

第 I 章 M I M の概要

子どもの伸びを捉え指導につなげるアセスメント

(MIM-PM: Multilayer Instruction Model-Progress Monitoring)

海津亜希子・平木こゆみ・田沼実敏・伊藤由美・Sharon Vaughn

概要

学習が進んでいくに連れ、つまずきが顕在化する子どもを、つまずく前の段階で把握し、指導につなげていくためのアセスメント Multilayer Instruction Model-Progress Monitoring (以下MIM-PMとする)の開発を行った。これは、全ての学習領域に影響し得る早期の読み能力、特に特殊音節の正確で素早い読みに焦点を当て、計2分で実施するテストである。また、一度でなく、継続的に実施することで、子どもが真の能力を発揮する機会が多く得られるとともに、子どもの伸びについても把握することを意図した。

I. 目的

本研究では、通常の学級において学習面につまずきを示す子ども、及びつまずく危険性のある子どもへの指導モデル開発の一環として、学習が進んでいくに連れ、つまずきが顕在化する子どもを、つまずく前の段階で把握するためのアセスメントの開発を行う。開発にあたっては、全ての学習領域に影響し得る早期の読み能力、特に、特殊音節の読みにターゲットを当てた。日本語の仮名文字は、基本的に一文字一音節で対応できる中、そのルールが適用されないのが特殊音節であり、小学校低学年の子どもにとって習得困難なことがいわれている(天野,1986)。また、学習に特異なつまずきのあるLDは、LDのない子に比して特殊音節の習得困難が有意にみられ、高学年になるに連れ、頻度は減少するものの、依然、有意差がみられるとの報告もある(海津,2002)。そこで、初期の読みにおいて、特徴的で、誤答率の高い課題であり、のちの読み能力を予測する指標として妥当であるとの仮説のもと、特殊音節をターゲットにした。

II. MIM-PMの概要

MIM-PM(海津・平木・田沼・伊藤・Vaughn, 2008)は、定期的かつ継続的に実施し、子どもの相対的な位置だけでなく、伸びにも着目するアセスメントである。構成は、テスト1“絵に合うことば探し(3つの選択肢の中から絵

に合う語に丸をつける課題)(図1)”とテスト2“3つのことば探し(3つの語が縦に続けて書いてあるものを素早く読んで、語と語の間を線で区切る課題)(図2)”の2部。テスト1では、正しい表記の語を素早く認識できる力をみるものである。正答以外の選択肢には混乱しやすい要素が入っている。具体的には、形態の類似(例:はーぼ)、濁点・半濁点の有無(例:うさぎーうさき)、順序の入れ替え(例:りんごーりこん)、音韻の類似(例:だいこんーらいこん)、長音(例:ぼうしーぼおし)、促音(例:きってーきてーきつて)、拗音(例:いしゃーいしやーいしゅ)、拗長音(例:きゅうりーきゅりーきゅーり)、注意の問題(例:カニの絵→かめ、いか)等である。問題は、清音、濁音・半濁音、長音、促音、拗音、拗長音、カタカナが1サイクルとなり、それが5サイクル続く。

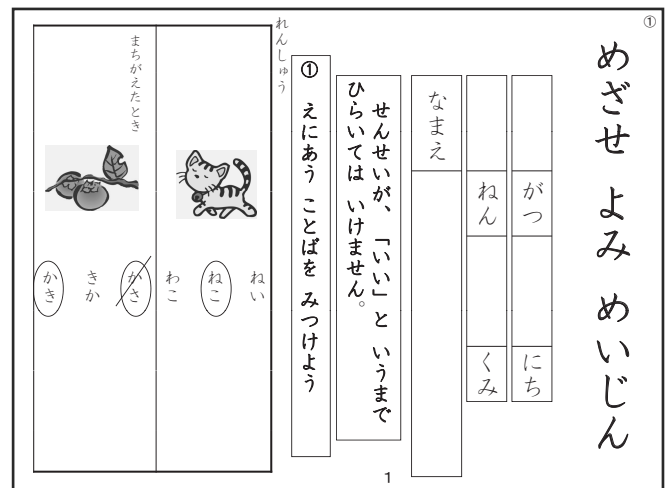


図1 MIM-PMのテスト1“絵に合うことば探し(3つの選択肢の中から絵に合う語に丸をつける課題)”

テスト2は“3つのことば探し”で、3つの語が縦に続けて書いてあるものを素早く読んで、語と語の間を線で区切る(例:“いぬはないちご”→“いぬ | はな | いちご”)。これは、(逐字ではなく)語を視覚的なまとまりとして素早く認識できる力をみるものである。作成にあたっては、英

国で標準化されたワードチェーンテスト (Miller Guron,1999) を参考にした。ワードチェーンテストは、通常の学級で実施し得ることをめざして作られており、全ての年齢群に使われ、ほとんど練習効果がないこと (Miller Guron & Lundberg, 2004), 読みに関する諸テストと相関が高いこと (Cornwall, France, & Hagues, 1998) が報告されている。今回、ワードチェーンテストを参考にした理由は、通常の学級での一斉実施を可能にする様式をとっていることが一つには挙げられる。加えて、日本語の文章のように、単語間にスペースがない場合、読解に際しては、ワードチェーンテストで求めるところの正確で速やかな単語認識の力が必要となり、英語と日本語という言語構造の違いを超えて活用し得ると判断した。“3つのことば探し”も、清音、濁音・半濁音、長音、促音、拗音、拗長音、カタカナで1サイクル、計5サイクルで構成されている。尚、テストで用いる語いの選定は、小学校1年生の教科書(5社)及び“教育基本語彙の基本的研究(国立国語研究所,2001)”において学習段階が小学校低学年と分類されている語いから行った。

図2 MIM-PMのテスト2 “3つのことば探し(3つの語の間を線で区切る課題)”

MIM-PMは、集団で実施でき、所要時間はテスト1, 2, 各1分の計2分である。実施は、隔週や毎月等、定期的、かつ継続的に実施される。子どもには、1冊の冊子で配布し、1分間にできるところまで各自進むようになっている。冊子は、B5横開きで、“絵に合うことば探し”は1ページに6問(全6ページ、計35問)、“3つのことば探し”は、1ページに7問ずつ印刷してある(全5ページ、計35問)。フォントはHG教科書体。実施に先立って、教員は拡大した問題用紙を用いながら実演し、○のつけ方、

誤った時の修正の仕方(消しゴムは用いず、斜線で消すこと)を説明し、その後、質問を受けるようにした。毎回、様式は同一だが、異なる語が出題される。



図3 1年生の通常の学級にてMIM-PMが実施されている様子

MIM-PMの結果は、クラスレポートと個人レポートで担任教員に配布する。クラスレポートでは、クラスの子どものMIM-PMの結果を得点順に表すことで、クラスの子どもの相対的な位置の把握、支援を必要とする子どもの明確化、クラス全体としての習得度の把握を促すことを意図した。具体的には、各得点結果(テスト1の得点、テスト2の得点、それらを合わせた総合点、テスト1の誤答点)、前回と比較しての伸び(差)、各得点のクラス平均を示した。

1年4組 第14回結果	テスト 総合点	テスト1 正答数	テスト1 誤答数	テスト2 正答数	前回との 比較
はなこ	49	26	0	23	1
たろう	48	27	0	21	8
まさお	46	25	2	21	0
みきえ	42	25	1	17	7
だいすけ	41	24	4	17	-1
あやこ	38	18	0	20	6
けんじ	37	19	0	18	4
みほ	35	16	0	19	7
なおこ	35	17	0	18	-1
いちろう	33	17	0	16	-1
やすお	32	14	0	18	-1
ひであき	26	12	0	14	3
平均	38.5	20.0		18.5	2.7
標準偏差	6.9	5.1		2.5	3.6
中央値	22.7	12.6		10.5	3.1

図4 MIM-PMの結果が掲載されたクラスレポート

学級担任に対し、学期に1, 2度はMIM-PMの個人レポートを渡した。個人レポートでは、各子どもの各回の得点を時系列にプロットし、子どもの伸びの把握を促すことを意図した。具体的には、カリキュラムに即して理論的に算出された各得点のゴールラインと、ゴールの得点を最終回の得点として初回から単純に結んだゴールラインとともに付し、子どもの得点の軌跡を折れ線グラフで示す。更に、各要素（清音、濁音・半濁音、長音、促音、拗音、拗長音、カタカナ）についても、初回からの得点の軌跡をグラフで示す。

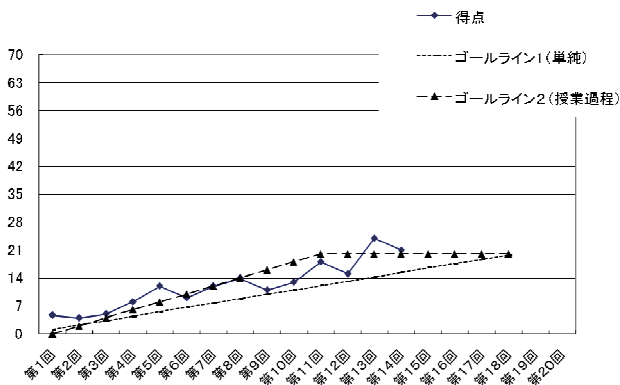


図5 MIM-PMの結果が掲載された個人レポート

注) 総合点については1回のテストで満点が70点

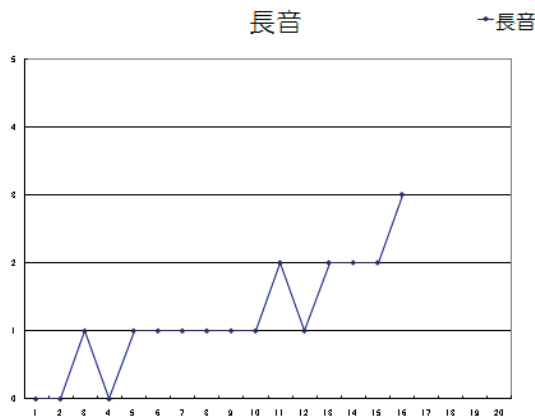


図6 MIM-PMの結果が掲載された個人レポート

注) 要素別グラフは、テスト1または2の

各要素の得点で満点が5点

Ⅲ. MIM-PMの活用

MIM-PMでは、つまずきが顕在化する前の段階でその危険性を把握し、つまずきが深刻化する前に、指導につなげていくことが最大の目的である（図7）。

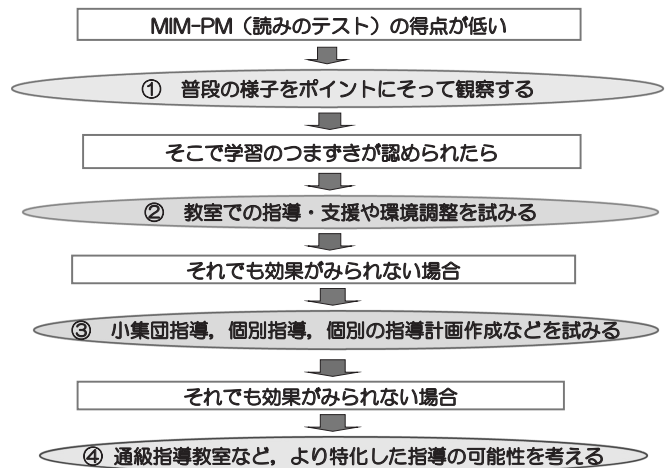


図7 MIM-PMの指導・支援への活用

そこで、MIM-PMの得点が伸び悩んでいる場合には、まずは、普段の学習場面での様子を詳細に再観察することが必要となる。例えば以下のようなものである（これらは、2ndステージ指導に相当するものと考えられる）。

読む場面で

- 音読時、きちんと口を動かして読んでいるか？
- 音読時、つかえたり、誤って読んだりなどしていないか？
- 音読時、まとまりで読むことができていないか？たどたどしくないか？

書く場面で

- ひらがななどの文字がなかなか覚えられないか？
- 作文などで、特殊音節などの表記に誤りはないか？
（おじいさん→おいしいさん、きっぷ→きぶ、ぎゅうにゅう→ぎうにう）

話す場面で

- 語いが少なくないか？

算数など他の場面で

- 他の学習（算数など）の理解の具合はどうか？

以上ような観察をした結果、読み書きにつまずきが認められた場合、1年生に対しては、以下のような指導・支援を行うことが想定される。

環境調整

- 教師のそばの座席にする
- 机間指導の際、指示や発問の内容を理解しているかを確認し、適宜説明を補う。

学級場面での読みに関する指導・支援

- ☐ 朝学習や国語の時間などを活用して、表記のルールの確認をする
- ☐ 日常場面で特殊音節が出てくる折に、ルールを確認する
- ☐ グループやペアで読みの練習を行う
- ☐ 家庭と連携して、読みの練習をする
- ☐ 個別や小集団指導の時間を設ける

