

# 主題：Society5.0を豊かに生きる資質・能力（3年次）

## 副題：多様性を生かす汎用的能力の育成

### 1. 研究主題設定の理由

#### 1-1. 社会背景

内閣府(2016)は、第5期科学技術基本計画において、この大きな変革が訪れる社会を Society5.0 と称し、ICTを最大限に活用しながら、サイバー空間とフィジカル空間（現実世界）とを融合させた取り組みを行っていくこととしている。この取り組みを通して、人々の生活にもたらされる豊かな社会を「超スマート社会」とし、Society5.0の実現に向けて世界に先駆けていくことが国の指針に位置付けられている。

この背景には、AI技術やIoT技術の絶え間ない技術革新、生産年齢人口の減少に伴う社会構造、雇用環境などの大きな変化がある。同時に、社会における変動性（Volatility）、不確実性（Uncertainty）、複雑性（Complexity）、曖昧性（Ambiguity）、いわゆる「VUCA」が一層加速し、数年先の未来も見通すことが困難な時代であると言われている。フレイ&オズボーン（Frey&Osborne2013）は、2023年～2033年以内に米国の労働人口の47%が機械に代替されると述べている。一方でこの数字については、他方で疑問視されており、アーツ・グレゴリー・ツィーランらは、2023年～2033年以内に米国の労働人口の9%が機械に代替されると推計結果を示している（Arnz, Gregory&Zierahn2016）。割合に差異はあるものの、これらに共通していることは、現在の子供たちが大人になり、社会に出て働く際には現在の職業形態が確実に変わることである。AI技術などの発展により、自動化が進むことによって業務効率や生産性が向上する結果、銀行業務、弁護士業務、販売・流通業務などの職業は代替される一方で、AI技術などを導入・普及させるために必要なこれまでになかった職業が生み出されることとなるであろう。現在、義務教育段階にいる子供たちはこのような社会に身を置くことは避けられない現実である。

#### 1-2. 多様化する社会

社会変革に伴い、我が国の労働環境についても大きく変化しており、企業側の視点に立つと特に多様な人材の確保が喫緊の課題となっている。多様な人材とは、一般的に性別、国籍、年齢、雇用形態、キャリア、障害の有無などを指している。この多様な人材を確保しなければならない背景には、深刻な人手不足、競争力の強化をめざす必要があることの二つがある。

第一に、深刻な人手不足についてであるが、景気回復の長期化、少子高齢化等を理由として企業は人手不足という課題を抱えている。実際に、総務省(2018)による調査では、「人材確保が困難である」と回答した企業は全体の9割を超えていることが明らかになった。また、我が国の生産年齢人口に対する高齢者人口の割合が今後ますます増えていくことを考慮すると、人手不足はさらに深刻化していくことが推察される。そのため、労働力の確保という観点に立った際に、現在の子供たちが、大人になる頃は今以上に、多様な人材にあふれる環境の中で職に就いていく必要があると言える。

第二に、競争力の強化についてであるが、多様な人材の活躍により、生産性や利益率の向上、新しいアイデアの創出やイノベーションの促進といった効果が期待される。実際に、「UCLAの実験によると、文化の多様性をもつチームは、単一な文化をもつチームに比べて高い有効性をもつと同時に、最も低い有効性をもつこともある（ダイバーシティ2.0 一歩先の競争戦略）」ことが明らかになっている（図1）。また、経済産業省は、多様な個を活かす経営をダイバーシティ経営と称している。そして、ダイバーシティ経営を、「多様な人材を活

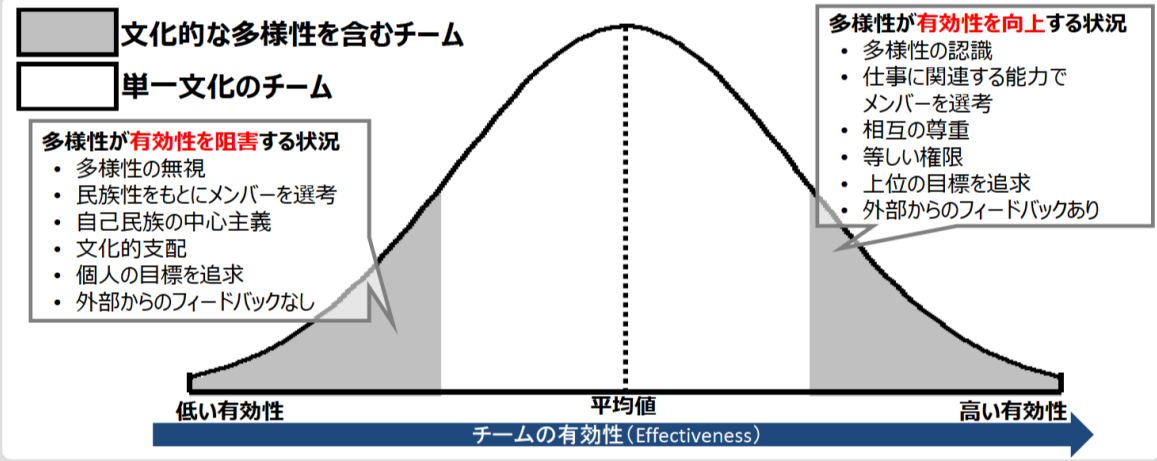
かし、その能力が最大限提供できる機会を提供することで、イノベーションを生み出し、価値創造につなげている経営」と定義し、新たな企業価値を創造すべく、ダイバーシティ経営を推奨している。その中で、経済産業省は、イノベーションが生まれる段階に至るまでを以下のように段階的にとらえて考えることが有効だとしている。

- 第1段階：多様な人材がいない（同質的組織）
- 第2段階：多様な人材がいるが活かしていない（多様な人材の組織）
- 第3段階：多様な人材がいて、その個人をを活かしているが理念・戦略が結びついていない（多様な人材の活躍）
- 第4段階：多様な人材がいて、その個人をを活かしているが経営理念・戦略と連動している（ダイバーシティ経営の実践）
- 第5段階：多様な人材の活躍を基礎にした経営によりイノベーションが生まれている（ダイバーシティ経営の行動化）

#### ④イノベーション創出の促進

- UCL Aの実験によれば、文化の多様性を持つチームは、単一文化を持つチームと比べて、最も高い有効性を発揮することもあれば、反対に、最も低い有効性にとどまってしまうという結果が得られた。
- また、チームの生産性は単に多様性の有無ではなく、その多様性が活かされる状況が適切にマネジメントされているか否かに依存していることを示す結果が得られた。

##### 文化の多様性とパフォーマンス



(注記) Carol KovachによるUCLA Anderson School of Managementにおける調査に基づいてNancy J. Adlerが作成  
 (資料) Nancy J. Adler, International Dimensions of Organizational Behavior, 2008

図1 多様な人材によるイノベーションの可能性 (経済産業省2018「ダイバーシティ2.0一歩先の競争戦略スライド」より)

これらのことから、ますます今後、労働環境における多様化が進んでいくことがわかる。多様性について、突き詰めて考えると、「考えや立場の異なる他者が身を置いている」環境ととらえることができる。では、現在の子供たちが置かれている環境はどうだろうか。大半の学校では同一学年で学級が編成されていることから、表面的には性別に関する違いしかないように思われる。ただ、「考えや立場の異なる他者が身を置いている」という視点に立てば、現在の学ぶ環境も十分に多様性をもった環境であると言える。

#### 1-3. 求められる資質能力

上記、社会的背景を踏まえ、中央教育審議会(2016)は、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領などの改善及び必要な方策などについて(答申)」において、これからの時代を生きていくために必要な力とは何かを学校と社会が共有しながら、共に育てていくべき時代であるとし、今回の教育課程に「社会に開かれた教育課程」という中心理念を位置付けている。この「社会に開かれた教育課程」の実現の中で、子供たち一人一人の可能性を伸ばし、新しい時代に求められる資質・能力を確実に育成することが求められている。なお、新学習指導要領では以下の6点を改善の枠組みとしている。

- ①「何ができるようになるか（育成をめざす資質・能力）」
- ②「何を学ぶか（教科を学ぶ意義と、教科等間・学校段階のつながりを踏まえた教育課程の編成）」
- ③「どのように学ぶか（各教科等の指導計画の作成と実施，学習・指導の改善・充実）」
- ④「子供一人一人の発達をどのように支援するか（子供の発達を踏まえた指導）」
- ⑤「何が身についたか（学習評価の充実）」
- ⑥「実施するために何が必要か（学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策）」

