

シャイな教師の対人行動と教職遂行の関連について

高柳 真人¹⁾ 藤生 英行²⁾

The Relationship between Social Behavior of Shy Teachers and their Performance as Teachers

Masato TAKAYANAGI, Hideyuki FUJIU

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between social behavior of shy teachers and evaluation by students for their performance as teachers. The survey was conducted with 403 college students, and made use of 121 (30.0%) answers with full responses by 139 (34.5%) students who met shy teachers in their school days. Behavior based on confused emotions, such as awkward conversations and nonverbal behavior, and restrained behavior, such as avoiding social interactions and instruction, were found as characteristic social behavior of shy teachers. About 40% of students regarded they did not perform their role, while about 40% of students regarded they did. The main reason that brought about such differences seemed to be caused by restrained behavior. Behavior based on confused emotions such as “undertone” and “awkward” related to the evaluation that they did not perform their role, while such behaviors as “inarticulate speech”, “mistakes in speaking”, “fast speaking” and “blushing” related to the evaluation that they adequately performed their role.

Key words : shyness; teachers; social behavior; performance as teachers; restrained behavior.

〔問題と目的〕

同僚教師や保護者とも協力しながら、子どもに対して学習指導や生徒指導を行う教師にとって、職務を遂行する際には、対人行動が重要な役割を果たす。しかし、教師の中には、自分をシャイだと思う者が6割以上存在し、その3分の2の者は、教職を遂行する際、「生徒の方をまっすぐ見て授業ができない」、「職員会議での発言をためらう」といった、シャイであるため困った経験を有すること（高柳ら，1998）が報告されている。このことから、こうしたシャイ教師の支援策を検討することに、教育的実践上の意義が認められよう。

Crozier (1979) により、内向性や神経質と相関関係はあるが、それらとは独立した人格特性として報告されたシャイネスに関する研究は、Zimbardo (1977) の研究成果などを契機として発展を遂げてきた。我が国でも、シャイな人の特徴や、その測定、訓練に関する研究（例えば、相川，1991；相川・藤井，2011；後藤，2001；岸本，1988；栗林・相川，1995；長江ら，1999；関口ら，1999；菅原，1998；鈴木ら，1997；高柳ら，1998）が行われ、我が国において「日常的にごく一般的に見られる現象」（関口ら，1999）とされるシャイネスに関する知見が収集されつつある。シャイネスについては、自分がシャイだと思う人はシャイであるという自己報告型の定義（Zimbardo, 1977）がなされたが、その後、「対人不安の一類型」（Buss, 1980）、「行動抑制」（例えば、Pilkonis, 1977 a）、「対人不安」と「行動抑制」の双方を含む心理的症候群（例えば、Leary, 1986）といった定義がなされ、近年では、「対人不安」、「行動抑制」という情動的、行動的側面に、否定的な自己認知などの認知的側面を加えた3要素モデル（例えば、Cheek & Watson, 1989；van der Molen, 1990；鈴木ら，1997；関口ら，1999）が提唱され、一定の支持を得ている。これら

の定義に示された「対人不安」や「行動抑制」と関係の深いシャイネスの問題は、対人行動が重要な役割を果たす教師の教職遂行を考える上で、重要なテーマになるといえよう。

とはいえ、PsycINFO (APA) やCiNii (国立情報学研究所) といったデータベースで心理学関連分野の文献を検索してみても、教師に関する研究やシャイネスに関する研究は多数見出されるものの、シャイな教師や教師のシャイネスに関する研究はほとんど行われていないことがわかる。シャイな教師の支援策を検討するに当たって、まずは、その教職遂行の実際を明らかにすることが必要となろう。これまで、シャイな教師に関しては、教職遂行上、困った経験を有する教師が一定数存在すること（高柳ら，1998）、家族や友人と一緒にの時に比べ、学校場面でシャイネスが喚起されやすいこと（高柳ら，2005）、行動上の特徴として、「人の輪に入れない」、「自分から話しかけない」といった「行動抑制」と、「動作が落ち着かない」、「視線を合わせない」といった「情動混乱を反映した行動」が見出されること（高柳，2006a）が、教師を対象とした調査から報告されている。その一方で、教師が多くの時間をともに過ごし、その教育活動の対象となる子どもの側からみたシャイな教師の実態に関する報告はなされていない。シャイな教師が教職遂行過程で実際に「演じていること」を理解する上では、教師とともに多くの時間を過ごす子どもの側からの報告を検討することにも意義が認められよう。

本研究では大学生を対象とした回想法による調査を行い、彼らが小中高校時代に出会ったシャイな教師の対人行動の特徴を明らかにすることを第1の目的とする。また、それとともに、そうした対人行動をとるシャイな教師の教職遂行が、彼らにどう受け取られていたのかということ、すなわち、シャイな教師の対人行動と教職遂行に対する児童・生徒による評価との関連を、調査対象者の属性も加味して明らかにすることを第2の目的とする。

〔方法〕

1. 調査対象者と手続き

2011年12月から2012年4月にかけて、関西の私立大学2校の教職科目を受講する2～4年生403名(男性263名,女性140名)を対象として、「シャイな教師に関する調査」を実施した。授業時間を利用し、研究の目的や回答の扱いについて口頭で説明した後、調査用紙を配布、回収した。一部は持ち帰った後に回答し、設置した回収箱に提出させ回収した。調査は無記名で実施され、小・中・高校時代の経験を回答すること、答えたくない質問には答えなくてもよいこと、プライバシーは保護されること、回答を研究に利用することに同意した者の回答のみを利用することが説明された。「回答を研究に利用してよいか」という問いに対して同意を得られた回答のうち、「あなたはこれまで、シャイな教師(内気、恥ずかしがりや、引っ込み思案、てれや、はにかみやな教師)に出会ったことがありますか」という問いに対し、「出会ったことがある」、「出会ったことがない」という選択肢から、「出会ったことがある」を選択した139名(男性84名,女性55名,全調査対象の34.5%)の回答を一次対象とし、そのうち、後述する「3.調査内容1及び2」の質問にもれなく回答した121名(全対象者の30.0%,一次対象者の87.1%,男性70名,女性51名,シャイな者68名,シャイでない者53名)の回答を分析対象とした。

