

〔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「道徳的態度」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ソーシャル・スキルを内包した心理社会的な能力と位置づけ、「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）。

その後相良・相良（2021）では、実際の教育実習における成績評価（他者評価）に用いられてきた尺度を改良し、改めて実習生の持つ「親性」という側面から検討を行った結果、自律性（後述の⑤）が教育実習における重要な要因であると改めて確認できただけでなく、いわゆる「父性」の肯定的側面が大きく関わっていることが示された。

親性（父性・母性）とは古くから心理学や教育学などで論じられてきた概念であるが、一般的に父性原理とは、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たものといえる。一方、母性原理は、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られるものである（窪, 2014）。ただし父性（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。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するものと考えられている（松岡・花沢, 1999）。

相良ら（2021）の結果では、父性の肯定的側面（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）が実習における高い客観的評価につながっており、これは厳格な教師像が本質的に備えている父性性が反映されたものとも解釈できる。逆にパーソナリティ側面としての母性の肯定的側面（育てはぐくみ、あるがままに受け入れる傾向）を強く示す実習生は、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。ただし他者とのコミュニケーションや協力面での客観的評価において母性は高く評価されており、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た。つまり実際の性別とは関わりなく、母性の側面を強く示す実習生は、客観的にも主観的にもコミュニケーション面で有利であることが分かる。これは父性の側面を強く示す実習生が、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と対照的であり、上記の自己受容性（後述の⑦）の問題とも関わっている点が興味深い。

これまでの一連の研究（相良, 2007; 2009～2011; 相良ら, 2012～2021）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 (2021) は, 父性的側面を通して「⑤自律性」が重要な要因であると確認できたとしているものの, そこで使用された「母性-父性尺度」(吉田, 1995) をよく見ると, 「頼りがいのある」「物事に動じない」「指導的な」「厳しさのある」といった質問項目からも分かるように, 厳しく律するとともに強いリーダーシップを発揮する側面を中心とした尺度となっていた。これは伝統的に心理学の中で論じられてきた切断原理や個人主義といった父性的側面 (窪, 2014) を反映したものと考えられる。しかしそれ以外にも, 正しいもの・道徳的なものを求めるという原理原則主義が本来の父性像には含まれるはずであり, 実はそうした側面はあまり検討されていなかったように思われる。

ちなみに上記の「⑤自律性」に含まれている「道徳的な判断に基づいて正しい行動をする能力」という要素は, 相良ら (2013) の結果を根拠としており, 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 (教授・学習の指導, 生徒の指導, 教師としての適性) の間に有意な正の相関が得られた [$r=.259, r=.254, r=.189$] ことを受けての結果である。これは言い換えれば, 一般的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って行動することが, 教員として求められる資質のひとつと判断されていると解釈できる (相良ら, 2013)。

そこで本研究では, 先行研究における父性的側面および「⑤自律性」に共通して認められる「道徳性」が実習における他者/自己評価とどのような関係を示すかを改めて検討してみたい。もし本当に実習生の示す道徳性が教育実習における重要な要素として認識されているのであれば, 道徳性の高さ和他者評価 (客観的評価) が関連を示すであろう。

なお道徳性については, 教職に必要な資質としてしばしば取り上げられるものとなっている。例えば多くの地方自治体が「求める教師像」として「高い倫理観」を挙げていること (例えば千葉県教育委員会, 2018), また中央教育審議会 (2005) の答申においても「あるべき教師像」の中に「総合的な人間力 (豊かな人間性や社会性, 常識と教養, 礼儀作法をはじめ対人関係能力, コミュニケーション能力などの人格的資質を備えていること)」が挙げられていることを見ても, 善悪の判断基準を持ち, ルール・マナーの遵守や, 他者の尊重といった道徳的側面が重視されているのが分かる。特に, 一部の教師による不祥事が後を絶たない現状や, 近年様々な分野でコンプライアンス ((倫理) 法令遵守) の強化が求められるような社会情勢の変化を鑑みるに, 道徳的な資質をもった教師を育てること

