

教職志望大学生の就職不安への予防介入に関する予備的研究

小野 稔 文*, 安藤 美華代**

(平成22年6月18日受付, 平成22年12月3日受理)

A Preliminary Study of a Preventive Intervention to Reduce Occupational Anxiety among Undergraduate Students Desiring to Become Teachers

ONO Toshifumi *, ANDO Mikayo **

The purpose of this study is to evaluate the impact of a preventive intervention on occupational anxiety among undergraduate students who desire to become teachers. Thirty-six students were enrolled in the study and completed Time 1 and Time 2 surveys. The intervention was implemented in two periods (before and after practice-teaching). This intervention consisted of a single session approach using a support tool which was created from qualitative studies both on occupational anxiety of undergraduate students and on coping strategies of school teachers. The control groups reported a significant increase in "identity confusion" from Time 1 to Time 2. However, the experimental groups did not report this change during the same period. Furthermore, the experimental group after the practice-teaching reported a significant decrease in "fatigue" and "confusion" from Time 1 to Time 2. No changes in anxiety were shown in either group. Further studies are necessary to prevent the occupational anxiety.

Key Words : occupational anxiety, students who desire to become teachers, support tool, prevention, single session approach

1. 問題と目的

近年, 青年期である大学生の抱える問題として, モラトリアムの延長や就職不安等様々な問題が挙げられる。

全国大学生生活協同組合連合会の学生生活実態調査⁽¹⁾によると, 就職を希望する大学生のうち, 就職について不安を感じている学生は, 2007年の調査では71.3%, 2008年の調査では76.0%と, 増加している。この時期に生じた金融危機の影響が就職不安を感じる学生の増加に拍車をかけたことは明らかだが, それだけが原因とは考えられない。

大学生の職業決定に関する研究は, Bandura⁽²⁾によって提唱された自分一人の力である行動がうまくできるかどうかの自信を反映する自己効力感との関連が提唱されている。なかでも, 進路選択の自己効力感⁽³⁾が高いほど困難に対する抵抗力を持っていると考えられており, 就職選択過程でこの自己効力感の強い者は, 就職活動に対し積極的であるが, 逆に低い者は就職活動を避ける可能性が高いことが, 報告されている⁽⁴⁾。進路選択の自己効力感の低さは, 職業的アイデンティティ形成の困難さ⁽⁵⁾, 進路決定の困難さ⁽⁶⁾とも関連することが報告されている。また, 不安の高さ⁽⁷⁾⁽⁸⁾, 個人的・職業的アイデンティティ形成の困難さや自己否定⁽⁹⁾は, 進路決定の困難さと関連することが報告されている⁽¹⁰⁾。さらに, 不安の高

さは, 自己効力感の低さと関連し, 進路決定の困難さを予測しうることが報告されている⁽¹¹⁾。不安は, 進路決定のための自己効力感を阻害すると推測される。

鑑ら⁽¹²⁾は, 人は自分が何者であるかという自己定義を行う際に, 自分が何をしているのか, つまり職業が何であるかという問題を避けて通ることができないものであり, 職業的適合感がアイデンティティ感覚の形成過程に重要な役割を果たすと述べている。就職がアイデンティティ感覚の形成に関連するのであれば, 就職先に対して, 不安・自己否定を感じることは, アイデンティティ感覚の形成にも負の影響を与えるのではないかと推測される。

そこで, 就職にまつわる不安の具体的内容を理解するために, インターネットの検索サイトGoogle⁽¹³⁾を用いて, 「就職不安」, 「先が見えない」で検索をかけてみた(2009年12月)。その結果, 10万件を遥かに超える件数がヒットし, 比較的将来への見通しが立たないことによる不安に関する内容が多いと考えられた。また, 現代の若者の就労をめぐる書かれた書籍から⁽¹⁴⁾⁽¹⁵⁾, この課題が社会全体で解決する必要がある重要な課題であると考えられた。

就職不安は, アイデンティティの問題だけでなく, 新卒無業につながるとも考えられる⁽¹⁶⁾。文部科学省⁽¹⁷⁾の

*岡山大学大学院教育学研究科学生 (Master program student of the Graduate School of Education, Okayama University)

**岡山大学 (Okayama University)

「学校基本調査」によると、2003年度の大学卒業者の就職率は55.0%と報告されており、大学を出ても、ふたりにひとりには就職をしていない。1991年には大卒者の就職率は81.3%と報告されており、10年あまりの間に30%近くも低下している。これに関して香山⁽¹⁸⁾は、「雇用の悪化だけが新卒無業の問題ではない、若者自身のなかにある不安が就職することや就職活動から遠ざけている。」と、述べている。

これらのことから、若者の就職不振の原因として、雇用の悪化だけが原因ではなく、就職不安も、新卒無業につながっている可能性が示唆される。

また、新卒無業を含む様々な就職の問題に対して、文部科学省児童生徒課は、2004年に「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～」を公表した⁽¹⁹⁾。キャリア教育とは、「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」と定義されている⁽²⁰⁾。キャリア理論の一つであるGinzbergの発達理論⁽²¹⁾では、職業選択の発達的特徴を、職業選択は「生涯」を通して行われる、職業選択の過程は後戻りも可能であるが時間や経費等の損失を受ける、職業の選択・決定は個人的要因と現実的要因との最適化の過程である、という3つに要約している。このようなことから、キャリア教育は児童生徒だけでなく、青年または年齢に限ることなく必要であると考えられる。

職業決定に関する介入効果を検討したメタ分析研究⁽²²⁾から、個別のキャリア・カウンセリングの方が個別のアセスメントと解釈のみを行うよりも、建設的な変化が示された。また、コンピュータやカウンセラー不在の介入より、個別でもグループでもカウンセラーとともに介入の方が建設的な変化が示された。さらに、アセスメントだけを行う群よりも、社会認知理論を基盤とした進路選択の自己効力感や進路に関する信念に焦点をあてたフィードバックセッションを行った群の方が、介入後それらの要因に建設的な変化が示された⁽²⁴⁾。また、従来から行われて来た職業適応に関してだけではなくパーソナリティに関するアセスメントとフィードバックを行う方が、進路決定に建設的な変化が示された⁽²⁵⁾。

さらに、文献レビュー研究⁽²⁶⁾から、問題解決技法と不安のマネージメント、職業に関する情報、自己認識といった異なるタイプの資源を活用することが介入方法として有効であることが示された。就職不安に焦点をあてた介入は多く見られないが、不安のマネージメントと問題解決法の両方を取り入れた介入群は、いずれか一方またはプラセボ介入群よりも、職業決定過程や問題解決に建設的な変化が示されたとの報告が見られた⁽²⁷⁾。

就職不安に関する研究では、特性不安、状態不安、

対人関係・日常生活・新しい場面といった特定の状況に対する不安、陰性感情としての不安のいずれも、職業決定や職業選択に関する困難さとの関連が示された⁽⁷⁾⁽⁸⁾⁽¹¹⁾⁽²⁸⁾。特に、自己や進路についての情報の欠如、自己と進路の適正・適合感の曖昧さ等との関係が示されている⁽²⁸⁾。最適な職業選択を促進する現実的要因の情報提供は、就職不安の低減を含めた職業選択に建設的な変化につながるのではないかと考えられる。

そこで、新卒無業にも発展しうる就職不安を抱える大学生に対して、学生の感じる不安が実際に存在している就職場面を具体的にイメージできるようなサポートを介して、就職、不安と向き合い、不安の中には対処できるものがあることを知ることで、個人的要因と現実的要因の最適化を促進する。それによって、自分の存在や将来進むべき方向についての見通しを考えることで、職業選択が促進され、就職不安の低減、アイデンティティの確立に建設的な影響を与えるのではないかと考えられる。しかし、このような先が見えない学生の曖昧な不安を具体化するようなサポートは先行研究において見られない。そのため、先の見通しを立てることに役立つような具体的なツールの作成が必要と考えられる。

上記のようなことは、教育学部内においても言えるのではないだろうか。白尾・今林・川畑⁽²⁹⁾による教員養成学部生の全学年を対象とした検討の結果、教員養成学部生の進路選択に対する自己効力感の特徴として、情報収集が未発達、必要な局面でも進路選択行動が十分高まらない、教職志望度よりも教職適性に強い影響を受ける、といったことが示された。また、少数ではあるが、教職志望度が高いが教職適性が低く、自己理解・自己評価の信念や自信を喪失している学生の存在が明らかになった。つまり、教員養成学部生は、満足な情報収集が全学年においてできておらず、教職志望度の高い学生であっても、個人的要因と現実的要因との最適化の過程ができていない場合は、自分の適性のなさに悩み、苦しんでおり、自信を喪失していることが推測された。

また、教職の諸属性への気がかり評定に関する検討を行った若松・古川⁽³⁰⁾の研究によれば、入学時に教職を志望していた学生で第4学年の6月時に一貫して教職を志望していた学生よりも、教職志望を転向した学生の方が、「生徒との人間関係について」、「同僚教師との関係について」、「組合のことについて」、「自分を生かせる仕事かどうかについて」において、気がかり度が有意に高かった。これらのことから、入学時に教職を志望する大学生の中で教職志望を転向した学生は、生徒や同僚教師との関係や自分を生かせるのかに気がかりを感じているが、教職志望者全般に進路選択で必要となる情報収集ができていないという問題点があり、個人的要因と現実的要因の最適化が満足にできていないと推測された。

