

資料

教える経験に伴う授業イメージの変容²

———比喻生成課題による検討———

秋田 喜代美¹

HOW IMAGES OF TEACHING CHANGE WITH EXPERTISE

———A comparative study of metaphors about classroom———

Kiyomi AKITA

In order to investigate how images of teaching change in the course of expertise, experienced teachers, novice teachers, students who took teacher education courses at the university, and students who didn't take them were compared on metaphor-making tasks. They were asked to make metaphors on 3 topics: "Lesson, Teacher and Teaching". Both teachers and students made almost the same amount of metaphors. In the contents of the metaphors, however, there were some differences between them. Many students had images of teaching as transmission and routine work, and of teacher as teller. On the contrary, many expert teachers had images of teaching as joint construction with pupils and managing unpredictable situations, and of teacher as helper and supporter. These results suggested that students had explicit preconceptions about teaching before becoming teachers and their images of teaching changed with expertise.

Key words: expertise, teachers, teaching, metaphor, image.

問 題

教師は、授業経験を積み熟達化することにより、どのように変化していくのだろうか。授業や教えることに対するイメージ³が、教職経験に伴いどのように変容するかを明らかにすることが、本研究のねらいである。

授業における教師の思考過程やその過程で使用される知識・技能に関しては、この10年余りの間に数多くの研究が行われ(秋田, 1993; 吉崎, 1993), 熟達化に関しても他領域での熟達化研究の枠組みを参考に研究が進められてきている。(秋田, 1994; Berliner, 1988; Calderhead, 1993)。

だが, Lortie (1975) が社会学的視点から指摘しているように, 教職は他の職業における熟達化過程と比べ, 次の2点の特徴を有していると考えられる。第1点は, 他の多くの職業の場合, 職業に就いてから初めて新参者として知識を得ていくのに対し, 教職の場合には職業に就く前に, 教育を受ける生徒としての立場から約1万3千時間にも及ぶ教師の仕事の観察によって授業のあり方に対する知識をすでに得ている点である。

³ Elbaz (1981) は, 教師の知識は, 状況的, 理論的, 個人的, 社会的, 経験的の5つの特徴をもった実践的知識であり, この知識の構造を形成するものとして, 「実践のルール」「実践の原理」「イメージ」の3種類を主張している。この3種類の中で, イメージは最も包括的だが非明示的であり, 教師の感情や価値, 要求, 信念が結合し, 簡潔な比喩的陳述の形で定式化されたものであり, 一般に価値判断を含み教師の目的的行動を直観的に導く働きをするものとして定義している。本論文でもこの意味で「イメージ」の語を使用する。

¹ 立教大学文学部 (Faculty of Literature, Rikkyo University)

² 本研究の実施にあたり, 文部省科学研究費「1994年度奨励研究(A) 課題番号06710090」「1995年度一般研究(C) 07610278」の助成を受けた。

第2点は、多くの職業における徒弟制では、先輩や同僚の仕事を観察し相互作用する中で仕事を学び、より高度で責任のある仕事を少しずつ任されていく (Lave & Wenger, 1991) ことが報告されているのに対し、教師の場合、授業に関しては新任者も全責任が委譲され、教室という1つの閉鎖的空間の中で職業を遂行するため、他者の仕事を観察する経験が研修会等の特別な場を除いては少ない点である。よって、自らが受けてきた授業や自分が教室で得た経験という特定の文脈と結びついた私的 (personal) な色彩が社会化過程において強いとされている。また教育の営みは、社会文化的価値観に支えられた価値志向的活動でもある (Apple, 1986)。

したがって、これら教職固有の特徴を考慮するならば、知識や技能のみではなく、各教師が教育や授業に対して持つ個人的な態度や信念、イメージを検討することが重要であり、職業に就く前にどのような授業イメージ、素朴信念を既に持ち、教職に就き経験を積むことによってそれがどのように変化するのか、信念の変容という視点から熟達化を考えることが必要であると考えられる。

授業に関する信念や態度研究は、これまで質問紙調査法によって現職の教員を対象に研究が進められることが多かった。例えば梶田・石田・宇田 (1984) は体験を通して小・中学校教師が指導に関してパーソナルセオリーを形成してきており、教師により様々な指導類型があることを明らかにしてきている。またこうした観点とは別に、教育や学校という場に関して子どもや大学生が持っている概念を文化的モデルや社会的態度として捉える研究 (楠見, 1993; 小沢, 1985) や、教師や教育学者が教育や子どもに対してもつイメージを捉える研究 (石戸, 1994; Taylor, 1984) が、被調査者に比喻を作成してもらい分析するという方法によって行われてきている。

また近年、授業という実践の場で働く知識には自覚化されずに機能する暗黙の知識が含まれており、この暗黙知を明らかにするには、命題的知識のみではなく比喻のようにイメージを表現する修辞表現に着目する必要があるという Elbaz (1981) の主張をもとに、教師が授業を語る際に日常使用する比喻や語り方 (語り口) に注目し信念を検討しようとする研究が、教師教育の領域において発展してきている。Clandinin (1985) や Munby (1986) は授業を語る比喻に個人差があり、それらの比喻が自分の授業行動を説明する鍵、原理として働いているとしている。さらに、Russell 他 (1988) は新

任教師と経験を積んだ熟練教師を比較し、使用する比喻が異なっていること、新任期には、水が管を通して流れるように、教師が話したメッセージがそのまま子ども達の頭の中に伝わって入り理解が成立するという導管メタファーで授業を捉え、教師の説明を中心にして授業を考えるが、経験を積むと子どもの側の学びや理解を中心にした比喻へと変化することを示し、Russell & Munby (1991) は数年の経験により同一教師の中でも比喻が変化していく様子を記述している。また Wubbels (1992) は現職教員のみではなく教職課程の学生の素朴概念に注目すべきことを指摘し、Johnston (1992) や Calderhead & Robson (1988) は教職受講学生の授業イメージを検討している。また、Marchall (1990) や Creton 他 (1989) は、教職学生がもつ授業イメージを比喻により捉え、教師教育者がそれを学生本人にフィードバックし明確に指摘することが、彼らの授業イメージの再構成に有効であるとしている。

