

教師の身体性に関する一考察-非言語コミュニケーションに関する研究レビューから-

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-03-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大和, 真希子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/7303

教師の身体性に関する一考察

ー非言語コミュニケーションに関する研究レビューからー

大 和 真希子^(*)

(2012年10月1日 受付)

1. はじめに

教室におけるコミュニケーションというテーマについて考えを巡らすとき、そこに不可欠となる「変数」として、わたしたちは何をイメージするだろうか。教師の発問の仕方、子ども同士の活発な意見のやりとり、子どもの意見をつなげる教師の介入など、おそらく語りや対話を基軸として生起する何らかの場面を思い描くだろう。教師の問いかけに対して様々な学習者の反応があり、その応酬を通して教室の雰囲気も熱を帯びたものになる、という授業はその理想のひとつといえる。しかし本研究では、授業を支える重要なファクターとして、教室での具体的な言語的なやりとりではなく、教師の身体、つまり非言語的行動を取り上げたい。なぜなら、教師の非言語行動は日常的に「ことばならざることば」として、発話と同様に学習者に様々な影響を与えると考えられるからである。たとえば、授業中に教師が学習者に近づいてアドバイスするという行為は決して珍しいものではないが、それは学習者の「領域」に入り込むことを意味し、学習者と親密度を生む一方で、強い緊張感を学習者に与える可能性をもちらむ接近行動であるといえる。また、教師の発話内容ではなく、表情やしぐさ、口調が授業の雰囲気にめりはりを与え、学習者の興味を引きつけることも十分に想像できる。したがって、教室でのコミュニケーションにおける教師の非言語行為は、学習者の思考や認知、活動を方向づけ、学習の場を組織する上で決して無視できない要素といつてよい。

このような問題意識から本論では、これまで蓄積されてきた教師の非言語コミュニケーションに関する研究知見を整理した上で、今後、必要となる研究の視点や方法論を示すことを目的とする。教育におけるコミュニケーションの基軸として、これまで教師の非言語行動の具体を積極的に扱った研究は決して少なくない。特に、教育心理学や教育工学分野は、ともしれば一瞬のうちに見逃してしまいがちな教師の視線行動や動作、表情などの記録・分析を繰り返し、教師の効果的な非言語コミュニケーション研究を牽引してきた。そして、それらをベースに生み出された多

*福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター

くの成果は、教師のたたずまいに向き合う姿勢として、「何を話すか」だけでなく「どのように話すか」を問う姿勢が不可欠であることを訴えてきたと思える。

では、これまで蓄積されてきた教師の非言語コミュニケーション研究の成果を改めて整理したときに見えてくる研究の到達点はどこであり、それらが見過ごしている側面は何なのか。そして、それは今後どのような点で重要となるのだろうか。本論での試みは、この問いに応えようとするものである。この問題意識を背景として、まずは、教室でのコミュニケーションに関する研究の多様性と近年の動向を確認しておこう。

（1）教室でのコミュニケーションに関する研究手法

教師は日々どのようにふるまい、学習者はその行動にいかに対応するのだろうか。児童・生徒と対峙する実践者に限らず、教師教育や教員養成に携わる研究者や教職を志す学生も、この問いを一度は抱いたことがあるだろう。「目の前の子どもの姿」を想定した授業づくりや、そこで必要となる教師の力量形成は、教師を輩出する側と教師を目指す側双方の共有課題である。さらに言えば、教師と学習者の相互作用は、「教育」を研究対象とする者の多くを魅了し続けてきたテーマといえる。その証拠にこのテーマは、教育学や教科教育学、教育方法学をはじめ、教育心理学、学習心理学、認知心理学、教育工学、教育社会学などの複数の分野をまたがった課題であり続けている。したがって、研究の背景も方法も異にしている諸研究には、授業という「現場」の状況を記録することで可視化し、何かしらの効果と課題を提示するという共通した営みを見出せる。このことは、授業づくりや教材研究、子ども理解、学級経営など、様々なテーマがコミュニケーションと不可分であることに他ならない。

教師と学習者の相互作用を可視化させるための方法の代表格としては、教師と子どもの発話・談話を分析対象としたアプローチがあげられる。この分析の目的は、たとえば秋田が「発話が生成した授業進行や課題解決の文脈、活動の形態、学級文化までを視野に入れ」⁽¹⁾ ことと述べているように、学校教育ならではの談話の構成や、背景にある学校文化をも明らかにすることにある。具体的には多くの場合、教室での発話を既存のカテゴリーに当てはめ、目に見えない教師－児童の相互作用を可視化させる方法がとられるが、このとき、頻繁に用いられるのが、授業内の全発話の分類を可能にした Flanders のカテゴリー（Flanders' Interaction Analysis System: FIAS）⁽²⁾ や、教授行動や児童の学習行動の改善のために Duncan らが開発した OSIA（Observational System for Instructional Analysis）⁽³⁾ である。授業中の発話パターンや授業全体の特徴を把握する上で、これら先人が生み出した分類カテゴリーの貢献度は極めて大きい。