そこで、教職志望大学生を対象に、就職不安を予防するために情報提供を行いたい、どのように情報を提供するかについて検討する必要がある。就職不安に対する予防教育研究として、石川・田中・熊谷・管野・初谷・竹内・平田・篠原・石隈⁽³¹⁾の「心理学入門」の授業を希望受講した高校生を対象とした45分の授業を、午前・午後で3コマずつ行った報告がある。しかし本研究では、教職志望大学生を対象にした予備的研究として石川ら⁽³¹⁾の高校生を対象に行ったような大規模な計画を実施するには、場所・時間を確保する点で困難であり、それらの困難さを踏まえて、個人的要因と現実的要因の最適化を促せる情報提供の方法を提案する必要があると考えられた。

以上の先行研究から、教職志望大学生に就職不安に関する情報提供を行うことによって、就職不安の低減、自我発達上の危機状態、自己効力感に建設的な変化をもたらすのではないかと仮説を立てた。そして、対象者を大学生にした際に、場所・時間の面で可能な設定で、就職不安に関連する情報提供を行う方法として、本研究ではサポートツールを用いることにした。

しかし、これまでの就職不安に関する研究では、多面的な不安に関連が示されているが、介入研究において直接就職不安の低減が示されたとの報告は見られない⁽²⁷⁾⁽³¹⁾。このような点を考慮し、サポートツールによる短期間の介入研究における不安に関する評価については、就職不安に限定したものではなく、対象者のおかれた条件により短時間で変化する気分や感情として不安の変化を捉えることとした。

以上を踏まえ本研究の目的は、教職を志望している大学生を対象に就職不安に関する情報を提供するサポートツールの作成を行い、それをを用いた介入によって、教職志望大学生の自我発達上の危機状態、気分状態、社会性に関する自己効力感に効果があるか評価を行うことである。

2. 予備研究 1

第1節 目的

教職志望大学生が、現在教職に就くことに対してどのような不安を抱いているのかを明らかにするために、教職を志望する大学生を対象に、現在どのような不安を持っているのか、検討する。また、予備研究2として行う、現職教職員から情報を収集する際の基礎資料とする。

第2節 方法

1. 対象者

A 大学教育学部3回生のうち、教職を志望する大学生28名(男性12名、女性16名)。

2. 調査時期

2009年6月～2009年7月。

3. 調査手続き

就職不安に関する質問項目で構成された自由記述式アンケートを作成し、対象者に個別に手渡し、その場で記入させ回収、または、後日回収を行った。このような手続きをとった理由として、自由記述式の質問紙であり、大規模で行った時に自由記述の内容が表面的なものになってしまう恐れがあるため、少人数の対象者に手渡して質問紙を配布し、個別に記入させる手続きをとった。

調査の説明については、紙面にて行った。また、プライバシーの保護については、得られたデータは研究以外には使用しないこと、個人が特定できないようにすることを紙面で説明し、同意を得た。

教職志望大学生に限定した就職不安に対するデータのみを収集するために、自由記述式アンケートの質問において、教職を志望しているかどうかを尋ね、教職志望でない学生のデータが混入しないようにした。

4. 質問内容

自由記述式の質問項目を作成にあたっては、より幅広く就職不安について回答を得るために、先行研究を参考に、教職員との関係、授業、保護者との関係、私生活、それ以外の事に対する不安について尋ねた。

プロフィール(性別、学年、教職を志望しているか)に関しては、選択式の質問項目を設けた。就職不安に関する質問(教職員との関係、授業、保護者との関係、私生活、上記以外のこと)については、自由記述式の質問項目を設けた。

5. 分析方法

質問の内容ごとに、頻度の多い回答内容や類似している内容に着目し、回答を分類した。そして、予備研究2の対象者である現職教職員から助言が得られる可能性や重要性に配慮しながらまとめを行った。

分析にあたっては、内容分類の妥当性を高めるために、教育心理学を専攻する大学生5名と大学教員1名で検討を行った。カテゴリーの分類分けにおいては、主観で歪められないよう、全員の意見が一致するまで話し合いを行った。

第3節 結果

調査によって、各質問に対する回答をいくつかのカテゴリーに分けることができた。以下に、各質問内容に対する主な回答を示す。()の数値は、発言数を示す。

1. 「教職員との関係」における不安

「教職員との関係」では、「協力し合える良い関係を築けるか」(13)、「アドバイスをもらえるか」(9)、「上司との付き合い」(7)、という内容が多かった。

2. 「授業」における不安

「授業」に関しては、「生徒が授業を聞いてくれるか」(11)、「計画通りに授業を行うことができるか」(9)、「魅力ある授業ができるか」(4)という結果であった。

3. 「保護者との関係」における不安

「保護者との関係」では、「モンスターペアレント」(18)、「保護者に不満をもたれないか」(6)、「家庭と学校との連携」(5)という意見が多かった。

4. 「私生活」における不安

「私生活」に関しては、「自分だけの時間がとれるか」(17)という回答がかなり多く、他に「児童の手本にならないかならなければならない」(9)、「健康管理」(5)、「仕事一色にならないか」(3)が挙げられた。

5. 「上記以外のこと」における不安

その他、「給料」(2)、「理想と現実とのギャップ」(1)に関する不安も挙げられた。

第4節 考察

教職志望大学生を対象に自由記述式アンケートを行った結果、性別に関係なく、「自分だけの時間がとれるか」「生徒が授業を聞いてくれるか」、「協力し合える良い関係を築けるか」等、各項目で似通った不安が挙げられた。また、学生が感じる不安のほとんどが対人関係におけるものであった。

上記のことを踏まえて教職志望大学生への就職不安低減のためのサポートツールを作成することにした。ただし、「モンスターペアレント」と「児童・生徒が授業を聞いてくれるか」の回答が多く得られたが、以下の理由により、今回作成するサポートツールの内容からは除外した。「モンスターペアレント」の定義は、現在のところあまりにも幅広く、モンスターペアレントと感じるかどうかは教員の主観に寄るとも考えられ、除外した。「児童・生徒が授業を聞いてくれるか」については、教育実習を通して教師効力が高まることが明らかにされているため⁽²⁹⁾⁽³²⁾、本調査を教育実習前の3回生を対象に含めて行ったことから、授業に対する自信は今後、教育実習という経験の中で育まれていく可能性もあると考え、今回のサポートツールでは、このような授業に対する能力には触れないことにした。

また本調査では、教育実習前の教職志望大学生を含めて行っていることもあり、進路選択が求められる時期ではないため、自由記述式アンケートが不十分になってしまうことが危惧された。そこで、一人ひとり調査の説明を行い、手渡しでアンケートを渡し、調査したため、対象者が少なくなってしまう、教職を志望する大学生の不安を精度高くとらえているとは言えない。しかし、調査対象者が時間をかけて自由記述式アンケートに答えた結果、いくつかのカテゴリーにまとめることができた。

教職志望大学生が感じている就職不安の樹形図を、図1に示す。予備研究1で得られた不安場面の大きなカテゴリーは「教職員との人間関係」、「授業」、「私生活」の3つであり、また「教職員との人間関係」というカテゴリーは、大きく「アドバイスがもらえるか」、「教員と仲

良くなれるか」の2つに分かれ、「アドバイスがもらえるか」というカテゴリーは、アドバイスの内容の違いから「授業の相談」、「生徒指導の相談」、「保護者面談の相談」と大きく分けることができた。「私生活」における不安の主な内容は「余暇の時間」だった。

本調査において、多くの人が不安場面として挙げた図1の灰色に塗りつぶして示した枠内の要因（教員との人間関係、余暇の時間、アドバイスがもらえるか、保護者面談の相談）に焦点をあて、これらの不安場面に対する助言や経験談等を探索的に収集するため、予備研究2において現職教職員に半構造化面接を行うことにした。

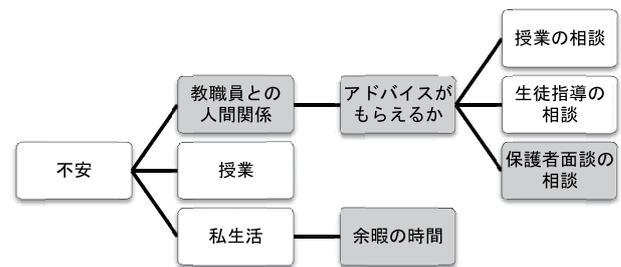


図1 教職志望大学生が感じている就職不安の樹形図

3. 予備研究2

第1節 目的

予備研究1によって具体化された教職志望大学生の就職不安を低減できるような情報を得るために、現職教職員に対して半構造化面接を行い、教職志望大学生の挙げた不安場면을現職教職員がいかに対処してきたかを探索する。面接から得られた結果をまとめ、サポートツールを作成する。

