

シャイな教師の教員志望動機

高柳 真人¹⁾

The Motivation to be a Teacher of Shy Teachers

Masato TAKAYANAGI

Abstract

The purpose of this study was to investigate the motivation to become a teacher of shy teachers in Japan. The survey was conducted with 500 teachers in Japan, and made use of 215 (43.0%) answers about whether they were shy or non-shy by their ratings and their motivations to be a teacher. About 40% of them answered they were shy. The ratio was indifferent by attributions such as sex, age, their working time span, and type of schools. The scale was developed to judge the motivation to be a teacher, and two kinds of motivation were found to be a teacher(1)student-orientated and (2)research-orientated. Shy teachers orientated students as same as non-shy teachers, and the scale score was greater than 5 on the seven-point scale. Shy teachers showed shy reaction such as strain, choke and withdrawal but they seemed also to be sociable, in other words, shy-sociable.

Key words : teachers, shyness, shy teachers, motivation, motivation to be a teacher

キーワード：教師，シャイネス，シャイな教師，動機，教員志望動機

〔問題と目的〕

教師の職務は「教育をつかさどる」ことだが(学校教育法)，佐久間(2007)が，日本の教師には「授業だけでなく，子どもたちと生活を共にしながら，子どもの心や身体の成長を，丸ごと支援することを期待されている」と指摘する通り，「教員勤務実態調査」報告書(東京大学，2006)において，我が国の教師が，授業や学級経営，部活動指導をはじめとして，会議や外部対応等，様々な職務に従事していることが報告されている。こうした職務の多くは，対人行動を伴うものであり，日常的に，対児童生徒，対保護者，教師同士の

3つの人間関係の中で職務を遂行する(新井，2010)教職を，人間を相手にした仕事(秦，1998；川瀬，2013)として理解することにも一定の妥当性があると思われる。

教職を遂行する際，教師の知識や技術が豊かであっても，それを行使できなければ，意図していたことを実現することは難しい。それらは，具体的な対人行動を展開する過程で実現されるものであり，学習指導や生徒指導，学級・HR経営等を円滑かつ効果的に進めていくためには，教師が児童生徒に適切に関わることや，同僚教師や保護者との連携が適切に行われることが重要になってくる。また，教職遂行場面で，対人行動を円滑に遂行

1) スポーツ学部

することが要請されるような現実がある。平成26年度の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(文部科学省初等中等教育局児童生徒課, 2015)によれば,平成26年度の1年間に,日本の小・中・高校において,暴力行為が54,242件,いじめの認知件数が188,057件,小・中学校の不登校が122,902件,高等学校の不登校が53,154件あったことが報告されている。こうした課題に対し,教師は,同僚教師や管理職,保護者と連携しながら,児童生徒と向き合い,信頼関係を築きながら,解決策を模索していくことが求められている。また,1990年代半ば頃から,小学校を中心に,「学級崩壊」といわれる学級がうまく機能しない状況が生まれていることが報告されている(例えば,河村,2006;坪田・赤城・松浦,2011)。こうした状況に対し,教師には,児童生徒との関係をうまく取り結びながら,ともに学級を作り上げていく力量が求められている。また,「自分の子どもが通う学校に理不尽な要求をしたり,クレームをつけたりする親」(小坂・佐藤・木内・山下,2011)への対応が必要な場面もある。保護者の願いを理解しつつ,連携,対応する力量も求められているといえよう。

このように,教師にとっては,対人的な教職遂行場面に上手に対応することが求められているが,教師の中には,シャイであるため対人的な教職遂行場面で困った経験を有する教師が存在することが報告されている(高柳ら,1998)。高柳ら(1998)によれば,わが国には,シャイな教師が6割以上存在し,そのうち教職遂行過程で困った経験を有する者が約3分の2存在すること,すなわち,約4割の教師が,シャイであるため教職を遂行する上で困っていることが報告されている。

シャイであることは,対人不安や行動抑制(対人消極性)と関連していると考えられており(例えば,相川,1991;Leary,1986;菅原,1998),教師の教職遂行過程における対人行動を検討するうえで,シャイな教師につ

いて検討することに意義が認められると考えられる。高柳ら(1998)の報告から,シャイなため困っている教師の支援策を検討することの必要性が示唆されるが,シャイな教師に関する研究の蓄積は十分になされているとはいえず,その支援策を検討するためにも,まずは,シャイな教師の実態解明を積み重ねていくことが必要になると考えられる。