ただし、これら Elbaz の主張をもとに発展してきた研究は、いずれも少数名の被験者への面接法による事例研究であり、教職受講大学生の授業イメージが持つ一般的特徴や熟達化による変化を体系的に検討したものではない。また小・中学校の教員や各教職課程の学生を対象にした事例研究であっても小学校と中学校間といった課程の差異は考慮していない。

これらの問題意識から、本研究では「教職を受講していない一般の大学生、小学校と中学校の教職課程をそれぞれ受講している大学生、教師になって間もない新任教員、一定の経験を積んだ教員」という教職に関わる経験年数によって授業イメージが異なっているのか、異なるとすればどのような違いが見られるのかを検討することを目的とする。このための研究方法として、授業や教えることについての比喻を作成する課題を用い、先行研究よりも多人数のデータを収集することにする。

Lortie は、生徒として受けた授業体験、すなわち生徒としての観察による徒弟制の限界として、教師を特定の1つの立場からしか見ておらず、また授業目標や教材の選択という教育目標の選択には生徒は参加しないために授業を目標に照らして分析的に捉えることはなく、教師の行動を直観的に捉えるにすぎない点を挙げている。このため教えることの困難さに生徒は気づくことが少なく、教え方の違いを先生の性格や気分などの情緒的側面に帰属する傾向があるとしている。この先行研究を踏まえるならば、教職に就く前の既存の授業イメージが、教える体験に伴って変容する場合が

多いのではないかと、教職に就くことによって授業を行う問題解決過程の難しさを認識するようになるのではないかと予想される。授業のイメージといっても、授業で扱う内容を中心に考えるのか、授業の場の人間関係を考えるか等様々な面から捉えることが可能である。教えられる者から教える者へと立場が変わることで授業を見る観点が変わり、イメージも変わるのではないと思われる。また稲垣ら(1988)は、就職後最初の10年間に授業観や指導観の変容に迫られることが多いとの報告を、現職教員への回顧法面接調査から得ている。したがって、新任教師と中堅教師の間でも授業イメージが異なると予想される。以上の点を具体的に検討していく。

方 法

被験者：大学生219名、現職教員125名。内訳は次の①から④の通りである。①教職課程を受講していない文系大学生53名(男37,女16), ②a 小学校教職課程受講の大学生79名(男20,女59), b 中高教職課程受講の大学生87名(男27,女60)。a, b 両教職課程受講大学生はいずれも教育実習は未経験の学生である。③高校新任教員53名(男37,女16)。調査時に全員就職後5か月目である。④a 小学校中堅教員50名(男20,女30)。平均教歴14.2年(SD 7.3)。経験年数3年以上10年以下15名, 10年—20年以下21名, 20年を越える14名である。b 中・高校中堅22名。うち中学校教員8名(男7,女1), 高等学校教員14名(男14,女0)。平均教歴 16.3年(SD 8.8) 経験年数3年以上10年以下6名, 10年—20年以下10名, 20年を越える6名である。中学と高校では生徒の発達から考えても異なる特徴を有する面も多々あると考えられるが、本研究では対象とした中学校教員数が少ないことと大学での教職課程との比較分析をすることから、中・高校教員を1つの群として取り扱うことにした。尚、教職経験が3年から20年以上までの者を含めて「中堅教員」と呼ぶことは現実にそわない面もありえるが、新任教員との区別から操作的に本用語を使用することとする。本調査は学校への依頼によるのではなく、複数の都県での教員研修、研究会時に調査を実施したので同一学校勤務者は少なく、学校の特色等の影響は少ないと考えられる。

課題：比喩の生成と説明課題。教える場としての「授業」、教え手としての「教師」、「教えること」自体の3トピックに関して「授業(教師, 教えること)は〜のようだ。なぜなら…」という形式で比喩を生成し、その比喩の説明の記入をもとめた。尚、実施にあたっては、

「あなたが授業や教師(先生)に対してどのようなイメージを持っているかを比喩で表現してください。例えば「記憶は〔雲〕のようだ。なぜならすぐに消えてしまう」「子どもは〔わたがし〕のようだ。なぜならふわふわしていて夢がある」というように、あなたのイメージにしたがってたとえる言葉を記入し、比喩の説明を行って下さい」との教示を与えた。比喩記入欄は各トピックについて2つずつ設けた。各記入欄が埋まるよう、できるだけ多くの比喩を作ってくれるように教示を与えた(実際に各トピックに関して3つ以上比喩を作成した者は1名もいなかった)。さらに比喩作成後に「小学校・中学・高校・大学」のいずれの時期の授業を作成時に主に想起したかを選択式で尋ねた。

実施方法：筆記による集団一斉実施。一般大学生は「心理学」の授業時、教職受講大学生は教職課程授業時に実施した。現職教員は、教育委員会実施の研修会ならびに教師による自主的な研究会の場で実施した。時間は調査者の方では各群共40分間を一応予定していたが、「時間制限は無いので、各自のペースで答えてもらいたい」と、教示を行った。早く書き終わった者は自習という形をとり、いずれの群でも遅い者でも40分以内で終了した。したがって、いずれの群でも時間には違いはない。

結 果

1 作成比喩数と作成にあたってイメージした授業

「授業」「教師」「教えること」の3トピック間で平均作成比喩数を比較したところ、トピック間で作成数に違いはなかった。そこで3トピック合計の平均作成比喩数をもとめたところ、一般学生3.6(SD 1.7), 小学校教職学生3.9(1.4), 中高教職学生4.5(1.4), 高校新任教員4.2(1.4), 小学校中堅教員4.7(1.3), 中高校中堅教員4.7(1.4)であった。分散分析の結果、条件の主効果がみられ($F(5,338)=5.55, P<.001$), シェフェの対間検定の結果、一般学生と小学校及び中学校中堅教員、中高教職学生の上に5%水準で有意な差がみられた。これは一般学生に比べ教職受講学生や教員の方が授業への興味・関心が強いと、より明確なイメージを持っていたり表現が容易であることを示唆するのではないかと推察される。教職学生と現職教員間では数値に差がないことから、比喩作成という操作自体の難しさの点では違いはなかったと考えられる。

