

発展途上国の教師教育者に対する 職能開発支援のあり方

— 広島大学とドミニカ共和国との共同プロジェクトの経験から —

岡村 美由規

(2014年10月2日受理)

Constructing a Model of Teacher Educators' Professional Development in Developing Countries: A reflective consideration of a joint project between Hiroshima University and Dominican Republic

Miyuki Okamura

Abstract: The broad purpose of this article is two-fold: first, to grasp a general picture of a research trend on teacher educators' professional development which addresses their roles, functions, expertise and models of professional development for teacher educators; and second, to forward the idea of applicability of the Lesson Study as a model of teacher educators' professional development in developing countries' contexts, through examining a joint project having been conducted between Hiroshima University and Dominican Republic from 2010 to 2015. The article shows that special considerations are needed when a teacher educators' professional development is carried out in these countries, which is derived from its progress of upgrading teacher education from normal schools level to university level. Also, it was found out that the Lesson Study itself could hardly have effects on improving the teaching practices without institutional support and individual teachers' readiness toward lesson analysis, which is differ from Japanese context.

Key words: teacher educators, professional development, developing countries, lesson study

キーワード：教師教育者，職能開発，発展途上国，授業研究

1. 課題の設定と本稿の位置づけ

社会が知識基盤型へと変化するなかで、その発展と維持に不可欠な人材を育成することができる質の高い教育、ひいては質の高い教師がかつてないほど求められている(OECD 2005)。そのため教師に求められる専門性もより高度化、複雑化し、教師教育は完成型教育ではなく生涯教育または継続的職能開発(Continuous Professional Development)として新たに位置づけられるようになった。この

傾向のなか1980年代より教師を育てる教師教育者(Teacher Educators)への関心が高まり、近年その研究が急速に進んでいる(Swennen and Klink eds. 2008; Loughran and Russell 2002; Berry 2008; Bates, Swennen and Jones eds. 2011)。とはいえ研究は端緒についたばかりであり、Batesら(2011)は、これまでの教師の職能開発の研究対象が小中高等学校での現職教員に偏っていることを指摘し、教師教育者のアイデンティティやその生涯発達、職能開発のあり方や効果といった教師教育者に関わる全般的な研究を推進

する必要性を主張する。

教師教育者の職能開発の重要性は先進国だけの課題ではない。発展途上国においても社会の発展、民主主義的社会的構築、貧困の撲滅など経済的、社会正義的観点から質の高い教育が求められている。そのため近年は教師の能力形成に重点をおいた教師教育の必要性が認識されるようになってきた (OREALC-UNESCO 2005)。またグローバル化とナショナリズムとが同時に進行している今日においては発展途上国が抱える課題は先進国にとっても影響を及ぼしかねないため、従来よりも一層看過できない性質のものとなってきている。その意味で教育の質の向上を担う教師と教師教育者の能力開発は地球規模の課題といえる。

本研究の関心は、発展途上国の教師教育者の専門性を形成、発展させていくうえで外部者としてどのような支援ができるかという点にある。そのため本稿は2つの目的を持つ。一点目は教師教育者に関わる研究動向を概観しその職能開発のあり方の現状を整理すること、二点目は広島大学とドミニカ共和国との共同プロジェクトの経験から発展途上国の教師教育者への職能開発の支援のあり方への示唆を得ることである。前者では教師教育者の定義、求められる職能、その開発方法について欧米の先行研究から整理した。後者では日本の経験、とくに授業研究を柱として発展途上国に支援した事例として、広島大学大学院教育学研究科がドミニカ共和国高等教育科学技術省より寄せられた要望を受けて2010年4月から2015年3月まで5年間にわたり行っている、同国サントドミンゴ自治大学教育学部で教員養成に携わる大学教員の職能開発支援共同プロジェクトをとりあげる。授業研究は周知のように世界40カ国以上で導入されており、教師の職能開発の方法として期待が寄せられている。この事例を通じ、これまで日本の教師教育が培ってきた経験を発展途上国の教師教育者の職能開発の方法として捉えなおした際にどのような特徴を見出せるのかを明らかにすることを目指す。

本稿は、授業研究を発展途上国の大学に所属する教師教育者の職能開発の方法として捉えたときに、その専門知の発展にどのように貢献するかといった効果を明らかにすることによって、授業研究が内包する新たな可能性を探るための基礎研究の一環として位置づけるものである。

2. 教師教育者の定義

どのような人材を教師教育者と定義づけるか、彼らが担う役割や機能は何かについて明らかにすることは

簡単ではない。教師にとってキャリアを通じ学び続ける生涯教育となった教師教育は体系的には一般に養成段階と現職段階に分けられるが、社会から教師に寄せられるニーズの変化に伴い各段階に携わる教師教育者の役割および必要とされる専門性も変化してきたと考えられるからである。

欧米においては、教師教育者に関して研究され始めたのは1980年代半ばである。米国では1990年代初頭から全米教師教育者協会 (The Association of Teacher Educators : ATE) による教師教育者の専門性基準 (スタンダード) 開発に先んじて教師教育者をどのように捉えるかの議論がなされた (藤本2010:30)。欧州では2000年代初頭にヨーロッパ教師教育学会 (Association for Teacher Education in Europe : ATTE) を中心に大学教員や学校教諭も参加して検討していった (Swennen and Klink eds. 2008:1-3)。欧州でもっとも先進的に取り組んでいるとされるオランダでは、大学や高等専門学校等の高等教育機関に所属する教師教育者と、実習生を受け入れる学校現場で指導する学校教諭の教師教育者とで、それぞれに専門性基準を策定している。欧米ともに専門性基準策定のプロセスの中で教師教育者についての検討が進められ、現在は教師教育者の定義および分類が以下のように整理されている。

