

## 〔論 説〕

### 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自己肯定感について ——

相 良 麻 里  
相 良 陽 一 郎

大学における教員養成課程において、教育実習生は事前教育を受けているにもかかわらず、実際の実習場面では予想外の困難に出会い、戸惑ったという報告が多い(相良, 2007; 2009)。その原因として、従来の事前・事後教育ではあまり重視されてこなかったコミュニケーション・スキルの不足があるのではないかと考えられたが(相良, 2010; 2011; 相良・相良, 2012)、実際の教育実習における成績評価(他者評価)と実習生自身の自己評価をもとに、ENDCOREs(藤本・大坊, 2007; 主にコミュニケーション・スキルを測定する尺度)、KiSS-18(菊池, 2014; 主にソーシャル・スキルを測定する尺度)、そしてソーシャルスキル自己評定尺度(相川・藤田, 2005; コミュニケーション・スキルとソーシャル・スキルの両面を測定する尺度)を用いて教育実習生のスキルを測定し、検討した結果(相良・相良, 2013～2015)、不足しているのはコミュニケーション・スキルではなく、主にソーシャル・スキルなのではないかという可能性が高まっている。一般的に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(藤本ら, 2007)。またソーシャル・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り、基本的にはコミュニケーション・スキルを包含する概念である(相川ら, 2005)。

さらに相良・相良(2016)は、ここで問題となっているソーシャルスキルとはどのようなものなのか、より広い観点から検討する必要があると考え、実習生の日常生活スキルと教育実習結果の関係について検討した。日常生活スキルとは、ライフスキルとも呼ばれるもので、「効果的に日常生活を過ごすために必要な学習された行動」(Brooks, 1984)、あるいは「人々が現在の生活を自ら管理・統制し、将来のライフイベント(人生における重要な出来事)をうまく乗り切るために必要な能力」(Danish, Petitpas & Hale, 1995)などと定義されている。また世界保健機関(WHO, 1997)はライフスキルを対人場面で展開される社会的スキルを内包した心理社会的能力と位置づけ、「日常生活で生じる様々な問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な能力」と定義している。従って日常生活スキル(ライフスキル)とは、コミュニケーション・スキルやソーシャル・スキルを含む、より広義な概念であるといえる(島本・石井, 2006)。この日常生活スキルと教育実習結果を分析した結果、新たにリーダーシップや感受性のほか、自尊心(自己肯定感)のスキルが重要であることが示された(相良ら, 2016)。

上記の一連の研究(相良, 2007; 2009 ~ 2011; 相良ら, 2012 ~ 2016)の結果をまとめると以下ようになる。

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, すぐに仲よくなれる能力・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自律性(道徳的な判断に基づいて正しい行動をする能力・集団の先頭に立って皆を引っ張っていける能力・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), ⑥感受性(困っている人を見ると援助したくなる傾向・他人の幸せを自分のことのように感じられる傾向), ⑦自己肯定感(自分のことが好きな傾向・自分のいままでの人生に満足している傾向)の各スキル(括弧内は具体的な能力: 効果が大き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。

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。こうした認識のズレが, 実習期間中に実習生が戸惑いを感じる原因となると考えられ, 今後の事前学習内容を検討する場合に考慮する必要がある。

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KiSS-18の高度なスキル(比較的複雑な他者との関わりにおいて発揮される能力)は, 双方で重視されていた(相良ら, 2015)。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。この点に関しても, さらなる検討が必要である。

そこで本研究では, これまでと同様に, 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と, 実習先の指導教員が行う成績評価の両面について検討するが, その際, 特に実習生の「自己肯定感(self-affirmation)」に注目してみたい。田中・滝沢(2010)によれば自己肯定感とは「自己に対して前向きで, 好ましく思うような態度や感情」であり, いわゆる自尊感情(self-esteem; Rosenberg, 1965)に含まれるものである。ただし吉森(2015)によれば, 自己肯定感の定義は研究者によって大きく異なっており, 自尊感情に含まれるかどうかについても意見が分かれているという。

なお自己肯定感に類似した概念として「自己受容(self-acceptance)」がある。自己受容とは、もともとRogers(1951)が来談者中心療法の中で提案した自己意識のあり方で、「ありのままの自己を受け入れること」である。来談者中心療法においては、自己にとって好ましくない経験を拒絶するのではなく、好ましくない経験であってもそれを認め、自己概念を修正していくことが求められる。これがRogers(1961)の言う「経験への開放性(openness to experience)」であり、自己受容なのである。従って、自己を好ましく思うといった評価の側面とは切り離されたものが自己受容であり、その点で(自己への評価的な側面を中心とする)自己肯定感とは異なっている(田中ら, 2010)。

ところで自己肯定感については近年、学校教育場面の問題と結びつけて論じられることが多くなっている(吉森, 2015)。子どもの自己肯定感の低下が様々な問題事象の原因であるという指摘である。また、行政府や地方自治体においても児童・生徒の自己肯定感についての検討が多数なされている。例えば平成27年に公表された教育再生実行会議の第七次提言においても、これからの時代を生きる人たちに必要とされる資質・能力(求められる人材像)として、自己肯定感を醸成していくことの重要性が指摘されており(教育再生実行会議, 2015)、平成28年の専門調査会においても繰り返し自己肯定感についての検討がなされている(教育再生実行会議, 2016)。

