

小学生のコミュニケーション能力を高めるための

心理学をベースとした教育実践

—実践による小学生及び大学生スタッフの変化—

平成 18 年 度

秋 山 美 和

修 士 論 文

小学生のコミュニケーション能力を高めるための
心理学をベースとした教育実践
ー実践による小学生及び大学生スタッフの変化ー

三重大学大学院 教育学研究科 学校教育専攻 学校教育専修

205M001 秋山美和

平成 19 年 2 月 13 日 提出

目次

序章	1
問題と目的	2
第1章 実践による小学生の変化—評価方法の検討をふまえて	9
問題と目的	10
研究 1	
問題と目的	14
予備調査	15
方法	17
結果と考察	25
研究 2	
問題と目的	29
方法	31
結果と考察	32
研究 3	
問題と目的	35
方法	38
結果と考察	38
第1章総合考察	42

第2章 実践による大学生の変化 ————— 44

問題と目的 45

研究 1

問題と目的 48

方法 49

結果と考察 52

研究 2

問題と目的 60

方法 61

結果と考察 63

第2章総合考察 69

終章 ————— 71

総合考察 72

引用文献 74

謝辞 77

資料 78

序章

問題と目的

1. 子どもの社会的能力涵養の必要性と学生ボランティアによる教育実践活動

近年、子どもの対人関係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）。教育現場でも、最近の子どもに欠如している能力として、コミュニケーション能力が上位にあげられている（榎本, 2004）。これらのことから、現代の子どもにおける問題点として指摘されるのは広い意味での社会的能力の欠如と言うべきものであろう。その背景として、少子化や地域の人間関係の希薄化など、日々の生活において豊かな人間関係を経験する場が少ないことがあげられる。このようなことから、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る。

こうした現状を受け、近年、学級単位のソーシャルスキルトレーニング（e.g., 藤枝・相川, 2001）や、攻撃的な児童や引っ込み思案な児童を対象にしたスキルトレーニング（e.g., 佐藤・佐藤・高山, 1993）などが実施されるようになってきた。また、構成的グループエンカウンターを学級単位で行うという取り組みもなされており（國分・岡田, 1997）、学級単位でこうした活動を行うリーダーを養成するために、教員研修の場でも構成的グループエンカウンターのトレーニングなど行われるようになってきている（住本・吉田, 2004）。これらの研究では、実際に社会的能力の発達が進められるという効果が見いだされている。

しかし、現在の学校教育の中で全ての学校においてこのような実践を行うことは、カリキュラムの変更などを含めた大がかりな取り組みが必要となり、教師にとっても大きな負担となることや、担任等による実践では児童・生徒にとって他の既存の教科と同等に捉えられある種の表面的な知識としての理解を生むだけで本当の意味での社会的能力の育成にはつながらないのではないかという危惧などから、現実的とは言えない。さらに、社会構造が大きく変化した現在では、かつて地域社会が持っていた潜在的な教育力を再現させることには無理があり、時代に適う新しい形の地域社会の機能を考える必要がある。そこで考えられたのが、教育心理学を学ぶ学生の「ボランティア」による教育的活動である。

近年、総合学習やティームティーチングなどの教育活動が学校教育の中で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タリーな学校教育支援が急速にそのニーズを高めている。教育学部の学生にとってこのような場というのは、自分自身を見つめ、教

員としての的確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であると捉え、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。一方、教育ボランティアによる学校教育への貢献は、上述した活動のように学校教育の補完・支援という機能に限定せず、学校教育とは独立した教育活動を展開し、教師の負担を増やすことなく必要とされる子どもの発達支援を無理なく実現できる可能性は大いにあると考えられる。

こうした考えのもと、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なグループは、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、活動は 3 年目を迎えた。この集団は、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、実践及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)。

この実践では、グループ活動を中心にしながら、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)や社会的スキルを獲得することにつながるグループ活動を通じて、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いる。

わくわくコミュニケーションクラブは、参加する子どもたちにとって、受容的な雰囲気の中、仮想的な対人コミュニケーション場면을体験をすることができる場である。また、異年齢の子どもや学生と交流するというこで、異なった年代が相互に交流するという社会的な能力育成に大きな影響を与えうる側面も持っていると言え、学校教育場面とは質の異なる教育効果が期待される。さらに学生スタッフにとっては、子どもと関わることや、授業案の立案などから教育支援者の卵としての学習もでき、また、心理学を現場と理論の双方から学習できる場でもある。

2. 教育実践活動における理論と実践

このような心理学をベースとした教育実践活動は、単なる教育実践で終わるのではなく、

理論的に実践内容を検討し、現場で実践を行い、またその効果を理論的に評価し、評価したことを活かしてまた実践に活かすという、理論と実践の二つの異なる研究場面を想定したアクションリサーチ的な視点が必要である。わくわくコミュニケーションクラブにおいても、学生が実践において問題にぶつかり、実践による効果を知りたくなり、心理学的な検証をし、そしてその結果を実践に活かすという過程を踏み、そのブラッシュアップを繰り返すという、教育評価のPDCAサイクルが繰り返されてきた。

わくわくコミュニケーションクラブにおける教育実践は2回の活動を約3年間続けてきた。3年間の実践はその年度ごとに以下のような特徴がある。

初年度は新しい活動案を創造し続けた。その活動案を実践した子どもの反応や子どもが文章に表した感想などを見た限りにおいても効果をあげていると思われ、保護者からも好意的な評価を受けた（廣岡ら,2005a）。一方、1年を通して児童の持つ社会的スキルに変化があったかを確認するために、社会的スキル尺度による自己評価をしたが、評価としての妥当性などが問題として残された（廣岡ら,2005b）。

2年目では、1年目から継続して参加している児童と新しく参加する児童の双方にとって効果的で楽しめるプログラムを考えることや、実施するボランティアスタッフの移動(交代)に伴う諸問題が課題となった。わくわくコミュニケーションクラブでは、このような問題が現れた時には、その都度、問題を共有し議論を深め再確認するという作業を行ってきた。その中でも中心的な議論として、「活動を行う意味」を問う機会が何度かあった。そして、こういった活動方針を客観的に共有するためにも、子どもの変化を客観的に測定することの必要性を活動を実施するスタッフが再認識するに至った（廣岡ら,2006a）。そこで、2年目には、より客観的に、かつ子どものありのままを測定すべく、新しい評価方法を開発した（廣岡ら,2006b）。

活動3年目では、この新しい評価方法をさらに信頼性が高いものに改良した（廣岡ら、印刷中）。3年目においてもボランティアスタッフの移動（交代）があり、新たに参加した児童も多くいた。スタッフは新しい評価方法に取り組むと同時に、去年とはまた違った子どもたちへの対応などについても議論を重ねることとなった。

このように、現場と理論を行き来する教育実践においては、子どものコミュニケーション能力の発達を促進する効果のみならず、ボランティアに実施している学生自身の変化をも客観的に検討することが重要な研究の視点となる。実際にこの活動では、子どもの変化

を捉えることと、学生の意識の変化は相互に作用し合っており、両者は切り離せない関係であると言える。よって、このような心理学をベースとした活動を研究する時には、子どもの変化と大学生の変化の双方を総合的に考察する必要があると考えられる。

よって本稿は、第1章で小学生の変化に焦点をあて、廣岡ら（2006b；印刷中）が確立してきたコミュニケーション能力の評価方法のさらなる検討と、小学生のコミュニケーションスキルが1年間の活動で活動初期と後期で変化をしたのかをその評価方法を用いて明らかにする。

第2章では教育実践の実践者である学生の変化に焦点をあてて、学生が実践をするうえでどのようなことに焦点をあてているのかを探り、理論をベースとした現場の実践を経験しての問題意識の変遷を明らかにする。具体的には、学生がこのような活動を行うことによって、どのようなところに目を向け、何を獲得したのかを各活動回の感想をもとに分析する。

そのうえで、総合考察では、教育実践による子どもの変化と、それを捉える学生の取り組みとの相互作用について考察し、心理学をベースとした教育実践のあり方を検討する。

※わくわくコミュニケーションクラブの活動概要

わくわくコミュニケーションクラブでは、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と実践を行っている。教育学部の大学院生や大学生を中心メンバーとしたボランティアな活動であり、進級、卒業、修了に伴い、対象児も学生スタッフも年々メンバー交代をしながら2004年度から現在まで続いている。

1) 活動日時

月2回土曜日に実施しており、4月～7月の活動を「春クラス」、9月～12月の活動を「秋クラス」、1月～3月の活動を「冬クラス」と呼んだ。

2) 活動回数

2004年度：「春クラス」全8回、「秋クラス」全6回、「冬クラス」全3回。

2005年度：「春クラス」全6回、「秋クラス」全6回、「冬クラス」全3回。

2006年度：「春クラス」全6回、「秋クラス」全6回、「冬クラス」全1回（予定）。

3) 活動場所

津市立 M 小学校図書室。

4) 対象

わくわくコミュニケーションクラブの毎クラスが始まる前に M 小学校 4 - 6 (全角か半角か統一) 年生の全児童に募集案内書を小学校で配布し、学校経由で申し込んだ参加希望者全員が活動の対象となったので、クラスによって参加児童は入れ替わるが、年度やクラスを超えて引き続き参加する児童も多くいた。毎回およそ 20 - 25 人が参加し、基本的には 4 - 6 人を 1 グループとしたグループ活動をメインに活動をしていた。

5) プログラム案立案・実施者

三重大学教育学部教員、同高等教育創造開発センター職員、同大学院教育学研究科学生、同修了者、教育学部性、鈴鹿市石薬師小学校教員、兵庫教育大学大学院学校教育研究科学生が活動立案・実施者となった。活動立案・実施者は毎年 10 ~ 20 名ほどであった。なお、この活動立案・実施者を以下「スタッフ」と呼ぶ。なお、年度によって、実施者の所属は変化している。

6) 本活動での準備物

①わくわくファイル (わくわくノート)

A4 サイズの 2 穴ファイルの裏表紙に出席シール台紙と「わくわくルール」を貼って初回に各自に 1 冊ずつ配布し、毎回の活動記録の保管のために活用させた。「わくわくルール」とは、本活動での約束事 (遅刻欠席の場合は事前に連絡する、人のいやがることをしない、など) であった。なお、初年度は、ファイルではなく B5 ノートを用いていた。

②メニュー

1 回の活動の流れが書かれた A4 サイズのシート。毎回の活動終了時に配布し、わくわくファイルに綴じさせた。

③ふり返りシート

毎回の活動の最後に、その回の活動を子どもにふり返らせることによって学習の定着を図るとともに、スタッフが対象児童全員の記入内容を共有し次回以降の活動に活かしていくための A4 サイズ 1 枚のシート。活動内容の達成度や満足度を尋ねる数個の質問に 4 件法で回答させ、「1 番楽しかった活動とその理由」と「今日の発見」などを書かせた。記入後、スタッフがその内容を別紙に記録してから各自に返却し、わくわくファイルに綴じさせた。

④わくわくトライ

活動内容の定着のために家で次回までに行う課題である。しかし、強制的なものではなかった。

7) プログラム案立案及び進行

各回の活動プログラムは、2 人のスタッフが企画立案を担当し、3-4 回のミーティングでの検討・改良を経たうえで決定された。ミーティング以外にも、e-learning システムである Moodle やメーリングリストを、授業案検討やスタッフ間でのコミュニケーション手段として使用した。立案に当たっては、吉田・廣岡・斎藤(2002)、吉田・廣岡・斎藤(2004)、國分・岡田(1997)、河村・國分(1999)、園田・中签(2000)などの授業プログラムを参考にした。なお、当日の授業は企画立案の 2 人の担当者が主となって進めた。

1 回のプログラムの構成の概略は、「ウォーミングアップ→前回のわくわくトライの確認→エクササイズ→シェアリングとまとめ→ふり返りシートの記入」であった。

8) スタッフの役割

グループ活動を基本とし、児童を 4 つのグループに分けた。各グループには 2 人のスタッフが「グループスタッフ」として配置された。グループスタッフは、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・ふり返りシートのチェックなどを行った。残りのスタッフは、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、活動の撮影などを行った。このスタッフを「うろうろスタッフ」と呼んだ。

スタッフは全員、子どもに対して楽しく温かい雰囲気の中で共感と肯定的関わりを基本としながら、子どものコミュニケーション能力の向上を心がけた。

9) 活動の概要

「わくわくコミュニケーションクラブ」という Web サイトを公開した。活動の案内、毎回の活動の記録、次回予告、スタッフ紹介、掲示板、募集案内のページを用意し、1 つの活動が終わるたびに毎回の活動の記録を更新していった。

10) 主な活動

活動 1 回につき 1 つのコミュニケーションのテーマを扱った。毎年主に扱ってきたテーマは、あいさつのし方、共同作業・共同作成、表情を使ったノンバーバルコミュニケーション、積極的傾聴、話し方、共同問題解決、頼み方、断り方、ものの見え方などであった。なお、具体的な活動内容については、2004 年度「春クラス」及び「秋クラス」、2005 年度「春クラス」までの各活動については廣岡ら（2005a,2005b,2006a）を参考にされたい。

第1章

実践による小学生の変化

—評価方法の検討をふまえて—

問題と目的

1. 子どものコミュニケーション能力をどのように評価するか

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。心理学をベースとし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、実践による子どものコミュニケーション能力の効果だけでなく、実施者にとっても評価基準が明確になることから活動の目標が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となると考えられる。

これまでに研究されてきた子どもの社会性を涵養するような取り組みでは、主に尺度を用いた評価が主流であった。例えば、後藤・佐藤・高山（1998）では、小学2年生を対象とした社会的スキルの発達を促すスキル指導において、社会的スキル尺度（戸ヶ崎・坂野，1997）を用いた児童の自己報告によってスキルの変化を報告している。また、藤枝・相川（2001）では、小学4年生を対象とした学級単位の社会的スキル訓練において、社会的スキルの児童自己評定尺度（藤枝，1999）と目標スキルの児童自己評定尺度、児童自己評定尺度への子どもと教師からの回答を用いて、教師評定と児童の自己評定とによって子どものスキルの変化の認知に違いがあることを報告している。さらに、江原・岡安（2003）の中学1年生を対象とした集団社会的スキル教育の教育効果の査定においても、中学生の主観的適応状態を調べるために、社会的スキル尺度だけでなくメンタルヘルスチェックリストや孤独感尺度など様々な自己評定尺度を用いてその効果を検討している。このように、これまでの社会性を涵養するような研究では、尺度を用いた児童生徒による自己評価や教師の観察による評価が中心となってきた。

わくわくコミュニケーションクラブでも、コミュニケーション能力の測定についての議論は初年度より行われてきた。各活動についての感想の交流や活動ミーティングにおいて毎回スタッフが気になった子どもについて話し合い、支援の方法について議論を重ね、各回の活動に活かしてきた。しかし、より客観的な評価をすることで、児童に対する支援の方向性がさらに明確になると考えられたため、子どものコミュニケーション能力の測定が初年度より試行的に開始された。

初年度のわくわくコミュニケーションクラブでは、社会的スキル尺度（戸ヶ崎・坂野，1997）によって子どものコミュニケーション能力を測定した。しかし、尺度の内容が必ずしもわくわくコミュニケーションクラブでねらいとしていることと一致しているとは言えず、評価の妥当性が問題として残った。また、評価の仕方は、子どもによる自己評価であったため、測定能力に疑問があった。この問題から、このような活動においてどのようなスキルを身につけさせることが重要なのかを再度確認するということや、社会的なスキルを尺度による測定というものだけに頼らず、総合的にスキルの変化や活動の効果を捉えることができる方法を考案する必要が課題として残された（廣岡ら，2005b）。そこで、わくわくコミュニケーションクラブでは、2005年度より、近年注目されている教育評価の方法である、パフォーマンスアセスメント（Performance Assessment;以下PA）という考え方を導入することとなった（廣岡ら，2006b；廣岡ら，印刷中）。

2. 測定する方法としてのPA

教育評価における近年の議論においては、伝統的なペーパーテストによる教育評価が持ついくつかの問題を再認識するとともに、その解決策の一つとして、学習者の遂行行動を直接評価しようとする Performance Assessment（以下PA）が注目され始めている。PAとは、ある特定の文脈のもとで、様々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は、自己評定法、自然観察などの評価方法も考えられるが、小学生のコミュニケーション能力を考えると、現実の社会的場面における特定の課題に対して発揮される総合パフォーマンスとしてのコミュニケーション行動を直接評価の対象とするPAがより適していると考えられよう。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、わくわく

コミュニケーションクラブでも、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、この PA という評価の方法が適用されるようになった（廣岡ら，2006；廣岡ら，印刷中）。これらの研究では、わくわくコミュニケーションクラブにおける活動効果を測定するために、PA の考えに基づいた Rubric を開発することと、その Rubric を用いて評定できるような Task（パフォーマンス課題となるべき活動プログラム）を開発することを目的としてきた。

PA の特徴は、課題として Task（パフォーマンス課題）を用いること、評価には Rubric（評価基準）を用いるということである。そこで、2 年目のわくわくコミュニケーションクラブでは、この PA の考え方にに基づき、児童の「コミュニケーション能力」の測定のための評価基準となる Rubric と、Task（活動プログラム）を作成することになった。現在、5 つの Task と、それに対応する Rubric が開発されている。Rubric は「話す」、「聞く」、「協力」、「調整」、「応答性」、「頼む」、「断る」の各スキルについて、5 段階で評定できるように構成されている。Rubric に基づく評定では、Task 中に最も多く見られた行動に該当する「最頻行動」と、Task 中に見られた最高の行動に該当する「最高行動」が求められてきた。廣岡ら（2006b）は、この「最頻行動評定」と「最高行動評定」の両方を測定したことで、各スキルの最高行動評定を高めるような働きかけをすることによって行動が日常に般化されるという可能性や、子どもは持っている最高の水準のスキルを必ずしも常に表出しているわけではないということを明らかにし、最高行動、最頻行動を分けて評定することには十分な意義があると考えられた。

3. Rubricによる評定の信頼性

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。

評価の信頼性とはある児童の学習状況を複数の評価者が同一の評価基準で評価をした時に、どの教師も同じ判定をするという評価の一貫性をさす。よって、PA ではどの評定者が評定しても同じ評定をすることが求められる。

廣岡ら（2006b）や廣岡ら（印刷中）では、1 人の子どもについて数人の活動スタッフが Rubric をもとに評定をし、Rubric による評定の信頼性を、複数の評定者間での評定値

の一貫性として検討してきた。これらの研究において、Rubric は数回の改良を重ね、信頼性が確保されてきたが、まだ評定者による信頼性が確保されていない部分も課題として残った。(廣岡ら, 印刷中)。よって、まずは Rubric による評定の信頼性を確保しなければならない。

この、信頼性を確保する手段として、松下 (2005) は、ルーブリックによる採点基準の共有化、複数の採点者間でのモデレーション (一致するように調整すること)、採点者のトレーニング、採点事例の蓄積・提供をあげている。

モデレーション (Moderation) とは、評価の一貫性を確保するもので、具体的には評定者への訓練や評定者間の討議、評価基準の共通理解、事例集の提案などがあげられる。Carolain (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。このようなことを考えると、わくわくコミュニケーションクラブで実施している評定にも、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た (廣岡ら, 印刷中)。

また、モデレーションについては教師間学校間での共有も求められており (鈴木, 2002)、学校教育でない場における本活動のような実践活動においても、広く一般に共通理解が求められると言えるだろう。

