

アフリカ教育研究

Africa Educational Research Journal

第9号 2018年12月

アフリカ教育研究フォーラム

Africa Educational Research Forum

『アフリカ教育研究』編集委員会

編集長	小澤大成 (鳴門教育大学)
編集委員	石原伸一 (岡山大学)
	大場麻代 (帝京大学)
	川口 純 (筑波大学)
	日下部達哉 (広島大学)
	高阪将人 (福井大学)
	澤村信英 (大阪大学)
	澁谷和朗 (広島大学)
	中和 渚 (関東学院大学)
	ンドウリ・アッシルムンバ (コーネル大学)
	ジェームス・ウィリアムス (ジョージワシントン大学)
	ダニエル・シフナ (ケニヤッタ大学)
	ジョゼフ・チモンボ (マラウイ大学)
	マリ・ゴレットィ・ナカブゴ (UWEZOウガンダ)

Editorial Board

Editor-in-chief	Hiroaki Ozawa, Naruto University of Education
Editors	Shinichi Ishihara, Okayama University
	Jun Kawaguchi, University of Tsukuba
	Masato Kosaka, University of Fukui
	Tatsuya Kusakabe, Hiroshima University
	Nagisa Nakawa, Kanto Gaguin University
	Asayo Ohba, Teikyo University
	Nobuhide Sawamura, Osaka University
	Kazuro Shibuya, Hiroshima University
	N'Dri Assie-Lumumba, Cornell University, USA
	Joseph Chimombo, University of Malawi
	Mary Goretti Nakabugo, UWEZO Uganda
	Daniel Sifuna, Kenyatta University, Kenya
	James Williams, The George Washington University, USA

編集事務局	〒565-0871 大阪府吹田市山田丘 1 - 2
Editorial Office	大阪大学大学院人間科学研究科 澤村研究室気付
	TEL: 06-6879-8101 FAX: 06-6879-8064
	E-mail: sawamura@hus.osaka-u.ac.jp

アフリカ教育研究

第9号

2018年12月

目次

〈特別論考〉

「授業研究」の研究視角 — アフリカ教育開発の文脈において —

小野由美子（早稲田大学） 1

〈研究ノート〉

ザンビア・ルサカにおける都市部の就学前教育で実施された数学授業の現状と課題

中和 渚（関東学院大学） 23

大会プログラム等（第21～22回） 39

フォーラム会則 44

フォーラム優秀研究発表賞規定 45

刊行規定、執筆要項 46

アフリカ教育学会会則 49

編集後記 52

「授業研究」の研究視角 — アフリカ教育開発の文脈において —

小野由美子

(早稲田大学教師教育研究所招聘研究員)

はじめに

本稿の目的は、アフリカの教育開発を念頭に、これまでの筆者も含めた研究成果をもとに授業研究を多角的に考究することである。

授業研究は、授業改善の有効な手法として我が国の理数科技術協力プロジェクトで数多く採用されてきた(石原 2017; 高阪・松原 2018; 又地 2017)。教育協力においては、ドナー国は自国のベスト・プラクティスを途上国の教育開発の手段として輸出しようとする(Steiner-Khamsi 2004)。1990年代後半から始まった日本の理数科技術協力プロジェクトにおいて移転しようとした日本のベスト・プラクティスが「授業研究」であった。生徒の理数科の学力を向上させるためには教師の優れた授業実践力量が求められる。しかし、一人の傑出した教師がいたとしても生徒全体の理数科学力の底上げには結びつかない。生徒の平均的理数科学力を向上させるためには、教師全体の授業実践力量を高めることが不可欠であるが、教師の授業実践力量の改善は一朝一夕で達成されるものではない。そのためには教えることをめぐる、継続的な教師同士の学びあいである授業研究が重要かつ有用である。こうした教師教育観に基づいてアフリカを含む多くの途上国へ授業研究の導入が始まった。

1. 効果的現職教育¹⁾の視座からみた授業研究

日本のベスト・プラクティスである「授業研究」のブランド力を高めたのが、“The teaching gap”(Stigler & Hiebert 1999)である。小野(2009)は、1980年代以降、生徒の学力成果を向上させる施策を模索していたアメリカを事例に、現職教育をめぐる議論を概観している。それによると、1990年代後半のアメリカは効果的な現職教育のモデルを模索していた時期であった。1999年に出版された“The teaching gap”の中で、著者らは、「アメリカの子どもの数学の成績が悪いのは教師のせいではなく、学習指導の仕方にあること、学習指導は文化であり、文化を変えることは容易ではない」と指摘した上で、「学習指導を改善することを真剣に願うのであれば、日本の授業研究は検討に値する」と論じた。以来、全米での授業研究の広がりや周知のとおりである。

Stigler & Hiebert が日本の授業研究の特徴として挙げたのは以下の5点であった。

- ① 授業研究は長期的・持続的改善モデルに基づく。
- ② 授業研究は生徒の学習に焦点化しつづける。
- ③ 授業研究は学習指導が起こるその場面を重視し、その場面に即して改善することに焦点化する。
- ④ 授業研究は協働的である。
- ⑤ 授業研究に参加する教師は、そうすることで自分たちが自らの職能開発にだけでなく、

学習指導に関する知識の開発にも貢献していると思っている。

(Stigler & Hiebert 1999, pp.120-127)

こうした授業研究の特徴は、実は、様々な現職教育プログラムの成果をレビューして得られた結果とほぼ合致している。Desimone (2009) はアメリカでの現職教育に関する先行研究の分析から、効果的な現職教育—教師の知識やスキルを向上させ、その結果、教室での教師の行動を変化させ、最終的に生徒の学習成果の改善につながる現職教育—は、以下の5つの特徴を持つべきであると指摘した。

- ①教科内容に焦点化 (What) : 教科内容と、その内容を生徒がどう学ぶかにフォーカスした活動。⇒②③
 - ②アクティブ・ラーニング (how) : 講義を聞くという受身的なものとは反対に、教師が観察し、フィードバックを受け、生徒の回答を分析し、プレゼンテーションを行うような機会を設ける。⇒③⑤
 - ③一貫性: 内容、目標、活動が学校カリキュラムと目標、教師の知識や信念、生徒のニーズ、学区や州の改革や政策方針と合致すること。⇒②
 - ④持続性: 年間を通して実施され、20時間以上の学習時間 (contact hours) を含むこと。⇒①
 - ⑤集団参加: 同じ学年、教科、学校の教師集団が参加して、インターアクティブな学習コミュニティを創ること。⇒④
- (⇒の番号は、Stigler & Hiebert が挙げた授業研究の特徴を指す)

授業研究は、理論的には、生徒の学習成果の改善につながる可能性の高い現職教育 (継続的職能開発) のアプローチといえることができる。

2. 教育政策移転理論からみた授業研究

他国の教育経験と自国とを比較することから学び、教訓として自国に取り入れられるものを見出し、「借用する」「模倣する」「見習う」「輸入する」「占有する」行為あるいは現象は Educational borrowing (教育借用) あるいは Educational transfer (教育移転) と呼ばれ、比較教育学研究においては長い歴史を持つ (沖原・小澤 1991; 北村 2005; Phillips 2009; Steiner-Khamsi 2004, 2016)。Borrowing とは、「他のコンテキストで観察された政策を別のコンテキストで意識的に採用すること」(Phillips and Ochs 2004a) と定義される。つまり、Borrowing (借用) は、「誰」かが、ある特定の時期に、ある特定の政策なり実践を、なんらかの動機と目的をもって借用した(する)ことを指す。Borrowing の対語は lending である。

