

〔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受容性について (1)—

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、自己肯定感(self-affirmation)のスキルが重要であることが示された(相良ら, 2016)。

なお自己肯定感とは「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(田中・滝沢, 2010)。そして近年、この自己肯定感は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)。

そこで相良・相良(2017)は、新たに見出された自己肯定感という要素に注目し、教育実習終了直後の大学生172名を対象に調査を行った結果、実習生の自己肯定感が様々な面で教育実習の成否に強く関わっていることが明らかとなった。その多くは先行研究でも示されている側面(後述の①~⑥)と一致するものであったが、いくつかの側面(⑦, ⑧など)は新たに見出されたものであった。

上記の一連の研究(相良, 2007; 2009~2011; 相良ら, 2012~2017)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)、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)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。

ただし相良ら(2017)の研究では新たな疑問も提起されており、特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明らかとなった。つまり従来は⑦自己肯定感を1つのカテゴリとしてあげていたが、こうした分類は適切ではない可能性があるというのである。一般的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)もあることが分かっている。また相良ら(2017)において重要な役割を果たすとされた実習生の「自己開放性・他者信頼」や「自己表明・対人的積極性」などの側面は、従来は他のカテゴリ(①や②)に分類されていたが、これらも自己肯定感を構成する重要な要素である可能性もある。これらの点も考慮しながら、教育実習生にとって自己肯定感とはどのような意味を持つのか、改めて慎重な検討が求められている。

ところで、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、簡単に言えば「ありのままの自己を受け入れること」であるが、臨床心理学的実践の中で非常に重要な概念のひとつである。実際 Rogers (1961) は、来談者中心療法に関する多くの研究から得られた帰結として、自己の受容こそが心理療法の向かう方向のひとつであると強調している。一般的に成功した臨床実践においてクライエントは自己に対する否定的な態度が減少し、肯定的な態度が増加する。これはつまり、クライエントがやむを得ず渋々と躊躇いながら受容するだけでなく、本当に自分自身を好きになるということである。これは決して誇張的・自己主張的な自己愛ではなく、自分自身になることに静かな喜びを持つことと言える (ロジャーズ, 2005b : 83)。

また臨床実践以外においても自己受容は重視されており、春日 (2015) によれば、成熟したパーソナリティーや心理的健康の一指標と考えられる (板津, 1994 ; 鈴木, 2010) だけでなく、良好な対人関係の重要な要因になり得る (板津, 1994 ; 2006) という。特に自己受容が良好な対人関係を築くことにつながるという点については Rogers (1951) も以下のように述べている：

“我々は、心理療法を成功裏に終結した人は、自分自身であることによりリラックスできるようになり、自分をより信頼するようになり、そして他人との関係においてもより現実的になり、より良い相互的な人間関係を著しく発展させていく、ということを見出している。あるクライエントは心理療法が自分にとってどのような結果をもたらしたかを語り、次のような言葉で述べた。「私は私自身であって、他の人たちとは違うんです。私は自分自身であることでより一層幸せになっていますし、私はますます、他の人たちにはそれぞれ自分であることに責任があることを当然だと思うようになっていきます」と。

我々が、こうしたことが生起する理論的な基盤を理解しようとする場合、次のように見ることができよう。

ある体験を否認する人は、その体験が象徴化される⁽¹⁾ことに対して常に自分自身を防衛しなければならない。その結果、すべての体験が、あるがままのものとしてよりも、むしろ、潜在的な脅威として防衛的に眺められる。こうして、相互的な人間関係の中で、言葉あるいは行動は、他者はそのように意図したわけではないのに、脅威として体験され認知される。また、他者の言葉や行動は、脅威的な体験を表すものか、それに近いものであるため、攻撃される。そのとき、他者を1人の独立した人間として真に理解することができなくなる。なぜなら、他者はほとんどの場合、自己にとって脅威であるか否かという点で認知されるからである。

