

言葉によらないコミュニケーションからみた

教授行動の研究手法への一考察

大河原 清

一、問題の所在

「ある教室場面で問題が生じた。それは多数の物品が盗まれ、ある生徒が泥棒ではないかと疑われた。三人の生徒が盗みで捕まり、校長先生のとこに連れて行かれた。担任の教師は、机の配置変えをするのにいい時期だと思った。三人が教室に戻ってみると、三人の机が先生の机の右隣に動かされていた。同時に、その日休んだ女生徒の机が先生の机の前に移された。それは、教師の左側にはスペースがなかったためであった。

休んでいた女生徒の *room* が学校に戻って、自分の机が『泥棒』の机であることに気づき、先生が自分を泥棒と同じく疑っていると思った。女生徒の心は大変乱れた。そして、先生が盗みをした三人を非難するようにジロジロ見る時は、いつもその女生徒は、先生が同様に自分を

泥棒だと疑っているように感じた。

女生徒は、普段良い生徒であり、教師自身は、女生徒のことを配慮して机を自分の前に持ってきたのであった。しかし、女生徒は突然宿題をしなくなり、成績が下がった。⁽¹⁾

これは、言葉によらないコミュニケーションの重要性に気づかせるための、演習問題から引用した『少女と机』という話である。

この話にある通り、好意でした何気ない教師による机の移動は、女生徒の成績にまで影響を及ぼしたのである。こうした現象は、言葉によらないコミュニケーションの研究領域として、近年位置づけることができる。

言葉によらないコミュニケーションとは、英語では Nonverbal Communication と書かれ、NVC と略される。邦訳は、通常、非言語コミュニケーションまたは非言語的コミュニケーションと呼ばれている。この論文で

は、言葉によらないコミュニケーションとして使用する（言葉にならないコミュニケーションともいう）。ノンバーバルを非言語とせず、『言葉によらない』として用いる理由は、「『ことば』は『言語』とは異なる部分を持つ。『ことば』は『言語』にその話者の『個性』と『表情』とその場での『一回限りの意味』を加えたものである。」²⁾ということを強調したいからである。

すなわち、言葉によるコミュニケーションといった場合でも、表1に示す通り、言語に声の質、高低、大小、強弱といった準言語的要素を加味して考えなければならず、このことが、これら準言語的要素を除外した言語とは、明確に区別されなければならないと捉えるからである。これらの準言語的要素は、その時、その場所における話し手の心の状態によって常に変化している点で、普遍的な伝達内容にその場限りの一回の意味と個性や表情を付加しているといえる。ここでは、言葉によるコミュニケーションといった場合には、純粋に言語を中心としたコミュニケーションとして捉え、言葉によらないコミュニケーションといった場合には、準言語的要素を含むものとして捉えることにする。

ところで、こうした準言語的要素への関心は、授業を

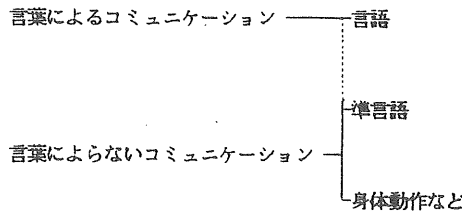


表1：言葉によるコミュニケーションと言葉によらないコミュニケーションとの関係

分析の対象とした研究では従来ほとんど取り上げられてこなかった。それは、内容の伝達に中心が置かれ、そうした内容を分析することに主眼が注がれたためである。

準言語についての研究は最近ようやく行われるようになってきた。⁽³⁾

二、本論の目的

この論文では、このような準言語を含め、今後、授業研究を進めるためにNVCの立場から教授行動を研究する方法について考察する。具体的には、言葉によらないコミュニケーションが、一般に言われているコミュニケーション⁽⁴⁾の定義を拡大したものであること、つまり、受け手の推測を中心とした意味解釈に重点が置かれていることを述べる。このため、研究方法として、なによりも先ず生徒の推測能力を考慮した方向を取るべきことを提案する。この方向は、NVCについての認知的な手法によるアンケート調査を実施することの意義を支持することに関わってくる。続いて、身体動作の意味解釈がコンテキストにかなり依存していること、このため、動作を中心とする分析カテゴリー・システムの開発には、同時に使用される言葉の機能を含め、研究上工夫を要することとを述べる。

