

〈原著論文〉

## 学習者による継続的なループリックの利用に関する事例的研究

— 教科学習で涵養されるコミュニケーション力に着目して —

小 林 龍 柱

上越教育大学教職大学院

榑 原 範 久

上越教育大学教職大学院

〈原著論文〉

## 学習者による継続的なルーブリックの利用に関する事例的研究

— 教科学習で涵養されるコミュニケーション力に着目して —

上越教育大学教職大学院 小林 龍 柱  
上越教育大学教職大学院 榑 原 範 久

急速な社会の進展に伴い、学校教育においてコミュニケーション力の育成が求められている。本研究では、コミュニケーション力の育成を目的とした学習者用のルーブリックを作成し、それを用いて小学校社会科において授業実践を行った。学習者が単元を通してルーブリックを継続的に利用し自己評価を行った結果、ルーブリックの評価に変化が見られた。学習者は意識的にルーブリックを利用し、話し合い活動を円滑に進める姿や、自分自身の苦手とする項目を認知したことが示唆された。また、理想的なコミュニケーションのあり方を意識しながら活動を行うことに繋がり、学習者のコミュニケーション力の向上が示唆された。

キーワード：コミュニケーション力、ルーブリック、自己評価、継続的な利用、小学校社会科

### 1. はじめに

近年、急速な社会の進展により、児童生徒に求められる資質・能力は大きく変化している。それに伴い、基礎的・汎用的能力の一つである「人間関係形成・社会形成能力」（中央教育審議会、2011）（以下、中教審）や、「対話力等の社会的スキルなど、読み解き対話する力」（文部科学省、2018）（以下、文科省）を育成する必要性を説いている。つまり現代社会においては、コミュニケーション力が求められていることが見てとれる。さらに奈須・久野・斎藤（2014）は、近年の学校教育について、知識・技能（コンテンツ・ベース）から「資質・能力」（コンピテンシー・ベース）への軸の転換が進められているとし、領域や対象を超えた資質・能力の育成の重要性を指摘している。また、多様な資質・能力は「教科内容と切り離して育成することは難しく、むしろ教科等の学びを文脈として、そこに埋め込まれた形で育成することが望ましい」（関口・岸・杉森、2019）と述べられていることから、今後は学校教育の中核を担う教科教育においても、教科の枠を超えてコミュニケーション力の育成を行う必要があると考えられる。そして、各教科の中でコミュニケーション力を育成するための手段の検討が必要とされ

る。コミュニケーション力は幅広い領域で研究が行われ、その定義も多岐に及ぶ。本研究では、コミュニケーションに関する多義的な概念を分類し包括した藤本・大坊（2007：p. 347）の「言語・非言語による直接的コミュニケーションを適切に行う能力」を定義とする。

コミュニケーション力の育成を目指した実践はこれまでに多くの報告がある（太田・西川、2001；荻原・山口・深澤・柳瀬、2004；二五、2014；筒井・日高・後藤、2016）。しかし、コミュニケーション力の育成は必要とされているものの、「適切な教育方法など明確にされていない点が多く点在」していることが課題とされている（松本・小川・斎藤、2015：p. 162）。また、後藤（2014）は、人間関係能力等を含めた資質・能力を獲得するためには、どのような学習評価が適切なのか更に検討する必要があると指摘している。

一方、斎藤・小野・松下（2017）は、資質・能力の概念が各国によって提案されている中、各モデルに共通して自己評価が含まれていることを指摘している。このことより、資質・能力の育成に向けて自己評価が重要視されていることがわかる。しかし自己評価には、「外部からの目がまったく想定されていない場合が多く、独善や自己満

足の落とし穴にはまり込んでしまいがち」(梶田, 1995)といった妥当性に欠ける可能性がある。この課題の解決に有効なツールとして、西岡・石井・田中(2015)が提案するルーブリック<sup>1)</sup>が挙げられる。学習者によるルーブリックの自己評価の有効性について、以下のような先行研究が挙げられる(山本・小林, 2004; 鈴木, 2016; 斎藤ら, 2017)。例えば鈴木(2016)は、学習者に目指す姿を明確に持たせ、その姿を目指して自己評価することで、意識の変容や行動化につながることを示唆している。

さらに、ルーブリックの利用により、評価基準の明確化(遠海・岸・久保田, 2012)や内発的動機づけの向上(鈴木, 2011)、学習目標の明確化(三宅・久保田・黒上・岸, 2011)など、様々な効果が得られることが明らかにされている。教科での実践では、小林(2018)が中学校英語科においてルーブリックの提示順序の違いによる効果の検証を行った。その結果、事後提示よりも事前提示の方が、生徒のスピーキングパフォーマンスや学習意欲などの向上において効果があることが明らかになった。

また、松下(2007)は、学力には見えやすい学力と見えにくい学力が存在し、ルーブリックを用いることで見えにくい学力を解釈できると述べている。本研究の教科活動におけるコミュニケーション力も見えない学力として捉えられる。このことから、ルーブリックを利用してコミュニケーション力を育成することは効果的だと考えられ

る。梅田・原(2019)は、大学生を対象にSNS上でのアサーティブなコミュニケーションを目指した指導を行い、ルーブリックで評価した。その結果、ルーブリックで評価観点を示したことが、SNS上でのアサーティブなコミュニケーション向上の要因の1つであることが示された。さらに、ルーブリックを用いて小学生のコミュニケーション力を他者評価した実践では、評価者からの各スキルの評価を高めるような働きかけによって、その行動が日常に般化される可能性が示唆された(廣岡ら, 2006)。

しかし、通常の教科の活動において、学習者自身がルーブリックを継続的に利用し自己評価することで、コミュニケーション力の育成を図る先行研究は管見の限り見当たらない。

本研究では、学習者自身がコミュニケーション力に関するルーブリックを継続的に利用し自己評価する場面を取り入れた単元の実践を行い、通常の教科の活動において、学習者のコミュニケーション力に与える効果を明らかにする。

## 2. 研究方法と調査方法

### 2.1. ルーブリックの開発

コミュニケーション・スキル尺度 ENDCOREs(藤本・大坊, 2007)を基に、コミュニケーション・スキル・ルーブリック(以下、CSルーブリックと表記する)を作成した(表1)。現職経験15年以上かつルーブリックに関する研究実績のある大学