しかし、体験の全体が意識できるようになり統合されるようになる⁽²⁾と、そのときには防衛は最小限になる。防衛する必要がないときには、攻撃の必要も全く生じないのである。攻撃する必要が全くないとき、他者はその人そのものであり、その人固有の認知の場に基づいたその人の意味づけによって機能している、独立した個人であると知覚されるように

(1) “象徴化される”とは、ロジャーズの用語で、“何らかの事象が意識され、思考の対象となる”という程度の意味ではないかと思われる。

(2) これはいわゆる自己一致の状態を意味していると推測でき、この場合は、クライエントが“自己受容した状態になる”という意味であろう。

なる。”(ロジャーズ, 2005a: 349)

その結果, “自己受容が漸次増加”することにより, “それと相関的に他者受容も増加するのである。”(ロジャーズ, 2005b: 83)

上記と同様の点は川岸(1972)も指摘しており, 人が新たな対人関係を築く際, 円滑な対人相互作用を行うためには, 他者の期待を正しく予測し, 自己のとるべき態度を決定していかななくてはならず, そのためには未知の他者のパーソナリティを正しく認知することが必要となるが, そこで重要となるのが他者受容であるという。ロジャーズが述べていた通り, もし自己受容が不十分で, 自分自身に対して防衛的な態度があるなら, それが他者認知の際に反映され, 歪められた認知を促す結果となり, 結果的に円滑な相互作用は実現できないであろう。従って, 適切な対人関係を築く上で, 自己受容した状態で臨むことは, たいへん重要なのである。

ただしその一方で, 極めて高い自己受容(過剰自己受容)状態にある人は, 適度な自己受容状態にある人と比べて, 必ずしも良好な対人関係をとれない可能性も指摘されている(板津, 1994)。過剰自己受容は, 自己不信に対する防衛的態度の表れであり, 必ずしも心理的健康の反映とは言えない場合があるからである。

ところで, 自己肯定感と自己受容の相違については, 研究者により見解が大きく異なるため, 簡単に定義することが難しい(田中ら, 2010)。自己受容したとしても必ずしも自己を肯定的に捉えるとは限らないし, 自己肯定感を持っていても必ずしも自己受容した結果とは言えない場合もあり得る。ただしロジャーズの言うように, 本当の自己受容をするならば, その結果として自己肯定感を持つことになるであろうし, それが適応的な行動につながるであろうことは予想できる。そこで本研究では, 自己肯定感について新たな側面から捉えるために, 実習生の自己受容性という面に注目し, 教育実習の成否との関係を検討してみたいと思う。これにより, 自己受容状態にあることが成果に結びつくのか, あるいは自己肯定感を持つことのほうが重要なのかを判断する材料が得られるであろう。

自己受容性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, 今回は宮沢(1987)により作成された「自己受容性測定スケール」を使用することとした。この尺度は, 後述の通り, 自己理解・自己承認・自己価値・自己信頼の4つの下位尺度から構成されている。今回この尺度を用いる理由としては, 本研究の調査対象者である大学生にあわせて構成された尺度であること, そして信頼性・妥当性がすでに確認されていることが挙げられる。特に妥当性という面ではYG性格検査(矢田部ギルフォード性格検査)との関連で検討がなされており, いずれの下位尺度においても, 下位尺度得点が高いほど情緒的な安定を示すことが明らかになっている(宮沢, 1987)。従って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, 2013~2017)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 184 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、2017 など）と同一である。

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)

2 つめは、調査対象者の自己受容性を測定するための 27 項目である（表 2）。これは宮沢（1987）により提案された自己受容性測定スケール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、4 件法（4：当てはまる、3：どちらかと言えば当てはまる、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。

