

教員採用試験の集団討論における 遂行の予測因としてのコミュニケーション・スキル

手嶋 将博* 池田 進一**

Communication Skills as Predictors of Group Discussion Performance in Teacher's Exams

Masahiro TESHIMA, Shinichi IKEDA

要旨 本研究は、次の3つの点を検討しようとするものである。第1は、コミュニケーション・スキル尺度に対する自己評価と他者評価がどの程度まで一致するのかという点である。第2は、コミュニケーション・スキル尺度を、ある対象者に対して実施した結果は、教員採用試験の集団討論において、その対象者の評価をどの程度まで予測するのかという点である。そして、第3は、学術研究における再現性に関する点である。本研究の結果、自己評価と他者評価の一致度は必ずしも高くなかったものの、各対象者に関するコミュニケーション・スキル尺度に対しての自己評価と他者評価の高低の一致度は、模擬集団討論での貢献の程度をよく予測していた。こうした結果は、本研究で採用した、複数のデータセットを比較するという方法が再現性に関して正当であることを示していると考えられる。

キーワード：教員採用試験 集団討論 コミュニケーション・スキル 自己評価と他者評価 再現性

1 問題

1.1 本研究で検討する3つの点

本研究は、次の3つの点を検討しようとするものである。第1は、コミュニケーション・スキル尺度に対する自己評価と他者評価がどの程度まで一致するのかという点である。第2は、コミュニケーション・スキル尺度を、ある対象者に対して実施した結果は、教員採用試験の集団討論において、その対象者の評価をどの程度まで予測するのかという点である。そして、第3は、学術研究における再現性に関する点である。これら3つの点について、以下に詳しく説明する。

1.2 コミュニケーション・スキル尺度に対する自己評価と他者評価

手嶋・池田(2016a, 2016b)において、コミュニケーション・スキル尺度を実施して得られた結果は、教育実習の成績に対して予測力が高かったという知見(たとえば、古川, 2006; 相良, 2013, 2014)を追認した。

ただし、この知見に対する疑問として、コミュニケーション・スキル尺度に関して、自己評価の結果と他者評価の結果はどの程度まで一致しているのかという点を指摘できる。すなわち、大半の先行研究においては、ある対象者のコミュニケーション・スキルの程度は、何らかのコミュニケーション・スキル尺度に関する当該の対象者による自己評価の結果に基づいて、様々な研究目的のもとに測定されてきた。しかしながら、その自己評

* てしま まさひろ 文教大学教育学部教職課程

** いけだ しんいち 文教大学教育学部教職課程

価の結果が、当該の対象者に関する他者評価の結果と一致しているか否かという点を検討した先行研究は皆無なのである。

自己評価の結果に基づくコミュニケーション・スキルに関わる先行研究の具体例としての相良・相良(2013)と本田(2005)の概要は下記のとおりである。

相良・相良(2013)は、約170人の大学生を対象者として、教育実習に関する自己評価と6つの下位尺度からなるコミュニケーション・スキル尺度に関する自己評価とを実施したデータと、実習生の教育実習での成績のデータとの関係を分析した。その結果、教育実習に関する自己評価項目のデータ、および、コミュニケーション・スキル尺度における関係開始と記号化という2つの下位尺度(表1)に関するデータが、実習生の教育実習での成績をよく予測していた。この結果に基づいて、これら2つは教育実習においてきわめて重要なスキルであるという考察をおこなった。

表1 コミュニケーション・スキル尺度

(1) 相手とすぐに、うちとけられる。(関係開始)
(2) 表情が豊かである。(記号化)
(3) 誰とでもすぐに仲良くなれる。(関係開始)
(4) 身振り手振りをまじえて話すのが得意である。(記号化)
(5) 知らない人とでも、すぐに会話を始められる。(関係開始)
(6) 相手に良い感じをもったら、それを素直に表現できる。(記号化)
(7) 人と話すのが得意である。(関係開始)
(8) 感情を素直にあらわせる。(記号化)
(9) 他人が話しているところに、気軽に参加できる。(関係開始)
(10) 誰にでも気軽にあいさつできる。(関係開始)
(11) 知り合いになりたいと思っても、話のきっかけを見出すのがむずかしい(関係開始)
(12) 初対面の人に、自己紹介が上手にできる。(関係開始)

(注) 各質問項目の後の括弧内の表記は、各対象者には提示されなかった。

また、本田(2005)は、約7,500人の高校3年生を対象者として、自分の能力や資質に関する19の質問項目に対して4段階での自己評価をさせ、主成分分析によってその構成要因を分析した。そ

の結果、第1主成分は表2に示す対人能力であった。その結論として、高校生の対人能力に関して、「学力」と高い相関係数が算出されたことに主に基づいて、「学力」の高低は対人能力の高低を優れて予測したという考察をおこなった。そこでの「学力」とは、「高校ランク」と「高校内成績」からなり、前者は在学中の高校からの4年制大学への進学率を、後者は対象者自身による自己評価の結果を、それぞれさしている。

表2 本田(2005)における「対人能力」の尺度

- | |
|--------------------------------|
| (1) 自分の考えをはっきり相手に伝えることができる。 |
| (2) 自分には人を引っばって行く力がある。 |
| (3) 友だちから悩み事を打ち明けられることが多い。 |
| (4) 友だちが間違ったことをしたら指摘すべきだと思う。 |
| (5) 嫌いな人、苦手な人ともうまく付き合う努力をしている。 |

上述した2つの先行研究に関しては、たとえば、ある対象者の自己評価の結果と、当該の対象者に対する複数の他者評価の結果とを対照させて、その一致度を分析することによって、それぞれの考察の正否を論じる必要があると考えられる。

1.3 コミュニケーション・スキルと教員採用試験の集団討論

近年の教員採用試験において、各自治体で面接を重視する傾向が強まるなかで、2017年度の教員採用試験では、多くの自治体が筆記試験の結果のみならず、人物本位の採用方法を新たに導入したことに基づくと、教員養成に携わる大学は、コミュニケーション・スキルの育成に関して、教育実習の場合を含めて、どのような指導方法を採用すべきかが問われると考えられる。そうした試験制度の具体例としては、たとえば、大阪府では、「人物重視の選考」という観点から個人面接を、岡山市では、豊かなコミュニケーション・スキルと他者と協調する力をみる「集団活動」などのグループワークを、それぞれ新たに採用したことがあげられる。

そうしたことに関連して、個人面接や集団討論

などによる試験方法が受験者のコミュニケーション・スキルをどの程度まで客観的に測定できるのかという点を指摘できる。本研究では、実験1と実験2において、教員志望の大学生を対象にして教員採用試験の模擬集団討論を実施することによって、この点を検討する。

1.4 学術研究における再現性に関する問題点とその改善策

学術雑誌などに掲載された研究論文の結果の再現性が必ずしも高くないことに関して、近年、様々な問題点が論議されている。具体例としては、先行研究が再現できない率は、医学・生命科学では70%程度であり（佐倉, 2016）、心理学では25%から50%程度である（池田・平石, 2016）という状況が指摘されている。

