

# 結 論

## 1. 総括

本研究は、「同じ経験をしても成長する人とそうでない人がいる」とする現象の発現メカニズムの一端を解明するものである。すなわち、教師の‘感性的省察力’が授業創造に通底するきわめて重要な職能であることを明らかにすることを目的とした。

そのための研究方法として、「解釈学的手法」（第Ⅰ部）と「経験学的手法」（第Ⅱ部）のそれぞれの手法から、「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を試みた。

まず第Ⅰ部では、「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を「解釈学的手法」により検討した。

第1章では、アメリカの **Teaching Expertise** 研究に教師の実践的力量に関する先行研究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ための今日的課題を導出することを目的とした（文献学的検討）。すなわち、‘プランニング・プロダクト’研究法時代の前期：第1期（1970年代半ば～1980年代初期）および後期：第2期（1980年代初期～1980年代後期）と、‘プロセス・プロダクト’研究法時代の前期：第3期（1980年代後期～1990年代初期）および後期：第4期（1990年代初期～現在）の4つの期間における授業研究を批判的に検討した。

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。

上記の3つの課題は円環構造にあるものと考えられ、そのうち教師の‘感性的省察力’は、この円環構造を機能させる中心的な役割を有するものと考えられた。

続く第2章では、第1章で導出された教師の‘感性的省察’の実体とその深化を明らかにすることを目的とした(解釈学的検討)。具体的には、まず、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、これを基盤に発揮される‘感性的省察力’とは一体どのような省察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。その上で、教師の‘感性的省察力’が実践者の卓越性に通ずる能力、すなわち職能として押さえることができるとともに、その能力の向上過程は‘飛躍’と‘不連続’を伴うステージ様態にあることを論証した。

具体的には、まず教師の‘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’の雰囲気を知覚する教師の‘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、‘感性的省察力’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’を埋め、‘暗黙知’を形成する能力と解せられた。これより、すぐれた教師は、‘出来事’を意図的・計画的に発生させ、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。

上記第1章と第2章の論議より、教師の‘感性的省察力’は実践者の卓越性に通ずる職能であるものと考えられ、「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示唆された。

続いて第II部では、「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

る実践仮説の定立を「経験学的手法」により検討した。

まず第3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れー（茂木健一郎プロデュース）」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、12個の職能カテゴリを作成した。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。12個からなる‘物づくり’職の職能カテゴリのうち、‘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、いずれも‘子どもと対話する’、‘子どもに畏敬の念を持っている’と改名するのが適当と考えられた。

こうしたカテゴリの改名により、‘顧客を満足させる’カテゴリにおける‘顧客’も改名する必要が生まれ、‘子どもを満足させる’と改名することにした。

これらのカテゴリ修正を施した結果、‘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。その具体的な実践行為は、‘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’であり、第2章における‘感性的省察力’の定義と祖語のないことが確かめられた。

最後の第4章では、‘感性的省察力’が第3章で認められた3つの実践行為（‘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’）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。すなわち、先行研究より、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れば、教師の‘感性的省察力’が深まったものと推定できるとする考えから、教師の‘感性的省察力’の可視化を試みた。

すなわち、見込みのある教師（教職経験年数5年）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’に介入し、これにより教師の‘出来事（予兆）への気づき’と学習成果（技能と態度）との関係を検討した。

その結果、被験教師の‘出来事（予兆）への気づき’における‘推論－対処’は、‘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’に関して量的にも質的にも高まることが認められた。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、子どもの課題解決に応ずる高次の教授戦略（‘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）’）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。

これらの結果から、一般に教職経験年数10年頃までは、‘感性的省察力’が形成・機能していないものと考えられ、その後の教職経験の積み重ねにより、‘感性的省察力’は形成・機能していくものと推察された。このことは、教師の‘感性的省察力’の向上過程はステージ様態にあることを支持するものと考えられた。

以上の検討結果より、「教師の‘感性的省察力’はキャリアステージの様態にある」とする実践仮説は、十分に定立可能であるものと考えられた。

## 2. 結論 —これからの体育授業研究を求めて—

本研究では、「同じ経験をしても成長する人とそうでない人がいる」とする現象には、‘感性的省察力’が大きく影響しているものと考えられた。しかもこの能力は、コルトハーヘン（2012）の提示するキャリアステージの‘ゲシュタルト期（教職経験年数10年頃まで）’には形成・機能していないものと考えられ、その後の教職経験の積み重ねにより、形成・機能していくものと推察された。

では、教師の‘感性的省察力’とは、一体どのような能力概念として押さえられるのであろうか。

1960年代に世界の思潮となった「教育内容の現代化」を先導したブルーナーの共同研究者であるコナリー（1979）は、‘competence’ という能力を次のように記している。

「ある観点からみれば、我々がコンピテンスを語るのは、広い意味での知性、すなわちあることを知るだけでなく、どうしてかを知るといった操作的知性を語っていることである。なぜならば、コンピテンスは環境に適応することと環境を変える行動を意味しているからである。(P.1)」

このようにコナリーは、‘competence’ を環境に適応する力より以上に、環境に働きかけ環境を変える力として捉えている。その上で、コナリーは‘competence’ の働きを次の3つの側面から述べている。

