

ニカラグア小学校教師の自己認識による教授的力量の変容 ライフヒストリー法による分析

小坂法美
(国際協力機構)

1. はじめに

「教育改革の核心は教師にある。教育政策の結果として生徒が受けるいかなる利益も教師の有能な行動がなければ生まれてこない」(OECD 1998, 9頁)とされているよう教育の質的向上には教師の資質向上が必要不可欠なものである。

中米に位置するニカラグア共和国はここ30年政権変動が激しく、それに伴い約10年にわたる内戦、極度の貧困を経験している国であり、2005年現在でも人間開発指数⁽¹⁾が中南米カリブ地域の中で低い国の一つである。このような状態にあるニカラグアで2002年に全国学力調査が実施された。その結果から6年生の国語で約7割、算数で約9割の児童がカリキュラムの要求する学力に至っていないことが明らかになった。この学力不足の原因はそれに付随してニカラグア教育省によって行われた調査から教師の教授的力量不足などにあることが明らかになった(MECD 2004)。ニカラグア教育省活動計画では教員養成教育改革、現職教員研修強化、待遇向上を含めた行動方針及び実行戦略を示し、子どもの学力向上を図るため教育課程実施の中心的存在である教師の質的向上に乗り出した。

教師の質的向上に資する外からの働きかけはLifelong Learners(UNESCO 1997)である教師の人生を通じた成長を持続的、効果的に支援するものであるべきである。この長期的視点に立った働きかけを実現させるためには、現時点を見るだけでは不十分で人生を

通して、いつ、何がきっかけ、どのように力量が変容し現在に至っているかといった、力量変容の過程を明らかにする必要がある。それを踏まえることで、教職全体を通じた変容過程の中に外部からの働きかけを適切に位置づけることが可能となる。

この教授的力量は、単に知識を身につけ、経験によって技能を高めることで変容するだけではなく、その変容においては歴史、社会的要因を無視することはできない。なぜならば、教師は学校現場だけではなく、一人の人間として家庭や社会、歴史との相互作用の中に生きているからである。特に、ニカラグアの教師の多くは内戦を経験するとともに、軍事政権・社会主義的政権・民主政権と3つの社会体制を体験しており、治安・経済・政治的に安定している地域よりもさらに強い学校現場の外からの影響を受けてきたと推測される。そのため、上述の教師に対する支援の実現には彼らの変容過程を明らかにすることがより重要となる。このような理由により、本研究ではニカラグア共和国を調査対象国とした。

さて、長期にわたる個人の内面に生起する変容を調査するにあたっては、アンケートやテストでは限界がある。なぜなら、これらの手法ではある時点における教師の力量の状態やその変容の転機について明示できたとしても、個々人の内面にまで入り力量変容がどのような社会的背景の中で過去の出来事とどの様に関連づけられ、筋立てられたかを明らかにすることは困難である。そのため本研究では、個人としての教師を歴史的な時間のなか

で変化していく存在であると捉えるライフヒストリー法⁽²⁾を用いる。そしてニカラグア小学校教師の自己認識を通して教授的力量的変容の全体像と各時期における変容の阻害もしくは促進要因に関して明らかにすることを本研究の目的とする。

2. 先行研究の検討とライフヒストリーの分析枠組み

本研究でライフヒストリー法を用いる上でその分析枠組を先行研究の検討を踏まえて規定したい。

「力量」という用語自体は「人の能力の大きさの度合い」(新村編 1998)を示しており、力量の「力」は能力を、「量」は心の能力の大きさを意味している。そして、この「能力」は、「物事を得る力」とあるように、目に見える単なる技術の範囲を超え、人格的要素などの潜在的力を含んでいる。つまり、力量は、技術的な側面だけではなく、人間の資質的な側面をも含んでいる。

教師の「力量」について小山(1986)は、その「力量」の概念を専門職たるべき教職の職務場面に主に要求される教育的資質とし、教授的力量的、訓育的力量的、経営的力量的の三つの領域に分類した。本研究では教師のもっとも基本的な活動は教室にあるとし、上の三つの領域の中で授業活動を進めて行う上での力量である教授的力量的に焦点を当てた。

教授的力量的の内容について、小山は力量の構造を大きく「技術的側面」と「人格的側面」に大別し、力量の技術的側面を、専門的知識・技術、学際的知識・技術、表現能力、専門的ノウハウの整理・蓄積能力から構成される「テクニカル・スキル」、もの見方や掌握力、知能的側面からなる「コンセプチュアル・スキル」、人格的側面を自立心や共同性といった人間的特質の「狭義のパーソナリティー」、向上心、教育観、心身の健康といった教職を行っていく上での動機づけとなる「モチベー

ション」の4つに分類した。

上述の力量的の内容から、個々の教師の授業は教師の知識や技術的な側面だけでなく、教育観や人間性といったものが反映され形づけられたと考えられる。そのため本研究ではニカラグア小学校教師の教授的力量的を技術的な側面のみならず人格的側面からも小山の教授的力量的の4つの分類を用いて明らかにしていく。

教授的力量的の変容過程を明らかにする研究については日本及び諸外国において行なわれてきている。秋田(1997)、藤澤(2004)、Berliner(1989)の研究は経験年数によって「新任期」「初任期」「中堅期」「熟練期」などの3から5の段階で、教師の授業を遂行する上で必要となる技能や知識、態度が齊一的、垂直的に形成されることを明らかにした。これらの研究は、経験年数、力量変容過程そして力量変容に影響を与える場として教室が分析の視点として用いられている。

スイスの研究者 Huberman(1993)は教師という職業全体についての発達研究を丁寧なインタビューによって行いその多様性を打ち出した。Hubermanの論は、職能発達が系列に従い段階に即して進んでいくのではなく、教職活動の内実に即しながら、多様に展開されえるものであることを指摘した。彼の研究は、経験年数、力量変容過程そして力量変容に影響を与える場として学校全体が分析の視点となっている。

