

小学校の家庭科学習において教育学部生が持つ授業指導不安 —家庭科指導不安尺度の作成と教師効力感、実習経験、教師志望度への影響に着目して—

香曾我部琢¹, 越後百々奈², 福田花野², 嶋貫綾香², 下地ひかる²

¹宮城教育大学教育学部家庭科教育講座, ²家庭科教育専攻

本研究では、教育学部に所属する学生が、大学生活の中で不安や葛藤を乗り越え、教師としての自己を形成していく過程に着目した。とくに、現在感じている教育実習不安だけでなく、将来、自分が教師になったときの不安について取り上げ、どのような不安を抱えているのかその時間的展望を明らかにし、その不安を推し量る心理尺度を作成する。そして、その尺度をもとに、教師を目指す学生が抱く将来の不安が現在の教師効力感、実習経験、教師志望度にどのような影響を与えるのかを明らかにし、小学校教員養成における家庭科教育の在り方について総合的に検討を行う。

キーワード: 指導不安、時間的展望、教師効力感、実習経験、教師志望度

1. 問題と状況

1.1 教師の精神疾患の要因となるストレス

文部科学省(2013)[1]が示した「平成 25 年度公立学校協力員の人事行政状況調査」によると、平成 13 年度では 2,503 人だった精神疾患による教育職員の休職者が、平成 25 年度では教育職員全体 919,717 人の内、0.55%の 5,078 人へと倍増したことが示された。教師の精神疾患による休職に関しては、休職する教職者の給与の保証や代替教員への給与など経済的な影響だけでなく、復職へ向けた支援や代替教員が決まるまでの周りの教員への負担など影響が広がるため、社会問題として世間の関心も高い。そのため、教師の精神疾患とそれに伴う休職の問題については、多くの研究者の関心を集め、多くの先行研究によって精神疾患の要因について多くの知見が示されてきた。

例えば、田中ら(2003)[2]では教師の精神疾患やバーンアウトの要因としてストレスをあげて、そのストレスとして、保護者からの批評や家庭での協力を得られない、発達障害を持つ子どもへの対応など、現代において急激に顕在化した問題に起因する項目を示し、小中学校教師向けに全 61 項目、7 因子に

よる「教師用ストレス尺度」を作成している。さらに、清水(2012)[3]も、ストレス者としていじめの問題や同僚との意見の相違などを示し、小学校教師向けに全 25 項目、5 因子による「小学校教師ストレス尺度」を作成している。これらの先行研究の積み重ねから、教師の精神疾患の要因となるストレスの経験についての全貌が示されつつあり、さらに、それらのストレスをコーピングする方略や回避する方策について研究が進められている状況である。

1.2 養成期における教育実習不安

また、現職の教師の精神疾患とそれに伴う休職の増加によって引き起こされる問題は、経済的な影響だけではない。近年では、教師という職業が、心を病んで休職・退職することが多い職業として社会の認知が高まったために、将来の職業として教師を選択する若者を減少させるという間接的な影響も現れている。高木(2010)[4]は、教師のストレスに関する問題が、教育学部への進学希望者の減少を生み、それによって教師の量が質ともに下げてしまう「人的資源の欠乏の問題」になる可能性を示唆している。

また、教育学部に進学したとしても、教育実習でのストレスや不安の経験によって、教師になることを途中で諦め、他業種へ転換する学生も多い。そのため、

養成期における教育実習における不安やストレスについて、研究者の関心も高く、教育実習において立ち現れるストレスや不安の経験をどのように乗り越えさせるのか、先行研究においてストレスや不安の解決方法を新たな知見を示してきた(山本ら,2012)[5]。

