

<b>Title</b>	教師・教員志望学生の実践イメージに関する研究動向と課題
<b>Author</b>	深見, 俊崇
<b>Citation</b>	人文研究. 57 巻, p.78-95.
<b>Issue Date</b>	2006-03
<b>ISSN</b>	0491-3329
<b>Type</b>	Departmental Bulletin Paper
<b>Textversion</b>	Publisher
<b>Publisher</b>	大阪市立大学大学院文学研究科
<b>Description</b>	藪木榮夫教授 : 広川禎秀教授 : 阪口弘之教授 : 小西嘉幸教授 退任記念

Placed on: Osaka City University Repository

## 教師・教員志望学生の実践イメージに 関する研究動向と課題

深見俊崇

SCHÖN〔1983〕が「反省的实践家」という概念を提唱して以来、教師や教員志望学生の反省的实践が着目されるようになってきた。だが、「反省」は彼らの実践的知識や信念に根差したものであるため、それらの検討は教師教育を構想していく上で極めて重要な要素となる。本研究では、それらを象徴的に示す教師や教員志望学生の実践イメージに焦点を当て、その研究動向と課題を示した。

国外の研究では、質的アプローチによって教師・教員志望学生の実践イメージに迫る研究が中心であったのに対して、国内の研究では量的アプローチが中心で、質的アプローチによる研究がほとんど見られなかった。

また、教師・教員志望学生の実践イメージの両義性が明らかとなった。彼らの実践イメージは、実践を構造化し、創出することで強力に実践を規定する反面、それが実際の教育実践と対立的に衝突する危険性もある。

それゆえ、実践イメージの変容を基盤とした教員養成プログラム・教師教育プログラムが期待されるが、両者に共通するモデルとして、実践イメージの記述－共有－議論をベースとしたプログラムモデルが示された。

今後の課題の一つとして、学校文化の影響から国内では、実践イメージの変容のあり方や学校環境などの外的要因が異なることが想定されるため、質的アプローチに基づいた研究の拡充の必要性が示された。

### 1. 反省的实践家としての教師と実践的知識・信念に関する研究

SCHÖNが「反省的实践家 (reflective practitioner)」の概念を提唱して以来〔SCHÖN 1983〕、教師たちの反省的实践が着目されるようになってきた。佐藤〔1994〕によれば、「反省的实践家としての教師」は、「子どもたちが生きる複雑な泥沼のような問題状況に身を置き、彼らの学習を援助する活動の意味と可能性を洞察し省察しながら自らの実践を反省するという『活動過程における反省的思考』を展開して、親や同僚や他の専門家と協力して、より複雑で複合的な価値の実現をはかる実践を展開」している〔佐藤1994, p.38〕。それゆえ、「反省的实践家」に求められるのは、「特定の普遍的客観的な理論や技術ではなく、複雑な文脈と複雑な問題に対処できる『洞察』と『省察』と『反省』の能力であり、それらの実践的思考を基盤とした専門家にふさわしい見識と判断力である」とされる〔佐藤1994, p.38〕。

「反省的实践家としての教師」と捉える教師観の台頭は、今後の教師教育を検討する上で重要な視点となろう。なぜなら、学校教育の枠組みや制度が急速に変化しているため、教師自ら

が培ってきた知識や経験、信念にのみ頼った教育実践では、それらに対応できない。教師は、常に新たなことを学び続けながら、自らの実践を問い直し、それを再構成しながら実践を展開することが求められるからである。例えば、2002年度から小・中学校、2003年度から高等学校の教育課程に「総合的な学習の時間」が導入されたが、これは各学校でカリキュラムを編成し、個々の教師たちが個性的な実践に取り組むことを求めるものである。だからこそ、「親や同僚や他の専門家と協力して、より複雑で複合的な価値の実現をはかる」〔佐藤 1994, p.38〕ことが必要となり、教師の反省的実践が強く求められるのである。今後、反省的実践家としての教師を志向する教員養成・教師教育を構想することが不可欠な課題となるだろう。

反省的実践を捉える上で、欠かすことの出来ない視点は、教師や教員志望学生の信念システムや認識枠組み（信念や実践的知識）である。それらは、彼らの思考や行動に影響を与え、結果として児童・生徒の行動にも影響を与えている〔MARSHALL 1990〕。すなわち「反省」といってもそれらを抜きにして考えられない。それゆえ、教師役割、それと対応する生徒が果たす役割に対して、教師や教員志望学生の信念システムや認識枠組みがいかに影響を与えているかを、彼らに自覚するよう促すことが反省の重要な基盤となる〔MARSHALL 1990〕。

ところで、1980年代から、教師や教員志望学生の実践的知識や信念に関する研究が進展してきた。教師の実践的知識とは、高度に抽象化されたり、命題として扱われたりするものではなく、また特定の技術や特定の問題に対する既定の回答に一般化されるものでもない。むしろそれは、経験的・手続き的・状況的・個別的なものである〔CARTER 1990〕。MUNBY et al. (2001)によると、それは、特定の教室・特有の文脈に極めて依存しており、教師たちは、彼らの知識を逸話や物語のナラティブ様式で表現し、交流している。そのような教師や教員志望学生の実践的知識や信念が着目されるようになった背景には、教師を単なるカリキュラムの伝達者や政治・教育機関などの外的な圧力によって変化可能な道具的存在として見るのではなく、実践場面において、彼らの多様な知識に基づいた意思決定によって行動する自律的・主体的な行為者として捉え直そうとする教師観の転換がある〔ELBAZ 1981〕。

教師や教員志望学生の実践的知識において、彼らの実践を方向づけ、彼らが実践場面を解釈する中核的な役割を果たすとされているものが、イメージである。本論では、これを実践イメージ (images on educational practices) と呼ぶ。ELBAZ〔1981〕によると、教師の実践的知識は、実践のルール、実践の原理、イメージの3つにより構成される。その中で、イメージは、最も非明示的だが最も包括的であり、教師の感情、価値、要求や信念が結合した、簡潔な比喩的表現の形で定式化される性質を持つ。それは、一般的に価値判断を含み、教師の目的的活動を直感的に導く働きをするという点で重要性が指摘されている。また、JOHNSTON〔1992〕は、実践イメージが、教室の中、そして教室外にも広がる学校文脈の中で、教師の行動の仕方を決定するのに重要な役割を担うと位置づけている。そして、教員志望学生の実践イメージが、彼らの専門的実践を導き、それを理解し明確に表現する方法を提供するとし、その

意義を確認している。

そして、実践イメージの性質として定式化される簡潔な比喩的表現、すなわちメタファーに関しても、その重要性が認められている。メタファーは、言語だけでなく、われわれの思考や行動といった日常生活に広がっているものであり、われわれの日常の現実を定義する中心的な役割を担っているとされる〔LAKOFF and JOHNSON 1980〕。SUMSION〔2002〕は、メタファーとは、われわれの現在の理解を拡張・拡大する一方で、それを簡約して捉えることのできる意味の構成物であると、それを取り上げる意義を示している。

