

# 教育実習と学校ボランティアの参加経験と コミュニケーション・スキルの関連 (2)

手嶋 將博\*・池田 進一\*\*

## Relationship among Teaching Practice, Experiences as a School Volunteer, and Communication Skills (2)

Masahiro TESHIMA, Shinichi IKEDA

**要旨** 本研究の目的は、本学における2018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や研究会などへの参加経験の有無、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、心理学研究における諸結果の再現性に関して検討し、手嶋・池田(2016a, 2016b, 2017a, 2017b)と本研究とに即して、同様の調査を実施することによって、教員養成に携わる大学として教育実習に関する有効な指導法を追求することである。

**キーワード**：教育実習 コミュニケーション・スキル 学校ボランティア 再現性

### 1 目的

本研究の第1の目的は、「2 問題」で示すように、心理学研究における諸結果の再現性に関して検討することである。さらに、本研究の第2の目的は、第1の目的と関わって、「2 問題」で示す手嶋・池田(2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018)に即して、同様の調査を実施することによって、教員養成に携わる大学として教育実習(以下では実習と呼ぶ)に関する有効な指導法を追求することである。

### 2 問題

#### 2.1 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。具体的には、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。

1回のみの実験あるいは調査に基づく諸結果に関しては、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性があることを示すと考えられる。

手嶋・池田(2017b)では、「2.3 手嶋・池田

\*てしま まさひろ 文教大学教育学部教職課程

\*\*いけだ しんいち 文教大学教育学部教職課程

(2017b)の目的と方法」で示すように、上述した状況への一つの改善策として、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した。さらに、本研究においても、手嶋・池田(2017a)におけるデータに関して、この方法を用いて検討する。

## 2.2 手嶋・池田(2016a, 2016b)の目的と方法

手嶋・池田(2016a, 2016b)の目的は、本学において、教員志望の学生に対して従来から推奨してきた学校ボランティア経験の実質的な効果を検討することであり、その方法の概要は以下の4点であった。

第1に、その調査は、2016年6月下旬に文教大学教育学部の4年生213名を対象者としておこなわれ、いずれの対象者も、同年の5月から6月にかけて、4週間の実習(小学校)を経験していたことであった。第2に、実習先で担当した学年・教科や、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1)を課したことであった。第3に、実習の経験に関して、自己評価を問う6つの質問(表2)と、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3つの質問(表3)を課したことであった。そして、第4に、コミュニケーション・スキル尺度(以下ではCS尺度と呼ぶ)として、関係開始と記号化に関して、自己評価を問う12の質問(表4)を課したことであった。

表1 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2 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。     |

表3 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。 |

表4 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) 誰と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。

## 2.3 手嶋・池田(2017b)の目的と方法

手嶋・池田(2017b)の目的は、上述した手嶋・池田(2016a, 2016b)におけるデータと、2017年3月の時点で判明した、教員採用試験の結果と実習校からの成績評価の結果との関連性を分析することによって、教員養成に携わる大学において、実習に関する指導に関して、どのような方法を採用すべきなのかという点を検討することであった。

そこでの分析方法として、まず、2017年3月

の時点で判明した教員採用試験の結果に関して、二次試験合格 (A)、期限付き採用 (B)、二次試験不合格 (C)、一次試験不合格 (D) の 4 種類に分けた。そして、それぞれの種類別に、実習校からの成績評価 (1 から 5 の 5 段階)、および、表 1 から表 4 に示す各質問に対する回答との間の関連性の分析をおこなった。

#### 2.4 手嶋・池田 (2016a, 2016b) と手嶋・池田 (2017b) の諸結果の再現性

表 5 は、上述した手嶋・池田 (2016a, 2016b) と手嶋・池田 (2017b) において、同一の調査内容に関する諸結果とそれぞれの再現性に関して整理したものである。表 5 からわかるように、諸結果における再現性に関して、強い頑健性が得られない場合が認められた。手嶋・池田 (2017b) では、そうした場合に関する諸原因について検討した。

