

【個人研究】

教材としての心理測定ツールの有効性 ～大学教育における開発と実践の報告～

二村 英幸*

The effectiveness of psychometric tools:
A report regarding the development and use of those tools to teach psychology

Hideyuki NIMURA

This is a practical report regarding the development and use of psychometric tools to teach psychology. Ten tools related to personality, preferences, attitudes, values, and ability have developed independently for about fifteen years. These tools have been used in order to advance understanding of psychological concepts or enhance self-reflection via lectures or mutual interview workshops. The effectiveness of these tools was gauged based on written student accounts. Use of these tools in teaching enhanced self-reflection, advancement of attitudinal skills, and psychological knowledge. This work discusses how psychometric tools are diagnostic as well as assistive in encouraging self-reflection or attitudinal skills. In addition, results suggested that a database of practices provided useful guidance in other situations.

Key words : psychometrics, self-reflection, attitudinal skill, interview workshop, active learning,

心理測定、自己省察、態度スキル、インタビュー・ワークショップ、アクティブラーニング

背景と目的

心理測定技法の嚆矢は、1879年Wundtによる心理学実験室、1886年生物学のGaltonによる人間測定研究所 (Anthropometric Laboratory) の創設とされる。質的な心理的な特性や状態を一定の枠組みをもって量であらわして、そのメカニズムを推定する研究的アプローチの取り組みで、現代心理学の歴史と重なる。その取り組みは、心理学研究の手段に留まらず、心理テストなどのツールとしてさまざまな実践的な目的を伴って、測定技術、適用法などとなり多様に開発されている。日本でも1920年代には、安藤謐二郎 (1922) 「心理

学適性検査法」、増田幸一 (1925) 「適性考査法要領」などの専門書が出版されている。さらに1940年代には心理学と言えは適性検査を連想させる事態であったことが紹介されている (斐, 1997)。また、日本産業カウンセリング学会 (2000) では、心理テスト19版が紹介されているなど、一貫して研究と実践が進展していることが理解できる。

日本テスト学会では、拡大した心理測定ツールの開発、適用にあたって拠るべき規準をとりまとめているが、そこでは、測定の対象を、能力、学力、性格、行動などの個人や集団の特性とし、技法はテストに留まらず、行動評定、態度評定などの評定手法、調査のほか、構造化された面接、組織的観察記録と幅広く捉えている。そして利用場面は、教育機関における選考、評価、指導、企業

* にむら ひでゆき 文教大学人間科学部心理学科

などの組織における選考、人事評価、能力開発・指導及び資格認定、臨床診断、カウンセリング、各種ガイダンス、公共的施策決定など、多様な領域が示されている（日本テスト学会, 2007）。学術的な技法に留まらず、その展開は社会的なインフラを支える技術と言っても過言ではないように感じられる。

心理測定技術は、大学教育においてもセンター試験、個別大学の入学試験、履修評価のテストやレポート評定、さらに進路選択支援など、多様に適用されている。したがって教育は培われた心理測定の研究成果を適用する場面であるが、同時に心理測定技術とその適用法は心理学領域における教育内容の一つでもある。そして学生は心理測定技術の受益者であるとともに、その技術の修得をめざす学徒でもある。青年期においては自己理解が重要な関心事で、測定結果には能動的な関心を示すことが多い。一方、心理測定に関する学習は義務的な取り組み姿勢に終始することもある。

こうした事情と心理測定技術の進展を考え合わせると、心理測定ツールを教材として展開するプログラムの可能性が感じられる。すなわち心理測定ツールを体験、その結果のフィードバックをすることにより能動的な関心と気づきを喚起しつつ、自己理解や進路選択の一つの情報とする。また、回答の経験を振り返ることにより心理測定技術の学習のきっかけにするなどである。

