

教員研修留学生の長期に渡る学習のプロセスを辿る

ーブータン人教師 Ugyen Dorji 氏の長期実践記録の分析からー

半原 芳子

マグラブナン・ポリン・アンナ・テレーゼ・マラヤ

王 林鋒

モスタファ・ヤスミン

本稿では、国費教員研修留学生であるブータン人教師 Ugyen Dorji 氏の留学期間中における学習過程を、氏が作成した長期実践記録を分析することにより辿った。その結果、主として、福井大学教育学部附属義務教育学校での探究的学習および福井大学連合教職大学院の国際協働プロジェクトに関わり、実践と省察を重ねるなかで、自身の学習観と教育観を再構築し、帰国後の展望を拓いていることが確認できた。これまで教員研修留学生の学修の検討は十分に行われてきておらず、今後プログラムの質向上と発展に向け、各大学・大学院における取り組みの共有と知見のさらなる積み重ねが必要である。

キーワード：教員研修留学生、専門職としての教師の力量形成、生涯学習・成人の学習

1. はじめに

「国費教員研修留学生プログラム」は、日本政府文部科学省による「諸外国の教員が所定の日本の大学において学校教育に関する研究を行う外国人留学生」制度で、教員歴が通算5年以上かつ35歳以下で、海外の初等、中等教育機関の現職教員および大学を除く教員養成学校の現職教員が応募を認められている（文部科学省2020）。今年で創設40年となる本プログラムであるが、その長い歴史に比べ先行研究の数は非常に限られている。近藤（2000）は、教員研修留学生受け入れの20年間と今後の展望のなかで、教員研修留学生の専門分野と受け入れ側の対応の齟齬、生活面の対応、留学生の帰国後のサポートを課題として挙げている。本プログラムは6ヶ月間の日本語予備教育と1年間の専門教育から成るため、日本語教育のあり方も課題の一つとなっている。近年では、教員研修留学生が学校の現職教員であることや、生涯学び続ける主体であることを踏まえた日本語プログラムの改編が行われ（菅長2012、坂本2015、高橋・本図2019等）、その知見が蓄積されつつある。専門教育期間における学修は、教員研修留学生が自身の研究成果を報告しているものがあり（シーロート・中野・大隅1995、キム2020等）、そこから、受け入れ教員および同じ講座の学生・院生らと協働で、主に教科に関する専門性を培っていることがうかがえる。しかし、その学修の全貌が分かるものは管見の限り見当たらない。本プログラムの質向上のためには、各大学・大学院におけるコースガイドに加え、教員研修留学生が実際にどのようなことに取り組み、どのように教師としての専門性を培っているかについての様

子がそれぞれの大学・大学院により公表され、相互検討されることが必須である。

筆者らが所属する福井大学大学院福井大学・奈良女子大学・岐阜聖徳学園大学連合教職開発研究科(連合教職大学院)では、2015年度より教員研修留学生の受け入れを始めた。2020年12月現在、受け入れ人数は累計で10名となっており、国はエジプト、インドネシア、オーストラリア、コロンビア、ブータン、インド、グアテマラ、マレーシア、カンボジアと多岐に渡るⁱ。福井大学連合教職大学院では、長期に渡る実践の積み重ねと、それを通じた成長過程を検証するため、実践を記録化し、省察し、次の課題を導き出すサイクルを重ねることを学修の基調としている。教員研修留学生は、1年間(場合によっては日本語予備教育期間を含む1年半)の実践と自身の力量形成の過程を跡づけ検討する「長期実践記録」を作成する。その作成によって本学連合教職大学院における学修の展開と到達点を総合的・最終的に確認、評価する。また、その記録に関わる内容を公開実践交流会(ラウンドテーブル)にて報告する。ラウンドテーブルで、大学外の研究者や実践者による検討評価を経て、長期実践記録は印刷物として刊行される。当該記録は、広くその取り組みを伝えるものであり自由な閲覧と、今後の学校改革および教師教育改革における実践と研究の拠り所として蓄積される。

長期実践記録は、本学連合教職大学院の教員研修留学生が自ら、在学期間中の長期に渡る自身の学びを叙述しているものである。したがって、その記録を読み解くことにより、かれらが留学期間中に何に取り組み、どのような専門性を培っているかが明らかとなる。

2. 研究目的と方法

国費教員研修留学生プログラムの質向上に向け、福井大学連合教職大学院の教員研修留学生の学びを、かれらの学修に関わっている筆者らが長期実践記録から読み取り、本プログラムの編成に向けた知見を得る。

