

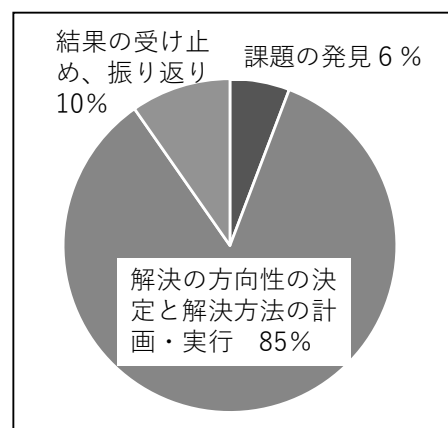
「〇〇と考えたことを〇〇と表現した」等1つの記述に2センテンスの評価があったものについては、ダブルカウントをしており、「思考・判断・表現」の評価の総数は1,608であった。その他の1,700の51.8パーセントは、「思考・判断・表現」の記述欄が空白のものや、「知識・技能」、「主体的に学習に取り組む態度」の内容と判断されるものであった。さらに、「何度か繰り返して取り組むことで、活動内容を理解して、参加することができた」等児童生徒が内面を働かせている場面を評価していると捉えられるが、①から⑯の項目に振り分けられなかったものもあった。

分類の結果について、なぜそのような結果になったのかについて、検討を行った。まず、評価の記述欄が空白だったものについては、児童生徒の単元への参加が十分ではないことや、児童生徒が単元の中で見せる学習の姿から、教師が「思考・判断・表現」の観点で見取って評価を行うことができなかったということが理由として挙げられた。

次に「知識・技能」の評価が、「思考・判断・表現」の評価欄に記述されていることについては、児童生徒が思考・判断したことを実行したり表現したりして初めて、「知識・技能」を教師が捉えることができ評価も可能となるため、そのような混同が起こりやすいと考えられた。

「主体的に学習に取り組む態度」の評価が、「思考・判断・表現」の評価欄に記述されていることについては、その単元における「思考・判断・表現」の見取りが難しかったのに加え、「主体的に学習に取り組む態度」につながる児童生徒のよい面を積極的に評価し記録しておきたいという教師の思いがあったためではないかという意見が挙げた。

評価分析シートの分類結果の①から⑯まで値を「課題解決のプロセス」の3つのプロセスごとに合計し、割合を明らかにした(図4)。課題解決の3プロセスの割合としては、「解決の方向性の決定と解決方法の計画・実行」のプロセスが85パーセントと圧倒的に多く、「課題の発見」や「結果の受け止めと振り返り」のプロセスとの差が大きいことが分かった。



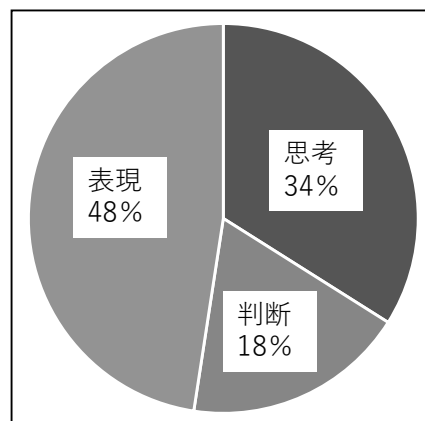
〔図4「課題解決のプロセス」の各プロセスの割合〕

このことについては、実際の授業では「課題の発見」や「結果の受け止めと振り返り」に関する取組も行っており、児童生徒が調べ学習をする姿や、振り返り学習で次に頑張りたいこと等を発表する姿から評価が可能であったが、単元の中心的な活動に「解決の方向性の決定と解決方法の計画・実行」を位置付けて目標設定した上で評価を行っているので、「解決の方向性の決定と解決方法の計画・実行」が多くなる結果になった、という意見が挙がっていた。同時に、反した見方にはなるが、「授業を思い返してみると、児童生徒が混乱なく課題を理解することを重視したために、自分で課題を発見したり、取り組む内容を決めたりする機会を設けず、教師主導の活動となっていた」や「振り返り活動を行っても、毎回決まった感想を発表する等、生徒が自分の学習を評価したり、次の活動につなげたりするまでの、踏み込んだ取組にはなっていなかった」等の反省的な視点でも多くの意見が出された。

単元計画を作成する際は、単元の個人目標を「育成を目指す資質・能力」の3つの柱を踏まえ中心的なものを1つ設定するようになっているので、単元を中心となる学習活動が「解決の方向性の決定と解決方法の計画・実行」となることが多いことを踏まえれば、単元の個人目標の評価が分類結果のようになることは妥当であると考えられる。