上述した研究者達は力量変容に影響を与える場として職場のみに焦点を当てていたが、山崎(2002)は職場だけではなく家庭、社会、歴史からの影響を含めて教師の力量変容の研究を行った。山崎(2002)は教師個人々の発達における多様性を個人誌の文脈に即して把握していく必要があるとし、「第一に教師の発達を捉える視野が養成段階のみならずそれ以前と入職後までも含めた生涯にわたる広がりを持つこと、第二に発達の影響を与

えるものが職業生活上の事柄のみならず個人・家庭及び地域社会の全生活上にわたる事柄であるという広がりを持つこと、そして第三に発達する主体の多様性と自律性こそを重視すること」(11頁)を要点として、戦後の日本の教師の変化や成長の道筋をライフコース研究によって追跡している。そこで山崎は教師の発達の「選択変容型」で「水平的、ないしはオルタナティブな発達」観と「生成型」で「文脈・状況依存性の力量」観を提起した。

これらの先行研究から力量変容には個人によりいくつかの段階があること。山崎の研究から、その変容の契機は学校はもとより、家庭・歴史・社会からも影響を受けていることがわかった。けれども、これらの研究は力量の変容が起こった時期を抽出し力量変容の内実は調査者の解釈が加わって表わされているため、教師自身が認識する力量変容の変遷における全体像は見えてこない。上記のことから本研究では、ライフヒストリー分析の視点を教師の力量、力量変容の契機、変容過程、時期 歴史・社会背景の5つに置き、教師の語りとそれを裏付けたり補完したりするため職能変容ライン⁽³⁾、授業分析、校長へのインタビューという手法を援用しライフヒストリーを記述する。職能変容ライン手法は力量変容の変遷を視覚的に表すことを可能にするため、この視点「変容過程」において教師の認識する力量変容過程の全体像をとらえる目的で用いる。

3. ライフヒストリーの時代的背景

グッドソンが「ライフヒストリー法は、個人々の人生やその理解、経験と、歴史的、社会的文脈や出来事との間にはきわめて大きな相互作用関係があると認めている」(2006, v頁)と述べているよう、ライフヒストリーは歴史や社会の影響下において形成される。ここでは、ソモサー族が国家警備隊によってニカラグアの経済・政治を独占したソモサ独

裁政権時代から、社会主義的方向性を持つサンディニスタ革命政権、そして革命政権時代の内戦を経て現在の民主政権となったニカラグアの各時代を教育方針の視点からまとめ、調査対象者が生きてきた時代や社会を明らかにする。

ソモサ独裁政権の教育(～1978)

この時代の教育目的は、支配構造の維持を前提として経済開発を促進することだった。教育行政においては、特権階級のために私学を頂点とした教育の階層構造が維持された。1970年代の経済成長を背景に中等教育の拡大が推進されたが、その恩恵を受けたのは都市の中産階級と労働者であり、農村部はなおざりにされた。そのため、初等教育の立ち遅れにより高い非識字率と低就学率、他方で一部の教育を受けることができる市民に対しての一般中等教育の拡大がもたらされ、それはさらなる格差を招いた。授業はアメリカ合衆国で作成された教科書の翻訳版を用いて知識伝達型で行われ、教育内容は初等教育においては簡単な読み書きと計算が中心であった。

サンディニスタ革命政権の教育(1979年～1989年)

社会主義的方向性を持つサンディニスタ革命政権の教育の目的は革命による新しい社会を建設し、国民の政治的な意識を高めることであった。教育行政では公教育を中心とした中央集権的な体制がとられた。そしてサンディニスタ政権はソモサ政権時代に教育機会から疎外されていた大多数を占める農民層を含むすべての人々に教育を保証するために公教育を就学前教育から高等教育まですべて無償にするとともに、インフォーマル教育にも力をいれた。インフォーマル教育では、1980年識字教育運動⁽⁴⁾が3月24日から8月23日まで実施され、ニカラグアの非識字率が50%から12.8%になった。そしてこの運動は、週五日間夕方に読み書き計算を教える成人教

育へと引き継がれた。さらにこの時期、僻地での社会福祉活動⁶⁾を行なうことを義務とする奨学金の元での教員養成が行なわれるようになった。教育内容は、教育と労働の結合と革命の意義や自国のおかれた状況への認識が重要な主題となった。そして、伝統的教育はソモサ政権の資本主義的イデオロギーを培養してきたという認識に基づき、民衆教育を社会改革になう教育と位置付けた。それに伴い教育省はソモサ時代の教科書を廃止し、初中等教育や成人教育用の統一教科書を独自に作成した。教授法については教授者と学習者をつなぐ教授法として、パウロ・フレイレの識字教育理論を発展させた民衆教育の方法を成人教育だけでなく、フォーマル教育にも導入したが、実際には教科書の不足により学習者が教授者の口述筆記をするような授業が一般的であった。

サンディニスタの教育政策は、劇的な識字率の向上と周辺化された民衆に幅広く教育の機会を提供した。しかしながら、アメリカ合衆国の経済封鎖に次ぎ、アメリカ合衆国の軍事援助を受けながら侵攻する反革命勢力との内戦は、ニカラグアにとって大きな負担となつてのしかかった。草の根民主主義から始まった民衆教育は、内戦の激化とともに国民の団結とイデオロギーの求心性を必要とし、