こうした状況に対して、学術雑誌としての“Perspectives on Psychological Science”（Vol.7 2012）や『心理学評論』（Vol.59 No.1 2016）では、実験結果の再現可能性に関する特集号を刊行した。後者の場合には、再現性における課題や改善策などに関して、総計で140ページを越す17の論文を掲載した。また、こうした状況は、販売部数のきわめて多い新聞でも繰り返して報道されてきている。たとえば、毎日新聞（2016年8月23日朝刊）では、「再現性の記述 ほぼすべてに欠陥」という見出しのもとに、朝日新聞（2017年7月31日朝刊）では、「研究成果 再現できず 深刻」「生命科学、揺らぐ信頼」という見出しのもとに、いずれも近年の研究論文の再現性の高くないことに対して、きわめて批判的な記事を掲載している点で軌を一にしている。

本研究では、こうした状況への1つの改善策として、三浦（2015）に基づいて、複数のデータセットを比較することによって、諸結果の再現性に関する頑健性の程度を検討するという方法を採用する。具体的には、手嶋・池田（2016a, 2016b）に即しつつ、対人能力尺度を新たに付加する以外は、同じ調査を実施することによって得られる複数のデータセットを比較することによ

て、諸結果の再現性の程度を検討する。つまり、1回だけの調査に基づく諸結果に関しては、偶然的な要因や予測しえない要因が作用して、その再現性が保証されえない場合がありうる。そうした場合において、異なる対象者に同じ調査を繰り返して実施して得られたデータセット間において、同じ特性が認められる場合には、当該の結果に関する信頼性が高いことを示すと考えられる。すなわち、そうした偶然的な要因や予測しえない要因が作用していないことを示すし、また、異なる特性が認められる場合には、そうした諸要因を新たに明らかにする必要があることを示すと考えられる。

2 調査1

2.1 目的

調査1の第1の目的は、相良・相良（2013, 2014）と手嶋・池田（2016a, 2016b）において、実習生の教育実習での成績をよく予測した関係開始と記号化というコミュニケーション・スキル尺度に関して、ある対象者による自己評価と、当該の対象者に対する複数の知人による他者評価を測定することによって、自己評価と他者評価がどの程度まで一致するかという点を検討することである。さらに、調査1の第2の目的は、第1の目的と関わって、異なる対象者群に同じ調査を実施して得られた3種類のデータセットを比較することによって、諸結果における再現性の程度を検討することである。

2.2 方法

（1）調査時期と対象者

調査1では、上記の2つの目的に即して、3種類のデータセットを得るために、3つの対象者群（以下では、I群、II群、III群と呼ぶ）を設定した。

I群としては文教大学教育学部に在籍する3年生15人（男4人と女11人）を選定して、2016年12月下旬に調査を実施した。これら15人は、II群とIII群の対象者とは異なる者であり、大学入学時か

ら同じ専門領域を専攻し、相互に熟知していた。

Ⅱ群としては文教大学教育学部に在籍する3年生11人（男1人と女10人）を選定して、2017年6月下旬に調査を実施した。これら11人は、Ⅰ群とⅢ群の対象者とは異なる者であり、大学入学時から同じ専門領域を専攻し、相互に熟知していた。

Ⅲ群としては文教大学教育学部に在籍する4年生13人（男7人と女6人）を選定したうえで、2017年7月上旬に調査を実施した。これら13人は、Ⅰ群とⅡ群の対象者とは異なる者であり、大学入学時から同じ専門領域を専攻し、相互に熟知していた。

(2) 材料

材料は、コミュニケーション・スキル尺度（表2）に関する自己評価のための回答用冊子と他者評価のための回答用冊子からなっていた。

自己評価のための回答用冊子は、総計で2ページからなり、1ページには氏名の記入欄と調査手順が、2ページにはコミュニケーション・スキル尺度とその自己評価欄が、それぞれ印刷されていた。

他者評価のための回答用冊子は、総計で、Ⅰ群からⅢ群において、それぞれ15ページ、12ページ、14ページからなり、1ページには氏名の記入欄と調査手順が、2ページからの各ページに各1人の他者に関してコミュニケーション・スキル尺度とその他者評価欄が印刷されていた。

(3) 手続き

調査1は、調査者（筆者）によって大学の教室において、3つの群のいずれの場合も、それぞれの集団ごとに実施され、その進め方の概要は以下のとおりであった。

まず、自己評価のための回答用冊子を配布し、1ページを開けさせ、氏名を記入させた後に調査手順を説明した。その際、コミュニケーション・スキルの自己評価に関する恣意的な回答を避けるために、コミュニケーション・スキルを測定するための調査であることは告げずに、大学生の日常的な行動の実態を検討するための調査であると教

示した。

次に、2ページを開けさせ、コミュニケーション・スキル尺度に対して、「ほとんどあてはまらない」から「かなりあてはまる」までの4段階による自己評価を求めた。

さらに、全員の自己評価が終了した後に、何らの予告なしに、他者評価のための回答用冊子を配布し、まず、1ページを開けさせ、氏名を記入させた後に調査手順を説明した。そして、本人以外の各対象者に対して、自己評価の場合と同様の手順で、回答用冊子の2ページ以後の各ページにおける他者評価を求めた。

2.3 結果と考察

自己評価と他者評価の採点に際しては、「ほとんどあてはまらない」を1点として、以下、1点ずつ加算して、「かなりあてはまる」を4点として換算した。

まず、調査1のⅠ群からⅢ群の各群における自己評価に関する少数のデータの分布と、調査1の場合と同様の自己評価を課した手嶋・池田(2016b)における200名以上という多数のデータの分布とを比較した(表3)。その結果、関係開

表3 手嶋・池田(2016b)と本調査における2尺度の比較

関係開始	平均	SD	N	t 値	有意性
手嶋・池田(2016b)	21.97	3.54	212	-	-
調査1(Ⅰ群)	21.33	3.09	15	t(225)=.68	n.s.
調査1(Ⅱ群)	20.73	2.34	11	t(221)=1.01	n.s.
調査1(Ⅲ群)	20.00	2.86	13	t(223)=1.75	n.s.
記号化	平均	SD	N	t 値	有意性
手嶋・池田(2016b)	11.90	2.59	214	-	-
調査1(Ⅰ群)	12.53	2.18	15	t(227)=.98	n.s.
調査1(Ⅱ群)	12.09	1.16	11	t(221)=.31	n.s.
調査1(Ⅲ群)	11.31	1.49	13	t(223)=.51	n.s.

(注1) 関係開始と記号化の平均値(SD)は、それぞれ8項目と4項目の総計を示す。

(注2) 手嶋・池田(2016b)で、関係開始と記号化のNの値が異なる理由は、前者のデータに欠損値が生じたことにある。

始と記号化のいずれの尺度においても有意差は認められなかった。したがって、調査1におけるI群からIII群のデータセットに関して、対象者数が少数であったことに起因する分布の偏りはなかったと考えられる。

表4から表6は、各群における自己評価と他者評価の結果に関して、高かった場合（H）、中程度であった場合（M）、低かった場合（L）の3水準に分類して、両評価が同じ水準であったか否かによって一致度を整理したものである。表4から表6における3種類のデータセットに関する結果をまとめた表7からわかるように、自己評価と他者評価の一致度は顕著には高くなかったこと、下位尺度間で一致率の程度にやや相違のある場合があったこと、両尺度で両評価とも一致していた率はやや低かったこと、および、両評価間で著しく一致しなかった場合があったことが認められ

た。

下位尺度間で一致率の程度にやや相違のある場合があった原因としては、次の2つの点が考えられる。すなわち、第1の点として、関係開始と記号化を比較すると、記号化のスキルの方が獲得するために個人内の時間と努力を要するために、記号化のスキルの高かった者（他者評価の高かった者）は、より多くの時間とより意図的な努力を費やしてきた結果として、自らのスキルの巧みさをより客観的に判断できた可能性がある。また、第2の点として、関係開始と記号化を比較すると、記号化のスキルの方が実際に用いることはやや困難であったことに起因して、記号化のスキルの低かった者（他者評価の低かった者）は、このスキルに関する自らの拙さを、より客観的に判断できた可能性がある。