本稿では、2017年10月から2019年3月まで教員研修留学生として在籍したブータン国籍で理科教師のUgyen Dorji氏に注目する。筆者ら4名は全員Ugyen氏の学修に関わり、学修の文脈を共有している。そのため、長期実践記録の読み取りにあたり、より豊かで実際に即した解釈が可能になると考え、氏に注目することにした。Ugyen氏の長期実践記録は、2019年3月に福井大学連合教職大学院より刊行されている。タイトルは『Reconstructing My teaching Practices Through Learning from the Japanese Classrooms: An approach to constructivist classroom (日本の学校での学びを通じた自身の教育実践の再構築：学級づくりへのアプローチ)』で、全50頁から成る。組み立ては、まず導入部分として「Introduction (はじめに)」および「Background (自身の背景)」があり、本論として第1章「Education system in Bhutan and Japan (ブータンと日本の教育システム)」、第2章「Active Learning approaches (アクティブラーニングアプローチ)」、第3章「Other Educational Experiences (多様な教育実践経験)」、第4章「Other Takeaways (その他の参照事項)」と続き、最後にまとめと展望にあたる「Conclusion (まとめ)」で締め括られている。なお、記録は英語で書かれていることから、本稿では日本語訳を付している。日本語訳は、氏の学びに同行してきた筆者らが行い、その時々場面や文脈が本稿の読み手に伝わるよう、解釈的に訳している箇所がある。

3. 分析結果

Ugyen氏は、在籍中、主として、福井大学教育学部附属義務教育学校での探究的学習および福井大学連合教職大学院の国際協働プロジェクトに関わり、実践と省察を重ねるなかで、自身の学習観と教育観を再構築し、帰国後の展望を拓いていることが確認できた。氏は、「Background（自身の背景）」にて、教員研修留学生として来日する前の自身の学習観と教育観、そして教員研修留学生プログラムに参加した動機を次のように記している。

I teach Chemistry and Biology in Sarpang Central School. It is a high school with grades ranging from ninth to twelfth. Prior to Sarpang, I taught in similar grades for five years in Orong Higher Secondary School, in eastern Bhutan. I started teaching since 2010. In 2014, I had the opportunity to attend training on Basic Education in Science and Math in Fukuoka, Japan. (私はサルパン中央高校で化学と生物学を教えている。サルパン高校には9年生から12年生までである。サルパン高校に異動する前、ブータンの東部にあるオロン高校で同学年に5年間教えていた。私は2010年から教職に就いている。2014年に、福岡県で開催された理科と数学の基礎教育についての研修を受ける機会があった。)

I was brought up being taught in a culture where the teacher provides and the students receive and reproduce it in exams. I got integrated into the same culture as I became a teacher and continued the practice. This culture is prevalent because it serves the immediate expected outcome of the schools, academic excellence. Though it is just one of many other nobler outcomes, it is the one which is religiously pursued. This culture is vindicated as the results in the national examination is the key yardstick in determining the further progress of most of the students. So activities inside the classroom and other initiatives are designed to facilitate students improved performance in the examinations. The focus of the plans are on ways teacher may improve his lesson delivery. Good teachers are those who teaches well. The focus has always been on the teachers and their teachings. (私は伝統的な教え方、つまり教師が情報を伝達し、生徒がその情報を受けとり試験に向け勉強する文化で育った。そのため、自分が教師になった時もこの教え方を継承し続けた。この文化は、学校が期待している学問的な結果に込んでいるため、広く流行している。国家試験の結果がその後のほとんどの学生の進路を決定づける基準となっているため、この文化は正当化されている。したがって、授業中の活動や取り組みは、試験に向けて生徒の成績を上げるためにデザインされている。また、授業計画は、教師がいかに円滑に情報伝達できるかが中心となっている。よく教えられる教師が良い教師とされ、教師とその教え方が常に注目されている。)

Prior to coming to Japan, I planned to study on Higher Order Thinking Skills in Science so that students could perform well in the examination. The rationale was, through personal experience as a marker for national examination and through the performance report published by the BCSEA (Bhutan Council for School Examination and Assessment), the performance of students in science in the national examination left a lot to be desired. Bhutan was also preparing to partake in OECD

PISA, and according to OECD, Japan was one of the top-performing countries. So, I intended to learn about classroom teachings that ensues better performance of the students in examinations. (来日する前私は、生徒が試験で良い成績が得られるよう、理科における上位思考スキルを勉強しようと思っていた。国家試験での採点経験やブータンの学校試験と評価委員会BCSEA: Bhutan Council for School Examination and Assessment が発表した成績表によれば、生徒の国家試験の理科の点数には考える余地があった。当時、ブータンはOECD PISAⁱⁱに参加する準備をしていた。OECDによると、日本はPISAの成績で世界の上位レベルにある国の一つであった。そのため、生徒の良い成績を担保する授業づくりについて日本で勉強することを決めた。)

