

[研究論文]

教師モデルの探究過程  
—「学び続ける」ために—

The Process to Explore Models of Teachers  
-To “Keep Learning”-

山下 康子  
Yasuko YAMASHITA

若木 常佳  
Tsuneka WAKAKI

福岡教育大学大学院教育学研究科  
教職実践専攻教育実践力開発コース

福岡教育大学  
教職実践講座

(2017年1月31日受理)

「学び続ける教員像」が求められている。それは、表層的な授業技術や対応力を磨くことを意味するのではなく、教師としてのアイデンティティ形成に関する問題である。そのためには、教師個々が自己の内面とのアクセスを図りながら、教師個々が持っている特性を自覚し、それに基づいた能力の伸長を模索することが必要である。本研究では、教育機関による教師教育(プレサービス)段階の院生が4名の教師の授業や考え方を参考にしたり、解釈を加えたりしながら、教師としてのアイデンティティを見出す過程を追究し、5段階で整理した。それにより、葛藤を恐れないことが重要であることがわかった。また本研究からは、教師教育における教師モデルの意味や提示について、自己の力量を磨くことや自己の内面に気づくこと、モデルとして位置付けたものと自己との間に齟齬や葛藤が生じるように教師モデルを提示することの必要性を捉えた。

キーワード：教師モデル、自己の内面、アイデンティティ形成、葛藤

### はじめに

グローバル化や情報化、少子高齢化など社会の急激な変化に伴い、高度化・複雑化する諸課題への対応が必要となっている。これを踏まえ中央教育審議会は「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」において、「教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要である」ことを挙げ、「教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠」とした。「学び続ける」とは、果たしてどのようなことだろうか。

秋田(2008:224-225)は Darling-Hammond & Bransford(2005)の教職におけるアイデンティティの形成についての考えに基づき、次のように述べている。それは、「そのビジョンが学校の同僚や先輩たちとのなかで形成されていく。同僚教師が語

る教師としての仕事や経験の物語、同僚教師が教師としての自分の経験や学びの履歴を物語ることは、社会や教師教育のなかで語られる教師像を通して、教師としてのアイデンティティが形成されていく。そして、それは授業づくりと授業研究という教師の専門的仕事を中核にして相互の対話のなかで形成されていくものである。」ということである。

この教師としてのアイデンティティの形成については、教師教育者の Korthagen の示した「玉ねぎモデル」にも見いだすことができる。Korthagen は、教師の力量についての内側から順に、①目標②アイデンティティ③信念④能力⑤行動⑥環境の6層を配置し、自己の内側①②③を個々の特性や強みとして認識し、それに基づいた④⑤⑥が発揮されることが理想であることを述べている。

答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成

コミュニティの構築に向けて」(2015)に記されたように、若手教師に対するベテラン教師の「知識・技能の伝承」の途切れは、憂慮すべき問題であろう。しかし、答申にある「学び合い、高め合う教員育成コミュニティ」の構築には、秋田が述べたように、教師としてのアイデンティティ形成に関わる「同僚教師が語る教師としての仕事や経験の物語、同僚教師が教師としての自分の経験や学びの履歴を物語ることば、社会や教師教育のなかで物語れる教師像」が欠かせない。「知識・技能の伝承」は、「玉ねぎモデル」の芯となる①目標②アイデンティティ③信念を背景とした上での④能力⑤行動とならねばならない。そのように考えた場合、大学・大学院等の教育機関による教師教育(プレサービス)段階では、技術的合理性アプローチに繋がる教育学の学問知や、現場教師として役立つ方略も含めた実践知の学修だけではなく教師としてのアイデンティティの形成に対し、手がかりを得る学修がなされなければならない。

本研究では、プレサービス段階の院生(院生 山下以降院生と記述する)が、4人の教師モデルとの出会いを通して、教師としてのアイデンティティを見出す過程を追究する。その過程から、教師教育における教師モデルの意味や教師モデルの提示についての示唆を得たい。

確かに、変化の激しい社会を背景として、モデルとなる教師の不在が指摘されて久しい(由布, 1991)。個々に異なるのであるから、理想的なモデルとなる教師を求めることなど、本来ナンセンスである。本稿で行う「教師モデルの探究過程」とは、理想的なモデルを探し求めるものではない。偶然出会った「学校の同僚や先輩たち」の実践や有り様をモデルとして見つめながら、自己の教師としてのアイデンティティの形成の手がかりを得る過程である。