表4 I群の2尺度における自己評価値（S値）と他者評価値（O値）の結果

対象者	性別	関係開始					記号化					実験1の対象者
		S値	S値の水準	O値	O値の水準	S値とO値の一致度	S値	S値の水準	O値	O値の水準	S値とO値の一致度	
①	女	25	H	26.71	H	○	14	H	14.14	H	○	●
②	女	21	M	22.64	M	○	12	M	12.21	M	○	●
③	女	18	L	17.79	L	○	11	L	11.14	L	○	●
④	男	18	L	15.21	L	○	11	L	8.50	L	○	●
⑤	女	24	H	27.38	H	○	11	L	13.85	H	×	
⑥	女	20	M	20.43	M	○	14	H	11.79	M	×	
⑦	男	23	H	23.71	M	×	12	M	12.71	M	○	
⑧	男	18	L	24.36	H	×	13	M	12.50	M	○	
⑨	男	23	H	17.14	L	×	8	L	9.07	L	○	
⑩	男	17	L	22.28	M	×	9	L	11.79	L	○	
⑪	女	18	L	22.93	M	×	14	H	14.14	H	○	
⑫	女	21	M	26.79	H	×	15	H	14.07	H	○	
⑬	女	23	H	19.35	L	×	16	H	13.50	H	○	
⑭	女	27	H	23.93	M	×	15	H	12.50	M	×	
⑮	女	24	H	22.79	M	×	13	M	11.21	L	×	
平均		21.33		22.23			12.53		12.21			
SD		3.09		3.51			2.18		1.73			

(注1) 表中に示した他者評価の平均値とSDは、各対象者に関する14人の他者評価の平均値をもとに算出した。同様の方法を表5と表6の場合も採った。

(注2) Hは平均値から0.5SD以上の場合を、Mは平均値から-0.5SD未満で0.5SD以下の場合を、Lは平均値から-0.5SD以下の場合を、それぞれ示す。同様の方法を表5と表6の場合も採った。

(注3) ○は各尺度で自己評価と他者評価が一致した場合を、×は各尺度で両評価が一致しなかった場合を、それぞれ示す。この点は表5と表6の場合も同様である。

(注4) ●は実験1の対象者を示す。

表5 II群の2尺度における自己評価値（S値）と他者評価値（O値）の結果

対象者	性別	関係開始					記号化					実験2の 対象者
		S値	S値の 水準	O値	O値の 水準	S値とO値 の一致度	S値	S値の 水準	O値	O値の 水準	S値とO値 の一致度	
①	女	25	H	27.72	H	○	13	H	14.23	H	○	●
②	女	19	M	23.17	M	○	12	M	12.11	M	○	●
③	女	24	H	25.90	H	○	14	H	12.00	H	○	
④	女	20	M	24.11	M	○	13	H	12.47	M	×	
⑤	女	20	M	22.43	M	○	13	H	12.31	M	×	
⑥	女	19	M	19.00	L	×	11	M	11.40	M	○	
⑦	女	19	M	21.00	L	×	10	L	10.77	L	○	
⑧	女	23	H	25.18	M	×	13	H	12.82	M	×	
⑨	女	17	L	26.22	H	×	12	M	13.70	H	×	
⑩	男	20	M	27.88	H	×	11	L	12.61	M	×	
⑪	女	22	H	21.33	L	×	11	L	11.58	M	×	
平均		20.73		23.98			12.09		12.36			
S D		2.34		2.75			1.16		0.93			

(注) ●は実験2の対象者を示す。

表6 III群の2尺度における自己評価値（S値）と他者評価値（O値）の結果

対象者	性別	関係開始					記号化					実験2の 対象者
		S値	S値の 水準	O値	O値の 水準	S値とO値 の一致度	S値	S値の 水準	O値	O値の 水準	S値とO値 の一致度	
①	男	16	L	18.81	L	○	12	M	10.16	M	○	●
②	女	21	M	21.58	M	○	11	M	10.40	M	○	●
③	女	22	H	23.30	H	○	12	M	11.77	H	×	
④	女	21	M	20.47	M	○	13	H	10.42	M	×	
⑤	女	18	M	20.32	M	○	9	L	10.21	M	×	
⑥	女	14	L	19.08	L	○	14	H	9.41	L	×	
⑦	女	17	L	19.31	L	○	12	M	11.78	H	×	
⑧	男	22	H	20.30	M	×	12	M	10.42	M	○	
⑨	女	23	H	21.13	M	×	9	L	10.09	L	○	
⑩	女	23	H	20.57	M	×	11	M	10.22	M	○	
⑪	女	20	M	24.28	H	×	12	M	13.00	H	×	
⑫	女	22	H	21.52	M	×	10	M	9.53	L	×	
⑬	男	21	M	24.50	H	×	10	M	12.21	H	×	
平均		20.00		21.17			11.31		10.74			
S D		2.86		1.86			1.49		1.10			

(注) ●は実験2の対象者を示す。

表7 3つの群における結果（人）

	関係開始		記号化		2尺度間の 一致度
	一致度	不一致度	一致度	不一致度	
I群 (N=15)	6 (40%)	3 (20%)	11 (73%)	1 (7%)	4 (27%)
II群 (N=11)	4 (36%)	1 (9%)	4 (36%)	1 (9%)	3 (27%)
III群 (N=13)	3 (23%)	1 (7%)	5 (44%)	3 (23%)	2 (14%)

(注1) 「一致度」は、同一尺度内で、S値とO値の各水準が同じだった場合を示す。

(注2) 「不一致度」は、同一尺度内で、S値とO値の水準に関して、一方がHで、他方がLであった場合を示す。

(注3) 「2尺度間的一致度」は、関係開始と記号化の2尺度ともに、S値とO値の各水準が同じであった場合を示す。

3 実験1

3.1 目的

実験1の目的は、調査1のI群において、関係開始と記号化に関して、自己評価と他者評価の水準が一致した対象者に対して、教員採用試験の模擬集団討論を実施することによって、両尺度で測定された結果が、実際のコミュニケーション場面としての模擬集団討論での発話の内容と非言語的反応との内容をどの程度まで予測するかを検討することである。

3.2 方法

(1) 対象者

表4に示したように、調査1のI群において、両尺度における両評価に関して、高かった①（以下ではHと表記）、中程度であった②（以下ではMと表記）、低かった③と④（以下ではL1とL2と表記）を対象者とした。なお、L1とL2の相違は、表4からわかるように、L2の方が、いずれの尺度の他者評価も著しく低い値であった点にある。

(2) 材料

材料として、2ページからなる実験用冊子を作成した。1ページには実験手順が印刷され、2ページの上部には、「教員として、児童、あるいは生徒とコミュニケーションをうまくとるためにはどのようにしたらよいかに関して、相互に討論しあって、2点を提案しなさい」という模擬集団討論課題が印刷されていた。

また、2ページの下部は「メモ欄」として空白になっていた。

(3) 手続き

実験1は2017年1月下旬に、大学の教室で、図1に示すような配置のもとで、実験者（筆者）によって実施された。すなわち、それぞれ4人の対象者を対向して着席させ、討論の場面は、ビデオカメラとボイス・レコーダーによって録画と録音がなされた。