第2節 方法

1. 対象者

学生との年齢差が近いこと、より初期の不安の想起と対処について理解することをねらいとして、いわゆる新人と呼ばれる教諭1年目～5年目、または講師10名を対象にした。対象者数が10名と比較的少ない理由として、多忙である教員に時間を割いてもらう事の困難さ、面接場所の確保の困難さの上、それでもインタビューに協力しても良いと言われる対象者を集めることが困難であったためである。対象者の教諭経験年数、性別、学校種を表1に示す。対象者の学校種が様々であり、限定的になっているが、インタビューの回答において、学校種によって異なる専門性と関連する回答は得られなかったために、大きいカテゴリーとして「現職教職員」として、ここでは捉える。

2. 調査期間

2009年7月～2009年8月。

3. 調査の手続き

調査協力者を、学校関係者に依頼し集めた。調査協力

表1 対象者

教員経験年数	性別	学校種
1年目	男性	特別支援
1年目	女性	中学校
2年目	女性	中学校
2年目	女性	中学校
3年目	男性	中学校
5年目	女性	中学校
講師（1年目）	女性	小学校
講師（1年目）	女性	小学校
講師（2年目）	女性	中学校
講師（3年目）	女性	中学校

者には、事前に調査の説明の用紙を渡し、質問内容を伝えた。また、面接当日、調査の内容とテープに録音をすること、プライバシーおよび個人情報の保護について説明し、調査の同意を得た。面接は半構造化面接で行い、現職教職員から多くの情報を引き出すよう試みた。

4. データ収集の方法

(1) 面接方法

対面法、半構造化面接。

(2) 面接場所

対象者が所属している学校、大学の空き部屋、静かなカフェで行った。

(3) 面接時間

30分～1時間30分

(4) 面接での質問内容

設定した質問項目は次の通りである。

- 1) あなたは教職について何年目ですか？
- 2) 教職に就いてから、余暇の時間はどのくらいですか？例えば、1週間でどのくらいですか？
- 3) 余暇の時間を作るために、どのような工夫や心がけをしていますか？
- 4) はじめて児童（生徒）の保護者に会ったとき、どうでしたか？
- 5) 保護者と面談する際に、どのようなことに気がつけていますか？
- 6) 他の教職員と仲良くなる際に、どのようなことが効果的だと思いますか？仲良くなるコツを教えてください。
- 7) 他の教職員と連携して、どのような仕事をどの程度行いますか？（主な内容を）具体的に教えてください。
- 8) どのような時に、他の教職員に仕事を依頼しますか？依頼する際、どのようなことに気を付けていますか？
- 9) 教職員をやっていて良かったと思うのは、どのような時ですか？
- 10) 教職員をやっていてつらかったと思うときは、どの

ような時ですか？

その他、質問から派生した事柄についても話を伺った。

5. 分析方法

- (1) インタビューを行った後、インタビュー内容を各質問内容別にまとめる。
- (2) 質問内容ごと、インタビュー어의回答による共通点を抽出する。
- (3) 各質問に対する共通の回答を簡潔にする。分析にあたっては、内容分類の妥当性を高めるために、教育心理学を専攻する大学生5名と大学教員1名で検討を行った。
- (4) (3)をもとに、サポートツールを作成する。
- (5) 作成したサポートツールを教育心理学専攻の大学生5名と大学教員1名に提示し、理解度・難易度・見やすさに関する検討を行う。インタビュー内容が主観によって歪められないよう、全員の意見が一致するまで話し合いを行う。
- (6) サポートツールを加筆・修正する。
- (7) (5)と(6)を繰り返し、サポートツールを完成させる。

第3節 結果

1. 各質問への回答

各質問に対して見られた共通回答について、まとめた。

(1) 教職に就いてからの余暇時間

余暇の時間は、全員が「なくなった」と回答した。また、学生時代と比べて、平日の余暇が激減したと回答し、何人かは学生生活と比べ健康的な生活に変わったと回答した。

(2) 「余暇の時間」を作るための工夫や心がけ

回答が得られた内容は、様々で、類似の回答はほとんど見当たらなかった。以下に教員の回答を示す。

- ・学校で仕事をすべて終わらせて、家には絶対仕事を持ち込まない。仕事と余暇をハッキリ分けるようメリハリつけて、家では仕事のことを忘れるようにしている。
- ・平日の仕事を少なくして、ためておいた仕事を休日にするにより、平日の負担を軽くし、余暇を作る。
- ・旅行やライブが好きのため、先にそれらの予定を入れておき、それに合わせて仕事を終わらせるように計画し、余暇を楽しむ。
- ・余暇を作るというよりも、余暇を削って生徒のための時間を作っている。
- ・そのようなものはない。

(3) はじめて児童（生徒）の保護者に会ったときの感想

ほとんどの教員は、「はじめは緊張したが、保護者に会ったら緊張がほぐれた」との回答であった。緊張を助長する保護者は多くない可能性がある。

(4) 保護者と面談する際の配慮点

「何を報告すべきかを考え、リスト化しておく」といった事前準備を挙げる教員が多かった。また、ある

教員は面談において「してはいけないこと」を意識するようにしているとのことだ。「してはいけないこと」とは、以下のようなことである。

- ・語尾に「だと思います」、「だったかな」のような曖昧な言葉を使わないようにする。
- ・わからないことに対して無理して答えようとせずに、わからないことは「わからない」とはっきり伝える。
また、「保護者との面接前に先輩の教員に相談し、アドバイスをもらう」という回答が多く得られた。

(5)他の教職員と仲良くなるコツ

大きく2つの回答が得られた。1つ目の回答として、「全体の会話に入ること」である。職員室では、1対1の会話はあるが、数人でちょっとした会話をする人が多い。そのような数人でちょっとした会話をしているときに勇気を出して入っていくことが他の教員と仲良くなるステップになると思われる。ある教員は、数人で行う会話に入るときポイントとして「よく話をする、よく話を聞く、よく笑う」ということを挙げた。これらは、特に勤務年数3年未満の教諭において得られた回答であった。

2つ目の回答として、「自分を素直に出すこと」である。自分らしさをしっかり出していくことが結局、対人関係において楽な関係を築くことができるとのアドバイスを得た。勤務年数3年以上の教諭が後者の回答をする傾向が見られた。

(6)他の教職員と連携して行う仕事内容

運動会の仕事、生徒指導、学年で授業の足並みを合わせる時、といった内容であった。

(7)他の教職員へ仕事を依頼する際の配慮点

大きく2つの回答に分かれた。1つ目として、「丸投げはダメ」。つまり、自分の具体的な考えを持ったうえで、アドバイスをもらいにいくように心がけることとの回答。一緒に考えてくださいという姿勢が大切だとのこと。ただし、時には丸投げをしてしまうという回答が少なくなかった。

2つ目として、タイミングを見計らうことという回答。「教員が忙しくされているときにアドバイスを頂けませんかと相談しても、相手の邪魔にもなるし、忙しい中では適切なアドバイスもいただけないかもしれない」とのことだった。

(8)教職員をやっていて良かったと思う時

「子供の成長が伺えたとき」、「反発していた子が、ちゃんとした態度で人と接することができるようになったとき」、「物事を前向きにとらえることができなかつた子が、前向きにとらえることができるようになったとき」、「子どもと話しているとき」、「子どもに頼られているとき」、「子どもに良い評価がされたとき」、「子どもが苦手な科目を解けるようになったとき」

等、児童・生徒に成長が見られたと感じた時であった。

また、「保護者の方に生徒の成績が上がったと感謝されたとき」、「部活動で活躍できたことを感謝されたとき」等、生徒や保護者から感謝の意を表された時であった。

(9)教職員をやっていてつらかったと思う時

「生徒になかなか自分の思いが伝わらないとき」、「他の教員になかなか自分の思いが伝わらないとき」、「授業がうまく行かなかったとき」、「指導法の効果があがらないとき」、「子ども自身の願いを叶えてやれなかつたとき」等、伝えたいことが伝わらなかつたり、授業がうまくいかなかつたりしたときであった。

2. サポートツールの作成

予備研究1および2の結果を参考に、A5サイズ、7枚（1枚2ページ）から成る小冊子を、サポートツールとして作成した（表2）。作成する際、以下のことに留意した。

- ・サポートツールのねらいがわかるように、図1の樹形図を使用した。また、教職志望者に一般的に起こりえる就職不安を理解してもらうために、予備研究1で行った調査結果を視覚的に見やすいようにまとめ、サポートツールの一番初めのページに掲載した。
- ・読みやすくするために、挿絵を用いた。
- ・ページ数が多くならないよう、簡潔にまとめた。
- ・呼称を統一した（例：教師、先生、教員、教諭 教員 etc）。
- ・予備研究2の結果を使用するにあたっては、できるだけ共通回答を示すようにし、具体例を示す場合には、プライバシーに十分配慮した。

第4節 考察

予備研究1で行った自由記述式アンケートで、教職志望大学生が不安だと感じることの基盤として「対人関係」が挙げられたが、現職教職員に対してのインタビューにおいて、アドバイスの基盤としても「対人関係」が挙げられた。そのため、サポートツールを構成する際に、対人関係におけるアドバイスを中心に紹介することにした。

