



教育実習における「あがり」の原因と対処との関係について

城, 仁士

吉井, 海雄

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 7(2):21-27

(Issue Date)

2014-03

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81006266>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81006266>



教育実習における「あがり」の原因と対処との関係について

The relationship between causes and coping of AGARI “to get nervous” in the teaching practice

城 仁士* 吉井 海雄**
Hitoshi JOH * Kaiyuu YOSII**

要約：不安や緊張を抱えながら教育実習に臨む学生にとって、「あがり」は相当な頻度で経験するものである。先行研究では、教育実習に対する不安を取り扱った研究が散見されるなか、授業に際して発生する「あがり」を直接研究対象としたものは少ない。そこで、本研究では教育実習現場を対象とし、そこで生じる「あがり」の原因と対処との関係について検討する。

「あがり」原因とその対処を構成する因子構造を明らかにし、その因子間の関係性を検討することによって、授業場面で感じる「あがり」を軽減する方法を模索する手がかりを得ることを研究目的とした。その結果、「あがり原因」の因子は「失敗・責任不安」因子と「対生徒意識」因子の2因子で解釈できることが明らかとなった。同様に、「あがり対処」の因子は、「意識転換」、「意識活性化」、「成功予想」の3因子が抽出された。「あがり原因」を構成する2因子と、「あがり対処」の3因子の相関を調べたところ、「意識転換」因子は「失敗・責任不安」因子と負の相関があり、「意識活性化」因子は「失敗・責任不安」因子と正の相関が見られた。以上のことから、授業に際して「あがり」を軽減するには、失敗を恐れず、過度な責任感を背負うことなく、授業に対し気軽に構えることが重要であると示唆された。

1 問題と目的

「あがり」について研究するために、まず「あがり」について、その定義を明確にしておく必要がある。とくに「あがり」と「緊張」は類似した概念であるが、その差異は何を基準としているのであろうか。Agnew (1992) によれば、「緊張」は“ポジティブな価値ある目標の達成を妨げられること”、“ポジティブな刺激を奪われること”、“ネガティブな刺激にさらされること”の3つの要因から構成され、怒り、苦しみといったネガティブな感情を引き起こすものであるという。これに基づき、小林 (2012) も“緊張はネガティブな情動を引き起こす”ことを明らかにしている。

一方、「あがり」は、有光・今田 (1997) によれば“不安や責任を感じ、他者を意識し、生理的反応や震えを経験すること”であるとされている。Baumeister (1984) は choking under pressure という「あがり」に類似した概念が、特定の状況下においてパフォーマンスの低下を招くことを明らかにしている。つまり「あがり」とは、プレッシャーのかかる場面において行動が抑制されたり、パフォーマンスが低下したりする状態のことを指している。「緊張」がネガティブな情動を喚起する心理状態を表す概念であるのに対し、「あがり」は自らの行動が抑制され、課

題遂行能力が奪われる心理状態であるということができる。

人前に立ち、他者の視線にさらされながら意見を述べる機会には多くの人が遭遇している。そのようなときに「あがって」しまった場合、それはどのような原因が引き起こすものなのか、あるいはどのように対処すれば「あがり」を軽減できるかということについては、多くの先行研究が検討と提言を行っている。

有光・今田 (1999) は、「あがり」を構成する因子が“自己不全感”、“身体的不全感”、“震え”、“責任感”、“生理的反応”、“他者への意識”という6因子から構成されていることを示した。また、“身体的不全感”、“震え”、“生理的反応”の3因子は“身体的変化の経験”に、“自己不全感”因子は“認知的変化の経験”に、“責任感”、“他者への意識”の2因子は“自己のおかれている状況の認知”に、それぞれ統合されることも明らかにしている。金本・横沢・金本 (2002) は、スポーツにおける「あがり」は“失敗不安”、“他者への意識”、“準備不足感”、“性格の弱さ”、“責任感”、“状況の新奇性”6因子から構成されていることを明らかにした。また山中・吉田 (2011) は、“当人の課題成果への期待”と“他者の前で作業を行う”ことが「あがり」が喚起される前提条件であろうと述べている。これらを踏まえると、“大きな責任を負う立場に

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科教授

** 神戸大学発達科学部平成24年度卒業（近畿大学附属福山高校教諭）

(2013年10月1日 受付)
(2014年2月1日 受理)

あり”、“他者の前で”、“授業という課題の遂行を期待されている”教育実習生にも、十分に「あがり」を経験する可能性がある。しかしながら、教育実習生を対象とした「あがり」研究は多くない。さらに教育実習生は学校現場における指導経験があまりなく、「教師」と「学生」という立場の間で不安定な心理状態にある。そのような状態で「あがって」しまった場合、十全の授業を遂行できるとは限らない。そこで求められるのは、高い確率で起こるであろう「あがり」への心理的対処である。

