

〔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尊感情について—

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ソーシャル・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)。

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)。

ところで、自己肯定感に類似した概念として「自己受容性 (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ア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、クライア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性は重視されており、成熟したパーソナリティや心理的健康の一指標と考えられる (Rogers, 1951; 板津, 1994; 鈴木, 2010; 春日, 2015) だけでなく、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 (川岸, 1972; 板津, 1994; 2006; ロジャーズ, 2005a; 2005b)。つまりあらゆる人にとって、心理的な健康状態を維持する上でも、自己実現を目指す上でも、適切な社会関係を築く上でも、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、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。しか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、それは内発的・自然発生的に適応的な態度や行動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、それが円滑な社会相互作用に結びつくこともすでに述べた通りである。

上記の指摘を受け、相良・相良 (2017~2019) では、自己肯定感と自己受容性の両面から教育実習の成否を捉えるべく、自己肯定意識尺度 (平石, 1990)・自己受容性測定スケール (宮沢, 1987)・自己受容尺度 (板津, 1994) といった複数の尺度を用いて検討を行った結果、単なる(消極的な)自己受容や自己肯定ではなく、本当の意味での自己受容性(後述の⑦)が重要であることが示唆された。また、それに付随して、日々の生活が非常に楽しく充実感を感じる傾向(後述の⑧)も重要であることも示された。

これまでの一連の研究 (相良, 2007; 2009~2011; 相良ら, 2012~2019) 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自己受容性 (欠点も含めたありのままの自分を認め, 好きになり, 他者との関わりの中で絶えず努力し, 自己の成長と発展を図ることができる能力), 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。

さてここで改めて自己肯定感・自己受容性について考えてみると, これらは前述の通り, いわゆる自尊感情に含まれるものである (田中ら, 2010)。一般的に自尊感情とは, 「自己に対して肯定的, あるいは否定的な態度」(Rosenberg, 1965) あるいは「自己概念と結びついている自己の価値と能力の感覚」(遠藤・井上・蘭, 1992) などと定義されるが, もう少し具体的に表現すると, 「自尊感情とは, 自分自身に対する肯定的な感情, 自分自身を価値ある存在として捉える感覚のことであり, 自分に対する認知的評価と自分自身に向けられた感情の双方を含んでいる」(伊藤, 2002) ものと言える。ただし自尊感情についても研究者により議論が分かれており, Rosenberg (1965) のように単純な一次的な自己評価といった捉え方もあれば, 自尊感情を様々な構成要素の組み合わせと捉える場合もあるものの, 近年の研究においては, 「自己に対する認知的な評価の側面」と「自己肯定・自己受容といった感情的な判断の側面」の2つを想定する場合が多いようである (箕浦・成田, 2013)。例えば Tafarodi & Swann (1995) は, 自尊感情を「自己有能感 (self-competence)」と「自己好意性 (self-liking)」で構成される二元モデルを提唱しており, 前者は, 実際の成功経験や目標の達成経験などによって得られる自己効力感・自己有能感のこと (つまり認知的・評価的な側面) であり, 後者は社会とのつながりの中で感じられる自己の価値や特性に対する肯定的・受容的な態度のこと (つまり感情的・受容的な側面) とされている。2つの側面のうち, 本研究の関心対象である自己肯定感・自己受容性を考える上では, 後者の感情的・受容的な側面が深く関わることとなろう。

そこで本研究では, 教育実習の成否と自己肯定感・自己受容性の関係について, より広い観点から検討するため, 実習生の自尊感情について測定することとした。使用した尺度は, (A) Rosenberg (1965) による「自尊感情尺度 (Rosenberg Self-Esteem Scale; RSES)」を山本・松井・山成 (1982) が日本語化したものと, (B) Tafarodi et al. (1995) による「自己好意性/自己有能感尺度 (Self-Liking/Self-Competence Scale; SLCS)」を島田 (2007) が日本語化したものの2種類である。自尊感情尺度 (A) は, これまで国内外の自尊感情研究で最も多く使用されてきた尺度であり, 10項目から構成されているが, その後の研究 (Tafarodi & Milne, 2002) により, 5項目は評価的側面 (A1) に関わる項目, 残り5項目は受容的側面 (A2) に関わる項目に分類されている。この日本語訳には様々

