



|                  |                                                                                                 |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Title            | 初任者英語教員の授業不安への対処過程：複線径路・等至性モデル（TEM）による分析                                                        |
| Author(s)        | 片岡，恋惟；Kataoka, Rei                                                                              |
| Citation         | 高等教育ジャーナル：高等教育と生涯学習，32，11-23                                                                    |
| Issue Date       | 2025-03                                                                                         |
| DOI              | <a href="https://doi.org/10.14943/J.HighEdu.32.11">https://doi.org/10.14943/J.HighEdu.32.11</a> |
| Doc URL          | <a href="https://hdl.handle.net/2115/94555">https://hdl.handle.net/2115/94555</a>               |
| Type             | departmental bulletin paper                                                                     |
| File Information | HighEdu.32_p11-23.pdf                                                                           |



## Coping Processes of Teaching Stress in a Novice English Teacher: An Analysis Using the Trajectory Equifinality Model (TEM)

Rei Kataoka\*

The Graduate School of International Media, Communication, and Tourism Studies at Hokkaido University

## 初任者英語教員の授業不安への対処過程 —複線径路・等至性モデル (TEM) による分析—

片岡 恋惟\*\*

北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院

*Abstract* — This study investigated three key questions concerning a novice English teacher at a Japanese university: (1) What types of teaching stress did the teacher experience? (2) What factors influenced this stress? (3) What distinguished instances where the teacher managed stress effectively from those where they did not? A semi-structured interview was conducted and the resultant data analyzed using the Trajectory Equifinality Model and interpreted using the ALACT model. The results showed the following: (1) that the teacher experienced teaching stress related to pedagogical methods and employed coping strategies based on these individual stresses. With respect to (2), positive factors influencing stress reduction included reliable senior faculty, expectations from colleagues, future career development, online teaching, positive student evaluations, and building relationships with students. Conversely, the lack of educational opportunities hindered stress management. Regarding (3), enhancing reflective skills was suggested to improve stress management, with social factors playing a role. Thus, maintaining and expanding positive influences, reducing negative influences, and supporting the development of reflective skills can help novice English teachers manage teaching stress more effectively.

(Accepted on 5 February 2025)

### 1. はじめに

#### 1.1 研究背景と問題意識

現在の日本の大学では、教員になるために必要な資格はなく、また教職課程の履修は必須ではない(中

村他, 2007)。そのため、十分な教育経験を積んでいない、あるいは教育に関する指導を十分に受けていない状況で授業を担当しなければならないこともある。こうした状況は、初任者教員は授業に関する不安が高いという報告(田口他, 2006)からも裏付けられる。また、語学授業(外国語科目)では、英語

\*) Correspondence: The Graduate School of International Media, Communication, and Tourism Studies, Hokkaido University, Sapporo 060-0817, Japan  
E-mail: rkataoka.re@gmail.com

\*\*) 連絡先: 060-0817 札幌市北区北 17 条西 8 丁目 北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院

教育学や応用言語学を専門としない教員も授業を担当することがある（大学英語教育学会（JACET）第4次実態調査委員会，2018）。したがって，語学授業を担当する教員の中には，自身の専門分野とは異なる授業を担当することに対して不安を抱く者が少なからず存在すると予想される。

しかし，大学教員を対象としたストレス研究は限定的であり（久利，2004；木村他，2007；中村他，2007），特に大学教員がストレスに対処する「過程」に焦点を当てた研究は極めて少ない。不安や悩みといったストレスは，ストレスとなり得る原因とそれに対する情動反応という単純な「刺激－反応」の関係で捉えることは難しい。認知的評価理論（Lazarus & Folkman, 1984）によれば，心理的ストレスは個人と環境の相互的關係により決まると考えられており，たとえ同じ出来事や環境であっても，それをストレスとして認識するか否かは，個々人の価値・目標・信念などによって異なる（島津，2011）。また，人がストレス状態に陥るのは，ある刺激がストレスとなり得るか否かの認識に加え，その刺激に対処しても解決が見込めない場合であるとされる（平田，2011）。さらには，時間の経過に伴い，ストレスフルな状況や状況に対する認識は変化する可能性もある（島津，2011）。したがって，ストレスの低減・解消のためには，ストレス要因だけではなく，対処方法やその後の変化も含めたストレスへの対処「過程」に着目する必要がある。

## 1.2 大学教員の授業活動に関するストレス研究の動向

神藤・尾崎（2004）は，授業において教員が認識するストレス要因とその対処過程を明らかにした研究である。ストレス要因については，大学，短期大学，専門学校教員を対象に質問紙調査を行い，「学生の否定的反応」，「話す上での困難」，「話の失敗」，「授業の進行の中断」，「時間」などがストレス要因として特定された。次に対処過程については，3名の大学教員を対象に半構造化面接を行った。その結果，「放置」が最も多く使用され，その他には「問題解決的対処」，「認知的対処」，「回避」などが見られた。また，対処方法の選択には個人差が見られ，過去の