そこで,本研究では,シャイな教師の援助資源を考える際の手掛かりになると考えられる,教員志望動機を明らかにすることを目的として行うこととした。筆者は,かつて,教員養成を目的とする学部に所属していた。そこで学生と接する中で,子どもが好きという学生と,歴史や数学,英語といった教科に関心の深い学生が存在すること,小学校教員を強く志向する学生と,小学校教員になる気持ちはあまりなく,自分が好きな教科を教えたいという学生がいるのだなという印象を持っていた。そこで筆者は,大学生を対象とした教員志望動機調査を行ったことがある(高柳,2007)。その結果,尊敬できる教師との出会いがあった,家族等が教員であることの影響などの教師要因,子どもが好き,自分にあっている,人に教えることが好きだったなどの教職要因,教師や友人など周囲の人から勧められてなどの受動的要因という3つの要因が見出された。こうした教員志望動機は,その人の核となって,教師としてのありように影響を及ぼす可能性があると考えられる。他者の前で緊張しやすく,自分から相手に働きかけることが苦手とってよいと思われるシャイな教師は,どのような教員志望動機を持って教師になったのか,子どもが好きで教職を志望したのか,或いは,子どもが好きというよりも専門教科の指導を楽しみに教鞭をとっているのか,といったことを,教員志望動機を測定する尺度を開発して明らかにする。また,それに先立って,シャイな教師の存在割合も確認しておくこととする。シャイな教師の存在割合については,高柳ら(1998)の

報告があるが、その調査時から15年以上経過した現在の実態を確認しておきたいと思うからである。

〔方法〕

1. 調査対象と手続き

2013年11月から2014年1月にかけ、筆者の知人である全国の小・中・高等学校教員66名、及び、著者の所属する学術団体の会員434名、合計500名に郵送法で調査用紙を配布し、無記名で回収した。その際、調査に協力するかどうかは自由であり、答えたくない質問には答えなくてよいこと、回答は研究のみに利用され、秘密は守られることなどが記載された「研究協力のお願い」が同封された。得られた215名の回答（男性135名、女性80名；20歳代6名、30歳代28名、40歳代59名、50歳代118名、60歳代4名；小学校勤務65名、中学校勤務29名、高等学校勤務110名、特別支援学校や中高一貫校等その他の学校11名；回収率43.0%）を分析対象とした。

尚、この調査は、びわこ成蹊スポーツ大学学術研究倫理専門委員会の承認（2013年度、第4号）を得て実施された。

2. 質問紙

調査項目は、回答者が1) シャイであるかどうか、2) 教員志望の動機、の2つである。具体的には以下の質問を行った。

1) シャイであるかどうか

回答者がシャイな教師であるかどうかを、「ご自身をシャイだと思いますか」という質問によって確認することとした。シャイな人は自分をシャイであると考えていることが指摘されており（例えば、Alm & Fordi, 2008; Cheek & Melchior, 1990）、筆者も、自分をシャイだと思う者は、そう思わない者に比べ、相川（1991）のシャイネス尺度得点が有意に高いことを確認している（高柳・藤生, 2014）、この形式でシャイな教師を同定でき

ると考えられた。本研究では、自分はシャイであると自認する教師を、シャイな教師として扱うこととする。質問に対し「1. 思う（ずっとそう思っている） 2. 思う（近頃そう思っている） 3. どちらともいえない 4. 今は思わない（思ったことはある） 5. 思わない（ずっとそう思っている）」という選択肢から1つ選択する形式の調査である。シャイだと「思う」ことについては、羽下・篠田（2001）が行った自覚的シャイネスに関する調査で、「近頃シャイだと思う」という区分を設けているのを参考にし、「思う（ずっとそう思っている）」、「思う（近頃そう思っている）」という2項目に分けて尋ねることとした。また、例えば、Zimbardo（1977）がシャイを克服するという言い方をしているように、緊張、早口、話し方の流暢さを欠くなど、シャイネス反応を経験するがゆえ自分はシャイであると考えていた教師が、教師としての経験を積むとともにそうした経験をするのが少なくなり、自分をシャイだと思わなくなる可能性もあると考えられるので、自分をシャイだと「思わない」という項目についても、「今は思わない（思ったことはある）」と「思わない（ずっとそう思う）」に2分し、合計5項目とした。

