

第 II 部

教師の‘感性的省察力’の実体とその深化

経験学的アプローチ

第 3 章

‘成長する教師’の職能性に関する実践学的検討

－「NHK:プロフェッショナル仕事の流儀」の質的分析を通して－

序 節 本章の目的

第 1 項 先行研究の批判的概観

第 1 章では、Teaching Expertise 研究の成果を研究方法の視点から検討し、今日的課題を 3 点導出した。1 つめは、教師の授業中の意思決定のプロセスをいかにして明らかにしていくかとする課題である。そこでは、教師の計画通りに授業を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のが現実である。これより、すぐれた教師が有する予期図式の働きを解明し、これを形成する経験のしかたを実践的に追求する必要があることを指摘した。2 つめは、子どもにつまずきを起こさせないような学習過程をいかに組織化していくかとする課題である。そこでは、授業中に生起する‘出来事’に気づく教師の能力を高める必要性のあることを報告し、自らの授業実践を振り返る‘省察力’の実体とその深化を図る実践的検討を進めることの重要性を指摘した。3 つめは、教師の省察が信念や価値観を形成するのか、それとも教師の信念や価値観が省察の内容に影響を及ぼすのか、いずれが教師の‘技術的実践’に影響を及ぼすのかについての検討である。これらの研究課題は、いずれもがすぐれた教師あるいは‘成長する教師’を育成する職能発達に関する研究に通ずる課題でもある。

また、これまでの職能発達に関する研究（渡辺ら、2011）は、「特性論からのアプローチ」、「精神力動からのアプローチ」、「学習理論からのアプローチ」、「発達論からのアプローチ」の 4 つに分類されている。

「特性論からのアプローチ」は、個人特性と仕事特性の適合性から職業選択を説明し、個々人の生物学的な要因（性や体力・意欲など）、家族関係の要因（結婚・出産・育児など）、職場での人間関係の要因（役職や人事など）などが職能発達に及ぼす影響を検討していく研究である。この代表的な研究者として、シャイン（1991）が挙げられる。

「精神力動からのアプローチ」は、「特性論からのアプローチ」と同様に個人差を扱うが、なかでも直接観察できない欲求や動因、さらには無意識が職業選択にどのような影響を及ぼしているのかについて研究するものである。ここでの代表的な研究として、エリクソン（1973）の‘自我同一性（identity）’に関する研究が挙げられる。

「学習理論からのアプローチ」は、職業選択の意思決定過程における学習経験の影響を検討し、個人が新たに必要とする職業行動の習得過程を実践的に説明する研究である。

この代表的な研究者として、**Krumboltz (1996)** が挙げられる。彼は、キャリアカウンセリングの立場から、キャリアにおける意思決定の学習過程を理論化し、意思決定に影響を与える要因を検討した。そこでは、意思決定に影響を与える要因は、信念・スキル・行動の源泉となっていることを指摘している。

「発達論からのアプローチ」は、生涯にわたるキャリア発達に焦点を当て、それぞれのライフステージに特有の危機や課題を説明しようとするものである。この分野の代表的な研究者としては、**スーパー (1960)** が挙げられる。

第2項 問題の所在

職業人を「プロフェッショナル」と捉え、個々人の生き方や生き様を紹介しつつ、「プロフェッショナル」に要請される要件を浮き彫りにしようとする NHK「プロフェッショナル—仕事の流儀—」が好評を博している。この番組をプロデュースしている脳科学者の茂木 (2006) は、「プロフェッショナル」について「自分の流儀にしたがって仕事を積極的にこなしていく人、輝く個性を持ち、他の人たちとのコミュニケーションに長け、仕事を通して社会の中に喜びを生み出すことのできる人」と定義している。その上で、茂木は、各人の職能性を可視化することで、視聴している職業人の脳内にある‘鏡の働きをする神経細胞 (ミラーニューロン)’を活性化させ、個々人の‘プロフェッショナルの種’を育みたいと述べている。こうした茂木の考え方は、上述した職能発達に関する4つの研究分野では「学習理論からのアプローチ」に属する試みと捉えられる。これより、NHK「プロフェッショナル—仕事の流儀—」で取り上げられた数多くの実践者の経験学習には、「同じ経験をして、成長する人とそうでない人がいる」とする現象のメカニズムを解明する手がかりが内含されている可能性が高い。

第3項 研究目的

本章は、グラウンデッド・セオリー法 (グレイザー&ストラウス, 1997) を用いて、上記の番組で取り上げられた‘物づくり’職人の職能性を仮説 (指標) に、‘成長する教師’の職能性を質的に検討することを目的とした。

第1節 研究方法

第1項 研究の対象

本研究で取り上げる2名の教師は、スピーチやディベートを導入した授業を実践することで、何度も学級崩壊したクラスを立て直してきた小学校男性教師 (2012年7月16日放映, 以下A教師と称す) と、エンカウンター法を教育現場で実践したパイオニアであり、いじめのない学級づくりで注目を集めた中学校女性教師 (2007年4月3日放映, 以下B教師と称す) である。いずれも53歳 (放映当時の年齢) と同い年であった。こ

他に、定時制高校教師（女性）の仲間との支え合いを高める peer-support プログラムの実践が挙げられるが、この教師の実践は DVD 化されておらず、書籍としても発刊されていないため、今回の検討から外さざるを得なかった^{注1)}。

第2項 仮説の設定と理論的サンプリングの方法

一般に、仮説となる枠組みを設定するサンプリングは、職能発達研究に関する先行研究に求めるのが通例であろう。しかしながら、グラウンデッド・セオリー法における‘仮説’の設定は、科学的・実証的アプローチにおける‘仮説—検証’の考え方と大きく異なる性格を有している。すなわち、ここでいう‘仮説’とは、上位のカテゴリーと下位のカテゴリーとで生起する諸特性の関係性や構造性であり、それらは研究者による解釈学的アプローチによって導き出される性格を有するからである（グレイザー&ストラウス、1997）。そこで、本研究では茂木がプロデュースした他の職種から職能カテゴリーを設定し、これらのカテゴリーにみる職能性に関する特性を仮説として、研究対象である A・B 両教師に適用する方法を採った。これにより、分析結果に対する茂木のフィルター（彼が志向するプロフェッショナル像）の影響が等しくなるものと考えられた。

本研究における職業人は、以下の手続きによりサンプリングした。

教師という仕事は‘人づくり’に関わる職種であることから、その対照として‘物づくり’に関する職種を取り上げることとした。これには、‘人づくり’職と‘物づくり’職とでは職性が異なる様態に見えるが、両者の根本には共通した要件（創造の知）が存在しているものと考え、理論産出のための比較集団としての要件を整えているものと判断した^{注2)}（メリアム、2004）。

さらに Patton (1990) は、目的的サンプリングの選択基準を設定する方略として、極端な事例からデータをサンプリングし、その特徴となる要因を検討する「独自のサンプリング」を提唱している。これより、われわれは、以下に示す2つの理由により、目的的サンプリングを行った。

1つめは、‘プロフェッショナル’として番組で取り上げられるだけの評価を得ていなければならないとする考えから、職人の卓越性が認証される何らかの賞の受賞経験があるか、もしくは世界的に認知度が高いことを、2つめは、職人が‘プロフェッショナル’であるならば、その職能性を師匠から弟子へと継承・発展させていなければならないとする考えから、師弟関係の中で育ってきたか、もっと言えば師弟関係を未だに保持・発展させている、の2点を選定理由とした。

以上の手続きにより、‘庭師’、‘パティシエ’、‘左官’の3名を選定した。

第3項 職能カテゴリーの設定

上述した手続きによってサンプリングした3つの職種の放映映像（DVD）と放送内容を編集した単行本を手がかりに、登場者の感じ方、考え方、行い方、さらには職業人としての構えに関する言説を3センテンス以内で取り出し、カード化（データの切片化）し

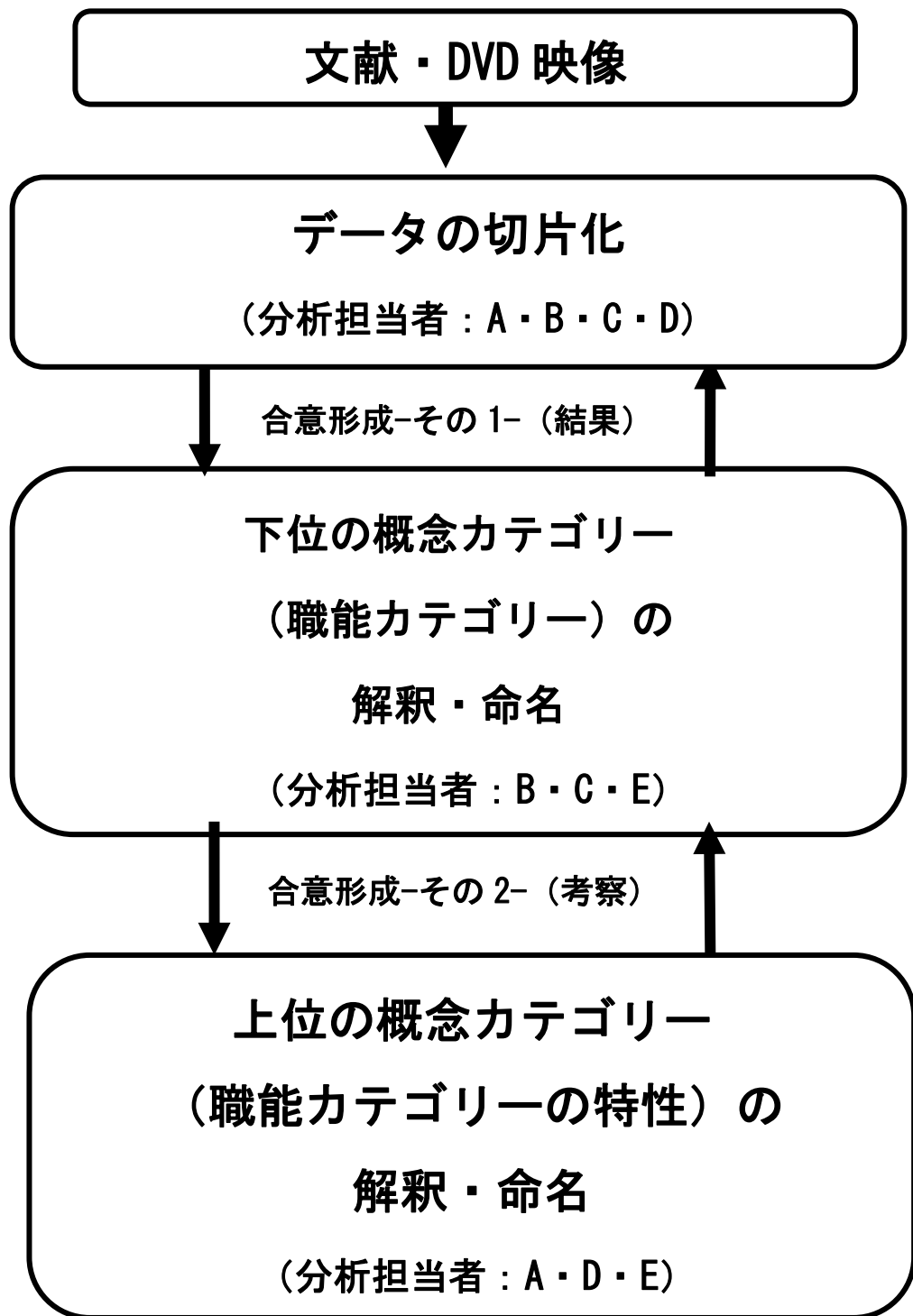


図 1. GTA 法における分析フローチャート

た。このとき、分析結果の妥当性を得るため、著者と大学の教科教育学者4名の計5名による「仲間同士での検証」(メリアム, 2004)を経て職能カテゴリーを作成した。図1には、それぞれの分析者の役割を模式的に示した。

カテゴリー作成の過程では、5名中4名以上の同意をもって‘了’とした。カテゴリーの名称は、動的な名辞句の方が職能性の理解に現実味があるとする考えから、それぞれの職業人のプロフェッショナル行為を表す述語をカテゴリー名とした。その後、設定した職能カテゴリーの類似性と近似性に着目し、それらのカテゴリーの統廃合を幾度となく繰り返し、飽和状態になるまで検討した。