尚、シャイネスという語について、回答者の共通理解を図るため、相川(1991)が示したシャイネスの概念に対する見解を援用し、本調査では、シャイな教師を「内気、恥ずかしがりや、引っ込み思案、てれや、はにかみやな教師」として扱った。

2. 調査内容

フェイスシートで、「性別」、「自分がシャイかどうか」、「これまでシャイな教師に出会

ったことがあるか」を尋ねた後、「出会ったことがある」と回答した者に、以下の質問項目について自由に解答する形式で尋ねた。フェイスシートにおける「性別」、「自分がシャイかどうか」という設問は、回答者の属性により、教師のシャイネスに対する評価に違いがあるかどうか検討するため尋ねることにしたものである。また、調査内容2では、さまざまな学校場面でシャイネスを喚起される(高柳ら,2005)教師の姿を学生に想起させるため、教職という語を用いて、授業や担任業務、部活指導、教育相談等、児童・生徒が教師と出会うすべての場面における教師の活動を代表させようとしたものである。調査対象学生は、教職課程で学ぶ2～4年生であり、「教職を遂行する」ということの意味は理解できると考えられた。

〔質問〕

1) シャイな教師の行動上の特徴

「どのような行動上の特徴を持った人でしたか」

2) 教職遂行の円滑さ

「そのシャイな先生は教職をうまく遂行していたでしょうか」

〔結果と考察〕

1) シャイな教師と出会う割合

方法でも述べた通り、今回、シャイな教師に出会ったことがあると回答した者は、調査対象403名の34.5%に相当する139名であった。この割合は、高柳ら(1998)が行った教師対象の調査で、自分はシャイだと回答した者が63.8%であったのに比べると、低い割合となっている。シャイな人にはサブタイプが存在し、人前での行動的欠陥に悩む「公的にシャイな人(publicly shyness)」と、対人行動はこなしているが、内面の不安に悩む「私的にシャイな人(private shyness)」がいるという指摘がある(Pilkonis, 1977 b; 岸本,

2008). このうち、学生が認知しやすいのは、観察によってそれとわかりやすいシャイな人、すなわち、対人行動が抑制的であったり、円滑でないといった行動的特徴が明らかで、「公的にシャイな」教師ということになる。このことが、教師の自己報告に比べ、学生が報告するシャイな教師の存在割合が少ないことに影響していると考えられる。高校生1クラス38名を対象とした探索的調査でも、シャイな教師に出会ったことがあると回答した高校生は31.6%であり(高柳, 2006b)、大学生と高校生におけるシャイな教師に出会った経験は、概ね同程度の割合で報告されているといえよう。

その一方で、教師の97.5%は、(自分の)学校にシャイな教師がいると回答したという報告もある(高柳, 2006a)。教師報告の割合が高いのは、高柳ら(2005)が報告するように、授業や部活動より職員会議でのシャイネス喚起率が高いことや、生徒と一緒にいるよりも、上司や同僚と一緒にいる時のシャイネス喚起率が高いことが関係していよう。すなわち、教師は生徒に比べ、シャイな同僚教師がシャイネスを喚起されやすい場面に遭遇する機会が多いと考えられる。また、教師の専門性としての人間理解の力量が、シャイな教師の特性理解の精度を高めている可能性も考えられる。ともあれ、高校生、大学生のいずれの調査でも、3分の1程度の学生は、シャイな教師に出会ったことがあると回答しており、児童・生徒の目から見ても、シャイであると判断される教師が一定数存在していることがわかる。

2) シャイな教師の対人行動の特徴

出会ったシャイな教師は、「どのような行動上の特徴を持った人でしたか」という問いに対する回答を集計し、延べ198反応が得られた。集計に際しては、1人の回答者が、例えば、「声が小さい、遠慮している」といったように複数の反応を回答している場合、「声が小さい」と「遠慮している」を、それぞれ

1反応(この場合、合計2反応)として集計した。反応数1の者が65名(53.7%)、2の者が43名(35.5%)で合計89.2%を占め、1人当たりの平均反応数は1.6、最大反応数は4(3名, 2.5%)であった。

得られた反応を、KJ法に準じて分類した(Table 1)。最も多く収集されたのが、あがりや緊張を反映していると考えられる行動に関連した反応(反応数110, 全反応数の55.6%; 以下同様)であった。具体的には、「声が小さい」、言葉が「不明瞭」、「言い間違い」をする、「早口」であるといった、「話し方の混乱」としてまとめられる特徴(52, 26.3%)や、「おどおどしている」、「落ち着かない」、「視線を合わせない」、「赤面する」、「緊張する」といった「態度の混乱」としてまとめられる行動(58, 29.3%)である。これらの反応は、情動反応、或いは、生理的覚醒として解釈されることもあろうが、ここでは、祐宗(1978, p.38)による行動の定義を援用し、行動を「生活体(人、動物)の一連の反応のうち、直接観察可能なものをいう。したがって、たんに身体的行動だけではなくて、言語、思考、記憶、情動などもふくめた精神活動も、それらが外部から観察される性質のものであれば、その範囲に入りうる」と捉える立場に立ち、行動として取り扱うこととする。こうした行動の背景には、対人緊張をもたらす対人不安の存在が考えられる。相川(1991)が、シャイネスの概念に含まれるとした日本語のうち、「はずかしがりや」、「照れや」、「はにかみや」という語と対応度の高い対人行動であり、恥じらいや困惑という反応上の特徴から、羞恥(embarrassment)と関連した反応(例えば、有光, 2001; Crozier, 2010; 安田, 2004)と解することも可能であろう。