「第1には、ある行動径路を入念に定めるために、意義のある情報を与えるような特徴を全体環境から選び出せるということである。このような活動は、シエマの形成、プログラムの構成などという名前によばれている。第2には、行動の径路を計画したならば、つぎの課題は、我々が自分のために設定した目標を達成するために、一連の運動または活動を始めることである。そして最後に、我々は新しいプラン（新たな授業実践）を形成するために、過去の成功と失敗から学んだことを利用しなければならない。これらの3つの側面は、すべて発達にかかわっているが、発達にとってもっとも中心的なものは、最後の3番目のものであることは明らかである。(P.1)」

このように、コナリーは‘competence’ が発達概念であるとした上で、それを発達させていくためには、過去の成功体験や失敗体験から学ぶことの重要性を強調している。このことをさらに詳述した言説として、以下のようなものがある。

「非特殊な技能について語る場合、同様に非特殊な『情緒的』技能（そのよい例が自信というものだが）の重要性に注意した方がよい。人は通常それを技能としてではなく、自己自身に対する特性または態度として特徴づけている。しかし、それは同じく技能なのである。なぜならば、それは、ある程度の成功の可能性と、失敗しても再びその途を走り得るといふかなりの可能性をもつものごとをすることができるという学習を含んでいるからである。(P.3)」

この言説より、‘competence’ の発達には、何度も何度も失敗体験を繰り返す中で、それらの失敗体験の仕方から成功体験を導きだす苦しさや悲しさの乗り越えが不可避であることがわかる。これより、本研究の第2章では、教師の‘感性的省察力’を‘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定義したことは、きわめて妥当な解釈といえる。

ところで、ブルーナーは「教育のもっとも一般的な目的は、優秀性を育てること」とし、優秀性を育てるためには「生徒に学校教育を与えるだけではなく、一人ひとりの生徒が、各自にもっとも適した知的発達をとげるように助けてやること」が重要であると述べている。すなわち、基礎的基本的な知識や技術を身につけることだけが重要ではなく、その身につけ方が子どもの優秀性を育てることであるとしたのである。その上で、

ブルーナーは‘competence’の最大の特徴は、‘転移’にあるとした。この見解も、教師の‘感性的省察力’が‘飛躍’と‘不連続’の様態にあることとよく近似する。

以上のことから、教師の‘感性的省察力’は、‘competence’概念に相当する能力と考えられるのである。

続いて、教師の‘感性的省察力’は、具体的にはどんな能力なのかについて検討する。

図1は、‘感性的省察力’の実体に関する記述内容を整理したものである。

右側には、解釈学的立場から論及した‘感性的省察力’の実体に関する論述内容を、左側には経験学的立場から明らかとなった‘感性的省察力’の事実に関する記述内容をそれぞれ示した。

経験学的立場から論及した教師の‘感性的省察力’の実体に関する論述（12文）は、3つの特性カテゴリーに分類することが可能であった。

1つは、⑤番、⑦番、⑩番の3つの論述内容によって構成される特性カテゴリーである（以下、Aカテゴリーと称す）。これらの論述内容を解釈すれば、‘出来事への気づき’により自らの授業の問題点を知り、反省的思考と批判的思考を展開させ、実践イメージが具現化された結果として、‘出来事’の発生が自分を鍛える場であることを認識する力と解せられた。これは、ラッツァラート（2008）が明示する‘出来事の無力化’に相当する。すなわち、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（出来事に対する）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、所与のものに彼方に、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）」

これより、Aカテゴリーは‘出来事を無力化する力’と解釈・命名することにした。

2つめは、④番、⑥番、⑧番、⑨番の4つの論述内容によって構成される特性カテゴリーである（以下、Bカテゴリーと称す）。このカテゴリーは、意図的に‘出来事’をコントロールすることで授業命題を導出させ、新たな実践次元に挑戦的に参入することにより、‘空白’を埋め、‘暗黙知’を形成する力と解せられた。これは、ドレイファス（1987）のパイロットの指導教官の例にみる‘飛躍の論理’に相当する。すなわち、アメリカ空軍の訓練生と指導員の研修授業のやりとりの分析である。

