

# 教師期待行動の授業分析的研究

上越教育大学

平山満義

## 1 はじめに

教師が授業過程の中で生徒に託す願いや希望が、彼らの学業成績や行動に大きく影響することが確認され注目されている。この願いや期待の伴った教師行動は、教師期待行動といわれる。この教師期待行動はその期待通りに「生徒の成績や行動において実現する」こともあれば、歪んで実現することもある。これは教師期待効果といわれる。当然、教師期待が全く影響を与えていなければこれから除外される。この効果判定は、実は容易ではない。これまでの研究では教師期待効果の成立のメカニズムを生徒の日常生活（家庭や学校）全般まで広げて考察する傾向があったが、最近では授業過程での生徒と教師の相互作用過程に絞って、授業での教師期待行動が生徒の行動にどのように影響するかについて、そのメカニズムの

解明とその要因特定を図ろうとする傾向が強まっている。ところで、こうした授業過程での教師期待効果研究について、例えば授業分析手法（授業過程での相互作用分析）によりなされた研究は我国では極めて少なく、したがってその研究の展開は面というよりは点的状況にある。こうした状況をもたらしている原因は二つあると考えられる。その一つは、個別テーマに対応したレビューは見られるが、教師期待効果研究全体の見取り図を得るためのレビュー研究がないために、研究指針となる研究パラダイムがまだできていないことにある。我国においてはむろん（引用・参考文献の和文編参照）、この研究が比較的古くからなされている外国（アメリカ）についてもこのことが当てはまる。もう一つは、授業の中で教師期待行動の出現についての研究はあってもその効果を検証する方法が未確立の段階にあり、したがって期待行

動が生徒にどのような認知され、生徒の行動として実現するかについての研究法が確定的でないことにある。したがって本稿では、教師期待効果研究を方向付ける見取り図を得るためにこれまでの研究を組織的にレビューし、しかも教師期待効果の生起過程を授業過程のなかで明らかにするために実際の授業を分析する方法を提案することを目的とする。

## 2 授業過程での教師期待行動と効果

まず、教師期待は授業過程の中でどのように現われるかについてレビューしよう。Rothenthal, R. (1973) は、教師の「期待発声 (expectant voices)」という現象を十件の研究のうち十一件から見いだしている。それは、教師がより大きな期待を抱いた生徒に対してはより多くの反応を促すために、たとえば教師はそういう生徒をよく指名し、より難しい発問をし、反応のための時間を多く与え、正答へと彼らを導く行動を指している。Allington, R. L. (1980) は、教師期待の出現を教師の「割り込み行動 (interruptive behavior)」で確認している。「割り込み行動」というのは、生徒が応答している最

中に教師が正答へ導くための手がかりを与えたり、応答の程度を探るために教師が発問や指示を割り込ませることである。この時、教師は優れた生徒よりも劣った生徒に対して頻繁に割り込み行動を多く行い、しかもその行動の内容が異なっていることを確認している。すなわち、読みの指導において劣った生徒には読むべき単語の字形や読みに注意を向けるように指導し、優れた生徒には、その意味や文法的役割について指導しているというのである。これは指導目標に応じて生徒ができるだけ目標に近づいて欲しいという教師の期待の差が、ここに発現しているといつて良いであろう。

Rowe (1972) は、教室における相互作用のうちの応答場面を観察し、教師による生徒の応答の「待ち時間」の長さに教師期待行動を見いだしている。その結果、高期待群への「待ち時間」は低期待群のそれに比べ二倍も長く、また、低期待群の生徒は高期待群に比べ、叱責や賞賛を多く受け、そのうち賞賛は明確でなく、しかも不適切であった、と報告している。Brophy & Good (1970) は、個人間相互作用観察システム (Dyadic Interaction Observation System) を開発し、それを使って教師期待行動について検討した。その結果、高期待の生徒には回