三、言葉によるコミュニケーション

はじめに、言葉によるコミュニケーションをコミュニケーションのモデルという観点から簡潔に述べておこう。先ずコミュニケーション・モデル⁽⁵⁾⁽⁶⁾と言われるものの要素を列挙すると、次の六つがある。

〔コミュニケーション・モデルの要素〕

- ① 送り手（話し手）
- ② 記号化機（記号化体）
- ③ メッセージ
- ④ チャンネル
- ⑤ 記号解読機（記号解読体）
- ⑥ 受け手（聞き手）である。

授業場面を想定した場合、そこには話し手、または情報の送り手である教師と、聞き手または情報の受け手である生徒がいる。この送り手と聞き手の要素の取り上げ方は、様々なコミュニケーション・モデルで共通している。次に、教師は生徒に伝達したいと思っている抽象的な概念・思想・観念・意志・目的がある。それを、話し言葉や書き言葉など、生徒が知覚できる具体的なものに

表現しなければ、生徒には伝わらない。それには、手で書くとか、喉から声を発するなどの機構がなければならぬ。それは一種の記号表現をすることであるので、記号化機または記号化体と呼ばれる。逆に、生徒はそれを知覚した時に、具体的に表現されたものから、抽象的な意味・内容を読み取らねばならない。その仕組みが、たとえば耳の働きや神経組織であり、それは記号解読機、または記号解読体と呼ばれる。そして、教師の具体的表現と生徒がそれを知覚する間にあるのがチャンネルと言われる概念である。

このように要素に分解した場合、一般的には、言葉によるコミュニケーションが成立するとは、この内、送り手と受け手が、チャンネルとして言葉を用いて意味を共有することを指す。

四、言葉によらないコミュニケーション

それでは、言葉によらないコミュニケーションとは、前述した言葉によるコミュニケーションとどこか異なるのか。既に六つの要素を取り上げたが、言葉によるコミュニケーションと言葉によらないコミュニケーションと

の表面的な相違は、主にチャンネルの違いとして規定できる。即ち、言葉によるコミュニケーションとはチャンネルが言葉によるのであり、言葉によらないコミュニケーションとは言葉以外のチャンネルによるのである。たとえば、チャンネルはNotan⁽⁷⁾によると表2の通りである。

表2では、メッセージが伝えられる物理的媒体(physical medium)として、音声、身体、対象物、環境の四つが掲げられている。そして、それぞれの媒体が、たとえば身体においては、目、口、手、頭(首の動きのこと)、脚胴体、身体体型といった、幾つかのチャンネルを持っている。ここで媒体とチャンネルとの術語を厳密に区別して使用することには、研究者の一致が見られないが、⁽⁸⁾Notan⁽⁷⁾にあつては、チャンネルは情報の伝達を容易にするかなり具体的媒体として定義されている。

この表2で見る限り、言葉によるコミュニケーションが主に音声というチャンネル・カテゴリーの一つを中心としているのに対して、言葉によらないコミュニケーションが身体や対象物や環境といった他の三つのチャンネル・カテゴリーを含む、かなり広範囲な領域を対象としていることが特徴となる。

言葉によるコミュニケーションと言葉によらないコミ

媒体 (Medium)

チャンネル(Channel)

音声 (Voice)	発話 (Speaking) 音声を特徴づけるもの (Voice characterizers) 音声の質 (Voice qualities) 音声の分離 (Vocal segregates)
身体 (Body)	顔 (Face) : 目 (Eyes) 顔 (Face) : 口 (Mouth) 手 (Hands) 頭 (Head) 脚 (Limbs) 胴体 (Trunk) 身体体型 (Body type)
対象物 (Objects)	手旗信号 (Semaphores) 衣服 (Clothing) 化粧 (Cosmetics)
環境 (Environment)	時間 (Time) 空間 (Space) 物理的特徴 (Physical features)

表 2 : チャンネルの種類

(Nolan, M.J., 1975)

ユニケーションとの相違は、コミュニケーション・モデルのチャンネルからは、以上の通り相違を規定できるのではあるが、実際には、これから述べる通り、もっと大きな相違がある。そこで、授業におけるコミュニケーションから考察を進めよう。