【ATEによる教師教育者の分類】 (藤本駿 2010:29)

- ・ (NCATE) による課程認定を受けた高等教育機関において、教職に関わる専門教育 (実践経験を含む) を担当する、または、この分野の研究活動を行う大学教員 (教職専門教育を担当する教育学部教員以外で、教科に関する学問領域の学部教員も含む)
- ・ 学校現場における実習の場面において、教員志望者に対し指導・助言を行う学校教員や大学教員
- ・ 発展的な専門職教育を促すための教育活動を企画し、実施する学校教員や大学教員
- ・ 教師教育プログラムを企画・実施・評価する、学校や大学以外の人材 (例えば、州教育省や連邦教育省関係者、研究機関等の研究院、専門団体のリーダーなど)

【ATTEによる教師教育者の定義】

(Klink, Swennen, et al. 2008:3)

- ・ 教師教育者とは教員養成および現職教員研修に、高等教育機関や各種学校に公式に携わる人々を指す

3. 教師教育者に求められる職能

教師教育者に求められる専門性や知識は、社会からの期待や教師教育者が当該の教員養成体系の中で置かれている立場や職務に応じるため多様であると考えられる。と同時に、教師教育者が一つの専門職である以上、その専門性には教員養成体系の中での教師教育者の位置づけや社会文化といった文脈に関わらない共通項があるはずである。

Murray らは英国、オランダ、イスラエルを比較して、教師教育者に求められる共通的な専門性を次の3点に求めた。それは責任感と倫理観、教師教育の教育学（ペダゴジー）、学識（スカラシップ）である（Murray, Swennen and Shagrir 2010）。一点目の教師教育者としての倫理観が必要なのは、養成機関および学校現場という複数の教師教育の場において将来の教師と現在の児童生徒たちを指導する立場であるためだけでなく（Colnerud 1997）、専門家としての個々の責任感を涵養し教師教育者集団を確立する土台となるからである（Campbell 2003）。そしてこれは職責を全うする責任感に通ずる。

二点目の教師教育の教育学において、今日は省察的実践が主要な基礎となっており、したがって教師教育者自身も反省的実践家であることが求められている（Korthagen, Loughran and Lunenberg 2005:108）。ただしこれは「省察」という行為が従来必要とされてきた教授に関する知識や技術などに代替されるということを必ずしも意味するのではなく、今日の教師像が技術合理的熟達者像から反省的実践家像（Schön 1983=2007）へと変化しつつあるからこそ、教師および教師教育者が備えるべき知識、技術、専門性の中身は何か、どのように教師教育の実践に統合されるのか、されるべきか、さらにこれら総体である「教えること」を教員志望の学生へどのように発展継承していくか、が教師教育者の職能として問われていると理解できよう¹⁾。

これについて Korthagen らは2つの観点から整理している（Korthagen. et.al. op.cit: 112-113）。1つ目は俯瞰的な見方であり、教師教育者はどのような知識及び行為を共通的な専門性として身につけるべきか、という観点である。これは教師教育者の専門性基準から解答を得ることができるとした。米国やオランダにおいて専門性基準の開発に着手されてから20年以上が経った現在も議論は継続され専門性基準は刷新されている。この議論によって文化的・社会的相違を超えた教師教育者の専門性の全体像、専門性の共通項、それはどのように形成されるか、課題や困難は何か等を浮か

び上がらせることができると考えた。

2つ目は実践の状況に応じた特定の専門性への見方である。これによって「教えることを教える」、「役割モデルとなる」という教師教育者に求められる専門性の具体、例えばその指導のあり方、省察の方法、師範のあり方、価値観の取り扱い方や学生との関係性など、具体的にどう指導すればよいのか、理論に裏付けられた教育方法を明らかにできるとした。

三点めの学識について、これら3カ国の教師教育者はすべてが伝統的な研究（研究論文の執筆など）に従事するというわけではないものの、意識的かつ継続的な自らの教育実践の探求をも含んだ教育の学識（Scholarship of Teaching）（Loughran 2006; Shulman 1999）をもっているとしている（Murray, et.al.op.cit: 41）。これはボーイヤー（Boyer）のいう教育の学識を援用し、教師教育者として自らの実践を振り返ることも含めた学識として捉えられている²⁾。

4. 教師教育者の職能開発の方法

これまで見てきたように教師教育者には2つのタイプがあり、学校現場で実習生や新任の教員を指導する学校をベースとした教師教育者と、高等教育機関で学生に指導する大学ベースの教師教育者がある。さらに後者の大学をベースとした教師教育者になる経路は大別して2種類あり、一つは各種学校教諭から高等教育機関の教員となって教師教育に携わるようになるもの、もう一つは学問的背景をもって高等教育機関に就職するものである。日本の場合は教師教育者を大学教員として狭義に捉えるのが一般的であり、その多くは研究力の証である学位が入職条件として示されているものの、近年は実務家教員など前者の経路も増えてきた。オランダや米国では前者の経路が多勢を占める。

大学をベースとした教師教育者の職能開発といった場合、これら2つの経路のどちらを辿るにせよ、実質的な教師教育者になるのは二段階の学習プロセスが必要とされる。第一段階は組織に馴化するプロセスであり、第二段階は職業的社会化のプロセスである。後者は「学生がどのように学ぶか」「学生の教える力をいかに伸ばすか」「学生の教師としてのアイデンティティをどう形成するか」を充たす教授について自らが学習するプロセスとなる（Morberg and Eisenschmidt 2009: 105）。教師教育者の職能開発というときは第二段階の教師教育者の学習プロセスを指すことが一般的である。またこのプロセスを通じて、自らの教師教育者としてのアイデンティティを形成し、実践のコミュニティに入っていくとされる（Lave and Wengen