上記、6点の中でも特筆すべき事項は①「何ができるようになるか（育成をめざす資質・能力）」であろう。新しい時代に求められる資質・能力を「社会に開かれた教育課程の実現」を通して、子供たちに身に付けさせていかねばならない。社会変革が激しい時代に身を置いていくこととなる子供たちに対して学校教育が果たすべき役割は大きいと言える。

#### 1-4. 汎用的能力のとらえ

文科省（2018）は、「Society5.0に向けた人材育成～社会が変わる，学びが変わる～」において、これまでと共通して求められる力として、「文章や情報を正確に読み解き，対話する力」，「科学的に思考・吟味し活用する力」，「価値を見つけ生み出す感性と力，好奇心・探求力」が必要であると整理している。一方で，OECD（2018）は「OECD Learning Framework2030（2030年に向けた学習枠組み）」において，「VUCA」が加速する世界で子供たちがあらゆる側面において積極的な役割を担っていくために，「変革を起こす力のあるコンピテンシー」を特定し，「新たな価値を創造する力」，「対立やジレンマを克服する力」，「責任ある行動をとる力」に細分化している。社会的背景を考慮すると，これまで学校教育の中で中心となってきた教科に関する力のみではなく，汎用的な力についても吟味し，子供たちに身に付けていかねばならない。また，汎用的能力については様々なとらえがあるが，本研究では「授業場面や対象単元，領域のみで発揮するのではない，かつ特定の教科等の枠組みで縛られることのない，社会生活を行う上で身に付けておくことが望ましい能力」と定義する。

ところで，中央教育審議会（2016）は，「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領などの改善及び必要な方策などについて（答申）」において，各教科等において育まれる資質・能力と教育課程全体の枠組みについて次のように述べている。

各教科等で育まれた力を，当該教科などにおける文脈以外の，実社会の様々な場面で活用できる汎用的な力に更に育てたり，教科横断的に育む資質・能力の育成につなげたりしていくためには，学んだことを，教科等の枠を超えて活用していく場面が必要となり，そうした学びを実現する教育課程全体の枠組みが必要になる。（p32）

この記述を整理すると，各教科で育まれた力を，汎用的な力としてさらに育てたり，教科横断的に育む資質・能力の育成をつなげたりしていくために，教科等の枠を超えて（各教科等で育まれた汎用的な力を）活用する場面を設定していかなければならないということになる。

このことは，新学習指導要領作成に向け設置された「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会議」において議論されており，単にその教科等の中で適切に思考したり表現したりできるだけでなく，最初に学び身に付けた領域を踏み出で，自在に駆使できる状態（以下，「学習の転移」と表現する）に到達させることが求められている。

また，研究を行う際に，本校教員で，本校の児童に付けさせたい汎用的能力を検討した結果，【課題解決に関する要素】，【コミュニケーションに関する要素】，【個の内面的要素】に分類することができた（図2）。しかし，汎用的能力に関する三つの能力を全て網羅して育成していくことは学校研究として困難である。それゆえ，学校研究として三つの要素のいずれかに焦点を当てる必要がある。

本校の2017年から2019年にかけて，「未来を志向する子の育成」という研究主題に基づき，学習過程における「決める」要素について知見を深めてきた。2017・2018年の研究では学習過程における意思決定やアウト

プットを重点的に取り上げてきた。また、2019年の研究では、児童のふりかえり・省察、メタ認知を重点的に取り上げ、学校研究を行ってきた。さらに、授業において必然的に生じる対話的な場面の考察を通し、コミュニケーションについても吟味してきた。だが、この時は、汎用的能力という視点で教科の枠を超えて検討してきたわけではなかった。

労働環境における多様化がますます進んでいく社会で生きていくこととなる子供たちの未来を考えた時に、コミュニケーションに関する力を身に付けさせていくことがこれまで以上に求められていると言える。それゆえに、前年度までの研究の知見を生かしながら、コミュニケーションに関する要素に焦点をあてていくこととする。

課題解決に関する要素	コミュニケーション要素	個の内面的要素(情意・態度など)
<p><b>課題解決</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・課題を見つける</li> <li>・解決の方法や計画を考える</li> <li>・課題を細分化する</li> </ul> <p><b>思考(考える技法)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・多面的多角的に見る</li> <li>・論理的に考える</li> <li>・創造する、表現する</li> <li>・比較する</li> </ul> <p><b>意思決定, アウトプット</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・判断する, 決断する</li> <li>・行動する, 活用する</li> <li>・主張する, 自己表現</li> </ul> <p><b>メタ認知</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・客観的に捉える</li> <li>・自己理解, 変容の実感</li> </ul> <p><b>情報, ツールを活用する</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ICT機器の活用</li> <li>・情報を整理, 活用</li> </ul>	<p><b>伝える</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・主張する</li> <li>・納得させる</li> <li>・論理的に伝える</li> </ul> <p><b>聞く</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・受容する</li> <li>・共感的に受け止める</li> <li>・比べて聞く</li> <li>・質問する</li> </ul> <p><b>協調性</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・合意形成, 調整力</li> <li>・落とし所をさぐる</li> <li>・納得解</li> <li>・人間関係の構築</li> <li>・ファシリテーション</li> </ul>	<p><b>主体性, 能動性</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・好奇心, 探究心</li> <li>・チャレンジ精神</li> <li>・失敗を恐れない</li> <li>・自ら行動しようとする</li> <li>・指示を待たない</li> <li>・長所を生かして行動する</li> </ul> <p><b>メンタルタフネス</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・持続力, 継続力</li> <li>・ねばり強さ</li> <li>・たくましさ</li> <li>・ストレス耐性</li> <li>・課題を解決しようとする</li> </ul>

図2 本校の児童に付けさせたい汎用的能力

### 1-5. コミュニケーション力のとらえ

コミュニケーションとは「社会生活を営む人間の間に行われる知覚, 感情, 思考の伝達。言語, 文字, 身振りなどによって伝達される(広辞苑より)」を意味しており, 広義なものである。前項で取り上げた【コミュニケーションに関する要素】についても, 主張する, 納得させる, 比べて聞く, 質問する, 落とし所を探るなど幅広い様相をもち合わせている。しかし, 研究として, コミュニケーションに関する汎用的能力を育成していくのであれば, さらにコミュニケーションを細分化してとらえていく必要がある。

多田(2017)は, コミュニケーション能力を相互理解, 相互補完, 共創などのための人間としての行為との観点から対話力とらえている。さらに, 多田(2018)は, 対話を「自己および多様な他者・事象と交流し, 差異を生かし, 新たな智慧や価値, 解決策などを共に創り, その過程で良好な創造的な関係を構築していくための言語・非言語による継続・発展・深化する表現活動」と定義し, 様相ごとに対話を5段階に分類している。村松

(2013)は、コミュニケーションを、1 感覚や感情を分かち合う親和的コミュニケーション(あいさつやおしゃべり)、2 思いや気持ちを分かち合う心情交流的コミュニケーション(語らい)、3 情報や知識を分かち合う情報交流的コミュニケーション(説明・報告)、4 考えや意見を分かち合う意見交流的コミュニケーション(討論)、5 アイデアや解決策を分かち合う合意形成的コミュニケーション(討議) という五つに類型化している。CEC(2009)は、1178名の教員を対象としたコミュニケーションに関する調査及び、学習指導要領や学習指導要領解説編に記述されたコミュニケーションに関する文脈を抽出し、コミュニケーションを1)対話、2)交流、3)討論、4)納得・説得という四つの段階に分類化している。

多田(2018)、村松(2013)、CEC(2009)に共通するのは、コミュニケーションという広義なものを細分化してとらえているということである。細分化しているという意味においては評価できるが、本校の教員とのコミュニケーションに関する要素のとらえに差異が生じることが想定される中で、研究にそのまま位置付けることはふさわしくないと考えた。

そこで、本研究では、コミュニケーションを「いろいろな価値観や考えをもつ多様性のある集団における共感的な人間関係の中で、情報の伝達を介して、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深め合いつつ、合意形成・課題解決をする行為」と定義し、先行研究をベースにしながら、本校におけるコミュニケーションを3段階に類型化した(図3)。

