

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(2)——

相 良 麻 里
相 良 陽 一 郎

これまでの一連の研究(相良, 2007; 2009; 2010; 2011; 相良・相良, 2012; 2013; 2014)において, 大学における教育実習生が実習期間中に遭遇しうる問題について詳細な検討を行い, 現在の教員養成における実践的指導力の基礎として, どのような事前・事後指導が求められているのか, 様々な視点から考察を行ってきた。その際, 繰り返し議論の対象となってきたのが実習生のコミュニケーション・スキルの問題であった。つまり, ほとんどの実習生は十分な準備をして教育実習に臨むものの, 実際の実習場面では戸惑うことが多く, その主な原因がコミュニケーション・スキルの不足によるものと考えられたのである。

藤本・大坊(2007)によれば, コミュニケーション・スキルとはコミュニケーションを円滑に行うために必要となる能力のことである。しかしその定義は一意ではなく, 文化などによる影響も大きいため, 明確に示すことは難しいという。そこで彼らは, ソーシャル・スキルに包含されるものとしてコミュニケーション・スキルを捉えた上で, その多因子構造の分析を試みている。なお, ここでいうソーシャル・スキルとは, 対人相互作用に主眼がおかれた社会性に関わる能力のことであり, 一方, コミュニケーション・スキルとは, 自己を中心とした直接的な関わり, つまり話す・聞くなどの能力のことである。そして分析の結果, コミュニケーション・スキルを構成する因子として, 自己統制に関する因子, 表現力に関する因子, 解読力に関する因子, 自己主張に関する因子, 他者受容に関する因子, 関係調整に関する因子という6種類のカテゴリーが得られた(ENDCOREモデル)。彼らはこの6カテゴリーをメインスキルとし, それぞれのメインスキルを4つのサブスキルに分割することで, 24のサブスキルからなる測定尺度を提案している(ENDCORES)。

そこで相良ら(2013)は, ENDCORESに基づいて測定した教育実習生のコミュニケーション・スキルと, 教育実習に関する自己/他者評価との関係について分析を行った。その結果, 明確な結果は得られなかったものの, 重要な発見のひとつとして, 関係調整スキルの重要性が示された。このスキルは, 集団内の人間関係にはたらきかける能力に関するものであり, コミュニケーション・スキルの中でも, 最もソーシャル・スキルに近く, 円滑な社会的相互作用を行う上で土台となるスキルである。

なお一般的にソーシャル・スキルとは, 対人場面において適切かつ効果的に反応するために用いられる言語的・非言語的な対人行動と, そのような対人行動の発現を可能にする認知過程との両方を包含する概念である(相川・藤田, 2005)。ただし対人場面における適切な/効果的な反応とは何か決めることは非常に難しい。従ってソーシャル・スキルについては, いまだ様々な研究者が様々な立場から議論をしているテーマであり, 統一的な定

義は定まっていないが、基本的にはコミュニケーション・スキルを包含する概念と考えてよいであろう。

これを受けて相良ら(2014)は、ソーシャルスキル自己評定尺度(相良ら, 2005)によって測定した実習生のソーシャル・スキルをもとに、上記と同様の分析を行った結果、教育実習の成否はソーシャルスキルの高さによってかなりの程度予測できることを明らかにした。つまり、ソーシャル・スキルの高い実習生は、実習全般を高いレベルで実行し、実習先の生徒や先生方と十分なコミュニケーションをとれるだけでなく、学習指導・生徒指導・勤務態度・教師としての適性などの成績でも高い評価を得ているのである。従って、これまで教育実習における「コミュニケーションの問題」と考えられてきたものは、コミュニケーション・スキルの問題というより、ソーシャル・スキルの問題とみなすのが適当ではないかと結論づけられた。

では実際の教育実習場面においてはどのようなソーシャル・スキルが重要なのであろうか。相良ら(2014)によれば、ソーシャルスキル自己評定尺度の下位尺度の分析から、関係開始スキル(他者と比較的容易に関わりを持てるような側面)と記号化スキル(自らの意図を正確に他者に伝達することができる側面)が教育実習において重要であるという。つまり教育実習を成功させる実習生は、たとえ相手が初対面であろうと、誰とでもすぐにうち解けて関わりを持てるようなスキルを持つと同時に、自らの気持ちを素直に、かつ表情豊かに相手に伝えられるようなスキルを持っていることが分かる。その一方で、解読スキル(他者の意図を正確に読みとれる側面)・主張性スキル(自らの意見を適切に表現できる側面)・感情統制スキル(ネガティブな感情を抑え込み、調整できる側面)については、教育実習の成否とはあまり関連が認められなかった。ただしこの結果で注意しなくてはいけないのは、関連がないからといって、これら3つのスキルが不要とは限らないという点である。例えば主張性や感情統制など、教師であれば当然備えているべきスキルとみなされている側面については、実習校も実習生もそれが当然あるものとして実習に臨んでいる可能性がある。また、教育実習先で重視されるスキルと実習生自身が重要だと思っているスキルにズレが見られる場合もあった。

