

小学生のコミュニケーション能力に対する Performance Assessment (2) — 活動プログラム (Task) と評価基準 (Rubric) の開発 —

廣岡 秀一¹⁾・中西 良文¹⁾・廣岡 雅子²⁾・横矢 祥代³⁾
秋山 美和⁴⁾・伊藤 由恵⁴⁾・東 由華⁴⁾

Performance Assessment of Interpersonal Communication Competence among Grade Schoolers (2)

— Development of “Task” and “Rubric” —

Shuichi HIROOKA, Yoshifumi NAKANISHI, Masako HIROOKA, Sachiyo YOKOYA
Miwa AKIYAMA, Yoshie ITO and Yuka HIGASHI

本研究は、前年度に引き続き、子どものコミュニケーション能力を測定するための Performance Assessment (PA) の方法を確立することと、われわれの開発した Rubric と Task を用いた PA の信頼性と妥当性について検討することを目的とした。著者らが実践者として行っているわくわくコミュニケーションクラブの活動に新しく入会した児童を対象として、Task を課したときの子どもの反応をビデオカメラで録画した。その録画ビデオ映像が3名の評定者によって繰り返し観察され、6つのコミュニケーションスキルに関してあらかじめ定められた Rubric に従ってその水準が評定された。評定者間の評定値の一致の程度に注目したところ、話すスキル・聞くスキル・協力スキル・調整スキルにおける評定者間の一致度が高いことが確認された。また、調整スキルは、Rubric の水準を改善することによって信頼性が高まるという結果が見られた。さらに、Rubric に基づく評定と6回の各活動の終了直後に実施したコミュニケーション行動評定との相関関係について分析したところ、Rubric による評定を実施した回の両評定間の相関は、どのスキルにおいても高かった。これらのことから PA に関して、一定の信頼性や妥当性が確認されたと考えられる。しかしながら、PA を確立するためにはさらなるブラッシュアップが必要であることも指摘された。

Key words : コミュニケーション能力、Performance Assessment、Rubric、Task、社会的クリティカルシンキング、社会的スキル、実践プログラムの開発

問題と目的

小学生の対人関係能力や対社会関係能力を、学校教育周辺の立場から育成するために、われわれ三重大学教育学部の教育心理学教員・大学院生・大学生（以下、スタッフと呼ぶ）が中心メンバーとなって組織しているボランティアグループ「わくわくコミュニケーションクラブ (<http://www.s-hirooka.com/~wakuwaku/>)」は、三重県津市立 M 小学校区内の小学4～6年生を対象として、心理学をベースとした教育実践およびその

報告を2年間にわたり行ってきた（廣岡・中西・廣岡・後藤・横矢・矢神・福田，2005a；2005b；廣岡・中西・廣岡・横矢・福田・秋山・伊藤，2006a）。具体的には、人間関係の形成や発展を促したり、自他が経験する感情やその表現に注目させたり、社会的クリティカルシンキング（廣岡・小川・元吉，2000；廣岡・元吉・小川・斎藤，2001 など）や社会的スキル (Social Skill) を獲得することにつながるようなプログラムを開発して、子どものグループ活動を中心とした教育実践活動を行ってきた。

1) 三重大学教育学部 e-mail:shuhiro@edu.mie-u.ac.jp
2) 三重県津市スクールカウンセラー
3) 三重大学高等教育創造開発センター
4) 三重大学教育学部教育学研究科

ところで、このような教育実践活動においては、その活動がもたらす効果について実践者自身が評価していくこともきわめて重要な実践活動となる。心理学的知見に基づいた実践プログラムの開発とその効果の測定の双方に取り組むことで、実践の効果はもちろん、評価基準を明確にすることができ、活動の目標をより明確にさせることができる。そしてそれがさらに高い教育効果を生むプログラムの開発につながるというブラッシュアップサイクルの実現が可能になると考えられるからである。

さて、実際に子どもがコミュニケーション能力を学習したら、社会的行動に変化が見られるはずである。わくわくコミュニケーションクラブでは、多様な方法で他の子どもやスタッフとのコミュニケーションを経験できるような活動を行っている。そのため、活動中の子どもの行動を捉えることにより、子どもが身につけたコミュニケーション能力の度合いや、その質を評価することができると考えられる。

そこで、廣岡・中西・廣岡・横矢・福田・秋山・伊藤・小倉(2006b)では、わくわくコミュニケーションクラブが子どもにもたらす効果を検討するために、Performance Assessment(以下、PA)を導入した。PAとは、ある特定の文脈のもとで、さまざまな知識や技能などを用いながら行われるその人自身の作品やふるまい(パフォーマンス)を直接に評価する方法のことである(鈴木, 2004; 松下, 2005)。例えば、松下(2005)は、PAの考え方に基づいたRubric(評価基準)とTask(パフォーマンス課題)を用いて児童、生徒の算数と数学の学力(課題に対する思考プロセスなど)を測定している。PAにおいては、できるだけ現実的で本物らしい場面を設定し(文脈性)、能力をひとまとまりのものとして把握しようとする(分割不可能性)ことにその特徴がある(鈴木, 2004; 松下, 2005)。コミュニケーション能力についても、現実の社会的場面において発揮されるものであり、また、ある特定のコミュニケーション能力だけを抜き出して検討することが難しいものである。そこで、上述の特徴を持つPAという方法を適用することによって、コミュニケーション能力の評価が可能になると考えられる。

廣岡ら(2006b)は、児童のコミュニケーション能力を評定するために、Rubricの開発とそのRubricを用いて評定できるようなTaskの開発を試みたが、Rubricの信頼性および妥当性を高度に確保することが課題として残った。松下(2005)は、PAの信頼性と妥当性の問題について、思考プロセスやコミュニケーション能力などを評価する評価用具としてPAの妥当性は高いが、客観テストと比較するとPAの信頼性は低く、この信頼性の確保がPAの課題であると指摘し

ている。さらに現在、PAの考え方を導入したコミュニケーション能力の測定方法を開発している研究は皆無に等しく、信頼性と妥当性を高度に確保して利用可能な測定方法を開発することは、早急に解決しなければならない課題として位置づけられよう。

