

## 小学生のコミュニケーション能力に対する Performance Assessment (3) — コミュニケーション能力育成活動を通じた変化の検討 —

廣岡 雅子<sup>1)</sup>・秋山 美和<sup>2)</sup>・奥村 元美<sup>3)</sup>・古結 亜希<sup>4)</sup>  
横矢 祥代<sup>5)</sup>・中西 良文<sup>6)</sup>

### Performance Assessment of Interpersonal Communication Competence among Grade Schoolers (3)

— Development through cultivating communication skills activity —

Masako HIROOKA, Miwa AKIYAMA, Motomi OKUMURA, Aki KOGETSU,  
Sachiyo YOKOYA and Yoshifumi NAKANISHI

#### 要 旨

本研究では、大学生が実践しているわくわくコミュニケーションクラブと称するコミュニケーション能力育成活動に参加した小学生のコミュニケーション能力の変化について、Performance Assessment (PA) を用いて検討を行った。先行研究(廣岡ら, 2006 b)において作成された Rubric (評価規準)を用い、11名のわくわくコミュニケーションクラブ参加児童について、活動中の行動(Task 場面でのパフォーマンス)をビデオ録画したものを活動に関わりのない大学生が評定を行った。その結果、頼むスキルに有意な上昇がみられ、応答性スキルにも有意傾向のある上昇がみられた。これらの結果について考察を行うとともに、PA を使った効果の測定の特徴と課題について議論を行った。

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

#### 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などから様々な問題が指摘されている (e. g., 吉田, 1997)。この問題に対して、初等教育段階から社会的能力を涵養するような取り組みが必要であると考えられ、学級単位のソーシャルスキルトレーニング (e. g., 國分・岡田, 1997; 藤枝・相川, 2001) などが実施されるようになってきた。われわれ三重大学教育学部教育心理学教室の教員・大学院生・大学生(以下、スタッフと呼ぶ)が中心メンバーである「わくわくコミュニケー

ションクラブ(以下、わくコミと略する)」と称するボランティアグループは、三重県津市内の公立小学校区内の子どもを対象として、5年間にわたり、心理学をベースとしたコミュニケーション能力育成活動を行っている(廣岡・中西・廣岡・後藤・横矢・矢神・福田, 2005 a; 2005 b; 廣岡・中西・廣岡・横矢・福田・秋山・伊藤, 2006 a)。そこでは、人間関係の形成や発展を促したり、自他の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

- 1) 三重大学教育学部非常勤講師
- 2) 桑名市立星見ヶ丘小学校
- 3) 津市立白塚小学校
- 4) 三重大学大学院教育学研究科
- 5) 三重大学高等教育創造開発センター
- 6) 三重大学教育学部 e-mail: yosifumi@edu.mie-u.ac.jp

がるようなプログラムを開発して実践してきた。

このような実践に関して、その効果について検討することは極めて重要である。例えば後藤・佐藤・高山(1998)は、戸ヶ崎・坂野(1997)で作成された社会的スキル尺度を用い、児童の自己報告によってスキルの変化を測定している。これにより、向社会的スキルが訓練後に有意に増加していることが明らかとなったが、児童の自己報告のみによる効果測定の限界についても指摘されている。また、藤枝・相川(2001)は、児童の社会的スキルについて、自己評定と教師による評定を児童自己評定尺度(藤枝・相川, 2001)を用いて行い、実践の効果を検討している。その結果、実践学級の社会的スキルが低い児童は、社会的スキルが上昇したと自己評価するまでには至らなかった。一方、教師はこれら児童の社会的スキルは上昇したと評定した。このように、児童と教師の評定に食い違いが見られ、それぞれの評価の信頼性について課題が残されている。これらの研究から、コミュニケーション能力育成活動における子どものコミュニケーション能力の変化を、児童の自己評定に頼らず、また、一定の信頼性を有する方法によって測定する重要性が指摘される。

このような観点から、わくコミにおいては、子どもにもたらす活動の効果を検討するために Performance Assessment(以下、PA)を導入した(廣岡・中西・廣岡・横矢・福田・秋山・伊藤・小倉, 2006 b)。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)。PAは、文脈性、分割不可能性という特徴を有しているため(鈴木, 2004; 松下, 2005)、こういった特徴はコミュニケーション能力の測定に適合していると考えられる(廣岡ら, 2006 b)。PAにおいては、パフォーマンス課題である Task における行動を、評価規準である Rubric

