

小学生のコミュニケーション能力を高めるための実践活動が 教育学部の学生にもたらす発達的变化 ーわくわくコミュニケーションクラブの実践を通してー

廣岡 秀一¹⁾・中西 良文¹⁾・秋山 美和²⁾・横矢 祥代³⁾
伊藤 由恵⁴⁾・東 由華⁴⁾・廣岡 雅子⁵⁾

**Development of undergraduate students through the educational practice
to enhance the interpersonal communication competence among grade schoolers**

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

本研究は、わくわくコミュニケーションクラブ（子どものコミュニケーション能力を高めることを目的とした教育実践ボランティア）の活動を通じた、学生スタッフの発達的变化を検討した。研究1では、ある学生スタッフ（スタッフA）の活動後の感想をカテゴリに分類し、各カテゴリの記述量が3年間（8つに区分されたクラス）でどのように変化したのかを検討した。その結果、「子どもに対する素朴な理解」カテゴリは、活動期間が長くなるにつれ記述量が減少した。また、「子どものコミュニケーション評価」や「スタッフのコミュニケーション評価」カテゴリについては、コミュニケーション能力の評価活動であるPA（Performance Assessment）の実施以降の活動において記述量が増加した。研究2では、スタッフAと他の学生スタッフ（計7名）に、活動を通して①子どもを見る目や子どもに対する素朴な理解について変化したこと、②教育支援者としての変化や学習したこと、③自分自身のコミュニケーションの変化や学習したこと、について自由記述にて回答を求めた。その結果、研究1と同様の結果が得られたことに加え、PAにより学生の活動を捉える見方が抽象的になるという効果は一定の長期的な経験を経ないと得られないこと、活動を行うことによって学生自身の日常的なコミュニケーションにも変化が現れたことが明らかとなった。

キーワード： コミュニケーション能力を高める実践活動、学生スタッフ、子どもの理解、心理学をベースにした活動プログラム、Performance Assessment

問題と目的

近年、子どもの対人関係能力や対社会関係能力の低下に関する様々な問題が指摘されている（e.g., 吉田, 1997）。これらの問題に対し、教育現場では柔軟な対応が求められており、教員志望の学生にも教育の基礎的な知識や技術だけではなく、コミュニケーション能力を始めとする様々な力を身につけることが期待されている。文部科学省（2005）は、今後のあるべき教員

像の一つとして「総合的な人間力」を挙げており、教師には、子どもたちの人格形成に関わる者として、豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質を備えていることが求められるとしている。

一方で、学校教育の中で総合学習やチームティーチングなどの教育活動が盛んになったことに伴い、学生や地域の人たちによるボランティアな学校教育支援が急速にそのニーズを高めている。教育学部の学生に

1) 三重大大学教育学部 e-mail:yosifumi@edu.mie-u.ac.jp

2) 三重県桑名市立星見ヶ丘小学校

3) 三重大大学高等教育創造開発センター

4) 三重大大学教育学部教育学研究科

5) 三重県津市教育委員会スクールカウンセラー

とってこのような場は、自分自身を見つめ、教員としての適格性や教員志望の意思を確認し、教職者に向けての経験を積む絶好の機会と言えよう。つまり、地域教育活動への貢献とともに、学生自身の発達を促進させるものとして、双方にとって意義深い活動が展開されているのである。ところで、教育ボランティアによる学校教育への貢献は、学校教育の補完・支援だけに限らず、学校教育とは独立した教育活動を展開することによって、教師の負担を増やすことなく子どもの発達支援を無理なく実現するということも考えられる。

そうした考えのもと、三重大学教育学部で教育心理学を学ぶ大学院生・大学生を中心とするボランティアグループは、子どものコミュニケーション能力の育成をねらいとした「わくわくコミュニケーションクラブ」と称する活動を2004年度から開始し、4年目となった現在も継続している。このグループは、三重県のM小学校区内の4～6年生の子どもを対象として、心理学をベースとした小学生のコミュニケーション能力の育成のためのプログラム開発、実践および報告を行ってきた（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）。

この実践は、異学年の子ども同士が受容的な雰囲気に含まれながら仮想的対人コミュニケーション場面を体験する中で、コミュニケーション能力を高めていくことを目的としており、大学生がボランタリーに活動を運営している。大学のカリキュラムや講義とは独立しているが、大学で学習した教育心理学の知識を生かしながら、実際に子どもを観察し、彼らに獲得させたい力やそれを獲得させるための方法を自由な発想で探り出し、それらが反映されるように、プログラムの企画から準備・実践を行っているのである。具体的に言うと、自他の経験する感情やその表現に注目したり、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）や社会的スキルを獲得したりすることにつながるグループ活動を行っている。そのため、この活動からは、大学教育とは質の異なる教育効果が得られると期待される。例えば、取り組みへの自主性、自己の役割意識の芽生え、自己の言動に対する責任感、課題を解決しようとする志向性、繰り返し課題に取り組む忍耐力などが挙げられよう。

さらに、活動現場で観察した子どもの反応や発達の様子を大学の講義やゼミで学習した心理学的な理論と関連づけて学習することができるため、体制化された知識の獲得につながると考えられる。また、スタッフの想定と異なる反応が子どもから得られる場合やプログラムのねらいがうまく子どもに伝わらないなどの問

題が生じる場合があるが、その際には、その問題について多面的に考察し、次への活動へ反映させる必要が生じる。このような「現実場面での学習」によって、学生スタッフはさらに深い知識を「使える知識」として獲得すると考えられる。しかし、大学教育において、このような学習を経験する機会は少ない。

さて、教育現場に携わった学生の変化に注目した研究はこれまで多くなされてきているが、それらは主に教育実習などを対象として行われてきている（吉田・佐藤，1991；藤田，1999；藤田，2000；藤田，2004）。例えば、教育実習を経験した大学生は、子どもの創造性・積極性を高く評価するなど子ども観がポジティブになることや、子どもとしっかりと関わるためにコミュニケーションスキルの必要性に言及した記述が多くなることなどが明らかにされてきた（吉田・佐藤，1991；藤田，1999）。しかし、教育実習において学生が教育現場に関わる期間は、数週間から数ヶ月程度と短く、学生の変化を1年を超えて追跡するという研究は数少ない。

一方、わくわくコミュニケーションクラブの活動は4年目を迎え、学生のほとんどは活動の経験年数が1年から2年以上となっている。長期的に教育活動に関わることは、教育について思考する時間や子どもの変化について観察する機会を絶対的に増やすことにつながる。この子どもと関わる期間の違いは、学生の子どもの対する見方や教育的支援に対する考え方にも反映されると考えられる。このように、活動期間が長くなるほど、学生の発達の变化が質的にも異なることが予想されるため、それが具体的にどのようなものであるのかについては詳細に検討する必要があると言えよう。