ここで具体例を示せば、「合意形成-その1-」の場面では、‘仕事を極めたい’とする職能カテゴリーを解釈・命名する際に、当初、パティシエ：続けるためには、満足しないこと。自分はすごいと思ってしまっは、絶対にダメです。左官：いいことを自分の中に持ちすぎても、ダメだと思うんです。慢心しちゃう。慢心すると、なんだか頭が働かなくなるような気がするんですね。などは‘満足しない’とラベリングされていた。その後、否定的な職能カテゴリー名ではなく、漸進的な名称の方が職人の職能性を適切に表現しているとする意見により、‘仕事を極めたい’とする職能カテゴリー名に改めることにした。同様に、‘感じる心を持っている’と‘思う気持ちがある’とするラベリングは情緒的な表現であるとして、‘材料と対話する’と‘材料に対する畏敬の念を持っている’にそれぞれ名称が改められた。

こうした手続きをくり返した結果、12個の職能カテゴリーを作成した。それらの内訳を記せば、‘材料’に関することとして、‘材料と対話する’、‘材料に対する畏敬の念を持っている’の2つが、‘自分の職業に対する思い’に関することとして、‘矜持が高い’、‘仕事を極めたい’、‘ゆずれないものがある’の3つが、‘仕事の仕方や構え’に関わることとして、‘猛烈に学ぶ’、‘何度もくり返す・やり直す’、‘つらい出来事を乗り越える’の3つが、‘時(時間軸)の捉え方’に関することとして、‘過去を忘れない’、‘日々、仕事を忘れない’、‘未来を拓く’の3つがそれぞれ設定された。残る‘顧客を満足させる’カテゴリーは、上記4つの観点のいずれに属するかは判然とし難かった。

第2節 ‘物づくり’職における職能性の仮説

表1には、‘物づくり’職における代表的な記述例を職能カテゴリー別に示した。これより、‘物づくり’職の上位カテゴリーの特性について検討する。

まず‘材料に関すること’に属する職能カテゴリーは、‘材料と対話する’と‘材料に対する畏敬の念を持っている’の2つである。

任天堂を世界的企業へ押しあげる原動力となったゲームクリエイターの横井(web)は、自分が育った京都の伝統工芸家の‘ものづくりの哲学’について次のように述べている。

phrase1: 「伝統工芸品とは、あくまでも生活の中で生まれた『もの』。こんなものが欲しい、あったら便利だという生活の必要性が、こうした『もの』を生んできた。・・(中略)・・これが『ものづくり』の原点。」

phrase2: 「職人たちは『人』と『もの』との関係を考え、『もの』を生活の中に置くという考え方をする。生活者の視点に立って豊かな暮らしを与えるものづくりである。」

phrase3: 「着物が美しいのではない、着物は人が身に着けるなかで美しく、器は食物が盛られて美しい。」

phrase4: 「工芸家は道具を手にし、自然素材に働きかけ、思索しながら手を動かす。その手の奥には、いつも『心』が控えている。・・(中略)・・『手』はいつも直接に『心』と繋がっている。」

このように、‘物づくり’の原点は生活の必要性の中にあり、人々の生活のニーズから生まれた‘もの’は、人々の生活に還元され、生活をより豊かにしていくことが物づくりの本来の役割であると横井は指摘する。その上で、phrase2 では、職人は‘もの’と‘人(顧客)’との媒介となって両者を結びつけることの大事さを、phrase3 では、‘装飾’と‘道具’とで用途は異なるが、‘顧客’の使用目的に適った‘もの’をつくることに‘物づくり’の意味があることを、phrase4 では、精神・心をからだに移す行為が‘物づくり’であることを、それぞれ指摘している。

露木(2003)は、‘場’を構成するベクトル成分として‘関係性’、‘身体性’、‘意味性’を指摘している。これは、上述の横井の見解と一致する。すなわち、職人は‘材料’と出会い(=関係性の認識)、『材料』を見つめる過程で顧客のニーズを感じ・思い・考え、制作(製作)する(=身体性の自覚)。そして、出来上がった‘もの’を眺める中に、‘材料’から創らせていただいたとする心が生まれる(=意味性の受容)のである。

こうした物づくりの過程は、表1に示す‘材料に対する畏敬の念’の言説にもよく表れている。

これより、‘材料に関すること’に属する‘材料と対話する’と‘材料に対する畏敬の念を持っている’は、‘物づくり’における‘場’を形成する職能カテゴリーと解せられる。

片岡(1996)は、‘場’が有する基本的性格を次のように述べている。

「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。生きていてそし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。・・(中略)・・このような意味で目的は場の産物である。」

このように、‘場’の中で主体的に生きる、換言すれば露木のいう‘関係性’、‘身体性’、

‘意味性’が合力となったとき、‘場’の目的は自然に未来の方からやってくるのである。これらのことより、‘材料に関すること’の特性は、‘場の目的性の自覚(第1の特性)’と考えられた。

次に、‘自分の職業に対する思いに関すること’に属する職能カテゴリーは、‘矜持が高い’、‘ゆずれないものがある’、‘仕事を極めたい’の3つである。これらは、自分の仕事に高いプライドを持つことで、ゆずれないものができ、その職を極めようとするプロ意識と解せられる。これは、「問題の所在」で示した茂木のプロフェッショナルの定義と基本的には矛盾しない。これ以外に、茂木は‘コミュニケーション’に関わる職能もプロフェッショナルの定義に含めている。しかし、我々の分析からは、コミュニケーション能力に関係する言説は取り出されなかった。これには、同番組が弁護士やベンチャー企業経営者、リゾート再生請負人など人間関係を密にする能力が必要な職種も取り上げていることによるものと考えられる。

いずれにしても、‘自分の職業に対する思いに関すること’の特性は、容易に‘技術的実践者としてのプロ意識(第2の特性)’であるものと考えられた。続いて、‘仕事の仕方や構えに関すること’に属する職能カテゴリーは、‘何度もくり返す、やり直す’、‘猛烈に学ぶ’、‘つらい出来事を乗り越える’の3つである。これらは、これまでの自分の実践を否定するような出来事に遭遇した際、それから目を背けず、成功するまで何度も実践を繰り返していく特性と解せられた。

Schön (1983) は、‘技術的実践’のすぐれた専門家は‘省察’もすぐれていたことを報告している。その上で、省察の時間的枠組みとして‘reflection in action’、‘reflection on action’の2つを提示したが、省察の内実までは検討していない。Tsangaridou & O’Sullivan (1994) は、教育実習生の省察内容を分析し、省察の持つ役割と機能を検討し、‘technical reflection’、‘situational reflection’、‘sensitizing reflection’の3つの省察を導出した。その上で、‘technical reflection’と‘situational reflection’の省察は担当教員の指導により深めることが可能であったが、残る‘sensitizing reflection’は深めることができなかったとしている。その後、彼ら(1997)はすぐれた体育教師4名を対象にインタビュー法とジャーナル記述法を中心に省察内容を検討した結果、いずれの教師も‘sensitizing reflection’の内実が深いことを報告した。しかしながら、彼ら(1997)は、‘sensitizing reflection’を「道徳的・社会的・倫理的・政治的なアスペクトからの省察」と規定するにとどまり、その性格と具体的内容については未だ明確になっていない。

長田ら(2010)は、‘sensitizing reflection’を‘感性的省察’と訳することの適否とその内実を検討した。そこでは、‘感性的省察’を高めていく行為能力を‘感性的省察力’とし、この能力を「教師の予測と制御を裏切るような出来事の発生に気づいたとき、このような出来事を二度と起こさないための反省的思考と批判的思考を経た授業実践を何度も何度も繰り返すことによって、自らの授業実践の変革につながる授業命題を導出し、

表 1. ‘物づくり’ 職における職能カテゴリーとその記述例

職能カテゴリー	物づくり職種			職能カテゴリーの特性
	庭 師	パティシエ	左 官	
材料と対話する	●石が語りかけてくる言葉に耳を傾けられるかどうか、石の力を見極めることができるか否かになると思いますね。	●(チョコレートのテンパリングのタイミング)この一瞬を逃すと、もう商品にならない。綱渡りみたいな仕事ばかりしているんですが、その中に本当の美味しさがあるんですよ。	●人間の目って、きつと見えないものをみているという部分があるんですよ。自分の頭でわかっているけども、目が感じている。	職の目的性の自覚
材料に対する畏敬の念を持っている	●われわれは生き物(石)を扱う商売なんです。そういう生き物たちが庭師のパートナーなんです。そのパートナーが自分の言うことを聞いてくれたり、なびいてくれることが大事なんです。	●お菓子里に使う食材はすべて神様から与えられたものであって、僕たちがちゃんと料理することで、それらはいい状態でお客さんの手元に届くわけですよ。	●長い年月をかけてゆつくり出来たという、そんな重みを土には感じます。・・・(中略)・・・壊してはいけないと、思ってしまうんですね。	
矜持が高い	●自分の生き様にプライドを持った人がプロフェッショナルだと、私は解釈しています。そして、逃げられない人、自分の意志では絶対にやめられない人なんです。	●名前をつけるということは、常に自分に厳しくするという決意表明なんです。「イデミ・スギノ」は僕の店なんですよ。	●僕の土壁を望んでくれたお客さんに対しては、絶対にごまかすことはしません。	技術的実践者としてのプロ意識
ゆずれないものがある	●要は信念なんです。自分が揺らぎなく一つのものの方向性を決めたなら、もう絶対変えないという。だから、ゆるぎない自分というもので方向性を見いだしていかないと、ものづくりはできないんですよ。	●ほんのちよっとしたことなんですけど、一番おいしい味というか、一番いいところがブレしまうと、ゼロです。	●(施主に、そのときは)恨まれても、後で喜ばれる。そこを曲げるのは、違う。強い意志を持つととかんといかん。	
仕事を極めたい	●自分で一つの文化を創造したいということなんです。創造ではなく、創生といった方が適切でしょうか。	●自分が死んだあとも人々の記憶に残るようなお菓子里をつくることは、非常に難しいと思うんですね。だから僕は、そちらを選んでいるんです。	●目の前にあるものだけでつくってみたい、という気持ちはあります。その土地で土を探すところから始めて、パッとイメージしてつくる。そんなことができた一番いいですね。	
何度もくりかえす・やり直す	●ダメだと思った時点で、きっぱりとやめてつぶして、違うものをつくり直すということが大事。われわれの世界というのは、そういう失敗の繰り返しなんです。決して成功の繰り返しではありません。	●当たり前を繰り返すと特別になる。	●自分の水準に達していなければ、何度でもやり直すだけです。自分が納得していないものは、納得しないままでは絶対に済ませない。	反省的実践者としての感性的省察力
つらい出来事を乗り越える	●必要ないと思えば、(樹木を)根元から切り落とす。住職に「なぜその木が(そこに)植えられているのか、お前は深く考えたのか。」と怒鳴られた。	●友人に「あなたには、何ができるの?」と言われた。この言葉で、自分はどれほどの価値がある人間なのだろうかと、恥ずかしくなった。	●技能オリンピックで日本一になったが、現場で干され、「使えないチャンピオン」と陰口をたたかれた。	
猛烈に学ぶ	●遠州に関する古文書を探し出し、必死に読んだ。	●どうすれば自分を高めることができるのか、めざしたのは菓子の本場、フランスでの修行。アルバイトでお金を貯め、25歳でフランスに飛んだ。	●「できません」「教えてください!」「もう一度お願いします」と少しずつ言えるようになった。	
過去を忘れない	●過去を捨てたり否定することは、絶対に避けなければなりません。日本の文化を脈々と繋いできてくれた先人と思えば、それを受け継いでいくことが自分の役目だという気持ちになるんですよ。	●店を大きくしたり、多店舗にするのは、ある意味では簡単なことだと思うんです。しかし、この13年間で築いてきたお客さんからの信用を維持していくことが大事です。	●鳴かず飛ばずの時代に経験したことも、決して無駄にはなっていません。むしろ、それがなかったらダメでしょうね。	‘いま-ここ’を生きる現実感覚の意識
日々、仕事を忘れない	●頭の中でどれだけのものを考えられるか。ある場所を提供されて、何通りの庭をイメージできるかということですね。イメージトレーニングを日頃から積んでおくことが大切です。	●いろいろなものを食べ歩いたり、つくってみたりしてきました。そういった様々な味の引き出しが、頭の中にあるわけです。	●日頃から、仕事で使えそうなものは記憶にとどめておくようにしています。一見、関係なさそうなことでも、きつと掛け合わせたり、混ぜ合わせたりすることができるはずだ。	
未来を拓く	●30年後は、誰にもわからない世界です。でも、夢があるじゃないですか。その夢のために日々何かをしなければならぬという育てる楽しみが出てきますね。	●僕がいつも思っているのは、生涯現役でいたいということ。自分のお菓子には終わりがないで、永遠の未完成でいたいと思うんですよ。	●また新しい人に出会いたいんですよ。「お前の好きなようにやればいいよ。」という人に、これから先、いついどれだけ出会えるかとよく考えるんです。	
顧客を満足させる	●「ああ、北山に頼んでよかった。」と思っていただけるように仕事をしていくべきかと思えますね。	●いい仕事をしたい。来てくださるお客さんによい状態のものを届きたいという一心ですね。	●「好きなようにやればいい。」という仕事が増えてきました。自分から提案して、それを喜んでもらったときは、やはり一番うれしいです。	顧客を満足させる

