

授業における学習者の表出行動をどのようにして意味づけるか —研究方法に焦点をあてた先行研究のレビューから—

須田 昂宏

はじめに

2008年度の学士課程におけるFD (Faculty Development) の義務化(大学院課程では2007年)に代表されるように、現在、大学授業改善に注目が集まりつつある。

これまでの大学授業改善で代表的なものとしては、池田ほか(2001)や山地(2007)を挙げることができる。池田ほか(2001)では、「名古屋大学版ティーチング・ティップス」と題して、名古屋大学のための授業秘訣を蓄積している。山地(2007)では、大学授業の総括的な評価としての授業評価法を開発している。しかし一方で、小学校や中学校の授業研究に見られるような授業過程における相互作用や学びに注目した研究はほとんど行われてきていない。大学授業研究のさらなる発展のためには、ノウハウの蓄積や授業の総括的な評価のみならず、授業過程にまで踏み込んだ研究が必要である。

小・中学校における授業過程の研究は学習者の発言を手掛かりに行われることが多い(重松、1961)が、大学における授業では、学習者の発言機会が限られているため、従来の方法では難しい。代案としては、自省報告に基づく方法、学習反応データに基づく方法、生理的計測データに基づく方法、表出行動に基づく方法、といったようにいくつかあるが、本研究では、その中でも、学習者の表出行動に基づく方法をとる。分析対象とする学習者が発言していないのであれば、まずはその学習者が授業過程においてとる行動(話者凝視や頷きなど)を時系列に沿って観察・記録し、それをもとにその学習者の学びや内面の様子を分析するという発想である。

人間の精神の活動(内)と表出する行動(外)とがどこまで連動しているのかという問題は、「心身の合一」という哲学上の根本の命題であり、現在でも完全な証明はなされてはいない(メルロ＝ポンティ、2007)。しかし、非言語行動の研究領域を中心に、人間の心理と行動の対応関係を示す事例は数多く報告されており(リッチモンド・マクロスキー、2006など)、両者が全くの無相関であるとは考えにくい。したがって、表出する行動はその人の内面の様子を分析するための貴重な手掛かりとなりうると考えられる。

以上の背景を踏まえ、学習者が授業過程において表出する行動に基づいてその学習者の授業過程における学びや内面の様子を分析する手法、さらには、学習者が授業過程において表出する行動に基づいて授業過程そのものを分析し評価する手法を開発することを最終目標として現在研究を行っている(須田、2013a ; 2013b)。本研究ではそのうちの1つの段階として、授業における学習者の表出行動をどのように意味づけたらよいかを先行研究をもとに明らかにすることを目的とする。一步進めて言えば、授業における学習者の表出行動を意味づけるためには何らかの研究や調査が必

要となるわけであるが、その際に必要な条件を抽出していくこととなる。

1. 表出行動とは

まず最初に、表出行動とは何かという点を確認しておく。「表出行動 (expressive behavior)」という用語は心理学の文脈で用いられることが多いが、必ずしも唯一の定義が存在するわけではない。そうした中でも、よく引き合いに出されるのは Allport (1961) の定義である。Allport は、表出行動を対処行動と対比して論じている。それによると、対処行動は行動の適応的側面、表出行動は行動の自発的側面に相当する。そして、対処行動は意識的で目的があり、当面の事態によって決定されるが、表出行動はほとんど無意識的であり、特定の目的をもたずに自然に発現する。平 (1998) では、対処行動の例として甲子園の入場行進の歩き方を、表出行動の例として休日の散歩の歩き方を挙げている。

