広島大学　学部・附属学校共同研究機構研究紀要
〈第35号　2007.3〉

幼小中一貫教育における国際コミュニケーション科の評価方法に関する研究
—ポートフォリオ作品における具体的な評価規準の開発—

小原　友行　　神山　貴弥　　風呂　和志　　松尾　砂織
矢藤真二郎　　桑田　一也　　谷川　佳万　　洲濱美由紀

1．はじめに

広島大学附属三原幼稚園・小学校・中学校(以下本学園)は文部科学省の開発研究指定校に指定されている。2003年度から2005年度の3年間の研究では国際交流学習のための理論を構築し，それに基づいた教材・単元開発を行った。そして，その成果をもとに幼小中12年間の系統的なカリキュラムを創造してきた。2006年度からは国際交流学習とマルチメディア学習を発展・融合させた「国際コミュニケーション科」を新設し，研究と開発を進めてきている。

これまでの3年間の国際交流学習プロジェクトの研究は「国際的コミュニケーション能力」をいかに育成するかに焦点が絞られてきた。国際的コミュニケーション能力は「確かな学力を基にさまざまなメディアを駆使して多文化を理解したり，人々と国際的にコミュニケーションしたりする能力」と定義されている。[1), 2)]

日本にはあえて言葉にしなくても分かり合える土壌が存在している。しかし，子どもを取り巻く環境は著しく変化している。超少子化とグローバル化である。超少子化によって，一人の子どもが不特定多数の同世代の子どもとコミュニケーションをとる場面の多くは学校になってきた。コミュニケーションについての学校教育の役割は今後ますます大きくなることが予想される。また，社会環境のグローバル化は，日本文化の土壌に大きな影響を与えている。これまでのような以心伝心の文化背景だけでは，他の国の人々の中では生きていけない。これからの社会の中では，自分の気持ちや考えを積極的に言葉にすることが求められることが予想される。以上のことから，国際的コミュニケーション能力の育成はこれからの社会を生きる子どもにとって不可欠なものといえる。

昨年度の研究の成果と展望では，評価や評価方法については単元レベルでその緒についたばかりであることが示されている。[3), 4)]例えば中学校3年生の「エスコートプロジェクト」では単元全体にわたる評価規準・基準を作成したが，観点を平和学習と融合させたため観点別評価に対応させるものまで高められなかった。[5)]

そこで，本研究では昨年度までの研究成果を踏まえ，単元「エスコートプロジェクト」学習後に単元の評価規準に準じたポートフォリオ作品を作成させた。そして，作品中の記述を分類することで，ポートフォリオ作品における具体的な評価規準の開発を行った。

2．具体的な評価規準の開発の方法

(1)　国際コミュニケーション科の学習による意識の変容についての調査

国際コミュニケーション科の学習による意識の変容についての調査は，中学校第３学年実施の単元「エスコートプロジェクト」を対象とした。本学園中学校第３学年の生徒は82名である。2006年度の「エスコートプロジェクト」はアメリカ・ボストンのジュニアハイスクールの先生方を対象に2006年７月９日に行われた。平和公園内のエスコートだけでなく，昼食や買い物なども一緒に行動し，最後にはエスコートした先生を中心に平和について話し合いも行っ

写真１　平和について話し合う

Tomoyuki Kobara, Takaya Koyama, Kazushi Furo, Saori Matsuo, Shinjiro Yato, Kazuya Kuwata, Yoshikazu Tanigawa, Miyuki Suhama: Evaluation method for communication study in consistent schools from kindergarten to junior high school—Development of a concrete plan for evaluation standard in portfolio work—

