体育授業における教師の「感性的省察」の実体とその深化¹

長 田 則 子 (兵庫教育大学大学院)²
梅 野 圭 史 (鳴門教育大学)³
厚 東 芳 樹 (北海道大学)⁴

Abstract

The purpose of this paper is to clarify the substance of teacher's "sensitizing reflection" which is concerned with career development. The present study was designed (a) to investigate of "teacher's sensibility" from the view point of "teacher's body" with suggestion of Department of Kansei Philosophy, Japanese Society of Kansei Engineering which share common issue with us, and (b) to refer the substance of teacher's "sensitizing reflection" and the relationship between deepening it, "occurring events" in physical education classes based on "events of politics" which is the Lazzarato's theory.

The results of these procedures are as follows.

- 1) It is recognized that "teacher's sensibility" has a close relationship with "awareness of class events".
- 2) It found that an excellent teacher has great "teacher's sensibility" which is to feel atmosphere of the field on class.
- 3) It is defined that teacher's "sensitizing reflection" that is "action which level up for a next stage of practice by finding new proposition of own practice when occurring an event as token-identity". It found that deepening teacher's "sensitizing reflection" is concerned with career development.
- 4) It is recognized that there are two types of object-oriented behavior from Lazzarato's mentions. The former is "object-oriented behavior as majority" that is happening events as type-identity on purpose. The later is "object-oriented behavior as minority" that is to stylized overcoming an event as token-identity as immanent action. It found that an excellent teacher has both of "object-oriented behaviors".

As these results, the excellent teachers has been making attitudes for an event as token-identity by control of the events as type-identity in usual. This means that the excellent teachers

¹ The substance of teacher's "sensitizing reflection" in physical education classes and deepening it.

² Noriko NAGATA, Joint Graduate School in the Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education, 900 Shimokume, Yashiro 673-1494, Japan

³ Keiji UMENO, Naruto University of Education, 748 Takashima Naruto, 772-8502, Japan

⁴ Yoshiki Koto, Hokkaidou University, 5tyoume Nishi 8jou Kita Sapporo, 060-0817, Japan

understand by sense the events as chance which is improving own-self. It is why the excellent teachers are excellent to stylized on overcoming events as token-identity as immanent action.

Key words: teacher's "sensitizing reflection", politics of events in physical education classes, teacher's body

キーワード：教師の「感性的省察」体育授業における「出来事のポリティクス」
教師の身体

1. 序 論

一般に、キャリア発達の様相は、一様でない。なぜなら、いろいろな職業があり、いろいろな人間があり、いろいろな環境があるからである。また、「人間」の要因に限定しても、一人ひとりで生き方が様々に異なっている。このような現状の中にあっても、「すぐれた実践者」は存在している。それ故、「すぐれた実践者」へと導くキャリア教育¹⁾は必要である。

本研究は、教師の「感性的省察」の実体とその深化を考察することを目的とするものである²⁾。これには、「同じ経験をして、成長する人とそうでない人がいる」とする現象を教師のキャリア発達の側面から追求してみようとする動機がある。

まず、本論を展開させるにあたり、以下に示す予備的考察を施す必要があるだろう。

なぜ教師の「感性的省察」に着目するのか。
「感性」をどのように押さえるのか。

1.1. なぜ教師の「感性的省察」に着目するのか

著者らは、アメリカにおける教師の専門的知識 (Teaching Expertise) 研究の成果を批判的に検討した例を有している³⁾。その中で、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 の一連の研究は、教師の「感性的省察」を検討し

ていく手がかりを与えてくれる。

O'Sullivan らは、「教師は何を省察すべきなのか」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。

まず「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⁴⁾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」⁵⁾では、すぐれた教師⁶⁾4名を対象に、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 '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。

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予想される．

しかしながら，O'Sullivan らは「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⁷⁾．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について明らかにしていく必要がある．

1.2. 「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⁸⁾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」の辞書的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⁹⁾．

広辞苑によれば，「感性」は以下に示す4つの意味が記されている．すなわち，

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，
 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，
 理性・意志によって制御される感覚的欲望，思考の素材となる感覚的認識，である¹⁰⁾．