例えば、TIBERIUS〔1986〕は、教授と学習の基盤となる支配的なメタファーとして、「伝達 (transmission)」と「対話 (dialogue)」を取り上げている。「伝達」のメタファーによれば、教授と学習の過程は、本質的に教師から児童・生徒への情報の伝達である〔TIBERIUS 1986 p.146〕。逆に、「対話」のメタファーでは、教師と児童・生徒が共に会話に携わっているとみなされるので、教育は、本質的に人間関係の中で起こる人間的な事業 (human enterprise) となる〔TIBERIUS 1986 p.148〕。これら対照的なメタファーは、教師と児童・生徒の関係を規定するだけでなく、授業改善に携わる研究者の取り組みをも規定し、さらには、実践の評価をも規定する〔TIBERIUS 1986〕。「伝達」のメタファーで強調されることは、児童・生徒への情報のパイプラインの効率的な流れであるので、研究者は、「教育的技術者」として表現され、情報のパイプラインを維持し、その流れを効率的に改善する役割を果たす。一方、「対話」のメタファーでは、研究者は、「ファシリテータ」として表現され、教育的対話におけるパートナーとして教師と児童・生徒間の相互作用を促進する役割を果たす。極端な例であるが、徹底した暗記と反復練習を重視し、知識定着を図る授業を観察した際に、「伝達」の役割を重視する教師はそのような授業を評価するかもしれないが、「対話」の役割を重視する教師にはそのような授業は受け入れがたいだろう。また、授業を受ける児童・生徒にとっても、彼らが抱えているイメージが「伝達」なのか「対話」なのかによっても同じことが言えるだろう。つまり、個々人が持つ実践イメージがフィルターとなって、実践は評価されるのである。

それゆえ、教師や教員志望学生が表現する実践イメージは、彼らが生きる複雑な現実を拡張すると同時に簡潔に表現するため、他者がそれを理解し解釈する手段となりうるのである。例えるならば、それは、彼らの意味世界を開き、映し出すための「窓」と言えよう。

実践的知識を含めた教師・教員志望学生の知識に関する研究〔MUNBY et al. 2001〕、信念に関する研究〔PAJARES 1992〕は、レビューとして、その研究動向と課題が整理されている。だが、教師や教員志望学生の実践イメージに関しては、その重要性が指摘されてきたにも関わらず、現在までにその研究動向と課題の整理がなされていない。そこで本研究では、実践イメージの実証的研究に関する研究動向とその課題を検討する。本研究で実証的研究に焦点化するのには、先に述べた通り、実践イメージの研究は、教師や教員志望学生の意味世界に迫るものであるがゆえに、それらを記述的に扱ったものを取り上げるべきだと考えられるからであ

る。

なおその方向性として、①実践イメージそのものに関する研究、②実践イメージと教育実践との関連、③応用的領域としての教師教育プログラムの検討の3つが考えられる。

まず2.では、実践イメージに関する国外・国内の実証的研究の動向を示す。その際、教員志望学生と教師について整理枠組みを設ける。なぜなら、教員志望学生の実践イメージに関する研究の場合、大学での講義や教育実習といった教員養成プログラムと関連して進められてきたのに対して、教師の実践イメージに関する研究では、彼らの語りや実践、学校現場に焦点が当てられて進められてきたためである。また、研究方法についても、質的・量的アプローチに分類しながら整理を試みる。なぜなら、質的アプローチと量的アプローチは、それぞれに独自の理念や認識のあり方を前提として展開してきたからである〔恒吉・秋田 2005〕。

3.では、教育実践と実践イメージとの関連について焦点化し、2.と同様に教員志望学生・教師に区分しながらも共通点を考慮しながら研究知見を整理する。ここでは、さらにイメージの明確さ/希薄さ〔CALDERHEAD and ROBSON 1991〕という整理枠組みを設定する。これは、実践イメージが教師や教員志望学生の実践や学びをどの程度規定し、影響を与えているかを実践との関連で考察する上で、極めて重要な視点である。

そして、4.では、3.で浮き彫りとなった課題を解決するための教師教育プログラムを検討する。

5.では、2. - 4.を総合的に考察して、まとめと今後の課題を呈する。

## 2. 実践イメージに関する実証的研究の動向

### 2.1 国外の研究動向

実践イメージに関する国外の実証的研究について、教員志望学生、教師という視点から、それぞれの研究をまとめたものが、表1である。

#### 2.1.1 目的

教員志望学生を対象とした研究では、彼らの実践イメージがいかに教員養成や教育実習での学びや経験を規定したり、制限したり、促進したりするかを記述する研究が展開されてきた〔GOODMAN 1988, CALDERHEAD and ROBSON 1991, JOHNSTON 1992〕。

例えば、JOHNSTON〔1992〕は、同じ教室での教育実習を体験した2人の女性の教育実習生に焦点を当てて、彼女らの授業イメージ (image of teaching) を検討している。同じ属性で同じ教員養成カリキュラムを経たとしても、「子どもとの関係の構築」を重視する実習生と、「子どもに対する統制」を重視する実習生というように、2人は対照的なイメージを示していた。JOHNSTON〔1992〕は、彼女たちの幼少期の背景と実習前の教える経験の違いがそれに影響を与えていたと論及している。

それらの知見を踏まえた上で、教員養成プログラムを通して、彼らのイメージがいかに変容するのかを確認する研究、またそれが変容しないかを確認する研究が展開されている〔HAWKEY 1996, MAXSON and SINDELAR 1998, SKAMP and MUELLER 2001, STOFFLETT 1996, WEBER and MITCHELL 1996〕。また、教員志望学生の実践イメージを議論の題材とし、他者との交流によって、その再構成を促進する教員養成プログラムの検討も試みられている〔MARSHALL 1990, STOFFLETT 1996〕。

教師を対象とした研究では、彼らの語りに表われる実践イメージを通して、彼らが固有の意味世界を持つことが明らかにされると共に、それが彼らの実践を構築する基盤となっていることが明らかにされてきた。〔BLACK and HALLIWELL 2000, ELBAZ 1981, CLANDININ 1985, GRANT 1992, KNOWLES 1994, SKOTT 2001, SUMSION 2001, VOLKMANN and ANDERSON 1998〕

それゆえ、新しい教科の開発や学校システムの変容が生じた際、それに伴って教師の実践イメージがいかに変容するか変容しないかについての研究も進められている〔JOHNSTON 1990, HANNAY 1996〕。

また、教師の実践イメージを規定するものとして、彼らが働いている学校環境に焦点を当てる研究も進められている〔BEN-PERETZ et al. 2003, FISHER and GRADY 1997〕。

### 2.1.2 研究対象

教員志望学生を対象とした研究については、フィールドワークや教育実習を含んだプログラムに属する者を対象とする研究が主であるが、プログラムの経験を経る前段階のイメージの把握〔MAHLIOS and MAXSON 1998〕やフィールド経験を含まない演習での検討〔MAXSON and SINDELAR 1998〕もなされている。

