



|                  |   |
|------------------|---|
| Title            | 大学英語教員の授業活動に関するストレス測定尺度の作成：因子分析による信頼性と妥当性の検証                                    |
| Author(s)        | 片岡, 恋惟  |
| Citation         | 国際広報メディア・観光ジャーナル, 38, 19-41   |
| Issue Date       | 2024-04-16  |
| Doc URL          | <a href="http://hdl.handle.net/2115/91794">http://hdl.handle.net/2115/91794</a> |
| Type             | bulletin (article)  |
| File Information | Jimcts_38 (2).pdf   |



[Instructions for use](#)

## 大学英語教員の授業活動に関する ストレス測定尺度の作成 —因子分析による信頼性と妥当性の検証—

北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院 博士課程

片岡 恋惟

### The Evaluation of Teaching Stress among University English Teachers —Scale Development and Validation

KATAOKA Rei

abstract

In this study, I conducted a survey to construct the teaching stress evaluation scale for English teachers in universities and junior colleges in Japan and to investigate their coping strategies. The result of the factor analysis revealed three factors: "stress related to teaching methods", "stress related to students and educational environment" and "stress related to the qualifications of being an English teacher." These factors demonstrated the adequate reliability and validity. The top three highest degree of stress belonged to "stress related to students and educational environment." The data also described that teaching stress and its coping strategies did not have a one-to-one relationship: even when faced with the same stressful event or situation, there were individual differences in how teachers dealt with those stress. Overall, this research contributes to a deeper understanding of both the mechanisms of English teachers' teaching stress in higher education and the effective support for those teachers.

# 1 はじめに

## 1.1. 研究背景

現在、日本では教職課程の履修や資格の取得など、大学教員になるための体系だった教育は義務づけられていない。そのため、教育に関する知識やスキル、経験には個人差がある。教育経験を十分に積むことができぬまま授業をしなければならないことも珍しくなく、とりわけ初任者教員にとって授業活動に関する不安は大きい（田口ほか 2006）。また 淵上・杉田（2021）は、授業活動や大学運営といった研究活動以外の業務における人員不足を大学教員に特有のストレスである「研究活動の阻害」を引き起こす要因の1つとして指摘している。

また、語学授業の場合、必ずしも第二言語習得や外国語教育を専門としないあるいは海外への留学や滞在経験のない教員が授業を担当することもある。そのため、語学授業を担当する教員の中には、自身の専門分野を扱う授業とは異なる、語学授業に特有の不安や悩みを感じている教員がいることが予想される。例えば、教員（あるいは学習者）が目標言語の非母語話者である場合に経験される外国語不安は、語学授業に特有の不安の1つである。

したがって、外国語科目としての英語の授業を担当する大学教員には、事前教育が十分ではないことから生じ得る不安と外国語科目を教えることから生じ得る不安の両方が認識される可能性がある。しかし、不安や悩みを扱うストレス研究において大学教員を対象とした研究は依然として限定的であり、大学教員の抱える不安や悩みについて包括的に捉えることができているとは言い難い。少子化による学生数の減少、学生や社会の多様化、新型コロナウイルス感染症への対応など、大学や大学教員を取り巻く環境は大きな転換期を迎えており、これまで以上に大学教育の質的保証および改善が求められている。大学教員、とりわけ英語の授業を担当する大学教員はどのような不安を認識し、それらの不安に対しどのように対処しているのかなど、その実態について正確に把握し、不安の解消に向けた手立てについて検討した研究が求められる。

## 1.2. 研究目的と意義

以上の背景に基づき、本研究では以下の2点を研究目的として設定した。第1の目的は、大学において英語の授業を担当する教員の授業活動に関する不安の具体的な内容およびその構造について調査研究により明らかにすることである。授業不安に関する自由記述式アンケート調査の結果（片岡 印刷中）および先行研究を踏まえ、大学英語教員の授業活動に関するストレス測定尺度を作成し、その妥当性について検討する。

第2の目的は、第1の目的によって明らかになった授業活動に関する不安への対処方法について明らかにすることである。類似した不安であっても、個

人によりその対処方法は異なる可能性がある。本研究では、授業不安ごとにその対処方法について調査を行い、得られた（自由記述式）回答をその内容に基づき分類する。

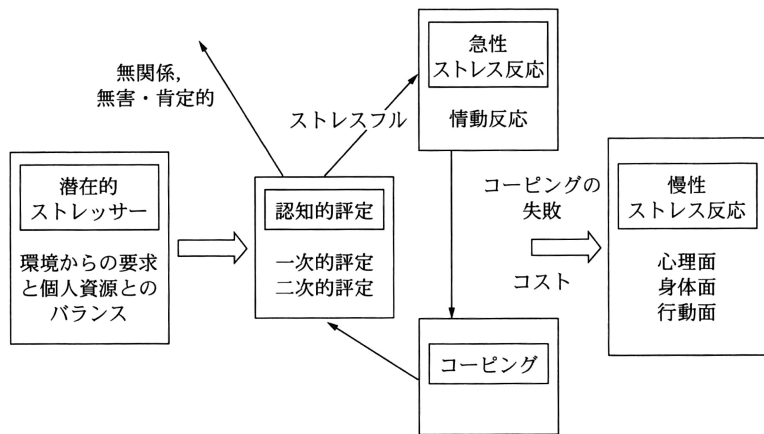
本研究では、大学英語教員の授業活動に関する不安および不安への対処についての詳細な調査・分析を通して、実践上有用な改善支援策についての示唆を得ることを目指す。本研究により得られた知見は、教員が自身の教育活動を相対化し客観的に振り返る一助となるだけでなく、今後の大学教育、教員支援を考える上で意義を持つものと考えられる。

## 2 先行研究

### 2.1. 認知的評価理論

不安の実態を正確に把握するためには、不安が生じるメカニズム全般を捉えるための理論的枠組みが必要である。今日、ストレスは心身の両面から研究されており、身体的安全・健康の側面からアプローチする「医学的・生理学的ストレス」研究と、心理的安寧・健康の側面からアプローチする「心理学的ストレス」研究の2つに分けられる（小杉 2011）。本研究において採用する「認知的評価理論」（Lazarus & Folkman 1984）は、後者の心理学的ストレス研究において提唱された理論である。本理論では、心理的ストレスを「ある個人の資源に重荷を負わせる、ないし資源を超えると評定された要求」（Lazarus & Folkman 1984、島津 2011）と定義し、ストレス反応が表出するまでの過程を図1の心理的ストレスモデル（島津 2011, p.36）により説明している。

■図1 心理的ストレスモデルの概要 [島津（2011）p.36より転載]



「潜在的ストレス」は、心理的ストレスとなり得る外的刺激（要求）のことである。認知的な評価が行われるまでは心理的ストレスの候補に過ぎず、

その後の認知的評定の過程においてその要求が個人の資源に重荷を負わせる、ないし資源を超えると判断された場合にはじめて心理的ストレスとなる。日本では教員を対象としたストレス研究は、「教員の悩み」という形で研究が行われてきた歴史的経緯がある（西坂 2003）ことから、本研究ではコーピングの結果として生じる心理的ストレス反応のうち「不安・悩み」に焦点をあてる。

「認知的評定」は、外的刺激に対する主観的な評定であり、一次的評定と二次的評定という2段階から構成される（Lazarus & Folkman 1984）。一次的評定では、当該のストレスナーにより、自身の価値観・目標・信念といった個人の資源が脅威にさらされ得るか否かを判断する段階である。この一次的評定において個人の資源が脅威にさらされる、あるいは対処するために努力を要する（ストレスフル）と判断された場合に限り、次の二次的評定が行われる。二次的評定では、ストレスフルな出来事や状況を上手く処理するあるいは切り抜けるために何をすべきかについて検討される。この二次的評定によって引き起こされた情動反応は、それを低減・解消させる行動（コーピング）を動機づける。つまり、『あるコーピング方略を採用した場合、どんな結果が起こるのか』『その結果を導くための行動をうまく遂行できるのか』（島津 2011, p.40）という見通しを立て、どのような対処行動を選択するのかを判断する段階が二次的評定である。