## 1 研究の目的と方法

本研究の目的は、教育機関による教師教育(プレサービス)段階で、教師としてのアイデンティティを見出す過程を追究し、教師教育における教師モデルの意味や教師モデルの提示について理解を深めるとともに、学修のありようについて反映させるべき内容を得ることにある。

本研究の方法は、教育機関による教師教育(プレサービス)段階の院生を対象とし、被学習者時期から大学院での「学校における実習」を含む学修時期までに出会った教師(ABCDの4名)と院生自身の

アイデンティティ形成との関わりを追究する。そしてその過程から、教師教育における教師モデルの意味や教師モデルの提示について明らかにする。

## 2 探究対象とする教師モデルとの関わり

### (1) 教師モデルとなる4名の教師について

本研究で教師モデルとして取り上げるABCDの4名の教師について説明する。

#### 【教師A】

教師Aは、院生の小学校6年時の担任である。これまで受けてきたIRE型<sup>1</sup>の授業ではなく、自己の考え方や他者との考え方の比較・検討を求める授業であり、院生は、教師Aの授業を理想と考えた。院生が小学校教師を目指すきっかけとなった憧れの存在である。

#### 【教師B】

教師Bは、院生が大学院1年時の小学校での実習において指導を受けた教師である。教師Bは優れた指導技術をもっており、教師Bから授業中の教師の話し方、板書の仕方、児童の思考活動を促すような発問の仕方といった様々な指導技術とともに、それら指導技術の効果を高めるための環境整備についても学んだ。

#### 【教師C】

教師Cは、長崎の小学校の校長である。20年以上、自身の実践記録を毎年作成するとともに、定期的に国語科の授業実践を行っている。院生は大学院1年目の2月、2年目の10月と1月の3回にわたって、授業を参観している。教師Cは、「児童を共感的に受けとめる」という院生の教師としての有り様に最も近い存在である。

#### 【教師D】

教師Dは、大学院2年時の小学校での実習において指導を受けた教師である。院生と年齢が近いこともあり、一番身近な存在である。教師Dからは特に学級経営、生徒指導を学んだ。中でも「自分(教師)を一番に考えるのではなく、子どもたちをどのように育てたいのかを一番に考える。」という教育観は、院生に大きな影響を与えた。

### (2) 教師モデルとの関わり

本研究で対象とするABCDの4名の教師モデルについて、それぞれの教師モデルと出会うことによって経た体験と、その体験から感じたことや考えたこと、獲得した知識等について時系列で一覧に整理したものが、表1である。

なお、表1には、ABCDの4人との出会いの事実だけではなく、その事実の意味づけや解釈等、事

実に関係する内容も記載した。それらについては、(ア)～(エ)の記号を付している。

表1 4人の教師モデルとの出会い

番号	時期	体験	感じたことや形成された考えや意識、得た知識等
1	小学校六年	担任(教師 A)に出会い、視覚的な資料を用いた社会科の授業を受けた。自分と他者の考え方の違いから学ぶということを体験した。	衝撃。社会科は暗記科目だと思っていた。初めて学校の授業を「楽しい」と感じた。
(ア) 教員養成系大学に入学し、教育心理学を専門に学べる学科に所属した。大学2年時の講義において、「教室談話」と「IREの連鎖」、「暗黙の談話ルール」について学んだ。それにより、教師 A の授業が学び合い(多様な選択肢や可能性について、意見や立場の異なる様々な他者と共に、検討しながら、よりよい選択肢や納得解を探索していく学習活動)を取り入れていた授業であったと気づく。			
(イ) 小学校に毎週1回ボランティアに行くようになり、児童と関わる機会が増えた。児童を叱れないことで悩んだ。しかし、ボランティアのふりかえりの際に、大学の教員と話す中で、児童に寄り添うことも大切にしていよこと、自分の立場に合った児童との関わり方があることに気づく。			
(ウ) 大学3年9月の小学校での教育実習において、児童に寄り添う立場に徹底したところ、児童がよく話しかけてくれるという体験をした。6月に行ったボランティアで感じた劣等感の払拭でき、児童に対する苦手意識が消え、自己効力感が高まった。			
(エ) 教師 A の言動を思い出しながら、教育実習の授業をしたところ、他の実習生から「いつもより表情が豊かで驚いた。違う人みたい。」と言われた。また、授業後のふりかえりの際に指導教員から自分の笑顔をほめられた。指導教員から授業中の笑顔をほめられたことによって、子どもに寄り添うために行ってきた自分の行為が良いことだったのだと価値づけられ、強化される。			
2	大学院一年四月	小学校での実習において、指導教官(教師 B)から指導を受ける中で授業における教師の立ち振る舞いを学んだ。教師 A の授業スタイルを真似た授業を行い、授業を時間内に終わらせられなかった。	授業においては、意図的に児童同士の考えをつないだり、児童の思考を活発にするような声かけをしたりする必要があることに気づく。傾聴する役割だけでなく、司会進行の役割も大切であることに気づく。