また、本活動で実施されるプログラムは、コミュニケーション能力を育成するために心理学的観点から体系的に構成されたものである。このように活動で扱う内容についても教育実習とは大きく異なることから、学生の学ぶものも異なることが予想される。

活動の運営に関しては、学年や経験年数の異なったスタッフが共同で行っている。これは、授業の準備をほとんど1人で行う教育実習とは異なる特徴がある。近年の学校教育現場でチームティーチングが取り入れられている事例が増えていることを考えると、活動実施者同士で共同するスキルが獲得できるかについても検討する必要があるだろう。

そこで、本研究では2004年度から2006年度まで活動に参加した学生の変化を、各回の活動後の感想を分析することによって、詳細に明らかにする。さらに、学生が自分自身の変化や成長をどのように認知しているかという観点からも、学生の変化を検討する。

わくわくコミュニケーションクラブの概要

- 1) **スタッフ** 教育学部学生・大学院生および大学教員、OB、OG などで構成された。毎クラス 10～15 名が参加した。わくわくコミュニケーションクラブには、常時 10 人前後の中心スタッフが入籍していたが、年度が移る度に、その中心スタッフは入れ替わっていった。学生が活動に参加する経緯については、まず、現有スタッフが、教育心理学を学習している学生、特に 1、2 年生に対して活動内容について紹介し、興味を持った学生が活動を見学したりミーティングに参加したりすることによって随時スタッフに加わっていく。その学生の中に活動に継続的に参加するものが現れ、徐々に中心スタッフとなっていくことが多かった。
- 2) **参加児童** 本活動は三重県津市内の 1 つの小学校の教室を借りて行われ、参加児童はその小学校に在籍する 4 年生から 6 年生の 20～25 名であった。参加児童は、小学校で行われた季節ごとの募集に応募したものであった。この中には、繰り返し参加している児童も半数以上いた。

3) **活動実施日** 活動は月 2 回土曜日の 10 時～12 時に行われた。1 年間で 3 つのクラスに分け、4 月～7 月を春クラス、9 月～12 月を秋クラス、1 月～3 月を冬クラスとした。

4) **活動内容** 毎クラス 1 回の活動において、1 つのコミュニケーションのテーマを扱った。

プログラムの構成は、ウォーミングアップ→わくわくトライ（自宅等で行う強制ではない宿題）の確認→エクササイズ→シェアリングとまとめ→活動内容や学習のふり返りであった（廣岡ら、2005a；2005b；廣岡ら、2006a）。

5) **スタッフの活動** スタッフの活動の主なものとしては、活動の準備・実施・ウェブ上での実践検討がある。

まず、各回の活動プログラムは、2 名のスタッフが企画・立案を担当し、毎週行われるミーティングにおいて、スタッフ全員で検討・改良を行い決定される。この 2 名のスタッフ（以下、授業者と呼ぶ）が土曜日の活動の際に全体の進行を行う。さらに、グループ活動を行うために、各グループにスタッフ 2 名ずつがつき（これをグループスタッフと呼ぶ）、グループ活動の進行役や子どもの活動の援助、わくわくトライなどのチェックを行う。その他のスタッフは、全体把握や個別的な関わり、授業者やグループスタッフの援助、カメラやビデオによる活動の記録などを行う。そして活動後には、スタッフ全員が活動を通して考えたことや疑問に思ったことなどを感想としてウェブ上に報告する。

なお、これらの活動の他に、参加児童募集に関して募集チラシを作成したり、保護者対象の説明会を行ったり、ビデオ記録を用いてコミュニケーション能力の評価を行ったり（次節参照）、実践の場となっている学校でのイベントに出店したり、大学内で実践の紹介を行ったりしている。

6) 子どものコミュニケーション能力の測定

わくわくコミュニケーションクラブでは、活動を通して子どものコミュニケーション能力のどのような側面がどの程度成長したのかを多様な方法を用いて捉えようと試みてきた。その 1 つの方法として、2005 年度の秋からパフォーマンスアセスメント（Performance Assessment；以下、PA）という考え方を取り入れた評価を行っている（廣岡ら、2006b；2007）。この PA による評価は、現在まで改良を加えながら継続的に行っている。評価方法は、社会的スキルの観点から評価規準（Rubric）を作成し、プログラム（Task）が記録されたビデオを見ながら Rubric に従って各個人のコミュニケーション能力を評定している。学生スタッフは、PA においては評価者として関わっている。

研究 1

研究 1 では、わくわくコミュニケーションクラブの活動に 3 年間関わってきた学生スタッフ 1 名（以下、スタッフ A とする）に焦点を当て、スタッフの長期的な変化を検討する。このスタッフ A が 3 年間の活動で、子どもやスタッフ、活動に対して注目したことや感じたこと、考えたことがどのように変化したのかを明らかにするために、各活動後に記録として残してきた感想を分析対象とし、活動時期における記述内容の変化を検討する。

方法

1) 活動期間の区分

3 年間の活動を 8 つのクラスに分けた（Table 1）。以下、クラスを表現するときには、Table 1 での略称を使用することとする。

2) スタッフ A について

①活動期間

2004 年度から 2006 年度まで活動に参加した。2004 年度は学部 4 年生、2005 年度は大学院 1 年生、2006 年度は大学院 2 年生であった。

②参加した活動回

04 春：8 回／全 8 回、04 秋：6 回／全 6 回、04 冬：3 回／全 3 回

Table 1 活動区分の8クラス

	年度とクラス	略称	活動回数	活動期間
①	2004 年度	春クラス	04 春 全 8 回	2004/04/10～2004/07/24
②		秋クラス	04 秋 全 6 回	2004/09/18～2004/12/04
③		冬クラス	04 冬 全 3 回	2005/02/05～2005/03/12
④	2005 年度	春クラス	05 春 全 6 回	2005/05/07～2005/07/16
⑤		秋クラス	05 秋 全 6 回	2005/09/17～2005/12/03
⑥		冬クラス	05 冬 全 3 回	2006/02/11～2006/03/18
⑦	2006 年度	春クラス	06 春 全 6 回	2006/05/20～2006/07/22
⑧		秋クラス	06 秋 全 6 回	2006/09/30～2006/11/25

05 春：5 回／全 6 回、05 秋：6 回／全 6 回、05 冬：3 回／全 3 回

06 春：4 回／全 6 回、06 秋：6 回／全 6 回

③スタッフ A の役割

06 春以外、グループスタッフを担当した。毎クラスにおいて 1～2 回は授業者を担当した。05 春から、スタッフ集団のリーダーとなった。進路として教員を志望していたため、06 春については、教員採用試験の準備を行っており、活動に深く関わるができなかった。

3) 感想の分類手続き

①分析対象となった感想

各活動終了から 2 日以内に、e-learning システムの Moodle やメーリングリストに感想を投稿することとなっていたため、そこに投稿されたスタッフ A の感想を分析の対象とした。また、一連のクラスが終わった後には、クラスをふり返るための感想も投稿することとなっており、この感想についても分析の対象として扱った。