以上のことをふまえ、第 1 章では、以下の 3 つの研究を行う。

まず研究 1 において、モデレーションを実施し、コミュニケーションの評定方法としての PA をさらに確立させることを目指す。

さらに、研究 2 では、こうして検討を重ねてきたコミュニケーション能力に対する PA が、わくわくコミュニケーションクラブの活動に全く関わっていない人物によっても適用できるのかを検討し、PA がわくわくコミュニケーションクラブだけでなく、一般の人にとっても理解が得られる内容であるのかどうかを検討する。

そのうえで、研究 3 では 1 年間の中で活動前期と後期の小学生のコミュニケーションスキルの差を検討し、わくわくコミュニケーションクラブでの教育効果を検討する中で、PA の持つ教育評価としての活用可能性について検討する。

研究 1

問題と目的

廣岡ら（印刷中）では、スタッフである3名の評定者が同一児童の各スキルについてを Rubric をもとに評定しているのだが、3名の評定者による評定値が一致しない箇所があった（Table 1-1）。この原因として、① Rubric のあいまいさ・誤解を招く表現がまだ存在しており、スタッフの間でも採点基準が共有化されていないこと、② Task の中で見ている場面と見ていない場面があるというように、評定者による評定場面の違いが反映されるということ、③評定者には Rubric 作成者も評定経験の浅い者も存在したため評定者の Rubric 熟知度と熟達度の違いが反映されるということなどが考えられた。

①の原因があるとなれば、Rubric のあいまいさや誤解を招く表現をできるだけなくすことが必要だろう。具体的には、スタッフの間でなぜ違いができたのかを検討したうえで、誤解を招く箇所を修正したり、パフォーマンス事例（具体例）を増やすことによって、現実はこのわくわくコミュニケーションクラブで起こり得る場面について評定値がいくつになるのかを詳しく解説する必要がある。そうしたことが、Rubric についての、評定者の共通理解を持つことにつながると考えられる。

②の原因があるとなれば、評定方法を可能な範囲で統制することが必要だろう。具体的には、「このスキルについてはこの場面を見る」というように、評定場面を細かく設定し、それらについての共通認識を持つことなどが考えられる。

③の原因があるとなれば、①や②についての共通理解を持つための訓練や指導を再度行う必要がある。

このような問題を解決するために、モデレーションを行う必要性が指摘されている（廣岡ら，印刷中）。

鈴木（2002）は、モデレーションとは、「評価基準を各学校、各教師が同じように適用しているかどうかを確認する」手続きであるとしている。中でも、グループモデレーションとは、「各学校の教師が、自分たちの評価した児童生徒の事例を持ち寄って検討する会合を持つこと」であるとしている。このように、実際に評価した事例をもとに共通理解を持とうとすることは、評定の信頼性を高めるうえで非常に役立つと考えられる。

本研究でも、このように、まずは評定した児童生徒の事例をひとつひとつ検討する必要があると考えられた。

よって、研究1では、まず予備調査として、廣岡ら（印刷中）で、評定者間においてずれが生じた原因を追求し、PA について評定者間でのモデレーションを行う。モデレーションによりスタッフ間で共通理解を持ち、再度評定を行った時に、スタッフ間の評定の信頼性は確保されるのかを検討する。

予備調査

廣岡ら（印刷中）では、児童1人についてスタッフである評定者3名が評定をしていた。しかし、その評定値が3人の評定者間で部分的にばらついていた（Table 1-1）。

特に、「応答性スキル」については最頻行動評定においても最高行動評定においても、3名の評定値が一致していた箇所は少なく、評定者間で評定値が大きく離れていた箇所が多かった。

そこで、予備調査では、廣岡ら（印刷中）において同じ児童を評定していた3名に、評定者の間で評定がなぜばらついたのかを検討し記述することを求めた。また、この検討では、春第2回のTask 場面を録画したDVD（廣岡ら，印刷中）を3名で見ながら協議をして3人で1つの値を決めるよう求めた。それぞれの評定者グループが記述した合計112カ所のずれについての記述を著者が以下のように分類した。

「Rubric での『皆』の解釈が人によって違った」などの記述を「Rubric の解釈」、「子どもが最高のスキルを発揮しているところを見逃していた」などの記述を「評定場面見逃し」、「評定者が判断した場面が違っていた」などの記述を「場面による違い」、「普段のその子どもの様子なども加味してしまった」などの記述を「評定者による違い」、勘違いや、どうしてそのように評定したのか覚えていないという記述を「その他」とした。

その結果、「Rubric の解釈」の違いが圧倒的に多くあげられていた（Figure 1-1）。

よって、Rubric の改訂が必要であることが明らかとなった。また、「評定場面見逃し」「場面による違い」などについても指摘されていたことから、評定方法についても共通理解を持つ必要があることが示された。

Table 1-1 Rubricにおける評定値(春・スタッフによる評定) 【※廣岡ら(印刷中)より引用】

グループ	児童	評定者	最頻行動評定					最高行動評定					
			話	聞	協	調	応	話	聞	協	調	応	頼
			す	く	力	整	答	す	く	力	整	答	む
1	1	1	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3	2
		2	3	2	3	2	3	5	4	4	4	4	3
		3	4	3	3	3	4	4	3	5	3	5	2
	2	1	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3
		2	4	3	3	3	4	4	4	4	4	5	3
		3	4	4	4	3	5	5	4	5	4	5	3
	3	1	2	3	3	2	3	2	4	3	2	4	3
		2	2	3	2	1	4	4	4	3	3	4	3
		3	2	4	3	2	4	4	5	4	3	4	3
2	4	4	4	4	4	3	4	4	5	4	4	5	3
		5	4	4	3	1	4	5	4	4	2	5	3
		6	4	4	3	3	5	4	4	3	3	5	5
	5	4	3	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4
		5	4	3	5	3	4	5	4	5	3	5	3
		6	4	3	5	3	5	5	3	5	4	5	3
	6	4	3	2	2	1	2	3	3	3	3	3	3
		5	4	2	1	1	2	4	3	3	1	4	3
		6	3	3	3	1	3	4	4	3	3	4	3
	7	4	2	4	3	2	3	4	4	4	2	4	3
		5	2	4	2	1	4	4	4	3	1	4	3
		6	4	4	3	1	4	4	4	3	3	4	3
3	8	7	4	4	3	3	5	5	4	4	3	5	3
		8	4	2	3	1	2	4	4	3	2	3	3
		9	4	2	3	3	3	5	3	4	3	4	3
	9	7	4	4	3	3	5	5	4	5	3	5	3
		8	3	2	2	1	2	4	4	3	2	3	3
		9	3	3	3	3	3	5	4	4	3	4	3
	10	7	4	4	4	3	5	5	4	5	5	5	3
		8	2	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3
		9	3	3	4	4	4	5	5	5	5	5	3
4	11	10	3	4	3	2	5	4	4	4	3	5	3
		11	2	4	3	2	3	3	5	3	2	3	3
		12	2	4	2	2	4	4	4	3	3	4	2
	12	10	4	3	4	3	5	4	4	5	4	5	3
		11	4	4	3	2	4	4	5	3	2	4	3
		12	3	2	3	3	3	4	4	4	4	4	3
	13	10	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3
		11	3	3	3	2	3	4	5	3	3	4	3
		12	4	2	2	2	3	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

3名の評定値が一致している部分

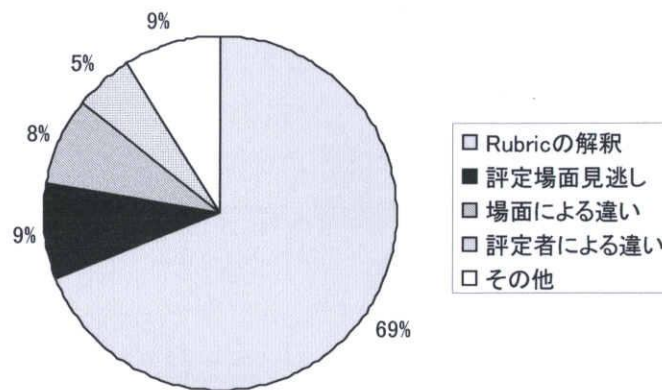


Figure1-1 評価値がばらついた主な原因

本調査

予備調査の結果をふまえ、Rubricの改訂や評価場面の統一などについて共通理解を持つたうえで、信頼性は高まるのかどうかを検討する。

方法

1. モデレーションの内容

1) Rubricの改訂

予備調査の結果、Rubricについての解釈の違いが多くあげられていたため、予備調査の結果をふまえ、廣岡ら（印刷中）のRubricの改訂を行った。各スキルについて、5水準からなるRubricの各水準をTable 1-2のように記述し、具体例や評価のポイントはTable 1-3のように記述した。

各スキルの定義は、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、断るスキルは、「相手の頼み事を断るときに、断り方のコツに気をつけながら、言葉で上手に断ることができる」ことであった。これら定義についてはモデレーション後も変更はなかった。

主な改訂点は、以下の通りである。主に、協議の際に問題となった事例をもとに、具体例を加えた。

①話すスキル：水準3の具体例に、最後まではっきり言わない例として「単語だけで終わる」、を加えた。また、水準5の「皆に目配りができている」について、目配りとは必ずしも全員に目を配るのが自然とは言えないため、「特定の人だけでなく何人かに目配りができている」と変更した。

②聞くスキル：水準3の具体例に、最後まで聞かない例として「相手が言い終わらないうちに発言してしまう」「時々注意がそれる」を加えた。また、水準5の「うなずき」について、問いかけに対するうなずきは、積極的に聞いていることを意味するうなずきではなく、返事を意味しているため、注釈として「問いかけへの返事のうなずきは除く」を加えた。また、Rubricの記載に変更はないが、水準3の「話す人の方を見ている」について、話す人を顔を直接見ていなくても、その人が話している時の手もとなど、その人の方を見ていればよいとすることを確認した。

③協カスキル：当初のRubricでは、水準2の具体例に「黙々と作業する」と記述されていたが、黙々と作業をしても、グループ活動に協力していることになるため、「自分の世界だけで作業している」と変更した。そして、水準3の具体例に「(無言でもたまたまスタッフや友だちのほうを見て作業している)」を加えた。また、水準5は全体を把握できたうえで「仲間にも協力を促し手際よく進めることができる」を加え、グループでの協力への積極性をさらに詳しく表した。

④調整スキル：水準5は当初「みんなが納得できる意見や提案を出し、活動を進めるような働きかけができる」と記述されていたが、調整場面は必ずしも全員の中で起こることではなく、2者間での調整場面も想定できるため、「みんな(相手)が納得できるように意見や提案を出し、活動を進めるような働きかけができる」と変更した。

⑤応答性スキル：水準4の具体例は、当初、『いやだ』ときちんと意思を伝えるが会話は発展しない」というものであったが、『いやだ』という否定的な反応だけでなく、肯定的な反応にも短い反応となる事例が考えられたため、『うん』『そうだね』『いいよ』など内容には応えるが短く単語だけの反応」という例を加えた。

⑥頼むスキル：変更点はなかった。

⑦断るスキルについての Rubric も、2005 年度にすでに作られていた。この Rubric は、わくわくコミュニケーションクラブで断り方を学習する活動において使用してきた「断り方のコツ」の組み合わせによって構成されている。「断り方のコツ」は、「ごめんねと言う」「頼まれていることができないことを言う」「理由を言う」「代わりの意見を言う」の4つである。Rubric においては、それらを「謝罪」「断る」「理由」「代案」として具体例に記述した。

Table 1-2 ターゲットスキルのRubric(改訂後)

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
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、目配りができている。
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、作業したり発言したりしている。	グループ全体の状態を把握し、意欲的に協力しながらも仲間にも協力を促し、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時に、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(相手)が納得できるように意見や提案を出し、活動を進めるような働きかけができる。
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が、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。気持ちよいと感じ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いない。	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えていない。	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えていない。	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のようなかと言える。
断る	相手の頼み事を断るときに、断り方のコツに気をつけながら、言葉で上手に断ることができる。	無視、無反応、拒絶、拒否。「断り方のコツ」を使って断っていない。	4つの「断り方のコツ」のうち1つ使って断っている。	4つの「断り方のコツ」のうち2つ使って断っている。	4つの「断り方のコツ」のうち3つ使って断ることが出来ている。	4つの「断り方のコツ」を全て使って断ることが出来ている。

Table 1-3 Rubricの具体例・評定のポイント(改訂後)

スキル	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
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	ちよどいい大きさの声、語尾があいまい、最後までちゃんと聞かない、最後まではっきりとは言えない、単語だけで終わる	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、あるいは話が終わった時などに、特定の人だけでなく何人か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、よそ見よそ事している(手癖のよなものよそ見よそ事に入らない)、よそ事をしていても、聞いているような反応をしている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NV(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)、相手が言い終わらないうちに発言してしまう、時々注意がそれる	よそ見よそごとをせず最後まで聞ける、あいづちやうなずきの不足	積極的な傾聴、4までができたうえでさらにうなずき・あいづち・質問等ができていく(※問いかけへの返事のうなずきは除く)
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、自分から行動する様子がない、自分の世界だけで作業をしている	自主的にグループの活動に参加する、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(スタッフや友だちと相談を少しもして作業する、無言でもたまにスタッフや友だちのほうを見て作業している)	メモをとる、「こどうする?」、「だれかやって」など作業を進めるための発言や態度だが、人を仕切ることはいらない 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」、「うまいかないけど大丈夫」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(「これやってくれよ?」、「もう少し少しいてほしいな」、「ここはこうしよう」などの確認)、「時間があと〜分くらいだから早くやろう」など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。意見の言いっぱなし。黙っている。	「どうする?」などまわり聞いてみる。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。	活動をすすめようと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はできなくとも、何かしら行動しようとする。「〜にしよう」(自分勝手ではない)、「〜にしよう」(自分勝手ではない)、「〜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「〜にしたらいと思っけど、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をしたり、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	活動のすすみ具合を見ながら、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、トンチンカン、文脈に関係なく「やだ」	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」ときちんと意志は伝えるけど、会話は発展しない、「うん」「そうだね」「いいよ」など内容には応えるが短く単語だけの反応	話の流れに沿った受け答えができていく、相手の意見を引き出すような質問、相手の話しかけに言葉やNV(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。	「ちょっとー」「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、「借りるよー」「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。
断る	断っているかどうかかわからない。 「いや」(拒否・拒絶) 「...」(無視、無反応)	「できない」、「無理」(断る) 「〜に頼んで」(代案) 「今〜だから」(理由) 「ごめん」(謝罪)	「ごめんね、無理です。」(断る+謝罪) 「今は忙しいのでできません。」(断る+理由) 「できない、あとにして」(断る+代案) 曖昧だが、断っている事が伺える。 「忙しいので他の人に頼んで」(理由+代案) 「ごめん、他の人に頼んで。」(謝罪+代案) 「ごめん、忙しいのでごめんね。」(謝罪+理由)	「ごめん、今忙しいから他の人に頼んで」(謝罪+理由+代案) 「今忙しいのでできません。」(断る+理由) 他の人に頼んで」(理由+断る+代案) 「ごめん、今忙しいからできません。」(謝罪+理由+断る) 「ごめん、できない。他の人に頼んで」(謝罪+断る+代案) ※「できないから」というのは理由ではない。 「ごめん、無理だから他の人に頼んで」	「ごめん、今〜なのでできません。代わりに、〜に頼んでください。」(断る+謝罪+理由+代案)

(注)NV: Non Verbal, 非言語的行動

2) 評定場面の統一

評定場面を統一するため、Task において主に見る場面を指定した。聞くスキルについては、作業場面では作業をしながら聞くことになるので話し合いやシェアリングの場面に限定することにした。また、協力スキルについては主に作業場面なので、作業場面を中心に評定することにした。

さらに、最頻行動評定の評定方法について全員でこれまでの方法を共有した。最頻行動評定とは、Task 中に最も多く見られた行動に該当する水準である（廣岡ら，2006b）。しかし、全体を通して、多いという印象で評定する者と、数をカウントする者がいたため、数のカウントをする区切り方を共有した結果、皆1つの意味内容のまとまりでの発言や、やりとりを1単位としていたため、DVDを再生しながらその区切り方を確認し、共通の認識を持った。

また、頼むスキルと断るスキルは他のスキルと比べて、活動中に自然に見られる場面が非常に少ない。Task には、ゲームの中で頼む場面や断る場面ができるように設定されているので、最低1回は見られる。しかし、このことには次のような問題点がある。

設定された頼む場面や断る場面以外に頼む場面がなかった子どもに関しては、Task 中での評定値が、最頻行動評定値・最高行動評定値のどちらも同じ場面を表すこととなるが、評定場面の中で設定された場面以外に頼む場面が見られた子どもは、その場面に対する評定値が最頻行動評定値となるため、その2人の最頻行動評定値は表すものが違うということになる。これらを同等に扱うのはふさわしくない。このように、頼むスキルと断るスキルの最頻行動評定は、その行動の生起頻度という点で問題があり、どの子ども同じように「最頻の値」とは言えない。

そこで、頼むスキルと断るスキルについては、最高行動評定のみを評定することにした。

3) 共通理解のための解説

ルーブリックの段階が視覚的に理解しやすくなるよう、それぞれのスキルについて、チャート図をつけて解説をした。なお、チャート図については、資料にまとめられている。

2. 秋評定の概要

モデレーションにより信頼性が確保されたかを検討するために、2006 年度秋第 5 回において PA を実施した。

1. ターゲットスキル

改訂された Rubric を用いた。ターゲットスキルは、話すスキル、聞くスキル、協カスキル、調整スキル、応答性スキル、頼むスキル、断るスキルであった。

2. 評定に用いたTaskの概要

①実施日：2006 年 9 月から同 11 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秋クラス」のうち、第 5 回活動（11 月 18 日）に、「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 11 名（4 年男子 4 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であり、かつ春クラス第 2 回に出席していた児童であった。

④活動立案・実施者（スタッフ）：三重大学教育学部学生の 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。

⑥ Task の内容と記録：

グループごとにすごろくを作らせた。話し合い場面で話すスキル、聞くスキル、調整スキル、応答性スキルを観察した。具体的には、すごろくのタイトル、マスに書き込む 2 つの自由お題、スタート・ゴールの配置をグループで話し合い、グループで決定させることを課した。また、実際にすごろくを模造紙上に作成したり余白に背景を自由に書き加えた

りする作業場面を協カスキルを観察する場面とした。すごろくを作る前に、すごろくをみんなで作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、「話し合いのコツ」について学習を行った。「話し合いのコツ」は「話すときのコツ」と「聞くときのコツ」から成っており、「話すときのコツ」とは、人に話をするときのポイントを、「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、それぞれ Rubric に対応している。

頼むスキルと断るスキルは、すごろくを作った後にすごろくで遊ぶ場面において評定した。あらかじめ模造紙上に作られていた金色のマスが課題マスとなっており、子どもは初めてこのマス通る時はここで止まって、スタッフから課題カードをもらい、カードの指示に従うこととなっていた。課題カードには、頼み役の子どもの名前と、断り役の子どもの名前、頼み事の内容が書かれていた。頼み事として課題カードに書かれていたのは「壊れたテレビを修理してほしい。」などであった。この時には、頼み役の子どもと断り役の子どもが、ビデオの前で課題を行うこととされ、これらが頼むスキル、断るスキルを評定する場面とされた。