答の指名回数が多く、教師との学習上の個人的接触が多く、また、生徒の挙手回数は多く、賞賛され、叱責されることは少なかったという。

Jackson, P., Silberman, M. et al (1969) は再生刺激法を用いて、教師の態度（教師期待行動）が生徒と教師の相互作用にどのような影響を与えるかを調べた。彼らは、小学校教師三二名に自分の学級の生徒の名前を全部言わせ、その後そのリストの中から最初に指名された男女生徒各一名、最後に指名され男女生徒各一名の計四人の態度に関する意見を述べさせた。教師の回答は録音されて、彼らの情緒的感情的反応（成績や態度などに関する）を分析した。その結果、最初に指名された二人は授業中の目立つ子であり、最後に指名された二人は授業中の目立たない子であるが、前者は後者よりも教師から個人的な会話を受けていた。このことは、目立つ子が目立たない子よりも教師からより多くの働きかけを受けていたことがわかる。また、教師は女子生徒よりも男子生徒に対して私的な会話を交わしていた。これは、教師の働きかけに性差があることを示しているといえよう。

Silberman, M. (1969) も、生徒に対する教師の態度が教師と生徒の相互作用にどのような影響を与えるかを研究し

ている。教師の態度を調査し、それを好意、関心、無関心、拒否の四つに分けた。対象者は教職歴三年以上持つ小学校三年生担当教師十人である。彼らは面接を受け、四つの態度カテゴリに該当する生徒をそれぞれ一名ずつ挙げてもらった。その後、彼らの授業を観察し、教師と彼によって指名された生徒四人とのそれぞれの相互作用を記録した。その結果、教師の好意的態度を受けているとして指名された生徒は、他の三名に比べ、教師の質問に自発的に答えることが多く、正答が多く、教師を煩わせることがほとんど無いと報告している。関心の態度を受けた生徒は、四つの態度群の中で教師から最も高い注目を受け、教師からあまり行動の制約を受けず、自由に教師に接触できる機会を与えられていた。また、教師が彼らの学習を督める行為が多くみられた。無関心の態度群の生徒は、教師との接触が際だって少なかった。教師から拒否的態度を受けている群は、頻繁に逸脱行動を引き起こし、教師の手をかなり煩わせていた。当然、教師は常に彼らを監視していた。しかしながら、彼らは教師からよく叱責を受けると同時に予想以上に賞賛も受けていたのである。

Good, T. & Brophy, J. (1972) は、Silberman (1969),

Griceの研究を態度群の被験者数が少ない、また実験意図が被験者に察知された疑いがあると批判し、次のように実験を設計した。彼らは、教師の態度データを教師行動の観察後にとり、各態度に相当する生徒を一名ではなく三名選ばせ、対象校も地域的に偏在することの無いようにした。対象となった小学生九学級は、中流上層の白人学校、下層の白人、下層の黒人学校のそれぞれから三学級を選んだ数である。学期の開始直後と学期の中間時期に、観察対象学級の各教師から生徒の成績データを入手した。一学期内に各学級は四十時間の観察を受けた。その後、四十項目に及ぶ生徒に対する態度に関する質問紙を各担当教師に郵送し、回答を得た。その中から、各態度群に相当する生徒を三名ずつ選んだ。彼らのデータを分析した結果、教師から好意的態度で認知されている生徒は、積極的に教師に接触を求め、自ら進んで学習しようとしていた。また、彼らは学力が高く、応答も正確であることが多かった。これは、Silberman (1969, ibid.)の結果と極めて似ている。次に教師が関心の態度をみせた生徒に対して教師は、彼らとの相互作用を頻繁にし、進んで指導の助けをする傾向にあった。無関心生徒に対しては、教師から個人的接触をするようなことはなかった。

彼ら生徒達も受動的であり、教師との接触を避ける傾向がみられた。これら二つの結果も同様に Silberman (1969, ibid.)の結果と近似している。拒否の態度を見せた生徒群に対しては教師は、読みの指名をすることが少なく、彼らの応答に対してフィードバックすることがほとんど無かった。しかし生徒は、教師との接触を積極的に求めようとしていたことが回答結果から明らかになった。彼らは行動上の面で問題にされ、叱責を受けることが少なくなかった。教師は公的な面では接触を求めているかったが、私的な面ではよく接触していたと報告している。このように教師が生徒に抱いている期待や態度の違いは、教師と生徒との授業での相互作用に大きく影響することが次第に明らかにされつつある。