一般に、訓練中のパイロットは機器やダイアルの視覚走査を決められた順序に従って行うように教育されるが、これを指導するインストラクターは訓練生よりも速くディスプレイ

表 1. 教師の「感性的省察力」の実体に関する記述内容の一覧

解釈学的アプローチ	経験学的アプローチ
<p>① 感性的な認識（善し悪しの判断，長所や短所の判断，優劣の判断など） （第 2 章，pp.38-39）☞ C</p> <p>② 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能力の源泉 （第 2 章，P.39）☞ C</p> <p>③ 場の雰囲気を感じ取る皮膚感覚能力に裏打ちされた省察力 （第 2 章，P.42）☞ C</p> <p>④ 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行為能力 （第 2 章，P.44）☞ B</p> <p>⑤ ‘反省的思考’と‘批判的思考’により実践を繰り返すことで，実践イメージを具現化する力（第 2 章，P.45-47）☞ A</p> <p>⑥ 新たな授業命題を導出し，次の実践レベルへと参入していく行為能力の源泉 （第 2 章，P.48）☞ B</p> <p>⑦ ‘出来事への気づき’を基盤に技術的合理性を追求する行為能力の源泉 （第 2 章，P.48）☞ A</p> <p>⑧ 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り，それぞれの層の境界に存在している‘空白’を埋め，‘暗黙知’を形成する能力（第 2 章，P.49）☞ B</p> <p>⑨ ‘出来事’を必然的にコントロールしていく力（第 2 章，P.49）☞ B</p> <p>⑩ ‘出来事’の発生が自分を鍛える‘場’であることを感性的に認識する力 （第 2 章，P.50）☞ A</p>	<p>① 教育実習生は，技術的省察力と文脈的省察力を高めることはできたが，感性的省察力が高めることはできなかった。（第 1 章，P.29）</p> <p>② ‘反省的実践者としての感性的省察力’における職能カテゴリー：‘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’（第 3 章，P.71）</p> <p>③ ‘出来事（予兆）への気づき’が高まったにもかかわらず，学習成果である態度得点および技能に顕著な伸びは認められなかった。 （第 4 章，pp.113-114）</p> <p>④ ‘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’に介入すると，被験教師の‘出来事（予兆）への気づき’が高まった。 （第 4 章，P.116）</p> <p>⑤ ‘出来事（予兆）への気づき’に対する‘推論-対処’に関して，態度得点を高める教師の場合と同様に，被験教師は‘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。 （第 4 章，P.116）</p> <p>⑥ 被験教師には，子どもの課題解決に応ずる指導技術の発揮は認められなかった。（第 4 章，P.117）</p> <p>⑦ コルトハーヘンのキャリアステージ・モデルは 3 つのステージ（ゲシュタルト期-スキーマ期-理論構築期）により構成され，各ステージは‘省察力’により結節させている。（第 4 章，P.118）</p> <p>⑧ コルトハーヘンのキャリアステージ・モデルでは，技術的実践に直接的に関与する‘技術的省察力’と‘文脈的省察力’よりも‘感性的省察力’の方が重視されている。（第 4 章，P.118）</p>



プレイ上での誤りを見つけることができる現象を指摘した。具体的には、眼球の動きから、インストラクターたちは訓練生に指示しているルールをまったく使用していない場合とルールから逸脱する場合のあることを認め、数多くの実践経験により形づくられる独特の知識が存在していることを報告した。このことは、数多くの実践経験の中でマニュアルでは対応しきれない実践との遭遇により、それを独自に乗り越えた経験から形成される知識が存在していることを示している。

これより、B カテゴリーは‘ステージを飛躍する力’と解釈・命名することにした。

3 つめは、①番、②番、③番の 3 つの論述内容によって構成される特性カテゴリーである（以下、C カテゴリーと称す）。このカテゴリーは、‘場’の雰囲気を感じ取る‘皮膚感覚能力’により形成された感覚的認識が、外界との相互作用（主として、教師の言語的相互作用）によって生まれる理性的認識に影響を与える力と解せられた。この点について山岸（2006）は次のように述べている。

*「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）」*

加えて、片岡・森田（1990）は、‘感性’と‘理性’の関係について、‘楽しさ’が‘一義性’を持ち、かつ‘種目特性の重視’を満足させるためには、運動の楽しさを感じ取る‘楽しさ感覚能力’とそれを表現する‘言語化能力’を媒体項として挿入する必要のあることを説明している。すなわち、上記‘感覚能力’と‘言語化能力’の双方が一体化した状態（感覚・言語化能力）を情動的総括としての‘主体’、つまり‘人間性’と定義したのである。こうした片岡・森田の指摘より、‘場’の雰囲気を感じ取る‘皮膚感覚能力’により形成された感覚的認識と、外界との相互作用によって生まれる理性的認識との統合が重要であることがわかる。これは、教師と子どもとの言語的相互作用の重要性である。

これらの言説より、C カテゴリーは「感覚的認識を言語化する力」と解釈・命名することにした。

以上のことから、教師の‘感性省察力’は、‘出来事を無力化する力’、‘ステージを飛躍する力’、‘感覚的認識を言語化する力’の 3 つの合力により形成される能力と解せられた。

最後に、上記の‘感性省察力’を構成する 3 つの力を高めるための方途を経験学的立場から考えてみたい。これは、これら 3 つの力の高まりを科学的に証明する作業課題の明示でもある。

まず、A カテゴリーの‘出来事を無力化する力’を高めるための作業課題について検討する。この力については、本研究の第 2 章において、‘出来事の無力化する力’の典型を解釈学的に示した。すなわち、‘出来事’の学習過程への仕込みの実際的展開例である

(pp.51-52.参照)。これらの実践例は、力量のある教師によって実践されれば、子どもの学習成果は高まる可能性が高いが、そうでない教師が実践すると子どもの学習成果は高まらず、それ以上に複雑な問題を抱えてしまう危険性が高くなる。これより脚注で示した実践例は、一般化を企図する‘授業の科学’で検証される事例としてはふさわしくない。

これに対して、本研究の第4章で述べた教師の‘感性的省察力’の可視化の試みによる実践的検討(表1右側の③, ④, ⑤, ⑥の相当する)は、‘出来事を無力化する力’を高めるための科学的検証に耐える作業課題を設定しやすいものと考えられる。すなわち、‘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)’の結びつき方を指標にする事例検討である。

