

平成 27 年度 学位請求論文

中学校教師の
パフォーマンスに関する研究
—教師の自己表現を中心に

日本大学大学院芸術学研究科

博士後期課程芸術専攻

山方 充

はじめに

長らく“芸術”は芸術家および芸術学研究者のものであった。しかしながら“総合芸術”という概念の発生により、今日において芸術は多様化し、日常に生きる“非芸術家”である我々人間すべてに関わる分野となった。それを佐藤は「芸術が本来持つ生命力の鼓舞と社会の幸福に必ずや貢献できるに違いない社会福祉としての芸術の可能性」(2012,『<平成21~23年度日本大学芸術学部学術助成金による共同研究「総合芸術としての舞台表現の可能性」』, p.64)であると指摘した。それは、芸術学研究の領域において積み上げられてきた叡智を社会に還元していくことこそが総合芸術の今日的な使命であるという指摘である。

本論文『中学校教師のパフォーマンスに関する研究—教師の自己表現を中心に』は、職業的演技の一部として捉えられる“中学校教師の自己表現”に注目し、現代の中学生の傾向も踏まえた上での“より良い自己表現のためのトレーニングカリキュラムの構築”を目指した研究である。近年中学校教育現場における教師と生徒との信頼関係不足による深刻な問題が増加している。信頼関係づくりの第一歩として生徒が教師に好感を持つことが大切な入口となる。これについては第3章第1節で詳述する。本論文において提案する“中学校教師のためのパフォーマンストレーニング”の目的は、生徒の教師への好感度を高めることにある。そのために、本論文ではアンケート調査により明らかとなった“生徒の教師への好感度と非言語的パフォーマンスとの相関関係”を主たる論拠としてトレーニングカリキュラムを構築した。

思春期¹は、人格形成において重要な期間である。な

¹ 「思春期 [puberty] 本来は第二次性徴の到来の後の2,3年の時期を指すもののようであるが,最近の体位の向上にともなって第

ぜならば、それまでは両親の価値観をそのまま自身の価値観として受け入れていた子どもが、様々な価値観に触れ、ものの善悪を自身で判断するようになるからである。子どもは思春期の中で様々な情報、価値観を取捨選択し、最終的に自分だけの価値観を持つようになる。したがって、思春期の子どもと接する教師は、自身の言動が子どもに何らかの影響をあたえる可能性を常に有していることに意識的であればならない。

思春期、つまり青年期のはじまりは、個人差はあるものの、日本では中学校に通い始める年齢がそのまま当てはまる。不安定な心理を内面に抱えた生徒と接する中学校教師には、自身の振る舞いを意識的にコントロールする力と共に、生徒の心理状態を的確に判断する能力も求められる。生徒の心理に関しては、発達心理学や教育心理学の発達、普及により、中学校教師にとっては一般的な基礎知識となっている。しかし、生徒の心理状態を把握した上での実際的な振る舞い方に関しては、実習・演習的な方法で習得する機会がほとんどないのが現状である。現代は情報社会であるため、保護者はインターネット等を通じて専門的な知識を容易に取得することが可能である。故に、保護者が中学校に対して要求する事柄は、即時改善を前提としたものが多い。しかしながら、教師の自己表現能力、コミュニケーション能力を即時的に向上させる方法論というものは現状で確立されるに至っていない。つまり、思春期の生徒の心理が解明され、教師は生徒に合わせ

二次性徴が数年前から、早い年齢になるにつれて、この概念には第二性徴による身体的変化と、第二次性徴は始まる（10歳から13歳くらい）まではまだ本当の思春期は始まらず、思春期を青年期（adolescence）の同義語に使用することも多い。ただし、思春期には第二性徴に力点を置き、青年期には後半の社会的役割を指すことである。したがって、14歳から23、24歳の世代を指すことも多い。発達心理学では狭義に、臨床心理学、精神医学では広義で使用されることが多い。【牛島定信】（恩田彰、伊藤隆二編、2004、『臨床心理学辞典』、八千代出版、p.208）

た自己表現を選択する必要があることは自明であるにも関わらず、自己表現能力向上のための訓練は、教師個人の“経験”に依っているのである。

そこで本論文では、生徒に好感をもたれる自己表現力を持った中学校教師の育成を目指し、パフォーマンス学の知見を活用したトレーニングカリキュラムを構築し、教師教育への導入を示唆する。

パフォーマンス学とは、心理学、社会学・文化人類学、スピーチコミュニケーション学、演劇学に跨る学際学問であり、日本においては1980年より研究と普及が成されている学問である。その基礎理論は、社会学者 Goffman (1922-1982) が“パフォーマンス”を「ある特定の機会にある特定の参加者が何らかのしかたでほかの参加者のだれかに影響を及ぼす挙動の一切」(Goffman, 石黒訳, 1974, p.18) と定義したことに端を発し、後に Schechner (1934-) によって“performance studies”として体系化されたものである。

パフォーマンス学においては人間を“パフォーマー”、日常生活の場を“ステージ”として捉え、日常生活における人間の振る舞いの全てを観察、分析、訓練の可能なものであると考える。その視座から見れば中学校教師の自己表現も例外ではなく、観察、分析、訓練の対象とすることが可能となる。パフォーマンス学における“パフォーマンス”の定義は「日常生活における個の善性表現」(佐藤, 2003, p.40) であり、この“善性”という語は、教育という観点から採用された経緯がある。また、パフォーマンス学は習得した者がその知見を自己表現として表出することを前提とした“実学”であり、先行研究には非言語的パフォーマンス (Nonverbal performance) に関する訓練方法の構築やその成果に関するものが多くある (佐藤, 2003 など多数)。

以上に述べた、“善性表現”を扱う学問であるという点と、“実学”であるという点をふまえ、本論文におけ

る中学校教師の自己表現訓練のカリキュラム構築にはパフォーマンス学が有効であるとして採用し、本研究の主たる論拠とした。

本論文第1章ではまず、パフォーマンス学の概要を、先行研究を基に整理する。パフォーマンス学とは何かという基本的なことはもちろんのこと、本論文との関係が深い領域である日本におけるパフォーマンス教育全般の現状と、学校教育におけるパフォーマンス教育の可能性に関して論ずる。

第2章では、中学校教師の理想的な自己表現を探る上で重要になる現代の中学生像について先行研究を基にまとめる。発達心理学における青年期の特徴を基本として、さらに現代における特徴である友人関係の希薄化（西垣，2009）や、キャラクターを軸とした自己表現（土井，2009）についても論ずる。それらの内容は、中学校教師が常に自己表現と生徒観察の前提として把握しておくべきものであり、また現代における中学校教師の理想的な自己表現を探る上で重要なものである。

第3章では、中学校教師の自己表現に関して論ずる。中学校教師の現在置かれている環境に関しては先行研究をまとめ、中学生が考える理想的な教師像に関しては先行研究およびアンケート調査からその内容を明らかにする。また、パフォーマンス学の知見およびパフォーマンストレーニングが、生徒からの好感を得るために有効な手段であることを検証するためにアンケート調査を実施し、“教師の非言語的表現”と“生徒からの好感度”の相関関係を調査する。

第4章では、前章までの知見を基に、“中学校教師のためのパフォーマンストレーニング”のカリキュラムを考案する。本論文では、日常生活における自己表現の中でも、特に非言語表現に注目してカリキュラムを考案する。また多忙を極める中学校教師の日常生活や、現代においては即時改善が求められることなどを考慮

し、トレーニング内容と実践方法を選定する。また、トレーニング内容の詳細に関しても、項目ごとに論ずる。

第 5 章では、前章で考案したパフォーマンストレーニングを実践した結果を報告し、考察を加える。トレーニングの実施は、都内の公立中学校において、現役の教師 2 名を対象に実施し、トレーニングの前後で生徒を対象に当該教師の好感度と自己表現に関するアンケート調査を実施した。その中で明らかとなったトレーニングの改善点や今後の展望を論じ、本論文のまとめとする。

目次

はじめに	i
第 1 章 パフォーマンス学とは何か	1
第 1 節 人間の演技性	1
第 2 節 パフォーマンス研究の歴史	3
第 3 節 日本におけるパフォーマンス研究	5
第 4 節 パフォーマンス学の知見	8
第 5 節 日本におけるパフォーマンス教育 の現状	12
1. “パフォーマンス教育”の定義	12
2. パフォーマンス学の教育	13
(1) 社会人におけるパフォーマンス の教育	13
(2) 大学におけるパフォーマンス の教育	14
(3) 高等学校におけるパフォーマンス の教育	16
(4) 中学校におけるパフォーマンス の教育	16
3. パフォーマンス学による教育	17
(1) パフォーマンスで授業を運営する	17
(2) 英語教育におけるパフォーマンス	17
4. パフォーマンス教育として 捉えられるべき領域	18
(1) IT 時代のパフォーマンス	18
(2) ディベート教育	19
5. まとめ	19

第 6 節	教育現場におけるパフォーマンス教育 の可能性	20
1.	教育現場における“場”と“かかわり”	20
2.	教師の自己表現としてのパフォーマンス	23
3.	生徒の内面を見抜く	29
4.	教師のパフォーマンス能力向上 のための訓練	31

第 2 章 現代の中学生の特徴

第 1 節	中学生の発達的特徴	33
1.	身体的発達	33
2.	知的発達	35
3.	人間関係意識の変化	37
4.	まとめ	39
第 2 節	現代の中学生の社会的特徴	40
1.	相談相手としてのお母さんの台頭	40
2.	友人関係の社会的特徴	43
3.	人間関係づくりへの繊細さ	46
第 3 節	現代における中学生の 自己表現の特徴	51
1.	中学生における自己表現に関する意識	51
2.	個別の小集団の内部における 現代的な友人関係	54
3.	外キャラによる自己呈示	58
4.	内キャラによる自己の安定	60
5.	まとめ	62

第 3 章 中学校教師の自己表現

第 1 節	理想の中学校教師像と教師の非言語的 パフォーマンスに関する知見	64
1.	理想の中学校教師像	64

2. 教師の非言語的パフォーマンスと 生徒からの好感度	66
第2節 中学生にとっての理想の教師像 (調査1)	68
1. 調査の目的	68
2. 調査方法	69
(1)対象	69
(2)質問紙	70
(3)実施方法	70
(4)調査日時	70
3. 分析方法	70
4. 結果	70
(1)中学生に好まれる教師の特性	70
(2)中学生に嫌われる教師の特性	71
(3)数量化Ⅲ類による言葉の分類	72
5. 考察	75
第3節 中学校教師の非言語的パフォーマンスと生徒 からの好感の相関関係(調査2)	79
1. 調査の目的	79
2. 調査方法	80
(1)対象	80
(2)質問紙	80
(3)実施方法	81
(4)調査日	81
3. 分析方法	81
4. 結果	81
(1)教師イメージと中学校教師の NVPの関係	81
(2)教師イメージの男女比較	83
(3)中学校教師のNVPの男女比較	84
5. 考察	84
第4節 まとめ	86
1. 調査1と調査2の結果から	86

2. お友達教師の危険性	88
3. 中学校教師の理想的な自己表現	90

第4章 中学校教師のためのパフォーマンス

ストレージングの考案

第1節 トレーニング内容の検討と採用	95
1. 非言語表現の重要性	95
2. パフォーマンストレーニングの領域選定	97
第2節 笑顔、アイコンタクト、相互作用に関する パフォーマンス学的考察	99
1. 笑顔（スマイル）	100
2. アイコンタクト	102
3. 相互作用	104
第3節 先行研究におけるパフォーマンス ストレージングの効果	106
1. 先行研究における“人間関係づくりのための非言語的パフォーマンス・トレーニング”	107
2. 先行研究における“顔の表情 トレーニング”	111
第4節 中学校教師のためのパフォーマンス トレーニングカリキュラムの提案	115
1. 中学校教師に対してパフォーマンス トレーニングを実施する意義	115
2. 中学校教師のための非言語的パフォーマンス トレーニングカリキュラム	116
3. 中学校教師のための非言語的パフォーマンス トレーニングの訓練内容	119
(1)第1回 スピーチ撮影（トレーニング前）、 アンケートの記入、 概論（60分）	119
(2)第2回 スマイルトレーニング （60分）	120

(3)第 3 回	アイコンタクト トレーニング (60 分)	121
(4)第 4 回	ヘッドムーブメント & フェイシャル トレーニング (60 分)	122
(5)第 5 回	簡単な言葉を使用した対話場面の 相互作用訓練 (60 分)	124
(6)第 6 回	スピーチ撮影 (トレーニング後)、 アンケートの記入	125

第 5 章 中学校教師のためのパフォーマンス ストレージングの実践 128

第 1 節	方法と目的	128
1.	対象	128
2.	質問紙	129
3.	実施方法	129
4.	日時	130
5.	分析方法	131
第 2 節	実践の詳細	131
1.	トレーニング参加者の選定	131
2.	第 1 回トレーニング実施の詳細	133
3.	第 2 回トレーニング実施の詳細	135
4.	第 3 回トレーニング実施の詳細	137
5.	第 4 回トレーニング実施の詳細	139
6.	第 5 回トレーニング実施の詳細	143
7.	第 6 回トレーニング実施の詳細	149
第 3 節	結果	151
1.	トレーニング参加教師の自己評価アンケート (4 段階評定法) の結果	151
2.	トレーニング参加教師の自己評価アンケート (自由記述) の結果	153

3. 生徒によるトレーニング参加教師の 非言語的パフォーマンス能力評価 アンケートの結果	153
第4節 考察	155
1. トレーニング参加教師の自己評価	156
2. 生徒による教師評価	158
第5節 本トレーニングにおける 課題と展望	161
1. カリキュラムの改善点	161
2. トレーニング実施方法における改善点	162
3. トレーニング開始時期の改善点	163
4. 今後の展望	164
 おわりに	 166
 引用文献一覧	 170
 謝辞	 183

第 1 章 パフォーマンス学とは何か

第 1 節 人間の演技性

現在、我々人間の日常的な振る舞いに演技的な要素が含まれていることは周知の事実である。例えば上司の前での振る舞いと友人の前での振る舞いには差異があり、その内容は一人称から足の組み方まで様々である。

しかしながら、“演技”というものは長らく演劇学の領域において語られるものであった。西洋では Aristotle (BC384-322) が、我が国においては世阿弥 (1363-1443) が、それぞれ“演技的な行為”に関する書物を遺している。しかしながら Aristotle や世阿弥が想定した演技的行為の遂行の場は、演劇における舞台上であった。“演技論”といえは舞台上における俳優の演技を対象とするものであり、“演技訓練”は俳優のためのものであった。

では、本当に“演技”は演劇のためのものであり、俳優ではない人間にとっては無縁のものなのであるか。

まず、演劇の内部から日常生活における人間の演技性を Shakespeare (1564-1616) がその作中において指摘したことは山崎 (1979)、佐藤 (2003)、立花 (2009) などが指摘している。Shakespeare は、『マクベス』の中では「人の一生は要するにうろつく影だ、憐れな役者だ、自分の出る場だけ、舞台の上で威張り歩いて、わめき散らし、それから後はもう聞こえない。それは痴人の話す物語、声ばかり徒らに騒がしくて、全然無意味なのだ」(Shakespeare, 沢村訳, 1948, p.201)、『お気に召すまま』の中では「この世界はすべてこれ一つの舞台、人間は男女を問わずすべてこれ役者にすぎぬ、それぞれ舞台に登場してはまた退場していく、そしてそのあいだに一人一人がさまざまな役を演じる」(Shakespeare, 小田島訳, 1983, p.74) と指摘し、日

常において人生を生きる人間は全てが役者であり、それぞれ役を演じながら生きているのだと主張した。

劇作家で演劇研究者である山崎も、『どんな人間でも、この世に他人とともに生きている以上、一日といえども、何らかの「舞台」に登らない日というものはないはずです』（山崎，1979，p.6）と指摘し、日常生活における演技を「ごっこ遊びを典型とする一群」、「行儀作法から広義の儀式を含む演技行為」、「社交そのもののなかに見られるさまざまな演技」（山崎，1983，pp.20-21）の3つに分類している。

対人関係における相互作用を“ゲーム”として捉え、そこに演技性を見出したのが Sartre（1956）であることも同様に指摘されている。Sartre が例として挙げたのは喫茶店におけるウェイターと客とのやりとりである。このような、飲食店や職場、ひいては日常生活における相互作用に含まれる演技性に関しては、その後 Goffman（1959）によっても指摘され、その内容は後世において“パフォーマンス”という概念へと発展するものである。

心理学においては Jung（1959）が「ペルソナ」という概念によって人間の演技性を説明し、後世に多大なる影響を与えた。この人間の精神的及び行為選択的な意味における仮面の存在については、心理学と哲学という領域の違いこそあれ、Nietzsche（1972）も同様に指摘している。

これらの知見を統合する形で成立した学問が「performance studies」（Schechner，1988）である。パフォーマンス研究に関しては本研究において非常に重要なものであるため次節において詳述するが、アメリカにおける Schechner（1988）の研究までは、日常における演技性に関する観察と分析に留まり、その知見を日常生活に還元する活動が活発に展開されることはなかったようである。

佐藤（2003）は1988年と1989年に、都内在住の19

～69歳 866人（女性 432人、男性 434人）にアンケート調査を行った。すると、「今の世の中は自己表現をはっきりしないと認められない」という質問に対して「あてはまる」と答えた割合は女性で42.1%、男性で53.5%であることが分かった。年齢別では女性では20代、男性では10代がその認識が最も高く、女性の60代と男性の40代および60代で最も認識が低かった（佐藤，2003）。この結果から、現代のグローバル社会において対人関係が多様化する中で、その影響をメディアや教育から色濃く受ける若い世代が、自己表現に関する変化の必要性をより敏感に察知していることが窺える。「現在の日本社会において、急激な価値観の変化とそれに伴う人間関係の困難化と複雑化の中で、もはや自己表現をほぼ無意識のままで行っているのでは人間関係づくりが難しいことはすでに言うまでもない」（佐藤，2003，p.vi）と佐藤が指摘している通り、現代社会において求められるのは学問から得られた叡智を日常に還元することであろう。

以上のように、これまで人間の演技性に関して多くの領域において指摘されてきたことは事実であるが、では“より良い自己表現とは何か”、“どのように自己表現を訓練すれば良いか”という段階に相当する研究は近年において開始されたものであり、未だ研究の余地を残しているであろう。

次節からはその“より良い自己表現”を探り訓練するに至る学問として成立したパフォーマンス学に関して、その歴史と研究内容を詳述していく。

第2節 パフォーマンス研究の歴史

日常生活における人間の演技性を研究する学問である「performance studies」（Schechner, 高橋訳, 1998）、「パフォーマンス学」（佐藤, 2003）においては、人間の挙動は“パフォーマンス”という概念で捉えられ、説明される。この場合における“パフォーマンス”は、舞台芸術におけるそれとは区別される概念であるが、

そもそも“パフォーマンス”という言葉をも“人間の挙動全般を指すもの”として使用したのが Goffman(1959)であることは既に多くの研究者が指摘している(佐藤, 2003, 高橋, 2011, 高山, 2006など)。Goffmanの定義するパフォーマンスは、「ある特定の機会にある特定の参加者が何らかのしかたでほかの参加者のだれかに影響を及ぼす挙動の一切」(Goffman, 石黒訳, 1974, p.18)である。この視座に立てば、日常生活のほとんど全ての場面における挙動が意図的に、または無意識的に“パフォーマンス”として演じられているものであると捉えることが可能となるのである。社会学だけでなく、心理学(Jung, 1959, Maslow, 1968)、社会心理学(Mead, 1913)などの分野においても指摘されてきた日常における演技性であるが、現在の performance studies およびパフォーマンス学に直接的かつ最も大きな影響を与えたのはやはり Goffman の言説であろう。

“パフォーマンス”そのものを研究の対象とした performance studies が学問として成立したのは、ニューヨーク大学大学院にパフォーマンス研究科が誕生した1979年のことである。ニューヨーク大学において performance studies を先導した Schechner(1998)は、パフォーマンス研究の特徴を以下のように述べている。

『パフォーマンス研究は「間」領域的、中間領域的な存在であり、したがって本来可変的で、また体制転覆的である。パフォーマンス研究は演劇学と社会科学諸科学の中間、さまざまなパフォーマンスのジャンルの中間、またさまざまな文化の中間に位置する』(Schechner, 高橋訳, 1998, p.6)

当時 Schechner が挙げていた関連領域は「社会科学」、
「行動学」、「美学」、「哲学」、「人類学」、「民俗学」、「歴史学」、「ジェンダー研究」、「精神分析」など多岐に渡るが、特に重視したのは「パフォーマンス理論」と「社会科学」の交差であり、両領域は7つの点で重なり合っていると述べている(Schechner, 高橋訳, 1998)。7つの点とは、「①

日常生活におけるパフォーマンス、②スポーツ、儀礼、遊戯、公の儀式、③コミュニケーション理論／記号学、④行動学、⑤精神分析と精神療法、⑥民族誌学と先史学、⑦行動の理論としてのパフォーマンスの統一的理論の構築」である（Schechner, 高橋訳, 1998, pp.2-3）。この学際性は今日においても受け継がれているパフォーマンス研究の大きな特徴のひとつである。

また Schechner は、「パフォーマンスとして (as performance)」捉えられるものと「パフォーマンスそのもの (is performance)」を区別することで、どのようなイベント、行為、項目、行動であっても分析可能なものとして捉えることが可能であるとしている。これは、演出家でもある Schechner ならではの鋭い指摘である。Schechner が重視したのは「行動の再現」という概念であり、それは「私が他の誰かのように振る舞うこと」であるが、その「他の誰か」とは「異なる存在としての私／異なる感情を持つ私」のことでもある（Schechner, 高橋訳, 1998）。これは例えば、昨日の振る舞いを思い出し、今日また同じ行動を取る場合などが当てはまる。また、仕事中にその職のプロフェッショナルとして振る舞う場合や、子どもを叱る場合なども同様である。

以上のように、様々な学問領域からの示唆を受けて発達してきたパフォーマンス研究であるが、端的に言えば社会学における Goffman の言説を受けて、Schechner がその体系を整備した学問であろう。本論文に直接的な示唆を与えた佐藤（2003）、高山（2006）らの研究も、この流れを汲んでいるものである。

第 3 節 日本におけるパフォーマンス研究

1979年にニューヨーク大学でその歴史をスタートさせたパフォーマンス研究であるが、その第1期生として入学し、そして日常生活における“パフォーマンス”の概念を日本へ導入したのは佐藤（2003）である。ま

た高橋（2011）も佐藤に続いてニューヨーク大学でパフォーマンス研究を学んだ日本人のひとりである。佐藤と高橋は帰国後、それぞれの素養を活かす形でパフォーマンス研究を発達させてきた。佐藤の研究は心理学との結びつきが強く、より“実学”的な内容で、日常生活における人間関係づくりや非言語的パフォーマンスに関する多くの論文を発表している（佐藤，1996，1997，2003，2005など）。高橋は文化的パフォーマンスに関心が強く、ノースウエスタン大学で学んだ鈴木らと共に「批判的カルチュラル・スタディーズ」（高橋，鈴木編，2011）としてのパフォーマンス研究を展開している。これら2つの流れが現在日本において活発に研究活動の行われているパフォーマンス研究の領域であるが、本論文における研究テーマである“中学校教師のパフォーマンス”に対してより深い関係性を示すのは、佐藤によって日本で発達したパフォーマンス学である。

“パフォーマンス”という言葉を「日常生活における個の善性表現」（佐藤，2003）と定義し、また科学的分析が可能な学問であるとして日本でパフォーマンス学を立ち上げた佐藤は、1989年に株式会社国際パフォーマンス研究所（以下、IPA）、1992年に国際パフォーマンス学会（以下、IPRA）、1994年に佐藤綾子のパフォーマンス学講座（以下、SPIS）、1997年にIPRAの運営母体として社団法人パフォーマンス教育協会（以下、IPEF）を設立し、医療、政治、ビジネス、教育などの分野において精力的な研究・普及活動を展開している。

佐藤の提唱するパフォーマンス学の特徴は、“学際学問”かつ“実学”であると考えられる。学際性に関しては、アメリカにおけるパフォーマンス研究の誕生以来変わらぬ特徴である。また実学性に関して佐藤は、「この分野が単に机上の理論構築に偏することを避けて日常のパフォーマンスを研究対象とする」（佐藤，

2003, p.38) としてその重要性を強調している。IPRA も、実学としてのパフォーマンス学を確立するために設立されたものである。

また佐藤のパフォーマンス学のもうひとつの特徴として、科学的な研究手法が挙げられるだろう。佐藤は、研究の開始から一貫して科学的検証、特に数量的・統計的手法にこだわった論文を発表し続けている。特にパフォーマンスを教授するということに関しては、1996年の「パフォーマンス教育に関する試論(1): 言語表現及び非言語表現の学習による変化について」、1997年の「非言語表現を学ぶ目的とパフォーマンス教育の効果に関する自己認識の関係について」という研究論文を挙げることができる。両論文とも、パフォーマンス学を教授したことに対する効果というものにこだわり、詳細な分析と検証を行っている。佐藤は実験群と統制群を設けて、それぞれのトレーニング前後の値に有意差検定を用いることでパフォーマンス学を教授した際の効果を科学的に検証している。また、パフォーマンス学を学ぶ目的に関しては因子分析を用いて目的を分類している。これらの論文以外にも佐藤は統計的な分析を用いてパフォーマンス学の有効性を検証し、それらは『人間関係づくりにおける非言語的パフォーマンスの研究』(佐藤, 2003)にまとめられている。佐藤の研究成果は日本におけるパフォーマンス学の先行研究として多くの論文に引用されており、そのことからその重要性がうかがえる。

佐藤による IPRA 設立により、日本においては異なる領域に属する研究者たちによる多角的なパフォーマンス研究が進められることとなった。パフォーマンス学において特に強調される要素が“実学”であるということもあり、研究者の内訳も多種多様なものとなっている。例えば IPRA が発行している機関誌『パフォーマンス研究』および『パフォーマンス研究』への投稿者を見るだけでも、大学教授、教師、スクールカウンセラー、臨床心理士、医師、歯科医、介護支援専門員、事業

家、会社員、プログラマー、俳優、歌手、ヨーガスタジオ代表、舞踊家など多岐に渡る。このことから、日本におけるパフォーマンス学が実学として広く普及されてきたことは一目瞭然である。

本論文における研究的関心は、パフォーマンス研究領域における“実践的内容”である。従って、日本において実学的発達を遂げたパフォーマンス学の先行研究は非常に有益なものである。

第 4 節 パフォーマンス学の知見

performance studies の内容をそのまま継承した上で佐藤によって日本で発展したパフォーマンス学は、前節でも指摘した通りより実学的な内容を深めた。本節ではその内容をより具体的に紹介すると共に、本研究との係わりが深いと思われる内容を探っていくこととする。

1980年に日本で研究を開始した佐藤は、まずパフォーマンス学を自己表現のサイエンスとして成立させるために、先行研究から得られた知見を整理、統合し、さらに各専門用語を定義した。

“パフォーマンス”とは、先述の通り Goffman の知見を基に概念化された言葉である。日本においてはまずその定義に Goffman のものが採用され、「日常生活における個の提示 “presentation of self in everyday life”」(Goffman, 1959) とされた。しかしながら、日本においては“演じる”ということに対して“みせかけ”や“まやかし”といったネガティブなイメージがつきまとうことから、定義の変更が必要とされた。そこで佐藤は、「教育的理念の必要性」、『表出者の「善性」の本質的重要性に関わる知見の必要性』、「日常におけるパフォーマンスの意図性における善性と悪性の区分の困難さへの配慮」、『日本人の人間関係における「かかわり」あるいは「縁」重視の哲学との関係』(佐藤, 2003,

pp.40-41) という 4 つの理由に基づき、パフォーマンスの定義を「日常生活における個の善性表現」(佐藤, 2003) と改めた。

パフォーマンス学において我々人間は、performativity をもってパフォーマンスを遂行する“パフォーマー”として捉えられる。我々は一人ひとりが相手にメッセージを発信する存在であると同時に、相手から発信されたメッセージを受信する存在でもあるのである。その立場は毎秒刻々と変化するものであり、パフォーマンス学においては「相互的オーディエンス」として説明されている。また、我々がパフォーマーとして対人的相互作用を展開する場を「表舞台 (on stage)」、部屋に一人きりでいる時など対人的相互作用の展開されない場を「舞台裏 (back stage)」であるとしている。舞台裏では「自己分析」「オーディエンス分析」「ステージ分析」「トレーニング」「リハーサル」などが行われる (佐藤, 2003, p.47)。このように“場”と“かかわり”の構図を明確に設定することで、我々の振る舞いを観察、分析、訓練可能なものとして捉えることが可能となるのである。

佐藤が人間のパフォーマンスの中でも特に重視したのは“非言語的パフォーマンス”である。人間のパフォーマンスは言語的パフォーマンスと非言語的パフォーマンスに分けられるが、対人関係において非言語的パフォーマンスがいかに重要であるかについて、佐藤は“好意の総計”を用いて説明している。「 $A_{Total} = 0.07 A_{verbal} + 0.38 A_{vocal} + 0.55 A_{facial}$ 」(Mehrabian & Weiner, 1967; Mehrabian, 1972, p.108) というアメリカにおける研究結果を日本において再検証した佐藤によれば、日本における好意の総計は「日本人の感情伝達における好意の総計 = (言葉) 0.08 + (音声) 0.32 + (顔) 0.60」(佐藤, 2003, p.104) であるとしている。これは、人間が相手に対して好感を覚えるか否かは言葉そのものの意味内容ではなく、どのような表情でそ

の言葉を発しているか、またどのような言い方でその言葉を発しているかに左右されるということを示している。このことから、言語の正しい使用は当然のこととしながらも、対人関係における相互作用においては非言語的な自己表現がより重要であり、またこれまで非言語的な自己表現に関する関心が高くなかったことから研究の余地が残されているのではないかというのが佐藤の主張である。

佐藤のまとめた非言語的パフォーマンスの内訳は以下の通りである。

NVC この内環境と時間などの人以外の要素を除く、人に関わる要素

1. 音声的要素：周辺言語（パラ・ランゲージ）

- ・ 声の高低
- ・ 話の間

2. 動作的要素（キネシクス）

(1)身体動作

- ① 顔の表情（目の動き、眉の動き、口の形）
- ② 視線（まばたき、凝視の方向、凝視の間、瞳孔の拡張）
- ③ 指、手、腕の動き、腕組み
- ④ 姿勢（向き、傾き、立ち方）
- ⑤ 首のうなずき、かしげ方
- ⑥ 身体全体の移動時間
- ⑦ 足の動き、開き方

3. 外見的要素

(1)身体的特徴・体重（体重のコントロール）

(2)人工物（アドーンメントとオブジェクティブックス）

- ① 服装
- ② 装身具
- ③ 持ち物

（佐藤，2003，p.45）

これらの要素を訓練の可能なものとするためには、それぞれの適当な距離、時間、方法などの目安や必要である。それは換言すれば、人間がどのような非言語的パフォーマンスに好感を覚えるのかという問題であり、佐藤は「親和葛藤理論 (affiliation conflict theory)」を用いてその適切な基準を探った。親和葛藤理論のパフォーマンス学への応用として、佐藤は「ある人の非言語的な行動に表された親密さが、快適なレベルからずれた場合には、(a)スマイル、(b)対人距離、(c)アイコンタクト、(d)話題の親密性の調整相補的な行動をとることによって、調整をはかろうとするものである」(佐藤, 2003, p.59)として、先行研究を基に日本人を対象に実験を行った。

その結果、対人距離に関しては「113cm」(佐藤, 2003, p.76)、アイコンタクト量に関しては「全体の対話時間の43%、1分間あたりならば26秒」(佐藤, 2003, p.101)という日本人における平均値を導き出した。対人関係における相互作用を数値化し訓練に結び付ける科学的な研究は、縁や和を重んじる日本社会においては発展してこなかったものである。しかし佐藤は科学的手法、数値化というものにこだわった研究を行うことで、日常生活におけるパフォーマンスというものの一般化を目指したのである。

人間の表情に関して、パフォーマンス学においては特に「笑顔 (スマイル)」についての研究が進められてきた。パフォーマンス学における表情分析に最も影響を与えたのは Ekman & Friesen (1975) らの研究である。佐藤は Ekman & Friesen らの先行研究に加えて、日本人特有の表情に関する考え方を仏教の「和顔愛語」という思想を用いることで説明している。また、表情を意図的にコントロールすることが能動的なパフォーマンスであるのか、感情が無意識的に表情を形成するのかについては、Goffman のいう「give」と「give off」(Goffman, 1959) の概念に通じるものであるとし、そ

のどちらもが人間の演技性、performativity の範疇の内にあるものとして捉えられるのである。

以上のような佐藤の研究活動により、パフォーマンス学の基礎地盤は整備された。それらの内容は一定の一般性を有しており、その後、医療、政治、ビジネス、教育の分野において普及活動が展開されるに至ったのである。

第 5 節 日本におけるパフォーマンス教育の現状

1. “パフォーマンス教育”の定義

我が国において様々な領域に跨り研究と普及が成されているパフォーマンス学であるが、本研究において最も関連の深い領域は教育におけるパフォーマンスの中の“パフォーマンス教育”に関するものである。しかしながら、現状においては“パフォーマンス教育”という言葉の定義は曖昧であり、広義にも狭義にも安易に用いられている傾向がある。なぜならば、“パフォーマンス教育”という言葉の解釈には 2 通りのパターンがあり得るからである。

加藤は、「この『パフォーマンス教育』を私は次の二つの意味を含むと考えている。『パフォーマンスを教育する』という意味と『パフォーマンスで教育する』という意味である。」(加藤, 1998, p.52) と端的に指摘している。加藤が指摘している前者の意味は、“パフォーマンス学の知見及び実践的な内容を他者へ教育する”という意味であり、後者の意味は、“教育者がパフォーマンス学の知見を用いて生徒及び学生に教授する”という意味である。

本論文では加藤の指摘を踏まえて、パフォーマンス学を他者へ教授することを“パフォーマンス学を教授する”、パフォーマンス学の知見を使用して何らかの教育行為を行うことを“パフォーマンス学で教授する”と記述する。それに伴い、前者を“パフォーマンス学

の教育”、後者を“パフォーマンス学による教育”と記述することとする。

2. パフォーマンス学の教育

日本においてパフォーマンス学に関連する論文がまとめられている主なものは、IPRA発行の機関誌『パフォーマンス研究』および『パフォーマンス教育』である。筆者は、これまで発行された『パフォーマンス研究』および『パフォーマンス教育』の中から“パフォーマンス教育”に関する論文を全て精読し、その分類と現状の分析を行った（山方，2015）。

(1) 社会人におけるパフォーマンスの教育

パフォーマンス学において、パフォーマンスの実態や教育的効果を科学的に検証した例は決して多くない。しかし、我が国におけるパフォーマンス研究の第一人者である佐藤は、研究の開始から一貫して科学的検証、特に数量的、統計的手法にこだわった論文を発表し続けている。特にパフォーマンスを教授するという点に関しては、1996年の「パフォーマンス教育に関する試論(1): 言語表現及び非言語表現の学習による変化について」、1997年の「非言語表現を学ぶ目的とパフォーマンス教育の効果に関する自己認識の関係について」という研究論文を挙げる事ができる。両論文とも、パフォーマンス学を教授したことに対する効果というものにこだわり、詳細な分析と検証を行っている。佐藤は実験群と統制群を設けて、トレーニング前後の値に有意差検定を用いることでパフォーマンス学を教授した際の効果を科学的に検証している。また、パフォーマンス学を学ぶ目的に関しては因子分析を用いて目的を分類している。これらの論文以外にも佐藤は統計的な分析を用いてパフォーマンス学の有効性を検証し、それらは博士論文『人間関係づくりにおける非言語的パフォーマンスの研究』（佐藤，2003）にまとめられて

いる。

佐藤の研究は社会人を対象にしたものから学生を対象としたものまであり、研究分野も研究対象も多岐に渡る。しかしながら佐藤のグローバルな視点、国際情勢とビジネスシーンの最先端に目を光らせ続ける研究の基本姿勢は、社会人教育に主眼を置いたものである。根拠としては、国際パフォーマンス学会の年次大会で開催されるワークショップに参加する者の多くは社会人であり、また SPIS の受講者も基本的には社会人であることが挙げられる。

佐藤の他に、中村（2006, 2007）は構成的グループエンカウンター（SGE）を手法としたパフォーマンス教育の方法論を提案・実践し、報告している。

山崎（1997）は学校教員を対象とした学校カウンセリング研修をパフォーマンス学的活動と捉え、その実践内容を報告している。

谷口（2002）はプレゼンテーション技法に注目したパフォーマンス教育の実践報告をしている。谷口の実践は短期大学においてではあるものの受講者の70%は社会人であるため、社会人対象の研究の一環として位置付けられる。

鈴木・大島（2013）は保育士に対してパフォーマンス学に基づく教育を行うことで保護者への支援の質を向上させることができるのではないかと考察した。

社会人を教育対象とした研究論文及び実践報告は以上である。どちらかといえば実践に主眼が置かれ、佐藤の実証した内容を次々に実践し、展開していく方向へと進んでいるように思われる。

(2) 大学におけるパフォーマンスの教育

『パフォーマンス研究』、『パフォーマンス教育』への投稿者には大学教員が多く、大学におけるパフォーマンス教育に関する論文、実践報告の多くは大学教員

によって投稿されている。それらはパフォーマンス学による教育も含むが、多くは大学の授業において学生にパフォーマンス学の知見を習得させようという試みである。

大学、短期大学などで実際にパフォーマンス学の知見を授業として展開している研究者には、小川（1996）、宮本（1996）、久次（1999, 2000）、谷口（2002, 2006）、佐藤（2003 他）、立花（2007）、庄子（2009）などが挙げられ、それぞれ実践的なパフォーマンス教育の内容や成果を報告している。

小川（1996）と久次（1999, 2000）は短期大学における学生へのパフォーマンス教育の実践報告を行っている。小川は科目名『表現技術』の授業の中で、佐藤の先行研究に基づいたコミュニケーションスキルの養成を、久次は科目名『生活表現Ⅲ（パフォーマンス）』の授業の中でこちらもまた佐藤の先行研究に基づいた実践を行っている。

宮本（1996）は短期大学における秘書教育の中で接遇ロールプレイングを採用し、その内容をパフォーマンス学と捉えて実践報告を行っている。

谷口（2006）は、大学において科目名『人間力セミナー』の授業の一環として行われた話し方と聴き方に関する教育を実践し報告している。

立花（2007）は、短期大学において科目名『現代社会と人間「パフォーマンス学入門」』の授業の中でパフォーマンス学を教授している。

庄子（2009）は体育大学において科目名『「全学教養演習」自己表現力』の授業の中でパフォーマンス学に基づく教育を実践し報告している。

これらは教育効果の詳細な検証というよりは実践報告的な内容が強い。多くは、“実践報告”や“教育レポート”という区分で発表されている。

研究を概観すると、大学においてはパフォーマンス学の知見を授業内容に組み込むことが可能となっ

ていることが窺える。

(3) 高等学校におけるパフォーマンスの教育

高等学校におけるパフォーマンス教育の中で、特に“パフォーマンス学の教育”に関する実践的な報告をしたのは今野（1994, 1998, 1999, 2000）である。私立常盤木学園高等学校の教諭である今野は、常盤木学園に『パフォーマンス』という授業が新たに新設され運営されていく実情を定期的に報告している。パフォーマンス教育を考える際に、高等学校に“パフォーマンス”の名を冠した科目が設置されたことは、我が国におけるパフォーマンス学史を語る上でも重要な出来事である。

佐藤の手法を踏襲し、対象を社会人から高校生へと変化させて研究を行ったのは高山（2006, 2008）である。高山の論文は佐藤のものと同様に、統計的な手法を用いている数少ない論文として、今後のパフォーマンス教育研究において重要な文献であるといえる。特に、佐藤の研究において大学生までであった実験対象を高校生まで引き下げ、かつ科学的根拠に基づくデータを発表した功績は大きいといえよう。高山は既存のドラマ教育をベースとしながらも、現代の青年像を発達心理学の知見から指摘している。さらに、パフォーマンス学の知見を拡大し、高校生を実験群としてトレーニングの有効性を検証し実践している。高山の教育の目的は、「より社会化された個の育成」（高山, 2006）である。したがって、“パフォーマンス学の教育”と“パフォーマンス学による教育”が均等に配分された研究であるといえよう。