表１　事前・事後に実施した質問紙の内容

観点	項目	エスコート実習前の質問内容	エスコート実習直後の質問内容
積極的交流・共生	項目1	積極的に自分の思いや考えをいうつもりである。	積極的に自分の思いや考えを言えた。
	項目2	エスコートをする順番や内容を十分に計画することができた。	エスコートの計画をしっかり実行できた。
	項目3	相手のことを考え，内容を整理し，わかりやすく伝えられるであろう。	相手のことを考え，内容を整理しわかりやすく伝えられた。
	項目4	相手のことを理解しようと，一所懸命に話を聞くだろう。	相手のことを理解しようと，一所懸命に話を聞けた。
自己表現力・自己認識力	項目5	これまでの学習で，ヒロシマや平和について自分の考えを持つことができた。	交流を通して，ヒロシマや平和について自分の考えを持つことができた。
	項目6	ギフトや名札作りでは日本文化を意識した。	ギフトや名札で相手に日本をアピールできた。
	項目7	日常生活で，自分の中の日本を意識することがある。	交流中，自分の中の日本を意識した。
	項目8	日常生活で，自分が日本人だなあと思うことがある。	交流後，自分が日本人だなあと思った。
コミュニケーション能力	項目9	相手との会話が楽しみだ。	相手との会話は楽しかった。
	項目10	相手との会話を続ける自信がある。	相手との会話を続けることができた。
	項目11	国際Ｇの時間で行っているイングリッシュタイムは役に立ちそうだ。	国際Ｇの時間で行っているイングリッシュタイムは交流で役立った。
	項目12	会話を中心に英語の力をつけていきたい。	会話を中心に英語の力をつけていきたい。
	項目13	このプロジェクトの取り組みで英会話の力がついたと感じることがある。	エスコートを経験して，英会話の力がついたと感じた。

た(写真１)。この約7時間の交流に向けて，4月下旬から国際コミュニケーション科の授業(中学校では国際Ｇと呼んでいる。Ｇはグローバルを表す。)で，準備を行ってきた。

調査は，エスコート実習前の７月上旬と実習後に質問紙を用いて行った。事前の調査の生徒数は79名，事後の調査の生徒数は81名であった。質問紙の内容は，昨年度までの国際交流学習部会が研究してきた「積極的交流・共生」・「自己表現力・自己認識力」・「コミュニケーション能力」の３つの観点に基づいて13の質問を作成した。これらの質問に対して５段階尺度で回答を求めた(５：よくあてはまる，４：少しあてはまる，３：どちらともいえない，２：あまりあてはまらない，１：まったくあてはまらない)。事後の質問は事前の質問に対応するように作成した。３つの観点とそれに対応する質問内容を表１に示す。

これらの項目について事前事後の平均値の比較を行い，子どもの意識の変容を調査した。

①「積極的交流・共生」に関する意識の変容

「積極的交流・共生」に関するすべての項目について事後の回答の平均値が高くなっていることがわかった(表２)。エスコート実習は，授業とは比べられないほどの長時間にわたる「face　to　face」の直接交流であった。事後の回答の平均値が高くなったことは，交流に積極的でなかった子どもも交流せざるを得ない状況に置かれたことで，交流に対する意識の変容がもたらされたためであると考えられる。調査結果からエスコート実習によって「積極的交流・共生」に対する子どもの意識が高まったといえよう。

②「自己表現力・自己認識力」に関する意識の変容

項目８以外の項目は，事後の回答の平均値が高くなっている(表３)。項目８の平均値が変わらないのは，国際交流学習をする以前に日常生活の中で子どもなりに日本人としての自覚を持っているためであると考えられる。したがって，項目８以外の項目の事後の回答の平均値が高くなっていることから，エスコート実習によって自己表現力や自己認識力が高まったといえよう。

表２　「積極的交流・共生」に関する事前・事後の比較

	事前(n=79)		事後(n=81)	
	平均値	S.D.	平均値	S.D.
項目１	3.28	1.13	3.73	1.06
項目２	3.62	0.92	3.94	1.04
項目３	2.61	0.94	3.32	0.99
項目４	4.18	0.89	4.48	0.71

表３　「自己表現力・自己認識力」に関する事前・事後の比較

	事前(n=79)		事後(n=81)	
	平均値	S.D.	平均値	S.D.
項目５	3.67	1.05	4.15	0.82
項目６	3.94	1.02	4.14	0.89
項目７	3.00	1.20	3.63	1.09
項目８	3.73	1.28	3.73	1.11

③「コミュニケーション能力」に関する意識の変容

項目11以外の項目は，事後の回答の平均値が高くなっている(表４)。項目11の事後の回答の平均値が低くなっている点については，国際Ｇの授業改善に生かす内容であるので，ここでの議論からは除く。