なものが存在するが、今回は邦訳として最も使用頻度が高いとされる（並川，2018）山本ら（1982）の訳を使用した。一方、自己好意性／自己有能感尺度（B）は、前述の二元モデルに基づく自尊感情尺度であり、こちらも自己有能感（B1）と自己好意性（B2）の2つの下位尺度（各10項目）から構成されている。これにもいくつかの邦訳が存在するが、複数のバイリンガル話者による日本語訳の妥当性および意味的等価性についてチェックされている島田（2007）の訳を使用した。従って、2つの尺度（A, B）のいずれにおいても、先述したような自尊感情の2側面を分けて測定することができ、自己に対する認知的・評価的な側面（A1, B1）と、感情的・受容的な側面（A2, B2）を比較検討できることになる。ただし2つの尺度（A, B）を比較すると、前者（A）は、先のRosenberg（1965）の定義からも分かるように、比較的単純な自己評価としての自尊感情を測定するものであるが、後者（B）は、ありのままの自分を認め、好きになるという、本当の意味での自己受容性に近い表現となっており（後述）、こうした差異が教育実習の成否とどのような関係を示すのか検討できるはずである。

最終的には、これまで実施した結果（相良ら，2013～2019）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164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

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)
-

ことを示している。この項目は先行研究（相良ら，2019 など）と同一である。

2つめは，調査対象者の自尊感情を測定するための30項目である。今回は自尊感情尺度（表2-1）と自己好意性／自己有能感尺度（表2-2）の2種類を使用した。表中では，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連続して提示されている。調査対象者には，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2-1 自尊感情尺度（RSES：Rosenberg, 1965；山本・松井・山成, 1982）

下位尺度	質問紙での 項目番号	質問項目
A1：評価的側面	1	少なくとも人並みには，価値のある人間である
	2	色々な良い素質もっている
	3	敗北者だと思ふことがよくある（逆転項目）
	4	物事を人並みには，うまくやれる
	5	自分には，自慢できるところがあまりない（逆転項目）
A2：受容的側面	6	自分に対して肯定的である
	7	だいたいにおいて，自分に満足している
	8	もっと自分自身を尊敬できるようになりたい（逆転項目）
	9	自分は全くだめな人間だと思ふことがある（逆転項目）
	10	何かにつけて，自分は役に立たない人間だと思ふ（逆転項目）

A1/A2の分類は，Tafarodi & Milne (2002) によるもの。

表2-2 自己好意性／自己有能感尺度（SLCS：Tafarodi & Swann, 1995；島田, 2007）

下位尺度	質問紙での 項目番号	質問項目
B1：自己有能感	11	多彩な能力があり，大いなる可能性を秘めている
	13	うまくいかないことが多い（逆転項目）
	14	これまで（の人生）はうまくやってこられた
	15	多くのことをうまくこなせる
	20	自分は有能な人間だと思ふ
	21	自分には自慢できるところがあまりない（逆転項目）
	25	自分には才能がある
	27	自分はあまり有能ではない（逆転項目）
	29	難題に対処するのは苦手だ（逆転項目）
	30	多くの大事な場面で適切に対処できない（逆転項目）
B2：自己好意性	12	自分自身に心地よさを感じている
	16	自分のことを考えるのがいやになることがある（逆転項目）
	17	自分のことを低く評価しがちだ（逆転項目）
	18	自分の長所を重視している
	19	時々自分は価値のない人間だと感じることもある（逆転項目）
	22	自分の価値をしっかりと自覚している
	23	自分のことが気に入っている
	24	自分自身をあまり大切にしていない（逆転項目）
26	自分自身に満足している	
28	自分に対して否定的である（逆転項目）	

自尊感情尺度(表2-1)は、2つの下位尺度(A1およびA2)が設定されており、それぞれ5項目から構成されている。

評価的側面(A1):「少なくとも人並みには、価値のある人間である」「色々な良い素質をもっている」などの項目に代表される通り、控えめな表現ながら、端的に自尊感情の認知的・評価的な側面(自己効力感・自己有能感)を測定する尺度である。

受容的側面(A2):「自分に対して肯定的である」「だいたいにおいて、自分に満足している」などの項目に代表される通り、比較的抑えめな表現で、自尊感情の感情的・受容的な側面(自己肯定感・自己受容性)を測定する尺度である。

一方、自己好意性/自己有能感尺度(表2-2)は、2つの下位尺度(B1およびB2)が設定されており、それぞれ10項目から構成されている。

自己有能感(B1):「多彩な能力があり、大いなる可能性を秘めている」「自分は有能な人間だと思う」などの項目に代表される通り、やや大げさとも取れるくらいに強い程度で、自尊感情の認知的・評価的な側面を測定する尺度である。上記の評価的側面(A1)と比較しても、自己効力感・有能感を測定しているという点では共通であるが、(我々のような)謙譲の文化において、(B1)の表現はやや過剰な印象を受ける。このような質問項目となっているのは、オリジナルのSLCS(Tafarodi et al., 1995)がアメリカ人を対象に作成されたものであり、一般的にアメリカ人の自己有能感が高いこと(島田, 2007)に起因するのかもしれない。今回、調査対象者は全員日本人であるが、対象者間の差異に基づく検討を行う上では問題ないものと判断し、既存のもの(SLCS日本語版)をそのまま使用している。