ちなみに、近年では、教師の姿勢やジェスチャーの分類基準⁽⁴⁾ や視線計測装置を用いた注視行動分析⁽⁵⁾ など非言語行動を解析する方法も開発・改良されつつある。まさに、計測やカウントする作業を通じて教室での複雑な相互行為を目に見える形として提示してくれるこれらのアプローチは、上述した発話カテゴリーの活用とともに今後、量的分析の中心となるであろう。

一方で、質的研究の方法として知られるエスノグラフィー (ethnography) も重要なアプローチである。元々は人類学に端を発し、参与観察を中心とするこの手法は、人々がどんな手段でまわりの世界を理解し、周囲とコミュニケーションをとり、共に行動するのを読み解く上で極めて有効とされている⁽⁶⁾。そのため観察者には、現場 (教室) で目にした状況が人々にとってどのような意味をもつのかを、その現場の文脈に沿って解釈する作業が求められるのである。かつて指摘されたように、この方法では、1つの発話や場面を切りとるのではなく、「教室全体の中でみるのであるから、その教室に熟知している必要があり、長期にわたるかかわりが要求される」⁽⁷⁾ことから、いたずらに一般化するのではなく、その教室の特性を十分にすくいとった上での分析が不可欠となる。

(2) コミュニケーションに対するインパクト

上記のように、様々な研究手法がすでに確立、開発されつつある中で無視できないのが、教師と学習者のコミュニケーションに及ぼす昨今の動向である。

第一は、教師に求められる基礎的な資質・力量モデルの台頭である。中央教育審議会答申は、「学び続ける教員像」の確立の必要性に言及する中で、学校現場の課題として、生徒指導上の諸問題への対応や特別支援教育の充実、ICTの活用などを挙げながら、新人教員の「実践的指導力」「コミュニケーション力」「チームで対応する力」の未熟さを指摘している⁽⁸⁾。注意すべきは、同答申がこれらの力を、「教員として基礎的な力」としている点である。すでに、教員養成段階で育てる力量の1つとして「積極性と豊かなコミュニケーション能力」⁽⁹⁾や、「子どもの気持ちを考えた言動ができ、親しみのある態度で接すること」⁽¹⁰⁾を掲げる大学も散見される。このことは、養成段階において、学士課程における質保証の観点である「教育的愛情」や「使命感」の中にコミュニケーションが組み込まれていることを示している。すなわち、この第一のインパクトは、教育におけるコミュニケーションに、長い教職生活の中で自然と醸成されるものではなく、むしろ、教職志望者であれば誰もが教壇に立つ前に獲得しておくべき「力」という位置づけを与えたと理解できる。

第二は、子ども同士の聴き合いや柔らかく響き合う授業が強く求められたことである。この授業観の大きな特徴は、「教師がどのように授業を進めるか」ではなく、「子どもの学びをいかに深めることができるか」を主眼に置き、「共同的かつ探究的な学びの場」や「しつとりと聴き合う関係」をつくること⁽¹¹⁾であった。このため教師に必要とされたのは、子どものつぶやきや問いを拾い上げ、教材とのつながりを追求するスタイルである⁽¹²⁾。具体的には、子どもの何気ない一言を丁寧に聴きとり、他の子どもの発言とつなげ、再度全体に問い返す力が教師に求められることになったと考えられる。昨今も、教師が正答を教え込まず、学習者同士の対話やディスカッションを通して、彼らが自分で答えを探し出す授業は、「教えずに教える」実践として広く注目されつつあるようだ。今後、このような認識を前提とした授業研究がさらに広がるならば、学び

合う子どもの姿だけでなく、教師の関わり方そのものに関心が集まるであろう。

第三のインパクトは、教育におけるコミュニケーションの要因を、教師の「からだ」・「身体」に求める「専門家」による指摘である。たとえば竹内敏晴は、教職を「自己防衛の放擲を、これ以上要求される仕事もない」⁽¹³⁾と評し、教師が演じることやフィクションの世界に大胆に身を投げかけること、わき目もふらず集中し、感じるままに動くことが授業の実質だと主張した。そして彼は、教師の「自己防衛がかたくこわばり他者にふれることのできないからだ」をひらく必要性にも言及した。また、類似する主張としては、齋藤による「方法としての身体の技法」があげられる。齋藤は、教育方法が教えるためのマニュアルではなく、学びあうクリエイティブな関係性を現出させる技であり、その方法を、教師の身体を軸に探っていくべきだと強調している⁽¹⁴⁾。また彼は、教師の身体が、表情・声・話し方・しぐさなどを総合した〈構え〉であり、子どもたちの〈構え〉に影響を及ぼす活力ある落ち着いた身体性を教師に求めたのである⁽¹⁵⁾。このように、竹内らが主張する「ひらかれたからだ」あるいは「落ち着いた身体性」などが具体的に何を示しているのかについてはいささか不明瞭ではあるが、ともかく、教師の身体が学習者に豊かな対話を生み出す「技法」として意味づけられていることは間違いない。