②記述量の定義

スタッフ A が活動 1 回に書く感想の長さは約 1500 字であった。段落ごとにおおよそひとつの話題について記述しているため、1 段落をひとつのまとまりのある記述とみなした。つまり 1 段落を記述量 1 個と定義することとした。04 春から 06 秋までの感想における記述量は、327 個であった。

③カテゴリ

②の記述を分類するためにカテゴリを作成した。カテゴリは、わくわくコミュニケーションクラブの感想にスタッフが頻繁に取り上げるトピックや、ディスカッションするトピックを考慮しながら、著者のうち 1 名（スタッフ A）が作成した（Table 2）。

④分類の手続き

スタッフ A とは別の学生スタッフ 2 名（大学院生 1 名、学部生 1 名）が協議しながら、全 327 個の記述をカテゴリ表（Table 2）に従って分類した。また、1 個の記述に対して複数のカテゴリに関する内容が書かれている場合は、カテゴリが重複してもよいこととした。

結果と考察

3 年間の活動で各クラスの記述の変化を検討するために、クラスごとに、各カテゴリの記述量を算出した。記述量は、ひとつのクラスについて活動 1 回あたりの記述量の平均値を用いた。

1. 子どもに関する記述量の変化（Table 3, Figure 1）

子どもの言動や様子から気づいたことや感じたことを表す「子どもに対する素朴な理解」カテゴリについてのスタッフ A の記述量の変化を確認するため、クラスを独立変数、そのクラスの活動 1 回あたりの記述量を従属変数とした 1 要因分散分析を行った。その結果、有意な主効果がみられた（ $F(7, 37) = 3.12, p < .05$ ）。クラス間の差を検討するため、多重比較を行ったところ、04 春と 05 秋との間に 5%水準で有意差がみられた。「子どもに対する素朴な理解」カテゴリに分類された記述は、スタッフ A が子どもと接したときに素朴に思ったことや気づいたことなどであった。2004 年度の春クラスは活動を開始した時期であるため、スタッフの感想として素朴なものが述べられることは当然のことであろう。一方、わくわくコミュニケーションクラブでは、クラスや年度が変わっても参加を継続する子どもが多いため、次第に参加児童の特徴を理解することができるようになる。また、初めて参加する子どもに対する対応も、活動の積み重ねによって次第に慣れてくる。そのため、活動の初期以降、これらの記述が減ったと考えられる。

次に、子どもの言動や様子に変化したことを意味する「子どもの変化」カテゴリについてのスタッフ A の記述量の変化を確認するために、クラスを独立変数、そのクラスの活動 1 回あたりの記述量を従属変数とした 1 要因分散分析を行った。その結果、有意な主効果はみられなかった。

子どものコミュニケーション行動に対する評価を意味する「子どものコミュニケーション評価」カテゴリについてのスタッフ A の記述量の変化を確認するために、クラスを独立変数、そのクラスの活動 1 回あた

Table 2 記述分類のためのカテゴリ表

大カテゴリー	カテゴリとその意味	具 体 例
子どもに関する記述	子どもに対する素朴な理解	～という行動はおもしろい。 ～というところにはびっくりした。 ～したのをかわいと思う。 ～というところはわがままだなと思う。 他の子（大人）のことをよくみているなど思う。 子どもって～なのだったと思った。 子どもは～のようなときは～する。
	子どもの変化	〇〇が～になった。
	子どもの言動や様子について変化したこと	〇〇が最近～です。 ～のときは…だったのに今は～です。
	子どものコミュニケーション評価	〇〇の～という行動は…できているといえる。
	子どものコミュニケーション行動に対する評価	～のスキルがある。 話をよく聞いている。
	子どもについての考察	あのとき〇〇が～していたのは…かもしれない。 〇〇は～のようだった。
	子どもの様子について、考察したこと	〇〇が～と思ってしまわないか心配でした。
スタッフに関する記述	自分自身の関わり	〇〇が～していたので叱った／誉めた。 〇〇が～していたので～と言った。 〇〇に～って話しかけてみたら…だった。 〇〇に～って言ったのですが、皆さんならどう思いますか？ 〇〇に～してみたのですが、いまいち子どもには伝わらなかった。 〇〇という言葉使いでは、子どもはわからなかったかもしれない。 もっと～というふうにすればよかった。 自分の話し方にも目をむけた。 子どもの評価をしていたら自分の行動についても考えた。
	自分の活動中の言動や子どもへの対応	
	スタッフのコミュニケーション評価	△△さんの～という言葉が子どもはちゃんと聞いていた。 △△さんの司会は～だったのでよかった。
	他のスタッフのコミュニケーション行動に対する評価	△△さんはもう少し～したほうがよかったのではないかと考えた。 △△さんが～を一生懸命準備してくれたおかげでうまくいった。
	問題提起（スタッフへのなげかけ）	もっと子どもに～しませんか？ ～について話し合いませんか？ 今度は～を気をつけて活動しましょう。 ～というときには、もっと…ということを考えてするべきではないか。
活動に関する記述	活動への評価	～は盛り上がった。 ～はみんな楽しそうだった。 ～は子どもにとっては難しいゲームだった。 ～の活動はもう少し…したほうがよかった。 ～というところはこの活動で得られたことではないか。 ～できる場所はこの活動のいいところだ。
	各回の活動に対する評価	
	今後の提案・計画	今回～だったので、これからは…してみましょう。
	活動計画やプログラムについての提案	～のようなゲームがしたい・しようと思う。 〇〇ちゃんには、～のような活動をするといいかもしれない。

※1 個の記述が複数のカテゴリに含まれることもあった。

※〇〇は子ども、△△はスタッフを表す。

りの記述量を従属変数とした 1 要因分散分析を行った。その結果、有意な主効果がみられた ($F(7, 37) = 4.09$, $p < .01$)。クラス間の差を検討するため、多重比較を行ったところ、04 春と 06 秋の間に 1%水準で、また 05 春と 06 秋との間に 5%水準で有意差がみられた。つまり、05 秋以降の記述量が増加したと考えられる。わくわくコミュニケーションクラブでは、子どものコ

ミュニケーション能力を高めることを目的として活動しており、実際にその能力が身についたかどうかを客観的に把握する活動も行ってきた。その方法として、05 秋より PA による評価を導入することとなった。こういった評価を意識的に行うことが活動後の感想に反映されたものと考えられる。また、年度始めの春クラスだけを見ると、04 春や 05 春の記述量が少ないの

Table 3 子どもに関する記述数における平均値および分散分析結果

	1 年目			2 年目			3 年目		F 値	p	多重比較
	04 春	04 秋	04 冬	05 春	05 秋	05 冬	06 春	06 秋			
子どもに対する素朴な理解	2.13	1.67	1.33	0.67	0.71	0.33	0.60	1.14	3.12	*	05 秋<04 春
子どもの変化	0.50	0.17	1.33	0.33	1.00	1.67	0.40	0.57	1.29	n.s.	
子どものコミュニケーション評価	0.13	0.50	2.00	0.33	1.57	1.67	1.20	2.00	4.09	**	04 春<06 秋、05 春<06 秋
子どもの考察	1.00	1.00	1.33	0.83	1.57	2.00	0.80	0.57	n.s.		