その実践指導力を身につける行為能力」と定義した。

これより、‘何度もくり返す、やり直す’、‘つらい出来事を乗り越える’、‘猛烈に学ぶ’の職能カテゴリーは、長田ら（2010）の示す‘感性的省察力’の具体的な実践行為と解することは可能であろう。したがって、‘仕事の仕方や構えに関すること’の特性は、‘反省的实践者としての感性的省察力（第3の特性）’と考えられた。

最後の‘時（時間軸）の捉え方に関すること’に属する職能カテゴリーは、‘過去を忘れない’、‘日々、仕事を忘れない’、‘未来を拓く’の3つである。これらは、‘過去’、‘現在’、‘未来’という時間軸上の位置がカテゴリーとして括られている。このことは、先人たちがつないできた歴史的な文脈の中に‘いま—ここ’に居る自分を自覚しながら、未来を方向づける職能を示唆している。

片岡（2000）は、時間感覚を2つに大別している。一つは‘現在感覚’であり、もう一つは‘現実感覚’である。前者は、現在が未来や過去と切り離された感覚であり、歴史性や将来性と離れているものとしている。後者は、‘いま—ここ’を過去とのつながりから未来を見通す感覚であるとし、瞬間的な出来事を通してではなく、循環し反復する出来事を通して獲得される多次元的空間の認識であるとしている。さらに、梅野（2003）は、‘現実感覚’を行為能力としての知識に通じ、実践上の諸問題をどうすればよいのかという視点から切り開く知の枠組みであると述べている。

これらの指摘からは、‘時（時間軸）の捉え方に関すること’の特性は、‘『いま—ここ』を生きる現実感覚の意識（第4の特性）’と考えられた。

残る‘顧客を満足させる’カテゴリーでは、庭師：お客を納得させる、パティシエ：お客を満足させる、左官：お客に喜んでもらうとする内容が取り出された。これらは、単純にコミュニケーション能力と称すことのできない職能と考えられる。むしろ、上述の言説から‘顧客を満足させる’カテゴリーの内実は、材料と顧客を結び付けたり（第1の特性）、顧客が満足する‘もの’にこだわったり（第2の特性）、‘もの’から顧客の想いを編み直したり（第3の特性）、顧客との過去の繋がりから‘物づくり’の在り方を創案したり（第4の特性）する職能と考えるのが自然であろう。これより、このカテゴリーは横井（web）のいう‘物づくりの原点’である‘生活の必要性’に相当する職能であると考えられ、4つの特性を統括する職能カテゴリーと判断した。

これらの手続きから、‘顧客を満足させる’職能カテゴリーは、4つの特性を統括する高位概念であるものと考えられた。その上で、‘技術的实践者としてのプロ意識’と‘反省的实践者としての感性的省察力’が中心概念になるものと考えられた。なぜなら、‘反省的实践者としての感性的省察力’で述べたように、すぐれた実践者は‘技術的实践’が長けているだけでなく、自身の実践を振り返る省察力が深いことが実証されているからである。これより、茂木の世界観からみた‘物づくり’職の職能性は、「顧客の生活必要性を満足させるために、技術的实践と感性的省察力によって、場である空間と‘いま—ここ’を生きる時間をつなぎ、物づくりを創造すること」と解せられた。

第3節 ‘成長する教師’の職能性

本項では、茂木が示した A・B 教師の言説カードを分類するにあたり、‘場の目的性の自覚’に属する‘材料と対話する’と‘材料に対する畏敬の念を持っている’の名称を変える必要がある。つまり、これら 2 つの職能カテゴリーで用いられている‘材料’が、教師の実践の何に相当するものなのかについての検討である。

一般に‘物づくり’職における‘材料’は、授業を構成する 3 要素のうち‘教材’に相当するが、

これでは‘教材’は教師と子どもを結び付ける単なる道具・媒体物でしかないことになる。‘教材’それ自体が有する文化性・歴史性・構造的といった教育内容が軽視されてしまう危険性がある。むしろ、‘教材’は、「価値ある教育素材を教授学的に改変されたもの」であり、「教授＝学習活動の直接対象となるもの」と考える方が現実的である(岩田, 1988)。このように考えると、‘教材の構成’とは学習者自身で学習活動を創り出すことであり、教育内容と教育方法を一對として機能させる行為ということになる。

A・B 教師の実践は、スピーチやディベートを導入した授業とエンカウンター法による授業であり、‘教材’という要因は直接的には見えない。しかし、前者では「学校に自動販売機を置くことに賛成か、反対か」とするテーマが、後者では「生きるために必要な権利とは何か」とするテーマがそれぞれ設定され、これらのテーマの下で論議が展開されるところに共通性がある。よって、テーマに対する個々人の意見による討議が時間経過とともに深化していくことが‘教材の構成’ということになる。これは、小野(1982)がいう「問題意識の教材化」であり、そこで展開される教育方法は、Mollenhauer(1972)が提唱する「冷静な討議(Diskurses)」に相当する。これより、‘物づくり’職人が対話する‘材料’は、上記の授業実践では‘学習者である子ども’ということになる。以下、‘子どもと対話する’、‘子どもに畏敬の念を持っている’と改名する。

こうしたカテゴリーの改名により、‘顧客を満足させる’カテゴリーにおける‘顧客’も改名する必要がある。この点に関しては、授業の主役は‘子ども’であるとする立場から、‘顧客’も‘子ども’に変更し、‘子どもを満足させる’と改名することにした。

表 2 には、‘物づくり’職における 12 個の職能カテゴリーと A・B 教師の言説との対応を示した。

高位概念である‘子どもを満足させる’に関する言説と、その下位に位置する‘場の目的性の自覚’および‘反省的实践者としての感性的省察力’に関する言説は、‘物づくり’職の場合よりも 3 センテンス文が多く、内容の濃い結果であった。

逆に、‘技術的实践者としてのプロ意識’の‘矜持が高い’と‘『いま—ここ』を生きている現実感覚の意識’における‘未来を拓く’の 2 つの職能カテゴリーに関係する言説は取り出されず、総じてこれら 2 つの特性に関する言説は、‘物づくり’職の方に内容

の濃さが認められた。

まず高位概念である‘子どもを満足させる’の言説の結果からは、A・B 教師は学習力を自らで高める子どもの育成をめざして、4 つの職能特性を機能させる様相にあることが確かめられた。

続いて、‘場の目的性の自覚’に属する‘子どもと対話する’職能カテゴリーの言説は、3 つの観点に分かれることが認められた。すなわち、上段の言説は、ディベートやエンカウンター法を用いて子どもの感じ方・考え方・行い方を引き出そうとする‘教育方法’の観点であり、中段のそれは、子どもたちの成長の過程や普段の様子を記録する‘観察記録’の観点であり、下段のそれは、言説の内容のとおり、‘誉める、認める、おだてる’といった‘言語的相互作用’の観点である。卓越した教育実践者の一人である大村(1987)は、その著『大村はまの国語教室 3』の中で、‘教師としての学ぶ姿勢’の内容項目として「問わず語りて本音を引き出す」と「学習記録は自戒の手引き」を設定している。前者の内容は‘教育方法’と‘言語的相互作用’に、後者のそれは‘観察記録’にそれぞれ対応するものであった。これより、‘子どもと対話する’職能カテゴリーにみられた 3 つの観点は、子どもの思考体制を探る教授活動と見なされ、こうした教授活動の展開力により教室や授業の‘場の目的性’を認識していく力が‘成長する教師’の職能の一つと考えられた。

次に、‘反省的实践者としての感性的省察力’の内容の濃い結果であった背景を考えてみる。

A 教師の‘つらい出来事を乗り越える’では、教師仲間から誹謗中傷を受けた自分の実践を振り返ることで、教師としての意識やエネルギーを子どもに向けることの大切さに気づいたと述べている。また B 教師のそれでは、子どもと一生懸命に向き合っていた自分を振り返ることで、一日おきに学級通信を出し、生徒や保護者に自分の心情を語りかけていた自分を思い出したと述べている。いずれも自らの実践を振り返ることにより、自身の実践の改善点を思考する反省的思考を展開させていることが認められた。

次に、‘猛烈に学ぶ’の職能カテゴリーでは、A 教師は、「思いきって自分なりの試みを始めた」と述べ、B 教師は、「自己実現していく上で大事なのがモデルを持つこと」と述べている。このように、A 教師は書物からの学びを、B 教師は経験からの学びを、それぞれ批判的に捉えていることが認められた。これより、A・B 教師は、上述の反省的思考だけでなく、批判的思考(critical thinking)も有しているものと考えられた。

ここで、‘物づくり’職の‘つらい出来事を乗り越える’の言説をみると、教師の場合と同様、いずれも職人としてのプライドを傷つけられた出来事を振り返り、自身の実践を改善する反省的思考が認められた。これに対して、‘猛烈に学ぶ’の言説は、庭師：遠州、パティシエ：師匠、左官：先輩、など、人から学ぶ内容であった。