自己受容性測定スケールは、以下の 4 つの下位尺度が設定されている（宮沢、1987）。

1) 自己理解（8 項目）：「私は自分の性格を知っている」「私は自分の短所がわかる」などの項目に代表される通り、自己の諸側面をあるがままに受け入れようとすることや、自己に冷静な目を向け、自分のことがよく分かっていると自己認識していることに対応する下位尺度である。これは自己の良い面・悪い面を区別してはいるものの、それらを評価する（肯定的・否定的に見る）こととは独立した尺度となっており、その点で自己肯定感と

は異なった純粋な「自己理解」と言えよう。ただし自己を理解していても、自己を受容しているかどうかは分からないため、純粋な「自己受容」とは言いがたい。

2) 自己承認 (6項目): 「私は今の自分を大切にしたい」「私は自分とは違うだけか別の人になりたい (逆転項目)」などの項目に代表される通り、現在の自己を嫌悪否定せず、自分を「投げてしまう」ことなく、現在の自己をそのまま承認して受け入れることに対応する下位尺度である。従って自己肯定感だけでなく、自己受容も含んだ尺度と言える。ただし逆転項目が多いため、必ずしも積極的な自己肯定や自己受容とは言えないかもしれない。

3) 自己価値 (6項目): 「私は価値のない人間である (逆転項目)」「まわりの人はみな私より立派な人である (逆転項目)」などの項目に代表される通り、自己を無価値な存在としてみたり、自己の存在について無意味感を持ったりすることなく、自己の人的価値を疑わないことに対応する下位尺度である。これについても全項目が逆転項目であるため、「自己価値を否定しない尺度」とも言い換えられ、その意味で必ずしも積極的とは言えないが、比較的自己肯定感に近いものとみなすことができる。

4) 自己信頼 (7項目): 「私は自分で決めたことには責任をもつ」「私は困難におつかってもそれを克服できる」などの項目に代表される通り、現在の自己および将来の自己の可

表2 自己受容性測定スケール (宮沢, 1987)

下位尺度	質問紙での 項目番号	質問項目
自己理解	1	私は自分の性格を知っている
	5	私は自分の短所がわかる
	9	私は自分の能力や才能を冷静にみることができる
	13	私は自分の得意なことが何かわからない (逆転項目)
	17	私は自分のことがよくわからない (逆転項目)
	21	私は自分の長所がわからない (逆転項目)
	25	私は自分の長所がわかる
	27	私は自分の容姿 (すがたかたち) の悪い面がわかる
自己承認	3	私は今の自分に不満である (逆転項目)
	7	私の容姿 (すがたかたち) には変えたいところが多い (逆転項目)
	11	私は今の自分を大切にしたい
	15	私は自分とは違うだけか別の人になりたい (逆転項目)
	19	私は自分にあった生活をしている
	23	私は性格をまったく別の性格にかえたい (逆転項目)
自己価値 (全て逆転項目)	4	私は価値のない人間である
	8	まわりの人はみな私より立派な人である
	12	私には人に誇るものが何もない
	16	私は生まれて来ない方が良かった
	20	私は生きていても仕方がない
	24	私は生きる価値のない人間である
自己信頼	2	私は自分で決めたことには責任をもつ
	6	私は自信がないため物事をあきらめがちである (逆転項目)
	10	私は自分のことは自分で解決する
	14	私は困難におつかってもそれを克服できる
	18	私は将来何がおころうと自分なりにやっつけていける
	22	私は目標に向かって生活している
	26	私は自分の才能を生かした人生を送ることができる

能性に信頼をよせ、人生や物事に対する自己の対処能力に自信を持っていることに対応する下位尺度である。これは相良ら（2017）で使用した自己肯定意識尺度（平石，1990）における「自己受容」および「自己実現的態度」の下位尺度をあわせたような尺度と考えられる。

本研究では、各質問項目への回答値（1～4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、そして全項目の合計を自己受容性得点とした。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。ただし下位尺度ごとに項目数が異なるため、それぞれの得点範囲は異なり、自己理解は8～32、自己承認と自己価値は6～24、自己信頼は7～28であり、自己受容性得点（合計）は27～108の値をとる。