教育経験が影響していると推察された。

田口他（2006）では，大学教員初任者が認識している教育不安や必要とする支援について調査されている。分析の結果，「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因子が授業不安として特定され，中でも「教育方法に関する不安」は不安の程度が有意に高い項目を多く含んでいた。一方で，初任者教員が所属機関に求める支援については，不安の程度が高かった教育方法に関する研修の必要性がそれほど高くはなかった。このことから，初任者教員は教育方法に関する不安を抱えている一方，その解決策として機関が提供する研修には期待を寄せていない可能性が示唆された。

以上より，大学教員は授業活動に関するさまざまなストレスを認識しており，それらに対し各々の状況や過去の教育経験に応じた対処を行っていること，またストレス要因だけではなく，対処方法への介入も視野に入れることがストレスの低減・解消にとって有効であると考えられる。

## 1.3 研究目的

以上の背景を踏まえ，本研究では以下の3点を研究目的として設定した。大学において英語の授業を担当する教員は授業活動を行う上で，

1. どのような不安を経験し，どのように対処し，その結果不安は変化したのか，
2. 不安に影響を与える要因にはどのようなものがあるのか，
3. 不安にうまく対処できた場合とそうでない場合には，どのような違いがあるのか。

初任者教員1名を対象に半構造化面接を行い，分析には時間を捨象せずに，多様な経験の径路を提示する分析手法である複線径路・等至性モデル（サトウ他，2006）を用いた。また，研究目的3に関連して，データの解釈には経験から学びを得るための理想的なプロセスであるALACTモデル（コルトハーヘン，2021）の視点を援用した。コルトハーヘン（2021）は，Kolb & Fry（1975）の経験学習モデル（experiential learning model）を教育分野に適用し（村上・向井，2019），初任教員が直面する課題や教員養

成後に経験する現実とのギャップによる心理的衝撃を軽減し、教師教育をより現実的なものにする、また教員が継続的に成長する能力を身につけることを目的として、ALACT モデルを提唱した（伊藤他, 2016）。ALACT モデルは、Kolb & Fry (1975) の経験学習モデルをより精緻化し、各段階における具体的な方法論を提示している点に特徴がある（伊藤他, 2016）。本研究では、上記の ALACT モデルの有用性に着目し、データの解釈において援用を試みた。

不安や悩みなどの情動反応は、教員としての自信や指導方法といった授業実践に影響を及ぼす可能性があるものとしてその重要性が指摘されている（米崎他, 2016）。したがって、教員の精神的健康の向上のみならず、教員の専門的力量形成ひいては授業改善という観点からも、教員の授業に対する不安への対処の様相について詳細に検討することは意義深いと考えられる。

## 2. 方法

### 2.1 分析手法

分析には、複線径路・等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach : TEA) を用いる。TEA とは、「時間を捨棄せずに人生の理解を可能にしようとする文化心理学の新しいアプローチ」(サトウ, 2015a) であり、構造ではなく過程を記述する点に特徴がある。また、TEA は人間の文化化の過程を記述する技法である複線径路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model : TEM), 調査対象のサンプリング方法論である歴史的構造化ご招待 (Historically Structured Inviting : HIS), 変容プロセスを理解・記述

するための理論である発生の三層モデル (Three Layered Model of Genesis : TLMG) (サトウ, 2021) の3つから構成される。中でも TEM は、「人間のライフ (Life=生命・生活・人生) のあり方について、時間軸上の変容・安定に着目し、その変容や安定を描く方法論」(サトウ, 2021) であることから、大学英語教員の授業不安への対処過程を明らかにする (研究目的 1) ために適した分析手法であると考えた。

### 2.2 分析手順

本研究では、以下の手順により分析を行った。

- ① 半構造化面接により得られたデータをもとに逐語録を作成する。
- ② 意味内容が1つの命題に言及するように切片化する。
- ③ 切片化した内容を意味のあるまとまりごとにカテゴリー化する。
- ④ 各カテゴリーを時系列順に配置する。
- ⑤ 重要概念を必要に応じて設定する。
- ⑥ 作成した TEM 図の説明可能性について検討する。

TEM では理論的飽和として、等至点的飽和 (研究者が設定した等至点に対して、意味のある両極化した等至点を設定することができる) とトランスビュー的飽和 (研究者と研究協力者が複数回のやりとりを行い、双方が納得することのできる TEM 図を作成することができる) が提案されている (サトウ, 2015a)。本研究では、研究協力者に3回インタビューを行い、研究協力者から両極化した等至点を含めた TEM 図全体の確認および分析結果についての合意を得たことをもって理論的飽和と判断した。

次に、TEM 図を作成するにあたり本研究では表 1

表 1 本研究の TEM で用いられる概念

| 重要概念                                         | 定義                                      |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------|
| 等至点/Equifinality Point: EFP                  | 多様な経験の径路がいったん収束する点であり、研究の関心や焦点となる事象を表す点 |
| 両極化した等至点/Polarized Equifinality Point: P-EFP | 等至点に対して補集合的な意味を持つ点                      |
| 分岐点/Bifurcation Point: BFP                   | ある経験において実現可能な複数の径路が発生する地点               |
| 非可逆的時間/Irreversible Time                     | 後戻りしない時間の流れ                             |
| 必須通過点/Obligatory Passage Point: OPP          | 制度や慣習などの多くの人々に経験される事象                   |
| 社会的助勢/Social Guidance: SG                    | 等至点へ至るように働く社会的要因                        |
| 社会的方向づけ/Social Direction: SD                 | 等至点から遠ざけようと働く社会的要因                      |

