

〔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「親性」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価尺度(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。

さらに相良・相良(2020)においては、自己受容性を含む自尊感情(Rosenberg, 1965)という側面から同様の検討を行った結果、本当の意味での自己受容性(⑦)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、そしてそれが高い客観的評価に結

びつきやすいことが改めて示されたほか、自己有能感（後述の⑨）に代表される自尊感情の認知的・評価的な側面が、教育実習の成否に関わる重要な要因と認められた。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有能感（Tafarodi & Swann, 1995）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につながるのである。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有能感となって、教育実習の成功につながる可能性についても示唆された（相良ら, 2020）。

これまでの一連の研究（相良, 2007；2009～2011；相良ら, 2012～2020）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）、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られる傾向）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。

ところで相良ら（2020）においては、これまでの研究で一貫して使用されてきた客観的な評価基準について、再検討の必要性があることが指摘されていた。従来、客観的評価の基準とされてきた実習校による成績評価軸の中には、評価基準が曖昧なものがあり、その評価自体が恣意的な面を含んでいる可能性があるという指摘である。そこで本研究では、これまで使用してきた評価基準を改善し、教員としての資質を端的に評価できる客観的な基準を新たに採用することとした（詳しくは後述の【方法】を参照のこと）。

従って、従来の成績評価に基づいて得られた成果（特に上記の①～⑨のスキル）が、本当に妥当な結果と言えるのか、改めて確かめてみる必要があるだろう。これらが教育実習の成否につながるスキルとして本当に正しいものであれば、今回新たに採用した客観的基準でも同様に高い評価が得られるはずである。

そこでまず今回検討する対象としたのは「⑤自律性」についてである。これは従来のいくつかの検討結果を組み合わせて構成されたスキルであり、異なる被験者群の結果がまとめられているため、改めてここで再検討しておくのが適当だと考えられる。

「⑤自律性」を構成する項目について詳しくみると、以下の通りである。

「道徳的な判断に基づいて正しい行動をする能力」は、相良ら (2013) において示された結果であり、具体的には藤本ら (2007) による「コミュニケーション・スキル測定のための質問項目 (ENDCOREs)」における「自己統制のメインスキル」内の「道徳観念のサブスキル」と、客観的評価軸 (Ⅰ：教授・学習の指導, Ⅱ：生徒の指導, Ⅲ：教師としての適性) の間に有意な正の相関が得られた [$r=.259, r=.254, r=.189$] ことに基づいている。つまり、善悪の判断に基づいて正しい行動を選択するほど、高い評価が得られたことになる。言い換えれば、教員として求められる資質のひとつに、人間として善いこと・悪いことの判断基準をしっかりと持ち、父性的に厳しく律する役割を演じられることがあげられる。特に授業中や生徒指導の際、何が正しいのか信念を持って語れることは非常に重要であろう。道徳観念のサブスキルが高く、行動であらわすことができる実習生は、当然評価が高くなったものと考えられる。

次に「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」も、相良ら (2013) において示された結果であり、具体的には「コミュニケーション・スキル測定のための質問項目 (ENDCOREs)」における「自己主張のメインスキル」内の「独立性のサブスキル」と、客観的評価軸 (Ⅰ：教授・学習の指導) の間に有意な相関が得られた [$r=.216$] ことに基づいている。つまり、周りとは関係なく自分の意見や立場を明らかにできるほど、教授・学習の指導といった基本的な面で評価されたことになる。この軸には授業中の態度の評価も含まれており、しっかりとした自分を打ち出せる態度が評価されたものと思われる。実習生といえども、授業を担当する以上、周りや生徒の態度に流されず、教員としての自己を打ちだしていけることが重要である。そうした意味で、自己主張の独立性も評価されるのであろう。ただしこの項目は評価軸 (Ⅰ) のみとの相関であり、教師としての適性 (Ⅲ) とは相関がない点は注意しておく必要がある。

最後に「集団の先頭に立って皆を引っ張っていける能力」は、相良ら (2016) において示された結果であり、具体的には島本ら (2006) による「日常生活スキル尺度 (大学生版)」における「対人スキル」に含まれる「リーダーシップ」得点 (項目2) と、客観的評価軸 (Ⅰ：教授・学習の指導, Ⅱ：生徒の指導, Ⅲ：教師としての適性) の間に有意な正の相関が得られた [$r=.259, r=.254, r=.189$] ことに基づいている。つまり、リーダーシップ能力の中でも特に集団の先頭に立って皆を引っ張っていくことができる実習生が高く評価されている。教育場面で教師として皆の先頭に立ち授業を進めていく態度は重要となるのであろう。

以上でも述べているように、この「⑤自律性」としてあげられている要素は、いわゆる「父性」として知られているものに相当すると思われる。一般的に教員には父性的な役割が求められることはしばしば指摘されることではあるが、ここで改めて実習生のもつ「父性」が、教育実習の成否に影響するのか否かを客観的に検討することは重要であろう。これにより、以前の評価基準で得られた結果が正しいものであったか再確認することができると同時に、「自律性」と見なしていたスキルを「父性」という側面から改めて捉え直すことが可能となり、より広い視点から検討することができるものと思われる。