自己好意性(B2):「自分自身に心地よさを感じている」「自分の価値をしっかりと自覚している」などの項目に代表される通り、自尊感情の感情的・受容的な側面を測定する尺度であり、上記の受容的側面(A2)と同様、自己肯定感・自己受容性について測定するものである。ただし(A2)が比較的抑えめな表現で、緩やかな自己受容を測定しているのに対し、この(B2)はかなり積極的に自己を受容し、強く肯定する質問項目となっている点で、前述の(B1)と共通の特徴が見て取れる。しかし本研究の関心対象である本来の自己受容という視点から見ると、(A2)が緩やかに自己を受容するに留まっているのに対し、(B2)は「ありのままの自分(の価値)を認め、満足し、好きになる」という、本来の意味での自己受容性(ロジャーズ, 2005b)を測定する尺度に近いものと思われる。

ただし(B1)・(B2)とも、日本文化における自尊感情としてはやや強すぎる傾向にあり、その意味ではロジャーズ(2005b)のいう「誇張的・自己主張的な自己愛」に近づいている可能性もある。この点については後に検討する。

本研究では、調査対象者による各質問項目への回答値(1~5の値をとる)に関し、下位尺度ごとに合計したものを下位尺度得点(A1・A2・B1・B2)、自尊感情尺度全体の合計(A1+A2)をRSES合計点(A)、そして自己好意性/自己有能感尺度全体の合計(B1+B2)をSLCS合計点(B)として分析の対象とした。なお合計得点の範囲は、(A1)および(A2)が5~25、(B1)および(B2)が10~50、RSES合計点(A)が10~50、そしてSLCS合計点(B)が20~100となる。いずれも合計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、2019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、実習が前期中に終了する場合は2019年8月末までに、実習が後期になる場合は実習終了後2週間以内に、アンケートに回答して提出するように求めた。最終的に164名が期限内に提出したが、11名には未回答部分があったため除外し、残る153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153名を総合評価で分類すると、A評価が94名、B評価が54名、C評価が5名であった。表3では総合評価別に、各下位尺度（A1・A2・B1・B2）およびその合計（A・B）における自尊感情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、自己有能感（B1）における主効果が有意 [ $F(2,150)=3.12, p<.05$ ] となり、下位検定の結果、A評価（31.81）とC評価（25.00）の間のみ有意差 [ $p<.05$ ] が認められた。それ以外の下位尺度および合計値に関する主効果はいずれも有意とはならなかった [ $F(2,150)=2.46; F(2,150)<1; F(2,150)=1.62; F(2,150)<1; F(2,150)=2.75$ , いずれも *n.s.*]。ただし表中の得点を見ると、有意ではない場合でも、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。

表3 評価段階ごとの自尊感情得点

	総合評価		
	A評価 [n=94]	B評価 [n=54]	C評価 [n=5]
自尊感情尺度 (RSES)			
A1: 評価的側面	18.52 (3.11)	18.22 (3.41)	15.20 (5.02)
A2: 受容的側面	14.46 (3.79)	14.61 (4.09)	14.20 (4.55)
A: RSES 合計点	32.98 (6.36)	32.83 (6.99)	29.40 (8.50)
自己好意性/自己有能感尺度 (SLCS)			
B1: 自己有能感	31.81 (6.06)	30.50 (6.82)	25.00 (6.96)
B2: 自己好意性	32.37 (7.31)	31.52 (7.24)	26.60 (5.18)
B: SLCS 合計点	64.18 (12.01)	62.02 (12.81)	51.60 (12.01)

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尊感情得点の相関係数

	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	(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
自尊感情尺度 (RSES)										
A1: 評価的側面	.186*	.188*	.220**	.162*	.262**	.253**	.299**	.313**	.346**	.331**
A2: 受容的側面	.074	.130	.088	.012	.067	.089	.152	.104	.213**	.168*
A: RSES 合計点	.136	.170*	.161*	.087	.170*	.178*	.238**	.217**	.298**	.264**
自己好意性/自己有能感尺度 (SLCS)										
B1: 自己有能感	.222**	.255**	.235**	.152	.280**	.294**	.343**	.272**	.350**	.330**
B2: 自己好意性	.182*	.207*	.191*	.145	.191*	.132	.228**	.239**	.310**	.269**
B: SLCS 合計点	.221**	.253**	.233**	.163*	.257**	.229**	.311**	.281**	.362**	.328**

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

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) と自尊感情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、下位尺度得点 (A1・A2・B1・B2) およびその合計得点 (A・B) と各評価項目の相関係数が示してあり、無相関検定に基づく有意な相関には\*印が付してある。

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 [ $F(2,150)=88.78$ ;  $F(2,150)=55.97$ ;  $F(2,150)=126.79$ ;  $F(2,150)=90.67$ , 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。つまり、高い総合評価を得た実習生ほど、全ての下位評価軸においても高い評価を得ていることがわかる。