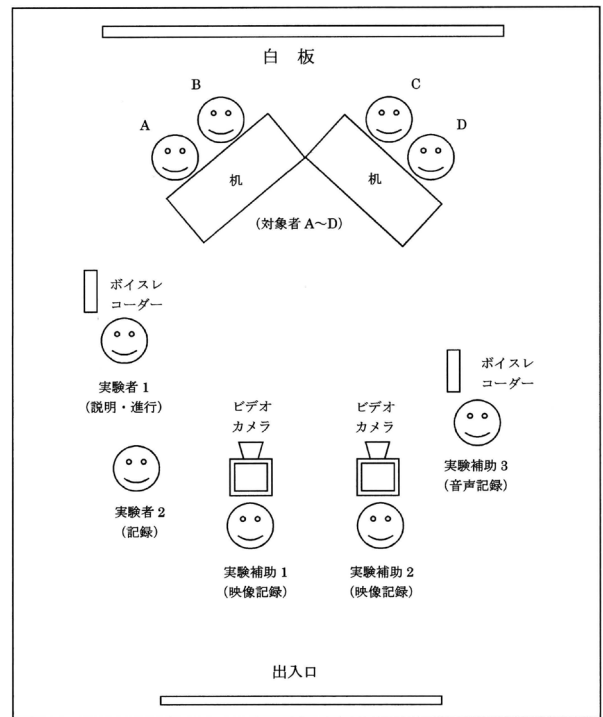


図1 実験1の配置図

まず、各対象者に実験用冊子を配布し、1ページを開けさせ、以下の①から⑨のような実験手順に関する教示をした。その教示の後に、実験用冊子の2ページを開けさせて、模擬集団討論を開始した。

- ①本実験の目的は、教員採用試験における集団討論の方法を研究することであり、その内容を録画と録音をすること。
- ②本実験の対象者が教員採用試験の受験生になったと想定すること。
- ③後に提示される模擬集団討論の課題に関して、4人の間で討論をして、重要と思われる2つの方法を提案すること。
- ④模擬集団討論の進め方は、4人の間で相談して決めること。
- ⑤模擬集団討論をする際には、後日にその内容を第三者に評定させるために、各自のプライバシーを保護することを目的として、実名は用いずに、それぞれ「Aさん」(H), 「Bさん」(L2), 「Cさん」(M), 「Dさん」(L1)と呼ぶこと。

- ⑥模擬集団討論をする際には、対象者の席の後方にある白板を用いてもよいこと。
- ⑦模擬集団討論をする際には、冊子内の「メモ欄」を用いてもよいこと。
- ⑧模擬集団討論の結果としての2つの方法は、白板あるいは別に配布する用紙に書くこと。
- ⑨制限時間は15分間であり、10分経過後に1鈴が、15分経過後に2鈴が、それぞれ鳴ること。

3.3 結果と考察

発話と非言語的の反応に関して、その分類基準としては藤本・大坊（2006）に、その定義としては江角・庄司（2016）に、それぞれ基づいて作成した（表8と表9）。結果の分析に際しては、模擬集団討論の過程の録画内容と録音内容をもとに、4人の対象者のすべての発話と非言語的の反応とを書き起こした。

表8 発話の分類と定義

分類	定義
情報	情報や意見の提示
コメント	他者の発言に対する意見や感想
指示	他者への発言の要求や、討論の内容の方向づけ
質問	他者への発問、要求、確認
応答	質問に対する回答
返事	質問や呼びかけに対する「はい」や「いいえ」などの短い回答
相槌	他者の発話に対して、聞いていることや肯定することを示す発話

表9 非言語的の反応の分類と定義

分類	定義
視線	他者に対する視線
頷き	他者に対する頷き
笑顔	他者に対する笑顔

模擬集団討論の遂行に関して、各発話の出現頻度と各非言語的の反応の出現頻度を整理した結果を表10と表11に示す。また、模擬集団討論の全体的な過程を表12に、そこでの典型的な発話の例を表13から表15に、それぞれ示す。

模擬集団討論における全体の過程は、表12からわかるように、「開始」、「展開」、「まとめ」の3

表10 各発話の出現頻度

分類	対象者			
	H	M	L1	L2
情報	9	9	2	4
コメント	9	6	5	6
指示	5	4	0	0
質問	10	14	3	1
応答	9	2	1	3
返事	4	0	1	2
相槌	11	2	0	1
総計	57	37	12	17

表11 各非言語的の反応の出現頻度

分類	対象者			
	H	M	L1	L2
視線	12	17	7	5
笑顔	7	6	3	0
頷き	10	4	4	3
総計	29	27	14	8

表12 模擬集団討論の全過程

時間経過	討論内容
0分	「開始」 (1) 各自が討論課題を確認する。 (2) 各自が、無言で、私案をメモ欄に記入する。
2分40秒	「展開」 (1) Hが、白板に板書する役を希望して、自ら白板の前に立つ。 (2) 各自がメモ欄の私案を提案して、Hがそれぞれの要点を板書する。 (3) 各私案に対して、場合によっては「コメント」がなされる。
10分（1鈴）	「まとめ」 (1) 各自が討論課題を再確認する。 (2) 各自が全員の意見をまとめようとする。 (3) L1が、全員の意見をまとめた結果として、2つの回答を記入した用紙を提出する。
15分（2鈴）	

表13 「開始」における典型的な発話の例

発話者	発話	分類
H	じゃあ、私、書記しようか。 (「笑顔」を浮かべながら、全員に「視線」を向ける。)	情報

(注) 下線は非言語的の反応を示す。この点は他の表の場合も同様である。

つに分けられた。まず、「開始」では、討論課題が示されてから3分間ほど各自が私案をメモ欄に書き出した後に、Hが白板に板書する役割を自ら希望した。次に、「展開」では、Hが各自の私案を白板に板書しつつ、10分間ほどが経過するまで、各自が各私案に「コメント」をしたり、各自が新たな「情報」を示したりした。最後に、「まとめ」では、課題内容の確認を相互におこないつつ、L1が、課題に対する2つの回答として、「聞き方・話し方（ほめる、あいづち、分かりやすく話すといった行為）を意識する」と「子どもの立場に立って考える態度をもつ」と書いた用紙を提出した。

表10と表11、および、表13から表15でわかるように、4人の対象者間で以下のような顕著な相違が認められた。まず、Hに関しては、いずれの発話といずれの非言語的反応も、それぞれ出現頻度がきわめて高かった。次に、Mに関しては、発話としては、討論を円滑に進める機能を果たすための「質問」が多く、非言語的反応としては、特にHに対する「視線」と「笑顔」の出現頻度が高かった。さらに、L1とL2に関しては、両者ともに、いずれの発話も出現頻度が低く、とりわけ

表14 「展開」における典型的な発話の例

発話者	発 話	分類
M	相槌をうつ（ことが重要だと思う）。 （Hに「視線」を向ける。）	情報
H	はい、はい。 （「頷き」を示すとともに、Mの発話を板書する。）	応答
H	Bさん、意見はありますか。 （L2に「視線」を向ける。）	質問
L2	うーん、まず、公平な態度（が重要だと思う）。 （下を向いたままで、「視線」を誰にも向けない。）	情報
H	はい。 （「頷き」を示すとともに、L2の発話を板書する。）	応答
L2	あとは傾聴（が重要だと思う）。	情報
H	はい。 （「頷き」を示すとともに、L2の発話を板書する。）	応答
	以上（ですか）。 （全員へ「視線」を向ける。）	質問