を用いて評価する。この Rubric の開発過程では、一度作成した Rubric について、多くのパフォーマンス事例が集まるごとに再検討し、改善し続けていくことが重要であるとされている(西岡, 2002)。廣岡ら(2006 b)、廣岡・中西・廣岡・横矢・秋山・伊藤・東(2007)では、コミュニケーション能力測定に関する Rubric と Task に対する検討・改善が継続的に行われ、それに伴い信頼性が高まっていくことが示唆されている。本研究でも、これらの検討の中で開発された Rubric を用いて、コミュニケーション能力の評定を試みる。

さて、廣岡ら(2006 b)では、ある一つのコミュニケーションスキルについて、頻繁に発揮されるスキル水準と、頻繁に発揮されるわけではないが本人が持っている最も高いスキル水準の2種類があると考えられ、Task 中に最も多く見られた行動を評定する最頻行動評定と Task 中に見られた最高の行動を評定する最高行動評定という2種類の評定が実施されている。その結果、この2種類の行動評定得点の水準が異なった様相を見せること、他の指標との関連の様相が2種類で異なることが見出され、これら2つの指標を弁別して評定する重要性が示唆されている。

以上をもとに、本研究では、わくコミの活動による小学生のコミュニケーションスキルの変化について、PAを用いた評定によって検討する。その際、最高行動評定と最頻行動評定の2種類の評定を行うことで、それぞれどのような変化が見られるのかについて詳細に検討する。なお、本研究では、スタッフではない学生によるPAを行い、それによって得られるメリットと課題点についても検討を行う。

## 方 法

わくコミでの実践活動 わくコミでは、ソーシャルス

Table 1 2006年度春クラス・秋クラスの活動概要

クラス	回	日 程	活 動 タ イ ト ル	主 な 活 動 内 容
春 ク ラ ス	第1回	5月20日	気持ちのいいあいさつをしよう	あいさつ・自己紹介
	第2回	5月27日	虫のおはなしをつくろう(※PA評定課題)	共同作成
	第3回	6月10日	聞いている人に伝えよう	目配りに気をつけた話し方
	第4回	6月24日	うまく頼めるかな	頼み方
	第5回	7月8日	上手な断り方を知ろう!	断り方
	第6回	7月21日	怪盗わくわくくんからの挑戦状(※PA評定課題)	問題解決課題
秋 ク ラ ス	第1回	9月30日	はじめまして、こういうものですが	あいさつ・自己紹介
	第2回	10月14日	いろいろな見方	他者視点
	第3回	10月28日	気持ちのいい頼み方・断り方	頼み方・断り方
	第4回	11月11日	感情を表現する顔	表情・感情
	第5回	11月18日	わくわくすごろく(※PA評定課題)	共同作成
	第6回	11月25日	思い出せ! わくわく思い出クイズ	ふり返り

キルトレーニング (小林・相川, 1999; 佐藤・相川, 2005) と構成的グループエンカウンター (國分・岡田, 1997) などの要素を取り入れながら、子どもが楽しみながら好ましいコミュニケーションについて考え、対人的・社会的場面におけるいくつかの具体的なソーシャルスキルを学ぶ活動が実施されている。スタッフは、教育学部学校教育講座に在籍する有志の学部生、および、教育学研究科学校教育専修に所属する有志の大学院生であり、また、本学部教員が補助を行った。本研究の対象は、2006年度の春クラス全6回、および秋クラス全6回の活動であった (Table 1 参照)。

コミュニケーションスキルについては、春クラスの第1回であいさつのスキルを、第2回で話すスキル、第3回で聞くスキル、第4回で頼むスキル、第5回に断るスキルを学習させた。また復習として秋クラスの第1回であいさつのスキルを、第3回で頼むスキル・断るスキルを重点的に取り上げた。秋クラス第2回では、他者視点を取得させるために、錯視図形を利用するなどして、ものの見方のクセや多様な見方があるということに気づかせることをねらいとした活動を行った。特に話すスキル・聞くスキルについては、毎回の活動で、話し合い場面、発表場面、聞く場面各々において繰り返し意識させた。各回までに学習したコミュニケーションスキルを子どもが思い出せるようにスタッフは声かけを行ったり、ときには上手なコミュニケーションの見本をロールプレイで示したりすることによってスキルの定着を促した。

