

本論

第 I 部

教師の‘感性的省察力’の実体とその深化

解釈学的アプローチ

第 1 章

アメリカの Teaching Expertise 研究にみる 教師の実践的力量に関する文献的検討

序 節 本章の目的と方法

第 1 項 先行研究の批判的概観

教師の実践的力量を高めるためには、‘技術的实践’だけでなく、‘反省的实践’も同時に推し進めていく必要がある。

これまで誰しもがすぐれた教師^{注1)}になりたいという願いから、すぐれた教師が有する知識や技術を明らかにしようとする Teaching Expertise 研究がアメリカを中心に押し進められてきた。とりわけ、すぐれた教師の‘技術的实践’に関しては、行動科学の発達に伴って‘プロセス—プロダクト’研究法を用いた‘授業の科学’が飛躍的に進歩し、学習成果を高める指導プログラムや指導技術がある程度まで解明されてきた。これにより、「いつでも、どこでも、誰にでも」通用する授業の展開が容易になり、公教育として国民に共通した学力が保障できる可能性が高まってきた。

その一方で、マサチューセッツ工科大学の Schön (1983) は、「同じ専門家と呼ばれる人の中にも、実践がすぐれている人とそうでない人がいる」という現実から、様々な分野のすぐれた専門家たちを対象に、その背景を事例的に検討した。その結果、‘技術的实践’のすぐれた専門家は、‘省察 (reflection)’^{注2)}もすぐれていたことを導出した。

すなわち、‘技術的实践’がすぐれていた専門家は、問題となる状況を外から眺め考察するものではなく、常に‘活動の中の反省 (reflection in action)’と‘活動にもとづく反省 (reflection on action)’の‘2重のループ (double loop)’から、顧客と対等な関係を築いて問題の解決を図っていくことを明らかにした。それ故、彼は、こうしたすぐれた専門家たちを‘反省的实践家 (reflective practitioner)’と称したのである。

こうした Schön の見解を引き写すように、わが国では稲垣・佐藤 (1996) により、指導プログラムや指導技術によって子どもの学習経験の操作可能性を追求する実践を‘技術的实践’と称され、1970年代までの量的研究としての‘授業の科学’のあり方が批判された。すなわち、彼らは、従来までの‘技術的实践’に視点をあてた授業研究では、‘今—ここ’で生起する‘出来事’を中心とした実践の展開は困難であり、結果的に「授業研究榮えて授業減ぶ」と批判した。その上で、彼らは、今日の‘技術的实践’に偏った教師の授業実践意識から、‘反省的实践’を主軸とする授業の探究へと意識を変革して

いくことの重要性を指摘した。

しかしながら、上記稲垣・佐藤の指摘は、‘技術的実践’と‘反省的実践’を分離して捉えてしまう研究者や実践者を生む危険性を孕んでいる。このことは、Schönの‘反省的実践者’というネーミングについても同様の批判が成立する。

第2項 問題の所在

近年のアメリカの教師教育学会においては、上述したSchönの研究を契機に、アクション・リサーチを主流とした事例的な省察研究が蓄積されてきた。とりわけ、Teaching Expertise 研究においては、学習成果の高い教師を対象に、彼らの省察研究が数多く展開されてきている。しかし、ここに至るまでの経緯は、一様ではなかったものと予想し得る。とくに、すぐれた教師の成長過程をどのような視点から、またどのような方法により追求すべきかとする方法論上の論議は重要である。

第3項 研究目的

本章は、アメリカにおける Teaching Expertise 研究に関する先行史を研究方法の視点から批判的に検討し、教師の実践的力量を高める要件を究明するための研究課題を導出することを目的とした。

第4項 研究方法

1. Teaching Expertise 研究の時代区分

Teaching Expertise 研究の第一人者であったアメリカのピッツバーグ大学教授の Chi ら (1988) によれば、Teaching Expertise 研究の始まりは明確に断定できないが、その広がりには教職経験年数の高い教師と初任教师に指導プログラムを作成してもらい、そこでの指導手順の相違を比較・検討した Clark & Yinger (1977) に端を発しているという。そこで、1970年代半ばから現在までの約40年間にわたるアメリカの Teaching Expertise 研究の文献を収集した。

このとき、岸本・久高 (1984) は、次のように述べている。まず彼らは、これまでの教師の力量形成に関する先行研究を収集した上で、教師の力量を『専門性 (専門的な知識・技術)』『資質・能力 (専門職たるべき教職の職務場面で要求される教育的資質や信念)』『職能 (教職としての行動が行える職務遂行能力)』の3つから成るものと定義した。しかし一方で、彼らは教師の力量形成に関する研究に限定して文献を収集したものの、あらゆる分野に研究が分散しており、これらをすべて網羅することはきわめて困難であることを指摘した。また、彼らはこれら卓越した教師が有するような力量を、実際にすべて成長させることはきわめて困難であることも合わせて指摘した。

そこで本章では、教師の力量に関する量的研究を中心に文献を収集することとした。その結果、研究方法の視点から次に示す4期に分類することが可能であった。

まず、Clark & Yinger (1977) にみるように‘プランニング・プロダクト’研究法の

段階（1970年代半ば～1980年代後期）である。しかし、‘プランニング－プロダクト’研究法は、入力と出力の関係でブラックボックスである‘プロセス’を推定することに留まっている。それ故、この手の研究法では、授業過程で生じる事実の分析が行なわれず、‘プランニング’と‘プロダクト’との因果関係を客観的に明らかにすることができないのである。こうした理由から、シーデントップ（1988）によって研究結果に実践者や研究者の偏見やバイアスの入り込む余地がきわめて大きいという批判がされた。そこで、このブラックボックスを積極的に解明する意図から、‘プランニング－プロセス－プロダクト’（以下、‘プロセス－プロダクト’と略す）研究法が誕生した。その時期が1980年代後期から現在までである。

このとき、前期の‘プランニング－プロダクト’研究法の段階は、2つの段階に分けられた。すなわち、教職経験年数の高い教師と初任教师との指導プログラムの記述量の相違から、教職経験年数の高い教師の熟練性を推定しようとする段階と、両教師の指導プログラム作成時の意志決定の相違から教職経験年数の高い教師の熟練性を推定しようとする段階に分けられた。これより、前者を1期（1970年代半ば～1980年代初期）、後者を2期（1980年代初期～1980年代後期）として大別した。

また後期の‘プロセス－プロダクト’研究法においては、道具の開発に力点を置きながら‘プロセス’と‘プロダクト’の関係を量的に明らかにしていこうとした時代と、‘プロセス’と‘プロダクト’の結びつきを事例分析を通して質的に究明しようとする時代とに大別することが可能であった。そこで、後期の前者を3期（1980年代後期～1990年代初期）、後期の後者を4期（1990年代初期～現在）とした。

2. 文献収集

先述した時代区分から、アメリカの **Teaching Expertise** 研究の文献を中心に収集してきた。このとき、文部科学省科学技術政策研究所科学技術動向研究センターの学会誌のあり方に関する報告書（石黒，2004）を参考に、インパクトファクター値1.0以上のものを収集した。加えて、上記の雑誌の中から抽出した教師の力量に関する量的研究を中心とした文献中で引用されていた雑誌も合わせて収集した。その結果、*American Educational Research Journal*, *Journal of Teacher Education*, *Journal of Teaching in Physical Education*, *Quest*, *Research Quarterly*, *Teaching and Teacher Education*, *Educational Researcher*, *Journal of Educational Psychology*, *Journal of Experimental Psychology*, *Memory and Cognition*, *Review of Educational Research* の計11雑誌から文献を収集した。

3. 手順

- ① **Teaching Expertise** 研究の前身である **Expertise** 研究を概観し、**Expertise** 研究における中心的な関心事（研究課題）を導出する。
- ② **Teaching Expertise** 研究にみるそれぞれの時代の先行研究を批判的に検討する。
- ③ 上記②の先行研究の批判的検討から、実践的力を高めるための研究課題を導出する。

第1節 Teaching Expertise 研究の萌芽

Expertise 研究は、アメリカの教育改革の歴史を通覧すると、2つの大きな節目のあることが看取できる。1つ目は、1957年の旧ソ連人工衛星打ち上げによって引き起こされたスプートニック・ショックであり、2つ目は、1983年にレーガン大統領のもとで連邦教育省が『危機に立つ国家』を刊行して以来の‘卓越性の追求’である。とりわけ、前者のスプートニック・ショックにより、アメリカでは卓越した実践を創造する実践者をいかに育てていくのが課題となった。つまり、卓越した実践を創造する力量とはいかなるものかを明らかにする必要がでてきたのである。そこで、まずはすぐれた実践者が有する知識や技術を検討することで、卓越した実践を創造していくための力量を考察する動きが生じてきた。これが Expertise 研究の始まりである。

当時のアメリカでは、コンピューターネットワークが一箇所の施設に集約化されていたため、旧ソ連からの核攻撃に対する戦略研究は急務であった。そこで、国防総省の研究者であった deGroot (1965) は、AI (Artificial Intelligence) ソフトを開発するにあたり、エキスパートなチェスプレイヤーの思考をプログラミングすることを試みた。すなわち、彼は軍隊で戦闘時の思考の訓練として扱われていたチェスに焦点をあて、「エキスパートなチェスプレイヤーは、チェスをする際の知覚と知識が初心者よりすぐれている」とする問いを立て、彼らの知覚と知識の特徴や特性をコンピューターにプログラミングしようとしたのである。その結果、エキスパートなチェスプレイヤーは、初心者より何手も先を読み、駒の進め方についての思考を多様に展開させているだけでなく、初心者より駒の進め方の思考が少なく、直感的にいい手だけを思考していることを発見している。さらに、初心者が数個ほどの駒の位置しか覚えられないのに対して、エキスパートなチェスプレイヤーは示された局面 (2 ダースもある駒の位置) を正確に記憶した上で、一手目から再現することができることを報告している。

その後、彼の研究は、Greenblatt ら (1967), Newell & Simon (1972), Chase & Simon (1973) といった研究者たちに引き継がれ、エキスパートなチェスプレイヤーの思考をプログラミングしていくことで、AI ソフトの開発を推し進めている。さらに Hayes ら (1983) は、一連の AI ソフト開発に関する研究をもとに、コンピューターのエキスパートシステムをプログラミングし、‘スーパーコンピューター’の開発に成功している。

1970年代に入ると、上記の研究方法に着目し、経験豊富な専門家の有する Expertise を明らかにしていこうとする動きが認められるようになってきた。

Reicher (1969) は、経験豊富なチェスプレイヤー1名とそうでない初心者1名を対象に、チェスの棋譜を綴った英文と単語だけを与え、再度同じ状況になるように実践させることで、実践中の彼らの思考がどのように異なるのか検討した。その結果、両者共に、単語だけを与えられた場合、ほとんど何も再現することができなかったが、許容できるチェスの棋譜を綴った英文を与えた場合、経験豊富なチェスプレイヤーは、多くの

トライアル（練習と実践の繰り返し）による独特のコード化された思考が存在し、それに基づき再現していたのに対して、初心者は単語だけを与えた場合と同様にほとんど何も再現できなかったことを指摘している。

他方、Egan & Schwartz（1979）は、経験豊富な電気工者3名と初心者の電気工者3名を対象に、本物の電気配線図と偽物の電気配線図をみせて作業を行なってもらうことで、専門領域の問題に関する認識の深さを検討している。その結果、本物の電気配線図を見せた後に作業を展開してもらった場合、経験豊富な電気工者は素早く正確に実行できるのに対して、初心者は作業が遅く誤りも多かったが、偽物の電気配線図を見せた場合、両者共に作業は進展しなかったことを報告している。

これらの研究以外にも、Chase（1983）によるタクシードライバーを対象とした研究や、Patelら（1986）による医師を対象とした研究などが認められる。

Chiら（1988）は、こうした一般の専門家を対象とした‘実践的知識（practical knowledge）’に関する先行研究を総説し、すぐれた実践者の特徴を次のような7点にまとめている。すなわち、①各専門領域で優秀であること、②問題解決時に様々なパターンを認識できること、③その領域の技能を早く遂行でき誤りも少ないこと、④記憶力がすぐれていること、⑤問題をより深く知覚し、表象できること、⑥問題の表象に多くの時間をかけていること、⑦自己モニタリング機能をもつこと、の7点である。

これらの研究によって、すぐれた専門家は正規の手続きや手順、および定石の中の余分な思考を削除して実践を展開していることがわかる。このことは、上述のエキスパートなチェスプレーヤーは、初心者より駒の進め方の思考は少ないが、直感的にいい手だけを思考できることとときわめてよく対応している点で興味深い。しかし、ここでの研究方法は、いずれもすぐれた実践者と初心者の比較にとどまっていたことから、すぐれた実践者の熟練性のみが導出されるという批判が立ち上がってきた。

その中で、ドレイファス（1987）は、知的コンピューターが偵察任務や攻撃任務を遂行する完全に自立した日がくることについて、知的コンピューターに重要な意思決定を任せること、知的コンピューターに推論されたプロセスに合わせた教育やビジネス活動になれていくことは多くの危険をはらんでいるという問題意識をもった。つまり、「知的コンピューターにどの程度まで期待をかけてよいのか、知的コンピューターはすぐれた専門家の思考を獲得できるのか」を問うことで、すぐれた専門家の有する直観力に知的コンピューターは匹敵しないのではないかという仮説を立てたのである。具体的には、すぐれた専門家が持ち合わせている豊かな知的能力と知的コンピューターの能力とを比較・検討することで、「すぐれた専門家の持つ直観力の本質とは何か。それはどのように機能するものなのか。また、その直観力とは日常生活でどのような役割を果たし、どうすれば発達させることができるのか。」を解明しようとしたのである。その結果、すぐれた専門家の持つ直観力は、ある日突然、ルール、ガイドライン、マニュアルに頼るレベルから経験に裏打ちされたレベルに一足跳びに成長するものではなく、能力が向上するにつれて、課題の理解の仕方や意思決定の方法という5段階の思考パターンを通して、初

