

英語教師を目指す動機の継続力の研究

秋山朝康 (文教大学文学部)

渡辺敦子 (文教大学文学部)

Investigation of drive to sustain motivation to become English language teachers

AKIYAMA TOMOYASU, WATANABE ATSUKO

(Faculty of Literature, Bunkyo University)

(Faculty of Literature, Bunkyo University)

要旨

この数年間、「英語教師になる（又は諦める）学生」を調査し続けてきた。多くの情報提供者からのデータを新たな視点で分析し、英語教師を目指す学生の動機の継続力に焦点を絞ったのが本論文である。本論文の構成は、過去4年間で得られた知見をサマリーし、研究課題を設定した。次に教師になった学生と諦めた学生を比較し、類似点・相違点を量的・質的手法で分析した。両方の分析結果から導き出された主な結論は、教師になったグループの教師の理想像は具体的、明瞭でありそれ故教職を続けることができ、未来へと本人を導く動機付けになった。一方、教職を諦めた学生の「理想の教師」は概念的なイメージでかつ一時的であり、教職を継続するには困難であった。さらに本稿ではgritとの関連性も考察し、grit理論と類似した結果になり、これからの教師教育に生かす示唆が得られた。

1 はじめに

本学英文科には教職を目指す学生が8～9割近く入学するが卒業時にはその数は約半分になってしまう傾向がある。最近では教職＝ブラックのイメージの影響もあるのか教職を目指す学生は減少傾向が続いている。教職希望者は学年がすすむにつれてなぜ減少するのか、教職を諦める学生とそうでない学生の違いは何か、そして、教職を諦める学生に何かガイダンスとなるものは提供できないのか、という思いが初動機だった。

学生はどのような理由でいつ頃教職を断念してしまうのか？その一方で、初志貫徹する学生も存在する。この2つのグループはどのような特徴があるのか？もしあるとしたら何が違いでその要因は何か？など、調査するべきことは尽きない。

英語教師に関する研究について調査を始めから5年経った。その間、多くの卒業生と現役生がアンケートやインタビューに協力してくださった。ただしデータを十分分析し尽くしたとは言えない。

そこで新たな視点で分析したのが本論文である。

本研究の目的は3つある。1つ目は過去の論文を整理し新たな研究課題の可能性を探ることである。2つ目はその課題に沿って新たな視点でデータを分析することである。3つ目はこれからの研究課題を見つけることである。

2 過去の論文の主な結果

研究1：「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」

(卒業生にアンケート)

大場・渡辺・秋山(2020a)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%)、在学時の教職志望の有無・理想の教師像、アルバイトの経験・成績などを調査した。一つの結論は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ことだった。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は努力によって自らイメージする理想に近づけると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、理想の教師像を持つことが重要なのか、その理想像はどのようなタイプなのかを明らかにする必要があると指摘している。

研究2：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(英語教師になった卒業生へのインタビュー)

渡辺・秋山・大場博之(2019)では英語教師になることに関連して大学入学前、入学後の体験したことを尋ねるために、2017年10月から2018年2月の間に文学部英米語英米文学科卒業生の現職教員6名に半構造化インタビューを行った。「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なった事」を中心に尋ねるべくインタビューは行われた。インタビューから得られた6名の共通項として、1) 学部生時に強い教員志望動機があり、自分がなりたい教師像をすでに持っていたこと(core valueの存在)、2) 学生時代にアルバイト、サークル、勉強仲間など人との関係を大切に思っているが挙げられた。1)のcore valueとは教員の核となるものであり、教職に就くことに強い意志を持ち、具体的かつ肯定的な理想の教師像を持っ

ていることを指し、教壇に立つことに挫折しながらも教職を諦めない自分を支えている揺るぎない価値観、ピラーのような核であると考えられる。また2点目についてはアルバイト、サークル活動等、一つのことを長期間、他者と関わりながら行うことにより人との関係を大切に思っているということが挙げられた。最後に教職に就くことを諦めた学生へのインタビューの必要性があることを指摘した。

研究3：「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ー自ら進路を考え・決めることができる問診票作成のためにー」(教職課程を諦めた学生へのインタビュー)