の概念を用いた。表1の中でも「等至点 (EFP)」, 「分岐点 (BFP)」, 「非可逆的時間」はTEMにおいて重要な概念である。等至点は、多様な経験の径路がいったん収束する点であり、研究の関心や焦点となる事象を表す点である。本研究では、授業不安を経験し、それに対処している教員を対象としているため、「次年度も教員を続ける」をEFPとした。なお、TEAでは等至点に対して補集合的な意味を持つ両極化した等至点 (P-EFP) を設定することで、研究者による等至点に対する意図せぬ価値づけを防ぐことができ (香曾我部・松延, 2014), また見えにくくなっている理論上選択し得る径路を含めた当該経験の複線性・多様性を理解しやすくなる (安田, 2015)。本研究では、「教員を辞めることを考える」をP-EFPとした。分岐点は、後戻りしない時間の流れである「非可逆的時間」の中で現れるある経験において実現可能な複数の径路が生じる地点として捉えられる。本研究の分岐点は、「授業活動に関するストレス経験において、実現可能な複数の径路が発生する地点」となる。さらに、本研究ではこれらの重要概念に加え、研究協力者によって語られた事象を捉えるために「必須通過点 (OPP)」, 「社会的助勢 (SG)」, 「社会的方向づけ (SD)」を用いた。必須通過点とは、制度や慣習など多くの人々が経験する出来事を指し (安田, 2015), 本研究では「大学で教え始める」と「新型コロナウイルス感染症の拡大」をOPPとして位置づけた。最後に、社会的助勢は等至点へ至るように働く社会的要因であり、一方社会的方向づけは等至点から遠ざけようと働く社会的要因である。本研究では、研究協力者が授業不安を抱えながらも教員を続けることを後押しする社会的要因をSG, 教員を続けることを阻害する社会的要因をSDとして概念化した。SGとSDを用いることで、授業不安に影響を与える要因について検討すること (研究目的2) が可能となる。

## 2.3 分析の視点

図1のように、Korthagen (2017) は、教員の行動や学びを「意識的」と「無意識的」の軸と「合理的」と「非合理的」の軸により4つの象限に分類している (訳は著者による)。それまでの研究者たちは教

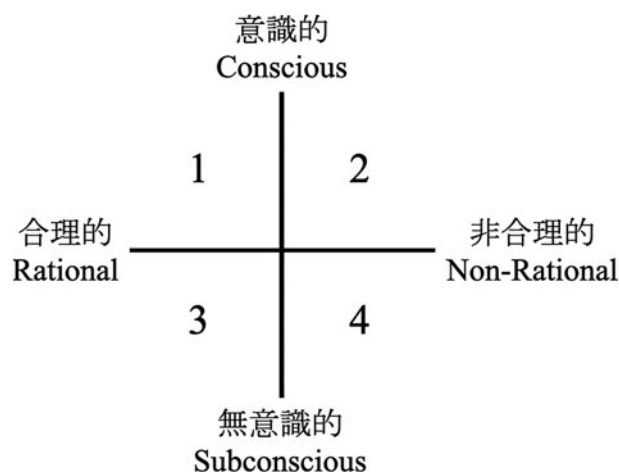


図1 教師の行動の根源  
(Korthagen, 2017, p.391 をもとに著者が作成)

員の行動や学びを「意識的で合理的」(図1の「1」に相当) であると仮定してきたが、Korthagen (2017) はむしろ「無意識的で非合理的」(図1の「4」に相当) な行動や学びの方が重要であり、「無意識的で非合理的」な教員の行動や学びに目を向けるためには、深い省察が必要であると主張する。そこでコルトハーヘン (2021) は、教員が省察を行うための具体的な方法としてALACT (Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action, Trial それぞれの頭文字をとった) モデルを提唱した (図2)。

第1局面の「行為」は、具体的な経験を積む段階である。「なぜうまく行かなかったのか」という学びのニーズが生まれる、またその背景や意味などを追求するきっかけともなる段階である (関原・岡崎, 2021)。第2局面の「行為の振り返り」は、起こった

