

|             |                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 氏 名         | 津久井 純                                                                                                                                                                                                              |
| 学位(専攻分野)    | 博士(学術)                                                                                                                                                                                                             |
| 学 位 記 番 号   | 博社情甲 第10号                                                                                                                                                                                                          |
| 学位授与の日付     | 2020年 3 月25日                                                                                                                                                                                                       |
| 学位授与の要件     | 学位規則(昭和28年 4 月 1 日文部省令第 9 号)<br>第 4 条第 1 項該当                                                                                                                                                                       |
| 学 位 論 文 題 目 | Teachers' professional self in Learner-Centred Education: Interventional study on the visual micro-politics in rural Vietnamese schools through Lesson Study<br>児童中心の教育における教師の自己<br>－授業研究によるベトナム農村学校の視認構造と自己変容の研究－ |
| 論文審査委員      | 主 査 教 授 高 木 光太郎<br>副 査 教 授 稲 積 宏 誠<br>副 査 教 授 寺 尾 敦<br>副 査 准教授 香 川 秀 太<br>副 査 Research Scientist, Mills Collage School of Education<br>Catherine Carol Lewis                                                       |

## 論 文 の 内 容 の 要 旨

津久井 純

本研究の目的は、2000年代のベトナム教育改革の下で、農村地域小学校教師が「児童中心の教育 learner-centred education」に向けた新しい自己を形成する難しさの構造とその学び直しの方法を、教師の「自己理解 self-understanding」(Kelchtermans, 2009)の視座を用いて明らかにすることにある。ベトナムを含む開発途上国では構成主義に基づくカリキュラムへの改造が同時代的に起こっているが、世界中の多くの教師たちが新しい授業への移行に困難を抱えている (Schweisfurth, 2011)。ベトナムでも国際協力機関と連携した教師研修が全国規模で行われているが、カリキュラム改革

から20年近く経った現在も授業改善の試みは成功していない（JICA, 2007; MOET, 2004; Saito & Tsukui, 2008; World Bank, 2008）。本論ではこの問題現象を「授業の変わらなさ unchangeableness in teaching」と呼び、従来の研究において教師の知識・技術の欠如と獲得の問題とされてきたこの現象を、「教師自己」の維持と変容から説明することを試みた。ここで言う教師自己とは、教師が抱いている自己イメージや役割認識のことであり、仕事の中で意識的・無意識的に維持・変容される感覚のことである。本論では教師がある時点に抱いている自己についての認識を教師自己として、日々の活動でそれを維持・変容させる過程を「自己理解」として定義し（Kelchtermans, 2009; Zembylas & Chubbuck, 2014）、分析を行った。

ベトナム農村部の二つの教師グループの検討によって明らかになった本研究の主要な知見は、以下の二点である。

第一は、教師集団の視認構造によって教師自己が方向づけられていたことである。研究地域の教師たちは教師集団の規範や行政から与えられた細かな指示に準拠しようとし、同僚が行う授業が規範・計画から逸脱しているかいないかに強い関心を持っていた。この時の教師自己を「計画準拠 Complying with plans」する自己と呼び、教師の相互観察行為を「逸脱の観察 Inspection」と呼んだ。「逸脱の観察」は、教師と生徒間にも波及し、教師は生徒が規範・計画からの逸脱することに大きな関心を持っていた。この学校と教室に連鎖する相互観察が「視認構造 visual micro-politics」であり、教師の自己変容を妨げ、「授業の変わらなさ」をもたらしていた。規範・計画に準拠に準拠しようとする教師の語りには、実践の主語を先生と呼ぶ（先生化 Teacherising）、主語を曖昧に表明する（自己留保 Suspending）などの特徴が見られた。このように、自己を実践者から第三者の位置に置く教師の内面過程を「他者化する自己理解 Otherising」と呼んだ。