五、授業における言葉によるコミュニケーション

授業における言葉によるコミュニケーションを考えよう。

コミュニケーションの本質は意味を共有することにある。授業の場合に当てはめて見ると、教師の伝達したい意味を児童・生徒に共有させることが、授業の言葉によるコミュニケーションの持つ本質である。授業の言葉によるコミュニケーションとは、知識の伝達という立場に立つのなら、教師と同じ伝達内容について抱く意味を獲得した状態にさせることといえる。このため、教師には、生徒がそうした状態になったかどうかを確認する教授行為が重視されることになる。コミュニケーションが不成立と確認されると、伝達にも工夫がなされ、教師の設定

した目標に達するまで、続けられる。これは、一般にはフィードバック行為といわれる。

また、動機づけという立場に立つのなら、授業のコミュニケーションとは、学習を自主的・自発的に行わせる言葉による何らかの意味づけともいえる。

さて、実際の授業場面では、言葉によるコミュニケーションをしていても、教師と生徒の意味共有は十分にはなされない。図1はこれを示す。⁽⁹⁾

共通な文化と養育での共有された経験

Bにはユニークな背景と経験

Aにはユニークな背景と経験

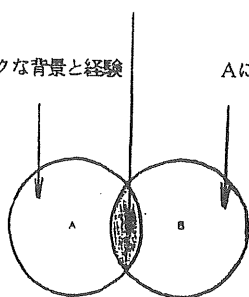


図1. 共通の意味：指示物の共有された枠組み

(Hanneman, G. J., 1975)

白根孝行も類似した図について、次の通り述べている。

「AとBのコミュニケーションにおいて、二つの輪がオーバーラップした斜線の部分だけがコミュニケーションされたコミュニケーションの部分であり、これが完全に重なることは厳密に言えば、三十八人三十八様の先有傾向をもつ人間と人間との間でむしろ不可能に近いことからであろう。」¹⁰⁾

授業場面における教材が重視されるのは、教師と生徒との間の円の重なり部分を取り持つものと仮定されるからである。その場合には、言語で伝達される知識が中心となる。このためには、言語の習得が学習において重視されることになる。しかし、そうした知識の伝達と獲得を越えて、真の意味での理解には、やはりそれまでの経験や文化的背景が重視されることは当然のことである。このため、やはり、教材は理解の一助には成りえても、それだけでは授業におけるコミュニケーションを成立させることは困難なのである。

教育とは、学習の仕方そのものをも、生徒自身に獲得させることを目的としているからである。こうした学習に対する動機づけをさせるための、コミュニケーション・モデルがあるのだろうか。次に、こうしたことを考えるために、より人間関係を重視したモデルを取り上げよう。

六、Ekman and Friesen による伝達される情報のタイプ

ここでは、言葉によらないコミュニケーションを中心に取り上げる。以下で述べる Ekman and Friesen の行動の区別は、単なる行動のカテゴリではなく、行動に結びついた意味のタイプや水準を指しているのが、特徴である。この点で、今後、授業場面の教授行動や生徒の行動を分類するために有用であると考えられる。

Ekman and Friesen は、行為によって伝達される情報のタイプを次の二つに大別している。個人特異的情報 (idiosyncratic information) と共有的情報 (shared information) とである。

個人特異的という意味は、行為と行為が発生する時に結びついた情報に何らかの規則性があるけれど、その行為と情報との結びつきはその行為者個人にのみ特異的である場合を指している。共有的という意味は、行為に結びついた情報が、ある明確に区別できる仲間集団 (some specifiable set of individuals) に共通している場合を指している。

たとえば、個人特異的な意味をもつ行為は、自分の子

供に対する母親や、夫に対する妻や、患者に対する精神科医など、他人の特定の行為に長い間緊密な接触関係を保ち、その意味を学習してきた人達にしか理解できない行為をいう。

このことを授業場面で考えると、長い期間に渡って担任を続けている教師と、飛入りで授業をさせてもらう教育実習生とは、おのずから教授行動に変化が出てくる理由を予測できる。つまり、指導のための知識量などその他の条件を担任教師と同等と考えた場合、教育実習生では、個人特異的情報の捉え方が不十分なために、その情報への対処の仕方も不十分になると、一つには考えられよう。

ただ、担任教師だけでなく、いわゆるベテランと言われる教師には、自分のクラス以外の生徒の行為を見ただけで、どのような情報を発しているかを察知できる人がいることを考えると、もはやその行為は個人特異的であるというより、共有的な意味を持つと解釈されるのである。NVCの立場からの研究の目的の一つには、こうした教授に関わる共有的意味をもつ生徒の行為を探究することが含まれている。つまり、個人特異的か共有的かの区別をする規準は一定していないといえる。それは行為

