

女子大学生の教育実習にまつわる不安： 面接のテキスト分析より

吉 村 麻奈美
高 垣 マユミ
牛 島 順 子

問題と目的

研究の背景

筆者らは2015年より、女子大学における教育実習に関する研究を継続的に進めてきた。高垣・吉村(2015)はまず、現状分析を行なった。質問紙を用いて、教育実習の前後に認知面と心理面の変化を測定し、自由記述および半構造化面接を併用し教育実習の前後の変化とその理由をとらえた。結果からは現場における他者とのコミュニケーションが認知や心理の変化に大きな影響を与えていることが示唆され、教育実習生への心理的介入の方向性を見出している。

ついで、高垣・吉村(2016)では、認知面・心理面の変化についての追試を行い、その結果が前年度と同様の傾向を持つことをふまえ、質問紙および自由記述の内容を個別に分析し、実際に心理的介入を実施した。対象は教育実習生1名であり、不安事項を同定したところ「現場の教員との関係性」が選ばれ、介入後は不安感の低減が報告されたため、現場における他者とのコミュニケーションについて取り扱うことの有効性は支持された。

吉村・高垣(2017)においては、質問紙と面接法を併用し、教育実習におけるストレス、および関連する不安について、より具体的かつ詳細に検討した。教育実習ストレス尺度の得点変化についてみたところ、教育実習前後における有意な変化は認められなかった。つまり、教育実習体験を通して、ストレスから受ける強度は大きくは変わらないことが示唆され

た。自由記述の結果から、ストレスラーに対する事前の予測がすでにポジティブであるもの、あるいは、ネガティブに認知している場合でも、ポジティブな意味づけも付加していることで両価的な反応となっているものが散見された。

吉村・高垣(2018)では、より効果の高い不安低減を図る心理的介入を検討した。実習後の学生4名に、半構造化面接を行った。得られた語りのうち、共通する内容をカテゴリにまとめた結果、出現したカテゴリは【配属校に関するもの】【生徒との接し方】【従事時間の長さ】【体調面の不安】【教員への気遣い】【教員からの扱われ方】であった。内容はより具体化・明細化し、個別性が高く、実習後に介入を行う場合には、画一的なものよりも各人の環境を考慮した個別的な介入がより有効であることを示していると考えられた。

高垣・吉村・田爪(2019)では、数量的な研究アプローチを採用し、教育実習におけるストレスラーおよびストレス反応について、実習前後の差異を縦断的に検討した上で、教育実習におけるストレスラーとストレス反応との関連を探索的に検討した。教育実習を行った大学生を2年にわたり対象とした分析の結果、「ストレス反応」に関しては、実習前では、「うつ気分・不安全感」「不安・不確実感」「疲労・身体反応」が高かったが、実習後では低くなっていた。また、実習の前後に共通して「対生徒」にストレスを感じ、実習後においては「実習業務」にストレスを感じる事がうかがわれた。さらに、ストレスラーとしての「対生徒」を想像することが、実習前後において、ストレス反応のうち疲労・身体反応、うつ気分・不安全感を高め、「実習業務」を想像することが、実習後において不安・不確実感、自律神経症状を高める可能性が考えられた。

高垣・吉村・牛島・田爪(2020)では「教師効力感」に研究対象を広げ、「教師効力感」「不安」「教師観および教育観の明確さ」の、教育実習前後の変化について検討し、また、不安の規定因について探索的分析を行なった。その結果、実習前の予想と比較して実習後には教師効力感が向上し、実習に対する不安が低減し、さらには教師観、教育観が明確化していた。また、実習前、実習後ともに教師効力感の高さが実習に対する不安を低減する要因になっていたことから、具体的支援として、事前指導としては教師効力感の向上に取り組み、振り返りにおいても教師効力感の内容をふまえて行うことの有効性が示唆された。

高垣・吉村・牛島・田爪(2021)においては、一連の研究の流れを受け、新たに教師効力感と自己認知、他者認知との関係に焦点を当てて調査分析を行った。他者や自己認知の能力を示す概念としてメンタライゼーション能力

