

保健学習における教師の反省的思考様式

—ある熟練教師の実践場面の授業の分析—

The Reflection in Action of Teacher in Health Instruction

—A Case Study of an Expert Teacher's Thought Processes—

赤田 信一

Shinichi AKADA

(平成6年10月11日受理)

Abstract

The purpose of this study is to clarify the reflection in action of a teacher in health instruction. One expert teacher is asked to watch a video-tape of a health instruction session and to comment on whatever topics that come to mind. By analyzing the teacher's thought processes, the present author comes to a conclusion that the reflection in action of an expert teacher is characterized as follows: Observations and analyses based on the experience of his practices, examination of the arrangement of learning contents, examination of the arrangement that has an effect on students' learning, presentation of alternative plans which are appropriate to any given circumstances, and prospect of the enhancement of the students' awareness.

I 本研究の主題

教師という職業が専門職であることが言われて久しいが、今日の「専門職としての教職」の概念について、佐藤学は、一般に想定されているほどには自明の事柄ではないとしてその問題点を指摘している¹⁾。佐藤によると、日本における教職の専門的領域は、学習指導要領と検定教科書により教育内容を細部まで規定され、さらには、受験の圧力から生じてくる父母や生徒の過剰な期待のもとで社会的にも制限されているという状況から、他の専門職(医師や弁護士)に匹敵するほどには、専門的な判断や選択の自由と自律性が保障されていない、という。また、そのような制約のもとでの教師の職域は、「専門的な見識と判断に支えられた創造的な職域」としてよりも、むしろ、「すでに内容と過程とを規定された技能領域」の仕事として意識されるとし、このような状況での「教職の専門性」の概念は、単なる理念型として抽象化される危険をはらんでいる、という。

このような状況を是正し、理念型・抽象にとどまるのではなく「教職の専門性」・「専門家としての教師」の内実・性格を捉えるために、佐藤はドナルド・シェーンの一連の「専門職」研

究²⁾³⁾に注目している。

そのシェーンの研究は直接には教職の事例を研究していないが、いわゆる「専門職」の事例研究により、現代の専門職概念が「技術熟達者」(technical expert)による「科学的技術の実践への合理的適用」(technical rationality)の原理から、「反省的実践家」(reflective practitioner)による「活動過程での省察・(反省的思考)」(reflection in action)の原理へと捉え直しを迫られていることを示したものである。それによると、これまでの近代的な意味での専門職は応用科学に基礎を置く科学的技術に支えられて成立しており、実際、専門職の代表格とされる医師や弁護士の場合もそのような技術の成熟度が専門性の内実を規定していたものの、このような「技術熟達者」による科学的で合理的な技術の実践への適用という考え方に立つ従来の専門職概念は、現在多くの局面で破綻しつつある、と指摘されている。その根拠としては、現代の専門家たちは、はるかに複合的な性格をもつ対象を扱っており、しかも、より複雑な社会的文脈で仕事を進めているため、既知の科学的技術の適用だけでは処理しきれない曖昧で不確かな状況に探りを入れ、無意識において機能している暗黙知をも活用しながら専門的な判断を行使しているからであるという。シェーンは、このような新しい専門職の性格を「実践的認識論」に基づいて「反省的実践家」として規定し、彼らが「活動過程での省察・(反省的思考)」(reflection in action)をもとに、実践過程で特有の専門的な認識・見識を形成しながら専門的な判断を行使する実践を推進していることを明らかにしている。すなわち、「反省的実践家」における専門性の概念は、すでに明らかにされた合理的な技術の熟達の程度にあるのではなく、実践過程で生成される専門的な認識と思考スタイルに存在するものとされるのである⁴⁾。

このようなシェーンの研究やこれに関連する諸研究⁵⁾に基づき、また本人による多数の事例研究の中から、佐藤は「教職・教師」の専門性を、授業場面にあらわれる教師の「実践的な状況への関与と問題の発見、表象、解決の思考様式」の中にその存在を見いだし、その特徴を「実践的思考様式」として次のとおりまとめている⁶⁾。