これらのことから、‘成長する教師’の職能として、反省的思考と批判的思考を統合した‘感性的省察力’により‘技術的实践’である授業を高めていく力が考えられた。

ところで、‘技術的实践者としてのプロ意識’と『いま—ここ』を生きている現実感

表2. ‘物づくり’ 職の職能カテゴリーとA・B教師の言説との対応

職能カテゴリーの特性	職能カテゴリー	A 教師	B 教師
場の目的性の 自覚	子どもと対話する	<ul style="list-style-type: none"> ●自分の欠点を表に出した瞬間、ディベートの役割を変え、自分の欠点を気づかせたり、仲間から必要とされていないと悩んでいる子どもに、そっと役割を与えたりする。啐啄(そつたく)の意のように、教師の指導と子どもの成長のタイミングを逃さない。 ●子どもたちと信頼関係を築くために大切にしているものがあります。子どもたちが考えていることを毎日、ノートに書かせています。誰にも言えない心の内を書くことならできる。 ●朝のHR、直前に見つけたことを、毎日、全員の前で褒めることにしている。また、友達の良いところを認め、褒め合うほめ言葉のシャワーを毎日欠かさず行っている。 	<ul style="list-style-type: none"> ●学級づくりに大きな力を発揮すると期待されている構成的グループエンカウンターによって、これまで知らなかったクラスメートの一面に出会わせるとともに、気づかなかった自分自身の考え方にも出会わせる。話し合いを通じて、深いコミュニケーションのきっかけをつくる。 ●生徒たちの様子を見ながらメモをとる。真剣になったときに思わずでる生徒の仕草を探している。生徒一人ひとりの仕草が書き込まれたB4判のプリントには、「いつも見守っている」というメッセージがこめられている。 ●教室には必ず後ろから入り、生徒たちの間を通り、一人ひとりに声をかけながら教壇に向かう。
	子どもに対する畏敬の念を持っている	<ul style="list-style-type: none"> ●休日は、子どもたちの成長ノートの読み取りと返事を書くのに10時間以上かける。子どもの気持ちになれば、がんばったんだから、先生がきちんと読んでいなかったら「なんだ！」って思いますよ。だから、先生がきちんと読みましたというのを、量を含め、内容も含め、応えるべきだろう。 	<ul style="list-style-type: none"> ●子どもは、大人が本気で怒っているかどうかを見抜く天才です。大人の心を映し出す鏡です。だからこそ、怒るときはいつも本気で、ありったけの愛情を持って怒らないと伝わらないと思うのです。
技術的実践者としての プロ意識	矜持が高い	_____	_____
	ゆずれないものがある	<ul style="list-style-type: none"> ●自信がないからつるむんでしょね。他からの評価が怖いから変に攻撃的になったり、なげやりな態度をとったりするんだろうと思いますね。みんなを褒めるとかみんなから褒められるとか、それを喜ぼうとか喜んでもらうとか、そういうことがお互いの成長につながる気がしますね。 	<ul style="list-style-type: none"> ●本当につらい場面を目にすると、私は泣きながらも語るべきことを語り続けます。どんなに不様な格好になろうと、伝えなければいけないときは伝えるよと、子どもたちの前で話をするんです。そうやって自分をさらけ出すことで、彼らが何かを得て育ててくれたらいいという気持ちがあります。
	仕事を極めたい	<ul style="list-style-type: none"> ●常に自己否定しながら、進化し続けようとする人、常に今を変えていく、進化するために変えていくことを苦に思わない教師でありたい。 	<ul style="list-style-type: none"> ●情熱が第1条件。でも、そこに技がなくちゃいけない。そして立ち止まることなく、いつも研究し続けている現在進行形の教師でありたい。
反省的実践者としての 感性的省察力	何度もくりかえす・やり直す	<ul style="list-style-type: none"> ●漢字100点、計算100点取るのも大切だけど、そこに学ぶ強い心はありません。スピーチやディベートを用いて自分を堂々と表現する授業で子どもたちは変身していきます。 	<ul style="list-style-type: none"> ●論めずに繰り返し続けること、そして同じエンカウンターでも、質の違う内容を手を替え品を替え行うことが、教師には必要なのではないかと思います。
	つらい出来事を乗り越える	<ul style="list-style-type: none"> ●自らの実践に対する教師仲間からの誹謗中傷を受け、孤独な日々を送る中で、亡き父の「子どもがいるところに行くのが教師だ。」という言葉が浮かんだ。そのとき、教室の子どもに意識とかエネルギーを持っていくことの大切さに気づいた。 	<ul style="list-style-type: none"> ●授業を抜け出した生徒がいるとどこまで追いかけ、いじめる子には泣きながら訴えた。一日おきに学級通信を出し、生徒に、そして保護者に自分の心情を語りかけた。そんな自分を同僚の言葉をきっかけに思い出した。
	猛烈に学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> ●学習指導要領や教育書を調べてもその(学級の人間関係を高める)答えは見つからない。話し方教室の本やビジネス書など手当たり次第に読みあさった。思いきって自分なりの試みを始めた。 	<ul style="list-style-type: none"> ●自己実現していく上で大事なのがモデルを持つことだと思うんです。つまり、「あの人のようになりたい。」と思える人がいるということです。そうすれば、「あの人がいたらどう考えるかな。」と想像することもできます。
‘いま-ここ’を 生きている現実感覚の 意識	過去を忘れない	<ul style="list-style-type: none"> ●31歳で6年生を担任したとき、自己紹介で一言も喋れず、泣きだす子どもが続出した。どうすればよいのかわからなかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ●40歳で4つめの中学に移ったとき、学級崩壊したクラスを受け持つことになった。そこでは、生徒たちに徹底的に無視され、教師として認められなかった。
	日々、仕事を忘れない	<ul style="list-style-type: none"> ●休日は、子どもたちの成長ノートの読み取りと返事を書くのに10時間以上かける。 	<ul style="list-style-type: none"> ●家に帰って、家族と食卓を囲んでも話題になるのは生徒のことばかり。夕食後は、生徒一人ひとりの記録に目を通す。
	未来を拓く	_____	_____
子どもを満足させる		<ul style="list-style-type: none"> ●子どものために、いまの授業をさらに磨きあげたい。ディベートでは、たとえ話せなかった子どもでも、褒めるところを見つければよかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ●私が実際に自己開示をして、「このくらい語っても大丈夫だよ。」と示してあげると、「ああ、大丈夫なんだ。」と思ってもらえる。きっかけをつくれれば、後は子どもたち同士が語り始めます。教師の役割は黒子なんですよ。

覚の意識’に関する言説は、‘物づくり’職の方に内容の濃さが認められた。これには、A・B 両教師において‘矜持が高い’と‘未来を拓く’の 2 つの職能カテゴリーに対応する言説がなかったことによる。

まず‘矜持が高い’については、卓越した教育実践者の一人である長岡（1981）の見解が参考となる。

「私は、『真に教える』ということは、『この子』をさぐることの連続であり、『この子』の『つぶやきに根ざす授業』を構想することであると考えている。『授業は子どもを教える場だ』と考えると、教師は、とかく子どもを手玉にとっていい気になるものである。『この子のため』と、善意を押し売りしてしまいがちとなる。私は、『授業は子どもを探る場だ』と考えて授業に臨むように心がけている。このほうが、子どもに対する理解が深まり、『この子』に即する授業ができていくからである。」

こうした長岡（1981）の見解を教師と子どもの教育的関係から構造化したのが梅野（1998）である。すなわち、彼は、「教師と教材とが同化した授業（教師＝教材）」では教師の権威性は高まっても、‘子どもを探る’という教育的営為は生まれにくいことを指摘した。その上で、「子どもと教材とが一体化した授業（子ども＝教材）」においては、教師は子どもの学習活動を支援・援助するために‘子どもを探る’ようになることを述べている。これより、A・B 教師に‘矜持が高い’に関する言説が認められなかった背景として、ディベートやエンカウンター法により子どもの思考体制を探る教授行為が関係しているように考えられる。

次に後者の‘未来を拓く’の職能カテゴリーについて考えてみる。

ここでの‘物づくり’職の言説は、庭師：夢のために日々何かをしなければならないという育てる楽しみが出てきますね、パティシエ：自分のお菓子には終わりがなくて、永遠の未完成でいたいと思うんですよ、左官：また新しい人（自分の好きなように仕事をさせてくれる人）に出会いたいんです、であった。これらは、いずれも職人としてのロマンを追求するところに共通性が認められた。このように捉えると、A・B 教師には教師としてのロマンを追求する姿勢が弱いことになってしまう。そこで、A・B 教師の‘過去を忘れない’と‘日々、仕事を忘れない’の職能カテゴリーの言説をみると、教師としての存在価値が否定される‘出来事’を契機に日々子どもを探ることに徹するようになったことが認められた。

これらのことから、子どもの思考体制を探る教授行為は、子どもの未来を拓くことにつながっても、教師の未来を拓くことには関与的でないものと考えられる。むしろ、‘過去を忘れない’と‘日々、仕事を忘れない’を繋ぎ、‘いまーここ’の現実を問うところに教師としての存在理由を求めるが故に、‘未来を拓く’職能カテゴリーに関する言説が取り出されなかったものと考えられた。

いずれにしても、‘矜持が高い’と‘未来を拓く’の 2 つの職能カテゴリーで言説が認

められなかった背景には、子どもの思考体制を探る教授行為が関係しているものと考えられた。こうした教授行為の優位性から‘技術的実践者としてのプロ意識’と『いまーここ』を生きている現実感覚の意識’に関する言説が、‘物づくり’職の場合ほど鮮明に取り出されなかったものと考えられる。

以上のことから、茂木の世界観からみた‘成長する教師’の職能性は、「子どもの自律的学習力を育てるために、感性的省察力により裏打ちされた‘技術的実践’の展開、すなわち子どもの思考体制を探る教授活動によって教室や授業の『場の目的性』を認識すること」と解された。とりわけ、‘感性的省察力’の果たす役割の大きいことが推察された。

要 約

本章では、‘成長する教師’の職能として‘感性的省察力’が実践者の卓越性に通ずる職能であることを質的側面から確かめることを目的とした。すなわち、グラウンデッド・セオリー法を用いて、NHK「プロフェッショナル－仕事の流儀－（茂木健一郎プロデューサー）」で取り上げられた‘物づくり’職人（庭師、パティシエ、左官）の職能性を仮説（指標）に、2名の‘成長する教師’の職能性を比較・検討した。

まず、上記3名の職人の仕事に対する態度（感じ方、考え方、行い方）、さらには職業人としての構えに関する言説（3センテンス以内）を取り出し、2個の職能カテゴリーを作成した。分析結果の妥当性は、教科教育学者4名による「仲間同士での検証」を経た。その結果、12個の職能カテゴリーは、次の4つの特性に分類された。すなわち、‘場の目的性の自覚’、‘技術的実践者としてのプロ意識’、‘反省的実践者としての感性的省察力’、‘『いまーここ』を生きる現実感覚の意識’であった。これより、茂木の世界観からみた‘物づくり’職の職能性は、「顧客の生活必要性を満足させるために、技術的実践と感性的省察力によって、場である空間と『いまーここ』を生きる時間をつなぎ、物づくりを創造すること」と解せられた。

これらの‘物づくり’職にみる職能性に関する特性を仮説（指標）として、小学校男性教師と中学校女性教師の2名の職能性を検討した。その結果、‘成長する教師’の職能性は、上記の‘物づくり’職にみる職能性とほぼ同様の職能を有していることが認められた。その中で、‘感性的省察力’は、実践者の卓越性に通ずる職能であることが確かめられた。

第3章注釈

注 1) これら以外に、中学校英語教師（男性）の「英語が好きになる実践」や高校教師（男性）の「サッカー選手育成の実践」を始めとして数例取り上げられているが、これらの教師の実践は、個性が強く、上述の3名の教師の実践とも著しく性質を異にしていることから、今回は分析対象とはしなかった。

注 2) ‘実践の知’を基軸とする職種に近似するものとして、医師や看護師に代表されるような‘臨床の知’を基軸とする職種が挙げられる。しかし、‘臨床の知’を基軸とする職種の使命は、主として健康的に負債をもった患者が社会復帰できる状態（ゼロベース）に戻すことにあることから、‘実践の知’とは明らかに実践位相が異なる。これより、本章では‘臨床の知’を基軸とする職種の検討は行わないことにした。

引用・参考文献

- エリクソン（1973）自我同一性，小此木啓吾（訳）誠信書房：東京。
- グレイザー&ストラウス（1997）データ対話型理論の発見—調査からいかに理論をうみだすか—，後藤隆・大出春江・水野節夫（訳）新曜社：東京，P. vii.
- 挟土秀平（2006）プロフェッショナル仕事の流儀 3，茂木健一郎・NHK「プロフェッショナル」制作班（編）NHK 出版：東京，pp.53-100，（2006年3月7日放映）
- 岩田靖（1988）体育科教育における教材論（Ⅱ）—「教材」をめぐる概念システムに関する考察—，スポーツ教育学研究，8(2):11-23.
- 鹿嶋真弓（2007）プロフェッショナル仕事の流儀 15，茂木健一郎・NHK「プロフェッショナル」制作班（編）NHK 出版：東京，pp.59-112.（2007年4月3日放映）
- 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.
- 片岡暁夫（2000）21世紀におけるスポーツ教育の課題．日本スポーツ教育学会第20回記念国際大会論集:21-26.
- 菊池省三（2012）プロフェッショナル仕事の流儀（2012年7月16日放映録画）
- 北山安夫（2007）プロフェッショナル仕事の流儀 14，茂木健一郎・NHK「プロフェッショナル」制作班（編）NHK 出版：東京，pp.5-56.（2007年2月15日放映）
- 厚東芳樹・長田則子・梅野圭史（2010）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．教育実践学論集，11:1-13.
- Krumboltz, J. D. (1996) A leaning theory of career counseling, Handbook of career counseling theory and practice, Palo Alto, CA: Davies-Black.
- メリアム（2004）質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディー—，堀薫夫・久保真人・成島美弥（訳）ミネルヴァ書房：東京，pp.69-85, P.298.
- 茂木健一郎（2006）プロフェッショナル仕事の流儀 1，茂木健一郎・NHK「プロフェッショナル

