

〔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 (2)—

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)。これは従来の事前・事後指導において見落とされている部分があるためと考えられる。そこで、実際の実習場面では実習生のどのような資質(スキル)が重視されるのかについて、これまで一連の検討を行ってきた(相良, 2007; 2009~2011; 相良・相良, 2012~2022)。その結果をまとめると以下のようになる。

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、いわゆる父性的側面(窪, 2014)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)をよく見てみると、「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)」(藤本・大坊, 2007)における「自己統

制のメインスキル」内の「道德観念のサブスキル」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）。

また近年、道德性については、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德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、道德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。もし教育実習においても同様に、実習生の示す道德性が重要な要素として認識されているのであれば、道德性の高さと他者評価（客観的評価）が関連を示すはずである。

そこで相良ら（2022）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「道德性」が教育実習場面でどのような役割を持つのか検討するため、手島・安保（2017）の作成した「道德的態度尺度」により教育実習生の道德性の高さを測定するとともに、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が互いにどのような関係を示すのか検討を行った。しかしその結果、実習生の道德性は、教育実習における評価対象になっていないどころか、場合によっては道德性が高いほどマイナスに評価される兆候さえあり、上記の予想とは全く異なる様相を示した。

これを受け、今回の研究では、異なる側面から、教育実習場面における道德性の役割を検討することとした。前回使用した道德的態度尺度（手島・安保, 2017）とは異なる観点から作成された道德的規範尺度（玉田, 2010）を使用し、改めて教育実習における成績評価（他者評価）および実習生による自己評価が互いにどのような関係を示すのかについて検討を加えたいと思う。

最終的には、これまで実施した結果（相良ら, 2013～2022）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、「教育実習事前事後指導」科目を履修する学生 108 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、2022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、客観的に見て成功したか、失敗したか。 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、調査対象者の道徳性を測定するための34項目である。今回は玉田(2010)の作成した「道徳的規範尺度」を使用した(表2)。これは、教育場面における道徳教育の一環として情報モラルの育成を意識されて開発された尺度ではあるが、向社会的行動尺度(菊池、1988)や規範遵守目標尺度(中谷、1996)などを元に妥当性の検証がなされており、調査対象者の道徳性を測定するものとして優れていると判断した。

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、4件法(非常に当てはまる(4点)、やや当てはまる(3点)、やや当てはまらない(2点)、全く当てはまらない(1点))で回答を求めた。

なお道徳的規範尺度は、以下の通り、4つの下位尺度が設定されている。

思慮尺度(8項目)：「テレビを見ていて疑問がある時には、新聞や本などで確認するようにしている」「友達から聞いた噂話を、そのまま信じ込まない」などの項目に代表される通り、受け取った情報を鵜呑みにせず、思慮深く検討する傾向を測定する尺度である。

節度尺度(6項目)：「欲しい物があってもすぐに必要でなければ買うのを我慢する」「欲しいものが落ちていたら自分のものにする(逆転項目)」などの項目に代表される通り、衝動的に行動するのではなく、節度を持って我慢する傾向を測定する尺度である。

思いやり・礼儀尺度(10項目)：「質問に答えてもらった時には、お礼を言っている」「人に何かを説明するときには、相手に分かりやすいかどうかを考えながら説明する」などの項目に代表される通り、他者への思いやりや礼儀を重視した態度をとる傾向を測定する尺度である。

正義・規範尺度(10項目)：「友達と一緒に行動するときには、悪いと思うことでもついやってしまう(逆転項目)」「クラスのみんなで話し合って決めたルールは絶対に守る」などの項目に代表される通り、社会正義や社会規範を重視する傾向を測定する尺度である。

表 2 道徳的規範尺度 (玉田, 2010)

