



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	大学英語教員が認識する授業不安に関する実証的研究：影響要因と対処過程を視野に入れた混合研究方法による分析 [全文の要約]
Author(s)	片岡, 恋惟
Description	この博士論文全文の閲覧方法については、以下のサイトをご参照ください。 https://www.lib.hokudai.ac.jp/dissertations/copy-guides/
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(学術)
Dissertation Number	甲第16318号
Issue Date	2025-03-25
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/95246
Type	doctoral thesis
File Information	KATAOKA_Rei_summary.pdf



大学英語教員が認識する授業不安に関する実証的研究

—影響要因と対処過程を視野に入れた混合研究法による分析—

片岡 恋惟

1. 研究背景と目的

大学教員は、高度な専門性を要する研究活動を担い、科学的真理を追求するという重圧にさらされる専門職である（高階, 2016）。さらに、近年では少子化による学生数の減少、国立大学の独立行政法人化、研究資金の競争的配分、産学連携の推進、さらに IT・生成系 AI 技術の発展など、大学を取り巻く環境は急速に変化している。こうした変化に対応しながら、教育、研究、社会的活動、大学運営に関わる業務など、求められる責務が多岐にわたることから、現代の大学教員はストレス環境にさらされている可能性が高い。

とりわけ、教育に関しては、現在の日本の大学では、教員になるために必要な資格は存在せず、また教職課程の履修も必須ではない（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せざるを得ない場合がある。初任教員にとって授業活動に関する不安が大きいという報告（田口他, 2006）からも、事前教育のサポートや教育経験の機会が不十分であることは、授業活動に関する不安や悩みのきっかけとなり得ると考えられる。

また、語学授業（外国語科目）の場合、英語教育学や応用言語学を専門としない教員が授業を担当すること（大学英語教育学会（JACET）第 4 次実態調査委員会, 2018）や、海外への留学や滞在経験のない教員が授業を担当する場合もある。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抱える教員がいると予想される。したがって、大学において英語の授業（外国語科目）を担当する教員（以降、大学英語教員）の中には、事前教育が十分ではないことから生じる不安や英語の授業を教えることから生じる不安を認識している教員が一定数存在すると推察される。

しかし、教員に関するストレス研究は小・中学校教員を対象としたものが多くを占め、大学教員に焦点を当てたストレス研究は依然として限定的である（久利, 2004; 木村他, 2007; 中村他, 2007）。小・中学校と大学とでは、学校制度やカリキュラム、業務内容などにおいて大きく異なる。したがって、大学教員の精神的健康を改善・向上させるためには、大学教員が経験するストレス状況を正確に把握し、その職務形態に即した支援体制を構築する必要がある。

以上の背景を踏まえ、本研究では、大学教員に固有の労働環境や職務事情を考慮したストレス研究の端緒として、大学英語教員が認識する授業不安の内容および構造、対処方法、授業不安に影響を与える要因、授業不安と影響要因の関係、そして授業不安への対処過程について、量的・質的両側面から明らかにすることで、より実践的な教員支援策に関する提言を試みる。本研究全体の研究課題として以下の 3 点を設定した。

- (1)大学英語教員が認識する授業不安と対処方法の把握（研究 1）
- (2)大学英語教員が認識する授業不安に影響を与える要因および授業不安と影響要因の
関係の把握（研究 2 と 3）
- (3)大学英語教員の授業不安への対処過程の把握（研究 4）

本研究では、上記 3 点について詳細な調査・分析を行うことで、教育現場および教師ストレス研究に対して、次のような成果が期待される。第 1 に、教育現場においては、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り得る。第 2 に、大学教員を対象とした研究は依然として少なく、とりわけ日本の大学英語教員のストレスに焦点を当てた研究は、管見の限りなされていない。したがって、本研究により、大学英語教員が認識する授業不安および授業不安に影響を与える要因を測定するための尺度を開発し、実際に現職の大学英語教員に対し調査を実施することで、教員が認識している授業不安および影響要因の因子構造の抽出が可能となり、教員の授業活動に関するストレス状況を授業不安と影響要因の関連性という観点から包括的に理解すること、また授業不安の低減・解消に向けた手立てを検討する上で有益な基礎データを提供することにつながる。さらに、授業不安を測定するための尺度は、大学英語教員を対象としたサポートをデザインする際に役立つ情報を提供するだけでなく、その効果を客観的に評価する手段としても活用することができる。以上のように、本研究を通じて得られる知見は、大学英語教員の授業不安をより深く理解することで、実践上有用な教員支援策に寄与することが期待される。