Ugyen氏は、上記の学習観と教育観、そして動機を出発点としながら、教員研修留学生として長期実践に取り組んでいく。氏は、「Introduction (はじめに)」で、留学期間中の自身の中心的な取り組みが、福井大学教育学部附属義務教育学校での授業観察を通じた生徒主体の学習アプローチとその編成についての探究であることを述べている。そのことに加え、筆者らはもう一つ、本学連合教職大学院の国際協働プロジェクト、とりわけJICA課題別研修Knowledge Co-Creation Programの参加にも注目した。その研修についての記述の内容と厚さから、それが附属義務教育学校での授業観察と同じぐらい氏にとってインパクトを持つものであったことが判断できた。以下、これらの二つの取り組みに関わるUgyen氏の叙述と、記録の最後に表明されている氏の今後の展望を見ていく。

3-1. 生徒主体の学習アプローチとその編成についての探究

福井大学教育学部附属義務教育学校は、2017年に福井大学教育学部附属小学校と附属中学校が統合されてきた学校であり、義務教育学校として9年間（前期課程6年間、後期課程3年間）の協働探究カリキュラムの構築を一つの大きなテーマとして掲げている（秋田・福井大学教育学部附属義務教育学校研究会2018）。同校では「自主協働」を校訓とし、教科の枠を越えた学年全体での課題解決型の学習や複数年横断のプロジェクト型学習を先進的に行っている。同校の理科では、一つのテーマを解明するため単元全体で長い時間をかけ観察や実験、議論を重ね、また、子どもたちが自ら観察や実験方法を考え授業を進める「リトルティーチャー」の取り組み等を行っている。理科教員であるUgyen氏は、後期課程の木下慶之教諭の理科の単元授業（26時間）を参観し、生徒の長期に渡る学習のプロセスに立ち会い、その特徴を探っていた。氏は全時間の参観はかなわず、また自身の日本語の限界から授業中の生徒の議論や教師の言葉をすべて理解することはできなかったとしつつも、参観から生徒主体の学習アプローチを支える4つの要因を導き出している。それは、「Little Teachers (リトルティーチャー)」、「Assessment (アセスメント)」、「Learning through struggles (試行錯誤を通じた学び)」、そして「Role of the teacher (教師の役割)」である。下記にそれぞれについての氏の叙述を記す。紙幅の関係ですべてを紹介できないため、筆者らが氏の気づきが特に叙述されていると判断した箇所を記している。いずれも、第2章「Active Learning approaches (アクティブラーニングアプローチ)」からの抜粋である。なお、文中にある「The teacher」や「He」は、主に木下教諭のことである。

・ Little Teachers (リトルティーチャー)

“Little teacher” is a strategy designed and developed in Fuzoku, in which students are empowered the role of a teacher; they prepare a topic and then present it to other members in groups. (「リトルティーチャー」とは、附属で考案・開発された学習ストラテジーであり、生徒全員に教師の役割を与えるものである。生徒は自分たちでトピックを選び、探究し、その結果を他のグループのメンバーに発表する。)

The classes that follows are gradual conclusion of the unit. A significant theme of these concluding classes are “Reflection”. They reflect on their inquiry, look back at the questions they raised in the beginning of the unit and see if it is answered. Finally, the students write a report about the unit. In the report they are supposed to reflect and write the learning from the unit, about the inquiry, doubts if any and further learning. (リトルティーチャーによる一連の学習を経て、単元が徐々に締め括られる。単元の締め括り方にも大きな特徴があり、「省察」が行われている。生徒は自分たちが単元のはじめに設定した問いに答えることができているかを含め、探究のプロセスをふり返る。最後に、生徒はこの単元についてのレポートを書く。レポートには、この単元で学んだこと、疑問に思ったこと、今後の学習の進め方などを書くことになっている。)

・ Assessment (アセスメント)

The learning of the students is evaluated in the entirety of the unit. Different groups and students' progress at a different pace but ultimately get to their intended goals. The students have the freedom and time to pace their learning, one important aspect of child-centered learning. This caters to the learning ability of all students. The reflection sheet each student must fill and submit at the end of each lesson is the evidence of the student's progress. The reflection sheet, apart from helping to design further lessons, also helps trace the learning progress and the struggles of the students through the unit. (生徒の学習状況は、単元全体で評価される。それぞれのグループや生徒一人ずつの学習のペースは異なるが、生徒たちは最終的に企図した目標に到達する。生徒は自分の学習のペースに合わせる自由と時間を持っており、それは生徒中心のアプローチの重要な側面の一つである。このことはすべての生徒の学習能力に対応するものである。各授業の最後に生徒が提出するふり返りシートは、生徒の進歩の証拠となる。ふり返りシートは、次回の授業デザインに役立つだけでなく、単元を通して、学習の進捗状況や生徒のつまずきを把握することにも役立つ。)