「コーピング」は、心理的ストレスとなった外的刺激（ストレスナー）やそこから生じる情動に対処するために行う認知的・行動的努力を指す。コーピングを用いてストレスナーに上手く対処できれば、健康上の問題は生じないかあるいは生じても軽度で済む。一方、ストレスナーの対処に失敗すればストレスは慢性化し、心理的、身体的、行動的なストレス反応が生じる。Lazarus and Folkman（1984）では、コーピングを「問題焦点型」と「情動焦点型」の2つに分類している。前者は、問題の所在の明確化、問題解決に向けた情報収集、解決策の立案、具体的な行動など、ストレスフルな出来事・状況・環境そのものを解決するために行われる。後者は、直面している問題について考えるのをやめる、別のことをして気を晴らす、問題の意味について考え直すなど、ストレスフルな出来事・状況・環境により生じた情動反応を調整することが目的である。

図1のモデルは、ストレスナーとストレス反応の間に認知的評定とコーピングを介在させている点に特徴がある。つまり、環境や状況の変化やそれらに対する反応だけからストレスを捉えるのではなく、個人が主観的に評定した結果を重視し、個人と環境の相互的關係から心理的ストレスを捉えている。また、人がストレス状態に陥るのは、刺激をストレスナーとして認識するだけでなく、刺激に対処しても解決されない場合であるとされる（平田 2011）。したがって、本モデルはストレスの低減・解消のためには、ストレスナーだけではなく、コーピングについても注意深く検討する必要性を示すものと言える。しかし、大学教員を対象としたストレス研究では、ストレスナーに比べ、コーピングの重要性はあまり意識されていない。

## 2.2. 大学教員を対象としたストレス研究

日本では教員を対象としたストレス研究は1980年代後半から始まり、その研究対象の多くが小中学校教員である（西坂 2003）。一方、大学教員を対象としたストレス研究は、2000年代に入りようやく始まり、看護系教員を対象とした研究が多くを占める（河井・東島 2021）。高齢化社会による看護師の養成ニーズが高まっていること、看護教員は実習授業に関する業務や専門職の育成に関わる責務があるためストレスを抱えやすいことがその理由とされている（河井・東島 2021）。また、大学教員に求められる責務が多岐にわたること（淵上・杉田 2021）、自らを研究対象とすることに対する抵抗や調査実施上の弊害があること（久利 2004）が、大学教員を対象としたストレス研究が限定的であることの要因として指摘されている。以下では、本研究と同様、看護・医療系以外の大学教員を対象とした研究の中で、授業活動に関わるストレスに着目した研究を取り上げる。

1つ目の研究は、神藤・尾崎（2004）である。この研究は、人文社会学系の講義形式の授業を行っている大学、短期大学、専門学校教員71名を対象に、教員の認知する授業活動に関するストレスおよびコーピングの過程を明らかにすることを目的としている。ストレスに直面した場面として「苦しかった場面」、「嫌だと思った場面」、「危機的場面」について調査協力者に回答を求め、得られた回答を9つのカテゴリーに分類した。「学生の否定的反応」（例：私語、居眠り、悪い反応・無反応・理解できていない反応）が最も多く認識されており、「話す上での困難」（例：答えにくい質問があった、授業の準備が不十分）、「話の失敗」（例：うまく説明できなかった、冗談が受けなかった）、「授業の進行の中断」（例：資料を忘れた）、「時間」（例：時間のなさ、時間配分）などが続いた。他方、コーピングについては4つのカテゴリーに分類され、最も多く使用されていたものとして「放置」が挙げられている。その他には「問題解決的対処」（例：時間がないので要点を読んだ）、「認知的対処」（例：立ち去った学生をトイレに行ったのだと予想した）、「回避」（例：学生が寝ていたので、見ないようにした）、「依存」（例：説明が困難だったため、次の教授者に期待した）が見られた。ただし、コーピングの使用については個人差が大きく、その理由として過去の教育経験が影響している可能性が示唆された。

2つ目の田口ほか（2006）は、大学に着任後6年以内の教員を対象に、教育に関する不安や教員が必要としているサポートなどについて調査を行った研究である。教育不安については、「研究活動との両立に関する不安」が最も多く、次いで「授業内容に関する知識を自分が十分もっているかどうかに関する不安」、「他の授業に劣らないような授業ができているかに関する不安」が続いた。また、教育不安について因子分析を行った結果、「教育方法に関する不安」、「学生に関する不安」、「教育システムに関する不安」の3因子が抽出された。また、不安の程度が有意に高い項目の多くが「教育方法に関する不安」に属していた。しかし、初任者教員が所属機関に求めるサポートについては、不安の程度の高かった教育方法に関する研修の必要性が必ずしも

高くないという結果が得られた。このことは、初任者教員は教育方法に関する不安を認識しながらも、その解決を所属機関が提供する研修には期待していない可能性を示唆している（田口ほか 2006）。つまり、初任者教員は教育方法に関する不安について所属機関によるサポートを受けずに対処しているが、その対処により問題が解消されていない状況にあることが推察される。ここに、ストレスャーだけではなく、コーピングについても介入していく必要性があると考えられる。

すでに述べたように、大学英語教員は事前教育が不十分であることから生じる大学教員に特有の不安を経験する状況にあり、この点について上記2つの先行研究は本研究に一定の示唆を与え得るものであると考える。しかしその一方で、本研究と上記の先行研究との間には次のような違いもある。まず、神藤・尾崎（2004）は、人文社会学系の講義形式の授業を担当している教員を対象としており、英語の授業を担当する教員を対象とした本研究との間には、授業内容や授業形式において異なる。また、外国語科目としての英語の授業では、一方的な講義形式だけではなく、教員と学生や学生同士のやりとりが行われる双方向型形式を取り入れる授業も多い。加えて、人文社会学系の講義授業の場合、その分野を専門とする教員が授業を担当することが多いと考えられるが、外国語科目の場合は第二言語習得や外国語教育を専門としない教員が授業を担当することもある。さらに、外国語科目では、非常勤講師が授業を担当する場合も多い。最後に、田口ほか（2006）では着任後6年以内の初任者教員を対象としているが、本研究では経験年数による対象者の制限は行なっておらず、教員の経験年数は様々である。授業内容や形式、教員の雇用形態、経験年数は、授業活動に関するストレスャーに影響を与える可能性があり、これらの点における違いはいずれも本研究がこれまでの先行研究とは異なり、大学英語教員を対象としている点に起因するものである。したがって、本研究では大学教員の中でも英語（外国語科目）を担当する教員を調査・分析の対象とする。

## 3 方法

### 3.1. 手続き

大学教員は複雑かつ多様なストレス状況下にあり、とりわけ英語授業（外国語科目）を担当する教員は、その他の授業とは異なる英語授業に特有のストレスを抱えていることが推察される。しかし、日本の大学英語教員を対象としたストレス研究は管見の限りなされていない。大学英語教員が授業活動を行う上で認識しているストレスの実態を正確に把握し、現状に基づいた実践上有用な施策がなされることが必要不可欠であると考えられる。本研究では、大学英語教員の授業活動に関するストレスの構造を解明するために質問紙調査を行い、尺度の妥当性を確認するとともに、大学英語教員の授業活動に関