(4) 中学校におけるパフォーマンスの教育

中学校におけるパフォーマンスの教育に関する研究報告は、残念ながら現状では発表されていない。しかしながら、管理職である学校長は教師のパフォーマンス

ス能力の重要性と必要性にいち早く気が付いており、その証拠に2013年5月8日には東京都の江戸川区中学校教育研究会には講師として佐藤が招かれ、「学級で生かすパフォーマンス心理学」という公演が行われている。この研究会は主幹以上の管理職が参加するものであり、この日、約700名の現役教師が参加をし、パフォーマンス学に対する理解を深めたようである。

『パフォーマンス研究』および『パフォーマンス教育』において中学校、中学校教師に特化した研究報告は未だなされていないが、書籍という形ではいくつかの発表があるため、その内容に関しては次節において詳述する。

3. パフォーマンス学による教育

本節ではパフォーマンス学を教員などが実践する際、または授業の手法にパフォーマンス学に依拠した内容を組み込むことで対象への教育効果を高めようと試みた文献を整理する。

(1) パフォーマンスで授業を運営する

パフォーマンス学を教員自らが有効に活用することで魅力的な授業を実践しているのは大島（2007, 2010）である。大島は、2007年に非定型ロールプレイを採用した授業を実践し、2010年には大学生の座席選択に関する調査結果を報告した。SPISの講師を務める大島は、大学においてパフォーマンス学の知見を利用して教育を行う、“パフォーマンス学による教育”の実践者の第一人者であるといえる。

(2) 英語教育におけるパフォーマンス

我が国におけるパフォーマンス研究の早い時期からパフォーマンスとの強い関係性を指摘されてきたのが“英語教育”の分野である。主な研究者は向笠（1994,

1997)、大川(1995)、浅岡(2000)などである。

向笠は米国の先行研究を基にドラマ・メソッドを紹介し、日本人向けのオーラル・コミュニケーション能力養成の手法としてドラマ・メソッドとパフォーマンス学の知見を組み合わせた授業を実践し報告している。1997年には Story Reproducing Performance の効果を検証している。

大川は大学英語教育における speaking 能力養成の必要性を指摘し、米国での先行研究を基に日本人向けの英作文実践演習方法や即興で speaking ができるための訓練を考案、実践している。

浅岡は英語教育の視点からパフォーマンスを捉え、学習者に必要な英語スキル、学習者要因の変化と多様性、評価、メタ認知ストラテジーの4点に関して考察している。

三者共に共通しているのは、現代の英語教育はこれまで行われてきた読み書き中心の方法では不十分であり、コミュニケーションスキルとしての英語運用能力の養成が必要であると認識している点である。そして、パフォーマンス学の知見が重要かつ実践的であるという観点から論が展開されていることも共通している。

4. パフォーマンス教育として捉えられるべき領域

(1) IT時代のパフォーマンス

石原ら(2008, 2009)は携帯電話やメールを使用したコミュニケーションもパフォーマンス学の一領域であるとして研究を行っている。2008年の論文では、メールによるコミュニケーションは殺伐としているという既成概念をアンケート調査により覆し、メールをやとりとする者同士には「暗黙の規範」と「思いやり」が存在することを明らかにしている(石原他, 2008)。そして2009年には「ありがとう」をメールでどのように伝達するのかを調査し報告している(石原他, 2009)。

今後ますます発達していくであろう IT 技術を利用

したコミュニケーションは、やはりパフォーマンス学の一領域としても研究されてよいであろう。メールにおいて最も重要視されているのは絵文字、顔文字、記号、画像の使用である（石原ら，2009）。これらのアイテムは、送り手の表情が相手に伝達できないというメールのマイナス要素を払拭するためのものであり、相手にこちらの意図を正確に伝えようという試みの1つであると考えることが可能である。

(2) ディベート教育

板場・松本など（1996，1997）はスピーチ・コミュニケーションとディベートに関してパフォーマンス学的に考察を行っている。板場らの論文が提出された1990年代後半においては、まだスピーチ・コミュニケーションに関してもディベートに関しても我が国においては市民権を獲得していなかったようである。板場らは論文において活発に議論を行うことの重要性を訴えている。

現在、スピーチ・コミュニケーションもディベートも1990年代後半に比べればその重要性は国民レベルで認知されているであろう。事実、ディベート（集団討論）は公立高等学校推薦入試の試験課題となっている程である。

5. まとめ

日本におけるパフォーマンス教育に関する研究領域においては、“パフォーマンス学を教授する”ということに関心が高く、先行研究も豊富であることが分かった。“パフォーマンス学で教授する”ことに関してはほとんど実践的内容であるため、それが研究報告として論文にまとめられる事例は多くないようである。また、本研究の主な関心である“パフォーマンス学で教授する人のための研究”ということになると、先行研究はほとんど見当たらないのが現状である。

そこで次節では、先行研究から得られた知見を教育の現場で活かすこと可能性、また教育の現場、教師の振る舞いというものをパフォーマンス学の視座から捉えた場合の“場”と“かかわり”について詳述する。

第 6 節 教育現場におけるパフォーマンス教育の可能性

日本において、パフォーマンス学は心理学との結びつきをより強めた。そして研究の対象を日常生活における人間の演技性に定めることにより、芸術における演技研究とは明確に区別された。そして研究の初期段階においては社会人および大学生を、現在においては大人から子どもまですべての年代を対象とした研究が展開されている。

その中で、教育現場におけるいわゆる職業演技的な振る舞いに関する研究については、前節において詳述した通りの成果が報告されてきた。それらは佐藤の先行研究におけるパフォーマンス学の知見を応用する形で、実践報告形式で発表されたものである。

では、そもそもパフォーマンス学においては学校という場を、または教師の自己表現をどのように捉えているのであろうか。本節では、その知見を整理すると共に、さらなる研究の可能性について考察する。

1. 教育現場における“場”と“かかわり”

ひとことに教育現場といっても、小学校、中学校、高等学校、大学、専門学校など様々である。しかしながら、そのどれにも共通しているのは、教師・講師が生徒・学生に対して教授を行う場、つまり“教室”があるということである。“場”と“かかわり”という概念を重視するパフォーマンス学においては、まずそれらに該当する対象を明確に設定することが重要である。

佐藤は、『「パフォーマンス心理学」は、教室をステージとし、教師を脚本家であり演出家であり、演者で

ある、三位一体の表現者としてとらえていきます』(佐藤, 2010, p. ii) とし、“場”の設定を明確に行っている。

この“教室”をパフォーマンスの“場”とするということに関して異論はないであろう。しかしながら、“教室だけ”がパフォーマンス遂行の場であるかといえれば疑問が残る。なぜならば、対人場面における個人の振る舞いがパフォーマンスであるのならば、学校においては教室以外にも対人場面の発生する場は多いからである。それについて佐藤は、『教室が、舞台上「オンステージ」。そして、先生が学校を出て、子どもたちの視界の外に出る時、そこが舞台裏「オフステージ」となります』(佐藤, 2010, p. ii)、「教師の一日はドラマのステージだ」(佐藤, 2012, p. 5)と述べている。そこから明らかとなる事実は、教師のパフォーマンスの場を設定するものは“学校の敷地内”という場所的な要素でも、“勤務時間内”という時間的な要素でもなく、正確には“子どもたち(生徒)の目”という対人的要素であるということである。もちろん、学校の敷地内に居る時、勤務時間中である時、教師は教師としてふるまうべきである。しかしながら、例えば休日に街を歩いている時に生徒と遭遇した場合などはどうであろうか。プライベートな態度で接しても良いのだろうか。

パフォーマンス学の答えは、例え休日であっても生徒の視界に入っている時は教師として振る舞うべき、である。なぜならば生徒の視界に入っている時、そこはいつでもどこであっても教師にとってのオンステージとなるからである。この事実から分かるのは、教師のパフォーマンスというものは、例えば教室における授業法などという教授テクニックなどの職業的スキルだけに留まらず、日常的な対人的態度やパーソナリティ、社会的アイデンティティまでも含んだ総合的なものだという事である。他のパフォーマンス学研究者の主張を見ても、それは共通認識として共有されている

ものであることが窺える。

“場”が明らかとなれば、おのずと“かかわり”の内容も明らかとなる。教師の一日がオンステージであるならば、その中で相互作用を行う相手が“かかわる相手”である。具体的想定されるのは“生徒”、“保護者”、“同僚”教師、校長などの“上司”が基本的なものであるだろう。しかし、本研究においては教師の対人的パフォーマンスの相手を“生徒”に限定しているため、本節では“対生徒”を想定した教師のパフォーマンスとしての“かかわり”に関して論ずることとする。

パフォーマンス学研究を行っている現役の教師達は、(a)“素晴らしい人格、知識を有していてもそれが生徒に伝わらなければ意味がない”という点、(b)“子どもは教師を観察し、本心を見抜く天才である”という点、(c)“教師には、生徒の言葉に惑わされずにその裏に隠された本心を見抜く能力が必要である”という点、そして(d)“良きパフォーマンスは対他的にも対自的にも良き効果を生み出す”という点から、パフォーマンス学の必要性を論じている。

(a)に関して岡野は、「どんなによい授業をしても、子どもたちが聞いてくれなければ授業として成り立たないわけであるから、子どもに好かれるというパフォーマンスは、大切ではないかと考える」(岡野, 2012, p.85)と述べ、中嶋は「いくら子どもを思う気持ちが深くても、届けたいという願いが強くても、子どもに伝わらなくては意味がない」(中嶋, 2012, p.113)と指摘し、「表現されない実力はないも同じだ」(佐藤, 1996, p.1)という佐藤の主張を支持している。

(b)に関して橋本は、「子どもたちは、実に教師の心を読み取る天才だと思う。このように率直に口に出すことはなくても、子どもたちは、教師の心模様や機嫌のよしあしに敏感である」(橋本, 2012, p.44)、濱野は「子どもは、教師の声や話し方、表情やしぐさから本能的な感性で教師を分析することができる」(濱野,

2012, p.92) と指摘し、子どもの洞察力の鋭さへの注意を促している。

(c)に関して永井は、「親や教師、周囲の大人が、それらから子どものメッセージをうまく読み取って、適切なかかわり方をすれば、両者の関係はよりよいものになり、子どもの望ましい成長・発達も促されるであろう」(永井, 2012, p.38) と述べ、子どもの非言語的パフォーマンスからメッセージを読み取ることの重要性を指摘している。

(d)に関しては大島が『教師が良きパフォーマーであれば、子どもに好影響を与える「対他効果」と、教師自身に好影響を及ぼす「対自効果」という二つの効果が期待できる。対他効果と対自効果によって、良きパフォーマンスは次の良きパフォーマンスの連鎖を生む。教師は教師としての自信を深め、子どもは生き生きと元気になる』(大島, 2012, p.18) と指摘している。

これらの指摘から、教師と生徒の“かかわり”というものは、愛情や思いだけでは円滑に遂行することが困難であることが分かる。もちろん愛情がなければ教師は務まらないことは言うまでもないが、しかしそれが生徒に伝わらなければ全く意味がなく、また教師自身の自己表現と同様に、生徒の自己表現を正確に読み取る能力も教師には必須であることが窺える。さらに、子どもの洞察力は非常に優れたものであるために、その場しのぎの自己表現では生徒からの信頼を得ることは難しいであろうことが予想される。それはつまり、教師の自己表現は教師自身のアイデンティティと結びついた善性表現でなければならないということである。

2. 教師の自己表現としてのパフォーマンス

教師自身の自己表現としてのパフォーマンスにも様々あるが、パフォーマンス学において重視されるのはやはり非言語的パフォーマンスである。

パフォーマンス学に関する研究が開始されて以来言

われてきたことであるが、これまで学問において人間の非言語的表現が注目されることはほとんどなかった。それは教育に関しても同様である。そのことについて大島は、「①非言語表現の効果は言語表現に比べて曖昧で、有効性にも疑問がある。②表情やしぐさなどは自然にまかせるべき個性であり、戦略的に駆使しようとするのはあざとい」（大島，2012，p.10）という社会的通念による誤解から生じた結果であると指摘し、非言語的パフォーマンスの重要性を説いている。

しかしながら非言語的パフォーマンスの重要性が一般に浸透していなかった時代であっても、人間は自然と非言語的表現の持つ力を意図的に使用してきたとして、高山は以下のような場面を例として挙げている

『たとえば、私たちが子どもに「大事な話」をしようとするとき。私たちは子どもの前にしゃがみ、両手を握る。さらには、視線を合わせるように促す。このとき、子どもたちは、私たちの表情や視線、握る手の力の強さを感じ取る。そして、「大事な話」が始まる前から「これは、ただ事ではない」と、察するのである。私たちもまた、「ただ事ではない」というメッセージを子どもに伝えるために、このような体勢をとっているのではないだろうか』（高山，2012，p.25）

非言語的な表現は、言語的表現と結びつき、絡み合っていて表出されるため、どちらか一方が単独で表出されるという場面はほとんどない。例えば電話やメッセージなどの音声情報でさえも、話の間、声の高低、イントネーションやアクセントなどの周辺言語やノイズによる情報の読み取りが行われるであろう。従って、やはり非言語的パフォーマンスの重要性を無視したパフォーマンス研究は有り得ないのである。もちろん、命令や指示、号令などの一方的なメッセージの発信に関しては言語的パフォーマンスの占める重要性の割合は増すであろう。しかしその場合でさえも、声のボリュ

ームや顔の表情などの非言語的表現からのメッセージの読み取りは確実に行われる上、本研究が対象としているのは相互作用が行われる対人場面における自己表現であるため、その“場”における“かかわり”の要素として重要なのはやはり非言語的パフォーマンスである。

多くのパフォーマンス教育研究者が指摘している教師のパフォーマンスに関する重要要素は(a)視線(アイコンタクト)、(b)表情(スマイル)、(c)身体表現(ポスター&ジェスチャー)、(d)対人距離、(e)周辺言語(パラ・ランゲージ)の5要素である。ただし、大島(2012)などは非言語的パフォーマンスの構成要素7つ(周辺言語、表情・アイコンタクト・スマイル、身体表現、空間の使い方、色彩、モノによる自己表現、タイム&タイミング)全てが重要であるとしている。

(a)視線(アイコンタクト)の役割について、佐藤は「自分の意志を相手に伝えること」、「相手の意志をそこから読み取ること」(佐藤, 1996, p.47)のふたつを挙げている。つまり、相手に自分の意志を伝えることが自己表現であるのならば、教師のパフォーマンスにおいてはこのアイコンタクトこそが対話の入り口であり情報の窓口であるということになる。

アイコンタクトの日本人の平均値は先述の通り「全体の対話時間の43%、1分間あたりならば26秒」であった。その後、佐藤が大学生を対象に実験を行った結果、相手が自分に対して「興味関心を持ってきている」と認識するのは「大体話している時間の60%程度」(佐藤, 1996, p.50)であることが分かった。これは日本人の平均よりも多い値であり、日本人のシャイネスにより必要分よりも平均値が下回ってしまっているのである。つまりそこに改善の必要性が示された結果であるといえよう。高山は高校生を対象に同様の実験を行い、適切な配分は「会話時間の40%」(高山, 2012, p.29)であるという結果を得た。この結果は大学生のものよ

りも値が低く、日本人の平均と同値である。また、連続的な凝視が3秒以上になるとそこに意味性が生じてしまうことも指摘している。したがって教師が生徒と目を合わせる際には、会話時間全体に対する割合に注意すると共に、無意識の凝視に関しても注意を払わなくてはならないということである。

(b)表情については、基本的に笑顔（スマイル）を重要な要素として扱っている。笑顔の効果として、佐藤は「①親しまれる、②生徒の警戒心を解く、③生徒のやる気を起こす」（佐藤，1996，p.170）という3つを挙げている。また、その種類は4つあるとして、「①サニーサイドの笑い」、「②防御の笑い」、「③攻撃の笑い」、「④無価値化の笑い」（佐藤，1996，p.54）に分類し、②～④を社交的な笑いとして捉えている。社交的な笑いであるということは、トレーニングによって意図的に制御することが可能な笑いであるということである。また、笑顔は親和表現の典型であるとしている。つまり、教師が生徒に対して親密感情を伝えたい場合には、笑顔が欠かせないということである。

(c)身体表現の内容には様々あるが、パフォーマンス学においては姿勢を“ポスチャー”、動作を“ジェスチャー”と呼び、区別して捉えている。

教師は生徒のモデルとして良き姿勢で居ることはもちろんだが、対話の場面を想定すると、相づちなどの細かな非言語的パフォーマンスが対話を展開させていることに気が付く。パフォーマンス学において、相づちは“言語調整動作”に分類される。この中には、「へえ」「それで？」「すごいね」などの短い言葉も含まれる。それらの言葉にはほとんど意味性が含まれないが、相づちを打つことによって会話にリズムが生まれ、話題が発展するのである。この言語調整動作を誤ると、会話は上手く継続せず、相手に対して不満や不信感を覚える結果となってしまうこともある。そのことについて、大島は「私たちが話を聞いてもらえていないと

感じるときは、相手の非言語的な反応と言語的な反応が不一致であるときが多い」(大島, 2012, p.23)と指摘している。つまり、「すごいね」と言っているのに時計を見ていたり、「それで？」と話を促しているにも関わらず眠たそうな目をしている場合がそうである。多忙を極める教師という職業であるが、作業をしながら生徒と話したりするような“ながら対話”は極力控えるべきであろう。

(d)対人距離に関しては、“相手に近付けば良いだろう”と思われがちだが、実はそう単純なものではない。対人距離を4つに分類したE.Hallは、それぞれ「密接距離」、「固体距離」、「社会距離」、「公衆距離」(Hall, 1966, p.162)と名付けた。距離はそれぞれ「密接距離(0cm~45cm程度)」、「固体距離(45cm~120cm程度)」、「社会距離(120cm~360cm程度)」、「公衆距離(360cm以上)」である。Hallの説を基に佐藤が日本で調査した結果によれば、日本における対人距離は、女性でそれぞれ「62cm、74cm、108cm、118cm」、男性で「60cm、72cm、89cm、108cm」であり、密接距離に関してはアメリカ人よりも遠く、公衆距離に関してはかなり近いことが分かった。佐藤はこの結果について、「日本人のように、小さな国にほとんど単一に近い民族が込みあって暮らしていると、どうしても対人距離は短くなる」(佐藤, 1996, p.57)という見解を示している。

さて、その対人距離であるが、これは心理的な距離とイコールであることが指摘されている(大島, 2012)。つまり、親しい相手との距離は近くなり、他人との距離は遠くなるということである。対人距離に関しても親和葛藤理論が働いているのである。すると、“子どもと話すときは少し屈んで視線を合わせた方が良い”という一般論は、一方で危険をはらんでいるということになる。心理的に近い子どもが相手であれば問題のない良き行動となるが、心理的に距離のある子どもが相手の場合は心的離反による回避行動を招く結果とな

る。その点に注意して、生徒の反応を良く観察し、生徒ごとに異なる適切な対人距離を見極めながら親密表現を伝達することが重要である。

(e)周辺言語（パラ・ランゲージ）とは、声の高低、ボリューム、速さ、アクセント、息漏れなどの音声に関する要素の総称である（佐藤，2014）。周辺言語は、言語に付随するものであるが言語そのものではないため、非言語表現として扱われる。例えば、「今日の日直は誰？」という言語表現について、大きな声で怒鳴るように発声した場合と、柔らかな声で優しく発声した場合とでは、言語は同一でもそこに込められたメッセージは異なるであろう。周辺言語は言語表現であると誤解されがちであるが、完全に非言語表現なのである。先述した“好意の総計”においては声（vocal）に相当するのが周辺言語である。好意の総計においても、やはり声は“言語そのもの”とは区別して捉えられているのである。

教師の周辺言語に関して、日野は「声がボソボソ的かつ抑揚のない一本調子」、『「ま！・えー・そのー」など内容に関係のない感嘆詞の繰り返し』などの教師にしばしば見られるマイナスポイントを指摘し、その原因として教師の教授する対象者が基本的に年下であり上から目線が通用してしまうこと、プレゼンテーションをしているという意識の希薄さなどを指摘している（日野，2012）。これは、教師が自身のパフォーマンスに対して無頓着であるという厳しい指摘であろう。橋本も同様に、「子どもたちと共にいるときの立ち居ふるまいのすべての中から、教師は言語外に多くのメッセージを伝えている。そのことを、教師自身がかつと自覚し、意識する必要があるのではないか」（橋本，2012，p.45）と指摘している。

いわゆる口癖などは修正が困難である場合が多い。しかしながら、自身の癖に気付き、意識的に改善しようとすることからトレーニングは始まる。パフォーマ

ンス学の基本は、“自己発見”、“自己強化”、“自己表現”である。周辺言語という細かな非言語表現に関しても例外ではないであろう。

3. 生徒の内面を見抜く

パフォーマンス学においては、我々人間はパーフォーマーであると同時に相互的オーディエンスでもある。したがって、教師は自身の自己表現を生徒に表出する存在であると同時に、生徒の自己表現を受容する聴き手の存在でもあるのである。

生徒の非言語的パフォーマンスに注意して相手を観察することで生徒の内面を見抜くことが可能であることは多くのパフォーマンス教育研究者が指摘している。

佐藤は、「教師が自分を的確に演出するためには、その大前提として子どもが何を考えているかを的確に読み取る必要がある。それには、第一に子どもが持っている言語および非言語のコード（記号）を正確に知っておくことが必要である」（佐藤，2012，p.6）と指摘している。

『例えば、子どもが「べつに」というたった三文字の言葉しか発しなかった場合でも、その「べつに」というコードは、何を意味しているのか。A君が「べつに」と言いながらニコニコしている。これはきっとよいことがあったに違いない。B君が「べつに」と言って目をふせた。もしかしたら陰にいじめがあるかもしれない。このように子どもたちが自分の思いを何らかのコードにのせて発信している真意をいち早く読み取り、それに最もふさわしいフィードバックを返していく。これが教師の教室における具体的なパフォーマンス能力の基本であろう。』

（佐藤，2012，p.6）

子どもも教師と同じ人間であるから、使用する非言語的パフォーマンスの要素は同一のものである。言語

コードに関しては“jk”、“hk”、“とりま”、“ダルがらみ”などの略語や隠語、ネットスラングを基本とした若者言葉が多用されるため、教師のものとは異なる可能性が高い。しかし、非言語コードは同一である。したがって、生徒を理解するためには、前項に列記した非言語的パフォーマンスと同じ内容を丁寧に読み取っていけば良いのである。

大島は、「視線」、「態度」、「動作」から生徒の情報を取得することで、相手の心理を読み取ることが可能であるとしている（大島，2012）。

生徒の「視線」の動きに関しては、その動き方から生徒の心理を読み取ることが可能であるという。具体的には、「横への視線移動」は「自信のなさ」、「上への視線移動」は「過去を回想している時」、「下への視線移動」は「思考しているとき」、「視線を合わせる」時には「こちらに関心を持っている」、「視線を避ける」時には「相手とかかわりたくない」、「まばたき」が増えた場合には「本心で話されていない」と判断することが可能である（大島，2012，pp.19-20）。

「態度」に関しては「①対人距離」、「②姿勢、歩幅」、「③声」から情報の取得が可能であるという。①に関しては教師の自己表現の場合と同様である。②に関して大島は、「自信があるときは背筋や首はピッと伸びて堂々としている。一方、自信がないときは背筋や首が曲がり弱々しくなる。また、気持ちが高揚しているときの歩幅は自ずと大きくなり、気持ちが萎縮しているときの歩幅は小さくなる」（大島，2012，p.21）としている。③に関しても同様に、「明朗で落ち着いた声は説得力を持つ。逆に弱々しい声や甲高い声、早口などは自信のなさを感じさせる」（大島，2012，p.21）としている。

「動作」に関しては「①同調動作」、「②言語調整動作」、「③適応動作」がその内容である。①は好意を持っている相手や尊敬の念を抱いている相手に対して起

こる動作であるため、生徒同士に同調動作が起きている場合には対象生徒たちの人間関係を把握するのに役立つ、また教師自身の行動に対する生徒の反応に同調動作が起こるかどうかで、自身と生徒の関係を把握することが可能となる。②の言語調整動作に関しては教師の場合と同様である。③に関しては、生徒との対話において生徒に適応動作が起きた場合に注意が必要である。大島が「不安感や不信感といったネガティブな感情を抑えているときに、思わずとってしまう動作」(大島, 2012, p.23)であると指摘している通り、適応動作にはネガティブな感情の表出という側面があるからである。教師と対話を行っている際に生徒が貧乏ゆすりをしたりペンをいじり始めたりした場合には、生徒の心理にネガティブな感情が生じていることが予想される。反対に、教師が無意識的に適応動作を起こしてしまった場合には、真意はどうであれ、ネガティブなメッセージが生徒に対して伝達されてしまっている可能性があることに注意が必要である。

人間の自己表現の内容は多岐に渡り、また個別の特徴を挙げればその数は無限である。しかしながら、一般的に情報量が多くまた表出を確認しやすいとされているのは上記のような内容である。最終的には個別対応に頼らざるを得ない教師と生徒のコミュニケーションであるが、一般的特徴は常に念頭に置いて自己表現を選択するのが基本であろう。

4. 教師のパフォーマンス能力向上のための訓練

これまで詳述してきた通り、教師のパフォーマンス能力というものは、自身の自己表現と生徒の自己表現の読み取りに跨るものである。また、佐藤の指摘通り、教師がその場その時に最もふさわしい自己表現を選択するためには、生徒の表出する固有のコードの種類と意味を正確に知っておく必要がある、また正確な読み取り能力というものも必要とされるのである。しかし

ながら、小学生、中学生、高校生では、その発達的特徴や教師および学校に求める要素が異なるため、同一の訓練では周縁生徒に対する個別対応が困難となることが予想される。

現在、教師のためのパフォーマンストレーニングとしてカリキュラムが組まれているものには佐藤（1996）の先行研究があるが、基本的には小学生を対象として想定したものとなっている。

本研究における相互作用の対象は中学生である。小学校1年生と中学校3年生では、全く別の生物と言っても過言ではないほどの差異がある。本研究において“中学校教師のための”パフォーマンストレーニングを考案するためには、中学生の発達的特徴および現代の中学校における諸問題を総括することが必要であるため、次章にて詳述する。

第 2 章 現代の中学生の特徴

本章では、中学生の発達的特徴を整理すると共に、現代のグローバル社会、ネット社会に生きる中学生の自己表現に関する考察を行う。中学校教師のパフォーマンスを論じるにあたり、中学生の基本的な発達的特徴と自己表現の特徴を整理する。教師のパフォーマンスは対象とする生徒によって変えるべきである。そしてそのためには、相手の情報を十分に収集する必要がある。そこで、本章においては現代の中学生に共通の特徴として考えられているものの中から、対人場面における自己表現に注目し、その表出の背景と仕組みについて考察する。

第 1 節 中学生の発達的特徴

1. 身体的発達

既に述べた通り、中学生としての生活は、個人差はあるものの、一般的に青年期の始まりと共に開始される。そして、青年期の前半は思春期として捉えられる期間である。思春期は身体的、精神的に様々な変化の起こる多感な時期であるが、本節ではその内容を先行研究から概観する。

思春期は、肉体的な変化と共に始まる。その内容は、身長や体重の急激な増大、性ホルモンの分泌の活性化による第 2 次性徴の出現、そして初潮や射精の開始などである（滝沢編，2003）。これらの身体的な変化は基本的にはすべての子どもに生じるものである。そしてその変化は、子どもの内面にも影響を与え、内的変化を誘発させる。

思春期における内的変化の内容は、2 つに分けられる。

「第 1 に、自己の基盤である自分の身体の形の変化や、身体の内部から生じる今まで経験したことのない性衝動や運動エネルギーの増大による衝動は、それまで持っていた安定した自己イメージやコントロール可

能だった自分を、大きく揺るがせることになる。」(滝沢編, 2003, p.33)

思春期における急激な肉体的変化は戸惑いを生み、自己同一性の揺らぎを招く。それまで認識していた自己の姿が急激に変化していくのだから、その衝撃は計り知れない。男子の場合では1年で数10cmも身長が伸びる場合も少なくないのだから尚更である。

そして、見た目だけではなく、性衝動や運動エネルギーの増大も甚大な内的葛藤を生み出す。それまでに経験したことのないような、内から沸き起こる衝動は後ろめたくもあり、抗いがたいものでもある。自分のことが分からない、信じられないという経験もまた、自己同一性の揺らぎを招くであろう。

これらの変化による葛藤に直面しながら子どもは新たなアイデンティティを構築していかななくてはならない訳であるが、それが困難である場合も少なくない。その様な場合には、「性や身体に関連した逸脱」、「特有の病理現象」、「情緒面の不安定さ」(滝沢編, 2003, p.33)などのネガティブな兆候が生じるであろう。

「第2に、急激な変化は、その開始の時期が数年異なるだけで、同学年でみると著しい個人差を生むことになる。」(滝沢編, 2003, p.34)

同学年においても、4月生まれの者と3月生まれのものではその成長にほぼ1年間の差があるであろう。それに加え、身体的、精神的な発達には個人差があるため、各個人毎にその成長、発達には必ず差異が生じる。したがって、中学生においては学年毎に一括りで発達を考えることは困難であろう。思春期の発達は、先述の通り急激なものである。数年でなく数ヶ月の違いであっても、その差は大きいことが予想される。

この個人差というものが、思春期の子どもへの扱いをより困難なものにしていることは明らかである。また、近年においては都市化の影響から生じる発達加速現象も指摘されている。

2. 知的発達

小学校と中学校の大きな違いは、定期考査の有無であろう。小学校では単元毎にカラーテストが実施されるが、これは中学校における小テスト的な役割でしかない。中学校においては1年間に5～6回の定期考査が実施されるが、それ以外にも単元毎の小テストや漢字コンテスト、スペリングコンテストなども実施される。小学生と中学生には、やはり知的発達に大きな差があることが予想される。

また、基本的な学習だけに留まらず、思考そのものの発達にも変化がみられる。

「11、12歳を過ぎると、抽象的、論理的思考が可能になる形式的操作期に到達する。身近な現象だけでなく、社会や人類などの立場へ視点が広がる。成人と同水準の思考が可能になり、大人と対等に議論したり、仮説演繹的な思考によって理想的な状態を主張することができるようになる」(滝沢編, 2003, p.34)のである。

この考え方は、基本的な学習の方法にも変化を与えるものである。小学生においては受動的である学習から、中学生においては能動的な学習へと変化するのである(滝沢編, 2003)。これは一般的な発達の特徴であるが、しかし一般的であるからといって全体に当てはまる訳ではない。中学生は全員が能動的に学習に取り組んでいるとは言えないのが現実であろう。また、“分かっているけれど、やらない”という場合も考えられる。

思考が発達すれば、最良の状態、理想的な状態というものを考えることが可能になることは先に引用した通りである。しかしながら、思春期は経験不足の状態でも理想論を振りかざす時期でもある。教師からすれば“それは机上の空論だ”と思えるような理想論を、中学生は平然と言っているののである。しかし、それは他者のみならず自己に対しても向けられるため、ここ

でも内的葛藤が生じてしまう。つまり、自身が思い描く理想の自分と、現実の自分との差異に、矛盾を感じてしまうのである。そして理想主義的な中学生においてはそのような自身の姿が許せず、自己同一性が揺らいでしまうのである。

このような自己同一性の揺らぎを、Erikson (1959) は「アイデンティティ拡散」と呼んだが、Eriksonによればそのような状態は青年期においては標準的なものであるという。

『一体、青年期のような「異常な」段階に、こうした重要な課題を成し遂げる保証はあるだろうか。ここで、あらためて思い出す必要があるのは、青年期の「症状」・発作と、神経症あるいは精神病の症状・発作との間には類似した点があるものの、しかし青年期は病気ではなく、標準的な危機であるということだ。すなわち、自我の強さが動揺しているように見えるが、しかし大いに成長する可能性を秘めた、葛藤の増大した標準的一段階なのである。』

(Erikson, 1959, p.131)

ここでEriksonの言っている重要な課題とは、青年期における達成課題のことであり、それはアイデンティティの獲得である。Eriksonは「子ども期の終わりには、一つに収束しつつあるアイデンティティのすべての要素が最終的に集合し（そして基準から外れたものを放棄する）作業がある」（Erikson, 1959, p.131）としている。

この事実から分かるのは、思春期における発達から生じる葛藤は、さらなる成長、発達および最終的なアイデンティティの獲得に必要な要素であるということである。

3. 人間関係意識の変化

先述の身体的、知的発達に伴い、中学生における人間関係というものもまた、小学生までのそれとはその様相を異にすることが先行研究から明らかとなっている。

心理的離乳期ともいわれる青年期においてまず初めに現れる兆候は、大人の意見や価値観から離れ、自身で物事を考え行動したいという欲求の発現である。

「親と比較的密接な関係にある幼児期や児童期を経て、青年前期頃になると、親には話さない自己の内面を友人には打ち明けるなど、親子関係よりも友人関係がより重視されるようになってくる」(西垣編, 2009, p.54)

思春期の特徴は、自身の準拠集団を友人関係に求める点にある。また、その集団内においては特に同性同士の親密な仲間の規範が重視され、自分たちとは異質なものを排除しようとする傾向がみられる(滝沢編, 2003, p.36)。この異質なものを排除しようとする傾向は、“自分とはまともである”という意識感覚を得るために行われるものであるが、しかしながらその傾向がいじめの土壌を生み出しているとも指摘されている(滝沢, 2003)。

準拠集団としての仲間グループの構成員の選定にも傾向があり、それは“類似性の原則”によるものであることが指摘されている(春木, 菅野編, 2003)。

幼児期から児童期の前半頃において、友人の選択は席や家が近いなどの“近接性の原則”によるものである。やがて“類似性の原則”に従って友人選択が行われるようになるが、才能、性格、容姿、趣味などの要因により友人選択が行われ、仲間グループが構成されるようになるのは小学校4年生頃からである(春木, 菅野, 2003)。

中学生における類似性の原則の要因は、小学生までのものに比べてより内面的なものへと変化する。

「中学生期になってくると、グループ化はより活発になり、それも類似性の原則によるグループの特色が一層はっきりとしてくる。しかも、その共通点というのは、より内面的なものとなり、能力、スポーツ、興味、といった目的性をもったものから、性格、情緒性、家庭環境といったことまでが、類似性の原則によって友人を選ぶ要因になっていく。そして子どもたちは集団に所属することによって自分の地位を保つことができ、反対に集団（仲間）からシャットアウトされることに強い不安をもつのである」

（春木，菅野編，2003，pp94-95）

小学生においては偶然性に支配されていた友人選択の要因であるが、中学生においては相手の情報を収集し、吟味して選択が行われているのである。ここにも、知的発達の影響が及んでいることは明らかである。中学生においては、友人は自分で考えて選ぶものなのである。

異性との恋愛についても、中学生にとっては非常に大きな興味のひとつである。小学生においてでさえ彼氏・彼女が居て当たり前であり、休日にはメイクをして繁華街を闊歩する時代になったとはいえ、異性との恋愛関係は「同性との親友関係の成立が前提となり、少し遅れて発達する」（滝沢編，2003，p.36）のが原則である。恋愛関係と親友関係の違いは「身体的な一体感が伴い、相手への配慮だけでなく利己的で排他的」（滝沢編，2003，p.36）である点である。異性との恋愛関係の早熟化がみられる現代においては、健康な恋愛関係を構築することができないことが予想される。親友関係の経験がないままに異性と恋愛関係を結んだ場合、「身体関係だけが重視されたり、支配・被支配関係のような対等でない関係になる危険」（滝沢編，2003，p.36）性が指摘されているからである。

恋愛関係を結んだ男女は、周囲から孤立しようとする

る傾向がみられる。ポイントは、孤立“してしまう”のではなく、孤立“しようとする”という点である。このような閉鎖的な交際関係に入った際には男女間におけるエチケットが殊更に重要となるが、男女間のエチケットは「学級活動やクラブ活動等の場を通じて、複数的に、しかも開放的に交際していくこと」（春木，菅野，2003，p.96）で自然に学んでゆくものであるため、孤立し閉鎖的になろうとする男女を理解し、周囲が彼らを孤立させないよう努めることが重要である（春木，菅野，2003）。

4.まとめ

以上のように、中学生期は変化と葛藤の時代であり、また仲間意識と排他意識を基盤とした友人の選定と仲間グループの構成がおこなわれる時代でもある。一般的に“反抗期”と言われる第2反抗期についても、このような心理的発達の中で現れる標準的なものである。親や教師をはじめとする大人への反抗は、心理的自立、情緒的自立を獲得するための健康的なプロセスなのである。しかしながら、標準的で一般的であるからといって、思春期の中学生は皆が皆同じ発達を経ている訳ではなく、一人ひとりが全く異なる段階に身を置いており、各個人間には多大なる個人差というものが存在しているということを忘れてはならない。しかしながら、知的発達を経た中学生は理想論者的な側面を往々にして持っており、それは自身に対しても向けられるものであるが、他者に対しても厳しく向けられる視線であることは一般的傾向である。

中学校教師は、自身の都合や現実的・物理的な要因に縛られて行動を選択しなくてはならない状況にあっても、中学生にとってそれは言い訳、自分勝手であると幻滅されてしまう危険があるということを認識しなくてはならないであろう。

また、中学校教師は基本的には反抗の対象となる存

在である点も重要であろう。本研究においては生徒からの好感を獲得するためのパフォーマンスを模索するが、それは大人と大人の付き合いの中で行われる相互作用とは異なり、基本的にマイナスからのスタートであると考えられる。従って、理想的な教師のパフォーマンスには、中学生の理想論から逸脱しない“一貫性”が求められるであろう。

第 2 節 現代の中学生の社会的特徴

前節ではこれまでの先行研究から青年前期・思春期における一般的な発達的特徴といえるものをまとめた。本節においては、現代の多様化した人間関係の中で変化してきた中学生の傾向を挙げ、パフォーマンスへの影響を考察する。

1. 相談相手としてのお母さんの台頭

前節において、中学生の準拠集団が友人関係の中に形成され、同時に親や教師などからは離れていく傾向を指摘した。それは発達心理学の中で指摘されてきた傾向であったが、近年においてはその傾向に変化が見られるようになってきた。

NHK 放送文化研究所は 2012 年に、中高生 1,142 人と父母 2,199 人を対象に、「中学生・高校生の生活と意識調査」を実施した。

その中の「あなたが悩みごとや心配ごとを相談するとしたら、主に誰に相談しますか」という問いに対して、中学生の 38.4% が「お母さん」と回答した。1982 年の同調査では 20.0%、1987 年では 21.8%、1992 年では 20.3%、2002 年では 24.8% であることから、相談相手としてのお母さんの割合は、年々増加し、さらにこの 10 年程で一気に増えたということが分かる。また、学年別でみると、中 1 では約 42%、中 2 では約 36%、中 3 では約 38% という結果であった。高校生になると

その数値が最終的に約 20%にまで低下することから、中学生においてはお母さんの占める割合が相対的に高いということを示す結果となった。

もちろん「友だち」の占める割合も低くはなく、中 1 では約 35%、中 2 では約 44%、中 3 では約 47%という結果であった。発達が加速しているといわれる現代であるが、中 1 においては「お母さん」が「友だち」を逆転している結果となっている。また、「友だち」という回答の中学生全体における割合は 1982 年には 61.6%であったものが 2002 年には 51.7%となり、2012 年には 41.8%まで低下していることから、「お母さん」における割合の推移とは真逆の傾向が見られるということが分かった。

上記のような結果になったことに対して原田は、「ネット上で友だち同士が“つながり過ぎた”ため、悩みを相談すれば内容がネット上で広まる恐れがある。その点、母親に相談するのなら別の友だちに伝わるリスクが少なく、安心感が強い」(NHK 放送文化研究所編, 2013, p.87) ことが要因であると指摘している。確かに、母親同士の繋がりの中で情報が伝達される可能性も考えられるが、友だち同士のコミュニティの中で情報が拡散されるリスクに比べれば遥かに安全である中高生には感じられるのであろう。

また、現代においては中学生とその母親との関係が非常に良好である点も安心感の確保に繋がっていることが予想される。

「あなたとお母さんとの関係はうまくいっていると思いますか」という質問に対して、中学生全体の 76.1%が「うまくいっている」、19.6%が「どちらかといえば、うまくいっている」と回答している。また、「お母さんは、わたしのことを、よくわかってくれる」という質問に対して「そう思う」と回答した中学生は 86.1%であり、「お母さんは、わたしに対してやさしくあたたかいほうだ」という質問には 87.9%が「そう思う」と回