そこで本研究では、前報(相良ら, 2014)と同様に、調査対象となる教育実習生が自らの実習について行う自己評価および教育実習の成績評価(他者による客観的な評価)が、ソーシャル・スキルの高さとどのような関係にあるのか検討を行う。ただし今回は、より一般に広く用いられている尺度として、KiSS-18(Kikuchi's Scale of Social Skills, 18項目版; 菊池, 2014)を使用した。これはGoldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein(1986)による若者のための社会的スキル尺度(50項目)をもとに開発されたソーシャル・スキル尺度であり、多くの他の尺度との関連について検討されているため、信頼性・妥当性の高い尺度といえる。なお前述のENDCOREs(藤本ら, 2007)との検討もなされており、KiSS-18の得点(ソーシャル・スキルの高さ)はENDCOREsの下位尺度である自己統制と.38、表現力と.56、解読力と.45、自己主張と.57、関係調整と.36と比較的高い相関係数を示している。

最終的には、これまで実施したENDCOREsおよびソーシャルスキル自己評定尺度における結果(相良ら, 2013; 2014)もあわせて検討することにより、教育実習場面で必要となるスキルとはどのようなものなのかを明らかにした上で、今後の大学の教員養成課程においてどのような事前・事後指導を行うべきなのかを考えることが本研究の目的である。

【方法】

調査対象者

東京都内の女子大学および女子短期大学において、「教育実習の研究」科目を履修する学生212名。

アンケート調査項目

アンケートは2種類の質問項目から構成されている。

1つは教育実習生が自己評価を行うための6項目である(表1)。調査対象者に自らの実習についての自己評価を客観的な観点から100点満点で求めるのと同時に、その理由も述べさせている。本研究では、6つの自己評価項目に対する回答値(最大値は100)を検討対象とした。この回答値が高いほど、調査対象者が自らの実習に関し成功感を抱いていることを示している。この項目は先行研究(相良ら, 2014)と同一である。

2つめは、調査対象者のソーシャル・スキルを測定するための18項目である(表2)。これは菊池(2014)により提案されたKiSS-18をそのまま利用している。アンケートにおいては、各項目が自分にどれだけ当てはまるか、5件法(5:いつもそう、4:たいていそう、3:どちらともいえない、2:たいていそうでない、1:いつもそうでない)で回答を求めた。表2では、全質問項目を下位尺度ごとにまとめて示したが、実際のアンケートでは項目番号順に提示されている。本研究では、各項目への回答値(1~5の値をとる)を、下位尺度ごとに合計したものを下位尺度得点(範囲:3~15)とし、全項目の合計をソーシャル・スキル得点(範囲:18~90)とした。いずれも、得点が高いほど、当該の尺度があらわす側面が強いことを示す。

なおKiSS-18においては、以下の6つの下位尺度を設定することができる。これはもともとGoldstein et al. (1986)によって提案された6領域であり、KiSS-18においては必ずしも重要でないが、比較的分かりやすい下位分類であるため、多くの研究で利用されているものである(例えば、毛, 2005)。

表1 アンケート調査における自己評価項目

あなたの教育実習は、客観的に見て成功でしたか、失敗でしたか。 以下に挙げた側面それぞれについて、100点満点で採点してみましょう。 また、そのような点数になった理由もあわせて答えてください。
(1) 生徒がよく理解できる授業を行うことができた。 ____点 (100点:大成功 …… 0点:大失敗)
(2) 学習指導案通りに授業展開ができた。 ____点 (100点:大成功 …… 0点:大失敗)
(3) 教材研究を十分に行って生徒に提示できた。 ____点 (100点:大成功 …… 0点:大失敗)
(4) 生徒とのコミュニケーションがうまくとれた。 ____点 (100点:大成功 …… 0点:大失敗)
(5) 先生方とのコミュニケーションがうまくとれた。 ____点 (100点:大成功 …… 0点:大失敗)
(6) 教育実習全ての面において ____点 (100点:大成功 …… 0点:大失敗)

1) 初歩的スキルは、「他人と話していて、あまり会話が途切れないほうですか」などの項目に代表される通り、他者と比較的容易に関わりを持てるような能力である。2) 高度なスキルは、「他人にやってもらいたいことを、うまく指示することができますか」などの項目に代表される通り、比較的複雑な他者との関わりにおいて発揮される能力である。3) 感情処理のスキルは、「相手が怒っているときに、うまくなだめることができますか」などの項目に代表される通り、自分や他者の感情をうまく扱う能力である。4) 攻撃に代わるスキルは、「まわりの人たちとの間でトラブルが起きても、それを上手に処理できますか」などの項目に代表される通り、他者を攻撃するのではなく別の方法で対人関係を維持するための能力である。5) ストレスを処理するスキルは、「相手から非難されたときにも、それをうまく片付けられますか」などの項目に代表される通り、ストレスを経験する場面でも対処できる能力である。6) 計画のスキルは、「仕事上で、どこに問題があるかすぐにみつけることができますか」などの項目に代表される通り、計画的に仕事を遂行する上で必要な能力である。

教育実習の成績評価

各実習校から得られた教育実習成績評価表を用いた。評価表からは、総合評価（A, B, C）のほか、（Ⅰ）教授・学習の指導、（Ⅱ）生徒の指導、（Ⅲ）教師としての適性、（Ⅳ）勤務の状況、の4つの評価軸による成績が得られる。

表2 ソーシャル・スキル測定尺度 KiSS-18 (菊池, 2014)