「あがり」への対処に関しては、有光（2002）によって、“自己暗示”、“運動”、“イメージ”、“回避”、“積極的思考”、“開き直り”の7因子に整理されることが示されている。またこれらの対処がパフォーマンスの主観的成功感にもたらす影響として、“そのときすることを頭の中で思い描いてみる”というイメージが成功感を高めることが示されている。さらに樋口・南谷・藏永・深田（2007）はスピーチ状況における「あがり」への、スピーチ前・最中の段階別での有効的な対処として、事前段階では“イメージ”、“積極的思考”、“開き直り”の各対処を、最中段階では“積極的思考”、“開き直り”を挙げている。授業は、義務教育段階や高等学校の段階においては、一方的に教師が話し続けるものではなく、生徒の反応を得ながら次の展開に移るものであるが、他者の前で発言するという点ではスピーチと似た性質を持っている。

教育実習生を対象にした先行研究では、教育実習生の自己効力感・自尊感情に焦点を当てたもの（平岡、2009）や、精神的な健康状態に焦点を当てたもの（有馬・今林、2008）などが見られるが、「あがり」と関連したものはあまり多くない。大野木（1995）は教職志望の大学1年生を対象にした調査で、教育実習に行く前に持っている不安が“授業実践力”、“児童・生徒関係”、“体調”、“身だしなみ”の4因子から構成されることを明らかにした。またそのうえで、一般性セルフ・エフェカシー尺度・対人不安尺度との関係を検討している。そこでは、“授業実践力不安”、“身だしなみ不安”と“失敗に対する不安”との間に有意な正の相関が見られた。さらに大野木（1996）は教育実習を間近に控えた大学生を対象にした場合でも、同一の教育実習不安因子が上記2つの尺度との密接な関係を持つことを明らかにしている。また田村（2008）も“教育実習に対する不安”を扱った研究を行っているが、「あがり」と関連した研究はない。

そこで本研究では、あがりの原因となる要因を「あがり原因」、それへの心理的対処を「あがり対処」と定義して、教育実習現場で生じる「あがり原因」と「あがり対処」の実態とその関連を検討する。具体的には、これらの要因の因子構造を調査的方法によって明らかにする。これを本研究の第1の目的とする。

また、同時に「あがり原因」と「あがり対処」を構成する因子の関係性を明らかにすることを第2の目的とする。

最後に、第3の目的として個人の「あがりやすさ」にそれらの要因がどのように影響するのかを明らかにし、授業場面で感じる「あがり」を軽減する方法を検討する。

2. 方法

【調査対象者】

神戸大学生113名。うち男性56名、女性57名。

【調査期間】

2012年度前期教育実習終了後の7月下旬から後期教育実習終了後の11月下旬に行った。

【調査項目】

「教育実習でのあがりに関するアンケート」を以下の4つから構成した。

- ① 性別・所属学部・学年・実習での担当科目・実習を経験した回数・塾講師・家庭教師などの指導経験の有無
- ② 「あがり」の程度
授業時の「あがりやすさ」を「よくあがる」（4点）から「ほとんどあがらない」（1点）までの4段階で評定を求めた。
- ③ 「あがり原因」のに関する質問項目
「あがり」の原因質問項目を30項目作成し、回答を求めた。具体的には、各項目について、「あがった」ことに対する影響度が「高い」（4点）から「低い」（1点）までの4段階で評定を求めた。
- ④ 「あがり対処」に関する質問項目
「あがり」対処については30項目を作成し、回答を求めた。具体的には、各項目について、授業を行う場面で生じる「あがり」を抑えたり軽減したりするために各項目をどの程度行っていたかを、「よくする」（4点）から「しない」（1点）までの4段階で評定を求めた。

③および④の項目設計については、有光・今田（1997）や大野木（1995）の先行研究と教育実習現場で筆者らが過去に聴取した意見を参考にして作成し、調査項目の内容的妥当性と構成概念的妥当性を高めるようにした。また、大野木（1995）が指摘しているように、なるべく自己効力感と相関の高い項目内容と関連する項目内容を意識し、基準関連妥当性を高めるようにした。

【調査手続き】

2012年7月28日に実施された前期教育実習後の事後実習において、「教育実習でのあがり体験について調査します。実習中にあがりを体験した人は、その時のことを思い出して、アンケートの各項目に答えてください」と教示し、アンケートを実施した。