次第にイデオロギー教化教育の傾向が強まった。

民主政権以降（チャモロ政権以降）
（1990～）

1990年以降、新政権は、サンディニスタ政権の教育政策に対して、教育の質的な低下、教育のイデオロギー化、政治的セクト主義を強く批判した。そして、チャモロ政権の「新自由主義経済」と密接に結びついた教育方針として、経済発展を支える教育の原則を掲げ、集団的な教育から個人主義的な教育に目的を転換し、民衆の組織運動を通じた教育の相互作用の側面を消し、家族という個人の単位に教育を帰した。1991年新学期から旧教科書のサンディニスタ関係の記事をすべて削除して新教科書が作成された。教授法はソモサ時代、サンディニスタ時代の教授法を教師中心の伝統的な教授法とし、構成主義に基づく子ども中心の教授法を推進している。

4. ニカラグア小学校教師のライフヒストリー

調査は、筆者の2年間のニカラグアでの生活経験を予備調査として捉え、これを反省することで調査枠組みを設定した。本調査は

表1 ライフストーリー・インタビュー調査対象教師の概要

教師	年齢	性	教員年数	職場	校長の評価	担当
A教師	45歳	女	24年	A校	力量の高い教師	3年
B教師	62歳	男	40年	A校	力量の低い教師	6年
C教師	43歳	女	20年	B校	力量の高い教師	5年
D教師	46歳	女	25年	B校	力量の低い教師	5年
E教師	46歳	女	26年	C校	力量の高い教師	6年
F教師	43歳	女	23年	C校	力量の高い教師	3年
G教師	40歳	女	20年	—	—	アドバイザー
H教師	39歳	女	9年	—	—	アドバイザー

2006年8月に2週間行った。対象地域は小学生の学力が国内で中間に位置するエステリ県を選んだ。学校による影響を見るために、学校の質が上・中・下の3校から力量の高い教師・低い教師合計6名の中堅又は熟年教師^⑥を各校の校長が抽出した。さらに、教授的力量形成において必要となる要因をより明確に浮き上がらせるために、小学校教師からその力量が認められ教育アドバイザーになった2名の元教師を特に力量が高い人物としてライフストーリー・インタビューの対象者として加えた。なお校長の力量の高い教師抽出の視点は、1つ目に現政権が推進する教

授法の実践といった力量の技術的側面、2つ目に向学心、責任感、博愛といった力量の人格的側面であることがインタビューにより明らかになった。

これらの教師各人に対してインタビューを行い、ライフストーリーを作成した。計8人のライフストーリーのうち、以下では1名のみ取り上げ詳細に記述する。

(1) G教師(アドバイザー)のライフストーリー

語り手である8名の教師の一人である、小学校教師から教育アドバイザーとなったG

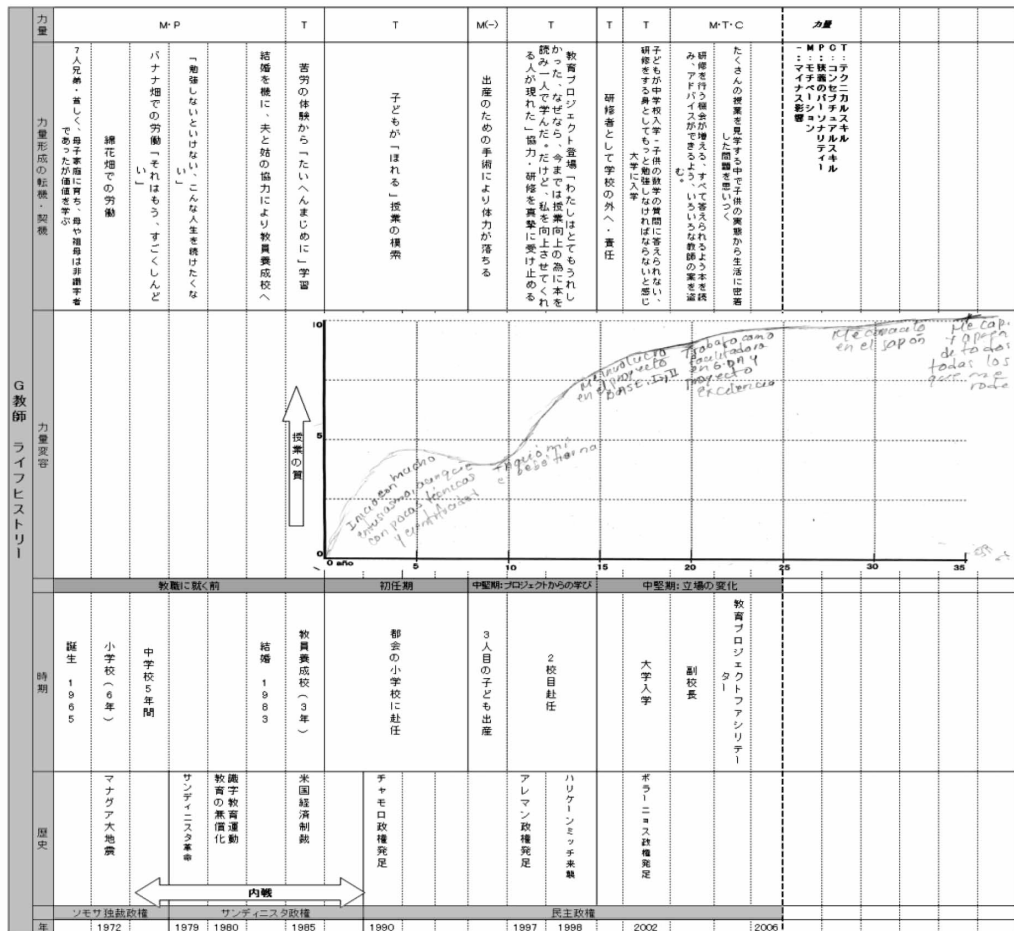


図1 G教師のライフストーリー

教師のライフヒストリーを事例として提示する。

なお、図1はG教師のライフヒストリーの集約として、5つの分析の視点（教師の力量、力量変容の契機、変容過程、時期、歴史・社会背景）に沿ってG教師の教授的力量変容過程を時系列的にあらわしたものである。

