

学 位 論 文

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

兵庫教育大学大学院

学校教育研究科 (修士課程)

学校教育専攻 教育方法コース

M85049H 小野 浩亨

目次		
問題	.....	1
実験 1		
目的	.....	10
方法	.....	10
結果と考察	.....	13
実験 2		
目的	.....	25
方法	.....	25
結果と考察	.....	25
実験 1 と 2 に関する全体的考察	.....	34
実験 3		
目的	.....	41
方法	.....	41
結果	.....	47
実験 3 における考察	.....	74

本研究における全体的考察	.....	84
要約	.....	93
引用文献	.....	97
附記	.....	101
資料		

## 問 題

本研究は、生徒に対する教師の視線行動が、生徒による教師の態度や感情の認知に及ぼす影響を実験的に分析し、合わせて教師自身が、自らの視線行動（の意味）をどのように認知しているか比較検討することを目的としている。

教授場面における教師の対生徒行動は、言語的行動と非言語的行動に大別される。生徒に対する言語的行動は、相対的には教師自身が意図的にコントロールしやすい行動であり、一般に教師はその表出に際し、細心の注意を払うものである。これに対し、非言語的行動はどちらかと言えば無意図的に表出されることが多く、言語的行動に比べて意図的にコントロールすることが難しいため、教師自身もその表出に対する十分な配慮を欠く傾向にあると言えよう。

Keith, Tornatzky & Pettigrew(1974)は、教授場面での情報伝達における非言語的構成要素が言語的なものより重要であることを指摘している。また、Mehrabian(1968)はメッセージの7%が言語、38%が準言語、55%が顔の表情によって伝達されるとしている。

教師は生徒の非言語的行動を常に敏感に察知し彼らの心情を汲み取るように努力するとともに、教師自身が生徒に対して表出する非言語的行動にも、十分な吟味、配慮が必要と言えよう。

ところでHills(1979)は非言語的行動は、①言語的コミュニケー

ションを補助あるいは否定する、②言語的コミュニケーションの代わりをする、③感情や態度を表示する、の三機能をもつとしている。

これらは、いずれも重要な機能ではあるが、とりわけ感情や態度の表出機能は、教師による意図的コントロールの難しさという観点から重要な意味をもつものと考えられる。

一般に、教授学習場面における生徒の学習は、教師という人間的要因を媒介としてなされることが多い。従って、個々の生徒に対して教師が抱いている感情や態度が生徒によって認知されたとき、その認知が生徒の学習への動機づけや学習効果に大きな影響をもつことは十分考えられるからである。

Keithら(1974)は教師が教育場面で表わす非言語的行動として次の七つをあげている。①視線の方向 ②表情 ③近接(距離) ④姿勢 ⑤頭の動き ⑥身振り ⑦身体接触。

さて、Hills(1979)による三つの機能を最も如実に表わす非言語的行動はKeithらの分類では何であろうか。古来、日本には「目は口ほどに物を言う」ということわざがあり、欧米では「目は心の窓(Eye are the "gateway to the mind".)」という格言がある。これらは非言語的行動の内でも目が一番人の心情を伝える機能を持つことを示していると考えられる。これは、目が情報の伝達に用いられる人体の様々な部分の中で最も重要であり、一番微妙なニュアンスを伝えることができる(Fast, 1970)からかもしれない。また井上(1982)も視線を合わせることが、人間関係にとって最も基本的なしぐさである

ことは人類の普遍的な行動原理であるとしている。

Hills(1979)は教師が生徒と目を合わせるとき、情報伝達の経路はその二人の間のみ開かれ、二人の間の意識を高めることになると述べている。これは教師が授業において学級の複数生徒と相対する中で必要に応じて、一生徒と視線を交錯(eye contact; 以下EC)させるだけで1対1の相互作用が可能なことを意味する(Hoge, 1971)。

このことは目の機能が他の非言語的行動の機能の中でより優れ、教授学習過程で教師の最も重要な技能の一つとなりうることをも意味しているのかもしれない。

教育場面における教師の生徒に対する視線行動に関する研究では、Hills(1979)やKeithら(1974)が、教師の非言語的行動の機能を分析している。これらの研究は、教師が生徒の方を見ることは、見ないことに対して正の教育効果を生じさせることを示している。

また、Love & Roderric(1971)が教師の非言語的行動を意味づけして10のカテゴリーに分類した中に、視線行動による指導効果がみられる。これは教師が生徒の方を見ることによって、生徒の発言を促したり、教師が発言中の生徒を見続けることによって、彼らの発言に興味のあることを示したり、彼らを元気づけたり出来ることを示している。

さらに、Caikin, Sigler & Derliga(1974)は教師の期待が非言語的に伝達される可能性を大学生を教師役として検討したところ、大学生は知的でないという期待を持った生徒より知的だという期待を持

った生徒に対して、より頻繁に目を凝視し(eye gaze), うなずき, 笑いかけたとしている。

一方、生徒による教師の非言語的行動に対する認知に関する研究として、Caikin, Gillen, Derlega, Heinen, & Wilson (1978)は、1対1の相互作用の場合、生徒は教師が身を前へ乗り出したり、笑ったり、肯定的にうなずいたり、ECを持続したときに、教師を肯定的に評定したり好意的に感じたりしているとしている。

また、Woolfork, Woolfork & Garlinsky(1977)は提示された単語を用い文章を作成する授業で、生徒が否定的な非言語的行動(怒ったような声の調子, 頭の横の動き, しかめっ面)をとった教師よりも、肯定的行動(快適な声の調子, うなずき, 笑顔)を示した教師を好意的に評定し、より強い魅力を感じたとしている。ただし、ここでは教師の非言語的行動には視線行動は含まれていなかった。

この様に教育場面における教師の非言語的行動の中で視線行動を含んだ研究はあるが、教師の視線行動そのものを直接扱った研究は見あたらない。

一般の対人関係における視線行動研究は、主として符号化すること(encoding)と解読化すること(decoding)の二面からアプローチされてきた。符号化とは、ある個人が情動, 態度, 他者への感情などを顔面表情, 身振り, 姿勢などの身体動作として表出することを意味する。また、解読化は他者の表出した身体動作から他者の情動や態度などを判断したり、解釈することを意味している。

符号化に関する研究によると、他者に対する好意が増すに従って凝視(gaze)の量もほぼ増加することが報告されている(Rubin,1970)。

ただし、その関係は単純な一次関数ではなく、地位、性、パーソナリティ、その他の個人差によって微分係数が一定でない増加曲線を描くことが示唆されている(Argyle & Cook,1976)。

一方、解読化に関する研究として、Kleck & Nuesse(1968)は会話事態で会話時間中の15%と80%凝視する刺激人物をフィルムにとり、被験者にその印象を求めたところ、被験者はこの二つの違いを正確に識別した。さらに、このフィルムで2種類の凝視の受け取られ方を調べたところ、15%凝視は、①冷たい、②悲観的、③用心深い、④防御的、⑤未熟、⑥ごまかし、⑦従順な、⑧無関心、⑨神経質、80%凝視は①友好的、②自信に満ちた、③自然、④成熟、⑤誠実、という様に評定された。また、Cook & Smith(1975)は刺激人物の凝視時間を操作し、被験者にその印象を評定させたところ、凝視する時間が長い方が刺激人物に対して、より肯定的な印象評定がなされたことから、凝視増加の関数としてその人物への肯定的評価は、ほぼ単調増加するということが考察できる。

さらに、視線行動を単に視線を交錯する時間としての視線量でなく、目の見方としての視線方向としてとらえたTancard(1970)の研究がある。

Tancard(1970)は写真の人物の眼球の位置の微妙な違い、つまり視線の交錯がある直視(straight gaze with EC)と交錯がない側方視(sideway gaze with no EC)、および下方視(downward gaze)による当該人物への印象を検討した。その結果、直視と側方視は下方視より、嬉しい、興味深いなど全16評定項目で肯定的に認知されたが、両者の印象の違いは側方視は直視より愉快、嫌がっていると認知された2項目以外ではみられなかった。Tancardは直視と側方視の印象に差がないことに対して、側方視は発見されにくい、非言語的意味が弱いと述べている。さらに、通常の非言語的意味でなく独得の受け取り方をする人にしか意味をもたないことも挙げている。

しかし、Tancardが側方視と直視を分類して定義したのに対して、被験者(大学生)はその違いを認知しなかったことは側方視、直視という視線行動をとっている両者間に、なんら心理的差異がないことなのか、普段使われている側方視の意味を単に他者が認知し得なかったことを示すものなのかは明確にされていない。さらに側方視は対人関係で日常多くみられ、Tancardのこのような特殊な視線行動とは断定できない。

これらの研究は、視線行動を視線量だけでなく、視線方向としてもとらえることの重要性を示したといえる。

ところで、Tancard(1970)の研究結果における問題点は、視線行動を視線量に限定して行われた符号化や解読化の研究の盲点をも示唆すると考えられる。それは、符号化者と解読者との間に存在する、見る人、見られる人の立場、性、パーソナリティなどの個人差による視線行動の認知のずれを意味している。

つまり、これまでの一般の対人関係における研究では、符号化もしくは解読化の何れか一方にのみ焦点を当てて研究が進められてきたにすぎない。 Bull(1983)は、もし符号化と解読化を区別して考えることが、身体的手がかりの社会的意味を解明していく上で不可欠なことであるとすれば、符号化と解読化を同時に検討することによってのみ身体的手がかりの社会的意味が十分に評価できると示唆している。 つまり、今後はこの両面を同時に検討することこそが必要不可欠と考えられる。

よって、教師の視線行動の研究も符号化、解読化の両面から行う必要性があると考えられる。

以上の考察にもとづいて、本研究はまず、教育場面における教師の視線行動が生徒にどのように認知されるかを、解読化の観点から検討する。さらに、態度・感情の送り手としての教師自身がどう認知しているかを、符号化の観点でとらえ、検討する。

その際、一般の対人関係における視線行動研究からの示唆にもとづき、教師の視線を視線方向（直視／側方視）と視線量の多少という2次元でとらえる。さらに、生徒の個人差として、Woolfork(1985)は生徒の感受性の高低、能力差あるいは発達差によって教師の非言語的行動の解釈に差異があることを指摘している。そこで、本研究では教師に対する生徒の好悪感情を生徒の個人差として設定し、この要因が視線方向、視線量とどの様に交互作用するか検討する。

他方、教師の視線行動に対する教師自身の認知の場合、教師の個

人差も重要な要因であるが、教師は一個の確立した人物である故、その違いは教職経験年数に最も起因するものと考えられる。そこで、この問題の分析においては教職経験年数を個人差変数として導入する。

ところで、教育場面における非言語的行動に関する研究では教師の視線行動と共に笑顔、うなずきがその要因として挙げられている（Loveら,1971；Caikinら,1974；Caikinら,1978；Woolforkら,1977）。また、Keithら(1974)も笑顔(smiling)が生徒の課題達成に大きな影響を与える可能性を示唆していることから、教師の顔面表情の重要性も十分うかがえる。

そこで、まず実験1では、教授場面における、教師の視線行動（視線方向、視線量）の差異と、生徒が教師に対して持つ好悪感情の違いが、教師態度・感情の認知および教師印象に及ぼす影響を検討する。

次に、実験2では教授場面における教師の視線行動に関する教師側の認知、つまり符号化する立場としての教師が自らの視線行動をどう認知するのか検討する。その際、教職経験年数の長短によつて差異がみられるか合わせて検討する。

そして実験1, 2で得られた結果を比較しながら、教授場面における教師の視線行動に対する教師と生徒の認知が一致する場合、ずれる場合を検討する。つまり、教師が教授場面において、生徒にどのような視線行動をとれば、生徒個々が教師に対して好意的で肯定的な感情を持つかを考察する。

さらに、現実の授業では教師の感情や態度に対する生徒の認知は、他の生徒に対する教師の接し方との社会的比較によっても規定されると考えられる。そこで実験3では、教師の視線方向と量に新たに顔面表情の要因を加え、さらに実験場面をより現実の一斉授業場面に近づけることにより、教師がどのような対生徒態度・感情を持って教授活動を行っているかと生徒が認知するかを当該教師に対する好悪感情との関係で検討する。

## 実験 1

### 【目的】

教師の視線行動に対する生徒の認知を明らかにする。すなわち、生徒に対する教師の態度・感情を、生徒は教師の視線行動を通じてどのように解読(decode)するか、教師に対する生徒の感情の違いという観点から分析する。

### 【方法】

#### 被験者

福井県 K 中学校 3 年生 48 名 (男子 24 名、女子 24 名)

#### 実験計画

2 × 2 × 2 の要因計画的デザイン。第 1 要因は刺激ビデオの教師に対する生徒の好悪感情の違いであり、実験終了後の内省報告をもとに好感情群 (ビデオの教師を好きだと答えた者 2 名、普通と答えた者 22 名、計 24 名: 以下 L 群) と嫌悪群 (嫌いだと答えた者 24 名: 以下 DL 群) に分けた。第 2 要因は刺激ビデオの教師の視線方向 [直視, 側方視 (sideways looking): 生徒と教師の目を結ぶ直線から約 9 度だけ横を見る\*]。第 3 要因は刺激ビデオの教師の視線量の多少

\* Tancard(1970)の定義は相手の目を見ていないとの観点であるが、本研究においては生徒を見てはいるが目を直視しておらず視線が少しずれている状態を表す

(教授時間の 80%相手の生徒を見る, 15%見る)であった。第 2・3 要因は被験者内要因。

#### 刺激ビデオ

1 対 1 の教授場面という設定で画面の中央に教師の顔が大きく写り手前に生徒の頭 (性別判断不能) が少し写るようにした。教授場面の一部という構成で刺激ビデオの長さは 1 分間。撮影の位置関係は黒板、教師役、生徒役、ビデオカメラが一直線上に並び、教師役と生徒役の間の距離が 180cm、生徒役とビデオカメラが 50cm である。

視線方向 × 視線量の 4 種類と練習用のビデオ (教師の視線量が 50%で直視、側方視を半々に混合したもの)、計 5 種類の刺激ビデオを作成。教師役は男性の現職教員 2 人 (K: 30 才, S: 34 才) であり、一週間の訓練後撮影し、実験者協力 6 名によって視線行動以外の表情や、準言語行動が等質と判断できるものをそれぞれの教師について 5 種類選出した。2 人の教師の教授内容は数学史を用いた別々の話であるが 5 種類のビデオではほぼ等質の内容であった。念のため各教師の準言語情報を選出したビデオをもとに分析したところ、話すスピード (1 分間に話した語数をカウント) については、教師 K は 1 分間に 70~72 語、教師 S は 73~75 語であった。また、10 名の評定者 (兵庫教育大学学部生男女各 5 名) に練習用を除く 4 種類のビデオの音声だけをテープレコーダーで聞かせ、①リズム (規則的 - 不規則的), ②強弱 (ある - ない), ③発音 (明瞭 - 不明瞭) について、それぞれ 5 段階の両極性尺度で評定を求めた。評定値をもとに



1 要因の分散分析を行った結果、各教師とも全ての項目で4種類のビデオ間に有意差は見い出せなかった。視線行動以外の表情については、同じく10名の評定者(兵庫教育大学学部生男女各5名)に音声を消した4種類のビデオの画面だけを呈示し、各々の教師について気づいた点を報告させた。教師Kについて、4種類のビデオ間で表情が違うものがあると答えたのは10名中1名、教師Sについては10名中2名であった。しかし、指摘された相違点は一貫した意味をもつものではなく、教師Sについての2名の指摘にも共通点がなかった。

以上の事から本研究で用いる4種類のビデオは、教師の視線行動を除き他はほぼ等質と判断した。

#### 評定項目

a) 教師態度・感情評定項目:「好意的に接しているー好意的に接していない」など、計15対の両極性尺度(Table 1参照)。

b) 教師の印象評定項目:「感じの良いー感じの悪い」など、計10対の両極性尺度(Table 2参照)。

いずれも7ポイント・スケールであり、Kleck & Nusser(1968)とCook & Smith(1975)およびTancard(1970)で使用された評定項目を参考に作成したものである。予備調査の結果から前者(a)では教師の生徒に対する好悪感情、承認・信頼、教えやすさ・評価の3次元を、また後者(b)では教師の教え方の印象として、親しみやすさ、信頼性、活動性の3次元をそれぞれ想定したものである。

#### 手続き

「教師の態度・行動に関する印象の研究」という名目で、2名ずつの被験者に5種類の刺激ビデオを呈示し、各ビデオの呈示直後にa)教師・態度感情の評定を求め、続いてb)教師印象の評定を行わせた。教師・態度感情の評定に際しては、それぞれのビデオの教師は相手の生徒に対してどのような感情や態度を抱いていたと推測されるか、また教師印象の評定に際してはそれぞれのビデオの教師の教え方についてどのような印象を持ったか評定するよう教示した。練習用のビデオを除く他の4種類の刺激ビデオの呈示順序はランダムとした。実験終了後、教師の視線量や方向の差異に対する気づき、教師に対する好悪感情などの内省報告を求めた。

実験室は5m四方の落ち着いた感じの部屋で、ビデオ呈示用の21インチのカラーTVから着席した被験者までの距離は1.7mであり、音量は一定にした。また実験者は教示と終了後の内省報告を求める時以外は同室内の仕切りによって区切られた所に位置し、被験者、実験者とも互いに双方が見えないように配慮した。

#### 【結果と考察】

##### 生徒による教師態度・感情の認知

Table 1は、評定項目ごとに2×2×2の分散分析を行った結果である。また、Fig.1は項目ごとの生徒による教師の態度・感情の評定平均値と、教師の視線条件別にプロフィールの形で示したものである。

視線方向の主効果は全ての項目においてみられ、直視条件の方が

側方視条件よりも、教師の対生徒感情・態度が肯定的に認知されていた。[15項目の合成得点 ( $(\sum 15 \text{項目への評定値})/15$ ) の平均値においても 1%水準で有意差がみられた ( $\bar{x}(\text{直})=4.68, \bar{x}(\text{側})=4.29$ ) ;  $F=11.4, df=1/46$ ]。特に 1%水準で有意差がみられた項目は、①②⑥⑨⑫⑭の各項目であり、これらは生徒に対する教師の信頼感、教え方に関するものであった。つまり生徒は、教師の視線方向の差異を本研究で取り上げた要因の中で、最も敏感に感じ取るといえる。

Table 1 生徒による教師の態度・感情の認知に関する評定項目別の分散分析結果†

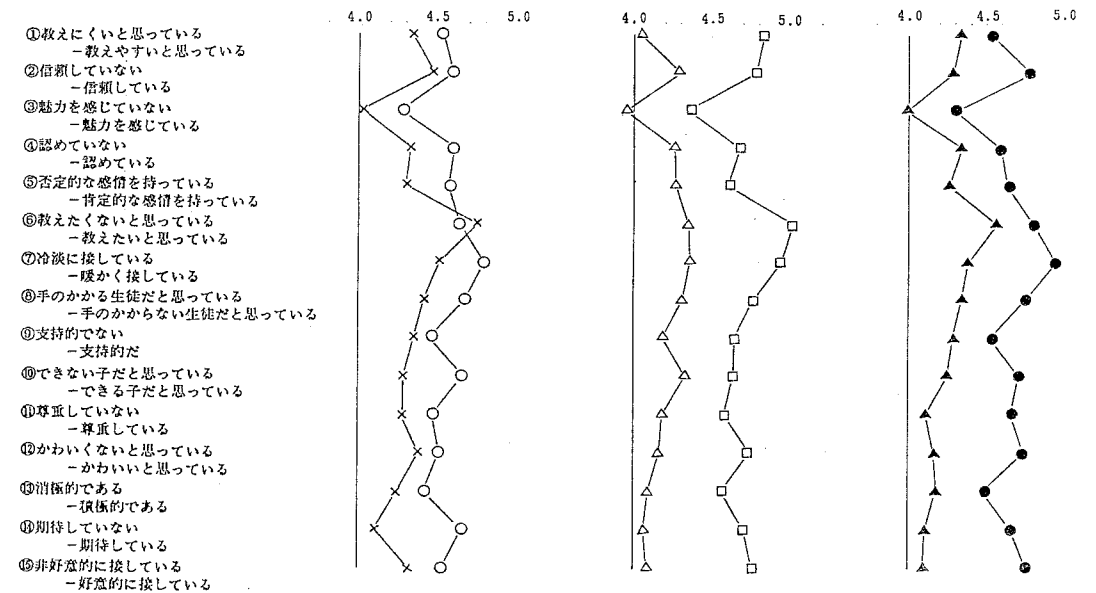
	A	B	C	A×C	A×B×C
①教えにくい-教えやすい		17.0 ***		2.79 +	
②信頼していない-いる		7.74 **	13.9 ***	6.19 *	
③魅力を感じない-感じる		4.35 *	3.50 +		
④認めていない-いる		5.52 *			
⑤否定的な感情-肯定的な感情		5.48 *	4.09 *		
⑥教えたくない-教えたい		8.51 **			
⑦冷淡に接してる-暖かく		5.58 *	5.67 *	2.81 +	
⑧手がかかる生徒-かからない	5.04 *	4.73 *	6.01 *	4.30 *	3.07 +
⑨支持的でない-支持的である		8.78 **			
⑩出来ない子-出来る子	3.43 +	3.48 +	6.52 *		
⑪尊重していない-している		5.72 *	12.5 **	6.01 *	
⑫かわいくない-かわいい		12.1 **	12.9 **		
⑬消極的である-積極的である		10.1 *			5.33 *
⑭期待していない-している	7.25 **	8.94 **	7.62 **	4.56 *	3.35 +
⑮非好意的である-好意的である		9.71 **	8.53 **	9.63 *	
TOTAL		11.4 **	8.63 **	3.66 +	

A(L群vsDL群), B(直視条件vs側方視条件), C(視線量が80%vs15%)

\*\*\* $P<.001$  \*\* $P<.01$  \* $P<.05$  + $P<.10$

†自由度は省略

15項目の合成得点でみた場合、教師の視線量の主効果も有意であり、80%条件の方が15%条件よりも教師の態度・感情を肯定的に認知していた ( $\bar{x}(80\%)=4.66, \bar{x}(15\%)=4.25$ ;  $F=8.63, df=1/46, p<.01$ )。



○-L群, ×-DL群, □-直視, △-側方視, ●-80%(視線量), ▲-15%

Fig.1 教師の視線方向・量別にみた生徒の教師の態度・感情の認知

項目ごとにみても、②⑩⑭といった項目では 1%水準で有意差がみられ、これらは生徒に対する信頼感に関する項目であった。

また、③⑤⑫といった生徒に対する教師の好意度を表す項目でも違いがみられた。逆に④⑥⑨⑬といった項目では視線量の主効果が見られなかったが、これらは教師による承認に関する項目であった。生徒は教師の視線量の多少によって、信頼感・好意度といった教師の感情・態度には、その違いを感知するが、教師から認められているという承認の指標にはしていない。

ところで、好悪感情×視線量の交互作用が7つの項目でみ出された (Table 1)。これらは生徒に対する教師の人間味 (項目⑦⑮)、信頼度 (項目②⑭)、教え方 (項目①⑧) などであった。Fig.2は生徒に対する信頼 (項目②) に関する認知の様相を示したものである。L群では視線量の多少による差異は見られないが、DL群では80%条件においての方が15%条件でよりも、教師が相手の生徒を信頼していると認知されていた ( $t=3.07, df=46, P<.001$ )。このパターンは項目①⑦⑧⑪⑭⑮でも同様にみられた。ただし、生徒に対する期待 (項目⑭) に関しては、たとえ視線量が15%条件であってもL群はDL群より教師からの高い期待を認知していた ( $t=2.40, df=92, P<.02$ )。