の意味を解説する者の経験などを考慮しなければならないからである。しかし、教師が生徒の行為について、他の教師にはなく、自分にしかこの生徒の行為の意味が分からないのだという行為が存在することも事実である。

Ekman and Friesen は、これまで述べた通り、個人特異的と共有的といった二つの意味層 (two layers of meaning) を区別し、更に次の三つの概念を導入している。①情報伝達的な言葉によらない行動 (informative nonverbal behavior)、②コミュニケーション的な言葉によらない行動 (communicative nonverbal behavior)、③交互作用的な言葉によらない行動 (interactive non-verbal behavior) の三つである。

①の情報伝達的な言葉によらない行動とは、共有した意味のある行動を指している。これは情報伝達の意図を持たずに、行為者の発した行為を指している。記号解読化された意味に重点がある。これは②で述べるコミュニケーションタイプな言葉によらない行動とは、行動を起こしている人に伝達する意図が含まれない点で、区別される。

②のコミュニケーションタイプな言葉によらない行動とは、送り手が受け手に情報を送ろうとする明瞭で意識的な意

図を含む行為を指す。「コミュニケーティブな行為は必ずしも共有され記号解読化された意味をもつ必要はない。

送り手がメッセージを伝達しようと意図しても、誰一人として送り手を理解しない場合といった、非情報伝達的なコミュニケーティブ行為が存在しうる。¹²⁾コミュニケーティブな言葉によらない行動は、正確な情報伝達に重点があるというより、送り手の意図に重点があるといえる。

③の交互作用的な言葉によらない行動とは、交互作用という状況の下で、明らかに相手の行動に影響を及ぼす行動を指している。これは、次の二種類に分類される。

一つは、情報伝達的で交互作用的な(informative-interactive)場合で、これは、送り手の行為を何人もが共有して理解でき、交互作用をしている場合に当てはまる。

つまり、交互作用への影響の意味が共有されている場合を指す。二つ目は、個人特異的で交互作用的(idiosyncratic-interactive)な場合で、これは、送り手の行為が受け手一人だけ、または送り手と受け手の間だけで影響を及ぼし合う場合を指している。たとえば、妻の自分の夫への交互作用的行為が、これである。

以上の関係を図2に示す。

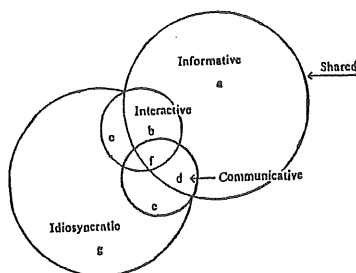


図2: Ekman and Friesen による意味の2層と情報のタイプ (Ekman and Friesen, 1969)

(記号の説明) a : 情報伝達の

b : 交互作用的・情報伝達の

c : 交互作用的・個人特異的

d : コミュニケーティブ・情報伝達の

e : コミュニケーティブ・個人特異的行動

f : 交互作用的・情報伝達の・コミュニケーティブ

g : 個人特異的

図1のHanemanや白根孝之らの考えからは、生育背景の相違が重視され、教師の教えることがそのまま伝達されると教師が考えること自体、問題とされなければならないことが理解されよう。図1では、円の重なり部分を広くすることが必要となる。また、Ekman and

Friesen の図2からは、つまり、言葉によらないコミュニケーションの立場からは、コミュニケーション情報としては、一人一人の毎日の観察からしか捉えられない情報があること、それ故、教師は個々の生徒の日々の行動に注目していなければならないことが理解されよう。

ところで、このような言葉によらないコミュニケーションの観点からの教授行動の研究では、次に述べる研究の視点が重視されることになるう。

七、言葉によらないコミュニケーションの

観点から見る教授行動の研究の視点

先ずはじめに、以下で言葉によらないコミュニケーションの観点から教授行動を観察する研究の視点を論ずる理由を述べておく。その理由は、今後、言葉によらないコミュニケーションを中心とした研究を授業場面で進める上で、理論的な構築をしなければならないと考えるからである。言葉によらないコミュニケーションは未だ一つの学問分野となっていない。そこでは、歴史的には誰がどのような領域でどんな研究を進めているかなど、研究対象の分類や研究方法について列挙は出来ても、理論