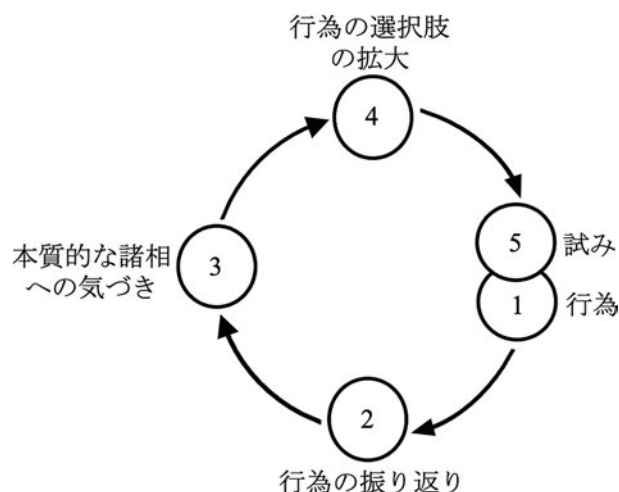


図2 ALACTモデル



出来事について深い省察が行われる段階である。第3局面の「本質的な諸相への気づき」とは、「自分と相手の間、あるいは自己の内面と行為との間にある不一致や悪循環に向き合い、そこから見出された『違和感の背景にあった物事の本質』『そこにあった大切なこと』」（関原・岡崎，2021）に気づくことを指す。ただし、多くの省察においては、第3局面の本質的な諸相への気づきを経ずに、第2局面の行為の振り返りから第4局面の行為の選択肢の拡大へ移行してしまい深い省察が行われないことが問題点として指摘されている。第4局面の「行為の選択肢の拡大」は、第3局面の本質的な諸相への気づきを踏まえて、問題の解決方法を選択する段階である。最後に、第5局面の「試行」は、第4局面で得られた知見を活用して新たな取り組みを試みる段階である。この試行が第1局面の行為と重なり新たな循環が生まれることで、省察の質が向上する。

ストレスにうまく対処するためには、自身の経験や状況を適切に振り返る能力、すなわち省察力が不可欠である。本研究では、ALACTモデルの視点を援用し、ストレスにうまく対処できた場合とそうでない場合との間にはどのような違いがあるのかについて（研究目的3）詳細な分析・考察を行う。

### 3. 調査

#### 3.1 調査対象者

大学において英語の授業（外国語科目）を担当する教員1名を対象に、半構造化面接を行った。調査開始前に、研究協力は調査協力者の自由意志に基づくものであり、面接の途中であっても中断を申し出ることが可能であること、また中断や辞退が調査協力者に不利益をもたらさないこと、さらにプライバシーの保護およびデータの管理を厳重に行うことについて説明を行い、調査協力に対する同意を得た。なお、本研究は著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）。

荒川他（2012）は、TEAを用いた研究を行う際の調査対象者数の目安として、1・4・9の法則を提案している。この法則によると、調査対象者が1名の場

合は個人の経験の深さを探ることができ、4名の場合は経験の多様性を描くことができ、9名の場合は径路を類型化することができる（荒川他，2012）。本研究では調査対象者を1名に絞ることで、大学英語教員の授業不安への対処「過程」の実態を詳細に記述することを目指した。そのために、調査対象者への詳細な聞き取り・TEMに関する説明、調査対象者への作成したTEM図の妥当性の確認などを注意深く行った。

HISでは、「研究の目的である特定の経験を等至点として、その経験をした者を選定する必要がある」（香曾我部・松延，2014）。前述のように、本研究の目的は、大学英語教員の授業不安への対処過程を記述することであり、そこからEFPを「次年度も教員を続ける」に設定した。このことから、HISに基づき、授業不安に対処した経験がある大学英語教員を選定する必要がある。また、調査対象者には不安経験について詳細に語ってもらう必要があることから、研究者である著者と調査対象者の間にはある程度のラポールが形成されている必要があると考えた。そこで本研究では、大学において非常勤講師として英語の授業を担当し、調査実施時点で3年の教員経験を持ち、さらに著者の知人の教員であるAさん（仮名）に、調査協力を依頼した。Aさんと著者は勤務校が同じであり、定期的に自身の授業活動や勤務校の学生などについて情報共有を行っている。その中で、Aさんが授業活動を行う上で不安を認識し、不安への対処に苦慮していることを知る機会があったことから、本研究への調査協力を依頼した。Aさんは、言語学を専門とする大学院生でもあり、非常勤講師以外の教員経験（小・中・高校など）はないが、所属大学院において複数の授業TA（ティーチング・アシスタント）としての経験があった。Aさんは、1年目にチーム・ティーチング形式と単独で行う形式の授業2コマを担当していた。チーム・ティーチング形式の授業では、コーディネーターと呼ばれる教員のもと、複数の教員が同一の授業を担当し、授業のねらい、シラバス、評価基準、テキスト、テストは、すべてのクラスで同じものが使用されていた。この授業は、リーディングに関する必須科目であり、文脈に応じた語彙・文法の理解、パラグラフ構造の把握、音読能力の向上といった、基

礎的な読解スキルの修得を目指したものであった。他方、単独で行う形式の授業は、ティーム・ティーチング形式と同様、リーディングの授業ではあるが選択科目であり、Aさんの専門である言語学に関するテキストの読解を通じて、英単語の意味や構文を解釈し、テキストに書かれた内容について理解することがねらいとされていた。上記のAさんが担当した授業はいずれも、1年目は対面形式で実施され、また2年目は新型コロナウイルス感染症の影響により、すべての授業がオンライン形式で行われた。加えて、2年目は1年目に行った授業(2コマ)に加え、新たに単独で行う授業2コマを担当した。本研究では、授業不安への対処過程を時間的経過に沿って見ていくことから、教員1年目から担当している授業2コマを分析対象とした。

