

理想の教師像と英語教師になる動機づけの関係 —動機づけ自己システムを応用して—

秋 山 朝 康 (文教大学文学部)

渡 辺 敦 子 (文教大学文学部)

An Application of L2 Motivational Self System to Investigate the Relationship between
Images of Ideal Teachers and Motivation to Become an English Teacher

AKIYAMA TOMOYASU, WATANABE ATSUKO

(Faculty of Literature, Bunkyo University)

(Faculty of Literature, Bunkyo University)

要 旨

本稿では、文教大学英文科を卒業した現役の英語教師、および教師を志望する現役学生を対象としインタビューで調査した結果を報告する。本稿の研究テーマでは「理想の教師像の有無」はどの程度英語教師になる「動機づけ」と関係があるのかを調査した。理論的枠組みはDörnyei (2008) の提唱する L2 Motivational Self System における「Self (自己)」という概念を通して検証を試みた。データ収集は本学科を卒業した現役英語教師 6 名と教師を志す大学生 6 人、計 12 人にインタビューを実施した。主な結論は、全体的な傾向として理想の教師像の有無を持つことは教師になる動機づけに肯定的に働くという結果だった。しかし詳細な分析によると理想の教師像の感じ方、距離感やかかわり方に 4 つのパターンがあることがわかった。最後にこれからの研究課題を含め考察した。

1 はじめに

文学部英米語英米文学科に在籍し教職課程を履修している学生に教職に就いた理由を尋ねるとほとんどの学生が素晴らしい教師との出会いを挙げる。本学で教職課程履修者に記載してもらっている学びのポートフォリオの中で「目指す教員像」と「求められる資質能力」についての記述が求められていることから「目指す教員像」を意識しているということもあるかもしれない。しかし教職を目指す理由、また理想の教師像について尋ねられるとほとんどの学生が即時に今までに出会った教師に言及するのは非常に興味深い点である。本稿の著者が行った研究からも教職を続ける一つの鍵として「どのような教師になりたい

かイメージでき、具体的かつ肯定的であること」(渡辺・秋山・大場 2019)、「身近で親しみやすい教師像を抱いていること」(大場・渡辺・秋山 2020)、「モデルのような教師が身近にいて教師像の強さ」(秋山・渡辺・大場 2021) が挙げられた。憧れの教師像を抱いていることは教職に就くモチベーションに繋がるのか、本研究の目的はこの問いに答えることである。そこで本研究では本大学文学部英米語英米文学科で教職課程を履修している教員志望の 4 年生、および 2020 年度に本学科を卒業し、現在教職に就いている卒業生にインタビューを行った。インタビューから集められたデータを質的、量的分析から分析し、混合的に分析することにより教師像とモチベー

ションという複雑な構成概念について考究を目指した。本稿の構成は、理論的背景と研究背景、研究課題と分析方法、分析結果、考察、そして結論とこれからの研究課題である。

2 先行研究

2.1 理論的背景

教師像（教師アイデンティティー）は教師教育の分野で近年、殊に注目されている（Barkhuizen, 2019; Yuan & Lee, 2014）。それは、個人が抱いている教師像は、個人の解釈、決断に大きく関わっており（Hong, 2010）、授業実践の基礎を成すからだとされている（Benthien, 2017; Kanno & Stuart, 2011; Varghese, et al. 2005; Yuan & Lee, 2014）。しかしその一方、教師像は捉えづらい概念であるとも言われている。それには教師像は、授業内外における教師の役割、ピリーフ、感情、想定、価値観等と様々な概念とも関連するがゆえに多面的であり（Barkhuizen, 2019; Farrell, 2013）、個人が置かれた文脈、個々の家庭、学校、職場における他者とのやりとりの中で構築され（Norton, 2013）、それぞれの文脈の中で特有に発達するからである（Kanno & Stuart, 2011）。また、個人の置かれた職場、環境の中で「自分という教師は何か」という意味づけが常になされるために、非常に動的な概念であるからだ（Barkhuizen, 2019; Benthien, 2017; Norton, 2013）。

動機づけ自己システム（L2 motivational self system）

本研究の目的、教師像とモチベーションの関わり合いを探究するにおいて、その理論的背景として動機づけ自己システムの概念を現職教師の動機付けに応用したKubanyiova (2009)の理論を用いた。そこでまずDörnyei (2011)が提唱する第2言語習得における動機づけ自己システムの概念について述べ