するストレスサーおよびコーピングの特徴について解析を行う。

### 3.2. 予備調査

本調査に先立ち、質問項目の作成および選定を目的とした予備調査（片岡印刷中）を行った。調査時期は2022年6月1日～同年8月1日の2ヶ月間であった。筆者の知人の教員を介して、大学または短期大学において英語の授業（外国語科目）を担当している教員（非常勤講師を含む）に調査協力を依頼した。授業活動に関するストレスサーおよびコーピングについて探索的に明らかにすることを目的としているため、英語の授業（外国語科目）を1つでも担当していること（他の専門科目なども担当しているか否かは問わない）を調査対象者の条件として設定した。調査協力が得られた教員は計25名であり、所属教育機関については大学が21名、短期大学が1名、非常勤講師が2名、大学・短期大学・予備校を含む複数の勤務先に所属が1名であった。

回答は無記名であり、研究協力は自由意志であること、プライバシー保護およびデータの管理を徹底することを質問紙の冒頭部分において説明し、調査協力者から本研究への協力の承諾を得た。なお、本予備調査は筆者の所属機関である北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院倫理委員会の承認を得ている（承認番号2021-0064）。

予備調査における調査項目、回答形式、教示文は表1の通りである。

■表1 予備調査における調査項目、回答形式、教示文

| 項目            | 回答形式            | 教示文                                    |
|---------------|-----------------|--|
| (1) ストレスサーの有無 | 「はい」「いいえ」の単一選択式 | 「英語の授業を実施する上で、不安や悩みを感じることはありましたか」      |
| (2) ストレスサーの内容 | 自由記述式           | 「英語の授業を実施する上で、どのような点に不安や悩みを感じておられましたか」 |
| (3) コーピングの内容  | 自由記述式           | 「不安や悩みに対してどのように対処されておりましたか」            |

調査協力者全25名のうち、項目(1)のストレスサーの有無において「はい」（英語の授業を実施する上で、不安や悩みを感じるがあった）と回答した協力者を分析対象とした。分析には計量テキスト分析のためのフリーソフトウェアであるKH Coder3を用いた。計量テキスト分析とは、「計量的分析手法を用いてテキスト型データを整理または分析し、内容分析（content analysis）を行う方法である」（樋口 2020, p.15）。またKH Coderでは、「自由記述による回答結果を集計し、多変量解析することによって、全体を要約提示することができ全体傾向を把握することができる」（岩森ほか 2021）。恣意性をできる限り排除し、客観性を確保しながら自由記述式で得られた多様なデータを探索的に分析することができるという点から、本手法が適していると判断した。

まず、単語の取捨選択（内容語のみを分析対象として指定する）および表



記揺れと複合語の強制抽出（短縮された表記や同一の意味の言葉の統一）を行なった。その後、ストレス、コーピングそれぞれに関する回答の傾向をつかむため、共起ネットワーク図を作成した。共起ネットワークとは、出現パターンの似通った語と語あるいは語と外部変数（テキスト以外の情報）の関係性を可視化することで、データ中に多く現れたテーマやトピックを読み取る機能である（片岡 印刷中）。片岡（印刷中）では、共起ネットワークによるグループ分けについてKWICコンコーダンス（特定の語が分析対象ファイル内においてどのように用いられていたのかを確認する機能）を用い、分析者自身（筆者1名）で最終的なグループ分けおよびグループの命名を行った。分析の結果、大学英語教員の授業活動に関するストレスは8つ、コーピングは9つのグループに分類された（表2）。

本予備調査では、大学英語教員の授業活動に関するストレスおよびコーピングに対する新型コロナウイルス感染症の影響についても検討するため、2019年度以前（コロナ禍以前）、2020年度（コロナ禍1年目）、2021年度（コロナ禍2年目）という異なる時期区分ごとに質問を行い、データを抽出した。

■表2 予備調査におけるストレス、コーピングの分類結果

| ストレス                       | コーピング                      |
|----------------------------|----------------------------|
| (ア) 授業準備に時間がかかる            | (A) 宿題や振り返りにフィードバックする      |
| (イ) オンライン授業のやり方がわからない      | (B) 学生のレベルに合わせたテーマ・課題を選択する |
| (ウ) 授業方針の決定が遅い             | (C) 他教員に相談する               |
| (エ) コロナ禍における授業内活動の難しさ      | (D) 個別対応を行う                |
| (オ) オンライン授業では学生の様子を把握しにくい  | (E) 丁寧な説明と資料づくりを行う         |
| (カ) 英語による授業運営が難しい          | (F) アンケート調査を実施する           |
| (キ) 学生のレベル・興味に合った授業づくりが難しい | (G) 諦める                    |
| (ク) クラスの個性・特徴が理解しにくい       | (H) 入念に準備を行う               |
|                            | (I) オンラインツールに慣れる           |

そのため、表2には新型コロナウイルス感染症により導入されたオンライン授業に関する（ア）～（オ）のストレスや（I）のコーピングが見られる（片岡 印刷中）。ただし、本予備調査は探索的研究であるため、ストレスとコーピングの対応関係やコーピングの効果については検討していない。類似したストレスを経験しても、どのようなコーピングを使用するのか、またその結果として生じる心理的・身体的ストレスの程度は個人により異なることが推察される。後述する本調査では、予備調査の結果を踏まえ、ストレスおよびコーピングについてさらなる調査・分析を行なった。

### 3.3. スクリーニング調査

「大学または短期大学において英語の授業（外国語科目）を1つ以上担当している教員（非常勤講師を含む）」という条件を満たす対象者の絞り込みを行うために、本調査に先立ってスクリーニング調査を行った。できるだけ多くの回答数を確保し、年齢や居住地などの対象者属性の偏りを防ぐため、Web質問紙調査の形式をとった。筆者が質問紙の内容を作成し、調査会社のアンケートモニター登録者を対象に質問紙調査を実施した。スクリーニング調査および後述する本調査のいずれにおいても、予備調査と同様、回答者に対し研究調査倫理およびデータの取り扱い等について説明を行い、本研究への協力の承諾を得た。また、それらのいずれの調査においても、筆者の所属機関の倫理委員会の承認を得ている（承認番号2021-0064）。

スクリーニング調査の概要を表3に示す。

■表3 スクリーニング調査の概要

|          |                               |
|----------|-------------------------------|
| 調査方法     | Web質問紙調査                      |
| 調査期間     | 2023年7月6日～同年7月18日             |
| 調査対象者の属性 | 年齢：20～99歳、業種：教育業（モニターの基本属性情報） |
| 配布数      | 4000名                         |
| 本調査対象者   | 132名                          |

スクリーニング調査の期間は、2023年7月6日～同年7月18日であった。調査会社から事前に提供されているモニターの基本属性情報から、本調査の対象者の選別に関わる項目として年齢を20～99歳、業種を教育業に指定し、表4の質問を行った。4000名を対象に調査を行った結果、本調査の条件を満たす調査協力者132名が抽出された。

■表4 スクリーニング調査の内容

| 設問  | 内容             | 設問数 | 回答形式  |
|-----|----------------|-----|-------|
| 1-1 | 所属教育機関         | 1問  | 選択式   |
| 1-2 | 英語授業を担当しているか否か | 1問  | 選択式   |
| 1-3 | 英語授業の担当コマ数     | 1問  | 自由記述式 |
| 1-4 | 英語授業の準備時間      | 1問  | 自由記述式 |
| 1-5 | 英語教員としての経験年数   | 1問  | 選択式   |

設問1-1は、回答者の所属教育機関を確認するための質問項目である。上述したように、アンケートの配信時点では業種として教育業を指定しており、そこからさらに大学あるいは短期大学に所属する教員への絞り込みが必要となる。設問1-1では、「現在、大学あるいは短期大学において教員（非常勤講師も含む）として授業を担当しているか」という質問に対して「はい」と回答した調査協力者のみ、設問1-2以降の回答に進むよう条件設定を行った。