また、今回のインタビューに協力して頂いた教員から挙げられたアドバイスを見ると、多くの教員から同じ回答が得られたものと、教員によって異なってくるものと、大きく2つに分けられた。つまり、学生が感じる不安場面に対する回答として、インタビューによって得られたアドバイスをそのまま利用できるものと、学生が自分なりに不安場面に対する向き合い方を考えなければならない場面があるということが明らかになった。サポートツールでは、「共通解」と「個人解」がわかるよう区分して提示し、学生が個人解を照らし合わせ、自分に合う回答が得られるよう工夫した。

表2 教員を目指す学生向けパンフレット「不安を感じるあなたへ」の概要

P	主題	目標	主な内容
1-2	教員を目指す学生が抱えている不安とは	教員を目指すにあたって、自分や他者が抱えている不安とは何かについて、理解する。	予備研究1から得られた教員を目指す学生の不安の中で、多く挙げられた内容例とカテゴリー分けしたものの(図1)を示す。
3-4	パンフレットの構成	本パンフレットでとりあげる不安が何かについて理解・確認する。	不安喚起場面の挿絵を用いて、本パンフレットの構成を簡潔に示す。
5	他の教員と仲良くなれるかなあ…	「教員と仲良くなれるかなあ」という不安に対しての教員の対処方法を知る。	挿絵をまじえて、他の教員と仲良くなる方法を2つ紹介する。 ○「全体の会話に入ること」である。職員室では、1対1の会話はあるが、数人でちょっとした会話をする頻度が多い。そのような場に勇気を出して入っていくことが大事なステップになる。 ○「自分を素直に出すこと」である。自分らしさをしっかり出していくことが結局、楽な関係を築くことができる。
6	保護者との面談緊張するなあ…	「保護者に不満をもたれないかなあ」という不安に対しての教員の対処方法を知る。	挿絵をまじえて、2つの対処法を紹介する。 ○面談をスムーズに行うための「事前準備」を行う。 ○面接中に「してはいけないこと」を意識する。具体的には、語尾が「だと思えます」のような曖昧な発言をしない。また、わからないことに対して無理して答えようとせず、わからないことはわからないとはっきり伝える。この頁の終わりに、ほとんどの教員が、保護者面談前に、先輩からアドバイスを受けた経験があることを添える。
7	アドバイスが欲しいなあ…	「アドバイスもらえるかなあ」という不安に対しての教員の対処方法を知る。	挿絵をまじえて、アドバイスをもらうための3つのポイントを紹介する。 ○「丸投げはダメ」で、自分の考えを持った上で、アドバイスをもらいにいくように心がけることである。 ○相手が忙しそうにしているときは相手の邪魔になるし、適切なアドバイスが頂けないかもしれないので、「タイミングを見計らうこと」が大切である。 ○日頃から「先輩が困っている時には、たとえ自分が忙しくても、率先して手伝うようにすること」である。先輩の「いざ」という時は、先輩が「本当に」人手が欲しいときなので、そこは手伝うべき。そのような行いによって、自分が「いざ」困ったときに、助けてもらいやすくなるかもしれない。
8	余暇の時間が欲しいなあ…	「余暇の時間はとれるのかなあ」という不安に対しての教員の対処方法を知る。	挿絵をまじえて、最初に「余暇の時間はほとんどない」という事実を示す。その上で、なされている工夫について、3事例を紹介する。 ○学校で仕事をすべて終わらせる。 ○仕事をためて、休日にやることで、平日に余暇の時間をつくる。 ○旅行やライブの予定を先に入れておいて、それに合わせて仕事を終わらせるように計画して、余暇を楽しむ。
9-10	おまけ	教員が自分の仕事についてどのように認識しているのかについて知る。	教員として仕事をしていて「よかったこと」、「つらかったこと」について、紹介する。 「よかったこと」は、子どもの成長が伺えたとき、反発していた子が、ちゃんとした態度で人と接することができるようになったとき等である。 「つらかったこと」は、生徒になかなか自分の思いが伝わらないとき、他の教員になかなか自分の思いが伝わらないとき等である。
11	あとがき	不安を感じる事が悪いことではないことを確認する。	「不安」を感じる事について、以下のような問題点と良い面を示し、「不安」はマイナスなものだけではないことを記す。 問題点として、とらわれてしまうこと。 良い面として、将来起こりうる不安場面に対する準備ができること。 パンフレットの限界を示す。

注) Pは、パンフレットのページ数を示す。

さらに、より具体的に将来像をつかめることをねらいとして、教員になって良かったこと・つらかったことの提示を、サポートツールに加えた。教職志望生に対して、現職教職員より回答を得た「教員になって良かったこと」のみを提示すると、それに付け加えて「教員になってつらかったこと」も提示すべきかを、教育心理学を専攻する大学生5名と大学教員1名で検討を行った。その結果、「教員になってつらかったこと」も提示することで、現職教職員が実際に経験した「つらい」ことにふれることにより、学生が教員に対する親近感を感じることができるとの声を得られ、「教員になって良かったこと」、「教員になってつらかったこと」の両方を提示することにした。

4. 研究

第1節 目的

予備研究1および2によって得られた結果を基盤に作成したサポートツールを用いた介入によって、教職志望大学生の自我発達上の危機状態、気分状態、社会性に関する自己効力感が、どのように変化するかを検討する。

また、教育現場を実際に4週間体験する教育実習前に介入を行う場合と、教育実習後に介入を行う場合とでは、違いがあるかどうかについても検討する。

さらに今回実施する介入の方法についても、質的研究を行うこととした。

第2節 方法

1. 手続き

介入の実施は、A大学教育学部の3回生のうち、教職を志望する学生を対象に行った。まず、本研究の理解と協力を得るために、本研究の目的・方法、プライバシーの保護について、筆者が口頭で説明を行い、同意を得た。調査実施方法についても、筆者が説明を行い、同意を得た。追跡調査を行うために、対象者の学籍番号を記名してもらったこととした。

2. 研究デザイン

4週間の教育実習(必修)の影響を考慮し、介入は教育実習前(以下、実習前と略記)と教育実習後(以下、実習後と略記)の2期に分けて行った。そして、実習前、実習後の何れの時期においても、介入群と統制群を設けた。研究計画を図2に示した(1回目調査はT1、2回目調査はT2、実習前調査はa、実習後調査はbとし、実習前1回目調査はT1a、実習前2回目調査はT2a、実習後1回目調査はT1b、実習後2回目調査はT2b、介入実施はTxと示す)。

T1とT2の間隔は、質問紙調査の記憶の影響を考慮し、2週間程度とした。

気分の評価を行うには、ある程度の期間が必要と考えられたため、過去1週間の状態を尋ねた。このようなデ

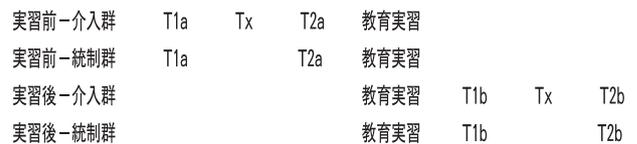


図2 研究計画

ザインのために、介入群のT2には、介入段階での気分状態も一部含まれている。

なお、統制群についても、倫理的配慮として、2回目の調査を実施した後に、介入で使用したサポートツールを配布した。

分析は以下に示したように、[1] 実習前・実習後に関わらず、介入群と統制群のT1abとT2abの自我発達上の危機状態・気分状態・社会性に関する自己効力感といった心理的要因に差があるかどうかの比較検討、[2] 実習前に実施した介入群と統制群のT1aとT2aの心理的要因の比較検討、[3] 実習後に実施した介入群と統制群のT1bとT2bの心理的要因の比較検討という3つのデザインによって行うこととした。

[1] 実習前・実習後の介入群：T1ab Tx T2ab

実習前・実習後の統制群：T1ab T2ab

[2] 実習前の介入群：T1a Tx T2a

実習前の統制群：T1a T2a

[3] 実習後の介入群：T1b Tx T2b

実習後の統制群：T1b T2b

3. 調査時期

2009年10月～2009年12月の間に実施した。

4. 対象者

A大学3回生のうち、教職を志望する大学生40名である。そのうち、2回の調査の調査内容項目全てに回答した36名を分析対象とした。内訳は、実習前に行った介入群13名(男性1名;女性12名)、統制群8名(男性2名;女性6名)、実習後に行った介入群9名(男性2名;女性7名)、統制群6名(男性3名;女性3名)である。

5. 介入

介入は、予備研究1・2の結果を基盤に作成したサポートツール(表2)を用いて行った。

介入は、少人数のグループ(5人以下)、または個別で、筆者によって行われた。介入群には、サポートツールの内容について熟読してもらうことをねらいとして、サポートツールの読み聞かせを行った。介入時間は、およそ20分であった。

6. 評価

評価は、介入群においては、それぞれの介入を行う2週間前、介入後に実施した。統制群については、それぞれの介入群の調査期間と間隔をできるだけ合わせて行った。各群の2回の調査は、A大学の講義室または休憩室で、筆者が日時場所を指定して行った。