### 3 教師期待行動の生徒による認知

まず、教師期待行動が生徒に認知されること、すなわち、教師期待認知が成立する条件は何であろうか。それは、媒介過程が握っていると仮説されている。この媒介過程はサイクルをなしており、一方通行ではなく、教師期待と教師期待認知の相互作用の中でフィードバック

のフローとなっている。これは、教師期待認知モデルと考えてよい。そのフローは、Rosenthal (1974)によると、次の段階を踏むと仮説されている。(a)教師が学習者を観察し、そこからなんらかの思いを抱き、彼の未来について一定の見通しを持った後、彼になんらかの願望を抱く(教師期待の形成)、(b)こうして最初に抱いた願望を實現しようとして彼らへの働きかけ、すなわち、期待を修整したり、再構築したりする働きを作る(教師期待の準備)、(c)その構えにしたがって教師は学習者に実際にいろいろ働きかける(教師期待の作用)、(d)学習者は、自己自身そして教師と関係づけた自己自身についての固有の信条に基づいて教師の行為の意味を解釈する(教師期待の解釈)、(e)学習者は全体状況の感触、雰囲気を得て教師の働きかけに答える(教師期待に対する初反応)、(f)生徒の反応は、最初の期待を確定するためあるいは修整するため、あるいは、棄却するための新データを教師に示す(教師期待に対する再反応)、(g)学習者は自分自身の行為を解釈する。この解釈はその行為が教師から引き起こされた適切なものであるという判断から、それを否定する学習者として独自の自己解釈までも含む(教師期待効果の確認)。こうした(a)から(g)までの段階を辿ると

仮説されている。この期待行動認知モデルは、部分的な表現の違いは見いだされてもほとんど差異がなく、今のところ異論無く承認されている状況にある。

ところで、この教師期待認知には二通りの機能がある。生徒の学力に対する教師期待が改善の方向に変化する自己成就的予言として機能する場合と、期待が生徒の変化や改善の可能性を制限し期待による現状維持効果(sustaining expectation effects)として機能する場合である。自己成就的予言という考えはMerton (1948)によって提唱され、「最初の状況認識がたとえ誤ったものであれ、それが新しい行動を呼び起こし、その行動が当初の誤った考えをいつしか現実のものにすることである」と定義されている。しかし、Jones (1977)は、彼の考えは狭すぎるとし、「はじめの信念が真であったか誤っていたかということが重要ではなく、むしろ重要なのは信念を持つことがある重大な結果を招くということだ」と考えた。彼のこのような広義の考えは、自己成就的予言の現象に広がりとお興行きを与えた。すなわち彼によれば、自己成就的予言には対人的成就予言と自己内的成就予言の二つがあるという。前者は他者に対して特定の振る舞い方をするように期待し、結果として、そのように振る

舞わせてしまうことであり、それには偏見、印象形成、実験者効果などがあるという。これに対し自己内の成就予言とは、自分が自分の中である期待を抱きそのことが結果として実現することをいう。言い換えると、前者は他者による結果であり、後者は本人自身による結果である。どちらの場合も理論的にも現実的にも考えられ、二つに分けて見る考え方の提唱は賛成できる。しかしながら、自己成就的予言は短時間で実現することはなく長期間を要するのであり、したがってそうした時間経過を想定するとその間に様々な要因が混入することは不可避であり、「対人」か「自己内」かの二者択一で処理する事は困難で、両者は混然として区別されること無く自己成就予言が実現すると考えられる。したがって、「誤った状況認識を現実の行動に実現する」という Merton による定義の方が、現象過程により妥当する捉え方といえよう。

させるような肯定的な自己成就予言はガラテア効果 (Galatea effect) と呼ばれ、これに対して実際の学力より低い期待しか持たなかった為に生徒の学力を低いレベルに変化させるような否定的な自己成就的予言はゴーレム効果 (Golem effect) と呼ばれている。ゴーレム効果は指導上当然のことながら回避されるべきであり、ガラテア効果が望ましい。しかし、現実にはどちらも生起する中で、むしろゴーレム効果に注目しその除去に取り組むべきであろう。なぜなら、ゴーレム効果は現実には数多く存在しても指導場面で直接観察しにくいし、たとえ観察できたとしても同定が困難で、教師自身のこの効果の理解に待つより他はない。それゆえこの効果への注目を強めなければならぬといえる。