答した。

「あなたは、ふだん親とどのくらい会話していますか」という質問に対する回答も、「よく会話している」が61.2%、「まあ会話している」が31.1%の割合であり、現代においては中学生とその母親は非常に親密な関係を結んでいるということを示す結果となった。

ちなみに父親の場合は母親に比べて数値が落ちる結果となっており、「相談相手」では3.9%、「よくわかってくれる」では73.6%、「やさしくあたたかい」では77.6%という割合であった。中学生にとっての父親は、自身を理解してくれている、優しい、と感じられる存在ではあるものの、相談相手としてはあまり適当でないと考えられているようである。

「相談相手」として「学校の先生」を挙げた中学生も3.2%と少数であることから考えても、やはり「お母さん」の存在は非常に大きいものようである。心理的離乳期であるはずの思春期であるが、現代においては良き理解者としての母親は強く機能しているのであろう。この結果を受けて、尾木が「自立を模索すべき思春期に親離れがまったくできていない証拠であり、彼らが自立しないまま大人になれば日本全体の将来に関わるような深刻な事態になる」(NHK放送文化研究所編, 2013, p.87)と厳しく指摘する一方で、古市は、学校空間や友だちがらみの悩みを学校以外で相談するのは自然なことであると述べ、また親子が同じような価値観の中で生きている現代においては親子間に文化や意識の差はなく、親に反抗する理由が見当たらないと指摘している(NHK放送文化研究所編, 2013, pp.197-198)。

ここでの問題は、母親との親密な関係と中学生の心理的自立の関係性であろう。もしも、心理的に自立することができていないことが原因で母親を頼っているのであれば、確かに発達的に問題であろう。しかしながら心理的には自立していながらも、総合的な判断で

母親を相談相手として選択しているのならば問題にならないであろう。この問題に関しては現状において結論を下すことは容易でないが、次項において詳述する現代における青年期の対人的態度を考慮すれば、ある程度の意図をもって選択的に母親を相談相手として採用していることが予想される。

2. 友人関係の社会的特徴

現代の中学生は不自由ない快適な社会の中に生きている。前項でも引用したNHKの調査の結果では、中学生の54.7%が「とても幸せだ」、38.9%が「まあ幸せだ」と回答している。双方を合わせて、自分は今「幸せだ」と93.6%の中学生が感じている現代社会においては、友人関係も多様な変化を遂げている。またその中には、インターネットや各種メディアの発達と普及の影響を受けたものも多いであろう。本項ではそれらをふまえて、現代における中学生の友人関係の特徴を整理する。

青年期における友人関係の特徴として、近年においてまず指摘されたのは「希薄化」(松井, 1990)である。現代においては友人と深い繋がりを結ぶことを避け、いわゆる親友のような相手は作らずに、極論すれば、全ての友人を“いつ切り捨てても良い相手”であると考えているのは現代の青年の特徴であるというこの希薄化であるが、現在においては全ての青年に当てはまる訳ではないとして部分的に否定されている。

福重(2006, 2007)は、この希薄化という概念が指摘された背景には、友人関係という概念そのものの変化が検討されていないと指摘している。それは、友人関係の希薄化という指摘に対する、『友人関係の希薄化とは、単に「友人」のカテゴリーが拡大し、従来の友人概念も残しながら、これまでは「友人」とは呼びえなかったような(従来の図式からすれば)「希薄な」関係も、「友人」のカテゴリーに含まれるようになった、ということではないのだろうか』(福重, 2006, p.122)

という疑問である。

福重らのグループが2002年に行った調査では、今日の若者の友人の数が明らかになっている。その結果、「親友」は平均3.8人、「仲の良い友だち」は平均14.7人という結果である。また、「親友が居ない」という回答をした者は全体の6.9%であり、1992年の同調査に比べて10.1%の減少であった（福重，2006）。

同調査では友人とのつきあい方に関する調査も行われた。その結果、「遊ぶ内容によって一緒に遊ぶ友だちを使い分けている」と回答した者の割合は全体の65.9%であり、また一方で「友だちとの関係はあっさりしていて、お互い深入りしない」と回答した者は全体の46.3%であった（福重，2006）。この結果から、福重は『今日の若者の友人関係が、多様なものを内包し、それが選択的に使い分けられているのだとしたら、友人関係を構成する一つのタイプとして、いわゆる「希薄な関係」とされるような関係が選択肢の一つに含まれるということは十分ありえる』（福重，2006，p.124）として、現代の若者は目的に合わせて友人を選択しているとする選択化論によって希薄化論を完全否定することはできないと指摘している。そして、選択化論において最も強調されるべきなのは、『従来型の〈深い—浅い〉といった親しさの図式が解体することによって、これまでの常識的な感覚では思いもよらなかったような関係が、「親しい」、「友人」関係として認識される可能性が生じた点』（福重，2006，p.124）であるとしている。

今日のようなグローバル化社会、ネット社会においては、すべてのものが多様化している。それは価値観の多様化とも言えるものであるが、そのような社会においては友人関係も多様化して当然であろう。SNSやLINEなどのアプリケーションにおいては、現実社会における知人、友人との繋がり以外にも、共通の趣味を持つ人間が集まり情報交換をする場であるコミュニテ

イも盛んである。そのような場において知り合った者とは、現実社会で会ったことになれば顔も知らないが、その関係性は広義の友人となるのである。しかしながら、そのような今日的な友人関係の在り方が生まれながらも、従来の“常識的”な友人関係も依然として残っているのが現状である。

前項においては、これまでの発達心理学においては“不自然”と言えるような“母親”の役割を指摘したが、本項においては多様化する友人関係の中における親友の役割の変化について指摘することができる。

先述した通り、心理的離乳期である青年期においては、子どもは親や教師から心理的に離れ、友人関係を基本とした準拠集団の中で精神的・情緒的自立を目指すのが基本的な発達の傾向である。この中で行われるのは、社会化とアイデンティティの獲得である。つまり、青年期において親友・友人の持つ役割というのは個人の社会化機能であり、松井（1990）はその内容を「（心理的）安定化」、「対人スキル機能」、「モデルの提示」（松井，1990，pp.290-292）の三つに分類した。

福重は松井の指摘を基に、友人関係の社会化3機能に応じて設定した項目を、回答者が親友に対して感じているかを調査した。その結果、「真剣に話ができる」は79.3%、「自分の弱みをさらけだせる」は59.7%、「一緒にいると安心する」は56.9%、「ケンカしても仲直りできる」は50.4%と、これらの項目においては半数以上の割合で回答されている一方で、「親友のおかげで友だちづきあいがうまくなった」、「親友のような考え方や生き方をしてみたい」の2項目に関してはそれぞれ14.2%と少数であった。この結果から、「心理的安定化と対人スキルの学習の機能については、少なくとも親友関係においては、ある程度は担われている」（福重，2006，p.129）としながらも、モデルの提示機能については「親友は、青年心理学が指摘しているほどには発達上のモデルとして機能していない」（福重，2006，

p.130) と結論づけている。

では、現代の若者の友だちの選定はどのような意図の下で行われるのであろうか。

福重は、「今日の若者の多くは、友人と親しくなるかどうかに関して、相手の内面的な要素を重視している」（福重，2006，p.131）としている。それは、友人と親しくなる際に重視する要因を尋ねた調査において、「相手の考え方に共感できること」の割合が86.4%、「相手と趣味や関心が近いこと」の割合が82.1%と、内面的な要因が高い数値を示したのに対して、「相手の社会的な立場や地位が高いこと」や「相手の容姿や顔立ちが自分の好みであること」、「相手のファッション（服装や髪形など）が自分の好みであること」といった外面的な要因を挙げた者の割合がそれぞれ6.0%、21.0%、25.1%と少数であったことを根拠としている。また、「友だちとの関係はあっさりしていて、お互いに深入りしない」と回答した者を「希薄化している人」、「友だちと意見が合わなかったときには、納得がいくまで話し合いをする」と回答した者を「そうでない人」として捉えて、それぞれのグループが外面的要因と内面的要因のどちらを重視しているか判定した結果では、友人関係が希薄化している者は外面的要因を、そうでない人は内面的要因を重視した友だち付き合いをしているということが分かった（福重，2006，p.133）。

これらの結果をみると、やはり今日の若者の友人関係は完全に希薄化しているとは言い難く、希薄化した友人関係も含んだ多様な友人関係が容認されているのだということが分かる。

3. 人間関係づくりへの繊細さ

友人関係が多様化すればするほど、目的に合わせた友人の選択化が起こる。その場合、ある特定の友人といつも一緒に過ごしている時のような、ある特定の対人的態度だけを表出すれば良いという訳ではなくなる

であろう。目的に合わせて、その時々で相互作用の対象が変化するのであれば、個人の対人的態度もその時々で変化して当然である。その時、いわゆる親友と呼べるような存在は例外としても、広義における友人、従来の意味においてはこれまで“知人”と呼ばれてきたような相手に対する態度というものは、極めて意図的かつ戦略的に選択されていることが予想される。

コミュニケーションが破綻せずに、円滑に継続されるためには、安心と信頼が必要である。福重は、『「親密な」関係を構成する安心や信頼は、自己に関するメッセージが他者から肯定され、受け容れられることによって築かれる。そして、そこに信頼があることで、さらに自己に関するメッセージが発せられ、コミュニケーションが続いて行く』（福重，2006，p.137）として、その構造を指摘している。

しかしながら、自己に関するメッセージ、自己開示的なメッセージに関しては、常に否定されるリスクを抱えている。そのようなリスクが前提となっている対人関係において、如何にしてコミュニケーションを開始すれば良いのであろうか。福重の分類したコミュニケーションの開始と継続のための戦略は以下の3つである。

第1の戦略は、暫定的な共同性を拠り所として、とりあえずコミュニケーションを開始し、その文脈から外に出ないようにするものである。中学生においては、例えば同じクラスである、席が近い、趣味が似ているなどの要因が挙げられるであろう。

第2の戦略は、共有できる信頼の前提を探りながらコミュニケーションの文脈を展開し、徐々に人格的な信頼を構築しようとする継続の仕方である。この戦略は第1の戦略によって開始されたコミュニケーションを継続させるための試みであろう。例えば、たまたま同じ班だったから、たまたま同じ委員会だったから、という暫定的な信頼性を拠り所としてコミュニケーシ

ョンを開始し、徐々に相手の情報を取得するにつれて個人的な信頼を得るような場合がそうである。

第3の戦略は、徹底的にリスクを回避する方法である。そのやり方は単純なもので、とにかくありとあらゆるコミュニケーションから撤退するというものである。もちろん、表面的な関わり方は継続される。しかし自己開示的なメッセージは絶対に発さず、また相手の自己開示も受容しない、というのがこの戦略の特徴である。この場合、相手への関心が全くないからコミュニケーションを回避するという訳ではなく、相手との円滑のコミュニケーションを望めばこそ、相手との衝突を徹底的に回避するのである。

『それぞれの戦略のとり方によって、どのようなつきあい方をする関係を「友人」とするのか、「親しい」関係が築かれるためにはどのような要件が満たされなければならないと考えるのか、といった点が異なってくる。もしそうだとするのなら、もはや友人関係の質は、その自己開示の度合いによって〈深い―浅い〉と位置づけるだけでは測りえなくなっており、もっと多元的な尺度によって測られることが必要となっている』(福重, 2006, p.142)

という福重の指摘通り、友人関係が多様化している今日においては、自己開示の度合いというこれまでひとつの友人関係の親密さを測るための尺度であったものが、機能しづらくなってきているのである。つまり、相手のことを良く知っている、もしくは相手は自分のことを良く知っている、というのは今日においては友人関係において数ある中の“ひとつの”親密さを表すだけのものになっているのである。

上記の戦略の内、第3の戦略に該当するコミュニケーションによって関係が維持されているような友人関係が、前出の希薄化した友人関係である。ただし、現代の子どもたちの友人関係が全体として希薄化してい

るという事実はないことは前項で指摘した通りである。従って、3つの戦略の内、第3の戦略の占める割合が大きいということはなく、その時々によって関わる友人が変われば、戦略も変化すると予想される。

浅野（2006）は、現代の若者の友人関係について、「友人関係は多チャンネル化し、状況志向を強めながらその内部で独特の繊細な感受性を育てているように思われる」（浅野，2006，p.p.235-236）と指摘している。

多チャンネル化について浅野は、2002年に行った調査において、現代の若者が友人を得たきっかけが「アルバイト」、「インターネットや携帯電話のサイト」などと回答した者が一定数居たことを根拠として、友人をつなぐチャンネルが多チャンネル化していると指摘している（浅野，2006）。

状況志向とは、「一九九二年の調査結果から読み取られた友人との独特のつき合い方で、状況や関係に応じた顔の使い分けとそれぞれの関係へのそれなりの熱心な没入によって特徴づけられる」（浅野，2006，p.238）ものである。これは前章で挙げたペルソナなどの概念に似ているが、しかし個人を承認するのが社会全体である社会的役割演技とは承認する相手が異なる点で区別される。状況志向において個人を承認するのは個人または少人数の友人グループである。また、「複数の顔を使い分けるが、それでいてどの顔も単なる仮面というよりはそれなりに本気である」（浅野，2006，p.238）という指摘もあり、従来のペルソナ論とは似て非なるものである。友人間において使い分けられる顔を土井（2009など）は「キャラ」と呼び特徴づけている。この「キャラ」については現代の子どもの自己表現として最も重要であると考えられるため後に詳述する項を設けるが、是永（2014）は以下のようにその考えを支持している。

「そうした現象をたんに表面的な流行や遊びとしてとらえる見方もあるが、以上にみてきたよ

うなコミュニケーションの観点からすると、一定の合理性をもった方法であるとみることもできる。つまり、キャラを演じるということは、あらかじめキャラ同士としてお互いのとるべき行動や、それに対する反応をより一般的に期待された形で想定することができるので、その都度の行動の選択をどうするかといったことや、自己開示をすることによるリスクといったことに惑わされることのないからだ」(是永, 2014, p.83)

多様化する友人関係の中で、相手に合わせてキャラを変えていくのは大変な作業である。それも、ただ単にキャラを設定するだけに留まらず、その瞬間瞬間に求められる最良の発言・行動を選択し、正解し続けなくてはならないのが現代の子ども社会である。そのような場合にももしも不適切な言動をとった場合には、「お前 KY だな」と、一昔前には言われたものである。

最後に浅野は、「繊細さ」を挙げている。これは、状況志向の子ども社会においては、より高度なコミュニケーション能力が求められるため、「友人関係をうまくマネジメントし、関係を維持していくためには、今おかれている関係がどのようなものであるのか、そこで共有されている情報は何なのか、そこで前提となっている文脈はどのようなものであるのか等々といったことをたえず慎重に見きわめていかななくてはならない」(浅野, 2006, P.241) のである。

浅野が特徴づけた現代の若者の特徴 3 要素は、それぞれが互いに影響しあい、ある意味では完全な構造を形作るに至っている現代の子ども社会の様相を的確に指摘しているであろう。浅野は上記の「繊細さ」の特徴について論を締めるにあたり、以下のような指摘をしている。

「よく〈最近の若者は傷つきやすくなった、ひ弱だ〉という言い方を耳にするが、それは

若者たちがこのような意味で人間関係に対して敏感で繊細だということなのかもしれない。それどころか、若者の側から見れば、大人たちのふるまいこそ、がさつで野蛮で洗練されていないものとみえるかもしれないのである」
(浅野, 2006, p.241)

厳しい指摘であるが、あくまでも子どもの側に立てば、という前提においては十分あり得る視点であろう。

第 3 節 現代における中学生の自己表現の特徴

本節では、現代の中学生が自己表現の手段として使用している手法に注目し、その特徴を整理するとともに、その仕組みを考察する。

1. 中学生における自己表現に関する意識

前節までに明らかとなったように、現代の中学生は多様な価値観が容認される社会のなかで、多角的な友人関係を多様な方法をもって構築するに至っている。それは社会的な変化の影響によるものであり、結果として心理的な発達段階における特徴にも変化の兆しが認められるほどの現象として確認されている。

そのような今日的な社会において、中学生は自身の自己表現に関してどのような意識を持っているのだろうか。

岩田ら(2006)が2002年に若者約1,000名を対象として実施した調査では、「どんな場面でも自分らしさを貫くことが大切」であるかどうかを問う質問に対する肯定的な回答は全体の55.8%という結果であった。1992年に実施された同調査での肯定的な回答は69.2%であり、10年間で13.4ポイントの減少であった。

反対に、「場面によってでてくる自分というものは違う」という問いに対する肯定的な回答は10年間で3.2ポイント上昇して78.4%を示す結果となり、現代にお

いては若者でさえも異なる対人場面では異なる自己表現が行われて当然であると考えていることが分かった。

岩田は、自己の多元性に着目した自己意識の類型化を行い、その結果として若者の自己意識は、「自己同一型」、「素顔複数化型」、「仮面複数化型」、「素顔使い分け型」、「仮面使い分け型」の5類型に分類された（岩田，2006）。

自己同一型とは、先述の「どんな場面でも自分らしさを貫くことが大切」であると考えているタイプに与えられた名称である。そしてその他の4類型は合わせて「多元的自己」と呼ばれ、「複数型」の2類型は「非戦略的自己」、「使い分け型」の2類型は「戦略的自己」と呼ばれる。また、「仮面」と「素顔」の違いは、対象によって変化する自身の振る舞いをどのように認識しているかの差によって決定される。「仮面型」の人間は、変化する自身の振る舞いを仮面的に付け替えるものであると認識しているのに対し、「素顔型」の人間はそのどれもが自分の素顔の一側面であると認識しているのである。

戦略的・非戦略的の区分には「意識して自分を使い分けている」という質問が使用された。その結果として、「自己同一型」13.2%、「素顔複数化型」25.2%、「仮面複数化型」14.0%、「素顔使い分け型」12.2%、「仮面使い分け型」25.8%、その他9.6%という割合が示された（岩田，2006）。

上記の結果を見ると、「非戦略的自己」の割合と「戦略的自己」の割合はほぼ同じような数値を示していることが分かる。つまり、多元的自己に分類される若者の約半数は意図的に自己表現を選択しているのである。

これらの結果を受けて、岩田は「若者の他者との関係の特質は、単に表層的というよりも、様々な他者に対するコミュニケーションの高度な使い分けにある」（岩田，2006，p.179）と指摘し、若者のコミュニケーション能力は低下しているどころか上昇しているのだ

はないかと述べている。

「NHK 中学生・高校生の生活と意識調査 2012」においても、岩田らのものと類似した質問による調査が行われている。

「望ましい生き方」に関する質問の中には、「他人がどう言おうと、自分がこうと思ったことは主張する」、「無理に自分の考えをおし進めないで、多くの人の意見に合わせる」という 2 つの回答があり、中学生においてはそれぞれ 34.2%、61.1%という結果であった（NHK 放送文化研究所，2013）。この結果は、30 年前と比べてもほとんど差がなく、時代による変化という意味ではその傾向を示すものとはなっていない。この結果から分かるのは、いつの時代においても自分の主張を曲げずに押し通すのは勇気の要ることであり、多くの中学生は多数になびいて自分の主張を曲げてしまうものだということであろう。特に準拠集団である友人関係に対して敏感である思春期の子どもは、友人の意見を論破して自身の主張を貫くという行動を選択するにはあまりにもリスクが高すぎると考えて当然であろう。また、そのような思考パターンの傾向には“相手を傷つけてしまうこと”に対する警戒が大きな要因として作用していることが予想されるが、その点に関しては次項において詳述する。

パフォーマンス学の領域においても、現代の日本人が自身の自己表現の在り方をいかに捉えているかを調査した先行研究がある。

佐藤（2003 など）の調査によれば、「今の世の中は自己表現をはっきりしないと認められない」と答えた学生は 53.5%であり、半数以上の学生は低コンテクスト文化・明言文化への変化を認識している。男女別にみると、男性は 60.0%、女性は 45.8%という割合を示しており、どちらかといえば男性の方がよりはっきりとした自己表現の必要性を強く認識しているといえるであろう（佐藤，2003）。

従来の日本社会は、“暗黙の了解”や“阿吽の呼吸”、“以心伝心”などを是とする高コンテクスト文化であった。しかしながら、現代の子ども社会においては、自身の自己表現は選択的・意図的・明言的に表出されるものであることが上記のような先行研究によって明らかとなっている。また、このグローバル社会に適応する形の自己表現の必要性は、年配者よりも若者の方が強く認識している傾向がある。先ほども引用した佐藤の調査結果を年齢別にみると、男性では10代、女性では20代が最も強く自己表現の必要性を認識しているのに対して、男性では40代、女性では60代が最も低い割合を示していた。また男性の40代がそれでも44.4%であるのに対して、女性の60代は26.0%という極めて低い割合を示した（佐藤，2003）。このことから分かるのは、はっきりとした自己表現の必要性というもの認識に関しては、年齢や性別によって多少の差があるということである。しかしながら、若者・学生の社会においてはいずれにしても高い値を示していることから、今後の子ども社会においてはますますその傾向が顕著になっていくことが予想される。

2. 個別の小集団の内部における現代的な友人関係

自分の意見は主張した方が良いと考える子どもが一定数いる中で、多数の子どもは多数派に属し争いを避ける傾向にあることが先行研究では明らかとなっている。では、このような自己主張を阻害するような友人関係の中で、子どもたちはいかにして自己表現をしているのであろうか。

土井（2009など）は、現代の子ども社会における友人関係においては「常時接続化」（土井，2014）が急速に進んでいると指摘している。これはインターネットや携帯電話によって、離れていても常に連絡が取り合える環境となったことに加えて、近年においてはLINEなどのアプリケーションの普及によってその傾向が一

気に強まったことを根拠とした指摘である。まだ電話やメールなどが主流であった時代においては、電話であればたとえ出られなくとも時間ができたタイミングで折り返しかければ良く、メールであれば気が付かなかったふりをして任意のタイミングで返信すれば良かったが、現代においてはそうもいかないのが実情である。LINEなどのアプリケーションは、メールというよりはチャットに近い機能を持つコミュニケーションツールである。その機能の一端を担っているのが、既読通知機能である。これは、自身が送信したメッセージを相手を読んだかどうかを通知する機能であり、相手が既に読んでいれば“既読”という文字が表示される。つまり、メールでは可能であった“気が付かなかったふり”はもう通用せず、メッセージを受信して内容を確認したその次の瞬間には返信していることが求められる。既読表示が通知されているのにも関わらず返信しないのは“既読スルー”と呼ばれる。これば、既読であるにも関わらず返信することをスルー（through）することに由来する呼称であり、未読の状態でも返信しないことは“未読スルー”と呼ばれる。これらのスルー行為は子ども社会においては重罪であり、いじめなどの原因となるほどである。

実際に、インターネット上の人間関係に関する調査において「メールの返信や、書き込みをするのが面倒だ」と答えた中学生は10.3%おり、またインターネット上では「人間関係のトラブルが起きやすい」と答えた中学生も26.1%という割合であった（NHK放送文化研究所，2013）。

同調査では自分専用の携帯電話を所持している中学生が49.3%居て、またパソコンや携帯電話などでメールのやりとりを行っている者も60.2%居る（NHK放送文化研究所，2013）ことが示されており、中学生の約半数は何かしらのコミュニケーションツールを使用して友人と繋がっていることが分かっている。では、そ

のようなコミュニケーションツールによって“繋がっている”相手とは誰なのかといえば、実は学校でも普段一緒につるんでいる相手がほとんどであるということが予想される。

スクール・カーストという言葉が一般に浸透して久しいが、今日の子ども社会においては明確な順列社会が形成されており、その優劣は「格」もしくは「身分」という言葉で表される（土井，2009）。このスクール・カーストはその制度自体が原因となって問題が起こるというようなことがないために教師にも黙認されているものであり、また今日的な子ども社会における一定の傾向を的確に示しているために一般に受け入れられた言葉である。

その特徴は、格や身分の異なるグループ同士には交流が発生しないという点にある（土井，2009）。つまり、格上のグループが格下のグループをパシリ的に小間使いしたり、各上のグループが格下のグループをいじめたり、というような現象は基本的に発生せず、各グループに属する子どもはそのグループの内部の人間とのみ交流をもつのである。「言葉づかいや立ちふるまい方、はてはファッションに至るまで、グループ間でその流儀を異にしています」（土井，2009，p.9）という指摘通り、スクール・カーストの蔓延する子ども社会においては各グループの内部が社会全体であり、ルールも法則も各グループ内における取決めによって制定されるのである。したがって、今日においては“学級”というものは制度の上のみ存在する概念であって、教室の中を見れば互いに分断された小集団の集合体があるだけである。

そのような小集団、グループの内部における友人関係を、土井は「優しい関係」（土井，2008）であると指摘している。これは「対立の回避」（土井，2008）を最優先の課題とする友人関係を指すものであり、その「優しさ」という言葉には多少の皮肉が込められている。

自身の所属するグループの内部において対立の回避が最優先される背景には、同一グループ内における摩擦のないフラットな関係の維持という共通目標があり、それはグループの外部との接触がないという現代的な事情が関与している。土井はかつての非行グループがグループ外に共通の敵を設定し攻撃の対象としていたことと比較し、以下のように指摘している。

「現在はそのような敵がどこにも見当たらなくなっているために、グループ内の人間関係は活性を失って、場の空気も淀んでしまいがちになっています。また、敵へ向けて集団的なエネルギーが発散されることもないので、グループ内での人間関係の圧力が逆に高まっています。個別のメンバーにとっても、外部の敵に対抗するという共通目標の下で、自分に割り振られた独自の役割がありませんから、グループ内に自分の安定した居場所を確保することが難しく、それぞれが互いをターゲットにして、グループ内で熾烈なポジション争いが繰り広げられています。」（土井，2009，p.10）

上記のような不活性化を防ぐために、グループの内部ではノリが重視される。つまり、コミュニケーションによる場の活性化によって腐敗を防ぐやり方である。

視聴率低下の要因に若者のテレビ離れなどを指摘する声もあるが、実際にテレビをほとんど見ないと答えた中学生はわずか4.2%である（NHK放送文化研究所，2013）。今日においてもやはりテレビ番組、特にバラエティー番組の子どもに与える影響は依然として一定の力を有していると考えられる。例えば、今日の中学生が一般的に使用している“イジる”、“イジられる”、“絡む”などの言葉は、テレビ番組において主にお笑い芸人によって使用され、一般に浸透したものである。スクール・カーストの最底辺に位置付けられる“イケてないグループ”という言葉も、テレビ朝日の某バラエ

ティ番組の企画名によって一般に普及されたものであると思われる。今日の子どもたちは、お笑い芸人同士の面白い掛け合いを真似ることによって、人間関係の活性化を図っているのである。土井も、「漫才などのお笑い芸人たちは、自分とコンビを組む相棒を相方と呼びますが、最近の若い世代でも、友だちを相方と呼ぶ人たちが増えています」、『近年、大流行した「空気が読めない（KY）」も、元来はボケに対してツッコミがなかった言葉であり、それが一般へと広まったものです』（土井，2009，p.11）と指摘している。

3. 外キャラによる自己呈示

ある特定のキャラクターを演じることによって対人関係の円滑化と活性化を図ろうとする現代的な自己呈示の在り方の中で、意図的に提示される対他的キャラクターのことを土井は「外キャラ」と名付けている（土井，2009）。

土井は、着せ替え人形のリカちゃんがミニーマウスやポストペットなど既存の別キャラクターに扮する様子を“物語からの独立”と捉え、近年の同人作品などにおける二次創作などにも良く見られる傾向としている（土井，2009）。それらのキャラクターは本来の一次作品における物語、ストーリー、人物像などのコンテクストから離れてそのキャラクター性のみが抜き出されており、例えリカちゃんがミニーマウスの格好をしていてもそれはリカちゃんであることに変わらないのである。サービスエリアに立ち寄れば、ハローキティやふなっしーなどがその土地の名物や名産品に扮した小物が数多く陳列されているが、それらも同じ現象であろう。

リカちゃんがミニーマウスを被ったり、ハローキティが生八つ橋になったりするように、現代の若者は様々なキャラを演じる。基本的な役割は自身が所属している小集団における自身の立ち位置や外見的特徴な

どの要因によって半ば自動的に決定されるが、大分すればボケとツッコミという漫才におけるキャラ分けに則っている。しかしながら、このキャラというものは、アイデンティティとは全くの別物である。アイデンティティは揺らぎを繰り返しながら社会生活のなかで徐々に構築されるものであるのに対し、キャラはあらかじめ出来上がっている固定的なものなのである（土井，2009）。

価値観が多様化し、友人関係が多元化した現代においては、対象の人物の人物像をいち早く掴み、相手との適切な相互作用に素早く入っていくことが重要である。キャラは基本的に固定的なもの、既存のものであり、若者の間では共通理解のあるものである。漫才におけるツッコミに該当する“いじりキャラ”やボケに該当する“いじられキャラ”、アイドル的な立場にある“モテキャラ”、真面目で成績優秀な“委員長キャラ”など、名称は地域や小集団において差異があっても、そのキャラの持つ固有の輪郭は共通したものである。これらのはっきりとした輪郭は相手に対して強い印象を与えることができる。また、キャラとキャラの関係性によってどのような関わり方をすれば良いのかという相互作用の型も共通理解の内に含まれているため、自己表現の選択も容易となるのである。例えばモテキャラは多少過剰に格好をつけてもその自己呈示は容認され、委員長キャラは決して授業をサボることはない。いじりキャラはいじられキャラに対してツッコミを入れるが、委員長キャラの頭を叩くことはない。いじられキャラはいじりキャラからのツッコミは笑顔で容認するが、陰キャラからのツッコミには応じないのである。

この外キャラによる対人関係の自己呈示の型は、当然教師に対しても向けられる。生徒は教師に対してもある特定のキャラを与え、もしくは見抜き、教師に対する自己呈示を決定する。教師が一度“いじられキャラ

ラ”に認定されれば、その教師は生徒からいじられ続けるであろうし、反対に“いじりキャラ”に認定されれば、教師の方から生徒にツッコみを入れながらある程度生徒をコントロールすることができるであろう。この傾向は現代において急に湧き出したものではなく、以前にも見られたものであろう。例えば不良グループは、大人しい教師の行う授業の最中はやりたい放題に振る舞っていても、強面の体育教師の前ではある程度大人しくしていたものである。不良に限らずそのような類の行動や振る舞いの選択を教師のタイプに合わせて行ってきたであろうが、現代においてはそれが型化し、より明確な自己呈示として表出されるに至ったのである。

キャラは集団や状況、そして相手によって付け替えられるものであるから、教師が自身の意図する理想的なキャラを提示し、それが生徒全体から容認されるという状況を作り出すことは困難である。特に、近年のように“生徒と対等でありたい”と願うような教師にとってはより困難となるであろう。なぜならば、生徒の小集団の内部に侵入してしまえば、その集団の内部のルールに逆らうことはできないため、自己呈示の選択を生徒主導のコンテクストの中で行わざるを得ないからである。従って、教師が自身の理想的なキャラを意図的に生徒に容認させるためには、生徒の小集団の“外部”から、一貫したキャラを提示し続けるしかないであろう。

4. 内キャラによる自己の安定

前項ではミニーマウスの外面を纏ったリカちゃんの例を挙げたが、その場合、他者に対して意図的に提示されているキャラである外キャラがミニーマウスである。そして、外面の被り物をいくら取り替えても変わることのない本来的なキャラであるリカちゃんの役割を、土井は「内キャラ」と名付けている（土井，2009）。

多様化した社会の中で、場面や相手に合わせて外キャラを取り換え続ける生活においては、それでも信頼できる“ありのままの自分”という存在が不可欠である。それは対人関係における心理的な負担を軽減するのが内キャラの仕事だからである。「対他的な場面において自己の印象操作の負荷を下げ、その潤滑剤の役割を担っているのが外キャラだとすれば、対自的な場面において自己の感情操作の負荷を下げ、その安定剤の役割を担っているのが内キャラです」(土井, 2009, p.33)と土井が指摘しているように、外キャラを外キャラとして単独で存在させ、それを操作している本当の自分という明確な役割を持つのが内キャラなのである。しかしながら、その内キャラもアイデンティティとは別物であり、現実の自分、本来的な自分と同一であるかは不明のものである点に注意する必要がある。例えば、いじられキャラとして日々いじりキャラからいじりにいじられ、時には頭を叩かれるなどの“ツッコミ”を受けても平然としているためには、“これはキャラによって演じられている場面であり、ボケとツッコミは対等である。むしろ自分の存在によって相手は生かされているのだ”という自負心が必要である。しかしその際、実際にいじられキャラによっていじりキャラが生かされているか、本当に両者は対等であるかということは意味を成さないのである。つまり、相手との相互作用の中で生じる心理的な負担を軽減するための正当な言い訳を可能にするだけの高性能なキャラというものが内キャラなのである。

また一方で、ネガティブな言い分で自己を正当化しようとする内キャラも存在する。それは、“自分のような人間は何を言われても仕方がない”というような諦めの内キャラである。このようなキャラを内包している若者は、男子なら“キモメン”、女子なら“非モテ”などの「今からの努力では変更が不可能と思われるような固定的な属性」(土井, 2009, p.36)を端から諦め

に近い心理で容認している人物であろう。このような、“行動では人生は変わらない”、つまり天才は生まれながらに天才で、凡人はいくら努力をしても結局のところ凡人のままと考える最近の若者の価値観を、土井は「新しい宿命主義」(土井, 2009, p.34)であると指摘している。

ポジティブな性向であってもネガティブな性向であっても、内キャラによって心理的な平穏を維持しようとする働きは共通のものである。それが正当な方法であるかは別の問題であるにしても、基本的に自身の所属する小集団が世界の全てである現代の中学生の94.2% (NHK中学生・高校生の生活と意識調査2010)が「学校は楽しい」と答えている以上、キャラによる相互作用と心理的平衡は正常に機能していることが予想される。

5.まとめ

相手をおある意味で思いやり、その場の空気を読みながら最も有効的な自身の言動を選択し続けることで維持される友好的な対人関係において、現代の若者は“キャラ”を付け替えることで対応していることが分かった。そのような“相手に合わせる”、“状況に合わせる”自己呈示のやり方は、一見、日和見的な風見鶏的行動にも思えるが、実際には現代の若者が多元化した友人関係の中で誠実に振る舞おうとした結果なのである。その点に関して土井は、「多元化した相対性の時代には、誠実さの基準も変わっていかざるをえない」(土井, 2009, p.27)と指摘している。

現代は、以前のように深く相手を理解することが友人関係における信頼感を育む方法であった時代とは異なり、相手との差異を容認し、様々な個性を尊重しながら多様な人間関係の中で他者と共存することが信頼を獲得する方法となった。これは国際社会における他者理解と共存に似た構造を持っていると言えるもので

あろう。

教師は、生徒集団において行われているキャラによる相互作用の在り方から生徒たちの人間関係を掴んでいく必要がある、また自身の理想的な自己表現を生徒に容認させるためには生徒集団の外部から戦略的に関与していく必要がある。教室の内部がひとつの生徒集団であった時代とは異なり、現代の教室の内部にはいくつもの小集団が構成され、またその各小集団は優劣関係にあり、しかも相互的関与がほぼ皆無である。そのような状況の中で教師に求められる自己表現とはどのようなものなのだろうか。次章において詳述する。

第 3 章 中学校教師の自己表現

前章においては、現代の中学生の心理的・社会的傾向を整理した。その内容は、全て“中学校教師の自己表現”の理想的な在り方を探るための重要なヒントとなり得る。本章においては、前章までの内容をふまえた上で、現代の中学生に好まれる教師像、および中学校教師に求められる理想的な自己表現の探究を目的とする。

第 1 節 理想の中学校教師像と教師の非言語的

パフォーマンスに関する知見

1. 理想の中学校教師像

教育心理学の領域においては、中学生にとっての“理想の教師像”というものが既に明らかとなっている（本多ら，1966，明石，1981，深谷ら，1986，岸田，1987，蘭，1988）。蘭によれば、それは“明朗さ”、“ユーモア”、“公平性”、“思いやり”、“頼りがい”を備えた教師である（蘭，1988）。

岸田は「期待される教師像」を生徒の発達段階別にまとめ、その特徴を指摘している。その内容は「教師への期待・要求」、「教師への理解の特徴」、「教師への態度」に分けて指摘されており、発達段階については「小学校低学年～中学年」、「小学校中学年～高学年」、「中学生～高校生」の3段階に分類されている（岸田，1987）。そして、「中学生～高校生」における「期待される教師像」の内容をまとめると、以下のようになる。

「教師への期待・要求」は「専門的・人生の先達的教師」である。これは、厳正で熱心な学習指導者、人生の教師などの模範的なリーダー像が投影された教師像である。

「教師への理解の特徴」には2つの項目が挙げられている。まずは「理想像の追及」である。教師への期待や要求が厳正さや熱心さであることから分かるよう

に、中学生は模範的で倫理的な理想の教師像を求めがちである。したがって、そのような理想像から外れる教師を敏感に察知し、批判する傾向がある。この傾向は前章でも指摘した思春期における発達の傾向と一致するものである。もうひとつは、「ひとりの人間としての受容」である。これは、教師も自分と同じひとりの人間であるとして、欠点や弱点を容認する態度である。このような傾向は心理的な発達の特徴においては指摘されなかったものであり、本項における新たな視点である。

「教師への態度」の特徴は、「反抗と性愛的思慕」である。思春期の子ども個人の個人差は非常に大きなものであることは前章において詳述した通りである。従って、この「教師への態度」に関しても個人差が大きいことが予想される。岸田の指摘に関しても、この項に関しては「反抗的、批判的、否定的、独立的、閉鎖的、憧憬的態度」と多くのキーワードが列記されている（岸田，1987）。つまり、思春期の子ども教師への態度というものは、教師に対してネガティブな感情・態度を示す者がいる一方で、性愛的な思慕を抱く者もいるなど、非常にふり幅の大きい項目なのである。またひとりの生徒がある特定の教師に対してアンビバレントな感情を抱く場合もあり得るであろう。

蘭の指摘は、教師の個人的なパーソナリティに関する要素に対するものであった。また、岸田の指摘は教師の職業的な倫理観、社会的態度に関する指摘であった。その双方が備わっていなければ本来の理想の教師像とはならないであろうが、どちらかといえば蘭の視点の方がより本研究との関わりが深いと言える。そこで、本章第2節においては、中学校教師のパーソナリティに関する調査を行い、改めて“中学生に好まれる教師”の特性の解明を試みることにする。

2. 教師の非言語的パフォーマンスと生徒からの好感度

パフォーマンス学の領域においては、教育心理学の視点とは異なる角度から教師と生徒の関係が指摘されている。特に教師に対する生徒からの好感度に関しては、佐藤（2003）が教師の表出する非言語的パフォーマンスとの相関関係を指摘している。

佐藤はフィンランドなどとの共同研究の一環として日本の大学生 220 名を対象としたアンケート調査を実施した。その内容は“教師イメージ”と“教師の非言語的パフォーマンス”に関するもので、仮説は以下の 4 点である。

(a) 仮説 1

教師の非言語的パフォーマンスに対する学生の評価（NVP²スコア）と教師イメージに対する学生の評価との間には、NVP スコアが高ければ教師イメージもよくなるという相関関係が成立する。

(b) 仮説 2

教師の非言語的パフォーマンス行動に対する評価については、男子より女子の方が詳細に観察して評価スコアも高くなる。

(c) 仮説 3

教師イメージの評価については、女子の方が男子よりも評価が高くなる。

(d) 仮説 4

教師の非言語的パフォーマンス行動の内、1) 動作、2) 外見、3) 相互作用、4) 笑顔、5) アイコンタクトの 5 つの領域においては、ことに顔の表情にかかわる 4) と 5) が教師のイメージの高低に影響を与える。

（佐藤，2003，p.87）

² ノンバーバルパフォーマンス（非言語的パフォーマンス）の略

結果として、“教師イメージ”と“教師の非言語的パフォーマンス”の間には確かに相関関係があり、特に「笑顔」と「アイコンタクト」に関しては他の項目よりも強い相関関係があることが分かった。佐藤の仮説 1 および「ことに顔の表情にかかわる 4)と 5)が教師のイメージの高低に影響を与える」という仮説 4 は実証されたのである。また、「外見」に関しては最も相関関係が弱く、学生は教師の見た目を基準にしてネガティブなイメージを抱くということはいらないのだということが分かる結果となった。