同様に、2年生に対しては、以下のような指導・支援が考えられる。

環境調整

- ☐ 教師のそばの座席にする
- ☐ 机間指導の際、指示や発問の内容を理解しているかを確認し、適宜説明を補う。

学級場面での読みに関する指導・支援

- ☐ スリットをあけた厚紙の使用や、定規・指をあて、読んでいる箇所が明確になるようなスキルをみにつける
- ☐ 事前に読むところを伝え、家で練習させる
- ☐ 特殊音節のルールを確認する(机間指導の際に)
- ☐ 小集団や個別指導の時間を設ける

このような指導・支援を行ってみて、再度MIM-PMの得点をチェックする。その際、“点数が前回に比べて伸びているか(クラスの伸びの平均を本児も同様にみせているか)”, “(クラスレポートの結果で)要配慮のマーカーがつかなくなったか”についてチェックする。

その結果、伸びがみられない場合には、“小集団指導”や“個別指導”, “補足指導”の実施、さらには“個別の指導計画の作成”等を試みるとともに、以下のようなことを行うことも考える必要がある(これらは、3rd ステージ指導に相当するものと考えられる)。

- ☐ 学年団の先生らと指導・支援の在り方について話し合う
- ☐ 特別支援教育コーディネーターや特別支援学級や通級指導教室担当の教員、スクールカウンセラーなどと話し合う
- ☐ 保護者と話し合う

そして、“小集団指導”や“個別指導”, “補足指導”の実施、さらには“個別の指導計画の作成”等を行っても尚、伸び悩んでいる場合には、下記のようなことを検討する必要性も生じるであろう。

- ☐ 通級指導教室や特別支援学級など、特化した指導の可能性を考える
- ☐ 場合によっては外部の相談機関・指導機関の可能性について考える

このように、MIM-PMの結果をみながら、その時々、その子に合った丁寧な指導・支援を速やかに届けていくことが重要になる。そして、指導・支援の効果を、MIM-PMの結果によって検証していくことで、提供した指導・支援が真に効果的であったかを科学的根拠をもって、評価できると考える。

文献

- 天野清(1986) 子どものかな文字の習得過程. 秋山書店.
- Cornwall, K., France, N., & Hagues, N. (1998) *Group reading test II (6-14)*. Windsor: NFER-Nelson.
- 海津亜希子(2002) LD 児の学力におけるつまずきの特徴－健常児群との学年群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.
- 海津亜希子・平木こゆみ・田沼実畝・伊藤由美・Sharon Vaughn (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, 341-353.
- 国立国語研究所教育(2001) 基本語彙の基本的研究－教育基本語彙データベースの作成－. 明治書院.
- Miller Guron, L. (1999) *Wordchains: A word reading test for all ages*. Windsor: NFER-Nelson.
- Miller Guron, L. & Lundberg I. (2004) Error patterns in word reading among primary school children: A cross-orthographic study, *Dyslexia*, 10, 44-60.

通常の学級における学習につまずきのある子どもへのMIM (Multilayer Instruction Model)

— MIM特殊音節指導パッケージ —

海津亜希子・田沼実畝・平木こゆみ・伊藤由美・Sharon Vaughn

概要

学習につまずきのある子どもへの多層指導モデル(MIM)の実施可能性を高める上で重要な役割を果たすのが、効果的な指導内容・方法・教材(指導パッケージ)の存在である。こうした指導パッケージを1stステージである効果的な授業, 2ndステージである補足的な指導, 3rdステージである特化した指導の中で、調整しながら用いることで、指導パッケージの効果を最大限に活かすことができると考える。そこで本稿では、MIMの中で用いてきた指導パッケージについて概説する。さらに、これら一連の指導パッケージについて、1年間の実践の中で用いてきた教員らに、「いつ用いたか」、「誰に対して用いたか」、「用いた頻度」、「実施(使い)しやすさ」、「効果の有無」、「効果的だった点」、「改善が必要な点」、「工夫した点」について質問紙調査により尋ねた。

I. 目的

MIM (Multilayer Instruction Model; 海津・田沼・平木・伊藤・Vaughn, 2008) という指導モデルを有効に機能させるため、モデルの中で用いる指導パッケージ(海津・田沼・平木, 印刷中)を開発した。特に、本研究では、第1学年の指導事項である「特殊音節」の入った語を正確に、素速く読むことができることを目標に、教材開発を行った。

例えば、ある教科書の指導書では、促音の学習において「理屈ではなく、体感、実感によって促音や半濁音の理解にたどり着きたいところである」と述べている(宮地・樺島・森本, 2005)。確かに、多くの子どもにとっては、就学以前に既にある程度、特殊音節の読みであっても習得していることが考えられ、就学後に「理屈ではなく、体感、実感によって」自ずと習得していくということも容易に想像できる。現に、天野(1986)の報告では、就学以前の5歳児クラスで特殊音節の読みに関するテストを行った結果、促音で女兒が43.1%、男児が27.5%の正答率を上げたとしている。

しかし一方で、日本語の仮名文字は、基本的に一文字一

音節で対応できる中、そのルールが適用されないのが特殊音節であり、小学校低学年の子どもにとって習得困難なこともいわれている(天野, 1986)。特に、学習に特異なつまずきのあるLDは、LDのない子に比して特殊音節の習得困難が有意にみられ、高学年になるに連れ、頻度は減少するものの、依然、有意差がみられるとの報告もある(海津, 2002)。そこで、こうした特殊音節の読みの学習につまずく危険性のある子どもに対しては、「体感、実感」のみでなく、明確にルールを伝えていくことが重要であると考えた。

米国においては、今、research based instruction, すなわち、科学的根拠に基づいた指導方法の必要性が叫ばれている。このもとになったと言えるのが、National reading panel (2000)による報告である。National reading panelとは、1997年の国会において、the National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)に対し、今まで行われてきた読みに関する研究の整理が求められた際、推進役として組織されたものである。レビューに際しては、いくつかの基準が設けられ(例:対象は、前学齢児から12学年までを対象とした研究、統制群または多層ベースラインを実験デザインに用いている研究等)、それぞれの研究をコード化している(年齢や認知、学力、行動面等の参加者の特徴、結果の測定に用いた測度等)。そして、読み、特にAlphabet(アルファベット)、Fluency(流暢性)、Comprehension(理解)等の指導内容に対し、科学的な根拠を有し、効果的と判断し得る研究の知見を総括し、提言を行っている。その中で度々みられるのが、明瞭にかつ、体系的に指導することの重要性である(海津, 2006)。

ゆえに、本研究では、特殊音節の読みに関する、明瞭で、かつ、体系的な指導法を開発したいと考えた。

II. 指導パッケージの内容

ここでは、MIMの特殊音節指導パッケージについて紹介する。

1. 特殊音節のルールの明確化(視覚化)

特殊音節のルールを明確に提示することを目的に、まず、文字に入る以前に、音のイメージを、視覚的に、より簡略化して捉えられるよう、ドットで音の特徴を表すことにした。

例えば、具体的な流れを促音の指導を例に説明する。

まず、「ねこ」と「ねっこ」の絵を提示し(図1)、音声と絵のマッチングを行う。次に、音に合わせて、ドット(マグネット)をおき、音声と視覚の手がかりとを一致させる。この際、初めは、「ねっこ」に対しても、ドットを2つのみおき、「ねこ」と同様に提示する。ここで、子どもたちに音声とドットとの違いに気づかせ、「ねっこ」の真ん中のつまる音に対しては、小さいドットをおくことを提案する。

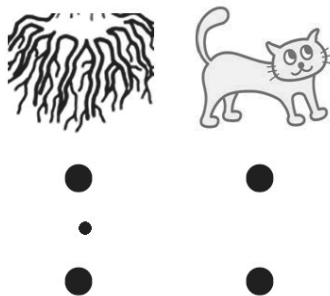


図1 促音の視覚化

また、拗音の指導においては、拗音三角シートを作成した(図2)。これは、2つの音がどう混成して1音になり、1音がどう分解されて2音になるのか(表記の際に必要な力)を視覚的に理解することを目的に作成した。

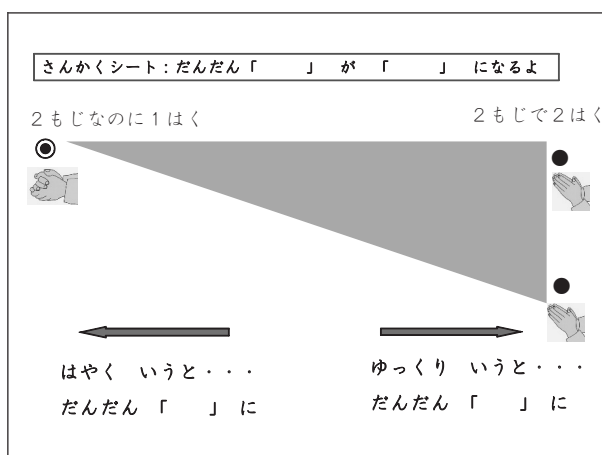


図2 拗音三角シート

2. 特殊音節のルールの明確化(動作化)

視覚化と同様、特殊音節のルールを明確に提示することを目的に動作化を取り入れた。ここでは、動作化することにより、目に見えない音の特徴を、具現化することを目的としている。また、このように、明確にルールを示すこと、さらには、特に道具を使わず、自分の体を使ってルールの確認ができるようにしたことで、時や場所を選ばず、迷った時に子ども自身がルールの確認ができることも意図した。具体的な流れを促音の指導を例に示す。

「ねこ」と「ねっこ」について、ドットを用いながら、音の特徴を視覚化した後(図1)、清音、濁音・半濁音については、手を1度たたき(図3)、小さいドットのところは、両手をグーに握り音を出さないようにする(図4)。リズムに合わせて動作化できるようにし、最終的に、動作と文字とを対応させる。



図3 清音等の動作化

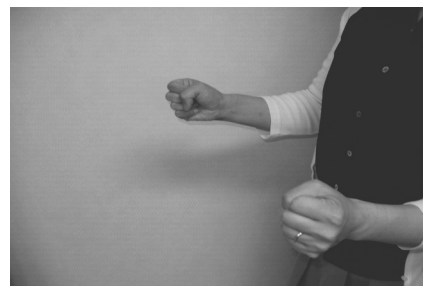


図4 促音の動作化

3. アセスメントと指導とのリンク(ことば絵カード)

MIMは指導モデルであるが、この中で必要不可欠なのが、MIM-PM(Multilayer instruction Model・Progress Monitoring)というアセスメントである(海津、平木、田沼、伊藤、Vaughn, 2008)。これは、定期的かつ継続的に実施し、相対的な位置だけでなく、子どもの伸びにも着目するアセスメントである。構成は、「絵に合うことば探し(3つの選択肢の中から絵に合う語に丸をつける課題)」と「3つのことば探し(3つの語が縦に続けて書いてあるものを素速く読んで語と語の間に線で区切る課題)」の2

部構成で、特殊音節等の習得状況についても詳細に把握できるようにになっている。集団で実施でき、所要時間は各1分の計2分である。

1分という短い時間なので、用意された全35問(1つの下位検査につき35問ずつ)を全て解くことは難しい。そこで、やり残した問題への再挑戦や、自分の解答の確かめを実現するため、MIMことば絵カード(図5)を作成した。これは、表がMIM-PMのテスト1に対応しており、3つの選択肢の中から絵に合う語を選択する課題になっている。その答えをあえて番号で示さず、裏に正答が含まれた単文を示すことで、子どもが再度、正答の語を自分で見つけて確認できるようになっている。また、語から文へつながられるよう、文は、絵の内容を端的に表した内容にし、暗唱できるほどの長さにした。さらには、表の語の意味も裏面に示した。表記のみでなく、語の意味についても獲得することをめざしたためである。

これらは、1st, 2nd, 3rd ステージと、異なるステージにおいても、その時々ニーズに合わせ、多様に用いることができる(例: 表面を使つての3択問題、裏面の意味を聞いてそれが何かを考える課題等)。また、授業や指導時間以外であっても、教室に置いておき、休み時間等、子どもが自由に手にし、友だちと問題を出し合ったりして遊べるよう配慮した。

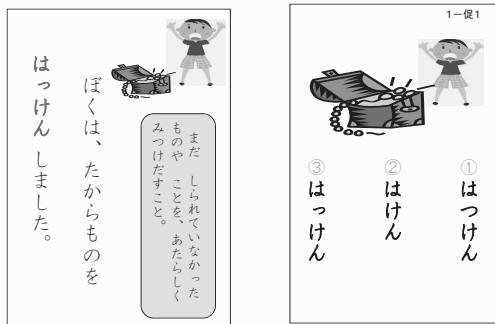


図5 MIMことば絵カード

4. スモールステップで着実な習得(「ちょっとかわったよみかたしゅう」)