本研究の目的は、表出行動の定義を精緻化することではない。学習者の表出行動をどのように意味づけたらよいか検討することである。したがって、ここでは、表出行動という用語を表出する行動、もしくは、表に出る (出す) 行動全般という意味で広く用いる。特にここでは学習者の表出行動ということになってくるため、想定される具体例としては、話者凝視 (話している教師の方を見る) や顔き (学習内容に納得する) などが挙げられる。これらの特徴としては、まず、学習者の内面の状態の表れとしての行動であるということである。これらは必ずしも意識的なもののみならず、無意識のうちに内面の状態が表面化しているような行動も当然含む。そして、表出行動とあるように、その行動は表面に出ていて、周囲の人間から観察可能であるということも1つの特徴である。この点は、特殊な装置を用いない限り観察できないという生理的指標などとは決定的に異なる点である。さらに、表出行動は必ずしも誰かに何かを伝えるための行動ではない。表出行動はときに意識的な行動も含みうるが、多くは不意に (ふと) 内面の表れとしてとってしまう行動であり、それは誰か他人のためにとっている行動ではない。あえて言うなら、表出行動はその人自身のためにとる行動 (たとえば、情報をより正確に得るために教師の方を見るといった場合) である。

2. 表出行動の意味づけに関する先行研究のレビュー

本章では、授業における学習者の表出行動をどう意味づけるか (表出行動と内的状況をどう対応づけるか) に関する先行研究をレビューする。本研究の目的は、先行研究ですでになされている表出行動の意味づけの結果を集約することではなく、表出行動の意味づけの方法を検討することである。したがって、どのような研究方法によって表出行動を意味づけているかという観点から先行研究をレビューする (小学校や中学校など、他の学校段階を対象としたものを含む)。

表出行動の意味づけに関する研究は、会話研究 (コミュニケーション研究) の中でも行われているためそれらを対象に含めることもできる。しかし、授業は非常に特殊な形態のコミュニケーションである。コミュニケーションの内容的側面からみれば、わかっている人がわかっていない人に尋ねるというパラドキシカルな行為 (=発問) が頻繁に行われるし、それ以外にも、コミュニケーション

ョンというにはあまりに人数が多いこと、その中に教師という立場（たちば）も立場（たつば）も異なる異質な存在が含まれること、座席配置が学習者たち同士がコミュニケーションをとることを前提としていないこと、黒板（教具）や教科書（教材）がコミュニケーションの仲立ちをすることといった特殊性がある。したがって、ここでは授業を対象とした文献のみを取り上げる。

(1) 研究群 I = 非実証的な研究

一柳（2010）は、「授業のなかで子どもたちの視線が話し手の子どもに集まる瞬間がある。このようなとき、視線と同時に、子どもたちの耳が、話し手に集まっていることを感じ取ることができる」と述べている。この記述が示唆しているのは、「視線」と耳が連動しているということであり、集中して聴くときには聴き手は話し手の方を見るということである。同様な主張は Neill&Caswell（1993）によってもなされている。

Brown（1975）は次のように述べている。「退屈した子どもたちはうつむいていることが多く、ときには先生から目をそらすこともあります。ほほづえをつき、顔をかくしていることも多いのです。表情は感情に乏しく、笑がありません。まぶたは半分閉じられていますし、口はあいていません。何人かの子どもたちは落書きをしたり、髪の毛をいじったりしています。さらに退屈の度がひどくなると、頭が自然に下がって、居眠りをする子どもが出てくる場合があります。」「いきいきとした興味のあるクラスでは、子どもたちは顔をこちらへ向けていますし、目は大きく見開かれていて、何人かの子どもは発言のチャンスをうかがって落ち着かなくなっているでしょう。話し合いの場合には、うなずき合ったりささやき合ったりして、お互いにこっそりと意志を伝え合ったりする子どもも出てきます。」すなわち、内面の変化によって表出行動が変わってくるということである。

ネイル（1994）によると、教師に比べて、授業中に、子どもたちが興味をもっていることを表す非言語的シグナルを使う機会は限られている。一般的状況における聴衆と同じように、聴き手としての子どもたちは、話し手と比較してシグナルの幅も限定されていて、さらには、単独の聴き手に見られる特有の調整シグナル（うなずくことや同調したようなしぐさ）を送ることも少ない。したがって、子どもたちの興味のシグナルとしては、「視線」や「熱中の表情」、「姿勢」など極めて静的なものに限定される。「視線」に関して言えば、傾聴しようとするときは、話し手をたくさん見つめようとする（凝視する）。逆に、何か物をいじくって、教師の方でなくそれらを眺めたりするのは、関心がなくなったことを示す確かな合図である。「姿勢」に関して言えば、（特に VTR に収められた話を聴くような場面では）前傾姿勢や足を手前に引きつけることは関心の深さのシグナルであり、反対に、頭を下げたり、ほおづえをついたりするのは退屈さのシグナルである。

