

小学生のコミュニケーション力に対する Performance Assessment (4)

ー 統合型解決に関するプログラム (Task) と評価規準 (Rubric) の検討 ー

廣岡 雅子¹⁾・中西 良文²⁾・松浦 均²⁾・古結 亜希³⁾・梅本 貴豊⁴⁾・市川 大貴⁵⁾

「わくわくコミュニケーションクラブ」と称する学生ボランティア団体により、小学生のコミュニケーション能力の向上をめざすプログラムが開発実践され、その効果測定方法として Performance Assessment (PA) が試行されてきた。本研究では、児童同士の「もめごと」について、PA 課題 (Task) と評価規準 (Rubric) を特に「言語内容スキル」に着目して開発し、PA を試行して評価の変化を検討した。PA は、小学 3-5 年生を対象にした感情の学習や統合型の葛藤解決方略を用いて解決を図るスキル学習の実践の前後に実施された。その結果、統合型解決方略を用いたスキルへの改善が認められた。本研究で開発された PA については Rubric の更なる改善が必要であるが、児童のスキルを客観的規準により評価できる可能性が示唆され、児童の現在の習得段階と今後の目標を同時に把握することができることが示唆された。最後に、PA の教育現場における有用性について議論された。

キーワード：対人葛藤場面、統合型解決方略、スキル学習、Performance Assessment、Rubric

問題と目的

近年、子どもの社会性の育成の 1 つの方法として社会的スキル教育が学級単位や学校単位での導入によって教育現場でもさかんに実施されるようになってきた。そして、我々は、小学生のコミュニケーション能力育成のためのプログラム開発と実践を、学校教育とは独立した地域活動として三重大学教育学部の大学院生・大学生により 2004 年度から継続している。これは「わくわくコミュニケーションクラブ (以下わくコミ)」と称するボランティア活動である (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)。

わくコミでは、特に「あいさつする・話す・聞く・頼む・断る」という 5 つのコミュニケーションスキルを扱っている。ときには仮想的対人コミュニケーション場面が設定され、スタッフによるモデルの提示による行動学習や児童自身のロールプレイが盛り込まれ、各スキルはコツを使うと上手にできることを実感させ、話し合い活動などで繰り返しコミュニケーションスキルのコツを意識させ強化を繰り返すことによって般化を促している。

さて、学校生活では「もめごと」が日常的に発生しているが、その解決の学習に関して、廣岡・古結・中西・松浦・

梅本 (2012) では、「もめごと」の統合型の解決方略をコミュニケーションスキルとして学習させたり、表情や感情の多様さを認知させたりするような教育プログラムをわくコミで実践し、児童の変化を検討している。その結果、「もめごと」にならないよう相手に配慮しながら伝えたいことを伝える言動が観察され、児童の感想の中に非言語的チャンネルを活用するとよいという記述も得られた。

ところで、社会的スキル教育が広まるにつれ、その効果測定のために社会的スキル尺度が多数開発されているが、信頼性と妥当性に関する問題 (金山・佐藤・前田、2004) や、評価者が児童生徒自身であったり教師であったりすることから生じる客観性などの問題 (東海林・安達・高橋・三船、2012) も指摘されている。

我々は、コミュニケーションスキルをより客観的に評定するために、Performance Assessment (以下 PA) を用いた評価方法の開発とその検討を行っている (廣岡・中西・廣岡・横矢・福田・秋山・伊藤・小倉、2006 b；廣岡・中西・廣岡・横矢・秋山・伊藤・東、2007；廣岡・秋山・奥村・古結・横矢・中西、2010)。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 (Performance) を直接に評価 (Assessment) する方法である (Caroline, 1994 鈴木訳 2001；松下、2005；鈴木、2004)。PA では、PA 課題 (Task) における児童の言動 (Performance) が明確な評価規準 (Rubric) に照らしあわされて数値で評価 (Assessment) されるため、質問紙調査における自己評定の信頼性の低さや、観察評

1) 三重大学教育学部非常勤講師
2) 三重大学教育学部学校教育講座
3) 名古屋市西部児童相談所
4) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科
5) 三重大学大学院教育学研究科

