

[国 語]

通常学級における語彙力の向上と児童の読むことに対する意識の変容 -多層指導モデル(MIM)を用いた実践を通して-

遠山 香歩*

1 問題の所在

現在、通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童は年々増えてきている。文部科学省による「通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果(令和4年)」では、「学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒の割合が小学校10.4%とされている。その内、「読む」又は「書く」に著しい困難を示す児童は、3.5%であり、他の領域よりも数値が高くなっている。このような現状から、本校では、平成29年からMIM(Multilayer Instruction Model: ミム, 以下、MIMと省略)を実施している。MIMとは、通常の学級において、子どもの異なるニーズ、さまざまなニーズに対応した指導・支援をしていこうとする指導モデルである(海津, 2010; 海津・田沼・平木・伊藤・Vaughn, 2008)。MIMは、ニーズの高い子どもを含めた全ての子どもの学びを保障する学習指導モデルであり、子どもが学習につまずく前、つまずきが深化する前に指導・支援を提供することを理念としている。これらを実現するために、3層構造の指導体系(1stステージ: 通常学級での効果的な指導, 2ndステージ: 通常学級内での補足的な指導と配慮, 3rdステージ: 集中的, 柔軟な形態による個に特化した指導)で考え、ステージの判断は定期的なアセスメントによってなされる。このアセスメントとして、MIM-PM(Multilayer Instruction Model-Progress Monitoring: ミム・ピーエム, 以下、MIM-PMと省略)を行い、つまずきが顕在化する子どもを、つまずく前段階で把握し指導につなげていく。(海津, 2010)

先行研究では(海津・田沼・平木, 2009), 3rdステージの児童の指導で、同様のニーズのある子どもが小集団で学習を行うことで、「読むことが好き」と感じている児童が41%から78%となり、「読むことが得意」と感じている児童が33%から78%になったという結果が見られた。また、子ども同士の関わりを多く取り入れたことによって、普段口数の少ない児童も積極的に学習に参加したり、自己有用感が高まったりといった結果が見られた。これらの結果から、同様のニーズのある子どもの小集団での指導や子ども同士の関わりは、子どもの読みに対する肯定的な意識の変化に大きく影響していることが分かる。海津・田沼・平木(2009)らは、3rdステージの児童を最もつまずきが重篤化する危険性の高い子どもと捉えており、MIMの理念である「子どもが学習につまずく前、つまずきが深化する前に指導・支援を提供する」ことは、3rdステージの児童が最も必要とされることであるからだと考える。私は、昨年度一年生の担任だった際に、MIM-PMを実施した。MIM-PMの結果から、語彙力の差が大きい学級であることが分かった。また、3rdステージの児童で「読むことが苦手」「問題が楽しくなかった」と感じている児童が多く、読むことに対して苦手意識が大きいことが分かった。加えて、上位層(1st, 2ndステージ)の児童の中にも「読むことが苦手」「問題が楽しくなかった」と感じている児童が複数おり、能力は高いが、意識は低い児童もいることが分かった。これを受け、同様のニーズのある子どもの小集団での指導、子ども同士の関わりを3rdステージの児童だけでなく、1st, 2ndステージの児童も行うことで、学級全体の読むことに対する捉え方が肯定的になるのではないかと考えた。また、「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編」では、「学習内容の改善・充実」で、「小学校低学年の学力差の大きな背景に語彙の量と質の違いがある」と指摘しており、「語彙を豊かにすることは、自分の語彙を量と質の両面から充実させることである」と述べている。これと学級の実態を受け、語彙力の差を少なくするために、まず語彙の量を増やしていくことが必要だと考えた。そこで、クラス替えをしてはいるが、4月から担任することになった通常学級の二年生22名を対象とし、語彙力の向上と読むことへの肯定的な意識の変容を目的として、本研究を実践した。

*柏崎市立柏崎小学校

2 研究の目的

本研究では、通常学級における語彙の指導において、MIMを活用し、同様のニーズのある子どもの小集団での指導や子ども同士の関わりを取り入れた活動を行うことが、語彙力の向上と読むことに対する意識の変容にどう影響するかを明らかにすることを目的とする。