松尾（2009）は、「課題従事行動」と「課題非従事行動」という言葉で、教室における学習者の行動を論じている。小学校の授業時間は1単位時間45分、中学校や高等学校では50分、大学では90分が標準的であるが、学習者は授業時間中、すべての時間、学習活動に従事しているというわけではない（授業のはじめのあいさつから終わりのあいさつまで、100%学習に参加していると

いうわけではない)。つまり、授業の中では「課題従事行動」をとっているときと「課題非従事行動」をとっているときがあるということである。「課題従事行動 (on task behavior)」とは、「授業者の説明を聞いている」、「板書をノートに写している」、「与えられた問題を解いている」、「課題についてほかの学習者と話し合っている」などの行動である。一方、「課題非従事行動 (off task behavior)」とは、「よそ見をしている」、「隣の席の子どもと授業とは関係のないおしゃべりをしている」、「ノートに落書きをしている」、「手遊びをしている」、「寝ている」、「授業妨害行為をしている」などの行動である。松尾は、これらは授業が効果的に行われているかについての客観的な評価の1つになり、授業参観をしていて「よい授業だなあ」と感じる授業や、あるいは、「あの先生はいつもよい授業をする」と感じさせる教師にしても、両者に共通しているのは、「学習者が課題に従事している」という点にあると述べている。

松田 (1971) は、児童の行動記録から 45 項目を抜き出し、それぞれの行動について参加度得点 (授業への参加度の高低を表したもの) を与え、それを一覧化している (表 1)。

表 1 児童の観察項目と参加度 (一部)

松田 (1971) より引用

児童の観察項目	参加度得点		
・ 児童の観察項目		3 教師の「同意」を要求する指示に従い挙手で、しかも消極的	2
27 自発的に相談	1	20 自発的にノート作業	2
34 ひとりごと	1	24 教師の指示に従ってノートに注目	2
36 わらう	1		
17 教師の指示による一斉の発言	2	25 教師の指示に従って教科書に注目	2
18 自発的な単なる発言 (発表でない発言)	2		
9 教師の指示に従い質問に答える発言	4	28 教師の説明にうなづく	2
		29 「疑問」を示す動作	2
10 教師の指示に従い話を切り出す (意見を言ったり、考えを話す) 発言	4	30 児童の説明にうなづく	2
		44 自発的にノートに注目	2
11 教師の指示に従い他の児童につけ加える発言	4	45 自発的に教科書に注目	2
		1 教師の「同意」を要求する指示に従い挙手で、しかも積極的	3
12 教師の指示に従い他の児童に反論する発言	4	4 教師の「発言」を要求する指示に従い挙手で、しかも消極的	3
		7 自発的に「同意」の挙手で、しかも消極的	3
13 自発的に質問に答える発言	5		

大阪市教育研究所（1962）は、授業の中のさまざまな行動の中にも、学習—思考過程に対応するような、外形的な動き（外面的変化）があるのではないかという仮説を立てたうえで、行動を「学習に積極的に参加しているか否か」という観点から分類した行動類型表を作成している（表2）。

表2 行動類型表（一部）

大阪市教育研究所（1962）より引用

<p>段階A：学習に積極的に参加し、思考や興味に関係があると思われる行動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・姿勢をくずさずじっと聞く。 ・本に線を引く。 など
<p>段階a：かろい興味や関心を示していると思われる行動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本の頁をめくり、目をそらす。 ・姿勢を正す。 など
<p>段階b：思考活動をやめ、或は学習に興味なく無関心（休止）の状態を示すと思われる行動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・指を「ホッペタ」にあてる。 ・隣の方を横目で見ると。 など
<p>段階B：学習活動から逃避し、学習外のことに興味を示すと思われる行動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・口をポカンとあけて、大きな「あくび」をする。 ・色鉛筆で指に色をぬりはじめる（一本一本けんめい）。 など