*5%水準 **1%水準 n.s. 有意差なし

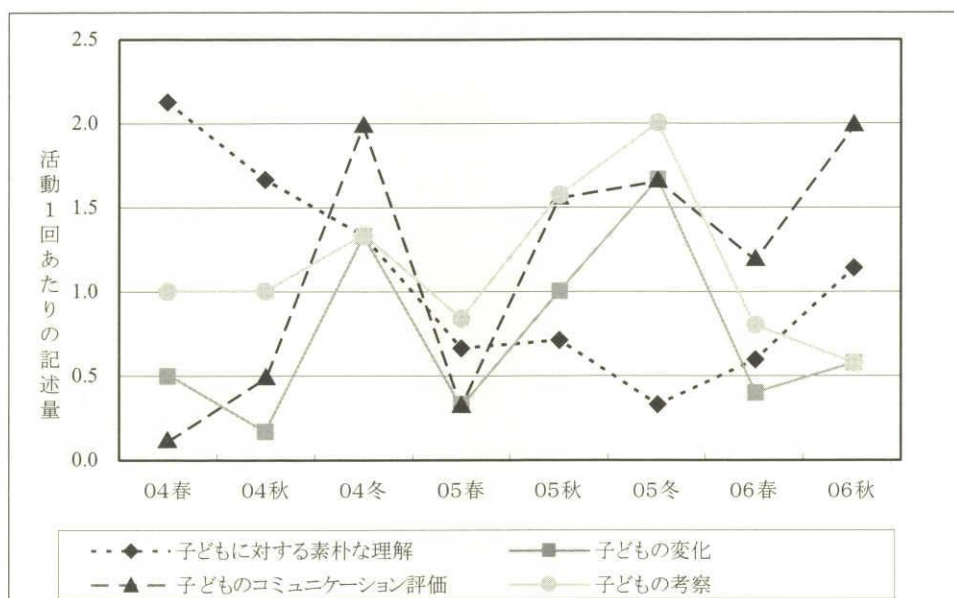


Figure 1 スタッフ A における子どもに関する記述量の変化

に対し、06 春の記述量は多かった。年度の始めは、04 春のように「子どもに対する素朴な理解」カテゴリのような子どもに対して率直に感じたことを述べるにとどまるところだが、PA で培った評価の視点が生かされ、06 春は年度始めにもかかわらず、子どものコミュニケーション能力を客観的に捉えようという姿勢を持っていたことが考えられる。

子どもの様子について考察したことを表す「子どもの考察」カテゴリについてのスタッフ A の記述量の変化を確認するために、クラスを独立変数、そのクラスの活動 1 回あたりの記述量を従属変数とした 1 要因分散分析を行った。その結果、有意な主効果はみられなかった。

2. スタッフに関する記述量の変化 (Table 4, Figure 2)

自分の活動中の言動や子どもへの対応を表す「自分自身の関わり」カテゴリについてのスタッフ A の記述量の変化を確認するために、クラスを独立変数、そのクラスの活動 1 回あたりの記述量を従属変数とした 1 要因分散分析を行った。その結果、有意な主効果はみられなかった。ただし、06 春はその前後よりも記述量が少ない様子が見られた。先述したように、スタッフ A は 06 春ごろ就職活動を行っていたため、活動自体に深く関わることができず、子どもと接する機会が多いグループスタッフから外れていたため、記述量が減少したものと思われる。

他のスタッフのコミュニケーション行動に対する評

Table 4 スタッフに関する記述数における平均値および分散分析結果

	1 年目			2 年目			3 年目		F 値	p	多重比較
	04 春	04 秋	04 冬	05 春	05 秋	05 冬	06 春	06 秋			
自分自身の関わり	0.63	0.50	1.00	1.50	1.71	1.00	0.40	1.57	1.74	n.s.	
スタッフのコミュニケーション評価	0.13	0.17	1.00	0.50	2.00	1.67	1.80	0.71	2.70	*	04 春<05 秋
問題提起	0.00	0.00	0.00	1.00	1.29	0.67	0.80	0.29	1.25	n.s.	

*5%水準 n.s. 有意差なし

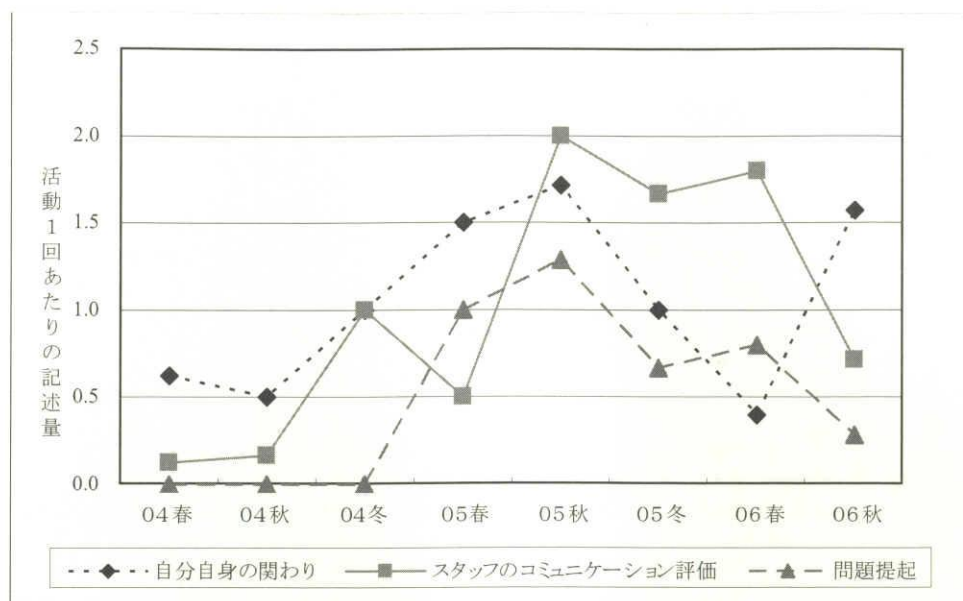


Figure 2 スタッフ A におけるスタッフに関する記述量の変化

価を表す「スタッフのコミュニケーション評価」カテゴリについてのスタッフ A の記述量の変化を確認するために、クラスを独立変数、そのクラスの活動 1 回あたりの記述量を従属変数とした 1 要因分散分析を行った。その結果、有意な主効果がみられた ($F(7, 37) = 2.70, p < .05$)。そこで、クラス間の差を検討するため、多重比較を行ったところ、04 春と 05 秋の間に 5% 水準で有意差がみられた。「子どものコミュニケーション評価」カテゴリにも同様の結果が得られたが、これは、05 秋に PA の評価方法を導入したことが記述量の増加した要因と考えられる。子どものコミュニケーション行動を評定するための Rubric には、評定の規準や行動が明確にされている。そのため、スタッフのコミュニケーション行動について強く意識するようになり、感想を述べる際に、他のスタッフのコミュニケーションの取り方に言及する機会が増えたということも考えられる。