調査票は記入式のため、記入漏れのないよう、記入し終えた学生に記入漏れがないか声をかけた。

調査内容は、以下のとおりである。

1) POMS短縮版

日本語版POMS短縮版⁽³³⁾は、65項目から成る日本版POMSに対応する尺度と相関が高く、同様の測定結果を提供可能な30項目からなる標準化された気分を評価する尺度である。原版によって、因子的妥当性、精神科医による感情状態の評価との一致度から、基準関連妥当性を有することが報告されている⁽³⁴⁾。「緊張-不安」「抑うつ-落込み」「怒り-敵意」「活気」「疲労」「混乱」の6つの尺度に分類され、各項目が表わす気分になることが、過去1週間での程度かを尋ねる。回答は、「全くなかった」～「非常に多くあった」の5段階評定でされる。各尺度を構成する項目を単純加算したものが、その尺度得点になり、得点が高いほど、その傾向が強いことを示す。20歳代を対象に実施した場合の各下位尺度の信頼性係数は、「混乱」が $\alpha=.62 \sim .63$ とやや低いが、その他の下位尺度は $\alpha=.82 \sim .88$ と十分である⁽³³⁾。本尺度は、心理的介入の早期や急性の気分や感情状態の変化を見出し測定することが可能であることが報告されている⁽³⁵⁾。

2) 青年期の自我発達上の危機状態尺度

長尾⁽³⁶⁾によって開発された臨床心理学的観点と発達心理学的観点の2つの観点から成る尺度である。本研究では、青年期前期から後期にかけての自我発達上の課題達成（自我同一性の確立の課題に関する決断、親からの心理的自立など）の困難さを尋ねる発達の危機内容に相当する部分を用いた。この尺度では、中学生～大学生を対象にした因子分析によって、7因子が抽出されている。7つの下位因子は、「決断力欠如」、「同一性拡散」、「自己収縮」、「自己開示対象の欠如」、「実行力欠如」、「親とのアンビバレント感情」、「親からの独立と依存のアンビバレント」である。各項目に対して、「全くそうでない=1」～「全くその通りである=5」と、5件法で評定を行う。各下位尺度の α 係数は.51~.79の範囲、2カ月間隔をおいた再検査では、 $r=.67$ 以上で、十分な信頼性が保たれている。また、妥当性の検討として、この尺度が、危機状態と不安の関連が指摘されていることに依拠して、顕在性不安尺度との関連を検討し、相関係数 $r=.57$ と報告されている⁽³⁶⁾⁽³⁷⁾。

3) 社会性に関する自己効力感

社会性を維持する能力を持っている自信や様々な対人関係の問題や葛藤を解決できる自信などを測定するために作成された尺度である⁽³⁸⁾。14項目から構成され、各内容について、「どの程度社会性に関する行動を行うことができるか」を尋ねる。回答方法は、「自信がない=1」～「自信がある=5」の5段階評定で行う。この尺度は、「対人関係に関する自己効力感（6項目）」、「困難に打

ち勝つ自己効力感(3項目)」、「自己コントロールに関する自己効力感(3項目)」、「問題解決に関する自己効力感(2項目)」の4因子に分類される。青少年を対象にした信頼性・妥当性分析において、グループ因子モデルの確認的因子分析を行った結果、4因子モデルの適合度指標はGFI = .949, AGFI = .925, RMSEA = .069で、良好な構成概念モデルの適合性が示されている⁽³⁸⁾。下位尺度の信頼性係数は、「対人関係に関する自己効力感」では $\alpha=.66 \sim .74$ 、「困難に打ち勝つ自己効力感」では $\alpha=.74 \sim .76$ 、「自己コントロールに関する自己効力感」では $\alpha=.51 \sim .64$ 、「問題解決に関する自己効力感」では $\alpha=.67 \sim .76$ と、概ね適度である⁽³⁸⁾⁽³⁹⁾。

4) 事後アンケート

サポートツールの理解度・難易度・役立つ程度について評価を行うものである。5件法で、各質問項目に対して、「そう思わない=1」～「そう思う=5」の5段階評定を行う。また、サポートツールの質的評価を行うため、サポートツールについての感想を記述してもらった。

7. 分析

(1) 尺度の信頼性に関する検討

質問紙調査の3つの項目群は、いずれも既存の尺度であるため、各尺度を構成している項目群の分類は、先行研究に準じた。そして、信頼性を有する尺度かどうかを検討するために、 α 係数を算出した。なお、信頼性に問題が見られた場合には、項目群の選定について検討を行った。

(2) 背景要因の分析

教員志望に与える影響が大きいと報告されている⁽³⁰⁾「家族における教員の有無」別に比較を行った。家族に学校で仕事をしている人(学校関係家族)の有無が心理的要因に関連しているかを検討するために、独立したサンプルのt検定を行い、T1における学校関係家族の有無の各尺度得点の平均得点の比較を行った。

(3) ベースライン分析

介入群と統制群のベースライン比較のために、二元配置の分散分析を行い、T1abにおける介入群・統制群と実習前実施・実習後実施の各尺度の平均得点の比較を行った。

(4) 介入群・統制群の変化に関する評価分析

介入群のサポートツールによる介入前後と、その間介入を行わない統制群のT1ab・T2abを比較するために、トリアル2水準(被験者内:T1ab, T2ab)と群要因2水準(被験者間:介入群, 統制群)を独立変数とし、2要因の分散分析を、対象者全体で行った。

(5) 実習前、実習後に実施した其々のグループにおける介入群・統制群の変化に関する評価分析

介入群のサポートツールによる介入前後と、その間介入を行わない統制群のT1a・T2a またはT1b・T2bを比

較するために、トライアル2水準（被験者内：T1a・T2a またはT1b・T2b）と群要因2水準（被験者間：介入群、統制群）を独立変数とし、2要因の分散分析を、教育実習前に調査を行った介入群・統制群、教育実習後に調査を行った介入群・統制群について、其々行った。

なお、統計的有意水準は、5%とした。また、評価分析において、交互作用が有意であった場合には、Bonferroni法による単純主効果の検定および多重比較を行った。

(6) サポートツールの評価分析

サポートツールの評価については、数量的データは、質問ごとに、評価の分布について人数と割合を算出した。感想については、KJ法⁽⁴⁰⁾⁽⁴¹⁾で分類を行った。KJ法を行う際、教育心理学を専攻する大学生5名と大学教員1名で検討を行った。

第3節 結果

各尺度の項目数・得点範囲・ α 係数、および1回目・2日目調査の介入前後の教育実習前群・教育実習後群の尺度得点の平均・標準偏差を表3に示す。

(1) 尺度の信頼性に関する検討

いくつかの尺度において α 係数が十分とは言い難かった。しかし、何れかの項目を削除することで α 係数が高くなることはなかったため、サンプル数を考慮し、 α 係数が0.5以上であった場合には、既存の尺度に準じた。

なお、「実行力欠如」については、既存の3項目での構成では $\alpha = .43$ とかなり低かったが、2項目での構成にすることで $\alpha = .61$ と向上したことから、この構成で使用することにした。また、「自己コントロールに関する自己効力感」についても、既存の3項目での構成では $\alpha = .51$ であり、2項目での構成にすることで $\alpha = .58$ と若干向上したことから、この構成で使用することにした。

(2) 背景要因の分析

家族に学校で仕事をしている人(学校関係家族)の有無が心理的要因に関連しているかを検討するために、独立したサンプルのt検定を行い、T1abにおける学校関係家族の有無の各尺度得点の平均得点の比較を行った。その結果、いずれの項目群においても有意ではなかった。家族に学校で仕事をしている人がいる学生(15名)もいない学生(21名)も、自我発達上の危機状態、気分状態、社会性に関する自己効力感を反映する要因に有意な差は見られなかった。この結果を参考に、引き続きの分析では、家族に学校で仕事をしている人の有無で対象者を分けずに、検討を行うこととした。

また、4群における男性と女性の数は、同じでなく、男性が1名という群もあることから、男女分けずに全体で検討を行うこととした。

(3) ベースライン分析

T1abにおける、群間の差、実施時期の差、群と実施時

期の交互作用によるグループ間の差を検討するために、二元配置の分散分析を行った。

その結果、「困難に打ち勝つ自己効力感」で交互作用が有意であり[F(1,32)=6.38, p=.017]、単純主効果の検定を実施したところ、実習後の実施では介入群の方が統制群より有意に低かった。また、統制群では、実習前実施群の方が実習後実施群より有意に低かった。その他の尺度においては、交互作用は有意ではなかった。群要因では、何れの尺度においても、有意ではなかった。実施時期の要因では、「疲労」で主効果が有意であり[F(1, 32)=6.60, p=.015]、実習後に実施した群の方が高かった。その他の尺度は、有意ではなかった。介入群・統制群のベースライン分析で、いくつかの尺度得点で実施時期による差がみられたことから、1回目調査・2回目調査の比較を、全体、実施時期別に検討した。それぞれ全体・実習前実施のみ・実習後実施のみを対象として、トライアルの差、群間の差、トライアルと群間の交互作用によるグループの差を検討するために、二要因の分散分析を行った。

