

国語科を学習する通常の学級に活用できる 特別支援学校の「個別最適な学び」に着目した実践 ーインクルーシブ教育の視点に立った 「書く」と「打つ」との言語活動を通してー

小沢 貴雄

通常の学級でも汎用できる、高等学校に準じた教育課程（以下、「準ずる教育課程」という）で行った「論理国語」での実践を提案する。実践に当たって、インクルーシブ教育の側面、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の側面、この二つの側面を念頭に置き単元を構築した。対象は高等部2学年の4名。「読むこと」の単元で、3本の論理的文章の学習材からなる。各学習材を読んだ後に学習課題を設定し、構成メモを作成した後、自分の考えを述べる文を書いた。書字（手書き）で取り組むか、タブレットを使用し打ち込みで取り組むか、それぞれの方法で実施後、最終的に学習者自ら学習活動の方法を選択し課題に取り組んだ。「個別最適な学び」として、構成メモを作成する場、文章を作成する場、それぞれの学習活動の場で、自らに最適な方法を選択して学習課題に取り組んだ。学習活動の方法を選択した理由を共有し、自らの学びを広げたり深めたりする「協働的な学び」を今後の課題とする。

I. はじめに

教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて一国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告一」によれば、国立大学附属学校について、成果の還元で課題があるとし、

有識者会議アンケートによると、附属学校園の研究・実践成果について、公立学校等において実際に活用された事例を把握しているのは30大学（68.2%）及び183校園（70.4%）である一方、教育委員会側は19教委（30.2%）しか把握していない。多くの附属学校が研究成果を研究紀要等の形でまとめて教育委員会等に提供しているが、研究テーマ自体が汎用性に欠けるものや、記述が詳細である一方でポイントが端的にわかりやすくなっていないものなど、地域の公立学校にとって活用しにくいものが多い現状がある。

と述べ、多くの附属学校が研究成果を発表してはいるものの、実際公立学校等の現場で実践できているわけではないとしている。筑波大学附属学校の1校である本校も、成果の還元を一層していかなければならない立場にある。これは地域の特別支援学校・特別支援学級に対してはもちろんのこと、地域の通常の学級にもその成果を還元することが責務ではないかと考える。

そこで、通常の学級でも活用できるであろう、準ずる教育課程で実施した本校での実践を提案する。

II. 目的

「令和の日本学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（以下、「令和の日本型学校教育答申」という）から抽出した二つの観点から着想を得て、通常の学級でも活用できる実践を提案することが本稿の目的である。以下、着目した二つの観点についてそれぞれ述べる。

1. インクルーシブ教育の側面

「令和の日本型学校教育答申」では、

インクルーシブ教育システムの理念の構築等により、様々な背景により多様な教育的ニーズのある子供たちに対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であり、実態として学校教育の外に置かれることのないようにするべきである。

とあり、「多様で柔軟な仕組みを整備すること」が求められていると述べている。準ずる教育課程における実践は、正に通常の学級に在籍する学習者と特別支援学校や特別支援学級に在籍する学習者を超えて、「多様な教育的ニーズのある子供たち」に対して対応できるものであると考える。むしろ「多様な教育的ニーズのある子供たち」に対応できる授業を実践していく必要があると読むことができる。

本単元では、特別支援学校の学び、通常の学級の学び、という断絶した捉えをするのではなく、「多様な教育的ニーズのある子供たち」に分け隔てのない連続性のある多様な学びの場を創造したい。

2. 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の側面

「令和の日本型学校教育答申」では、「個別最適な学び」と「協働的な学び」とをそれぞれ定義付けた上で、

各学校においては、教科等の特質に応じ、地域・学校や児童生徒の実情を踏まえながら、授業の中で「個別最適な学び」の成果を「協働的な学び」に生かし、さらにその成果を「個別最適な学び」に還元するなど、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実し、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善につなげていくことが必要である。

として、協働的な学びを進めていくとともに、ICTの活用を背景にして一人一人に応じた学習を一層充実していくよう述べている。

こうした「令和の日本型学校教育答申」を踏まえ、杉本（2023）は、指導の個別化と学習の個性化に注目し、「両者とも学習者自身が自らの学習と向き合い、自ら学習を進めていくことを求めている」と述べている。指導者の関わりにより、学習者自らの学習に向かう姿勢が大切だとしている。また日渡（2023）は、国語科の授業における個別最適な学びと協働的な学びを「個人と集団の活動の往還」とし、その中で「自分自身の言語活用能力を充実させることに意義を見出し、主体的に力を身につけてもらう機会になる」と述べている。それぞれの学習者が自ら深めたり広げたりした学びを、集団において共有することで、主体的に言語活用能力を身に付ける機会になるとしている。

本実践においても、各学習者に応じた学びと、その学びで得たことを学習者同士で交流し、広げたり深めたりする場を設定することを計画している。

Ⅲ. 実態

1. 対象学級の概要

本実践は、高等部2学年Ⅱコースを対象としている。まず、コースについて説明する。準ずる教育課程に従って授業を行っている高等部では、習熟度別に主に発展的な内容を取り扱うⅠコースと、主に基礎的・基本的内容を取り扱うⅡコースとに分かれており、教育課程もそれぞれ違うものとなっている。加えて、1年間28単位の履修を3年間継続して行っているため、卒業単位数は全員84単位となる。

実践を行ったⅡコースの科目構成は、1学年では「現

代の国語」、「言語文化」それぞれ2単位、2学年では「論理国語」、「国語表現」、「(学校設定の選択必修科目)国語演習Ⅰ」それぞれ2単位、3学年では「論理国語」、「国語表現」、「(学校設定の選択必修科目)国語演習Ⅱ」それぞれ2単位の設定となっている。「論理国語」と「国語表現」については、2学年と3学年でそれぞれ2単位ずつ、分割で履修をしている。

なお、飽くまでもそれぞれの学級、ひいては学習者一人一人に応じて実践を計画し、評価を行っている。例えば定期考査についても個々の特性に応じ、手書き（書字）で実施するだけではなく、CBTで実施している場合もある。

2. 学習者の実態

実践を行った対象の高校2学年Ⅱコースは4名であるが、大まかに本校に在籍する肢体不自由児の国語科における学習上のつまずきの特徴について捉えたと、次のように把握することができる。