教職に就く以前の段階：信念を築いた時期

G教師（調査時40歳）は1965年に地方都市であるチナンデガ市の貧しい家庭の7人兄弟の3番目として生まれた。父は彼女が幼い頃、彼女たちを捨てて他の女性と暮らしはじめたため、非識字者でありシングルマザーとなった母と祖父母及び兄弟とともに生活していた。小学校に入学したころ経済的理由により兄、姉と綿花農場で働きながら小学校に通った。このような辛い生活の中彼女をくじけさせなかったのは、G教師たちに現状から抜け出すために教育を受けてほしいと願う母親の存在であった。G教師は母からの教えを原動力に働きながら小学校を卒業し中等学校に入学する。しかしながら、中等学校に入学しても経済状態は相変わらずで昼間は母とバナナ畑で働き、夜に学校へ通っていた。このような過酷な生活をしていた彼女は、15歳で、教育を受けることで現状から抜け出すことを強く決意する。

G教師：それはもうすごくしんどい仕事でした。（中略）午前4時に車が私たちを運びにやってきて、午前6時に仕事を始めました。午後5時に学校に行くため仕事を出す許可をもらって、午後6時に授業が始まりました。学校までは遠かったので、家に帰ることができなく学校の荷物や服を持ったまま仕事に行き、そしてそこで服を着替えその後学校に行っていました。しかし私はとっても疲れを感じていました。（中略）15歳くらいで、「私は勉強しないといけな

い、私はこんな人生を続けたくない、我慢できない。」とっていました。

18歳になった彼女は教職の道に進むことができた。その要因は、結婚による夫と姑の協力及びサンディニスタ革命以降の教員養成校の無償化にある。

G教師：夫と姑は私のことをすごく大事に思ってくれました。彼らは私の家が大変貧しいということを知っていました。（中略）二人とも私を助けてくれ、姑は息子の世話をしてくれ私は教員養成校に通いました。そして、私は教師になることができました。

彼女はこれまでの苦勞の体験、子どもを持つ親としての責任から教員養成校で真剣に学び最優秀学生になった。

これらの体験から彼女は教職に就く以前の段階において、教育は貧困を回避し子どもの幸福な未来を形成するという教育観を形成し、その後の教職人生を通じて持ち続けた。

（新任 - 10年）：がむしゃらな実践

彼女は教育の無償化や家族の協力により教師になれたことを幸せに感じ、前向きな気持ちで教職に就いた。教職1年目、チナンデガ市中心の学校に派遣された。ドロップアウトにより未来の可能性をつぶさないよう、彼女は子どもが学校を好きになるよう、楽しい授業づくりに励んだ。このように必死に働く原動力は上記の教育観に伴う子どもに教育を与えたいという願いから発生していることは、以下の語りの中で何度も繰り返されていることから考察される。

G教師：どの学年を持ってても、授業でとても頭がいっぱいになり教具を作り、自分ができる最高の授業をしました。私は受け持った子どもたちが教育を好きになってほ

しかったのです。子どもたちが苦しみ、私が働いたように働かなくてすむよう子どもたちに学校から去ってほしくありませんでした。だから私は、彼らが教育や学校を好きになるようにしなければならなかったのです。子どもが休んだときは家まで探しに行きました。もし、保護者が子どもを出さなかったら、他の保護者のところに協力を求めに行きました。そして、子どもを学校に連れて来ていました。なぜなら、私が苦しんだように子どもたちに苦しんでほしくなかったからです。私は大変苦しみました。(中略)私は授業を楽しくしていました。授業で遊んで、そして子どもと遊んで、歌って、遠足に行きました。休憩時間は子ども達と遊びました。私は人生を楽しむことを探しました。子どもが学校を辞めてほしくありませんでした。もし、学校から去ると彼らは私が働いたように、働かなければならなくなります。私は運よくこのことはおきませんでしたが、もしその子どもが大人になり子どもを持ったら、その子どもを教育しない。そうするとその子どもたちも同じような人生を歩むようになってしまいます。私が経験した人生を他の人に経験してほしいのです。

子どもが学校を好きになるよう楽しい授業づくりに没頭していた当時のG教師は、自らの授業に対して満足していた。そんな彼女に自らの授業が不十分であることを認識させ、楽しいだけの授業ではなく学ぶ授業の創出を考えさせる契機となったのが基礎教育プロジェクト⁽⁷⁾の出現である。

基礎教育プロジェクトからの学び

(11 - 16年)

本を読み、独自に考えて授業づくりをしていたG教師は基礎教育プロジェクトからの援助を力量向上の機会と捉え積極的に受け入れた。

G教師:基礎教育プロジェクトが来てから彼らの研修を大変まじめに受け止めました。(中略)私はとてもうれしかったです。なぜなら、今までは向上するために本をたくさん読んでいました。だけど今度は本だけでなく、私を向上させてくれる人が現れたから。彼らが教えてくれたことを自分の授業で実行し始めました。

彼女は、基礎教育プロジェクトの教えを積極的に吸収し、ねらいに沿った授業づくりを学び始めた。

G教師:(以前の授業は)ゲーム活動もしていましたが、今のようなものではないです。今はゲーム活動する場合、そのゲーム活動は内容と大変関係があります。関係があるのに加え、ゲーム活動自体にも目的を持っています。今はとても専門的です。