1.3 不安が教師への志望度に与える影響

教育実習不安の経験と教育学部生の進路選択の関連性について、西松(2008)[6]は、教育実習における児童生徒との関係性の不安が教師希望度と負の相関があること、女子学生では個人的教師効力感が、男子学生では一般的教師効力感が教師志望度と正に相関することを明らかにした。また、職業的な効力感については、看護や保育士の領域で職業的アイデンティティとの関連性が指摘され(マイマイティ 2007[7]、西山 2008[8])、松井ら(2008)[9]は職業的アイデンティティが進路決定プロセスによって異なることを示している。つまり、養成期における教育実習の不安の経験は、養成期の教師効力感と相関して進路決定のプロセスに影響を与えるだけでなく、将来、教師になってからの教師効力感や教師の職業的アイデンティティなどの自己形成に影響を与えらるるのである。

1.4 将来の自分の不安とアイデンティティ

養成期における学生が経験する不安が、教師としての職業アイデンティティ、教師効力感などの自己形成に影響を与えることを示した。しかし、不安が自己意識に与える影響は、現在の経験だけでなく、過去の経験と将来への展望との連続性が関連していることが示されている(園田, 2007)[10]。

都築(1993)は、アイデンティティが同一性達成地位の者は「過去－現在－未来」の時間的な連続性が統合されており、逆に拡散地位の者はその連続性が見られなかったことを明らかにした。つまり、人の自己意識の在り様を捉えるためには、現在の経験だけで

なく、過去や未来との連続性も含めてとらえる必要があるのである。

「過去－現在－未来」の連続性の中で、自己の在り様を捉えようとする概念として「時間的展望」がある。時間的展望の視点で、自己形成の在り様について明らかにしようとした研究は多いが、その対象は非行少年や大学生の進路、看護学生などにとどまり、教師を対象にした研究は見られない。本研究では、将来、小学校教師を志望する教育学部生が、将来に自分が教師になった際の家庭科指導における不安をどのように捉えているのかを明らかにする。そして、その不安を養成期や新採・現職期にどのように解消していくべきなのか、養成教育・現職教育の在り方について総合的に検討することを目指す。

2. 研究方法

2.1 研究対象者

教育学部に所属している学生。

2.2 調査期間

平成 27 年11月から 12 月まで

2.3 研究の手続き

本研究は、まず(i)教育学部の学生が現在抱えている将来の小学校家庭科授業における指導不安を測定する心理尺度を作成する。次に、(ii)教師志望度や教師効力感に与える影響について明らかにすること、以上2点を目的としている。

まず、(i)では、①将来、小学校の教師になった際に、家庭科を指導する際に、どのような不安があるのか自由記述で予備調査を実施する。次に、②自由記述で得た言語データをテキストマイニング(KH Coder Ver. 2.00f)で階層クラスター分析、共起ネットワーク分析を行う。分析結果をもとに質問項目を作成する。③作成した質問項目を小学校教師2名とともに文章を精査し、5件法による質問紙調査を実施する。

④調査から得られたデータをもとに尺度作成を行う。

さらに、(ii)では、尺度を用いて、指導不安が教師を希望して入学してきた学生の自己意識にどのような影響を与えているのかを明らかにする。そこで、自己意識と関連性が強い「教師効力感尺度」、現段階での「教師志望度」、「実習経験」や「家庭科教育法の受講経験」などをピックアップした。指導不安に与える影響について、統計的な分析で明らかにする。