・ Learning through struggles (試行錯誤を通じた学び)

Confusions and frustrations are taken to be a natural part of the learning process. I could see these aspects in practical in the science class. I also could relate their struggles to another math class observed in which the teacher, when asked about the students being confused, said he confused the students on intention, so they would not be confused later and that they can learn from it. This is in contrary to the conventional belief in which teachers are supposed to clear any

confusion the students had and further not confuse them. (附属では、混乱やフラストレーションは学習過程のなかで起きる自然なものとして捉えられている。理科の授業では、そうした場面が見てとれた。同じように、とある数学の授業では、生徒が混乱しているのではないかと聞かれた教員が、それは意図的なものであり、そこから学べるようにしていると言っていた。これは、教師が生徒の混乱をできるだけ早い段階で解消するような従来の考え方とは違うものである。)

・ Role of the teacher (教師の役割)

The science lesson was an ideal depiction of the concept 'Teach less, Learn more'. Throughout the unit, the role of the teacher was more of a facilitator than an instructor. The focus of the lesson was entirely on the students. The teacher was passively active. He was reaching all the groups and exactly knew the state and the progress of each group. The teacher also was having a private talk with students who seemed not involved in the group activities. The teacher was also making sure the groups had all the materials they needed for their demonstrations. Simultaneously, the teacher, as he was going around was documenting by taking pictures of the students' activities and maintaining a note in his iPad. The teacher was not lecturing and being the center of focus, as I am accustomed to being taught. (理科の授業は、「Teach less, Learn more」というコンセプトを理想的に顕している。単元全体を通じて、教師の役割は、インストラクターというよりもファシリテーターである。授業の焦点は完全に生徒にあてられている。教師は前に出すぎない。教師はすべてのグループに目を届かせており、各グループの状態や進捗状況を正確に把握している。必要に応じて、教師はグループ活動に参加していないように見える生徒に声をかけ、話を聞く。観察や実験、発表に必要な材料がすべて揃っているかを各グループに確認している。同時に、教師は生徒の活動を写真に撮ったり、iPadにメモを取ったりして記録している。私の学校での経験と違い、教師は講義をしたり、授業の中心になったりしていない。)

The entire lesson was an exhibition of child-centered learning. All the knowledge the students acquired, they learned on their own. They learned through inquiry, reflection, collaboration and with facilitation by the teacher. Students also had autonomy to pace their learning. (授業全体を通じて、生徒が学習の中心である。生徒たちが獲得した知識はすべて自分で学んだものである。かれらは、探究し、省察し、協働し、そして教師のファシリテーションを通じ学んでいる。生徒は自分のペースで学習を進めるための自律性を持っている。)

ここまで、福井大学教育学部附属義務教育学校での授業観察を通じた生徒主体の学習アプローチとその編成についてのUgyen氏の探究を見てきた。氏が、生徒主体の学習を支える4つの要因を探りながら、学習および教育についての自身の認識や、教師の役割を再考し始めている様子がうかがえる。この氏の探究は、次の国際協働プロジェクトとも連動しながら発展していく。

3-2. 多様な国や地域の教育関係者との協働探究

福井大学連合教職大学院は、21世紀の知識基盤社会に生きる子どもたちの力を培う教師の専門性開発と学校改革支援を理念に、「学校拠点方式」を教育活動実施上の基本方針に定めている。2008年の創設以来、現職教員院生と学部卒院生の学びを支えながら学校の実践の発展を支え、教育改革を牽引することに取り組んでいる。そうしたなか、とりわけ2016年以降、日本の授業研究に高い関心を持つ海外諸国から、学校教員の研修に関する問い合わせが増えてきた。背景には、多くの国々が教員の研修体制を見直せず、それが学校現場の改革に結びついていない現状がある。それは日本も同じであり、いわば世界共通の課題であると言える。