- ル」制作班（編）NHK 出版：東京，P.1.
- Mollenhauer, K. (1972) *Theorien zum Erziehungsprozeß*, Juventa Verlag. S.15.
- 長岡文雄（1981）若い教師のための授業講座 3—授業を深める—，岩浅農也（編）教育出版：東京，P.145.
- 長田則子・梅野圭史・厚東芳樹（2010）体育授業における教師の「感性的省察」の実体とその深化. 体育・スポーツ哲学研究, 32(2):99-118.
- 小野慶太郎（1982）人間形成における教材選択の視点，東洋館出版社：東京，pp.129-182.
- 大村はま（1987）大村はまの国語教室 3—学ぶということ—，小学館：東京，pp.5-24.
- Patton, M. Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*, CA sage, P.169.
- Schön, D.A.: (1983) *The reflective practitioner. : How professionals think in action*, Basic Books, pp.267-283.
- シャイン（1991）キャリアダイナミクス—キャリアとは，生涯を通しての人間の生き方・表現である—，二村敏子・三善勝代（訳）白桃書房：東京
- 杉野英美（2009）プロフェッショナル仕事の流儀 1，茂木健一郎・NHK「プロフェッショナル」制作班（編）NHK 出版，pp.107-154（2006年1月24日放映）
- スーパー（1960）職業生活の心理学，日本職業指導学会（訳）誠心書房：東京
- 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.
- 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（1998）戦後体育実践論—課題解決的学習の考え方と授業実践—，中村敏雄（編）創文企画，pp.253-266.
- 梅野圭史（2003）「体育」の存在理由を考える—教育学・教員養成の立場から—，大阪体育学研究，41:80-85.
- 渡辺三枝子・大庭さよ・藤原美智子・岡田昌毅・黒川雅之・中村恵・堀越弘・道谷里英（2011）新版キャリアの心理学—キャリア支援への発達のアプローチ—，渡辺三枝子（編）ナカニシヤ出版：京都，pp.16-20.
- 横井軍平（web）伝統工芸・ものづくりの哲学，
<http://www.geocities.co.jp/Playtown/4007/phy20c.html>（2013年7月23日）

第 4 章

教師の‘出来事（予兆）への気づき’への 介入・実験的研究 — ‘感性的省察力’の可視化を企図して—

序 節 本章の目的

第 1 項 先行研究の批判的概観

第 I 部第 2 章では、解釈学的立場から日本感性工学会の示唆を手がかりに‘教師の感性’について論及し、‘教師の感性’を基盤に発揮される‘感性的省察力’とは一体どのような能力なのかをラッツァラートの『出来事のポリティクス（2008）』を考察視座に検討した。その結果、教師の‘感性的省察力’は‘教師の予測と制御を裏切るような出来事に対して、反省的思考と批判的思考を繰り返すことにより、自らの授業実践の変革につながる授業命題の導出とその実践的指導力を身につける行為能力’と定義され、実践者の卓越性に通ずる職能として押さえることが可能であった。

第 II 部第 3 章では、経験学的立場からグラウンテッド・セオリー法を用いて、NHK「プロフェッショナル—仕事の流儀—」で取り上げられた‘物づくり’職人の職能性を仮説に‘成長する教師’の職能性を比較・検討した。その結果、‘感性的省察力’は、実践者の卓越性に通ずる職能であることを確かめるとともに、‘感性的省察力’を構成する職能カテゴリーとして、‘何度もくり返す、やり直す’、‘つらい出来事を乗り越える’、‘猛烈に学ぶ’を導出し、前述の定義と齟齬のないことを認めた。

しかしながら、‘感性的省察力’が上記 3 つの実践行為によってしか深められないのであれば、この能力は教師の予測と制御を裏切るような‘出来事’に遭遇しない限り向上しないことになる。これでは、教師自らで‘感性的省察力’を向上させることが不可能になる。これに応える形で、ラッツァラート（2008）は、‘出来事’の現象を‘可能態の創造/達成’という思考様式として捉え、‘出来事’の発生を必然的にコントロールする必要のあることを提案した。しかし、この考え方を具現化させるためには、教師の‘感性的省察力’を可視化する必要がある。

体育分野では、小学校高学年の教師を対象に、子どもからみた授業評価である態度得点^{注1)}の高い教師群とそうでない教師群とで授業中の‘出来事’の予兆への気づき（以下、‘出来事（予兆）への気づき’と称す）がどのように異なるのかについて検討されている（厚東ら、2004）。その結果、態度得点の高い教師群は‘出来事（予兆）への気づ

き’が有意に多く、技能的なつまずきに関わる‘合理的推論—目的志向的対処’と‘文脈的推論—目的志向的対処’による‘推論—対処’に特徴のあることが認められている。このことは、態度得点の高い教師は‘運動の知識’と‘運動教材に対する子どものつまずきに関する知識’が豊かであり、子どもをつまずかせないような指導技術を発揮させていることを推察させるものである。

これより、‘出来事（予兆）への気づき→対処の仕方（指導技術の発揮）→学習成果（態度得点や技能）’とする結びつきから、‘感性的省察力’を推定することが可能になるものと考えられる。

第2項 問題の所在

では、どのような教師を対象に検討していけばよいのであろうか。

Ericsson & Rand (1993) は、チェス、音楽、スポーツといった分野で高い業績を挙げるためには、最低10年の準備期間が必要であることを報告し、「10年ルール」を提唱している。

他方で、コルトハーヘン (2012) は、教師の知識からみたキャリアステージを「ゲシュタルト期—スキーマ期—理論構築期」の3期に分類している^{注2)}。しかも、彼はキャリアステージの間に‘省察’を位置づけていることは興味深い。

これらのキャリアステージ提唱者の言を背景に、高村ら (2006) の実践研究を眺めてみる。

高村らは、‘ジャーナル（授業日誌）’の記述内容の読み取りを中心に、2名の恒常的に態度得点の高い教師（教職経験年数16年）の体育授業に対する‘ジャーナル（授業日誌）’の記述内容を「見込みのある教師」1名（教職経験年数11年）に提示することで、その教師にどのような反省的視点の変容がみられ、実際の体育授業がどのように改善されるのかについて検討した。その結果、技能的なつまずきに関わる‘合理的推論—目的志向的対処’と‘文脈的推論—目的志向的対処’による‘推論—対処’の展開が深まり、‘出来事（予兆）への気づき’が顕著に増加したことを認めている。しかしながら、学習成果である態度得点には、ほとんど変容が認められなかった。これより、上述した結果の背景に、被験教師が子どものつまずきを解消する具体的な指導技術を持ち合わせていなかったことを指摘している。

これらの見解や知見より、教職経験年数10年頃までの「見込みのある教師」を対象に、彼らの‘運動の構造的知識’と‘子どものつまずきの類型と対処法に関する知識’に介入^{注3)}することで、‘出来事（予兆）への気づき’は高まるが、子どもの学習成果に向上が認められず、その原因が具体的な指導技術を持ち合わせていないとする結果と一致すれば、教師の‘感性的省察力’は「スキーマ期」以降に形成される可能性の高いことが推察されるのである。これは、「‘感性的省察力’はキャリアステージの様態にある」とする実践仮説に一つの妥当性を与えることを意味する。

第3項 研究目的

そこで本章では、教職経験年数5年の「見込みのある教師」に走り幅跳びに関する‘運動の構造的知識’と‘子どものつまずきの類型と対処法に関する知識’を介入・実験した単元授業が、介入前の単元授業に比して、教師の‘出来事（予兆）への気づき’が改善され、学習成果（態度と技能）を高める指導技術を意図的に用いることができるようになるかを検討することを目的とした。

第1節 研究方法

第1項 被験教師の選定と授業実践

表1には、被験教師の介入前後における態度測定の結果と授業実践の単元の教材名と実践時期、ならびに授業者のコンテクストを示した。

介入前の被験教師には、勤務校のカリキュラムからマット運動：全8時間（平成21年5月中旬～6月中旬）を実践することを依頼した。

続いて、介入授業の題材については、走り幅跳び：全9時間（平成21年11月上旬～12月上旬）を実践することを依頼した。このとき走り幅跳び運動を選択した理由としては、これまで走り幅跳び運動に関する基礎的研究が詳細に追求されてきていることから、子どものつまずきに対する対処法に関する指導技術を究明しやすい利点があると考えたことによる。

ところで、「見込みのある教師」とは Sidentop (1991) の見解を下敷きに Tsangaridou & O'Sullivan (1994) が用いた用語で、以下に示す5つの条件を具備する教師である。すなわち、ア. 子どもに関わり、彼らの学習を促進させようとする教師、イ. 教える教科内容について熟知しようとすると共にそれらをいかに子どもに教えるかを熟知しようとする教師、ウ. 子どもの学びのマネジメントやモニタリングをしようとする教師、エ. 自らの実践について系統的に思案し、経験から学ぼうとする教師、オ. 学びの共同体のメンバーであろうとする教師、である。

表1. 被験教師における態度得点の診断結果と被験教師のコンテクスト

学級	学年	人数	教材名	時間数	授業及び調査の実施期間	男子			女子			授業者のコンテクスト				
						単元末診断型	よるこび	評価 価値	単元末診断型	よるこび	評価 価値	性別	経験年数	得意な教科		
介入前	5年	34	マット運動	8	2009.5.15～ 2009.6.20	高いレベル かなり成功	5	4	4	やや高いレベル やや成功	3	3	4	男	5	体育
介入後			走り幅跳び	9	2009.11.2～ 2009.12.7	高いレベル 成功	4	5	4	かなり高いレベル かなり成功	4	4	3			

これら 5 つの観点から被験教師を見たとき、彼は大学時代の専攻が体育科であり、京都市内の体育授業研究会のメンバーとして日頃から体育授業に力点を置いている教師で、今回の研究の主旨と目的に賛同してくれた教師である。これは、上記 5 つの要件の「エ」と「オ」の要件を満たしている。さらに、学校長より被験教師が、体育科に限らず他教科においても熱心に教材研究に取り組んでいること、子ども主体の授業づくりを志向していることが看取された。これより、被験教師は、上述した「ア」、「イ」、「ウ」の要件を満たしていることが確かめられた。

第 2 項 学習成果の測定

情意的側面の学習成果として、マット運動および走り幅跳び運動のいずれの単元前後においても、小林（1978）の態度尺度による測定を行った。また技能的側面の学習成果として、単元前後における跳躍距離の変化と単元経過に伴う「平均助走スピード－跳躍距離」関係（梅野ら，1991）の変化を検討した。表 1 に示す子どもの人数は、上記 3 つの記録を有している子どもの数を示している。

第 3 項 ‘出来事（予兆）への気づき’に関する調査

被験教師の‘出来事（予兆）への気づき’の変容を検討するため、授業終了後に表 2 に示す厚東ら（2004）が作成した「出来事調査票」への記入を依頼した。このとき、被験教師には、授業前に教師が予測していた‘出来事（予兆）への気づき’であっても、それが授業中に発生すれば、記述するように依頼した。

第 4 項 教師の知識への介入

被験教師は、走り幅跳び運動における‘運動の構造的知識’と学習プログラム作成への介入を受けた。

‘運動の構造的知識’への介入：『保健体育指導選書陸上競技指導ハンドブック，大修館書店(1980)』と『学校体育授業事典（走り幅跳び），大修館書店(1995)』の 2 冊を提示した。ここでこれらの図書を選定した理由を示せば、いずれの図書も走り幅跳び運動の技能特性を「助走スピードを活かして跳躍距離を伸ばす」ことと捉え、‘助走－踏切－空中動作・着地’といった運動局面における技術的要点や運動技術の獲得を容易にするための練習方法が多数のページにわたり詳述されている。

学習プログラムへの介入：梅野らが考案した「走り幅跳びの指導プログラム」を提示した。この指導プログラムは、「試案－実践－修正」のサイクルによる実践検討を 3 度にわたって施されたものである（梅野，1991）。この資料は、走り幅跳び運動の技能特性を「踏切手前の助走スピードを生かして跳躍距離を伸ばす」と捉え、運動経過と逆行する順路で学習を展開させていること、走り幅跳び運動の技能特性に触れる内容を踏み切り手前の歩幅調整と捉え、そのための練習方法として‘横木幅跳び’を導入していること、さらには‘ねらい幅跳び’練習法も取り入れられているところに特徴がある。