(自己および他者に対する認識の能力)を用い、メンタライゼーション能力が教師効力感および実習における不安に及ぼす影響について検討し、さらに、実習における不安の規定因について探索的分析を行なった。その結果、対自的メンタライゼーション能力の高さは教師効力感を高め、実習における態度面の不安を軽減していた。一方、実習における技量面の不安にはメンタライゼーション能力の影響は見られなかった、ということが明らかになった。

本研究の目的

以上、見てきたように、筆者らは2015年から2018年までは、教育実習における学生への心理的理解と支援について、自由記述および半構造化面接を用いた質的研究を中心に、比較的少数の対象における事例から実習における不安や困難さへの介入という視点から検討してきた。この一連の研究を進展させるために、2019年以降は、数量的な分析に軸足を移した。2020年は教師効力感と実習中の不安との関係について検討し、2021年はメンタライゼーション能力が教師効力感と不安等に関してどのように影響するか検討した。この間、教育実習における不安と関連する要素としては、現場での他者とのコミュニケーション、教師効力感、メンタライゼーション能力などが見出されてきた。

高垣・吉村・牛島・田爪(2020)は、「学生が抱えている不安の個人差によって、どのような面における自信を身につけることが効果的であるのかが変わりうる」ため、「実習で学生が抱える不安に対しては、その個人差を把握するとともに、それに応じた指導の必要性がある」と考察している。また、吉村・高垣(2018)においても、介入を行う場合には、画一的なものよりも、各人の環境を考慮した個別的な介入がより有効であると述べている。

本稿の執筆期間である2021年度は、Covid-19の感染流行2年目であり、大学での授業は多くがオンライン化するなど、学生の晒される状況が大きく変化した。大学生の様子を見ると、オンライン中心の生活に対する反応は、肯定的・否定的・中立的と3分割され、一括りにすることができない。教職につくにあたって、これまでとは異なる不安を抱えている可能性がある。そのような背景もあり、より詳細な質的・個別的検討を行うことで、教育実習への不安低減のための方策を探るべき時期であると考えた。したがって、本研究では、インタビューデータからより個別的な要素を洗い出すことを試みる。

方法

調査対象者

「教育実習指導」(3年生対象、教育実習事前指導の授業)および「教育実践演習」(4年生対象、教育実習事後指導の授業)を受講し、教育実習に登録している女子大学生6名のインタビューデータを分析対象とした。

この6名の女子大学生は、全員が中学校もしくは高等学校において英語科の教育実習を体験している。また、うち4名は面接調査時には教員としての採用が内定しており、うち2名は教員以外の進路を希望していた。教員以外の進路を希望している2名は、留学や民間企業等の進路に進んだのち、教員の職につくことを検討していた。

倫理的配慮

調査対象者に対し、本研究の目的および概要、個人情報取り扱い、情報の取り扱い(逐語録作成やテータ分析、それらの管理を誰がどのように行うか)、面接への参加は自由意志であること、および面接や録音の中止の自由、研究成果の発表等について文書にて説明した。それらの文章が記載された「面接承諾書」にサインをもらい、同意を確認した。また説明時には面接後に質問および撤回を受け付けることも示し、連絡先を伝達した。

データ収集の手続き

本研究の目的に合わせ、対象者の発言をより細かく扱う分析方法を採用することとした。調査協力者に対して、教育実習の前後に認知面と心理面に関する質問紙を実施し、その変化を見た。その質問紙の得点と、教職に対する不安感に関して用意した質問項目もとに、教育実習後に概ね60分の半構造化面接を行った。面接中は話の内容を深めるため、必要に応じて質問を加えた。半構造化面接時の質問項目を表1に示す。

面接時期は、2016年3月から2017年3月にかけてであった。

面接場所は、筆頭筆者の所属する学生相談機関の一室であった。面接内容はICレコーダーにより録音し、その逐語録をデータとした。

表1 半構造化面接に用いた質問

1	教職に関して現時点での不安事項
2	質問紙のうち、不安が不変、あるいは上昇している個所について確認、質問
3	質問紙で拾えていない不安事項、他のネガティブな感情の確認
4-1	教員や生徒との対人関係、コミュニケーションはどのような感じだったか？
4-2	これらの人との間で起きたことはどの程度自分の精神状態に影響したか？
5	ほか、教育実習や教師について気になること
6	もし、このような心理的介入を授業の一環でおこなうとするならば、教育実習の「前」「後」「前後両方」のどれが適切と思うか？その理由は？
7	教職のプログラムについて、メンタルヘルスの観点から改善を希望すること