だが、それらの研究も、教員志望学生のメタファーの活用やそれと実践との関連などに関しては、個人レベルにとどまっており、教員養成プログラム自体に焦点が当てられていないとの指摘がある〔STOFFLETT 1996〕。それゆえ、彼らの実践イメージの変容を基盤とした教員養成プログラムの評価が今後重要となるであろう〔STOFFLETT 1996〕。

教師に関しては、表1の通り、小学校・中高等学校教員、保育士と研究対象の幅広さが認められる。

また、調査期間についても、教員養成段階から採用そして離職に至るまでの8年間と長期にわたるものもある〔SUMSION 2002〕。そのような長期にわたる研究を持続できる理由として、教員養成の時期には、研究者と協力者が指導教員と学生の関係であったが、卒業した後も、研究者が実践に関するアドバイスを与えるなど両者が共同的な関係を構築していることが挙げられるだろう〔KNOWLES 1994, SUMSION 2002〕。

表1 国外における実践イメージに関する研究

研究者名	目的・概要	研究対象	研究方法
教員志望学生			
GOODMAN (1988)	エスグラフィック意味論を用いて、教員志望学生の「方向付けイメージ(guiding images)」を描写し、個人の職能発達との基礎となる心理社会的ダイナミクスを検討	小学校教員養成プログラムを受講した12名の学生	観察とインタビュー
MARSJALL(1990)	いかにメタファーとメタファーの言語が教育実習生の反省を促すかを検討。また彼らが問題を抱える状況下でそれらが概念化を促進する発見的道具として活用可能かを検討	(事例) セミナー(教育実習生の語り)	
CALDERHEAD and ROBSON (1991)	教員志望学生が参加から実習まで抱えている教授、学習、カリキュラムの理解を確認し、それらがコースへの反応や、実践の解釈へといかに関連しているかを検討	12名の小学校教員養成課程の学生	インタビュー、VTR視聴後のコメント、実習後の振り返り
BULLOUGH(1991)	教えることについての認知を教育実習生が検討・精錬するのを促すメタファー分析の活用を記述	中等課程3名の教育実習生(30代男性、40代女性、24歳女性)	ライフヒストリー、メタファー
JOHNSTON (1992)	教師としての自己の考え方を確認するイメージの構築とそれが実践といかなる関連があるかに焦点化	2名の保育士課程の教育実習生(27歳と34歳の女性)	インタビュー、観察
COLE and KNOWLES (1993)	教えることの学習における「(理想が現実によって)打ち砕かれるイメージ(shattered images)」を検討	多様な情報源(研究データ)と文献レビュー	
HAWKEY (1996)	教育実習生のイメージがいかに変化したいか、いかに文脈の影響を受けるかを検討	2名の教育実習生(女性で英語と歴史を担当、男性で歴史を担当)	日誌、インタビュー、
STOFFLETT(1996)	大学院の教師教育のコースに参加した中等学校の教師個人の教えることのメタファーを検討	8名の大学院の教師教育コースの参加者(男性4名、女性4名、経験年数0-9年)	メタファーの質問紙、コースでの記録
WEBER and MITCHELL (1996)	教育実習生の描画から、教師のアイデンティティや実践の中にあるステレオタイプや矛盾を検討	64名の小学校課程のプログラム参加者(2つの学生グループと現職中心の大学院生のグループ)	日誌、描画
MAXSON and SINDELAR (1998)	入学段階の教員志望学生のイメージ、概念、知識の確認とコースを通しての彼らのイメージの変容の有無を検討	2つのコースから選ばれた12名の小学校教員養成課程の教員志望学生	ワークシート(描画も含む)
MAHLIOS and MAXSON (1998)	教員養成プログラムを始める前に教員志望学生が抱えているメタファーを検討	小学校教員養成課程の134名の学生と中等学校教員養成課程の119名の学生	質問紙
SKAMP and MUELLER (2001)	教員養成プログラムを通して教育実習生の「よい」小学校理科教師の認知に变化や成長が認められるかを検討	小学校理科教員養成課程の教育実習生12名	インタビュー
教師			
ELBAZ (1981)	教師の実践的知識に関する事例研究	教職経験10年の高校英語教師(女性)	授業観察とインタビュー
CLANDININ(1985)	教師のイメージが個人的・職業的経験を具体化し、そのイメージが教室での実践や個人の生活の中で表現されているかを検討	教職経験12年の小学校教師(女性)	参与観察とインタビュー
MUNBY (1986)	メタファーの分類、メタファー間の言語的関連、職業世界の構築に関する情報の有用性を検討	中学校教師	インタビュー
MUNBY (1987)	2名の教師の専門職に関する語りを用いられるメタファーを検討	2名のミドルスクールの教師(白人女性、教職経験5年の英語教師と、教職経験8年のアメリカ史の教師)	インタビュー
JOHNSTON (1990)	中等学校レベルでの新しい教科の開発と教師のイメージとの関連に関する研究	6名の教師	インタビュー
GRANT (1992)	中等学校の教師の知識基盤にある構造的メタファーの源泉を検討	3名の教師(男性の物理教師、男性の歴史教師、女性の英語教師)	観察(フィールドノート)、インタビュー
KNOWLES (1994)	教師のメタファーと実践や生徒との関わり方との関連を検討	スペイン語の初任教師(25歳の女性)	インタビュー、日誌、カリキュラムの記録、教室での観察
HANNAY (1996)	イメージの観点からオンタリオ州での学校改革による教師の再文化化の影響を理解	3つの学区の6つの中等学校	参与観察、インタビュー、文書の分析
FISHER and GRADY (1997)	教師の学校イメージと彼らの職場環境の認知との関連を検討	162名の教師(タスマニア州の48の学校)	質問紙(メタファーと職場環境に関する2つの内容)
VOLKMANN and ANDERSON(1997)	教師の抱えるジレンマ、メタファー、教師の構築するアイデンティティの記述とそれらの関連を検討	中等学校化学の初任教師(女性)	初任時の授業日誌を基にした議論
BLACK and HALLIWELL(2000)	メタファーなど多様な方法がいかに教師の意思決定に表れるイメージを理解するのを促進するかを検討	私立の保育園の指導教師兼保育士(女性)	会話、描画とメタファー、ストーリーの記述
SKOTT (2001)	数学科教師の信念やイメージと実践との関連を検討	フォルクスコールの数学科初任教師(28歳、男性)	インタビュー、観察とVTR
SUMSION (2002)	保育士の養成・現職・退職までのプロセスを追跡	女性の保育士(18歳から25歳まで)	インタビュー、メタファーと描画
BEN-PERETZ, MENDELSON and KRON (2003)	教師の働く文脈と彼らの専門職としての自己の見方との関連を調査	60名の職業高等学校の教師(成績の高い生徒を教える教師集団30名、成績の低い生徒を教える教師集団30名)	メタファーの描画の選択、インタビュー