る。Dörnyei (2011)は第2言語習得における動機付けにMarkus & Nuriusの可能自己（Possible self）の考え方を応用し、動機づけ自己システムをL2理想自己（ideal L2 self）、L2義務自己（ought-to L2 self）、そしてL2学習経験（L2 learning experience）という3つの概念から説明した。L2理想自己とは将来、L2習得においてこう成りたいと学習者が思う理想の自己を指す。そして理想自己と実際の自己のギャップを埋めたいという思いが動機づけとなる。L2義務自己とは他者が期待している自己、ならなければならないと思う自己を指す。実際の自己とL2義務自己のギャップを埋めるように個人は努めるがその動機づけは否定的な結果を回避するために行われることであり、外発的な動機付けであると言われる。学習環境（学習経験）とは学習環境における動機付け、つまり授業が楽しかったり、クラスの雰囲気よかったりすることにより動機づけが上がることを指す。Dörnyei (2009)は詳細で明瞭な将来の自己像を抱くことが理想自己、義務自己の発達のひとつの要素として挙げているが、それと同時に学習者にとって理想自己と義務自己を区別することが困難である点も述べている。

Kubanyiova (2009)は第2言語習得における動機づけ自己システムの概念を教師の動機付けに応用した。Kubanyiova (2009)は現時点の体験が将来の自己の成果を達成させることに直結する可能性があるとして可能自己（possible selves）の理論の重要性を指摘している。教師としての理想自己（ideal teacher self）は言語教師になりたいと思う自己であり、教師としての義務自己（ought-to teacher self）は責任、義務、同僚、家族、学生、学則、規範から期待されている自己の集大成であると説明した。そして動機づけ自己システム同様、教師は実際の自分と義務自己の隔たりを無くそうと努力する。

またBenthien (2017)は動機づけ自己シス

テムを日本の文脈に適用し、第二言語の学習者が第二言語を教える教師への変容を分析するために用い、第二言語教師像 (L2 teacher identity) の発達が教師自身と実践を形成していくと述べた。本稿では動機づけ自己システムの理論を応用し、学生の抱く理想自己と教職を目指す動機づけの関連性を探究していく。

2.2 研究背景

筆者らがなぜ本研究をするに至ったのか過去の筆者の研究を振り返りながら本研究の意義を述べる。まず大場・渡辺・秋山 (2020) は、英文科卒業生、509人に対してアンケートを用い (有効回答率約23%)、在学時の教職の意思有無・理想の教師像、アルバイトの経験・成績などを調査した。一つの結果は在学時に理想の教師像を保持していることが教職に就くことと高い相関関係があるという結論だった。考えられる理由として、理想の教師像はモチベーションの維持に役立ち努力目標として機能するという可能性に言及した。身近でかつ親しみやすい存在であるため、努力によって自らイメージする理想に近づけると学生らに思わせる効果があると推測された。この推測の正しさを判断するには、どのような像であれ理想の教師像を持つことが重要なのか、それとも特定のタイプの理想像が特に教職に就くことに関連するのか、それはどのようなタイプなのか、明らかにしてゆく必要があると課題を述べている。

次に渡辺・秋山・大場 (2019) は英文科を卒業し教員経験4年以内の6名に約半年かけてインタビューを実施した。インタビューの目的は「教員採用試験合格において役に立った事」「教壇に立った今何が役に立ったか」等の具体的な質問をした。インタビューは非構造化形式で行われた。主な結果の一つはインタビューに答えた現職教員の全てが、憧れの教師の存在、または家族が教師と身近にモデルとなる教師が存在していたことだっ

た。そこで教師に対して具体的で肯定的なイメージを描くことができ、これが教職を目指すひとつの大きな契機になったと述べた。インタビューを受けたある先生は、高校時代ずっと引きこもっていて、担任の先生が何度も家庭訪問をして助けてくれたことがきっかけになり、「私も一人でも多くの生徒に寄り添う先生になりたい。」と述べた。この例はどんな教師になりたいかイメージがはっきりしている。なんとなく教師になりたいと思うのではなく自分が成りたい教師のイメージが具体的かつ肯定的であることが動機を維持できていると推測できる。動機づけの維持は教員になることに強い意志をもっておりかつ具体的な理想の教師像で成り立っているものかもしれない。そしてどんなことがあっても理想像 (核) がしっかりしていればモチベーションが一時的に下がっても無くなることはないのかもしれない。インタビューの中の一人は非常勤を4年やっても教師になることはあきらめなかった。大学時代、友人が教職をあきらめても、自分はあきらめなかった。このようにつらいときに自分の理想像は自身を支える核として存在する。その理想像が中高の恩師であったりすることは想像に難くない。