また比喩作成にあたり想起、イメージした授業は、現職教員では98%以上の人々が現在勤務している学校の授業、すなわち小学校教員は小学校、中学校教員は中

学、高校教員は高校と答えた。一方、大学生は、一般大学生で小学校17%、中学校32%、高校23%、大学17%、無答11%、小学校教職では各々61%、10%、20%、4%、5%、中高教職学生では30%、18%、36%、14%、2%であった。これは、本調査対象の大学生の多くは現在受けている大学の授業ではなく、小中高校の授業をイメージしていたことを示している。ここから以下に検討する作成比喩の内容の相違は、小中高校と大学の授業という対象となった学校の種類による授業の相違ではなく、教職経験の違いを反映したものとして解釈することが妥当と考えられる。

2 比喩内容の分析

作成された比喩とその説明をみると、授業で扱う内容に着目した比喩、1時間の授業過程に注目した比喩、授業で教師が担う役割に注目した比喩など授業を認識するのに注目した点から次の7側面に分類可能であった。TABLE 1 A-Gに示すものであり、以下では「A授業の場」、「B 1時間の授業展開」、「C 日々の授業」、「D 教師役割」、「E 授業に伴う感情」、「F 授業内容の有用性」、「G 外の社会との関連の中でみた教師像」と呼ぶことにする。本研究では、被調査者が授業というものをどのように認識しているのかという授業イメージを明らかにする手がかり語として、「教師」、「授業」、「教えること」の3トピックを与えた。そこで、トピック別ではなく、作成された比喩が授業に関する7側面のいずれに分類されるのかという観点から分類を行った。そしてさらにその各側面を内容別に項目として細分類(TABLE 2内のA1~G2, H)した。項目は全部で30項目である。尚、類似比喩がない固有の比喩はまとめて「H その他」とした。分類に際しては喩詞のみでなく、説明を基に分類した。例えば「授業は川のような」という同一文でも「毎日同じだから」という説明の文は「日々の授業：C 1 同じことの繰り返し」に、「どんど

ん流れすぎ追いつけない」は「1時間の授業展開：B 4 勝手に進む」に分類した。

本分類の評定一致率は、筆者と本研究内容を知らない評定者2名の評定結果との一致率をもとめることにより算出した。一致率は82.4%であり、不一致箇所は協議により解決した。

(1) 取り上げた側面による分類

まずどの側面に注目して比喩を作成した人が各群でどの程度いるかを比較検討するため、各々の側面に關する比喩を1つでも作成した人数とその比率を示したのがTABLE 1である。いずれの群でも「D 教師役割」に關わる比喩を作成した者の数が最も多い。また高校新任教員、小・中高中堅教員を含めた現職教員全てと一般・教職を含めた全ての学生の間と比較を行うと、比率の差の検定の結果、「B 1時間の授業展開」($\chi^2=8.52$, $df=1$, $P<.01$), 「C 日々の授業」($\chi^2=8.16$, $df=1$, $P<.01$), 「E 授業に伴う感情」($\chi^2=15.1$, $df=1$, $P<.001$) 「F 授業内容の有用性」($\chi^2=6.79$, $df=1$, $P<.01$) において作成人数の比率に有意な差がみられた。「B 1時間の授業展開」、「C 日々の授業」の側面では教員が学生より言及者比率が高いのに対し、「E 授業に伴う感情」、「F 授業内容の有用性」では学生の方が高い。さらに課程別に見ると、小学校課程では学生と中堅教員間で「A 授業の場」、「B 1時間の授業展開」、「C 日々の授業」、「D 教師役割」で教員の方が高く、「F 授業内容の有用性」では学生の方が高いという違いが見られたのに対し、中高課程では学生と新任教員、中高中堅教員間に、「E 授業に伴う感情」において学生の方が高いという差がみられた。また小学校教職課程学生と中高校教職課程学生間、小学校中堅教員と中高校中堅教員間を比べると、いずれでも「D 教師役割」に差が見られたが、学生では中高の方が高く、教員では小学校の方が高く、課程間での一貫した傾向はみられなかった。

TABLE 1 授業に関する各側面への比喩作成者数 (単位:人)

	一般学生 (n=53)	小教職学生 (n=79)	中高教職学生 (n=87)	大学生計 (n=219)	高新任教員 (n=53)	小中堅教員 (n=50)	中高中堅教員 (n=22)	教員計 (n=125)	全 体 (n=344)
A 授業の場	23(43%)	32(41)	49(56)	104(47)	25(47)	30(60)	14(64)	69(55)	173(50)
B 1時間の授業展開	12(23)	30(38)	28(32)	70(32)	23(43)	29(58)	8(36)	60(48)	130(38)
C 日々の授業	9(17)	16(21)	21(24)	46(21)	17(32)	22(44)	5(23)	44(35)	90(26)
D 教師役割	37(70)	61(78)	74(85)	172(79)	39(74)	49(98)	18(82)	106(85)	278(81)
E 授業に伴う感情	32(60)	39(50)	55(63)	126(58)	17(32)	18(36)	10(45)	45(36)	171(50)
F 内容の有用性	5(9)	14(18)	11(13)	30(14)	4(8)	0(0)	2(9)	6(5)	36(10)
G 外の社会との関連でみた教師像	5(9)	9(12)	15(17)	29(13)	9(17)	10(20)	7(32)	26(21)	55(16)