#### 2.5 池田・手嶋 (2017) の目的と方法

池田・手嶋 (2017) では、実習の事前指導のあ

り方を検討することを目的として、2017 年 5 月から 6 月にかけて実習を経験した 230 名の本学の 4 年生に対して、2017 年 6 月下旬に質問紙調査を実施した。具体的な調査内容は、本田 (2005) による CS 尺度としての 5 項目からなる対人能力 (表 6) を加えた以外は、上述した手嶋・池田 (2016a, 2016b) の場合と同様であった。

なお、池田・手嶋 (2017) では、関係開始と記号化と対人能力から構成される CS 尺度を 230 名の大学生に課したデータを因子分析した結果として、対人能力は関係開始と概ね同様の因子であることを示した。

#### 2.6 手嶋・池田 (2018) の目的と方法

手嶋・池田 (2018) では、手嶋・池田 (2017b) と同様の目的と方法のもとに、池田・手嶋 (2017) において得られたデータと、2018 年 3 月の時点で判明した教員採用試験の結果について、手嶋・池田 (2017b) の場合と同様の分析をした。

表 5 手嶋・池田 (2016a, 2016b) と手嶋・池田 (2017b) の結果の比較

調査内容	手嶋・池田 (2016a, 2016b)	手嶋・池田 (2017b)	再現性
コミュニケーション・スキル尺度とボランティア経験の有無	関連がなかった。	関連がなかった。	○
教員志望の度合いの変化とボランティア経験	ボランティア経験をした者は、期間と校数に拘わらず、度合いが上昇した。	6 か月以上のボランティア経験をした者は度合いが上昇した。	△
		ボランティア経験の校数と度合いの変化に関連がなかった。	×
教員志望の度合いの変化とコミュニケーション尺度	関連がなかった。	関連がなかった。	○
教員志望の度合いの変化と自己評価尺度	度合いが下降した者の「子ども」、「学習」、「教師」、「学校」の各得点が低かった。	度合いが下降した者の「教師」と「学校」の各得点が低かった。	△

(注) 表中で、「○」、「△」、「×」は、結果の再現性に関して、強かった場合、部分的に認められた場合、全く認められなかった場合をそれぞれ示す。

表 6 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) 自分には人を引っぱっていく力がある。
- (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。

## 2.7 池田・手嶋 (2017) と手嶋・池田 (2018) の諸結果の再現性

表7は、上述した池田・手嶋 (2017) と手嶋・池田 (2018) において、同一の調査内容に関する諸結果とそれぞれの再現性に関して整理したものである。表7からわかるように、諸結果における再現性に関して、強い頑健性が得られない場合が認められた。手嶋・池田 (2018) では、そうした場合に関する諸原因について検討した。

## 3 調査

### 3.1 方法

2018年6月下旬に文教大学教育学部の225名の4年生を対象者として、「研究会等への出席の

有無」と、「参加した研究会等の内容(複数選択可能)」を問う質問項目(表8)を新たに加えた以外は、前述した池田・手嶋 (2017) の場合と同様の調査を実施した。いずれの対象者も、同年の5月から6月にかけて、4週間の実習(小学校)を経験していた。本調査で得られたデータに関して、上述した手嶋・池田 (2017a) の場合と同様の方法を採用することによって、両研究間における諸結果の再現性の程度を分析した。

表8に示すように、大学入学以降に参加した研究会等への参加経験が「有」と回答したのは、無回答を除いた223人中の67人(30%)であり、参加した研究会等の内容としては、小・中学校等の研究授業への参観や、授業後の協議会に出席する