先に述べたとおり、相良ら(2016)においては、教育実習中に実習校側から重視される可能性が高いスキルのひとつとして、自己肯定感(⑦)が新たに見出されていた。そこで本研究でも、教育実習場面で必要となる自己肯定感とは具体的にどのようなものなのか明らかにすることを目的とした。

自己肯定感を測定する尺度としては様々なものが提案されているが、今回は平石(1990)により作成された「自己肯定意識尺度」を使用することとした。この尺度は、後述の通り、自己受容、自己実現的態度、充実感、自己閉鎖性・人間不信、自己表明・対人的積極性、被評価意識・対人緊張の6つの下位尺度から構成されており、前半の3つは「対自己領域」、後半の3つは「対他者領域」に分類されている。このような下位尺度構成を持つ尺度は他にはなく、本研究の目的に最もかなった尺度であると判断された。

最終的には、これまで実施した結果(相良ら, 2013～2016)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172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, 2016など)と同一である。

2つめは、調査対象者の自己肯定感を測定するための48項目である(表2)。これは平石(1990)により提案された自己肯定意識尺度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:当てはまる, 4:どちらかと言えば当てはまる, 3:どちらとも言えない, 2:どちらかと言えば当てはまらない, 1:当てはまらない)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。

自己肯定意識尺度は、以下の6つの下位尺度が設定されている(平石, 1990)。

1) 自己受容は、「自分の個性を素直に受け入れている。」「自分の良いところも悪いところもありのままに認めることができる。」などの項目に代表される通り、ありのままの自己をどの程度受容しているかに対応する下位尺度である。ただし、中には「自分には良い面が全然ない。(逆転項目)」「自分の悪いところが気になってしまう。(逆転項目)」など、自己への評価的な側面を問う項目も含まれているため、この下位尺度はRogers(1951)の言う純粋な自己受容というよりも、自己を好ましく思う／思わないといった評価も含んだ自己肯定感に近い側面を測定しているものと考えられる。

2) 自己実現的態度は、「自分の良い面を一生懸命伸ばそうとしている。」「情熱をもって何かに取り組んでいる。」などの項目に代表される通り、自己の能力を高め、自己実現に向かって努力する態度のことである。主に調査対象者の動機づけの側面を測定しているものと思われる。

3) 充実感は、「生活がすごく楽しいと感じる。」「充実感を感じる。」などの項目に代表される通り、日々が楽しく充実感に満ちている程度に対応しており、主に調査対象者の感情的側面を測定しているものと思われる。

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)

---

表2 自己肯定意識尺度 (平石, 1990)

下位尺度	質問紙での 項目番号	質問項目
対自己領域	自己受容	1 欠点のひとつやふたつあってもかまわないと思う。
		2 自分なりの個性を大切にしている。
		24 自分の個性を素直に受け入れている。
		33 自分には良い面が全然ない。(逆転項目)
		38 自分の悪いところが気になってしまう。(逆転項目)
		40 やれば何かできるというそんな自信がある。
		44 私には私なりの人生があってもいいと思う。
		48 自分の良いところ悪いところありのままに認めることができる。
自己実現的態度	4 自分には目標というものが無い。(逆転項目)	
	6 張り合いがあり、やる気が出ている。	
	9 自分を見失うことなく自分の道を進んでいる。	
	15 自分の夢をかなえようと意欲に燃えている。	
	22 本当に自分のやりたいことが何なのか分からない。(逆転項目)	
	27 自分の良い面を一生懸命伸ばそうとしている。	
	30 前向きの姿勢で物事に取り組んでいる。	
31 情熱をもって何かに取り組んでいる。		
充実感	7 生活がすごく楽しいと感じる。	
	10 わだかまりがなく、スカッとしている。	
	19 精神的に楽な気分である。	
	26 満足感がもてない。(逆転項目)	
	29 自分の好きなことがやれていると思える。	
	42 充実感を感じる。	
	45 ころから楽しいと思える日がない。(逆転項目)	
	47 自分はのびのびと生きていると感じる。	
対他者領域	自己閉鎖性・人間不信 (全て逆転項目)	3 自分はひとりぼっちだと感じる。
		5 自分は他人に対してところを閉ざしているような気がする。
		12 人間関係をわずらわしいと感じる。
		14 友だちと一緒にいてもどこかさびしく悲しい。
		18 他人に対して好意的になれない。
		20 他人との間に壁をつくっている。
		23 私は人を信用していない。
		28 友人と話していても全然通じないので絶望している。
	自己表明・対人的積極性	8 人前でもこだわりなく自由に感じたままを言うことができる。
		11 人前でもありのままの自分を出せる。
		17 友だちと真剣に話し合う。
		36 自分のなっとくのいくまで相手と話し合うようにしている。
		37 友だち関係が自然と広がっていく。
39 自主的に友人に話しかけていく。		
43 相手に気を配りながらも自分の言いたいことを言うことができる。		
46 疑問だと感じたらそれを堂々とと言える。		
被評価意識・対人緊張 (全て逆転項目)	13 他人に自分の良いイメージだけを印象づけようとしている。	
	16 自分が他人の目にどう映るかを意識すると身動きできなくなる。	
	21 人に対して、自分のイメージを悪くしないかと恐れている。	
	25 人に向かって思ったことが言えないことがある。	
	32 人から何か言われないう、変な目で見られないかと気にしている。	
	34 自分は他人よりおとっているかすぐれているかを気にしている。	
	35 無理して人に合わせようとしてきゅうくつな思いをしている。	
41 人に気をつかいすぎてつかれる。		



