通級指導教室担当教員へのアンケート調査項目と公表内容については、筆頭著者が所属する畿央大学倫理委員会の承認を得た上で、教育委員会の了承を得た質問項目に限定して行った。

Ⅲ 結果

1.調査Ⅰ：MIM実践（MIM指導とMIM-PM、X年度とX+1年度）について

1) X年度の結果（図2）

7校全体を対象とすると、MIM-PMの結果による3rdステージに位置する児童の割合は、学年当初5月には59.9%であった。その後、若干の増減がみられたが、翌年1月（この年度の最終実施）には31.9%に減少した

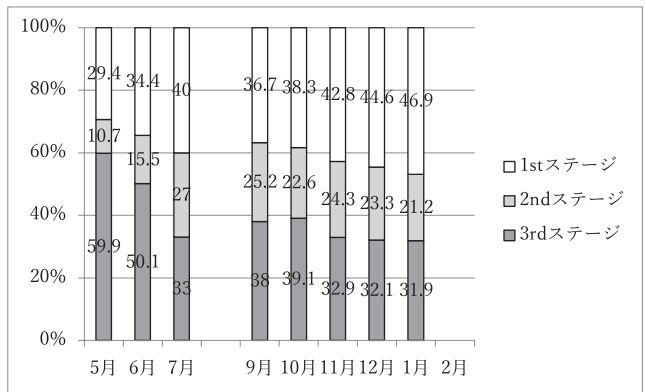


図2 X年度全小学校におけるMIM-PMのステージ別結果

2) X+1年度の結果（図3）

A市全校でMIM実践を導入した翌年X+1年度のMIM-PMの結果による3rdステージの割合をみると、5月には68.6%であったが、7月には34.4%と低下した。

夏休み後の9月には若干増加するが、2月には20.5%に減少した。

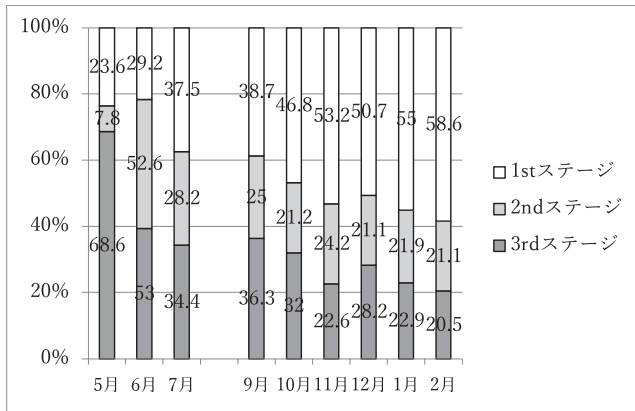


図3 X+1年度全小学校におけるMIM-PMのステージ別結果

MIMの導入開始とともに1年生の新規入室割合が増加した。MIMの導入1年前より導入後3年の間に、新しく通級指導教室に入室した児童は、1年間あたり18名から30名の範囲であるが、1年生の新規入室割合は学年別で最も高く、MIMの導入前は38.9%、導入1年目は40.0%、導入2年目は42.9%、導入3年目には77.8%と毎年割合が増加していった。対象となる1年生の総数に対する、新規入室の割合を計算すると、導入前が2.6%、導入3年目は5.5%と増加を示した。1年生の新規入室者数を、当該年度の1年生総数で除した値を、新規入室割合として算出した。なお、導入1年前の4年生・5年生、導入2年目の5年生・6年生、導入3年目の3年生・6年生は0名であった。以上のデータに関して、入室理由についての情報は得られていない。

2. 調査Ⅱ 通級指導教室利用状況について

1) 入室児童全体 (表1)

MIMの導入1年前より導入後3年の間の1年間の通級指導教室利用児童総数は69名から84名の範囲である。1教室当たり平均20名(当時は20名定員)を超えていた。全入室者に占める1年生の割合はMIMの導入1年前より導入3年目までを比べると9.0%から20.3%へと増加し、1年生の利用割合がMIMの導入後徐々に増加した。

2) 新規入室児童 (表2)

