

研究委員会企画シンポジウム

II 「教室の非言語的行動」

企画・司会者 河野 義章（東京学芸大学）
 話題提供者 有馬 道久（香 川 大 学）
 大河原 清（岩 手 大 学）
 小池 敏英（東京学芸大学）
 河野 義章（東京学芸大学）
 指定討論者 大坊 郁夫（北星学園大学）
 丹羽 洋子（高 知 大 学）

企画の主旨

河野 義章

授業における教師の顔の表情や身振り手振りの大切さについては、多くの授業実践家と呼ばれる人たちが、古くから述べてきた。例えば、大正期に書かれた話し方の手引き書である『実演お話集』では、話のための原稿にあらかじめ身体動作を書き込む方法を提案している。しかしながら、教育心理学の領域における、特に授業の過程のなかでの非言語的行動の研究は、社会心理学や臨床心理学などに比べて出遅れた感じがする。

研究が遅れた原因は、幾つか考えられる。第1に、授業では他の社会的会話場面に比べて多くの成員を含み、よりダイナミックな相互作用が展開する。第2に、それを長時間にわたって流動画像として記録・再生する装置が入手できなかった。非言語的行動というキーワードが教育現場に浸透していなかったため、具体的な研究手続の開発が遅れたことが第3の原因である。第4に、教育の世界では、教育の内容への関心は強いが、プレゼンテーションスキルへの関心がいまいち弱いものであったことが挙げられる。

十年ほど前から、他の領域の研究の手法を参考にしながら、少しずつではあるが、教室内の非言語的行動に関するデータが集まるようになってきた。しかし、授業は他の社会的相互作用と違って、一定の知識内容を決められた時間内に情報として伝えなければならないという目的があり、教師と生徒はいろいろな面で対等でなく、また参加者の数が極めて大きいなどの特徴がある。したがって、他の領域で開発された手法をそのまま真似たり、データの解釈をそのまま当てはめるのが、危険な場合もある。

こうした時期に、研究委員会が本シンポジウムを企画したことは、これまでの研究を振り返り、この領域のさ

らなる研究の発展を期待するうえで時期にかなったものといえる。

授業における教師と生徒の非言語的相互作用に関して、8つの研究領域を設定することが便利である（FIGURE 1）。

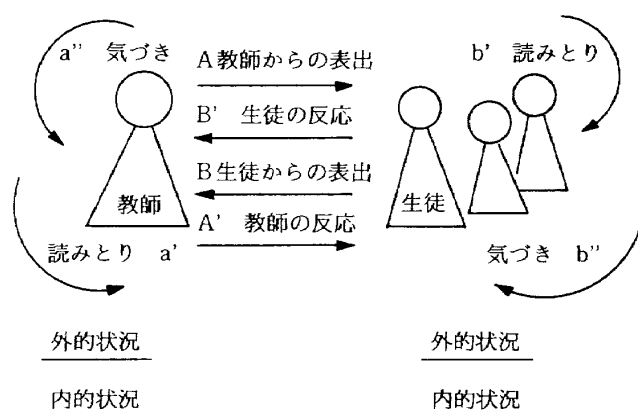


FIGURE 1 教室における非言語的相互作用の研究モデル

本シンポジウムでは、有馬が生徒の表出する非言語的行動を教師が読み取る問題 (a'), 大河原 (非会員, 教育方法学) が教師の表出する身体動作の生徒に与える影響 (B'), 河野が教生によって表出される非言語的行動の読み取り (b'), 小池が精神遅滞児の授業における B の行動について話題を提供した。

これらの話題提供に対して、社会心理学の立場から大坊郁夫氏、授業研究の立場から丹羽洋子氏のコメントが与えられた。

子どもの非言語的行動に基づく教師の読み取り

有馬 道久

1. なぜ、非言語的行動に基づく読み取りなのか

児童は、授業中の80%以上の時間を個別学習や教師の話聞くことに費やしているという (Galton et al., 1980)。そのため、児童の非言語的行動を手がかりとした読み取りの必要な場面も多くなる。形成的評価の一部を担う読み取りは、引き続き、子どもに対しては個別の即時的フィードバックとして、教師自身にとっては教授行動の展開や修正に関わる意思決定の手がかりとして機能する点から考えても必要性は高い。しかも、非言語的行動には、授業を中断せずに、短時間に多数の児童について読