## コミュニケーションの段階

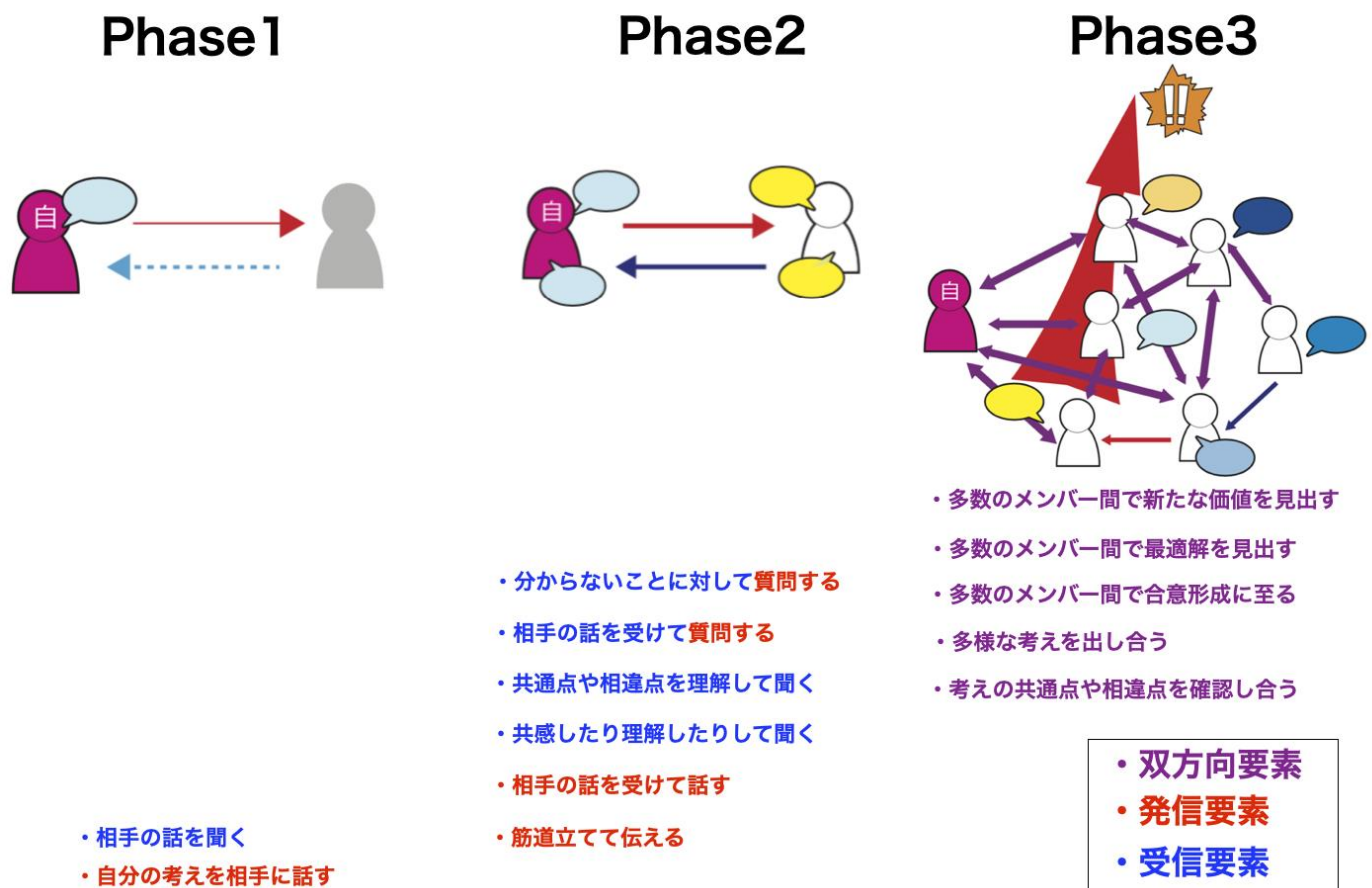


図3 コミュニケーションの段階

### 1-6. 育成する児童像

本校では Society5.0 を豊かに生きる資質・能力を育成することとする。また、その際には、世界的潮流を考慮し、汎用的能力に着目する。さらに、その汎用的能力の中でも、社会がどう変わろうとも普遍的な能力の一つ

であるコミュニケーションに関する汎用的能力（以下、コミュニケーション力と表記する。）に特化することとした。

具体的な児童の姿として、「いろいろな価値観や考えをもつ多様性のある集団における共感的な人間関係の中で、情報の伝達を介して、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深め合いつつ、合意形成・課題解決をする子」を育成することをめざす。

## 2. 研究 2020 年における成果と課題

1 年次の研究の結果を視覚化したものが図 4 である。以下で詳細を述べていく。

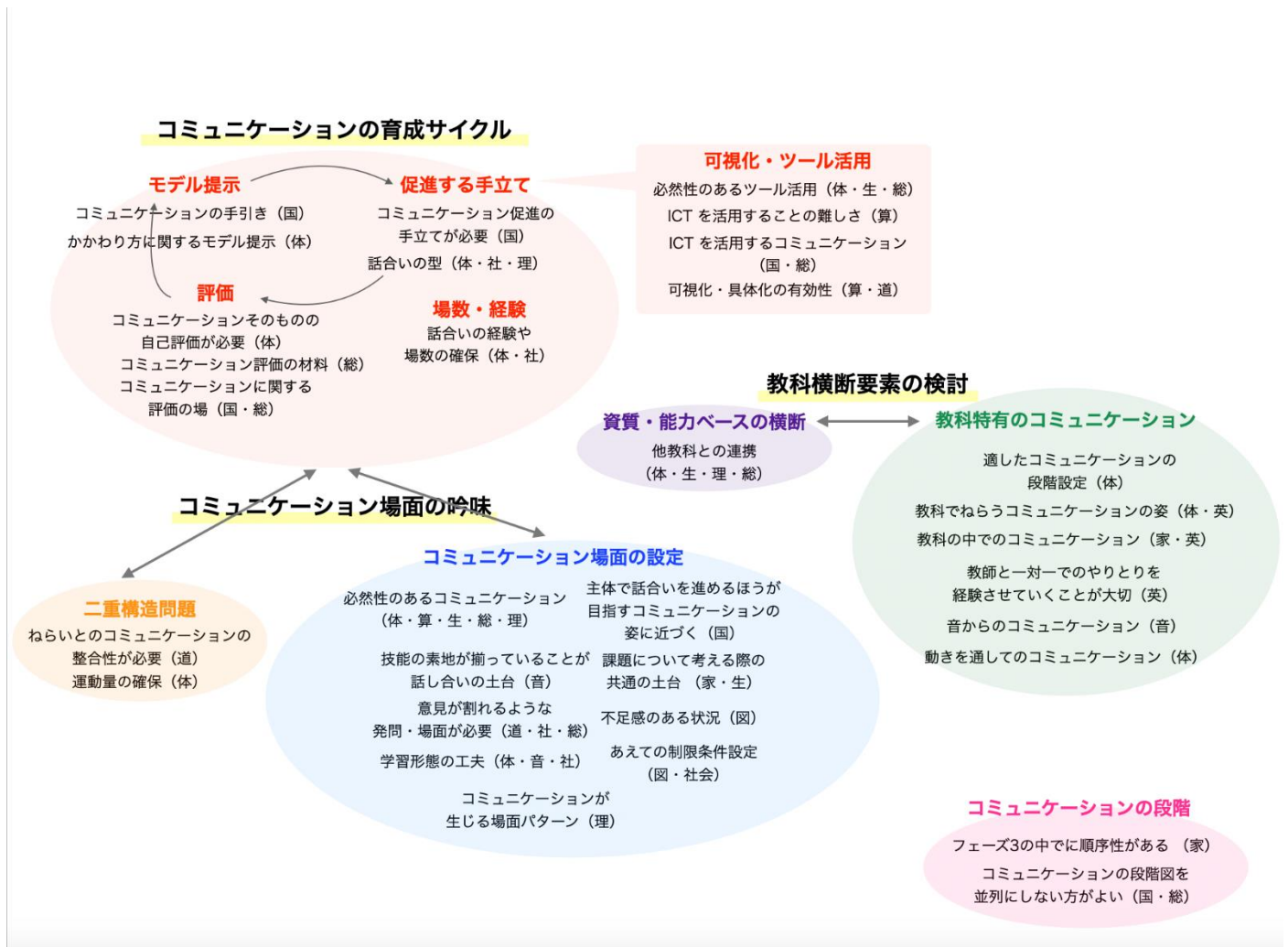


図 4 1 年次の研究の結果

### 『コミュニケーションの育成サイクル』

【モデル提示】, 【促進する手だて】, 【自己評価】をサイクルのように位置付ける中で、話し合いの【場数・経験】を積むことが有効であるという示唆が得られた。

### 『コミュニケーション場面の吟味』

『コミュニケーションの育成サイクル』を教育課程の中に単に位置付ければよいというわけではない。つまり、必然性があるコミュニケーションが生じる場面を設定したり、意見が対立する場面を設定したりするなど、【コミュニケーション場面の設定】について検討しなければならない。