2. 大学英語教員が認識する授業不安の内容・構造と対処方法（研究 1）

研究 1 の研究課題は、以下の 2 点である。

- (1)大学英語教員が認識する授業不安を測定するための尺度（授業不安測定尺度）を開発し、授業不安の要因および構造について明らかにする
- (2)授業不安の対処方法の内容について明らかにする

本調査の対象者の絞り込みを目的とした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 132 名を対象に本調査を実施した（片岡, 2024a）。有効回答数は 102 名（77.3%）であった。調査項目は、予備調査（片岡, 2024b）の結果および先行研究（神藤・尾崎, 2004; 田口他, 2006; 中村他, 2007）をもとに選定した、授業不安を認識する程度、対処方法の内容、対処の効果である。収集したデータの分析には、SPSS 29.0 for Windows を用いた。

大学英語教員が認識する授業不安の構造について検討するために、授業不安項目に対し因子分析を行った。その結果、大学英語教員が認識する授業不安は、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に関する「授業方法に関する不安」因子、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「学生・教育環境に関する不安」因子、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「英語教員としての資質に関する不安」因子という3つの因子から構成された。この結果を先行研究と照らし合わせると、大学英語教員が認識する授業不安は、「授業方法に関する不安」、「学生・教育環境に関する不安」という一般的な大学教員に共通する不安と、「英語教員としての資質に関する不安」という英語の授業に特有の不安から構成される、多面的な構造を持つことが明らかとなった。

また、授業不安因子間の相関係数（Pearson の相関係数）を算出したところ、いずれの授業不安因子間においても1%水準で比較的高い正の相関関係があることが確認された。このことから、各授業不安因子は独立して存在しているのではなく、相互に影響し合う複合的な関係を持つことが示唆された。したがって、これらの授業不安への対処について検討する際には、個別的なアプローチではなく、相互の関連性を考慮した複合的な支援アプローチが効果的であると考えられる。

さらに、上記の授業不安を認識する程度について検討するために、各授業不安項目の不安得点を算出したところ、不安得点の高い上位3項目はいずれも「学生・教育環境に関する不安」因子を構成する項目であった。したがって、大学英語教員は、学生や教育環境に関して不安を強く感じていることが明らかとなった。

最後に、不安得点上位3項目の不安について、対処方法に関する自由記述式による回答の分類を行った。その結果、いずれの授業不安項目に対しても複数の異なる対処方法が使用されていた。このことから、授業不安と対処方法は一对一の関係ではなく、同一の授業不安であっても異なる複数の対処方法が存在し、教員は自身の状況や環境に応じて対処方法を選択していると推察された。

3. 大学英語教員が認識する授業不安と影響要因の関係（研究2）

ー職務効力感、職務負担感・ライフストレス、授業効力感に着目してー

研究2の研究課題は、以下の2点である。

- (1)大学英語教員が認識する授業不安に影響を与える要因（影響要因）にはどのようなものがあり、また大学英語教員はそれらの影響要因をどの程度認識しているのかについて明らかにする
- (2)大学英語教員が認識する授業不安は影響要因とどのような関係にあるのかについて明らかにする

研究1の本調査における調査協力者102名を対象に調査を行い、有効回答数は91名(89.2%)であった。調査項目は、予備調査の結果および先行研究（久利,2004）をもとに選定した、研究活動、所属機関、ライフイベントなどである。収集したデータの分析には、SPSS 29.0 for Windowsを用いた。

大学英語教員が認識する授業不安に影響を与える要因の構造について検討するために、影響要因項目に対し因子分析を行った。その結果、職務に対する効力感や他者からの評価に対する満足感に関する「職務効力感」因子、職務のさまざまな場面において経験する負担感やライフイベントにおけるストレスに関する「職務負担感・ライフストレス」因子、授業活動や学生との関係構築に対する満足感に関する「授業効力感」因子という3つの因子から構成された。また、影響要因因子間の相関係数（Pearsonの相関係数）を算出したところ、「職務効力感」因子と「授業効力感」因子の間においてのみ1%水準で中程度の正の相関関係があることが確認された。このことから、「職務効力感」因子と「授業効力感」因子は相互に影響し合う関係にあることが示唆された。