これら7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11月下旬

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。

※なお、廣岡ら（印刷中）において実施された春第2回のTaskには「断る」場面が設定

されていなかった。そこで、春第6回（7月22日）に実施したTaskの中からの断る場面についてのみ取り出し、評定した。この評定も、2006年11月下旬に行われた。以降の研究では、この春第6回の評定結果を、春の「断るスキル」の評定結果として扱う。

<春第6回評定の概要>

グループで解決するなぞなぞゲームの中で、子どもがヒントカードを獲得する際に、頼む課題と断る課題を設けた。この時には、頼み役の子どもと断り役の子どもが、ビデオの前で課題を行うこととされ、このうちの断る場面を、断るスキルを評定する場面とした。

4. 評定者による再評定

春第2回の評定について行った評定者による協議と同様に、秋第5回（及び春第6回）についても、同じ児童を評定した3名の評定者が、自分が評定した値について協議をした。そのうえで、対象児の各スキルを、3人協議のうへの値として決定した。協議は、DVDを見ながら行われた。

このように、3名での協議による評定を、以降「再評定」と呼ぶ（※1）。

なお、秋第5回の再評定は、2006年12月上旬に実施された。

※1) 本章では、様々な評定を行ったため、それぞれに評定名をつけた。その概要を以下にまとめる。なお、「ゲスト評定」についての詳細は、研究2以降で述べる。

Table 1-4 各評定の行われた時期、評定者、評定されたTask、及び使用されたRubric

評定名	評定時期	評定者	評定されたTask	Rubric※3
春スタッフ評定	2006年9月上旬	※2 活動スタッフ	春第2回（春第6回※1）	改訂前
春スタッフ再評定	2006年10月上旬	※2 活動スタッフ	春第2回（春第6回※1）	改訂前
秋スタッフ評定	2006年11月下旬	活動スタッフ	秋第5回	改訂後
秋スタッフ再評定	2006年12月上旬	活動スタッフ	秋第5回	改訂後
春ゲスト評定	2006年12月下旬	※4 活動に関わりのない学生	春第2回（春第6回※1）	改訂後
春ゲスト再評定	2007年1月上旬	活動に関わりのない学生	春第2回（春第6回※1）	改訂後
秋ゲスト評定	2006年12月下旬	※4 活動に関わりのない学生	秋第5回	改訂後
秋ゲスト再評定	2007年1月上旬	活動に関わりのない学生	秋第5回	改訂後

※1 春第6回のTaskのターゲットスキルは、断るスキルのみである。

※2 春スタッフ評定及び再評定の中で、春第6回のTaskのみ、11月及び12月に評定している。

※3 Rubricの改訂は、頼むスキル、断るスキルについては行っていない。

※4 活動に関わりのない学生（ゲスト評定者）には、春と秋の評定データを一斉に配布した。

結果と考察

1. 評定者間の評定の信頼性

Table 1-5 Rubricによる評定値・秋(スタッフ評定)

グループ	児童	評定者	最頻行動評定					最高行動評定					
			話	聞	協	調	応	話	聞	協	調	応	頼
			す	く	力	整	答	す	く	力	整	答	む
1	1	1	3	2	5	3	4	5	4	5	3	4	4
		2	3	3	3	3	4	4	3	5	3	5	3
		3	3	2	4	1	1	4	3	5	1	1	3
	2	1	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5
		2	4	4	3	3	4	5	4	5	4	4	3
		3	4	3	5	3	4	4	4	5	4	4	4
	3	1	4	4	4	1	4	5	4	5	2	5	5
		2	4	3	3	3	4	4	4	5	3	5	3
		3	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	#
2	4	4	4	3	3	3	4	5	4	4	4	5	3
		5	4	4	4	3	5	5	5	4	4	5	4
		6	4	5	3	3	5	4	5	4	4	5	3
	5	4	4	3	3	4	4	5	5	5	5	5	3
		5	2	2	4	3	4	5	5	4	5	5	3
		6	2	2	4	1	3	4	5	4	3	4	3
	6	4											
		5											
		6											
	7	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3
		5	4	4	4	2	4	5	5	4	3	5	3
		6	4	4	3	2	4	4	5	3	2	4	3
3	7	4	3	3	1	4	5	4	4	1	5	5	
		8	3	2	3	1	4	4	4	4	3	5	5
		9	4	4	3	1	4	5	5	4	1	5	3
	8	7	4	3	2	1	4	5	5	3	3	5	4
		8	2	3	3	1	2	5	4	3	4	5	4
		9	4	2	2	3	4	5	5	3	3	5	4
	9	7	4	3	3	3	4	5	5	4	5	5	4
		8	4	3	2	3	4	4	4	4	5	5	4
		9	4	4	3	1	4	5	5	4	1	5	4
4	10	10	4	4	4	3	4	5	5	5	3	5	5
		11	3	2	3	3	4	4	4	4	3	4	5
		12	4	4	3	2	4	5	4	4	3	4	5
	11	10	4	4	4	3	4	4	5	5	5	5	4
		11	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
		12	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4
12	10												
	11												
	12												

3名の評定者間で評定値が2以上ずれているもの
 3名の評定値が一致している部分
 ※ブランクは欠席 #: 声が聞き取れず評定不可能。

Table 1-6 評定者間での一致箇所数及び割合と評定値に2以上のずれがみられる箇所数及び割合(スタッフ評定)

	最頻行動評定					最高行動評定					計	
	話	聞	協	調	応	話	聞	協	調	応		頼
	す	く	力	整	答	す	く	力	整	答		性
一致箇所:春	4 (30.8%)	3 (23.1%)	1 (7.7%)	4 (30.8%)	1 (7.7%)	3 (23.1%)	3 (23.1%)	1 (7.7%)	2 (15.4%)	4 (30.8%)	8 (61.5%)	34 (23.8%)
一致箇所:秋	5 (45.5%)	1 (9.1%)	1 (9.1%)	2 (18.2%)	6 (54.5%)	2 (18.2%)	3 (27.3%)	6 (54.5%)	2 (18.2%)	4 (36.4%)	6 (54.5%)	38 (31.4%)
2以上のずれ:春	2 (15.4%)	3 (23.1%)	2 (15.4%)	2 (15.4%)	6 (46.2%)	2 (15.4%)	0 (0.0%)	4 (30.8%)	4 (30.8%)	4 (30.8%)	1 (7.7%)	30 (21.0%)
2以上のずれ:秋	2 (18.2%)	3 (27.3%)	2 (18.2%)	6 (54.5%)	2 (18.2%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	6 (54.5%)	1 (9.1%)	2 (18.2%)	24 (19.8%)

全体的に、3名の評定値が一致している箇所が増え、3名の評定値が2以上ずれている箇所は減った (Table 1-5,1-6)。

春第2回の評定において特に一致度が低いと問題となっていたのは応答性スキルであった (廣岡ら, 印刷中)。しかし、秋第5回の評定において応答性スキルは最頻行動評定においても最高行動評定においても一致している箇所が多く、評定値が2以上ずれている箇所は減った。そして最高行動評定においては調整スキル以外では評定値が2以上ずれている箇所はほとんど見られなくなった。

これらのことから改訂した Rubric は信頼性がさらに確保されたと言える。

しかし、まだ一致箇所が少なく、ずれが多く見られるスキルもある。

調整スキルについては、春第2回の評定よりも秋第5回の評定のほうが評定値がばらついていた。再評定時に評定者がメモをした記録によると、調整スキルの最頻行動評定については、「水準2と水準3が同じ回数見られた」という記述や、「水準1と水準3がそれぞれ見られたが、評定するために重視した箇所が違っていた」という記述があった。

このことより、最頻行動評定の困難さを表しており、その行動が生起する頻度と Rubric の水準の内容によって、評定者の捉え方が変わってしまうことが示された。

また、調整スキルの最高行動評定についての記録によると、「〇〇という場面での評定を3人のうち2人は見逃していた」という記述が見られた。このことから、調整スキルは、見逃しやすいスキルである可能性も示された。活動が滞った場面自体を評定者が見逃してしまっていたという可能性がある。

また、場の流れを進行させるような働きかけが「調整」であるが、子どもの普段の様子を知っているスタッフが「自分のやりたいようにやっているだけだ」と判断していた箇所もあり、Task を見ての客観的な判断ができていないというケースもあった。これは、実際に子どもに関わっているスタッフによる評定の危うさだと言ってよいだろう。

以上のことは、今回は調整スキルにおいて見られたことであったが、他のスキルについ

でも起こりうる問題である。よって、今後は、Rubric の問題はもとより、評価方法についてをさらに検討しなければならないであろう。具体的には、①同じ程度見られる最頻行動評価をどのように数値に表すのか、②評価者が見逃してしまう場面があることについてどうするのか、③スタッフが評価する場合、先入観が入ってしまうのを防ぐにはどうするのか、ということについて検討をすべきであろう。

しかし、これらのことをは解決の難しい問題である。コミュニケーションスキルというものを自然な場面で測定しようとする時、Task はある程度の時間を要する。Task の時間が長くなるということは、それだけ評価場面が増えることとなり、最頻行動評価を完全に一致させることや、評価場面の見逃しをなくすということは不可能に近いのではないか。さらに、スタッフの先入観を全く入れずに評価することということも不可能だろう。

以上のことから、Rubric の改訂によって、信頼性はさらに高くなったと言えるが、一方で、スタッフ3名の評価値を完全に一致させるということは不可能に近いと考えられた。

しかし、PA をより客観的で信頼できる評価にするための取り組みは必要であろう。そこで注目したのが、同じ子どもを評価した評価者による「再評価」である。

2. 再評価結果の検討

秋第5回のスタッフによる評価の後、同じ対象児を評価した評価者が3人で協議して1つの評価値を決めた（以下、秋スタッフ再評価）。再評価をするということは、以下のような利点があると言える。まず、3名が話し合っ解決することで、評価者の誰かが見逃していた場面などに気づけることである。さらに、3人で評価しているという点で評価の信頼性も高くなると考えられる。

秋第5回の評価における、再評価結果と評価者3人の平均値のデータとの相関係数を算出したところ、全てのスキルにおいて強い正の相関がみられた（Table 1-7）。つまり、再評価値は、それぞれの評価者の評価結果を強く反映している値であったと言える。

よって今後、子どものコミュニケーション能力を評価する時に、この再評価結果をもとに検討をするということは、有意義であると考えられる。

Table 1-7 秋評定における3人の評定者の平均値と3人で協議した再評定値の相関

最頻行動評定					最高行動評定						
話す	聞く	協力	調整	応答性	話す	聞く	協力	調整	応答性	頼む	断る
.45	.94	.93	.80	.79	.75	.77	.92	.79	.73	.62	.97

|.4|以上 N=11

再評定の結果は十分に信頼できるものと考え、以降の分析ではこの再評定値を用いることとした。

研究 2

問題と目的

1. PAの活用可能性

教育評価の議論の中で、Rubric について以下のような指摘がある。

客観的で信頼性が高く、しかも妥当性の高い評価基準などがア priori にあるわけでもないため、評価者の“間”で共有化され、より多くの評価者の“間”で使われる評価基準こそがより客観的かつ妥当なものであると考え、それに向けた継続的な研究及び実践が必要となる（高浦，2004）。

そのためには、開発された Rubric は、より多くの人物によって理解されるように記述されている必要がある。

さて、先述の通り、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い。よって、コミュニケーション能力測定方法として、廣岡ら（2006b，印刷中）が開発し、信頼性と妥当性が確保されてきた PA という評価方法が、一般の人にとっても理解ができ、評価ができるものであるかを検討する必要がある。

そこで、研究 2 では、スタッフ以外の人物（つまり活動に関わっていない人物）でも評価が可能であるのかどうかを検討する。

具体的には、評価について十分な解説を行えば、活動に関わっていない人物が評価しても、ある程度の信頼性は確保されるのかどうかを検討する。また、その評価結果は、スタッフによる評価結果と大きな相違がないかどうかを検討する。

そのうえで、このコミュニケーション能力を評価する PA という方法が、活動に関わっている学生スタッフだけではなく、一般にも評価可能なものであるのかどうかを検討する。

2. 活動スタッフによる評価と、活動に関わらない人物による評価

活動スタッフによる評価の利点は、これまでに、PA の経験があることである。一方、活動スタッフによる評価の欠点は、研究 1 でも指摘したように、普段の子どもに対するイ

メージや先入観などから、評価が客観的でないことがあげられる。

その点、活動に関わらない人物による評定の利点は、より客観的に評定できるということである。一方、PA に慣れていない可能性があるため、解説を受けただけでは PA の趣旨や Rubric について理解しきれず、評定結果が妥当でなくなる可能性もある。例えば、活動の中で当たり前で共有されていることなどが、Rubric などに反映されておらず、活動に関わりのない人にとってはわからないことが存在してしまう可能性があるということなどがあげられる。

しかし、PA はこれまで何度も検討を重ねてきたものであるため、活動に関わりのない人物にとってもわかりやすい内容になっているはずである。

そこで、本研究では、この、活動に関わりのない人物による評定が、信頼できるものであるのか、どの程度妥当なものであるのかを、活動スタッフによる評定との関連を見ながら検討する。

方法

1. 評価手続き

1) 活動に関わっていない学生による評価（以下、ゲスト評価と呼ぶ。）

活動に関わっているスタッフだけでなく、他の人物によっても PA の評価ができるのかを確かめるために、スタッフ以外の人物（以下、ゲスト）に評価を求めた（Table 1-4）。

ゲストは、三重大学教育学部人間発達科学課程の学生 12 名で、スタッフ評価と同じように、1 人の子どもにつき 3 名が評価をした。評価実施時期は 2006 年 12 月中旬であった。

なお、研究 1 の結果より、再評価による評価結果は信頼できるものと考えられたため、ゲスト評価においても、後日 3 人協議による再評価を行った。

ゲストに対して、研究 1 でのスタッフと同じように PA の解説を行った。解説内容は、ルーブリック（改訂後）についての解説、評価方法についてであった。最頻行動評価と最高行動評価の評価の仕方についても、スタッフと同じように DVD を再生することで考え方を共有した。解説時間は約 30 ～ 40 分ほどであった。

なお、ゲストに対しては、春のデータと秋のデータを同時に配布し、DVD を見ながらの評価を求めた。

2) スタッフの評価値とゲストの評価値の比較

スタッフの評価値とゲストの評価値の比較に当たっては、秋の再評価結果を用いた。

結果と考察

1. ゲストによる評定の一致率

ゲスト評定における、3人の評定者の評定値が一致している箇所と、評定値が2以上ずれている箇所を算出した。その結果、スタッフ評定での一致箇所数及び評定値が2つ以上のずれている箇所数と大きくは違わなかった (Table 1-6, 1-8)。よって、ゲストであっても、スタッフと同程度にばらつきなく評定できるということが明らかとなった。

Table 1-8 評定者間での一致箇所数及び割合と評定値に2以上のずれがみられる箇所数及び割合 (ゲスト評定)

	最頻行動評定					最高行動評定					計	
	話す	聞く	協力	調整	応答性	話す	聞く	協力	調整	応答性		頼む
一致箇所:春	3 (23.1%)	2 (15.4%)	6 (46.2%)	1 (7.7%)	3 (23.1%)	5 (38.5%)	4 (30.8%)	4 (30.8%)	2 (15.4%)	7 (53.8%)	10 (76.9%)	47 (32.9%)
一致箇所:秋	1 (9.1%)	4 (36.4%)	3 (27.3%)	3 (27.3%)	3 (27.3%)	6 (54.5%)	2 (18.2%)	3 (27.3%)	3 (27.3%)	1 (9.1%)	5 (45.5%)	34 (28.1%)
2以上のずれ:春	3 (23.1%)	3 (23.1%)	0 (0.0%)	6 (46.2%)	3 (23.1%)	2 (15.4%)	2 (15.4%)	0 (0.0%)	7 (53.8%)	2 (15.4%)	0 (0.0%)	28 (19.6%)
2以上のずれ:秋	1 (9.1%)	3 (27.3%)	3 (27.3%)	3 (27.3%)	1 (9.1%)	1 (9.1%)	4 (36.4%)	3 (27.3%)	2 (18.2%)	0 (0.0%)	2 (18.2%)	23 (19.0%)

2. スタッフによる再評定値とゲストによる再評定値の相関

スタッフによる再評定値とゲストによる再評定値に関係性があるかどうかを検討するために、スタッフによる再評定値とゲストによる再評定値の相関係数を求めた。その結果、最頻行動評定の話すスキル、最高行動評定の話すスキル、最高行動評定の応答性スキルを除いたスキルにおいて、正の相関関係が認められた。また、そのうちの多くが強い正の相関関係を示していた。話すスキルについてのみ、弱い負の相関がみられた (Table 1-9)。

Table 1-9 スタッフ再評定結果とゲスト再評定結果の相関

最頻行動評定					最高行動評定						
話す	聞く	協力	調整	応答性	話す	聞く	協力	調整	応答性	頼む	断る
-.37	.75	.62	.77	.50	-.26	.35	.42	.21	-.07	.76	.75

-.4以上 N=11

このことから、スタッフが高く評定した子どもについてはゲストも高く評定をし、スタッフが低く評定した子どもについてはゲストも低く評定をしたということが示され、ゲストの評定能力については一定の信頼性が認められたと言えよう。

3. スタッフによる評価値とゲストによる評価値の違い

スタッフによる評価値とゲストによる評価値の相関関係を検討したところ、話すスキルについては、最頻行動評価と最高行動評価ともに、弱い負の相関関係がみられたことから、スタッフの評価とゲストの評価の間に何らかの差があると考えられた。そこで、秋の再評価において、スタッフによる評価の平均値とゲストによる評価の平均値を比較した (Figure 1-2)。

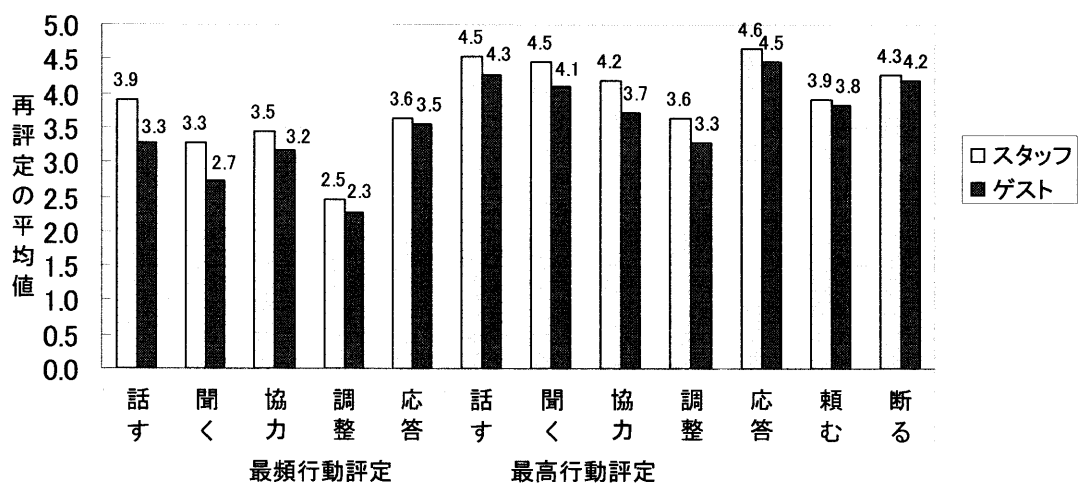


Figure 1-2 秋評価におけるスタッフ再評価値とゲスト再評価値

各スキルについて、スタッフとゲストという評価者によって再評価値に違いがあるかどうかを検討するため、独立変数を評価者、従属変数を各スキルの評価値とした1要因分散分析を行った結果、話すスキルの最頻行動評価において有意差がみられた ($F(1,10)=6.81, p<.05$)。また、聞くスキルの最頻行動評価においても有意差がみられた ($F(1,10)=12.00, p<.01$)。聞くスキルは最高行動評価においても有意差がみられた ($F(1,10)=5.71, p<.05$)。以上は、全てゲストによる評価値のほうが低かった。