- ①実践過程における即興的な思考
- ②不確定な状況への敏感で主体的な関与と問題表象への熟考的な態度
- ③実践的問題の表象と解決における多元的な視点の総合
- ④実践場面に生起する問題事象相互の関連をその場面に即して構成する文脈化された思考
- ⑤授業展開の固有性に即して不断に問題表象を再構成する思考

以上のような一連の研究の成果は、「現代に求められる教師の専門性とは何か」という問いを、教育界に鋭く投げ掛けるものとなっている。特にこのことは、学校において保健科教育を担当する教師の「専門性」を捉え直すうえで、大きな契機となることを予見させられるのである。

なぜなら、保健科担当教師を取り巻く環境の中にこそ、「反省的実践家」としての専門家モデルとは対をなす、まさに「技術熟練者」としての役割を果たすべく方向性が内在しているからである。

保健科で使用される教科書は極めて「知識羅列」の内容であり、またその授業時間数も少ない状況にある。こうしたなかその教育内容をすべて消化しようとするならば、保健科担当教師は、シェーンが指摘した「技術熟達者」としての専門家モデル、つまり規定された教育内容をいかに効率よく学習者の知識領域のなかに注入できるかにおいてその専門性を発揮する対象としてみなされるわけである。

佐藤の「教職の専門性」についての問題提起は、まさに保健科教育が引き取るべき問題、つまり「保健科担当教師の専門性とは何か」という問題提起であるように思える。

そこで本研究では、「保健科担当教師の専門性とは何か」という主題に迫るため、現在の保健科を取り巻く環境においても着実に教育実践を重ね精力的に授業研究の活動を推進している、ある「熟練教師」にスポットをあて、その「熟練教師」が実践場面においてどのような思考活動を展開しているのかを、特に「反省的思考」の様式の性格に注目し、事例的に解明することを試みるものである。つまり、保健科「熟練教師」の実践場面の思考活動の具体を明らかにすることによって、「保健科担当教師の専門性」を導こうとするものである。

II 研究の方法

本研究では、調査の対象とした「熟練教師」に他者が実践した保健科の授業のビデオ記録を視聴させ、そのモニタリング過程において「感じたこと、気付いたこと、考えたこと」などを自由に語らせ、得られたデータから思考様式が表されているとみなすことができる箇所を抽出・記述し、その具体性の中で検討を行なった。

この方法により、保健科「熟練教師」が、授業の中で生起する複雑な事実の何にどのように注目し、それらの事実の相互の関係をどのように解読してその状況と反省的な対話を取り交わしているのかについて、その具体を明らかにするのである。つまり、「実践場面」における「反省的思考」の内容に迫ることを目指すわけである。

この授業のモニタリングにより得られる記録は、教師自身の授業記録を用いないため、思考と活動の直接的な関係を示してはいないが、ここでの教師の授業に対する思考活動はその教師自身の実践場面の思考活動を反映するものと考えられる⁷⁾。また、教師自身の授業記録を用いない理由を言及すると、この方法で得られるデータでは、シェーンのいう「活動に関する反省」、つまり「活動過程における反省的思考」の過程を事後的に反省した内容のデータとなってしまう、このデータでは本研究が直接的に究明をめざす「反省的思考」とはその性格を異とするからである。

研究対象者に提示した保健の授業のビデオ記録は、某公立中学校3年生女子クラスで行われたものを利用した。授業の内容は、「病気の予防」のなかに位置付けられた「AIDS」に関するものである。

調査に際しては、研究者だけが同席のもと、研究対象者に授業のビデオ記録をモニタリングさせ、そこでの発話をテープレコーダーに録音していった。研究者は同席するなかで研究対象者の発話に対し「うなずき」などを行い、どのような発話も受け入れ許容する態度を示した。また、授業の中の教師や学習者の発言ので、聞き取りにくいものについては、その都度補足的に説明を行っていった。