スタッフへの意見や問題提起、提案、アドバイスなどを表す「問題提起」カテゴリについてのスタッフ A の記述量の変化を確認するために、クラスを独立変数、そのクラスの活動 1 回あたりの記述量を従属変数とした 1 要因分散分析を行った結果、有意な主効果はみられなかった。

以上の結果から、「スタッフのコミュニケーション評価」カテゴリの記述量は 05 秋以降のクラスで多く、さらに有意差はみられなかったものの「自分自身の関わり」カテゴリおよび「問題提起」カテゴリも 2005 年度の記述量が多かった。特に、「問題提起」カテゴリについては、2004 年度には全く記述がないのに対し、2005 年度以降には記述が現れるようになった。これは、スタッフ A が 2005 年度よりスタッフのリーダーを担っていたことが一因として考えられる。リーダーとしての役割を果たすために、他のスタッフのコミュニケーション行動に対する評価、他のスタッフへのアドバイス・フォローなどを感想として述べる必要が生まれ、そのため、リーダーとなった 2005 年から記述量が増えたと考えられる。そのように考えるならば、リーダーとしての役割や責任を果たそうとすることは、他のスタッフに対する記述の増加をもたらす、これはスタッフ A にとって、それまでに無かった視点から活動について考える契機になったと考えられる。

3. 活動に関する記述量の変化 (Table 5, Figure 3)

各回の活動に対する評価を表す「活動の評価」カテゴリについてのスタッフ A の記述量の変化を確認するために、クラスを独立変数、そのクラスの活動 1 回あ

Table 5 活動に関する記述数における平均値および分散分析結果

	1 年目			2 年目			3 年目		F 値	p
	04 春	04 秋	04 冬	05 春	05 秋	05 冬	06 春	06 秋		
活動の評価	0.88	0.67	2.00	0.67	1.43	1.33	1.00	1.29	0.80	n.s.
今後の提案・計画	0.25	0.17	0.00	0.00	0.43	0.67	1.20	0.29	2.19	n.s.

n.s. 有意差なし

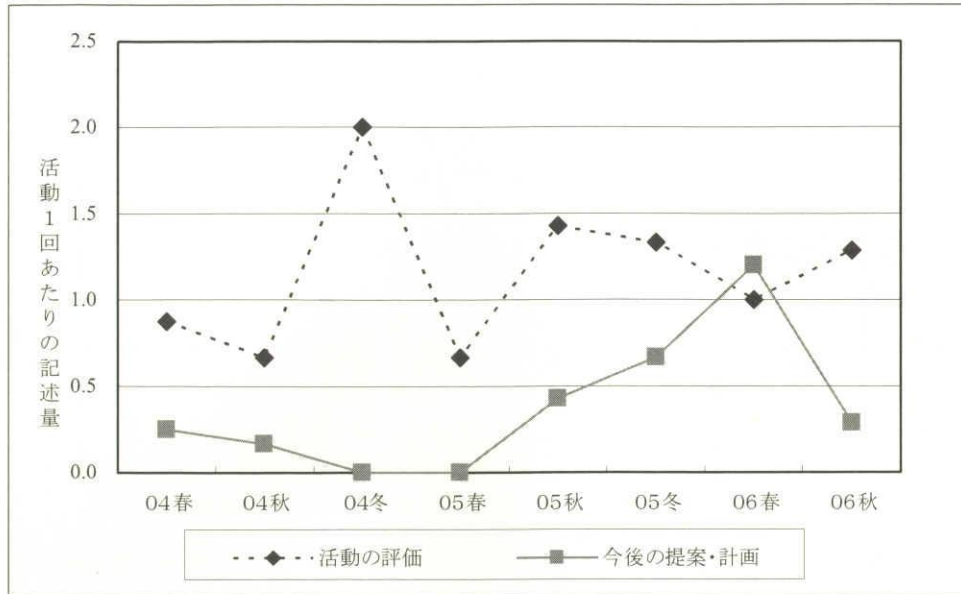


Figure 3 スタッフ A における活動に関する記述量の変化

たりの記述量を従属変数とした 1 要因分散分析を行った。その結果、有意な主効果はみられなかった。

活動計画やプログラムについての提案を表す「今後の提案・計画」カテゴリについてのスタッフ A の記述量の変化を確認するために、クラスを独立変数、そのクラスの活動 1 回あたりの記述量を従属変数とした 1 要因分散分析を行った。その結果、有意な主効果はみられなかった。

しかし、04 春から 05 春までは記述がほとんどなかったのに対し、05 秋から 06 春まで記述が見られるようになっていく。先述の通り、05 秋は PA の開発時期である。PA の開発においては、作成した Rubric（評価基準）の問題点や不適切な部分を修正するだけではなく、Task（プログラム）もより適切な評価ができるように改善を行う。そのため、以下の記述に見られるように、PA という観点から活動を提案するという記述が現れたと考えられる。

【スタッフ A による 2005 年度秋クラス第 6 回の感想より】

今後ルーブリックを作るときには、リーダーシップの取り方なんかも評価できるようなものを作るのもおもしろいかも、と思いました。そして、そういうパフォーマンスとメンテナンスのバランスをうまくとるようなタスクを開発することも必要な段階になってきたのかな、と考えてました。

このように PA の導入が、タスクの改善という観点を生み出し、プログラムをよりよいものに改善していくという姿勢が生まれたのではないかと考えられる。

4. 研究 1 のまとめ

以上のように「1. 子どもに関する記述」、「2. スタッフに関する記述」、「3. 活動に対する記述」において、記述量に変化がみられたのは、新年度のスタッフの入れ替わりや、リーダーのような大きな役割が任されるなどの活動環境の変化、PA といった評価方法の導入、活動経験の期間の長さによる慣れなど、その時期に取り上げられる課題が関係してくることが示唆される結果となった。

研究 2

研究 1 では 1 名のスタッフに注目し、3 年間の活動に対する感想の変化から、その背景にある学生の発達的な変化について検討を行った。一方で学生は、自身の発達的な変化を何らかの形で捉えているはずである。そこで、研究 2 では、わくわくコミュニケーションクラブに関わる学生がどのように自分の変化を捉えているかを検討するため、スタッフ A を含む学生スタッフに自らの変化について自由記述で問い、その回答を分析し検討する。さらに、その捉え方がスタッフの活動期間の違いによって異なるかについても検討を行う。