つまり生徒に対する教師の人間味・信頼・教えやすさに関しては、教師を嫌いでない生徒は視線量の違いによって影響を受けるとはいえない。しかし、教師を嫌いな生徒は教師の視線量が多い場合をより肯定的に受け取り、教師の視線量が少ない場合には、特に項目⑪ (尊重度)、⑭ (期待度) ⑮ (好意度) ではメジアン ( $Mdn=4.0$ ) よりも否定的な方向で認知していた。

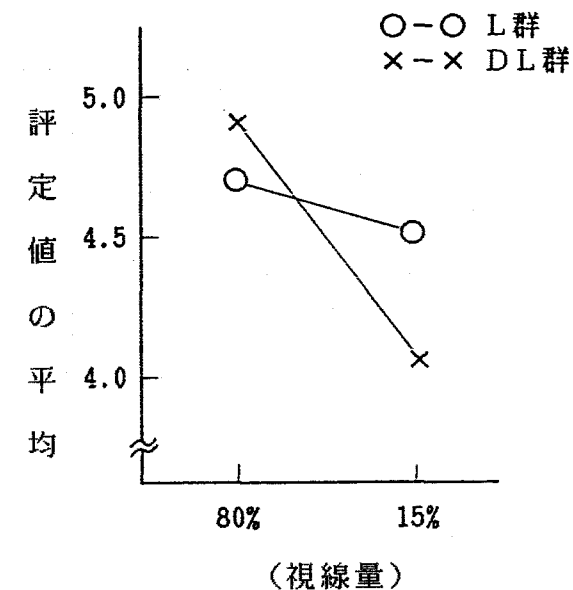


Fig.2 生徒に対する教師の信頼感の認知

項目③⑬⑭に関しては、2次の交互作用が有意または傾向としてみられた。Fig.3は項目⑭、相手の生徒に対する期待に関する認知の様相を示したものである。L群の場合、視線量が15%条件では視線方向による差はみられず、いずれもDL群の対応条件でよりも期待度の認知が有意に高かった ( $t=2.01, t=2.97$ , いずれも  $df=184, p<.05, p<.001$ )。これに対し80%条件では直視の方が側方視の場合より、相手の生徒を期待していると認知する傾向がみられた ( $t=2.97, df=92, P<.10$ )。一方DL群では、視線量が80%の場合、直視、側方視間に差は見られず、いずれも15%条件より期待していると認知していた ( $t=2.04, t=3.29$ , いずれも  $df=92, p<.05, p<.01$ )。15%条件の場合には、

側方視条件において直視条件よりも相手の生徒を期待していないと認知する傾向がみられた( $t=1.97, df=92, P<.10$ )。また統計的に差はないが、相対的にはL群における15%・直視条件や15%側方視条件でよりも、側方視で80%の視線量を送る教師の方が生徒に対する期待が低いと認知される方向にあった。

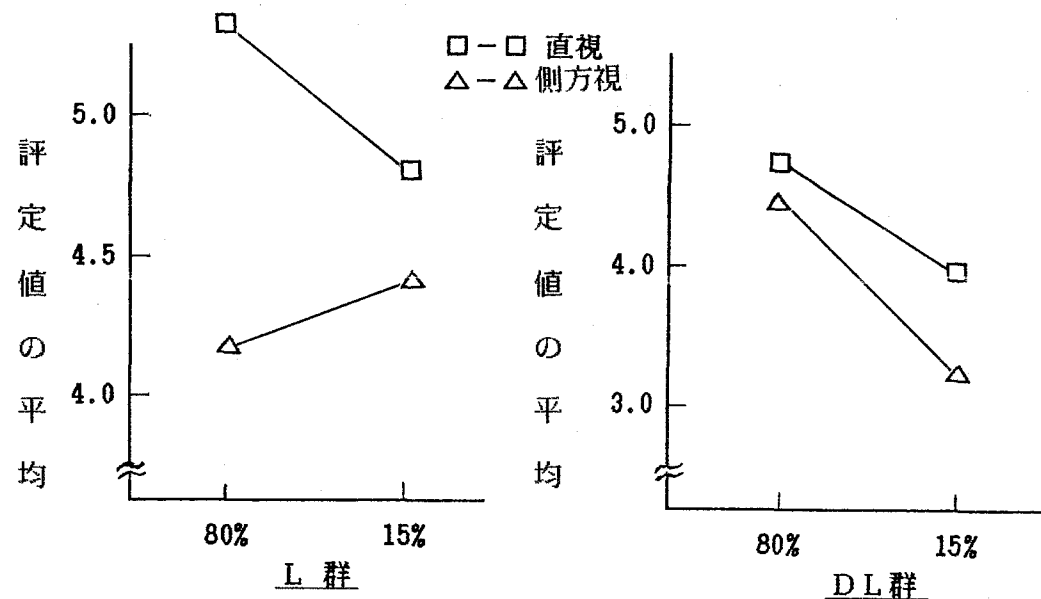


Fig.3 生徒に対する期待の認知

項目⑥(手がかかる生徒と思う度合)では側方視・15%条件において、DL群はL群より手がかかる生徒だという態度を教師が抱いて

いと認知している。L群の場合15%条件では視線方向による差はみられないが、80%条件で直視の方が側方視より手がかからない生徒だという態度を教師が抱いていると、認知する傾向がみられた( $t=3.43, df=92, p<.001$ )。一方、DL群では80%条件における直視と側方視、および80%条件と直視・15%条件の間に差異がみられない。

しかし、側方視においては15%条件を80%条件よりも、また15%条件において直視より側方視を手がかかると認知していた( $t=3.43, t=2.01, いずれも df=92, p<.001, p<.05$ )。

また項目③(教師の生徒に対する積極性)では、L群の場合、直視で80%条件が15%条件より教師が積極的に生徒に対してしていると認知される傾向があり( $t=1.83, df=92, p<.1$ )、80%条件においては直視が側方視より教師が積極的に生徒に対してしていると認知されていた( $t=3.08, df=92, p<.001$ )。これに対し、DL群では側方視において80%条件が15%条件よりも消極的と判断される傾向にあった( $t=1.66, df=92, p<.1$ )。(以上Fig.1より)。つまり、教師が生徒に対して手がかかると感じたり、積極的な態度や期待をもったりする場合、教師を嫌いでない生徒は教師の視線量が少ない場合は視線方向の違いを気にせず、視線量が多い場合において直視を側方視より肯定的に認知した。一方、教師を嫌いな生徒は教師の視線量が多い時には視線方向の違いを気にせず、視線量が少ない場合にのみ側方視を直視より否定的に受け取った。

### 教師に対する印象の分析

Fig.4は項目ごとの生徒による教師の印象評定の平均値と、教師の視線条件別にプロフィールの形で示したものである。また、Table 2は評定項目ごとに2×2×2の分散分析を行った結果である。

教師の視線方向による印象の違いは10項目の合成得点(Σ(各項目への評定値)/10)において1%水準で有意差がみられ、直視条件の方が側方視条件より肯定的な印象をもたれていた(又(直視)=4.51, 又(側方視)=4.17; F=7.81, df=1/46, p<.01)。

Table 2 生徒による教師印象に関する評定項目別の分散分析結果†

	A	B	C	その他
①感じの悪い-良い	4.32 *	17.3 ***	3.71 +	
②おとなしい-活発な			7.56 **	A×C
③厳しい-優しい		4.61 *	6.09 *	3.50 *
④頼りない-しっかり	7.88 **		4.45 *	B×C
⑤軽率な-慎重な	3.48			2.78 +
⑥不熱心な-熱心な		5.68 *	8.78 **	4.90 *
⑦沈んだ-浮き浮き			4.05 *	A×B×C
⑧冷たい-暖かい	3.29 +	7.67 **	13.2 **	
⑨意地悪な-親切的な		5.12 *	4.73 *	
⑩消極的な-積極的な			26.3 ***	
TOTAL	4.68 *	7.81 **	14.0 ***	

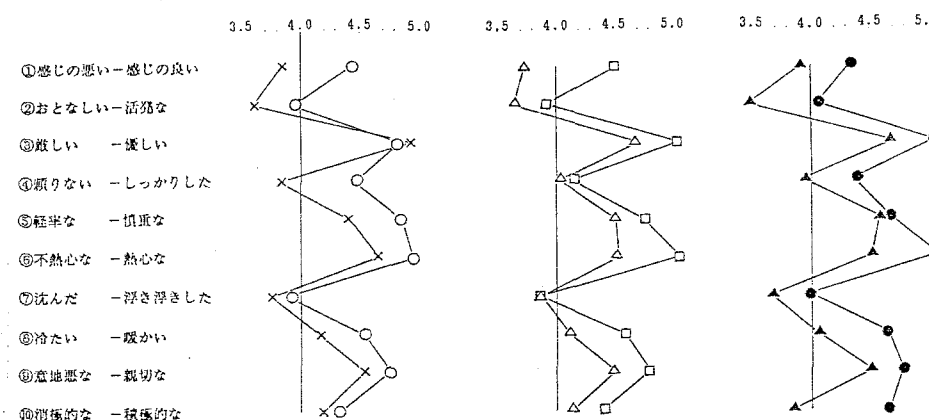
A(L群, DL群), B(直視, 側方視), C(視線量が80%, 15%)

\*\*P<.001    \*P<.01    †P<.05    +P<.10

† 自由度は省略

項目を追ってみると①③⑧⑨といった教師の教え方における人間味を表す項目や⑥(熱心度)に関する項目で直視がより肯定的に認知されている。逆に項目②⑦⑩といった教師の活動性を表す項目においては有意差がみられなかった。

また、教師の教え方に対する印象に及ぼす視線量の主効果は、ほとんどの項目において主効果がみられ、80%条件が15%条件より肯定的な印象を持たれていた(10項目の合成得点の平均値: 又(80%)=4.69, 又(15%)=4.29; F=14.01, df=1/46, p<.001)。(以上Fig.4より)。



○-L群, ×-DL群, □-直視, △-側方視, ●-80%(視線量), ▲-15%

Fig.4 教師の視線方向と視線量別にみた生徒による教師印象

これらは人の視線量が多い方が肯定的、好意的印象を与えるという Kleck & Nussel(1968)やCook & Smith(1975)の結果をある程度支持するものである。しかし、側方視の定義と刺激呈示の媒体(ビデオ対写真)という違いがあるものの、Tancard(1970)が示した直視と側方視はほとんど変わらないという結果とは矛盾するものであった。

視線量と視線方向の反応を併せて検討すると、項目①③⑧⑨といった生徒に対する教師の人間味の認知に関しては視線の量、方向ともにそれぞれがキュー(cue)として利用され、項目②⑦⑩といった活動性の次元における認知に対しては視線量のみが利用されていたと言える。

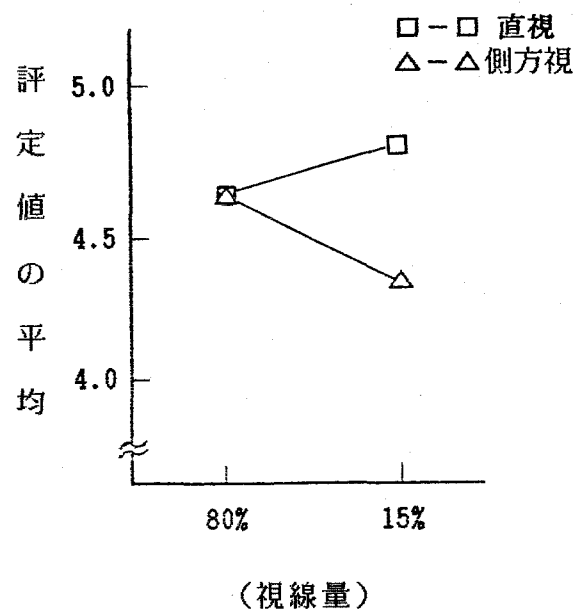


Fig 5 教師に対する印象:「慎重さ」(項目⑤)

ところで視線方向×視線量の交互作用が項目⑤(慎重度)においてのみ傾向がみられた。Fig.5はその様相を示したものである。下位検定の結果はいずれの平均値間にも統計的に有意な見られなかったが、80%条件では視線方向によって教師に対する印象がほとんど変わらないのに対して、15%条件においては、直視が側方視より慎重な教師という印象を持たれる方向にある。

また、好悪感情×視線量の交互作用は項目③(優しさ)において有意であった。Fig.6はその認知の様相をしめしたものである。L群は視線量の違いによって差はみられないが、DL群は15%条件より80%条件の教師に対して優しいという印象を持っていた( $t=2.19$ ,  $df=46$ ,  $p<.05$ .)。

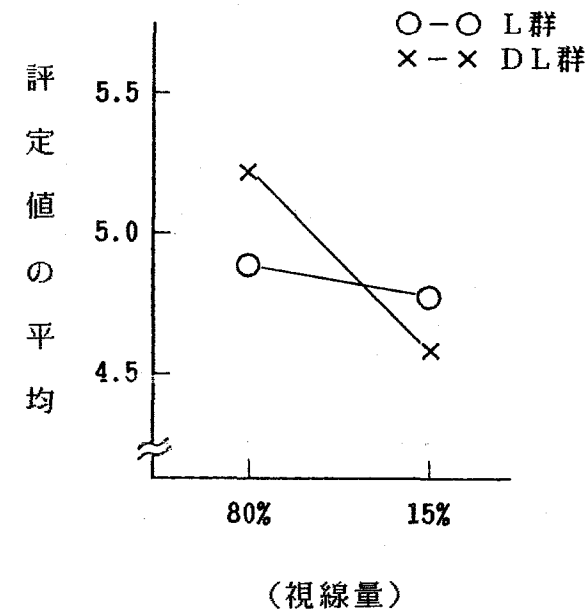


Fig 6 教師に対する印象:「優しさ」(項目③)

ところで、2次の交互作用は項目⑥（熱心度）でみられ、その様相は教師の態度・感情の認知に関する結果のパターンと類似していた。つまり、直視・80%条件の教師に対してL群はDL群より熱心だと認知する傾向があった（ $t=1.78, df=184, p<.1$ ）。一方、L群では15%条件の教師に対する印象では視線方向による差がみられないが、80%条件の場合には直視の教師を側方視の教師より熱心と認知していた（ $t=2.16, df=92, p<.05$ ）。また、側方視条件においては視線量による差はみられないが、直視の教師に対しては15%条件より80%条件の教師に対して熱心と認知していた（ $t=2.40, df=92, p<.02$ ）。

一方DL群においては80%条件では直視と側方視に差がないが、15%条件では側方視の教師を直視の教師に比べて熱心さがないと認知していた（ $t=2.43, df=92, p<.02$ ）。また、直視条件では視線量による差がみられないが、側方視の教師に対しては80%条件より15%条件の方を熱心さがないと認知していた（ $t=2.25, df=92, p<.05$ ）。

## 実験2

### 【目的】

教師の視線行動に関する教師側の認知を分析する。つまり、解読（encode）する立場としての教師が、教職経験年数の違いなどによって自らの視線行動をどの様に認知するのかを分析する。

### 【方法】

#### 被験者

兵庫教育大学大学院に在籍する現職中学校教師24名（男性）

#### 実験計画

2×2×2の要因計画的デザイン。第1要因は教職経験であり、被験者24名の教職経験年数のメディアンをもとに6年以下（平均5.5年；以下Y群）、7年以上（平均12.6年；以下O群）の2群に分けた。第2,3要因は実験1と同じ。また、刺激ビデオ・評定内容・手続きも実験1と同様。

### 【結果と考察】

#### 教師自身による教師態度・感情の認知

Table 3は、評定項目ごとに2×2×2の分散分析を行った結果である。また、Fig.7は項目ごとの教師自身による教師の態度・感情の評定平均値と、教師の視線条件別にプロフィールの形で示したものである。

教師は刺激ビデオの教師の視線方向の違いをほとんど認知していない。ただ項目⑫（かわいさ）でのみ視線方向の主効果が見られ、側方視条件でよりも直視条件での方が教師が生徒に対してかわいいと思っていると認知していた。

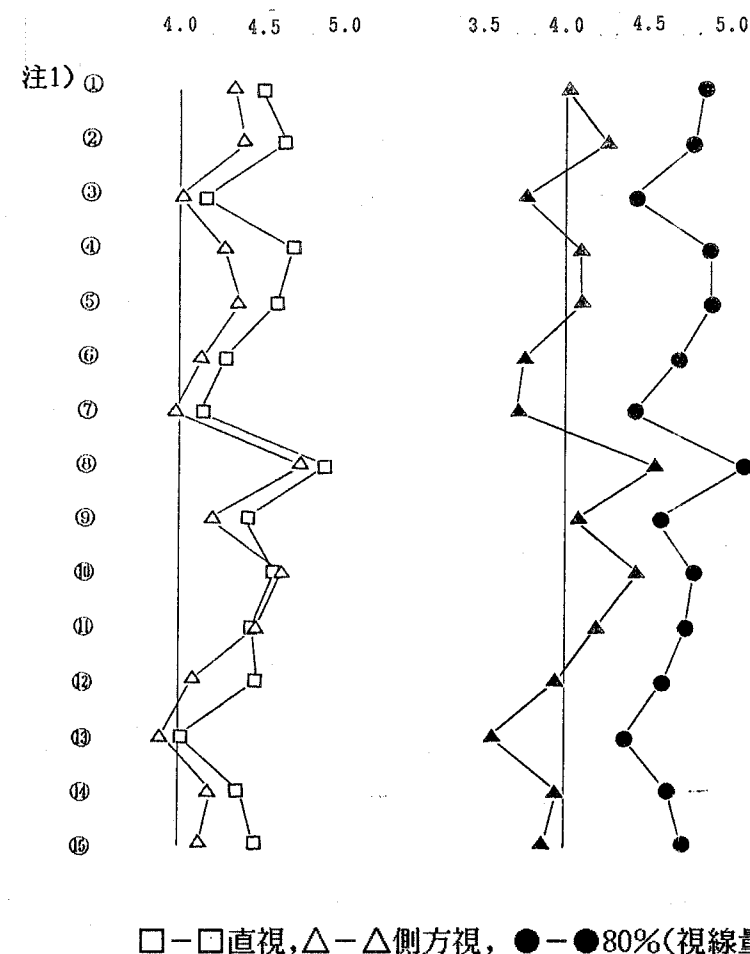
一方、視線量の主効果は⑩を除く全ての項目でみられた。特に項目①④⑤⑥といった、教師の生徒に対する教え易さや教師による承認を意味する項目では1%水準で有意差があり、80%条件の方が15%条件よりも肯定的に認知していた。（以上Table 3, Fig.7より）

Table 3 教師自身による教師の態度・感情の認知に関する  
 評定項目別の分散分析結果†

	A	C	その他
①教えにくい-教えやすい	7.38 *	10.7 **	
②信頼していない-いる		6.34 *	
③魅力を感じない-感じる		6.25 *	
④認めていない-いる		10.1 **	
⑤否定的な感情-肯定的な感情	3.10 +	10.4 **	
⑥教えたくない-教えたい		13.9 **	A×B×C
⑦冷淡に接してる-暖かく		5.60 *	3.01 +
⑧手がかかる生徒-かからない		5.57 *	
⑨支持的でない-支持的		2.93 +	A×B
⑩出来ない子-出来る子	3.92 +		4.53 +
⑪尊重していない-している		3.88 *	B
⑫かわいくない-かわいい		9.18 **	8.58 **
⑬消極的である-積極的		8.96 *	
⑭期待していない-している		8.19 **	
⑮非好意的-好意的		8.30 **	
TOTAL		15.2 **	

A(Y群vsO群), B(直視条件vs側方視条件), C(視線量が80%vs15%)  
 \*\*P<.001 \*\*P<.01 \*P<.05 +P<.10  
 †自由度は省略

つまり、視線の方向や量の結果から、教師は自らの認知として視線量だけの影響を受けているといえよう。このような結果は、特に項目⑫のみにおいて視線方向の主効果が有意であったことも含めて、他者に対する好意が増すに従って凝視の量も増加するとした Rubin (1970)の研究結果と、一面ではあるが類似していると考えられる。



□-□直視, △-△側方視, ●-●80%(視線量), ▲-▲15%  
 Fig.7 教師の視線方向と視線量別にみた教師の態度・感情に関する教師自身の認知  
 注1) 項目番号はTable 3に対応



項目⑩（できる子と思っているか）に関しては、教職経験×方向の交互作用に傾向が見られた(Fig.8)。側方視の場合にはY群、O群間に差はみられないが、直視条件ではY群がO群より、ビデオの教師が相手の生徒をできる子だと思っていると認知していた( $t=2.37$ ,  $df=22$ ,  $P<.05$ )。Chaikinら(1974)は、教師行動のビデオ分析を通してできると思われる生徒に対して、教師は目を多く凝視することを報告している。本研究の結果でも視線量の主効果がみられ、凝視の意味はChaikinらの結果と一致している。しかし、教職経験×視線方向の交互作用の結果から、経験によって生徒の目を見る意味が違うことが指摘できる。

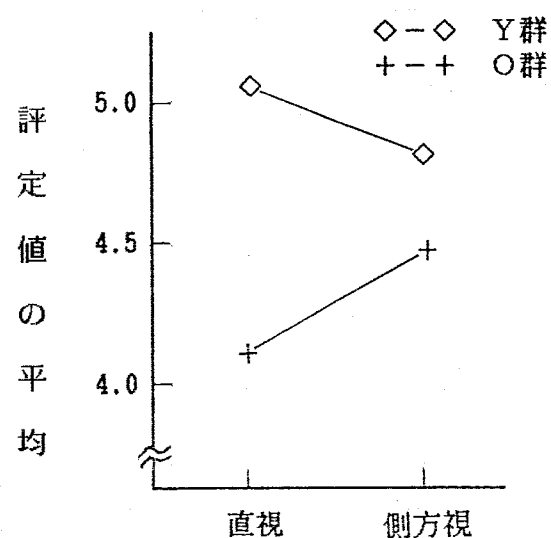


Fig.8 生徒の能力に対する教師のとらえ方の認知

項目⑦（暖かい態度か）に関しては2次の交互作用に傾向がみられた。Y群の教師は側方視条件において、15%条件でよりも80%条件の方がビデオ教師が相手の生徒に暖かく接していると認知していた( $t=3.60$ ,  $df=44$ ,  $P<.001$ )。また、O群の教師は直視条件において80%条件をやや暖かい、15%条件をやや冷たいと認知していた( $t=2.34$ ,  $df=44$ ,  $P<.05$ )。また直視15%条件において、Y群の教師はO群の教師よりビデオ教師が相手の生徒に対して暖かく接していると認知する傾向がみられた( $t=1.76$ ,  $df=88$ ,  $P<.10$ )。

つまり、若い教師の側方視条件、中堅教師の直視条件に対する評価パターンが類似しており、それぞれ側方視、直視においてだけ視線量を暖かさの指標としている。これは教師の暖かさという観点では若い教師が側方視に注意を向け、中堅教師は直視にという考え方の相違を表しているのであろう。

#### 教師に対する印象の分析

Table 4は、評価項目ごとに2×2×2の分散分析を行った結果である。また、Fig.9は項目ごとの教師自身による教師の印象の評定平均値と、教師の視線条件別にプロフィールの形で示したものである。