しかしながら、こうした気づきを期待する体験型のプログラムは、一朝一夕には効果があらわれにくく、検証も難しい。繰り返し学びの機会提供をする方略となり、授業展開にあわせて複数版の測定ツールと展開プログラムの工夫が求められる。ただ、実践における工夫は、担当教員の裁量に委ねられ暗黙知に留まりやすいためか、先行する報告は見当たらない。

筆者は2002年より開発と適用を試み、いくつかの知見が得られている。たとえば、多様な複数のツールを展開する授業プログラムの意義や同じ構成概念を測定する一般頒布ツールと個別開発ツールの有効性比較に関する報告である（二村, 2008; 二村・益田, 2012）。本稿ではこれらも踏まえて、心理測定ツールを用いた大学教育における

実践の試みを総括として報告し、その意義を討論することとした。これにより心理測定ツールのあらたな適用法として議論が広がることを期待したい。

方法

準備する心理測定ツールは、広く頒布されている標準版を採用する方法と教員の手元で作成する方法を選択することになる。繰り返し実施したり複数版を適用したりすることを想定して両者を比較すると、独自開発には開発・運用の負荷が懸念されるものの、つぎの3つの利点を指摘できる。まず教育目的、対象者と展開場面にあわせて開発、さらに採点・報告書書式の改訂ができることがあげられる。つぎに尺度内容や特性を熟知したうえで、結果の読み取りなどの説明が可能であるメリットがある。さらに、コストを懸念することなく複数版の多数回の展開が自由になる点があげられる。以上から本稿では独自開発を選択した。

1. 心理測定ツール開発の基本構想

教材として有効と思われる質問紙形式の心理測定ツールを2002年より開発、改訂あるいは廃版を行いつつ、学生のリアクションに注意しつつ繰り返し適用してきた。2016年現在、10版が整備されている（表1）。開発に必要なデータは、学生アルバイト、およびweb調査への委託などにより収集した。一部は開発途上の試用を前提にして授業履修の学生に実施したデータも用いた。

開発にあたってはつぎの7点を重視した。

- ①測定対象とする構成概念は、原則として人格心理学などの理論モデルに沿う。
- ②独自のデータ収集により尺度化を進め、一定の安定性（信頼性）を確保するとともに、関連する他の変数との関係性は、継続的に確認する（妥当化）。
- ③回答、実施が簡便な質問紙法を基本とし、回答所要時間は授業内での実施を想定する場合は10分程度、一斉実施を想定する場合は、90分以内とするなど、実践的な制約を優先させる。

表1 開発した心理測定ツール一覧

名称	背景	測定領域	項目形式	尺度数項目数	α 係数 ()内標本数	主な展開	参考文献 注番号
性格類型サーベイ TYPE	Jung 性格類型論	性格	両側・内観	3 42	.69~.78 (1061)	WS	1
性格特性サーベイ NEOAC	性格主要5特性論	性格	片側・内観	5 67	.60~.84 (805)	定期実施 WS	2
モチベーション・サーベイ ・キャンパスライフ MSC	モチベーション理論	動機	片側・内観	5 50	.72~.85 (1546)	講義 WS	3
キャンパスライフ・サーベイ CLS	(実践的知見の集約)	態度 行動様式	片側・内観 場面想定	7 78	.62~.90 (845)	講義 WS	4
キャリア・アンカー・サーベイ CAS	Schein キャリア・アンカー理論	興味	片側・内観	8 50	.67~.82 (865) .60~.85 (再検査44)	講義 WS	5
職業パーソナリティ・サーベイ OPS	Holland 職業パーソナリティ論	性格	両側・内観 片側・内観	6 79	.71~.87 (1091)	講義 WS	6
キャリア指向サーベイ CPS	(実践的知見の集約)	指向・興味	片側・内観	8 54	.61~.80 (364)	WS	7
アイデンティティ・サーベイ IDS	Erikson アイデンティティ論	自己態度	片側・内観	2 10	.72, .75 (6652)	定期実施 WS	8
実践基礎スキル・サーベイ BPS_A	Ennis 批判的思考力 (態度スキル)	態度スキル	片側・内観	4 50	.78~.86 (1139) .59~.70 (1年再検査 約190) .58~.71 (1年再検査 約350) .54~.66 (約2年再検査 約190)	講義 WS 定期実施	9
実践基礎スキル検査 BPS_S	Ennis 批判的思考力 (能力スキル)	能力スキル 言語 計算・推理	課題処理	2 50	4版平均 .72 (394), .69 (394) .55, .52 (1年並行検査 約190) .54, .54 (1年並行検査 約350) .64, .53 (2年並行検査 約190)	講義 WS 定期実施	10