### 2.1.3 研究方法

表1の通り、国外の研究では、教員志望学生・教師共に、質的アプローチによる研究が中心的に進められてきた。それゆえ彼らの実践イメージを記述し、理解するために、彼らの内的世界の記述と、実践場面の検討が求められてきた〔CLANDININ 1986, ELBAZ 1981など〕。

例えば、CLANDININ〔1986〕は、ある2名の教師を対象とした参与観察とインタビューによって、彼らの実践を通して表われる彼らの実践イメージを具体化することを目指した。それは、教師の思考が経験に埋め込まれたものであるという視点に基づいている。

COLE and KNOWLES〔1993〕によれば、フィールドでの経験を記録するためには、自伝的記述による内的情報と、調査による外的情報の収集が不可欠である。前者には個人史の説明、日誌、メタファーの探求、職能発達の要約が含まれ、後者には参与観察、インタビュー、文書や人工物 (artifact) の資料収集が含まれる。すなわち、実践イメージを研究するために用いられるデータは、教師・教員志望学生と研究者の言語的表現が主柱となる。

だが、近年、言語的表現に加えて、教師・教員志望学生の描画を基にした視覚的表現を取り入れる研究も展開されつつある〔BLACK and HALLIWELL 2000, MAXSON and SINDELAR 1998, SUMSION 2001, WEBER and MITCHELL 1996〕。描画は、言語には簡単に置き換えられない表現が可能であるため、文字や会話のテキストとは異なった感覚を提示するのである〔WEBER and MITCHELL 1996〕。

WEBER and MITCHELL〔1996〕は、教育実習生に対して自らの教師イメージを描出する課題を提示した。その結果、彼らの大半が描いた教師は、女性の教師が1人で教壇の前に立ち、教室を統制する伝統的な教師だったと指摘している。ところが、彼らは、大学の講義では理想的で、柔軟な、生徒中心のアプローチを学んでおり、実際に日誌の中では、多くの者がそれらについて明確に言及していた。これは、彼らの被教育体験の影響の根強さ、実習現場での現実を投影したものである。そのため、WEBER and MITCHELL〔1996〕は、彼らの実践イメージを明確にすると共にそれらを評価し、乗り越え、反省するために描画活動が有効であることを示している。そして、彼らは、実習生間で描画を共有し、それらを互いに検討することが、批判的反省のための重要な場であると強調している。

一方で、量的アプローチに関しては、教員志望学生や教師の実態把握を目的とする質問紙調査が展開されている〔BEN-PERETZ et al. 2002, MAHLIOS and MAXSON 1998など〕。

例えば、教員養成プログラムを経験する前段階の教員志望学生に対して、MAHLIOS and MAXSON〔1998〕は、小学校・中学校それぞれでの「学校」メタファーと「人生」「幼児期〔childhood〕」のメタファーを選択させる質問紙調査を実施している。

また、教師を対象とした量的アプローチの研究として、BEN-PERETZ et al.〔2002〕は、動物使いや裁判官などの教師役割を含意するメタファー的な絵画を選択させることで教師たちの自己イメージを検討している。これは、質的アプローチで述べた視覚的表現を取り入れてい



くという研究動向と符合するだろう。

## 2.2 国内の研究動向

実践イメージに関する国内の実証的研究について、教員志望学生、教師・学生、教師という視点から、それぞれの研究をまとめたものが、表2である。

表2 国内における実践イメージに関する研究

研究者名	目的・概要	研究対象	研究方法
教員志望学生			
小野寺〔1997〕	教職志望度と授業イメージとの関連を検討	小学校教員養成課程の学生101名	質問紙（比喩生成課題）
小野寺〔1998〕	担当した学年と授業イメージとの関連を検討	小学校教員養成課程の教育実習生85名	質問紙（比喩生成課題）
羽野・堀江〔2002〕	教材メタファーから模擬授業演習と教育実習の経験の違いを比較	教員養成課程の学生79名	質問紙（比喩生成課題）
深見・木原〔2003〕	教員志望学生の授業イメージの多様性を検討	公立大学の教職課程履修者77名、教育大学の非教員養成課程の学生145名、同大学教員養成課程の学生70名	質問紙（比喩生成課題）
深見・木原〔2004a〕	教育実習を通しての教育実習生の実践イメージの変容と他者との関わりとを検討	高等学校英語科の教育実習生（女性）	観察、インタビュー、メタファー
深見・木原〔2004b〕	教職課程の講義における教員志望学生の教師イメージの変容のメタファー法による測定とそれに基づいた授業評価	教員志望学生145名	質問紙、講義の記録
山崎〔2004〕	教育実習期間における理科の授業イメージの変容を検討	中等高等学校理科の教育実習生31名	質問紙（比喩生成課題とエピソード）
学生・教師			
秋田〔1996〕	経験による授業イメージの変容の検討（学生・教師間の比較、教師内での比較）	大学生219名（非教職課程53名、小学校教職課程79名、中高等学校教職課程87名）、現職教師125名（高等学校初任教師53名、小学校中堅教師50名、中高等学校中堅22名）	質問紙（比喩生成課題）
小山〔1997〕	評価と音楽科の授業に関するイメージの比較検討（学生・教師間の比較、教師内での比較）	大学生84名（小学校課程68名、中高等学校課程16名）、現職教師93名（小学校全科44名、小学校専科12名、中学校15名、高等学校22名）	質問紙（比喩生成課題）
教師			
堀内〔1998〕	「家庭科」に潜在するジェンダー構造を浮かび上げさせ、問題点を指摘	小学校教師122名	質問紙（比喩生成課題）

### 2.2.1 目的

表2の通り、国内の研究では、実践イメージの比較研究と教員志望学生のその変容に関する研究が中心になされている。

実践イメージの比較研究については、教員志望学生間の比較〔小野寺 1997, 1998〕、学生・教員志望学生・教師間の実践イメージの比較〔秋田 1996, 小山 1997〕がある。

例えば、秋田〔1996〕は、教員と学生の授業イメージの比較から、授業展開に関して、教員の方が「未知の展開」として捉える者が多いのに対して、学生の方は「筋書き通りの展開」で「同じことの繰り返し」というイメージをもつことが多いことを明らかにしている。また、授業の場に関しては、「共同作成の場」として捉える者が教員に多く、「伝達の場」として捉える者が学生に多いことも示している。

また、教員志望学生の実践イメージの変容に関する研究については、大学での教職課程の講義〔深見・木原 2004b〕、模擬授業と教育実習〔羽野・堀江 2002〕、教育実習〔深見・木原 2004a, 山崎 2004〕を通じた彼らの実践イメージの変容に焦点を当てた研究が実施されている。

## 2.2.2 研究対象

国外の研究に見られなかった点は、教員志望学生と教師を共に研究対象とした調査が実施されていることである〔秋田 1996, 小山 1997〕。また、教職志望でない一般の学生も比較対象として扱われていることも、国外の研究には見られなかった点である。