分析手続き

逐語録をテキストデータとし、テキストマイニング・ソフトの一つであるKHCoder3(樋口, 2004; 樋口, 2014)を用いて分析を行った。

分析を始めるにあたり、以下のようなデータクレンジングを行なった。

まず、同じ意味で使われた言葉は同じ単語としてカウントされるように修正を加えた。たとえば、「指導教員」と「先生」は「教員」とした。

つぎに、形態素解析を行い、分析対象となる文章を単語の単位に区切って各単語の品詞を判別した。分析に用いた語の品詞は、名詞、サ変名詞、形容動詞、動詞、形容詞、副詞であり、固有名詞、組織名、人名、地名、感動詞、未知語等は除いた。

これらの前処理を行なったデータを対象とし、単語頻度分析で単語の出現回数を分析した。

さらに、出現回数10回以上の特徴語を対象とし、単語と単語の結びつきを探るため、共起ネットワーク分析を行った。

結果

特徴語の出現回数

総抽出語数は21,716語、異なり語数は1,567語であった。

逐語録にどのような単語が何回出現していたかを把握するため、10回以上出現した特徴語を一覧表にした(表2)。同様に、教員志望の学生と、教員志望ではない学生の逐語録に関しても、10回以上出現した特徴語を一覧表にした(表3、表4)。

表2 教育実習不安に関する特徴語の出現回数(全体)

順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数
1	教員	256	28	相談	18	54	部活	12
2	実習	94	28	行う	18	54	一緒	12
3	自分	79	30	試験	17	54	仕事	12
4	授業	76	30	準備	17	54	対応	12
5	分かる	73	30	終わる	17	59	ストレス	11
6	子	66	30	怒る	17	59	教職	11
7	生徒	63	30	多い	17	59	国語	11
8	不安	42	30	年	17	59	感じる	11
9	見る	40	36	週間	16	59	知る	11
9	人	40	36	違う	16	59	悪い	11
11	教育	39	36	持つ	16	59	厳しい	11
12	指導	37	39	お世話	15	59	形	11
13	英語	36	39	大丈夫	15	59	週	11
13	聞く	36	39	問題	15	68	教師	10
15	書く	35	39	入る	15	68	公立	10
16	時間	32	43	研究	14	68	周り	10
17	話	30	43	正直	14	68	母校	10
17	教える	30	43	使う	14	68	担任	10
19	学校	23	43	一番	14	68	好き	10
20	クラス	22	47	気持ち	13	68	戻る	10
20	高校	22	47	勉強	13	68	大きい	10
20	部分	22	47	駄目	13	68	上	10
23	関係	20	47	大変	13			
23	考える	20	47	受ける	13			
25	帰る	19	47	怖い	13			
25	来る	19	47	塾	13			
25	結局	19	54	大学	12			

10回以上出現した特徴語は「教員」(256回)、「実習」(94回)、「自分」(79回)、「授業」(76回)などの名詞19語、「分かる」(73回)、「見る」(40回)、「聞く」(36回)、「書く」(35回)などの動詞19語など、合計78語であった。

表3 教育実習不安に関する特徴語の出現回数(教員志望)

順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数
1	教員	166	27	部分	14
2	思う	126	27	試験	14
3	実習	63	29	お世話	13
4	言う	63	29	研究	13
5	自分	47	29	準備	13
6	授業	42	29	一番	13
7	生徒	41	29	時間	13
8	不安	36	29	聞く	13
9	行く	35	29	他	13
9	分かる	35	36	高校	12
9	子	35	36	帰る	12
12	感じ	34	38	相談	11
13	指導	28	38	対応	11
14	書く	26	38	話	11
15	英語	25	38	正直	11
16	人	22	38	教える	11
17	学校	19	38	持つ	11
17	見る	19	38	受ける	11
17	考える	19	38	年	11
20	教育	18	46	公立	10
20	今	18	46	最初	10
22	クラス	17	46	一緒	10
22	関係	17	46	違う	10
24	週間	15	46	感じる	10
24	前	15			
24	終わる	15			

