

沈黙を嫌がる教師

— 話すという教育的信念をめぐるジレンマ —

榊原 禎宏

(京都教育大学 教育学科)

Why School Teacher do not like Silence
— Educational Dilemma Around Talking —

Yoshihiro SAKAKIBARA

2009年11月30日受理

抄録：学校教育は被教育者が学習することを最終目標にする一方で、教師が教育実践を自己評価するために、あるいは公共的事業ゆえの学校の説明責任を果たす上で、教育の結果をより可視化しようとする。このため児童・生徒には活動すること、その一つとして活発に話すこと、表現することが求められがちだが、これは熟考や内省など、沈黙を要する学習を阻害することでもある。こんにち教育成果の「見える化」志向が強まる中、これに抑制的な視点と態度を合わせ持つことが教育実践と学校経営の課題であろう。

キーワード：学校、コミュニケーション、挙手、沈黙、教育的信念

I. 問い—話すことのない「学力測定」と「話し合い活動」

文部科学省による全国学力・学習状況調査が2009年で3年目を迎えた。この間、各種データが収集・分析される中で、地域や児童・生徒の属性の違いによる「学力格差」が縷々報じられている。その結果、教育委員会によっては、同様のテストでの成績向上を至上命題にするところも現れており、各学校はそれぞれの課題を抱えながら然るべき教育成果を出すことを強く求められている。

このように学力の状況やこれを高める方略に関する議論はにぎやかだが、興味深いのは、そこで扱われている学力が筆記試験、つまり用紙に示された問いに一人無言で答える形式で測定されている点にほとんど注目されていないことである。学力が「実生活で生きて働く力」（文部科学省）ならば、実際の生活に即した力を問う必要があるが、コミュニケーションの能力が「即戦力」として求められる今日においてはまず会話、そして身振りや手振りといった身体言語を通じて現れるものだろう。いろいろな相手とうまくやりとりができるのか、対面でわかりやすい表現ができるのかなどを問うてこそ、実際に役立つ力を確かめることができる。

にもかかわらず、測定の客観性を担保できるからと学力調査は筆記によることが無前提とされがちである。ためしに、「今から試験を始めます」と教師から生徒や学生に声をかけてみればよい。かれらは間違いなく、筆記用具以外のものを机の中にしまい、配られるはずの試験用紙を静かに待つ格好をとるだろう。間違っても、クラスメートと共同して、和気あいあいと課題に取り組もうという姿勢を示すことはない。学校で問われる力、すなわち学力の測られ方に馴染んだ身体を、かれらは学校生活を通して獲得しているのだ。

ところが、学校での日常に目を向けると、学級あるいは児童会・生徒会などでの「話し合い活動」に象徴されるように、話をすること、意見を述べることには大きな意義が与えられている。授業では、ディベートやプレゼンテーションといった、身体をより駆使した演出が求められる場面も存在する。「進んで説明ができる」「自由な発言が飛び交うクラス」が尊ばれている

のである。これに対して、寡黙である、物静かであることは、「明るさに欠ける」「一人ぼっちでいることが多い」と否定的な印象を与えがちと言えるだろう。

この両者は、かたや話すことなく測定される学力が重視され、もう一方で積極的に話をすることが大切と考えられている点で一見矛盾するように見える。これらはどのように整合的に説明されうるのだろうか。つまり、学校において発話することはいかなる教育的望ましさに位置づけられているのだろうか。

本報告は、話すこと(Talking)、あるいはその反対としての沈黙(Silence)が教育・学習活動において持つ意味を考察することを通じて、教師の教育的信念そして学校経営上の志向性が、基本的にジレンマを抱えていることを明らかにしたい。

Ⅱ. 話すことに見出される教育効果

以下では、学校教育において話すことの具体とその意味を、公教育経営における授業や学級の活動などマイクロレベルおよび学校経営というメゾレベルに即して検討する。

1. ミクロレベル＝教育実践

まず微視的に捉えれば、教師は児童・生徒に積極的に話をしよう求めることが明らかである。小学校では、子どもに挙手の仕方を教えることが学級経営の基本に含まれるが、これは即、発言、発表することに繋がっている。手を挙げただけで終わるものではない。