下位尺度	質問紙での 項目番号	質問項目
初歩的スキル	1	他人と話していて、あまり会話が途切れないほうですか。
	5	知らない人とでも、すぐに会話が始められますか。
	15	初対面の人に、自己紹介が上手にできますか。
高度なスキル	2	他人にやってもらいたいことを、うまく指示することができますか。
	10	他人が話しているところに、気軽に参加できますか。
	16	何か失敗したとき、すぐに謝ることができますか。
感情処理のスキル	4	相手が怒っているときに、うまくなだめることができますか。
	7	こわさや恐ろしさを感じたときに、それをうまく処理できますか。
	13	自分の感情や気持ちを、素直に表現できますか。
攻撃に代わるスキル	3	他人を助けることを、上手にやれますか。
	6	まわりの人たちとの間でトラブルが起きても、それを上手に処理できますか。
	8	気まずいことがあった相手と、上手に和解できますか。
ストレスを処理するスキル	11	相手から非難されたときにも、それをうまく片付けられますか。
	14	あちこちから矛盾した話が伝わってきても、うまく処理できますか。
	17	まわりの人たちが自分と違った考えを持っていても、うまくやっていけますか。
計画のスキル	9	仕事をするときに、何をどうやったらよいか決められますか。
	12	仕事上で、どこに問題があるかすぐにみつけることができますか。
	18	仕事の目標を立てるのに、あまり困難を感じないほうですか。

(I)～(IV)の評価軸については、それぞれ5つの下位項目から構成されており、各下位項目が5点満点で評価されている。例えば、(I：教授・学習の指導)については、教材研究・学習指導案・授業中の態度など、(II：生徒の指導)については、生徒の理解・学級経営・生徒の生活に対する指導など、(III：教師としての適性)については、研究意欲・責任感・協調性など、(IV：勤務の状況)については、出勤・態度・服装などが、それぞれ下位項目として設定されている。本研究では、(I)～(IV)の各評価軸ごとの下位項目の合計点を求め、それを各評価軸の得点とした。最低点は5点、最高点は25点である。ここでは得点が高いほど、その評価軸に関し高い評価が与えられていることを意味する。

手続き

「教育実習の研究」授業におけるレポート課題として、上記に述べたようなアンケートに回答することが求められた。回答に際しては、アンケートの回答結果が今後の授業運営や学生指導に活かされること、また研究活動における基礎資料とされることが告げられた。

具体的には、2014年7月の「教育実習の研究」授業時に履修者に対し調査の説明がなされ、2014年8月までにアンケートに回答して提出するように求めた。最終的に212名が期限内に提出したが、12名には回答に不備があったため除外し、残る200名を調査対象とした。

【結果】

アンケートにおける調査対象者の回答結果と、成績評価の関係を表3に示した。今回調査対象とした200名を総合評価で分類すると、A評価が134名、B評価が59名、C評価が7名であった。表3では総合評価別に、KiSS-18における下位尺度およびソーシャル・スキル尺度それぞれにおける得点の平均および標準偏差を示した。

各尺度ごとに、総合評価(A, B, C)を独立変数(級間要因)とする一元配置分散分析を行ったが、有意なものは認められなかった。ただし表中の得点を見ると、有意ではなかったが、ほとんどのスキルでは総合評価の高いものほど得点も高かった。

なおソーシャル・スキル得点については、菊池(2014)の標準化資料に基づきパーセンタイル値を算出すると、A評価で77パーセンタイル、B評価で74パーセンタイル、C評価

表3 評価段階ごとのソーシャル・スキル得点

KiSS-18 下位尺度	総合評価		
	A評価 [n=134]	B評価 [n=59]	C評価 [n=7]
初歩的スキル	11.16 (2.43)	11.24 (2.19)	9.86 (1.95)
高度なスキル	11.30 (1.74)	10.83 (1.84)	11.00 (1.83)
感情処理のスキル	10.71 (1.62)	10.64 (1.82)	10.43 (1.62)
攻撃に代わるスキル	10.84 (1.61)	10.54 (1.73)	10.14 (1.35)
ストレスを処理するスキル	11.09 (1.83)	11.02 (1.37)	10.00 (1.29)
計画のスキル	11.33 (1.93)	11.22 (1.79)	11.57 (1.62)
ソーシャル・スキル	66.43 (7.61)	65.49 (7.01)	63.00 (6.16)

セル内の数値は各尺度得点の平均、括弧内は標準偏差。

で65パーセンタイルを示し、比較的高いソーシャル・スキル得点であることが分かる。

次に表4で、成績の下位評価軸および自己評価項目とKiSS-18の関係を検討するため、相関係数の一覧を示した。表中の各段においては、KiSS-18の下位尺度得点(太字)を1行目に、当該の下位尺度を構成する3項目を2～4行目に示した。また全18項目の合計であるソーシャル・スキル得点の相関係数を最下段に示した。

最後に、教職採用試験合格者とそれ以外の比較を表5に示した。今回調査対象とした200名のうち、合格者が10名、それ以外(不合格および試験を受験しなかった者)が190名で、合格者は全員A評価を受けていた。表5では、両者の成績の下位評価軸(上段)、アンケートにおける自己評価項目(中段)、KiSS-18における下位尺度およびソーシャル・スキル(下段)それぞれにおける得点の平均および標準偏差を示した。