言葉の概念の習得の難しさや、内容や情報の全体を捉えることが難しく、情報の捉え方が部分的であるなど、その特徴が共通していることが分かった。（筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2020)平成29年度・平成30年度・令和元年度文部科学省特別支援に関する実践研究充実事業研究成果報告書、筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要第55号、p.18)

本実践においては4名の学習者を対象にしているが、少なからず同様の特徴が見られる。こうした特徴を踏まえるとともに個別指導計画を参考にして、各学習者の実態を以下に述べる。

学習者Wは、長時間の手書き（書字）にやや困難な面が見られる一方、発問に対して積極的に発言をしたり、粘り強く思考したりする姿が見られる。加えてファシリテーターとして、学級で活躍できる力も持ち合わせている。

学習者Xは、感情の表出が少なく、自分の将来像を描くことややりたいことが不明確であるとともに、自分の考えを書いたり話したりすることが苦手である。話し合い活動を通して意見をまとめたり、自分の興味関心のあることに気付いたりできることを目指したい。

学習者Yは、愛想が良く素直であるが、学習についていけない面もある。苦笑いをしてその場をやり過ごす場面をしばしば見るが、分からないことは分からないと伝えられることが重要で、まずは明確に伝えられるよう、自覚し把握するとともに、思っていることを少しずつでも表現できるようになることが課題となっている。

学習者Zは、学習に意欲的に取り組む姿が見られ、時間をかければ優れた回答をすることができるが、全体的に思考したり、判断したりするスピードが遅い。他者と協力しながら何ができるのかを判断することなどに課題

を持っている。

なお、実践を行った学級では、ノートを使用し書字（手書き）で授業の記録を取るよう促している。他の多くの授業では、ワークシートを使用して極力精選した板書を書き取らせていたり、授業で使用する資料をデータで配信して、その資料を見ながら授業が進められていたりする。障害によっては書字が極めて困難な学習者もいるが、実践した学級では4人全員が書字が可能であるので、スタディログを1冊にまとめるという意味でも、ノートへの書き込みを行っている。

IV. 指導計画

1. 実践に至る構想

高等部国語科ひいては高等学校国語科における「個別最適な学び」を、本実践では学習者が設定された課題に対して、書字（手書き）で記述するか、タブレットを使用して打ち込むか、といった学習活動の方法を自ら選択することとして捉えた。

また、「協働的な学び」については、学習者自身が選択した学習活動の方法の理由等を、他者に説明し、共有することと捉えた。これは、自分の選択した学習活動のメリット及びデメリットを共有することで、今後の同様な場面での学習に他者の意見や考えを踏まえ、自分の活動に生かしていったらいいと考えてからである。

そして、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を通して、本単元での目指す力を身に付けるとともに、今後の学校活動場面、社会生活場面に生きるツールの使い方を身に付けることを想定している。

本稿では主に「個別最適な学び」に焦点を当てて述べていく。

2. 書字（手書き）とタブレットを使用しての打ち込み

河内（2022）は、手書き作文と打ち込み作文について、手書き作文の特徴は規範的な文章を書く意識が強いとしており、また打ち込み作文の特徴については、口語的な表現が多く見られるとともに、記号や略語などの打ち言葉の特徴が見られた、としている。

初谷（2022）は、柴田博仁・大村賢悟（2018）などを踏まえながら、

文章の内容を読解したり解釈するような、自らの言葉として思考・判断・表現する局面では、紙媒体をベースに展開することが望ましいと言えるだろう。一方、読解や解釈などに関する複数の情報の断片を整理していくような時には、電子デバイスの活用が効果的であろう。

表 1 学習活動の方法

	第1次	第2次	第3次
学習材	突然変異と進化の関係	ウサギの耳はなぜ長い？	記号的メディアと物理的メディア
成果物			
構成メモ	書字（手書き）	タブレット打ち込み	学習活動の方法を選択
文章構成	書字（手書き）	タブレット打ち込み	学習活動の方法を選択

と述べ、それぞれの学習場面に対して、使用するツールには効果の違いがあるとしている。使用する際に効果的な場面というものはあるが、少なからず個人差はある。特に障害による特性を有している本校の学習者にとっては、自分にあったツールを適切に使いこなせることが、社会生活を豊かに営む上でも必要なことの一つとなるだろう。

本単元では、3本の学習材を取り扱う。そこで表1のように、第1次で実施する学習課題の構成メモ及び文章作成については「書字（手書き）」で取り組むように指示をした。第2次で実施する学習課題の構成メモ及び文章作成については「タブレットを使用し打ち込み」で取り組むよう指示した。第3次で実施する学習課題の構成メモ及び文章作成については、「書字（手書き）」か、「タブレットを使用し打ち込み」で取り組むか、学習者自ら学習活動の方法を選択するようにした。

「書字（手書き）」と「タブレットを使用して打ち込み」とを、それぞれに取り組んだ上で、場面に応じた自分に適した学習活動の方法を自ら選択できるよう、スモールステップを踏むようにした。

3. 単元の実践

科目「論理国語」において「読むこと」の学習を設定した。1学期の終わりの時期に配置し、第1次4単位時間、第2次4単位時間、第3次4単位時間、合計12単位時間で本単元を構成した。

まずは各領域の目標について、「知識及び技能」は「ウ文や文章の効果的な組立て方や接続の仕方について理解を深めることができる」、「思考力・判断力・表現力等」は「B読むこと」の「カ人間、社会、自然などについて、文章の内容や解釈を多様な論点や異なる価値観と結び付けて、新たな観点から自分の考えを深めることができる」とそれぞれ設定した。「学びに向かう力・人間性等」は、「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料「高等学校国語」に従って、科目の目標である「言葉がもつ価値への認識を深めるとともに、生涯にわたって読書に親しみ自己を向上させ、我が国の言語文化の担い手としての自覚を深め、言葉を通して他者や社会に関わろうとする態度を養おうとする」とした。