第二に、計画準拠の教師自己が視認構造の変容に伴って変わったプロセスを示したことである。教師たちは、校内研修（授業研究）において自己と他者（生徒と同僚）がつくる「実践の不完全性 imperfect performance」を視認し、自己と他者がお互いに不可欠な存在であると認める経験（「自己と他者の承認 acceptance of self and others」）を重ねることで、生徒と出来事を探求的に捉える観察（「鑑賞の観察 appreciation」）および「授業文脈に専心する教師自己」を獲得する場合があった。

これらの知見は以下の3つの事例研究と総合考察によって得られた。

研究1では、研究開始当初のベトナム農村地域の10名の教師の自己のあり方と観察

力量を検討した。ポジショニング理論および授業観察力量の先行研究を参照し、教師がビデオに映る自分にどのように対峙し、ビデオ授業をどう観察したかを基礎的な質的コーディングによって分析した (Creswell, 2014; Colestock & Sherin, 2008)。結果として、教師の自己理解と観察力量には3つのタイプがあることがわかった。ビデオの中の自己を「私」と呼ぶ (自己化 Selfing) 教師は、自己を「授業文脈に専心する自己 Pragmatist who is devoted to context」として捉え、授業から多様な事柄を学んでいた。次に、ビデオの自己を「先生」と呼ぶ (先生化 Teacherising) 教師は、自己を「規範を空想的に提示する人 Utopian who is aspiring norms」と捉えていた。最後に、自己を曖昧に表現する (自己留保 Suspending) 教師は、自己を「計画に準拠する自己 Collectivist who is complying with plan」と捉えていた。先生化する教師、自己留保する教師は、理想の授業像や教員指導書にある指導計画から現実の授業を追認・評価し、したがって授業から学ぶことが難しい傾向にあった。これら3つのタイプは各個人の発話文脈では混合して認められたものの、各人が持つ一般的な傾向として現れていた。

研究2では、別地域にておこなった校内研修 (授業研究) の導入の失敗事例を扱い、2年間にわたる教師自己および視認構造の分析とそれが変わらなかった要因を考察した。28名のベトナム僻地幹部教師を選び、教師たちが授業観察をした後に行った映像付プレゼンテーションデータを Grounded Theory Approach (Corbin & Strauss, 1990) にて分析した。結果として、ほとんどの幹部教師たちに研究1で見られた「計画に準拠する自己」と同じ教師自己が観察された。彼らは授業の中の生徒と授業者に対し自分自身が無関係であるような他者として関わり (他者化する自己理解)、生徒と授業者を評価的に観察・省察していた。その結果、生徒の観察においても、従来の知識・規範から推論される改善策の提示に留まり、新しい考えおよび知識を得ることが難しくなっていた。一方で「授業文脈に専心する自己」を示した幹部は、28名中、例外的に1名現れた。教師自己の育成の条件を考察するため、(1) 教師自己が異なる27名と1名の幹部の比較、(2) 研修方式における視認構造の特徴の整理を行った。1名の幹部は、研修において日本人教師教育者のシャドウイングを行い、校内研修だけでなく全クラスの授業参観や研修を行う学校の校長との協議に積極的に参加した一方で、27名は校内研修のみに参加していた。このことから、校内研修実施の技術に加えて学校コンサルティングの内容を1名が経験したことが教師自己形成に関与した可能性があることを指摘した。次に視認構造の特徴について、幹部研修方式は参加した