表 2. ‘出来事’ 調査票

「出来事」記入用紙	
年 組	時間目
1. どんな「授業の出来事」が起きましたか。	
認 知	
2. なぜ、そのような「授業の出来事」が起こったとおもいますか。	
推 論	
3. その「授業の出来事」に対して、教師が行った手だてはどのようなものですか。また、手だてを行ってない場合、行うべきだったと考える手だてはどのようなものですか。	
対 処	

第 5 項 ‘子どものつまずきの類型と対処法に関する知識’ の調査

山口ら (2010) は、「ゲーム理論」における「展開型 (extensive form)」の表現様式を用い、教師の有する‘子どものつまずきの類型と対処法に関する知識’を可視化した。そこで、本章においても同様の手法を用いることで、被験教師の走り幅跳び運動における‘子どものつまずきの類型と対処法に関する知識’を把握した。

被験教師には、‘子どもに予想されるつまずきの内容→つまずきへの対処法’という順に樹形図の作成を考えられ得るところまで求めた。さらに、樹形図の最終項については、つまずきに対する指導の効果を「0点～10点」の範囲で重みづけることを依頼した。このとき、教師の利得を‘教授効果を得るために最も解消すべきつまずきとその対処法’ (左側の数字)、子どもの利得を‘学習効果を得るために最も解消すべきつまずきとその対処法’ (右側の数字) とし、記入することを依頼した。

図 1(a)および図 1(b)には、介入前と介入後のそれぞれで被験教師が作成した「展開型」の表現様式の結果を示している。介入前では、被験教師は「踏み切りの足が合わない」、「遠くへ跳べない」とする運動様式から子どものつまずきを捉えており、走り幅跳び運

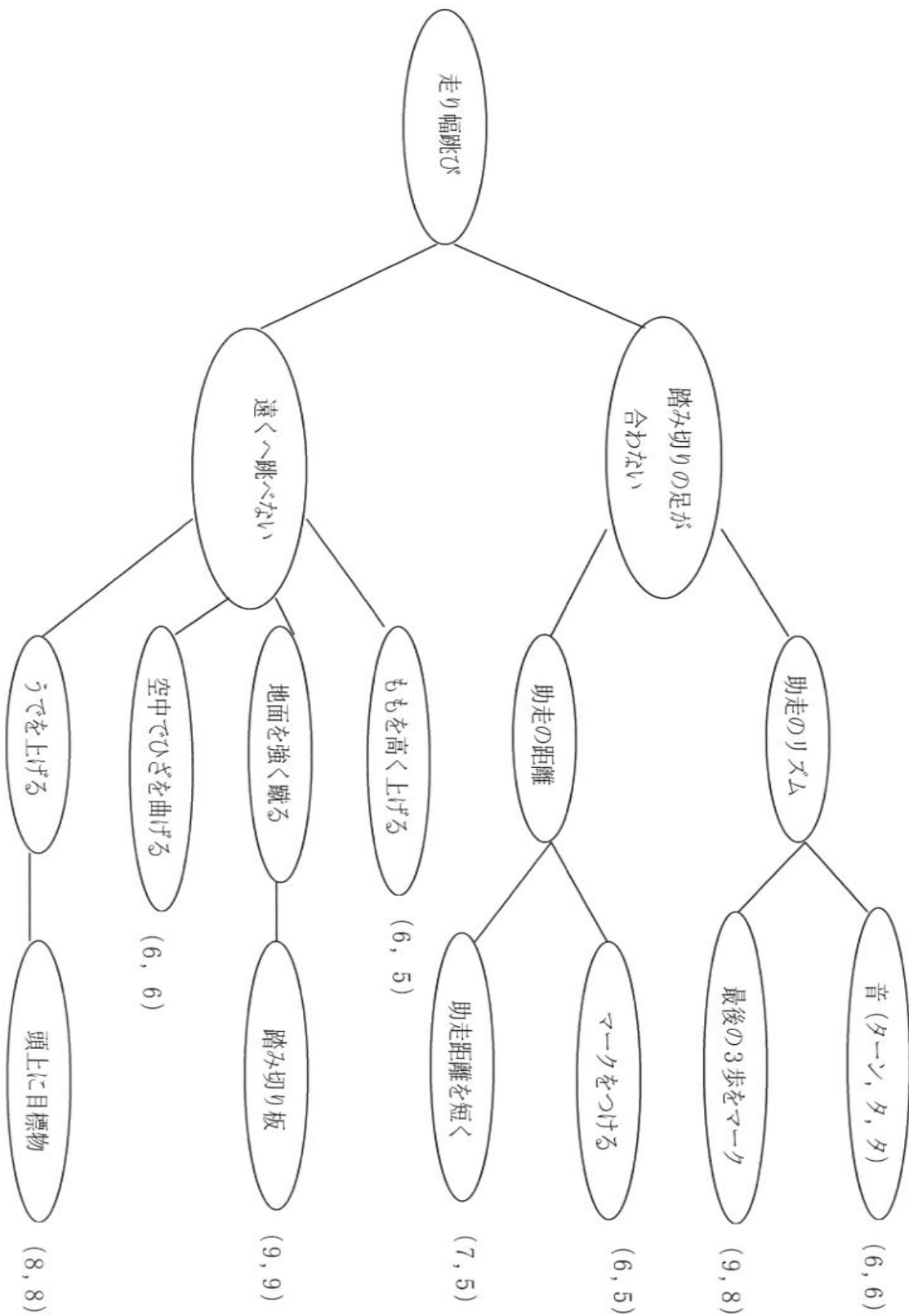


図1 (a). 「展開型」の表現様式の結果 (介入前)

動における局面毎につまずきを類型化し、その対処法を記述する様相は認められなかった。しかし、介入後の記述では最初の枝点において、‘着地・空中動作－踏み切り－助走’といった走り幅跳びの運動経過に逆行した局面からつまずきを類型化するようになったことが認められた。さらに、つまずきに対する手だての記述が介入前では8個であったが、介入後では22個へと大幅に増加した。

これらの改善は、教師の知識への介入時に用いた学習プログラムにより、授業イメージが明確化したことによるものと考えられた。

第2節 学習成果の側面からの検討

第1項 情意的側面の学習成果

表3には、介入前・後における態度項目の項目点と標準偏差の比較を示した。

介入前と介入後のそれぞれの態度得点には、ほとんど変化は認められなかった。

次に、項目点の変化をみると3つの項目において有意差が認められるにとどまらなかった。すなわち、「13. 明朗活発な性格」、「18. 深い感動」、「28. 授業のねらい」の3項目であり、いずれの項目も介入後の方が介入前よりも高値を示した。

表3. 介入前と介入後における態度得点と項目点の比較

尺度名	項目名	介入前		介入後		t値
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
よろこび	1 ころよよい興奮	0.62	0.604	0.44	0.746	-1.07
	2 心身の緊張をほぐす	0.50	0.615	0.47	0.748	-0.18
	3 生活のうるおい	0.85	0.436	0.71	0.524	-1.26
	4 苦しみより喜び	0.65	0.646	0.79	0.479	1.07
	5 集団活動の楽しみ	0.76	0.496	0.74	0.511	-0.24
	6 友だちを作る場	0.38	0.652	0.44	0.660	0.37
	7 積極的活動意欲	0.38	0.697	0.59	0.657	1.25
	8 自主的思考と活動	0.32	0.638	0.44	0.705	0.72
	9 体育科目の価値	0.29	0.719	0.47	0.662	1.05
	10 授業時間数	0.47	0.748	0.47	0.788	0.01
	「よろこび」態度スコア	5.24	3.838	5.56	4.900	0.30
評価	11 キビキビした動き	0.47	0.662	0.53	0.662	0.37
	12 体力づくり	0.74	0.567	0.68	0.589	-0.42
	13 明朗活発な性格	0.18	0.673	0.62	0.493	3.08 **
	14 精神力の養成	0.50	0.663	0.47	0.615	-0.19
	15 堂々がんばる習慣	0.59	0.557	0.53	0.615	-0.41
	16 協力の習慣	0.47	0.662	0.56	0.561	0.59
	17 基本的理論の学習	0.32	0.727	0.53	0.615	1.26
	18 深い感動	0.53	0.563	0.79	0.410	2.21 *
	19 授業のまとめ	0.56	0.613	0.62	0.604	0.40
	20 授業の印象	0.38	0.739	0.53	0.706	0.84
	「評価」態度スコア	4.79	3.217	5.85	3.751	1.25
価値	21 チームワーク発展	0.74	0.511	0.47	0.748	-1.70
	22 みんなの活動	0.62	0.604	0.50	0.707	-0.74
	23 みんなのよろこび	0.18	0.576	0.41	0.701	1.51
	24 利己主義の抑制	0.24	0.554	0.26	0.710	0.19
	25 永続的な仲間	0.82	0.459	0.65	0.597	-1.37
	26 主体的人間の形成	0.24	0.654	0.26	0.710	0.18
	27 理論と実践の統一	0.47	0.563	0.56	0.613	0.62
	28 授業のねらい	0.44	0.705	0.79	0.479	2.42 *
	29 教師の存在価値	0.06	0.649	0.09	0.793	0.17
	30 体育科目の必要性	0.74	0.511	0.68	0.638	-0.42
	「価値」態度スコア	4.53	3.107	4.68	4.021	0.17

** p < .01 * p < .05

第2項 技能的側面の学習成果

走り幅跳び運動の実践における跳躍距離は、単元後 ($\bar{X} : 257.5\text{cm}$, $S.D : 32.39\text{cm}$)の方が単元前 ($\bar{X} : 239.5\text{cm}$, $S.D : 32.81\text{cm}$) に比して有意 ($p < .05$) に向上する結果にあった。

図2には、単元経過に伴う「助走スピードー跳躍距離」関係の変化を示している。

これより、単元序盤において両者の関係は、先行研究に準じた理想的な様相を示したが、その後単元の経過を踏むにつれて期待された様相からかけ離れたものとなっていった^{注4)}。このことは、単元経過に伴って平均助走スピードの向上が認められたことから裏付けられる。

以上のことから、走り幅跳び運動の跳躍距離の平均値は、単元前後で有意に向上するにとどまり、総じて介入・実験の授業による学習成果（態度得点と技能）は、十分に高まったとはいえない結果であった。

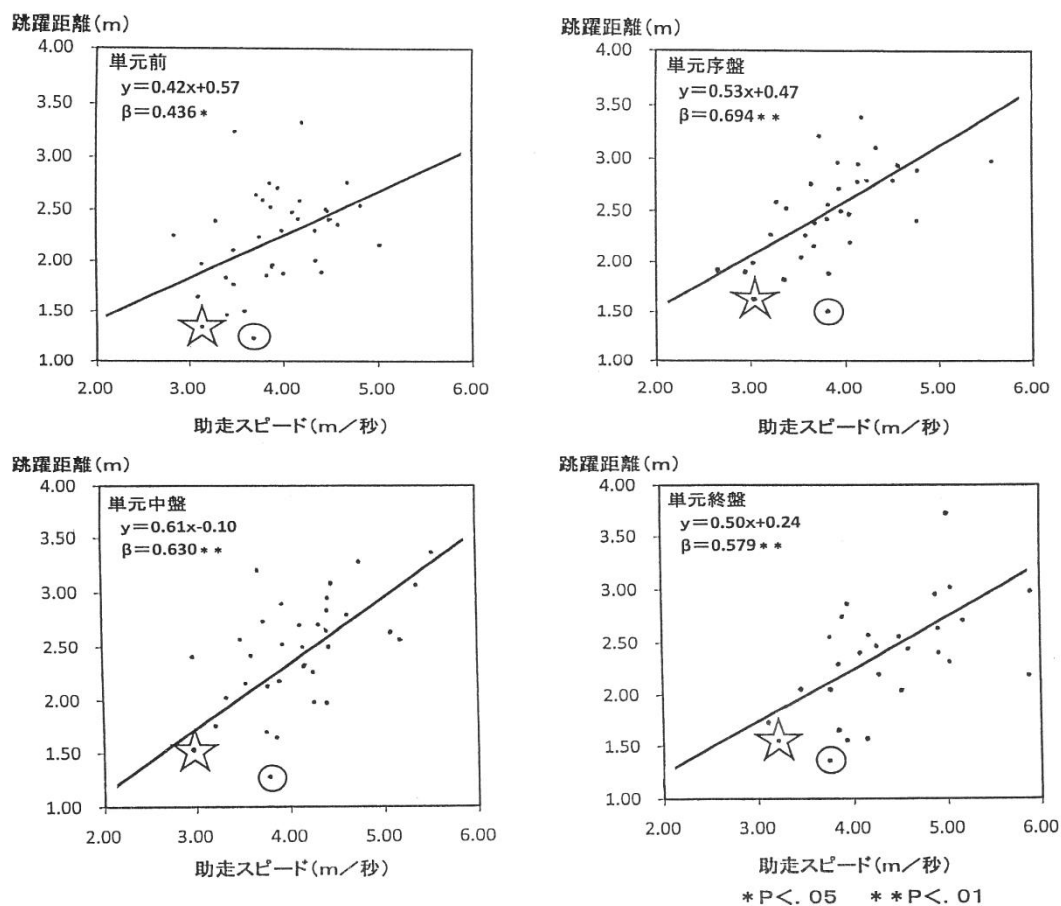


図2. 単元経過に伴う「助走スピードー跳躍距離」の関係

第3節 教師の‘出来事（予兆）への気づき’の変容

介入前の単元学習では、一授業あたりの平均個数が 5.0 枚であったが、介入後の単元学習では、8.3 枚に増加した。

図 4 には、介入前の単元学習と介入後の単元学習の‘出来事（予兆）への気づき’に対する‘推論－対処’の記述内容、とりわけ‘合理的推論－目的志向的対処’および‘文脈的推論－目的志向的対処’の 2 つのカテゴリーの記述量の変化を示した。これら 2 つのカテゴリーは、他のカテゴリーのそれに比して顕著に増加する結果が得られた。