活動全体を通して、意見を述べる際にはその理由を述べることを相手に理解されやすいことを繰り返し強調し、子どもが意見を述べる際には理由を意見と共に述べるよう指導を行った。そして、スタッフは子ども一人ひとりのコミュニケーション態度の特徴を捉え、受容的な関わりをすることにより、わくコミの場が子どもたちの安心できる場所になるような温かい雰囲気作り専心した。

対象児 2006年度のわくコミに参加した、小学4年生～6年生のあわせて11名。児童は毎回3～4名からなるグループで活動を行った。

評価対象とした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、断る (頼む・断るは最高行動評価のみ) の各スキル

評価者 スタッフではない12名の大学生が評価を行った。これらの大学生は評価前に30～40分をかけてPAの説明を受け、評価の練習を行った。

評価方法 児童1名につき、評価者3名がRubricに従い5段階で評価を行った。この3名の評価者は同じグループに所属する3～4名の各児童の行動を評価した。まず各評価者は、わくコミ活動中のTask場面が録画されたDVDを、撮影された時期が分からない形で手渡され、これを見て各スキルの最頻行動評価と最高行動評価を行った。その後、同一の児童を評価した3名で評価得点をつきあわせ、3名の得点が一致した場合はその得点を、3名のうち1名でも不一致だったものについては、3名の協議によって同定した得点を分析に用いた。なお、断るスキルについては、春クラス全6回中の第6回と秋クラス全6回中の第5回のTask場面の評価を行った。断るスキル以外のスキルについては、春クラス第2回と秋クラス第5回の評価を行った。

## 結果

コミュニケーションスキルを学習する前 (春クラス) と学習後 (秋クラス) の2時点におけるスキルの行動評価得点について、時期を独立変数、行動評価得点を従属変数とした対応のある1要因分散分析を行った (Figure 1)。その結果、頼むスキルの最高行動評価については有意な主効果がみられ ( $F(1, 10)=20.25, p<.01$ )、春クラスと秋クラスの間で行動評価得点が上昇していることが見出された。また、応答性スキルの

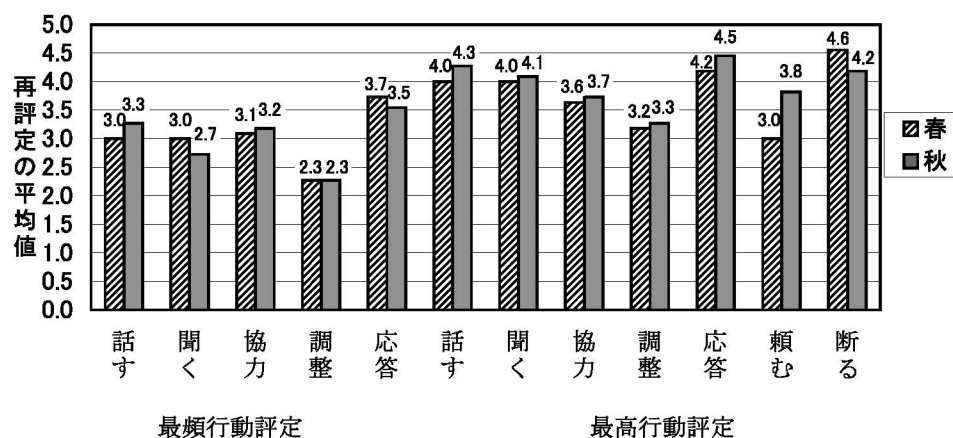


Figure 1 春の評価平均値と秋の評価平均値

最高行動評定について有意傾向のある主効果 ( $F(1, 10)=3.75, p<.10$ ) が見られた。それ以外については、有意な主効果は見られなかった。

なお、有意な結果は上述のものしか認められなかったものの、最高行動評定においては、断るスキル以外の6スキルにおける得点が、春クラスに比べて秋クラスの方が上昇している様子が見られた。一方、最頻行動評定についてはそのようなパターンは見られなかった。