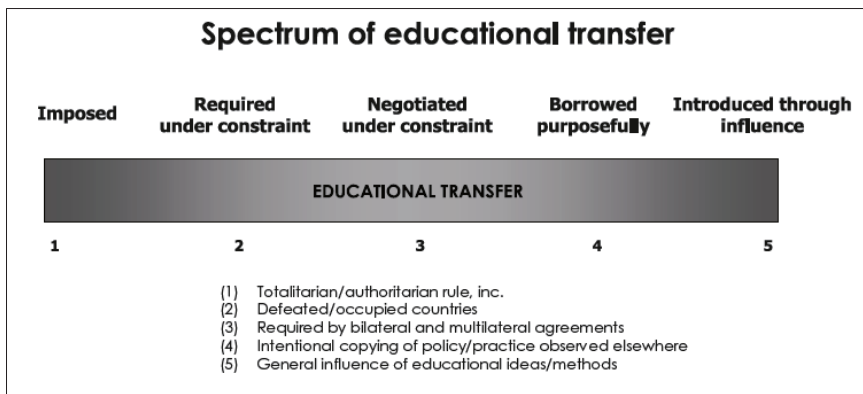
他方、transfer は borrowing/lending と互換的に用いられることが多いが、その意味するところは「教育政策に含まれる思想、構造、実践が、ある時期に、ある場所から別の場所に移動すること」をいう (Perry & Tor 2008)。本稿では borrowing と lending による移動の両方を包摂するものとして educational transfer という用語を用いた。さしあたって、ここでは、educational transfer を「borrowing ないしは lending によって、ある特定の時期に、別のコンテキストにおいて採用されることを意図してある特定の教育政策に含まれる思想、構造、

実践が、グローバルに移動する現象」と定義しておく。

教育政策が国境を越えて移動する現象を理論化しようと試みたのが Phillips である。以下では、Phillips らが提唱した教育政策移転を理解する主要な装置を手掛かりに、授業研究のグローバルな移転を考察してみたい。

2.1. 教育移転のスペクトラム

教育政策や実践の移転例を研究する中で、Phillips & Ochs (2004b) は政策移転のイニシアチブによって強制から自主的なものまで、一つの連続体の上に位置付けられると主張した (図 1 参照)。すなわち、第二次世界大戦後のソビエトブロックの事例や植民地の事例では、特定の教育モデルを強制的に押し付けたもの、すなわち 1 と理解される。第二次世界大戦後の日本やドイツでは、新しい施策を導入することを戦勝国から要請されたが、これは 2 に相当する。3 は、様々な援助の見返りに政策や実践を変更することを要求される事例であるのに対し、意図的かつ自主的に借用する事例は 4 となる。Phillips は 5 の事例として、グローバル化の波や国際的に著名な教育学者の思想や理論からの一般的な影響を挙げている (Phillips 2009, p.1070)。このスペクトラムに従うと、JICA 技術協力プロジェクトによる授業研究の導入は、二国間合意による採用であり 3 に相当する。



(出所) Phillips & Ochs (2004b, p9)

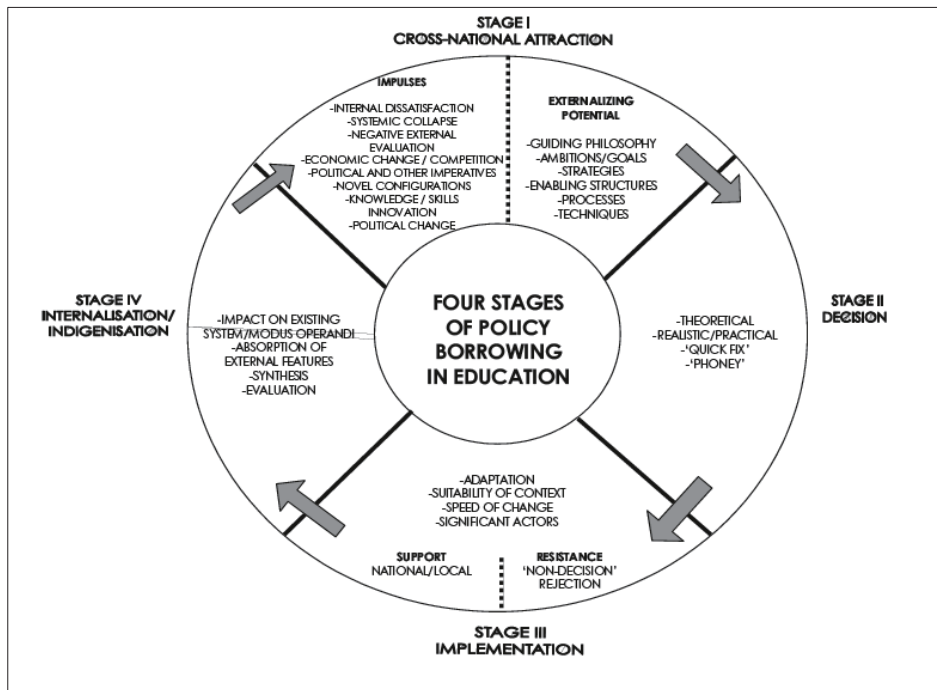
図 1 教育移転のスペクトラム

Phillips & Ochs ははっきりと言及していないが、スペクトラム上の 1-3 のタイプには、貸す側の存在があり、借りる側と貸す側の間に主従関係あるいは力関係が存在することを示唆する。このスペクトラム上では、国際協力による授業研究の移転=3 は政策を貸し出す側と借りる側の力関係が拮抗しているように見えるが、現実には借りる側 (途上国) よりも貸す側 (ドナー国、国際機関) の力が上回っていると理解すべきであろう。インドネシアでは外部からの開発支援なしに、自主的に授業研究を導入する事例が確認されている (Maeda & Ono 2019)。また、本邦研修で授業研究について学んだ南アフリカ・イースタンケープ州の指導主事が担当地区での授業研究導入のイニシアチブをとっている (小野・近森 2018)。こうした事例は、教育政策移転スペクトラムの 4 に相当すると考えられる。移転しようとする主体が、自ら直面する問題を自覚し、その問題解決のために「授業研究」

が有効と判断し、移転しようとしているからである。南アでの筆者の経験をもとにすると、スペクトラム上の3と4の違いは意外に大きく、かつ重要なものである。技術協力プロジェクトによる「授業研究」移転の成否は、借りる側の主体性の育成と、授業研究の有効性への信頼、自信に依存すると思う。スペクトラム上、自主的なイニシアチブが増すに連れて、借りる主体は、国から、地方公共団体、学校、グループ、個人というように多様化していくのかもしれない。

2.2. 教育政策移転の4段階

ある政策なり実践に関心が向けられてから、受け入れ国に根付くまでには次のような4段階を経る、と Phillips & Ochs (2003) は假定した。すなわち、「第1段階：国境を越えた誘因」、「第2段階：決定」、「第3段階：実行・実践」、「第4段階：内在化・現地化」である(図2)。



(出所) Phillips & Ochs (2003, p.452)

図2 教育移転の4段階

移転の第1段階、すなわち自国の外に新たな政策や実践を探し求める段階で、そのきっかけ、刺激促進要因 (impulse, catalyst) の代表的なものとして次のようなものを挙げている (Phillips & Ochs 2003, p.452)。