方法

1) 対象者

わくわくコミュニケーションクラブに参加した学生スタッフ 7 名（スタッフ A を含む；Table 6）。どの学生もグループスタッフや授業者、PA の評価を経験していた。

Table 6 スタッフの学年と活動経験

スタッフ	学年	活動経験	活動について	PA について
A※	大学院 2 年生	3 年目	2006 年度の活動やミーティングにほとんど参加しており、グループスタッフや授業者を経験した。	PA の開発に関わっており、PA 評定も経験した。
B	学部 3 年生	1 年目		PA 評定を経験した。
C	学部 3 年生	1 年目		
D	学部 3 年生	1 年目		
E	学部 4 年生	2 年目		PA の開発に関わっており、PA 評定も経験した。
F	学部 4 年生	2 年目		
G	大学院 2 年生	2 年目		

※研究 1 の対象となったスタッフ

2) 手続き 著者のうち 1 名が、回答依頼、および質問項目を Moodle に投稿し、Moodle に登録しているスタッフ全員にメール配信した。質問に対する回答は、Moodle 上に投稿するか、著者宛てにメールで送信するかどちらかの方法を対象者が選択した。質問項目は、以下に記載する 3 項目であり、自由記述で回答を求めた。これは、研究 1 で用いた分類カテゴリをもとに著者のうち 1 名が設定した。各質問項目には、それぞれ回答の例を示した。

①今までのわくわくコミュニケーションクラブでの活動を通して子どもを見る目に変化はあったか。また子どもに対する素朴な理解はどう変わったか。

例) かわいい、わがまま、大人をよく見ている、など子どもに対する見方・印象の変化や発見など。

②今までのわくわくコミュニケーションクラブでの活動を通して子どもと関わる者（教育者・支援者等）としての変化や学習はあったか。

例) 子どもの遊びに入っていけるようになった、会話が続けられるようになった、ほめられるようになった、叱ることができるようになった、子どもと同じ視線で関わるようになった、など。

③今までのわくわくコミュニケーションクラブでの活動を通して自分自身のコミュニケーションについての理解と行動に変化や学習はあったか。

例) 自分の表情をコントロールするようになった、自分もコツ（※1）を使うように意識する機会ができた、ミーティングなどで発言できるようになったなど。

※1) わくわくコミュニケーションクラブの活動中に、他者と気持ちよくコミュニケーションをするためのいくつかのポイントを子どもに提示し、それらを「コツ」と呼んでいる。コツには「あいさつのコツ」、「話すときのコツ」、「聞くときのコツ」、「頼み方のコツ」、「断り方のコツ」がある。

3) 実施期間 2006 年 12 月 3 日～5 日

2006 年度秋クラス終了直後に、スタッフに依頼した。

結果と考察

1. 子どもを見る目・子どもに対する素朴な理解の変化について（Table 7）

子どもを見る自分の目や子どもに対する素朴な理解が変化したと覚えることについて、活動経験の期間が異なる学生の記述を比較したところ、活動経験が 1 年目のスタッフの記述の特徴は、子ども観が複雑になったということや、子どもに関して気づいたこと・思ったことを率直に記述しているということであった。PA については、評定者として関わっていたが、それに関する記述は見出されなかった。

一方、活動経験 2 年目のスタッフの特徴は、子どものコミュニケーション行動を PA の評定基準に照らし合わせて評価するような記述が見られたり、子どもの成長や変化に気づいたという記述が見られ、子どもの行動を社会的スキルという抽象的な視点や、発達の視点から捉えようとしていることが明らかとなった。

【スタッフ G による 2005 年度 1 年間の感想より】

結果的に、この新しい評価方法は使えるなと思ったとともに、Rubric 作成や評定に関わる中で、スタッフの子どもを見る視点が共通したものになっていったことがとても良かったと思いました。評定とは関係のない場面でも、「あ、今の断り方はレベル…だなあ」なんて感じられることって大切だなと思います。また、ビデオ（※2）を何度も繰り返し見ることで、普段の活動では見落としていた子どもの良いところやつまずきに気づく手がかりになったと思います。

※2) 活動中の子どもの様子をビデオに撮影し、活動後ビデオを再生しながら評定を行った。

また、活動経験が 3 年目のスタッフも 2 年目のスタッフと同様に、子どもの話を聞く姿勢に対して、「聞いていないように見えたが聞いていた」と、コミュニケーション行動に対して、PA の枠組みで子どもを捉えようとしている様子がうかがわれた。

以上の結果から、まず子どもとの関わりを経験する

Table 7 子どもを見る目・子ども観の変化についての自由記述

活動 経験	自 由 記 述
1 年 目	<ul style="list-style-type: none"> ・子ども観が複雑になった。子どもはそれぞれ全く違うということを実感した。(スタッフ B, D) ・元気のよさ、話を聞かないこと、他者の気持ちを考えて発言していないことに驚いた。(スタッフ C) ・ほんのちょっとした言葉や対応で自信を持ったり、いじめてしまったりと、子どもの反応は大人の対応の結果だとわかったので、一つひとつの言葉がけに気がかけた。(スタッフ C) ・子どもは学生のことを細かいところまでよく見ているということを感じた。(スタッフ D)
2 年 目	<ul style="list-style-type: none"> ・PAの評定を通して、子どもたちのスキルに気づく目が持てた。(スタッフ E) ・子どもが働きかけによってこんなに変化するとは思っていなかった。(スタッフ F) ・初めの頃は小学生はこんなに子どもなんだという印象だったが、活動を重ねるごとに、学年による子どもの違いを感じ、人は成長する生き物なのだとということがわかった。(スタッフ G) ・それぞれの子どもには得意なこと不得意なことがあり、その表出の仕方などにも個性があることを改めて感じた。(スタッフ G)
3 年 目	<ul style="list-style-type: none"> ・人の話を聞いていないふうに見えていたが案外人の話を聞いているということがわかった。(スタッフ A) ・「子どもの評価は率直だ」と改めて思った。興味がないものと興味があること、理解したことと理解していないことなどは大人よりもはっきりと伝わりと改めて思った。(スタッフ A)

ことによって、子どもに対する見方について何らかの変化が生じることが見出された。しかし、そこでの変化は、経験年数によって、その客観性のレベルが異なることが示唆された。

これは、研究1において「子どもに対する素朴な理解」カテゴリの記述がクラスを経るほど減少したのに対し、「子どもの変化」カテゴリや「子どものコミュニケーション評価」カテゴリの記述量は増加したという結果と類似するものである。さらに研究1の「子どものコミュニケーション評価」について、PAを導入したことが記述量の増加に影響したという結果とも対応する結果であると言える。特に、PAの開発に関わることによって子どものコミュニケーション能力を客観的に捉えようという視点が獲得される様子がみられたが、これは1年目のスタッフには見られなかった。このことから、たとえPAを通して社会的スキルという心理学的な抽象的な視点が与えられても、それを自らの視点として獲得するには、実践を経験する必要があるということが示唆される。