WS：ワークショップ。IDSは、NEOAC、CPS、BPSに組み込まれている。BPS能力スキルは、複数版開発、共通受検者により年度間等化。

注番号 ツール開発に関する参考文献

- 5 Schein, E. H. (1990). Career Anchors: Discovering Your Real Values, revised ed. Jossey-Bass. 金井壽宏訳 (2003). キャリア・アンカー.白桃書房.
- 5 二村英幸 (2007). キャリア教育のためのキャリアアンカーサーベイ開発報告: キャリアアンカー概念の理解と自己診断の教材として. 経営行動科学学会第13回年次大会論文集, 91-94.
- 5 二村英幸・益田勉 (2009). キャリア教育のためのキャリアアンカーサーベイ開発報告 (2); 尺度スコア・プロフィールの適切性の検討. 経営行動科学学会第15回年次大会論文集, 94-97.
- 5 二村英幸・益田勉 (2010). キャリア教育のためのキャリアアンカーサーベイ開発報告 (3); 加齢に伴うキャリアアンカーの収斂傾向の探索. 経営行動科学学会第16回年次大会論文集, 134-137.
- 5 二村英幸・益田勉 (2013). キャリア教育のためのキャリアアンカーサーベイ開発報告 (4); アンカー自己認識を基準とした標準化と妥当性の検証. 経営行動科学学会第16回年次大会論文集, 145-148.
- 6 二村英幸・益田勉 (2009). 職業パーソナリティ・テストの開発報告: 質問紙の作成とRIASECモデルの検証. 人材育成学会第7回年次大会論文集, 97-102.
- 6 二村英幸・益田勉 (2012). 職業パーソナリティ・テストの開発報告 (3): 職業興味検査VPIとの並行性とVPIとの併用の試み. 人材育成学会第10回年次大会論文集, 205-210.
- 8 下山晴彦 (1992). 心理測定尺度集 I. サイエンス社.
- 9・10 Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositional and abilities. In J. B. Baron, & R. J. Sternberg (Eds.). Teaching thinking skills: Theory and practice, 9-26. W. H. Freeman.
- 9・10 平山るみ (2004). 批判的思考を支える態度および能力測定に関する展望. 京都大学大学院教育学研究科紀要, 50, 290-302.
- 10 平山るみ・田中優子・河崎美保・楠見孝 (2010). 日本語版批判的思考能力尺度の構成と性質の検討: コーネル批判的思考テスト・レベルZを用いて. 日本教育工学会論誌, 33 (4), 441-448.
- 9・10 楠見孝 (2011). 批判的思考とは. 楠見孝・子安増生・道田泰司編. 批判的思考力を育む. 有斐閣, 第1章.
- 9・10 二村英幸・益田勉・藤田彩子 (2015). 「実践基礎スキルサーベイBPS」開発報告: 大学教育において批判的思考力の育成と評価をめざす. 日本テスト学会年次大会抄録, 158-161.