3 研究の方法

(1) 対象 新潟県内の公立小学校 2年2組児童22名

(2) 期間 令和5年6月～9月

(3) 実践の構想

海津・田沼・平木(2009)は、MIMを用いた効果的であった指導形態の一つとして、「ゲームやクイズ」「子どもが実際に手に取り操作しながら学べるもの」を挙げていることから、ゲーム感覚、手に取って操作をするものを取り入れた学習を構想し、語彙力の向上と意識の変化を目指していく。そこで、表1のように主に国語の学習で、「ことばチャレンジ」という時間を設ける。

表1 「ことばチャレンジ」のねらいと活動構想

| 活動時期 | 6月 | 7月 | 8月, 9月 |
|------|---|---|---|
| ねらい | ・様々なことばに触れ、多くのことばを知ることができる。 ・様々なことばを書いたり、言ったりすることができる。 | ・拗音、拗長音のことばを知ることができる。 ・拗音、拗長音のことばを聞いたり、言ったりすることができる。 ・読むことに対する肯定的な意識の向上 | ・様々なことばに触れ、多くのことばを知ることができる。 ・同じステージ同士かかわり、協力し合うことができる。 ・読むことに対する肯定的な意識の向上 |
| 活動 | ・ことば貯金(個人) | ・ことばカルタ (グループ、ステージ配慮なし) ・ことば階段 | ・ことば貯金 (個人→グループ) ・ことば階段 (個人→グループ) ・ことばカルタ (グループ、ステージ配慮あり) |
| 指導形式 | 一斉指導 | 一斉指導 | 一斉指導、少人数指導 (ステージを配慮した席・グループで行う) |
| 活動時間 | 国語の授業内 (15分) | 国語の授業内 (20分) | 国語の授業内(15分～20分) ぐんぐんタイム(週に2回20分間ある学習時間) |

6月、7月は実態把握を行うことや活動のルールに慣らすため、個人での活動を一斉指導で行っていく。8、9月はステージの配慮をした小集団(3、4人)での学習を取り入れていく。また、ぐんぐんタイムでは、ステージ別のグループごとに少人数指導を行っていく。少人数指導では、毎時間指導対象のグループを変え指導を行っていく。「ことばチャレンジ」では、以下の3つの手立ての有効性を検証する。

①手立て1 「ことば貯金」

語彙を増やすために、ことばあつめの時間を週1～2回行う。毎回お題を提示し、そのお題にあったことばを見つけるようなプリントを用意する。お題は、初めは「教室にあるもの」や「野菜」など簡単で身近なものとし、後に「拗音がつくことば」を見つけるなど難易度を上げていく。プリントは、瓶に見立てたものにし、瓶の中にことばを入れてたくさん貯金をするというようなゲーム感覚で行える設定にする。このような設定で行うことで、児童が「ことばをたくさん集めたい!」「貯金を貯められるように頑張ろう!」と積極的に取り組めるのではないかと考える。また、個人で考えた後は、全体で共有することで、より多くに語彙を増やすことができるようにする。

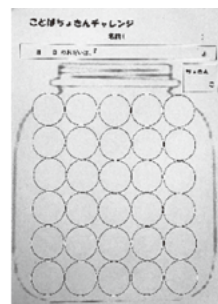


図1 ことば貯金プリント

②手立て2 「ことばカルタ」

拗音、拗長音の中心にカルタを行う。教師が「きゅ」「じょ」など拗音、拗長音の読み札を読み、児童は読まれた札

の入ったことば（「きゅうしょく」「じょうろ」など）を探し、取る。札を取る際は、札に書いてある言葉を声に出して読みながら取るように促す。また、最後は、全体で出てきたことばの正しい意味や発音の仕方を確認し、拗音、拗長音のことばをより多く知ることができるようにする。カルタを通して、楽しさ面白さを引き出し、拗音、拗長音のことばへの肯定的な意識を育てる。

③手立て3 「ことば階段」

初めの字を指定し、その字から始まることばを探して書く。2文字、3文字、4文字、5文字のことばをそれぞれ書き、階段を埋めていく。ことば貯金同様、「階段を埋めたい!」「5文字にも挑戦したい!」と積極的にことばを見付けることができる姿を期待する。また、見付けられなかったところは全体で共有し、どんなことばが入るかを考え、多くのことばを知ることができるようにする。

