

【原 著】

教師の感性的な省察力に関する研究

谷本 竜一 酒向 治子

A study of teachers' sensitizing reflection

Tanimoto Ryuichi, Sako Haruko

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

教師の感性的な省察力に関する研究

谷本 竜一※1 酒向 治子※2

教師教育研究における近年の課題として、「教師の指導技術を担保している思考過程を解明する。」「理論と実践の課題を解消する。」という二つが挙げられる。本研究では、これらを解決する糸口として、「感性」と「行為の中の省察」に着目した。理論と実践の両面から、「教師の感性的な省察力」について、質的に考察することを目的とし、「感性」の論点を整理するための文献研究と教師の省察力を観る実験を行った。本研究で得られた知見として、以下の3点が示唆された。①教師に求められる「感性」の働きには、非言語情報の認識と、その認識を元にした想像(イメージ)力の二つが重要であり、この二つには関連がある。②教師の「感性的な省察力」は段階を追った構造として捉えるものではなく、なだらかなスペクトラム(連続体)上で捉えられるべきものである。③「感性」は理性と二項対立的な概念でなく、一体化したものとして捉えられるべきものである。

キーワード：感性，省察，教師教育，体育科教育

※1 岡山市立西大寺小学校

※2 岡山大学学術研究院教育学域

I 研究背景及び目的

これまで、体育科教育における教師の力量形成に関して、多くの教師教育の研究が積み重ねられてきた。本研究では、近年教師教育研究の課題として浮上している二つの点に着目した。一つは、教師の指導技術を担保している思考過程を解明する(北澤ら;2013)という課題であり¹、もう一つは、理論と実践の乖離の克服という課題である。これら二つの課題を解決する糸口として、コルトハーゲン(Korthagen;2001)は「省察」を挙げている。「省察」はショーン(Schön;1983)によって反省的实践家としての教師像が提唱されて以来、重要視されるようになった概念であり、授業実践の様々な事柄について振り返る反省的思考を指す。

ショーンによると、教師が授業中に行う「行為の中の省察(reflection in action)」と、授業後に行う「行為についての省察(reflection on action)」二つがある。「行為の中の省察」については、その時間性が曖昧であるという点において議論が行われてきた(久保ら;2008/深見ら;2015)。そのため、「行為についての省察」に重きが置かれる傾向にあり、「行為の中の省察」の具体的な構造については、これまで詳細に検討されてこなかった(村井;2015)。しかし、授業中に、子どもたちへの即時的な判断や対応が教師に求められることを踏まえ

ると、「行為の中の省察」は極めて重要であり、より焦点を当てる必要があるであろう。

「行為の中の省察」は教師の認知によってその質が規定されるため(中村ら; 2017)、教師が授業中の諸事象や状況をどのように見取っているのかという点が肝要となる。この見取る力に関係すると考えられるものとして、「生徒の本質を見抜く感覚的な認識力」(熊谷; 2001)である、「教師の感性」が挙げられる。

「豊かな感性を育てる」「教師の感性を磨く」という表現に見られるように、「感性」は教育分野において近年注目されているものである。しかし、その語義は領域によって異なり、明確に定まっておらず(鈴木; 2009)、それがゆえに「教師の感性」の内実もまた、明らかとはなっていない。樋口(2005)は「感性」を根本から捉え直す必要性を指摘しており、教師教育においてもその重要性を述べているが、理論研究の枠にとどまり、実践を踏まえた上での検討はなされていない。

感性と省察を結び付けた数少ない研究としては、長田ら(2010)の哲学的な研究が挙げられる。彼らはオサリバンが提示した「感性的省察(sensitizing reflection)」(Tsangaridou; 1994)という語に着目し、不明確であったその内実を文献研究によって明らかにすることを試みている²。この研究では、「教師の感性」を「授業の雰囲気を感じ取ることができる皮膚感覚能力」と定義し、身体性を感性の基軸として強調している。しかしながら、教師の省察力を感性という観点から結び付けた「感性的省察」を提起するに至っては、身体性が関与しない「授業実践の質を高めるために必要な課題を見出す力(授業命題を導出し、次のレベルへと参入していく行為)」という考え方に収束している。この長田ら(2010)が導き出した定義では、従来の「省察」という考え方との差異が見えづらいという問題点を抱えている(釜崎; 2012)。このことを受けて、本研究者は「教師の省察力」、特に「行為の中の省察」を感性という点から、再考したいと思うに至った。

以上より、感性をベースとした教師の省察力に着目し、より実践と結び付けた形での理論の探求を行う。第一に「感性」についての文献研究に基づく論点の整理、第二に体育の授業場面を取り上げた「省察力」に関する実験及び聞き取り調査を行い、得られたデータを「感性」という点から解釈する。これらを通して、理論と実践の両面から、「教師の感性的な省察力」について、質的に考察することを本研究の目的とする。なお、本研究では、「行為の中での省察」を高橋ら(2010)のいう「授業で生起する諸事象や状況との対話として行われる活動中の思考」と捉えて議論を進める。本研究を通して得られる知見は、体育領域にとどまらず、教育界全体においても有意義な情報として貢献できるものとする。

II 研究方法

1 研究の構成：本研究は以下の二つのアプローチから研究を行った。

- ① 文献研究：「感性」に関する文献を収集、論点の整理。
- ② 実験及び調査：実践面から教師の省察力を観る。「行為の中の省察」を観

る手法がなかったことから、予備実験を経て写真スライド法³をベースに独自に手法を考案し、本実験として行なった。実験直後に聞き取り調査を行い、逐語記録の分析を行なった。

