

教育実習と学校ボランティアとコミュニケーション・スキルの関連

池田 進 一 (文教大学教育学部)

手嶋 将 博 (文教大学教育学部)

Relationship between Teaching Practice, School Volunteering and Communication Skills

IKEDA SHINICHI, TESHIMA MASAHIRO

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要 旨

本研究は、本学における2017年6月の教育実習経験者に対する調査結果に基づき、教育実習生のコミュニケーション・スキル、教育実習前の学校ボランティア経験の有無、および、教育実習の事前と事後における教員志望の動機の強さとの関連などを分析して、教育実習の事前指導のあり方を検討するとともに、併せて、2016年度に実施した同様の調査結果、および、先行研究との比較から、学術研究における再現性に関する問題点についても検討する。

1 問題

本研究の第1の目的は、手嶋・池田(2016a, 2016b)で指摘された2つの問題点に即して、教育実習生のコミュニケーション・スキル、教育実習前の学校ボランティア経験の有無、および、教育実習の事前と事後における教員志望の動機の強さとの関連などを分析して、教育実習の事前指導のあり方を検討することである。そして、本研究の第2の目的は、学術研究における再現性に関する問題点を検討することである。

以下では、手嶋・池田(2016a, 2016b)で指摘された2つの問題点、それら2つの問題点を検討した手嶋・池田(2016a, 2016b)における方法の概要、学術研究における再現性に関する問題点、および、本研究で検討する諸点を列記する。

1.1 手嶋・池田(2016a, 2016b)で指摘された2つの問題点

1.1.1 コミュニケーション・スキル尺度の教育実習の成績に対する予測力

第1の問題点は、先行研究を整理すると、コミュニケーション・スキルは教育実習における成績に対して予測力が高いという報告(たとえば、古川, 2006; 相良・相良, 2014, 2015)がなされていることにある。相良・相良(2014)は、大学生を対象として、教育実習に関する自己評価項目(表1)と6つの下位尺度からなるコミュニケーション・スキル尺度とを実施したデータと、実習生の教育実習における成績のデータとの関係を分析した。その結果、教育実習に関する自己評価項目のデータ、および、コミュニケーション・スキル尺度における関係開始と記号化という2つの下位尺度(表2)に対するデータが、実習生の教育実習における成績をよく予測していた。

表1 相良・相良 (2014) における自己評価尺度

- (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。
- (注) 相良・相良 (2014) では、上記の6項目に関して、0点 (大失敗) から100点 (大成功) までで評定させた。

表2 コミュニケーション・スキル尺度

- (1) 相手とすぐに、うちとけられる。(関係開始)
 - (2) 表情が豊かである。(記号化)
 - (3) 誰でもすぐに仲良くなれる。(関係開始)
 - (4) 身振り手振りをまじえて話すのが得意である。(記号化)
 - (5) 知らない人とでも、すぐに会話を始められる。(関係開始)
 - (6) 相手に良い感じをもったら、それを素直に表現できる。(記号化)
 - (7) 人と話すのが得意である。(関係開始)
 - (8) 感情を素直にあらわせる。(記号化)
 - (9) 他人が話しているところに、気軽に参加できる。(関係開始)
 - (10) 誰にでも気軽にあいさつできる。(関係開始)
 - (11) 知り合いになりたいと思っても、話のきっかけを見いだすのがむずかしい。(関係開始)
 - (12) 初対面の人に、自己紹介が上手にできる。(関係開始)
- (注) 各質問項目の後の括弧内の表記は、各対象者には提示されなかった。

ただし、上記の相良・相良 (2014) での方法には次の2つの改善すべき点がある。第1は、教育実習の主要な評価内容として報告されている「教科指導力」、「児童・生徒とのコミュニケーション」、「教師とのコミュニケーション」、「学校・学級経営」(深見・木原, 2004; 林・黒川, 2015) という4つの要因のうち「学校・学級経営」の要因のみが含まれていない点である。すなわち、表1において、(1) と (4) は「児童・生徒とのコミュニケーション」に、(2) と (3) は「教科指導力」に、(5) は「教師とのコミュニケーション」に、それぞれ相応する質問項目であるが、「学校・学級経営」に相応する質問項目はない。第2は、表1に示される6つの自己評価項目において、「教育実習全ての面」を評価させた(6)は、教育実習の各要因に関する(1)から(5)の質問項目に対するデータの総計とみなしうることに基づくと、測定する必要性の低い質問項目と考えられる点である。