4) 自己閉鎖性・人間不信は、「他人との間に壁をつくっている。」「私は人を信用していない。」などの項目に代表される通り、他者を信用せず、心理的な交流を避ける傾向に対応しており、主に調査対象者の感情的側面を測定しているものと思われる。こうした対人関係における閉鎖性・不信感、自己に対する不信感に起因する 경우가多く、言い換えれば自己肯定感の低さに起因する場合が多いと考えられる。従って、この下位尺度は自己肯定感の高さではなく、低さに対応するものである。そこで本研究では、この下位尺度に含まれる項目を全て逆転項目とみなすこととした。よって本下位尺度得点が高いほど自己閉鎖性・人間不信の程度は低く、下位尺度得点が低いほど自己閉鎖性・人間不信の程度は高いとみなすことになる。つまり全項目を逆転項目としているため、この下位尺度は「自己開放性・他者信頼」の程度を測定するものと言い換えることもできる。その点でこの下位尺度は、冒頭に述べたスキルのうち①関係開始スキルに近いものと言えよう。

5) 自己表明・対人的積極性は、「友だち関係が自然と広がっていく。」「自主的に友人に話しかけていく。」などの項目に代表される通り、対人関係における自己開示性や積極性を測定するもので、対人面での行動に対応していると考えられる。この下位尺度は、冒頭に述べたスキルのうち①関係開始および②表現力に相当するものと考えられる。なお、本下位尺度に含まれる項目として「人前でもありのままの自分を出せる。」「疑問だと感じたらそれを堂々と言えろ。」などがあり、これらはRogers(1961)の言う開放性に近いものと考えられる。

6) 被評価意識・対人緊張は、「他人に自分の良いイメージだけを印象づけようとしている。」「自分が他人の目にどう映るかを意識すると身動きできなくなる。」などの項目に代表される通り、対人場面での自己意識(自己評価意識)に関わる問題に対応しており、主に他者が自己に向ける評価を気にするあまり自然に振る舞えなくなるような傾向を測定している。この下位尺度も、上記の4) 自己閉鎖性・人間不信と同様に、自己肯定感が低いことに起因する問題と考えられるため、これに含まれる項目を全て逆転項目とみなすこととした。よって本下位尺度得点が高いほど被評価意識・対人緊張の程度は低く、下位尺度得点が低いほど被評価意識・対人緊張の程度は高いとみなすことになる。つまり全項目を逆転項目としているため、この下位尺度は「他者による自己評価意識に悩まされることが少ない傾向」を測定するものとみなすこともできる。その点では、冒頭に述べたスキルのうち④関係維持や⑥感受性に近いように思われるが、④や⑥のスキルが関係維持や感受性を適切な場面で活用できるか(できないか)というポジティブな面に注目しているのに対し、今回の被評価意識・対人緊張においては、必要以上に被評価意識を持つことで不適応行動を示すことが多いか(少ないか)というネガティブな側面に注目しており、その点では両者に共通性は見られるものの、同一とみなすことはできない。

上記のうち、1)～3)は主に自己自身に関する「対自己領域」、4)～6)は主に自己と他者の関係に関する「対他者領域」に分けられる。自己肯定感の測定で対他者領域を扱うのは、自己肯定感を検討する上で対人場面を無視することができないからである。自己肯定感、他者との関わりによって大きく影響を受ける一方、他者との関わり方にも大きな影響を与えるものである。例えば、他者からの評価や承認、他者との協同場面における成功/失敗といった経験が、本人の自己肯定感に大きく影響するが、その一方で、自己肯定

感の高低により、他者との関わり方も大きく変化するのである。従って自己肯定感を検討する場合、調査対象者の内面に注目して態度測定をするだけでなく、他者との関係の中で生じる現象にも注目しなくてはならないのである。

本研究では、各質問項目への回答値（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：8～40）、1～3の下位尺度得点の合計を対自己領域得点（範囲：24～120）、4～6の下位尺度得点の合計を対他者領域得点（範囲：24～120）、そして全項目の合計を自己肯定意識得点（範囲：48～240）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が、4) 自己閉鎖性・人間不信と6) 被評価意識・対人緊張については、尺度全体を逆転項目と捉えているため、得点が低いほど当該の尺度があらわす側面が強いことを示している。

### 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。

（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、態度・熱意・誠実さなどが、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、2016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、2016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172名が期限内に提出したが、5名には回答に不備があったため除外し、残る167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167名を総合評価で分類すると、A評価が105名、B評価が56名、C評価が6名であった。表3では総合評価別に、自己肯定意識尺度における下位尺度およびその合計点(対自己領域得点・対他者領域得点・自己肯定意識得点)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ところ、自己受容 [ $F(2,164)=5.86, p<.01$ ], 自己閉鎖性・人間不信 [ $F(2,164)=3.70, p<.05$ ], 自己表明・対人的積極性 [ $F(2,164)=5.29, p<.01$ ], 被評価意識・対人緊張 [ $F(2,164)=4.11, p<.05$ ]それぞれにおいて主効果が有意となったが、下位検定の結果、全ての主効果においてC評価のみが有意に低く [ $p<.05$ ], A評価とB評価の間に有意差は認められなかった。それ以外の下位尺度および合計値に関する主効果は全て有意にならなかった。ただし表中の得点を見ると、有意ではなかったが、ほとんどの尺度では総合評価の高いものほど得点も高かった。