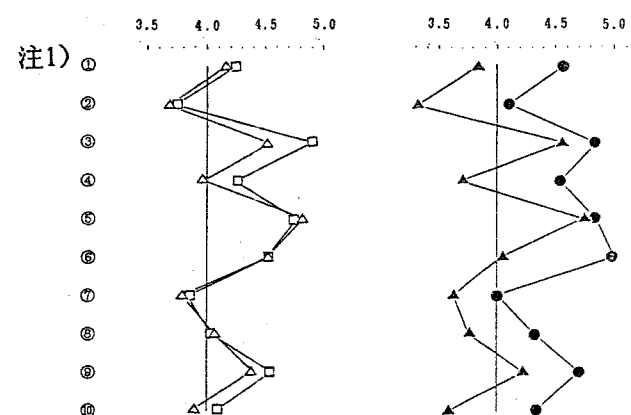
刺激ビデオの視線方向による主効果は項目③（優しさ）でのみ見られ、直視条件の教師が側方視条件の教師よりも優しいと認知されていた。一方、視線量による影響は項目⑤⑦を除く全ての項目で見られ、80%条件が15%条件より肯定的に認知されていた。つまり教師は刺激ビデオの教師に対する印象に関しても、視線方向による影

響はほとんど受けず、視線量の違いのみを指標としているようであった。

Table 4 教師自身による教師印象に関する評定項目別の分散分析結果†

	AorB	A×B	C	その他
①感じの悪い-良い			5.98 *	A×C
②おとなしい-活発な			18.6 ***	5.15 *
③厳しい - 優しい	B:4.60 *	3.58 +		4.21 *
④頼りない - しっかり	A:3.44 +		17.1 ***	B×C
⑤軽率な - 慎重な				
⑥不熱心な - 熱心な		3.77 +	29.5 ***	
⑦沈んだ - 浮き浮き				A×B×C
⑧冷たい - 暖かい			5.56 *	2.90 +
⑨意地悪な - 親切な			9.91 **	
⑩消極的な - 積極的な	A:3.56 +		11.1 **	
TOTAL			15.2 ***	

A(Y群, O群), B(直視, 側方視), C(視線量が80%, 15%)  
 \*\*\*P<.001 \*\*P<.01 \*P<.05 +P<.10  
 †自由度は省略



□-直視, △-側方視, ●-80%(視線量), ▲-15%

Fig.9 視線方向や量別にみた教師印象に関する教師自身の認知

注1) 項目番号はTable 3に対応

項目②(活発さ)に関しては、教職経験×視線量に交互作用がみられた(Fig.10)。これはO群の場合、80%条件と15%条件の間に差はみられないのに対し、Y群は15%条件より80%条件の教師を活発だと認知していた( $t=3.29, df=44, p<.01$ )。つまり若い教師は視線量を活発さの指標としていると言えよう。

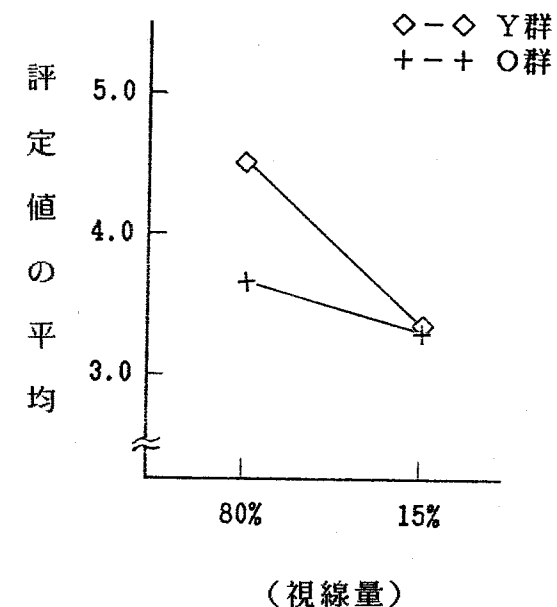


Fig.10 教師に対する印象：活発さ(項目②)

また項目③（優しさ）⑥（熱心さ）では教職経験×視線方向の交互作用にいずれも傾向がみられた。項目③では、O群は視線方向の違いによっては差がみられないが、Y群の場合は側方視条件より直視条件の教師を優しいと判断していた( $t=2.03, df=22, p<.05$ )。

項目⑥に関する下位検定は全て統計的に有意ではなかったが、Y群は直視条件の教師を、O群は側方視条件の教師をより熱心とみている方向にある(Fig.11)。これらの教職経験が絡んだ項目での交互作用はY群とO群の受け止め方が異なっていることと、Y群はO群より敏感に教師の視線量や方向の違いを認知していることを示している。

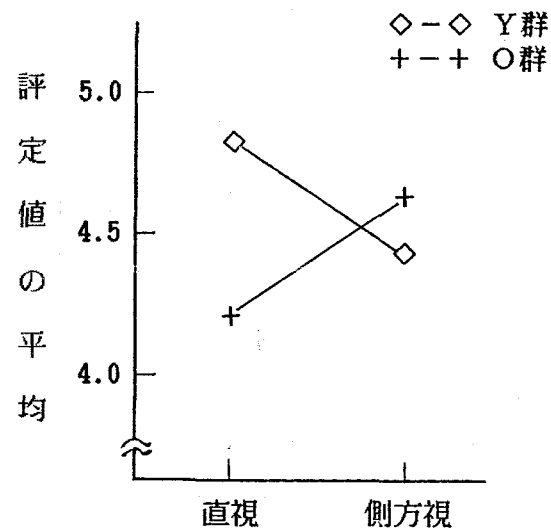


Fig.11 教師に対する印象：熱心さ（項目⑥）

さらに、項目③では視線方向×視線量の交互作用も有意であり(Fig.12)、側方視では視線量によって差はないが、直視の場合15%条件より80%条件の教師が優しいと認知されていた( $t=2.11, df=44, p<.05$ )。また15%条件では直視と側方視条件間には差がないが、80%条件では側方視条件より直視条件の教師が優しいと判断されていた( $t=2.11, df=44, p<.05$ )。つまり教師は、刺激ビデオの教師が直視で多く見ることによって最も優しい印象を受けている。

2次の交互作用（項目⑧）は教師の態度・感情に関する測定項目⑦とほとんど同じ結果であった。

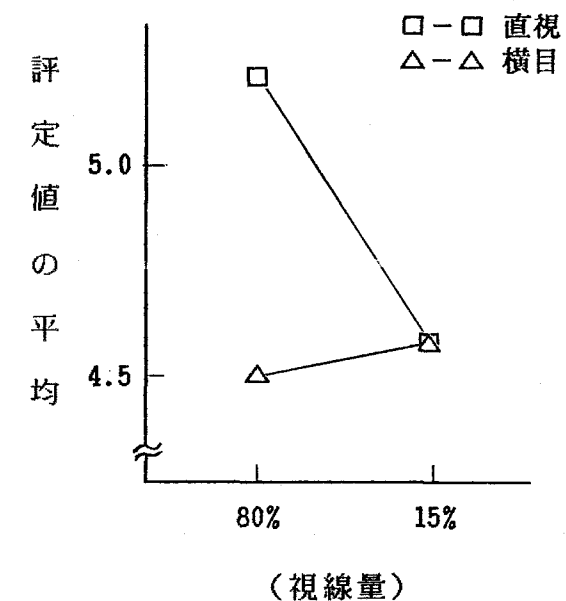


Fig.12 教師に対する印象：優しさ（項目③）

## 実験 1, 2 に関する全体的考察

実験 1 および実験 2 では、刺激ビデオの教師が相手の生徒に対してどのような態度・感情を持って教授活動を行っているか、また当該教師に対してどのような印象をもつかということに関し、生徒側の認知と教師側の認知が分析、検討された。

そこで、実験 1 と実験 2 からの結果と考察を照合しながら、教師の視線行動に対する教師と生徒の認知の異同やその問題点について考察していく。

まず、相手の生徒に対する刺激ビデオの教師の態度・感情に関する生徒と教師の認知について検討する。

主効果レベルで教師と生徒を比べてみて、完全に一致するのはかわいさに関する項目⑫で、教師、生徒とも視線量が多く直視条件の時、ビデオ教師は相手の生徒をよりかわいく思っていると認知している。

この教師と生徒の一致は、本実験においては珍しく、教師も生徒も人間として率直にかわいい者を凝視するという共通した認知から導かれるものかもしれない。他の項目は全て生徒と教師の感じ方が異なる事を示している。項目②③⑤⑦⑧⑪⑭⑮では生徒による認知は視線の方向、量からともに異なっ影響を受けていた。しかし教師による認知に対しては視線量しか効果を及ぼしていなかった。つまり教授場面における信頼・期待、肯定度・尊重度、暖かさ・好意度、

魅力度、教えやすさといった教師の感情や態度に対して、教師自身は視線量の違いだけを判断基準として捉えている。これに対して生徒は教師の視線量だけでなく、視線方向によっても差異があると認知している。このことは教師が生徒を見つめる時、漠然と見るといった視線でなく生徒の目を見つめることの重要性を示していると考えられる。Argyle & Williams(1969)によると、高校生は成人より他人から見られているという意識が強いとされているが、上に述べた本研究の結果もその理由の一つとしてあげることができよう。

ところで、項目④⑥⑨⑬、すなわち承認・支持や教える熱意に関する項目では、生徒は視線の方向で差異を感じ取るが、教師による認知は視線量によって影響を受けていた。これら 4 項目に限れば、生徒が認知する教師の視線方向の機能と教師が認知している視線量の機能が類似しているのかもしれない。項目⑩「できる子ーできない子と思っている」では、生徒は視線の方向でも量でも違いを認知するのに対して、教師は視線方向や量からは何ら違いを認知していない(教職経験×視線方向の交互作用における下位検定で、Y、O群における視線方向の要因の単純効果は有意でない)。教師の方では、相手の生徒に対する「できるーできない」という気持ちは、視線を介して生徒に伝わらないと思っているが、生徒の方は視線によってそれを敏感に感じ取ることを意味しているのかもしれない。

交互作用レベルでは教師は生徒に対して「冷たくー暖かく接する」という項目で、若い教師、中堅教師とも視線量が多い方が暖かいと

認知している。反面、特に若い教師は側方視で視線量が少ないのが冷たい、中堅教師群は直視で視線量が少ないのが冷たいと認知している。しかし、全体的にみれば直視、側方視の区別がついていない。

さらにY, O両群の教師とも、生徒の視線量を問わず直視を肯定的とする感じ方とは異なっている。

教師の態度・感情の認知における分析結果は、教師を嫌いでない生徒には教師の視線量はあまり影響を及ぼさないが、嫌っている生徒に対して教師の人間味や教えやすさ、信頼などを伝えるためには、教師がその生徒を多く見ることが重要なことを示している。また、教師を嫌いでない生徒に対して教師の期待や熱意を伝えるためには、多く見るなら直視が良く、側方視は禁物である。また、教師を嫌いな生徒に対しては視線量を多くすることが重要で、少ないときの側方視は禁物であることが示唆されている。教師と生徒間で、あるいはまた教師に対する生徒の好悪感情の違いによって教授場面における教師の視線の方向や量の解釈に微妙な違いがあると言えよう。

次に、刺激ビデオの教師に対して教師と生徒の双方が感じた印象という観点について検討する。

まず10項目の合成得点で検討すると、生徒は、ビデオ教師に対する好悪感情、ビデオ教師の視線方向および視線量のいずれの要因でも主効果が有意であった。これに対して教師は、ビデオ教師の視線量の違いによる主効果のみが有意であった。項目ごとに教師と生徒を比べて、両者の感じ方が類似しているのは、活発さ、頼りがい、

積極性に関する項目である。これらの教師印象は双方ともビデオ教師の視線方向によって異なることはなく、ビデオ教師の視線量によってのみ異なっていた。ただし活発さで、若い教師はビデオ教師の視線量の差異を認知し、中堅教師より生徒に近いの感じ方をしていた。

また、相手の生徒に対するビデオ教師の積極性に関して、生徒は視線方向の違いによって異なった認知をした。しかし、単なるビデオ教師の印象では視線方向による差異はみられない。生徒は他の生徒に対する教師の教え方の積極性を視線方向の違いによって感じるが、自分に対する教師の教え方の積極性を認知する場合には、視線の方向はキュー(cue)とならないことを示唆している。

ところで以上3項目を除く他の項目では、全て生徒と教師の間で印象が異なっていた。①⑥⑧⑨といった教師の教え方の人間味、熱心さに関する印象に対して、生徒の場合は視線の方向、量ともに影響をおよぼしていた。しかし、教師の場合は視線量でのみ違った印象を持つだけであった。教師の熱心さを表す項目⑥では、若い教師と中堅教師で直視、側方視による印象が逆であった。すなわち、若い教師は直視を、中堅教師は側方視をそれぞれ肯定的にみていた。

これに対して、教師を嫌いでない生徒は直視で多く見る条件が他の3条件(3条件間に有意差なし)より熱心という印象、一方教師を嫌いな生徒は側方視で少なくしか見ない条件が他の3条件(3条件間に有意差なし)に比べて熱心さがないという印象を持っていた。

また、暖かみ（項目④）では若い教師は側方視条件における視線量の多少によって印象が違い、側方視で少なく見る条件で冷たいという印象を持っていた。一方、中堅教師は直視で少なく見る条件が他の3条件より冷たいという印象を持っていた。これに対して、生徒は側方視よりも直視によって暖かい印象を持っていた。

これら教師の教え方の熱心さや暖かみの印象で、若い教師は生徒にやや近い印象を持っている。しかし、教師に対する好悪感情が異なる生徒間の個人差には留意する必要があることが示唆されている。

一方、中堅教師は視線方向における若い教師、さらには生徒との間で印象が異なっている。よってこの隔差を考慮すべきであることを示唆されている。

優しさ（項目③）という観点では、教師を嫌いでない生徒は視線量によって優しさの印象は変わらないが、教師を嫌いな生徒は視線量が多いことによって優しい教師という印象を持った。これに対して若い教師だけは直視が側方視より優しいと判断していた。また教師全体としては直視で多く見る条件が他の3条件より優しいという印象を持っていた。つまり教え方の優しさに関する印象では、中堅教師と教師を嫌いな生徒との間で印象が異なっていた。中堅教師はこれを十分考慮すべきであろう。

さらに、慎重さ（項目⑤）では生徒は見る条件が少ない条件において、側方視より直視が肯定的な影響を及ぼしていた。これに対して教師の場合には、そのような印象の違いが示されていない。これ

は、教授場面で教師が生徒を少ししか見ない時、直視が良いことを示唆している。

以上のように、生徒と教師の間には、また若い教師と中堅教師の間には、教師に対する印象に関して異なる面があることが示された。

視線行動の表出者とその受け手との間の地位、役割関係や受け手の年齢によって、他者の視線行動の解釈の仕方が変化してくるものと考えられる。教師が生徒に対する場合、彼らの視点に降りて様々な教育活動を遂行する時の教育技術の一つとして適切な視線行動を位置づけることが必要だと考えられる。

なお、本研究では視線量の違いは教師、生徒ともほぼ全員が気がついていて、また、視線方向の違いに気づいたと答えたのは生徒が48名中18名、教師は24名中6名であった（Tancard(1970)の研究では48名中21名、 $\chi^2$ 検定の結果はいずれの組み合わせも有意差はなし）。

しかし生徒に限れば、視線方向の違いに気づかなくともその違いによって大きな影響を受けていた。

最後に結論的にまとめると、生徒は自分に対する教師の態度・感情の違いを、教師の視線方向、量を通して敏感に察知する。しかし、その解釈の仕方は一律ではなく、教師に対する好悪感情の影響によって複雑な違いを示した。これに対して、教師は生徒に対する教師の態度・感情の違いを教師の視線量のみを通して感じるだけで、生徒の解釈とはずれがあるといえよう。

また、教師の視線行動による教師印象について、生徒と教師の解

釈が類似するのは、活発、頼りがい、積極性であった。しかし、教師の人間味、熱心さ、暖かさなどの印象においては、生徒は視線方向、量によって印象が異なるが、教師は視線量のみに影響されただけであった。

以上のように教師の視線行動に対する、教師と生徒の認知のずれが明らかにされた。しかし本研究は、何分教師のビデオを用い、生徒個別に実験したため、現実の教授場面とは相違点があると考えられる。また、教師が生徒個々に対して適切な視線行動をとれるとすれば、Chaikinら(1974)が示唆しているように、教師の対生徒感情がどうであろうと、教師を訓練することによって生徒の学習に対する動機づけを高めることも可能か、というような新たな問題点もあげられる。よって、方法を検討すると同時に、こうした問題をも解明することが今後に残された課題である。

## 実験3

### 【目的】

実験1の発展として、実際の教室における実教師の授業を行うことによる現実に即応した場面設定、また生徒の教師に対する好悪感情を積極的に操作した上で、教師の視線行動に対するより明確な生徒の認知を解明する。さらに要因として笑顔という顔面表情を加味することで視線行動以外の非言語的行動との関わりを交互作用的に検討する。

### 【方法】

#### 被験者

福井県K中学校の生徒164名(2年男子46名,女子38名;3年男子46名,女子38名)

#### 実験計画

2×2×2×2の要因計画的デザイン。第一要因は教師に対する好悪感情の違いであり、好意的情報を生徒に与えた好感情群(84名;以下L群)と非好意的情報を与えた嫌悪群(84名;以下DL群)、第2要因は教師の教授時における笑顔の有無(以下S群、NS群)、第3要因は教師の視線方向の違い(直視、側方視)であり、第4要因は教師の視線量の多少(授業時に生徒を見ると定めた時間の80%

見る群，残りの内15%見る群；以下80%群，15%群）であった。全て被験者間要因。

#### 実験条件の操作

1、教師に対する好悪感情 Kelley(1950)の「人の初期印象」の実験操作文章をもとに2種類のプロフィールを構成した。教師役Aについての具体的内容は以下の通り、また教師役Bについては東京都が佐賀県，環境心理学がコンピューターに入れ替わっただけである。

好印象文；〇〇先生は東京都の中学校の先生で、現在兵庫教育大学で環境心理学の勉強をしている。彼は現在〇〇才で、結婚している。東京都の彼のクラスの生徒の多くは、彼の事を最初はきびしそうだと思ったが、実は暖かくて、熱心でおもしろく、学校の中で一番好きな先生だと言っている。

悪印象文では、下線部のみが次の通り、おもしろそうだと、冷たくて、いじわるできびしく、きらいな

2、教師の笑顔 S群は1分間に3～4回、話しながら自然な笑顔を見せる。NS群は自然な表情だが笑顔は全くみせない。

3、教師の視線方向 直視条件は教師が生徒の目を直接見つめる(st-right gaze)。側方視条件は教師の視線が生徒の目から約9度ずれている状態を表す(sideway gaze)。いずれもTancard(1970)の操作にもとづくが、横目条件は教師が生徒の方を見てはいるが焦点が定まらず虚無的な視線行動との意味づけである。

4、教師の視線量 実験授業は約10分間で、教師が生徒達の方を見て

いるのは1分間を1セッションとし、授業開始から0，2，3，5，6，8，9分目にこれを合計7回繰り返し、残りの3分間は板書および生徒達を全くみない時間である。1セッションの時間振り分けは、45秒間80%条件の生徒達を、10秒間15%条件の生徒達を見て、残りの5秒間は視線移動のための予備時間である。また1セッションに教師が生徒一人あたりを見る時間は80%条件は約4～5(1.5×3)秒、15%条件は約1秒である。

#### 授業場面の構成

1クラスの生徒41名を20～21人ずつ2つの普通教室に分けた。教師は教卓に位置したまま教授し、生徒は各列が5～6名で黒板に向かって左の列から80%・L群，80%・DL群，15%・L群，15%DL群の順番であり、実験者は教室後方に位置し教師に視線量の時間配分の支持を行った。生徒の各教室，各列配分は人数，男女比が均等になるようにし、ランダムに振り分けたが、生徒には担当教師がある基準によって分けたと教示した。またVTRで実験者が教室後方から授業場面を記録した。

#### 教授内容

A教師は私達を取りまく資源について、地球規模から身の回りまでの事を示し、節約の大切さを論じた。B教師はコンピューターの歴史の変遷をたどり、日本のハイテク産業の進むべき道を類推した。共に中学生が十分理解できるように配慮した内容で、4クラスにおける教授内容は同じであった。



## 刺激人物

被験者とは初対面の2名の男性現職教員（兵庫教育大学大学院在学者；34才，27才）が本実験における教師役を勤めた。彼らは実験者（4名）によって約1週間（兵教大学生20名を被験者としたものを含む）訓練された。

## 実験後質問紙の内容

1. 教師に対する印象測定項目 岸田(1969)、林(1978)を元に、生徒に教師の印象を評定させるため、20項目からなる両極性尺度（7段階）を用いた。
2. 教師の対生徒感情・態度測定項目 教師が教授時に、生徒に対して抱いていた感情・態度を、生徒がどの様に認知したかを生徒に評定させるため、30項目からなる両極性尺度（7段階）を用いた。これらは天根・吉田(1984)の教師による生徒の認知測定項目をもとに、教師期待、教えやすさの項目をを加えたものである。
3. 教授内容の理解度測定項目 教師の教授内容に対する生徒の理解度（生徒自身の自己認知）を測定するために2項目の測定尺度（7段階）を用いた。

## 手続き

教師は別室に待機し、まず実験者だけが教室（すでに生徒はK中学校の担任教師によって教室割当された）に入り、教示1を行う。

## ――教示1――

今日は「〇〇〇〇〇」について〇〇県の中学校教員である〇〇先生に授業をしてもらいます。授業は約10分間ですからノートを取る必要はありませんから、先生の方を良く見て聞いていて下さい。授業が終わったら、授業をしてくれた先生について質問紙に書き込んでもらいます。その質問紙は「授業を通してみなさんが先生にどんな印象を持ったか」についてです。〇〇先生と君達は初めて会うので、ここに〇〇先生がどんな先生か君達の参考になるように、彼の今までの略歴と彼の学校の生徒が彼がどんな先生かをアンケート調査してきた結果を参考にしたプロフィールがありますから、彼が教室に入ってくるまでに必ず読んで下さい。なお授業が終わって彼が教室を出て行った後で、質問紙に答えてもらいますが、全て終るまで他の人と一切話をしないようにして下さい。

## ――

教示1が終わったら、既に内容別に人数分用意しておいたプロフィールを配布する。生徒にプロフィールを2分間黙読させ、読み終わったことを確認してから、教示2を行う。

## ――教示2――

ではこれから〇〇先生に登場してもらいますが、君達の各列は1つのグループとして〇〇先生が君達の色々な情報を元に決めたものです。と言いながらここで1グループ、ここで1グループというように確認する。――

教室外にいた教師を教室に呼び入れ、約10分間の授業を実施する。実験者は教室後方でVTRの撮影を行うと同時に、授業中の教師に生徒のどのグループをどれだけ見るのかを両腕を用いて支持する。

授業が終了し、VTRを切り、教師が完全に退出してから教示3を行う。

---教示3---

君達の〇〇先生に対する印象が知りたいのでこの質問紙を配ります。この質問紙はテストではないのももちろん君達の成績には全く関係がありません。また回答は名前を書く必要がなく、結果は統計的にまとめます。従って答えてもらったことで君達に迷惑を掛けることは絶対にありませんから安心して答えて下さい。それからこれは〇〇先生には絶対に内緒ですから、君達が正直に〇〇先生の評価をしてくれることが大切です。また君達が答えることが〇〇先生に不利に使われたり、彼の大学院での成績に影響したりしないことを理解して下さい。