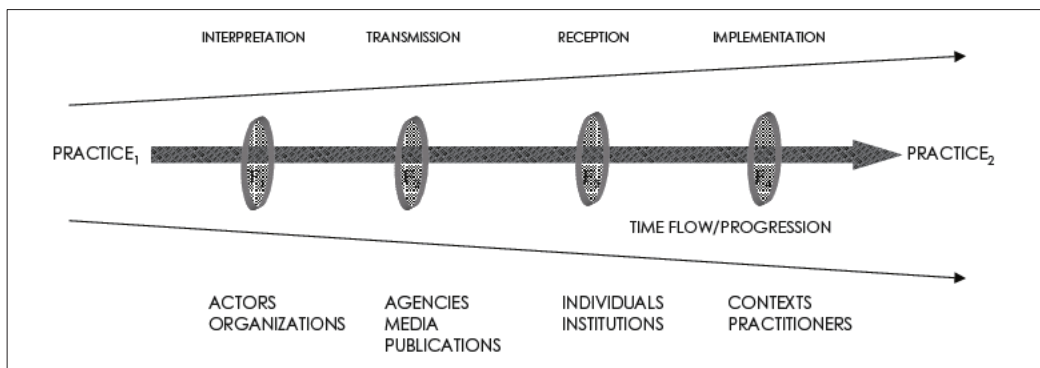
- 政治的変革 (アパルトヘイト後の南アフリカ)
- 現行システムの崩壊 (東ヨーロッパ)

- 国内の不満（スプートニクショック）
- 外部からのマイナス評価（ドイツでの PISA ショック）
- 新構造や同盟：計画されたもの（EU）やそうでないもの（グローバル化）
- 知識技能のイノベーション（新規テクノロジー）
- 極度の激動の余波（戦争、自然災害）

こうした刺激促進要因は問題解決のために他国の成功例を探索するきっかけを作る。さらに、Phillips & Ochs は移転したいと望む政策・実践のタイプは大きく以下の6つに分けられるとした（Phillips & Ochs 2003, p.453）。

- 指針となる哲学・イデオロギー：一般的で、実現に向けて努力するようなもの
- 野心的な目標：基礎学力の大幅向上
- ストラテジー：教育ガバナンスに関わる全ての事項
- 構造：行財政制度
- プロセス：規範や法令制度
- テクニック：教授学習に用いる教授学的なもの

借用あるいは移転しようとする政策や実践は、移転のプロセスを経る中で様々なフィルターあるいはレンズによって繰り返し解釈が行われる。その結果、貸出国のものとは著しく異なったものに変容する場合があります（図3）。実際、授業研究が日本のそれとかなり異なったものとして解釈され、定着した事例が報告されている（たとえば Fujii 2014; Sakamoto & Ono 2014; Seleznyov 2018）。それを受け入れ国の文脈に即した適応と解釈するか、誤解と解釈するか、事例に即して詳細な分析が求められよう。



（出所） Phillips & Ochs (2004b, p.16)

図3 教育政策借用プロセスにおけるフィルター

Phillips & Ochs の理論は教育移転理論の構築を目的としたため、すでに移転の4段階が完結した歴史的事例に依拠している。また、事例の分析はヨーロッパ内の教育政策借用事例にとどまっており、教育移転のスペクトラム上では4に相当するものである。そのた

め、本稿で対象としている教育開発の文脈での教育政策・実践の借用は、理論構築の上で十分に配慮されていたとは言えない。たとえば、国際社会における開発アジェンダ（EFA、ESD、SDG など）は借りる側、貸す側にとっても無視できない要因であったはずである。また、Phillips & Ochs が教育移転理論を構築した 15 年前と比べると、グローバル化、ICT に代表される知識技能のイノベーションの影響もより大きくなっていると考えられる。インドネシアの私立小学校に見られる授業研究の導入は、まさにグローバル化、イノベーションの影響と無関係ではない（Maeda & Ono 2019）。とはいえ、移転のイニシアチブ、移転を促す要因、動機のほか、教育移転の各段階、受け入れを可能にする条件の存在、フィルターを通しての再解釈など、以前にもまして頻繁に行われている教育移転を比較考察する上で有用な手がかりを与えてくれる。

3. イノベーション普及理論からみた授業研究

「授業研究」の第 2 の研究視角はイノベーション普及理論（diffusion of innovation theory）である。イノベーション普及理論を唱えたロジャーズは、もともと農業イノベーションの普及分析から始めたが、その後は保健衛生や教育イノベーションなど様々な分野のイノベーション普及過程へと研究を拡大した（ロジャーズ 2007）。日本では長い歴史を持つ授業研究というアイデアが、海外の人々に知られ、採用され、広まっていく過程はイノベーションの普及そのものということになる。

3.1. イノベーションの 4 要素

(1) イノベーション

授業研究はイノベーションか。ロジャーズによるイノベーションの定義は次のようなものである。

「イノベーションとは、個人あるいは他の採用単位によって新しいと知覚されたアイデア、習慣、あるいは対象物である」（ロジャーズ 2007, 16 頁）。

また、イノベーションは技術的イノベーションを想起させるが、政治思想、宗教的概念、ニュースでの出来事、禁煙条例など、ソフトウェア・イノベーションもイノベーションの 1 つである。あるアイデアが個人にとって新しいものと映れば、それはイノベーションであり、イノベーションが新知識である必要はない（同書 18 頁）。ロジャーズのこの定義に従えば、授業研究はソフトウェア・イノベーションといえる。

(2) コミュニケーション・チャンネル

普及過程の本質は情報の交換である。イノベーションの普及とは、イノベーション、すなわち新しいアイデアに関わるメッセージがマスメディア・チャンネルないしは対人チャンネルを通じて社会システムの成員の間に伝達されることである。限られたメッセージを多数の聴衆に到達させるにはマスメディア・チャンネルが有効であるが、新しいアイデアを受け入れるよう説得するには対人チャンネルが有効である（同書 24-25 頁）。

(3) 時間

イノベーション普及過程において時間軸は重要な概念である。時間軸が現れる局面には

次のものがある。①イノベーション決定過程、②革新性、③イノベーションの採用速度、である。①イノベーション決定過程は、知識・説得・決定・導入・確認の5段階からなる(3.2で詳述)。②は個人あるいは他の採用単位が他の成員よりも相対的に早くイノベーションを採用する度合い²⁾をいい、③はイノベーションが社会システムの成員によって採用される相対的な速さを指す(同書27-32頁)。イノベーションの採用速度には成員のイノベーション属性の知覚が関係する(3.3.で詳述)。

(4) 社会システム

「社会システムとは、共通の目的を達成するために共同で課題の解決に従事する、相互に関連のある成員の集合のことである」(同書32頁)。そこには構造があり、規範が存在する。オピニオン・リーダーは社会システム内の対人コミュニケーション・ネットワークの中心に位置しており、フォロワーに影響力を持つ。チェンジ・エージェントは社会システムの外部から影響力を行使する専門家であり、その属する機関から見て望ましいと思われる方向に向かうようにクライアントのイノベーション決定に介入する。イノベーションの採否の決定は、社会システムの個人単位による任意的な決定と、社会システム全体によって採用される場合がある。イノベーションが社会システム全体によって採用される場合、集成的意思決定もしくは、権限に基づく意思決定がなされてからイノベーションが採用される。

3.2. イノベーション決定過程における五段階モデル

「イノベーション決定過程は本来的に情報探索ならびに情報処理活動」である(同書89頁)。イノベーション決定過程は、個人(その他の意思決定単位、以下同様)が初めてイノベーションに関する知識を獲得してから、イノベーションに対する態度を形成して、採否の意思決定を下し、新しいアイデアを導入・使用し、その意思決定を確認するに至る過程を指す(図4)。