研究対象者にはモニタリングに際して次の課題を紙面と口頭で与えた。『授業のビデオ記録を観察しながら、あなたが「感じたこと、気付いたこと、考えたこと」など、あなたのこの授業に対する分析の視点も含めて、それらを可能な限り言語化して発話する。ただし、ビデオ記録の再生は途中で中断しない。』

研究対象としての「熟練教師」は、自ら実践場面の経験を多数持ち、現在の保健科教育の授

業研究の活動を精力的に推進していて、その活動の成果も高く評価されている人々の中からひとりを選択した。

III 結果

「熟練教師」(以下、モニターと示す)にモニタリング調査を行い、そのモニタリングの内容より、「反省的思考」と考えられる特徴的な思考様式を導いた。それらを授業の展開にそって具体的に提示し、その特徴や性格について論述していく。

モニタリングに活用した授業の展開の概略は以下の通りである。

場面① 白血球の免疫機構を教える

(ここでは生徒の代表が白血球やマクロファージなどの役割を与えられ免疫機構を説明する劇を演じる)

場面② 具体的な生活行動場面を提示し、それらの感染の危険性について「大」・「小」・「なし」の3つに分類させる

(例えば感染者との共用の歯ブラシやかみそりやキスなどの行為と感染の危険性についてグループ学習により考えさせ、その議論の結果を板書させる)

場面③ ②の分類に加えて、それらが中学生にとって「日常的な行動」か「非日常的な行動」かにさらに2つに分類させる

(グループ学習により考えさせ、その議論の結果を板書させる)

場面④ 中学生にとっては HIV の感染は日常的なことではないということを押え授業を終える

なお、この授業は数時間構成の単元のなかの一時間分の授業であり、この前時にも後時にも一連の授業が組み込まれている。しかし、その具体的内容についてはモニタリングの際には明かさないこととした。

1. 場面①において

場面①では、白血球の普段の免疫機構と、白血球が HIV ウイルスに感染した場合の免疫機構の様子を、数人の生徒に擬人化した劇を演じさせる中で教えようとしているところである。授業者の「普段の免疫の仕組みと、それが HIV に感染したときの様子とを劇にしてみたので見てください。そして、エイズが他の感染症とどう違うのかを理解してください」という内容の掛け声によって、数名の生徒を教壇に上らせ、「ヘルパーT細胞の役をSさん、マクロファージの役をTさん」というように、誰がどの役割を演じるかの説明が行なわれている場面においてモニターの発話があった。それは、『このあとどうなるかは分からないが、このやり方では、〇〇先生の△△の授業の短所を繰り返す授業展開になるかもしれない』といった、モニターの知る過去の具体的な先行実践と照らし合わせながらの発話であった。ここのモニターのいう短所とは次のような内容であった。それは、『・・・この生徒達は教具になっている。劇をしているというだけで、ここの内容を理解出来る訳ではない。この役者の生徒の学習は保障出来ないのではないか。この役者の生徒は、ここの内容が理解出来ないままこの後の授業を受けることになる

のでは。見ている生徒は内容を理解出来るかもしれないが・・・』というものであった。

また上記の発話に引き続き、モニターはこの劇という学習活動に対する代案を提示しているが、その代案はこの授業の導入の方法から全く離れた別個のものを出すのではなく、この授業者の授業スタイルを尊重した内容のものであった。それは、『・・・もしそれをやるのだったら、いきなり代表者に劇をさせるのではなくて、グループに台本を配って、そこで全員がある程度内容を理解した上で、代表者に動きのある劇を演じさせてそこで先生が解説を加えればいい。これだと全員がよく理解できる』といった内容の発話であった。