ロック¹¹⁾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 と の意味は「原型」としての「感覚」の概念に， と 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つの層構造を有するものとして考察を進める．

まず，「感性」を 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 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¹²⁾。(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ている。

これらのことから、「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、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。続くの意味になると、「感性」とは上記との感覚的認識を「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、「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

気と活気、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¹³⁾。

山岸は、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」¹⁴⁾における登壇者の言説を通覧すれば、井上は、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。

また、大貫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ともに影響を与える「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、本研究の「感性」の定義という「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。

1.3. 研究の目的と方法

本研究では、教師のキャリア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。

この目的を達成する手続きを示せば、以下のとおりとなる。

まず、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、「教師の身体」の立場から「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。

上記で議論された「『出来事への気づき』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が著した「出来事のポリティクス」¹⁵⁾を考察視座に、教師の「感性的省察」の実体とその深化は、意図的・計画的な「出来事」の発生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。

2. 本 論

2.1. 「教師の感性」について

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取りもどすために、感性の再評価に立つ工学の構築を目指している¹⁶⁾。

このように、桑子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取りもどすために、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^{17), 18), 19)}。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、「技術的实践」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²⁰⁾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「感覚的認識」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、我々は運動感覚（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和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²¹⁾。

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。

上記、露木と同様の主張は体育分野では、既に片岡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。生きてい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。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²²⁾。(傍点は著者らによる)

このように、片岡は「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ないと述べている。

では、われわれの身体はどこで「場」を感じし、「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、先の桑子の見解と同様に「感性」を一歩踏み込んで、「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²³⁾。

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 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，我々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．すなわち，

「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²⁴⁾．

上記 Endo の身体論を体育授業の「場」へと援用したのが東と梅野²⁵⁾である．そこでは，東洋思想に依拠する「心身一如」に立った身体（「気（心）- 身（心）」視座に立った身体）を策定し，この身体を高める体育授業のあり方を考察した．すなわち，「気（心）- 身（心）」視座に立った身体観は「空間の共有化」を促進し，「場」に参画している者の目的性を明確に顕在化させ，「場」の雰囲気をよくすることを明示した．加えて，上記体育授業における「よい雰囲気」は「努力する感情」を生じさせ，これが個人の「身分け」につながっていくことを指摘した．これは，子どもたちの切実な問題意識（気心）を「地」として，この解決に向かう多様な運動の感じ（身心）を「図」とする授業実践である．

他方，「教師の身体」に立ち現われる評価作用を現象学的に考察したのが鈴木²⁶⁾である．鈴木は，「教師の身体」を教師の身体性に子どもが影響を受け行為するとともに，子ども自身の身体のあらわれから教師としての自分自身の身体を再構成する現象としている．その上で，この「教師の身体」は2つの側面において現象化されるとしている．一つは，学校における制度に囚われた身体であり，もう一つは，学校にお

ける制度に囚われるのではなく，自らを解放し飛躍させていく身体である．鈴木は前者の身体を，授業の中で，教師の身体が教材や学習指導計画，学習内容，教授手段などによって呪縛され，その枠組みの中でしか生きられない教師の身体とし，後者の身体を，学習指導計画，学習内容，教授手段を身体が含み，子どもに対面するときに，意識と無意識の繰り返しの中で身体が行為し，これらが具体的にたちあられ，子どもの身体とのかかわりを生み出していく身体であるとしている．

これらの具体の一例を示せば，前者の教師は，授業時間内に授業のねらいを達成できなかったとき，今日の続きを安易に次の授業へ持ち越そうとする教師である．後者の教師は，「なぜ，時間内に授業のねらいを達成することができなかったのか」「どうすれば，授業のねらいが達成できたのか」といった自らの授業過程から「原因 結果」の帰結をふり返る教師である．後者の教師は，「どのような反省をすべきか」ではなく，「何を反省すべきか」が重要であるとするO'Sullivanら⁶⁾の見解と合致する．

それ故，鈴木は，子どもの身体との関わりの中で，教師の専門性を高めるには，「教師の身体」の評価作用が重要であることを指摘したのである．すなわち，鈴木は教師が授業の「場」の中に入り込んで「場の力」を感覚する必要があるとする東と梅野の指摘を踏まえ，教師と子どもとのかかわり合いの渦中において，子どもの運動の意味を瞬時に判断し援助する「教師の身体」を「評価する身体」と表現した．