また仮説 2 は支持された一方で、仮説 3 に関しては正反対の結果となった。教師イメージに関しては女子に比べて男子のスコアの方が高く、女子よりも男子の方が平均的に教師に対する印象が良いということが分かったのである。特に「外見」に関するスコアについては、女子が 0.42 であるのに対して男子は 0.25 であり、全ての項目の数値と比較しても飛び抜けて低い数値を示した。男子において最も数値の高かった項目は「相互作用」であり、男子においては教師の見た目ではなく“やりとり”によってイメージが決定を決定していることが予想される。

パフォーマンス学における上記の調査において明らかとなったのは、“教師のふるまい”がその教師のイメージを決定するのだという事実である。その教師の本来の性格・人格や見た目ではなく、その教師が表出する自己表現、特に「笑顔」と「アイコンタクト」を中心とした“顔の表情”と、それを伴った「相互作用」が重要であり、学生は教師の非言語的パフォーマンスを良く観察し、印象を決定しているのである。これはつまり、本来の性格・人格がいくら良いものであっても、それが学生に対して正確に伝わっていなければ意味がないということでもある。

学生は非言語的パフォーマンス能力に優れた教師に対してポジティブな印象を持ち、反対に非言語的パフ

パフォーマンス能力の低い教師に対してはネガティブな印象を持つ。これは授業が上手い、下手などの実務能力や専門知識が豊富であるかなどのインテリジェンスに関するものとはまた視点の異なる項目である。しかし佐藤による調査結果を見れば、教師の非言語的パフォーマンスと教師イメージとの相関関係は明らかである。

ただし、佐藤による先行研究は大学生を対象としたものであるため、本研究にその結果をそのまま引き継ぐことは妥当ではない。そこで、本章 3 節においては中学生を対象に同様のアンケート調査を実施し、中学校教師の非言語的パフォーマンスの実態を改めて探ることとする。

第 2 節 中学生にとっての理想の教師像（調査 1）

1. 調査の目的

これまで様々な分野において理想の教師像に関する指摘がなされてきた。しかしながら、本研究の目的である中学校教師の理想的なパフォーマンスを実現するトレーニングの構築を現代の実際的なニーズに従って行うためには、まさに今日における中学生の生の声を収集することが重要である。また今日においても有効な知見として引用される先行研究の多くは 1980 年代から 90 年代のものだからである。発達の傾向の指摘には今日においても通用するものは多いが、しかしながら前章においても指摘した通り、現代のような多様化した世界においては数年の違いであっても世代間に差異が生じることが十分にあり得る。従って、今改めて現役中学生の意見を収集し分析することによる傾向の把握には意義があるであろう。

そこで本節においては、中学生はどのような教師を好み、どのような教師を嫌うのかを自由記述において回答させる形式のアンケート調査を実施することによって、現代における実際的なニーズを明確にすること

とした。

アンケート調査を実施するにあたり立てた仮説は以下の通りである。

(a)仮説 1

“明るい”、“楽しい”、“優しい”などの教師個人のポジティブな性格・人格は中学生に好まれる。また反対に“キレる”、“怒りっぽい”などのネガティブな特性を持つ教師は嫌われる傾向がある。

(b)仮説 2

“話しやすい”などの対話場面を想定した相互作用に関するポジティブな特性を持つ教師は中学生に好まれる。また反対に“話しかけづらい”などのネガティブな特性を持つ教師は嫌われる傾向にある。

(c)仮説 3

“笑顔”などの顔の表情に関するポジティブな項目が挙げられる教師は中学生に好まれる。また反対に表情に関してネガティブな印象を持たれる教師は嫌われる傾向にある。

(d)仮説 4

“授業が分かりやすい”、“板書が上手い”などの授業に関するポジティブな項目を挙げられる教師は中学生に好まれる。また反対に“授業が下手”、“字が汚い”などのネガティブな項目を挙げられる教師は嫌われる傾向にある。

(e)仮説 5

生徒は教師の“見た目”で好き・嫌いを判定しない。

(f)仮説 6

回答には現代の中学生特有の言語表現が散見し、他回答との統合を必要とする。

2. 調査方法

(1)対象：神奈川県私立 N 中学校 236 名（男子 133

名、女子 103 名)、北海道私立 S 中学校 226 名 (男子 124 名、女子 102 名)

(2) 質問紙

質問項目は、「質問 1. あなたはどのような先生が好きですか? () の中にあなたの思い当たる言葉を入れて下さい。」と「質問 2. あなたはどのような先生が嫌いですか? () の中にあなたの思い当たる言葉を入れて下さい。」の 2 つである。それぞれには固有名詞を回答しないように注意書きを付した。回答欄はそれぞれ 3 つずつの計 6 つで、質問 1 に関しては「私は() 先生が好きです」、質問 2 に関しては「私は() 先生が嫌いです」という回答欄を設けた (p.92, Table 3-2-1 参照)。

(3) 実施方法

教室で担当教員が調査対象者 (生徒) に質問紙を配布し回答を記入させ、約 10 分後に回収した。

(4) 調査日時

2014 年 12 月 7 日 ~ 2014 年 12 月 25 日

3. 分析方法

回収した回答を集計するためには、本調査が記述形式であることをふまえて“テキストマイニング”を、集計した回答の傾向を分析するためには“林の数量化Ⅲ類”を採用した。好まれる教師の特性、嫌われる教師の特性を明らかにし、また各回答同士の関係性を指摘し内容を分類して傾向を把握することが本分析の目的である。

4. 結果

(1) 中学生に好まれる教師の特性

N 中学校における“好きな教師”は、1 位から順に「面

白い：123票（19.3%）」、「優しい：99票（15.5%）」、「分かりやすい：60票（9.4%）」、「楽しい：45票（7.1%）」、「教え方が上手い：36票（5.7%）」、「話しやすい・話しかけやすい：22票（3.5%）」、「注意上手：20票（3.1%）」、「明るい：19票（3.0%）」、「ノリが良い：17票（2.7%）」、「フレンドリー：16票（2.5%）」、「板書・文字がきれい：16票（2.5%）」という結果であった。

S 中学校においては、1位から順に「面白い：136票（24.9%）」、「優しい：67票（12.3%）」、「授業が分かりやすい：34票（6.2%）」、「分かりやすい：28票（5.1%）」、「楽しい：28票（5.1%）」、「真面目・真剣：13票（2.4%）」、「授業を面白くしてくれる：12票（2.2%）」、「説明・教え方が上手い：12票（2.2%）」、「話しやすい：12票（2.2%）」、「熱心・熱意がある：12票（2.2%）」という結果であった。

2校共に「面白い」という教師の特性が群を抜いて生徒から指示されており、また「優しい」、「分かりやすい」、「楽しい」という特性も2校に共通して上位にランクインした。また、「教え方が上手い」、「話しやすい」という特性も2校に共通して見られた回答である。

(2) 中学生に嫌われる教師の特性

N 中学校における“嫌いな教師”は、1位から順に「怒る：65票（10.2%）」、「分からない：39票（6.1%）」、「字が汚い・小さい：31票（4.9%）」、「つまらない：30票（4.7%）」、「教え方が下手：28票（4.4%）」、「気分・性格が悪い：28票（4.4%）」、「くどい・しつこい：22票（3.5%）」、「声が小さい・早口：20票（3.1%）」、「細かい・完璧主義：19票（3.0%）」、「短気：19票（3.0%）」という結果であった。

S 中学校においては、1位から順に「怒る：65票（11.9%）」、「短気 60票（11.0%）」、「臆戻・差別する：30票（5.5%）」、「理不尽・矛盾：28票（5.1%）」、「怒鳴る・声が大きい：24票（4.4%）」、「授業が下手：23

票（4.2%）」、「つまらない：22票（4.0%）」、「分からない：19票（3.5%）」、「しつこい：18票（3.3%）」、「うるさい：18票（3.3%）」という結果であった。

“好きな教師”と同様に、“嫌いな教師”の1位についても2校共通で「怒る」であった。「面白い」ほどの圧倒的差異ではないが、この「怒る」も他の回答と比較するとより多くの生徒に支持されていることが分かる。特にS中学校については2位の「短気」と合わせればその傾向はより顕著となるであろう。

Table 3-2-1 中学生に好まれる教師の特性

好きな教師(N中学校)			好きな教師(S中学校)		
順位	回答内容	出現回数(割合)	順位	回答内容	出現回数(割合)
1位	面白い	123(19.3%)	1位	面白い	136(24.9%)
2位	優しい	99(15.5%)	2位	優しい	67(12.3%)
3位	分かりやすい	60(9.4%)	3位	授業が分かりやすい	34(6.2%)
4位	楽しい	45(7.1%)	4位	分かりやすい	28(5.1%)
5位	教え方が上手い	36(5.7%)	4位	楽しい	28(5.1%)
6位	話しやすい・話しかけやすい	22(3.5%)	6位	真面目・真剣	13(2.4%)
7位	注意上手	20(3.1%)	7位	授業を面白くしてくれる	12(2.2%)
8位	明るい	19(3.0%)	7位	説明・教え方が上手い	12(2.2%)
9位	ノリが良い	17(2.7%)	7位	話しやすい	12(2.2%)
10位	フレンドリー	16(2.5%)	7位	熱心・熱意がある	12(2.2%)
10位	板書・文字がきれい	16(2.5%)			

Table 3-2-2 中学生に嫌われる教師の特性

嫌いな教師(N中学校)			嫌いな教師(S中学校)		
順位	回答内容	出現回数(割合)	順位	回答内容	出現回数(割合)
1位	怒る	65(10.2%)	1位	怒る	65(11.9%)
2位	分からない	39(6.1%)	2位	短気	60(11.0%)
3位	字が汚い・小さい	31(4.9%)	3位	鼻屑・差別する	30(5.5%)
4位	つまらない	30(4.7%)	4位	理不尽・矛盾	28(5.1%)
5位	教え方が下手	28(4.4%)	5位	怒鳴る・声が大きい	24(4.4%)
5位	気分・性格が悪い	28(4.4%)	6位	授業が下手	23(4.2%)
7位	くどい・しつこい	22(3.5%)	7位	つまらない	22(4.0%)
8位	声が小さい・早口	20(3.1%)	8位	分からない	19(3.5%)
9位	細かい・完璧主義	19(3.0%)	9位	しつこい	18(3.3%)
9位	短気	19(3.0%)	9位	うるさい	18(3.3%)

(3)数量化Ⅲ類による言葉の分類

テキストマイニングによって集計した回答の内容には曖昧な言葉が散見された。例えば「分かりやすい」という言葉は“性格が分かりやすい”とも“授業が分

かりやすい”とも解釈することが可能である。また「つまらない」なども同様に性格・人格に関する指摘とも授業に関する指摘とも捉えることが可能である。そこで、林の数量化Ⅲ類を使用して回答の内容を精査し分類した。また本項においては、数量化Ⅲ類各抽出軸におけるカテゴリスコアを基に散布図を作成した結果、一定の傾向が発見された S 中学校に関する内容を報告するものとする。

“好きな教師”についての散布図では、3つのまとまったグループを指摘することができる。

まず、「笑顔」を中心としたグループである。ここには「笑顔」、「生徒のことを考える」、「思いやり」、「話を聞いてくれる」、「生徒を理解してくれる」、「授業が分かりやすい」という言葉がまとまっている。

次に、“接しやすさ”に関するグループである。ここには「面倒見が良い・親切」、「許してくれる・心が広い」、「怒らない」、「明るい」という言葉がまとまっている。

そして最後は、“見た目”に関するグループである。ここには「美しい・美人」、「かわいい・かっこいい」、「やくざっぽい」という言葉がまとまっている。「やくざっぽい」という言葉はある特定の教師を形容したものであることが予想されるが、その他は一般的な傾向であるといえよう。

“嫌いな教師”についての散布図でも、3つのまとまったグループを指摘することができる。

まず、「笑顔がない」を中心としたグループである。ここには多くの言葉がまとまっており、それらは「笑顔がない・無愛想」、「話が長い」、「暗い」、「理不尽・矛盾」、「怒鳴る・声が大きい」、「面白くない」、「うるさい」、「臭い・変な癖がある」などの回答である。

次は、「笑顔がない」のグループに隣接したネガティブなグループである。ここには「目つきが悪い」と「性格が悪い」の2単語があり、一見して好み難い印象を

生徒に与えてしまう教師の特徴が表れている。

最後は“接しにくさ”に関するグループである。ここには「話しにくい」、「体罰・暴力」、「いきなり怒鳴る」という言葉がまとまっており、そのどれもが“なるべく接触を回避したい”と生徒に思わせる教師の特徴である。

数量化Ⅲ類による分布図の作成により、“好きな教師”、“嫌いな教師”双方においてある一定の傾向を発見することができ、また曖昧な言葉と行動を結び付けて捉えることが可能となった。以上の結果をふまえ、次項では左記に示した6つの仮説について検証を行う。

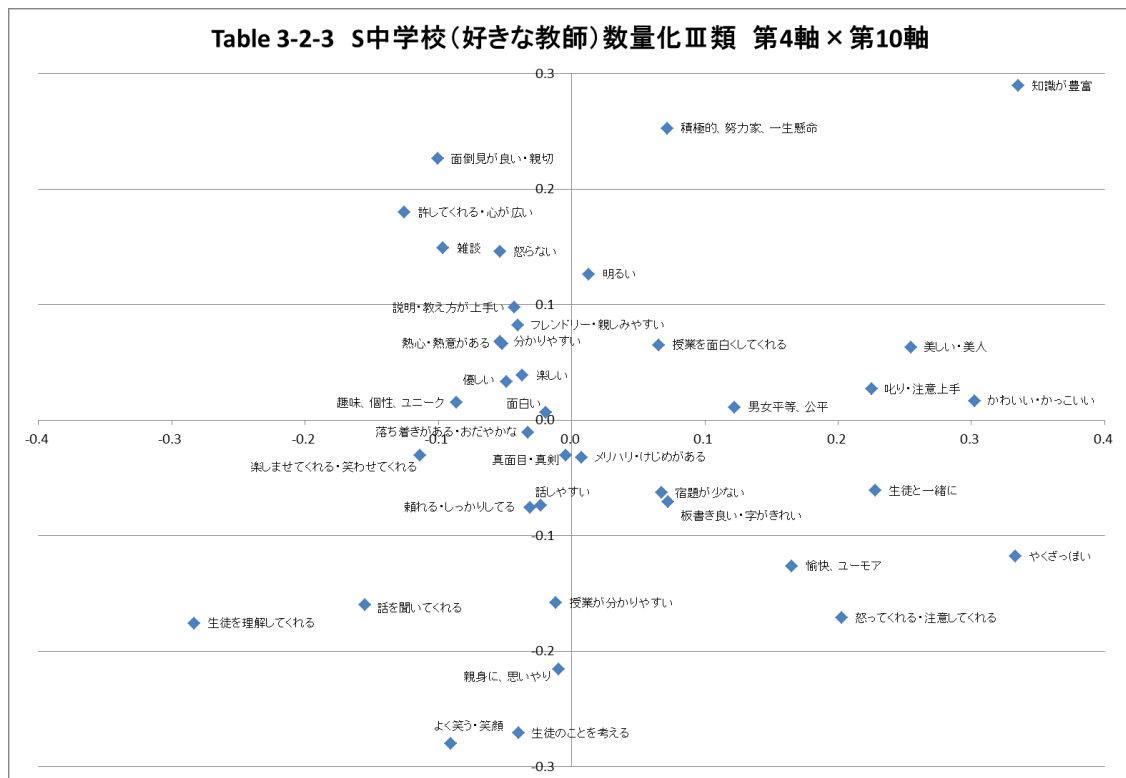
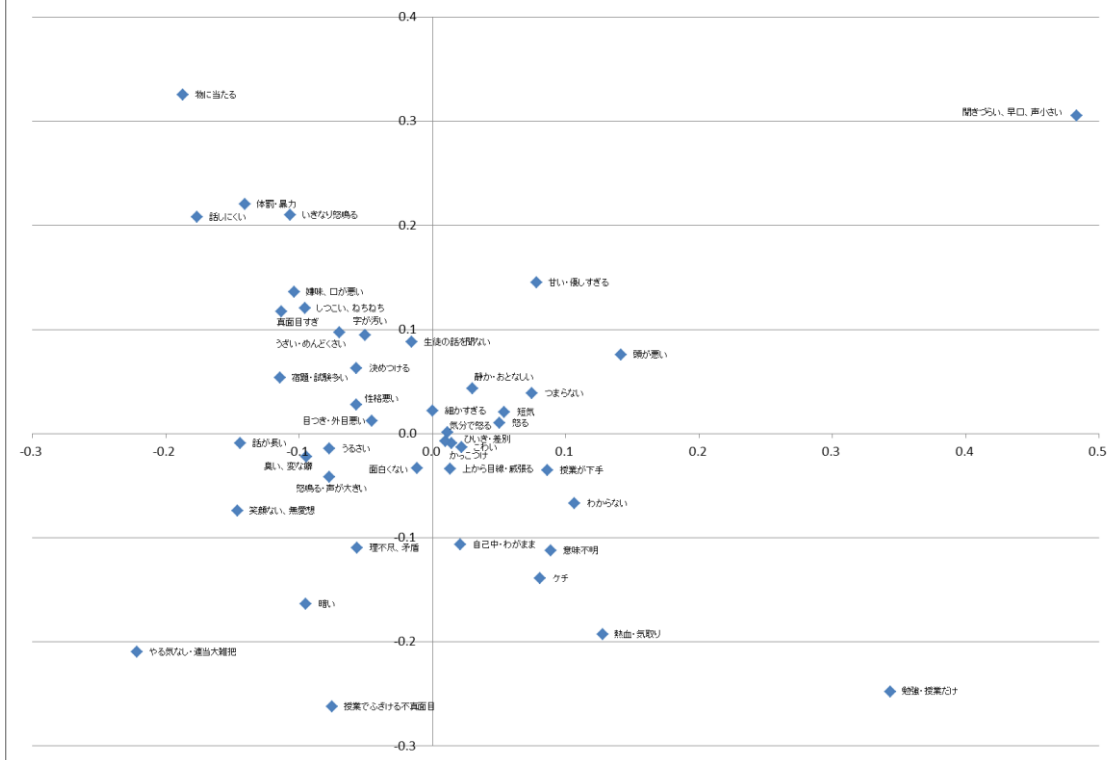


Table 3-2-4 S中学校(嫌いな教師)数量化Ⅲ類 第5軸×第6軸



5. 考察

本調査を実施するにあたり立てた先述の6仮説について順に考察する。

仮説1については、「優しい」、「楽しい」、「明るい」などの教師のポジティブなパーソナリティが好まれ、反対に「気分・性格が悪い」、「短気」、「しつこい」などのネガティブなパーソナリティが生徒に嫌われることが分かった点から考えても、仮説は正しかったといえるだろう。この仮説1に関しては、もしかしたら“反面教師”的な教師の特性を支持する声も上がり否定されるかもしれないという予想もあった。しかし、残念ながらネガティブな特性を持つ教師を好む生徒は居らず、反面教師は少なくとも好き・嫌いというファクタでは評価されないというのが現状のようである。

仮説2について、まず好まれる教師の特性に関しては仮説が支持される結果であった。「話しやすい・話しかけやすい」、「ノリが良い」、「フレンドリー」などの

明確な言葉が上位にランクインしたからである。これらの言葉は確かに相互作用に関する印象を表したものである。一方、嫌われる教師の特性に関しては、明確な言葉が上位に来なかった。しかし、「怒る」、「くどい・しつこい」、「理不尽・矛盾」などの言葉は相互作用を阻害する要因となり得るものである。すぐに怒る教師、一度話し始めたらなかなか話が終わらない教師、理不尽な物言いをしてくる教師とは関わりたくないものである。

仮説 3 については、上位にはランクインしなかったものの、「笑顔」という言葉が 6 票を獲得していること、また「明るい」、「フレンドリー」、「楽しい」などの特性を持つ教師には笑顔が備わっていると予想されることから支持されたといえるだろう。また嫌いな教師の特性に並ぶ言葉が「怒る」、「怒鳴る」、「つまらない」などの言葉であったことから考えても、やはり笑顔のない教師はあまり好まれない傾向にあることが予想される。数量化Ⅲ類の結果では「笑顔」をキーワードとするグループが発見できたこともまた仮説 3 を支持しているであろう。

仮説 4 についてはアンケートの結果から明確に支持された。「教え方が上手い」、「板書・文字がきれい」、「授業が分かりやすい」などの特性を持つ教師は好まれ、また反対に「字が汚い・小さい」、「教え方が下手」などの特性を持つ教師は嫌われるという傾向は明白である。

仮説 5 については少数派の意見ではあるが否定された。質問 1 への回答の中には「かわいい・かっこいい」というものが 7 票、「美しい・美人」が 4 票、「女」が 2 票、「若い女」が 1 票投じられていた。「女」に関しては外見との関係性が不明瞭であるが、「若い女」という回答には性愛的嗜好が多分に見てとれる。質問 2 への回答には「痩せている」、「不潔」、「気持ち悪い」、「イケメン」などの回答が 1 票ずつ入っていた。質問 1 と

比較するとより少数である。回答者が思春期であることを考慮すると、“かわいい先生が好き”、“若い女の先生が好き”と堂々と回答するのには羞恥心が伴ったことが予想される。今回の結果は、本音では多くの生徒がそのように思っているのかもしれないと推測するに足る回答が得られたというのが筆者の考えである。また、結果を素直に解釈するのならば、外見の良い教師は好まれるが、外見の悪い教師は必ずしも嫌われる訳ではないということになるであろう。むしろ外見にうぬぼれて「明るさ」や「優しさ」を表出しない教師は生徒から嫌われるであろうし、反対に、見た目が良いとは言えなくとも、ポジティブなパーソナリティや明るい相互作用を表出する教師は生徒から好まれるということが予想される。

仮説6に関しては、「ノリ」、「ダルがらみ」、「チャライ」などの言葉が若者言葉に当てはまり、その内容が一般には理解されていないと予想されることから支持されたといつてよいであろう。「ノリ」とは、その場の空気を読んで冗談に付き合ってくれる特性のことである。冗談に付き合ってくれる者は“ノリが良い”と言え、反対に付き合いの悪い者は“ノリが悪い”といつて敬遠されがちである。「ダルがらみ」とは“怠い絡み方をしてくる”という意味である。もっと言えば、“そいつと関わっていると具合が悪くなってくる”というニュアンスである。“からむ”というのはやはりテレビ番組の影響から若者に普及した言葉であり、他者と関わる行為はすべて“からみ”と表現される。“ダルい”の方はもしかしたら一般的にも使用されている言葉かもしれない。“今日はなんだか身体がダルい”という表現は一般的にも見られる用法である。「チャライ」という言葉は、古い言葉で表現すれば「遊び人風の」となる。つまり不純異性交遊が盛んそうな者を指して表現される言葉である。これらの言葉は若者の間では当然のように使用される、共通認識の整備されたものであ

るが、これらの言葉が指す対象が若者に限定されず、教師に対しても向けられる言葉であるということが判明したことは重要である。

本調査の結果を先行研究と比較すると、まず蘭(1988)の指摘した理想の教師像における特性“明朗さ”、“ユーモア”、“公平性”、“思いやり”、“頼りがい”に関する言葉は全て出現した。岸田(1987)の指摘した「期待される教師像」については、「専門的・人生の先達的教師」という側面は今日においては特別要求されておらず、どちらかといえば明るくノリの良い教師の方が生徒からは好まれる傾向にあることが指摘できる。高校生においては異なる結果が得られるかもしれないが、中学生においては概ねそのような傾向である。「理想の追求」はまさにその通りで、中学生はアウトサイダーに対して厳しい。「反抗と性愛的思慕」についても概ね支持される結果となった。“ウザい”、“ダルイ”、“キモイ”、“臭い”と言って特定の教師を敬遠する一方で、“かわいい”、“かっこいい”、“美しい”、“若い女”と言って特定の教師を敬愛している。

結果を概観すると、教師なのだからプロとして分かりやすい授業を実施するのは当然であり、その上で明るく楽しく面白いパーソナリティを表出できる教師というものが最も中学生から支持されるのだということが分かる。また重要なのは生徒に対する発信であって、その教師の本来的なパーソナリティはほとんど関係がないという点である。本調査において回答を得た内容は、教師の本来的な内面性に関するものではなく、中学生が常日頃教師から受け取っている“印象”に関するものである。つまり、これらの内容はすべて表出された自己表現であり、それらは観察、分析、そして強化の可能なパフォーマンスなのである。換言すれば、教師において重要なのは本来的なパーソナリティではなく、社会的なパフォーマンスティビティなのである。

第 3 節 中学校教師の非言語的パフォーマンスと生徒からの好感の相関関係(調査 2)

1. 調査の目的

先行研究においては、大学生を対象としたアンケート調査によって教師の非言語的パフォーマンスと生徒からの好感に相関関係が認められた。しかし、大学生と中学生とではその発達に大きな差があるため、先行研究の知見をそのまま本研究に当てはめることは妥当でない。そこで、本研究においては佐藤(2003)による先行研究において用いられたアンケート内容を参考に、改めて中学生を対象としたアンケート調査を実施することとした。本調査の目的は、中学生においても教師の非言語的パフォーマンスが生徒からの好感度に影響を与えるか否かを調査により検証し、また特に生徒に対して影響力の強い非言語表現を明らかにすることである。本調査における仮説は、先行研究の結果を基に以下の 5 点を設定した。

(a) 仮説 1

中学校教師の非言語的パフォーマンスに対する生徒の評価(NVPスコア)と教師イメージに対する生徒の評価との間には、NVPスコアが高ければ教師イメージも良くなるという相関関係が成立する。

(b) 仮説 2

中学校教師の非言語的パフォーマンス行動に対する評価については、男子より女子の方が詳細に観察して評価スコアも高くなる。

(c) 仮説 3

教師イメージの評価については、男子の方が女子よりも評価が高くなる。

(d) 仮説 4

中学校教師の非言語的パフォーマンス行動の内、1)動作関係、2)外見、3)相互作用、4)笑顔、5)アイコンタクトの 5 つの領域においては、ことに顔の表情にかかわる 4)と 5)が教師イメージの高低に影響

響を与える。

(e)仮説 5

大学生に比べて知的発達の不熟な中学生は教師の非言語的パフォーマンスによる影響を強く受けるため、中学校教師の非言語的パフォーマンスに対する生徒の評価（NVPスコア）と教師イメージに対する生徒の評価との間の相関関係はより強いものとなる。

2. 調査方法

(1)対象：東京都江戸川区立 M 中学校 324 名（男子 158 名，女子 166 名）

(2)質問紙

佐藤（2003）による先行研究に基づいて作成した。

質問紙は第 1 群（p.93, Table 3-3-7 参照）を教師に対する好感を形成する内容 10 項目で構成した。内容は、1)好きな—嫌いな、2)退屈な—面白い、3)親しみがもてる—よそよそしい、4)快—不快、5)偽りの—誠実な、6)思慮深い—考えの浅い、7)不親切な—親切な、8)尊敬できる—尊敬できない、9)公正な—不公正な、10)冷たい—あたたかい、である。これらの項目が代表する概念は 1)好感、2)面白さ、3)親しみ、4)快感、5)誠実さ、6)思慮深さ、7)親切さ、8)尊敬、9)公正さ、10)あたたかさ、である。また 2、5、7、10 番は反転項目となっており、回答は 4 段階評価の選択式である。

質問紙第 2 群（p.94, Table 3-3-8 参照）は教師の非言語的パフォーマンスに関する項目である。(a)キネシクス&プロクシキクス、(b)外見、(c)非言語的パフォーマンスの相互作用、(d)笑顔、(e)アイコンタクト&表情、がその内容である。回答は第 1 群と同様に 4 段階評価の選択式である。

(3)実施方法

教室で担当教員が調査対象者（生徒）に質問紙を配布し記入させ、全員が記入し終えた段階で回収した。

(4)調査日

2014年7月17日

3. 分析方法

分析方法も先行研究（佐藤，2003）に則り、(a)質問Ⅰと質問Ⅱとの相関関係および(b)教師の非言語的パフォーマンス5領域の各領域と質問Ⅰとの相関関係はPearsonの相関係数で調べ、質問Ⅰおよび質問Ⅱに対する回答者の性別による観察と認知の差をt検定で明らかにすることとした。また、昨今のハラスメント問題を鑑み、項目Ⅱ-4（身体接触）に関しては検定から外すこととした。

4. 結果

質問紙「教師の非言語的パフォーマンスと学生との関係」の質問Ⅰでは、ある中学校教師に対するイメージを考えさせ、その教師に対する回答者の印象を評定尺度法（4段階評定法，10問）によって評定した。質問Ⅱでは質問Ⅰで想起した教師のNVPの度合いを評定尺度法（4段階評定法，16問）によって評定した。

(1)教師イメージと中学校教師のNVPの関係

ある中学校教師に対する生徒からの教師イメージがその中学校教師に対して評価しているNVPの度合いの関係を見るためにPearsonの相関係数をとった。NVPの得点の総合計及びその下位因子ごとの得点と教師イメージの得点との間で相関係数をとった結果はTable 3-3-2である。

Table 3-3-1 教師イメージ及び教師の非言語的パフォーマンスの得点

性別	人数		好感値	NVP総合計
男子	n=158	M	31.03	50.66
		SD	8.05	10.76
女子	n=166	M	30.86	51.97
		SD	7.33	9.79

Table 3-3-2 生徒による教師イメージと生徒による中学校教師の非言語的パフォーマンスの評価の相関

<カテゴリ>	<人数>	キネシクス プロクシムクス	外見	相互作用	笑顔	アイコンタクト 表情	NVP総合計
全体	n=324	0.65	0.59	0.69	0.72	0.73	0.79
男子	n=158	0.67	0.58	0.71	0.74	0.71	0.79
女子	n=166	0.62	0.62	0.66	0.71	0.77	0.80

NVP 全体とイメージの相関は 0.79 でかなり強い相関が認められた。また、先行研究と同様に、顔の部位に関する NVP である「笑顔」、「アイコンタクト」が他の「キネシクス」、「外見」、「相互作用」よりも強い相関を示した。この結果から、中学生においても大学生と同様に教師の笑顔やアイコンタクトなどを中心とした表情の非言語的パフォーマンスによってその教師に対する好感度に変化するのだということが分かった。また、先行研究（佐藤，2003）と同様に「外見」の値が最も低かった。大学生においても中学生においても、教師の外見は他の NVP 領域に比べてその教師に対する好感度にあまり影響しないことが予想される。

男女別にみると、まず男子が最も重視していたのは「笑顔」であった。続いて「アイコンタクト」と「相互作用」が同点で 2 位であった。そして「キネシクス」、「外見」と続いている。「外見」のスコアは 0.58 で、他の領域の値と比べると飛び抜けて低い値となっている。

女子の 1 位は「アイコンタクト」で、男子と比べて 1 位と 2 位が入れ替わる形となった。3 位は「相互作用」で、「キネシクス」と「外見」は同点であった。男子に比べると、女子の方が教師の外見を気にするというのは先行研究（佐藤，2003）と同様の傾向であった。

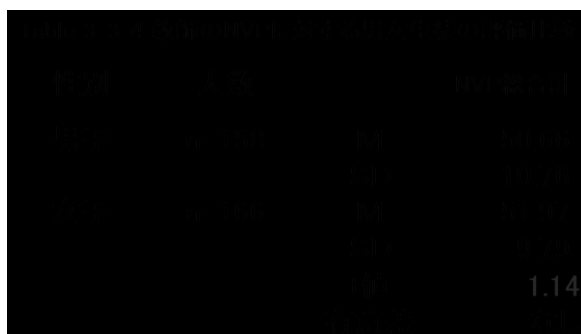
先行研究（佐藤，2003）における NVP 総合計の相関係数は 0.63 であり、中学生の方が全体的に値が高くなる結果となった。従って、大学生に比べて中学生の方が教師の NVP から受ける影響は大きいといえるであろう。

(2) 教師イメージの男女比較

先行研究（佐藤，2003）においては教師イメージに関する男女差が示されていたため、本調査においても t 検定を行った。

Table 3-3-3 男女生徒による教師イメージ評価

性別	人数		好感値
男子	n=158	M	31.03
		SD	8.05
女子	n=166	M	30.86
		SD	7.33
		t値	0.20
		有意差	なし



1.14

大学生を対象とした佐藤の先行研究においては男子学生が抱く教師イメージの方が女子学生に比べて有意に高いことが示されたが、中学生を対象とした本調査においては男女間の有意差は認められなかった。中学生における発達段階においては、まだ大学生に比べて男女間における差異が大きくないということなのである。

(3) 中学校教師のNVPの男女比較

NVP に関しても先行研究（2003）に従って同様に t 検定を行った。

Table 3-3-5 生徒による教師イメージと生徒による教師のNVPに対する男女生徒の評価比較

性別	人数		好感値	キネシクス プロクシムクス	外見	相互作用	笑顔	アイコンタクト 表情	NVP総合計
男	n=158	M	31.03	9.65	8.82	9.44	12.81	9.95	50.66
		SD	8.05	2.21	2.44	2.31	3.22	2.20	10.76
女	n=166	M	30.86	9.77	9.35	9.63	13.00	10.22	51.97
		SD	7.33	2.11	2.27	2.01	3.13	2.02	9.79
		t値	0.20	0.50	2.02	0.79	0.54	1.15	1.14
		有意差	なし	なし	*	なし	なし	なし	なし

*p < 0.05

先行研究においては女子学生の方が男子学生に比べて有意に教師のNVPをよく観察していることが示されたが、中学生を対象とした本調査においては男女間に有意差は認められなかった。唯一、「外見」に関するスコアに関しては有意差が認められ、女子の方がやはり教師の外見を重視する傾向にあることが分かった。しかしその他の領域では男女差はなく、どの項目においても同じような値を示す結果となった。

5. 考察

“中学校教師の非言語的パフォーマンスに対する生徒の評価（NVPスコア）と教師イメージに対する生徒の評価との間には、NVPスコアが高ければ教師イメージも良くなるという相関関係が成立する”とした仮説1は、教師イメージとNVPの総合計スコアとの間に相関関係が認められたため実証された。このことから分かるのは、大学生であっても中学生であっても、教師のノンバーバルな信号を非常に敏感に受信しており、その教師に対する好感度というものはそれらの非言語表現によって大きく変化するという事実である。

また、“中学校教師の非言語的パフォーマンス行動の内、1)動作関係、2)外見、3)相互作用、4)笑顔、5)アイコンタクトの5つの領域においては、ことに顔の表情

にかかわる 4)と 5)が教師イメージの高低に影響を与える”という先行研究(佐藤, 2003)に基づいた仮説も今回の結果によって裏付けられた。また、3)相互作用に関しても高い相関を示したため、現代の中学生においては、教師とのやり取り、いわゆる“絡み”も重要な判断基準となっていることがうかがえる。大学生においても中学生においても 2)外見に関する値は低く、外見が良い教師が必ずしも好かれるわけではないという傾向が一致した。これは換言すれば外見に関してネガティブな教師であっても、表情や相互作用によって生徒からの好感を得ることは可能であるということであろう。

“中学校教師の非言語的パフォーマンス行動に対する評価については、男子より女子の方が詳細に観察して評価スコアも高くなる”という仮説 2 と、“教師イメージの評価については、男子の方が女子よりも評価が高くなる”という仮説 3 は佐藤による先行研究の結果に基づいて立てた仮説であったが、中学生を対象とした本調査においては同様の傾向を認めることができなかつた。ただし、中学校教師の「外見」に関しては男女間に差異を認めることができ、それは女子の方が男子に比べて教師の外見を気にするという傾向であった。しかし、先行研究(佐藤, 2003)においては男女間に倍近い値の差が認められた一方で、本調査においてはそこまでの開きはないため、大学生の男女ほどの差は中学生にはないことが予想される。

“大学生に比べて知的発達の未熟な中学生は教師の非言語的パフォーマンスによる影響を強く受けるため、中学校教師の非言語的パフォーマンスに対する生徒の評価(NVPスコア)と教師イメージに対する生徒の評価との間の相関関係はより強いものとなる”という仮説 5 に関しては、数値を見れば明らかであろう。佐藤の先行研究における値は Table 3-3-6 の通りである。

Table 3-3-6 佐藤(2003)における男女学生の教師イメージと教師のNVP下位因子の相関

<カテゴリ>	<人数>	キネシクス プロクシミクス	外見	相互作用	笑顔	アイコンタクト 表情	NVP総合計
全体	n=220	0.37	0.34	0.49	0.52	0.51	0.63
男子	n=110	0.41	0.25	0.60	0.59	0.54	0.69
女子	n=110	0.39	0.42	0.41	0.43	0.45	0.57

(佐藤, 2003, P.91)

大学生においても強い相関が認められているが、全体的な数値は本調査の結果の方が高く、大学生に比べて中学生の方が教師のNVPに強い影響を受けていることは明らかである。

しかしながら、大学生における結果と本調査の結果では学生・生徒が重視しているNVPの領域など一致する点が多かったため、教師・教員が学生・生徒と関わる上で非言語表現に注意しなくてはならないということ、非言語表現の上達は生徒からの好感の獲得及び好感度の上昇に直接影響を与えるという傾向は本調査によってより強固に実証されたといえる。

これまで生徒との信頼関係は精神論であった。本音でぶつかる、心と心で繋がる、などと言うのは簡単であるが、では具体的にはどうすれば良いのか、具体的にはどう振る舞えば生徒から好感をもたれる教師となれるのかについては明確な回答がなかった。しかし先行研究において佐藤が示した通り、『教師は教室を「場」、ステージとして、自らがパフォーマーとして言葉だけでなく非言語でも教師を演ずること、すなわち教師としての自己呈示をすることが学生に対して、1)好感、2)面白さ、3)親しみ、4)快感、5)誠実さ、6)思慮深さ、7)親切さ、8)尊敬、9)公正さ、10)あたたかさ、などの肯定的好感的イメージを形成する』(佐藤, 2003, P.91)ことが現在では実証されているのである。

第4節 まとめ

1. 調査1と調査2の結果から

本調査においては、生徒に好まれる中学校教師の実

態を明らかにすることを目的とした。そこで調査 1 では中学生からの“言葉”を収集し、好まれる教師の備えた特性の傾向を掴んだ。“面白い”、“優しい”、“明るい”先生といったやや観念的な言葉が多く見られた結果であったが、数量化Ⅲ類による言葉の分類によって、それらの観念的な言葉と具体的な行動を示す言葉の間に繋がりを見出すことができ、それらがいくつかの集団にまとめられることがわかった。

調査 2 においては教師の非言語的パフォーマンスが生徒からの好感度に多大な影響を及ぼすことが数値によって実証された上で改めて調査 1 の結果をみると、“好きな教師”において形成された集団は「笑顔」グループ、「接しやすさ」グループ、「見た目」グループの 3 つであった。調査 2 において中学生から支持を受けた NVP 領域は「笑顔」、「アイコンタクト」、「相互作用」の 3 つであったが、調査 1 における「笑顔」グループは NVP に当てはめればそのまま「笑顔」、「接しやすさ」グループは「相互作用」となる。「見た目」グループは集団を形成したが得票数は多くなく、また調査 2 においては相関係数が高くなかったことと合わせて考えても重視する必要性は感じられない。反対に調査 2 において極めてスコアの高かった「アイコンタクト」は、調査 1 ではほとんど回答を得られなかったものである。自由記述において生徒から自主的に回答は得られなかったものの、選択式のアンケートである調査 2 においては非常に高いスコアを示したものであることから、「アイコンタクト」は生徒が普段意識して観察してはいないものの、実は教師に対する好感度の決定に大きな影響を与えている重要な項目であったといえる。調査 1 では明らかにならなかった要素が調査 2 を行った結果判明した点で、“生徒から好感をもたれる中学校教師”というテーマに関する調査を 2 つ実施した成果があったといえよう。

以上の結果から、中学校教師にとってより重要であ

ると考えられる非言語的パフォーマンスの項目は、「笑顔」、「アイコンタクト」、そして「相互作用」の3つであるというのが本調査の結論である。

2. お友達教師の危険性

本調査1の結果から、現代の中学生は「面白い」先生や「優しい」先生、「ノリの良い」先生に対してより好感を持つということが判明した。彼ら若者社会の中では独自の小集団が形成され、そこを準拠集団としてある種の“優しい関係”が築かれており、彼らのコミュニケーションがメディア、特にお笑い芸人におけるボケとツッコミの関係に倣って遂行されていることは前章において指摘した通りである。