ここの導入の場面では、まず、モニターの即興的な授業展開の予測が特徴的であると言える。また、同時にその予測に対応した即興的な代案の提示が行われていた。これらはモニターのそれまでの授業の経験や知識を基礎としながら表現されたものであった。以上のことから、モニターが次のような反省的思考の様式を保持していることを予見させられる。それは、過去の授業の経験やそこでの反省を大切に保持し、ある時はそれを引き出し照らし合わせながら、実践場면을能動的に観察・分析し、そして即興的に予測や代案を提示するというものである。

2. 場面②（前半）において

場面②では、授業者から次のような指示が与えられる。「・・・次は、感染の危険性について考えてもらいます。ここに10個の生活の場면을抜き出しました。例えば、感染者との共用のカみそりというものがありますが、これの感染の危険性についてグループで考えてください。グループで相談して、これらは、感染の危険性が「大」なのか「小」なのか「なし」なのかの3つに分類してください。相談した結果を黒板に示してください」という内容のものである。この場面においてモニターからは、『前の学習とここの学習が結びついていない。前に学んだことがここで活かない』という発話により、場面①と場面②の関連の無さが即座に指摘された。つまり、白血球の免疫機構の内容から感染の危険性についての内容に移行する不自然さを指摘しているのであった。

このような即座の指摘が出来るのも、モニターが前場面の学習の内容、つまり生徒に何を教えたか、生徒は何を学んだかを正確に理解していることを示していると同時に、それが本場面においてどう系統的に有効に活かされどう展開されているのかを意識的に把握しようとしていることを示していると考えられる。また、同時に『このふたつを後の授業展開でどう結びつけていくのか注目だ』という内容のコメントしていることから、モニターが新しい授業の事象に敏感に反応できるのは、彼がそれまでの授業の事象をその授業の文脈に位置付けながら認知・理解を続け、それをもとにその後の授業の展開を予測する過程を経て、次々と現れる新たな授業の事象を理解しようとしているからであると考えられる。つまり、事象を認知し、次に起こり得る授業の展開について仮説を持ち、次の事象からそれを検証するという反省的思考の様式の存在を予見させられるものである。

次に、感染の危険性が「大」「小」「なし」の3つに分類させることに際し、モニターは『何も教えてないでしょ。分ける基準がないわけでしょ。・・・子どもはグループでワイワイ相談しながら分類すると思うけどその基準は子どもの印象とか経験の世界であって、それは結局、当たり前はずれのものでしょ。・・・そのような曖昧な議論が子どもにどんな認識を育てることになるのかな』とコメントし、さらに『具体から入るのではなくて、まずHIVの特徴や感染の特徴などの原理を教えたほうがいいのでは。原理が分かれば感染の危険性についてもすぐ判断でき

るし、これは科学に対する信頼も育てることにもなる。・・・逆に曖昧な知識のままで分類させると、最終的に自分たちの知識は意外と曖昧なんだなと子どもに感じさせると同時に、とつても難しくどれが移るか移らないか迷いやすい病気なんだなという印象を与えかねない』という代案を提示する内容の発話を行った。この代案は、ここの学習の場面においてどうすれば子どもの認識をより深めることができるのかという観点から提示されたものである。そこでモニターは、感染の内容について、授業者の「具体から入っていく方法」ではなく「原理から具体」に進む授業の構成・順序を支持しており、その代案の価値・意義も述べていた。ここの場面では次のようなモニターの反省的思考の様式の内容を予見させられる。それは授業の事象について評価を行ったり、この場合のように代案を提示する時においては、モニターは、授業者が組織する授業場面の学習の構成・順序が、その場にいる生徒の学習・認識の深化にとって有効的なかどうかという観点において反省的に思考する、というものである。