表1 コミュニケーション・スキル・ルーブリック

	A	B	C	D	E	F
	自分をコントロールする力	伝える力	読みとる力	自分をアピールする力	受け入れる力	うまくつき合う力
レベル4	<input type="checkbox"/> 自分が強く思ったことをおさえる <input type="checkbox"/> 気持ちをコントロールする <input type="checkbox"/> 周りの期待を考えてうごく	<input type="checkbox"/> 自分の考えを言葉や表情であらわす <input type="checkbox"/> うまく伝える工夫をする <input type="checkbox"/> 自分の気持ちを正しく伝える	<input type="checkbox"/> 話していることや表情から友だちの気持ちを正しく読みとる <input type="checkbox"/> 少しの変化でもすぐに感じとる	<input type="checkbox"/> 自分の意見をせつ明する <input type="checkbox"/> 周りの意見に左右されない <input type="checkbox"/> 意見と理由をわかりやすくはっきりさせる	<input type="checkbox"/> 親しいたい度で接する <input type="checkbox"/> 友だちの意見や立場がわかる <input type="checkbox"/> 受け入れる	<input type="checkbox"/> 友だちとの関係を考える <input type="checkbox"/> 実際に行動する <input type="checkbox"/> 意見や気持ちがぶつかったときいやな空気に対応する
レベル3	<input type="checkbox"/> 自分が強く思ったことをおさえる <input type="checkbox"/> 気持ちをコントロールする	<input type="checkbox"/> 自分の考えを言葉や表情であらわす <input type="checkbox"/> うまく伝える工夫をする	<input type="checkbox"/> 話していることや表情から友だちの気持ちを正しく読みとる	<input type="checkbox"/> 自分の意見をせつ明する <input type="checkbox"/> 周りの意見に左右されない	<input type="checkbox"/> 親しいたい度で接する <input type="checkbox"/> 友だちの意見や立場がわかる	<input type="checkbox"/> 友だちとの関係を考える <input type="checkbox"/> 実際に行動する
レベル2	<input type="checkbox"/> 自分が強く思ったことをおさえる	<input type="checkbox"/> 自分の考えを言葉や表情であらわす	<input type="checkbox"/> 話していることや表情から友だちの気持ちを正しく読みとる	<input type="checkbox"/> 自分の意見をせつ明する	<input type="checkbox"/> 親しいたい度で接する	<input type="checkbox"/> 友だちとの関係を考える
レベル1	<input type="checkbox"/> どれにも当てはまらない	<input type="checkbox"/> どれにも当てはまらない	<input type="checkbox"/> どれにも当てはまらない	<input type="checkbox"/> どれにも当てはまらない	<input type="checkbox"/> どれにも当てはまらない	<input type="checkbox"/> どれにも当てはまらない

教員2名を中心に教員免許を所持する大学院生で議論を行い、言葉を慎重に精査し、学校教育という社会・文化の観点を踏まえたモデルを作成した。CSルーブリックの作成手順は次の通りである。

2.1.1. 文章の簡略化

基にした尺度は成人向けに開発されたものであったため、各4項目ずつで構成されている6つの観点を、それぞれ小学生が理解できる平明な語句や文章に簡略化した(表2)。簡略化の手続きは、前述の大学教員2名と社会科免許を所持する大学院生が行った。

2.1.2. レベルごとに区分け

CSルーブリックは評価のレベルとして4段階を採用した。観点ごとに簡略化した文章を組み合わせ、4つのレベルで区分けした。

その際、本研究では通常の教科の活動におけるコミュニケーション場面を想定して作成しているため、授業内において評価が難しい項目は削除または統合し、区分けを行った。この作業に関しても、前述の手続きを踏まえて修正を実施した。レベル4はすべての項目に該当し、レベル3, 2と下がるごとに、難易度の高次の項目から順に1つずつ除いている。レベル1は、「どれにも当てはまらない」とした。項目の区分け

表2 簡略化した文章の例

ENDCOREs	CS ルーブリック
・周りの期待に応じた振る舞いをする	・周りの期待を考えてうごく
・友好的な態度で接する	・親しいたい度で接する
・相手の意見や立場に共感する	・友だちの意見や立場がわかる

	A	B	C	D	E	F
4	自分がコントロールする力 自分が強くなったことをおさえる 気持ちをコントロールする 相手の期待を承えてつこい	伝える力 自分の考えを言葉や表情であらわす うまく伝える工夫をする 自分の気持ちを正しく伝える	読みとる力 話していることや表情から友だちの気持ちを正しく読みとる 少しの変化でもすぐに感じとる	自分をアピールする力 自分の意見をせつ明する 周りの意見に左右されない 意見と理由をわかりやすくはっきりさせる	受けいれる力 親しいたい度で接する 友だちの意見や立場がわかる 受けいれる	うまくつき合う力 友だちとの関係を考える 実際に行動する 意見や気持ちがあつかなかったときいかなる状況に対応する
3	自分が強くなったことをおさえる 気持ちをコントロールする	自分の考えを言葉や表情であらわす うまく伝える工夫をする	話していることや表情から友だちの気持ちを正しく読みとる	自分の意見をせつ明する 周りの意見に左右されない	親しいたい度で接する 友だちの意見や立場がわかる	友だちとの関係を考える 実際に行動する
2	自分が強くなったことをおさえる	自分の考えを言葉や表情であらわす	話していることや表情から友だちの気持ちを正しく読みとる	自分の意見をせつ明する	親しいたい度で接する	友だちとの関係を考える
1	どれにも当てはまらない	どれにも当てはまらない	どれにも当てはまらない	どれにも当てはまらない	どれにも当てはまらない	どれにも当てはまらない

図1 学習者が自己評価したCSルーブリック

及び難易度の順位付けは、前述した大学教員2名と大学院生、調査対象の学級の担任で協議を行い決定した。CSルーブリックは6つの観点から構成されており、学習者が視覚的に判別しやすいように、観点を順にA~Fのアルファベットで示し、色分けを行った(図1)。

2.2. ルーブリックの評価方法

第6時に、CSルーブリックの概要と使用方法について学習者に説明を行った(表3)<sup>2)</sup>。また、同時刻内に学習者は事前の評価として現段階で当てはまるレベルを検討し、評価をしている<sup>3)</sup>。こ

表3 単元の展開

時	学習内容	分
1~5	①学習課題の確認	5
	②教科書の基礎的知識の学習	15
	③学習課題に基づく話し合い活動	15
	④発表	5
	⑤振り返りシートの記入	5
6	①ルーブリックの説明	20
	②ルーブリックの事前評価	15
	③質問紙調査(事前)	10
7~13	①ルーブリックの確認	2
	②学習課題の確認	3
	③教科書の基礎的知識の学習	15
	④学習課題に基づく話し合い活動	15
	⑤発表	5
	⑥ルーブリックの自己評価・振り返りシートの記入	5
14	①ルーブリックの確認	2
	②学習課題の確認	3
	③教科書の基礎的知識の学習	10
	④学習課題に基づく話し合い活動	15
	⑤発表	5
	⑥ルーブリックの自己評価・振り返りシートの記入	5
	⑦質問紙調査(事後)	5

表4 各時間の評価観点(○は評価回数)

時	評価観点
6	A, B, C, D, E, F (事前評価)
7	A①, B①
8	C①, D①
9	E①, F①
10	A②, B②
11	C②, D②
12	E②, F②
13	A③, B③, C③※
14	D③, E③, F③※