後期教育実習を終えた学生に対しては、11月下旬から個人に対して配布し、上述の教示を与えてアンケートを実施した。

3. 結果と考察

3-1. 度数分布による分析

3-1-1. 調査対象者の所属学部

調査対象者は113名（男性56名、女性57名）である。学年別では、3回生が34名、4回生が79名であった。

表1-1は、調査対象者が所属する学部別に示したものである。

表1-1. 所属学部別人数（％）

	全体（％）	男（％）	女（％）
発達科学部	65 (58)	29 (26)	36 (32)
文学部	11 (10)	6 (5)	5 (5)
理学部	23 (20)	16 (14)	7 (6)
国際文化学部	5 (4)	1 (1)	4 (3)
農学部	8 (7)	3 (3)	5 (4)
経済学部	1 (1)	1 (1)	0 (0)

最も多いのは発達科学部所属者であるが、教育実習経験者が発達科学部に多いことがわかる。男女別に見ても、大きな偏りは見られなかった。

3-1-2. 担当した教科とその度数

表1-2は、調査対象者が教育実習において担当した科目の人数を示したものである。数学科、理科が多かったが、各教科にわたるサンプルを収集できたといえる。

小学校実習者のみ「小学校」と記したのは、中・高実習者と教育実習の枠組みが異なるためである。なお、今回の調査対象者の中に「幼稚園」・「特別支援学校」での実習経験者はいなかった。

表1-2. 担当した教科とその人数（％）

	全体（％）	男（％）	女（％）
国語科	5 (5)	2 (2)	3 (3)
数学科	24 (21)	17 (15)	7 (6)
英語科	11 (10)	3 (3)	8 (7)
理科	33 (29)	17 (15)	16 (14)
社会科	11 (10)	7 (6)	4 (3)
体育科	6 (5)	4 (3)	2 (2)
音楽科	3 (3)	0 (0)	3 (3)
美術科	9 (8)	1 (1)	8 (7)
家庭科	2 (2)	0 (0)	2 (2)
小学校	9 (8)	5 (5)	4 (3)

3-1-3. 教育実習の経験回数

表1-3は、調査対象者の教育実習経験回数を示したものである。経験回数が1回という学生が多い中、2回経験者やそれ以上の回数を経験している学生もいた。

表1-3. 教育実習の経験回数（数字は経験回数と（％））

	全体（％）	男（％）	女（％）
1回	99 (88)	46 (41)	53 (47)
2回	11 (10)	10 (9)	1 (1)
3回以上	3 (3)	0 (0)	3 (3)

3-1-4. その他指導経験の有無

表1-4は、教育実習以外での指導経験の有無を示したものである。全体の約70％以上が塾講師や家庭教師など、何らかの指導経験を有していることがわかった。

表1-4. 指導経験の有無（数字は人数と（％））

	全体（％）	男（％）	女（％）
経験有	82 (73)	28 (25)	54 (48)
経験無	31 (27)	28 (25)	3 (3)

3-1-5. 「あがり」の程度

表1-5は、個人の「あがりやすさ」の程度を4段階で自己評価してもらった結果の人数を示している。半数以上の学生が「あがり」を経験しており、「ほとんどあがらない」とする人は僅かであった。

表1-5. あがりやすさの自己評定（数字は人数と（％））

	全体（％）	男（％）	女（％）
よくあがる	28 (25)	13 (12)	15 (13)
たまにあがる	46 (41)	23 (20)	23 (20)
あまりあがらない	25 (22)	13 (12)	12 (11)
ほとんどあがらない	14 (12)	7 (6)	7 (6)

3-2. 「あがり」の原因と対処の因子構造

3-2-1. 「あがり原因」の因子分析

「あがり原因」に関する30の質問項目について項目分析を行った結果、天井効果が生じた1項目を因子分析から除外した。

共通性の初期値をSMCとした最尤法を実行し検討を加えた。その結果、最も解釈のしやすい2因子を抽出した。さらに、この2因子解をもとにプロマックス法を施した。表2-1に回転後の因子ごとの平均値、標準偏差および因子負荷量を示す。

