

# 生徒が重要とする教師の非言語的行動と その遂行に対する評定

## Teacher's nonverbal behavior and performance evaluated important by students

石井 眞治・鹿江 宏明・野中 陽一朗

Shinji ISHII, Hiroaki KANOE and Youichirou NONAKA

### Abstract

The appropriate teacher's training programs are effective for acquiring instrumental methods which professional teachers need. One of these instrumental methods is nonverbal skills. It is based on the perspectives of the students. Data are required for performing the channels of nonverbal skill training. Therefore, this study examined through exploratory surveys in which student's evaluation investigated two aspects; the recognition of the teacher's nonverbal skill's importance and the teacher's performing nonverbal skills on the basis of developmental stages. The results of this study clarified that the importance of the nonverbal skills of teachers are recognized by the students and the practice of the teacher's nonverbal skill is lacking. On the basis of the results of this study, we considered the importance of developing the training program for the teachers as the next tasks.

### 問題と目的

現職教師は、日々の授業を通して授業を行う上での知識やスキルおよび教授行動を身につけていく。その点に関して、佐藤（1997）は、特に日本では授業研究会の中で互いから学びあう文化があると指摘している。坂本（2007）は、現職教師の学習や教授行動の発達過程に関わる要因は様々あるが、教師の力量が日々の授業実践や同僚教師から学びながら、長期的に熟達化していくことを示している。しかし、河村（2002）は、近年、多くの教師たちが子どもたちとの対応、学級経営・授業の展開に苦慮しているという実態があることを指摘している。また、Kennedy（1999）は、教師は言葉の上で獲得した知識を容易に実践化できないことを明らかにしている。こうした点から、木下（2003）も教員養成において、教育活動を支援し、援助するために、トレーニングコースの開発や実践は緊急に必要なものと指摘している。このことは、現状の

熟達化過程のみではなく、現職教師に対する新たな支援や試みの必要性があると考えられる。現職教師が教師として必要なスキルなどを得るためには、適切なトレーニングプログラムの開発が今後求められよう。そのためには、まず既存の教授行動に対する現職教師の実践がどのようなものであるかを把握する必要があるだろう。

教授行動の中でも、教師は非言語的行動を授業場面において巧みに活用することが求められる。長峰（2001）によれば、教育場面での非言語的行動が、教師・生徒間におけるコミュニケーションを円滑にする上で効果的な手段となる。McCroskey, Richmond, & McCroskey（2006）は効率的な指導が教師の適切な非言語的行動に基づくものであると指摘している。また、教師の非言語的行動は、生徒との信頼関係を高めるのに有効だけでなく、授業での教育効果を高めることに関連すると指摘されている（Smith, 1979；

Steward&Lupfer, 1987)。そして、教師の非言語的行動は、生徒の自己概念や学校経験に影響を及ぼすことが可能とされている (Babad, 2007)。

こうした教師の非言語的行動の重要性が明らかにされる中で、非言語的行動の機能論的観点に基づき、Witt, Wheelless, & Allen (2004) は、直接性 (immediacy) を伝達する教師の非言語的行動の重要性を明らかにしている。そして、直接性を伝達する教師の非言語的行動は、生徒の情動学習との間に正の相関がみられることが明らかにされてきた (Richmond & McCroskey, 2003)。このような理由から、非言語的行動の中でも直接性を伝達する教師の非言語的行動は生徒に影響を及ぼす重要な教授行動と考えられる。

直接性を伝達する教師の非言語的行動に対する現職教師の実践を扱った研究は、極めて少ない。その原因の1つとして、荒川 (2005) が言語の分析に比べて非言語の分析は困難であると指摘しているように言語化しにくい性質をもつ非言語的行動の測定の困難さが考えられる。しかし、相川 (2000) は、「本人から情報を得る場合 (自己評定法)」も測定法の1つとしてありうると指摘している。そのような中で、石井・鹿江・野中・森 (2009) は、現職の小学校・中学校教師を対象として、授業場面での直接性を伝達する非言語的行動の重要性と遂行スキルがどのように捉えられているのかを自己評定法により測定した。その結果、現職の小学校・中学校教師は直接性を伝達する非言語的行動の重要性を認知しながらも、実践まではできていないと認知していることが明らかにされている。そのため、直接性を伝達する教師の非言語的行動は、容易に実践化できない教授行動の1つとして考えられる。一方、石井・鹿江・野中・森 (2009) において、現職教師の実態は探索的に検討されているが、授業の主体者である生徒側が直接性を伝達する教師の非言語的行動をどのように認知しているのかは明らかにされていない。また、岸田 (1983) によれば、生徒の教師認知は発達段階によって大きく変容することが明らかにされている。すなわち、生徒側の認知に焦点を置く場合には調査対象者の発達段階を考慮することが必要となろう。