この段階では、視覚化、動作化による特殊音節の読みの明確なルール理解に続いて、正しい表記へとつなげていくことを目的とした。

プリントは、特殊音節の表記の特徴を視覚化した手がかりと、文字、絵が対応している。また、1つの表記に対して4段階のプリントが用意しており、まずはなぞることから始め(図6-a)、次に特殊音節の部分のみを記入(図6

-b)、続いて、視覚化の手がかりを用いて全てを記入(図6-c)、最後には視覚化の手がかりなく、全てを記入する(図6-d)というように、スモールステップ化されている。

このプリントは、授業時間内でも、また宿題としてでも取り組めるようになっており、一人で取り組んだ場合でも、わからないときには、前ページを見ながら確認して取り組めることもねらった。MIMのコンセプトは、一人の子どもも落ちこぼさないというものである。どのような困難さのある子どもでも、確認しながら一人で取り組めるよう配慮した(逆に、習得間近の子どもは図6-dのみの実施でもよいことになる)。

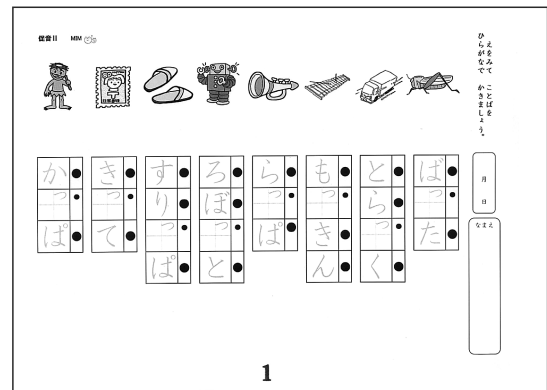


図6-a ちょっとかわったよみかたしゅう(促音)

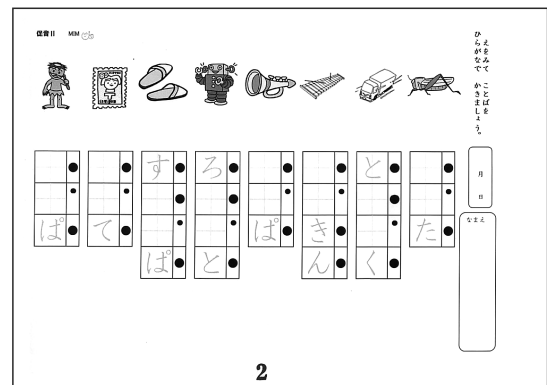


図6-b ちょっとかわったよみかたしゅう(促音)

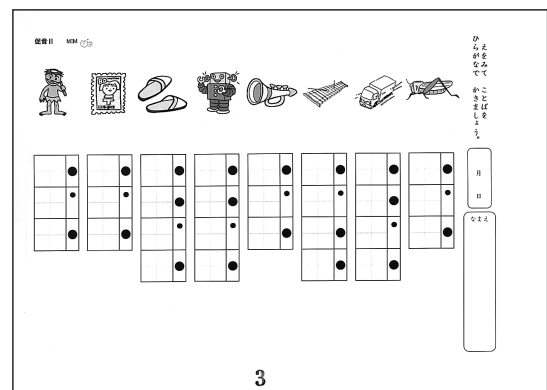


図6-c ちょっとかわったよみかたしゅう(促音)

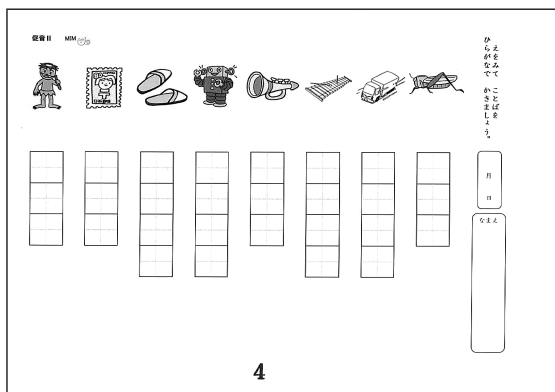


図6-d ちょっとかわったよみかたしゅう (促音)

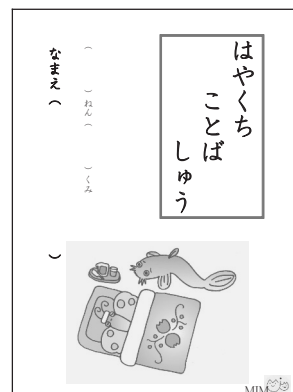


図7-a MIMはやくちことばしゅう



図6-e ちょっとかわったよみかたしゅう (実際)

5. 日常的に触れる機会を豊富に用意 (MIMはやくちことば)

学習したことを、日常の場面と関連づけること、さらには、日常的に触れる機会を増やすことをめざし、身近に手に取れるもの、掲示物等の作成・活用を考えた。そこで、特殊音節の要素別に早口ことばを作成し、文集を作ったり、それをポスター版にして掲示したりした(図7-a-c)。その際には、子どものモチベーションが高められるよう、また、早口ことばの内容をイメージできるよう、絵も付した。また、早口で3回続けて言えるよう指示し、リズムに合わせて唱えること、ゲーム性をもたせることで、楽しんで特殊音節の入った語を習得できるよう配慮した。



図7-b MIMはやくちことば (促音編)



図7-c MIMはやくちことば (拗長音編)

6. 個別の配慮計画

1学期が終了した時点では、特殊音節の読みが未習得の子ども、いわゆる2nd ステージ指導に該当する子どもが同定される。そこで2学期からは、2ndステージでねらうところの「補足的な指導」が開始される。例えば、朝学習の時間や給食の準備時間等を利用として、ルールの再確認等の活動がこれにあたる。このような実地的な指導に併

2008年2月分

					テスト1							テスト2							各児童に対し、これらを実施した場合には、チェック印を入れる					
	名前	総合点	テスト1	テスト2	清音	濁音	長音	促音	拗音	拗長音	カタカナ	清音	濁音	長音	促音	拗音	拗長音	カタカナ	学習の様子 の再観察	座席の 配慮	机間指導 の重点化	個別や小 集団指導 の実施	特殊音節 のルール の再確認	家庭との 連携 (宿題も 含めて)
要配慮	○○○○	11	8	3				■	■	■					■	■	■	■						
要配慮	△△△△	22	12	10																				
要配慮	□□□□	23	16	7												■	■	■						
要配慮	◇◇◇◇	22	11	11													■	■						
経過観察	▲▲▲▲																	■						
経過観察	●●●●																	■						

注1) 黄色のマーカーは、テスト1、2ともに低得点の場合です。水色は、テスト1または2どちらかが低い場合です。
注2) カタカナは学習中と捉え、低得点であっても印をつけていません。
注3) ■は、正答率が50%より下を表します。

図8 個別の配慮計画

せて、担任教師らが日頃の授業の中でも対象となる子どもへ意識的に教育的配慮を行うことを可能にするため、月に一度、個別の指導計画の簡易版である「個別の（教育的）配慮計画」を作成した（図8）。この「個別の配慮計画」の対象の子ども、つまり2ndステージの子どもは、2006年度一年間行ったMIMの結果を参考に同定した。具体的には、前年度、3学期時点で実施した読み能力全般を評価する教研式全国標準読書力診断検査A形式（岡本・村石、1981）の結果を4群に分けた際の下位から2つ目の群の値を基準にした。彼（彼女）らが、前年度、どのようなMIM-PMの得点を挙げていたかを算出し、2学期時点で、その数値（総合点）を下回っている場合、2ndステージ指導の対象とした。そして、テスト1、2ともに低い場合は黄色のマーカーで、どちらかのテストのみの場合は水色のマーカーで示した。さらに、特殊音節の要素ごとに、MIM-PMの正答率が50%より低い場合には■を付した。尚、黄色、水色いずれのマーカーがつかなくても、■がつく場合（これは、ルールは習得できているが、読む速度が遅いことが考えられる）には、経過観察として「個別の配慮計画」の一覧に記載し、経過観察とした。

また、担任教員が配慮を行いやすいよう、予め考え得る配慮の項目を列挙した。内容は6項目、「学習の様子」の再観察、「座席の配慮」、「机間指導の重点化」、「個別や小集団指導の実施」、「特殊音節のルールの再確認」、「家庭との連携（宿題も含めて）」であった。一ヶ月を通して、これらの配慮を各対象の子どもに対して行った場合には、チェックをするようにした。

7. 指導に関するセルフチェックリスト

MIMが大切にしていることの一つに、教員が自身の指導を振り返るという機能がある。例えば、MIM-PMの得点が他のクラスと比較して低い場合、また子どもの伸びがみられない場合に、まずは教員が自らの指導スタイルを振り返り、改善していくことで、得点の変化（向上）を促す

ということである。

ということである。それを行ってはいじめて、2ndステージや3rdステージの対象となる子どもは、教え方のまずさといった環境要因が主ではなく、子どもの学びにくさに焦点が当てられ、よりその子に特化した指導が可能になっていくと考える。

そこで、明瞭で効果的な指導を成立させるための要素を以下のように12項目にまとめた（図9）。

- 1: 口頭だけでなく視覚的な提示を併用する。
(例: 黒板に書く。ワークシートを拡大する)
- 2: 具体的に、明瞭に指示や説明をする。
(例: 指示語を多用しない。
見通しをつけて話す「大事なことを言いますよ」「〇〇はOK。△△はだめだよ」)
- 3: 新しく学んだことを日常の場面と結びつけ、復習する機会をいろいろな場面で取り入れる。
(例: 「この言葉、今日の国語で出てきたね」)
- 4: テンポよく、授業を進める。
(例: 子どもが手持ちぶさたな時間を作らない)
- 5: 評価できる場合には即座にほめ、訂正すべき場合にも即座に行う。
(例: 「今の発言よかったね」、「こうすると、もっとよかったよ」)
- 6: 具体的な言葉でほめる。
(例: 「今の発言の〇〇のところが、素晴らしいと思うよ」)
- 7: 子どもが注意を向けているか、理解しているかを確認する。
(例: 教室内を見て回り、課題に取り組んでいるか、理解しているかをチェックする)
- 8: 一斉での指示や説明では入りにくい子どもに配慮する。
(例: 座席を配慮する。一斉指示の後、個別に説明する)
- 9: ペアやグループ活動など、様々な活動形態を用いる。
(例: 音読など隣り同士で聴き合う)

10: クイズやゲームなどを取り入れる。

(例: 早口ことば。ことば集めゲーム)

11: 教材を教室内に掲示するなどして、常に見られるようにする。

(例: 漢字カード。九九表)

12: 注意が逸れないよう、黒板の周囲の掲示に配慮する。

(例: 不必要な掲示は取り除く。

多くの掲示物を黒板の周囲に貼っておかない)

さらに、定期的に、これらの項目に対して、実行できているかをチェックするよう求めた。チェックする際には、「10回に8回以上行っている」、「10回に5回以上行っている」、「10回に3回以下行っている」の3件法とした。また、このチェックリストをラミネート加工し、教卓近くに置いて、いつでも目に入るようにした。

尚、これらチェック項目は Instructional Content Emphasis-Revised (ICE-R; Edmonds & Briggs, 2003) を参考に作成した。ICE-R は、観察する際のツールで読みや言語の指導内容をコード化できるようになっており、指導の中で重要と思われる要素で構成してあるものである。

効果的な指導に結びつく項目	
1. 口頭だけでなく視覚的な提示を併用する (例: 黒板に書く、ワークシートを拡大する)	
2. 具体的に、明確に指示や説明をする (例: 指示語を多用しない、見通しをつけて話す「〇〇はOK、△△はだめだよ」)	
3. 新しく学んだことを日常の場面と結びつけ、復習する機会をいろいろな場面で行き入れる (例: 「この言葉、今日の園庭で出てきたね」)	
4. テンポよく、授業を進める (例: 子どもが手持ちぶさたな時間を作らない)	
5. 評価できる場合には即座にほめ、訂正すべき場合には即座に行う (例: 「今の発言よかったね」、「こうすると、もっとよかったよ」)	
6. 具体的な言葉でほめる (例: 「今の発言の〇〇のところが、すばらしいと思うよ」)	
7. 子どもが注意を向けているか、理解しているかを確かめる (例: 教室内を見て回り、課題に取り組んでいるか、理解しているかをチェックする)	
8. 一斉での指示や説明では入りにくい子どもにも配慮する (例: 座席を配慮する。一斉指示の後、個別に説明する)	
9. ペアやグループ活動など、様々な活動形態を用いる (例: 音読など隣り同士で聴き合う)	
10. クイズやゲームなどを取り入れる (例: 早口ことば、ことば集めゲーム)	
1. 教材を教室内に掲示するなどして、常に見られるようにする (例: 漢字カード、九九表)	
2. 注意が逸れないよう、黒板の周囲の掲示に配慮する (例: 不必要な掲示は取り除く。あまり多くの掲示物を黒板の周囲に貼っておかない)	