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、2017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、2017年12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184名が期限内に提出したが、7名には回答に不備があったため除外し、残る177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177名を総合評価で分類すると、A評価が104名、B評価が69名、C評価が4名であった。表3では総合評価別に、自己受容性測定スケールにおける下位尺度およびその合計点（自己受容性）における得点の平均および標準偏差を示した。

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、全ての下位尺度および合計値に関する主効果は有意にならなかった〔F

(2,174) < 1; $F(2,174) < 1$; $F(2,174) = 1.382$; $F(2,174) < 1$; $F(2,174) = 1.292$, すべて *n.s.*].
つまり, 総合評価と自己受容性の間に有意な連関は見られなかったことになる。ただし表中の得点を見ると, 有意ではなかったが, 全ての尺度において, 総合評価の高いものほど平均尺度得点も高かった。

表3 評価段階ごとの自己受容性測定スケール得点

下位尺度	総合評価		
	A 評価 [n=104]	B 評価 [n=69]	C 評価 [n=4]
自己理解	26.09 (3.39)	25.52 (3.73)	25.00 (1.63)
自己承認	16.74 (3.08)	16.39 (3.21)	14.75 (3.86)
自己価値	18.89 (3.51)	18.68 (3.27)	16.00 (4.69)
自己信頼	21.82 (2.96)	21.32 (3.00)	20.50 (1.29)
自己受容性 (合計)	83.54 (10.61)	81.91 (10.29)	76.25 (8.30)

セル内の数値は各尺度得点の平均, 括弧内は標準偏差。

次に表4で, 成績の下位評価軸 (I~IV) および自己評価項目 (1~6) と自己受容性の関係を検討するため, 相関係数の一覧を示した。表中では, 自己受容性測定スケールの下位尺度得点および全項目の合計である自己受容性得点の相関係数が示してある。

表4 成績の下位評価および自己評価と自己受容性測定スケールの相関係数

自己受容性測定 スケールおよび下位尺度	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
自己理解	.085	.128	.150*	.092	.186*	.149*	.066	.269**	.165*	.175*
自己承認	.063	.134	.131	.049	.124	.088	.064	.244**	.313**	.296**
自己価値	.125	.100	.174*	.118	.115	.105	-.015	.137	.250**	.224**
自己信頼	.101	.118	.179*	.116	.099	.067	.073	.216**	.167*	.230**
自己受容性 (合計)	.117	.149*	.197**	.117	.165*	.130	.057	.269**	.278**	.286**

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

なお総合評価 (A, B, C) と成績の下位評価軸 (I~IV) の関係を確認するため, 下位評価軸の成績ごとに, 総合評価を独立変数 (級間要因) とする一元配置分散分析を行ったところ, 全ての主効果が有意となり [$F(2,174) = 98.63$; $F(2,174) = 76.27$; $F(2,174) = 142.92$; $F(2,174) = 96.24$, すべて $p < .001$], 多重比較による下位検定の結果, 全ての組み合わせにおいて0.1%水準の有意差 (A>B>C) が得られた。

【考察】

自己受容性と総合評価の関係について

今回の結果では、いずれの下位尺度および合計値においても、総合評価（A, B, C）の主効果が得られなかった（表3）。これはある意味当然ではあるが、自己受容性の高低だけで総合評価が決まる訳ではないことを示している。

ただし表3を見ると、有意ではなかったが、全て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、自己受容性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。

なお総合評価と成績の下位評価軸に関する分散分析の結果、A・B・C評価全ての組み合わせにおいて有意差が得られたが、これもある意味当然で、総合評価が高いものほど成績の下位評価軸も高いことを示しており、これは総合評価と下位評価軸の結果に矛盾がない（実習校の指導教員が適切な評価をなさっている）ことが確認できたことになる。