上記の2つの研究の示唆から秋山・渡辺・大場 (2021) は教職課程を諦めた8人の学生にインタビューを実施し教師を諦めた学生と彼らの理想の教師像の有無を探った。言い換えれば、理想像をもっていない学生は理想像がある学生よりもやめる傾向があるかを調査した。インタビュー結果からみるとどの学生もきっかけは教師に憧れていて、モデルのような教師は身近にいた。あくまで推測の域は出ないと断りながら、諦めた学生とそうでない学生との違いは「教師になりたいという強さと明確な理想像の有無」が関係しているかもしれないという仮説であった。「なんとしてもあのような先生になりたい」という自分が目指す理想像がはっきりとしているから教員

を目指す動機は維持し続けられた。

3 研究課題と分析方法

3.1 本研究の課題

本研究の目的は理想の教師像を持っていることと教師になる動機づけの関連に着目し、以下の研究課題を設定した。

- 1) 教師を志望する人はどのような理想の教師像のイメージを持っているのか？
- 2) 理想の教師像を持つことと教師になるモチベーションはどのような関係があるのか？

本研究では理想の教師像を抱くことと教師になる動機づけの関連を探究するために、情報提供者に約25分の半構造的インタビューを行った。情報提供者は本大学4年次に在籍する教職履修者6名、また2020年度に本学を卒業し、現職の教員に就いている6名の12名であった。2021年8月に本稿執筆者により半構造的インタビューが実施され、「本人が将来教鞭を取りたい（取っている）校種」、「教職を選んだきっかけ」、「憧れの教師の有無」、「憧れの教師像について」、「憧れる理由」、「憧れの教師からの影響」等の質問がなされた。

データの分析は量的・質的手法を用いた。これまで主に質的な手法で分析されてきたインタビューデータを量的に分析するためにKH Corder（樋口、2004）を用いた。このソフトはテキスト型データを統計的に分析することが可能である。よってインタビューはすべて録音され分析のため文字起こしをした。本稿ではインタビューの中で頻出する語や語の結びつきが強いかなどを図や表を通して明らかにする。

4 分析結果

4.1 量的分析結果

表1はインタビューに協力してくれた12人の簡単なプロフィールを表している。（すべ

てインタビュー当時の情報である。）学生は4年生で卒業生は校種の違いはあるが卒業して1年目の英語教諭である。現役生は全員教職コースに在籍している6人がインタビューを受けた。志望校種ごとの内訳は3人が中学、2人が小学、そして高校が1人だった。表1はインタビュー結果をよりわかりやすくするための簡単なプロフィールであり、現役生と卒業生の比較をしたり志望する校種や性別の比較などの統計的処置をする意図はない。

表1 情報提供者（12人）の内訳

情報提供者	学生/ 卒業生	性別	志望校種/ 勤務校種
A	学 生	女	中 学 校
B	学 生	男	高等学校
C	学 生	女	小 学 校
D	学 生	女	小 学 校
E	学 生	女	中 学 校
F	学 生	男	中 学 校
U	卒業生	女	中学校教諭
V	卒業生	女	中学校教諭
W	卒業生	女	高等学校教諭
X	卒業生	女	中学校教諭
Y	卒業生	女	高等学校教諭
Z	卒業生	男	中学校教諭

表2はインタビューの中で現れた上位3位までの頻出語句を表している。この分析の目的は全体的に使用される語について傾向を掴むためである。

表2 上位3つの頻出語句 () は頻出回数

提供者	1	2	3
A	先生 (53)	英語 (27)	生徒 (24)
B	先生 (62)	授業 (30)	自分 (29)
C	授業 (102)	先生 (55)	自分 (27)
D	先生 (55)	感じ (14)	小学校 (11)
E	英語 (12)	中学 (12)	言う (11)
F	先生 (63)	自分 (28)	中学 (13)
U	先生 (55)	自分 (34)	授業 (31)
V	先生 (55)	授業 (47)	生徒 (35)
W	授業 (39)	先生 (33)	英語 (25)
X	先生 (79)	担任 (14)	感じ (13)
Y	先生 (98)	小学校 (17)	感じ (16)
Z	先生 (87)	自分 (22)	感じ (16)

*先生と教員は同一語として処理

最初に目を引くのが上位を占める「先生」という言葉である。これは先生がテーマなので多くなるのは当然の結果であるが他を圧倒している。次に多いのは授業・英語・自分・生徒のような言葉が後に続いた。組み合わせで多いのは「先生と自分」(B, C, F, U, Z)と「先生と授業」(A, B, C, U, V, W)である。例えば、前者の組み合わせで、例えばBは以下のように述べている。