他方で、三人目の子どもの出産時の手術により身体的な問題が発生し、モチベーションが下がることもあった。しかしながら、体力が回復するにつれてその問題も克服した。

自らの力量を向上させようと積極的に学ぶ姿勢を持つ彼女は、校長や技官に認められ、学校外で受けた研修を同僚の教師に教える立場に、その後、市そして県の研修まで実施する立場となった。この時期、ある出来事が起き彼女は自らの教科知識の不足を痛感し、知識を高めるために大学進学を決意した。その出来事とは中等学校に通う我が子からの数学についての質問に答えられなかったことである。彼女はその出来事を、知識不足により自らが掲げる教育を行う目標を達成できないと解釈し大学に進学することを決意した。G教師31歳の出来事である。

G教師:私は大学に行き数学の学士を二つのために取りました。一つ目は、(中略)我が子が外に出て質問に答えしてくれる人を探

し結局私のようなことが起こらないように、私が子どもたちを助けなければなりませんでした。二つ目は、私は研修会を開いて回っていました。他の人たちを助けるためにもっと能力を持たなければなりませんでした。

立場の変化(17 - 20年): 独自の授業の創出

彼女は大学で学問的なこと、科学技術的なものを学び知識的側面を強化した。その後、基礎教育プロジェクトのアドバイザーとして活躍することとなった。以前は研修受講やアドバイスを通して教授的力量的を向上させてきたが、本人が研修を行なう立場になったことで力量向上のための方略に変化が生じる。彼女は3つの方法を使って力量を形成させはじめた。一つ目は、本を読むことである。本を読みそれを教育の現状に適合させた。二つ目は、モニタリングを通して様々な教師の授業を見て学ぶこと。三つ目は、子ども・保護者から学ぶことである。彼女は、授業を向上させるために、本から得た理論や他の教師の実践から教科知識や新たな指導法の知識を獲得し、それを現実の課題に適應させる姿勢や能力を身に付けていた。

G教師:(モニタリングの際)何かよいものがあつたら書き留めます。教師の知識は授業の中にあり、本にはありません。(中略)他の人から学ばなければ成長しません。本を読むことに加え、他の人から学んでいます。

子どものころの体験から、教育観及び教育に対する信念を形成し、その信念を持ち続けながら教職活動を遂行する中で何時しか専門家として活躍するようになり、同時に家族を貧困から脱却させ我が子に十分な教育を与えることができた彼女は目標が達成されようとしている現在を幸せに感じている。彼女はインタビューの最後の筆者の質問も

しあなたがつらい経験をしていなかったら、よい先生になっていなかったですか?)に次のように答えた。

G教師:たぶん、経験をしていなければ同じではないと思いますが、似たようにはなっていたと思います。何故なら、私の家族は価値観^⑧を実行しており、神の教えや良い行いについて小さい時から学んでいました。貧乏ではなくても私には価値観がついていたと思います。もし、私が貧しくて価値観もなかったら、そうはなっていないでしょう。

人々の未来のために教育の質を向上させるという信念を持ち、周囲からも認められるほどに力量を形成しているG教師は、自らの飛躍の原動力は母から学んだ価値観であると解釈しているのである。

(2) 教授的力量的の全体像

図2は8名の教師のライフヒストリーを基に教授的力量的の変容を時系列的に示したものである。すべての教師は経験を追うごとに力量が変容していると認識していたが、その変容は学校、家庭、社会、歴史的要因が複雑に交じり合うことで起きている。教職経験年数・同時代に生きた教師に共通する部分、教師になった時期・家庭環境・経験の違いにより相違がみられる部分が見出された。以下、ライフヒストリーから明らかになった語り手達の教授的力量的変容の共通点及び相違点を述べる。