※授業時数の関係で3観点

の評価を本研究では事前の評価として使用した。第7～14時では、授業開始時に学習者にCSルーブリックを配布し、授業終了5分前に自己評価を行った。

学習者には、授業開始時に本時の評価の対象として取り組む観点を2～3つ示し、評価はA・B、C・D、E・Fのように順番に行った（前頁表4）。本研究では、話し合い活動に慣れた後の、対話に適している8時間を調査対象として設定しており、8時間の中で観点の評価回数を均等に担保するため、第13・14時は3観点ずつ評価した。事前と各授業後8回の計9回評価を行い、各観点を4回ずつ評価した。学習者が全ての観点を1時間内で意識的に取り組み、評価することは困難であると判断し、本評価方法を採用した。また、学習者が継続的にCSルーブリックを利用し評価するため、A4サイズでラミネートし、評価を何度も消して書き直せる形式で学習者に配布した。学習者は毎時間同じCSルーブリックを利用した。前回の各観点の評価を残したまま活動や振り返りを行い、各時間に該当する観点の評価を行った。

## 2.3. 調査の概要

### 2.3.1. 調査対象と単元

学習者：新潟県公立小学校4年生17名

単元：わたしたちの新潟県のように（全14時間、うち調査対象は7～14時）

本調査を行った学級は17名の単学級である。小学校入学時からクラス替えはなく、同じクラスメイトで学級が形成されている。そのため、男女ともに人間関係は良好で、日常的に分け隔てなく接する姿が見られた。<sup>4)</sup>

### 2.3.2. 社会科におけるコミュニケーション力

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編（文部科学省、2017）では、社会的な見方・考え方をもとに育成されるべき資質・能力の1つである「思考・判断・表現力等」の表現力において、「考察したことや構想したことを説明する力、それらを基に議論する力」の育成が求められている。この表現力を発揮する際、相手の意見を理解したり、自分の意見を発信したりするためのコミュニケーション力が必要不可欠となる。

また、阿部・小原（2004）は、「社会科においては、多面的・多角的に考察し、事実を正確にと

らえ、公正な判断をする力」の育成が求められており、そのために、自分の意図する意味で言葉を受け取ってもらい、相手の意図にそって受け止められるコミュニケーション力が重要だと述べている。このことから、社会科におけるコミュニケーション力は、社会科の教育目標の達成に必要な要素であると捉えられる。

さらに、日本社会科教育学会（2012）は、どのように自身の考えを他者に伝えるか、そして、他者の考えを理解しようとするかといった努力を学習者に促すことで、学習者のコミュニケーション力は育成されるとしている。

これらを踏まえると、社会科で社会的な見方・考え方を踏まえて他者と議論や話し合い活動を行い、コミュニケーション力といった汎用的な資質・能力の育成が目指されていることが分かる。

### 2.3.3. 授業の展開

前頁表3に本研究の授業展開手順を示す。本調査の対象となった学級では、一般的な頻度でペアトークを行っていたが、話し合い活動はそれほど行っていない状態であった。そのため、話し合い活動を取り入れた授業に慣れるための時間として第1～5時は調査対象外とし、CSルーブリックを用いずに授業を実施した。話し合い活動に慣れた段階からCSルーブリックを利用し、第7～14時の①で前回のCSルーブリックの自己評価と本時に取り組む観点の確認を行った。学習課題に基づく話し合い活動は、4～5人班で行った（図2）。学習課題とは、教科書の学習内容を基に教師が作成した課題である（次頁表5）。

主にCSルーブリックの評価対象となるのは、話し合い活動の15分間と発表の5分間とするように学習者に伝えた。



図2 話し合い活動の様子

表5 調査対象時間の学習内容と学習課題

時	学習内容	ねらい	学習課題
7	産業のようす (3)	新潟県における水産業の特徴から、課題となっている水産資源の保護について考え、表現できるようにする。	海の生き物を守るためにできることを考えて、班の意見をわかりやすく発表しよう。
8	産業のようす (4)	新潟県の各種工業の立地を白地図にまとめ、分布している理由などの地理的環境の特色について考え、表現できるようにする。	いろいろな工業が集まっている地域をそれぞれ地図にまとめ、気づいたことをわかりやすく発表しよう。
9	主な都市 (1)	新潟市や下越地方の主な施設や産業の特徴を、地図帳などを使用して白地図にまとめ、表現できるようにする。	新潟市や下越地方の地域や特ちょうを調べ、地図にまとめてわかりやすく発表しよう。
10	主な都市 (2)	長岡市や中越地方の主な施設や産業の特徴を、地図帳などを使用して白地図にまとめ、表現できるようにする。	長岡市や中越地方の地域や特ちょうを調べ、地図にまとめてわかりやすく発表しよう。
11	主な都市 (3)	上越市や上越地方の主な施設や産業の特徴を、地図帳などを使用して白地図にまとめ、表現できるようにする。	上越市や上越地方の地域や特ちょうを調べ、地図にまとめてわかりやすく発表しよう。
12	交通 (1)	新潟県内に分布する高速道路は、どのような人たちが利用するのか、交通網の広がりに着目して表現できるようにする。	高速道路を使うのはどんな人たちが理由もつけて考え、わかりやすく発表しよう。
13	交通 (2)	新潟県を通る鉄道の位置や特徴から、どのような人たちが利用するのか、高速道路の場合と比較して考え、表現できるようにする。	鉄道を使うのはどんな人たちが、高速道路とくらべながら考えてわかりやすく発表しよう。
14	交通 (3)	新潟県で使用されている航路や航空路を人々が利用する良さについて考え、分布している理由を表現できるようにする。	航路や航空路で活やくする乗りものは、利用する人にとってどんないいことがあるのか考えて、わかりやすく発表しよう。



図3 発表の様子

図2のように、配布したCSルーブリックは机上に置き、学習者がいつでも確認できる状態で行った。発表は、班活動でまとめた内容について班ごとに行った(図3)。授業の終末5分間で本時に取り組んだ観点の自己評価を行っている(前頁表3-第7~14時, ⑥)。梶原(1996:p.402)は自己評価について、「現実に即した妥当な自己評価が可能になるのは8,9歳ごろ」と述べていることから、4年生での自己評価の実施は妥当だと考えられる。

### 2.3.4. 分析方法

#### 分析1 CSルーブリックの評価点数の比較による分析

学習者がCSルーブリックの自己評価を繰り返すことで、評価点数にどのような変化がみられるかを検証する。事前と事後の評価点数を比較し、観点別の平均値を基に分散分析を行った。

#### 分析2 質問紙調査による分析

学習者のコミュニケーション力の変化について各観点での変遷をみるため、質問紙調査を行った。本調査では、CSルーブリックの基にしたコミュニケーション・スキル尺度 ENDCOREs (藤本・大坊, 2007)を使用した。ENDCOREsは、「コミュニケーション・スキルからソーシャル・スキルにわたる既存の尺度を構成する諸因子を6種類のカテゴリーに分類し、階層と系列によって統合」して作成された尺度である(藤本・大坊, 2007:p.359)。6つの因子には、「自己統制」、「表現力」、「解読力」といったすべてのコミュニケーション行動の基盤となる基本スキルと、「自己主張」、「他者受容」、「関係調整」という対人関係など相互作用に関する上位の能力の対人スキルなどの階層性