しかし、教師を対象とした研究がほとんど実施されておらず、その意味で研究対象の多様性という点での課題が残されている。また、小学校・中等学校の教育実践において、それぞれの学校種に固有の現状と課題もある。それゆえ、研究対象の拡大も重要な方向性となろう。

## 2.2.3 研究方法

教師や教員志望学生の実践イメージを検討する上で、比喩生成課題〔秋田 1996〕に基づいた量的アプローチによる調査が、国内での実践イメージ研究の主流である〔深見・木原 2003, 2004b, 羽野・堀江 2002, 堀内 1998, 小山 1997, 小野寺1997 1998, 山崎 2004〕。

一方、国内の研究では、質的なアプローチを通して実践イメージに迫る研究がほとんど実施されていない〔深見・木原 2004a〕。教師や教員志望学生の実践イメージは、国外の研究で示されているように学校環境や教員養成プログラムによっても規定されるものであるからこそ、今後質的なアプローチによる研究の進展が期待されるだろう。

## 3. 実践イメージと教育実践

本節では、実践イメージと教育実践との関連を、教員志望学生、教師に分けて検討する。その際、実践イメージの明確さ／希薄さ〔CALDERHRAD and ROBSON 1991〕を視点とする。

### 3.1 教員志望学生の実践イメージと教育実践

CALDERHEAD〔1988〕によると、教育実習生は、それぞれ固有のイメージを持って実習を開始する。それらは、学校で教えられたり、彼らの人生に影響を与えてきたり、教えるモデルとして影響を及ぼしたりしている教師の理想的なイメージである。

だが、教員志望学生の誰もが必ずしもこのような明確な実践イメージをもっているとは限らない。MAXSON and SINDELAR〔1998〕は、教員志望学生のイメージを4つのカテゴリー（明確なイメージ a clear image, 葛藤のイメージ a conflicted image, 起こりつつあるイメージ an emergent image, 隠されたイメージ a submerged image）を基に検討した。その結果、研究対象の12名中、5名は明確なイメージに分類されたが、6名は、葛藤のイメージと起こりつつあるイメージに分類されていた。そして彼女らは、教師としての自己イメージを明確に示すグループと明確に伝達されず焦点化されたイメージを持たないグループの2つの学生のグループがあることを指摘している。

教員志望学生の実践イメージの明確さや強固さは、彼らの学びを構造化し、成長を促すと言われている〔CALDERHRAD and ROBSON 1991〕。

例えば、HAWKEY〔1996〕は、2人の教育実習生を対象に、彼らのイメージを明確にしなから、大学卒業後の1年間の実習コースを経てそれがどれほど変化しないかを事例を基に検討している。ある女性の教育実習生の場合、学生時代から教師になるまでイメージが一貫していた。彼女は、それに基づいて生徒たちと積極的に関係を構築し、教育実習から学びを得ることができた。ところが、ある男性の教育実習生の場合、イメージは不明確で、周囲の状況に影響を受け続けた。その結果、彼は、教育実習を通しての自らの成長が自覚できなかった。

後者に関して、BULLOUGH〔1991〕も、教育実習生が、明確な教師としての自己認知（教師イメージ）を欠いていた場合、自己の関心を乗り越えて、学校文脈に批判的に関わることは不可能であるだろうと指摘している。また、教師の役割アイデンティティの観点から、ネガティブな教師イメージを持った教育実習生は、学校現場に強く左右されるため、教育実習における学びが制限されるとの指摘もある〔KNOWLES 1992〕。

一方で、彼らの理想的なイメージは、それとは対照的な学校、教室、日々の実践の厳しい現実や複雑さによって、打ち砕かれることもある〔COLE and KNOWLES 1993〕。また、教育実習が、子どもたちとの楽しい経験に満ちたものであっても、初任教师となり、実際に教壇に立った後、彼らは圧倒的なリアリティショックに直面するといわれている〔COLE and KNOWLES 1993〕。

つまり教員志望学生の理想的で明確な実践イメージは、教育実習での学びや実践を構成する重要な役割を担う一方で、学校現場での現実によって打ち砕かれる危険性を孕むものである。また、教員志望学生が明確な実践イメージをもたない場合、現場で求められるままの実践を展開したり、自らの成長を自覚できなかったりするという問題が確認されている〔HAWKEY 1996〕。

これら問題を解決する方法として、教育実習生の個人史と教えることに対する前概念（preconception）を検討することの重要性が指摘されている〔KNOWLES and HOLT-REYNOLDS 1991〕。

### 3.2 教師の実践イメージと教育実践

教師の実践イメージは、彼らの職業的領域と個人的領域の両者に根差したものであり、それぞれが教師の実践を彼ら固有のものへと導く〔GRANT 1992〕。

前者に関しては、教師が働いている学校環境が彼らの実践イメージに大きな影響を与えるとの指摘がある〔BEN-PERETZ et al. 2003、FISHER and GRADY 1997〕。

BEN-PERETZ et al.〔2003〕は、イスラエルの職業高等学校の60名の教師を対象に、7つの教師役割を象徴的に表現したメタファー的絵画を提示し、それをそれぞれの教師に選択させる手法で、教師の自己イメージを検討した。成績の高い生徒を教えている教師集団（30名）と成績の低い生徒を教えている教師集団（30名）にグルーピングをしてメタファーを検討すると、両群の自己イメージに差異が認められた。前者では集団また個人に対しての責任を持ちながら、

パフォーマンスの質を決定したり、その構成や傾向を調整したりする教師役割を象徴的に示した「指揮者」の割合が高く（53.57%）、生徒に対するケアリングを象徴的に示した「飼育係」の割合は低くなっていた（17.85%）。それに対して後者では逆に「指揮者」の割合が低く（12.00%）、「飼育係」の割合が高くなっていた（64.00%）。つまり、教える文脈（teaching context）が教師の専門職としての自己イメージに重要な影響を与えていることが明らかにされている。

また、FISHER and GRADY〔1998〕は、162名の教師（タスマニア州の48の学校に所属）を対象に学校メタファーと学校環境に関する質問紙調査を実施した。その結果、教師の学校イメージと学校環境に関して彼らが抱く認知との間に統計的に有意な連関が認められた。それゆえ、そのような学校イメージ研究は、学校の管理職や教師たちが学校を改善するための変化を省察し、議論し、望ましい方向へ構築する際の貴重なデータとなったと、彼らは報告している。

後者に関しては、教師の実践イメージの源泉として、彼らの個人史が重要であるという知見がある〔KNOWLES 1994〕。

例えば、KNOWLES〔1994〕は、ある女性の初任教師が退職するまでのプロセスを追跡した。彼女は、教育実習でのネガティブな経験を抱いたまま教職に就いた。また、両親が共に教師である家庭環境で育ってきたにも関わらず、彼女は、教師としての自己イメージを描くことが出来なかった。KNOWLES〔1994〕は、結果的に1年後の彼女の離職へと繋がっていったのがそのような彼女の個人史によるものだったと明らかにしている。これは、KNOWLES〔1992〕で示された知見と共通性がある。それゆえ教師の実践イメージが希薄であったり、ネガティブであったりしても、教職を継続する上で大きな困難を生じる危険性があると言えるだろう。