幹部の本拠ではない場所で行うため、[他者化]を誘発し、自己理解および教師自己の変容を妨げる可能性を指摘した。

研究3では、視認構造と教師自己の維持と変容を、長期に渡る授業研究を通して経験した1人の教師の自分史分析、および3人の教師への補足的面談から明らかにした。方法として、研究1の教師グループにもう一度焦点を当て、手法をナラティブ分析に変えて検討した。結果として、事例教師が過去において[逸脱の観察]が同僚の中で共有され、そのことによって生徒の学びを鑑賞できなかったこと、授業研究による視認構造の変化に伴って、[自己と他者を承認する経験]を経ることで、授業文脈に専心する自己を獲得したことがわかった。事例教師は日本の授業研究を通じて、日本人専門家との接触経験や落ちこぼれた生徒の存在を観察し、(1) それまで見えなかった自分自身と生徒と同僚の授業実践がビデオ補助により視認できるようになり、(2) 授業は文脈に依存して固有に生起するため、計画・規範が示す理想とは違って常に不完全でしか実現しないこと([実践の不完全性])を学び、(3) その不完全さを共に作り出している自己と他者を「許す」自己感覚に至ることで([自己と他者の承認])、(4) 授業観察の力量([専門性遂行])を獲得していた。次に、3名の教師への補足的面談の結果は上の変容過程を支持するものであり、次のことが示された。第一に、授業研究におけるビデオ省察は教師が[自己や授業を見直す影響力 manifestation of classroom reality]を持っていた。第二に、授業研究パイロット校の教師は、教師評価ではなく日常の仕事の延長として校内研修を理解し始め、よそ行きではなく、可も不可もない通常の授業に現れる「予測不可能で未知のこと unpredictable and unknown things」の面白さを共有し、教師集団の視認構造を変化させていた。一方、授業研究を導入していない学校の教師たちは自分たちの実践の「完全性 perfectness」を信じ、周囲にそれを提示すること、それがゆえに榮譽を得られる意義を語っていた。ここに従来の視認構造の維持が認められるとともに、従来の視認構造は教師としての榮譽を付与する機能を果たしていたことが推量された。

総合考察ではまず、研究2と研究3の比較による考察として、1名の事例教師の教師自己の変容は職場単位の視認構造変容によって起きており(視認構造における「オアシスの移行的出現 oasis as a transitional workplace」)、研究2で見られた学校の外的要因(制度変更や幹部研修等)への介入が関わっていないことを指摘した。また、伝統的な教師自己を克服した教師が職場にいても、職場の視認構造が変容しなければ同僚教師たちの自己変容は起きにくいことを指摘した。

次に、本研究による先行研究への貢献を指摘した。第一の貢献は、ベトナム教師の自己および視認構造の特徴と変容過程を明らかにしたことである。他者化の自己理解によって視認構造が再生産されることに對し、自己を見る観察構造（ビデオ視聴）、同僚と相互依存的關係において（[自己と他者の承認]）実践を共同観察する構造を對置し続けることによって、学校レベルで新しい視認構造が発生する可能性を指摘した。次に教師自己論、とりわけ自己理解論を実践的に拡張したことである。本研究の理論枠組および研究1では、回想的記録に依拠してきた自己理解研究の方法論を実践中の行為・語りの水準に拡張し、研修の中の教師自己および専門力量の変容を促す応用的研究の可能性を提示した。また、自己理解論を校内研修の一つである授業研究に応用することで、教師のネガティブな自己理解を生み出す視認構造を、[実践の不完全性]を公開・許容するポジティブな[教職の学識 scholarship of teaching]（Kelchtermans, 2009）の共同体に移行する道筋を提示したことは、自己理解論の発展に寄与するものである。最後に、教師の知識獲得に単純化されてきた低所得国における教師教育研究・実践への貢献がある。本研究は、教師自己を扱う教師教育実践を拓く研究となるだろう。理論的には、低所得国における教師知識・思考の研究は教職の社会文化的文脈を捨象して成立してきたが、これら研究が現実の教師を捉えて研究を進めるための手がかりを与えるものとなるだろう。

今後の研究の課題として、教師の自己を実証的に研究するためには、視認構造と自己を橋渡す媒介の検討が必要になることをあげた。本研究は、教師の自己の名指しを、ナラティブ・言説的ツールとして採用し、自己および観察力量の形成・変容を質的に検討した。しかしツールには、モノ（物的ツール）、活動の方式（制度的ツール）、活動時の動作（身体的ツール）、言葉（ナラティブ・言説的ツール）など多様なものが考えられる。自己理解論を教師教育で用いるためには、自己理解論を隣接する研究と統合することが求められる。教師認知と教師の自己形成の關係、および教師共同体と教師個人の力量形成上の關係の研究へと発展させることが求められる。これを成功させるにはまず、その關係を媒介するツールの発見と開発が必要になるだろう。

## Reference

Bullough, R. V. (2011) . Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27 ( 1 ) , 21–28.