3. 結果と考察

3.1 研究 i

自由記述による質問紙調査の結果、教育学部の学

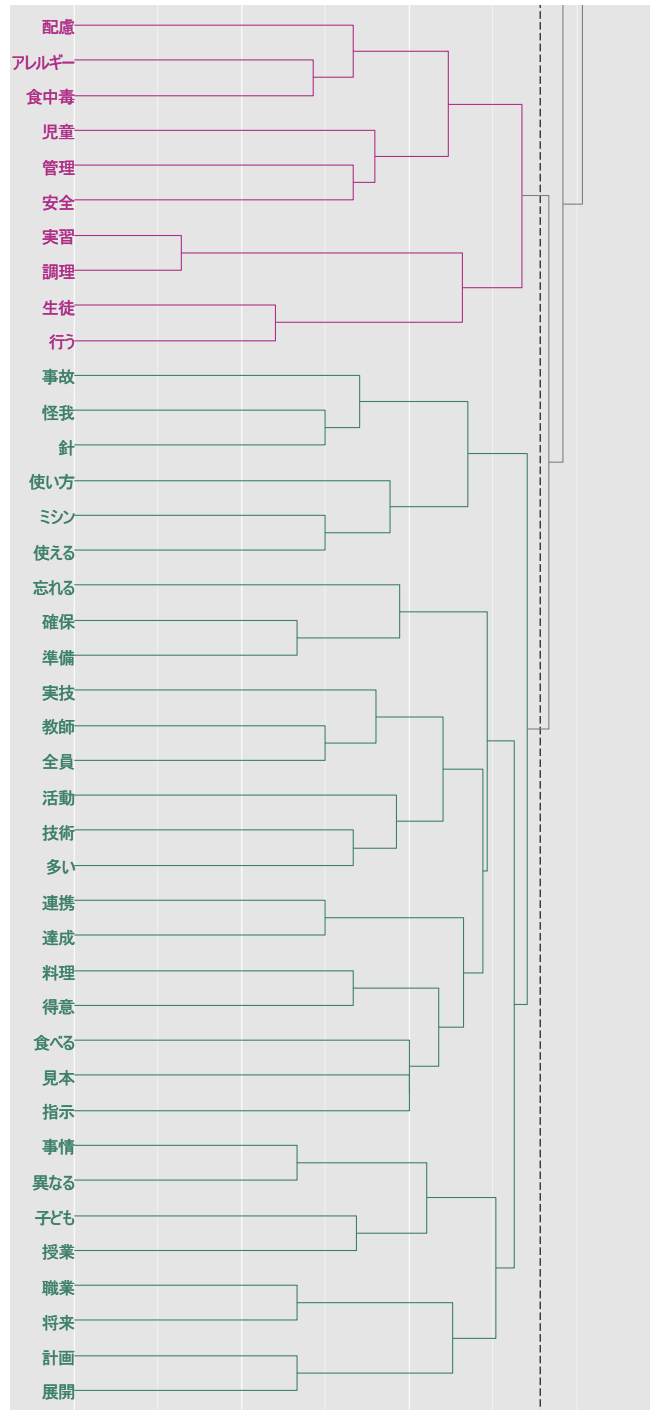
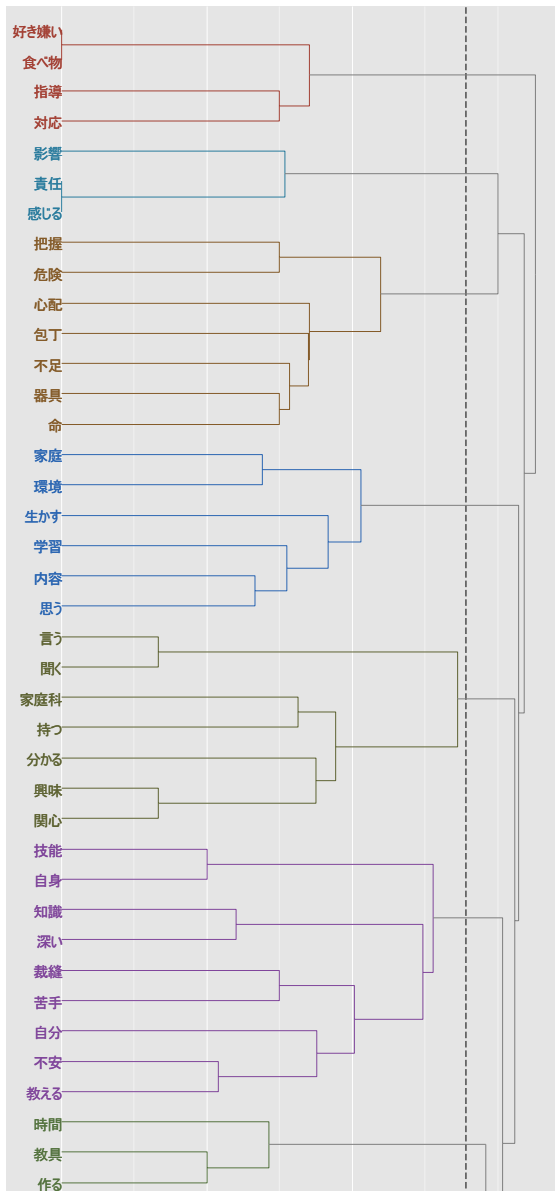