また、教科のねらいとコミュニケーションに関するねらいの二つの要素を授業過程に位置付けなければならないことが課題となる【二重構造問題】も生じてしまうことがあった。つまり、めざすコミュニケーションの姿を明確に設定し、授業設計の中にめざす姿にせまる手だてを位置付けているがゆえに、コミュニケーション

の姿を優先することとなってしまう、結果的に教科のねらいの到達に至らなかったり不十分であったりする実例が見られた。

それゆえ、授業の構想段階では、【コミュニケーション場面の設定】をするとともに、あくまでも教科のねらいが到達する中で、めざすコミュニケーションの姿が現れるべきであるという前提に立ち、【二重構造問題】も念頭に置きながら、『コミュニケーション場面の吟味』を必ず行うべきであると言える。

### 『教科横断要素の検討』

本研究では、コミュニケーションを、「いろいろな価値観や考えをもつ多様性のある集団における共感的な人間関係の中で、情報の伝達を介して、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深め合いつつ、合意形成・課題解決をする行為」と定義しているが、それぞれの【教科特有のコミュニケーション】があることが明らかになってきた。それゆえ、題材の重複による教科横断ではなく、【資質・能力ベースの教科横断】という視点（ここではコミュニケーション力）でカリキュラムを次年度当初に見直すことが必要であると言える。

### 『段階図の検討』

研究の構想段階において、コミュニケーションを3段階に類型化した。授業では、Phase1～Phase3のどの段階においてどのようなコミュニケーションの姿をめざすのかを明確に位置付けることを行った。研究当初は、Phase1は低学年、Phase2は中学年、Phase3は高学年でめざすコミュニケーションの姿として設定していた。だが、たとえ低学年であっても、多数のメンバー間で新たな価値を見いだすことをめざしたり、高学年でも相手の話を受けて話すことをめざしたりする様子が見られた。校内で検討を重ねた結果、当初設定したような明確なコミュニケーションの系統性を確立することは適当ではなく、Phaseに囚われることなく柔軟にめざすコミュニケーションの姿を設定していくことが重要であるという示唆が得られた。

また、研究を進めていくうちに、①Phase3の中でもコミュニケーションには段階があるのではないかということ、②コミュニケーションの段階図が発信要素と受信要素が混在された状態で表現されている点が原因でコミュニケーションの姿のとらえに複雑性が生じていることから、段階図の再検討を行った。

Phase1及びPhase2は、発信要素と受信要素が明確に分かれている。だが、音楽科、図画工作科、体育科、家庭科などをはじめとした技能教科において、非言語でのコミュニケーションが成立していることを考慮し、「発信・受信」を「表現・反応」という文言に修正した。三角形の左側を表現要素、右側を反応要素として位置付けた（図5）。

Phase3は、児童間で「表現・反応」が双方向的に介在していることから、左右で「表現・反応」を分離するような表現することは避けた。また、共通点や相違点を確認したり、批評したりするような段階や、その段階を経て集団で一つの見解を出したり、個人で最適解を出したりするような段階に分類することができた。

# 研究授業2020でめざした姿

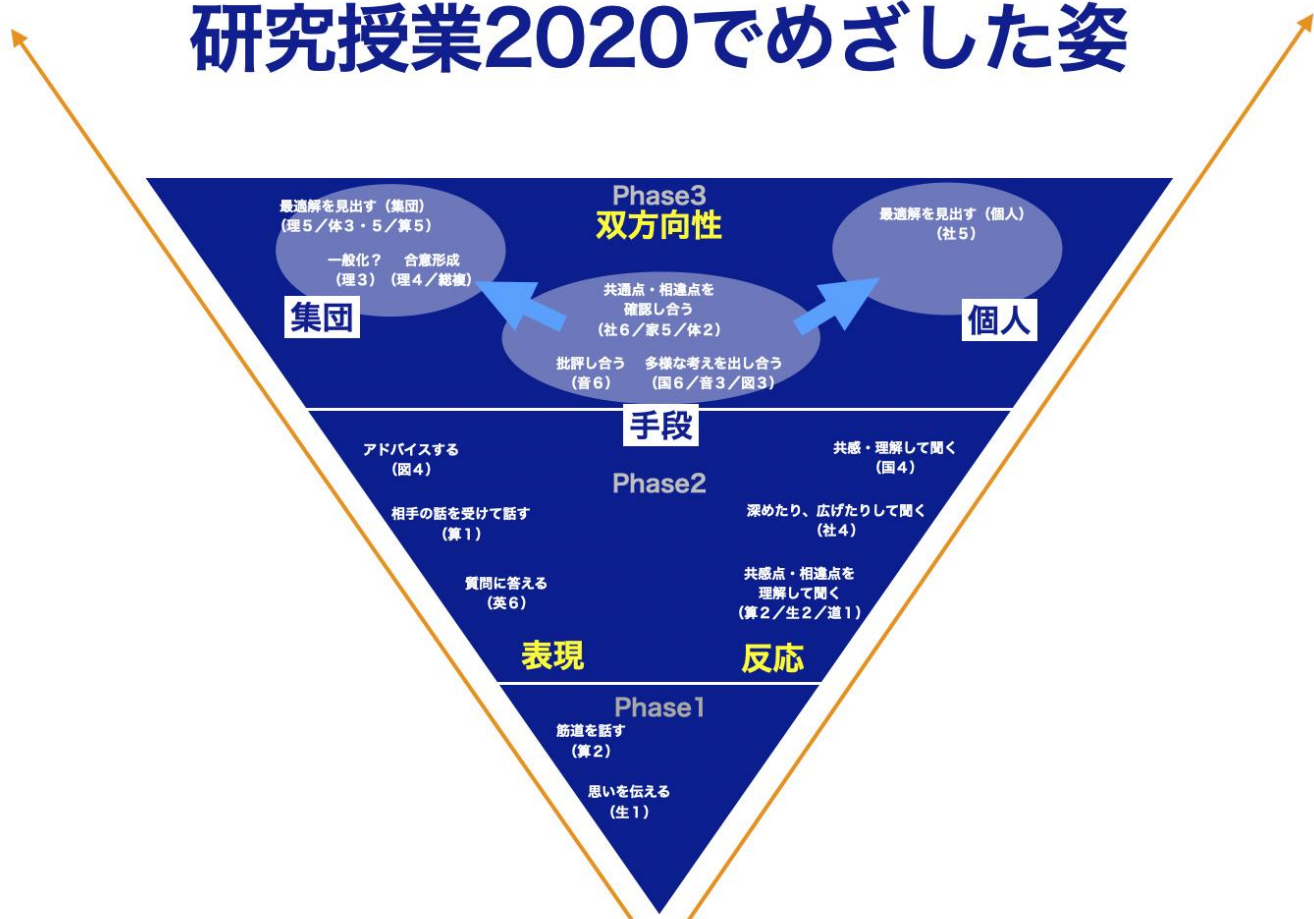


図5 研究 2020 でめざした姿

## 3. 研究 2021 年

### 3-1. 研究 2021 年における骨子

2020年度の学校研究では、コミュニケーション力を育成する上での有効な手だてを見いだすことを目的とした。研究の結果、コミュニケーション力の育成にあたり、以下の6点が有効な手だてであるということが明らかになった。

- 1) ①理想的なコミュニケーションモデルを提示し、②コミュニケーションが促進する手だてを構築する中で、③コミュニケーションそのものに関する自己評価をさせること
- 2) ①～③を一連のサイクルとして教育活動の中に位置付ける中で、話し合いの場数・経験を積ませること
- 3) 教科のねらいを到達する過程において、どの場面でのどのようなコミュニケーションを位置付ければよいのかを吟味し、明確に設定すること
- 4) コミュニケーション場面の設定の際、Phase3では、最適解を見いだしたり、合意形成を図ったりする収束型と、多様な考えを出し合う拡散型のどちらに位置付くかを検討すること
- 5) 題材の重複による教科横断ではなく、資質・能力ベース（めざすコミュニケーションの姿）の教科横断という視点でカリキュラムを年度当初に見直すこと
- 6) 当初設定した明確なコミュニケーションの系統性を確立することは適当ではなく、発達段階に囚われることなく柔軟にめざすコミュニケーションの姿を設定していくこと