2 実験及び調査方法

(1) 対象者／実施日／実施場所

岡山市内の公立小学校に勤務する教職歴 15 年以上の現職教員，男性 3 名女性 5 名，合計 8 名（教職歴平均 27 年）を対象とした（表 1）。本研究は実際の授業場面を想定して実験を行ってもらうため，被験者には一定の教職歴を有する必要があると考えた。「一人前の教師として 10 年目ぐらいが典型的な時期」（浅田；1998）の言説に基づき，本研究の調査対象者の教職歴を最低でも 10 年は有していることが妥当だと考えた。

表 1 調査対象者一覧

| 調査対象者 | 性別 | 教職歴 | 実施日 | 実施場所 |
|-------|----|-------|------------------|------------|
| A 教諭 | 女 | 17 年目 | 2017 年 11 月 21 日 | O 大学教育学研究科 |
| B 教諭 | 女 | 37 年目 | 2017 年 11 月 23 日 | O 大学教育学研究科 |
| C 教諭 | 男 | 22 年目 | 2017 年 11 月 27 日 | C 教諭勤務校 |
| D 教諭 | 男 | 30 年目 | 2017 年 11 月 27 日 | D 教諭勤務校 |
| E 教諭 | 女 | 26 年目 | 2017 年 11 月 27 日 | E 教諭勤務校 |
| F 教諭 | 女 | 35 年目 | 2017 年 11 月 28 日 | F 教諭勤務校 |
| G 教諭 | 男 | 22 年目 | 2017 年 11 月 28 日 | O 大学教育学研究科 |
| H 教諭 | 女 | 25 年目 | 2017 年 12 月 1 日 | H 教諭勤務校 |

(2) 実験方法：実験は，以下の流れで行った。

1) 小学校体育授業の場面の写真を提示した⁴。提示前に被験者には，その授業場面の指導をしている想定で言葉掛けを行ってもらうよう指示した（図 1）⁵。その際の留意点として，「言葉掛けの正誤を問うものではないこと」，「制限時間，発言量は特に設けない」の二点を伝え，被験者が安心して実験を行えるよう配慮した。

2) 写真は 1 枚ずつ，合計 9 枚の写真を使用した。写真を提示した際に，学年，単元，授業内容またはどのような場面かを簡潔に伝え，言葉掛けを行ってもらった。（図 1）言葉をかける対象を明確にするため，被験者にレーザーポインターを渡し，言葉掛けの際に言葉をかけている児童を指してもらうよう指示した。言葉掛けの音声を IC レコーダーで録音し，さらに被験者が行った言葉掛けの対象となった児童を記録するため，タブレット端末で言葉掛けの様子を動画で撮影した。被験者から言葉掛け終了の合図を受け取り次第，次の

表 2 使用した写真の学年と場面の詳細

| 写真 | 学年 | 単元・授業内容，またはどのような場面か |
|-----|----------|---------------------|
| 写真① | 小学校 2 年生 | 鉄棒・ぶらさがって鉄棒に慣れよう |
| 写真② | 小学校 5 年生 | 走り高跳び・グループごとに練習中 |
| 写真③ | 小学校 2 年生 | 跳び箱・跳び箱で遊ぼう |
| 写真④ | 小学校 2 年生 | 鉄棒・ぶらさがって鉄棒に慣れよう |
| 写真⑤ | 小学校 5 年生 | ダブルダッチ・グループごとに練習中 |
| 写真⑥ | 小学校 6 年生 | ソフトバレーボール・ゲーム中 |
| 写真⑦ | 小学校 2 年生 | 跳び箱・跳び箱で遊ぼう |
| 写真⑧ | 小学校 6 年生 | ベースボール型ゲーム・ゲーム中 |
| 写真⑨ | 小学校 5 年生 | ダブルダッチ・グループごとに練習中 |

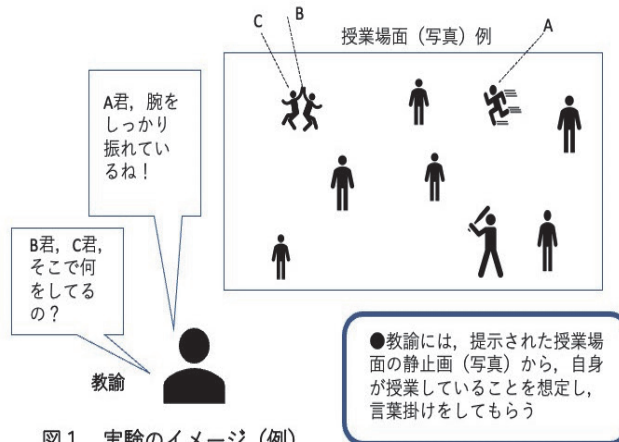


図 1 実験のイメージ (例)

写真へ移行した。各写真の学年と授業場面は表2の通りである。

3 聞き取り調査及び分析

実験にて撮影した動画を用いて、再生刺激法による聞き取り調査を行った。提示した写真について1枚ずつ行い、教諭の言葉掛けの意図を探るために、言葉掛けに対する聞き取りを行った。音声はICレコーダー2台で録音し、その後逐語記録の作成を行い、分析を行った。