Chính phủ Việt Nam. Báo cáo về chủ trương đổi mới chương trình và sách giáo khoa của giáo

dục phổ thông [Report on advocacy of renovation and textbook revision in the general education] (2000) .

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000) . *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990) . Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13 ( 1 ) , 3–21.

Creswell, J. W. (2014) . *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Harlow, Essex: Pearson.

Day, C., & Hong, J. (2016) . Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education*, 59, 115–125.

Hargreaves, A. (1998) . The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 ( 8 ) , 835–854.

JICA. (2007) . *Follow-up Survey Report [The JICA Project for Strengthening Cluster-based Teacher Training and School Management in Vietnam]* .

Kelchtermans, G. (2009) . Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15 ( 2 ) , 257–272.

Ministry of Education and Training, & Japan International Cooperation Agency. (2004) . *Report on Baseline Survey [The JICA Project for Strengthening Cluster-based Teacher Training and School Management in Vietnam]* .

Saito, E., & Tsukui, A. (2008) . Challenging common sense: Cases of school reform for learning community under an international cooperation project in Bac Giang Province, Vietnam. *International Journal of Educational Development*, 28 ( 5 ) , 571–584.

Schweisfurth, M. (2011) . Learner-centred education in developing country contexts: From solution to problem? *International Journal of Educational Development*, 31 ( 5 ) , 425–432.

Zembylas, M., & Chubbuck, S. M. (2014) . The Intersection of Identity, Beliefs, and Politics in Conceptualizing “Teacher Identity”. In *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs* (pp. 173–190) .

## 審査の結果の要旨

### 1. 論文の概要

津久井純氏の博士学位申請論文は、2000年代のベトナム教育改革の下で、農村地域小学校教師が「児童中心の教育 (learner-centered education)」に対応して新たな自己を形成することの難しさの構造と、新たな自己の形成に向けた学び直しの方法を、ケルクターマンズ (Kelchtermans) が提唱する教師の「自己理解 (self-understanding)」という視座を用いて解明することを目指したものである。論文は英語を用いて執筆されている。

ベトナムを含む開発途上国では構成主義に基づくカリキュラムへの改造が同時代的に試みられているが、教師たちの多くは新しいスタイルの授業への移行に困難を抱えている。ベトナムでも国際協力機関と連携した教師研修が全国規模で行われているが、カリキュラム改革から20年近く経った現在も授業改善の試みは成功していないと言われている。このような「授業の変わらなさ (unchangeableness in teaching)」は、従来、教師が持つ知識・技術と結びつけて説明されることが多かった。これに対して本論文では、この問題を「教師自己 (teachers' self)」すなわち、各教師が子どもや同僚など他者との関係のなかで構築した自己イメージや役割認識のあり方と結びつけて解明することが試みられている。論文の構成は以下の通りである。

第1章では、ベトナムにおける教育改革の状況とそれをめぐる先行研究の整理、および本論文が依拠する理論的枠組であるケルクターマンズの自己理解論の整理が行われた。

第2章では本論文が対象としたフィールドの概要とデータ収集の方法が説明された。

第3章では研究1として、ベトナム農村地域の10名の教師の自己のあり方と観察力量との関係が検討された。具体的には、教師が自身の実施した授業のビデオを視聴した際の発話を質的コーディングの手法を用いて分析し、教師が自己に対して用いる呼称、自己理解、および授業観察からの学びのあり方（観察力量）の関係を明らかにすることが試みられた。その結果、対象となった10名の教師は3つのタイプに分類可能であることが明らかになった。第一のタイプは「自己化 (selfing)」である。このタイプの教師はビデオの中の自分を「私」と呼び、「授業文脈に専心する自己 (pragmatist who is devoted to context)」として自己を捉えていた。第二のタイプは「先生化

(teacherising)」である。このタイプの教師は、ビデオの中の自分を「先生」と呼び、「規範を空想的に提示する自己 (utopian who is aspiring norms)」として自己を捉えていた。第三のタイプは、「自己留保 (suspending)」である。このタイプの教師は、ビデオの中の自分を曖昧に表現し、「計画に準拠する自己 (collectivist who is complying with plan)」として自己を捉えていた。

