

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 —

相良 麻里

Study on Effective Training Methods before/after the Educational Practice:

Problems concerning the Communication Skills

Mari SAGARA

これまでの一連の研究（相良，2007；2009；2010）¹⁾²⁾³⁾において、本学の教育実習生が実習期間中に遭遇する問題について詳細な検討を行い、現在の教員養成における実践的指導力の基礎として、どのような事前・事後指導が求められているのか、様々な視点から考察を行ってきた。

相良（2007）においては、前年度に教育実習を終了した短期大学学生を対象に実施したアンケート結果をもとに、教育実習に関してどのような点が問題となるのかを検討した。その結果、多くの実習生に共通した問題が見出され、教員志望者の実践的指導力の基礎を高めることが今後必要になっていくであろうことが示された。ここでいう実践的指導力の基礎とは、実際の学校で指導する場面に立ったときに役立つような知識や心構えというような意味である。ただし相良（2007）においては具体的にどのような実践的指導力の基礎を高めていけばよいのか明らかにはならなかった。

そこで相良（2009）は、実習生の実践的指導力の基礎を高める手立てとしてどのようなものがあるのか検討を行った。そこで明かとなったのは、実習生が児童・生徒と関わる際のコミュニケーションの問題である。特に、適切なコミュニケーションを行うための前提条件として、お互いにしっかりと信頼関係を構築しなくてはならないが、その部分で困難を感じる実習生の多いことが示された。3週間という比較的短い実習期間の中で十分な信頼関係を築くのは容易ではない。しかし実習生が教育実習の本来の目的をよく認識・理解し、児童・生徒の教育という観点から判断し行動すれば、信頼関係を築き維持するのはそれほど困難ではないはずである。この点でも大学の教員養成課程における事前・事後教育の役割は大きいことが示された。ただし相良（2009）では実習生のコミュニケーションに関わる問題の全てが明らかにされたわけではなかった。

さらに相良（2010）では、教育実習を終了した短期大学学生を対象にアンケート調査を実施し、相良（2009）において指摘されたようなコミュニケーションに関わる問題として、具体的にどのようなものが考えられるか、詳細に検討した。その結果、以下に挙げるような3点が見出された。

第1の要因としてはコミュニケーションにおける枠組みの問題があげられる。例えば、児童・生

徒の側は実習生を教師として見ているにも関わらず、実習生にその自覚が足りない可能性や、逆に児童・生徒は実習生を心理的に近い相手と捉えているにもかかわらず、実習生は必要以上に教師としての威厳を保とうとしている可能性もある。こうした枠組みにおける齟齬は比較的長い時間をかけてすり合わせていく必要もあるだろうが、短い実習期間という制約がある以上、かなりの部分は実習生が自覚を持って枠組みを理解する努力によって補われる必要がある。

第2の要因としては対面コミュニケーション能力の不足である。適切なメッセージを適切な方法・タイミングで伝達するための能力は一般にコミュニケーション能力（スキル）と呼ばれるが、特に近年、大学生に代表される若者の対面コミュニケーション能力が減退していることはしばしば一般に指摘されているとおりである。大学生同士でも適切な対面コミュニケーションが難しいのに、より高度な能力が要求される実習場面で困難を感じるであろうことは想像に難くない。

そして第3の要因としては、実習生と児童・生徒との間の文化ギャップである。成熟社会となった現代の日本では個々人の持つ価値観は非常に多様化している。コンピュータを介して行うコミュニケーション（computer-mediated communication, CMC; 例えば、メールやソーシャル・ネットワークワーキング・サービスなど）を利用すれば遠く離れた場所でも共通の趣味や価値観を共有できる仲間を見つけることができる一方で、同じ地域・同じクラスで過ごしていても全く価値観を共有できないという状況が生じている。そのような中で、実習生がどんなに自己開示し、児童・生徒を理解しようと努力しても、満足なコミュニケーションが得られるとは限らないのである。

以上のような分析に基づき、相良（2010）は、各実習生がコミュニケーションにおける問題をどのように把握し、どのような対処を行ったか検討している。その結果、大きく分けると3種類に大別できることが分かった。それは、①実習期間中、児童・生徒（場合によっては指導教員や学校スタッフ）とのコミュニケーションにおける問題に気づき、積極的にそれを解決しようと努力したケース、②同様のコミュニケーションにおける問題に気づくものの、困っているだけで解決への努力が見られないケース、③コミュニケーションに関する問題を見出さないケース、である。特に①と②のケースの差異は注目すべきである。どちらも当該の問題について把握はしているが、その問題を解決しようと努力するか否かという点で異なっている。なお③のケースについては、コミュニケーション能力が非常に高いために問題とならなかったと思われる場合や、コミュニケーション能力が低いためにそうした問題を回避あるいは無視しているのではと疑われる場合、あるいはそのどちらか判別が難しい場合などが含まれている。