最後に、教員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153名のうち、現時点で筆者の把握している合格者が22名、それ以外（不合格および試験を受験しなかった者）が131名であった。

表5では、教育実習における総合評価（A，B，C）ごとの合格者およびそれ以外の人数を示した。総合評価と合否結果の連関を調べる際、C評価の人数が非常に少ないため除外し、A評価（合格者18名／それ以外76名；合格率19.1%）とB評価（合格者3名／それ以外51名；合格率5.6%）の2カテゴリ構成に基づき、フィッシャーの直接確率検定を行った結果、5%水準で有意だった [ $p<.05$ ]。つまり、総合評価と教員採用試験の間には有意な連関があり、A評価を受けた実習生のほうが採用試験に合格する確率が高いことがわかる（図1）。

また、成績の下位評価軸（I～IV）・自己評価項目（1～6）・自尊感情尺度における下位尺度（A1・A2・B1・B2）およびその合計（A・B）全ての尺度において、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、有意差は全く見られなかった。

表5 教員採用試験結果と総合評価の関係

総合評価	教員採用試験結果				合計	
	合格		不合格・未受験			
A評価	18	(11.8%)	76	(49.7%)	94	(61.4%)
B評価	3	(2.0%)	51	(33.3%)	54	(35.3%)
C評価	1	(0.7%)	4	(2.6%)	5	(3.3%)
合計	22	(14.4%)	131	(85.6%)	153	(100.0%)

セル内の数値は人数、括弧内は合計人数に対する%。

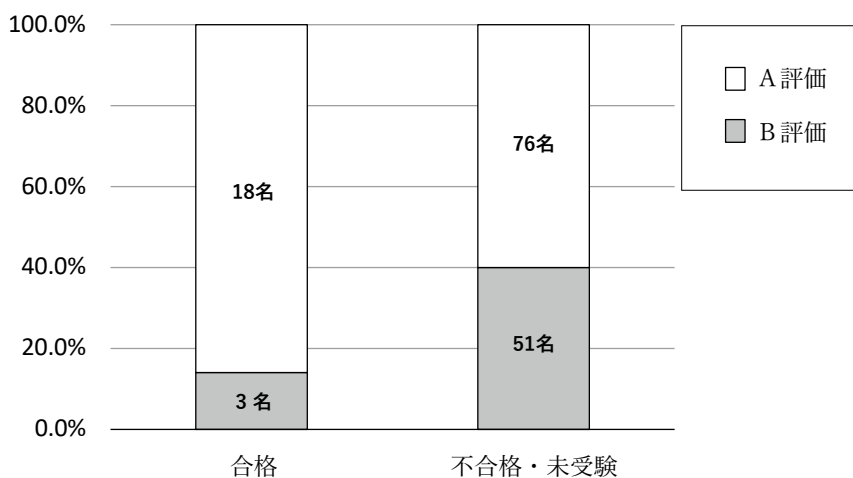


図1 教員採用試験の合否と総合評価（A・B）の関係

## 【考察】

## 自尊感情と総合評価の関係について

今回の結果(表3)では、自己有能感(B1)においてのみ、総合評価(A, B, C)の主効果が見られたが、これは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。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(相良ら, 2013; 2014; 2017)が、いずれもC評価の人数が非常に少ないため、ここからすぐに何か主張することは難しい。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、他の面では特に有意差が見られなかったことを考えると、全般的には実習生の自尊感情の高低がすぐに総合評価に直結するわけではないと判断できる。また、C評価が下されるプロセスについてもケースごとに考慮すべき余地があり(後述)、その意味でも総合評価だけでは何とも言いがたい。

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、これはある意味当然で、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(ほとんどの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。

## 自尊感情と成績評価(下位評価軸)の関係について

自尊感情得点と成績の下位評価軸(I~IV)についてみると(表4左側)、自尊感情尺度(RSES)の合計点(A)とは部分的な相関しかないのに対し、自己好意性/自己有能感尺度(SLCS)の合計点(B)と(I~IV)は全て有意な相関が見られており、これはそれぞれを構成する下位尺度の状況を考慮すると分かりやすいため、以下で順に検討していく。

まず、自尊感情尺度(RSES)の下位尺度である評価的側面(A1)は(I~IV)全てと有意な相関を示すが、もうひとつの下位尺度である受容的側面(A2)がひとつも有意な相関が見られないのと対照的で、これらが拮抗したためにRSES合計点(A)ははっきりしない結果となったのであろう(表4左側上段)。この結果から、自尊感情の認知的・評価的な側面(自己効力感・自己有能感)は教育実習の成否に非常に強く関わっており、これらの面で高い自尊感情をもつ実習生は、教育実習のあらゆる場面で高い評価を得ていることが分かる。その一方で、自尊感情の感情的・受容的な側面(自己肯定感・自己受容性)は教育実習の成否にほとんど関係がない。これだけを見ると、前回までの結果と矛盾するように思えるが、この点については、後述の自己好意性(B2)の結果で改めて考えることとする。