教師が生徒に望ましい非言語的行動を行うことは教師のスキル向上の点からも重要である。Babad (2005) は、実際の研究データに基づいた教師の非言語的行動

スキルトレーニングが遅れていることを指摘している。このことから、非言語的行動スキルに関する資料の蓄積がこれまで以上に重要になると考えられる。

そこで、本研究は、今後の研究への端緒を開くため、教授行動の中でも重要な非言語的行動を教師の備えるべきスキルとして位置づけ、現職教師が実践している非言語的行動スキルを授業の主体者である生徒自身はどのように認知しているのかを探索的に各非言語的スキルを重要と考えている程度すなわち重要性の認知と実際の教師の遂行の程度すなわち遂行スキルの認知とといった2つの側面から検討する。そして、生徒側の重要性の認知と実際の教師の遂行の認知を比較することで重要性の認知と実際の教師の実践との相違を生徒の発達段階を踏まえて探索的に明らかにする。

## 方法

### 調査対象者および手続き

2010年に同一の国立大学附属の中学校に所属する中学校1年生 (男性38名、女性38名) の76名、中学校2年生 (男性39名、女性38名) の77名、中学校3年生 (男性14名、女性18名) の32名の総計185名を調査対象者とし、質問紙調査を実施した。

質問紙調査の実施は、「現職教師が行う授業中に行うコミュニケーションについての生徒の意識を調べる」という名目で、授業終了後に各学級単位の集合調査法により行われた。

### 質問紙の構成および実験計画

本研究では、教師の非言語的行動スキルに対する重要性および遂行スキルの評定を測定する尺度として総計10項目から構成され、直接性1因子からなる改訂版非言語的直感性尺度 (McCroskey *et al.* 1995) に対して、海外留学経験者を含む小中学校教師および心理学専攻の大学院生の総計4名による順翻訳したもの、および著者と日本の小学校および中学校の教育事情を知るもの総計4名で議論を行い、日常の教師・生徒間のコミュニケーション活動において、教師が用いており直接性を伝達する上で重要であろうと考えられる教師の非言語的スキルの2項目を追加した総計12項目を選定した (Table 1)。

Table 1 質問紙の構成

項目番号		逆転項目
1	生徒たちに話しているとき、ジェスチャーを使用する	
2	生徒たちに話しているとき、単調な声で話す	(*)
3	話しているとき、生徒たちを見る	
4	話しているとき、生徒たちにほほえみかける	
5	生徒たちに話しているとき、非常に緊張した姿勢になる	(*)
6	教えているとき、机間巡視をする	
7	生徒たちに話しているとき、黒板やメモを見る	(*)
8	生徒たちに話しているとき、非常にリラックスした姿勢をとる	
9	クラスの生徒1人1人にほほえみかける	
10	生徒たちに話しているとき、多様な声の表現を使用する	
11	生徒の発言に対してあいづちをうつ	
12	生徒と話しているとき、生徒との距離を意識する	

具体的には、「あなたは、先生が授業中に行うコミュニケーションに対して、各質問項目がどの程度重要であると思うかを回答してください。」および「あなたは、先生が授業中に行うコミュニケーションに対して、各質問項目を先生がどの程度遂行できていると思うかを回答してください。」という重要性の認知と教師の遂行スキルを測定するものであった。重要性の認知の評定方法は、「0.まったく重要と思わない」～「4.非常によく重要と思う」、教師の遂行スキルの評定方法は、「0.まったくない」～「4.非常によくある」といったいずれの評定も5件法であった。なお、項目9の「クラスの1人1人にほほえみかける」は、Roach&Byrne (2001) のように逆転項目として扱う研究も散見する。しかし、本研究は、日本の小中学校教員との協議を経た上でMcCroskey *et al.* (1995) と同様に扱った。