ここで問題となるのは、中学校教師が生徒と関係を構築する際に、彼らのコミュニケーションの内部に侵入し、また彼らの望む理想の教師像を彼らの望むままに提示してしまっているのかという疑問である。

近年においては“生徒と同じ視点でものを見る”、“生徒と対等になる”ことを善とする価値観を持つ教師も少なくない。しかしながら、そのような“お友達教師”とでも呼ぶべき自己呈示のスタイルを持つ教師は本当に理想の教師なのであろうか。そのような教師は生徒の準拠集団のルールに則って生徒とのコミュニケーションを遂行するが、それは衝突回避を最優先課題とする中学生達と同じ土俵で相撲をとるということに他ならない。つまり、“お友達教師”は生徒と衝突することが不可能なのである。もしも生徒と衝突しようものなら、その教師は生徒側のルールに則って排除されるだけである。“お友達”でいる間はコミュニケーションをとることが可能であるが、一度仲間内から排除された教師が再び同一の生徒集団からその存在を容認されることは容易でない。生徒と同じ立場に立って同一の視点を持つとしようとする教師は、そのような危険と常に隣り合わせであるということを経験する必要があるであろう。

う。

鈴木（2012）によるインタビュー調査の中では、大学1年生の女性ナナミ（仮名）がインタビュアーに「先生っていうだけで生徒よりは権力があつたりしないの？」と問われて以下のように回答している。回答の内容は、小学校から高等学校までの生活を思い出した上でのものである。

「いや、それはたいしたことない権力ですね、名目上というか。はっきり言って、たかが先生に何もウチら（生徒が）コントロールされることはないですからね。面倒だから、コントロールされたふりをしてあげることありますけど。」（鈴木，2012，P.208）

本調査の結果からも分かった通り、中学生は教師の挙動の一切を敏感に察知していることは明らかである。それは、大人の側からすれば“子どもなどいかようにも騙せる”と思いがちであるが、現実の世界、特に教育現場における教師と生徒の関係において教師が生徒を騙し通すことは困難であることが予想される結果であった。教師が一度でも生徒から“格下”認定を受けてしまえば、先述のナナミのような生徒から“この教師はチョロイ”いうレッテルを張られてしまうであろう。

中学生の友人関係の繊細さからみても、ナナミのような今時の若者の発言をみても明白であるように、やはり教師は教師としてのはっきりとした自己呈示を表出することが重要であろう。ただでさえ“教師になど権力はない”と思われてしまっている昨今なのである。生徒が“優しい”先生を望むからといって全く叱らない、“面白い”先生が望まれるからといってギャグばかり言っている、そのような教師は面白くて仲良しの年上の友だちではあっても、信頼される教師であるとはいえないのである。

このような“お友達教師”について、佐藤は「心理

的距離」という言葉で説明している。

『「心理的距離」というのは、相手が子どもに限らず、大人に対しても大事なことです。たとえば、ご近所さんと親しくなりすぎて、何でもかんでも話しているうちに、逆にささいなことで立ち入れすぎてしまってうっとうしくなり、平均的な関係よりもさらに悪い関係になってしまった、というようなことも、「心理的距離」の失敗例です。』（佐藤，2010，P.32）

「先生はどこまで行っても先生です。子どもたちと仲良くすることと、なれあいになって何でもありで教室が無秩序になることは別のことです。」（佐藤，2010，P.35）

“お友達教師”とは、パフォーマンス学的に見れば、生徒との心理的距離が近すぎる教師のことである。このような教師は欧米などのキリスト教社会においてはよく見られるが、しかしそれは“神”という絶対的な存在があって初めて機能する教師のスタイルであり、日本社会において同じような態度をとってもそれは機能しないと佐藤は指摘している（佐藤，2010）。つまり、日本社会において“教師”として生徒を統制する場合は、教師が意図的に生徒との心理的距離を調整するスキルが求められるのである。そして、生徒との心理的距離は教師の自己呈示によって生徒に伝達されるものであるため、教師には必然的に高い言語的・非言語的パフォーマンス能力が求められるのである。

3. 中学校教師の理想的な自己表現

これまでの考察の結果、理想的な中学校教師とは“面白くて優しい”と生徒に思われていながらも、意図的に生徒との心理的距離をコントロールできるだけの自己呈示能力を持った教師であると結論づけられる。

“面白くて優しい”というような好意的な印象を生徒に与えている要素は「笑顔」、「アイコンタクト・表

情」、「相互作用」といった教師の非言語的パフォーマンスによる自己表現である。教師の非言語的パフォーマンスと生徒からの好感度との間には、教師の非言語的パフォーマンス能力が高ければ高いほど生徒からの好感が増すという相関関係がある。従って、生徒からの好感度を向上させるためには、教師の非言語的パフォーマンスの能力を向上させる必要があるであろう。

生徒との心理的距離を意図的にコントロールするためには、一人ひとりの生徒と円滑にコミュニケーションを遂行するだけの対話能力が必要となる。しかしながら、ある生徒とコミュニケーションをとるためには、あらかじめある程度の好感度が確保されていなくいえない。コミュニケーションをとる前の段階である程度の好感度を獲得するためにはやはり会話以前の非言語的パフォーマンスによる自己呈示が必要である。遠くから見ていて、または授業を受けていて好感をもてる教師とは、スムーズに会話に入っていくことが可能であろう。反対に、会話以前の段階においてネガティブな評価を下されている教師が生徒とコミュニケーションをとろうとしても、生徒との心理的距離が離れすぎているために接触を拒絶される可能性が高い。

以上のことから、生徒からの好感度を向上させるためにも、生徒との心理的距離を意図的に調節することを可能とするためにも、教師は自身の非言語的パフォーマンス能力を向上させる必要がある。

そこで、本論文においてはこれまでの調査及び考察の結果を踏まえた“中学校教師のためのパフォーマンストレーニングカリキュラム”を構築し、提案する。

Table 3-2-1 中学生の教師観アンケート 質問紙

質問1. あなたはどのような先生が**好き**ですか？（ ）の中にあなたの思い当たる言葉を入れて下さい。ただし、先生などの名前は入れないようにして下さい。

回答例 私は（ **優しい** ）先生が好きです。

回答1. 私は（ ）先生が好きです。

回答2. 私は（ ）先生が好きです。

回答3. 私は（ ）先生が好きです。

質問2. あなたはどのような先生が**嫌い**ですか？（ ）の中にあなたの思い当たる言葉を入れて下さい。ただし、先生などの名前は入れないようにして下さい。

回答例 私は（ **すぐに怒る** ）先生が嫌いです。

回答1. 私は（ ）先生が嫌いです。

回答2. 私は（ ）先生が嫌いです。

回答3. 私は（ ）先生が嫌いです。

Table 3-3-7 中学生の教師イメージに関する質問紙

質問 I 目をつぶって、一番最近授業を受けた先生を思い浮かべて下さい。その上で、その先生の行動とあなた自身の気持ちについて、次の質問に対して一番近い答をひとつだけ選んで空欄に○をつけて下さい。

項目	A とてもそうである	B 少しそうである	C 少しそうである	D とてもそうである	項目
1.好きな					嫌いな
2.退屈な					面白い
3.親しみがもてる					よそよそしい
4.快					不快
5.偽りの					誠実な
6.思慮深い					考えの浅い
7.不親切な					親切な
8.尊敬できる					尊敬できない
9.公正な					不公正な
10.冷たい					あたたかい

佐藤(2003)の先行研究を基に作成

Table 3-3-8 中学校教師の非言語的パフォーマンスに関する質問紙

質問Ⅱ Iと同じ先生を思い浮かべて、その先生の行動について一番近い回答をひとつだけ選んで○を付けて下さい。

項目	評価	A 全然そ	B ほとんど	C 時々そ	D いつも・
		うしなかつ	そうしな	うした	ひんばん
【キネシクス&プロクシクス】					
1.その先生はまっすぐ立ち、まっすぐ座っていましたか					
2.その先生はきびきびと動作をしていましたか					
3.その先生は生徒によく近づいて話しかけていましたか					
4.その先生は生徒の肩をたたいたり、握手をしりましたか					
【外見】					
5.その先生は服の色やデザインなどに気をつけていましたか					
6.その先生は髪の手入れをよくしていましたか					
7.その先生は清潔な身なりをしていましたか					
【非言語的パフォーマンスの相互作用】					
8.その先生は生徒の質問に対して身を乗り出すようにしてよく聞いていましたか					
9.その先生は生徒がなにか質問した時、すぐに返事を返してくれましたか					
10.その先生は生徒が発言した時、首を振ってうなづくなどのシグナルを送っていましたか					
【笑顔】					
11.その先生は話をする時、よく笑顔を見せていましたか					
12.その先生は生徒が何か発表している時、微笑みながら聞いていましたか					
13.その先生の笑顔は自然な感じでしたか					
14.その先生は表情変化が豊かでしたか					
【アイコンタクト&表情】					
15.その先生は生徒の顔をよく見て話していましたか					
16.その先生は教室の生徒全体によく視線をくばっていましたか					
17.その先生は生徒が話す時、よく顔を見て、眼で関心や興味のシグナルを送っていましたか					

佐藤(2003)の先行研究を基に作成

第 4 章 中学校教師のための

パフォーマンストレーニングの考案

第 1 節 トレーニング内容の検討と採用

1. 非言語表現の重要性

中学生は思春期という心身ともに急激な変化に伴う不安定な時期に生きている。それに加え、価値観の多様化した現代社会においては中学生一人ひとりが異なった価値観を持ち、それら全てが基本的には容認されているのが現状である。そのため、これまでのようにオーソリティや専門性によって教師が生徒を統率することは困難となっている。

中学生の発達的特徴、現代の中学生の心理的・社会的特徴は第 2 章において詳述した通りである。その内容は“多様化”に象徴される複雑な構造を持つものであり、また“繊細さ”という特性も兼ね備えた非常に脆いものでもあった。そして友人関係や親子関係については従来の発達心理学の定説とはやや異なる傾向さえみられるようになってきている、というのが第 2 章の結論であったが、しかし第 3 章における 2 つの調査の結果、特に教師の非言語的パフォーマンスと生徒からの教師イメージに関するアンケート調査（調査 2）において、先行研究と同等、もしくはより強固な相関関係が示された。この結果は、中学生の心理的・社会的特徴がいかに多様化しても、中学生社会における人間関係がいかに繊細化しても、人と人との繋がりにおけるパフォーマンスの自己表現が持つ役割とその重要性は不変であることを示すものであった。つまり、人間関係が複雑となっても、対人場面における自己呈示が繊細なものとなっても、その中で他者に対して自己に関する情報を伝達する手段は普遍だということである。

もちろん、インターネットの普及や携帯電話・スマートフォンの普及によるコミュニケーションツールの

多様化は無視できない問題である。しかし教育現場、特に中学校における教師と生徒という関係に限って考えれば、face to faceでのコミュニケーションが基本である。反対に、教師が生徒と電子機器を使用してコミュニケーションをとっていたら、余程の事情がない限り問題となるであろう。したがって、中学校教師は非言語的パフォーマンスを多分に含んだ自己表現によって生徒と直接的にコミュニケーションする必要があるのである。

人間関係づくりにおける非言語表現の重要性は、近年になって注目され始めた要素である。我が国においては佐藤（2003）がその重要性にいち早く注目し、日本人を対象とした研究を行っている。佐藤によれば、非言語表現の構成要素は1)音声的要素、2)動作的要素、3)外見的要素の3つに大分できるという。また、それぞれには下位因子が存在し、1)については「声の高低」、「話の間」などの周辺言語（パラ・ランゲージ）、2)には「顔の表情（目の動き、眉の動き、口の形）」、「視線（まばたき、凝視の方向、凝視の時間、瞳孔の拡張）」、「指・手・腕の動き、腕組み」、「姿勢（向き、傾き、立ち方）」、「首のうなずき、かしげ方」、「身体全体の移動時間」、「足の動き、開き方」、3)には「身体的特徴・体重（体重のコントロール）」、「服装」「装身具」「持ち物」などの人工物（アドornmentとオブジェクティブ）がそれぞれ該当する（佐藤，2003）。その他にも、「空間の使い方（プロクシミクス）」、「色彩」、「タイム&タイミング」なども非言語表現に分類されるものである。

佐藤が非言語表現を重視する根拠にはいくつかある。ひとつは、好意の総計である。人間が対人場面において相手の人間のどの要素から情報を受信して好意を覚えるかを式化したものが好意の総計であるが、佐藤の調査によれば「日本人の好意の総計＝顔の表情 60%＋声（周辺言語）32%＋言葉（言語そのもの）8%」（佐藤，2003）が日本における好意の総計である。言語そのも

のから受信する好意は全体の 8%に過ぎず、残りの 92%は全て非言語からの受信である。これは「どうぞ」、「どうも」などのニュートラルな言葉を発する際には、とりわけ非言語からの印象の読み取りが重視されるという事実を示す結果である。笑顔で「どうも」と言っている人間と、無表情で「どうも」と言っている人間ではどちらの方により好意を覚えるか、という問題である。また、「どうも」という言語そのものは言語表現であるが、その「どうも」の言い方、言っている声の高低、言い切るまでの時間、イントネーション、発音、言い淀みなどは全て「周辺言語（パラ・ランゲージ）」に分類される要素であるため、「どうも」という音声情報だけを取り出してみてもそのほとんどは非言語表現に占められるということも重要なポイントであろう。

もうひとつは、大学生を対象としたアンケート調査の結果である。教師の非言語的パフォーマンスと学生からの教師イメージとの間には相関関係があることが示され（佐藤，2003）、非言語的パフォーマンスの表現能力が高ければ生徒からの印象がより高くなるという関係が確かにあったのである。特に「笑顔」、「アイコンタクト・表情」と教師イメージとの相関関係は相対的に高く、より重要な非言語表現であることが分かっている。

佐藤の研究は多岐に渡るため他にも様々な根拠が先行研究ではしめされるが、本研究と直接関わる要因は上記の 2 つである。

2. パフォーマンストレーニングの領域選定

前項に示した通り、人間関係においては非言語的パフォーマンスによる影響が強く、他者に対するイメージの形成に大きく関わる項目のため、中学校教師のためのパフォーマンストレーニングは非言語的パフォーマンスに関する訓練を採用することとした。

言語的パフォーマンスを除外した要因は、大学まで

の教育課程において言語表現は十分に訓練されていることが予想されること、また教師という職業柄、発話内容の語彙の選択や正しい文法などは常日頃から訓練されていると予測されるためである。そもそも、日本の教育は言語表現にのみ特化した学習指導要領によるものである。例えば、英語は読めるけど話せない、というのが日本人である。語彙の選択に関しては、例えば“バカ”や“アホ”などの直接的な侮蔑表現はもちろろん、“なんでこんなこともできないんだ”など生徒の人格を傷つける言葉は使用してはならないのが常識である。

日本においては非言語的な自己表現に関する教育がほとんど実施されておらず、だからこそ非言語的パフォーマンスの訓練が望まれるのだという指摘は、我が国においてパフォーマンス学を立ち上げ、教育現場においてもその普及を進めている佐藤も指摘していることである（佐藤，2003）。

中学校教師に特化したパフォーマンストレーニングを構築するにあたり、まず非言語的パフォーマンスに関する内容を採用することとしたが、では数ある非言語表現の中からどの領域を取り上げることが妥当であるのか。

この問いに対して、佐藤の先行研究（2003）と筆者による調査2の結果を統合する形で領域の選択を行うこととした。

まず、大学生を対象に佐藤が実施した教師の非言語的パフォーマンスと学生からの教師イメージに関する相関関係調査の結果では、「笑顔」が0.52で1位、「アイコンタクト・表情」が0.51で2位、「相互作用」が0.49で3位であった。他の2領域に関しては、「キネシクス・プロクシクス」が0.37、「外見」は0.34と、他の3領域と比べるとやや数値が落ちた（佐藤，2003）。

筆者による中学生対象の同調査においては、「アイコンタクト・表情」が0.73で1位、「笑顔」が0.72で2

位、「相互作用」が 0.69 で 3 位、「キネシクス・プロクシミクス」が 0.65 で 4 位、「外見」は 0.59 で 5 位という結果を得た。1 位と 2 位は佐藤による先行研究の結果と入れ替わったが、3 位以下の順位は同じであった。

上記 2 調査の結果を総合すると、学生・生徒にとって最も重要であると考えられる教師の非言語的パフォーマンスの領域は「笑顔」と「アイコンタクト・表情」である。またそれを伴う「相互作用」に関しても重視されることは間違いなく、また現代の中学生が他者との“ノリ”を非常に大事にしていることから、「相互作用」の訓練は重要な意味を持つであろう。前章でも指摘した通り、生徒の“ノリ”に教師が迎合する必要性は時と場合によって変化するため、生徒との心理的距離を意図的に伝達できるレベルの相互作用スキルを身につけることは現代の教師にとっては必至の課題である。

以上の結果に依り、本研究における中学校教師のためのパフォーマンストレーニングの項目には「笑顔」、「アイコンタクト・表情」、「相互作用」の 3 領域を採用する。

第 2 節 笑顔、アイコンタクト、相互作用に関する パフォーマンス学的考察

生徒からの好感を高い値で得るためには教師の非言語的パフォーマンスが重要な役割を果たしており、特に「笑顔」、「アイコンタクト・表情」、「相互作用」の 3 領域に与えられる役割が大きいことは前節において指摘した通りである。また、それらは訓練によって能力の向上を図ることが可能（佐藤，2003）である。

中学校教師のためのパフォーマンストレーニングを構築するにあたり、本節では「笑顔」、「アイコンタクト」、「相互作用」それぞれに関するパフォーマンス学的知見を整理する

1. 笑顔（スマイル）

“作り笑顔”という言葉は日本人にとってネガティブイメージの伴うものである。しかしそのような先入観に対して、大島は以下のように答えている。

「スマイル（smile）はラフ（laugh）と違い、多くの場合、意図的に作るものである。本質的にワザと作るものと心得てよいのだ。教師にはいろいろな表情があってよいが、基本は相手の目をしっかりと見て、笑顔で語りかけることである」（大島，2012，p.14）

笑顔は生徒からの好感に強い相関を示す重要な非言語表現であり、また対人関係において大きな効力を発揮するものである。笑顔の重要な役割について、佐藤は「相手の警戒心を解く」、「自分の親しみを伝える」、「生徒のやる気を起こす」の3点を挙げている（佐藤，1996）。また笑顔の種類に関しては「サニーサイドの笑い」、「防御の笑い」、「攻撃の笑い」、「無価値化の笑い」の4つに分類し、教師は自らが笑顔を絶やさぬことはもちろんのこととして、生徒の笑顔が示す真意の読み取りに関してもその重要性を指摘している（佐藤，1996）。

「サニーサイドの笑い」とは、愉快的ことに直面した際にこぼれる日当たりの笑いのことである。この種の笑いの表情的な特徴を、佐藤は「上下の歯が八本ぐらい見えるフルスマイルから口角（口の角）、両端の角を斜め上に上げただけの微かな笑いまで様々ある」（佐藤，1996，p.54）と指摘している。

「防御の笑い」とは、泣かないための笑いである。例えば痛みを感じた時に笑ってごまかしたり、辛いことがあった場合に誰かと慰め合って笑いあう場合にみられるのがこの種の笑いである。

「攻撃の笑い」とは、笑うことによって他者を攻撃する場合の笑いである。例えば何がミスをした人間を見て笑ったりする場合がこれに当てはまる。

「無価値化の笑い」とは、その場で起きたことを無に帰すための笑いである。例えば教師に怒られている生徒が「あはは、ごめんなさい」と言っでごまかす時などに用いられるのがこの種の笑いである。

先にも引用している教師の非言語的パフォーマンスと学生からの教師イメージに関する先行研究（佐藤，2003）においては、女子生徒は教師がいかに関心や笑顔を見せてくれたか、視線を向けてくれたかということに重要視する傾向にあり、教師が自分を見てくれたり笑顔を見せてくれることが教師への好意や信頼度に影響を及ぼすことが分かっている。

では、基本的な笑顔の形、スマイルとはどのような表情のことであろうか。表情分析の世界的権威である Ekman は以下のようにその特徴を指摘している。

「幸福は顔の下部と下瞼で示される。

- 唇の両端は後ろへ引かれ、多少上がっている。
- 口は開いていることも、そうでないこともある。歯は見えたり、見えなかったりする。
- 鼻から唇の両端を越えた外側まで走る皺がみられる。
- 頬は持ち上げられている。
- 下瞼の下に皺が見える。下瞼は持ち上げられているかもしれないが、緊張はしていない。
- 目尻からカラスのあしあとの皺が外へ広がっている。」

（Ekman, 1975, pp.142-143）

表情は、対象の真似をすることでも作ることができる（モデリング）が、感情を伴う体験を思い出すことでも作る（この場合は自然と“なる”ともいえる）ことができる。実際に佐藤はスマイルトレーニングの際に双方への取り組みを実施している。（佐藤，2003）

笑顔（スマイル）に関するトレーニングは、性別や職業、年齢を問わない。従って、教師のためのトレーニングにおいても、先行研究において実施されている内容を継承することが可能である。

2. アイコンタクト

アイコンタクトとは何か。佐藤はアイコンタクトの概念を以下のように指摘している。

「対話中にお互いが相手の額のあたりを見たり、口や鼻や髪の毛を見てしまうことを除外して、目と目でいわゆる見つめあうということを「アイコンタクト」と呼ぶ」（佐藤，1996，p.49）

「目には二つの大きな役割がある。一つは、自分の意図を相手に伝えること。二つ目は、相手の意図をそこから読みとることである」（佐藤，1996，p.47）

「目は心の窓」という文言が、パフォーマンス学において目および視線を語る上ではしばしば使用される。目は表出者の意図の有無に関わらずメッセージを発してしまうものであり、だからこそ表出者（教師）には視線に関する理解とトレーニングが必要なのである。

アイコンタクトに関して、パフォーマンス学では対話時間全体に占めるその割合³が重要視される。つまり、「相手が自分に関心を示している」と対話者が感じるか否かが重要だということである。また、相互作用の対象である生徒の人数によっては、視線の配分を行わなければならない場合がある。相手が1人の生徒であれば適切な時間視線を合わせれば良いが、相手がクラス全体、30～40人程度である場合には、生徒全員に対して教師自身の視線の配分が均等になるよう、次々に別の生徒とアイコンタクトをとっていかねばならない

³ アイコンタクト量の測定実験においては、佐藤の研究により測定された日本人の平均対人距離である113cm（佐藤，2003）の条件下で測定は行われる。

のである。では、適切なアイコンタクト量（時間）とはどの程度であろうか。

大学生を被験者としてアイコンタクト量の平均値を出した佐藤の実験（佐藤，2003）では、全体の対話時間の43%という数値が示されている。また高校生を被験者として測定した高山の実験（高山，2012）では、約40%という結果である。

「アイコンタクトが40%以下であると聞き手は満足しない。40%以上になると、話の内容とは別にアイコンタクトそのものが意味を持ってしまい、聞き手に威圧や不安を感じさせてしまう。また、連続的な凝視が3秒以上になると、視線自体が何らかの意味を持ってしまう。凝視は理解の確認や感情の伝達など、意図的に行われることが基本であるが、無意識の凝視もまた、話し手が意図しない影響を聞き手に与えてしまう」

（高山，2012，p.29）

上記の高山の結論は、本研究におけるアイコンタクトトレーニングの根拠として採用するものである。佐藤の論においても高山の論においても、前提となっているのは親和葛藤理論である。日本の学生・生徒を対象とした貴重なデータとして導かれた佐藤と高山の43%および約40%という数値はアイコンタクトの均衡点である。従って、これより少ないと「近接」、多いと「回避」の力が働くため、トレーニングにおいてはなるべく正確に対話時間全体の40%の時間、アイコンタクトを行なうように練習する必要がある。

ただし、教師が生徒を相手に説得をしたりきちんと話を言い聞かせたりするような場合には全対話時間の60%程度が妥当である（佐藤，1996）という指摘もあるため、教師は時と場合によって、または相対する生徒一人ひとりに合わせてアイコンタクトの量を調整する必要があるであろう。

3. 相互作用

「相互作用」とは、「社会生活において個々人が相互に刺激となり反応を返し合う」（佐藤，2003，p.4）ことである。この時の表出者による態度は「対人的態度」（interpersonal attitude）であり、そのやり取りによる人間関係の構築は「対人関係（interpersonal relations）づくり」であるとされる（佐藤，2003）。

教師の非言語的パフォーマンスと学生からの教師イメージに関するアンケートの質問項目「相互作用」の内容をみると、「その先生は生徒の質問に対して身を乗り出すようにしてよく聞いていましたか」、「その先生は生徒がなにか質問をした時、すぐに返事を返してくれましたか」、「その先生は生徒が発言した時、首を振ってうなずくなどのシグナルを送っていましたか」という内容であることが分かる。つまり、ここでいう「相互作用」とは“傾聴”に関する項目なのである。傾聴の姿勢を相手に示す要素は、ポスチャー（姿勢）とジェスチャー（動作）である。ポスチャーに関しては「まっすぐ立つ」ことが基本であり、その理由を佐藤は「やすめの姿勢をとって生徒に説教などをしてもなかなか効果が出ない。これは先生がだらけている、という感じを子どもたちが受け取ってしまうからだ」（佐藤，1996，p.60）と指摘している。

生徒に好まれる教師の特性には「明るい」、「面白い」という要素が重視されることから分かるように、基本的に生徒はやる気のない先生、だらけた態度の先生には好感を持たない傾向にある。従って、「まっすぐに立つ」ということは教師の基本姿勢なのである。それができて初めて、ジェスチャーに良い効果が付与される。そのジェスチャーに関して、パフォーマンス学では以下の5つの分類を採用している。

- 1、表彰動作（エンブレムス）
- 2、例示動作（イラストレーターズ）
- 3、感情表示動作（アフェクト・ディスプレイズ）

4、言語調整動作（レギュレーターズ）

5、適用動作（アダプターズ）

（佐藤，1996，p.61）

「相互作用」の項目の中で観察の対象としているうなずきなどの動作は、上記の5つの分類の内「言語調整動作」にあてはまるものである。この5項目の内、生徒と相互作用を行う際に教師に求められるのは4番目の「言語調整動作（レギュレーターズ）」であると佐藤は指摘している。

『これらのなかで教師にとって特に重要なのは、四番目の言語調整動作（レギュレーターズ）であろう。

子どもが何か一生懸命に言っているときに、「そして、それからどうなったの。へえ、すごいね」などと相づちを打ちながら、教師が感嘆の動作を表現していくと、子どもは「先生が聞いてくれている」と感じて、どんどん話を続ける』

（佐藤，1996，p.62）

笑顔の効用は、相手の警戒心を解いて好感を伝え、生徒のやる気を喚起するところにあつた。アイコンタクト時間の分量が重視されるのは、「相手が自分に興味・関心を示してくれている」と相手に思わせるためであつた。ここでも、「先生が聞いてくれている」という感覚を生徒が感じる事が大切であるとしている。そして、生徒の話を促す、生徒が話しかけてきやすい雰囲気を生徒に伝達する非言語表現は相互作用であつた。教師が適切な言語調整動作を会話の間に挟むことによつて、生徒は嬉々として話を続けるのである。訓練としてはそれぞれを独立させることが可能だが、実際に生徒を相手にして対話を行う際には、これら3つの非言語的パフォーマンスを複合的に表出する必要があるであろう。

「愛情」の反対を「無関心」と言つたのはマザー・

テレサである。笑顔とアイコンタクトと相互作用を意図的に用いることは、相手に対して親密感を伝えることに繋がる。相手に好意と関心を持っていても、伝わらなければならないのと同じである。「表現されない実力はないも同じだ」というのがパフォーマンス学の原則である（佐藤，1996）。

第 3 節 先行研究におけるパフォーマンストレーニングの効果

「日常生活における個の善性表現」（佐藤，2003）としての“パフォーマンス”を研究する学問であるパフォーマンス学は、日本においては実学として普及されてきた。そのため、パフォーマンストレーニングに関する提案や実践は多く報告されている（今野，1994，1997，1998，1999，2000，大川，1995，小川，1996，宮本，1996，山崎，1997，久次，1999，2000，谷口，2002，2006，2012，中村，2006，2007，大島，2007，立花，2007，庄子，2009，高山，2006，2008，山岸，2011 など）ものの、それらは実践の報告であるためにトレーニングの成果を詳細に分析したものに限れば少数である（山方，2014）。

ただし、日本におけるパフォーマンス学のパイオニアである佐藤は、研究の初期からパフォーマンストレーニングの効果というものを詳細に報告している（佐藤，1996，2003 など）。それらの内容は非言語表現を重視した実践的な内容である上に、よりよい人間関係づくりを目的としたものであるため、本研究の目的と符合する。

本節においては、パフォーマンス学における佐藤のパフォーマンストレーニングの内容とその成果報告をまとめ、中学校教師のためのパフォーマンストレーニングカリキュラム構築の基礎とする。

1. 先行研究における“人間関係づくりのための 非言語的パフォーマンス・トレーニング”

非言語表現の重要性が研究の上では指摘され続けていながらも、その総合的なトレーニングの体系化がされていないことに注目した佐藤は、非言語的コミュニケーションに言語コミュニケーションと全く同じウエイトを置いたコミュニケーショントレーニングプログラムを構成し、実践、成果の報告を行った(佐藤, 2003)。

被験者は21歳から59歳までの社会人女性55名で、期間は1996年4月から1997年3月までの約1年間である。統制群には当プログラムへの参加申し込みを申請したが定員漏れした87名の社会人女性である。

プログラムの内容は3群に別れており、それぞれの内容は以下の通りである。

非言語コミュニケーションスキル 訓練プログラム

I 群 コミュニケーション概論 (3回 6単位)

- ① 自己紹介実験及び教師モデルによる演示レッスンによりコミュニケーションの役割とパフォーマンスの考え方を理解し評価用紙に記入する。
- ② ビデオモデルによる「構えづくり」により言語コミュニケーションと非言語コミュニケーションの役割を導入。
- ③ ビデオモデルにより「無言と非言語的手がかり」の意味を発見学習し関連領域に気付く。

II 群 非言語コミュニケーションスキル訓練 (16回 32単位)

- ① 顔の表情、スマイルトレーニング
- ② 顔の表情、アイコンタクトトレーニング
- ③ 簡単な言葉を使用した対話場面の相互作用訓練
- ④ ポスチャートレーニン

- ⑤ あいさつ対答および身体動作
- ⑥ 対話中の動作の訓練
- ⑦ 朗読と顔の表情
- ⑧ 電話とタイム & タイミング訓練
- ⑨ パフォーマンスにおける色彩表現
とオブジェクティクス
- ⑩ メイクアップ
- ⑪ 空間表現（対人距離）
- ⑫ 非言語コミュニケーションスキルを導入した
初級スピーチ
- ⑬ 社会的関係をふまえた非言語コミュニケーション
スキルを伴う話し方
- ⑭ 移動と歩き方
- ⑮ 就職面接ロールプレイ
- ⑯ 総合スピーチ

Ⅲ 群 自己チェック（2回4単位）

- ① 心理テストで自分をチェックし、各人の非言語表現との一致を確認する。
- ② 人間関係のさまざまな場面に応じて最適な自分を表現する。課題練習を評価用紙に記入する。

（佐藤，2003，pp.130-133）

項目と内容の選定は、Harrison et al.（1972）、Harrison（1974）、Ekman & Friesen（1975）、Knapp（1978）らの先行研究を土台として佐藤によって行われたものである。

当実験の調査のための質問紙には5つの因子に関する25の内容が採用されており、その内訳は1)身体動作の因子、2)物による表現の因子、3)対人相互作用の因子、4)笑顔の因子、5)表情コントロールの因子である。

質問紙の 25 項目

1. 明るい表情ができる
2. 変化のある表情ができる
3. 常に笑顔が保てる
4. 笑顔を心がけることができる
5. 自分らしい笑顔ができる
6. 人の目を見て話せる
7. 複数の人と話すとき目配りできる
8. 感情を意図どおり動作に表現できる
9. よい姿勢が保てる
10. 軽い動作ができる
11. 柔らかなものごしができる
12. 堂々とした動作ができる
13. 落ち着いた身体動作ができる
14. きびきびと歩ける
15. 体重のコントロールができる
16. 色彩に気をつけることができる
17. 服装を場に合わせて選べる
18. 装身具に気を配れる
19. 相手に合わせて行動できる
20. 場所に合わせて自分を表現できる
21. 電話で相手との間がうまくとれる
22. 自分の持つ雰囲気大切にできる
23. 「きれいになった」といわれる
24. 人の動きを見ることができる
25. 相づちがうまく打てる

(佐藤, 2003, p.127)

回答は 5 段階評定である。質問紙はトレーニングの前後にそれぞれ記入させ、前後差は t 検定にかけられた。統制群に対しても同質問紙を使用した。

結果、「堂々とした動作ができる」、「きびきびと歩ける」、「色彩に気をつけることができる」、「装身具に気を配れる」、「場所に合わせて自分を表現できる」、「人

の動きを見ることができると、「相づちがうまく打てる」の7項目に有意差がみられ、トレーニングの前よりもトレーニング後の方がスコアが高かった。有意差の認められなかったその他の18項目に関しても、すべての項目においてトレーニング後のスコアの方がトレーニング前よりも上昇した。また統制群に関しては25項目全てにおいて有意差は認められなかった。

5因子ごとにt検定を行った結果では、1)身体動作の因子、2)物による表現の因子、3)対人相互作用の因子において有意差が認められ、4)笑顔の因子及び5)表情コントロールの因子においては有意差が認められなかった。また、因子全体では有意差が認められた。

有意差が認められた因子について佐藤は、「トレーニング結果が本人の自己認識だけでも比較的自覚しやすい分野である」(佐藤, 2003, p.137)と指摘している。また反対に有意差の認められなかった2因子については「自分ではその変化を確認しにくい部位のトレーニングである」(佐藤, 2003, p.137)とした上で、非言語的パフォーマンストレーニングにおける自己評価の限界を指摘している。

そこで佐藤は「被験者の自己評価通り、顔の表情においてはトレーニングによる変化が生じなかった」、「表情は向上的に変化しているのにもかかわらず、受講生がそのことに気づかないか、あるいは気づいていても何らかの心理的事情により正確な報告ができなかった」という2つの仮説を立て、それを検証するために他者によるビデオ判定を実施した。ビデオは被験者による2分30秒のスピーチ映像であり、判定を行う評価者はパフォーマンス教育にかかわる教師6名である。評価者には同一被験者のトレーニング前とトレーニング後のスピーチ映像を同時に見せ、判定はどちらがトレーニング後のものであるかを投票させるものである。また同一の投票は外国人教師32名を評価者にした場合においても実施された。さらにパフォーマンス教育

にかかわる教師 6 名は第 4 因子及び第 5 因子に関して 5 段階評定による判定を実施した。

結果、日本人の専門教師 6 名による的中率は 100%、外国人教師による的中率は 93.75%であった。また、日本人の専門教師による 5 段階評定においては、トレーニング前の映像とトレーニング後の映像では有意差が認められた。つまり、「笑顔」や「表情」に関しては他者評価において向上的変化が指摘されたのである。

この結果について佐藤は、「被験者において顔の表情が鏡などに映さない限り自分では見えにくいため客観的評価が難しいのだと考えられる」(佐藤, 2003, p.147) と結論づけている。

2. 先行研究における“顔の表情トレーニング”

社会人を対象とした非言語コミュニケーションスキル訓練において顔の表情に関する訓練に関する自己評価の困難さを発見した佐藤は、その原因を解明するために顔の表情に特化したトレーニングを実施し、結果を分析した。

当実験の被験者はトレーニングを受ける女子大学生(実験群 1)が 30 名、概論だけ聞きあとは自己練習のみの女子大学生が 30 名(実験群 2)、トレーニングを受けず概論も聞かない統制群は同大学の女子学生 30 名である。

カリキュラムは全 9 回で、内訳は以下の通りである。

顔の表情トレーニングのカリキュラム

第 1 回 導入 表情概論

第 2 回 トレーニング前スピーチ

第 3 回 スマイルトレーニング part 1

第 4 回 スマイルトレーニング part 2

第 5 回 アイコンタクトトレーニング part 1

第 6 回 アイコンタクトトレーニング part 2

第 7 回 ヘッドムーブメント

- 第 8 回 ヘッドムーブメント
&総合フェイシャルトレーニング
第 9 回 トレーニング後総合スピーチと
質問紙記入

(佐藤, 2003, p.167)

当実験における質問紙は(a)顔の表情傾向、(b)表出能力とスキル、(c)顔面統制観察力、(d)顔の表情表出の阻害要因の4領域33項目により構成されており、内容は以下の通りである。

質問紙の33項目

a. 表情傾向

1. 話の内容を表情でも表す
2. 表情は豊かである
3. 眼を伏せる
4. 眼をそらす
5. 凝視する
6. 話すときは相手から眼をそらさない
7. 表情が豊かであると評価されている
8. 誰に対しても明るい笑顔が多いと思う
9. 表情が明るいとは評価されている
10. 困ったときにはごまかし笑いをする
11. 困ったことがあるとうつむいてしまう

b. 表情能力とスキル

12. 常に笑顔が保てる
13. 笑顔を心がけることができる
14. 自分らしい笑顔ができる
15. 変化のある表情ができる
16. 人の眼を見て話せる
17. 明るい表情ができる
18. うつむき、脇見、首振りなどの不要な頭部の動きをせず、相手に正対できる

c. 顔面統制観察力

19. 人の顔を見るのに努力を惜しまない
20. 表情のタイミング、すなわちその開始、持続、そして消滅に気をつけている
21. 会話の推移のなかで自分の顔の表情の位置を考慮している
22. 微表情（ぱっと見たのでは分からないような小さくて短い時間の表情）に敏感である
23. 相手の顔の表情をその人の身体動作、姿勢、そして声の調子と比べ判断している

d. 顔の表情表出の阻害要因

24. 人の眼を見ることができない
25. 見つめられると怖い
26. じっと見つめられた時どうしてよいかわからない
27. 人の顔を見ないで話してしまう
28. ひっこみじあんで人から見られたくない
29. 歯が白くないから歯を見せて笑えない
30. 歯並びが悪いから歯を見せて笑えない
31. 話を聞く顔が怖いと言われる
32. 口を開けて笑うことができない
33. 眼つきが鋭い

（佐藤，2003，p.171）

当質問紙も評価は5段階評定によるものである。実験群のトレーニング前、トレーニング後、及び統制群それぞれのスコアは分散分析及びt検定にかけられた。

その結果、トレーニングの効果は統制群と実験群2に比べて実験群1の方が優位に高いことが認められた。実験群1におけるt検定の結果を項目別に見ても、全ての項目においてトレーニング前よりもトレーニング後の得点の方が有意に高かった。項目(d)は反転項目であるため、得点の上昇は阻害要因の現象を示すもので

ある。社会人対象の実験においては自己認識によるトレーニング前後の向上的有意差の認められなかった領域である顔の表情トレーニングであるが、女子大学生を対象とした当実験においては全体として有意差の認められる結果を得たのである。

また、当実験における実験群 1 の内番号順で 10 名を抽出して行われたビデオ判定においては、先述した非言語コミュニケーションスキル訓練におけるビデオ判定同様の合成画面による好感度の判定が行われた。評価者の記入する質問紙は 2 部構成になっており、第 1 部は左右どちらの画像に好感を抱いたかを問うもの、第 2 部はコーディング内容と合わせて (a) 表情変化が豊か、(b) スマイルが多い、(c) 目を伏せたりキョロキョロする、(d) まばたきが多い、(e) 頭を上下に振る、(f) アイコンタクトがある、の 6 項目に対する 5 段階評定である。映像の内容は 1 分間のスピーチである。当実験における評価者は、非言語的パフォーマンストレーニングにかかわる教師 10 名及びトレーニングを受けなかった学生 45 名である。教師 10 名は質問紙第 1 部、第 2 部双方に記入し、学生 45 名は質問紙第 1 部に関するのみ判定を実施した。