図1 家庭科指導不安に関するデンドログラム

生 42 名に実施し、138 個の記述を得ることができた。138 個の記述を KHCoder を用いて分析し、関連して使用されている語彙群を階層的クラスター分析で明らかにし、Figure1 として示した。その結果、9個のクラスターとなることが示された。また、共起ネットワークを用いて、言語データにおける語彙間の関連性について

て明らかにした。2つの分析結果をもとに、関連が強い語彙を組み合わせて、21項目の質問項目を作成した。

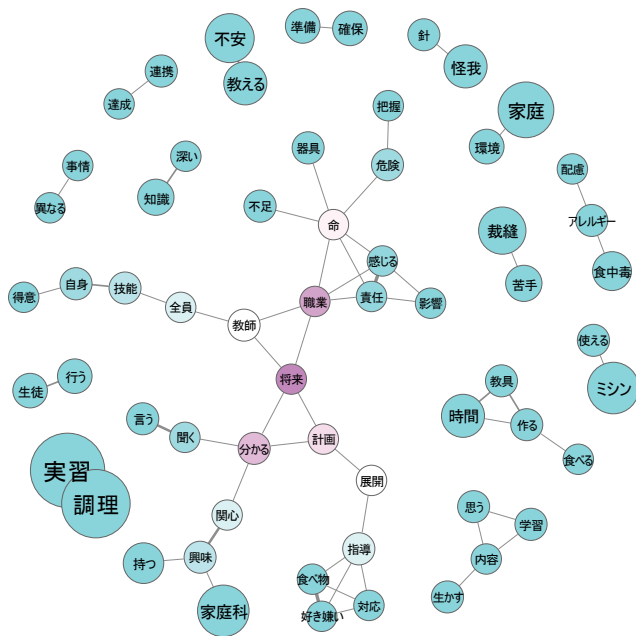


図2 家庭科指導不安に関する共起ネットワーク

3.2 質問項目の作成

本来ならば、作成した21項目すべての質問の作成過程を示さなければならないが、字数の都合があるので、ここでは2つ例示する。

まず、デンドログラムをみると、1つめのクラスターは「好き嫌い、食べ物、指導、対応」という語が示されている。共起ネットワーク(図2中央下)でも、この4つの語が結びついており、さらにそばに「家庭科、実習、調理」などの語が大きく示されていることが示された。そこで、この4つの語を用いて「A02:調理実習で、児童の好き嫌いに対応した指導をできるか不安に思う」という質問項目を作成した。

次に、9つ目のクラスターを見ると、さらに3つに枝分かれし、さらにその下位に2~3のクラスターが繋がっていることが示されている。下位のクラスターを細かく見ると、「事故、怪我、針」と「使い方、ミシン、使える」の語が繋がってクラスターを形成していることか

ら、この語は共起ネットワークでも、針と怪我のつながりが示され、「危険、把握」などの語とも近いので、「A10.ミシンや針を使用する際に、児童がケガをしないように適切に指導できるか、不安に思う」と質問項目を作成した。