また、言語活動例については、「イ社会的な話題について書かれた論説文やその関連資料を読み、それらの内容を基に、自分の考えを論述したり討論したりする活動」

表2 単元の学習計画（略案）

次	時数	学習計画	留意点
1	1, 2 3 4	○「突然変化と進化の関係」の読解 ○設問に対する「構成メモ」作成 ○設問に対して文章を作成	○「具体と抽象」を取り出し整理する。 ○次時までに「構成メモ」を提出する。 ○次時までに成果物を完成させ提出する。
2	5, 6 7 8	○「ウサギの耳はなぜ長い？」の読解 ○設問に対する「構成メモ」作成 ○設問に対して文章を作成	○「具体と抽象」を取り出し整理する。 ○次時までに「構成メモ」を提出する。 ○次時までに成果物を完成させ提出する。
3	9, 10 11 12	○「記号的メディアと物理的メディア」の読解 ○設問に対する「構成メモ」作成 ○設問に対して文章を作成	○「具体と抽象」を取り出し整理する。 ○次時までに「構成メモ」を提出する。 ○次時までに成果物を完成させ提出する。

を参考にし、実践につなげた。学習指導要領解説には、

自分の考えを論述するとは、論文を書く活動のほか、意見文や説明文などの文章を書く活動も想定できる。様々な観点から自分の意見や考えを論述するためには、多様な資料を集め、調べたことを整理する中で、自分の考えを組み立てた過程を振り返り、再検討することが必要となる。(p.172)

と示されている。本実践では、小論文を書くことを目指しつつ、まずは自分の意見や考えを述べることを狙いとしている。加えて、「自分の考えを組み立てた過程を振り返り」やすくするために、自分に適した学習活動の方法を自ら選択するという活動を考えた。

教科書は『新編 論理国語』(大修館)を用いている。「具体と抽象」との見出しの付いている単元で、以下の3本の論理的な文章から構成されている。長沼毅著「突然変異と進化の関係」、上田恵介著「ウサギの耳はなぜ長い?」、伊藤亜紗著「記号的メディアと物理的メディア」。教師用指導書には、単元の狙いとして「論理的な思考や読解・発信の基礎の一つである「具体と抽象」について理解し、使いこなせるようになることをねらいとして構成した。」とあり、3本ともそれぞれの話題から「具体」と「抽象」を捉え、その記述されている情報を取り出すということを学習の狙いとしている。

単元の学習計画の略案として表2を示したが、基本的に第1次、第2次、第3次、それぞれ同じ展開とした。第1, 2時で学習材の内容を把握、理解する。学習した内容を踏まえて第3時で学習課題（後に詳述するが、文章を作成するための設問）を提示し、その学習課題を書き上げるための構成メモを作成する。第4時では構成メモを参考にしながら文章を作成していく。

授業内では、構成を練り、構成メモを作成する時間、及び、文章を作成する時間はそれぞれ1単位時間しか割いていない。完成していない部分については、家庭学習として課した。各学習者には、家庭学習に取り組む習慣がある程度身に付いているため、自分で完成させるよう促した。また質問等は、次時までに行うよう指示を出し

ている。

この展開を3回繰り返すわけであるが、これは、学習課題に対する成果物がどのように変容していくかを確認するため、学習課題の内容はできるだけ同様にしようという意図がある。同時に、単元の狙いでもある「具体と抽象」を文中から取り出すという学習を繰り返し行うことで、学習者自らが文章を作成するときに、具体例をどのように書き、そして抽象化してどのように意見をまとめるか、参考になると考えたためである。

続いて学習課題について述べる。本単元では「B 読むこと」の「カ 人間、社会、自然などについて、文章の内容や解釈を多様な論点や異なる価値観と結び付けて、新たな観点から自分の考えを深めることができる」を育成するため、単元を通した学習課題を二つ設定した。「設問1. どのような具体を基に、どのような抽象化したまとめをしているか」と、「設問2. 筆者の考えを踏まえ、○○についてあなたはどうか考えるか」の2問である。

設問1については、どの学習材に対しても同じ文言の設問としたが、設問2については、学習材ごとに多少設問の文言を変えた。具体的には、「突然変異と進化の関係」では「筆者の考えを踏まえ、「自分の特徴にあった生き方」について、あなたはどのように考えるか」とし、「ウサギの耳はなぜ長い?」では「筆者の考えを踏まえ、「お互いに高めあう関係」についてあなたはどのように考えるか」とし、「記号的メディアと論理的メディア」では「筆者の考えを踏まえ、普段行っているやり取りから例を挙げ、記号的メディアと物理的メディアをどのように組み合わせさせて使っているか。自分の考えを述べよ」と、それぞれ設定した。

課題1については、「具体と抽象」の情報を取り出す設問として位置付け、課題2については、「読むこと カ」にある自分の考えを深め整理することを意識して設定した。本稿では主に課題2に着目し、課題2に取り組むに当たり学習者が行った学習活動の方法の選択と、学習者の成果物、リフレクションなどについて考察していく。

なおこれまでに、小論文等、自分の考えや意見を書くような課題では、序論、本論、結論の3段構成で書くよう、型の指導をしている。一方、構成メモを作成する際、

具体的に使用するアプリケーションの指示等を行っていない。学習者は普段からタブレットを使いこなしており、複数のアプリケーションを活用している。今回の単元については結果として全員がワード（ドキュメント）を使用し作成することになったが、アプリケーションの選択について最善の選択であったかどうかは、別途検証が必要であろう。

単元の終わりには、協働的な学びの視点から、各学習者が選択した学習活動の方法を共有した。

V. 指導結果及び考察

1. 成果物等の評価について

本稿では、単元の評価と成果物の評価は別のものとして捉える。成果物の評価は、飽くまでも単元の評価を実施する際の素材の一つである。言い換えると、単元の評価は「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」を総合的に判断した評価であり、成果物の評価は、基本的には「思考・判断・表現」の「読むこと」を評価する材料の一つという位置付けとなる。

成果物の評価は、学習者の変容を確認するため実施する形成的評価という位置付けとしても考えられよう。書字（手書き）か、タブレットを使用して打ち込むかを学習者自らが選択した結果、限られた時間内で構成メモや成果物がそれまでよりも良いものになれば、個別最適な学びとして学習者自身が行う学習活動の方法の選択が有効であったと捉えることができると考えた。