自己受容性と成績評価（下位評価軸）の関係について

自己受容性測定スケールと成績の下位評価軸（Ⅰ～Ⅳ）についてみると（表4左側）、自己受容性得点（合計点）と下位評価軸（Ⅱ）および（Ⅲ）の間に有意な相関が見られた [$r=.149$, $r=.197$]（表4左最下行）。このことから、自己受容性の高い実習生は、生徒指導面（Ⅱ）および教師としての適性（Ⅲ）という面で比較的高い評価を得ていることが分かる。そのうち生徒指導面（Ⅱ）については、前述の通り、自己受容性が高いと円滑な対人相互作用に長けるといふ側面が良い効果をもたらしたものと考えられる。生徒指導においては、生徒1人1人のパーソナリティをよく理解し、適切な対人相互作用を行う必要があるが、そこで自己受容性の高さが生かされているのであろう。

さらに、自己受容性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）、自己理解・自己価値・自己信頼の各下位評価軸と（Ⅲ）軸との間に有意な相関が見られた [$r=.150$, $r=.174$, $r=.179$]。従って、今回検討対象としている自己受容性が最も評価されるのは、教師としての適性（Ⅲ）という面であり、特に自己理解・自己価値・自己信頼といった側面が評価された結果であると考えられる。実習校で（Ⅲ）軸の評価がなされる際、研究意欲・責任感・協調性といった面が中心となるため、今回のような結果となったのであろう。ただし自己承認の下位評価軸は有意な相関を示していないことから、自分を大切に思い受容するだけでは客観的な評価につながらないのかもしれない。

しかし今回、実習校による客観的な評価である成績の下位評価軸（Ⅰ～Ⅳ）と有意な相関が得られたのは上記の面のみであり、他の部分（例えば学習指導（Ⅰ）や勤務状況（Ⅳ）など）では有意な相関は見られず、自己受容性が必ずしも評価につながらない場合のあることも示唆された。つまり自己受容性は全般的にあまり強い相関を示すことがなく、限定的な評価を受けるのみであることが分かる。この結果は、残念ながら前回（相良ら、2017）使用した自己肯定意識尺度（平石、1990）における「自己受容」尺度と非常に似たものとなってしまった。つまり前回の結果では、自己肯定意識の下位尺度である「自己受容」は客観的な評価と部分的な相関を示したのみであった。その原因として、ひとつには、自己受容をするだけでは「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つながりにくいため、どうしても客観的評価に結びつきづらいのではないかと指摘がなされたが、今回の結果（特に自己承認などの下位尺度）においても同様の説明ができるであろう。その傍証として、今回の自己信頼のように「自分で決めたことには責任をもつ」とか、「困難を克服できる」とかのような積極的な側面については、ある程度客観的評価が得られている。

また今回の自己受容性に客観的評価が伴わなかった原因として、もうひとつ考えられるのは、自己受容性測定スケールが（前回使用した）自己肯定意識尺度の「対自己領域」に含まれる尺度であった可能性を挙げることができる。自己肯定意識尺度は、主に他者との関係に関する「対他者領域」と、主に自分自身に関わる「対自己領域」に分けられており、他者との関わりが非常に重視される教育実習場面において「対他者領域」は客観的評価に結びつきやすいが、「対自己領域」は評価に結びつきづらいことが示されている（相良ら、2017）。今回使用した自己受容性測定スケールはいずれの下位尺度も自分自身に関わる問題に終始しているため、「対自己領域」に含まれることになり、どうしても客観的評価に結びつきづらいのであろう。しかしこの結果は、自己受容そのものが無意味ということではない。もし本当に自己受容しているならば、それは内発的・自然発生的に積極的な行動や態度の発現に結びつくはずである。また、自己受容することが結果的に他者受容につながり、それが円滑な相互作用に結びつくことはすでに述べた通りである。従って、自己受容にも「対他者領域」に相当する要素が含まれていても良いはずである。例えば宮沢（1978）や板津（1994）が提案する自己受容性尺度においては、下位尺度として「対人的領域」や「他者との関わり方」のような「対他者領域」に相当する項目が含まれている。今後、上記に述べたような問題点が解消された新たな自己受容尺度を用いることによって、自己受容性と客観的評価の結びつきをより明確に示すことも可能となるであろう。