教員志望である学生4名において、10回以上出現した特徴語は「教員」(166回)、「実習」(63回)、「自分」(47回)、「授業」(42回)などの名詞27語、「思う」(126回)、「言う」(63回)、「行く」(35回)、「分かる」(35回)などの動詞23語など、合計50語であった。

表4 教育実習不安に関する特徴語の出現回数(教員志望ではない)

順位	抽出語	出現回数
1	教員	96
2	思う	87
3	言う	67
4	分かる	38
5	授業	34
6	自分	32
7	実習	31
7	子	31
9	割	26
10	聞く	23
11	生徒	22
11	行く	22
13	教育	21
13	見る	21
15	話	19
15	教える	19
17	人	18
18	感じ	16
19	他	14
20	塾	12
21	英語	11
21	国語	11
21	行う	11
24	高校	10
24	怒る	10
24	来る	10

教員志望ではない学生2名において、10回以上出現した特徴語は「教員」(96回)、「授業」(34回)、「自分」(39回)、「実習」(31回)などの名詞16語、「思う」(87回)、「言う」(67回)、「分かる」(38回)、「聞く」(23回)などの動詞10語、合計26語であった。

共起ネットワーク

特徴語どうしの関係を見るため、共起関係にある語の出現パターンを線で表現したネットワークを描いた。図においては、配置された距離ではなく、

線で結ばれているかどうかに意味がある(樋口、2004、2014)。また、強い共起関係にあるほど太い線、出現数の多い語ほど大きい円で描かれる。

本研究では特に「不安」について見ていくため、「不安」についての共起ネットワークの中からサブグラフ検出を行なったものを図1に示す。サブグラフ検出とは、比較的強くお互いに結びついている部分を検出したものであり、同じグループに含まれる語は実線で、異なるグループに含まれる語は破線で結ばれている。

同様に、教員志望の学生についての「不安」についての共起ネットワークの中からサブグラフ検出を行なったものを図2に、教員志望ではない学生についての「不安」についての共起ネットワークの中からサブグラフ検出を行なったものを図3に示した。

教員志望の学生における不安、そして教員志望ではない学生における不安に関して、各グループに含まれる語について、KWIC コンコーダンスを参照しながらそれぞれの語の関連を見ることで、それらがどのような関係にあるかを見出した。

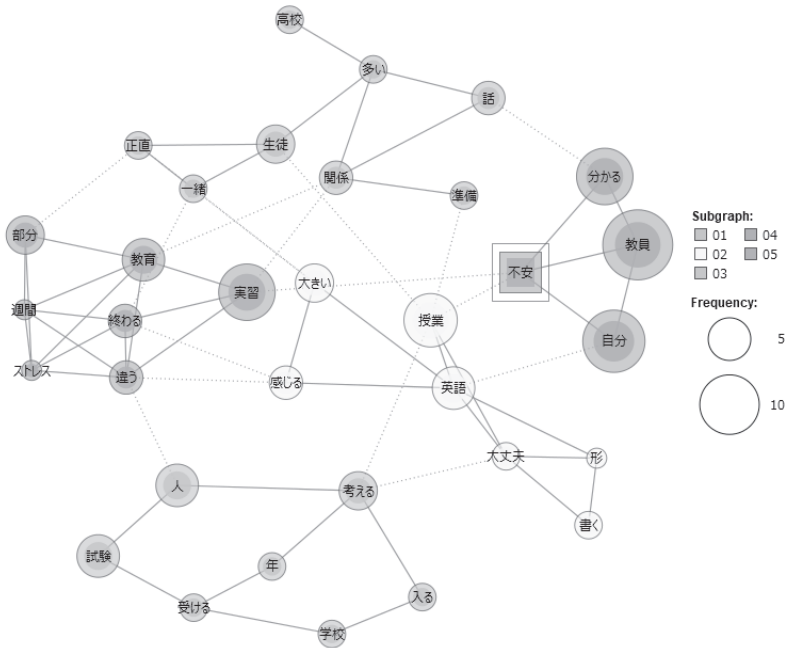


図1 教育実習に関する「不安」についての共起ネットワーク(サブグラフ検出)