3	大学院一年十一月	小学6年時に教師 A の社会科の授業に対する感覚の理由を探究するために、教師 A にインタビュー調査を行った。教師 A は人権課題に直接的なアプローチができるという理由から、人権教育の視点を取り入れた社会科の授業を実践していたことを聴取した。	インタビューをした結果、教師の言動には教師の信念が反映されていることに気づいた。さらに、教師 A の8つのPPTs(学習や指導の経験を通じて形成された、学習及び指導についての、個人のもの見方や考え方を導出した。なお、「PPTs」は「PLATT(Personal Learning and Teaching Theory)」(梶田, 1986)や「実践的思考様式」(佐藤・岩川・秋田, 1990)とも言われる。
4	大学院一年二月	長崎の小学校で行われた、教師 C の国語科の授業を参観した(1回目)。	優れた教師の授業実践から指導技術や活動の形態を学び、自分の授業に活かしたいという思いが強く、教師 C の教育観等には一切、興味関心が向いていなかった。そのため、「とても穏やかな教師の、ごく普通の授業だった。」という印象だけが残った。
5	大学院二年四月～七月	TAとしての小学校での実習が始まり、指導教官(教師 D)から指導を受ける中で、児童のためを思って毅然とした態度で厳しく指導することに直面した。	今まで寄り添う立場でしか児童と関わったことがなかったため、児童のためを思って、あえて毅然とした態度で厳しく指導することに強い抵抗感を感じる。優しさと厳しさのバランスの取り方が分からず葛藤する。
6	大学院二年十月	再び教師 C の国語科の授業を参観した(2回目)。	児童を受けとめながら授業を進める姿に共感した。自分の特性に合った授業スタイルを構築すればよいことに気づいた。
7	大学院二年一月	教師 C の教師としてのアイデンティティを理解した上で、国語科の授業を参観した(3回目)。言動が穏やかなだけでなく、指導すべき内容を着実に押さえて指導している姿を見た。	羨望。自己の特性を活かした授業を行いつつ、授業を通して力を身につかせなければならぬと考えた。そのための指導技術がまだまだ足りないと気づいた。

このように一覧にしてみると、三つのことが見出された。院生にとって小学校で出会った教師 A の示した教師モデルの印象が強く、当初はそれを

真似ることで授業を行なっていること、しかし、教師CDに出会うことで、教師Aとは異なった自己の特性に気づいていく過程が見出された。また、自己の特性を活かした授業を行いたいと考えることに伴い、必要になる指導技術についても、その性質が変化していることが見出された。

次項では、こうした教師モデルとの出会いを通して、院生のアイデンティティ形成過程を五つの時期に整理する。

### 3 教師モデルからのアイデンティティ探究

#### (1) 憧憬期

憧憬期とは、自己の被学習過程から教師Aを教師モデルとして見出し、憧れ、教師Aのような「楽しい授業」を行いたいと思い、背景等を追究することなしに言動をそのまま真似した時期のことであり、表1では、1と2の前半に該当する。

教師Aの授業スタイルは、自己の意見の表明という院生が苦手としていた分野に機会を与え、得意な視覚的資料という点にマッチしたものであることから、理想とするものとなった。また、学部時代に教師Aの授業について「学び合い」の存在を発見し(表1の(ア))、肯定的な意識となること、教育実習で教師Aのやり方を真似して成功したり、教師Aを真似た表情を褒められたりしたという体験(表1の(エ))から、教師Aのモデルは院生の中で肯定され、強化された。