ただし、RubricとTaskの開発過程に関しては、一度作成したRubricについて、より多くの作品(パフォーマンス事例)が集まるにつれて再検討し、改善し続けていくことが重要であると述べられていることから(西岡, 2002)、コミュニケーション能力の評価における信頼性の高いRubricを作成するためにも、多くの事例をもとに繰り返し改善を重ねる必要があると考えられる。廣岡ら(2006b)でも、活動初期と活動後期の2回のコミュニケーション能力の評定のうち、1回目の評定でRubricの水準の不明瞭さから評定者間の評定値にばらつきが見られたが、水準をより明確にしたところ、2回目の評定では、そのばらつきが小さくなった。このように、現在のわくわくコミュニケーションクラブにおける実践プログラム(Task)とコミュニケーション能力の測定(RubricによるAssessment)は、まさに現在ブラッシュアップサイクルの途上であり、信頼性の高いRubricとTaskを完成させるためには、改善-試行を繰り返す必要があると考えられる。

そこで、本研究は、児童のコミュニケーション能力の測定法としてのPAを確立するために、われわれが開発したRubricとTaskを用いたPAの信頼性と妥当性について検討することを目的とする。

方法

1. ターゲットスキルとRubricの検討

廣岡ら(2006b)が作成した6つのコミュニケーションスキル(話す、聞く、協力、調整、応答性、頼む)のRubricのうち、調整スキルについて、当初は「意見が合わない場合に折り合いをつける行動」と定義していた。しかし、評定者から調整行動が起こるのは意見が合わない場合だけではないことが指摘され、「集団で活動を進めるための働きかけ」と再定義した。そして、その再定義に見合ったRubricの各水準を考案し直し、今回のPAに採用した。その他のスキルについてRubricの変更はなかった。

ターゲットスキルの具体的な定義は、話すスキルは、「話し合うとき、自分の考えや意見を相手に伝えようとしている」こと、聞くスキルは「人の話を聞くときに積極的に聞いている」こと、協力スキルは「(特に作業する場面で)グループで協力することができる」こと、調整スキルは「集団で活動を進めていくときに、みんなが納得できるような働きかけができる」こと、

応答性スキルは「相手からの働きかけに適した反応ができる」こと、頼むスキルは「相手に頼み事をしたいときに、相手に不快感を与えず、自分のしてほしいことをはっきりと伝えながら頼むことができる」ことである。各スキルについて、5水準からなる Rubric の各水準が文章で記述され、具体例や評定のポイントも記述された (Table 1, Table 2)。

2. 評定に用いた Task の概要

- ①実施日：2006年5月から同7月まで6回実施された「2006年度わくわくコミュニケーションクラブ春クラス」のうち、第2回活動(5月27日)の、「グループによる話し合いと共同作業」中に評定のための Task を実施した。
- ②実施場所：津市立 M 小学校図書室
- ③評定対象児：M 小学校の4-5年生13名(4年男子

6名、同女子6名、5年女子1名)。評定対象児は今年度新たに入会した児童のみとした。

④活動立案・実施者(スタッフ)：筆者の他に、三重大学教育学部学生7名の、計14名が活動立案・実施者となった。

⑤活動の概要：当日の活動の流れはウォーミングアップ、スタッフによるデモンストレーション、エクササイズ、シェアリング、活動のふりかえりであった。その中で、エクササイズとシェアリング中に Task を設定した。グループ活動(4グループ)を基本とし、各グループは新入会児童3、4名と、昨年度からの継続参加児童(5、6年生)2、3名の計6名で構成された。各グループにはスタッフが2名ずつ配置され、活動の進行や援助を行った。

⑥Task の内容と記録：

活動は、各児童が自由に描いた虫が登場する「虫の

Table 1 ターゲットスキルの Rubric

スキル	定義	1. Not yet 全く見られない	2. Novice 初心者程度	3. Apprentice まっま	4. Proficient だいたいできている	5. Distinguished 完璧
話す	話し合うとき、自分の考えや意見を相手に伝えようとしている。	自分の意見を言うという行動は全く見られない。	何らかの意見は言うが、みんなには伝わっていない。適切な大きさの声でない。	適切な大きさの声で意見を言うことができている。	適切な大きさの声で、はっきりと最後まで自分の意見を言うことができている。	適切な大きさの声ではっきりと最後まで自分の意見を言いつつ、目配りできている。
聞く	人の話を聞くときに積極的に聞いている。	人の話を聞く姿勢ができていない。姿勢以前に、聞いていない。聞いているとは判断できない。	聞いているようだと判断できるが、よそ見よそ事をしている。※よそ見よそ事とは活動とは関係のないこと、文脈とは関係ないことを指す。	人が話をしているときによそ見やよそ事をせず、かつ、話す人の方を見ている。	人が話をしているときによそ見やよそ事をせず、かつ、話す人の方を見て、話を最後まで聞いている。	人が話をしているときによそ見やよそ事をせず、かつ、話す人の方を見て、うなずいたりあいづちをうつなど話に反応しながら、話を最後まで聞いている(質問も含む)。
協力	(特に作業する場面で)グループで協力することができる。	人の様子にお構いなしに、ひとりで行動している。	グループ全体ですべきことに参加している。	友だち(スタッフ)と一緒に何かをしようとしている。	グループ全体の状態を把握して、意見を言ったり作業したりしている。	グループ全体の状態を把握し、みんなに声をかけながら、手際よく進めることができる。
調整	集団で活動を進めていくときに、みんなが納得できるような働きかけができる。	自分勝手に行動している。沈黙・妨害。活動を進めるような働きかけはしない。	問いかけ。まわりに任せる。スタッフに聞く。自分が主体となって進めようとはしない。	自分勝手ではない自分の意見や提案を言う。しかし、状況を進行させるような働きかけが足りない。	自分の意見や提案を言って、他のメンバーの意見を聞く。他の人の発言を受けて働きかけができる。	みんなが納得できるように意見や提案を出し、活動を進めるための働きかけができる。
応答性	相手からの働きかけに適した反応ができる。	働きかけに無反応。	反応はするけど文脈にはあっていない。	ある程度適切な反応がわかっているけど(文脈に合っていない)、適切でない。	相手からの働きかけに反応するが、やりとりが続かない。積極的ではない反応だが、論点はずれていない。意味に応じた反応をしようとしているけど、十分でない。	相手の働きかけに適切な反応・言葉の対応ができる。気持ちよいと感ぜられる反応をしている。相手の話の意味内容に応じて反応している。
頼む	相手に頼み事をしたいときに、相手に不快感を与えず、自分のしてほしいことをはっきりと伝えながら頼むことができる。	頼むという行動が見られない。	何か頼んでいるようだが、はっきりと言葉にして頼めてない。	頼みたい事は言うが、その理由を言ったり、かなえられたらどうなるのかを言っていない。	理由をつけて頼み事を言える。ただし、かなえられたらどうなるのかを言っていない。	理由をつけて頼み事を言い、またそれがかなえられたらどうなるかを言える。