2. 教師の「メッセージ」への注目

上述したように、教育におけるコミュニケーションに影響をおよぼすインパクトは、教育的愛情に裏打ちされた教師の基礎的力量、聴き合う関係を重視した授業観、そして、他者との豊かな関係を築く身体という変数として捉えることができる。こうした動向は、かつて Mehan が指摘した授業の基本構造—教師による児童への説明・発問（Initiation）・その発問に対する児童の応答（Reply）・その応答に対する教師の評価（Evaluation）⁽¹⁶⁾—が、昨今のコミュニケーションの中心にないことを示唆している。重要なのは、これらの変数が求めるのは共通して「方法」であるという点だ。これに乗っ取れば、「聴き合う関係」や「子どもの学び」を基軸に置いた授業研究はさらに前進し、教師あるいは教師を目指す者の言葉や身体も、「方法」という切り口からますます議論されるに違いない。

しかし、改めて問いたい。上述したような機運が熟した結果、わたしたちは、教師と子どもの相互行為を今よりも正確に把握することができるのだろうか。授業研究による新たな成果が生み出され、教室での出来事を分析する新たな方法論に紛れて、見落としてしまうものがあるのではないだろうか。すなわちそれは、教師という存在そのものに他ならない。なぜなら、教師の雰囲気、視線、表情、服装などを総合した「たたずまい」は時に、意識的な言動を上回る強いメッセージになりえるからである。たとえば、教師が生徒を褒めるために優しい言葉を選んだとしても、高圧的な雰囲気を醸し出していれば、生徒は教師の真意をその雰囲気から読み取ってしまうであろう。また、教師が無言で子どもを見るという一見シンプルに思える行動が、学習者に強い緊張感を与えることもありえる。そして、実はこのようなメッセージの「発信」と「受信」は、教師

自身が意図していないうちに繰り返しているのである。

本稿では、教師の「動作」「しぐさ」「表情」「視線」「ジェスチャー」「非言語コミュニケーション」をキーワードに集積した52本の研究論文を俯瞰し、それらを「子どもによる教師の動作知覚」「視線行動」「期待感情と非言語行為の関連」「授業におけるジェスチャー」というカテゴリーに分類した。なぜならこの4つは、非言語研究の主要なテーマであり、レビューする上で研究の到達点や課題が見出しやすいカテゴリーであるためである。なお、論文検索に際しては、総合目録データベース（NACSIS-Webcat）とCinii（国立情報学研究所）を用いた。

ではさっそく、各カテゴリーの研究内容をまとめながら、教師のたまたまいの「メッセージ」がどのように意味づけられ、どのような研究課題を残しているのかを探っていこう。

3. 教師の非言語的行為に関する研究

(1) 学習者の動作知覚

教師の非言語コミュニケーションの有り様を論じる前に、そもそも児童生徒は教師のどこを見ているのかという点に着目したい。

児童の動作知覚に迫った大河原は、授業研究としての一つの手がかりとして、中学生216名に対し質問紙調査を行っている⁽¹⁷⁾。質問内容は、教師の身体部位のうちどの部分に注目しているのか、教師の動作から何らかの意味を想像するか、というものであった。その結果、68.9%もの生徒が教師の「首から上」の部分で頻繁に見ていることが明らかとなった。これは、「腕や手」(12.9%)や「胴体」(6.6%)と比較しても突出した多さである。また、「首から上」の個々の部位については、「目」(26%)への注目度が最も高い。

同様の結果が、大学生にも見られた点はきわめて興味深い。被験者155名のうち、やはり7割以上が、大学教員の首から上の部位が気になると答え、3割近くが目を注視すると回答しているのである⁽¹⁸⁾。この結果は、教師の顔や頭の向き、表情、目の動きなどは、学習者の年齢にかかわらず、最も多く見られる「客体」であることを示している。ちなみに、どちらの研究でも、教師のしぐさから何らかの意味を想像する者の3割以上にのぼるという点は、少なくとも児童生徒・学生にとって、教師の動作が言外のメッセージを解釈する手がかりになっていることを証明しているように。

さらに、上述した研究をさらに発展させる形で、大河原は小学校4～6年生を対象としたアンケートで、担任教師の動作を多く知覚する児童は、そうではない児童よりも両親の動作認識を頻繁に行うという知見を提示した⁽¹⁹⁾。この研究では同時に、国語の学力テストの成績を参考に、児童を「知能上位群」と「知能下位群」とに分けるという手続きがとられた。そして前者は、教師と両親の動作を区別し、教師の動作から何らかのメッセージを想像する一方で、後者は教師と両親の動作を殆ど区別せず、教師の動作を単なる動きと捉えるにとどまっていることが明示されたのである。