めて獲得されることを発見した。加えて、チェスプレーヤーなどのように初心者のごく一部しかエキスパートになれない分野もあれば、自転車の運転などのように多少の上手下手はあるにしても、ほぼ全員がエキスパートと呼べるレベルに到達する分野もあると述べている。しかしながら、どうすればこうした直観力を発達させることができるのかまでは解明することができなかった。

一方では、Schon (1983) が‘反省的实践家’という新しい専門家像を提起し、一般の専門職においても熟練性への道程について考察しやすくなった。その一つとして、Bereiter & Scardamalia (1993) は、上記 Chi ら (1988) の研究を基盤に、なぜすぐれた実践者はこうした特徴を有するようになったのかという問題意識から、この問いを解決していくことで熟練性を身につけていくための道程について検討しようとした。具体的には、経験豊富な建築家1名とそうでない初任建築家1名を対象に2年間にわたり観察とインタビューを繰り返した。その結果、経験豊富な建築家は、数多くの作図過程で身につけた個人的知識や感じる経験を通じて身につけた印象的知識、さらには自分を自分で制御する自己制御的知識を効果的にかつ巧く統合し用いているが、初任者は理論的知識(マニュアル)のみで作図していることを認めている。加えて、この両者の違いは、学習や経験の積み重ねによって形成された心的資源をいかに用いるかという‘前進的問題解決能力 (progressive problem solving ability)’の違いにあったと報告している。丸野(1996)によれば、ここでいう‘前進的問題解決能力’とは、経験を積む中で余裕のできた心的資源をさらによりよいものを生み出すために再投資しながら自分を前進させる力のことであり、この‘前進的問題解決能力’が低い場合、経験を積む中で余裕のできた心的資源を休息や余暇の時間にあてたりするという。

では、なぜ‘前進的問題解決能力’に相違が生じてくるのであろうか。このことについて、すぐれた看護師を対象とした実践事例の報告から示唆されることがある。

‘エキスパートナース’という言葉の世界に広めたベナー(1992)は、「エキスパートな看護実践には、技術が必要です。看護における技術とは『事前に明確な目標をもち、さらにルーティンの・予見可能的・標準的なケアに還元可能な手順』と定義されます。」と述べ、看護師のエキスパート性 (expertise in nursing) を育成するためには極めなければならない技術があることを指摘している。加えて彼女は、「クリティカルケア病棟の『論理 Logic』は救命である。そこは人が、最も『死に場所』としたくない所だろう。しかし、実際には多くの人々が、そこで死を迎えている。生死の境に直面して行なわれる実践的・道徳的・臨床的な仕事で要求されるのは、顔のない生理学的状況や兆候に対応することではなく、患者や家族に人として対応することである」と述べ、エキスパートナースにはすぐれた看護技術だけでなく、常に‘good practice (患者にとって良いことをする)’という信念から、鋭い臨床判断を行い、患者固有の問題や弱点に対応できるケアリング能力が必要であること、さらにはこうした能力が発揮できるような医療チームメンバーとの人間関係の構築の必要性を指摘している。こうしたベナーのいうエキスパートな看護師として必要な力量は、これまでの Expertise に関する先行研究で認められてき

た結果とよく合致している。

以上のことから、すぐれた実践者というのは常に‘good practice’という信念と卓越した技術を身につけているとともに、鋭い判断力によって状況に合わせた技術を使い分け、実践しているものと考えられる。加えて、このような実践を展開できる同僚の存在も大きいことがわかる。このことから、‘前進的問題解決能力’に大きな違いが生じてくる背景の一つには、‘good practice’という信念が持てるかどうかにか鍵があるものと考えられる。現に、ベナーはすぐれた実践者を各専門職で育成していくためには、他のすぐれた実践者の有する信念が表現されている実践事例の報告を一つひとつ語り継いでいくことが必要であると指摘していることから容易に推察し得る。もっと言えば、すぐれた実践者になるためには、彼らが有する‘good practice’に共感しながら日々の実践と向き合い、自らのナラティブ（経験の積み重ね）を作り上げていくことが重要であるものと考えられる。

第2節 Teaching Expertise 研究の発展

1959年、アメリカの教育界ではウッツホール会議が開催され、「教育内容の現代化」がスタートした。そして、この会議の議長を務めたのが、ブルーナーである。ブルーナーの教育論は、「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達のどの段階のどの子どもにも効果的に教えることができる」と仮説し、構造主義的・直観主義的教育を展開しようとするところに特徴がある。すなわち、子どもの認知の発達の特徴（行動的把握—心像的把握—記号的把握）に合わせて教科の構造（科学・学問の構造）を翻案（螺旋的教育課程）し、それを発見（発見学習）という行為によって学び取らせようとしたことは周知のとおりである。その後、アメリカではブルーナーの教育論が学校現場に浸透していく中で、シルバーマン（1973）は、子どもたちの学力低下が止まらない実態から開発されたカリキュラム運動は失敗であったと批判し、その原因は学校現場の実態を知らない者がカリキュラムを作成したことによるとした。

上記シルバーマンの批判の通り、1970年代以降、学校現場では‘落ちこぼれ’問題が発生し、これに伴って‘校内暴力’、‘不登校’、‘いじめ’といった数々の問題が急激に増加した。これにより、学校それ自体のアイデンティティが問われ始め、‘アンチ現代化’を標榜する「教育の人間化」運動が台頭してきたのである。

その後、ブルーナー（1981）は、自らの教育論に対する自省を著している。すなわち、彼は、作成したカリキュラムの着想が「典型的にトップ・ダウンであった。カリキュラム計画は、因襲的に、有名人を並べた諮問委員会と、ひたむきな若い理想主義者のスタッフを揃えて強化することではじまった。」と述べ、上記シルバーマンの指摘を受け止めている。しかし一方で、彼は、「アメリカはこれまでに考案された科学のカリキュラムで最高のものをもった。」と述べ、カリキュラム計画自体は成功であったことを主張している。

そして、「教育内容の現代化」の失敗した大きな原因について、「その崩壊の大きな要因の一つは、反知性主義、素朴な愛国心、そしてベトナム戦争、暴力の時代にかき立てられた『基本に帰れ』という掛け声などの嵐であった。『人間—学習過程』は、ちょうどその弾丸の弾道上にあった。」、「もしも私がすべてをもう一度やり直すとすれば、もしもそのやり方を知っているとすれば、私は学校がいかにかその社会の課題を表現しているか、そしてその課題が学校によっていかにか定式化され、いかにか言い換えられているか、これを再検討することに力を注ぐであろう。」と述べ、学習過程の内容や精神のみを変えても、結局はそれらを伝える学校（教師）の能力に規定されることを痛感するに至っている。

こうした「教育内容の現代化」の失敗を一つの背景として、それまでの Expertise 研究を基盤にした Teaching Expertise 研究が開花することとなった。

第1項 第1期：1970年代半ば～1980年代初頭

Clark & Yinger (1977) は、「教育内容の現代化」の失敗から、民間教育機関で教師の役割を調べていくことこそが今日の学校現場の問題を解決する上で重要であると考えた。そこで彼らは、指導プログラムにはその教師の信念が現れているとする考え方から、教職経験年数の高い教師3名と初任教师3名を対象に指導プログラムを作成してもらい、それらを比較・検討することで教職経験年数の高い教師の熟練性を導出しようとした。その結果、教職経験年数の高い教師は、複雑性を軽減し授業活動の予測性を高め、融通性と効果性を増加させる指導プログラムであったのに対して、初任教师は指導手順の型を有していないものであったことを認めている。一方で、彼らは、こうした教師の中には計画した指導手順が上手く機能してなくても、それらを修正・変更できない信念の偏った教師が存していたことも指摘している。

この手の研究は、Clark & Yinger(1977)の研究以前から、Adams(1951), Wear(1951), さらには Hoffman & Armstrong (1975) を中心とする研究グループによって継続的に展開されている。いずれの研究も、教職経験年数の高い教師の指導プログラムは、初任教师のそれと比して、教師の教授活動、子どもの学習活動や活動時の注意点などが具体的に記述されていたことを認めている。

しかし、これらの研究は1960年代前半までの主流であった‘プランニング—プロダクト’研究法下での研究であるため、授業過程で生じる事実の分析・検討はなされていない。そのため、当時の研究には研究結果に実践者や研究者のバイアスの入り込む余地が大きいとする批判が認められる（シーデントップ, 1988）。実際、上述の研究においても、教職経験年数の高い教師の方が初任教师より指導プログラムの記述量が多いことを前提に研究が展開されていた。それ故、この手の研究方法では、なぜ教職経験年数の高い教師が初任教师よりも指導プログラムの記述量が多いのかという背景まで明らかにすることはできなかった。

第2項 第2期：1980年代初期～1980年代後期

1983年、レーガン大統領のもとで連邦教育省が『危機に立つ国家』を刊行し、‘卓越性の追求’に関する研究に一段と拍車がかかっていった。こうした中、教師教育界においても、1981年 National Science Teacher Association（以下、NSTA と称す）がこれまでの理科教育の現状を分析し、理科教育における大きな問題点として次の4つを提言した。すなわち、①理科教育は他教科に比べて軽視される傾向にあり、学校現場で支持されていないこと、②90%以上が教科書での指導という教科書中心の授業スタイルであること、③学問的な基礎知識の習得のみが強調されてきたこと、④学校におけるカリキュラムや指導法の決定など、理科教育における目標決定は一教師が行っていること、といった問題点である。

なかでも NSTA は、4番目の問題点について、「いかなる教育目標の達成も終局的には教師個人によって決まる。どんな教科においても教師は、子どもたちを援助することに献身的であり、教える教科内容をよく知っており、指導技術に優れていなければならない。このため教師には、情報収集をし、それを分析したり解釈したりするための意思決定能力と経験が要求される」（栗田、1982）とし、教師の意思決定能力と経験の重要性を指摘した。

こうした指摘を受け第2期では、教職経験年数の高い教師と初任教師の指導プログラム作成時の意思決定に着目した研究が展開されるようになってきた。

Housner & Griffey (1985) は、教職経験年数の高い教師（教職年数5年以上）6名と初任教師（教職年数5年未満）6名を対象に、小学校1・3年生用の体育授業の指導プログラムを立案させ、そこでの意志決定過程（①なぜこの部分でこのようなことをしたのか、②子どもが何に気づき、どのように応じたか、③二者択一の行動もしくは戦略を考えていたか、④授業計画中に考えた子どものつまずきについて手立てをうてたか）をインタビューで聴取し、その回答を比較・検討している。その結果、教職経験年数の高い教師は初任教師に比して、実践を実行するための戦略に関する決断力がすぐれており、子ども一人ひとりのパフォーマンスに注意が集中していたのに対して、初任教師はしばしばクラス全体の関係に注意を注いでいたことを報告している。とりわけ、教職経験年数の高い教師のこうした思考の背景には、マネジメント行動に関する組織立った知識とパフォーマンスを促進させる知識を豊富に有していたことを指摘している。

Berliner (1988) は、小学校現場の教職経験年数の高い教師（教職年数5年以上）8名と初任教師（教職年数5年未満）10名を対象に、授業運営や授業構造に関する知識がどのように異なるのかを、指導プログラムの作成とそこでの意思決定をインタビューすることで明らかにしようとした。その結果、教職経験年数の高い教師は教材の知識とは異なった特殊な授業運営や授業構造に関する知識を有していたが、初任教師は知識の区別が認められなかったことを指摘している。

このように、教職経験年数の高い教師と初任教師とで授業計画・設計場面での意思決定の内実の異なることが認められている。すなわち、教職経験年数の高い教師に対する

インタビューを通して、彼らは計画・設計段階で教えるべき教材の特性、教授方法、子どもの学習環境、子どもの特性などの情報を豊富に持っていることが認められたのである。これにより、教職経験年数の高い教師は初任教师より指導プログラムの記述量が多かったものと予想されたのである。

しかしながら、未だ実際の授業展開にまで踏み込んで検討していないところに共通性が認められる。これにより、第2期では、‘プランニングプロダクト’研究法を主軸にインタビュー等を通して教職経験年数の高い教師の指導プログラム作成時の意思決定を導出したものの、‘プランニング’と‘プロダクト’の因果関係を明確に押さえることができなかつたのである。もっと言えば、教職経験年数の高い教師が必ずしも初任教师より学習成果の高い授業が展開できるとは限らないといった現実も認められたのである。

第3項 第3期：1980年代後期～1990年代初頭

1980年代後半に入ると、Rosenshine & Furst (1971) が教師の教授行為（プロセス）と子どもの学習成果（プロダクト）の関係を定式化させるために、教師と子どもの行動を記述・分析する道具の開発に力点を置くべきと指摘し、‘プロセスプロダクト’研究法へとパラダイムが転換した。これにより、「授業はどうあるべきか」ではなく、「事実がどうなっているのか」に理解の努力が払われるようになった。ところが、研究を進めるに当たり次のような問題が生じてきた。1点目は測定する‘プロセス’をどう考えるのか、2点目は測定すべき変数をどう制御するのか、そして3点目は‘プロダクト’をどう解釈するのか、という問題がそれぞれ浮かび上がってきた。そこで、カリフォルニア州教員養成および教員免許のための委員会の研究チームは、1972～1978年にかけて一授業の子どもの‘プロセス’を測定する道具を開発した。すなわち、彼らは、子どもの学習行動を直接的に測定し得る観察尺度としてALT (academic learning time) の測定法を開発したのである。