1991)。

この教師教育者のアイデンティティからその職能開発のあり方について考察したのが Bates, Swennen and Jones (2012) である。Bates らは、専門職人の学習すなわち職能開発とは個人の職業的アイデンティティを発達させることで個人を実践の共同体へと漸次的成長させるものであるとの立場から、教師教育者のアイデンティティを明らかにしつつその職能開発のあり方を示した。またこれは教師教育者となる訓練とは異なり生涯教育の観点からの職能開発のあり方を検討するものである。

これによれば、教師教育者のアイデンティティは4つの下位アイデンティティから構成される。つまり、第一に学校教諭、第二に大学教員、第三に教師教育者、第四に研究者としての下位アイデンティティである。またそれぞれの関係は第一の学校教諭のそれを核として第二、第三、第四のそれが順に上位に覆っていく入れ子構造として認識されると指定した。教師教育者としてのアイデンティティの特徴として、第一の学校教諭の下位アイデンティティから第二の大学教員への移行が困難であること、さらに第三の教師教育者のアイデンティティを得るのはさらに難しい点をあげている。これは当然ながらそれぞれの役割が大きく異なり、そのため求められる能力も異なるためである。実際、それは教師教育者の職能開発研究において、学生から教師教育者へ、また一学校教諭から(学校現場の)教師教育者へとキャリア段階の移行における研究の多さにも表れている(Berry 2008; Boyd and Harris 2011; Velzen, Klink, Swennen and Yaffe 2011)。このキャリア移行の際の困難さの理由の一つとして指導者やメンターの不在があり、そのため専門家としての成長が個人々の努力とやる気、そしてそれぞれがもつ技能に影響されざるを得ないことが挙げられる(Murray 2005:78)。そのような環境では教師教育者は試行錯誤しながら学生指導に携わることになり、かつその試行錯誤が必ずしも専門性の伸長や学生への良い成果をもたらすとは限らない。

第三の教師教育者としての下位アイデンティティを特徴づけるのは、学生にとっての良い教師モデルとなること、そして教師モデルとしての行為のなかでその教授の意図や方法を明確に説明できることの2点にあり(Loughran and Berry 2005)、それが第一、第二の下位アイデンティティとの明確な違いとなる。これら教師教育者としての専門性を身につけ、また、第一、第二の下位アイデンティティから第三の下位アイデンティティへの移行を可能にするものとして、第四の研究者としての下位アイデンティティが存在するのであ

る(Bates, et.al. op.cit.: 143-150)。これにしたがえば、研究そのものが教師教育者のアイデンティティを発展させるものであり、かつ、その専門性の開発の方法の一つであると理解することができる。

そこで課題に挙がるのが、どのような研究方法が教師教育者により有用で、かつ時間が限られた中で実用的であるかの検討であろう。

この観点から近年は教師教育者自身が一人でも行うことができる職能開発の方法として Self-study が注目を集めている。Self-study は多くの場合実践上の課題を明らかにし、それら課題を対象にした計画および目的を設定した探求を通じてより深い理解と新たな実践を得るものとされ、具体的には省察やアクションリサーチがよく用いられる(Bullock and Christou 2009)。Self-study の利点は教師自身のもつ信念および実践、その相互関係を検討する機会となることであるため(Hamilton 1998)、それが教師教育の方法や教師教育者に必要とされる知識基礎(Shulman 1986; Wilson, Shulman and Richert 1987)を明らかにし、発展進化させていくことにつながるの期待されている(Berry 2008: 11)。さらにこれは省察(Shon 1983=2007)を伴った継続的な自己主導型学習(ノールズ2002)と捉えることもできる(Minott 2011)。

一方で、職能開発に際して「研究を行うこと」が十分な解答になるかといえば、疑問が残る。実際、教師教育者としての知識基礎やスキルは訓練によって伸ばすことができるし、とくに教師教育者としてのキャリア初期にはその必要性も認められている(Shagrir 2012)。この点は技術合理主義的熟達者像が退けられる傾向にある今日、留意すべき点であろうと思われる。

教師教育者のアイデンティティ研究からは、キャリア移行に注目することで職能開発のあり方の分類が可能であることが示唆される。またそれによって各人が教師教育者となるまでのキャリア及び既に持っている専門性に合致した職能開発の方法を検討することができよう。本節では大学教員としての教師教育者を対象とした場合の専門性の開発には、研究が有効な方法の一つであることを示しているが、これはスキルなどの訓練や講義等を排除する意味ではない。むしろそれらの組み合わせ方とタイミングが重要であると考えられる。

5. 事例：ドミニカ共和国の教師教育者を対象とした職能開発の試み

5.1 当該地の教員養成改革と教師教育者を取りまく課題

ドミニカ共和国において、高等教育の質改善、とり

わけ、教員養成の質改善は、焦眉の急とされる課題に位置付けられている。この背景には、1980年代の「失われた10年」と呼ばれる深刻な経済危機、経済のグローバル化、知識基盤型社会の到来で認識された高度な人材育成と生涯学習の確立の必要性、そして国際学力調査（LLECE 2007）で判明した同国児童の中南米・カリブ海地域で最も低い学力への危機感がある。