III 結果及び考察

1 「感性」に関する文献研究

(1) 「感性」の検討

「感性」という語は様々な分野で扱われるが、定義が統一されておらず、明確でないのが現状である(鈴木;2009)。

「感性」は、英語“Sensibility”やドイツ語“Sinnlichkeit”の翻訳語であり、その語源は古代ギリシャ語の“Aisthesis”といわれている。カント哲学に代表される西洋哲学においては、「理性」⁶と対立しているものとして捉えられている。この対立の構図が我が国での語義にも反映されており、広辞苑第六版(新村;2008)には、次の四つの意味が記載されている。

- ① 外界からの刺激に応じて感覚、近くを生ずる感覚器官の感受性⁷。
- ② 感覚によってよび起こされ、それに支配される体験内容。従って、感覚に伴う感情や衝動、欲望をも含む。
- ③ 理性、意思によって制御されるべき感覚的欲求。
- ④ 思惟(悟性的認識)の素材となる感覚的認識。

我々が日常で「感性」という語を用いる際は、主に上記の①の意味で用いており、「感性」と「感受性」は同義のものとして扱われることが多い。長田ら(2010)もまた、上記の辞書的定義と先行研究を踏まえ、理性と感性を明確に分けて捉えている。その上で、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る生じる理性的認識(役割取得や使命)に影響を与える行為の源泉」と定義している⁸。

一方で、この「感性」と「理性」の二項対立の構図に対して、「感性」と「理性」を統合的なものとして考える少数派の研究者も存在する。長年に渡り、体育・スポーツ領域において感性の重要性を説いてきた樋口(2008)は、「感性は、理性や知性と対立するものではない。感性は、経験の中で思考や感情に伴い必ず作動するもの」と述べており、その定義に関し、再検討する必要性を指摘している。その上で、感性の暫定的定義を「物事の価値および質について主体的に感じ取る力」(樋口ら;2012)とし、「感性」は「理性」と統合された全人的能力であると述べている。この暫定的定義の中の「主体的」とは「主体の経験の内において」ということであり、自分自身の経験を通して形成された身体で感じ取ることを重要視している。そして、「感性」を行為として表現されて初めて、自己も他者も気付くことができるものとし、行為として表出するまでを「感

性」として捉えるべきであるとも指摘している。

感性に対する原理的な考察を行った小林(1990)もまた、「感性」を理性と複合した形で捉えている。小林によると、「感受性」は「身体の内外からの刺激を受け取るアンテナ、レーダーのようなもの」であり、身体の全感覚による、外界からの刺激を受け取る役割を指す。その上で、「感性」には二つの役割があるとしている。第一の感性の役割を「直感」とし、主体が感受性により捉えた刺激に対する認識を意味する。その認識を客観化し、反省的、批判的に捉え直す働きを「直観」と定義し、これを第二の感性の役割としている。身体性を感性の源に据えて「身体感性論」⁹を提起したシュスターマン(Shusterman; 1997)も、同様の視座から「感性」を捉えている。

さらに、「感性」とは何かを理解する鍵として、小林(1990)は「現にないものを頭の中で形態形成をする」想像(イメージ)力¹⁰との関連性を強調している。岩城(2001)もまた、美学・哲学領域における感性を議論する中で、想像力の重要性を提起している。

これらの文献の検討により、感性に対する考え方には、①理性と対比的なものとして位置付ける捉え方と、②統合的なもの(理性と感性の一体化)として捉える二つの考え方があることが明確となった。そして、「感性」を検討する上で、「想像(イメージ)力」が重要な視点であること、また、何らかの行為(教師の場合、言語・非言語的な何らかの行為)の表出までを「感性」として捉える必要があることが示唆された。

(2) 「感性」と「教師の感性」

教育分野との関連で「感性」を見た時、特に幼児教育において重要なワードとして位置づけられてきた。主に「子どもの感性」と「教師の感性」の二つの側面から検討されている。幼稚園指導要領(文部科学省; 2017)においては、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」などの記述があり、子どもに身に付けさせる力の一つであるとされている。鈴木(2009)は幼児の感性を具体化するために、尺度開発に取り組み、「自己の内奥にのみ向かうのではなく、他者を含めた社会、環境に向かっており、自己の社会化の程度、すなわち自己理解と他者理解の程度が、感性の形成や発揮を規定している」と述べ、社会との関わり方から幼児の感性を検討する意義を唱えている。

体育領域においては、小林(2002)が「他者とのつながり」が感性と密接な関わりを持つと言及している。「感性」が子どもに身に付けさせるべき力、育むべき力であることは先行研究からも明らかであるが、その詳細は検討されないまま、重要性の提起だけが先走りし、現在に至っていることが大きな問題であると言える。

一方で、本研究の主眼である「教師の感性」は、教師に求められる資質として語られてきている。河野(1993)は「教師の感性」を、「子どもの感情を掴む」と表現し、その重要性を説いている。有田(1997)はこのことを「察する」と

表記し、「教師に感性がなければ、子どもの感性を育てることはできない」と、教員への警鐘を鳴らしている。この感情を掴むということに加え、辻 (2005) は「相手を理解する優しさを持ち実態を奥深く見つめ、的確に支援できる」ことが「教師の感性」であるとしている。子どもの内面や背景を見取ることだけではなく、見取った上で、子どもへ行う指導までを感性として捉え、言及していることが分かる。久野ら (2008) も、「指導力の根底を成すもの」と位置付けていることから、子どもたちへの見取りから指導の一連の流れを「教師の感性」として捉えていることが窺える。樋口 (2012) も人に伝わって初めて「感性」として周知されると述べていることから、教師教育においては、子どもへの教授の形が表出されるまでを「感性」と捉えることが妥当であると考えられる。