図9 効果的な指導に結びつく項目

Ⅲ. 教員によるMIM特殊音節指導パッケージの評価

2007年度に研究に参加した通常の学級の1年生の教員14名に対して、「いつ用いたか」、「誰に対して用いたか(1, 3学期)」、「どれくらい用いたか(2, 3学期)」、「実施しやすかったか」、「効果的だったか」に

ついて尋ねた。さらに、「効果的だった点」、「改善が必要な点」、「工夫した点」については、自由記述で尋ねた。尚、自由記述の部分については、参加群の研究コーディネーターを担った通級指導教室の教員等にも調査を行った。

1. 特殊音節のルール(視覚化)

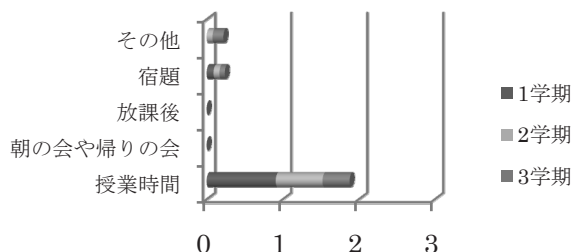


図10-a 特殊音節のルール(視覚化)
「いつ用いたか」

全学期を通じて、授業での使用が多くみられた。また、数は少ないが、宿題での使用も年間を通じてみられた。

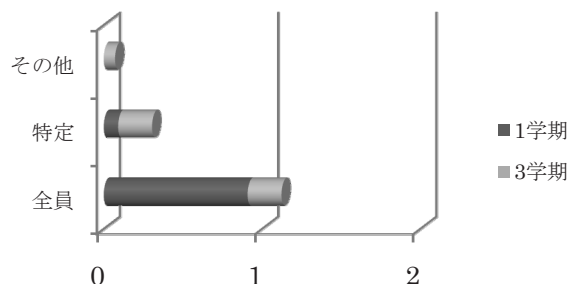


図10-b 特殊音節のルール(視覚化)
「誰に用いたか」

1学期には、相当の割合で全員に使用されていたが、一方で、少数ながらも特定の児童への使用もみられた。3学期になると、全員よりも特定の児童への使用がみられた。

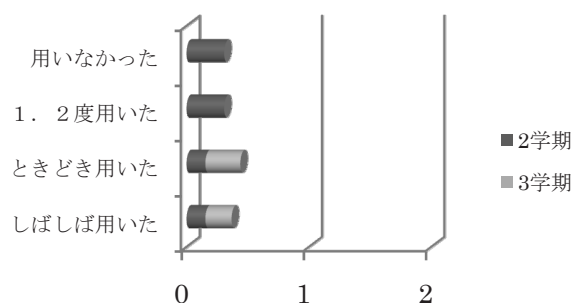


図10-c 特殊音節のルール(視覚化)
「どれくらい用いたか」

2学期では、「用いなかった」、「1, 2度用いた」が3分の2であった。しかし、3学期になると、使用している全ての教員が、「ときどき用いた」、「しばしば用いた」と回答していた。おそらく、3学期には、未習得の子どもへの特定の使用となり、それらの子どもへは頻繁に用いた結果によると推測される。

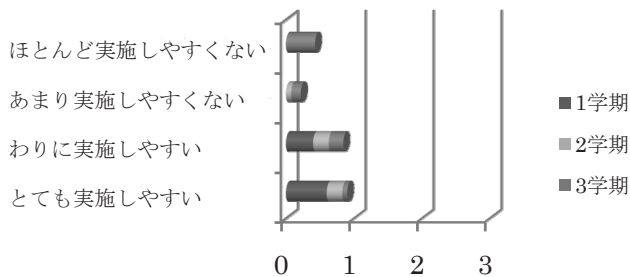


図 10-d 特殊音節のルール（視覚化）
「実施しやすかったか」

1学期は、「わりに実施しやすすい」、「とても実施しやすすい」という回答で全てを占めた。2学期にも、同様に、ほぼ全てが肯定的な回答であった。3学期になると、否定的な回答が増えるが、これについては、3学期になって、子どもたちの習得が促された結果、あまりルールの視覚化という手だてが必要でなくなったことが推測される。

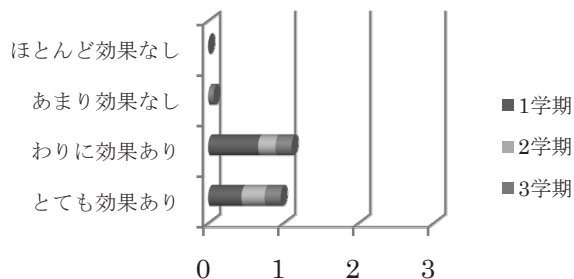


図 10-e 特殊音節のルール（視覚化）
「効果があったか」

3学期に「あまり効果無し」が若干みられるが、あとは全学期を通じて、「わりに効果あり」以上の回答が得られた。

効果があった点についての自由記述の結果を学期ごとに下記に示した。

1学期：「視覚的なものと文字を合わせたことで、子どもには理解しやすかった」、「『ちょっとかわったよみかたしゅう』に示されていた●にも興味を示していた」、「文字で表現する際に、促音や拗音で書く箇所の確認ができた」、「促音の位置がとらえやすい様子だった。視覚のヒントがあると、苦手な書きの課題であっても、『ここが小さい』

と言いながら取り組みやすかった」

2学期：「ワークシートでは確認しながらやれた。視覚的におぼえられた」、「視覚的な●●●をみると、すぐ手拍子でうっていた」、「子どもにとってもインパクトがあったらしく『大きい●小さい●の場所は？』と言えばほとんどの子がその意味を理解して確認出来ている」

3学期：「配慮が必要な子どもの特殊音節の確認に用いた」、「国語時間以外でもよく使っていた」、「視覚的に効果があるのは拗音、拗長音だった」

次に、改善が必要な点については、「促音と拗音の違いがわかりにくい。表記と音韻の違いをもっとわかりやすくするものはないか」、「1, 2学期に十分活用したので、今(3学期)は子どもがリズムで覚えている」といった意見が得られた。

また、工夫した点については、「教室に提示しておく子どもがわからない時、自分で見て確かめていた」、「黒板用に学年で大小の黄色い●を作り、それを用いて指導を行った。いろんな場面で使えたのでよかった」等の意見が得られた。

2. 特殊音節のルール（動作化）

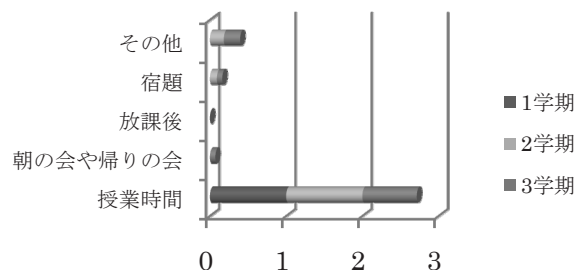


図 11-a 特殊音節のルール（動作化）
「いつ用いたか」

1学期は、全て授業時間内で使用されていた。また、2学期、3学期にも相当の割合で授業時間内に使用されていた。同時に、2, 3学期になると、授業時間外での使用もみられた。

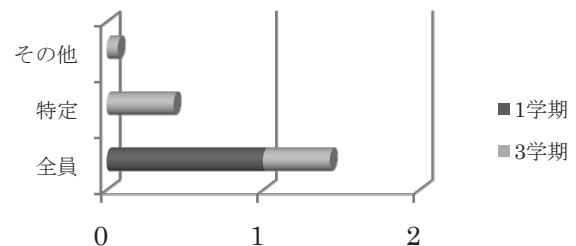


図 11-b 特殊音節のルール（動作化）
「誰に用いたか」

1学期は全員に対する実施のみだが、3学期になると、特定の子どもへの使用が全員とほぼ同じ割合で出てきた。

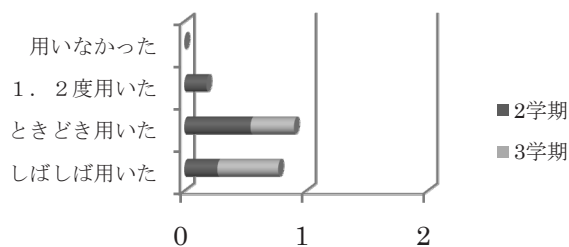


図 11-c 特殊音節のルール（動作化）
「どれくらい用いたか」

2, 3学期になっても8割の教員が頻繁に用いていた。3学期になると、使用している全ての教員が頻繁に使用していた。先の視覚化と同様、3学期には、未習得の子どもへの特定の使用となり、それらの子どもへは頻繁に用いたのではないかと推測された。

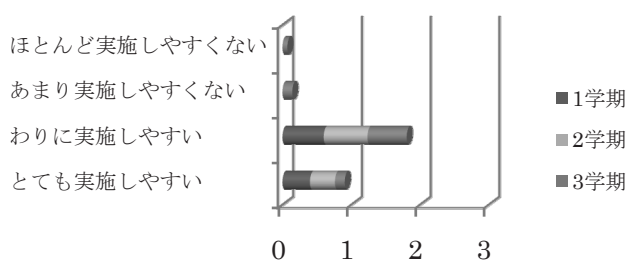


図 11-d 特殊音節のルール（動作化）
「実施しやすかったか」

1, 2学期は、「わりに実施しやすい」、「とても実施しやすい」という回答で全てを占めた。3学期には、「あまり実施しやすすくない」といった回答もみられたが、これも、先の視覚化と同様、子どもたちの習得が促された結果、あまりルールの動作化といった手だてを行う必要がなくなったのではないかと推測される。

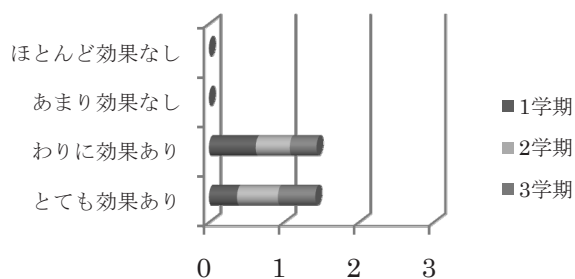


図 11-e 特殊音節のルール（動作化）
「効果があったか」

1～3学期全てを通じて、「やや効果あり」、「とても効果あり」の回答で占めていた。

効果があった点についての記述を下記に示した。

1学期：「動作を合わせて文字を読んだことが、子どもには理解しやすかった」、「子どもたちがルールを作ったりすることで、より興味をもたせることができた。また、動作化することで、全員が参加することにつながったと感じた」、「言葉と体の動きを一緒に行うので、頭に残りやすい」、「リズムで覚えることは一年生にはかなり効果的。手拍子で覚えることは、体を使ってリズムカルに練習でき、全員喜んで活動した」、「動作をつけて読むことで覚えやすかった（子どもが自分で確認する時にも動作をつけている）」、「（促音では）消える音を意識できるようになった」、「手を打つという方法を知ったことで自分で確認することができた。手を打ちながら考えることで、どこに促音が入るかの位置に集中して意識を向けることができた」

2学期：「リズムと文字の対応が視覚的にも理解できるので低位の児童も自然に身につけることができたと思う」、「わからない児童に動作をみせることで抜けている文字が伝わる」、「よく似たことばが出てくるとリズム打ちしたりして子どもが実際にやってみている」、「促音の入る場所を見つけることができる」、「スケートなど、長音の表記に役立った」、「つまずきのある子どもにもわかりやすく確認できた」、「ルールの入りにくい子どもたちに対して、手だてが明確なので教えやすかった」、「子どもたちにとっても自分で確かめる手だてとなっていて良かった」、「繰り返しやっても子どもはあきないで楽しんでやっている」

3学期：「子どもたちの方から自然に動作をつけて言うことがあった」、「手を使ったり、声の強弱、身体表現で覚えるようになった」、「体を使って考えるため、じっくり考えて理解している様だった」、「文を書いた後での確認時に活用した。一緒にやってみると、自分で促音がぬけていることに気づいて直していた」、「MIMことば絵カードの検定を行っていたが、その時、読むのに困っている子に対して、一緒にリズムで確認すると思い出して読めるようになった」