-----

質問紙を配布し、各質問についての答え方、質問項目の中で分かりにくい項目の説明をしてから実施する。全ての生徒が質問紙に答え終ってから、プロフィールを質問紙に挟んで提出させる。実験終了を告げると共に、他の実験実施学級に影響がないように、実験について一切他言しないように、協力を求める。

## 【結果】

### 操作の確認

当該教師に対する情報提示による教師に対する生徒の好悪感情の操作が有効であったか否かを確認するため、実験後質問紙に含まれていた「好き-嫌い」という項目への評定値をもとに $2 \times 2 \times 2 \times 2$ の分散分析を行った。第一要因、つまり「教師に対する好悪感情」の主効果のみが有意であり、L群はDL群より教師に対して好感情を抱いていた ( $\bar{x}(L)=4.36, \bar{x}(DL)=3.67; F=14.74, df=1/152, p<.001$ )。よって、他の要因に影響を及ぼさずにこの操作の有効性がしめされた。

### 教師の顔面表情・視線方向・視線量の差異に対する気づき

実験終了後、笑顔、視線行動の操作に対する気づきが、項目1「先生の笑顔は多かった-なかった」、項目2「先生はあなたの目を多くみていた-見ていなかった」(それぞれ7段階)で測定された。

その測定値をもとに $2 \times 2 \times 2 \times 2$ の分散分析を行った結果、項目1では笑顔の有無に主効果がみられ、NS条件がS条件より笑顔が少ないことを気づいていた ( $\bar{x}(S)=4.62, \bar{x}(NS)=2.10; F=112.09, df=1/152, p<.001$ )。

一方、項目2では好悪感情、視線方向、視線量に主効果がみられた ( $\bar{x}(L)=4.32, \bar{x}(DL)=3.51; F=8.73, df=1/152, p<.01$  ;

$\bar{x}(直)=4.43, \bar{x}(横)=3.40; F=14.18, df=1/152, p<.001$  ;

$\bar{x}(80\%)=4.39, \bar{x}(15\%)=3.44; F=12.13, df=1/152, p<.002$ )。

さらに好悪感情×視線方向，好悪感情×視線量の交互作用に有意な傾向がみられ、その様相を示したものがFig.1,2である。

視線方向に関すれば、L・直視条件がL・側方視条件，DL・直視条件より見ていたことを気づいている( $F=15.13, df=1/152, p<.01$  :  $F=10.74, df=1/152, p<.01$ )。また視線量に関すると、L・80%条件がL・15%条件，DL・80%条件より見ていたとしている( $F=13.74, df=1/152, p<.01$  :  $F=11.02, df=1/152, p<.01$ )。つまり、視線方向・量ともDL群はその違いを気づかず、L群だけが気づいているといえる。

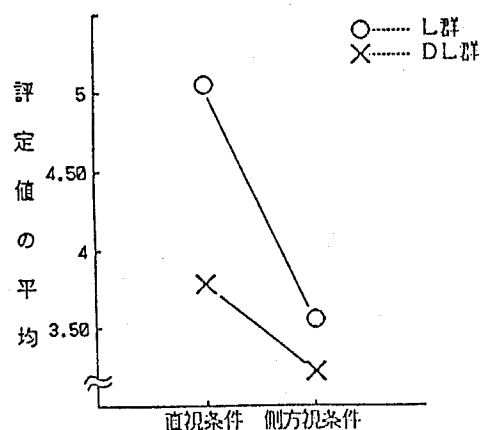


Fig.1 好感群と嫌悪群の教師の視線方向別の評定値

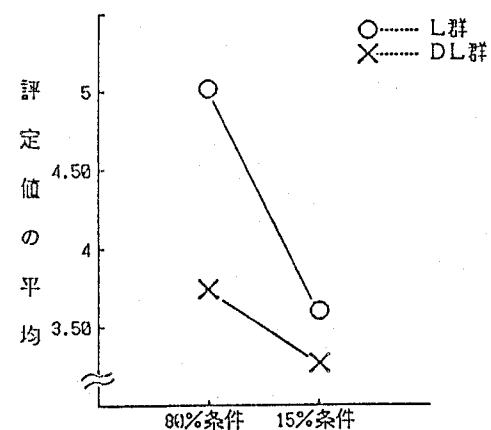


Fig.2 好感群と嫌悪群の教師の視線量別の評定値

### 教師に対する印象にみられる次元性

生徒が、どのような観点で教師の印象を認知しているかを明らかにするために、対象とした168名について、20×20の評定尺度間の相関行列を求め、SMC (squared multiple correlation) によって共通性の初期値を推定し、共通性の反復推定を行いながら主因子解法により因子を抽出した。さらに直接オブリミン法による斜交回転( $\delta=0.0$ )を施し、因子パターンを単純化した。

Fig.3は因子抽出における固有値の推移を示したものであり、これから3因子解が適切であると判断した。

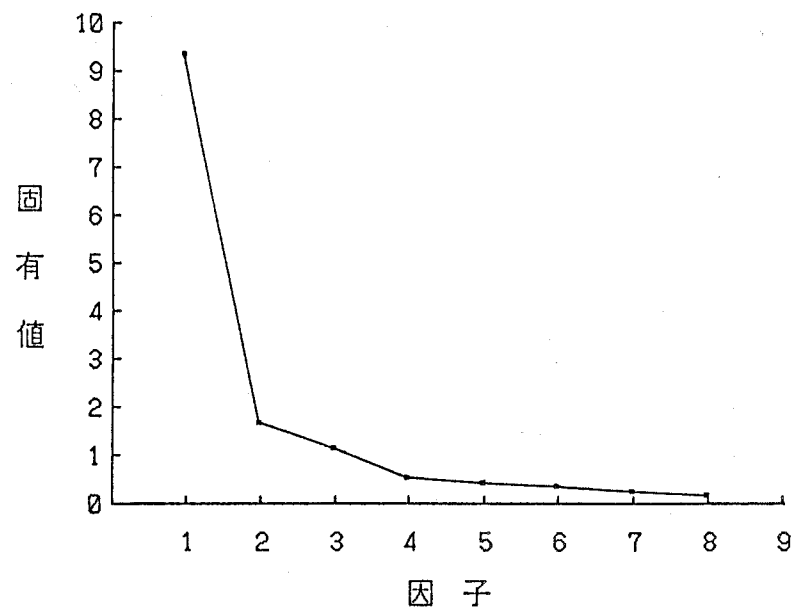


Fig.3 固有値の推移 (教師の印象測定尺度)

そして、Table 1に示した斜交回転後の因子パターンが検討され、次の3因子が解釈可能なものとして抽出された。

第1因子には「暖かい-冷たい」、「親しみやすい-近づきたい」、「おもしろい-退屈な」などの9項目があげられ、教師の人間性に関する内容が示されており、「対人的好ましさ」の因子と命名された。

第2因子は、教師の行動性に関する内容で「活動性」の因子と命名され、第3因子は教師の内面的な知識や教養に関する内容から「知的望ましさ」の因子と命名された。

Table 1 生徒による教師印象に関する因子分析結果(N=168)

測定項目	F 1	F 2	F 3
3、親しみやすい - 近づきたい	.91	-.01	.12
4、親切な - 意地悪な	.69	-.05	.31
7、清潔な - 不潔な	.52	.05	.17
8、尊敬できる - 尊敬できない	.59	.20	.20
13、素敵な - かっこ悪い	.64	-.03	.44
16、面白い - 退屈な	.61	.23	-.18
19、公平な - 不公平な	.43	.22	.26
20、信頼できる - 信頼できない	.61	.14	.23
21、暖かい - 冷たい	.75	.03	.02
6、積極的な - 消極的な	-.04	.79	.08
11、自信のある - 自信のない	.04	.62	.22
17、活発な - 引っ込みがちな	-.05	.84	-.17
5、話の筋の通った - 話の筋の通らない	.32	.25	.45
10、慎重な - 軽率な	.27	.09	.42
12、知識のある - 知識のない	.17	.36	.44
$\Sigma a_i^2 / 20 \times 100$	30.71	11.19	9.05

ただし、この3因子は岸田(1969)の生徒による教師認知の次元より、林(1978)の対人認知構造の基本次元に類似することから、林にもとづき命名した。3因子の全体に対する寄与率は63.0%であり、因子間相関はTable 2に示した。

さらに、被験者ごとに抽出された各次元に含まれる項目への測定値を単純加算し、その次元における個人評定得点とした。

Table 2 因子間相関

因子	F 2	F 3
F 1	.56	.25
F 2		.20

Table 3 教師印象に関する次元別の分散分析結果†

	A	B	C	B×C	AXBXD	BXCXD
F 1. 対人的好ましさ	32.70 ***		3.46 +	3.87 *		
F 2. 活動性	9.13 ***		5.52 **	8.13 ***	2.93 +	2.86 +
F 3. 知的望ましさ	11.18 ***	4.85 **	6.31 **	10.81 ***		

A(L群vsDL群), B(SvsNS条件), C(直視vs側方視条件), D(視線量が80%vs15%条件)

\*\*\* p<.01 \*\* p<.03 \* p<.05 + P<.1

† 自由度は省略

## 教師に対する印象の分析

教師に対する印象にみられる次元ごとに、個人評定得点を用いて  $2 \times 2 \times 2 \times 2$  の分散分析を行った。Table 3はその結果である。また、Table 4は各次元ごとの評定平均値を、教師の視線条件、顔面条件および教師に対する感情群別に示している。

以下、各次元ごとに結果を検討した。

Table 4 教師の視線条件、顔面条件および教師に対する好悪感情群別にみた各次元ごとの教師印象の平均値とSD

評定次元		L (好感群)								DL (嫌悪群)							
		S (笑顔がある)				NS (笑顔がない)				S (笑顔がある)				NS (笑顔がない)			
		直視		側方視		直視		側方視		直視		側方視		直視		側方視	
		80%	15%	80%	15%	80%	15%	80%	15%	80%	15%	80%	15%	80%	15%	80%	15%
F1. 对人的好ましさ	M	5.19	4.67	4.38	4.36	4.66	4.47	4.68	4.44	4.04	4.21	3.71	3.49	3.84	3.58	3.70	3.79
	SD	.72	.70	.80	.73	.67	.79	.74	.86	.87	.74	.68	1.38	1.00	1.39	.57	.75
F2. 活動性	M	5.20	5.13	4.03	4.91	4.67	4.97	5.03	4.30	4.97	4.73	3.77	3.89	3.87	4.27	4.13	4.64
	SD	1.04	1.03	1.12	.85	1.15	1.15	1.18	.95	.62	1.35	.76	1.16	.90	1.30	.65	.46
F3. 知的望ましさ	M	5.68	5.73	4.48	5.34	5.64	5.45	5.40	5.45	5.03	5.23	4.30	3.98	4.88	5.03	5.03	5.59
	SD	.90	.69	1.06	.71	.89	1.01	.84	.67	.81	.78	.59	1.30	1.26	1.42	.83	.81

### 1) 对人的好ましさの次元

对人的好ましさの次元においては、好悪感情、視線方向の主効果がみられ、L群はDL群より教師に対して好ましい印象をもち ( $\bar{x}(L)=4.61, \bar{x}(DL)=3.80$ )、直視は側方視より好ましいとされる傾向にあった ( $\bar{x}(直)=4.33, \bar{x}(側)=4.07$ )。

さらに笑顔の有無×視線方向に交互作用がみられ、その様相を調べたのがFig.4である。これはNS条件では直視、側方視条件間に差がみられないが、S条件において直視条件は側方視条件より好ましいとされていた ( $F=7.37, df=1/152, p<.01$ )。また直視の場合、S群はNS群より好ましい傾向にあった ( $F=3.74, df=1/152, p<.1$ )。統

計的な差はないが側方視条件ではNS群が好ましい方向にあった。

つまり直視、側方視によって笑顔の認知が反対の方向にあり、笑顔がないときは変わらないが、笑顔があるときの視線方向による認知の仕方が大きく違うといえる。

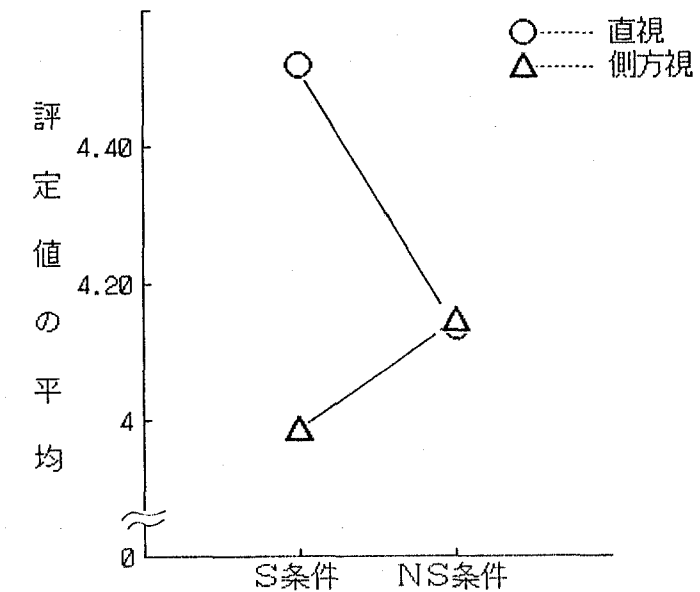


Fig.4 对人的好ましさの次元における直視条件と側方視条件の評定値

### 2) 活動性の次元

活動性の次元においても主効果は好悪感情と視線方向にみられ、DL群よりL群は教師の活動性があり ( $\bar{x}(L)=4.78, \bar{x}(DL)=4.28$ )、側方視条件より直視条件の方が活動性があるとみなされていた ( $\bar{x}(直)=4.72, \bar{x}(側)=4.34$ )。

また、視線方向×笑顔の有無の交互作用がみられ、その様相は对人的好ましさの次元と類似している。すなわち、直視・S条件群が

NS条件群よりも活動性がある教師とし、側方視・S条件群はNS条件群よりも活動性がない教師とみる方向にある。

さらに2次の交互作用、笑顔の有無×視線方向×視線量に傾向がみられ、その様相を示したのがFig.5である。視線量が15%条件では各平均値間に差はみられない。それに対して80%条件では単純交互作用がみられ( $F=10.2, df=1/152, p<.01$ )、笑顔×方向の1次の交互作用と類似しているが、さらに顕著にみられ、側方視条件においてもS群よりNS群が活動性があるとされていた( $F=4.26, df=1/152, p<.05$ )。つまり、前述の1次交互作用は視線量が少ない時ではなく、多い場合に起因するものと考えられる。

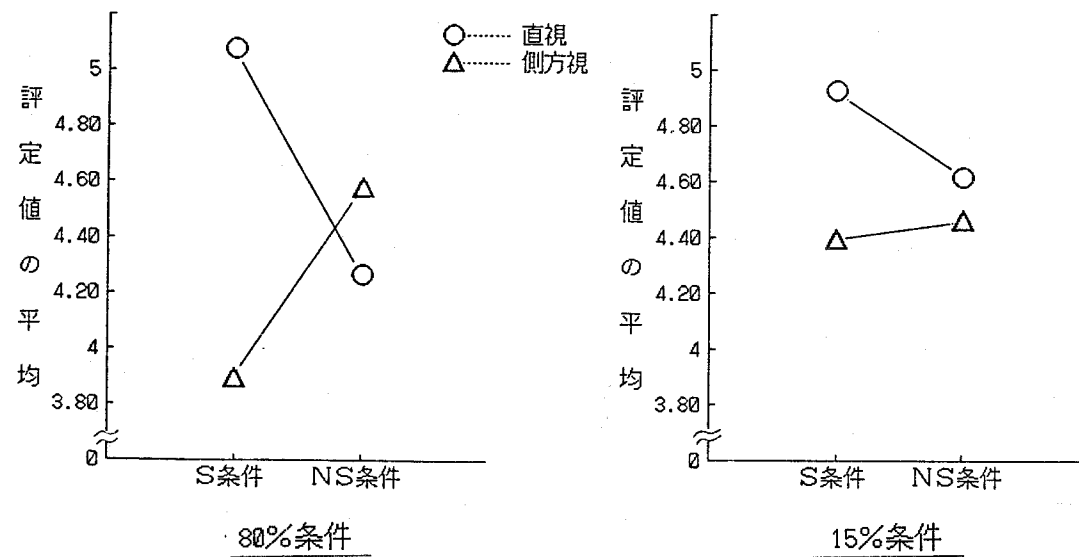


Fig.5 活動性の次元における視線量条件別の直視条件と側方視条件の評定値

一方、好悪感情が関連した好悪感情×笑顔の有無×視線量にも傾向がみられ、様相を示したのがFig.6である

これはL・DL群とも単純交互作用には統計的な有意差は見いだせないが、S・15%条件においてはL群がDL群より活動性がある教師とし( $F=4.87, df=1/152, p<.05$ )、NS・80%群ではDL群がL群より活動性が少ないと認知していた( $F=6.79, df=1/152, p<.05$ )。

つまり、L群はS・15%条件の教師を活動性があると見なし、DL群はNS・80%条件の教師を活動性が少ないとみている方向にあるといえよう。

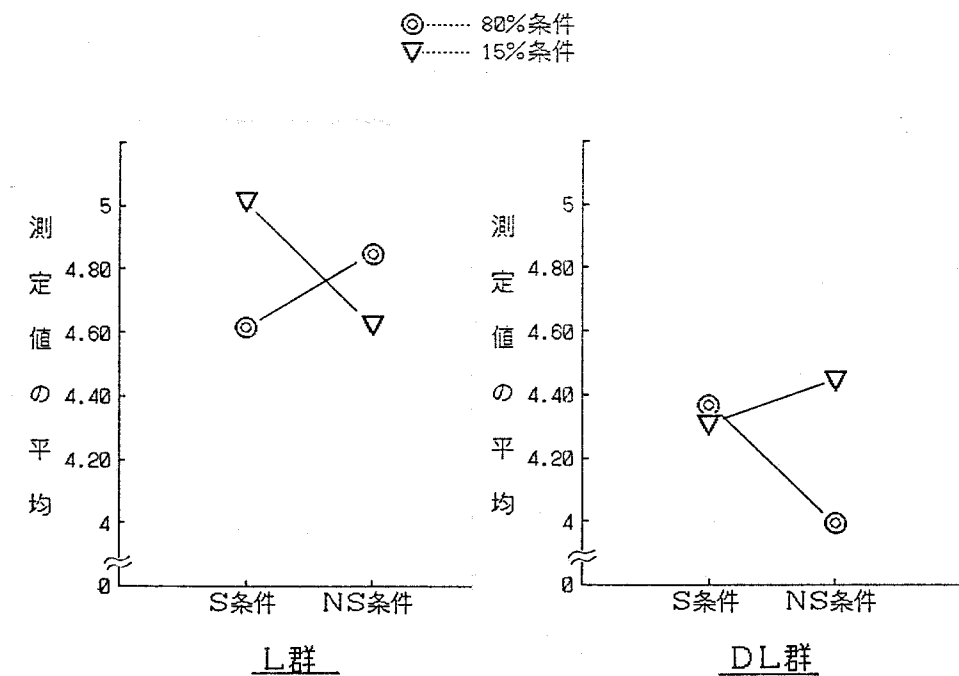


Fig.6 活動性の次元における好悪感情群別の視線量の多少による評定値

### 3)、知的望ましさの次元

知的望ましさの次元では、好悪感情、視線方向さらに笑顔の有無に主効果がみられ、DL群よりL群が知的に望ましい教師とみており ( $\bar{x}(L)=5.39, \bar{x}(DL)=4.88$ )、側方視条件より直視条件の教師が ( $\bar{x}(直)=5.33, \bar{x}(側)=4.94$ )、さらにS条件よりNS条件の教師が知的に望ましいと認知されていた ( $\bar{x}(S)=4.97, \bar{x}(NS)=5.31$ )。

また、視線方向×笑顔の有無にも交互作用がみられ、その様相は他の次元とやや異なり、これを示したものがFig.7である。S条件において、側方視条件より直視条件の教師が知的望ましさがある ( $F=16.81, df=1/152, p<.01$ )。また側方視条件では、S条件よりNS条件の教師が知的望ましさがあると認知されていた ( $F=15.42, df=1/152, p<.01$ )。つまり、側方視・S条件の教師のみが他条件に比べて否定的方向に認知されていた。

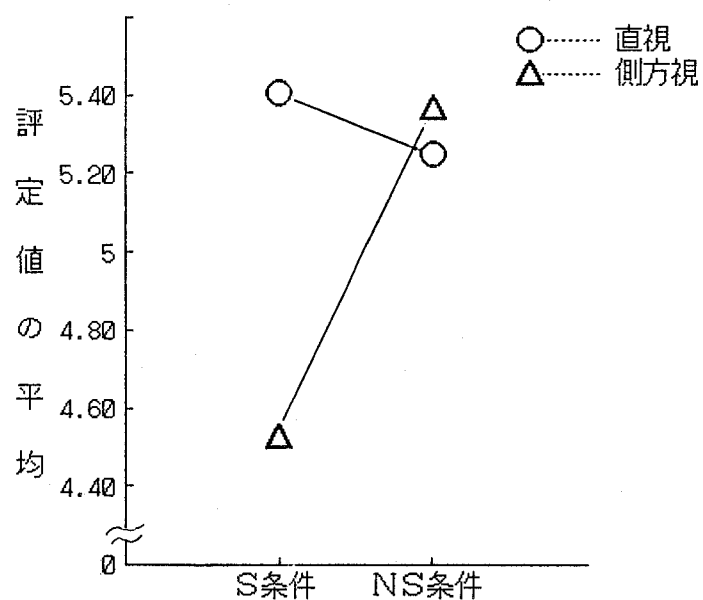


Fig.7 知的望ましさの次元における顔面条件別の直視条件と側方視条件の評定値

### 生徒による教師態度・感情の認知にみられる次元性

生徒による教師の対生徒態度・感情を類推する場合の観点を明らかにするために、対象とした168×2名(因子分析時の信頼性を高めるため、生徒に彼らのグループに対してどうかという同内容の質問紙を設定した)について、30×30の評定尺度間の相関行列を求めた。

そして、SMC(squared multiple correlation)によって共通性の初期値を推定し、因子数を3~9まで変化させて、共通性の反復推定を行いながら主因子解法により因子を抽出した。さらに直接オブリミン法による斜交回転( $\delta=0.0$ )を施し、因子パターンを単純化した。Fig.8は第一回目の因子抽出における固有値の推移を示したもので、これから判断すると3因子解が適切であるように考えられた。

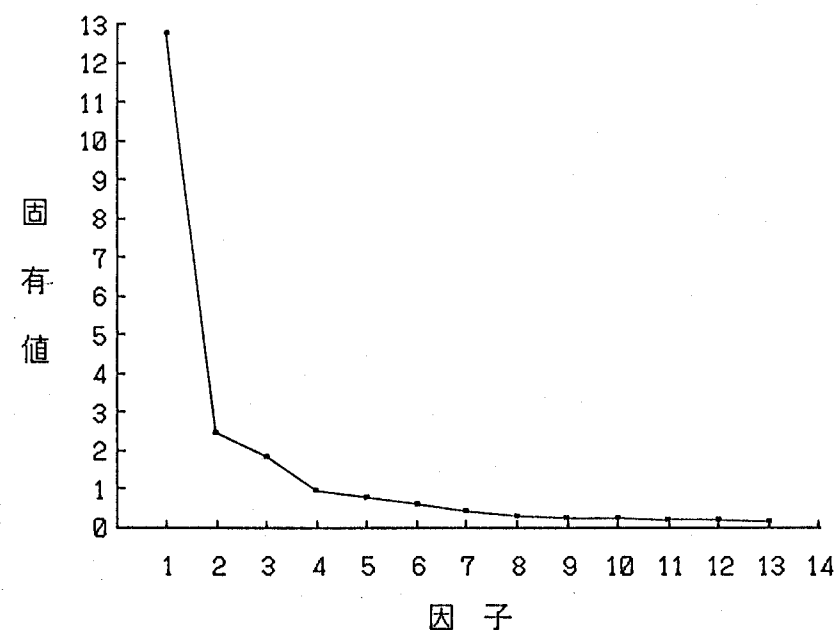


Fig.8 固有値の推移(教師の態度・感情の認知測定尺度)