定時に基準を設けない場合に生じる主観の問題などを克服できると考えられる。

そこで本研究では、わくコミ活動中に仮想の対人葛藤場面 (Task) で収集された児童の言動データ (廣岡ら、2012) のうち、特に言語内容について評価規準 (Rubric) を作成し、評価 (Assessment) を試行する。また、非言語的チャンネルについても PA を試行し、言語内容の評価を補足する情報として検討を行う。

もめごとの解決に関するコミュニケーションスキルについては、PA の評価対象となる下位スキルを廣岡ら (2012) が着目した 5 スキルとする。以下にこの 5 スキルを簡単に説明する。まず、言語的チャンネルとして発話の内容そのものに関するものを「言語内容」スキルとする。このスキルは、児童の発話内容が、統合型葛藤解決をめざす上で自分が伝えたい要請について相手の立場や視点にも配慮しながら表明されているかどうかという観点から評価される。非言語的チャンネルについては、相川 (2000) に基づき「距離・位置・向き」、「表情」、「視線」の 3 スキルを取り上げる。「距離・位置・向き」について、適切な距離とは、相手と自分が腕を軽く広げたぐらいの距離、適切な位置とは、相手の正面もしくは斜め前、適切な向きとは、相手の方を向いた状態を指す (相川、2000)。この他に、口調、声の大きさや高さ、流暢さ、抑揚、沈黙と間などを意味する「パラ言語」スキルを採用する。

つまり、対人葛藤の解決をめざす統合型の解決方略を学習するということは、①相手に適切な「言語内容」を表明する、②相手との「距離・位置・向き」が適切である、③相手に不快感を与えることなく言語内容と一致する「表情」と「パラ言語」を使用する、④相手に適度に「視線」を送る、というふるまいができるようになることであると考えられる。

以上より、本研究では、まず対人葛藤場面で統合型解決をめざす Performance の評定として、「言語内容」、「距離・位置・向き」、「表情」、「視線」、「パラ言語」の 5 つのスキルを対象とした Rubric を作成する。そして、葛藤解決方略学習プログラムの前後に PA を実施し、児童の言動の変化を、特に「言語内容」に着目して、Rubric を用いて評価し、検討する。

方 法

1. PA 課題 (Task)

PA 課題とは、評価対象となる児童のふるまいを引き出す場面を設定し、その場面に取り組ませるものである。本研究では、対人葛藤場面の一例として「掃除の時間に、掃除当番なのに遊んでいる S 君がいる」という仮想場面を設定して、「① S 君にどう言いますか (せりふ)、②そ

れはなぜですか (理由)」の質問に答えるという Task に取り寄せ、「怒った顔」のイラストと吹き出しつきのワークシートに個人で記入させた。この Task は、給食場面において Task と類似した葛藤場面を仮想して統合型葛藤解決について学習したり感情に関して学習したりする 120 分のわくコミ活動の開始直後 15 分に事前課題として、終了直前 15 分に事後課題として実施された。

2. データの収集

1) 2009 年度データの収集

上述の PA 課題実施後、S 君役を演じるスタッフに対して、児童がワークシートに記入したせりふを一人ずつ読み上げながらロールプレイをさせた。ロールプレイの様子は、ビデオカメラと集音マイクにより記録された。
実施日及び場所 2009 年度第 4 回のわくコミ活動日 (6 月 27 日) に、会場である公立 K 小学校で実施した。
対象児童 2009 年度 1 学期にわくコミの活動に参加した K 小学校の 5 名全員である。内訳は、4 年男子 2 名、5 年男子 1 名、5 年女子 2 名。

データの種類 言語内容スキルのデータとして、児童 5 名がワークシートに記述したせりふの事前課題と事後課題の 2 組ずつと、非言語データとして、Task をロールプレイする場面の録画データである。なお、活動後にその活動を振り返る感想文が児童及びスタッフにより記述されている。詳細は廣岡ら (2012) を参照されたい。

2) 2011 年度データの収集

2009 年度データの児童 5 名分だけでは不十分なため、データ数を追加する目的で 2011 年度のわくコミ実践の中で言語内容のデータが追加収集された。

実施日及び場所 2011 年度第 10 回の活動日 (12 月 17 日) に、2011 年度のわくコミの会場である三重大学教育学部の教室で PA 課題が実施された。

対象児童 津市内 7 小学校から集まった 26 名の児童である。内訳は、小学 3 年生男子 7 名、女子 7 名。4 年生男子 3 名、女子 7 名。5 年生男子 1 名、女子 1 名。なお、2009 年度データ対象児童との重複はない。