以上のような研究は、表出行動を意味づけるという点で価値がある。すなわち、ある表出行動がどのような精神の状態（内面）と連動しているのかを明らかにしようとしているのである。しかし、これらの研究には欠点がある。それは、実証的な根拠に乏しいということである。一柳（2010）の研究から大阪市教育研究所（1962）の研究まで、それぞれ内容的にはある程度妥当であるように思える。しかしそれは経験的・感覚的なものであって、必ずしも実証的に証明されたものというわけではない。したがって、本節における文献の検討により、表出行動を意味づけるための必要な条件として「実証性」を見出すことができる。

（2）研究群Ⅱ＝実証的だが実験室的な研究

河野（1984）は、小学校5年生の高学力児と低学力児に1人ずつ算数の文章題を6題解くことを要求し、その過程をVTRにしてその間に児童が表出する行動を分析した。分析に用いられた行動カテゴリーとしては、「問題を見る」、「エンピツで書いている」、「考えている」、「消しゴムで消している」、「調整動作（頭を搔く、頭をひねる、唇をかむ等）」、「よそ見・キョロキョロ」、「終了の動作（エンピツを置いて、姿勢を正す等）」、「微笑み」の8つである。その結果、統計的有意差がみられたのは、「終了の動作」と「考えている」であって、「終了の動作」に関しては高学力児の方が、「考えている」に関しては低学力児の方が、それぞれ長くなっていた。また、問題の難易による行動の表出の違いとしては、「問題を見る」、「よそ見・キョロキョロ」、「考えている」につい

て有意差が認められた。すなわち、難問題を解答中は易問題に比べて1.8倍ほど問題を見ている時間が長くなっている。また、易問題を解いているときの方が考える時間が長く(1.8倍)、あちこちよそ見することが多くなっている(3.1倍)。

Allen&Feldman (1976) は、小学校5・6年生の高学力児と低学力児がVTR化された算数の授業を視聴しているところを分析した。難しい内容を学んでいるときには、「しかめっ面」、「うなずき」、「首振り」、「キョロキョロ見回す」、「目を閉じる」などのよりネガティブな非言語行動を表出した。またそのとき、「微笑み」や「リラックスした姿勢」は生じなかった。一方、易しい内容を学んでいるときには、ポジティブと呼べるような行動はほとんど表出せず、その代わりに、「体をそわそわさせる」、「黒板から目をそらす」などが多く見られた。

Machida (1986) は、小学校1年生の授業(学習者は教師と1対1で向かい合って直接話を聞いているという実験的状况)において、難しい教材を聞いているときの方が、「アイコンタクト」が少なく、「首かしげ」、「過度の手の動き」、「激しい体の動き」が多くなることを明らかにしている。

横川・有馬 (1986) は、16名の大学生に心理学に関する難易各2種類の教材内容を、教授に向かい合わせて、個別に聞かせた。その間の学生の行動がVTRに収められ、分析された。分析に用いられた非言語行動カテゴリーとしては、「視線の向き(正面・上・下・左・右)」、「顔の向き(正面・上・下・左・右)」、「口の状態(固く閉じた口・閉じた口・開いた口)」、「手の位置(顔の上部へ接触・顔の下部へ接触・他方の手へ接触・机の上・机の下)」、「うなずき(あり・なし)」、「まばたき(あり・なし)」の6つである。そして、行動の生起については1秒単位でコーディングした。その結果、「うなずき」は易しい教材を聞いているときに多いということ、「瞬き」は逆に難しい教材を聞いているときに多いということがわかった。また、有馬(1987)は、横川・有馬(1986)の継続研究として、このVTRにおける学生の行動の生起頻度と変化頻度をもとにクラスター分析を行い、学生の分類を行っている。

これら研究は、内的状況の変化に伴って学習者の表出する行動に違いがあることを一貫して示している。しかも、前節で取り上げた研究には全般的に経験的要素や感覚的要素が強く、必ずしも実証的であるとは言い切れなかったのに対し、本節で取り上げた研究は1つ1つの場面における行動を丹念に記録し、それを統計的に処理するなどしている点で、より客観性が高くなっていると考えられる。