第一のタイプの教師は授業から多様な事柄を学ぶ傾向があった。第二、第三のタイプの教師は、理想の授業像や教員指導書にある指導計画から現実の授業を追認・評価し、授業から学ぶことが難しい傾向にあった。これら3つのタイプは同一個人の発言において混合して認められたが、一般的な傾向として個人を各タイプに分類することが可能であった。

第4章では研究2として、研究1とは別地域で実施された2年間の校内研修において授業研究の導入に失敗した事例を対象にして、教師自己変容の阻害要因が検討された。分析の対象となったのは28名のベトナム僻地幹部教師で、彼らが授業観察後に行った映像付プレゼンテーションが Grounded Theory Approach の手法を用いて分析された。その結果、ほとんどの幹部教師たちに研究1で見いだされた「計画に準拠する自己」と同タイプの教師自己が観察された。彼らは授業の中の生徒と授業者に対し、自分自身が無関係であるような他者として関わり（他者化する自己理解）、生徒と授業者を評価的に観察・省察していた。その結果、生徒の観察においても、従来の知識・規範から推論される改善策の提示に留まり、授業そのものから新しい考えや知識を得ることが難しくなっていた。これに対して「授業文脈に専心する自己」を示した幹部は、28名中1名のみであった。

次に、この事例において教師自己の変容を阻害した要因を検討するため、(1) 教師自己が異なる27名と1名の幹部教師の研修中の経験の比較と、(2) 研修における「視認をめぐる権力構造 (visual micro-politics、以下「視認構造」と略記)」、すなわち教師の相互観察のあり方および、それに影響された教師の生徒観察のあり方の検討が行われた。その結果、他者化する自己理解を示した27名が校内研修のみに参加していたのに対して、「授業文脈に専心する自己」を示した1名は、日本人教師教育者の発言のシャドウイングを行い、また校内研修だけでなく全クラスの授業参観、研修校の校長との協議などにも積極的に参加していたことが明らかになった。このことから、校内研修だけではなく、一連の学校コンサルティングを経験することが「授業文脈に専心する自己」の形成に関与した可能性があることが指摘された。視認構造について

は、各地から教師が選出されて本拠地ではない場所で研修を行い、その内容を本拠地に伝達するという幹部研修方式に内在する、実践から距離をおく観察の視線が「他者化」を誘発し、教師自己の変容を妨げている可能性が指摘された。

ここまでの検討によって、ベトナムにおいては「児童中心の教育」に対応した「授業文脈に専心する自己」への教師自己の変化が生じにくくなっていること、そのような変化の困難が教師集団における視認構造と関連している可能性が見いだされた。このことをふまえ第5章では研究3として、「授業文脈に専心する自己」に教師自己を変化させることに成功した少数事例である1名の教師の自分史分析、および3名の教師への補足的面談を通して、「授業文脈に専心する自己」への教師自己の変化の過程と視認構造の関係が検討された。具体的には研究1で対象とした教師グループにおいて、「自己化」のタイプに分類された教師に注目し、この教師が長年にわたって記録した日誌の記載内容がナラティブ分析の手法で検討された。またこの分析を補足するために、同じ教師グループの他の3名へのインタビューが実施された。その結果、事例教師の場合、過去において授業が規範・計画から逸脱しているか否かに強い関心を持つ「逸脱の観察」という視認構造が同僚間で共有され、生徒の学びに注意を向けることができなかったこと、および、ビデオを用いて授業内の自己を観察しつつ、生徒の反応や思考に焦点をあわせるという視認構造を、授業研究への参加を通して経験することで、不完全さをもつ「自己と他者を承認する経験」が得られ、それを通して「授業文脈に専心する自己」が獲得されていることが明らかになった。より具体的には、事例教師は（1）ビデオの補助によって、自分自身や同僚の授業実践を観察することが可能になり、（2）授業は文脈に依存して固有に生起するため、計画・規範が示す理想とは異なり常に不完全にしか実現しないこと（実践の不完全性）を学び、（3）その不完全さを共に作り出している自己と他者を「許す」自己感覚（自己と他者の承認）に至ることで、（5）授業観察の力量（専門性遂行）を獲得していることが確認された。