- ④開発目的は教材や教育指導としての適用とし、履修評価には適用しない。副次的には研究の意義も追求する。
- ⑤1週間程度で採点、報告が可能なデータ処理の仕組を整備する。
- ⑥報告書書式には信頼性係数を掲出するなど、専門用語の露出頻度を高め、心理測定に関する学びを喚起する。
- ⑦不注意な回答、不誠実な回答、回答忌避など特異なケースが出現することを想定して、慎重な採点法とする。また、過信など誤った解釈を避ける報告書書式とする。

なお、ツールの名称は、課題処理を項目とする検査においては「実践基礎能力検査BPS_S」とされたが、他は学生に受け入れられやすいように、「テスト」「検査」の用語を避け、「サーベイ」の名称を用いた。また、尺度名称は抽象度を下げて意味内容が伝わりやすいよう配慮した。

2. 適用場面と展開プログラム

3大学における心理学関連の授業科目の中で、各目的にあわせて適宜開発したツールを選択し、継続的に展開を試みた。主な場面と展開プログラムはつぎの3つに分類できる(図1)。

まず、講義の一環として実施し講義内容の理解促進を図る展開があげられる。授業内で講義内容

に関連するツールを実施し、翌回に解説してフィードバックする。これにより授業内容の理解を支援するとともに、キャンパスライフのあり方について自己省察を促すプログラムとした。

つぎに、講義や演習におけるワークショップである。実施した翌回に、以下の4ステップで展開した。①理論モデルの紹介と自己診断、②ペアを構成してのインタビューによる相互診断、③測定結果のフィードバック、④背景にある人格理論や心理測定技法に関する解説、を基本とした。さらに授業の後、ワークショップの経験を家族、友人に開示し感想などのやり取りを経て、再度の省察の上でのレポートを求める。これによって、人格理論の理解促進のほか、インタビューによる相互理解の経験、自己語りによるアイデンティティの確認、さらに家族・友人との会話促進などの効果を期待するプログラムである。これは協働による能動的学び、すなわちアクティブラーニング方式に分類される。

なお、測定結果と自己分析結果の相互開示を繰り返すことによって興味本位な取り組みや測定結果詳細へのこだわりが抑えられ、自己省察が深まる様相はすでに報告がある(二村, 2008)。本稿は、測定結果がフィードバックされる前にメンバー相互のインタビュー診断が組み入れられた点が異なる。相互のインタビューは各々7~8分で、

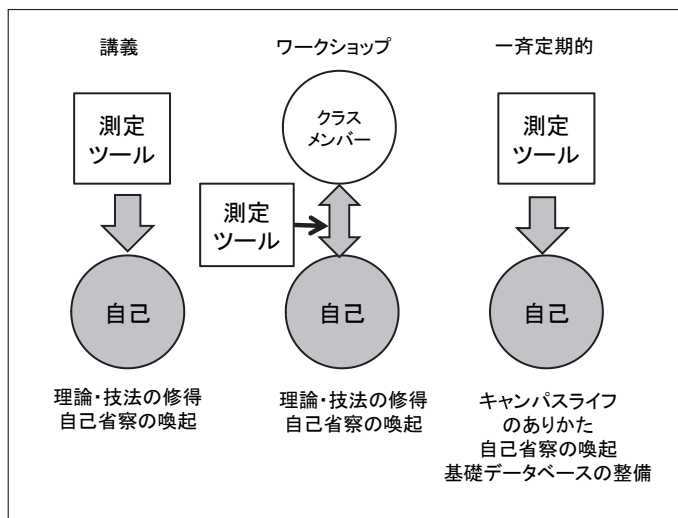


図1 開発したツールの展開モデル

いくつかの質問例を参考にしながら進められ、対象とする理論的な枠組みで診断した結果と相手に対する数行程度のメッセージの提示が求められる。

3つ目の展開は、キャンパスライフの定期的振り返りを喚起することを趣旨とする一斉・定期的実施である。学年初に際して全学年に希望者を募り一斉実施し、授業などを通じてフィードバックする。これによりキャンパスライフのあり方や自己成長の軌跡について、定期的に省察させることを趣旨とする。広範囲の展開となるため、学生の基礎的なデータベースができ、授業運営や学生指導のための基礎的な情報として利用された。また、学生の成長プロセスに関する研究の基礎データとすることも可能となった。