さて、成果物の評価についてであるが、三つの学習課題の成果物を比較できるように、評価基準は同じものとした。十分な時間を確保し、それぞれの学習活動に取り組めたわけではない。したがって、限られた時間内での成果物ではあるが、学習者の取組に差はない。

本単元では、以下のような変則3段階でのルーブリック評価を設定した。

- a 評価…構成メモのどの部分が文章に生かされているかなど、明確に分かるよう構成メモが作成されているとともに、設問に正対した内容をより適切に書けている。
- b 評価…構成メモを生かして文章を作成し、設問に正対した内容を書けている。
- c-1 評価…構成メモが文章を作成する際に生かされておらず、設問に正対した内容にもなっていない。
- c-2 評価…構成メモが文章を作成する際に生かされていないが、設問に正対した内容を書けている。
- c-3 評価…構成メモを生かして文章を作成しているが、設問に正対した内容になっていない。

「c」評価については、おおむね満足できる「b」評価に到達していないという点においては、評価の水準は同じ

である。ただ、「b」評価に満たない種類を三つに大別した。これは、「c」評価とした内容の質の違いを明確にするとともに、「c」評価の学習者に対する支援の手立てにも結び付くものとして分けて示すこととした。

また、成果物の評価とは直接は関係ないが、学習に対する粘り強さと学習に対する自己調整を確認する「主体的に学習に取り組む態度」を見取るために、自らの学びを振り返るリフレクションシートに取り組んでいる。成果物を評価するとともに、このリフレクションシートの記述内容の分析も併せて行う。

では、それぞれの成果物やリフレクションシートを見ていくことにする。

2. 学習課題に対する評価及び考察

まず、ルーブリック評価に照らした評価の結果（表3）の概要について述べる。なお便宜的に、第1次の第3、4時で行った学習活動を1回目、同様に第2次での学習活動を2回目、第3次での学習活動を3回目と呼ぶことにする。

学習活動を繰り返し行い、構成メモが文章作成に生かされ、3回目の学習課題の評価が良くなったのは学習者X、一人であった。設問内容が毎回違うので設問との相性もあるかもしれないが、正に自分に応じた学習活動の方法を自ら選択し、3回目はb評価となった。

また、学習者Wは、3回目はc-2評価となつてはいるが、3回目の構成メモを作成する際に選択した学習活動の方法は書字（手書き）であった。1回目は指導者が学習活動の方法を書字（手書き）と指定したが、その評価はbである。うまくできてb評価になった方法を3回目で選択していることが分かる。学習者Zにも同様のことが言える。学習者Zは、3回目はc-2評価であるが、3回目の構成メモを作成する際に選択した学習活動の方法はタブレットを使用しての打ち込みであった。2回目の学習活動の方法はタブレットで作成と指導者が指定したが、その評価がbである。

学習者Yについては、いずれもc評価ではあるが、構成メモの内容は回を追うごとに良くなっている。それを生かし、読む相手が分かるような文章を作成することは、決して遠い先のことではない。引き続き粘り強く指導していきたい。

以上のように、学習者自ら選択した学習活動の方法で取り組んだ3回目の評価が良かったのは4人中一人であったが、ほか二人は評価の良かった学習活動の方法を3回目で選択したという結果になった。なお、評価については、毎回フィードバックしておらず、全ての活動が終了した後、学習者に伝えた。したがって、評価の良かった際の方法を意識的に選択するということはできない状況であったことを言い添える。

では以下、それぞれの学習課題に対する評価を詳しく見ていくが、1回目、2回目については紙幅の関係で学習者の成果物の掲載は割愛する。

表3 結果の概要

学習者 成果物	W	X	Y	Z
1回目	b	c-2	c-1	c-1
2回目	c-2	c-1	c-2	b
3回目	c-2	b	c-1	c-2

1回目、「突然変異と進化の関係」読解後の学習課題について述べる。構成メモ及び文章作成は書字（手書き）で実施した。構成メモの役割や活用方法など、説明はしていたものの定着していなかったためか、全体的に構成メモが文章作成に生きていない。

さて評価について、学習者Wはb評価とした。構成メモには「本論・キリンの進化の理解・生きにくさ・体験談（門限）」とあり、自分の体験談について本論で述べる旨が示されている。文章では、

では、私には、生きにくさがあるのかという二つあります。
一つ目は、帰る時間（ママ）です。学生にしては夕方4時は早すぎます。早くても夕方6時にしてもらえないとなにもできません。

と、学習者自身の不満を生きにくさとして門限について記述されている。内容についての捉え方、考え方については課題があるが、構成メモが文章作成に生きている点においてb評価とした。

学習者Xについて、特徴的な部分として構成メモ及び文章作成において「自分の特徴に合った生きると楽しくなったり、過ぎやすかったりするからいいと思う。（ママ）」と同じ文を書いているが、設問に対する当たり前の感想を述べているに過ぎない。ただ、

例えば、私は長距離を歩くのが、難しいので、電動車いすを購入することにしました。その時にどんなタイプの電動が自分の特徴に合っているか、実際に試してみ、使いやすいのに決めました。

と文章に記述されており、構成メモが生きているとは言えないが、設問に正対した内容も書けているため、c-2評価とした。

学習者Yは、c-1評価としている。構成メモでは、

- ①要点（テーマ・けつろん）
- ②くわしく（せつめい）
- ③ようてん（けつろん）

と記述しているにとどまり、文章にも

例としてゾウはなぜ体が大きくなったのかについてかたろうと思う。なぜかというときさまざまな生存競争に生きぬくために住化（ママ）したのだ。

などと設問とは正対していない内容を書いている。

学習者Zは、構成メモが提出できなかったが、文章を作成することはできた。ただ、内容が

筆者は、キリンの進化について次のように述べている。自分の特徴に合った生き方を選択できたから、現在の長い首をもつキリンが生き延びていた。筆者の考えを受けて、私はこう考えた。自分らしさを追求して、自分に合ったやり方を実践して、より良い自分を見つけるのが、自分の特徴に合った生き方だと考えました。