は非常に重要であろう。

しかし従来の研究を見ても、道徳性という視点から教員養成課程の学生を対象とした研究は少なく、実証的な研究はほぼ皆無である（藤澤，2013）。そこで本研究では、実際の教育実習における成績評価（他者評価）および実習生が行う自己評価、そして実習生が示す道徳的態度がどのような関係を持つのか検討してみたい。

最終的には、これまで実施した結果（相良ら，2013～2021）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 157 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，2021 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教えてください。			
(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、調査対象者の道徳的態度を測定するための 31 項目である。今回は手島・安保（2017）の作成した「道徳的態度尺度」を使用した（表 2）。これは、文部科学省（2015）作成の平成 27 年度改訂版「中学校学習指導要領 第 3 章 道徳」における「第 2 内容」および「中学校学習指導要領解説 道徳編」をベースに質問項目が作成されたもので、5 つの下位尺度から構成されている。なお手島ら（2017）によれば、下位尺度のうち、「ルール・マナーの遵守」以外の 4 尺度については向社会的行動尺度と有意な正の相関が認められており [$r=.21$, $r=.23$, $r=.07$, $r=.31$, $r=.21$]、信頼性・基準関連妥当性も概ね認め

られたとされている [$\alpha = .89$, $\alpha = .90$, $\alpha = .81$, $\alpha = .84$, $\alpha = .81$]。

表2においては、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にとってどれくらい重要だと感じるか、6件法(非常に重要である(6点)、かなり重要である(5点)、どちらかと言えば重要である(4点)、どちらかと言えば重要でない(3点)、あまり重要でない(2点)、全く重要でない(1点))で回答を求めた。

表2 道徳的態度尺度(手島・安保, 2017)

下位尺度	質問紙での 項目番号	質問項目
自己の追求	1	物事を自主的に判断する。
	2	自律的な行動をとる。
	5	自己を見つめ、向上心を持って行動する。
	6	自分の個性を伸ばすような活動をする。
	7	充実した生き方を追求する。
	8	より高い目標を設定し、その達成を目指す。
	9	自己の目標に向かって、希望と勇氣を持って行動する。
	10	困難や失敗を乗り越えて、着実に物事をやり遂げる。
	11	新しいものを創造することに努める。
	21	将来の生き方についての考えを深める。
	集団・社会への貢献	19
20		社会全体の利益のために尽くす精神を持つ。
22		働くことを通じて社会に貢献する。
24		所属する集団の一員としての自覚を持つ。
25		所属する集団の意義や目指す目的を十分に理解する。
26		集団の中での自分の役割と責任を果たす。
27		日本社会の一員としてその発展に貢献する。
ルール・マナーの遵守	3	節度を守り、節制に心がけて行動する。
	4	安全で調和のある生活をする。
	15	法や決まりを進んで守る。
	16	規律ある安定した社会の実現に努める。
	23	自分の父母や祖父母を尊敬し、愛情を持って接する。
他者の尊重	12	思いやりの心を持って人と接する。
	13	相手の個性や立場を尊重する。
	14	物事のさまざまな見方や考え方に寛容である。
	17	誰に対しても公平に接する。
	18	人を差別したり偏見を持って接したりしない。
畏敬の念	28	自然に対して謙虚に向き合うことの大切さを理解する。
	29	自然環境を保全する活動に参加したり、その考え方に共感したりする。
	30	自然のような人間の力を超えたものをおそれ敬う。
	31	生きとし生けるものに対する感謝と尊敬の心をもつ。

なお道徳的態度尺度は、以下の通り、5つの下位尺度が設定されている。

自己の追求 (10項目): 「より高い目標を設定し、その達成を目指す」「充実した生き方を追求する」などの項目に代表される通り、向上心を持って自己の目標を追求する傾向を測定する尺度である。

集団・社会への貢献 (7項目): 「社会の一員として、積極的にその形成に関わろうとする」「社会全体の利益のために尽くす精神を持つ」などの項目に代表される通り、自身が所属