表2-1. 「あがり原因」尺度の因子分析結果（最尤法、プロマックス法）

項目内容	M	SD	因子負荷量
因子1：「失敗・責任不安」($\alpha = .87$)			
累積寄与率 30.4%			
結果が悪かったらどうしようと思ったこと	2.48	0.96	.72
人前で失敗したら恥ずかしいと思ったこと	2.31	0.99	.70
失敗が許されないと思ったこと	2.20	1.00	.65
失敗した自分の姿を想像したこと	2.14	1.02	.64
失敗するのが怖いと思ったこと	2.89	0.99	.61
他人から期待されていると思ったこと	2.01	0.94	.56
自分の立場に責任を感じたこと	2.82	0.95	.53
重要な場面であると思ったこと	2.97	0.95	.48
教官からどう見られているか気になったこと	2.26	1.04	.44
因子2：「対生徒意識」($\alpha = .88$)			
累積寄与率 41.9%			
人前で話すことを意識したこと	2.50	1.01	.83
たくさんの人の視線を意識したこと	2.45	1.09	.81
自分が恥ずかしがりやであること	2.20	1.00	.80
自分が見知りであること	2.14	1.07	.70
日頃経験しない状況であったこと	2.93	0.92	.51
環境に慣れていなかったこと	2.50	1.01	.44
あがり原因尺度 ($\alpha = .86$)			
因子間相関行列			
	第1因子	第2因子	
第1因子	-	.20	
第2因子		-	

第1因子は、「結果が悪かったらどうしようと思った」、「人前で失敗したら恥ずかしいと思った」、「他人から期待されていると思った」、「自分の立場に責任を感じた」など9項目が抽出された。これらの項目は失敗することを危惧し、不安に感じていること、また教壇に立つという自らの責任を強く認識していることを示している。以上のことから第1因子は、失敗や責任に対する不安感をあらわしていると解釈し「失敗・責任不安」の因子と命名した。

第2因子は、「人前で話すことを意識した」、「たくさんの人の視線を意識した」、「自分が恥ずかしがりやであること」など6項目が抽出された。これらの項目は生徒の存在や視線を意識していること、また他者に対して自分が不慣れであり、消極的であるということを示している。「教官からどう見られているか気になったこと」という項目はこの因子に高い負荷量を示さなかったことから、第2因子は、生徒への強い意識をあらわしていると解釈し「対生徒意識」の因子と命名した。

2因子間の相関係数は.20と弱い相関を示した。さらに尺度の内的整合性を検討するため下位尺度ごとに α 係数を算出したところ、 $\alpha = .87$ 、 $\alpha = .88$ と十分な値が得られた。尺度全体でも $\alpha = .86$

であった。

3-2-2. 「あがり対処」の因子分析

「あがり対処」に関する 30 の質問項目について項目分析を行った。その結果、8 項目は天井効果が生じたものと判断し因子分析から除外した。

共通性の初期値を SMC とした最尤法を実行し検討を加えた。その結果、最も解釈のしやすい 3 因子を抽出した。さらに、この 3 因子解をもとにプロマックス法による因子軸の回転を施した。

回転後の因子負荷量をもとに、絶対値 .40 以上の負荷量を示した項目を中心として各因子の構造を決定した。その結果、11 項目が 3 因子の解釈項目として抽出された。表 2-2 は回転後の因子ごとの平均値、標準偏差および因子負荷量を示す。

表 2-2. 「あがり対処」尺度の因子分析結果（最尤法、プロマックス法）

項目内容	M	SD	因子負荷量
因子 1 : 「意識転換」 ($\alpha = .78$)			
累積寄与率 18.3%			
失敗してもよいと開き直る	2.81	1.01	.99
失敗してもともとと考える	2.58	1.10	.68
気軽に考える	2.96	1.03	.44
やってみなければわからないと考える	3.01	0.93	.43
因子 2 : 「意識活性化」 ($\alpha = .75$)			
累積寄与率 37.0%			
自分がやらねばと言いかせる	2.33	0.97	.92
気持ちや熱意だけでも伝えようと考え	2.75	0.98	.61
ベストを尽くせばいいと考える	3.25	0.82	.46
教官に相談する	2.59	0.98	.42
因子 3 : 「成功予想」 ($\alpha = .76$)			
累積寄与率 47.6%			
成功した時のことを想像する	2.67	1.01	.79
成功体験を思い出す	2.44	1.03	.75
(うまく話せる、きれいな板書ができる など) 自己暗示をかける	2.28	0.95	.60
あがり対処尺度 ($\alpha = .75$)			
因子間相関行列			
	第 1 因子	第 2 因子	第 3 因子
第 1 因子	-	.30	.41
第 2 因子		-	.43
第 3 因子			-

第 1 因子は、「失敗してもよいと開き直る」、「失敗してもともとと考える」など 4 項目が抽出された。これらの項目は失敗することを考えながらも、それは許されないことではなく仕方のないことであると考え、気持ちを楽にするという対処を示している。このような項目から第 1 因子は、発想の転換によって不安を取り除こうとする「意識転換」の因子であると考えた。