次に表4で、成績の下位評価軸および自己評価項目と自己肯定感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、自己肯定意識の下位尺度得点と共に、自己受容・自己実現的態度・充実感の3項目の合計である対自己領域得点と、自己閉鎖性・人間不信・自己表明・対人的積極性・被評価意識・対人緊張の3項目の合計である対他者領域得点、そして全48項目の合計である自己肯定意識得点の相関係数についても示してある。

表3 評価段階ごとの自己肯定意識尺度得点

下位尺度	総合評価		
	A評価 (n=105)	B評価 (n=56)	C評価 (n=6)
自己受容	32.33 (3.83)	32.45 (3.84)	26.50 (9.63)
自己実現的態度	32.31 (5.65)	31.55 (6.28)	29.83 (8.57)
充実感	32.29 (5.29)	31.77 (6.05)	27.00 (8.02)
<b>対自己領域</b>	<b>96.93 (12.60)</b>	<b>95.77 (14.11)</b>	<b>83.33 (24.80)</b>
自己閉鎖性・人間不信	32.90 (4.90)	31.73 (5.74)	27.33 (6.68)
自己表明・対人的積極性	30.48 (4.77)	28.80 (5.52)	24.17 (9.81)
被評価意識・対人緊張	26.42 (6.17)	25.36 (6.43)	19.00 (8.07)
<b>対他者領域</b>	<b>89.80 (12.67)</b>	<b>85.89 (14.06)</b>	<b>70.50 (22.57)</b>
<b>自己肯定意識(合計)</b>	<b>186.73 (23.41)</b>	<b>181.66 (25.61)</b>	<b>153.83 (45.73)</b>

セル内の数値は各尺度得点の平均、括弧内は標準偏差。



表4 成績の下位評価および自己評価と自己肯定意識尺度の相関係数

自己肯定意識尺度 および下位尺度	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) 生徒がは 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
自己受容	.155*	.123	.120	.129	.147	.194*	.260**	.279**	.302**	.351**
自己実現的態度	.136	.138	.129	.095	.123	.108	.243**	.290**	.336**	.290**
充実感	.205**	.183*	.178*	.171*	.173*	.164*	.229**	.344**	.326**	.311**
対自己領域	.192*	.173*	.167*	.152	.170*	.174*	.280**	.354**	.373**	.362**
自己閉鎖性・ 人間不信	.233**	.202**	.241**	.215**	.177*	.125	.212**	.261**	.302**	.235**
自己表明・ 対人的積極性	.266**	.294**	.298**	.269**	.340**	.224**	.310**	.565**	.400**	.431**
被評価意識・ 対人緊張	.137	.081	.137	.158*	.174*	.157*	.221**	.096	.242**	.114
対他者領域	.254**	.227**	.270**	.258**	.278**	.206**	.302**	.361**	.381**	.308**
自己肯定意識 (合計)	.241**	.216**	.236**	.222**	.242**	.205**	.314**	.386**	.407**	.361**

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

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167名のうち、現時点で筆者の把握している合格者が12名、それ以外（不合格および試験を受験しなかった者）が155名であった。表5では、自己肯定意識尺度における下位尺度および各合計点それぞれにおける得点の平均および標準偏差を示した。

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検定を行ったが、全ての組み合わせにおいて有意差は得られなかった。なお有意ではないが、ほとんどの組み合わせにおいて合格者のほうが高い数値を示していた。

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	
	合格 [n=12]	不合格・未受験 [n=155]
自己受容	33.33 (4.19)	32.07 (4.25)
自己実現的態度	35.00 (4.49)	31.74 (6.01)
充実感	31.83 (4.76)	31.93 (5.79)
対自己領域	100.17 (11.72)	95.74 (13.92)
自己閉鎖性・人間不信	32.50 (5.09)	32.30 (5.38)
自己表明・対人的積極性	32.42 (5.20)	29.48 (5.36)
被評価意識・対人緊張	26.92 (7.74)	25.71 (6.35)
対他者領域	91.83 (16.06)	87.48 (13.84)
自己肯定意識 (合計)	192.00 (26.02)	183.22 (25.70)

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】

### 自己肯定感と総合評価の関係について

今回の結果では、自己受容、自己閉鎖性・人間不信、自己表明・対人的積極性、被評価意識・対人緊張の各下位尺度において、総合評価(A, B, C)の主効果が見られたが、それらはいずれもC評価の尺度得点が有意に低いために引き起こされたものであった。他の面では有意差が見られなかったことを考え合わせると、全般的には自己肯定感の高低だけで総合評価が決まる訳ではないが、いくつかの面においては、自己肯定感の低さとC評価を受けるものに一致が見られるようである。

このような、C評価の特異性はこれまでの研究でも繰り返し見られている。例えば相良ら(2013)の結果では、ENDCOREs(藤本ら, 2007)におけるサブスキルおよびメインスキルのいくつか、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評価が有意に低い値を示し、また相良ら(2014)においても、ソーシャルスキル自己評定尺度(相川ら, 2005)におけるサブスキルのいくつかとソーシャル・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。

ただし例年同様であるが、今回もC評価の人数が6名と非常に少ないため、この結果からすぐに何か主張することは難しいが、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必要となるであろう。

なお表3を見ると、有意ではなかったが、ほとんどの尺度において数値上は総合評価が高いほど尺度得点も高くなっており、自己肯定感と成績評価にはある程度の関連が見られたと考えることもできる。この点については次節で詳しく検討する。