設問1-2は、回答者が英語授業を担当している教員であることを確認する

ための項目である。設問1-1と1-2を合わせることで、本調査の条件である「大学または短期大学において英語の授業（外国語科目）を担当している教員（非常勤講師を含む）」を抽出することができる。設問1-2に対し、「はい」（現在、英語の授業を担当している）と回答した調査協力者のみ、設問1-3以降の回答に進むよう条件設定を行った。

設問1-3は回答者の担当する英語授業の担当コマ数を、設問1-4は回答者の英語授業にかける準備時間を、設問1-5は回答者の英語教員としての経験年数を把握するために設けた。本稿ではこれらの設問は分析の対象とはしないため、以降の記述を省略する。

### 3.4. 本調査

スクリーニング調査において、「大学または短期大学において教員として英語の授業を担当している」と回答した調査協力者を対象に本調査（Web質問紙調査）を実施した。本調査の概要は表5の通りである。

■表5 本調査の概要

|       |                    |
|-------|--------------------|
| 調査方法  | Web質問紙調査           |
| 調査期間  | 2023年7月21日～同年7月30日 |
| 配布数   | 132名               |
| 有効回答数 | 102名               |

本調査の実施期間は、2023年7月21日～同年7月30日であった。132名を対象に調査を行い、有効回答数は102名であった。本調査の内容は、授業活動に関するストレスの程度、コーピングの内容、コーピングの効果に関する設問から構成された（詳細は付録を参照）。なお、回答者が英語授業を複数コマ担当している場合、設問ごとに異なる授業を想定して回答する可能性があることから、「なお、質問はすべて『現在ご担当されている英語の授業』に関するものです。複数コマご担当の場合は、そのうちの1コマの授業についてのみご回答ください」という説明文を回答上の注意点として付け加えた。質問の内容は表6の通りである。

■表6 本調査の内容

| 設問  | 内容       | 設問数 | 回答形式  |
|-----|----------|-----|-------|
| 2-1 | ストレスの程度  | 15問 | 選択式   |
| 2-2 | コーピングの内容 | 15問 | 自由記述式 |
| 2-3 | コーピングの効果 | 15問 | 選択式   |

予備調査の結果および先行研究（神藤・尾崎 2004、田口ほか 2006）をもとに15のストレスをストレス項目として選定し、本調査では各ストレスに対するストレスの程度について、「まったく感じない」、「あまり感じない」、「やや感じる」、「強く感じる」の4件法により回答を求めた（設問2-1）。設問2-1において、「やや感じる」あるいは「強く感じる」と回答した

調査協力者に対してのみ、その後のコーピングの内容（設問2-2）およびコーピングの効果（設問2-3）についても回答を求めた。予備調査では、ストレスサーとの対応関係という観点からコーピングの内容について検討はしていなかった。この点を踏まえ、本調査ではストレスサーごとにコーピングの内容について自由記述式による回答を求め、予備調査の結果を参考にしながら、得られた回答の分類を行った。なお、コーピングの効果については別稿において検討することとし、以降では扱わない。

## 4 結果と考察

### 4.1. ストレスサー項目の因子分析

大学英語教員の授業活動に関するストレスの構造について検討するために、ストレスサー項目全15項目に対し因子分析を行った。スクリー・プロットの形状および因子の固有値の大きさ（固有値の大きいものから順に5つ示すと、6.926、1.680、1.183、.790、.784、…であることから固有値の大きさが1.0以上であるもの）から判断し、3因子解が妥当であると判断した。そこで3因子を仮定し、主因子法による因子抽出を行い、その後Kaiserの正規化を伴うPromax回転による因子構造の検定を行った。また、すべての因子に対し因子負荷量が.40より低い1項目「(4) 学生とのコミュニケーションの取り方に関する不安」を除いて、再度因子分析を行った。その結果、比較的解釈が容易かつ妥当と考えられた3因子解を採用した（表7）。

第I因子は、英語の授業に限らず、授業全般に当てはまる授業運営の仕方

■表7 ストレスサー項目の因子分析結果（N=102）

| 項目  | 第I因子 | 第II因子 | 第III因子 |
|---|------|-------|--------|
| <b>【授業方法に関する不安】</b>                                       |      |       |        |
| (10) わかりやすい説明ができて<br>いるかどうかに関する不安                         | .917 | -.250 | .023   |
| (11) 他の関連授業に劣らない<br>ような授業ができてい<br>るかどうかに関する不安             | .774 | .054  | -.144  |
| (9) 学生からの質問・疑問に<br>上手く答えられているか<br>どうかに関する不安               | .706 | -.001 | .113   |
| (14) 自身の授業の改善・振り<br>返りの仕方に関する不安                           | .648 | .242  | -.113  |
| (13) 授業方法に関する知識(計<br>画、内容、評価など)を<br>十分持っているかどうか<br>に関する不安 | .503 | .108  | .253   |
| (8) 学生が授業内容を理解して<br>いるかどうかに関する不安                          | .411 | .369  | .112   |

| 【学生・教育環境に関する不安】                                      |          |             |         |          |             |
|--|----------|-------------|---------|----------|-------------|
| (5) 学生の授業に対するモチベーションに関する不安                           | .047     | <b>.830</b> |         |          | -.115       |
| (6) 学生の英語力に関する不安                                     | -.003    | <b>.746</b> |         |          | -.019       |
| (2) 授業に関する相談・情報交換の場がないことに関する不安                       | -.115    | <b>.733</b> |         |          | .162        |
| (7) 学生のレベル・興味に合った授業づくりに関する不安                         | .377     | <b>.572</b> |         |          | -.045       |
| (1) 授業準備に時間がかかることに関する不安                              | -.234    | <b>.487</b> |         |          | .408        |
| 【英語教員としての資質に関する不安】                                   |          |             |         |          |             |
| (3) 英語で授業を行うことに関する不安                                 | -.125    | .126        |         |          | <b>.756</b> |
| (15) 自身の英語力に関する不安                                    | .259     | -.183       |         |          | <b>.667</b> |
| (12) 授業内容に関する知識（授業で扱うテーマ、英語圏の文化など）を十分持っているかどうかに関する不安 | .414     | -.007       |         |          | <b>.443</b> |
|  | 因子間相関    | 第 I 因子      | 第 II 因子 | 第 III 因子 |             |
|  | 第 I 因子   | -           | .546    | .594     |             |
|  | 第 II 因子  | .546        | -       | .497     |             |
|  | 第 III 因子 | .594        | .497    | -        |             |

に関する項目から構成されていたため、「授業方法に関する不安」と名づけた。また、因子 I には田口ほか（2006）における「教育方法に関する不安」と類似する項目が見られた。例えば、「(10) わかりやすい説明ができていかどうかに関する不安」は「授業中の話術に関する不安」、「自分の授業で学力がついているかに関する不安」、「担当科目が学生によって意義あるものであるのかという不安」に、「(11) 他の関連授業に劣らないような授業ができていかどうかに関する不安」は「他の授業に劣らないような授業ができていかにに関する不安」に、「(13) 授業方法に関する知識（計画、内容、評価など）を十分持っているかどうかに関する不安」は「授業の流れや指導計画に対する不安」にそれぞれ対応していると考えられ、ある程度の内容的妥当性が示された。第 II 因子は、学生自身や授業活動を成り立たせるあるいは教員を取り巻く教育環境に関わる項目から構成されていたため、「学生・教育環境に関する不安」と名づけた。また、因子 II は田口ほか（2006）における「学生に関する不安」と「教育システムに関する不安」のそれぞれと類似する項目から構成されている。例えば、「(5) 学生の授業に対するモチベーションに関する不安」は「学生の意欲の度合いがわからない不安」に、「(6) 学生の英語力に関する不安」は「学生の学力レベルに合った授業ができていかにに関する不安」に、「(2) 授業に関する相談・情報交換の場がないことに関する不安」は「授業に関して教員同士で教育内容などの意見・情報交換がないことへの不安」にそれぞれ対応していると考えられる。このことから、その内