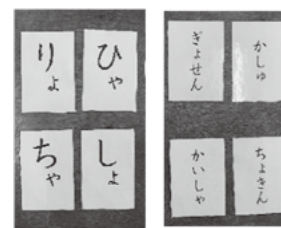


図2 ことばカルタ

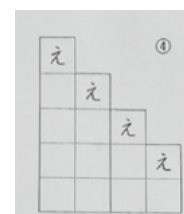


図3 ことば階段プリント

(4) 検証方法

① MIM-PMの結果からの検証

毎月MIM-PMを行い、語彙力の変化を検証する。MIM-PMの構成は、テスト1「絵に合うことばさがし（3つの選択肢の中から絵に合う語に丸をつける課題）」と、テスト2「3つのことばさがし（3つの語が縦に続けて書いてあるものを読んで、語と語の間を線で切る課題）」の2部で構成されており、各テスト1分ずつで行う。また、テスト2にある読むことに対する子どもの気持ちを問う項目「問題は難しかったか」「問題は楽しかったか」「この前と比べて得意になったか（2回目以降に導入）」「読むことは好きか」「読むことは得意か」の視点から読むことへの意識の変化も検証を行う。

② アンケートからの検証

7月、9月に一回ずつ「ことば貯金」「ことばカルタ」「ことば階段」の3つの中で「一番楽しい勉強はどれか」という項目で、アンケートを行う。7月は「ことば貯金（個人）」「ことばカルタ（グループ）」「ことば階段（個人）」から個人とグループ学習のどちらを好むかを検証していく。9月はグループ学習、グループ別指導を主体として行っていくことから、7月と比べてどのような意識の変化が見られるのか検証していく。

③ プリント・振り返りからの検証

「ことば貯金」と「ことば階段」では、プリントを活用する。6、7月に行った個人での学習と8、9月に行ったグループでの学習のことばの数を比較して語彙力の変化を検証する。また、学習の最後に行う振り返りから、指導形態によりどのように意識の変化が見られるのか検証する。

④ ステージ別の児童の学習の様子

また、授業内でのグループ活動（一斉指導）とぐんぐんタイム（少人数指導）のグループ活動では、どのように児童の発言や学習の姿に変化があるのか検証するために、児童の様子を録画する。

4 結果

(1) MIM-PMの結果（テスト1、2）からの検証

表2 MIM-PMテスト1、2の結果

| 実施月 | 6月 | 7月 | 8月 | 9月 |
|-----------|------|------|------|------|
| 総合平均得点(点) | 23.6 | 25.7 | 26.7 | 28.8 |
| 最高得点(点) | 38 | 43 | 46 | 47 |
| 最低得点(点) | 8 | 12 | 10 | 6 |

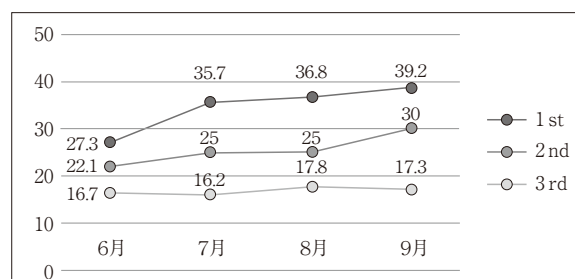


図4 MIM-PMテスト1、2 ステージ別結果

表2はMIM-PMの数値の推移である。総合平均得点は、毎月上昇し、6月から7月と8月から9月は、2.1点上昇した。7月から8月は、夏休み期間であり、ことばチャレンジを行うことがほとんどできなかったため、上昇の数値も少し少なくなったのではないかと考える。また、最高得点も上昇傾向となった。最低得点は、9月が一番低い得点となったが、MIM-PMを行うにつれ、40点以上の人数が6月0人、7月3人、8、9月4人と増えていることや総合

平均得点の上昇から、語彙力が高くなっていったことが分かった。

図は6月の際のステージを基準としたステージごとのMIM-PMの総合平均得点の変化である。1st, 2ndは6月と比べて、11.9点(1st), 13.3点(2nd)得点が上昇していることから、語彙力が増加した児童の割合が多くなったことが分かる。3rdは1st, 2ndステージと比べて大きな変化は見られなかったが、6月から9月で0.6点高くなったことから、3rdステージの児童でも語彙力が高まった児童がいると考えられる。