この結果からエスコート実習を行うことで，自分の英会話能力に自信を持った子どもが増えたことがわか

る。この自信がコミュニケーション能力に関する意識の高まりにつながったと考えられる。

表４　「コミュニケーション能力」に関する事前・事後の比較

	事前（n=79）		事後（n=81）	
	平均値	S.D.	平均値	S.D.
項目９	3.20	1.31	4.38	0.75
項目10	2.23	1.02	3.37	0.99
項目11	3.71	1.16	3.60	1.21
項目12	4.03	1.01	4.27	0.91
項目13	2.85	1.13	3.89	0.95

（２）ポートフォリオ作品づくりの実践の概要

（１）の調査で「エスコートプロジェクト」の学習によって，「積極的交流・共生」・「自己表現力・自己認識力」・「コミュニケーション能力」の３つの観点に関する子どもの意識の高まりがあると考えられた。その意識の高まりを調査するために，単元「Escort project 2006～学習のまとめをデジタル化して残そう～」を設定して，ポートフォリオ作品づくりの授業実践を行った。期間は2006年９月～2007年１月である。なお，ポートフォリオ作品づくりの授業実践全般にわたって西岡(2003)[6]を参考にした。

子どもたちには図１に示すような１枚ポートフォリオの形式例を提示した。１枚ポートフォリオのデジタル化は，大量のデータの修正や管理を簡略化するねらいも含まれている。また，紙媒体に比べて，作品のレイアウトについて自由度が高く，見てもらう相手を意識した作品作りも期待できると考えた。

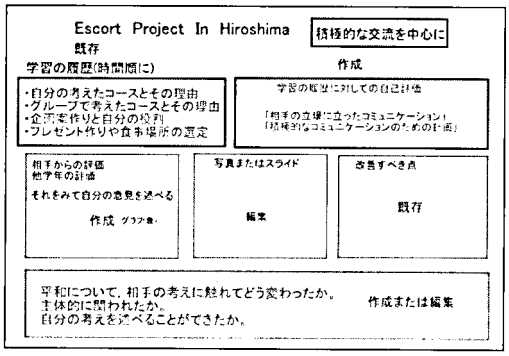

図１　１枚ポートフォリオの形式例

ポートフォリオに含ませる内容は上記の３つの観点に関して子どもたちが記述しやすいように次の４つを指定した。

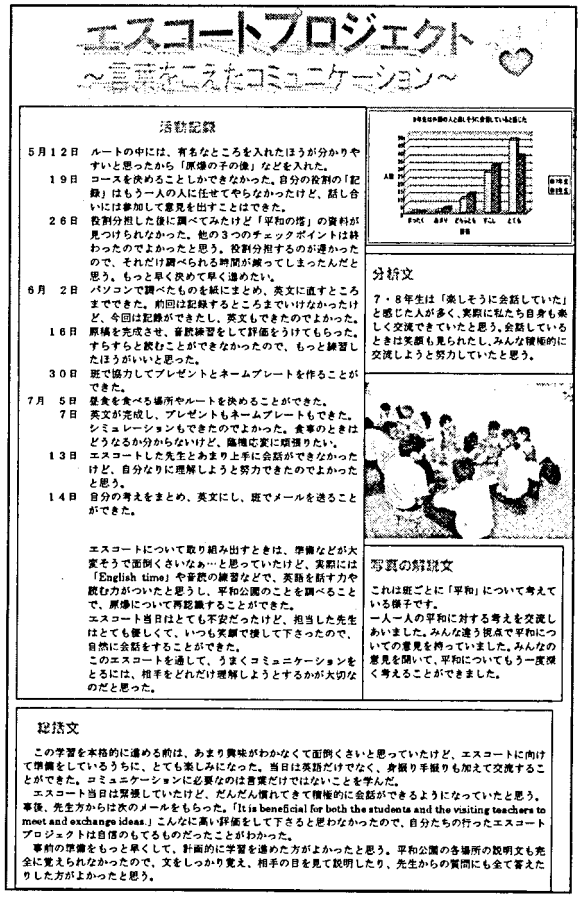

図２　子どものポートフォリオ作品の例

- 学習履歴とその振り返り
- 他者評価に関するグラフとその分析
- 写真と写真の解説文
- 学習の前後および学習履歴や他者評価を踏まえた自己評価（総括文）

また，これらの内容を書くための材料は次の４つを用意した。

- エスコートプロジェクトのワークシートを綴じた学習ファイル
- エスコートした相手からのメール
- 事前事後に実施した質問紙を集計したもの
- エスコート実習の記録映像を見た他学年へのアンケートの集計したもの