次の論文(秋山・渡辺・大場、2020b)は、英文科に所属し教職課程を諦めた8人の学生に約30～40分間インタビューを実施した。本研究の焦点の一つは理想の教師像の有無は学生が教職を諦めるのにどの程度影響するかであった。結果は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った。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。両者の違いは教師像の有無というよりは教師に対する「強さ」ではないか。それは「教師が学生にとって唯一すすむべき選択肢なのかどうか(職業観)」ということである。あくまで推測の域は出ないが、教師になりたいという強さと関係しているかもしれない。「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という選択がベストである。という考えかもしれない。両者を比較したわけではないのでここまでのデータを新たな視点で今後さらに上記が当てはまるのか検討する必要がある。

研究4：理想の教師像と英語教師になる動機づけの関係(卒業生と教職志望の現役生への

インタビュー)

秋山・渡辺(2021)では、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係を探究するべく、次の2点をリサーチクエスションとして掲げた。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。インタビューの対象となったのは2020年に本学を卒業し教職についている者6名、また当時教職課程に在籍していた4年生6名であった。インタビューデータはKH Coderを用いて量的に、またコーディングにより質的に分析された。分析から明らかになったことは全ての情報提供者が理想の教師像を抱いていたが、教師像の強さ、明確さが異なり、それにより次の4つのタイ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と強く思う者(モデルと同一型)、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(ぼんやりあこがれ型)である。この4つの分類は教職に対する強さ、信念と関連するようであった。例えば、3の(モデルの稀薄型)に属する者は学部生時に教職に就くことを迷うことがあったようだ。また1(モデルと同一型)に属する者は教職に就いた後も明確な目標設定、目指すべき教師像があるということがわかった。2(モデルと分離型)は他者と接したり授業を受けたりまた現場に出て、教師としての自分に合う教え方、在り方を見出してきたと言える。4(ぼんやりあこがれ型)は教師という職業に対して身近で親しみやすく感じていたようであった。最後に理想自己と義務自己を抱くことの違い、また教職に就いた学生の理想自己がどのように変容していくかを

探究して行く必要性を述べた。

上記の通り、今までの4本の論文を通して教職を目指し続ける学生の特徴について考察を重ねてきた。これらの研究から得られた示唆として、教職に就いた卒業生は教職課程を継続するにおいて迷うことがあっても揺るがない信念のような強いcore valueがあったのではないかという点、さらに教職課程を履修している学生、教職に就いた卒業生のほとんどが理想とする教師像を抱いていたことが得られた。彼らが抱く理想の教師像については2つの傾向が見られた。一つは「どうしてもこのような先生になりたい」という理想の教師像の強度ともう一つは教師像の具体性、明確性という鮮度である。

さらに教職課程の継続性を考えるにおいて最近、学習者の傾向を探究するひとつの要素として挙げられているgritに言及したい。Gritとは「長期的ゴールを達成するための粘り強さと情熱」(Duckworth他、2007)と定義される。Gritは、「たゆまない努力」と「興味の継続」の2要素の12項目から成るGrit Scaleで測られ、gritレベルの高い者は困難や障害に直面した際に興味や情熱を失わずに努力することにより、ゴール達成を成功させると言われている(Eskreis-Winkler他)。Sakurai & Watanabe(2021)は高いgritを持つ教職課程に在籍する学生は教職採用試験を受験し、合格すると仮説を立て、研究の結果は彼らの仮説通りであった。本稿では考察においてgritにも言及をする。

3 研究課題と分析方法

3.1 本研究の課題

本論文では以下2つの研究課題を設定した。

- 1) インタビューで教師に就いたグループ(G1¹⁾)と教職を諦めたグループ(G2)のそれぞれのキーワードは何か? キーワードと結びつく他の語は何か?
- 2) 教職課程に在籍する学生にとって強く、

鮮明な理想の教師像を抱くことが教職に就くための継続性と関連しているのか。

研究の目的は教師になったグループと教師を諦めたグループを比較することである。また本研究の特徴は同じデータを量的分析（課題1）と質的分析（課題2）の両方を用いて分析する。データは筆者が分担して行った。約30～40分の半構造的インタビューを行った。情報提供者は2020年度に本学を卒業し現職の教員に就いている6名と当時本大学4年次に在籍したが教職を諦めた学生8名、計14名であった。インタビューの内容は、両グループに共通する質問、例えば、教師になったグループには「教職を選んだきっかけ」、「憧れの教師の有無とその教師像」であった。また、教師を諦めたグループには「教職を目指した理由」「諦めた理由」等の質問がなされた。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。インタビューデータを量的に分析するためにKH Corder（樋口、2020）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。