注：() 内の％は、各被験者群内での各該当人数の比率を示している。

TABLE 2 作成された比喩内容

		異なり数
A 授業の場		
A1 教師生徒の共同作成の場 (キャッチボール(12), チームプレーのゲーム(7), 共同制作の作品(6), オーケストラ(2), 料理(2))		23
A2 伝達場 (テレビ・ラジオ番組(38), 映画(13), 講談・落語・説教(10), 芝居・劇(8), 押し売り(6), コピー・ファックス(5))		32
A3 教師の学びの場 (鏡(16), 学びの場(16), 自分発見(5), 出会い(5), 試験・テスト(5), 旅(4), 復習(2))		23
B 1時間の授業展開		
B1 未知の展開 (筋書きのないドラマ(9), 水(4), 海(4), 旅(4), 生き物(3), 道(3), 宇宙(3), 魔法(2), 樹木(2))		36
B2 複雑なゲーム (パズル(15), 迷路(15), ゲーム(4), 泥沼(3), 絡まった糸, 針に糸を通すこと, なぞなぞ, 森の中)		26
B3 筋書き通り (カレンダー・時計(3), 台本(2), マクドナルドのアルバイト(2), ドリフのコント, 作戦, 手品, 機械)		12
B4 勝手に進む (空を流れる雲(4), 列車(3), 風(2), 猪, あめんぼ, 光, 自動車のスピード, 飛行機)		15
C 日々の授業		
C1 同じことの繰り返し (流れ作業・ベルトコンベア(5), 川の流れ(4), 金太郎飴(2), 海(2), 洗濯機, 毎日の挨拶)		14
C2 日々異なる (水(6), 繰り返しのないドラマ(3), 人間(2), 天気(2), 宇宙, 海, 永遠, 流れる雲, 底無し沼)		21
C3 積み重ね (マラソン(12), 積み木・ブロック(11), 山登り(7), 階段(3), 跳び箱(2), 職人(2), スポーツ選手(2))		31
D 教師役割		
D1 権力者 (独裁者・絶対者(12), 教祖(7), 権力者・政治家(7), 石・岩(6), 会社の重役(4), 神(4), 悪魔・鬼(3))		26
D2 手本・万能の者 (太陽(6), 手品(3), 鏡(3), 見本(3), スーパーマン(2), 神(2), 理想(2))		19
D3 伝達者・話し手 (役者・芸人(37), ロボット(12), アナウンサー・司会者(7), テーブルコーダー(7), 布教活動(5), 嘶し家(5))		32
D4 製作者 (印刷・キャンパスに絵をかく(7), 彫塑(3), 鋳型(3), 万頭作りの機械)		6
D5 育て手 (親・子育て(39), 草花や野菜の栽培・百姓(27), こやし・土(6), にわとり(3))		10
D6 導く者 (道先案内人・ガイド(20), 料理(13), 監督(7), 指揮者(6), 燈台・道しるべ(5), 運転手(4), 僧侶(2))		25
D7 支え手 (ベーキングパウダー(2), 縁の下の力持ち(2), 黒子, 港町の老漁夫, 空気, 大樹, サポーター, プイ, 影)		15
D8 受け入れる者 (友だち(8), スポンジ・クッション(6), 医者(3), 聖徳太子(2), カウンセラー, 神, 家族, 風呂敷)		26
D9 監視者 (裁判官(3), 鬼(2), 監視人(2), 警察官(2), へび, 人間評論家, 顕微鏡, 調教師)		11
D10 有識者 (本・辞典(18), 学者(2), ものしり, 教典, 図書館, ドラエモンポケット)		15
D11 学ぶ者 (生徒(7), 子ども(6), 青年, 常に悩む者, 自分を磨く者, ビタミン剤, 細胞の増殖, ピーターパン)		9
E 授業に伴う感情		
E1 厳しい・つらい (戦い(9), 山登り(9), 修行・仕事(7), 霧・雲(6), 数学の難問(4), 人生(2), 難攻不落の城(2))		41
E2 喜び・感動 (火・花火(4), 生命の誕生(4), 大輪の花(2), 早朝に咲く朝顔(2), ボランティア活動(2))		22
E3 つまらない・嫌 (子守歌・念仏・催眠術(43), 砂漠(3), 空気(3), 通夜(2), 針(2), 哲学の本, 長い直線の道)		34
E4 強制・束縛感 (牢獄(11), 拷問(5), 動物園(2), 岩(2), 借金とり, いじめ, おしん, がまん大会)		14
E5 面白い・楽しい (太陽(3), ジェットコースター(3), パーティー(2), 異性, 遠足, 玩具, デート, 夢)		22
F 授業内容の有用性		
F1 役立つ・必要 (食べ物(11), 水(4), 空気(4), トイレ(2), 宝物(2), 百科辞典, 鍋料理, 苦い薬, おもちゃ箱)		13
F2 役立たない (泡・シャボン玉(3), きれないはさみ(2), 遊び, 枯れ木, すべりだい, ザルで水を掬う, 稲, アルバム)		14
G 外の社会との関連の中でみた教師像		
G1 管理された存在, 雑務 (籠の鳥・動物(3), ボウフラ(2), 将棋の駒(2), コマネズミ, コンビニ, 動物園の動物, 事務機)		22
G2 本音と建て前の2面性 (政治家(5), 秋の空(2), 仮面(2), 偽善者, タヌキ, カメレオン, おきあがりこぼし)		15
H その他 (類似比喩が複数ないもの)		
例 氷 (教材解釈次第で厚くも薄くもなる), 鎖 (人間関係が大事だから)		
スポーツ (油断すると怪我をする), 長島茂雄 (人気があっても実力がないと認められない)		
知恵比べ (いかにして教えるか, いかにして怠けるかのいたちごっこ)		
野球のバッター (あたりはずれがある), 雑草 (踏まれても生きていくしかない)		

注：() 内の数値は頻度を示している。() の無いものは頻度は1である。

小学校課程教員に関しては、平均経験年数が14.2年であることから経験年数15年以上の者と15年未満の者に分け、また中高課程に関しては新任と中堅教員間で比較を行ったが、いずれの面にも違いはなかった。また一般学生と教職学生間にも違いはなかった。

次に7側面の中での注目数、すなわち注目した側面の異なり数を示したのがTABLE 3である。全体としてみると、3側面(134人, 39%), ついで2側面(105人, 31%)に関する比喩が多い。これは、本課題で比喩の作成をもとめたのが3トピックに関してであったことによると考えられる。

TABLE 3 各群の注目側面の異なり数(単位:人)

	1側面	2側面	3側面	4側面	5側面
一般学生	5(9.4%)	23(43.3)	18(34.0)	6(11.3)	1(1.9)
小教職学生	7(9.0)	26(33.3)	33(37.9)	10(12.8)	2(2.6)
中高教職学生	6(6.9)	19(21.8)	33(37.9)	28(32.2)	1(1.1)
高校新任教員	3(5.7)	22(41.5)	21(39.6)	4(7.5)	3(5.7)
小学校中堅教員	0	8(16.0)	22(44.0)	18(36.0)	2(4.0)
中・高中堅教員	1(5.0)	7(31.8)	7(31.8)	7(31.8)	0