そうした授業スタイルという点からだけではなく、教師Aの真似をすることによって、「教壇に立てば、普段の自分とは違う自分になれたような気がして楽しい。」という感覚を生じさせた。他の実習生からも、「いつもより表情が豊かで驚いた。違う人みたい。」といった反応が返ってきたが、院生自身は教師Aという他者の姿を借りることで、開放感や充実感を獲得し、教師という職業にやりがいを感じていた。それに対し、本来の自分とのギャップに葛藤することは皆無であった。

この時、教師としてのアイデンティティは全く意識されておらず、「どのような教師になりたいのか。」と問われても、「教師Aのような教師になりたい。」としか答えることはできなかった。

#### (2) 自己の内面との齟齬発生期

自己の内面との齟齬発生期とは、教師Aと自身の本来の有り様に距離を感じ始めた時期のことである。表1では、2の後半と3に該当する。

大学院に入り、「どのような教師になりたいのか。」というように、理想の教師像を問われる機会が増えたが、「教師Aのような教師になりたい。」という

教師像しかもてなかった。教師Aのような「楽しい授業」を実現できるようになるために、優れた指導技術をもつ教師Bから授業における指導技術を獲得しようと必死になった。

その後、研究活動で教師AのPPT s<sup>2</sup>を整理したことによって、授業中の教師の言動には教師の信念が反映されていることに気づいた。それは、誰かの指導技術をそのまま真似するだけでは意味がなく、自分の信念をもち、それを表出させる必要があることについての気づきでもある。そのため、院生は「教師Aのような授業を実現するためには、教師Aと似たようなPPT sを持っていなければならない。」と思い、自身の教育観を教師Aの教育観に近づけようとした。したがって、この段階では、教師としてのアイデンティティを意識し、教師Aと自己のそれに齟齬を感じつつも、憧れとする存在になれるように、自分を無理やり変えようとしていた。

#### (3) 葛藤・模索期

葛藤・模索期とは、自己の内面と向き合い、自己に近いモデルを再認識して、そこから何かを得ようとする時期のことである。表1では、3～5に該当する。

「教師Aのような授業をできるような教師になりたい。」と教師Aをモデルに突き進んできた院生にとって、教師Cと教師Dという教師モデルに出会ったことが、自己の内面と真剣に向き合わせる大きな契機となった。

「自分(教師)を一番に考えるのではなく、子どもたちをどのように育てたいのかを一番に考える。」という教師Dの教育観は、院生に「自分は子どもをどのように育てたいのだろうか。」と真剣に考えさせた。しかし、実習中の教室で教師Dの毅然とした態度を真似したことは、「自分の有り様と何か違う気がする。」「教師Dと同じように毅然とした態度を児童にとると、上手く人間関係が築けない。」というように、それに馴染めない自分を見出し、教師としての有り様に悩み、葛藤した。

そうした悩みを持ち、葛藤した際に院生の頭をよぎったのが、児童に対して常に共感的な態度で接していた教師Cの姿である。「学級をまとめるためには、児童を叱れるようにならなければいけない。」という強迫観念に囚われていた院生に、「確かに学級をまとめるためには、叱れるようにならなければいけないだろう。それでも、やはり教師Cのように、自分も児童を共感的に受けとめる教師であることができればよいのに。」といった、教師としてのアイデンティティが芽生えつつあった。

この時期では、「どのような教師になりたいのか。」という問いに対して、「このような教師になりたい。」と明確に答えることはできなかった。しかし、ほぼ同時期に教師CとDに出会ったことにより、「教師としての有り様と自己の特性」について考え始め、自分に合っている教師の信念の表出方法(信念に基づき、信念に合致した振る舞い)について、非常におぼろげではあるが、気づきつつあった。また、この時期、憧れを感じていた教師Aの言動は理想的ではあるが、そのまま自分に取り入れ続けて授業をすることはできないことに気づいた。

#### (4) アイデンティティの形成萌芽期

アイデンティティの形成萌芽期とは、自己を理解し、自己の特性を活かすことの重要性を認識し、それを活かして現場での対応をするためには、どのような対応が必要かを考え始める時期のことである。表1では6と7に該当する。

