

教育実習と学校ボランティアの参加経験と コミュニケーション・スキルの関連 (3)

池田 進一* 手嶋 将博**

Relationships among Teaching Practice, Volunteer Works in Schools, and Communication Skills (3)

Shinichi IKEDA, Masahiro TESHIMA

要旨 本研究の第1の目的は、心理学研究における諸結果の再現性に関して検討することである。また、第2の目的は、第1の目的と関わって、池田・手嶋(2017)と手嶋・池田(2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b)に即して、本学の教員志望の学生のコミュニケーション・スキルなどを要因として分析したデータと、2016年度から2018年度の教員採用試験の結果と、実習校からの成績評価の結果との関連を調査することによって、教員養成に携わる大学として教育実習に関する有効な指導法を追求することである。

キーワード: 教育実習 コミュニケーション・スキル 学校ボランティア経験 進路選択 再現性

1 目的

本研究の第1の目的は、「2 問題」で示すように、心理学研究における諸結果の再現性に関して検討することである。さらに、本研究の第2の目的は、第1の目的と関わって、「2 問題」で示す池田・手嶋(2017)と手嶋・池田(2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b)に即して、同様の調査を実施することによって、教員養成に携わる大学として教育実習(以下では実習と呼ぶ)に関する有効な指導法を追求することである。

2 問題

2.1 学術研究における再現性に関する問題点

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。具体的には、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。

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。そうした場合に関して、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、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性があることを示すと考えられる。

* いけだ しんいち 文教大学教育学部教職課程

** てしま まさひろ 文教大学教育学部教職課程

手嶋・池田 (2017b) と手嶋・池田 (2018b) とでは、上述した状況への一つの改善策として、三浦 (2015) に基づいて、同一の研究のなかで、複数のデータセットを分析することによって、諸結果の再現性に関する再現性の程度を検討するという方法を採用した。さらに、本研究においても、手嶋・池田 (2017b) と手嶋・池田 (2018b) と同様の方法を用いて検討する。

2.2 手嶋・池田 (2016a, 2016b) の目的と方法

手嶋・池田 (2016a, 2016b) の目的は、本学において、教員志望の学生に対して従来から推奨してきた学校ボランティア経験の実質的な効果を検討することであり、その方法の概要は以下の4点であった。第1に、その調査は、2016年6月下旬に文教大学教育学部の213名の4年生を対象者としておこなわれ、いずれの対象者も、同年の5月から6月にかけて、4週間の実習 (小学校) を経験していた点であった。第2に、実習先で担当した学年・教科や、実習前の学校ボランティア経験の内容などを問う質問 (表1) を課した点であった。第3に、実習の経験に関して、自己評価を問う6つの質問 (表2) と、実習の経験の前後での教員志望に関する度合いに関する自己評価などを問う2つの質問 (表3) を課した点であった。そして、第4に、コミュニケーション・スキル尺度 (以下ではCS尺度と呼ぶ) として、関係開始と記号化に関して、自己評価を問う12の質問 (表4) を課した点であった。

表1 手嶋・池田 (2016a, 2016b) における対象者の属性を問う項目

(1) 教育実習以前の学校でのボランティア経験の有無
①有
②無
(2)(1)の項目で「有」の場合のボランティア経験の期間
①1カ月未満
②1カ月以上で6カ月未満
③6カ月以上
(3)(1)の項目で「有」の場合のボランティア経験の種類
①「先生の助手」体験プログラム
②「学校教員ボランティア」
③各自治体の学校でのボランティア
④個人的に頼まれた(探した)学校でのボランティア
⑤その他 ()

表2 自己評価尺度

- | |
|----------------------------------|
| (1) 児童あるいは生徒がよく理解できる授業を行うことができた。 |
| (2) 学習指導計画や学習指導案通りに授業展開ができた。 |
| (3) 教材研究を十分に行い、児童あるいは生徒に提示できた。 |
| (4) 児童あるいは生徒とのコミュニケーションがうまくとれた。 |
| (5) 先生方とのコミュニケーションがうまくとれた。 |
| (6) 学校現場で働くというイメージをもつことができた。 |