こうしたパラダイムの転換に支えられて、Teaching Expertise 研究の分野では、学習成果の高い教師の意思決定時の思考を一般化していこうとする研究が、佐藤ら (1990) により推進されるようになった。すなわち、従来までの‘計画・設計’に着目した研究から、‘授業実践’に着目した‘プロセスプロダクト’研究法を主軸とする量的研究が展開されるようになった。

Leinhardt & Smith (1986) は‘教材内容’、‘教授方法’、‘子ども’の知識に着目し、高校の数学教師の中で担当する子どもの学業成績が高い教師20名とそうでない教師20名を対象に、一授業時に用いる知識の違いをインタビューにより比較・検討した。その結果、学業成績が高い教師は、‘教材内容’、‘教授方法’、‘子ども’の理論的知識を多くもつと共に、これらの知識を複合して使用していたのに対して、そうでない教師は、‘教材内容’や‘教授方法’に関する知識が単一的に存在しており、複合的な知識に成り得ていないこと、さらには‘子ども’に関する知識はほとんど有していないことを認めている。

また Thomas ら (1989) は、20 名の教師 (研究に協力的な高校教師) と教育実習生を対象に、1 ヶ月間のワークショップに参加させた後、彼らに数学のテストを実施した。さらに、調査対象教師に授業実践してもらい、各教師が授業中に用いた知識を比較・検討している。その結果、両者の数学のテストの得点に有意差は認められなかったことを報告している。その上で、研究に協力的な教師は子どもに課題解決を促すための戦略を豊かに持ち、課題解決のために必要な情報を子どもから上手く引き出すとともに、子ども一人ひとりの課題解決のプロセスを熟知していたこと、さらには子どものつまずくポイントを十分に熟知していたことを報告している。これに対して教育実習生は、二者択一の課題提示しかできず、子どもに課題解決を促すための戦略がほとんど認められなかったことを報告している。

上述と同様の結果が、研究に協力的な教師の中で、子どもの学業成績が高い教師 4 名とそうでない教師 4 名を対象に、それぞれの教師の授業中の認識力と即興性を比較・検討した Borko & Livingston (1989) の研究においても認められる。

これらの結果より、‘プロダクト’情報の異なる教師を対象とした場合であっても、学習成果の高い教師は教材との間に生じる子どものつまずきの類型とそれを解決するための手だてを熟知していることが推察される。

その後、1980 年代後半あたりから、学習成果の高い教師とそうでない教師とでは、意思決定を行う対象それ自体が大きく異なるのではないのかという考え方が生じた。すなわち、知識と信念の関係は区別できるものではなく、信念によって授業中の‘認知—思考—判断’が大きく異なるため、そこで獲得されてくる知識も異なってくるという考え方がでてきたのである (Horwitz, 1985 ; Nespor, 1987)。これにより、教師にとって都合の悪い授業中の‘出来事 (class events)’に研究視点がむけられるようになってきた。

Peterson & Comeaux (1987) は、10 名の学習成果の高い教師と 10 名の初任教師の計 20 名の高校体育教師を対象に、授業中の‘出来事’の記憶とそれに対する陳述および生じた‘出来事’に対する問題分析と相互作用の違いを比較・検討している。その結果、学習成果の高い教師は授業中の‘出来事’の記憶が明確であったのに対して、初任教師は授業中の‘出来事’の記憶が曖昧であり、ほとんど語るができなかったことを報告している。また、学習成果の高い教師は意思決定時にマニュアルを必要としなかったのに対して、初任教師は規則と儀式、とりわけ学習規律とクラス運営に関して正しく展開するためのマニュアルを必要としていたことを報告している。

また Carter ら (1988) は、初任教師 6 名、学習成果の高い教師 8 名、教職願望者 6 名のそれぞれに 55 分授業のスライド写真をみせた後、インタビューを実施し、そこでの発話を比較・検討している。その結果、授業マネジメントに関する事柄への気づきには学習成果の高い教師と初任教師の間に相違は認められなかったが、授業方法に関する事柄では学習成果の高い教師の方が有意に多く気づいていたことを報告している。

Lee ら (1993) は、学習成果の高い教師 (運動指導経験豊富な教師) 5 名とそうでな

い教師 6 名を対象に、授業中の運動指導を VTR に取り、そこでのフィードバック行動を比較・検討している。その結果、熟練教師は、子どもの行動を把握する認知構造が複雑であり、様々な学習場面に応じて適切に状況を判断していたのに対して、そうでない教師は、<できる—できない>に関わる子どもの動きに対する肯定的フィードバックはできるが、動きの矯正に関わるフィードバックはほとんどできず、‘教材内容’の知識不足が認められたことを報告している。

Kagan (1992) と Holt-Reynolds (1992) は、これら教師の意思決定時の思考と知識に関する先行研究を総括し、熟練教師の特徴を次のようにまとめている。すなわち、熟練教師は、①教える内容について、幅広いまとまりのある知識を有していること、②一授業から年間に及ぶ指導計画が立案できること、③子どものつまずきについて、問題の定義と表象を押さえ、可能な解決方略が検討できること、④授業と学習の文脈に即した思考が適切にできること、⑤‘出来事’に対する省察が授業の中で注目に値する‘出来事’に集中しており、授業の流れの全体構造がしっかりしていること、といった特徴である。加えて、初任教師が熟練教師のような特徴を有するためには、目の前の一人ひとりの子どもに関わっていくとき、子どもとの間に生じた問題を教師のもつ知識やイメージに合致するように対処するだけでなく、恒常的に教師が有する知識やイメージを修正していこうとする行為が重要であることを指摘している。

こうした‘プロセス—プロダクト’研究法を用いた一連の量的研究から、ある程度、学習成果の高い教師の有する熟練性が明らかとなってきた。とりわけ、授業中の‘出来事 (class events)’の発生原因の省察とその背景の推論についての相違である。しかしながら、この時期の研究方法では、どうすれば‘出来事’に気づけるかまでは明らかにすることはできなかった。

第 4 項 第 4 期：1990 年代初頭～現在

第 4 期の Teaching Expertise 研究の始まりは、1983 年にそのきっかけがあると考えられる。すなわち、従来までの‘技術的専門家 (technical expert)’を基軸とする見方から、‘反省的実践家’という新しい専門家像へと移行させた Schon (1983) の指摘である。Schon は、すぐれた専門家が‘活動の中の反省’と‘活動にもとづく反省’からなる‘2 重のループ’から、顧客と対等な関係を築いて問題の解決を図っていくことを事例的に明らかにした。ここで、Schon のいう‘2 重のループ’について、上記 2 つの反省は‘in action’‘on action’と表現されていることから、‘action’を高めていくところにその目的があることは容易に判断できる。これより、‘action’に対して反省を展開させる点で両者は包接的であることがわかる。加えて、‘action’に対して包接的であるということは、時間軸を共有化していることがわかる。したがって、目の前で生起する‘action’に対して‘活動の中の反省’を展開し、それに対する‘活動にもとづく反省’が展開されることがわかる。これより、時間的空間的には‘活動の中の反省’が‘活動にもとづく反省’の内部事項に位置づくものと考えられ、両者の関係は包括的である

こともわかる。このことより‘技術的実践’のすぐれた専門家は、上述した2つの省察からなる‘2重のループ’が機能しているものと考えられる。

こうした Schon の研究を受けて、Zeichner (1987) は、「教師は深く省察すべきである」という見解を示し、アメリカの教師教育学会においても‘反省的実践’に関する研究を推進する必要性を提唱している。これにより、教師教育界においても、これまでの量的研究の研究結果を踏まえた上で、Calderhead (1989) が用いたアクション・リサーチを主流に‘反省的実践’に関する研究が展開されるようになっていった。Dodds (1994) は、体育教師の実践的知識に関する先行研究を総説した上で、実践的知識を高める授業研究を推進していくために、教職経験年数の高い教師と初任教師の違い (experience) と授業成果の違い (effectiveness) の両面から、体育教師の実践的知識を実践的・実証的に明らかにしなければならないことを主張した。

こうした背景を受けて、1993年以降、教師の反省的思考に関する研究が展開されるようになってきた。

Strauss & Shilony (1994) は、学習成果の高い教師 (教職経験年数7年以上) 5名とそうでない教師 (教職経験年数2年目) 7名の高校教師を対象に、教師が抱く子ども観に関するメンタルモデル (仮想モデル) と学習を促進させる要因との関係のあり方を検討し、学習成果の高い教師の熟練性を導出しようとした。その結果、学習成果の高い教師は「子どもは、単に与えられたものを記憶・暗記するものではなく、子ども自身、世界を解釈し構成できる活動主体である」と認識しているところに共通性のあることを認めている。その上で、①教えるべき授業科目の特性、②教師は教材と子どもの間の媒介であるとする信念、③多様な教授方法、④子どもの学習環境、⑤子ども一人ひとりの特性、⑥教材が子どもの中に取り入れられていく過程、といったメンタルモデルが構造化されていたことを報告している。これに対して初任教師は、子ども一人ひとりで異なることは知っているレベルにとどまり、「素直である」「成績優秀な子どももいればそうでないものもいる」などといった漠然とした見方しかしていなかったことを認めている。さらに、初任教師は、学習成果の高い教師の場合と同様に上記①～⑥のようなメンタルモデルを一応有していたものの、いずれも短絡的で単一的に存在し、構造化されていなかったことを報告している。

Lange & Burroughs (1994) は、周囲からの評価の高い教師1名とそうでない未熟な教師1名を対象に、両教師が実践的知識を獲得する過程モデルを追跡し、比較・検討している。その結果、総じて教師の成長は、常に実践に対する不確定性に挑戦することから始まり、その経験を既存の複合的な知識へと高めていくためには、実践中の不確定性に対する省察がきわめて重要であると報告している。これは、先述した‘前進的問題解決能力’の重要性を示唆するものである。これに対して、未熟な教師は、実践に対する不確定性に対して始めは挑戦するが、ある程度時間が進むにつれて、実践中の不確定性に対する取り組みが弱くなっていくことを指摘している。

Steven (1996) は、学習成果の高い教師 (運動指導経験豊富な教師) 5名とそうでな

い教師 5 名を対象に、運動指導時のフィードバック行動を観察し、それを比較・検討している。その結果、学習成果の高い教師は教材との間に生じた子どものつまずきに気づき、それを修正するための具体的なフィードバックを数多く展開していたのに対して、そうでない教師は子どもたちがつまずいているのに気づかず、もし気づいたとしても、その問題を解決するための具体的なフィードバックを与えることができなかったことを報告している。こうした学習成果の高い教師の気づきの背景として、運動経験の豊富さおよび運動指導経験の豊富さを推定している。

これら一連の研究は、どうすれば学習成果の高い教師になれるのかとする研究へと駒が進んだことを示すものであり、とりわけ授業中に生起する不確定性な事態への対応に手がかりを見出してきている。これは、第 3 期の研究により導出した‘出来事（予兆）への気づき（awareness of class events）’が教師の反省的思考の内部事項であると認識されてきたことを推察させるものである。こうした経緯により、「教師自らで自分の授業を振り返り、そこでの問題点を導出し、これを改善する方法を練り直し、再度、自分の授業を振り返る行為を繰り返すことで、自らの実践命題を導きだす行為である」とする Richards & Lockhart (1994) の見解が生まれたものと考えられる。

第 3 節 教師の力量形成に関する今日的課題

アメリカにおける Teaching Expertise 研究の研究成果を批判的に検討してきた。その結果を要約すれば、以下の通りとなる。

まず、‘プランニングプロダクト’研究法の前期（第 1 期）では、教職経験年数の高い教師の方が初任教师よりも指導プログラムの記述量が多いという事実を認めてきたが、その背景を追求するまでには至らなかった。

続く‘プランニングプロダクト’研究法の後期（第 2 期）になると、インタビュー法の導入により、教職経験年数の高い教師は初任教师よりも‘教材内容’、‘教授方法’、‘子ども’それぞれの知識を豊富に有していることを認めた。しかし一方で、これらの知識を有していたからといって、必ずしも学習成果の高い授業が展開できるとは限らないといった現実も認められた。

次に第 3 期になると、授業研究法が‘プロセスプロダクト’研究法へと転換することで、授業中の教師行動や学習者行動といった‘プロセス’を測定する道具が開発されるようになった。これにより、量的研究としての‘授業の科学’が飛躍的に進歩した。その結果、第 3 期の前期では、学習成果の高い教師はそうでない教師よりも、子どもの学習過程に即して‘教材内容’、‘教授方法’、‘子ども’それぞれの知識を総合・統合させ、それらを教授戦略として体系化させていたことを認めた。すなわち、学習成果の高い教師が子どもの学習過程(学びのプロセス)の存在を認識していたことを示している。

これを受けて第 3 期の後期では、学習成果の高い教師は子どもの学習過程の存在をど

のようにして認識していったのかとする問題の解決へと授業研究の駒が進められた。その結果、学習成果の高い教師は、様々な失敗や‘出来事’の経験から学ぶ力の優れていたことを導出した。これにより、学習成果の高い教師は、教材との間に生起する子どものつまずきを類型化するようになり、子どもにつまずきを生起させない学習過程の立案を重要視するようになった。

その後、第4期になると、子どもにつまずきを生起させない学習過程の実践を現実的に展開させるためには、‘出来事(予兆)への気づき’が重要であることに気づくようになった。これにより、実際の授業の展開と‘出来事(予兆)への気づき’との関係から、自らの授業を振り返る反省的思考へと研究が深められてきた。こうした経緯から、「教師自らで自分の授業を振り返り、そこでの問題点を導出し、これを改善する方法を練り直し、再度、自分の授業を振り返る行為を繰り返すことで、自らの実践命題を導きだす行為である」とする Richards & Lockhart (1994) の見解が生まれてきたのである。