4 分析結果

各研究の情報提供者については次の表の通りである。表1は英語教師を諦めたグループ8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。）表には当時の学年、教師になるきっかけと辞めた主な理由が短く記載されている。

表1：G1グループのプロフィール

情報提供者	学年*	教師になるきっかけ	辞めた主な理由
A (男)	4	塾に通って英語が好きになった。	教師よりも多くの人と接することができる接客業に目覚めた。
B (男)	3	教員は身近にある職業で、一つの選択肢だった。	留学を通して英語を使う職業（例えば通訳やトレーナー）に興味に移った。
C (女)	4	中高の時良い先生に出会えて私もなりたいたい。	一般企業と両方やってみたい。（教員やったら戻れない）。
D (男)	4	高校のときに面白い先生がいてあこがれた。	自分の周りの友人は教師としてイメージできるが、自分を教師としてイメージできない。
E (男)	3	なんとなく教員、家族も自分は向いていると言ってくれる。	子供に実際に関わって、子供に影響する責任がもてるか不安になった
F (男)	4	塾でいい先生に出会えて。授業も好きになったこと。	アクティブ・ラーニングで文法を教えるのは難しい。教育実習はきつかったです。
G (男)	4	英語が苦手だったが予備校で英語の面白さを知った。	自分のやりたいことと違うのかな？（労働時間と給料のアンバランスに幻滅）
H (女)	4	教育一家で物心ついた時から教師になると思った。	大学時代、生活のペースが乱れて教師を諦めざるをえない状態だった。

* 上記は2020bデータから引用

表2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。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と表2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二つのグループを校種や性別の比較などの統計的処置をする意図は本稿ではない。

表2：G2グループのプロフィール

情報提供者	勤務校種	教師になるきっかけ
U(女)	中学校教諭	中学校1-3年次の英語の教師。幅広い知識を持ち、各生徒の英作文など丁寧に添削をする。
V(女)	中学校教諭	中学校の理科の先生。生徒の目線で物事を考えられて、生徒の一番の味方であるような教師
W(女)	高等学校教諭	中学校2年生時の英語の先生で英語の学力が伸びて、もともと教えるのが好きだったが英語の教員になりたいと思った。
X(女)	中学校教諭	中学校2、3年の担任の先生は各生徒を大切に各生徒に気を配る部活の顧問の先生。
Y(女)	高等学校教諭	小学校4、5、6年、中学校2、3年、高校3年の先生
Z(男)	中学校教諭	中学校3年次の担任の先生。生徒に寄り添ってくれる。

*上記は2021年データから引用

4.1 量的分析結果

頻出語の比較

インタビューデータを対比することによって二つのグループに共通するキーワード、グループ固有のキーワード、そしてキーワードと結びつく言葉の特徴を分析する。こうすることによって、量的に特徴付けられる結果を見つけることができると考えた。懸念されることは2つある。一つ目は各グループの情報提供者が少人数なので一般化するのは困難であること。二つ目はインタビューのフォーマットの違いである。筆者らは事前に打ち合わせをし、あらかじめ決めている質問項目を準備して臨む半構造インタビューを実施したが、話の進み方によっては時間や内容は違う場合がある。しかし、表1と2で明らかのように、教師になるきっかけ、教職を続ける(断念する)理由はどちらも聞いているので

大きな差はないと考える。

インタビューの中で使用された頻出語の比較をする。表3はインタビューの中で現れた上位10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3：グループ間で使用された頻出語の比較

ランキング	非教師 (G1グループ)	教師 (G2グループ)
1	自分 (222)	先生 (382)
2	先生 (207)	授業 (163)
3	教員 (197)	今 (113)
4	人 (158)	英語 (107)
5	今 (144)	自分 (106)
6	英語 (119)	生徒 (95)
7	行く (88)	教員 (91)
8	授業 (86)	感じ (84)
9	考える (85)	分かる (64)
10	教育 (80)	中学校 (61)