### 3.2 調査概要

調査は、2022年3月～7月の間に計3回(1回目は2022年3月、2回目と3回目は同年7月)実施した。TEAでは、可能な限り3回研究協力者に会うことが推奨されている。サトウ(2015b)は、その理由について次のように説明している。研究者の最初の問題意識は、個人の限定的な経験や認知的枠組みに基づく主観的な部分を含んでいる。また、1回目の聞き取りでは研究者と研究協力者は初対面であるため、研究者の主観が強く反映されやすい。したがって、1回だけの聞き取りでは研究者は個人的な思い込みを研究協力者に投影してしまう恐れがある。そこで再度(2回目)研究協力者に会い、研究協力者に1回目の聞き取りに対する研究者の解釈を確認してもらうことで、研究者は自身の解釈に対する誤りの指摘や1回目の聞き取りでは引き出せなかった追加の情報を得ることができる。その際に、TEAでは研

究者の解釈を可視化したTEM図を用いるため、研究者と研究協力者は互いの見方を交換しやすい。この2回目の聞き取りにより、研究協力者の主観がより反映されたものとなる。そして3回目には、研究者は2回目の聞き取りにより修正したTEM図を研究協力者に再度確認してもらい、互いに納得することのできるTEM図になるよう、研究者と研究協力者はさらに意見を交わし、互いの考え方をすりあわせる。そうして完成したTEM図は、研究協力者の意向を尊重しながらも、研究者の目的に沿って、研究協力者の語りを表現していることから、真正性を保証したものと捉えることができる(佐藤, 2015)。この考えに基づき、本研究ではAさんに対し上記の期間中に3回インタビューを行い、そのうち2, 3回目のインタビューにおいて、前回のインタビュー結果をもとに作成したTEM図の分析の妥当性について確認を行った。これにより、研究協力者の視点を丁寧に読み取りながらそこに研究者の視点も加えることでAさんの語りから捉えられる内容を深め、また分析結果の真正性をできる限り確保できるよう工夫した。

主なインタビュー内容は、表2の通りである。(a)～(e)は授業不安への対処過程を明らかにするため(研究目的1)、(f)と(g)は授業不安に影響を与える要因を明らかにするため(研究目的2)に設けた質問項目である。

## 4. 結果と考察

調査の結果、本研究の調査対象となった英語教員は、単独で担当する授業、ティーム・ティーチングで担当する授業とで異なる授業不安を経験していることが明らかとなった(以降、TEMにおける概念を

表2 インタビュー内容

| 項目                | 内容                             |
|-------------------|--------------------------------|
| (a) 授業不安の有無       | 授業活動を行う上で不安を感じた経験はあるか          |
| (b) 授業不安の内容       | どのような不安を感じたか                   |
| (c) 対処の有無         | 不安に対処したか、あるいは対処しなかったか          |
| (d) 対処方法の内容       | 不安にどのように対処したか                  |
| (e) 授業不安の変化の有無    | 対処の結果、不安は変化したか                 |
| (f) 授業不安への影響要因の有無 | 授業不安を低減・解消あるいは増幅させるものはあったか     |
| (g) 授業不安への影響要因の内容 | 授業不安を低減・解消あるいは増幅させるものはどのようなものか |

〈 〉, TEM の概念について A さんが語った具体的な内容を「 」で示す)。

#### 4.1 単独で担当する授業

図3上段は、単独で担当する授業における1年目の授業不安への対処過程を表したものである(以降, TEM 図の実線は A さんが実際にとった行動や選択を, 点線は理論上可能な行動や選択を表す)。本研究の主旨および TEM について A さんに説明を行い, 「次年度も教員を続ける」を〈EFP〉, 「教員を辞めることを考える」を〈P-EFP〉, 「大学で教え始める」を〈OPP〉として設定した。次に, 最も強く授業不安として認識しているものについて, A さんは「テキストの日本語訳を確認するだけで授業内活動が少ない」, 「授業の進め方がマンネリ化している」を挙げた。A さんはこの時点で教員経験1年目であり(教育機会の不足〈SD〉), 授業のマンネリ化を打開する術がなかったことから, こうした状況を授業不安として認識したと考えられる。その後, A さんは当該の授業不安に対し, 「他教員に相談する」, 「教育関係の講演会に参加する」, 「TA (ティーチング・アシスタント) として参加した授業を参考にする」という対処を行った。その結果, 相談した先輩教員からは「学生に意見を言ってもらう時間を作る」というアドバイスをもらい, 教育関係の講演会に参加したことで「授業のコーディネートの方を工夫する」必要性や TA として参加した授業からは「授業の展開・学生との接し方を工夫する」必要性を感じていた。A さんの勤務校は A さんの母校であり, 授業でわからないことや困ったことがあった際に相談することのできる教員が複数名いる状況であった。その後, 最終的に A さんは「テキストに関する学生の感想を教員からクラス全体に共有する」という対処を行ったが, 「授業不安はあまり解消されなかった」〈P-EFP ①〉という結果に終わった。しかし, 「教員を辞めることを考える」ではなく, 「次年度も教員を続ける」〈EFP ①〉という径路を選択した。その理由として, A さんは「周囲の教員からの期待」や将来, 大学教員になるという「今後のキャリア」が〈SG〉として機能していたと述べている。A さんは本研究の分析対象となっている授業を担当するに