しかし一方で、短所も見受けられる。河野(1984)では、文章題解答中という特殊な授業場面を分析している。これは状況を統制できるという点では有効かもしれないが、授業における児童の非言語行動には教師の存在と関わる対人的な行動も多く、個人的な状況から得られたこの研究の知見は授業の分析等に応用するには難しいところがある。Allen&Feldman(1976)では、児童がVTR化された算数の授業を視聴しているところを分析している。これも河野(1984)同様、特殊な授業場面である。これも働きかけを統制できるという点では有効だが、やはり児童も映像を前にした場合と教師を前にした場合とでは表出する行動は異なってくるであろう。Machida(1986)と横

川・有馬（1986）では、学習者は教師と1対1で向かい合って直接話を聞いているという実験的状况を作り出している。これは学習者と教師が人と人との接触をもっているという点で、前者2つの研究に比べると実際の授業場面に近づいていると言える。ただし、授業というのは必ずしも学習者と教師が1対1で対峙する場ではない。教室に他の学習者がいれば学習者対学習者のようなまた別の関係が生じることがあるし、教師の話を聞くにしても1対1の場合と1対多（たとえば、1対40）の場合とでは学習者が表出する行動に違いが出てくる可能性が大いにある（たとえば、1対40の場合では、教師の監視の目が分散するため、学習者は気を抜いたようなそぶりをすることが可能であるが、1対1の場合では、なかなかそのようなそぶりをするのは容易でない）。このように、本節で取り上げた研究の弱点は特殊な授業場面を扱うことが多いという点にある。授業の分析に応用可能な知見を生成するには、やはり教室発の研究でなければならない。したがって、本節における文献の検討により、表出行動を意味づけるための必要な条件として「臨床性」あるいは「真正性」を見出すことができる。

（3）研究群Ⅲ＝実証的かつ臨床的な研究

菊池・金浜（1967）は、小学校5年生の国語と算数の授業において、10種類の授業内行動の出現状況を、15秒間隔の時間見本法で記録した。この研究で焦点があてられた10種類の授業内行動は、「注目聴取」、「挙手」、「応答発表」、「書字活動」、「黙読」、「よそ見」、「手遊び」、「隣と話す」、「ごそつく」、「腰掛けでそる」、「ほおづえ」、「頭に手をやる」である。VTRの利用できない時代の研究であるため、通常の教室での時間見本法による直接観察という形で行われている。すなわち、観察者たちはテープ・レコーダーから15秒間隔で送られてくるシグナルによって、まず児童Aのその時点での行動をチェックし、15秒後には、児童Bのその時点での行動を記録するという要領で37名の児童の観察を行い、終わったら再び最初の児童から観察を繰り返すという方法である。また同時に、個々の児童のもつ心理的な諸特性として、児童個々の知能、学力、相互容認度、向性、学習興味、学習態度についての資料も収集されている。その結果、教科にかかわらず、学力の上位群には「注目聴取」、「応答発表」、「挙手」などの積極的学習活動が多くみられること、逆に、下位群では「書字活動」、「黙読」などの消極的学習活動と「手遊び」、「隣と話す」、「ごそつく」、「腰掛けでそる」、「ほおづえをつく」などの不安定行動が多くみられることが明らかになっている。さらに学習興味との関連でも、高学習興味群では積極的学習活動が、低学習興味群では消極的学習行動と「よそ見」が多くみられることが明らかになっている。

米谷（2001）では、特定のモニター学生2名を抽出し、授業開始から終了までの受講の様子を斜め前方に据え付けられたビデオカメラで撮影し、その行動を分析している。この研究では、2名の学生が授業内でとった行動を網羅的に記録している。すなわち、生起した行動とその開始時刻、終了時刻をまとめ、チェックリスト形式の表にしている。具体的に扱っている行動としては、「見る行動（教材を見る・ぼんやり・教授者を見る・よそ見）」、「頭部や上半身を支える行動（頬杖・手組・腕組・自己抱擁・スティープリング）」、「手の動作（書く・ペンや手や頭や口を触る）」、「表

情（微笑み・瞬き）」である。さらに、授業終了後に2名のモニター学生にインタビューを行っている。ここでは、授業内でとった行動の理由や授業の感想等について聞き出している。