話すスキルについては、Rubricにおいて、「適切な声の大きさで話す」という段階と「最後まではっきりと話す」という段階がある (Table 1-2)。このため、声の大きさや明瞭さが話すスキルの判断には大きな要因となってくる。このことを考えると、スタッフの評価には、実際に Task 実施中に接していた子どもの印象が影響を及ぼしていた可能性が考え

られる。一方、ゲストにとって、話し方の声の大きさは、マイクからの音声のみによる判断であったため、聞き取れない声については適切な大きさにないという判断がされた可能性がある。ただし、評定者個人の傾向として、甘く評定する、辛く評定するなど、評定者の要因も考えられるのでこの考察が全てだとは言えない。

また、弱くはあるが負の相関関係がみられたことについても、スタッフには日頃の先入観が働いていたと考えることもできる。例えば、大きな声を出す子どもについて、スタッフが日頃「大きすぎる」と思っている子どもは、スタッフにとっては適切な声の大きさだとは判断されないが、ゲストにとっては「聞き取りやすい声」だと判断される。一方、スタッフが日頃「普通に聞き取れる声の大きさ」だと思っている子どもについて、ゲストは「聞き取りにくい声」だと判断される。このように、逆の評価になったということがこの負の相関関係の原因だとも考えられる。このことから、話すスキルについての「声の大きさ」については、あくまで録画された映像を基準とするということを定めたほうがよいだろう。

以上、ゲストによる評定において、評定値が極端にばらつくこともなく、スタッフによる評定結果との相関関係もある程度認められたことから、一定の解説を受ければ、スタッフでない人物による評定は充分可能だということが言える。スタッフよりもゲストのほうが有意に得点を低く評価していた箇所がいくつか見られたが、これをゲスト特有の客観性と捉えることもできる。すなわち、スタッフによる評定とゲストによる評定のどちらの値が真値に近いのかは予測できないが、スタッフは日頃の子どもの様子からの主観的な判断が影響してしまうということや、スタッフには秋に評定値が高くなってほしいと考える期待効果が働くという危険性を考えると、ゲストによる評定はより客観的な評定結果を表していると言えるだろう。

研究 3

問題と目的

1. 子どものコミュニケーションスキルの変化

わくわくコミュニケーションクラブが目標としていることは、社会的スキルを獲得することにつながるグループ活動を通じて、子どものコミュニケーション能力を高めることである。したがって、子どもが社会的スキルを獲得することができたのかどうかを検討することは、子どもの総合的なコミュニケーション能力が高まったのかどうかを検討するための一側面として有意義なことであると言える。

本研究では、PA という側面から見た、活動による小学生の各スキルの変化を検討する。わくわくコミュニケーションクラブの春クラスから秋クラスにかけて、子どもたちが課題場面で発揮するスキルがどの程度変化したのか、変化したスキルに差があるのかどうかを検討する。

具体的には、春第 2 回及び第 6 回で実施した PA による評定値と秋第 5 回に実施した PA による評定値を比較することで、児童の活動初期からのコミュニケーションスキルに変化がみられるかどうかを検討する。

2. スキルの変化についての仮説

廣岡ら（印刷中）では、2006 年度から初参加の児童を対象に行った PA（春クラス第 2 回）の結果、児童のスキルの平均値について調整スキルと頼むスキルが相対的に低かったことを指摘しており、わくわくコミュニケーションクラブは、1 年間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せるようなプログラムを活動後期に実施する必要性が課題として残された。

頼むスキルについては、この PA を実施した春第 2 回において、初参加の児童にとっては学習前であった。そのため、春クラス第 4 回と秋クラス第 3 回において、「頼み方」についての学習をした（Table 1-10）。

わくわくコミュニケーションクラブでは、頼み方や断り方などについては、必要となるポイントをコツとして呈示し、学生スタッフによるデモンストレーションを見ることや、コツを使ったロールプレイを経験することによって、気持ちのよい頼み方や断り方のエッセンスを獲得するようなプログラムになっている。また、その評価基準である Rubric も、このコツを軸とした構成となっている。したがって、この学習結果により、秋クラスの評定においては頼むスキルの平均値は高くなることが予測される。

調整スキルについては、特に活動で授業としてとりあげることはなかったが、わくわくコミュニケーションクラブにおいて子どもは、毎回の活動の中でグループ活動を経験している。特に共同作成の課題や共同での問題解決課題など、子ども同士が話し合う必要がある課題においては、グループでの活動が主となり、調整スキルを発揮する機会が多くなる。

このようなグループ活動の特徴として、出口（2003）は、社会的スキルが必要とされる場面であると同時に、社会的スキルが育つ場面でもあるとしている。また、高橋・倉盛・吉田・六車（1996）は、大人と子どものように、レベルの違う者同士がグループ活動をすることによって、そのスキルの向上などが見られることを指摘しており、グループ活動の中で、スタッフがグループの意見をまとめようとするなど、高い調整スキルをモデルとしてみせることは、子どもにとって調整スキルを獲得するよい機会となるはずである。また、協力スキルもグループ活動で培われるだろう。

したがって、秋クラスでは、子どもの調整スキル及び協力スキルの評定値についても、高くなることが予測される。

Table 1-10 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

話し方、聞き方については春第2回に、PAのTaskが実施される直前に学習していた。ここでも、子どもたちは「話すコツ」「聞くコツ」として話し方と聞き方のエッセンスを

学習していた（廣岡ら，印刷中）。そのため、春の時点でもある程度のスキルが発揮されたと考えられる。

しかし、わくわくコミュニケーションクラブでは、先にも述べたように、毎回グループで活動についてのシェアリングをしたり、グループの中での意見を交換したりしている。そこでは話し方や聞き方について、スタッフから声をかけられることが多い。よって、春から秋にかけて話すスキルも聞くスキルも成長している可能性もある。また、話し方については、PA 撮影時の次の回の春第 3 回において、「目配りに気をつけた話し方」の授業が行われている。研究 1 の Rubric にもあるように、複数の人に目配りをしながら話すことができるということは、話し方の最高水準である 5 (Distinguished) であるとされている (Table 1-2)。このため、話すスキルについても、秋クラスの評定においては成長が見られる可能性がある。

断るスキルについては、春第 2 回での Task に含まれていなかったため、春第 6 回の Task の中で子どもが断っている場面が春の評定値となる。断るスキルについては、評定時の春の第 6 回の以前の第 5 回に学習しており、学習したばかりでの課題場面であったため、春からコツをたくさん使えるかもしれない。しかし、秋の第 3 回でさらに頼み方と断り方の学習をしているため、秋にはさらにコツが使えるようになっているとも予測される。

また、人とのやりとりの総合的なスキルとも言える応答性スキルについても、わくわくコミュニケーションクラブの活動を通じて高くなっていると予測される。

このように、全てのスキルにおいて、春の評定値よりも秋の評定値のほうが高くなることが予測される。特に、「頼む」スキルについては、学習前後での比較となるため、その学習効果があり、秋の評定値のほうが高くなる可能性がある。

方法

研究2において、評定の信頼性が確認されたゲストによる再評価結果を用いて、春の評価値と秋の評価値に差がみられるかどうかを検討する。

対象児：わくわくコミュニケーションクラブに2006年度より参加した児童の中で、春第2回、春第6回、秋第5回に全て出席した児童9名と、春第2回、秋第5回に出席した2名の、あわせて11名について分析した。

ターゲットスキル：話す、聞く、協力、調整、応答性、頼む、断る

※「断る」のみ、春第6回と秋第5回に実施しているため、対象児は9名になる。

結果と考察

1. 春ゲスト再評価値と秋ゲスト再評価値の差

春ゲスト再評価での平均値と、秋ゲスト再評価での平均値を比較した（Figure 1-3,1-4）。

各スキルについて、春と秋とで得点に差があるのかを検討するために、時期を独立変数、再評価の得点を従属変数とした一要因分散分析を行った。その結果、最高行動評価の頼むスキルについては有意差がみられ、秋の評価値のほうが高かった（ $F(1,10)=20.25, p<.01$ ）。また最高行動評価の応答性スキルの春と秋の差については有意傾向がみられた（ $F(1,10)=3.75, p<.10$ ）。他のスキルについては有意な差は認められなかった。このことから、頼むスキルについては、学習効果があったことが明らかとなった。応答性は、コミュニケーションスキルの総合的なものであり、この最高行動評価において学習効果があったということは、わくわくコミュニケーションクラブの年間の活動を通して、コミュニケーション能力のエッセンスが少しでも身についたという可能性が考えられる。

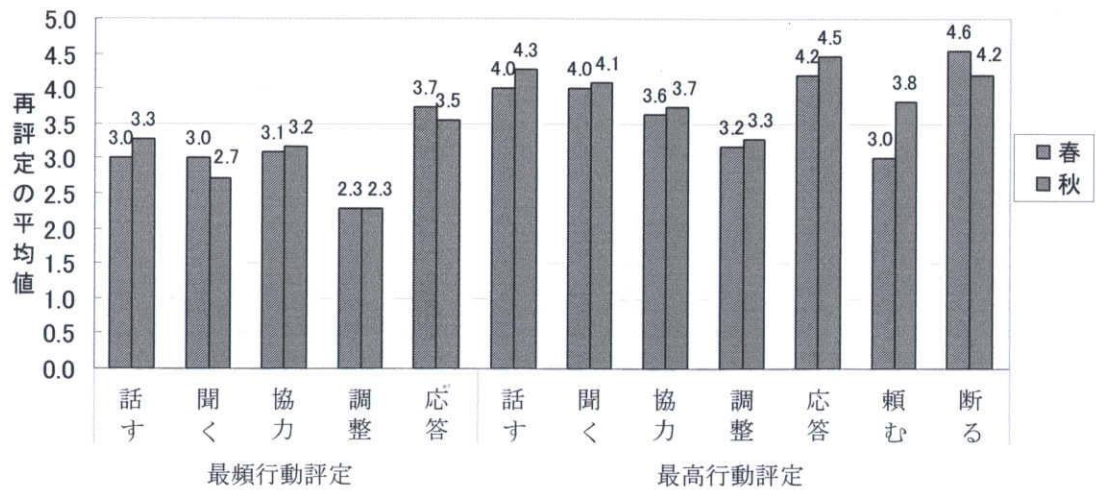
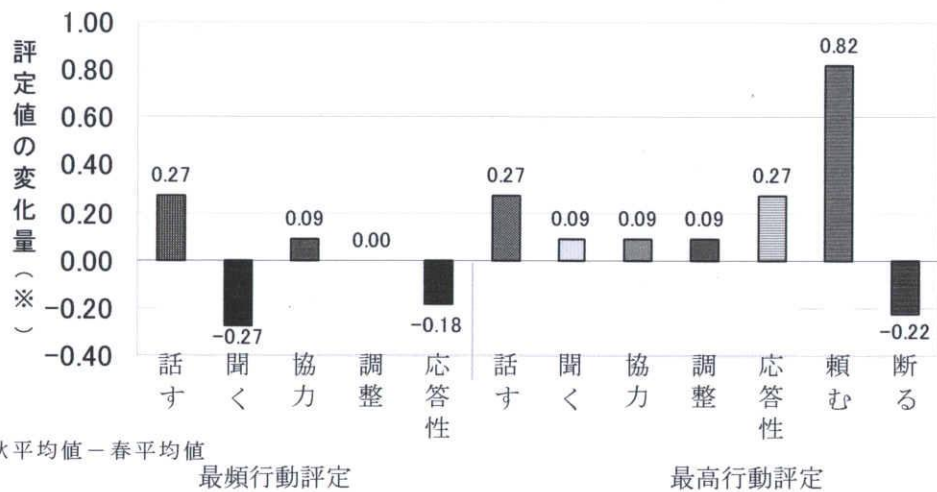


Figure 1-3 春の評定平均値と秋の評定平均値(ゲスト再評定)



※秋平均値－春平均値

Figure 1-4 春から秋への評定平均値の変化量(ゲスト再評定)

断るスキルについては、頼むスキルと違い、秋クラスのほうが平均値が低かった。春第6回のPA実施回の前に断り方の授業が実施されており、学習直後の春第6回のほうが、秋第5回よりも断り方のコツをよく覚えていたということも考えられる。

Figure 1-4より、最高行動評定においては、断るスキルを除いた全てのスキルの平均値が秋評定時には高くなっていた。

しかし、最頻行動評定においては、聞くスキルや応答性スキルが低下していた。

このことから、児童はわくわくコミュニケーションクラブにおいて、各スキルを学習しており、Task 中にそれを発揮する機会があるが、それが最頻行動評定としては発揮されないという可能性が示唆された。

コミュニケーションスキルというものは、短期間で簡単に向上するものではないため、最頻行動評定においては差がみられなかったのかもしれない。しかし、最高行動評定において差がみられたということは、子どもにとっては学習できているということも考えられる。

社会的スキルトレーニングにおいては、般化することが問題とされるが、そのきっかけとして、まず一度でもコミュニケーションスキルが発揮されるということが重要であろう。

この研究では、学習前後で比べられているのは頼むスキルのみであったので、今後、このような活動において評定をする際には、活動期間の前と後に PA を行い介入前後の比較をすること、また、統制群を設けて本当にその効果が活動によるものであるのかを検討する必要があるだろう。

2. PA活用の可能性

以上から、有意差が認められたのは頼むスキルのみで、学習の効果と言えよう。他のスキルについては純粹な意味での介入前後での比較でないため、数値としては伸びが見られるものの有意な差とは言えなかった。しかし、多くのスキルで得点を伸ばしている子どももあり、スタッフがこの評定場面に限らずに成長を認めている子どももいる。

また、そのスタッフの記述を見ると、スタッフは PA を行っているからこそ成長に気づいたということも言える。さらになぜそのような成長が見られたのかについても考察をすることができていた。以下に、そのやりとりの一部をあげる。

スタッフ1：〈保護者アンケートにおいて〉〇〇ちゃんのお母さんは、「学校の先生から2学期になって自信を持って行動していますけど、何かありましたかと言われました。」と書いています。

わくコミでの活動がちょっとでも関わってたら嬉しいですね。

スタッフ2：(スタッフ1の発言を受けて) さっきPA評定で秋クラス第5回の〇〇ちゃんを見ていました。

春に比べるとすごく元気になったというのは私も感じました。春は評定する材料を与えてくれないほどおとなしいというイメージだったのに、今回の評定ではたくさん意見も言ってたし、他者との会話も多かったし、すごく活発でした。少し自信があるようにも見えます。まだ全て評定したわけではありませんが、評定値も高いです。

彼女の変化の要因を特定することは難しいですが、わくコミでの活動もその1つの要因として考えてもいいのではないのでしょうか？

スタッフ3：私も春は〇〇ちゃんと同じグループではなかったのですが、秋で同じグループになって、秋クラスの中だけでも、どんどん話せるようになってきたと思います。

私から見ていて、同じグループの子からの励ましもかなり効いているなと思います。

△△ちゃんは、〇〇ちゃんが何か言うと、それをみんなに言ってあげな」と声をかけたりしてくれてる姿を見ました。

【以上、秋クラス第5回のPA実施時期にMoodleにおいて交わされたスタッフの会話】

(※わくコミ：わくわくコミュニケーションクラブの略)

PAにおいて、水準が一段階上に伸びるということは、そう容易なことではない。しかし、このように、教育実践にPAを導入することは、スタッフが個別の子どもを評価する手段として大いに役立ち、そのスキルを1つでも上の段階にあげるための指標となったと言えるのではないか。そういった意味でもPAはコミュニケーション能力育成を目的とした教育実践において有意義なものだと言えるだろう。

このような理論をベースとした教育実践活動において重要となるのは、その効果を客観的に測定することと、それをさらに次の活動に活かすことである。そのための手段として、PAは豊富な情報をもたらしてくれる手段であるということが言えるだろう。

第1章 総合考察

本章で明らかになったことは以下の通りである。

1. PA の信頼性の確保

廣岡ら（印刷中）の評定をもとにモデレーションを行い、PA の信頼性は確保された。しかし、評定値を完全に一致させることには限界があることが考えられた。このことから、評定値を評定者の協議によって決める「再評定」の有効性が見いだされた。

2. スタッフでない人の評定

活動に直接関わっていない人物によっても、活動に関わった人物と同様に Rubric と評定方法についての解説行えば、活動に関わっているものと同程度の信頼性は確保されるということが明らかになった。また、スタッフの評定結果とも大きく違わないということも明らかになった。一部のスキルにおいてスタッフの評定との差が示されたが、スタッフより客観的であるという可能性がある。これらのことから、わくわくコミュニケーションクラブで開発を続けてきた PA は、広く使えるものであるということが示された。

3. 実践による小学生の変化

春の評定と秋の評定を比較したところ、頼むスキルのみが有意に成長していることがわかった。他のスキルについては、有意ではなかったが、頼むスキルについては、学習前後の効果は歴然であった。他のスキルは純粋な事前事後での比較ではなかったが、有意な差はみられなかった。しかし、平均値を比べてみる限り、少しの段階でも成長している子どもも多くいた。そういった意味で、PA の活用可能性は高いと言える。つまり、PA の Rubric において、評定値を一段階あげるとは、容易なことではないが、このことから、スタッフはどのスキルを伸ばそうとすればよいか明確になり、評価を実践に活かすためには、このような PA での評定が有効であるという可能性が、スタッフによるやりとりの中からも、見いだせた。

第1章では、評定方法についてモデレーションを行い、PA の信頼性を確保し、子ども

の評価をより客観的に評価できるようにした。だが、PA がもたらすものというのはそれだけではない。鈴木（2002）は、モデレーションの副産物について、評価基準の解釈の議論を通して、各教師が日頃学習指導の向上の機会ともなることが注目されている、と述べている。このことから、モデレーションを行うということは、その評価者の目を育て、さらに、その支援者としての力量も高めるうえでも重要な作業であると言える。よって、評定値について議論をするということは、活動の実施者である学生の目を育て、支援の質の向上の機会となるだろう。

実際に、研究3では、PA の評定によって、子どもの成長を確認したり、その成長の要因となったことについて考察することができていた。よって、この PA という手法を導入することは、子どもの変化を捉えられるだけでなく、学生の支援の質も向上させることができるだろう。

第2章

実践による大学生の変化

問題と目的

理論と実践を行き来する活動においては、子どものコミュニケーション能力の発達に対する効果のみならず、ボランティアに関わっている学生自身の変化をも客観的に検討することが重要な研究の視点となる。例えば、子どもに教えるという体験を通じて変化することが予想される「教育者としての自己概念」に注目することは教員を志望する学生にとってどのような経験が重要なのかを客観的に知る手がかりを与えてくれることにつながると考えられる（廣岡ら,2005a）。