以上の2つの改善すべき点に対して、手嶋・池田 (2016a, 2016b) では、(6) の質問項目

を削除して、「学校・学級経営」に相応する質問項目を付加した(表3)。なお、以下では、「児童・生徒とのコミュニケーション」を「児童」、「教科指導力」を「学習」、「教師とのコミュニケーション」を「教師」、「学校・学級経営」を「学校」とそれぞれ呼ぶことにする。

表3 手嶋・池田 (2016a, 2016b) における自己評価尺度

- (1) 児童あるいは生徒がよく理解できる授業を行うことができた。
- (2) 学習指導計画や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い、児童あるいは生徒に提示できた。
- (4) 児童あるいは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) 学校現場で働くというイメージをもつことができた。

1.1.2 教育実習の経験と教員志望の動機の関係

第2の問題点は、先行研究を整理すると、教育実習の経験は教員志望の動機を強めるという諸報告(たとえば、今榮・木原, 1994; 古川, 2006; 平岡, 2012)の大半が、教員免許を取得しても教職に就く率が必ずしも高くない、教育学部以外の法学部や文学部などの学生を対象にしていることにある。すなわち、教育学部の学生の場合には、大学入学の当初から教員志望の動機が強く、教員免許を取得した場合には教職に就く率がきわめて高いことに基づくと、コミュニケーション・スキルの高低にかかわらず、教育実習の経験が、教員志望の動機の強さに影響しない可能性もある。したがって、上記の諸報告に関して、教育学部の学生を対象にして検証する必要性があると考えられる。

1.2 手嶋・池田 (2016a, 2016b) における方法の概要

手嶋・池田 (2016a, 2016b) は、上述した2つの問題点を鑑みて、2016年の5月から6月にかけて4週間の教育実習(小学校)を経験した、文教大学教育学部の4年生213名を対象者として、2016年6月下旬に以下のよう

な3種類の質問を課した。

第1は、教育実習先で担当した学年・教科や、教育実習前の学校ボランティア経験の内容などを問う質問(表4)であった。

第2は、教育実習の経験に関して自己評価を問う6つの質問(表5)と、教育実習の経験の前後での教員志望に関する度合いに関する自己評価などを問う2つの質問(表6)であった。

そして、第3は、対象者自身の関係開始と記号化というコミュニケーション・スキルに関して自己評価を問う12の質問(前掲の表2)であった。

表4 手嶋・池田(2016a, 2016b)における
対象者の属性を問う項目

(1) 教育実習以前の学校でのボランティア経験の有無
① 有
② 無
(2) (1)の項目で「有」の場合のボランティア経験の期間
① 1カ月未満
② 1カ月以上で6カ月未満
③ 6カ月以上
(3) (1)の項目で「有」の場合のボランティア経験の種類
① 「先生の助手」体験プログラム
② 「学校教員ボランティア」
③ 各自治体の学校でのボランティア
④ 個人的に頼まれた(探した)学校でのボランティア
⑤ その他()

表5 自己評価尺度

(1) 児童あるいは生徒がよく理解できる授業を行うことができた。
(2) 学習指導計画や学習指導案通りに授業展開ができた。
(3) 教材研究を十分にを行い、児童あるいは生徒に提示できた。
(4) 児童あるいは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) 学校現場で働くというイメージをもつことができた。

表6 手嶋・池田(2016a, 2016b)における
教員志望の度合いに関する質問項目

(1) 教育実習の前の教員志望の度合いを、「非常に弱かった」から「非常に強かった」までの7段階で評価してください。
(2) 教育実習の後の教員志望の度合いを、「非常に弱かった」から「非常に強かった」までの7段階で評価してください。

1.3 学術研究における再現性に関する問題点

学術雑誌などに掲載された研究論文の結果の再現性が必ずしも高くないことに関して、近年、様々な問題点が論議されている。具体

例としては、先行研究が再現できない率は、医学・生命科学では70%程度であり(佐倉, 2016)、心理学では25%から50%程度である(池田・平石, 2016)という状況が指摘されている。