そして、職業的領域と個人的領域の両者に根ざした実践イメージは、教室での実践に具現化されていく。

CLANDININ〔1985〕によると、ある女性教師が抱く「家庭としての教室（classroom as home）」という実践イメージは、彼女の語りの中で表現されると同時に、彼女の教室での実践の中に実現されていた。またそれは、彼女の情意的・道徳的次元にも投影されていた。

そして、社会的な動向によって教育システムが変更されたとしても、教師の実践イメージは一貫して変更されないとされている。例えば、JOHNSTON〔1990〕は、学校の目標が新しく変わることによってカリキュラムが変更されるにあたって、教師は自らの実践イメージを実現するように、カリキュラムの意思決定を実施していることを明らかにしている。

だが、実践イメージを基盤とし、それを実現しようとする教師の実践は、時に重大な危機に直面する。HANNAY〔1996〕は、中等学校における改革の取り組みに対して、それが、教師の実践イメージと劇的に異なっていたため、彼らが新しいアプローチを概念化したり、実施する方法を開発したりするのが困難であったと報告している。

つまり教師の実践イメージは、実践を方向づけ、それを実現するために不可欠なものであるが、その根強さゆえに、それと異なった形での教育実践を展開するのを極めて困難なものにす

ると言える。

3.1、3.2より、教師や教員志望学生の実践イメージは、実践を構造化し、それを創出することで強力に実践を規定する反面、それが実際の教育実践と対立的に衝突する危険性のあることが共通して示された。また、実践イメージが希薄であれば、現場から求められるままの実践を展開したり、自らの成長が自覚できなかつたりするといった大きな問題を孕むことも明らかとなった。

それらをまとめると図1のようになる。

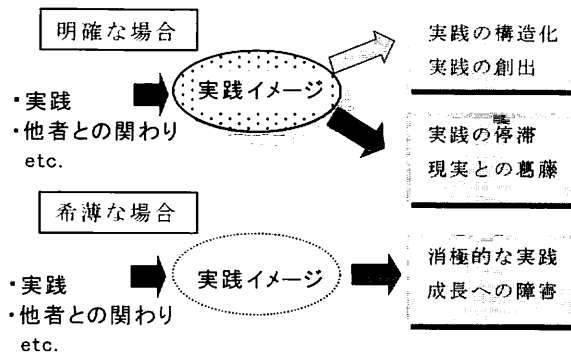


図1 実践イメージの両義性

#### 4. 実践イメージの観点からの教師教育プログラムの再考

実践イメージに関する研究蓄積を反映し、教員養成を変革しようという試みが、国外で展開されてきている。

例えば、教育実習生の実践イメージを取り上げた教育実習と関連した演習が報告されている〔MARSHALL 1990, WEBER and MITCHELL 1996〕。そのプロセスは、教育実習生らの実践イメージの記述、実習生間での共有、そして、議論という流れをたどる。特にこの共有というプロセスが、教育実習生自らの実践イメージを客観的に捉え、他者のそれとの共通性や差異を検討する上で、極めて重要となろう。

だが、それらの試みも教員養成全体の改革とはつながっていないとも言える。例えば、MUNBY et al.〔2001〕は、反省的実践家としての教師といった新しい考え方が、教員養成に即座に反映されない時間的なギャップの問題を指摘している。

また、教員養成段階と現職段階とのギャップの問題は、現在も解決されないままであるとの指摘もある〔COLE and KNOWLES 1993〕。先に述べた通り、初任教師の理想的な実践イメージは、現実の困難や複雑さによって打ち砕かれる危険性がある。それは、初任教師にとって、極めて大きな心理的重圧となるだろう。それゆえいかに養成段階と現職段階を結んでいくのか

を、教員志望学生や教師の実践イメージの観点から、考察する必要がある。

その際に重要となるのが、教員志望学生の実践イメージに関する研究知見で提示された両義性の問題である。彼らの実践イメージを明確化（洗練）することは、教員養成における学びを高める一方で、現実の教室と適合的でない理想的なイメージへとつながってしまう危険性も孕む。

現職教育においても、教師の実践イメージの自覚と検討が重要な鍵を握るであろう。先に述べた通り、新しい教育改革の動向にあっては、教師の実践イメージは、時に彼らの実践を困難なものとする〔HANNAY 1996〕。それゆえ、教師自らがいかなる実践イメージを抱き、それに基づいて実践を展開しているかを自覚することが第一に重要となろう。

それに加え、MAXSON and SINDELAR〔1998〕が指摘した明確な実践イメージを持たない教員志望学生については、彼らのイメージを明確化する手立てを構じる必要があるだろう。

TOBIN〔1990〕は、教師も教員志望学生もメタファーを通して自らの信念や役割を理解し始めるならば、反省の基礎が提供されると主張している。そして、彼ら自身によるメタファーの検討によって、彼らの信念や役割のどこで葛藤が生じ、どこを変える必要があるかを自覚できるようになると、その意義を確認している。

また、教師が自らの実践イメージを検討する際には、職場での教師間の協働も視野に入れる必要があるだろう。HANNAY〔1996〕によれば、新しい教育改革の流れの中で、新しい実践イメージへと変容できた者がいた。そのような実践イメージの変容は、アイデアが探求（記述）され、共有され、議論される協働の新しいイメージによって、支えられていた。これは、教員養成における教育実習と関連した演習のプロセスと共通点がある。

図2は、以上の知見から導かれる実践イメージの変容を基盤とした教員養成・現職教育でのプログラムモデルである。

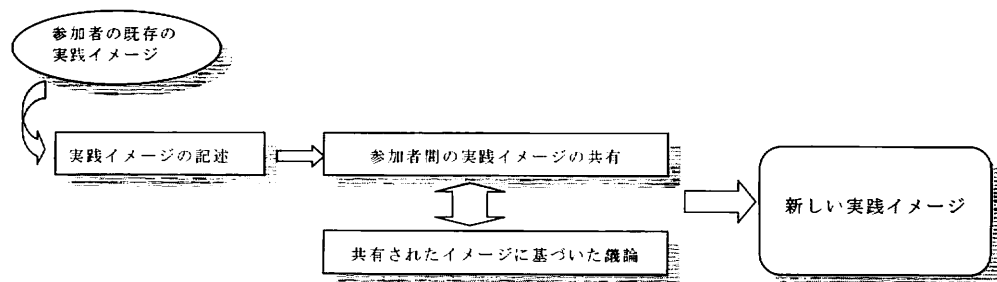


図2 実践イメージの変容を基盤とした教員養成・現職教育のプログラムモデル

## 5. まとめと今後の課題

本研究では、近年の「反省的実践家としての教師」という概念の基盤となる教師や教員志望学生の実践イメージに関する実証的研究を整理し、次のような研究動向を明らかにした。