それでは、上述した Teaching Expertise 研究の研究小史を踏まえて、今後の研究課題について考察してみたい。

その手がかりの一つとして、Clark (1988) と Mcnamara (1990) の研究がある。

Clark (1988) は、これまで進展してきた‘教師の思考(teachers thinking)’に関する研究を総説し、研究の成果と実際の授業との関係を論じた。その結果、従前の‘教師の思考’に関する研究を‘先入観と暗黙的な理論’、‘計画と省察’、‘ジレンマと不確実性’の3つに分類することが可能であることを報告している。まず‘先入観と暗黙的な理論’に関して、子どもは教材に対する先入観を持って授業に臨むのに対して、教師は自らが有する先有経験や価値観(教育観や人生観に関わる信念を含む)によって自らの授業観や子ども観に暗黙的に関与することを示した。また‘計画と省察’に関しては、教師の指導計画や立案のプロセスはその教師の暗黙的な理論に基づくと同時に、教師の授業に対する省察によって再び指導計画に影響を及ぼす関係にあることを示した。残る‘ジレンマと不確実性’に関しては、現実の授業は教師の授業計画通りに展開できることは稀であり、教師と子どもの相互作用の過程で教師の即時的な意思決定により展開されることを示した。とりわけ、彼は‘ジレンマと不確実性’に関する研究の重要性を指摘した。すなわち、授業過程における教師の意思決定のプロセスを明らかにすることである。

Mcnamara (1990) は、教師の力量を高めるためには授業実践と省察とを同時に展開しなければならないことを主張し、教育実習生を対象に彼らの授業実践に対する批判的思考(critical thinking)を高める方途を検討した。その結果、①子どもを教えることへの責任を認識させること、②実習生自身の授業への省察を読み取る判断基準を示すこと、③省察する時間をもたせること、④自らのコンテクストとクラスの現実との関係を思慮させること、⑤自らの授業の問題点を明確に掴ませること、⑥先輩教師の成功・失敗の経験事例に触れさせること、⑦教授学的な事例を習得させること、などの批判的思考を高めるための技術を教師教育者が教授すれば、教育実習生でも使用した指導技術の是非や子どもに対する状況的文脈的な理解を批判的に振り返る可能性の高いことを考察して

いる。

前者の Clark は、‘活動の中の反省’は‘活動にもとづく反省’に規定されるとする立場をとっていることがわかる。一方、後者の Mcnamara は、‘活動にもとづく反省’は‘活動の中の反省’に規定されるとする立場をとっていることがわかる。これらのことより、それぞれの規定性に影響している状況・状態、場面、条件について事例的に検討する必要がある。

また、2 つめの手がかりとして、教師の‘反省的实践’を経験学的な方法によって検討した O’Sullivan らを中心とした一連の研究がある。すなわち、女史らは、「教師はどのような省察をするべきなのか」ではなく「教師は何を省察するべきなのか」という省察の持つ役割と機能を理解する必要性のあることを主張し、様々な教師の反省的思考を抽出して、その定式化を試みようとした。

まず Tsangaridou と O’Sullivan (1994) は、教師の反省的思考を定式化する前提として、体育専攻の教育実習生 6 人を対象にジャーナル（授業日誌）記述法、VTR によるビデオ観察法、インタビュー法といった三点分析法を用いて、彼らの省察の内実を事例的に分析した。その結果、教育実習生の反省的思考として、‘技術的省察 (technical reflection)’ ‘文脈的省察 (situational reflection)’ ‘感性的省察 (sensitizing reflection)’ の 3 つの反省的思考の枠組みがあることを導出した。また女史らは、上記 3 つの省察の方法を教育実習生に対して教授し、彼らの反省的思考がどのように変容するのか検討した。その結果、‘技術的省察’と‘文脈的省察’に関する記述レベルは深まったものの、‘感性的省察’に関しては、成果が認められなかったことを報告した。

続いて、Tsangaridou & O’Sullivan (1997) は、教職経験年数 10 年以上の教師の中で、恒常的に学習成果の高い教師 4 名を対象に、上述の教育実習生の検討と同様の手法を用いて、教師の省察の役割とその機能を明らかにしようとした。その結果、教師の省察には日々の実践から状況的に実践を追求させたり文脈的に関連づけたりすることで日々の実践に影響してくる ‘micro reflection’ と、長年にわたる実践から学級経営や専門職性の発達に影響してくる ‘macro reflection’ の 2 種類があることを導出した。また、前者における省察として ‘教授学的事象 (pedagogical issues)’ ‘内容論的事象 (content-related issues)’ ‘社会的事象 (social issues)’ ‘道徳的・倫理的事象 (ethical and moral issues)’ の 4 つを、後者における省察として ‘社会的な問題’ ‘文脈的な問題’ の 2 つを、それぞれ導出した。さらに女史らは、上記 2 つの省察を ‘感性的省察’ が繋げていたことを指摘して、調査対象者のような教師になるためには、この省察を高めることが重要であると結論づけている。

これら 2 つの実践研究より、学習成果の高い教師を育成していこうとしたとき、‘感性的省察’が重要であることがわかる。これより、‘感性的省察’の実体を明らかにしていく必要が看取できる。

ところで、アメリカの Teaching Expertise 研究とは異なり、人間学的な立場から、教師の省察研究を推進した人物がいる。すなわち、イギリスの研究者である Sanders &

McCutcheon (1986) は、「教師の省察がその教師自身の価値観や授業理論を形成する」とした上で、「こうした省察を展開させる教師は、他者が主張する教育的価値や授業理論を素直に受け入れ、理解に努めるようになる」と指摘した。

その後、Pajares (1992) は「省察の中身が異なった背景にはその教師の有する信念がある」とする仮説から、教師の信念に関する研究を収集して、それらを文献的検討によって考察した。その結果、教師の信念とは、①大学入学までの早い段階である程度形成されるもので、道理や時間、学校教育、経験の中で矛盾が生起したとしても変化しない傾向にあるもの、②各教師一人ひとりで発達するもの、③卓越した実践者の有する信念は、各教師が自分自身を振り返り、理解するときの規準として機能していること、④新しい現象を解釈するフィルターになるもの、⑤教師個人の行動に強い影響を及ぼすもの、⑥大学生以上の成人期からは変化がきわめて困難なもの、という特徴のあることを導出した。さらに彼は、教師の信念が彼らの認知スタイルに大きく影響を及ぼし、教師の信念の持ち方によって彼らの思考のプロセスや情報収集のプロセスが異なってくることを指摘している。このように彼は、学習成果の高い教師の有する信念を明らかにしていくことで、そのような教師になる道程を事例的に検討することの重要性を主張した。併せて、過去、教師の実践的力量に関する事例的研究の中で研究知見に矛盾が認められるものに関しては、教師の信念の相違が影響している可能性が高いことを述べている。

これらのことから、教師の実践的力量を高める要件について、人間学的な立場（その一つとして、信念という分析観点が考えられる）から考察していく必要もある。

要 約

本章は、アメリカにおける **Teaching Expertise** 研究に関する先行史を研究方法の視点（‘プランニング・プロダクト’時代：第1期と第2期と‘プロセス・プロダクト’時代：第3期と第4期）から批判的に検討した。

その結果、すぐれた教師が有する‘前進的問題解決能力（心的資源）’の解明がまずは中心的課題となった。すなわち、

第1期：すぐれた教師は、‘教材内容’、‘教授方法’、‘子ども’といった教師の知識を豊富に有していること、

第2期：すぐれた教師は、子どもの学習過程に即して上記3つの教師の知識を総合・統合させ、教授戦略として体系化させていること、

第3期：すぐれた教師は、様々な失敗や‘出来事（class events）’の経験から子どもにつまずきを生起させない学習過程を現実的に展開させるために、‘出来事（予兆）への気づき’を重視していること、

第4期：すぐれた教師は、自らの授業を振り返る反省的思考を深めることで、自らの実践課題を形成していること、

がそれぞれ心的資源として認められてきた。

これら心的資源に支えられた上で、今後、教師の実践的力量を高める要件を究明する研究課題を検討した結果、以下に示す3つの研究課題を導出した。

1 つめは、教師と子どもの相互作用の過程で教師の即時的な意思決定メカニズムを解明すること、さらには批判的思考を高めるための技術を教師教育者が教授すれば、教育実習生でも使用した指導技術の是非や子どもに対する状況的文脈的な理解を批判的に省察できる可能性を実証することが挙げられた。これらのことから、‘活動の中の反省 (reflection in action)’と‘活動にもとづく反省 (reflection on action)’の双方からの規定性を事例的に検討していく必要がある。

2 つめは、授業中の‘出来事 (予兆) への気づき’にもとづく教師の反省的思考と‘感性的省察 (sensitizing reflection)’の実体とその深化を明らかにしていく必要がある。

3 つめは、教師の実践的力量が、例えば信念や価値観の影響をどのように受けるのかといった人間学的な立場から考察していく必要もある。

第1章注釈

注 1) 本章における‘すぐれた教師’とは、過去の卓越した実践者のことではなく、どこの学校にも少なくとも2人はいるであろう教師として捉えている。この点をアメリカについてみると、過去‘熟練教師’については様々な見解が見受けられる。例えば、①受け持ちの子どものテスト平均得点が地区トップ15%以内の教師、②校長と指導主事の推薦を得ることができる教師、③研究者からみて実践がすぐれている教師など、様々である。いずれの場合であっても、学習成果が高くなければ認められない教師像であることは容易に判断できる。これ以外にも、本章では‘教職経験年数の高い教師’という表現を用いているが、これは教師のもつ単なる物理的な条件である教職経験年数を多く積み重ねた教員のことであり、引用した論文で使用されている表現であることを断わっておく。

注 2) ‘reflection’は、多義的に理解されうる言葉である。一般的に訳語として‘反省’として解されるが、その訳語には、‘内省’‘反省’‘省察’の3つが認められる。本研究では‘reflection’を授業命題となる省察を導出する行為を示す場合は‘省察’と、ふり返りや反省を示す場合は‘反省’と表現する。一方、‘reflective’は形容詞であるため、一義的に訳すことを避け、‘反省的’と訳した。

引用・参考文献

Adams, R.S. (1951) Two scales for measuring attitude toward physical education. *Research Quarterly*, 34 (1) :114-126.

ベナー (1992) 看護論—達人ナースの卓越性とパワー—, 井部俊子・井村真澄・上泉和子 (訳)

- 医学書院：東京， pp.10-25 and pp.34-53.
- Berliner (1988) The development of expertise in pedagogy, American association of colleges for teacher education.
- Bereiter,C.& Scardamalia, M. (1993) Surpassing ourselves. toward a general theory of expertise, Cambridge University Press: Cambridge.
- Borko, H. & Livingston. (1989) C. Cognition and improvisation: differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. American Educational Research Journal, 26: 473-498.
- ブルーナー(1981) 心を探して—ブルーナー自伝—, 田中一彦(訳) みすず書房:東京, P.292,P.318, P.321.
- Calderhead. J. (1989) Reflective teaching and teacher education. Teaching and Teacher Education, 5(1): 43-51.
- Carter,K.et.al. (1988) Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. Journal of Teacher Education, 24: 25-31.
- Chase, W.G. & Simon, H.A. (1973) Perception in chess. Cognitive Psychology,4: 55-81.
- Chase, W.G. (1983) Spatial representations of taxi drivers. acquisition of symbolic skills, Plenum Pub Corp : New York, pp.391-405.
- Chi, M.et al. (1988) The nature of experience, Lawrence Erlbaum Associates : New Jersey, P.xi.
- Clark, C.M. & Yinger. (1977) R.J. Research on Teacher Thinking. Curriculum Inquiry, 7:279-304.
- Clark, C.M. (1988) Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. Educational Research, 17(2): pp.5-12.
- deGroot, A. D.(1965) Thought and choice in chess, Mouton & Company: Paris.
- Dodds, P. (1994) Cognitive and behavioral components of expertise in teaching in physical education. Quest, 46(2): pp.149-152.
- ドレイファス (1987) 純粋人工知能批判—コンピュータは思考を獲得できるか—, 椋田直子(訳) アスキー出版局 : 東京, pp.37-72.
- Egan, D.E. & Schwartz. (1979) Chunking in recall of symbolic drawing. Memory and Cognition, 7: 149-158.
- Greenblatt, R.D., Eastlake, D.E. & Grocker, S.D. (1967) The greenblatt chess program. Proceeding of the Fall Joint Computer Conference, 31: 801-810.
- Hayes, R, F. et.al. (1983) Building expert systems. Addison wesley pub.co: Reading Mass.
- Hoffman & Armstrong. (1975) Cognitive and behavioral components of expertise in teaching in physical education. Quest, 46(2): 149-152.
- Holt-Reynolds,D. (1992) Personal history based beliefs as relevant prior knowledge in course work. American Educational Research Journal, 29: 325-349.