(4) 介入群・統制群の変化に関する評価分析

「同一性拡散」で交互作用が有意であった[F(1,34) = 6.55, p = .015]。単純主効果の検定を行ったところ、統制群ではT1abからT2abで有意に増加し、介入群では有意な変化はなかった。その他の尺度については、交互作用は有意ではなかった。

トライアルの要因では、「抑うつ」[F(1, 34) = 9.07, p = .005]で主効果が有意であり、介入群も統制群もT1abからT2abで有意に減少した。その他の尺度については、トライアル要因の主効果は有意ではなかった。

群要因では、「混乱」[F(1, 34) = 5.11, p = .030]で主効果が有意であり、T1ab・T2abとも介入群の方が統制群より有意に低かった。「困難に打ち勝つ自己効力感」[F(1, 34) = 4.66, p = .038]で主効果が有意であり、T1ab・T2abとも介入群の方が統制群より有意に低かった。その他の尺度については、群要因の主効果は有意ではなかった。

(5) 実習前に実施した介入群・統制群の変化に関する評価分析

「同一性拡散」で交互作用が有意であった[F(1,19) = 6.75, p = .018]。単純主効果の検定を行ったところ、統制群ではT1aからT2aで有意に増加し、介入群では有意な変化はなかった。その他の尺度については、交互作用は有意ではなかった。

トライアルの要因では、「抑うつ」[F(1, 19) = 7.51, p = .013]で主効果が有意であり、介入群も統制群もT1aからT2bで有意に減少した。「自己コントロール自己効力感」[F(1, 19) = 6.54, p = .019]で主効果が有意であり、介入群も統制群もT1aからT2aで有意に増加した。その他の尺度については、トライアル要因の主効果は有意ではな

表3 各尺度の項目数・得点範囲・ α 係数、
1回目・2日目調査の介入前後の教育実習前群・教育実習後群の尺度得点の平均・標準偏差

項目数	得点範囲	α 係数	群	全体		教育実習前に実施した群				教育実習後に実施した群						
				T1ab		T2ab		T1a		T2a		T1b		T2b		
				M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
決断力欠如	5	5-30	0.64	介入群	14.73	3.49	14.41	3.84	14.62	4.25	14.00	3.74	14.89	2.21	15.00	4.12
				統制群	14.29	2.79	13.64	3.37	14.88	3.31	14.13	4.09	13.50	1.87	13.00	2.28
同一性拡散	6	5-36	0.60	介入群	17.18	3.14	16.41	4.82	17.38	3.73	16.92	4.86	16.89	2.21	15.67	4.95
				統制群	15.93	4.23	17.36	5.17	15.50	3.78	17.38	4.60	16.50	5.09	17.33	6.31
自己収縮	3	5-15	0.54	介入群	8.55	1.77	8.00	1.77	8.15	1.99	8.23	2.09	9.11	1.27	7.67	1.23
				統制群	8.64	2.37	8.29	2.13	9.00	2.73	9.13	2.03	8.17	1.94	7.17	1.84
自己開示対象の欠如	2	5-10	0.87	介入群	4.14	1.98	4.00	1.48	4.00	2.08	3.85	1.52	4.33	1.94	4.22	1.48
				統制群	4.71	1.82	4.79	2.23	5.00	2.07	5.13	2.64	4.33	1.51	4.33	1.63
実行力欠如	2	5-10	0.61	介入群	5.64	2.01	5.14	1.46	5.00	1.87	5.31	1.75	6.56	1.94	4.89	0.93
				統制群	5.71	1.82	6.07	1.64	6.00	2.20	6.13	1.73	5.33	1.21	6.00	1.67
親とのアンビバレント感情	3	5-15	0.76	介入群	6.73	2.47	7.23	2.47	6.31	2.36	7.23	1.96	7.33	2.65	7.22	3.19
				統制群	7.14	2.51	7.14	1.75	6.63	2.62	6.75	2.12	7.83	2.40	7.67	1.03
親からの独立と依存のアンビバレント	4	5-20	0.66	介入群	13.36	3.29	13.09	3.10	13.77	2.62	13.31	2.69	12.78	4.18	12.78	3.77
				統制群	13.00	2.18	13.43	2.10	13.00	2.07	13.50	2.33	13.00	2.53	13.33	1.97
対人関係に関する自己効力感	5	0-4	0.65	介入群	18.45	2.60	18.09	2.91	18.69	2.36	18.62	3.02	18.11	3.02	17.33	2.74
				統制群	17.50	2.88	17.86	2.60	16.87	2.75	17.13	2.48	18.33	3.08	18.83	2.64
困難に打ち勝つ自己効力感	3	0-12	0.84	介入群	8.50	2.60	9.55	2.70	9.08	2.87	9.85	2.94	7.67	2.00	9.11	2.42
				統制群	10.64	2.27	10.57	1.28	9.50	2.14	9.88	0.99	12.17	1.47	11.50	1.05
自己コントロールに関する自己効力感	2	0-8	0.62	介入群	10.50	2.45	10.64	2.38	10.92	2.02	11.54	1.90	9.89	2.98	9.33	2.50
				統制群	10.14	2.03	10.36	2.13	9.25	1.98	10.13	2.10	11.33	1.51	10.67	2.34
問題解決に関する自己効力感	2	0-20	0.81	介入群	7.55	1.65	7.32	1.76	7.92	1.75	7.69	1.44	7.00	1.41	6.78	2.11
				統制群	7.00	1.96	6.57	1.91	6.50	2.00	6.25	1.91	7.67	1.86	7.00	2.00
緊張-不安	5	0-20	0.82	介入群	14.59	4.45	14.27	5.00	13.62	3.91	13.77	5.22	16.00	5.03	15.00	4.87
				統制群	16.93	5.65	16.14	5.91	17.25	6.43	16.63	5.45	16.50	4.97	15.50	6.95
抑うつ-落ち込み	5	0-20	0.8	介入群	10.32	4.16	8.64	3.80	9.69	4.29	8.38	2.57	11.22	4.02	9.00	5.27
				統制群	11.71	4.63	9.64	3.50	10.38	3.20	8.25	2.96	13.50	5.89	11.50	3.51
怒り-敵意	5	0-20	0.87	介入群	8.45	3.64	7.55	2.70	7.69	2.81	7.08	0.17	9.56	4.53	8.22	3.77
				統制群	10.29	4.65	9.64	4.80	8.75	3.01	7.63	2.13	12.33	5.89	12.33	6.19
活気	5	0-20	0.88	介入群	14.55	4.60	14.18	4.35	15.46	5.21	14.62	4.25	13.22	3.38	13.56	4.67
				統制群	17.07	3.20	15.64	3.57	16.88	3.80	14.00	2.83	17.33	2.50	17.83	3.43
疲労	5	0-20	0.83	介入群	13.23	4.97	11.45	3.62	11.23	3.40	11.00	2.48	16.11	5.62	12.11	4.94
				統制群	13.07	3.73	13.29	4.55	12.00	2.56	11.88	4.12	14.50	4.76	15.17	4.75
混乱	5	0-20	0.51	介入群	12.09	2.99	10.50	2.99	11.23	2.59	10.77	2.65	13.33	3.24	10.11	3.55
				統制群	13.79	3.62	14.00	5.35	13.13	2.53	12.50	4.14	14.67	4.84	16.00	6.48

注) α 係数は、介入前に各該当する全ての項目に回答している者(36名)から算出した。1回目調査はT1, 2回目調査をT2, 実習前調査はa, 実習後調査はbと示す。

かった。

群要因では、いずれの尺度についても、主効果は有意ではなかった。

(6) 実習後に実施した介入群・統制の変化に関する評価分析

「疲労」で交互作用が有意であった[F(1,13) = 5.56, p=.035]。単純主効果の検定を行ったところ、介入群ではT1bからT2bで有意に低下し、統制群では有意な変化はなかった。「混乱」で交互作用が有意であった[F(1,13) = 4.74, p=.048]。単純主効果の検定を行ったところ、T1bでは有意な差がなかったが、T2bでは、介入群のほうが統制群より有意に低かった。その他の尺度については、交互作用は有意ではなかった。

トライアルの要因では、「自己収縮」[F(1,13) = 5.57, p=.035]で主効果が有意であり、介入群も統制群もT1bからT2bで有意に減少した。その他の尺度については、トライアル要因の主効果は有意ではなかった。

群要因では、「活気」[F(1,13) = 5.88, p=.031]で主効果

が有意であり、T1b・T2bとも介入群の方が統制群より有意に低かった。その他の尺度については、主効果は有意ではなかった。「困難に打ち勝つ自己効力感」[F(1,13) = 19.332, p=.001]で主効果が有意であり、T1bからT2bとも介入群の方が統制群より有意に低かった。

(7) サポートツールの評価分析

分析対象は、実習前の介入群13名、実習後の介入群9名、合計22名である(表4)。

「教員としての生活がイメージできましたか」については、「そう思う」4名(18.2%)、「ややそう思う」12名(54.5%)であった。70%程度は、サポートツールを通して教員としての生活をイメージすることが可能であった。