なお「父性」とそれに対応する「母性」という概念は、もともとフロイトやユングなどの心理学者や、フレーベルを代表とする教育学者によって提起されたものが有名である。

ユング心理学に基づいて考察している河合（1976）によれば、母性の原理は「包含する」機能によって示されるという。それはすべてのものを良きにつけ悪きにつけ包みこんでしまい、そこではすべてのものが絶対的な平等性をもつのである。従って、母性原理はその肯定的な面においては、生み育てるものであるが、否定的な面においては、呑みこみ、しがみつき、死に至らしめる面をもっている。一方、父性原理は「切断する」機能にその特性を示すという。それはすべてのものを切断し分割する。主体と客体、善と悪、上と下などに分類し、（母性がすべての子供を平等に扱うのに対して、父性原理は）子供をその能力や個性に応じて類別する。従って父性原理は、主に切断・分類の機能によって強いものを作り上げてゆく建設的な側面と、逆に切断の力が強すぎて破壊に至る側面の、両面をそなえているのである。つまり母性原理に基づく倫理観は、母の膝という場の中に存在する子供たちの絶対的平等に価値をおくものであり、これを言い換えれば、与えられた「場」の平衡状態の維持に最も高い倫理性を与えるもの（＝場の倫理）であるが、父性原理に基づく倫理観においては、個人の欲求の充足や個人の成長に高い価値を与えるもの（＝個の倫理）と言える（河合，1976；豊泉，2013）。

窪（2014）によれば、河合（1977）の言う父性原理と母性原理の違いは表1の通りである。父性原理では、社会的に良しとされるもの、あるいは強いと見なされるものだけを認めることで、子どもの個を確立させ、鍛えることを目標にしている。それに対して、母性原理では、どのような子どもであろうと見捨てたりはせず、すべてを包み込んでひとつと捉え、その場の調和を図り、すべてのものが大切であると考え、母性は子どもをありのままに受け入れ、父性は子どもにあるべき姿を求めることになる。

表1 母性原理と父性原理の相違点（窪，2014）

母性原理	父性原理
包容原理（原初的母子一体の世界） 「わが子はすべて良い子」	切断原理（自他の違いを解らせる） 「良い子だけがわが子」
自然的存在（内的空間）	文化的社会的存在（外的空間）
エロス 集団内の緊張を処理し、調和・統合	ロゴス（意志的） 目標に向かって強力な権威で集団を支配・統率
臨機応変主義 感じ、つながり、結ぶ	原理原則主義 筋を通す
共同体原理 個人の自我の弱さ・情緒的な契約・母性的親切・ 平等に進級・終身雇用制・年功序列	個人主義 個人の自我の強さ
日本の宗教的伝統と社会	キリスト教とその社会 イスラエルの宗教、イスラム教
何もかも呑み込んでしまう恐怖 山姥、鬼子母神、魔女	破壊し、伸びる芽を摘み取る 努力しない者、能力のない者、弱い者を切り捨てる

なおフロイトの精神分析学の流れをくむ自我心理学においては、父親の役割として、母と子の間に割り込むこと、同一化の対象となること、適切な幻滅を与えること等があると、そうした父親の存在によって、幼少期の子どもは、現実吟味能力という自我の重要な

機能を促進させることができ、青年期の子どもは、自己を過大評価も過小評価もせず、あるがままに直視し客観化できる強さを得ることにつながるという。(前田, 1988; 松田, 1993)。つまり、自我の成熟にとって最も重要な現実吟味能力の育成を促し、社会化につながるためには、養育者の父性が重要と考えられているのである(神谷, 2003)。

ここから分かるのは、適切で効果的な教育活動を行うために教師は父性的な役割を持たなくてはならないということである。⑤自律性として示したように、周りに影響されることなく、正しいもの・道徳的なものを求める原理原則主義、ロゴスに従った現実主義、理想・目標に向かおうとするリーダーシップなど、いわゆる「父性」というものは、教育活動において重要な資質となろう。そしてこれらの父性性がもたらす現実吟味能力や自己があるがままに客体化し受け入れることができる能力といったものは、先に述べた⑦自己受容性ともつながるものである。本当の意味での自己受容性は、ロジャーズ(2005b)が指摘するように、決して誇張的・自己主張的な自己愛ではなく、ありのままの自己を受け入れることに静かな喜びを持つことであり、ここで言う父性と間接的につながっているように思われる。

ちなみに教育相談場面など、教師がカウンセラーとして児童・生徒の相談にのるような場合は、父性的な役割だけではなく、母性的な役割も必要となろう。相談場面においては、無条件の受容や平等・対等な態度が求められるからである。そして臨床実践場面においては、この無条件の受容(母性的なふるまい)とありのままの態度(父性的なふるまい)が矛盾し、破綻を生じるところにクライアント支援の糸口が見いだせるという来談者中心療法の指摘(ロジャーズ, 2005b)が非常に示唆的であるように思われる。