作品づくりにあたって留意した点は，内容ごとの作業実績の目標を明示することと内容を作り上げる過程で教師と子どもとの１対１の検討会を行うことの２点

である。検討会では「エスコートプロジェクト」の学習による「積極的交流・共生」・「自己表現力・自己認識力」・「コミュニケーション能力」の３つの観点に関する意識の高まりを子どもが作品上に表現しやすくなるようにアドバイスを行った。図２にこの授業実践で子どもが作成したポートフォリオ作品の例を示す。

（３）ポートフォリオ作品からの具体的な評価規準の作成

子どものポートフォリオ作品中の記述を「積極的交流・共生」・「自己表現力・自己認識力」・「コミュニケーション能力」の３つの観点で分類し，それに基づいて具体的な評価規準の作成を行った。

①「積極的交流・共生」の観点の具体的な評価規準

次に示す記述例は子どものポートフォリオ作品の中から抽出した「積極的交流・共生」に関するものである。

・はじめは外国人の方と話したり交流したりしたくないなぁと思ったけど，実際やってみて緊張したりしたけどとっても楽しく良い体験が出来たので，またこのような交流がやりたいと思いました。
・学習前と比べ，人の目を見て話すことができるようになった。また，何においてもポジティブに考えられるようになったと思う。理由は，英語で外国の先生方と話せたことをきっかけに，自分の考えに自信が持てたから。先生方からの「積極的に話せていた」というメールを読んで，初めて自分たちが成長したことが分かった。このような学習は，自分が伸びるきっかけになると思うので，またやってみたい。
・先生は説明を聞いて，何度も何度も「かわいそう。」とおっしゃっていました。説明を聞いて，理解してくださったんだと思います。私も，すごい数の折鶴を見て，たくさんの人が平和を願っていることを改めて感じました。
・本当に当日は何も分からなくなってしまって，いつも言える事が言えなかったりしたけど，先生が笑わせてくれたりして，リラックスして会話ができるまでになりました。エスコートを終えて，先生方からのメールは，「ありがとう」とか，「すばらしい」とかあったし，「次のエスコートを楽しみにしている。」っていう言葉もあり，とても嬉しかったです。でも，自分の中ではもっとたのしんでもらいたかったし，説明をもっと分かりやすくしたかった，という気持ちもあります。

上の記述例や他の作品からの記述を分類し，「積極的交流・共生」の観点に関して次のような具体的な評価規準を作成した。

・交流することに対して自分なりに価値を見出す。
・交流中に自分の考えや思いが相手に伝わった体験についての具体的に記述する。
・交流を通して自分が行ってきた準備や計画について相手の立場に立って振り返る。

②「自己表現力・自己認識力」の観点の具体的な評価規準

次に示す記述例は子どものポートフォリオ作品の中から抽出した「自己表現力・自己認識力」に関するものである。

・先生は，話し合いのときに「平和は，花と同じようなもので，作るためには十分な栄養と水が必要です。それは，私たちのまわりの『愛』や，『友情』にあたるものです。花を十分に育てることと同じように平和も十分な『愛』や，『友情』がないと，なくなってしまいます。大きい物のように見えて，身の回りにあるものだからまずは気づくことです。」と言いました。さすが先生！と思いながら，自分は，それに気づけているかな・・・と思っていました。エスコート前は自分の平和に対する考えしか持っていなかったけど，エスコートを終えて，自分の考え＋先生の考え＋班の人たちの考えをまとめて持ち，考えることができるようになりました。
・初めは，「なぜこんなことするのだろう？」と思っていました。だけど，実際にエスコートをしてみて，平和についてとても考えさせられました。国は違っても，平和に対する考え方・気持ちは違わないことを知りました。今は平和について考えることができて，よかったと思っています。
・私の意見は，「世界中の人々が平和について常に考えること」です。外国の先生の意見は，「私の子供たちを恐怖に怯えさせずに育て続けること」でした。先生に伝わるかどうか不安だったけれど，先生は理解してくれたようだったのでよかったです。様々な意見を交流できて，とてもいい時間を過ごすことができました。
・僕は，はじめは「平和」について何も考えずに，実感のないままエスコートプロジェクトに取り組んでいました。しかし，English タイムで戦争について知ったり，外国人と討論したり，実際に原爆ドームや被爆者の遺品を見た事で，「平和」について，「ヒロシマ」への思いや考えが持てました。戦争がないことが平和だとは言い切れないけれど，人の命や思いが失われる戦争は，自分は絶対にしたくないと思います。また，はじ