鈴木の「評価する身体」を授業の科学の立場から追及したのが，厚東ら²⁷⁾の「出来事」研究であるように考えられる．そこでは，子どもからの授業評価の高い教師は，そうでない教師に比して授業中の「出来事の予兆（への気づき）」が有意に多かったことを認めている．しかも，この気づきの大半が技術的なつまづきを防止する内容であったという．この厚東らの研

究は、「すぐれた教師は、授業の場における雰囲気を感じ取る『感性』にすぐれている」とする「教師の身体」を事実として示したものと見える。

2.2. 教師の「感性的省察」について

2.2.1. ラッツアラートの「出来事」への見解

では、上記すぐれた教師の「出来事の予兆」に気づく能力は、初任者のときから鋭敏であったのであろうか。

一般に、「授業の出来事」は、本来、起こってはならない事件や事故である。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、「授業の出来事」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、「授業の出来事」と遭遇したとき、教師はいかなる態度や行動を起こすのかが重要である。これは、「授業の出来事」に対する教師の政治的力量といえよう。それ故、教師の「出来事の予兆」への気づきは、すぐれた授業を展開させようとする教師の主体性の現れであり、「教師の身体」の形成基盤であると解することは可能であろう。

こうした事件や事故という不確定性な「出来事」に対して政治的に乗り越えようとする人間の主体性に関する見解を、ラッツアラートは「出来事のポリティクス」と称して論を展開させている。

以下、ラッツアラートの「出来事のポリティクス」を考察視座に検討してみたい。

まず、ラッツアラートは「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²⁸⁾。

このように、ラッツアラートは「出来事」の機能を「主体／客体」「感覚的なもの／知覚的なもの」「自然／精神」のそれぞれ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²⁹⁾。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発的な性質をもつものであるとする³⁰⁾。換言すれば、教師の予測と制御を裏切って発生する「出来事」ということになる。

これらのことから、「出来事」との遭遇は、我々を「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、ラッツアラートは、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³¹⁾。

こうした出来事の様式から、ラッツアラートは、「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

機能的結合ないしは発展的統合という主体の人間の思考様式を明示しようとした。よって、「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」を表し、人間の主体性・創造的な思考様式を表現してはいない³²⁾。これより、「可能態／現実化」という思考様式では、「出来事」に遭遇したとき、これ乗り越えることはできないことになる。

このようにラッツァラートは、「可能態/現実化」という思考様式と「可能態の創造／達成」という思考様式を対峙させている。これまでのように、われわれが「可能態／現実化」とする思考様式にもとづく思考様式では、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、資本家が労働者か、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存概念の枠内にとどまってしまうと考えた³³⁾。つまり、「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。これに対して、「可能態の創造/達成」という思考様式は、二者択一する現実を進んで好む性質があり、新たな生の可能性に向かう「潜在的な力（potentialité）」として表現しようとしたのである³³⁾。

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³⁴⁾。

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「負」の行為現象（事件

や事故、リスクなど）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社会の生成原理に関与し、「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していくことの重要性を提示しようとした。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、「身体」であることは容易に推察し得る。

2.2.2. 教師の「感性的省察」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。

注5)で示したように、O'Sullivanらは、「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、自らの授業実践を振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、O'Sullivanらは「感性的省察」の aspekto 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 aspekto を‘and’で結びと4つの aspekto 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ったのは、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」とはいかなるも

図1 教師の技術的実践と反省的实践との基本的関係

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」に例え、「教師の身体」の創造と達成を検討してみることにする。

図1は、教師の「技術的実践」と「反省的实践」の基本的関係を模式的に示したものである。

一般に、教師は子どもをつまずかせないように、「出来事への気づき」を即座に授業に反映させ授業展開を円滑に進めている。つまり、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で、反省的思考も展開させている。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。そこに教師の予測と制御を裏切るような「出来事」が発生すると事態は一変する。