ある小学校では、多くの児童が挙手する写真を示し、次のようにコメントしている。「これは、先日、行われた『社会科の研究授業』の姿です。クラス全員の子ども達が気持ち良く挙手をして授業に参加していました。『ピーンと伸びた挙手』しかも『一斉に、早い挙手』、その時、どの子の瞳も『キラッ!』と輝いていました。挙手の仕方(形)は、もちろん、よく訓練していると思います。しかし、それだけでは、『一斉に、す早い挙手』『キラッ!と光る瞳』はつくれないと思います。『形』だけでなく『心』が入っていると感じます⁽¹⁾。教師の発問に対して、「一斉に」つまり全員が、「す早い」つまり間を置かず挙手できること、そして当てられたときには元氣よく発言できることが望ましい、と考えられていることがわかる。

あるいは、教育事務所と町教育委員会による学校訪問があった際の意見を、こう紹介する小学校もある。「いろいろな挙手の仕方で授業に参加しているが、やや表情(反応)が弱い。学んだ喜びがでるとよい⁽²⁾。ここで、挙手することが授業への参加を示す、つまりすぐに発言できる体勢となっていることが授業にとって不可欠という信念は明瞭だ。

この考え方が強調された例として、次のようなものが挙げられるだろう。「教頭通信」と題されるこのホームページ⁽³⁾では、挙手するように授業を進めることが人権の問題と関わっていると立論する。「全員が挙手できるはずだと思われるところでも全員が挙手しなくても、数名が挙手していれば挙手している子を指名して授業を進めることはできます。しかし、これでは挙手しない子どもを置き去りにしていることとなります。挙手しない子の中に挙手できない子もいます。『聞いてわかればよい。』では指導がありません。これでは、分からない子どもがいても平気で進める授業になってしまいます。どの子どもも挙手できる状況を挙手の前にどれだけ配慮をするかが、人権感覚を磨くこととなります。挙手が少ないようでしたら、次のような働きかけをしてみてくださいはいかがでしょう」。つまり、挙手しない子どもは「置き去り」にされかねない、と捉えるのである。

具体的には、「挙手についての意識を高める働きかけ」として、「考えをもった(作った)証拠になるよ」「授業に向かうやる気をしめすことになるよ」「聞き手の願いに答えようとする思いやりのある姿だよ」という言葉掛けの例が出される。同様に、「挙手する内容を作るはたらきかけ」として、「困っていることがあったら教えて、助けに行くから」「お隣さんの考えを参考にしてみたら」、あるいは、「挙手を促す働きかけ」としては、「どの子の考えも大事にしたいから、あなたを放っておけないよ」「挙手する子がどんどん増えていくね。1、2、3・・・すごい」「よく頑張ったね。挙手できたね。まずは挙手できるこ

とが大事」と例示される。挙手が自分の考えを持った、あるいは持とうとした証しであり、挙手しない、あるいはできないことは授業についてきていない、という見方がうかがわれる。

この教育的信念は、「挙手への意欲を高める働きかけ」の箇所にいっそう明らかである。「あなたが何を考えたか知りたいんだ」「あなたが考えたこと（内容）を発表しないと誰も知らないよ」「考えたこと（内容）のねうちは発表しないと分からないよ。」「勝手に自分でねうちを決めてはだめだよ」「聞いているから話してご覧。いいぞ。うまく話せるね。それなら安心だね」と。とにかく挙手すること、喋ること、他者に伝えようとする姿勢を持つことが望ましいと観念されていることは明らかだろう。

こうした、話すことに付与される教育的価値は、小学校を中心に取り組まれている「あいさつ運動」にもはっきりと認められる。これは、大きな声で挨拶するのは良いこと、挨拶をされると相手は気持ちが良い、という理解にもとづき、出会う人にとごとく挨拶をするのである。

あいさつ運動の取り組みは各地で見られるが、「あいさつ日本一をめざして」とある小学校では、「毎朝、正門に希望者が集まり、登校してくる友達や近所の人に『おはようございます。』と元気よくあいさつをしている。雨の日も風の日も、一日も欠かさないのがじまん。参加者が30人以上にもなると、2列のあいさつロードができ、朝からとてもさわやかな気持ちになる。あいさつ運動推進校にも指定され、ますます盛り上がっている」（高松市立三溪小学校）。別の小学校では「あいさつ名人」が現れるほどである。「本校は、ペア学年（1年と6年・2年と4年・3年と5年）で児童会活動を行い、交流を深めている。友達に元気よくあいさつをして、さわやかに朝をスタートできるように『あいさつ当番』活動をしている。ペア学年で行うことにより、上学年はお手本になろうと意欲的に、下学年は上学年を慕って取り組むことができた。また、毎月、各学級であいさつをがんばった『あいさつ名人』を選び、児童会役員が表彰をしている」（丸亀市立郡家小学校）。すなわち、大きな声を進んで出すこと、相手に声をかけることがきわめて望ましいと考えられている。