が見られる。

藤本 (2013 : p. 165) では、実践的活用に向けた検証の結果、「コミュニケーション・スキルを多面的に測定できる尺度である」ことを示唆している。本研究では、小学生が意味を理解できる語句や文章に簡略化して実施した。簡略化については、前述のCSルーブリックの作成に関わった大学教員2名と、小学校の教員免許を持つ現職大学院生と協議を行い、作成した。6因子各4項目の全24項目からなる質問事項に対し、「7:かなり得意」から「1:かなり苦手」までの7件法で行った(表6)。ENDCOREsでは、構成する6因子のうち因子1~3をコミュニケーションにおける基本スキル、因子4~6を対人スキルとして階層化している。さらに、因子1と因子6、因子2と因子4、因子3と因子5のように、それぞれ対応する下位因子と上位因子で構成されており、階層的な因果関係がみられる。この階層性にも着目し、分析を行う。

### 分析3 話し合い活動のプロトコル分析

本研究では、前述したように話し合い活動と発表の時間をCSルーブリックの主な評価対象とするように学習者に伝えた。本分析では、学習者がCSルーブリックを継続的に利用した際の実際のコミュニケーションの変化をみるため、話し合い活動のプロトコルを基に分析を行った。

#### ・学習者の抽出方法

本調査では、以下のような手順で抽出学習者の選出を行った。初めに、学習者のCSルーブリックの評価点数を事前と事後で比較した。それぞれを学習者ごとの評価項目A~Fの合計点数で比較すると、平均で5.35点の上昇がみられた。続いて、その点数を基準に、事前と事後で5.35点以上の上昇がみられた学習者9名を上位群、事前と事後で0点以上5.35点未満の上昇がみられた学習者6名を中位群、事前と事後で平均点が低下していた学習者2名を下位群と分類した。上位群、中位群、下位群よりそれぞれ1名ずつ無作為抽出し、上位群を学習者A、中位群を学習者B、下位群を学習者Eとした。その学習者が所属した学習班で行われた話し合い活動に着目する。また、抽出した各学習者の自己評価のうち、最も向上した項目(下位群の学習者は最も低下した項目)に着目し、分析を行った。

表6 質問紙項目

1 自分をコントロールする力について
①自分が急に思ったことや強く思ったことをおさえる
②自分の気持ちをうまくコントロールする
③良いことか悪いことか判断して、ただし行動をえらぶ
④まわりの期待にこたえようとしてうごく
2 伝える力について
①自分の考えを言葉でうまくあらわす
②自分の気持ちをしぐさでうまくあらわす
③自分の気持ちを表情でうまくあらわす
④自分の気持ちやこころの状態をただしく察してもらう
3 読みとる力について
①相手の考えを、話していることからただしく読みとる
②相手の気持ちを、しぐさからただしく読みとる
③相手の気持ちを、表情からただしく読みとる
④相手の気持ちやこころの状態の変化を少しでもすぐに感じとる
4 自分をアピールする力について
①自分で会話をひっぱって話をすすめる
②まわりの意見に左右されず、自分の意見や立場をはっきりさせる
③自分の意見を納得させるために、相手にあわせながら話を進める
④自分の伝えたいことを、理由をはっきりさせてせつ明する
5 受け入れる力について
①友だちの意見や立場に共感する
②親しい態度で友だちに接する
③友だちの意見をできるかぎりうけ入れる
④友だちの意見や立場をみとめて大切にする
6 うまく付き合う力について
①人との関係をいちばんに考えて行動する
②人と良い関係のままにいられるように心がける
③意見がぶつかったときの、いやな空気にうまく対応する
④気持ちがぶつかったときの、いやな空気にうまく対応する

表7 質問項目

1. ルーブリックを使った感想を教えてください
2. ルーブリックの平均点数が上がった/下がったのはなぜですか
3. 話し合い活動で気を付けたことは何ですか
4. 話し合い活動は、最初と最後で何か変化がありましたか

### 分析4 インタビュー調査による分析

CSルーブリックを利用した学習者の感想や意識したことなどについて聞き取りを行うため、インタビュー調査を実施し、プロトコル分析を行っ

た。本分析では、分析1で抽出した学習者A、学習者B、学習者Eにそれぞれインタビュー調査を実施した。質問項目は以下の通りである(前頁表7)。

### 3. 結果と考察

#### 3.1. CSルーブリックの評価点数の比較による分析

事前と事後の観点別の平均値を基に一要因参加者内の分散分析を行った結果、6観点すべてにおいて5%水準で有意な向上がみられた(表8)。続いて、標準偏差に着目する。6観点のうち、観点C、Eにおいて標準偏差に広がりが見られた。このことから、全体的に評価点数は上昇したものの、観点によっては学習者ごとに差があり、一部自己評価の低い学習者が残っている。さらに、CSルーブリックは学習者による自己評価での採点であることから、評価点数の上昇がそのままコミュニケーション力の向上を示すとは判断できない。そのため、分析2の質問紙調査でより具体的な変化を追い、分析3の話し合い活動のプロトコル分析で、学習者の実際の発話から効果を検証した。

#### 3.2. 質問紙調査による分析

事前と事後の因子別の平均値を基に一要因参加者内の分散分析を行った結果、「2 伝える力について(観点B)」、「3 読みとる力について(観点C)」、「4 自分をアピールする力について(観点D)」の3つの項目において5%水準で有意な向上がみられた(表9)。

続いて、尺度の階層性を踏まえた考察を行う。本分析の結果では、表出系の下位因子である「2 伝える力について」と上位因子に当たる「4 自分をアピールする力について」の両方で有意な向上がみられた。

表8 観点別の平均値による分散分析の結果 (N=17)

項目	事前	事後	F値
観点A 自分をコントロールする力	平均 2.06 (0.93)	3.24 (0.88)	(1,16)=26.02**
観点B 伝える力	平均 2.24 (0.94)	3.12 (0.90)	(1,16)=13.43**
観点C 読みとる力	平均 2.18 (0.62)	3.12 (0.90)	(1,16)=16.13**
観点D 自分をアピールする力	平均 2.47 (1.04)	3.06 (1.00)	(1,16)=6.67*
観点E 受け入れる力	平均 2.12 (0.90)	3.35 (1.03)	(1,16)=19.71**
観点F うまくつき合う力	平均 2.47 (1.04)	3.00 (0.91)	(1,16)=12.23**

( ) は標準偏差 \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

表9 因子別の平均値による分散分析の結果 (N=17)

因子	事前	事後	F値
1 自分をコントロールする力について	平均 4.07 (0.89)	4.44 (1.08)	(1,16)=3.19
2 伝える力について	平均 3.53 (1.10)	4.26 (1.13)	(1,16)=9.93**
3 読みとる力について	平均 3.38 (0.75)	3.84 (0.97)	(1,16)=5.13*
4 自分をアピールする力について	平均 4.07 (1.57)	4.54 (1.39)	(1,16)=4.87*
5 受け入れる力	平均 4.21 (1.21)	4.56 (1.21)	(1,16)=1.38
6 うまくつき合う力	平均 4.03 (1.28)	4.59 (0.89)	(1,16)=3.42