現在、本学連合教職大学院では、海外諸国および国際機関と連携しながら上述の課題に取り組んでいるが、その国際協働プロジェクトの一つに、JICA課題別研修Knowledge Co-Creation Programがある。このJICA課題別研修の期間は3週間で、地域の学校における授業研究を通じた専門職学習コミュニティおよびそのコミュニティを培うサイクルの探究が行われる。アフリカ地域の教員および校長、トレーナー（指導主事）、教育行政職員らが参加する本研修は例年11月に行われており、10月に来日し半年間の日本語予備教育および1年間の専門教育を受ける教員研修留学生にとっては、2度参加する機会がある。1年目（1回目）は研修に同行し研修員らと共に学ぶが、2年目（2回目）は本学連合教職大学院の教員らとともに、研修員のグループディスカッションやふり返りを支えるファシリテーターとして参加する。Ugyen氏は、2017年と2018年にこのJICA課題別研修に参加し、多様な国や地域のメンバーらと協働探究を重ねるなか、それぞれの国や地域、学校が持つ文化や状況のなかで教育を再構築することの意味を探り、さらに教師の協働探究を支えるファシリテーターとしての力量を培っていった。そのことが分かる記述を、少々長い抜粋となるが、第3章「Other Educational Experiences（多様な教育実践経験）」より以下に示す。なお、本研修に、2017年は13名（ウガンダ2、エチオピア2、ガーナ1、マラウイ4、ザンビア1、ルワンダ2、南アフリカ1）、2018年は12名（エジプト1、エチオピア2、ガーナ1、マラウイ1、ルワンダ2、タンザニア1、ウガンダ2、ザンビア2）の研修員が参加した。

The yearly schedule of the JICA co-creation program with DPDT gave me the opportunity to participate in the program twice during my training program. I am very much appreciative of the timing of this program. Since the program is on schedule for November every year, it is the most important and the official start of the training program for the teacher trainee. Also, since the trainee has the opportunity to be the part of the program twice, they can trace their journey of learning through the year and can reflect and explore on further learning in the remaining months of the training.（教員研修プログラム期間中、JICAの課題別研修に2度参加する機会を得た。この貴重な経験に感謝している。JICA課題別研修は毎年11月に実施されており、それは10月に来日する我々にとって最も重要な時期であり、プログラムの本格的な開始となるものである。留学期間中、この研修に2度参加できることで、2回目ではそれまでの1年間の自身の学びを跡づけ、帰国までの残り数ヶ月の間で今後の実践を発展させるためのふり返りや探索を行うことができる。）

During the first few days of the program in 2018, when I heard the participants share their impressions and thoughts after observing classes, I could relate it to myself. Most of their comments and questions were trivial in nature (focus on infrastructure and facilities, classroom size and workload, classroom management, assessment and evaluations, students and teachers' competency and attitudes, etc). Some of this was also in my mind when I was participating in the program in 2017. (2度目の参加となった2018年のJICA課題別研修で、研修員たちが附属の授業参観後に、その感想や思いを共有するのを聞いたとき、以前の自分の状況と関連づけることができた。コメントや疑問のほとんどが本質的ではないと思われるもの[インフラや設備、教室のサイズ、仕事量、クラス運営、アセスメントと評価、生徒と教師の能力と態度等が中心]であった。私自身2017年にJICA課題別研修に初めて参加した際、同様の感想や思いを持っていた。)

I do acknowledge the fact that this question is expected, as the participants are coming from diverse culture and background. What may seem a routine phenomenon here may be completely new to foreign observers. To understand the context we need to understand the culture of the schools, which is developed through long years as in Fuzoku. Through more association with the school and getting integrated with its culture, most of the concerns get answered on their own. Like, evaluation, learning of students are not necessarily evaluated lesson by lesson but rather through the units and the whole course. (とは言え、異文化かつ背景の異なる研修員からこのような疑問があってもおかしくない。日本ではありふれた行動のように見えるものは、外国人にとっては全く馴染みのないものであるかもしれない。文脈を理解するには、まずその学校の文化を理解しなければならない。学校文化は長期に渡り発展するものである。附属はその例である。学校との関わりが深まり、その文化と自分が統合されるなかで、当初の疑問のほとんどが自然に解消されていく。例えば、自分もはじめは評価について疑問を持っていたが、長期に渡る附属の授業参観のなかで、生徒は一回一回の授業で評価されるのではなく、単元全体、そして学期全体で評価されることを知り、それを自分が受け入れていった。)

When I reflect on the nature of the comments raised by the participants (some of them directed towards the teacher), I think it has to do, due to their responsibility as an administrator and teacher trainer back in their country (some of the participants were administrator or teacher trainers). I also acknowledge the difference in the expected learning outcomes in Japan and other participants' countries. Like currently, if in my country, content knowledge is the primary learning outcome and a means for promotion to next grade, so lessons are hugely directed by examinations, especially in higher classes. Whereas in Fuzoku exam is just to evaluate one aspect of their learning outcome (content knowledge) and it does not determine the progress of the student to the next level, until after junior high school. Through one participant from Egypt, I came to know that Egypt also have started to adopt a new system wherein students will not be graded for promotion until the fourth grade. Bhutan have also decided to do away with examinations till 3rd grade commencing on 2020 and rather choose formative assessment. (研修員のコメント [そのいくつかは教師についてのもの