一方、自己成就的予言とは異なる期待効果を指摘したのは Cooper & Good (1983, *ibid*) である。彼はこれを期待による現状維持効果と名付け、それは教師が生徒の学力を正確に推測した場合において生じる教師期待効果のことを指している。現状維持効果とは、教師の期待が生徒の学力を変化させずに現状維持させるように作用するものである。実際の学級においては自己成就的予言効果よりも現状維持効果が生じている可能性が高いが、教師

期待による現状維持効果はきわめて微妙であり、生徒を変化させない方向に作用するので、実際に生起していてもなかなか見抜くことが困難である。これは、授業過程における教師期待行動分析の新しい課題と言える。

#### 4 授業での教師期待認知の発現状況

それでは、教師期待は授業の中どのように生徒に認知されているか検証してみよう。Weinstein, R. S. & Midtheardt, S. E. (1979) は、教師期待が期待通りに生徒に正しく認識されていたか否かを調べた。まず、小学校一年生一三年生と四一六年生に対して教師行動に関する六十項目に及ぶ教師期待判定テストを実施した。これは、教師期待認知を測る狙いを持ち、それぞれの教師行動の中に教師期待がどの程度含まれているかを各生徒に判定してもらうテストである。この結果をもとに、生徒を成績別に二群に分け、成績上位群は教師行動から教師期待をどのように受けとめ、逆に下位群はどう受けとめているかを性別に調査した。その結果、成績上位群の男子は、教師が自分達に高い要求、期待を持ち、様々な特典を与えていると感じたが、下位群の男子は発表の機会を抑制

され、特典は制限されていると感じていた。これは興味深いことだが、同時に下位群は教師から興味と関心を持たれているとも受けとめていた。Weinstein, R. S. & Marshall, H. H. et al (1982) の教師期待認知調査でも生徒を成績別と性別にクロスさせて教師期待認知について調べている。これによると、成績下位群は男女とも成績上位群と比べ、指示、ルール、作業、否定的フィードバックを受けていると感じ、成績上位群は下位群に比べ学習の成功に対する高い期待、選択の自由、機会が多く与えられていると感じていたと報告している。この結果は、前の結果と著しく符合していると解釈できる。

Cooper, H. M. & Good, T. L. (1982) は、期待認知レベル別にその認知内容を分析している。これによると、教師から高い期待を認知した生徒群（高期待認知群）は、低いと認知した群（低期待認知群）に比べ、批判が少なく、多くの賞賛を受けていたと認知していた、と述べている。彼らはこの中で、相互作用における教師の「期待制御」について興味深い指摘をしている。この「期待制御」とは教師期待の実現を優勢させるあまり、結果として生徒の探究行動を抑制させてしまう教師行動のことをいう。ここで、例をあげよう。低期待認知群と教師との

相互作用は通常うまくいかない傾向があり、しかも時間がかかり、労力をたくさん掛ける必要がある。したがって、生徒側から働きかけられた相互作用は、教師からのそれに比べ、期待のタイミングと内容を制御できないために、教師の批判が口をついて出、誉めることが少なくなり、低期待認知の生徒の探究行動を減退させることになるという。これは、教師期待認知の負の側面として注目すべき発見である。なぜなら、これまでの強化理論（正、負の強化）ではこの教師行動の説明はできなかったからである（Woolfolk, A.E. & Brooks, D.M. 1985）。

逆に、教師の高期待を認知していた生徒は、低期待を認知している生徒が「期待制御」を受けていると認知しているのに対し、生徒の探究行動を促す「努力随伴のフィードバック」を受けていると認知している、と報告したのは Cooper, H.M. (1983) である。「努力随伴のフィードバック」とは、探究行動に対する励ましであり、賞賛である。