こうした状況に対して、学術雑誌としての“Perspectives on Psychological Science”(Vol.7 2012)や『心理学評論』(Vol. 59 No.1 2016)では、実験結果の再現可能性に関する特集号を公刊した。後者の場合には、再現性における課題や改善策などに関して、総計で140ページを越す17の論文を掲載した。また、こうした状況は、販売部数のきわめて多い新聞でも繰り返して報道されてきている。たとえば、毎日新聞(2016年8月23日朝刊)では、「再現性の記述 ほぼすべてに欠陥」という見出しのもとに、朝日新聞(2017年7月31日朝刊)では、「研究成果 再現できず 深刻」「生命科学、揺らぐ信頼」という見出しのもとに、いずれも研究論文の結果の再現性が低いことに対して、きわめて批判的な記事を掲載している点で軌を一にしている。

本研究では、こうした状況への1つの改善策として、三浦(2015)に基づいて、同一の研究のなかで、複数のデータセットを分析することによって、諸結果の再現性に関する頑健性の程度を検討するという方法を採用する。

1.4 本研究で検討する2つの点

本研究では、手嶋・池田(2016a, 2016b)に即しつつ、以下の2つの理由に基づいて、対人能力尺度を新たに付加する以外は、同じ調査を実施することにした。

1.4.1 手嶋・池田(2016a, 2016b)と同じ調査を実施する理由

本研究において、手嶋・池田(2016a, 2016b)の場合と同じ調査を実施する理由は、上述したように諸結果の再現性を確認するこ

とにある。1回のみ調査に基づく諸結果に関して、偶然的な要因や予測しえない要因が作用して、その再現性が保証されえない場合がありうる。そうした場合に関して、異なる対象者に同じ調査を繰り返して実施して得られたデータセット間において、同じ特性が認められる場合には、当該の結果に関する信頼性が高いこと、すなわち、そうした偶然的な要因や予測しえない要因が作用していないことを示すし、また、異なる特性が認められる場合には、そうした諸要因を新たに明らかにする必要があることを示すと考えられる。

1.4.2 手嶋・池田 (2016a, 2016b) と異なる調査を実施する理由

手嶋・池田 (2016a, 2016b) の場合と異なる調査として、対象者自身の対人能力尺度 (本田, 2005) というスキルに関して自己評価を問う5つの質問 (表7) を新たに付加した理由は、以下の2つの点を検討することにある。

1.4.2.1 第1の検討する点

第1の検討する点として、コミュニケーション・スキル尺度を実施して得られた結果は、教育実習の成績に対して予測力が高かったという知見 (たとえば、古川, 2006; 相良, 2013, 2014; 手嶋・池田, 2016a, 2016b) に対して、コミュニケーション・スキル尺度に関して、自己評定の結果と他者評定の結果はどの程度まで一致しているのかということを検討できる。すなわち、大半の先行研究においては、ある対象者のコミュニケーション・スキルの程度は、何らかのコミュニケーション・スキル尺度に関する当該の対象者による自己評価の結果に基づいて、様々な研究目的のもとに測定されてきた。しかしながら、その自己評定の結果が、当該の対象者に関する他者評定の結果と一致しているか否かという点を検討した先行研究は皆無なのである。

自己評定の結果に基づくコミュニケーション・スキルに関わる先行研究の具体例として

の相良・相良 (2014) と本田 (2005) の概要は下記のとおりである。

相良・相良 (2014) は、「1.1.1 コミュニケーション・スキル尺度の教育実習の成績に対する予測力」で述べたような結果に基づいて、関係開始と記号化という2つの尺度は教育実習においてきわめて重要なスキルであるという考察をおこなった。

また、本田 (2005) は、約7,500人の高校3年生を対象者として、自分の能力や資質に関する19の質問項目に対して4段階での自己評価をさせ、主成分分析によってその構成要因を分析した。その結果、第1主成分は、表7に示す対人能力尺度であった。

表7 本田 (2005) における対人能力尺度

-
- (1) 自分の考えをはっきり相手に伝えることができる。
 - (2) 自分には人を引っばっていく力がある。
 - (3) 友だちから悩み事を打ち明けられることが多い。
 - (4) 友だちが間違ったことをしたら指摘すべきだと思う。
 - (5) 嫌いな人、苦手な人ともうまく付き合う努力をしている。
-