それらの記述内容を示せば、‘合理的推論－目的志向的対処’の‘推論’では「足が下がっている」、「踏み切る感覚がわかっていない」、「助走地点を調整できていない」などから、指導プログラムの技能特性（踏み切り手前の助走スピードをいかして跳躍する）を理解していたものと考えられた。また、‘文脈的推論－目的志向的対処’の推論の「前回は踏み切り板を使っていたが、使わなくなった」、「初めて行う横木への意識が強い」、「力一杯跳ぼうとすることで、忘れてしまっている」などから、子どもの学習過程を看取しようとする姿勢がうかがえた。

また双方で記されている‘出来事の認知’をみると、「踏み切りで足が合わない」、「足をすぐについてしまう（落ちてしまう）」、「踏み切りで高く跳べない」といった走り幅跳びの運動局面における技術的なつまずきに関する内容が記されていた。ここで、「展開型」の表現様式（図 1 (b)）の記述をみると、上記の‘出来事（予兆）への気づき’は、介入後の記述内容において予想されるつまずきとして記述されていた内容であった。さらに、双方の推論に共通した‘対処’の記述内容をみると、「ふり上げ足を高くするように指導した」、「踏み切り板を使って練習させた」、「学習内容（技術的なポイント）をもう一度確かめた」など、一つひとつの‘出来事（予兆）への気づき’に即応した具体的な指導方法が記述されていた。しかも、これらは、予想されるつまずきへの手だてとして介入後の「展開型」の表現様式（図 1 (b)）で既に記述されていた内容であった。

このようにみえてくると、被験教師は介入後になると、「子どもたちをどのように導いていけばよいのか」というイメージが明確に持てるようになったものと考えられる。それ故、‘推論－対処’の記述が、‘合理的推論－目的志向的対処’と‘文脈的推論－目的志向的対処’に集約されたものと考えられる。

また、一般には‘印象的推論’は、できるだけ少ない方がよいとされているが（厚東ら、2004）、介入後では増加していた。この点については、記述数の平均が介入前の 0.7 個（全体では 2 個）から、介入後のそれが 1.3 個（全体では 4 個）と微増であったこと、記述内容を分析したところ「計測がスムーズにいかなかった」とする‘出来事（予兆）への気づき’に対して「説明不足だったからだろう」と記述していたり、「時間通りに授業が始められなかった」とする‘出来事（予兆）への気づき’に対して「準備不足だっ

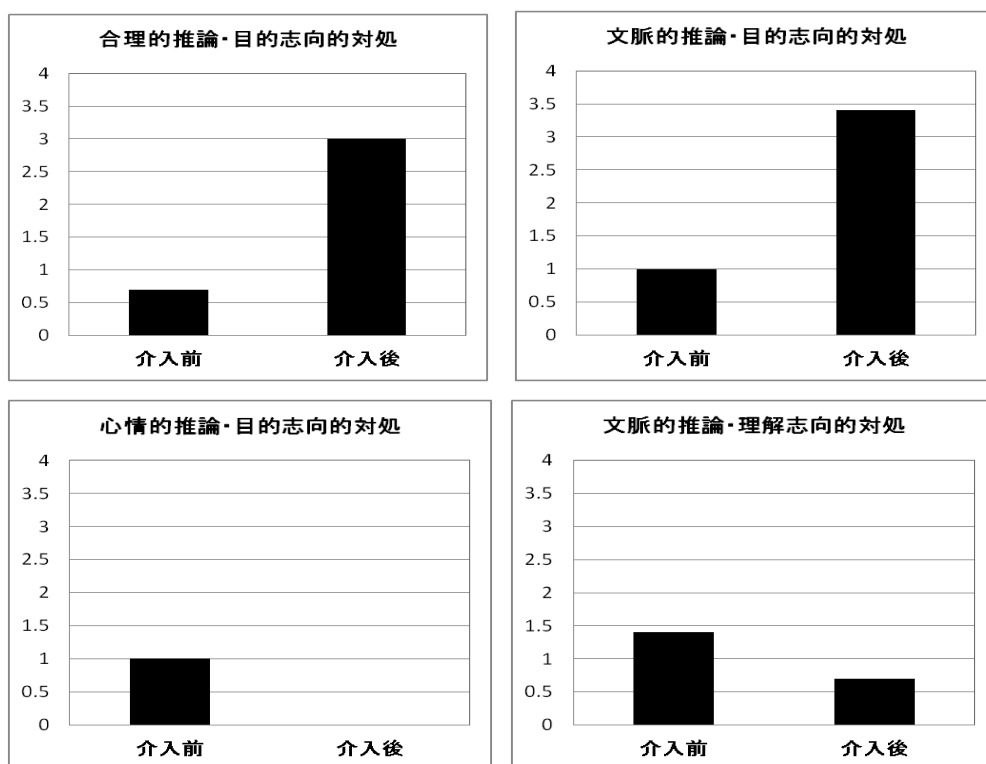


図4. 「推論－対処」カテゴリー別にみた平均頻度数

たため」と記述していたりして、全般的に授業マネジメントに関する記述であった。これより、このカテゴリーの増加によって、子どもの学習成果（態度得点および技能）に直接的な影響は小さいものと考えられた。

以上のことから、‘運動の構造的知識’と‘子どものつまずきの類型と対処法に関する知識’への介入は、被験教師に授業中の‘出来事（予兆）への気づき’を高めさせるとともに、‘合理的推論－目的志向的対処’と‘文脈的推論－目的志向的対処’を量的にも質的にも深める働きがあることが確かめられた。

第4節 ‘出来事（予兆）への気づき’と‘感性的省察力’との関係

被験教師に走り幅跳び運動に関する‘運動の構造的知識’と‘子どものつまずきの類型と対処法に関する知識’を介入した結果、‘出来事（予兆）への気づき’の中で、‘合理的推論－目的志向的対処’と‘文脈的推論－目的志向的対処’が量的にも質的にも高まったことが認められた。しかしながら、学習成果である態度得点ならびに走り幅跳び運動の技能には、顕著な向上はみられなかった。この結果は、被験教師の指導技術の発揮の仕方に何らかの問題があったことを窺わせるものである。

そこで、本章では教師の‘出来事（予兆）への気づき’が改善され、学習成果（技能

と態度)を高める指導技術を意図的に用いることができるようになるかどうかを知る目的から、指導技術発揮の仕方のまとまりを「教授戦略」として捉え、その授業分析への適用を検討した山口ら(2012)の「教授戦略観察法」を用いることにした。

山口ら(2012)は、経済学分野における「ゲーム理論」の発展過程で認められた6つの解概念(インセンティブ、スクリーニング、シグナリング、コミットメント、ロック・イン、モニタリング)を教授戦略として捉え、これらを観察カテゴリーとして設定した。すなわち、インセンティブ戦略は‘課題や動きを明確化する’戦略として、スクリーニング戦略は‘子どもの学習過程を探る’戦略として、シグナリング戦略は‘課題解決への暗示・示唆をする’戦略として、コミットメント戦略は‘相互作用を活用する’戦略として、ロック・イン戦略は‘練習場면을工夫する’戦略として、モニタリング戦略は‘子どもの動きを観察・診断する’戦略として、それぞれカテゴリー化した。

こうした「教授戦略観察法」による分析を行った結果、モニタリング戦略およびコミットメント戦略は不断に用いられていることが認められた。これらの教授戦略以外にも、「踏み切り板や跳び箱を使った跳躍動作の習得(2時間目)」、「横木幅跳びによる踏切動作の習得(5時間目)」、「ねらい幅跳びによる走り幅跳び運動の習得(8時間目)」がそれぞれ用いられ、課題(めあて)の系列に即して練習の場が変化していく様子も認められた。これは、‘練習活動の工夫と設定’というロック・イン戦略も発揮されていたことを示している。

これに対して、子どもの課題解決に応ずる高次な教授戦略^{注5)}であるスクリーニング戦略(学習過程の探り)、シグナリング戦略(課題解決への暗示・示唆)、インセンティブ戦略(課題や動きの明確化)を発揮させる指導技術は、使用されなかった。具体的には、「横木幅跳び」の練習場面(5時間目)において、子どもの学習活動が課題(めあて)の解決に向かわず停滞している様子、また子どもが踏み切り手前の歩幅調整を意識化していないまま試技を行っている様子、さらには踏み切りの際にうまく踏み切れずに走り抜けている様子などが認められたにもかかわらず、これらの学習行動を是正する指導技術は認められなかった。授業終了後の反省からは、「(つまずきを解消させるための)説明をしっかりとすべきだった」、「事前にあらかじめ自分で(つまずきの動きを)試してみるべきだった」といった回顧の念が認められ、つまずいている子どもへの対応に苦慮している様子が認められた。

これらの事実から、上述した子どもたちの課題解決に応ずる高次な教授戦略に属する指導技術を持ち合わせていなかったことが「跳躍距離-平均助走スピード」関係を高めることにつながらず、結果的に態度得点の向上に結びつかなかったことが推察される。

これらのことから、被験教師の‘出来事(予兆)への気づき’の高まりは、走り幅跳び運動に関する‘運動の構造的知識’と‘子どものつまずきの類型と対処法に関する知識’の理解によるものであるとしても、それが子どもの学習成果の向上につながらなかった背景には、子どものつまずきを解消する具体的な指導技術を持ち合わせていなかったことによるものと考えられた。

ここで、コルトハーヘン（2012）が提示したキャリアステージ・モデル（ゲシュタルト期—スキーマ期—理論構築期）を連結する‘省察’の内容を検討してみる。

コルトハーヘンは、‘省察’の具体例として数学の授業を対象とした11項目からなる省察的態度を提示している。これらを Tsangaridou & O’ Sullivan（1994）の3つの反省的思考に分類してみると、‘技術的省察力’として、「教師自身が、意識的、体系的に数学を扱うことができるべきである」、「よい授業の最終的な目標は、意識的で方略的な学びと問題解決とを促進することである」、「教育は問題解決、協働的な学び、メタ認知の方略、そして学び方を学ぶことに注意をしっかりと向けるべきである」の3項目が、また‘文脈的省察力’として、「生徒がより自主的に学ぶようになるプロセスには、子どもが学習プロセスについて少しずつ責任を与えられていくような、慣らしの方略が必要である」、「教師の主な仕事のひとつは、実在する具体的な問題を、つまり子どもが分析し、構造化しながら他の解決法を試しつつ取り組めるような問題を提示することである」の2項目が、それぞれ考えられた。