どっちかっていうと生徒と会話をするような感じで授業をした先生だったので、すごい仲良くさせてもらったし、いろんなことについても相談乗って・・・

でも、そんなにないかな。ただ、その先生に会ったから、あ、こういう授業もありなんだなっていうのは思ったし、どっちかという自分はそういう授業好きだった(太字筆者加筆)

上記のBの先生に対する印象は、特定の教師に憧れのような強い気持ちではなかったもの

の教師や授業への肯定的な感情を抱いている。高校の先生は教師という職業を意識させてくれたきっかけにすぎず、Bから高校の先生へ感情移入などのようなものは感じられない。一方、Bとは対照的にZは特定の教師について熱く語った。

中学3年生のときの担任の先生に憧れて、自分もそうなりたと思ったのがきっかけです。・・・その先生は、自分も含めてなんですけど、どの生徒にも寄り添ってくれる先生だった。・・・自分自身も助けられたところがあったり、あと、自分だけじゃなくてクラスメート全員に、先生は何か、尽くしてるっていう言い方ちょっと違うかもしれないんですけど、先生ができることを何かやってくれてるなっていうのを感じたので、自分もそんなふうになりたいって思いました。(下線筆者加筆)

上記で明らかなことは担任の先生が理想の教師像で、生徒の立場になって寄り添ってくれる先生というはっきりとしたイメージがあることである。そして、インタビューでは中学時代の担任の先生が目標のような存在となっていることを語った。

後者の組み合わせ(先生と授業)で、例えばUは上記のZとはやや違う感じ方をもっているように感じる。Uは英語の先生に対して明らかに肯定的なイメージは持っている。

きっかけは、私、中学校の頃から結構英語が好きで、特に中学校の時の先生はすごく知識もある方で、厳しい方ではあったんですけど、・・・ちゃんと一生懸命やってくるところとかは見て気付いて、結構褒めてくださる先生だったので、その影響はあったのかなと思います。・・・

担当してくださった英語教師に尊敬と感謝の

気持ちを抱きつつも、自分が教師になった時に担当の先生のような教え方はもしかしらないかもしれない。理想の教師像に一步距離を置き、もし私が先生になったらと現実的に物事を考えている感じがする。同じように、Vも教師になるきっかけになった教師に対して感謝の気持ちは抱いているが、もし私が先生になったら現在恩師と同じような指導スタイルは選ばない、というようなことを述べている。

そうですね。私が一番理想としてたというか、教師になろうとした理科の先生とは、やっぱり、そういう先生って素敵だなとは思いますが、自分の性格に合ってる合っていないともあると思うし、その先生をモデルにしながら、私の色っていうか。

頻出語句を調査して、似ているような語句の組み合わせを比較検討すると話す内容は勿論、理想の教師像に対する感情にいくつかのパターンがあるように感じられる。

共起ネットワーク分析結果

頻出語の結びつきとその関係性をみるために共起ネットワーク分析を行った。図1と2はXとCのインタビューで使用された頻出語の繋がりを表している。

図1と2を比較して違いの差がはっきりしていることはどちらも大きなクラスターがあるものの図1は言葉と言葉がつながり大きく一つに比較的まとまっており、図2は小さな固まりが多くあることである。恐らく前者の話題が一つに集中していたこと、そして後者は話題が豊富だったことを示唆している。このことを本稿の目的である理想の教師像に当てはめると、Xの図の下部に先生と担任がつながっている。「今」は「今私が教師になったのは先生のお陰である」とXは答えている。ただし、この図はもう一人の恩師である剣道

部の先生やそのエピソードを示すものが欠けていることをここで指摘する。このように量的分析だけを使用する危うさを考察で深めていく。

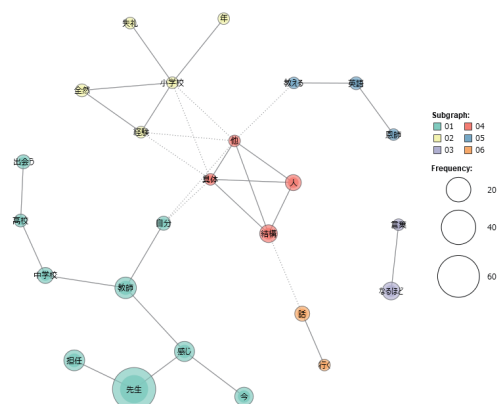


図1 共起ネットワーク分析（Xの場合）

図2は話題が分散しているような感じはあるが「先生」の周辺をみると、「小学」「高校」とあり、これは高校時代尊敬する先生に出会って、教師を志すきっかけはあったが実習に行ってもやはり小学校の先生を目指す気持ちになった、ということをイメージしている。ただし、実習時の指導技術や方法は肯定的な印象はもったものの、「このような先生になりたいまで」は、至らなかったようである。どんな教師になりたいか自分なりの教師像を持っているような言葉が多いと感じる。そのことを裏付けるかもしれない言葉として、例えばCは後半で以下のように述べた。