と、自分のことを述べることができず、設問とも正対していないため、c-1評価とした。

次に2回目、「うさぎの耳はなぜ長い？」読解後の学習課題について述べる。構成メモ及び文章作成はタブレットを使用し打ち込みで行った。

学習者W、X、Yは、3段構成にした際、序論、本論、結論でそれぞれ何を書けばいいのかを示している。ただ、具体的にどのような内容を書いていくのかまでは言及できていない。一方、学習者Zについては、単語の羅列ではあるが具体的に何を書いていこうか記述しており、文章作成の方向性はうかがえる。

この構成メモを踏まえて作成した成果物について、学習者X、Yは、構成メモと成果物がつながっているようには見えないところが共通している。学習者W、Zは、文章に書いていこうとしている内容に関する単語の記載が確認できる。

その上で成果物等の評価であるが、学習者Wはc-2評価とした。構成メモには「数学のボランティア」についての記載が確認できるとともに、文章にもボランティアの具体例が挙げられており、設問に比較的対しているように読める。ただ、構成メモが単語の記載にとどまっている点を踏まえ、c-2評価とした。

学習者Xはc-1評価とした。文章には内容が読み取れず分かりにくい部分もあり、設問の「お互いに高め合う」という要素を抜かして書いている。自分のことしか書けておらず、不十分だと判断できる。また、構成メモも書き表そうとしている内容を書き示すことができていないため、効果的なメモになっているとは判断し難い。

学習者Yはc-2評価とした。成果物については、高め合う関係を褒め合う関係と定義し、自分の体験を書き記述しており、課題には正対していると判断した。ただ、構成メモが成果物につながっておらず、効果的なメモになっていないと判断した。

学習者Zはb評価とした。構成メモには、序論では「仲間」「協力し合う」「いいものを完成させる」と設定した具体例の記述があり、本論では「運動会のダンス」「ダン

スの練習」とある。構成メモを踏まえて成果物も書かれており、構成メモが成果物を書く際に生きているということが分かる。

そして3回目、「記号的メディアと物理的メディア」学習後の課題について述べる。構成メモ(表4)及び文章作成(表5)の学習活動の方法は学習者が選択して行った。どちらの方法を、なぜ使用したかは「V」の「3. リフレクションに対する考察」で述べるとして、ここでは評価について言及する。

学習者Wは、構成メモに「本論・話し言葉・実せん→パシリ(ママ)」とのみ記述されている。確かに文章では実践について記載されているが、分かりやすい文には整えられていない。ただ、設問に正対しようと、「話し言葉」を記号的メディア、プログラミングして作成したもの(どんなものを作成したのかは説明不足である)を物理的メディアとして記述している点は、設問に正対していると判断できるため、c-2評価とした。

学習者Xは、マップ法(図1)で自分の思考を整理した上、リハビリの指導について「PTの時間にストレッチや筋トレで手取り足取り(物理的メディア)しながら話す(記号的メディア)」と記載している。文章作成の際にも具体例を交え、説明を加えつつ記述しているため、b評価とした。

学習者Yは、構成メモに「運動会のダンスについて」と書いてはいるが、ダンスの際の何を記号的メディアとし、何を物理的メディアとするかは記述されていない。文章にも設問に正対した内容は書いておらず、結果的に構成メモを生かすことができていない。したがってc-1評価と判断した。

学習者Zは、「本論 体験談」とのみ記述しており、確かに文章作成の際、体験談は書かれているが、構成メモが生かされていない。ただ、発表をする際の発話を記号的メディア、手振りを物理的メディアとそれぞれを説明しており、設問に正対しているため、c-2評価と判断した。

た。

3. リフレクションに対する考察

先述しているように、1回目は構成メモ、文章作成、共に書字(手書き)で実施、2回目は構成メモ、文章作成、共にタブレットを使用し打ち込んで実施と、学習方法を指導者が指定して実施してきた。「記号的メディアと物理的メディア」学習後の課題では、それまでの学習を踏まえて、学習者自ら学習方法を選択し、構成メモを作成するとともに、文章を作成することにした。

各学習者の選択した学習活動の方法は表6の通りとなっている。

構成メモにおいて、学習者W、X、Yは書字(手書き)を、学習者Zはタブレットを使用しての打ち込みを選択した。文章作成においては、学習者W、Xがタブレットを使用しての打ち込みを、学習者Y、Zは書字(手書き)を選択した。

そして、学習活動の方法を選択した理由は、学習課題後の各学習者のリフレクションシートから確認できる(表7)。学習者Wは、文字量と書字(手書き)のスピードの問題を挙げている。構成メモを書字(手書き)で行った理由として「メモであること。比較的書く量が少なく正式な文章でなくとも良く、早く書くことができる」としている。書く分量が多くなると手への負担がかかるが、メモ程度であれば書字(手書き)でも問題なく、スピードも書字(手書き)の方が早いとしている。同様に、文章作成についてタブレットを使用している理由も「手への負担があまりないこと」と述べ、自分の体への負担を考えて、自らに適したツールを選択していることがうかがえる。

学習者Xは、「例を挙げるときにマップ法を使おうと思っていたのですが、タブレットだとマップ法が書きづらいと思ったので、書字で書くようにしました」と構想メモを書字(手書き)で取り組んだ理由を述べている。

表4 第3次で作成した構成メモ

W	X	Y	Z
書字	書字	書字	タブレット
序論	(マップ法の後…)	序論 記号的メディア	序論 記号的メディアと物理的メディアのコミュニケーションをする時の組み合わせ方
本論 ・話し言葉 ・実せん →パシリ	・記号的メディアと物理的メディア: 話すのものをわたしたりもらったり、手取り足取りをする・お母さんとは、となりでいっしょに歩きながら(物理(ひょうじょうなど)、話したり(記号)、ソファ(物理)でとなりにすわって(ひょうじょうなど)話したりする(記号)	本論 その二つの具体例を出す 今回なら運動会のダンスについて	本論 体験談
結論	・PTの時間にストレッチや筋トレで手取り足取り(物理的メディア)しながら話す(記号的メディア)	結論 序論と本論をふまえて結論を述べる (マップ法)	結論 まとめ