的妥当性は一定程度あるものと考えられる。第Ⅲ因子は、英語授業に特有であると考えられ、なおかつ教員自身の資質に深く関わる項目から構成されていたため、「英語教員としての資質に関する不安」と名づけた。この因子Ⅲは先行研究には見られない因子であることから、大学英語教員を対象としたことに起因する本研究において新たに見出された因子であると考えられる。

それぞれの下位尺度の信頼係数（Cronbachの $\alpha$ 係数）を算出したところ、第Ⅰ因子「授業方法に関する不安」は $\alpha=.872$ 、第Ⅱ因子「学生・教育環境に関する不安」は $\alpha=.839$ 、第Ⅲ因子「英語教員としての資質に関する不安」は $\alpha=.755$ であり、十分な内的整合性が確認された。さらに、上記3つの因子間の相関係数（Pearsonの相関係数）を算出したところ、.577～.439の比較的高い正の相関関係（ $p<.01$ ）が確認された。なお、3因子解による回転後の累積寄与率は、56.682%であった。

最後に、本調査では、予備調査で得られたオンライン授業に関する項目を調査項目として含めなかった。その理由として、本調査を実施した時期は新型コロナウイルス感染症が拡大してから3年が経過しており、依然として部分的にオンライン授業（ハイブリッド型授業を含む）を実施するあるいはデジタルツールを活用する授業がある一方で、コロナ禍以前と同様の対面形式にて実施している授業が多い状況であったからである。したがって、本調査では、予備調査において検討されていなかったストレスの程度、ストレスとコーピングの対応関係、コーピングの効果について検討することとした。

## 4.2. ストレスの程度

次に、前項において明らかとなったストレスに対するストレスの程度について検討を行った。ストレスの程度に関する設問では、「まったく感じない」、「あまり感じない」、「やや感じる」、「強く感じる」の4件法による回答を求めた。「まったく感じない」を1点、「あまり感じない」を2点、「やや感じる」を3点、「強く感じる」を4点に変換し、ストレス項目全15項目の平均得点（ストレス得点）および標準偏差を算出した。表8はストレス得点上位3項目および下位3項目をまとめたものである。

■表8 ストレス得点上位3項目および下位3項目

| 項目  | 平均値   | 標準偏差  |
|---|-------|-------|
| <b>【上位項目】</b>                                 |       |       |
| (1) 授業準備に時間がかかることに関する不安                       | 3.098 | 0.764 |
| (2) 授業に関する相談・情報交換の場がないことに関する不安                | 2.755 | 0.872 |
| (6) 学生の英語力に関する不安                              | 2.745 | 0.864 |
| <b>【下位項目】</b>                                 |       |       |
| (11) 他の関連授業に劣らないような授業ができていないかどうかに関する不安        | 2.294 | 0.874 |
| (13) 授業方法に関する知識（計画、内容、評価など）を十分持っているかどうかに関する不安 | 2.314 | 0.796 |
| (14) 自身の授業の改善・振り返りの仕方に関する不安                   | 2.343 | 0.711 |

大学英語教員が授業活動を行う上で最も高くストレスとして認識している項目は、「(1) 授業準備に時間がかかることに関する不安」であり、「(2) 授業に関する相談・情報交換の場がないことに関する不安」、「(6) 学生の英語力に関する不安」が続いた。上位3項目はいずれも、1点から4点の4件法の回答選択肢の中央値である2.5を上回っており、中でも「(1) 授業準備に時間がかかることに関する不安」に関しては3.0を超えている。また、上位3項目はいずれも、ストレス項目に関する因子分析結果における「学生・教育環境に関する不安」の категорияに属している。以上の結果から、本研究の調査対象となった大学英語教員は、学生や教育環境に関して不安を高く感じていることが明らかとなった。この結果は、不安の程度が有意に高い項目の多くが「教育方法に関する不安」であった田口ほか（2006）とは異なる結果である。その理由として、田口ほか（2006）は着任後6年以内の教員を対象としている一方で、本研究ではそのような制限はしておらず、教員の経験年数が様々であることが影響していると考えられる。そして、本研究の調査対象となった大学英語教員が学生や教育環境について最も不安を感じている理由の1つとして、それらが教員による制御不可能な側面を持つことに起因することが考えられる。授業準備にかかる時間は、担当授業コマ数の変動や担当クラスの学生の英語力等により影響を受ける。また、英語力を基準としたクラス分けや履修条件の設定をしていない場合や同じクラスに異なるレベルの学生が混在する場合は、学生の英語力を事前に把握することが難しい。さらに、オムニバス形式あるいはティームティーチング形式といった一部の授業を除き、大学では他の授業の様子を知る機会や授業に関する相談・情報交換を行う場は非常に限られている。このように、表8の上位3項目については、教員による制御不可能な部分を多く含んでいることがストレスの程度が高くなった要因として考えられる。

一方、比較的ストレスの程度が低い項目は、「(11) 他の関連授業に劣らないような授業ができていないかどうかに関する不安」、「(13) 授業方法に関する知識（計画、内容、評価など）を十分持っているかどうかに関する不安」、「(14) 自身の授業の改善・振り返りの仕方に関する不安」であった。下位3項目はいずれも、1点から4点の4件法の中央値である2.5を下回っており、またストレス項目に関する因子分析結果における「授業方法に関する不安」の categoriaに含まれていた。本研究の対象となった英語教員の中には、英語授業（外国語科目）とは異なる授業を担当しているあるいは英語授業（外国語科目）を複数コマ担当している教員がいることが予想される。そうした経験が、授業方法に関する不安を感じさせにくくしているものと考えられる。また、上位3項目の1つとして「(2) 授業に関する相談・情報交換の場がないことに関する不安」が挙げられていることから、他教員との交流や情報共有の場がないために、「(11) 他の関連授業に劣らないような授業ができていないかどうかに関する不安」が認識されにくいという可能性も考えられる。さらに、「(14) 自身の授業の改善・振り返りの仕方に関する不安」に関しては、授業アンケートの実施が影響している可能性がある。近年、授業改善の一環として授業アンケートを実施する大学が増え、中には教員に対しアンケート結果に対する

回答を義務づけることで授業活動の振り返りを促すといった取り組みも見られる。

ただし、上位3項目、下位3項目いずれに関しても、標準偏差が0.7~0.8であることを考えると、ストレスの程度にはある程度の個人差があることがわかる。このことは、心理的ストレスは環境や状況の変化やそれらに対する反応によってのみ決まるのではなく、個人と環境の能動的関係により決まるという認知的評価理論 (Lazarus & Folkman 1984) の主張を裏付けるものである。

### 4.3. コーピングの内容

前項におけるストレス項目の因子分析およびストレス得点の結果から、大学英語教員は授業活動を行う上で、学生や教育環境に関する不安を高く認識していることが明らかとなった。本項では、ストレス得点上位3項目の不安に対し大学英語教員がどのように対処しているのかについて詳細に検討する。ストレスの程度に関する質問において、「やや感じる」と「強く感じる」と回答した調査協力者に対してのみ、コーピングの内容に関して自由記述式による回答を求めた。得られた回答データは筆者が内容を確認し、分類を行った。1人の回答者が内容の異なる複数の回答を記述している場合は、回答を内容ごとに分類し、回答人数を算出した。表9はストレス得点上位3項目に関するコーピングの内容を分類した結果である。