教授的力量的変容において共通にみられる特徴

教授的力量的変容の全体像において四つの共通点が見出された。

一つ目の共通点は、サンディニスタ革命政権による教育の無償化と教師の需要の拡大により、貧困層に教職という選択肢が与えられた。そのことで、教えることが好き、恩師の

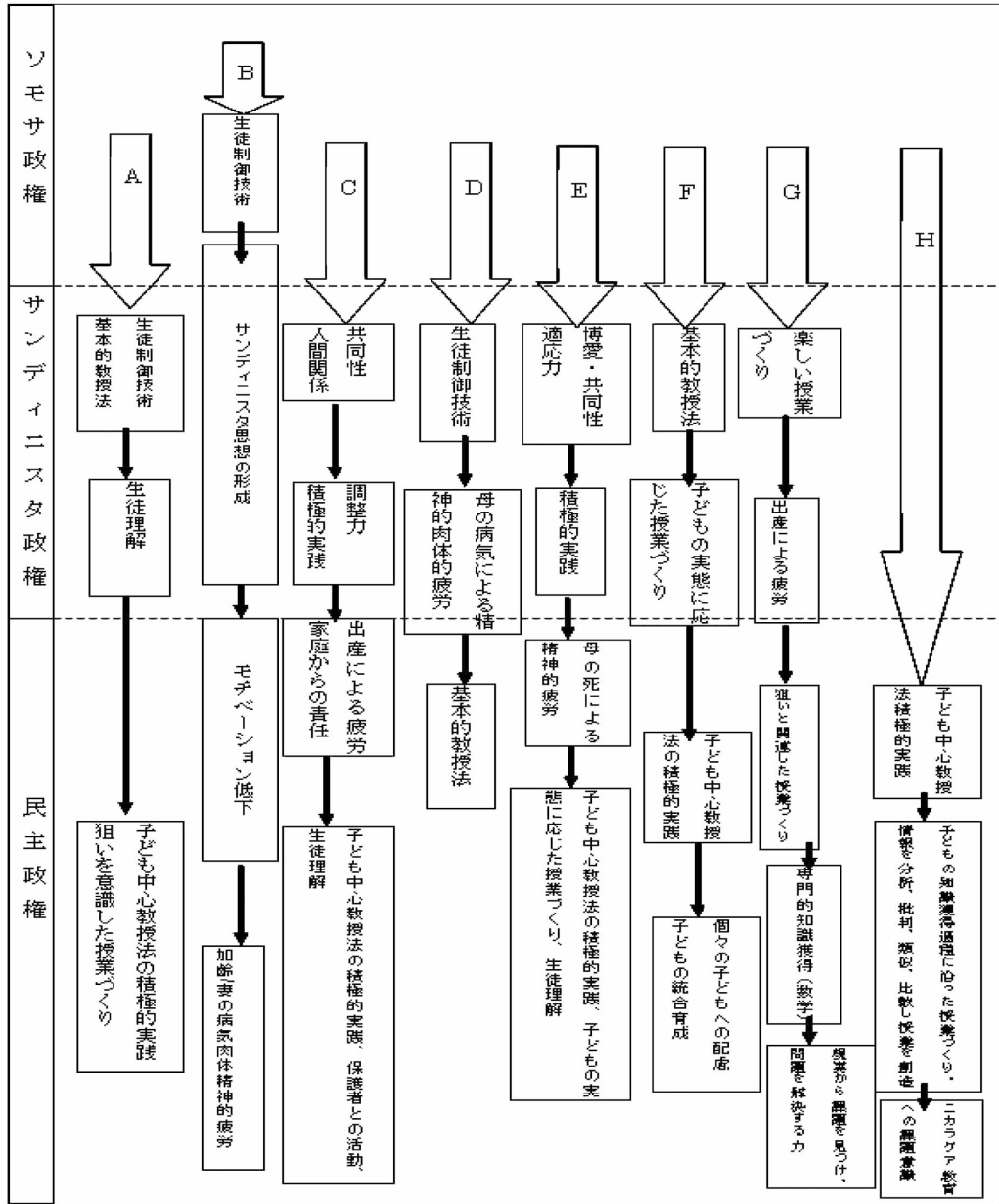


図2 教授的力量的の変容段階

ような授業がしたいといった内発的な動機によって教職の道を選んだ者だけでなく、F, G, H教師のように経済的理由によって教職を選んだ者も人生に目標を見出し前向きな態度を形成した。

二つ目の共通点は、新任期・初任期には主に僻地校での複式学級の担任、日々の実践、研修会など、学校現場からの契機を受け生徒制御技術や基本的な指導技術を向上させていることである。そして教職経験年数が2～5

年過ぎると個々人により力量の変容過程に相違が生じてくる。その中で、H教師と他の教師の間で、就職した時期の違いにより獲得した基本的な教授法の内実相違が見出された。H教師は、新教育課程導入のための基礎教育プロジェクトが始まった年に教師となった。そして同年、赴任校がモデル校になり子ども中心授業の導入が試み始められた。彼女によると教師中心授業の枠組みを持たずに、子ども中心授業の枠組みを形成したため、中堅期の教師よりも新教育課程の目指す教授法を容易に導入できたと分析している。このことから、新任期・初任期中堅期に比べて教授法を吸収しやすい時期であるとともに、教育方針の転換に対して経験年数の浅い教師のほうが対応しやすいことがこれらの事例により見られた。

三つ目はサンディニスタ政権時代に行われた社会的プログラムである識字教育運動、社会福祉活動への参加により人間的成長を遂げていることである。

E教師：初めての教師の経験は識字教育に行ったことです。そこで私たちは天職があると感じました。遠い村に行きました。そしてそこに泊まりました。そこで、ほかの人たちに教えるという行為が目覚めました。モチベーションも目覚めました。それがとても私にとって役立つものになりました。なぜなら、お金などの興味を持たず働くこと、また農民と一緒に生活することも学びました。田舎の生活は都会の生活ととても違います。家も違います。しかし、彼らの生活に適応しました。そして彼らと経験を分け合いました。食べ物は質素なものです。しかし、彼らは大きな愛と誠実さを持っています。

E教師の語りから考察されるよう、僻地の人々と寝食を共にすることで人間理解力、共同性、適応性、博愛、教えることの素晴らし

さといった日常生活や学校での経験では容易には得難い価値観を形成している。このような力量は、先進諸国の教師の成長に関する研究においては潜在しているのか明らかにされておらず、ニカラグアの歴史や社会が生んだ特有の教師の力量であると考察される。

最後は、中堅期にほとんどの教師が力量の停滞を認識することである。具体的には、出産、育児、家族・本人の病気といった家庭・個人的な要因により精神的肉体的な疲れが生じモチベーションが低下している。ところで、日本の教師は出産、育児等による体力的な側面のみならず、授業づくりや子ども理解など力量の技術的側面に対してゆきづまりを認識している(山崎2002)。この点を比較すると語り手の教師が力量の停滞を認識するのは本来の力が発揮できないと感じる時であり、課題の克服がゆきづまり、力量が停滞するといった認識は見当たらなかった。このような、違いが生じる要因の一つは、目指すべき授業の具体像の有無にあると推察する。彼らは、目指すべき具体的な授業像がないことで自己の教授的力量の課題点を明確に意識していない。そのため、課題に向かって力量向上をさせるのではなく、経験や研修から新しい知識を得ることで力量が向上したと認識していると推察する。

D教師：一晩中おきて看病していたので、私は学校にほとんど寝ていない状態でした。母は彼女の骨が血を作らないという癌でした。(中略)だから学校に行っても黒板の前でこのようになっていました(目を半分とじる)。なぜなら、寝ていないからです。だからすごく影響が出ました。実際それは私の力量を下げました。