表5 第3次で作成した文章

W	X	Y	Z
タブレット	タブレット	書字	書字
<p>私は、話し言葉と実践を組み合わせ活用しています。なぜなら、話し言葉だけでは分からないことがあるからです。</p> <p>私はOffice softのExcelでプログラミング言語を用いて自身の勉強の効率を上げるために日々試行錯誤しながら作っています。</p> <p>どのようなものかという、単語などを書き、答えが正解かどうかを判定します。</p> <p>次に、何度もやりたいとき一個ずつ消すのは手間が増えるので一気に消せるようなプログラミングを打ち、効率的にできるようにしています。</p> <p>その中で私のような書くことが苦手な人のためにもなればいいなと思っており、まずは学校の先生や私の住んでいる療育センターの職員さんに説明し、改善点や反省点を聞いています。</p> <p>そこで、説明の仕方が今回の紹介することです。まず、話し言葉を用いて端的に操作方法などを説明することです。</p> <p>例えば、「このボタンを押すと一気に消えますよ」や「ここに単語を打ちます」など、これが記号的メディアとなります。</p> <p>次に、実践を用いて説明することです。</p> <p>これに関してはやってもらい分からないことがあれば、もう一度話し言葉で説明するとやりながら話し言葉で説明するの2つあります。</p> <p>このように、私は話し言葉と実践を組み合わせる人に分かりやすく伝えることをしています。今後もこの組み合わせでやることは増えるでしょうし、話し言葉については課題があると思っています。</p>	<p>私が普段行っているやり取りで記号的メディアと物理的メディアを組み合わせているものとしては、PT(リハビリ)があります。</p> <p>PTでは、体を動かすときに、この筋肉を意識する、などの練習をすることが多いですが、その時は先生がその筋肉に触りながら練習します。これは物理的メディアです。その時に「こっち向きに、力の入れ方が合ってる、ちょっと違う」など、先生と話しながら練習します。これは記号的メディアです。</p> <p>このように、物理的メディアと記号的メディアを組み合わせることでPTを受けています。</p>	<p>記号的メディアと物理的メディアはどのように組み合わせられているのかについて。</p> <p>このように私は考えた。何に使っているか。それは、運動会のダンスだと考えた。</p> <p>自分の学校では、運動会でダンスをクラスメート全員が考える。そして、今回の問題にあてはめたきっかけこのようになった。</p> <p>記号的メディアは、ダンスのこうせいで、物理的メディアはそれをもとに動くこと。であると考えた。どういことかという、記号的メディアのほうはどのようなふりつけにするのかを考えるつまり、コミュニケーションをしているためだ。</p> <p>物理的メディアの方は、それをじっくりしているためである。つまりダンスの場合は、今まで示めた物で記号的メディアと物理的メディアを使いわけていると私は考える。</p>	<p>私は、普段、記号的メディアと物理的メディアを次のように使っている。例えば、自己生きの発表でPowerPointでグラフや表を画面に出すときに、画面に向かって指を差して、聞き手にわかりやすく、興味を持って聞いてくれるので、人前でスピーチや発表する時は、その手段をよく使っている。</p> <p>もし、画面に指差しないで発表したら、聞き手が聞こえない時に、今この部分を説明しているのかわからなくなる。これが私の普段使っている記号的メディアと物理的メディアだ。</p>

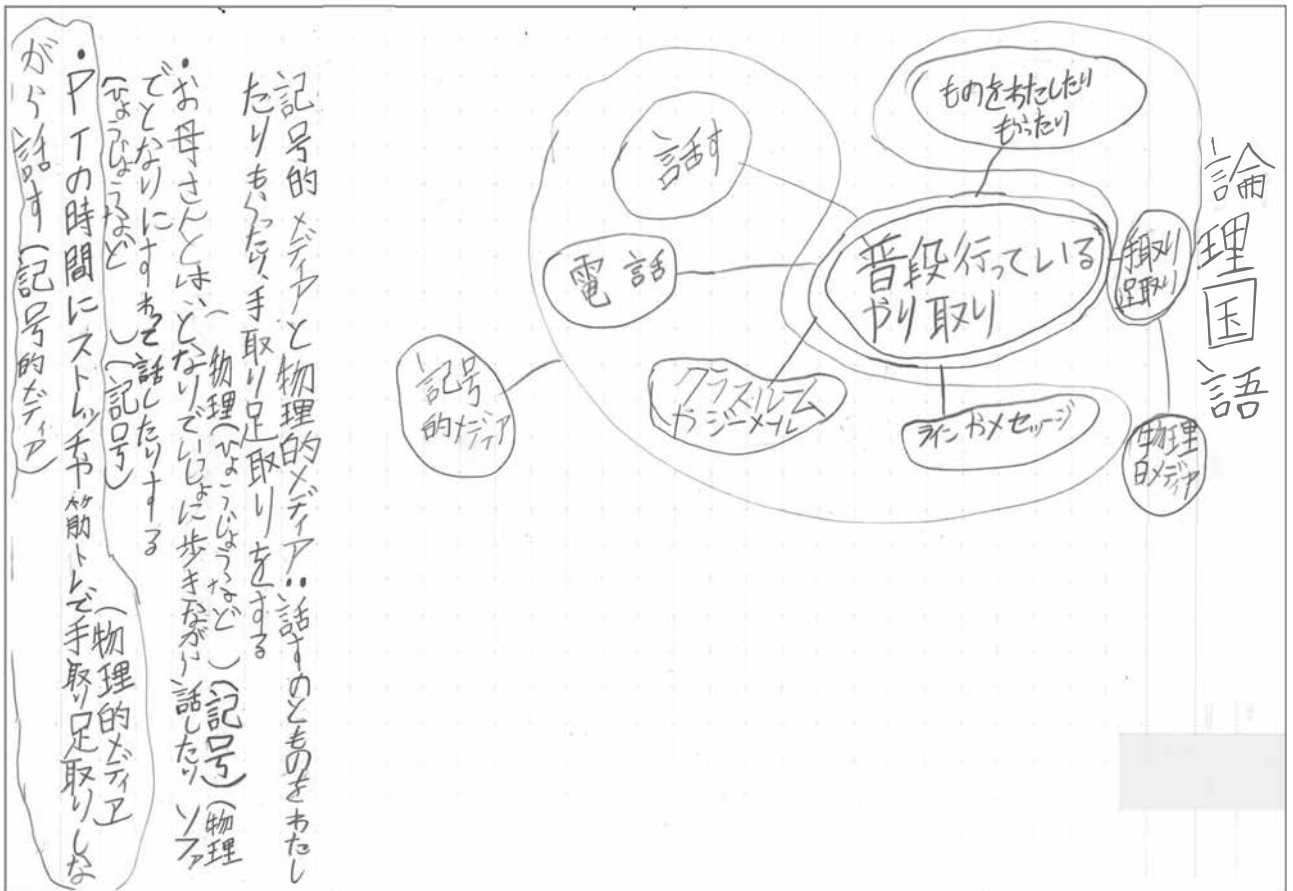


図1 学習者Xの構成メモ(ノート)