3. 場面②（後半）において

場面②の後半では、授業者は、グループの相談を経て出てきた感染の危険性「大」「小」「なし」の分類の結果を、グループの代表に指示して黒板に明示させた。そして、それぞれの結果を、共通性の高いものからまとめていった。つまり6グループにおける6通りある分類パターンを1つにまとめようとする行為である。必然的にグループ間で結果の異なるものが出てくるが、これについてはこの場面の後において、授業者が解説を加えながら解答となる分類結果に導くこととなる。この場面に対してモニターから次の内容の発話があった。それは、『各班なりの統一的な原理で分けられているはずだよ。その各班の原理を聞いていくべきだと思う。そこでA班式間違えというものが明らかになっていって、そこにはこういう原理が導入されれば見事に解決するのではないかという発見をさせるべきだよ。教師がただ共通な見解を出すだけなら、さっきのグループで相談した行為が無駄になる。子どもは曖昧な知識で分類しているのに、その状況で出された分類の結果のみを対象として取り上げて、共通かどうかでまとめてもあまり意味はないのでは。そうじゃなくて、これまでの授業の活動や内容を活かすためにも、曖昧な知識での分類なりにも、結論を出した生徒の分類の原理を明らかにしていった方がいいのでは』というものであった。

モニターは前述の通り、感染に関わる原理を教えない状況での具体（感染者との共用のかみそりやキスでは感染するかどうか）を扱うグループ討議に否定的であったが、そうでありながらも、ここまで展開されてきた授業の実態において、これまでの学習を活かしその意義を深めるための新たな方法を探り、その状況に準じた代案を提示したわけである。このこともモニターの反省的思考の特徴のひとつであると考えられる。

4. 場面③において

場面③では、場面②で分類した感染の危険性「大」「小」「なし」の生活行動を、中学生にとって「日常的な行動」か「非日常的な行動」なのかの観点でさらに2分割させる場面である。授業者から「さて今度は、中学生のみんなにとって感染するかどうかの可能性について考えてみます。つまり、これらの行為は日常的に行われる行為で感染の可能性が高いというものと、中学生のみんなにとっては日常的でないという行動に分けてもらいます」という指示が行われる授業場面に対して、モニターから次の内容の発話を得られた。『危険性が高いものが必ずうつる

ものではない。危険性が高いというものに対して、その危険性の認識があれば回避できるわけでしょう。回避の方法を見付けてそういう選択をとればいいのだし、危険性が高いとか低いとか、日常だとか非日常という分け方には疑問を感じる。中学生には非日常で大人になったら日常とかに分けたら、おかしなカテゴリーになるから、要するに危険性の高いものは回避をする、そのためにはどんな方法をとるかということが理解されることが大事だと思う。たぶん結論として、中学生には感染の危険性が高いものはすべて非日常的なものだから大丈夫、となるのだろうか、中学生には安全で大人になると日常的になり危険となる、そのような認識を持たせていいのだろうか。この授業では生徒に「AIDSは予防しやすい病気だな、案外移らないな」というよりは「今はいいけど意外なところに落とし穴があってけっこう恐いな。できるだけ近寄らないほうが関わらないほうがいいな」という気持ちを抱かせるのではないか』というものであった。

ここのモニターの発話は、授業者が生徒に行わせようとした分類の作業に対して、その学習が生徒のHIV感染の認識形成にどんな影響を与えるかを予測しているものである。このように授業の内容・文脈を把握しながらの、生徒に形成されていく認識の内容の予測は、モニターのもつ反省的思考のひとつの様式として特徴付けられると考えられる。

5. 場面④において

場面④は授業の最終場面である。ここではこれまでの学習を踏まえて、授業者から「どうですか。感染の危険性は中学生のみんなの生活場面の中であると思う、ないと思う」という質問が行われた。生徒二人が指名されたが、両方とも「(感染の危険性は)ある」と答えた。この生徒の反応は授業者にとっては意に反するものであると考えられる。それはこの後において、授業者がさらに説明を加えて普通の生活場面では感染の危険性は無いということを言及し、生徒に解答の訂正を行わせていることからもうかがえる。

