

# 教師の非言語的行為に見られる「教育性」の類型

－ひとつのレビュー

Categories of Educational Effects in Teachers' Nonverbal Behaviors :

A Review

大和真希子\*

Makiko YAMATO

## I. 問題設定－「実践の時代」のなかで

教師の存在形態を把握しようするとき、往々にしてわたしたちは「実践」というフィルターを用いて、その教師の児童・生徒に対する問いかけや語りかけ、教材の使い方、教え方などの観察を試みがちである。同時に、児童・生徒が教師の働きかけに対して見せた表情、発言の内容、タイミング、それに対する他の子どもの反応、それらの総和として生みだされる教室全体の雰囲気などを記述する。そこで重視されるのは、教師がいかに実践的であり、子どもたちの学びを促進しているかであることは言うまでもない。したがって、教師の働きかけに対して児童や生徒が明るい表情を見せ、意欲的に発言する場面や、教室全体が知的好奇心に満たされた瞬間を、「優れた実践」として高く評価するのである。

「実践」という言葉はいまや、教師、学校、教育を語る際になくてはならない存在のようだ。そしてそれは「実践する」「実践的力量」「授業実践」など変幻自在かつ臨機応変に形を変え、そこで語られる現象や結果に肯定的なニュアンスをもたらすマジックワードともなっている。いじめ、不登校、学級崩壊など学校に垂れこめる暗雲さえも、この言葉がすべて払拭してくれそうである。いまや「実践」の華々しい活躍ぶりは否定のしようもなからう。教育分野の多岐にわたる議論－教師の資質向上、そこで求められる力量、その獲得や成長プロセス、教師としてのあるべき姿などへの言及－を概観すれば、わたしたちはすぐにこの二文字が惜しげもなくふんだんに使われていることを思い知らされる。しかし、この結果として「実践」は「現場で役立つ即戦力」や「臨床的实践力」として増殖し、教師にとっての必須の資質や能力を僭称するようになった挙句、その獲得に血道をあげるという時流をも創りあげてしまったのである。

この時流に翻弄されながらも、なんとか乗り遅れまいとして、教員養成を担う大学の多くは「実践的指導力」なるものの獲得を保証すべく、様々な体験や省察の機会を盛り込む方向へとカリキュラムを整備・改訂せざるをえなくなった。その結果、学校現場に即した豊かな体験活動や大学・学校現場・教育委員会のメンバーによる丁寧な指導体制が導入され、それらが「大学における教員養成」のアピールポイントとして強く打ち出されるようになったのである<sup>1</sup>。教職を志望する多くの学生が教育実習以外に「教師」－スチューデント・ティーチャー、ティーチング・アシスタント、放課後チューター、学習ボランティア－として子どもと関わることを可能にした、こうした新たなカリキュラムは、大学にいながら「実践的な学び」を実現できる理想的な教員養成モデルとして脚光を浴びるに至っている。

同時に、中央教育審議会答申が2006年に提案した「教職実践演習（仮称）」<sup>2</sup>の導入によって、大学はまた、教師を目指す学生の「質保証」に責任をもつべきことを強く求められるようになった。この

---

\*本学部非常勤講師

「教職実践演習（仮称）」の実施にあたって、たとえば上越教育大学では「4年間の学習知と教育実習等で得られた教科指導、生徒指導などの実践知のさらなる統合」によって「使命感や責任感に裏打ちされた確かな実践的指導力を有する教員としての資質の構築とその確認を行う」<sup>3</sup>ことを実施目標に据えている。さらに、「教職実践演習（仮称）の施行」をひとつのテーマとして文部科学省が翌2007年に公募を行った「教員養成改革モデル事業」に採択された琉球大学では、「実際に子どもたちを対象にした模擬的な学校（プラクティス・スクール）」を設け、近隣中学校と連携した社会科の「観光ガイド」作り、付属小学校での身体表現活動、学童クラブにおける食育指導などを通して、学生の実践的指導力を確保しようとしているのである<sup>4</sup>。つまり、養成の「道中」のみならず、「出口」段階での「品質管理」にも、体験活動をベースにした「実践」観が強く編み込まれてしまっているわけである。こうした「実践」＝「高い質の保証」という構図に傾倒する動きは、2005年にスタートした「大学・大学院における教員養成推進プログラム（教員養成GP）」<sup>5</sup>による、質の高い教員養成を行う機関への重点的な予算配分<sup>6</sup>や、2008年4月以降に設置されることとなった教員養成の専門職大学院（教職大学院）－設置した19大学のうち14大学が研究科もしくは専攻名に「実践」を冠する<sup>7</sup>－存在に煽られ、今後ますます加速することは間違いない。