めから考えを持って取り組めば，もっと学ぶことがあっただろうと後悔しました。次にこのような機会がもてれば，はじめから考えをもって取り組みたいです。

これらの記述例や他の作品からの記述を分類し，「自己表現力・自己認識力」の観点に関して次のような具体的な評価規準を作成した。

・平和について自分の見方や考え方をまとめたり，それらの変容に気づいたりする。
・平和について相手の意見と自分の意見を比較したり，まとめたりする。
・日本に対する自分の見方や考え方をまとめたり，それらの変容に気づいたりする。

③「コミュニケーション能力」の観点の具体的な評価規準

次に示す記述例は子どものポートフォリオ作品の中から抽出した「コミュニケーション能力」に関するものである。

・エスコートプロジェクトの交流のときは自分の英語に自信がなく，自分の意見や考えを伝えることができなかったので，もし次にこの学習をするとしたら英語をもっと勉強して自分の意見や考えをしっかり相手に伝えれるようにしたいと思います。
・自分の考えを相手に伝えるときに，様々な英単語を知っていなくてはいけないと思うけれど，その英単語を知らなくても，相手の先生は熱心にきいてくれているのだから，それに答えられるように少々英単語をしらなくてもミスを恐れずにどんどん話していこうと思います。
・学習後，平和について前より考えるようになってきました。次にこの学習をするとしたら，先生方と話すときにもっとたくさんの英文を話すことが出来ればいいと思いました。これからは。英語の時間やGの時間でたくさんの英文を話せるように学習したいと思います。
・私も，もっとたくさんの英語力をつけることができるように努力したい。そして，英語を通して会話することにより，心のつながりを大切にしていきたい。
・目を見て話せた。よくわからない質問に答えられなかった。わからなかったら聞き返す。できるだけ笑顔で話せた。会話が楽しくなり，相手の親しくなれると思ったから。平和の話だけでなく，普通の会話をもっとすればよかった。次にやるならもっと話したい。

これらの記述例や他の作品からの記述を分類し，「コミュニケーション能力」の観点に関して次のような具体的な評価規準を作成した。

・相手の立場に立ったコミュニケーションのとり方について具体的な方法を見出す。
・自分の英会話能力に対する客観的な評価や，その向上に向けて今後の学習のあり方を記述する。
・会話を続けるための具体的な方法を見出す。

3．具体的な評価規準によるポートフォリオ作品の評価方法について

子どものポートフォリオ作品の中の記述を分類して具体的な評価規準を作成した。これらは3つの観点について，それぞれおおむね満足できる状態を記述したものである。

実際にポートフォリオ作品に対して評定にかかわる評価をする場面では，単に目標を達成したかしないかというだけでなく，どこまで到達しているかということを子どもに返す必要がある。それにはさらに細かい判断基準を設定しなければならない。本研究では，観点ごとに作成した評価規準間に質的な差を見出すまで至らなかった。そこで，作成した評価規準にいくつ到達したかという量的な判断基準を設定することにした。質的な規準に量的な基準を組み合わせることで，質的な高まりについて吟味できるとともに，評価を行う教師の主観が排除できると考えた。

以上のような方法や考えで開発した具体的な評価規準を資料1に示す。

4．今後の課題と展望

本研究では，昨年度までの研究成果を踏まえて，国際コミュニケーション科における具体的な評価規準の開発を行った。この成果は，今後国際コミュニケーション科でポートフォリオ作品に対する評価を行う際の1つの指針になるであろう。