あたり, 大学在籍時代にお世話になっていた教員から授業担当の依頼を受けていた。「周囲の教員からの期待」や「今後のキャリア」は直接的に不安の低減・解消に効果を発揮したわけではないが, 〈P-EFP ①〉という選択を思いとどまらせるという間接的な効果を発揮していたと考えられる。

では, 授業不安への対処が失敗した要因はどこにあるのか。ALACT モデルでは, 特に第3局面の本質的な諸相への気づきが省察にとって重要であるとされている。図3上段では, 第3局面の本質的な諸相への気づきの段階を経ずに, 第2局面の行為の振り返りから第4局面の行為の選択肢の拡大へ移行していたと考えられる。ここでの本質的な諸相への気づきとは, 「授業が単調であることはなぜ問題なのか」, 「単調な授業を改善する上で重要なことは何か」に相当すると考えられ, この段階を経なかったことで, 当該の授業不安に対し有効な対処 (ALACT モデルにおける行為の選択肢の拡大, 試み) が行われず, 「授業不安があまり解消されなかった」という結果に至ったと推察される。以上のことから, ALACT モデルにおける第3局面の本質的な諸相への気づきの有無が, 授業不安への対処の成否に影響していたと考えられる。

次に, 2年目のストレス経験について見ると(図3下段), 「新型コロナウイルス感染症の拡大」〈OPP〉により, A さんは授業のオンライン化を余儀なくされた。ところが, 初めての「オンライン授業の導入」〈SG〉は予期せず A さんにそれまでの授業を見直す機会をもたらした。具体的には, A さんは当該の状況がなぜ授業不安となり得るのかについて考えるようになり, 「単調な授業では学生の学びにつながらない」, 「学生の学びにつながる授業には学生同士の授業内活動が必要である」という本質的な諸相への気づきを得ることができた。その結果, 「学生同士でテキストの内容についてまとめさせる」, 「日本語訳+テキストの内容の理解度を確認する」, 「音声や CD を流して英語の音の理解を促す」という行為の選択肢の拡大に至った。その中から, A さんは「学生同士でテキストの内容についてまとめさせる」, 「テキストの内容の理解度を確認する」という対処(試み)を行い, 「学生からの授業の高評価」〈SG〉を得ることができた。これにより, 当該の授業不安は





低減され、2年目が終了した時点で「次年度も教員を続ける」(〈EFP ②〉)という決断を行った。

## 4.2 ティーム・ティーチングで担当する授業

次に図4は、ティーム・ティーチングで担当する授業における1年目の授業不安への対処過程を表したものである。〈EFP〉、〈P-EFP〉、〈OPP〉は、単独で担当する授業(図3)と同じである。Aさんは、「ティーム・ティーチングであることから他の先生方と同じ質の授業が求められる」状況を最も強く授業不安として認識していた。「教育経験の不足」〈SD〉が、そうした状況を授業不安として認識させたと考えられる。その後、Aさんは当該の状況が授業不安となり得る理由について考え、「他の先生方と同じ質の授業を行うためには他クラスの進捗状況・授業の進め方・学生の様子を知る必要がある」、「教員として十分な英文法の知識を持っている必要がある」という本質的な諸相への気づきを得た。そこには、「頼れる先輩教員の存在」や「学生との関係構築」が〈SG〉として働いていた。同じ科目を担当する教員と積極的にコミュニケーションを図るうちに、ティーム・ティーチング形式の授業の運営の仕方について知り、また授業を重ねるうちに学生の顔と名前が一致するようになり、学生の授業中の様子や雰囲気を把握することができるようになったことで、ティーム・ティーチング形式の授業を行う上で上記の点が重要であることに気づいたとAさんは語っていた。一方で、図3上段において見られたように、本質的な諸相への気づきを経ない可能性もあることから、この時点をも〈BFP ②〉とした。上記の本質的な諸相への気づきに基づき、Aさんは「他教員に相談する」という対処を行い、「他クラスの進捗状況・授業の進め方・学生の様子を教えてもらう」や「精神的に励ましてもらう」という援助を受け、また別の先輩教員からは「英文法についてわからないところを教えてもらう」というサポートを受けた(行為の選択肢の拡大)。これらを踏まえ、Aさんは最終的に「他クラスとペースや授業の進め方を合わせる」、「先輩教員から教わった英文法に関する知識を授業に活かす」という対処を行った(試み)。その結果、「授業不安はある程度低減された」ことから、

「次年度も教員を続ける」〈EFP ①〉に至った。

図3とは異なり、図4では1年目から授業不安の低減・解消が見られた。図4では、本質的な諸相への気づきの段階を経たことで、「ティーム・ティーチングであることから他の先生方と同じ質の授業が求められる」という授業不安に対し有効な対処(行為の選択肢の拡大、試み)が行われていた。したがって、ティーム・ティーチングで担当する授業における不安への対処過程からも、ALACTモデルにおける本質的な諸相への気づきの有無が授業不安への対処の成否に影響を及ぼしている可能性が示唆された。