Table 2 Rubric の具体例・評定のポイント

スキル	1. Not yet 全く見られない	2. Novice 初心者程度	3. Apprentice まっま	4. Proficient だいたいできている	5. Distinguished 完璧
話す		遠慮がち。小声。下を向いている。自信がなさそうに見える。もじもじしている。暴言。ひとりごと。はっきりとは伝わらない聞き取りにくい声。聞き流される。	ちょうどいい大きさの声。語尾があいまい。最後まではっきりとは言えない。	最後まではっきり言う。はっきりとした話し方をしている。聞こえやすい声で言う。相手に伝えようとしている。目配りの不足。	4までができたうえで、さらに目配りができる。話をしながら、あるいは話が終ったときなどに、皆に目配りができている。
聞く	その場にいらない。聞こえてもいない※その後の行動などから判断して、言われたことを聞いたとは判断できない場合も含める。	話し手とは全く違う方を向いている。よそ見よそ事をしている(手癖のようなもの)。よそ事をしていても、聞いていない(手癖のようなもの)なのであればこの段階とする。	聞く姿勢はできているが、注意力や反応が不足している。最後まで聞かない。あいづちやNVC(注)などは見られない。よそ見よそ事をしていない(手癖のようなものはよそ見よそ事に入らない)。	よそ見よそ事をせず最後まで聞けるが、あいづちやうなずきの不足。	積極的傾聴。4までができたうえでさらにうなずき・あいづち・質問等ができています。
協力	単独行動(グループ活動とは関係のないことをしている)。グループを乱す行動。作業をしない。	消極的参加。言われたことしかやらない。スタッフや友達に促されて参加する。特に話し合うこともなく黙々と作業する。自分から行動する様子がない。	とりあえず流れに合わせて行動。友達やスタッフと相談しながら作業をする。相手の意見や、役割の提案を聞いて従う。友達やスタッフが活動しているのを見ながら行動する。	メモをとる。自主的に協力しようとするが、人を仕切ることはしない。意欲的に作業を進めようとする。「ここどうする?」「だれかやって」など作業を進めるための発言。友達やスタッフの作業への修正、追加、フォロー。自分で判断して、役割を引き受けたり、作業に取りかかる。	作業への提案。仲間への励まし(「この絵うまいね」、「うまいくなくても大丈夫」などの声かけ。相手が困っていたら「こうしてみたら?」などの提案や励まし)。役割確認(「これやってくれる?」「もう少しかいてほしいな」、「ここはこうしよう」などの確認)、グループ全体へ積極的な声かけ。作業の全体確認。リーダー的役割。
調整	活動が滞っていても気にしない。自己中心的。参加していない。意見の言いつばなし。黙っている。	「どうする?」などまわりに聞いてみる。滞った活動の状況を動かそうとする発言が認められる。しかし、その後は他のメンバーやスタッフが何かするまで待つ。	活動を進めようとして自分から意見を言い出す。結果的に活動に影響を与えることがなくとも、何かしら行動しようとする。「～にしよう」(自分勝手ではない・意見)、「～だと思った」と意見や提案をするが、それ以上は進めることができない。	他のメンバーに気を配った進め方「～にしたらいと思うけど、みんなはどうですか?」「～と思ったけど〇〇さんはどうですか?」と自分の意見や提案を出してから他のメンバーの意見を聞くことができる。「△△さんが…と言ってたけど、それに賛成」というように、他のメンバーが言ったことに同意したり、自分の意見を加えたりすることができる。「～で決めませんか?」というような意見のまとめ方の提案(例えば、多数決やじゃんけんなど)ができる。	活動の進み具合を見ながら、お互いを尊重するように積極的に行動できる。みんなの意見をまとめていく。
応答性	他人に無関心。無反応。無視。気付かない。声をかけても反応がない。	あざけり。うつむいて目を合わせない。ボソボソと相手にわかりにくい反応。求められていることとは違う反応。文脈に関係なく「いやだ」。	トンチンカン。愛想がない。ぶっきらぼう。「別に」。「あっ、そう」。「わからん」。「しらん」。「いやだ」(ただし文脈にはあっている)。	相手との話を継続させるような反応ではない。「いやだ」ときちんと言志は伝えるけど、会話は発展しない。	話の流れに沿った受け答えができています。相手の意見を聞き出すような質問。相手の話しかけに言葉やNVC(注)での反応を見せ、相手に対して話を継続、発展させるようなやりとりをすることができる。
頼む	言葉に出して頼もうとしない。何も言わずにもらえる物を手に入れようとする。何も言わないのに、無理矢理カードを奪う。黙ってのりをとる。物を勝手にとってしまう。	「ちょっと」「これいい?」「カード」など(ひとことだけで)言葉をかけるが、頼みたいことを言葉にして言わない。たとえば、「借りるよ」「貸して」と言っている、一方的である。	頼み事を言葉(文章)で伝える。「カードをちょうだい(下さい)。」など。ただし、その理由を言ったり、かなえられたらどうなるかは言わない。	「ヒントを知りたいのでカードをちょうだい(下さい)」などと理由をつけて頼む。ただし、かなえられたらどうなるかは言わない。	「ヒントを知りたいのでカードをちょうだい(下さい)。」そうすると、私たちはとても助かるから(助かります)。」など。頼み方のコツ(頼み事を言う、理由をつけて言う、かなえられたらどうなるかを言う)が全てできている。