3. 調査Ⅲ 指導実践の実態調査について

1) 個別の児童に関する通級指導教室担当ならびに「個別の指導教室」担当教員対象アンケート結果

X+1年度に新規入室（通級指導教室ならびに「個別の指導教室」）した1年生のうちの24名である。入室した個別の児童に関するアンケート調査「(1) 1年生の入室理由とMIM実践との関連」、「(2) 入室後の指導を通して気づかれた困難」のアンケート結果から2点に注目した。

(1) 1年生の入室理由とMIM実践との関連

表1 通級指導教室入室児童数の学年別割合(%)

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生	全入室児童数(名)
導入前年	9.0	14.1	20.5	19.2	19.2	17.9	78名
導入1年目	14.3	14.3	17.9	22.6	17.9	13.1	84名
導入2年目	11.7	23.4	18.2	16.9	14.3	15.6	77名
導入3年目	20.3	14.5	18.8	13.0	15.9	17.4	69名

3 小学校のMIMの導入1年前からMIMの導入後3年目まで(4年間)の、通級指導教室入室人数の年毎の学年別割合。

表2 通級指導教室新規入室児童数の学年別割合(%)

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生	新規入室児童数(名)
導入前年	38.9	22.2	27.8	0.0	0.0	5.6	18名
導入1年目	40.0	16.7	16.7	16.7	6.7	3.3	30名
導入2年目	42.9	33.3	14.3	9.5	0.0	0.0	21名
導入3年目	77.8	11.1	0.0	5.6	5.6	0.0	18名

3 小学校のMIMの導入1年前からMIMの導入後3年目まで(4年間)の、新規通級指導教室入室人数の年毎の学年別割合

入室した児童24名のMIM-PM結果はすべて3rdであった。入室理由を「a.読み書きの困難」、「b.読み書き以外の学習の困難」、「c. 行動面（多動や不注意など）」、「d. 行動面（対人関係やコミュニケーション）」、「e.ソーシャルスキルの問題」、「f. その他（視知覚の問題）」の6区分として複数回答を可能とした結果、学習面の延べ数28件（a.読み書きの困難（bと重複回答有）19件、b. 読み書き以外の学習の困難（aと重複回答有）9件）、c. 行動面（多動や不注意など）9件、d.行動面（対人関係やコミュニケーション）7件、e.ソーシャルスキルの問題8件、f.その他（視知覚の問題）1件であった。入室理由について、「MIM-PMの結果と関係があった」と回答したのは24名中20名（83%）であった。個人情報保護の観点より、子ども一人一人の情報を公表する許可を得ることができなかったが、MIM-PMの結果が3rdステージの場合には、他の困難さが伴う状態であった。

(2) 通級指導教室ならびに「個別の指導教室」入室後に、行動・コミュニケーション・対人関係面などでの困難さがあることに気づかれた場合の困難さ

通級指導教室/「個別の指導教室」入室後に、担当教員に対して「行動・コミュニケーション・対人関係面などでの困難さがあることに気づかれた場合には、どのような困難さだったのでしょうか?」という質問に対して、入室児童24名中記載があった児童は22名、そのうち、「MIM-PMの結果と関係があった」20名の中では19名であった。この気づいた困難さの概要を把握するため、KH Coderを用いて抽出された132語彙か

ら出現回数が2以上となる語彙44を抽出した（表3）。

表3にみられるように、その困難さは多角的多層的であり、「発達障害」の範疇にある困難さのある子どもには、その範疇の他の困難さの有無にも留意する必要があることが示唆された。

入室後に気づかれた他の困難さについて、個人に絞ったデータを得ることができなかったため、全体的な傾向を把握するにすぎないが、「言葉」に関わり、「語彙の乏しさ」、「言葉の少なさ」、「発音のあいまいさ」、「場面や人に応じた言動が取れない」など、コミュニケーションの困難さを示す内容がみられ、「理解」では、「言葉で表現することや相手の気持ちを言葉で理解することが困難」、「自分の話しを一方的に話す。相手がそれを理解できないことに気づかない」、「物事の理解に時間がかかる」「MIMのルールが理解できない」、「ルールの理解」が記されていた。また、行動面において、トラブル、暴力、対人、こだわり、話すことや作業することにも困難さが認められた。