表15 「まとめ」における典型的な発話の例

発話者	発 話	分類
H	重要と思われる方法を2つ提案しなくちゃいけないんだよ。	指示
M	聞き方、話し方をまとめて、傾聴をもつと具体的に提案しなくちゃ。	指示
H	うん、そうそう。 （「頷き」を示す。）	相槌

L2は、「視線」を他者にほとんど向けずに、下を向いて、メモ欄に書き込みをしている時間が多かった。

各発話と各非言語的反応の出現頻度に関する全体的な傾向としては、調査1における関係開始と記号化の得点の高低とほぼ対応していたことを指摘できる。特に注目されるのは、記号化の他者評価が顕著に低かったL2における非言語的反応の出現頻度が顕著に少なかった点である。この点は、記号化の尺度における「表情が豊かである」や「感情を素直にあらわせる」などの質問項目に関するL2への他者評価の結果が、模擬集団討論でのL2の非言語的反応の結果をよく予測したことを示していると考えられる。

4 実験2

4.1 目的

実験1では、関係開始と記号化に関する自己評価と他者評価が一致していて、相互に熟知しあった4人の対象者に対して、教員採用試験における模擬集団討論をおこなった。実験2では、関係開始と記号化に関する自己評価と他者評価が一致していて、2人ずつが面識のない4人の対象者に対して、実験1の場合と同様の課題のもとに、教員採用試験における模擬集団討論をおこなうことによって、討論内容の相違を分析するとともに、実験1の結果と実験2の結果における複数のデータセットを比較することによって、諸結果の再現性の程度を検討することを目的とする。

4.2 方法

(1) 対象者

実験2では、前掲の表5と表6に示したように、調査1のⅡ群とⅢ群から選定した各2人の計4人を対象者とした。すなわち、Ⅱ群において、両尺度における両評価に関して、高かった対象者①（以下ではhと表記）と中程度であった対象者②（以下ではm1と表記）を、Ⅲ群において、両尺度における両評価に関して、中程度であった対象者①（以下ではm2と表記）と低かった対象者②（以下ではlと表記）を選定した。つまり、hとm1、およびm2とlは相互に熟知していたが、前2者と後2者には相互に面識はなかった。

(2) 材料

材料は、実験1の場合と同様であった。

(3) 手続き

実験2は、2017年7月上旬に大学の教室で、前掲の図1に示すような配置のもとで、実験者（筆者）によって実施された。実験2の手続きは、4人の対象者の着席位置に関する以外は、実験1の場合と同様であった。つまり、実験2では、前掲の図1において、hをAに、lをBに、m1をCに、m2をDに、それぞれ着席させることによって、相互に熟知した対象者同士が隣りあわないように配慮した。

4.3 結果と考察

まず、実験2の模擬集団討論の遂行に関して、前掲の表8と表9に基づいて、各発話の出現頻度と各非言語的反応の出現頻度を整理した結果を表16と表17に示す。また、模擬集団討論の全体的な過程を表18に、そこでの典型的な発話の例を表19から表20に、それぞれ示す。

模擬集団討論の全体の過程に関しては、表18からわかるように、前掲の表12に示した実験1の場合と同様に、「開始」、「展開」、「まとめ」の3つに分けられた。したがって、この過程に関しては、強い頑健性があると考えられる。

模擬集団討論の課題に対しては、「まとめ」の最後に、「学習面では、(児童の) 提出物に対する

確認を、(教員が) レスポンスとコメントでおこなうこと」と「生活面では、休み時間や給食の時間に、(児童の) いい所をほめていくこと」という2つの回答を、m1が白板に板書した。

4人の対象者の諸反応に関しては、表16と表17、および、表19から表21からわかるように、以下のように顕著な相違が認められた。

表16 各発話の出現頻度

分類	対象者			
	h	m1	m2	l
情報	6	2	4	1
コメント	5	2	2	1
指示	0	1	0	0
質問	1	2	4	0
応答	3	3	4	3
返事	3	3	3	3
相槌	4	3	1	2
総計	22	16	18	10

表17 各非言語的反応の出現頻度

分類	対象者			
	h	m1	m2	l
視線	20	14	9	7
笑顔	8	6	5	3
頷き	16	14	13	12
総計	44	34	27	22

表18 模擬集団討論の全過程

時間経過	討論内容
0分	「開始」 (1) 各自が討論課題を確認する。 (2) 各自が、無言で、私案をメモ欄に記入する。
2分45秒	「展開」 (1) m1が、各自の私案を発表することを提案する。白板の前に立つ。 (2) m1が、白板に板書する役を希望して、自ら白板の前に立つ。 (3) 各私案に対して、場合によっては「質問」や「コメント」がなされる。
8分50秒	「まとめ」
10分(1鈴)	(1) 学習面と生活面から提案することを確認する。 (2) 各自が全員の意見をまとめようとする。
15分(2鈴)	(3) m1が、全員の意見をまとめた結果として、2つの回答を白板に記入する。

表19 「開始」における典型的な発話の例

発話者	発 話	分類
m 1	思いついた人から、順番に（意見を出して下さい.） （全員に「視線」を向ける.）	指示
h	はい. （m 1に「視線」を向けながら、「頷き」を示す.）	応答
m 2と l	（無言で「頷き」を示す.	

表20 「展開」における典型的な発話の例

発話者	発 話	分類
h	（全員に「視線」を向け、「笑顔」で） （提案すべき数は）2つってことだったので、学習面の指導と生活面の指導に分けて、どういうふう に日頃からコミュニケーションをとるかっていう観点で考えるのも 1つの手段かなと思います.	コメント
m1とm2とl	（「頷き」を示す.）	

表21 「まとめ」における典型的な発話の例

発話者	発 話	分類
m 2	（板書をしながら） （提案内容が）「まとまらないです. どう しましょう. どうしましょう.」	質問
h	（全員に「視線」を向けながら） 休み時間とか給食の時間などの関わり のなかで見つけた（児童の）よいところを、 掲示物などを通して知らせる.	応答
m 1	（hの応答に「頷き」を示す.）	

まず、hに関しては、発話の出現頻度は他の3人の場合と同様であったが、表20と表21が示しているように、全員が同意するような「コメント」と「応答」の出現頻度が高かった。また、hにおける非言語的反応の出現頻度がきわめて高かったことが注目される。たとえば、表19に示すように、m2の「指示」に対して、m1とlは無言で「頷き」を示したのに対して、hは、「はい」という「応答」に伴って、m2に対する非言語的反応として、「視線」を向けると同時に「頷き」を示した。この例は、hとm2とが面識のなかったことに基づくと、hの関係開始に関わるコミュニケーション・スキルの高さを示唆していると考え

られる。

次に、m1とm2に関しては、表21に示すように、発話としては、討論を円滑にする機能を果たすための「質問」がかなり多く、表19から表21が示しているように、「視線」と「頷き」の出現頻度がhに次いで高かった。