実験計画は、調査対象者の学年(3)を個体間要因と認知の側面(2)を個体内要因とする混合2要因実験計画で

あった。なお、調査項目の性質から、McCroskey *et al.* (1995) のようにジェスチャー (項目1)、音声 (項目2, 10)、視線 (項目3, 7)、ほほえみ (項目4, 9)、机間巡視 (動作) (項目6)、姿勢 (項目5, 8) の6カテゴリー、および、あいづち (項目11)、距離 (項目12) の2カテゴリーを加えた8カテゴリーに項目内容を整理し分析を行うことも可能であったが、探索的な検討という本研究の目的を鑑み、調査項目全てを独立に扱った。

結果

まず、逆転項目は逆転した上で、各調査参加者の各質問項目に対する重要性の認知と教師の遂行スキルの評定における平均得点を算出し、それを評定得点として以下で行った分析において使用した。そこで、重要性の認知と教師の遂行スキルの評定得点の平均値と標準偏差の結果を質問項目別に整理した上でTable 2に示した。

Table 2 生徒が重要と認知している項目と実際の教師の遂行スキルの検討

学年	質問項目	重要性の認知		教師の遂行スキル		質問項目	重要性の認知		教師の遂行スキル	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
1	1	2.89	0.99	2.63	1.13	7	2.36	1.00	2.43	1.09
2		2.68	1.12	2.60	1.05		2.49	1.06	2.44	1.11
3		3.03	0.93	2.75	1.08		2.31	1.26	3.16	1.11
1	2	2.89	1.14	2.54	1.11	8	2.28	1.15	2.39	1.24
2		1.56	1.24	1.83	1.34		2.64	1.15	2.51	1.15
3		2.59	1.46	2.28	1.44		2.53	1.08	2.91	0.93
1	3	3.53	0.68	3.49	0.62	9	1.55	1.27	1.38	1.10
2		3.32	0.91	3.53	0.77		2.01	1.30	2.09	1.19
3		3.59	0.56	3.19	0.69		1.53	1.39	0.75	0.98
1	4	2.41	1.18	2.25	1.10	10	2.80	1.11	2.61	1.22
2		2.68	1.15	2.60	1.09		2.38	1.24	2.21	1.27
3		2.72	1.22	1.69	1.23		2.78	1.13	2.97	0.97
1	5	3.07	1.01	3.21	1.09	11	3.37	0.86	3.16	0.91
2		2.90	1.05	2.96	1.07		3.00	1.09	2.92	1.16
3		3.09	1.00	3.66	0.55		3.22	0.83	2.81	1.00
1	6	2.05	1.14	2.58	1.21	12	2.25	1.07	2.13	1.19
2		1.91	1.26	2.49	1.24		2.22	1.22	2.04	1.17
3		1.91	1.20	2.53	0.98		1.91	1.15	2.28	0.77

Table 2をもとに、各質問項目に対して、学年(3)×認知(2)の分散分析を行った。その結果、項目1の教師のジェスチャーにおいては、認知の主効果( $F(1,182)=4.98, p<.05$ )がみられ、重要性の認知の方が教師の遂行スキルより高く評定されていた。

項目2の教師の音声においては、学年の主効果( $F(2,182)=12.64, p<.01$ )および学年と認知の交互作用( $F(2,182)=3.81, p<.05$ )がみられた。そこで、まず学年の多重比較(Ryan法,  $p<.05$ )を行ったところ、中学校1・3年生は中学校2年生よりも認知の両側面において評定得点が高かった。また、学年と認知の交互作用について下位検定を行ったところ、重要性の認知( $F(2,364)=16.29, p<.01$ )、教師の遂行( $F(2,364)=4.26, p<.05$ )において学年の単純主効果がみられ、中学校1年生( $F(1,182)=3.90, p<.05$ )において認知の単純主効果がみられた。そこで、学年の単純主効果について多重比較(Ryan法,  $p<.05$ )を行ったところ、重要性の認知においては中学校1・3年生が中学校2年生よりも評定得点が高く、教師の遂行においては中学校1年生が中学校2年生よりも評定得点が高かった。