2) MIMについて学んだ機会（1年生担任と通級指導教室/「個別の指導教室」担当教員対象）

A市教育委員会から得た情報通りで、市の教育委員会が主催する研修会や「MIM担当者会議」であった。通級指導教員からは、さらに、「通級指導部会」や「MIM担当者会議」、また大学教員と連携する中心的な教員からの「個人的指導」や他県での視察があげられた。「通級指導部会」のメンバーは、通級指導教室担当教員と、「個別の指導教室」担当教員である。「MIM担当者会議」

表3 「気づかれた困難さ」に関する頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
気づく	5	人	3	関係	2	遅い	2
理解	5	相手	3	気持ち	2	注意	2
MIM	4	話	3	極端	2	読み取り	2
言葉	4	話す	3	行為	2	難しい	2
困難	4	MIM-PM	2	作業	2	乏しい	2
指導	4	コミュニケーション	2	始める	2	暴力	2
自分	4	トラブル	2	時間	2	目	2
集中	4	課題	2	徐々に	2	目立つ	2
友達	4	開始	2	振る	2		
トレーニング	3	学ぶ	2	進む	2		
ルール	3	学習	2	多い	2		
個別	3	感じる	2	対人	2		

のメンバーは、「通級指導部会」メンバーに各学校の1年生MIM主担任（以上各学校2名）ならびに教育委員会特別支援教育担当で構成され情報が共有された。

3) MIM実践 (MIM指導とMIM-PM) について (1年生担任と通級指導教室/「個別の指導教室」担当教員対象)

(1) 共起ネットワーク (図4)

MIM実践に関わる項目である、1年生担任に対する質問項目 (MIM指導における工夫 (各ステージごと)、通級指導教室ならびに他の先生方との連携、保護者懇談などでのMIM-PMのデータの有用性)、ならびに通級指導教室担当教員に対する質問項目 (MIMとの関わりにおいて行われた指導の工夫、1年生学級担任教員ならびに他教員との連携) についての回答を、KH Coderを用いて分析した。なお、分析の際は「保護者」という語彙が「保護」と「者」の2つに分かれてしまい、意図通りの分析が行われなかった。そのため、KH Coderの強制抽出語の指定を行い、重要な語彙が正しく自動抽出できるよう指定した。この強制抽出語に指定した語彙は「通級」「速読」「読み」「書き」「保護者」「個別指導」の6語彙であった。

その上で、MIM実践に関わる回答の概要を把握するため、抽出された150語彙から出現回数3以上の語彙を表4に示した。また、これらの語彙同士の関係性を検討するため、共起ネットワーク分析を行った (図4)。その際は、共起ネットワークの解釈可能性を考慮し、描画する共起関係 (edge) の強さを示すJaccard係数を0.2以上とした。なお、共起ネットワーク分析においては、共起関係の強さを測る手法としてJaccard係数、コサイン係数、ユークリッド距離が存在する。この中で、本論文ではJaccard係数を採用した。Jaccard係数は、語が共起しているかどうかを重視する係数であり、語Aと語Bのどちらも出現していない文章が多数あったとしても、それによってAB間の係数が大きくなるといった特徴をもつ¹⁰⁾。この特徴から、計量テキスト分析においては、Jaccard係数が用いられることが多く、KH Coderでも標準の手法となっている。

共起ネットワークから、7カテゴリーが示され、KWICコンコーダンスを用いて文脈を確認した結果、それぞれ「MIM指導の特徴 (視覚教材と動作化、継続化) とMIM-PMの活用」、「2nd、3rdステージの少人数・個別指導」、「実践に対する教員間連携」、「子ども

表4 MIM実践 (MIM指導とMIM-PM) に関する頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
指導	42	理解	8	褒める	5	3rd	3
MIM	40	ルール	7	すき間	4	カタカナ	3
カード	20	課題	7	休み	4	一緒	3
行う	19	頑張り	7	給食	4	確認	3
MIM-PM	18	担当	7	共有	4	活用	3
通級	15	担任	7	区切る	4	教材	3
言葉	14	意味	6	困る	4	見る	3
動作	13	継続	6	児童	4	行く	3
絵	11	結果	6	授業	4	使用	3
時間	11	語彙	6	対応	4	姿勢	3
プリント	10	使う	6	特殊	4	支援	3
宿題	10	問題	6	読める	4	集める	3
教員	9	ステージ	5	入れる	4	出る	3
読み	9	音節	5	認める	4	少人数	3
学習	8	取り組む	5	保護	4	声	3
教室	8	重ねる	5	毎回	4	用いる	3
個別	8	進む	5	連携	4	練習	3