データの種類 言語内容スキルのデータとして、事前課題・事後課題それぞれで児童 26 名がワークシートに記述したせりふ 2 組ずつの、合計 52 個が収集された。しかし、活動の都合上、全員のロールプレイと録画を実施できなかったため、非言語的チャンネルのデータは収集されていない。また、活動後にその活動を振り返る感想文が児童及びスタッフにより記述されている。

3. Rubric の作成

1) Rubric 暫定版の作成

作成者 2009 年度の活動スタッフの学部生 7 名、大学院

生2名、心理学を専門とする大学教員3名の計12名。
標的スキル 「言語内容」「距離・位置・向き」、「表情」、「視線」、「パラ言語」の合計5スキルである。

手続き 松下(2005)を参考に、スタッフ全員による議論を経て5つの標的スキルについて5段階の評価規準を記述した。その際、具体例として、特に高い段階の記述には統合型解決を志向するタイプ、低い段階の記述には攻撃的表出をする自己優先タイプと引っ込み思案な他者優先タイプを想定した。評定者がより明確に評定できるよう、具体例や評定のポイントも併記して、まずRubric(検討案1)が作成された。次にこのRubricを用いて、録画記録された2009年度データの対象児童5名全ての評定を4名のスタッフが行ったところ、合計50個の評定値(児童5名×5スキル×2(事前・事後))のうち15個の評定値が一致しなかったため規準を再検討し、Rubric(検討案2)に修正された。次にこの有用性を確かめるため、修正作業に関わっていない5名のスタッフが、Rubric(検討案2)を用いて評定を行い、先に得られた評定値と比較した。不一致が見られたスキルについて規準の記述をさらに検討しRubric暫定版が作成された。なお、Rubric暫定版は、相川(2000)や岡田・古橋(2009)が示すような「望ましいとされるスキル行動」が設定規準の最高段階となるように作成された。最高段階より下位の段階の規準設定については、先行研究と整合性が確保できるように努めた。

2) 2009年度データのPA評定値の決定と事前事後における評定値の変化

Rubricに従い、最終的に評定者全員により合意された評定値が得られた。それぞれの評定者における評定値間のカッパ係数は、事前課題においては、 $k=.649$ 、事後課題においては、 $k=.798$ であった。また事前と事後の両課題における評定を合わせると $k=.736$ であった。カッパ係数の値が.81~1.00の間であればほぼ完全な一致、.61~.80の間であれば実質的に一致しているとみなされることから(Landis, Koch, 1977)、Rubricによる評定がある程度の信頼性を持つと判断された。

3) Rubric改訂版の作成

Rubric暫定版は5名の児童の言語内容から作成されたためデータ量が不十分である。そこで2011年度に収集されたデータを用いてRubric改訂作業がおこなわれた。

改訂者 2011年度の活動スタッフである大学院生1名、心理学を専門とする大学教員3名。この大学教員3名は2009年度のデータも評定しているが、大学院生は2009年度のスタッフではない。

標的スキル 言語内容スキルのみ。

手続き 2011年度に収集された26名の言語内容データ

52個をRubric暫定版を用いて2名の改訂者が評議しながら評定した。そして、評定に迷う言語内容については、Rubricがより明確に表現されるよう改訂された。以上より、Rubric改訂版が作成された(Table 1)。

4) 2009年度データ及び2011年度データの言語内容におけるPA評定値の決定

両年度の児童をあわせた31名分62個の言語内容データがRubric改訂版を用いて再度評定され、改訂者の合意により評定値が確定された。

結果と考察

1. PA課題のRubricによる評定の分析

1) 「言語内容」スキルについて

2009年度と2011年度の児童の合計31名の事前評定値の平均値は2.77($SD:0.88$)、事後評定値の平均値は4.10($SD:0.94$)であった。対応のあるt検定により事前・事後の評定値の有意差が確認された($t(30)=6.48, p<.001$)。

また、評定値の変化(Figure 1)を詳細に検討したところ、31名中25名(80.6%)の児童に統合型葛藤解決に向かう変化が見られた。その変化量に着目すると、事前課題の評価よりも1水準の向上が見られた児童は15名(全体の48.3%)で最も多く、2水準向上した児童は4名(同12.9%)、3水準向上した児童は5名(同16.1%)、4水準向上した児童は1名(同3.2%)であった。