文部科学省では、特に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、また、教師は、他の教師や事務職員、栄養職員など、教職員全体と同僚として協力していくことが大切であるとされている（文部科学省, 2005）。このことから、教員を志望する学生にとって、このような実践活動において社会性やコミュニケーション能力について理論的なベースをもとに考えることや、他の学生スタッフと協調しながら活動を進めていくことは教員になるにあたって必要な力を備えるうえで大変有意義な活動になると考えられる。また、その経験がその後の教育場面にも大いに役に立つことが予測される。よって、教員養成課程のある大学においてこのような実践活動の持つ意味は大変重要であり、実際に活動に関わっている学生が活動が持つそれぞれの側面、例えば子どもとの関わりや活動の企画から運営、子どものコミュニケーション能力の評価をする過程で何を考え、何を獲得しているのかということは明らかにしておきたいところである。

さて、子どもと大学生との関わりにおける学生の変化については、主に教育実習などが主な研究のフィールドとされてきた。吉田・佐藤（1991）では、教育実習における大学生の子ども評価について、実習前には子どもをポジティブに評価し、実習2週間後には、ネガティブな評価に変化し、最終的には再びポジティブな評価をするという一貫した傾向が認められ、教育実習を通じて様々な心理的な「揺れ」を体験することが実習にとっては欠くことのできないポイントであることが指摘された。また、藤田（1999, 2000）では、このような教職課程が組まれた場での実習に限らず、子どもとのコミュニケーションが苦手

な学生も対象に含めた幼児の観察実習を実施し、否定的子ども観を持っていた学生の子ども観も実習後に肯定的に変化することや、子どもとのコミュニケーションに必要なスキルの自由記述量が増加することが示された。また、藤田（2004）では、肯定的子ども観を持っていると、具体的なコミュニケーションスキルに関する意識も高いということが明らかになった他、幼児の観察実習はコミュニケーションスキルの重要性を認識させるという点で効果があるということが示唆された。このように、教育実習や観察実習などの活動での学生の変化を検討した研究は行われてきた一方、教育実習や観察実習以外の活動での学生の変化を検討した研究は少ない。

ところで、わくわくコミュニケーションクラブは、上述の教育実習や観察実習とは異なる特色を持つ。序章でも述べたように、この活動の最大の特徴は、心理学という理論的な背景を持ったプログラムの計画や実施を行っている点にある。特に、専門的に教育心理学を学んでいる学生が、「子どものコミュニケーション能力を高めたい」という意識を持って行っている学生企画型の活動であり、実践による効果や子どもの反応について心理学的に検討しようとする研究的な視点を持つことで、心理学やコミュニケーションについてのその学生自身の学習となっていることが予測される。さらに、学生企画型の活動であることから、活動案の作成から実践、評価までの一連の活動を自分たちで考えているため、単に子どもを観察したり補助的に関わったりするよりも深く子どものことを観察しようとすると同時に、自分の行動についても深く考察する志向性が生まれることが考えられる。また、学校教育とは異なる場面で、教師としてではなくボランティアスタッフとして関わっている点も特徴的である。大浦（2005）は、市民活動やボランティア活動など「学校的でない『学校』での学び」について、次のように述べている。「学校的な学校」では、評価者はもっぱら教師が行い、教師が期待した通りの行動を身につけ、良い成績を示さない限り、高い評価は与えられないため、その活動に興味を持っていない場合でもやめることは許されない。一方、「学校的でない学校」では学習者が評価者であり、自分が加わって行っている活動に対して、どれだけ充実感をもてるかが重要な評価のポイントになる。活動の満足度が高くなければ、その活動は続けることはない。このことから、学生がボランティアスタッフとして関わることは、教育実習のような教師見習いとして関わることに比べ、子どもが楽しい時や楽しくない時などに、率直な反応が返ってくるという点で、子どもとの関わり方や活動の内容など、考えるところも多いだろう。さらに、3年間続いている実践ということもあり、同じ子どもと長期間関わる中でその変化や成長を間近で感じたり、活

動スタッフの入れ替わりなどによるある種の葛藤を経験したりもしている（廣岡ら、2006a）。

このように、本活動には教育実習や観察実習とは異なる様々な特徴があり、学生に及ぼす影響は多大にあると考えられるが、このような活動における学生の変化に焦点を当てた研究はほとんどされてこなかった。

よって本章では、学生が心理学をベースとした教育実践活動の中で、子どもについて、または活動についてどのような視点を持って活動をしているのかを探り、学生がこの活動から学習することが時期によってどのように変遷していくのかを探索的に検討する。

また、本活動のようにメンバーの入れ替わりのある集団の変化に伴いどのようなコミュニケーションを繰り返してきたのかにも焦点を当て、このような学生によるボランティアな取り組みにおいて学生にとってどのような効果が期待できるのか、その可能性を検討する。

研究 1

問題と目的

教育実践活動に参加する学生スタッフは、活動を実践するに従って子どもへの関わり方や他のスタッフへの配慮や関係が変化し、その考え方や問題意識の持ち方が変化している可能性がある。そして、そのようなスタッフ内での変化は、行動や発言に表れているはずである。

また、このような学生企画型の活動で学生が得るものは、子どもとの関わりによるものだけが全てではない。宮本・木下・岩野・山本（2000）では、エンカウンターリーダー集団がエクササイズ設計の段階で体験する葛藤が、リーダー集団内の人間関係の深まりのきっかけとなると述べているように、多くの人が集まって活動を企画・運営をすること自体が学生自身の発達を促進することが考えられる。

わくわくコミュニケーションクラブにおける学生スタッフの活動も、活動の実施だけではなく、学生スタッフが数人で授業案を作ったり、ミーティングをしたり、インターネット上で活動案に関する議論をしたりすることも活動内容として含まれる。このように、スタッフは多くの活動を抱えている。またその活動の中には、スタッフ同士でのやりとりが多く行われているため、スタッフは、子どもとのコミュニケーションに力を注ぐのと同様に、スタッフ同士のコミュニケーションについても力を注いでいる。

ところで、わくわくコミュニケーションクラブでは、活動スタッフが毎回活動終了後に感想を書いており、この感想がスタッフ全員にメール配信され、感想を共有できるようにしている。この感想には書く内容について特に指定はしていないが、2004年度の初回からスタッフたちはこの活動後の感想の交流によって、子どもについての感想を述べたり、自分自身の行動を振り返ったり、他のスタッフへ提案をしたり、活動についての反省や次回への展望を持ったりしてきた。また、わくわくコミュニケーションクラブ全体のあり方についての記述はたびたび感想で問題になることである。つまり、各回の感想は、その時々スタッフの活動についての考えや問題意識を反映しているものだと考えられる。

そこで研究1では、スタッフの感想をもとに、わくわくコミュニケーションクラブの3年間の活動でスタッフが獲得したものの変化と活動時期との関連を検討する。

方法

わくわくコミュニケーションクラブにおいて、3年間、学生スタッフとして活動を続けてきたスタッフ A の各活動回の感想を取り上げ、分類した。わくわくコミュニケーションクラブで3年間継続して活動を続けた学生スタッフはこのスタッフ 1 名だけであったので、このスタッフを分析対象とした。

1) 分析対象となったスタッフ

①スタッフ A の活動期間：2004 年度から 2006 年度までの 3 年間。初年度の 2004 年度は学部 4 年生であり、3 年目の 2006 年度は大学院 2 年生であった。なお、スタッフ A は活動当初から、教員を志望する学生であった。

②スタッフ A の参加した回：

2004 年度：春クラス 1－8 回、秋クラス 1－6 回、冬クラス 1－3 回

2005 年度：春クラス 1－5 回（第 6 回は欠席）、秋クラス 1－6 回、冬クラス 1－3 回

2006 年度：春クラス 1－5 回（第 4 回と第 6 回は欠席）、秋クラス 1－6 回

③スタッフ A の各年度の役割：

ほとんどのクラスにおいて、グループスタッフを担当した。2006 年度の春クラスのみ、うろうろスタッフを担当していた。各クラスにおいて、1～2 回は活動のリーダー（授業者）を担当した。なお、スタッフの役割については、序章を参考にされたい。

また、スタッフの交代などにより、2005 年度からはスタッフ集団のリーダー的存在となっていた。

2) 分類手続き

①分析の対象となった感想：

感想は、e-learning システムである Moodle やメーリングリストに投稿されたものである。各活動回についての感想は、毎回活動終了後から 2 日以内に書かれていた。また、スタッフは、各クラスが終わった後にも感想を書いていた。例えば、春クラスが終わった時には

「春クラス全体感想」というように、そのクラス全体について振り返る感想も書いていた。つまり、各クラスについて、活動回数分の感想と、そのクラスについての全体感想があるということになる。

対象となった感想は、2004年度春クラスの第1回感想から2006年度の秋クラスの全体感想までである。

②感想の単位

スタッフAの記述の1段落を1個の記述と数えたところ、2004年度春から2006年度秋までの感想は、全327個の記述となった。スタッフAの感想は、活動1回につき約1500字前後であり、内容は意味内容ごとに段落分けされていた。

③カテゴリー

藤田(2004)を参考にしつつ、わくわくコミュニケーションクラブで毎回スタッフが感想に書く主な項目を考え、著者が設定し、カテゴリー表を作成した(Table 2-2)。

④分類の手続き

全327の記述を、スタッフAとは別の活動スタッフである学部生と大学院生2名がカテゴリーに分類した。この2名には、カテゴリー表(Table 2-2)を見て協議をしながら、あてはまるカテゴリーにチェックをするよう求めた。

また、1個の記述に対して複数箇所のカテゴリーにチェックを入れてもよいこととした。

3) 分析方法

2004年度春クラスについての感想、2004年度秋クラスについての感想、2004年度冬クラスについての感想、2005年度春クラスについての感想、2006年度の春クラスについての感想、2006年度秋クラスについての感想、というように、活動時期を8時期に分けた。それぞれのカテゴリーのそれぞれの時期においてチェックされた総数を、活動回数で割り、「各時期の1回あたりの記述量」とした。

例えば、あるクラスについて、活動が全6回で、6回とも出席し感想を書いており、全体感想を書いているという場合、そのクラスにおいてチェックされた総数を7で割った数が、「各時期の1回あたりの記述量」となった。

以降の分析では、この「各時期の1回あたりの記述量」の変化を見ていく。

Table 2-1 スタッフの記述についてのカテゴリー表

大カテゴリー	カテゴリー	内容・具体例
主に子どもに関する記述	1. 子ども観	子どもについての新たな発見や子どもの行動についての感想などの記述。 ～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 ～したのをかわいいと思う ～というところはわがままだなど思う 他の子(大人)のことをよくみているなど思う 子どもって～なのだと思った 子どもは～のようなときは～する
	2. 子どもの変化	時間がたつにつれて変化した子どもの様子についての記述。 〇〇が～になった 〇〇が最近～です ～のときは・・・だったのに今は～です
	3. 子どもの評価	子どもの様子について評価している記述。 〇〇の～という行動は・・・できているといえる ～のスキルがある 話をよく聞いている
	4. 子どもの考察	子どもの様子について、考察したことの記述。 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 〇〇が～とってしまわないか心配でした
主にスタッフに関する記述	5. 自身の関わり	スタッフ自身がどのような行動をしたのかという記述。 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、子供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
	6. スタッフ評価	他のスタッフの行動について、評価をしている記述。 〇〇さんの～という言葉子どもはちゃんと聞いていた。 〇〇さんの司会は～だったのよかった。 〇〇さんはもう少し～したほうがよかったのではないかと思った。 〇〇さんが～を一生懸命準備してくれたおかげでうまくいった。
	7. 問題提起 (スタッフへのなげかけ)	他のスタッフへのメッセージ。提案や意見、アドバイスなどの記述。 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
主に活動に関する記述	8. 活動への評価	各回の活動への評価や、活動の在り方に対する評価の記述。 ～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 ～できるところはこの活動のいいところだ
	9. 今後の提案計画	次回以降のことについて提案や計画をしている記述。 今回～だったので、これからは・・・してみましょう。 ～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。

(注)1個の記述に複数のカテゴリーが入っている場合は、同じ箇所すべてチェックをしてください。

結果と考察

分類された各カテゴリーの記述について、活動時期ごとにその記述量の変化を調べた。活動時期は、2004年度春クラス、2004年度秋クラス、2004年度冬クラス、2005年度春クラス、2005年度秋クラス、2005年度冬クラス、2006年度春クラス、2006年度秋クラスの8時期に分け、カテゴリーごとに、各時期の1回あたりの記述量を算出した。以下に、大カテゴリーごとの記述量の変化について述べる。(Figure 2-1,2-2,2-3)。

1. 子どもに関する記述量の変化 (Figure 2-1)

子どもについてのスタッフの発見や子どもに関する感想を表す「子ども観」について、スタッフの記述量の変化を確認するために、独立変数を時期、従属変数を各時期の1回あたりの記述量とした1要因分散分析を行った結果、有意な差がみられた ($F(7,37)=3.12, p<.05$)。そこで、活動時期間の差を確認するため、多重比較を行ったところ、2004年度春と2005年度秋との間に5%水準で有意差がみられた。これは、活動初期は参加する子どもと初めて接したことによって、スタッフの「子ども観」を刺激していたため記述量が多かったと考えられるが、その後活動に慣れ、徐々に子どもの特徴を知っていくにつれて、子どもについて単に「驚いた」とか「おもしろい」という感想の他にも目をむけるようになったため記述量が減っていったものと考えられる。

時間がたつにつれて変化した子どもの様子を表す「子どもの変化」について、スタッフの記述量の変化を確認するために、独立変数を時期、従属変数を各時期の1回あたりの記述量とした1要因分散分析を行った結果、有意な差はみられなかった。

しかし、子どもの様子についてできていることやできていないことを評価している「子どもの評価」について、スタッフの記述量の変化を確認するために、独立変数を時期、従属変数を各時期の1回あたりの記述量とした1要因分散分析を行った結果、有意な差がみられた ($F(7,37)=4.09, p<.01$)。そこで、活動時期間の差を確認するため、多重比較を行ったところ、2004年度春と2006年度秋との間に1%水準で、さらに2005年度春と2006年度秋との間に5%水準で有意差がみられた。これは、毎年度春に比べ、秋になると活動の効果が子どもに見られるかということについてスタッフがより注目するようになると

ということだと考えられる。わくわくコミュニケーションクラブでは、春から参加した子どもは秋も続けて参加するということが多く、スタッフは、春から秋への子どもの成長を見たいということが考えられる。そういった意味では、この「子どもの評価」は「子どもの変化」と深く関係していると考えられる。実際に、Figure 2-1 では「子どもの変化」と「子どもの評価」の記述量については、時期を追って同じような変化をたどっており、双方ともに、各時期 1 回あたりの記述量は、毎年度春から冬にかけて増加していた。

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」について、スタッフの記述量の変化を確認するために、独立変数を時期、従属変数を各時期の 1 回あたりの記述量とした 1 要因分散分析を行った結果、有意な差はみられなかった。2004 年度と 2005 年度については、「子どもの変化」や「子どもの評価」と同じように春から秋にむけて記述量が増加する傾向がみられた (Figure 2-1) が、全体的に増減はそれほど顕著ではなかったと言える。

以上のことから、子どもに関する記述について時期による変化を総合的に見ると、「子ども観」以外のカテゴリについては、毎年度春から秋、冬にかけて増加する傾向がみられた。1 年を通して子どもがどう変化しているのかは学生スタッフにとってはとても興味深いところであり、その変化はどのような側面の変化なのかとか、変化させた要因は何かなどについて考えたいという思いから、自然に子どもを評価したり子どもの様子について考察しようとする動きがみられた可能性がある。

また、2005 年度 9 月に PA が提案され、2005 年度春から 2005 年度秋にかけて PA を導入したことによって、評価の枠組みを知ったため、さらに子どもを評価しようという可能性も考えられる。子どもの評価についての記述量が少ない 2004 年度春と 2005 年度春から比べると、PA を導入した 2005 年度秋以降には子どもの評価の記述が軒並み増えていることを考えると、この PA の導入からの影響も大いに考えられる。さらに、理論を背景としていることによって、子どもについての評価などをより強く意識しているのかもしれない。

活動初期に「子ども観」の記述量が多いことについては、子どもと関わる活動の初期に得られる効果だと考えられる。つまり、ボランティアとしての学生が教育実践活動によって獲得するものは、子どもがどのようなものであるかということの学習になるが、それ以上に長期間続けることによって、子どもの変化について心理学的に検討したいという発想につながるという流れができる。そして、その流れが、さらなる「評価をする視点」を育

てることにつながるということが、これらの結果から考えられる。

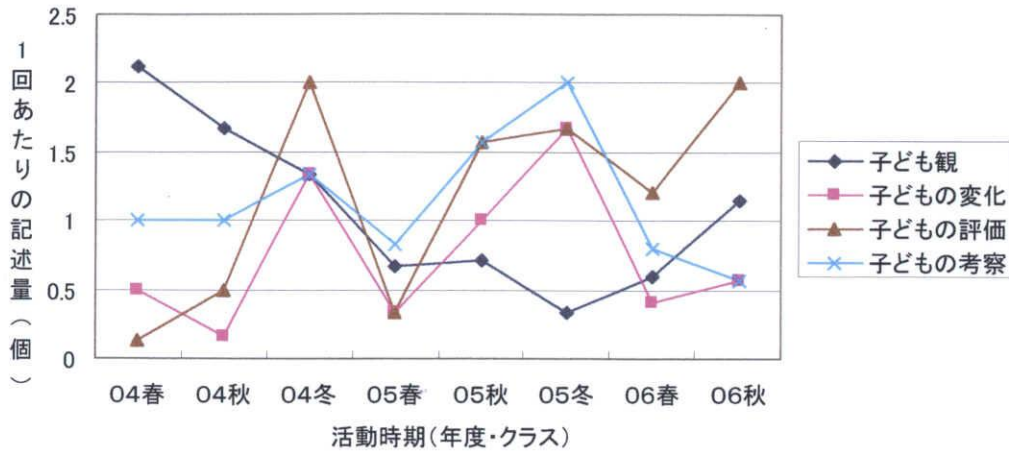


Figure 2-1 カテゴリーごとの記述量の変化(子どもに関する記述)

2. スタッフに関する記述量の変化 (Figure 2-2)

スタッフ A 自身が(子どもや活動に対して)どのような行動をしたかということを表す「自身の関わり」について、スタッフの記述量の変化を確認するために、独立変数を時期、従属変数を各時期の1回あたりの記述量とした1要因分散分析を行った結果、有意な差はみられなかった。なお、「自身の関わり」について、2006年度春だけが極端に少ない(Figure 2-2)のは、スタッフ A がグループスタッフとして子どもと関わっていないことや、就職活動によって活動自体に本格的に関わっていないことが原因であると考えられる。

他のスタッフの行動についての評価を表す「スタッフ評価」について、スタッフの記述量の変化を確認するために、独立変数を時期、従属変数を各時期の1回あたりの記述量とした1要因分散分析を行った結果、有意な差がみられた($F(7,37)=2.70, p<.05$)。そこで、活動時期間の差を確認するため、多重比較を行ったところ、2004年度春と2005年度秋との間に5%水準の有意差がみられた。これは、2005年度秋よりPAを導入したことによって、子どもの評価をするようになってから、その対象となる子どもに関わるスタッフのあり方についても議論になったことが大きな要因であると推測される。