表4 成績の下位評価および自己評価とKiSS-18の相関係数

KiSS-18 下位尺度および それを構成する項目	成績の下位評価軸				自己評価項目					
	(I) 教授・学習 の指導	(II) 生徒の指導	(III) 教師としての 適性	(IV) 勤務の状況	(1) 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 導案通りに授 業展開がで きた。	(3) 教材研究 を十分に行っ て生徒に提 示できた。	(4) 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) 教育実 習全ての面 において
初歩的スキル	.038	.054	.104	.052	.196**	.095	.189**	.505**	.277**	.274**
[項目 1]	.026	.099	.097	.058	.217**	.158*	.215**	.420**	.295**	.289**
[項目 5]	-.013	-.028	.008	-.034	.154*	.037	.139*	.401**	.169*	.202**
[項目15]	.036	.012	.110	.062	.120	.058	.122	.425**	.236**	.196**
高度なスキル	.147*	.166*	.147*	.127	.280**	.109	.293**	.394**	.278**	.268**
[項目 2]	.187**	.162*	.171*	.124	.275**	.108	.280**	.284**	.282**	.241**
[項目10]	.144*	.158*	.137	.096	.232**	.084	.195**	.393**	.196**	.243**
[項目16]	-.018	.019	.012	.015	.003	.010	.089	.021	.047	-.003
感情処理のスキル	.107	.105	.051	.114	.176*	.063	.224**	.266**	.248**	.197**
[項目 4]	.048	.069	.030	-.003	.048	.028	.172*	.225**	.174*	.153*
[項目 7]	.128	.040	.013	.033	.057	-.013	.091	.063	.123	.127
[項目13]	.040	.094	.027	.159*	.201**	.091	.157*	.209**	.167*	.099
攻撃に代わるスキル	.098	.091	.125	.144*	.066	-.033	.203**	.246**	.204**	.139*
[項目 3]	-.120	-.096	-.066	-.033	-.038	-.044	-.004	.115	.117	-.004
[項目 6]	.158*	.183*	.179*	.129	.131	.037	.215**	.253**	.158*	.201**
[項目 8]	.107	.058	.088	.153*	.042	-.061	.206**	.164*	.164*	.095
ストレスを処理するスキル	.123	.089	.101	.101	.201**	.074	.304**	.379**	.300**	.270**
[項目11]	.173*	.085	.086	.073	.163*	.174*	.251**	.241**	.247**	.282**
[項目14]	.076	.082	.094	.049	.191**	.010	.264**	.306**	.189**	.194**
[項目17]	-.099	-.087	-.120	-.032	.059	-.044	.113	.251**	.193**	.077
計画のスキル	.088	.009	-.008	-.030	.290**	.162*	.348**	.230**	.176*	.316**
[項目 9]	.108	.063	.022	-.001	.222**	.109	.291**	.133	.132	.192**
[項目12]	.055	.010	-.007	.029	.312**	.158*	.339**	.160*	.161*	.300**
[項目18]	.036	-.032	-.055	-.079	.127	.103	.162*	.228**	.106	.228**
ソーシャル・スキル	.144*	.124	.129	.120	.303**	.121	.384**	.515**	.369**	.369**

* $p<.05$, ** $p<.01$

さらに各尺度ごとに、合格かそれ以外かを独立変数とする対応のない t 検定を行い、結果が有意だったもののみ表5右端に t 値および有意確率を記載した。成績の下位評価軸に関してはいずれも有意な差があり、合格者のほうが高い評価を受けていることが分かる。しかし自己評価項目およびKiSS-18得点については合格者とそれ以外の者に有意な差は認められなかった。

なおソーシャル・スキル得点について先と同様にパーセンタイル値を算出すると、合格者は85パーセンタイル、それ以外の者は74パーセンタイルとなり、合格者は特に高いソーシャル・スキル得点であることが分かる。

表5 教職採用試験合格者とそれ以外の対象者の比較

	教職採用試験結果		t 値(有意なもののみ)
	合格 [n=10]	不合格・未受験 [n=190]	
【成績の下位評価軸】			
(I) 教授・学習の指導	22.90 (1.20)	20.23 (3.24)	t[17.14] = 2.67, p < .001
(II) 生徒の指導	22.60 (1.71)	19.54 (3.26)	t[12.74] = 5.17, p < .001
(III) 教師としての適性	23.90 (1.37)	20.95 (3.27)	t[15.14] = 5.97, p < .001
(IV) 勤務の状況	24.70 (0.48)	23.35 (2.49)	t[47.43] = 5.69, p < .001
【自己評価項目】			
(1) 生徒がよく理解できる授業を行うことができた。	72.50 (13.79)	66.83 (14.41)	
(2) 学習指導案通りに授業展開ができた。	75.00 (9.72)	68.21 (16.12)	
(3) 教材研究を十分に行って生徒に提示できた。	69.00 (22.34)	69.35 (17.07)	
(4) 生徒とのコミュニケーションがうまくとれた。	77.50 (25.30)	70.87 (15.94)	
(5) 先生方とのコミュニケーションがうまくとれた。	70.00 (14.91)	72.13 (17.56)	
(6) 教育実習全ての面において	76.50 (15.64)	73.20 (13.51)	
【KiSS-18】			
初歩的スキル	11.50 (3.21)	11.12 (2.31)	
高度なスキル	11.90 (2.28)	11.11 (1.75)	
感情処理のスキル	11.20 (2.10)	10.65 (1.65)	
攻撃に代わるスキル	10.70 (2.21)	10.73 (1.61)	
ストレスを処理するスキル	12.00 (1.89)	10.98 (1.67)	
計画のスキル	12.00 (1.25)	11.27 (1.90)	
ソーシャル・スキル	69.30 (9.20)	65.86 (7.28)	