次に、自己好意性/自己有能感尺度(SLCS)の2つの下位尺度(B1・B2)を見ると、どちらも(I~III)と有意な相関を示している(表4左側下段)。自己有能感(B1)が有意な相関を示したのは、上記の評価的側面(A1)と同様、自尊感情の認知的・評価的な側面(自己効力感・自己有能感)が実習先で高く評価されるためであろう。同じ傾向が2つの尺度で共通して得られたことから、自己有能感に代表される自尊感情の認知的・評価

的な側面は、教育実習の成否に関わる重要な要因であると考えられる。ただし、自己有能感 (B1) が勤務の状況 (IV) と有意な相関が得られなかった [ $r=.152$ ] のは注意すべきである。これはおそらく、前述のように、SLCSの質問項目がやや過剰ともとれる有能感を測定していることに原因があるものと思われる。日本人の実習担当教員が、誠実さ・熱意・態度などの項目が含まれる (IV) 軸の評価を行う際、実習生の「自分は有能な人間」で「多彩な能力があり」「多くのことをうまくこなせる」といったアメリカンな態度がマイナスにはたらく場合がないとは言い切れない。もちろんこれらの自己有能感 (I：教授・学習の指導)・(II：生徒の指導)・(III：教師としての適性) といった面では充分プラスにはたらくものの、現在の日本文化における「誠実さ」や「優れた態度」とは判断されないのかもしれない。例えば、教育実習では実習生が周囲に教えを請う姿勢や常に謙虚に学ぶ姿勢が求められていることから考えると、自己有能感が非常に高い (高すぎる) 場合、自ら教えを請うとか学ばせていただくとかいった行動が少なくなることが予想され、その結果、実習校側からは実習生としての熱心さや誠実さが足りないと思われてしまう可能性がある。こうした懸念は全てのケースに当てはまるわけではないであろうが、一部にでも該当するとすれば、それが今回のような相関係数の結果 (若干数値が低く有意に達しない状況) として表れているのかもしれない。それに対して、控えめな表現に終始している 評価的側面 (A1) が測定する自尊感情は、「少なくとも人並みに価値のある人間」で「良い素質」を持ち「人並みにはうまくやれる」といった日本的な謙虚な態度であり、それが (IV) 軸の評価にはうまく適合するため、有意な相関 [ $r=.162$ ] につながっているであろう。

なお、自己好意性／自己有能感尺度 (SLCS) のもうひとつの下位尺度である 自己好意性 (B2) も、やはり (I～III) とは有意な相関を示すが [ $r=.182$ ,  $r=.207$ ,  $r=.191$ ]、(IV) とは有意な相関に至っていない [ $r=.145$ ]。(IV) 軸については、(B1) と同様、(B2) が積極的に自己を受容し、強く肯定する質問項目となっていることが原因であろう。しかし (B1) と (B2) の合計である SLCS 合計点 (B) は (IV) 軸と相関が得られており [ $r=.163$ ]、これは単純にデータ数などの推計学的な問題なのかもしれない。それよりも遙かに重要な点は、同じ自尊感情の感情的・受容的な側面 (自己肯定感・自己受容性) を測定する尺度であるにもかかわらず、(A2) では相関が皆無であり、(B2) では有意な相関が多数見られたという結果である (表4左側)。両者の違いは、前述の通り、(A2) が緩やかに自己を受容するに留まっているのに対し、(B2) は「ありのままの自分 (の価値) を認め、満足し、好きになる」という、本当の意味での自己受容性 (ロジャーズ, 2005b) を測定する尺度に近いものになっていることである。従って、先行研究 (相良ら, 2017～2019) で繰り返し確認されてきたことではあるが、改めて今回も、教育実習の成否における自己受容性の重要性が示されたと同時に、そこで求められるのは、表面的・受動的なものではなく、積極的で本当の意味での自己受容でなくてはならないことが改めて示されたと言えよう。

### 自尊感情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) と自尊感情得点の関係に注目すると (表4右側)、RSES 合計点 (A) および SLCS 合計点 (B) の両者とも自己評価項目の全て (1～6) と有意な相関が見られた。つまり、