## 5. おわりに

### 5.1 結論

本研究の目的は、大学英語教員の1. 授業不安への対処過程、2. 授業不安への影響要因、3. 授業不安への対処の成否にかかわる要因について明らかにすることであった。初任者教員1名を対象に半構造化面接を行い、分析には複線径路・等至性モデル(TEM)を用いた。また、データの解釈には省察を促す循環的なプロセスであるALACTモデルの視点を援用した。

分析の結果、研究目的1に関して、本研究の調査対象となった英語教員は教育方法に関する授業不安を抱えており、先行研究(神藤・尾崎, 2004; 田口他, 2006)と同様の結果が得られた。一方で、対処方法については、本研究と先行研究とで異なる結果が得られた。Lazarus & Folkman (1984)では、コーピングを、ストレスフルな状況や環境そのものを解決するために行われる「問題焦点型」とストレスフルな状況や環境により生じた情動反応を低減させるために行われる「情動焦点型」の2つに分類している。この分類に従うと、本研究において観察されたコーピング(「他教員に相談する」、「教育関係の講演会に参加する」、「TAとして参加した授業を参考にする」、「テキストに関する感想を教員からクラス全体に共有する」、「学生同士でテキストの内容をまとめさせる」、「テキストの内容の理解度を確認する」、





「他クラスとペースや授業の進め方を合わせる」, 「先輩教員から教わった英文法に関する知識を授業に活かす」) はすべて, 「問題焦点型」に相当するものであると考えられる。その一方で, 神藤・尾崎 (2004) では, 「情動焦点型」に相当する「放置」が最も多く使用されていた。この点については, 質問の仕方が回答結果に影響を及ぼしていた可能性がある。一般的には, コーピング (対処方法) というと, ストレスフルな出来事・状況・環境を直接的に解決するために行われる対処方法を想起しやすい傾向があり, 一方「放置」のようなストレスフルな出来事・状況・環境により生じた情動反応の調整を目的とする対処方法は想起されにくいと考えられる。さらに, 対処の結果としての不安の変化については, 不安にうまく対処し, その結果, 不安が低減・解消された場合と, うまく対処できなかった場合の両方が観察された。特に注目すべき点は, 後者の不安にうまく対処できなかった場合についてである。認知的評価理論では, 人がストレス状態に陥るのは, ある刺激がストレスとなり得るか否かの認識に加え, その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, 認知的評価理論では, 授業不安にうまく対処できず, 授業不安が低減・解消されなかった場合, その授業不安が慢性化されることを意味する。しかし本研究では, 不安への対処に失敗しても不安が慢性化しない場合も見られた。この点について, 本研究では後述する, 授業不安への影響要因として考えられる〈SG〉(「周囲の教員からの期待」や「今後のキャリア」) が授業不安の慢性化を防ぐ効果を発揮したと考えられた。したがって, 授業不安を低減・解消させる上で, 授業不安への影響要因である〈SG〉は重要な役割を果たす可能性があることが示唆された。

次に研究目的 2 について, 「頼れる先輩教員の存在」, 「周囲の教員からの期待」, 「今後のキャリア」, 「オンライン授業の導入」, 「学生からの授業の高評価」, 「学生との関係構築」が授業不安の低減・解消にポジティブな影響要因として, 他方「教育機会の不足」が授業不安の低減・解消にネガティブな影響要因として機能していることが明らかとなった。特に授業不安の低減・解消にポジティブな影響要因として機能していた〈SG〉については, 授業不安への

対処方法の選択肢を広げたり, 当該の授業不安が教員にとってなぜ授業不安になり得るのかといった重要な気づきを促したり, さらに授業不安の慢性化を防ぐといった, 授業不安への対処過程において重要な機能を果たすものであった。

最後に研究目的 3 に関して, 省察力を高めることにより授業不安にうまく対処できる可能性が高まること, さらに教員を取り巻く社会的要因が授業不安に影響を与え得ることが示唆された。このことから, 大学英語教員が認識する授業不安を低減・解消させるためには, 教員の教育環境の改善に加え, 省察力を育成・向上させるような教員支援が有効であると考えられる。

## 5.2 今後の課題

一方で, いくつかの課題もある。第一に, 調査対象者の数である。荒川他 (2012) の調査対象者数に関する 1・4・9 の法則によると, 研究協力者を 9 名まで増やすことで, 経験の径路の類型を把握することができる。今後は研究協力者を増やし, 大学英語教員の授業不安への対処過程の類型化を図っていきたい。具体的には, 教員の経験年数, 外国語科目と専門科目との違い, ネイティブ教員と非ネイティブ教員の違いなどにに基づき調査対象者を選定し, 大学英語教員の授業不安への対処過程のより包括的な理解および教員の属性や状況に合わせた教員支援策の提案を目指す。

第二に, 本研究では ALACT モデルの第 3 局面である本質的な諸相への気づきの有無が授業不安の対処の成否に影響している可能性が示唆された。複数の研究協力者の本質的な諸相への気づきを抽出することで, 実践上有用な介入策についての示唆を得ることが期待できる。