まず、この手の研究は、‘出来事(予兆)への気づき’が高まり、これに対する的確な指導技術が発揮され、結果として学習成果を高めた教師を見つけることから開始する。その後、この教師の‘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)’の結びつき方を指標に、「見込みのある教師」に‘運動の構造的知識’への介入を中心に、‘指導技術の発揮—学習成果の向上’の関係を追求していく。この過程で、‘出来事(予兆)への気づき’が高まったが、これに対する的確な指導技術を発揮することができずに学習成果に変化が認められなかった事例や‘出来事(予兆)への気づき’は変化しなかったが、多様な指導技術を発揮することで学習成果を高めた事例が導出されることであろう。これらの実践経路を有する教師は、指標としたすぐれた教師と何処がどのように異なっているのかという異質性を追求することで、それぞれの教師の‘教授/学習ニード’が明らかになってくるものと考えられる。こうした実践研究の積み重ねにより、教師の‘出来事’に対する耐性が強化され、‘出来事を無力化する力’が強化されていくものと考えられるのである。

次に、Bカテゴリーの‘ステージを飛躍する力’を高めるための作業課題について検討する。これには、コルトハーヘン(2012)の提示するキャリアステージ・モデル(表1右側の⑦, ⑧)を手掛かりにしたい。

第4章の脚注(P.84)で示したように、コルトハーヘンは3つのステージの間に‘省察力’を挿入したキャリアステージ・モデルを提示している。これは、‘空白’を伴ったドレイファス・モデルとは異なり、コルトハーヘンはステージ間の‘空白’を‘省察力’で埋めることでステージの連結・結合を企図し、キャリアステージ・モデルを連続体モデルとして機能させようとした。その上で、各ステージの内実を簡潔に表現すれば、「ゲシュタルト期」は‘試行錯誤期’と、「スキーマ期」は‘試行接近期’と、「理論構築期」は‘授業理論構築期’と、それぞれ見なすことができるものと考えられる。

ところで、コルトハーヘンは3つのキャリアステージの存在を示唆したが、教職経験年数でみた場合、それらがいつ頃で区切れるのかまでは言及していない。これを明らかにしない限り、教師を成長させる‘教授/学習ニード’も明らかにすることはできないのである。

Tsangaridou & O'Sullivan (1997) は、'macro reflection' の内実を '社会通念'、'人間の行為規範'、'実践の志向性' としている。これら 3 つの内実のうち、'実践の志向性' は、表 1 左側の①と②より '感性的省察力' にもっとも近似するものと考えられる。すなわち、①は、初心者である教育実習生の段階では授業実践の本質が見えないため、'感性的省察力' が機能しないことを、逆に同②の内容は、すぐれた実践者の段階では実践の本質を理解しているため、'感性的省察力' を機能させ、より高次の実践を創造しようとしていることを、それぞれ内包しているように考えられるからである。

では、教師の '実践の志向性' をどのようにして捉えればよいのであろうか。これには、それぞれの教師が志向する実践を実現するための指導技術の実態をアンケート調査により把握するのが最も便利であろう。しかも、初任者からベテランまで幅広い教職経験年数を有する数多くの教師を対象にした調査である。

これまで体育科教育の分野では、教職経験年数を横軸に据えた研究が幾つか認められる (永島, 1974; 小林, 1982; 梅野・辻野, 1983; 佐藤ほか, 1986; 厚東ら, 2005; 厚東ら, 2007)。その中でも、子どもからみた授業評価である態度得点が教職経験年数の経過によりどのように変化するかを調べた清水・辻野 (小林, 1982) の研究は、われわれに多くの示唆を与えてくれる。すなわち、高学年 (5・6 学年) を担任した男性教師の場合、初任者の頃の態度得点は低値を示すが、その後は教職経験 20 年頃まで態度得点の向上が認められるとしている。しかしながら、教職経験 20 年以降になると、態度得点は逡減する傾向に転じることを報告している。これに対して、高学年 (5・6 学年) を担任した女性教師の場合、初任者の頃の態度得点は比較的高値を示すが、教職経験 5 年目頃から態度得点が急激に低下し、それが教職経験年数 15 年目頃まで続き、それ以降になって態度得点は教職経験 30 年以降まで向上する傾向を示すことを報告している。

前者の男性教師にみる態度得点の変化傾向には、'管理職志向' や '情熱の低下' といった内的な制限要因の関与が、後者の女性教師にみるそれでは、'結婚'、'出産'、'育児' といった外的な制限要因の関与が、それぞれ推察されている。これらの制限要因は、シャイン (1991) のいう「キャリアサイクル」の影響によるものと考えられる。つまり、職場における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 (未婚—既婚の別、結婚・出産・育児など)、職場での人間関係 (役職や人事など) などの制限要因の職能発達に及ぼす影響の存在である。これら以外に、学年人事、学校環境や学校規模といった要因も何らかの制限要因として関係している。

これより、教職経験年数を横軸に据えて指導技術の志向性を調査する場合、教師の「キャリアサイクル」の影響ができるだけ小さくなるように調査方法を工夫する必要がある。例えば、回答者である教師に自らがすぐれた実践を行っているとするイメージを想定させ、その実践に必要な指導技術を自由に回答させるのも一つの方法といえよう。