2008年から2年間かけて全国の教職課程をもつ高等教育機関の調査や議論を経て発表された『教員養成の再編計画』からは、教員養成段階の刷新こそがドミニカ共和国の教育全体の底上げを可能にする方策との意識のもと、教師教育とりわけ教員養成段階に強い危機感をもっていること、そのために教員養成段階のカリキュラムの刷新および、大学教員である教師教育者の高度化と専門職化に注力されていることが読み取れる（MESCyT 2010）。

ドミニカ共和国の教師教育者の現状は次のようにまとめられる（以下、数値はいずれも2010年度現在）（ibid.: 82-89, 117）。

- ・教員養成を行う機関は25高等教育機関、教員数は1,868名。そのうち1,389名の取得学位は：学士（294名、21.1%）、高度専門士（Especialidades, 修士号に準ずる、268名、19.2%）、修士（809名、58.2%）、博士（18名、1.2%）。
- ・雇用形態について、回答が得られた1,832名のうち198名（10.8%）がフルタイム雇用、1,454名（79.3%）が非常勤、180名（9.8%）が半日雇用³⁾。
- ・研修など職能開発の機会について、11機関は何らかの機会を提供していると回答があったが詳細は不明。一般に高等教育機関で研修等が実施される際は授業時間の短縮を行う。4機関はイベント開催時や大学院に在籍する教員に対して設備・備品の貸与を行うと回答。1機関はサバティカルおよび大学院に在籍する教員に対する担当講義数の軽減手当で有り。
- ・研究活動は全体的に行われていない。過去5年間の研究活動は25機関中4機関で26、出版物は20冊。
- ・教育面においては、教員が用いる方略は書物を使った説明型講義であり一方向的な暗記偏重の学習である。

以上の課題は本稿の事例対象であるサントドミンゴ自治大学（UASD）教育科学学部（FCE）も共有するものである。また職能開発という観点からは、FCE教員192名（2009年現在）のうち72%は無回答あるいは分からないと回答し、残り28%は学生の評価を目的

とした研究活動と回答していることから、研究活動はほとんどないことが分かる（FCE 2010）。

最後に、広島大学が2011年5月に現地で実施した「現在の課題と改善案ワークショップ」の結果を紹介する。これはFCE教員が分野別に5人～12人の15グループに分かれて話し合いKJ法によって整理したものである。15グループ中、12グループが教育者である自身に関わるものと他の課題とをともに挙げ、残り3グループは課題として学生や施設用品を課題として挙げていた。

表1. 2011年5月現在のFCE教員による課題意識

課題の領域	具体的な課題	グループの教科・専門
方法論	時代に合わない方法論の使用	教育理論
	教育方略(知識の不足)	体育
規律	教員の規律	教育理論
知識	教員による内容理解の不十分さ	数学
認識プロセス	学生の推論・理解能力をいかに養うか	数学
制度	教員間の判断基準の不統一	数学、体育
	リフレクティブ・リーディングを実現するためのメカニズムの不在	スペイン語・文学
	学習のためのリフレクティブ・リーディングを省察するメカニズムの不在	スペイン語・文学
カリキュラム	内容を深めるための知識不足	初等教員養成
	教育課程の理解不足、そこから派生する教員の指導不足	初等教員養成、社会科学・地理学
	初等教員養成のための教育実習科目の内容の理解不足	初等教員養成
人間関係	教員間の意見調整の不足	体育

出所：現地ワークショップの結果から作成。

UASD - FCE は当該地の小中高等学校教員の半数強を輩出する教員養成校であり、また出身者が学校教諭、附属学校教諭を経て大学教員として戻ってくるという意味で教師教育者養成校であるともいえる。したがってFCEに所属する教員の課題は、同国の教師教育の課題を代表するものといえる。

5.2 共同プロジェクトで開発された職能開発モデル

「私達（広島大学教育学部、当時11名）は外部者として、ドミニカ共和国の教師教育者の専門性を形成、発展させていくうえでどのような支援ができるのか、そもそも何が求められているのか」。共同プロジェクトはこの問いから始まった。

外部者による支援は時間、労力、資金、コミュニケーション面での物理的な制約をもつ。一国において持続かつ自立した職能開発のモデルやシステムを作ることは簡単ではない。ましてや外部からの支援であればなおさらである。他大学、他国への支援はモデルやシステム作りそのものに内在する困難に加え物理的制約がより一層大きいことは強調しすぎることはない。一方で、その制約の中で有効なモデルを得ることは、モデルとその基となる方法が持つ本質的な特徴を浮かび上

がらせ、その応用を示唆するものと期待できる。発展途上国への支援を行う学術的意義はそこにあると考える。

共同プロジェクトは開始当初に青写真を描くアプローチではなく (blue-print approach), 先方と対話しながら徐々に作っていったものである。現地訪問や FCE 教員とのやり取り, また実際の授業を観察し, そのたびに広島大学のメンバー内で議論を重ねながら毎回の研修内容が決められていった。

FCE からの要望は、大学での授業の質を改善するため大学教員の授業実践のアクションリサーチを行いたいこと、また研究能力を高めるためのそのマニュアル化であった (2010 年11月22日会合時発言)。その要望を元に、支援方法として研修を、その内容として「授業研究」と「FD (Faculty Development)」を選定し、2011年度からは「ティーチング・ポートフォリオ (TP)」を導入した。授業研究は授業を対象とした学問研究と実践改善とを両立させる方法である。またその過程において教員個人の能力伸長と同僚教員との協働文化の創出が期待できる。そのため本プロジェクトでも授業研究を柱として展開していった。そこに FD の概念を導入し、組織として授業研究に取り組むことで FCE による教員養成の質向上に寄与し、またその持続性を担保するようなメカニズムの創出が期待された。そして TP は FCE 教員の省察を助け、また自身の教育活動に関する優れた知識の共有や情報発信のツールとして期待された。