残る6項目は、「よい教育は学習重視である。生徒の学びのプロセスに焦点を当て、教師はそのプロセスのファシリテーターとして存在する」、「教師と生徒の関係は、教師が安心と挑戦の雰囲気と、各生徒に必要なだけの構造を提供する援助的で協力的な関係である」、「教師は真に援助的で協力的な関係を作り上げるために、生徒との対人関係を分析し発展させる」、「教師は断固として、意識的に、そして整然と、媒介者として授業場面に関わる能力を備えているべきである」、「教師は生徒との人間関係に文脈が及ぼす影響力、とくに学校の文脈の影響に自覚的であるべきである」の5項目と、最終項目の「教師は自らの強みと弱みに対して自覚的であり、上記の10個の原理が示す方向性に沿って自らの発達を導くべきである」である。これらは、いずれも学校や授業の‘場’の雰囲気を感じ取る能力や授業中の‘出来事’に気づく能力が特段に要請される省察内容であることから、Tsangaridou & O’ Sullivan（1994）が示した‘感性的省察力’に相当するものといえよう。このことから、コルトハーヘンのキャリアステージ・モデルでは、‘感性的省察力’を自らの技術的合理性を省察する基盤となる能力として位置付けているものと考えられる。つまり、コルトハーヘンのキャリアステージ・モデルは、‘技術的実践’に直接的に関与する省察は‘技術的省察力’と‘文脈的省察力’であるが、これを背後から支え、その働きを強化するのが‘感性的省察力’であることを推察させるものである。

以上のことから、教職経験年数5年の教師に走り幅跳び運動に関する知識に介入した実践結果と、高村ら（2004）が行った教職経験年数11年の教師に対する反省的思考に介入した実践結果とを考え合わせると、いずれも子どもたちの課題解決に応ずる高次な教授戦略に属する指導技術を持ち合わせていなかったことで、自らの技術的合理性を追求する省察能力が機能していなかったところに共通性が認められた。このことは、コルトハーヘン（2012）が示す「ゲシュタルト期」には、‘感性的省察力’は形成・機能し難い状況にあることを示す結果と考えられる。これより、‘感性的省察力’は、「スキー

マ期」に至る過程もしくは「理論構築期」に至る過程で形成・機能していくものと予想される。

いずれにしても、教職経験年数 10 年頃までは‘運動の構造的知識’と‘子どものつまずきの類型と対処法に関する知識’をできるだけ豊富に獲得し、それらを具現化する指導技術を習得することが肝要であり、そうした指導技術を身体化させることが後々のキャリアステージにつながり、技術的合理性の省察を根本的に促進させる‘感性的省察力’が形成・機能してくるものと考えられる。

以上の結果は、教師の‘感性的省察力’はステージ様態にあるとする実践仮説を支持するものと考えられた。今後、教職経験年数 10 年以上で態度得点が恒常的に高い教師を対象に、‘出来事（予兆）への気づき’とその対処の仕方と学習成果（態度得点や技能）との関係を検討していく必要がある。

要 約

本章では、見込みのある教師（教職経験年数 5 年目）を対象に、走り幅跳び運動に関する知識を介入することで、授業中に生起する技能的なつまずきの予兆に気づけるようになるとともに、授業改善に繋がる指導技術を意図的に実践できるようになることを確かめることを目的とした。すなわち、「見込みのある教師」に走り幅跳びに関する‘運動の構造的知識’と‘子どものつまずきの類型とその手立てに関する知識’を介入・実験した単元授業が、介入前の単元授業に比して、教師の‘出来事（予兆）への気づき’が改善され、学習成果（技能と態度）を高める指導技術を意図的に用いることができるようになることを確かめようとした。

その結果、‘出来事（予兆）への気づき’の中で、‘合理的推論—目的志向的対処’と‘文脈的推論—目的志向的対処’が量的にも、質的にも高まった。しかも、これらの気づきの内容は、すべて子どもの技能的なつまずきの予兆であり、走り幅跳びに関する‘運動の構造的知識’と‘子どものつまずきの類型とその手立てに関する知識’を介入した成果として認められた。

しかしながら、学習成果である態度得点ならびに走り幅跳び運動の技能には、顕著な向上はみられなかった。この背景を追求すべく、指導技術の意図的な発揮の仕方である「教授戦略」から分析・検討した。その結果、被験教師は、‘モニタリング戦略（子どもの動きの観察・診断）’と‘コミットメント戦略（相互作用の活用）’、さらには‘ロック・イン戦略（練習場面の工夫）’の 3 つの教授戦略は意図的・計画的に発揮していたものの、子どもの課題解決に応ずる、より高次の教授戦略（‘シグナリング戦略（課題解決への暗示・示唆）’、‘インセンティブ戦略（課題や動きの明確化）’、‘スクリーニング戦略（学習過程の探り）’）に属する指導技術を持ち得ていなかったことが認められた。

これらのことより、被験教師が‘出来事（予兆）への気づき’にもとづいて子どもの

課題解決に応ずる指導技術（本章では、技能的なつまずきを解消する指導技術）を習得（身体化）する必要のあることが示唆された。これには、ある程度の時間が必要であることから、教師の‘感性的省察力’はステージ様態にあることが推察された。

第4章注釈

注1) 小林（1978）は、体育授業に対する愛好的態度を高めることが授業の基底であるという立場から「態度測定法による体育授業診断法」を開発した。現在では、小・中・高・大学生のすべての学年で使用できる尺度とその診断基準が作成されている。小学生の態度尺度は、加齢的に「よろこび」から「評価」が生まれ、その後「価値」が形成される傾向にあり、感情的尺度である「よろこび」の因子が態度の基底をなしていることが認められている。さらに、この態度測定法は、子どもからみた授業評価として体育授業診断法に高められている（梅野，1995）。

注2) 「ゲシュタルト期」：過去の経験によって形成された認識のプロセスで、指導目的に即した指導技術の発揮を試行錯誤の経験によって習得する時期）としている。つまり、日々の生活の中で新しい状況に直面したときに生じる無意識的なゲシュタルトの形成である。「スキーマ期」：ゲシュタルト期に形成された行動を振り返ることで、行動様式が状況別にコード化される時期としている。つまり、指導目的に即した指導技術の発揮が容易となる試行接近の経験学習を展開させる時期としている。「理論構築期」：スキーマにもとづく行動の経験を積み重ねることで、自らの行動の善し悪しを確かめ、自身の実践経験をもとに個人的な意味づけをする構成主義的な原理を導出する時期としている。つまり、自らの授業実践の理論を形成する時期としている。

注3) 介入・実験的研究はアメリカの Birdwell（1980）の研究を契機に発展してきたもので、授業研究者が授業計画の段階で授業者の教材づくりや教師行動に介入し、実際の授業分析を通して子どもの学習成果を高める要因や指導技術の効果を明らかにしていく研究方法である（Dodds, 1983）。

注4) 滞空・着地局面では、跳躍距離獲得の技術の習得によって助走スピードは変わらず、跳躍距離が伸びることが期待され、とりわけ助走スピードの遅い子どもにおいて顕著な効果が認められている。踏み切り局面では、踏み切り時のブレーキ動作が改善され、跳躍距離は伸びるといった効果が期待される。とりわけ、助走スピードの速い子どもに効果の高いことが認められている。助走局面では、助走スピードの向上により、跳躍距離が増大されることが期待される。これらの観点より、「平均助走スピード－跳躍距離」関係の回帰直線は、単元前から単元序盤にかけて回帰直線の切片が向上し、単元序盤から単元中盤にかけて切片はそのままで回帰係数が高くなり、単元中盤から単元後にかけて回帰直線が上方へ平行移動するものと考えられる。しかし、本章では上記のような変容が認められなかったことから、走り幅跳び運動の技能の習得は不十分と判断した。

注5) 山口ら（2010）は、‘ロック・イン戦略’を媒介として、‘インセンティブ戦略’・‘シグナリング戦略’・‘スクリーニング戦略’と‘モニタリング戦略’・‘コミットメント戦略’

をつなぐ構造にあることを指摘している。前者の‘インセンティブ戦略’・‘シグナリング戦略’・‘スクリーニング戦略’は主として子どもの主体性を引き出す教授戦略として、後者の‘モニタリング戦略’・‘コミットメント戦略’は主として教師の指導性を発揮する教授戦略として、それぞれ看取できる。これより、‘ロック・イン戦略’のあり方は、前者の戦略と後者の戦略の結合の仕方を左右することになる。具体的には、単元目標に向かって練習活動が学習段階毎に変化・発展する授業では、子どもの主体性を引き出す教授戦略と教師の指導性を発揮する教授戦略は連動・発揮されやすい。これに対して、単元期間中、教師の練習活動の工夫が見られず、終始同じ練習活動を展開させる授業では、教師の指導性を発揮する教授戦略は発揮し得ても、子どもの主体性を引き出す教授戦略を発揮する必要性は生まれてこない。このように、‘ロック・イン戦略’を媒介として5つの教授戦略のいずれもが発揮される授業において、子どもたちの自律的学習力は育まれるものといえよう。これより、‘インセンティブ戦略’・‘シグナリング戦略’・‘スクリーニング戦略’の3つの教授戦略の発揮を「子どもの課題解決に応ずる高次な教授戦略」と称した。

引用・参考文献

- Birdwell,D. (1980) The effects of modification of teacher behavior on the academic learning time of selected students in physical education(doctoral dissertation), The Ohio State University:Ann Arbor,MI:University Microfilms,p. 6.
- Dodds, (1983) Relationships between academic learning time and teacher behavior in a physical education majors skills class, In Templin,T. & Olson,J., Teaching in physical education, C.I.C. Big Ten Symposium: Champaign, I, Human Kinetics, pp.173-184.
- Ericsson, K. and Rand, T. (1993) The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance, *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- 小林篤 (1978) 体育の授業研究, 大修館書店:東京, pp.170-258.
- コルトハーヘン (2012) 教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ, 武田信子 (監訳), 学文社:東京, pp.97-238.
- 古藤高良・山西哲郎・清水克哉・小笠原正人・菅谷薫 (1980) 陸上競技指導ハンドブック 保健体育指導選書, 大修館書店:東京, pp.157-170.
- 厚東芳樹・梅野圭史・上原禎弘・辻延浩 (2004) 小学校体育授業における教師の授業中の「出来事」に対する気づきに関する研究—熟練度の相違を中心として—, *教育実践学論集*, 5, 99-110.
- 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.
- 長田則子・梅野圭史・厚東芳樹 (2010) 体育授業における教師の「感性的省察」の実体とその深化, *体育・スポーツ哲学研究*, 32 (2), 99-118.
- 長田則子・梅野圭史・林修・山口孝治・上原禎弘 (2014) 「成長する教師」の職能性に関する実践学的検討—「NHK:プロフェッショナル仕事の流儀」の質的分析を通して—, *教育実践学研究*, 15 (2), 1-14.

- Siedentop,D. (1991) *Developing Teaching Skills in Physical Education*, Mayfield Publishing Company(Mountain view), pp.1-21.
- 杉崎憲男 (1995) 陸上運動・陸上競技③走り幅跳び, 学校体育授業 事典, 宇土正彦 (監), 大修館書店:東京, pp.367-369.
- 高村賢一・厚東芳樹・梅野圭史・林修・上原禎弘 (2006) 教師の反省的視点への介入が授業実践に及ぼす影響に関する事例検討—小学校体育授業を対象として—, 体育科教育学研究, 22(2), 23-43.
- 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.
- 梅野圭史・林修・辻野昭 (1991) 学習過程の組織化とその展開 (その2) —6年・走り幅跳び—, 体育科教育, 39(12), pp.76-79.
- 梅野圭史 (1995) 態度測定法による授業分析, 学校体育授業事典, 宇土正彦 (監), 大修館書店:東京, pp.751-754.
- 山口孝治・梅野圭史・林修・上原禎弘 (2010) 小学校体育授業における教師の教授戦略に関する実践的研究—学習成果(態度得点)の高い教師を対象として—, スポーツ教育学研究, 29(2), 33-55.
- 山口孝治・長田則子・梅野圭史 (2012) 体育科における教授戦略観察法開発の試み (ORRTSPE 観察法), 教育学部論集, 23, 91-106.