教師期待認知の発現状況の授業分析的研究はここで示した程度で数が少なく、これから様々な手法で解明されるべき分野である。

## 5 教師期待認知と効果に関する授業分析法

### (1) 意図と方法

前節までの教師期待研究のレビュー（主にアメリカを中心にした）から、教師期待が授業過程の中でどのように現れ、生徒に認知されるかのおおよその状況が分かった。本節では教師期待と教師期待認知とその効果の三要因関係を授業分析的手法で実際のデータを使って解明してみた。

内田(1980)は、授業過程の中で教師期待が行動にどう現れ(教師期待行動)、それが生徒にどう認知され(期待認知)、それらが生徒の学習意欲をどう刺激するかについて研究している。この研究は、わが国で初めて授業分析的に教師期待行動とその効果を解明しようとした試みであるといつてよいであろう。筆者が本研究(修士論文)の指導に直接関わり、事情に詳しいことから、彼らを使用したデータを一部引用して、非言語行動の観点から教師期待と教師期待認知、及び学習意欲の関係について検討し直してみる。教師期待行動は、非言語行動において現れることが既に知られている(Rothenhal, R., 1974)。



またKeith, L. T et al (1974)は非言語行動が教師期待の態度と情緒を現すことを指摘している。彼の予備調査結果からも、教師期待行動は非言語行動、特に「フィードバック」時の非言語行動（接近、微笑み、ジェスチャー等）に現れやすいことがわかっているので（「机間巡視」時にも現れるが）、この点に限定して検討することにする。

本研究では、教師期待、教師期待認知、学習意欲の三つについて質問紙調査を行い、教師期待は中学一年生三学級、社会と英語の授業を各教科六時間ずつ合計三六時間分ビデオ収録している。

「教師期待調査」は、調査時点で得た生徒の情報や授業中の様子を下に学年終了後の生徒の学習意欲、学力、態度を担任教師に予測させる質問内容で構成されている。これはまた予備調査をもとに作成されており、四ポイントスケールの評定尺度を使っている。調査結果を整理し、項目の合計得点によって生徒を四群（教師期待高、中高、中低、低群）に分けた。「教師期待認知調査」は、授業中に教師が生徒に対して抱いている学習意欲や学習態度、成績について生徒が感じとっている印象を調査し、その結果に基づいて生徒を群わけするためにおこなった。こ

れも予備調査をもとに四ポイントスケールで作成したものをを用いている。項目の合計得点によって、これまた生徒を四群（教師期待認知高、中高、中低、低群）に分けた。「学習意欲調査」は、教科の学習において生徒が持つ学習意欲（学習態度、宿題や予・復習に対する意欲、学習計画の態度、意見発表の意識など）に関する印象を測定するためにおこなった。これも四ポイントスケールの評定尺度をもちいた。これらのデータは、教師期待、期待認知との因果関係を明らかにするために分散分析で処理されている。

ところで、フィードバック時の非言語的な教師期待行動を分析するためにカテゴリーシステムを自主的に開発した。これは予備調査結果に基づいて作成したものである。それを、表一に示す。

表一 フィードバック時の教師の非言語行動分析カテゴリー

カテゴリー	内 容
視線	フィードバックしながら発表した生徒をみる (ちらつとみる、じつとみる)
うなずき	フィードバックしながらうなずく
接近	フィードバックしながら発表した生徒に接近する
ジェスチャー	フィードバックにジェスチャーをもちいる
微笑み	フィードバックしながら微笑む

## (2) 研究結果

### ① 授業場面における教師期待認知

授業場面において生徒はどのような教師行動から教師期待を認知しているかについて、「授業場面における教師期待認知調査」の結果に基づいてその要因を探った結果、「承認・激励」因子、「視線・姿勢（顔、身体の向き、視線が合う）」因子、「接触（頭を撫でる、握手、席の側）」因子の三因子が得られた。したがって、生徒は教師の「承認・激励」といった言語的行動もさることながら、それ以上に教師の「視線・姿勢」、「接触」等の非言語的行動において教師期待認知されることがこれによって確認されている。

### ② 教師期待、教師期待認知と学習意欲

次に、教師が生徒に持つ教師期待と生徒がそれを受け止める教師期待認知が生徒の学習意欲をどのように刺激するかについて検討している。「学習意欲調査」結果に基づき、学習意欲得点に関して教師期待、教師期待認知、