以上のように、子どもによる教師の動作知覚に関する諸論は、第一に、教育する側の首から上の部分、とりわけ目が被教育者に最も注視されること、第二に、少なくない被教育者が、教師のしぐさや動作からその教師の思考を推測するという結果を明らかにした。動作知覚能力を学力テストの成績と相関させることの妥当性は、今後の議論に俟つかないが、とりわけ、重要なメッセージチャンネルとしての教師の「目」の存在は、以下に示す視線研究の成果を彷彿とさせるものである。

（２）教師の視線行動

以下では、上述した教師の「目」がもつメッセージ性を、視線に関する研究から詳しく確かめていく。ここでは、自分の視線行動を記録し、そのデータを自己評価や授業改善に生かす実践者の姿勢が見える。まず、日常の授業における自分の姿を自身で確認することを通して、「自戒による授業改善によるマンネリ化の打破」を試みた実践⁽²⁰⁾を報告する。

授業環境の整備のために視線配分に配慮しようとした笹村は、自身の講義場面をビデオカメラで録画し、あらかじめ設定した視線分類にしたがって映像の解析を行った。その分類とは、教師の視線が向けられやすい方向を基準にしたものであり、①学生の顔（学生の方を向いて話しかける雰囲気の説明を行う）、②教卓（教卓上の教科書や自分のノートを見ている）、③板書中（黒板にチョークを使って文字を書いているため、学生に背を向けている）、④板書内容を見ながら説明中（板書内容を見ながら再度説明する）、⑤モニターもしくはスクリーン（テレビスクリーンあるいはOHPを学生に見せながら説明を加える）、⑥その他（特定不可能な場合もしくは教室を移動中のため視線が定まらない）の6つである。

解析の結果、笹村の視線は③と④に集中的に注がれている一方で、①（学生の顔）には、ほとんど向けられていないことが明らかとなった。ここから、黒板を見ながらの説明が大半を占め、学生に視線を向けることの少ない授業者の姿が浮き彫りになったのである。

ここまでは、授業者のありのままの視線行動を記録し、授業改善を目指す試みであったが、以下では、視線行動にある程度の条件設定を施した小野・川原らの研究⁽²¹⁾を追う。かれらは、凝視の時間や方向の違いが、生徒の教師認知に与える違いを明らかにするため、視線方向（直視・横目）と視線量（教授時間の80%・教授時間の15%）を組み合わせた4つの教授場面をVTRにて用意し、各VTRに登場する教師が生徒にどんな感情を抱いていると思うかを被験者である大学生にたずねた。すると、視線量が80%の教師は15%の教師よりも、生徒に肯定的な感情をもっていると思われたこと、直視する教師が横目で見ると「生徒のことを『かわいい』と思っている」「教えたと思っている」「生徒を信頼している」と認知されたことが明らかとなった。興味深いのは、視線方向による「信頼や温厚さ」に関する認知の差異が、男子学生よりも女子学生に顕著に現れた点である。

同様の条件に「教師に対する好悪感情」という変数を加えた小野と天根は、中学生に対する調

査を行った⁽²²⁾。結果、全体的には、直視および視線量80%条件の教師が肯定的な生徒感情を持っていると判断されたのだが、VTRの教師を好きと答えた生徒群（L群）と嫌いと感じた生徒群（DL群）の間で明確な違いが見出された。L群では認識の差異が認められなかった一方で、DL群は、視線量80%条件の教師の方が15%の教師よりも生徒に期待していると思われ、横目条件の教師が直視する教師よりも、自分たちを否定的に見ていると捉えたのである。15%条件の教師に対しても、DL群はL群に比べて、教師の否定的な感情を強く想像したことも特筆すべき点であろう。ちなみに、同じVTRを観た現職教員は、被験者である生徒よりも、視線量によって教師に対する印象を大きく変えていた。これは、教師・生徒間で対生徒感情を判断する基準にずれが生じる可能性を示唆している。

以上、教師の視線をめぐる諸論は、教師が常に学生を注視していない授業者の姿だけでなく、まっすぐに多く見ることが、良い教師を印象づける戦略となることを明示するものであった。その上で、子どもの好悪感情や性別や職種等、相手の属性との関連をより詳細に分析する必要があり、教師を取り巻く諸要因—児童生徒の言動や態度、突発的な反応、教室全体の雰囲気—による視線行動への影響についても議論の余地がある。

（3）期待感情と期待認知の関連

教師が生徒に抱く期待による影響は、Rosenthal & Jacobson が提唱した「ピグマリオン効果」（Pygmalion effect）⁽²³⁾を抜きに論じることはできない。かれらが示したのは、教師が児童にもつ学力期待がその子どもの成績を向上させるという結果である。日本においても、教師の期待感情と児童生徒の学業成績との関連を明らかにする試みは多くなされてきた。たとえば、井上らは、ある児童の兄や姉を担任し期待を抱いた教師が、その児童に対してもポジティブな感情を抱きがちであり、それが兄弟間の学業成績の偏差を狭めることを示した⁽²⁴⁾。また、教師は期待を抱く生徒が好成績をおさめた場合、期待度の低い生徒以上に、その原因を内的要因（能力）に求めることを明らかにした古城らの研究⁽²⁵⁾もある。