だが、ここで改めて問うてみよう。一体、「実践的な教師」とはどのような教師なのだろうか。そして、「実践的力量」とはどんな能力や資質を指し示すのであろうか。試しにイメージしてみると、授業を通して児童に学ぶ楽しさを実感させられる教師、教材研究を熱心に行う教師、生活指導を通して生徒の本音を導きだせる教師、優しく明るく元気に子どもと遊ぶ教師、何事にも臨機応変に対応できる教師、等々どれも「実践的」であり、これらに付随するどの力量も、従来の議論で重要視されてきたものである。この中から、「実践」に含意されないものを選びわけることは極めて困難といえよう。また、「実践」の正体を明らかにしようとするれば、教師の技術や行動レベルのみならず使命感や責任感、態度、信念、価値観を含む人間的な要素をかき集めなくてはならない。その結果、わたしたちは、広範で抽象的な要素とひたすら向き合わなくてはならないため、そこから、「正しい答え」を絞り込むことなどできるはずもなく、当然、「実践とは何か」というシンプルな問いにさえも答えることができないという仕儀に立ち至る。この結果、実践をこよなく好む時流のなかであって、実は誰もその正体を示すことができない、という不可思議な事態が起きているわけである。

おそらく教師は日々、不測の事態に右往左往し、思い描いていた授業ができずに苦悩しつつも、生き生きとした子どもの表情や生徒の一言に励まされ、無数の発見に出会うであろう。そんな行程においてかれらは、幸福感、やりがい、迷い、苦悩、不安、怒りなど様々な感情を抱きながら、その時々「相手」と格闘を繰り返している。『実践』とは本来このように、答えが見えにくく混沌とした長い時間をかけて、様々な人間との出会いを通して生まれるものであろう。この道行きでこそ、教師はそれに見合った力量を少しずつ身につけていき、その結果として「実践性」を醸し出すに至るのではなかろうか。したがって、「実践」を可視化させる作業はもとより、努力すればすぐに「実践的力量」を獲得でき、それを一定の時点までに一律のレベルまで高めることも不可能だと考えられる。もっと言えば、そもそも教師という存在を実践的か否かという観点から捉えること自体、「無理な相談」であろう。なぜなら、教師であるということはそのまま「実践的」であることを意味し、よって実践的ではない教師など存在しえないからである。これを確認すれば、実践的な教師とそうでない教師の識別や、実践的指導力の優劣をかれらの資質として疑いもなく問うてきた議論が、いかにもナンセンスに思われてくる。

どうやら、教員養成にかかわって国が打ち出した施策や、それに懸命に応えようとする大学の動きの狭間で、極めて重要なものが忘れられてきたように思われる。その重要なものとは、なによりも教師の《本体》である。教師に何が求められているのか、教師はどうあるべきか、そのために大学はど

のような養成プログラムを整えるべきかという議論を繰り返し、闇雲に「実践」志向へと邁進してきた結果、そこに存在するのは《本体》ではなく、「実践」に象られた単なる〈外観〉なのではあるまいか。これをいかに強固で優れたものにしようか、と喧しく論じる動きの中で、コアとなる《本体》つまり、教師のありのままの姿を投影し、体现している身体は看過されてきてしまったといわざるをえない。

もちろん、教師の身体のあり方に触れた言及がないわけではない。「教師の身体は最大の教育方法」であると述べた齋藤孝の主張はなるほど、教師の《本体》に向き合っているかのような印象を放つ。彼は教育方法を、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、新しい意味が生まれる関係(場)のつくり方としている。そして、互いにアイデンティティの形成を刺激しあう関係性を現出させるその方法を、教師の身体を軸に探っていくべきと指摘し、「方法としての身体の技法」が必要であると強調した<sup>8</sup>。また、教師の身体を、表情・声・話し方・しぐさなどを総合した〈構え〉であるとも指摘している。そして、子どもたちの雰囲気に影響し、教室全体の雰囲気を変える教師の〈構え〉が子どもたちの〈構え〉に影響を及ぼしうること、子どもに対する「応答責任能力(レスポンス・アビリティ)」が、教室でのコミュニケーションの網の目を織り合わせることで、そして、それを増幅させる活力ある落ち着いた教師の身体性こそ、教室に豊かな対話の線を何本も張り巡らせることができる<sup>9</sup>ことを強調しているのである。

しかし、齋藤が希求するのはあくまでも、「実践」する主体としての教師であり、優れた授業や関わりに求められる「方法としての身体」である。言うまでもなく、そこにはおのずと「実践あつての教師」という見方が無意識に色濃く投影されているため、議論の傾向も前述した「実践」フィルターを通した教師像や、理想的な力量の追及がメインとなっている。つまり、彼はありのままの《本体》には目を向けようとはしていないのである。また、方法や技という視点で論じているにもかかわらず、齋藤が扱う身体はあまりに抽象的で、それが具体的な「行動」を示すのか、「現象」なのか、他者との「関係性」なのか、はたまた生物学的な見地から捉える「肉体」なのか混在している感が否めない。