3.3 研究 ii

21項目の評定値に探索的因子分析(主因子法・プロマックス回転、SPSS Statistics ver21)を行った。初期の固有値が1.5を超えるのが3因子のみであったので、3因子解を用いた。次に、3因子、14項目の評定値に対して、さらに探索的因子分析(主因子法、プロマックス回転)を行った。その結果、3因子それぞれの内的整合性を確認するために、クロンバックのアルファ係数を算出したところ第1因子 $\alpha = .725$ 、第2因子 $\alpha = .701$ 、第3因子 $\alpha = .714$ と概ね高い値を示したため、この3因子モデルを「家庭科指導不安感尺度」として、表1に示した。

また、尺度の妥当性を検証するため、この尺度の各下位尺度と春原(2007)が作成した教師効力感との相関係数を算出した(表2)。春原(2007)が教師効力感を「教育場面において子どもの学習や発達に望ましい変化をもたらす教育的行為をとることができるという教師の信念」と、その定義を示しているように、教師としての自信や有能さを測る尺度である。本研究が対象としている不安とは真逆の志向性であり、これらが負に相関することを実証することで尺度の妥当性を保証することができる考えた。

その結果、第1因子と教師効力感尺度の「学級管理・運営」、「教授・指導」の各因子において有意な負の相関がみられ、第2因子も「学級管理・運営」因子と有意な負の相関がみられた。以上の結果から、作成された「家庭科指導不安感尺度」は十分な妥当性を備えていると考えられる。

この家庭科指導不安尺度の3因子に対して絶対値が.35以上の負荷量を持つ質問項目をもとにその

因子の解釈を行った。以下、その解釈である。

① 第1因子の解釈

学生は、将来、小学校教師になったとき、高学年で行事や特別活動などで、低学年よりも時間的な制約を受けるなかで、家庭科を指導する十分な環境を整備できるか、教材や教具、実習素材の準備はもちろん、安全面への配慮の準備について不安を抱えていることが示された。そこで、第1因子を「充実した家

庭科指導に向けた環境を整備することへの不安感(以下、F1:環境整備不安感)」とした。

② 第2因子の解釈

学生は、家庭科指導において、調理実習における子どものアレルギーや包丁などの道具の習得力などの差異や個別性への対応できるか不安を感じていることが示された。

表1 家庭科指導不安尺度の因子分析結果

項目内容	I	II	III
A07.家庭科で使用する教材や教具を準備する時間を確保できるのか、不安に思う	.695	-.199	.236
A11.授業で使用する裁縫道具や調理器具、布、食材、調味料などの準備を怠らないか、不安に思う	.631	.085	-.183
A20.高学年で、中心となって行事を取りまとめるなども忙しいなかで、実習や実技の準備や時間を確保できるのか、不安に思う	.582	.048	-.008
A12.担当する児童全員に裁縫や調理などの技能を身につけさせることができるか、不安に思う	.544	-.045	.071
A10.ミシンや針を使用する際に、児童がケガをしないように適切に指導できるか、不安に思う	.408	.280	.030
A14.国語や算数などと比較して、時数が少ないので計画通りに授業ができるのか、不安に思う	.367	.051	.013
A01.調理実習で、児童が包丁などの調理器具を、安全に使用できるよう配慮した指導をできるか不安に思う	-.094	.602	-.058
A17.家庭科で学んだことを家庭生活に生かすような手立てを、児童に指導できるのか、不安に思う	.118	.524	-.006
A02.調理実習で、児童の好き嫌いに対応した指導をできるか不安に思う	-.179	.515	.417
A03.児童の家庭環境を把握し、その特徴を生かしたり、配慮したりした学習内容を計画し、指導することができか不安に思う	-.053	.505	.094
A18.児童のアレルギーに適切に対応した指導ができるか、不安に思う	.302	.438	-.101
A09.家庭と連携し、保護者から協力を得ることでより充実した学習内容を提供できるか、不安に思う	.187	.438	-.057
A05.調理に関する知識や技能が足りていないので、見本を見せられないのではないかと不安に思う	-.044	.021	.726
A06.裁縫に関する知識や技能が足りていないので、見本を見せられないかと不安に思う	.168	-.062	.723
因子寄与	4.123	1.738	1.556
因子寄与率(%)	27.485	11.588	10.375
累積因子寄与率(%)	27.485	39.073	49.447