第 2 因子は、「自分がやらねばと言いかせる」、「ベストを尽くせばいいと考える」など 4 項目が抽出された。これらの項目は、プラス思考によって自らをポジティブな状態にするという対処を示している。このような項目から第 2 因子は、自らが奮い立つようなことを考えることで不安を乗り越えようとする「意識活性化」の因子であると考えた。

第 3 因子は、「成功した時のことを想像する」、「成功体験を思

い出す」、「(うまく話せる、きれいな板書ができるなど) 自己暗示をかける」の 3 項目が抽出された。これらの項目は授業においてうまくいった自分の姿を想起することで、自らを想像と同じような精神状態にしようとするという対処を示している。このような項目から第 3 因子は、成功した自分の姿を予想・回想することで不安を払拭しようとする「成功予想」の因子であると考えた。

また 3 因子間の相関係数は .30 ~ .43 と弱い相関を示した。さらに尺度の内的整合性を検討するため下位尺度ごとに α 係数を算出したところ、 $\alpha = .78$ 、 $\alpha = .75$ 、 $\alpha = .76$ と十分な値が得られた。尺度全体でも $\alpha = .75$ であった。

3-2-3. 「あがり原因」因子と「あがり対処」因子との関係

「あがり原因」の 2 因子と、「あがり対処」の 3 因子の連関を調べるため、それぞれの相関係数を算出した。表 2-3 にその結果を示す。

「意識転換」は「失敗・責任不安」と負の連関があり、「意識活性化」は「失敗・責任不安」と正の連関が見られた。しかし「成功予想因子」との間には連関はなく、「対生徒意識」は「あがり対処」のどの因子とも連関は見られなかった。

表 2-3. 「あがり原因」と「あがり対処」因子との相関係数 (r)

因子	意識転換	意識活性化	成功予想
失敗・責任不安	-.236*	.333*	.146
対生徒意識	-.015	.028	.015

*p<.05

3-3. 属性別分析

3-3-1. 「あがり原因」構成因子の属性別比較

まず「あがり原因」構成因子ごとに因子得点平均を男女別に算出して平均値の検定 (t 検定) を行った。

それぞれの因子の因子得点をもとに t 検定を行った結果、「失敗・責任不安」(t ₍₁₁₁₎ = 0.60, n.s.)、「対生徒意識」(t ₍₁₁₁₎ = 0.59, n.s.) のいずれにおいても性差による有意差は認められなかった。以上のことから、男女にかかわらず、失敗・責任に対する不安や生徒への意識を持っていることが明らかになった。

次に、「塾講師や家庭教師など、教育実習以前の指導経験の有無」という基準のもとに分別し平均値の検定を行った。それぞれの因子の因子得点をもとに t 検定を行った結果、「失敗・責任不安」(t ₍₁₁₁₎ = 0.64, n.s.)、「対生徒意識」(t ₍₁₁₁₎ = 0.78, n.s.) のいずれにおいても有意差は認められなかった。この結果は「あがり原因」の経験による差は見られないということを示している。つまり、過去に何らかの指導経験・授業経験の有無にかかわらず、「失敗・責任不安」や「対生徒意識」に差異は認められないことを示している。

図 3-1 は「あがり原因」構成因子の因子得点をあがりやすさの水準 (4 水準) で分類し、その平均値を求めたものである。

それぞれの因子の因子得点について 1 要因分散分析を行った結果、「失敗・責任不安」(F _(3,109) = 4.46, p < .01)、「対生徒意識」(F _(3,109) = 24.98, p < .01) のどちらの因子においても、あがりやすさの主効果が有意であった。

そこで Tukey 法を用いた多重比較検定を行った結果、「失敗・責任不安」において、「よくあがる」の平均値が「あまりあがらない」の平均値より有意に大きく (p < .05)、また「ほとんどあがらない」

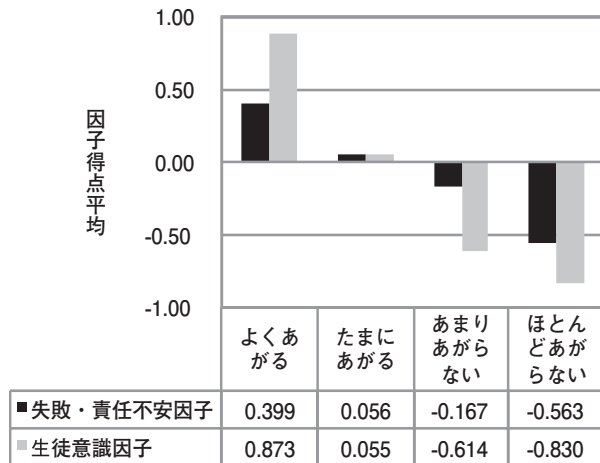


図 3-1. 「あがり原因」とあがりやすさとの関係

の平均値よりも有意に大きかった ($p < .01$)。しかしその他の水準間には有意差は見られなかった。

次に、「対生徒意識」においては「ほとんどあがらない」の平均値と「あまりあがらない」の平均値には有意差は認められなかったが、それ以外の5つの組み合わせにはすべて有意差が認められた ($p < .01$)。