まず「(1) 授業準備に時間がかかることに関する不安」に関しては、回答者81名から87の回答(延数)が得られ、最終的に7つのコーピング(「対処できていない」、「無回答」は除く)に分類された。最も多く使用されているコーピングから順に「空き時間を有効活用する」(16)、「(先輩や同僚などの)他教員に相談する」(14)、「諦める」(11)と続いた(以下では、括弧内は回答数を指す)。

次に「(2) 授業に関する相談・情報交換の場がないことに関する不安」については、回答者62名から76の回答(延数)が得られ、分類の結果8つのコーピング(「対処できていない」、「無回答」は除く)が抽出された。「(先輩や同僚、家族などの)身近な人に相談する」(24)が最も多く、次いで「ICT(インターネット、ChatGPT、SNS)を活用する」と「なし」(9)、「対処できていない」(7)であった。

最後に「(6) 学生の英語力に関する不安」に関しては、回答者62名から63の回答(延数)が得られ、最終的に6つのコーピング(「対処できていない」、「無回答」は除く)に分けられた。「授業内容を工夫する(簡単な単語や表現を使う、インプットとアウトプット両方の使用を促す、画像・映像・ゲームを教材として使用する、ネイティブの教員を活用する、勉強の仕方を教えるなど)」(20)、「復習を徹底する」(9)、「個別に対応する(理解不足の学生に対し補習授業を行う、実力に合った学習や教材を薦めるなど)」と「なし」(7)という順に使用頻度が高かった。

いずれのストレス項目に対しても複数の異なるコーピングが使用されていることから、類似した出来事や状況に直面しても、その対処の仕方には個人差があることがわかる。このことは、対処行動に個人差があるという神藤・



尾崎（2004）による結果と一致している。また、学生や教育環境に関する不安を感じながらも「対処できていない」教員が一定数存在していることも明らかとなった。一方で、いずれのストレス項目においても見られる「なし」の解釈については慎重にならなければならない。「なし」という記述には、対処の仕方がわからず上手く対処できていないという解釈（先述の「対処できていない」に相当する回答）と、対処の仕方がわかった上であえて対処していない（例えば「問題について考えるのをやめる」などの情動焦点型のコーピングに相当する回答）という解釈の2つが考えられるからである。

■表9 ストレス得点上位項目のコーピングの内容

| コーピングの内容   | 回答数(延数) | 比率 (%) |
|--|---------|--------|
| <b>【(1) 授業準備に時間がかかることに関する不安】</b>   |         |        |
| 空き時間を有効活用する  | 16      | 18.39% |
| (先輩や同僚などの) 他教員に相談する  | 14      | 16.09% |
| 諦める  | 11      | 12.64% |
| 授業資料を再利用する   | 8       | 9.20%  |
| ICT (インターネット、ChatGPT、SNS) を活用する  | 5       | 5.75%  |
| なし   | 9       | 10.34% |
| その他  | 12      | 13.79% |
| 対処できていない   | 7       | 8.05%  |
| 無効回答   | 5       | 5.7%   |
| 合計   | 87      |        |
| <b>【(2) 授業に関する相談・情報交換の場がないことに関する不安】</b>  |         |        |
| (先輩や同僚、家族などの) 身近な人に相談する  | 24      | 31.34% |
| ICT (インターネット、ChatGPT、SNS) を活用する  | 9       | 13.43% |
| 対処できていない   | 7       | 10.45% |
| セミナーに参加する  | 5       | 7.46%  |
| 様々な人とコミュニケーションをとる  | 5       | 7.46%  |
| 自分でなんとかする (専門雑誌を読む、学生と情報・意見交換を行うなど)  | 5       | 7.46%  |
| なし   | 9       | 13.43% |
| その他  | 3       | 4.48%  |
| 対処できていない   | 7       | 10.45% |
| 無効回答   | 2       | 2.99%  |
| 合計   | 76      |        |
| <b>【(6) 学生の英語力に関する不安】</b>  |         |        |
| 授業内容を工夫する (簡単な単語や表現を使う、インプットとアウトプット両方の使用を促す、画像・映像・ゲームを教材として使用する、ネイティブの教員を活用する、勉強の仕方を教えるなど) | 20      | 31.75% |
| 復習を徹底する  | 9       | 14.29% |
| 個別に対応する (理解不足の学生に対し補習授業を行う、実力に合った学習や教材を薦めるなど)  | 7       | 11.11% |
| ICT (インターネット、ChatGPT、SNS) を活用する  | 3       | 4.76%  |
| なし   | 7       | 11.11% |
| その他  | 5       | 7.94%  |
| 対処できていない   | 3       | 4.76%  |
| 無効回答   | 9       | 14.29% |
| 合計   | 63      |        |

## 5 おわりに

### 5.1. 結論

本研究の目的は、認知的評価理論 (Lazarus & Folkman 1984) に基づき、大学英語教員の授業活動に関するストレスの構造およびストレスに対するコーピングの内容について検討し、実践上有用な支援策に関する示唆を得ることであった。

ストレスの構造については、ストレス評価尺度を作成し因子分析を行った結果、「授業方法に関する不安」、「学生・教育環境に関する不安」、「英語教員としての資質に関する不安」の3つの因子が見出された。それぞれの因子を下位尺度化し、内的整合性および因子間相関について検討した結果、十分な信頼性が確認された。また、ストレスの程度が高い3項目（「(1) 授業準備に時間がかかることに関する不安」、「(2) 授業に関する相談・情報交換の場がないことに関する不安」、「(6) 学生の英語力に関する不安」）のすべてが因子分析結果における「学生・教育環境に関する不安」に属していた。さらに、ストレスの程度においてはある程度の個人差が見られた。

コーピングの内容については、ストレッサー項目全15項目のうちストレスの程度の高い3項目について検討を行った。得られた回答データを分析した結果、「(1) 授業準備に時間がかかることに関する不安」に関しては7つ、「(2) 授業に関する相談・情報交換の場がないことに関する不安」に関しては8つ、「(6) 学生の英語力に関する不安」に関しては6つのコーピングに分類することができた。いずれのストレッサー項目に対しても複数の異なるコーピングが使用されていることから、ストレッサーとコーピングは一对一の関係ではなく、同一のストレッサーであっても異なる複数の対処方法があり、対処方法の選択には個人差があることが明らかとなった。

以上をまとめると、本研究の調査対象となった大学英語教員は、学生や教育環境に関する不安について比較的高いストレスを感じていること、また類似したストレスに直面しながらも、個々人の状況に合わせた対処方法を選択している状況を読み取ることができる。不安の解消には他者と不安の経験について共有することが有効であるとされている。しかし、不安を他者と共有することに困難を感じる場合や授業に関して情報共有をする場が十分に整備されていない場合もあり、教員個々人で不安を解消することは必ずしも容易ではない。ストレッサーの内容、ストレスの程度、コーピングの内容およびそれらの関係性という観点から、大学英語教員の授業活動に関するストレスの実態について詳細な分析を行なった本研究の結果は、教員が個々人で不安に対処する際に有益な情報を提供することができるだけでなく、今後の大学教育、教員支援を考える上での一資料にもなり得る。

## 5.2. 今後の課題

一方で、いくつかの課題も残されている。1点目は、コーピングの内容として比較的多かった「なし」の回答に対する解釈についてである。今後は対処方法がわからない場合とあえて対処していない場合（情動焦点型コーピングに相当する）を区別できるよう、回答の仕方について工夫する必要がある。