あるいは、「以前からあいさつ運動が盛んに行われてきたが、中にはうつむいたまま通り過ぎる生徒がいたが、恥ずかしそうに小声であいさつする生徒もいて、全員が気持ちのよいあいさつができる工夫をしようということになった。役員があいさつしながらボールをなげ、相手もあいさつしながらボールを返す。『あいさつのキャッチボール』を行った。笑顔でボールをキャッチし、投げかえしたり、大きな声であいさつを返したりと効果きめんであり、大好評であいさつ運動の期間を延長してはという要望も出た。」と報告する中学校がある（さぬき市立志度東中学校）⁽⁴⁾。キャッチボールが比喩的な意味を超えて用いられるほどに、挨拶の場が設定されている様子が伝わってくる。ここでは、何はともあれ挨拶が行われる構図がすでに描かれているのだ。

そもそも、誰かに挨拶をするという行為は、自分が相手をどう見ているかを不可避に表現してしまう点で危険なことでもある。その危険を回避した上で自分と相手との社会的・心理的な関係を表現するには、いくつかの段階を経なければならない。まず自分が相手をどう見ているかを確かめる、次にそれを相手にどのように見せるかを考える、そして相手から自分がいかに見られているか不安と期待を抱きつつ挨拶する、といった具合である。だから、たとえば「おはようございます」と挨拶するように予め決めることは、丁寧な表現ではあっても自分と相手との関係を示しえない。それはいわば機械的な反復動作に過ぎず、メッセージ性はきわめて弱い。

たとえば、以前からよく知っている間柄の中学生が「おはようございます」と表現しあうのはぎざなく、わざとらしい。いかにも学校でやらされているという印象を与える。「おっす」とか「おは」という方が相手に対する自分の眼差しがより伝わりことだろう。なかでも、上級生が下級生に「おはようございます」ということは、同じ部活動に参加している場合など複雑な状況を招きかねない。上級生から丁寧な言葉を掛けられることは下級生にとって不自然なことであり、出会いたくない場面である。そのように声をかけられて当然という態度をとれば、生意気と思われまいだろうかと不安がよぎる。かといって、「お

はようございます」以上に丁寧な言葉は思いつかないから、上級生が示した以上の敬意を示すこともできない。結局、下級生に丁重さを示したくない上級生は、仕方なくいわば台本どおりルーチンとして声をかけ、声をかけられた下級生は申し訳なように、決して嬉しそうにではなく控えめに返事をするという形になる。これはいずれにとっても憂鬱なことだ。

このように誰かに挨拶をすることは決して容易ではないにもかかわらず、「あいさつ運動」にそうした着眼は見られない。あいさつの際には相手の様子を観察するのが大事なことで、そして臨機応変に対応すること、ときに「礼儀正しい無視」も大切だということを学ぶ機会にもなっていない。何よりも声を出して元気よさを示すこと、発話すること喋ること自体に大きな価値が置かれているのである。

2. メゾレベル＝学校経営

上述のような、話すことを良しとする教育的信念は、学校経営についても同様に看取できる。

その一つが、学校教育目標に示される児童・生徒の望ましい姿である。たとえば、この学校の「めざす子ども像」には、(1) 進んで学習する子ども、に、ア 話を最後まで聞くことができる子ども、イ 学習課題を解決しようがんばる子ども、ウ 自分の考えをはっきりと発表できる子ども、エ 進んで家庭学習に取り組む子ども、が、また(2) 思いやりのある子ども、に、ア 心のこもったあいさつができる子ども、イ 相手の気持ちや立場を考えて、温かく接してあげる子ども、ウ 友達と励まし合い、協力し合って生活できる子ども、エ 家族に対してやさしい気持ちを示す子ども、が挙げられる⁽⁶⁾。これらのうち「はっきりと発表できる」「心のこもったあいさつができる」は、マイクロレベルで見た挙手や「あいさつ運動」の励行と軌を一にするものである。