表3 教員志望の度合いに関する質問項目

- | |
|---|
| (1) 教育実習の前の教員志望の度合いを、「非常に弱かった」から「非常に強かった」までの7段階で評価してください。 |
| (2) 教育実習の後の教員志望の度合いを、「非常に弱かった」から「非常に強かった」までの7段階で評価してください。 |

表4 コミュニケーション・スキル尺度 (12項目)

- | |
|---|
| (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) 身振り手振りを交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) 相手に良い感じを持ったら、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、話のきっかけを見いだすのがむずかしい。(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、各被調査者には提示されなかった。

表5 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) 自分には人を引っぱっていく力がある。 |
| (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。 |

2.3 手嶋・池田 (2017a) の目的と方法

手嶋・池田 (2017a) の目的は、上述した手嶋・池田 (2016a, 2016b) におけるデータと、2017年3月の時点で判明した、教員採用試験の結果と実習校からの成績評価の結果との関連性を分析することによって、教員養成に携わる大学において、

実習に関する指導に関して、どのような方法を採用すべきかという点を検討することであった。そこでの分析方法としては、まず、2017年3月の時点で判明した教員採用試験の結果に関して、二次試験合格 (A)、期限付き採用 (B)、二次試験不合格 (C)、一次試験不合格 (D) の4種類に分けた。そして、それぞれの種類別に、実習校からの成績評価 (1から5の5段階)、および、表1から表4に示す各質問に対する回答との間の関連性の分析をおこなった。

2.4 手嶋・池田 (2017) の目的と方法

池田・手嶋 (2017) では、実習の事前指導のあり方を検討することを目的として、2017年5月から6月にかけて実習を経験した230名の本学の4年生に対して、2017年6月下旬に質問紙調査を実施した。具体的な調査内容は、CS尺度として、表4に示した12項目に、新たに表5に示す5項目からなる「対人能力」(本田, 2005)を加えた以外は、上述した手嶋・池田 (2016a, 2016b) の場合と同様であった。

なお、池田・手嶋 (2017) では、関係開始と記号化と対人能力から構成されるCS尺度を230名の大学生に課したデータを因子分析した結果として、対人能力は関係開始と概ね同様の因子であることを示した。

2.5 手嶋・池田 (2018a) の目的と方法

手嶋・池田 (2018a) では、前述した手嶋・池田 (2017a) と同様の目的と方法のもとに、池田・手嶋 (2017) において得られたデータと、2018年3月の時点で判明した教員採用試験の結果について、手嶋・池田 (2017a) の場合と同様の分析をした。

3 調査 I

3.1 方法

2018年6月下旬に、文教大学教育学部の225名の4年生を対象者として、上述した池田・手嶋 (2017) の場合と同様の調査を実施した。いずれの対象者も、同年の5月から6月にかけて、4週間の実習 (小学校) を経験していた。本調査で

得られたデータに関して、前述した手嶋・池田 (2016a, 2016b) と手嶋・池田 (2017a) の場合と同様の方法を採用することによって、3つの調査間における諸結果の再現性の程度を分析した。

3.2 結果と考察

3.2.1 手嶋・池田 (2016a, 2016b) と手嶋・池田 (2017a) と本調査 I との諸結果における再現性

表6は、上述した手嶋・池田 (2016a, 2016b)、手嶋・池田 (2017a)、および、本調査 I において、同一の調査内容に関する諸結果とそれぞれの再現性を整理したものである。以下の「3.2.2」から「3.2.6」では、本調査 I における諸結果に関するデータを示し、それぞれの再現性についての考察をおこなう。