モニターは前の場面③の部分において、『・・・この授業では生徒に「AIDSは予防しやすい病気だな、案外移らないな」というよりは「今はいいけど意外なところに落とし穴があってけっこう恐いな。できるだけ近寄らないほうが関わらないほうがいいな」という気持ちを抱かせるのではないか』という発話を行っているが、この場面④の生徒の反応は、モニターが発話・予想した内容に応じるものとなった。このことに対し、モニターから次の内容の発話を得られた。それは、『やはり、感染の原理の理解が曖昧な状態で、感染の危険性を3つに分類したり、日常・非日常などと分けてはいけなかったのではないか。曖昧な状態での分類だったから、生徒もとことん考える過程が無いままここまで来たのだと思う。それで、生徒ははっきりとした理解が得られなかったから、感染の危険性はあると答えたのだと思う。感染の原理をしっかりと踏まえて具体的に移れば、このような生徒の迷いは無かったのではないか』というものであった。

ここではモニターは、生徒が示した「(感染の危険性は)ある」という反応の原因は、この授業の展開にあったということであらためて指摘している。つまり、感染の危険性について、「具体的な生活場面の事例」から「原理の理解」へと導こうとしながら、結局は「原理の理解」には十分と言える程までには到達出来なかった授業の展開である。そのうえで、前の場面③において代案として自ら提示した、「原理から具体」へ進む授業の展開の意義について評価する発話をしていた。

ここにおいて注目したいことは、モニターが前場面において自ら代案として提示した内容を

記憶に留め、それを後の場面における授業の事象に照らし合わせながら、代案の意義の再確認・評価を行っているということである。

このような、自ら提示した代案の意義や価値について、授業の事象に照らし合わせながら、そのことを再確認・評価することは、モニターの反省的思考として特徴的なものであると考えられる。

IV 結論

研究の対象としたある保健科「熟練教師」の反省的思考の様式を事例的に調査してきた。以下にその結果を総括的にまとめる。

1. 熟練教師は、新しい授業場面に接する場合、過去の授業において得た知識や経験を基に、それと比較したり類似性を見付けたりしながら思考し授業の観察を行っていた。それは白血球の免疫機構と白血球が HIV ウイルスに感染した場合の免疫機構の様子を、生徒に擬人化した劇を演じさせる中で教えようとした授業場面において現れた。

劇という活動に関する過去の授業の知識や経験を基にした観察から、熟練教師はこの場面の生徒の学習内容の理解に関して、即興的かつ能動的な授業の分析を行っており、この観察・分析の中でこの後の場面の授業の予測とそれに対する代案を提示していた。

2. 熟練教師は、次々と展開される授業場面ごとの学習内容が、系統的に組織されているものかどうかを検討しながら思考し授業の観察を行っていた。それは白血球の免疫機構の内容から感染の危険性についての内容に移る授業場面において現れた。

この学習内容の系統性への意識は、授業のその時点までの系統性への意識と同時に、その時点後の系統性についての意識を含んでおり、この後者の意識はこれから展開されるであろう学習の内容の予測として提示されていたり、それに対する代案として提示されていた。

また熟練教師は、この「これからの学習の予測」や「予測に対する代案」をその後の授業観察の仮説として記憶しており、新しい授業の場面が生じた時には、その仮説が妥当であったかどうかについて事実を基に思考し検証・評価していた。つまり、学習内容の把握から予測・代案という形の仮説を持ち、それを検証・評価するというサイクルの中で授業を観察していた。この検証・評価は、授業の最後における感染の危険性についての質問に対し、生徒が解答した授業場面において現れた。