次いで多かった特徴が、対人関係に対して回避的、或いは、抑制的な行動に関連した反応(反応数60, 全反応の30.3%; 以下同様)であった。その中には、「生徒とコミュニケ

ーションをとろうとしない」,「積極的に接してこない」といった「関係回避」的な行動(27, 13.6%)や、「黒板と自分のノートを向いて授業を進め生徒の方を向かない」とか、「ひたすら黒板に字を書く」といった「双方向性回避」的な行動(13, 6.6%)が見出された。これら2つの行動は、教師が子どもとのコミュニケーションを回避するような行動であり、「関わり行動の抑制」とまとめることができると考えられる。シャイネスはやりとりがあるような随伴性の高い場面で喚起されやすいとされる(例えば、関口ら, 1999)が、これらの行動は、随伴性の高い場面を苦手とする者に特徴的な行動と考えることもできよう。また、生徒を「注意できない」とか「叱れない」といった「叱責行動の抑制」(11, 5.6%)や、「生徒のペースで授業が進んでいた」とか「生徒の意見に流されやすい」とい

った、教師が教職遂行場面で果たすことが期待される「指導行動の抑制」に関する反応(9, 4.5%)も見出された。これら2つの行動は、教師の「役割行動の抑制」としてまとめることができると考えられる。これらは、相川(1991)が、シャイネスの概念に含まれるとした日本語のうち、「内気」,「引っ込み思案」という語と対応度の高い対人行動といえよう。

これら合計170の反応(全反応の85.9%)は、児童・生徒からみたシャイな教師に特徴的な対人行動の代表的なものと考えられる。これら大きく2つに分類される行動特徴は、高柳(2006a)が因子分析を用いて見出した、同僚教師が認知しているシャイな教師の行動上の特徴(「視線を合わせない」,「赤面」,「動作が落ち着かない」,「早口」等の項目から構成される「情動混乱」因子と、「沈黙、言葉少

Table 1 シャイな教師に特徴的な行動 n=121

項目	反応数	具体的記述例
情動混乱	110	
1. 話し方の混乱	52	
声小さい	(30)	声小さい
不明瞭	(16)	はっきり喋らない、うまく話せない、もごもご
言い間違い	(3)	言い間違える、すぐかむ
早口	(3)	早口
2. 態度の混乱	58	
おどおどしている	(17)	おどおどしている
落ち着かない	(16)	落ち着かない、挙動不審、キョロキョロ、もじもじしている
視線を合わせない	(12)	目を見て話さない、目を見てくれない
赤面する	(8)	赤面する
緊張する	(5)	緊張しているのがわかる、声が震えている
行動抑制	60	
1. 関わり行動の抑制	40	
関係回避	(27)	あまり生徒と関わらない、積極的に接してこない、ふれあいを嫌う、生徒とコミュニケーションをとろうとしない、特定の人とだけ話す、自らアクションを起こさない、女子とは基本的に話をしない、授業がはじまるぎりぎりに来て終わる3分前に帰っていた、休み時間になると控え室にこもりがち、いつもひきこもり
双方向性回避	(13)	黒板と自分のノートを向いて授業を進め生徒の方を向かない、ひたすら話し質問や生徒の声に耳を傾けない、ひたすら黒板に字を書く
2. 役割行動の抑制	20	
叱責行動の抑制	(11)	注意できない、生徒を叱らない
指導行動の抑制	(9)	生徒に遠慮している、生徒のペースで授業が進んでいた、指示力なし、生徒に押されている感じ、生徒の意見に流されやすい、やたらと折れる
その他	28	

な」,「自分から話しかけない」,「人の輪に入れない」等の項目から構成される「行動抑制」因子からなる2因子構造)との適合性が高いと考えられた。そこで,この2因子を分類の枠組みとして採用し,「話し方の混乱」,「態度の混乱」は「情動混乱」を示す行動として,また,「関わり行動の抑制」,「役割行動の抑制」は「行動抑制」を示す行動として解釈することとする。菅原(1998)は,シャイネスにおける対人不安傾向と対人消極傾向は区別できるとしており,シャイな教師を理解する際には,対人不安がその背景にあると考えられる「情動混乱」と,「対人消極性」とほぼ同義の「行動抑制」という2つの視点から検討することに意義が認められよう。尚,全回答者121名のうち,「情動混乱」を示す行動のみを回答した者が57名(47.1%),「行動抑制」を示す行動のみを回答した者が24名(19.8%),両方の行動を回答した者が26名(21.5%)であった。このように,「情動混乱」が見出されるタイプが最も多いが,他のタイプも2割程度の回答があり,このことから,シャイな教師に,「情動混乱」が見出されるタイプ,「行動抑制」が見出されるタイプ,両方の特徴が見出されるタイプが存在していると考えられる。本調査では,認知的側面については確認していないが,認知的側面を除くと,これら3タイプが存在することは,三輪ら(1999)が見出したシャイネスのタイプに関する知見と符合しているといえる。

これら以外に28反応(全反応数の14.1%)が見出された。その中には,「恥ずかしがりや」,「内気」などシャイネスの訳語と考えられる反応(反応数5)や,「自信がなさそう」,「人の目を気にする」といった認知的特徴に言及した反応(反応数3)など,行動特徴としては分類し難い反応や,独立した1,2例の反応だったため,「その他」として扱った。