図2は、教師の予測と制御を裏切って発生する「出来事（後述する「トークン同一性としての出来事」）」への遭遇とその乗り越えを模式的に示したものである。

こうした教師の予測と制御を裏切るような「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。一つは、「出来事」の発生に対して全く対応できない教師である。もう一つは、雷鳴のような「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、反省的思考と授業実践の往復を何度も行うことで、二度とそのような「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。いうなれば拒否は、『一種の中断、あるいは無力化にみえるとしても、所与のものの彼方に、所与でな

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

いものの新しい地平をわれわれに開くこと』
なのである³⁵⁾。

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³⁶⁾。

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。ここでは、
全員の子どもを跳びこさせることができるとす
る小久保式の指導法³⁷⁾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いう例を想定してみたい。

このとき、「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と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、教師は、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、実現しようとするものの重要性を山岸は次のように述べている。

私たちは、つねに身近に、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³⁸⁾。

主体と客体の接点で、主観的なものと客観的なものの接合点で、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³⁹⁾。

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、全員跳び箱を跳ぶことができるか」あるいは「どうすれば、みんな体育の好きな子どもに育つか」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、教師の身体は「飛躍できる可能性を秘めた身体」へと変容するものと考えられる。この身体に秘められた可能性を実現することに関して、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いる〔意味している〕ものを解き開く〔説明する〕ことである⁴⁰⁾。

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、その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。こうして形成された「実

実践知」がこれまでの実践レベルと次の実践レベルとの空白を埋める接着剤となるのである。

これらのことから、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を「感性的省察」と考えるのが適当であるものといえる。これより、図中に示すように、自身の授業創造に通底する授業命題を導出する行為を‘Sensitizing Reflection’と押さえた。

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⁴¹⁾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⁴²⁾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、高度な実践レベルを身につける過程においては、各層の間に存在する「実践知」を「身体化」させ、「身体知」として身につける必要のあることが示唆される。それらの知は、それぞれの層の境界に存在している「空白」であり、「暗黙知」なのである。

図3は、上述した実践知を身体化するプロセス、すなわち「実践 制御」機序における「暗黙知」の形成過程を模式的にあらわしたものである。こうした図3の現象を平易に言えば、「一皮むけた」とか、「一回り大きくなった」とかと表現されるのである。

2.2.3. 「感性的省察」を深める

では、すぐれた教師は「感性的省察」をいか

図3 「実践 - 制御」機序における「暗黙知」の形成モデル

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、そこでいう「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然的な性質をもつものであった。こうした「出来事」を辻野⁴³⁾は、「教師や子どもの意図と計算を裏切って生起し、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。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、そうであろうか。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、上述とは逆に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。すなわち、いつでも、どこでも起こり得る、計算可能な「出来事」なのである。

これら2つの「出来事」の性質について、デ

イヴィトソン⁴⁴⁾は、前者のような「出来事」を「トークン同一性としての出来事」と称し、後者のような「出来事」を「タイプ同一性としての出来事」と称している。すなわち、「トークン同一性としての出来事」とは個別的な性質を有し、同一の人物において時空間的位置は異なっているにもかかわらずその背景には同一の理由が存在していることから、その人物の一貫性・整合性が認められる「出来事」である。一方、「タイプ同一性としての出来事」は、個別的なものではなく多人数に一般化できるという性格を有し、その背景には「共約的理由」が存在していることから、一種の人間の行為の傾向性が示唆される「出来事」である。

秋山と梅野⁴⁵⁾は、上記デイヴィトソンの示す2つの「出来事」の性質を授業実践の場で具体的に考察している。

すなわち、「トークン同一性としての出来事」は、空間的關係にあることから、子どもの行為を教師が理解するところに特性があるとしている。こうした「出来事」を教師が反省することで、教師と子どもの教育的関係が深く編み直されることになる。従って、「トークン同一性としての出来事」の発生とその対処は、主に教師としての人格陶冶性の向上に深く関係することになるのである。