側面の異なり数が3側面未満、3側面、4側面以上に分けカイ二乗検定を行った結果、全体として学生と教員間では違いはなかった。ただし課程別にみると、中高校課程では差はないが、小学校課程では学生と教員間に差があり($\chi^2=13.99$, $df=1$, $P<.001$), 教員の方が学生よりも認識側面数4側面以上の者が多かった。教員内での経験年数による違いは小, 中高課程いずれでもみられなかった。また一般学生と教職学生間では差があり($\chi^2=6.03$, $df=2$, $P<.05$)一般学生の方が3側面未満が多かった。

以上、各側面の認識と側面数の結果では学生と教員間に違いがあり、特に小学校課程において違いがみられた。ここから、教師になることで授業を捉える観点が変わる傾向が示唆された。

(2) 各側面内でのイメージの相違

比喩作成人数が全体で70人を越え多くの者が作成した項目は、「A 2 伝達の場合」106人、「D 3 伝達者」94人、「D 6 導く者」80人、「D 5 育て手」75人、「E 3 つまらない」71人であった。同一項目に分類される比喩を2文以上作成した者が多かった項目もE 3 16人、A 2 15人、D 3 7人であった。

同一面に着目してもその面の捉え方を検討するため、各側面に言及した人数に対する各項目の言及人数の比率をもとめた。カイ二乗検定の結果、被験者群間に有意な差がみられたものをTABLE 4に記した。AからEの5側面計18項目である。本分析ではどのような捉え方をしているのかという認識の質を検討するのがねらいであるため、各項目への言及のべ人数ではなく、各項目に関する比喩を1つ以上作成した人数を記してある。

「A 授業の場合」に関しては、学生の方が「A 2 伝達の場合」として捉える者が多く、反対に「A 1 共同作成の場合」は教員が多い。課程間を比べると中学校教員の方が小学校教員よりも「A 2 伝達の場合」として捉える者が多く、反対に「A 3 学びの場合」は小学校教員の方が高い。また教員内で経験年数により比べると、中高課程では新任教員の方が中堅教員より「A 2 伝達の場合」が多く、反対に「A 1 共同作成の場合」は中堅教員の方が多い。小学校課程では15年未満と15年以上の間に違いはなかった。

「D 教師役割」では、学生の方が教員より「D 1 権力者」「D 2 手本」「D 10 知識を持つ者」の比喩作成率が高く、反対に「D 4 育てる」「D 5 導く」では教員が高い。また「D 3 伝達者」は小学校教員に比べ中高教員で高く、中高教員の中でも新任教員に多いことが示された。

「B 授業展開」では「B 1 未知の展開」は学生より教員で高く、「B 4 勝手に進む」は学生の方が高く、「C 日々の授業」でも「C 1 同じことの繰り返し」とする者が学生、特に一般学生で多かった。中高課程では「B 3 筋書き通り」は教職学生が新任、中堅教師に比べ高く、「B 1 未知の展開」は教職学生が新任、中堅に比べ低かった。小学校課程では経験年数による違いはなかった。「E 授業に伴う感情」も「B 3 つまらない」「B 4 強制感」といった否定的感情は学生の方が高く、「B 5 厳しい」「B 2 喜び」は教員の方が高い結果となった。

これらの結果から、学生—新任教員—中堅教員間という経験年数によって、また小学校課程と中学校課程間で授業に関して持っているイメージに違いがあることが示唆された。

3 比喩間の関連: 「伝達の場合」イメージと「共同作成の場合」イメージ

2では作成された各比喩文を単位として分析した。次に、作成された比喩文の中には多くの人が一緒に作る共起関係が多くみられる比喩と比喩文相互の間に共起関係がみられない比喩があったため、比喩文間の関連を調べた。最も多くの項目と共起関係にあった項目は「A 2 伝達者」の比喩である。30人以上が同時作成

TABLE 4 被験者群間で言及者比率に違いが認められた項目

内容	学 生						教 員				カイ二乗検定結果			
	一般	小教職	中高教職	新任	小中堅	中高中堅	学生-教員	小教職-教員	中高教職-新任	中堅-中高中堅	学生-教員	小教職-教員	中高教職-新任	中堅-中高中堅
A 授業の場							χ^2 値	df=1	df=1	df=2	df=1			
A1 教師生徒の共同作成の場	9%(2)	19(6)	8(4)	24(6)	53(16)	43(6)	19.7***		8.1**	9.6**		n.s.		
A2 伝達の場合	78(18)	56(18)	78(38)	80(20)	13(4)	57(8)	10.7**		12.5***	n.s.		9.2**		
A3 教師の学びの場	22(5)	38(12)	33(16)	32(8)	53(16)	21(3)	n.s.		n.s.	n.s.		4.0*		
B 1時間の授業展開														
B1 未知の展開	25(3)	33(10)	29(8)	61(14)	69(20)	62(5)	15.9***		7.5**	6.4*		n.s.		
B3 筋書き通り	8(1)	3(1)	32(9)	4(1)	7(2)	13(1)	n.s.		n.s.	10.0**		n.s.		
B4 勝手に進む	8(1)	30(9)	32(6)	13(3)	0(0)	0(0)	8.3**		10.3**	n.s.		n.s.		
C 日々の授業														
C1 同じことの繰り返し	67(6)	19(3)	33(7)	6(1)	5(1)	0(0)	10.6**		n.s.	n.s.		n.s.		
D 教師役割														
D1 権力者	32(12)	23(14)	32(24)	18(7)	6(3)	11(2)	11.9***		5.9*	n.s.		n.s.		
D2 手本	8(3)	16(10)	14(10)	10(4)	4(2)	0(0)	4.2*		5.9*	n.s.		n.s.		
D3 伝達者・話し手	57(21)	13(8)	34(25)	49(19)	22(11)	56(10)	n.s.		n.s.	n.s.		6.7**		
D5 育て手	11(4)	30(18)	22(16)	38(15)	35(17)	28(5)	8.0**		n.s.	n.s.		n.s.		
D6 導く者	8(3)	28(17)	20(15)	23(9)	63(31)	28(5)	15.6***		13.8***	n.s.		n.s.		
D7 支え手	0(0)	3(2)	4(3)	0(0)	14(7)	6(1)	n.s.		4.4*	n.s.		n.s.		
D10 有識者	14(5)	13(8)	5(12)	10(4)	6(3)	6(1)	9.0**		4.4*	n.s.		n.s.		
E 授業に伴う感情														
E1 厳しい・つらい	25(8)	23(9)	29(16)	71(12)	100(18)	50(5)	36.8***		29.2***	9.8**		10.1***		
E2 喜び・感動	3(1)	10(4)	9(5)	12(2)	44(8)	50(5)	17.1***		8.7**	11.5**		n.s.		
E3 つまらない・嫌	53(17)	67(26)	51(28)	6(1)	0(0)	0(0)	39.9***		35.4***	12.7**		n.s.		
E4 強制・束縛感	25(8)	21(8)	15(8)	12(2)	0(0)	0(0)	5.5*		4.3*	n.s.		n.s.		