岸本(2008)は,自身の調査結果のクラスター分析から,シャイな人の中に,「否定的評価に対する恐怖」や「内的な不快」に焦点を

当てる「私的シャイサブタイプ」と,「パフォーマンスの欠如(応答の失敗とぎこちない行動)」を問題とする「公的シャイサブタイプ」,及び,「事態の回避」をする者がいることを報告している。このうち,「ぎこちない行動」を含む「パフォーマンスの欠如」が「情動混乱」を示す行動と,「事態の回避」が「行動抑制」と概ね対応していると考えられる。相川(2000)は,シャイな人の対人行動を,「見知らぬ人と滅多に会話を開始しない,開始してもぎこちない印象を与え,困惑や緊張を隠しきれず,アイコンタクトを避ける傾向が強い,声が小さく話し方も不明瞭である」と説明するが,このうち,最初の「滅多に会話を開始しない」ことは「行動抑制」に,次の,「隠しきれない「困惑や緊張」,或いは,「ぎこちない印象」,「アイコンタクトを避ける傾向」,「声が小さく話し方も不明瞭である」という記述は,「情動混乱」を示す行動に対応している。このように,シャイな人一般に見られる行動は,シャイな教師の教職遂行過程でも見出されることが明らかになった。

岸本(2008)が「パフォーマンスの欠如」という表現で示しているように,「情動混乱」を示す行動は,教師のパフォーマンスの巧拙に関係している。すなわち,「声が小さい」,言葉が「不明瞭」,「言い間違え」たり,「早口」であるといった特徴は,円滑とはいえない話し方を,「おどおどしている」,「視線を合わせない」,「落ち着かない」,「赤面する」,「緊張する」といった特徴は,混乱した態度を表現したものであり,コミュニケーション場面における発信が円滑でないことを示した行動であると考えられる。一方,「行動抑制」は,「コミュニケーションをとろうとしない」(「関係回避」),「生徒の方を向かない」,「生徒の声に耳を傾けない」(「双方向性回避」),生徒に「注意できない」(「叱責行動の抑制」),「生徒に遠慮している」(「役割行動の抑制」)など,パフォーマンスの巧拙ではなく,コミュニケーション行動そのものの抑制と関係し

ている。従って、「情動混乱」と「行動抑制」という特徴は、それぞれ、教師の「パフォーマンス」、及び、「コミュニケーション」に関連した行動特徴であるということができよう。

シャイな教師にみられる行動特徴相互の関係を検討するため、「情動混乱」と関係した「話し方の混乱」及び「態度の混乱」を示す9項目の反応（Table 1の「声が小さい」から「緊張する」まで）、及び、「行動抑制」と関係した「関わり行動の抑制」及び「役割行動の抑制」を示す4項目の反応（Table 1の「関係回避」から「指導行動の抑制」まで）の合計13反応について、回答者がその反応を記述している場合を1、していない場合を0とするダミー変数を用いて2値データのコレスpondens分析を行った ($\chi^2(1320)=1248.323, n.s.$)。

Fig.1に示したように、「行動抑制」を示す行動のうち、「関わり行動の抑制」を示す「関係回避」と「双方向性回避」、及び、「役割行動の抑制」を示す「叱責行動の抑制」と「指導行動の抑制」がそれぞれ近くに布置され、同時に、これら4つが近くに布置されていることから、互いに関係が深いことが示された。このことから、一人のシャイな教師に、「関わり行動の抑制」と「役割行動の抑制」が同時に見出される可能性が高いと考えられる。「情動混乱」を示す行動では、「視線を合

わせない」ことを除き、「声が小さい」ことと「おどおどしている」こと、「早口」と「落ち着かない」こと、話し方に「不明瞭さ」が認められることと「緊張」していること、「言い間違い」と「赤面」することがそれぞれ対になっているが如く、近くに布置されている。従って、これら対となる「話し方の混乱」と「態度の混乱」の関係については、「おどおどしている」時に「声が小さい」、「緊張」していると話し方が「不明瞭」になりやすいなど、シャイであることを示す特定の態度と話し方が同時に見出される可能性がある。また、それぞれの組み合わせ（対）は、比較的独立した（遠い）位置にあることから、「情動混乱」を示す行動はそれぞれ、ある程度独立しており、例えば、「おどおどしている」ことと「赤面」すること、「赤面」と「早口」などは、必ずしも同時に観察できるとは限らないといえよう。

「情動混乱」を反映した行動として分類した「視線を合わせない」ことは、「情動混乱」を示す行動（例えば、「声が小さい」、「おどおどしている」）と「行動抑制」を示す行動（例えば、「指導抑制」、「叱責抑制」）との間に布置している。このことから、「視線を合わせない」ことは、会話中に相手の目をみない、すなわち、話かけている相手に注目しながら会話しているように見えないというパフォーマンス上の問題として捉えられていると同時に、そもそも関わりを持たないように目を合わせようとしないうような、コミュニケーションの問題としても捉えられてしまう可能性があることを反映しているとも考えられる。同様に、「行動抑制」を示す行動（例えば、「叱責抑制」、「指導抑制」）の近くに「声が小さいこと」や「おどおどしている」ことが布置されていることは、これらの特徴が、パフォーマンスの問題であると同時に、コミュニケーションを取ろうとしているかどうかを判断する手がかりとなる反応となっていることを示している可能性が考えられる。また、このこ