(出所) ロジャーズ (2007) をもとに筆者作成

図4 イノベーション決定モデル

(1) 知識段階

知識段階は個人がイノベーションの存在を知るとともに、その機能を理解するときに生じる。知識には「気づきの知識」、「ハウツー知識」、「原理的な知識」と三種類あり、「気づきの知識」が他の二種の知識を探し求めるように促す。しかし、個々人は自分の関心事、ニーズ、態度に合致するアイデア、メッセージに触れたがる傾向(選択的エクスポージャー)を持つ。また、仮にイノベーションに関するメッセージに触れたとしても、それまでの態度や信念な

どの観点からメッセージを解釈する傾向(選択的知覚)がある。「イノベーションに関わるメッセージの場合、そのアイデアが新規であるがゆえに、選択的エクスポージャーや選択的知覚は人の心の窓をびったりと閉じるシャッターの働きをする」(同書 87 頁)。

「ハウツー知識」はイノベーションを適切に活用するために不可欠な情報であるが、その情報量はイノベーションが複雑になればなるほど増加する。「原理的な知識」はイノベーションの根底にある原理に関する知識である。ロジャーズは技術的なイノベーションを念頭に、イノベーションを試行して、採用するかどうかの決定を下す際には、ハウツー知識が不可欠であり、チェンジ・エージェントが注力すべき知識であると説く。技術的なイノベーションに関わる原理的知識がなくてもイノベーションを採用することはできるが、誤用の可能性が高くなり、長期的にはチェンジ・エージェントの任務が困難になりかねない(同書 89-90 頁)。

(2) 説得段階

イノベーションに対して好意的または非好意的な態度を形成する段階を説得(=態度形成)段階という。知識段階は認知的な活動であるが、説得段階での思考形式は感情に関わる。イノベーションに関する情報を積極的に探索する段階であり、メッセージが信用できるかどうか、どう解釈するかを判断する。3.3 で述べるイノベーションの知覚属性がこの段階では特に重要となる。いかに効果的にみえるイノベーションであっても導入前には不確実性を伴うものである。新しいアイデア、すなわちイノベーションの機能に対して確信が持てないので、人は他の人を通してイノベーションに対する自分自身の態度を強化しようとする。つまり、「私の置かれた状況において、このイノベーションの有利な点、不利な点は何か」という疑問への答えを探そうとして、イノベーションの評価情報を身近な同僚から探し求めようとする。イノベーションを採用した同僚の個人的経験、見解が入手しやすく、その上説得力を持つ。しかし、説得段階の態度と採用との間には KAP³⁾ギャップが起こることも多い(同書 92-94 頁)。

(3) 決定段階

人あるいは採用単位がイノベーションを採用するか拒絶するかを選択行動を行う時が決定段階である。実際にイノベーションを使ってみることは、イノベーションの結果の不確実性に対処する一つの方法であり、分割して試行できるイノベーションは有利である。イノベーションに相対的優位性のある場合は、試行した人のほとんどはイノベーションを採用する。この段階までは個人の心的な過程(思考と意思決定)である(同書 95 頁)。

(4) 導入段階

イノベーションを使用する段階であり、明白な行動変化が伴う。「イノベーションをどこで入手して、どう使えばよいのか、問題が起きたときはどうすればよいのか」など、使い方に関する疑問が表出する。そのため、導入段階においても積極的に情報探索活動が起こるので、チェンジ・エージェントの役割はイノベーションを導入したクライアントに対する技術支援をすることである。採用者が組織である場合、採用を決定した人と、イノベーションを実際に使う人が異なる場合が多い。その場合、導入に関わる問題は一層難しくなる。イノベーションが制度化されて、採用者の日常業務の一部になるとイノベーションは

新しいアイデアとしての独自性が消滅し、この時点で導入段階が終了したと考えられる（同書 102-103 頁）。

(5) 確認段階

採用したのちもイノベーション決定を支持し強化する情報を探索する段階が確認された事例もわずかではあるが存在する。導入したイノベーションと相容れないメッセージにさらされた時（不調和）には、決定を覆す（中断）こともある（同書 113-115 頁）。

3.3. イノベーションの知覚属性

「新しいアイデアが明らかに優位なものであってもその採用を促すのは難しい。多くのイノベーションは、入手可能になってから採用されるまでに長い年月を要する」（同書 2 頁）。しかし、あるイノベーションは他のイノベーションよりも明らかに採用される速度が速い。採用される速度が速いというのは、イノベーションが好ましいものという態度形成が促される、ということであり、それは、個人（ユーザー）があるイノベーションの属性をどう知覚するかが関係している。とりわけ、次の 5 つの知覚属性は採用速度の違いを説明するのに有用である。

- 相対的優位性：これまでのイノベーションより良いと知覚される度合い
- 両立可能性：既存の価値観、過去に導入されたアイデアやニーズとの合致度
- 複雑性：理解したり使用することがむずかしいと知覚される度合い
- 試行可能性：小規模でも実験できる度合い
- 観察可能性：結果が他人の目に触れる度合い（同書 21-23 頁）

相対的優位性、両立可能性、試行可能性、観察可能性については高いと知覚され、複雑性において低いと知覚されるイノベーションは採用速度が速い。なかでも、相対的優位性と両立可能性は採用速度を説明する上ではより重要な属性である（同書 23 頁）。アイデアのみのソフトウェア・イノベーションの場合、観察可能性の度合いが低くなり、普及速度は遅い（同書 18 頁）。

3.4. 再発明

ロジャーズの普及理論の中でもう一つ重要な概念は、再発明である。これはイノベーションの採用、導入段階において、利用者によって変更あるいは修正される度合いのことを言う。再発明はなぜ起きるのか。相対的に複雑で理解するのが難しいイノベーションはイノベーションの単純化あるいは誤解によって、再発明されやすい。時にはイノベーションに関する詳細な知識を持っていないためや不適切な学習のために生じることもある。一般的な概念⁴⁾あるいは多くの応用が可能な装置（コンピュータやインターネット）は再発明されやすい。また利用者の広範囲にわたる問題を解決することが目的の場合、多くの異なった問題に適応するため、再発明が起りやすい。再発明の度合いが高まるとイノベーションの採用速度が速くなり、持続性の度合いが高まる（同書 103-112 頁）。

3.5. イノベーションとしての授業研究

ここでは、技術協力プロジェクトとしてアフリカに授業研究を導入する場合を想定して、その決定過程を考察してみたい。

技術協力プロジェクトとして授業研究を導入する場合、組織による決定段階が、個々の教師の知識段階、説得段階に先立つと考えるのが妥当であろう（図5）。



（出所）ロジャーズ（2007）をもとに筆者作成

図5 技術協力プロジェクトでの決定過程モデル

授業研究採用の決定は国の担当部署による権限に基づく意思決定ではあるが、実際に導入し、使用するのは現場の教師である。二国間で合意文書が取り交わされた後、プロジェクト実施計画に則って対象地区の教師、学校への介入が始まる。個々の教師は、学校という社会システムの構造や規範（社会的文脈）の影響を受けながら、選択的エクスポージャー、選択的知覚というフィルターを通して新しいアイデアに対する自らの態度を決定する。採用決定が上位組織の決定である以上、教師個人には「拒絶」の選択はない。技術協力プロジェクトは学習者に近いところでの授業研究の「導入・実践」が目的であり、最大の課題である。プロジェクト実施期間が定められているため、知識段階、説得段階をできるだけ短時間ですませ、導入に注力したいのが普通である。そのためには、知識段階で、誰が、授業研究をどのようなものとして、どのような方法で、対象の教員に「気づきの知識」として提供するのが重要である。複雑性を軽減するために授業研究の再発明が知識段階で起こるかもしれない。個人、組織がもつフィルター、レンズ（規範、価値観、信念）によるイノベーションの解釈を再発明と理解すると、イノベーション普及の「知識段階」でも無意図的に再発明が起きる可能性はある。