これらの知見と同様にさらに重要なのは、Brophy と Good が浮かび上がらせた、教師期待の直接的影響と間接的影響であろう。直接的影響とは、教師の期待度の高低がもたらす態度の違いが子どもの学業成績を直に左右するというものであり、間接的影響とは、教師の期待を認知した児童生徒の中で動機づけや意欲が生じ、それによって生じた自己肯定感が学業成績を向上させる、というものである⁽²⁶⁾。以下では、期待感情のこれらの影響を教師の非言語的行為と関連づけて発展させた主要な研究をまとめることとする。

まず、教師期待の直接的影響を再検討した石井らは、小学校の国語の授業における参与観察を通して、児童に対して抱く期待感情に応じて教師がどのような言語・非言語行動をとるのかを明らかにした⁽²⁷⁾。すでに、教師が期待感情を強く抱く生徒に対しては、多くほほえみかけ、うなずき、前傾姿勢をとることが報告されている⁽²⁸⁾が、ここでは、教師のこうした非言語行為を実

際の教室で検証しようとしたのである。この研究では、あらかじめ教師によって、国語の授業で「最も理解が早く、よくできると思われる生徒」（Hi 期待生徒）、「最も理解が遅く、よくできないと思われる生徒」（Low 期待生徒）、「その中間と思われる生徒」（Mid 期待生徒）に該当する3名が選ばれ、各生徒に対する教師の行動が観察された。すると、言語行動に差異が確認できなかったにもかかわらず、非言語行動には頻出度の明らかな違い - 高く期待する児童に対する、うなずきやほほえみ、ちらっと見るといった行動が、他の児童よりも多いという結果 - が見出されたのである。つまり、この研究は、子どもに対する期待度と肯定的な非言語行動の頻出度に、明らかな相関関係があることを証明したわけである。

ここから議論を発展させた蘭と内田は、学習者が教師の期待感情をいかに認知するのかという点に着眼し、中学校1年生の3学級において参与観察した36時間の授業場面をつぶさに分析した。その結果、教師の期待感情は、微笑みやうなずきなどの非言語行動を通して学習者に認知され、その認知がかれらの学習意欲に影響を及ぼすことが明らかとなった⁽²⁹⁾。ここで興味深いのは、教師にあまり期待されていない学習者の意欲は、期待認知度の高低にかかわらず差異がなかったことであり、教師の期待が高いグループの中でも、その期待を強く認知する学習者の意欲は高いが、そうでない者の学習意欲は芳しくないという結果が見いだされたことである。

留意すべきは後者の結果である。なぜなら、学びに向かう学習者の意欲をより高めるためには、教師がかれらに期待を抱き続けるだけでは不十分であることを示唆しているからである。言い換えればこの研究成果は、教師の期待感情がいかに高くとも、それが「うなずいてくれた」「ほほえんでくれた」「何回も視線を合わせてくれた」という肯定的な行動として学習者に認識されなければ、かれらを学習に向かわせることができないことを実証したといえる。

ここでは、教師の期待感情の強さを非言語的の行為の多さとして可視化させ、それを認識することで生徒の学習意欲の向上を促すことを示した。そして、教師が児童生徒に対してどれだけ強い期待を抱いたとしても、必ずしもすべての生徒がその感情を認識するわけではないという結果も興味深い。今後は、教師の期待を受けた「子ども側の反応」という変数が重要となるだろう。その子どもの態度や表情如何によって教師の感情はより高まり、あるいは消失してしまう可能性、換言すれば、期待感情の継続をめぐる分析がまたれよう。

（4）ジェスチャーの効用

児童生徒を授業にひきつけることや、集中して自分の話を聞いてもらうことは、教壇に立つ者にとって日常的な挑戦であろう。そんな教師たちの、子どもと対峙する教師の非言語行為を「ジェスチャー」や「身ぶり手ぶり」という観点から描写し、その効果を明らかにした知見は、教師のメッセージ性を再考する上で不可欠だといえる。

まずは、Sean Naill は、教師の姿勢、身ぶり、ジェスチャーを図版で紹介し、それらが「関心と親密さの表現」「支配と自信のなさのシグナル」「熱意の伝達」として、生徒に伝わるプロセス

や、生徒への影響について検証している⁽³⁰⁾。また、子どもを授業にひきつけ、かれらにルールをまもらせ、毅然と対応できる「Competent Teacher」(有能な教師)のボディランゲージを扱い、児童生徒の興味を引き出す発問や、反抗的な生徒の説得、騒がしい生徒への注意の喚起に有効となる教師の視線、ほほえみ、手の動き、腕の組み方、声のトーン、立ち位置などを示している⁽³¹⁾。