まず、国外・国内の実証的研究の知見を目的・対象・研究方法と、教員志望学生・教師という枠組みを基に整理していった。

国外の研究では、質的アプローチによって教師・教員志望学生の実践イメージに迫る研究が中心であった。実践イメージを把握するレベルの研究から、教員志望学生では教員養成プログラム、教師では学校システムの変化といった何らかの契機を基にした実践イメージの変容の記述、そして、教員志望学生では教員養成プログラム、教師では学校環境といった外的要因に着目した研究へと進んでいることが明らかとなった。そして、質的アプローチに基づいた研究知見の充実から、研究対象の多様性、長期にわたる研究の実現がなされていることも示された。また、研究方法としては、教師や教員志望学生の言語的表現に着目する研究が中心であるが、視覚的表現も加えた総合的な検討が図られつつあった。それに対して、国内の研究では、教師と学生との比較研究、教員を志望していない一般の学生との比較など、国外の研究に見られない観点を含んでいたが、量的アプローチが中心であり、質的アプローチによる研究がほとんど見られなかった。また、教師を対象に絞った質問紙調査も稀であった。

実践イメージの明確さ／希薄さの観点から、教師や教員志望学生のそれを検討した結果、その両義性が明らかとなった。教師や教員志望学生の実践イメージは、実践を構造化し、それを創出することで強力に実践を規定する反面、それが実際の教育実践と対立的に衝突する危険性がある。また、実践イメージが希薄であれば、現場から求められるままの実践を展開したり、自らの成長が自覚できなかつたりと、教師や教員志望学生にとっての大きな問題点を孕むことも明らかとなった。

それゆえ、実践イメージの変容を基盤とした教員養成プログラム・教師教育プログラムが期待されるが、両者に共通するモデルとして、実践イメージの記述－共有－議論をベースにしたプログラムモデルを示した。

実践イメージ研究における今後の課題をまとめると次のようになるだろう。

### ①実践イメージの捉え方

2.1.1において、国外の研究では、教師においても、教員志望学生においても、実践イメージが変容するか変容しないかについての議論は分かれている。教員志望学生について、KAGAN（1992）は、教員養成プログラムを通して、ほとんどの場合、彼らの信念やイメージは変容しないとのレビューを報告している。だが、深見・木原〔2004b〕は、教職科目の講義を通して、教員志望学生の教師イメージがある程度変容することを明らかにし、教員養成プログラムでの実践イメージの変容可能性を示唆している。KAGAN（1992）のレビューは、

国外の研究知見に基づいたものであるから、国内のものとは異なる学校文化や教育システムの影響による知見の相異を考慮しなければならない。それゆえ、日本においても、実践イメージの変容に関する知見の収集が、今後期待されるだろう。

### ②対象の検討と拡大

国外・国内の研究に共通して、性別の違いによる検討がほとんどなされていない。例えば、根本〔1990〕によれば、男性教師と女性教師では児童に対する働きかけが異なる傾向にあることを示しており、彼らの実践を規定するイメージに差異が生じる可能性も考えられる。また吉田・佐藤〔1991〕は教育実習生の実習前・中・後の認知の変化を検討した結果、性別によるその差異を報告している。これらの知見は、男女間の実践イメージの異なりを示唆するものであろう。

また、国内の研究において、教員志望学生と教師の比較研究はなされているが、教師に焦点化した研究知見は手薄い。例えば、学校環境〔FISHER and GRADY 1998〕や先に述べた性別など教師間の属性の違いなどから彼らの実践イメージを検討することは、教師が実践を省察する際の基礎的な資料となろう。

### ③質的研究の拡充

本論でとりあげた実践イメージの両義性やプログラムモデルのベースとなった知見は、すべて国外の研究に依拠したものである。実践イメージを記述し、理解するためには、教師や教員志望学生の内的世界の記述と、実践場面の検討が不可欠である。教師の成長において、学校文化が強い影響を与えることが指摘されている通り、国内では、実践イメージの有様や学校文化などの外的要因が異なることが想定される〔FEIMAN-NEMSER and FLODEX 1986〕。それゆえ、教員養成プログラムや教育実習、学校現場での質的アプローチによって、教師や教員志望学生の実践イメージを記述的に捉えることが極めて重要となるだろう。

また、国内では量的アプローチに研究が焦点化されてきたことによって、教師や教員志望学生の実践イメージの変容の追跡という縦断的なプロセスは、教師や教員志望学生ともほとんど明らかにされてこなかった。時間軸を組み入れた研究の拡充は、彼らの実践イメージの変容における国外の研究との共通性、国外の研究には見られなかった日本の独自性を浮き彫りにするものとして必要となるだろう。

#### 【引用・参考文献】

- 秋田喜代美 1996「教える経験に伴う授業イメージの変容—比喩生成課題による検討—」『教育心理学研究』第44巻第2号, pp.176-186
- BEN-PERETZ, M., MENDELSON, N. and KRON, F. W. 2003. How Teacher in Different Educational Context View Their Roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, pp.227-290
- BLACK, A. L. and HALLIWELL, G. 2000. Accessing Practical Knowledge: How?Why?. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp.103-115
- BULLOUGH, R. V. 1991. Exploring Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher



- Education. *Journal of Teacher Education*, 42, pp.43-51
- CALDERHEAD, J. 1988. The Development of Knowledge Structures in Learning to Teach. In *Teachers' Professional Learning*, edited by J. CALDERHEAD, pp.51-64, Falmer Press, London
- CALDERHEAD, J. and ROBSON, M. 1991. Images of Teaching : Student Teachers' Early Conception of Classroom Practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, pp.1-8
- CARTER, K. 1990. Teachers' Knowledge and Learning to Teach. In *Handbook of Research on Teacher Education*, edited by W. R. HOUSTON, pp.291-310, Macmillan, New York
- CLANDININ, J. D. 1985. Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers' Classroom Images. *Curriculum Inquiry*, 15, pp.361-385
- CLANDININ, J. D. 1986. *Classroom Practice: Teacher Images in Action*. Falmer Press, London
- COLE, A. L. and KNOWLES, J. G. 1993. Shattered Images: Understanding Expectations and Realities of Field Experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9, pp.457-471
- ELBAZ, F. 1981. The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, 11, pp.43-71
- FEIMAN-NEMSER, S. and FLODEN, R. E. (1986) The Culture of Teaching. In *Handbook of Research on Teaching* 3rd ed., edited by M.C. WITTROCK, pp.505-526 Macmillan, New York
- FISHER, D. and GRADY, N. 1998. Teacher Images of Their Schools and Perception of Their Work Environment. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, pp.334-348
- 深見俊崇・木原俊行 2003「教員志望学生の授業イメージの多様性」『日本教育工学雑誌』第27巻Suppl., pp.161-164
- 深見俊崇・木原俊行 2004a「他者との関わりによる教育実習生の実践イメージの変容」『日本教育工学会論文誌』第28巻第1号, pp.69-78
- 深見俊崇・木原俊行 2004b「メタファー法による教職科目の授業評価—教職科目「教職の意義等に関する科目」の可能性の検討—」『日本教育工学会論文誌』第28巻Suppl., pp.185-188
- GOODMAN, J. 1988. Constructing a Practical Philosophy of Teaching: A Study of Preservice Teachers' Professional Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 4, pp.121-137
- GRANT, G. E. 1992. The Sources of Structural Metaphors in Teacher Knowledge: Three Cases. *Teaching and Teacher Education*, 8, pp.433-440
- HANNAY, L. M. 1996. The Role of Images in Secondary School Change Process. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2, pp.105-121
- 羽野ゆつ子・堀江伸 2002「教員養成系学生における授業実習経験による「教材」メタファの変容」『教育心理学研究』第50巻第4号, pp.393-402
- HAWKEY, K. 1996. Images and the Pressure to Conform in Learning to Teach. *Teaching and Teacher Education*, 12, 99-108
- 堀内かおる 1998「学校教育における<母>のメタファー—教師の家庭科観に関する分析から—」『横浜国立大学教育人間科学部紀要1教育科学』第1集, pp.139-156
- JOHNSTON, S. 1990. Understanding Curriculum Decision-making through Teacher Images. *Journal of Curriculum Studies*, 22, pp.463-471
- JOHNSTON, S. 1992. Images: A Way of Understanding the Practical Knowledge of Student Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8, pp.123-136
- KAGAN, D. 1992. Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62, pp.129-169
- KNOWLES, J. G. 1992. Models for Understanding Pre-Service and Beginning Teachers' Biographies. In *Studying Teachers' Lives*, edited by I. F. GOODSON, pp.99-152, Routledge, London
- KNOWLES, J. G. 1994. Metaphor as Windows on a Personal History: A Beginning Teacher's Experience. *Teacher Education Quarterly*, Winter, pp.37-66