前述したように、教師AやDといった教師モデルの言動を真似する中で、次第に院生の価値観と衝突し葛藤が生じるようになった。葛藤する中で、院生の中に「自分らしさは失わずに授業をしたい。」という思いが強くなった。しかし、具体的にはどのようにすればよいのか全くわからず、戸惑った。このような思いが強くなっているまさにそのときに、教師Cの授業を再び参観する機会があった。二度目の教師Cの授業を参観し、共感的に受けとめる姿を見たことにより、「児童を共感的に受けとめる自分でありたい。」という確固たる信念をもった。そして、教師Cの授業を分析し、教師Cの行っていたことで共感できたことを、同時期に実施した自身の授業に反映させることを試みた。実施した授業を通して「教師として自分らしくあることができた。」という思いを初めて持てたことが、「教師Aのようにになりたい。」という単なる憧れでなく、「教師はこうあらねばならない。」という強迫観念でもなく、「児童を共感的に受けとめる教師でありたい。」という教師としてのアイデンティティを芽生えさせた。

#### (5) アイデンティティの形成期

教師Cの10月の授業を参観した後に、再度教師Cの2月の実践授業のビデオを見直し、教師Cの授業について分析した後、院生は国語科の授業実践を行った。教師Cの授業の分析を踏まえて、この授業実践をするときに特に意識したことは三つある。一つ目が「授業前、授業中、授業後のいずれにおいても普段通りの自分であること」、二つ目が「明確に、簡潔に、ゆっくりと、丁寧な言葉遣いで話すこと」、三つ目が「児童と誠実に向き合う

こと」である。これらは児童を共感的に受けとめることができるように意識したことである。一つ目の「授業前、授業中、授業後のいずれにおいても普段通りの自分であること」というのは、授業前に緊張したり焦ったりしないこと、授業中にまるで誰かに憑依されたかのような言動をとらないこと、授業後に授業が終わった安心感から虚脱したようにならないことである。二つ目の「明確に、簡潔に、ゆっくりと、丁寧な言葉遣いで話すこと」というのは、方言等をなるべく使用せずに、心穏やかに落ち着いた声で、児童が聞き取りやすいように話すということである。三つ目の「児童と誠実に向き合うこと」というのは、教師である自分の「枠」に児童をあてはめようとせず、児童から教師である自身が学ぶことがあるという意識をもって児童と関わることである。

以上で述べたようなことを意識して授業を行った結果、初めて授業後に疲労感を感じなかった。それは、「共感的に児童を受けとめたい。」という自分の思いを自分自身で否定せずに普段の自分と変わらずに授業を行うことができたためである。教師ABCをモデルに作り上げた既存の授業スタイルから、教師Cをモデルに作り上げた授業スタイルに一心することは、非常に怖く勇気のいることであった。しかし、教師Aや教師Dの言動の物真似から脱却し、教師Cに共感し、そして自己の特性について熟慮した上で授業ができたことは「児童を共感的に受けとめる教師でありたい。」という教師としてのアイデンティティの形成に大きく寄与した。

### 4 教師としてのアイデンティティの形成と4人の教師モデル

本項では、院生の教師としてのアイデンティティの形成に対し、4人の教師モデルがどのように作用しているかということについて整理する。

まず、教師Aである。教師Aは院生にとって恩師であり、憧れの存在である。教師Aの教育観をそのままなぞらえることに徹底したことは、二つのことをもたらした。一つは、教師Aの授業や教育観を実現できるように指導技術を磨こうとする意欲であり、もう一つは、院生自身の自己の特性との間の齟齬である。院生は当初、齟齬が生じていることに薄々気づきつつも、教師Aの真似を続けている時期があった。その背景には、教師A以外にモデルとなる人物が不在だったことや、教師Aを理想として掲げ、畏敬の念に近い感情を抱い

ていたことがある。そのため、「自分に合わない」と思うこと自体がおかしいのであり、合うように自分を育成(矯正)すべきと感じていた。

こうした院生の心情は、教師モデルがあることはよいことかもしれないが、それに憧れることは、本来の自己を見えにくくする。自分らしさを追求するよりも憧れの存在に近づくことに専念してしまうことは、自己の特性を活かして、何かしようとすることができなくなるという危険性もはらむ。院生の場合、他者の「いつもより表情が豊かで驚いた。違う人みたい。」という言葉で我に返ることができたが、憧れるあまりに自分らしさを見失うことは今後も起こりうることであり、常に懸念すべきことである。

次に教師Bについてである。教師Bからは、指導技術を学んだ。それは、院生が理想の授業と考えていたものを実現するために欠かせないものであり、教師Bから伝授された指導技術は即効性があり、実際に授業も上手く進めることができた。