だった]は、かれらが校長や指導主事等、それぞれが母国で担っている任務からくるものであると思われた[研修員には校長や指導主事がいた]。また、日本と、研修員のそれぞれの国とで求められる成果が異なることにも気づいた。例えば現在のところ私の母国でも、一番の結果はコンテンツの知識である。知識の量が、生徒が次の学年に進むための基準となっている。したがって、授業は、特に高学年の場合、試験に大きく左右される。一方附属では、中学3年生まで、試験は子どもたちの学習成果を見るための一つの側面であり[コンテンツ知識]、次の学年に進むためのものではない。一人のエジプト人研修員から、現在エジプトでは新たな教育制度が導入され、小学4年生まで次の学年に進むための評価が廃止されることを聞いた。ブータンでも同じく2020年で小学3年生までの試験を取りやめ、代わりに形成的評価が導入されることになった。)

I would always be grateful to DPDT for the opportunity accorded to facilitate home groups. Hearing different views from different participants helped gain new insights. In the programs of DPDT, I feel we come across similar themes more than once but each time we come across, there is always newer perspectives and deeper insights. As a facilitator in the group, I could see this development in the participants. I could also relate it to my own learning journey and I realized it is not always about learning more but rather learning deeper. This is a prominent learning aspect I have seen even in the classrooms in Fuzoku. Another good aspect of the program was facilitators meeting at the end of each day, we could learn about different discussions in other groups, reflect and relate our own discussions with others. Facilitating also gave me a feel and a practice for the task that lay before me when I reach back to my school and also helped develop my facilitating skills. (JICA課題別研修において、ホームグループのファシリテーター役を担えたことに、とても感謝している。異なる国の研修員から様々な意見が聞けて、新たな見識を得ることができた。教職大学院の教員研修プログラムにおいて、これまで同じ課題を何度も捉えなおしたことがあるが、その度に新たな視点が得られ、自身の理解が深まることを実感した。グループのファシリテーターとして研修員の思いの発展が観察でき、自分の学びの歩みにも関連づけられた。量よりも深い学びが大事であることが分かった。これは附属の授業でも観察できた重要な概念である。さらに、ファシリテーターが1日の終わりにミーティングを持ち他のグループの議論や話し合いから学び合う取り組みは、この研修のもう一つの重要な側面であった。ファシリテーターの経験は、ブータンでの勤務校でやるべきことについての実感と、それをあらかじめ実践する機会を与えてくれるものであり、自分のファシリテータースキルが向上したことを実感した。)

以上、国際協働プロジェクトへの参加を通じたUgyen氏の気づきや学びを見てきた。氏はここで「勤務校でやるべきことが実感された」と記しており、その内容は明言されていない。しかし、前述の附属義務教育学校での授業参観を通じた学びと、ここでの経験の学びを踏まえるなら、それは生徒の協働探究と教師の協働探究を支えるファシリテーターの役割を自分が担っていきたいとする決心のようなものであることが推察される。

3-3. 生徒主体の学びの構想と教師として学び続けたいとする意志

Ugyen氏は、第4章「Other Takeaways (その他の参照事項)」で、「Draft Lesson Plan (授業構想案)」を記している。それは、9年生の生物学の単元構想(22時間)であり、生徒が主体となるような学習のデザインがなされている。ふり返りや協働、ICTの活用が実践的に編み込まれ、教室ではなく理科室(実験室)で行うことが想定されている。

そして、最終章となる「Conclusion (まとめ)」では、長期実践記録のタイトルにも通じる「Reconstructing my own Teaching Practices (自身の教育実践の再構築)」という小見出しをつけ、次のように述べている。

MEXT Teacher Training Program has been a rich learning curve. Schools visits, class observations, roundtables, Intensive learning courses, monthly meetings, Monday meetings, JICA co-creation programs, readings, associations with professors, teachers and students made me realize my own shortcomings as a teacher and what I needed to learn. (文部科学省の国費教員研修留学生プログラムでの自身の学びは、豊かなカーブを描くものであった。学校訪問、授業観察、ラウンドテーブル、集中講座、月間合同カンファレンス、月曜日の留学生との勉強会ⁱⁱⁱ、JICA課題別研修、理論書の検討^{iv}、教職大学院スタッフとのコミュニケーション等を通じ、教師として至らない点と学ぶべきことに気づいていった。)

In the culture I come from, the focus is more on the results, curriculum, textbook and teacher than on students learning. The teachers strives to teach well, and obviously ignored how students are learning. It is a product oriented system and I was one like many immersed in this culture. I have come to realize that the process is more important than the products. That students learning is more important than the results. (私の文化では、生徒の学びよりも結果やカリキュラム、教科書、教え方に重きが置かれている。教師はよく教えることに努め、生徒がどのように学んでいるかはまったく見ようとししない。それは教育が生産システム化されていることであり、自分も含め多くの人がこの文化のなかにいる。しかしながら、私は、結果よりもプロセスが大事であることに気づいた。生徒の学びは結果よりも大事なものである。)