一方、「タイプ同一性としての出来事」は、論理的関係にあることから、子どもの行為を教師が予測・制御するところに特性があるとしている。つまり、「授業の科学」における知見や成果にもとづいて「授業中の出来事」を予測・制御するのである。こうした「出来事」を教師が反省することで、指導プログラムや教授活動の見直しが迫られることになる。従って、「タイプ同一性としての出来事」の発生とその対処は、主に教師の専門職性の向上に寄与することになるのである。しかしながら、いずれの「出来事」においても子どもの客観的な事実を手がかりに、子どもの行為を解釈することに相違は

ないとし、どちらを反省する場合においても、その反省を通して教師と子どもとの教育的関係を編み直していく必要があることを主張した。

上記2つの「出来事」の性質より、「感性的省察」の深い教師は、「タイプ同一性としての出来事」を自らで仕込んだり誘発したりして、それらを積極的に乗り越えてきたことが予想される⁴⁶⁾。このことに関して、ラッツァラートは次のように述べている。

天才の活動の場合、関心はもはや目的とされた行為に縛られることはなく、記憶が行為と反応の間に挿入され、不確定性と選択の空間を創造し、そこにさまざまな可能性からなる『穏やかな雲』をつくりあげる。その主観性はつねに行為の中心ではあるが、それはまた、新たな者を構築するために、行為と反応のあいだに遅延と持続を挿入する能力も維持している。このような記憶は、もはや感覚運動の記憶とは異なるものである⁴⁷⁾。

つまり、ラッツァラートはすぐれた教師が意識的に「タイプ同一性としての出来事」を誘発し、それらを積極的に乗り越えようとしていることを論及したのである。現に、ラッツァラートは、その具体例として企業が「タイプ同一性としての出来事」を広告として戦略的に用いていることを指摘している。

出来事の様式としての広告は、なんらかの生活様式を押しつけるために、最初に感覚の様式をばらまく。広告は、人々の精神に形を与えるために、情動の様式を表現するのである！（中略）広告表現は、世界とわれわれの実存を、ひとつの『可能性』として重ね合わせる。ただし、その『可能性』は、広告でどれほど誘惑的な表現が使われていたとしても、実際には命令なのである⁴⁸⁾。

このように、ラッツアラートは、企業が広告という「出来事」を発信することで消費者の購買欲へ積極的に働きかけていることを指摘したのである。このことは、「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になったことを意味している。ラッツアラートは、次のように述べている。

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コントロールされるべき対象になったのである⁴⁹⁾。

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⁵⁰⁾。
(＜＞は著者のト書き)

これらの言説より、「感性的省察」の深い人は「タイプ同一性としての出来事」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てきたとする考えは妥当となる。

こうした主体創造のあり方について、ラッツアラートは、「マジョリティ的主体化」と「マイノリティ的主体化」の2つあると指摘している。すなわち、前者は歴史的・構造的に打ち立てられた権力のモデルに向かうプロセスであり、後者はマジョリティの尺度が定める典型的な枠組みから過剰や欠如によって逃れていくプロセスであるとしている⁵¹⁾。

これらを具体的に示せば、前者の場合では「地道に生きる」という言葉の生じた背景が考えられる。すなわち、身分社会においては、自らで「出来事」を起こし新たな可能性を創造しようとするマイノリティは、為政者にとって危

険な存在である。それ故、「地道に生きる」は、為政者が大多数のマジョリティをコントロールしてきた結果、生まれた言葉と推測されるのである。それだけに、マジョリティに属する者は、意図的・計画的に「タイプ同一性としての出来事」を発生させ、新たな可能性を実現させていく必要がある。

これに対して後者では、「トークン同一性としての出来事」による「場」の生成変化が考えられる。この具体例を示せば、国政選挙におけるマジョリティである与党に対しての行き過ぎた報道や党首の軽口、さらには国民の弱みにつけこんだマニフェストなどによって、小数政党（マイノリティな思想）であった野党が多数派政党（マジョリティな思想）に生成変化し、これより、当事者にとっては上述の逆転現象そのものが「感性的省察を深める場」と化すのである。

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⁵²⁾。

これより、すぐれた教師は外在的な作用様式(身体の規律訓練)に縛られることなく、内在的な作用様式(「タイプ同一性としての出来事」のコントロール)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「トークン同一性としての出来事」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「トークン同一性としての出来事」

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、「トークン同一性としての出来事」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。