* () 内は出現回数を示す

* □はグループに共通の語を示す

表3はどちらのグループも同じ語句が多く使用されていることがわかる(例えば、自分・先生・授業・今・英語)。これは同じような質問を情報提供者に両筆者がしたのでこのような結果になったことの証左であろう。例えば、「先生」という言葉では、教師になろうとしたきっかけを与えてくれた先生、このような先生になりたいという文脈で使用されることが多かった。()内はグループ名と言及者を指している。

英語が本当、楽しくて。そのときに、**こういう英語の先生になりたい**なって思ったのがきっかけで (G1/A)

中学2年生の時に、英語の担当をしてくださった先生が、ほんとにすごい先生で、そこで一気に英語の学力が伸びて、で、

元々教えることが好きだったんですけど、それもあって、英語の先生いいなって思ったのがきっかけです (G2/W)

上記二つの例は「いい先生」がきっかけになっていることがわかる。しかし、G2（教師になったグループ）には以下のような否定的なコメントは見られない。

自分が先生になるとしたらどんなふうになるのかなとあって想像して、見えなかったんですね、(G1/B)

上記の話は「先生」という言葉が両方のグループは「きっかけ」になったが、この場合「先生」という言葉はG2では諦める言葉となっている。G1ではこのような例が多かった。

次に表3で各グループに単独に存在するキーワードはG1では、「人・行く・考える・教育」であった。「考える」という言葉は多くは自分の進路を考えるという文脈で使われていた。例えばG1のEは自分の周りの人に教員向きとずっと言われていたが大学3年時に自分の進路を「考え」始めた、と言った。

ちょっと広い視野を持って、他に職業がいろいろあるんで、そっちのほうで考えてみてもいいかなと思って。決断するのは今かなと思って。(G1/E)

一方G2で固有の語は「生徒・感じ、わかる、中学校」だった。G2のYは次のように話した。

何ですかね。生徒といい距離感を保ちながら親身になってくれる、いい先生ですね。(中略) そういうの見て、何か生徒をまとめる力ってすごいなって思い始めて。私もこういうふうに、こんな先生になって、生徒と仲良くみんなで一致団結して何かに取り組みたいなって思いました。(G2/Y)

G1と違い、ここにはYの明確な理想の教師像が述べられている。ただ教師になってみたいという漠然なイメージではなく、自分の先生の教師力に感動し、具体的にどのような先生になりたいという決意が現われている。具体的な理想の教師像を持つことはこの学生が教職を継続し駆り立てる力となっている可能性がある。

共起ネットワーク分析

共起ネットワークとは言葉と言葉の結びつきを可視化したものである(樋口, 2020)。図1は共起ネットワーク分析の結果、8か9つのクラスター(塊)が存在しているように見える。

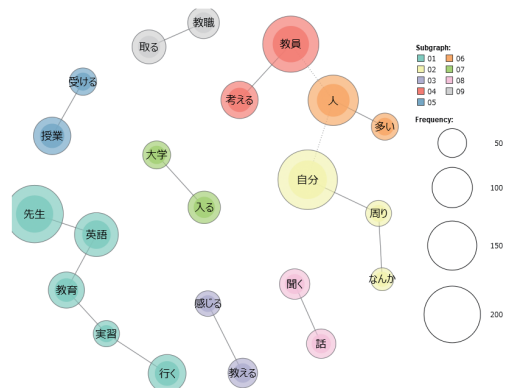


図1：G1（教師を諦めたグループ）の共起ネットワーク

このクラスター同士の関係をみると細かい線で繋がっていない。これは各クラスターが独立していることが考えられる。諦める理由はお互いの結びつきが弱く単独で独立していることを意味している。つまり、教師を諦める理由は各個人特有であるのでクラスターが結びついていないからと言える。

上記の具体的な例はG1のEのコメントで、図1では右中段(黄色のクラスター)で次のように話している。

やっぱり周りからのそういう意見だけじゃなくて、自分自身の考えっていうのもちょっと大事にしたいなって思って、そのときに教員じゃないって思ったんですね (G1/E)