次に評価分析シートの分類結果の①から⑯まで値を「思考」「判断」「表現」ごとに合計し、割合を明らかにした（図5）。「課題解決のプロセス」を跨っての「思考」「判断」「表現」に着目すると、「表現」が多いことが明らかになった。

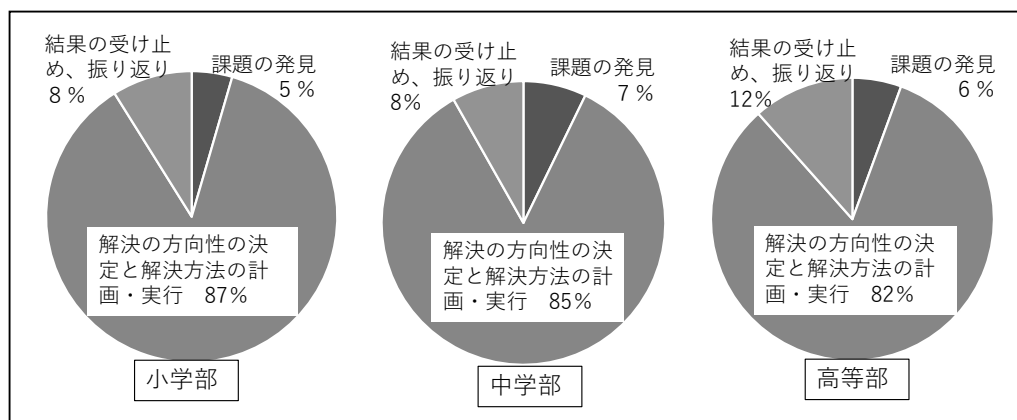
このことについて、「音楽や図画工作（美術）、体育（保健体育）等の教科は、表現することが単元の目標となっているため、ほとんどの評価は表現に分類されたのではないか。その中には『知識・技能』として評価すべきものもあったのではないか」との意見が出された。また、音楽や図画工作（美術）、体育（保健体育）に限らず、児童生徒が行動として表出したものを、単純に「表現」と見取って評価しているものが多いのではないか、等の意見も出された。



〔図5 「思考」「判断」「表現」の割合〕

「児童生徒はその活動に対して見通しや意欲をもち、『こう行いたい』『こう表したい』と思い浮かべたこと（思考）から、こう実行しよう・表そうと決めて（判断）、『知識・技能』を活用しながら表し方・やり方を工夫して（思考）、行動している・表現している（表現）」というように、児童生徒が実際の学習の中で見せる姿は、様々な力を複合的に使いながら取り組んでいる姿である。そのため児童生徒の学ぶ姿から、「知識・技能」「思考」「判断」「表現」「主体的に学習に取り組む態度」のどの力が育成されていると評価するかは、教師がその学習においてどの力の育成を目指しているのかによって異なる。適切な学習評価を行うためには、単元計画の目標設定の段階において育成を目指す資質・能力の3つの柱を教師が意図しておく必要があることが明らかになった。

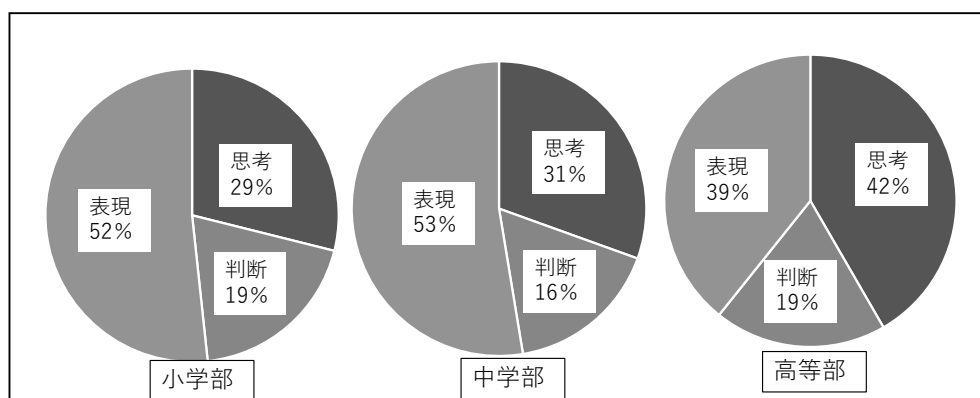
次に、評価分析シートの分類結果の値の「課題解決のプロセス」ごとの割合の、学部間での比較を行った（図6）。