ところで父子関係の理論については、フロイトのエディプス・コンプレックスが有名であるが、小此木(2001)によれば、従来の日本社会においては母性原理が強く、エディプス・コンプレックスはそのままでは日本人には当てはまらないという(窪, 2014)。つまり日本の思想・文化は、アマテラスの時代から母性原理が優位であったため、日本には母性原理に包まれた父親が多く、父性原理を体现する父親は少ないのである。日本の母子関係の原型は「阿闍世コンプレックス」と呼ばれるもので、そこには理想化された「母なるもの」との一体感と、その一体感を求める「甘え」とが存在する。この「甘え」については土居(1971)も「甘えの構造」として日本人特有の精神構造を指摘している。つまり日本社会においては一般的な人間関係においても、母子関係と同様に、相手に依存し親密さを求めるのである。相手との間に何らかの共通点が見つかると、甘えられる対象であると認識し、母親がそうであるように、口に出さなくても自分の思いに応じてくれるはずだと期待してしまうことになるが、これも母性原理の表出とみることができる。これが日本企業における年功序列・終身雇用が好まれる原因と考えられ、海外企業の能力主義傾向と対をなすものと言える(窪, 2014; 相良, 2008)

母性・父性という相対立する二つの原理は、世界における現実の宗教、道徳、法律などの根本において、ある程度の融合を示しながらも、どちらか一方が優勢であり片方が抑圧される状態で存在しており(河合, 1976)、時代や社会の影響を受けてあり方が変わるものである。特に「父性」は極めて社会的な概念であり、その出現は、男女の性的な結びつきが制度化され、当該文化の婚姻慣習として固定化したときに初めて確認されるものと言

える（綾部，1995）。日本においても，その歴史の中で様々な社会的な転換があり，それに伴い父性の捉え方も大きく変化してきた。現代日本も，先述の河合（1977）が指摘するとおり，欧米との比較においては母性社会であるが，アジア・アフリカ諸国なども考慮に入れると，母性と父性の中間状態にあると言えるかもしれない（河合，1982；樫津，2004）。

ただし重要な点として，父性（男性性）・母性（女性性）とは，実際の性別に対応するものではないことを指摘しておく必要がある。男性であれ女性であれ，どのような人にも父性と母性の両方があり，両者はそれぞれ独立したパーソナリティの側面として存在しているのである。Bem（1974）によれば，あらゆる人間は男性性と女性性をともに持ち，男女両性型のパーソナリティ（アンドロジニー）を示すのが本来の姿であり，最終的には両価値が高度に統合されることが男女を問わぬあらゆる人間発達の目標であるという（アンドロジニー説／心理的両性具有説）。両価値が統合されることが最終的な発達目標であるか否かは議論の分かれるところであるが，少なくとも現代における父性・母性は一次元の対立した概念ではない。生物学的性差に関わりなく，ひとりの人間の内部に父性と母性の両者が共存すると考えられるようになっているのである（松岡・花沢，1999）。旧来の「父性は男性のみが，母性は女性のみが持つ性質である」といった捉え方は誤りであることを強調しておかなくてはならない。

ただし近年は，父性・母性といった用語は性別役割分業観に基づく捉え方であると問題視されることが多く，「親性」といった用語に置きかえられるようになっている（大橋・浅野，2009）。もちろん本研究も，性別役割分業観にとらわれたものではなく，上記のアンドロジニー説（心理的両性具有説）のように，ひとりの人間のパーソナリティを構成する側面としての父性・母性を検討するのが目的である。ただ，表面的な誤解を避けるために論文表題等では「親性」という表現を用いている。

さて本研究では，教育実習の成否と自律性・父性の関係について，より広い観点から検討するため，実習生の心理学的父性および母性について測定することとした。使用した尺度は，吉田（1995）の作成した「母性－父性尺度」である。これはもともと山口（1985）が心理学的男性性・女性性を測定するために作成した「性度検査」を吉田（1995）が改変したもので，母性・父性・女性性・男性性それぞれの肯定的側面と否定的側面について測定することができる尺度である。ただしこうした「性度検査」における女性性および男性性尺度は，当時の時代性が強く反映された表現が多く，現在用いる調査項目としては不適當であると判断し，本研究では母性および父性尺度のみを使用することとした。具体的には，母性の肯定的側面（MOP，MOther Positive），母性の否定的側面（MON，MOther Negative），父性の肯定的側面（FAP，FAThер Positive），父性の否定的側面（FAN，FAThер Negative）のそれぞれ9項目，計36項目からなる「母性－父性尺度」である。具体的な質問項目については後述のアンケート調査項目および表3において示すが，これらのうち，父性の肯定的側面（FAP）は前述の⑤自律性のスキルに相当するものと考えられる。もし相良ら（2020）までの結果に妥当性があり，⑤自律性が教育実習中に実習校側で重視されるスキルであるなら，今回も同様に，FAPの側面が有利にはたらくであろう。

また母性の肯定的側面 (MOP) は、完全に一致するわけではないが、前述の④関係維持や⑥感受性のスキルと重なる部分が多い。しかし母性・父性の否定的側面 (MON・FAN) については、①～⑨いずれのスキルとも一致していない。これらの各側面がどのような特性を示すのか、以下で検討したいと思う。

最終的には、これまで実施した結果 (相良ら, 2013～2020) 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 145 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 2)。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, 2020 など) と同一である。