自尊感情が高い者ほど、自らの良い面に目を向けて受容し、好ましく思うことができるため、様々な面で実習がうまくできたと感じ、自己評価項目でも高い評定を行うのであろう。ここで興味深いのは、過剰なほど高いレベルで自尊感情を認めている場合 (SLCS 合計点: B)、自己評価も高くなると同時に、実習校側の客観的評価 (他者評価) も完全に一致して高くなっているのに対し、比較的抑えめで緩やかな自尊感情に留まっている場合 (RSES 合計点: A) は、必ずしも実習校側の客観的評価が伴わず、両者の認識にズレが生じている点である。RSES 合計点 (A) が (I)・(IV) 軸と有意な相関が得られていない [ $r=.136$ ,  $r=.087$ ] のは、下位尺度の受容的側面 (A2) が評価されないことに原因があると思われ、実習生が「自分に対して肯定的で」「だいたいにおいて満足」する程度には自己受容していたとしても、その特性は実習校側には伝わっておらず、客観的評価にはつながらないのである。ただし、その程度の自己受容であっても、適切な対人相互作用につながり、(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おり、これと全く同じ結果が相良ら (2018) でも得られていることから分かる通り、改めて今回も自己受容性とコミュニケーション能力の関連が示されたと言える。

なおもう1点気づくのは、ほとんどの自己評価項目が自尊感情得点と有意な相関を示すにも関わらず、自己好意性/自己有能感尺度 (SLCS) の下位尺度である自己好意性 (B2) と (2: 学習指導案通りに授業展開ができた) の相関が唯一有意でない [ $r=.132$ ] ことである。つまり、自己受容性の高い実習生は必ずしも指導案通りに授業展開しなかったことを表している。これは一見すると良くない結果とも思えるが、考え方によっては、事前に準備した指導案はあっても、授業を受ける生徒の様子を見て、実態に即して弾力的に授業運営する余裕があったと解釈することもでき、もしそうであれば、良い結果と解釈することもできる。逆に目の前の生徒がどんな状態であろうと、決まった指導案通りにしか授業展開をすることができなかつたとすれば、それは残念な結果である。自己好意性 (B2) と (I: 教授・学習の指導)・(II: 生徒の指導)・(III: 教師としての適性) といった面が相関していることを考え合わせると、この結果を良い方向に解釈するほうが自然であろう。自己受容性の高い実習生は、無理をせず、ありのままの態度で授業に臨めるため、目の前の生徒の様子を考慮する余裕もでき、事前に決めた指導案に必ずしも縛られることなく、柔軟な授業展開を行うことができたのである。これはいわゆる「対話のある授業」(岸・水上・大友・河村, 2013) の考え方に近いもので、今後検討の余地があろう。

### 過剰自己受容状態の影響について

以上の考察では、自己受容性が客観的評価や適切な対人相互作用につながることを示された。ただし、自己好意性/自己有能感尺度 (SLCS) の質問項目の多くの表現が、日本文化における自尊感情としてはやや強すぎる傾向にあり、その意味ではロジャーズ (2005b) のいう「誇張的・自己主張的な自己愛」に近づいている可能性もある。

自己愛とは narcissism の日本語訳であり、自分自身を愛し、大切に思うことである。その意味で、自己愛とは誰にでも認められる心性であり、人が生きていくために必要なことと言える (Fromm, 1956)。ところが近年の若者においては、この自己愛の肥大化が問題となっており (小此木, 1992)、特に自己愛が強い場合には、対人場面における様々な問題が生じるという (中村, 2000)。例えば、自己愛が強い人は世界を自己愛的なかたち

で支配しようとするが、その中で期待したような賞賛が得られなかったり、対象を独占的に利用できないと、屈辱や憤怒といった感情が起こり、自己愛性憤怒といわれる激しい怒りを示すことがある (Kohut, 1971)。つまり自己愛と他者に対する敵意や攻撃性には密接な関係があると考えられるのである。実際、様々な実証的研究において、自己愛傾向と敵意の間に正の相関が見られ (Hart & Joubert, 1996 など)、自己愛傾向と攻撃性の間にも関連が見出されている (湯川, 2003 など)。近年、キレル若者の増加や少年犯罪の凶悪化など、青少年の攻撃的・暴力的な行動傾向が問題となっていることから考えても、上記のように、自己愛と攻撃性の関連を検討することには十分な意義が認められる (相良・相良, 2006)。

自己愛とまではいなくても、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。相良ら (2018) においても同様の観点から検討を行っているが、そもそも過剰自己受容状態が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ことや、非常に高い自己受容得点を示さない中にも過剰自己受容状態の者が存在する可能性などから、明確な結論は得られなかった。

今回の結果についても、過剰自己受容状態の問題を検討するため、SLCS 合計点 (B) と成績の下位評価軸 (I ~ IV) の単純散布図を作成してみた (図 2) が、SLCS 合計点 (B) の非常に高い者が低い評価となっている様子はなく、過剰自己受容状態の存在は確認できなかった。また RSES 合計点 (A) や他の自尊感情得点についても散布図を作成してみたが、同様の結果であった。従って、自己好意性/自己有能感尺度 (SLCS) の質問項目がやや強すぎる表現をとってはいるものの、過剰自己受容状態についてはそれほど懸念する必要はないと考えられる。