### 自己肯定感と成績評価(下位評価軸)の関係について

次に、自己肯定意識尺度と成績の下位評価軸(I~IV)についてみると(表4左側)、自己肯定意識得点(合計点)と下位評価軸(I~IV)全てにおいて有意な相関が見られた[ $r = .241, r = .216, r = .236, r = .222$ ](表4左最下段)。このことから、自己肯定感の高い実習生は、学習指導面(I)・生徒指導面(II)・教師としての適性(III)・勤務の状況(IV)のいずれにおいても高い評価を得ていることが分かる。この結果は、相良ら(2016)において、教育実習中に実習校側から重視される可能性が高いスキルとして自己肯定感(⑦)が見出されたことと完全に一致している。

また、自己肯定意識を対自己領域と対他者領域に分けてみると、対自己領域得点については比較的相関が弱く、(I~III)の相関が有意であるのに対し[ $r = .192, r = .173, r = .167$ ]、対他者領域については比較的強い相関で、(I~IV)全てにおいて有意な相関が見られた[ $r = .254, r = .227, r = .270, r = .258$ ]。特に対他者領域の自己肯定感が成績と強い相関を示したのは特徴的で、これは冒頭でも述べたように、自己肯定感是他者との関係の中で生じてくる要素が大きいこと、そして教育実習場面は他者との関わりが非常に重視される活動であることなどが影響しているものと思われる。

さらに、自己肯定意識の下位尺度得点と成績の下位評価軸(I~IV)の関連を見てみると(表4左側)、自己受容と(I:教授・学習の指導)の相関[ $r = .155$ ]、充実感と(I~IV)全ての相関[ $r = .205, r = .183, r = .178, r = .171$ ]、自己閉鎖性・人間不信と(I~IV)全ての相

関 [ $r = .233, r = .202, r = .241, r = .215$ ], 自己表明・対人的積極性と(I～IV)全ての相関 [ $r = .266, r = .294, r = .298, r = .269$ ], 被評価意識・対人緊張と(IV:勤務の状況)の相関 [ $r = .158$ ]が有意であり, 自己実現的態度に関しては有意な相関は見られなかった。従って, 対自己領域において成績と有意な相関を持つものは充実感のみであり, 自己受容が若干(I)と関連を持つことが分かる。一方, 対他者領域においては, 自己閉鎖性・人間不信と自己表明・対人的積極性の役割が非常に大きく, 被評価意識・対人緊張は(IV)と若干の関連を示すのみであった。言い換えると, 成績の下位評価軸(I～IV)はすべて, 充実感, 自己閉鎖性・人間不信, 自己表明・対人的積極性の3つの側面からの影響を大きく受けていることが分かる。ただし(I)については自己受容との関わりも見られ, (IV)については被評価意識・対人緊張との関わりも見られる。

以上の結果をまとめると, 「自己に対して前向きで, 好ましく思うような態度や感情」である自己肯定感を備えた実習生は, 学習指導面(I)・生徒指導面(II)・教師としての適性(III)・勤務の状況(IV)のいずれにおいても高く評価される傾向にあるが, 自己肯定感の中でも, 毎日の生活が楽しく充実感を感じている傾向(充実感), 他者を信頼して開かれた心を持つ傾向(自己閉鎖性・人間不信), そして自主的に友人に話しかけて人間関係が広がっていくような傾向(自己表明・対人的積極性)を持つほど, 各評価も高くなる様子が見て取れる。

#### 自己肯定感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)と自己肯定意識得点(合計点)の関係に注目すると(表4右側), 全ての自己評価項目との相関 [ $r = .242, r = .205, r = .314, r = .386, r = .407, r = .361$ ]が有意であった(表4右最下段)。従って今回の実習生については, 自己肯定感が強い者ほど, 様々な面で実習がうまくできたと考えていることが分かる。また, 対自己領域得点・対他者領域得点のいずれにおいても自己評価項目全てと高い相関を示している [ $r = .170, r = .174, r = .280, r = .354, r = .373, r = .362; r = .278, r = .206, r = .302, r = .361, r = .381, r = .308$ ]。これを見る限り, 相関のパターンが前述の成績下位評価軸の結果とほぼ一致していることから, 実習校側の認識と実習生側の認識にズレは少ないように思われる。

ただし自己肯定意識の下位尺度得点ごとに見ていくと(表4右側), 実習校と実習生の認識にズレが見つかる。例えば自己受容と自己実現的態度においては, 実習生の自己評価においては比較的相関を示しているが, 実習校側の評価ではほとんど相関がなく, 両者の認識のズレが明瞭に見て取れる。またそこまで明瞭ではないが, 被評価意識・対人緊張においても同様の結果が見いだせる。これらについては, 各下位尺度ごとの検討において詳しく述べる。

#### 自己肯定意識の下位尺度得点について

1) 自己受容: この下位尺度得点は, 成績の(I)軸との相関のほか, 自己評価項目では(2～6)のいずれとも相関が有意であった [ $r = .194, r = .260, r = .279, r = .302, r = .351$ ]。自己受容の傾向が高い実習生は, 自らの良い面も悪い面も含めて受容し, 好ましく思うことができるため, 自己評価項目でも高い評定を行うが, そうした傾向は必ずしも実習校側から評