また、lに関しては、表16と表17が示しているように、発話と非言語的反応のいずれも出現頻度はきわめて低く、討論の進行にほとんど貢献しなかった。

実験1の結果と実験2の結果と比較すると、発話の総数と非言語的反応の総数において、顕著な相違が認められたことが注目される。つまり、発話の総数に関しては、表10と表16からわかるように、実験1では123例であったのに対して、実験2では64例であった。また、非言語的反応に関しては、表11と表17からわかるように、実験1では88例であったのに対して、実験2では137例であった。こうした相違の一因は、それぞれの模擬集団討論での対象者同士が熟知していたか否かであったと考えられる。すなわち、実験2での発話の総数の相対的な少なさは、対象者同士が必ずしも熟知していなかったために、自らの意見を聞き手に十分に理解させようとした結果として、1つの発話が終了するまでに比較的長い時間を要した傾向が認められるのである。具体例としては、1つの発話が1分間以上を要した出現頻度は、実験1の場合には皆無であったが、実験2の場合には4回（4人の対象者が各1回ずつ）であった。また、実験2での非言語的反応の総数の相対的な多さは、対象者同士が必ずしも熟知していなかったために、非言語的反応を多く生産することによって、自他の発話に関する理解の程度を促進させようとした場合があったことに起因すると考えられる。

5 調査2

5.1 目的

調査2の目的は、調査1のI群と実験1とにお

いて共通して対象者となった4人に関して、調査1における記号化に関する他者評価の結果と、実験1における模擬集団討論に関して、主導性、協調性、記号化という3つの尺度への第3者による他者評価の結果を比較することである。

主導性と協調性という尺度を選定した理由は、これらが教員採用試験の集団討論での主要な評価項目になっている(速水, 2012)ことにある。主導性とは「成員相互の同意のもとに活動を促進させること」(相原, 2012)として、協調性とは「成員相互に協力しようとする事」(速水, 2012)として、それぞれ定義される。これらの尺度の具体的な評価項目は、主導性に関しては相原(2012)を、協調性に関しては速水(2010)と首藤・名尾(2015)を、それぞれ参考にして作成した(表22)。

また、記号化という尺度(前掲の表1)を選定した目的は、この尺度に関して、調査1における自己評価と他者評価の結果と、15分間の模擬集団討論の場を視聴した第3者による他者評価の結果が、どの程度まで一致するのかを分析することにある。なお、調査1で測定した関係開始という尺度を調査2で除外した理由は、4人の対象者は相互に熟知していた点に基づくと、各対象者は模擬集団討論で関係開始に関するスキルを用いる必然性がないと判断したことにある。

5.2 方法

(1) 対象者

調査2の対象者は、調査1の場合とは異なる大学生13名であり、模擬集団討論における4人の対象者とは面識はなかった。

(2) 材料

材料として、2ページからなる回答用冊子と、実験1の模擬集団討論を録画したDVDを作成した。回答用冊子の1ページには氏名の記入欄と調査手順が、その2ページには表22に示す10項目からなる3尺度と、模擬集団討論に参加した4人に対する各項目に対する回答欄が、それぞれ印刷されていた。

表22 協調性と主導性と記号化に関する質問項目

- | |
|---------------------------------------|
| (1) 他者の意見をできるだけ認めようとしている。(協調性) |
| (2) 討論をできるだけ進行させようとしている。(主導性) |
| (3) 表情が豊かである。(記号化) |
| (4) 他者の意見をできるだけ聞こうとしている。(協調性) |
| (5) 他者の意見をできるだけ促そうとしている。(主導性) |
| (6) 身振り手振りをまじえて話すのが得意である。(記号化) |
| (7) 自分の意見をできるだけわかりやすく説明しようとしている。(協調性) |
| (8) 討論をできるだけまとめようとしている。(主導性) |
| (9) 相手に良い感じをもったら、それを素直に表現できる。(記号化) |
| (10) 感情を素直にあらわせる。(記号化) |
- (注) 各質問項目の後の括弧内の表記は、各対象者には提示されなかった。

(3) 調査時期と調査場所

調査2は、2017年2月中旬に大学の教室で、調査者(筆者)によって集团的に実施された。まず、回答用冊子を配布し、1ページを開けさせ、氏名を記入させた後に調査手順を説明した。その際、教員採用試験における集団討論のあり方を検討するための調査であると教示した。次に、2ページを開けさせたうえで、15分間のDVDを視聴することと、4人の対象者ごとに、協調性、主導性、および、記号化に関する10の質問項目に対して、「ほとんどあてはまらない」から「かなりあてはまる」までの4段階による評価をすることを求めた。その際、各評価を記入する時機は、DVDの視聴の途中で終了後でもよいことを告げて、教室内の壁面に設置された大画面スクリーンに映写されるDVDの視聴を開始した。

5.3 結果と考察

主導性、協調性、記号化のそれぞれの採点に際しては、「ほとんどあてはまらない」を1点として、以下、1点ずつ加算して、「かなりあてはまる」を4点として換算した。

まず、主導性、協調性、記号化の3尺度に関して、各対象者の評価値を独立変数とする一元配置分散分析をおこなった(表23)。その結果、全体的な傾向としては、Hの値は有意に高かったのに対して、L2の値は有意に低く、MとL1の値はその中間に位置していた。したがって、調査1に

における自己評価と他者評価の間の一致度は、模擬集団討論における各対象者に関する主導性、協調性、記号化に対する評価をよく予測していたと考えられる。

特に注目されるのは、L1とL2の間の相違は記号化のみで認められた点である。すなわち、調査1における記号化の他者評価に関して、L1と比較して顕著に低かったL2は、調査2における記号化の他者評価に関しても、顕著に低かったという結果が得られたのである。この結果は、L2を熟知した14人の対象者による他者評価（調査1）が、15分間の模擬集団討論を視聴した、L2とは面識のない13人の対象者による他者評価（調査2）とが強く符合していたという点で重要である。

さらに、主導性と協調性、主導性と記号化、および、協調性と記号化のそれぞれの間の相関係数を算出すると、いずれの値も1%水準で有意差に達するという結果が得られた（順に、 $r=.68$, $r=.75$, $r=.70$ ）。この結果は、これら3尺度が類似したスキルを測定していたことを示唆している。ただし、上述したように、L1とL2の間の相違は記号化のみで認められたことに基づく、記号化に関わるスキルが15分間の模擬集団討論での遂行を相対的によく予測したと考えられる。

次に、調査2の4人の対象者に関して、調査1と調査2における記号化に対する他者評価を比較すると、表24に示すように、H以外の3人の対象者に関しては、いずれも調査1の場合の方が有意に高いという結果が得られた。この結果は、自他の意思などを交換するための記号化に対しての自己評価と他者評価が一致して高い水準であったか否かが、15分間の模擬集団討論でもそのスキルを用いることをよく予測したことを示している。また、両評価が一致して中程度以下であった場合には、そのスキル自体を正の効果が生じるほどにはもっていなかったか、あるいは、15分間の模擬集団討論では、そのスキルを用いることができなかつたと考えられる。

表23 3尺度の平均値 (SD) と分散分析の結果

	H	M	L1	L2	F値
	N=13	N=13	N=13	N=13	多重比較の結果
主導性	11.31 (1.11)	8.77 (2.09)	5.85 (1.73)	6.31 (2.10)	F(3,48)=25.44** H>M H>L2 M>L2
協調性	11.00 (1.16)	8.31 (1.65)	8.23 (1.01)	7.08 (1.66)	F(3,48)=18.34** H>M H>L1 H>L2
記号化	14.31 (1.38)	9.08 (1.85)	9.85 (1.57)	6.77 (1.64)	F(3,48)=49.43** H>L1 H>M H>L2 L1>L2 M>L2