(注) NVC: Non Verbal Communication, 非言語的コミュニケーション行動

おはなし」をグループで創作し、虫を模造紙に貼り付けたり、背景を描き足したりして「虫のおはなし」に沿うような絵を完成させることであった。そして、絵と「おはなし」を発表した後、「おはなし」を完成させるために話し合ったことについてグループでシェアリングをした。あらかじめ「おはなし」を創る前に、「おはなし」をまとめるためにはグループ全員でうまく話し合う必要があることを伝え、「聞くときのコツ」について学習を行った。「聞くときのコツ」とは、人の話を聞くときのポイントを明記したもので、Rubricに対応している。

Taskは、自分の描いた虫を他の成員に説明したり、「おはなし」をまとめるために話し合ったり、発表するときの役割を相談したりするときに、話すスキル・聞くスキル・協力スキル・調整スキル・応答性スキルをいかに発揮するかであった。さらに、グループ全員に模造紙に背景を描き加えさせることによって協力スキルを発揮する機会を増やした。また、頼むスキルを評定するために、Taskの一連の時間内に、①「おはなし作成シート」②「のり」③「新聞紙」④「チェックシート（グループで活動のふりかえりの話し合いをするときに使用）」をグループスタッフからもらうように頼ませる課題のどれかひとつが割り当てられ、頼むスキルを評定する場面とした。

これら6つのターゲットスキルを観察するために、グループに1台のビデオカメラと集音マイクが準備され、Task場面が録画・録音された。

なお、Taskを含む当日の授業案は、資料1にまとめられている。

3. Rubricに基づく評定

①評定者：活動立案と実施者であるスタッフのうち12名が4グループに割り当てられ、各グループに3名ずつ（担当スタッフ2名、他スタッフ1名）の評定者が配置された。そして、その3名の評定者によってグループ内の全ての評定対象児の評定が実施された。

②評定日：2006年9月上旬

③評定の手続き：評定者全員が評定方法の説明を受けた後、Task場面が録画されたDVD、Rubric一覧表、評定記入表が配付され、Rubric一覧表に基づき、最頻行動評定（Task中に最も多く見られた行動に該当する水準）と最高行動評定（Task中に見られた最高の行動に該当する水準）が求められた（廣岡ら、2006b）。また、RubricとTaskの改善のため、評定者には評定に関する意見や疑問点などを報告するよう依頼した。

4. コミュニケーション行動評定

わくわくコミュニケーションクラブの活動全6回を

通して、活動が終わるたびに、各グループの担当スタッフ2名が、本活動で子どもに獲得させたい22項目のコミュニケーション行動について、グループの各児童を評定した。各項目は、6つのターゲットスキルのいずれかに対応している（Table 3）。廣岡ら（2006b）では、コミュニケーション行動チェックリストと称するバイナリーチェック（活動の中に1回でも見られたかどうか）を行ったが、該当する行動を見逃すことがある危険性や、その行動が生じる頻度や質の程度を問題にできないことから、本研究では、各項目の行動が「まったくできていなかった」から「非常によくできていた」までの5件法で評定した。そして、この6回分のコミュニケーション行動評定をRubricに基づく評定との関連を妥当性の検討のための指標として用いた。

結果と考察

1. 各スキルの平均値

Rubricに基づく評定のうち、最頻行動評定及び最高行動評定の平均値をスキルごとに算出したものがTable 4である。

最頻行動評定、最高行動評定のいずれにおいても頼むスキルおよび調整スキルの平均値が他のスキルに比べて低い。これらのスキルが難易度の高いスキルであることが想像でき、こういった発揮することが困難なスキルをターゲットスキルとした活動の重要性が示唆される。本研究の評定対象児は新しく入会してきたばかりの児童であり、頼むスキルや調整スキルを学習する前の状態であったと言えるが、数回にわたる活動の効果として、こういったスキルの平均値が上昇していくことを確認することができれば、活動を展開していく意義が確認できるとともに、ここで用いているPAの妥当性が示されることにもつながる。

頼むスキルは平均値が低く、さらに、最頻行動評定と最高行動評定の平均値がほぼ等しい。これは、Task中の頼むスキルの評定場面が主にTask作成者が指定した特定の場面を観察した評定であったためと考えられる。これに加え、頼み事をするというコミュニケーション行動は本研究で用いたTaskの中に何度も見られる行動とは考えにくいため、評定者のほとんどが最頻行動評定と最高行動評定に同じ評定値をつけたものと考えられる。

頼むスキル以外のスキルの平均値では、最頻行動評定において、調整スキルが水準2「初心者程度（Novice）」であったのに対し、他のスキルは水準3「まあまあできている（Apprentice）」以上であった。また、最高行動評定では、調整スキルが水準3「まあまあできている」以上であった。

きている (Apprentice)』であったのに対し、他のスキルは水準4「だいたいできている (Proficient)」前後であり、最頻行動、最高行動ともに調整スキルの獲得水準が低いようである。

以上のことから、評定対象児には調整スキルと頼むスキルの学習が特に必要であることが明らかになった。わくわくコミュニケーションクラブは、1年間を通してコミュニケーション能力を学習する場であるため、これらのスキルが獲得されるようなプログラムを活動後期に実施する必要があるだろう。

加えて、わくわくコミュニケーションクラブが児童にもたらした効果を測定するために、活動後期に彼らのコミュニケーション能力を再度評定する予定である。

2. 評定者間の評定の信頼性

Rubric に基づく評定については、児童1名につき3名のスタッフが評定を行った (Table 5)。その結果、話すスキル、聞くスキル、協力スキル、調整スキルに

ついては、最頻行動評定、最高行動評定ともに、ばらつきが小さく、3名の評定が完全一致しているものもいくつか見られた。これは、評定者間の一致の度合いが高いということになり、Rubric に基づく評定が信頼できるものであると言える。

特に、調整スキルは、廣岡ら (2006b) の調整スキルの Rubric を改訂したものであるが、評定者間の一致の度合いが廣岡ら (2006b) よりも高くなっており、完全一致もいくつか見られたことから、調整スキルの Rubric がより信頼できるものに改善されたと言える。