表7 手嶋・池田 (2017b) と手嶋・池田 (2018) の結果の比較

調査内容	手嶋・池田 (2017b)	手嶋・池田 (2018)	再現性
教員採用試験の結果と実習校からの成績評価の関連	二次試験合格者は成績評価も高かった。	二次試験合格者は成績評価も高かった。	○
教員採用試験の結果とボランティア経験の関連	二次試験合格者と期限付き採用者はボランティア経験をした者が多かった。	関連がなかった。	×
教員採用試験の結果と実習に関する自己評価の関連	二次試験不合格者と一次試験不合格者は自己評価の値が低かった。	関連がなかった。	×
教員採用試験の結果と実習前後の教員志望の度合いの変化の関連	実習前後ともに一次試験不合格者は度合いが低かった。実習後に二次試験合格者は度合いが高かった。	実習後に二次試験合格者は度合いが高かった。	△
教員採用試験の結果とCS尺度の関連	関連がなかった。	関連がなかった。	○

(注) 表中で、「○」、「△」、「×」は、結果の再現性に関して、強かった場合、部分的に認められた場合、全く認められなかった場合をそれぞれ示す。

表8 研究会等への参加経験の有無とその種類

	有	無
人数(有/無割合)	N=67 (30%)	N=158 (70%)
選択件数(有のみ/複数選択可)	86 (100%)	-
1 学校等の研究授業	32 (37%)	-
2 学内の研究会・サークル	10 (12%)	-
3 学外の研究/研修会・セミナー	21 (24%)	-
4 海外教育研修や留学	10 (12%)	-
5 私的な勉強会	8 (9%)	-
6 その他	5 (6%)	-

(注1) 「有」と「無」は、研究会等の参加経験の有無を示す。

(注2) 研究会等の種類については参加経験が「有」の場合に複数選択を可とした。ただし、教育実習・介護等体験・学校ボランティアは除いた。

「1 学校等の研究授業」(37%) が最も多く、次点が「3 学外の研究/研修会・セミナー」(24%)であった。しかし、研究会等への参加経験の有無と教員志望度、研究会等の各内容と教員志望度変化との間のいずれにも、有意差は認められず、関連が見られなかった。この理由については「3.2.6 研修会等への参加」で考察する。

### 3.2 結果と考察

#### 3.2.1 CS 尺度と学校ボランティア経験の関係

表9に示すように、関係開始と記号化と対人能力からなるCS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。この結果は手嶋・池田(2017a)の結果と同一であったことに基づくと、CS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。

#### 3.2.2 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10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11をもとにして、 $\chi^2$ 検定をおこなうと、有意ではないという結果が得られた( $\chi^2(2) = .61, n. s.$ )。この結果と関わって、手嶋・池田(2017a)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、その度合いが上昇していた。その原因として、教員志望度は、ボランティア先の学校数やボランティア期間の長さよりも、学校のなかで与えられた仕事に対して、教職に就くことへの動機づけが高まったか否かに影響される可能性が高いことを指摘できる。

表9 学校ボランティア経験の有無別の3下位尺度の結果

	有	無	F 値	有意性
	N=181	N=44		
関係開始	22.19 (3.80)	21.50 (4.86)	F (1, 223) = .03	n.s.
記号化	12.03 (2.27)	11.80 (2.40)	F (1, 223) = .65	n.s.
対人能力	17.17 (2.65)	16.68 (2.84)	F (1, 223) = 1.14	n.s.

表10 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 カ月未満	1 カ月以上から 6 カ月未満	6 カ月以上	
上昇	48 ( 57 %)	17 ( 53 %)	39 ( 60 %)	22 ( 50 %)
変化なし	27 ( 32 %)	14 ( 44 %)	20 ( 31 %)	16 ( 36 %)
下降	9 ( 11 %)	1 ( 2 %)	6 ( 9 %)	6 ( 14 %)
総計	84 ( 100 %)	32 ( 100 %)	65 ( 65 %)	44 ( 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 11 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カ月以上)	有(6カ月以下)+無
上昇	39	87
変化なし	20	57
下降	6	16