それゆえ、2021年度は、これらの6点を研究の土台として位置付け、コミュニケーション力を育成することを継続的に行っていくこととする。



### 3-2. 教育データの利活用が求められている背景

令和3年1月26日、中央教育審議会は、『「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）』を取りまとめた。第I部 総論 1. 急激に変化する時代の中で育むべき資質・能力の中で、「一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるよう、その資質・能力を育成することが求められている。」と述べている。これらの資質・能力を育むためには、「新学習指導要領の着実な実施が重要である」ことと、「これからの学校教育を支える基盤的なツールとして、ICTはもはや必要不可欠なものであることを前提として、学校教育の在り方を検討していくことが必要である。」と述べている。このように、ICTの活用はこれからの学校教育には欠かせない。同答申では、ICTの活用が必要不可欠なことについて、その詳細を以下のように述べている。

- ・これからの学校においては、子供が「個別最適な学び」を進められるよう、教師が専門職としての知見を活用し、子供の実態に応じて、学習内容の確実な定着を図る観点や、その理解を深め、広げる学習を充実させる観点から、カリキュラム・マネジメントの充実・強化を図るとともに、これまで以上に子供の成長やつまづき、悩みなどの理解に努め、個々の興味・関心・意欲等を踏まえてきめ細かく指導・支援することや、子供が自らの学習の状況を把握し、主体的に学習を調整することができるよう促していくことが求められる。（p18）
- ・その際、ICTの活用により、学習履歴（スタディ・ログ）や生徒指導上のデータ、健康診断情報等を蓄積・分析・利活用することや、教師の負担を軽減することが重要である。また、データの取扱いに関し、配慮すべき事項等を含めて専門的な検討を進めていくことも必要である。（p18）
- ・学習履歴（スタディ・ログ）をはじめとした様々な教育データを蓄積・分析・利活用することにより、児童生徒自身の振り返りにつながる学習成果の可視化がなされるほか、教師に対しては個々の児童生徒の学習状況情報が集約されて提供され、これらのデータをもとにしたきめ細かい指導や学習評価が可能となる。また、一人一人の児童生徒の状況を多面的に確認し、学習指導、生徒指導、学級経営、学校運営など教育活動の各場面において、一人一人の力を最大限引き出すためのきめ細かい支援が可能となる。（p77）（下線は筆者）

### 3-3. 研究2021年の重点

#### 重点①：学年間でのめざすコミュニケーションの姿の明確化と手だての共有

研究を進めていくにあたり、年間を通して、どのようなコミュニケーション力を身に付けた児童を育成したいのか、明確な児童像をもつことが重要である。そこで、めざすコミュニケーションの姿を担当学年で話し合い、ゴールイメージを共有する。

また、その学年でのゴールイメージを念頭においた上で、担当学年において各々の教科指導者がそれぞれの単元において、めざす姿や手だてに関する検証を行い、コミュニケーション力を基軸とした年間指導計画を立てた。こうすることで、各教科で身に付けた資質・能力を生かした上で、コミュニケーション力を育成したいと考える。つまり、各教科でそれぞれの指導者がコミュニケーション力を育成する手だてを構築し、実践していくことに加え、学年間での共通実践の基盤を構築することが可能となり、さらに、このことは検証の視点にもなりうるため、常に学年間でめざすコミュニケーションの姿にせまることができると考えた。

#### 重点②：教育データの活用

本校でいう教育データの活用とは、コミュニケーションに関する評価をルーブリック（※児童の学習到達状況を評価するための、評価基準表のこと）及び文章記述で行い、これをデータとして継続的に収集・蓄積・分析することである（図6）。

		1(意識なし) しようもしない できなかった	2(意識したがで きなかった) しようとした できなかった	3(概ね満足) しようとした とりあえずできた	4(3以上の成果) しようとした よくできた
反応： 全員が回答する	A 反応する (受容の意志)	反応をしなかった	反応しようとしたが、うまくいかなかった	言葉やしぐさで反応することができた	気持ちを込めた言葉やしぐさで反応することができた
	B 相手の話を聞く (内容を聞き取る)	相手の話を聞くとしなかった	相手の知らせたいことや自分が知りたいことを聞こうとしたが、聞くことができなかった	相手の知らせたいことや自分が聞きたいことを落とさず聞くことができた (復唱できる)	相手の知らせたいことや自分が聞きたいことを落とさず聞き、内容が理解できた (つまり～で言い換えられる)
	C 共感・理解して聞く (自分の考えが広がる)	相手の話を理解しようとしなかった	理解しようとしたけど、わからなかった	相手の話が理解できた	相手の話を聞いて自分の考えが広がった
	D 比べて聞く (自分の考えと比較する)	自分の考えと比べなかった	比べようとしたけど、わからなかった	自分の考えと共通点や相違点がわかった	自分の考えとの共通点や相違点がわかり、考えが広がった
	E わからないことに対して質問する (問い返す)	わからないことが何かわからなかった	わからないことはわかったけど、質問できなかった	わからないことを質問できた	わからないことを質問して相手の考えを理解できた
表現： 全員が回答する	F 自分の考えを相手に話す (思いを伝える)	自分の考えを相手に話そうとしなかった	話そうとしたが、話せなかった	自分の考えを相手に話すことができた	自分の考えを相手に伝わるように話すことができた
	G 筋道立てて話す (整理して話す)	筋道立てて話そうとしなかった	筋道立てて話そうとしたが、話せなかった	筋道を立てて話すことができた	相手の理解を確かめながら、筋道を立てて話すことができた
	H 相手の話を受けて話す (会話がつながる)	相手の話を受けて話そうとしなかった	相手の話を受けて話したが、うまく話せなかった	相手の話を受けて話すことができた	相手の話を受けて話し、やりとりが継続した

双方向：司会・ファシリテーター役が回答する	I 最適解・合意形成	課題について、話し合いをまとめるという意識しなかった	課題について、話し合いをまとめようとしたが、できなかった	課題について、話し合いをまとめることができたが、メンバー全員が納得していたかどうかは分からない	課題について、メンバー全員が納得したうえで、話し合いをまとめることができた
	J 多様な考えを出し合う(引き出す)	メンバーの考えや思いについてさらに詳しく聞くために質問することを意識しなかった	メンバーの考えや思いについてさらに詳しく聞くために質問することができなかった	メンバーの考えや思いについてさらに詳しく聞くために質問したが、より理解が深まるようなものではなかった	メンバーの考えや思いについてさらに詳しく聞くために質問し、より理解が深まった
	K 互いの考えの共通点と相違点を確認	メンバー間で出た意見を分類・整理することを意識しなかった	メンバー間で出た意見を分類・整理することができなかった	メンバー間で出た意見を分類・整理することができたが、分類・整理したことにメンバーが全員納得しているわけではなかった	メンバー間で出た意見を分類・整理することができ、分類・整理したことにメンバー全員が納得していた
	L 進行(目的を円滑な進行とするのであれば)	課題について、話し合いを進めようとしなかった	課題について、話し合いを進めることができなかった	課題について、グループでの話し合いを進めることができたが、メンバー全員をまきこむことができなかった	メンバー全員を話し合いにまきこみながら、課題について、グループでの話し合いを進めることができた

図6 コミュニケーションに関する評価を行うためのルーブリック

コミュニケーション力が身に付いたかどうかを評価するのは、児童と教師、どちらにおいても容易なことではない。そこで、話し合い活動の場において、コミュニケーションの評価に関する尺度を明確にすることで、コミュニケーション力が身に付いたかどうかを客観的に判断しやすくなるのではないかと考えた。児童には、話し合い活動に関する自己評価を行うためにルーブリックを提示し、それに基づき評価することが適していると考えた。ルーブリックを活用することについて、黒上(※)は、「最大の効果は、子どもたちが自らの立ち位置を自覚し、より高い次元を目指そうと意欲的に学ぶようになる」と述べている。本来、ルーブリックは教科内容に関するものが一般的ではあるが、本校では、話し合い活動の過程に関するルーブリックを作成する。ルーブリックについては、縦軸に「評価項目(規準)」として、反応に関すること・表現に関すること・話し合いの進行等に関することを挙げ、横軸に「評価の基準」として評価項目の尺度(評価基準)を4段階に分けて文章で記す。なお、ルーブリックの文言については、小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編〔思考力、判断力、表現力等〕「A 話すこと・聞くこと」の指導事項や、ジョンソン, D.W./ジョンソン, R.T./ホルベック, E.J. 著「学習の輪 学び合いの協同教育入門(二瓶社 2010年)を参考にし、理論実践部が大枠を作成する。この理論実践部が作成したルーブリックに基づき、学年のめざすコミュニケーションの姿と照らし合わせて学年で評価項目を選び、ルーブリックを用いた評価に取り組むこととする。なお、児童の実態や単元に応じて、評価基準の文言に若干変更を加えて