表6 学習活動の方法

学習材 成果物	W	X	Y	Z
構成メモ	書字 (手書き)	書字 (手書き)	書字 (手書き)	タブレット 打ち込み
文章作成	タブレット 打ち込み	タブレット 打ち込み	書字 (手書き)	書字 (手書き)

ここでマップ法が出てきたのは、教科書に掲載されているマップ法、KJ法、ツリー図、マンダラート等複数の発想法・思考法を紹介したという理由がある。ここまで2回構成メモを作成してきた中で、学習者自身の考えがあるものの、その考えを整理できていない現状が見て取れた。そこで思考の整理の仕方の一例を紹介すると、学習者Xは図1のようにすぐに実践に生かしたのである。タブレットを使用しての打ち込みでの表現のしにくさを解消するため、書字(手書き)で行ったと記している。また、マップ法に出てきた単語が左側の文にも出てきてお

り、文章にも反映されているところを見ると、思考の整理に十分に役立っていることが分かる。

文章作成をタブレットで実施した理由については、「漢字があまり出てこないのひらがなをたくさん書いてしまうため、タブレットだと変換して打てるからです」と、自分の不得意な部分を補う意味も込めてタブレットでの打ち込みにしたと説明している。自分の不得意な部分を理解した上で、自らにあった学習活動の方法を選んでいると捉えられる。

学習者Yは、4人中唯一どちらも書字(手書き)で実施すると選択している。構成メモを書字(手書き)で取り組んだ理由について、「紙で書くと構成内容を図で書き入れるのが即できるため」と述べており、学習者Wと同様、時間短縮に有効であると判断し、書字(手書き)を選択している。一方、文章作成も書字(手書き)で実施しているが、「将来、原稿用紙を書く場面に遭遇した際にすぐに実行できるようにしたいから」と作業効率ではない理由で書字(手書き)を選択している。これはどちら

表7 学習活動の方法を選択した理由(リフレクションシート)

	W	X	Y	Z
「構成メモ」は何を使用したか。	書字(手書き)	書字(手書き)	書字(手書き)	タブレット
その理由は何か。	1つ目は、メモであること。比較的书く量が少なく正式な文章でなくとも良く、早く書くことができる。 2つ目は、手への負担があまりないこと。上記で話したように比較的书く量が少ないということはそれだけ手への負担が少ないということ。大体100文字程度で痛くなってしまいうのでここではそこまで書く必要はないと判断した。	例を挙げるときにマップ法を使うかと思っていたのですが、タブレットだとマップ法が書きづらいと思ったので、書字で書くようにしました。	紙で書くと構成内容を図で書き入れるのが即できるためデータの場合には時間がかかるので、データの場合だと図を書き入れるのに時間がかかるのか データだと、図を挿入する際に自分が挿入したい場所ではない場所に挿入されてしまう場合があるため 文字を入力する際タイプミスをしてしまった場合に、その箇所を修正する手間がかかるため どこから改行をして良いのかが分かりにくいから	構成メモをタブレットにした理由は、書字の場合、字が汚くなってしまい、後で構成を基に文章作成をしたときに、自分の字が読めないという懸念があり、書字ではなく、タブレットにしました。 構成メモは、正直言って、書字かタブレットどっちにしようか迷いましたが、結果的に今後綺麗にデータを残すという意味で、タブレットにしました。
「文章」作成には、何を使用したか。	タブレット	タブレット	書字(手書き)	書字(手書き)
その理由は何か。	手への負担があまりないこと。今回の文字数は最低200文字といわれているのでこれは書字でやったとき100文字程度で疲れてしまい、これ以降、痛くなるまでの間隔が短くなっていくので時間がかかってしまう。	書字で書くかと思うとたくさん書くので、手が疲れるからです。また、漢字があまり出てこないのひらがなをたくさん書いてしまうため、タブレットだと変換して打てるからです。	原稿用紙の書き方に慣れていきたいから また将来、原稿用紙を書く場面に遭遇した際にすぐに実行できるようにしたいから。 改行をどこからすればいいのかが分かりやすく マス目がありどこまで書いたかが把握しやすい なぜマス目があるとわかりやすいのか マス目がない場合どこまで記入をしたかわからなくなってしまいう すぐに思いど通りの図を書く事ができるから	なぜ、構成メモの時は、タブレットで、文書作成の時は、書字で使い分けたいということについて、2つ理由があります。 一つ目の理由は、タブレットの場合、相手が自分の書いた文章を見たとき想定した時、行の間隔が狭くなり、見えづらくなったから。 そして、二つ目の理由は、大学受験などをする際に、小論文を書きなさいという試験があった時に、今のうちから、原稿の使い方や長い文章を書く練習をしておきたいと思ったからです。

かと言うと、苦手を克服するために、あえて不得意なことを選択するという考え方かと捉えることができる。自分自身に適している学習方法は何か、という観点とは違うが、学習者 Y の課題意識が強く働いた選択と言えよう。

学習者 Z は、構成メモをタブレットで打ち込み、文書作成を書字（手書き）で実施している。「書字の場合、字が汚くなってしまい、後で構成を基に文章作成をしたときに、自分の字が読めないという懸念があり、書字ではなく、タブレットにしました」と、構成メモをタブレットで打ち込みにした理由を述べている。自分の書く字が読みにくいという不得手な部分を補うために選択したということが分かる。また、文章作成を書字（手書き）にした理由として、「一つ目の理由は、タブレットの場合、相手が自分の書いた文章を見た想定した時、行の間隔が狭くなり、見えづらいと思ったからです。そして、二つ目の理由は、大学受験などをする際に、小論文を書きなさいという試験があった時に、今のうちから、原稿の使い方や長い文章を書く練習をしておきたいと思ったからです」と述べている。1点目の理由は、タブレットで打ち込んだ方が、読み手としては見にくいだろうとの想定によるものである。2点目の理由は、学習者 Y 同様、苦手を克服するために、あえて不得意なことを選択するという考え方である。2点目については学習者 Z の課題意識が強く働いた上での選択であるが、1点目の相手意識を持った読みやすさを追求する選択は、正に自らにあった学習活動の方法を選ぼうとする意識からのものであると考えられる。