「教員としてうまくやっていくヒントを見つけることができましたか」については、「そう思う」5名(22.7%)、「ややそう思う」12名(54.5%)であった。3/4程度は、サポートツールを通して、教員としてうまくやっていくヒントをみつけることが可能であった。

表4 サポートツールの評価

パンフレットの参加者の評価(%)	思う		どちらともいえない		思わない	
	人	%	人	%	人	%
1 教員としての生活がうまくイメージできた	16	72.7	4	18.2	2	9.1
2 教員としてうまくやっていくヒントをみつけられた	17	77.3	4	18.2	1	4.5
3 パンフレットの内容がわかりやすい	21	95.5	1	4.5	0	0
4 パンフレットは教員を目指す際に役立つ	20	90.9	2	9.1	0	0

注)思うは、「そう思う」・「ややそう思う」を含む。思わないは、「そう思わない」・「思わない」を含む。

「サポートツールがわかりやすかったかどうか」については、「そう思う」16名(72.7%)、「ややそう思う」5名(22.7%)で、95%がわかりやすいと回答した。

「サポートツールが、教員を目指すときに役立つかどうか」については、否定的な回答はなく、「そう思う」9名(40.9%)、「ややそう思う」11名(50%)で、90%が肯定的に捉えていた。

感想については、実習前に実施した群と実習後に実施した群において、サポートツールに対する回答の内容において違いが見られた。()内は、(実習前回答者数/実習後回答者数)を示す。実習前の介入群の学生は、「生活のイメージ(7/1)」や「構成の評価(5/1)」といった感想が主に占めていた。一方、教育実習後の介入群の学生は、「役立つ(2/3)」や「今後の展望(1/2)」、「要望(1/2)」、「汎用性(0/2)」の感想が多かった。また、教育実習後の学生の意見として、「不十分(0/1)」や「無意味(0/1)」のサポートツールに対して満足がいかなかったとの回答もあった。

また、サポートツールの感想としては、「現場の先生の思いを聞くことができる機会は少ないので参考になりました」、「サポートツールにのっているような問題に直面したとき、解決の手助けになりそうだと思います」等、肯定的な意見が見られた。

肯定的評価、否定的評価、そうでないもので比較を行ったとき、肯定的評価は29名中22名であった。否定的評価は2名であり、介入群の学生にとって、今回作成したサポートツールは概ね満足いくものであったと考えられた。

第4節 考察

介入群・統制群の変化に関する評価分析において、「同一性拡散」で交互作用があり、統制群ではT1からT2で有意に増加し、介入群では有意な変化は見られなかった。このことから、統制群はT1の質問紙を実施してからT2の質問紙を再び実施するまでの2週間間に、同一性拡散が有意に進行したが、介入群において変化は見られず、サポートツールを用いたシングルセッションアプローチは、同一性拡散の予防につながる可能性が示唆された。この特徴は、実習前に実施した介入群・統制群の評価分析においても示された。一方、実習後に実施した

介入群・統制群の評価分析では、示されなかった。このことから、教育実習による何らかの影響が考えられる。つまり、対象者である3回生のほとんどは、教育実習で初めて教壇に立つため、「教員になりたいが、本当に教員としてやっていけるのか」といった不安が、統制群に対して「同一性拡散」の進行に影響を与えたのではないかと考えられる。そのため、介入群で有意な増加が見られなかったことは、介入により、「教員になりたいが、本当に教員としてやっていけるのか」といった悩みの低減につながった可能性がある。また、実習前に実施した群では、介入群でも統制群でもT1からT2で、「抑うつ」が有意に減少し、「自己コントロールに関する自己効力感」が増加した。一方、実習後の実施では、これらの要因に有意な変化は見られなかったことから、介入群・統制群の学生における実習前の共通のイベントが影響したのではないかと考えられる。T1実施後からT2実施までの間で影響を与えうる共通のイベントとして、教育実習の事前説明会があった。教育実習でどのような4週間を過ごせばいいのかわからない学生達が、事前説明会によって、具体的に4週間をどのように過ごすのか伝えられたことで、抽象的な不安や抑うつが低減され、自己効力感が高まったのではないかと推察される。

実習後に実施した介入群・統制群の評価分析において、「疲労」の交互作用が有意であった。また、「混乱」においても交互作用が有意であった。しかし、実習前において「疲労」と「混乱」で有意差が見られなかったことから、実習後の学生においてのみ、介入により「疲労」と「混乱」が低減されたと考えられる。では、なぜ実習後の学生においてのみ、このような結果が導かれたのだろうか。教育実習前の学生と教育実習後の学生では、不安の在り方が違うのではないかと考えられる。つまり、教育実習前の学生は、「自分は教員としてやっていけるのだろうか」という不安を感じているが、それよりも目先の教育実習に対する不安が強く、教育実習後の学生においては、教育実習を終えたことで、より「教員としての自分」と向き合えるようになり、教育実習前の学生よりも「教員としてやっていけるのだろうか」という不安の占める割合が大きいのではないだろうか。そのため、介入のターゲットとする就職不安の割合を多く持

つ教育実習後の学生に提示を行うことで、まとまらなかった考えがまとまり始め、「ぐったりする」などの疲労感が低減されたのではないだろうか。

また、介入群に対して行ったサポートツールの評価について検討を行った結果、サポートツールに対する回答は概ね肯定的であり、本研究において作成されたサポートツールは、就職不安を抱える大学生に対して、就職を具体的にイメージできるようなサポートを概ね行い得たと言える。なおかつ、教員としてうまくやっていたのではという自己効力感を与えうるものであったと評価できるのではないかと考えられる。

また、サポートツールに対する感想を分析した結果、本研究において作成されたサポートツールは、教員の「生活のイメージ (8)」をさせるものであり、「役立ち (5)」、「今後の展望 (3)」として自己を見つめなおすことができ、サポートツールの構成に対しても「構成を評価 (6)」できるものであったと考えることができる。しかし、学校種の違いによるものや、より教員ならではの情報を求めるような「要望 (3)」があり（言い換えると「汎用性 (2)」があるものということだが）、ある学生においては「不十分 (1)」だと感じ、また、ある学生においては、「教員になる不安はこのようなサポートツールによって解消されるものではなく、自分の能力に対するものなので、サポートツールや相談によって解消されるものではない」といったサポートツールを読むことが「無意味 (1)」だったという意見もあった。

5. 総合考察

本研究は、教職を志望している学生の就職不安を低減することをねらいとして、学生の不安ならびにそれに対する現職教職員の助言を調査した上で、それを基盤にした就職不安を低減するためのサポートツールを作成し、その効果に関する評価として、教職志望大学生の自我発達上の危機状態、気分状態、社会性に関する自己効力感がどのように変化するかを検討した。その結果、サポートツールを用いたシングルセッションアプローチにより実習前の学生の「自我同一性拡散」の予防に影響を与えうる可能性が見出され、また、実習後の学生においては、「疲労」「混乱」が有意に低下し、気分状態の向上につながる可能性が示唆された。さらに、教育実習の前か後かの実施時期によらず、全体として、介入により「同一性拡散」の予防に影響を与えたのではないかと考えられた。これらのことから、実習前の学生では後々の就職に対する不安より、目先の教育実習に対する不安が大きく、さらに教育実習の時期が刻々と迫っていることもあり、統制群において「自我同一性拡散」が有意に高くなったのではないだろうか。また、実習後の学生においては、教育実習を終えたことで、教育実習に対する不安は

なくなり、その分就職不安の割合が大きくなるため、就職不安に対しての作用が大きくなり、「疲労」と「混乱」が有意に低減されたのではないかと考えられる。これらより、本サポートツールを用いた介入をする場合には、教育実習の影響を考慮した上で、実施する必要があると考えられる。

今回、教員としての生活をイメージでき、今後の展望として役に立ちそうなサポートツールを教職志望の学生に提示したことによって、介入の有効性が示唆された。しかし、不安への効果は見られなかった。

また、今回の介入で得られた変化は、サポートツールによるものか、それとも20分という理解を基盤にした読み聞かせによるものかは、明らかではない。若者を対象に、小冊子をサポートツールとして用いた読み聞かせ等を含む対面型での抑うつ・スティグマの予防⁽⁴²⁾、パートナーからの暴力予防⁽⁴³⁾、役割葛藤と職業選択⁽⁴⁴⁾等の介入でも、短期の建設的な変化が報告されている。内容の詳細や長期効果について検討していく必要はあるが、このような介入方法は、青年期の若者に起こり得る問題を予防するきっかけとして意味があると考えられる。

さらに、今回、介入研究に協力して頂いた学生のサンプル数が少ないことから、偏った結果が導かれている可能性もある。特に懸念するのが、「教職志望者」限定で、有志で研究に協力して頂いたが、それによって教職に就こうか迷っている学生、つまり就職不安を抱いた学生が淘汰され、教職に就きたいという気持ちが強い学生だけを対象にした可能性がある。その淘汰が、サンプル数が少なくなってしまった原因のひとつであると考えられる。また、就職不安について、気分・感情としての不安の変化を捉えることを試みたが、先行研究同様、直接的な不安への変化は見られなかった⁽²⁷⁾⁽³¹⁾。これまでの介入研究で用いられていない「就職不安尺度」⁽⁴⁵⁾、「職業忌避傾向尺度」⁽⁴⁵⁾等の就職不安に特化した尺度を用いれば、介入による学生の変化がより明らかになった可能性がある。