そこで本研究では、2010年度に教育実習を終了した本学学生を対象としたアンケート調査をもとに、上記のコミュニケーションの問題について検討することとした。ここで設定する仮説は次の通りである：上記①のようなケースでは、学生にとって十分意味のある実習として成功し、終了後は本人も満足感・達成感を得るであろうが、上記②のようなケースでは、実習として必ずしも成功とはいえず、本人もあまり満足していないであろう。この仮説の根拠の第1は、筆者がこれまで多数の学生を観察して得られた印象である。コミュニケーションにおける問題をしっかり把握し、可能な限り対処しようとする姿勢は教員として必要な資質の1つであり、これなくしては限られた期間

の教育実習であっても、満足な結果は得られないと考える。また、根拠の第2は、コミュニケーション能力は一種のスキルであり、向上させようとする努力なくしては培われないものだからである（平木, 1993）⁴⁾。教育実習においては、不可避免的にコミュニケーション上の問題が生じるのであるから、それから逃げていては能力が向上することはあり得ない。常に立ち向かい全力で解決する努力を積み重ねてはじめてコミュニケーション能力を高めることができる。過去にも指摘したように（相良, 2010）、実習中に会う困難はほとんどの学生にとって初体験のものであるはずで、簡単に解決できるようなものではない。従って、逃げることなく、問題を解決しようとするところこそ、実習において必要な態度であり、それが実践的指導力の基礎を涵養すると考えられる。

上記仮説を検証するために、本研究では実習生に対するアンケートの項目として、実習中に経験した困難を自由記述で問うほかに、自らの実習に対する自己評価と満足度を回答させ、それが実習校から報告される成績評価とどのような関係を示すのか検討することとした。もし仮説で予想した通りであれば、①のような学生は、高い自己評価や満足度を示すと同時に、教育実習の成績も優れているであろうし、②のような学生は、自己評価・満足度・成績のいずれも低くなるであろう。

方法

調査対象者

2010年の「教育実習の研究」科目の履修者。本学の英語英文学科および心理教育学科の学生40名である。

アンケート調査

授業におけるレポート課題として、表1に示すような項目について回答するように求めた。質問項目1では、調査対象者が実習中に経験した困難およびその解決法について自由記述で回答させ、質問項目2および3では、自らの実習に対する自己評価と満足度を100点満点で数値化させ、その判断理由の回答を求めている。

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。最終的に調査対象者全員が回答した。

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の「総合評価」を用いた。今回の総合評価ではA評価とB評価の2種類であった。

結果および考察

コミュニケーションに関するタイプの分類手続き

アンケートにおける質問1の記述内容から、各調査対象者が表2に示すタイプのどれに分類できるかを判定した。判定は筆者と協力者の計2名で行い、判断が異なった場合は両者で協議し決定を

表1 アンケート調査における質問項目

1)実習中に困ったことは何ですか。(人間関係・生徒との関係・教材研究・その他何でも) そして、それはどのようにして解決しましたか。
2)あなたの教育実習は客観的に見て、成功でしたか、あるいは失敗でしたか。 100点満点でお答えください。(100点：大成功・・・0点：大失敗) そして、それはなぜですか。
3)上の成功・失敗は別として、あなたは自分の教育実習にどの程度満足していますか。 100点満点でお答えください。 (100点：この上なく満足している・・・0点：全く満足していない) そして、それはなぜですか。

表2 コミュニケーションの問題に関するタイプ①～③

実習期間中、児童・生徒（場合によっては指導教員や学校スタッフ）とのコミュニケーションにおける問題に関して…
①気づき、積極的にそれを解決しようと努力したもの
②気づくが、困っているだけで解決への努力が見られないもの
③気づかない（アンケートに記述が見られない）もの

下した。

コミュニケーションに関するタイプ（①～③）および総合評価（A評価・B評価）ごとの人数については、表3に示した。

コミュニケーションに関するタイプおよび総合評価に基づく分析

まず、コミュニケーションに関する問題に気づいたもの（①+②）が20名、気づかなかったあるいは回答に記述のなかったもの（③）が20名と同数であり、少なくとも半数が実習中のコミュニケーションの問題に関して言及し、問題と捉えていたことが分かる。また、成績評価との関係で見ても、A評価で気づいたもの（①+②）が12名、それ以外（③）が14名であるのに対し、B評価で気づいたもの（①+②）が8名、それ以外（③）が6名であることから、気づくか否かという点に関しては成績評価との関連は見られない（ $\chi^2(1) = 0.44, n.s.$; なお表3全体に関する分析では明確な判断ができない結果である、 $\chi^2(2) = 5.12, p < .10$ ）。