表 2 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、調査対象者の心理学的父性および母性を測定するための 36 項目である。今回は吉田 (1995) による母性－父性尺度を使用した (表 3)。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、各項目の表現が自分自身のイメージにどれだけ当てはまるか、5 件法 (当てはまる (5 点), どちらかと言えば当てはまる (4 点), どちらとも言えない (3 点), どちらかと言えば当てはまらない (2 点), 当てはまらない (1 点)) で回答を求めた。

表3 母性－父性尺度（吉田，1995）

下位尺度	質問紙での 項目番号	質問項目	下位尺度	質問紙での 項目番号	質問項目
MOP： 母性の 肯定的側面	1	保護的な	FAP： 父性の 肯定的側面	19	頼りがいのある
	2	包み込むような		20	ゆるぎない
	3	あたたかい		21	物事に動じない
	4	育てはぐくむ		22	威厳のある
	5	慈悲深い		23	指導的な
	6	ぬくもりのある		24	権威のある
	7	豊かな		25	一家を支える
	8	家庭的な		26	厳しさのある
	9	自己犠牲的な		27	岩のようにどっしりとした
MON： 母性の 否定的側面	10	過保護な	FAN： 父性の 否定的側面	28	支配的な
	11	盲目的な		29	頑固な
	12	口うるさい		30	威圧的な
	13	おせっかいな		31	厳格すぎる
	14	呑み込むような		32	ワンマンの
	15	溺愛する		33	独裁的な
	16	甘やかす		34	えらそうにする
	17	過干渉の		35	横暴な
	18	束縛する		36	上から押さえつける

母性－父性尺度は、4つの下位尺度（MOP・MON・FAP・FAN）が設定されており、それぞれ9項目から構成されている。

母性の肯定的側面（MOP）：「育てはぐくむ」「ぬくもりのある」などの項目に代表される通り、生物学的性差に関わりなく、誰でも有している心理学的母性（親性）のうち、建設的なパーソナリティ特性の強さを測定する尺度である。

母性の否定的側面（MON）：「過保護な」「甘やかす」などの項目に代表される通り、生物学的性差に関わりなく、誰でも有している心理学的母性（親性）のうち、非建設的（破壊的）なパーソナリティ特性の強さを測定する尺度である。

父性の肯定的側面（FAP）：「威厳のある」「厳しさのある」などの項目に代表される通り、生物学的性差に関わりなく、誰でも有している心理学的父性（親性）のうち、建設的なパーソナリティ特性の強さを測定する尺度である。

父性の否定的側面（FAN）：「頑固な」「独裁的な」などの項目に代表される通り、生物学的性差に関わりなく、誰でも有している心理学的父性（親性）のうち、非建設的（破壊的）なパーソナリティ特性の強さを測定する尺度である。

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それぞれMOP得点・MON得点・FAP得点・FAN得点として分析の対象とした。なお合計得点の範囲はいずれも9～45であり、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に基づいて分析を行う。ただし本研究の成績評価表は、従来の相良ら(2020)等で使用していたものとは評価基準が異なり、以下に示す6個の下位評価軸(必要な能力：Ⅰ～Ⅵ)および総合評価に関する5段階評定(S～D)により構成されている。もちろん評価主体は実習校の実習担当教員であり、評価対象は実習生であることは変わらない。

なお評価基準における下位評価軸(必要な能力)としては、以下の6項目が設定されている：(Ⅰ)学校教育についての理解(教職の意義や教員の役割、教務内容、子どもに対する責務を理解している)、(Ⅱ)教科・教育課程に関する知識・技能(教科の内容・学習指導要領の内容を理解している)、(Ⅲ)教育実践(教材を分析することができる；教材研究を生かした授業を構想し、子どもの反応を想定した指導案としてまとめることができる；教科書にある題材や単元等に応じた教材・資料を作成することができる；子どもの反応を生かし、授業を展開することができる；板書や発問、的確な話し方など授業を行う上での基本的技術を身につけている)、(Ⅳ)コミュニケーション(子どもたちの発達段階を考慮して、適切に接することができる；挨拶、言葉遣い、服装、他の人への接し方など、社会人としての基本的事項が身につけている；気軽に子どもと顔を合わせたり、相談にのったりするなど、親しみをもった態度で接することができる；子どもの声を真摯に受け止め、公平で受容的な態度で接することができる)、(Ⅴ)他者との協力(他者の意見やアドバイスを耳を傾け、理解や協力を得て課題に取り組むことができる；保護者や地域との連携・協力の重要性を理解している；集団において他者と協力して課題に取り組むことができる；集団において率先して自らの役割を見つけたり、与えられた役割をきちんとこなしたりすることができる)、(Ⅵ)課題研究(自己の課題を認識し、その解決に向けて、学び続ける姿勢をもっている；いじめ、不登校、特別支援教育などの学校教育に関する新たな課題に対応しようとしている)。