しかし，3．で述べたように本研究で作成した評価規準間に質的な差を見出せていない。また資料1に示す量的な判断基準の妥当性も未調査であるとともに，本研究以外の単元については具体的な評価規準が未開発である。さらに，国際コミュニケーション科の研究・実践が進めば，本研究で用いた観点が設定され直すことも予想される。そうなれば，新たに具体的な評価規準を作成しなおさなければならない。

今後もこれらの変化に対応しながら，子どもの学びの様子から具体的な評価規準の開発を行っていきたい。

〈引用・参考文献〉

1）深澤清治，松尾砂織，岡野佳子，松島英恵，江本繁子，岡芳香，奥井京子，中山貴司，林原慎，居川あゆ子，桑田一也(2003)「幼小中一貫における国際交流学習の教材・単元開発(Ⅰ)」，広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要，第32号，2003，pp. 83－91.

2）深澤清治，松浦伸和，松尾砂織，洲濱美由紀，岡芳香，加藤秀雄，杉川千草，朝倉匡夫，居川あゆ子，桑田一也(2004)「幼小中一貫における国際交流学習の教材・単元開発(Ⅱ)」，広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要，第33号，2004，pp. 139－147.

3）松尾砂織，洲濱美由紀，岡芳香，加藤秀雄，杉川千草，朝倉匡夫，居川あゆ子，桑田一也，深澤清治，松浦伸和(2005)「幼小中一貫における国際交流学習の教材・単元開発(Ⅲ)」，広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要，第34号，2005，pp. 83－91.

4）広島大学附属三原学園編著(2005)「21世紀型“読み．書き．算”カリキュラムの開発」，pp. 26－69

5）広島大学附属三原幼稚園・小学校・中学校著(2005)「平成17年度研究開発実施報告書」

6）西岡加名恵著(2003)「教科と総合に活かすポートフォリオ評価」，図書文化社

資料１　開発したエスコートプロジェクトのポートフォリオ作品における具体的な評価規準

観点	エスコートプロジェクトの評価規準	エスコートプロジェクトのポートフォリオ作品における具体的な評価規準	ポートフォリオ作品に対する評価基準		
			十分満足できる(A)	おおむね満足できる(B)	努力を要する(C)
生活・積極的な交流・共	交流を楽しむとともに，交流を通して相手のことや自分のことに気づく。	・交流することに対して自分なりに価値を見出す。 ・交流中に自分の考えや思いが相手に伝わった体験についての具体的に記述する。 ・交流を通して自分が行ってきた準備や計画について相手の立場に立って振り返る。	作品中の記述の中に具体的な評価規準に示したものに相当するものが２つある。	作品中の記述の中に具体的な評価規準に示したものに相当するものが１つある。	作品中の記述の中に具体的な評価規準に示したものに相当するものが１つもない。
認識力・自己表現力・自己	交流を通して，平和について自分の思いや考えを整理したり，新たに持ったりする。	・平和について自分の見方や考え方をまとめたり，それらの変容に気づいたりする。 ・平和について相手の意見と自分の意見を比較したり，まとめたりする。 ・日本に対する自分の見方や考え方をまとめたり，それらの変容に気づいたりする。	作品中の記述の中に具体的な評価規準に示したものに相当するものが２つある。	作品中の記述の中に具体的な評価規準に示したものに相当するものが１つある。	作品中の記述の中に具体的な評価規準に示したものに相当するものが１つもない。
コミュニケーション能力	相手の立場に立って交流相手と積極的にコミュニケーションをとるとともに，そのときの相手の様子や自分自身の様子に気づく。	・相手の立場に立ったコミュニケーションのとり方について具体的な方法を見出す。 ・自分の英会話能力に対する客観的な評価や，その向上に向けて今後の学習のあり方を記述する。 ・会話を続けるための具体的な方法を見出す。	作品中の記述の中に具体的な評価規準に示したものに相当するものが２つある。	作品中の記述の中に具体的な評価規準に示したものに相当するものが１つある。	作品中の記述の中に具体的な評価規準に示したものに相当するものが１つもない。