いま必要なのは、より優れた「実践」を教師に求めることでは決してない。技や方法といった「実践」に役立つ身体を希求することでもない。かれらの、ありのままの〈身体〉に着眼することなのである。そのためには、「実践」フィルターに囚われず、教師の身体の中の部分がどのように「発見」され、それらがどんなラベルの付いた「箱」にしまわれてきたのかを露わにすること、そして、その箱のふたを開け、中身を取り出す作業が求められるだろう。おそらく、これまで積み重ねられた研究成果は「教師の身体に関する研究」として同じ箱に詰め込まれ、「実践」議論の陰で置き去りにされてしまったと思われる。これを放置したままでは、わたしたちはこの先、自然に立ち現れる教師を教師たらしめている《本体》、つまり本来の存在形態と向き合うことはできないだろう。まずは、これまで身体の追求を試みてきた論者が示した研究の枠組み—「非言語的行動」「ノンバーバル・コミュニケーション」「ジェスチャー」「動作」「しぐさ」「表情」「姿勢」など—の顕在化に着手し、再度、それらを整理し直すことから始めなくてはなるまい。

このような問題意識から、教師の身体動作や非言語コミュニケーションに関する先行研究を網羅したところ、それらは、おおよそ4つの「箱」に分類できることがわかってきた。本論では、各カテゴリで展開された議論の内容や到達点、知見を示す基礎的な作業によって、教師の身体をめぐる研究上の課題と可能性を模索することを目的としている。

## II. 研究カテゴリについて—教師の身体

### 1. 【児童・生徒の動作知覚に関する研究—教師はどこを見られているのか—】

まず、カテゴリの1つ目は、教師の動作を捉える児童・生徒の視覚を基軸においた研究である。

どう動くべきか、どのような姿勢で子どもと向き合うべきか、という教師側の意識に着眼する前に、そもそも教師は子どもたちにどの程度見られているのかという観点が必要となる。このカテゴリーに属する諸論では、こうした子ども側の動作知覚という観点から、教師を「見られる存在」として強く浮かび上がらせているといえる。

大河原清は、中学生216名にアンケート調査を行い、かれらが授業中に教師の身体部位のどこに注目しているのか、また教師の身体動作から何らかの意味を想像しているか、を明らかにした<sup>10</sup>。その結果、生徒のおよそ7割が教師の「首から上」に着眼していること、個々の部位では、「目」への注目度が26%と最も高く、続いて「髪の毛」(15%)、「口」(12%)ということが明らかとなった。また、教師のしぐさについて生徒はやはり、「授業中うるさい人をじっと見つめている」「監視するような目つき」「授業中に変な顔をする」等の「首から上」の動作に対して高い関心を示しており、それは「手をポケットに入れる」「腕を組む」「教室を動き回る」動きに対する興味を上回るものであった。教師のしぐさから何らかの意味を想像する生徒がおよそ25%と少なくないことも、注目に値するといつてよからう。

実は、まったく同様といえるほどの結果が、大学生を対象とした調査においても示されている<sup>11</sup>。大学生155名のうち、やはり7割以上が大学教員の「首から上」に注目し、個々の部位でも3割程度が「目」に注視すると答えているのである。しぐさから意味を想像する学生も全体の3割以上であることを鑑みれば、中学生と同じく大学生にとっても教師の身体動作、とりわけ目の動きや顔の表情が教師のメッセージを解釈するための判断材料になっているといえよう。

また、小学4年生～6年生を対象とした調査では、担任教師の動作を多く知覚する児童が、両親の動作についても多く認識していることがわかった<sup>12</sup>。これは、小学校に入学するまでの生活環境が、児童の教師動作やしぐさへの気づきに影響を及ぼすことを表している。また、この研究ではさらに、国語の学力テストの成績に応じて、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も取られた。そして、この手続きを用いた調査からは、上位群が両親と教師の動作を区別して捉え、教師の動作から何らかをイメージしていたのに対して、下位群は両親と教師の動作をあまり区別せず、教師の動作を単なる動作としてのみとらえているとの結果が明示されたのである。

以上、子どもによる教師の動作知覚に関する諸研究は、第1に、教育者の「首から上」とりわけ「目」が被教育者に最も多く見られる部位であるということ、第2に、教育者の身体動作は何らかの意味を想像させ、イメージを喚起するものとして、被教育者の目に映ることを明確に示した。子どもの能力による知覚の違いを学力—ここでは国語のテストの結果—との相関で論じている点については、より厳密な方法の検討や児童への配慮を含めた妥当性をめぐってさらなる議論が要されるであろうが、それは今後の研究に俟つかない。

## 2. 【教師の視線—「ありのままの動線」と「意図的なまなざし」】

「目は口ほどにものをいう」ということわざがあるが、この議論は、まさに、教師—子ども関係における「ものいう目」が存在することを示唆していよう。以下では、その「目」という部位の機能、つまり言葉として表出されない教師のメッセージを体現する「視線」に特化した研究について述べていきたい。このカテゴリーに含まれる緒論では、教師が自身のまなざしのあり方を記録し、そのデータを授業改善や自己評価の材料として活用するという共通点がみいだせる。そして、児童や生徒がもつ教師の印象や、教師に対する感情にも影響を及ぼすという点からも、教師の視線行動が教室での信頼関係の形成や、コミュニケーションのスキルとして重視されているといつてよい。