VI. 成果と課題

1. 成果

以下、3点を成果として挙げる。

1点目。各学習活動場面において自分に適した学習活動の方法の選択ができたという点をまずは挙げる。思考を整理する構成メモに取り組む場面と、文章を作成する場面での学習活動の方法の選択について、自分の得意不得意を認知した上で選択できたことは大きな成果である。学習者のリフレクションを見てみると、学習者自身の主観として、場面に応じた学習活動の方法を自分自身で選択し、学習に取り組んでいる。

学習者 W は、構想メモを書字（手書き）で行ったことについて、時間の短縮や、メモを取る際には書字が便利であることを理由に挙げている。学習者 X、Y はそれぞれ思考を整理する際に、書字で書き表した方が自分が表出したいものを書くのに便利であると判断している。学習者 Z は、文章を書く際のことを考慮に入れ、見やすさのためにタブレットで打つことにしたと述べている。それぞれに根拠を持ち、学習活動の方法を選択していることが分かり、本実践だけではなく、今後の様々な学習場面、社会生活場面にも生きていくのではないかと考えられる。

2点目。国語科における個別最適な学びの一方策として、学習者自ら学習活動の方法を選択するというものは、意味のある実践であったということを挙げる。「個別最適な学び」から着想し、学習活動の方法を学習者自身が選択し、課題に取り組むという活動を実施したが、リフレクションシートから、今後の学習にも生かされていくであろうことが想像される。

また、3回目の学習課題に取り組む際、4人いる学習者のうち、構成を作成する際には3人が書字（手書き）、一人がタブレットでの打ち込みで実施し、文章を作成する際には二人がタブレットで打ち込み、二人が書字（手書き）で実施した。同一になることなく、それぞれに考え選択をしたという結果を見ると、今後同じような場面に出会ったとき、自ら主体的に選択していくことができるのではないか。

3点目。通常の学級においても、十分に実践できる内容であったという点を挙げる。定時制をはじめ習熟度別少人数制の学級、選択科目等比較的受講人数の少ない学級などでは、十分に同様の実践を行うことができる。学習者の実態には、もちろん様々な違いはあるものの、「令和の日本型学校教育答申」(p. 21)でも述べられている「通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある多様な学び」という視点で捉えたとき、学習活動の方法を選択するという活動は様々な学習者に対応できる正に多様な学びであった。なぜなら、書字（手書き）か打ち込みか、課題によって自分に適した学習活動の方法を自ら選択し、結果的に学習の効果が高まることにつながったと捉えられるからである。言い換えれば、本実践で取り組んだ、課題によって自分に適した学習活動の方法を自ら選択したことが「個別最適な学び」であり、通常の学級においても活用できる内容である。

2. 課題

以下、3点を課題として挙げる。

1点目。特別支援学校の実践を通常の学級に持ち込めるかどうかの検証が第一に必要であろう。学級の人数は全日制普通科の学校の多くでは、対象学級とは比較できない状況にある。人数が多い学級においても、個別最適な学び、協働的な学びの視点から同様の実践が可能かどうか確認を要する必要があるだろう。

2点目。ICTの活用能力について、実践した学習者と同様の能力を持ち合わせていない場合でも、同様の実践ができるかどうか、明らかにする必要がある。新学習指導要領下では多くの公立高校が、1学年の段階で教科「情報」を設置するよう努めてはいるが、「論理国語」を履修するであろう2学年全ての学習者に、同じようにICT活用能力が備わっているとは限らない。本実践はICT活用能力を前提としているわけではないが、ICTに習熟していないという理由で書字（手書き）という選択をする学習者がいたら、そもそも学習場面に応じたツールの選択

などはできない。

3点目。思考を整理する場面と、文章を作成する場面での学習活動の方法の選択について、メタ認知できたという点は成果として捉えられる反面、書字（手書き）か、タブレットを使用して打ち込むかを選択した理由が、障害の特性に応じたものであるという理由も少なからず認められた。そのまま通常の学級に应用できるかどうかという点は今後の課題としたい。

Ⅶ. 引用・参考文献

- 1) 初谷和行 (2022) 電子デバイス・ICT を活用した「読むこと」学習の方向性－電子デバイスで文章を読むことの特徴から－, 月刊国語教育研究, 605号
- 2) 日渡正行 (2023) 個人と集団の往還を目指す授業, 月刊国語教育研究, 614 巻, 27.
- 3) 河内昭浩 (2022), 手書き作文と打ち込み作文の比較, 解釈, 第 68 巻第 5, 6 号, 7-8.
- 5) 国立教育政策研究所 (2021) 「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 高等学校国語, 東洋館出版社, 40.
- 6) 国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議 (2017) 教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて－国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議報告－, 文部科学省
- 6) 文部科学省 (2019) 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 国語編, 東洋館出版社, 172.
- 7) 文部科学省中央教育審議会 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～ (答申), 文部科学省, 19-24.
- 8) 奈須正裕 (2021) 個別最適な学びと協働的な学び, 東洋館出版社
- 9) 柴田博仁・大村賢悟 (2018) ペーパーレス時代の紙の価値を知る, 産業能率大学出版部
- 10) 杉本直美 (2023) 「国語科授業をバージョンアップするためのキーワードとしての「個別最適な学び」と「協働的な学び」」月刊国語教育研究, 614 巻, 6.
- 11) 大修館書店編集部 (2023) 新編論理国語 教師用指導書 1, 大修館書店
- 12) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校 (2020) 平成 29 年度・平成 30 年度・令和元年度文部科学省特別支援に関する実践研究充実事業研究成果報告書, 筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要第 55 号, 18.