溝上・水間（2001）は、学生の「顔上げ」行動に注目した授業研究を構想している。この研究は大学の授業を舞台に行われているが、大学の授業を評価する指標として「関心・意欲」をもたせることができたかどうかを最も適しているとした上で、「関心・意欲」と学生の「顔上げ」行動との結びつきを検証している。方法としては、授業における学生たちの様子を撮影したビデオ映像と、学生たちが記入した授業内における内面の様子を報告するシートとを対応づける形式で行われ、その結果、授業過程の評価指標として、学生の“興味がひかれた”場面では「顔上げ」行動が多いことが実証されている（“興味のひかれていない”場面での関係は明確に実証されていない）。この中では、実際の授業の分析事例は報告されていないが、この研究の知見を援用する形で行われた授業研究の事例についてはまた別のところで数件報告されている（神藤・尾崎、2001；神藤・尾崎、2002；宇埜ほか、2005；山根ほか、2010）。

これらの研究は、まず、学習者の表出行動に関するデータと内面状態に関するデータを収集し、両者の関連を分析しようとしている点において「実証性」を有していると言える。さらに、その調査を現実の授業の中で行っているという点において「臨床性」や「真正性」を有していると言える。これらの点において、菊池・金浜（1967）、米谷（2001）、溝上・水間（2001）における研究手続きは、非常に高く評価できるものである。

ただし、これらの研究にも発展の余地は残されている。菊池・金浜（1967）の研究は、実施された時代の特性上、ビデオカメラを用いることができておらず、観察者たちは15秒ごとに児童A→児童B→児童C→…といったように37名の児童を順に直接観察していった。やはりビデオカメラを用いられる現在としては、授業を映像化して数人（できれば全員）の行動を系列的に見ていった方がよりよい知見が得られると想定できる。米谷（2001）について言えば、学習者の表出行動の記録とインタビューの記録の両方を入手しているところまではよいのだが、少なくともその論文の中では、両者の関係を綿密に分析していくようなことは行われていない。言い換えれば、データを収集した段階で研究が終わってしまっていると言える。溝上・水間（2001）は、「顔上げ」行動と興味との結びつきを実証しているが、扱っているのはこの1つの結びつきのみである。しかし、興味はまた別の行動とも結びついているかもしれないし、興味という情意面だけでなく、理解などの認知面の事象についても何らかの行動との結びつきがある可能性がある。したがって、より多様な表出行動や内的状況へ着目しなければならないという意味での「網羅性」も、表出行動を意味づけるための必要な条件として挙げることができるだろう。

おわりに

以上の先行研究のレビューより、授業における学習者の表出行動を意味づける調査を行う際の必要条件を3つ抽出することができた。

1つ目は「実証性」である。「この行動はこのような意味である」と経験的・感覚的に述べるこ

とは容易であるが、それは必ずしも実証的であるとは言えない。したがって、授業における学習者の表出行動データ（ビデオ映像）と内面状態に関するデータ（インタビューや質問紙）という2種類のデータを収集し、両者の関連を統計的に分析していくような手続きが求められる。

2つ目は「臨床性」もしくは「真正性」である。表出行動を意味づけ、その後その知見を授業研究に応用することを目的とする場合、表出行動の意味づけを実験室的に行ってしまうことは適切であるとは言えない。したがって、現実の授業の中で調査を行うということが求められる。

3つ目は「網羅性」である。学習者が表出する行動を手掛かりに授業を分析する際、手掛かりとなる行動が多いほどより緻密な分析が可能となる。したがって、表出行動としては、「授業者を見る」、「教材を見る」、「うなずく」、「微笑む」、「ノートをとる」、「ほおづえをつく」、「居眠りをする」などできるだけ多様なものに目を向けていく必要があるし、内的状況としても、「理解」、「興味」、「集中」、「満足」など多様なものを取り上げていく必要がある。

今後は以上の必要条件を踏まえたうえで表出行動を意味づけるための調査を進め、さらにその知見を用いた大学授業過程分析の手法を構築したい。

〔文献〕

Allen, V.L. & Feldman, R.S., Nonverbal cues to comprehension: encoding of nonverbal behaviors naturally and role-play, *Working paper* No.147, Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, The University of Wisconsin, Madison, 1976.