このように、事前・事後の評定値に有意な変化がみられたことと、約半数の児童の評定値が1水準向上し約3割の児童が2水準以上向上したことから、本プログラムにおける対人葛藤場面の統合型の解決方略の学習に効果があったと言えよう。

2) 非言語チャンネルの「距離・位置・向き」、「表情」、「視線」、「パラ言語」スキルについて

次に「言語内容」データだけでは読みとれない言外コミュニケーションの要素として重要な非言語スキルについて検討する。録画記録された5名の2009年度データのうち、事後課題で1名のみビデオカメラを意識した

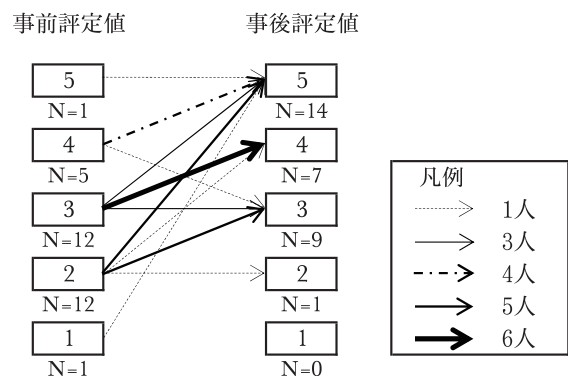


Figure 1 評定値の変化

Table 1 ターゲットスキルの「Rubric」と「例・ポイント」；改訂版

スキル	定義	1. Not yet 全く見られない	2. Novice 初心者程度	3. Apprentice まあまあ	4. Proficient だいたいできている	5. Distinguished 完璧
言語内容	標準	<ul style="list-style-type: none"> 何も言わない、何も言えない 攻撃する、非難する、脅す、バカにする 	<ul style="list-style-type: none"> 場面に関係ないことを言う してほしいことを一方的に命令する 理由を述べない 権威を濫用させるように威圧的に言う 否定的な注意だけで、要請の言葉がない 	<ul style="list-style-type: none"> 要請したいことをはっきりと言う 理由は述べないが、命令ではない 理由を言ったとしても、自己優先の理由である 	<ul style="list-style-type: none"> 要請の内容と、要請の社会的・規範的な理由を言う 完璧な要請を言っているが、対等な立場としての発言でない ※社会的な理由：当番はみんなが決めたことであり、やるべきことである 規範的な理由：人に迷惑をかけるのはよくない、掃除の時間には掃除をする 	<ul style="list-style-type: none"> 要請の内容と、要請の社会的・規範的な理由や掃除をしたあとの気持ちに言及した情緒的・展望的な理由、要請を受け入れてくれたらどうなるか、を言う ※社会的な理由：みんながやるべきことである 規範的な理由：人に迷惑をかけるのはよくない、掃除の時間には掃除をする ※情緒的・展望的な理由：掃除後の自分や他の人の快感情
	例・ポイント	<ul style="list-style-type: none"> 無言 「ばか」「あほ」「むかつく」「死ぬ」「うざい」など相手を傷つけるほどの暴言 「やらなかったらどうなるかわかっているのか」 	<ul style="list-style-type: none"> 当番であるということ伝える 「当番やれよ」「掃除しろ」「遊ぶな」「やってよ」「ちゃんとやれ！」「さぼるな」と一方的に命令する 「やる気がないなら、やるな」 「先生に言いつけるから」「先生に怒られるから」「放課後は居残りだ」「休み時間じゃないよ」「掃除が終わらないよ」 	<ul style="list-style-type: none"> 「掃除してほしい」「掃除しようよ」「一緒にやろう」など理由をつけない内容 「腹が立つからやってよ」「自分が困るからやってよ」「お願いだからやってよ」 「掃除しろよ」「掃除が終わらないと授業に遅れるよ」 「掃除を手伝ってよ」 「休み時間じゃないのだから掃除しろよ」「掃除が終わらないから掃除しろよ」 「掃除をしないときれいな部屋にならないよ」 	<ul style="list-style-type: none"> 社会的、規範的な理由を言う 「掃除当番なんだからちゃんとやろうよ」「やらなきゃいけないことはちゃんとやろうよ」「掃除が終わらないとみんなが迷惑するからやってよ」「みんなが困るから掃除しようよ」「掃除が終わらないと授業に遅れるよ」 「掃除を手伝ってよ」 「休み時間じゃないのだから掃除しろよ」「掃除が終わらないから掃除しろよ」 「掃除をしないときれいな部屋にならないよ」 	<ul style="list-style-type: none"> 「掃除をしてくださいと掃除が早く終わってみんな助かるんだ」「遊んでないで掃除を早く終わらせることができるよ」「みんながやれば嫌な気持ちになる人がいなくなるよ」「イヤな掃除をやってしまえばあとが楽になるよ」「早く終わったら遊ぶよ」「きれいな部屋になるから気持ちいいよ」など、要請を受け入れたら、好ましい状況になることや気持ちよくなることを伝える 「遊びたい気持ちはわかるけど」「遊びたい気持ちはわかるけど」「遊びたい気持ちはわかるけど」 「遊びたい気持ちはわかるけど」「遊びたい気持ちはわかるけど」 「遊びたい気持ちはわかるけど」「遊びたい気持ちはわかるけど」