先でも指摘したように③の中には、問題にならないくらいにコミュニケーション能力が優れたものと、問題を避けて通りたいくらいに能力が足りないものが混在する可能性があるため、正確な判断ができない。そこで③のデータは除外し、①と②のケースのみ（表3の網掛け部分）を分析の対

表3 タイプ(①～③)および総合評価(A・B)の人数(人)

	総合評価		計
	A 評価	B 評価	
タイプ ①	10	3	13
タイプ ②	2	5	7
(小計)	12	8	20
タイプ ③	14	6	20
計	26	14	40

象とする。すると明らかとなるのは、A評価の中ではコミュニケーションの問題に気づき解決の努力をしたもの(①)が10名いるのに対し、解決への努力が見られないもの(②)は2名のみである。一方B評価では①が3名であるのに対し、②が5名おり、全体数は少ないものの、②のほうが多いという結果である。つまり、コミュニケーションの問題に気づいた後、積極的に解決しようと努力するものがA評価の中には多く、B評価には少ないことが分かる。これは統計的に有意な関連が見られた($\chi^2(1) = 4.43, p < .05$)。言い換えれば、仮説で示したとおり、積極的に解決しようと努力したものは実習が成功裏に終了することが多く、解決の努力をしなかったものはあまり成功しなかったことを示すデータといえよう。

ただし、コミュニケーションに関するタイプと成績評価の間に有意な関連があったとしても、因果関係を想定するには慎重でなくてはならない。コミュニケーションに対処する態度が成績評価に結びつく可能性は充分あるが、その逆に、成績評価が高い実習生が、コミュニケーションに対処しようとする傾向を持つようになる可能性もある。従って、現状で確かなことは、両者の間に連関関係があることのみであるが、この連関を十分に意識しながら、大学や教員は実習生の指導に当たるべきであろう。

自己評価および満足度に関する分析

アンケートにおける質問2(自己評価)および質問3(満足度)の結果を表4、図1、図2に示す。

全体的な傾向について

コミュニケーションに関するタイプ(①～③)および総合評価(A・B)をそれぞれ級間要因とした二元配置分散分析を行ったところ、自己評価($F(2, 34) = 3.06, F(1, 34) = 0.66, F(2, 34) = 1.31$, すべて $n.s.$)および満足度($F(2, 34) = 1.47, F(1, 34) = 0.66, F(2, 34) = 0.82$, すべて $n.s.$)のどちらに関しても、有意な主効果および交互作用は得られなかった。従って残念ながら、グラフ上は差があるように見えるものも、統計的な有意差は認められない。おそらく今回の調査者が40名と比較的少なかったことが有意差に至らなかった原因であろう。以降の分析では、統計的な差は見られないが、グラフから見てとれる傾向について検討してみたい。

表4 タイプ(①～③) および総合評価(A・B)における自己評価および満足度の平均(点)

		タイプ①	タイプ②	タイプ③
自己評価	A 評価	74.00 (19.41)	57.50 (17.68)	71.43 (13.65)
	B 評価	90.00 (10.00)	64.40 (26.73)	65.00 (13.78)
満足度	A 評価	89.50 (16.06)	82.50 (3.54)	87.50 (12.21)
	B 評価	100.00 (0.00)	88.00 (16.43)	84.33 (12.68)

(最大値 = 100, 括弧内は標準偏差)