3-3-2. 「あがり対処」構成因子の属性別比較

先と同様に、「あがり対処」構成因子にも属性による差異が認められるかどうかを検討した。

まず「あがり対処」構成因子ごとに因子得点平均を男女別に算出して平均値の検定 (t 検定) を行った。その結果、「意識転換」($t_{(111)} = 1.40, n.s.$)、「意識活性化」($t_{(111)} = 0.12, n.s.$)、「成功予想」($t_{(111)} = 0.26, n.s.$) のいずれにおいても性差による有意差は認められなかった。

次に、「塾講師や家庭教師など、教育実習以前の指導経験の有無」という基準のもとにそれぞれの因子の因子得点平均を求め、 t 検定を行った結果、「意識転換」($t_{(111)} = 0.64, n.s.$)、「意識活性化」($t_{(111)} = 0.78, n.s.$)、「成功予想」($t_{(111)} = 0.26, n.s.$) のいずれにおいても有意差は認められなかった。この結果は、過去の何らかの指導経験・授業経験によって「あがり対処」に差は見られないということを示している。

「あがり対処」構成因子の因子得点をあがりやすさの水準 (4 水準) で分類しその平均値を求め、1 要因分散分析を行った結果、「意識転換」($F_{(3,109)} = 1.02, n.s.$)、「意識活性化」($F_{(3,109)} = 1.51, n.s.$)、「成功予想」($F_{(3,109)} = 1.67, n.s.$) のいずれの因子においても、あがりやすさの主効果は有意ではなかった。

3-4. あがりやすさに与える影響の検討

「あがり原因」及び「あがり対処」の下位尺度得点があがりやすさに与える影響を検討するために、それぞれ強制投入法による重回帰分析を行った。なお、分析には「あがりやすさ」は評定値、「あがり原因」と「あがり対処」の各下位尺度については各項目得点の総和を用いた。その結果を表 4-1 に示す。

あがりやすさは「あがり原因」の「失敗・責任不安」($\beta = .27, p < .01$) と「対生徒意識」($\beta = .71, p < .01$) によって有意に予測されることが明らかになった ($R^2 = .93$)。標準偏回帰係数は「対生徒意識」の方が高く、「失敗・責任不安」に比べあがりやすさ

表 4-1. 「あがり原因」、「あがり対処」別の重回帰分析結果

目的変数		目的変数	
あがりやすさ		あがりやすさ	
R	.96	R	.92
R ²	.93	R ²	.85
F	$F_{(2,113)} = 720.37^{***}$	F	$F_{(3,113)} = 204.76^{***}$
説明変数		説明変数	
あがり原因	β	あがり対処	β
失敗・責任不安	.27 **	意識転換	.40**
対生徒意識	.71 **	意識活性化	.35*
		成功予想	.19

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$ β 標準偏回帰係数

により強く影響することも明らかになった。

一方、あがりやすさと「あがり対処」との因果関係については、「意識転換」($\beta = .40, p < .01$) と「意識活性化」($\beta = .35, p < .05$) の2因子から有意に予測されることが示され、同じような強度で影響していることも示された ($R^2 = .85$)。しかしながら、「成功予想」については有意な標準偏回帰係数は示されなかった。

4. 総合考察と今後の課題

本研究では、教育実習における「あがり原因」と「あがり対処」の因子構造をそれぞれ明らかにし、個人の「あがりやすさ」との関連を検討するため、教育実習を経験した大学生を被験者に質問紙調査を行った。

得られた結果を要約すると以下ようになる。

第1に、教育実習における「あがり原因」は「失敗・責任不安」と「対生徒意識」の2因子から構成されることがわかった。あわせて、「あがり対処」の因子構造は、「意識転換」、「意識活性化」、「成功予想」の3因子で説明できることが明らかになった。