まずは、「普段の授業における自分の姿を自分の目で確認すること」を通して、「自戒による授業改善がマンネリ化の打破に有効である」と述べた笹村泰昭の報告<sup>13</sup>を紹介しよう。大学教員が視線の配分に配慮することを通して、よりよい教室環境を目指した笹村は、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行動の分類に従って、その映像の解析を試みたのである。その分類とは、①学生の顔(学生の方を向いて話しかける雰囲気の説明している)②教卓(教卓上の教科書もしくは自分のノートを見ている)③板書中(黒板にチョークで書いている状態なので、学生には背を向けている)④黒板を見ながら説明中(板書の内容を指し示しながら再度説明をしている)⑤モニターもしくはスクリーン(TVモニターあるいはOHPスクリーンを学生に見せながら、説明を加えている)⑥その他(視線が特定不可能な部分、教室を移動中のため視線が定まらない場合)の6つである。

その結果、笹村の視線は③および④に集中的に注がれていたが、①の学生の顔にはあまり向けられていないことが明らかとなった。つまり、黒板を見ながらの説明が授業の大半を占め、学生の方をほとんど見ていない授業者の姿が浮かび上がったのである。彼は、他の教師の授業-学生の方に視線を多く向け、講義室を動きながら学生の関心をそらさない風景-を比較対象として、自身の視線行動の偏りを反省的に捉え、授業改善に生かしていくとして本論を結んでいる。

ここまでは、視線の動線をありのままに記録し、授業改善をねらう試みであったといえる。これとは異なる方向から教師の視線行動に光を当てたのが小野・川原らによる研究である<sup>14</sup>。かれらがターゲットとしたのは、笹村のような「自然体の視線」ではなく、条件設定された「意図的な視線」であった。凝視の時間や方向を統制された教師の視線行動が、どのように認知されるのかを検討するために、ここでは教師の視線方向(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種類の教授場面がVTRにて用意された。そして、それぞれの条件に沿った視線行動を披露した教師の様子を視聴した被験者に、各場面の教師が相手(生徒役)に対してどんな感情を抱いていると推測できるか、それぞれの教師に対してどんな印象を持ったのかをたずねたのである。その結果、生徒を直視する教師は、横目で見る教師よりも「生徒をかわいいと思っている」「教えたいと思っている」「できる子だと思っている」などと評価され、生徒への視線量が教授時間の80%を占める教師が15%のみの教師よりも、生徒を好意的にみていると認識されたのである。

また、小野と天根は、同様の条件に生徒の好悪感情の違い(VTRの教師を好きだと思うか、嫌いだと思うか)という観点を加えて、中学校3年生48名を対象とした調査を行った<sup>15</sup>。するとやはり、「直視」する教師の方が「生徒を教えやすい」「信頼している」「かわいい」と感じていると見なされ、視線量「80%」の教師も「信頼している」「尊重している」などの肯定的な対生徒感情を持っていると判断された。ここでは、教師を嫌う生徒に信頼などを伝えるためには、生徒を多く見る事が重要であり、横目の少ない視線量は禁物であることも示されている。さらに、同じ条件で被験者となった現職教師は、VTRの教師に抱く「生徒を認めている」「教えたいと思っている」などの印象を、その教師の視線量によって変えたのに対し、生徒は視線方向で印象の差異を感じとっていた。つまり、生徒に対する教師の感情・態度の評定基準が、教師・生徒間で明確に違うことがここで証明されたのである。

教師の視線を対象とした研究カテゴリーでは、まず、教師自身が意識することの少ない視線の配分をデータ化し、それを反省的材料としながら、授業者としての職能成長を実現させうる可能性が示された。そして、子どもをかわいいと思ひ、期待し、教える熱意をもった「良い教師」としての印象を与え、子どもから信頼を得るための戦略として、教師の視線方向や視線量への配慮が要されることを明確に示したものであった。なおかつ、子どもの方に「どれだけ」視線を向けるかだけでなく、「どの角度から」向けるべきかを意識する必要性を教師に知らしめてもいる。

その上でしかし、角度や量という観点から「純粋な視線」を切り取ることの限界は否めない。教師の視線は、自分に向けられた児童の言動や態度、生徒による質問の内容やタイミング、そのときにわき起こる感情、教室のムード等、様々な要因によってその諸相を変えるからである。つまり、視線は常に教師の意図や反応を含んだ複雑なものなのだ。よって、視線行動が子どもに与える影響に、教師をとりまく諸要因を組み込んだ分析がさらに求められよう。そこで得られるであろう新たな成果が、