私の目指したい教員像というのが、母性と父性を使い分ける教師っていう、何か本を読んで、書いてあって。その教育実習先でも、母性、父性っていう話はあったんですけど、まずは母性で受け止めて、子どもたちの思いとか言いたいこととか、伝えたいことを受け止めて、で、父性で、これからどうしていくべきとか、これの何がいけなかったのかとか、そういうことを一緒に

考えたりとか、駄目なことは駄目っていうふうに叱る、そういう母性と父性を使い分けるような先生になりたいなっていうのも思いました。

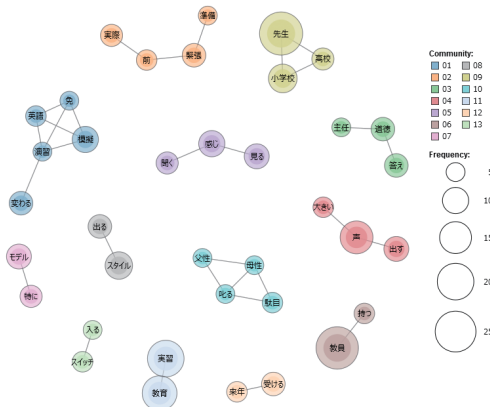


図2 共起ネットワーク分析 (Cの場合)

この共起ネット分析でわかったことは教師を目指す人で同じテーマで話をしても中味はもちろんのこと、理想とする教師像に対するイメージや動機づけの強さ、そしてその教師に対する距離感は多様であることがわかる。

4.2 質的分析結果

ここではインタビューデータを質的に上記の項目を中心に分析した結果を述べる。情報提供者から得られたデータを分析し、全体的な傾向として挙げられるのが、まず、全ての情報提供者が教師を目指すにあたり、目指したい憧れの教師像を抱いていたと回答したことだ。憧れの教師の叙述には「ひとりひとりを見てくれる」、「親密に関わる」など、生徒に精神的に寄り添う教師であること、また「行事に熱心である」、「休み時間、放課後に生徒とかかわる」、「熱心な部活動での指導」など、授業外での関わりについての叙述が多くみられた。さらに憧れの教師は必ずしも英語の教師ではなく、体育の教師、理科の教師、国語の教師、数学の教師などが見られ、英語教師を挙げた情報提供者は2名のみであった。

小学校教諭を目指す2名以外は英語の教師を目指す学生または現職の英語教師であるが、英語を選んだ理由について「教科の中で英語が得意だったから」と言い、「英語を教えたいから英語の教師になる」ことよりも、まず教師になりたいという気持ちが強く、その中で自分の得意な科目が英語だったからという回答が多くみられた。

憧れの教師像についての叙述を分析し、情報提供者を次の4つのグループに分類することができた。1. 憧れの教師のようになりたいたく強く思う者（モデルと同一化型）、2. 憧れの教師像はあるが、自分の教え方がある者、（モデルと分離型）3. 憧れの教師像があまり強くない者（モデルの稀薄型）、4. 特定の憧れの教師像を抱いているが、教師に肯定的なイメージを抱いている者（ほんやりあこがれ型）である。

1. 憧れの教師のようになりたいたく（モデルと同一化型）

情報提供者の中には、ある特定の教師との出会いにより教職に就くことを強く意識した者がいる。Dは小学校の時に会った教師像を強く抱いている。ひとりひとりの学習者に目を配り、クラスの中で居場所をつくってくれたその教師のような先生になりたいと思うという。またその教師に出会わなかったら教職は目指していなかったと述べ、教員採用試験に合格した際にはその教師に「先生のおかげで教員を目指すようになって、無事になることができました」と手紙を送りたいと述べていた。現職中学校教師であるZは中学校の時に会った教師が自分の目標であるという。その教師はどの生徒にも寄り添ってくれ、Zは自分にとって、一歩でも近づきたい、自分の目標であると述べた。また、Zはその教師と将来は同じ学校で教鞭を取ることを楽しみにしている。現職中学校教師であるXには一人一人を大切にしてくれた中学校の担任の存