しかしながら、因子数を順次変化させてその因子パターンを検討すると、7因子解における解釈が最もつきやすく、またより命名が可能であった。Table 5-a, 5-bは、3因子解および7因子解における斜交回転後の因子パターンを示したものであり、各々の場合の因子間相関はTable 6, Table 7に示されている。これら3, 7因子の全体に対する寄与率はそれぞれ57.0, 70.4%であった。

まず7因子解を検討すると、第1因子からそれぞれ、活発さ、期待、親しみやすさ、教えやすさ、温厚さ、根気強さ、聡明さの次元（因子）と命名された。

次に3因子解を検討すると、活発さの次元は7因子解と全く同様に単独の次元として抽出されている。また7因子解における期待、親しみやすさが一つの因子として抽出され、範囲を広げた期待の次元と命名できる。さらに、教えやすさ、温厚さ、根気強さ、聡明さは、3次元解では1つのまとまった因子として抽出され、学業面における望ましさ・好ましさ（对人的好ましさ）の次元と命名される。

各次元ごとの好悪感情×笑顔の有無×視線方向×視線量の分散分析を行うに際し、7次元を対象とするか、それとも上位次元としての3次元を対象とするかが問題となる。ところが3次元解での第2, 3因子は命名が可能であるがやや難点が残し、特に第3因子では教師の生徒に対する好悪感情に関する項目が入ってくるため、1つの次元としては不明瞭性が否めない。さらに、生徒による教師の態度・感情の認知において、同一の上位次元に属すると考えられる各々

Table 5-a 生徒による教師態度・感情の認知に関する因子分析結果(N=336)

測定項目	
16、楽しい生徒だと思っていた	- 楽しくない生徒だと思っていた
17、明るい生徒だと思っていた	- 暗い生徒だと思っていた
18、積極的な生徒だと思っていた	- 消極的な生徒だと思っていた
19、活発な生徒だと思っていた	- おとなしい生徒だと思っていた
1、信頼していた	- 信頼していなかった
2、認めていた	- 認めていなかった
3、期待していた	- 期待していなかった
4、大切にしていた	- 大切にしていなかった
5、尊重していた	- 尊重していなかった
6、思いやりを持っていた	- 思いやりを持っていなかった
7、個人的関心を持っていた	- 個人的関心を持っていなかった
8、教えたいと思っていた	- 教えたくないと思っていた
15、受け入れてくれていた	- 拒んでいた
9、手が掛からない生徒だと思っていた	- 手が掛かる生徒だと思っていた
10、出来る生徒だと思っていた	- 出来ない生徒だと思っていた
11、授業が分かる生徒だと思っていた	- 授業が分からない生徒だと思っていた
14、感じの良い生徒だと思っていた	- 嫌な生徒だと思っていた
23、暖かい生徒だと思っていた	- 冷たい生徒だと思っていた
24、優しい生徒だと思っていた	- 意地悪な生徒だと思っていた
25、思いやりのある生徒だと思っていた	- 自分勝手な生徒だと思っていた
27、気持ちが安定した生徒だと思っていた	- 気分がむらな生徒だと思っていた
28、落ち着いた生徒だと思っていた	- おっちょこちょいな生徒だと思っていた
29、頑張り屋の生徒だと思っていた	- 怠け者の生徒だと思っていた
30、根気がある生徒だと思っていた	- 根気がない生徒だと思っていた
21、真面目な生徒だと思っていた	- 不真面目な生徒だと思っていた
22、知的な生徒だと思っていた	- 知的でない生徒だと思っていた
26、理性的な生徒だと思っていた	- 感情的な生徒だと思っていた
12、好きだと思っていた	- 嫌いだと思っていた
13、可愛いと思っていた	- 可愛くないと思っていた
20、素直な生徒だとおもっていた	- ひねくれた生徒だと思っていた
$\Sigma a_i^2 / 30 \times 100 (=VP)$	



Table 5-b 生徒による教師態度・感情の認知に関する因子分析結果(N=336)

評定項目	3 因子 解			7 因子 解						
	F 1	F 2	F 3	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6	F 7
16	.61	.14	.12	.67	.05	.10	-.03	.02	.10	.03
17	.68	.00	.12	.69	-.09	.10	-.08	.26	-.02	-.03
18	.79	-.00	.02	.86	.00	-.04	-.02	-.07	.03	.06
19	.69	.06	-.07	.63	.09	-.10	.12	.03	-.09	-.09
1	-.02	.87	-.00	-.01	.91	-.02	-.06	-.07	-.03	.09
2	-.02	.87	.06	-.08	.91	-.02	.38	.10	-.01	.05
3	.12	.76	-.00	.13	.76	.01	.10	-.11	.03	.03
4	.15	.82	.00	.01	.65	.18	.03	.07	.03	-.07
5	.08	.77	-.05	.11	.48	.33	.10	-.07	-.02	-.06
6	-.04	.85	-.06	.00	.42	.52	-.11	.03	.14	-.21
7	.04	.56	.03	.10	.25	.41	.07	-.06	-.04	.01
8	-.09	.45	.23	-.01	.08	.54	.06	.04	.06	.04
15	-.06	.22	.36	-.01	-.03	.41	.21	.09	-.05	.15
9	.01	.07	.60	-.04	.12	.03	.55	.04	.09	.14
10	.14	.04	.59	.07	.00	.12	.64	.03	.06	.07
11	.17	.13	.53	.08	.09	.10	.69	.04	-.01	.03
14	.18	.18	.61	.07	.14	.09	.33	.39	.21	-.12
23	.20	.10	.48	.21	.04	.17	.04	.50	-.14	.21
24	.26	.04	.57	.17	.10	-.02	-.02	.74	.06	.00
25	.02	-.06	.78	-.03	.08	-.04	.19	.53	.11	.20
27	.09	.17	.46	.21	.21	.04	-.17	.05	.44	.23
28	-.27	.01	.77	-.15	-.01	.21	-.00	.06	.54	.31
29	.15	-.10	.71	.12	.04	-.10	.32	.08	.51	.03
30	.14	-.08	.73	.17	-.04	.04	.27	.02	.51	.10
21	-.14	.04	.72	-.06	.07	.15	.11	.25	.10	.44
22	.04	.02	.66	.15	.12	.05	.20	.05	.03	.58
26	-.14	-.03	.71	-.06	.10	.02	.09	.19	.20	.41
12	.22	.26	.46	.11	.13	.15	.32	.27	.29	-.29
13	.18	.16	.56	.07	.10	.09	.35	.29	.32	-.23
20	.03	.08	.67	.03	.11	.07	-.05	.40	.41	.07
VP	8.25	15.74	23.06	8.16	10.77	4.10	6.52	5.77	5.03	4.00

2, 4の下位次元が上述の分散分析を行った結果、異なる様相を呈していた。このことから、より明確な生徒による対教師認知を分析する際、できるだけ下位のレベルで次元を設定していく方が適切であると考えられる。そこで先に抽出された7因子解における次元を採用することにした。ただし分散分析では、被験者ごとに各次元に含まれる項目への評定値を単純加算し、これをその次元における個人評定得点として用いた。

Table 6 因子間相関(3因子解)

因子	F 2	F 3
F 1	-.36	.37
F 2		-.61

Table 7 因子間相関(7因子解)

因子	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6	F 7
F 1	-.38	.22	-.36	.40	.23	.08
F 2		-.62	.37	-.38	-.37	-.17
F 3			-.38	.36	.29	.22
F 4				.37	-.41	-.27
F 5					.46	.31
F 6						.29

#### 生徒による教師の態度・感情の認知の分析

Table 8は、教師の態度・感情の認知にみられる7次元それぞれで、 $2 \times 2 \times 2 \times 2$ の分散分析を行った結果である。また、Table 9は各次元ごとの評定平均値を、教師の視線条件、顔面条件および教師に対する感情群別にみたものである。

以下、各次元ごとに結果を検討する。

Table 8 教師態度・感情の認知に関する次元別の分散分析結果†

	A	C	D	AXB	AXC	BXC	BXD	AXBXC	BXCXD
F1、活発さ	3.16 +			3.53 +					
F2、期待	9.32 ***	11.21 ***							
F3、親しみやすさ	9.55 ***	6.56 **					3.88 *	4.72 **	
F4、教えやすさ				3.89 *	3.58 +				2.88 +
F5、温厚さ		3.00 +			2.86 +				
F6、根気強さ	3.87 *		2.81 +		7.20 ***	3.19 +	2.77 +		
F7、聡明さ		3.92 *			4.49 *				

A(L群vsDL群), B(SvsNS条件), C(直視vs側方視条件), D(視線量が80%vs15%条件)

\*\*\* p<.01 \*\* p<.05 \* p<.1

† 自由度は省略

Table 9 教師の視線条件、顔面条件および教師に対する好悪感情群別にみた各次元ごとの教師態度・感情の認知の平均値とSD

評定次元		L (好感情群)								DL (嫌悪群)							
		S (笑顔がある)				NS (笑顔がない)				S (笑顔がある)				NS (笑顔がない)			
		直視		側方視		直視		側方視		直視		側方視		直視		側方視	
80%	15%	80%	15%	80%	15%	80%	15%	80%	15%	80%	15%	80%	15%	80%	15%		
F1、活発さ	M	4.10	4.03	4.03	4.00	3.82	3.88	4.00	3.53	3.80	3.61	3.70	3.15	3.50	3.93	4.05	3.80
	SD	.70	.84	.41	.63	.69	.73	.59	.73	.84	.79	1.01	.97	1.31	.69	.73	.71
F2、期待	M	4.64	4.54	3.92	3.75	4.44	4.52	4.37	3.92	3.74	4.09	3.48	3.63	4.36	3.94	3.74	3.40
	SD	.92	.58	1.30	1.05	1.16	.93	.89	.87	.77	.32	1.04	1.14	1.14	.94	.71	.66
F3、親しみやすさ	M	4.55	4.68	3.83	3.80	4.07	4.00	4.40	4.00	3.83	4.00	3.58	3.71	4.40	3.50	3.65	3.25
	SD	.92	.66	1.12	.70	.87	.88	.88	.71	.84	.40	1.05	1.06	.97	.60	.73	.83
F4、教えやすさ	M	4.23	4.50	4.50	4.09	3.94	4.00	4.14	4.27	3.93	4.27	3.97	3.42	4.63	4.13	4.13	3.79
	SD	.66	.50	.58	.62	.75	1.37	.97	.64	.79	.40	1.06	1.15	.81	.61	.50	.82
F5、温厚さ	M	4.23	4.30	4.28	4.11	4.11	3.98	4.35	3.85	4.25	4.18	3.85	3.48	4.33	4.10	4.03	3.77
	SD	.41	.40	.63	.42	1.00	1.20	.61	1.10	1.15	.51	1.03	1.00	.54	.68	.39	.49
F6、根気強さ	M	4.28	4.48	4.53	4.32	3.98	3.95	4.54	4.03	4.30	4.45	3.68	3.52	4.45	3.83	4.20	3.73
	SD	.47	.61	.79	.30	.75	1.21	.94	.92	.84	.49	.80	.91	1.00	.48	.40	.53
F7、聡明さ	M	3.90	4.40	4.30	4.39	4.36	4.10	4.14	4.00	4.47	4.36	3.77	3.61	4.30	4.03	3.97	3.79
	SD	.45	.44	.60	.60	1.10	.88	.57	.79	.70	.44	1.00	.95	1.25	.75	.43	.59

1)、活発さの次元

活発さ次元においては好悪感情の差異による主効果に傾向がみられ、DL群がL群より教師が活発さがないとみているとしている(又(L)=3.92, 又(DL)=3.69)。さらに1次の交互作用、好悪感情×笑顔の有無に傾向がみられ、その様相を示したのがFig.9である。

これは、L, DL群では教師の笑顔の受けとめ方が異なり、NS条件ではL, DL群間に差はないが、S条件ではL群よりDL群が教師が活発さがないとみていると認知している(F=6.71, df=1/152, p<.05)。

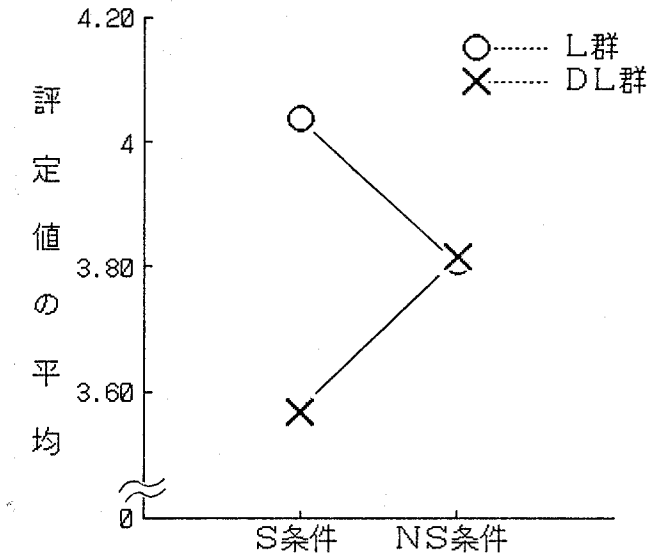


Fig.9 活発さの次元における好感情群と嫌悪群の評定値

2)、期待の次元

期待次元においては好悪感情と視線方向に主効果がみられ、視線方向は、直視条件が側方視条件より肯定的に認知されていた(又(直)

=4.28,  $\bar{x}$ (側)=3.78)、またDL群よりL群が教師が肯定的にみていると認知していた( $\bar{x}$ (L)=4.26,  $\bar{x}$ (DL)=3.80)。

### 3)、親しみやすさの次元

親しみやすさの次元としては好悪感情と視線方向に主効果がみられ、DL群はL群より教師が親しみやすさがないとみていると認知し( $\bar{x}$ (L)=4.16,  $\bar{x}$ (DL)=3.74)、側方視条件は直視条件より教師が親しみやすさがないとみていると認知されていた( $\bar{x}$ (直)=4.13,  $\bar{x}$ (横)=3.77)

また笑顔の有無×視線量の交互作用が見られ、その様相を示したのがFig.10である。これは15%条件において、NS条件がS条件より教師が親しみやすさがないとみていると認知される傾向にある( $F=3.42, df=1/152, p<.1$ )。またNS条件において、15%条件が教師が親しみやすさがないとみていると認知されている( $F=5.13, df=1/152, p<.05$ )。つまり、15%・NS条件が15%・S条件や80%条件より教師が親しみやすさがないとみていると認知される方向にある。

さらに好悪感情×笑顔の有無×視線の方向に2次の交互作用がみられ、その様相を示したのがFig.11である。これはL群の笑顔の有無×視線方向の単純交互作用が有意で( $F=6.17, df=1/152, p<.05$ )、NS条件においては、直視、側方視条件間には差異がみられないが、S条件では直視条件が側方視条件より教師が親しみがあるとみていると認知されていた( $F=8.33, df=1/152, p<.01$ )。また側方視条件においても、NS条件よりS条件が教師が親しみやすさがないとみている

と認知されていた( $F=4.13, df=1/152, p<.05$ )。つまり、DL群は4つの条件群間で差異を認知しないが、L群は視線方向の差異による笑顔の認知が異なる方向にあり、特にS条件における視線方向の違いに差異を感じている。

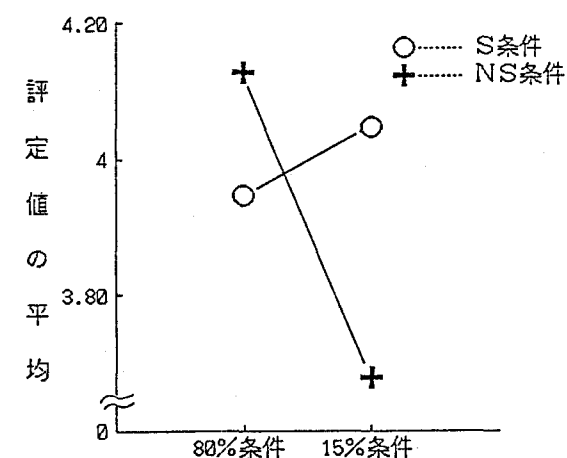


Fig.10 親しみやすさの次元における笑顔の有無条件別の評定値

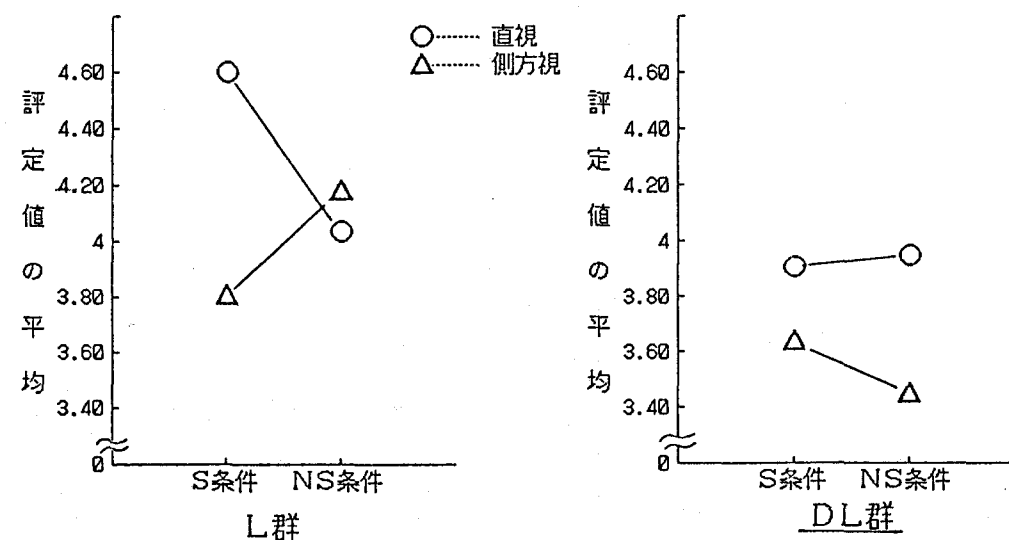


Fig.11 親しみやすさの次元における好悪感情群別の直視条件と側方視条件の評定値

4)、教えやすさの次元

教えやすさの次元においては、好悪感情×笑顔の有無に交互作用がみられその様相は活発さの次元と類似している。つまり、L・DL群間の笑顔の受け止め方が逆方向にあり、NS条件では差異がないが、S条件においてL群はDL群より教師が教えやすいとみていると認知していた( $F=5.43, df=1/152, p<.05$ )。

また好悪感情×視線方向に傾向がみられ、その様相を示したものがFig.12である。これは、側方視条件のDL群は側方視・L条件群、直視・DL条件群より教師が教えにくいとみていると認知されていた( $F=5.31, 5.02; df=1/152; p<.05$ )。この交互作用では、DL群の視線方向の差異による認知の違いがみられる。

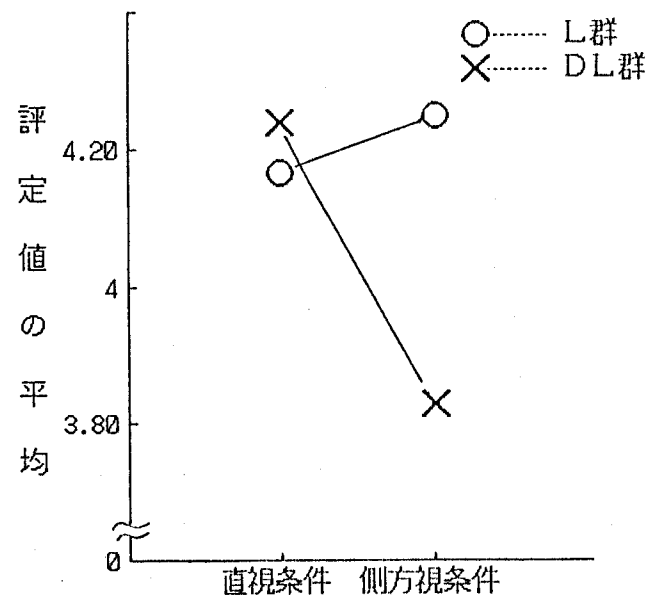


Fig.12 教えやすさの次元における好感情群と嫌悪群の評定値

さらに2次の交互作用、笑顔の有無×視線方向×視線量に有意な傾向がみられ、この様相を示したのがFig.13である。これはNS条件では4条件群間に差異がないが、S条件における単純交互作用がみられ( $F=4.39, df=1/152, p<.05$ )、15%条件で直視条件は側方視条件より教師が教えやすいとみていると認知され( $F=6.07, df=1/152, p<.01$ )、側方視条件でも15%条件より、80%条件が教師が教えやすいとみている方向に認知されていた( $F=3.39, df=1/152, p<.1$ )。つまり、笑顔のない場合は視線方向・量はなんら影響を及ぼさないが、笑顔のある場合、視線量の多少による直視、側方視の受け止め方が反対で、特に視線量が少ないときの直視、側方視の認知が異なる。

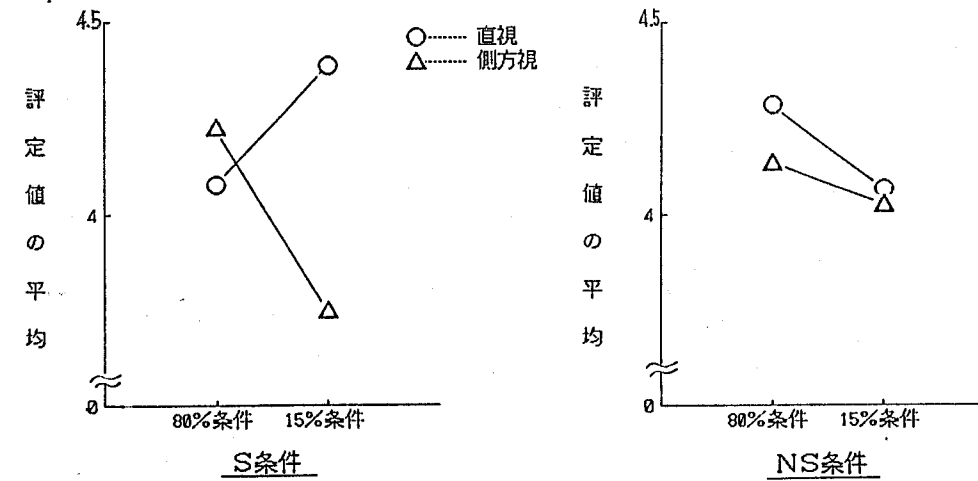


Fig.13 教えやすさの次元における顔面条件別の直視条件と側方視条件の評定値

### 5)、温厚さの次元

温厚さの次元における主効果は視線方向に傾向がみられ、直視が側方視より肯定的に認知されている ( $\bar{x}$ (直)=4.18,  $\bar{x}$ (横)=3.96)。