その結論として、高校生の対人能力尺度に関して、「学力」と高い相関係数が算出されたことに主に基づいて、「学力」の高低は対人能力尺度の高低を優れて予測したという考察をおこなった。そこでの「学力」とは、「高校ランク」と「高校内成績」からなり、前者は在学中の高校からの4年制大学への進学率を、後者は対象者自身による自己評価の結果を、それぞれさしている。

上述した2つの先行研究に関しては、たとえば、ある対象者の自己評価の結果と、当該の対象者に対する複数の他者評価の結果とを対照させて、その一致度を分析することによって、それぞれの考察の正否を論じる必要があると考えられる。

1.4.2.2 第2の検討する点

第2の検討する点は、関係開始と記号化の両尺度に関して、自己評価と他者評価とを対照させたデータを分析した手嶋・池田 (2017) において、両評価の一致度はあまり

高くなかったことに関連している。すなわち、両尺度の両評価に関して、それぞれ、高かった場合 (H)、中程度であった場合 (M)、低かった場合 (L) の3水準に分類したうえで、両評価間で一致した率を算出すると、関係開始と記号化で、それぞれ40% (6人) と73% (11人) という結果が得られた。また、両評価間において、著しく一致しなかった場合 (一方の評価がHで、他方の評価がL) の率は、関係開始と記号化で、それぞれ13% (2人) と7% (1人) という結果が得られた。これらの結果に対して、対人能力尺度が、関係開始と記号化のそれぞれと同じ特性を測定していることの証拠がない限り、対人能力尺度に対する両評価があまり一致しないことを必ずしも示さないという反論がありうる。したがって、そうした反論の正否を検討するために、これら3尺度に対して同一の対象者から得られたデータに関して、本田 (2005) の場合と同様の分析をおこなうことによって、それぞれの尺度が同様の特性をもつか否かを検討することにした。

2 調査

2.1 方法

本調査は、2017年6月下旬に文教大学教育学部の4年生を対象者として実施された。いずれの対象者も、同年の5月から6月にかけて、4週間の教育実習 (小学校) を経験していた。具体的な調査内容は、対人能力尺度を新たに付加した以外は、「1.2. 手嶋・池田 (2016a, 2016b) における方法の概要」と同様であった。なお、5項目の対人能力、8項目の関係開始、4項目の記号化という各尺度の質問項目 (後掲の表15) は、同一の用紙上にランダムな順序で印刷されていた。

2.2 結果と考察

以下の諸結果に関して、「2.2.1」から「2.2.4」では、手嶋・池田 (2016a, 2016b) と

本調査のそれぞれの場合を対照することによって、「2.2.5」では、得られたデータに関して因子分析を施すことによって、それぞれ整理する。なお、本田 (2005) では、かなり多い変数を少ない成分で要約することを目的として主成分分析を用いたのに対して、本調査では、諸先行研究の結果に基づきつつ、あまり多くない変数内の因子構造を明らかにすることを目的として因子分析を用いることにした。

2.2.1 コミュニケーション・スキル尺度と対人能力尺度と学校ボランティア経験の関係

表8に示すように、コミュニケーション・スキル尺度と対人能力尺度と学校ボランティア経験の関係を整理すると、いずれの場合も有意差は認められないという結果が得られた。関係開始と記号化に関して、この結果は手嶋・池田 (2016a, 2016b) の結果と同一であったことに基づくと、2つの尺度での各得点の高低と学校ボランティア経験の有無には関係がない点に強い頑健性があると考えられる。

表8 学校ボランティア経験の有無別の3下位尺度の結果

	有		F値	有意性
	N=186	N=44		
関係開始	22.47 (3.54)	22.36 (4.30)	F (1,228)= .03	n.s.
記号化	12.18 (2.33)	12.36 (2.50)	F (1,228)= .21	n.s.
対人能力	14.32 (2.01)	14.70 (2.22)	F (1,228)=1.24	n.s.