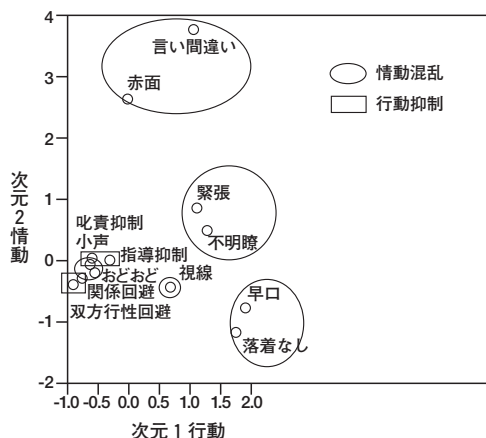


Fig.1 シャイな教師に特徴的な行動

とから、「行動抑制」を示す教師は、同時に、声が小さく、おどおどしていることが推察される。

3) 教職遂行の円滑さに対する評価

「そのシャイな先生は教職をうまく遂行していたでしょうか」という問いの回答（自由記述）を分析したところ、「遂行していた」と評価していると判断できる反応が51（42.1%）、「どちらともいえない」と判断できる反応が20（16.5%）、「遂行していない」と判断できる反応が50（41.3%）、見出された（Table 2）。シャイだと認知される教師の中に、教職を円滑に「遂行していた」、「遂行していない」と評価される教師が、それぞれ4割程度存在していることがわかる。 χ^2 検定を行った結果、両者の出現率に有意差は認められなかった（ $\chi^2(1)=.010, n.s.$ ）。高柳ら（1998）は、教師を対象とした調査で、シャイであっても、教職を遂行する上で、困った経験を有しない教師が存在することを報告しているが、そのことが、間接的ではあるが、生徒の側から示されたともいえよう。

Table 2に示したように、「遂行していた」と評価していると判断される回答として、

「遂行していた」という反応が多く見出された他、「生徒とよい関係を保ち授業は割合にスムーズ」、「授業はきっちりしていた」、「授業は成り立っていた」、「しっかり教えてくれていた」、「わかりやすい授業をしていた」といった授業の遂行に関する言及が多く見られた。このことと関連する反応として、「緊張すると瞬きが異常に早くなるが、知識の量で押し倒していた」、「教えるのが上手」といった教師の教職遂行能力の高さにふれた回答もみられた。また、「シャイだが熱心だった」、「自分をうまくコントロールしていた」、「自分のことを理解しながらうまくしていた」など、シャイな自分とうまく付き合いながら、生徒と上手に関わっている様子に言及した回答もあった。教師を対象とした調査から、シャイであっても対人行動で困っていない教師の特徴として、「自分の仕事に自信がある」、「知識の量が多い」、「シャイである自分の存在を自分でわかり対応できている」といった事例が報告されているが（高柳, 2006b）、こうした知見とも合致する教師像であるといえよう。

また、「どちらともいえない」と評価していると判断された回答の例として、「それなり

Table 2 シャイな教師の教職遂行に対する評価とその記述例 n=121

円滑に遂行していた51名（42.1%）
（「遂行していた」という評価の記述例）
遂行していた、生徒とよい関係を保ち授業は割合にスムーズ、授業はきっちりしていた、授業は成り立っていた、うまく進めていた、シャイだが熱心だった、しっかり教えてくれていた、わかりやすい授業をしていた、自分をうまくコントロールしていた、自分のことを理解しながらうまくしていた、その先生なりにできていた
どちらともいえない20名（16.5%）
（「どちらともいえない」という評価の記述例）
それなりにできていた、大体遂行していた、ただ授業をしていただけでも言えるし教えることはしっかり教えていたとも言える気がする、やるべきことはやれていたけど生徒との信頼関係はなかったと思う、知識はあった、さして問題はなかった、あまり問題はなかった
円滑に遂行していない50名（41.3%）
（「遂行していない」という評価の記述例）
いいえ、できていない、全くできていない、そうとは言えない、そう思わない、あまりうまくいってなかった、教育としては成り立っていなかった、生徒を見れていない、あまり信頼が得られていなかった、生徒になめられていた、あまり好かれていないし頼られてもいなかった、ほとんどの生徒が話を聞いていなかった

にできていた」、「大体遂行していた」といった、円滑とまでは行かなくても概ね遂行していたことを示す記述が多く見出されたほか、「ただ授業をしていただけとも言えるし、教えることはしっかり教えていたとも言える気がする」、「やるべきことはやれてたけど、生徒との信頼関係はなかったと思う」、「知識はあった」といった相反する要素に言及したり、不満足な面を暗示しつつ満足できる側面に言及していた記述もみられた。

「遂行していない」と評価していると判断される回答の例として、「いいえ」、「できていない」、「そうとは言えない」、「あまりうまくいってなかった」といった直接的な反応が多く見出されたほか、「教育としては成り立っていない」、「生徒を見れていない」、「ほとんどの生徒が話を聞いていなかった」など授業場面の状況を反映していると思われる記述や、「あまり信頼が得られていなかった」、「生徒になめられていた」、「あまり好かれていないし、頼られてもいなかった」といった、授業や生徒との関係が、望ましい状態になかったことを反映していると考えられる反応がみられた。

回答者の性別、シャイであるか、ないかといった特性ごとに、教師の教職遂行の円滑さに対する評価を比べた (Table 3)。男性 (70名)、女性 (51名) の順に、「遂行していた」と評価する者が32名 (45.7%)、19名 (37.3%)、「遂行していない」と評価する者が25名

(35.7%)、25名 (49.0%)、「どちらともいえない」と評価する者が13名 (18.6%)、7名 (13.7%)であった。 χ^2 検定を行った結果、性の違いによる評価の違いは認められなかった ($\chi^2(2)=2.184, n.s.; f>1$ である時の効果量 *Cramer*の $V=.134$)。同様に、シャイである者 (68名)、シャイでない者 (53名) では、「円滑に遂行していた」と評価する者が、順に28名 (41.2%)、23名 (43.4%)、「遂行していない」と評価する者が26名 (38.2%)、24名 (45.3%)、「どちらともいえない」と評価する者が14名 (20.6%)、6名 (11.3%)であり、 χ^2 検定の結果、回答者がシャイかどうかによる評価の違いは認められなかった ($\chi^2(2)=1.941, n.s.; Cramer$ の $V=.127$)。また、シャイな男性 (41名)、シャイでない男性 (29名)、シャイな女性 (27名)、シャイでない女性 (24名) の間で検討すると、円滑に「遂行していた」と評価する者が、それぞれ18名 (43.9%)、14名 (48.3%)、10名 (37.0%)、9名 (37.5%)、「遂行していない」と評価する者が14名 (34.1%)、11名 (37.9%)、12名 (44.4%)、13名 (54.2%)、「どちらともいえない」と評価する者が9名 (22.0%)、4名 (13.8%)、5名 (18.5%)、2名 (8.3%)であった。 χ^2 検定を行った結果、性差とシャイかどうかの組み合わせによる教職遂行の円滑さに対する評価の違いは認められなかった ($\chi^2(6)=4.093, n.s.; Cramer$ の $V=.130$, 調整済み残差が ± 1.96 を超える項目はなかった)。これらのことから、