( ) は標準偏差 \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

上がみられた。

さらに、「2 伝える力について」、「3 読み取る力について」においても有意な向上がみられたが、この2因子は「言語能力を背景としたコミュニケーションに必須の能力」(藤本・大坊:p.351)と述べられている。

これらのことから、CSルーブリックを継続的に利用することは、コミュニケーション力における表出系のスキルや、必須とされるスキルを向上させる上で有効であることが示唆された。

#### 3.3. 話し合い活動のプロトコル分析

##### 3.3.1. 上位群：学習者Aの発話内容

次頁表10は、第7時の発話内容である。本時は、「海の生き物を守るためにできることを考えて、班の意見をわかりやすく発表しよう」という学習課題のもと話し合い活動を行った。学習者Aの班では、水産資源の減少という社会的課題に対し、養殖や環境保全に着目して話し合いを進めていた。この学習班の構成は、男子2名、女子2名である。普段から比較的社交性は高く、対象の8時間を通して4名とも発言数は多かった<sup>4)</sup>。本時は観点A・Bの1回目の評価対象となる授業である。①では、学習者A・B・C・Dがほぼ同時に思いの発言をしており、話し合いに繋がりが見られない。また、学習者Aは学習課題に対して②、③、④のようにいくつか発言した。しかし、水産資源の減少という課題を把握していたものの、提案した意見が現実的でないことから他の学習者の納得が得られず⑤と発言している。この時間を振り返り、学習者Aがつけた観点Aの自己評価はレベル2であった。



表10 第7時の話し合い活動(観点A・Bの1回目の評価)  
(A・B・C・D:学習者)

- A: 魚の卵を,  
B: いっぱいえさをやる。  
A: ふ化させるために,  
C: あ, すみかを作る。すみか,  
B: だってすみかは人間で作れないじゃん。  
C: す, み, か,  
D: 人間が作ったところに行くと思う?  
C: うん, プラנקトンさえあれば行くよ。  
A: ①ねえ,  
C: えさを  
A: わかった, わかった,  
D: プラנקトンを,  
B: えさをいっぱいやる。  
D: 普通に買って海に放流する。  
A: ねえあと8分だよ!  
C: わかってるってば!  
B: えさをいっぱいやる。  
A: ②えっと, 魚を釣った後に, 卵をふ化させる  
ために, 卵にもちゃんとえさをあげる。  
C: 卵にもちゃんと! あはは!  
B: 卵にはえさをあげられないよ。  
A: 魚が死なないように, 病気とかがなったら  
D: ガニクラゲをつける。  
A: ③あ, ねえねえ! 魚が死なないように病気と  
かならないように対策する。  
D: どうやって。  
C: でも対策はどうやって, 海に対策のやつまい  
ちやったらだめだもん。  
A: ④え, 薬。  
B: 薬まいちゃだめじゃん!  
C: 海に薬まいちゃだめだよ。  
D: そうだよ, 法律で罰金だもん。  
A: ⑤じゃあなんにもない。

表11 学習者Aの自己評価の変化  
(観点A 自分をコントロールする力)

	1回目の評価	3回目の評価
レベル4	<input type="checkbox"/> 自分が強く思ったことをおさえる <input type="checkbox"/> 気持ちをコントロールする <input type="checkbox"/> 周りの期待を考慮てうごく	<input checked="" type="checkbox"/> 自分が強く思ったことをおさえる <input checked="" type="checkbox"/> 気持ちをコントロールする <input checked="" type="checkbox"/> 周りの期待を考慮てうごく
レベル3	<input type="checkbox"/> 自分が強く思ったことをおさえる <input type="checkbox"/> 気持ちをコントロールする	<input type="checkbox"/> 自分が強く思ったことをおさえる <input type="checkbox"/> 気持ちをコントロールする
レベル2	<input checked="" type="checkbox"/> 自分が強く思ったことをおさえる	<input type="checkbox"/> 自分が強く思ったことをおさえる

レベル3にある「気持ちをコントロールする」が該当しないと判断している(表11)。

続いて表12は, 観点Aの3回目の評価をした第13時の発話である。本時の学習課題は, 「鉄道を使うのはどんな人たちか, 高速道路とくらべながら考えてわかりやすく発表しよう」であった。学習者は県内の鉄道と高速道路網の地図をもとに, 鉄道と高速道路のそれぞれのメリット・デメリットを比較しながら話し合いを行った。本時の話し合いでは, 各学習者がそれぞれ話し出すのではなく, ⑥, ⑦のように学習者Aが進行しながら話し合いを進めていた。また, 比較・分類のため, ⑧のように班内で前時の内容を確認しながら学習を進める様子が見られる。

また, 発表時の役割を決める際には, 希望の役割を学習者Cに譲り, 発表の役割分担を行う姿が見られた(⑨, ⑩)。このことから, 話し合い活動を円滑に進められる姿勢が見られた。

表12 第13時の話し合い活動(観点A・B・Cの3回目の評価)  
(A・C・D:学習者)

- A: ⑥じゃあ私ここ書いたから, C君からこうやって  
言ってってね。はい, C君から言ってって。  
C: なにが?  
A: ⑦え, 順番に。はい, C君からこうやってぐる  
ぐる回ってく感じで。はい, C君言って。  
A: で, C君前は, なんか高速道路だったんだよ。  
高速道路ね。  
C: うん。  
D: で, えっと, 単身赴任する人がいた。  
A: で, D君から言ってってくれる?  
D: え?  
A: D君から言ってくれる?  
D: なにを?  
A: え, あの, この意見。C君。  
C: はい?  
A: ねえD君やめて。  
D: なんで。じゃあ1って書くよ。  
A: ねえC君?前はこれの, ねえ前は高速道路  
だったんだよ。⑧高速道路って使う人ってど  
ういう人?  
C: 急いでる人急いでる人急いでる人。  
—中略—  
C: D君とAちゃんお願い。  
A: ⑨私持つ係がいい。  
C: 私が持つ係よ。  
D: 私よ。  
A: ⑩じゃあC君持って。で, え, どっちも全部言う?  
じゃあC君はこっちを言ってね。私こっちやる。

この時間に行われた観点Aの自己評価はレベル4となっており、1回目の評価から上昇した（前頁表11）。学習者Aは「気持ちをコントロールする」や「自分が強く思ったことをおさえる」に該当するコミュニケーションができたとして自己評価した。このことから、評価項目に該当するコミュニケーションの変化が見られ、CSルーブリックを継続的に利用したことの効果が示唆された。

本分析では、話し合い活動を重ねたことによるコミュニケーション力の変容を調査するため、第7時（観点A・Bの1回目の評価）と第13時（観点A・B・C3回目の評価）を比較している。しかし、評価観点の数や部分に異なるものが含まれていることから、プロトコルのみで断定することは難しい。そのため、インタビュー調査による分析にてさらに検証を行う。