次に、授業不安因子と影響要因因子の間の相関係数（Pearsonの相関係数）を算出したところ、すべての授業不安因子と「職務負担感・ライフストレス」因子との間に1%水準で有意な高い相関関係があることが明らかとなった。このことは、「職務負担感・ライフストレス」を認識している教員はそうではない教員に比べ、授業不安を強く認識している傾向にあることを示唆している。その一方で、「職務効力感」因子および「授業効力感」因子は、いずれの授業不安因子との間にも有意な相関関係は見られなかった。このことは、教員が「職務負担感・ライフストレス」を強く感じている場合には、たとえ「職務効力感」や「授業効力感」を感じていたとしても、それだけでは授業不安が低減されない可能性があることを示唆している。したがって、上記の影響要因のうち、「職務負担感・ライフストレス」は授業不安と密接に関係していることが示された。

最後に、上記の影響要因が授業不安にどの程度影響を与えているのかについて検討するために、各授業不安因子を従属変数、影響要因因子を独立変数とする強制投入法による重回帰分析を行った。その結果、「職務負担感・ライフストレス」因子からすべての授業不安因子に対する標準偏回帰係数（ β ）が1%水準で有意であった。一方、「職務効力感」因子および「授業効力感」因子については、いずれの授業不安因子に対しても標準偏回帰係数は有意ではなかった。したがって、3つの影響要因のうち、「職務負担感・ライフストレス」は授業不安に対し、直接的かつ強い影響を与えていることが明らかとなった。

以上のことから、授業不安は教育活動に特化した個別の問題というよりも、教員を取り巻く職務環境や生活環境全般のストレス状況を反映した現象として捉える必要があると考えられる。したがって、大学英語教員が認識する授業不安を低減させるためには、授業実践に関する支援だけでなく、教員の職務環境や生活環境全般への配慮が不可欠であると考えられる。

4. 大学英語教員が認識する授業不安と影響要因の関係（研究3）

－教員の属性および学生の英語レベルに着目して－

研究3の研究課題は、以下の2点である。

- (1)教員の属性（専門分野，雇用形態，教員年数）および学生の英語レベルにより，大学英語教員が認識する授業不安の程度に差があるのかについて明らかにする
- (2)教員の属性（専門分野，雇用形態，教員年数）および学生の英語レベルは，大学英語教員が認識する授業不安にどの程度影響を与えるのかについて明らかにする

研究2の本調査における回答者91名を対象に調査を行い，有効回答数は79名（86.8%）であった。調査項目は，教員の属性（専門分野，雇用形態，教員年数）と担当する授業の学生の英語レベルである。収集したデータの分析には，SPSS 29.0 for Windowsを用いた。

まず，各調査項目の回答結果は以下の通りである。第1に専門分野について，最も多いのは「英語教育学・応用言語学」で26.58%，次いで「その他」が24.05%，「言語学・英語学」が15.19%，「コミュニケーション学」が13.92%と続いた。第2に雇用形態について，「常勤（任期あり）」は37.97%，「常勤（任期なし）」は35.44%，「非常勤」は20.25%，「その他」は6.33%という結果であった。「常勤（任期あり）」と「非常勤」を合わせると58.22%となり，60%近い教員の雇用形態が不安定な状況にあることがわかる。第3に教員年数について，最も多いのは「6～15年」で34.18%，次いで「5年以下」が26.58%，「16～25年」が20.25%，「26年以上」が18.99%と続いた。最後に学生の英語レベルについて，最も多かったのは「英検2級」で29.11%であり，その後「英検3級」が22.78%，「英検準1級」が17.72%，「英検準2級」が15.19%であった。

次に，授業不安因子（「授業方法に関する不安」因子，「学生・教育環境に関する不安」因子，「英語教員としての資質に関する不安」因子）と影響要因の間の相関係数（Spearmanの相関係数）を算出したところ，「教員年数」と「学生・教育環境に関する不安」因子の間においてのみ1%水準で中程度の負の相関関係があることが確認された。このことは，教員年数が増えると「学生・教育環境に関する不安」を認識する程度が低くなる傾向にあることを示唆している。一方で，「授業方法に関する不安」因子および「英語教員としての資質に関する不安」因子と教員年数の間には有意な相関が見られなかったことは，それらの不安が単に経験年数を重ねるだけでは必ずしも軽減されないことを示唆している。