上述の通り、「教師の感性」に関する言説は、「感性」の語義と同様に研究者によって異なるものの、子どもの内面を感じ取る力であることが示唆される。しかし、論述が抽象レベルにとどまっており、それが具体的に何を指すのかについては明らかではない。前項で触れた、「感性」を紐解く上で重要とされる「想像 (イメージ) 力」との関連性も検討されておらず、今日に至っている。

2 実験及び聞き取り調査の結果及び考察

「言葉掛けの有無／認識の程度」の二つの視点から、教師の授業中の省察力を質的に分析した結果、教師の発言は「Ⅰ型：非言語情報からの深層的読み取り型」、「Ⅱ型：非言語情報からの表層的読み取り型」、「Ⅲ型：非言語情報からの読み取り後付け型」、「Ⅳ型：非言語情報からの読み取り希薄型」の四つの傾向に区分された。それぞれの傾向について、その内容を考察する。

(1) Ⅰ型 (非言語情報からの深層的読み取り型) の考察

児童の表情や姿勢などの非言語情報から、その児童の心情や経験、人間関係などを想像する、視覚による刺激から児童の内面や背景にあるものを推し量る傾向を、「非言語情報からの深層的読み取り型」(Ⅰ型) と称することとする。表3はⅠ型に分類される調査結果の一部を例示したものである。

表3 Ⅰ型に分類される調査結果の具体例

| 実験結果 (言葉かけ) の具体例 | 言葉かけに関する教諭の発言 |
|---|---|
| ○ちゃん、大丈夫、今先生が行って、支えてあげようか？お友達も応援してあげてね。きっとできるよ。やってみよう。(中略) ○ちゃん、またあとで先生が自由練習のときに行ってあげるから、一緒にやってみようね。〔B教諭〕 | これ触ることもしないでここにいるままでしょ。いるままっていうのは、そういう経験がないんだなって思った。例えばうんていとか、ぶらさがる経験がないんだなって(1)、他の遊具で。小さい子は遊具でも遊ぶじゃない。(中略) 縮こまってるでしょ(2)。安心感がないっていうかなんていうか(3)。こうなんか、固まってる感じ。肩をこうやってキュッとしてるし。その姿勢でまずそう思って。笑ってるのは照れ隠しもあるだろうし(4)、できないときの。こっち側に仲良しの子がいて、なんか困っているのメッセージみたいなのじゃないけど。〔B教諭〕 |
| すごい高いジャンプじゃ、よく跳べてるよ、そのままびたっと止まれるかなー？○さん止まりました？ビタッと止まったの？どんなことが気持ちよかったです？〔A教諭〕 | 高いジャンプですね。これですね。よく踏んで跳び越してるから、上に体が持ち上がって不安定になってるので、着地がきちんと、びたっと止まれるかな、どうだっていう。一番に声かけたいですね(5)。(中略) やっぱり動きがダイナミックになってきているので、それに対してオリンピックの解説者と同じ感じ、伸身の宙返りの、栄光への架け橋だ〜！ <u>みたいな感じの最後どうなる、そんだけいたんだけど最後どうなるんだって</u> いうみたいな(6) (中略) ○さんはどうだったんだい？ <u>ていう感じかな(7)</u> 。跳べたの？止まったの？たぶん失敗してます。〔A教諭〕 |

*下線部筆者

表3にあるB教諭の言葉掛けは、小学校鉄棒に複数の児童が取り組んでいる中、一人取り組むことができている児童に対し行ったものである。まずB教諭が「ぶらさがる経験がないんだなって」(下線部(1))と述べているように、その児童の背景(ここでは運動経験の少なさ)まで思いを馳せていることが分かる。さらに、「縮こまってるでしょ」(下線部(2))という身体の状態から、「安心感がないっていうかなんていうか」(下線部(3))という児童の心情を感じ取っている様を見て取ることができる。またその上で、「笑ってるのは照れ隠しもあるだろうし」(下線部(4))という、自己のみならず他者への心情まで想像している。A教諭の例は、跳び箱から高く跳躍している児童に対して言葉をかけ、次に別のグループで跳び終わった児童へ続けて言葉をかけたものである。高く跳躍している児童から発せられる躍動感に、「上に体が持ち上がって不安定になるので、着地がきちんと、ぴたっと止まれるかな、どうだっていう。一番に声かけたいですね」(下線部(5))というように、A教諭自身が強く揺れ動かされおり、また「それに対してオリンピックの解説者と同じ感じ、伸身の宙返りの、栄光への架け橋だ～！みたいな感じの最後どうなる、そんだけいったんだけど最後どうなるんだっていうみたいな」(下線部(6))という言葉から児童とA教諭が共鳴しているように感じられる。そしてその躍動感が別の児童への言葉掛けに影響を与えている(下線部(7))ことが窺える。

(2) II型(非言語情報からの表層的読み取り型)の考察

表4 II型に分類される調査結果の具体例

| 実験結果(言葉かけ)の具体例 | かけた言葉に関する教諭の発言 |
|---|--|
| 今、跳んでる子どうだった？どのフォームが、フォームというか、足とか手とかどこが良かった？〔G教諭〕 | ちゃんと見てるから(8)。下から見方が、どれくらい差があるとか、どこが引っかかかっているとちゃんと思える気がする。グループで取り組んでいるので、一生懸命見ている気がする。〔G教諭〕 |
| Aさん、肘が曲がって体が近づいてっているね。～くん、足が少し上がり始めたよ。(中略)足をちゃんと上げて頑張っているね。その調子で頑張る。〔H教諭〕 | 肘を曲げるというのはすごい難しくて意外に子どもってできないんだよね(9)。(中略)ひきつけるというのが難しい。だからそういう子に目があってほしいから1番に目を付けた。〔H教諭〕 |