する集団に積極的に関わり、社会に貢献することを重視する傾向を測定する尺度である。

ルール・マナーの遵守（5項目）：「法や決まりを進んで守る」「安全で調和のある生活をする」などの項目に代表される通り、社会のルールや規範の遵守を重視する傾向を測定する尺度である。

他者の尊重（5項目）：「人を差別したり偏見を持って接したりしない」「相手の個性や立場を尊重する」などの項目に代表される通り、どんな相手でも分け隔てなく接し、他者を尊重することを重視する傾向を測定する尺度である。

畏敬の念（4項目）：「自然のような人間の力を超えたものをおそれ敬う」「生きとし生けるものに対する感謝と尊敬の心をもつ」などの項目に代表される通り、あらゆる自然や生物に対する畏敬の念を抱くことを重視する傾向を測定する尺度である。

本研究では、各質問項目への回答値（1～6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道徳的態度得点とした。いずれも得点が高いほど当該の尺度があらわす傾向が強いことを示す。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、自己の追求は10～60、集団・社会への貢献は7～42、ルール・マナーの遵守と他者の尊重は5～30、畏敬の念は4～24であり、道徳的態度得点（合計）は31～186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に基づいて分析を行う。ただし本研究の成績評価表は前回（相良ら、2021）から新たな評価基準に変更となっており、従来の相良ら（2020）まで使用していたものとは異なる。具体的には以下に示す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）で構成されたものである。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，この総合評価結果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，2021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2021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157名が期限内に提出したが，4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】

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）と道徳的態度尺度による下位尺度得点（自己の追求，集団・社会への貢献，ルール・マナーの遵守，他者の尊重，畏敬の念）および合計点（道徳的態度得点）の関係を表3に示した。調査対象とした153名を総合評価で分類すると，S評価が16名，A評価が94名，B評価が41名，C評価が2名であり，D評価の者はいなかった。表3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。なお，今回C評価だったものが2名と非常に少なく，各指標の平均値もB評価のものと大きく違わなかったことから，B評価の結果とプールし，「B+C評価」

表3 評価段階ごとの道徳的態度尺度得点

下位尺度	総合評価		
	S評価 [n=16]	A評価 [n=94]	B+C評価 [n=43]
自己の追求	50.75 (5.09)	51.16 (4.91)	51.56 (4.37)
集団・社会への貢献	34.19 (4.69)	35.03 (4.56)	35.09 (4.25)
ルール・マナーの遵守	26.63 (2.55)	26.53 (2.79)	26.72 (2.51)
他者の尊重	28.00 (2.03)	28.70 (1.78)	28.00 (2.18)
畏敬の念	20.25 (2.38)	19.89 (3.12)	20.33 (2.83)
道徳的態度得点 (合計)	159.81 (14.62)	161.32 (13.41)	161.70 (13.05)

セル内の数値は各尺度得点の平均。括弧内は標準偏差。

として示している。

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、下位尺度得点および合計点のいずれにおいても有意な主効果は見られなかった [$F(2, 150) < 1; < 1; < 1; 2.41; < 1; < 1$, 全て *n.s.*]。

次に表4で、成績評価得点 (下位評価軸 I ~ VI の合計点) および自己評価項目 (1~6) と道徳的態度尺度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。なお表最下行の成績評価得点は、左から2列目の成績評価得点と同じものであるため、両者の相関係数が1となっている。

表4 成績評価得点および自己評価と道徳的態度尺度の相関係数

道徳的態度尺度 および 下位尺度	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
自己の追求	-.045	.031	.063	.204*	.177*	.210**	.122
集団・社会への 貢献	-.098	.021	-.036	.089	.089	.100	.017
ルール・マナー の遵守	-.046	-.038	.044	.088	-.045	.116	-.001
他者の尊重	.036	-.047	.021	.297**	-.010	.096	-.012
畏敬の念	-.045	-.059	-.038	.144	-.006	.061	-.008
道徳的態度得点 (合計)	-.063	-.010	.014	.195*	.081	.159*	.046
成績評価得点	1.000	.274**	.257**	.248**	.178*	.318**	.305**