もの課題に対する教員間の情報共有」、「指導の工夫と蓄積」、「一斉授業における指導」、「言葉の意味の理解と使用」と名付けた。図4に示された語彙を、KWICコンコーダンスを用いて文脈を確認すると、「MIM指導の特徴（視覚教材と動作化、継続化）とMIM-PMの活用」はMIM実践の全体像を示しており、視覚化・動作化を取り入れた教材や基本的に毎月実施されるMIM-PMの結果が通常の授業にフィードバックされ、また保護者との懇談や教育相談にも活用されていることが示されている。その際に、MIM指導で使用されている教材が使われていることも推測できる。

「2nd、3rdステージの少人数・個別指導」においては、給食や休み時間などの空き時間を使って3rdステージを中心に子どもを集めて少人数指導や個別指導を行っていることが示されており、「実践に対する教員間連携」では、個別指導やMIM-PMの結果に対する取り組みも含めて通級指導教室担当と1年生担任との指導に対する連携がみられる。このカテゴリーにあ

る「姿勢」は「MIM-PMを受けるときの姿勢」であり、背中をピンと伸ばす動作である。それはMIM-PMに取り組む態度にも通じる。「子どもの課題に対する教員間の情報共有」のカテゴリーもまた教員間連携を示している。「指導の工夫と蓄積」では、MIM指導を通して特殊音節を学び、MIM-PMに取り組むうえでのルールや理解なども含めて広く指導されている様子、「一斉授業における指導」では通常学級における学習（宿題も含めた）への継続的取り組みがみられ、それが、「言葉の意味の理解と使用」につながっている。

(2) 特徴語

1年生担任と通級指導教室担当教員（「個別の指導教室」担当教員を含む）の違いを検討するため、KH Coderを用いて、それぞれの特徴語を抽出した。なお、特徴語を抽出する際には、Jaccard係数を用いて、上位10語彙を抽出した（表5）。この表から、1年生担任からは、「通級」「指導」「担当」「教員」など、通級指