*下線部筆者

I型に比べ、児童の背景への想像が表層にとどまる傾向を、本研究では「非言語情報からの表層的読み取り型」(II型)と称することとする。

G教諭の例は、走り高跳びの授業で、跳躍している児童を近くから見ている児童に対して行ったものである。見ている児童の視線の向きや姿勢から「ちゃんと見てるから」(下線部(8))と判断し、言葉をかけていることが分かる。

H教諭は鉄棒の授業で、活動中、肘や足を曲げて活動に取り組んでいる児童たちに対し、「肘を曲げるというのはすごい難しくて意外に子どもってできないんだよね」(下線部(9))と活動の様子を評価し、児童に身体の状態を伝え、声援を送る言葉掛けをしていることが分かる。

(3) III型（非言語情報からの読み取り後付け型）の考察

表5 III型に分類される調査結果の具体例

| 実験結果（言葉かけ）の具体例 | 聞き取り調査時の教諭の発言の具体例 |
|----------------|---|
| | あっちの壁に引っ付いている子たちは順番待ちなのかなどうなのかなって感じがするんですけど(10) (中略) おしゃべりしてるのかなって感じがするけど(11)。〔E教諭〕 |
| | 守備の方もバッティングの方も、あいつ出たらどうせアウトみたいな雰囲気を作ってしまふから(12) (中略) みんな突っ立ってて楽しそうじゃない。たぶん楽しくないだろうなって(13)。〔D教諭〕 |

* 下線部筆者

I・II型とは異なり、実験後の聞き取り調査時には児童の背景を推し量る発言が現れたにも関わらず、実験中に行為（言葉掛け）として表出しなかった傾向を、本研究では「非言語情報読み取り後付け型」(III型)と称することとする。E教諭の例は、跳び箱の授業でグループごとに活動に取り組んでいる中、跳び箱から離れた壁際にいる児童二人について言及したものである。「順番待ちなのかなどうなのかなって感じがするんですけど」(下線部10)、「おしゃべりしてるのかなって感じがするけど」(下線部11)という発言に見られるように、跳び箱の距離が離れていることに対し、その理由や状況へ想像が膨らんでいることが分かる。しかし、言葉掛けにはこの児童たちに関する発言は見られなかった。D教諭は、ベースボール型ゲームの授業で、「守備の方もバッティングの方も、あいつ出たらどうせアウトみたいな雰囲気を作ってしまふから」(下線部12)、「みんな突っ立ってて楽しそうじゃない。たぶん楽しくないだろうなって」(下線部13)というように、全体として児童たちが楽しめていないという雰囲気を感じているが、その場を変えようとする言葉掛けは見られなかった。

(4) IV型（非言語情報からの読み取り希薄型）の考察

表6 III型に分類される調査結果の具体例

| 実験結果の具体例 | 聞き取り調査時の教諭の発言の具体例 |
|----------|---|
| | 最初そこには目がいきませんでした(14)。(中略) 見学の子なんかがあの方によくいるので(中略) 助走というふうにはとりませんでしたね(15)。〔C教諭〕 |
| | 回す方はね、低学年だったら半分は私が回すので、そりゃ跳ぶ方でしょうね(16)。〔F教諭〕 |

* 下線部筆者

児童の非言語情報から読み取った内容が希薄であり、III型と同様に実験時に言葉掛けとしても発言が見られなかった型を、本研究では「非言語情報からの読み取り希薄型」(IV型)と称することとする。C教諭は、跳び箱の授業で、活動から離れ、壁側に寄っている児童たちに対し、自ら発言することはなかった。本研究からこの児童たちに関して尋ねた際に、「最初そこには目がいきませ

んでした」(下線部14)と発言したことから、実験時には全く気にかけていなかった可能性が窺える。その後、「見学の子なんかあの辺によくいるので(中略)助走というふうにはとりませんでしたね」(下線部15)と発言しており、聞き取り調査時に見学しているというに捉え、この児童たちに対し、気にかける様子があまり感じられなかった。F教諭は、ダブルダッチの授業で、縄を跳ぶ側の児童にのみ言葉をかけていた。そのためターナー側の児童に関して本研究側から尋ねたところ、「回す方はね、低学年だったら半分は私が回すので、そりゃ跳ぶ方でしょうね」(下線部16)と述べており、最初から縄を跳ぶ側の児童のみを見ており、ターナー側の児童は気にしていない様子が窺えた。

IV 総合考察

文献研究と実験、聞き取り調査の結果を踏まえ、特に三つの点から総合考察を行う。

1 「感性」における非言語情報の認識と想像(イメージ)力

文献研究と実験・調査から得られた結果を統合すると、次の①②が教師の感性において求められると考える。

① 表情や姿勢などの非言語情報の認識(認識の形態形成)

② ①を基に膨らむ児童の内面、背景への想像(イメージ)