項目3の生徒への視線においては、学年と認知の交互作用( $F(2,182)=7.37, p<.01$ )がみられた。そこで、学年と認知の交互作用について下位検定を行ったところ、教師の遂行( $F(2,364)=3.34, p<.05$ )において学年の単純主効果がみられ、中学校3年生( $F(1,182)=12.74, p<.01$ )において認知の単純主効果がみられた。すなわち、中学校3年生のみ重要性の認知の方が教師の遂行スキルより高く評定されていた。一方、学年の単純主効果について多重比較(Ryan法,  $p<.05$ )を行ったところ、有意な差はみられなかった。

項目4の教師のほほえみにおいては、認知の主効果( $F(1,182)=18.81, p<.01$ )および学年と認知の交互作用( $F(2,182)=9.83, p<.01$ )がみられた。そこで、学年と認知の交互作用について下位検定を行ったところ、教師の遂行( $F(2,364)=8.37, p<.01$ )において学年の単純主効果がみられ、中学校3年生( $F(1,182)=37.39, p<.01$ )において認知の単純主効果がみられた。すなわち、中学校3年生のみ重要性の認知の方が教師の遂行スキルより高く評定されていた。一方、学年の単純主効果について多重比較(Ryan法,  $p<.05$ )を行ったところ、教師の遂行は中学校2・1年生が中

学校3年生よりも評定得点が高かった。

項目5の姿勢においては、学年の主効果( $F(2,182)=3.72, p<.05$ )、および認知の主効果( $F(1,182)=7.88, p<.01$ )がみられた。すなわち、教師の遂行スキルの方が重要性の認知より高く評定されていた。一方、学年の多重比較(Ryan法,  $p<.05$ )を行ったところ、中学校3年生は中学校1年生よりも認知の両側面の評定得点が高かった。

項目6の机間巡視においては、認知の主効果( $F(1,182)=25.88, p<.01$ )がみられ、教師の遂行スキルの方が重要性の認知より高く評定されていた。

項目7の教師の視線においては、認知の主効果( $F(1,182)=10.04, p<.01$ )および学年と認知の交互作用( $F(2,182)=9.30, p<.01$ )がみられた。そこで、学年と認知の交互作用について下位検定を行ったところ、教師の遂行( $F(2,364)=7.62, p<.01$ )において学年の単純主効果がみられ、中学校3年生( $F(1,182)=28.27, p<.01$ )において認知の単純主効果がみられた。つまり、中学校3年生のみ教師の遂行スキルの方が重要性の認知より高く評定されていた。一方、学年の単純主効果について多重比較(Ryan法,  $p<.05$ )を行ったところ、教師の遂行は中学校3年生が中学校2・1年生よりも評定得点が高かった。

項目8の姿勢においては、学年の主効果、認知の主効果および学年と認知の交互作用はみられなかった。

項目9の生徒1人1人へのほほえみにおいては、学年の主効果( $F(2,182)=10.50, p<.01$ )、認知の主効果( $F(1,182)=7.98, p<.01$ )および学年と認知の交互作用( $F(2,182)=6.12, p<.01$ )がみられた。そこで、まず学年の多重比較(Ryan法,  $p<.05$ )を行ったところ、中学校2年生は中学校1・3年生よりも評定得点が高かった。また、学年と認知の交互作用について下位検定を行ったところ、教師の遂行( $F(2,364)=15.91, p<.01$ )において学年の単純主効果がみられ、中学校3年生( $F(1,182)=19.11, p<.01$ )において認知の単純主効果がみられた。そこで、学年の単純主効果について多重比較(Ryan法,  $p<.05$ )を行ったところ、教師の遂行は中学校2年生、中学校1年生、中学校3年生の順で評定得点が低くなっていた。