改善が必要な点については、「促音のリズム打ちは、とてもよかった。長音については、理解が難しい子がいた」、「個別指導が必要な子どもへの指導時間の確保が難しい。リズムなのでできているかどうか、リアルタイムで確認しないといけない。ルールを教えてもそれを定着させるまでのかかわりがなかなか持てなかった」といった意見が得られた。

工夫した点については、「促音は、クラスで、両手で「っ」

の形を作ることにした」, 「リズムを唱えるとき, 声の大小, テンボも気をつけた」, 「きびしい子どもたちを前列にかためて指導しやすいようにした」等の意見が得られた。

3. ことば絵カード

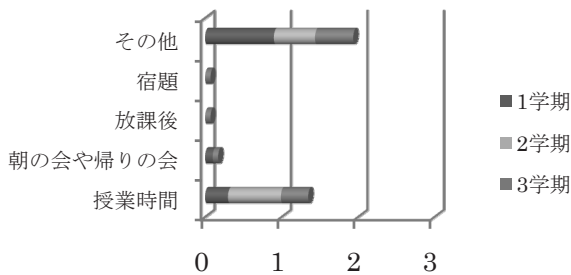


図 12-a ことば絵カード「いつ用いたか」

年間を通じて、最も多かったのは、「その他」の時間であった。おそらく、これは休み時間での利用と推測される。次いで授業時間が多かった。授業時間においては、1年間の中で、2学期に最も多く用いられていた。

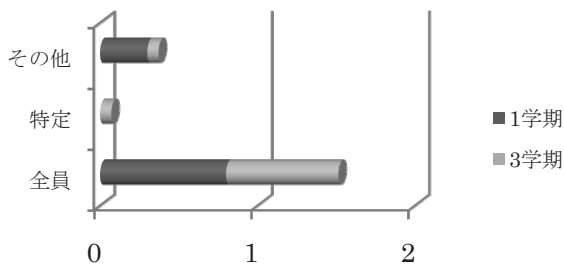


図 12-b ことば絵カード「誰に用いたか」

1学期は、「全員」と「その他」との回答が多かった。これは、全員が自由に使用できるような使い方をしているものと推測された。3学期になると、「特定」の子どもへの使用も出てきた。これは、未習得の子どもに対する指導を目的に使用したのではないかと推測された。

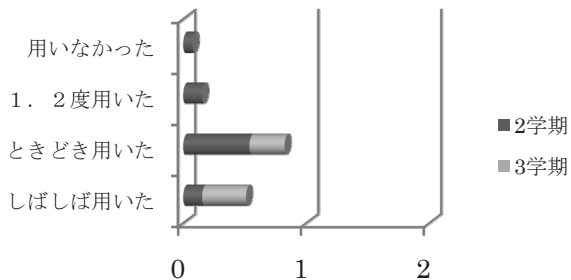


図 12-c ことば絵カード「どれくらい用いたか」

2, 3学期も約7割の教員は頻繁に用いていた。特に3学期になると、使用した全ての教員が「ときどき用いた」、「しばしば用いた」等、頻繁に使用していた。

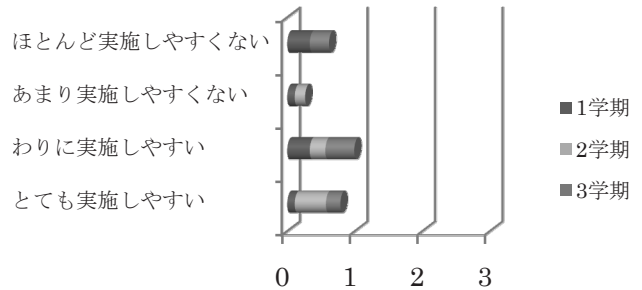


図 12-d ことば絵カード「実施しやすかったか」

1学期には、「ほとんど実施しやすくない」、「あまり実施しやすくない」が半分を占めていた。しかし、2, 3学期になると逆に、3分の2以上は「わりに実施しやすい」、「とても実施しやすい」に変化していた。MIMことば絵カードには、特殊音節全ての要素とカタカナのカードも含まれているため、全ての学習が行われた2学期以降になって初めて、実施しやすいと判断されたのではないかと推察する。

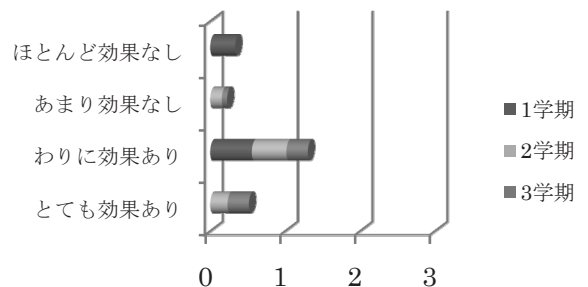


図 12-e ことば絵カード「効果があったか」

先の「実施しやすかったか」と同様、1学期には、「ほとんど効果なし」が半数弱みられたが、2, 3学期になると、その傾向が逆転した。

効果があった理由としての記述を学期ごとに下記に示す。

1学期: 「ちょっと余った時間、輪になってカードを回しながら、全員で使ってみた」、「言葉を意識するチャンスとして、楽しく活用できた。また、作業等、早く終わった子は、自由に使っていた」、「休み時間によく遊んでいた(特に雨の日)」、「ラミネートもしてあり、子どもた

ちが何度も使えて良い。裏に例文があるのもよい」,「裏面をみて正答を確かめられた(自分で)。間違いの傾向がわかり,その指導がすぐにできた」,「(通級の教員からの意見)特別支援が必要な児童に対する個別指導の時間で,短時間取り組ませるのに効果的だった。3択であることや,問題が多すぎないことが,抵抗感を与えず,意欲的に取り組めた」,「(特別支援学級の教員)学習の初めのウォーミングアップとして取り組んだ。書くことに抵抗があるため,選べばよいこのカードには意欲的だった。裏を見て自分で確認できるのがよかった」,「(特別支援学級の教員)とにかく短いのが魅力的だった。読み書きにかなり抵抗感のある子どもでも,このカードであれば短いので読み書きどちらにも喜んで取り組んだ。教室での学習や宿題でも取り組みやすかった」

2学期:「自主学習に使用し,楽しみながらできた」,「子ども同士でクイズ形式の遊びができた」,「国語の時間前半5分間ペアで,個別で,カードを読む時間をとったところ楽しんで読んでいた。特殊音節の種類別に色分けしてあり子どもたちなりに言葉の種類を意識していた」

3学期:「休み時間子どもたちだけでカルタのように遊んでいた」,「積極的にすすめた結果,苦手だった児童が『得意になった』と思った」

改善が必要な点については,「1学期は教室に置いて給食待ちにするよう話をしただけだったので,子どもが意欲的に取り組める手だてを考えなくてはいけないと思った」,「全体指導で使うことが多かったが,その場合,絵が小さくて見にくい」,「3学期は活用する姿がみられなかった。働きかけが必要だったと思う」といった意見が得られた。

工夫した点については,「種類別にリングでまとめておき,自由に見ることができるようにした」,「穴があいていると,リングでまとめ,めくりながら学習できて便利」,「カードを何枚かずつに分け,やったらシールをはる等,見える形で評価すると良い」,「同様の問題を自分で作らせてみたところ,意欲的に取り組めた」,「ペア学習させた」,「(通級の教員)聴写の課題に取り組んだ。1度カードの裏表を読んで確認してから短文を聴写,その後カードを見て一緒に確かめながら直すこともできた」,「グループごとにリレー読み競争をした」,「一斉に『スタート』で立って,(裏面を)読み,読み終わった子から座るようにした」,「いつでも使えるように目につくところに置いていた」,「(給食準備時に)5年生に見てもらうことで意欲的に取り組んでいた」等の意見が得られた。

4. 朝学習用プリント

(5枚のカードがプリントされたもの)

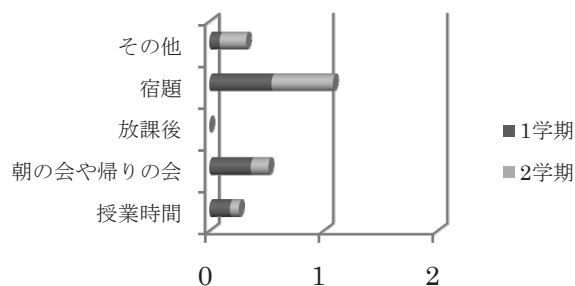


図 13-a 朝学習用プリント (5枚版)
「いつ用いたか」

1,2学期ともに宿題として用いられる割合が高かった。あわせて,1学期には朝の会や帰りの会,授業時間にも用いられていた。2学期にも,割合は低いが同様の結果がみられた。また「その他」として休み時間等にもクイズを解く感覚で用いられていたとの報告があった。

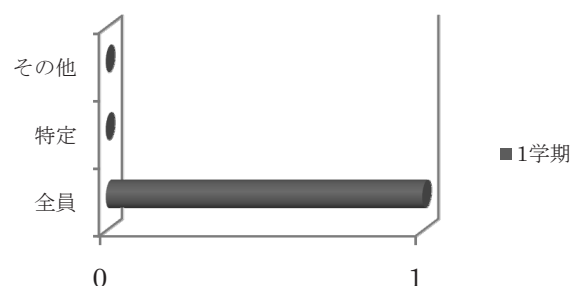


図 13-b 朝学習用プリント (5枚版)
「誰に用いたか」

1学期のみ,この項目については尋ねたが,その際には,全ての子どもへの使用がみられた。

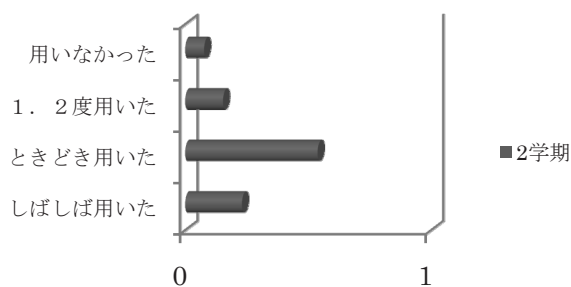


図 13-c 朝学習用プリント (5枚版)
「どれくらい用いたか」

2学期のみ、この項目については尋ねたが、7割以上の教員が、「しばしば、または、ときどき用いた」と回答していた。

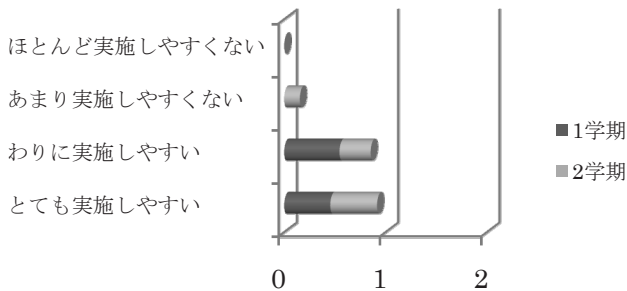


図 13-d 朝学習用プリント（5枚版）
「実施しやすかったか」

1学期は「わりに実施しやすすい」、「とても実施しやすすい」という回答が全てであった。2学期になると、「あまり実施しやすすくない」という回答もみられたが、依然、肯定的な回答が多かった。分量的にも少なく、隙間の時間にも利用できるという点が背景にあると推察された。

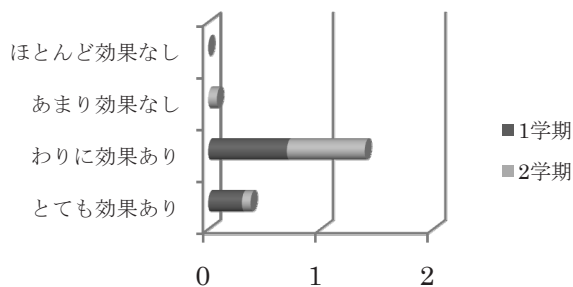


図 13-e 朝学習用プリント（5枚版）
「効果があったか」

1学期には、全ての回答が「わりに効果あり」、「とても効果あり」であった。1枚のプリントが特殊音節の要素ごとになっていること、1枚につき5問であり、すぐに取り組めること等がその理由であると推測された。ただ、内容的にも容易なため、2学期になると、指導におけるニーズへの対応は十分でなくなると推察された。

効果があった理由として挙げられた内容を学期ごとに下記に示した。

1学期：「自分で問題作りをするなど、意欲につながった」、「読みのテスト（MIM-PM）と同じ形式だったため、問題に慣れることにつながった」、「語いの拡大につ

ながった」、「子どもが楽しんで取り組めた」、「繰り返し行うことで少しずつ間違えることが少なくなってきた。

（身についてきたのではないかと思う）」、「5問で絵もあり短時間で楽しく気軽に取り組めてよい」、「5問で終わりのため、抵抗感が少なかった」、「（通級の教員）3年生の特別支援が必要な児童に対する個別指導の時間で、短時間取り組ませるのに効果的だった。3択であることや、問題が多すぎないことが、抵抗感を与えず、意欲的に取り組めた」、「繰り返し使っても、あきずに取り組め、たくさんこなした実感がもてるので、達成感も得られる」、「印刷して同じ課題に何度も繰り返し取り組めるので、だんだんとスムーズに読めるものが増えてきた」、「〇をつけるだけなので、抵抗感が小さくて取り組みやすかった」