働かれるとは限らないことが分かる。ただし教材研究・学習指導案・授業中の態度などの面（Ⅰ）においてある程度評価されているのは、自分の欠点や劣っている面についても素直に受け入れ、ポジティブに対応しようとする態度が適切と判断されたためであろう。ただしこの自己受容の傾向が高いことは、自らの欠点を必ず改善するとか、苦手な面を何が何でも克服するとかいったような必死さにはつながらないため、その点ではどうしても成績評価に結びつきづらいのかもしれない。

先述の通り、自己受容の概念はもともとRogers(1951)が来談者中心療法の中で提案したもので、その場合の自己受容は自己評価と切り離された概念である。つまり何らかの経験が望ましくないと目を背けるのではなく、自分にとって望ましくない経験であっても受容することで自己理解を深め、自己概念を修正していくことが求められている。もしこうした自己受容が本当にできるのであれば、自然のうちに自らの自己実現に向けて行動し努力することにつながるはずである。そしてその努力は、上で述べたような「必死さ」ではなく、自らの意思により、無理なく行われるはずである。従って、今回取り上げた自己肯定意識尺度における自己受容尺度は必ずしも客観的な成績評価とは結びつかなかったが、実習生にとって必要な資質のひとつと考えられ、今後も引き続き検討していく必要がある。

2) 自己実現的態度：この下位尺度得点は、成績評価（Ⅰ～Ⅳ）との相関はなく、自己評価項目（3～6）との相関は高い $[r = .243, r = .290, r = .336, r = .290]$ ため、実習校側と実習生側の認識が大きく食い違った側面のひとつである。自己実現的態度が強い実習生は、自己の能力を高めたり、何かを実現したりすることに情熱をもって取り組んでいるはずだが、意欲や熱意などの評価軸を含む成績面では一切評価されていないのは不可解である。おそらく教育実習場面ではどの実習生も熱意を持って取り組むため、自己実現的態度は殊更評価の対象とはならないのかもしれない。あるいはまた別の捉え方として、教師のあり余る情熱は他者からあまり歓迎されない可能性もある。しばしば現役の教師でも見られる現象であるが、教師がどんなに情熱をもって熱く語っていても、それを聞く児童・生徒はしらけているということがある。教育実習生の一方的な情熱は必ずしも評価されないのかもしれない。

3) 充実感：この下位尺度得点は、成績評価（Ⅰ～Ⅳ）軸および自己評価項目の（1～6）全てと有意な相関 $[r = .173, r = .164, r = .229, r = .344, r = .326, r = .311]$ を示した。充実感が高い実習生は、日々の生活がとても楽しく充実感に満ちていると感じているが、その結果、成績評価においても高く評価されている。おそらく教育実習を行うこの時期の実習生は様々な課題（難題）に取り組む必要があり、個人差はあろうが比較的高い精神的負荷のもとにあると考えられるが、それにもかかわらず充実感が高いということは、日々の課題に真剣に取り組む、着実に課題を解決していきながら、そうした日々自分なりの意義を認め、やりがいをもって受け止めていることの証左であろう。もし日々の課題から逃避し、形だけのやりくりで臨んでいるとすれば、到底充実感を高くすることはできないであろう。そうしてみれば、充実感が高い実習生は結果として優れた実習結果を残すことになり、客観的な成績評価も高くなることも容易に予想できる。よって充実感の取り扱いについては注意が必要で、単に実習生の充実感を高めればよいということではなく、日々充実感をもつ



て暮らせるような生き方を模索させることがまず必要になる。言い換えれば、充実感と成績評価の高さは見かけ上の相関であり、その背後には充実感が高まるような真剣な取り組みが潜在要因として想定できるのである。

ただし上記のようなメカニズムとは別に充実感が評価されるとすれば、単純に教師はポジティブな感情を中心にして授業展開することが重要で、ネガティブな面はあまり表明しないことが求められることの反映かもしれない。楽しそうに話す教師の授業は皆が聞きたいし、つまらなそうに話す教師の授業は誰も聞きたくないため、単純に教師の見かけ上の充実感が授業運営に影響する可能性がある。その点が評価されているのだとすれば、表面的にでも笑顔を作り、楽しそうなテンションで授業すれば評価される可能性もある。ただし今回のデータを提供している実習校の指導教員が、そうした表面的なイメージで評価を決めるとは考えにくい。

また、もうひとつの可能性として、本調査を行ったタイミングが教育実習終了後であるため、実習終了に伴う開放感や、自分なりにうまくできたという印象によって充実感を高めているのかもしれない。しかしもし前者であれば、全ての調査対象者で充実感が高まるはずで相関は有意にならないと考えられるし、もし後者であれば自己評価項目との相関は得られるであろうが、成績の下位評価軸との相関は有意にならないと考えられるため、どちらも否定できる。

4) 自己閉鎖性・人間不信：この下位尺度得点は、成績評価（Ⅰ～Ⅳ）軸および自己評価項目の（1）、（3～6）と有意な相関 [ $r = .177, r = .212, r = .261, r = .302, r = .235$ ] を示した。この尺度は本研究では全て逆転項目として集計しているため、自己閉鎖性・人間不信得点が高い実習生は、他者を信頼して開かれた心を持つ傾向があり、これは学校での指導場面だけでなく教師としての資質や勤務態度全ての面において評価されている。これと同様の結果は、相良ら(2014)の関係開始スキル(他者と比較的容易に関わりを持てる能力；冒頭の①に相当する)においても得られており、今回改めてそれが確かめられた。