(注) **は1%水準での有意差を示す。この点は他の表の場合も同様である。

表24 調査1と調査2の記号化に対する他者評価の各平均値 (SD) と t 検定の結果

対象者	調査1 N=14	調査2 N=13	対応のない t 検定 有意性
H	14.14 (1.98)	14.31 (1.38)	t(25)=.04 n.s.
M	12.21 (1.72)	9.08 (1.85)	t(25)=4.57 **
L1	11.14 (1.61)	9.85 (1.57)	t(25)=2.11 *
L2	8.39 (2.06)	6.77 (1.64)	t(25)=2.28 *

(注) *は5%水準での有意差を示す。この点は他の表の場合も同様である。

6 調査3

6.1 目的

調査3の第1の目的は、調査1のⅡ群・Ⅲ群と実験2において共通して対象者となった4人に関して、主導性、協調性、関係開始、記号化という4つの尺度への第3者による他者評価の結果を比較することである。

調査2では、調査1のⅠ群と実験1の4人の対象者が相互に熟知していたために、関係開始の尺度に対する評価は課さなかったが、調査3では、実験2における4人の各対象者は、他の3人の対象者のなかでそれぞれ1人のみを熟知していた点に基づく、模擬集団討論のなかで関係開始に関

わるスキルを用いた可能性がある」と判断して、関係開始の尺度に対する評価も求めた。つまり、調査3の第2の目的は、主導性、協調性、記号化に関して、調査2と調査3のデータセットを比較することによって、諸結果の再現性の有無を分析するとともに、関係開始の要因が模擬集団討論のなかでどのように作用しているのかという点を新たに検討することである。

6.2 方法

(1) 対象者

調査3の対象者は、調査1と調査2の場合とは異なる大学生13名であり、実験3における模擬集団討論における4人の対象者とは面識はなかった。

(2) 材料

材料として、2ページからなる回答用冊子と、実験3の模擬集団討論を録画したDVDを作成した。回答用冊子の1ページには氏名の記入欄と調査手順が、その2ページには、18項目からなる4尺度（前掲の表1と表22）と、模擬集団討論に参加した4人に対する各項目に対する回答欄が、それぞれ印刷されていた。

(3) 手続き

調査3は、2017年7月下旬に大学の教室で、調査者（筆者）によって集団的に実施された。

調査3の手続きは、調査2の場合と比較して、関係開始を含む4尺度に関する18項目に対する評価を求めた以外は同様であった。

6.3 結果と考察

主導性、協調性、関係開始、記号化のそれぞれの採点に際しては、「ほとんどあてはまらない」を1点として、以下、1点ずつ加算して、「かなりあてはまる」を4点として換算した。

まず、主導性、協調性、関係開始、記号化の4尺度に関して、各対象者の評価値を独立変数とする一元配置分散分析をおこなった（表25）。その結果、全体的な傾向としては、hの値は有意に高かったのに対して、lの値は有意に低く、m1とm2の値はその中間に位置していた。したがっ

て、調査3における自己評価と他者評価の間の一致度は、模擬集団討論における各対象者に関する4尺度に対する評価をよく予測していたと考えられる。また、これらの尺度のなかの主導性、協調性、記号化に関する結果に関しては、調査2の場合と同様であった点に基づく、強い頑健性があると考えられる。

特に注目される点は、表25における「多重比較の結果」からわかるように、主導性と関係開始の両尺度が協調性と記号化の両尺度よりも、4人の対象者に関して高い判別力を示したという結果である。この結果は、実験1では記号化の尺度が高い判別力を示したという結果とは異なっていた。こうした結果の原因は、実験2では、4人の対象者間で必ずしも熟知しあっていたいなかったために、対象者間で、模擬集団討論を主導する役割に関して、自らは積極的に果たそうとはしない場合や他者に委ねる場合が多かった点、および、関係開始のスキルとしての「相手とすぐに、うちとけられる」（前掲の表1）や「他人が話しているところに、気軽に参加できる」（前掲の表1）という関係開始に関わるスキルを用いた場合が多かった点にあると考えられる。これらの点に関しては、表26に示されるように、主導性と関係開始の相関係数が有意に高かったという結果が、その傍証になると考えられる。

さらに、4尺度間の相関係数を算出すると、表26に示すように、いずれの値も有意差に達するという結果が得られた。この結果は、これら4尺度がいずれも類似したスキルを測定していたことを示している。また、この結果のなかで、主導性、協調性、記号化の3尺度間で高い相関係数が算出された点は、調査2の場合と同様であったことに基づく、強い頑健性があると考えられる。

次に、調査3の4人の対象者に関して、調査1と調査3における記号化に対する他者評価を比較すると、表27からわかるように、hとlの場合は、調査1の値の方が有意に上回り、m1とm2では有意差はないという結果が得られた。こう

した結果は、調査1と調査2の比較（前掲の表24）において、H以外は有意差に達した結果とは異なっていた。この一因は、記号化のスキルの高い場合（h）でも、15分間の模擬集団討論のなかで、面識のなかった対象者に対しては、熟知していた対象者に対するほどには、そのスキルを十全には用いることができなかったことにあると考えられる。また、記号化のスキルのきわめて低い場合（l）には、調査2の場合（L1とL2）と同様に、そのスキル自体を、模擬集団討論の進行に対して有益な貢献するほどにはもっていなかったと考えられる。

さらに、調査3の4人の対象者に関して、調査1と調査3における関係開始に対する他者評価を比較すると、表28からわかるように、1の場合には調査1の値の方が有意に上回り、他の3者の場合にはいずれも有意差はないという結果が得られ

表25 4尺度における平均値（SD）と分散分析の結果

	h	m1	m2	l	F値
	N=13	N=13	N=13	N=13	多重比較の結果
主導性	10.38 (1.56)	9.54 (1.56)	7.69 (2.29)	4.62 (1.33)	F(3,48)=26.66** h>m2 h>l m1>l m1>m2 m2>l
協調性	10.08 (1.26)	9.69 (1.84)	9.31 (1.70)	7.69 (1.97)	F(3,48)=4.85** h>l m1>l
記号化	12.38 (1.71)	11.85 (1.72)	11.62 (2.99)	7.38 (2.22)	F(3,48)=13.99** h>l m1>l m2>l
関係開始	26.23 (2.74)	22.77 (2.89)	23.69 (3.47)	15.92 (2.81)	F(3,48)=26.13** h>l h>m1 m2>l m1>l

表26 4尺度間の相関係数（N=52）

	主導性	協調性	記号化	関係開始
主導性	-	0.58	0.79	0.82
協調性	*	-	0.68	0.64
記号化	**	*	-	0.73
関係開始	**	*	**	-

た。この結果は、中程度以上の関係開始のスキルをもっていた場合には、15分間の模擬集団討論でもそのスキルを用いることをよく予測していたことを示していると考えられる。

表27 調査1と調査3の記号化に対する他者評価の平均値（SD）とt検定の結果

対象者	調査1	調査3	対応のないt検定 有意性
h	14.20 (1.81) N=10	12.38 (1.71) N=13	t(21)=2.46 *
m1	12.10 (2.60) N=10	11.85 (1.72) N=13	t(21)=0.31 n.s.
m2	10.42 (1.51) N=12	11.62 (2.99) N=13	t(23)=1.12 n.s.
l	10.16 (1.52) N=12	7.38 (2.22) N=13	t(23)=3.35 **