しかし、応答性スキルについては、最頻行動評定、最高行動評定ともに評定値のばらつきが大きかった。廣岡ら (2006b) では、4~5名の評定者によって評定された応答性スキルの評定値の標準偏差は比較的良かったため、信頼性の高い Rubric であると判断し、Rubric を再検討せずに今回の評定を実施した。しかし、本研究の結果から、評定者や Task によって評定値が安定

Table 3 コミュニケーション行動評定

対応スキル	項目
話す	1 聞こえやすい声 (適切な大きさの声) で意見を言う
	2 はっきりと最後まで自分の意見を言う
	3 話しながら、周囲に目配りをする
聞く	4 人の話をよそ見やよそ事をしないで聞く
	5 話を最後まで聞く
	6 うなずいたりあいづちをうつなど、話に反応しながら聞く
協力	7 友達やスタッフと相談しながら活動をする
	8 自主的・意欲的・積極的に協力しようとする
	9 グループ全体の状態を把握して活動する
	10 提案・励まし・見通しなど、皆に声をかけながら活動を進める
応答性	11 相手の働きかけに適切な NV 反応をする
	12 相手の働きかけに適切な言葉の対応をする
	13 相手に対して話を継続、発展させるようなやりとりをする
調整	14 調整場面で、みんなが納得するような解決方法を提案する
	15 調整場面で、調整しようとする気持ちがみられる
頼む	16 人に何かを頼みたいときに、ちゃんと頼み事を言う
	17 理由をつけて頼み事を言う
	18 頼み事をするとき、かなえられたらどのようなかを言う
断る	19 頼み事を断るとき、「できない」と伝える
	20 断るとき「ごめんなさい」と謝る
	21 断るとき理由を言う
	22 断るときに代案を出す

Table 4 各スキルの平均値と標準偏差

	最頻行動評定						最高行動評定					
	話 す	聞 く	協 力	調 整	応 答 性	頼 む	話 す	聞 く	協 力	調 整	応 答 性	頼 む
平均値	3.28	3.13	3.05	2.31	3.64	2.92	4.15	4.00	3.77	3.08	4.23	2.97
標準偏差	0.79	0.80	0.79	0.86	0.93	0.35	0.67	0.56	0.81	0.93	0.67	0.49

Table 5 Rubric における評定値

グループ	児童	評定者	最頻行動評定					最高行動評定							
			話す	聞く	協力	調整	応答性	頼む	話す	聞く	協力	調整	応答性	頼む	
1	1	1	3	2	3	3	3	2	3	3	4	3	3	2	
		2	3	2	3	2	3	3	5	4	4	4	4	3	
		3	4	3	3	3	4	2	4	3	5	3	5	2	
	2	1	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	
		2	4	3	3	3	4	3	4	4	4	4	5	3	
		3	4	4	4	3	5	3	5	4	5	4	5	3	
	3	1	2	3	3	2	3	3	2	4	3	2	4	3	
		2	2	3	2	1	4	3	4	4	3	3	4	3	
		3	2	4	3	2	4	3	4	5	4	3	4	3	
2	4	4	4	4	4	3	4	3	4	5	4	4	5	3	
		5	4	4	3	1	4	3	5	4	4	2	5	3	
		6	4	4	3	3	5	4	4	4	3	3	5	5	
	5	4	3	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	
		5	4	3	5	3	4	3	5	4	5	3	5	3	
		6	4	3	5	3	5	3	5	3	5	4	5	3	
	6	4	3	2	2	1	2	3	3	3	3	3	3	3	
		5	4	2	1	1	2	3	4	3	3	1	4	3	
		6	3	3	3	1	3	3	4	4	3	3	4	3	
	7	4	2	4	3	2	3	3	4	4	4	2	4	3	
		5	2	4	2	1	4	3	4	4	3	1	4	3	
		6	4	4	3	1	4	3	4	4	3	3	4	3	
	3	8	7	4	4	3	3	5	3	5	4	4	3	5	3
			8	4	2	3	1	2	3	4	4	3	2	3	3
			9	4	2	3	3	3	3	5	3	4	3	4	3
		9	7	4	4	3	3	5	3	5	4	5	3	5	3
			8	3	2	2	1	2	3	4	4	3	2	3	3
			9	3	3	3	3	3	3	5	4	4	3	4	3
10		7	4	4	4	3	5	3	5	4	5	5	5	3	
		8	2	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	
		9	3	3	4	4	4	3	5	5	5	5	5	3	
4	11	10	3	4	3	2	5	3	4	4	4	3	5	3	
		11	2	4	3	2	3	3	3	5	3	2	3	3	
		12	2	4	2	2	4	2	4	4	3	3	4	2	
	12	10	4	3	4	3	5	3	4	4	5	4	5	3	
		11	4	4	3	2	4	3	4	5	3	2	4	3	
		12	3	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	
13	10	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3		
	11	3	3	3	2	3	3	4	5	3	3	4	3		
	12	4	2	2	2	3	2	4	4	2	3	4	2		

3名の評定者間で評定値が2以上ずれているもの □ は3名の評定値が一致しているもの (完全一致)

しないことが示されたため、今後、信頼性の確保について慎重に検討しなければならないであろう。

また、頼むスキルにおける評定値のばらつきについては、最頻行動評定、最高行動評定とも評定者間で完全一致しているものが多かった。しかし、他のスキルよりも評定値が一致しているのは、前述の通り、頼むスキルに限られた場面での評定であったためと考える

こともできる。

3. Rubricに基づく評定の妥当性の検討

本研究で取り上げたスキルの Rubric に基づく評定の妥当性を確認するため、コミュニケーション行動評定得点 (活動1回あたりで児童がスキルを発揮した行動の評定段階) との相関係数を算出し (Table 6)、こ

れを併存的妥当性確認のひとつとした。

分析の際、Rubricに基づく評定、コミュニケーション行動評定得点ともに児童1名あたりの評定者の平均値を用いた（児童1名あたりの評定者は、Rubricによる評定では3名、コミュニケーション行動評定では2名）。さらに、コミュニケーション行動評定得点は、各スキルにおける各回活動についての項目平均得点および全6回分の平均得点を用いた。なお、頼むスキルにおけるコミュニケーション行動評定は、「評定可能な場面が見られなかった」という理由によって評定値がつけられないことが多く、データとして十分な数の評定値が得られなかったため、分析から除外した。