テスト2読みに対するアンケートでは、表3の結果のように、「ア、問題は難しかったか」という項目に対し、6月は14人の児童が「難しかった」と回答していた。しかし、9月は、14人の児童が「難しくなかった」と回答し、「イ、問題は楽しかったか」という項目でも、16人の児童が「楽しかった」に回答をし、問題への肯定的意識が高まった。また、「ウ読むことが好きか」「エ、読むことが得意か」という項目に対し、6月は、否定的な回答をした児童が、「ウ、読むことは好きか」は、10人、「エ、読むことは好きか」は、11人、「エ、読むことは得意か」は11人いた。また、否定的な回答をした児童は、1st, 2ndステージの児童が特に多かった。しかし、9月の結果では、二つの項目共に肯定的な回答した児童が増え、1st, 2ndステージだけでなく、3rdステージの児童の肯定的な回答も増えた。特に、ウでは、6月から9月で7人が「好き」という回答へと変わり、大きな変化が見られた。

表3 MIM-PM2 アンケート結果

| アンケート項目 | | 6月 | 7月 | 前後比較 | 8月 | 前後比較 | 9月 | 前後比較 |
|--------------------|------------|----|----|------|----|------|----|------|
| ア、問題は、 | 難しくなかった。 | 8 | 14 | △ | 15 | △ | 14 | ▼ |
| | 難しかった。 | 14 | 8 | | 7 | | 8 | |
| イ、問題は、 | 楽しかった。 | 13 | 16 | △ | 17 | △ | 16 | ▼ |
| | 楽しくなかった。 | 9 | 6 | | 5 | | 6 | |
| ウ、読むことが、 (文章や本) | 好き。 | 12 | 16 | △ | 17 | △ | 19 | △ |
| | 好きではない。 | 10 | 6 | | 5 | | 3 | |
| エ、読むことが、 (文章や本) | 得意。 | 11 | 16 | △ | 15 | △ | 15 | - |
| | 得意ではない。 | 11 | 6 | | 7 | | 7 | |
| オ、この前と比べて、 | 得意になった。 | | 15 | | 16 | △ | 15 | ▼ |
| | 得意にならなかった。 | | 7 | | 6 | | 7 | |

前月比較 △：上昇, ▼：下降, -：変化なし

総合的に結果を見ても、6月と9月を比較すると肯定的な回答になった児童が多く見られたことから、読みに対する意識が肯定的傾向になったことが分かる。

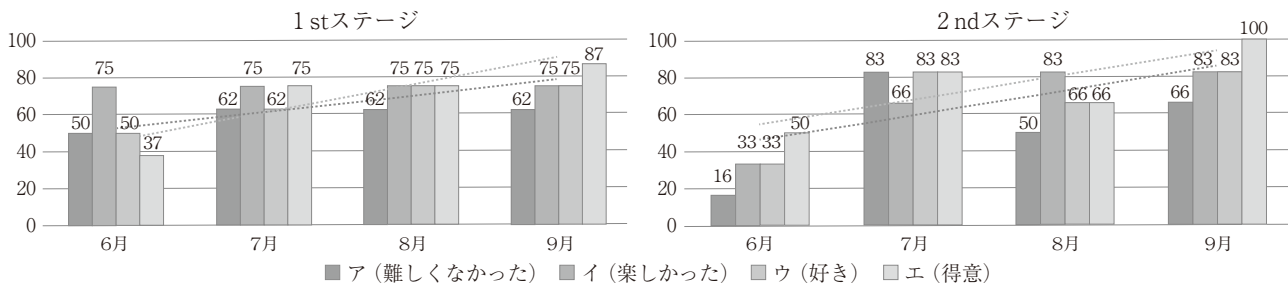


図5 ステージ1, 2の肯定的評価の結果

図5は、ステージ1, 2の肯定的評価の人数の変化である。1st, 2ndステージは、6月の「ウ、読むことが好き」1st(50%), 2nd(33%)「エ、読むことが得意」1st(37%), 2nd(50%)だったが、9月は「ウ、読むことが好き」1st(87%), 2nd(83%)「エ、読むことが得意」1st(87%), 2nd(100%)というような大きな変化が見られた。このような変化が見られたのは、繰り返しテストや「ことばチャレンジ」行うことで、自信や楽しさが高まったからではないかと考える。3rdステージは、他のステージより大きな変化は見られなかったが、結果から全ステージにおいて肯定的評価が高まったことが分かった。