2. 子どもと関わる者（教育者・支援者等）としての変化について（Table 8）

子どもと関わる者として自らが変化したと感ずることについて、活動経験の期間が異なる学生の記述を比較したところ、活動経験の長短にかかわらず、「子どもをほめられるようになった・注意することができるようになった」や、「子どもの前で自信を持って、話すことができるようになった」、「子どもの反応を待つ姿勢が持てるようになった」といった子どもとの直接的な関わりにおける変化と、「他のスタッフの子どもへの対応を見聞きして学んだ」、「子どもへの対応を他のスタッフから指摘されて勉強になった」といった他

のスタッフとの関わりにおける変化に関する記述が見られた。

前者に関しては、「子どもの前で話す」というような直接的な経験を重ねることによって、子どもとの関わり方や支援・教育の仕方を獲得できるようになることを実感することができたと考えられる。一方、後者に関しては、他のスタッフの対応を見たり、指摘やアドバイスを受けたりすることによって、自分の支援者としての技術や態度をスタッフ同士が相互に学んだという記述も多かった。後者に関する効果は、同じような立場の人間が活動の理念や目的を共有し、協力して活動して初めて獲得できることであると言えよう。

3. 自分自身のコミュニケーションの変化について（Table 9）

自分のコミュニケーションが変化したと感ずることについて、活動経験の期間が異なる学生の記述を比較したところ、活動経験にかかわらず、「普段から上手なコミュニケーションを行うためのコツを意識するようになった」という記述が多くみられた。このコツを子どもに繰り返し伝えることによって、自身がコツを熟知することができ、また、その使用を意識するようになったと考えられる。このことによって、活動中の子どもとのコミュニケーションが上達したと感ずるだけでなく、ミーティングでのディスカッションや他のスタッフとのやりとりでも気持ちのよいコミュニケーションを心がけ、さらには、日常でも心がけるようになったと考えられる。

このような結果から、子どものコミュニケーション能力を支援するような教育実践には、実践者自身のコミュニケーション行動を向上させる効果があることが明らかになった。

Table 8 子どもと関わる者（教育者・支援者）としての変化についての自由記述

活動 経験	自 由 記 述
1 年 目	・子どもの前に立って、注目を集めたりすることができるようになった。（スタッフ B）
	・なるべく固定されない目で子どもを見るようになった。（スタッフ B）
	・子どもを子ども扱いしすぎないほうがよいとスタッフに指摘されて、心がけるようになった。活動の中でだんだんと小学生への対応の仕方を学んできた。（スタッフ C）
	・子どもを誉められるようになった。（スタッフ C）
	・子どもの意見を待つことを意識できるようになった。（スタッフ C, D）
	・漠然と見るのではなく、評定を意識して子どもを見ていくことに慣れた。（スタッフ C）
	・他のスタッフの対応を聞いて、自分にはない視点で勉強になった。（スタッフ C）
	・叱ることができるようになった。（スタッフ D）
	・子どもが学びやすい場というものを考えるようになった。（スタッフ D）
2 年 目	・子どもたちにわかりやすい言葉がけや話し方に気を配るようになった。（スタッフ D）
	・他のスタッフの対応を見たりミーティングで知ったりすることで子どもへの対応にバリエーションができた。（スタッフ E）
	・子どもにはっきりと注意することができるようになった。（スタッフ F）
	・こどもに話しかけることができるようになった。（スタッフ F）
3 年 目	・他のスタッフの姿から、小学生の目線に立った関わり方を学習した。（スタッフ G）
	・授業をする自信がつき、子どもの前に立ってもあわてることがなくなった。（スタッフ A）
	・子どもを「待つ姿勢」ができるようになった。（スタッフ A）
	・子どもを誉めることができるようになった。（スタッフ A）

Table 9 自分自身のコミュニケーションの変化や学習についての自由記述

活動 経験	自 由 記 述
1 年 目	・「聞き方のコツ」「あいさつのコツ」などを意識して行うようになった。（スタッフ B, C）
	・子どもの前に立つことで、以前よりずっと表情が砕けて明るい感じになり、コミュニケーションになった。（スタッフ B）
	・子どもの良いところを見つけようとしたり、どんな子どもの反応にも答えるようとしていたからか、物事の見方が柔軟になった。（スタッフ C）
	・わくコミの活動で子どもたちに伝えている内容は、少し意識するだけでも普段のコミュニケーションが気持ちのいいものになることを実感している。（スタッフ D）
	・子どもと接することを通して、自分とは違った立場の他者に対するコミュニケーションに関しては、言葉や話し方を考えて行わなければならないということを感じた。（スタッフ D）
2 年 目	・日常場面で「頼み方」「断り方」などのコツを意識するようになった。（スタッフ E, G）
	・シェアリングを通して、話題を広げたり深めたりという技が身についた。（スタッフ E）
	・前で落ち着いて、大きな声で話ができるようになった。（スタッフ F）
	・ミーティングで発言できるようになった。（スタッフ F）
	・相手の顔が見えないネット上でのコミュニケーションを丁寧にするようになった。（スタッフ G）
	・日常場面で相手のコミュニケーションに関して注目するようになった。（スタッフ G）
	・気持ちの良いコミュニケーションができることで誰かに助けを求めやすくなったり、援助をしてもらいやすくなったりと、たくさんのいいことがあることがわかった。（スタッフ G）
3 年 目	・シェアリングや、ミーティングでの話し合いで、グループでの話し合いを進めることについてはとても勉強になった。（スタッフ A）
	・自分の思っていることを言語化したり、表情などノンバーバルなところに出したりしていかないと人には伝わらないということがわかり、きちんと伝えるための努力をするようになった。（スタッフ A）
	・「頼み方」や「断り方」などのコツを意識してメールを送ったりするようになった。（スタッフ A）

総合考察

本研究では、子どものコミュニケーション能力の支援を目的とした学生のボランティアな活動であるわくわくコミュニケーションクラブが学生にどのような変化をもたらすかを検討した。研究1・研究2の結果、

この活動を通して、学生は様々な発達的变化を遂げていることが明らかになった。

1点目は、本活動は大学生スタッフが長期的継続的に子どもと関わるものであるが、こういった特徴が彼らに発達的变化をもたらしているということである。研究1・研究2の両方の結果から、活動の初期には子

どもに対して素朴な見方しかできなかったのが、長期的な関わりにより、子どもに対する見方がより精緻になっていく様子が見られた。研究2では1年目のスタッフでも子どもに対する見方が多様になっているという記述が見出されているため、長期的な関わりによって、子どもに関する知識が増えていくことで子どもに対する見方が精緻になることが考えられる。