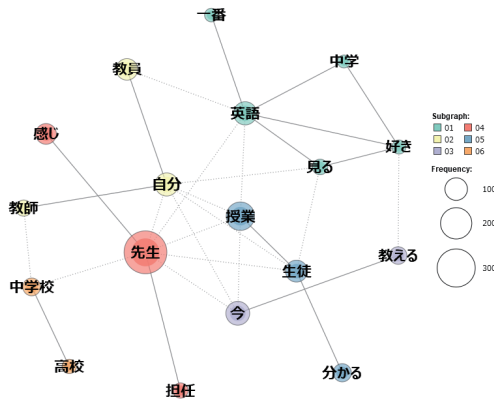


図2：G2（教師になったグループ）の共起ネットワーク分析の結果

図2は教師になったグループの共起ネットワークを示している。ネットワークの名の通り、それぞれのクラスターは細い線で結ばれている。例えば、「先生」というキーワードを見るとG2のXは次のように言っている。

担任の先生は、一言で言うと、ちゃんと気持ちとか分かってくれる先生ですかね、(G2/X)

同じようにYとZは先生について以下のように言及している。

力強い言葉をいつも掛けてくださってたので、その担任の先生に (G2/V)

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。(G2/Z)

3例とも生徒に寄りそってくれて身近な存在である担任の先生について触れていて、身近

で生徒に寄りそう先生が理想のモデルの可能性が高い。

表1と表2のプロフィール、また図1と2の共起した言葉を比較すると、両グループとも、教師になるきっかけは似たような言葉が登場したので同じ言葉が頻出語として登場した。ただし、G1グループは否定的な言葉と結び、G2グループは肯定的な言葉と結びついた。

又教師を諦めたG1は教師を諦めた理由は個々に違うためインタビューの人数分のクラスターが独立して存在した。一方、教師のグループはクラスターの結びつきが見られた。このことは教師になる場合は、G2の情報提供者者に共通し結びつきが強いことを示している。

4.2 質的分析結果

教師を目指すきっかけ

教師を目指すきっかけとして、G2の6名全員が小学校、中学校または高校で出会った教員を挙げた。量的分的、また「理想の教師像と英語教師になる動機づけの関係」の表に見られる通り、彼らの教員の描写は明瞭であり、またその教員に関しての具体的なエピソードを述べている。一方、G1の8名が教師になるきっかけとしては複数の理由が挙げられた。1) ある教師との出会いについては5名の学生(A、C、D、F、G)が言及し、2) 周囲の人に教師に向いていると言われた(E、H)と2名が答え、3) 教師が身近な職業で一つの選択肢であった(B)と1名の学生が答えた。ある教師との出会いをあげた5名のうち塾の教師を挙げた者が3名(A、F、G)いた。そのうち前述のAのように教職を目指すきっかけとなった教員の影響を強く受けていた者もいた。Aは英語が苦手であり、親に塾に行ってくるように勧められた塾でその教師に出会い、英語が本当に楽しくなり、その教師のような先生になりたいと思ったと言う。Aは

その教員を「すごい教員」と表現したが、その教師の描写はG2の情報提供者と比べるとあまり明確ではなかった。

研究者：でも、高校に入った途端、その先生とは別れますよね。高校の先生は、高校の英語の先生いるじゃないですか。その先生はあまり影響しなかったんですか。

A：全然、それはそうですね。高校の先生はもう。とにかくその中学の先生が・・・。

研究者：その先生をずっと思われ・・・。

A：そうです、ずっと。そのぐらい本当にすごい先生で。

研究者：何がすごかったんですか。

A：分からないです。もう、気付いたら英語が好きになってて。

研究者：マジックみたいな。

A：マジックです、本当に。点数とかもほんと、常に上のほうに。

上記のやり取りの中で、Aはその教員の何がすごいのかを具体的には描写していない。その教員が「すごい」ということをイメージとして捉えていたのかもしれない。

EとHは教職課程に履修するきっかけとして周りの人に教職に就くことを勧められた。Eは家族、教員からも教師に向いているのではないかと言われ、「自分の中でもなんか特に将来のことをあんまり考えなくて。考えたことがないっていうか、やりたいこととかそういうのもなかったんで、まあ教員でいいかなって感じで」大学に入学したと述べた。またHは家族、親戚のほとんどが教員である家庭に育ち、教員以外の選択肢は当時は考えられなかったと言ひ、次のように述べている。「物心がついたときから自分の親戚が教員しかいなくて... 結構、みんなHさんちイコール先生んちみたいな感じの所に生まれて、Hちゃんも先生になるんだねみたいな感じだっ