最後に C カテゴリーの '感覚的認識を言語化する力' を高めるための作業課題について検討する。

これまで体育科では、教師のフィードバック行動に関する研究 (深見, 2007) ならば

に教師の言語的相互作用に関する研究（上原，2011）が推し進められてきている。

深見は、すべての子どもたちに運動やスポーツに楽しく取り組みせ、子どもに確かな知識・技術を習得させることのできる教師の育成を企図する立場から、教師のフィードバック研究を展開した。すなわち、教師の積極的なフィードバック行動や望ましい表現のしかたは、子どもにとって役に立つ助言として受け止められ、学習成果形成的授業評価）を高めるとする仮説のもとに、教師の有効なフィードバック行動の指標として次の4つを導出している。すなわち、①技能的学習に対して具体的な言語内容で肯定的・矯正のフィードバックを積極的に与えること、②子どもに確実に伝達されるような位置、タイミング、言葉を用いること、③感情を込めた共感的な肯定的フィードバックを与えること、④具体的なフィードバックを与える際には、子どもの印象に残るように言葉を吟味すること、である。

このように、深見は、効果的な教師のフィードバック行動のあり方を単に子どもの側に立って検討するにとどまらず、子どもたちが自らの力で学習成果を高めていくのに役立つフィードバック行動を追求しようとしている点で、子どもによる授業創造の教育観が看取できるのである。しかしながら、子ども自らで学習成果を高めさせる教師のフィードバックを検討するとき、教育内容である教材の影響は無視できない。今後、運動教材の違いによって、子どもにとって役に立つ教師のフィードバックのあり方を組織化していく必要がある。

他方、上原は学習成果（態度と技能）を高める授業を展開する教師の言語的相互作用を解明しようとした。すなわち、文法上からもまた語彙の意味の上からも言葉の最小単位である品詞を分析単位として、教師の言語的相互作用と学習成果との関係を分析している。その結果、体育授業において教師による学習成果（態度と技能）を高める特定の品詞の使い方、換言すれば教師の言語的相互作用における文法が存在していることを認めた。具体的には、①副詞（叙述）を用いた発問を多く用いることにより、子どもたちの多様な運動の感じ方を引き出し、問題状況の共有化を図る、②形容詞（二項対立）を多く用いて、子どもの課題（めあて）の形成を促す、③副詞（語の副詞）を多く用いて、ジェスチャーやフィンガーアクションなどの身体的所作を多くし、子どもの課題解決に通ずる動きのイメージを明確にする、④助詞（文末終助詞）を多く用いて、授業の雰囲気明るくする、⑤代名詞（人称）を多く用いて、子どもたち一人ひとりの課題解決を促す、⑥形容詞（肯定的）を多く用いることで、子どもの工夫した動きを認める、⑦名詞（動作）、名詞（時間）、名詞（空間）を多く用いることで、運動教材が有する技能特性を明確に伝達する、⑧名詞（身体部位）を多く用いることにより、動きのイメージとタイミングを具体化させる、とする8点である。

このように、上原は、体育の授業であっても学習成果の相違は教師の言語的教示や助言における品詞の使い方によって規定されることを実証した。つまり、身体運動や身体活動を主たる学習活動にする体育授業の場においても、感覚的で限定的な言語的教示や助言ではなく、論理的で合理的な言語的教示や助言の方が学習成果（態度、技能、集団機能）