### 3.2.3 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」と「教師」の要因では有意差はなく、「学校」の要因では、「下降」が「上昇」を有意傾向として下回るという結果が得られた。この結果と関わって、手嶋・池田(2017a)では、「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、いずれの場合も「下降」が有意に下回っていた。したがって、「子ども」と「学習」の要因は教員志望の度合いに影響しな

いという強い頑健性がある点、「学校」の要因はその度合いに影響しうるという頑健性がある点、および、「教師」の要因はその度合いに影響するか否かという点に関しては頑健性がないと考えられる。この原因としては、2018年度の学生は、2017年度と同内容の調査結果と比較して、自分は他者とのコミュニケーションのとり方が表層的であると自己評価しており、実習先の指導教員とコミュニケーションを円滑にとれたと捉えることができなかった結果、「教師」の要因が教員志望度に影響を与えなかったと考えられる。

### 3.2.4 教員志望の度合いの変化とCS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CS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(2017a)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 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 多重比較の結果	有意性 有意性
	上昇 N=126	変化なし N=77	下降 N=22		
子ども	14.11 (2.83)	14.15 (2.88)	13.59 (2.36)	F (2, 222) = .37	n.s.
学習	13.00 (2.85)	12.94 (3.05)	12.32 (3.41)	F (2, 222) = .50	n.s.
教師	7.56 (1.55)	7.26 (1.63)	7.00 (1.60)	F (2, 222) = 1.61	n.s.
学校	7.84 (1.42)	7.56 (1.67)	7.09 (1.85)	F (2, 222) = 2.51	†
				上昇>下降	†

(注) 表中の † は 10% 水準の有意傾向を示す。

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=126	変化なし N=77	下降 N=22		
関係開始	22.10 (3.69)	21.82 (4.68)	22.64 (3.47)	F (2, 222) = .37	n.s.
記号化	12.16 (2.14)	11.81 (2.56)	11.64 (2.19)	F (2, 222) = .85	n.s.
対人能力	14.16 (2.07)	14.25 (2.47)	14.55 (1.79)	F (2, 222) = .30	n.s.

### 3.2.5 CS 尺度に関する因子分析

池田・手嶋 (2017) では、CS 尺度に関して、以下の2つの因子が抽出された。すなわち、第1因子は、関係開始尺度における8項目と対人能力尺度における3項目に因子負荷量が高かったことに基づいて、他者と容易に関わりをもつための関係開始の因子と解釈された。また、第2因子は、記号化尺度における4項目に因子負荷量が高かったことに基づいて、自他の意思などを交換するための記号化の因子と解釈された。

本調査におけるCS 尺度に関して、上述した池田・手嶋 (2017) の場合と同様の方法で因子分析をした結果を示した表14からわかるように、以

下の2つの因子が抽出された。

すなわち、第1因子は、関係開始尺度における8項目と記号化尺度における1項目に因子負荷量が高かったことに基づくと、他者と容易に関わりをもつための関係開始の因子と解釈される。また、第2因子は、関係開始尺度における「初対面の人に自己紹介を上手にできる」という1項目、「記号化尺度における身振り手振りをまじえて話すのが得意である」という1項目、および、対人能力尺度における2項目に対して、それぞれ因子負荷量が高かったため、関係開始の因子の場合より巧みな技量を要し、自他の意思などを交換するための記号化の因子と解釈される。

表14 17項目に関する因子分析(最尤法)の結果(プロマックス回転後)