ここでは、沖縄米軍基地内にある小学校を舞台とした有能で魅力的な教師のジェスチャーのスケッチ⁽³²⁾を取り上げたい。1年生を対象とした道徳の授業において、遊具を使う際の‘safety rule’に関するその教師の説明は、児童の興味をそらすことがなかった。まず、教師はすべり台の絵を子どもに見せながら、「階段を駆け上がって急いで滑る」行動を指で模倣し、なおかつ、滑り降りた後の動きを空間に描いた。続いて教師は急いで滑り降りることがいかに危険で恐ろしいことなのかを児童に伝えるために、滑る途中で他の児童の背面にぶつかるというアクシデントについてパフォーマンスを披露する。親指と人差し指でCの字の形を作り、それを両足に見立てた上で、‘Back’と言いながらそれを自分の背中にあてがい、苦痛に顔をゆがめたのである。これに加えて、階段を急いで駆け上る行動‘run up’で語尾を上げ、次の行動に移る間の‘or’を長く伸ばすといった、話し方の豊かな抑揚も、子供たちの注意をひきつける上で効果的だったようである。

ちなみに、この学級では、日常的に子どもの目を見て話すだけではなく、授業開始時に教師の‘Let me see your eyes’という投げかけを受けて、騒ぐのをやめ、整然と座り、手を机の上に置く子どもたちの姿が何度も確認されている。これは、教師のボディランゲージが児童の意識を引き寄せることのみならず、「目を見ること」を子どもに意識させる教師の働きかけが、児童の集中する姿勢の身体化をうながしていることをも示唆している。

授業研究に臨む教師の中で、教える内容や教材の重要さを考えない者はいないだろう。とりわけ「教えたい」、「身につけてほしい」、「覚えてほしい」内容を強調したいときには、どの程度伝わったのかという結果が気になる場所である。しかし、同時に、伝えるプロセスにおける教師の身体の動きが、子どもの学習状況を明らかに左右するという事実を目を向けなくてはならない。なぜなら、同じ授業であるにも関わらず、ジェスチャーの有無が、児童の学習内容の定着に差をもたらしたことが実証されたからである。

小学校6年生39名を対象とした物語『美女と野獣』の朗読授業を観察した大河原は、教師の例示的動作(特定の語を強める、対象の活動を描写する、空間関係を描くなど)⁽³³⁾の有無が児童の記憶に及ぼす影響を明らかにした⁽³⁴⁾。この授業の中で観察された「例示的動作」とは、物語の登場人物の人数を指で折って現わし、「大きな森」を示すために手や腕で大きな円を描く、といったものである。また、登場人物がえりまきを巻いているかのように、手を首に巻きつけるしぐさや、ドレスを着ているかのように手をスカート状にだらりと下げる動作も含まれる。この研究では、こうしたジェスチャーを朗読に付随させた場合と付随させない場合を比較した結果、前

者の方が、物語の内容に関する児童の記憶や理解度が高いことが事後のテスト問題においてははっきりと認められたのである。

以上、視線や表情、話し言葉におけるイントネーション、手や腕の動き等を総合した教師のジェスチャーが教室に臨場感をもたらし、子どもの学習理解や授業への集中を高め、さらには、秩序維持という効用を導くことを確認できた。この他にも、教師のジェスチャーの効用は、体育教育の指導力向上や授業改善をねらいとした実践報告⁽³⁵⁾にて実証されている。これらの知見も、教師の豊かな表情や例示的動作といった「言う」「話す」「語る」こと以外の側面が、活気や落ち着きある学習環境に不可欠であることを示唆している。

4. 暫定的結論と今後の課題

本稿は、これまで蓄積されてきた教師の非言語的行動の研究を4つの観点で整理し、それぞれの到達点や知見を明らかにする作業を通して、教師のたたくまい元来持つメッセージの存在に迫ろうと試みたものである。その成果としてあげるべきは、多数の学習者が教師の「首から上」に注視しているという事実を皮切りに、教師の言外のメッセージを伝える重要なチャンネルとしての「目」を照射し、また、教師の視線の量や角度を、児童生徒に対する信頼度や好悪感情の手がかりとして提示した点である。これは、単に目を合わせればよいわけではなく、とくに、女子学生や教師に否定的な感情を抱く者と対峙する際には、「まっすぐ」「十分な」視線を注ぐことが肝要であることも示していた。さらには、子どもへの期待感情の強さは、教師が意図している否かにかかわらず、微笑みやうなずきを通してかれらの学習意欲を高めうることも確認された。このような結果は、「全ての子どもに対する公平な態度」を重視し、貫こうとする教師の意志に反し、「特定の子どもへの感情」が露呈してしまう難しさを顕在化させている。だが、学習者とのコミュニケーションの中で生じてしまうこうした困難さは、教師が用いる効果的なジェスチャーによってある程度、克服可能といえるだろう。