自己受容性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）、自己評価項目の（1）・（4）・（5）・（6）との相関 [$r=.165$, $r=.269$, $r=.278$, $r=.286$] が有意であった（表4右最下行）。

上記の結果のうち、（4：生徒とのコミュニケーションがうまくとれた）と（5：先生方とのコミュニケーションがうまくとれた）については比較的高い相関が得られているが、これについては前述の通りで、自己受容性が適切な対人相互作用につながっていることの反映と考えれば、理解しやすい結果である。また（1：生徒がよく理解できる授業が行えた）についてはやや低い相関だが、上記（4）・（5）と同様の自己評価がなされていると考えられる。そしてこうしたコミュニケーション面での高い自己効力感が、結果的に（Ⅱ：生徒の指導）・（Ⅲ：教師としての適性）という面で客観的な評価に結びついているものと推測できる。ここまでの範囲では、実習生の認識（自己評価）と実習校の認識（成績評価）にさほど食い違いは見られない。

ところで実習生による自己評価のうち、（6：教育実習全ての面でうまくできた）に関する相関が高くなっていることから、自己受容性の高い実習生は相対的に教育実習全ての面で高い自己評価を行っていることが分かる。しかしこれは実習生と実習校の認識が大きく

ズレている点である。自己受容の高さが（実習生が感じているように）教育実習全ての面で優れたパフォーマンスにつながっているのだとすれば、成績の下位評価軸のみならず総合評価においても有意な差となって表れるはずであるが、今回の結果はそうはなっていない。つまり、自己受容性の高さによって実習生は自己のパフォーマンスを高く見積もるものの、実習校側から見るとさほど評価の対象とはなっていない状況が見て取れる。

過剰自己受容状態の影響について

なお冒頭で述べた通り、極めて高い自己受容（過剰自己受容）状態にある場合、適度な自己受容状態にある場合と比べて、必ずしも良好な対人関係をとれない可能性がある（板津，1994）。そこでここでは補足的な検討として、過剰自己受容がもたらす影響について考えてみたい。

しかしこれまでのところ、過剰自己受容状態とは具体的にどの程度の自己受容性を指すのか明らかでない。そこで今回は表5に示すように、便宜的に自己受容性の得点分布を5つの分位群に分けることとした。最も自己受容性得点の高い第1分位群は得点上位4%のもの（7名）、次に高い第2分位群は得点上位5%～9%のもの（9名）、その次の第3分位群は10%～14%のもの（9名）、その次の第4分位群は15%～25%のもの（20名）、そして残りが第5分位群（132名）である。過剰自己受容状態がどの範囲に相当するか不明だが、もしそのような状態が評価結果に影響するとすれば、分位群によって何らかの差が生じるはずである。

表5 自己受容性得点と総合評価の関係

自己受容性得点分布の上側%に基づく分位群	総合評価			合計
	A 評価	B 評価	C 評価	
第1分位群（上側0～4%）	3 (42.9%)	4 (57.1%)	0 (0.0%)	7 (100.0%)
第2分位群（上側5～9%）	6 (66.7%)	3 (33.3%)	0 (0.0%)	9 (100.0%)
第3分位群（上側10～14%）	5 (55.6%)	4 (44.4%)	0 (0.0%)	9 (100.0%)
第4分位群（上側15～25%）	16 (80.0%)	4 (20.0%)	0 (0.0%)	20 (100.0%)
第5分位群（上側26～100%）	74 (56.1%)	54 (40.9%)	4 (3.0%)	132 (100.0%)
合計	104 (58.8%)	69 (39.0%)	4 (2.3%)	177 (100.0%)