6名全員に対しての「不安」という語を中心とした共起ネットワークを見てみると、「不安」と関連が強い語は「教員」、「自分」、「分かる」となっている。

この共起ネットワーク図には他に4つのグループがある。1つ目は、「授業」「英語」「大丈夫」「大きい」「書く」「感じる」「形」などの語のグループである。2つ目は、「生徒」「関係」「高校」「話」「準備」「多い」「一緒」などの語のグループである。3つ目は、「実習」「教育」「違う」「終わる」「部分」「ストレス」「週間」などの語のグループである。4つ目は、「試験」「考える」「受ける」「人」「年」「学校」「入る」などの語のグループである。

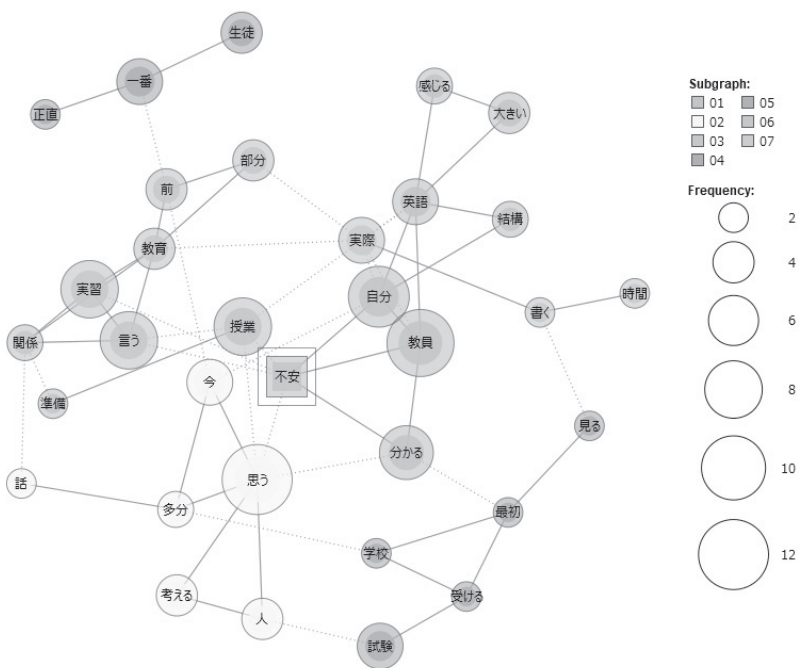


図2 教員志望の学生における教育実習に関する「不安」についての共起ネットワーク(サブグラフ検出)

教員志望の学生における「不安」という語を中心とした共起ネットワークを見てみると、「不安」と関連が強い語は「教員」、「自分」、「分かる」に加え、「英語」「大きい」「感じる」という語でのかたまりができていた。関連する内容を

逐語録で見ると、「その後自分はどうやっていくのかなという不安」「英語が苦手で不安」「自分の配属が決まっていなくて不安」「実習中の不安が大きかった」などであり、【実習中および今後に向けて生じる不安】に関するものとまとめることができる。

教員志望の学生における頻出語の共起ネットワークには、他に6つのグループができていた。

2つ目は、「試験」「受ける」「学校」「最初」「見る」などの語のグループである。逐語録を見ると、「試験を受けると決めてからは就活をやめた」「採用試験の情報をなかなか得られない」といった内容であり、【教員採用試験を含めた教育実習課程に関するもの】と描写することができる。

3つ目は、「実習」「言う」「教育」「前」「部分」「関係」などの語のグループである。逐語では、「教育実習前ってあれこれ不安だった」「実習の前は行ってみないと分からないという部分があった」「実習が始まる前に覚えようと試みた」などが出てきており、【教育実習の前に生じる気持ちと行動】と呼べるグループである。

4つ目は、「思う」「今」「考える」「人」「話」などの語のグループである。逐語を参照してみると、このグループは特に幅が広く、【対人関係をめぐる考え】というやや大きな括りといえるだろう。