在が大きいようだ。自分が教職を諦めなかったのはその教師の存在であり、Xは自分とその教師を全ての面において重ね合わせているという。本学4年生のFは中学校の時の部活の顧問の教師に影響を受けた。その教師と出会い「こういう人間になりたい」と思い、教師をしながら好きなスポーツの顧問をすることを自分の将来像に重ねた。Fはその教師がいたから教職課程での学びを頑張れたという訳ではないと述べているが、教育実習校には自分の母校ではなくその教師が勤務している学校を選んだ。憧れの教師のようになりたいと思う者は、ある一人の教師との出会いが教職に就くことの決断となり、個人的な差はあるものの、その教師の存在が圧倒的であり、そのような個人になりたいと願い、また現在でも連絡を取っている場合が多いようだ。

2. 憧れの教師像はあるが、自分の教え方がある（モデルと分離型）

2番目のグループは、特定の憧れの教師像があるが、現在の英語教育、また自分という教師を鑑み、自分ならではの教え方、生徒との接し方を見出し、生徒と接していきたいという情報提供者から成る。現職教師であるVはいつも生徒の味方をしてくれた中学校の教師に影響を受けた。Vと保護者の関係がぎくしゃくしているときも「Vはよくやっている」と保護者に伝えてくれたそうだ。現在のVに憧れの教師の影響を尋ねると

私はまだ、生徒に厳しくするっていうよりかは、自分の性格的にも、一緒に頑張っていこうっていう性格のほうが、っていうか、ほうが向いてるな、っていうふうに思って、そういう先生って素敵だなとは思いますが、自分の性格に合ってる、合っていないとかもあると思うし、その先生をモデルにしながら、私の色っていうか

とその教師の生徒との接し方を模倣するのでなく自分には自分に合っている接し方があると述べた。現職教師Wは中学校の英語教師に影響を受けた。その教師は授業では厳しく休み時間は優しく、授業内外のめりはりをつけているところがよかったという。現在のWの授業の仕方について尋ねたところ、「私が中学生の時と今は、教え方が違うじゃないですか。アクティブラーニングがあったりして、教え方は違うんですけど授業と授業外のめりはりとかは、やっぱり、その先生を意識」と英語の教え方の変遷の中でその教師が教えたように教えることができないことを指摘した。現職教師Uも中学校の教師の教え方に触発された。その教師は知識があつてまた厳しいところがよかったという。現在Uの教え方はその教師からの影響を受けているかと尋ねたところ

それはまた違うかなって思います。最初きっかけにはもちろんなつたんですけど、いろいろ勉強したり、いろんな人と関わっていくうちに、それがきっかけで自分の自分なりのものが

と自分なりの方法で生徒に寄り添っていききたいと述べた。現在4年生のAは中学校の担任の教師で生徒と信頼関係を築き、Aが悩んでいた時に接してくれた教師を救世主のように思ったという。その教師の生徒との接し方には影響を受けているが、その一方自分なりの持ち味があるという。「やっぱり私の持ち味はやっぱ優しさだと思うので、攻め立てるよりかは褒めて、いいところを見つけてあげて伸ばしてあげるってところはその先生より優れている点だと思うんですよね」と自分とその教師の違い、自分がその教師より優れている点について述べた。

4名の情報提供者はその教師がきっかけとなったが、その後、また大学入学後、学習者も含めて、他者と接したり、授業を受けたり

した中で、自分の教え方を見出してきた。

3. 憧れの教師像があまり強くない（モデルの稀薄型）

情報提供者の中には憧れの教師像としての特定の教師を挙げたが、その教師像があまり強くない者もいた。彼らのインタビューから、その教師の教え方からは特に影響を受けていないことがわかった。Cは高校の時の教師で文化祭や行事に熱心であった教師が、目指したい教師だと述べた。Cは小学校教師志望であるが、自分も行事には熱心に参加したいという気持ちがあるが、教え方などについてはその教師の影響は受けていないという。Eは一人一人を見てクラスを盛り上げてくれる中学校の時の教師を恩師として言及した。その教師のように親しみやすい教師にはなりたと思うが、教師になりたいという自分の思いの核にはなっていないと言う。CもEも教職に就くことに迷ったことがあったことを述べた。教職に就くことを迷うことも教職に就く前に必要なことであるのかもしれないが、憧れの教師像を強く抱く個人、例えば自分が教職を辞めなかったのは憧れの教師の存在であったと述べたXとは対照的で、教師像が自分の目指す目標として明確ではなかったことが迷いに繋がったということもできるだろう。

4. 特定の憧れの教師像を抱いているが（ほんやりあこがれ型）

特定の憧れの教師像を抱いているが、それと同時に教師全般に対して肯定的なイメージ（像）を抱いている情報提供者もいた。彼らは小学生の頃から教師になることを意識し、様々な教師と出会うなかで、教師になりたいという気持ちが徐々に強くなったようである。現職教師のYは小学校、中学校、高等学校と良い教師に恵まれたという。小学生の時の担任の先生が好きで教師になりたいと思い、中学校2、3年生の時にとても良い教師