距離・位置・向き	標準	<ul style="list-style-type: none"> 相手から顔を全く向けない 相手とは距離が遠すぎる、または近すぎる(個体距離でない) 	<ul style="list-style-type: none"> 相手から顔を向けることがある 自分が話しているときには相手の顔を向けるが、聞き手の時には顔を向けていない 相手と話しているときは顔を向けることがあるが、自分が話しているときには相手の顔を向けない 	<ul style="list-style-type: none"> 距離、位置、身体の向きの3つのうち2つが適切である ※適切な距離とは、腕を軽く広げたぐらいの距離 ※適切な位置とは、相手の正面から斜め前 ※適切な身体の向きとは、相手の方向 	<ul style="list-style-type: none"> 距離、位置、身体の向きの3つのうち2つが適切である ※適切な距離とは、腕を軽く広げたぐらいの距離 ※適切な位置とは、相手の正面から斜め前 ※適切な身体の向きとは、相手の方向 	<ul style="list-style-type: none"> 距離、位置、身体の向きの3つとも適切である ※適切な距離とは、腕を軽く広げたぐらいの距離 ※適切な位置とは、相手の正面から斜め前 ※適切な身体の向きとは、相手の方向
	例・ポイント	<ul style="list-style-type: none"> 全くコミュニケーションのとれない位置や距離 非常に不適切な位置・向き・距離であり、他者からみると2者間で関係が成り立っているようには見えない 誰に話しているのかわからない 	<ul style="list-style-type: none"> 体の向きが一定ではない 他者からみると2者間で関係が成り立っているのかと感じられる 誰と話しているかを推測できる 	<ul style="list-style-type: none"> 他者からみると2者間で関係が成り立っている 	<ul style="list-style-type: none"> 相手に自分の顔を向けてもらえない 相手の反応をみて、表情を抑制している 	<ul style="list-style-type: none"> 距離・向き・位置が適切で安定している
表情	標準	<ul style="list-style-type: none"> 感情表出を抑制しすぎている 攻撃的な感情を抑制できず、過度に表出している いずれにしても、相手に不快感を与える 	<ul style="list-style-type: none"> 相手に不快感を与える 感情を表出しようとしていたり、抑制したりしようとしているが、できていない 	<ul style="list-style-type: none"> たいへん、要請内容に合う感情表出をしているが、要請内容と一致しない感情表出をすることがある 相手に不快感を与えることがある(頻度) 	<ul style="list-style-type: none"> おおむね、要請内容に合う感情表出をしている 相手に不快感を与えない表情(質) 	<ul style="list-style-type: none"> 要請内容に合う感情表出をしており、相手に不快感を全く与えない