### 3.3.2. 中位群：学習者Bの発話内容

表13は、中位群の学習者Bの第7時の発話内容である。前述した学習者Aと同じ学習班での様子であり、観点A・Bの1回目の評価の授業である。学習者Bは、短時間の間に餌をやる（⑪～⑮）と、何度も自分の意見を述べている。

表13 第7時の話し合い活動（観点A・Bの1回目の評価）  
（A・B・C・D：学習者）

<p>B：⑪<u>いっぱいえさをやるは？</u> C：魚たちに、 A：釣った、魚を釣って、あとに卵をふ化させるために、大切に作る。 D：あ、これで聞こえなくなるんじゃね。 A：魚の卵を、 B：⑫<u>いっぱいえさをやる。</u> A：ふ化させるために、 C：あ、すみかを作る。すみか、 —中略— B：⑬<u>えさをいっぱいやる。</u> D：普通に買って海に放流する。 A：ねえあと8分だよ！ C：わかってるってば！ B：⑭<u>えさをいっぱいやる。</u> A：えっと、魚を釣った後に、卵をふ化させるために、卵にもちゃんとえさをあげる。 —中略— D：そうだよ、法律で罰金だもん。 A：じゃあなんにもない。 B：⑮<u>えさをあげるは？</u> D：えさ A：えさあげる？</p>
---

表14 学習者Bの自己評価の変化（観点B 伝える力）

	1回目の評価	2回目の評価
レベル3	<input type="checkbox"/> 自分の考えを言葉や表情であらわす <input type="checkbox"/> うまく伝わる工夫をする	<input checked="" type="checkbox"/> 自分の考えを言葉や表情であらわす <input checked="" type="checkbox"/> うまく伝わる工夫をする
レベル2	<input checked="" type="checkbox"/> 自分の考えを言葉や表情であらわす	<input type="checkbox"/> 自分の考えを言葉や表情であらわす

しかし、うまく伝える工夫がないために、周りの学習者の会話に流されていることがわかる。学習者Bはこの時間の観点Bの自己評価をレベル2としていた（表14）。

続いて示した表15は、観点A・Bの2回目の評価にあたる第10時の話し合いの様子である。この時間は、教科書や地図をもとに地域の特色を班ごとにまとめて発表するという活動を行った。学習者Bは、発表用ボードに意見を記述している学習者Aに話す速度を合わせている様子がみられる（⑯、⑰、⑱）。また、学習者Aが漢字を書けるように説明を行う（⑲）など、他者に自身の意見が伝わりやすくする工夫を行っていたと推察される。この時間の観点Bの自己評価はレベル3に上昇していた（表14）。

このことから、学習者Bは、CSルーブリックを継続的に利用したことで、自身の意見の伝え方に変化があったと推察できる。

表15 第10時の話し合い活動（観点A・Bの2回目の評価）  
（A・B・D：学習者）

<p>B：もう全部書く？ A：ううん、流しをした、でいい。 B：した、はい。いいよ。 A：はい、都市として、 B：⑯<u>都市として、毎年、毎年8月1日、</u> A：毎年8月、 D：1日 B：1日には、⑰<u>えっと柿川、木へんに市っていう字。</u> A：まあいいや、柿川、 B：⑱<u>柿川、灯笼流し、</u> A：柿川、 B：⑲<u>灯笼流し、</u> A：をした？ B：⑳<u>した、そう。流しをした。そう。</u></p>
---

3.3.3. 下位群：学習者Eの発話内容

表16は第14時の発話内容であり、観点D・E・Fを対象に評価する3回目の授業である。本時は、「航路や航空路で活やくする乗りものは、利用する人にとってどんないいことがあるのか考えて、わかりやすく発表しよう」という学習課題をもとに話し合い活動を行った。学習者は、教科書や資料を参考にしたり、自身が経験したりしたことから航路や航空路の良さをまとめていた。学習者Eが所属した学習班は、男子2名、女子3名であった。学習者E・F・Iは普段は活発であるが、授業中の発言回数はそれほど多くはない。対して学習者G・Hは授業内外問わず活発で、積極的に発言するタイプであった。特に学習者Hに関しては、率先して話し合いをまとめる姿が見られた<sup>4)</sup>。本時の評価で学習者Eは観点Dの自己評価が、事前の評価で付けたレベル2からレベル1へ低下している。表16では、①、②のように学習者Eは意見を述べているが、納得できていない他の学習者に説明する様子はみられない。

このことから、学習者EはCSルーブリックを継続的に利用したことで、自身の行動と自己評価との差異に気づき、評価が見直されたことが考えられる。

表16 第14時の話し合い活動（観点D・E・Fの3回目の評価）  
（E・F・G・H：学習者）

E：①眺めがいい、興奮する、テンションが上がる。  
F：眺めが、いい。  
E：興奮する、  
G：だめ！  
F：ははは！  
E：はい、点、興奮する、テンションが上がる、点、興奮する。  
F・H：興奮、ふふふ、する、  
G：ふざけないでください！それいいことか！？テンションが上がるはいいけど、興奮、興奮するはいいことじゃない！  
E：ふふふ、  
—中略—  
E：②ねえ興奮する、テンションが上がるでいいよ！  
G：ねえテンションだけ！  
H：ねえ！書かないで！  
E：テンションが上がるって書いて。  
F：テンションが、上がる、  
E：はい、興奮する。  
G：だめ！いらぬ！いらぬこれ！

表17 学習者Eの自己評価の変化  
（観点D 自分をアピールする力）

	事前の評価	3回目の評価
レベル2	<input checked="" type="checkbox"/> 自分の意見をせつ明する	<input type="checkbox"/> 自分の意見をせつ明する
レベル1	<input type="checkbox"/> どれにも当てはまらない	<input checked="" type="checkbox"/> どれにも当てはまらない

また、社会科という教科の特性を踏まえると、正解のない問いに対して自分の発想や考えに自信が持てず、意見を説明することができなかつたと判断することもできる。単に話し合い活動だけでなく、社会科の学習を通して自分を認知したと考えられる（表17）。

3.4. インタビュー調査による分析

3.3. 話し合い活動のプロトコル分析では、学習者A、B、Eにそれぞれ変化が見られた。しかし、あくまでも推察によるものであるため、各学習者にインタビュー調査を実施した。

3.4.1. 学習者Aのインタビュー内容

3.3.1. では、学習者Aに、話し合い活動における他の学習者との関わりの中で、「自分をコントロールする力」に変化が見られた。表18は、質問2「ルーブリックの点数が上がったのはなぜですか」と質問3「話し合い活動で気を付けたことは何ですか」に対する回答である。