## 謝辞

お忙しい中, 本研究にご協力いただきました教員の方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頂戴いたしました。



心より感謝申し上げます。

## 付記

本稿は、片岡 (2022, 2023a, 2023b) において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。

## 文献

- 荒川 歩・安田 裕子・サトウタツヤ (2012). 複線径路・等至性モデルの TEM 図の描き方の一例 立命館人間科学研究, 25, 95-107.
- 大学英語教育学会第 4 次実態調査委員会 (2018). 大学英語教育の担い手に関する総合的研究 大学英語教育学会
- 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.
- 伊藤 亜佑子・塩田 真吾・酒井 郷平 (2016). 学校支援ボランティア活動における効果的な「ふりかえり」に関する実践的研究——ALACT モデルにおける「本質的な諸相への気づき」に着目して—— 授業実践開発研究, 9, 21-29.
- 片岡 恋惟 (2022). 授業活動におけるストレスへの対処過程——大学英語教員を対象としたインタビュー調査から—— 大学英語教育学会 (JACET) 北海道支部 2022 年度 支部大会 発表要旨, 1.
- 片岡 恋惟 (2023a). 大学教員初任者の授業活動におけるストレス過程の変容——複線径路・等至性アプローチ (TEA) と教師理論による検討—— 2022 年度国際学術大会 地域文化の理解と日本学研究ネットワーク形成 予稿集, 63-65.
- 片岡 恋惟 (2023b). 初任者教員の授業活動に関する心理的ストレス過程——認知的評価理論および ALACT モデルを援用して—— 23 年神無月 TEA 研究会 研究発表/話題提供要旨, 2-3.
- 木村 直子・橋川 喜美代・木内 陽一 (2007). 大学教員の職業性ストレス構造に関する研究 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 22, 51-58.
- Kolb, D., & Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of Group Process* (pp.33-58). John Wiley & Sons.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 23(4), 387-405.
- コルトハーヘン, F. 武田 信子 (監訳) (2021). 教師教育学——理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ—— 学文社
- 香曾我部 琢・松延 毅 (2014). 公立保育所保育士の成長プロセスと実践コミュニティ——グラウンデッド・セオリー・アプローチ (GTA) と複線径路・等至性モデル (TEM) の比較から—— 宮城教育大学紀要, 48, 167-180.
- 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., & Folkman, S. (1984). *Stress Appraisal and Coping*. Springer Tub. Co.
- 村上 忠幸・向井 大喜 (2019). 「深い学び」を実現するための探究学習とは (2) 教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要, 1, 1-10.
- 中村 晃・神藤 貴昭・田口 真奈・西森 年寿・中原 淳 (2007). 大学教員初任者の不安の構造とその不安が職務満足感に与える影響 教育心理学研究, 55, 491-500.
- 佐藤 紀代子 (2015). トランスビューの視点——TEM 図を介した語り手と聴き手の視点の融合—— 安田 裕子・滑田 明暢・福田 茉莉・サトウ タツヤ (編著) TEA 実践編——複線径路等至性アプローチを活用する—— (pp.172-177) 新曜社
- サトウ タツヤ (2015a). TEA における時間概念——時間の 2 つの次元——, TEM 的飽和——手順化の問題—— 安田 裕子・滑田 明暢・福田 茉莉・サトウ タツヤ (編著) TEA 理論編——複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ

- (pp.9-13, pp.24-28) 新曜社
- サトウ タツヤ (2015b). TEA (複線径路等至性アプローチ) コミュニティ心理学研究, 19(1), 52-61.
- サトウ タツヤ (2021). 第4章 理論編——時間を捨象しない方法論, あるいは, 文化心理学としての TEA —— 安田 裕子・サトウ タツヤ (編著) TEM でわかる人生の径路——質的研究の新展開—— (pp.209-243) 誠信書房
- サトウ タツヤ・安田 裕子・木戸 彩恵・高田 沙織・ヤーン・ヴァルシナー (2006). 複線径路・等至性モデル——人生径路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目指して—— 質的心理学研究, 5, 255-275.
- 関原 賢秀・岡崎 浩幸 (2021). コルトハーヘン「8つの問い」を活用した授業改善——中学校英語教師の授業実践を通して—— 富山大学人間発達科学部紀要, 15(2), 143-157.
- 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 (編著) ストレス心理学——個人差のプロセスとコーピング—— (pp.31-58) 川島書店
- 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——ストレスサー・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.
- 安田 裕子 (2015). 等至性と複線径路——両極化した等至点と ZOF (ゾーン・オブ・ファイナリティ) へ——, 分岐点と必須通過点——諸力 (SD と SG) のせめぎあい—— 安田 裕子・滑田 明暢・福田 茉莉・サトウ タツヤ (編著) TEA 理論編——複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ—— (pp.30-34, pp.35-40) 新曜社
- 米崎 里・多良 静也・佃 由紀子 (2016). 小学校外国語活動の教科化・低学年化に対する小学校教員の不安——その構造と変遷—— 小学校英語教育学会誌, 16(1), 132-146.