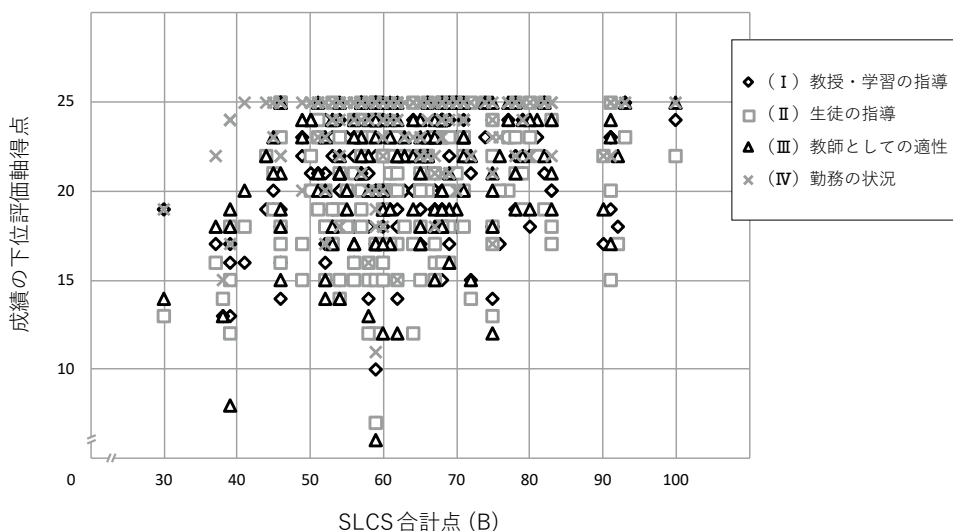


図 2 SLCS 合計点 (B) と成績評価の関係

### 教員採用試験合格者とそれ以外の対象者の比較について

今回の調査対象者のうち22名が教員採用試験合格者であった。表5や図1に示した通り、全体的な傾向として、教育実習において高い総合評価を得た実習生は、採用試験に合格する確率が高いことが分かる。ただし「不合格・未受験」の中には、教員としての適性がありながら教職を選ばなかった（未受験だった）者も含まれるため、本来であればより強い連関が見られていたかもしれない。この結果から、教育実習における総合評価は、ある程度正確に教員採用試験の可否を予測する指標であるとみなすことができる。

ただし今回非常に珍しいことであるが、C評価を受けながら、採用試験に合格した者が1名いた。そこで本人から実習の様子について詳しく聴取してみると、詳細はここで述べることは控えるが、この総合評価は必ずしも適切ではないように感じられた。もちろん教育実習の評価は、実習担当教員の判断に委ねられており、この評価を否定することはできないが、一般的な感覚からすると、採用試験に合格するような実習生の評価がCという結果には違和感を感じざるを得ない。このようなケースは例外と捉えるべきで、大多数の実習担当教員は適切な評価をしていることに間違いはないが、場合によってはこのように実態と異なる評価がなされることもあることを念頭に置いておかななくてはならない。

### 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、先行研究（相良ら、2017～2019）と同様、本当の意味での自己受容が、他者受容を経て良好な対人相互作用につながりやすいこと、そしてそれが客観的評価に結びつきやすいことは重要な観点である。これは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も高い。従って、これを念頭に置いた事前・事後指導は有効であろう。

第二に、今回新たに得られた結果として、自己有能感に代表される自尊感情の認知的・評価的な側面は、教育実習の成否に関わる重要な要因と認められたことが挙げられる。実際の成功経験や目標の達成経験などによって得られる自己効力感・自己有能感は、単に主観的な自己評価では終わらず、他者からの客観的評価と関わりが深いことが示された。もちろん、自己効力感・有能感と客観的評価の間の因果関係の判断には慎重にならなくてはならない。本調査は教育実習実施後に行われており、教育実習の経験が本人の自己効力感・有能感に影響している可能性も充分考えられるし（教育実習の成否→効力感という因果関係）、もともと能力の高い実習生は、効力感も高くなると同時に、教育実習でも優れた結果を残すであろう（能力の高さが潜在要因となっている見かけ上の因果関係）。しかしもし自己効力感・有能感そのものの高さが教育実習の成否に影響している（効力感→教育実習の成否という因果関係）としたら、たいへん興味深い結果である。その場合、実習生が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、我々が予想するよりも正確に自身の力量について見定めているという先行研究結果（相良ら、2018など）や、自らが実行できる能力があるという信念があると実際のパフォーマンスも高くなるというバンデューラの自己効力感（self-efficacy）の研究（Bandura, 1977）などとも部分的に一