- Horwitz, E. K. (1985) Using student Beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals*, 18(4): 333-340.
- Housner, L.P & Griffey, D.C. (1985) Teacher cognition : differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56 : 45-53.
- 稲垣忠彦・佐藤 学 (1996) 授業研究入門, 岩波書店 : 東京, pp.83-84.
- 石黒武彦 (2004) インパクトファクターの実像と学会誌のあり方. 科学技術政策研究所講演録, P.139.
- Kagan, D.M. (1992) Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2): 129-169.
- 岸本幸次郎・久高喜行 (1984) 教師の力量形成, ぎょうせい : 東京, pp.1-48.
- 栗田一良 (1982) アメリカにおける理科教育の現状と動向 (1). *日本理科教育学会研究紀要*, 23 (2) : 47-56.
- Lange, J.D. & BurroughsLange, S.G. (1994) Professional uncertainty and professional growth: a case study of experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10: 617-631.
- Lee, A.et.al. (1993) Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12: 228-243.
- Leinhardt, G. & Smith. (1986) Expertise in mathematics instruction: subject matter knowledge. *Journal of Educational Psychology*,77: 241-247.
- Mcnamara, D. (1990) Research on teachers thinking: it's contribution to educating student teachers to think critical. *Journal of Education for Teaching*, 16(2) : 147-160.
- 丸野俊一 (1996) プロとしての教師への道③—熟達化研究からの提言—. *児童心理*, 4 : 12-131.
- Nespor, J. (1987) The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4): 317-328.
- Newell, A. & Simon, H.A. (1972) *Human problem solving*, Englewood cliffs: New Jersey.
- Patel, V.L et.al. (1986) Differences between students and physicians in memory for clinical cases. *Medical Education*, 20:3-9.
- Pajares, M.F. (1992) Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3): 307-332.
- Peterson, P.L. & Comeaux, M. (1987) Teachers' schemata for classroom events: the mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching and Teacher Education*, 3(4): 19-31.
- Reicher, G.M. (1969) Perceptual recognition as a function of meaning fullness of stimulus material. *Journal of experimental psychology*, 81: 275-280.
- Richards, C. & Lockhart, C. (1994) *Reflective teaching in second language classroom*, Cambridge University Press: Cambridge.
- Rosenshine, B., & Furst, M. (1971) Research on teacher performance criteria. *Research in*

- teacher education, Englewood Cliffs: New Jersey.
- Sanders, D. & McCutcheon, G. (1986) The development of practical theories of teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(30):250-286.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) 教師の実践的思考様式に関する研究 (1) —熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—. *東京大学教育学部紀要*, 30 : 177-198.
- Schön, D.A. (1983) *The reflective practitioner, How professionals think in action*, Basic Books: pp.49-69, & pp.276-278.
- シーデントップ (1988) *体育の教授技術*, 高橋健夫 (訳) 大修館書店 : 東京, pp.267-311.
- シルバーマン (1973) *教室の危機 (上・下)*, 山下正 (訳) サイマル出版 : 東京
- Steven, T. (1996) Differences between experienced and inexperienced physical education teachers' augmented feedback and interactive teaching decisions. Broadman.
- Strauss, S. & Shilony, T. (1994) *Teachers' models children's minds and learning. Mapping the mind: domain specificity in cognition and culture*, Cambridge University Press.
- Thomas, P.C. et.al. (1989) Using knowledge of children's mathematical thinking in classroom teaching. *American Educational Research Journal*, 26 (4): 499-531.
- Tsangaridou, N. & O'Sullivan, M. (1994) Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14:13-23.
- Tsangaridou, N. & O'Sullivan, M. (1997) The role of reflection in shaping physical education teachers educational values and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17:2-25.
- Wear, C.L. (1951) The evaluation of attitude toward physical education as an activity course. *Research Quarterly of the American Association*, 22: 114-126.
- Zeichner, K. (1987) Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11: 567-575.

第 2 章

教師の‘感性的省察力’に関する哲学的考察

序 節 本章の目的と方法

第 1 項 先行研究の批判的概観

第 1 章では、アメリカにおける Teaching Expertise 研究に関する先行史を研究方法の視点（‘プランニングプロダクト時代：第 1 期と第 2 期’と‘プロセスプロダクト時代：第 3 期と第 4 期’）から批判的に検討した。その結果、3 つの研究課題が導出された。1 つめは、授業中の教師の意思決定メカニズムを明らかにしていく研究課題であり、2 つめは、‘感性的省察 (sensitizing reflection)’ の実体を明らかにしていく研究課題であり、3 つめは、教師の実践的力量が、例えば‘信念’や‘価値観’の影響をどのように受けるのかといった人間学的な立場からの研究課題である。とりわけ、教師の‘感性的省察’は、他の 2 つの研究課題を結節させる重要な課題と押さえられた。

そこで、体育授業における教師の省察を経験的努力によって明らかにしようとした Tsangaridou & O’Sullivan の一連の研究を手がかりに、教師の‘感性的省察’に関する考察の入り口としたい。

彼ら (1994) は、「教師は何を省察するべきなのか」という省察の持つ役割と機能を理解する必要性のあることを主張し、その定式化を試みようとした。

「教育実習生の体育授業に対する反省的思考を高める教授学的戦略の有用性」と題する研究では、体育専攻の教育実習生 6 名を対象に、彼らの反省的思考として‘技術的省察 (technical reflection)’、‘文脈的省察 (situational reflection)’、‘感性的省察 (sensitizing reflection)’ の 3 つを導出し、実習期間中、‘技術的省察’と‘文脈的省察’に関する記述のレベルは高まったものの、‘感性的省察’に関しては、彼らの記述にほとんど変容がみられなかったことを報告している。

続く「体育教師の教育的価値と実践を形成する省察の役割」と題する研究では、すぐれた教師 4 名を対象に省察の役割とその機能を明らかにしようとした。その結果、教師の省察には日々の実践から状況的に実践を追求させたり文脈的に関連づけたりする‘micro reflection’と、長年にわたる実践から学級経営や専門職性に影響してくる‘macro reflection’の 2 種類があることを導出するとともに、いずれの教師も‘感性的省察’が深いことを認めている (Tsangaridou & O’Sullivan, 1997)。

上記2つの研究より、すぐれた教師になるためには、教師自らで‘感性的省察’を深めていくことが重要であることがわかる。逆に言えば、‘感性的省察’を深めることができれば、すぐれた教師になる可能性の高いことが推察される。

第2項 問題の所在

Tsangaridou& O’Sullivan は‘感性的省察’を「社会的、道徳的、倫理的、政治的アスペクトからなる実践への反省的思考」と記述しているものの、これら4つのアスペクトの反省的思考例を示すにとどまっている^{注1)}。それ故、「どうすれば感性的省察を深めることができるのか」についての検討には至っていない。これを追求していくためには、教師の‘感性的省察’とは一体どのような省察なのかを明らかにしていく必要がある。

第3項 研究目的

本章では、教師の職能発達に深く関係する‘感性的省察’の実体とその深化を哲学的に考察する。もっと言えば、教師の‘感性的省察’を深めていく力を‘感性的省察力’とし、どうすれば‘感性的省察力’が高まるのかについて哲学的に論及する。

第4項 研究方法

① 著者らの「いかにして感性を磨くのか」、「どうすれば感性を深めることができるのか」とする問題意識を共有する日本感性工学会の示唆を手がかりに教師の‘感性’について検討する。そこでは、教師の予測と制御を裏切って生起する‘出来事への気づき’が教師の‘感性’と密接な関係にあることを論及する。

② 上記①で議論された「‘出来事（予兆）への気づき’は、どのようにして形成されてくるものなのか」とする問いの下で、イタリアのラッツァラート（2008）が著した『出来事のポリティクス』を考察視座に、教師の‘感性的省察力’の実体とその深化は、意図的・計画的な‘出来事’の発生とその乗り越えと深く関係することを、体育授業における実践例を傍証に考察する。

第1節 ‘感性’の概念的検討

第1項 ‘感性’の一般概念

教師の‘感性的省察’の実体について考察を展開させるにあたり、その主要概念である‘感性’について、その一般概念^{注2)}を押さえておく必要がある。そこで本研究では、‘感性’という語の辞書的意味の検討により、‘感性’の一般概念を提示することにした。すなわち、広辞苑（1998）に記述されている意味内容にもとづく検討である。その上で、‘感性’の辞書の定義に幾多の研究者たちの言説を照射し、この両者の間に齟齬が生まれるのか否かについて検討した^{注3)}。

広辞苑（1998）によれば、‘感性’は以下に示す4つの意味が記されている。

- ① 外界の刺激に応じて感覚・知覚を生ずる感覚器官としての感受性,
- ② 感覚によってよび起され、それに支配される体験内容、および感覚に伴う感情や衝動・欲望,
- ③ 理性・意志によって制御される感覚的欲望,
- ④ 思考の素材となる感覚的認識, である。

ロック（1947）は、悟性と思考の対象とする観念との関連を考察し、観念を‘感覚’と‘反省’の2つの層によって成り立つものと捉えた。そして、‘反省（悟性）’は、単純観念である‘感覚’を素材とする複合観念であるとした。その上で、上記の単純観念を2つの性質に分類している。一つは、物体そのものの中にその原型があるとする性質であり、もう一つは、その物体に原型がなく、われわれの感覚のうちにあるとする性質である。これに従って、上述の4つの‘感性’の意味を対応させてみると、まず①と②の意味は‘原型’としての‘感覚’の概念に、③と④の意味は悟性としての‘反省’の概念に、それぞれ相当するものと考えられる。このロックの考えにもとづき、広辞苑で示されている4つの意味は並列関係になく、大きくは2つの層を有する構造として考察を進める。

まず‘感性’を①の意味として考えると、‘感性’の相違性は、感覚受容器（視覚、嗅覚、聴覚、触覚）の精度の違いということになる。この考えを基盤に②の意味が付加されると、感覚受容器からの感覚的情報が<快—不快>の情動と結節することで生じる体験内容に対する感覚的認識（気づきや欲求）ということになる。これは、瞬時に物事の本質を見抜く能力であることを意味している。具体的には、「あの人は、教師くさい」、「刑事（デカ）の匂いがする」、「あの人とは肌が合う、合わない」とする表現が挙げられる。しかしながら、実際には教師特有の匂いや刑事特有の匂いが存在するわけでもなく、実際に肌を合わせているわけでもない。これらの表現は、その人が持つ雰囲気や言動といった情報を総合的に判断し、瞬時にその人が何者であるかという判断を下そうとする人間の心境を表している。

こうした感覚的情報を総合・統合することの重要性について、レイチェル・カーソン（1996）は、『センス・オブ・ワンダー』の中で、次のように述べている。

「子どもたちの世界は、いつも生き生きとして新鮮で美しく、驚きと感激にみちあふれています。残念なことに、私たちの多くは大人になる前に澄みきった洞察力や、美しいもの、畏敬すべきものへの直感力をにぶらせ、あるときはまったく失ってしまいます。」（下線部は著者らによる）

このようにレイチェル・カーソンは、物事に対する感覚受容器からの情報を総合・統合する力のことを‘直感力’と称し、これを‘原型’とする感覚的な認識（善し悪しの判断、長所や短所の判断、優劣の判断など）を鈍らせないことの重要性を指摘した。こ

れより、‘感性’とは「感覚的情報を原型として生まれる感覚的認識（気づきや欲求）」と考えることは可能であろう。

その上で③の意味が重なってくると、環境・社会との相互作用によって生まれる理性的認識（役割取得や使命）に感覚的認識（気づきや欲求）が影響を及ぼしていることがわかる。続く④の意味になると、‘感性’とは上記①と②の感覚的認識を‘原型’として、外界（世界）との相互作用から生じる理性的認識に影響を与える行為の源泉ということになる。

以上のことから、広辞苑に記されている意味内容からは、‘感性’の一般概念を「感覚的情報を原型として生まれる感覚的認識（気づきや欲求）であり、外界との相互作用により生じる理性的認識（役割取得や使命）に影響を与える行為の源泉」と押さえることにしたい。

続いて、上記‘感性’の辞書的定義に対して、幾多の研究者の言説と対比してみることにする。

まず社会学的・人間学的な側面から人間の‘感性’について研究をしてきた山岸(2006)は、‘感性’の定義を次のように記している。

「感性は、人間の生活、感情、生存感覚であるようにも思われる。感覚は人間の表層ではなくて人間の深部、人間の本質的な領域ではないかと思われる。感覚と感性は、人間に生氣と活気、行動力、生命力をもたらしてくれるものであり、人間の行動力、創造力の源泉なのである。(pp.78-79)」

山岸(2006)は、このように‘感性’が人間の行為の源泉であることを認めている。

また、日本体育・スポーツ哲学会のシンポジウム「身体運動における感性」における登壇者の言説を通覧すれば、井上(2000)は、スポーツ哲学の立場から、スポーツ活動における‘感性’には全人間的全身体的感覚的な働きがあり、これにより‘身体の内なる精神の覚醒’があるとし、身体経験としての運動が心や感性と密接に関係していることを指摘した。その上で、スポーツ経験により形成される‘感性’は、‘身体の内なる知’あるいは‘運動の知’の源泉となることを実践者の身体感覚や身体意識を言語化させることによって解明していく必要のあることを論じた。

大貫(2000)は、舞踊という観点から、「身体運動における‘感性’は‘五感（感覚器）’及び運動感覚からの情報を知覚内容とする際に、その方向付け・結びつけ（関係づけ）を実行する働きである」と述べ、‘感性’を人間の創造力と社会志向性との影響を与える‘内感力（能力）’とした。そして、こうした力を形成する方途として、‘即興’の重要性を指摘した。

これら2人の言説は、上述の辞書的定義でいう‘感覚的認識’に相当するとともに、‘感性’が外界との相互作用により生じる理性的認識に影響を与える行為の源泉とする考えとも対応する。

他方、岩田（2000）は、教科教育学の立場から、体育における‘感性’とは「運動に関わる現象や時・空間を‘感じとれる身体’の感覚的属性であり、‘感情’‘意欲’‘認識’と深く関係し、‘イメージ’‘創造力’がキーワードになる」とし、‘感性’が‘イメージ’や‘想像力’に影響を与える行為能力であることを指摘した。これは、身体運動の‘イメージ’や‘創造力’に‘感性’が密接に関係するとともに、その前提として運動にかかわる現象や時・空間を感じ取れる身体の形成が必要であることがわかる。

いずれの言説も先述した辞書的定義との著しい齟齬は認められない。

第2項 教師の‘感性’

日本感性工学会は、工学系分野における‘実践の知’の重要性を人間の‘感性’との関連から追及しようとしてきた。この学会の感性哲学部会長を務めていた桑子（2001a）は、次のような見解を表明している。

「これまでの工学技術がともすれば、人間の具体的な生活から離れてしまったこと、科学研究、技術研究を自己目的化してしまったことを反省し、工学と人間の生活との関係をとりもどすために、感性の再評価に立つ工学の構築を目指している。」