同様の教育目標や子ども像には、「児童全員が発言することのできる授業」(京都市立嵯峨小学校)、「表現力の育成を重視し、発言、発表する力やコミュニケーション能力を高める」(清須市立星の宮小学校)など、枚挙にいとまがない。さらに注目すべきは、こうした教育的信念が学校経営上の数値目標にも連なっていることだ。

たとえば、この小学校⁽⁶⁾では「心豊かにたくましく生きる子どもを育成する」という目標のもと、「学力の向上」という個別領域では「主体的に学習する子どもを育てる」とされる短期経営目標を次のように具体化する。低学年では「発言の仕方を具体的に示すことで、自分の考えを相手に分かりやすく伝えることができるようにする」ことが目標にされるが、まず教育側の努力指標は「日に1回以上発言を指導した日が80%以上」ならば最も良い値である「4」、これが「60%未満」ならば最も悪い値「1」と評価する。また、児童への定着を表す成果指標は「自分の考えを相手に伝えることができたと感じる児童が80%以上」が「4」、「60%未満」ならば「1」である。

また中学年では、「グループ活動を通して、自分の考えを進んで発言できるようにする」目標の具体として、努力指標は「1日に1回以上グループ活動を取り入れる授業が80%以上」で「4」、成果指標は「自分の考えを発表できるようになったと感じる児童が80%以上」で「4」。そして高学年では、「経験や現実感覚に基づいて、自分の考えを表現できるようにする」目標に対して、「経験や現実感覚に基づいて表現をする授業をした日が80%以上」、「自分の考えを表現できるようになったと感じる児童が80%以上」がそれぞれ努力指標と成果指標とされる。つまり、学校側は発言やグループ活動などにより表現を促す授業に努めること、またそう感じる児童が多くなることが学校経営の目標に位置づけられている。

このことは、挨拶に関わる事項についても同様である。ここでは「豊かな人間性の育成」という領域が該当するが、「相手の気持ちを考えた言葉づかいやあいさつの指導に努める」という短期経営目標について「あいさつカードを利用し、あいさつ(おはよう)の定着に努める」の目標に、「取り組み週間に、毎日あいさつの指導をした」「進んで挨拶ができるようになったと感じる児童が80%以上」ならば努力指標、成果指標のいずれも「4」となる(低学年)。あるいは、「ありがとうバンクを利用し、感謝の気持ちを表せるように努める」目標に対して「取り組み週間に、毎日感謝の気持ちを表す指導をした」あるいは「あ

りがとうと言えるようになったと感じる児童が80%以上」となれば「4」である（中学年）。そして「振り返りカードを利用し、場に応じた言葉づかいができるように努める」目標に対して、毎日指導した、あるいはそう感じる児童が80%以上ならばいずれも「4」と評価される（高学年）のである。

1998年の中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」を基点とするこの10年来の学校経営「自律化」政策のもと、学校の説明責任がいつそう問われる中で教育活動とその結果についても「見える化」あるいは「測れる化」が強調されている。組織の構成員がただ頑張っていると言うだけでは不十分という前提に立ち、教育指導の明確化および児童・生徒の変容がより数量的に示されるべきと考えられるようになってきているのだ。その具体は、子どもたちが活動することに表される。積極的に発言する様子や元気な挨拶ぶりが、目に見えるすなわち可視的で説明のできる教育結果を示すという思惟は、教育実践のみならず学校経営においても通底していることが確かめられる。

したがって、課題設定に述べた「学力向上」への強い意思も「見える化」の一つとして捉えれば理解できるだろう。児童・生徒が話すことはなくとも、かれらが記入・記述したもので説明をすれば、とりわけ学校の外に対して説得力を持つ。この点で、教育実践や学級経営の立場が強い個々の教師は「学力向上」にやや消極的、これに対して学年や学校を代表する立場のスタッフがこれに躍起になるのは、まったく合理的な行動といえる。

Ⅲ. 教育—学習過程における沈黙

以上、公教育経営のマイクロレベルやメゾレベルにおいて、発言すること、話しかけること、あるいはそうした姿勢を明示することが、子どもたちに対する教育効果の証左として捉えられていることを述べた。

ここで、教育—学習過程をコミュニケーションの観点から考えてみよう。教育目標の達成がいかにか教育したかによってではなく、いかにか学習したかによって評価されるならば、どのようなコミュニケーションが被教育者の学習を促すのか、と問うことができる。