項目10の教師の音声においては、学年の主効果( $F(2,182)=4.51, p<.05$ )がみられた。そこで、学年の多重比較(Ryan法,  $p<.05$ )を行ったところ、中学

校3・1年生は中学校2年生よりも認知の両側面の評定得点が高かった。

項目11の教師のあいづちにおいては、認知の主効果 ( $F(1,182)=6.54, p<.05$ ) がみられ、重要性の認知の方が教師の遂行スキルより高く評定されていた。

項目12の生徒との距離においては、学年と認知の交互作用 ( $F(2,182)=3.52, p<.05$ ) がみられた。そこで、学年と認知の交互作用について下位検定を行ったところ、中学校3年生 ( $F(1,182)=5.33, p<.05$ ) において認知の単純主効果がみられ、中学校3年生のみ教師の遂行スキルの方が重要性の認知より高く評定されていた。

質問項目の種類ごとに重要性の認知と教師の遂行スキルを学年別に整理した評定得点の結果を図示したものがFigure 1, Figure 2, Figure 3である。

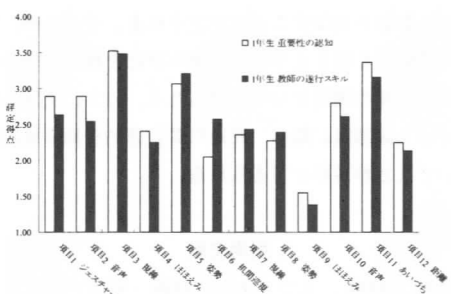


Figure 1 1年生の重要性の認知と教師の遂行スキル

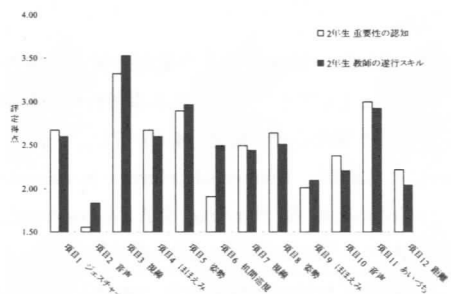


Figure 2 2年生の重要性の認知と教師の遂行スキル

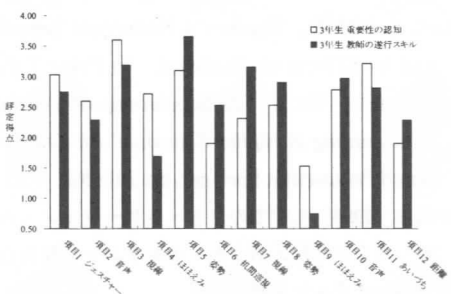


Figure 3 3年生の重要性の認知と教師の遂行スキル

3つのFigureからわかるように、項目3の生徒への視線は、生徒の発達段階に関係なく、生徒の重要性の認知と教師の遂行スキルの両条件において全般的に高く評定されていた。一方、項目9の生徒1人1人へのほほえみは、生徒の発達段階に関係なく、生徒の重要性の認知と教師の遂行スキルの両条件において全般的に低く評定されていた。

考察

本研究は、現職教師が実践している非言語的行動スキルを生徒自身はどのように認知しているのかを各非言語的スキルを重要と考えている程度すなわち重要性の認知と実際の教師の遂行の程度すなわち遂行スキルの認知といった2つの側面から生徒の発達段階を踏まえて探索的に検討を行った。本研究の目的に基づき有意な差が生じた結果を調査項目と発達段階とを踏まえて整理し考察する。

まず、生徒の重要性の認知と実際の教師の遂行スキルの認知の差異について考察する。項目1の教師のジェスチャーおよび項目11の教師のあいづちは、どの学年においても生徒が重要だという認知が実際の教師の遂行よりも高く評定されていた。すなわち、教師のジェスチャーやあいづちは生徒にとって重要な非言語的行動であるにも関わらず教師の実践が不足していることが示唆された。この結果は、大河原(1983)が教師のジェスチャーが生徒に対して内容の理解や物語の興味に影響を及ぼすことを明らかにしていることやDuncan&Fiske(1977)があいづちは相手の会話を聞こうとする指示回路であるといった重要性を指摘していることから考えてもジェスチャーやあいづちは今後重点的なトレーニングを行う必要のあるものと考えられた。