セル内の数値は度数、括弧内は%。

まず表5として、総合評価（A, B, C）の出現率を分位群ごとに集計した。この結果についてカイ2乗検定を行ったが、有意な連関は見られなかった [$\chi^2(8) = 6.185, n.s.$]。実際に表中の数値においても、分位群ごとの比率に大きな違いはないように見える。

次に表6として、成績の下位評価軸（I～IV）および自己評価項目（1～6）の平均得点を分位群ごとに示した。評価尺度ごとに、分位群（第1～第5）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）、（5：先生方とのコミュニケーションがうまくとれた）、（6：教育実習全ての面でうまくできた）の3尺度において分位群の主効果が有意 [$F(4,172) = 3.50, p < .01$; $F(4,172) = 2.62, p < .05$; $F(4,172) = 3.63, p < .01$] となり、多重比較による下位検定

表6 自己受容性得点と各評価得点の関係

自己受容性 得点分布の 上側%に基づく 分位群	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
第1分位群 (0~4%) [n=7]	20.57	21.14	21.71	23.57	70.00	76.43	72.14	82.14	81.43	82.86
第2分位群 (5~9%) [n=9]	21.33	21.22	22.44	24.00	72.78	81.67	79.44	87.22	75.56	81.11
第3分位群 (10~14%) [n=9]	19.22	18.89	20.00	21.89	71.67	74.44	75.56	88.33	78.33	82.78
第4分位群 (15~25%) [n=20]	21.15	20.55	21.85	24.00	69.90	71.35	70.10	76.30	82.05	81.70
第5分位群 (26~100%) [n=132]	20.06	19.50	20.40	22.88	65.02	71.05	67.47	73.56	71.27	73.83

セル内の数値は各評価得点の平均。

の結果、(4)については第2と第5 [$p<.05$] および第3と第5 [$p<.01$] の間、(5)については第4と第5 [$p<.01$] の間、(6)については第3と第5 [$p<.05$] および第4と第5 [$p<.01$] の間にそれぞれ有意差が認められた。しかし成績の下位評価軸 (I~IV) および他の自己評価項目については有意な主効果は得られなかった。この結果は、全体の75%のデータが含まれる第5分位群が第2~4分位群と比較して自己受容性が有意に低いことを示しており、基本的に先述の相関係数に基づく結果と一致したものである。つまり、自己受容性の高さがコミュニケーション面 (4, 5) や全体的な自己評価 (6) を押し上げているということである。

ただしここで注目したいのは、表6における第1分位群の結果である。有意差は無いものの、多くの評価尺度において、第2分位群よりも数値が低くなっていることが分かる。本来であれば第1分位群は上位4%という非常に高い自己受容性を示す群であり、もし自己受容性と評価尺度が正の相関をするのであれば、最も高い数値を示すはずであり、多重比較でも有意差が生じるはずである。ところが今回の結果では、数値上低くなる場合も多く、有意差も認められない。この結果は、おそらく過剰な自己受容により、本来の自己受容の効果が得られないことによるものと推察できる。ただし自己評価項目の(5)や(6)では数値上も第1分位群が高くなっており、過剰自己受容の影響は必ずしも断定できるものではない。また今回の結果では上位4% (第1分位群) が過剰自己受容状態にある可能性が高かったが、これはあくまで全体の傾向であり、第1分位群に入らなくても本人にとっては過剰自己受容状態にある者もいるかもしれないことを注意すべきである。今回あまり明確な差が出なかったのは、第1分位群以外にも過剰自己受容状態にある調査対象者が存在したことが原因かもしれない。こうした点も今後検討が必要であろう。