教授的力量変容の相違点

図2から明らかなように、教授的力量の変容段階は、各教師違った様相を呈している。以下各教師の教授的力量変容の特徴とそのよ

うな変容となった要因について考察する。

B教師は社会の変動や政治といった学校外のことから影響を受け、それに基づいた思想が形成されている。具体的にはソモサ時代に就職したB教師は反ソモサ機運が高まった時期にその流れに乗じて政治に傾倒したことで、その後、力量変容の契機、時期、形成された力量が、サンディニスタ党の変化の時期や、流れ、思想と関連するようになる。その弊害として政治と地位が関連していたため、1990年の政権交代を機に校長から教師へと降格しモチベーションが低下し現在に至っている。B教師は歴史の過渡期に教師となったこと、政治と地位が密接に関係している事が要因となり歴史や社会から強く影響を受けた変容を辿ったと考察される。

D教師は経験と教材研究により力量を形成させ、生徒制御技術やグループ活動などの基本的な教授技術を形成している。彼女に特徴的なことは家族の問題や個人の健康状態などから影響を受け力量停滞の契機は認識されていたが、力量向上の契機が認識されていないことである。その要因は、D教師は研修会や同僚との意見交換などの外部の意見を取り入れる姿勢があまり見られず、自らの経験や知識に頼って授業づくりをしていることである。D教師自身は政権交代後の教授法に対応していると認識しているが、一方でライフストーリー・インタビュー、校長のインタビュー、授業分析から、そのような教授法は形式的なグループ活動の導入により達成できているとD教師は認識していると推察される。D教師の保守的な姿勢が授業を向上させるための情報や機会を限定的にさせており、力量変容を阻害する要因となっていると考察する。

A, C, E, F教師は授業の狙いや子どもの実態を考慮した授業づくり、生徒理解力、保護者との連携など経験に応じて各教師独自の力量を形成している。彼女たちは教材研究に加えて、研修会、指導主事からの助言、同僚と

の意見交換、子どもや保護者とのやり取りの中で、情報や考えを取り入れ実践することで力量を向上させている。つまり、彼女たちは外部からの情報を獲得し、それを授業で実行することに積極的であり、同時に授業を批判されることを恐れない姿勢が力量向上に影響を与えている。こうした他人の意見を聞き入れる力は、子どもの背景や実態を取り入れる力とも関連し、僻地の子ども、問題を抱えている子どもとの出会いの中で個々の子どもの特徴を考慮した授業づくりに加え、子どもの家庭背景を念頭において子どもたちと向き合う力を形成している。そして、このような彼女たちの積極的な姿勢はモニタリングや公開授業などで評価される機会を増加させ、そこで良い評価を得ることでさらにモチベーションを向上させるという効果的な力量向上の循環につながっている。

F教師：(公開授業は)やる気に役立ちます。誰でもよい授業をして良い結果を残したい。うまく行かなかったら次は良い結果を残したいと思う。失敗から学んでいるのです。

G, H教師は、ねらいに沿った授業づくりのみならず、現実から課題を見つけ、その問題を克服するための授業を創造する力を形成している。彼女たちは良い時期に学校がモデル校になるなどの機会に恵まれたこと、そしてその機会を力量向上のため最大限活用することで力量を向上させてきた。けれども力量の高い教師として認められ教育アドバイザーとなったG, H教師の力量変容の促進要因は、何より教職に就く以前の段階の経験を解釈し教職人生または人生を通して信念や目標を持ち続けていることにある。G教師は教職に就く以前の経験から信念を、H教師は父親の男性優位思想のため教育を受けることができなかったフラストレーションから社会に有用な人物になりたいという自己実現の欲求を生み

出した。そのことが、原動力となり非常に高いモチベーションを維持しながら教職を遂行することができているのである。けれども、すべての人が、G、H教師のように貧しくつらい体験をすれば、人生への目標を得るわけではない。彼女たちは体験を前向きに解釈する力があつたからこそ人生への目標を得ることができたと考察する。そして、その体験を前向きに解釈する力を与えたのはG教師であれば母親からの教えが、H教師であれば担任教師の真摯な姿勢が影響したのではないかと思われる。

5. まとめ

8名のみ事例からは一般化することはできないが、彼・彼女らのライフヒストリーから以下のことが明らかになった。

ニカラグア教師は教職人生を通して教授的力量的が向上、時には停滞しながら変容し続けていると認識している。そして、その変容の要因は教職経験年数、職場での経験からだけでなく、歴史、社会、家庭からも起因する。

親や恩師からの教え、親や本人の病気、内戦、社会福祉活動、政権交代による政策の変化など家庭、社会・歴史的背景から生じる教授的力量的変容の要因は主に力量の人格的側面に影響を与えている。そして、その力量の人格的側面は教職に就く以前の段階から形成され始め、場合によっては教職人生を通じて強い影響を与え続ける。ニカラグア教師の教授的力量的は経験の違いのみならず、その経験の解釈の仕方で大きく変容過程が異なる。そして経験の解釈の相違は主に個々の教師の人間性、教育観、信念の相違から生じており、力量が高い教師ほど前向きに経験を解釈する傾向がある。

本研究により中堅期またはそれ以降の教師の教授的力量的の全体像及び変容の阻害もしくは促進要因に関して共通性と独自性を明らかにした。その際、語り手のライフヒストリーから、社会背景や各時代の教育方針が要因となり就職した時期の違いにより教授的力量的の内実や変容過程が異なることが分かってきた。つまり、授業の質的向上に資する外からの働きかけを教師人生の中に適切に位置づけるためには、同時期に教職に就いた教師集団間の変容の共通性及び独自性を明らかにし、各集団の教師の変容を考慮に入れた働きかけも必要であることが示唆された。今後は、異なる時代に就職した各集団の変容を追い、その特徴を明らかにすることを課題とし探究していきたい。