3. 採点と報告書作成の実務

前述のとおり2002年より開発と実践を始めたが、採点は、当初マークシートに回答を求め、汎用機に付属するマークリーダーにて取り込む方式で、当該部署に委託せざるを得なかった。また2006年からはコンピュータ教室で画面に質問を提示し、回答をキーボードで入力させる方式を展開した。その後、2009年には、PCに付属させたスキャナーでマークを読み取る仕組みを導入し、合理化された。回答の入力、採点処理、報告書の出力のプロセスをPC/エクセル上に作成した。さらに個別コメントの出力を伴わないツールの場合は、質問紙への回答と同時に暗証番号の申告を求め、その番号を掲出した一覧表と報告書の書式を提示する方式も開発した。学生は一覧表から自身のスコアを読み取り、報告書書式に転記して解説を受ける。これにより受講者が多い場合も匿名性を保証しつつ短時間でのフィードバックが可能になった。

測定対象は、能力、性格、興味・指向、態度、価値意識などで、学生はこれらの自己理解に関心が高く、実施に対して概ね肯定的である。しかしながら、忌避感を潜在させている可能性や回答方法を誤る事態も念頭に置き、実施に際しては趣旨や測定内容を丁寧に説明する手順を基本とした。採点においては、回答エラーが疑われる場合は、

スコアを出力せずエラーの可能性のある旨を報告するに留めた。また、特別の配慮の必要な対象者も含まれることを念頭に一連のプロセスの運用を心がけた。

測定結果や一連のプロセスの是非を検討するために、各回の授業を終えるに際してリアクションペーパー（以下、RPと略す）と称する記名式のメッセージカードの記入を求めた。自由記述の感想や質問などで学生と教員間のコミュニケーション媒体で、各回の授業終了直後で率直なコメントが概ね得られているように思われる。

結果と考察

実践を通じて得られた2015～2016年のRPを抽出し、展開プログラムの意義を検討した。

1. 講義における自己省察の喚起

講義受講者は授業の最後の10～15分程度で質問紙に回答を求められ、翌講義回にて結果を受領し、結果の見方について10分程度の説明を受ける。結果のフィードバックは、保持している自己イメージと照合させるなど、自己省察を促すことが期待された。複数の科目においてこのプログラムを採り入れたが、ここでは1年次配当の一般教養科目をとりあげる。授業の進捗に合わせてCLS, OPS, MSC, BPSのほかカードソートを展開した。最終回のRPでは、講義を主体とする15回全体に関するコメント求めたものであるにもかかわらず、測定ツール体験に関する言及も少なく、授業内容を越えたインパクトや学びが見られるように思われた。たとえばつぎのようなRP（抜粋）がある。

『授業全体を通し、テストのようなものを行い、自分の分析をしたり、キャリアについてストレス等に触れたりしたことで、すごく「心理」というものに興味をそえられるようになり講義を通し、たくさん学べるところがあり、とてもよかったです。』

『心理学の講義を通して、改めて自分について深く知ることができました。テストの結果から出

た自分というのも、おもしろかったです。また、将来自分自身がどうしたいのか、考えさせられるきっかけとなりました。』

『各種心理測定ツール体験などにより、自分が今どのようなのか、自己を見つめ直す機会もいただき、大変良い時間を過ごすことができました。』

『自分の能力を振り返り、また社会が必要としている能力を理解することができた。今までは、仕事をする事と心理学という学問を学ぶことの共通点を考えることはできなかったが、授業を通してさまざまな能力を見つけることができた。この授業を今後就職活動に十分に活かしていきたい。』

単発的な実施では、おみくじと同様の興味本位な取り組みに終始することも懸念されるが、意義を説き文脈を明示しつつ複数回展開することにより、真摯な思索と自己との対峙を喚起できるように感じられた。その後の行動変容につながったか否かは定かではないが、測定ツールの体験が心象に残った結果ではある。