文献研究から、教師に求められる「感性」の働きは、「子どもの感情を掴む」(河野;1993)、「相手を理解する優しさを持ち実態を奥深く見つめ、的確に支援できる」(辻;2005)というように、子どもの内面を感じる力であることは示唆されていたものの、その具体性や詳細については曖昧であった。本研究の実験結果から、子どもの内面とは、具体的には個々人の性格特性や他者との関係性、過去の運動経験等多様な要素から生起する心情であることが分かり、これらを教師は感じ取っていることが窺える。この「感じ取る」ということは、視覚刺激を受けるのみではなく、教師自身の中で、子どもの内面に関することが形態形成されているということである。この点において、感性を考察する鍵として重要性が指摘されていた(小林;1990, 岩城;2001)「想像(イメージ)力」が関係してくるものと考えられる。つまり、子どもの内面に関する発言は、教師の中で想像された(形態形成された)ものが言葉として現れたと推察される。

元より、想像するには何かしらの情報が必要である。子どもの内面への想像が膨らむ教師の発言は、子どもの姿勢や表情といった、子どもの身体に関する非言語情報を根拠にしている傾向があった。網膜に像として映っているものから、指導する上で注目すべき情報を、教師自身から獲得しようとしているように見受けられた。一方で、子どもの内面への想像が表層的な教師の発言は、提示した授業場面の単元に関する情報や、自身の経験に基づき発言している場合が多く、提示した授業場面の子どもたちへ、あまり視線が向いていないように感じられた。像としては網膜に映っているが、全体を大まかに捉え、発言しているようだった。つまり、教師の「感性」は、「感じ取る」という、①子どもの

身体に関する非言語情報を認識する段階と、②その認識から想像を広げる段階の二つから構成されていると考えるのが妥当ではないだろうか。河野（1982）は非言語情報を手がかりに子どもたちの行動に予測を立てることの重要性を指摘しており、教育分野においてその重要性は高いものと推察される。しかし、ネイル（Neill; 1991）が「非言語情報は非常に曖昧なものである」と述べており、非言語情報を認識の程度には個人差があると考えられる。今後、何をもって子どもたちを「見ている」「認識している」と言うことができるのか、検討していく必要がある。

「感性」における想像（イメージ）力の重要性は、実践面からも示唆されたが、本研究において取り上げた体育領域において、想像（イメージ）力に関しては、これまで運動技術・技能の習得過程で重要視されてきた¹¹。しかし、体育で本来重視すべきものは、運動嫌いを生む大きな要因として根強く指摘されている、「できる・できない」という運動技能面への評価ではなく、身体を解放し運動の気持よさの体感（杉本；2001）である。これからの体育授業には、この「気持ちよさ」を子どもたちが感じているかどうか、教師が想像（イメージ）することが、教師の感性として求められると考える。

2 スペクトラム（連続体）としての「感性的な省察力」

実験・調査結果から得られたⅠ型～Ⅳ型の軸となったのは、非言語情報の認識の程度である。さらに、それが②子どもの内面、背景への想像（イメージ）の程度にも関連しているものと推察される。Ⅰ～Ⅲ型では程度の差は見られるものの、前節にて上述した①と②の間に繋がりが見られる。この内、Ⅲ型に関しては、聞き取り調査の段階で「そう言われてみると」というような後付けの形で児童の内面や背景を想像していた。Ⅳ型に関しては、発言からは①と②の両面が見られなかった。文献研究において、樋口ら（2012）が、行為（本研究における言葉掛け）の表出が「感性」の構造の一端である、と言及していることから、行為として表出することが「感性」を検討する上で重要な要素になり得る可能性がある。この樋口ら（2012）の論を踏まえると、Ⅲ型とⅣ型は、「感性」に該当しない型となる。しかし、Ⅲ型は行為に表出していないものの、①非言語情報の読み取り、②内面や背景へ思いを馳せる想像力という点において、感性的でないとは断言することは難しい。Ⅳ型に関しても、発言としては表出していないが、①と②が教師の中で行われていた可能性は否定できない。

実際の授業場面において、教師の子どもへの教授方法には、言葉掛け以外にも様々な手立てが考えられる。例えば、表情や視線といった非言語的なものや、道具を使った合図、体育では教師が実演するという方法も挙げられる。言葉掛けとして表出しなかったことが、行為が表出していないと一概に言うことはできない。そして、これらの型は教師の発言ごとに分析して得られたものである。一つの授業場面に対して、全ての型の発言が見られる教師もいれば、特定の型に寄った発言になっている教師もいた。つまり、教師によってどの型に当てはまるか、傾向は示せるものの、はっきりと教師ごとにどの型に該当するのか断

言することは難しい。

以上を踏まえると、調査結果の分析から、「感性的な省察力」を四つの傾向に区分したが、実際のところ、教師の「感性的な省察力」の程度は明確に分けることができないものであることが窺える。つまり、「感性的な省察力」は段階を追った構造として捉えるものではなく、なだらかなスペクトラム（連続体）上で捉えるべきものであり、個々の教師の感性的な能力がどこに位置付けられるか、という視点で検討する必要があるのではないだろうか。