3名の教師への補足的面談もこの変容過程を支持するものであった。すなわち授業研究におけるビデオ省察は教師が「自己や授業を見直す影響力（manifestation of classroom reality）」を持つことが確認された。ビデオ省察を経験した教師の場合、校内研修を教師評価の機会としてではなく、日常の仕事の延長として理解し始め、よそ行きではない、可も不可もない通常の授業に現れる「予測不可能で未知のこと（unpredictable and unknown things）」の面白さを同僚と共有することを通して、教師

集団の視認構造を変化させていた。一方、ビデオ省察を経験していない教師たちは、自分たちの実践の「完全性 (flawlessness)」を信じ、周囲にそれを提示することで、教師としての栄誉が得られると説明していた。ここでは、「逸脱の観察」という従来の視認構造の維持が認められるとともに、この視認構造が、成功者に教師としての栄誉を付与する機能を果たしていた可能性が認められた。

最終章となる第6章では、ここまでの分析を踏まえた総合考察が行われた。まず研究2と研究3の結果をふまえ、研究3における事例教師の教師自己の変容が、制度的な変更や幹部研修の実施といった外的要因によって生じるものではなく、教師集団の内部に新たな視認構造を容認する移行的な場、すなわち「オアシス (oasis)」が出現することによってもたらされている可能性があることが指摘された。このような職場単位での視認構造の変容が生じない場合、伝統的な教師自己を克服した教師が職場にいても、同僚教師たちの自己変容は起きにくいこともあわせて指摘された。

次に、本論文の先行研究に対する貢献が整理された。第一の貢献は、第3章、第4章、第5章で示された一連の分析によって、ベトナム教師の自己および視認構造の特徴と変容過程の分析によって、ベトナムの教育改革において「授業の変わらなさ」が生じるメカニズムと、それを克服する道筋が、従来とは異なる教師集団内在的な視点から具体的に解明されている点である。

第二の貢献は、ケルクターマンズらによって展開されてきた教師自己論、とりわけ自己理解論を実践的に拡張したことである。第1章の理論的枠組の整理および第3章で示した研究1では、回想的記録に依拠してきた自己理解研究の方法論を、実践が展開している渦中の行為・語りの水準に定位するものへと拡張し、研修の中の教師自己および専門力量の変容をよりの確に把握できる応用的研究の可能性が提示されている。また、自己理解論を校内研修として実施される授業研究に応用することで、教師のネガティブな自己理解を生み出す視認構造を、「実践の不完全性」を開示し許容するポジティブな構造、すなわちケルクターマンズのいう「教職の学識 (scholarship of teaching)」の共同体に移行する道筋を提示できた点も、自己理解論の発展に寄与するものであった。

第3の貢献として、低所得国における教師教育研究・実践に対する寄与が指摘された。従来、低所得国における教師研究は、教師の知識獲得過程にのみ着目し、教職の社会文化的文脈を捨象する傾向が強かった。これに対して、教師の自己および、それと結びついた視認構造という教師間、教師－生徒間の関係に着目する本論文の枠組は、

低所得国における教師研究が教師のリアリティをより適切に捉えめるための新たな枠組となりうることが指摘された。

最後に今後の研究課題として、教師自己の実証的研究のさらなる展開のために、視認構造と教師自己の橋渡しをする媒介概念を拡張する必要性が指摘された。本研究では、教師による自身の名指しに着目し、それを通して自己および観察力量の形成・変容が質的に検討された。しかし分析の足場となる媒介的ツールには、名指しのような言葉（ナラティブ・言説的ツール）に加え、モノ（物的ツール）、活動の方式（制度的ツール）、活動時の動作（身体的ツール）、など多様なものが考えられる。自己理解論を教師教育において実践的にさらに展開するためには、教師認知と教師の自己形成の関係、および教師共同体と教師個人の力量形成上の関係の研究をさらに展開していくことが必要だが、そのためには、こうした諸関係を媒介する分析的ツールの多様化と精緻化が不可欠となることが指摘された。