たから」と述べた。さらにHは小学校、中学校、高校等で教育を受けている際も教員から教員に向いていると言われたという。

教職を辞めるきっかけ

次に教職を辞めた理由について在学生の情報提供者のデータを再度検討する。前述の通り、「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」の論文では辞める理由を2種類「教員という選択肢もある」と「教員という選択肢しかない」に分けた。本稿においては辞めた理由を1.「他の職業に興味を持った」(A, B, C)と2.「自分は教職に向いていないと思った」(D, E, F, G, H)という別の切り口からの分析を試みる。「他の職業に興味を持った」に関連して、教職志望以前に教職以外の具体的な選択肢を述べた者はスポーツトレーナーになりたかったBのみであった。その一方現職教員では教員以外の職業を考えた者として(X, Y, Z)が挙げられる。彼らは他の職業に就くことに興味を持っていたが、憧れの教師との出会いにより教職に就くことを決断した。「自分は教職に向いていない」と思った者のうち、Dは保育園などのバイト先で「先生に向いているね」と言われるが「自分を教員としてイメージできない」ことに加え「もともと先生になりたいっていうのが100ではなかったんですよ。高校からこの大学に入るときに、既に企業に勤めたいなっていう気持ちももともとあったので」と述べた。E、Hも周りの人が教職に向いていると言われていたのが教員を目指すきっかけであったが、そのうちに教職に伴う責任を自分が負えることができないと不安に感じた。FとGは現在の英語教育で求められている教授法が自分が教えたいと思っていた授業とは異なると言った。この点についてFは次のように述べた。「今の英語のやり方が今、アクティブ・ラーニングとかになってるじゃないですか、主流なのが。それにちょっ

とまずギャップを自分の中で感じて、今までやってきたのが、自分、訳読法的な形の授業しかやったことがなかったので、むしろそっちを教えたいなって個人的には思ってたので」。Gも労働時間と給料のアンバランス以外に「多分、自分が先生になりたいと思ったのって、予備校の授業が面白いと思ったからなんです...。ただ、学校で模擬授業をやると、やれアクティブラーニングだとか言っていて、自分のやりたいことと学校での教育方針って多分、違うんですよね」と述べていた。

他者から教員に向いていると言われた者D, E, Hは、教職課程を辞めることについて自分が自発的に決定したという点を強調した。Dはいつも自分は人に流されるがこの点は自分で決めたいと思ったと述べた。「いつも流されるというか。部活を決めるときであったりとか、結構流されることが多かったんです。周りの友達もやっぱり、周りの友達も教職が多いので自分も、みたいなのもそろそろやめようみたいなふうに思ったんですよね。自分で決めようって。自分で決めたところから後悔はしないかなって、最後ぐらい思ってたというのが理由ですかね。」またEは以前の恩師から教育実習に来てほしいと言われていたが、周りの意見ではなく、自分の考えを強調する重要性を述べた。「教育実習来てくれみたいな感じで言われてたんで。教員になってほしかったみたいなんですけども、やっぱり周りからのそういう意見だけじゃなくて、自分自身の考えっていうのもちょっと大事にしたいな。」Hは自身を「みんなに支えられて、引っ張ってってもらったみたいな感じ」、「本当に周りで変わっちゃうので」と描写していたが、教職を辞めた際の心情について次のように話していた。「私は本当に自分で決断をしたときは、教育実習のお願いの電話の段階だったんですよね...。これで電話を入れたら、実習に行ったら教壇に立って、3週間限りでみんなの先生になるっていう責

任を自分に背負えるのかって思ったときに」。Hは教壇に立つには生半可な気持ちではなく、責任を負う心意気で立つべきだと表現をした。

5 考察

理想の教師像の形成

計14名の情報提供者者のインタビューの結果、教師になりたいと思った主なきっかけは、「このような先生になりたい」という強い思いであった。その思いが大学にまで続き、卒業して教職に就いた学生が多かった。この教師に対する「憧れ」は両グループに共通することだった。大学で教職に就く主な理由は身近にいる先生の影響であると言える。