的な意味での、つまり言葉によらないコミュニケーションの影響がどのようなメカニズムを通して他人に及ぼされるか、といった人間の認知過程にまで踏み込んで、研究が着手されていないからである。人間の認知過程をも考慮しなければ、授業場面においては研究の価値が半減してしまうからである。認知過程を考えることで、言語を用いてのアンケート調査の意味も出てくるし、言葉によらないコミュニケーションと言葉によるコミュニケーションとの関係も説明できるのではないかと考えるのである。

それでは、言葉によらないコミュニケーションの観点から見る教授行動とは、どのような研究の視点を重視するのか。それには、大別して二つある。

一つは、受容者の推測、推論を中心とした見方に重点を置いている、ということである。ここでは、既に述べた通り、『二人の人間がある事についての意味を共有している状態』という従来一般に言われているコミュニケーションの定義を拡張して取り扱わねばならないことを意味する。つまり、言葉によらないコミュニケーションとは拡張されたコミュニケーションなのである。これと同時に、従来言われてきたように、言葉によらないコミ

ユニケーションが単なる情緒・感情を研究の中心として
いるために、教科内容の伝達に重点のある実際の授業場
面では、考察の対象として取り上げるには、副次的対象
に過ぎないのではないか、ということに対して、否と答
えることができるのである。つまり、受容者の推測に最
も関わっているのが、言葉によらないコミュニケーション
の研究領域だからである。言葉によらないコミュニケ
ーションの中心は、受容者中心のコミュニケーション観
点といえるのである。

言葉によらないコミュニケーションは、『意味の共有』
ということで定義される言葉によるコミュニケーション
とは、重点の置き所が異なる。普通のコミュニケーション
の本質が送り手と受け手の意味の共有にあるとすれば、
言葉によらないコミュニケーションの本質は受け手側の
意味解釈に重点が置かれている、といえる。受け手や聞
き手がどのように感じ、思ったかといったことに重点が
置かれている。

このため、極端な場合、次に引用する池上嘉彦の例の
通り、様々な現象から意味を読み取ることになるのであ
る。①朝起きて鳥のさえずりを聞いて今日良いことがあ
ると信ずる。②一枚の葉が散るのを見て我が身の行く末

を思う。③一人の女性の着ている明るい色のドレスに、
その女性の華やいだ気持ちを読み取る。④脱ぎ捨てられ
た一足の履物から、起こったことについて色々と思いを
巡らす。

こうした現象を、池上も指摘する通り、従来のコミュニ
ケーション理論はあまり重視してこなかったものではな
いだろうか。実際には、この論文の冒頭で引用した通り、
私達の周囲で、教室場面でも、頻繁に起こっている現象
なのだが。たとえば教室でも、①生徒の顔色が何時もと
違うので、家で何か起こったか、それとも友達と喧嘩を
したか。②Aちゃんが先生にいつもよく話しかけられる
のは、先生がAちゃんをエコヒキしているからなのでは
ないのか、等々である。その理由の片鱗は次の通りで
ある。『人間』という要因が関与してくると、コミュニ
ケーションはずっと複雑な、しかし、ずっと興味深い様
相を呈するようになる。それは、人間というものは機
械とは違って、もっと『主体的』に振る舞うからである。¹⁴
このことから、二つ目の研究の視点が出てくる。それ
は、授業におけるコミュニケーションを、広く人間関係
という観点から捉え直すことを意味しているのである。
人間関係といった場合には、教室場面においては、教師

から生徒への学習の動機づけを中心としたものとして捉えられるのではないだろうか。学習することへの喜びを生徒に喚起することが、教室場面での教師と生徒との人間関係の中心となっていると思われる。

それでは、このような聞き手や受容者を中心とした観点に立った場合、教授行動を研究するためには、どのようなことが重視されなければならないのだろうか。

このことについて、次に考えよう。

八、言葉によらないコミュニケーションから みた教授行動の研究手法への示唆

ここでは、授業場面における教授行動を、NVCの立場から研究する方法への示唆を述べる。授業における教授行動では、言葉によるコミュニケーションが教材内容に強く関わった情報を伝達する上で、言葉によらないコミュニケーションと比較した場合に、有利であることは論を持たない。それが、従来、授業分析において、言葉を中心として分析されてきた理由の一つである。一方、研究対象として、言葉によらないコミュニケーションを追加するということは、それがなによりも、生徒への感