この個別的な対象は、子ども自身だけではなく、家庭生活にまでおよび、家庭によって異なる生活経験を把握するなど広がりがあることが示された。そこで、第

2因子を「子どもの差異や個別性を把握し、適切に対応することへの不安感(F2:個別対応不安感)」とした。

③ 第3因子の解釈

この項目では、調理と裁縫の演習について、それを実行する技能を習得することへの不安が示されている。この技能習得への不安は、単純に技能を身に着けているか、いないか、その有無だけでなく、児童の

見本となるような熟達度まで自身の技能を高めることへの不安について示されている。そこで、第3因子を「調理・裁縫実習において見本となる技能を習得することへの不安感(F3:見本技能不安感)」とした。

表2 家庭科指導不安尺度と教師効力感尺度との相関係数

因子	学級管理・運営	教授・指導	子ども理解・関係形成
F1:環境整備不安感	-.248*	-.200*	.032
F2:個別対応不安感	-.361*	-.188	.031
F3:見本技能不安感	-.001	-.144	-.059

*p<5%

表3 性別の因子ごとの平均得点と標準偏差、t検定、効果量

因子	男性(N=29)平均(SD)	女性(N=74)平均(SD)	t値(df)	P	d
F1:環境整備不安感	3.44(.66)	3.53(.71)	-.62(170)	Ns	.13
F2:個別対応不安感	3.68(.65)	3.70(.66)	-.13(282)	Ns	.03
F3:見本技能不安感	3.59(1.20)	3.48(1.13)	.138(422)	Ns	.10

表4 実習経験有無の因子ごとの平均得点と標準偏差、t検定、効果量

因子	実有(N=58)平均(SD)	実無(N=45)平均(SD)	t値(df)	P	d
F1:環境整備不安感	3.57(.68)	3.43(.71)	1.02(315)	Ns	.20
F2:個別対応不安感	3.69(.61)	3.70(.71)	-.09(1.083)	Ns	.02
F3:見本技能不安感	3.41(1.12)	3.63(1.18)	-.962(422)	Ns	.19

表5 家庭科教育法受講経験有無の因子ごとの平均得点と標準偏差、t検定、効果量

因子	受有(N=25)平均(SD)	受無(N=78)平均(SD)	t値(df)	P	d
F1:環境整備不安感	3.54(.74)	3.49(.68)	.29(.513)	Ns	.07
F2:個別対応不安感	3.59(.56)	3.73(.68)	-.92(1.350)	Ns	.21
F3:見本技能不安感	3.26(1.07)	3.59(1.17)	-1.25(1.400)	Ns	.29

④ 性別、実習経験などによる比較

家庭科指導への不安については、料理や裁縫などかつては女性の仕事として位置づけられてきた技能であった、そこで性別間での差異があると考えてt検定を行った。その結果、すべての因子においてp値・d値い

ずれも、男女による差異はほとんど見られないことが示された。

次に、実習を経験することで、不安感が解消されるのではないかと考え、実習経験の有無で差異があると考えた。そこで、実習経験の有無でt検定を行った結果、

p 値ではすべての因子に有意な差は見られなかった。d 値では、F1:環境整備不安感において.20 となり、小さいが効果量に違いが見られ、実習経験によって不安感を増大させたことが示された。

また、家庭科教育法の授業の経験によって、将来の不安感が払しょくされるのではないかと考えた。t 検定の結果、p 値ではすべての因子に有意な差はみられなかったものの、効果量では、F2とF3において小さいが効果量に差異がみられ、家庭科教育法の授業が不安感を減少させたことが示された。