他のスタッフへのなげかけや、提案や意見、アドバイスなどを表す「問題提起」について、スタッフの記述量の変化を確認するために、独立変数を時期、従属変数を各時期の1

回あたりの記述量とした1要因分散分析を行った結果、有意な差はみられなかった。

「自身の関わり」及び「問題提起」については分散分析の結果から時期による有意な差はみられなかったが、どちらも2005年度には軒並み増加している。「問題提起」については、2004年度には全く記述がないのに対し、2005年度から増加していた（Figure 2-2）のは、Aが2005年度よりリーダー的存在になったことが関係しているだろうと考えられる。この時期は、Aが適切なリーダーシップの取り方について試行錯誤していた時期であることが記述から読み取れる。2004年度から2005年度にかけ、多くのスタッフが入れ替わり、多くの新しく参加することになったスタッフと、数人の前年度からの継続スタッフとでスタッフ集団を構成していた。こういった、集団内のメンバーが入れ替わる活動におけるコミュニケーションの難しさが以下の2005年度1年間についての感想における、スタッフAの記述に表れていた。

スタッフについては、今年度は、初期からいたメンバーと、今年新たに活動に参加しているメンバーと両方いるという状態で始まりました。

今年新たに参加したスタッフの皆さんにとっては、わからないことも多かったと思うし、たまにミーティングで「去年こんなふうにしたよね」「去年はこうしていたよね」という話を初期メンバーでしている時などは、入りにくいと思わせてしまったかもしれません、ごめんなさい。でも、去年の活動の案をもとに、今年の新たな意見と融合して、いいプログラムができたと思います。なので、今年度のことについても、どんどん新しい人に紹介をしてよりいい活動案にしていきたいですね。

今年度のミーティングは、ちょっと発言量にかたよりがありましたよね。よく発言する人にまかせっきりになってしまっているという状態が多かったのではないかと思います。

ミーティングでは立場は関係ないです。前年度にいろいろがいますが、みんな思ったことをどんどん言って、よりいいプログラム、よりいい活動を目指しましょう。

また、当日だけの参加という人も、一つの活動案にはかなり時間がかかってできあがっているものですから、ミーティングレポート（※1）を読んで、わくコミではどのようなことを目的としているのか、イメージをつかんできてほしいと思います。ひとつひとつの活動にどういう意味があるのかを確認できたら、きっとどういう行動をとればいいのかはわかってくると思います。

今後も年がかわるごとにメンバーの変更が起こると思いますので、皆さん積極的にコミュニケーションしていきましょう。 【スタッフAによる2005年度一年間についての全体感想（※2）】

※1) ミーティングレポート：毎回のミーティングの後に Moodle にアップロードされた、ミーテ

ィング中の議事録のことであった。活動案に加え、その日ミーティングで議論された内容が記録され、ミーティングの欠席者でもミーティングの内容を知ることができるようになっていた。

※ 2) 1年間についての全体感想：1年間についての全体感想があったのは2005年度のみであったため、この全体感想は、先の記述量変化についての分析対象からは除外した。

このように、前年度より活動を続けてきたスタッフについては新しく参加することになったスタッフへの配慮が足りず、また、活動に新たに参加したスタッフについては、不慣れや遠慮などからなかなかミーティングで発言できないようであった。この結果、問題提起やそれに伴う他のスタッフに対する評価や、他のスタッフへのアドバイスなどが増加したのではないかと考えられる。

実際、この2005年度にはスタッフAから以後のスタッフの子どもへの関わり方やミーティングや活動実施の準備などについての問題提起が多くされていた。また、このような問題提起からAも自分自身の関わりについても振り返り反省することもあった。

以上より、スタッフに関する記述については、どのカテゴリーについても、2004年度春から2005年度秋にかけての増加傾向がみられた。このことは、集団内のメンバーが入れ替わる活動におけるコミュニケーションの難しさを示していると考えられた。また、PA導入の影響も考えられ、子どもを評価する一方、その子どもに関わるスタッフの行動についてをも評価することになり、PA導入が、さらに問題を深く考える機会につながったということも考えられる。

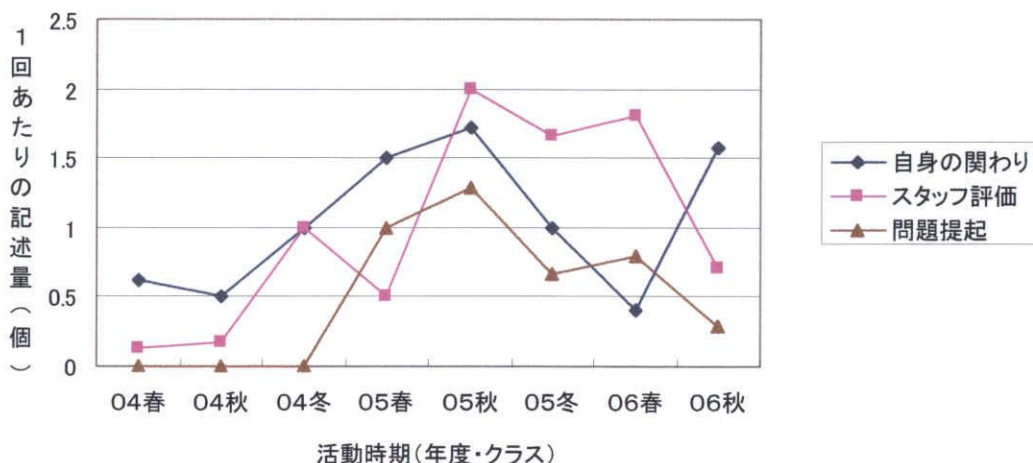


Figure 2-2 カテゴリーごとの記述量の変化(スタッフに関する記述)

3. 活動に関する記述量の変化 (Figure 2-3)

各回の活動への評価や、活動のあり方に対する評価を表す「活動の評価」について、スタッフの記述量の変化を確認するために、独立変数を時期、従属変数を各時期の1回あたりの記述量とした1要因分散分析を行った結果、有意な差はみられなかった。

次回以降のことについての提案や計画を表す「今後の提案・計画」について、スタッフの記述量の変化を確認するために、独立変数を時期、従属変数を各時期の1回あたりの記述量とした1要因分散分析を行った結果、有意傾向がみられた ($F(7,37)=2.19, p<.10$)。そこで、活動時期間の差を確認するため、多重比較を行ったところ、2005年度春と2006年度春との間に5%水準の有意差がみられた。これは、PA導入により子どもの評価をしたことで、今後さらに子どもの力をのばすための活動を考えるようになったことなどが考えられる。また、2005年度春から2006年度春には記述量はコンスタントに増加しており、PA導入開発による効果は一時的でなく、そのブラッシュアップの過程で、今後の展開についてさらによく考えるために効果をもたらしていると考えられる。

このように、活動に関する記述は、そのときに課題となっていることに大きく関係することが言えるだろう。すなわち、活動案の創造開発にあたっては、その活動案自体の評価が重要となり、子どもの評価をするPAを導入し研究することにあたってはそのPAにおいて子どもの成長が見られ、今後どうしていきべきかを考えることにつながるということが示唆された。

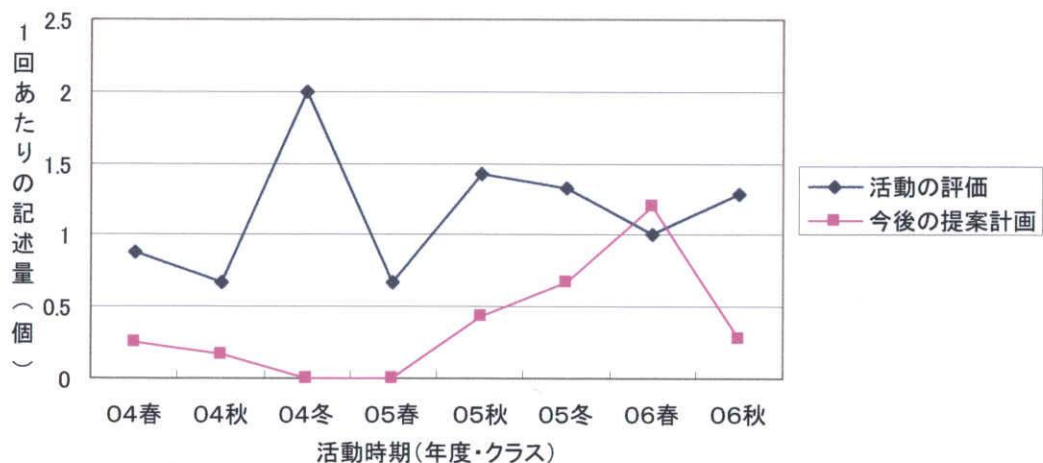


Figure 2-3 カテゴリーごとの記述量の変化(活動に関する記述)

4. カテゴリー間の相関

「子どもの評価」と「子どもの変化」の記述量の変化の傾向が類似していたことから、カテゴリー間の関連を確認するため、カテゴリー間の相関関係を検討した (Table 2-2)。

Table 2-2 各カテゴリー同士の相関係数

	子ども観	子どもの変化	子どもの評価	子どもの考察	自身の関わり	スタッフ評価	問題提起	活動の評価	今後の提案計画
子ども観	1	.11	-.34 *	.04	-.26	-.40 **	-.38 *	-.22	-.09
子どもの変化		1	.38 **	.24	-.02	.18	-.06	.15	.25
子どもの評価			1	.24	.23	.28	-.10	.05	.19
子どもの考察				1	-.07	-.05	-.05	-.25	.18
自身の関わり					1	-.01	.18	.16	-.07
スタッフ評価						1	.52 **	.44 **	.18
問題提起							1	.21	.12
活動の評価								1	.05
今後の提案計画									1

N=45 * p<.05 |.3|以上
** p<.01

その結果、「子どもの評価」と「子どもの変化」については、1%水準で有意な正の相関関係が認められた。このことから、子どもの変化を見る視点と子どもを評価する視点は相互に影響し合っていることが言える。すなわち、変化を見ようとする発想が評価という観点を生み、またその評価によって子どもの変化を判断しようとするという流れが存在していることが言えるだろう。もしくは、「子どもの評価」と「子どもの変化」は、同カテゴリーである可能性もある。

また、「子ども観」は、「子どもの評価」、「スタッフ評価」、「問題提起」などと有意な負の相関関係を示しており、「1. 子どもに関する記述」での分析結果からわかるように、「子ども観」カテゴリーは、活動初期の記述量が多いのに対し、「子どもの評価」、「スタッフ評価」、「問題提起」は、活動初期は記述量が少なく活動回が進むにつれてその量が多くなっていった。すなわち、先にも述べたように、子ども観に目をむけることよりも、年度の後期になると子どもの評価やスタッフの評価、問題提起などに目をむけることがわかる。このことから、初めは子どもに対する理解や観点が単純なものに注目しているが、次第にスタッフが子どもを評価する視点が育ってくるということが言える。

さらに、「問題提起」と「スタッフ評価」が、1%水準で有意な強い正の相関関係を示している。これは、上でも述べた通り、スタッフの評価をすることで問題提起をすることや、問題意識からスタッフの行動をさらに意識させるという流れが考えられる。

また、「活動の評価」と「スタッフ評価」も、1%で有意な正の相関関係を示していた。これは、活動を企画するスタッフが当日リーダー（司会進行）をつとめていたからである。

と考えられる。スタッフ A の記述を見ると、活動の評価をしている箇所ではスタッフ評価もしている場合が多かった。「～ゲームは子どもたちはとても楽しんでいただようだった。〇〇さんの元気な司会のおかげでうまくいった。」というように、リーダーが企画した活動についての評価と、その回を担当したリーダーについての評価とを感想の冒頭において多く述べるという、スタッフ A の感想の書き方からの影響であったと考えられる。

5. PA導入による影響についての考察

以上の分析の結果、全てのカテゴリーの変化に共通して言えることは、2005 年度春から 2005 年度秋にかけては、記述量が増えているということであった (Figure 2-1,2-2,2-3)。

PA は、2005 年度の秋クラスが始まる前に提案されたものであったため、2005 年度春から 2005 年度秋は、ちょうど PA の導入時期であった。これまでに述べてきたように、PA 導入がスタッフの様々な側面へ影響を与えている可能性が示唆された。PA を経験することによって、スタッフはより子どもを評価しようとするようになり、またそれが、今後の活動を良くしていこうという問題意識につながったと考えられた。

スタッフ A は、PA 導入について以下のように述べている。

PAについては、今年は新たな取り組みでしたね。手探りで始めましたが、実感したのは、rubricを導入したことによって、みんなの子どもを見る目に、いろんな観点ができたんじゃないかということです。私自身も、「この行動が見られたかどうか」から「この行動がどこまではできていてどこまでできてないのか」という観点で見ようになって、コミュニケーション能力というものが具体的にどういうものなのかということを確認するいい機会になったなと思いました。

また、そのPAの中で、子どもの成長を確認することもできました。

普段はコツなどを般化している様子がない子ども、最高行動評定ではできていたりするので、「ああ、本当はわかっているんだね。」と確認することができました。

【スタッフAによる2005年度1年間についての全体感想】

このように、PA という評価方法を経験することは、コミュニケーション能力についてさらにふりかえるきっかけにもなっていることを示しており、まさに理論から実践へ、実践から理論へという活動の特徴の影響を受けていると言える。

研究 2

問題と目的

研究 1 では、3 年間の活動の中で、年度が替わる折や PA を導入する折など、時期によってスタッフの意識の持ち方が変化し、様々な観点を持つことが明らかとなった。

しかし、研究 1 は 3 年間活動を続けた 1 人の学生が書いた感想の、記述量の変化を検討するものであったが、経験年数や役割、関わり方の度合いなどの異なる他のスタッフも、それぞれの活動期間の中で様々な認識の変化を経験するはずである。

また、研究 1 で扱った感想では、自己の変化に目をむけて書いているわけではなく、スタッフ自身が自分の変化をどのように認知しているのかまではわからない。つまり、学生が実際に獲得していると考えられるものを、本人が認知しているかどうかはわからないのである。

このような活動を進めるにあたって、学生自身が自分にとってどのような効果があると捉えているかを明らかにすることは、学生の参加への動機づけを考えただけで、非常に重要なことであると考えられる。このような学生企画型の活動を実施することは、時間や労力など様々な面で負担は大きい。しかし、ボランティアな活動であるにもかかわらず、そのような負担がかかってでも活動に参加し続けようとする学生の動機には、自分が活動から獲得できたことについてを自分で認知しているということが考えられる。

そこで、研究 2 では、研究 1 において、スタッフ 1 名の分析結果だけでは捉えきれなかった学生の自己認知の変化について検討するために、著者が設定した質問項目への回答をもとに、今年度活動してきた学生たちが、どのようなことを自己の変化として捉えているのかということを検討する。さらに、それら自己の変化への認知が活動スタッフとしての経験年数と関係があるのかどうかをまとめることを目的とする。

研究 1 と研究 2 によって、具体的にこのような教育実践活動において学生が獲得できたものの可能性をさらに探ることがができるだろう。

方法

1) 対象者：今年度（2006 年度）の春クラスから秋クラスまで活動スタッフとして参加した学生 7 名。

2) 実施期間：2006 年 12 月 3 日～5 日

なお、この時期は 2006 年度秋クラスが終了した直後であり、活動スタッフにとっては秋クラス全体についての感想を書く時期でもあった。秋クラスが終了した直後ということで、自身を振り返る良い機会であると判断し、この時期に実施した。

3) 手続き：スタッフ同士のコミュニケーションや議論をするためのツールとして活用していた e-learning システムである Moodle で、学生スタッフに以下の 3 点について、例を挙げながら自由記述で回答を求めた。質問項目は、子ども観、子どもと関わる者としての自分の変化など、研究 1 とも関わる項目で、なおかつ自分自身の変化として目をむけやすいと考えられるものを筆者が考え設定した。例については、藤田（2004）を参考に筆者が記述した。

[教示文]

「スタッフの皆さんがこの活動を今までやってきて、皆さん自身にとってこの活動がどのような変化をもたらしたのかということをお聞かせください。1 年間でも 2 年間でも 3 年間でも、その期間において自身に関する変化があったかどうかを教えてください。そこで、以下の 3 点の項目と、その他の項目について簡単でもいいので思いをお聞かせください。変化のないところは、変化がないと書いていただければ結構です。」

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は変化はあったか？子ども観はどう変わったか？

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、子どもの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、誉められるようになった、叱れるようになった、低い姿勢で接す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。

結果と考察

3つの質問項目に対する学生スタッフの記述の内容を、スタッフの活動経験年数により整理し (Table 2-3, 2-4,2-5)、その特徴について考察した。

1. スタッフとその経験年数

対象となるスタッフは活動経験1年目が3名、活動経験が2年目が3名、活動経験3年目が1名であった。スタッフと活動経験、を以下に示す (Table 2-2)。

Table 2-2 スタッフとその活動経験年数

スタッフ	活動経験	学年	備考
スタッフA	3年目	大学院2年生	※研究1の対象スタッフである。
スタッフB	1年目	学部3年生	一年を通してグループスタッフとして活動
スタッフC	1年目	学部3年生	一年を通してグループスタッフとして活動
スタッフD	1年目	学部3年生	一年を通してグループスタッフとして活動
スタッフE	2年目	学部4年生	一年を通してグループスタッフとして活動
スタッフF	2年目	学部4年生	一年を通してグループスタッフとして活動
スタッフG	2年目	大学院2年生	一年を通してグループスタッフとして活動

2. 子どもを見る目の変化・子ども観の変化の経験年数による違い (Table 2-3)

活動期間約1年の学生の記述の特徴は、子ども観が複雑になったことや、接する子どもが全て初めてなので子どもについての感想を記述していることが多かった。一方、活動期間約2年目の学生の記述の特徴は、子どもを評価したり、成長や変化に気づいている記述が見られた。これは、研究1で述べたように、活動年数を経ることによって学生の視点の成長した結果であると言えるだろう。

また、活動期間2年目の学生は、PAという評価をの確立に関わり、実際に子どもを評定する中で、スタッフの子どもを見る視点や評価の枠組みが養われてきていることがうかがえる。以下は、それが表れているスタッフの感想である。

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、今の断り方レベル…だなぁ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。

【スタッフGによる2005年度1年間全体についての感想より】

これらのことから、心理学をベースとした教育実践を長期間続けるほど、子ども観が複雑になったり、子どもの変化を認知することができる力を獲得しており、スタッフの子どもを見る視点は確実に育っているとと言える。つまり、このような実践活動では、スタッフは子どもについての視点に関する力を獲得しうると言えよう。

Table 2-4 質問項目1「子ども観の変化」についての自由記述

＜活動期間約1年の学生スタッフによる記述＞

- ・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、いじけてしまったりと、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)

＜活動期間約2年の学生スタッフによる記述＞

- ・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に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)

＜活動期間約3年のスタッフによる記述＞

- ・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。
 - ・「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ると改めて思った。(スタッフ A)
-

3. 子どもと関わる者（教育者・支援者等）としての変化の経験年数による違い（Table 2-4）

2つ目の子どもと関わる者（教育者・支援者等）としての変化」についての質問に対する自由記述は、活動期間に関わらず、共通して獲得しているものがいくつか見られた。

まず第1点目として、子どもとの接し方に関して自己評価をする点である。例えば、子どもたちの前に立って司会進行をする時に堂々とできるようになったと自己評価しているスタッフや子どもの目線に立つなど、小学生への対応を学んだと自己評価しているスタッフも何人もいた。中でも、他のスタッフのが子どもと関わる時の姿勢に関心を抱いたり、他のスタッフから指摘を受ける中で子どもへの対応の仕方を学んだという記述もいくつか見られた。これは、研究1において「スタッフへの評価」の視点が時期とともに増えていることが示されたこととも関係しており、活動を通して、他者の行動への目がいくようになるということが考えられるだろう。このようにスタッフ同士も関わり方について学習し合うのは、このような活動経験の差がある学生で構成されるボランティア集団が持つ特色の一つであるといえよう。