2) 教員志望動機

回答者の教員志望動機を判断するため、「次の教員志望の動機がどの程度当てはまるか教えて下さい」という問いに対し、「1. 全く当てはまらない」から「7. よく当てはまる」までの7件の選択肢から1つ選択する形式の調査である。

項目の選定に当たっては、筆者が行った大学生を対象とした調査（高柳, 2007）の結果から得られた教師要因、教職要因、受動的要因の3要素を反映した項目を採用することに加え、教員養成や教師の在り方に関してこれまで語られてきた（例えば、山田, 2004）アカデミズム（教科専門性志向）とプロフェッ

Table 1 教員志望動機を尋ねる質問項目

1. 子どもが好き
2. 大学で学んだ専門を生かしたい
3. 教えることに魅力を感じる
4. 学校に親近感がある
5. 子どもとふれあう仕事がしたい
6. 教員以外の仕事になじみが薄い
7. 自分の専門分野の勉強を続けたい
8. 子どもの成長を支援したい
9. 自分に向いていると思った
10. 恩師や周囲の影響から

シヨナリズム（教育志向，子ども志向）という2つの志向性，及び，シャイな人は新奇な場面を苦手とするという報告（例えば，Buss, 1984; van der Molen, 1990）を踏まえた，学校以外の新奇場面に参入することを躊躇する可能性といった要素を反映する項目も取り上げることとし，教科教育を専門とする大学助手の意見も参考にして，Table 1に示された教員志望動機に関する10項目の質問を作成した．高柳（2007）の見出した教師要因に相当する項目として項目4，教職要因に相当する項目として項目1，2，3，5，7，9，受動的要因に相当する項目として項目10，新規場面への躊躇と関連した項目として項目6を想定した．また，教職要因には，アカデミズムとプ

ロフェッショナルリズムの区分に相当する項目が含まれている．

〔結果と考察〕

1. シャイな教師の存在割合

自分をシャイだと回答した教師は，「思う（ずっとそう思っている）」（72名，全体の33.5%），「思う（近頃そう思う）」（13名，同6.0%）を合わせた85名（同39.5%），シャイだと思わない教師は，「思わない（ずっとそう思っている）」（31名，同14.4%），「今は思わない（思ったことはある）」（50名，同23.3%）を合わせた81名（同37.7%），「どちらともいえない」者が49名（同22.8%）であった（Fig.1, Fig.2）．回答者の約4割が，自分はシャイだと回答しており，シャイな教師が一定数存在することが確認できた．

性別では，女性のシャイだと「思う」者（「ずっと」と「近頃」の合計）が27名（全体の12.6%），「思わない」者（「今は思わない」と「ずっと」）が30名（同13.9%），男性は，シャイだと「思う」者（「ずっと」と「近頃」の合計）が58名（同27.0%），「思わない」者（「今は思わない」と「ずっと」の合計）が51名（同23.7%）であった（Fig.3）．選択肢をシャイネスの自覚度を推定する数値と仮定し，選択肢番号に同等の数値を割り振り（「1. 思う（ずっと）」に1…「5. 思わない（ずっと）」に5，のように），*t*検定を行った結果，性による有意差は認められなかった（*t* (213)

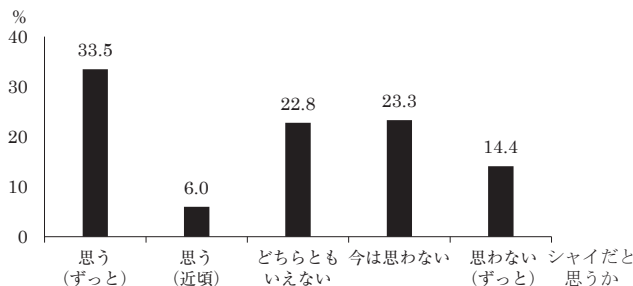


Fig.1 「自分をシャイだと思うか」という問いに対する回答 数字は% N=215

=.740, *n.s.*). 年齢別では, シャイだと「思う」:「思わない」と回答した者が20歳代で全体の1.4:1.0%, 30歳代で同4.6:6.7%, 40歳代で同12.1:8.9%, 50歳代で同21.4:20.9%,

60歳代で同0:1.5%であった (Fig.4). 性別と同様の手続きを経て, 年齢別に, 一元配置分散分析によるシャイネスの自覚度の比較を行ったが, 有意差は認められなかった (*F*