2. 相互インタビュー診断のワークショップが繰り返されることによる学び

ここでは、メンバー相互のインタビュー診断が繰り返される効果と複数回の測定結果を一つの報告書によってフィードバックされる効果の2つの試みについて報告する。

いずれも受講メンバー間の相互のやりとりの経験から学びを引き出すプログラムで、3年生を対象にした心理測定に関わる専門科目におけるワークショップである。性格、興味・指向、態度、能力、意識などを測定する7つのツールを順次適用し、ワークショップが前述のプログラムにしたがって展開された。

まず、多様な測定ツールの体験と相互のインタビュー診断が繰り返される効果を報告する。最終回のRPからは、自分とは異なる行動や態度に接することによって視野が拡大する効果やインタビューイーとして、自己語りする経験からセルフ・アイデンティティにかかわる気づきが得られ

た様相が示唆された。

『グループディスカッションと、一対一のインタビュー形式は非常に身になるものでした。自分以外の意見を聞くことは、再認識することもあれば、新しいことにも気づきました。良かったと思います。』

『ペアインタビューを行えたのは、最も有意義だと感じました。普段は話さないような人と話すことができました。また、他者から見た自分について知ることができたのは、新鮮に感じました。自分で評価するとマイナス点だと思っていたことがプラス点にもなりうるということが知れて良かったです。』

『自分について振り返って考えられたこと、他者からインタビューを通して自分を知れたことが有意義でした。自分がどういう人間か、これからどうすればより良く生活を送れるかを考えられたのは就活の上でも役立ちました。』

このプロセスには抵抗感も伴うこともあるが、それに対峙することによって日々の努力を支える力になる様子と理解できるケースもある。

『あまり自分をさらけ出すのが好きではありませんが、その部分を出せるようになればさらに良い生活を送れるようになるのかなと感じました。自分の考えについて話すのはもともと苦手です。そこは未だに苦手ですが、そこが苦手だと分かっているのでもう改善できればと思います。』

以上は、測定結果を元にした相互インタビュー過程のインパクトが大きく、測定結果⇔自己語り⇔他者インタビュー診断の積み重ねが自己省察を促しているように感じられる。

尤も、当該科目の目標には専門知識、技術の修得も掲げられ、ワークショップ形式によって知識の修得が疎かになる懸念も伴う。ワークショップの前後では講義も展開されており、ここでは、性格に関する類型論、特性論を比較考察した当該回にはつぎのRPがみられた。

『多様な人間の性格を分析するには、今回のように類型的に分けるのではなく、前回のように特性で分けて見て行くほうが妥当のような気がしました。確かに分かりやすいという利点はあるけど、そんな簡単に区切れるものではないと思うからです。』

また、同科目の最終回からは、専門知識の修得に関わる効果を示唆するRPもみられた。

『心理測定の基礎を学べたことが良かったです。別の講義で実際に分析を行う機会があったのですが、この講義を受けていたおかげで以前より理解度が増したように感じました。』

修得すべき知識の全てをワークショップ主体の過程で満たすことは望めないとしても、主体的な思考から導かれた知識となるアクティブラーニングの意義は指摘できる。対象者や目標とする専門知識の性質を踏まえた講義形式とのバランスの検討は継続されるべきものであろう。

3. 複数回の測定結果がフィードバックされることによる学び

つぎに、同ツールを複数回実施した際、複数回分を一つの報告書に盛り込んでフィードバックする試みに関する報告である。

基礎的なツールを定期的に実施した際は、複数年のデータが存在し、過去複数年の測定結果をもあわせて報告することができる。また、定期的な実施に適用したツールを授業でもとりあげる場合に、定期実施のデータと授業内実施の両者をあわせて報告することもできる。複数回分の測定結果のフィードバックは自己省察に時間軸を採り入れることを意味し、スコアの変動、または変動しないこととそれまでの活動経験との照合が行われることになる。その回のみでのフィードバックよりもインパクトが大きくなったり解釈が複雑になったりする。また過去と現在の時点との比較は、将来のあるべき方向への省察を喚起することも期待できるように思われる。