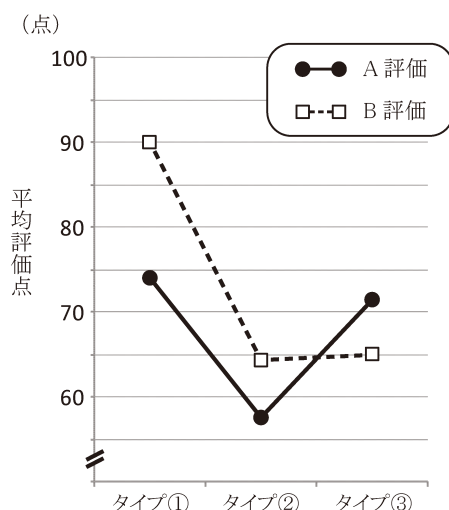


図1 コミュニケーションに関するタイプ(①～③) および総合評価(A・B)別の自己評価点

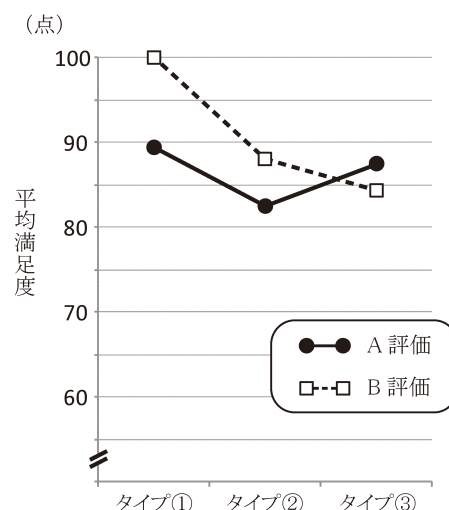


図2 コミュニケーションに関するタイプ(①～③) および総合評価(A・B)別の満足度

③のタイプについて

また先の分析と同様、③については正確な判断ができないものの、図1・図2から分かるように、③の結果は②と同様の値をとっていることが多いことは注意を要する。つまり、③に含まれる学生は、コミュニケーション能力が高いために問題と感じていないというよりも、②と同様、コミュニケーション能力に問題がありながら敢えてそれに触れていない可能性があると考えられる。ただし今回の結果からは簡単には判断できない。

①および②のタイプについて

前述の通り、統計的な差ではないが、①および②の結果に注目してみると、以下のような傾向が見てとれる。

第1に、学生は客観的な視点から自己評価すると(図1)比較的低い点数をつける傾向があるが、それとは別に主観的な満足度では(図2)かなり高い点数をつけており、満足度は全体的に高いことが分かる。コミュニケーションの問題とは別に、実習を終了した学生はそれぞれがやり通したという達成感を感じ、満足しているのであろう。

第2に、自己評価と満足度のどちらに関しても、A評価のほうがB評価のものよりも自分に厳し

い点数をつけていることである（ただし統計的な差はない）。客観的な成績と自己評価が逆転しているわけである。自らに厳しいもののほうが、良い結果を残せるということかもしれない。

第3に、自己評価と満足度のどちらに関しても、コミュニケーションの問題に積極的に取り組み、解決しようと努力したもの（①）のほうが、そうでないもの（②）よりも、自己評価が高いことが分かる（ただし統計的な差はない）。しかもこれは評価の善し悪し（A・B）にかかわらず見てとれる現象である。つまり、客観的な実習の充実度とは別に、コミュニケーションの問題に立ち向かい解決しようとする、自己評価は高まるという関係にある。ただしこれは逆の関係、つまり自己評価が高いものが果敢に問題に取り組む傾向にあるのかもしれないので、簡単には判断できない。

全体の考察

本研究では、先行研究から得られた検討課題として、教育実習期間中に生じるコミュニケーション上の問題に対して実習生がどのように対処するかという点の検討を行った。仮説として、コミュニケーションの問題に気づき、積極的に解決しようと努力した場合（タイプ①）の実習は成功し、本人の満足度も高いであろうが、コミュニケーションの問題に気づきながら取り組もうとしなかった場合（タイプ②）の実習は成功せず、満足度も低いのではないかと考えた。教育実習を終了した本学学生40名を対象に調査を行った結果、タイプと成績評価の間に有意な連関（つまりタイプ①の成績が高く、タイプ②の成績が低いという関係）が見られたことから、実習の成功・失敗がタイプによって左右されるという点で仮説は支持された。しかし満足感に関しては、数値上は予想通りの差が見られたものの、統計的な有意差は得られず、完全な仮説の支持には至らなかった。これは科目履修者数の制限のため、統計的な有意差が得られるデータ量を集められなかったことが原因と考えられる。今後は、もう少し調査対象者数を増やしていく必要があるだろう。

なお実習生の指導にあたる教員にとって、本研究から得られた結果は重要である。少なくともコミュニケーションの問題に取り組んでいく姿勢と実習の成否が関連していることが示されたのであるから、こうした点を念頭に置きながら、今後の事前・事後指導の方針を立てていくことが必要であろう。

参考文献

- 1) 相良麻里. 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, 2007, vol. 19, p.12-19.
- 2) 相良麻里. 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, 2009, vol. 49, p.21-26.
- 3) 相良麻里. 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, 2010, vol. 15, p.1-10.
- 4) 平木典子. アサーション・トレーニング. 日本・精神技術研究所, 1993.