下位尺度	質問紙での 項目番号	質問項目
思慮尺度	1	テレビを見ていて疑問がある時には、新聞や本などで確認するようにしている
	5	先生の話の内容に疑問がある時には、本などで確認するようにしている
	9	買い物のときには、間違いがないかどうかレシートの内容を確認するようにしている
	13	友達から聞いた噂話を、そのまま信じ込まない
	17	商品を買ったら、取扱説明書を読んでから使うようにしてる
	21	テレビでやっている内容はそのまま信じる(*)
	25	友達から聞いた噂話を、そのまま別の友達に話すことがある(*)
	28	電車の中で、知らない人が話していた内容が面白かったら友達に話す(*)
節度尺度	2	欲しい物があってもすぐに必要でなければ買うのを我慢する
	6	欲しいものがある時には、すぐに買ってしまう(*)
	10	欲しいものがあるときには、計画的に貯金をしてから買うようにしている
	14	友達と遊びに出かけたくても、試験前は遊びに行くのを我慢する
	18	どうしてもやらなければならないことがある時には、誘われても遊びに行くのを我慢する
	22	欲しいものが、落ちていたら自分のものにする(*)
思いやり・礼儀尺度	3	質問に答えてもらった時には、お礼を言っている
	7	人に何かを頼むときには、丁寧に説明している
	11	人に迷惑をかけてもきちんと謝れない(*)
	15	秘密でなくても、他人の家の話など個人的なことはあまり言わないようにしている
	19	相手の立場を考えずに、悪口を言ってしまうことがある(*)
	23	年上の人とも友達と話すのと同じ言葉づかいで話している(*)
	26	人に物をあげるときには、相手が本当に欲しいかどうかをよく考えてからあげる
	29	人が傷つくことをつい言ってしまうことがある(*)
	31	自分が怒っている時には、相手の気持ちなど考えずに、傷つけることを言ってしまうことがある(*)
	33	人に何かを説明するときには、相手に分かりやすいかどうかを考えながら説明する
正義・規範尺度	4	友達と一緒に行動するときには、悪いと思うことでもついやってしまう(*)
	8	絶対にバレないと思ったら、悪いことをしてしまう(*)
	12	先生から注意されたことは、きちんと守る
	16	友達に誘われても悪いことは絶対にしない
	20	みんなが一人の人をいじめていたら注意する
	24	クラスみんなで話し合って決めたルールは絶対に守る
	27	法律に違反するようなことは絶対にしない
	30	みんなで一緒にやろうと誘われても、やってはいけないことはやらない
	32	学校に持って行ってはいけないものは、持って行かない
	34	友達が法律に違反するようなことをしようとしていたら注意する

(\*) は逆転項目。

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道徳的規範尺度得点とした。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、思慮尺度は8～32、節度尺度は6～24、思いやり・礼儀尺度と正義・規範尺度は10～40であり、道徳的規範尺度得点(合計)は34～136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2年前(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に耳を傾け、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

「教育実習事前事後指導」授業におけるレポート課題として、上記の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、2022年7月の「教育実習事前事後指導」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2022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108名が期限内に提出したが、8名には未回答部分があったため除外し、残る100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）と道徳的規範尺度による下位尺度得点（思慮尺度、節度尺度、思いやり・礼儀尺度、正義・規範尺度）および合計点（道徳的規範尺度得点）の関係を表3に示した。調査対象とした100名を総合評価で分類すると、S評価が21名、A評価が52名、B評価が25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」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 [ $F(2, 97) = 1.07; 1.17; 0.43; 2.88; 1.16$ , 全て *n.s.*]。

表3 評価段階ごとの道徳的規範尺度得点

下位尺度	総合評価		
	S評価 [ $n=21$ ]	A評価 [ $n=52$ ]	B+C評価 [ $n=27$ ]
思慮尺度	21.43 (4.32)	22.44 (3.06)	21.41 (3.60)
節度尺度	19.05 (2.62)	18.96 (2.50)	19.81 (2.06)
思いやり・礼儀尺度	34.43 (4.20)	34.83 (2.91)	34.15 (2.74)
正義・規範尺度	34.14 (4.21)	35.40 (3.08)	33.56 (3.37)
道徳的規範尺度（合計）	109.05 (11.86)	111.63 (7.74)	108.93 (7.59)