表28 調査1と調査3の関係開始に対する他者評価の平均値（SD）とt検定の結果

対象者	調査1	調査3	対応のないt検定 有意性
h	27.70 (2.54) N=10	26.23 (2.74) N=13	t(21)=1.23 n.s.
m1	23.20 (3.19) N=10	22.77 (2.89) N=13	t(21)=0.34 n.s.
m2	21.80 (3.43) N=12	23.69 (3.47) N=13	t(23)=1.48 n.s.
l	18.75 (2.18) N=12	15.92 (2.81) N=13	t(23)=3.29 **

7 総合的考察

本研究においては、コミュニケーション・スキル尺度に対する自己評価と他者評価に関わる点、コミュニケーション・スキルと採用試験の集団討論に関わる点、および、学術研究における再現性に関わる点を検討した。以下では、これら3つの点についての総合的考察をおこなう。

7.1 コミュニケーション・スキル尺度に対する自己評価と他者評価

調査1において、I群からIII群の3つのデータセットに共通して、コミュニケーション・スキル尺度としての関係開始と記号化に関して、自己評価と他者評価の一致度は必ずしも高くないという結果が一貫して得られた。この結果は、心理学研究における何らかの測定尺度に関して、自己評価の結果に専ら基づいて議論するという方法論に疑義を提示するとともに、より直接的には、「1 問題」であげた相良・相良(2014)や本田(2005)による先行研究の考察の正否を再検討する必要があることを示唆している。すなわち、調査1の結果が、少数の対象者に対して2つのみのコミュニケーション・スキル尺度を実施したものであることに基くと、結論づけることはできないが、たとえば、本田(2005)の場合には、対人能力尺度に関して、学力の高い者が高い自己評価を、学力の低い者が低い自己評価を、それぞれ下す傾向が強かったにすぎない可能性があると考えられる。

7.2 コミュニケーション・スキルと教員採用試験の集団討論

実験1と実験2においては、関係開始と記号化に関して、自己評価と他者評価が顕著に高かったHとhは、模擬集団討論でも概ね優れた遂行をした。たとえば、Hは、表10と表11に示されるように、すべての種類の発話と非言語的反応とをきわめて多く産出したと同時に、表12に示されるように、「展開」を進行させることに対して有益な貢献をした。また、hは、表17と表19に示されるように、非言語的反応をきわめて多く産出したと同時に、表20と表21に示されるように、「展開」と「まとめ」を円滑に進行させることに対して有益な貢献をしたと考えられる。

一方、実験1と実験2においては、関係開始と記号化に関して、自己評価と他者評価が顕著に低かったL1とL2とlは、模擬集団討論の進行に対して、有益な貢献はほとんどしなかったと考えられる。

また、実験1と実験2においては、関係開始と記号化に関して、自己評価と他者評価が中程度であったMとm1とm2は、模擬集団討論では、たとえば、表11と表17に示されるように、非言語的反応の産出数も中程度であった点に基づくと、模擬集団討論の進行に対しても、やや有益な貢献をしたと考えられる。

要するに、本研究においては、コミュニケーション・スキルに関する質問紙による自己評価と他者評価に関する結果は、模擬集団討論において有益な貢献をする程度を概ねよく予測するという結果が得られたと考えられる。とりわけ、両評価が少なくとも高水準で一致した場合には、模擬集団討論においても、そのスキルを十全に用いるという結果が示された点は重要である。この点は、教員採用試験における集団討論が高い判別力をもつ方法になるためには、コミュニケーション・スキル尺度に対する自己評価と他者評価に関して、いずれも高水準であることとの一致度が高いことが要件になりうることを示唆していると考えられる。

また、調査2と調査3における重要な結果として、15分間の模擬集団討論において、記号化尺度と関係開始尺度に関する結果が対象者の遂行をよく予測したこと、および、記号化尺度と関係開始尺度に対する自己評価と他者評価が一致して高い水準であったか否かが、15分間の模擬集団討論でもそのスキルを用いる可能性をよく予測したことが示された。「1 問題」で指摘したように、各自治体の教員採用試験で筆記試験以外に集団討論などの方法がより多く採られるようになってきた現状を鑑みると、教員養成に関わる大学教育のなかで、調査2と調査3で得られた諸結果に基づいて、コミュニケーション・スキルの育成をより推進することが喫緊の課題であると考えられる。具体的には、大学教育のなかで、たとえば、集団討論を繰り返しておこなう実践(相原, 2012; 速水, 2012)をとおして、関係開始や記号化などのコミュニケーション・スキルを獲得させて自他の

情緒面を単に共有させるだけではなく、客観性、論理性、表現力なども高めさせることによって、教員としての実践的指導力を育成することが肝要であると考えられる。

7.3 学術研究における再現性

本研究において、頑健性の高いとみなされる結果は、以下の2点である。第1は、調査1において、3つのデータセット間で比較した結果として、自己評価と他者評価の一致度はあまり高くなかった点である。第2は、実験1、実験2、調査2、および、調査3において、各対象者に関して、コミュニケーション・スキル尺度に対して自己評価と他者評価の高低の一致度は、模擬集団討論での貢献の程度をよく予測したことである。こうした結果は、本研究で採用された、複数のデータセットを比較するという方法が正当であることを示していると考えられる。

ただし、本研究では、頑健性の認められない諸結果も示された。そうした結果の一因は、個々の要因の特性と、採りあげた要因数にあると考えられる。たとえば、模擬集団討論での遂行の程度の優れた予測要因としては、実験1と調査2の場合には記号化に関わるスキルであったが、実験2と調査3の場合には主導性と関係開始に関わるスキルであった。前者の場合と後者の場合を比較すると、対象者間での熟知度の相違が、諸結果に強く影響した要因としてあげられる。すなわち、データセット間において、それぞれの特性をもつ諸要因が増減することによって、要因間の交互作用がより複雑に生じることに基づく、今後の課題として、ある研究内において、個々の要因の特性の変化と、採りあげる要因数の増減とに伴って、得られる諸結果の頑健性の程度がどのように影響されるのかという意味での交互作用の観点からの研究を蓄積することが肝要であると考えられる。

引用文献

相原和恵 2012 Guidance for Group Discussion (2) 茨城キリスト教大学紀要, 53, 69.

江角周子・庄司一子 2016 中学生における聴くことの学びを通した聴く行動の変容プロセスの検討 教育心理学研究, 64, 2, 268-281.

速水多佳子 2012 教員としての資質能力の向上に関する考察 ——集団討論の指導から—— 鳴門教育大学研究紀要, 27, 111-119.

本田由紀 2005 多元化する「能力」と日本社会 ハイパー・メリトクラシー化のなかで NTT 出版

藤本 学・大坊郁夫 2006 小集団会話における話者の発言傾向を規定する3要素 社会言語科学, 9, 1, 48-58.

古川 碧 2006 教育実習にみる教師効果に関する一考察 稚内北星学園大学紀要, 6, 97-105.

相良麻里・相良陽一郎 2014 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討 ——実習中に求められるソーシャル・スキルについて—— 千葉商科大学紀要, 51, 2, 233-250.

首藤敏元・名尾典子 2015 多面的協調性尺度の作成 ——高校生のデータをもとに—— 日本教育心理学会第57回総会発表論文集, 637.

手嶋将博・池田進一 2016a 教育実習に及ぼす学校ボランティア経験の効果(1) 文教大学大学院教育学研究科教育研究ジャーナル, 9, 1, 21-24.

手嶋将博・池田進一 2016b 教育実習に及ぼす学校ボランティア経験の効果(2) 文教大学大学院教育学研究科教育研究ジャーナル, 9, 2, 57-60.