以上の結果を踏まえ，上記の影響要因が大学英語教員が認識する授業不安の程度に与える影響について検討するために，各授業不安因子を従属変数，影響要因（教員の専門分野・雇用形態・教員年数，学生の英語レベル）を独立変数とする多変量分散分析（MANOVA）を行った。なお，群間に有意差があった場合，サンプル数およびサンプルの等分散性の観点から，多重比較検定はGames-Howell法を用いた。その結果，専門分野は「学生・教育環境に関する不安」因子に対してのみ，有意な影響を与えており，中でも「言語学・英語学」と「その他」の間に有意差が見られた。加えて，それらの平均値を比較したところ，「その他」を専門とする教員は「言語学・英語学」を専門とする教員に比べ，「学生・教育環境に関する不安」を有意に高く認識していることが示された。また，教員年数も「学生・教育環境に関する不安」因子に対してのみ，有意な影響を与えており，特に「5年以下」と「26年以上」の間に有意差が見られた。あわせて，それらの平均値を比較したところ，教員年数が「5年

以下」の教員は教員年数が「26 年以上」の教員に比べ、「学生・教育環境に関する不安」を有意に高く認識していることが示された。その一方で、雇用形態および学生の英語レベルについては、授業不全体に対しても、またいずれの授業不安因子に対しても、有意な影響を与えていなかった。

最後に、上記の授業不安が認識される程度に有意な差をもたらす要因として特定された、専門分野と教員年数について、それらの影響要因が授業不安に与える影響の程度について検討した。各授業不安因子を従属変数、影響要因を独立変数とする強制投入法による重回帰分析を行った。その結果、専門分野はいずれの授業不安因子に対しても、標準偏回帰係数は有意ではないことが示された。その一方で、教員年数は「学生・教育環境に関する不安」因子に対してのみ、標準偏回帰係数が有意であることが示された。このことから、専門分野は間接的に、また教員年数は直接的に授業不安に影響をもたらす要因であると考えられた。

以上をまとめると、大学英語教員が認識する授業不安は、教員の属性（専門分野、雇用形態、教員年数）および学生の英語レベルのうち、とりわけ「専門分野」と「教員年数」から影響を受けていることから、教育経験の浅い教員に対する支援と、各教員の専門性を活かした支援が有効であると考えられた。

5. 大学英語教員の授業不安への対処過程（研究 4）

研究 4 の研究課題は、以下の 2 点である。

- (1)大学英語教員は、どのような授業不安を認識し、授業不安にどのように対処し、対処の結果、授業不安はどのように変化するのかについて明らかにする
- (2)大学英語教員が認識する授業不安に影響を与える要因（影響要因）にはどのようなものがあるのかについて明らかにする

教員年数により授業不安の内容やその対処過程が異なる可能性を考慮し、研究 4 では、教員年数の異なる大学英語教員 3 名（以降、教員 A、教員 B、教員 C）に調査協力を依頼した。教員 A は、調査実施時点で大学英語教員 4 年目であり、大学院生でありながら、非常勤講師として勤務している。非常勤講師以外に専門学校教員として勤務した経験があり、加えて所属大学院において授業 TA（ティーチング・アシスタント）としての経験を持つ。教員 A は、ティーム・ティーチング形式の授業と単独で行う形式の授業の両方を担当しており、いずれの授業もリーディングに関するものであった。教員 B は、調査実施時点で大学英語教員 6 年目の専任教員である。専任教員として勤務する以前は、大学の非常勤講師、授業 TA、英会話講師として勤務していた経験を持つ。担当する授業の内容は、スピーキングに関するものであった。また教員 B は、英語を母語としない外国人教員であるが、英語圏に長期間留学していた経験があり、ネイティブレベルの英語力を持つ。教員 C は、調査実施時点で大学英語教員として 40 年以上の経験があり、定年退職後に、非常勤講師として複数の大学において勤務している。また、大学以外にも、高校の非常勤講師や塾講師として勤務していた経験を