Planning a draft lesson plan on a unit in Biology, further affirmed my aspiration for a child-centered learning in my class. It is very much feasible. This could always improve when it gets implemented in the class. (第4章での生物学の単元構想を通じ、生徒主体の学習を行いたいとする自身の願望が確認できた。それは十分実現可能なものであり、これからの授業実践のなかで常に改善されていく可能性を持つものである。)

以上、Ugyen氏の長期実践記録から、氏の教員研修留学生期間中における学びを辿ってきた。氏は、主として、福井大学教育学部附属義務教育学校での探究的学習および福井大学連合教職大学院の国際協働プロジェクトに関わり、実践と省察を重ねるなか、自身の学習観と教育観を再構築し、帰国後の展望を拓いていた。このことを踏まえ、次節では氏の学びを支えた要因を考察する。

4. 国費教員研修留学生Ugyen Dorji氏の学びを支えたもの

Ugyen氏の学びを支えたものとして、ここでは、氏の学修が日本語予備教育を含めた1年半の長期に渡る専門職教育および生涯学習・成人の学習であったことを中心に考察する。

本稿の冒頭で確認したとおり、国費教員研修留学生プログラムは6ヶ月間の日本語予備教育と1年間の専門教育から成る。本学の語学センターで行われている教員研修留学生の日本語予備教育のプログラムは、かれらが現職教員であり成人であることを基軸にデザインされている。なかでも特筆すべきは、本学連合教職大学院が主催する公開実践交流集会（ラウンドテーブル）にて、自分の国の教育や学校の紹介（教育制度やカリキュラム等を含む）をポスターセッションにて報告し、日本の教育関係者らと実践交流を行うことを予備教育段階のプログラムに位置づけていることである。加えて、教員研修留学生が日本語予備教育期間中に専門教育（Ugyen氏の例で言うならばJICA課題別研修等）に取り組むことも保障している。氏の2度のJICA課題別研修への参加とそこでの力量形成を支えたものとして、本学語学センターによる専門職としての教師の学びを大切にした日本語予備教育の不断の学習デザインの調整と更新による高度化がある。

日本語予備教育とのつながりのなかで専門教育では、氏は、本稿で記したように福井大学教育学部附属義務教育学校の授業に継続的に立ち会い、生徒主体の学習を支える要因を、時間をかけ探りあててきた。また、2度に渡るJICA課題別研修の取り組みでは、氏自ら2度参加の機会があったことが大事であったと述べているように、2年度目ではこの1年間の自分の見方や考え方の変化に気づき、自身の成長を確かめながら、帰国後「勤務校でやるべきこと」を見出していっている。特に印象的なのは、氏が、2度目となる2018年のJICA課題別研修において、研修員の先生が附属の授業を見た直後、教室の設備やクラス規模、評価、生徒および教師の資質能力について質問や疑問を述べる様子を見て、1年前の自身の姿と重ねながら共感しつつ、それらの質問や疑問は本質的ではないと述べているところである。それは「分かりやすく見えやすいもの」への関心や答え探しのような学び方は、教師が力をつけていくうえでの本質的なもの（議論）ではないということであろう。それは、附属で生徒主体の学習のデザインとプロセスを追いかけ、長い時間をかけ自分のフレームを組み立て直していった自身の学習プロセスに裏打ちされた思いであり、意見であると推察する。

氏が作成した長期実践記録とその作成過程にも注目したい。本学連合教職大学院では、自身の実践と思考・探究を吟味し、それを公的に表明する力を、専門職の力量を培う上での重要課題とし、院生および留学生に長期実践記録の作成に取り組んでもらっている。Ugyen氏は、連合教職大学院の毎月のカンファレンスにおいて自分の取り組みを、教科や校種、世代が異なるメンバーと共に検討し、その都度記録を作りながら、夏や冬の集中講座においてそれらの記録をまとめ、より長い自身の教員生活に位置づけながら長期実践記録を作成してきた。そうした作成過程により作られた本記録には、氏がこれまでの学習観と教育観を出発点にしながら実践と省察を重ね、それを再構築し展望を拓いていく過程が氏の言葉で克明に書き顕されている。氏は、教員研修留学生としてのこの間の学びを「豊かなカーブを描くものであった」と形容している。これまでの学習観と教育観を再構築していくことは、アイデンティティを発展させていくことでもあり、そのためにはその人らしい成長を支えるための長い時間が必要となる（柳沢2010）。教員研修留学生制度は、現職教員のためのプログラムである。本プ