今後の研究課題としては、まず、教師の非言語コミュニケーションが学習者に及ぼす影響を緻密に分析することである。上述したように、これまで、教室空間における限られた時間の中で教師の動線を把握するための研究は行われており、それらは教師の動線、表情やしぐさを可視化することに成功してきた。だが一方で、多くの研究は、日々の非言語的介入が学習者の具体的な活動にどのような変容をもたらしたのかを明らかにする段階には至っていない。言うまでもなく、優れた教師の身体を決定するのは、教師個人の努力だけでなく学習者側の受けとめである。したがって、分析対象となる教師の特徴や癖を記述・計測することにとどまらず、そうした非言語的介入に対して学習者がどのように反応し、姿勢を整えるのか、あるいは、介入のどの部分をきっかけに教室全体の雰囲気を変容したのかに肉迫する必要があるだろう。

二点目の課題としては、分析の観点に「沈黙」を据えることである。かつて、教師の沈黙を質問に対する「待ち時間」として検討した Brophy は、「できない子どもに対しては、あまり待ち

時間をとらない」教師の行動を指摘している⁽³⁶⁾。また、Rowe も、生徒への質問後の教師の待ち時間が3秒以上保たれた場合、1秒以下の場合よりも生徒の誤答への否定的反応が減り、積極的な議論の形態が増えることを検証した⁽³⁷⁾が、残念ながらこの他に沈黙の意味を積極的に分析した研究は殆ど見だせない。教師が騒がしい子どもたちをただ見据えた結果、かれらを静かにさせる場面は決して珍しくない。つまり、子どもにとって時に、教師が黙るという事態は怒鳴る行動に匹敵するほどのメッセージをもつといえる。このような可能性を秘めた「沈黙」に迫るためには、Rowe らの知見をはじめ、沈黙を患者とのコミュニケーションでの「待ち」と位置づけ、効果検証を行っている医療・看護研究⁽³⁸⁾の成果を、改めて紐解かねばならない。

三点目は、本稿で扱った諸研究の知見をさらに補強するために「周辺言語」（発話に付随する音声的な特徴や間合いなど）を研究の咀上にのせることである。教師の間の取り方や声のトーンといった要素は、課題の二点目で指摘した「沈黙」と同様、従来の研究におけるいわばブラックボックスであった。しかし、教師の視線行動やほほえみ、ジェスチャーなどがなんらかの意味をもつのは、それらの多くが発話に付随しているからであり、発話内容の伝達の度合いは、話し手の声のトーンや話すテンポ、間の取り方が決定することが十分にありうるからである。つまり、これまで分析の対象となりにくかった周辺言語は、コミュニケーションの方向性を左右する重要な要素であり、こうした「ことばならざることば」⁽³⁹⁾の分析は、教師の身体性の効用を模索しようとする時に必要となる視点をより広げ、多くの手がかりをもたらすに違いない。

【注】

- (1) 秋田喜代美『改訂版 授業研究と発話分析』放送大学教育振興会、2008年、54ページ。
- (2) Flanders, N.A. "Analyzing teaching behavior.", Addison-Wesley, 1970.
- (3) Hough, J.D. & Duncan, J.K. "Teaching description and analysis.", Addison-Wesley, 1970.
- (4) たとえば、河野義章・新野泰顕「教師の姿勢分類基準（T P 2002）の開発」『第18回日本教育工学会発表論文集』2002年、627-628ページや、河野義章「姿勢とジェスチャーの研究」河野義章編著『授業研究法入門』図書文化、2010年、130-141ページなど。
- (5) 関口貴裕「視線の研究」河野義章編著『授業研究法入門』図書文化、2010年、118-128ページ。
- (6) 刑部育子・小野寺涼子「エスノメソドロジーによる社会的相互交渉の分析」野嶋栄一郎編『教育実践を記述する教えること・学ぶことの技法』金子書房、2002年、102-114ページ。
- (7) 藤崎春代「教室におけるコミュニケーション」『教育心理学研究』第34巻第4号、1986年、359-368ページ。
- (8) 中央教育審議会（答申）「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」（2012年8月28日）
- (9) 福島大学教育人間発達文化学類「福島の教員スタンダード」『学部教員養成教育の到達目標の検討（報告）』日本教育大学協会『学部教員養成教育の到達目標研究プロジェクト』、2008年、23-33ページ。
- (10) 「琉球大学教育学部 プラクティススクールによる教育実践演習（仮称）の試行」前掲(9)、76-79ページ。
- (11) 佐藤学『教師たちの挑戦 授業を創る 学びが変わる』小学館、2003年。
- (12) 一柳智紀「学びを深めるコミュニケーションとは」秋田喜代美編『教師の言葉とコミュニケーション』教