教育実習において実習生は、すでに出来上がっている人間関係の中に飛び込んでいくわけであり、限られた実習期間の中で心の交流を行うことが求められている。その点で関係開始のスキルは非常に重要であり、これができることが客観的な成績評価にも結びつくのであろう。

5) 自己表明・対人的積極性：この下位尺度得点も、成績評価（Ⅰ～Ⅳ）軸および自己評価項目の（1～6）全てと有意な相関 [ $r = .340, r = .224, r = .310, r = .565, r = .400, r = .431$ ] を示した。自己表明・対人的積極性が高い実習生は、人前でもありのままの自分を出せたり、相手に気を配りながらも自分の言いたいことを言えたり、自主的に友人に話しかけたりというように、人間関係が自然と広がっていくような傾向をもっており、これは学校での指導場面だけでなく教師としての資質や勤務態度全ての面において高く評価されている。これと同様の結果は、相良ら(2014)の関係開始スキル(①)や相良ら(2013)の表現力スキル(自分の内面を適切に表現し、相手に伝える能力；冒頭の②に相当する)においても得られており、今回改めてそれが確かめられた。

自己表明・対人的積極性が教師として重要な資質であることは改めて述べるまでも



ないが、人前でありのままの自分を出せるという点は、Rogers(1961)の言う「自己一致 (congruence)」や「純粋性 (genuineness)」に相当するものと考えられる。こうしたカウンセリングマインドを身につけることは優れた教育を行う上で重要と考えられており(岸・水上・大友・河村, 2013), その点でも高い評価がなされている可能性がある。

6) 被評価意識・対人緊張: この下位尺度得点は、成績の(Ⅳ)軸との相関のほか、自己評価項目では(1～3), (5)のそれぞれと有意な相関を示した[ $r = .174, r = .157, r = .221, r = .242$ ]。この尺度は本研究では全て逆転項目として集計しているため、被評価意識・対人緊張得点が高い実習生は、自分のイメージが崩れることを恐れることもなく、表面だけ取り繕ったりせず、他者の目を気にすることなく振る舞え、気遣いをしすぎることもない傾向にあるが、そうした側面は必ずしも実習校側から評価されなかった。ただし誠実さ・熱意・態度・服装などの面(Ⅳ)ではある程度評価されている。このような結果になった理由として、上記のような傾向をもつ実習生は表裏がなく、嘘偽りがない態度として、誠実さが認められたのかもしれない。ただし、教育実習における実習生は多少の無理をしても、本来の教師として正しい振る舞いを演じなくてはならない場面もあり、その点で実習全体の評価としては認められなかった可能性がある。

また、自己評価項目の(4:生徒とのコミュニケーションがうまくとれた)と(6:教育実習全ての面において)の相関が得られなかったのは、下位尺度の中でこの被評価意識・対人緊張のみであった。その点で、他者による評価が気にならない傾向が表れているとも考えられる。対照的に、自分の良いところを認める自己受容傾向が高かったり、前向きの姿勢で情熱をもって取り組む自己実現的態度が強かったりすると、客観的な成績評価に比べて自己評価項目を高く評定する傾向があるのも興味深い。

### 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12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), 目立った有意差は得られなかった。つまり自己肯定感は採用試験の合否に影響を与えるほどの効果はないと言える。基本的に試験の合否は、事前にどれだけしっかりと試験対策ができたかによって決まるため、どんなに自己肯定ができていても試験対策には役立たないのであろう。

ただし今回の結果は、相良ら(2016)において、採用試験合格者の自尊心スキルが不合格者よりも有意に高かった結果と一致しないように思われる。しかし当該の自尊心スキルを測定するために用いられた質問項目は、「自分のことが好きである」「自分の今までの人生に満足している」「自分の言動に対して自信を持っている」であり、自己肯定感よりも遥かに高い自己肯定を求めるものであった。そのような判断ができる者は、試験でも合格する可能性が高くなるのかもしれない。

いずれにせよ、合格者数が相対的に少ないため、必ずしも今回の結果だけでは限定的な判断しかできないのは確かである。

### 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

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がかりは得られるのか、考えてみたい。

第一に、従来の研究(相良ら, 2013～2016)と比較すると、今回の結果では、実習生が重視するスキルと実習校の指導教員が重視するスキルのズレが少なくなっていることがあげられる。もちろん今回も実習生が重視するスキルであっても成績評価には反映されないもの(例えば自己受容や自己実現的態度など)も認められたが、両者の認識が一致しているもの(例えば充実感, 自己閉鎖性・人間不信, 自己表明・対人的積極性, 自己肯定意識の合計点など)も多数見出された。こうした結果が得られた理由として、自己肯定感が教育実習において求められるスキルに近いという可能性もあるが、その一方で、ここ数年、「教育実習の研究」授業等の事前指導の効果が表れてきているという可能性もある。事前指導として、実習中にどのようなスキルが求められるのか実習生に学ばせることができれば、実習生がもともと持っている資質に頼ることなく、一定の実習成果をおさめることが可能となるのである。適切な事前指導がなされれば、実習生は自分に不足しているスキルを自覚し、実習までに改善することができ、実習が始まってから戸惑うことも少なくなるものと考えられる。ここ数年、事前指導内容の改善がなされた結果、今回のような結果が得られた可能性がある。