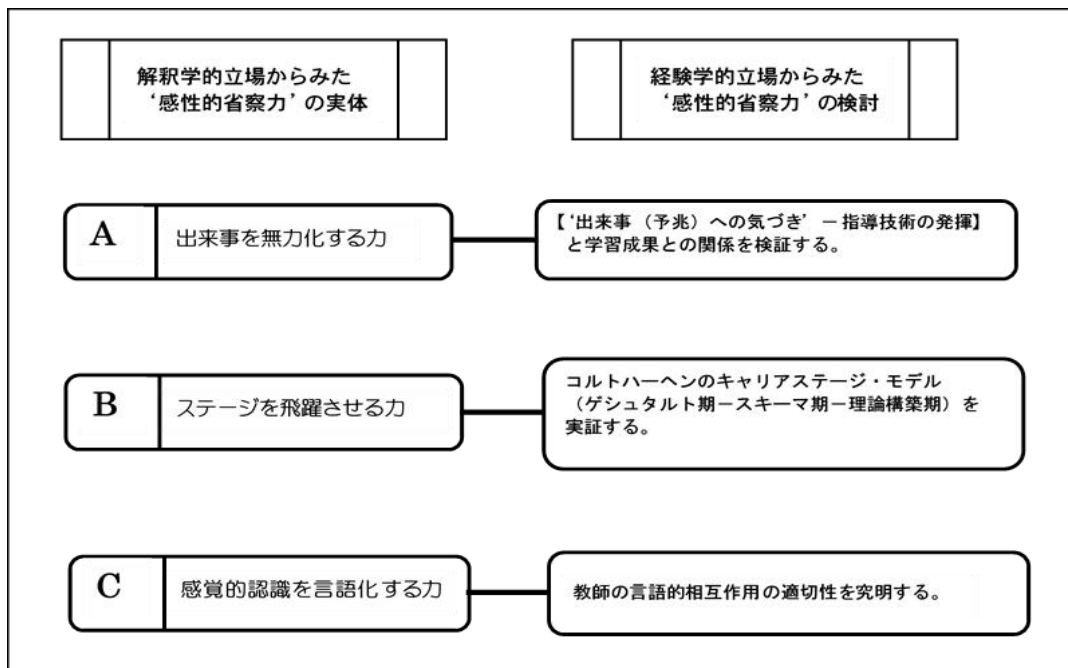


図1. 教師の‘感性的省察力’を実証する研究方途の構造

を高めることに貢献するとする結果である。今後は、「いつ、どのような子どもに、何を」言語的の教示・助言するのが適切なのかといった‘言語的相互作用の適切性’に関する検討を具体的に展開させていく必要がある。

いずれにしても、これらの研究の原点には、子どもの学習状況に応じて教師の働きかけを適切に展開させるにはどうすればよいのかとする研究者の問い（厳密には、授業創造への想い）が共通している。これは、本研究で展開させた‘出来事（予兆）への気づき’に鋭敏である教師と同様、一人ひとりの子どもを捉える教師の‘感性’なのである。

こうした問題意識に立って、これからの体育授業研究を考えると、教師の巡視行動に焦点を当てる必要がある。つまり、巡視行動における教師の視線、とりわけ注視点への着目である。具体的な例を考えてみると、学習成果を高めた教師とそうでない教師の注視点の比較、教育学者と運動学者の注視点の比較などが挙げられる。

いま、表1に示した教師の‘感性的省察力’の実体に関する論述内容より導出した3つの能力、すなわち、‘出来事の無力化’、‘ステージを飛躍する力’、‘感覚的認識を言語化する力’のそれぞれを高める研究課題を体系的に検討してきた。図1には、これら教師の‘感性的省察力’を高めるための3つの作業課題をまとめてみた。

以上、教師の‘感性的省察力’は‘出来事を無力化する力’、‘ステージを飛躍する力’、‘感覚的認識を言語化する力’の3つの合力として形成される能力（competence）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」とする実践仮説は

定立可能であることが明らかとなった。今後、この実践仮説を実証していきたい。  
最後に、著者が本研究で学んだこと（座右の銘）を示し、論を終えることにする。

「哲学のある教育実践は、つまずきの経験と省察によって磨かれる。」  
「苦難を乗り越えた先にはパラダイスが待っているが、  
逃げた先には何もない。」

## 引用・参考文献

- 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.
- 深見英一郎（2007）体育授業における教師の効果的なフィードバック行動に関する検討（博士論文），筑波大学.
- 上原禎弘（2011）体育授業における教師の言語的相互作用の役割と機能—体育授業の〈文法〉を求めて—（博士論文），兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科.
- 片岡暁夫・森田啓之（1990）体育科の展望としての「楽しさ」論の哲学的検討. 体育・スポーツ哲学研究，12（1）：63-76.
- コナリー&ブルーナー（1979）コンピテンスの発達—知的能力の考察—，佐藤三郎（訳）誠心書房：東京，pp. 1-3.
- 小林 篤（1982）体育の授業研究，大修館書店：東京，pp.138-140,pp.211 - 216.
- 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，pp.97-238.
- 厚東芳樹・梅野圭史・林 修・高村賢一・上原禎弘（2005）小学校体育授業に対する教師の反省的思考に関する研究—高学年担任教師の学習成果（態度得点）の相違に着目して—．スポーツ教育学研究，25（2）：87-99.
- 厚東芳樹・梅野圭史・山口孝治（2007）小学校体育授業に対する教師の反省的思考に関する研究—低学年（2・3年生）担任教師の場合—．教育実践学論集，8：187-196.
- 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
- 永島惇正（1974）小学校婦人教師と体育科・学習指導—その1 体育科・学習指導をめぐる「とくい-にがて」意識を中心にして—．東京学芸大学紀要，26：214 - 231.
- 佐藤裕・山本都久・古川雅文・坂本和丈・則元志郎・森敏夫・松田幸夫・橋本晃啓・口野隆史・中瀬古哲（1986）運動種目についての小学校教師の認識（I）—基礎的運動の関わりと必要性—．日本教科教育学会誌，11（3）：115 - 123.
- シャイン（1991）キャリア・ダイナミクス，二村敏子・三善勝代（訳）白桃書房：東京，pp.19 - 85.
- 高久清吉（1991）哲学のある教育実践，教育出版：東京，pp.125-128.
- 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.

梅野圭史・辻野 昭（1983）教師の経験年数が体育科の授業に対する児童の態度に及ぼす影響—  
小学校低学年について—. *日本教科教育学会誌*, 8（4）：53-59.

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

## 引用・参考文献一覽



## 引用・参考文献一覧

### <A>

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

秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹 (1991) 教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討—。発達心理学研究, 2 (2) : 88-98.

秋田喜代美 (1992) 教師の知識と思考に関する研究動向。東京大学教育学部紀要, 32 : 221-232.

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.

### <B>

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

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.

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

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

### <C>

Calderhead, J. (1989) Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1): 43-51.