	例・ポイント	<ul style="list-style-type: none"> 無表情 何を考えているのか読み取れない 攻撃的な表情、怒りの表情 	<ul style="list-style-type: none"> 緊張のため、ぎこちない 眉をひそめるなど相手にも不快感を与えるような表情 困惑や首立ちや不安の表情 	<ul style="list-style-type: none"> こういふ気持ちだろうかと推測できる頻度に出ている 攻撃的な感情表出を抑えようとしているが、十分に抑制できずに、時々表出してしまう 不快という感情を表出するときがある 不快感はないが緊張した表情をしている 	<ul style="list-style-type: none"> 相手に自分の顔を向けてもらえない 相手の反応をみて、表情を抑制している 	<ul style="list-style-type: none"> 誠実で真面目な表情 真剣な表情 表情を抑制しているわけではなく、言語内容に一致した表情をしている 「～しようよ」「～してくれると嬉しい」と言いながら微笑みなど 「こまってるんだ」と言いながら、その言語内容と一致した困った表情をするなど
視線	標準	<ul style="list-style-type: none"> 相手を全く見ない 	<ul style="list-style-type: none"> 時々相手を見ている 必要以上に相手を見ている 	<ul style="list-style-type: none"> 自然な感じで相手を見ている 語の切れ目に相手の目を見る 	<ul style="list-style-type: none"> 語の切れ目に相手の目を見る 自分の意図が伝わっているかどうかを確認している 	<ul style="list-style-type: none"> 相手と視線を合わせようとしている 自分の視線の高さを相手の視線の高さに合わせる
	例・ポイント	<ul style="list-style-type: none"> 相手の方には顔を向けない 下ばかり向いている、明らかに相手に顔を向けていない様子 	<ul style="list-style-type: none"> 相手を見ているが、相手の気持ちを意識しているということとは伝わってこない 	<ul style="list-style-type: none"> 相手からの視線には合わせないが、相手の反応をうかがっている 	<ul style="list-style-type: none"> 相手の気持ちを意識しているということが伝わるような視線の送り方をしている 	
バラ言語	標準	<ul style="list-style-type: none"> 声小さすぎて聞きとれない または、声大きすぎて聞きとれない 	<ul style="list-style-type: none"> 声小さすぎて聞き取りにくい または、声大きすぎて聞き取りにくい 相手に不快感を与えている 	<ul style="list-style-type: none"> 言葉が相手に聞きとれ、軽して 内容はほとんど伝わるが、抑え、掃除してほしいという自分の気持ちは相手に伝わらない 	<ul style="list-style-type: none"> しっかりと言葉が相手に聞き取れている 抑え、掃除してほしいという自分の気持ちは相手に伝わる 	<ul style="list-style-type: none"> 掃除をしてほしいという自分の気持ちが伝わり、相手にも全く不快感を与えない
	例・ポイント	<ul style="list-style-type: none"> モゴモゴ、ボンボンと話している ほとんど聞き取れない はっきりと言わない 怒鳴るようなきつい口調 まくし立てている 	<ul style="list-style-type: none"> 棒読みしているような話し方 聞き取れないところがある 声が高めで不安定 早口であったり、言い捨てているような感じがもたらされる 声が震返ることがある 話の長さは単語程度、または短い 	<ul style="list-style-type: none"> 言葉や要請内容は伝わる 声の大きさは普通聞き取れる 声が高めで不安定 速度は遅め、または安定しない 不自然な間ができる、または間がとれない 語尾がはっきりしない 	<ul style="list-style-type: none"> 音域の高さで安定している 抑揚のある話し方をする 最後まではっきり話す 適切な間をとろうとしている 話の長さは長め 	<ul style="list-style-type: none"> 音域の高さでも大きな声 抑揚がある 声の高さは低めで、安定している 速度はゆっくり目 お互いの事情や気持ちを表現するので、話の長さはさらに長め 適切な間がとれる