成績評価表においては、以上の6個の下位評価軸(Ⅰ～Ⅵ)および総合評価に関し、次の5段階で評価を求めている：S(非常に優れた資質・能力を有している)、A(優れた資質・能力を有している)、B(資質・能力を有している)、C(資質・能力が不足している)、D(教員としての資質・能力がない)。そこで本研究では、この5段階評価を実習校における客観的評価の指標として分析の対象とした。またそれとは別に本研究では、5段階評価のSを5点、Aを4点、Bを3点、Cを2点、Dを1点と数値化し、6個の下位評価軸(Ⅰ～Ⅵ)の合計点を成績評価得点として分析対象とした。成績評価得点の範囲は6～30で、この得点が高いほど、実習校における客観的評価が高かったと解釈できる。

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、2020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2020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145名が

期限内に提出したが、9名には未回答部分があったため除外し、残る136名を調査対象とした。

【結果】

今回得られた結果のうち、客観的評価である総合評価（5段階）と母性－父性尺度によるMOP得点・MON得点・FAP得点・FAN得点の関係を表4に示した。調査対象とした136名を総合評価で分類すると、S評価が30名、A評価が74名、B評価が32名であり、総合評価がCおよびDの者は調査対象者の中にはいなかった。表4では総合評価別に各得点の平均および標準偏差が示されている。

各得点ごとに、評価段階（S、A、B）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、FAP得点における主効果が有意 [$F(2,133)=3.29, p<.05$] となり、下位検定の結果、S評価（27.57）のみがA評価（24.65）およびB評価（23.78）よりも有意に高かった [$p<.05$]。それ以外の得点に関する主効果はいずれも有意とはならなかった [すべて $F(2,133)<1, n.s.$]。

表4 総合評価の評価段階ごとの母性－父性尺度得点

	総合評価		
	S評価 [n=30]	A評価 [n=74]	B評価 [n=32]
MOP：母性の肯定的側面	35.60 (3.71)	34.72 (4.80)	34.78 (5.07)
MON：母性の否定的側面	23.57 (5.89)	24.05 (6.34)	24.13 (5.97)
FAP：父性の肯定的側面	27.57 (6.91)	24.65 (5.37)	23.78 (7.27)
FAN：父性の否定的側面	15.77 (4.78)	15.84 (5.27)	15.72 (5.13)

セル内の数値は各尺度得点の平均。括弧内は標準偏差。

また成績評価表の下位評価軸（Ⅰ～Ⅵ：5段階評価）と母性－父性尺度の各得点（MOP・MON・FAP・FAN）の関係を調べるため、各下位評価軸および各得点ごとの分析を行った。ただし今回のデータにおいては、D評価の者はおらず、C評価は（Ⅰ）・（Ⅵ）では0名、（Ⅱ）に2名、（Ⅲ）に5名、（Ⅳ）・（Ⅴ）に1名と非常に少なかったため、それらをB評価とプールし、「B+C評価」としてまとめて分析を行った。具体的には、各下位評価軸および各得点ごとに、評価段階（S、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、評価軸Ⅴ（他者との協力）のMOP得点における主効果が有意 [$F(2,133)=4.70, p<.05$] となり、下位検定の結果、B+C評価（32.91）のみがS評価（35.53）およびA評価（35.67）よりも有意に低かった [$p<.05$]。それ以外の下位評価軸および得点に関する主効果はいずれも有意とはならなかった [$F(2,133)=1.89；<1；2.57；<1；1.47；<1；2.83；<1；<1；<1；2.03；<1；2.57；<1；2.55；<1；<1；2.03；<1；<1；<1；2.17；<1$ 、すべて $n.s.$]。紙面の都合上すべての結果を表示することはできないが、上記の分析で有意差がみられた下位評価軸Ⅴ（他者との協力）における評価段階ごとの母性－父性尺度得点の平均および標準偏差を表5に示した。

次に表6で、成績評価得点（Ⅰ～Ⅵの合計点）および自己評価項目（1～6）と母性－父

表5 下位評価軸V (他者との協力) の評価段階ごとの母性-父性尺度得点

	下位評価軸Vに関する成績評価		
	S評価 [n=34]	A評価 [n=67]	B+C評価 [n=35]
MOP: 母性の肯定的側面	35.53 (3.89)	35.67 (4.17)	32.91 (5.58)
MON: 母性の否定的側面	23.97 (5.85)	24.40 (6.21)	23.11 (6.26)
FAP: 父性の肯定的側面	26.79 (6.94)	24.90 (5.76)	23.80 (6.50)
FAN: 父性の否定的側面	15.59 (4.57)	15.78 (5.32)	16.03 (5.28)

セル内の数値は各尺度得点の平均。括弧内は標準偏差。
ただしB+C評価は、B評価のもの [n=34] とC評価のもの [n=1] をあわせた数値である。

表6 成績評価得点および自己評価と母性-父性尺度得点の相関係数

成績評価 得点	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。	(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
MOP: 母性の肯定的側面	.144	.348**	.237**	.213*	.316**	.189*
MON: 母性の否定的側面	.002	.096	-.027	-.047	.082	.027
FAP: 父性の肯定的側面	.186*	.285**	.237**	.331**	.112	.079
FAN: 父性の否定的側面	-.022	-.041	-.138	.026	-.173*	-.069