2.2.2 教員志望の度合いの変化と学校ボランティア経験の関係

表9に示すように、学校ボランティア経験の期間・有無と教員志望の度合いの変化の関係を集計すると、実習前の学校ボランティア経験の期間と教員志望の度合いの変化の間には関連性は認められなかった。そこで、学校ボランティア経験の有無と教員志望の度合いの変化の関係について整理した表10をもとにして、 χ^2 検定をおこなうと有意傾向に達するという結果が得られた ($\chi^2 (2)=4.71, p<.1$)。

手嶋・池田 (2016a, 2016b) では、学校ボランティア経験をした場合には、その期間

に関係なく、その度合いの上昇した者が相対的に多かったが、上述したように、本調査では、6か月以上にわたって学校ボランティア経験をした場合に、その度合いが上昇する傾向があったという結果が得られたのである。こうした結果の原因としては、学校ボランティア経験をした場合にも、短期間では、様々な有意義な経験をするとは限らなかった可能性を指摘できる。

次に、表11に示すように、学校ボランティア経験の校数と教員志望の度合いの変化の関係を整理した。その結果、両者の関係について、 χ^2 検定をおこなうと有意差に達しないという結果が得られた($\chi^2(4)=1.38, n.s.$)。

この結果は、手嶋・池田(2016a, 2016b)では、学校ボランティア経験をした場合には、その校数に関係なく、その度合いの上昇した者が相対的に多かったという結果に相反している。したがって、学校ボランティア経験の校数と教員志望の度合いの変化の関係については強い頑健性はないと考えられる。こうし

表9 学校ボランティア経験の期間別の教員志望の度合いの変化(人)

	有			無
	1か月未満	1か月以上から6か月未満	6か月以上	
上昇	56 (59%)	16 (44%)	42 (71%)	29 (63%)
変化なし	26 (28%)	15 (42%)	11 (19%)	10 (22%)
下降	12 (13%)	5 (14%)	6 (10%)	7 (15%)
総計	94 (100%)	36 (100%)	59 (100%)	46 (100%)

(注1)「有」と「無」は、学校ボランティア経験の有無を示す。
 (注2)「上昇」、「変化なし」、「下降」は、実習前後の度合いの変化を示す。
 (注3)上記の2点は、他の表の場合も同様である。

表10 学校ボランティア経験の有無別の教員志望の度合いの変化(人)

	有(6か月以上)	有(6か月以下)+無
上昇	42	101
変化なし	11	57
下降	6	24

表11 学校ボランティア経験の校数別の教員志望の度合いの変化(人)

	有		無
	1校のみ	2校以上	
上昇	70 (59%)	44 (63%)	29 (63%)
変化なし	35 (29%)	17 (24%)	10 (22%)
下降	14 (12%)	9 (13%)	7 (15%)
総計	119 (100%)	70 (100%)	46 (100%)

(注1)「1校のみ」と「2校以上」は、学校ボランティア経験の校数を示す。

た結果が得られた原因としては、教員志望の学生にとって、その校数が増えるとともに、様々な有意義な経験は必ずしも増えていなかった可能性を指摘できる。

2.2.3 教員志望の度合いの変化と自己評価尺度の関係

表12に示すように、教員志望の度合いの変化と自己評価尺度の関係を検討するために、実習前後での教員志望の度合いの変化(上昇・変化なし・下降)を独立変数とする一元配置分散分析をおこなうと、「子ども」と「学習」の要因では有意差はなく、「教師」と「学校」の要因では、「下降」が有意に下回るという結果が得られた。この結果と手嶋・池田(2016a, 2016b)における結果を比較すると、同一の結果であった「教師」と「学校」の要因では強い頑健性があるが、手嶋・池田(2016a, 2016b)において「子ども」と「学習」の要因で「下降」が有意に下回っていた点に関しては強い頑健性はないと考えられる。この点の原因としては、実習生において、「教師」と「学校」という要因がきわめて強く作用した場合には、「子ども」と「学習」という要因の影響度を弱めた可能性を指摘できる。

表12 実習前後の変化別の自己評価尺度の結果(SD)

	実習前後の変化			F値	有意性
	上昇	変化なし	下降		
	N=143	N=60	N=27	多重比較の結果	有意性
子ども	14.43 (2.41)	14.58 (2.44)	14.04 (2.33)	F (2,227)= .48	n.s.
学習	12.90 (2.83)	13.30 (2.74)	13.15 (2.72)	F (2,227)= .47	n.s.
教師	7.50 (1.50)	7.82 (1.66)	6.59 (2.02)	F (2,227)=5.42	**
				上昇>下降	*
				変化なし>下降	**
学校	7.75 (1.30)	8.00 (1.40)	7.04 (1.81)	F (2,227)=4.40	*
				上昇>下降	*
				変化なし>下降	**