3. 結 論

本研究は、(a)「教師の身体」の立場から「教師の感性」について検討し、(b)ラッツァラ - 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」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、本稿の論及点を示すことでまとめたい。

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、「教師の身体」の立場から「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、さらに「教師の感性」は、「出来事への気づき」と深く関係していることが押さえられた。

続いて、「教師の感性的省察」の実体について、ラッツァラ - トの「出来事のポリティクス」を考察視座に考察した。ここでは、教師の「感性的省察」は、「トークン同一性」としての出来事が発生した時、新たな授業命題を導出することで次の実践レベルへと飛躍していく行為であるものと考えられた。具体的には、教師の予測と制御を裏切るような「トークン同一性としての出来事」に遭遇したとき、これに真正面から向き合い、幾度かの反省的思考とそれにもとづく実践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する行為と解せられた。

こうした行為は、ラッツァラ - トが提示する2つの主体創造の仕方を身につけることにより実現するものと考えられた。すなわち、「マジョリティ的主体化」と「マイノリティ的主体化」であった。前者の主体化は、「タイプ同一性としての出来事」を意図的・計画的に発生させることで、教師の予測と制御を裏切って生じる「トークン同一性としての出来事」に対する構えを形成することであった。これに対して後者の主体化は、自らを大きく成長させてくれる契機が「トークン同一性としての出来事」との遭遇とその乗り越えであるとする点にあった。とりわけ、後者の「トークン同一性としての出来事」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ることができるかどうかが重要であると考えられた。すなわち、すぐれた教師は、「トークン同一性としての出来事」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考えられた。つまり、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「トークン同一性としての出来事」を乗り越える「場」であることを感じる能力が高いものと解せられた。

引用・参考文献

- 1) 教師教育とは「教師が養成・採用・研修と一貫してその資質能力を成長させることを意味する概念である」⁵³⁾とされている。すなわち、その対象は、教員養成課程の学生を含んだ教師全体である。従って、教師教育は、彼らを下支えすることで教師全体のレベルを高めていこうとするものである。一方、キャリア教育とは、教師教育の内部事項であり特定の教師（見込みのある教師‘prospective teacher’）を対象とし、彼らの職能発達を底上げすることで教師全体の実

践レベルの裾野を拡げていこうとするものである。

- 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。本研究でいう 'reflection' とは、授業命題となる「省察」を導出する行為のことである。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。これは、厚東ら²⁷⁾の見解と矛盾しない。
- 3) 厚東芳樹，梅野圭史，長田則子。(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。兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科。
- 4) 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.
- 5) 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.
- 6) Tsangaridou & O'Sullivan は、上記5)の研究の中で、教師教育の立場から、「すぐれた教師」を時間を惜しまず仕事に熱中する時間的努力や自分が理想とする教師になるための計画的努力、さらには教育と研究に対して人生を捧げる献身的努力を積み重ねることのできる教師としている。これより、O'Sullivanらは、どこの学校にも少なくとも一人はいるであろう「すぐれた教師」を想定しているものと考えられた。しかしながら、本研究でいう「すぐれた教師」とは、教師のキャリア教育の立場から、卓越した

実践者と呼ばれる教師すなわち斎藤喜博や長岡文雄，大村はま，に代表される教師を想定している。

- 7) Tsangaridou & O'Sullivan^{4), 5)}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。」⁵⁾

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ふり返ることと考えられる。

道徳・倫理的アスペクト

Tsangaridou & O'Sullivan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なんでしょう。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。」⁵⁾

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、健常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ふ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。」⁴⁾

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。

- 8) 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、本研究では広辞苑を使用した。
- 9) 「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高いことから、本研究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。