Calderhead, J. (1992) The Role of Reflection on Learning to Teach, In L. Valli, *Reflective Teacher Education*, State University of New York Press : New York

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

Chi, M. et al. (1988) *The nature of experience*, Lawrence Erlbaum Associates : New Jersey,

- Clark, C.M. & Yinger. (1977) R.J. Research on Teacher Thinking. Curriculum Inquiry
- Clark, C.M. (1988) Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. Educational Research, 17(2): pp.5-12.

#### <D>

- deGroot, A. D.(1965) Thought and choice in chess, Mouton & Company: Paris.
- 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.
- 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

#### <E>

- Egan, D.E. & Schwartz. (1979) Chunking in recall of symbolic drawing. Memory and Cognition, 7: 149-158.
- Endo, T (1996) Sport Philosophy and 'Ki'氣. 体育・スポーツ哲学研究, 18 (1) :1-8.
- エリクソン (1973) 自我同一性, 小此木啓吾 (訳) 誠信書房: 東京
- Ericsson, K. and Rand, T. (1993) The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance, Psychological Review, 100(3), 363-406.

#### <F>

- 深見英一郎 (2007) 体育授業における教師の効果的なフィードバック行動に関する検討 (博士論文), 筑波大学.

#### <G>

- 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
- Greenblatt, R.D., Eastlake, D.E. & Grocker, S.D. (1967) The greenblatt chess program. Proceeding of the Fall Joint Computer Conference, 31: 801-810.

#### <H>

- Hayes, R, F. et.al. (1983) Building expert systems. Addison wesley pub.co: Reading Mass.
- 狭土秀平 (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 (2006年3月7日放映)
- 日野克博・高橋健夫・八代勉・吉野聡・藤井喜一 (2000) 小学校における子どもの体育授業評価

と学級集団意識との関係. 体育学研究, 45 (5) : 599-610.

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.

### <I>

生田久美子 (1987) 「わざ」から知る, 東京大学出版会 : 東京

稲垣忠彦・佐藤 学 (1996) 授業研究入門, 岩波書店 : 東京

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.

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.

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.

### <K>

Kagan, D.M. (1992) Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2): 129-169.

上原禎弘 (2011) 体育授業における教師の言語的相互作用の役割と機能—体育授業の<文法>を求めて— (博士論文), 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科.

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

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 (2007年4月3日放映)

片岡暁夫・森田啓之 (1990) 体育科の展望としての「楽しさ」論の哲学的検討. *体育・スポーツ哲学研究*, 12 (1) : 63-76.

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.

川上綾子・秋山良介 (2006) 教授スキルの重要度評価と授業経験との関係. 日本教育工学会論文誌, 30 : 109-112.

- 木原成一郎 (2010) 「教師教育改革の動向」, 教師として育つ—体育授業の実践的指導力を育むためには—, 梅野圭史・海野勇三・木原成一郎他 (編) 明和出版: 東京
- 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)
- 岸本幸次郎・久高喜行 (1984) 教師の力量形成, ぎょうせい: 東京
- 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 (2007年2月15日放映)
- 小林 篤 (1982) 体育の授業研究, 大修館書店: 東京
- 小林 篤 (1986) 体育授業の原理と実践, 杏林書院: 東京
- 小久保昇治 (1982) 調整力を高めることで全員を跳び越させた実践事例. 体育授業研究, 14:19-25.
- コナリー&ブルーナー (1979) コンピテンスの発達—知的能力の考察—, 佐藤三郎 (訳) 誠心書房: 東京
- 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
- 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
- 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.
- 厚東芳樹・梅野圭史・林 修・高村賢一・上原禎弘 (2005) 小学校体育授業に対する教師の反省的思考に関する研究—高学年担任教師の学習成果 (態度得点) の相違に着目して—. スポーツ教育学研究, 25 (2): 87-99.
- 厚東芳樹・梅野圭史・山口孝治 (2007) 小学校体育授業に対する教師の反省的思考に関する研究—低学年 (2・3年生) 担任教師の場合—. 教育実践学論集, 8: 187-196.
- 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.
- 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.
- Krumboltz, J. D. (1996) A leaning theory of career counseling, Handbook of career counseling theory and practice, Palo Alto, CA: Davies-Black.
- 桑子敏雄 (2001a) 感性の哲学, NHK ブックス: 東京
- 桑子敏雄 (2001b) 感性哲学の冒険. 感性哲学, 1:23-36.

## <L>

- 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.
- 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

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.

#### <M>

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.

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.

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

三橋功一 (2007) 授業設計における教師・実習生の手続き系列の特徴. *日本教育工学会論文誌*, 31 : 141-144.

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」制作班 (編) NHK 出版: 東京

Mollenhauer, K. (1972) *Theorien zum Erziehungsprozeß*, Juventa Verlag.

#### <N>

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

永島惇正 (1974) 小学校婦人教師と体育科・学習指導—その 1 体育科・学習指導をめぐる「とくい-にがて」意識を中心にして—. *東京学芸大学紀要*, 26 : 214 - 231.

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), pp.1-14.

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.

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.