注：数字の比率は（各側面の中の各項目言及者数÷各側面言及者数（TABLE 1に記載））により算出した数値。

（ ）の数値は各項目言及者実数である。

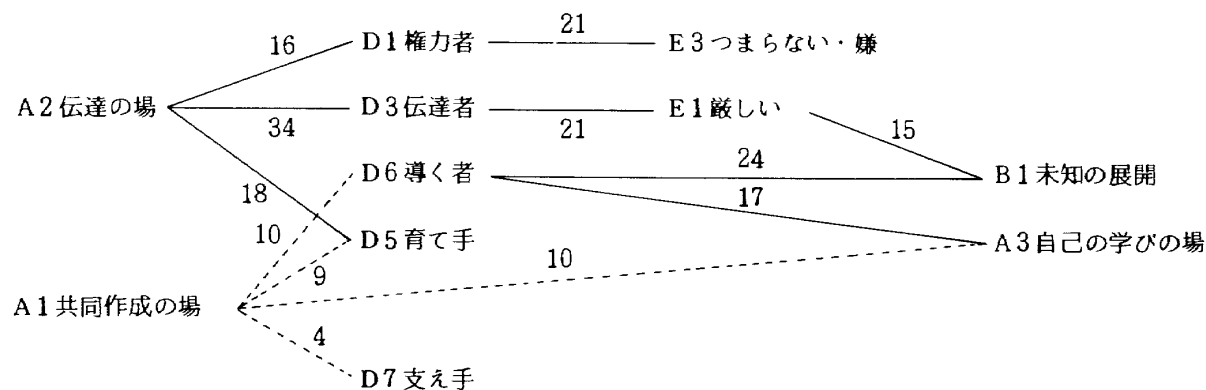


FIGURE 1 比喩相互間の関連：授業のイメージ構造

注：実線は15人以上が相互作成した比喩間の関連を示し、点線部分は共同作成の場の比喩と相互作成された特徴的比喩間の関連を示している。

した関連が1, 20人以上30人未満の関連が5, 15人以上20人未満の関連が9, 10人以上15人未満の関連が36であった。15人以上が同時作成した共起比喩の関連を示したのが、FIGURE 1の実線部分である。

一方、各々の比喩作成者は15人以上いるにもかかわらず相互作成の関連が少ない比喩は「A 2 伝達の場合」と「A 1 共同作成の場合」間、「C 1 同じことの繰り返し」と「C 2 日々異なる, C 3 積み重ね, D 6 導く者」間、「D 4 製作者」と「D 8 受け入れる者」間であった。たとえば「A 2 伝達の場合」作成者は学生74人 (34%) 教員32人 (26%) 計106名であり、「A 1 共同作成の場合」作成者は学生12人 (5%) 教員28人 (22%) 計40名であるが、A 1, A 2 を共に作成した者は学生1名のみであった。また「A 1 共同作成の場合」作成者では「B 3 筋書き通り」「C 1 同じことの繰り返し」「D 4 製作者」「D 9 監視者」「E 3 つまらない」「E 4 強制感」の同時作成者はいないという特徴がみられた。したがってこの両比喩は異なる授業イメージを示すと考えられる。

「共同作成の場合」作成者は「伝達の場合」作成者に比べ総数が少ないため、15人以上の者が相互作成した比喩はないが、特徴的な相互関連を示したのが FIGURE 1の点線部分である。またA 1, A 2 各授業イメージ者の例が TABLE 5 である。本調査対象者は全体として

TABLE 5 「伝達の場合」イメージと「共同作成の場合」イメージの例

A 「伝達の場合」イメージ

例1 中高教職学生 男

授業は映画のようだ：大勢の人が1つの部屋で同じ情報を受け取るから。
教師はカレンダーのようだ：予定通りに進もうとする。
教えることは献金のようだ：役に立つようにと「知識」を人に与える。

例2 一般学生 女

授業は無の世界のようだ：つまらないから。
教師はテープレコーダーのようだ：毎年同じようなことを繰り返すだけだから。
教えることはコピーをとることのようだ：先生の持っている知識を生徒に移すから。

B 「共同作成の場合」イメージ

例3 小学校教員 教職経験7年 女

授業は粘土で作っていく作品のようだ：何もない所から皆の力で作り上げていくから。
教師は縁の下力持ちのようだ：かげで支える者でありたいから。
教師はオーケストラの指揮者のようだ：子ども達(演奏者)を育て生かしながらすごいハーモニーを作り上げる。
教えることは薬のようだ：わからない所は効果的に使うとよいから。

例4 小学校教員 教職経験12年 男

授業は共同製作の作品のようだ：子どもと共に創りあげていくものだから。
授業はかたつむりの歩みだ：一朝一夕で進まない。遅々たる歩み、積み重ねであるから。
教師は伴走者だ：子どもをひっぱるのではなく、子どもと共に歩みたいからだ。