表18 学習者Aのインタビュー内容  
（I：インタビュアー A：学習者A）

I：Aさんは、最初にルーブリックの点数を付けた時と、最後に点数を付けた時に、最後の方が点数が上がってました。それは、なぜですか。  
A：えっと、発表も社会があるときに毎回してて、  
I：うん。  
A：③ルーブリックを使っていつもやってるから、  
I：うん。  
A：④だんだん発表のときのコツとかもつかめてきてルーブリックの点も上がってきた。  
—中略—  
I：話し合い活動で気を付けたことは何ですか。  
A：⑤みんなの意見と自分の意見がどちらも聞けるようにした。  
I：どうしてそれを気を付けたんですか？  
A：みんなの意見も、聞かないと自分だけの意見になってしまうから。

学習者Aは、CSルーブリックを継続的に利用したことで自己評価の上昇につながったと述べている(㉓, ㉔)。また、質問3には㉕と回答している。これは、表12の⑥, ⑦のようなケースだと推察することができ、他の学習者との関わり方を意識して取り組んでいたことが分かる。

以上のことから、分析1で学習者Aに示唆された変化は、学習者Aが意識的にCSルーブリックを利用した効果であることが示唆された。

### 3.4.2. 学習者Bのインタビュー内容

3.3.3. において、学習者Bの「伝える力」の自己評価に変化がみられた。㉖は、表19の質問1の回答である。学習者BはCSルーブリックを利用したことで、自身の不得意な観点の把握につながったと述べている。分析3で推察された変化は、この観点の理解によって起きたものと考えられる。また、質問3について、㉗, ㉘のように回答した。ここで述べている苦手な項目は、観点A・Cに該当すると考えられる。実際に学習者Bは、事前評価から最後の自己評価まで観点A・Cの評価に変化がなかった。

これらのことから、学習者Bはコミュニケーションに関して、CSルーブリックの利用により自身の苦手な観点を理解し、意識的に利用していたことが推察された。

表19 学習者Bのインタビュー内容  
(I: インタビュアー B: 学習者B)

I: ルーブリックを使った感想を教えてください。  
B: ㉖自分のできないことがいっぱいあったから、それを知れてよかったです。  
I: 自分のできないところを知れた。なるほど。  
—中略—  
I: 話し合い活動をする時に気を付けていたことは何ですか?  
B: ㉗自分の言いたいことを、勝手に言うんじゃなくて、人の話を聞いたり、それを理解したり、することです。  
I: どうしてそれを気を付けたのですか?  
B: ㉘人の話を聞いたり、理解することが苦手だから。

### 3.4.3. 学習者Eのインタビュー内容

3.3.3. において、学習者Eは発言や意見に自信が持てず、自分の意見を説明することができない自分を認知したと示唆した。質問2への回答が表20の㉙である。この発言から学習者Eは、自身の学習態度や行動を振り返っていることが分かる。また、㉚の発言では、意見を説明して話すことに苦手意識を感じている。これは、CSルーブリックの観点Dに該当する内容でもあり、実際に学習者Eはこの観点の評価が低下していた(前頁表17)。これらのことから、学習者Eは自身の学習態度を振り返っていたことや、観点Dに関する項目に対して苦手意識を持っていたことが分かった。また、評価の低下にCSルーブリックが直接関係していたという発言はみられなかったが、学習者EはCSルーブリックを継続的に利用したことで、自身の行動を振り返っていたと考察できる。これらのことから、分析1において自己評価が低かった学習者Eの場合でも、CSルーブリックの継続的な利用が苦手な項目の認知に有効であることが分かった。

### 3.4.4. インタビュー調査のまとめ

インタビュー調査の結果から、CSルーブリックの利用には以下の効果があると予想される。下位群の学習者Eにとっては苦手な項目の認知につながり、中位群の学習者Bは苦手な項目の認知に加え、更に改善のために利用していた。そして、上位群の学習者Aからは、自身のコミュニケー

表20 学習者Eのインタビュー内容  
(I: インタビュアー E: 学習者E)

I: Eさんは最初につけたルーブリックの点数と、最後につけたルーブリックの点数を比べた時に、実は1点下がってたんですね。それはどうしてですか?  
E: ㉙初めの時よりできていなかったから。  
I: 初めの時よりできていなかった。それは、何か理由がありますか。  
E: ない。  
—中略—  
I: 話し合い活動で気を付けたことは何ですか。  
E: 自分の意見を説明して話す。  
I: どうしてそれを気を付けたんですか?  
E: ㉚自分の意見を説明して話すことが、ちょっと苦手だから。

ション力のさらなる向上を目指した利用がみられた。このことから、CSルーブリックの利用方法は各群に段階がみられ、この段階を追ってコミュニケーション力の向上が図られることが推察された。

#### 4. 研究の成果と課題

##### 4.1. 研究の成果

以上の分析により、本研究では以下の3点が明らかになった。第1に、CSルーブリックの継続的な利用によって、コミュニケーションにおいて必要とされる力が望ましい順序で向上していたと推察されたことである。第2に、学習者がCSルーブリックを継続的に利用した結果、自己評価に変化が見られたことである。評価点数の比較において、上位群にあたる学習者からは話し合い活動を円滑に進める姿が見られ、中位群の学習者は自身の苦手な観点を理解し、意識的に利用していたことが推察された。また、下位群の学習者からは、自身の学習態度や行動を振り返り、苦手とする項目を認知したことが示唆された。このことから、CSルーブリックの利用方法は各群に段階がみられ、この段階を追ってコミュニケーション力の向上が図られると予想される。第3に、話し合い活動中にみられた学習者の変化は、学習者がCSルーブリックを意識的に利用した効果であると示唆されたことである。

以上の結果から、学習者自身がCSルーブリックを継続的に利用し自己評価を行う場面を取り入れた社会科の実践によって、理想的なコミュニケーションのあり方を意識しながら活動を行うことができるようになり、学習者のコミュニケーション力の向上が示唆された。

##### 4.2. 今後の課題

本研究では、一部の学習者によるCSルーブリックの自己評価に課題がみられた。妥当性の向上には、廣岡ら(2006)でも述べられているように、他者からの働きかけが必要だと考えられる。今後は、学習者間の相互評価や教師からのフィードバックを行った場合の検証を行う必要がある。

一方、CSルーブリックではコミュニケーション場面を、通常の教科の活動に限り作成しているため、参考としたENDCOREsの一部を削除して

いる。そのため、ENDCOREsを網羅したルーブリックを用途に合わせて修正する必要がある。また、今後の研究の発展的な視点として、学校教育という社会・文化の観点を踏まえたCSルーブリックのモデル開発を行いたい。

また、分析方法においても再検討の必要性が感じられた。特にプロトコル分析では、話し合い活動の一側面のみを読み取ることはできないため判断が難しい。今後の課題として、ビデオ映像等を利用した、広く言動を分析する検証が必要とされる。

本実践では、コミュニケーション力の育成に主眼を置いて話し合い活動を行った。今後はコミュニケーション力の育成に留まることなく、教科の内容や学習において求められる資質・能力の育成を中心に据えた上で、それぞれの育成を図る研究が期待される。