## 総合考察

本研究では、わくわくコミュニケーションクラブというコミュニケーション能力育成活動に参加した児童のコミュニケーション能力の変化について、PAを用いて検討した。その結果、頼むスキルの最高行動評定については有意な上昇がみられ、応答性スキルの最高行動評定について有意傾向のある上昇がみられた (Figure 1 参照)。

頼むスキルは、春クラスでの得点が低いことから、もともと子どもが苦手とするものであったが、頼むスキルについて学習したことによってその水準が上昇するという結果が得られたと考えられる。具体的には、頼むスキルの評定得点は、3.0 から 3.8 へと有意に上昇した。頼むスキルのルーブリックにおいて評定得点が3であるとは、頼み事を言葉で伝えられるが、その理由には言及しないという水準である。評定得点が4であるとは、頼む理由に言及できるという水準である。この結果から、わくコミでの学習を通して、子どもの頼むスキルの質が、頼む理由を表明するという自己表現の方略を使って相手に自分の事情を説得的に伝えられる段階に変化したといえよう。わくコミの活動では、頼むという行動以外でも、理由をつけて意見を述べるように指導がされてきた。そのため、頼むスキルの学習においても、普段からの指導により、頼む「理由」を表明することが好ましいことであるという認知が子どもの中で比較的短期間のうちに抵抗感なく形成されたと推測される。

応答性の評定得点は、4.2 から 4.5 に上昇した。応答性スキルの Rubric において評定得点が4であるとは、相手との会話を継続させる応答ではなく、「いやだ」という意志は伝えるが、会話を発展させることはしないという水準である。評定得点が5であるとは、話の流れに沿った受け答えができる水準である。わくコミでは、スタッフは子どものコミュニケーションモデルになるように、子どもが話すときにはしっかりと子どもの話を受け止め、さらに会話を促すといった丁寧な関わりを毎回心がけている。そのため、このようなスタッフの支援的な関わりが、子どもにとってのモデルとなり、子ども自身が会話を発展

させる受け答えをするようになった要因の1つであるとも考えられる。応答性は、全てのコミュニケーション行動においても重要な行動である。本研究で応答性の評定得点が高い傾向ながら上昇したという結果から、コミュニケーションスキル活動全般に関わる側面も向上していた可能性が考えられる。

ところで、PAの評定によるスキルの有意な変化は最高行動評定において見られたが、最頻行動評定においては見られなかった。最高行動評定値とは、PAの評定対象としたTask場面で観察された最も評価できる行動の水準を示すものである。よってその意味では、最高行動評定は、認知されているスキルの表出水準の上限を示すものである。このことから、最高行動評定値が上昇したということは、子どもが行動として表出できるスキルの水準の上限が上昇したと考えられる。わくコミのスタッフは、年間を通して、子どものコミュニケーション能力を育成するために、「コツ」という言葉を頻繁に用いてスキルの表出、すなわち行動化について具体的な意識づけをしてきた。Rubricは、スキルごとにコツの習得度と評定段階が対応づけられている。本研究では、最高行動評定得点が高くなったことから、子どもにコツという形で具体的な行動を意識づけることによって、子どもがより高い水準のスキルを発揮できるようになる可能性が示唆された。

しかし、最頻行動評定に変化が見られなかったことから、日常の文脈では、スキルを積極的に使おうと意識することでようやくスキルが発揮できるという可能性、高水準のスキルは日常的に発揮できるほどには習得されていないという可能性が考えられる。つまり、周りからの支援を頻繁に受けて、子どもが繰り返し意識し行動化することが、スキルの般化には不可欠であるといえよう。しかしながら、わくコミは月2回の活動であり、子どもが高水準のスキルを求められる場面は少ない。そのため、こうしたスキルを般化していくためには、わくコミの活動日以外の日常的な場面においても子どもに意識させる工夫が必要である。わくコミでは、「わくわくトライ」という名称で、わくコミの活動外の時間にスキルを意識できるような課題を毎回用意している。例えば、気持ちのよい聞き方を活動で学習したときには、その後の生活の中で聞くときのコツを使って人の話を聞けたかどうかをシートにチェックさせて次の活動時に確認しているが、このような働きかけも1つの有効な手段であるだろう。また、保護者や周囲の大人の声かけや友だち同士の声かけが期待できる環境作りや、子どもがうまくコミュニケーションスキルを発揮できたときにはしっかりと認められるような環境作りも重要であろう。このように、コミュニケーションスキルについての意識づけを行いながら