このように、桑子（2001a）は科学研究や技術研究がそれ自体を目的化することに偏ってきたことで、われわれの生活から遊離するとともに、環境汚染や地球温暖化という弊害をも起こしていることを指摘した。こうした現状を打破し、人間と工学の信頼関係を取り戻すためには、研究者の‘感性’を再評価することの重要性を主張した。

こうした工学界にみられる問題意識は、授業実践の世界においても同様である。すなわち、授業実践の世界の問題を先の桑子（2001a）の言説を借りて読み替えると、次のようになる。

「これまでの指導技術がともすれば、子どもの具体的な学びから離れてしまったこと、技術的実践を自己目的化してしまったことを反省し、教授と学習との関係をとりもどすために、感性の再評価に立つ授業の構築を目指している。」（下線部は、著者らによる読み替え部分を示す）

これまでの‘授業の科学’では、‘よい授業’を具現化するための指導技術を明らかにしてきた（高橋，1992；佐藤，1996；辻野，1997）。しかしながら、授業研究は、本来ならば実践的研究であり、その主体は教師である。ところが、ここ30年間にわたる授業研究の歴史は理論的専門家による専有の領域とし、授業研究それ自体を固有の枠組みに閉ざして、‘技術的実践’を志向してきた。つまり、どの教室にも通用する一般的な技術的原理を探求し、科学技術の合理的な適用に重点が置かれたのである。その結果、皮肉にも、教師と子どもの教育的関係が‘教える—学ぶ’という教育的関係の復権ではなく、

‘教える—教わる’という教育的関係図式を強化する傾向を強めたように考えられる。その意味で、桑子の指摘は教師の‘感性’の再評価に立つ授業を構築していくことの重要性をわれわれに対しても示唆している。

では、どうすれば‘感性’の再評価に立つ授業実践が可能になるのであろうか。

この点に関して、桑子（2001b）は‘感性’を「環境と身体的自己の相関を感知し、対応し、自己を創造してゆく、価値に関わる能力」と定義している。この桑子の‘感性’の捉え方は、本研究における‘感性’の辞書的定義とよく対応する。その上で、桑子は‘感性’を自己の創造や価値に関わる‘能力’として捉えている点が興味深い。しかしながら、本研究における‘感性’の辞書的定義における‘感覺的認識’に関する見方に関しては、まったく論じられていない。こうした桑子の‘感性’の定義を‘場’の論理から補完したのが露木（2003）である。

露木は、‘場’と‘感性’をテーマに研究を進め‘場’の構成原理を‘身体性’、‘関係性’、‘意味性’の3つに集約した。すなわち、われわれは‘運動感覚（キネステーズ）’によって‘場’に時間や空間という意味を与え、感性による相互作用・相互行為によって生じる関係性によって‘場’にその場がどのような場であるのか、その場がどのような場でなければならないのかという目的が生じると指摘したのである。その上で、露木は次のように述べている。

「身体性に依拠するという点において場は感性と不可分な存在である。さらに、間主観性と間身体性の議論に絡めて言えば、感性とは高次の精神的活動（自我の働き）だけではなく、身体的自覚という自我の働きを伴わない無意識の働きをも含む概念であると言わざるをえない。そして、このような高次の精神活動（間主観性）と無意識の働き（間身体性）の両者が統合化された概念として感性を理解することを前提にして、感性の相互作用によって『場』が形成されることを解釈する必要があると考えられる。」

このように露木は、‘身体性’、すなわち‘運動感覚（キネステーズ）’による‘場’の捉え方が‘感性’の基底となることを指摘し、‘場’を感じ取る能力を形成しなければならないことを主張したのである。つまり、‘場’を感じ取れる身体の形成である。

露木と同様の主張は体育分野では、既に片岡（1996）によってなされている。

「場の中に生きていなければ目的は生じない。元来目的は意識されない。目的は生きる先にあるものである。生きてると目的が生じてくる。人間はそれを意識するようになった。生きるということは人間にとって制度の中に生きるということである。生きていて制度のなかにあるとき、目的が向こうから人間にやってくる。目的の選択はかくして偶発的である。このような意味で目的は場の産物である。」（傍点は著者らによる）

このように、片岡（1996）は‘場’の構成原理を感覚するためには、‘場’の中に主体的に生きていることを前提とし、‘場’の目的性を自覚するために‘場’を感じなければならぬと述べている。

では、われわれの身体はどこで‘場’を感覚し、‘場’の目的性を自覚するのだろうか。この点に関して片岡は、先の桑子（2001b）の見解と同様に‘感性’を一步踏み込んで、‘皮膚感覚能力’として論を展開させている。すなわち、片岡は、人や物を包摂同調する‘ラッピング’に皮膚感覚の能力性があることを指摘した。

この片岡の主張を運動実践の場面において現象学的に考察したのが Endo（1996）である。Endo は、お互いが言語的コミュニケーションに頼らず、‘皮膚’を広げあって相手の‘気’、もっと言えばその‘気’を発振する身体全体を感受するようになったとき、われわれは他者をその基層から理解することができるとし、この現象を‘fusion（融合）’と称している。

「‘私’とパートナーは氣功を鍛錬するとき、体の枠（見かけには分かれていても）を取り払うことで、‘私’は私自身の身体の感覚が少なくなるのを徐々に感じ始める。そして、パートナーと統一された感じは徐々に拡大し、ついに私たちは混沌とした状態になり、一つの存在になったかのような気がする。」

以上のことから、教師の‘感性’とは授業の‘場’の雰囲気を感じ取る‘皮膚感覚能力’と考えられ、すぐれた教師は子どもたちを包摂同調する、いわゆるラッピングする皮膚感覚の能力性が高いものといえよう。

第2節 教師の‘感性的省察力’の実体とその深化

第1項 ラッツァラートの‘出来事’への見解

一般に、授業中の‘出来事’は、本来、起こってはならない事柄である。こうした‘出来事’を、辻野（1997）は「教師や子どもの意図と計算を裏切つて生起し、教師と子どもの教育的関係の編み直しを迫る現象」と定義している。しかしながら、‘出来事’は予測不可能で偶発的な性質を有するが故に、‘出来事’との遭遇が多い教師もいれば、それとの遭遇が皆無な教師もいる。

いずれにしても、‘出来事’と遭遇したとき、教師はいかなる態度や行動を起こすのが重要である。これは、‘出来事’に対する教師の政治的力量といえよう。

こうした不確定性な‘出来事’に対して政治的に乗り越えんとする人間の主体性に関する見解は、ラッツァラート（2008）により著された‘出来事のポリティクス’に表されている。

ラッツァラートは‘出来事’に対する捉え方について、次のように論じている。

「出来事は、言表の動的編成と身体の動的編成の統合をつくりだすものであり、また両者の源泉でもある。そのような出来事は、主観性と客観性を配分し、身体の布置と記号の動的編成をともに転覆させる。(P. 28)」

このように、ラッツァラートは‘出来事’の機能を‘主体/客体’、‘感覚的なもの/知性的なもの’、‘自然/精神’のそれぞれの二項対立の関係性を新たに構築する作用にあるとする。そして、その過程において、‘出来事’はわれわれの‘心’と‘からだ’を一旦分離させ、新たな‘身体’の再統合を創り出すものであるとする^{注4)}。加えて、‘出来事’は計画されたものではなく予測不可能なものであり、条理的なものではなくて偶然的な性質をもつものであるとする。これは、辻野（1997）の定義と合致する。

‘出来事’との遭遇は、われわれを‘飛躍できる可能性を秘めた身体’へと変容させる契機であるといえる。それ故、ラッツァラートは、現象の‘原因—結果’の帰結を追求する科学的思考では人間の創造的行為の契機となる‘出来事’の現象を説明できないとした。

「出来事の様式は、問題提起的なものである。一つの出来事は一つの問題に対する答えではなく、さまざまな可能態への入り口である。(中略) 存在の領域が『答えと問い』の領域であるのに対して、出来事の領域は『問い』あるいは『問題』としての存在の本性を明らかにする領域であった。(中略) 出来事から出発して構築される問題は、最初からその答えを内側に含んではいない。それどころか、その答えは創り出されなければならないものである。(P. 16)」

こうした出来事の様式から、ラッツァラートは、‘出来事’の遭遇とその乗り越えを‘可能態の創造/達成’と表現した。前者の‘可能態の創造’とは、予め与えられたあるいは決定された人間ではなく、創造され変革されるべき人間像を表現し、後者の‘達成’は、その人間像に向かう目的志向性を表現している。そして、この両者を‘/’でつなげることで、両者の有機的結合ないしは発展的統合という主体的人間の思考様式を明示しようとした。

これに対して、‘出来事’の遭遇とその乗り越えを‘可能態/現実化’と表現すれば、われわれ人間は現実化されることだけが重要であるような‘現実態’を表すこととなり、人間の主体性・創造的な思考様式を表現することができない。つまり、‘可能態/現実化’とする思考様式では、さまざまな可能態は既存の二者択一の図式（男性か女性か、資本家か労働者か、自然か社会か、など）から抜け出すことができず、所詮、自己の身体の可能性は既成概念の枠内にとどまってしまうと考えた。それ故、‘可能態/現実化’という思考様式では、新しい創造よりも既存のものを現実化することが重要であるとするイメージを抱いてしまう危険性があることをラッツァラートは指摘したのである。

「ある出来事がつくりだした可能態を達成することには、行為と受容のさまざまな様式が含まれているが、それらの様式は、ある主体から客体への作用の様式や、ある主体から別の主体への作用の様式とはまったく異なっている。可能態を現働化し達成することは、(自然や他者を)変容させる活動ではなく、世界を実効化することである。(P. 22)」

以上のことから、ラッツァラートは、われわれの生活世界における‘出来事’の発生を消極的に受け止めようとはしていない。逆に、一人ひとりが積極的に‘出来事’に関与することで、社会の生成原理に参画し、＜支配—非支配＞の関係構図を弛緩させ、新たな創造的世界を意図的に展開させる行為能力を形成することの重要性を主張した。それは、‘可能態の創造/達成’として表現される新たな実践次元への挑戦的な飛躍である。ここでいう‘可能態’とは、教師の世界では‘授業’であることは容易に推察し得る。

第2項 教師の‘感性的省察力’の実体

本項では、前項のラッツァラートの‘出来事’に対する見解を考察視座に、教師の‘感性的省察’の実体について考察を進めることにする。

脚注1)で示したように、Tsangaridou & O’Sullivan (1994)は、‘感性的省察’を‘社会通念’、‘人間の行為規範’や‘実践の志向性’の側面から、自らの授業実践をふり返る反省的思考であると捉えているものと考えられた。その上で、これら3つの側面からの反省的思考は、それぞれ別個に展開されるものではなく、互いに重なり合い、分離不可能なふり返りであると考えられた。その論拠として、Tsangaridou & O’Sullivanは‘感性的省察’のアスペクトの記述に関して「social, moral, ethical and political aspects of teaching (下線部は著者らによる)」と表現せず、「social, moral, ethical or political aspects of teaching (下線部は著者らによる)」と表現しているからである。すなわち、4つのアスペクトを‘and’で結ぶと4つのアスペクトは互いに融合する結びつきにあることがわかる。これより、教育実習生に4種類の感性的な反省的思考が別個に存在していることになるが、‘or’で結ばれていることから、‘感性的省察’の仕方を教えても、なかなか深めることができなかつたのは、授業実践の経験が乏しい教育実習生にとっては自然な結果であるといえる。

では、教師の‘感性的省察力’とはいかなるものなのであろうか。

この問いに対する回答は、‘出来事’との遭遇とその乗り越えを‘可能態の創造/達成’とするラッツァラート(2008)の見解に内包されているものと考えられる。そこで、本項では‘出来事’の発生を‘雷鳴’に譬え、‘授業の創造/達成’を考えてみる。

図1には、教師の‘技術的实践’と‘反省的实践’の基本的関係を模式的に示した。

一般に、教師は子どもをつまづかせないように、自らの教授活動のモニタリングを行い、フィードバックしているのである。これと同時に、自らの授業実践を離れて見ることによって反省的思考と批判的思考を展開させている。この両者の回路は共に閉鎖的回路であ

るため、教師の予測と制御を裏切るような‘出来事’が発生しない限り、教師の実践レベルは高まらない。

図2には、教師の予測と制御を裏切って発生する‘出来事’との遭遇とその乗り越えを模式的に示した。

一般に、‘出来事’に遭遇したとき、教師の対応は2つに分かれることが予想される。一方は‘出来事’の発生に対してまったく対応できない教師であり、他方は‘出来事’の発生に対して真正面から向き合う教師である。後者の教師の方が成長する可能性の高いことは自明である。なぜなら、後者の教師は‘出来事’が起こった原因を追及し、反省的思考および批判的思考にもとづく授業実践を何度も繰り返すことで、二度と‘出来事’が起こらないように授業を改善しようとするからである。このことに関して、ラッツァラート（2008）は新しい生成変化への道を開くためには、まず目の前の‘出来事’を受け止めた上で‘出来事’が起こっている現状を拒否する、あるいは二項対立を乗り越えて‘出来事’を無力化する必要があることを述べている。

「そのような拒否は、否定の操作や破壊の操作として理解されてはならない。むしろ拒否は、目の前にあるものが正当化されることへの抗議を可能にするような、一種の行為として理解されなければならない。いふならば拒否は、『一種の中断、あるいは無力化にみえるとしても、所与のものに、所与でないものの新しい地平をわれわれに開くこと』なのである。(P. 23)」