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)	0.988	-0.212	1.021
相手とすぐに、うちとけられる (関係開始)	0.863	-0.084	0.752
人と話すのが得意である (関係開始)	0.654	0.207	0.471
他人と話しているところに、気軽に参加できる (関係開始)	0.644	0.020	0.415
知らない人とでも、すぐに会話を始められる (関係開始)	0.627	0.198	0.432
表情が豊かである (記号化)	0.506	0.139	0.275
誰にでも気軽にあいさつができる (関係開始)	0.429	0.272	0.258
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)	-0.362	0.041	0.133
身振り手振りをまじえて話すのが得意である (記号化)	0.003	0.518	0.268
自分には人を引っぱっていく力がある (対人能力)	0.297	0.483	0.321
初対面の人に、自己紹介が上手にできる (関係開始)	-0.175	0.473	0.254
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)	0.105	0.423	0.190
自分の考えを相手に伝えることができる (対人能力)	0.321	0.360	0.233
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)	0.190	0.321	0.139
感情を素直にあらわせる (記号化)	0.298	0.286	0.171
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)	0.286	0.293	0.168
嫌いな人、苦手な人もうまく付き合う努力をしている (対人能力)	0.089	0.255	0.073
固有値	6.135	1.540	
説明分散 (%)	32.420	5.500	
池田・手嶋 (2017) における固有値	4.025	1.774	
池田・手嶋 (2017) における説明分散 (%)	23.670	10.430	

上述した諸結果からわかるように、CS尺度に関する因子分析の結果は、池田・手嶋(2017)と本調査を比較すると、第1因子と第2因子のそれぞれの内容は同様であったが、それぞれの因子に寄与する各項目がやや異なっていた点で、頑健性は部分的に認められたと考えられる。

とりわけ注目される結果は、両研究における第1因子と第2因子のいずれも、コミュニケーション・スキルの巧緻性に関して、低水準スキルと高水準スキルにそれぞれ相応するという点である。この点と関わって、表14に示すように、両研究の因子分析における固有値と説明分散を比較すると、本調査の場合の方がいずれの値に関しても、低水準スキルの第1因子の場合にかなり高く、高水準スキルの第2因子の場合にやや低かった。つまり、本調査の対象者の方が、高水準スキルより低水準スキルを相対的に強く獲得していると自己評価したと捉えることができる。今後の課題として、こうした結果が生じた理由に関して、対象者群間におけるコミュニケーション・スキルの特性の相違によるのか、あるいは、様々な情報機器が進歩してきたことなどに起因して、高水準スキルを駆使する社会的要請が弱くなってきたことによるのかを検討することが肝要である。

### 3.2.6 研修会等への参加

表8で示した、研修会等への参加の状況を問う2つの質問項目に対する回答と、教員志望の度合

いの変化との関係を整理した表15からわかるように、前者と後者の間に有意差は全く認められなかった。また、研修会に参加経験の種類と教員志望の度合いの変化の間にも関係は全く認められなかった。この理由としては、参加者の課題意識が低く、研究会等への参加経験と実習や教育実践とが関連づけられていなかったことによると考えられる。すなわち、参加者の課題意識が低かった場合や、教育に関する諸知識が不足していた場合には、教員志望度にも影響を及ぼさなかった可能性が高いと考えられる。

したがって、学生がこうした研究会等に参加する場合、大学教員は、学生自身の興味・関心や教育課題を明確にさせたうえで参加させることに留意すべきであると考えられる。

### 引用文献

- 本田由紀 2005 多元化する「能力」 東京大学出版会
- 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 2017a 教員採用試験の結果と教育実習・学校ボランティア経験の関連——2016年度の進路結果の分析—— 文教大学教育学研究科教育研究ジャーナル, 10, 1, 39-42.
- 手嶋將博・池田進一 2017b 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, 239-256.
- 手嶋將博・池田進一 2018 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.
- 池田進一・手嶋將博 2017 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 文教大学教育研究所紀要, 26, 83-91.

表15 研究会等への参加経験の有無と教員志望の度合いの変化(人)

人数(有/無 割合)	有		無	
	N=67	(30%)	N=158	(70%)
上昇	38	(57%)	88	(56%)
変化なし	24	(36%)	53	(34%)
下降	5	(7%)	17	(11%)
総計	67	(100%)	158	(100%)

- (注1) 「有」と「無」は、研究/研修会参加の有無を示す。
- (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。