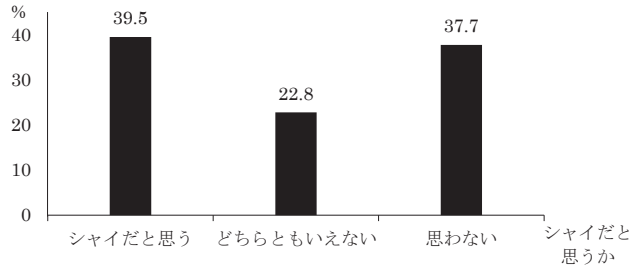


Fig.2 「自分をシャイだと思うか」という問いに対する回答 (要約) 数字は% N=215

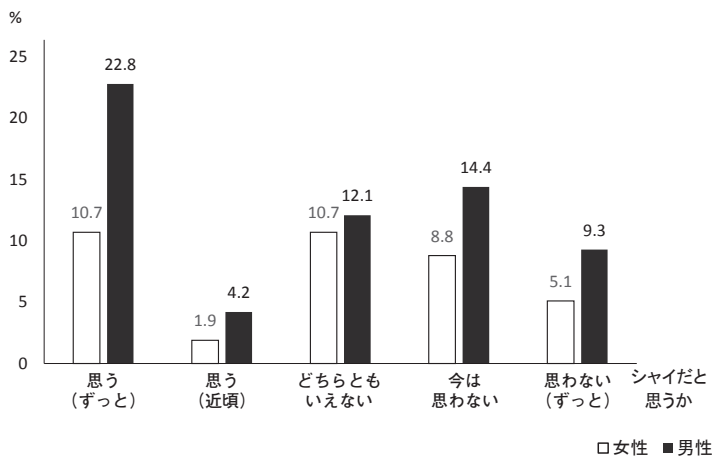


Fig.3 性別の「自分をシャイだと思うか」の回答 数字は% (全体に対する割合) N=215
n:女性=80男性=135.

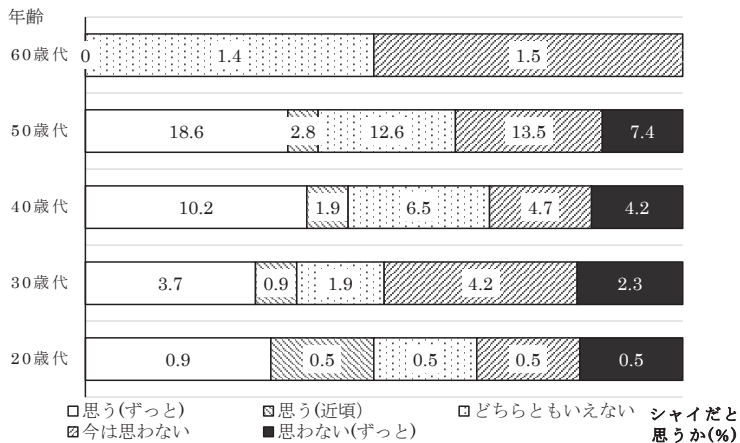


Fig.4 年齢別の「自分をシャイだと思うか」の回答 数字は% (全体に対する割合) N=215
n:20歳代6 30歳代28 40歳代59 50歳代118 60歳代4.

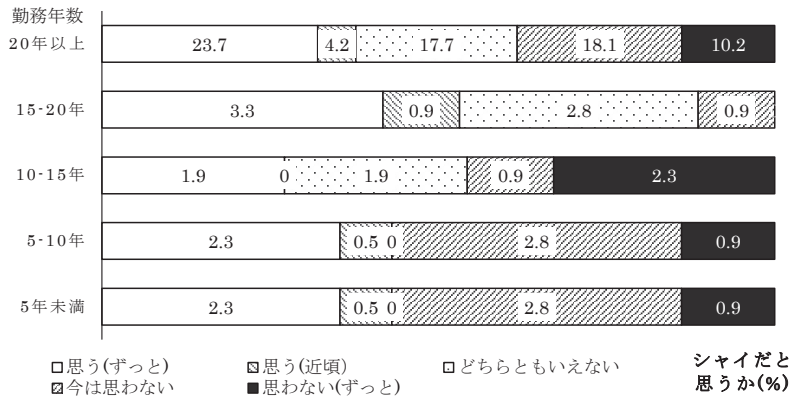


Fig. 5 勤務年数別の「自分をシャイだと思うか」の回答 数字は% (全体に対する割合) N=215
n:5年未満10 5-10年14 10-15年15 15-20年17 20年以上152.