3.2.2 CS尺度とボランティア経験の有無の関係

表7に示すように、本調査 I において、CS尺度とボランティア経験の有無の関係を整理すると、いずれの場合も有意差は認められないという結果が得られた。

この結果は、表6からわかるように、手嶋・池田 (2016a, 2016b) と手嶋・池田 (2017a) の両結果と同一であったことに基づくと、CS尺度での各得点の高低とボランティア経験の有無には関係がない点に強い再現性があることを示していると考えられる。

3.2.3 教員志望の度合いの変化とボランティア経験の有無の関係

教員志望の度合いの変化とボランティア経験の有無の関係を整理した表8をもとに、「無回答」の度数を除外し、少度数の値を含むセルを併せることによって表9を作成して、 χ^2 検定をすると有意ではないという結果が得られた ($\chi^2(1) = 1.10, ns$)。

この結果は、手嶋・池田 (2016a, 2016b) と手嶋・池田 (2017a) では、表6における諸関係を認められた結果と異なっている点に基づくと、教員志望の度合いの変化とボランティア経験の有無の関係には弱い再現性があることを示していると考えられる。

表6 手嶋・池田（2016a, 2016b）と手嶋・池田（2017b）と調査Iの諸結果の比較

調査内容	手嶋・池田 (2016a, 2016b)	手嶋・池田 (2017a)	調査I	再現性
CS尺度とボランティア経験の有無	関連がなかった。	関連がなかった。	関連がなかった。	○
教員志望の度合いの変化とボランティア経験の有無	ボランティア経験をした者は、期間と校数に拘わらず、度合いが上昇した。	6カ月以上のボランティア経験をした者は度合いが上昇した。 ボランティア経験の校数と度合いの変化に関連がなかった。	関連がなかった。	△ ×
教員志望の度合いの変化とCS尺度	関連がなかった。	関連がなかった。	関連がなかった。	○
教員志望の度合いの変化と自己評価尺度	度合いが下降した者の「子ども」と「学習」、「教師」、「学校」の各得点が低かった。	度合いが下降した者の「教師」と「学校」の各得点が低かった。	度合いが下降した者の「学校」の得点が低かった。	△

(注) 表中で、「○」、「△」、「×」は、結果の再現性に関して、強かった場合、部分的に認められた場合、全く認められなかった場合を、それぞれ示す。

表7 調査Iにおける学校ボランティア経験の有無別のCS尺度の結果

	有	無	F値	有意性
	N=157	N=30		
関係開始	22.34 (3.42)	22.00 (4.09)	F (1,185) = .23	n.s.
記号化	12.05 (2.14)	11.97 (2.16)	F (1,185) = .09	n.s.
対人能力	14.40 (2.00)	14.07 (2.18)	F (1,185) = .70	n.s.

表8 調査Iにおける学校ボランティア経験の期間別の教員志望の度合いの変化（人）

	有			無	無回答
	1カ月未満	1カ月以上から 6カ月未満	6カ月以上		
上昇	36 (55%)	15 (52%)	40 (62%)	16 (54%)	1 (4%)
変化なし	20 (31%)	13 (45%)	19 (30%)	10 (33%)	0 (0%)
下降	8 (12%)	1 (3%)	5 (8%)	4 (13%)	0 (0%)
無回答	1 (2%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (96%)
総計	65 (100%)	29 (100%)	64 (100%)	30 (100%)	27 (100%)

(注1) 「有」と「無」は、学校ボランティア経験の有無を示す。
 (注2) 「上昇」、「変化なし」、「下降」は実習前後の度合いの変化を示す。
 (注3) 上記の2点は、他の表の場合も同様である。

表9 学校ボランティア経験の有無別の教員志望の度合いの変化（人）

	有（6カ月以上）	有（6カ月以下）+無
上昇	40	67
変化なし+下降	24	56

（注）無回答の27名は本分析から除外した。

3.2.4 教員志望の度合いの変化とCS尺度の関係

表10に示すように、教員志望の度合いの変化とCS尺度との関係を整理すると、いずれの場合も有意差は認められないという結果が得られた。この結果は、表6からわかるように、手嶋・池田（2016a, 2016b）と手嶋・池田（2017a）の両結果と同一であったことに基づくと、教員志望の度合いの変化とCS尺度の各得点の間には関係がない