持つ。担当する授業の内容は、リーディングとライティングに関するものであった。また教員 C は、英語の授業（外国語科目）以外にも、自身の専門分野（言語学）を扱った専門科目を複数コマ担当している。

主な調査項目は、(1)授業不安の有無、(2)授業不安の内容、(3)対処方法の有無、(4)対処方法の内容、(5)対処の効果、(6)影響要因の有無、(7)影響要因の内容である。項目(1)の授業不安の有無、項目(3)の対処方法の有無、項目(6)の授業不安を低減させる、あるいは増幅させる要因の有無に関して、「ある」と回答した場合のみ、項目(2)の授業不安の内容、項目(4)の対処方法の内容、項目(5)の対処の効果（対処の結果、授業不安はどのように変化したか）、項目(7)の影響要因の内容について質問を行なった。

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、「時間を捨象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, 2015）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）の 3 つから構成される（サトウ, 2021）。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ために適した分析手法であると考えた。

分析の結果、研究 1 における授業不安因子に当てはめると、まず教員 A は、すべての授業不安因子に相当する授業不安を認識していた。このことは、教員年数は「学生・教育環境に関する不安」因子に有意な影響を与え、とりわけ経験が浅い教員の方が授業不安を高く認識しているという研究 3 における結果を裏付けていた。教員 A は教育経験が浅いことからさまざまな授業不安を認識しながらも、課題の解決のために自身の資源を最大限に活用し、積極的に授業不安の解消に向けて対処していた。その中で教員 A は、すぐには解消されない授業不安も経験していたが、「教員を辞めることを考える」という径路に至らなかった理由として、影響要因（「周囲の教員からの期待」や「今後のキャリア」）の存在を指摘した。このことから、影響要因は間接的に不安を低減・解消させる効果を発揮していたと考えられる。

次に教員 B（中堅前期）は、「学生・教育環境に関する不安」因子に相当する授業不安を最も強く認識していた。教員 B の教員年数は 6 年と初任よりの中堅前期に位置していることから、「学生・教育環境に関する不安」に相当する不安を認識しやすい傾向にあったと推察される。加えて、教員 B は英語を母語としない外国人教員であるが、英語圏に長期間留学していた経験を持つ。したがって、ネイティブレベルの英語力や英語圏に関する知識を有していたために、「英語教員としての資質に関する不安」を認識しにくかったと考えられる。そのことが、教員 B に学生や教育環境により意識を向けやすくしていた可能性がある。教員 B は上記の授業不安に対し、「他教員の存在」や「過去の教育経験」といった影響要因を活

かした対処を行っていた。このように、教員 B の場合、影響要因は授業不安への対処方法を検討する上で重要な役割を果たしていた。

最後に教員 C（熟練）は、「英語教員としての資質に関する不安」に相当する不安を最も強く認識していた。教員年数が豊富であったことから、教員 C は「学生・教育環境に関する不安」を認識しにくかったと考えられる。加えて、教員年数は「英語教員としての資質に関する不安」に有意な影響を与えていないという研究 3（量的調査）の結果と研究 4（質的調査）の結果を踏まえると、「英語教員としての資質に関する不安」は、経験を積んでも解消されるとは言えない授業不安であると考えられた。教員 C は当該の授業不安に対し、対処してもうまく行かない経験を複数回経験しながらも、長年の教育経験を活かした多様な視点からの対処を行い、最終的に不安は解消された。教員 C は、「教員を辞めることを考える」という径路に至らなかった理由として、影響要因（「経済的理由」や「職業としての責任」）の存在を指摘した。このことから、影響要因は授業不安の慢性化を防いでいたと考えられる。

以上のように、量的研究と質的研究を組み合わせた混合研究法というアプローチを採用したことで、日本の大学英語教員を取り巻く、特殊かつ複雑な環境・状況についてより包括的かつ詳細に検討することが可能となった。