第2点目としては、「子どもを誉められるようになった」、「叱れるようになった」「待つことができるようになった」など、教育に関しての基本的なスキルを身につけることができたと自己評価していたスタッフもいた。

このように、多くのスタッフがいることによって、子どもに対する様々な接し方や関わり方を身につけることができる。このことから、活動に参加しているスタッフたちは、子ども支援をする人間にとって基本的に必要だとされるスキルを、相互に学習し合って身につけていると言える。

Table 2-5 質問項目2「子どもと関わる者としての変化」についての自由記述

<活動期間約1年の学生スタッフによる記述>

- ・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)
- ・子どもを養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)
- ・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)

<活動期間約2年の学生スタッフによる記述>

- ・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)
- ・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)

<活動期間約3年のスタッフによる記述>

- ・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。
- ・子どもを「待つ姿勢」ができるようになった。
- ・子どもを養めることができるようになった。(スタッフ A)

4. 自分自身のコミュニケーションについての変化の経験年数による違い (Table 2-5)

3つ目の自分自身のコミュニケーションについての変化についての質問に対する自由記述についても、活動期間に関わらず、共通して獲得しているものがいくつかあった。

第1点めとして多かった記述は、実際に活動の中で子どもたちに呈示してきた「気持ちのよいあいさつのコツ」「聞き方のコツ」「頼み方のコツ」「断り方のコツ」などをわくわくコミュニケーションに関わる活動以外の普段の生活でも意識するようになったというものであった。このことから、心理学をベースとした教育実践は、教育内容をそのまま実施者である学生も学ぶことができ、かつ、「コツ」として呈示したものというものは子どもにとっても学生にとっても意識しやすいものとなる可能性が示唆された。また Table 2-4 においてスタッフ D も記述しているように、子どもは学生のことをよく見ているのだと学生自身が認知することから「子どもに教えることは自分にもできなくてはいけない」と思うようになり、教育者としての意識が芽生えていることも考えられる。

第2点目として、「話し合い」のスキルについて獲得したと自己評価しているスタッフもいた。これは、わくわくコミュニケーションクラブの活動では、グループで物事を決めたり、感想をシェアリングしたりするので、子どもに対して「話し合い」のスキルを高めるように意識した活動を心がけているためである。加えて、活動を企画や運営するためのミーティングでは、スタッフとの様々な話し合いを経験しており、スタッフはその都度話し合いのリーダーやフォロワーとなることから、話し合いのスキルについても獲得したと認知したためだと考えられる。このように、心理学をベースとした教育実践により、実施者である学生スタッフも、活動で期待されるような社会性やコミュニケーション能力の基礎を獲得しようという姿勢を持ち、今後望まれる教員としての資質も身につけることが可能であることが示された。

Table 2-6 質問項目3「自分自身のコミュニケーションなど」についての自由記述

<活動期間約1年の学生スタッフによる記述>

- ・「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)

<活動期間約2年の学生スタッフによる記述>

- ・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)

<活動期間約3年のスタッフによる記述>

- ・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。
- ・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。
- ・「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)

第2章総合考察

第2章においては、この活動が持ついくつかの特色が学生の視点の変化に影響を及ぼしていることが明らかになった。

1点目は、活動が長期間であることや、理論をベースとした実践は、学生スタッフの「子ども観」をただ育てるだけでなく、そこに心理学的な理論を持って子どもを見るような視点が身につくことが明らかとなった。これは、実践期間が短い実習や、子どもと関わるのが目的の活動では身につくことができないものと考えられる。例えば、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を行った。学生による実習の感想の自由記述結果は、「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ものは挙げられているが、子どもについて理論的に捉えようとする考察は挙げられていない。さらに、わくわくコミュニケーションクラブの実践活動では、「子どもの変化」、つまり子どものコミュニケーションに変化が起ることや「子どもの評価」つまり子どものコミュニケーションできているのかどうかについて目をむけられるようになる要因となることが明らかとなった。

子どもの発達を支援するためには、子どもらの言動に変化を感じとること、またそれを客観的に捉えようとする姿勢を持たなくてはならない。特に、教員養成課程に所属する学生にとって、この「子どもの変化」や「子どもの評価」は必要不可欠なスキルであると言えよう。つまり、このような実践活動には、教員を志望する人間にとって非常に重要なスキルを身につけることができる効果があると言える。

二点目は、「子どもの評価」について目をむけるようになるという学生スタッフの変化は、PAの導入を起因としていることであった。これは、理論をベースとした実践であることが、スタッフに活動の目的を考えさせ、目的が明らかになると子どもの変化に目をむけるようになり、変化を客観的に捉えたいという思いから子どもを評価する方法を導入した結果、子どものコミュニケーション能力を客観的に評価をするようになったという一連の流れを生み出したと言える。3年間の活動でこの一連の流れを経過したが、これは教育の専門家や顧問の教員の指示に従ったことではなく、スタッフらが試行錯誤しながら自主的に取り組んだ結果である。顧問の教員が随時相談に応じることはあったが、基本的にはスタッフ自らが考え、問題や課題に気づき、試行錯誤しながら解決を志向し、これらを

全て自主的に取り組むということが彼らの教育者としての発達を促したことは明らかであろう。

3点目は、スタッフ同士の葛藤がその集団の発展を促すことが明らかとなった。特にこの実践では、集団のメンバーが入れ替わる際にメンバーの経験度の違いにある主の問題意識を生み、そこでは新しく参加したスタッフへの配慮などスタッフ同士のコミュニケーションをより密に取る必要があることがわかった。しかし、この問題提起が、今後の活動の改善を考えていくことや、活動の根本の目的についてスタッフ自身が振り返る機会となったことも事実である。

さらに、これらの3点は、相互に影響し合っていると言える。長期間活動を行うことによって、また、心理学という学問的背景を持つことによって、学生が自然と子どもを評価するようになり、具体的な評価方法を検討し、さらにそれを確立していく中で、活動自体の問題点などに目をむけるようになり、活動を改善し、その活動による子どもへの効果を検討するというブラッシュアップサイクルを繰り返しているのである。すなわち、心理学をベースとした教育実践において、学生は現場での教育と理論を行き来することで、様々な視点を育てることが明らかとなった。

また、研究2においては、研究1の裏付けとなる結果の他に、さらに学生がこの活動を通して教育に関する多くのことを獲得していることが明らかとなった。

子どもの教育者、支援者に必要とされる基本的なスキルの獲得や、スタッフ自身の社会性やコミュニケーション能力の獲得、教育者としての自覚にもつながっていることが明らかとなった。これらは、心理学をベースとしている教育実践の特色であると言えるだろう。また、それらは、経験年数の違うスタッフ同士が学習し合っていることでもあり、このようなメンバーの入れ替わりのあるボランティア集団のポジティブな面を表しているとも言える。

このように、心理学をベースとした現場と理論を行き来する教育活動は、ある程度の期間を経験することで、学生に様々な面での成長をもたらすことが明らかとなった。

終章

総合考察

本稿の目的は、小学生のコミュニケーション能力を高めるための心理学をベースとした教育実践において、子どものコミュニケーション能力の発達に対する効果を検討するとともに、活動の実施者である学生自身の変化も検討するというものであった。

第1章では、Performance Assessment (PA) に基づくコミュニケーション能力の評価方法の検討を行い、PA に基づいて子どものコミュニケーション能力の活動による効果を検討した。研究1において、廣岡ら（印刷中）が確立してきた PA に基づくコミュニケーション能力の評価について、さらなる信頼性を確保した。また、より信頼性を高める方法として、評定者の協議による再評定を行うことが有効であると考えられた。研究2では、本活動で用いられてきた PA が、一般の人物にも理解でき、活用できるものであるのかを確かめるため、活動に関わっていない人物による評定も行ったが、活動に関わっていない人物によっても充分評定は可能であるということが明らかとなった。研究3では、評定者の協議による再評定値を用いて、活動初期と活動後期の子どもの社会的スキルの変化を検討した。その結果、学習前後で比較することとなったスキルについては水準の向上が見られ、学習の効果が示された。一方で他のスキルについては、それほど変化はしていなかった。しかし、いくつかのスキルにおいて水準が向上している子どもも認められた。また、そのように子どもの変化に実施者が気づく方法として、PA は有効であることが示唆された。

第2章においては、活動後のスタッフの感想をもとに、学生スタッフの活動時期による視点の変化を追った。この結果、この活動が持ついくつかの特色が学生の視点の変化に影響を及ぼしていることが明らかになった。第一に、活動が長期間であることや、心理学をベースとしているという特色により、学生スタッフの「子ども観」をただ育てるだけでなく、そこに心理学的な理論を持って子どもを見るような視点が身につくことが明らかとなった。また、このことから、教員養成課程に所属する学生にとって必要不可欠なスキルであるといえる「子どもの変化」や「子どもの評価」を捉える力が身につくということが明らかとなった。第二に、「子どもの評価」について目をむけるようになるという学生スタッフの変化は、PA の導入を起因としていることであるということも示された。第三に、メンバーの交代が起こるスタッフ集団において起こる、スタッフ同士の葛藤がその集団の発展を促すということも示唆された。

このように、わくわくコミュニケーションクラブでは、心理学という学問的背景を持つことによって、学生が自然と子どもを評価するようになり、具体的な評価方法を検討し、さらにそれを確立していく中で、活動自体の問題点などに目をむけるようになり、活動を改善し、その活動による子どもへの効果を検討するというブラッシュアップサイクルを繰り返してきた。

この活動が子どもに与えた効果について、心理学研究の方法論的に効果があったと断言することはできない。しかし、第1章でも述べたように、PAによって実施者が、その子どものありのままの姿を評価し、一段階でも上のスキルを目指して子どもを支援するということは、こういった実践活動においては充分意味のある目標となる。スタッフも実際にそのようにPAを活用していた。よって、PAは心理学をベースとした教育実践活動の現場において今後大いに役立てることができるであろう。

また、心理学をベースとした教育実践において、学生は現場での教育と理論を行き来することで、様々な視点を育てるということから、子どもの教育者、支援者に必要とされる基本的なスキルの獲得や、大学生自身のコミュニケーション能力の獲得のためにも、このような実践は有意義であるということが言えるであろう。

このように、心理学をベースとした現場と理論を行き来する教育活動は、ある程度の期間を経験することで、対象となる小学生にも、実施者である学生にも、様々な面での成長をもたらすのである。

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 Prass)
- 出口拓彦 2003 「グループ学習に対する教師の指導」に関する研究の動向と展望 名古屋
大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, **50**, 175-183.
- 榎本淳子 2004 中学生に必要とされる心理教育ー教師が記述した生徒の欠如面から考
えるー日本教育心理学会第46回総会発表論文集, **46**, 304.
- 江村理奈・岡安孝弘 2003 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心
理学研究, **51**, 339-350.
- 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.
- 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.
- 後藤吉道・佐藤正二・高山巖 1998 児童に対する集団的社会的スキル指導の効果 日本
行動療法学会第24回大会論文集, **24**, 80-81.
- 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能力を高める教育実践(3)ー活動 2 年目の取り組みー 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・福田真知・秋山美和・伊藤由恵・東由華 印刷中 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)作成の試みー 三重大学教育学部紀要 (教育科学)
- 河村茂雄・國分康孝 (編) 1999 エンカウンターで学級が変わる Part3 ー小学校編ー 図書文化
- 國分久子・岡田弘 (編) 1997 エンカウンターで学級が変わる Part2 ー小学校編ー 図書文化
- 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
- 宮本博江・木下祐紀子・岩野有美・山本銀次 2000 イメージを媒体とするエクササイズにみるメンバー, リーダーおよび集団の変容 東海大学紀要 教育研究所, **8**, 97-117.
- 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
- 大浦容子 2005 学校的でない「学校」での学び 波田野誼余夫 稲垣佳世子 (編) 発達と教育の心理学的基盤 放送大学教材 放送大学教育振興会 152-162.
- 佐藤容子・佐藤正二・高山巖 1993 攻撃的な幼児に対する社会的スキル訓練ーコーチング法の使用と訓練の般化性ー 行動療法研究, **19-1**, 13-27.
- 園田雅代・中釜洋子 2000 子どもたちのためのアサーション自己表現グループワークー自分も相手も大切に作る学級作りー 金子書房
- 住本克彦・古田猛志 2004 教職員のカウンセリング研修における構成的グループ・エンカウンターを活用に関する一考察 発達心理臨床研究 **10**, 1-10.

- 鈴木秀幸 2002 評価の客観性をどう確保するか「モデレーション」 指導と評価, **48-2**, 22.
- 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.
- 高橋登・倉盛美穂子・吉田康成・六車陽一 1996 共同での問題解決の発達について一文
献展望一 大阪教育大学紀要第IV部門, **44-2**, 317-330.
- 高浦勝義 2004 絶対評価とルーブリックの理論と実際 黎明書房
- 戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1997 母親の養育態度が小学生の社会的スキルと学校適応に及ぼ
す影響 一積極的拒否型の養育態度の観点から一 教育心理学研究, **45-2**, 173-182
- 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.
- 吉田俊和・廣岡秀一・斉藤和志(編) 2002 教室で学ぶ「社会の中の人間行動」一心理
学を活用した新しい授業例一 明治図書
- 吉田俊和・廣岡秀一・斉藤和志(編) 2004 「人間」や「社会」に対する関心を高める
教育一心理学を利用した社会性をはぐくむ授業例一 明治図書
- 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一実習前、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.

謝辞

本研究を行うにあたり、厳しくも暖かいご指導をくださった三重大学教育学部廣岡秀一先生に、心より感謝いたします。行き詰まった時など、いつも突然相談にうかがってしまいましたが、廣岡先生の言葉のおかげで毎回すっきりとした気持ちで修士論文に向かうことができました。

また、本文の構成についての相談や、分析、論文の添削まで、熱心に指導していただき、励ましてくださいました横矢祥代さんに深く感謝いたします。横矢さんには最後の最後まで、本当にお世話になりました。

また、いつも研究室で遅くまで一緒に残り、話を聞いていただき、分析など様々な協力をしてくださった東由華さんに深く感謝いたします。また、評定の準備から分析まで、後藤綾文さん、矢田尚也さん、磯和壮太郎さん、伊藤由恵さんにも大変お世話になりました。ありがとうございました。

また、ゼミで様々なコメントをくださった廣岡ゼミ生の皆様に心より感謝いたします。

さらに、教育心理学教室の中西良文先生、赤木和重先生、南学先生には在学中には多大なご教示を賜りました。ここに記し、感謝の意を表します。

さらに、本論文を完成させるにあたり、事務官の上原みよ子さん、園田喜子さんには、図書室、印刷室の使用などにおいて大変お世話になりました。行き詰まった時にもお話を聞いていただけてとても感謝しています。

そしてお忙しい中、時間のかかる調査に快諾いただきご協力くださいました、わくわくコミュニケーションクラブのスタッフの皆様と、人間発達科学課程の3年生の皆様には深く深く感謝いたします。

最後に、この論文を作成するにあたってご協力をいただきました皆様に、心より厚く御礼申しあげます。

2007年

2月13日

秋山美和

資料

秋第5回活動案

解説に使用したチャート図と Rubric

秋クラス第5回わくわくコミュニケーションクラブ活動案 「わくわくすごろく」

1. ねらい

- ①話し合いのコツに気をつけて話し合うことで、適切なコミュニケーションの心地よさを体験する。
- ②人を楽しませる作品をグループで協力して作り上げ、達成感を得る。
- ③作ったすごろくを使ってグループのメンバーと遊ぶことで、グループでの交流を深める。
- ④「話す・聞く・協力・調整・応答性・頼む・断る」のスキルを評定するためのTaskを行う。

2. タイムテーブル

撮影場面：

	内 容	留意点
10:00	前回のわくわくトライの確認	
10:10	エクササイズ1:「わくわくすごろく作り」 ・話し合いのコツの説明（上手な聞き方・話し方のコツ）	スタッフの完成すごろく提示 聞き方・話し方のコツの紙 ～PAの撮影 開始～ 配付：模造紙、マジック、 新聞紙、コマの紙
10:20	・テーマ・自由マスのお題の話し合い	
10:30	・タイトル・自由マスの書き込み	
	・スタート・ゴール・背景の書き込み	
	・コマの作成	
	・全体発表時の役割決め	
	<話す・聞く・調整・応答性>	
10:45	休憩 他のグループのすごろくも見ておくように促す	～PAの撮影 中断～
10:55	エクササイズ2:「すごろくで遊ぼう」 ①できあがったすごろくの発表と撮影	グループごとに写真撮影
11:05	②自分たちのグループで作ったすごろくで遊ぶ <頼む・断る>	～PAの撮影 再開～ サイコロを配る
11:15	③他のグループの作ったすごろくで遊ぶ (できれば2回)	～PAの撮影 中断～ ノリと黄色のマス1枚
11:30	④シェアリング(いいところ・工夫したところ) <話す・聞く・調整・応答性>	～PAの撮影 再開～ シェアリングのメモ用白紙 ～PAの撮影 終了～
11:50	保護者アンケートとスタッフへのお手紙	
11:55	ふりかえりシートへの記入	保護者アンケート、お手紙シート配布 ふりかえりシート、メニュー
12:10	終了	

3. 活動の流れと内容

①前回のわくわくトライの確認（10分）

前回の活動を振り返りながら、わくわくトライを確認する。

②エクササイズ1「わくわくすごろく作り」（35分）

グループで協力してすごろくを作る。

(1) スタッフのサンプルを見せて説明する。（5分）

スタッフの作ったすごろくを見せて、これからする活動を理解させ、すごろくのテーマを設定する際のイメージをふくらませる。

(2) 話し合いのコツを説明する。（5分）

すごろくを完成させるためにはグループでうまく話し合うことが必要であると伝え、話すときと聞くときのコツを説明する。

～～ PAのためのビデオ撮影開始 ～～

(3) グループでどんなすごろくにするかを話し合う。（10分）

あらかじめ1本のくねくね道にマス（色マス、課題マス、自由マス）の貼られた模造紙に、グループでスタート、ゴール、自由マスのお題、背景を書き足してすごろくを完成させる。まず、グループで、どのようなテーマのすごろくを作るかを話し合い、次にグループごとに決める2つの自由マスお題を話し合う。また、スタートとゴールをどういったイメージにするかも話し合う。