学校におけるほぼすべての教育活動は、教師による言語を主としたコミュニケーションの試みから始まる。「今日はこんなことを新たに学びます」と教師が示す知的・情緒的内容は、児童・生徒に影響を及ぼすことが期待されているが、子どもたちが「タブラ・ラサ」ではなく、生得的なものを下敷きにしながらも、これまでの経験を通して認識と感覚をすでに形成しているという社会構成主義から見れば、教師から提示されるものはすべて、子どもにとって常に衝突と葛藤そして妥協といった過程をたどることになる。

子どもが教師から新たに知らされる知識、規範、情動は、かれらに既に存在する認知と感情のマップにいかにか位置づけられるのか。「知っていた通りだ」と整合的に収まる場合もあるだろうが、それでは授業が確認することに留まり、学習としての意味は乏しい。これに対して、たとえば素朴概念の議論が示すようにこれまでの理解を修正しなければならない場合が起こる。それこそが学習の機会であり、ここに「驚く」「反発する」「考える」「悩む」「了解する」といった思いの交錯する局面が生じるのである。

自分の認識マップを修正する必要がない場合はこの局面を経ないので、時間的ずれが生じず、問われればすぐに答えられる（すぐに挙手できる）。これを「わかりやすい授業」と言うこともできるだろう。教師から示される内容と子どもたちのこれまでの理解とは順接しているから、かれらは軋轢を感じることなく即答できるのだ。

これに対して、「わかりにくい授業」（「わけのわからない授業」ではなく）、つまり従来の自分の捉え方と違う内容が示された場合、あるいはクラスでのやりとりを通じて、自分のマップを修正させなければならないと気づいたとき、自身の認識と感覚の再構成が求められることになる。斎藤喜博はこのことを少し高い峰をめざす山登りに例えたが、新しい見え方をするため

に生じる認知的・感覚的な不協和を、人は縮減または解消したいと考える。これは「自分こわし」と新しい「自分づくり」の過程とも言えるだろう。そこに訪れるのが沈黙であり、「内なる自己との対話」の時間が流れるのである。

こうした沈黙の間、人は口を閉ざして姿勢を硬くし、目は空の一点を見つめがちである。周りの様子を感じとれず、傍目にはぼんやりしているとすら見えることもある。いわば「心ここにあらず」に近い状態になるのである。それだけ自己の内面に目を向けていることの証しなのだが、これは、教師の話を聴いていなかったり、指示された作業に取り組まないことでもあることから、「授業に集中していない子」とラベルを貼られる危険性も有している。教師にとって授業に取り組んでいる子どもとは、いつでも教師からの働きかけに応えられる状況を維持できていることだから、教師の方を向いていない子どもは要注意の対象となりがちである。

ところが教師は、この機会が訪れるように腐心しなければならない。なぜなら、この間こそ子どもたちが変わる、つまり新しい見方や感性を得て、既存の自分のマップに手を加えようとしている時間だからだ。教育の効果が子どもの学習の度合いで問われるならば、児童・生徒が変化することに最大の注目がなされなければならない。それは、教師からの発問やクラスメートの発言を通じて促される一方、最終的には自分との対話の時間を得ることによって可能となる。それが沈黙という非言語コミュニケーションの一つ、語らないことが最大の語りとなる場面である。

教育の場面における沈黙の重要性は、「間をとる」「待ちの教育」といった形容で、すでに久しく経験則として示されている。あるいは、教育実習生や初任期の教師が「喋りすぎる」と先輩から指導されるのは、子どもたちに自身と葛藤させ考えさせる場を提供していないことを指してである。にもかかわらず、すぐに挙手する、進んで発表することを第一義に見なす教育的信念のもとでは、沈黙は往々にして軽視されかねず、さらには子どもに対する教師の不信や怒りといった感情を引き起こしうる点で問題ですらある。

学ぶとは自分が変わることであるから、教育—学習過程においては自分を内省する機会を重視しなければならない。教師教育論において、自己内コミュニケーションである教師自身の振り返り（リフレクション）の重要性が指摘されるのは、成人教育法（アンドラゴジー）の理論である大人は自分が納得しなければ変わらないという知見を踏まえるものだ。この点、子どもに対する教育法（ペダゴジー）においては、教育する側の意思が貫徹されると捉えられがちだが、この領域でも、メタ認知やゲーム化（相対化）といった用語と合わせて、自己省察が学習にとって重要な契機であることが踏まえらるべきだろう。