に出会い「絶対教師になるぞ」という気持ちになる。さらに自分が教職に就くことを迷った時に支えてくれたのが高校3年生の時の担任の教師だと述べた。Bは小学生の時に「楽そうな仕事」、言い換えると常日頃生徒と一緒に遊んでくれる存在である教師という職に就きたいという思いを持った。学年が上がるにつれ、自分が教える楽しさに気づき、高校生の時に出会った教師から「こういう教え方もあるんだ。こういう授業をしたい」と思うようになる。しかし必ずしもその教師と出会ったことが教師になりたいと思う決定打ではなく、教職を意識したのは、小中高と通して教師は両親よりも自分の近くにあり続けた存在だからだと述べている。彼らのインタビューからは良い教師に恵まれ、教師と良い関係を保ち続けたことから教師になりたいという気持ちが持続しているようであることがわかる。大場他（2020）で教職についた卒業生の特徴の一つとして「身近で親しみやすい教師像を抱いていること」が述べられたが、YとBについても同じことが言えるだろう。

5 考察

12名の情報提供者のインタビューの分析から個人の抱く教師像の強さが教職の継続また教職に就くにおいて動機づけに関わっているということができよう。特に「憧れの教師のようにになりたい」と思いを抱くグループ1は明確で強い教師像を抱き、それが明確な目標を与えるのではないだろうか。Xが述べたように、憧れの教師像が教職を履修するにおいて支えとなったのであろう。その一方「憧れの教師像あまり強くない」グループ3のCとEはグループ1のように明確で強烈な教師像がないゆえに、自分の目指す教師像が曖昧になり、教師になることに迷うこととなったのではないだろうか。秋山、他（2021）では全ての学生が憧れの教師像を抱いている中で、教職を続けるかどうかの違いは、教師

像の有無というよりは教師像の強さではないかと述べ「教師像の強さ」を「教員は唯一の選択肢なのかどうか（職業観）」であると説明したが、本研究では「教師像の強さ」はさらに、具体的な教師像が与えるゴールの提供をも示唆するのではないかと思う。

情報提供者の中にはグループ2のように「憧れの教師像はあるが、自分の教え方がある」と、自分の教師像を構築した者もいた。教師像は動的で変容していく概念（Barkhuizen, 2019; Benthien, 2017; Norton, 2013）であるが、本研究でもその一端を垣間見ることができた。また、その変容していく部分について分析すると、教師としての在り方というよりは、生徒への注意の仕方、授業の仕方、生徒への指導等のようなものである。Vは「生徒に厳しくするっていうよりか」、Aも「やっぱり私の持ち味はやっぱりやさしさだと思うので、攻め立てるよりかは褒めて、いいとこ見つけてあげて伸ばしてあげる」と言い、生徒指導の点について憧れの教師とは別の方法を取ることを述べている。またWは「私が中学生の時と今は、教え方が違うじゃないですか。アクティブラーニングがあったりして」と現在の英語教育における教え方の違いについて述べ、その中で自分は新しい教え方で教えることを選択したことを述べている。グループ1のZが「何かからくりとか、そういう理論的な何かを駆使してとかではなく——あったかもしんないんですけど、そういうのがやっぱり一番何か見えないというか、何か先生そのものが先生として存在している、何ていうんですか、人間がそのまま、何ていうんだろう、何か変な技とかを使うような感じじゃなかったのかな」とZが出会い目標とする教師への憧れについて述べる中で、憧れの対象となるのがその教師の在り方について述べている。グループ2もその教師の存在そのものには憧れを抱いているだろうが、教え方や生徒指導の点についてはその教師と異なる自分のやり方を見出し

たようだ。このことから理想の教師像で特に変容するのは生徒指導、授業の教え方等、生徒指導能力であり、その理想の教師の在り方はあまり変容しない点なのではないだろうか。

今回の研究での情報提供者は将来的には自分なりの教師像を構築していくのではないかと考えられる。しかし理想の教師像を抱くことは、常に自分が目指すべき教師像の提示となるのではないか。グループ2のUのように憧れの教師は「教師になるきっかけ」であったと述べたものもいたが、グループ1のZのように憧れの教師は教職を目指すきっかけのみならず、教職に就いたあとも将来自分が目指すべきゴール、つまり教師としての理想自己を示すひとつの礎となるのではないだろうか。Xが自分と理想の教員について「すべて重ね合わせている」と述べるように、理想自己（ideal teacher self）と現在の自分との差は、現在の自分を理想自己へと成長させるモチベーションになるのではないだろうか。