点に強い再現性があることを示していると考えられる。

3.2.5 教員志望の度合いの変化と自己評価尺度の関係

表11に示すように、教員志望の度合いの変化と自己評価尺度との関係を整理すると、教員志望の度合いが下降した場合に、「学校」に関する得点有意傾向として低いという結果が得られた。この結果は、手嶋・池田（2016a, 2016b）と手嶋・池田（2017a）では、表6における諸関係が認められた結果を部分的に追認した点に基づくと、教員志望の度合いの変化と自己評価尺度の関係には、中程度の再現性があることを示していると考えられる。

表10 調査Iにおける実習前後の変化別のCR尺度の結果（SD）

	実習前後の変化			F値	有意性
	上昇 N=108	変化なし N=62	下降 N=18		
関係開始	22.05 (3.53)	22.39 (3.90)	22.61 (3.58)	F (2,185) = .29	n.s.
記号化	12.03 (2.08)	12.18 (2.22)	11.56 (2.15)	F (2,185) = .59	n.s.
対人能力	14.18 (2.02)	14.47 (2.20)	14.61 (1.94)	F (2,185) = .59	n.s.

（注）無回答の27名は本分析から除外した。

表11 調査Iにおける実習前後の変化別の自己評価尺度の結果（SD）

	実習前後の変化			F値 多重比較の結果	有意性
	上昇 N=108	変化なし N=62	下降 N=18		
子ども	14.05 (2.95)	14.06 (3.02)	13.50 (2.36)	F (2,185) = .29	n.s.
学習	13.04 (2.94)	12.87 (2.97)	12.06 (3.23)	F (2,185) = .84	n.s.
教師	7.56 (1.57)	7.39 (1.70)	6.83 (1.54)	F (2,185) = 1.58	n.s.
学校	7.94 (1.24)	7.87 (1.43)	7.17 (1.95)	F (2,185) = 2.46	†
				上昇>下降	†

（注1）表中の†は10%水準の有意傾向を示す。この点は他の表の場合も同様である。

（注2）無回答の27名は本分析から除外した。

4 調査Ⅱ

4.1 方法

本調査Ⅱでは、前述した手嶋・池田(2016a, 2016b)と手嶋・池田(2017a)とにおけるデータに基づいて、本調査Ⅰにおける諸データと、2019年3月の時点で判明した教員採用試験の結果と実習校からの成績評価とに関する諸データとの関連性を分析することによって、3つの調査間における諸結果の再現性の程度を検討した。分析方法としては、まず、教員採用試験の結果に関して、二次試験合格(A)、期限付き採用(B)、二次試験不合格(C)、一次試験不合格(D)の4種類に分けた。そして、それぞれの種類別に、実

習校からの成績評価(1から5の5段階)、および、表1から表5に示した各質問に対する回答との間の関連性の分析をした。

4.2 結果と考察

4.2.1 手嶋・池田(2017a)と手嶋・池田(2018a)と調査Ⅱにおける諸結果の再現性

表12は、上述した手嶋・池田(2017a)と手嶋・池田(2018a)、および、本調査Ⅱにおいて、同一の調査内容に関する諸結果とそれぞれの再現性に関して整理したものである。以下の「4.2.2」から「4.2.7」では、本調査Ⅱにおける諸結果に関するデータを示し、それぞれの再現性についての考察をおこなう。