この過程を経てプロジェクト3年目 (2012年) にこれら3つの柱として「授業研究」「FD」「TP」がプログラム化され、その仮説が次のようにまとめられた (岡村 2013)。

まず大学教員でもある教師教育者は、大学で教員養成を行う社会的意義と責任を認識し、その責任のもとで自己修養と教育にあたる、という姿勢が肝要である。その上で、大学にベースをおく教師養育者の職能のうち授業をするという専門性に関して向上を求めるならば、その教師自らが自律的で継続的な努力をしていくことが必要である。この努力には研修を受けるだけでなく必ず省察という自らの行為を振り返り修正していく内面的活動も含まれる。ただし省察は精神的、物理的に必ずしも常に行いやすい活動とは言い難い。そこで同僚の存在が支えとして必要となる。さらに他者の存在は自らの学習を深め学習を継続する契機ともなるためである。したがって、教師教育者の職能開発には「自律性」「持続性」「同僚性」が重要となる。

以上を元に、大学をベースとした教師教育者の職能開発の方法として、専門性を高める授業研究、自己の

省察を深める TP、職能開発を組織化する FD を組み合わせたモデルが考えられた。

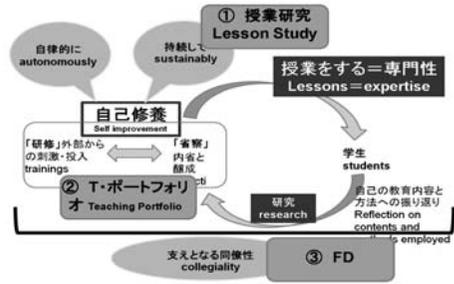


図1. 「自律性」「持続性」「同僚性」を強化して授業改善を導く教師教育者の職能開発プログラム (岡村2013: 16)

5.3 見出された効果と課題

共同プロジェクトの5年目現在、明らかになりつつある成果と課題と暫定的に述べると以下を見出すことができる。

まず成果として、大きく2点挙げられる。1点目は FCE 教員の意識の変容であり、2点目は教師教育者としての知識基礎の発展の可能性である。

1点目の意識の変容はいくつかの点があり、学生に対する意識の変化およびそれに伴っての自身の実践の振り返りの変化を挙げたい。

FCE の教員がもつ学生に関する認識は「貧しく」「入学時の学力が低く」「授業を積極的に受けない (学習動機が低い)」というものであった (2011年5月問題分析ワークショップ)。しかし学生の動機付けを高める講義を目指してアクションリサーチ的授業研究を行った理科のグループでは、「学生の学習動機は教員が思うほどには低くない」「学生の知識面の弱さを学習動機の低さと取り違えていたのではないか」「教員側の講義の仕方に問題があるのではないか」と学生の現状認識が変化した。そして、そのことによって自身の実践をみる視点が自らの teaching から学生の learning と転換し、学生の learning から自らの teaching への省察と導かれるといった往還的な省察が出現していった (岡村 2013: 18)。また FCE 教員が授業研究を再解釈して行った現地での授業研究セミナーでは、「教員側が学生は貧しいと思いこむことで学生を甘やかしてしまう、ひいては自分自身の講義の改善につながらなくなる」「私たち教員は恐竜ではない、何でもできるわけではない」との同僚教員へのメッセージを発した (2014年9月現地授業研究セミナー)。

次に、同僚性という概念が強く意識されるように

なったことが挙げられる。ドミニカ共和国に限らないと思われるが、大学教員はとく同僚教員との連携を欠きがちであると言われる。FCE教員も例外ではなく、自分と同じ科目グループに何名の教員がいるのかも意識していない（または知るにもその手立てが限られている）。教員が集まれる場所は教員控室の1室と講堂などであり、環境的にも整備されていない。そのような現状のなかで互いに授業を観察しあい(研究授業)議論する(協議会)授業研究が導入されることで、「他の教員の授業の観察から得た発想を自分の授業で実際に試すなかで失敗をし、その失敗から学ぶ」といった同僚性が発現し、それによって省察が深まり、実践改善への足がかりが生まれた例も現れた(岡村 2013: 18-19)。これまでの事後の協議会においては往々にして印象論や理想論が展開されやすく、それが批判一辺倒に聞こえるため授業者も感情的になる場面も見られた。しかしその経験以後は同僚性を意識的に合言葉として用いることで、観察者はそのような態度を自ら律し、また授業者は謙虚に他者の批判に耳を貸すことを心掛けるようになった(2014年9月現地公開授業研究会, 教育哲学)。

2点目に関し広大チームは2012年2月の時点で、現地での授業観察や議論、またFCE教員から受けた質問を通じ彼らの授業の弱点として以下のように推測していた。それは教科内容の部分(初中等教員として最低限知っておくべき知識および児童生徒が学ぶべき知識)と、教科指導の部分(初中等教員として最低限習得しておくべき技法)との相違と関係性が十分意識されずに混在して授業が行われているのではないかという点である(Graduate School of Education 2012: 90)。以来、現地や本邦での授業研究の機会を捉え、カリキュラムにおける授業の位置づけや目的を明らかにするよう広大チームから助言を重ねたところ教科教育法の授業を意識して講義計画がされるようになっていった(2013年9月および2014年3月 社会科, 2014年9月 体育科)。これは実際にそのような授業が行われたことを示すものではない。ただし少なくとも課題とされた講義の中での教科内容の部分と教科指導の部分との関係性が見え始めたという意味で、ドミニカ共和国における教師教育者の知識基礎の発展の一步となったのではないだろうか。