プロジェクトの場合、説得は決定ではなく、導入に影響する。換言すると、「説得段階」は、個々の教師が授業研究導入への程度のコミットメントをするかの態度を決定する段階と考えられる。現職教育や授業研究に関する先行研究も参考に、授業研究がユーザーにどう知覚されているかをまとめたものが表1である。

授業研究は、具体的な形をもったハードウェアのイノベーション（たとえばパソコン、スマホなど）とは異なり、アイデアに依存したソフトウェアのイノベーションであるため、もともと、採用され、普及するのに適したイノベーションとは言い難い。授業研究は過去の現職教育の欠点（Leu 2004; Collinson & Ono 2001; 小野2009）を補うものとして相対的優位性と、ニーズとの合致度は極めて高い。しかし、それ以外の属性の知覚は理想からは遠い。個人は自分の性向と相容れないメッセージを意識的、無意識的に回避し、自らの態度や信念と合致するメッセージに関心を向け、自らの態度や信念の観点からメッセージを解釈する傾向を持つ。授業研究の実施は時間がかかるうえ、時間確保が難しい（国際協力機構 2016）。その結

表1 イノベーションとしての授業研究の知覚属性

	理想の イノベーション	先行研究の結果から 見た授業研究
相対的優位性	高	高
両立可能性：既存の価値観	高	低
両立可能性：以前に導入されたアイデア	高	低
両立可能性：ニーズ	高	高
複雑性	低	高
試行可能性	高	低
観察可能性	高	低

(出所) Maeda & Ono (2019)

果、ニーズは高くても、個人は新しいアイデアは両立可能性が低いと知覚する可能性が高い。同一学年ないしは同一教科を教える教師集団、あるいは全校教師を対象とする授業研究は、その観察可能性、試行可能性は現実的にかなり低い。そのため、授業研究の積極的な導入を促すにはそうした属性の知覚を好転させる意図的な方策を考える必要がある (Maeda & Ono 2019)。「説得段階」では、対人コミュニケーションの果たす役割が大きいことから、オピニオン・リーダーを積極的に活用して観察可能性を高める工夫 (たとえばモデル校でのデモンストレーション)、試行可能性を高める工夫 (たとえば実施マニュアルの作成、経験者による肯定的評価を共有する場の設定など) が考えられるだろう。

オピニオン・リーダーとフォロワーの関係も説得、導入に影響する。南アフリカでは、これまで2回、授業研究導入の機会があった。第1回は JICA 理数科技術協力プロジェクト (1999-2006年) で、JICA 直営プロジェクトとして長・短期専門家派遣、本邦研修を組み合わせたかなり大がかりなものであった。2016年には、JICA 国別研修として鳴門教育大学において4週間の「初等算数授業実践力改善研修」⁵⁾ が実施された。技術協力プロジェクトとして実施した時には授業研究が根付くことはなかったが (Ono & Ferreira 2010; 又地 2017)、単年度の本邦研修では、帰国後授業研究の普及に熱心な研修員が生まれている。その違いにはいくつもの要因が複合的に関係しているのは間違いないが、教育政策移転理論とイノベーション普及理論の視点からは、借用の主体性の違いと、有能なオピニオン・リーダーの存在が影響したのではないかと推測している。

2016年、2017年の本邦研修にリーダーとして同行したのは、黒人の中央教育省職員であった。彼は数学教育の学位を持ち、算数・数学のカリキュラム開発にも関わっていた人物である。研修員の信頼も厚かった。彼は本邦研修の内容を南アの文脈の中で位置づけ、授業研究の意義、指導主事として研修員が果たすべき役割を研修員の置かれた文脈の中で、研修員の言葉で語っていた。彼の同僚でもある研修員は、授業研究を上から強制されたイノベーションとしてではなく、自ら主体的に借用すると決めたイノベーションとして導入しようとしたのである。帰国後、研修員がそれぞれの職場で授業研究に関わるワークショップを開くときには、皆、彼の参加、支援を請い、彼自身もできる限りの協力を惜しまなかつ

た。残念ながら、技術協力プロジェクト実施当時、彼のような役割を果たす「黒人」のオピニオン・リーダーが中央、州教育省内部には見当たらなかった。

4. 変容的学習理論

4.1. 授業研究で教師のものの見方は変わるのか：教師 Z の事例

教育開発の分野では、教師による一方的な知識の注入という学習指導の在り方を変えようとして、「生徒中心」を合言葉に様々な改革の取り組みがなされてきた (Chisholm & Leyendecker 2008; Schweisfurth 2011)。しかし、「学習指導は文化であり、文化を変えることは容易ではない」(Stigler & Hiebert 1999) という指摘の通り、アフリカの授業スタイルはあまり変化していない (Dembélé & Lefoka 2007; Hardman et al. 2008, 2009; Schweisfurth 2011, 2015; 又地 2017)。確かに、生徒中心型の授業を実施することを難しくする物理的条件やカリキュラムの制約、国家試験の存在も無視できない (又地 2017)。しかし、教師の学習指導の根底には、かつて教師が生徒として対面接触した教師観察 (観察による徒弟制: apprenticeship by observation) の中で獲得した教師観、生徒観、授業観が固定観念として強固に居座っている (岩園 2015)。「生徒中心」の授業のためには、教師の意識改革が必要といくら声高に主張しても、教師はすでに持っている教師観なり生徒観、知識観というものの見方のレンズを通して新しい情報を処理 (評価) する。結果として、無視するか、自分の理解できるものに再発明して受容する。では、教師のものの見方を根底から揺さぶり、覆すことはできないのだろうか。換言すると、授業研究は教師のものの見方を変えることができるのだろうか。

過去、一度だけ、ものの見方が変わったと思われる教師の事例に出会ったことがある。それは南アフリカの技術協力プロジェクトにより 2004 年に本邦研修に参加した高校生物教師 (Z) の事例である。実質 4 週間の本邦研修中、授業研究のサイクルを何回か繰り返す中で、彼の授業での関心事が「学習者の理解中心」に変わっていったことを筆者は直観的に感じていた。そこで、研修中に使用した資料、作成した授業案、模擬授業・研究授業とそれに続く授業検討会での議論、さらにフォローアップとして収集した現地勤務校での授業ビデオ、インタビュー、フィールドノーツのデータを定性的、定量的に分析し、Z の授業が「生徒の理解中心」に変わったこと、Z の授業観、教師観が変わったことを指摘した (小野ほか 2007; Ono et al. 2011; Chikamori et al. 2013)。

4.2. 教員 Z の意識変容のきっかけとしての授業研究

小野ほか (2007)、Ono et al. (2011) をもとに、意識変容のきっかけとなった本邦研修を Z がどのように振り返っているかを見てみよう。

Z によるリフレクション：研修前の授業観

日本に着いた時を思い出してみると、自分が持っていた「よい授業」のイメージは教師が中心的役割を果たすものだった。学習者に次から次へと専門用語を浴びせかける。生徒はただ座って聞いているだけ。結局、生徒は何も学ばないまま、疲れ果ててあえいでいる。第 1 回模擬授業を用意した時には、こんな授業観を持っていた (Ono et al. 2011, p.339)。