言動が観察されたためこの1名を除外したものをを用いて検討を行った。その結果、自分が相手を尊重しているのだという気持ちが相手に伝わるように、あるいは自分の言いたいことに耳を傾けてもらえるようにと、相手が不快にならないような視線やパラ言語や表情に配慮する姿が観察された。また学習後に児童が書いた感想に、非言語的チャンネルを活用することの利点についての記述も得られた。

次に、児童のスキル別における水準の変化を以下にまとめる。

「距離・位置・向き」スキル 4名とも事前課題ですすでに最高水準であったが、事後でも最高水準を維持していた。

「表情」スキル 4名のうち3名が1水準上昇し、1名が無変化だった。

「視線」スキル 4名のうち1名が2水準上昇し、3名が1水準上昇した。

「パラ言語」スキル 4名のうち3名が1水準上昇し、1名が1水準下降した。下降した児童は、事後課題でワークシートに記述されたせりふを読み上げることに専念していたことが観察された。

以上から、非言語チャンネルにおいては、「距離・位置・向き」スキルは事前課題ですすでに最高水準だったことから、習得しやすいスキルであるといえるかもしれない。変化量は「視線」スキルが一番大きかったことから、視線を相手に向ける行為はスキル学習によって実行されやすくなることが示唆された。

以上より、本プログラムで葛藤解決の統合型方略や感情表現を学習したことによって、言語内容だけでなく非言語的スキルもより高水準に変化したと考えられる。

2. 感想から読み取られる児童の「言語内容」の変化

次に、葛藤場面における統合型解決方略の学習前後の児童の言動の変化について、学生スタッフ及び児童が活動後に書き残した感想から詳細に検討する。それぞれの感想は以下の通りである。

1) スタッフが観察し記述した感想の抜粋

事前課題について 「先生に言いつけるよ」、「掃除表に0点をつけるよ」というような攻撃的なせりふが多かった」「相手の気持ちを考えるというよりも表面上の行動を修正しようとする感じがした」

事後課題について 「事前と同じ課題をしたのに事後では言動が全然違ってびっくりした」「掃除をしたあとのよい気持ちに注目していた」「言葉だけでなく話し方というところにも気づいているのがすごいと思った」

2) 児童が活動後に書いた感想の抜粋

「やさしく言った方がいい」「強く言ったら怒っているように聞こえてしまう」「きつく言ったら相手も傷つ

くけどやさしく言ったら相手もその気になってくれる」「相手の立場に立ってやさしく言うと相手は納得してくれる」「顔で表すのも大切なんだ」

3) 感想の考察

事前課題では攻撃的な声かけや表面的な声かけを指摘する感想が多かったが、事後課題では他者視点に立ち非言語的チャンネルも活用して穏やかな声かけに変化したという指摘がされている。統合型解決方法を学習することによって、相手の感情や事情を考慮した上で自分の伝えたいことをより適切な言葉で伝えるように変化したと考えられる。

総合的考察と今後の課題

本研究では、対人的葛藤場面における統合型解決方略に関するPAの開発とそれによる分析を行った。

PAのTaskは、児童にとって日常的で身近な掃除場面を設定したため、取り組みやすい課題であったと考えられる。ただし、1名が事後課題でカメラを意識した言動をとってしまったことや別の1名がワークシートを読み上げることに気をとられて非言語チャンネルを意識できなかったという問題点が挙げられた。評定には録画記録が必須であるため、ロールプレイで適切にPerformanceが表出されるような教示や配慮が必要である。

PAのRubricでは、「言語内容スキル」についてはRubric改訂版の作成により、各規準がより明確に記述された。一方、非言語チャンネルの4スキルについては、対象児のいずれもが高いPerformanceを示したため、低い段階の基準(規準1、2)について十分に検討されていない。低い段階については、言語内容も含め、多様な言動の表出が予想されるため規準の記述を網羅することはむずかしい。しかしながら、西岡(2002)は、Rubricの開発過程では一度作成したRubricについて多くのPerformance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指摘している。したがって、今後も対人葛藤場面における解決方略のPerformanceを集め、Rubricを改善し続けることが必要と考えられる。

ところで、葛藤場面を提示しても、児童が抱く感情まで統制できるとは限らない。本研究では「怒り」という感情の生起を想定して学習を進めたが、例えば掃除をせずに遊んでいる児童に対して、「怒り」ではなく「困惑」、「悲しみ」、「無関心」、「同調」など、対象児が「怒り」以外の感情や反応を示す場合も考えられる。そのような場合、本研究で作成したRubricでは不十分であり、「怒り」以外の感情場面を扱うPAの開発も必要であろう。しかし、どのような反応を示すかにかかわらず、めざすべき葛藤解決方略は、相手に対する配慮を示しながらも自分の伝えたいこともしっかりと伝えようとするコ

コミュニケーション方略であると考えられるため、高い段階の記述は一致すると推測される。

PAの拠り所となるRubricは、Taskとともに開発されるものである。我々は「話す、聞く、協力、調整、応答性、頼む、断る」の7スキルについて、RubricとTaskの継続的な検討・改善を行っているが（廣岡ら、2006b；廣岡ら、2007）、廣岡ら（2010）及び本研究では、Rubricを用いたPAにより児童の変化を数値化して捉えることができたことから、PAがスキル教育の効果測定法として有用であることが示唆される。