- 育開発研究所、2010年、20-25ページ。
- (13) 竹内敏晴『教師のためのからだのことば考』ちくま学芸文庫、1999年、123ページ。
- (14) 齋藤孝『教師=身体という技術 - 構え・感知力・技法』世織書房 1997年
- (15) 齋藤孝「『指導力』としての教師の身体性」『教育』国土社 pp.65-73 2001年
- (16) Mehan, H. "Learning Lessons : The social organization of classroom behavior. ", Harvard University Press, 1979.
- (17) 大河原清「学習者が注目する教師の身体部位の調査」『岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要』第3号、1993年、223-237ページ。
- (18) 大河原清「教師の身体部位と学生の自意識」『日本教育工学会研究報告集』第95巻、1995年、51-58ページ。
- (19) 大河原清「生徒の感情に及ぼす教師の身体動作に関する研究 - 身体動作の知覚の仕方を中心として - 」『視聴覚教育研究』No.17、1987年、51-73ページ。
- (20) 笹村泰昭「ビデオカメラによる授業記録と教師の視線分析」『苫小牧工業高等専門学校紀要』32巻 1997年 79-82ページおよび 笹村泰昭「ビデオフロッピーを利用した教師の視線分析」『日本教育工学会講演論文集』第14巻、1988年、53-54ページ。
- (21) 小野浩亨・川原弘明・杉田和代「教授学習場面における教師の視線行動に関する基礎研究」『教育方法研究学会誌』第2号、1986年、13-17ページ。
- (22) 小野浩亨・天根哲治「教授場面における教師の視線行動が生徒による教師態度の認知に及ぼす影響」『日本教育心理学会第28回総会発表論文集』1986年、494-495ページ。および、同「教授場面における教師の視線行動が生徒による教師態度の認知に及ぼす影響(2)」『日本教育心理学会第29回総会発表論文集』1987年、582 - 583ページ。
- (23) Rosenthal, R.& Jacobson, L. "Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and pupils' intellectual development. ", New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- (24) 井上健治・大沢啓子・亀谷秀樹・佐々木正宏・渡辺孝憲「教師の期待効果に関する研究」『東京大学教育学部紀要』Vol.17 1978年、59-76ページ。
- (25) 古城和敬・天根哲治・相川充「教師期待が学業成績の原因帰属に及ぼす影響」『教育心理学研究』Vol.30 No.2、1982年、91-99ページ。
- (26) Brophy, J.E. & Good, T.L. " Teacher-Student relationships : Causes and consequences. ", New York : Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- (27) 石井眞治・天根哲治・原田恵美子・水野敬子「教師期待が教師の言語・非言語的行動に及ぼす影響」『広島大学学校教育学部紀要 第1部』Vol.2 1979年 23-29ページ
- (28) Chaikin, A.L., Sigler, E. & Derlega, V.J. "Nonverbal mediators of teacher expectancy effects. ", Journal of Personality and Social Psychology. 30, No.1, 1974, pp.144-149.
- (29) 蘭千尋・内田淳「学習意欲に及ぼす教師期待の効果 - 教師の非言語行動の分析」『防衛大学校紀要』71号、1995年、1 -13ページ。
- (30) Sean Naill & Chris Caswell "Body Language for Competent Teacher", London : Routledge, 1993. シーン・ネイル著 河野義章・和田実著『教室における非言語コミュニケーション』学芸図書、1994年。
- (31) 前掲 (30)
- (32) 奥儀峰奈子「Gestures in Classroom Discourses : First Grade Safety Rule Lesson」『琉球大学教育学部紀要』第58巻、2001年、95-108ページ。
- (33) 例示的動作とは、Ekman と Friesen によって開発された身体動作分類の一つである。ここには「エンブレム (表象)」「調整動作」「感情表出」「アダプター」というカテゴリーが含まれる。この分類は、言語活動に

- 付随する非言語的動作の分析を試みる多くの研究者が活用するものである。Ekman, P. and Friesen, W.V. "A repertoire of nonverbal behavior: Categories, origin, usage and coding", *Somatics*, 1, 1969.
- (34) 大河原清「教師の言語行動に伴う身体動作が児童・生徒の学習に及ぼす影響」『日本教育工学雑誌』第8巻第2号、1983年、71-85ページ。
- (35) 大島敏・豊中悦子「体育授業における教授行動についての考察」『福井大学教育学部 教育実践研究指導センター紀要』No.4、1986年、123-132ページ。横山一郎・浜崎順子・谷口博志・東原幹人「体育教師の表情コミュニケーションに関する研究」『京都教育大学教育実践研究年報』第8号 1992年、259-272ページなど。
- (36) Brophy, J.E. "Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations.", *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661, 1983.
- (37) Rowe, M.B.: Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up! *Journal of Teacher Education*, 1986.
/ Rowe, M.B."Wait-time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic and fate control: Part-one Wait-time." *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (suppl), pp.S19-32, 2003.
- (38) 山本勝則「看護場面における沈黙時間の検討」『看護研究』26(5)1993年、421-426ページ。中島佳緒里・山本弘江ほか「看護場面における沈黙の研究」『筑波大学医療技術短期大学研究報告』第16号、1995年、95-106ページ。小林恭子・松岡治子ほか「看護場面における沈黙についての文献研究」『川崎市立看護短期大学紀要』8(1)2003年、1-9ページなど。
- (39) マジヨリー・F・ヴァーガス著、石丸正訳『非言語コミュニケーション』新潮社、1987年、15-16ページ。