ではなぜ教職に就くグループとそうでないグループが存在するのか、グループの違いを決定づける要因について考察する。共起ネットワークが示すように、諦めたグループの理由は様々であった。そのためにインタビューを実施した人数分のクラスターが存在した。一方教師になったグループのクラスターは複数存在したものの、独立というよりクラスター間で繋がっていた。このことは教師になる理由は大きな枠で形づけることができることを示唆しているのかもしれない。

二つのグループのキーワードと各グループで独自で使われていたキーワードを調べると、教師を諦めたグループは明確な理想の教師像と具体的にどんなことをしたいのかに欠けていたかもしれない。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2は、モデルとなる教師が身近に存在し、明確で強い教師像を抱いていた。それが目標を与え、動機づけになり、教師になるまで継続する源になった。従ってこのグループに教師にならないという選択肢はない。なぜならば、それが最も大切なこと (core value) であるからである。諦めたグループは教師になることへの疑問・不安があると昔抱いていた「いい先生・優しい先生」のイメージが揺らぎ始める。

先生に対する否定的なイメージはどんどん大きくなり払拭できず教職を諦めてしまう。否定的なイメージは教職に就く2年生の頃はあまりないが、学年が進むにつれ、そして社会に出ていく時期が近づくと「教師は私の道ではない」と思ってしまう。結果的に一時的な理想だったかもしれない。G2グループは憧れの強く明確な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。一方そのようなモデルが存在しないG1のモデルは脆弱なものであろう。自分が信じる教師像を持っているG2にとって、その存在はずっと未来を照らしてくれる灯台の役割を果たしているかもしれない。

継続する力（過去・現在・未来）

本稿のリサーチ・クエスションのひとつは、教職課程に在籍する学生にとって強く、鮮明な理想の教師像を抱くことが教職に就くための意思の継続を促進させるのかである。情報提供者のデータを分析するところ、G2の記述のほうがG1の記述に比べて、教師像の叙述が鮮明で具体的であり、理想の教師像を抱くことは教職に就くための意思の継続に寄与していると言えるだろう。理想の教師像を抱くことは教職課程を続けることにどのような作用があるのか次にその考察を試みる。

継続という概念は過去、現在、未来という時間の経過における一貫性を意味する。本研究の情報提供者の理想の教師像はすべて過去、大学で教職課程に在籍する以前に出会った教員であった。過去に出会った教員がきっかけとなって教職を志望することから理想の教師像を抱くことは教職に就くにおける一つの要素であると言えよう。現職教師である卒業生の事例から分かる通り、理想の教師像が具体的、肯定的、身近であることは教員像という未来への視点が明確、親しみやすい存在となり、自分も頑張れば理想の教師像に近づくこ

とができる、実行が可能であるという思いに繋がり、教師としての自分の姿を描くことに役立ち、未来の視点が強固になるのであろう。理想の教師像についてKubanyiova (2009)のL2 teacher selfを用いて説明する。肯定的、具体的、実現可能な理想の教師像 (Ideal teacher self) と現在の自分 (actual teacher self) との差を縮めたいという思いが教職履修の「現在」における動機づけになるのではないだろうか。また教職に就いた後も具体的、肯定的、身近な理想の教師像が未来の理想の教師としての自己成長 (探究) への礎となるのではないだろうか。

一方、G1の理想の教師像は具体的な理想像というよりは教師という一般的、概念的なイメージであった。その場合、未来の理想の教師としての自分を描くとしての指針としては弱いのではないと思われる。教職課程を辞めたうちの2番目の理由、「自分は教職に向いていないと思った者」の決断をL2 ideal teacher selfの概念で説明をすると、E、Hは「教師」はこうあるべき姿 (ought to teacher self) に伴う責任感を自分もっていない。つまりought to teacher selfとactual teacher selfとの差を感じたのであろう。またFは教師としての自分 (teacher self) をイメージできなかった。さらにF、Gは新学習指導要領のもとで求められているアクティブラーニング的な授業をする英語教師 (ought to teacher self) と自分 (actual teacher self) が教えたい授業に差を感じて教職を辞めた。ここではすべての学生の「求められている教師」 (ought to teacher self) が抽象的、概念的であった。教師像が抽象的、概念的な場合、現在の自己 (actual teacher self) がどのように努力すればよいのか具体的、身近なイメージがつかずに教職を辞めるということもあるのではないか。