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）と道徳的規範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。また表4において、道徳的規範尺度（合計）と自己評価項目（6：教育実習全ての面において）の相関が.000と表示されているが、これは厳密には0ではなく、 $r=.000224$ を四捨五入したものであり、誤植ではない。

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 [ $F(2, 97) = 209.64$ ,  $p < .001$ ]、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。

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
思慮尺度	-.021	.258**	.064	.207*	.094	-.005	-.089
節度尺度	-.170	-.151	-.010	-.079	-.134	-.119	-.197*
思いやり・礼儀 尺度	.120	.157	.149	.291**	.235*	.061	.114
正義・規範尺度	.149	.108	.079	.155	.022	-.004	.123
道徳的態度得点 (合計)	.047	.162	.108	.228*	.094	-.014	.000
成績評価得点	1.000	.229*	.222*	.309**	.183	.270**	.310**

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

## 【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性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規範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 [ $r = -.021$ ,  $r = -.170$ ,  $r = .120$ ,  $r = .149$ ,  $r = .047$ ]。

従って前回（相良ら, 2022）と同様、残念ながら今回の結果からも、道徳性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性の高さは必ずしも評価の対象とはなっていない。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のほうが道徳的規範尺度得点が低くなるような場合もあり、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。2回にわたって異なる側面から実習生の道徳性について検討した結果、客観的評価に結びつかないことが示されたのは驚きである。

実習生の持つ道徳性が客観的評価に結びつかなかった理由として、有意ではなかったものの、客観的評価（成績評価得点）と思慮尺度および節度尺度の相関（表4）がいずれもマイナスだったこと [ $r = -.021$ ,  $r = -.170$ ] が手がかりになるかもしれない。本来であれば、受け取った情報を鵜呑みにせず、思慮深く検討する傾向（思慮尺度）や、衝動的に行動するのではなく、節度を持って我慢する傾向（節度尺度）が強い実習生のほうが高く評価されてしかるべきのように思われるが、そうではなく、（有意ではないが）かえって低く評価される傾向があったことから、そうした態度が実習生としては消極的で適切では

ないと判断された可能性がある。教育実習場面で重要と思われる資質として、「①関係開始スキル（既存のグループに気軽に入っていき、すぐに仲よくなれる能力）」および「②表現力スキル（自分の気持ちを表情でうまく表現できる能力・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）」があるが、このいずれもが思慮尺度や節度尺度とは相容れないものであることが分かる。同じことは思いやり・礼儀尺度や正義・規範尺度にも当てはめられ、本来教員としては他者への思いやりや礼儀や規範遵守といった態度は必要なものではあるが、こと実習生としては、「①関係開始」や「②表現力」のスキルのほうが重視されるため、いわゆる道徳的な振る舞いはマイナスに判断されるのかもしれない。

### 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）の関係をみると（表4の最下段）、ほとんどの項目で有意な正の相関が見られた [ $r=.229$ ,  $r=.222$ ,  $r=.309$ ,  $r=.270$ ,  $r=.310$ ]。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。

ただし上記の相関のうち、成績評価得点と自己評価項目（4）については有意な相関が得られなかった [ $r=.183$ ]。これは従来の結果（相良ら、2022 など）とは異なり、生徒とのコミュニケーションがうまくとれたか否かに関する自己評価と客観的評価が必ずしも一致していないことを示している。このような結果となった理由は明確ではないが、今年度の教育実習においては、感染防止対策としてマスクの着用が義務づけられたり、密度の高い関わりが敬遠されたりといった状況が影響しているのかもしれない。また今回の調査対象者は、教職課程専門科目を履修した時期がコロナによる緊急事態宣言等による遠隔履修期間と重なったことで、コミュニケーションに関するスキルを十分に習得できない（あるいは習得できなかったという自己不全感を持った）状態で教育実習に臨まざるを得なかったという背景もあるのかもしれない。こうしたコロナ禍の影響については、今後検討していく必要がある。