(2) アンケートからの検証

表4は、「ことばチャレンジの学習の中で一番楽しいと思う学習はどれか」というアンケートの結果である。7月の結果では、「ことばカルタ」が楽しいという意見が多かった。理由として、「みんなとカルタをするのが楽しいから」「みんなでゲームみたいに遊べて楽しいから」といった意見が多いことから、他の個人での学習よりも友達と関わりながら行う活動の方が、楽しいと実感して

表4 楽しいと思う学習はどれかのアンケート結果

| 学習 | 7月 | 9月 |
|---------|-----------|----------|
| ことばあつめ | 7人 (32%) | 8人 (36%) |
| ことばカルタ | 11人 (50%) | 7人 (32%) |
| ことばかいだん | 4人 (18%) | 7人 (32%) |

いる児童が多いことが分かった。9月の結果では、全体的に同じ数値という結果となった。「ことばあつめ」の理由の中に「友達とたくさん集めると嬉しいから」という意見がいくつかあった。7月にはなかった相手を意識した理由が多いことから、少人数指導での関わりが有効的だったことが分かる。また、「振り返りを書くことが楽しいから」という児童もおり、書くことに対して肯定的になっているように考えられる。7月の結果では、一番少なかった「ことばかいだん」は、「ゲームみたいで楽しいから」「書いて、見つけた言葉を発表するのが楽しいから」といった意見があった。7月から9月で変化が大きく見られたのは、7月の頃は、階段を埋めることが難しい児童も多くおり、楽しさを実感できなかったのではないかと考える。また、9月になってからは、個人で埋めた後グループ活動を取り入れたことで、数が増えたという実感も得ることができた点も数値が変化した理由だと考える。

(3) プリントからの検証

図6は、ことば貯金をステージ別指導を行った際A児のプリントである。ステージ別指導では、まず2分間個人でお題にあったことばを集め、その後2分グループで話し合いながら、ことばを集めていく流れで学習を行った。図6の、実線で囲われているのは、A児が一人で集めた言葉であり、点線はグループで話し合いを行い、集めることができた言葉である。他の児童も一人で集める時よりも多くの言葉を集めることができた。また、知らない言葉は友だちに質問する姿も見られ、個人で集めている時と比べ、児童が積極的に活動する姿が見られた。ことば階段では、夏休み明けは、まず3分間個人でことばを埋め、その後グループ→全体で共有するという形で行った。1回目は、3つしか埋めることができなかったが、5回目は、5つ埋めることができるようになった。また、回数を重ねるごとに自分で埋めることができたり、見つけることが難しい5文字のことばを見つけられたりといった児童が増え、語彙力が増えていく変化が見られた。



図6 ことば貯金プリント

(4) 振り返りカードからの検証

少人数指導を行った後の振り返りカードでは、「みんなでやると5個になってよかった」「相談したほうがいっぱいあった」といった友達と関わったことでどのような結果になったのかという書き方で振り返りを行っている児童が多く見られた。また、「友達と相談できたので良かったです」「みんなでやって大好きになりました」といった振り返りも見られ、個人で行うより、友達と行うことで嬉しさや楽しさが生まれることが分かった。

一斉指導（7月）後の振り返りカードでは、「〇個しか書けなかった」「全然書けなかった」といったような否定的な文章での振り返りが多かった。しかし、少人数指導（8・9月）後の振り返りカードでは、「貯金できた数は少なかったけど、楽しかった」「難しかったけど、楽しかった」「またやりたい」というような肯定的な振り返りを書く児童が多く見られるようになった。

上記のプリントの結果やMIM-PMの結果から児童の語彙力が高まっていることが分かった。問題の所在でも述べたように、「語彙を豊かにするには、自分の語彙を量と質の両面から充実させることである」（文部科学省、2018）であることから、今回の実践を行う事で、語彙の質はどのように変化していくのかという点にも注目したいと考え、振り返りカードから検証を行った。以下は、各ステージ1名ずつ計3名の振り返りカードの文節の数を表したものである。

表5 抽出児3名の振り返りカードによる文節の数の変化

| | 文節（個） | | |
|-----|---------|---------|---------|
| | A児（1st） | B児（2nd） | C児（3rd） |
| 1回目 | 5 | 7 | 2 |
| 2回目 | 5 | 6 | 3 |
| 3回目 | 4 | 7 | 3 |
| 4回目 | 10 | 6 | 4 |
| 5回目 | 11 | 9 | 8 |