学習意欲の三要因の分散分析をおこなった。その結果は、図一に示すとおりである。教師期待の主効果 ( $F(1,174) = 5.39, P < 0.05$ )、教師期待認知 ( $F(1,174) = 4.16, P < 0.05$ ) の主効果がそれぞれみられた。教師期待高群、教師期待認知高群は、それぞれの低群に比べて学習意欲が有意に高かったと報告している。

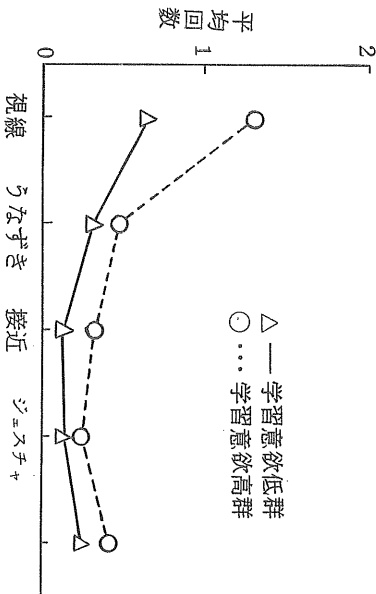
また、教師期待と教師期待認知に交互作用がみられた ( $F(1,174) = 6.27, P < 0.05$ )。下位検定によると、教師期待高群においては教師期待認知高群の方が低群の方に比べて学習意欲が有意に高かったが ( $P < 0.01$ )、教師期待低群においては両者の間に差がみられなかった。

教師期待、教師期待認知はともに学習意欲に影響を及ぼし、教師期待、教師期待認知の高い生徒は低い生徒に比べて学習意欲が高かった。とくに注目すべき点は、教師期待の高い生徒においては教師期待認知の高い生徒の方が低い生徒に比べて学習意欲が高かったが、教師期待の低い生徒においてはこの違いがみられなかったことである。これより、生徒の学習意欲には、教師期待認知が強く影響していると考えられる。また教師期待効果の生起には、教師期待認知は重要な変数といえるが、教師期待認知ばかりでなく同時に教師からの期待も高くなければ

ば生徒の学習意欲を高めるといった期待効果の生起にはつながらないと考えられる。

図一は、「学習意欲調査」結果により生徒を学習意欲高群と低群に分けどのような教師の非言語的行動に反応するかについて調べたものである。これによれば両群とも類似した傾向にあるが、特に高群は、教師の「視線」対して学習意欲が良く反応する事が分かった。両群間の差を見ると、高群は低群よりも教師の非言語行動すべてに反応するようである。しかしその差は、「視線」を除いて有意性はみられなかった。

図一 教師期待の非言語行動と学習意欲



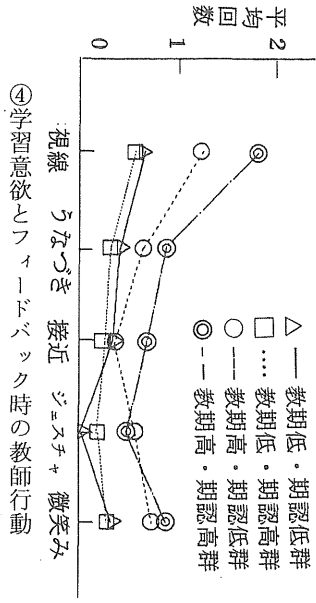
### ③教師期待、教師期待認知とフィードバック時の教師行動

さて、上に述べたような本研究のデータを一部引用して以下の分析を行った。まずフィードバック時での教師期待、教師期待認知、教師の非言語行動の三要因の分散分析をおこなった。これは、教師期待が生徒にどのような認知され、またそれがフィードバックの非言語行動においてどのように現れるかを検定するためである。その結果は、図二に示すとおりである。図には出ていないが教師期待の主効果( $F(1,174) = 12.10, P < 0.01$ )と、教師の非言語行動の主効果( $F(4,696) = 28.82, P < 0.01$ )があることが確認された。しかし、教師期待認知の主効果( $F(1,174) = 0.72$ )は見られなかった。教師期待の高さの程度が教師の行動にどのような関係を持つかを調べるために、「教師期待調査」結果を下に教師が生徒に求めた期待のレベルにより「教師期待高群」と「教師期待低群」とに分け、教師行動との関係を調べた。その結果、教師期待高群は低群に比べてこれらの非言語行動が有意に多かった。このことは、教師は期待の低い子供よりも高い子供に対して非言語行動をより多く行うことを統計的に確認