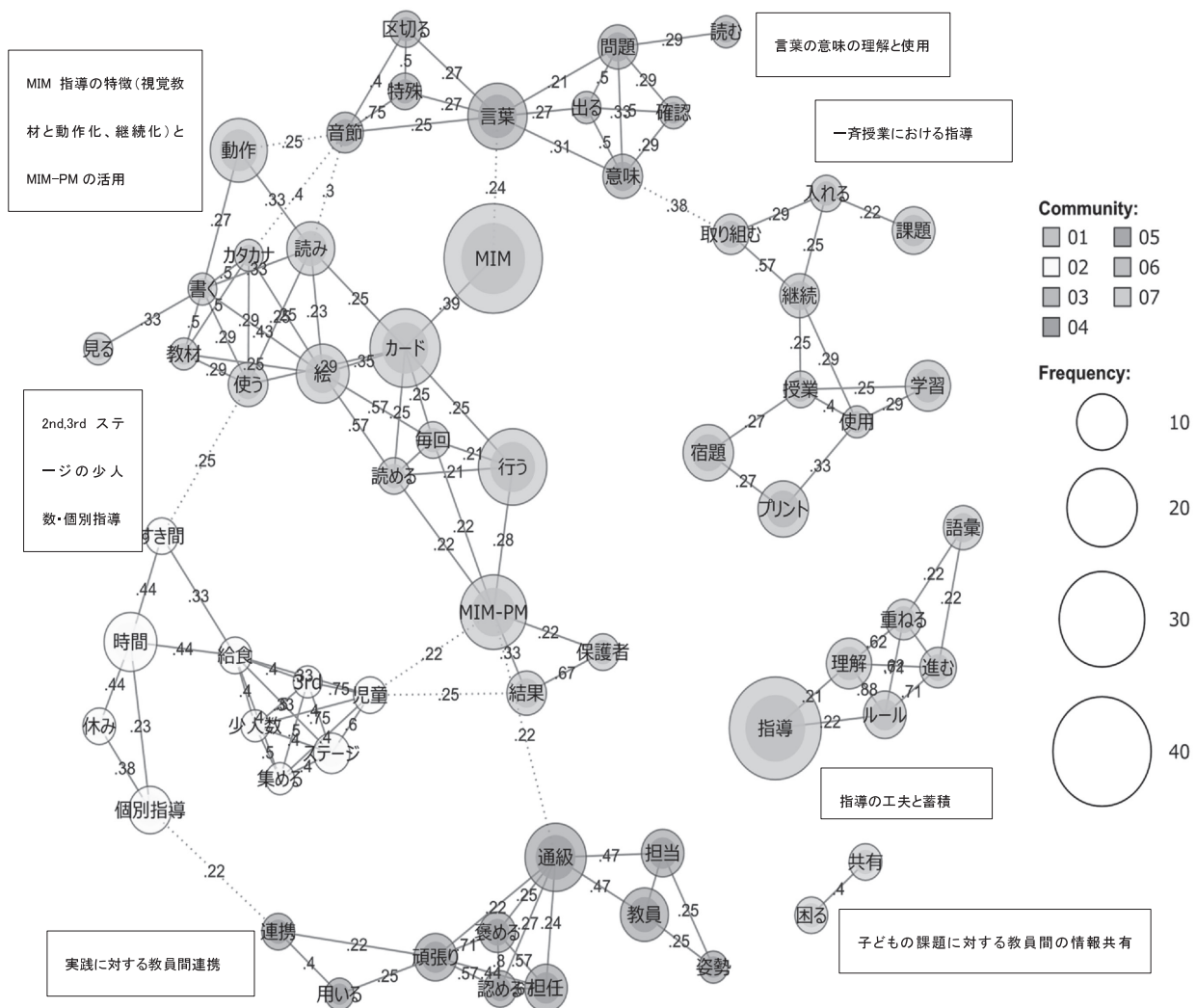


図4 MIM実践をめぐる様相

導担当教員に関する語彙が特徴的であった。そのため、MIM実践には通級指導担当教員が必要な存在であったことが示され、KWICコンコーダンスを用いて「指導」の文脈を確認すると、MIM-PMを受けるときの姿勢、MIM-PM結果の分析、学級内の一斉指導、3rdステージの子どもを対象とするすき間指導や個別指導など、指導の実際を示す内容であった。

通級指導担当教員からは、カードのような教材やルールにも関与する語彙が抽出され、通級の専門性がうかがえる。「MIM」、「頑張り」についてKWICコンコーダンスを用いて文脈を確認すると、宿題や通常の授業におけるMIM学習の連携や、通級で認められた頑張りを「担任からも褒めてもらう」などの評価がみられた。

表5 1年生担任と通級指導教室担当教員の特徴語

1年生担任		通級指導教室担当教員	
特徴語	Jaccard 係数	特徴語	Jaccard 係数
行う	.304	MIM	.328
指導	.278	カード	.231
MIM-PM	.255	理解	.167
通級	.244	ルール	.146
教員	.171	課題	.146
担当	.171	絵	.146
プリント	.163	頑張り	.146
時間	.163	言葉	.135
結果	.146	動作	.135
すき間	.098	意味	.125

(3) 関連語

教員間の連携について見るために、「関連語検索」で「連携」と関連する語彙を検索し、関連の強さ（Jaccard係数）上位10語彙を表6に示した。KWICコンコーダンスを用いて語彙を確認すると、「用いる」には教材を用いた連携として示され、「一斉」と「考察」は「MIM-PM分析結果と考察を連携して行い、個別指導や少人数指導、教室での一斉指導に役立てた」の文章がみられた。他に、「通常」、「個別指導」、「分析」などの語彙が示された。

表6 「連携」の関連語検索結果

抽出語	Jaccard 係数
用いる	0.4000
一斉	0.2500
考察	0.2500
行動	0.2500
通常	0.2500
役立てる	0.2500
頑張り	0.2222
個別指導	0.2222
学級	0.2000
分析	0.2000

IV 考察

A市内全7小学校における通級による指導（以下、通級指導教室と記すが、「個別の指導教室」も含む）の体制強化とMIM実践（MIM指導+MIM-PM）導入の経緯を整理し、MIM実践の方法について1年生通常学級担任と通級指導教室担当教員対象に調査を行った。