2学期：「子どもたちが自分で問題を作ろうとする意欲を示し、言葉への関心を高めていた」、「朝学習でやったのでできていないものがよくわかった（長音、促音等）」、「補充の時間等に用いた。子どもが自分で作ってやるのがよかった」、「短時間で解答、答え合わせができて良かった。答え合わせの時、子どもたちでさせた。1人ずつ3択のことばを読み、最後に正解を言うようにした」、「問題数も5問なので子どもたちは喜んで宿題にすることができた」、「繰り返し使えるので効果的。自主学習に使用し、楽しみながらできた」

改善が必要な点については、「もう少し問題数が多くてもよい」、「もっと活用しておけば、成果が表れたかもしれない（教員の反省）」、「問題に番号がふってあると答えあわせの際わかりやすい子どもがいると思う」といった意見が得られた。

工夫した点については、「プリントの空いているところに、自分で問題を作らせた」、「マス刷りして宿題プリントとして活用した」等の意見が得られた。

5. ちょっとかわったよみかたしゅう

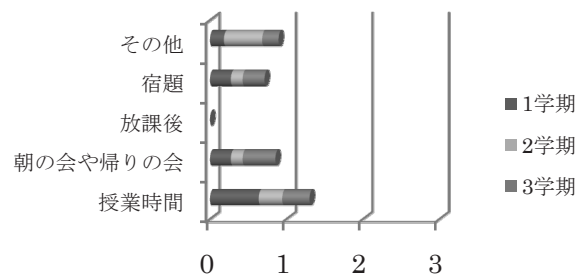


図 14-a ちょっとかわったよみかたしゅう
「いつ用いたか」

年間を通じて、様々な使われ方がなされている。1学期には、授業時間が最も多く、2学期以降になると、授業時間以外にもその他(例えば休み時間)の時間で、3学期には、「朝の会や帰りの会」、「宿題」等での利用も増えていた。3学期には、年度の復習として、あらゆる場面で活用されたのではないかと推察する。

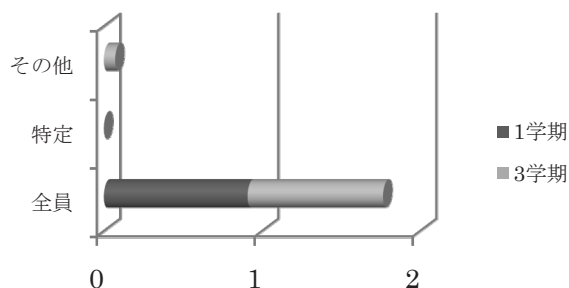


図 14-b ちょっとかわったよみかたしゅう
「誰に用いたか」

1, 3学期ともに、ほぼ全員に対して使用していたことがわかる。

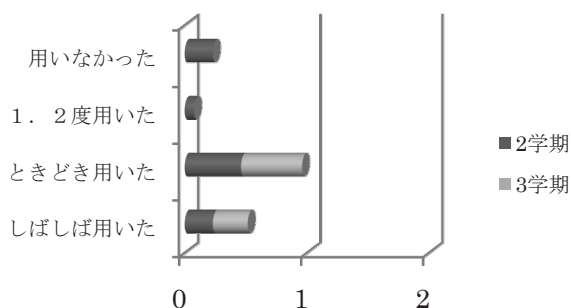


図 14-c ちょっとかわったよみかたしゅう
「どれくらい用いたか」

2学期には、使用している約7割の教員が、「ときどき用いた」、「しばしば用いた」等、頻繁に用いていた。3学期になると使用している全ての教員が、頻繁に用いていた様子がわかる。

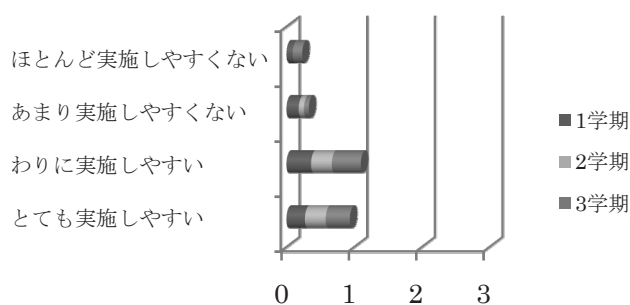


図 14-d ちょっとかわったよみかたしゅう
「実施しやすかったか」

1学期には、6割の教員が、2, 3学期になると、約8割の教員が、「わりに実施しやすしい」、「とても実施しやすしい」という回答であった。学期を経るごとに、実施のしやすさが高まる傾向にあった。

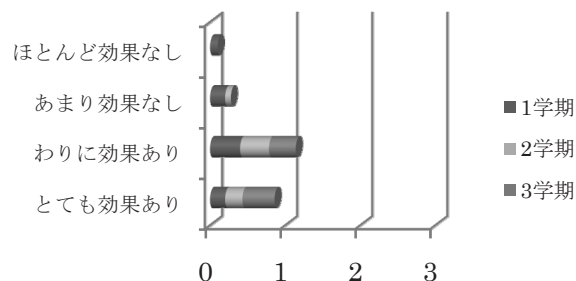


図 14-e ちょっとかわったよみかたしゅう
「効果があったか」

先の「実施しやすかったか」の問いに対する回答と同様、学期を経るごとに、有効性への認識度が高まっていた。特に、3学期になると、全ての教員が「わりに効果あり」、「とても効果あり」のいずれかと回答していた。「ちょっとかわったよみかたしゅう」は、スモールステップで構成されているため、各自のペースで、独力で進めていくことが可能である。そこで、全ての特殊音節の要素を習得した後に、各自、復習として用いるやり方で提示した結果、効果が認識されたのではないかと考えられる。

効果があった理由を学期ごとに下記に示した。

1学期：「多くの練習ができて良い。子どもに効果的というよりは、教師側が、どの程度理解しているかを知るのに役だった」、「終わったページに印をつけられるまとめのページや、ことばさがしの課題では、『キング』とか『名人』といった言葉に惹かれて、一生懸命言葉をみつけていた」、「スモールステップで取り組むことができてよかった」、「段階をふんで繰り返し読みの練習できるようになっていたり、自由にことば集めもできるようになっていたり、内容が考えられていた」、「困ったときに、前のページをみることで、自分で学習が進められた」、「繰り返し使ってもあきずに取り組み、たくさんこなした実感ももてるので、達成感が得られるものである」

2学期：「長音で、『こおり』『とおい』等、「お」になることばを5つおぼえるといいなど、子どもに伝わりやすかった」、「殆ど1学期に終え、続きを完成させるのに用いた。やり方はわかっていたので、子どもたちが自発的に競い合うように取り組んでいた」、「使い勝手がとても良かった。すき間の時間をムダにせずに、有効活用することができた」、「前ページに答えがあるので、きびしい子

も自分で確かめながらモチベーションを下げずに最後までとりくめた」、「子どもが自分でどんどん進めていけるところ。裏にチェックするところがあるので、自分が学習した足跡が見えるのでやる気につながっていた」、「(通級の教員) 特殊音節のルールを学習するベースとして使用。ルールが確認しやすく、定着率も高かった」

3学期:「朝自習で活用した」、「2学期もよく活用させてもらったが、裏に表があって、スタンプがおせたこともあり子ども達は喜んで活用していた」、「視覚的に覚えることの復習になったのでは」、「人より早くしようと競ってしまう児童があり、字が乱雑であったが、正確に早くを心がけるようになっていた」、「カタカナのページを特に3学期は行った。カタカナの読み書きの力がついたと思う」

改善が必要な点については、「(二者択一の問題等は) 答えのページがあると、自分で答え合わせができる。挿絵は、塗り絵ができるよう、白抜きの方がいい」、「文の中で使う動詞、形容詞のような言葉が練習できるものが効果があると思う。例) おもちゃがこわれてしまったので、かなしかった。こういう表現のときに戸惑いが多い。『きって』、『ばった』等の名詞はできていても、書けない子がいる」、「一冊にまとめられているので、課題ごとに分冊してあると使い勝手がよい」、「もっと活用しておけば、成果が表れたかもしれない(教員の反省)」、「問題に番号がふってあると答えあわせの際わかりやすい子どもがいると思う」、「マスが小さいページがあったので書きにくい子がいた」といった意見が得られた。

工夫した点については、「後ろの表に、いろんなハンコを押していたら、子どもたちは喜んで(やる気につながった)」、「1冊全員が終わったので、特にもう1度させたいページだけ印刷して、第2ステージとして再度とりくませている。自分でことばを書き込むところは、3個出来たら『はかせ』、〇個できたら『名人』などと決めてとりくませた」等の意見が得られた。

6. はやくちことばしゅう

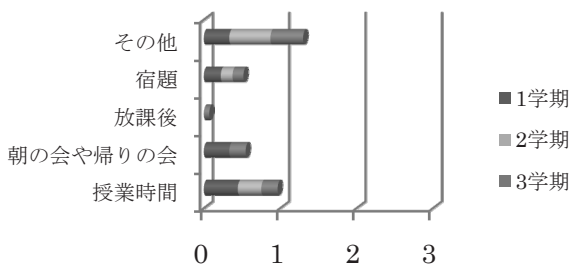


図 15-a はやくちことばしゅう「いつ用いたか」

年間を通じて、授業時間内とあわせて、様々な場面で使用されていた。特に、その他での使用の割合が高いが、これは、休み時間や給食準備時間等での使用が考えられた。

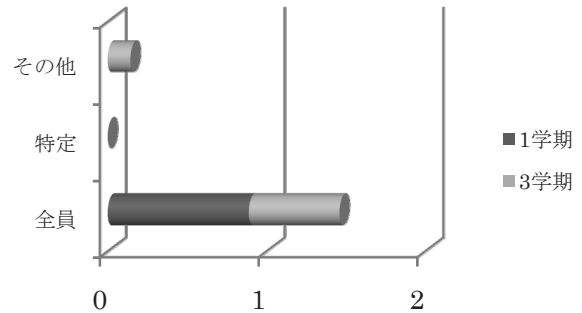


図 15-b はやくちことばしゅう「誰に用いたか」

1, 3学期いずれも、ほぼ全ての子どもへの使用がみられた。

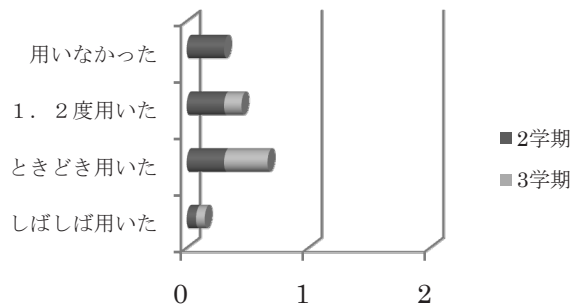


図 15-c はやくちことばしゅう「どれくらい用いたか」

ここでは尋ねなかったが、おそらく1学期での使用が主であったと推測される。全部で12編の早口言葉であるため、継続的に新しい学習教材として使用することはできない。しかし、2, 3学期になっても、約4割の教員が「ときどき用いた」、「しばしば用いた」と回答していた。この背景には、早口言葉を書きの練習に用いたり、自分で早口言葉を作成する課題として用いたりする等の報告もみられ、単に読むだけの学習を超えた取り組みがあったことが窺われた。

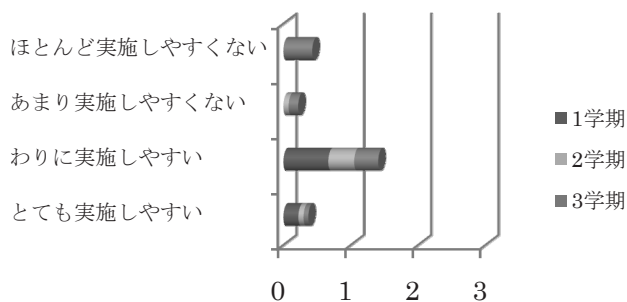


図 15-d はやくちことばしゅう「実施しやすかったか」

1 学期には、全ての教員が「わりに実施しやすいい」または「とても実施しやすいい」のいずれかを回答していた。やはり、扱っている早口言葉の分量が少ないこともあってなのか、学期を経るごとに、実施のしやすさへの評価は低くなっていた。