2.2.4 教員志望の度合いの変化とコミュニケーション・スキル尺度の関係

表13に示すように、教員志望の度合いの変化とコミュニケーション・スキル尺度の関

係を検討するために、実習前後での教員志望の度合いの変化（上昇・変化なし・下降）を独立変数とする一元配置分散分析をおこなうと、いずれの下位尺度においても有意差は認められないという結果が得られた。この結果は手嶋・池田（2016a, 2016b）の結果と同一であったことに基づく強い頑健性があると考えられる。

表13 実習前後の3下位尺度の結果 (SD)

	実習前後の変化			F値	有意性
	上昇 N=143	変化なし N=60	下降 N=27		
関係開始	22.29 (3.67)	22.85 (3.56)	22.30 (4.04)	F (2,227)= .51	n.s.
記号化	12.18 (2.42)	12.08 (2.20)	12.70 (2.37)	F (2,227)= .69	n.s.
対人能力	14.36 (2.11)	14.42 (1.98)	14.52 (1.97)	F (2,227)= .07	n.s.

2.2.5 コミュニケーション・スキル尺度と対人能力尺度の関係

本調査で新たに実施された対人能力尺度に関わって、本田（2005）の結果を表14に、本調査の結果を表15に、それぞれ示す。

表14 本田（2005）における対人能力に関する主成分分析の結果

質問項目	第1主成分	第2主成分
自分の考えを相手に伝えることができる。	0.745	-0.112
自分には人を引っぱっていく力がある。	0.736	-0.110
友だちから悩み事を打ち明けられることが多い。	0.638	-0.013
友だちが間違ったことをしたら指摘すべきだと思う。	0.452	-0.019
嫌いな人、苦手な人ともうまく付き合う努力をしている。	0.442	0.051
固有値	2.98	2.031
説明分散 (%)	15.685	10.690

(注1) 表中における「固有値」と「説明分散 (%)」の各値は、19の質問項目の総計である。

表15からわかるように、因子負荷量、共通性の値、および、固有値の変化の度合いに基づいて、以下の2つの因子を採用した。第1因子は、8項目の関係開始尺度と3項目の対人能力尺度に因子負荷量が高かったため、他者と容易に関わりをもつための関係開始の因子であると推定される。また、第2因子は、4項目の記号化に因子負荷量が高かったため、自他の意思などを交換するための記号化の因

子であると推定される。

これら2因子に関する重要点の第1は、本田（2005）における対人能力尺度は、関係開始尺度に概ね含まれることが示された点である。この点は、「1.4.2.2 第2の検討する点」において述べたように、本田（2005）が報告した、対人能力尺度に対する自己評価に関する結果は、その他者評価に関する結果と必ずしも一致しない可能性が高いことを示していると考えられる。

さらに、これら2因子に関する重要点の第2は、対人能力尺度において、「友だちが間違ったことをしたら指摘すべきだと思う」と「嫌いな人、苦手な人ともうまく付き合う努力をしている」という2つの質問項目は、表14では、中程度の値を計上しているが、表15では、対人能力尺度、関係開始尺度、および、記号化尺度のいずれにも寄与していないという結果が得られた点である。この点に関しては、本田（2005）と本調査とを比較すると、時代差が原因としてあげられる。すなわち、インターネットの使用が急速に普及してきた結果として、現代の多くの大学生は、とりわけ対人場面において、上記のような2つの質問項目に含まれる、実行するために負荷のかかるコミュニケーション・スキルを巧みには駆使できない可能性を指摘できる。ただし、その原因に関しては、たとえば、インターネットの使用状況や被調査者における年齢などの特性の相違を含めて、さらに検討する必要がある。

3 結論

本研究の第1の目的としての教育実習の事前指導のあり方に関しては、本研究と手嶋・池田（2016a, 2016b）とを比較して、概ね同様の結果が得られたことに基づく、手嶋・池田（2016b）でも指摘したように、以下の2つの点が示唆される。

第1の点は、学校ボランティア経験につい

表15 17項目に関する因子分析(最尤法)の結果(バリマックス回転後)