本稿では、B教員から何度も耳にした、「MIMは組織があったからできたのです。一学級ではできなかった」、「新人もベテランも情報共有をして類似した方法で指導できたのです」という言葉から、MIM実践をとおして、教員間の連携がみられたことを示した。MIM実践の結果としては、個別の指導が必要とされる3rdステージの児童の割合が、X年度と次のX+1年度のデータだけであるが、経過とともに減少したことが確認された。またMIM実践のスタート時から通級指導教室を利用する1年生児童の割合の増加傾向が認められ、MIM-PMの3rdステージに属する子どもが早期に気づかれて個別指導へと導かれた可能性も示唆された。さらに、KH Coderによる分析を加えることで次の点が確認された。

1. MIM実践における教員間の連携とその実態

本稿で注目したMIMは、特殊音節の指導を目的として、通常学級における「読み」のつまずきへの早期支援および予防的支援を中心に据えている^{4) 5) 7) 11)}。MIMの特徴は、RTIモデルを基底としたMIM指導と並行してMIM-PMによって学びの進捗状況を定期的にモニタリングし、子どもの習得レベルを教員が客観的に確認して、それに呼応した指導を提供できる点に

ある。今回、MIM-PMの結果から、子どもの「読み」の力を3つのステージに分け、1年生担任と通級指導教室担当教員が協働して各ステージに対応する支援・指導を工夫している。子ども全員を対象としたMIMの指導方法とモニタリングは、教員の知識を拠り所とする子どもの困難さへの気づきではなく、MIM実践を通して漏らすことなく子どもが示す困難さに気づくことであり、まず、学級内での支援を行うための指標やツールとなる。

1年生担任と通級指導教室担当教員に対して行ったアンケート調査結果から、KH Coderを用いて分析した共起ネットワークでは、7カテゴリーが示された。その中で「実践に対する教員間連携」と名付けることができるカテゴリーがあり、他のカテゴリーにまとめられた個別指導やMIM-PMの結果に対する取り組みも含めて、通級指導教室担当教員と1年生担任との指導に対する連携が認められるといえる。

さらに、特徴語の上位10位までの語の分析(表5)によれば、1年生担任団から通級指導教室担当教員を意味する語彙に対して高い数値が示され、MIM実践において必要な存在であったことが示された。さらに、指導と影響を及ぼす「MIM-PM」や「結果」、また指導法として「プリント」、「時間」、「すき間」が認められた。一方で通級指導教室担当教員はMIMに関する全体に関わり、「教材」や「ルール」、「動作」にも関与しており、通級指導教室担当教員がMIM実践において重要な役割を担っていたことがうかがえた。

通級指導教室で学ぶ子どもが在籍する通常学級の担任との連携について、通級指導教室で行った支援を通常学級でどのように生かしていくのかといった点に注目された研究や、通級指導教室で行った支援の効果を通常学級でどのように般化されているかを検討することで判断する研究がみられる¹²⁾。また、通級指導教室と通常学級の教員が協働という形をとる連携の課題についての研究¹³⁾や、具体的に授業づくりなどの連携・協働を行った実践^{14) 15)}も報告されている。

本研究では、MIM実践において、1年生担任と通級指導教室担当教員が情報交換をはじめ協働・連携した様子が示されており、MIM実践を通して支援が必要な子どもに対する教育的支援の連続性や連携の体制が構築できたという意味においてもMIM実践の意義がある。

2. 通級指導教室を利用する1年生児童割合の増加と理由

表1で示したように、A市において通級指導教室に通う全児童数はほぼ横ばいであったが、小学校1年生

が占める割合は、MIMの導入前に比べて、MIMの導入後3年目には倍増した。表2では、通級指導教室にはじめて入室する1年生児童の割合が、MIMの導入前の約4割からMIMの導入後3年目には8割近くに達している。その理由としては、MIM-PMの結果が数値で示されることから、子どもに対する支援の必要性に気づくきっかけとなり、図4で示したように保護者面談などでも活用されたことも含まれる。

全校でMIM実践が導入された2年目のX+1年度に通級指導教室入室の1年生24名の内、読み書きに困難を示した児童は19名(79%)、入室に導かれる理由の一つとしてMIM-PM結果(3rd)が関係していた児童は20名(83%)であった。以上の結果は、MIM実践が、小学校1年生という早期に児童の「読み」の問題に気づき、支援の必要性を保護者と教員が共有でき、通級指導教室という個別指導につながることであったことに寄与したことを示しているともいえる。