「早くあの先生のように上手く授業ができるようになりたい。」という気持ちから、どうしても即効性のある指導技術を求めがちになる。しかし、指導技術ばかりに目が向いてしまうと、目の前にいる児童に応じた指導ができなくなるあやうさがある。そもそも、その指導技術は、その時の院生が理想とする授業に即効性のあるものである。他者から獲得した指導技術が、自分の関わる児童にそのまま適応できる場合はよいが、理想が変わる等、そうではない場合も多い。その場合は、臨機応変に対応することができなくなる恐れがある。

現に、院生は理想が教師Aであったことから、教師Bから優れた指導技術ばかり得ようとはしたが、教師Bの言動の背景にある教育観を知ろうとはしなかった。教師の言動の背景にある教育観まで理解してこそ、その指導技術は生きたものとなり、さらに、自分の特性に合わせて置換することができる汎用性のあるものとなる。

ついで、教師Cである。教師Cの授業を3回参観する機会があり、いずれにおいても児童を共感的に受けとめる姿が見られた。しかし、1回目の授業参観の際にその姿を見たときは、院生は教師Cから指導技術を得ることばかりに執心していたため、教師Cの教師としての有り様には目もくれなかった。それは、先の教師Bへの対応と同じである。教師Cが作成した実践記録を熟読し、教師Cの教師としてのアイデンティティに触れたことや、自身が教師としての有り様に模索・葛藤したことによって初めて、教師Cの教師としての有り

様を授業から見出したいと思うようになった。

当時院生が「児童の心に寄り添いたいという自分の気持ちを押し殺してまで、児童を叱る必要はあるのだろうか。」という悩みを抱え、教師としての有り様に模索・葛藤していたからこそ、2回目の授業参観の際には教師Cの有り様に着眼できた。そして、3回目の授業参観においては、形成された自己のアイデンティティをもとに確立された自己の教師としての有り様と、教師Cの教師としての有り様を比較し、自己と教師Cの違いに気づくことができた。

院生は教師Cの授業を3回参観することができ、教師Cの授業を通して、自己の内面と向き合うことができた。しかし、もしも1回しか教師Cの授業を参観できていなかったら、教師Cの作成した実践記録を通して教師Cの教師としてのアイデンティティに出会えていなかったら、「とても穏やかな教師の、ごく普通の授業だった。」という1回目の授業参観後に受けた印象のままであった。この状態のままであったならば、ただ単に授業参観をただで、自己の内面と向き合おうともしなかっただろう。授業中の教師の言動は教師としてのアイデンティティが反映されている。このアイデンティティは授業を見るだけでは見えてこない。授業をした教師本人から聴取して初めて見えてくるものである。しかし、授業を参観した者が教師としてのアイデンティティに興味をもたず、うわべの指導技術にばかり意識してしまえば、授業の本質は一生(あるいは、ある期間)見えないままである。この経験は院生にとって、授業を参観しっぱなしにするのではなく、授業を参観した後に自己の内面と向き合うことによって初めて、その授業参観が自分にとって価値あるものへと昇華することを実感させるものとなった。

最後に教師Dである。教師Dの「自分(教師)が一番に考えるのではなく、子どもたちをどのように育てたいのかを一番に考える。」という、自身の教職経験をもとに構築された教育観は、院生の教師としての有り様に大きな揺さぶりをかけた。教師Dはこの教育観について、毅然とした態度で厳しく指導したり、児童に寄り添ったりといったような形で表出させていた。このうちの、毅然とした態度で厳しく指導するという教師Dの有り様は、院生にはないものであった。そのため、「こうあらねばならない。」と思い、院生は真似をした。「本当に自分に合うか。」と吟味せずに、他者の表情、声色等をそのまま真似たという行為は、自己の特性との齟齬を大きくした。

こうした ABCD の教師モデルとの関わりは、院生に、次のことを学修させた。それは、その他者の教師としてのアイデンティティが、自身の教師としてのアイデンティティに適合していない場合は、自己の内面と向き合い、自己に合うように適宜アレンジしなければ、真に自分のものとはならないということである。他者から「こうしたほうがよい。」と指導・助言を受ける機会や、「あの先生のあの指導はいいな、使いたいな。」と思うことは幾度となくあるだろう。しかし、他者の指導・助言はあくまでも、他者の教職経験の中で構築された教師としてのアイデンティティに基づくものであることを忘れてはならない。