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がかりは得られるのか、考えてみたい。

第一に、実習生自身の自己受容性が教育実習結果に対しどのような影響を与えるのか、本研究の結果からは、明確な結論を見出すことができなかったため、現時点ではすぐに具体的な提案に結びつけることは難しいが、少なくとも自己受容性の高さが部分的には客観的な評価に結びつくことは確かであり、これを念頭に置いた事前・事後指導は有効であろう。特に、自己受容性が他者受容を経て良好な対人相互作用につながりやすい点については本研究でもある程度確認できており、冒頭で述べたようなコミュニケーションの問題を解決するための有効な手がかりとなる可能性は高い。こうした自己受容性のプラス面についてより詳細な検討が今後必要となろう。

第二に、自己受容性をもつマイナス面として、実習生が比較的高い自己評価をもちやすく、それが実習校からは評価されづらい点が挙げられる。これは従来の研究（相良ら、2013～2016）で繰り返し検討されてきたように、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にズレが生じるという問題と重なる点である。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、今回もそのひとつに含めて考えることができる。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。

第三に、極めて高い自己受容性（過剰自己受容状態）を示す場合は、適度な自己受容状態にある場合と比べて、本来とは異なる様相を示す可能性がある。今回の結果では明確な差は見られなかったものの、過剰自己受容状態の影響が示唆される結果が得られており、事前・事後指導における注意点のひとつであることは間違いない。

第四に、自己受容性については、自己肯定感との関係性も含め、さらなる検討が必要であることがあげられる。現在のところ、自己受容性や自己肯定感がどのようなスキルから構成されているのか、研究者の間でも意見の一致が得られておらず、測定する尺度にも様々なものが存在している。今回使用した自己受容性測定スケールは、純粋な自己受容に加えて自己実現的態度（自己信頼）も含めた複合的な尺度となっていたが、基本的には対自己領域に属する尺度であり、対他者領域に関する項目は含まれていなかった。こうしたことが今回のような結果につながっている可能性が高い。今後は異なる視点から自己受容を捉えられるような尺度を用いて調査を行う必要もあろう。その上で、前回の結果（相良ら、2017）で得られている自己肯定感の効果がどのような背景でもたらされたものなのか、さらに従来の研究から見出されてきた結果についても見直すべきなのか否かという点についても改めて検討することが求められる。

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いかが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. *名古屋大學教育學部紀要教育心理学科*, **37**, 217-234.
- 板津裕己 1994 自己受容性と対人態度との関わりについて. *教育心理学研究*, **42**, 86-94.
- 板津裕己 2006 自己受容性と共感性との関わりについて. *高崎健康福祉大学紀要*, **5**, 33-45.
- 春日由美 2015 自己受容とその測定に関する一研究. *南九州大学人間発達研究*, **5**, 19-25.
- 川岸弘枝 1972 自己受容と他者受容に関する研究: 受容測度の検討を中心として. *教育心理学研究*, **20**, 170-178.
- 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.
- 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
- 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>
- 宮沢秀次 1978 青年期における自己受容性の一研究. *名古屋大學教育學部紀要*, **25**, 105-117.
- 宮沢秀次 1987 青年期の自己受容性の研究. *青年心理学研究*, **1**, 2-16.
- 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) 2005a 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) 2005b 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.
- 相良麻里・相良陽一郎 2017 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. 千葉商大紀要, 54 (2), 1-18.
- 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.
- 鈴木潤也 2010 自己受容概念の再考：「ありのまま」の自己受容についての検討. 青山心理学研究, 10, 49-61.
- 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

(2017.1.14 受稿, 2018.2.8 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184名を対象とし、自己受容性測定スケール(宮沢, 1987)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、自己受容性が他者との円滑な相互作用を促し、教師としての適性という面で評価されやすいことは示されたものの、全般的な評価にはあまり結びつかないことが明らかとなった。しかしこの結果については、今回使用した尺度に問題がある可能性もあるため、今後は自己肯定感との関連でより詳細な検討が必要であることが示唆された。