### 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）と道徳的規範尺度（合計）の関係を注目すると（表4の下から2段目）、自己評価項目の（3）のみが有意な正の相関 [ $r=.228$ ] を示した。つまり道徳的規範尺度得点が高い実習生ほど、教材研究を充分に行えたと感じている。

さらに道徳的規範の下位尺度との相関を見てみると、思慮尺度と（1）・（3）が [ $r=.258$ ,  $r=.207$ ]、そして思いやり・礼儀尺度と（3）・（4）が [ $r=.291$ ,  $r=.235$ ]、それぞれ有意な正の相関を示している。つまり、受け取った情報を鵜呑みにせず、思慮深く検討する傾



向が強い実習生ほど、十分な教材研究を行った上で分かりやすい授業を行えたと感じ、他者への思いやりや礼儀を重視する実習生ほど、十分な教材研究を行った上で生徒と良いコミュニケーションがとれたと感じていることが分かる。これらは、各尺度の質問項目を見る限り、納得できる結果となっている。

以上のいくつかの結果から分かるのは、常日頃から相手の立場に立ってクリティカルに考えることができる実習生は、十分な内容の教材研究を行うことができるということであろう。同様の傾向は相良ら（2022）でも得られている。

ただし表4で注目すべきは節度尺度と（6）が有意な負の相関 [ $r = -.197$ ] を示している点である。つまり、衝動的に行動するのではなく、節度を持って我慢する傾向が強い実習生ほど、教育実習全体について満足できず、主観的にはうまくいかなかったと感じているのである。これと同様の結果は、有意ではないが、節度尺度と全ての自己評価項目（1～5）が負の相関を示していることから分かる。前述の通り、節度尺度と成績評価得点も（有意ではないが）負の相関 [ $r = -.170$ ] を示していることを考え合わせると、節度尺度的な道徳性は客観的評価においても自己評価においても、マイナスの影響を与える（少なくともプラスの影響はもたらさない）可能性が高いと考えられる。これは前述のように、実習時に重視される「②表現力スキル（自分の衝動や欲求を無理に抑えない能力）」と対立する傾向であることから納得できる結果である。「我慢する」「控える」「抑制する」といった行動傾向（節度尺度的な道徳性）は、「気軽に」「素直に表現し」「衝動や欲求を無理に抑えない」ことが評価される教育実習場面においては、プラスには働かないものと推測される。

### 道徳性と「⑤自律性」のスキルについて

冒頭で述べたように、今回の研究の目的のひとつは、教育実習場面で重視される「⑤自律性」のスキルに含まれている「道徳的な判断に基づいて正しい行動をする能力」とはどのようなものかを検討することであった。前回（相良ら，2022）および今回の2回にわたる検討の結果、純粋な道徳性は教育実習場面で重視されるところか、場合によってはマイナスの影響さえ与えかねないことが明らかとなった。有意差が見られない場合が多く、断言はできないが、いわゆる道徳性と言われるものは慎重で抑制的な態度であり、その点で積極性・自己受容性・自己同一性などが評価される教育実習場面にはそぐわないことが推測される。そうして考えてみると、教育実習場面において「⑤自律性」として評価されてきたものは、「集団の先頭に立って皆を引っ張っていける能力」や「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」という要素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といった父性的側面（窪，2014）が中心であると分かる。「道徳的な判断に基づいて正しい行動をする能力」という表現においても、道徳的な側面よりも、自律的な判断に基づいて行動するという側面が重要なのであろう。

そこで今後は「⑤自律性」に含まれる要素から道徳性という表現を削除するとともに、もともと有意な結果（相良ら，2013）をもたらし「コミュニケーション・スキル測定のための質問項目（ENDCOREs）」（藤本・大坊，2007）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」の質問項目に基づいて、以下のようなスキルに変更したい：⑤自律性（自らの判断に基づいて正しい行動を選択する能力・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)。