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

性尺度得点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、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 (S, A, B) と成績の下位評価軸 (I ~ VI) の関係を確認するため、成績評価得点 (I ~ VIの合計点) に関し、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、主効果が有意となり [$F(2,133)=322.61, p < .001$], 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 ($S > A > B$) が得られた。つまり、高い総合評価を得た実習生ほど、下位評価軸 (成績評価得点) においても高い評価を得ていることがわかる。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。

【考察】

親性 (父性) と成績評価の関係について

総合評価に関する結果 (表4) では、FAP得点においてのみ、総合評価 (S, A, B) の主効果が見られたが、これはS評価のFAP得点が高いために引き起こされたものであった。このことからS評価 (非常に優れた資質・能力を有している) を受けるような実習生は、父性の肯定的側面が高かったことが分かる。実習を経験することにより父性性が高まることは考えにくいので、これはもともと父性性が高かった実習生が高い総合評

価を受けたと考えて良い。つまり冒頭で予想したとおり、父性に代表されるような特性が教師として優れた資質・能力を有しているという客観的評価につながったと考えられる。

また成績評価得点（Ⅰ～Ⅵの合計点）に関する結果（表6左）でも、FAP得点のみが有意な相関 [$r=.186$] を示し、総合評価における結果と一致している。つまり成績の下位評価軸（Ⅰ～Ⅵ）においても、教員の資質・能力の一部を構成する要素として、父性の肯定的側面（FAP）が重視されていることが明らかとなった。

以上の結果は、父性的な特性と近いと思われる⑤自律性が高い評価を受けた従来の研究結果とも一致しており、改めて従来の結果を別の側面から支持したものと言える。

一方、父性の否定的側面（FAN）については、総合評価の面では全く有意差がみられず（表4最下行）、評価の対象とはなっていないことが示唆された。「支配的」で「威圧的」で「頑固」で「横暴」な教師は評価されないことは当然であるが、平均尺度得点が15程度であったことから分かるように、今回の実習生にそのような要素がほとんど見られなかったことも影響しているのかもしれない。

親性（母性）と成績評価の関係について

まず総合評価（表4）においてはMOP得点・MON得点のどちらも有意な結果が得られなかったため、母性的な側面が総合評価と関連があるとは言えないことが分かった。ただし有意ではなかったが、表中の平均値においては、S評価のMOP得点がやや高い値となっており、FAP得点と同様の傾向を示した。また、成績評価得点に関する結果（表6左）でも同様で、有意ではないが、非常に弱い正の相関 [$r=.144, n.s.$] を示しており、やはりFAP得点と同様の傾向を見て取ることができる。母性の肯定的側面（MOP）は、前述の通り、部分的には④関係維持や⑥感受性のスキルと重なるものの、異なる要素も多いため、このような結果になったのであろう。つまり母性の肯定的側面だけでは、必ずしも教師としての適性・能力が高いとは判断されないことが分かる。

ただし下位評価軸のV（他者との協力）という面（表5）では、MOP得点が主効果を示し、これはB+C評価のMOP得点が有意に低いため引き起こされたものであった。つまり、総合評価にはつながらなかったものの、母性の肯定的側面は主に他者とのコミュニケーションや協働に関する評価軸（V）の評価にはつながったことが分かる。教員は様々な他者（児童・生徒・保護者・教員・スタッフなど）と協働していくことが必要であり、その点では評価されるのであろう。

また、父性と同様、母性の否定的側面（MON）については、総合評価の面では全く有意差がみられず（表4）、評価の対象とはなっていないことが示唆された。「過保護」で「甘やかす」ことが教育的でないのは当然であろう。

親性（父性）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）と父性得点（FAP・FAN）の関係に注目すると（表6右側下段）、自己評価項目の（1）（2）（3）（6）がFAP得点と有意な相関 [$r=.285, r=.237, r=.331, r=.241$] を示した。つまり父性の肯定的側面（FAP）が強いほど、教材研究を十分に行って、指導案通りに授業展開ができ、分かりやすい授業ができて、実習すべての面でうまくできたと感じる傾

向にあることが分かる。しかもこれは実習生自身が感じたというだけではなく、実習校における客観的評価も一致している [$r=.186$]。これは、父性の肯定的側面が示すように、正しいもの・道徳的なものを追い求め、周りの動きに煩わされることなく、リーダーシップを発揮すると同時に、現実吟味能力も高いという特性が、実習校で評価された結果であろう。そうした態度が、実習生自身のメタ認知(三宮, 2008)を正確にすると同時に、実習における客観的評価にも結びつくのである。

ただし自己評価項目のうち、(4)と(5)については有意な相関は得られていない [$r=.112$; $r=.079$, *n.s.*]。さらに付け加えれば、父性の否定的側面であるFAN得点が(4)と有意な負の相関 [$r=-.173$]を示している(表6最下段)。つまり、父性の肯定的側面は他者とのコミュニケーションにつながらないだけでなく、父性の否定的側面は生徒とのコミュニケーションの邪魔にさえなっていると実習生自身が感じている様子が見て取れる。これはやはり父性の「切断」し「類別」する機能が影響しているのであろう。従って実習生の父性が客観的には評価されるのは良いが、コミュニケーションという点では必ずしもプラスに働いていない可能性がある。しかしこれは実習生の自己評価項目での結果であり、客観的評価のコミュニケーション面に相当すると思われる評価軸V(表5)に関しては、FAPとFANのいずれも有意差には至っていないため、他者の視点からすると父性の強さがそれほどコミュニケーションに影響しているとは映らないようである。