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

なお総合評価 (S, A, B+C) と成績評価得点 (下位評価軸 I ~ VI の合計点) の関係を確認するため、成績評価得点に関し、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 [$F(2, 150) = 203.93, p < .001$], 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 ($S > A > B + C$) が得られた。つまり、高い総合評価を得た実習生ほど、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。これは総合評価と成績評価得点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】

道徳性と客観的評価 (他者評価) の関係について

総合評価に関する結果 (表3) では、下位尺度を含めた道徳的態度に関するあらゆる尺

度において、総合評価 (S, A, B+C) の主効果は認められなかった。また、成績評価の下位評価軸 I ~ VI の合計点である成績評価得点と道徳的態度尺度の関係を見ても (表4の左から2列目)、下位尺度を含めた道徳的態度に関するあらゆる尺度において、有意な相関は認められなかった [$r = -.045$, $r = -.098$, $r = -.046$, $r = .036$, $r = -.045$, $r = -.063$]。

従って、残念ながら今回の結果からは、道徳的態度は客観的評価と関連があるとは言えないことが分かる。つまり教育実習における評価基準の中で、今回測定したような道徳的態度の高さは必ずしも評価の対象とはなっていないと解釈できる。それどころか、有意な差ではないものの、表3や表4からも分かるように、客観的評価が高いものほど道徳的態度得点が低くなる傾向があり (ただし他者の尊重は除く)、今回測定した道徳的態度がマイナスに評価されている可能性も否定できない。

冒頭でも述べたように、教職は道徳性が求められる仕事であり、教員としての適性を吟味する場である教育実習において実習生が道徳的態度を示すことは重要であると考えられることや、相良ら (2013) の結果では道徳性の効果が確認されていたことなどを考えると、今回の結果は予想に反したものであった。このような結果となった理由として、1) 今回使用した道徳的態度尺度 (手島ら, 2017) が、教育実習での評価にそぐわないものだった可能性、2) 今回使用した客観的評価尺度が、相良ら (2013) のときとは異なっていること、3) 今回の調査対象者の道徳性が非常に高かったため、道徳的態度尺度が天井効果により検出力を失っていた可能性、4) 個々の実習生に道徳的態度の高低はあるものの、教育実習場面では観察可能な行動として表れにくい可能性、などが考えられる。

1) については、前述の通り、今回使用した道徳的態度尺度 (手島ら, 2017) はもともと文部科学省 (2015) 作成の「中学校学習指導要領 第3章 道徳」および「中学校学習指導要領解説 道徳編」をベースに質問項目が作成されたものであり、教育実習場面にそぐわない内容であるとは考えにくい。1つの可能性として、学習指導要領にあるのは生徒に対して求められる種類の道徳性であり、教員に求められる道徳性とは異なるのかもしれない。しかし具体的な質問項目 (表2) を見る限り、生徒や教員といった立場を超えて、社会に生きる人間として重要な道徳的態度が列記されており、これらが教職 (あるいは教育実習場面) に不適切な要素となるようには思えない。強いて言えば、教育実習における実習生は指導教員からの指導内容について、自分独自の価値観に基づいて吟味したり取捨選択したりすることはあまり好まれないという現状が反映しているのかもしれない。それが (有意ではないが) 自己の追求の負の相関 [$r = -.045$] や他者の尊重の正の相関 [$r = .036$] に表われている可能性もある (表4)。それでも、他の下位尺度 (集団・社会への貢献, ルール・マナーの遵守, 畏敬の念) が (有意ではないが) 負の相関を示していることは説明できない。よって、1) の可能性は排除できるものと考えられる。