表12 手嶋・池田(2017b)と手嶋・池田(2018)と調査Ⅱの諸結果の比較

調査内容	手嶋・池田(2017b)	手嶋・池田(2018)	調査Ⅱ	再現性
教員採用試験の結果と実習校からの成績評価の関連	二次試験合格者は成績評価も高かった。	二次試験合格者は成績評価も高かった。	二次試験合格者は成績評価も高かった。	○
教員採用試験の結果とボランティア経験の関連	二次試験合格者と期限付き採用者はボランティア経験をした者が多かった。	関連がなかった。	関連がなかった。	△
教員採用試験の結果と実習に関する自己評価の関連	二次試験不合格者と一次試験不合格者は自己評価の値が低かった。	関連がなかった。	関連がなかった。	△
教員採用試験の結果と実習前後の教員志望の度合いの変化の関連	実習前後ともに一次試験不合格者は度合いが低かった。 実習後に二次試験合格者は度合いが高くなった。	実習後に二次試験合格者は度合いが高くなった。	実習後に二次試験合格者と期限付き採用者と一次試験不合格者は度合いが高くなった。	△
教員採用試験の結果とCS尺度の関連	関連がなかった。	関連がなかった。	関連がなかった。	○

(注) 表中で、「○」、「△」、「×」は、結果の再現性に関して、強かった場合、部分的に認められた場合、全く認められなかった場合をそれぞれ示す。

4.2.2 教員採用試験の結果と実習校からの成績評価の関連

教員採用試験の結果と実習校からの成績評価の関係を整理した表13をもとに、少度数の値を含むセルを併せることによって表14を作成して、 χ^2 検定をすると有意傾向に達するという結果が得られ

た($\chi^2(1) = 2.89, p < .1$)。この結果は、二次試験合格者は、実習成績においても高評価であったことを示し、表12からわかるように、手嶋・池田(2017a)と手嶋・池田(2018a)の場合と同様であった点に基づく、3つの調査の間に強い再現性があることを示していると考えられる。

表13 調査Ⅱにおける教員採用試験の結果と実習成績の関連（人）

	教員採用試験の結果			
	A	B	C	D
	N=140	N=51	N=6	N=18
実習成績				
5	41	9	1	4
4	85	35	4	9
3	14	6	0	5
2	0	1	1	0

表14 調査Ⅱにおける教員採用試験の結果と実習成績の関連（人）

	教員採用試験の結果	
	A	B+C+D
	N=140	N=75
実習成績		
5	41	14
4+3+2	99	61

4.2.3 教員採用試験の結果とボランティア経験の有無の関連

教員採用試験の結果とボランティア経験の有無の関係を整理した表15をもとに、「無回答」の度数を除外し、少度数の値を含むセルを併せることによって表16を作成して、 χ^2 検定をすると有意ではないという結果が得られた ($\chi^2(1) = .09, n.s.$)。この結果は、表12からわかるように、手嶋・池田 (2016a, 2016b) における結果を部分的に追認したが、手嶋・池田 (2017a) における結果とは異なっていた点に基づく、教員採用試験の結果とボランティア経験の有無の関連には弱い再現性があることを示していると考えられる。

4.2.4 教員採用試験の結果と実習に関する自己評価の関連

表17に示すように、教員採用試験の結果と実習に関する自己評価には全く関連はないという結果が得られた。この結果は、表12からわかるように、手嶋・池田 (2017a) とは異なっていたが、手嶋・池田 (2018a) とは同一であった点に基づく、3つの調査の間に再現性は部分的に認めら

表15 調査Ⅱにおける教員採用試験の結果とボランティア経験の有無との関連（人）

	教員採用試験の結果			
	A	B	C	D
	N=140	N=51	N=6	N=18
ボランティア経験				
有	109	34	4	11
無	16	6	2	6
無回答	15	11	0	1

表16 調査Ⅱにおける教員採用試験の結果とボランティア経験の有無との関連（人）

	教員採用試験の結果	
	A	B+C+D
	N=125	N=63
ボランティア経験		
有	109	49
無	16	14

(注) 無回答の27名は本分析から除外した。

れたことを示していると考えられる。

4.2.5 教員採用試験の結果と実習前後の教員志望の度合いの変化の関連

表18に示すように、教員採用試験の結果と教員志望の度合いの変化の関連を整理すると、二次試験合格者、期限付き採用者、および、一次試験不合格者は、実習後に度合いが高くなるという結果が得られた。この結果は、表12からわかるように、手嶋・池田 (2017a) と手嶋・池田 (2018a) における諸結果の一部を追認した点に基づく、3つの調査の間に再現性は部分的に認められたことを示していると考えられる。