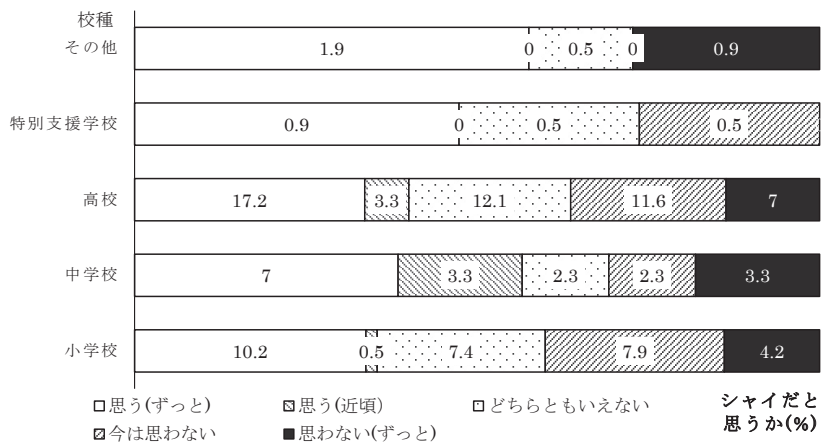


Fig.6 校種別の「自分をシャイだと思うか」の回答 数字は% (全体に対する割合) N=215
n:小学校65 中学校29 高校110 特別支援学校4 その他7

(4,210) = 410, *n.s.*). 勤務年数別では、シャイだと「思う」:「思わない」と回答した者が、「5年未満」で全体の2.8:3.7%、「5年以上10年未満」で同2.8:3.7%、「10年以上15年未満」で同1.9:3.2%、「15年以上20年未満」で同4.2:0.9%、「20年以上」で27.9:28.3%であった (Fig.5). 同様の手続きを行い、勤務年数別に一元配置分散分析でシャイネスの自覚度を比較したが、有意差は認められなかった ($F(4,210) = 1.36, n.s.$). 校種別では、シャイだと「思う」:「思わない」と回答した者が小学校で全体の10.7%:12.1%、中学校で同10.3%:5.6%、高校で同20.5%:18.6%、特別支援学校で

同0.9%:0.5%、その他で1.9%:0.9%であった (Fig.6). 校種別に同様の手続きを行い、一元配置分散分析でシャイネスの自覚度を比較したが有意差は認められなかった ($F(4,210) = 3.34, n.s.$).

このことから、シャイな教師が約4割存在していることが確認された。この割合は、教師全体で考えてみると、少ない割合であるということではできないと考えられる。シャイな教師が6割以上存在するという5年前の高柳ら (1998) の調査結果に比べると、今回の調査結果の割合は2割程度低くなっているが、「今はシャイだと思わないが、思ったことが

ある」という回答が23.3%あることを加えると6割以上となることから、今回の結果には50歳代の回答者が多かったことの影響も考えられよう。これまで、あまり検討されてこなかったが、教師の教職遂行について理解しようとする際、シャイな教師が存在するということを想定して検討することにも意義があると思われる。また、性、年齢、勤務年数、校種によるシャイな教師の存在割合には、今回の調査では違いがみられなかったが、今回の調査の回答者の属性として、男性、50歳代、勤続年数20年以上、高校勤務の者の割合がいずれも全体の50.0%を超えており、偏りがみられることから、この点については、更なる検討が必要であると考えられる。

2. 教員志望動機

1) 教員志望動機を判定する尺度の作成

教員志望動機を判定する尺度を作成するため、今回作成した10項目について、天井効果、フロア効果を確認したが該当項目はなく、全10項目について主因子法プロマックス回転による因子分析を行った。スクリープロットの減衰状況、解釈可能性から2因子構造が想定された。因子負荷量.35未満の項目を削除した結果、6項目からなる第1因子と2

項目からなる第2因子が抽出された（初期の固有値は第1因子3.80、第2因子1.34、累積寄与率64.25%）。因子分析を行う過程で、高柳（2007）が見出した教員志望動機のうち、教師要因と受動的要因に相当する項目が抜け落ち、アカデミズムとプロフェッショナリズムに関連する教職要因と関連した項目だけが残ったことになる。プロマックス回転後の抽出因子と各項目の平均値、標準偏差をTable 2に示す。