第2の結果として、「意識転換」は「失敗・責任不安」と負の相関があり、「意識活性化」は「失敗・責任不安」と正の相関が示された。

第3に、「あがり原因」が「あがりやすさ」に与える影響を検討したところ、「あがり」原因では、「失敗・責任不安」と「対生徒意識」の2因子がともに「あがりやすさ」に有意に影響していた。さらに「あがり対処」が「あがりやすさ」に与える影響についても検討したところ3因子のうち「意識転換」と「意識活性化」が有意に影響していることが明らかになった。

以上の結果から、授業で「あがった」とき、「失敗してもよい」と考えたり、それがもともとであると考えたりする傾向のある人ほど、失敗や自分の責任に対する意識が低く、「ベストを尽そう」などと考えて自分を奮い立たせることができる人ほど、失敗や責任に対する意識が高いことが明らかになった。

「あがり」の軽減として「開き直り」など意識の転換を行える人は、物事をプラスに考えられ、失敗を自らの糧とできる面もあるが、その分だけ一度の失敗に対する意識が低く、また自らの置かれた立場に対する責任をより甘く見ている可能性もあることが示唆された。

一方、失敗に対して慎重になり、責任感の強い人ほど、自らの失敗を楽観視できず、自分の意識を奮い立たせ、生徒に熱意の伝わる授業をしようと考えていることが推察される。転じて、「自

分がやらねば」と言い聞かせるように、自らの意識を活性化させることであがりを軽減しようとする、かえって失敗・責任に対する不安を増長してしまう可能性もあるといえる。

「対生徒意識」の因子は「あがり対処」の3因子と関連性は見られなかった。これは意識の転換や活性化、自分の成功を予想していようと、「対生徒意識」の因子には影響を及ぼせないということである。山中・吉田(2011)が示すように“他者の前で作業を行う”ことが「あがり」が喚起される前提条件であるとすれば、生徒に対する意識はまったく別次元で起こっていることであり、これらの方法では低減できないと考えられる。あるいは、教師が生徒とのコミュニケーションを前提としている職業であり、そもそも生徒を意識しないということが不可能であるとも考えられる。

今回の調査では、失敗に対する不安や生徒を意識する姿勢に男女による性差は示されなかった。また、実習前の指導経験の有無が“指導の練習”や“対人不安の低減”という意味合いを持っているのではないかと考え、「慣れ」による「あがり」原因の差を検討したが、学校外での指導経験の有無による「あがり」原因の差も見いだせなかった。いかに事前の指導訓練を行っていても、あがりやすい人は、やはりあがってしまうということを示唆しているであろう。

一方、「あがりやすさ」による分類では、「よくあがる」、「たまにあがる」と回答した人は、「あまりあがらない」、「ほとんどあがらない」と回答した人に比べて、失敗や自らの責任に対して不安を感じ、生徒の視線や存在も意識していることが明らかになった。とくに、あがりにくいと回答した人の「対生徒意識」の因子得点平均が著しく低いため、程度にかかわらず、あがりにくい人の生徒への意識が低く、周囲に無頓着であるか、視線や期待に対する抵抗感も薄いということが考えられる。

分散分析の結果から、「あがりやすさ」別の分類は「あがり原因」構成因子としての「失敗・責任不安」と「対生徒意識」ともに主効果が認められ、個人の「あがりやすさ」によって影響が異なることが明らかになった。さらに、「失敗・責任不安」において「よくあがる」と回答した人の因子得点平均値が「あまりあがらない」、「ほとんどあがらない」と回答した人の平均値より高くなった。「対生徒意識」においても、「よくあがる」と回答した人の因子得点平均値が同様に高くなったことから、最もあがりやすい人はあがりにくい人に比べて失敗・責任に対する不安感が強く、また生徒への意識も強いことが示された。「対生徒意識」では「たまにあがる」と回答した人も「あまりあがらない」、「ほとんどあがらない」と回答した人より生徒を意識することがわかっている。あがりやすい人は、その程度にかかわらず、あがりにくい人よりも生徒の視線や存在を敏感に感じ取る傾向があると推察される。

さらに、「よくあがる」人は「たまにあがる」人よりも生徒への意識が高いことも明らかになったが、「失敗・責任不安」では同様の結果は得られなかった。このことは、重回帰分析において示された両因子の「あがりやすさ」に対する影響度の高さからも明らかである。表4-1からもわかるように、「対生徒意識」は「失敗・責任不安」に比べ「あがりやすさ」への影響度がかなり高い。失敗や課せられた責任に対する不安よりも、生徒の存在や視線、寄