「まなざし」を操りながら教育行為を担う教師をより多くの発見に導き、大いに勇気づけるはずである。

### 3. 【教師期待と非言語的行動との関連】

次にとりあげるのは、教師の非言語的行動と期待感情に関する研究である。教師が児童・生徒に抱く期待の影響については、1968年にRosenthal&Jacobsonによって提唱された「ピグマリオン効果」(Pygmalion effect)を抜きに論じることはできない。かれらは、小学校の教師と児童を対象とした調査を通して、教師が児童に対しても学力期待がその子どもの学業成績を向上させることを明らかにした。この発見を引き継ぐ形で、教師期待が児童や生徒の学力や成績に及ぼす効果に直接的影響と間接的影響があることを指摘したのがBrophy&Goodである。ここで言う直接的効果とは、教師の期待度の高低によってもたらされる態度の違いが子どもの学業成績に直に影響を与えることであり、間接的効果とは、児童や生徒が教師の期待を認知することによって、かれらのなかに動機づけや意欲が生じ、それによって形成された肯定的な自己概念が学業成績に効果をもたらす、というものである。以下では、先人たちによって発見され、築かれてきた期待理論を、教師の「非言語的行動」という動的な要素を「武器」として洗練させた最も代表的な功績を取り上げたい。

まず、教師期待の直接的効果の再検討を行った石井・天根らの研究を紹介しよう。かれらは、小学校の国語の授業場面における自然観察を通して、教師が児童に対しても期待に応じて、どのような言語的・非言語的行動をとるのかを明らかにした<sup>16</sup>。教師の非言語的伝達はすでに、Chaikin, Sigler & Derlegによって、高期待生徒に対してより多くほほえみ、うなずき、前傾姿勢をとる姿として報告されているが、石井らは、実験的操作の少ない実際の教室でこのメカニズムを改めて明らかにしようと試みたのである。これを実証するための最初の手続きとして、教師によって「国語の授業において、最も理解が早く、よくできると思われる生徒」(Hi期待生徒)、「国語の授業において、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)が1名ずつ選ばれ、各生徒に対する教師の行動が観察者によって記録された。その結果、教師の言語行動に明確な差は見いだせなかったが、非言語行動に関してはその頻出度の明らかな違い—低・中期待群の児童と比べて、高期待群の児童に対して教師がGlance to student (ちらっと見る)、Smile to student (ほほえみかけ)、うなずきといった非言語行動を多く示していた事実—が発見されたのである。子どもに対する期待の度合いが教師の行動に影響を及ぼすこと、すなわち期待感情と非言語的行動の関連を改めて顕在化させた本論の知見は、以降、この分野の議論のなかで繰り返し登場することとなる。

ここから議論をさらに発展させたのが、蘭と内田による研究<sup>17</sup>であろう。かれらは、教師が子どもに抱く期待感情やその表現行動だけでなく、児童や生徒側の「期待認知」という点に着眼した。つまり、前述した教師期待の間接的効果が研究の軸に置かれたのである。ここでは、中学校1年生の3つの学級における36時間もの授業場面がビデオカメラに収録され、教師期待が教師の非言語的行動を媒介として、いかに生徒に認知され、さらにはその認知が生徒の学習意欲にどう影響するのかが検討された。すると、教師の期待が高いグループにおいて、その期待を強く認知する生徒は、あまり認知しない生徒よりも学習意欲が高いという結果が導き出された。教師期待が低いグループでは両者に差が見られなかったことを鑑みると、「教師が期待する」ことそのもののみならず、「うなずいてくれた」「何回も視線が合った」「ほめてくれた」という経験の中で教師期待を認知することによって、生徒は学習に対する動機づけを高めることが示唆されたのである。

ただし、教師からの質問、生徒の回答、それに対する教師のフィードバックという一連の場面を見ると、強く期待する生徒に対して教師が「視線」「うなずき」「微笑み」を多く示すことが明らかにされている一方で、しかし、こうした教師の行動を目の当たりにした生徒の期待認知が必ずしも高くなるわけではないと述べてもいる点は看過できない。

教師の身体のありようを、教師期待という観点から探った緒研究の最大の成果は何よりも、教師の期待感情の強さを非言語的行動の多さとして可視化させ、それが生徒の学習意欲にポジティブな影響を及ぼすことを示した点にある。言い換えればこれは、子どもへの期待行動と、「すべての子どもに対する公平な対応」とが両立しないというアンビバレントな教育性を示唆しているというのである。また、教師がどれほど期待をしても、生徒がそれをダイレクトに認知してくれるわけではないという「片思い」の発掘も、教師の価値観や信念にまで視野を広げた期待研究の発展に貢献するであろう。これらをふまえ、今後は子ども側の身体に光を当てる必要がある。教師が、期待をかけた児童・生徒に起こる反応-態度、表情、しぐさ-を認知することで、児童・生徒への期待感情をより高め、あるいは喪失する可能性は十分にありえる。こうした、期待の生成と循環メカニズムが実証される日もそう遠くはなさそうだ。その時の到来に、それこそ期待せずにはいられない。