ただしここで注意しなくてはならないのは、教育実習は将来教職に就くためのトレーニングとしてなされるものであり、教育実習だけをパスできれば良いというものではない点である。言い換えれば、教育実習で求められるスキルはプロフェッショナルとしての教員に求められるスキルのほんの一部である。従って、教育実習だけに的を絞って事前・事後指導を行ってしまうと、その後教職に就いたときに必要となるスキルを獲得し損ねる場合もある。今後大学における事前・事後指導内容を検討する場合、こうした視点も必要となろう。

第二に、今回使用した自己肯定感(それが事前指導の効果か否かにかかわらず)、その多くが教育実習の成否に関わるものであったことがあげられる。特に充実感(毎日の生活が楽しく充実感を感じている傾向)、自己閉鎖性・人間不信(他者を信頼して開かれた心を持つ傾向)、自己表明・対人的積極性(自主的に友人に話しかけて人間関係が広がっていくような傾向)の3つの下位尺度が成績評価と深く関わっていた。過去の研究と対応させてみると、自己閉鎖性・人間不信と自己表明・対人的積極性については、冒頭で述べた①関係開始および②表現力のカテゴリに近いものと考えられるが、充実感については、今回新たに見出されてきたカテゴリと言える。そこで今後は、教育実習中に実習校側で重視される可能性が高いカテゴリとして、冒頭の①～⑦に加え、⑧充実感(生活が非常に楽しいと感じる傾向・充実感を感じる傾向)を加えたい。大学の事前教育においては、こうしたスキルに関する指導を採り入れることも検討すべきであろう。ただし先述の通り、充実感については、単にそれを高めれば結果が伴うというのではなく、充実感が得られるような生き方や心がけといった潜在要因がより重要である可能性もあるため、注意が必要である。

第三に、自己肯定感についてはさらなる検討が必要であることがあげられる。冒頭では⑦自己肯定感(自分のことが好きな傾向・自分のいままでの人生に満足している傾向)を1つのカテゴリとしてあげているが、こうした分類は適切ではない可能性がある。すでに述べたように、自己肯定感の中には、自己への評価が伴うもの(積極的な自己肯定)と伴わないもの(純粋な自己受容)があり、自己の内面だけに注目するもの(対自己領域)や他者

との関わりにも注目するもの(対他者領域)もあることが示されている。また自己閉鎖性・人間不信や自己表明・対人的積極性などのように、従来は他のカテゴリ(①や②)に分類していたスキルが自己肯定感を構成する重要な要素であることも今回の結果から明らかとなった。上記の点も考慮しながら、自己肯定感をどのように捉えればよいか考えていくことも必要であろう。

今後は本研究で得られたデータや、新たに見出された知見も参考としながら、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よいか引き続き取り組んでいくことが重要である。

### 【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.
- Brooks, D.K., Jr. 1984 *A life-skills taxonomy: Defining elements of effective functioning through the use of the Delphi technique*. Doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, USA.\*
- Danish, S. J., Petitpas, A. J., & Hale, B. D. 1995 Psychological interventions: A life development model. In S. M. Murphy (Eds.), *Sport Psychology interventions*. Champaign, IL: Human Kinetics. Pp. 19-38. \*
- 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.
- 平石賢二 1990 青年期における自己意識の発達に関する研究(I): 自己肯定性次元と自己安定性次元の検討. 名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科, 37, 217-234.
- 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.
- 教育再生実行会議 2015 これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について(第七次提言)(平成27年5月14日)  
[http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai7\\_1.pdf](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai7_1.pdf)
- 教育再生実行会議 2016 日本の子供たちの自己肯定感が低い現状について(文部科学省提出資料)(平成28年11月14日)  
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/chousakai/dail/siryou.html>
- Rogers, C. R. 1951 *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin. (ロジャーズ, C. R.(著) 保坂 亨・諸富祥彦・末武康弘(訳) 2005 クライアント中心療法(ロジャーズ主要著作集2) 岩崎学術出版社.)
- Rogers, C. R. 1961 *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin. (ロジャーズ, C. R.(著) 諸富祥彦・末武康弘・保坂 亨(訳) 2005 ロジャーズが語る自己実現の道(ロジャーズ主要著作集3) 岩崎学術出版社.)
- Rosenberg, M. 1965 *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press. \*\*

- 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.
- 相良麻里・相良陽一郎 2015 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)。千葉商大紀要, 52(2), 35-49.
- 相良麻里・相良陽一郎 2016 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日常生活スキルについて。千葉商大紀要, 53(2), 9-26.
- 島本好平・石井源信 2006 大学生における日常生活スキル尺度の開発。教育心理学研究, 54, 211-221.
- 田中道弘・滝沢真智子 2010 過去に対する自己肯定感尺度作成の試み。埼玉学園大学紀要 人間学部篇, 10, 341-346.
- WHO(編) 川畑徹朗他(訳) 1997 WHO ライフスキル教育プログラム。大修館書店。Pp. 11-30.\*
- 吉森丹衣子 2015 大学生版自己肯定感尺度の作成：カウンセリングの立場を重視して。国際経営・文化研究, 19, 105-115.

\* 島本・石井(2006)による引用

\*\* 吉森(2015)による引用

(2017.1.18 受稿, 2017.2.6 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、ソーシャル・スキルや日常生活スキルの問題があることが示されている。本研究では、新たに今年度教育実習を終了した実習生172名を対象とし、自己肯定意識尺度（平石, 1990）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、教育実習に関わる重要なスキルとして、自己肯定感のほか、新たに充実感という要素が見出された。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。