〔図6 「課題解決のプロセス」ごとの割合の学部間比較〕

学部間の「課題解決のプロセス」ごとの割合の比較においては、中学部・高等部と移行するにつれ、「解決の方向性の決定と解決方法の計画・実行」の割合が減少し、「課題の発見」や「結果の受け止めと振り返り」が増加していることが分かった。

さらに、評価分析シートの分類結果の値の「思考」「判断」「表現」ごとの割合の学部間での比較を行った（図7）。



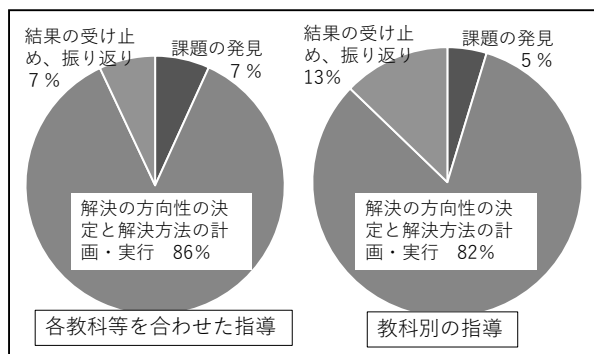
〔図7 「思考」「判断」「表現」ごとの割合の学部間比較〕

「思考」「判断」「表現」における割合の学部間の比較においては、小学部と中学部に大きな違いは見られなかったものの、高等部では、「思考」が増加しその分の「表現」が減少していることが分かった。

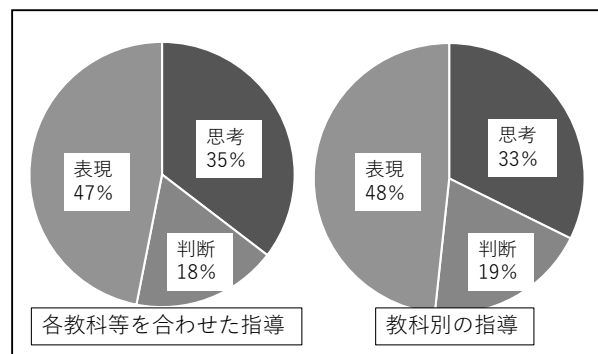
このことについては、中学部・高等部へと移行していくにつれ、課題を把握したり見出したりする「課題の発見」に関する活動や、授業後に学習して考えたことをまとめる「結果の受け止めと振り返り」に関する活動に多く時間を取っているのではないかと考えた。また、高等部で「思考」の評価が増加していることについては、生徒の知的発達や意思伝達のスキルの習得等により、生徒のコミュニケーションや言語使用に関する能力が高まるため、自分の考えたことを書いたり話したりして伝えることができるようになってきていることや、それにより教師が生徒の「思考していること」を把握しやすくなったことなどが背景として考えられるのではないかと話し合った。

このことから、児童生徒の思考力を育成する上で言語活動の充実の重要性が改めて確認されたとともに、言葉によらない児童生徒の考えを見取り、評価するためには、どのような姿をもって「考えている」と捉えるかの想定をしておき、学習に取り組む児童生徒の様子を丁寧に観察する必要があることが分かった。

最後に、評価分析シートの分類結果の値の「課題解決のプロセス」ごとの割合の「各教科等を合わせた指導」と「教科別の指導」の指導形態間で比較した（図8）。さらに、「思考」「判断」「表現」ごとの割合の「各教科等を合わせた指導」と「教科別の指導」の指導形態間で比較した（図9）。両者とも大きな差異は見られなかった。



【図8 「課題解決のプロセス」
ごとの割合の指導形態間比較】



【図9 「思考」「判断」「表現」
ごとの割合の指導形態間比較】

差異は見られなかったものの、評価の分類に関しては、以下のような様々な意見が出されていた。

- ・「各教科等を合わせた指導」では、「教科別の指導」で身に付けた「知識及び技能」を活用して生活上の課題解決に取り組めるように、「思考力、判断力、表現力」を育成するような授業づくりを心がけてきたので、「思考・判断・表現」の割合がもっと多くなると予測していたので結果に驚いた。
- ・「各教科等を合わせた指導」では、実生活で必要となる基礎的な力を身に付けるような単元を設定してきたので、「知識・技能」の確実な定着を図り、その評価はできていた。その分、「思考・判断・表現」の指導や評価は不十分だったのではないかと。
- ・授業においては、「教科別の指導」では、教科の見方・考え方に基づく活動の設定や発問などがしやすかったが、「各教科等を合わせた指導」においては、目標設定も評価も難しかった。
- ・分類の結果について、数値上に有意な差がなかったということは、「各教科等を合わせた指導」であっても、取り扱う教科をモザイク状に組み合わせているのみで、「教科別の指導」と同じような授業作りをしていることの表れではないだろうか。