## 2. 評価

本論文はベトナムにおける「児童中心の教育」に向けた改革が、農村部の教師の変化に必ずしも結びついていないこと（「授業の変わらなさ」）の原因を、教師の自己理解という視点から質的に解明することを試みた挑戦的な研究の成果である。教育改革の渦中にあるベトナム農村部の教師のあり方を、彼ら自身の視点から詳細に解明することを試みた研究はこれまで存在していないことから、本論文がベトナムおよび類似の状況にある諸国・地域における教育改革の理解に対して、有用かつオリジナリティのある学術的貢献となっていることは明らかである。また理論的、方法論にはケルクターマンズの教師自己理解論を、より実践的な文脈において適用可能なかたちに展開している点が高く評価できる。本論文は英語で執筆されていることから、開発途上国の教育改革やケルクターマンズの理論に関心をもつ多くの実践家・研究者に、今後この研究成果が共有され、活用されることが期待できる。

本論文におけるデータの収集・分析は上述のとおり質的方法を用いて行われている。質的方法を用いた研究は、現象の詳細かつ具体的な理解を可能にするが、その一方で分析者がもつ暗黙の前提や期待によるバイアスによって結果に偏りや歪みが生じやすいというリスクがある。特に本論文の場合、個別の研修失敗事例や特定個人の自己理解の変容過程の分析など単一事例の分析が柱となっているため、こうしたリスクへの配慮は特に慎重に行われる必要がある。この点について本論文では、比較的对象者数

の多い事例分析に基づいて研究全体で用いる教師自己の基本的なカテゴリーを生成したうえで（研究１）それらを研修失敗事例（研究２）および教師自己の変容に成功した教師の個別事例（研究３）の分析に使用するという研究の組み立てにすることで、事例固有の事情や分析者由来のバイアスによる分析の偏り・歪みを最小限にする工夫がなされていた。また特に事例固有の事情に影響を受けやすい教師の個別事例の分析においては、他の教師へのインタビュー・データによって知見を補強するといった工夫も加えられている。また各研究におけるデータ分析は、独自の探索的な検討ではなく、質的コーディング、Grounded Theory Approach、ナラティブ分析といった質的研究の領域において一般的かつ十分に確立された手法を用いて行われており、その点でも分析の信頼性を高める配慮がなされていると言える。以上のように本論文では、教育実践現場を対象とした質的データ分析の信頼性を向上させる配慮が十分になされており、個別事例を扱いつつ堅実な知見を導き出した優れたフィールド調査研究として高く評価できる。

一方、当然のことながら本論文にも限界や問題点は存在する。2020年２月10日に開催された最終試験（公聴会）では、審査委員から（１）より強固かつ一般性のある分析カテゴリーを用いることはできなかったのか、（２）本研究で得られた知見はどの程度の一般性を有するのか、（３）ベトナム社会のより大きな歴史・社会的文脈と本研究の知見の関係をどうみるか、（４）自己理解論以外の関連理論（たとえば活動理論）との関係も視野に入れるべきではないか、（５）視認構造の分析において用いられる自己／他者の区分は、やや単純なのでさらなる精緻化が必要なのではないか、（６）失敗事例に比して、成功事例の分析における事象のカテゴリー化が不十分なのではないか、といった問題点・疑問点の指摘があった。これらは本論文の本質的な欠陥の指摘というよりも、文脈の個別具体性を重視する質的研究に常に求められ・問われる課題や疑問（上記１、２）や、本論文の成果をさらに精緻化し展開していく際に意識すべきポイントの指摘（上記３～６）であり、これらに対する津久井氏の回答も概ね的確なものであった。これらの指摘をふまえ、津久井氏が今後、研究をさらに発展させることが期待される。

### ３ 結論

以上の評価をふまえ本審査委員会は、全員一致で、本論文が博士（学術）の学位に相応しい水準に到達しているものと認定する。