せられる期待に対する意識が「あがり」を強めていることは明らかであろう。

またここでは「失敗・責任不安」を強く感じている人ほどあがりやすくなることが示されている。前述したように、「意識の活性化」が失敗・責任に対する不安を高めることから、自分の意識を高めようとする人ほどあがりやすくなってしまうことも考えられるだろう。逆に、「意識転換」や「意識活性化」が失敗・責任に対する過度の不安を低減する可能性も示唆されており、失敗や責任に対し楽観的になれる人ほどあがりにくくなるといえる。

以上のことから、授業に際して「あがり」を軽減するためには、失敗を恐れず、過度な責任感を背負うことなく、授業に対し気軽に構えることが有効であるといえるであろう。

最後に、本研究で新たに見つかった課題を述べる。結論として、「失敗・責任不安」への対処は発見できたものの、「あがり」についてより強い影響度を示した「生徒に対する意識」を低減する方法を見出すができなかった。というのも、教師という職業の性質上、生徒に期待されることは当然であり、生徒の視線が気になるからといって、目を逸らして授業を行うなど到底できないからである。よって、授業に際して「あがり」に対するより有効な対処を見出すためには、不可避である生徒の視線や期待を受け止めたうえで、それを緩和できるような心理的対処を見出すほかないであろう。

今後授業場面で生じる「あがり」を研究する機会があれば、この点に着目した研究を進める必要があろう。

引用・参考文献

- Agnew・Robert 1992 “Foundation for a General Strain Theory of Crime and Delinquency,” *Criminology* 30 (1): 47-87.
- 有光興記・今田寛 1997 「あがり」の日常経験—「あがり」経験の因子構造の研究— 日本感情心理学会第5回大会発表要旨: 46
- 有馬博幸・今林俊一 2008 教育実習生の原因帰属様式が精神的な健康に及ぼす影響 (2) 日本教育心理学会総会発表論文集 50: 145
- 有光興記・今田寛 1998 「あがり」経験と主観的成功感の関係 日本教育心理学会総会発表論文集 40: 177
- 有光興記・今田寛 1999 状況と状況要因から見た「あがり」経験—情動経験の特徴による分析— 心理学研究 70: 31-37
- 有光興記・今田寛 2002 “あがり”への対処法に関する研究—“あがり”対処法の種類、因子構造、状況間相違に関する検討— 心理学研究 72: 482-489
- Baumeister,R.F. 1984 Choking under pressure. Self-consciousness and paradoxical effects of incentives on skillfull performance. *Journal of Personality and Social Psychology* 46: 610-620
- 羽田智紀・田村拓実・遠山孝司 2011 あがりによってパフォーマンスが落ちにくい人は何をコントロールしているのか 新潟医療福祉学会誌 11 (1): 60

- 樋口匡貴・南谷のどか・藏永瞳・深田博己 2007 スピーチ状況における「あがり」の対処法とその効果 広島大学心理学研究 7: 93-101
- 平岡清志 2009 教育実習事前・事後の自己効力感および自尊心の変化 日本教育心理学会総会発表論文集 51: 96
- 金本めぐみ・横沢民男・金本益男 2002 「あがり」の原因帰属に関する研究 上智大学体育 35: 33-40
- 金本めぐみ・横沢民男・金本益男 2003 「競技不安対処策」の因子構造に関する研究 上智大学体育 36: 5-12
- 木村展久・村山孝之・田中美吏・関矢寛史 2008 スポーツにおける「あがり」の原因帰属と性格の関係 広島大学大学院総合科学研究科紀要Ⅰ 人間科学研究 3: 1-9
- 小林恵美子 2012 緊張とネガティブな情動が怠学行動に及ぼす影響 言語文化論叢 16: 129-151
- 大野木裕明 1995 大学生の教育実習不安 日本性格心理学会大会発表論文集 4: 68-69
- 大野木裕明 1996 教育実習不安の構造と変化 教育心理学研究 44 (4): 454-462
- 田村修一 2008 教職志望の大学生の「被援助志向性」と「教育実習に対する不安」の関連 日本教育心理学会総会発表論文集 50: 258
- 堤雅雄 2005 「あがり」現象と自己意識—対人不安への予備的考察— 島根大学教育学部紀要 40: 29-33
- 山中咲耶・吉田俊和 2011 特性的共感性があがり喚起状況における主観的感情体験と課題遂行に及ぼす影響—観察者のフィードバックに着目して— 実験社会心理学研究 51(1): 21-31
- 米川和夫・山崎貞政 2010 超初心者向け SPSS 統計解析マニュアル—統計の基礎から多変量解析まで— 北大路書房
- 吉田寿夫 1998 本当にわかりやすいすごく大切なことが書いてあるごく初歩の統計の本 北大路書房