「各教科等を合わせた指導」は、「児童生徒の学校での生活を基盤として、学習や生活の流れに即して学んでいくこと（特別支援学校学習指導要領解説各教科等編）」をねらっているため、その中で育成される「思考力、判断力、表現力」も生活上の課題を解決したり、生活をよりよいものにしたりするような力であると考えられる。つまり、児童生徒が生活を切り拓くために必要な力であるとする。しかし、それが具体的にはどのような力であるかの教師間の共通理解は図られていない。

また、生活を踏まえた「思考力、判断力、表現力」は、教科の枠を超えた総合的な力であったり、一見するとどの教科の見方・考え方に裏打ちされるものか分かりにくかったりする。実際の

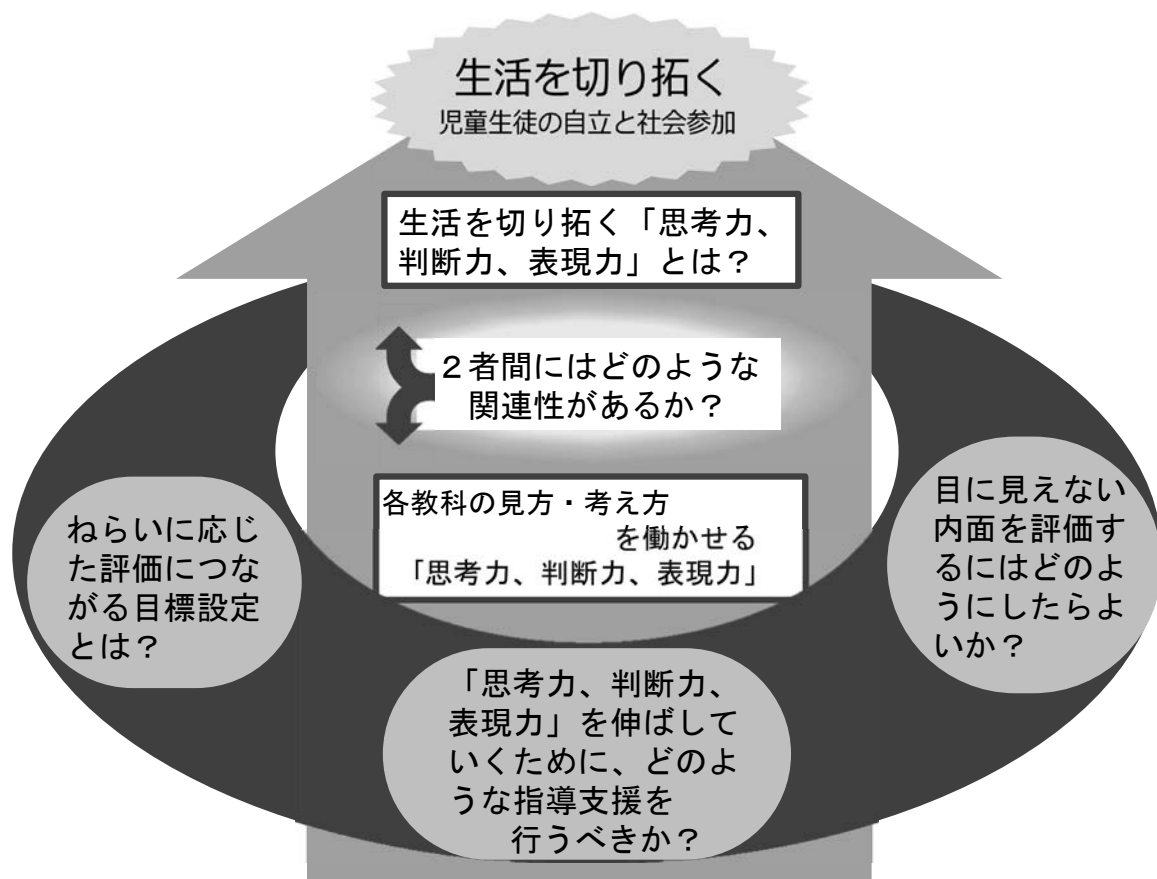
「各教科等を合わせた指導」の授業においては、この生活を踏まえた「思考力、判断力、表現力」を、各教科で示された育成を目指す資質・能力の「思考力、判断力、表現力」に具体化し、単元の目標を設定した上で授業実践と評価につなげる必要がある。このように「教科別の指導」とは、授業作りの手順や考え方が異なっている点が、「各教科等を合わせた指導」における「思考・判断・表現」の評価の難しさや、教師間による捉えの相違の理由になっているのではないかと考えられた。