セル内の数値は各尺度得点の平均、括弧内は標準偏差。

【考察】

KiSS-18と成績評価の関係について

今回の結果では、KiSS-18によるソーシャル・スキル得点と総合評価（A, B, C）の間に明確な関係は見られなかった。表3に示したとおり、数値上はある程度関連は見られたものの、総合評価を独立変数とする分散分析では全く有意差が得られず、KiSS-18の測定するソーシャル・スキルは下位尺度を含め、総合評価と関連するとはいえないことが分かる。

次に、ソーシャル・スキル得点と成績の下位評価軸（Ⅰ～Ⅳ）についてみると、（Ⅰ：教授・学習の指導）との相関 $[r=.144]$ のみが有意であった（表4左最下段）。従って、KiSS-18の測定するソーシャル・スキルは、教材研究・学習指導案・授業中の態度などの評価とは関連することが分かる。

また、KiSS-18における下位スキル得点と成績の下位評価軸（Ⅰ～Ⅳ）の関連では、高度なスキルと（Ⅰ）～（Ⅲ）の相関 $[r=.147, r=.166, r=.147]$ 、攻撃に代わるスキルと（Ⅳ：勤務の状況）の相関 $[r=.144]$ のみが有意であった（表4左；各段の1行目）。このうち、高度なスキルについて項目の内訳を見てみると、[項目2]および[項目10]の寄与が大きく、[項目16]は全く寄与していないことが分かる。また攻撃に代わるスキルについては複雑で、上記の相関を作り出しているのは[項目8]であり、[項目6]は逆に（Ⅰ）～（Ⅲ）との相関が高い $[r=.158, r=.183, r=.179]$ 。その他、下位スキル得点の相関にはあらわれていないが、[項目13]は（Ⅳ）と、[項目11]は（Ⅰ）と個別に相関を持つことが分かる $[r=.159, r=.173]$ 。これらの各項目については、後で再び検討する。

上記の結果を見ると、今回使用したKiSS-18の測定するソーシャル・スキルは、実習校の客観的な評価と関連するとは考えにくいことが明らかとなった。言い換えれば、KiSS-18の測定するソーシャル・スキルは、実習校の指導教員が実習生に求めるスキルとはやや異なっているのである。

この原因はすぐに明確になるものではないが、過去の調査結果を考慮することでひとつの可能性が見えてくる。つまり、相良ら（2013）で使用したENDCOREs（藤本ら、2007）が今回の結果以上に何の関連も示さなかったこと、そして相良ら（2014）で使用したソーシャルスキル自己評定尺度（相川ら、2005）が、総合評価（A, B, C）の面でも、成績の下位評価軸（Ⅰ～Ⅳ）の面でも、強い関連を示したこと、の2点である。このうち、ENDCOREsは主にコミュニケーション・スキルを測定するものであり、KiSS-18は主にソーシャル・スキルを測定するものであり、ソーシャルスキル自己評定尺度がその両面に軸足を置いたものである。特に、ソーシャルスキル自己評定尺度の下位スキルのうち、関係開始スキル（ソーシャル・スキルのひとつ）と記号化スキル（コミュニケーション・スキルのひとつ）の両者がそれぞれ強い関連を示したことを考えれば、実習校の指導教員が実習生に求めるスキルとは、ソーシャルとコミュニケーションの両面である可能性が高い。ただしENDCOREsの結果が著しくふるわなかったことを考えると、どちらかと言えばコミュニケーション・スキルよりも、ソーシャル・スキルのほうが重視されることが推察される。

KiSS-18によるソーシャル・スキル得点と自己評価項目の関係について

調査対象者が自らの実習についての自己評価を客観的な観点から行った自己評価項目（1～6）とソーシャル・スキル得点の関係に注目すると、（2：学習指導案通りに授業展開ができた）を除く全ての項目との相関 [$r = .303, r = .384, r = .515, r = .369, r = .369$] が有意であった（表4右最下段）。

従ってKiSS-18の測定するソーシャル・スキルは、調査対象者の自己評価の多くと関連することが分かる。特に（6：教育実習全ての面において）との相関も有意であったことから、調査対象者である教育実習生の多くが実習中に重要だと考えるスキルとKiSS-18の測定するスキルが一致していることが見てとれる。中でも（4：生徒とのコミュニケーションがうまくとれた）との相関は高く、実習生のイメージする“コミュニケーション”とKiSS-18が近似しているのであろう。このことを前節の結果とあわせて考えると、KiSS-18の測定するソーシャル・スキルは、実習生が実習中に重要だと思っているスキルとは一致するが、実習先の指導教員が重視するスキルとはどうやらあまり一致していないようである。では具体的にどこが一致し、どこが一致していないのか。以下で下位尺度ごとに検討してみる。