研修では、南ア生物担当指導主事 T、生物担当大学教員 C とでチームを組み教材研究を行った後、第 1 回模擬授業に臨んだ。第 1 回模擬授業後の検討会では、授業者である Z と指導主事 T が黒板の前に座り、参加者（本邦研修に参加した指導主事と現職教員、研修を指導する大学教員）からのコメントを聞いた。厳しいコメントが大半を占めた。この模擬授業がどのようなものだったかは、以下の検討会総括から想像できよう。

第 1 回模擬授業後の検討会でのコメント

授業の良い点は周到な準備とチャート、ワークシートの使用である。話すスピードは速すぎる。さらに、授業は発問なしに説明に終始していた。そのため授業は教師の一方的な語りで占められていた。生徒がワークシートに学んだことを書きこんでいるときにはモニタリングがまったくなかった。その 2 分後には次のワークシートを配り、実験が始まった。実験活動では、実験結果に基づいて結論を出す、という作業がなく、活動の目的が不明確なまま終わった。結論として、この授業は大幅な改善が必要である（Ono et al. 2011, p.351）。

Z 自身は、第 1 回模擬授業をどう評価し、授業検討会のコメントをどう受け止めていたのだろうか。

Z によるリフレクション：第 1 回模擬授業について

最後の授業（日本の高校での研究授業）と比べたら、第 1 回の授業は規準に到達していない。教育者に期待されていることができていなかった。言い換えると、古い教授法で、教師が生徒に情報を与え続けるだけで、生徒といえば、90% は受身。実際に自分がやっていたことはまったく間違っていた（Ono et al. 2011, p.340）。

Z によるリフレクション：授業検討会の経験について

（授業について他人からの批評を受け入れることは容易だったのか、と問われて）正直に言うと、模擬授業をして、日本の高校で授業をしなくてはいけなかったと言われた時、すごくナーバスになった。同僚が自分の授業について批評するというのは非常に居心地が悪かった。傷つけないように言おうと彼らがどんなに努力しても、自分の感情は傷ついた。少し気楽になったのは 2 回目くらいから。それは彼らのコメントは建設的なもので、破壊的なものではなかったから。それは自分個人に向けられているのではなく、自分がしていることに向けられていたから。それで、彼らの批判を受け入れやすくなった。実際、コメントはポジティブで建設的なものだった。本当に、今でも、あの時のコメントがすごく役に立っていると思うから、人の批判も受け入れられた（Ono et al. 2011, p.340）。

上記の授業検討会についてのリフレクションは、研修後の 2005 年 3 月、フォローアップとして南アフリカの勤務校を訪ねて Z にインタビューしたときのものである。実は、第 1 回模擬授業後の授業検討会で Z は非常に感情的になり、不快感をあらわにした。同僚の前で、自らの授業の至らないところを次から次へと指摘されることに対して、謙虚に耳を

傾けることが難しいのは当然であろう。「なぜ、自分がこのような目に合わなければならないのか」というのが偽らざる心境だったはずである。それが、どうして、2回目の模擬授業のあたりから人の意見を受け入れられるようになったのか。多数の研修員の中で、なぜZだけにそのような劇的ともいえる意識変容が見られたのか、何がきっかけで、どのような条件が必要なのか。それを理解するために援用したのが変容的学習理論(transformative learning theory)である。

4.3. 理論的枠組みとしての変容的学習理論

変容的学習理論(意識変容的学習論)はMezirow(1991)が唱えた成人の学習についての理論である。彼は、学習を「経験や状況を解釈する活動」と定義し、経験や状況を解釈する「前提」を省察の対象とするときに、成人がすでにもっている認識枠組み(frame of reference: 価値判断や行動の規準)をより包括的で、偏見の少ない優れたものへと変容させることができると主張した。Mezirowは認識枠組みを変容させることを変容的学習と呼び、成人期のもっとも重要な学習ととらえた。個人が持っている信念や価値観、ものの見方は個人の社会化の過程で獲得されるが、普段は意識されることはほとんどない。しかし、「混乱を引き起こすようなジレンマ」、すなわち、これまでの自分の常識ではとうてい理解できない事柄、いわゆる人生の危機といわれるような出来事に遭遇することが、意識変容の引き金となる。たとえば、配偶者の死、離婚、失業、退職、子どもの自立、自然災害などである。他には異文化接触によるカルチャーショックも一例と考えられている。こうしたジレンマの体験は多少の違いはあれ、表2にあるいくつかの局面を経て、新しいものの見方の獲得と生活への統合へと導かれる。ただ、混乱を引き起こすようなジレンマの体験がすべて自動的にものの見方の変容、修正につながるわけでは決してない。変容的学習のためには、自己の前提、信念、価値観、実践についての批判的な省察(critical reflection)、そこで得られた洞察の正しさ、妥当性を確認するためのディスコースが不可欠である(Mezirow 2003)。

表2 Mezirowによる変容的学習の10局面

<ol style="list-style-type: none"> 1. 混乱を引き起こすようなジレンマ 2. 罪悪感、羞恥心の感情を伴った自己分析 3. 前提の批判的な評価 4. 不満、変容のプロセスが他者と共有されていることの認識 5. 新しい役割、関係性、行動のための異なった選択肢の探求 6. 行動計画の作成 7. 新しい計画を実行するための知識や技能の獲得 8. 新しい役割の暫定的試行 9. 新しい役割や関係性における能力と自信の構築 10. 新しいパースペクティブを自らの生活に再統合
--

(出所) Mezirow (1991, pp.168-169)

4.4. 変容的学習の条件

小池・志々田(2004)は、女性の生き方をとらえ直すことを目的とした成人学習講座へ

の参加者 38 名を調査したが、それによると、「混乱を引き起こすジレンマ」を体験した学習者 3 名のうち、意識変容の学習を展開した事例はわずか一例にすぎず、「意識変容の学習が生起するためには諸種の要因が関係し、巷間にいわれるほど容易ではない」と指摘している (19 頁)。また、変容的学習の成立は、学習の動機づけ、オープン・マインドのメンタリティなど、自己主導的学習者としての力量や講師の役割にも依存するとも述べている。

2005 年 3 月に筆者らが行った Z へのインタビューには、Z のメンタリティや支援者 C との関係を示唆する次のような発言が聞かれた。

C : あなた (Z) に不愉快な思いをさせたくなかったのも、自分にとっても (同僚からの批判的コメントを受け入れるのは) 容易なことではなかった。どうして 2 回目あたりから、授業研究の経験がまったく違うものに思えたのか。

Z : いちばん役に立ったのは、第 1 回目の授業あと、T 指導主事と C 先生と自分と一緒にテーブルを囲んでチームとして作業できたこと。お互いを人間としてもっとよく知ることができ、信頼できるようになった。いまでも、こうして C 先生がアフリカに自分を訪ねてきてくれたら、今でも、昔からの友人に会ったように気軽に挨拶できると感じている。

C : そうだった、覚えている。君に関して素晴らしいと思うことは、新しい教え方を学ぶことに本当に熱心だった。自分の提案を評価してくれていると感じた。ところで、日本の高校生に教えた授業についてはどう思う？

Z : 第 1 回目の授業について協議したあと、2 回目の模擬授業では少しだけ違いがあった。2 回目の模擬授業と最後の授業 (研究授業) を比べてみると、最後の授業はもっと変化があった。それは最後の授業では、授業は教師中心ではいけない、ということを経験できたから。生徒こそがアクティブに参加しなければならない存在だということを経験できたから。最初の授業を思い出すと、自分のアプローチはまったく要求されているレベルには遠かった。最後の授業では、自分でも (授業が) すごくよくなったことが実感できた (Ono et al. 2011, p.340)。