以上の結果から、父性の強さは、客観的にはプラス評価されることはあっても、マイナス評価にはつながらず、実習生自身も客観的評価とはほぼ一致したメタ認知を持つことができるものの、他者とのコミュニケーション面においては若干の障害と感じられる要素にもなっていることが分かる。

親性(母性)と自己評価項目の関係について

上と同様に、自己評価項目(1~6)と母性得点(MOP・MON)の関係に注目すると(表6右側上段)、自己評価項目すべてがMOP得点と有意な相関 [$r=.348$, $r=.237$, $r=.213$, $r=.316$, $r=.189$, $r=.246$]を示した。これは母性の特性である包容原理・共同体原理・臨機応変主義といったものが反映しているのであろう。しかし注目すべきは、これだけ自己評価が高いのに、実習校における客観的評価が伴っていない点 [$r=.144$, *n.s.*]である。父性と対照的に、どうしても主観的・感覚的にならざるを得ない母性傾向は、自らの満足感・達成感を高めることにはつながるが、客観的な外部評価には必ずしもつながらないことが分かる。

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がかりは得られるのか、考えてみたい。

第一に、これまでとは異なる尺度を用いても、やはり先行研究で示されたとおり、「⑤自律性」は実習時に重視されるスキルであることが明らかとなった。また、実習校にお願いする教育実習成績評価における評価軸を変更して調査を行っても、従来とほぼ同様の結果を得られることが示唆された。ただしこの新たな評価軸については、単純に従来のもの

と比較できないため、今後も引き続き慎重に検証していくことが必要であろう。

第二に、今回扱った「母性－父性尺度」では、父性の肯定的側面（FAP）が実習の評価に大きく関わる特性であり、それ以外（FAN・MOP・MON）はあまり評価と関わりがないことが示された。特にFAPが強い実習生は、高い客観的評価が得られると同時に、自らも実習に手応えを感じており、高いメタ認知能力を示していた。一般的に父性が高い場合、正しいもの・道徳的なものを追い求め、周りの動きに煩わされることなく、リーダーシップを発揮すると同時に、現実吟味能力も高い傾向があり、こうした特性が今回のような結果につながったものと考えられる。

父性・母性といった心理学的親性は、男女問わず誰でも備えているパーソナリティ特性であり、今後は実習生のFAPを育むような指導が必要かもしれない。具体的な方法としては、例えば交流分析やエゴグラムなどで提案されている方法が手掛かりになるであろう。父性はエゴグラムにおける「父親的で批判的な親の自我状態：CP（Critical Parent）」に相当すると考えられ、CPを高めためには、1) 批判の練習をする、2) 人を叱る、3) 目標を立てて最後まで努力する、4) 現状に満足して良いか自分に問いかける、5) 自分の尊敬する人物が見ていたなら何と言うか考える、6) 時間・金銭を厳密に管理する、7) 最後まで譲らないものを持つ、といった方法のほか、8) 「～すべきです」「～すべきではない」「～しなくてはならない」「（はっきりと）私の意見は～です」「決めたことは最後までやろう」「これで本当に満足して良いだろうか」といった言葉を意識的に発するようになることが提案されている（芦原，1995）。教育実習に関する事前指導においては、こうした方法を取り入れることも有効かもしれない。

第三に、母性の肯定的側面（MOP）が強い実習生は、実習に関するあらゆる面で高い自己評価を示し、達成感・満足感を持つものの、必ずしもそれが実習校における客観的評価にはつながらないことが明らかとなった。父性と対照的に、どうしても主観的・感覚的にならざるを得ない母性傾向が影響しているものと思われる。ただし客観的評価のうち、主に他者とのコミュニケーションや協力面での評価軸（V）においては、MOPの効果が認められ、これは母性が持つ包容原理・共同体原理・臨機応変主義といった傾向が反映しているものと考えられる。

さらに第三の点と関わることとして、第四に、父性の肯定的側面（FAP）が強い実習生は、本人の主観的な印象においては、他者とのコミュニケーション面で不全感を持っていることが示されたこと、しかしそれは客観的評価には表われていないことを挙げておきたい。これは父性の持つ「切断」し「類別」する機能がコミュニケーション面での障害となっている可能性を示している。従って事前・事後指導においては、コミュニケーション面での問題をあまり気に病む必要はないと伝えることも重要であろう。ただし、客観的評価にすべての問題が反映されるとは限らないため、やはり実習生本人が感じているとおり、何らかのコミュニケーション上の問題は存在する可能性も考慮に入れておくべきである。

上記の第三点・第四点から言えることとして、FAPの高さは、実習校における客観的評価につながる一方、他者とのコミュニケーション面で苦手意識を持ちやすいこと、MOPの高さは、必ずしも客観的評価につながるとは限らないが、コミュニケーション面では客観的にも主観的にも有利であることは注目しておきたい。従って、繰り返しになるが、父性・母性といった心理学的親性は、男女問わず誰でも備えているパーソナリティ特