また、1次の交互作用、好悪感情×視線方向に傾向がみられ、その様相を示したものがFig.14である。これはL群には差異がないが、DL群において側方視条件は直視条件より教師が温厚さがないとみていると認知されていた ( $F=5.88, df=1/152, p<.05$ )。また側方視条件においても、DL群はL群より教師が温厚さがないとみていると認知していた ( $F=4.29, df=1/152, p<.05$ )。つまりDL群の側方視条件のみが他に条件群に比べて否定的に認知されていた。

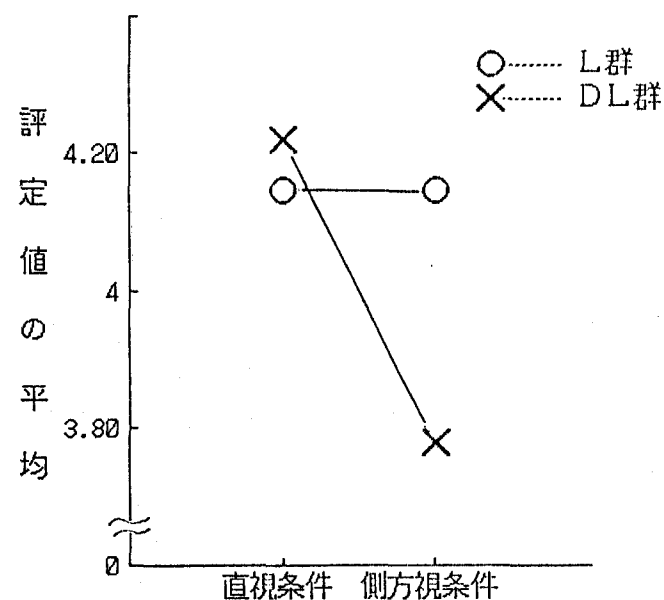


Fig.14 温厚さの次元における好感情群と嫌悪群の評定値

### 6)、根気強さの次元

根気強さの次元においては、好悪感情の主効果が有意でDL群より、L群が教師が根気強いとみていると認知していた ( $\bar{x}$ (L)=4.26,  $\bar{x}$ (DL)=4.02)。さらに好悪感情×視線方向に交互作用がみられ、その様相は教えやすさの次元と類似している。すなわちL群には視線方向の条件間に差がないが、DL群において側方視条件は直視条件より教師が根気強さがないとみていると認知されていた ( $F=7.57, df=1/152, p<.01$ )。一方、側方視条件においては、L群よりDL群が教師が根気強さがないとみていると認知する傾向にある ( $F=11.54, df=1/152, p<.1$ )。つまり、DL・側方視条件群が他の条件群より否定的な方向に認知されていた。

また視線量の主効果に傾向がみられ、80%条件が15%条件より教師が根気強さがあるとみていると認知される傾向にある ( $\bar{x}$ (80%)=4.24,  $\bar{x}$ (15%)=4.04)。これと関連して笑顔の有無×視線量にも交互作用の傾向がみられ、その様相は親しみやすさの次元と類似している。すなわちS条件では変わらないが、NS条件において80%条件が15%条件より教師が根気強いとみていると認知されていた ( $F=5.58, df=1/152, p<.05$ )。さらに15%条件でNS条件よりS条件が教師が根気強いとみていると認知される傾向にある ( $F=3.22, df=1/152, p<.1$ )。

つまり、視線量が多いか少ないかによって笑顔の受け取られ方が異なり、NS・15%条件が他より条件より教師が根気強さがないとみていると認知される方向にある。

さらに笑顔の有無×視線方向の交互作用にも傾向がみられ、その様相を示したのがFig.15である。これはNS条件では視線方向の違いによる差異はみられないが、S条件では直視条件は側方視条件より教師が根気あるとみていると認知されていた( $F=4.42, df=1/152, p<.05$ )。また、直視条件ではNS条件よりS条件が教師が根気があるとみていると認知される傾向にある( $F=3.43, df=1/152, p<.1$ )。

つまり、視線方向の違いによって笑顔の持つ意味が異なり、直視・S条件が他の条件より教師が根気強さがあるとみていると認知される方向にある。

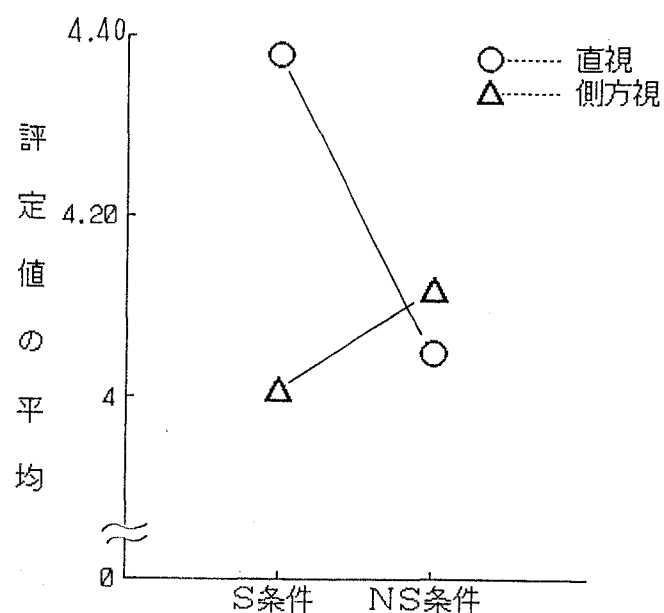


Fig.15 根気強さの次元における直視条件と側方視条件の評定値

#### 7)、聡明さの次元

聡明さの次元は温厚さの次元と類似しており、より顕著な結果が現れたものである。すなわち、視線方向にのみ主効果がみられ、直視条件が側方視条件より教師が聡明だとみていると認知されていた( $\bar{x}(直)=4.24, \bar{x}(側)=4.00$ )。

また好悪感情×視線方向に交互作用がみられ、L群は視線方向の違いによって評定は変わらないが、DL群は直視条件より側方視条件を聡明でないみていると認知している( $F=8.39, df=1/152, P<.01$ )。

また側方視条件において、L群よりDL群が教師が聡明でないとみていると認知していた( $F=6.00, df=1/152, p<.05$ )。

つまり側方視・DL条件が他の条件より教師が聡明さが無い生徒とみていると認知されていた。

#### 教授内容の理解度の分析

生徒の理解度に関して、後述の項目ごとに生徒に自己評定を求め、それぞれ $2 \times 2 \times 2 \times 2$ の分散分析を行った。以下、項目ごとに結果を検討する。

##### 1)、項目3-1: 「先生の話に、興味をもてたか」

笑顔の有無の主効果のみに傾向がみられ、S条件よりNS条件の教師授業に興味を持てるとする傾向にあった( $\bar{x}(NS)=4.66, \bar{x}(S)=4.22; F=2.85, df=1/152, p<.1$ )。

##### 2)、項目3-2: 「先生の話の内容を理解できたか」

好悪感情、視線方向に主効果がみられ、L群がDL群より理解で

きたとし ( $\bar{x}(L)=5.44, \bar{x}(DL)=4.86$  ;  $F=7.76$   $df=1/152, p<.01$ )、側方視条件より直視条件の教師の授業が理解できたとされていた ( $\bar{x}(直)=5.37, \bar{x}(横)=4.93$  ;  $F=4.61, df=1/152, p<.05$ )。

また、好悪感情×笑顔の有無の一次の交互作用に傾向がみられ、その様相をしめしたのがFig.16である。これはL群では違いがみられないが、DL群においてS条件よりNS条件の教師の授業が理解できたとする方向にある ( $F=3.66, df=1/152, p<.1$ )。またS条件の教師の授業において、L群はDL群より理解できたとしていた ( $F=10.32, df=1/152, p<.01$ )。つまり、DL・S条件群より他の条件群が理解できたとしている方向にある。

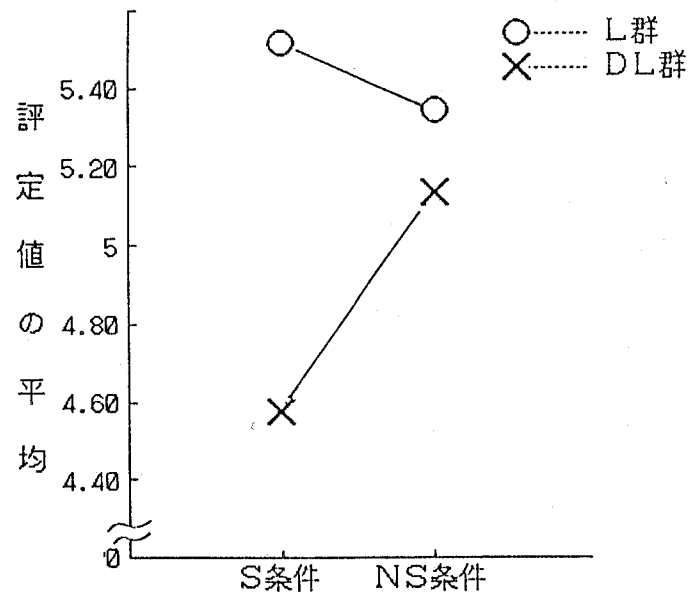


Fig.16 授業内容の理解における好感情群と嫌悪群の評定値

さらに笑顔の有無×視線方向 ( $F=4.07, df=1/152, p<.05$ )、そして笑顔の有無×視線方向×視線量に交互作用がみられ ( $F=4.47, df=1/152,$

$p<.05$ )、二次の交互作用の様相を示したのがFig.17である。

これは視線量が多い場合、いずれの条件群の授業にも差異はみられない。ところが、15%条件の教師の授業における単純交互作用が有意 ( $F=8.61, df=1/152, p<.01$ )、直視条件でのNS条件よりS条件の教師の授業がより理解できたとされ ( $F=3.74, df=1/152, p<.1$ )、側方視条件では、S条件よりNS条件の教師の授業がより理解できたとされていた ( $F=4.95, df=1/152, p<.05$ )。またS条件においては、側方視条件より直視条件の教師の授業がより理解できたとされていた ( $F=10.04, df=1/152, p<.01$ )。つまり、視線量が少ない場合は視線方向の違いによって笑顔が反対に影響し、特に笑顔のあるときの直視と側方視によって理解できたとする差異が大きい。

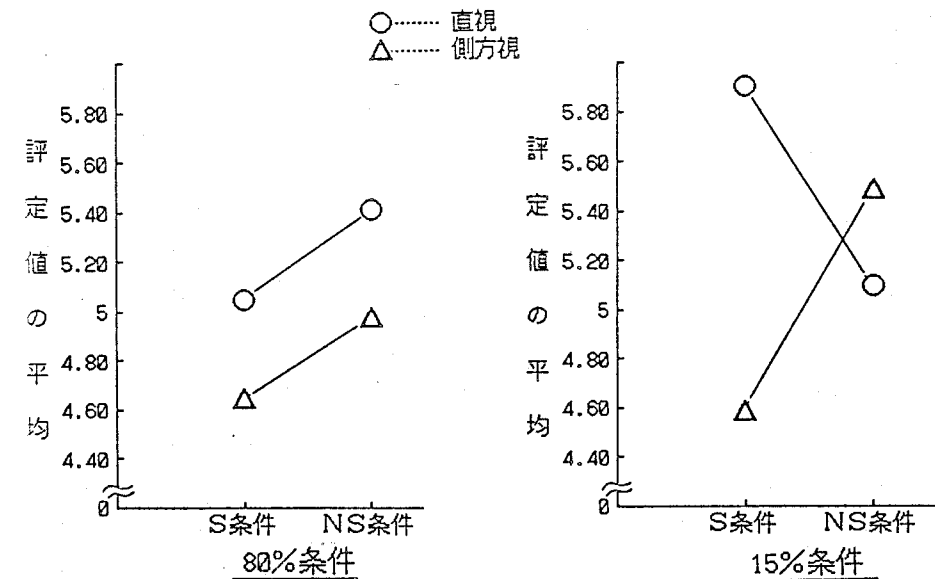


Fig.17 授業内容の理解における視線量条件別の直視条件と側方視条件の評定値

### 実験3における考察

実験3の目的は教授場面における教師の視線方向、量および顔面表情が受け手としての生徒にどの様に認知されるか、特に教師がどの様な対生徒感情や態度を持って教授活動を行っているかと認知されるかを、当該教師に対する好悪感情との関係で検討することである。

つまり、実験1の発展として、実際の教室における実教師の授業を行うことによる現実に相応した場面設定、また生徒の好悪感情を積極的に操作した上で、教師の視線行動に対するより明確な認知を解明すること。さらには要因として笑顔という顔面表情を加味することで視線行動以外の非言語的行動との関わりを追求する点にある。

第1に、当該教師に対する生徒の印象の観点から検討する。しかし、単にChaikin, Gillen, Derlega, Heinen, & Wilson(1978)が示した生徒が視線の交錯(eye-contact)を持続したり、笑顔がある教師を肯定的に評価したり好意的に感じたりするのみではなく複雑な様相を呈している。

まず特徴的なこととして、好悪感情、視線方向の主効果、さらには笑顔の有無×視線方向に全ての次元で交互作用がみられたことである。好悪感情の違いによる評定値の違いはKelley(1950)の初期印象研究やGoldman, Cowles & Florez(1983)における初期印象におけるハロー効果の研究結果を支持するものと言える。しかし、生徒に与えた刺激文章が先の2研究の「冷たい-暖かい」だけの違いでなく、

「学校の中で一番好き-嫌いな先生と彼のクラスの生徒が言っている」としたため、より強い効果が作用したとも考えられる。

さらに、実験1では好悪感情の違いによる主効果が、10項目中4項目でしか見られなかったが今回は20の下位項目中19項目においても有意であり、いかに生徒の教師に対する好悪感情の影響力が大きいかを示すものである。ただし本実験におけるものはあくまでもプロフィールを与えることによる初期印象にすぎないが、これが日々の学校生活場からの教師に対する感情の差異であれば、多くの複雑な要因が絡みより大きな違いとなって現れるかもしれない。

次に視線行動の差異による教師印象の違いであるが、実験1では視線方向よりも視線量に有意差がみられる。特に教師の活動性を示す項目では視線方向による印象の違いはみられず、視線量における違いのみである。これは刺激がビデオであるか実際の人物であるかによって活動性における印象が大きくく異なることの表れか、1対1の教授場面か一斉授業におけるものかによる違いであるか明確ではない。考えられることとして、活動性は刺激ビデオでは計りにくいため視線方向よりも視線量に影響される。または、実際の授業において教師は視線量が常に偏っているために、生徒はそのことに反応を示さず、それよりも自分の方を向いているにも関わらず虚ろな感じの側方視を活動性がないとしたのかもしれない。

对人的好ましさの次元に対応する実験1の結果においては視線方向の違いによる差異がみられ、今回の実験結果と共通している。し



かし、今回の実験では視線量における主効果はみられず、生徒は一斉授業においては教師が自分の方を見ていることよりも直視という見られ方によって相手に対する好意度が変わってくるといえる。

また1対1という教授場面では、教師の対象が生徒個人の場合には自分の方を見てくれるかどうかでも好意度が異なるといえる。

一方、教師の笑顔の有無における印象の違いであるが、主効果として現れているのは知的望ましさの次元である。授業中笑顔で生徒と接するより、笑顔がないほうが知的には望ましいとの結果である。

これは好悪感情の操作があるとはいえ、初対面の教師であることを考慮すれば知的望ましさの観点において当然の結果と言えよう。

さらに各次元において笑顔の有無×視線方向の交互作用がみられ、教師の笑顔があるとき、直視が側方視より肯定的な印象を持たれている点は共通している。これは視線がずれていて虚無的な教師の笑顔より、はっきりと生徒自身へ向けられた笑顔が肯定的に受け取られることを示している。しかし、对人的好ましさの次元においては、直視のばあいには笑顔がないよりあった方が好ましいと印象を持たれており、知的望ましさの次元では側方視であるときに笑顔があることが否定的方向にある。さらに活動性の次元においては視線量が多い場合に限り、笑顔の有無による印象が直視と側方視では逆に直視で笑顔があるのが活動性があり、側方視で笑顔がない教師が活動性がないという印象を持たれている。つまり对人的好ましさ、活動性の観点では、笑顔の有無のみにおいては生徒はなんら教師印象が違

わないが、これに教師が生徒を直視するか側方視で見ることが加わってくることによって印象が異なってくるのである。知的望ましさの観点でいえば、生徒は笑顔があるよりない教師に肯定的で、特に側方視で笑顔があるのが良くない印象を与えると言える。

この様に顔面表情の違いは直接的に生徒に影響を与えることは教師の知的印象だけであるが、教師への好意度、教師の活発さの印象においても視線行動と複雑に絡み合いながら大きな影響を持つといえる。

第2に、生徒による教師の対生徒感情・態度の認知について検討する。ところで、Weinstein(1982)は生徒の自己印象と動機が教師の異なる取扱いに影響を受けるとすれば、生徒は第一に教師の非言語的行動の意味を認知したり理解したりしなければならない。また、この理解能力は発達や文化要因に影響されるとしている。

実験3における結果は、日本の中学生が十分その能力を有すること示していると考えられる。

まず期待次元においては、主効果が好悪感情と視線方向に見られる。実験1における同内容の項目ではさらに視線量、好悪感情×視線量にも有意差がみられる。つまり1対1の教授場面という設定の実験1では視線量も大きな影響を持ち、それも教師に対する好感情を持つ生徒ではなく、嫌悪群において教師の視線量が少ないことが期待していないと認知されていることを示す。しかし、実験3では教師の生徒に対する期待は、生徒の目を直視するか側方視で見ると

によってのみ、生徒は期待されているか否かを判断している。この原因は、実際の教室においては教師から見られる時間は生徒に影響を及ぼさない。実験1はビデオ教師を見て客観的な立場からの判断を求めたのにすぎないが、実験3では実際の教師に対する主観的な立場に立った判断を求めたため、現れなかったとも考えられる。

この期待次元における結果をChaikin, Sigler & Derlega(1974)の教師は低期待生徒より高期待生徒に対して彼ら目を凝視する時間が多く、笑いかける回数も多いとの結果に対する生徒(日本の中学生)の認知を説明するものと位置づければ、確かに生徒は教師から直視でみられることによって教師から期待されると感じるものの、教師から笑いかけられることが多いから期待されているとは感じていないことを示していると考えられる。

温厚、聡明さの次元における生徒の認知は類似しており、温厚さの次元をより顕著にしたのが聡明さの次元ともいえる。この2つの次元に対応する実験1の項目はなく、比較はできないが、特徴的なことは、笑顔の有無による影響が全く介在してこないことである。

これらの次元が意味する教師の対生徒態度・感情は、教師が日常の学校生活において配慮すべき必要のあることと考えられる。つまり生徒の人間性に関するものである。これらの次元では、明確に表出される笑顔などの要因でなく、微妙で無意図的に表出されることの多い視線方向の要因によって生徒は、教師の内的感情・態度を感じ取っていると考えられる。さらに、興味あることとして、この2

つの次元だけではないが、実験終了後の視線方向に対する気づきで、好感情群が直視と側方視の違いを気づいているのに対して、教師に対して悪い感情を持っている生徒は直視と側方視の違いを気づいていない点である。ところが、ここでは教師に対して好感情を持った生徒は教師の視線方向の差異によって変わらないが、悪い感情を持っている生徒は直視より側方視の教師が否定的みていると認知している。この点を取り上げても生徒の教師態度・感情の認知は表面的なものだけではなく、深い無意図的なものであるといえる。つまり教師の無意図的な符号化に対する、生徒の無意図的な解釈化が存在すると考えられる。

また、このことを教師の方略として示せば、教師が温厚さや聡明さがある生徒とみているという感情・態度を伝えるとき、教師に好感情を持っている生徒に対しては配慮する必要がほとんどないと言えるが、教師に嫌悪感を持っている生徒に対しては側方視でみるのが良くないと考えられる。

活発さの次元では、教師の笑顔が持つ意味を教師を嫌いな生徒と好きな生徒では異なって認知されていた。教師が活動性のある生徒であるとみていることを表現するならば、教師に対して否定的感情を持つ生徒に対しては笑顔がない接し方が良く、教師に対して肯定的な感情を持つ生徒に対してはどちらかといえば笑顔で接することが良いと言えるであろう。しかし、この使い分けは一斉授業においては明らかに接し方が違うという理由で、生徒の教師に対する不公

平感を募らせると考えられる。したがって、生徒の活発さを表現する必要がある場合は笑顔は控えた方が無難であろう。

親しみやすさの次元での特徴としては、教師の笑顔の有無が他の要因全てと交互作用を持つことである。つまり、視線量との交互作用では見る量が少なく笑顔がない教師は、生徒に対して親しみやすさがないとみている方向に認知される。また好悪感情、視線方向との交互作用では、教師に対して否定的感情を持った生徒は直視より側方視を教師が親しみやすさがないとみていると認知している。

教師に対して肯定的な感情を持った生徒は特に直視で笑顔のある教師が親しみやすい生徒であると認知している。また実験1の対応する項目では、視線方向による主効果のみが有意である。これらは親しみやすいという教師の態度が笑顔によって大きく左右されていることの表れかもしれない。教師の方略として示すならば、とにかく笑顔がなく少ししか見ないことは避け、教師を嫌っている生徒に対しては側方視を避け、教師に対して好感情を持っている生徒には、特に笑顔で目をまっすぐ見るのが良いとなる。

教えやすさの次元では、好悪感情は笑顔の有無、視線方向と交互作用がみられた。教師に否定的な感情を持つ生徒は教師に笑顔があったり教師が側方視の場合、教師が教えにくいと認知している。これは、教師に対して良くない感情を持っている生徒に深く関連していた。さらに、視線量との関係では、教師の笑顔があり、見る時間が短い場合の側方視が教えにくいと認知

されている。実験1における対応する項目での結果は、教師に対して肯定的な感情を持っている生徒は教師の視線量の多少では変わらないが、否定的感情を持っている生徒は視線量が少ないとき教えにくいと認知しているとしている。双方とも視線方向に深く関わっていることでは共通しているが、視線量の解釈の仕方が異なっている。

この理由としては、前述したように1対1と一斉授業という教授形態の違いの影響とも考えられる。

最後に根気強さの次元においては視線量の主効果、さらに笑顔の有無との交互作用、また笑顔の有無×視線方向に交互作用に有意差がみられた。教師の方略として示せば教師に否定的感情を持つ生徒には側方視が悪い、また生徒全体に対しては笑顔があるときは直視が良く、視線量が少ないときの笑顔がないことを避けるべきと考えられる。

以上のように各次元ごとに考察を述べたが、全体として言えることは生徒は教師に対する好悪感情の違いによって笑顔の有無、視線方向などが異なって認知されることである。特に、教師に悪感情を持つ生徒への側方視は否定的に受け取られていた。これは実験1における好悪感情と視線量の関係と異なっているが、VTRと実演、授業形態の違い、好悪感情の積極的操作を考慮すれば、実験3がより実態に近いと考えられる。また視線量の差異に対する気づきでは、嫌悪群のみがその違いを識別していないと答えた。しかし、両群の質問紙に対する反応が類似していることから、嫌悪群も無意図的に

はその違いを識別していたといえる。

実験3の結果は、非言語的行動は教室で教師が自らの非言語的行動を意識してもモニターしないとき重要であるGalloway(1984)ことを支持しても、Gallowayの教師と生徒が親しいときより重要であるとの見解は支持できないと考えられる。