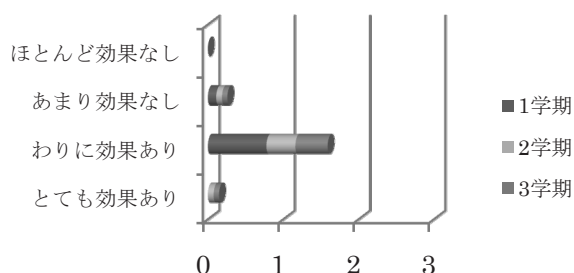


図 15-e はやくちことばしゅう「効果があったか」

全学期を通じて、「わりに効果あり」との回答が多かった。効果があつた理由として挙げた内容を学期ごとに下記に示した。

1 学期：「後半から使用したが、子どもたちは、もっと読みたがっていた」、「楽しんで読んでいた」、「子どもが興味をもって見ていた」、「朝読書に使えた」、「毎日音読の宿題を出しているが、家に持って帰り練習することができた。短い文なので、抵抗なく読めた」、「視覚的にもわかりやすく、楽しんで取り組めた」、「とにかく楽しくて喜んで口ずさんでいる。意欲的に覚えようとしたり、しゃれの風味を紹介して楽しんだりしている」

2 学期：「机の中（手元）に入れておいたので、時間の空いたときなどに手にとって読んでいた」、「冊子になっているので使いやすかった」、「ことばのリズムが楽しいので子どもたちに大好評だった」、「読む練習のあと、聴写の教材としても有効だった」

3 学期：「朝読書等で何回も練習する児童がいた」、「A5 版のサイズが使いやすくてよかった。絵も入っており、子

どもが楽しんで使えていい」

改善が必要な点については、「ぜひ、もっと増やしてほしい」、「MIMの手作りの早口言葉と聞き感動したが、昔からあつた早口言葉も入れていいかも」、「ワンフレーズにタイトルが欲しい。ページ数だけでなくタイトルを『～のうた』つけると子ども達に伝わりやすい」といった意見が得られた。

工夫した点については、「常に、子どもたち一人一人の手元において、課題が早めに終わったり、待ち時間があつたりした時に、自由に練習できるようにした」、「早口言葉マスターカードを作って取り組んだ」、「マスターカードを作り、名人になるとバッジを渡した」、「7 月からすき間時間も利用してやると子どもが喜んでいて（例えば 1 人の子がトイレに行っていて待っている時間など）」、「3 回連続で間違えずに言えたらクリアでシールがもらえるなどゲーム的な要素を取り入れた」、「校内掲示板で全校的に早口ことばにとりくんだ」、「（既存のもので）はやくちことばしゅうパートⅡを作った」、「聴写タイムの問題として、覚えた早口言葉が正しく表記できるよう練習した」、「12 問すべて 3 回連続で言って、友達か先生に OK をもらったら合格とし、はやくちことばしゅうにシールを貼るようにした。そして最後は、校長先生から難しい 3 問のお題をもらい、挑戦して、合格したら『はやくちことば認定書』をもらった。目標をもち、集中して取り組めるようにした」、「全校で取り組んだ」等の意見が得られた。

7. はやくちことばしゅう（ポスター版）

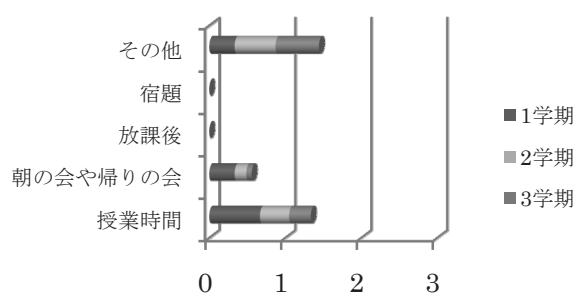


図 16-a はやくちことばしゅうポスター版「いつ用いたか」

年間を通じて、「授業時間」と「その他」での使用が高かった。この教材が、日常的に掲示することをねらっているため、このような結果になったと考える。また、特に 1 学期に多い「朝の会や帰りの会」では、毎日、決まった活動として取り入れているとの報告もあった。

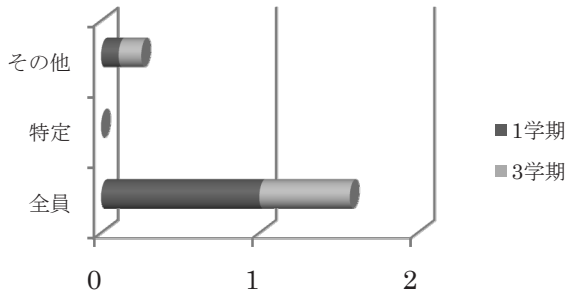


図 16-b はやくちことばしゅうポスター版
「誰に用いたか」

1, 3学期ともに、全員との回答が大半を占めた。一方、その他の回答としては、全校児童が目にする場への掲示を通じて、他学年への使用ということが学校からの報告で挙がっていた。

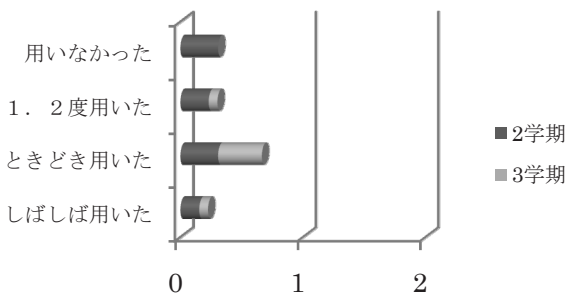


図 16-c はやくちことばしゅうポスター版
「どれくらい用いたか」

2学期には、使用している約5割の教員が、「ときどき用いた」、「しばしば用いた」と回答していた。3学期になると使用している約8割の教員が、「ときどき用いた」、「しばしば用いた」と回答しており、活用している割合が高まる様子が窺えた。

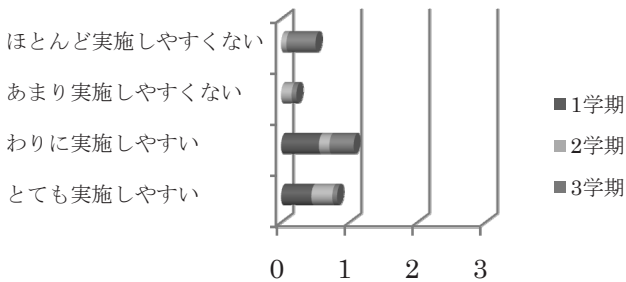


図 16-d はやくちことばしゅうポスター版
「実施しやすかったか」

1学期は「わりに実施しやすいい」、「とても実施しやすいい」との回答が全てを占めた。2, 3学期になると、「実施しやすくない」とする回答と、「実施しやすいい」との回答が両方で半々になる。

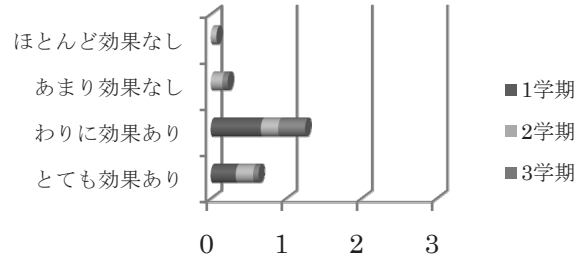


図 16-e はやくちことばしゅうポスター版
「効果があったか」

1学期は「わりに効果あり」、「とても効果あり」とする回答で全てを占めた。2学期に比べ、3学期になると、再度「効果あり」の評価が高まった。3学期になって、活用の際の工夫が各教員によって試みられた結果と考える。

効果があった理由を学期ごとに下記に示した。

1学期：「子どもたちと読んだ。3回繰り返して唱えるという課題では、子どもたちは一生懸命覚えて、早口ことばを唱えていた」、「ゲーム感覚で楽しんで取り組めた」、「子どもが楽しんで取り組めた」、「子どもが遊び感覚で取り組むことができ、興味をもっていろいろなことばを習得できたように思う」、「大きい紙で、しかもカラーで見やすく、楽しんで早口ことばができた」、「いつでも見られる状態にしておくことで、興味を示してくれた」、「ことばがおもしろく、興味を持って取り組んでいた」、「視覚的にもわかりやすく、楽しんで取り組めた」

2学期：「室内に提示して視覚に訴え、常に見たり、声に出したりできるようにした」、「いろいろな授業を仕組めたので教師の使い勝手がよかった」、「ランチルームに提示し、給食の待ち時間などにも見られた」、「全校あがりの取り組みにすることで、特に低学年の児童の意欲付けには効果的」

3学期：「提示して国語の時間の最初に読んだりした」、「楽しみながら拗音、促音、長音が身に付いていくので、早口言葉はとても効果があった」、「カラーで見やすく、目につくところに提示し活用できた」

改善が必要な点については、「ただ読むだけなので、子どもがもっと意欲的に取り組める手だてを考えていかないといけないと思った」、「全てのポスターを掲示するにはかなりの場所が必要なので、もう少し小さくてもよいかも」、「もっと増やしてほしい」、「言うだけでなく書く活動も

取り入れてやると拗音、促音、長音を書く力もついたのではないかと思う」といった意見が得られた。

工夫した点については、「掲示して、常に目に触れるようにして、授業の始めや、朝の会の言葉の練習で活用した」、「各自、得意な早口言葉を発表した」、「すき間時間も利用してやると子どもが喜んでいて(例えば1人の子がトイレに行っていて待っている時間など)」、「廊下の掲示板に貼ったところ、他学年の子どもも、早口言葉をする姿が見られた」、「朝の会で、打楽器のリズムにあわせて全員で唱えた」、「朝礼時に、日直が選んだものをみんなで元気よく言うようにした」、「校内の12月の詩のコーナーへ提示した。友達や先生に聞いてもらって全て言えたら校長先生のところへ。そして更に難しい問題を早口で言えたら認定証をもらえるようにした」、「視覚的な情報(●)を付け足した」等の意見が得られた。

8. 朝学習用プリント(いぬはないちご)

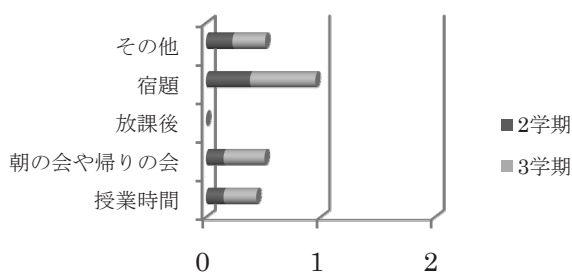


図 17-a 朝学習用プリント(いぬはないちご)
「いつ用いたか」

この教材は2学期からの導入であった。2, 3学期ともに、様々な場面での使用がみられた。このプリントも、先の朝学習用プリントと同様、少量の問題で構成されているため、比較的時間を選ばず、多様な場面での活用が可能であったと推測する。

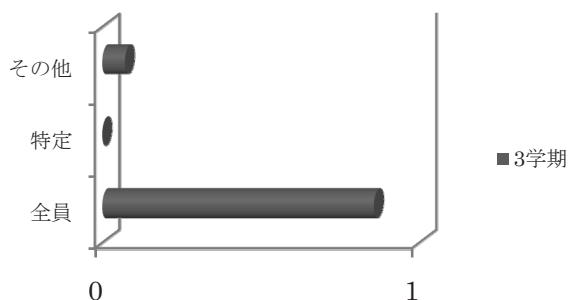


図 17-b 朝学習用プリント(いぬはないちご)
「誰に用いたか」

3学期のみ、回答を求めた。結果、「全員」に対しての使用が大半を占めた。

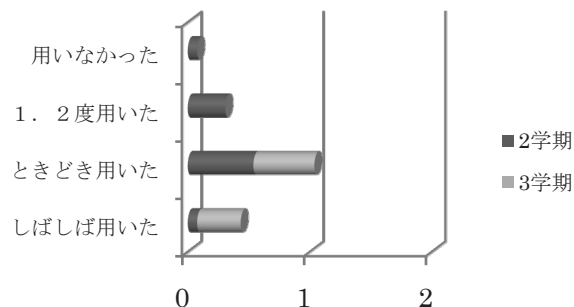


図 17-c 朝学習用プリント(いぬはないちご)
「どれくらい用いたか」

2, 3学期のみ、回答を求めた。2学期には、約5割の教員が「ときどき用いた」、「しばしば用いた」としていたが、3学期になると、用いた全ての教員が、高い頻度で用いていた。