4. 総合的な考察

最後に、教育学部生の養成期における家庭科指導不安感の実相をもとに、養成教育・現職教育の在り方について総合的に検討を行う。

4.1 実習で多教科を同時に準備する経験

本研究では、家庭科指導不安として3つの因子の存在を明らかにした。とくに、家庭科教育実践を展開していく上で、国語・算数といった「五教科、主要教化、主教科」などと呼ばれる教科を指導するだけでも忙しいのに、質の高い家庭科授業を展開できるだけの教材準備や環境整備など、十分な時間を確保できるのかと、不安感を抱いていることが示唆された。この物的な環境整備については、研究の知見から実習での実際の指導経験が少しではあるが効果量が示された。これは、実習では家庭科まで授業をしてくる時間的な余裕がないことがなく、主要教科と呼ばれるような教科の準備だけで、実習中も忙しく過ごしているのに、教師になったならば、さらに家庭科や体育、音楽などの授業の準備まで手がまわるのか、と不安を増大させたと考えられる。

実習では、時数の多い主要教科が中心になってしまいがちであるが、「実技教科、技能教科」と呼ばれる体育、音楽、家庭科などの教科についてもバランスよく

教育実習を行うことで、このような不安感の増大を避けることができると考えられる。実習において、多様な教科を同時進行で教材を準備したり、環境を整備したりするスキルについても学べるような視点が必要であろう。このように多教科の運営を同時進行でこなす能力に関しては、教育実習だけではその不安を解消するのは難しいと考えられる。複数教科の準備の仕方など、教員経験者からの講義を受けるなど、大学での実習事前指導の充実が求められる。

4.2 家庭科教育法の充実

本研究では、家庭科教育法の受講経験が、個別に対応することへの不安感と見本となるような技能習得への不安感の2因子に少しではあるが効果量があることが知見として示された。その要因として、家庭科教育法の授業内容の教育的な効果が、学生の不安感を減少させていると想定できる。ただし、授業内容のどの部分がどのように作用して、不安感を減らしているのかは、本研究では明らかにすることができなかった。今後の研究の展開の中で、授業内容を精査することで不安化をさらに減らすための手立てを講じていきたい。

5. 引用文献

- [1] 文部科学省:平成25年度公立学校協力員の人事行政状況調査。(2013).
- [2] 田中宏二, 高木亮:教師の職業ストレスの類型化に関する研究—職場環境・職務自体・個人的ストレス要因に基づいた類型化とバーンアウトの関連. 岡山大学教育学部研究集録, (137), pp.133-141, (2003).
- [3] 清水安夫:小学校教師の職業性ストレスモデルの開発, ストレスマネジメント研究, 9(1), pp.19-3, 日本ストレスマネジメント学会 (2003).
- [4] 高木亮:都道府県ごとの教師の精神疾患を原因とした病気休職「発生率」のデータ報告(2)平成19年度のデータを中心に. 中国学園紀要, (9), pp.73-80,

(2010).

- [5] 山本 奨 , 阿部 茉奈 , 阿久津 洋巳:教育実習ストレスに関する対処行動岩手大学教育学部研究年報, 72, pp.59-69, (2012).
- [6] 西松 秀樹:教師効力感, 教育実習不安, 教師志望度に及ぼす教育実習の効果. キャリア教育研究 25(2), pp.89-96, 日本キャリア教育学会 (2008).
- [7] マイマイティ・パリダ, 紙屋克子, 落合幸子:看護学生の職業的アイデンティティ形成の促進を目的とした実習直前指導の効果, 医学教育, 38(5), pp.329-333, 日本医学教育学会 (2007).
- [8] 西山修:保育者のアイデンティティと効力感は保育実践に影響を及ぼすかー領域「人間関係」について, 乳幼児教育学研究, (17), pp.19-28, 日本乳幼児教育学会(2008).
- [9] 松井賢二, 柴田雅子:教師の進路決定プロセスと職業的アイデンティティとの関連, 教育実践総合研究, 7, pp.141-159, (2008).
- [10] 園田直子:第3章5節『自己』. 都築学, 白井利明編著, 時間的展望研究ガイドブック. pp.97-99, ナカニシヤ出版 (2007).