情・情緒への、ひいては学習への取り組みを規定するかもしれない動機づけへの影響があると仮定するためである。これは、先に述べた広く人間関係という立場から授業を見ることに対応してくる。言葉によるコミュニケーションと比較すれば、確かに言葉によらないコミュニケーションの影響は微妙ではあるが、学習への動機づけとして、重要な役割を果たしていると仮定できる。

と同時に、言葉によらないコミュニケーションを取り上げることが、生徒の認知的能力ともかなり関連があることが仮定される。それは、根底には、前述した通り、推測の機能が言葉によらないコミュニケーションの中心的機能として、大いに働いていると仮定するからである。

そこで第一に考えられる研究方法への示唆には、究極的には、言葉によらないコミュニケーションの推測についての内的メカニズムの解明を目標とした研究をすべきだ、ということにある。この方面の研究は、心理学では対人知覚や対人行動の問題と関連するものではあるが、授業場面に直接結びつく研究や調査は少なかったようである。実際、言葉によらないコミュニケーションの調査研究において、言葉によらないコミュニケーションが推測の機能に重点があるとして調査が進められたかどうか

疑問である。しかし、BrophyとEverton¹⁵⁾は推論測定テスト (high-inference measure) を使用して、教室内における生徒の身体運動に関わる規則とその得点とが関連することを示している。

このように考えると、具体的に教室場面において、生徒の推測能力と教師の身体動作との関連を調査する必要性が出てくる。たとえば、教師の示す身体動作についての生徒の知覚の度合としては、担任教師の特徴ある身体動作を列挙してもらうことや、推測能力としては、ある身体動作の場面を示した写真などについての生徒の予想し得る事象の列挙項目とその数を調査してみることが考えられる。これらはなんらかの相関があることが予想される。

第二に考えられる研究方法への示唆は、学習に影響を及ぼす教授行動としての身体動作を解明するため、教授行動分析のためのカテゴリー・システムを開発する指針にある。

カテゴリー・システムの開発に関連しては、わが国でも、近年、河野義章（一九八二年）の児童側の非言語的行動カテゴリーの必要性の主張や、梅沢章男ら（一九八五年）による児童の身体動作を対象とした研究が進めら

れるようになってきた。

しかし、教師についての身体動作としての教授行動を分析するシステムは未だ着手されていないのが、わが国の現状である。

その際、注意事項として、現象そのものが大変微妙であるため、その現象を見落としてはならないということが上げられる。そのため、観察段階において、観察者の主観をできるだけ排除する方向で観察し記録しなければならないことになる。それは、現在の言葉によらないコミュニケーションについての研究段階では、具体的には、以下のことが未だ十分に解明されていないからである。

一、教授行動として、どのような身体動作（顔の表情を含む）が生徒の学習活動に深く関わっているか。

二、一の場合、そうした身体動作は教師の発言とどのように関わっているか。

これら少なくとも二つを明らかにすることは、とりもなおさず、

①教授行動としての身体動作にはどのような種類があるのか。特定の個人に関わらず、教師一般に要求される身体動作としての教授行動を明確にする。このことで、そ

うしたスキルを教育実習生に伝達することができる。

②教師個人に関わった、所謂、癖としての身体動作にはどのような種類があるのか。①とは対称的な特定の個人特有な動作の解明である。

③教科に関連した身体動作にはどのような種類があるか。同一教師でも、教科によって異なる教授行動をしているのか、あるいは、教師一般が教科において共通した動作をしているのかなどを、明らかにする過程でもあるのである。

そこで、教授行動を分析するための一つとして、分析カテゴリー・システムを開発する指針を次に考察する。

先ず大前提として、この研究に関わらず、一般にいわれている通り、出来るだけ主観にとらわれないシステムを構築しなければならないことである。とりわけ、人間を対象とした研究においては、ある事柄や事実や事象についての意味の捉え方・解釈の仕方が最も困難なことであるから、それをどのように処理すべきかが、問題となってくる。

そこで、事実についての解釈では、可能な限り次の二つの条件を満たすようにすべきだと考える。「観察なしは測定できる事柄についての断定であること、つぎに

誰もが同意しうるような操作によって、真偽をたしかめることができるような事柄に関する断定であること」²⁰である。解釈は測定できる事柄で、しかも真偽を確かめられる事柄に関することが必要と思われる。