もよいこととする。児童がルーブリックを用いて自己評価を行う場合は、反応や表現に関することについては全員が回答し、話合いの進行等に関することについては、その役割を担った一部の児童のみが回答することとする。

また、コミュニケーション力の育成は時間を要するため、常にルーブリックによる評価をふり返りながら、次の段階へとコミュニケーション力を高めていく必要がある。そこで、コミュニケーションに関する評価のデータを継続的に収集・蓄積・分析することとした。こうすることで、児童自身のふりかえりから、コミュニケーションにおける学習成果の可視化がなされるほか、教師に対しては個々の児童の学習状況の情報が集約されて提供され、これらのデータをもとにしたきめ細かい指導や学習評価が可能となる。ただし、教師も児童も教育データを活用していく際には、データを収集・蓄積・分析するためのシステムが必要である。教員がシステムを構築していくことは現実的ではないため、スズキ教育ソフト株式会社と共同開発を行う。現在、開発途中ではあるがエデュグラフィーを学校研究の中に位置付けていくこととする。

※[https://www.justsystems.com/jp/school/academy/hint/rubric/ru01\\_01.html](https://www.justsystems.com/jp/school/academy/hint/rubric/ru01_01.html)

以上のことから、本年度の研究は、本校の児童のコミュニケーション力を育成する際に設定した2つの重点の有用性を検証することとする。

### 3-4. 研究の方法

①担当学年間で方向性の共有、②研究授業における担当学年・教科部会での指導案検討、③研究授業（同一学年所属の全職員及び所属する教科部会メンバーの一部教員参観）、④授業整理会（同一学年所属の全職員及び所属する教科部会メンバーの一部教員参加）、⑤教科部会にて得られた知見の共有、⑥全体集約というプロセスのもと、検証を行うこととする。

### 3-5. 研究 2021 年における成果と課題

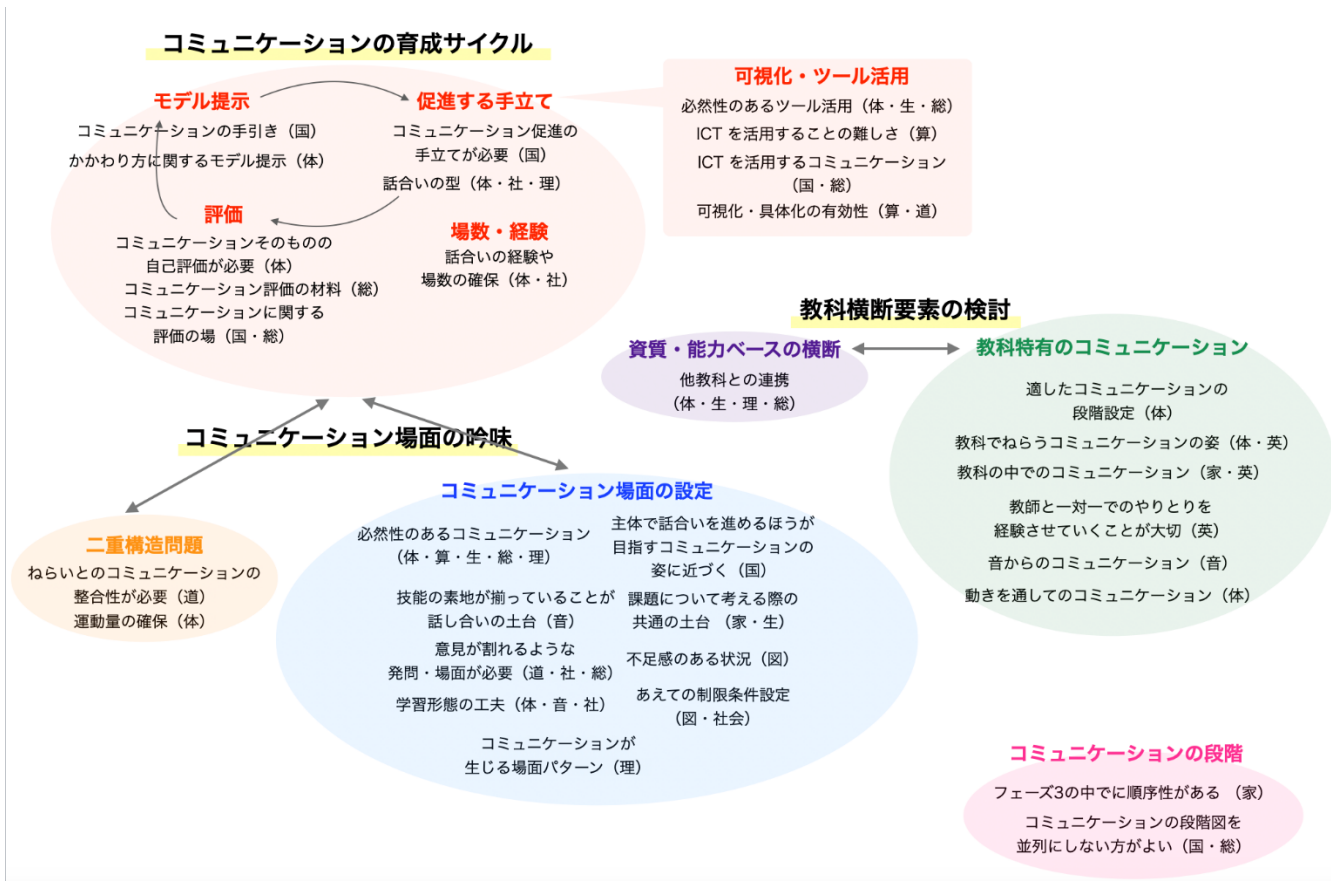


図4 1年次の研究の結果

## 重点①：学年間でのめざすコミュニケーションの姿の明確化と手だての共有

各々の学年のめざすコミュニケーションの姿にせまるために、研究 2021 年においても上記の図 4 のような手だてをとってきた。成果として、昨年度の研究結果の有用性が改めて確認できる実践が多く見られた。また、新たに有効なものが三つ見られた。一つ目は【モデル提示】、二つ目は【促進する手だて】、三つ目は、【コミュニケーション場面の設定】において見られた。それでは、以下に詳細を述べていく。

### 重点①-1【モデル提示】

昨年度【モデル提示】では、話合いの型や質問の型、反応の型、話を聞くときのポイント等、全て具体的に提示することが多かった。今年度も、1～3 学年においては、コミュニケーション力の基礎を身に付けるために有効であった。しかし、今年度は、高学年において「出し合う」→「比べる」→「まとめる」等、最適解を導く話合いの進行パターンを三つの手順のみとし、共通実践を行った学年があった。話合いの進行パターンを簡潔にすることで、児童にとっても分かりやすく、どの教科でも活用しやすかったのではないかと推察される。さらに、学年が上がるにつれ、これまでにコミュニケーション場面を多く経験してきていることから、話合いの型がある程度身に付き、簡単なパターンさえあれば、自分たちで話合いを進めることができるようになったと考える。

### 重点①-2【促進する手だて】

個の最適解を導き出す際、予め出てきた考えに各々が順位付けをしてからグループで話合いを始める方が、深まりが見られたという実践があった。最初から考えを一つに絞ってしまうと、自分の考えが固まってしまう、グループで話合いをしても、自分の考えを変えられなくなる場合があるからである。それ故、順位付けをし、自分の考えに幅をもたせると、グループで話合いをした際、柔軟に考えることができ、自分の考えが広がりやすくなるのではないかと推察される。

また、【促進する手だて】の中に、【可視化】がある。今年度は、児童生徒一人一台端末の環境が整備されたこともあり、本校においても児童間のコミュニケーション場面において、タブレット端末を用いた実践が多く見られた。それ故、児童もタブレット端末を使用することに慣れてきた。タブレット端末を使用し、自分の考えやグループでの学びを可視化し共有することで、互いにどのような考えをもっているのかがわかり、考えの違い等、論点を明確にしながらか、その後の話合いを進めることができた。これらのことから、タブレット端末を使用する等、ICT を活用するコミュニケーションは、【可視化】の手だてとして有効であるといえる。