#### 4. 【授業スキルとしてのジェスチャーに関する研究-「有能な教師」の動きとは-】

教師であればおそらく誰でも、どうすれば子どもたちを授業に集中させられるのか、いかにして自分の語りに児童の注意をひきつけ、ルール守らせることができるのか、などの悩みを抱くであろう。ここでは、苦悩と喜びのなかで日々、子どもたちと対峙する教師の身体を「ジェスチャー」や「身ぶり手ぶり」として描写した諸論を取り上げたい。

ただしその前に、このカテゴリーに属する研究の「開拓者」といえるSean Neill氏の存在に触れておかななくてはならない。かれは、教師のジェスチャーが描かれた図版を多数用いながら、教師の姿勢、表情、身ぶりなどを紹介し、教師による「関心と親密さの表現」「熱意の伝達」「支配性と自信のなさのシグナル」の意味や生徒への影響、それらが出現するプロセスに言及している<sup>18</sup>。また、子どもを授業にひきつけ、かれらにルールを守らせ、様々な場面に毅然と対応できる「Competent teacher (有能な教師)」のボディランゲージを扱いつつ、児童の興味を引き出す発問や、挑戦的な生徒への説得、騒がしい生徒の注意の喚起などに有効なスキルとして、教師の視線、ほほえみ、手の動き、腕の組み方、声のトーン、立ち位置を示している<sup>19</sup>。これらが以下の諸論の「葉脈」として生きているのである。

まずは、沖縄在留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<sup>20</sup>を取り上げたい。1年生を対象とした道徳の授業では、教師でありスクールカウンセラーでもある‘Mr. E’が、遊具で遊ぶ際の‘safety rule’をテーマとした学習のなかで、児童の興味や注意をそらさない方法を用いている。たとえば、すべり台の絵を子どもたちに示した上で、「階段を駆け上がり、急いで滑り降りる」動きを人差し指で模倣し、「滑り降りた後の動き」をすべり台の絵から連続した空間に大きく描いた。続いてMr. Eは、「急いで滑り降りる危険性」を子どもたちに印象づけるため、絵を用いずに自らパフォーマンスを披露する。かれは、子どもが滑り、前にいる子どもの背面にぶつかる強さや衝撃をボディランゲージ-親指と人差し指を「Cの字」の形にして両足に見立て、“Back”と言いながらそれを自分の腰にあてがい、背中を反らして苦痛にゆがんだ表情を作る所作-を通して、アクシデントの恐ろしさと深刻さを巧みに伝えたのである。これに加えて、階段を駆け上る動きの表現‘run up’で語尾を上げたり、次の動きに移行する間の表現‘or’を長く伸ばすなど、話し声に豊かな抑揚が加わったことも子どもの想像力や状況理解をより喚起させたようであった。

ちなみに、この教室では、Mr. Eが日常的に子どもの目を見て話すだけでなく、授業開始の際に‘Let me see your eyes’と子どもたちに投げかけることで、かれらは騒ぐのをやめ、整然と座り、手をきちんと机の上におき、集中する姿勢を自ら作る様子も観察されている。つまり、ここでは、教師によって用いられた多様なジェスチャーが、集中力と楽しい雰囲気を生み出すということ、教科という枠をこえた規範学習をも成立させていることが明らかとなったのである。

さて、自分の身体動作が児童・生徒の学習理解に影響を及ぼしうることを常に意識する教師は、さ

ほど多くなかろう。授業の際に教師がまず配慮するのは、教える内容とそれを補強する教材である。児童・生徒に「覚えてほしい」「身につけてほしい」知識の重要性をアピールするときにはなおさら、いかに伝えるかという「プロセス」ではなく、どの程度伝わったのかという「結果」を気にかけるであろう。しかし、われわれは以下で、「プロセス」を創り出す教師の身体が、子どもの学びを明らかに左右するという事実を認めなくてはならない。なぜなら、同じ授業内容にもかかわらず、教師のジェスチャーの存在が、学習内容の定着に差異を生み出す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)<sup>21</sup>の有無が、児童の記憶に影響を及ぼすことを示した<sup>22</sup>。彼は、前述の【動作知覚研究】にて得られた「見られる教師の存在」を、ジェスチャーの効果という観点でも追求したのである。ここで観察された「例示的動作」とは、登場人物の家族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、えりまきを持っているように手を首に巻きつけるしぐさで「毛皮のえりまき」を、手をだらりとスカート状に下げることで「ドレス」を示すなどの、子どもの想像をかきたてる動きもこれに含まれる。この研究では、朗読にこうしたジェスチャーを付随させたとき、付随させない場合よりも、児童の物語に関する記憶や理解度が高いことがはっきりと認められたのである。