Table 6より、Rubricに基づく評定と第2回コミュニケーション行動評定の相関は、どのスキルにおいても最頻行動評定、最高行動評定ともに高かった。両評定の対象となった活動回は同じ回であるが、どのスキルも相関が高いということは、両評定が対応しているということであり、Rubricによる評定の妥当性はある程度確認されたと言ってよい。

その他に特徴的な結果として、聞くスキルについては、どの回のものも、Rubricに基づく評定とコミュニケーション行動評定との相関が高かった。これは、話を聞くという行動が、活動内容に関わらず、一貫して表出される行動であり、他のスキルと比べて、評定の対象となる場面が多く、PA場面に限定しない一般的な活動の中にも、評定者が児童の行動を観察しやすいスキルということなのかもしれない。また、活動スタッフは、児童が司会進行の話を見逃さず、活動に参加できない状態にならないよう、日常的に児童の聞く姿勢に注目していることも、相関が高い理由のひとつと考えられる。

ただし、一方の解釈仮説として、聞くスキルが回の活動を重ねても変化していないということも考えられる。つまり、第2回目の活動におけるRubricによる評定の得点もさほど高くはないことを考え合わせると、

この仮説も否定できない。一連の活動の後半に行われたRubricによる評定の得点や行動評定の平均値の変化などを詳細に検討することにより、この疑問に答えていく必要がある。

一方、聞くスキル以外のスキルでも、第2回活動以外の活動とRubric評定との相関が部分的に高いところも見られたが、そのほとんどが低かった。これは、各回の活動内容が大きく関連していると考えられる。

第2回の活動は「友だちと共同して作品を創作する」という活動であったのに対し、第1回は「あいさつの学習および友だちとのインタビューゲーム」、第3回は「上手な話の伝え方」、第4回は「気持ちの良い頼み方」、第5回は「気持ちの良い断り方」、第6回は「推理ゲーム」であった。すなわち、活動回ごとに主となるターゲットスキルが異なるため、両者の相関が低くなった可能性も考えられる。例えば、第6回の推理ゲームでは、活動に積極的に参加しているため聞くスキルや応答性スキルは発揮されているが、推理の答えが思いつかないために話すスキルを発揮する機会が乏しかったという子どもも見られている。

このように、行動評定のような尺度を用いてRubricに基づく評定との併存的妥当性を検討する際には、両者の活動の内容やターゲットスキルが一致している必要があると考えられるが、現実的には、論理的にどこまでコントロールできるかについては難しいと言わざるを得ない。

総合考察

1. Rubricによる評定の信頼性

廣岡ら（2006b）では、Rubricの信頼性と妥当性が課題として残った。特に信頼性については、単にRubricの水準を改訂しただけでは不十分であることが明らかとなった。

ところで、信頼性を考える上でキーワードとなる概

Table 6 Rubricに基づく評定とコミュニケーション行動評定の相関

		Rubric 評定（第2回活動と対応）									
		話 す		聞 く		協 力		調 整		応 答 性	
		最頻行動	最高行動	最頻行動	最高行動	最頻行動	最高行動	最頻行動	最高行動	最頻行動	最高行動
コ ミ ニ ケ ー シ ョ ン 行 動 評 定	第1回	.67 (13)	.33 (13)	.71 (13)	.44 (13)	.21 (13)	.08 (13)	.11 (13)	.35 (13)	-.31 (13)	-.23 (13)
	第2回	.75 (13)	.64 (13)	.85 (13)	.61 (13)	.71 (13)	.66 (13)	.83 (13)	.84 (13)	.67 (13)	.67 (13)
	第3回	.21 (12)	-.17 (12)	.70 (12)	.67 (12)	-.01 (12)	-.23 (12)	.14 (12)	.33 (12)	.19 (12)	.19 (12)
	第4回	-.15 (13)	-.12 (13)	.84 (13)	.70 (13)	.19 (13)	-.02 (13)	.03 (13)	-.09 (13)	.30 (13)	-.07 (13)
	第5回	.54 (11)	.29 (11)	.46 (11)	.72 (11)	.43 (11)	.23 (11)	.55 (8)	.65 (8)	.27 (11)	.17 (11)
	第6回	-.17 (11)	-.40 (11)	.72 (11)	.59 (11)	.35 (11)	.25 (11)	.24 (11)	.12 (11)	.56 (11)	.14 (11)
	6回平均	.61 (9)	.00 (9)	.72 (9)	.80 (9)	.42 (9)	.18 (9)	.44 (6)	.52 (6)	.40 (9)	.25 (9)

■ |.6|以上 □ |.4|以上 () 内はN

念として、モデレーション (Moderation) が挙げられる。モデレーションとは評価の一貫性を確保するもので、具体的には、評価者への訓練や評価者間の討議、評価基準の共通理解、事例集の提案などが挙げられる。Caroline (2001) も同様に評価の一貫性を重視しており、PA の事例から、明確な採点説明書、採点者の訓練、いくつかのレベルでのパフォーマンス事例の提供があれば、PA における採点者間の信頼性が高くなるとしている。

本研究では、評定者に特別な訓練を施したり、評定者間の共通理解を得るための機会を与えたわけではなく、評定の注目場面や評定の際の留意点 (例えば、ビデオの再生の回数、最頻行動評定の行動数のカウントの仕方など) は、評定者個人に委ねられていた部分が多い。コミュニケーション能力を評定する場合、活動 (Task) 中のほとんどの場面がその対象となるため、評定者の注目場面や評定の仕方によっては、その評定値が評定者間で違ってしまふ可能性が高い。これらのことを考えると、本研究で実施したような評定にも、上記のモデレーションという考え方を導入する必要性があると考えられる。