また、本研究では介入群に対して、読み聞かせを行っているために、読み聞かせの効果と情報提供の効果を弁別することができなかった。読み聞かせを用いた介入方法の効果を明確にするためには、情報提供のみで読み聞かせのない群を設けることが必要であったと考えられる。

6. 今後の課題

今後は、教職志望大学生の中でも、教職に就こうか迷っている学生をサンプルの中を含むことができるように、教育実習後の3回生または4回生の教職志望の学生が多く集まる場において調査協力を求めることで、より介入の効果が明らかになってくると考えられる。

また、教職志望の大学生に限らず、就職を迎える大学

生においても類似のサポートツールを用いた介入により、建設的な変化が見られる可能性が推測される。なぜなら、今回作成したサポートツールの内容は、対人関係におけるアドバイスを主としたものであり、「教員に限ったことではない」といった意見が、参加した学生の17.2%の感想に書かれており、また、40%は汎用性があると感想を述べていた。

就職に関する問題で、若者の就職率がよく取り上げられるが、どうして若者が就職をしたがらないのかを明らかにしていくことだけでなく、現在の深刻な状況を打破できる他の方法も模索していかなければならないと考えられる。特に職業は、アイデンティティの中でも大きな要素であるため、香山⁽⁴⁸⁾の言うように、若者自身の中にある不安が就職活動から遠ざけていることを認知し、その不安を取り除くことが必要ではないかと考えられる。そのためにも、職に関連している現実的要因と若者の不安を繋げ、自分の将来像と向き合うことができるような介入を探求していく必要がある。

謝 辞

本論文は、平成21年度岡山大学教育学部卒業論文を加筆修正したものである。研究にご協力頂きました学生の皆様、教職員の皆様に心より感謝申し上げます。貴重なご助言を頂きました心理・臨床学系の先生方、調査の分析ならびにサポートツール作成にご協力頂きました研究室の学生の皆様にお礼申し上げます。

文 献

- (1) 全国大学生生活協同組合連合会 2008 学生生活実態調査報告書『CAMPUS LIFE DATA 2008』
- (2) Bandura, A. 1977 Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, pp. 191-215
- (3) Taylor, K. M., & Betz, N. E. 1983 Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, pp. 63-81
- (4) 浦上昌則 1996 就職活動を通しての自己成長：女子短大生の場合 *教育心理学研究*, 44 pp.404-409
- (5) Robbins, S. B. 1985 Validity estimates for the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 18, pp. 64-71
- (6) Taylor, K. M., & Popma, J. 1990 Construct validity of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale and the relationship of CDMSE to vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 37, pp. 17-31
- (7) Hawkins, J. G., Bradley, R. W., & White, G. W. 1977 Anxiety and the process of deciding about a major and vocation. *Journal of Counseling Psychology*, 24, pp. 398-403
- (8) Fuqua, D. R., Seaworth, T. B., & Newman, J. L. 1987 The relationship of career indecision and anxiety: A multivariate examination. *Journal of Vocational Behavior*, 30, pp. 175-186
- (9) Cohen, C. R., Chartrand, J. M., & Jowdy, D. P. 1995 Relationships between career indecision subtypes and ego identity development. *Journal of Counseling Psychology*, 42, pp. 440-447
- (10) Saka, N., & Gati, I. 2007 Emotional and personality-related aspects of persistent career decision-making difficulties. *Journal of Vocational Behavior*, 71, pp. 340-358
- (11) O'Hare, M. M., & Tamburri, E. 1986 Coping as a moderator of the relation between anxiety and career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 33, pp. 255-264
- (12) 鎌幹八郎 山本力 宮下一郎 1984 自我同一性研究の展望 青年期3, ナカニシヤ出版
- (13) Google (<http://www.google.co.jp/ig?hl=ja>)
- (14) 城繁幸 2006 若者はなぜ3年で辞めるのか? 光文社新書
- (15) 大庭健 2008 いま、働くということ ちくま新書
- (16) 大久保幸夫 2002 新卒無業—なぜ、彼らは就職しないのか 東洋経済新報社
- (17) 文部科学省 2003「学校基本調査—平成21年年度」(http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/_icsFiles/afildfile/2009/12/18/1288104_2.pdf)
- (18) 香山リカ 2004 就職がこわい 講談社
- (19) 文部科学省 2004「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002/010.pdf)
- (20) 坂柳恒夫 2007 キャリア・カウンセリングの概念と理論 愛知教育大学研究報告, 56 (教育科学編), pp. 77-85
- (21) Ginzberg, E. 1972 Restatement of the theory of occupational choice, *Vocational Guidance Quarterly*, 20, pp. 169-176
- (22) Whiston, S. C., Brecheisen, B. K., & Stephens, J. 2003 Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62, pp. 390-410
- (23) Poston, J. M., & Hanson, W. E. 2010 Meta-analysis of psychological assessment as a therapeutic intervention. *Psychological Assessment*, 22, pp. 203-212

- (24) Luzzo, D. A., & Day, M. A. 1999 Effects of Strong Interest Inventory feedback on career decision-making self-efficacy and social cognitive career beliefs. *Journal of Career Assessment*, 7, pp. 17-17.
- (25) Katz, L., Joyner, J. W., & Seaman, N. 1999 Effects of joint interpretation of the Strong Interest Inventory and the Myers-Briggs Type Indicator in career choice. *Journal of Career Assessment*, 7, pp. 281-297
- (26) Fretz, B. R. 1981 Evaluating the effectiveness of career interventions. *Journal of Counseling Psychology*, 28, pp. 77-90
- (27) Mendonca, J. D., & Siess, T. F. 1976 Counseling for indecisiveness: Problem-solving and anxiety management training. *Journal of Counseling Psychology*, 23, pp. 339-346
- (28) Fuqua, D. R., Newman, J. L., & Seaworth, T. B. 1988. Relation of state and trait anxiety to different components of career indecision. *Journal of Counseling Psychology*, 35, pp. 154-158
- (29) 白尾秀隆 今林俊一 川畑秀明 2005 教員養成学部生の進路選択に対する自己効力 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 15, pp.157 - 164
- (30) 若松養亮 古川津世志 1997 教員養成学部生における教職志望意識の変化に及ぼす要因の検討 進路指導研究, 17, pp.19 - 29
- (31) 石川満佐育 田中輝美 熊谷恵子 管野和恵 初谷和行 竹内義晴 平田佳弘 篠原吉徳 石隈利紀 2009 「ライフ・スキルを高める心理学の授業」の効果の検討 筑波大学学校教育論集, 31, pp.5 - 11
- (32) 長岡 大 松井 賢二 山田 亮 2001 大学生の心理選択に対する自己効力と進路(キャリア)成熟—教育実習前後の比較を通して— 進路指導研究, 20, 11-20
- (33) 横山和仁(訳): 日本語版POMSTM短縮版, 金子書房.
- (34) 横山和仁・荒記俊一・川上憲人・竹下達也 1990 POMS(感情プロフィール検査)日本語版の作成と信頼性および妥当性の検討 日本公衆衛生雑誌, 37, pp.913-918
- (35) 横山和仁(編著) 2005 POMS短縮版 手引きと事例解説, 金子書房
- (36) 長尾博 1989 青年期の自我発達上の危機状態尺度の作成の試み 教育心理学研究, 37, pp.71-77
- (37) 長尾博 1999 青年期の自我発達上の危機状態に影響を及ぼす要因 教育心理学研究, 47, pp.141-149
- (38) 安藤美華代 2007 中学生における問題行動の要因と心理教育的介入. 風間書房
- (39) 安藤美華代 2009 心の健康教育プログラム “サクセスフル・セルフ” 大学生版. 日本心理臨床学会第28回秋季大会発表論文集, p. 286
- (40) 川喜多二郎 1967 発想法—創造性開発のために. 中公新書
- (41) 川喜多二郎 1970 続・発想法. 中公新書
- (42) Finkelstein, J., Lapshin, O., & Wasserman, E. 2007 Comparison of long-term results of computer-assisted anti-stigma education and reading anti-stigma educational materials. AMIA (American Medical Informatics Association) 2007 Symposium Proceedings, pp. 245-248
- (43) Niolon, P. H., Whitaker, D. J., Feder, L., Campbell, J., Wallinder, J., Self-Brown, S., & Chivers, S. 2009 A multicomponent intervention to prevent partner violence within an existing service intervention. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40, pp. 264-271
- (44) Rochlen, A. B., Blazina, C., & Raghunathan, R. 2002 Gender role conflict, attitudes toward career counseling, career decision-making, and perceptions of career counseling advertising brochures. *Psychology of Men & Masculinity*, 3, pp. 127-137
- (45) 古市裕一 久尾敏子 2007 青年の職業忌避傾向と職業不安および進路決定効力感 岡山大学教育学部研究集録, 135, pp.1-7