4.2.6 教員採用試験の結果とCS尺度の関連

表19に示すように、教員採用試験の結果とCS尺度の関連を整理すると、両者に関連はないという結果が得られた。この結果は、表12からわかるように、手嶋・池田 (2017a) と手嶋・池田 (2018a) の場合と同一の結果であったことに基づく、3つの調査の間に強い再現性があることを示していると考えられる。

表17 教員採用試験の結果と自己評価項目との関連 (SD)

	教員採用試験の結果				F 値	有意性
	A N=124	B N=41	C N=6	D N=17		
自己評価項目						
(1) 児童	6.02 (1.64)	5.63 (1.71)	5.33 (1.51)	6.29 (1.45)	F (3,184) = 1.10	n.s.
(2) 学習	6.29 (1.64)	5.98 (1.84)	6.00 (2.28)	6.65 (1.50)	F (3,184) = .74	n.s.
(3) 学習	6.69 (1.76)	6.51 (1.61)	6.17 (1.47)	6.76 (1.52)	F (3,184) = .33	n.s.
(4) 児童	8.04 (1.55)	7.88 (1.87)	8.50 (1.52)	8.53 (1.12)	F (3,184) = .83	n.s.
(5) 教師	7.38 (1.63)	7.32 (1.84)	8.67 (0.82)	7.65 (0.93)	F (3,184) = 1.38	n.s.
(6) 学校	7.78 (1.40)	7.78 (1.49)	8.50 (0.84)	8.24 (1.20)	F (3,184) = 1.00	n.s.

表18 教員採用試験の結果と教員志望の度合いの変化との関連 (SD)

	教員採用試験の結果				F 値	有意性
	A N=124	B N=41	C N=6	D N=17		
教員志望の度合い						
実習前	5.06 (1.10)	5.30 (1.16)	4.81 (1.22)	4.94 (1.20)	F (3,184) = .23	n.s.
実習後	5.85 (1.06)	5.50 (1.43)	5.65 (1.34)	5.53 (1.23)	F (3,184) = .72	n.s.
教員志望の度合い の実習前後の変化	t (123) =7.61 **	t (40) =3.06 **	t (5) = .65 n.s.	t (16) =1.61 †		

(注1) 表中の**は、1%水準での有意差を示す。

(注2) 表中の t 値は対応のある t 検定 (片側) の結果を示す。

表19 教員採用試験の結果とCS尺度との関連 (SD)

	教員採用試験の結果				F 値	有意性
	A N=125	B N=42	C N=5	D N=17		
CS尺度						
関係開始	22.37 (3.62)	21.71 (3.57)	22.20 (4.32)	22.12 (4.06)	F (3,185) = .34	n.s.
記号化	12.21 (2.11)	11.52 (1.86)	13.20 (3.11)	11.59 (2.40)	F (3,185) = 1.86	n.s.
対人能力	14.33 (2.05)	14.40 (2.25)	14.00 (2.83)	14.18 (1.67)	F (3,185) = .09	n.s.