これらのことから、Rubric の信頼性を高める条件は、①Rubric の水準や具体例が明確で各スキルの概念を評定者一人ひとりが理解していること、②Task 中の各スキルの評定場面を評定者間で一致させておくこと、もしくは評定依頼者が場面を指定しておくこと、③評定者間で①と②の共通理解を持つための訓練や指導があらかじめされていること、④評定後に評定者間で協議をして同一の評定値をつける行動を同定すること、などが考えられる。

また、本研究は、信頼性に関して同一対象児童を評定した評定者間の評定値の一致した程度に注目したが、信頼性を考える上では、評定者間の信頼性だけでなく、評定者内信頼性を高めることも重要であろう。具体的には、Task 実施直後に行った評定の結果と、ある一定期間をあけてから同一対象児童を再度評定した結果をつきあわせて、一致する度合いを確認することが考えられる。

このように、PA の信頼性は、時間と手間のかかる作業の積み重ねによって確認されるが、これを実現していくことはコミュニケーションスキルの評定には重要な課題である。

2. Rubric と Task の妥当性

Rubric による評定とコミュニケーション行動評定の相関を検討することによって PA の併存的妥当性を確認しようとしたところ、Rubric を行った活動回において、どのスキルでも相関が高く、両評定が対応してい

ることが示されたため、Rubric の一応の妥当性が確認されたと言ってもよいだろう。しかし、コミュニケーション行動評定との相関分析から除外された頼むスキルは、各回で頼み事を観察する場面が見られず、行動評定が不可能ということが多かった。これは、頼むという行動が聞くスキルのように日常的に見られる行動ではなく、行動が表出する機会が限定されてしまうからであると考えられる。頼むスキルについて、Rubric での評定とデータに欠損値のなかった第 2 回のコミュニケーション行動評定との相関を行ったところ、弱い負の相関であった (最頻行動評定 $r = -.03, n. s.$, 最高行動評定 $r = -.13, n. s.$)。Rubric での頼むスキルの評定は信頼性が高かったことから、コミュニケーション行動評定が正確に評定できていなかった可能性がある。さらに、録画を観察しながら明確な評定水準に従った評定と、評定者が活動に参加しながらの観察評定とが負の関係であるということから、後者のような行動評定の危うさを指摘することができよう。つまり、活動中での印象的な行動に評定値が左右されてしまう可能性が高いということである。

加えて、コミュニケーション行動評定は各項目の行動が「まったくできていなかった」から「非常によくできていた」までの 5 件法での評定であり、どのような行動が「できて」いて、どのような行動が「できていない」のかは、評定者内の暗黙の基準に依拠しているので、評定者間で評定がばらつく可能性が高い。つまり、行動評定の妥当性にこそ問題があると指摘することもできるのである。

行動評定と PA との間に意味のある中庸な相関があるという本研究の結果からも、尺度の水準の明確さを強調する Rubric の手法を取り入れる PA の重要性を改めて確認することができたと言えよう。

また、Task の妥当性については、先述したように頼むスキルの観察場面の設定が不十分であったと言わざるを得ない。最頻行動評定をより実際値に近づけるために、スキル発揮場面をより多く設定できるような Task の開発が必要である。

本研究では、コミュニケーション行動評定との関連から Rubric についてある程度の妥当性が確認されたが、引き続き Rubric の改訂や Task を見直し、ターゲットとなるスキルへの働きかけが実際にスキルの変化として表れるかどうかを検討することなどにより、総合的に妥当性を検証していくことが今後の課題であると言えよう。

3. プログラム効果の測定

本研究は、Rubric と Task の開発に主眼を置いた研究であったが、わくわくコミュニケーションクラブの

活動の目的は、児童のコミュニケーション能力を高めるような働きかけをすることや、そのためのプログラムを開発・実施することにある。つまり、本研究が持つ課題として、RubricとTaskを開発するだけでなく、それらを用いて実施プログラムの効果を検証しなくてはならない。

そのためにも、客観的な測定が可能なRubricとTaskの早急な開発が期待されるが、実際には、プログラム効果の検証とRubricおよびTaskの開発を繰り返すブラッシュアップサイクルによって両者が確立されていくことが期待されている。2006年10月現在、本研究で評定の対象となった春クラス参加児童が秋クラスにも参加しているため、われわれは秋クラスの後半にもPAを実施し、コミュニケーション能力の変化を検討する予定である。特に、本研究の結果によって調整スキルと頼むスキルの獲得水準が低いことが明らかとなったため、これらのスキルが身につくようなプログラムを重点的に実施する計画をしている。

4. 教育実践場面におけるPA活用の可能性

先述の通り、本研究で扱ったRubricとTaskは開発途上であるが、信頼性や妥当性が確保できれば、他の社会性教育実践場面での活用の可能性は高いと言える。というのも、Taskを用いることによって複数のスキルが同時に観察でき、Rubricを用いることによって児童のスキルの水準を明確な基準が伴った形で把握できるからである。加えて、現在子どもにコミュニケーション能力や対人関係能力を身につけることが社会的に期待されていることを考えると、コミュニケーション能力を客観的に測定できる道具は非常に有用であろう。特に、学校教育場面ではその期待が非常に大きいと考えられる。例えば、教師が担任する子どものコミュニケーション能力を観察する場合、多くの子どもを一度に観察しなくてはならないことや、日常の学校生活の中からその子どものコミュニケーション能力を把握しなくてはならないことから、時間も労力も必要となる。しかし、Taskを用いることで授業時間内に評定場面を設定することが可能となり、Rubricを用いることで、より客観的に、より具体的に、その学級や個人のコミュニケーション能力が把握できる。その結果、得意なスキルを活かしながら苦手なスキルを鍛えるというように教育方針を明確化できると考えられる。

また、教育評価の立場からは、教育活動のPDCAサイクルのうち、Checkである「実践した結果を正確に評価すること」と、Actionである「その評価を活かして次の実践活動につなげること」が不足しているという指摘がある。つまり、教育実践では、このCとAを実現できるような方法の確立が最重要課題と

なっている。PAは現在の状態を詳細に評価し、次なるActionへある程度明確な指針を与えてくれるツールであると考えられるため、PAが確立されれば、教育実践活動に幅広く活用されることが期待できる。