## 5 教師教育における教師のモデル

教師が成長する過程で、モデルを見出し、そのようでありたいと思うことは、指導技術や振る舞いや物事の考え方に影響を与える。本項では、院生の辿った過程から、教師教育における教師モデルの意味や教師モデルの提示について考える。

まず、教師モデルの意味であるが、それは自己の力量を磨くためのものであるとともに、自己の内面に気づくためのものと言えよう。前者は、教師 A を理想とする過程で、理想を実現するための指導技術を教師 B から得ようとしていることから明らかである。類似のものとして、教師 A を理解するために、教師 A の PPTs を整理し、それによって授業中の教師の言動には教師の信念が反映されていることに気づいたことや、教師 D の言葉に揺さぶられたことが挙げられる。また、自己の特性と重なりのある教師 C の授業から新たな理想を見出し、それを実現するための指導技術を学ぼうとすること、自己の教師としての有り様と教師 C の教師としての有り様を比較し、自分と教師 C の違いに気づくこと等が挙げられる。

後者の教師モデルの意味が自己の内面に気づくことにあるとしているのは、モデルとして位置付けたものと自己との間に齟齬が生じ、葛藤が生じることで、自己やモデルについての追究が始まっていることから捉えられたことである。「自身が教師としての有り様に模索・葛藤したことによって初めて、教師 C の教師としての有り様を授業から見出したいと思うようになった。」とあるように、院生が自己の内面や特性を追究するようになったのは、他の教師モデルとの間に齟齬を感じたからである。その結果として、本研究の場合は、教師 C の姿に活路を見出すことに成功している。

こうした教師モデルの意味からは、教師モデルの存在の有効性を捉えることができる。では、こうした有効性を引き出すためには、教師モデルの提示はどのようであればよいであろうか。本研究の院生の場合、モデルとして位置付けたものと自己との間に齟齬や葛藤が生じることで、自己やモデルについての追究が始まっている。それを参考とするならば、モデルとして位置付けたものと自己との間に齟齬や葛藤が生じるように教師モデルを提示するということである。「教師像を通して、教師としてのアイデンティティが形成されていく」(秋田, 2008)とあるが、その際には無抵抗に受容するよりは、齟齬や葛藤が生じる方が有効であることが示された。

では、どのように提示すれば、モデルと自己との間に齟齬や葛藤が生じやすくなるかということである。それに対して次の3点を挙げたい。

1 点目は、教師モデルについて理解したり、自己との葛藤を生じさせたりすることができるように、短期集中型の実習だけではなく、年間を通じた長期間の実習を取り入れることである。また、短期であっても、教師モデルを理解したり、自己との葛藤を生じさせたりすることができるような仕組みを設定することである<sup>3</sup>。あるいは、教師教育者は、対象者との対話を通してニーズを掴み、視点の提示や適した教師モデルと出会わせることが必要である。

2 点目は、複数のモデルと出会わせ、それぞれの特性を捉えさせることである。本研究の院生の場合、教師 C や D に会うことで、教師 A に対する齟齬と向き合うことができた。また、教師 D との齟齬と向き合うことで、教師 C の有り様に着眼し、教師 C について理解を深めることができた。C や D に会う以前には、齟齬が生じていることに薄々気づきつつも、教師 A の真似を続けている時期があったが、それは、教師 A 以外に教師モデルとなる人物がいなかったことや、教師 A を理想の教師像として掲げ、畏敬の念に近い感情を抱いていたことが影響している。「はじめに」でも記したように、そのままが理想的なモデルとなる教師はいない。複数の教師モデルによって、相互のモデルの特性を見出し、それぞれの特性をモデルとして活用することができるようにすべきであろう。

3 点目は、モデルとするものについての解釈や自己の内面との照合を行う段階を設定することの必要性である。本研究のように、自己の経験の中からモデルとなるものを選択している場合は多いのではあるまいか。その結果として、あの先生の