他者評価の結果、質問紙第 1 部におけるサンプル全体の平均正答率は 90.91% であり、好感の獲得に関してトレーニングの効果が認められた。正答率に関して佐藤は、「教師と学生の数があまりにも違いすぎるので単純な比較はできないが、割合から判断すると、基本的には教師の方がスコアは高いが、表情識別に長けているパフォーマンス学の教師と表情識別に対して素人である学生と比較しても大差ない」(佐藤, 2003, p.189) と指摘している。つまり、表情に関して専門的な知識を有しているかどうかは、他者の表情を読み取る上ではほとんど関係がないということが分かったのである。

また、質問紙第 2 部に関する教師の判定の結果においても実験群のトレーニング後のスコアはトレーニン

グ前に比べて有意に高く、やはりトレーニングの効果は実証される結果となった。

当実験においては実験群である女子大学生に対して **Maudsley Personal Inventory** による性格傾向の把握が実施されたが、外向性群と内向性群との間にはトレーニング効果の有意差が無いことが示される結果となり、顔の表情に関するトレーニングの効果においては被験者の性格の外向性、内向性を問わずすべての人に効果が期待できることが明らかとなったのである。

第 4 節 中学校教師のためのパフォーマンストレーニング カリキュラムの提案

本節においては、本章前節までの内容をふまえて、中学校教師のためのパフォーマンストレーニングのカリキュラムを構築する。そしてその内容を詳述すると共に、本トレーニングを実施することによって表れるであろう向上的効果の仮説を提示する。

1. 中学校教師に対してパフォーマンストレーニングを 実施する意義

第 2 章において示した通り、現代のようなグローバル社会においては多様な価値観が容認され、またそのような傾向が奨励されている。そしてその傾向は中学生における人間関係、特に友人関係の構築に多大なる影響を及ぼしており、現代の中学生は友人同士の繋がりの中で多様な価値観を遵守するような形態のコミュニケーションスキルを習得するに至っているのである。

元来的に取扱いの困難である思春期の中学生が、現代において複雑な人間関係の中で特殊なコミュニケーション形態を構築するに至っている現状は、中学校教師に対して自己表現の繊細化を要求していることを示している。第 3 章において結果が示された通り、中学生の教師に対する好感度に影響を与える重要な要素は

教師の非言語的なパフォーマンスであった。したがって、中学生との円滑なコミュニケーションを求める中学校教師は、自身の非言語的パフォーマンス能力を向上させる必要があるのである。

本節において提案する中学校教師のための非言語的パフォーマンストレーニングは、そのような中学校教師のために提案する、非言語的パフォーマンスに特化したプログラムである。本トレーニングの訓練内容は佐藤（2003）によってその効果が実証されているものであり、単に先行研究及び本研究における調査の内容に即しているだけでなく、実際的な効果が期待できるもので構築されている。またトレーニングの項目の選定は本研究における調査2の結果を根拠としており、選定項目は“より生徒の教師に対する好感に影響の強い非言語的パフォーマンス”であるといえる。したがって、本トレーニングの訓練内容は、生徒からの好感に対して直接的な影響を与えるものである。

本トレーニングを実施することによって、中学校教師の自己表現の内、非言語的パフォーマンスに関する表出能力が向上するであろう。意図的な自己表現の表出能力は、第3章で示した通り、生徒との心理的距離を伝達し、意図的に調節するために必要な能力でもある。したがって、本トレーニングの内容を習得した中学校教師は、自身と生徒における相互作用の中で、当該生徒との心理的距離を調節する方法で“教師と生徒”の関係を保ち、必要に応じて共に笑い合ったり、指示に従わせたりなどの意図的な切り替えを行うことが可能となるであろう。

2. 中学校教師のための非言語的パフォーマンストレーニング カリキュラム

学級運営、担当授業、生徒指導、学校行事の運営、保護者対応、会議、各種研修会への参加、教材研究、そしてその他雑務の処理など、多忙を極めているのが

現代における中学校教師という職業である。

そのような中学校教師を対象とする本トレーニングにおいては、1回につき約1時間、全6回というコマ設定を行った。1時間という時間設定においては、基本的な各種非言語的パフォーマンスの内容を先行研究における裏付けと共に知識として理解するために実施する講義と、その内容に即した実習を1コマの内に両方実施するために必要な時間として採用した。また6回という回数設定においては、「笑顔」、「アイコンタクト」、「相互作用」とそれらを総合する形でのコミュニケーション演習、そしてトレーニング前後におけるアンケートの記入及びスピーチ映像の撮影を実施するために必要な回数として最低限のものを採用した。

本トレーニングにおける時間と回数はあくまでも実施に必要な最低限の基準であり、必要に応じて、または学校・教師側からの要望によっては必要なだけ増やすことが可能である。しかし多忙を極める中学校教師においては“なるべく少ない時間と回数で最大限の効果を”というのが理想であろう。そのため、実施コマにおいては基礎知識と実習内容を理解させ、次回のコマまでに宿題という形で毎日取り組んでもらう形が良いであろう。

トレーニングの項目と実施内容は Table 4-4-1 に示した通りである。項目と内容に関しては、佐藤による「人間関係づくりのための非言語的パフォーマンス・トレーニング」及び「人間関係づくりにおける顔の表情トレーニング」(佐藤, 2003) を土台として再構築を行ったものである。

Table 4-4-1 中学校教師のための非言語的パフォーマンストレーニングカリキュラム

	カテゴリー	内 容
第1回	<ul style="list-style-type: none"> ・スピーチ撮影(トレーニング前) ・アンケートの記入 ・概論(60分) 	<p>まず自己評価アンケートの記入と、ビデオ撮影を実施する。撮影の内容は1分間のスピーチで、スピーチ内容は「自己紹介」とする。</p> <p>その後、今後のトレーニングの目的と内容、非言語的パフォーマンスの重要性とむずかしさに関する講義を行う。実際のトレーニングは第2回から開始する。</p>
第2回	<ul style="list-style-type: none"> ・スマイルトレーニング(60分) 	<p>手鏡を使用して、スマイルと平常の顔を交互に練習させる。また、講師によるチェックと、強化修正トレーニングも行う。ここでは、好ましい笑顔を自然に且つ意識的につくり出すことができるようになることを目標とする。割り箸を使用した表情筋のトレーニングは宿題として日々取り組ませる。</p>
第3回	<ul style="list-style-type: none"> ・アイコンタクトトレーニング(60分) 	<p>視線の持つ意味について理解し、微表情の確認と練習を行う。また、アイコンタクトの時間を対話時間全体の40%~60%に保つ練習や、視線のデリバリーに関する練習も行い、アイコンタクトの重要性を身をもって体験し、技術を体得させる。</p>
第4回	<ul style="list-style-type: none"> ・ヘッドムーブメント&フェイシャルトレーニング(60分) 	<p>頭部の向きや顎の角度による印象の違いを理解し、不要な首の振りを控えて聞き手に正対して話す練習を行う。また正情緒の表出を伴った自然で好感的な表情をつくる練習にも取り組む。</p>
第5回	<ul style="list-style-type: none"> ・簡単な言葉を使用した対話場面の相互作用訓練(60分) 	<p>2人1人組のペアを作って、発話と傾聴のグループトレーニングを行う。発話、傾聴双方において、第2回から第4回までに習得した技術を最大限活用して相互作用を試みる。ここでは撮影した自身の様子を見ることでセルフチェックとし、課題を見つけて改善に取り組む。また必要に応じて講師が修正を施す。</p>
第6回	<ul style="list-style-type: none"> ・スピーチ撮影(トレーニング後) ・アンケートの記入 	<p>最後に、再びアンケートの記入とビデオ撮影を行い、成果を確認する。第1回の際に撮影したものと比べて、笑顔、アイコンタクト、ヘッドムーブメント及び表情、相互作用に関する非言語的パフォーマンススキルが向上していることを認識することを目的とする。またアンケート結果も、自身の非言語的パフォーマンススキルの向上を実感できているか確認する材料とする。</p>

3. 中学校教師のための非言語的パフォーマンストレーニングの 訓練内容

(1)第 1 回 スピーチ撮影（トレーニング前）、アンケートの記入、概論（60分）

第 1 回目目のトレーニングでは、まず参加者の現状における非言語的パフォーマンス表出能力を確認し、個人的な課題を発見するためにスピーチ映像を撮影する。スピーチの時間は 1 分間で、その内容は自己紹介とする。このスピーチは参加者の現状を測るものであるため、パフォーマンス学および非言語的パフォーマンスの効用などに関する知識は有していない時点で実施することが望ましい。したがって、アンケートの記入以前にスピーチの実施を済ませてしまった方が良いでしょう。

トレーニング前とトレーニング後のアンケート内容は Table 4-4-2 及び Table 4-4-3 に示した通りである。本アンケートは自身の非言語的パフォーマンスに関して 4 段階評定で自己評価をさせる内容であり、本研究における調査 2 で使用したアンケートの内容と同項目で構成したものである。

概論の講義では、パフォーマンス学の概要と非言語表現に関して理解させる内容とする。具体的にはパフォーマンス学の研究対象、パフォーマンスの定義、パフォーマンス学の理念、モットー、メリットなどを示し、日本人の好意の総計（佐藤，2003）などによって非言語表現の重要性を認識させることが目的である。

また、本講義の重要な目的のひとつには、第 2 回目以降のトレーニングにおいて参加者が学習・習得する非言語的パフォーマンスへの理解と見通し、そしてゴールポイントを認識させることによって参加意欲を向上させるという狙いがある。本トレーニングの内容が直接生徒からの好感度に直結するのだということが理解できれば、本トレーニングのメリットを掴むことで可能であろう。

最後に、本講義が終了してから第 2 回のトレーニングを開始するまでの間に、自身や生徒、そして同僚教師の自己表現をよく観察することを促すことが重要である。これまで意図的に観察する機会の少なかった身の回りの“非言語的パフォーマンス”を認識することにより、様々な発見が期待できる。そして、講義の内容と合わせてその重要性を再認識することができれば、次回トレーニングへの参加意欲の向上が期待できるであろう。

(2)第 2 回 スマイルトレーニング (60 分)

第 2 回の内容は、「笑顔」に関する講義と実習である。

笑顔の持つ 3 効果を理解させ、笑顔をつくることが人間関係の構築を開始するにあたっての最初の一步であることを認識させる。また、「好意の返報性」(大島, 2012)によって自身の表出する善性表現は相手から返ってくる性質があるのだということも理解させる。これは、参加者が日常の中でトレーニングの効果を実感するために必要な知識である。つまり、自身では確認することが困難である顔の表情の表出に関して、他者から笑顔を向けられる機会が増加したかどうかで判断をしていく方法である。生徒から笑顔を向けられる機会が増えれば、それは自身が生徒に対して笑顔を向ける回数が増えたということである。顔の表情に関しての自己認識が困難であるのは本章第 3 節において示した通りである。

手短かに講義を終了させたら、良い笑顔をつくる実習へ移る。笑顔に関する実習においては基本的に手鏡を使用して、常に自身の表情を確認させながら練習を行う。手鏡に関しては講師の側で用意して行くのが良いであろう。男性教師などは通常、手鏡を持っていない場合が多いことが予想されるからである。

「笑顔」の表情に関しては、驚き、恐怖、嫌悪、怒り、幸福、悲しみの 6 種類の感情に対応して感情の程

度により表出の度合いを変えた 2 種類、大きな表情と微表情の 1 対に中立(無表情)の 1 枚を加えた佐藤(2003)作成の表情写真を使用して表情の種類と形を認識させ、幸福の表情をモデルに表情を真似させる方法で訓練を行う。佐藤の日本人モデルにおける表情写真配列法は、Ekman & Friesen(1975)作成のものを日本人用に作り直したものである。訓練においては 1 度幸福の表情をつくる度に 1 度中立の表情に戻させ、その変化の過程と完成形の体感的感覚を覚えさせる。表情のゴールポイントを認識するというのもまた、習得作業においては重要である。

モデリングによる笑顔の作成を行う過程においては、意図的に表情をつくることの難しさを、技術的に感じることが予想される。それは、表情をつくるのは顔の筋肉であり、それらは普段から動かしていなければ発達しないものだからである。スムーズに笑顔の表情をつくるためには、眼輪筋、大頬骨筋、皺眉筋、口輪筋などの筋肉を発達させる必要がある(佐藤, 2003)。そこで、本トレーニングにおいては割り箸を使用した表情筋トレーニングに取り組みさせる。割り箸を使用したトレーニングに関しては佐藤(2006)考案のものを採用し、①相手の不安を解消する「小さなスマイル(微笑み)」、②親密な気持ちを伝える「中くらいのスマイル(ハーフスマイル)」、③相手のやる気を喚起する「大きなスマイル(フルスマイル)」の 3 種類を段階的に変化させながら訓練を行う。また、割り箸を咥えたまま口角を斜め上方に引き上げる動作を繰り返し行う筋力トレーニングは宿題として取り組みさせ、日常的に表情筋を動かす習慣を身につけさせると良いであろう。1 回につき 6 分程度で取り組めるため、多忙な中学校教師でも手短かに訓練を行うことが可能である。

(3)第 3 回 アイコンタクトトレーニング(60 分)

第 3 回の内容は、アイコンタクトに関する講義と実

習である。

まず講義によってアイコンタクトの概念、役割、効果を理解させ、アイコンタクトが相手への興味関心を伝達する重要なツールであることを認識させる。また、佐藤（1996）や高山（2012）による検証の結果を踏まえ、アイコンタクトにおいては対話時間全体に対するアイコンタクト量の割合によって相手への伝達内容が変化する事実を理解させることも重要である。アイコンタクトが重要なツールだからといって見つめ過ぎは禁物であり、対話時間全体の40～60%程度に抑える必要があるためである。特に学生・生徒においては教師からの視線に圧迫感を感じやすい傾向にあるため、意図的に対話時間全体の半分程度を目安としたアイコンタクト量の配分を行う必要があるであろう。

実習においては、2人1組のペアをつくって1分間の対話を行い、相手との視線の交差を意図的にコントロールする訓練を行う。訓練の様子はビデオで撮影をし、自身の様子を客観的に観察できるようにすると課題の発見が容易になるであろう。

アイコンタクトに関しては、笑顔のように筋力トレーニングを必要としないため、日常的に配分コントロールの練習を実施することが可能である。したがって、宿題として授業中や生徒との対話場面において意識的にアイコンタクト量を40～60%に調節する練習に取り組みせると良いであろう。

(4)第4回 ヘッドムーブメント&フェイシャル トレーニング（60分）

第4回は首の動きと表情、そしてアイコンタクトを総合した講義と実習である。

講義の内容は、第2回と第3回の内容を整理した復習的なものに加えて、さらに首の動きによるヘッドムーブメントによって相手に顔を向けることの重要性に関して理解させるものとする。ヘッドムーブメントに

よる視線の分配は大衆を相手にしたスピーチにおいて重要視されるものであり、中学校教師においては教室における授業風景がそれに該当する。したがって、本内容は教師の本分である授業に関する重要な課題を含んでいるといえる。ヘッドムーブメントの理想的なモデルとしては佐藤の先行研究（2014）に基づき、安倍首相やオバマ米大統領などのデータを例示する。ポイントは左右へのヘッドムーブメント量を均等にすることである。また、発話とヘッドムーブメントの組み合わせを円滑に実践するためにTEDトークなどの方法論を紹介すると取り組みやすくなるであろう。

実習においては授業風景を模倣した環境をつくり、参加教師1人を教壇に立たせて1分間のスピーチを行わせる。複数人の生徒役教師に対してヘッドムーブメントを伴う視線の分配を意図的に行うと共に、本実習においては笑顔も組み合わせることが課題である。これまで笑顔とアイコンタクトは別々にトレーニングを実施してきたが、非言語的パフォーマンスは複数の領域が同時に表出されるものであるため、複数の領域を意図的且つ同時に表出させる訓練は重要である。訓練の初期段階においてはそれぞれの領域の表出が不自然になる場合が予想されるが、訓練の回数と時間の経過に伴い改善させるであろう。

本実習の様子もビデオで撮影し、訓練の実施毎にその様子を教師自身に確認させることで現状の理解と課題の発見が期待できる。特に表情に関しては自己認識の難しい領域であるため、映像の確認によって自己認識を促す作業はとりわけ重要となるであろう。

本実習の内容は授業現場を想定したものであるため、実習後においても日々の授業を実施する中で訓練を継続することが可能である。教師は本実習が終了してからも、毎日授業を行う中で意図的にヘッドムーブメントとアイコンタクト、そして笑顔を生徒に分配することが望ましい。

(5) 第 5 回 簡単な言葉を使用した対話場面の

相互作用訓練 (60 分)

第 5 回は相互作用に関する講義と実習である。発話に関する内容は第 4 回までに集中して取り組んでいるため、本項目においては特に“傾聴”に関する内容を採用する。

まず講義においては、相互作用の概念とフィードバックの重要性を理解させる。良いフィードバックを行うためには、①相手の感情をきちんと受け止めて、言葉の真意を聴き取る「徹底した感情移入の力」、②自分の感情に振り回されずに、自己コントロールしながら相手に無条件の関心を向ける「感情コントロールの力」、③相手の話の中から必要なことを聴き分けて問題を解決していくための質問力すなわち「聴き分けて訊く力」の 3 つの力が必要であり (佐藤, 2014)、それらは生徒の発話を促す効果があるのだということを認識させる。また、傾聴の姿勢を相手に示すのは非言語的パフォーマンスの領域であり、それらは **Squarely**、**Open (Posture)**、**Lean**、**Eye contact**、**Relaxed** の 5 領域を総合した **SOLER** 原則 (佐藤, 2014) としてまとめられることを示す。また、相手の話を促すためには言語調整動作も重要であることは本章第 2 節でも指摘した通りであるため、**SOLER** と組み合わせることが理想的な傾聴を実現する方法であり、そのような傾聴姿勢を身につけることが第 5 回における達成課題であることを理解させる。

第 4 回までの実習においては、基本的に訓練を実施する側の教師がスピーチや発話を行ってきた。しかし今回は 2 人 1 組のペアをつくった上で、訓練実施教師はペアを組んだ相手に話をさせ、それに対して非言語的パフォーマンスによるフィードバックを返す訓練形態をとる。また、その際には第 2 回及び第 3 回のトレーニングにおいて訓練を行った笑顔とアイコンタクトに関する成果も発揮することを促す。前回に引き続き、

今回も複合的な非言語的パフォーマンスの表出が重要な課題のひとつである。訓練の様子はビデオで撮影し、訓練実施教師にはペアを組んだ教師からの感想とビデオ映像を合わせる形で自身の現状と課題を理解させる。

本実習の内容も中学校教師においては日常的に訓練を継続することが可能であるため、普段から生徒との会話を伴う相互作用の場において傾聴の姿勢を心がけることを宿題とする。その成果は、生徒との会話を意図的に継続したり、また自身の都合に合わせて好意的に打ち切ることが可能であったかどうかで実感を得ることができるであろう。

(6)第 6 回 スピーチ撮影（トレーニング後）、 アンケートの記入

第 6 回は、トレーニング後の成果を確認するためのビデオ撮影及びアンケートの記入を実施させる。ビデオ撮影に伴う 1 分間のスピーチについては、第 1 回～第 5 回までの講義と実習、そして各回終了後に継続して取り組んだ宿題の成果を全て発揮することが課題である。常に笑顔でいることを意識し、スピーチ全体の 40～60%の時間カメラを見つめ、場合によってはヘッドムーブメントを組み込んでも良いであろう。

アンケートの結果はトレーニング前のものと比較し、自身の非言語的パフォーマンスの表出に対する実感的評価の変化を確認する材料とする。もちろん、トレーニング前後のビデオ映像の内容も確認し、自身の表出する非言語的パフォーマンスの変化を視覚的に確認させることも実感に繋がるであろう。

また、生徒との相互作用において生じた向上的変化を問う自由記述のアンケートも実施し、トレーニングの前後で自身と生徒の関係に生じた良き変化の具体的な内容を確認することも重要である。

Table 4-4-2 トレーニング前・自己評価アンケート

質問. 生徒と接している時の自分の姿を思い浮かべて、その行動について一番近い回答をひとつだけ選んで○をつけて下さい。

項目	評価	A 全然そ うしなかつ た	B ほとんど そうしな かった	C 時々そ うした	D いつも・ ひんばん にそうした
		【キネシクス&プロクシクス】			
1.まっすぐ立ち、まっすぐ座っていましたか					
2.きびきびと動作をしていましたか					
3.生徒によく近づいて話しかけていましたか					
4.生徒の肩をたたいたり、握手をしたりしましたか					
【外見】					
5.服の色やデザインなどに気をつけていましたか					
6.髪の手入れをよくしていましたか					
7.清潔な身なりをしていましたか					
【非言語的パフォーマンスの相互作用】					
8.生徒の質問に対して身を乗り出すようにしてよく聞いていましたか					
9.生徒がなにか質問した時、すぐに返事を返してくれましたか					
10.生徒が発言した時、首を振ってうなづくなどのシグナルを送っていましたか					
【笑顔】					
11.話をする時、よく笑顔を見せていましたか					
12.生徒が何か発表している時、微笑みながら聞いていましたか					
13.笑顔は自然な感じでしたか					
14.表情変化が豊かでしたか					
【アイコンタクト&表情】					
15.生徒の顔をよく見て話していましたか					
16.教室の生徒全体によく視線をくばっていましたか					
17.生徒が話す時、よく顔を見て、眼で関心や興味のシグナルを送っていましたか					

佐藤(2003)の先行研究を基に作成

Table 4-4-3 トレーニング後・自己評価アンケート

質問. パフォーマンストレーニングを受けた後の自分の姿を思い浮かべて、生徒と接している時の行動について一番近い回答をひとつだけ選んで○をつけて下さい。

項目	評価	A 全然そ	B ほとんど	C 時々そ	D いつも・
		うしなかつ	そうしな	うした	ひんばん
【キネシクス&プロクシクス】					
1.その先生はまっすぐ立ち、まっすぐ座るようになりましたか					
2.きびきびと動作をするようになりましたか					
3.生徒によく近づいて話しかけるようになりましたか					
4.生徒の肩をたたいたり、握手をしたりするようになりましたか					
【外見】					
5.服の色やデザインなどに気をつけるようになりましたか					
6.髪の手入れをよくするようになりましたか					
7.清潔な身なりをするようになりましたか					
【非言語的パフォーマンスの相互作用】					
8.生徒の質問に対して身を乗り出すようにしてよく聞くようになりましたか					
9.生徒がなにか質問した時、すぐに返事を返すようになりましたか					
10.生徒が発言した時、首を振ってうなづくなどのシグナルを送るようになりましたか					
【笑顔】					
11.話をする時、よく笑顔を見せるようになりましたか					
12.生徒が何か発表している時、微笑みながら聞くようになりましたか					
13.笑顔は自然な感じになりましたか					
14.表情変化が豊かになりましたか					
【アイコンタクト&表情】					
15.生徒の顔をよく見て話すようになりましたか					
16.教室の生徒全体によく視線をくばるようになりましたか					
17.生徒が話す時、よく顔を見て、眼で関心や興味のシグナルを送るようになりましたか					

佐藤(2003)の先行研究を基に作成

第 5 章 中学校教師のためのパフォーマンス

トレーニングの実践

第 1 節 方法と目的

本論文においては、まず第 1 章において日常における人間の挙動の一切は“パフォーマンス”として捉えることが可能であることを先行研究の整理によって指摘し、人間の自己表現能力は訓練によって強化が可能であることを示した。

第 2 章においては現代における中学生の多様性に注目し、発達の・心理的・社会的側面から彼らの実態を明らかにし、第 3 章においてはそのような中学生たちが好む教師像と、中学校教師の非言語的パフォーマンスとの関係を 2 つの調査の結果から考察した。その結果、非言語的パフォーマンスの表出能力が高い教師ほど中学生からは好まれるという相関関係が明らかとなった。

そして、前章においては第 1 章から第 3 章までの内容、特に第 3 章における調査結果の内容を反映する形で、中学校教師の非言語的パフォーマンスを向上的に変化させるためのトレーニングカリキュラムを構築した。その内容は佐藤（2003）の先行研究などにおいて効果の実証されている訓練を応用したものであるため、一定の効果が期待できるものである。

しかしながら、現状においては中学校教師の自己表現、とりわけ非言語的パフォーマンスに注目して集中的な訓練を行う形のトレーニングは存在せず、またその効果も未知数であるため、本章においては実際に訓練を実施し、その様子を詳細に報告する。

1. 対象：東京都江戸川区立 M 中学校の教師 2 名（男性教諭 27 歳 A，女性教諭 28 歳 B）

2. 質問紙

当実践においては 4 種 5 回のアンケート調査を実施した。

- a) 生徒対象の教師の非言語的パフォーマンス能力評価アンケート（4段階評定法）：トレーニング前後で各 1 回ずつ、計 2 回の実施（前：男子 60 名，女子 61 名の計 121 名，後：男子 58 名，女子 57 名の計 115 名）
- b) 参加教師対象のトレーニング前自己評価アンケート（4段階評定法）：トレーニング前に 1 回実施（男性 1 名，女性 1 名の計 2 名）
- c) 参加教師対象のトレーニング後自己評価アンケート（4段階評定法）：トレーニング後に 1 回実施（男性 1 名，女性 1 名の計 2 名）
- d) 参加教師対象のトレーニング後自由記述アンケート（自由記述方式）：トレーニング後に 1 回実施（男性 1 名，女性 1 名の計 2 名）

質問紙 a) は本論文第 3 章において実施した調査 2 で使用したアンケートと同様のものであるが、質問文の内容が特定の教師を指定する内容に変更されている（Table 5-1-1 及び Table 5-1-2）。

質問紙 b) 及び質問紙 c) は、本論文第 4 章において作成したものをそのまま使用した（Table 4-4-2, Table 4-4-3）。

質問紙 d) は、「パフォーマンストレーニングを終えて、生徒との関わりにおいてどのような変化、発見、手応えがありましたか。教えてください」という質問に対して自由記述方式で回答させた。

3. 実施方法

トレーニングは筆者が講師となり、トレーニング実施毎に実際に中学校へ出向き教室を借用して実施した。

またアシスタントとして演技訓練を受けたことのある女子大学生 K を毎回補助役として参加させた。主な仕事はビデオ撮影及び実習補助である。

トレーニング前の生徒対象アンケートは、教室で担当教員が調査対象者（生徒）に質問紙を配布し回答を記入させ、約 10 分後に回収した。

トレーニング参加教師対象の自己評価アンケート（4 段階評定法）は、教室で筆者が調査対象者（参加教師）に質問紙を配布し回答を記入させ、記入が全て終了した段階で回収した。

トレーニング後の生徒対象アンケート及びトレーニング参加教師対象の自由記述アンケートは、質問紙を郵送で配布し対象者に記入させ、回答終了後、郵送にて回収した。

4. 日時

生徒対象の教師評価アンケート：2014 年 7 月 17 日
（質問紙 a）及び
2014 年 12 月 7 日
（質問紙 a）

トレーニングの実施：2014 年 7 月 25 日（14：00～
15：30）、7 月 29 日（13：00
～14：00）、7 月 31 日（13：
00～14：00）、8 月 18 日（13：
00～14：00）、8 月 21 日（13：
00～14：00）、9 月 12 日（16：
30～17：00）

教師対象の自己評価アンケート：2014 年 7 月 25 日
（質問紙 b）、9 月
12 日（質問紙 c）
及び 12 月 7 日（質
問紙 d）

5. 分析方法

トレーニング内容の実施過程については全てビデオ撮影を行い、詳細を記録した。記録の内容は、特に参加教師の発言に注目し、質的な分析を行った。

アンケート調査に関しては質問紙 a)についてトレーニングの前後で t 検定を実施し、有意差を求めた。

第 2 節 実践の詳細

1. トレーニング参加者の選定

トレーニングの参加者を選定するにあたり、筆者の中学生時代の恩師 C 先生にコンタクトをとり、協力を要請した。その結果、トレーニングの内容及び実施日時の希望等を教員に説明する機会を設けて欲しいという要望が出たため、東京都江戸川区立 M 中学校へ出向き、本研究の目的、トレーニング内容、トレーニングに必要な期間等について校長先生を含む全教員に対して説明した。

その結果、トレーニングの内容には興味があるものの、多忙を極める中学校教師の 1 日のタイムスケジュールは教員毎に違うため、同じ時間に複数名の教師を集めることは困難であると指摘された。そこで、本トレーニングの実践においては参加教師の選定を校長先生に一任し、トレーニング参加のために職務を一時中断する許可を得る方法で、対象教員のトレーニング参加における時間的な問題を解決した。

校長先生が選出した教師は男女 1 名ずつの計 2 名であり、双方若い世代の教師であった。

男性教師 A 先生は 27 歳で、役職は教諭、勤続年数は 2 年、英語科、担任学級は持っておらず、演劇部の顧問を担当している。また、1 日における勤務時間は 14 時間程度であるとのことであった。

女性教師 B 先生は 28 歳で、役職は育休代替教諭、勤続年数は 3 年、国語科、担任学級は持っておらず、吹

奏楽部の顧問を担当している。また、1日における勤務時間は10時間程度であるとのことであった。

C先生によれば、両名共に非言語的パフォーマンスの表出能力のますますの向上が望まれる若手教師であるとのことであった。

トレーニングを実施する前に、A・B先生の普段の様子を確認し、個人的な課題を発見することが重要であると考えた筆者は、A・B先生の授業を見学し、様子を観察した。

A先生は明るい男性教師で発言も多いが、少々目が細いという外見的な特徴があるために、誰に対して発言をしているのかが相手に伝わりにくいという印象であった。非言語的パフォーマンスの領域においては「アイコンタクト」に関する課題である。また、笑顔をつくると余計に目が細くなるため、しっかりと目を開きながら笑顔をつくる必要性も感じられた。

B先生は落ち着いた雰囲気のある、大人しそうな女性教師であった。授業は生徒が一人ずつ前に出て発表を行う形式のものであったが、筆者が見学している最中に生徒とアイコンタクトをとった回数は0回であった。それは、座ったまま資料に視線を落としていることが原因であったが、恐らく生徒の側からすれば自分の発表の良し悪しをB先生の反応から感じ取ることが難しい状況であったろう。なかなか顔を挙げないので、明るい印象は持たれづらい教師であることは容易に想像がついた。

トレーニング以前に筆者が確信した両名の課題は、「笑顔」と「アイコンタクト」におけるものであった。A先生に関しては笑顔が特徴的でアイコンタクトが他者に認識されづらい点、B先生に関しては生徒に対して視線を向ける機会が少なく、生徒への関心が相手に伝達されていないという点が課題である。また、授業において生徒と1対1で向き合う時間をとれていなかったことも両名共通の課題であり、それは「相互作用」

の訓練において解決が可能であると予想された。

また、両名とも授業を進めることに必死で、授業中に生徒の発言を傾聴する場面がほとんど見られなかったことも課題のひとつであると思われた。したがって、発話に関する訓練と共に、傾聴に関する訓練にも取り組む必要があるであろう、というのが筆者の結論である。

2. 第1回トレーニング(2014年7月25日14:00~15:30): スピーチ撮影(トレーニング前)、アンケートの記入、概論(60分)実施の詳細

トレーニングは全て東京都江戸川区立M中学校の教室を借用して実施した。第1回のトレーニングには、トレーニングに参加するA・B先生の他にも、見学者が4名いた。見学者はC先生を含み全て同中学校の教師である。また、トレーニングは、本論文第4章において作成した中学校教師のためのパフォーマンストレーニングカリキュラムに沿って実施した。

はじめに1分間のスピーチ(道案内)をビデオで撮影し、その後トレーニング前の教師用アンケートに回答を記入させた。

撮影とアンケートの記入を終えてから、カリキュラムに従いパフォーマンス学の概要及び非言語的パフォーマンスの重要性に関する講義を行った。

講義の最中には、

「好意の総計はどうやって計測したのか」

「言語表現の方が重要である場面もあるのではないか」

「笑顔がなくても生徒から信頼されている教師もいるのではないか」

「3つの眼が分かりづらいから具体的に教えてくれ」などの質問や指摘があり、それらには先行研究における指摘(佐藤, 1995, 1996, 2003など)や具体例を交える形で回答した。

講義の最後には、A・B先生それぞれの“善性”を探るために「AS 私のグッドネス」（佐藤，1995）を使用したワークを実施した。

自身の短所に関してはすぐに回答を得ることができて、A先生は「優柔不断」、B先生は「怠惰」、「短気」という内容であった。

一方で、自身の長所を見つける段階ではA先生 B先生双方が回答に困窮してしまっただけで、自分自身で自身の長所を見つけることの困難さを実感した。A先生においては「自分に長所など無い」と言い切ってしまうほどであった。

そこで、見学者である同僚教師にA先生、B先生それぞれの長所を指摘してもらうことにした。

その結果、A先生に関しては「真面目」、「親切」、「面白い」などのポジティブな側面が指摘された。また、いわゆる「イジられキャラ」であるという点について、他者との円滑なコミュニケーションに役立っていると指摘された。しかしA先生自身は自身がイジられキャラであることに不満を持っており、

「いつもそう言われる」

「昔からずっとそうだった」

「自分は変わらない」

という自己卑下的な発言を繰り返し、同僚教師から「そんなことない」、「それも長所なんだ」と励まされた。その結果、最終的には

「そう思うことにします」

と言って渋々ながら了承するに至った。

B先生に関しては、同僚教師から「真面目」、「仕事ができる」というポジティブな意見が集中し、職務に対するひたむきな姿勢が評価された。特にデスクワークの能力に関しては非常に高くする声が聞かれた。しかし一方で、

「それが生徒に伝わっていない」

「もっとそういう面が生徒に伝われば何かが変わる」

という指摘もあり、せつかくの長所が生徒対応においては生かし切れていない現状が明らかとなった。同僚教師からのそのような指摘に対して B 先生は

「はい……」

「そうですね……」

「あー……」

といった相づちを小声で繰り返すばかりであった。B 先生に関しては、自身の長所を発信する力が望まれるというのが教室における総意であった。A・B 先生には次回のトレーニングまでに自身の長所を考えてくるように指示した。また自分で見つけられない場合には家族や友人に尋ねてみると良いことを伝えた。

講義の最後には簡単な質疑応答を行い、次回のトレーニングまでに生徒の非言語的パフォーマンスに注意して観察をするよう指示して第 1 回目のトレーニングを終了した。

3. 第 2 回トレーニング(2014 年 7 月 29 日 13:00~14:00): スマイルトレーニング(60 分)実施の詳細

第 2 回トレーニングもカリキュラムに沿って実施した。参加者の他に、C 先生及び D 先生が見学者として出席した。D 先生は勤続年数 2 年目の 23 歳男性国語教師で、A 先生と仲が良いとのことであった。そのため、今後も可能な限り出席することを約束してくれた。

今回はまず、前回のトレーニングの後に自身の長所が見つかったかどうかを尋ねた。

B 先生は友人など身の回りの人間に尋ねてみたようで、「優しい」、「誠実」、「面倒見がよい」という要素が自身の長所であると自覚したようであった。

一方 A 先生においては、自身には長所などないのだと再び断言した。「皆と仲良くなれる」、「居るだけで場が明るくなる」というのは自身の長所ではないのか、という筆者の質問に対して、A 先生は「長所じゃない」と即答する。

筆者 「それは本心ですか？」

A 先生 「はい」

筆者 「本当に？」

A 先生 「包み隠さず本心です」

筆者 「みんなと仲良くなれる才能は長所だと思いますけど……」

A 先生 「自分のキャラクターが長所だと思ったことは 1 回もない」

筆者 「何か嫌な体験があるのですか？」

A 先生 「生まれてこのかたずっとイジられ続けている。イジメは受けたことないけど、ずーっとイジられ続けている。それがプラス（の要素）に思えない」

筆者 「それは大人になってもですか？」

A 先生 「はい。頻繁に」

筆者 「イジられるのは気分が悪い？」

A 先生 「良くはないですね」

ここで筆者は、自己評価と他者からの評価は異なるのが普通であること、自身が短所だと思っている自身の特性も、社会の中では他者から受け入れられ、認められる場合があることを説明した。A 先生は自身のイジられキャラに対してコンプレックスを抱いているが、しかし周りの人間は A 先生の人柄をポジティブに評価していることは前回のトレーニングでも明らかになったように事実である。しかしいくら説明しても納得しない A 先生に対して、C 先生は「なかなか殻から抜け出せないんだよな」と声をかけて、その場は一段落ついた。

講義の中で、佐藤による表情配列法に基づいた日本人の表情一覧（佐藤，2003）を見た A 先生は、

「これは笑顔じゃない」

「この人の顔を見ても俺は笑顔にならない」

「おかしいよこの人」

というネガティブな発言を繰り返した。B 先生や C・

D 先生はそうは思わなかったようで、D 先生などは A 先生に対して「A 先生がおかしいよ」とツッコみを入れていた。どうやら A 先生のネガティブな視線は自身でなく他者にも向けられるようである。

ここで筆者が、「ご自分の表情を見る機会がありますか？」と尋ねると、B 先生は化粧をする時などに、A 先生は洗顔時などに見る機会があると回答した。そこで「その時の表情はどのようなものですか？」と再び問うと、「笑顔ではない」というのが共通の回答であった。

カリキュラムの通りに表情筋の訓練に入ると、B 先生はスムーズに訓練をこなしていくことが可能であったが、A 先生は自身の表情筋を動かすことができずに苦戦した。A 先生は瞼を持ち上げることができず、口角を上げることができず、眼球をスムーズに動かすことができず、箸を口に咥えて固定することができなかつた。

自身の“目が細い”という特徴に関して A 先生は、「生徒から、先生は目が開いてるか分かんない時ある、と言われたことがある」と教えてくれた。

これらの事実から、A 先生に関しては表情筋が全体として未発達である可能性が指摘できる。実際に、A 先生はこの表情筋の訓練の最中から「痛い、痛い」と表情筋の痛みを訴えていた。

そこで、1 回 5 セット約 6 分間のエクササイズを、1 日に 3 回、朝・昼・晩で続けるよう促した。特に昼は D 先生が A 先生の練習に付き合うことを約束してくれた。表情筋が未発達である A 先生は、この訓練によって表情筋の筋力向上が期待できるであろう。

4. 第 3 回トレーニング(2014 年 7 月 31 日 13:00~14:00): アイコンタクトトレーニング(60 分)実施の詳細

第 3 回トレーニングもカリキュラムに沿って実施した。今回も C 先生と D 先生が見学者として出席した。

教室に入って来た A 先生を見て、筆者は訓練の効果を見てとることができた。頬の位置が上方に修正されており、細目が若干解消されていたのである。前回のトレーニングから 2 日しか経過していなかったが、それでも多少の効果は発揮されたようである。

その事実を A 先生に伝えると、

「そう？（目が）開いてる？」

と言って笑顔を見せた。D 先生からの「ちゃんとやったんだね」という言葉に対して A 先生は、

「やった！やってんだって！」

と言ってむきになっていたが、やはりその表情は笑顔であった。また、「今日はちゃんと黒目が見えてますよ」と筆者が指摘すると、

「ぱっちりお目々」

などと言っておどけてみせた。自身の長所を探す作業においてはネガティブな言動が目立ったが、しかし同僚教師たちが指摘するように、A 先生は明るく面白いキャラクターを備えた人物のようである。

目が細くてはアイコンタクトは相手に伝わらないため、アイコンタクトを扱う今回より以前に表情筋のトレーニングを実施できたことは幸いであった。

講義では視線の意味と種類、そして重要性を強調し、実習においては、1 分間の対話の中でのアイコンタクト量を 40～60% に調節する訓練を行った。

アイコンタクト量を調整する訓練においては、A・B 先生が交互にアシスタント K とペアを組む形で実施し、自身が訓練を行っていない際には他方の訓練の様子を良く観察して課題を見つけるように促した。

A 先生ははじめ、1 分間あたり 50 秒間相手を見つめてしまったため、適切な分だけ視線を外し、あまり相手を見つめ過ぎないように調節した。その結果、2 回目においては 1 分間あたり 35 秒間に調節することができた。

B 先生ははじめ、1 分間あたり 48 秒間相手を見つめ

てしまったため、やはり適切な量だけ視線を外す練習に取り組んだ。しかし、B先生の場合は相手と話している時に眼球が左右に小刻みに動き、若干挙動不審な印象を与えてしまう癖が発見されたため、視線を外す際にはキョロキョロしないように注意する必要があるがあった。相手の手や服のボタンなど、見ても不自然でない場所を目指してスムーズに視線を移動させると良い、という筆者からのアドバイスを実行し、最終的には5回目の実施において1分間あたり39秒までアイコンタクト量を調節することができた。