2点目は、活動に心理学、特に対人コミュニケーションに関する心理学的視点を取り入れることの効果である。本研究での活動では、子どもにはコミュニケーション能力を身につけることが期待されるとともに、スタッフには子ども同士のコミュニケーションや子どもとスタッフのコミュニケーションについて理解することが期待されている。このような子どもとの関わりによる学生のコミュニケーション理解の変化について、藤田(2004)は、授業の一環として女子大生が幼児と関わる観察実習の感想として、「子ども観」についての記述や、学生自身の「子どもとの関わり方」について自己評価している記述が見られたという結果を得ている。このように学生スタッフのコミュニケーションに関する様々な理解は、単に子どもと関わるだけでも獲得されるものなのかも知れない。しかしながら、藤田(2004)の研究での結果においては、子どもの姿を理論的に捉えようとする記述は見られなかった。一方、わくわくコミュニケーションクラブの活動後の記述(研究2)には、子どもの言動や様子に変化が起きたことを意味する「子どもの変化」や、子どものコミュニケーション行動に対する評価を意味する「子どものコミュニケーション評価」に関するものなど、より精緻なものが多かった。子どもの発達を適切に支援するためには、子どもの様子や言動の変化を抽象的に捉えることが重要である。さらに、そのような抽象的な理解によって、そこでの理解が新たな場面でも用いられる(米国学術会議, 2002)。特に、教員養成課程に所属する学生にとって、「子どもの変化」や「子どものコミュニケーション評価」に注目できる能力を養成することは重要なことであろう。

ところで、このような客観的な視点を獲得することにより大いに貢献したのが、プログラムの教育効果を客観的に捉えるために取り入れたPAである。これを経験することによって、子どものコミュニケーション行動を活動の中でその規準に従って評定しようとする視点が身についた様子が、研究1・2の結果からともに見られた。PAでは、子どもと直接関わることなく、「社会的スキル」という観点から子どものコミュニケーション行動を評価することに専念できるため、PAによる評価の経験は、結果的に「社会的スキル」という観点から子どもの行動を捉えるための集中的なトレ

ニングの役割を果たしたと考えられる。つまり、コミュニケーション行動を評価する経験は、客観的な視点からコミュニケーション行動について考えることや自らの行動の抽象的な理解を促進すると考えられる。

さて、研究2から、活動期間が1年目のスタッフにおいてはPAを経験しているにも関わらず、そこでの評価の枠組みが自らのものとして取り入れられていないことが見出され、「社会的スキル」という抽象的な観点から子どもの行動を捉えることができるようになるためには、専門的な知識だけでなく、ある程度子どもと関わる経験的知識が必要とされることが示唆された。

なお、研究2において、自らのコミュニケーションの変化を実感できたという感想が得られたことは、「コミュニケーション」という内容を扱った活動ならではの効果であろう。

3点目は、スタッフが共同しながら活動を行っていたことに関するものである。教育実習では個人で準備することが多く、仮に共同で行う場合も、授業の準備など限定されたものにとどまることが多い。しかし、本活動では、学生スタッフが共同して活動を構築し運営していった。研究2では、このような共同活動の成果が明らかになり、他のスタッフとのやりとりの中で、子どもへの対応の仕方を学んでいく様子が示されている。このように互いに学び合う関係ができることによって、同じ活動を単独で行うよりも、多くのことを他者から学習することができると言えよう。

以上のことから、わくわくコミュニケーションクラブという心理学を活用した教育実践ボランティア活動は、関わる学生にとって様々な教育的効果をもたらすことが明らかになった。そしてそれは、文部科学省(2005)が掲げる「総合的な人間力」の多くと合致するものであると言えよう。

近年、教師を志望する学生について、現場での実践経験の少なさが課題とされており、特に教育現場では、子どもだけでなく他の教師や保護者、地域関係者とのコミュニケーションが成立する教師が求められている。しかし、現実には、教育実習の経験のみであり子どもとは関わらないまま教師になったり、ボランティア活動等で子どもと接する機会を持ちながらも、そこで身につけたことを抽象的に理解しないまま教師になってしまう学生も少なくない。

このような状況の中で、従来の教育実習とは異なる特徴を持ったわくわくコミュニケーションクラブのような教育実践は、教育目標の設定に始まり、目標を達成するための具体的な企画や工夫の考案、その実践、実践後のスタッフ同士のフィードバックによる子どもの変化の気づきやプログラムの改善などを行っている。

このような経験をすることによって、教育支援者として自己の成長を促し、子どもの変化や課題を捉える力、他のスタッフ（同僚）とのコミュニケーション能力など、教育現場で本当に必要とされる力を習得できるのである。本活動のように、心理学的な理論をベースにした教育実践ボランティア活動は、教員養成課程の学生教育に新たな展開をもたらすものとなるだろう。

引用文献

- 米国学術会議 2002 授業を変える：認知心理学のさらなる挑戦 森敏昭・秋田喜代美（監訳）北大路出版（National research council 2000 How people learn: Brain, mind, experience and school.）
- 藤田文 1999 「幼児の観察実習」が女子短大生の子ども観におよぼす影響 大分県立文化短期大学研究紀要, 37, 79-86.
- 藤田文 2000 「幼児の観察実習」が女子短大生の子ども観におよぼす影響 大分県立芸術短期大学研究紀要, 38, 109-118.
- 藤田文 2004 子どもと大学生のコミュニケーションーコミュニケーションスキルに関する認識の変化を中心にー 大分県立芸術短期大学研究紀要, 42, 117-129.
- 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.
- 廣岡秀一・中西良文・廣岡雅子・横矢祥代・秋山美和・伊藤由恵・東由華 2007 小学生のコミュニケーション能力に対する Performance Assessment（2）ー活動プログラム（Task）と評価基準（Rubric）の開発ー 三重大学教育学部紀要（教育科学）, 58, 203-214.
- 文部科学省 2005 新しい時代の義務教育を創造する（答申）

中央教育審議会.

吉田道雄・佐藤静一 1991 教育実習生の児童に対する認知の変化ー実習前、実習中、実習後の「子ども観」の変化 日本教育工学雑誌, 15, 93-99.

吉田俊和 1997 対人関係力の低下が「社会」にもたらす影響（討論論文2） 誌上シンポジウム「対人関係の低下と現代社会」 名古屋大学教育学部紀要（心理学）, 44, 22-32.

付 記

本論文は第3著者が平成18年度に提出した修士学位論文の一部を利用して第1著者が草稿を書き上げたものを、第1著者の逝去に伴い、第2著者以降が加筆・修正を行って提出したものである。第1著者である廣岡秀一先生は、昨今の子どものコミュニケーション能力の未熟さを教育によって獲得させることの重要性を常に説いておられ、病床においてもそれを熱く語っておられた。実際に、「わくわくコミュニケーションクラブ」の創始・実践を通して、この問題の解決のために新しいアイデアを持って積極的に取り組んで来られた。この場をお借りして、廣岡秀一先生のご冥福をお祈りいたします。