付記

本稿は広島大学大学院国際協力研究科在籍中にまとめた修士論文に加筆修正を加えたものである。

注

- (1) UNDPの統計によると2005年のニカラグアの人間開発指数は177か国中110位にあたる。
- (2) ライフヒストリーは生活史とも呼ばれ、個人や集団の行動を、時間の経過と社会との関係においてとらえ、記録したものである。その手法は一般的に、ライフストーリー（個人が歩んできた自分の人生についての個人の語るストーリー）を基本におき、文書資料や他の証拠（例えば、伝記・手紙・日記・作品など）の収集と、その個人が生きた歴史的な文脈の幅広い理解と突き合せて、三角測量（トライアングレーション）し、個人史及びその背景にある社会や文化の歴史の再構成を行うものである。プラマー(1991)はライフヒストリー法の特徴として「個人の主観的現実」、「過程、多義性、変化」、「全体を見渡す視座」、「歴史を捉える道具」の4点をあげている。

- (3) 本研究の調査で用いている「職能変容ライン」は、ホワイト(1995)の解説する教師が学習者の物語の理解を詳しく探るために学習者に各場面での一つかそれ以上の変数を見積もらせてグラフ化させる「運勢ライン法」を応用したものである。職能変容ラインは縦軸が授業の質、横軸が経験年数になっており、調査対象者に、初任から現在までと、現在から退職までの約35年における授業の質の変化をイメージして0 - 10(自らの教師人生で最も授業の質が低い時 最も高い時)段階でグラフに表してもらったものである。しかしながら、教師により授業の質の捉えかたが違いため、個々の教師がどのような観点からラインを上下させているのかは語りを通して明らかにする。
- (4) ニカラグアで1980年3月24日から8月23日まで、ボランティアの学生や教師が非識字者に対して読み書きを教えた。この活動によりこの5ヶ月でニカラグアの非識字率が50%から12.8%になった。合計60,000人の学生が僻地で5ヶ月間、寝食を共にした。都会を含め、この運動に教師や技術アドバイザーとして参加したボランティアの合計は180,000人にものぼる(Garcia1987)。
- (5) ニカラグアで80年代まで行われていた社会福祉活動は教員養成課程の最後の年(6年目)に僻地や村の学校に送られ1年間学級担任として勤務するものである。それと同時に修士論文を作成しなければならない。
- (6) 中堅教師とは第三章での秋田(1997)、山崎(2002)、Berliner(1989)、Humberman(1993)の先行研究から、秋田は20歳前半から、山崎は教職経験約10年目以降を中堅期と位置づけている。また、Berliner(1989)は教職経験2.3年から一人前と位置づけ、Humberman(1993)は教職経験7年目から教師のライフサイクルに分岐が出るとしている。本研究の対象教師およびアドバイザーは教職経験9年以上である。
- (7) 1994年からUSAIDの援助により教育省のもとで教授法の向上及び学校運営の向上のために行われているプロジェクト。

- (8) スペイン語のValor = 価値観。Valorとは一般的にニカラグアでは両親への尊敬、年上の人への敬意、国への敬意、悪口を言わない、勉学に励む、清潔に保つ、などといった、道徳的なこと、基本的生活習慣的なことを言う。

参考文献

- 秋田喜代美(1997)「教師の発達課題と新任教師のとまどい」『児童心理』51号(5), 550-557頁。
- 秋田喜代美(1997)「中堅教師への成長と停滞を越えて」『児童心理』51号(7), 693-701頁。
- 秋田喜代美(1997)「熟練教師に学ぶ、発達を支える要因」『児童心理』51号(8), 837-845頁。
- OECD(1998)『OECD教育改革論 教授と教師の質』佃和朋・木村憲太郎訳, 学芸図書。
- 小澤卓也(2007)『先住民と国民国家 - 中央アメリカのグローバルヒストリー -』有志舎。
- グッドソン、I・サイクス、P.(2006)『ライフヒストリーの教育学 - 実践から方法論まで』高井良健一他訳, 昭和田。
- 小山悦司(1986)「教師の力量」岸本幸次郎・久高喜行編『教師の力量形成』ぎょうせい, 32-36頁。
- 小山悦司(1986)「教授的力の形成」岸本幸次郎・久高喜行編『教師の力量形成』ぎょうせい, 127-140頁。
- 新村出編(1998)『広辞苑第5版』岩波書店。
- 藤澤伸介(2004)『「反省的実践家」としての教師の学習指導力の形成過程』風間書房。
- ブラマー、K.(1991)『生活記録の社会学』原田勝弘他訳, 光生館。
- ホワイト、リチャード・ガンストン、リチャード(1995)『子どもの学びを探る - 知の多様な表現を基底にした教室をめざして -』中山迅・稲垣成哲監訳, 東洋館出版社。
- 松久玲子(1992)「ニカラグアの教育システム分析: チャモロ政府の教育方針の転換に関する考察」『同志社外国文学研究』63号, 32-79頁。
- 山崎準二(2002)『教師のライフコース研究』創

風社 .

- Berliner, D. C. (1998). *The Development of Expertise in Pedagogy*. Washington, D. C.: AACTE Publications.
- Dirección General de Prospección y Políticas (2004). *Plan Común de Trabajo del MECD Prioridades Estratégicas para el período 2005-2008*. Managua: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD).
- Garcia, V. L. (1987). *Adult Education and Political Development: Case Study Based on the Nicaragua Literacy Campaign and Adult Education*. Ann Arbor, Mich: University Microfilms International.
- Humberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. New York: Teacher College Press.
- UNESCO-UNDP (1997). *Teachers as lifelong learners: Case Studies of Innovative In-service Teacher training Programmes in the E-9 Countries*. Paris: UNESCO.