致する結果と言える。また事前指導として、十分に準備をさせ、教育実習の計画やイメージ作りを入念に行わせると、実習生の不安を取り除き、心に余裕が生まれることがあり、それが結果的に本人の自己効力感・有能感となって、教育実習の成功につながることもまた十分に考えられるのである。そこで、教育実習中に重要となるスキルとして、今回新たに「⑨自己有能感（自分には多彩な能力があり、多くのことをうまくこなす才能があると考える傾向）」を加えたい。ただしこのスキルについては、前述のように、教育実習の成否とどのような因果関係となっているのか明確でないことや、このスキル自体があらゆるスキルに関するメタ認知となっていることから、他のスキルと並記して良いものか、今後検討していかなくてはならない。

第三に、実習校による成績評価のあり方、その中でも（Ⅳ：勤務の状況）のように客観的な評価基準が曖昧な評価軸についての問題を挙げておかななくてはいけない。本研究では客観的な評価基準として、実習校から得られた教育実習成績評価表を用いているが、その評価自体が恣意的な面を含んでいるとすれば、もう一步踏み込んで考えていく必要があろう。今回の結果でも、採用試験に合格しながらC評価を受けたケースや、非常に高い自尊感情が（Ⅳ）軸の評価にマイナスとなった可能性などが認められた。これらが例外的なデータなのか、それとも教育実習の成否に本質的な要因の反映なのかを見定めていく必要があろう。また、可能な限り恣意的な評価がなされないような評価基準を作成し検討していくことが求められる。

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.
- Bandura, A. 1977 Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- 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., and 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.\*
- 遠藤辰雄・井上祥治・蘭 千壽 1992 セルフ・エスティームの心理学. ナカニシヤ出版.\*\*\*
- Fromm, E. 1956 *The art of loving*. New York: Harper & Brothers. (フロム, E. (著) 懸田克躬 (訳) 1959 愛するということ. 紀伊國屋書店.)
- 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.

- Hart, P.L., and Joubert, C.E. 1996 Narcissism and hostility. *Psychological Reports*, **79**, 161-162.
- 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.
- 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.
- 伊藤忠弘 2002 自尊感情と自己評価. 船津 衛・安藤清志(編) 自我・自己の社会心理学 (ニューセンチュリー社会心理学1). 北樹出版. Pp. 96-111.\*\*
- 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.
- 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.
- Kohut, H. 1971 *The analysis of the self*. New York: International University Press. (コフート, H. (著) 水野信義・笠原嘉(監訳) 1994 自己の分析. みすず書房.)
- 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>
- 箕浦有希久・成田健一 2013 2項目自尊感情尺度の提案: 評価と受容の2側面に注目して. 人文論究 (関西学院大学文学部紀要), **63**(1), 129-147.
- 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.
- 中村 晃 2000 自己愛と対人関係. 自己心理学研究, **1**, 73-83.
- 並川 努 2018 日本における Rosenberg 自尊感情尺度の使用状況について. 創生ジャーナル Human and Society, **1**, 79-84.
- 小此木啓吾 1992 自己愛人間. ちくま学芸文庫.
- 小塩真司 2004 自己愛の青年心理学. ナカニシヤ出版.
- 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.
- 相良麻里・相良陽一郎 2018 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)．千葉商大紀要, 55(2), 71-86.
- 相良麻里・相良陽一郎 2019 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(2)．千葉商大紀要, 56(3), 29-47.
- 相良陽一郎・相良麻里 2006 自己愛と攻撃性の関係について．千葉商大紀要, 43(4),  
37-59.
- 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.
- 島田拓司 2007 自己有能性・自己好意性の日米文化比較．天理大学学报, 58(2), 181-  
198.
- 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.
- Tafarodi, R.W., and Milne, A.B. 2002 Decomposing global self-esteem. *Journal of*  
*Personality*, 70(4), 443-483.
- Tafarodi, R.W., and Swann, W.B., Jr. 1995 Self-liking and self-competence as dimensions  
of global self-esteem: initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*,  
65(2), 322-342.
- 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.\*

山本真理子・松井 豊・山成由紀子 1982 認知された自己の諸側面の構造. 教育心理学  
研究, 30, 64-68.

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.

湯川進太郎 2003 青年期における自己愛と攻撃性: 現実への不適応と虚構への没入をふ  
まえて. 犯罪心理学研究, 41, 27-36.

\* 島本・石井 (2006) による引用

\*\* 吉森 (2015) による引用

\*\*\* 箕浦・成田 (2013) による引用

(2020.1.14 受稿, 2020.2.14 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、自己有能感と自己受容性に代表される自尊感情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164名を対象とし、自尊感情尺度（Rosenberg, 1965；Tafarodi et al., 1995）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）、そして教員採用試験の合否結果との関係について検討を行った。その結果、自己有能感と自己受容性の両面が教育実習の多くの場面で良い評価につながりやすいことが示された。これを受け、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検討を行った。