Sakurai & Watanabe (2021) は教職課程を終え、教員採用試験を受験し、合格した

学生はgritを持っていたと言う。しかし、データ分析を再度行い、得られた示唆は教職を辞めた学生にgritがないとは一概に言えないということだ。本研究の情報提供者はgrit scaleの測定を受けていないが、A、C、F、Gは数年間同じバイトを続けたという等という点からgritが必ずしもないとは言えない。また、D、E、Hが述べていたように周りからは教師に向いていると言われていた彼らにとって教職を辞めることは、周りの意見に流されずに、自分で決めるという自律的な決断であったと言えるだろう。

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。量的分析をする場合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。その逆に、膨大なデータを可視化し客観的データを提供してくれる手法は質的分析をサポートしてくれた。両方の分析手法を研究目的に応じて的確に使用することが望ましいことを改めて述べる。

6 結論と今後の課題

本論では理想の教師像の強度と教員志望の継続性について述べた。具体的、肯定的、現実的な教師像をいざくことは未来の教師としての自分を描きやすく、教員志望の継続性に繋がるであろう。その一方、抽象的、概念的な教師像は現在の自己と理想の教師像の差が大きいためは明らかではなく、教職の継続を必ずしも促進するとは言えない。しかし、その一方、教職を辞めることはgritが低いという

ことではなく、自律的な判断であるということが言えるであろう。また、大学時代に教師という比較的狭い世界から広い世界に目を向けることができたことも進路変更の大きな要因であることは言うまでもない。

本研究の結果を元にしてこれからの研究課題を述べる。まず、grit理論と本研究の結果が類似していることは先に述べた。このことは我々が長年研究し続けてきた問診表の改善の示唆を与えてくれるかもしれない。今回の研究課題としてgrit scaleと問診表との共同研究は可能であるかその可能性について探してみたい。具体的には日本版教師用grit scaleの作成に取り組んでみたい。

次に、協力者の人数が比較的少数なのでさらに協力者を増やし検証することが必要である。次に、本研究の参加者は教師になってから1年未満の若手の教師である。中堅やベテランになったとき、教師に対する気持ちや教育観に、理想の教師像はどのように影響し、その理想像は変化するのだろうか。もし、あまり変わらずずっと影響するとしたら、中・高時代の教育によってその学生のみならずその後の教師としての人生も決まってしまうと言っても過言ではない。もしそうであるならば、中・高の教員は自分たちの後輩を育てているというさらに重大な責務を負っているのかもしれない。そして大学の教員の果たす役割とは何か、も議論しなくてはならない。その意味で、本研究は我々大学の教育にも課題を与えてくれた。

教員歴を重ね、様々な職場、同僚、生徒とのやり取りの中で、教育観の中で変容していくものがある一方、決して変わらないものに、中・高時代の理想の教師像だとしたならば大学の教育で果たすべき役割はいっそう明らかになるのではないか。今後、長い期間を通してこのような探究をしていきたいと考える。

参考文献

- 秋山朝康、渡辺敦子 (2021) 「理想の教師像と英語教師になる動機づけの関係」『教育研究所』No. 30号 49-60.
- 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目指して』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.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., and Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), pp. 1087-1101.
- Eskreis-Winkler, L., Gross, J. J., and Duckworth, A. L. (2016) Grit: Sustained self-regulation in the service of superordinate goals. In K. D. Vohs and R. F. Baumeister (eds) *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 380-395). New York: Guilford.
- 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.
- Sakurai, R. & Watanabe, T. (2021) Gritty students succeed in the teacher recruitment examination: A longitudinal survey in a Japanese teacher training university. *International Journal of Institutional Research and Management*, 5(1), 1-14.
- 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.

-
- 1) これ以降くり返しを避けるためにG1（英語教師を諦めたグループ）とG2（英語教師になったグループ）というふうにより便宜上使い分ける。