### 重点①-3【コミュニケーション場面の設定】

話合いの形態には、ペア・グループ・全体のように、人数による違いが挙げられる。ペアの場合は、気軽に意見が言えたり、自分の意見に自信をもてたり、自分と違った考えに気付いたりすることができる。また、グループの場合は、全体では消極的になりがちな児童も発言しやすかったり、自分の考えを広げたり深めたり、児童間で主体的に学習したりすることができる。このように、人数の工夫によるコミュニケーション場面の設定を行った実践は、昨年度から多く見られた。しかし、今年度の研究では、グループの編成の仕方に工夫が見られた。一つは、交流のねらいを児童と共有した上でのグループ編成である。例えば、自分の思考を深めるために、同じ考えをもった者同士で共通点・相違点を聞き合いながら話合いを行うというようなものである。もう一つは、児童の実態を踏まえた教師の意図的な編成である。司会進行が得意な児童やファシリテーションスキルの高い児童を各々のグループに配属し、どのグループでも話合いの質に差が出ないようにするというものである。このように、コミュニケーション場面を有意義なものにするためには、編成の仕方を工夫することも必要であるといえる。

また、出てきた考えを明確に示さないという工夫が見られた実践もあった。児童から出てきた考えを教師が発問しながら明確にしていくのではなく、不明瞭な部分はあえてそのままにして、グループごとに考えるようにするというものである。このように、1 年次の研究成果にもあるような不足感のある状況をつくること、そして、今年度の実践にある不明瞭な部分を残すこと等、意図的に話合いの余白部分を残しておくことは、児童が話し合う必然性を感じるために有効であるといえる。

また、課題として、二つのことが挙げられた。一つ目は、【モデル提示】における進行・反応・質問等、技能の定着を目的とした型からの脱却である。先述のとおり、型の有用性は確認できたものの、型にしばられるあまり、自然な話し合い活動とは異なる不自然な発話が観察されている事例が見られた。それ故、当初は、型を参考にしながら経験を積み、慣れてきたら手順の確認や簡単な掲示物のみとするというように、少しずつ型から脱却できるようにしていく。ただし、低学年においては、型を提示することは適切な手段であるため、発達段階のことも考慮していきながら進めていく。

二つ目に、【コミュニケーション場面の設定】において、話し合いのスキルを高めていくことと、教科のねらいを達成していくことがうまく関連づかないことが課題として挙げられた。授業の中でコミュニケーション場面を設定し、話し合いのスキルを高めていくことは、どの教科においても必要な汎用的能力である。一方で、教科のねらいにせまる場面では、話し合いのスキルよりも、話し合いの内容が重要になってくる。実践の中には、コミュニケーション力の育成のための場面設定が本時のねらいと関連しなかったために、ねらいを達成することができなかったものがあった。このことから、教科のねらいを達成し、さらに、コミュニケーション力の育成が図れるような場面をより一層吟味しなくてはならない。これまでも同様な課題が指摘されてきたが、今年度の実践の中で、この【二重構造問題】がより浮き彫りになった。教科のねらいとコミュニケーション力の育成のギャップをどのように埋めていくか、今後の研究課題としたい。

## 重点②：教育データの活用

教育データの活用については、2021年からの研究で取り上げている。ただ、コミュニケーションに関する評価をデータとして蓄積し、継続的に収集・蓄積・分析することは、エデュグラフィーの開発の関係上、一部の実践のみで扱ったため、今年度は、ルーブリックを用いた評価に関することについて述べていく。

ルーブリックを用いた評価に取り組んだ成果として、二つのことが挙げられる。一つ目は、縦軸の「評価項目（規準）」の反応や表現、話し合いの進行に関すること等、全てにおいて児童の意欲の向上が見られたことである。このことは、横軸に「評価の基準」として評価項目の尺度（評価基準）を4段階に分けて記したことにより、児童が自分の課題を意識しやすくなり、改善していこうとする意欲につながったためだと推察される。このように、児童がコミュニケーション力を自己評価し、改善しようとする姿が見られたことから、ルーブリックを用いたことは、有効な手だてであったと考える。

二つ目は、クラスの児童全員が同じ尺度を用いて評価できることから、公正な評価を行うことができるようになったことである。今までは、評価基準が人によって曖昧で、感覚的に評価しがちであった。主観的になりがちだった評価に、ルーブリックを用いたことで客観的な指標が設けられ、それを全員が共有できたことで、児童の自己評価や教師が児童を評価する際にズレが生じにくくなった。このように、公正な評価ができるようになったことから、ルーブリックを用いて評価をすることは有効であったといえる。

一方で課題も見られた。児童がルーブリックを用いて評価したが、そのよさを十分に感じさせることができなかった実践があった。その実践の中において、一部の児童は横軸の低い評価基準に価値があるとは思えなかったため、自分のコミュニケーション力が身に付いていないにもかかわらず、高い評価基準を選び、自らを過大評価していたのである。このことについて、二つのことが原因として考えられる。一つは、児童に何のためにルーブリックを用いて評価するのか目的を明らかにせず、評価基準の文言について十分な説明を事前に教師が行っていなかったからである。児童に目的と4段階それぞれの尺度におけるコミュニケーションの具体的な姿を説明し共有することで、児童は自分の現状を正しく認識することができると推察する。そうすることで、児童は、低い評価基準でも自分の成長のために価値があると考え、自分のコミュニケーション力に応じた評価基準を選び、正しく評価することができると考える。もう一つは、教師がルーブリックを用いた評価に関するデータを集めたにも

かかわらず、児童が評価したことに対して、教師が価値づけを行わなかったからである。コミュニケーション力が身に付いたことを自己評価のみで児童が自覚するより、教師が価値づけすることで、自分のどんな姿がよかったのかを認識することができ、自己の成長をさらに自覚することができる。そうすることが、児童の意欲へとつながり、コミュニケーション力の更なる育成にもつながる。しかし、コミュニケーション力が身に付いているかどうか、教師が児童一人一人を見取り、価値づけしていくことは現実的に難しい。そこで、児童間でルーブリックを用いて、コミュニケーション力の相互評価をすることが望ましいと考える。

さらに、横軸の評価基準についても課題が見られた。評価基準を児童が理解しやすいよう、文言を具体的にする必要があった。理論部が作成したルーブリックをもとに、各学年で発達段階に対応したルーブリックを作成したが、それを提示したところ、児童の反応が薄かったため、理解しやすいように具体的な姿を文言に入れ、改めてルーブリックを提示し直した学年もあった。このように、評価基準には児童が理解しやすいよう、具体的な姿がわかる文言を入れることも必要だといえる。

来年度は、エデュグラフィーを用いた実践が多く見られることとなる。エデュグラフィーを用いることで、教師も児童も、今までより教育データの収集・蓄積・分析がしやすくなるので、今年度課題として挙げられたことの一助となればと考える。

## 4. 研究 2022 年

### 4-1. 研究 2022 年における骨子

研究 2021 年では研究 2020 年における研究結果の有用性を再確認し、さらに新たなコミュニケーション力育成の手立てを見出すことができた。さらに、コミュニケーション力という目に見えにくいものであっても、ルーブリック評価などのデータを活用する事で、教師のみならず、児童自身も話合いのスキルが身に付いたかどうかを客観的に判断できることが明らかになった。このことから、「評価」という視点でも、児童の汎用的なコミュニケーション力の育成を図ることができるだろうと考えた。そこで、研究 2022 年では、これまで培った授業づくりの知見をさらに充実させるとともに、「評価」に重点を置き、「コミュニケーション力が育成されるかどうか」「コミュニケーションの転移が起きるかどうかが」を追求していくこととする。

### 4-2. 研究 2022 年の重点

重点①：教師と児童の「適切な評価」によるコミュニケーション力の育成

児童にコミュニケーション力が身に付いたかどうかを見出すには、まず、話合い場面において教師が適切に児童の姿を見取る必要がある。研究 2021 年でも学年でめざすコミュニケーションの姿を設定した。しかし、教師間でも見られた児童の姿のとらえにばらつきが見られた。そこでめざすコミュニケーションの姿を、例えば「～な反応をしている」「～という行動をとっている」といった、具体的な姿で共有することによって教師の評価がそろい、より客観的に児童の姿をとらえることができると考え、その上で実践事例を蓄積し、児童のコミュニケーション力の育成をめざす事にした。