上記のような同僚性の意識化や省察の深まりといった成果の一方で、課題として授業研究が組織化されず親しい教員間の活動、または個人の活動に留まっている点が挙げられる。つまりFDとして自らの職能開発を捉える、組織として個人の努力を支えるという視点が弱い。もちろん授業研究を組織化することは常に利

点ばかりがあるとは限らないだろう。授業研究を義務的なFDに位置付けることで授業研究が形式化し、授業を公開し事後検討会を持つことが授業研究であり、それを行ってれば授業が改善されるといった誤解を生んだり、単なるルーティンをこなすだけの授業研究となり内容の形骸化を招いたりする恐れもないとはいえない。しかしFCEにおける授業研究は教員個人の物理的な努力と高い動機といった属人的要素に依存して展開されつつあり(2014年9月 社会科グループおよび授業研究リーダーグループへのインタビュー)、そのため現時点では授業研究を用いたFDは継続性をもった職能開発の方法としては脆弱であり、持続的でない判断せざるを得ない。

授業研究はその手順は根付いたといえよう。先進国、発展途上国を問わずに指摘される授業を公開することへの心理的抵抗は克服しつつあり、授業公開する教員も徐々にひろがりを見せている。ただ、授業改善としても、学問的研究としても、実質的な効果を見せたかどうかは疑問が残る。前者については、とくに事後の協議会における議論の深まりがないことが指摘される。印象論(感想)の羅列であったり、また大学教員だからこそではあるが観察した授業とは離れての学習理論の応酬が展開されたりする。つまり観察視点を定めての授業観察となっておらず、そのため協議会でのテーマが定まりにくいため、建設的討議にならないのである。

後者に関しては、本事例では実践研究まで到達することは困難であった。その主要な原因としてデータ収集やそれに基づいた結果分析・考察の手順等の研究手法が習得できていないことが挙げられており(山崎・竹下 2013: 44-45)、それはFCE教員自身にも認識されている(2011年11月 社会科教員の発言)。この点は先に述べた事後の検討会が研究協議とならず往々にして感想の披露の場になってしまうことと同根だと考えられる。

6. 考察 発展途上国の文脈での教師教育者の職能開発と授業研究

6.1 教員養成の高度化進展の程度に応じた教師教育者の職能開発のあり方

欧米の先行研究からは、教師教育者の職能開発の方法にはキャリアの移行への留意が重要であること、またその一方法として研究に従事することの有効性が示されている。これを発展途上国の文脈に置き換えた場合に、多くの国では現在に教員養成の高度化が進んでいることに留意しなければならない。歴史的に見れば

教師教育の「高度化」は二段階で進行する。第一段階は中等教育レベルの師範教育から高等教育レベルのアップグレードであり、第二段階は大学レベルから大学院レベルのアップグレードである（佐藤2011：47）。日本や欧米は1950年代から1970年代に第一段階を過ぎ、第二段階へは欧米は1980年代に進展し、日本は近年に差ししかかろうとしているところである。アジアなどは1980年代に第一段階を通過しているようであるが（ibid.: 51）、ドミニカ共和国は1970年代から2000年代にかけて第一段階へ進展した。UASDでは1970年代より中等教員養成がはじまっていたが、初等教員養成は師範学校が担っていた。2002年に9校の師範学校を一つの教育大学に再編・格上げとした。今日のFCEでは就学前・初中等教員養成を行い同国の新採用教員の半数以上を輩出している。

この文脈から推測されるのは、発展途上国の教師教育者は必ずしも大学において教員養成の訓練を受けていない可能性が高いということである。FCE教員の平均年齢は高く（54.3歳）、その多くは師範学校を卒業し学校教諭での経験を経て大学での教師教育者となるキャリアを踏んでいる。あるベテランの教員の例では師範学校に通学しながら小学校教諭として勤務し、その後70年代に世界銀行および米州開発銀行によって実施された現職教員資格高度化プロジェクトにおいて訓練を受けたという（2013年2月インタビュー）。ここから類推すれば、ドミニカ共和国をはじめとする発展途上国の教師教育者の多くは授業を始めとする教育の営為を科学的に分析し考察する訓練を受ける経験がほとんどないままに現在に至っているのではないだろうか。

その背景においては、教師教育者の職能開発の方法として研究を欧米のように位置づけるのは、注意が必要である。本事例からも示されたように、研究を実質的に行うにはその前段階を準備し提供する必要がある。したがって、Shagrir（2012）が述べるように、いずれは研究に到達するとしても、初期もしくは適切な時期には訓練という形が有効であることが示唆される。実際、教師教育者としてのキャリアが浅い教員は、たとえ職能開発の機会が組織的に整備されていたとしても、自分にとって何が必要なのか、そのため何をどのように活用してよいか分からないという（Murray 2005）。どちらにせよ発展途上国の教師教育者の職能開発には、支援者と学習者の双方が大学教員という職位的には対等であっても、内容的には支援する教員による指導・訓練という形が不可欠となり、そのため支援の形態により一層の工夫が必要となる。

この点に関連し、事例のプロジェクトで職能開発の

方法として導入した授業研究では、事後の協議会で実質的な協議になっていないことが明らかになったことはすでに触れた。これは授業研究がその効果を発揮するにあたっては、観察者および司会者の授業の分析力が必要とされる点を示している。発展途上国の教師教育者に教育を科学的に分析する訓練が不足しているならば、授業研究を行ったとしても自らの指導力向上を望まず、したがって学生の将来の教師としての能力向上も図れない。言い換えれば、授業研究は自動的に教師の指導力向上を約束するものではないといえる。それは互いに向上し合う場を提供するものの、その内容の実質化は参加者の力量の程度に依存する。本事例では発展途上国の文脈で授業研究を行ったためその点がより先鋭化して現れたのだろう。このことは、当該地域の教師教育者の職能開発には、授業研究を行う如何に関わらず、授業分析に関わる基本的な訓練の機会が提供される必要があることを示すものと解釈できる。