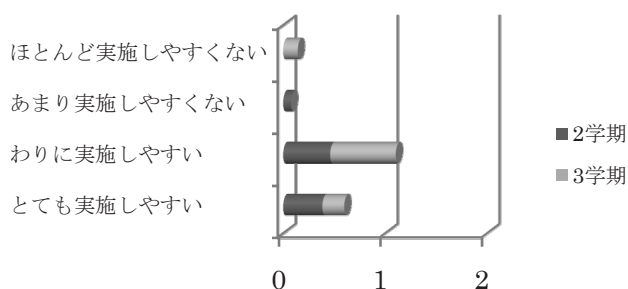


図 17-d 朝学習用プリント(いぬはないちご)
「実施しやすかったか」

2, 3学期ともに、「わりに実施しやすい」、「とても実施しやすい」が約7~8割を占めた。また、3学期になって「ほとんど実施しやすくない」との回答がみられたのは、問題自体が容易であったため、進度に合わなかったことが推測される。

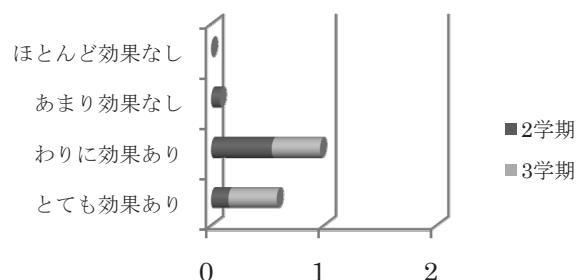


図 17-e 朝学習用プリント(いぬはないちご)
「効果があったか」

2, 3学期ともに、使用したほぼ全ての教員が「わりに効果あり」, 「とても効果あり」と回答していた。このような課題は, あまり見あたらないこと, このプリントが, 子どもの読みの力の伸びをみるMIM-PMと連動していたこと等が, 教員による高い評価に結びついていたのではないかと推察された。

効果があった理由を学期ごとに下記に示す。

2学期: 「子どもたちは, かなり楽しんで取り組めていた」, 「子どもが楽しんで取り組める内容だった。ゲーム感覚で使える」, 「2つに分ける問題があったので, 3つに分けることが難しい子も, 区切りが見つけやすく, やる気が出たように思う」, 「(MIM-PMの) テスト2に抵抗を示していた児童が2つのことばのテストは喜んでし, 結果的にテスト2も進んで読もうとするようになった」, 「段階を追ってプリントが作成されていたので, 苦手だった子にもわかりやすかった」

3学期: 「宿題プリントにして使用した」, 「子どもは練習プリントが好きで意欲的に取り組んだ」, 「子ども達は, 自信を持ち, 楽しんで取り組んだ」, 「ぱっと見ただけで3つの言葉をすぐ見つけることが出来るようになっていた」

改善が必要な点については, 「文字だけでなく, ヒントの絵が横についている問題プリントもあるといいなと思う(すぐ見つけることが出来ない子のため)」といった意見が得られた。

工夫した点については, 「答えを1人ずつ言わせ, もう1度言ったり聞いたりして繰り返し学習出来るようにした」, 「校内でも同様のプリントを作成して取り組んだ」, 「印刷して置いておき, いつでもできるようにした」等の意見が得られた。

9. 個別の配慮計画(3学期のみ回答を求めた)

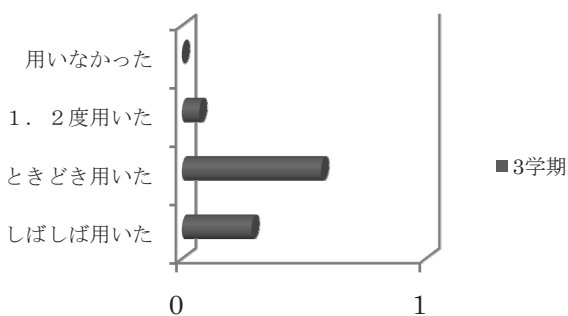


図 18-a 個別の配慮計画「どれくらい用いたか」

約9割の教員が「ときどき用いた」, 「しばしば用いた」と回答していた。

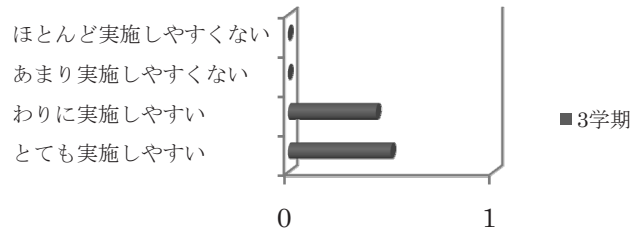


図 18-b 個別の配慮計画「実施しやすかったか」

全ての教員が「わりに実施しやすすい」または「とても実施しやすすい」と回答していた。このように, 全ての教員が, 「実施しやすすい」と回答した背景には, 対象の子どもに対して, 「座席の配慮はしたか」, 「机間指導の重点化はしたか」等, 予め, 求められた教育的配慮を行った場合にチェックをするだけの簡便さが影響していると推測された。

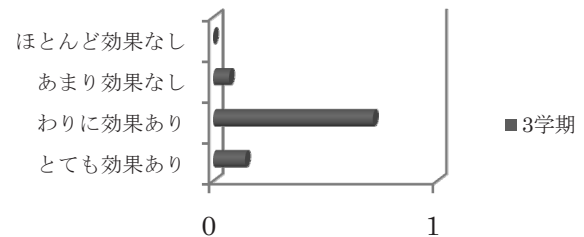


図 18-c 個別の配慮計画「効果があったか」

約9割の教員が「わりに効果あり」, 「とても効果あり」と回答していた。「あまり効果なし」と回答していた教員の自由記述では, 「効果があったかどうか判断できない」ということであった。

効果があった理由としては, 「特に注意して, 指導ができた」, 「つまずいている箇所を知り, 気をつけようと思った」, 「個別指導の時に役立たせた」, 「配慮が必要な子どもに対して意識して指導できた」, 「配慮すべき項目が書かれているので, チェックする度に『しなくちゃいけないなあ』と改めて思うことができた」, 「子どもの伸びがわかってよかった」等が挙げられた。

一方, 検討事項としては, 「子どもにも自分の結果を伝え, 伸びているところなどを伝えてやると意欲も出るので, 子どもに返してやることも大切だったと思う」といった意見も得られた。

10. 効果的な指導に関するセルフチェックリスト (3学期のみ回答を求めた)

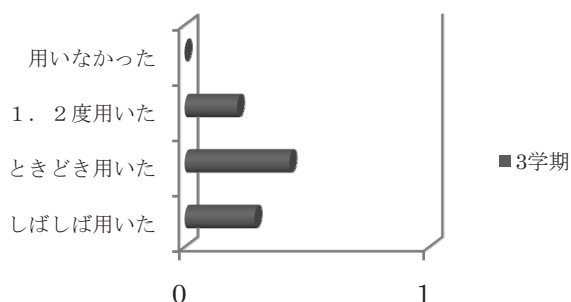


図 19-a 効果的な指導に関するセルフチェックリスト
「どれくらい用いたか」

約 7 割の教員が「ときどき用いた」または「しばしば用いた」と回答していた。

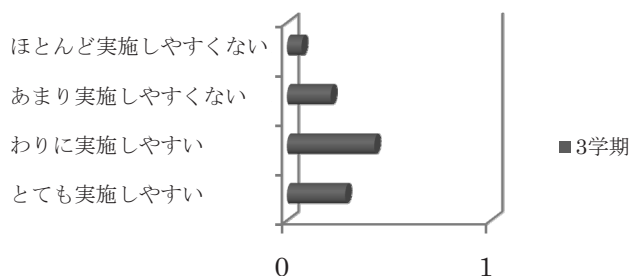


図 19-b 効果的な指導に関するセルフチェックリスト
「実施しやすかったか」

約 7 割の教員が「わりに実施しやすい」、「とても実施しやすい」と回答した。「あまり実施しやすすくない」とした教員の自由記述では、「常に意識している項目だから」といった回答がみられた。

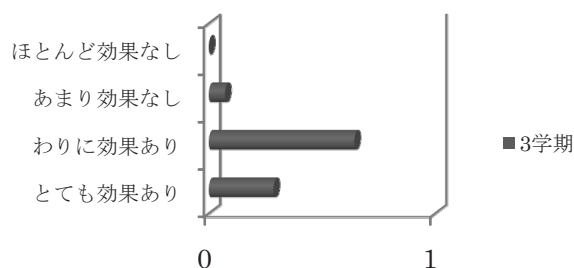


図 19-c 効果的な指導に関するセルフチェックリスト
「効果があったか」

9 割を超える教員が「わりに効果あり」、「とても効果

あり」と回答していた。「ほとんど効果なし」とする教員はいなかった。

効果があった理由としては、「授業する者にとって、これはすべて基本のきで大切なことばかりだと思う。しかし時として忘れがちにもなってしまうので、自分を振り返るためにも目につく所に提示して活用した」、「自分の指導をふりかえる良いきっかけとなった」、「チェックをすることで、日常での指導で意識して取り組むことができた」等が挙げられた。

一方、検討事項としては、「日々の授業研究、教材研究の中に十分活かせない」、「子どもと同様で一目でわかるようなイラストがあるといいなと思う」、「もっと具体的な例を教えて欲しい」といった意見が得られた。

IV. MIM特殊音節指導パッケージに関する評価を受けての改善

教員によるMIM特殊音節指導パッケージへの評価を受けた結果、以下のようにまとめられる。

まず、特殊音節のルール理解に際して、「視覚化」や「動作化」を用いることで、1年生の子どもが、わかりやすく、また、明瞭に理解することができたと考える。特に、「動作化」についての評価は高かった。これは、手の動作のみであるため、教員にとって事前の教材準備が必要なく、時や場を選ばずに、子ども自身も、自分一人で確かめられることが有用であったことが教員の回答からも窺えた。一方、「動作化」に比べ、やや実施簡便性の面で劣る「視覚化」についても、効果に関する評価は、ほぼ「動作化」と同様であり、非常に高かった。確かに、「視覚化」では、マグネット等、事前に準備することもあり、その面では、実施簡便性の評価は低い。しかしながら、「動作化」は視覚的に残らないが、「視覚化」は残るため、こちらの方が理解しやすい子どももいることが推察される。さらに、3学期になると、「しばしば用いた」、「ときどき用いた」とする教員が増えることから、習得に困難を示している子どもへのルールの再確認として、「視覚化」が再度用いられるケースがあるのではないかと考える。

「ことば絵カード」、「はやくちことばしゅう」、「ちょっとかわったよみかたしゅう」、「朝学習用プリント」といったツールは、隙間の時間での利用等、柔軟に用いることができた様子が窺えた。さらには、1年生に限らず、他学年にまでこれらのツールの活用を挙げた回答もみられ、1年生に限らない活用の可能性を示唆した。

何よりも子どもが、楽しく、有能感を抱いて取り組んでいる報告が随所にみられたことは、こうした指導ツールを開発する上で、実施可能性の面から鑑みても、非常に重要

であると考える。

加えて、教員自身の指導を振り返る機能をもたせたツール「個別の配慮計画」や「効果的な指導に関するセルフチェックリスト」も「効果あり」と評価する教員が大半を占めた。指導教材だけでなく、指導の仕方についても着眼することが、より有機的にMIMという学習指導モデルを機能させることにつながり、ひいては、子どもの確実なスキルの定着につながっていくと考える。

一方、改善が必要な点についてもいくつか指摘を受けた。教材に対するイラストやページ数等の付与、特殊音節に関する新たなルール(拗音、拗長音)の考案については、早速検討し、対応しているところである。また、特記すべきは、教員の中に、これらの教材をどう活用していいかわからないといった回答がみられたことである。したがって、これらの教材を有効に活用してもらうためにも、どのように用いたらよいか、具体的に例示しながら、教材とともに提示していくことが今後、不可欠になる。

文献

天野清(1986)子どものかな文字の習得過程.秋山書店.
Edmonds, M. S. & Briggs, K. L. (2003) Instructional content emphasis instrument. In S. R. Vaughn & K. L. Briggs(Eds.), *Reading in the classroom: Systems for observing teaching and learning*. Baltimore: Brookes.
海津亜希子(2002)LD児の学力におけるつまずきの特徴—健常児群との学年群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.
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**, 225-233.

海津亜希子・平木こゆみ・田沼実畝・伊藤由美・Sharon Vaughn(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**, 341-353.

海津亜希子・田沼実畝・平木こゆみ(印刷中)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).

海津亜希子・田沼実畝・平木こゆみ・伊藤由美・Sharon Vaughn(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.
宮地裕・樺島忠夫・森山卓郎(2005)小学校国語言語指導の方法—楽しみながら確実に言語の力をつけるために—. 光村図書.

National Reading Panel(2000) *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Retrieved July 2, 2007, from <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.cfm>

岡本奎六・村石昭三(1981)教研式全国標準読書力診断検査A形式.図書文化社.