引用文献

- Caroline V. G. 鈴木秀幸訳 2001 新しい評価を求めてーテスト教育の終焉 論創社 (Caroline V. G. 1994 Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment Falmer Press)
- 廣岡秀一・小川一美・元吉忠寛 2000 クリティカルシンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究 三重大学教育学部研究紀要(教育科学), 51, 161-173.
- 廣岡秀一・元吉忠寛・小川一美・斎藤和志 2001 クリティカルシンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究(2) 三重大学教育実践総合センター紀要, 21, 93-102.
- 廣岡秀一・中西良文・廣岡雅子・後藤淳子・横矢規・矢神祥代・福田真知 2005a 小学生のコミュニケーション力を高める教育実践 三重大学教育学部研究紀要(教育科学), 56, 317-332
- 廣岡秀一・中西良文・廣岡雅子・後藤淳子・横矢規・矢神祥代・福田真知 2005b 小学生のコミュニケーション力を高める教育実践(2) 三重大学教育実践総合センター紀要, 25, 37-45
- 廣岡秀一・中西良文・廣岡雅子・横矢祥代・福田真知・秋山美和・伊藤由恵 2006a 小学生のコミュニケーション力を高める教育実践(3) 三重大学教育学部研究紀要(教育科学), 57, 101-110
- 廣岡秀一・中西良文・廣岡雅子・横矢祥代・福田真知・秋山美和・伊藤由恵・小倉明子 2006b 小学生のコミュニケーション能力に対するPerformance Assessmentー活動プログラム(Task)と評価基準(Rubric)作成の試みー 三重大学教育実践総合センター紀要, 26, 25-33
- 松下佳代 2005 学力評価法の新たな可能性 日本教育心理学会第47回大会発表論文集, 47, 18-19
- 鈴木秀幸 2004 「新しい評価と思考力、判断力、意欲」指導と評価, 50, 4-8
- 西岡加名恵 2002 「教育評価の方法」(田中耕治(編)新しい教育評価の理論と方法 [I] 理論編 第2章) 日本標準

資料1 平成18年度春クラス第2回「虫のおはなしをつくろう」(5月27日実施)の授業案

1. ねらい

- ①グループでの交流を通して友達とのかかわりを深める。
- ②同じテーマでも描くものが一人ひとり違うことに気づく。
- ③グループでの共同作品作りを通して、楽しさと達成感を得る。
- ④お互いのグループの作品のよさを認め合う。

2. タイムテーブル

時間	内 容	留 意 点
9:45	受付開始	机とビデオカメラの位置をマーク 椅子を円に並べる グループスタッフは宿題のチェック
10:00	活動開始	
10:05	ウォーミングアップ	
10:15	前回の宿題の確認	机を戻す
10:20	①エクササイズ1「虫を描いてみよう」 ・「虫」を各自で描く ・絵をグループ内で見せ合う	B5サイズの紙を配付
10:35	②エクササイズ2「虫のおはなしをつくろう」 ・虫の絵を模造紙に貼って、グループで1つの「おはなし」を作成することの説明	
10:40	・スタッフによる「上手な話し合い」のデモンストレーション	「聞くときのコツ」の提示 -PAのための撮影開始-
10:50	・グループで「おはなし」作りの話し合い	「おはなし」作成シートを配付
11:00	休憩	-撮影中断-
11:10	③エクササイズ3「虫のおはなしを描こう」 ・虫を貼る、絵を描き足す	-撮影再開-
11:30	・作品の発表	マジックペン、新聞紙、ノリを配付
11:40	④シェアリング	チェックシートを配付
11:50	ふりかえりシートへの記入	-撮影終了- シートなど配付
11:58	宿題の説明と次回予告	
12:00	終了	

3. 活動(主にTask)の詳細

①エクササイズ1「虫を描いてみよう」(15分)

- ・各自にB5の紙を1枚ずつ配る。
- ・「虫を思いのまま描いてください。」という指示だけで、色ペンなどを使って自由に虫を描かせる。上限は10分。
- ・全員の絵が描けたら、グループ内で絵を見せ合い、それぞれが描いた虫が違うことを確かめる。(5分)

②エクササイズ2「虫のおはなしをつくろう」(25分)

- ・①で描いた虫の絵を切り取って模造紙に貼り、グループで1つの「虫のおはなし」を作ることを説明する。
- ・「おはなし」を考えるときにグループでうまく話し合えるように、聞き方のコツのデモンストレーションを見せながら話し合いのしかたを説明する。

デモンストレーション

場面: 「おはなし」を考えているところ(※「おはなし」づくりのデモンストレーションも兼ねる)

役: 話す役スタッフ2名、聞く役スタッフ2名(※グループでの話し合いをイメージできるように)

-PAのための撮影開始- ※司会は撮影開始をスタッフに合図する

- ・グループに1枚の『おはなし』作成シート(いつ、どこで、だれが、どうしている)を配付。シートに記入しながら、「おはなし」をグループで作成する(10分)。
- ・頼むTask1: 新入会児童のひとりに『おはなし』作成シートをグループスタッフからもらうように頼ませる。

- ・スタッフは、コツを意識させながら、子どもの言うことをつなげて、「おはなし」がまとまるように援助する。
※スタッフは子どもが調整役ができるような支援をすること。

～ 休憩（10分）～ ー撮影中断ー

③エクササイズ3「おはなしを描こう」（30分） ー撮影再開ー

- ・頼むTask2：新入会児童のひとりに「のり・新聞紙」をグループスタッフからもらうように頼ませる。
- ・虫を貼る位置やその他に描き足すものを確認してから作業を始める。（20分）
模造紙の使い方は、コマ割りでもワンシーンでもよい。
- ・作品の発表（10分）
グループごとに、できあがった作品を見せる。
「おはなし」作成シートをもとに、タイトル発表者・物語発表者・工夫したこと発表者・模造紙を持つ人を分担して発表する。

④シェアリング（グループ・全体）（10分）

- ・頼むTask3：新入会児童のひとりに「チェックシート」をグループスタッフからもらうよう頼ませる。
- ・グループシェアリングは、チェックシートに記入することよりも話し合うことを重点に行う。
- ・チェックシートに基づきながらグループでシェアリングし、全体に発表する。

ー撮影終了ー