KiSS-18の下位尺度得点について

1) 初歩的スキル：この下位尺度得点は、成績の下位評価軸（Ⅰ～Ⅳ）のいずれとも相関がなく、（2）以外の自己評価項目との相関 [$r = .196, r = .189, r = .505, r = .277, r = .274$] が有意であった（表4最上段1行目）。この下位尺度を構成する3項目を見てもほぼ同様のパターンである。これは前述のソーシャル・スキル得点の結果と同様に、実習生はこのスキルを重視しているものの、実習先ではほとんど評価されない要素のひとつと考えられる。一般的に会話が途切れなかったり、知らない相手とも話せたりといった点はソーシャル・スキルの高さの反映と認識されており、こうしたスキルの高い実習生はそのスキルを活かして実習時にコミュニケーションをとったり、良い授業を行ったりしたと考えているが、実際はさほど評価されていないことが分かる。なお、このスキルに含まれる[項目5]および[項目15]は、前報で使用したソーシャルスキル自己評定尺度の関係開始スキルに相当するものと考えられるが、今回の成績の下位評価軸とは相関がないことから、実習先で評価されるのはこのような初歩的なスキルではないということが分かる。一方[項目1]は、過去の調査で使用したことのない（ENDCOREsやソーシャルスキル自己評定尺度に含まれない）新たな項目であるが、実習先で評価されない側面であることは同様である。

2) 高度なスキル：この下位尺度得点は、成績の下位評価軸（Ⅰ）（Ⅱ）（Ⅲ）と相関を持ち [$r = .147, r = .166, r = .147$]、自己評価項目の多くと相関を示している [$r = .280, r = .293, r = .394, r = .278, r = .268$]。従ってこの下位スキルは、実習生も実習先も共に重視しており、両者の認識が一致した唯一のスキルである。ただしこの結果を支えているのは[項目2]と[項目10]であり、[項目16]は全く寄与していない。これら3項目のうち、[項目2]は、過去の調査で使用したことのない新たな項目であるが、今回の全項目の中で最も成績評価と相関が高かったものの1つである。授業展開において生徒に的確な指示を行うことは教師の重要なスキルであり、教師としての適性の判断に影響するのは当然であろう。[項目10]は、

ソーシャルスキル自己評定尺度の関係開始スキルに含まれるが、今回の結果から、他人が話しているところに気軽に参加できることが重要であることが、前報に続いて確認された。実習生は教育実習の期間だけでなく出来上がった生徒の人間関係の中に入っていかななくてはならないため、こうした能力が評価されるのであろう。一方[項目16]は、今回全く相関が得られていないため、失敗してすぐに謝ることはさほど重要でないという点で、実習生も実習先も認識は一致している。失敗して謝るのは当然で、その後の行動が問われているのは言うまでもない。

3) 感情処理のスキル：この下位尺度得点は、1)と同様、成績の下位評価軸(I~IV)のいずれとも相関がなく、(2)以外の自己評価項目との相関 $[r=.176, r=.224, r=.266, r=.248, r=.197]$ が有意であった。個々の項目を見てみると、[項目4]は新たな項目であるが、下位尺度得点と同様のパターンである。相手の怒りをなだめる能力はソーシャル・スキルとしては重要かもしれないが、教育場面でも生徒が怒りを示したとすれば、教師はそれをなだめたり避けたりするのではなく、しっかりと受けとめて指導につなげていく必要がある。この項目が評価されないのはそのような背景があるからかもしれない。[項目7]は、過去の調査で感情統制のスキルとして繰り返し登場しているが、すべてにおいて重視されないスキルであり、今回もやはり同様に無相関であった。一方[項目13]は、過去の調査における主張性あるいは表現力のスキルに近いが、他の項目のパターンとは異なり、(IV：勤務の状況)と相関がある $[r=.159]$ 。この項目は、実習生の評価にはあまり関わらないものの、誠実さや熱意などを含めた(IV)の評価として反映されるのであろう。しかし同項目は(6：教育実習全ての面において)とは相関がないため、実習生自身はあまりその重要性に気づいていないようである。なお教育場面で教師が自分の感情や気持ちを素直に表現することが重要であるのは、いわゆるカウンセリング・マインドをもった教師像にも合致するものである。全ての教師はカウンセリングの考え方や態度を身につけて教育にあたる必要があるという考え方である。その中で、教師はできるだけ自己開示を恐れずに行い、できるだけありのままの態度で生徒に対するべきだとされている。つまり、“立派な教師像”を守るべく本当の自分を偽ることは、生徒との心の交流を妨げるだけでなく、対話のある授業も難しくするのである(岸・水上・大友・河村, 2013)。従って、教師はできる限り自らを偽らず、ありのままであることが望まれる。

4) 攻撃に代わるスキル：この下位尺度得点は、1)や3)と似ているが、(IV：勤務の状況)と相関がある点 $[r=.144]$ が異なる。このパターンは主に[項目8]によるところが大きい。例えば生徒に注意をした後など、気まずい相手とも和解できることは重要であり、誠実さや熱意などを含めた(IV)の評価として反映されるのであろう。しかし同項目は(6)とは相関がない点も前述の[項目13]と同様で、実習生自身はその重要性に気づいていないようである。一方[項目6]は、成績評価と相関が高かったものの1つであるが、過去の調査で関係調整あるいは関係維持のスキルとして重視されていた能力のひとつであり、今回も同様の結果となった。例えば生徒同士のトラブルを上手に解決できることは非常に重要であろう。なお[項目3]は、過去の調査で使用したことのない新たな項目であるが、今回全く相関が得られていないため、他人を上手に助けられることはあまり重視しないという点で実習生も実習先