(注) 無回答の26名は本分析から除外した。

4.2.7 CS尺度に関する因子分析の結果と考察

池田・手嶋 (2017) においては、CS尺度に関して以下の2つの因子が抽出された。すなわち、第1因子は、関係開始尺度における8項目と対人能力尺度における3項目に因子負荷量が高かったことに基づいて、他者と容易に関わりをもつための関係開始の因子として解釈された。また、第2因子は、記号化尺度における4項目に因子負荷量が高かったことに基づいて、自他の意思などを交換するための記号化の因子として解釈された。

また、手嶋・池田 (2018b) においても、CS尺度に関して以下の2つの因子が抽出された。すなわち、第1因子は、関係開始尺度における8項目と記号化尺度における1項目に因子負荷量が高かったことに基づいて、他者と容易に関わりをもつための関係開始の因子として解釈された。さらに、第2因子は、関係開始尺度における「初対面の人に自己紹介を上手にできる」という1項目、「記号化尺度における身振り手振りをまじえて話すのが得意である」という1項目、および、対人能力尺度における2項目に対して、それぞれ因子負荷量が高かったことに基づいて、関係開始の因子の場合より巧みな技量を要し、自他の意思などを交換するための記号化の因子と解釈された。

本調査Ⅱでは、表20からわかるように、CS尺度に関して2つの因子が抽出された。第1因子は、関係開始尺度における5項目と対人能力尺度における1項目に因子負荷量が高かったことに基づくと、他者と容易に関わりをもつための関係開始の因子として解釈される。第2因子は、対人能力尺度における「嫌いな人、苦手な人ともうまく付き合う努力をしている」と「友だちが間違っただけをしたら指摘すべきだと思う」という2項目と、記号化尺度における「身振り手振りをまじえて話すのが得意である」という1項目などに対して、それぞれ因子負荷量が高かったことに基づくと、関係開始の因子の場合より巧みな技量を要し、自他の意思などを交換するための記号化の因子と解釈される。

上述した諸結果からわかるように、CS尺度に関する因子分析の結果は、手嶋・池田 (2017) と手嶋・池田 (2018b) と本調査Ⅱを比較すると、第1因子と第2因子のそれぞれの内容は同様であったが、それぞれの因子に寄与する各項目がやや異なっていた点、および、表20からわかるように、3つの調査における各固有値と各説明分散値がほぼ同様であった点とに基づくと、再現性は部分的に認められたと考えられる。

5 全体的考察

本研究において、第1の目的は、心理学研究における諸結果の再現性について検討することであり、第2の目的は、教員養成に携わる大学として、実習に関する有効な指導法を追究することであった。この第1の目的に関して、表6と表12からわかるように、諸結果における再現性に関して、強い場合は少なく、部分的に認められる場合と全く認められない場合の方がより多いという結果が得られた。

この結果に関して、複数のデータセットを比較するという研究方法が正当であることを前提にすると、次の2つの点を指摘できる。

第1は、同様の結果が繰り返して得られた場合には、強い再現性があったことを含意する点である。

第2は、再現性に関して、部分的に認められた場合や全く認められなかった場合には、それらの原因をさらに検討する必要があることを含意する点である。

上記の第1の点の例としては、表12に示すように、「教員採用試験の結果と実習校からの成績評価との関連」について、強い再現性があったという結果をあげることができる。この結果に基づくと、本研究の第2の目的と関わって、大学教員は学生に対する教育活動を充実させること、および、実習については、担当する大学教員や大学職員の質と量を確保しつつ、実習生に対する十全な事前指導をおこなったうえで、当該の教育委員

会や当該の学校とより緊密に連携することによって、最大限に有用な効果をもたらす体制を講じる必要があると考えられる。

また、上記の第2の点の例としては、表6と表12に示すように、CS尺度について、再現性が全く認められなかったという結果をあげることができ、この結果が生じた原因としては、次の2つの可能性を指摘できる。第1は、最近の教員採用試験では、たとえば、岡山市では他者と協調する力量を測ろうとする「集団活動」などのグループワークを新たに採用したように、コミュニケーション・スキルを重視する面接試験が多くなってきたにもかかわらず、短時間の試験では、受験生