また、具体的な姿を基に、ルーブリック評価を見直し、尺度の文言を整えた上で児童の自己評価を行っていく。ルーブリック評価の指標となる姿を、児童が確実に理解することで、児童も自分や友達の姿を客観的な視点で評価できるだろう。さらに、それを継続的に行うことで児童は自らの変容を自覚し、コミュニケーション力をより高めようとすると考え。ルーブリックは適宜、児童とともに更新することで、より効果的に活用されることを期待する。

教師と児童の間に評価のズレが生じにくいよう、評価を客観的に行えるようにしてもなお、教師と児童の評価にはズレが起こればと思われる。ここでいう「ズレ」とは、研究 2021 年で見られたような「評価の意図を十分に理解せずに行う自己評価」や「自分の様子を客観視できずに行う自己評価」と教師の見取りによる評価のズレを指し、「児童がより高いレベルを求めることによる低評価」といったものは含まないこととする。教師はこうしたズレを認識し、さらに手だてを考え実践に生かすことで、教師の評価と児童の評価のズレを解消することを目指すこととする。

重点②：「学習の転移」を促すための継続的な評価の蓄積

本研究では、ある場面において身に付いたコミュニケーション力が、異なる場面においてどのように転移しているかを見取る必要がある。「転移した姿」とは、「教師の指導(誘導)ではない、児童の自発的な話合いの姿の中に見られるコミュニケーション力の姿の転移」とする。こうしたコミュニケーション力の転移は、教師が複数の授業にまたがって教科横断的に児童の姿を観察する必要がある。そこで、複数の単元で使える「同じ基準の評価」を「複数教科」で行ったり、自由記述を書かせて蓄積したりする。こうした手立てにより、児童は自らのコミュニケーションが他教科においても使えるものであることを自覚し、転移させようといった思いを一層高めていくと考える。

これらの重点を基に、学年で実践を積み重ねていく事で、「評価」による児童の汎用的なコミュニケーション力の育成を目指すこととする。



### 4-3. 研究の方法

①担当学年間で方向性の共有，②研究授業における担当学年・教科部会での指導案検討，③全体研究授業（全職員参観）及び学年研究授業（同一学年所属の職員及び所属する教科部会メンバーの一部教員参観），④授業整理会（研究授業を参観した教員），⑤全体集約というプロセスのもと，検証を行うこととする。

また，1学期間は試行期間とし，①コミュニケーション力育成の手立て，②ふりかえりやルーブリック評価による児童の実態把握，③話し合いグループの分析を中心に行うこととする。2学期を重点研究期間とし，主に1学期に得られた知見をもとに重点①：教師と児童の「適切な評価」によるコミュニケーション力の育成，重点②：「学習の転移」を促すための継続的な評価の蓄積について取り組むこととする。

### 4-4. 1学期の実践から見えたこと

#### ①コミュニケーション力育成の手立てについて

1学期の実践からも，昨年度までの実践における手だての有効性を改めて確認できた。例えば自分の思考を深めるために，同じ考えをもった者同士で共通点・相違点を聞き合いながら話し合いを行ったり，異なる考えをもった者同士でグループを編成したりするような，意図的な班編成によってコミュニケーションが活発になるという事例が見られた。また，コミュニケーションを促進するために思考ツール等を活用した事例も見られた。それらに加えて，1学期の実践からコミュニケーション力育成のために大切だと思われる視点がさらに2つ明らかになった。

一つ目は，児童が話し合いのゴールの姿を意識することである。話し合いのゴールを明確に意識していたグループでは，意見の出す順序や整理の仕方を工夫して話し合いを進めていた。一方で，司会者が話し合いのゴールを明確にもっていないグループでは，一見活発に話し合っているように見えるものの，お互いが事前にまとめた自分の考えを述べあっているに過ぎず，考えを深め合ったり，整理したりすることができなかった。このことから児童に話し合いのゴールを意識させる必要があるといえる。

二つ目は，児童が話し合いにおいて，考えをまとめるための基準を意識することである。話し合いでは多様な考えが生まれるが，その考えをすべて尊重しては話し合いをまとめることができない。話し合いをまとめる過程において，児童は何らかの基準をもって，より最適な考えを採用する必要がある。例えば，体育において，作戦を考えるような場面では「得点につながりそうかどうか」や「全員がプレーできるかどうか」などである。ある実践では，グループの一人一人が「よい」と感じる基準が異なっていたために考えがうまくまとまらなかったという様子も見られた。このことから，考えをまとめる場面においては，児童が何を基準として考えるかを明確に意識する必要がある。

つまり，1学期の実践から児童のコミュニケーション力を一層育成するためには，昨年度までに有効であると考えた手立てのみならず，児童に話し合いのゴールの姿を意識させることや，児童が考えをまとめるための基準を明確にもつことの必要性がより際立ってきたといえる。

#### ②ルーブリック評価やふりかえりによる児童の実態把握について

研究2021年に見られた児童と教師の評価のズレを解消するため，ルーブリックの評価規準の文言をより具体的な姿で表したり，ルーブリック評価の価値や意味を児童と共有したりした。それでも，1学期の実践において，児童の自己評価と教師の見取りによる評価にはズレが見られた。

例えば，あるグループでは，司会者が一人ずつ順に指名して考えを述べ，出てきた考えについて，良いと思うものを多数決で決めるという姿が見られた。この場合，「司会者が進行を行う」「自分の考えを述べる」という視点で見れば，確かに各々が考えを述べている。そのため，児童はルーブリックの評価項目に対して高い評価を行った。しかし，この話し合いではお互いの考えについて質問したり，考えをつなげたりする等，話し合いが深まっているとは言い難い。そのため，教師はめざすコミュニケーションの姿に迫れたとはとら

えず、その話し合いを低く評価した。同様に、反応についても「1回反応できたから」という理由で高い評価をする児童も見られた。しかし、教師からすると、何度も反応する機会があったにもかかわらず1回しか反応できていないので、めざすコミュニケーションの姿に迫れたとは言い難く、低く評価した。

こうした評価のズレを解消するために、2学期には児童と教師がルーブリック評価についての認識をこれまで以上に共有する必要がある。例えば、めざすコミュニケーションの姿となる話し合いの動画を見て、どういった話し合いの姿を理想のモデルとすればよいのかを考えたり、自分たちの話し合いの動画をふり返り理想のモデルと比較したりすることである。このように、児童と教師がルーブリック評価だけではなく、めざすコミュニケーションの姿を具体的な姿で共有することで、互いの評価のズレが一段と解消されるものとする。

### ③グループ学習における話し合いの見取りと分析

今年度は、全体研を中心にグループ学習における話し合いの見取りに重点を置いた。研究授業参観では、同一学年の教師が一つのグループを見取り、整理会ではそのグループの話し合いの様子について分析し、検討した。グループの話し合いを見取り、分析したことで、上記①、②に示す新たな視点や、児童と教師の評価のズレの要因に気付くことができた。それだけではなく、学年研では同一学年の教師が同一のグループについて授業記録を取り、児童の具体的な言動をベースに検討を行ったことで、めざすコミュニケーションの姿を以前より具体的な形で共有することにつながった。これは2学期に取り組む「学習の転移」を行う基盤としても有効な取組であった。

一方で、1学期の実践では、グループ学習における話し合いの見取りがその時間のみになってしまった。今後は、同一グループによる話し合いを複数回設け、継続的に評価を行えば、グループ単位での話し合いの姿がどのように変容していくのかも検討することができるであろう。2学期にはエデュグラフィーを活用し、グループ単位での変容を追うことで、話し合いを通してめざすコミュニケーションの姿にどれだけ迫れるのかという視点でも分析を行っていく。

以上のことから、昨年度までの実践に加えて、コミュニケーション力育成のためには、手立てとして「児童が話し合いのゴールの姿を意識すること」や「考えをまとめるための基準を意識すること」が大切だとわかった。また、児童の実態を把握したことから、「児童と教師がルーブリック評価の認識を今まで以上に共有すること」の必要性が見られた。更に、グループ活動の見取りから、「教師間でめざすコミュニケーションの姿を具体的な姿で共有すること」ができるようになった。これらの知見を基に、2学期にはコミュニケーション場面や自己評価のフィードバック等「適切な評価」による児童のコミュニケーション力の育成を行うとともに、複数教科にまたがる評価を通じて「学習の転移」が起こるかどうかを検証していくものとする。