IV. 結—沈黙させる・沈黙する勇氣

以上の議論は、次の二点を明らかにしてきた。

その一つは、自分の教育実践がどんな効果をもたらしたのかを確かめたいという教師の心性、あるいは学校としてどのような教育責任を果たしているのかを説明する上で、児童・生徒が積極的に発話すること自体に肯定的な眼差しが注がれやすいこと。

もう一つは、子どもにおける活動主義とも言えるこうした教育的信念は、学習にとって不可欠な沈黙を重視せず、さらには子どもの沈黙を授業や指導への否定的態度と見なす危険すら伴っていること。

これらから得られる示唆は、教育行為の結果や効果、あるいは教育活動の効率がいつそう問われる現在、これらを求めずごとくかえって学習がおぼつかなくなるという逆説的特性を踏まえること、そして、教育と学習、発話と沈黙の間に存在する教育的ジレンマを受け止め、アンビバレントなバランス問題として教育実践や学校経営に臨むことである。

たとえば大河原清は、言葉によらないコミュニケーションとは子どもたちである受容者を中心にした見方であると述べてい

るが、本稿で得られた知見は児童・生徒の推論能力のいかんを問うだけでなく、かれらの沈黙、すなわち言葉によらないコミュニケーションの一つ、に対する教師の推論能力がどうであるかを明らかにすべきことを導く。子どもの沈黙を教育実践の一端として捉えること、そのためにも教師が自身の沈黙に関わる理解や態度を振り返ることを含めて、対人サービス労働なかでも精神労働に就く者としての職能開発を進めること、こうした教師の学習を促すことが学校経営の課題とされる。

注 釈

- (1) 大垣市立赤坂小学校だより、http://www.ogaki-city.ed.jp/akasyo/tayori/h20_pdf/11.pdf、2009年9月18日閲覧
- (2) 輪之内町立福東小学校、<http://www.tanpopo.ne.jp/~fukuduka/tayori/200811.pdf>、2009年9月18日閲覧
- (3) 輝く瞳と素敵な笑顔を求めて、<http://www.tcp-ip.or.jp/~suda1016/tusin24-19.pdf>、2009年9月18日閲覧
- (4) 以上、MMP 各学校の活動紹介—あいさつ運動、
<http://www.pref.kagawa.jp/kenkyoui/gimu/gimu/kako/mmp/torikumi/torikumi06.htm>、2009年10月10日
閲覧
- (5) 紫波町立長岡小学校、<http://www.nagaoka.shiwacho.ed.jp/modules/tinyd0/>、2009年10月13日閲覧
- (6) 広島市立宇品小学校、<http://www.ujina-e.edu.city.hiroshima.jp/hyouka/keikaku.pdf>、2009年10月14日閲覧

参 考 文 献

- 遠藤功『見える化—強い企業をつくる「見える」仕組み』東洋経済新報社、2005
- 大河原清「言葉によらないコミュニケーションからみた教授行動の研究手法への一考察」『教育方法学研究』7
(東京教育大学教育方法談話会)、pp.97-104、2006
- 織田和雅・土岐泰通「教育実習生の算数科授業における指導の特徴—授業コミュニケーション分析の適用—」
『岡山大学教育学部研究集録』59(1)、pp.221-224、1982
- 河野義章・有馬道久・大河原清・小池敏英・大坊郁夫・丹羽洋子「教室の非言語的行動」『教育心理学年報』35、
pp.23-28、1996
- 斎藤喜博『一つの教師論』国土社、1990
- 榊原禎宏「教育経営におけるコミュニケーション」白石裕編『教育経営』協同出版、pp.226-240、1993
- 榊原禎宏ほか「教師の怒りはどのように生じるか」『山梨大学教育人間科学部紀要』7(1)、pp.194-223、2005
- 佐藤学編『教室という場所』国土社、1995
- ドナルド A. ショーン、佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版、2001
- 鶴田清司「研究ノート：授業における沈黙の意味—武田常夫の事例を中心に—」『東京大学教育学部紀要』23、
pp.377-386、1984
- マジョリー F. ヴァーガス、石丸正訳『非言語コミュニケーション』新潮社、1987
- 藤原幸男「林竹二における身体と癒し」『琉球大学教育学部紀要』49、pp.75-83、1996