項目5の姿勢と項目6の机間巡視は、どの学年においても生徒が重要だという認知が実際の教師の遂行よりも低く評定されていた。すなわち、実際の教師の遂行の方が多くなされているというものであった。そして、項目6の机間巡視に関して、生徒が重要だと認知している評定得点はほぼ2.0点であった。このことは、生徒側が机間巡視をそこまで重要視していないことを物語っている。一方、下地・吉崎(1990)は、教師が授業過程における生徒理解のために、机間巡視を用いていることを指摘している。つまり、教師側の視点に立

脚すれば、授業を展開する上で必要なものでも生徒側にとってみればそこまで利点がないと考えられていることが示唆された。また、この結果は、ある程度発達した中学生を対象者として行ったために生じたとも考えられ、今後より詳細な検討を行う必要があるだろう。

次に、発達段階を踏まえて考察する。項目10の教師の音声は、中学校1・3年生は中学校2年生よりも重要性の認知と実際の教師の遂行スキル双方において評定が高いことが示された。つまり、中学校2年生において音声の重要性が低下する可能性が示唆された。

さらに、認知の2つの側面の差異に発達段階を踏まえて差が生じたものについて調査項目ごとに考察する。まず、項目2の教師の音声は1年生において生徒が重要だという認知が実際の教師の遂行よりも高く評定されていた。さらに、項目3の生徒への視線、項目4の教師のほほえみ、項目9の生徒1人1人へのほほえみは3年生において生徒が重要だという認知が実際の教師の遂行よりも高く評定されていた。このように、音声、生徒たちへの視線およびほほえみは、生徒にとって重要な非言語的行動であるにも関わらず教師の実践が不足していることが示唆された。また、項目4と項目9は同一のほほえみカテゴリーに属している。ほほえみは顔の表情により構成され、大坊(1998)によれば、人は顔の表情をコントロールしようとする傾向が強い。従って、この指摘に基づけば、ほほえみは比較的速くスキルとして備えることができるようになると考えられた。一方、項目7の教師の視線、項目12の生徒との距離は3年生において生徒が重要だという認知が実際の教師の遂行よりも低く評定されていた。すなわち、黒板やメモを見ることや生徒との距離に関しては、中学生の中でも高学年の生徒側の重要性から考えるとニーズが低いことが示唆された。

このように本研究の結果から、授業の主体者である生徒自身がどのように教師の各非言語的行動を重要視し、実際の教師の遂行がどの程度のものかが示された。この点から考察すると、内容によっては木下(2003)と同様に教師のトレーニングの必要性和緊急の課題であることが改めて実証された。最後に、本研究の頑健性を高めるために必要な今後の課題を考察する。

第1に、調査対象者の選定の問題が考えられる。つまり、本研究は探索的な検討を目的としたため生徒側の認知に特に焦点を置いたが、生徒が評定した教師が

実際にはどのようなものであったのかという問題が残されている。そのため、相川(2000)が指摘する「専門家が測定する場合(面接法、行動観察)」といった測定法を取り入れて、調査に先立ち予め調査対象者の評定する教師に対してベースラインとなる評定を行っておき、ベースラインとなる評定を参考に調査参加者の選定を行う必要があるだろう。また、岸田(1983)の指摘のように、発達段階の影響を考慮するために今後は中学生だけでなく小学生や高校生も調査対象者として選定し比較検証を行っていく必要があるだろう。第2に、教師・生徒間の関係性を踏まえた上での検討が求められる。現実の教育場面においては、教師・生徒双方が相手に対する対人感情あるいは一連の期待効果(例えば、Rosenthal, 2003)をもっていることが考えられる。そのため、そのような対人感情や期待が評定に影響を及ぼすことが想定される。そのため、実際の関係性を踏まえてつづいて生徒側の評定を検討していくことが今後の課題として挙げられる。以上、今回の研究では上記課題に鑑み、教師の非言語的行動を検討していくことが必要と考えられる。