されたことになる。

教師期待認知の主効果が見られなかったということは、生徒に教師期待が認知されて無いということを意味し、教師の姿勢と生徒の認知のずれ違いがある点で興味深い。図は教師期待のレベルと期待認知のレベルにより生徒を四群に分け、フィードバック時の非言語行動ごとの出現平均回数を表したものであるが、これによると「視線」「うなずき」「微笑み」の非言語行動が教師期待の高い生徒よりも低い生徒に対して有意に多いことがわかる。「接近」「ジェスチャー」にはこの差がみられない。こうしたずれ違いが非言語行動間になぜ生じたのか。その理由は、観察対象が中学生で思春期にあるため、これら「接近」等の非言語行動に教師期待が投射しにくいのかかもしれない。しかし、これはあくまでも推測でこのデータからはその理由を特定することはできない。

図2 教師期待、教師期待認知とフナードバック時の教師の非言語行動



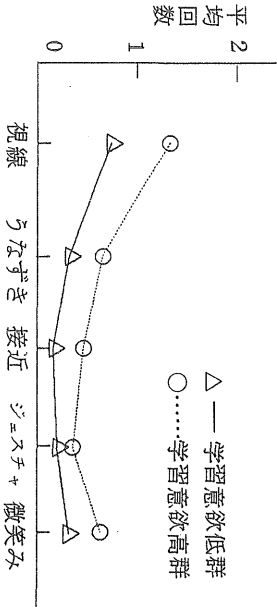
④学習意欲とフナードバック時の教師行動  
 フィードバック時での教師期待の定められた非言語行動(「視線」「うなづき」「接近」「ジュエスタ+」「微笑み」)は生徒の学習意欲を刺激するかどうかを調べるために分散分析を行った。学習意欲は、学習意欲調査の結果から低群と高群に群分けした。

その分析の結果は、図三に示すとおりである。図には示していないが、学習意欲の主効果( $F(1,174)=6.24, P<.05$ )と教師の非言語行動の主効果( $F(4,840)=36.74, P<.01$ )がそれぞれみられた。学習意欲高群は低群に比べて、教師期待の非言語行動が有意に多くみられた。また、学習意欲と教師の非言語行動との間に交互作用がみられた

( $F(4,840)=4.37, P<.01$ )。下位検定によると、「視線」については学習意欲高群の方が低群に比べて有意に多かったが( $P<.01$ )、他については有意な差がみられなかった。したがって教師は期待を「視線」にこめる場合が多いと言える。

これらの結果から、上述の教師の非言語行動を多く受ける生徒はそうでない生徒に比べて学習意欲が高く、したがってそれらは生徒の学習意欲を高めるように影響しているといえる。特に教師の「視線」は生徒の学習意欲を高めるように影響し、教師の視線を多く受ける生徒はそうでない生徒と比べて学習意欲が高いことがわかる。

図3 学習意欲とフナードバック時の教師の非言語行動



## 5 まとめと今後の課題

本稿では、教師期待効果研究を方向づける見取り図を得るためにこれまでの研究を組織的にレビューし、しかも教師期待効果の生起過程を授業過程のなかで明らかにするために実際の授業を分析する方法を提案することを目的とした。まず、研究レビューの結果、教師期待研究では質問紙法などによる教師期待認知の研究は多くみられるが、実際の授業を分析する中でそれを解明した研究は数少ないことがわかった。

次に教師期待が生徒にどのように期待認知され、学習意欲向上に影響するかについて授業過程を分析することによって解明した結果、次のことが分かった。生徒の学習意欲は教師期待と教師期待認知によって影響され、教師期待や教師期待認知の高い生徒の方が低い生徒に比べて学習意欲が高かった。とくに教師期待が高い生徒の中で、その教師期待の認知の高い生徒は認知の低い生徒に比べて学習意欲が高く、したがって教師期待認知は生徒の学習意欲に決定的に影響を及ぼした。教師期待はフィードバック時の教師行動に密接に関連していたが、教師期待認知は関連しなかった。教師期待の高い生徒に