本研究で作成されたRubricには統合型解決方略を習得するための段階的変化の過程が記述された。統合型解決方略の学習が深まると、児童は自律的に解決を試みるようになるであろう。成功すればもめごとは解消され、やがて、もめごとの生起そのものが減少することも期待される。また、たとえ児童が自律的な解決に失敗しても、すでに実施した統合型解決方略の学習を教師が児童に想起させることができれば、児童は解決方略を用いやすくなるであろう。さらに、教師は、PAを利用することにより、児童のスキルの習得段階を数値により把握でき今後の目標規準も明確に把握できるため、自信を持って指導することもできよう。また、PAを実施すると、PAの評定者が評価規準であるRubricを意識するようになるため、児童一人ひとりに適した働きかけをするようになり、実践者自身の教育力が向上することが、廣岡ら（2006b）、廣岡・中西・秋山・横矢・伊藤・東・廣岡（2008）、廣岡ら（2010）によって指摘されている。これはPAの実施が実践者にとっても有用であることを示唆している。他の指標との関連も精査してRubricの妥当性を慎重に検討すべきであるが、PAは教育現場で有用なツールになり得ると考えられる。

ところで、社会的スキル尺度には2つのタイプがある。1つは「自己や意思疎通に関する基礎的な能力（藤本・大坊、2007）」としての記号化・解読・統制のスキル尺度、もう1つが「対人場面で実際に必要とされる具体的なスキルを複数想定して、それらを下位尺度として含むタイプ（相川・藤田、2005）」という特定の状況下での実際的なスキル尺度である。東海林ら（2012）は既存の社会的スキル尺度の特徴を整理し、児童生徒用尺度の多くは後者の「特定の場面や状況」を想定して作成されていると指摘している。本研究は「掃除中の対人葛藤場面」という特定状況における問題解決スキル学習を展開しているが、どれほどの場면을学習すれば汎用化されるものかを検討する必要がある。あるいは、前者の視点から社会的スキル教育をとらえ直すことも有意義である。

以上のように課題も残されているが、本研究で作成されたPAは児童の対人葛藤場面における統合型解決方略の学習と評価に有用である可能性が示唆された。学校教

育の現場では、発揮させたいスキルに関するプログラムを多様な文脈に対応して考案実践し、さらにPAを作成するということは容易ではない。子どもたちがより適応的に過ごせるように、今後もコミュニケーション能力育成に関するプログラムを体系化し、効果測定法も確立していく必要があると考えられる。

参考・引用文献

- 相川充（2000）. 人づきあいの技術—社会的スキルの心理学 サイエンス社
- 相川充・藤田正美（2005）. 成人用ソーシャルスキル自己評定尺度の構成 東京学芸大学紀要 第1部門 教育科学, 56, 87-93.
- Caroline, V. G. (1994). *Beyond testing-towards a theory of educational assessment*. London and New York: Routledge. (キャロライン, V. G. 鈴木秀幸 (訳) (2001). 新しい評価を求めて—テスト教育の終焉 論創社)
- 藤本学・大坊郁夫（2007）. コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み パーソナリティ研究, 15, 347-361.
- 廣岡雅子・秋山美和・奥村元美・古結亜希・横矢祥代・中西良文（2010）. 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— 三重大学教育学部紀要 (教育科学), 61, 139-144.
- 廣岡雅子・古結亜希・中西良文・松浦均・梅本貴豊（2012）. 小学生のコミュニケーション力を高める実践的研究—対人葛藤場面におけるコミュニケーションスキルの獲得をめざした活動に着目して— 東海心理学研究, 6, 36-43.
- 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—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) と評価規準 (Rubric) の開発— 三重大学教育学部紀要 (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 (教育科学), 59, 277-289.
- 金山元春・佐藤正二・前田健一 (2004). 学級単位の集団社会的スキル訓練—現状と課題— カウンセリング研究, 37, 270-279.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- 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, S 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 Pp.35-97.
- 岡田圭代・古橋啓介 (2009). 小学生の対人交渉方略に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果 福岡県立大学人間社会学部紀要, 17, 2, 33-46.
- 鈴木秀幸 (2004). 新しい評価と思考力, 判断力, 意欲指導と評価, 5, 4-8.
- 東海林渉・安達知朗・高橋恵子・三船奈緒子 (2012). 中学生用コミュニケーション基礎スキル尺度の作成 教育心理学研究, 60, 137-151.