もう一つ重要な前提としては、言葉との関係を重視することである。身体動作だけを取り出して研究することは不可能であるため、教師の発言との関わりで身体動作を取り上げることである。この段階は、実は第一の前提と密接な関係にあり、意味解釈が入り込む難点がある。

しかし、既に再三述べている通り、言葉によらないコミュニケーションが受け手の推測を中心としているため、出来るだけ確実な推測とする上で、コンテキストを重視する立場に立つ時、身体動作がその時話される言葉を手掛りにすることが、必須の条件となってくる。

こうした前提の下で考えられるシステムは、身体動作の記録の分析に関して、次のような段階を踏むべきだと思われる。

(記録の分析)

- ①身体の解剖学的レベルでのカテゴリーへの当てはめ
- ②より低次元での意味の付与
- ③より高次元での意味の付与

記録の分析では、撮影したVTRについて、第一に考えられる方法が、音声を抜きにした映像のみによる①身体の解剖学的レベルでの動作のカテゴリーへの当てはめである。具体的には、第一レベルとして、一秒毎の静止画像をもとに、たとえば首の位置、手・指・腕の位置を記録することである。次に第二レベルとして、ある時間隔内での動画をもとにある部位の動きを記録することである。これら第一・第二レベルでの一層詳細な記録を求めるのであれば、静止画面での身体の各部位を数値データとして記録することである。たとえば、VTRに録画した身体動作をマイコン画面の座標上と呼び込み、時間毎に顔の唇の形がどのように変化したかを、教点の座標として記録し、その座標の時間的变化として記録するということである。こうした記録方法の積み重ねが、研究そのものの客観性を保証すると共に、研究成果の積み重ねとして誰がやっても正確なデータを提供すると考えるのである。特に、改めてこうした方法を主張するのは、身体動作の微妙な動きこそ重要な情報を提供していると考ええるからである。

しかし、ここで問題となることがある。それは身体動作同士の関係である。たとえば、図3に示す通りである。

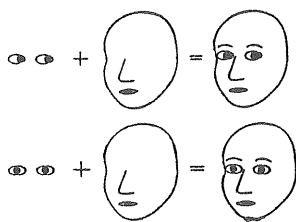


図3：顔の全体的枠組みと視線方向 (Gibson, J.J.ら,1976)

(右を向いている視線が正面を、正面を向いている視線が左側を見ているようになる。)

目の動きも、顔の向きによって正面を見たり、横を見たりするからである。このように、動作の記録も他の身体部位との関係でかなり違った意味を持つことになる。

この欠点を解決する一つの方法は、こうである。動きとはある規準に対しての変化であるから、例えば、その基準として教師が黒板正面で自然に立った姿勢をとることが考えられる。自然体からの姿勢の変化として記録することができる。これを筆者は、Normal Position法と

命名する。

音声を抜きにした映像のみによるこのような解剖学的レベルでの記録分析を主張する理由は、従来、動作を、観察者の解釈を先行させてしまい、この動作はこの意味、あの動作はあの意味として分類していたためである。つまり従来行われていたカテゴリー分析では、分類の時点で既に分類者の言葉による強い意味解釈への影響が入り込んでいたと予想するからである。

次に第三のレベルとして、音声に基づく意味解釈の段階となる。ここでは、いくつかの身体動作が、発言と関わりどのような機能を果たしているかに基づき、意味の付与がなされる。その際、教授行動として注目される身体動作は、首でのうなづき、顔の表情による肯定的笑いや否定的しかめつら、腕や手による発言内容の強化などかもしれない。

第四のレベルが、同じく発言との関わりで、特に教材内容に直接関わる身体動作についてなされる。これは Ekman and Friesen の分類だとイラストレーターに相当する。すでにイラストレーターの学習への影響については有意差がでている。²² 第四のレベルでの意味づけが教材内容と直接関係しているのに対して、第三レベルでの

意味づけは授業の運営や進行といった、いわゆる内容とは間接的な点で、ここでは意味づけの低次・高次の区別をしてみた（今後の課題である）。

九、要約及び今後の課題

この論文では次のことを主張してきた。

①言葉によらないコミュニケーションとは受容者中心とした見方であること。ここでは、推測の機能が重視される。②研究方法に、出来るだけ主観を入れないようにするため、動作そのものをデータとして取ることが必要である。意味解釈は次の段階である。

このため今後の課題として、①からは、児童生徒の推測能力の検討が必要となる。これは、言葉によらないコミュニケーションを学習場面で活用するには、その内的メカニズムの解明が急がれるからである。②からは、動作と意味のレベルを区別した身体動作分析のカテゴリー・システムを開発する必要性がある。

注

- (1) Wiemann, M.O. & Wiemann, J. M.: Nonverbal Communication in the Elementary Classroom. Urbana.