- 10) 新村 出。(1998). 広辞苑第五版。新村出(編)、東京、岩波書店、p. 604。
- 11) ジョン・ロック(加藤卯一郎訳)(1947). 人間悟性論 上巻。東京、岩波文庫、pp. 99-114。
- 12) レイチェル・カーソン(上遠恵子訳)(1996). センス・オブ・ワンダー。東京、新潮社、pp. 23-26。
- 13) 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。東京、三和書籍、pp. 78-79。
- 14) 井上誠治、大貫秀明、岩田 靖。第21回日本体育・スポーツ哲学会シンポジウム報告(2000)。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。
- 15) マウリツィオ・ラッツァラート(村澤真保呂・中倉智徳訳)(2008). 出来事のポリティクス。京都、洛北出版。
- 16) 桑子敏雄。(2001). 感性の哲学。東京、NHKブックス、p. 187。
- 17) 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。
- 18) 佐藤 学、稲垣忠彦。(1996). 授業研究入門。東京、岩波書店、pp. 101-114。
- 19) 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。
- 20) 桑子敏雄。(2001). 感性哲学の冒険。感性哲学．1, 23-36。
- 21) 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。

- 22) 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 .
- 23) 片岡暁夫 同上論文²²⁾ 3-11 .
- 24) 遠藤卓郎 .(1996). Sport Philosophy and
'Ki' '氣'. 体育・スポーツ哲学研究 . 18
(1), 1-8.
- 25) 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 .
- 26) 鈴木直樹 .(2003). 体育授業における教師
の身体性に関する研究 「評価する身体」
という視点から . 体育・スポーツ哲学研
究 . 25(1), 23-35 .
- 27) 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.
- 28) ラッツアラート 前掲書¹⁵⁾p. 28.
- 29) ラッツアラートは, 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 .」⁵⁴⁾
このようにラッツアラートは, 「身体」
を瀧澤⁵⁵⁾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 . つまり, 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 .
- 30) ラッツアラート 前掲書¹⁵⁾p. 371.
- 31) ラッツアラート 前掲書¹⁵⁾p. 16.
- 32) ラッツアラート 前掲書¹⁵⁾p. 21.
- 33) ラッツアラート 前掲書¹⁵⁾p. 22.
- 34) ラッツアラート 前掲書¹⁵⁾p. 24.
- 35) ラッツアラート 前掲書¹⁵⁾p. 23.
- 36) ラッツアラート 前掲書¹⁵⁾p. 24.
- 37) 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.
- 38) 山岸 前掲書¹³⁾p. 76.
- 39) 山岸 前掲書¹³⁾p. 207.
- 40) ラッツアラート 前掲書¹⁴⁾pp. 20-21
- 41) 生田久美子 .(1987). 「わざ」から知る .
東京, 東京大学出版会, pp. 36-37 .
- 42) 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.
- 43) 辻野 昭 同上論文¹⁹⁾ 389-394 .
- 44) サイモン・エブニン(宮田昭二訳)(1996).
デイヴィットソン 行為と言語の哲学 . 東
京, 勁草書房, pp. 137-140.
- 45) 秋山裕右, 梅野圭史 .(2001). 体育授業に
おける「出来事」の教育学的意義に関する
一考察 デイヴィットソンの「出来事」論を
考察視座にして . 体育・スポーツ哲学研
究 . 23(2), 27-41.
- 46) 意図的・計画的に仕込まれた「タイプ同一
性としての出来事」に関する具体例を, 先
述した Tsangaridou & O'Sullivan が提示した
4つのアスペクトにもとづいて示してみた .
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」⁵⁶⁾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、いわゆ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「ぶつう」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。

政治的アスペクトからみた出来事
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。

- 47) ラッツアラート 前掲書¹⁵⁾ pp. 184-185.
- 48) ラッツアラート 前掲書¹⁵⁾ pp. 126-127.
- 49) ラッツアラート 前掲書¹⁵⁾ pp. 91-92.
- 50) ラッツアラート 前掲書¹⁵⁾ p. 294.
- 51) ラッツアラート 前掲書¹⁵⁾ p. 267.
- 52) ラッツアラート 前掲書¹⁵⁾ p. 324.
- 53) 木原成一郎.(2010). 教師として育つ - 体育授業の実践的指導力を育むには - . 梅野圭史, 海野勇三, 木原成一郎, 日野克博, 米村耕平(編). 東京, 明和図書, p. 2.
- 54) ラッツアラート 前掲書¹⁵⁾ p. 31.
- 55) 瀧澤文雄.(1995). 身体の論理. 東京, 不昧堂出版. p. 24.
- 56) 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.