「伝達の場合」イメージをもつ者の方が多い。各イメージ所有者は教師、学生いずれにもいるが、「共同作成の場合」イメージは教員に、「伝達の場合」イメージは学生の方に多いことが示された。ただし、FIGURE 1からも明らかに両イメージは完全に分離しているのではない。教師役割として「育てる」、「導く」という共有するイメージをもちながらも、「伝達の場合」として授業を捉える者もいれば「共同作成の場合」として捉える者もいることを本結果は示していると考えられる。

考察

本研究では小学校課程と中学校課程において教師という職業に就く前に既に学生が持っている授業イメージと現職教員が持つ授業イメージを比喩生成課題を用いて検討した。作成された各比喩の内容分析、比喩間の関連の分析の結果、以下の点が明らかとなった。

まず学生と教員全体を比べると、1時間の授業展開や日々の授業というように授業を展開するものとして時系列的にイメージして捉える者が教員は学生より多く、一方学生では感情や授業内容の有用性の面をイメージとして挙げる者がより多い点である。授業展開に関しては、教員の方が「未知の展開」として捉える者が多いのに対し、学生の方は「筋書き通り」の展開で「同じことの繰り返し」イメージをもつことが多い。また感情に関しては、学生の方が「つまらない・嫌だ」といった否定的感情をイメージした比喩を作成することが示された。そして授業の場を「伝達の場合」として捉える者が学生により多く、「共同作成の場合」として捉える者が教員により多いという違いが明らかとなった。

ここから、教えるという職業経験をもつ前から、学生は授業に関して明確なイメージを既に形成しているが、それは教師になってからのイメージとは異なる場合が多いことが示された。これは予想を支持するものである。筋書き通りに伝達する場合としてのイメージから、授業は筋書き通りではなく未知の展開をもって進み、伝えるだけではなく授業の中で新しいものを生徒と共に創りだしていくイメージへと経験に伴って変容することが熟達化の道筋の1つとして考えられる。

さらにこの点を一般学生から教職受講学生、新任教員、中堅教員へという経験段階に沿ってみると、次の3点が明らかになった。

第1に、教職を受講していない一般学生と教職受講学生の比較から、一般学生の方が授業イメージを浮かべるのがより難しい傾向はみられたが、両者のイメージに質的違いはないことが示された。一般学生の方が

教師を「伝達者」であり授業は「同じことの繰り返し」とする割合が高い傾向はあるが、質的差異はみられなかった。本研究対象となった教職受講学生は教育実習未経験であるため、実習によってイメージが変化するか、職業として教えることが授業イメージに変化を与えるのであり大学での教育だけでは変化はないのか、どのような教育内容がイメージの変容に影響を与えるのかという点は明らかではない。これらの点は大学での教職課程教育のあり方を考える上でもさらに検討が必要と考えられる。

第2に、中高課程教職学生と新任教員の間の比較から、教職学生では授業展開を「筋書き通り」とする者がより多いのに対し、新任教員では「未知の展開」と捉える者が多いという違いがみられた。実際に職業として教える経験を積むことにより、授業という問題解決過程の複雑さ、難しさを認識するようになることを本結果は示唆していると解釈されよう。これは先行研究を支持するものである。

第3に、新任教員と中堅教員の比較から、中高課程において新任教員の方が中堅教員より「伝達の場合」として授業の場を捉える者が多いのに対し、「共同作成の場合」としてのイメージは中堅教員の方が多くことが明らかとなった。小学校課程では経験3年以上15年未満の者と15年以上の者を比べたが差はみられなかった。また小学校課程と中学校課程の中堅教員間を比べると、中高課程の方が「伝達の場合」と捉える者が多く、小学校の方が「共同作成の場合」と捉える者が多いことが示された。これは一般に中高課程では教えるべき内容が多いために伝達型の講義が多く、生徒からの発言も小学校に比べ少ないのに対し、小学校、特に低学年では生活科の導入をはじめ、共同作成の場のイメージを支える授業が多いという現実を反映したものとも考えられる。

しかし、中高課程の中でも中堅教員に「共同作成の場合」として捉える者の割合が多いことから、伝達イメージから共同作成イメージへの変化は熟達化に伴う変化の1つの方向を示すものと考えられる。本研究では小学校課程新任教員のデータを収集していないこと、また横断的な比較研究であり縦断的に個人の変化を追った研究ではないという限界をもつが、これらの結果からは新任期からの数年の間に授業イメージが変容することが多く、一定の経験年数を経ると授業イメージが変わることが少ないという可能性が考えられる。

以上に得られた結果は、Clandinin (1985) や Russell 他 (1988) らが事例研究によって明らかにした、授業を

語る比喩には個人差が見られ、教職経験により使用する比喩が異なること、そして新任期には説明により内容が伝わっていくイメージで捉える傾向が見られるという知見を支持する結果である。またさらに、教職課程を受講している学生と未受講学生の相違や教職学生と新任教員との違い、また小学校課程の教員と中高課程の教員の違いは、授業に関わる複数のトピックについて比喩を作成するという同一の課題を多人数に体系的に実施するという新たな方法を取り、さらにその比喩を認識している授業の側面という視点から分析する方法を本研究がとったことによって、初めて明らかになった知見である。

ただし本研究は、方法論的に次の点を今後の課題として残している。

まず第1に、調査課題として、授業イメージを調べるために用いたトピックが、時間の制約もあり、「授業」「教師」「教えること」の3トピックであった点である。トピックの数を増加し、また例えば「学校」や「教材」「教室」など多様な面のトピックをとりあげ比喩の作成をもとめるならば、認識する側面数も変わり、またより明確な形で授業イメージの変化を捉えられる可能性があると考えられる。

第2に、調査方法が同一時点での横断研究であり、コホートの影響を除去できない点である。共同作成の場のイメージを持った教員は学生時代から既にそのイメージを持っていたのか、イメージが変容したのかは本データからは不明である。また現在伝達イメージを持った学生が教員になると共同作成の場イメージに変化するとの予測は出来ない。現在の中堅教員のコホートが影響している可能性が考えられるからである。ただし教育という営みが社会文化的行為であることを考えれば、コホートの要因を除いた教職の熟達研究は生態学的妥当性を欠くと考えられる。より人数を増やし経験年数による区分を詳細に行ったり、新任期に焦点を絞って短期縦断研究を行うことにより、本結果を補足していく必要がある。