また、MIM実践を通して構築された1年生担任と通級指導教室担当教員との連携や、市内全小学校において自校で個別の指導が行われる通級指導教室あるいは「個別の指導教室」が設置されたことも入室が促された理由の一つであると考えられる。

その理由として、平成28年度の文部科学省の調査結果では、小学校において通級指導教室に通う児童(学習障害対象)は、自校通級が8,045名、他校通級が2,406名であり、学習障害にも通じる読みの困難さのある児童は、自校に通級指導教室あるいは個別の指導教室が設置されていることで通いやすくなったことが推測できる¹⁶⁾。

丹治・矢野が、MIM実践を行ったのち、小集団による指導を導入しても、「学年末においてもMIM-PM得点が低い群の児童が多く残ったことから、低得点群に対する効果的な指導方法を検討することが、今後の課題となった」と述べているように、MIM実践の普及により、3rdステージに属する児童が客観的に確認される機会が増加すると、個別指導が不可欠となってくる⁸⁾。そのような意味からも、MIM実践には教員間連携とともに、身近に個別指導が可能な教室を設置することが重要である。

3. 併存する困難さに気づく通級指導教室の機能

発達障害が疑われる子どもの場合、発達障害領域内の他の困難さを併存していることも多いことが示されている¹⁷⁾。発達性協調運動障害を併存している場合にはMIMの指導の要点である「動作化」自体に困難さがみられ、MIMの効果が十分発揮されないことも考えられる¹⁸⁾。A市においても、入室理由が「MIM-PM

の結果と関係があった」20名中19名で、入室後に主として行動面やコミュニケーションにかかわる困難さが確認されている

先にも述べたが、発達障害のある子どもの場合に他の発達障害を併発する機会も多く、早期に子どもの課題に気づいて支援を提供できるかどうか教育現場での重要な課題の一つである。MIM実践により、1年生時に通級指導教室に入室する児童が増え、早期に専門性の高い教員の指導を受けることで、子どもの全体の状態から教育的支援が必要な困難さに気づき、早期指導につながる事が期待される。通級指導教室への入室理由はMIM実践を拠り所とするだけではなく、小学校すべての学年に利用できる簡便なチェックリストの普及なども一つの解決方法ではないかと考えられる。

述べてきたように、A市では市内全小学校7校の1年生を対象にMIM実践を導入したX年度には、全小学校に通級指導教室あるいはそれに類似する「個別の指導教室」が設置されていた。そのような状況のもと、MIM-PMの結果の伸びならびに通級指導教室利用の割合を確認するとともに、MIM実践に対する1年生担任団と通級指導教室担当教員を対象としたアンケート調査の結果、(1) X年度のMIM実践による教員間の連携とその実態、(2) 通級指導教室を利用する1年生児童割合の増加、(3) 併存する困難さに気づく通級指導教室の機能の3点を垣間見ることができた。

4.本稿の限界と今後の課題

本稿は、A市教育委員会のご厚意により入手し公表の許可を得たデータと、同教育委員会から調査と公表の許可を得たアンケート調査の回答を拠り所とし、A市における通級指導教室の体制強化とMIM実践についての経年的動向、1年生担任教員および通級指導教室担当教員による支援の連携と連続性についての実態を整理した。教育委員会から調査と公表の許可を得たアンケート調査結果から、教員間連携についての傾向をみることはできたが、調査対象数が少ないことから分析の正確性を欠いたことも否めない。さらに比較対象とする調査を行っていないこともあり、実態を示すことにとどまり、MIM実践の効果としての教員間連携や通級指導教室の機能についての効果を明示するには至っていない。MIM実践が教員間連携や指導の連続性に対して及ぼす効果については、具体的な事例から検討することを今後の課題としたい。

脚注

*1 通級指導教室に類似する「個別の指導教室」

A市では、通級指導教室を設置していない小学校に、通級指導教室に類似する役割を担うことができる「個別の指導教室」を設けた。「プチ通級」ともよばれている。MIM-PMの結果3rdステージに属する児童に対する個別指導の場を設ける必要があることもきっかけの一つとなり、A市独自に準備した指導の場である。担当教員は市単費で雇用した非常勤としての勤務であるが、校内の教員の協力を得ながら個別指導を行った。