Table 3 特性別のシャイな教師の教職遂行に対する評価 n=121

特性		遂行していた	遂行していない	どちらともいえない
男性	n=70	32 (45.7%)	25 (35.7%)	13 (18.6%)
女性	n=51	19 (37.3%)	25 (49.0%)	7 (13.7%)
シャイである	n=68	28 (41.2%)	26 (38.2%)	14 (20.6%)
シャイでない	n=53	23 (43.4%)	24 (45.3%)	6 (11.3%)
シャイな男性	n=41	18 (43.9%)	14 (34.1%)	9 (22.0%)
シャイでない男性	n=29	11 (37.9%)	4 (13.8%)	14 (48.3%)
シャイな女性	n=27	10 (37.0%)	12 (44.4%)	5 (18.5%)
シャイでない女性	n=24	9 (37.5%)	13 (54.2%)	2 (8.3%)

回答者の属性（性，シャイであるかどうか）は，シャイな教師の教職遂行評価と関連していないといえよう。

4) 教職遂行に対する評価と行動特徴との関連

シャイネスに関しては，「日常生活を阻害しうるもの」，「問題となりうること」（関口ら，1999）という指摘がある一方，わが国では，「おとなしい，控え目な，内気な行動を好意的に評価する文化がある」という指摘（佐藤，1996）や，「シャイという表現は“恥ずかしがり屋”“はにかみや”といった意味合いで用いられ，必ずしも否定的な意味合いを含まない」（相川・藤井，2011）といった指摘もなされている。また，シャイな教師のことを「かわいい」と評価する高校生がいることも報告されている（例えば，高柳，2006b）。岸本（1988）が大学生を対象として行った調査では，シャイネスが自分にとって「好ましくない，望ましくない，困ったもの」だという否定的な反応を示した者が52.7%いる一方，「好ましい，望ましい」という肯定的な反応を示した者が40.5%いたことが報告されている。シャイネスに対して，このような相反する見方や反応がみられることから，シャイな教師の対人行動にも，否定的に捉えられやすい行動と，そうでない行動があるのではないかと考えられた。このことを検討するため，

シャイな教師の教職遂行に対する評価と教師の行動（「情動混乱」，「行動抑制」，「その他」）との関連を検討した。

集計の仕方として，回答者が，教師に「情動混乱」（例えば，「赤面」）と「行動抑制」（例えば，「注意できない」）の両方の反応を記述している場合，「情動混乱」1反応，「行動抑制」1反応として集計した。また，回答者が，「赤面」，「早口」のように，「情動混乱」に関連した2つの反応を記述している場合には，「情動混乱」1反応として集計した（「行動抑制」も同様）。その結果，教職を円滑に「遂行している」と評価している学生（51名）は，教師の「情動混乱」に関する反応を34（66.7%），「行動抑制」を12（23.5%），「その他」の行動を14（27.5%）回答し，「どちらともいえない」と評価する者（20名）は，同様に，13（65.0%），8（40.0%），4（20.0%），「遂行していない」と評価する者（50名）は，同様に，36（72.0%），30（60.0%），9（16.0%）の反応を回答した（Table 4）。これらの回答について χ^2 検定を行った結果，各反応の出現率に有意な差が認められ（ $\chi^2(2)=7.282$ ， $p<.05$ ；Cramerの $V=.232$ ），残差分析の結果，「行動抑制」に差が認められた（「遂行している」×「行動抑制」の調整済み残差が-2.5，「遂行していない」×「行動抑制」の調整済み残差が2.5）。このことから，教職を「遂行している/していない」という評価に，「行動抑

Table 4 教職遂行に対する評価と行動特徴との関連 n=121

評価	情動混乱	行動抑制	その他
遂行している n=51	34(66.7%)	12(23.5%)	14(27.5%)
どちらともいえない n=20	13(65.0%)	8(40.0%)	4(20.0%)
遂行していない n=50	36(72.0%)	30(60.0%)	9(16.0%)

Table 5 教職遂行に対する評価と各行動特徴との関連 n=121 (%)

	声小さい	不明瞭	言間違い	早口	おどおど	視線	落着なし	赤面	緊張	関係回避	双方向回避	叱責抑制	指導抑制
遂行している	8(14.5)	<u>8</u> (14.5)	<u>3</u> (5.5)	<u>2</u> (3.6)	8(14.5)	3(5.5)	5(9.1)	<u>5</u> (9.1)	1(1.8)	9(16.4)	0	3(5.5)	0
どちらとも	2(6.1)	4(12.1)	0	1(3.0)	1(3.0)	<u>6</u> (18.2)	3(9.1)	1(3.0)	<u>4</u> (12.1)	5(15.2)	2(6.1)	2(6.1)	2(6.1)
遂行していない	<u>20</u> (24.4)	4(4.9)	0	0	8(9.8)	3(3.7)	<u>8</u> (9.8)	2(2.4)	0	13(15.9)	<u>11</u> (13.4)	<u>6</u> (7.3)	7(8.5)