最後に、量的・質的研究の可能性について言及する。インタビューをしていると、ここがインタビューの大事なポイントだということに気づく。聞きたいポイントを情報提供者が話している瞬間である。前述のようにそのことが今回量的分析に反映されないことがあった。このことは量的分析が不要であるということではない。量的分析が持つメリット、データ量を可視化することで質的データ分析を効率的に実施し、さらに違った角度から物事を考えるきっかけを与えてくれるということがこの研究で得られた示唆であった。両方の分析手法を研究目的に応じた的確に使用することが望ましい。

6 結論と今後の課題

全体的な傾向として理想の教師像の有無を持つことは教師になる動機づけに肯定的に働くという結果だった。しかし詳細な分析によると理想の教師像の感じ方、距離感やかかわ

り方に4つのパターンがあることがわかった。理想の教師像に尊敬の念も持ち自分もその先生のようになりたいと思うグループからほんやりあこがれの教師像を持ち、理想の教師像というよりも教職に就く一つのきっかけに過ぎないような様々なパターンがあった。次に理想の教師像への思いの強さと動機づけの関係であるが結論を出すには時期尚早である。なぜならば以下の多くの疑問がこの研究から生まれたからである。例えば、教師像に対しての思いが強ければ強いほど教師になりやすいのか？教師像に対する気持ちは動機付けに維持する方向に作用するのか、それとも教師になるエネルギー（瞬発力）に作用するのか？強ければ良い先生になるのか？そして、そもそも理想の教師像にたいして強い思いとはどのような意味なのか？本稿の4つのパターンで動機づけにたいしてどれほど影響しているか？などの様々な疑問は簡単に解決できる問題ではない、ことは断言できそうである。最後にそもそも、理想の教師像を持つことは教師になったかどうかだけの動機に焦点を絞るのではなく教員になってからも継続してモニターすることが必要ではないだろうか？つまり、教師になったあとも理想の教師像に向かって生徒のために日々研鑽するようなエネルギーを提供するようなモチベーションであるかは今後調査に値する研究の一つであると考え。教師の成長と動機の研究テーマであるかもしれない。

もう一つの課題は本研究の情報提供者は教員歴が浅い者、また学生である者であった。この点からDörnyeiが述べるように理想自己と義務自己の違いについては明確に意識をしていなかったように思える。それには、責任、義務、同僚、家族、学生、学則、規範からの期待により構築される義務自己は、教職について数年経過してからその意識が出てくることが考えられる。また理想自己を強く抱くグループ1の情報提供者も、教員を重ね、様々

な職場、同僚、生徒とのやり取りの中で、変容をしていくのではないだろうか。今後、この点も探究していきたいと考える。

参考文献

- 秋山朝康、渡辺敦子、大場博之（2020）「教員志望の大学生はなぜ英語教師をあきらめてしまうのか—自ら進路を考え・決めることができる問診票作成のために—」『教育研究所』No. 29号27-38.
- 大場博之、渡辺敦子、秋山朝康（2020）「英語教師の大学での経験：アンケート調査からわかる学生時代の過ごし方」『湘南フォーラム』No. 24号 41-52.
- 樋口耕一（2020）『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を指して』ナカニシヤ出版
- 渡辺敦子、秋山朝康、大場博之（2019）「英語教員志望学生のための資質診断書開発：質的分析から見えてくる資質」『教育研究所』No. 28号99-106.
- Barkhuizen, G. (2019) Teacher identity (pp. 536-552). In S. Walsh and S. Mann (eds) *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*. London: Routledge.
- Benthien, G. (2017) The transition from L2 learner to L2 teacher: A longitudinal study of a Japanese teacher of English in Japan. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 11 (2), 85-102.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Farrell, T. S. C. (2013) Teacher self-awareness through journal writing. *Reflective Practice* 14 (4). 465-471.
- Hong, J. Y. (2010) Pre-service and beginning

teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education* 26 (8), 1530-1543.

Kanno, Y. and Stuart, C. (2011) Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95 (2), 236-252.

Kubanyiova, M. (2009) Possible selves in language teacher development. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (eds) *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 314-332). Bristol: Multilingual Matters.

Norton, B. (2013) *Identity and language learning: Extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters.

Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005) Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language. Identity and Education*, 4 (1), 21e44.

Yuan, R. and Lee, I. (2014) Pre-service teachers' changing beliefs in the teaching practicum: Three cases in an EFL context. *System* 44, 1-12.