A・B両先生に共通していたのは、相手と視線を合わせ過ぎてしまうという点であった。これは、“子どもの目をしっかりと見る”という職業病なのかもしれないが、高山（2012）の先行研究においても示されているように、生徒は教師から凝視されることを好まず、そのような場合には回避行動をとる傾向にあるのが実情である。したがって、今回のアイコンタクトトレーニングにおいては、“相手を良く見る”のではなく、“相手を見つめ過ぎない”という方向性の訓練内容となった。

B先生に見られた視線の不規則な動きは“緊張”や“不安”による動揺からくるものであると考えられる。もしもそうであるのならば、今後実習に慣れていけば改善される可能性もあるため、注意して観察していく必要があるであろう。

今回は“生徒とのアイコンタクトを意識して、きちんとアイコンタクトが返って来るか確認しながら過ごす”ことを宿題としてトレーニングを終了した。

5. 第4回トレーニング(2014年8月18日13:00~14:00): ヘッドムーブメント&フェイシャルトレーニング(60分)

実施の詳細

第4回トレーニングもカリキュラムに沿って実施した。今回もD先生が見学者として出席した。

まず、表情のトレーニングを継続して行っているか確認すると、A先生は「ぼちぼち」と答え、B先生は笑顔で頷いた。2人の表情が以前に比べて明るくなっていることを筆者が指摘すると、D先生がA先生に対して「ちょっと痩せたんじゃない？」と声をかけた。するとA先生は「痩せたかな、やっぱり」と言って顔を触り、実感がある様子を見せた。

以前よりも明るい雰囲気の中、今回は首の動きによってアイコンタクトを分配することの重要性に関する講義を行い、大衆（教師にとっては生徒）に対して均等に、特に首を左右に振る動作の回数を均等に行うことの重要性を理解させた。具体例は、佐藤（2014）の先行研究に基づき安倍首相とオバマ米大統領の演説場面におけるヘッドムーブメントの均等性を示した。

実習においては、一人が教壇に立ち、その他の参加者・見学者・アシスタントが聴衆として話し手の1分間スピーチを傾聴する形式で訓練を実施した。スピーチの内容は即興でも話しやすいよう、中学校教師にとって馴染みのある「高校選びのポイント」とした。

まず最初に誰が話し手をやるか、という段になった際には、A先生が率先して「僕からやります」と立候補した。以前は「主体性がない」と自身を評していたA先生であったが、トレーニングを重ねるにつれて積極性が出てきたようである。

A先生の1回目のスピーチにおける聴衆役からの感想は以下の通りである。

（話し手から向かって右）

B先生「なんか……、そうですねえ……、そういう
選び方もあるんだなあという感じ」

（話し手から向かって中央）

K 「目は良い感じに合いました。内容は別に、ふーんという感じ」

（話し手から向かって左）

D先生「内容が疑問すぎる」

ヘッドムーブメントの回数は話し手から向かって右に4回、中央に3回、左に7回という配分であった。聴衆役からスピーチ内容に関する指摘が出たため内容を具体的かつ簡潔なものに修正し、また腕を揺らす癖を指摘、修正するように伝えた。また仲の良いD先生が座る左方向にヘッドムーブメントの回数が多かった事実を伝え、右方向にも同じ回数だけアイコンタクトを送るよう指示した。また、A先生からは他者の発表を観察してから2回目に取り組みたいとの要望が出たため、次はB先生を話し手に挑戦させることにした。

B先生の1回目のスピーチにおける聴衆役からの感想は以下の通りである。

(左) K 「こちらに対する視線が少なかった。内容は難しかった」

(中) A 先生 「ここで見ていると自分に視線がくることが少なかった。首の動きがせわしくなく、中央に居る自分を通過していた」

(右) D 先生 「ずっとこちらを見ていた気がした。内容は怒られている気分になった」

ヘッドムーブメントの回数は右に5回、中央に5回、左に1回という結果であったが、A先生の指摘通り、中央に視線が留まる時間は非常に短かく、またKの指摘通り左方向へのヘッドムーブメントは1度しかなかった。そこで、意識的に左方向を多く見るよう心掛けるよう指示し、回数の調整を試みた。またスピーチの内容に関しては「高校に行く意味をよく考えろ」というものであったため、B先生の体験を交えながら話すことで内容を軟化させた。また上着の袖口や腕時計を頻繁に触る適応動作的な癖が頻繁に見られる点を指摘し、なるべく我慢するよう指示した。

B先生の発表を見た上で2回目に挑戦したA先生であったが、笑顔を心がける、目をしっかりと開く、腕を揺らさない、ヘッドムーブメントを左右均等に分配する、内容を具体的かつ簡潔にする、といった指示の

多さに辟易し、

「制約が多すぎるよ」

「何話すか忘れちゃった」

「頭の中真っ白だよ」

と言ってなかなか始めることができなかつた。時間をかけてなんとか開始し、1分間を話し終えたが、D先生から「笑顔が全く無かつた」と言われてしまう結果であつた。ヘッドムーブメントの回数も右に3回、中央に6回、左に9回という結果であり、課題を整理するためにももう一度聴衆役に徹してもらつた。

B先生の2回目に対する感想は以下の通りである。

(左) K 「さっきより具体的な話になって聴きやすかつた」

(中) A先生「さっきより目線が来た。話の内容は具体的で参考になつた」

(右) D先生「表情と視線はよく注意できていたと思つたが、話が飛んでしまつたりしてもつたいなかつた」

ヘッドムーブメントの回数は右に5回、中央に5回、左に5回と完璧に分配することができており、1回目に比べて発表の内容は向上的に変化した。しかし話が途中で飛んでしまつたことが悔やまれるため、引き続き3回目のスピーチを実施した。

(左) K 「今のが一番良かつたです。言葉も柔らかくなつた」

(中) A先生「2回目よりも分かりやすかつた」

(右) D先生「よかつたです」

結果、上記のような感想を得る発表となり、ヘッドムーブメントも2回目と同じ回数を維持することができた。

B先生の上達ぶりを見たA先生が実施した3回目のスピーチに対する感想は以下の通りである。

(左) K 「なんかこう……、すべてがネガティブでした……」

(中) B先生「良くなってたと……思い……ます」

(右) D先生「何ですか今のは！内容がめちゃくちゃ！」

ヘッドムーブメントの回数は右に7回、中央に9回、左に9回と1回目・2回目に比べてより均等に近づけることができたが、聴衆役からの指摘の通り、様々な要素に対して気を配りすぎて全体的にネガティブな印象となってしまった。さらに聴衆役からの指摘に対してA先生は、「ネガティブな人間なんで」、「ポジティブな言葉は出て来ませんよ」とふてくされてしまった。

そこで、A先生には次回のトレーニングの冒頭で再挑戦を行わせることにした。D先生からは、「もっと明るいテーマにすればポジティブなスピーチになるのでは」という指摘が出たので、筆者は「では1億円の使い道、などに見てみますか？」と提案した。その提案に対してA先生は「金額が多すぎて想像がつかない」、「使い切れない」というネガティブな反応を示したので、「では15万円なら想像がつかますか？」と再度提案した。A先生は、「それなら」と金額を了承してくれたので、次回は「15万円の使い道」というテーマで対聴衆型のスピーチを実施することに決定し、トレーニングを終了した。

6. 第5回トレーニング(2014年8月21日 13:00~14:00):簡単な言葉を使用した対話場面の相互作用訓練(60分)実施の詳細

第5回トレーニングもカリキュラムに沿って実施した。今回D先生は欠席で、代わりにE先生という女性教師が見学者として出席した。E先生は理科の教師で、活発な印象の女性である。

今回はまず、前回の予告通り、対聴衆型のスピーチに再挑戦してもらった。

結果、前回は笑顔が全くなかったA先生は1分間常に笑顔を維持したままスピーチを完遂することができ、

またヘッドムーブメントも右に 4 回、中央に 4 回、左に 4 回と正確にアイコンタクトを分配することに成功した。

B 先生も同テーマで実施した結果、笑顔を維持したまま右に 3 回、中央に 3 回、左に 3 回と均等にヘッドムーブメントを行うことができた。

対聴衆型スピーチを終えてからは第 5 回の講義に入り、今回は相互作用における SOLER 原則（佐藤，2014）及び言語調整動作（佐藤，1996）を基本とした傾聴動作とフィードバックの重要性を理解させた。SOLER に関してはアシスタント K を使ってひとつひとつ例を示し、言語調整動作に関しては筆者が実際に“不適切な”言語調整動作を用いて A 先生と対話を行い、逆説的に説明した。不適切なタイミングで相づちを打ち続ける筆者に対して A 先生は「なにこれ、超ムカつく！」と笑いながら言って、以下のような体験を話してくれた。

A 先生「以前、スクールカウンセラーに話をしに行った時、すごく頷いてくるんですよそのカウンセラーが。それで、この人本当に俺の話の聞いているのかな、と思った。“あなた、そう思っているのねえ”ってすごく頷いてくるんだけど、それを言われる度に、この人俺のこと分かってくれてない！って感じたなあ」

A 先生の指摘通り、言語調整動作は適切に行わなければ反対に印象を悪くしてしまうものである。そこで、適切なタイミングで言語調整動作を行うためには、何よりも先に“相手の話をしっかりと聴く”という意識が大切であることを伝え、実習を行った。

今回の実習においては傾聴を重視するために、参加者一人ひとりが筆者と順番にペアを組んで、中学生に扮した筆者の相談に乗るという形式をとった。またそれ以外の 3 名はその様子を詳細に観察し、内容を報告する役割とした。実習の課題は 3 点で、それは“発話

者の話を途切れさせないこと”と“話題をスムーズに展開させること”、そして“発話者の本心・真意を汲み取ること”である。

A先生の1回目の訓練においては、筆者は“親から理不尽に叱られる中学生”に扮し、勉強の休憩時間に携帯電話を触っている姿を母親に見られ、「少しは勉強しなさい」と叱責された、という出来事をA先生に対して相談した。全体の対話時間は2分間である。

A先生に対する感想は以下の通りである。

E先生「内容的には、生徒は先生に褒めて欲しかったんじゃないかと思った。それをまず汲み取って、最初に褒めてあげるのが良かったんじゃないかな」

B先生「私も同じことを思いました」

これに対してA先生は、「返事を挟んで良いのか分からなかった」、「SOLERは分かるけど言語調整動作は難しい」と反論した。そこで筆者が、「外から観察すれば全て分かりますよ」と言うと、B先生とE先生は大きく頷いた。それを見たA先生は「じゃあ見てみます」と言って観察者側にまわり、今度はB先生が筆者とペアになって傾聴の訓練を実施した。

B先生に対して筆者は、“恋に悩む中学生”に扮し、クラスに好きな子がいるので勉強に集中できないことを相談した。B先生に対する感想は以下の通りである。

A先生「やっぱり外から見ると分かりますね！ひとつ思ったのは、相手が分かる明確な言語調整動作がなかったことです。軽く頷いたりはしていたんですけど、声を出して頷いたり相づちを打ったりとか、そういう相手に伝わるものがあると良かった。あと、もっと（言葉を）挟んでも良かったと思うんですよ。たぶん。もっとどんどん挟んで、色んなコミュニケーションをとった方が良かったのかなと。本当だったら1分くらい経

ったところで“あ、もう先生いいや”って生徒が帰っちゃってたかも」

E 先生「私なら（恋の話は）面白がっちゃうんですけどね。B 先生のリアクションだとあんまり興味がない感じが相手に伝わっちゃったかも。相手に対して関心が無い感じが。え？ウソ、マジで？みたいなリアクションがあっても良かったのかも。その場を盛り上げるような。たぶん生徒の真意は“背中を押してもらおう”ことにあったんだと思う」

A 先生「相手に同意してあげる要素があったら、もう少し相手も話しやすかったのかな。“先生もそういう経験あるよ”とか言ってあげたら、話に乗っかってくれるのかもという気はしますね」

A 先生、E 先生の双方が共通して指摘したのは、B 先生の消極的な言語調整動作についてであった。元より活発的な印象ではない B 先生であるので、生徒の話に積極的にノリを合わせることは困難であろう。そこで筆者は、「自分の意見を挟むのがエネルギー量的に難しいと感じるのであれば、“それで、君はどうしたいと思っているの？”というような言葉で生徒の話を促してあげて下さい」とアドバイスし、短い質問で相手の話を展開させるということを意識させた。

A 先生と B 先生にもっと相互作用の場を観察させるために、E 先生にも訓練に参加してもらった。E 先生に対して筆者は、“突拍子もない話をする中学生”に扮して、毎晩部屋に宇宙人がやってきて“花を植えろ”と言ってくるんだ、という奇妙な相談を持ちかけた。E 先生に対する感想は以下の通りである。

A 先生「最初、E 先生は落ち着きがなくて、身体を頻繁に動かしてた」

E 先生「え、ウソ？緊張してたからかな」

A 先生「あと、E 先生は元々好感度がすごい良いと思

うんですよ。良く笑うし。ただ、相手の言っていることに何でも笑うから、それが相手にどう受け取られるかが怖いかな」

筆者 「“攻撃の笑い”、やりましたよね」

A 先生 「相手も笑っていれば話に同意していることになるんでしょうけど、相手がすごく真面目に話しているのにケラケラ笑ってたんで、これはひょっとしたら……と思いましたね」

ここで筆者が、「実はこの生徒は E 先生のことを好きなんですよ」という真意を伝えると、全員が「あー！」と言って大きく頷いた。

A 先生 「いますいます。教師の関心をひきたくて、何でも良いからとにかく先生に話しかけて、“自分のこと見て！”っていうオーラが全開の子」

この E 先生の例において、生徒の話の内容ももちろん大切ではあるが、しかし話の内容に惑わされずに、生徒の表情、視線、そして声の調子などから総合的に判断をして生徒の真意を読み取ることが重要であることを理解することができた。

2 回目以降は 3 名の教師とアシスタント K の 4 名で 2 人 1 組のペアを作り、1 人 1 分ずつ交互に発話者を入れ替える形での相互作用訓練を実施した。

A 先生・B 先生ペアにおいては、B 先生から A 先生に対して「話しやすかったです」という感想が、A 先生から B 先生に対しては「一方的に話しちゃって申し訳ないです」という感想が出た。筆者が「一方的に話せたのは、気分良く聴いてもらえたからでは？」と尋ねると、A 先生からは「でもちょっと不安になりました。B 先生がもうちょっとカットインし T くれるとちょっと色んな話ができただかも」という答えが返ってきた。また、「B 先生はもっと自分をアピールして、B 先生の良さを生徒に伝えなきゃ！」という言葉も A 先生から B 先生に伝えられた。

E先生・Kペアにおいては、E先生からKに対して「すごく大きくリアクションしてくれるから、気分よくどんどん話せた」という感想が伝えられた。また反対にKからE先生に対しては、「“うん、うん”って頷いてくれたので、“あ、ちゃんと聴いてくれてる”って思って嬉しくなりました」という感想が伝えられた。こちらのペアでは、スムーズな相互作用が行われたようである。またE先生からは、「今度、生徒と先生、1対1で10分間話をする相談期間があるんですけど、特に悩みの無い生徒も全員実施するんで、そういう悩みを持ってない子とは何を話せば良いんだろうって困ってました。でもこれで何とか10分間過ごせそう」という話が出た。

3回目はペアを交換して実施した。

A先生・Kペアにおいては、KからA先生に対して「私はすごい話しやすかったです。結構、“へえ！”って言ってくれたので」という感想が、A先生からは「少しカットインしすぎたかと思いました」という感想が伝えられた。A先生の不安に対してKは、「全然そんなことなかったです！」と答えた。

B先生・E先生ペアにおいては、E先生から「私は褒めて欲しかったなあ。“頑張ったじゃん”とか言って欲しかった。それがあればもっと良かった。真意って難しいねえ」という感想がB先生に伝えられた。どうやらE先生は“真意”を見抜いてもらえるか、というテーマで実習に取り組んだようである。

実習終了後は、各自がSOLER原則を心がけて日々過ごすことを課題とした。また、A先生は“腕組み”をする癖があるのでその点に気をつけること、B先生に関しては“適応動作”が多いのであまり袖口や腕時計を触りすぎない点に気をつけることを課題として、第5回のトレーニングを終了した。

7. 第 6 回トレーニング(2014 年 9 月 12 日 16:30~17:30):

スピーチ撮影(トレーニング後)、アンケートの記入実施の詳細

第 6 回トレーニングもカリキュラムに沿って実施した。今回、見学者はいなかった。

第 5 回のトレーニングから少し期間を空けて、2 学期が始まってから実施された今回においては、実際に生徒と関わってみてどのような変化があったかを両先生に尋ねた。

筆者 「学校が始まっていかがですか？」

B 先生 「まだちょっとバタバタしてます」

A 先生 「ボチボチかなあ」

筆者 「何か意識として変わったことはありますか？」

A 先生 「生徒の目を見て話すようにはなりました」

B 先生 「うんうん」

筆者 「生徒とアイコンタクトが増えて何か変化はありますか？」

A 先生 「逆に“目を合わせない子”が気になるようになりまして」

筆者 「それは大きな発見ですね」

A 先生 「こっちから目を合わせようとすると避けたり、視線が泳いだり……」

筆者 「アイコンタクトを避けるのはどんな生徒ですか？」

A 先生 「自分(A先生)に好意を持っていない子、人見知りな子、言いたくないことがある子、あとは目の前で悪いことをしてる子かな」

筆者 「どの子が一番多いですか？」

A 先生 「後ろめたい何かがある子が一番多いかも。向こうから話しかけてきてるのに、目は合わせない、みたいな」

筆者 「それってどういう状況なんでしょう」

A 先生 「忘れ物をしたり、宿題をやってない場合は授業の最初に言いにくるようになってある

んで、そういう時です」

筆者 「なるほど。納得です。B先生はいかがですか？」

B先生 「どうかなあ。いかがですかって言われても……」

筆者 「どんな変化でも構いませんよ」

B先生 「あ、生徒から話しかけられることが多くなりました」

筆者 「大きな変化じゃないですか！」

B先生 「あと、生徒の反応が良くなりました」

筆者 「授業中の？」

B先生 「はい。自分からの問いかけに対する授業中の反応が良くなりました」

筆者 「最高ですね」

今回の聞き取り調査においては、両先生それぞれにポジティブな変化が起きていることが判明した。A先生においては特にアイコンタクトに対する意識が強くなっており、生徒との視線の交差や回避について良く気が付くようになっていたのである。また視線の回避に関してはその要因に対して推測ができており、生徒の視線からその背景にあるものを見抜くことができるようになっていたのである。

B先生においては特に相互作用に関する向上的な変化が報告された。まずは生徒の方からB先生に対して話しかける機会が増えたとB先生は実感しており、また授業中に関してはB先生からの問いかけに対して生徒がよく反応してくれるようになったそうである。トレーニング以前に授業の様子を観察した段階では、B先生と生徒の間にはほとんど相互作用が認められなかったため、これは非常に大きな変化であろう。

聞き取り調査の後は教師対象のトレーニング後自己評価アンケート（Table 4-4-3）に記入をさせ、2名共記入が完了した段階で質問紙を回収した。

アンケート調査終了後は、第1回でも実施した1分

間スピーチを実施し、その様子をビデオで撮影した。映像はそれぞれ自分で確認させ、第1回における自身の自己表現との差を認識させた。

第3節 結果

1. トレーニング参加教師の自己評価アンケート(4段階評定法)の結果

トレーニング参加教師に対しては、4段階評定法による自己評価アンケートをトレーニングの前後において1度ずつ記入させた(質問紙b及び質問紙c)。

A先生及びB先生における回答の結果はTable 5-3-1及びTable 5-3-2に示した通りである。

Table 5-3-1 A先生自己評価(4段階評定法)

キネシクス&プロクシムクス	Ⅱ-1	Ⅱ-2	Ⅱ-3	Ⅱ-4	合計
トレーニング前	3	1	2	1	6
トレーニング後	3	3	3	2	9
外見		Ⅱ-5	Ⅱ-6	Ⅱ-7	合計
トレーニング前		2	2	2	6
トレーニング後		2	2	3	7
相互作用		Ⅱ-8	Ⅱ-9	Ⅱ-10	合計
トレーニング前		3	3	3	9
トレーニング後		3	4	3	10
笑顔	Ⅱ-11	Ⅱ-12	Ⅱ-13	Ⅱ-14	合計
トレーニング前	3	3	3	3	12
トレーニング後	3	3	2	2	10
アイコンタクト&表情		Ⅱ-15	Ⅱ-16	Ⅱ-17	合計
トレーニング前		2	3	3	8
トレーニング後		3	3	3	9
NVP総合計					II総合計
トレーニング前					41
トレーニング後					45

注・項目Ⅱ-4は対象外

Table 5-3-2 B先生自己評価（4段階評定法）

キネシクス&プロクシムクス	Ⅱ-1	Ⅱ-2	Ⅱ-3	Ⅱ-4	合計
トレーニング前	3	2	2	1	7
トレーニング後	3	3	4	2	10
外見		Ⅱ-5	Ⅱ-6	Ⅱ-7	合計
トレーニング前		3	2	3	8
トレーニング後		3	3	3	9
相互作用		Ⅱ-8	Ⅱ-9	Ⅱ-10	合計
トレーニング前		2	3	3	8
トレーニング後		3	4	4	11
笑顔	Ⅱ-11	Ⅱ-12	Ⅱ-13	Ⅱ-14	合計
トレーニング前	3	3	3	2	11
トレーニング後	3	3	3	3	12
アイコンタクト&表情		Ⅱ-15	Ⅱ-16	Ⅱ-17	合計
トレーニング前		2	2	2	6
トレーニング後		3	3	3	9
NVP総合計					Ⅱ総合計
トレーニング前					40
トレーニング後					51

トレーニングの前後における NVP 総合計の値を見ると、AB 両先生共にスコアが上昇した。A 先生は 4 ポイント、B 先生は 11 ポイントの上昇である。

次に A 先生について細かく結果をみると、ほとんどの項目においてスコアが変わらないかもしくは上昇している中で、「笑顔」に関する 2 項目においてはスコアが下降している。この 2 項目の質問内容は、「13 笑顔は自然な感じになりましたか」と「14. 表情変化が豊かになりましたか」というものであった。トレーニング後において A 先生が満点である評価「4」を記した項目は「9. 生徒がなにか質問した時、すぐに返事を返すようになりましたか」という「相互作用」に関する領域であった。反対にトレーニング後においても自己評価が低く、評価「2」を記した項目は左記の「笑顔」に関する 2 項目と、「5. 服の色やデザインなどに気をつけるようになりましたか」、「6. 髪の手入れをよくするようになりましたか」という「外見」に関する領域であった。

B 先生においてはスコアが下降した項目はなく、全ての項目においてスコアが変わらないかもしくは上昇

した。トレーニング後において満点である評価「4」を記した項目は「3. 生徒によく近づいて話しかけるようになりましたか」という「キネシクス & プロキシクス」に関する領域と、「9. 生徒がなにか質問した時、すぐに返事を返すようになりましたか」「10. 生徒が発言した時、首を振ってうなずくなどのシグナルを送るようになりましたか」という「相互作用」に関する領域であった。

2. トレーニング参加教師の自己評価アンケート(自由記述)の結果

第6回のトレーニングが終了してから約3ヶ月の期間を空け、実際に生徒と関わる中で何か変化を感じたかどうかを自由記述形式のアンケートで回答を求めた。

A先生の回答は、「生徒に対して、きちんと向くように意識するようになった」というものであった。これは第5回のトレーニングにおいて訓練を行った「相互作用」における SOLER 原則に関する意識が強化されたという報告であろう。

B先生の回答は、「トレーニングを毎日実施することができなかつたので大きな変化はありませんが、研修後の方が様々意識ができ、授業が進めやすくなったかと思えます。研修で学んだことをいかしていきたいと思えます」というものであった。第6回のトレーニングにおける聞き取り調査でも同内容の発言があったことから分かる通り、B先生は授業における生徒との相互作用について意識的な変化を実感しているようである。

3. 生徒によるトレーニング参加教師の非言語的パフォーマンス能力評価アンケートの結果

質問紙 a)を用いて生徒を対象に実施したアンケート調査においては、A先生及びB先生に対する好感度と両先生の非言語的パフォーマンスへの評価を生徒に回

答させた。

回答の結果は、全体、男子、女子という3つのカテゴリ別に t 検定にかけ、トレーニング前後の評価に有意差があるか確認した。結果は Table 5-3-3、Table 5-3-4、Table 5-3-5、Table 5-3-6、Table 5-3-7、Table 5-3-8 に示した通りである。

Table 5-3-3 A先生に対する生徒からの好感度及びA先生のNVPIに関する生徒評価(全体)

トレーニング	全体		好感	面白さ	親しみ	快感	誠実さ	思慮深さ	親切さ	尊敬	公正さ	あたたかさ	好感値合計	キネシクス プロクシメクス	外見	相互作用	笑顔	アイコンタクト 表情	NVPI総合計
前	n=62	M	2.44	2.44	2.73	2.42	2.71	2.39	2.76	2.13	2.34	2.68	25.02	8.84	7.10	8.10	10.90	8.56	43.50
		SD	0.80	0.76	0.83	0.76	0.80	0.80	0.86	0.86	0.81	0.84	6.20	2.03	2.40	2.26	3.17	2.37	9.55
後	n=61	M	2.74	2.90	2.92	2.97	2.84	2.82	3.07	2.70	3.00	3.13	29.08	9.41	7.43	9.67	13.05	9.61	49.16
		SD	0.93	0.87	0.97	0.75	0.82	0.89	0.81	0.94	0.86	0.76	6.24	2.00	2.70	1.97	2.88	2.22	9.41
		t値	1.92	3.14	1.17	3.99	0.86	2.83	2.02	3.53	4.37	3.10	3.59	1.56	0.71	4.08	3.90	2.50	3.29
		有意差	**	***		***		***	**	***	***	***	*		***	***	***	***	***

*p<0.1, **p<0.05, ***p<0.01

Table 5-3-4 A先生に対する生徒からの好感度及びA先生のNVPIに関する生徒評価(男子)

トレーニング	男子		好感	面白さ	親しみ	快感	誠実さ	思慮深さ	親切さ	尊敬	公正さ	あたたかさ	好感値合計	キネシクス プロクシメクス	外見	相互作用	笑顔	アイコンタクト 表情	NVPI総合計
前	n=35	M	2.66	2.66	2.94	2.69	2.83	2.46	2.80	2.34	2.54	2.89	26.80	8.57	7.29	8.23	11.23	8.69	44.00
		SD	0.76	0.76	0.80	0.76	0.75	0.78	0.90	0.91	0.89	0.83	6.11	2.30	2.30	2.40	3.31	2.18	9.90
後	n=34	M	2.82	3.03	3.09	3.12	2.85	2.79	3.15	2.76	3.00	3.15	29.76	9.26	6.82	9.59	12.56	9.29	47.53
		SD	0.97	0.90	1.06	0.77	0.89	0.95	0.86	0.96	0.95	0.89	6.70	2.42	2.50	2.02	3.22	2.39	10.39
		t値	0.78	1.82	0.64	2.31	0.12	1.59	1.61	1.86	2.03	1.24	1.89	1.20	-0.79	2.51	1.67	1.09	1.42
		有意差		**		**		*	*	**	**		**			**	**	**	*

*p<0.1, **p<0.05, ***p<0.01

Table 5-3-5 A先生に対する生徒からの好感度及びA先生のNVPIに関する生徒評価(女子)

トレーニング	女子		好感	面白さ	親しみ	快感	誠実さ	思慮深さ	親切さ	尊敬	公正さ	あたたかさ	好感値合計	キネシクス プロクシメクス	外見	相互作用	笑顔	アイコンタクト 表情	NVPI総合計
前	n=27	M	2.15	2.15	2.44	2.07	2.56	2.30	2.70	1.85	2.07	2.41	22.70	9.19	6.85	7.93	10.48	8.41	42.85
		SD	0.77	0.66	0.80	0.62	0.85	0.82	0.82	0.72	0.62	0.80	5.62	1.57	2.55	2.09	2.98	2.82	9.22
後	n=27	M	2.63	2.74	2.70	2.78	2.81	2.85	2.96	2.63	3.00	3.11	28.22	9.59	8.19	9.78	13.67	10.00	51.22
		SD	0.88	0.81	0.82	0.70	0.74	0.82	0.76	0.93	0.73	0.58	5.63	1.34	2.79	1.95	2.30	1.94	7.71
		t値	2.10	2.88	1.15	3.86	1.18	2.44	1.18	3.38	4.93	3.65	3.54	1.01	1.80	3.30	4.31	2.49	3.55
		有意差	**	***		***		***		***	***	***	***		*	***	***	***	***

*p<0.1, **p<0.05, ***p<0.01

Table 5-3-6 B先生に対する生徒からの好感度及びB先生のNVPIに関する生徒評価(全体)

トレーニング	全体		好感	面白さ	親しみ	快感	誠実さ	思慮深さ	親切さ	尊敬	公正さ	あたたかさ	好感値合計	キネシクス プロクシメクス	外見	相互作用	笑顔	アイコンタクト 表情	NVPI総合計
前	n=59	M	1.75	1.71	1.69	1.85	2.31	2.20	2.31	1.54	2.07	2.22	19.64	6.68	7.00	6.32	7.51	6.58	34.08
		SD	0.66	0.83	0.65	0.61	0.81	0.92	0.91	0.68	0.89	0.87	5.63	2.20	2.47	2.14	2.81	2.36	10.02
後	n=54	M	1.87	1.81	1.91	1.98	2.13	1.98	2.07	1.67	2.13	2.04	19.59	6.61	7.44	6.94	7.72	6.74	35.46
		SD	0.75	0.83	0.87	0.79	0.89	0.84	0.81	0.78	0.93	0.91	7.09	2.36	2.61	2.22	2.94	2.50	10.75
		t値	0.93	0.65	1.46	1.01	-1.08	-1.32	-1.33	0.90	0.36	-1.08	-0.04	-0.15	0.92	1.51	0.39	0.36	0.70
		有意差			*			*	*							*			

*p<0.1, **p<0.05, ***p<0.01

Table 5-3-7 B先生に対する生徒からの好感度及びB先生のNVPIに関する生徒評価(男子)

トレーニング	男子		好感	面白さ	親しみ	快感	誠実さ	思慮深さ	親切さ	尊敬	公正さ	あたたかさ	好感値合計	キネシクス プロクシメクス	外見	相互作用	笑顔	アイコンタクト 表情	NVPI総合計
前	n=25	M	1.52	1.56	1.60	1.68	2.04	1.84	2.00	1.36	1.72	2.00	17.32	6.08	6.00	5.52	7.04	5.96	30.60
		SD	0.51	0.77	0.71	0.56	0.79	0.80	0.87	0.57	0.68	0.91	4.80	2.12	2.68	2.14	2.88	2.42	10.70
後	n=24	M	1.67	1.83	1.75	1.75	1.96	1.79	1.75	1.46	1.88	1.75	17.58	6.04	6.58	6.29	7.17	5.83	31.92
		SD	0.82	0.96	0.94	0.79	0.95	0.88	0.90	0.78	0.99	0.90	7.76	2.35	2.65	2.31	2.75	2.30	11.20
		t値	0.74	1.08	0.62	0.35	-0.32	-0.20	-0.97	0.50	0.63	-0.95	0.14	-0.06	0.75	1.19	0.15	-0.18	0.41
		有意差																	

*p<0.1, **p<0.05, ***p<0.01

Table 5-3-8 B先生に対する生徒からの好感度及びB先生のNVPIに関する生徒評価(女子)

トレーニング	女子		好感	面白さ	親しみ	快感	誠実さ	思慮深さ	親切さ	尊敬	公正さ	あたたかさ	好感値合計	キネシクス プロクシメクス	外見	相互作用	笑顔	アイコンタクト 表情	NVPI総合計
前	n=34	M	1.91	1.82	1.76	1.97	2.50	2.47	2.53	1.68	2.32	2.38	21.35	7.12	7.74	6.91	7.85	7.03	36.65
		SD	0.71	0.87	0.61	0.63	0.79	0.93	0.90	0.73	0.84	0.82	5.84	2.18	2.05	1.96	2.75	2.25	8.79
後	n=30	M	2.09	1.90	2.03	2.17	2.27	2.13	2.33	1.83	2.33	2.27	21.20	7.07	8.13	7.47	8.17	7.47	38.30
		SD	0.67	0.71	0.81	0.75	0.83	0.78	0.84	0.75	0.84	0.87	6.17	2.30	2.40	2.03	3.05	2.45	9.64
		t値	0.69	-0.12	1.49	1.12	-1.14	-1.54	-0.88	0.84	0.04	-0.54	-0.10	-0.09	0.70	1.09	0.43	0.73	0.71
		有意差			*			*											

*p<0.1, **p<0.05, ***p<0.01

まず好感度に関する全体の結果をみると、A先生では「面白さ」、「快感」、「思慮深さ」、「親切さ」、「尊敬」、「公正さ」、「好感値合計」の項目におけるスコアが有意に上昇していることが示されている。また男女別にみると男子よりも女子の方が有意に上昇した項目が多く、男子が「面白さ」、「快感」、「思慮深さ」、「親切さ」、「尊敬」、「公正さ」、「好感値合計」の7項目であるの

に対し、女子では「好感」、「面白さ」、「快感」、「思慮深さ」、「尊敬」、「公正さ」、「あたたかさ」、「好感値合計」の8項目において有意差が認められた。

B先生においてはトレーニングの前後で有意にスコアが上昇した項目と、反対に下降した項目がみられた。全体において上昇した項目は「親しみ」で、下降した項目は「思慮深さ」及び「親切さ」であった。男子においては有意差の認められた項目はなく、女子においては「親しみ」が有意に上昇し「思慮深さ」が有意に下降している。

次にNVPに関するA先生のスコアをみると、全体では「キネシクス&プロクシクス」、「相互作用」、「笑顔」、「アイコンタクト&表情」、「NVP総合計」の5項目のスコアが有意に上昇した。男女別にみると、男子においては「相互作用」、「笑顔」、「NVP総合計」の3項目が、女子においては「外見」、「相互作用」、「笑顔」、「アイコンタクト&表情」、「NVP総合計」の5項目のスコアが有意に上昇した。

B先生のNVPに関しては、全体で「相互作用」のスコアが有意に上昇した。また、男女別についてはいずれの項目においても有意差は認められなかった。

第4節 考察

人間の自己表現には「対自機能」と「対他機能」があり、自身の言動は自己に対しても他者に対しても何らかの影響を及ぼすことは既に指摘されている（佐藤，2003）。

そこで本トレーニングの実践に関する考察においては、「対自機能」を「トレーニング参加教師の自己評価」、「対他機能」を「生徒による教師評価」として分けて捉え、それぞれについて考察する。

1. トレーニング参加教師の自己評価

A 先生は、自身でも自己分析をしている通りネガティブなパーソナリティを持った教師である。見た目の印象は朗らかで明るく、同僚教師からは「居るだけで場が明るくなる」と評されるほどの人物であるにも関わらず、非常に自己評価が低いのが特徴である。自己卑下的な発言も多く、トレーニングの最中には「できない」、「無理」、「痛い」というネガティブな発言を繰り返した。

そのような特徴は、トレーニングの前にとった自身の NVP 評価アンケートの結果にも表れていた。「キネシクス & プロクシキクス」の項目 2 に対しては「1」という評価を下している上に、満点である「4」をつけた項目はひとつもなかった。

しかしながらトレーニングの回数を重ねるにつれて積極性を発揮する場面が増え、トレーニングの詳細をみても分かる通り、実習の中で非常に多くの発言をのこした。仲の良い D 先生と一緒に参加をしてくれた影響もあるであろうが、日々の表情トレーニングにもしっかりと取り組んだようである。

第 6 回のトレーニングにおいては特に「アイコンタクト」に関する意識が強くなったことが報告され、生徒の視線の動きからその背後に隠れた真意を読み取ることができるようになったとのことであった。

そのような時間を経て回収したトレーニング後の自己評価アンケートにおいては全体のスコアが 4 上がり、自身の成長を少なからず実感したようである。トレーニング以前においては「1」をつけていた「2. きびきびと動作をしていましたか」という項目のスコアも「3」に上昇していた。この「きびきびと動く」という項目に関しては直接的にトレーニングを行った訳ではないが、講義と実習の中で非言語的パフォーマンスの重要性を学び、SOLER 原則などの姿勢に関する実習の中で向上的な変化が生まれたことが予想される。それは、

トレーニング後の自由記述式のアンケートにおいて SOLER 原則に関する内容を取り上げていたこともひとつの根拠である。

したがって、トレーニングにおける発言及びトレーニング後のアンケートの結果から、A 先生の NVP に関する自己評価は上昇したといえるであろう。

B 先生は、大人しい印象の控えめな教師である。トレーニングにおいてもあまり積極的に発言することはなく、何かを尋ねても困ったように微笑むだけ、という場面が度々見られた。しかしトレーニング前の自己評価アンケートの合計スコアは「40」で、「41」である A 先生とあまり変わらない値であった。また文章での回答となると口頭とは異なりしっかりとした内容が返ってくるあたりは、さすが国語教師である。

第 6 回のトレーニングにおいて B 先生は、「相互作用」に関して意識が向上したと発言した。授業中における生徒からの反応が良くなったというのである。トレーニング前に授業を見学した際には全くといってよい程、生徒との相互作用の見られなかった B 先生であるが故に、この意識の向上的変化は望ましいものである。この「授業における生徒との相互作用」に関してはトレーニング後の自由記述式アンケートでも実感を報告しており、その手応えは確かなものであることがうかがえる。

トレーニング後の自己評価アンケートのスコアは大幅に上昇しており、トレーニング前から 11 も加点され「51」という結果であった。項目別にみると「3.生徒によく近づいて話しかけていましたか」という「キネシクス&プロクシクス」に関する項目が「2」から「4」に上昇しており、トレーニング以前に比べて生徒に接近することが可能になったことが示されている。全体的にみても 10 個の項目で点数が上昇しており、B 先生においては自身の非言語的パフォーマンスに対する自信が大きく向上したことを示す結果となった。生徒に

接近できるようになったのも、自分に自信が持てるようになったことが要因のひとつとして作用していることが予想される。

以上の理由から、B先生についてはトレーニングの前後で自身のNVPに関する自己評価が大きく上昇したといえるであろう。

2. 生徒による教師評価

生徒からの評価においては、A先生とB先生で異なる結果を得た。

まずA先生に関してはt検定において有意差の認められる項目が非常に多く、A先生の表出する非言語的パフォーマンスの向上的変化は生徒から大いに認められる結果となった。NVP総合計の平均値は「43.50」から「49.16」に上昇しており、A先生自身の自己評価における「45」というスコアよりも高い数値を示している。つまり、数値においてもA先生のネガティブな特性は証明されているのである。

今回トレーニングを行った「相互作用」、「笑顔」、「アイコンタクト&表情」に関しては全ての項目において生徒から有意に向上的変化を認められており、また今回トレーニングを行わなかった「キネシクス&プロクシミクス」についてもスコアが有意に上昇している点は注目に値するであろう。今回のトレーニングにおいては直接訓練を行うことはなかった「キネシクス&プロクシミクス」であるが、SOLER原則などの傾聴動作に関しては実習を行い、またA先生の腕を組んだり腕を揺らす癖については修正を行ったことが影響している可能性がある。また、自己評価の上昇により、生徒との距離を近づけることができた可能性も指摘できるであろう。

また非言語的パフォーマンスの表出能力の向上に伴って、生徒からの好感度も「25.02」から「29.08」へと有意に上昇した。現代の中学生が最も重視する「面

白さ」の項目と、教師としての専門性と威厳を示す「思慮深さ」、「尊敬」の項目が双方上昇している点は重要であろう。「面白さ」だけが上昇しても「お友達教師」になってしまう危険性が伴うし、「思慮深さ」や「尊敬」だけが上昇しても現代の中学生には好まれないことが予想されるからである。

佐藤による先行研究（2003）及び筆者による調査 2 により既に相関関係の認められている生徒からの好感度と教師の非言語的パフォーマンスであるが、A 先生においてはその傾向がまさに認められる結果であったといえよう。