- III.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, 1975. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 113 771) p. 23
- (2) 西江雅之『ことは』その一(連載)『伝え合い』の人類学(四)「月刊言語」, 大修館書店, 一九七六年 第五卷 第四号 八〇頁
- (3) 北垣郁雄・進藤公夫「教師の発言技法の評価と音響測定—昭和六〇年度研究成果報告書」(昭和六〇年度文部省科学研究費一般研究C 課題番号ハ〇五八〇二四三) 福岡教育大学 一九八六年二月。
- (4) この論文では、一般に言われているコミュニケーションの定義を送り手と受け手の意味の共有状態と捉えることで、言葉によらないコミュニケーションを従来の定義を拡大して用いているとしている。従来通りの定義を取るのであれば、もはや、言葉によらないコミュニケーションでは、コミュニケーションとう用語法は適用できなくなることになる。
- (5) Heger, H. K.: How to Analyze Verbal and Nonverbal Classroom Communication. Whitworth College, Spokane, Washington, 1976. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 183 616) pp. 3-14.
- (6) D・K・バーロ著(布留武郎・阿久津喜弘訳)「コミュニケーション・プロセス—社会行動の基礎理論」協同出版、一九七二年、三五頁〜五七頁
- (7) Nolan, M. J.: The Relationship between Verbal and Nonverbal Communication. (In G. J. Hanneman & W. J. McEwen (Eds.), Communication and Behavior. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1975., pp. 98-119.), p. 107.
- (8) 今日、コミュニケーション・モデルと言われるものには、多種多様の型が各研究者によって発表されてきており、その中で取り扱われるチャンネルという概念の捉え方については、共通した理解がなされていないのが現状である。たとえば、文献(6)の八四頁〜九三頁を参照して欲しい。本論では、チャンネルはメッセージを感じさせるものと一応規定をする。一応とは、時間感覚や空間感覚を、直接知覚可能な五感、つまり視覚・聴覚・触覚・嗅覚と共に考慮するという意味である。
- (9) Hanneman, G. J.: The Study of Human Communication. (In G. J. Hanneman & W. J. McEwen (Eds.), Communication and Behavior. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1975., pp. 21-46.) p. 26.
- (10) 白根孝行「言語記号と非言語記号(上)」月刊言語、大修館書店、一九七五年 第四卷 第六号 五三頁
- (11) Ekman, P., & Friesen, W. V.: A Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding. Semiotica, 1969, 1, pp. 49-98.
- (12) 注(1)の前掲書 五六頁
- (13) 池上嘉彦「記号論への招待」岩波書店、一九八四年 五三頁〜五四頁
- (14) 注(13)の前掲書、四四頁
- (15) この論文を書いている時点では、Brophyらの原著を入手していないので、このテストが私が考えているような推測能力に関連しているかどうかを確認できなかった。
- (16) Smith, H. A.: Nonverbal Behavior and Student Achievement in the Elementary Classroom. Queen's Univ., Kingston (Ontario), Canada, 1979 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 181 000) pp. 7-8.

- (17) 河野義章「非言語的手がかりによる学習行動の予測」教育心理学研究 第三一巻 第二号、一九八二年 七六頁～七九頁
- (18) 梅沢章男・宇佐美宏一郎「Classroom Activitiesの測定・分析方法に関する研究 —— 児童における Classroom Activitiesの時系列分析」福井大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要九、一九八五年 一〇七頁～一二六頁
- (19) Smith, H.A.: Nonverbal Communication in Teaching. Review of Educational Research, Fall, 1979, Vol. 49, No. 4, pp. 631-672.
- (20) F・G・レスリスバーガー著(野田一夫・川村欣也訳)「経営と勤労意欲」ダイヤモンド社、一九五四年 三五頁
- (21) Gibson, J. J. & A. D. Pick: Perception of Another Person's Looking Behavior. Amer. J. Psychol., 76, pp. 386-394.
- (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、一九八三年 第八巻 第二号 七一頁～八五頁