より高水準の行動の表出を促す、という援助が子どもの日常生活環境の中で広がっていくことが大切であると考えられる。

## PAの可能性

本研究では、PAを用いてわくわくコミュニケーションクラブを通した子どもの変化について検討を行った。PAは、評定の対象をTask場面に限定し、行動の水準を明確に記述したRubricを使って評定を行うため、単なる行動観察評定よりも、信頼性が高いと考えられる。本研究では、スタッフではない者が評定者となりPAを行った。スタッフが評価を行う場合、評定場面以外の児童に関する情報などが評定に影響する可能性があるが、スタッフでない者が行う場合、そのような影響を排した評価を得ることができる。その意味で本研究での結果は、そのような影響が抑えられた上での結果であると考えられる。しかしながら、コミュニケーション能力育成活動の経験がない評定者は、短時間の評定練習を受けてはいたものの、十分に子どものコミュニケーション行動を見る目を持って評定に臨んでいたか疑問が残るところである。この点スタッフは、子どもと長期間関わっているため、子どもの行動をより深く理解していると考えられる。よって、今後はスタッフによるPAも同時に行い、その両者をつきあわせることで、それぞれの評定のもつ特徴について明らかにすることも必要になると考えられる。

なお、スタッフがPAを行うことには、実践的な意義もあると考えられる。すなわち、PAのRubricによって、一人一人の子どものコミュニケーションスキルの水準を数値化でき、現在の表出可能な行動の詳細が明確化され、さらに次のスキル水準の発達目標が明確になる。したがって、スタッフが取り組むべき次の目標も具体的にになり、コミュニケーション能力の向上への支援がしやすくなる。実際、廣岡・中西・秋山・横矢・伊藤・東・廣岡(2008)では、わくわくコミの活動にPAが導入され、スタッフの子どもを見る目が精緻化されていくことが示唆されている。このように、PAは、単に評価の道具として機能するだけでなく、評定者が実践に関わる際にその実践の方向性を明確にする機能も果たすものであると考えられる。そして、本研究のようにPAを用いて実践における変化を検討することで、どのような働きかけが、スキルのどの段階からどのような段階への発達を促すのかを明らかにし、働きかけのもつ具体的な効果を精緻に検討することが可能となるだろう。

最後に本研究では、話す・聞く・協力・調整・応答性・頼む・断る、という7つのスキルについての評定

を実施したが、さらに他のスキルについてもTaskとRubricを開発しPAを行うことで、より広範囲に子どものコミュニケーション能力を捉えることができるようになるかと推測される。そのため、今後、これらの開発検討を進めていくことが重要であると考えられる。

## 引用文献

- 藤枝静暁・相川充 2001 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49, 371-381.
- 後藤吉道・佐藤正二・高山巖 2001 児童に対する集団社会的スキル訓練の効果 カウンセリング研究, 34, 127-135.
- 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 2005 a 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 2005 b 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 2006 a 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 2006 b 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.
- 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 小学校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 — 三重大学教育学部研究紀要(教育科学), 58, 203-214.
- 廣岡秀一・中西良文・秋山美和・横矢祥代・伊藤由恵・東由華・廣岡雅子 2008 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— わくわくコミュニケーションクラブの実践を通して — 三重大学教育学部紀要 59, 277-289.
- 小林正幸・相川充(編) 1999 ソーシャルスキル教育で子どもが変わる— 小学校 — 図書文化社
- 國分久子・岡田弘(編) 1997 エンカウンターで学校が変わる2 小学校編 図書文化社
- 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.

- 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
- 佐藤正二・相川充 2005 実践! ソーシャルスキル教育—小学校— 図書文化社
- 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.
- 戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1997 児童のエフィカシーと社会的スキルとの関係 日本教育心理学会総会発表論文集 39, 295.
- 吉田俊和 1997 対人関係能力の低下が「社会」にもたらす影響 名古屋大學教育學部紀要 心理学 44, 29-32.