B 先生においては有意に上昇した項目と有意に下降した項目が認められ、また有意差の認められない項目も多かった。

まず B 先生の非言語的パフォーマンスに関する生徒からの評価においては、「相互作用」の項目においてのみ有意にスコアが上昇した。この結果は、B 先生自身か繰り返し報告した向上的変化の内容と一致している。それは「生徒の反応が良くなりました」、「自分からの問いかけに対する授業中の反応が良くなりました」という第 6 回トレーニングにおける発言、「研修後の方が様々意識ができ、授業が進めやすくなったかと思えます」という自由記述式アンケートへの回答、そして自己評価アンケートにおいて「相互作用」に関する項目の合計点が「8」から「11」に上昇していたという 3 点との一致である。

有意差は認められなかったものの、スコア自体は上昇していた項目もあった。それは「外見」、「笑顔」、「アイコンタクト & 表情」の 3 項目である。「外見」は「7.00」から「7.44」に上昇、「笑顔」は「7.51」から「7.72」に上昇、「アイコンタクト & 表情」は「6.58」から「6.74」に上昇という結果であった。少なくとも、トレーニングを実施した項目に関してはスコアが上昇しており、生徒によってはその変化を認めたということであろう。

ただし、男子においては「アイコンタクト&表情」のスコアが若干下降していた。また、今回のカリキュラムには組み込まなかった「キネシクス&プロクシミクス」に関しては「6.68」から「6.61」に下降する結果となった。B先生の自己評価においては生徒との対人距離に関してスコアの上昇がみられたため、生徒との対人距離の変化に対して生徒側が戸惑ってしまった結果である可能性は指摘できるだろう。

生徒からの好感度に関しては、「親しみ」の項目においてのみ向上的に有意差が認められた。この項目に関して男子においては有意差が認められなかったため、対女子において大きく評価されたということであろう。また有意差の認められるものとしては、「思慮深さ」と「親切さ」の項目において有意にスコアが下降してしまった。これは「親しみ」やすさが上昇した結果、反対に「思慮深さ」が下降してしまったことが予想される。また「親切さ」に関しては、B先生が意図的に生徒との対話時間や心理的距離をコントロールしようとした結果ではないかと予想される。B先生はあまり自己表現のはっきりとしたタイプではなかったため、以前は生徒からの要望やお願いをキッパリと断れるということができなかったであろう。しかし今回のトレーニングを経て、自分の都合で生徒に対して時にはNOと言えるようになっているのであれば、それは本人にとっては好都合な向上的变化であるが、生徒にとっては「親切さ」の減少であると捉えられてしまう可能性がある。

有意差は認められなかったがスコアが上昇した項目は、「好感」、「面白さ」、「快感」、「尊敬」、「公正さ」の5項目である。「好感」では「1.75」が「1.87」に、「面白さ」では「1.71」が「1.81」に、「快感」では「1.85」が「1.98」に、「尊敬」では「1.54」が「1.67」に、「公正さ」では「2.07」が「2.13」に上昇した。

有意差は認められなかったがスコアが下降した項目

は、「誠実さ」、「あたたかさ」、「好感値合計」の3項目である。「誠実さ」では「2.31」が「2.13」に、「あたたかさ」では「2.22」が「2.04」に、「好感値合計」では「19.64」が「19.59」に下降した。

有意差は認められないものの、トレーニングの前後で好感値の合計スコアが下降したことはA先生とは異なる結果となった。しかしながら「親しみ」の項目に対するスコアは有意に上昇しており、またB先生の自己認識通りに生徒からの「相互作用」の評価が有意に上昇した事実は有益なデータとなった。

第5節 本トレーニングにおける課題と展望

1. カリキュラムの改善点

本研究において作成した中学校教師のためのパフォーマンストレーニングカリキュラムは、先行研究において示された知見と筆者による調査の結果によって内容を選定した。また1回あたりの時間や全体の回数に関しては、「笑顔」、「アイコンタクト」、「相互作用」に関する実習的なトレーニングを行う上で最低限必要な分量を想定して設定した。

実践を通して、カリキュラムの内容自体に変更の必要性は感じられなかったが、第6回のトレーニングに関しては事後調査的な色合いが強かったため、“トレーニング”として1回にカウントしなくても良いのではないかという疑問が残った。しかし、今回の実践のように少数の参加者を対象に行う場合では短時間で済むものの、もしも10名単位の参加者を想定するような場合においてはそれだけ調査に時間がかかるため、やはりトレーニングカリキュラムにおいては1回分として組み込む必要があるであろう。

講義と実習の割合に関しては、今回の実践においては講義20分、実習40分という配分を意識した。それは、なるべく実習の時間を多く確保し、参加教師に各

技術を“習得”させることを目指したからである。参加した教師の様子を見るとやはり講義中は退屈そうにしている場面も見受けられたため、講義をより魅力的なものにする努力は必要であろう。実習においてはいずれの回においても積極的な参加が実現されたため、特に講師の側が困るような事態にはならなかった。ただし、参加者の人数によってはアシスタントの人数を増やすなどの工夫が必要であろう。今回の実践においてはアシスタント K のみを毎回参加させたが、参加人数が 2 名であったため混乱や参加者の様子が確認できないなどの不都合は生まれなかった。

最後に、トレーニングとトレーニングの間に、しっかりと自己訓練を実施させる仕組みは必要不可欠であると実感した。例えば「笑顔」に関する表情トレーニングを日々の課題とした場合、次回のトレーニングにおいて顔を合わせれば実際にトレーニングを実施したかどうかは講師には一目瞭然であるが、しかしもしも実践していなかった場合においては時間を巻き戻すことができない。自己訓練を怠った者には他の参加者との差が生まれてしまうため、参加者全員に対して均等に実習内容を習得させることが困難となるであろう。

2. トレーニング実施方法における改善点

今回の実践においては、参加教師の所属する中学校の教室を借用する形でトレーニングを実施した。それは、今回の参加教師の所属中学校が同一であったため実現したものである。もしも参加教師の所属先が異なる場合においては、特定の施設を別途借用してトレーニングを実施する必要があるだろう。

また、今回は 2 名の教師が同時にトレーニングに参加できる時期を慎重に探り、中学校側からの要請もあって夏休み中に第 1 回から第 5 回までのトレーニングを実施した。参加教師がより多数である場合においても、やはり長期休暇中以外の実施は困難であろう。 2

名の参加、かつ夏季休暇中に実施であった今回においても、参加教師は部活動の指導を一時中断して参加する場面が見られた。もしもこれが長期休暇中でなければ、生徒指導、教員会議、部活動、保護者対応、教材研究その他雑務などの関係で参加者が同時刻に集合するということは不可能に近いのではなかろうか。

もしも本カリキュラムを使用して教師と1対1のトレーニングを実施するのであれば時間や場所に関する制約に縛られることはないが、複数人の教師を対象として複数回のトレーニングを実施する場合においては“スケジュールの調整”が課題になることは間違いのないであろう。今回の実践においても、“参加したいがスケジュール的に不可能”であるとしてトレーニングへの参加を見送った教師が何名かいたようである。この点を改善することができれば、より多くの教師が参加可能であるトレーニングとなるであろう。

3. トレーニング開始時期の改善点

我が国におけるパフォーマンス学の普及と発展は、佐藤（2003）の先行研究からも明らかであるように、社会人を主な対象として進められてきた。したがって、本トレーニングにおける訓練内容も社会人である中学校教師に対して有効であることが予想されるものである。

しかしながら、今回の実践においても如実に表れたように、生徒とのコミュニケーション力を向上させるトレーニングにおいては、経験豊富なベテラン教師に避けられる傾向があるようである。それは、現場における経験が豊富であるベテランの教師にしてみればそれらは現場で習得する内容であり、あえてトレーニングという形で今更訓練をする必要性が感じられないからであろう。もちろんそこにはプライドも関係していることは明らかである。また、ベテランの教師は新人教師のフォローなどの職務があるため、若い教師に比

べてより時間的な余裕がないことも影響しているであろう。

つまり、本トレーニングの内容は既に現場に出ている教師にとっては参加しづらいものであるというのが実情なのである。

そこで、“時間的に余裕がある”、“トレーニングという形でコミュニケーションを学ぶことに抵抗がない”という2つの条件をクリアする者を考えれば、“教職課程における大学生”が本トレーニングの対象として最もふさわしいのではないかというのが筆者の結論である。

教職課程にある大学生においては将来教師として社会に出る可能性が大いにあり、大学生であるが故に時間的余裕があることは間違いなく、また授業として本トレーニングに取り組む場合においては抵抗なく訓練を受け入れることが可能であろう。

ここまでの研究で現場の中学校教師においてパフォーマンス能力が重要であり、かつそれは訓練すれば向上することも明白になったが、現実問題として被訓練者となった教師の人数の少なさで証明されたように、現場の教師は自己表現訓練の時間の不足という課題を抱えている。この課題のない将来中学校教師になる可能性が高い大学生段階において本研究の訓練プログラムを実行しておくことができれば、本研究の成果が最も効果的に活かされると考えられる。中学校教職課程への導入を示唆して、本研究を締めくくる。

4. 今後の展望

本トレーニングの効果の検証を試みたM中学校における実践であったが、様々な要因によって十分なサンプル数を確保することが叶わなかった。参加教師の自己評価や実感を伴う発言、そして生徒を対象とした教師評価のアンケート結果からは本トレーニングの有効性が示唆された。そこで、今後においてはより多くの

教師、または教師を志す大学生に対して本トレーニングを実施してサンプルを収集すること、そしてそのデータから本トレーニングの有効性をさらに実証していきたい。

おわりに

筆者は大学入学と同時に学習塾講師のアルバイトを始めて、今年度で10年目となる。筆者の勤務する学習塾は個別指導型のものであるため、担当する生徒は小学生から浪人生まで様々である。

これまでに100名以上の子どもに勉強を教えてきて、その過程で毎日のように子どもたちの話を聴いてきた。子どもというものは本当に話題が豊富で、顔を合わせる度に色々なことを教えてくれる。

しかしある時、中学生が文句ばかり言っているのが気になった。中学生ばかりが顔を合わせる度に誰かの悪口や文句を言っているのである。そしてその内容は学校の先生に関するものである場合が多かった。

思春期を過ごす中学生にとっては、毎日が理想と現実の狭間で揺れ動く葛藤の日々である。それが如何に激しい衝動によるものであるのかは本論文第2章において詳述した通りである。

そのような中学生は当然のこととして中学校教師に対しても理想論を振りかざし、少しでもその理想論から外れる教師のことは拒絶してしまう。ただでさえ雑務に追われて忙しい中学校教師であるのにも関わらず、一人ひとり様子の違う、そして一人ひとりが異なる悩みを抱えている中学生と円滑なコミュニケーションを遂行するのは至難の業である。

ではどうすれば中学校教師はそのような生徒たちから好感を持ってもらえるのであろうか。

日本においてパフォーマンス学を発展させてきた佐藤（2003）は、10年以上前に教師の非言語的パフォーマンスが生徒からの好感に対して強い影響を与えることを調査によって明らかにしていた。しかしながら平成27年現在でもなお、日本人にとっては非言語的パフォーマンスという概念は一般化に至っていないのが現状である。

コミュニケーションはしばしば精神論で語られることもある分野である。“飲みケーション”という名のアルコールハラスメントが蔓延する社会であるから、当然とも言えよう。しかし、パフォーマンス学は決して印象論や精神論でコミュニケーションを語ることはなく、その研究の開始から一貫して“サイエンス”としての学問分野として体系化され、発展してきたものである。現代における教師の自己表現能力の養成のためにパフォーマンス学の知見を応用した最大の要因はその点にあった。

本論文の第3章における調査では、中学生においてもやはり教師の非言語的パフォーマンスのスコアによってその教師に対する好感度が決まるという事実が明らかとなった。パフォーマンス学におけるトレーニングの効果はすでに先行研究において実証されていたため、本論文第4章において構築した“中学校教師のためのパフォーマンストレーニングカリキュラム”には一定の効果が見込めるであろう。

本トレーニングの効果には、教師自身に生じるポジティブな変化と、生徒に生じるポジティブな変化の双方が期待できる。まず教師自身のポジティブな変化については、多忙な職務をエネルギーにこなしていくことが可能となるであろう。また生徒と話をしたり一緒に何かの作業を行うことを楽しむことができるようになるであろう。生徒との相互作用にポジティブな要素を見出すことができれば、生徒との対話機会を求めてより多くの生徒に話しかけることができるであろう。

生徒におけるポジティブな変化は、もちろん教師に対する好感度が上昇するということを筆頭に、生徒が色々な話をしてくれるようになったり、何らかのサインを教師に対していち早く発してくれるようになることが期待される。もしも生徒とそのような関係を構築することができれば、イジメや家庭内暴力などのトラブルの発生に素早く気付くことができ、問題の早期解

決に着手することが可能となるであろう。

そのような効果が期待できる本トレーニングであるが、実証の段階においては現実的な制約に阻まれる形で、十分なサンプル数を確保することが叶わなかった。現実的な制約とは、時間的制約に関するものである。

中学校教師が多忙を極めている現状は周知の事実であるが、複数名の教師が同時刻に集まる機会を作るのは思いの外困難であり、ほとんど不可能といってよい程であった。

しかしそのような中で若い先生 2 名が熱心にトレーニングを実施してくれたおかげで、2 名それぞれにポジティブな変化を発見することができた。A 先生は生徒からの評価が大きく上昇し、B 先生は自己評価のスコアが大きく上昇したのである。

今回のトレーニング実践において痛感したのは、中学校教師には“練習の時間”が全くないということである。中学校教師は毎日生徒と接しているのだから、トレーニングをするといっても毎日即本番なのである。トレーニングを積んでいる段階において、次々に新たな問題が発生し、現実的な処理をこなしていかなければならないのが現代の中学校教師の日常であろう。

もしそうであるのならば、理想的なのは“現場に出るより以前に自己表現能力を向上させておく”形であろう。社会に進出した段階ですでに生徒とのコミュニケーションスキルをマスターしていれば、働き始めたその瞬間から生徒に好かれ、スムーズな教室・授業運営が可能となるであろう。

したがって、本論文第 5 章においても述べたことであるが、本トレーニングは大学においてこそ実施するのが理想である。教育学部の学生や、教職課程をとっている学生が本トレーニングのような演習的な内容を履修することができれば、その学生にとって大きな武器となるであろう。もちろん教師としての武器ともなるが、元来は社会人を対象に実施されていたトレーニ

ングであるため、就職活動においても役立つであろうし、また一般企業に就職した際にも重要なスキルとして機能するであろう。

しかしながら、本トレーニングのカリキュラムは、統計的な根拠に基づいて既存のトレーニング内容を再構築した中学校教師に特化したものである。したがって、中学校教師が、もしくは中学校教師が実践することにより最も効果を発揮するであろうことが予想される。

小学生や高校生においてはどのような教師の非言語的パフォーマンスが重視されるのかについては今後の研究課題であるが、本研究の成果が広く教師と生徒の幸せのために活用されることが、筆者の心からの願いである。

引用文献一覧

はじめに 引用文献

Goffman, E., 1959, *Presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday/ Anchor. (石黒毅訳, 1974, 『ゴッフマンの社会学 1「行為と演技—日常生活における自己呈示」』誠信書房)

Schechner, R. 1992, *The association for theater in higher education* (高橋雄一郎訳, 1998, 『パフォーマンス研究—演劇と文化人類学の出会うところ』人文書院)

佐藤綾子, 2003, 『実践女子学園学術・研究叢書 5 人間関係づくりにおける非言語的パフォーマンスの研究』東信堂

土井隆義, 2009, 『キャラ化する / される子どもたち 排除型社会における新たな人間像』, 岩波ブックレット No.759

西垣悦代編, 2009, 『発達・社会からみる人間関係—現代に生きる青年のために』, 北大路書房

日本大学芸術学部, 2012, 『<平成 21~23 年度日本大学芸術学部学術助成金による共同研究「総合芸術としての舞台表現の可能性」』

第 1 章 引用文献

Ekman, P. & Friesen, W. V., 1975, *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial expressions*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. (工藤力訳編, 2009, 『表情分析入門—表情に隠された意味をさぐる』誠信書房)

Goffman, E., 1959, *Presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday/ Anchor. (石黒毅訳, 1974, 『ゴッフマンの社会学 1「行為と演技—日常生活における自己呈示」』誠信書房)

- Hall, E.T., 1966, *The hidden dimension*. Garden City, New York: Doubleday. (日高敏隆・佐藤信行訳, 1970, 『かくれた次元』みすず書房)
- Jung, C.G., 1959, *The basic writings*. (Violet Staub de Laszlo ed.) New York: Modern Library.
- Maslow, A., 1968, TOWARD A PSYCHOLOGY OF BEING. Von Nostrand Reinhold Company (上田吉一訳, 1998, 『完全なる人間—魂のめざすもの』誠信書房)
- Mead, G. H., 1913, *The social self*. *The Journal of Philosophy, Psychology, and Scientific Methods*, 10, 374-380. In Reck, A. J. (ed.), Mead, G.H., *Selected writings*. New York: The Bobbs-Merrill (船津衛・徳川直人訳, 1991, 『社会的自我』恒星社厚生閣)
- Mehrabian, A. & Weiner, M., 1967, *Decoding of inconsistent communications*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1, pp.109-114
- Nietzsche, F.W., 1885,86, *Jenseits von Gut und Böse*. (木場深定訳, 1972, 『善悪の彼岸』岩波書店)
- Sartre, J.P., 1956, *Being and nothingness*. (Barnes, H. E. Trans., 1978, New York: Quokka)
- Schechner, R. 1992, *The association for theater in higher education* (高橋雄一郎訳, 1998, 『パフォーマンス研究—演劇と文化人類学の出会うところ』人文書院)
- Shakespeare, 1605~1610 (推定), *Macbeth*. (沢村寅二郎訳, 1948, マクベス, 研究社新訳注双書)
- Shakespeare, 1605~1610 (推定), *As You Like It*. (小田島雄志訳, 1983, お気に召すまま, 白水uブックス)
- 浅岡千利世, 2000, 「大学英語教育におけるパフォーマンス教育の位置に関する一考察」『パフォーマンス研究 第7号』 pp.23-29

- 浅岡千利世，2000，「大学英語教育におけるパフォーマンス教育の位置に関する一考察」『パフォーマンス研究 第7号』 pp.23-29
- 石原潤・秋山博介・日野和将，2008，「パフォーマンスを実現するITとは？—非言語の表現（思いやり）の一形態」『パフォーマンス教育 No.7』 pp.78-87
- 石原潤・秋山博介・日野和将，2009，「メールを使ったパフォーマンス—非言語表現（ありがとう）の一形態」『パフォーマンス教育 No.8』 pp.60-68
- 池田聡子，2000，『スタジオで「自分を見せる」力をつける実践教育』『パフォーマンス研究 第7号』 pp.61-65
- 板場良久，柿田秀樹，1996，「パフォーマンス学の一領域としてのスピーチ・コミュニケーション教育：パブリック・スピーチを診るための二つの異なったアプローチ」『パフォーマンス研究 第3号』 pp.7-15
- 岡本美紀子，2007，「子どもは地域で育つ」『パフォーマンス教育 No.6』 pp.3-6
- 小川待子，1996，「短期大学における自己表現の試み—カウンセリング技法を応用して—」『パフォーマンス研究 第3号』 pp.27-34
- 小野昌孝，1999，「パフォーマンスと教育」『パフォーマンス教育 No.2』 pp.20-23
- 大川道代，1995，「日本の大学におけるパフォーマンス教育」『パフォーマンス研究 第2号』 pp.64-68
- 大島朗生，2011，「サイコドラマとパフォーマンス学」『パフォーマンス教育 No.10』 pp.18-25
- 大島朗生，2012，「サイコドラマにおける自己呈示」『パフォーマンス教育 No.11』 pp.4-11 大島武，2002，「少人数ゼミナールにおけるプレゼンテーション教育の事例」『パフォーマンス研究 第9号』 pp.53-62
- 大島朗生，2012，「表情、姿勢、動作から相手の気持ちを読み取る」『児童心理 2012年10月号 臨時増刊 No.957 教師のパフォーマンス力を磨く』， pp.18-24

- 大島武，2006，「さまざまな生活場面での人育て—学校での人育て」『パフォーマンス教育 No.5』pp.18-21
- 大島武，2007，「非定型ロールプレイの授業導入例」『パフォーマンス教育 No.6』pp.10-17
- 大島武，2010，「授業における大学生の座席選択に関する調査研究」『パフォーマンス教育 No.9』pp.11-18
- 大島武，2012，「非言語表現の要素とその効果」『児童心理 2012年10月号 臨時増刊 No.957 教師のパフォーマンス力を磨く』，pp.10-17
- 岡野由紀枝，2012，「先輩・同僚教師にパフォーマンスを学ぶ」『児童心理 2012年10月号 臨時増刊 No.957 教師のパフォーマンス力を磨く』，pp.85-90
- 落合のり子，2011，「親と子の自立を促すパフォーマンス学の活用」『パフォーマンス教育 No.10』pp.44-46
- 落合護，1999，「現代の教育問題とパフォーマンス」『パフォーマンス研究 第6号』p.37
- 加藤栄一，1998，「パフォーマンスで教育する」『パフォーマンス教育 No.1』pp.51-55
- 今野仁，1994，『新設科目「パフォーマンス」の目指すもの』『パフォーマンス研究 第1号』pp.69-76
- 今野仁，1997，『新設科目「パフォーマンス」初年度報告』『パフォーマンス研究 第4号』pp.83-86
- 今野仁，1998，『生徒一人一人のプレゼンテーション能力をいかに評価したらよいか—「三重の評価法」の試み—』『パフォーマンス教育 No.1』pp.30-36
- 今野仁，1999，『「パフォーマンス」受講生の感想』『パフォーマンス教育 No.2』pp.9-10
- 今野仁，2000，『「私学教師のパフォーマンス」について—佐藤綾子著『教師のパフォーマンス学入門』を用いて—』『パフォーマンス研究 第7号』pp.54-56
- 佐藤綾子，1996，『教師のパフォーマンス学入門』金子書房
- 佐藤綾子，1996，「パフォーマンス教育の効果に関する

- 試論(1): 言語表現及び非言語表現の学習による変化について」『パフォーマンス研究 第3号』pp.16-26
- 佐藤綾子, 1997, 「非言語表現を学ぶ目的とパフォーマンス教育の効果に関する自己認識の関係について」『パフォーマンス研究 第4号』pp.7-19
- 佐藤綾子, 2003, 『実践女子学園学術・研究叢書 5 人間関係づくりにおける非言語的パフォーマンスの研究』東信堂
- 佐藤綾子, 2005, 「青少年教育におけるパフォーマンス教育の役割」『パフォーマンス教育 No.4』pp.69-73
- 佐藤綾子, 2010, 『学級で生かすパフォーマンス心理学』金子書房
- 佐藤綾子, 2012, 「いま教師に求められるパフォーマンスの力」『児童心理 2012年10月号 臨時増刊 No.957 教師のパフォーマンス力を磨く』, pp.1-9
- 佐藤綾子, 2014, 『非言語表現の威力ーパフォーマンス学実践講義』講談社
- 庄子幸恵, 2009, 「体育系大学における教養としてのパフォーマンス学とは」『パフォーマンス教育 No.8』56-59
- 鈴木克也, 大島朗生, 2013, 「保育園で行われる家族支援におけるパフォーマンス教育の意義」『パフォーマンス教育 No.12』pp.13-20
- 関口哲生, 1999, 『受容と自己表現ー自分らしさの表現と「個の善性」を考える試論』『パフォーマンス研究 第6号』pp.15-23
- 高橋雄一郎, 鈴木健編, 2011, 『パフォーマンス研究のキーワードー批判的カルチュラル・スタディーズ入門』世界思想社
- 高山昇, 2006, 『ドラマ教育による自己呈示能力の研究』学位請求論文
- 高山昇, 2006, 『「パフォーマンス教育による社会化された個の育成」ー高等学校におけるパフォーマンス・トレーニングの提案ー』『パフォーマンス教育 No.5』

pp.61-66

- 高山昇, 2008, 「ドラマ・メソッドによるパフォーマンス教育～高校生を対象とした自己呈示能力の育成～」『パフォーマンス教育 No.7』 pp.41-53
- 高山昇, 2012, 「聞き手に気持ちを伝えるための非言語表現」『児童心理 2012年10月号 臨時増刊 No.957 教師のパフォーマンス力を磨く』, pp.25-31
- 立花知香, 2007, 「女子大学におけるパフォーマンス教育導入の試みに関する報告」『パフォーマンス教育 No.6』 pp.22-25
- 立花知香, 2009, 『ソーシャルスキルズとしてのパフォーマンス能力育成の研究』学位請求論文
- 田中雄, 1994, 「ガイダンスにおけるパフォーマンスの重要性」『パフォーマンス研究 第1号』 pp.63-68
- 田中雄, 1998, 「生きるパフォーマンスは職員室のことばを変えることから」『パフォーマンス教育 No.1』 pp.56-62
- 谷口茂謙, 2002, 「プレゼンテーション技法に焦点をあてたパフォーマンス教育の実践」『パフォーマンス研究 第9号』 pp.63-76
- 谷口茂謙, 2006, 「コミュニケーション能力の向上を目指したパフォーマンス教育の実践—伝わる話し方と聴き方の訓練—」『パフォーマンス教育 No.5』 pp.49-60
- 谷口茂謙, 2012, 「親和葛藤理論を理解させる指導の一考案—理論を体感させることを目指して」『パフォーマンス教育 No.11』 pp.22-29
- 中嶋郁雄, 2012, 「なれあいにならない「ほどよい関係」をつくる」『児童心理 2012年10月号 臨時増刊 No.957 教師のパフォーマンス力を磨く』, pp.113-117
- 中村正巳, 2006, 「パフォーマンス教育の研究実践～SGE（構成的グループエンカウンター）体験ワークショップを通して～」『パフォーマンス教育 No.5』

pp.28-36

- 中村正巳, 2007, 「ウキウキするアイスブレーキング体験～SGE(構成的グループエンカウンター)理論からふれあいパフォーマンスを考える～」『パフォーマンス教育 No.6』 pp.26-39
- 永井健一, 2012, 「ノンバーバルな表現から子どもの心を読み取る」『児童心理 2012年10月号 臨時増刊 No.957 教師のパフォーマンス力を磨く』, pp.38-43
- 橋本美智子, 2012, 「教師の心を上手に伝える」『児童心理 2012年10月号 臨時増刊 No.957 教師のパフォーマンス力を磨く』, pp.44-49
- 濱野裕美, 2012, 「子どもへの思いを表現する力～パフォーマンス力～」『児童心理 2012年10月号 臨時増刊 No.957 教師のパフォーマンス力を磨く』, pp.92-96
- 林信恵, 1998, 「身体表現に関する好き嫌いの要因分析 ボディ・イメージと不安傾向を中心に」『パフォーマンス研究 第5号』 pp.39-48
- 久次弘子, 1999, 「短期大学におけるパフォーマンス教育」『パフォーマンス教育 No.2』 pp.11-16
- 久次弘子, 2000, 「短期大学におけるパフォーマンス教育(第二報)」『パフォーマンス研究 第7号』 pp.57-60
- 日野一男, 2012, 「非言語表現を磨く」『児童心理 2012年10月号 臨時増刊 No.957 教師のパフォーマンス力を磨く』, pp.50-56
- 松本茂, 板場良久, 1997, 「パフォーマンス教育におけるディベートの意味についての考察」『パフォーマンス研究 第4号』 pp.53-61
- 松良千廣, 1999, 『Why “Performance” Now?』『パフォーマンス教育 No.2』 pp.17-19
- 宮本トシコ, 1996, 「接遇教育にみるパフォーマンスー短大秘書教育のなかで(接遇ロールプレイング)ー」『パフォーマンス研究 第3号』 pp.84-89

- 向笠敦子, 1994, 「ドラマによる英語教育の一考察」『パフォーマンス研究 第1号』 pp.57-62
- 向笠敦子, 1997, 「英語入門期における Story Reproducing Performance の効果」『パフォーマンス研究 第4号』 pp.87-93
- 山方充, 2014, 「『パフォーマンス研究』と『パフォーマンス教育』に関するレビューー “パフォーマンス学の教育” と “パフォーマンス学による教育” という観点から」『パフォーマンス教育 No. 13』 pp.17-24
- 山岸信儀, 2011, 『学習する空間づくりが出来るプロ教師の育成ーパフォーマンス学を取り入れた「授業学概論」の理論と実践』『パフォーマンス教育 No.10』 pp.9-17
- 山崎洋史, 1997, 「パフォーマンススキル訓練による教師の学校カウンセリング研修に関する研究」『パフォーマンス研究 第4号』 pp.36-43
- 山崎正和, 1979, 『人は役者、世界は舞台』集英社
- 山崎正和, 1983, 『演技する精神』中央公論社

第2章 引用文献

- Erikson, E. H., 1959, *Identity and the Life Cycle*, International Universities Press, Inc., (西平直・中島由恵訳, 2011, 『アイデンティティとライフサイクル』, 誠信書房)
- NHK 放送文化研究所編, 2013, 『NHK 中学生・高校生の生活と意識調査 2012 失われた 20 年が生んだ “幸せ” な十代』, NHK 出版
- 浅野智彦, 浅野智彦編, 2006, 「第一章 若者論の失われた十年」『検証・若者の変貌 失われた 10 年の後に』, 勁草書房, pp.1-36
- 岩田考, 浅野智彦編, 2006, 「第五章 若者のアイデンティティはどう変わったか」『検証・若者の変貌 失われた 10 年の後に』, 勁草書房, pp.151-190
- 是永論, 辻大輔・是永論・関谷直也著, 2014, 「unit 9 自

- 己とコミュニケーション』『コミュニケーション論をつかむ』，有斐閣，pp.77-85
- 佐藤綾子，2003，『実践女子学園学術・研究叢書 5 人間関係づくりにおける非言語的パフォーマンスの研究』，東信堂
- 滝沢武久編，2003，『はじめての教育心理学』，八千代出版
- 土井隆義，2008，『友だち地獄－「空気を読む」世代のサバイバル』，ちくま新書
- 土井隆義，2009，『キャラ化する／される子どもたち 排除型社会における新たな人間像』，岩波ブックレット No.759
- 土井隆義，2014，『つながりを煽られる子どもたち』，岩波ブックレット No.903
- 中根千枝，1978，『タテ社会の人間関係』，講談社
- 西垣悦代編，2009，『発達・社会からみる人間関係－現代に生きる青年のために』，北大路書房
- 春木豊・菅野純編，2003，『子どもをとりまく問題と教育－① 子どもをとりまく生活環境』，開隆堂出版株式会社
- 福重清，浅野智彦編，2006，「第四章 若者の友人関係はどうなっているのか」『検証・若者の変貌 失われた10年の後に』，勁草書房，pp.115-150
- 福重清，高橋勇悦他編，2007，変わりゆく「親しさ」と「友だち」－現代の若者の人間関係－『現代日本の人間関係 団塊ジュニアからのアプローチ』，学文社，pp.27-61
- 松井豊，斎藤耕二・菊池章夫編，1990，『社会化の心理学ハンドブック』，川島書店，pp.283-296

第3章 引用文献

- 明石要一，1981，「生徒がみた中学教師」『モノグラフ・中学生の世界』9，福武書店
- 蘭千壽，1988，「教師の目と児童・生徒の目」浜名外喜

- 男編『教師が変われば子どもも変わる』北大路書房，
pp119-150
- 岸田元美，1987，『教師と子どもの人間関係－教育実践の基盤』教育開発研究所
- 佐藤綾子，2003，『実践女子学園学術・研究叢書 5 人間関係づくりにおける非言語的パフォーマンスの研究』東信堂
- 佐藤綾子，2010，『学級で生かすパフォーマンス心理学』金子書房
- 鈴木翔，2012，『教室内カースト』光文社新書
- 深谷昌志，土橋稔，広森滋，1986，「子どもの求める教師像」深谷昌志編『現代のエスプリ 223 岐路に立つ教師』，pp.76-95
- 本多克己，高木嘉一，小川善幸，1966，「子どもの望む教師」『教育心理』16(4)，pp16-21

第 4 章 引用文献

- Ekman, P. & Friesen, W. V., 1975, *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial expressions*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. (工藤力訳編，2009，『表情分析入門－表情に隠された意味をさぐる』誠信書房)
- Harrison, R.P., Cohen, A.N., Crouch, W. W. & Genov, B. K. L., 1972, The nonverbal communication literature: Special book review selection. *Journal of Communication*, 22, December, 460-476
- Harrison, R.P., 1974, *Beyond words: An introduction to nonverbal communication*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Knapp, M.L., 1978, *Nonverbal communication in human interaction* (2nd Ed.) . New York: Holt, Rinehart and Winston. (牧野成一・牧野泰子訳，1979，『人間関係における非言語情報伝達』東海大学出版会，初版 1972 に依拠)

- 大川道代，1995，「日本の大学におけるパフォーマンス教育」『パフォーマンス研究 第2号』pp.64-68
- 大島武，2007，「非定型ロールプレイの授業導入例」『パフォーマンス教育 No.6』pp.10-17
- 大島武，2012，「非言語表現の要素とその効果」『児童心理 2012年10月号 臨時増刊 No.957 教師のパフォーマンス力を磨く』，pp.10-17
- 小川待子，1996，「短期大学における自己表現の試みーカウンセリング技法を応用してー」『パフォーマンス研究 第3号』pp.27-34
- 今野仁，1994，『新設科目「パフォーマンス」の目指すもの』『パフォーマンス研究 第1号』pp.69-76
- 今野仁，1997，『新設科目「パフォーマンス」初年度報告』『パフォーマンス研究 第4号』pp.83-86
- 今野仁，1998，『生徒一人一人のプレゼンテーション能力をいかに評価したらよいかー「三重の評価法」の試みー』『パフォーマンス教育 No.1』pp.30-36
- 今野仁，1999，『「パフォーマンス」受講生の感想』『パフォーマンス教育 No.2』pp.9-10
- 今野仁，2000，『「私学教師のパフォーマンス」についてー佐藤綾子著『教師のパフォーマンス学入門』を用いてー』『パフォーマンス研究 第7号』pp.54-56
- 佐藤綾子，1996，『教師のパフォーマンス学入門』金子書房
- 佐藤綾子，2003，『実践女子学園学術・研究叢書 5 人間関係づくりにおける非言語的パフォーマンスの研究』東信堂
- 庄子幸恵，2009，「体育系大学における教養としてのパフォーマンス学とは」『パフォーマンス教育 No.8』56-59
- 高山昇，2006，『「パフォーマンス教育による社会化された個の育成」ー高等学校におけるパフォーマンス・トレーニングの提案ー』『パフォーマンス教育 No.5』pp.61-66

- 高山昇，2012，「聞き手に気持ちを伝えるための非言語表現」『児童心理 2012年10月号 臨時増刊 No.957 教師のパフォーマンス力を磨く』，pp.25-31
- 立花知香，2007，「女子大学におけるパフォーマンス教育導入の試みに関する報告」『パフォーマンス教育 No.6』 pp.22-25
- 谷口茂謙，2002，「プレゼンテーション技法に焦点をあてたパフォーマンス教育の実践」『パフォーマンス研究 第9号』 pp.63-76
- 谷口茂謙，2006，「コミュニケーション能力の向上を目指したパフォーマンス教育の実践—伝わる話し方と聴き方の訓練—」『パフォーマンス教育 No.5』 pp.49-60
- 谷口茂謙，2012，「親和葛藤理論を理解させる指導の一考案—理論を体感させることを目指して」『パフォーマンス教育 No.11』 pp.22-29
- 中村正巳，2006，「パフォーマンス教育の研究実践～SGE（構成的グループエンカウンター）体験ワークショップを通して～」『パフォーマンス教育 No.5』 pp.28-36
- 中村正巳，2007，「ウキウキするアイスブレイキング体験～SGE（構成的グループエンカウンター）理論からふれあいパフォーマンスを考える～」『パフォーマンス教育 No.6』 pp.26-39
- 久次弘子，1999，「短期大学におけるパフォーマンス教育」『パフォーマンス教育 No.2』 pp.11-16
- 久次弘子，2000，「短期大学におけるパフォーマンス教育（第二報）」『パフォーマンス研究 第7号』 pp.57-60
- 宮本トシコ，1996，「接遇教育にみるパフォーマンス—短大秘書教育のなかで（接遇ロールプレイング）—」『パフォーマンス研究 第3号』 pp.84-89
- 山方充，2014，「『パフォーマンス研究』と『パフォーマンス教育』に関するレビュー—“パフォーマンス学

- の教育”と“パフォーマンス学による教育”という観点から」『パフォーマンス教育 No. 13』pp.17-24
- 山岸信儀，2011，『学習する空間づくりが出来るプロ教師の育成－パフォーマンス学を取り入れた「授業学概論」の理論と実践』『パフォーマンス教育 No.10』pp.9-17
- 山崎洋史，1997，「パフォーマンススキル訓練による教師の学校カウンセリング研修に関する研究」『パフォーマンス研究 第4号』pp.36-43

第5章 引用文献

- Ekman, P. & Friesen, W. V., 1975, *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial expressions*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. (工藤力訳編，2009，『表情分析入門－表情に隠された意味をさぐる』誠信書房)
- 佐藤綾子，1995，『自分をどう表現するか－パフォーマンス学入門』講談社
- 佐藤綾子，1996，『教師のパフォーマンス学入門』金子書房
- 佐藤綾子，2003，『実践女子学園学術・研究叢書 5 人間関係づくりにおける非言語的パフォーマンスの研究』東信堂
- 佐藤綾子，2006，『目つき・顔つき・態度を学べ!!』株式会社ディスカヴァー・トゥエンティワン
- 佐藤綾子，2014，『非言語表現の威力 パフォーマンス学実践講義』講談社現代新書

おわりに 引用文献

- 佐藤綾子，2003，『実践女子学園学術・研究叢書 5 人間関係づくりにおける非言語的パフォーマンスの研究』東信堂

謝 辞

本論文の執筆にあたっては多くの方々にご指導、ご鞭撻、ご協力を賜りましたため、この場を借りて心より御礼申し上げます。

まず、筆者の主指導教授を担当して下さった佐藤綾子先生に深く感謝申し上げます。右も左も分からない状態で研究を開始した筆者を力強く導いて下さり、学問と研究のイロハをご教授頂きました。この3年間で学んだ全てを忘れずに、今後とも精進して参ります。

副指導教授を担当して下さった神永光規先生と松本洸先生にも謹んで御礼申し上げます。神永先生におかれましては、学部生の頃より熱心にご指導頂き、若輩者の筆者をいつも気にかけて下さいました。松本先生におかれましては、統計に疎い筆者でしたので大変なお手間とご迷惑をおかけ致しました。本論文における統計データの全ては、松本先生の親身で熱心なご指導の賜物です。両先生に心からの感謝を申し上げます。

中学生の教師観に関するアンケート調査に快く協力して下さい下さった私立N中学校及び私立S中学校の皆様、本当にありがとうございます。皆様のご協力のお陰で、現代の中学生が好む先生・嫌う先生というものを具体的な言葉で確認することが叶いました、

また、両中学校を紹介して下さい下さった野田慶人学部長先生には多大なるご尽力を頂きましたこと、心より感謝申し上げます。

各種アンケートと中学校教師のためのパフォーマンストレーニングの実施に協力して下さい下さった東京都江戸川区立M中学校の校長先生はじめ教職員の皆様、そして何度もアンケートをお願いしてご迷惑をおかけした生徒の皆様、ご協力本当にありがとうございます。皆様のご協力なくして本論文の完成はありえませんでした。そしてもちろん、トレーニングに参加して下さい

った A・B 両先生におかれましては感謝してもしきれません。お二方の熱心な参加とご協力がなければ本研究は頓挫していたかもしれません。心より御礼申し上げますと共に、ますますのご活躍を心よりお祈り申し上げます。

最後に、パフォーマンス学を志す同志として、心理学の先輩として、いつも相談に乗って下さった鈴木克也さん、若井雅之さん、先行研究の整理方法をご教授下さった大島朗生先生にも格別の感謝を申し上げます。共に研究に励む仲間が存在が、本論文執筆における大きな心の支えとなりました。

さて、本論文を書き終えても、課題は多く残されています。教師、学校を取り巻く諸問題は山積ですし、思春期の子どもの扱いが困難であるのはいつの時代も変わりません。

今回、皆様のおかげで完成に至った本論文をスタート地点として、今後も研究を続けて参ります。これからも皆様にはご迷惑をおかけしたり、ご協力をお願いすることもあるかと思いますが、その際には何卒ご指導の程よろしくお願い申し上げます。