第1因子は「児童生徒とふれあう仕事がしたい」、「教えることに魅力を感じる」などの6項目からなり「教育志向動機」と命名された。第2因子は、「大学で学んだ専門を生かしたい」、「自分の専門分野の勉強を続けたい」という2項目からなり、「専門志向動機」と命名された。因子間相関は.418だった。それぞれを尺度と考え、信頼性を確認すると、「教育志向動機」尺度の $\alpha = .850$ 、「専門志向動機」尺度の $\alpha = .733$ であり、内的整合性は保たれていると考えられた。尺度平均と標準偏差は「教育志向動機」が平均32.46、標準偏差6.22、「専門志向動機」が平均10.5、標準偏差2.56であった。

Table2 教員志望動機の因子分析結果（主因子法プロマックス回転） $N=215$

項目	平均	SD	第1因子	第2因子
I 教育志向動機 ($\alpha = .850$)	32.46	6.22		
5 児童生徒とふれあう仕事がしたい	5.40	1.47	.939	-.143
1 児童生徒が好き	5.38	1.47	.830	-.080
8 児童生徒の成長を支援したい	5.84	1.13	.709	-.007
9 自分に向いていると思った	5.11	1.51	.602	.076
3 教えることに魅力を感じる	5.76	1.41	.569	.254
4 学校に親近感がある	4.98	1.46	.441	.220
II 専門志向動機 ($\alpha = .733$)	10.53	2.56		
2 大学で学んだ専門を生かしたい	5.30	1.41	-.041	.770
7 自分の専門分野の勉強を続けたい	5.22	1.47	.026	.723

因子間相関 .418

2) 教師の属性と教員志望動機

作成した尺度を用いて、性、年齢、経験年数、校種、シャイかどうかという属性ごとの「教育志向動機」、「専門志向動機」の平均点(合計平均を項目数で除した値)を求め、それをもとに、*t*検定(性)、及び、一元配置分散分析(性以外の属性)を行った結果をTable 3に示す。

Table 3に示されたように、男女とも、教育志向動機得点、専門志向動機得点とも7点満点で5点を超えているが、男性の方が女性よりも教育志向動機得点が有意に高かった($t(140.7) = -2.12, p < .05$)。一方、専門志向動機

では、性差は見出されなかった。その他の、性、年齢、経験年数、校種、シャイだと思うかどうかという属性では、教育志向動機、専門志向動機とも有意な差は見出されなかった。

次に、対応のある *t*検定を行い、属性ごとの教育志向動機得点の平均点と専門志向動機得点の平均点を比較した結果、小学校の教師のみ有意差が認められ($t(64) = -2.27, p < .05$)、教育志向動機が高いことが示唆された。他の属性では、有意な差は見出されなかった。

性、年齢、経験年数、校種、シャイだと思うかどうかという属性の組み合わせによる二元配置分散分析を行ったところ、専門志向動機にお

Table 3 属性ごとの教員志望動機尺度得点と平均の比較 $N=215$

属性	教育志向動機			専門志向動機			平均値の比較(有意確率)	
	n	平均	SD	平均	SD	教育志向動機	専門志向動機	
I 性								
女性	80	5.21	1.16	5.11	1.35	$t(140.7) = -2.12$	$t(213) = -1.33$	
男性	135	5.53	.944	5.35	1.23	$p < .05$	<i>n.s.</i>	
II 年齢								
20歳代	6	5.53	.356	4.58	1.20	平方和 4.24	12.40	
30歳代	28	5.61	1.01	5.59	1.31	平均平方 1.06	3.10	
40歳代	59	5.27	1.26	5.09	1.39	$F(4,210) = .986$	$F(4,210) = 1.93$	
50歳代	118	5.40	.946	5.27	1.21	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	
60歳代	4	6.08	.752	6.38	.629			
III 勤務年								
5年未満	10	5.62	1.09	4.65	.483	平方和 1.86	6.19	
5-10年	14	5.58	1.10	5.54	.394	平均平方.466	1.55	
10-15年	15	5.17	.936	5.00	.393	$F(4,210) = .429$	$F(4,210) = .945$	
15-20年	17	5.32	1.10	5.38	.273	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	
20年以上	159	5.41	1.04	5.29	.098			
IV 校種								
小学校	65	5.61	.919	5.22	1.20	平方和 4.96	10.34	
中学校	29	5.24	1.21	4.84	1.22	平均平方 1.24	2.59	
高校	110	5.32	1.06	5.35	1.21	$F(4,210) = 1.16$	$F(4,210) = 1.60$	
特別支援学校	4	5.71	.786	6.25	.289	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	
その他	7	5.52	1.00	5.50	1.15			
V シャイか								
思う(ずっと)	72	5.36	1.07	5.05	1.34	平方和 2.93	5.40	
思う(近頃)	13	5.36	.703	5.34	1.33	平均平方.733	1.35	
どちらとも	49	5.35	1.02	5.41	.983	$F(4,210) = .667$	$F(4,210) = .824$	
今は思わない	50	5.69	1.03	5.40	1.28	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	
思わない	31	5.41	1.13	5.32	1.5			