も認識は一致している。教師のすべきことは、生徒を助けることではなく、教え導くことである。従って助けるスキルはあまり教育場面で注目されないのかもしれない。

5) ストレスを処理するスキル：この下位尺度得点は、1)と同様のパターンであった。残念ながらこのスキルに関しても、実習生と実習先で認識にズレがあるようである。ただし個々の項目を見てみると異なる点もある。[項目11]は過去の調査で関係調整のスキルとされていたものに近く、今回も(I：教授・学習の指導)との相関が有意で $[r=.173]$ 、実習先でも重視されるスキルのようなのである。教育実習生がしばしば経験することとして、生徒からの心ない発言に精神的なショックを受けてしまうというケースがある。しかし多くの場合、それはショックを受けるよりもうまく受け流すほうがよく、そこで生きてくるのが、この[項目11]の能力ではないかと思われる。一方[項目14]は新たな項目であるが、下位尺度得点と同様のパターンである。矛盾した話が実習生に伝わり、頭の中の混乱をうまく処理したとしても、外部からはそのプロセスを見抜くことはできない。同じことは他の多くの項目にも当てはめられるが、そのために評価の対象にならない項目も存在するはずである。また[項目17]は、(4：生徒とのコミュニケーションがうまくとれた)および(5：先生方とのコミュニケーションがうまくとれた)との相関のみが得られており $[r=.251, r=.193]$ 、実習生は周りとは自分が違う考え方でうまくやることがコミュニケーションだと考えているものの、教育実習に重要とは思っておらず、その点では実習先と一致している。

6) 計画のスキル：この下位尺度得点の結果は、1), 3), 5)と似ているが、大きく違うのは(2：学習指導案通りに授業展開ができた)と相関を持つ点 $[r=.162]$ である。これは計画に関するスキルであるため当然とも言えるが、個々の項目を見てみると、[項目12]の寄与が大きいようである。ただし1)と同様に、成績とは全く相関がないため、このスキルは実習先ではあまり評価されない。これについても過去の研究で指摘してきたことであるが、実習生にとっては努力の必要な活動であっても、実習先の指導教員にとってはできて当然とみなされる場合があり、このスキルについてもそれが当てはまるものと思われる。

なお以上の結果は、様々なソーシャル・スキル尺度のうちのひとつを使用した結果である。今後は本研究の結果を踏まえ、コミュニケーション・スキルとソーシャル・スキル双方を測定できる尺度を用いた検討も行っていくことが必要となろう。

教職採用試験合格者の特徴について

今回の調査対象者のうち10名が教職採用試験合格者であった。この合格者が他の調査対象者と異なる点があるのか検討した結果(表5)、合格者は有意に実習成績が高く、全員がA評価であった。試験に合格するような優秀な実習生には高い評価が与えられていることが分かる。しかし自己評価やKiSS-18に関しては有意差が得られなかったことから、合格者は必ずしも自己評価が高いわけでもなく、KiSS-18で測定するソーシャル・スキルが高いわけでもないことが判明した。

自己評価については、前報でも指摘しているように、基本的に実習生は優れたメタ認知

的モニタリング能力(三宮, 2008)を有しており, 正しく自己評価を行うものの, 優秀な実習生ほど自らに厳しい評価を行う場合があり, 今回も同様のメカニズムによって評価点が押し下げられている可能性がある。

一方ソーシャル・スキルについては, 当然のことながらそれが高いだけで試験に合格できるわけではないことを意味している。ただし数値上は, 攻撃に代わるスキルを除けば全てのスキルで合格者が高い値を示していること, そして合格者が85パーセントという高いソーシャル・スキルを示していることに注目したい。合格者は(有意ではないものの)相対的にソーシャル・スキルが高い傾向にあり, これは教師の重要な資質に関わる部分であるように思われる。

C評価の実習生の特徴について

C評価を受ける実習生の特徴に関し, 今回のデータの中で特筆すべき点は見当たらなかった。例年同様であるが, 今回もC評価の人数が7名と非常に少ないため, 有意な結果は認められない(表3)。有意ではないため, この結果から何か主張することは難しいが, KiSS-18によるソーシャル・スキルだけで評価が決まるわけではないことは, この場合にも当てはめられそうである。おそらく, コミュニケーション(ソーシャル・スキル)の問題を感じる者は, 総合評価がAやBの中にも存在しているのであり, C評価だけに限定するべきではないのであろう。

ただし相良ら(2013)の結果では, ENDCOREs(藤本ら, 2007)における言語表現, 表情表現, 独立性, 友好性, 意見対立対処の各サブスキル, 表現力および自己主張のメインスキル, そしてコミュニケーション・スキル全体の得点のそれぞれでC評価は有意に低い値を示し, 相良ら(2014)の結果では, ソーシャルスキル自己評定尺度(相川ら, 2005)における解読および記号化のスキルとソーシャル・スキル全体の得点でC評価は有意に低い値を示している。従って明確な結論を得ることはできないが, 今後C評価を受けるような実習生に対する事前・事後教育を考える際は, ここで得られた手がかりについて慎重な検討が求められる。

教育実習に関する効果的な事前・事後指導とは

現在大学の教員養成課程において, 教育実習に関わる事前・事後教育は様々な場面で行われているが, 本研究の結果から, 今後それらの指導をより効果的に行うための手掛かりは得られるのか, 考えてみたい。