質問項目	第1因子	第2因子	共通性
誰とでもすぐに仲良くなれる(関係開始)	0.810	0.239	0.722
相手とすぐに、うちとけられる(関係開始)	0.789	0.280	0.720
知らない人とでも、すぐに会話を始められる(関係開始)	0.720	0.060	0.567
人と話すのが得意である(関係開始)	0.626	0.284	0.559
他人と話しているところに、気軽に参加できる(関係開始)	0.596	0.195	0.459
初対面の人に、自己紹介が上手にできる(関係開始)	0.550	0.145	0.368
知り合いになったとしても、話のきっかけを見いだすのがむずかしい(関係開始)	-0.501	-0.046	0.259
自分には人を引っぱっていく力がある(対人能力)	0.465	0.046	0.268
誰にでも気軽にあいさつができる(関係開始)	0.458	0.119	0.370
自分の考えを相手に伝えることできる(対人能力)	0.451	0.247	0.485
友だちから悩み事を打ち明けられることが多い(対人能力)	0.353	0.074	0.337
感情を素直にあらわせる(記号化)	0.130	0.874	0.759
表情が豊かである(記号化)	0.264	0.674	0.591
相手に良い感じをもったら、それを素直に表現できる(記号化)	0.236	0.430	0.358
身振り手振りをまじえて話すのが得意である(記号化)	0.190	0.310	0.314
友だちが間違っことをしたら指摘すべきだと思う(対人能力)	0.056	0.076	0.368
嫌いな人、苦手な人ともうまく付き合う努力をしている(対人能力)	-0.014	0.035	0.063
固有値	4.025	1.774	
説明分散(%)	23.670	10.430	

ては、その校数は必ずしも問わず、たとえば、担当する大学教員や大学職員の質と量を確保しつつ、当該の教育委員会や当該の学校とより緊密な連携体制を講じることによって、従来の場合と同様に推奨することである。第2の点は、教員養成に関わる大学教育のなかで、コミュニケーション・スキルの育成をより重視することである。

本研究の第2の目的としての結果の再現性に関しては、本研究と手嶋・池田(2016a, 2016b)とを比較すると、概ね頑健性があること示された。すなわち、本研究と手嶋・池田(2016a, 2016b)に関して、複数のデータセットを比較するという、新たに採用された研究方法が正当であること、および、同一

の結果が繰り返して得られた場合には、高い頑健性があることが確かめられたと考えられる。

引用文献

本田由紀 2005 多元化する「能力」と日本社会 東京大学出版会
 平岡清志 2012 教育実習のサイコロジー あいり出版
 池田功毅・平石 界 2016 心理学における再現可能性危機：問題の構造と解決策 心理学評論, 59, 1, 3-14.
 今栄国晴・清水秀美 1994 教育実習が教員志望に及ぼす影響：事前・事後測定法による分析 日本教育工学, 17, 4, 185-

195.

- 三浦麻子 2015 心理学研究の「常識」が変わる？ 心理学ワールド, 68, 9-12.
- 相良麻里・相良陽一郎 2014 教育実習に関する事前・事後の検討—実習中に求められるソーシャル・スキルについて— 千葉商科大学紀要, 51, 2, 233-250.
- 相良麻里・相良陽一郎 2015 教育実習に関する事前・事後の検討—実習中に求められるソーシャル・スキルについて (2)— 千葉商科大学紀要, 52, 2, 35-52.
- 佐倉 統 2016 科学的方法の多元性を擁護する 心理学評論, 59, 1, 137-141.
- 谷田信一 2015 教育実習の両義性とその事前・事中指導 大阪産業大学紀要, 人文・社会科学編, 25, 37-45.
- 手嶋將博・池田進一 2016a 教育実習に及ぼす学校ボランティア経験の効果 (1) 文教大学教育学研究科教育研究ジャーナル, 9, 1, 21-24.
- 手嶋將博・池田進一 2016b 教育実習に及ぼす学校ボランティア経験の効果 (2) 文教大学教育学研究科教育研究ジャーナル, 9, 2, 57-60.
- 手嶋將博・池田進一 2017 教員採用試験の集団討論における遂行の予測因としてのコミュニケーション・スキル 文教大学教育学部紀要, 51. (印刷中)
- 古川 碧 2006 教育実習にみる教師教育効果に関する一考察 稚内北星学園大学紀要, 6, 97-105.