第3に、教師の視線行動や笑顔の生徒の授業理解度への影響について検討する。Otteson & Otteson(1980)は小学生が物語を読んでいるとき教師が凝視するか否かが、生徒の物語再生にどう影響するかを調べたところ、凝視と物語再生は有意に肯定的関係にあったとしている。ところが、Bettencort, Gillet, Gal, & Hull(1983)は教師の広く開いた目、豊かな顔面表情、表現力のある身振りなどの非言語的行動による熱演の生徒への影響を研究したところ、課題試行の促進には肯定的な効果があったが、学力テストにおいてはなんら効果はみられなかったとしている。

本研究は学力を測定したものではないが、生徒の関心、理解度の自己認知も生徒の授業理解への重要な要因と考えて行くことにする。

まず、当該教師の話の内容に興味を持てたかでは、教師の笑顔が肯定的な影響を持っていたにすぎなかった。

ところが、教師の話の内容が理解できたかでは、好感情群、嫌悪群の笑顔がない条件が嫌悪群の笑顔のある条件より理解できたとされている。さらに視線量が多い条件においては、側方視より直視の方が理解できたとする方向にあるが、視線量が少ない条件では直視

で笑顔がある条件の教師の授業が最も理解できたとされ、次が笑顔のない条件、一番理解しにくかったのが側方視の笑顔がある条件の教師の授業と答えている。つまり、教師を嫌いな生徒が笑顔のある教師の授業に対して理解しにくい、教師が生徒の方を見ない時、直視、側方視における理解度の自己認知が逆であることを示している。

すなわち自己認知のカテゴリーであるが、生徒は授業に対する興味においては教師の顔面表情に、理解では教師の視線行動、顔面表情に大きな影響を受けていたと考えられる。

これらはBettencortら(1983)の学習促進効果の一つの要因とも考えられる。また、教師と生徒の人間関係における視線行動や顔面表情の影響も、現実には学習促進に効果のあることかもしれない。さらに理解度の自己認知はOttesonら(1980)の結果やBettencortらの学向上へ結びつくものと考えたい。それは、生徒の学習への興味、関心、動機などが学習を促進させ、学習することによって学力が向上すると考えられるからである。

## 本研究における全体的考察

本研究は、教師の対生徒感情・態度の表出を非言語的行動の中の視線行動に差異として表し、これが受け手としての生徒にどの様に認知されるかを検討した。さらにこの様な生徒側の認知と教師側の認知のずれも合わせて検討した。つまり、これまで成されてきた研究結果にもとづき、教師の視線行動を視線方向と視線量に弁別して取り上げ（実験3においては顔面表情も加えた）、各々の要因の交互作用的関わりを実験的に検討した。同時に、生徒では個人差変数として教師に対する好悪感情を取り上げ、これが生徒の教師認知にどの様に影響を及ぼすか、また教師では教職経験年数の違いを取り上げ、教師自身の認知にどの様に影響を及ぼすかを検討してきた。

なお、主な分析の観点には教師の対生徒態度・感情の認知と対教師印象であった。

実験1, 2, 3から、次のようなことが明らかにされた。

1-①<sup>注1)</sup> 教師の生徒に対する期待に関する項目で、生徒は嫌悪群より好感情群が教師が肯定的にみていると認知していた。全項目で側方視条件より直視条件の教師が肯定的にみていると認知されていた。また、期待、教えやすさ、好意度に関する項目（10/15項目）で

---

注1) 1, 2, 3は実験の番号を表わす。また、①は教師の対生徒態度・感情に関する結果で、②は教師の印象に関する結果を表わす。

生徒を見る時間が少ないより多い教師が肯定的にみていると認知されていた。さらに期待・教えやすさに関する項目（7/15項目）では、嫌悪群だけが生徒を見る時間が多しより少ない教師が否定的にみていると認知していた。

1-②、教師の印象について、生徒は嫌悪群よりも好悪群が、また側方視条件より直視が、さらに視線量が少ないより多い教師が肯定的な印象を持たれていた（全項目の合成点）。

2-①、教師の生徒に対する教えやすさに関する項目で、若年教員は中堅教員より生徒を肯定的にみていると評価していた。また教師全体としては生徒を見る時間が少ないより多い教師が生徒を肯定的にみていると認知していた（14/15項目）。視線方向の違いによる影響は若年教師についてのみ15項目中2項目でみられたにすぎなかった。

2-②、教師は教師自身の印象について、視線量が少ないより多い教師に肯定的な印象を持たれていた（全項目の合成点）。

3-①、教師の生徒に対する期待、親しみやすさ次元で、生徒は好感情群が嫌悪群より、また側方視条件より直視条件の教師が肯定的にみていると認知されていた。また教えやすさ、温厚、根気強さ、聡明さの次元で嫌悪群だけが直視条件より側方視条件の教師が否定的にみていると認知していた。一方、活発さ、親しみやすさ、根気強さなどの次元では顔面表情の差異が他の要因と複雑に絡み合っていた。

3-②、教師の印象について、生徒は全ての次元（対人的好ましき、

活動性、知的望ましさ)の笑顔条件だけで側方視条件より直視条件の教師が肯定的な印象を持たれていた。また知的望ましさの次元では笑顔がない教師が肯定的に認知されていた。

まず第1にKleck & Nuessle(1968)のフィルム中における会話事態での人物の視線量(eye-contactの時間)の違い、Cook & Smith(1975)の刺激人物の視線量(gazeの時間)の違いによる被験者の印象では、ともに視線量が多い方が少ないより肯定的に受け取られていたとしている。本実験では、教師は視線量が少ないより多い教師を肯定的に評価していた。また生徒も1対1という教授事態では、教師の視線量が多い教師を肯定的に認知していたことから、日本人も視線量に関しては欧米人と同様と考えられる。

しかし、一斉授業においてChaikinら(1978)は生徒がECを持続する教師を肯定的に評価したことを示したが、実験3における生徒は、当該教師の視線量の多少によってはほとんど印象が異ならなかった。

直接的な関連はないが、生徒の教師態度・感情の認知では、教師は視線量が多い方が生徒に肯定的に接していると認知している。これに対して、生徒は好意度に関する項目では教師の視線量が多い方を肯定的に接していると認知しているが、期待と教えやすさに関する項目では嫌悪群のみが、生徒を見る時間が少ない教師が否定的に接していると認知していた。

一方、一斉授業の形態である実験3では、根気強さの次元で視線量が多い方が少ない教師より生徒に肯定的に接していると認知され

ていた。また親しみやすさの次元では教師の笑顔がない場合に限り、視線量が少ないより多い教師が生徒に肯定的に接していると認知されていた。すなわち、1対1の授業事態の教師の対生徒態度・感情の認知においても、教師は視線量の差異による認知が異なっており、教師に対する印象となんら違いはない。しかし、生徒は教師の生徒に対する好意度に関する項目で、教師の視線量の差異による認知が異なっていたが、期待と教えやすさに関する項目では嫌悪群のみが視線量の差異による認知が異なっていた。ここでは生徒による教師印象では見られなかった教師に対する好悪感情の違いが、大きく関わっており認知形態が一律でないことを示している。また、一斉授業形態の教師の対生徒態度・感情の認知における、根気強さの次元では教師の視線量の差異による生徒の認知が異なっていた。また、親しみやすさの次元では笑顔がない場合のみが認知が異なり、顔面表情の要因が関わってはいるものの生徒による対教師印象よりは視線量の差異を認知しているといえる。

これら視線量に関する結果は次の事などを示唆していると考えられる。

C-1、1対1の教授事態における教師印象では、教師も生徒も教師の視線量に対する認知は同様である。しかし、教師の対生徒態度・感情の認知では、嫌悪群が視線量の違いを認知しているに留まることから、教師の視線量に対する配慮は特に教師を嫌いな生徒に向けられことが望ましい。

C-2、一斉授業事態における教師印象では生徒はなんら視線量による影響は受けない。しかし、教師の対生徒態度・感情の認知の根気強さ、親しみやすさの次元で視線量が変わってくることから、教師が根気強い、さらに親しみやすいとみていることを笑顔なしで表現する場合に、視線量に配慮することが望ましい。

第2に教師の視線方向であるが、本研究では側方視を生徒を見てはいるが直視しておらず、少し視線がずれている状態を表しTancard(1970)の目の交錯がない(not eye contact)に準ずる操作である。

Tancardは被験者を採用試験の面接者という設定で、直視と側方視によって写真の人物の印象を調べたところ、側方視が直視より楽しい感じがする、また直視が側方視より嫌がっていないと認知された(2/16項目)としている。状況変数は異なるが、本実験の1対1という教授事態で教師は視線方向の差異によって、2項目で若年教師が側方視条件より直視条件の教師に肯定的な印象を持っただけであった(2/10項目)。しかし、生徒は全項目で側方視条件より直視条件の教師に肯定的な印象を持った。これより、Tancardの結果と類似しているのが教師で、生徒は類似していないと判断できる。この認知の違いは発達差における感受性の強弱に起因する可能性が高いと考えられる。

また一斉授業を扱った実験3でも全ての次元の笑顔条件における側方視条件より直視条件が生徒には肯定的な印象を持たれていた。

さらに教師の対生徒態度・感情の認知においても、教師は直視条

件が側方視条件より生徒に対してかわいい気持ちを持っていると認知したにすぎないが(1/15項目)、生徒は全ての項目で側方視条件より直視条件を肯定的に認知していた。さらに、教師の生徒に対する期待、親しみやすさ次元で、側方視条件より直視条件の教師が肯定的に接していると認知されていた。また教えやすさ、温厚、根気強さ、聡明さの次元で嫌悪群だけが直視条件より側方視条件の教師が否定的にみていると認知していた(6/7次元)。

すなわち、教師はほとんど視線方向の差異による認知の違いがみられないのに対して、生徒は授業形態や認知の観点を問わず視線方向の差異による認知が異なっているといえる。

以上の教師の視線方向に関する結果は次の事などを示唆していると考えられる。

C-3、1対1の教授事態では、教師が認知できない教師自身の視線方向の差異を生徒は鋭敏に感じ取れることから、生徒の教師印象改善、さらには生徒による教師の対生徒感情・態度の認知を好転させるには、教師は生徒に対する虚無的な側方視は避けることが望ましい。

C-4、一斉授業においても1対1の教授事態と同様の事がいえるが、生徒の教師印象の改善には、特に教師が笑顔で生徒と接するときに側方視は避けることが望ましい。さらに教師の生徒に対する期待・親しみやすさを表現するには直視が望ましく、教えやすさ、温厚さ、根気強さ、聡明さを表す場合は、特に教師を嫌いな生徒に対

して側方視で見ることは禁物である。

第3に教師の顔面表情、つまり笑顔の有無による生徒への影響であるが、Caikin, Sigler, & Derliga (1974)は教師は低期待生徒より高期待生徒に対して笑いかける回数が多い、また Love & Roderick (1971)は生徒の行動を受容したり、賞賛したりするときに教師は笑顔で接するとしている。一方、Caikin, Gillen, Derlega, Heinen, & Wilson (1978)は、生徒は笑顔のある教師を肯定的に評定したり好意的に感じたりしているとしている。

笑顔の影響を検討したのは実験3のみであるが、生徒の教師印象の知的望ましさでは側方視条件の時の笑顔だけが否定的な印象を持たれていた。ところが对人的好ましさ、活動性においては直視条件の場合は笑顔がある方が肯定的な印象であった。これは単に笑顔がいつでも肯定的な印象を生徒にあたえることではなく、笑顔がない方が知的に見えたりすることを示している。また、側方視条件の時の笑顔の有無による教師の好ましさ、活動性の印象は変わらないともいえ、Caikinら(1978)の結果を詳細に検討したものと位置づけられる。

一方、生徒による教師の対生徒態度・感情の認知では、教師が笑顔で接するといつて期待されているとは認知していない、また教師を嫌いな生徒だけが教師の笑顔を活発さが無い、教えにくいと思っていると認知している。これはCaikinら(1974)の結果とは教育実習生と現職教員、教授事態の違いなどの状況変数から直接比較するこ

とはできないが、教師が期待を笑顔に表しているからといって生徒は必ずしもそれを認知していないことを示唆するのかもしれない。

さらに教師を嫌いな生徒は教師が教えにくいと思っているからこそ笑顔でごまかしていると考えているのかもしれない。

以上の教師の笑顔に関する結果は次のような事を示唆していると考えられる。

C-5、一斉授業事態における教師の笑顔は、教師が直視で見ている場合は教師印象の改善につながるが、側方視で見ると笑顔は避けた方が望ましい。また、教師を嫌いな生徒に教えにくい、活発さが無いと教師が思っていると感じさせないために、むやみに笑顔を向けることは控えた方がよい。

本研究は教師の視線行動、顔面表情が生徒にどのような影響を与えるかを検討してきたものであるが、視線行動における教師自身の認知と生徒から教師を見た認知とのずれや、教授事態の設定の違いによる生徒の教師認知のずれなどが明確化されてきたといえる。

また、一斉教授事態における教師の笑顔の影響は多くの場合、教師の視線行動と複雑に絡み合っており、端的な位置づけは不可能であった。

さらに実験3においては教師の視線行動、顔面表情の、生徒の学習における理解度への影響の検討を試みたが、生徒の学力向上への直接的な示唆は得られなかった。しかし、生徒の「理解できた」という自己認知に教師の視線行動、顔面表情が関係することは間接的



な手がかりと成り得るであろう。

さらにまた、Woolfork(1985)のいう非言語的行動の解釈の違いとして、最も影響が大であろうと考えられる生徒の個人差を教師に対する好悪感情の違いとして取り上げた。しかし、生徒の感受性の高低差、能力差、発達差、さらには分脈による違いなどを独立変数として検討する必要がある。

一方、Bull(1983)は教育場面における非言語的情報伝達の重要性についての一般化が誤ったものであり、教師の非言語的行動は生徒の教師に対するある種の判断には重大な影響を持つが、他の判断では重要とはならず言語的情報の方が大きな影響を持つと示唆している。しかし、いずれにせよ教育場面における教師の視線行動、顔面表情などの非言語的行動は教師と生徒の人間関係やそれを包含するものの中で無視できない大きな要因と考えられる。

このように興味深い問題が多々あるうちで、本研究の果たした役割は微々たる物であるが、現在までの研究は符号化者としての教師、解説者としての生徒、またその逆というように、どちらか一方についての研究のみがみられた。

しかし、Bull(1983)も指摘している様に、教師と生徒の人間関係を明らかにしていくには両者の個人差、情報伝達手段の違いなどを考慮しながら、同時に教師と生徒を扱って行くことが不可欠で、今後の最も重要な研究課題であると考えられる。

## 要 約

教授場面において教師が一層留意しなければならないことの一つに、生徒に対する非言語的行動がある(Keith,1974)。特に生徒に対する教師の視線行動は、Hills(1979)も示唆しているように非常に重要な意味を持つものと考えられる。Kleck & Nussel(1968)は一般的な対人関係における会話事態で相手を多く(会話時間の80%)凝視する人の方が少なく(15%)凝視する人よりもポジティブに認知されるとしている。また、Tancard(1970)は、写真の人物に対する印象がその人物の視線の方向によって異なることを示している。これらの研究にもとづき、本研究は教授場面における教師の視線量と視線方向が受け手としての生徒にどの様に認知されるか、特に教師がどのような対生徒態度・感情を持って教授活動を行っているか認知されるかを好悪感情との関係で検討することを第一の目的とする(実験1)。次に教師の視線行動における教師自身の認知を、教職経験年数の長短との関係で検討し(実験2)、生徒側の認知とのずれについても合わせて検討する。最後に、さらに教師の視線行動に対する生徒側の認知を解明するために、他生徒が存在する条件で、教師の顔面表情を要因として加えて検討する(実験3)。

### 【実験1】

中学校3年生(男女各24名)を対象に、視線方向×視線量の4種

類と練習用の計5種類の刺激ビデオ（1対1の教授場面の一部という設定で各々1分間）を見せ、それぞれのビデオの教師は相手の生徒に対してどのような感情や態度を抱いていたと類推されるか、また各ビデオ教師に対する印象を15, 10対の両極性尺度（7段階）で評定させた。実験計画デザインの第1要因は刺激ビデオの教師に対する好悪感情の違い（好感情群、嫌悪群）、第2要因は刺激ビデオ教師の視線方向（直視(direct gaze)、側方視(sideways gaze))、第3要因は刺激ビデオ教師の視線量の多少（教授時間の80%相手の生徒を見る、15%見る）であった。第2, 3要因は被験者内要因。

生徒による対教師認知の主な結果は次の通りである。

(1)、教師の生徒に対する期待に関する項目で、生徒は好感情群が嫌悪群より教師を肯定的に認知していた。全項目で側方視より直視を肯定的に認知していた。また、期待・教えやすさ・好意度に関する項目で生徒を見る時間が少ないより多い方を肯定的に認知していた。

さらに期待・教えやすさに関する項目では、嫌悪群だけが生徒を見る時間が多しより少ない方を肯定的に認知していた。

(2)、教師の印象について、生徒は嫌悪群よりも好感情群が、また側方視より直視が、さらに視線量が少ないより多い方を肯定的に認知していた（全項目の合成点）。

#### 【実験2】

24名の現職教員を対象に、実験1と同じ刺激ビデオ、手続き、評定内容で評定させた。実験デザインは第1要因のみが教師の教職経

験の長短で、第2, 3要因は実験1と同じであった。

教師による教師自身の認知の主な結果は次の通りである。

(1)、教師の生徒に対する教えやすさに関する項目で、若年教師は中堅教師よりも肯定的に認知していた。教師全体としては、1項目を除く全ての項目において生徒を見る時間が少ないより多い方を、肯定的に認知していた。視線方向の違いによる影響は若年教師についてのみ2項目でみられたにすぎなかった。

(2)、教師は教師自身の印象について視線量が少ないより多い方を肯定的に認知していた（全項目の合成点）。

#### 【実験3】

中学校2, 3年生168名を対象に、当該教師に対する好悪情報を提示し、顔面表情×視線方向×視線量の8種類の異なった教師行動により約10分間の授業を行った（1回の授業における生徒数は20~23名）。授業終了後、生徒に当該教師はあなたに対してどのような感情や態度を抱いていたと思うかを30対、当該教師に対する印象は20対、授業に対する理解度の生徒自身の自己評価を2対、それぞれ7段階尺度で評定させ、その評定値について因子分析を行い、直接オブリミン法による斜交回転を施した。実験計画デザインの第1要因は当該教師について呈示した好悪情報の違い（好感情群、嫌悪群）、第2要因は教師の顔面表情（笑顔の有無）、第3要因は教師の視線方向（直視、側方視）、第4要因は教師の視線量の多少（教師が教授時間の80%見るグループ、15%見るグループ）であった。全て被験

者間要因。

現実の一斉授業における生徒の教師認知の主な結果は次の通りであった。

(1)、教師の生徒に対する期待，親しみやすさの次元で、生徒は嫌悪群より好感情群が、また側方視より直視を肯定的に認知していた。

さらに教えやすさ，温厚さ，根気強さ，聡明さの次元で嫌悪群のみが直視より側方視を否定的に認知していた。一方、活発さ，親しみやすさ，根気強さなどの次元では顔面表情の差異が他の要因と複雑に絡み合っていた。

(2)、教師の印象について、生徒は全ての次元（对人的好ましき，活動性，知的望ましき）の笑顔条件においてのみ側方視より直視が肯定的に認知されていた。また知的望ましきの次元では笑顔がない方が肯定的に認知されていた。

(3)、授業の理解度では、教師の笑顔がある時、好悪群は嫌悪群より、また教師が笑顔で少ししか見ない場合、側方視より直視が理解できたと判断されていた。

実験1と2の結果にもとづき、教師の視線行動に対する教師と生徒の認知の異同が考察された。また、実験1と3の結果から、授業事態の違いにおける生徒の教師認知が考察された。

## 引用文献

- 天根哲治・吉田寿夫 1984 児童のパーソナリティに対する教師の認知次元と次元ウエイト 兵庫教育大学研究紀要,4(第一分冊), 141-150.
- Argyle,M., & Cook,M. 1976 Gaze and mutual gaze. New York : Cambrige University Press.
- Argyle,M., & Williams,M. 1969 Observer or observed? A reversible perspective in person perception. Sociometry,32,396-412.
- Bettencourt,E.M.,Gillet,M.,Gall,M., & Hull,R.E. 1983 Effects of teacher enthusiasm on student on-task behavior and achievement. American Educational Research Journal,20,435-450.
- Bull,P. 1983 Body movement and Interpersonal Communication. New York : John Wiley & Sons, Ltd. (高橋 超 編訳 1986 しぐさの社会心理学 北大路書房)
- Chaikin,A.L., Gillson,B., Derlega,V.J., Heinen,J.R.K., & Wilson,M. 1978 Students' reactions to teachers' physical attractiveness and nonverbal behavior : Two exploratory studies. Psychology in the Schools,15,588-595.
- Chaikin,A.L.,Sigler,E., & Derlega,V.J. 1974

- Nonverbal mediators of teacher expectancy effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30,144-149.
- Cook,M., & Smith,J.M.C. 1975 The role of gaze in impression formation. *British Journal of Social and Clinical Psychology*,14,19-25.
- Fast,J. 1970 *Body Language*. New York : M.Evance & Co.
- Galloway,C. 1984 Nonverbal behavior in teacher-student relationships : An intercultural perspective. In A. Wolfgang(Ed.) , *Nonverbal behavior : Perspectives, applications, cultural insight*. Toronto: C. J. Hogrefe. (Woolfork & Brooks(1985)より引用)
- Goldman,M.,Cowles,M.D., & Florez,C.A. 1983 The Halo effect of an initial impression upon speaker and audience. *The Journal of Social Psychology*,120,197-201.
- 林 文俊 1978 対人認知構造の基本次元についての一考察  
名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科) ,25,233-247.
- Hills,P.J. 1979 *Teaching and learning as a communication process*. London : Croom Helm.
- Hoge,R.L. 1971 Interpersonal classroom communication through eye contact. *Theory into Practice*,10,4,264-267
- 井上忠司 1982 まなざしの間関係 講談社現代新書.P.641.
- Keith,L.T.,Tornatzky,L.G., & Pettigrew,L.E. 1974 An analysis of verbal and nonverbal classroom teaching behaviors. *Journal of Experimental Education*,42(4),30-38.
- Kelley,H.H. 1950 The warm-cold variable in first impressions of persons. *Journal of Personality*,18,431-439.
- 岸田 元美 1969 教師認知・態度の因子構造 徳島大学学芸紀要(教育科学) ,17,85-146.
- Kleck,R.E., & Nuesle,W. 1968 Congruence between the indicative and communicative function of eye contact in interpersonal relations. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 7,241-246.
- Love,A.M., & Roderick,J.A. 1971 Teacher nonverbal communication : The development and field testing of an awareness unit. *Theory into Practice*, 10(4),295-299
- Mehrabian,A. 1968 Communication without word. *Psychology Today*,2(4),53-55.
- Otteson,J.P., & Otteson,C.R. 1980 Effects of teacher gaze on children's story recall. *Perceptual and Motor Skills* ,50,35-42.
- Rubin,Z. 1970 Measurement of romantic love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16,265-273
- Tancard,J.W.Jr. 1970 Effect of eye position on person perception. *Perceptual and Motor Skills*, 31,883-893

Weinstein,R. 1982 Expectation in the classroom :  
The perspective. Paper presented at the annual meeting of  
the American Educational Research Association,New York.  
(Woolfork & Brooks(1985)より引用)

Woolfork,A.E., & Brooks,D.M. 1985 The influence of  
teacher's nonverbal Behaviors on students' perception and  
performance. The Elementary school Journal,4,513-528.