#### <O>

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

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

### <P>

- Patel, V.L et.al. (1986) Differences between students and physicians in memory for clinical cases. *Medical Education*, 20:3-9.
- Patton, M. Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*, CA sage
- 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.

### <R>

- 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.
- ロック (1947) *人間悟性論—上巻—*, 加藤卯一郎 (訳) 東岩波文庫: 東京
- Rosenshine, B., & Furst, M. (1971) *Research on teacher performance criteria*. Research in teacher education, Englewood Cliffs: New Jersey.

### <S>

- 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 (I) — 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.
- 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之 (1991) 教師の実践的思考様式に関する研究 (II) — 思考過程の質的検討を中心に —. *東京大学教育学部紀要*, 31 : 183-200.
- 佐藤学・稲垣忠彦 (1996) *授業研究入門*, 岩波書店: 東京
- 佐藤裕・山本都久・古川雅文・坂本和丈・則元志郎・森敏夫・松田幸夫・橋本晃啓・口野隆史・中瀬古哲 (1986) 運動種目についての小学校教師の認識 (I) — 基礎的運動の関わりと必要性 —. *日本教科教育学会誌*, 11 (3) : 115 - 123.
- Schön, D.A. (1983) *The reflective practitioner, How professionals think in action*, Basic Books
- 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
- 新村出(1998) *広辞苑第五版*. 新村出 (編) 岩波書店: 東京
- Siedentop, D. (1991) *Developing Teaching skills in Physical Education*, Mayfield Publishing Company : Mountain view
- 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

- 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.
- 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 (2006 年 1 月 24 日放映)
- 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
- スーパード (1960) 職業生活の心理学, 日本職業指導学会 (訳) 誠心書房: 東京

### <T>

- 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.
- 高久清吉 (1991) 哲学のある教育実践, 教育出版: 東京
- 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), pp.23-43.
- 瀧澤文雄 (1995) 身体論, 不昧堂出版: 東京
- 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.
- 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.

### <U>

- 梅野圭史・辻野 昭 (1983) 教師の経験年数が体育科の授業に対する児童の態度に及ぼす影響—小学校低学年について—. 日本教科教育学会誌, 8 (4) : 53-59.
- 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.

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

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

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.

#### <W>

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

Wear, C.L.（1951）The evaluation of attitude toward physical education as an activity course.  
Research Quarterly of the American Association, 22: 114-126.

#### <Y>

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  
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.

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）

吉崎静夫（1991）教師の意思決定と授業研究，ぎょうせい：東京

#### <Z>

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.



## 謝 辞

本論文を作製するにあたり、多くの方々にご指導、ご協力をいただきましたことを心から感謝申し上げます。

指導教官である鳴門教育大学教授の梅野圭史先生には、大学院生時代を含めると6年半にわたって懇切かつ熱心な指導を賜りました。心から感謝申し上げます。梅野先生には、体育授業に関する知識や技術だけでなく、「研究者とはどうあるべきか」とか「教育者とはどうあるべきか」とする‘志’や‘哲学’を学ばせていただきました。また、梅野先生は一人暮らしの私の生活や食事を気遣って下さいました。それは、ときには父のようでときには母のようで、本当の家族として接していただきました。先生の研究室で過ごした6年半は、かけがえのない時間でした。本当にありがとうございました。

岡山大学教授の足立稔先生と鳴門教育大学教授の頃安利秀先生には、副指導教官としてお世話になりました。足立先生には博士課程候補認定試験や最終試験における指導だけでなく、論文作成に向けて励ましのお言葉やあたたかいお言葉をいただきました。頃安先生には本論文の主題である「感性」に関してたくさんのご示唆と見解をいただきました。両先生のご尽力のおかげで本論文がよりよいものに仕上がったと思っております。深く感謝を申しあげます。

また、和歌山大学教授の林修先生、兵庫教育大学准教授の上原禎弘先生、佛教大学准教授の山口孝治先生には、研究内容に関する指導や助言だけでなく、長時間にわたる発表練習にお付き合い下さいました。先生方のあたたかいお言葉だけでなく、家族のような雰囲気のおかげで精神的にどれだけ救われていたことかわかりません。深く感謝申し上げます。

本論文の作成にあたっては、たくさんの方々のご支援・ご助力をいただきました。身体教育研究会では、適宜、研究経過を発表させていただいただけでなく、実践経験の乏しい私に授業実践に触れる機会を多く提供していただきました。梅野研究室では、たくさん先輩、同輩、後輩のサポートをいただきました。感謝申し上げます。

最後に、本論文の審査を賜りました鳴門教育大学教授の梅野圭史先生、鳴門教育大学教授の吉本佐雅子先生、鳴門教育大学准教授の内藤隆先生、兵庫教育大学教授の吉川芳則先生、岡山大学教授の足立稔先生には厚く御礼申し上げます。最終試験の際に、先生方よりご示唆いただいたことを今後の研究活動に活かしていきたいと思っております。

梅野先生から、「課程博士は研究者の卵、博士論文は研究者の登竜門である」と教わりました。この博士論文を作製することで、私も未熟ではありますが研究者の第一歩を踏み出すことができました。たくさんの方々に支えられた自分がいるのだということを肝に銘じ、邁進していきたいと思っております。本当にありがとうございました。

平成 26 年 9 月  
長田 則子