み取りができるという特徴がある。

しかし、授業中での非言語的行動に基づく読み取りの検討はほとんど行われていない。その理由の1つとして非言語的行動の曖昧さをあげることができる。表出の曖昧さには、①同一行動が複数の内的状態を表わす多義性、②同一の内的状態が複数の行動によって表出される多様性、③表出の仕方の個人差、④場面の特性や文脈によって表出の仕方が変化する場面規定性、そして、⑤表出の無意識性などがある。一方、読み取り手がかりの曖昧さは、読み取りの開始は意図的であるにせよ、過程は無意識的で自動化されている部分が多いことにある。そのため、具体的な手がかり行動は教師自身も言語化しにくく、読み取りの正確さに確信をもてない一因となっていると考えられる。

従来は、読み取りの正確さを主眼に検討されてきた (Jecker et al., 1964; Allen & Atkinson, 1978; 河野, 1983)。しかし、非言語的行動の特徴を生かしながら、読み取りの過程と機能を明確にするためには、読み取りの正確さの規定因となる児童の表出行動と教師の手がかり行動の検討が必要であろう。それが非言語的行動の曖昧さの解消にもつながると考えられる。

2. 理解度の読み取りに関する検討の試み

算数の授業における課題解決場面での理解度の読み取りの正確さに加え、児童の非言語的表出行動や教師の用いる手がかり行動について検討した (有馬, 教心1992~94)。読み取りには、1つの課題場面における多数の児童の理解度を読み取る相対評価的な観点と、一人の児童の複数場面にわたる理解度をみる個人内評価的な観点の2つがあるだろう。ここでは、表出の仕方の個人差を考慮して後者の観点から検討した。また、指標として相関係数を用いたのは、表出と手がかりという無意識的な過程を推定できると考えたからである。

児童一人あたり約10の課題場面における自己評定理解度と、ビデオ再生画像の観察による教師の推測値との相関係数を求め、正確さとした。5年生113名より得られた正確さを児童の性別や学力別にまとめた結果、男子より女子について、また、高学力児より中学力児について読み取りが正確な傾向にあることがわかった。

各場面での視線の向き、筆記、消しゴムの使用、自己接触、他児との相互作用といった非言語的行動の生起時間や頻度を計測した。そして、各児童の理解度の変化はこれらの行動にどの程度反映・表出されるのかについて、各行動と児童の理解度との相関係数を求め表出度とした。また、理解度推測にあたってこれらの行動はどの程度手がかりとされているのかについて、各行動と教師の理解度推測値との相関係数を求め手がかり度とした。表出度

および手がかり度の絶対値 .3 以上を基準に表出行動や手がかり行動と判定した結果、①各行動は児童113名の35~55%において理解度の変化を表出する行動であった。②各行動は児童の30~50%において理解度推測の手がかり行動となっていた。しかし、③表出行動と手がかり行動が一致するのは上記の児童の約半数であった。④「机上への視線」、「消しゴムの使用」、そして、高・低学力児童における「筆記」は、表出行動かつ手がかり行動になった場合、それぞれ単独で読み取りの正確さを強く規定した。⑤表出行動と手がかり行動の一致を多くもつ児童ほど、より正確な読み取りが行われていた。ただし、一致する行動がまったくない児童 (27%) でも、表出行動、手がかり行動はそれぞれ複数認められた。両行動の完全なずれが不正確な読み取りを導いたと考えられる。

3. 今後の課題

①課題解決や説明などの場面による違い、非言語的行動に表出される理解度のとらえ方の違い、児童や教師の特性による違いなど読み取りに影響する諸要因の検討、②読み取りと児童へのフィードバックや教師の意思決定との関連性の検討、そして、③非言語的行動に対する教師や教師志望の学生の感受性を高めたり、読み取りの精度を高めるための具体的方法の検討が必要であろう。

教師の身体動作が児童・生徒に及ぼす影響

大河原 清

第37回の研究委員会企画シンポジウムII「教室の非言語的行動」において、発表する貴重な機会を得ることができました。お世話いただきました委員長・先生方、並びに事務局のみなさまに心から感謝を申し上げます。以下は、発表論文集や当日の口頭発表とその時の配付資料において不十分だった点に焦点を絞り、口頭発表後の追加意見として現在考えていることを述べさせていただきます。それは、非言語的メッセージを考慮した、不登校の引き金となる教師の強制力のあるコミュニケーション・パターンを研究することの必要性についてです。

今日、そして私が研究をはじめた頃もそうなのですが、非言語的行動が注目される1つの理由に、いじめの問題があります。そこでは、言葉では表現されてはいないが、非言語的行動が言葉以上に強い影響力を及ぼしているのではないかとすることが想定されています。もう1つは不登校にかかわり、とりわけ生徒と教師との間において、何らかの強制力が、言葉よりもむしろ非言語的行動で示されているのではないかと想定されています。

目下は、こうした実際の問題を正面から取り上げる時期だと、私は痛感しています。実際の教室場面で研究を進める場合、これが非言語的行動であり、これが言語的