学習者としての Z が新しい教え方を学ぶことを希求する潜在的欲求を持ち、支援者の提案する内容や方法に対してオープン・マインドで貪欲であったことがうかがえる。また支援者である日本人大学教員 C、上司でもある T との 3 人の間に、立場を超えて対等なメンバーとして信頼関係を醸成できていたことも見逃せない。Z の羞恥心、痛み、反発を受け止め、共感する他者として T、C は存在していた。信頼できる他者と目の前の課題についてディスカッションし、協働して解決策を模索し、試行を繰り返すという授業研究の経験を通して、Z は主体的に「生徒中心の授業」を行うために必要な知識と技能を体得したと考えられる。渡邊 (2007) は、専門職業人養成のプロセスにおいては、成人学習者と教育者 (支援者) との相互の関係性として、「対等性」「共感性」「協同性」「相互性」「啓発性」が求められるとしたが、それらは特に Z と大学指導教員 C の関係の特徴づけるものであった (Ono et al. 2011)。

5. リフレクションは授業研究で高まるか

意識変容は前節のZのような劇的なタイプだけでなく、漸進的な変化が結果として意識変容につながる場合もあるとされる (Mezirow 1991)。授業研究を継続することの意義もそこにあると言えだろう。特に授業検討会で共有される個々の教師のコメントや意見は、教師が授業の何を、どこを、どう見ているか、そして、それをどう評価するかというリフレクション (省察) の結果としてある。授業を改善していくためには、授業研究に参加する教師のリフレクション力量を高めることが課題となる。リフレクションの力量については、たとえば、ザンビアやインドネシアのように授業研究が定着したとされる国においても、次のような問題点が指摘されている (阿部・小野 2013 ; 石井 2017 ; 田中 2011)。

- 教科に関係なく同じような発言がなされること。
- トピックに関係なく同じような発言がなされること。
- 観察に基づかない発言がなされること。
- 力関係が存在し、年齢、経験年数の低い教員が発言しにくい。
- 検討会でのコメントが記録として残されていない。
- 教材研究が十分になされていない。

授業研究のプロセスはPDCAサイクルに基づいているが (Lewis & Hurd 2011)、リフレクションである“C”が本来の機能を果たしていないため、“A”が授業を改善するものとなっていないことがうかがえる。授業検討会でのリフレクションがどのように授業改善に貢献しているのか。はたして授業研究によってリフレクション力量は高めることができるのか。

授業検討会でのリフレクションがどのように授業案の改訂に生かされ、授業改善に結びついているかを調べるため、南アフリカ本邦研修での生物授業を取り上げて分析した (Chikamori et al. 2013)。

5.1. リフレクション分析ツールの開発

先行研究の分析から、授業検討会でのリフレクションを次のように定義した。

Reflection, following the observation of a lesson, is an intellectual activity undertaken in a group setting by means of discussion among participants and observers to explore ways of improving the quality of future student learning, with particular reference to the design of the lesson, the materials used, and the mode of delivery. (Chikamori et al. 2013 p.16)

次に、日本、インドネシア、ケニア、南アフリカの理科授業検討会の音声データを英語テキスト化した。分析はWard & McCotter (2004) を参考に、データを意味のまとまりで切片化し、トピックによって分類することによりカテゴリーを抽出した (表3)。その結果、5つのカテゴリーが抽出された。続いて、それぞれのカテゴリーに分類されたコメントをレベルに分ける作業を行い (表4)、分析ツールのドラフトを完成させた。その後、共同研究者3名でドラフトのツールを用いて各国のデータの分析を行う作業を2回繰り返し、ツールを完成させた (コーディングの開発と使い方は、Ono et al. 2012 参照のこと)。

表3 授業検討会リフレクションのカテゴリー

A	Teaching and learning strategies; instructional techniques and practices
B	Teacher behavior; teacher characteristics; communication skills
C	Lesson as experienced by students; students behavior; interaction between students
D	Achievement of lesson and curriculum objectives (e.g. thinking skills, creativity, conceptual understanding); inconsistency with objectives
E	Logistics; management; planning; use of materials and teaching aid

(出所) Chikamori et al. (2013) より筆者作成

表4 授業検討会リフレクションのレベル

1	Description only, or brief and vague comments without reflection.
2	Comments have explanations, reasons or possible causes. Brief or vague suggestions might be offered.
3	Insightful, including an indication of the significance of the comments. Concrete suggestions, action oriented.
4	Comments/suggestions linked to recognized good practices, overall curriculum goals, or theories.

(注) ただし、カテゴリーBとEはレベル3まで。(出所) Chikamori et al. (2013) より筆者作成

5.2. 調査結果

開発したツールを用いて、第4節で言及した南アフリカ本邦研修での授業検討会の発話を分析した (Chikamori et al. 2013)。調査の目的は、1) 授業検討会のディスカッション (リフレクション) のカテゴリー (内容) とレベルには変化があるか、2) 授業検討会でのリフレクションがどれくらい授業の改善に貢献しているか、を明らかにすることであった。分析結果は次のように要約できる。

- ① ディスカッションのカテゴリーとレベルには変化が見られ、それは検討会の目的に影響されるようである。第2回目の模擬授業検討会のレベルが上がった理由の一つは、目の前に迫った研究授業をどうするかという差し迫った関心があったことではないか、と推測した。
- ② 検討会の目的はディスカッションの内容にも影響を及ぼすようである。第2回目の検討会はA (教授学習ストラテジー) とE (ロジスティック) に関するリフレクションが大半を占めた。これは、研究授業を目前に控え、現実の生徒の英語力も考慮しながら、発問、ハンズオン活動、補助教具の有効活用を通して、生徒のアクティブ・ラーニングを促すよう授業を改善することに焦点があてられた結果と考えられる。
- ③ 第2回の授業検討会で見られたコメントは、その数、レベルともに、大学教員による貢献が最も大であった。南アフリカ現職教員による改善につながるコメントはほとんど見られなかった。

- ④第1回の検討会で共有されたコメントのうち、第2回の模擬授業に生かされたコメントはレベル2、3のものであった。「明日の授業をどうするか」という課題に直面した時には、理論的なコメントではなく現実的で具体的なコメントが最も有益である。

(Chikamori et al. 2013, pp.19-22)

この研究結果から示唆されることは、授業研究によって授業を改善することは可能であること、そのためには研修の一部としてリフレクション力量を開発することが肝要である、ということである。リフレクション力量には、授業で何をどう観察し、記録するか、授業分析に基づいて意見や提案をどう提示するかというスキルが含まれる。授業研究の経験のない教師の多くは教室の後ろに腰掛け、教師を眺めているが記録を取ることはほとんどない。ロール・モデルのないところでは、教師は見たいものを見て、記録したいことだけを記録する。それを持ち寄って授業検討会を行ったとしても、授業改善にはつながらない。ロール・モデルとなる現地人材のリフレクション力量の開発が持続的な授業改善の鍵となる。

おわりに

本稿では、いくつかの異なった研究視角から「授業研究」をとらえ直すことを目的とした。本稿を終えるにあたって、授業研究に関わって今後の研究課題をいくつか提示したい。それは筆者の研究関心でもある。