ような授業や学級をと目指すことになる。モデルとすることは、目指すべき姿を見て努力することでもあり、力量の伸長に寄与することも多い。しかし前述のように、本来の自己を見えなくし、自分らしさを追求することができなくなる危険性も持つ。あるいは、教師モデルとして位置付けているものと自己との齟齬が、その人を息苦しくさせ、自己肯定ができなくなることもあろう。または教師モデルをいきなり捨てて、別の教師モデルを求めるといふ、いわば教師モデルサーフィン状態に陥り、いつまでも借り物のままという場合も考えられよう。こうした事態を避けるためにも、自己と向き合い、自己の教育観を構築する段階を設定すること、教師モデルからその教師の特性を引き出し、自己が教師モデルとしたものを相対化し、眺める時間を設定することが必要であろう。

## 6 研究のまとめ

### (1) 成果

まず、自己の教師としてのアイデンティティの形成の手がかりを得る過程を、院生の姿を通して捉えることができた。また、その院生の辿った過程から、教師教育における教師モデルの意味や教師モデルの提示についても捉えることができた。

### (2) 課題

本研究は、1名の院生の道筋を辿り、教師教育における教師モデルの意味や教師モデルの提示についての配慮を捉えている。当然ながら院生の志向性<sup>4</sup>にも大きく左右されるものであり、一般的内容とは言えない。今後、事例を収集し、本研究で捉えた内容を検証することが必要である。

## おわりに

本研究から、自身の教師としてのアイデンティティを形成する上で、憧れの存在が壁となる場合があることが明らかになった。理想の教師モデルに憧れるあまりに、自己の特性とはかけ離れた教師としての振る舞いに徹すると、教師としてのアイデンティティは形成されないまま、自分ではない他の誰かの教師としてのアイデンティティを演じ続けることになる。

教師モデルとはあくまでもモデルである。教師モデルを見て、「自分は教師としてどうありたいか。」というように自己の内面と向き合うことによって、自身の教師としてのアイデンティティが芽生え、形成されてゆく。

## 謝辞

本研究で教師モデルとなった、4人の先生方から心からの感謝を申し上げる。

## 主な参考・引用文献

- 秋田喜代美 (2008) 「改訂版 授業研究と談話分析」 放送大学教育振興会, 224-225
- 中央教育審議会 (2012) 「教職生活の全体を通じての教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」 文部科学省
- 中央教育審議会 (2015) 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」 文部科学省
- 由布佐和子 (1991) 「モデル不在の現代教師：privatizationの影響(課題研究Ⅲ『転換期の教師モデル』 日本教育社会学会大会発表要旨集録(43), 232-233

<sup>1</sup> IRE は、「Initiation(働きかけ)」－「Reply(応答)」－「Evaluation(評価)」であり、「教師が児童に働きかけ、児童が返答し、児童の返答を教師が評価する」といったやりとりが中心の授業スタイルである。整然とした相互作用はこのような「発話の順番配置」を経て成り立っている(Mehan, 1979)と指摘されている。IREの連鎖による問題点として、日常とかけはなれていること、葛藤が生じないということが挙げられる。

<sup>2</sup> 教師AのPPTsを整理すると次のようになる。

PPTs1	授業は、子どもに「楽しい」と感じさせることを大切にする。
PPTs2	子どもの多様な考えを引き出す。
PPTs3	子どもの素直なつぶやきや発言を拾い上げ、個々の考えをつなげていくことによって授業をつくり上げることを大切にする。
PPTs4	授業では、子どもの考えを批判せず、共感的に受けとめることを大切にする。
PPTs5	授業では、お互いの考え方の違いから学ぶことを大切にする。
PPTs6	社会科の授業では、子どもに歴史的事実を暗記させるのではなく、歴史的事実から「何を考えるのか」を大切にする。
PPTs7	社会科の授業では、社会的事象(歴史的事象を含む)を自分の生活と重ねて考えることを大切にする。
PPTs8	社会科の授業では、視覚的な資料を子どもに提示して、時代や場所、人などのイメージをふくらませることを大切にする。

<sup>3</sup> 本教職大学院の短期集中型の実習では、こうした反省や気づきに基づき、新カリキュラム(2016年度から実施)においては、実習生の考えで単元や授業を考案するのではなく、実習先の指導教員の単元設計の一部を授業するというスタイルを取ることで、その指導教員の教育観や教科観、授業観を解釈し理解することができるように設計している。

<sup>4</sup> 教師養成のプログラム等の開発を行ったユトレヒト大学のKorthagenは、学生のタイプを省察的な性質を持つ(内的志向)と、他者からガイドラインや枠組みを与えられることを好む(外的志向)があることを捉えている。