ここでは、NEOACを入学時と3年次秋学期に

実施した2回の結果の同一報告書によるフィードバックした回をとりあげる。主なRPはつぎのとおりで、ちなみに変動への言及は受講者33件中16件であった。

変動が成長や挫折の結果と受け取られたRP例：

『入学したときにやったサーベイの結果と今の結果を比べられたのは、自分の成長がみられてとてもよかった。』

『自分は情緒不安定なほうだと思っていたけれど2年前と比べて点数が上がっていたのが嬉しかった。やったことすら忘れていた過去の結果と比較できたのは嬉しかった。』

『結果は1年生の頃より下がっていましたが、色々ありましたので、そこは仕方ないと思います。』

変動に複雑、微妙な思いが示されたRP例：

『外向性と親和性が1年生の時より少し下がっていたので、少しショックでしたが、他は前と変わっていませんでしたので複雑な気持ちでした。』

『1年生の時の結果と比べられたのがとてもよかった。今までの学生生活を省みて、反省し、これからの時間の使い方、自分の身の振るまい方に参考にするべき要素があると思う結果だった。要するに残念だったということだ。いや、いい点もあったけど。』

『数値が2年前よりも大幅に下がっているものがあって少し落ち込みました。他に上がっているものがあってのでそこまではありませんでしたが、...』

将来の姿勢、行動に目が向けられたRP例：

『情緒安定性が減少傾向なので、診断を通してどう上昇させていくかの参考になればいいと思いました。』

『入学当初の特性と現在の特性を比べたが、どれも低下していた。なので、3年ではあるがこれからの大学生活を充実できるように日々を送りたいと思った。』

『入学時の頃とのサーベイ結果を見たら色々考えることができました。弱点を見直してこれからの生活が送れたら良いと思いました。』

以上の通りスコアの変動は多様に受けとめられ

ているが、一様に学生生活のあり方を振り返ったりその後のあり方に思いをめぐらせる機会になった様子がうかがえる。ただ、スコアの変動に関心が集中しがちで、スコアの変動の本質的な意味や測定誤差が隠されて過剰な解釈に陥る懸念も感じられる。スコアは順序尺度の本質から免れることはできず、スコアの変動は、安直なフィードバックにはなじまないとの議論を警鐘と受け止めておかねばならない。少なくとも変動の原因について詳細な分析を求めることは避けるべきであろう。

4. 教育・指導上の学生データベースを整備する意義

以上は、教材としての適用であるが、定期的な実施による学生の基礎情報を整備する教育上の意義が見いだされる。入学時オリエンテーションの一環として実施した結果は、初年次教育のクラスで個別にフィードバックされる。また同タイミングにて2～4年次学生にも希望者に受検機会を提供し、関連授業を通じてフィードバックされる。入学や学年初にあたり、キャンパスライフを振り返り、その後の活動のありかたを考える機会提供が主旨となる。

適用ツールは、初年次はNEOAC, BPS (S・A)、2年次以降は後者のみである。教材としての意味だけでなく、学生データベースとしての意義が認められ、年次別、専攻コース別の集計は、関係する教員間で認識が共有された。加えて、必要に応じて多様な場面での参考情報としての効用が確認されている。たとえば、クラス編成、クラス内の班編成における集団の質を統制する上で参考になる。メンバー編成における集団内異質、集団間等質をめざした調整などである。また学生の個別フォローが必要になった際には、背景理解の参考にしつつ面談、指導をすることができる。このように基礎的な学生データベースとして教育、指導の質を高める施策の一つに位置づけられよう。

また、卒業後の進路や卒業生の振り返り自己評価など、教育成果の指標との関連性の分析研究は、教育、指導のあり方を検討するうえでも示唆が得られたことが報告されている(益田・二村, 2014; 二村・益田, 2016)。