6.2 異なる教育文化で授業研究が効果を発揮する条件

本事例としてとりあげた共同研究プロジェクトでは授業研究が教師教育者の職能開発の中心的な方法として位置づけられていた。授業研究は授業を対象とした学問研究と実践改善とを両立させ、またその過程において教員個人の能力伸長と同僚教員との協働文化の創出も期待できるためである。またその過程で教員全体としての専門知の向上が期待できる。協働文化の利点は他者の存在を認めることにある。他者の存在は自らの理解を深めるばかりでなく、課題を認識できる機会を提供し、学習を継続する契機となってくれる（大島2006）。また教師教育においては、同僚性が教師の学習を深める（紅林 2007）。さらに、その協働文化のなかで、自分が担当する講義だけでなく一人の学生の視点にたって4年間のカリキュラム全体の中での自らが提供する教育の位置づけを意識する機会ともなるためである。

それでは教育文化が異なる発展途上国における授業研究はそれが持つ効果をどれだけ発揮できるのだろうか。ドミニカ共和国はFCE教員の認識によれば、研究する文化、同僚どうしが協力し合う文化、それらを支える組織文化が存在しない。この背景には半数以上の教員が非常勤による雇用形態であるため、それによって大学への帰属意識が薄いことが指摘される（MESCyT 2010: 78）。本事例で明らかになった課題の一つは、授業研究が組織的な枠組みの中に位置付けられない環境では、持続性がない活動になるという点であった。つまり個人の努力に多くを依存してしま

い、授業研究の活動が停滞時には停止するということである。これは同僚どうしが協力しあう文化や組織文化が希薄な環境においては、自然に発生する事象だと思われる。ここからは、授業研究が成立する環境として組織としての制度的および人間関係的なまとまりが - 日本人が意識してきた以上に - 必要なことを示唆するのではないか。発展途上国において授業研究を導入する際には、教員個人への働きかけと同時に、教員が所属する組織の理解と支援を得ること、またそれが支援者側による働きかけがなくとも自立的に湧いてくるようなメカニズムを構築することが重要であることが示唆される。

事例で取り上げた共同プロジェクトではFCE教員は授業研究を活性化させるために「同僚性」を合言葉に互いに動機付けを行っていた。そして当該地における大学の教師教育者による授業研究は、授業担当を多く持つ地方キャンパスごとに花開こうとしている。しかし首都にある本校からの組織的な支援は変わらずに必要とされる。これはUASDの大学としての組織として本校と2校の分校には自治権があり、多くのFCE教員が務める地方キャンパスには自治権がない、という事情も関わるためである。大学レベルでの授業研究の導入と継続的実行には、大学という組織を背景に、複雑性が一層増すことが明らかになった。

以上、本稿からは、発展途上国の教師教育者の職能開発の検討には教員養成のアップグレードの進展に留意することが必要であることが明らかになった。またその方法として欧米のように研究を直接的に導入するにはその実質化を望めるかどうかという観点から慎重にならざるを得ないことも示された。授業研究は授業改善と学問的研究の両者を満たすため教師の職能開発の方法として世界的に注目を浴びているが、発展途上国の文脈、異なる教育文化においては、個人および組織両方のレディネスを高める段階を踏まなければならないことが明らかとなった。

今後の課題は、欧米を中心に日本も含んだ教師教育者の職能開発の方法について更なる探索をすることである。本稿では研究に焦点をしばって整理を行ったが、他の方法の利点と限界を比較し議論することで、教師教育者が置かれている文脈と個人の特性に応じた方法が理解できるのではないだろうか。さらに、その議論のなかに授業研究を位置づけることで、授業研究の特質に迫ることも可能となるだろう。

途上国における授業研究は政府開発援助を通じて90年代より導入されてきており20年にわたる実績がある。ただしその多くは小中高等学校教員に対してであり、師範学校レベルの教師教育者を対象にしたものは

あるものの、大学での教師教育者を対象としたものは管見のかぎりは見当たらない。その意味で、大学での教師教育者を対象とした授業研究の実践はその特質をより鮮明に浮かび上がらせることになった。本稿で事例に用いた5年間の共同プロジェクトの実践結果をより深く分析することを通じて授業研究の実質化を促す要素を多面的に検討していきたい。

【註】

- 1) 教師教育者がもつべき専門性または職能について、オランダではリー・ショーマンの知識基礎(knowledge base)研究を援用し10の知識を挙げている。(VELON 2014)
- 2) 米国の教師教育者の専門性基準では、ポイヤーによる学識の4機能のうち研究の学識を取り上げている。(ATE 2014)
- 3) 給与は担当講義数に応じて支給される。全日雇用とは、法で定められている週80授業時間分の給与を支給されるという意味であり、講義や実習、また担当する大学行政の職務によって時間数の換算は変わる。非常勤雇用の場合は担当講義数に応じての支給であり、いわゆるパートタイムである。なお1授業時間は45分である。