次に2) については、現時点で判断することは難しいが、従来の評価基準の曖昧さや恣意性を排除し、教員としての資質を端的に評価できる客観的な基準となること目標として作成されたのが現在の客観的評価尺度であり、少なくとも相良ら (2021) においては十分な成果を上げていることや、実習生の自己評価項目とは高い正の相関を示していること (後述) などを考慮すると、客観的評価尺度の変更が大きな影響を与えているとは考えにくい。ただし、道徳性に関しては特異的に検出力が下がっている可能性も否定できないため、この点については今後も引き続き検討していく必要がある。

3) については、各指標のプロット図を見てみると、最大値を示すデータがある程度認められるものの、それは客観的評価の高いものだけでなく、一様に分布していることから、必ずしも天井効果は認められない。重要なのは、客観的評価が高いものの中にも道徳的態度が高いものと低いものがあり、客観的評価が低いものの中にも道徳的態度が高いものと低いものが混在する点である。これは天井効果ではなく、両者の関連性が低いことを示している。

ただし4) については、考慮する必要がある。前述の通り、今回使用した道徳的態度尺度は、各項目について調査対象者がどのくらい重要と感じるかを回答させるもので、そうした心理的傾向（態度）が行動として表れるかどうかは分からないからである。特に通常とは異なる特殊な場面である教育実習において実習生は、普段の考え方とは必ずしも一致しない行動をとることも多いであろう。また、実習生は普段は学生であり被養育者であるが、教育実習場面では教員であり指導者の役割を演ずることが求められる。こうした特殊状況が、通常の状態とは異なる振る舞いをさせる可能性がある。その結果、今回の道徳的態度尺度が客観的評価とは結びつかなかったのかもしれない。さらに極端なことを言えば、全ての実習生は教員として望まれる道徳的態度を示すことができたからこそ無事実習を終えることができたと考えれば、その意味で差がつかなかったのも当然と言える。つまり、道徳的でない振る舞いをした実習生は、その時点で実習中止になっている（つまり今回のデータには含まれない）のかもしれない。

いずれにせよ、先行研究においてたびたび現れる「⑤自律性」に道徳性を含めるか否かについては、現段階では結論を出すことができないため、今後も引き続き検討していく必要があるだろう。前述の通り、他の先行研究においても、道徳性という視点から教員養成課程の学生を対象とした実証的な研究が非常に少ないのは、既存の道徳的態度尺度を使用すると有意な結果が得られないために研究発表に至らない調査が多い可能性もある。そうした面も含めて慎重に判断していかなくてはならない。

自己評価項目と客観的評価の関係について

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、成績評価の下位評価軸Ⅰ～Ⅵの合計点である成績評価得点（客観的評価）の関係を見ると（表4の最下段）、全ての項目で有意な正の相関が見られた [$r=.274$, $r=.257$, $r=.248$, $r=.178$, $r=.318$, $r=.305$]。従って、従来の研究（相良ら、2014など）と同様、今回の調査対象者も優れたメタ認知的モニタリング能力（三宮、2008）を示し、自らの実習成果を正しく認識できていたために、自己評価と客観的評価が一致していたものと考えられる。つまり教育実習に関する自己評価として「うまくできた」と感じている実習生は、実習校側による成績評価も高く、逆に「あまりうまくできなかった」と感じている実習生は成績評価も低かったと言える。こうした自己評価と他者評価の一致は、これまでも繰り返し確認できた現象であるが、前述の通り、従来の相良ら（2020）まで使用していた客観的評価基準とは異なる基準を用いた今回の調査でも、従来と同様の結果が得られたことから、今回使用した客観的評価基準の妥当性を示す1つの根拠となる。

道徳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)と道徳的態度得点(合計)の関係に注目すると(表4の下から2段目),自己評価項目の(3)と(5)が有意な正の相関 [$r=.195$, $r=.159$] を示した。つまり道徳的態度得点が高いほど,教材研究を十分に行って提示でき,先生方とうまくコミュニケーションがとれたと感じる傾向にあることが分かる。