3 「感性的な省察力」から考察する感性と理性の統合

非言語情報の認識に基づき、想像が深層的に広がった I 型は、「感性的な省察力」を説明する上で、最も顕著な型であると考えられる。I 型では、姿勢や表情等の非言語情報の見取りから、「運動経験がない」、「安心感がない」という子どもの内面や背景への想像を膨らませながら言葉がかけられていた。一般的な「感性」と「理性」の二項対立の観点では、この非言語情報の見取りからの想像は感性的な働きであり、どのような言葉を掛けるかという判断は理性的な働きである。さらに行為（言葉掛け）として表出し、その言葉掛けが一定時間続いていたことを踏まえると、調査の中で、教師たちは情報と見取りと行いを決定する判断を同時に行っていると推察される。実際の授業も、判断するための時間は限定的である（村井；2015）ことを踏まえると、感性と理性は二項対立的な関係にはなく、有機的な連関関係にあることが分かる。状況によっては、情報の入手の段階を理性的なもの、行為の判断を感覚的に捉えているともみることができる。したがって、理性と感性は、区分した概念ではなく、一体化した概念として捉えられるべきものであると考える。

「感性」を理性と統合した形で捉えている論者は少数派であるものの、本研究の分析から、「感性」と「理性」を二分して考えることができないことが示唆された。今後、この一体化した形での研究が進められることで、よりその内実が明らかになることが期待される。一体化として捉える、というのではなく、「感性+理性」という統合した新たな概念として捉える必要があるものなのかもしれない。

V 本研究の限界と今後の展望

本研究において、「感性」は理性と一体化した形で捉えていく概念であることが示唆された。しかし、「理性」との二項対立の考え方が一般的である現在、「感性」を理性と一体化した視点からの研究の蓄積が必要であり、理論と実践の両面から、知見を積み重ねていかなければならない。また、本研究で着目したのは、視覚的刺激であったが、実際の授業場面では聴覚や触覚による刺激が複層的に教師にもたらされる。そのため、他の感覚器官による刺激によっても教師の中で想像が広がるのか、今後検討の必要がある。

また、「教師の感性」の一端を担う要素を想像力としたとき、「感性的な省察力」の質を規定する要素が何か、という点にも疑問が生じる。その質は、教師自身

が本来的に持っている資質により担保されている可能性もある。そのため、教師の「感性的な省察力」について、ライフストーリーや性格特徴、非言語コミュニケーション力との関連性など、多角的な視点から研究を行い、明らかにしていく必要があるだろう。

感性が子どもの見取りに深く関わっているとすれば、それは教師に求められる重要な資質の一つであり、より取り上げられる必要がある。さらに、この考えに基づけば、教師の感性を測る方法（尺度）の開発と実施が求められるなど、教員養成のカリキュラムや教員採用のシステムの在り方も再見が求められるだろう。つまり、「感性」を教師の資質として中核に据えることは、教員を取り巻く教育界の体制、環境を大きく変化させる可能性を有していると言える。

注

¹ 近年の体育教師教育研究を概観した北澤ら（2013）によれば、我が国の体育教師教育は三つの段階を経ている。第一段階は、カンやコツと表現されていた教師の技量を客観的な指導法として同定することを目指す「教授技術の解明」の段階、第二段階は、教授技術を授業の文脈に即して適用することを目指す「教師の知識と意思決定の探求」の段階、現在は本文にある「教師の指導技術を担保している思考過程を解明を目指す段階」である。

² 「感性的省察」はオサリバンらが「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」（Tsangaridou；1994）として導出した概念であるが、オサリバンらはそれぞれのアスペクトの思考例を出すにとどまっていた。そのため長田らはそれぞれのアスペクトの定義を試みており、「感性的省察」を「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」と定義し、その実体と深化を考察している。

³ 写真スライド法は、視覚刺激による認知に限定されるものの、授業場面の写真スライドを提示することによって、短時間で教師の授業認知を探る方法である。授業認知とは、教師にとって授業がどう見えるかを指す。授業認知にはその教師の持つ教材研究の深さ、教材観、子ども観といった必要な資質能力の多くが投影される。中村ら（2017）は、「行為の中の省察」の生起や質を規定する要素として、授業認知に着目した研究を行っている。

⁴ 本研究で使用した写真は、岡山大学教育学研究科の研究倫理委員会より承認を得た上で、岡山大学教育学部附属小学校にて撮影したものを使用した。

⁵ 教師の言葉掛けは、学習者の動きや教材の解釈を通して発せられること、発するタイミングや場により効果を生むことなどが明らかになっている（江藤；2015）。本研究は「行為の中の省察」に焦点を当てており、できる限り実際の授業に近い形で実験を行うため、被験者には言葉掛けを行ってもらおうよう指示をした。

⁶ 広辞苑第六版（新村出編；2008）には、「概念的思考の能力、実践的には感性的欲求に左右されず思慮的に行動する能力、古来、人間と動物とを区別するものとされた」「真偽、善悪を識別する能力」などと記載があり、本研究では、一

一般的に周知されている「思考する能力」のことを指すものとする。

⁷ 広辞苑第六版（新村出編；2008）には、以下の二つの意味が記載されている。

「外界の印象を受け入れる能力。物を感じとる力。感性。」

「生物体において、環境からの刺激、特に薬剤や病原体により感覚または反応を誘発され得る性質。受容性。」

⁸ この一般概念とは、「あらゆる一般人に対してほぼ同様の理解を得ることのできる考え方」（長田ら；2010）である。

⁹ 身体の実験と使用についての批判的、改良主義的研究を行う学問である。改良主義的研究とは、身体をより良いものへと変えていくことを意味している。この場合のより良い身体とは自明のことからではないが、さしあたってシュスターマンが例示するのは、鋭敏な感覚を持った身体、感覚の機能が高められた身体である。