以上では、表情や視線、イントネーション、手や腕の動きなどを総合したジェスチャーが、教室に臨場感をもたらし、その雰囲気が子どもの学習理解や授業への関心を促すだけでなく、秩序維持という効用をもつことも明らかにされた。本カテゴリーに属する他の研究には、体育教師の指導力向上をねらいとした授業記録<sup>23</sup>があるが、これらも、活気と落ち着きを持ち合わせた学習環境をつくる上で、教師の身体から発せられるメッセージが不可欠なストラテジーであることを強く示唆している。この知見は、「言う」「話す」「語る」ことをコミュニケーションの基軸に置きがちな教師にとって「青天の霹靂」であろう。今後、発話内容と非言語行動のずれ-配慮する言葉をかけながら威嚇的な目線を送る-などに着眼するならば、わたしたちは、もっと豊かで面白みある知見に出会えるにちがいない。

### Ⅲ.〈教師の身体〉研究の課題

本論文では、教師の身体をめぐる積み重ねられてきた研究を、「児童の動作知覚」「視線行動」「教師期待との関連」「授業中のジェスチャー」という4つのカテゴリーに整理し、それぞれの到達点や知見を明らかにした。以下では、今後に向けた研究上の課題を記したい。

まず1つ目は、明らかにされた知見のもつ普遍性の弱さである。本論で扱った諸研究が、いずれも教師の姿をつぶさに記述するという地道な作業の積み重ねによって生み出されたことは論じるまでもない。教育する立場ゆえに、身体をさらされる「客体」でありながら、非言語行動の「主体」でもある教師にとって、それらは非常に多くの手がかりを与えるであろう。しかし、注目する観点やねらい、条件を異にした様々な議論をそのまま重ねるだけでは、「教師の」身体へのアプローチを導くことは難しいのではないだろうか。従来の動作分類に沿って、研究対象となる教師のジェスチャーの表出や、しぐさ、視線行動などを記述しても、ともすればそれらは「その教師」の特徴や癖の羅列に終始しかねない。教師という職業ゆえにもつ《本体》の存在を模索するためには、各論で示された結果や疑問を照らし合わせ、方法などを慎重に検討しなおす作業が必要となるのである。それが、他職種には決して見出せない〈教師の身体〉の再発見を導くだろう。

2点目の課題は、多くの研究が「教室における授業場面」を観察対象としていたことである。もちろん、限られた時間の中で教師の動きや表情を追いつけるためには、教室をフィールドとして選択することは適切である。しかも、児童や生徒の「いつもどおり」の空間に対する介入を最小限にとどめ



るならば、教室のある一定の位置から記録する方法が求められて然りであろう。この観察では、ある程度「準備された」教師のふるまいがデータの大部分を占めている。だが、教師の日常とは、教室や授業の場だけでなく、それ以外の場所で起こる予測不可能な事態が織り込まれてこそ成り立つものだ。たとえば、個別的な「指導」の際に激しく反発される、自分の言葉が無視される、問いかけても話をそらされるといった好ましくない状況のなかでこそ、教師は多大なエネルギーの消費と試行錯誤を余儀なくされる。今後は、ある程度条件が設定された教室や授業場面だけでなく、それ以外の関係性のなかで、無意識的かつ無意図的に現れる教師の「身体」にアプローチすべきと考える。誰であろう日夜、格闘する教師のために、この観点からの研究方法の開発と精緻化が求められよう。

3つ目に示す課題は、分析の観点として「沈黙」が取り上げられていない点である。これまで研究対象とされてきた非言語的行動は「発話以外の行為」ではあるが、あくまでも言語行動に伴い、それを補強する作用をもったものである。だが、黙って子どもを見据えたり、話している途中で突然、言葉を継がなくなる教師の姿は、発話に勝るほどの強烈なメッセージとなり得る。騒がしい児童や生徒を怒鳴るよりも、ただ何も言わずに待つことでかれらを静かにさせるといった場面は決してめずらしくない。教職と同様に「精神労働」とされる看護職にとって、「沈黙」が患者との関わりにおける重要な「待ち」とされ、その効果が実証されつつある<sup>24</sup>ことを鑑みれば、それは言語行動の補助機能としてではなく、独立した、なおかつ積極的なコミュニケーション・スキルとして位置づけられるべきだろう。「沈黙」への着眼は、〈教師の身体〉研究を新たな視座へと導き、「教師-子ども」関係の多面的な解釈をより前進させるのではないだろうか。

いま、〈教師の身体〉の諸相をより合理的に分析するための分類基準・記述法<sup>25</sup>や、「教師としての動作や表情」を意識させる大学での授業開発<sup>26</sup>が進められつつある。はたして、これら優れた手法や研究モデルの導入は、とんな成果を導いてくれるだろうか。いずれにしても、わたしたちは教師の《本体》を模索する旅において、そのスタートラインに立ったばかりなのである。