※テーマの例 島巡り、島の探検、洞窟の探検、動物園、海底、三重県周遊、学校散歩、世界1周、宇宙旅行など

(4) 作業（15分）

①すごろくのタイトルを模造紙に書く。

②自由お題を書き込む。

③スタートとゴールを書き込む。

④空いた場所には、テーマにそった絵やイラストを自由に描く。

⑤自分のコマを作る。名前を必ず書くこと。

⑥グループのすごろくを全体に発表する時の役割を決める。「タイトル、自由お題、工夫点」

作業が終わったグループから休憩。作業が遅れたグループは、休憩時間中に仕上げる。

※補足

1)色マスについて

1枚の色紙を16等分して作る。各グループ14枚用意する。各色の内訳は以下の通り。

赤（1枚）：1回休み 青（2枚）：3つ進む 緑（2枚）：2つもどる

紫（1枚）：スタートにもどる 黄（8枚）：何もなし

2)課題マス：金色1枚

サイコロの目の数にかかわらず、ここを初めて通るときはここで止まって、スタッフから課題カードをもらい、カードの指示に従う。2回目以降に通るときは無効。

課題カードには、子どもひとりひとりの名と、その子どもがする課題が書かれている。

①PA対象児：頼むスキル・断るスキルの評定

課題カードには、頼み役の子の名と頼み事、断り役の子の名が書かれている。

頼み役と断り役の2人がビデオカメラの前に立って課題を行う

<頼み事>

1)壊れたテレビを修理してほしい。

2)ガタガタするイスを、あなたのイスと交換してほしい。

- 3)最近あなたが買ったゲームがほしい。
- 4)このスゴロクで、私が1位でゴールしたことにしてほしい。

②①以外の児

課題カードには、以下の課題を書いておく。

- 1)早口言葉① 赤アロエあめ 青アロエあめ 黄アロエあめ
- 2)早口言葉② 旅客機100機 客各100人
- 3)早口言葉③ 魔術師、美術室で手術中

3)自由マス：B5の1/8白紙2枚

※例 ダジャレを言う、ウサギ（動物）の真似をする、自己紹介をする・・・

【PAの対象スキル】 話す・聞く・協力・調整・応答性

～～ PAのためのビデオ撮影中断 ～～

<休憩10分>

できあがったすごろくをテーブルに上げておき、他のグループのすごろくも見ておくように促す。

③エクササイズ2「すごろくで遊ぼう」（55分）

- 1)できあがったすごろくを全体に発表する（10分）

グループごとに、タイトル・自由お題・工夫したところを発表する。写真を撮る。

～～ PAのためのビデオ撮影再開 ～～

- 2)自分のグループで作ったすごろくを使って遊ぶ(10分)

サイコロ配付 → コマをスタートに置く → 順番を決めてすごろくゲーム開始 → 8分たったらゲーム終了 → 順位を確認

※ゲームは、子どものみ参加。PA対象児が休みの場合はスタッフが代わりに参加する。

【PAの対象スキル】 頼む・断る のみ

～～ PAのためのビデオ撮影中断 ～～

- 3)他のグループの作ったすごろくで遊ぶ（15分、1回7分で時間があれば2回）

・課題マスは無効とする。PAをしないので、子どもが移動する間に、自分のグループで留守番をするグループスタッフが課題マスに黄色マスを貼り付けておく。

～～ PAのためのビデオ撮影再開 ～～

- 4)シェアリング（15分）

他のグループのすごろくで遊んだ感想（特にいいところ）をグループでシェアリングし、白紙に書き留めて全体に発表する。

【PAの対象スキル】 話す・聞く・調整・応答性

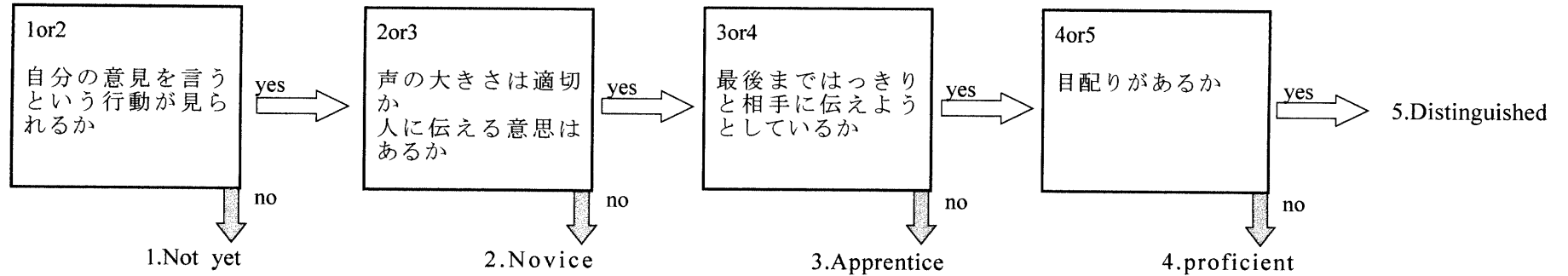
～～ PAのためのビデオ撮影終了 ～～

5. 準備物

すごろく：模造紙4枚、スタッフが作ったすごろく、マジックペン、コマ（厚紙6人分×4）、さいころ、マスの説明（模造紙）、話し合いのコツのプレート（聞き方・話し方）、シェアリング時の白紙、課題マスの上に貼る黄色マス1枚×4、のり、サイコロ

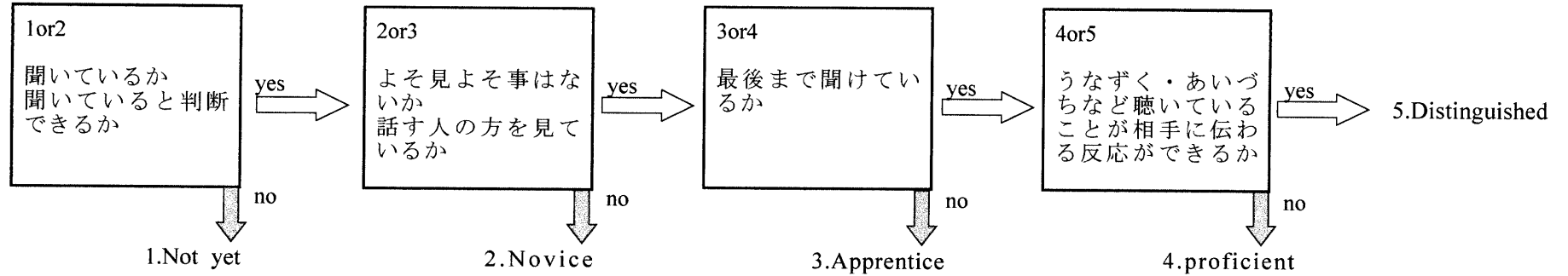
模造紙の用意：課題マス（金色）1枚×4、自由マス2枚×4、色紙14枚×4

話すスキル



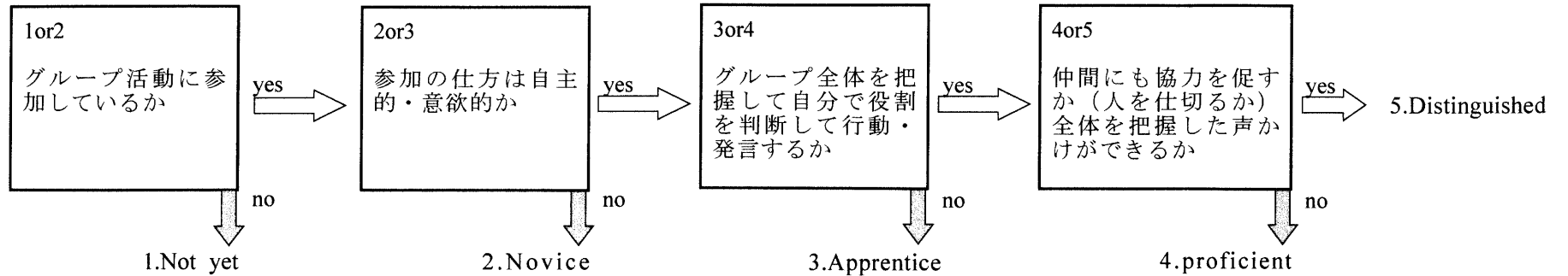
スキル	定義	1. Not yet 全く見られない	2. Novice 初心者程度	3. Apprentice まあまあ	4. Proficient だいたいできている	5. Distinguished 完璧
話す	基準	自分の意見を言うという行動は全く見られない。	何らかの意見は言うが、みんなには伝わっていない。適切な大きさの声でない。	適切な大きさの声で意見を言うことができる。	適切な大きさの声で、はっきりと最後まで自分の意見を言うことができる。	適切な大きさの声ではっきりと最後まで自分の意見を言いつつ、目配りができている。
	例・ポイント		遠慮がち、小声、下を向いている、自信がなさそうに見える、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、最後までちゃんとやわない、最後まではっきりとは言えない、単語だけで終わる	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、あるいは話が終わった時などに、特定の人だけでなく何人かに目配りができている
	メモ					

聞くスキル



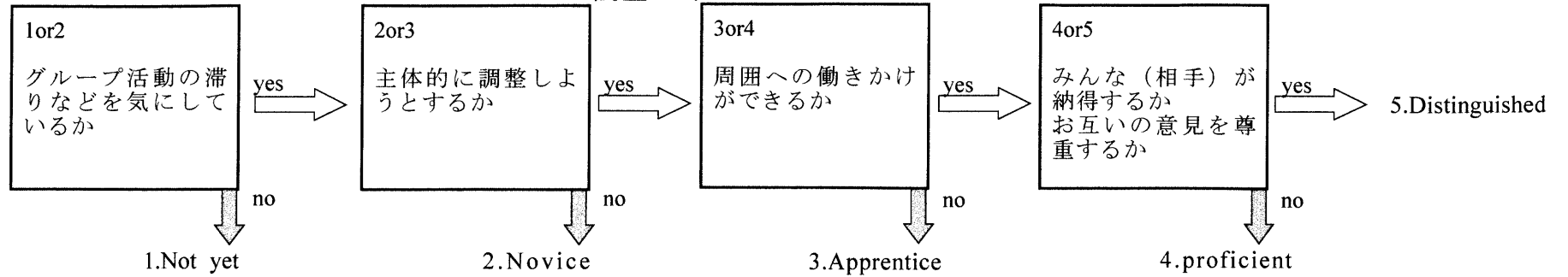
スキル	定義	1. Not yet 全く見られない	2. Novice 初心者程度	3. Apprentice まあまあ	4. Proficient だいたいできている	5. Distinguished 完璧	
聞く	人の話を聞くときに積極的に聞いている。	基準	人の話を聞く姿勢ができていない。姿勢以前に、聞いていない。聞いているとは判断できない。	聞いているようだとは判断できるが、よそ見よそ事をしている。 ※よそ見よそ事とは活動とは関係のないこと、文脈とは関係のないことを指す。	人が話をしているときによそ見やよそ事をせず、かつ話す人の方を見ている。	人が話をしているときによそ見やよそ事をせず、かつ話す人の方を見て、話を最後まで聞いている。	
		例・ポイント	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(手癖のようなものはよそ見よそ事に入らない)、よそ事をしていても、聞いているような反応をしている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NV(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)、相手が言い終わらないうちに発言してしまう、時々注意がそれる	よそ見よそごとをせず最後まで聞ける、あいづちやうなずきの不足	積極的な傾聴、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 (※問いかけへの返事のうなずきは除く)
		メモ					

協力スキル



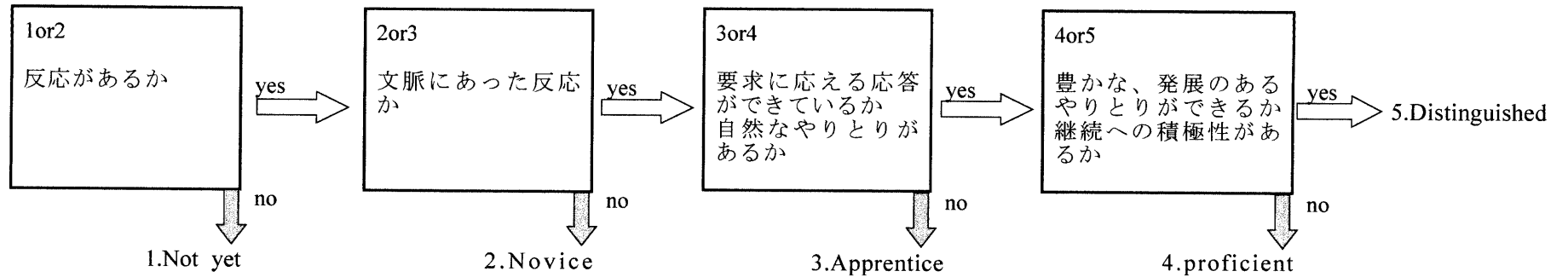
スキル	定義	1. Not yet 全く見られない	2. Novice 初心者程度	3. Apprentice まあまあ	4. Proficient だいたいできている	5. Distinguished 完璧
協力	基準	人の様子にお構いなしに、ひとりで行動している。	グループ全体ですべきことに参加している。	友だち(スタッフ)と一緒に何かをしようとしている。	グループ全体の状態を把握して、作業したり発言したりしている。	グループ全体の状態を把握し意欲的に協力しながらも、仲間にも協力を促し手際よく進めることができる。
	(特に作業する場面で)グループで協力することができる。	単独行動(グループ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、自分から行動する様子がない、自分の世界だけで作業をしている	自主的にグループの活動に参加する、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(スタッフや友だちと相談を少しでもして作業する、無言でもたまにスタッフや友だちのほうを見て作業している)	メモをとる、「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や態度だが、人を仕切ることはしない 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、作業に取り組む	作業への提案、仲間への励まし(「この絵うまいね」、「うまくいかないでも大丈夫」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)、「時間があと〜分くらいだから早くやろう」など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
	メモ					

調整スキル



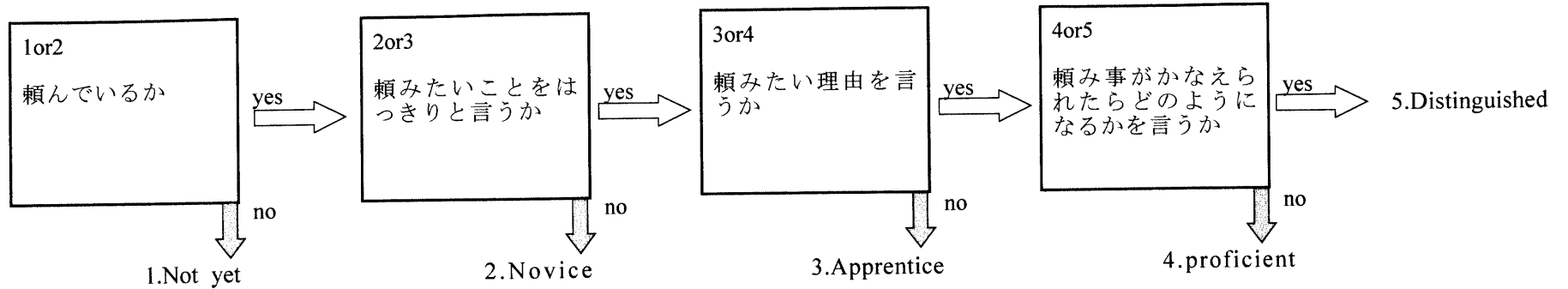
スキル	定義	1. Not yet 全く見られない	2. Novice 初心者程度	3. Apprentice ままああ	4. Proficient だいたいできている	5. Distinguished 完璧
調整	基準	自分勝手に行動している。沈黙・妨害。活動を進めるような働きかけはしない。	問いかけ。まわりに任せる。スタッフに聞く。自分が主体となって進めようとはしない。	自分勝手ではない自分の意見や提案を言う。しかし、状況を進行させるような働きかけが足りない。	自分の意見や提案を言って、他のメンバーの意見を聞く。他の人の発言を受けて働きかけができる。	みんな（相手）が納得できるように意見や提案を出し、活動を進めるような働きかけが出来る。
	例・ポイント	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。意見の言いっぱなし。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。	活動をすすめようと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はできなくとも、何かしら行動しようとする。 「～にしよう」（自分勝手ではない・言いっぱなしではない意見） 「・・・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「～にしたらいいいと思うけど、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をしたり、自分の意見を加えたりすることができる。 「～で決めますか？」というように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	活動のすすみ具合を見ながら、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。
	メモ					

応答性スキル



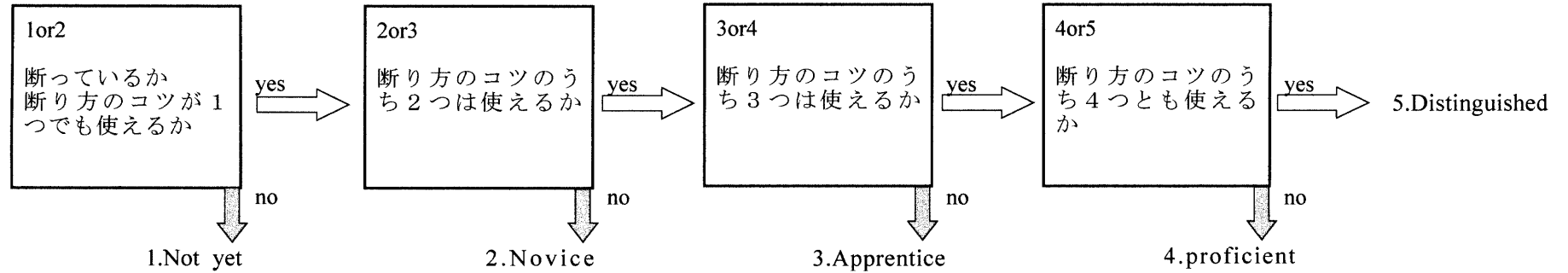
スキル	定義	1. Not yet 全く見られない	2. Novice 初心者程度	3. Apprentice まあまあ	4. Proficient だいたいできている	5. Distinguished 完璧	
応答性	相手からの働きかけに適した反応ができる。	決定	働きかけに無反応	反応はするけど文脈にはあっていない。	ある程度適切な反応がわかっているけど(文脈に合っているけど)、適切でない。	相手からの働きかけに反応するが、やりとりが続かない。積極的ではない反応だが、論点はずれていない。意味に応じた反応をしようとしているけど、十分でない。	
		例・ポイント	他人に無関心、無反応、無視、気付かない、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、ボンボンと相手にわかりにくい反応、求められていることは違う反応、トンチンカン、文脈に関係なく「やだ」	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」ときちんと意志は伝えるけど、会話は発展しない、「うん」「そうだね」「いいよ」など内容には応えるが短く単語だけの反応	相手の働きかけに適切な反応・言葉の対応ができる、気持ちよと感じ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。
		メモ					話の流れに沿った受け答えができている、相手の意見を引き出すような質問、相手の話しかけに言葉やNV(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

頼むスキル



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	
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。	決定	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いない。	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えていない。	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のかを言えている。	
		例・ポイント	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、「借りるよー」「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。
		メモ					

断るスキル



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	
断る	相手の頼み事を断るときに、断り方のコツに気をつけながら、言葉で上手に断ることができる。	基準	無視、無反応、拒絶、拒否。「断り方のコツ」を使って断っていない。	4つの「断り方のコツ」のうち1つ使って断っている。	4つの「断り方のコツ」のうち2つ使って断っている。	4つの「断り方のコツ」のうち3つ使って断ることが出来る。	
		例・ポイント	断っているかどうかわからない。 「いや」(拒否・拒絶) 「・・・」(無視、無反応)	「できない」、「無理」(断る) 「～に頼んで」(代案) 「今～だから」(理由) 「ごめん」(謝罪)	「ごめんね、無理です。」(断る+謝罪) 「今は忙しいのでできません。」(断る+理由) 「できない、あとにして」(断る+代案) 曖昧だが、断っている事が伺える。 「忙しいので他の人に頼んで」(理由+代案) 「ごめん、他の人に頼んで。」(謝罪+代案) 「ごめん、忙しい。忙しいのでごめんね。」(謝罪+理由)	「ごめん、今忙しいから他の人に頼んで」(謝罪+理由+代案) 「今忙しいのでできません。」(断る+理由+代案) 「ごめん、今忙しいからできません。」(謝罪+理由+断る) 「ごめん、できない。他の人に頼んで」(謝罪+断る+代案) ※「できないから」、というのは理由ではない。「ごめん、無理だから他の人に頼んで」	「ごめん、今～なのでできません。代わりに、～に頼んでください。」(断る+謝罪+理由+代案)
		メモ					