- KNOWLES, J. G. and HOLT-REYNOLDS, D. 1991. Shaping Pedagogies through Personal Histories in Preservice Teacher Education. *Teacher College Record*, 93, pp.87-113
- 小山真紀 1997「評価及び音楽の授業に関するイメージの検討—教職学生と教師を対象とした比喩生成課題による調査を用いて—」『音楽教育学』第27巻第1号, pp.37-52
- LAKOFF, G. and JOHNSON, M. 1980. *Metaphor We Live By*. The University of Chicago Press, Chicago
- MAHLIOS, M. and MAXSON, M. 1998. Metaphor as Structures for Elementary and Secondary Preservice Teachers' Thinking. *International Journal of Educational Research*, 29, pp.227-240
- MARSHALL, H. H. 1990. Metaphor as an Instructional Tool in Encouraging Student Teacher Reflection. *Theory into Practice*, 29, pp.128-132
- MAXSON, M. and SINDELAR, R. 1998. Images Revisited: Examining Preservice Teachers' Ideas about Teaching. *Teacher Education Quarterly*, Spring, pp.5-26
- MUNBY, H. 1986. Metaphor in the Thinking of Teachers: An Exploratory Study. *Journal of Curriculum Studies*, 18, 197-209
- MUNBY, H. 1987. Metaphor and Teachers' Knowledge. *Research in the Teaching of English*, 21, 377-397
- MUNBY, H., RUSSELL, T. and MARTIN, A.K. 2001. Teachers' Knowledge and How It Develops. In *Handbook of Research on Teaching 4th ed.*, edited by V. Richardson, pp.887-904, American Educational Research Association, Washington, D.C.
- 根本橋夫 1990「男性教師と女性教師の男児・女児に対する働きかけの比率の違い」『教育心理学研究』第38巻, pp.64-70
- 小野寺淑行 1997「教育学部学生が抱く「教師の力量」「授業」観—教職志望度との関連—」『千葉大学教育実践研究』第4号, pp.189-202
- 小野寺淑行 1998「教育実習生の「教師の力量」「授業」観—」『千葉大学教育実践研究』第5号, 117-129
- PAJARES, F. M. 1992. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, pp.307-332
- 佐藤学 1994. 「教師文化の構造—教育実践研究の立場から—」, 稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』, pp.21-41, 東京大学出版会, 東京
- SCHÖN, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York
- SKAMP, K. and MUELLER, A. 2001. A Longitudinal Study of the Influences of Primary and Secondary School, University and Practicum on Student Teachers' Images of Effective Primary Science Practice. *International Journal of Science Education*, 23, pp.227-245
- SKOTT, J. 2001. The Emerging Practices of a Novice Teacher: The Roles of His School Mathematic Images. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4, pp.3-28
- SUMSION, J. 2002. Becoming, Being and Unbecoming an Early Childhood Educator: A Phenomenological Case Study of Teacher Attrition. *Teaching and Teacher Education*, 18, pp.869-885
- TIBERIUS, R. G. 1986. Metaphors Underlying the Improvement of Teaching and Learning. *British Journal of Educational Technology*, 17, pp.144-156
- TOBIN, K. 1990. Changing Metaphors and Beliefs: A Master Switch for Teaching. *Theory into Practice*, 29, pp.122-127
- 恒吉僚子・秋田喜代美 2005「質的調査と学校参加型マインド」, 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編『教育研究のメソドロジー—学校参加型マインドへのいざない—』, pp.77-96, 東京大学出版会, 東京
- VOLKMANN, M. J. and ANDERSON, M. A. 1998. Creating Professional Identity: Dilemmas and Metaphors of a First-Year Chemistry Teacher. *Science Teacher*, 82, pp.293-310
- WEBER, S. and MITCHELL, C. 1996. Drawing Ourselves into Teaching: Studying the Images

- that Shape and Distort Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 12, pp.303-313
- 山崎敬人 2004「教育実習生の理科授業観に関する研究—教育実習期間における授業イメージの変化—」『理科教育学研究』第44巻第2号, pp.71-81
- 吉田道雄・佐藤静一 1991「教育実習生の児童に対する認知の変化—実習前, 実習中, 実習後の子ども観の変化—」『日本教育工学雑誌』第15巻第2号, pp.93-99

(大学院文学研究科後期博士課程)

【2005年9月20日受付, 11月7日受理】

## Trends and Issues about Teachers' and Preservice Candidates' Images on Educational Practices

FUKAMI Toshitaka

**Summary :** Since D. SCHÖN proposed the concept of “a reflective practitioner”, it has been widely noticed. Because “reflection” is embedded in teachers’ and preservice candidates’ practical knowledge and beliefs, they are important factors to elaborate teacher education programs based on reflective practices. As teachers’ and preservice candidates’ images of educational practices symbolize their practical knowledge and beliefs, this study examines trends and issues about studies on their images. The mainstream in foreign countries has been studies using qualitative approaches, but it has been studies using quantitative approaches in Japan. Teachers’ and preservice candidates’ images on educational practices have double meaning: on the one side they can organize their learning to teach and direct their practices, on the other side they can endanger their practices in the face of difficult problems. Therefore, teacher education programs focusing development of their images will be expected. The author shows a program model based on activities of describing, sharing and discussing teachers’ and preservice candidates’ images.