プログラムを専門職教育と生涯学習・成人の学習として編成し発展させていくことの基本とその大事さを、氏の記録は伝えてくれている。

諸外国の現職教員が参加する国費教員研修留学生プログラムは、世界の学校改革・教師教育改革を支える大きな可能性を持つものである。今後もカリキュラムの検討を重ね、本プログラムの質向上とその発展に取り組みたい。また、本プログラムが公的なもの（国費）である以上、各大学・大学院における取り組みが積極的に共有され相互検討されるなか、その質向上と発展がはかられることが必須である。本稿がその議論の一助になればと願う。

注

- i 本人の都合により途中帰国した2名はこの数に含んでいない。
- ii OECDが進めるPISA（Programme for International Student Assessment）と呼ばれる国際的な学習到達度調査のこと。15歳児を対象に読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの三分野について、3年ごとに実施される。
- iii 「ラウンドテーブル」、「集中講座」、「月間合同カンファレンス」は福井大学連合教職大学院のカリキュラムである。教員研修留学生には、こうした院生のカリキュラムにも参加してもらっている。また、「月曜日の留学生との勉強会」は、本学連合教職大学院に在籍する留学生の取り組み、例えばUgyen氏の場合であるなら、附属義務教育学校での授業観察等をふり返るためのもので、月に1回程度、主に筆者らが声をかけ行っていた。
- iv 福井大学連合教職大学院の集中講座およびJICA課題別研修において、ショーン（Schön1983, 1987）やウエンガー（Wenger2002）らの理論書を検討している。

引用・参考文献

- 秋田喜代美・福井大学教育学部附属義務教育学校研究会（2018）『福井発 プロジェクト型学習』東洋館出版社。
- キムヒョンソン（2020）「教員研修留学生論文 N-ICT活用授業のファシリテーション：タブレットと授業支援アプリロイロノートスクールを使った授業から考える」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』9, 182-193.
- 近藤勲（2000）「教員研修留学生受け入れの20年間と今後の展望」『日本科学教育学会年会論文集』24, 61-62.
- 坂本恵（2015）「2014年度教員研修留学生プログラム改編の取組み」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』41, 217-227.
- シーロートスジトラ・中野佳昭・大隅紀和（1995）「日本の中学校理科教師の教育メディアに対する認識」『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要』9, 19-28.
- 菅長理恵（2012）「教員研修留学生プログラム改編の取組み」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』38, 167-181.
- 高橋亜紀子・本図愛実（2019）「教員研修留学生プログラムの見直しと改善の取組み－現職教員研

修の観点から－」『宮城教育大学紀要』54, 477-491.

文部科学省 (2020) 「2020年度日本政府 (文部科学省) 奨学金留学生募集要項教員研修留学生」

柳沢昌一 (2010) 「アイデンティティの時間 / コミュニティの時間」『福井大学教職大学院 Newsletter』27, 379.

Ugyen Dorji (2019) *Reconstructing My teaching Practices Through Learning from the Japanese Classrooms: An approach to constructivist classroom*, 福井大学大学院福井大学・奈良女子大学・岐阜聖徳学園大学連合教職開発研究科 (連合教職大学院) .

Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. [柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的实践とは何か』鳳書房, 2007]

Schön, D.A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass. [柳沢昌一・村田晶子監訳『省察的实践者の教育』鳳書房, 2017]

Wenger, E., et al. (2002) *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press. [野村恭彦監訳『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社, 2002]

Tracing the Longitudinal Process of Learning of International Teacher Trainees

—Starting with the analysis of long-term practice records of Ugyen Dorji from Bhutan—

Yoshiko HANBARA, MANGULABNAN Pauline Anne Therese Malaya,
WANG Linfeng, Yasmine MOSTAFA

In this paper, we traced the learning process of a Bhutanese teacher, Ugyen Dorji, during his study period in Japan. He came as a teacher trainee government scholar; at the end of his program at the university, he submitted his long-term practice records which were analyzed in this research. It included his inquiry, experiences, involvement in different projects and his reflections during his stay with the Department of Professional Development of Teachers and the attached compulsory school of the University of Fukui. As a result, he was able to reconstruct his own view of learning and education, which had opened up prospects for improvement and reform of his practices upon return to Bhutan. Such studies on the government-sponsored teacher trainee program have remained limited. Were the experiences of these non-Japanese teacher trainees in Japan really valuable in their future practice? Thus, it is necessary to share efforts and know-how, as it is in this study, across universities and graduate schools in Japan to develop and improve the quality of the said program in the future.

Keywords: international teacher trainees, professional development of teachers, lifelong learning /
adult learning