- 1 たとえば、島根大学教育学部では、2004(平成16)年度以降のカリキュラム改訂において「1000時間体験学修」の履修を卒業要件に位置づけた。多様な体験活動を通して、実践に直結する教育実践力の向上が目的とされている。小学校学童保育、放課後チューター、学校支援ボランティア、公民館活動など、様々な教育指導体験や子どもとのふれあいなどが、市内の公立小・中学校だけでなく、社会教育関係団体や民間団体、NPO等の場所で実施されることとなった。このほか、新潟大学の「フレンドシップ実習」(地域の自然・社会・文化を子どもと一緒に学ぶ活動)や、長崎大学の離島実習(県内の離島の公立小学校における複式学級指導)などが体験活動の代表として注目を集めている。日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト「教員養成カリキュラムの豊かな発展のために-〈体験〉-〈省察〉を基軸にした『モデル・コア・カリキュラム』の展開-」2006年
- 2 「教職実践演習(仮称)」とは、教員として最小限必要な資質能力を教職課程の履修を通じて確実に獲得させるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認するための具体的方策として設けられた新たな必修科目である。この科目には、教員として求められる4つの事項(①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、社会性や対人関係能力に関する事項、幼児児童生徒理解に関する事項、教科等の指導力に関する事項)を含めることが求められている。実施にあたっては、演習(指導案の作成や模擬授業・場面指導の実施等)や事例研究、グループ討議等の組み合わせ、教職経験者を含めた複数の教員の協力方式の導入、最終年次の配当科目とすることなどが適当とされている。中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」2006(平成18)年7月([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/014.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/014.htm))
- 3 上越教育大学ホームページ(<http://www.juen.ac.jp/gp/tokushoku/contents/05/>)
- 4 日本教育大学協会「学部教員養成教育の到達目標検討」プロジェクト「学部教員養成教育の到達目標の検

討』(報告) 2008年

- 5 文部科学省が推進している国公立大学を通じた大学教育改革支援プロジェクトの1つで、高度な専門性と実践的指導力を兼ね備えた義務教育段階の教員の養成に資する優れた取組を選定し、重点的な財政支援を行うもの。学校教育が抱える課題が複雑化・多様化する中において、社会から信頼される学校づくりを進めるためには、高度な専門性と実践的指導力を兼ね備えた教員の養成が不可欠と考えられ、2005(平成17)年度に事業がスタートした。文部科学省ホームページ ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/yousei.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/yousei.htm))
- 6 この「教員養成GP」に採択された取り組みとしては、横浜国立大学教育人間科学部が横浜市教育委員会と共同開発した「横浜スタンダード」(2005～2006年採択:実習科目「初等教育フィールドワーク研究」の新設)や、北海道教育大学による「教育実践改善チェックリスト」(2005年採択:教師としての基本的な資質、実践的な指導力の内容を具体的に客観的な指標として示し、学生はこれを手がかりとして臨床的な場面における改善課題を点検、実践レベルの力量を改善し続けることが可能となり、達成度に応じて教師としての資質能力の修得度を把握することができる。)が代表的である。前掲 日本教育大学協会 プロジェクト報告
- 7 おどろいたことに、「京都教育大学 連合教職実践研究科教職実践専攻」や「常葉学園大学 初等教育高度実践研究科初等教育高度実践専攻」など、研究科名と専攻名のどちらにも「実践」という文言を使用している大学も存在する。
- 8 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
- 9 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
- 10 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 pp.223-237 1993年
- 11 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 pp.51-58 1995年
- 12 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 日本視聴覚教育学会 pp.51-73 1987年
- 13 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 pp.79-82 1997年 および同「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 pp.53-54 1988年
- 14 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 pp.13-17 1986年
- 15 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』pp.494-495 1986年、および、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(2)」『日本教育心理学会第29回総会発表論文集』pp.582-583 1987年
- 16 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 pp.23-29 1979年
- 17 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 pp.1-13 1995年
- 18 シーン・ネイル著 河野義章・和田実訳『教室における非言語的コミュニケーション』学芸図書 1994年
- 19 Sean Neill & Chris Caswell "Body Language for Competent Teachers" London: Routledge. 1993
- 20 與儀峰奈子「Gestures in Classroom Discourses: First Grade Safety Rule Lesson」『琉球大学教育学部紀要』第58巻 pp.95-108 2001年
- 21 例示的動作とは、EkmanとFriesenが開発した身体動作分類の一つである。この分類には「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。この動作分類は、言葉に付随する非言語的動作分析の指標として多くの論者に用いられている。Ekman, P. and Friesen, W.V. 'A repertoire of

- nonverbal behavior : Categories, origins, usage and coding' *Somatica*, 1 1969.
- 22 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 pp.71-85 1983年
- 23 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 pp.123-132 1986年、横山一郎・浜崎順子ほか「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 pp.259-272 1992年など
- 24 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 pp.95-106 1995年
- 25 河野義章・新野泰顕「教師の姿勢の分類基準 (TP2002) の開発」『日本教育工学会講演論文集』第18巻 pp.627-628 2002年、美尾圭衣子・木村捨雄「教師の無意識的に表出する身体的表現 (1) - その表記法の試み - 」『日本科学教育学会研究会研究報告』第14巻第6号 pp.23-28 2000年
- 26 進藤貴美子「感覚・動きの再構築 - 教師としての身体へ - 」『教科教育学研究』第24集 pp.193-205 2005年