「各教科等を合わせた指導」は、本校の教育課程において 65 パーセント程度を占める重要な学習となっているので、「各教科等を合わせた指導」における「思考力、判断力、表現力」の目標設定や評価の在り方については、今後教師間で十分に検討し、共通理解を深める必要があると考えられる。

2 「思考力、判断力、表現力」の育成に関する課題を整理する。

「思考力、判断力、表現力」の育成に関する課題の整理をするために、当初「1 令和3年度単元計画の「思考・判断・表現」の評価を分析する」に加えて、2つ目の方法として、「児童生徒の普段の姿を見て、『思考力、判断力、表現力』の育成が不十分であると考えること」「今後伸ばしていきたい『思考力、判断力、表現力』」「『思考力、判断力、表現力』を伸ばしていくにあたって、必要な指導・支援」について教師の意識調査を行うこととし、実施をした。しかし、回答内容については、単元計画の評価分析において挙がってきた「生活を切り拓く『思考力、判断力、表現力』とはどのような力か」という疑問に対し、教師が考える「生活を切り拓く『思考力、判断力、表現力』の具体的な力と、その育成のための指導・支援の在り方」であったため、本取組を「研究内容(2)『思考力、判断力、表現力』を引き出す授業及び指導・支援の在り方の検討」の、「研究方法イ教師の意識調査を基に、生活を切り拓く『思考力、判断力、表現力』の検討を行う」と位置付けることとした。

よって、「思考力、判断力、表現力」の育成に関する課題の整理を、令和3年度の単元計画の評価を分析し検討する方法で行い、育成に関する課題を次の図のようにまとめた(図10)。



〔図10 「思考力、判断力、表現力」の育成に関する課題〕

児童生徒の生活を切り拓く力につながる「思考力、判断力、表現力」を育成することが、今期研究の目指すところである。まず、この生活を切り拓く「思考力、判断力、表現力」とはどのような力であるか検討していかなければならない。また、実際の授業においては、教科別の指導はもちろん、各教科等を合わせた指導においても、教科の枠組みで目標設定し、各教科の内容から指導内容を設定している。生活を切り拓く力は、この教科別で設定した目標の達成を意図した授業や単元を積み重ねていくことで、育成されるものである。そこで、各教科の見方・考え方を働かせる「思考力、判断力、表現力」と、生活を切り拓く総合的な力としての「思考力、判断力、表現力」の関連性を整理していく必要があると考えた。

単元計画の評価の分析からは、「児童生徒が活動に見通しと意欲をもち、こう行いたい・表したいと思ひ浮かべたこと（思考）から、これを実行しよう・表そうと決めて（判断）、『知識・技能』を活用しながら行い方や表し方を工夫して（思考）、実行・表現している（表現）」というように、児童生徒は様々な力を複合的に使いながら学習している。そのため「児童生徒の学ぶ姿から、どの力が育成されていると評価するかは、その学習においてどの力の育成を教師が意図しているのかによって決められていく」ということが明らかになった。これまで、本校においては、育成を目指す資質・能力の3つの柱を意識はしていたものの、実際にはそれらを複合化した目標表記としていたため、指導や評価が曖昧になっていたと考えられる。目標の設定段階において、3つの

柱で明確にしておき、目標を達成する手立ての準備を十分にしておかなければならないことも、課題となる。

また、単元計画の評価の分析からは、目には見えない児童生徒の心の動きである思考力と判断力を見取る上で言葉が重要になってくることに加え、言葉として発信することが難しい児童生徒の思考や判断を見取る規準となるような、様子や行動等を想定しておくことも大切であることが分かった。評価規準の設定についても、本校の課題として位置付けておきたい。

最後に、授業作りや児童生徒一人一人への手立ての工夫等、「思考力、判断力、表現力」を育成していく教師の支援の在り方について、検討を深めていくことも本研究における中心的な課題である。

このように整理された、「思考力、判断力、表現力」の育成に関するそれぞれの課題について、本校なりの捉えの整理や指針を示すことができるように、教師間の検討を深めるとともに、児童生徒の学びや育ちを支える研究となるように、実践研究を推進していきたいと考えた。