のコミュニケーション・スキルを適切に評価しているとは限らない可能性である。さらに、第2は、表20に示すように、本CS尺度に関する因子分析の結果として、各固有値と各説明分散値が相対的にいずれも高かった「関係開始尺度」の特性に関連している。つまり、この尺度に関する能力は、コミュニケーション・スキルの巧緻性に関して低水準スキルとして捉えうることに基づくと、受験生がこの能力を十分にもつ場合にも、教員採用試験での面接試験において、より巧緻性の高いコミュニケーション・スキルを要する場面には十分には対応できなかった結果として、低い評価をうけた可能性がある。

表20 17項目に関する因子分析（最尤法）の結果（プロマックス回転後）

質問項目	第1因子	第2因子	共通性
相手とすぐに、うちとけられる（関係開始）	0.880	-0.102	0.593
誰とでもすぐに仲良くなれる（関係開始）	0.837	-0.178	0.654
知らない人とでも、すぐに会話を始められる（関係開始）	0.521	0.244	0.538
誰にでも気軽にあいさつできる（関係開始）	0.483	0.200	0.345
人と話すのが得意である（関係開始）	0.471	0.138	0.574
友だちから悩みごとを打ち明けられることが多い（対人能力）	0.457	0.200	0.233
身振り手振りをまじえて話すのが得意である（記号化）	-0.059	0.669	0.188
嫌いな人、苦手な人ともうまく付き合う努力をしている（対人能力）	0.290	0.457	0.069
初対面の人に、自己紹介が上手にできる（関係開始）	0.247	0.440	0.331
友だちが間違っただけをしたら指摘すべきだと思う。（対人能力）	-0.117	0.355	0.066
自分には人を引っばっていく力がある（対人能力）	0.106	0.229	0.256
感情を素直にあらわせる（記号化）	-0.071	0.163	0.294
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）	0.183	0.124	0.242
知り合いになりたいと思っても、話のきっかけを見いだすのがむずかしい（関係開始）	-0.091	0.043	0.131
他人が話しているところに、気軽に参加できる（関係開始）	0.337	-0.008	0.394
自分の考えをはっきり相手に伝えることができる（対人能力）	-0.027	-0.034	1.000
表情が豊かである（記号化）	0.287	-0.056	0.343
固有値	5.773	1.531	
説明分散（%）	33.960	9.010	
池田・手嶋（2017）における固有値	4.025	1.774	
池田・手嶋（2017）における説明分散（%）	23.670	10.430	
手嶋・池田（2018b）における固有値	6.135	1.540	
手嶋・池田（2018b）における説明分散（%）	32.420	5.500	

引用文献

- 本田由紀 2005 多元化する「能力」 東京大学出版会
- 池田功毅・平石 界 2016 心理学における再現可能性危機：問題の構造と機能 心理学評論, 59, 1, 3-14.
- 池田進一・手嶋將博 2017 教育実習と学校ボランティアとコミュニケーション・スキルの関連 文教大学教育研究所紀要, 26, 83-91.
- 三浦麻子 2015 心理学研究の常識が変わる?: 心理学界における再現可能性問題への取り組み 心理学ワールド, 68, 9-12.
- 佐倉 統 2016 科学的方法の多元性を擁護する 心理学評論, 59, 1, 137-141.
- 手嶋將博・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) 文教大学教育学研究科教育研究ジャーナル, 9, 1, 21-24.
- 手嶋將博・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) 文教大学教育学研究科教育研究ジャーナル, 9, 2, 57-60.
- 手嶋將博・池田進一 2017a 教員採用試験の結果と教育実習・学校ボランティア経験の関連—2016年度の進路結果の分析— 文教大学教育学研究科教育研究ジャーナル, 10, 1, 39-42.
- 手嶋將博・池田進一 2017b 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 文教大学教育学部紀要, 51, 239-256.
- 手嶋將博・池田進一 2018a 教育実習に及ぼす学校ボランティア経験の効果 (2) 文教大学教育学研究科教育研究ジャーナル, 9, 2, 57-60.
- 手嶋將博・池田進一 2018b 教育実習と学校ボランティアとコミュニケーション・スキルの関連 (2) 文教大学教育学部紀要, 52, 41-46.