Allport, G.W., *Pattern and growth in personality*, Holt, Rinehart, and Winston, 1961.

有馬道久「教授場面における理解状況と非言語的行動—聞き手のクラスタリングと判断者手掛かり」 佃範夫編『現代心理学論集』香川大学心理学研究室, 1987年

Brown, G., *Microteaching: Programme of Teaching Skills*, Methuen young books, 1975. (ブラウン著・斉藤耕二・菊池章夫・河野義章訳『授業の心理学—授業技術改善のプログラム』同文書院, 1981年)

平伸二『表出行動とウソ発見の心理学』多賀出版, 1998年

一柳智紀「まなごしの交流と傾聴—聴くことと共同注視」秋田喜代美編『教師の言葉とコミュニケーション—教室の言葉から授業の質を高めるために』教育開発研究所, 2010年

池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹『成長するティップス先生—授業デザインのための秘訣集』玉川大学出版部, 2001年

菊池章夫・金浜漁人「児童の授業内行動の分析」『児童心理』21(9),178-186,1967

河野義章「文章題解答中の非言語的行動」『福島大学教育実践紀要』5,67-76,1984

Machida, N., Teacher accuracy in decoding nonverbal indicants of comprehension and noncomprehension in Anglo and Mexican-American children, *Journal of Educational Psychology*, 78, 454-464, 1986.

米谷淳「授業観察事始め—授業というフィールドにおける本格的な行動研究をめざして」京都大学

- 高等教育教授システム開発センター編『大学授業のフィールドワーク—京都大学公開実験授業』玉川大学出版部，2001年
- 松田伯彦『算数授業過程の教育心理学的分析：授業分析演習報告書』千葉大学教育学部教育心理学研究室，1971年
- 松尾直博「学習者の課題従事の研究」河野義章編『授業研究法入門—わかる授業の科学的探究』図書文化，2009年
- メルロ＝ポンティ著・滝浦静雄・中村文郎・砂原陽一訳『心身の合一—マールブランシュとベルクソンにおける』筑摩書房，2007年
- 溝上慎一・水間玲子「授業過程の評価指標としての学生の「顔上げ」行動」京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業のフィールドワーク—京都大学公開実験授業』玉川大学出版部，2001年
- 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
- Neill, Sean & Caswell, Chris, *Body Language for Competent Teachers*, Routledge, 1993.
- 大阪市教育研究所編『フィルター方式による授業分析法』明治図書，1962年
- リッチモンド・マクロスキー著・山下耕二訳『非言語行動の心理学—対人関係とコミュニケーション理解のために』北大路書房，2006年
- 重松鷹泰『授業分析の方法』明治図書，1961年
- 神藤貴昭・尾崎仁美「大学授業における教授者と学生の相互作用—教授者の「ノリ」に注目して」京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業のフィールドワーク—京都大学公開実験授業』玉川大学出版部，2001年
- 神藤貴昭・尾崎仁美「教授者はどのようにストレスに対処しているのか—大学授業における教授者のストレス過程と自己成長」京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業研究の構想—過去から未来へ』東信堂，2002年
- 須田昂宏「学習者の表出行動に基づく授業過程の分析と評価」『日本教育工学会研究報告集』JSET13-3,15-22,2013a
- 須田昂宏「講義型授業における学生の表出行動の意味づけに関する事例研究—授業スタイルの差異に着目して」『日本教育工学会第29回全国大会論文集』825-826,2013b
- 宇埜正美・山中伸介・三浦彩美・松本隆信・上田宜孝・米谷淳「原子力工学教育の教育効果（5）—授業評価アンケートと学生の顔上げ行動」『工学・工業教育研究講演会講演論文集』平成17年度,226-227,2005
- 山地弘起編『授業評価活用ハンドブック』玉川大学出版部，2007年
- 山根卓也・中村和晃・上田真由美・椋木雅之・美濃導彦「講義中の行動分析に基づく講師受講者間インタラクションの検出」『先進的学習科学と工学研究会』60,7-14,2010
- 横川和章・有馬道久「教授場面における非言語的コミュニケーション—理解状態の表出と判断」『教育心理学研究』34,120-129,1986