¹⁰ 本研究において、「想像（力）」と「イメージ（力）」は同義の物として扱う。

¹¹ 先行研究として、高橋（2008）や成田ら（2016）の報告が挙げられる。高橋（2008）は「まなざし」という表記を用い、運動実践を読み取る力が身体的能力と関わりがあることを指摘している。また、成田ら（2016）はバスケットボールのパフォーマンス能力を、注意の向け先とイメージという観点から分析し、熟練者のデータからその特徴を考察している。

参考・引用文献

1. 有田和正（1997）教師と子どもの感性を問い直す．現代のエスプリ，365：84-91.
2. 岩城見一（2001）感性論—エステティックス—開かれた経験の理論のために．昭和堂：京都.
3. 釜崎 太（2012）教員養成における「身体感性教育」の意義と課題—反省的実践家とアクション・リサーチの位置づけを中心に—．立正大学社会福祉研究所年報，14：7-40.
4. 北澤太野・鈴木 理（2013）体育教師教育研究の課題と方法をめぐる論議．体育科教育学研究，29（2）：25-34.
5. 久保研二・木原成一郎・大後戸一樹（2008）小学校体育科授業における「省察」の変容についての一考察．体育学研究，53：159-171.
6. 河野義章（1982）非言語的手がかりによる学習行動の予測．教育心理学研究，31（2）：177-180.
7. 河野義章（1993）指導のチャンスはどうつかむか—教師の感性と問題意識—．児童心理，47（5）：481-486.
8. 熊谷司郎（2001）教員の資質を高めるための効果的な研修方法，内容の研究—教師の感性とは何か，感性によって自己の資質をどう活かすか—．日本私学教育研究所紀要，36（1）：163-184.
9. 小林日出至郎（2002）体育・スポーツ教育における「感性」の研究—日本体育・スポーツ哲学界のシンポジウムにおける演者報告に基づいて—．体育原理研究，33：53-61.
10. 小林 宏（1990）「感性学」入門．産能大学出版部：東京.

11. コルトハーヘン：武田信子ほか訳（2010）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．学文社：東京＜Korthagen, F. (2001) Linking Practice and Theory. Lawrence Erlbaum Associates.＞
12. シュスターマン：樋口 聡ほか訳（2012）プラグマティズムと哲学の実践．世織書房：神奈川．＜Shusterman, R. (1997) Practicing Philosophy. Routledge.＞
13. ショーン：柳沢昌一・三輪建二監訳（2007）省察的実践家とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—．鳳書房：東京．＜Schön, D. (1983) The Reflective Practitioner. Basic Books.＞
14. 杉本厚夫（2001）体育教育を学ぶ人のために．世界思想社：東京．
15. 鈴木裕子（2009）幼児の感性を具体化する試み—幼児期の感性尺度の開発を手がかりとして—．保育学研究, 47 (2) : 28-38.
16. 高橋浩二（2008）運動実践において独自に現れる「まなざし」—ジンメルの相互作用論の考察から—．体育学研究, 53 : 265-276.
17. 高橋建夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖（2010）新版 体育科教育学入門．大修館書店：東京．
18. 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.
19. 辻 誠一（2005）教師の感性と授業づくりのプロの技．肢体不自由研究, 169 : 11-16.
20. 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.
21. 中村 駿・浅田 匡（2017）写真スライド法による教師の授業認知に関する研究．日本教育工学会論文誌, 40 (4) : 241-251.
22. 成田秀美・鈴木健一（2016）運動熟練者におけるパフォーマンス能力の違いについて—注意の向け先と運動イメージからの検討—．体育学研究, 61: 773-780.
23. 新村 出（2008）広辞苑第六版．岩波書店：東京．
24. ネイル：河野義章ほか訳（1994）教室における非言語的コミュニケーション．学芸図書株式会社：東京．＜Sean Neill (1991) Classroom Nonverbal Communication. Routledge.＞
25. 樋口 聡（2005）身体教育の思想．勁草書房：東京．
26. 樋口 聡（2008）グローバル時代における教職教養のモデル構築のための日澳国際比較研究．平成 17-19 年度科学研究費補助金・基盤研究（B）（海外学術調査）研究成果報告書．
27. 樋口 聡・山内規嗣（2012）教育の思想と原理—良き教師を目指すために学ぶ重要なことから—．協同出版：東京．
28. 久野弘幸・三浦浩子（2008）教師の実践的感性を育む研修の在り方に関する研究—教師の指導力育成を図る試みから—研修の事例を通して—．愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 11 : 17-26.
29. 平嶋一臣（2013）「感性」及び「感性教育」についての一考察．純真紀要,

- 54 : 57-70.
30. 深見英一郎・田中祐一郎・岡澤祥訓 (2015) 体育授業における熟練教師と新任教師の指導技術の比較研究—教師のフィードバックと授業場面の期間記録及び子どもの受けとめ方と関係を通して. スポーツ教育学研究, 34(2): 1-16.
31. 文部科学省 (2017) 幼稚園指導要領.
www.mext.go.jp/component/a.../1384661_3_2. pdf, (参照日 2018 年 1 月 1 日)
32. 與儀幸朝・國土将平 (2015) 小学生の体力・運動能力における 時代コントラストの検討. 発育発達研究, 69 : 1-13.

A study of teachers' sensitizing reflection

Tanimoto Ryuichi*1, Sako Haruko*2,

Keywords: sensitizing reflection, reflection, teacher education, physical education

*1 Okayama Saidaiji Elementary School

*2 Graduate School of Education, Okayama University