いて性とシャイネス自己報告の交互作用が有意であり ($F(4,210) = 2.69, p < .05$), 自分をシャイだと思わない教師については, 男性教師の専門志向動機が女性教師のそれよりも高かった (男性の平均=5.85, $SE = .379$, 女性の平均=4.36, $SE = .281, p < .01$) が, 他の組み合わせでは, 交互作用は有意でなかった。

3. 総合的考察と今後の課題

本研究では, シャイな教師の存在割合を確かめるとともに, 教職志望動機を判定する尺度を作成し, シャイな教師とシャイでない教師の教職志望動機について検討した。

その結果, シャイな教師が約4割存在することが明らかになった。シャイな教師の約3分の2は, シャイであるため, 教職を遂行する上で困った経験を有することが報告されている (高柳ら, 1998) ことから, 教師の円滑な教職遂行について検討する際, シャイな教師の存在を想定することにも意味があると考えられる。教師がシャイであることと属性との関係を検討した結果, 年齢や勤務年数が上がってもシャイな教師の存在割合に有意な差が認められなかったが, このことの背景に, 教師の職務が年齢や経験に応じて変化していくことがあると考えられる。すなわち, 授業や学級・HR担任をするというすべての教師に共通した職務だけでなく, 年齢や経験年数に応じて, 教師は, 学年主任や校務分掌主任, 管理職といった新たな役割を任されるようになる。学年全体や全校生徒, 保護者の前で話をしたり, 校務分掌や学年, 学校を代表して全教職員に提案したり, 説得する, 初任教員の指導役になる, 教科や教育課題別の研究会等の世話役になり他校の教師とも交流する, 等, 教師は, そのライフコースを歩んでいく過程で, 慣れない新奇的な場面に遭遇し, 自分の職務遂行に対する評価が気になる状況と向き合う可能性があることの影響も考慮できるであろう。また, 今はシャイだと思わないがシャイだと思ったことのある教師が2割

程度いることが示された。自分をシャイであると報告する背景に, その人のシャイネス経験 (対人不安や, 緊張等の情動反応) があるとすれば, 今はシャイだと思わない教師は, 教職遂行場面でのシャイネス反応を経験しなくなった, 或いは経験しにくくなった者と解することも可能である。このことから, シャイな教師は, いつまでもシャイネス反応に悩まされ続けるとは限らず, 対人行動円滑化の可能性があることが示唆されたものと考えられ, 今後, こうしたシャイな教師の成長・発達についての更なる検討が求められよう。

今回, 教員志望動機を判定するための尺度を開発したが, 今回作成した尺度は, これまで教員志望について語られてきたアカデミズムとプロフェッショナリズム (例えば, 山田, 2004) という概念を反映したものであり, 信頼性も確認された, 項目数の少ない利用しやすい尺度であるといえよう。この尺度を用いて確認した結果, シャイな教師も, シャイでない教師と同様に, 尺度得点が7点満点中5点を超えており, 教育志向動機を有していることが示された。教員志望動機を測定するために, 対人不安を感じる可能性の高いシャイな教師は, 「子ども好き」と考えられる教育志向性が弱く, 専門志向動機が強い教師である可能性があるとも考えられたが, 本研究の結果からは, シャイな教師も, 児童生徒と関わりたいという志向性を有しており, 子ども好きな教師ではない, ということはいえないと考えられた。Schmidt & Buss (2010) は, 社交性をシャイネスと区別し, 社交性とは「他者と一緒にいたいという動機と関連する」と述べている。この考えに従えば, シャイな教師は, あがりや緊張を経験しやすかったり, 自分から話しかけたりする機会が多くないといった, シャイネス反応を示しやすい者ではあるものの, 子どもなどの他者と一緒にいたいという動機を有する, Schmidt & Buss (2010) が言うところの, シャイだが社交的な (“shy-social”) な者が多いといえる