性であり、どちらかを選ぶものではない。Bem (1974) のアンドロジニー説が説くように、両価値が高度に統合されることが理想型であるとすれば、教育実習に関する事前・事後指導においても、父性・母性の両面を育むような指導が重要となる可能性が高い。

特にコミュニケーション面ではMOPが役立つことを考えると、今後は実習生のMOPについても育むような指導も必要かもしれない。具体的な方法としては、やはり交流分析やエゴグラムなどで提案されている方法が手がることになる。母性はエゴグラムにおける「母親的で養護的な親の自我状態：NP (Nurturing Parent)」に相当すると考えられ、NPを高めるためには、1) 家族や友人に些細なものでもプレゼントする、2) 相手の気持ちになって考えてみる、3) 人の長所を見つけ、ほめる、4) ボランティア活動に参加してみる、5) 相手のネガティブな言葉や行動に対して反応しないようにする、といった方法のほか、6) 「あなたの気持ちはよく分かります」「大変でしたね、内心は辛かったですよ」「そこがあなたの良い点ですね」「よくできましたね」「～さんがあなたのことをほめていましたよ」「良いご趣味ですね」「あなたはうちの会社にとって大切な人なんですよ」というような言葉を意識的に発するようになることが提案されている(芦原, 1995)。こうした方法を採り入れることについても検討する余地がある。

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.
- 芦原 陸 1995 自分がわかる心理テスト Part 2. ブルーボックス B-1063. 講談社.
- 綾部恒雄 1995 現代の父親：その文化人類学的考察. 精神療法, 21(5), 33-38⁽¹⁾.
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155-162⁽²⁾.
- 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⁽³⁾.
- 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⁽³⁾.
- 土居健郎 1971 「甘え」の構造. 弘文堂.
- 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

(1) 櫻津 (2004) による引用

(2) 松岡・花沢 (1999) による引用

(3) 島本・石井 (2006) による引用

- 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.
- 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.
- 神谷 功 2003 自己受容における「あきらめ」と父性性との関連. 兵庫教育大学大学院学校教育研究科障害児教育専攻 2003 年度修士論文.
- 樫津祥貴 2004 現代の父性に関する基礎研究. 佛教大学教育学部学会紀要, 3, 135-149.
- 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.
- 河合隼雄 1976 母性社会日本の病理. 中央公論新社.
- 河合隼雄 1977 母なるもの. 二玄社.
- 河合隼雄 1982 中空構造日本の深層. 中央公論社.
- 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.
- 窪 龍子 2014 日本社会における「父性原理」再考. 実践女子大学人間社会学部紀要, 10, 1-20.
- 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>
- 前田重治 1988 不適應の精神分析. 慶應通信.
- 松田 惺 1993 父親の子どもの発達への影響. 柏木恵子 (編) 父親の発達心理学. 川島書店. Pp. 267-307⁽⁴⁾.
- 松岡治子・花沢成一 1999 褥婦とその夫の母性度・父性度とマタニティ・ブルーズ得点との関連について. 日本女性心身医学会雑誌, 4(1), 22-28.
- 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.
- 大橋幸美・浅野みどり 2009 親性とそれに類似した用語に関する国内文献の検討 : 親性の概念明確化に向けて. 家族看護学研究, 14(3), 57-65.
- 小此木啓吾 2001 阿闍世コンプレックス論の展開. 小此木啓吾・北山 修 (編) 阿闍世コンプレックス. 創元社. Pp. 4-58.

(4) 神谷 (2003) による引用

- 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⁽⁵⁾.
- 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.
- 相良麻里・相良陽一郎 2020 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。千葉商大紀要, 57(3), 21-39.
- 相良陽一郎 2008 「土居健郎」. 國分康孝 (監修) カウンセリング心理学事典. 誠信書房. P. 302.
- 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.

(5) 吉森 (2015) による引用

- 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 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.
- 豊泉清浩 2013 フレーベル教育学研究における父性と母性の観点について. 群馬大学教育学部紀要 (人文・社会科学編), 62, 115-123.
- 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⁽³⁾.
- 山口素子 1985 男性性・女性性の2側面についての検討. 心理学研究, 56, 215-221.
- 吉田圭吾 1995 治療者における母性と父性:治療者の個性と技法選択を巡って. 心理臨床学研究, 12(4), 308-321.
- 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.

(2021.1.12 受稿, 2021.2.19 受理)

【抄 録】

これまでの一連の研究から、教育実習において重視される様々なスキルが明らかとなってきたが、そのうちの「自律性」に関し、実習生が持つ「親性（父性）」という面から改めて検討を行った。具体的には、今年度新たに教育実習を終了した実習生145名を対象とし、母性－父性尺度（吉田，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）の関係について検討を行った。その結果、父性の肯定的側面は客観的評価につながるが、コミュニケーションにおける苦手意識を持ちやすいこと、母性の肯定的側面は必ずしも客観的評価にはつながらないが、コミュニケーションという面では有利にな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。