「戦略は活動を、分岐の創造、逸脱の創造、不安定状態の創造へ向かわせ、二項対立を中断し無力化することによって、可能態の新たな場を切り開く。(P. 24)」

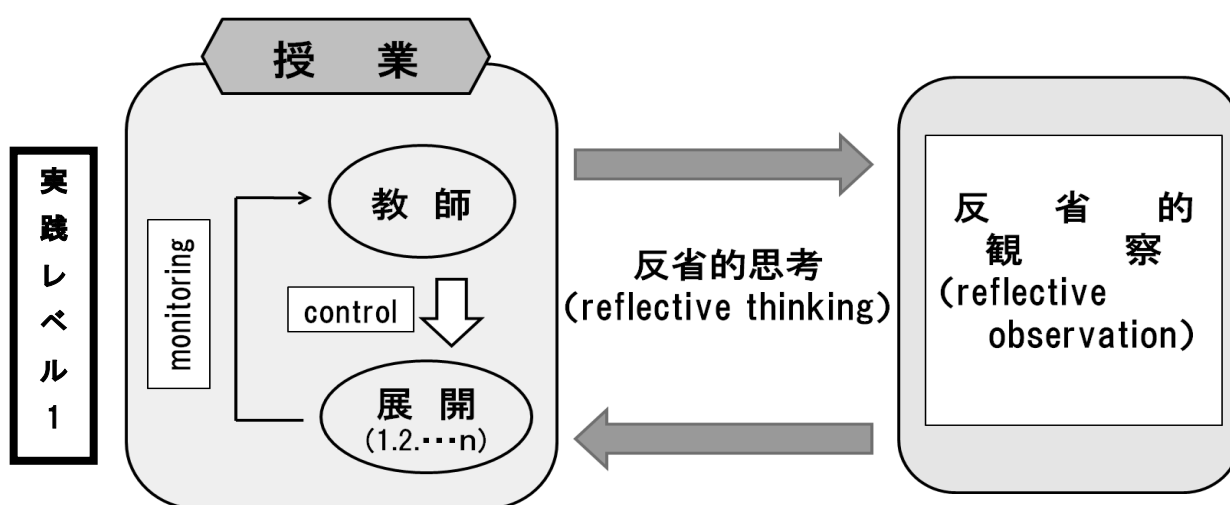


図. 1 教師の‘技術的実践’と‘反省的実践’との基本的関係

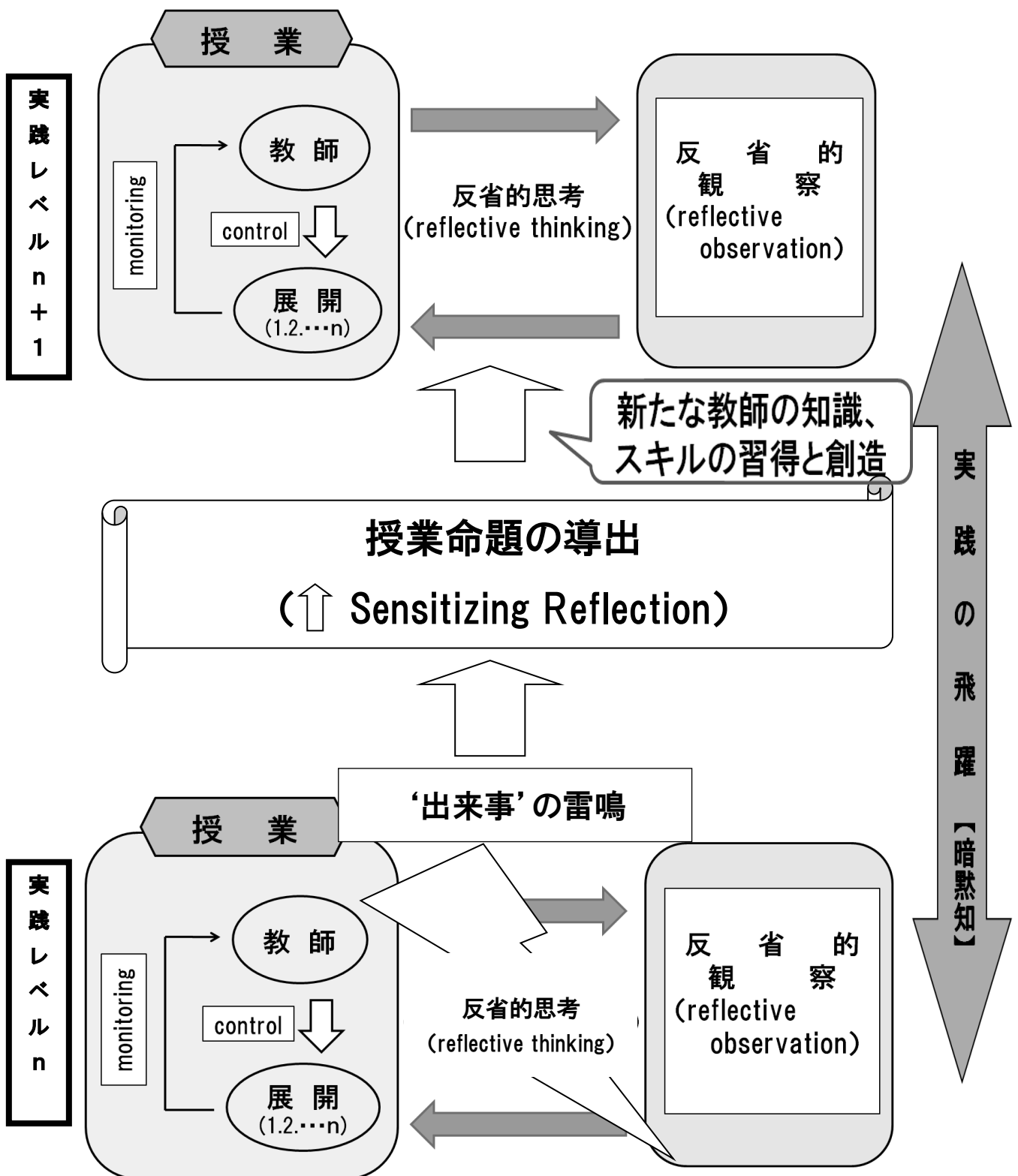


図. 2 教師の予測と制御を裏切る‘出来事’の遭遇と乗り越え

ここで、教師の‘出来事’への対応の違いを跳び箱の授業を例に考えてみたい。すなわち、全員の子どもを跳び越させることができるとする小久保式の指導法（1982）を用いて、授業を展開させた結果、4人の子どもが跳び箱を跳びこすことができなかったとする‘出来事’を想定してみたい。

まず「30人もいれば、4人くらい跳べない子どももいるだろう」と日常茶飯事の事柄として捉える教師と、「なぜ、この4人の子どもは跳び箱が跳べなかったのか」、「どうすれば、みんな跳び箱を跳ばせることができるのか」とする問いを形成する教師に分かれるであろう。後者の教師は、当然のこととして、跳び箱の学習指導法の書物を読んだり、いろいろな教師の授業を参観したりするものである。もし、それでも全員の子どもに跳び箱を跳ばせることができなかつたら、跳び箱に関する運動生理学的知見やスポーツバイオメカニクスの知見、さらにはスポーツ史やスポーツ人類学に関する知見を勉強するだろう。その上で、この教師は、跳び箱の学習計画を新たな内容へと改変したり、自らの教授スキルを改善したりするようになるであろう。

このように、教師が次の実践への問いを形成することや、これを具体的にイメージし、実現しようとすることの重要性を山岸は次のように述べている。

「私たちは、つねに身边に、そこやここやかなたに、パースペクティブ（遠近・眺望・視野）に、過去と現在と未来に、気をくばりながら、身心を支えており、進路の選択、行動や行為において決断を迫られているのである。

空間と時間をどのようにイメージして、それぞれをどのように意味づけていくか、方向づけていくかということが私たちにとってきわめて重要なことなのである。（P. 76）」

「主体と客体の接点で、主観的なものと客観的なものとの接合点で、人間的世界、まさに感覚と感性-意味-方向が意味を持っているような世界において、人間は対象や客体に支えられながら、対象や客体によって意味づけられながら、現実を構成しつつあるのであり、世界を創造し続けているのである。（P. 207）」

このように、自らの授業実践を創造していく授業命題を導出した瞬間、その教師は新たな教師の知識を習得したり、自身が有していない教授スキルを求めたりするのである。すなわち、「どうすれば、全員跳び箱を跳ばすことができるか」あるいは「どうすれば、みんな体育の好きな子どもになるのか」とする授業命題の導出である。こうした授業命題を心底から導出した教師は、命題の解決のために‘技術的实践’と‘反省的实践’の往復を何度も繰り返すことで、命題の解決を達成しようとするものと考えられる。

このようにして、教師が自身を揺さぶるような‘出来事’との遭遇から、自身の授業創造に通底する授業命題を導出することができれば、教師は飛躍するのである。こうした教師の成長に関して、ラッツァラートは次のように述べている。

「可能態はあらかじめ与えられたものではなく、創造されなければならないものである。

新たな可能性は、はっきりと実在するものではあるが、それを表現するもの（記号、言語、身振り）の外部には実在しないものである。この可能性は、機械上の動的編成において（すなわち身体において）達成される、あるいは実効化されることになる。達成すること、あるいは実効化することは、この可能態が包み込んでいるものを展開することであり、この可能態が折りたたんである『意味している』ものを解き開く『説明する』ことである。（pp. 20-21）」

教師が自身の授業創造に通底する授業命題を導出し、その達成のために実践すること自体、その教師は既に自らの実践レベルを飛躍させているのである。このとき、教師は実践レベルを飛躍させる何らかの‘実践知’を形成するものと考えられる。さらに、形成された‘実践知’は、過去の実践レベルと未来の実践レベルとの空白を埋める接着剤となるのである。

以上のことから、今の自分の実践にはない新たな授業命題を導出することで、次の実践レベルへと参入していく行為能力の源泉を‘感性的省察力’と考えるのが適当であるものといえる。もっと言えば、‘感性的省察力’とは、‘皮膚感覚能力’に裏打ちされた‘出来事への気づき’を基盤に、反省的思考と批判的思考の発揮により自らの授業実践の変革につながる授業命題を導出し、これを実現させる技術的合理性を追求する行為能力の源泉と考えられた。図2には、授業創造に通底する授業命題を導出する行為能力の源泉の意味として‘Sensitizing Reflection’を明記した。

しかしながら、こうした‘実践知’の多くは新たな実践レベルで授業実践を繰り返すうちに‘暗黙知’となっていくものと考えられる。

学習者の認知プロセスの構造を明らかにしようとした生田（1987）は、芸道における‘わざ’の習得プロセスの観点から‘わざ’を繰り返し模倣することで‘わざ’が自動化、すなわち身体化され‘暗黙知’となっていくことを指摘した。加えて、中井（1997）はポランニーの技能論に従い、‘暗黙知’の階層構造を‘実践と制御’の視点から考察した。そこでは、すぐれた実践者の実践レベルにおける下

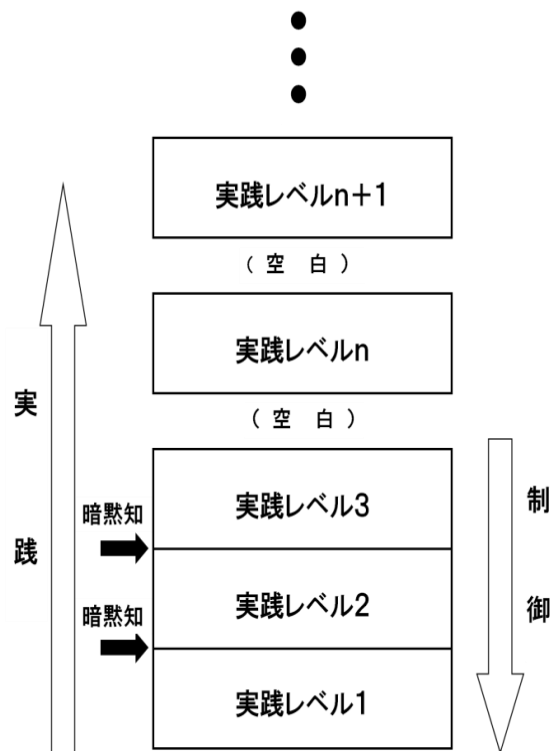


図3. ‘実践—制御’機序における‘暗黙知’の形成モデル

位層と上位層の依存と制御が分離不可能であることを指摘している。つまり、上位の層は下位の層に依存すると同時に、下位の層は上位の層の制御を受けることを論及したのである。これより、‘感性的省察力’は、高度な実践レベルにおいて各層の間に存在する‘実践知’を‘身体化’させる作用の源泉であるともいえそうである。つまり、この能力は、それぞれの層の境界に存在している‘空白’を埋め、‘暗黙知’を形成するのである。

第3項 ‘感性的省察力’を深める

では、すぐれた教師は‘感性的省察力’をいかにして深めてきたのであろうか。これには、前述した‘出来事への遭遇とその乗り越え’が手がかりになろう。しかし、ここでいう‘出来事’は、計画されたものではなく予測不可能なものであり、条理的なものではなくて偶発的な性質をもつものであった。そうすると、すぐれた教師は‘出来事’に偶発的に遭遇した回数が他者よりも多く、かつ、それらを乗り越えてきた結果としての産物ということになる。果たして、そうであらうか。むしろ、すぐれた教師は、自らで‘出来事’を意図的に発生させ、それを乗り越えてきた可能性の方が妥当な見方と考えられる。ここでいう‘出来事’とは計画されたものであり予測可能なものであり、条理的なものであり必然的な性質を持っているということになる。

「出来事の時間、発明の時間、可能態の創造の時間は、もはや例外的なものとは考えられなくなり、日常的に統制され捕獲されるべきものと考えられるようになった。差異と反復による動的編成は、もはや無力化されるべき対象ではなくなりコントロールされるべき対象になったのである。(pp. 91-92)」

「活動家とは、もっと単純に、存在するもののなかに不連続性を導き入れる人物を指すのである。活動家は、発話や欲望、イメージの流れを分岐させ、それらの流れの多様体を編成する力として<出来事>を利用する。(P. 294)」(<>はト書き)