*四角で囲んだ反応は調整済み残差が1.96以上の反応。イタリック体の数字は調整済み残差が-1.96以下の反応。

*下線を引いたのはコレスポネンス分析で列プロファイルの値が500以上の反応

制」がより大きく関わっている可能性があると考えられた。

このことをより詳しく検討するため、教職遂行に対する評価とTable 1に示した13の行動特徴との関係を検討した (Table 5)。「遂行している」×「遂行していない」という回答ごとに見出された行動特徴の回答数について、 χ^2 検定を行った結果、その出現率には有意な差が認められ ($\chi^2(12) = 30.027, p < .01$; Cramerの $V = .468$)、残差分析の結果、言葉が「不明瞭」だったり、「言い間違い」をすること (ともに「情動混乱」) は、教職を「遂行している」という評価と関連し (調整済み残差はそれぞれ2.0, 2.1)、「双方向性回避」や「指導回避」(いずれも「行動抑制」) は、教職を「遂行していない」という評価と関連する (調整済み残差は、それぞれ2.8, 2.2) と考えられた。この分析においても、「遂行していない」という評価と「行動抑制」の関連が示されたといえよう。

更に、教職遂行と行動特徴との関連について相関分析を行った (データを 3×3 以上のマトリクスにするため、「どちらともいえない」という評価も加えた) 結果、「遂行している」の周辺に、「不明瞭 (.500) (括弧内は列プロファイル値、以下同様)」、「言い間違い (1.000)」、「早口 (.667)」、「おどおどしている (.471)」、「赤面 (.625) (いずれも「情動混乱」) が、「どちらともいえない」の周辺に「視線を合わせない (.500)」、「緊張 (.800) (いずれも「情動混乱」) が、「遂行していない」の周辺に、「声が小さい (.667)」、「おどおどしている (.471)」、「落ち着かない (.500) (ともに「情動混乱」)、「双方向性回避 (.846)」、「指導性抑制 (.482)」、「叱責抑制 (.545)」、「関係回避 (.481) (いずれも「行動抑制」) が布置し (Fig.2), 各列プロファイル値も高いことから、それぞれが関連すると考えられた。すなわち、「行動抑制」は、教職を円滑に「遂行していない」という評価との関連が強いこと、「情動混乱」を示す

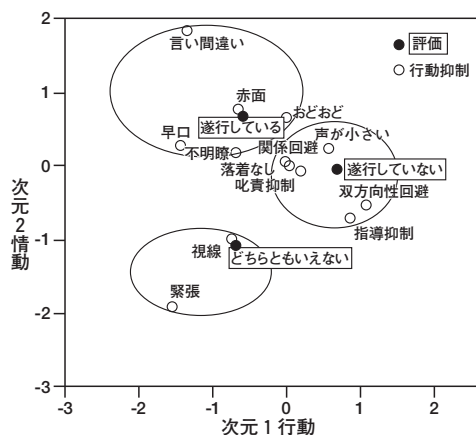


Fig.2 教職遂行評価と各行動特徴との関連

反応のうち、「声が小さい」、「おどおどしている」など「遂行していない」という評価と関連する反応もあるが、言葉が「不明瞭」、「言い間違い」、「赤面する」などの反応は、「遂行している」という評価との関連が強いと考えられる。Fig.1でも、「声が小さい」、「おどおどしている」ことは、「行動抑制」の近くに布置していたが、そのことは、これらの反応が、「行動抑制」同様、「遂行していない」という評価と関連した反応であることも示しているのかもしれない。

以上に示されたように、 χ^2 検定、相関分析の結果はともに、「行動抑制」が子どもに認知される時、教職を「遂行していない」と評価される可能性が高いこと、すなわち、生徒に関わろうとしなかったり、関わり方が一方通行である場合、また、生徒を注意したり、叱れない場合や、遠慮して生徒のペースで事態が進行するような、教師に期待される役割を遂行していないと考えられる状況を招く場合に、教職を遂行しているとみなされない可能性が高いということになる。また、「情動混乱」を示す行動の中でも、「声が小さい」ことや「おどおどしている」ことは、同様に、指導者として、或いは、教授者として教師に期待される役割を果たしていないという判断につながりやすい行動であると考えられ、その結果、「遂行していない」とい

う評価につながると考えられる。その一方、「声が小さい」、「おどおどしている」以外の「情動混乱」を反映した行動、すなわち、緊張して、もごもご話したり、赤面して、言い間違えたり、落ち着きがなく、早口であっても、そうした行動を取る教師が、教職を「遂行していない」と評価されるわけではないことが示されたといえよう。

5) 総合考察と今後の課題

本研究では、児童・生徒の側から見た、シャイな教師の対人行動の特徴、および、対人行動と教職遂行の関連について検討した。子どもから見ても、シャイだと認知される教師は存在し、これまでのシャイネス研究で示されたシャイな人の特徴である、情動混乱を示す行動や行動抑制がみられることが明らかになった。前者は、パフォーマンスの巧拙に、後者は、コミュニケーションの形成と関連すると考えられる。情動混乱を示す行動は、対人不安との関係が深いと考えられるが、この点については、今後、さらに理論的検討を行う必要がある。

シャイな教師に対して、40%以上の回答者が、教職を円滑に遂行していないと評価している。この割合を低いということはできないと思われ、教職を円滑に遂行していない教師の支援策を検討することの必要性が示されたといえよう。その一方、シャイであっても教職を円滑に「遂行している」と評価される教師も同程度存在し、両者の違いが生じる原因を検討するため、シャイな教師の行動特徴との関連を検討したところ、「行動抑制」、とりわけ、「双方向性の回避」や「指導行動の抑制」が、教職を円滑に「遂行していない」という評価をもたらすと考えられる結果が得られた。また、「声が小さい」ことは、児童・生徒から、教職を「遂行していない」と評価されやすいことが示されたが、その一方で、「情動混乱」を示す「赤面」、話し方が「不明瞭」、 「言い間違い」をするなどといった、よいパフ