また理論的課題として、次の3点が挙げられる。第1に本研究データにみられたように中堅教員でも伝達の場合イメージの者もいれば、共同作成の場合イメージの者もいる。経験によってイメージが変容する者もいれば変わらない者もいるとすれば、変容要因を同定することが必要である。

第2に授業イメージと授業行動との関連性である。本論文ではイメージが授業行動のあり方を規定すると

が、イメージと現実の授業行動との関連を実証的に検討していく必要がある。また本研究では、一般的に「授業」や「教えること」のイメージを尋ねたが、現実には1人の教師においても教科内容や受け持つ子どもによって複数の授業イメージを持つことも考えられる。また比喻生成課題はこれまでの質問紙法による方法に比べ社会的バイアスが比較的かかりにくい方法とは考えられるが、それでもこうした記述式で改めて尋ねた場合と日常の中で実際に働いているイメージが同一か否かは明らかではない。科目別イメージや授業観を検討したり(尾城・市川, 1993), また日常会話において使用される比喻へ着目した研究も必要と考えられる。

最後に、本研究が授業研究, 教師の認知研究へ示唆する点である。本研究では、授業イメージとして「伝達の場合」イメージと「共同作成の場合」イメージの2イメージの存在を指摘した。これまで多くの授業研究や教授学習研究では、授業において知識や技能が学習者にどれだけうまく伝達され内化されたかという視点から学習の評価が行われてきている。意思決定研究においてもどれだけ計画通りに内容が伝わったか、そのために教師がどのような判断をしているかを中心に研究が行われてきた。しかし Hatano (1993) も指摘しているように、教師と生徒、文化的道具としての教材が教室における授業の場で相互作用することによって、その状況の中で何が新たに構成され創発した(emergent)のかという視点からも研究を行うことが今後の大きな課題であると考えられる。

引用文献

- 秋田喜代美 1994 教師の実践的思考とその伝承 稲垣忠彦・久富善之(編) 日本の教師文化 東京大学出版会 Pp.84-96.
- 秋田喜代美 1993 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.
- アップル, M.W. 浅沼 茂・松下晴彦(訳) 1992 教育と権力 日本エディタースクール出版部 (Apple, M.W. 1982 *Education and Power*. Routledge & Kagan Paul.)
- Berliner, D.C. 1988 *The Development of expertise in pedagogy*. Washington : AACTE Publishers.
- Calderhead, J. 1993 The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers. In C.Day, J.Calderhead & P.Decicolo. (Eds.) *Research on teacher thinking : Understanding professional development*. London : The Falmer Press. Pp.11-18.
- Calderhead, J., & Robson, M. 1991 Images of teaching : Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching & Teacher Education*, 7, 1-8.
- Clandinin, D. 1985 Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 1-35.
- Creton, H.A., Wubbels, Th., & Hooymayers, H.P. 1989 Educated disorderly situations in the classroom and the improvement of these situations. *Teaching and Teacher Education*, 5, 205-215.
- Elbaz, F. 1981 The Teacher's "practical knowledge" : Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11, 43-69.
- Hatano, G. 1993 Time to merge Vygotskian and constructivist conceptions of knowledge acquisition. In E.A.Forman, N.Minick, & C.A.Stone (Eds.) *Contexts for learning : Sociocultural dynamics in children's development*. New York : Oxford University Press. Pp.153-166.
- 石戸教嗣 1994 教師の子どもメタファー 稲垣忠彦・久富善之(編) 日本の教師文化 東京大学出版会 Pp.69-83.
- 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久(編) 1988 教師のライフコース 東京大学出版会
- Johnston, S. 1992 Images : A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8, 123-136.
- 梶田正巳・石田勢津子・宇田 光 1984 個人レベルの学習・指導論の探求—提案と適用研究 名古屋大学教育学部研究紀要, 31, 51-93.
- 楠見 孝 1993 教育のメタファー構造的メタファに基づく文化的モデルの分析—日本発達心理学会第4回大会発表論文集, 221.
- Lave, J., & Wenger, E. 1991 *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lortie, D.C. 1975 *School—teacher : A sociological study*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Marshall, H.H. 1990 Metaphor as an instructional tool in encouraging student teacher

- reflection. *Theory into Practice*, **29**, 128—132.
- Munby, H. 1986 Metaphor in the thinking of teachers : An exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, **18**, 197—209.
- 小沢有作 1985 学校メタファ 産育と教育の社会史 編集委員会(編) 国家の教師・民衆の教師 新評論 Pp.8—72.
- 尾城一幸・市川伸一 1993 高校数学における授業観の構造と生徒・教師の対応関係 教育情報研究, **9**(3), 22—31.
- Russell, H., & Munby, C. 1991 The role of experience in developing teachers' professional knowledge of teaching. In D.Shon(Ed.) *Reflective Turn ; Case studies in and on educational practice*. New York : New York College Press. Pp.148—185.
- Russell, T., Munby, H., Spafford, C., & Johnston, P. 1988 Learning the professional knowledge of teaching : Metaphors, puzzles, and the theory-practice relationship. In P.G.Grimmett & G. L.Erickson (Eds.) *Reflection in teacher education*. New York : Teachers College Press. Pp.67—90.
- Taylor, W.(Ed.) 1984 *Metaphors of Education*. London : Heinemann Educational books.
- Wubbels, T. 1992 Taking account of student teacher's preconceptions. *Teaching & Teacher Education*, **8**, 137—149.
- 吉崎静夫 1993 教室行動 日本児童研究所(編) 児童心理学の進歩 1993年版 金子書房 Pp.147—169.

付 記

本研究の実施にあたり御助言、御協力をいただきました東京大学大学院教育学研究科 佐藤 学先生、横浜国立大学教育学部 鈴木敏子先生、快く調査を引き受けて下さいました多くの先生方ならびに学生の方々に心より感謝いたします。また評定に協力して下さった立教大学文学部 堀江ゆきさん、諸橋万里子さんに御礼申し上げます。

(1995.11.22受稿, '96.1.20受理)