表5 A児とC児の1回目と5回目の数を比較するとA児は6個、C児は6個文節の数が増えたことが分かる。B児は、大きな変化は見られなかったが、文節の数は増加している傾向が見られた。また、3人とも、文章の数が増えたり、「集められて嬉しかった」「難しかったけど、頑張りました」というように肯定的な振り返りの言葉が増えたりといった変化が見られた。C児は、文章を書くことが苦手であり、1回目の時は、何を書こうか悩んでいる姿が見られたが、数を重ねるごとに時間以内にすらすら書くことができるようになった。

(5) ステージ別の児童の学習の様子

少人数指導を行うことでいくつかの変化が見られた。一つ目に、児童の語彙の数である。プリントの結果でも述べたように、個人で考えるよりグループで考えた時の方が語彙の数が増えた。二つ目に、児童の発言の様子である。少人数指導では、ステージごと3、4人のグループで指導を行った。ことば貯金では、学級ではほとんど話さない児童でも、自分から友達に話しかける姿が見られた。また、「長音がつくことば」のお題の際には、「スポーツって結構たくさんあるよ」といったように友達同士教え合う様子が見られた。中には手が止まっている児童もいたが、たくさん書いている児童が、「あれ！冬にするスポーツ！」「よく〇〇君が昼休みにやってるやつ！」「こんな動きのあるじゃん！」というようにヒントを出し、言葉を引き出す姿も見られた。三つ目に、児童の意識の変化が見られた。振り返りカードの結果でも、肯定的な変化が見られたように、学級全体で行ったことばカルタでも変化が見られた。6、7月に行っていたステージ別ではない、グループ活動では、グループの中で実力の差が生まれ、なかなかカルタを取ることができず、いじけてしまったり、怒ったりといった児童の姿も見られた。しかし、8、9月にステージごとのグループで行ってからは、怒って活動ができない姿が減り、勝ち負けに囚われず、活動ができる児童が増えた。これらの結果から、ステージ別の学習をすることで、児童同士学習しやすい環境となり、少人数指導を行うことで、児童が主体的に学ぶことができることが分かった。

5 成果と課題

実践を行ったことで、児童の語彙力の向上と読みに対する肯定的な意識の変容が見られた。このような成果が得られた理由として、児童が楽しいと思えるような教材や環境をつくることができたからではないかと考える。一校時の中に「ことばチャレンジ」という時間を設け、様々な活動を行うことで、「今日はことばカルタだ！」「ことば集めは今日ないの？」というように、児童が主体的に参加することができた。ステージ別指導を楽しみにしている児童も多く、児童にとって学びたいと思える時間をつくることができた。グループも同じステージの友達と関わることで、能力差が減り、一人一人が発言しやすくなったり、活動の結果に差がなくなったりといった児童が安心できる環境をつくることができた。また、実践前は、長文や初めての文に対してなかなか読みが進まない姿や日記を書くことができないといった姿も見られた。しかし、現在は長文は自ら線を引いて、分からない言葉は発言して聞いたり、自分の言葉で日記を書くことができるようになったりといった変化が見られた。これらのことから、同様のニーズのある子ども同士の少人数指導や子ども同士の関わりを多く取り入れることは、3rdステージの児童だけでなく、全ての児童の語彙力や読むことに対しての肯定的な意識の向上に効果的だと考える。

一方、今回の実践では、語彙の量を増やすことを目的とした学習を多く取り組んだが、前述でも述べたように、「語彙を豊かにすることは、自分の語彙を量と質の両面から充実させること」（文部科学省、2018）であり、質の面にも目を向けた学習を取り組んでいく必要がある。今後は、語彙を豊かにするため、量だけでなく、語句の構成や語句の意味や使い方といった質を高めるための学習を考え、児童の語彙を更に豊かにしていきたい。

【引用及び参考文献】

- 海津亜希子「多指導モデルMIMよみのアセスメント・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、2010
- 海津亜希子・杉本陽子「多層指導モデルMIMアセスメントと連動した効果的な読みの指導」学研教育みらい、2016
- 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), 1~12
- 文部科学省(2022)「通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果(令和4年)について」
- 文部科学省「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編」, pp.8, 東洋出版社, 2018
- 室星亜耶。(2022)。「読み」の多層指導モデルMIMによる読みの力の向上と学級担任の意識の変容」『教育実践研究第32集』 211~216