## 引用文献

- 相川充(2000). 人づきあいの技術—社会的スキルの心理学—セレクション社会心理学 20. サイエンス社.
- 荒川歩(2005). 映像データの質的分析の可能性—mivurix(ミブリックス)による指折り行動の分析から—質的心理学研究, 4, 66—74.
- Babad, E. (2005). Nonverbal behavior in education. In Scherer, K. R., Harrigan, J. A., & Rosenthal, R. (Eds.), *The new handbook of methods in nonverbal behavior research*. (pp.283-311) New York, NY, US: Oxford University Press.
- Babad, E. (2007). Teacher's Nonverbal Behavior and its Effects on Students. In Perry, R.P. & Smart, J.C (Ed.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. Springer, pp. 201-262.
- 大坊郁夫(1998) しぐさのコミュニケーション—人は親しみをどう伝えあうか—セレクション社会心理学14 サイエンス社.
- Duncan, S. & Fiske, D.W. (1977). *Face to face*

- interaction; Research, Methods and theory.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- 石井眞治・鹿江宏明・野中陽一朗・森俊郎 (2009). 小中等学校教師の言語的・非言語的コミュニケーションスキルの重要性及び自己のスキル遂行に対する認知比治山大学現代文化学部紀要, **16**, 113-122.
- 河村茂雄 (2002). 教師のためのソーシャル・スキル. 誠信書房.
- Kennedy, M. (1999). The role of preservice teacher education. In Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice.* San Francisco, CA: Jossey-Bass. P p.54-85.
- 木下百合子 (2003). 教師のコミュニケーショントレーニングの意義と課題. 大阪教育大学社会科教育学研究, **3**, 15-28.
- 岸田元美 (1983). 子どもの教師認知・態度. 学習指導研修, **9**, 84-87. 明治図書.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., Sallinen, A., Fayer, J. M. & Barraclough, R. A. (1995). A cross-cultural and multi-behavioral analysis of the relationship between nonverbal immediacy and teacher evaluation. *Communication Education*, **44**, 281-291.
- McCroskey, J., Richmond, V. P., & McCroskey, L. (2006). Nonverbal Communication in Instructional Contexts. In Patterson, M. L. & Manusov, V. (Ed.), *The Sage handbook of nonverbal communication.* (pp.421-436) Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- 長峰伸治 (2001). パーソナリティの理解 速水敏彦・吉田俊和・伊藤康児 (編) 生きる力をつける教育心理学 (pp.223-235). ナカニシヤ出版.
- 大河原清 (1983). 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, **8**, 71-85.
- Richmond, V. P., & McCroskey, J. (2003). *Nonverbal Behavior in Interpersonal Relations.* Allyn and Bacon.
- Roach, K. D. & Byrne, P. R. (2001). A cross-cultural comparison of instructor communication in American and German classrooms. *Communication Education*, **50**, 1-14.
- Rosenthal, R. (2003). Covert Communication in Laboratories, Classrooms, and the Truly Real World *Current Directions in Psychological Science*, **12**, 151-154.
- 坂本篤史 (2007). 現職教師は授業経験から如何に学ぶか. 教育心理学研究, **55**, 584-596.
- 佐藤学 (1997). 教師というアポリア. 世織書房.
- 下地芳文・吉崎静夫 (1990). 授業過程における教師の生徒理解に関する研究 日本教育工学会, **14**, 43-53.
- Smith, H. A. (1979). Nonverbal communication in teaching. *Review of Educational Research*, **49**, 631-672.
- Steward, A. L. & Lupfer, M. (1987). Touching as teaching: The effect of touch on students' perceptions and performance. *Journal of Applied Social Psychology*, **17**, 800-809.
- Witt, P. L., Wheelless, L. R., & Allen, M. (2004). A Meta-Analytical Review of the Relationship between Teacher Immediacy and Student Learning. *Communication Monographs*, **71**, 184-207.
- <キーワード>  
非言語的行動, 生徒の重要性認知, 遂行スキル評定, トレーニングプログラム
- 石井 眞治 (子ども発達教育学科)  
鹿江 宏明 (子ども発達教育学科)  
野中陽一朗 (広島大学大学院教育学研究科)  
(2010.10.29 受理)