### 教育実習に関する効果的な事前・事後指導とは

前回(相良ら, 2022)とは異なる道徳性尺度を使用したにも関わらず, 今回も前回と同様, 教育実習場面で道徳性が評価されることはなかった。教師の基本的な資質として道徳性が重要であることは疑いようがないが, 教育実習場面に限っていえば, 必ずしも実習生の道徳性はプラスに働かないことが見て取れる。これは, 教育実習場面で高く評価される「①関係開始」や「②表現力」のスキルが積極性・自己受容性・自己同一性につながる態度(「気軽に」「素直に表現し」「衝動や欲求を無理に抑えない」など)であるのに対し, 道徳性が慎重で抑制的な態度(「我慢する」「控える」「抑制する」など)につながるため, プラスの評価を受けにくい可能性が指摘された。

従って第一に, 今後の教育実習に関する効果的な事前・事後指導を考える上では, 教職における道徳性を指導することも重要ではあるが, 道徳性にこだわるあまり慎重で抑制的な態度が優勢にならないように注意すること, そして従来と同様, 「①関係開始」や「②表現力」のスキルを優先して指導していくことが必要であろう。

第二に, これまで「⑤自律性」のスキルとして道徳的な要素を含めてきたが, 上記の理由から, ここで言う「道徳」とは慎重で抑制的なものではなく, 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父性原理(窪, 2014)に相当するものと考えられる。今後の事前・事後指導において「⑤自律性」のスキルを扱う際には, こうした点に留意する必要がある。

ただし第三に, 教職における理念としては道徳性を重視することを忘れてはならない。冒頭にも述べたように, 近年の社会情勢の中で, 教員の道徳性に対する注目はかつてないほどに高まっている。従って教員養成課程の事前・事後指導においても, 教育実習場面の客観的評価とは別に, 今後教職に就く学生への道徳教育は不断に継続していく必要がある。それは学生らが将来教職に就き, それを長年継続していくときには何よりも重要な資質となるであろう。

前回と今回の調査の範囲においては, 実習生の持つ道徳性の高さと客観的評価の間に関連は見られなかったものの, これは逆に考えれば, 事前指導において道徳面での十分な指示が行き届いていたことを示しているのかもしれない。つまり実習生の持つ本来の道徳性とは別に, 事前指導の一環として, 個々の予想される事態における道徳的なふるまいや対応について具体的な説明や指示が与えられていれば, 実習生は道徳的な行動を選択することができるのである。もし教育実習場面で実習生が道徳にもとる行動をしたとすれば, 大きな問題となり実習中止ともなりかねないが, そのような報告はほとんど見られない。つまり, 道徳性と客観的評価に相関が見られなかったことは, 現在行われている事前指導科目における道徳面での指導が問題なく機能しているためとも考えられるのである。

第四に, 道徳性とは異なる側面であるが, 今回の結果には少なからずコロナ禍の影響が見られ, 特にコミュニケーション面での懸念が認められた。WITH(ウィズ)コロナ社会における事前・事後指導のあり方についても新たに検討していく必要がある。

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よいか引き続き取り組んでいくことが重要である。

### 【参考文献】

- 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](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/all.pdf)
- 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.
- 菊池章夫 1988 思いやりを科学する：向社会的行動の心理とスキル. 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.
- 中谷素之 1996 児童の社会的責任目標が学業達成に影響を及ぼすプロセス. 教育心理学研究, 44(4), 389-399.
- 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.
- 相良麻里・相良陽一郎 2022 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). 千葉商大紀要, 59(3), 21-36.
- 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.
- 玉田和恵 2010 3種の知識による情報モラル指導法開発の経緯と今後の展開. 江戸川大学紀要「情報と社会」, 20, 213-226.
- 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.
- 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.

(2023.1.18 受稿, 2023.2.9 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、前回（相良ら，2022）明確な結論が得られなかった「道徳性」について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 108 名を対象とし、道徳的規範尺度（玉田，2010）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、前回と同様、実習生の持つ道徳性が教育実習場面では評価されないどころか、マイナスの評価を受ける可能性が示唆された。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。