総括と今後の課題

本報告は、心理測定技術の学術的蓄積は多方面で実践的な有効性が認められているが、大学教育では必ずしも定着していない状況に鑑みて、大学教育における適用によってその意義を検討したものである。心理測定ツールを目的に沿って独自に10版を開発し、適宜、実施・採点・フィードバックを試み、その意義がRPによって確認された。

実践の結果はつぎのように総括することができる。まず、講義においては、テーマに応じた測定結果のフィードバックにより自己省察が促されることが示唆され、心理測定に関する科目においては、専門知識の理解を支える場面も見られた。また、心理測定に関する科目における相互インタビュー診断によるワークショップにおいては、自己省察の喚起に留まらず、他者理解、自己開示など、態度スキルの学びが観察された。さらに複数回の結果を対比させたフィードバックでは、キャンパスライフのあり方を省察させる様相もうかがえた。以上は、学生の学び促進に関する効用であるが、加えて収集されたデータの整備により教育、指導上の資料としても有効であることも討論された。これらは、長年の心理測定技術の適用法のなかに教材としての展開の可能性を示したものであろう。

しかしながら最後に懸念や今後課題も残されていることも指摘しておかねばならない。まず、本報告は、個別限定的な暗黙知の整理であり普遍性が確認されたものではないことである。対象者とプログラムはいずれも限定的である上に、実践から得られたRPから示唆を得るアプローチに留まっている。また、効用は学生の特性やプログラム展開などの文脈に依存する側面にも留意しておかねばならない。得られた暗黙知の形式知化には、異なる背景と文脈における適用事例が積み重ねられるのを待たなければならない。

つぎに、設定された履修目標と得られる効用とのバランスの問題があげられる。ワークショップの展開においては測定ツールの体験による自己省察の学びに偏りがちで、知識、技術の履修につな

がりにくい懸念がある。もともと心理測定結果の理解や読み取りは、微妙かつ繊細な一面があり、学びのバランスに関する工夫や検証が今後の課題になろう。

また、展開に対する学生のネガティブな思い、無関心、興味本位などの態度への注意があげられる。無関心や興味本位に終始するケースは、深刻な問題は表面化しにくい、ネガティブな抵抗感を潜在させているケース、とくにワークショップにおける相互インタビューへの抵抗感には、個別の教示やフォローなど特別の配慮が必要であろう。

さらに、運用における実務上の課題について付言しておかねばならない。開発、実施・採点・報告書の作成は、PCやスキャナーの個人技で完結できるなど手軽になってきているが、その簡便性は同時に実務的なエラーを生じやすい環境であることも意味している。PC操作への習熟と細心の注意、ならびにエラーが表面化しやすくフィードバックされやすい運用フローの設計が課題となる。

参考文献

- 斐 富吉 (1997). 労働科学の歴史. 白桃書房.
- 益田 勉・二村英幸 (2014). 「カレッジ・インパクト」に関する心理学的研究の試み：ある心理学系学科における縦断的研究. 産業・組織心理学会第30回大会発表論文集, 67-80.
- 日本産業カウンセリング学会 (編) (2000). 産業カウンセリングハンドブック. 金子書房.
- 日本テスト学会 (編) (2007). テスト・スタンダード. 金子書房.
- 二村英幸 (2008). アセスメントのフィードバック繰り返し効果と意義；自己受容と集団・社会とのかかわり意識の獲得プロセス, 人材育成学会第6回年次大会論文集, 151-156.
- 二村英幸・益田 勉 (2012). 職業パーソナリティ・テストの開発報告 (3)：職業興味検査VPIとの並行性とVPIとの併用の試み, 人材育成学会第10回年次大会論文集, 205-210.
- 二村英幸・益田 勉 (2016). 「カレッジ・インパクト」に関する心理学的研究の試み；ある心理学系学科における縦断的研究 (2). 産業・組織心理学会第32回大会発表論文集, 165-168.