2点目はコーピングの効果についてである。本調査では、ストレスの程度、コーピングの内容に加え、コーピングの効果についても調査を行った。すでに述べたように、認知的評価理論（Lazarus & Folkman 1984）では、人がストレス状態に陥るのは、刺激をストレッサーとして認識するだけではなく、刺激に対処しても解決されない場合である（平田 2011）とされている。ストレス低減効果の高いコーピングに関する情報はもちろん、ストレス低減効果あまり高くないコーピングからも、介入のポイントにつながる重要な情報が得られる可能性がある。また、認知的評価理論（Lazarus & Folkman 1984）では、「コーピングの『結果』としての適応は、ストレス反応の低減だけでなく、ストレスフルな状況の改善や、状況に対する脅威性の低下（認知的評定の変化）、課題達成の促進など、さまざまな視点から捉えることが可能である」（島津 2011, p.44）ことから、コーピングとその結果は切り離して考えるべきとされている。以上のように、コーピングの効果について明らかにすることは、ストレスの低減・解消に向けた改善支援策を検討する上で有益であると考えられる。今後は、本稿において明らかとなった結果と合わせてコーピングの効果についても検討を進めていくこととしたい。

3点目は、授業活動に関するストレッサーに影響を与える要因についてである。例えば、「(1) 授業準備に時間がかかることに関する不安」や「(2) 授業に関する相談・情報交換の場がないことに関する不安」およびこれらのストレッサーに対するコーピングには、経験年数、担当コマ数などが影響していることが推察される。また、専任教員と非常勤講師とでは雇用形態や業務内容が異なることから、ストレスの内容やその程度に違いが見られる可能性がある。加えて、大学教員の職務は、教育、研究、大学運営など多岐に渡ることで、またワークとライフの切り離しが困難な場合が多いとされる。今後は、授業活動（教育）だけではなく、研究、大学運営、そして私生活に関わるライフイベントも視野に入れた影響要因についても検討することで、大学英語教員のストレス状況についてより包括的な理解につながると考えられる。この点については、別項においてさらなる検討を行うこととする。

最後に、本研究では国外の大学英語教員を対象としたストレス研究については取り上げなかった。西坂（2003）によると、教員を対象としたストレス研究は1970年代後半にイギリスで始まり、欧米ではストレスの原因（ストレッサー）を探る研究からストレスと健康との関連について検討する研究など数多く行われている。したがって、今後は本研究と関連する国外の研究との比較・検討を通して、本研究で得られた結果に対する解釈を深めたい。

## 謝 辞

お忙しい中、本研究にご協力いただきました大学英語教員の皆様に改めまして深く御礼申し上げます。また、本稿の執筆にあたっては匿名の査読者の方々から大変貴重なご指摘およびご意見をいただきました。心より感謝申し上げます。

## 付 記

本稿は、片岡（2023）で報告した調査研究を発展させ、その成果をまとめたものである。

## 参考文献

- 瀬上ゆかり・杉田菜穂（2021）大学教員のワーク・ライフ・バランス実態と求められる職場環境改善支援. 日本教育工学会論文誌, 44（4）：409-418  
 樋口耕一（2020）社会調査のための計量テキスト分析【第二版】内容分析の継承と発展を目指して. ナカニシヤ出版, 京都, p.15  
 平田祐子（2011）幼稚園児を持つ母親の育児ストレス分析：ストレスフルだった出来事の記述回答を用いて. Human Welfare, 3（1）：69-77  
 岩森三千代・百瀬健・大久保みちる（2021）KH Coderを活用した学生満足度調査における自由記述の解析. 新潟青陵大学短期大学部研究報告, 51：33-41  
 片岡恋惟（2023）大学および短期大学における英語教員の授業活動に関するストレス構造. Okinawa JALT Summer Symposium 2023配布資料.  
 片岡恋惟（印刷中）英語授業を担当する大学教員のストレスとコーピングに関する探索的研究：自由記述式データから見た新型コロナウイルス感染症による影響. 日本教育工学会論文誌.  
 河井宏幸・東畠弘子（2021）大学教員のストレスに関する文献研究. 環境福祉学研究, 6（1）：39-48  
 小杉正太郎（2011）ストレスとは何か. 小杉正太郎（編）ストレス心理学：個人差のプロセスとコーピング. 川島書店, 東京.  
 久利恭士（2004）大学教員のストレス測定尺度の作成：大学固有の職場環境・対人関係の視点から. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, 51：173-185  
 Lazarus, R. S., and Folkman, S. (1984) Stress, Appraisal, and Coping. Springer, New York  
 西坂小百合（2003）我が国における教師ストレス研究の現状と課題. 学校教育学研究論集, 8：13-24  
 島津明人（2011）心理学的ストレスモデルの概要とその構成要因. 小杉正太郎（編）ストレス心理学：個人差のプロセスとコーピング. 川島書店, 東京.  
 神藤貴昭・尾崎仁美（2004）高等教育段階の授業における教授者のストレス過程：ストレス・対処行動の様相. 発達心理学研究, 15（3）：345-355  
 田口真奈・西森年寿・神藤貴昭・中村晃・中原淳（2006）高等教育機関における初任者を対象としたFDの現状と課題. 日本教育工学会論文誌, 30（1）：19-28

■付録 本調査の質問紙

| 調査項目     | 教示文  | 回答形式   |
|----------|--|--|
| ストレスの程度  | 「授業準備に時間がかかること」を不安や悩みとして感じることはありますか。                                 | 「まったく感じない」「あまり感じない」「やや感じる」「強く感じる」の単一選択式              |
| コーピングの内容 | 「授業準備に時間がかかること」を不安・悩みとして感じた際、どのように対処されていますか。できるだけ具体的にご記入ください。        | 自由記述式  |
| コーピングの効果 | 対処の結果、「授業準備に時間がかかること」についての不安や悩みはどの程度解消されましたか。                        | 「かなり解消された」「少し解消された」「あまり解消されなかった」「ほとんど解消されなかった」の単一選択式 |
| ストレスの程度  | 「授業に関する相談・情報交換の場がないこと」を不安や悩みとして感じることはありますか。                          | 「まったく感じない」「あまり感じない」「やや感じる」「強く感じる」の単一選択式              |
| コーピングの内容 | 「授業に関する相談・情報交換の場がないこと」を不安・悩みとして感じた際、どのように対処されていますか。できるだけ具体的にご記入ください。 | 自由記述式  |
| コーピングの効果 | 対処の結果、「授業に関する相談・情報交換の場がないこと」についての不安や悩みはどの程度解消されましたか。                 | 「かなり解消された」「少し解消された」「あまり解消されなかった」「ほとんど解消されなかった」の単一選択式 |
| ストレスの程度  | 「英語で授業を行うこと」を不安や悩みとして感じることはありますか。                                    | 「まったく感じない」「あまり感じない」「やや感じる」「強く感じる」の単一選択式              |
| コーピングの内容 | 「英語で授業を行うこと」を不安・悩みとして感じた際、どのように対処されていますか。できるだけ具体的にご記入ください。           | 自由記述式  |
| コーピングの効果 | 対処の結果、「英語で授業を行う」という不安や悩みはどの程度解消されましたか。                               | 「かなり解消された」「少し解消された」「あまり解消されなかった」「ほとんど解消されなかった」の単一選択式 |
| ストレスの程度  | 「学生とのコミュニケーションの取り方」について不安や悩みを感じることはありますか。                            | 「まったく感じない」「あまり感じない」「やや感じる」「強く感じる」の単一選択式              |
| コーピングの内容 | 「学生とのコミュニケーションの取り方」について不安・悩みを感じた際、どのように対処されていますか。できるだけ具体的にご記入ください。   | 自由記述式  |
| コーピングの効果 | 対処の結果、「学生とのコミュニケーションの取り方」についての不安や悩みはどの程度解消されましたか。                    | 「かなり解消された」「少し解消された」「あまり解消されなかった」「ほとんど解消されなかった」       |
| ストレスの程度  | 「学生の授業に対するモチベーション」について不安や悩みを感じることはありますか。                             | 「まったく感じない」「あまり感じない」「やや感じる」「強く感じる」の単一選択式              |
| コーピングの内容 | 「学生の授業に対するモチベーション」について不安・悩みを感じた際、どのように対処されていますか。できるだけ具体的にご記入ください。    | 自由記述式  |
| コーピングの効果 | 対処の結果、「学生の授業に対するモチベーション」についての不安や悩みはどの程度解消されましたか。                     | 「かなり解消された」「少し解消された」「あまり解消されなかった」「ほとんど解消されなかった」の単一選択式 |