*2 KH Coder

本研究では、テキスト・マイニングのツールとして、KH Coder (Ver.3.Alpha.13g) を用いた。これは樋口耕一氏が著作権を持つフリー・ソフトウェアである。KH Coderは、2019年5月現在、GPLの「バージョン2」あるいはそれ以降のバージョンに従って使用できる、内容分析(計量テキスト分析)もしくはテキスト・マイニングのためのアプリケーションであり、統計計算・グラフ処理はR言語に基づいている。

謝辞

本研究にご協力下さいましたA市教育委員会ならびにA市小学校1年生担任団、通級指導教室担当の先生方にお礼申し上げます。とくにA市教育委員会からは、本稿で取り上げた内容を再確認するために何度も質問に対応していただきました。KH Coderによる分析につきましては、(株) SCREENアドバンスシステムソリューションズ主催の「KH Coderを用いた計量テキスト分析実践セミナー(講師:樋口耕一、中村康則、周景龍)」を受講し、その後、中村先生と周先生から丁寧な質疑応答のお時間をいただきました。心よりお礼申し上げます。

引用文献

- 1) Speece DL, Case LP & Molloy DE: Responsiveness to general education instruction as the first gate to learning disabilities identification. Learning Disabilities Research & Practice 18: 147-156, 2003
- 2) Vaughn S & Fuchs LS: Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. Learning Disabilities Research & Practice 18: 137-146, 2003
- 3) Fuchs LS & Vaughn S: Responsiveness-to-Intervention: A decade later. Journal of Learning Disabilities 45: 195-203, 2012
- 4) 海津亜希子: 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、東京、2010

- 5) 海津亜希子、田沼実畝、平木こゆみ、伊藤由美、Vaughn S: 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, 2008
- 6) 文部省: 学習障害児に対する指導について(報告). 1999 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/002.htm (2019年9月26日閲覧)
- 7) 海津亜希子: LD児の学力におけるつまずきの特徴－健常児群との学年ごとの比較を通して－. 国立特殊教育総合研究所研究紀要 29: 11-32, 2002
- 8) 丹治敬之、矢野悠: 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. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録 164: 31-39, 2017
- 9) 黄淵熙、細川徹、阿部芳久: 学習障害児を対象とする通級指導実態－言語障害通級指導教室を中心として－. 特殊教育学研究 4: 51-60, 2002
- 10) 樋口耕一: 社会調査のための計量テキスト分析－内容分析の継承と発展を目指して－. ナカニシヤ出版、京都、2014
- 11) 海津亜希子、田沼実畝、平木こゆみ: 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: 1-12, 2009
- 12) 須藤邦彦、宮野玲子: 通級指導教室における平仮名の書字に困難を示すLD児に対する支援の検討－エラーパターンに沿った数量的な判読性の評価基準を活かした支援の効果から－. 行動分析学研究 31: 15-29, 2016
- 13) 相原章子、武田篤: LD等を対象とする通級指導教室の現状と課題－学級担任との連携に視点をあてて－. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 33: 67-77, 2011
- 14) 加藤悦子、渡邊千聡: 通常学級と特別支援学級・通級指導教室の担当者の協働による連携－国語の授業作りと就学支援の試みを通して－. 植草学園大学研究紀要 7: 79-89, 2015
- 15) 芳倉優富子、玉村公二彦: 読み書き障害児への支援としてのDAISYの活用－通級指導教室の指導と通常学級での指導との連携を通して－. 次世代教員養成センター研究紀要 1: 303-309, 2015
- 16) 文部科学省: 平成28年度通級による指導実施状況調査結果について. 2017 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567_03.pdf (2019年9月26日閲覧)
- 17) Gillberg C: The ESSENCE in child psychiatry: Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations. Research in Developmental Disabilities 31: 1543-1551, 2010
- 18) 柳田ゆかり、松本秀彦: 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: 特殊音節の読みに特に困難を示す小学校2年生男児についての事例研究. 作新学院大学論集 3: 155-163, 2013

参考文献

国立特別支援教育総合研究所: 多層指導モデルMIM. http://forum.nise.go.jp/mim/index.php?page_id=0 (2019年9月26日閲覧)