まず, これまでに見いだされた事実として, ソーシャル・スキルの内容によって実習中に役立つスキルと必ずしも役立つとは言えないスキルがあり, 場合によってはコミュニケーション・スキルも重要となるという点がある。現在までにENDCOREs, ソーシャルスキル自己評定尺度, そしてKiSS-18と3種類の尺度を利用して検討を行ってきたが, 未だ明確な結論が得られる段階とは言えない。現段階である程度明らかになってきたのは, 様々なスキルのうち, ①関係開始(既存のグループに気軽に入っていく, すぐに仲よくなる能力・人と話すのが得意である能力・誰にでも気軽に挨拶できる能力), ②表現力(自分の気持ちを表情でうまく表現できる能力・相手にしてほしいことを的確に指示できる能力・自分の感情や気持ちを素直に表現できる能力・自分の衝動や欲求を無理に抑えない能力), ③問題対処(トラブルに対処できる能力・相手からの非難に対処できる能力・相手と

上手に和解できる能力), ④関係維持(周りの期待に応じたふるまいができる能力・人間関係を第一に考える能力・友好的な態度で相手に接する能力), ⑤自己統制(道徳的な判断で正しい行動をする能力・周りとは関係なく自分の意見や立場を明らかにできる能力)の各スキル(括弧内は具体的な能力:効果が大いと思われる順に列記)については,教育実習中に実習校側で重視される可能性が高いという点である。従って大学の事前教育においては,これらのスキルに関する指導を採り入れることも検討してよいのではないと思われる。

またもう一点明らかになってきたのは,実習先の指導教員が重視するスキルと,実習生が重視するスキルとの間のズレが存在することである。ほとんどの場合,実習生が重視しているスキルがそれほど先方で評価されないことが多いが,まれにその逆も存在する。例えば,ENDCOREsの欲求抑制サブスキル(自分の衝動や欲求を抑える能力)については,成績の下位評価軸と負の相関があり,欲求抑制を行うと評価が下がることが分かっている(相良ら,2013)。これはおそらく実習生はあまりに抑制的であるよりも,ある程度の自己開示のあったほうが良いことを反映した結果であろう。しかしこの欲求抑制サブスキル得点は,実習生の自己評価項目とは相関がなく,実習生にとって欲求抑制を行う(行わない)ことがさほど重要とは思われていないようである。今後は,大学の事前教育として,こうした認識のズレを無くしていくことも重要であろう。

実習生と実習先の認識のズレが存在する一方で,認識が一致している場合もある。例えば今回のデータでも2)高度なスキルは,双方で重視されていた。逆に,ソーシャルスキル自己評定尺度の感情統制スキルは,双方で重視されていなかった(相良ら,2014)。ここから考えられるのは,たとえ両方で認識が一致していたとしても,両者が共に重視しない面を看過してよいのかという点である。事前指導として,実習校側が重視しない面であるから,実習生もその面は後回しでよいと指導することが果たして正しいのかという疑問も生ずる。この点に関しては,さらなる検討が必要である。

今後は本研究で得られたデータも参考としながら,学生が充実した教育実習を体験し,教育実習を通して本人のより良い成長につなげるためにはどのような事前・事後指導を行ったらいかが引き続き取り組んでいくことが重要であろう。

【参考文献】

- 相川 充・藤田正美 2005 成人用ソーシャルスキル自己評定尺度の構成. 東京学芸大学紀要(第1部門,教育科学), 56, 87-93.
- 藤本 学・大坊郁夫 2007 コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み. パーソナリティ研究, 15, 347-361.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. 1986 The adolescent: Social skill training through structured learning. In G. Cartledge & J. F. Milburn (Eds.), *Teaching Social Skills to Children*. New York: Pergamon Press.
- 菊池章夫 2014 さらに/思いやりを科学する:向社会的行動と社会的スキル. 川島書店.
- 岸 俊彦・水上和夫・大友秀人・河村茂雄(編) 2013 意欲を高める・理解を深める対話のある授業. 図書文化.

- 毛 新華 2005 社会的スキル測定尺度 KiSS-18 の中国の若者への適用. 対人社会心理学研究, 5, 85-91.
- 相良麻里 2007 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：短期大学に関して. 子保研年報, 19, 12-19.
- 相良麻里 2009 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実践的指導力の基礎(1). 東京家政大学研究紀要, 49, 21-26.
- 相良麻里 2010 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実践的指導力の基礎(2). 東京家政大学博物館紀要, 15, 1-10.
- 相良麻里 2011 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：コミュニケーションの問題に関連して. 東京家政大学博物館紀要, 16, 1-7.
- 相良麻里・相良陽一郎 2012 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：教育実習生の自己評価に関して. 千葉商大紀要, 49(2), 135-147.
- 相良麻里・相良陽一郎 2013 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コミュニケーション能力について. 千葉商大紀要, 50(2), 83-102.
- 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. 千葉商大紀要, 51(2), 233-250.
- 三宮真智子 2008 メタ認知：学習力を支える高次認知機能. 北大路書房.
(2015.1.19 受稿, 2015.2.16 受理)

【抄 録】

これまでの一連の研究から、教育実習において実習生が感じる困難さの背後に、他者（生徒・他の実習生・実習校スタッフなど）とのコミュニケーションの問題があることが示されている。本研究では、その問題が何に起因するものなのか検討するため、今年度教育実習を終了した実習生212名を対象とし、KiSS-18（菊池，2014）と、実習に関する自己評価および他者評価（実習校から得られた成績評価）の関係を検討した。その結果、上記の問題はコミュニケーションおよびソーシャル・スキル双方の不足により引き起こされていると考えることが妥当であると判断された。さらに下位尺度の分析から、教育実習における重要なスキルが新たに見いだされた。これらの結果をもとに、効果的な事前・事後教育の検討が行われた。