ォーマンスをしているとは言い難い対人行動については、そのことで直ちに、教職を「遂行していない」と評価されるわけではないことも明らかになった。これらのことから、シャイな教師の行動特徴のうち、「行動抑制」の問題を抱える教師に対し、児童・生徒は、より厳しいまなざしを向けるのではないかと思われる。シャイな教師の困った経験（高柳ら、2005）でも、「発言をためらう」とか、「話したいことを伝えられない」といった行動抑制に関する例が見出されており、コミュニケーション行動と関係の深い「行動抑制」の問題は、教師の円滑な教職遂行支援策を検討する上で、重要な課題になるといえよう。今後、こうした行動抑制をもたらすメカニズムについても検討していくことが必要であると考えられる。

今後も、シャイな教師の対人行動や、その背景にある認知的要因に焦点を当てながら、その支援につながる検討課題に取り組みたい。

〔引用文献〕

- 相川充 (1991) 特性シャイネス尺度の作成および信頼性と妥当性の検討に関する研究. 心理学研究, 62(3): 149-155.
- 相川充 (2000) シャイネスの低減に及ぼす社会的スキル訓練の効果に関するケース研究. 東京学芸大学紀要 第1部門 (教育科学), 51, 49-59.
- 相川充・藤井勉 (2011) 潜在連合テスト (IAT) を用いた潜在的シャイネス測定の試み. 心理学研究, 82(1): 41-48.
- 有光興記 (2001) 罪悪感, 羞恥心と性格特性の関係. 性格心理学研究, 9(2): 71-86.
- Buss, A.H. (1980) Self-consciousness and social anxiety. San Francisco: Freeman.
- Cheek, J. M. & Watson, A. K. (1989) The definition of shyness: Psychological imperialism or construct validity? Journal of Social Behavior and Personality, 4: 85-95.
- Crozier, W. R. (1979) Shyness as a dimension of personality. British Journal of Social and Clinical Psychology, 18: 121-128.

- Crozier, W. R. (2010) Shyness and the development of the self-conscious emotions. In K. H. Rubin & R. J. Coplan (Eds.) *The Development of Shyness and Withdrawal*. The Guilford Press: New York, pp.42-63.
- 後藤学 (2001) シャイネスに関する社会心理学的研究とその展望. *対人社会心理学研究*, 1: 81-92.
- 岸本陽一 (1988) シャイネス (Shyness) に関する予備調査. *日本心理学会第52回大会発表論文集*, 803.
- 岸本陽一 (2008) 対人相互作用の予期における私的シャイと公的シャイサブタイプの差異. *近畿大学文芸学部論集*, 20(1): 98-116.
- 栗林克匡・相川充 (1995) シャイネスが対人認知に及ぼす効果. *実験社会心理学研究*, 35(1): 49-56.
- Leary, M.R. (1986) Affective and behavioral components of shyness: Implications for theory, measurement and research. In: W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R. Briggs (Eds.) *Shyness: Perspectives on research and treatment*. Plenum Press: New York, pp.27-38.
- 三輪雅子・三浦正江・上里一郎 (1999) 大学生のシャイネスと信頼感, および精神的健康の関連性の検討. *ヒューマンサイエンスリサーチ*, Vol. 8: 121-137.
- 長江信和・根建金男・関口由香 (1999) シャイネスに対する自己教示訓練の効果—対処的自己陳述の焦点化の違いによる変容の相違—. *カウンセリング研究*, 32(1): 32-42.
- Pilkonis, P.A. (1977 a) The behavioral consequences of shyness. *Journal of Personality*, 45: 596-611.
- Pilkonis, P.A. (1977 b) Shyness, public and private, and its relationship to other measures of social behavior. *Journal of Personality*, 45: 585-595.
- 佐藤正二 (1996) 引っ込み思案と社会的スキル. 相川充・津村俊充編 *社会的スキルと対人関係—自己表現を援助する*. 誠心書房: 東京, p.101.
- 関口由香・長江信和・伊藤義徳・宮田 証・根建金男 (1999) シャイネスの定義と測定法. *カウンセリング研究*, 32(2): 212-226.
- 菅原健介 (1998) シャイネスにおける対人不安傾向と対人消極傾向. *性格心理学研究*, 7(1): 22-32.
- 佑宗省三 (1978) 行動の定義. 東洋・大山正・宅間武敏・藤永保編 *心理用語の基礎知識*. 有斐閣: 東京, p.38.
- 鈴木裕子・山口 創・根建金男 (1997) シャイネス尺度 (Waseda Shyness Scale) の作成とその信頼性・妥当性の検討. *カウンセリング研究*, 30(3): 245-254.
- 高柳真人・田上不二夫・藤生英行 (1998) 教師のシャイネスに対する評価と対人行動との関連について. *カウンセリング研究*, 31(1): 27-33.
- 高柳真人・田上不二夫・藤生英行 (2005) シャイな教師がシャイネスを喚起される学校場面に関する研究. *カウンセリング研究*, 38(2): 109-118.
- 高柳真人 (2006 a) シャイな教師に対する同僚教師の認知と評価に関する研究. *高知大学教育学部研究報告*, 66: 39-48.
- 高柳真人 (2006 b) シャイな教師の対人行動円滑化に関する一考察. *高知大学教育実践研究*, 20: 67-78.
- van der Molen, H.T. (1990) A definition of shyness and its implications for clinical practice. In: Crozier, W.R. (ED.) *Shyness and embarrassment: Perspectives from social psychology*. Cambridge University Press: Cambridge. pp.255-285.
- 安田郁 (2004) 青年期における羞恥感情に関する研究—青年危機期との関係から—. *九州大学心理学研究*, 5: 247-255.
- ジンバルドー: 木村駿・小川和彦 訳 (1982) シャイネス I 内気な人々 II 内気を克服するために. 勁草書房: 東京. < Zimbardo, P.G. (1977) *Shyness: What it is, what to do about it*. Addison-Wesley: Massachusetts. >