6. 理論的・実践的貢献と今後の展望

まず理論的貢献として、本研究は認知的評価理論（Lazarus & Folkman, 1984）に対し、次の点で示唆を与え得ると考えられる。第 1 に、研究 1 では、授業不安は「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 つの側面を持つことが明らかとなった。このことは、認知的評価は単一のストレスorサーに対してのみ行われるわけではなく、むしろ複数のストレスorサーに対し多次元的に行われることを示唆している。第 2 に、研究 4 では、授業不安にうまく対処できなかった場合、授業不安は必ずしも慢性化しないことが明らかとなった。このことは、認知的評価理論におけるストレスorサーとコーピングの関係をより柔軟に捉える視点を提供する。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は、その授業不安が慢性化されることを意味し、研究 4 において観察されたような、授業不安に失敗しても授業不安が慢性化しない場合を説明することは難しい。一方、研究 4 では、授業不安と対処方法に加え、影響要因の存在についても視野に入れたことで、上記の状況に対し、影響要因が授業不安の慢性化を防ぐ効果を発揮したと解釈することができる。したがって、認知的評価理論からは、ストレスにうまく対処できなかった場合が最も介入が必要なポイントであると考えられるが、研究 4 ではそれに加え、授業不安を低減・解消させる上で影響要因の果たす重要性についても指摘した。

次に実践的貢献として、まず研究 1 において開発された授業不安測定尺度は、大学教員であり、なおかつ英語教員でもあるという、従来の大学教員を対象とした研究では捉えること

のでできなかった、多面的な特性を持つ大学英語教員の授業不安を把握することが可能である。また本尺度は、大学英語教員が認識する授業不安の程度を測定することで、教員に対するストレス予防策や介入プログラムを設計する際の基礎データを提供し、さらに大学英語教員を対象とした支援プログラムや研修の効果を客観的に評価する際にも活用することができる。次に研究2において開発された授業影響要因測定尺度は、授業不安に影響を与える要因というより包括的な観点から、ストレス管理や授業不安の軽減・解消のための実践的なアプローチを検討する上で役立つ情報を提供することができる。また、本尺度と授業不安測定尺度を組み合わせることで、教員の授業不安に対するより個別的な介入が可能となる。加えて研究3では、日本は英語を外国語として学ぶ、あるいは教える（EFL）環境にあり、日本の大学では英語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場合がある（大学英語教育学会（JACET）第4次実態調査委員会, 2018）という背景を踏まえ、授業不安に影響を与える要因として教員の属性（専門分野、雇用形態、教員年数）および学生の英語レベルに着目した。そのうち、授業不安と専門分野の関係に着目した先行研究は、管見の限り見当たらない。したがって、専門分野を授業不安に影響を与え得る要因として注目した点に本研究の独自性があり、また専門分野が授業不安に影響を与える要因であるという結果は、本研究において新たに見出された知見である。

最後に、上記の本研究の意義とは別に、本研究には多くの面で限界があることも事実である。1点目は、調査対象者の数である。調査対象者が少ないことは、統計的検出力の低下、サンプルの代表性の欠如、一般化可能性の制限、データの偏り、推測の信頼性の低下といった問題を引き起こし得る。したがって、今後の研究においては、調査対象者を増やすことで、サンプルの代表性を高めるとともに、統計的な検出力を強化することで、より信頼性の高い結果を得ること、また結果の一般化可能性を向上させることが重要な課題である。2点目は、本研究では扱わなかった授業不安に関連するその他の要因について検討することである。例えば、授業観（ビリーフ）や教育効果がその一例としてあげられる。授業観については、「教師は～でなければいけない、～であるべきだ」という形で表現されるイラショナル・ビリーフはストレスと関連性があるものとして注目されている（笹島・ボーグ, 2009）。また教育効果については、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）。今後は本研究で得られた結果を踏まえ、これらの点についても検証を行うことが期待される。

参考文献

- 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), pp.69-77.
- 片岡恋惟 (2024a) 「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―」『国際広報メディア・観光ジャーナル』, 38, pp.19-41.

- 片岡恋惟 (2024b) 「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』, 48(1), pp.99-108.
- 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, pp.51-58.
- 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, pp.173-185.
- Lazarus R. S., & Folkman S. (1984) *Stress Appraisal and Coping*. Springer.
- 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, pp.491-500.
- 笹島茂・サイモン・ボーグ (2009) 『言語教師認知の研究』. 開拓社.
- サトウタツヤ (2015) 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) 『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 (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) 『TEM でわかる人生の径路—質的研究の新展開—』, pp.209-210. 誠信書房.
- 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), pp.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), pp.19-28.
- 高階利徳 (2016) 「大学教員の職務ストレスとレジリエンス」『経済情報学研究』, 88, pp.1-36.
- 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), pp.132-146.