対する「視線」「うなずき」などは低い生徒に比べて多かった。これらの教師行動を多く受ける生徒は教師期待認知も高くなると考えられるがその傾向はみられなかった。非言語行動のうち特に「視線」は生徒の学習意欲に影響し、フィードバック時の教師の「視線」の回数が多い生徒は少ない生徒に比べて学習意欲が高く、教師の「視線」は教師行動の中でも生徒に与える影響が大きかったことがわかった。

今後の研究においては、教授業過程での教師期待研究を組織的にレビューし研究パラダイムを設定し、研究課題を整理しながら授業の中で生起する教師期待行動が生徒に与える効果を授業分析データに基づいてより多面的、精緻に検証していくことが必要であると思われる。

(本研究をまとめるに当たって内田淳君から資料提供を得た。感謝申しあげたい。)

- Allington, R.L. 1980 Teacher interruption behaviors during primary-grade oral reading. *J. of Educational Psychology*, 72, 371—77
- Breed, G. (1971) Nonverbal behaviors and teaching effectiveness. ERIC Document, ED 059 182
- Balzer, L. 1969 Nonverbal and verbal behaviors of biology teachers. *American Biology Teacher*, 31, 226—229
- Bayes, M.A., 1976 An investigation of the behavioral cues of interpersonal warmth. ERIC Document, ED 7018, 160
- Brophy, J.E. and Good, T., 1974 Teacher—students relationships:causes and consequences. New York:Holt, Rinehart & Winston
- Brophy, J.E. & Good, T.L., 1974 Teacher—student relationships:Causes and consequences. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cooper, H.M.& Good, T.L., 1982 Pygmalion grows up:Studies in the expectation communication process. New York:Longmans
- Cooper, H.M. 1983, Communication of teacher expectation to students. In J.Levine & M.C. Wang ( Eds. ) Teacher and student perceptions:Implications for learning. NJ:Lawrence Erlbaum
- Good, T. & Brophy, J., 1972 Behavioral expression of teacher attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 63, 617—624
- Marshall, H.H. et al, 1974 Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 678—692
- Jackson, P., Silberman, M. et al, 1969 Signs of personal involvement in teachers' descriptions of their students. *Journal of Educational Psychology*, 60, 22—27
- Keith, L.T. et al, 1974 An analysis of verbal and nonverbal classroom teaching behaviors. *The Journal of Experimental Education*, 42(4), 30—38
- Rothenthal, R., 1974 Nonverbal cues in the mediation of interpersonal expectancy effects. In A.W. Siegman & S. Feldstein ( Eds. ) , Nonverbal communication. Erlbaum
- Silberman, M., 1969 Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 60, 402—407
- Weinstein, R.S. & Middlestadt, S.E., 1979. Student perceptions of teacher interactions with male high and low achievers. *Journal of Educational Psychology*, 71 421—431
- Weinstein, R.S. Marshall, H.H. et al, 1982 Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 74 678—692

Woolfolk, A.E. & Brooks, D.M. 1985 The Influence of Teachers' Nonverbal Behaviors on Students' Perceptions and Performance. *The Elementary School Journal*, 85, No. 4, 513—528.

天根哲治・浜名外喜男・川野 司 1982 教師期待効果に

関する研究(4)児童・生徒による教師期待の認知・日本  
教育心理学会第24回総会発表論文集、538—539.

井上健治 1979 新入児童に対する期待形成の要因・東京

大学教育学部紀要、第19巻、15—26.

内田 淳 1989 教師期待と教師期待認知の効果に関する

基礎的研究—教授—学習場面における教師行動の分析  
を通して—、上越教育大学大学院 修士課程 学校教  
育専攻修士論文

小野浩享・天根哲治 1987 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  
教育心理学会総会発表論文集、第29回、582—583.

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.

大河原清 1987 生徒の感情に及ぼす教師の身体動作に関

する研究—身動作の知覚の仕方を中心として—視聴覚  
教育研究、17、51—73.