#### 注

- 1) 西岡ら(2015)は、「成功の度合いを示す数値的な尺度あるいは評語と、それぞれの数値や評語にみられる認識や行為の質的特徴を示した記述語からなる評価基準表」と定義している。
- 2) 記述語の説明の際、「正しく」や「うまく」など、基準や捉えがあいまいになる可能性がある記述語に関しては、意味・基準の説明や例を示すなどの対応を行い、学習者の理解を図った。
- 3) 自己評価の際、学習者には成績には影響しないことや、他者と比べずありのままを正直に評価することを指示している。この指示については、毎時間の評価の際にも同様に行った。
- 4) 集団または個人の特性については、担任の所見と第一筆者の授業観察による所見で判断した。

#### 引用文献

- 阿部哲久・小原友行(2004)「社会科授業における表現・コミュニケーション力の育成と評価：新しい高齢者福祉制度を構想させる実践を通して」『中学教育：研究紀要』36, 29-39.
- 中央教育審議会(2011)「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2011/](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/)

02/01/1301878\_1\_1.pdf

- 遠海友紀・岸磨貴子・久保田賢一 (2012) 「初年次教育における自律的な学習を促すルーブリックの活用」『日本教育工学会論文誌』36, 209-212.
- 藤本学・大坊郁夫 (2007) 「コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み」『パーソナリティ研究』15(3), 347-361.
- 藤本学 (2013) 「コミュニケーション・スキルの実践的研究に向けた ENDCORE モデルの実証的・概念的検討」『パーソナリティ研究』22(2), 156-167.
- 後藤頭一 (2014) 「高等学校理科課題研究における協働的な学習活動を取り入れた学習プログラムの考察と評価」『日本教科教育学会誌』37(3), 71-83.
- 廣岡秀一・中西良文・廣岡雅子・横矢祥代・福田真知・秋山美和・小倉明子 (2006) 「小学生のコミュニケーション能力に対する Performance Assessment - 活動プログラム (Task) と評価基準 (Rubric) 作成の試み -」『三重大学教育実践総合センター紀要』26, 25-33.
- 梶田叡一 (1995) 『教育評価 - 学びと育ちの確かめ -』放送大学教育振興会, 117.
- 梶原佳子 (1996) 「自己評価についての一考察 (2): 幼児期の自己認識の発達について」『大阪大学人間科学部紀要』22, 339-410.
- 小林翔 (2018) 「ルーブリックの提示順序がスピーキング力・学習意欲に及ぼす効果 - 中学校1年生のインタビュー活動を通して -」『茨城大学教育実践研究』37, 139-154.
- 松本明日香・小川一美・斎藤和志 (2015) 「コミュニケーション力の自己評価と他者評価の推測の効果 - コミュニケーション力の自己評価の変化に着目して -」『日本心理学会大会発表論文集』79, 162.
- 松下佳代 (2007) 『パフォーマンス評価 - 子どもの思考と表現を評価する -』日本標準, 8-10.
- 三宅貴久子・久保田賢一・黒上晴夫・岸磨貴子 (2017) 「教師と児童の共同によるルーブリック作成の意味 - 第4学年児童のイメージマップ分析から -」『日本教育工学会論文誌』41, 221-224.
- 文部科学省 (2017) 「小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 社会編」, 6-142.
- 文部科学省 (2018) 「Society 5.0に向けた人材育成 ~ 社会が変わる、学びが変わる ~」 [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/other/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/06/06/1405844\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/06/06/1405844_002.pdf)
- 奈須正裕 (2014) 「知識基盤社会とコンピテンシー・ベースの教育」奈須正裕・久野弘幸・斎藤一弥 (編) 『知識基盤社会を生き抜く子どもを育てる - コンピテンシー・ベースの授業づくり』ぎょうせい, 3.
- 二五義博 (2014) 「CLIL を応用した二刀流英語指導法の可能性: 小学校高学年児童に社会科内容を取り入れた指導を通して」『小学校英語教育学会誌』14(1), 66-81.
- 日本社会科教育学会 (編) (2012) 『新版 社会科教育辞典』ぎょうせい, 221.
- 西岡加名恵 (2015) 「教育評価とは何か」西岡加名恵・石井英真・田中耕治 (編) 『新しい教育評価入門』有斐閣, 45.
- 荻原恵美・山口茂朗・深澤清治・柳瀬陽介 (2004) 「英語科としての表現・コミュニケーション力の育成 - Chit-chat Card と English Portfolio の実践を通して -」『中学教育: 研究紀要』36, 113-124.
- 太田國夫・西川純 (2001) 「理科学習における話し合い活動に関する研究 - 教科比較を通じて -」『日本教科教育学会誌』24(3), 45-54.
- 斎藤有吾・小野和宏・松下佳代 (2017) 「ルーブリックを活用した学生と教員の評価のズレに関する学生の振り返りの分析 - PBL のパフォーマンス評価における学生の自己評価の変容に焦点を当てて -」『大学教育学会誌』39(2), 48-57.
- 関口貴裕・岸学・杉森伸吉 (編) (2019) 『学校教育ではぐくむ資質・能力を評価する』図書文化社, 27.
- 鈴木雅之 (2011) 「ルーブリックの提示が学習者に及ぼす影響のメカニズムと具体的事例の効果の検討」『日本教育工学会論文誌』35(3), 279-287.

- 鈴木昌二 (2016) 「資質・能力を育成する算数学習の開発に関する研究：指導方法及び評価方法の開発をめざして」『広島大学附属三原学校園研究紀要』6, 89-96.
- 筒井茂喜・日高正博・後藤幸弘 (2016) 「身体接触を伴う運動『タッチソフトボール』の教育的効果－小学5年生児童を対象として－」『日本教科教育学会誌』39(2), 91-102.
- 梅田恭子・原慎一郎 (2019) 「SNS 上でのアサーティブなコミュニケーションを目指した指導法の提案」『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』4, 85-89.
- 山本秀樹・小林美智子 (2004) 「総合的な時間におけるルーブリックの段階的な導入」『日本科学教育学会研究会研究報告』18(6), 7-12.

A Case Study of Continuous Use of Rubrics by Learners  
－ Through the Development of Communication Skills Cultivated Through Subject Learning －

by

Ryuji KOBAYASHI

Division of Teacher profession, Joetsu University of Education

Norihisa SAKAKIBARA

Division of Teacher profession, Joetsu University of Education

Along with the rapid changes in society, it is required to develop communication skills in school education. In this study, we made a rubric for learners to develop communication skills and used it to practice the lessons in social studies at elementary schools. The learners continued to use the rubric for communication throughout the unit, and as a result of self-evaluation, the evaluation value increased. Learners were able to use the rubric consciously and proceed with discussion activities smoothly. It also had the effect of recognizing communication items that they were not good at. In addition, the learners carried out activities while being aware of the ideal way of communication. Therefore, it was suggested that the continuous use of the rubric improved the learner's communication skills.

**Keywords:** Communication Skills, Rubric, Self-Evaluation, Continuous Use, Social Studies