このように、ラッツァラートは、‘出来事’がもはや偶発的に遭遇するものではなく、必然的にコントロールされるべきものであることを力説している^{注5)}。もっと言えば、‘感性的省察力’の高い人は‘出来事’を自らでコントロールすることで、それらを積極的に乗り越える主体創造のあり方を重視する性向(実践への志向性)の強いことが看取できるのである。

「出来事や可能性の創造、イノベーションといったものは、すでに触れたように、(経済活動においても法律においても)既存の規範と規則にあてはまらないものであって、出来事の空白状態へ、それらの実現がもたらす決定不能の状態へ、それらが実現するかもしれないさまざまな目的の異質性へと道を開くものである。(P. 324)」

これより、すぐれた教師は、外在的な作用様式（環境・社会に適応・順応する能力）に縛られることなく、内在的な作用様式（積極的に出来事をコントロールする能力）を行動特性として身につけることで自らを新たな実践レベルへと飛躍させていくのである。これには、すぐれた教師が‘出来事’の発生が自分を鍛える‘場’であることを感覚的に認識していることによる。すなわち、すぐれた芸術家が美しい物を美しいと感じる能力が高いように、すぐれた教師は自らを大きく成長させてくれる契機が‘出来事’を乗り越える‘場’であることを感じる能力が高いことによる。換言すれば、すぐれた教師は、‘出来事’の発生とその乗り越えを内在的な作用様式として受け止めているところに卓越性があるといつてよい。

以上の論及により、‘感性的省察力’は、実践者の卓越性に通ずる職能であり、「教師の‘感性的省察力’は、キャリアステージの様態にある」とする実践仮説の定立可能性があるものと考えられた。

要 約

本章は、(a) 教師の‘感性’について検討し、(b) ラッツァラートの『出来事のポリティクス』を考察視座に、教師の‘感性的省察力’の実体とその深化を体育授業における‘出来事’の発生との関係から考察した。以下、本章の論及点を示す。

まず、著者らと同様の問題意識を共有する日本感性工学会の示唆を手がかりに、教師の‘感性’について検討した。ここでは、教師の‘感性’とは、‘運動感覚（キネステーズ）’による‘場’の捉え方が‘感性’の基底となることを論じた。すなわち、‘場’を感じ取る能力の形成、換言すれば‘場’を感じ取れる‘皮膚感覚能力’と解せられた。これより、すぐれた教師は授業の‘場’の雰囲気を感じ取る教師の‘感性’にすぐれていること、と押さえられた。

続いて、教師の‘感性的省察力’の実体について、ラッツァラートの『出来事のポリティクス』を考察視座に考察した。その結果、‘感性的省察’は、皮膚感覚能力に裏打ちされた‘出来事への気づき’を基盤に、反省的思考と批判的思考の発揮により自らの授業実践の変革につながる授業命題を導出し、これを実現させる技術的合理性を追求する行為能力の源泉と考えられた。さらに、‘感性的省察力’は高度な実践レベルを身につける過程において、それぞれの層の境界に存在している‘空白’であり、‘暗黙知’に相当する能力と解せられた。

すぐれた教師は、‘出来事’を意図的・計画的に発生させることで、子どもたちと共にそれを乗り越える経験を積み重ねることで‘感性的省察力’を高めている可能性が高く、その奥には‘出来事’の発生とその乗り越えを内在的な作用様式として受け止めているところに卓越性があるものと考えられた。

以上の論及より、「教師の『感性的省察力』は、キャリアステージの様態にある」という実践仮説の定立に可能性があるものと考えられた。

第2章注釈

注1) Tsangaridou& O'Sullivan (1994, 1997)によれば、『感性的省察』とは、「社会的、道徳的、倫理的、政治的アスペクトからなる実践への反省的思考」としている。しかし、彼らは、上記4つのアスペクトの定義を展開しておらず、それぞれのアスペクトの思考例を示すにとどまっている。これより、各アスペクトで例示された内容にもとづいて、それぞれのアスペクトの定義を試みてみたい。

●社会的アスペクト

例：「女子生徒は、(同性のスポーツを)めったに見ようとしません。そのスポーツがオリンピックゲームや国際トーナメントでなかったらなおさらです。でも男子生徒の場合は、同性のスポーツを自分たちのモデルゲームとして観戦します。これは大変大きな問題です。これは、まさに『(性差別)の承認』と『(性差別)の強化』という私たちが予測していた問題でもあります。」

これは、スポーツに参画する女子生徒の態度からの性差別への問題意識を高め、これを学級全体の問題へと立ち上げ、生徒たちのジェンダー意識を改善しようとしている反省的思考例である。これより、社会的アスペクトに関する『感性的省察』は、社会通念や社会的問題の側面から自らの実践を振り返ることと考えられる。

●道徳・倫理的アスペクト

Tsangaridou& O'Sullivan (1997)は、『moral and ethical issues』と表記していることから、道徳と倫理を分けずに捉えているものと考えられる。

例：「障害を持っている子どもたちは、不平等にさらされています。スキルレベルが劣るからといって、低いレベルに適応するように教育してはいけません。このことに対して議論できるのは両親だけという状態では、障害を持つ子どもは何も学習できないのではないのでしょうか。私の子どもも、学ぶ権利を持っているのです。」

これは、体育授業では障害をもっている子どもや運動がうまくできない子どもが背負っているハンディキャップを、健全な子どもたちや運動のできる子どもたちにも理解させていく必要があるとする反省的思考例である。これより、道徳・倫理的なアスペクトに関する『感性的省察』は、教師も子どもも共に人間であるとする立場に立って、道徳的側面から自らの実践を振り返ることと考えられる。

●政治的アスペクト

例：「チームわけをする時に、スキルレベルではなくチーム内の男女の人数が等しくなるようにチームわけをした。生徒たちは嫌がったが、中学校では、あらゆる場面で男女が分離されている。私は生徒たちにそのような見方を変える必要があると伝えた。」

これは、通常に実践されている男女別習への疑問であり、男女を分離して体育・スポーツ

を指導することに対する反省的思考例である。これより、政治的アスペクトに関する‘感性的省察’は教師自らが志向する教育実践、あるいは授業実践を実現させる側面から自らの実践をふり返ることと考えられる。

注2) ここでいう‘一般概念’とは、あらゆる一般人に対してほぼ同様の理解を得ることができる考え方のことである。それ故、本章では広辞苑を使用した。

注3) ‘感性’の‘一般概念’を検討するに当たり、‘感性’について言及している研究者の言説を集め、それらの内容の共通性と異質性を検討し、‘感性’の定義を試みる方法も考えられる。しかしながら、こうした方法では、考察者の私意が入り込む危険性が大きいことから、本章では辞書の意味から‘感性’の一般概念を検討することにした。

注4) ラッツァラート(2008)は、以下の言説より‘身体’を‘心身一如’あるいは‘心身相関’の立場で捉えていたと考えられる。「ここで私は『身体』という言葉の意味を大きく拡張して用いている。つまり、それは形作られたあらゆる内容を意味している。」このようにラッツァラートは、‘身体’を瀧澤(1995)のいう客観的に計測可能な‘からだ’だけでなく、手で触れることもできない主体としての‘からだ’として捉えていることがわかる。自然科学の対象としてみられる肉体の側面をも含んだ客体としての‘からだ’の側面だけではなく、一般的に‘こころ’と表現される数量化することのできない主体としての‘からだ’をも含む概念として捉えている。

注5) Tsangaridou& O’Sullivan(1994)が提示した4つのアスペクトにもとづいて、意図的・計画的に仕込まれた‘出来事’の具体例を示してみる。

●社会的アスペクトからみた出来事

教師のねらい: 一般に、個人的スポーツでは学習されたスキルの善し悪しでなく、個人のパフォーマンスによって他者を評価することが多い。こうした子どもたちの意識を変えたいと考えた。

学習過程への仕込み: 走り幅跳びの跳躍距離の評価として「走り幅跳び診断表(梅野ら, 1991)」を導入し、そこでの練習グループを個々人の疾走能力に応じて編成する能力別集団を設定した。

出来事の発生: 疾走能力の高いグループの子どもたちが、疾走能力の低いグループの子どもたちを見下す言動が発生した。

出来事の解決: 子どもたち一人ひとりの跳躍距離を診断した結果、疾走能力が高い子どもの何人かは‘ふつう’と診断されたのに対して、疾走能力が低い子どもの大半が‘すばらしい’と診断された。

●道徳・倫理的アスペクトからみた出来事

教師のねらい: ボールゲームにおいてチームワークが大切であることは自明である。しかし、その実体を具体的なプレイとして理解できている子どもは少ない。これを実際に理解させたいと考えた。

学習過程への仕込み: ゲーム能力がすぐれているものの、共に仲が悪く、学級経営上でも苦勞させられる子どもが2人いた。そこで、バスケットボールの単元を契機に、この2人を同じチームに入れた。

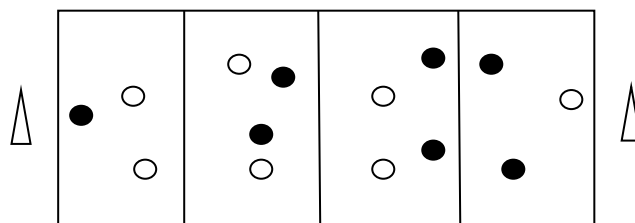
出来事の発生：単元序盤から中盤にかけて、上記のチームは自分たちで立てた作戦と実際のゲームとが違っていた。これには、ゲーム能力の高い2人がパスを互いに出さなかったことによる。その結果、全敗していた。

出来事の解決：単元終盤時に、チームの作戦と実際のプレイとの関連性の強いチームが勝っている事実を提示し、教師がチームワークの実体を明示した。これにより、上述したチームのパスが繋がるようになり、単元終盤には2勝した。

●政治的アспектからみた出来事

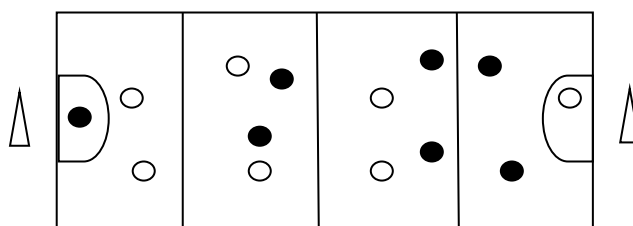
教師のねらい：ゲーム学習において、子どもたちは教師が提示したルールを変えることはできても、コートを変えることは困難なものである。そこで、コートを変える学習を展開させたいと考えた。

学習過程への仕込み：下図のようなグリッド間でイコールコンディションが異なる「難しい攻防分離型ゲーム」を創案し、実践した。



出来事の発生：単元中盤頃に、ゴールエリアのキーパーから「2：1」で不利になっているとの苦情が発せられた。

出来事の解決：ゴールエリアに半円のゴールラインを入れることで、数的不利を解消させた。



引用・参考文献

東武志・梅野圭史（2000）体育授業改善に資する身体論的アプローチの可能性—「気（心）—身（心）」視座に立った身体論を手がかりにして—。体育・スポーツ哲学研究，22（1）：1-15.

Endo, T（1996）Sport Philosophy and 'Ki'氣'. 体育・スポーツ哲学研究，18（1）：1-8.

生田久美子（1987）「わざ」から知る，東京大学出版会：東京，pp.36-37.

井上誠治・大貫秀明・岩田靖（2000）第21回日本体育・スポーツ哲学学会シンポジウム報告—身体運動における「感性」とは何か—。体育・スポーツ哲学研究，22（1）：31-36.

カーソン（1996）センス・オブ・ワンダー，上遠恵子（訳）新潮社：東京，pp.23-26.

片岡暁夫（1996）スポーツの場の理論—そこから何が見えるのか—。体育・スポーツ哲学研究，

18 (2) :3-11.

- 小久保昇治(1982) 調整力を高めることで全員を飛び越させた実践事例. 体育授業研究, 14:19-25.
- 桑子敏雄 (2001a) 感性の哲学, NHK ブックス : 東京, P.187.
- 桑子敏雄 (2001b) 感性哲学の冒険. 感性哲学, 1:23-36.
- ラッツァラート (2008) 出来事のポリティクス, 村澤真保呂・中倉智徳 (訳) 洛北出版 : 京都
- 中井孝章 (1997) 教育方法学における「学校知」の検討—《わざ》からのアプローチ—. 教育方法学研究, 23:29-38.
- ロック (1947) 人間悟性論—上巻—, 加藤卯一郎 (訳) 東岩波文庫 : 東京, pp.99-114.
- 佐藤学・稲垣忠彦 (1996) 授業研究入門, 岩波書店 : 東京, pp.101-114.
- 新村出(1998) 広辞苑第五版. 新村出 (編) 岩波書店 : 東京, P.604.
- 高橋建夫 (1992) 体育科授業研究の方法に関する論議. スポーツ教育学研究 1992 特別号, 19-31.
- 瀧澤文雄 (1995) 身体の論理, 不昧堂出版 : 東京, P.24.
- Tsangaridou, N. and O'Sullivan, M. (1994) Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14:13-23.
- Tsangaridou, N. and O'Sullivan, M. (1997) The role of reflection in shaping physical education teachers' educational values and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17:2-25.
- 辻野昭 (1997) 体育科教育の未来像—体育科教育の過去・現在・未来—. 体育学研究, 41 (5) :389-394.
- 露木恵美子 (2003) 「場」と感性—現象学的アプローチによる企業における「職場」の研究. 感性哲学, 3:32-57.
- 梅野圭史・辻野昭 (1991) 学習課題の組織化とその展開 (その 1). 体育科教育, 39(11):74-77.
- 山岸美穂・山岸健 (2006) 感性と人間—感覚／意味／方向／生活／行動／行為—, 三和書籍 : 東京