さらに道徳的態度の下位尺度得点との相関を見ても,自己の追求と(3)・(4)・(5)が [$r=.204$, $r=.177$, $r=.210$],そして他者の尊重と(3)が [$r=.297$],それぞれ有意な正の相関を示している。つまり,向上心を持って自己の目標を追究することが重要だと考えている実習生は,教育実習で教材研究を十分に行って提示でき,生徒や他の先生方とうまくコミュニケーションがとれたと感じていること,そして他者を尊重することを重視する実習生ほど教材研究を十分に行って生徒に提示できたと感じていることをそれぞれ示している。

上記の結果については納得できる点も多い。教材研究については自分が納得できるレベルのものができるまで努力すること(=自己の追究)が必要であろうし,自分とは異なる立場であり異なるものの見方をするであろう生徒にも分かりやすい(=他者の尊重)ような教材を作成することは重要であろう。また,他者と満足なコミュニケーションをとるには,まずは優れた自己受容(=自己の追究),そしてその結果としての他者受容が必要であること(相良ら,2016)はずで述べたとおりである。

教育実習に関する効果的な事前・事後指導とは

残念ながら,今回の調査からは明確な結論が得られなかった。従って今回の結果だけから,教育実習に関する効果的な事前・事後指導について検討することは難しい。

第一に,教職に必須と考えられた道徳的態度については,必ずしも教育実習場面で重視されるとは言えないことが分かった。ただし,この結果が何に起因するものか,今回のデータだけでは判断できないため,今後引き続き検討していくことが必要である。少なくとも,今回使用したような道徳的態度得点は,教育実習の成績評価を予測する尺度とはならないため,事前・事後指導の中に道徳的態度に関する内容を含めるのは時期尚早と考える。

第二に,相良ら(2021)から変更となった新たな客観的評価基準を用いて今回も調査を行ったところ,部分的には従来のものと一致する結果が得られたことから,新たな客観的評価基準の妥当性がある程度示された。ただし,完全に計画された実験状況で行われた確認ではないため,この点についても引き続き考慮していく必要がある。

第三に,実習生はかなりの確度で自身のパフォーマンスに対する客観的評価を予測できることが,改めて示された。これについては従来の結果から繰り返し示されてきたことであるが,こうしたメタ認知的モニタリング能力は,適切な事前・事後指導があって初めて身につくものであると考えられるため,今後も迷いなく従来同様に適切な事前・事後指導を行っていく必要があると考えられる。

【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.⁽¹⁾
- 千葉県教育委員会 2018 千葉県・千葉市教員等育成指標について. (平成30年3月7日)
<https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/shidou/shihyou/documents/sihyoukakuteian.pdf>
- 中央教育審議会 2005 新しい時代の義務教育を創造する(答申). (平成17年10月26日)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/all.pdf
- 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.⁽¹⁾
- 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.
- 藤澤文 2013 大学生の規範意識、道徳的認知、行動基準の関連. 鎌倉女子大学紀要, 20, 11-19.
- 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.
- 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.
- 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>
- 文部科学省 2015 中学校学習指導要領解説 道徳編. (平成27年7月)
https://doutoku.mext.go.jp/pdf/junior_high_school_02.pdf
- 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.
- 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.⁽²⁾
- 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.
- 相良麻里・相良陽一郎 2021 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. 千葉商大紀要, 58(3), 15-34.
- 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.
- 手島啓文・安保英勇 2017 道徳的態度尺度の開発と信頼性・妥当性の検討. 北海道心理学研究, 39, 30.
- 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. ⁽¹⁾
- 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.

⁽¹⁾ 島本・石井 (2006) による引用

⁽²⁾ 吉森 (2015) による引用

(2022.1.11 受稿, 2022.2.21 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、これまであまり明確に捉えられていなかった「道徳性」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157名を対象とし、道徳的態度尺度（手島・安保，2017）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、教職に必須と思われた道徳性が教育実習場面では必ずしも重視されているとは言えないことが示唆された。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加えた。