5つ目は、「実際」「書く」「時間」などの語のグループである。逐語では、「指導案書いて、実際にそれに基づいて授業をしてみる」「うまく時間内で作れるかという不安は、実際にやってみないと分からない」「実際に現場になってみたら」といったもののほか、「実際に採用試験を受けて」なども含まれていた。【現場に対するシミュレーション】をしているようなまとまりである。

6つ目は、「授業」「準備」などの語のグループである。逐語には、「(時間は)授業の準備にあてられる」「自分の授業で準備したものがうまくいかなかったらどうしよう」「授業の時は」などがあり、主には授業の準備という、【実習における実務作業】に関する言及である。

7つ目は、「生徒」「一番」などの語のグループである。逐語では、「生徒という時が正直一番不安」「一番気かけなきゃいけない生徒」「一番不安が高かった時期」などが対応し、【生徒に関する言及】とまとめることができよう。

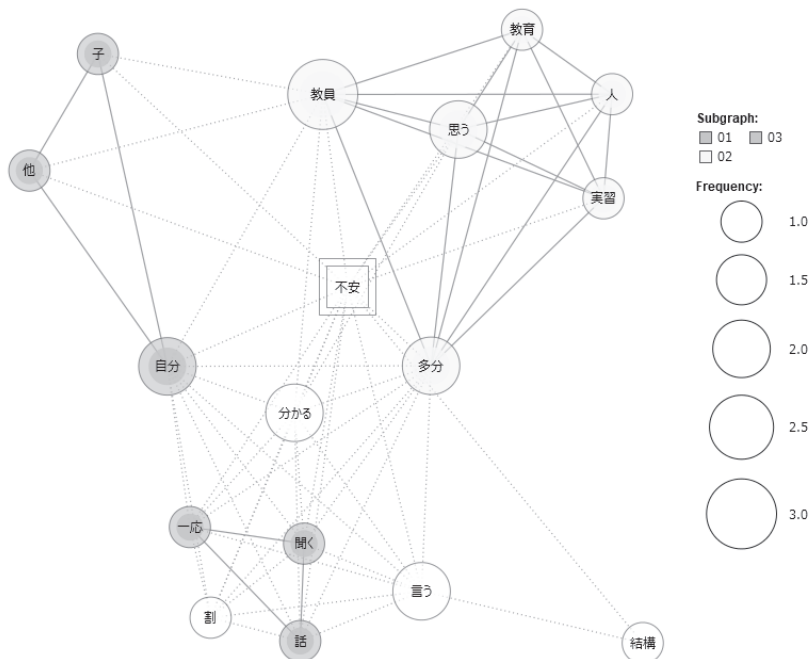


図3 教員志望ではない学生における教育実習に関する「不安」についての共起ネットワーク(サブグラフ検出)

教員志望ではない学生における「不安」という語を中心とした共起ネットワークを見てみると、「不安」と関連が強い語はなく、他の頻出語をめぐって3つのグループが存在している。

1つ目は、「教員」「思う」「実習」「人」「教育」などの語のグループである。逐語を参照すると、「教育実習に行ったときの教員が緩かった」「他の教員への信頼を損ねちゃう不安」「忙しい教員に実習録をみていただくのが申し訳ない」といった、【教育実習中の教員との関係】をメインとしたグループといえる。

2つ目は、「自分」「他」「子」などの語のグループである。逐語では、「他の塾とか自分自身もそうだった」「実習生の子は、自分は行っちゃって」「自分は苦手だなと思ってしまっ」などが該当しており、学生のアルバイト先である学習塾のような【教育実習以外の場面も含む自分の体験】とまとめることができる。

3つ目は、「一応」「聞く」「話」などの語のグループである。逐語を参照すると、「(指導教員から) 次の授業どうしようかと一応聞かれる」「人の話を聞かない」「友だちに聞いたら」などが該当し、【指導教員や生徒のほか、周囲の人物とのコミュニケーション】に関するものと括ることができる。

考察

教員志望の学生と教員志望以外の学生を分けて頻出語の比較をしたところ、教員志望の学生においては上位に「不安」が出現しているのに対し、教員志望以外の学生においては「不安」は上位には出現しなかった。