| 調査項目     | 教示文  | 回答形式   |
|----------|--|--|
| ストレスの程度  | 「学生の英語力」について不安や悩みを感じることはありますか。   | 「まったく感じない」「あまり感じない」「やや感じる」「強く感じる」の単一選択式              |
| コーピングの内容 | 「学生の英語力」について不安・悩みを感じた際、どのように対処されていますか。できるだけ具体的にご記入ください。                    | 自由記述式  |
| コーピングの効果 | 対処の結果、「学生の英語力」についての不安や悩みはどの程度解消されましたか。                                     | 「かなり解消された」「少し解消された」「あまり解消されなかった」「ほとんど解消されなかった」の単一選択式 |
| ストレスの程度  | 「学生のレベル・興味に合った授業づくり」について不安や悩みを感じることはありますか。                                 | 「まったく感じない」「あまり感じない」「やや感じる」「強く感じる」の単一選択式              |
| コーピングの内容 | 「学生のレベル・興味に合った授業づくり」について不安・悩みを感じた際、どのように対処されていますか。できるだけ具体的にご記入ください。        | 自由記述式  |
| コーピングの効果 | 対処の結果、「学生のレベル・興味に合った授業づくり」についての不安や悩みはどの程度解消されましたか。                         | 「かなり解消された」「少し解消された」「あまり解消されなかった」「ほとんど解消されなかった」の単一選択式 |
| ストレスの程度  | 「学生が授業内容を理解しているかどうか」について不安や悩みを感じることはありますか。                                 | 「まったく感じない」「あまり感じない」「やや感じる」「強く感じる」の単一選択式              |
| コーピングの内容 | 「学生が授業内容を理解しているかどうか」について不安・悩みを感じた際、どのように対処されていますか。できるだけ具体的にご記入ください。        | 自由記述式  |
| コーピングの効果 | 対処の結果、「学生が授業内容を理解しているかどうか」についての不安や悩みはどの程度解消されましたか。                         | 「かなり解消された」「少し解消された」「あまり解消されなかった」「ほとんど解消されなかった」の単一選択式 |
| ストレスの程度  | 「学生からの質問・疑問に上手く答えられているかどうか」について不安や悩みを感じることはありますか。                          | 「まったく感じない」「あまり感じない」「やや感じる」「強く感じる」の単一選択式              |
| コーピングの内容 | 「学生からの質問・疑問に上手く答えられているかどうか」について不安・悩みを感じた際、どのように対処されていますか。できるだけ具体的にご記入ください。 | 自由記述式  |
| コーピングの効果 | 対処の結果、「学生からの質問・疑問に上手く答えられているかどうか」についての不安や悩みはどの程度解消されましたか。                  | 「かなり解消された」「少し解消された」「あまり解消されなかった」「ほとんど解消されなかった」の単一選択式 |
| ストレスの程度  | 「わかりやすい説明ができているかどうか」について不安や悩みを感じることはありますか。                                 | 「まったく感じない」「あまり感じない」「やや感じる」「強く感じる」の単一選択式              |
| コーピングの内容 | 「わかりやすい説明ができているかどうか」について不安・悩みを感じた際、どのように対処されていますか。できるだけ具体的にご記入ください。        | 自由記述式  |
| コーピングの効果 | 対処の結果、「わかりやすい説明ができているかどうか」についての不安や悩みはどの程度解消されましたか。                         | 「かなり解消された」「少し解消された」「あまり解消されなかった」「ほとんど解消されなかった」の単一選択式 |

| 調査項目     | 教示文  | 回答形式   |
|----------|--|--|
| ストレスの程度  | 「他の関連授業に劣らないような授業ができているかどうか」について不安や悩みを感じることはありますか。   | 「まったく感じない」「あまり感じない」「やや感じる」「強く感じる」の単一選択式              |
| コーピングの内容 | 「他の関連授業に劣らないような授業ができているかどうか」について不安・悩みを感じた際、どのように対処されていますか。できるだけ具体的にご記入ください。                | 自由記述式  |
| コーピングの効果 | 対処の結果、「他の関連授業に劣らないような授業ができているかどうか」についての不安や悩みはどの程度解消されましたか。                                 | 「かなり解消された」「少し解消された」「あまり解消されなかった」「ほとんど解消されなかった」の単一選択式 |
| ストレスの程度  | 「授業内容に関する知識（授業で扱うテーマ、英語圏の文化など）を十分持っているかどうか」について不安や悩みを感じることはありますか。                          | 「まったく感じない」「あまり感じない」「やや感じる」「強く感じる」の単一選択式              |
| コーピングの内容 | 「授業内容に関する知識（授業で扱うテーマ、英語圏の文化など）を十分持っているかどうか」について不安・悩みを感じた際、どのように対処されていますか。できるだけ具体的にご記入ください。 | 自由記述式  |
| コーピングの効果 | 対処の結果、「授業内容に関する知識（授業で扱うテーマ、英語圏の文化など）を十分持っているかどうか」についての不安や悩みはどの程度解消されましたか。                  | 「かなり解消された」「少し解消された」「あまり解消されなかった」「ほとんど解消されなかった」の単一選択式 |
| ストレスの程度  | 「授業方法に関する知識（計画、内容、評価など）を十分持っているかどうか」について不安や悩みを感じることはありますか。                                 | 「まったく感じない」「あまり感じない」「やや感じる」「強く感じる」の単一選択式              |
| コーピングの内容 | 「授業方法に関する知識（計画、内容、評価など）を十分持っているかどうか」について不安・悩みを感じた際、どのように対処されていますか。できるだけ具体的にご記入ください。        | 自由記述式  |
| コーピングの効果 | 対処の結果、「授業方法に関する知識（計画、内容、評価など）を十分持っているかどうか」についての不安や悩みはどの程度解消されましたか。                         | 「かなり解消された」「少し解消された」「あまり解消されなかった」「ほとんど解消されなかった」の単一選択式 |
| ストレスの程度  | 「自身の授業の改善・振り返りの仕方」について不安や悩みを感じることはありますか。   | 「まったく感じない」「あまり感じない」「やや感じる」「強く感じる」の単一選択式              |
| コーピングの内容 | 「自身の授業の改善・振り返りの仕方」について不安・悩みを感じた際、どのように対処されていますか。できるだけ具体的にご記入ください。                          | 自由記述式  |
| コーピングの効果 | 対処の結果、「自身の授業の改善・振り返りの仕方」についての不安や悩みはどの程度解消されましたか。   | 「かなり解消された」「少し解消された」「あまり解消されなかった」「ほとんど解消されなかった」の単一選択式 |

| 調査項目     | 教示文   | 回答形式   |
|----------|---|--|
| ストレスの程度  | 「自身の英語力」について不安や悩みを感じることはありますか。                          | 「まったく感じない」「あまり感じない」「やや感じる」「強く感じる」の単一選択式              |
| コーピングの内容 | 「自身の英語力」について不安・悩みを感じた際、どのように対処されていますか。できるだけ具体的にご記入ください。 | 自由記述式  |
| コーピングの効果 | 対処の結果、「自身の英語力」についての不安や悩みはどの程度解消されましたか。                  | 「かなり解消された」「少し解消された」「あまり解消されなかった」「ほとんど解消されなかった」の単一選択式 |