3. 熟練教師は、学習の構成・順序が生徒の学習・認識の深化にとって有効的なのかどうかという観点において思考し授業の観察を行っていた。この観点による観察により、学習の構成に対する評価や代案を提示していた。それは生徒の HIV ウイルス感染の原理の認識が曖昧な状態のまま、具体的な生活行動場面を提示しそれらの感染の危険性について3段階に分類させる授業場面において現れた。そこで熟練教師は、このような曖昧な知識の状態において具体的な生活行動場面の感染の危険性を考えさせることは、生徒に HIV ウイルスの感染に対しての誤解・間違った認識を与える可能性があるということから、AIDSの問題に関してはこのような「具体から考えさせる」のではなく「原理の理解から具体への応用」の学習の構成・順序に変

更を求める代案を提示していた。

4. 熟練教師は、授業の状況が自分の想定するものと異なってきた場合においても、その状況に積極的に関与し、その状況に対して、これからどうすればこれまでの学習を活かしその意義を深めることが出来るのかを思考しながら授業の観察を行っていた。この関与は、感染の危険性の分類において6グループから出てきた6通りの意見を授業者がひとつにまとめる授業場面において現れた。熟練教師は、その場面の曖昧な知識の状態においてグループで感染の危険性について分類せることには消極的であったが、その状態で分類させてしまった授業の状況においては、逆にこの曖昧な知識の状態において出された分類の結果を利用する中でその後の学習を深めていく方法を探っていた。そこでは、各グループの曖昧な知識なりに行われた分類のその原理を明確にしていき、その上で各グループの原理を比較させながらお互いの原理の曖昧さ・矛盾点に気付かせ、正しい原理を学習させるという方法が提示された。

5. 熟練教師は、授業の中での学習が生徒にどのような認識を形成させ得るかという観点において思考し授業の観察を行っていた。この観点による観察により、生徒に形成されるであろう認識を予測していた。それは生活行動（感染者との握手など）について感染の危険性を「大」「小」「なし」の3つに分類したものを、さらに中学生にとって「日常的な行動」か「非日常的な行動」かの2つに分類させる授業場面において現れた。そこで熟練教師は、何を以て日常とし或いは非日常とするのかという分類内容の曖昧性が問題であるとし、この様な曖昧性の中での分類では、「感染の危険性の高い行動を正しく理解してそれを回避出来ればAIDSは予防しやすく感染することはない病気である」という認識よりも、「感染に関しては意外なところに落とし穴があって恐い病気であり出来ることなら近寄らない方がいい」というような認識を生徒に持たせかねないという予測を提示していた。

V 今後の課題

本研究では、ある保健科「熟練教師」の授業のモニタリングの際に現れる反省的思考の様式を事例的に明らかにすることを試みた。本研究の主題は「保健科担当教師の専門性」を究明することにあつたが、この主題に更に近付くため今後に残された研究課題の4点を以下に示す。

1. 他の保健科の授業内容の場合における思考様式の調査。
2. 調査対象者数を増やし、保健科「熟練教師」の思考様式の一般性を導く調査。
3. 「熟練教師」と「初任教师」との思考様式の比較調査。
4. 「保健科」担当教師と「他教科」担当教師との思考様式の比較調査。

謝辞

今回の研究にあたって、保健科の授業記録を快く提示して頂いたK中学校保健体育科のY教諭に対し、ここに謹んで感謝の意を表します。さらに本原稿の校閲を頂いた河鍋舘教授、山本章教授、谷健二助教授にあつく御礼申し上げます。

文献

- 1) 佐藤 学：現職教育の様式を見直す，教育実践の研究，図書文化，1990
- 2) Schon, D.: The reflective practitioner. How professionals think in action. New York. Basic Books. 1983
- 3) Schon, D.: Educating the reflective practitioner. San Francisco. Jossey-Bass. 1987
- 4) 前掲載1)より引用
- 5) Schwab, J.: The Practical. Arts Language for Curriculum. School Review, 78.1, 1969
など
- 6) 佐藤 学：「パンドラの箱」を開く＝「授業研究」批判，教育研究の現在，世織書房，1992
また「実践的思考様式」の内容は，文献7)に詳しい
- 7) 佐藤 学ほか：教師の実践的思考様式に関する研究－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 巻，1990