【引用文献】

- 大島純. 2006.「学習研究と学習科学」大島純・野島久雄 編著『教授・学習過程論 - 学習科学の展開』放送大学教育振興会. pp.11-24.
- 岡村美由規. 2013.「発展途上国における大学での教員養成の授業改善のモデル構築の試み」広島大学大学院教育学研究科『発展途上国の持続的発展を担う次世代育成システムの改善 - ドミニカ共和国をフィールドとした教員養成の質向上に関する研究』pp.9-22.
- 紅林伸幸. 2007.「協働の同僚性としての《チーム》」『教育学研究』第74巻2号. pp.36-50.
- 佐藤学. 2011.「教師教育の国際動向=専門職化と高度化をめぐる」『日本教師教育学会年報』第20号. 日本教師教育学会. pp.47-54
- 中田正弘. 2012.「オランダVELON(教師教育者協会)の取り組みと教師教育者支援の現状」帝京大学教職大学院年報第3号. pp.13-17.
- ノールズ, M. 堀薫夫・三輪健二監訳. 2002.『成人教育の現代的実践 ベダゴジーからアンドラゴジーへ』鳳書房.
- 藤本駿. 2010.「米国における教師教育スタンダード開発の動向 - 「教師教育者スタンダード」に焦点を当てて -」西日本教育行政学会 教育行政学研究第31号. pp.27-37.
- 山崎敬人・竹下俊治. 2013.「実践的研究活動 授業研究: 理科」広島大学大学院教育学研究科『発展途上

- 国の持続的発展を担う次世代育成システムの改善
- ドミニカ共和国をフィールドとした教員養成の
質向上に関する研究』 pp.34-47.
- Association for Teacher Educators, The. 2014. *Standards for Teacher Educators*. <http://www.ate1.org/pubs/uploads/tchredstds0308.pdf> (accessed on Oct.26, 2014)
- Berry, A. 2008. *Tensions in Teaching about Teaching*. Dordrecht: Springer.
- Boyd, P. and Harris, K. "Becoming a university lecturer in teacher education: expert school teachers reconstructing their pedagogy and identity" in Tony Bates, Anja Swenne and Ken Jones eds. *The Professional Development of Teacher Educators*. Oxon: Routledge. pp.20-34.
- Bullock, S. and Christou, T. 2009. Exploring the radical middle between theory and practice: a collaborative self-study of beginning teacher educators. In *Studying Teacher Education*, 5 (1), pp. 75-88.
- Campbell, E. 2003. *The Ethical Teacher*. Buckingham: Open University Press.
- Colnerud, G. 1997. "Ethical conflicts in teaching" . in *Teaching and Teacher Education*, 13(6), pp.627-635.
- Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Santo Domingo. 2010. *Informe Evaluación del Programa de Formación Docente*. Santo Domingo.
- Graduate School of Education - Hiroshima University. 2012. "Research on the improvement of system designed to foster the next generation including teachers who play a role for the sustainable development in developing country" in Hiroshima University eds. *Practical Research on Sustainable Development in Central America and Caribbean Countries-Annual Report for FY2011-*. Hiroshima: Hiroshima University. pp.79-104.
- Korthagen, F., Loughran, J. and Lunenberg, M. 2005. "Teaching teachers - studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue" in *Teaching and Teacher Education vol.21*. pp.107-115.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). 2007. *Segundo Estudio Internacional Comparativo: sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la Educación Básica (SERCE)*. Santiago: Unesco/OREALC.
- Loughran, J. 2006. *Developing a pedagogy of teacher education*. London: Routledge.
- Loughran, J. and Berry, A. 2005. "Modeling by teacher educators" . *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), pp.193-203.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) . 2010. *Diagnóstico General para la Formación Docente 2010*. Santo Domingo.
- Minott, M.A. 2011. "Reflective teaching as self-directed professional development: building practical or work-related knowledge" in Tony Bates, Anja Swenne and Ken Jones eds. *The Professional Development of Teacher Educators*. Oxon: Routledge. pp.322-334.
- Morberg, A. and Eisenschmidt, E. 2009. "Second-Phase Induction for Teacher Educators: Challenges and Possibilities" . in Anja Swennen and Marcel van der Klink eds. *Becoming a Teacher Educator*. Springer.
- Murray, J. 2005. "Re-addressing the priorities: new teacher educators and induction into higher education. In *European Journal of Teacher Education*, 28 (1), pp. 67-85.
- Murray, J., Swennen, A. and Shagrir, L. 2010. "Understanding Teacher Educators' Work and Identities" in Anja Swennen and Marcel van der Klink eds. *Becoming a Teacher Educator*. Springer.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). 2005. *Teachers matter: Attracting, developing and retraining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OREALC-UNESCO. *Teacher Involvement in Educational Change*. Santiago: AMF Imprenta.
- Schön, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. (ドナルド・A・ショーン著 柳沢昌一・三輪健二監訳. 2007.『省察的実践とは何か プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房)
- Shulman, L.S. 1986. "Those who understand: knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*.15 (2). pp.4-14.
- Shulman, L. 1999. "Taking learning seriously" . *Change*. 30 (4), pp.10-17.
- The Dutch Association for Teacher Educators (VELON). 2014. *Knowledge base of teacher educators*. http://www.velon.nl/english/knowledge_base. (accessed on Sep.13, 2014)
- Velzen, C. v., Klink, M. v.d., Swennen, A., and Yaffe, E. 2011. "The induction and needs of beginning teacher educators" in Tony Bates, Anja Swenne and Ken Jones eds. *The Professional Development of Teacher Educators*. Oxon: Routledge. pp.71-85.
- Wilson, S.M., Shulman, L.S. and Richert, A.E. 1987. "150 different way's of knowing: representations of knowledge in teaching" . in James Calderhead ed. *Exploring Teachers' Thinking*. London: Mancell. pp.104-124.