また、重複する語も多いなか、教員志望の学生だけに見られた上位に出現した語は「書く」「学校」「今」「クラス」「関係」「週間」「終わる」「試験」「お世話」「研究」「準備」などであり、教員志望以外の学生だけに見られた上位に出現した語は「塾」「国語」「行う」「怒る」などであった。該当する学生の人数の差、学生の体験の特殊性などを差し引く必要があるかもしれないが、教員志望の学生の方が、より教育実習に直接的に含まれる工程や人物に言及し、教員志望以外の学生の方が、より周辺的な要素や特徴的な要素にも言及していると捉えることができる。これらの違いは、教員志望と教員志望以外の学生の切迫感や関心事の差異を表わしているともいえる。心理的介入の際にも、柔軟性を持たせられるとよいだろう。

共起ネットワーク分析を介して見られた特徴的なこととしては、教員志望の学生においては、教員採用試験に関する不安が出てきていることが挙げられよう。教員採用試験に関しては、教育実習そのものではないため、教育実習にまつわる調査では触れられないこともあるだろう。教員志望の学生にとり、教員採用試験と他のプロセスの同時並行的な期間は不安を加速させるようであり、また、教職志望者が決して多くはない本学の環境では、情報を得にくいという声もあった。したがって、この点での支援も充実させる必要があることがうかがえた。他に検出されたグループについては、現場における他者とのコミュニケーション(高垣・吉村, 2015)、教師効力感(高垣ら, 2019)などの結果を支持する形となった。

本学の教職プログラムは、必ずしも教員志望者が履修しているわけではない。ただ、当初は教員志望ではなかった学生が、教育実習に行き、その体験をもとに教職へと進路変更をするケースもある。教員志望者以外の学生にとってもより関心事と結びつけることができ、より力を発揮できるような環

境を用意することを、教職プログラムにおいて目指されることが望まれるのではないか。そのために、今回の結果において出てきた語や領域を広く意識することは、実践的に有用であるのではないかと考える。

本研究の限界としては、調査対象者数に関することが挙げられる。今回の結果は調査対象者6名からの語りにすぎず、より異なる状況に置かれた学生からは、また異なる要素が出てくることが考えられる。調査対象者数、および調査時期については、今後の検討課題である。

さいごに、今回の分析はCovid-19感染症流行前の実習生を対象としていることも、言及すべき点である。2021年現在はCovid-19感染症流行中にあり、教育実習そのものも、教職に関する授業の実施も感染状況に応じて揺れ動くような状況にある。そのような不安定な状況下では、学生の不安に新たな要素が生起していることも当然ながら推測される。心理的介入の方法について、対面面接ができない場合に遠隔で行うことも考慮するなど、引きつづき、個別事情にも十分注意を払いながら、介入を行なっていくことが望ましい。

文献

- 樋口耕一 2004 テキスト型データの計量的分析—2つのアプローチの峻別と統合— 理論と方法 19(1), 101-115.
- 樋口耕一 2014 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して— ナカニシヤ出版
- 高垣マユミ・吉村麻奈美 2015 教育実習前後の女子大生の認知と心理の変化:教員養成の質を高めるための現状分析と課題 津田塾大学紀要, 47, 53-71.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美 2016 教育実習前後の女子大生の不安要因とその心理的介入に向けた予備的研究 津田塾大学紀要, 48, 49-61.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美・田爪宏二 2019 女子大生の教育実習におけるストレスの要因とストレス反応についての縦断的分析 津田塾大学紀要, 51, 121-135.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美・牛島順子・田爪宏二 2020 女子大学生の教育実習における教師効力感と不安についての分析 津田塾大学紀要, 52, 59-72.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美・牛島順子・田爪宏二 2021 女子大学生の教育実習における教師効力感と実習不安に対するメンタライゼーション能力の影響 57
- 吉村麻奈美・高垣マユミ 2017 女子大生の教育実習にまつわる不安:ストレッサーおよび不安事項の詳細な検討 津田塾大学紀要, 49, 49-61.
- 吉村麻奈美・高垣マユミ 2018 女子大生の教育実習にまつわる不安:不安軽減を図る心理的介入 津田塾大学紀要, 50, 95-112.