Woolfork,R.L.,Woolfork,A.E., & Garlinsky,K.S. 1977  
Nonverbal behavior of teachers : Some empirical findings.  
Environmental Psychology and Nonverbal Behavior,2,45-61.

## 附 記

- 1, 本研究の一部は、日本教育心理学会第28回総会(九州大学)で発表された。
- 2, 本研究を進めるにあたり懇切丁寧な御指導を賜りました兵庫教育大学 河原政則教授、天根哲治助教授に深く感謝申し上げます。

また、本研究に御協力頂きました福井県上中中学校の生徒の皆さんおよび先生方、ならびに兵庫教育大学の院生の方々に心よりお礼を申し上げます。

昭和61年12月20日

## 資 料

### 資料 P

1、実験1，2で用いた刺激ビデオの 等質性検査用紙(表紙，準言語，顔面表情)	…	1
2、実験1に使用した質問紙		
表紙	…	2
教師態度・感情に関する評定紙	…	3
教師印象評定紙	…	4
3、実験2に使用した質問紙		
表紙	…	5
教師態度・感情に関する評定紙	…	6
教師印象評定紙	…	7
4、実験3に使用した質問紙		
表紙	…	8
教師態度・感情に関する評定紙	…	9
教師印象評定紙	…	10
理解度に関する評定紙	…	12

質問紙

兵庫教育大学 教育方法コース 小野浩亨

お願い

本実験は「マイクロティーク」に関する研究の一部です。この質問紙は教師が生徒に対して話している場面の言語情報だけを取り出したものを評定していただくためのものです。テープの声は一人の教師につき4種類（それぞれ1分間）あり、全部で2人の教師、8種類あります。それぞれのテープを聞くごとに質問紙に答えていただきたく思いますので、実験者の指示に従ってください。なお、結果は統計的にまとめ御協力頂いたこと御迷惑をおかけすることは絶対ありませんので安心して御協力下さい。

(1)、性別 ①男 ②女

質問

それぞれのテープの教師の話し方について、次の5項目ごとにあなたの感じに最もあてはまるところに1つ○をつけて下さい。

教師A

No. 1-1

		か	や	ど	や	か
				ちい		
		な	や	らえ	や	な
				とな		
		り		もい		り
		1	2	3	4	5
1、教師が話すリズムが	規則的	+	+	+	+	+
2、教師が話す強弱が	ある	+	+	+	+	+
3、教師の発音は	明瞭	+	+	+	+	+
						不規則的 ない 不明瞭

\* ただし、教師AのNo.2,3,4および教師BのNo.1,2,3,4も同内容

\* 顔面表情については、4種類のビデオの音声を消した画面だけを見せ、教師役A、B各々について内省報告を求めた。以下はそのチェックリストである。

顔面表情チェックリスト

No. 男 女

-- 1、教師A --

N

①、4種類のビデオの視線行動以外の重みづけは？

( ・同じ ・違う ・分からない )

②、( ・違う ) と答えた人に対して何番目が他と比べてどのように違うのか具体的に尋ねる。

- ・うなづき
- ・ほほえみ
- ・顔面上部
- ・顔面中部
- ・顔面下部

\* 教師Bについても同内容

質問紙

No.

兵庫教育大学 教育方法コース 天根研究室

お願い

本実験は授業効果に関する研究の一部です。

この質問紙は、ビデオに録画された授業（先生：生徒が1：1）のビデオを5種類、それぞれ、一分間、見てもらった後、それぞれの授業での先生の態度や印象、あるいは相手の生徒に対してその先生が抱いていると思われる感情などについて評定してもらうためのものです。

回答は無記名で行い、結果は統計的にまとめます。従って、答えてもらったことで 迷惑をかけることは絶対にありませんので安心して協力して下さい。

それぞれのビデオ場面に登場する先生は、すべて同じ人ですが相手の生徒は違っています。みなさんの判断に、ビデオの生徒から受ける印象が入ることを避けるため、画面には生徒の顔は写りません。それぞれ場面の最初に、相手 の生徒の頭が写りますので、これを見て先生と生徒との位置の関係をつかんで下さい。

一つの場面を見るごとに質問紙に答えてもらいますから、実験者の指示に従って下さい。

学年と性別だけあてはまるところに○をつけて下さい

- 1、学年 ( 1 , 2 , 3 )
- 2、性別 ( 男 , 女 )

練習 今回の生徒は(1、男 2、女)

1、生徒に対する先生の感情、態度

今回のビデオの先生は生徒に対してどのような感情や態度を持っていたと推測できますか。次の各項目について、それぞれ、あなたの感じに最もあてはまるところに1つ○をつけて下さい。(7つの段階の中で自分の考えに最も近いと思うところに)

- |                          | と | か | や | どい | や | か | と |                              |
|--------------------------|---|---|---|----|---|---|---|------------------------------|
|                          |   |   |   | ちえ |   |   |   |                              |
|                          | て | な | や | らな | や | な | て |                              |
|                          |   |   |   | とい |   |   |   |                              |
|                          | も | り |   | も  |   | り | も |                              |
| 1、教えにくいと思っ<br>ている        | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 教えやすいと思っ<br>ている              |
| 2、信頼して<br>いない            | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 信頼して<br>いる                   |
| 3、魅力を感じて<br>いない          | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 魅力を感じて<br>いる                 |
| 4、認めていない                 | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 認めている                        |
| 5、否定的な感情<br>を持っている       | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 肯定的な感情<br>を持っている             |
| (肯定的とは否定的の反対)            |   |   |   |    |   |   |   |                              |
| 6、教えた<br>くないと思っ<br>ている   | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 教えた<br>いと思っ<br>ている           |
| 7、冷たく接して<br>いる           | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 暖かく接して<br>いる                 |
| 8、手のかかる<br>生徒だと思っ<br>ている | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 手のかから<br>ない生徒だ<br>と思っ<br>ている |
| 9、支持的でない                 | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 支持的だ                         |
| 10、できない子だ<br>と思っ<br>ている  | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | できる子だ<br>と思っ<br>ている          |
| 11、尊重して<br>いない           | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 尊重して<br>いる                   |
| 12、かわい<br>くないと思っ<br>ている  | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | かわい<br>いと思っ<br>ている           |
| 13、消極的<br>である            | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 積極的<br>である                   |
| 14、期待して<br>いない           | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 期待して<br>いる                   |
| 15、好意的に<br>接して<br>いない    | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 好意的に<br>接して<br>いる            |

2、先生の教え方についての印象

今回のビデオの先生の教え方について、あなたはどのような印象をもちましたか。次のそれぞれの項目について、あなたの感じに最も近いところに○をつけて下さい。

- |          | と | か | や | どい | や | か | と |        |
|----------|---|---|---|----|---|---|---|--------|
|          |   |   |   | ちえ |   |   |   |        |
|          | て | な | や | らな | や | な | て |        |
|          |   |   |   | とい |   |   |   |        |
|          | も | り |   | も  |   | り | も |        |
| 1、感じの悪い  | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 感じの良い  |
| 2、おとなしい  | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 活発な    |
| 3、きびしい   | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 優しい    |
| 4、頼りない   | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | しっかりした |
| 5、かるはずみな | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 慎重な    |
| 6、不熱心な   | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 熱心な    |
| 7、沈んだ    | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 浮き浮きした |
| 8、冷たい    | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 暖かい    |
| 9、意地悪な   | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 親切な    |
| 10、消極的な  | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 積極的な   |

3 その他の印象、感じたこと

1、2で答えてもらったほかに、どのようなことでもいいですから、感じたこと、考えになったことがあれば書いて下さい。

\* No. 1~4までの質問紙は練習用と同じで、No. 4が終わった後に下記の質問を加えた。

☆最後に

あなたの先生が授業中に4つのビデオと同じ行動をとるとすれば、どれが一番良いとおもいますか。一つだけ選んで○をつけて下さい。

No, 1--2--3--4



質問紙

No.

兵庫教育大学 教育方法コース 天根研究室

お願い

本実験はマイクロフィングに関する研究の一部です。

この質問紙は、ビデオに録画された授業（1対1）のビデオを4場面、それぞれ、一分間、それぞれ見ていただいた後、それぞれの授業における教師の態度や印象、あるいは相手の生徒に対してその教師が抱いていると思われる感情などについて評定していただくためのものです。回答は無記名で行い、結果は統計的にまとめます。従って、お答えいただいたことで御迷惑をおかけすることは絶対にありませんので安心して御協力下さいませようお願いいたします。

それぞれのビデオ場面に登場する教師は、すべて同一人物ですが相手の生徒は異なります。みなさんの判断に、生徒から受ける印象が混入することを避けるため、画面には生徒の顔は写りません。各場面の最初に、相手の生徒の頭が写りますので、これを参考にして教師と生徒との位置関係を把握して下さい。

一つの場面を見るごとに質問紙に答えていただきたく思いますので、実験者の指示に従って下さい。

1、職業 1)学生 2)院生 (教職経験 \_\_\_\_\_ 年)

No, 1 今回の生徒は (1、男 2、女)

1、生徒に対する教師の感情、態度

今回のビデオの教師は生徒に対してどのような感情や態度を抱いていたと推測されますか。次の各項目について、それぞれ、あなたの感じに最もあてはまるところに1つ〇をつけて下さい。

- |                          | 非 | か | や | どい | や  | か | 非 |                          |
|--------------------------|---|---|---|----|----|---|---|--------------------------|
|                          | 常 | な | や | ちえ | らな | や | な | 常                        |
|                          | に | り |   | も  |    | り | に |                          |
| 1、教えにくい<br>思っている         | 1 | 2 | 3 | 4  | 5  | 6 | 7 | 教えやすいと<br>思っている          |
| 2、信頼して<br>いない            | 1 | 2 | 3 | 4  | 5  | 6 | 7 | 信頼して<br>いる               |
| 3、魅力を感じて<br>いない          | 1 | 2 | 3 | 4  | 5  | 6 | 7 | 魅力を感じて<br>いる             |
| 4、認めていない                 | 1 | 2 | 3 | 4  | 5  | 6 | 7 | 認めている                    |
| 5、否定的な感情<br>を持っている       | 1 | 2 | 3 | 4  | 5  | 6 | 7 | 肯定的な感情<br>を持っている         |
| 6、教えたくない<br>と思っている       | 1 | 2 | 3 | 4  | 5  | 6 | 7 | 教えたいと思<br>っている           |
| 7、冷淡に接して<br>いる           | 1 | 2 | 3 | 4  | 5  | 6 | 7 | 暖かく接して<br>いる             |
| 8、手のかかる<br>生徒だと<br>思っている | 1 | 2 | 3 | 4  | 5  | 6 | 7 | 手のかからな<br>い生徒だと<br>思っている |
| 9、支持的でない                 | 1 | 2 | 3 | 4  | 5  | 6 | 7 | 支持的だ                     |
| 10、できない子だ<br>と思っている      | 1 | 2 | 3 | 4  | 5  | 6 | 7 | できる子だと<br>思っている          |
| 11、尊重して<br>いない           | 1 | 2 | 3 | 4  | 5  | 6 | 7 | 尊重している                   |
| 12、かわいくない<br>と思っている      | 1 | 2 | 3 | 4  | 5  | 6 | 7 | かわいいと思<br>っている           |
| 13、消極的である                | 1 | 2 | 3 | 4  | 5  | 6 | 7 | 積極的である                   |
| 14、期待して<br>いない           | 1 | 2 | 3 | 4  | 5  | 6 | 7 | 期待している                   |
| 15、非好意的に<br>接している        | 1 | 2 | 3 | 4  | 5  | 6 | 7 | 好意的に<br>接している            |

## 2、教師の教え方についての印象

今回のビデオの教師の教え方について、あなたはどのような印象をおもちになりましたか。次のそれぞれの項目について、あなたの感じに最も近いところに○をつけて下さい。

- |         | 非 | か | や | どい | や | か | 非 |   |   |   |   |   |   |        |
|---------|---|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--------|
|         |   |   |   | ちえ |   |   |   |   |   |   |   |   |   |        |
|         | 常 | な | や | らな | や | な | 常 |   |   |   |   |   |   |        |
|         |   |   |   | とい |   |   |   |   |   |   |   |   |   |        |
|         | に | り |   | も  |   | り | に |   |   |   |   |   |   |        |
| 1、感じの悪い | 1 | — | 2 | —  | 3 | — | 4 | — | 5 | — | 6 | — | 7 | 感じの良い  |
| 2、おとなしい | 1 | — | 2 | —  | 3 | — | 4 | — | 5 | — | 6 | — | 7 | 活発な    |
| 3、厳しい   | 1 | — | 2 | —  | 3 | — | 4 | — | 5 | — | 6 | — | 7 | 優しい    |
| 4、頼りない  | 1 | — | 2 | —  | 3 | — | 4 | — | 5 | — | 6 | — | 7 | しっかりした |
| 5、軽率な   | 1 | — | 2 | —  | 3 | — | 4 | — | 5 | — | 6 | — | 7 | 慎重な    |
| 6、不熱心な  | 1 | — | 2 | —  | 3 | — | 4 | — | 5 | — | 6 | — | 7 | 熱心な    |
| 7、沈んだ   | 1 | — | 2 | —  | 3 | — | 4 | — | 5 | — | 6 | — | 7 | 浮き浮きした |
| 8、冷たい   | 1 | — | 2 | —  | 3 | — | 4 | — | 5 | — | 6 | — | 7 | 暖かい    |
| 9、意地悪な  | 1 | — | 2 | —  | 3 | — | 4 | — | 5 | — | 6 | — | 7 | 親切な    |
| 10、消極的な | 1 | — | 2 | —  | 3 | — | 4 | — | 5 | — | 6 | — | 7 | 積極的な   |

## 3、その他の印象、感じたこと

1、2でお答えいただいた他に、どのようなことでも結構ですので、感じたこと、お考えになったことがあればお書き下さい。

\* 練習用，No. 2～4も同内容で、No. 4の後に下記の質問を加えた。

☆最後に

4つのビデオのなかで、あなたが授業中に同じ行動をとるとすれば、どれが一番良いとおもわれますか。一つだけ選んで○をつけて下さい。

No, 1--2--3--4

## 質問紙

兵庫教育大学 教育方法コース  
学習集団心理学研究室

-----お願い-----

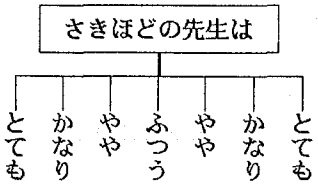
この質問紙は、今回の短い授業を通して、みなさんが担当の先生にどんな印象を持つかを評定してもらうためのものです。回答は無記名で、結果は統計的にまとめます。答えに正答や誤答はなく、みなさんの成績にもなんら関係がありません。したがって答えてもらったことで、迷惑をかけることは絶対にありませんから安心して答えてください。それから、これは授業をしてくれた先生には絶対に内緒ですから、君たちが感じたままに答えてください。また君たちが答えた内容が先生に不利に使われたり、彼の大学院での成績に影響したりすることはありませんので安心して評定してください。

学年と性別だけあてはまるところに○をつけて下さい

- 1、学年 ( 2 , 3 )
- 2、性別 ( 男 ; 女 )

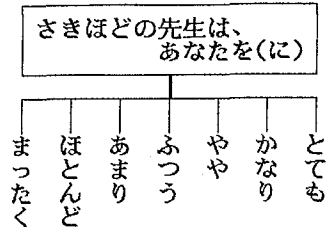
1、あなたはさきほどの先生に対して、どのような印象を持ちましたか。

次のそれぞれの項目について、あなたの感じにもっともあてはまるところに1つ○をつけて下さい。(7つの段階の中で自分の考えにもっとも近いと思うところに)

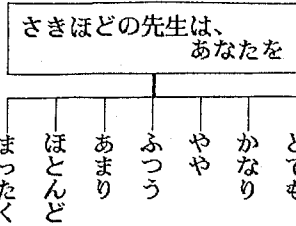


- |     |           |               |          |
|-----|-----------|---------------|----------|
| 1、  | 感じが悪い     | 1-2-3-4-5-6-7 | 感じが良い    |
| 2、  | きらい       | 1-2-3-4-5-6-7 | 好き       |
| 3、  | 近づきがたい    | 1-2-3-4-5-6-7 | 親しみやすい   |
| 4、  | いじわるな     | 1-2-3-4-5-6-7 | 親切な      |
| 5、  | 話の筋のとおらない | 1-2-3-4-5-6-7 | 話の筋のとあった |
| 6、  | 消極的な      | 1-2-3-4-5-6-7 | 積極的な     |
| 7、  | 不潔な       | 1-2-3-4-5-6-7 | 清潔な      |
| 8、  | 尊敬できない    | 1-2-3-4-5-6-7 | 尊敬できる    |
| 9、  | ユーモアのない   | 1-2-3-4-5-6-7 | ユーモアのある  |
| 10、 | けいそつな     | 1-2-3-4-5-6-7 | 慎重な      |
| 11、 | 自信のない     | 1-2-3-4-5-6-7 | 自信のある    |
| 12、 | 知識がない     | 1-2-3-4-5-6-7 | 知識がある    |
| 13、 | かっこわるい    | 1-2-3-4-5-6-7 | すてきな     |
| 14、 | 暗い        | 1-2-3-4-5-6-7 | 明るい      |
| 15、 | ふまじめな     | 1-2-3-4-5-6-7 | まじめな     |
| 16、 | たいくつな     | 1-2-3-4-5-6-7 | おもしろい    |
| 17、 | ひっこみがちな   | 1-2-3-4-5-6-7 | 活発な      |
| 18、 | 教え方がへたな   | 1-2-3-4-5-6-7 | 教え方がうまい  |
| 19、 | 不公平な      | 1-2-3-4-5-6-7 | 公平な      |
| 20、 | 信頼できない    | 1-2-3-4-5-6-7 | 信頼できる    |
| 21、 | 冷たい       | 1-2-3-4-5-6-7 | 暖かい      |

2、さきほどの先生はあなたに対して、どんな態度や気持ちを持っていたと思いますか。次の各項目について、それぞれ、あなたの感じにもっともあてはまるところに1つ○をつけて下さい。



- |     |                       |               |                   |
|-----|-----------------------|---------------|-------------------|
| 1、  | 信頼していなかった             | 1-2-3-4-5-6-7 | 信頼していた            |
| 2、  | 認めていなかった              | 1-2-3-4-5-6-7 | 認めていた             |
| 3、  | 期待していなかった             | 1-2-3-4-5-6-7 | 期待していた            |
| 4、  | 大切にしていなかった            | 1-2-3-4-5-6-7 | 大切にしていた           |
| 5、  | 尊重していなかった             | 1-2-3-4-5-6-7 | 尊重していた            |
| 6、  | 思いやりを持っていなかった         | 1-2-3-4-5-6-7 | 思いやりを持っていた        |
| 7、  | 個人的な関心を持っていなかった       | 1-2-3-4-5-6-7 | 個人的な関心を持っていた      |
| 8、  | 教えたくないと思っていた          | 1-2-3-4-5-6-7 | 教えたいと思っていた        |
| 9、  | 手がかかる生徒だと思っていた        | 1-2-3-4-5-6-7 | 手がかからない生徒だと思っていた  |
| 10、 | できないと生徒だと思っていた        | 1-2-3-4-5-6-7 | できる生徒だと思っていた      |
| 11、 | 授業についてこれない生徒たちだと思っていた | 1-2-3-4-5-6-7 | 授業がわかる生徒たちだと思っていた |
| 12、 | きらいだと思っていた            | 1-2-3-4-5-6-7 | 好きだと思っていた         |
| 13、 | かわいくないと<br>思っていた      | 1-2-3-4-5-6-7 | かわいいと<br>思っていた    |
| 14、 | いやな生徒だ<br>思っていた       | 1-2-3-4-5-6-7 | 感じの良い生徒だ<br>思っていた |
| 15、 | こばんでいた                | 1-2-3-4-5-6-7 | 受け入れてくれていた        |



- 16、楽しくない生徒だと思っていた 1-2-3-4-5-6-7 楽しいと生徒だと思っていた
- 17、暗い生徒だと思っていた 1-2-3-4-5-6-7 明るい生徒だと思っていた
- 18、消極的な生徒だと思っていた 1-2-3-4-5-6-7 積極的な生徒だと思っていた
- 19、おとなしい生徒だと思っていた 1-2-3-4-5-6-7 活発な生徒だと思っていた
- 20、にぶい生徒だと思っていた 1-2-3-4-5-6-7 するどい生徒だと思っていた
- 21、ひねくれた生徒だと思っていた 1-2-3-4-5-6-7 すなおな生徒だと思っていた
- 22、知的でない生徒だと思っていた 1-2-3-4-5-6-7 知的な生徒だと思っていた
- 23、冷たい生徒だと思っていた 1-2-3-4-5-6-7 あたたかい生徒だと思っていた
- 24、いじわるな生徒だと思っていた 1-2-3-4-5-6-7 やさしい生徒だと思っていた
- 25、自分かってな生徒だと思っていた 1-2-3-4-5-6-7 思いやりのある生徒だと思っていた
- 26、感情的な生徒だと思っていた 1-2-3-4-5-6-7 理性的な生徒だと思っていた
- 27、気分がむらな生徒だと思っていた 1-2-3-4-5-6-7 気持ちが安定した生徒だと思っていた
- 28、おっちょこちょいな生徒だと思っていた 1-2-3-4-5-6-7 落ち着いた生徒だと思っていた
- 29、なまけものの生徒だと思っていた 1-2-3-4-5-6-7 がんばりやの生徒だと思っていた
- 30、根気がない生徒だと思っていた 1-2-3-4-5-6-7 根気がある生徒だと思っていた

3、さきほどの先生の話の内容について次の質問に答えて下さい(7つのうち1つに○を)

1、さきほどの先生の話の内容をあなたは、どのていど理解できましたか

ま ほ あ ふ や か ひ  
っ ん ま つ や な じ  
た ど り う や り よ  
く ど り う や り う に

理解できなかった 1-2-3-4-5-6-7 理解できた

2、さきほどの先生の話の内容にあなたは、どのていど興味を持ってましたか

ま ほ あ ふ や か ひ  
っ ん ま つ や な じ  
た ど り う や り よ  
く ど り う や り う に

興味を持てなかった 1-2-3-4-5-6-7 興味を持てた

4、さきほどの先生について次の質問に答えて下さい(7つのうち1つに○を)

- |  |   |        |
|--|---|--------|
|  | ま  ほ  あ  ふ  や  か  ひ<br>っ  ん  ま  つ  や  な  じ<br>た  ど  り  う  や  り  よ<br>く  ど  り  う  や  り  う  に |        |
| 1、私はこの先生に<br>もう一度習ってみたいと→思わない                | 1-2-3-4-5-6-7   | 思う     |
| 2、こんな先生が私の<br>学校にいたら良いと→思わない                 | 1-2-3-4-5-6-7   | 思う     |
| 3、先生はあなたの目を→見ていなかった                          | 1-2-3-4-5-6-7   | 多く見ていた |
| 4、先生は他のグループより<br>あなたのグループの人たちの<br>目を→見ていなかった | 1-2-3-4-5-6-7   | 多く見ていた |
| 5、先生の笑顔は→なかった                                | 1-2-3-4-5-6-7   | 多かった   |