のかもしれない。

今回の調査から、シャイであっても、子どもと関わりたいという思いを持つ者の割合は、ノンシャイの教師と変わらないことが示唆された。教育志向性を有するシャイな教師にとっては、それが、教職を遂行する上での自助資源として役立っている可能性も考えられる。例えば、シャイだと思ったことはあるが、今は思っていない教師が2割程度いることが示されているが、その背景に、例えば、緊張したりあがってしまったりパフォーマンスが円滑でなかったり、自分から進んで話しかけることが少なくコミュニケーションが円滑に運ばないなどの状況を経験しながらも、教育志向動機が支えとなって、教職を継続したり、困った状況と折り合いをつけてきた者がいる可能性が考えられる。

今回の調査では十分な数のサンプルを集めることができなかったが、今後も調査を行いながら、自分はシャイだと思ったことがあるものの、今はシャイだとは思わなくなった教師の特徴など、シャイな教師の実態について更に知見を増やしながら、教職遂行過程で困っているシャイな教師の支援策について検討することが今後の課題である。

【付記】

本研究をまとめるに当たり、貴重なご教示を戴いた藤生英行先生(筑波大学)、質問紙作成に貴重なご意見を戴いた宮尾夏姫さん(元びわこ成蹊スポーツ大学)、調査にご協力いただきました先生方に感謝いたします。

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.

Alm, C. & Ford, A. (2008). Tales from the shy: Interviews with self- and peer-rated, shy and non-shy individuals concerning their thoughts, emotions, and behaviors in social

situations. *Qualitative Research in Psychology*, 5 (2), 127-133.

新井肇 (2010). 教師への支援 伊藤美奈子・相馬誠一 (編著) グラフィック学校臨床心理学サイエンス社:東京 pp.116-125.

Buss, A.H. (1984). A Conception of shyness. In Daly, J. & McCroskey, J. C. (Eds.), *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*. Beverly Hills, CA: Sage.

Cheek, J. & Melchior, L. A. (1990). Shyness, self-esteem, and self-consciousness. In Leitenberg, H. (Ed.) *Handbook of social and evaluation anxiety*. Plenum Press: New York. Pp.47-82.

羽下飛鳥・篠田美紀 (2001). シャイネス (Shyness) に関する一研究 - 質問紙WSSによる多角的アプローチ 大阪市立大学生生活科学部児童・家族相談所紀要, 18, 53-63.

秦政春 (1998). 人とのつきあいが苦手な教師たち 児童心理, 703, 10月号, 65-71.

河村茂雄 (2006). 学級経営に生かすカウンセリングワークブック 金子書房.

川瀬隆千 (2013). 教師バーンアウトの要因と予防 宮崎公立大学人文学部紀要, 20 (1), 223-232.

小坂浩嗣・佐藤亨・木内佳代・山下一夫 (2011). 教師と保護者との連携に関する学校臨床心理学的考察 - いわゆる「モンスターペアレント」への対応 - 鳴門教育大学研究紀要, 26, 160-169.

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*. New York: Plenum Press. 27-38.

文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2015). 平成26年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について

<http://www.mext.go.jp/bmenu/houdou/26/>

佐久間亜紀 (2007). 教職とはどんな職業か BRED 10 ベネッセ教育総合研究所, 1-5.

Schmidt, L.A. & Buss, A. H. (2010).

- Understanding Shyness. In Rubin, K.H. & Coplan, R. C. (Eds.) *The Development of Shyness and Social Withdrawal*, A Davidson of Guilford Publications: New York. pp.23-43.
- 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.
- 高柳真人 (2007). 教員養成課程進学者に対する進路指導に関する一考察 高知大学教育実践研究, 21, 1-14.
- 高柳真人・藤生英行 (2014). 特性シャイネスとシャイであることの自己報告, 困った経験, ビッグ・ファイブとの関連 びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要, 11, 89-103.
- 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, 27-33.
- 坪田吉巨・赤木和重・松浦均 (2011). 小学校高学年における学級集団の形成過程—他者受容感を育てる子どもどうしの「支え合い」— 三重大学教育学部研究紀要 (教育科学), 62, 235-256.
- 東京大学 (2006). 文部科学省委託研究 教員勤務実態調査 Benesse : 岡山.
- 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: Cambridge University Press, pp.255-285.
- 山田浩之 (2004). マンガが語る教師像 昭和堂 : 東京.
- Zimbardo, P. G. (1977) *Shyness; What it is, what to do about it*. Massachusetts: Addison-Wesley. (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.)