教育政策移転理論、イノベーション普及理論は、「授業研究」というイノベーションが移転・導入され、普及・定着するまでにはいくつかの段階を経ることを示唆している。教育政策移転理論は、ある国が他国の教育に目を向けるようになる誘因、政策移転のイニシアチブが異なることを指摘した。また、政策移転が決定したのち、実践のレベルに至るまでの様々な段階で関係者による再解釈が行われる可能性にも言及している。他方、イノベーション普及理論は、新しいアイデア(=イノベーション)に関わる情報が社会システムの成員間で伝達されるプロセスをイノベーションの普及と定義し、イノベーション普及を促す要因の解明に成果を蓄積してきた。イノベーション決定過程、イノベーションの持つべき属性、コミュニケーションのタイプ、再発明といった考え方は技術協力プロジェクトとして授業研究を普及させようとする場合、きわめて示唆に富む。両理論の知見を組み合わせ、新たな視点から日本の教育協力プロジェクトの移転・普及を再検討してみたい。さしあたって、筆者もかかわった「南アフリカ中等理数教科教育プロジェクト」が事例として考えられる。

教育政策移転理論、イノベーション普及理論が政策移転、普及というマクロな研究視角とすれば、変容的学習理論、リフレクションは教師のものの見方、価値観に関わるミクロな研究視角といえる。教師中心、知識伝達型の教授法が批判され、カリキュラム改革とともに、生徒中心、活動中心の教授法への転換が叫ばれて久しい。こうした教授法に反映される教師のものの見方、価値観の変容は決して容易ではない。しかし、異文化との遭遇は「混乱を引き起こすジレンマ」を生起させる可能性が高い。たとえば、マレーシアで研修を受けたザンビア国立科学センター職員による次のような発言である。

マレーシアでの研修に参加し、主体的学習の実例をマレーシアの2校で視察し、大変衝撃を受けた。研修参加前に、自身では良くできたと信じていた指導案を作成して

行ったが、自分の用意したものは全く主体的学習を促す指導案ではなく、改善の余地がかなりあるものであると気づかされた。見学したのはG8(中2)のクラスであったが、教員からあれこれ教えようとしなくても、生徒等はそのぐらいの年齢になるといろいろなことを知っており、自分たちで学んでいける力を持っていることを知った。例えば、実験機材を置いておくだけで、生徒等は勝手に興味を持ってその近くに寄り、あれこれ使ってこうした実験をしてみたいなどと先生に主張し、教員は当初予定していた内容と違う内容の授業を行うことになったりした。学んだことをザンビアの状況に合わせてアレンジしてやれることをやっていきたい。

(国際協力機構 2016, 141 頁)

異文化環境での学びは、学習者、支援者の条件がそろえば、それまで当たり前と思っていた自分のやり方、前提を揺さぶり、信念、価値観の変容へと導くこともできる。その意味で、本邦研修の内容・方法と、参加者の学びを研究対象とすることは意義がある。

混乱を引き起こすジレンマを体験しなければ、教師のものの見方が変わらない、というわけでは決してない。Gusky (1986, 1989, 2002) は「現職研修⇒教師の信念・価値観の変化⇒教室での教師の行動の変容⇒生徒の学習成果の向上」という教師変容モデル(変容的学習モデルに近い)に異議を唱え、「現職研修⇒教室での教師の行動の変容⇒生徒の学習成果の向上⇒教師の信念・価値観の変化」というモデルを主張した。このモデルに依拠すると、研修(授業研究)で生徒の学びに直結するような提案がなされ、それを教師が実際に授業で使用した結果、生徒の学習成果(認知的・非認知的成果を含む)が改善したと教師が実感したとき、教師の信念、価値観に変化がみられる、ということになる。その時々教師の信念や価値観の変化はごく小さいものであっても、それを積み重ねていくことにより時間はかかるものの、最終的に包括的でより偏見の少ない、優れたものに変容する(Mezirow 1991)と解釈される。Gusky のモデルが機能するためには、授業検討会でのリフレクションの質を高めることが必要であり、そのためには授業で何をどう見るかを明らかにし、参加者で共有することが重要である(石井 2017)。

また協働的リフレクションで出された意見が実際に授業で試行されるためには、どのようなサポートが有効かを突き止めることも課題である。ルワンダでの最近の事例では、模擬授業検討会で改善案が提案されたにも関わらず、教師は本番の授業案には自分の慣れ親しんだやり方を記載し、そのように実施していた。なじみがないやり方に自信がなく、失敗のリスクが大きいと教師が考えたのかもしれない。新しい教授法の実施度は、教師の教科内容の知識のレベルと関連するという報告もある(Desimone & Stuckey 2014)。教科内容知識の底上げは授業研究の質に正の効果をもたらすと考えられる。授業研究で役に立つ具体的な実践的なアイデアが得られれば、授業研究を好ましいものとして知覚する教師が増えると予想される。教科内容知識を十分に備えた現地の中核人材が授業検討会を効果的に支援できるよう、どうリフレクション力量を高めていくかが課題である(Ono & Kimura 2014; Stols et al. 2017)。「授業」「授業改善」を研究対象として現地の教員養成学部、教員養成機関の教員と協同で研究を進めることが期待される。

謝辞

本稿は JSPS 科研費 17K04692 の研究成果の一部である。

注

- 1) 本稿では、教職入職後の教員を対象とした知識やスキルを継続的に向上させる活動として、現職教育、現職研修、職能発達、継続的職能開発を同義で用いていることをあらかじめ断っておく。
- 2) 革新性（採用速度）による採用者の分類を言う。①イノベーター、②初期採用者、③初期多数派、④後期多数派、⑤ラガードの5つのカテゴリーに分類される。
- 3) 知識（knowledge）、態度（attitude）、実行（practice）の頭文字をとったもの。
- 4) 「学習者中心の教授法」が普及した理由は、まさに、一般的な概念で多様な解釈が可能であったから、と言えるかもしれない。と同時に、多くの誤解を生じていることも事実である（たとえば、グループ学習＝協働学習＝学習者中心）。
- 5) 2016年度はイースタン・ケープ州とノースウエスト州、2017年度はクワズル・ナタール州とフリーステート州から州教育省担当者が参加した。

参考文献

- 阿部建夫・小野由美子（2013）「インドネシアにおける算数科授業研究の一考察」『鳴門教育大学国際教育協力研究』7巻、21-27頁。
- 石井洋（2017）『ザンビア授業研究における数学教師のアセスメント・リテラシーに関する研究』広島大学大学院国際協力研究科提出博士論文。
- 石原伸一（2017）「JICAの教育政策分野の国際協力」日本比較教育学会第53回大会ラウンドテーブル配布資料。
- 岩岡佐和（2015）「学びの質を問うールワンダの中等学校物理授業における教授法と生徒の知識構築に焦点を当てて」『国際教育協力論集』18巻1号、105-117頁。
- 沖原豊・小澤周三（1991）「比較教育学研究の回顧と展望」『比較教育学研究』17号、155-166頁。
- 小野由美子・近森憲助（2018）「南アフリカの教員の挑戦－民主的教育の実現－」興津妙子・川口純編『教員政策と国際協力－未来を拓く教育をすべての子どもに』明石書店、127-150頁。
- 小野由美子・近森憲助・小澤大成・喜多雅一（2007）「国際教育協力における『授業研究』の有効性－南アフリカ人教師による生物の授業を事例として－」『教育実践学論集』8号、11-21頁。
- 小野由美子（2009）「教育プログラムのボロウイング・レンディング－授業研究を例に－」『国際教育協力論集』12巻2号、69-80頁。
- 北村友人（2005）「比較教育学と開発研究の関わり」『比較教育学研究』31巻、241-252頁。
- 小池源吾・志々田まなみ（2004）「成人の学習と意識変容」『広島大学教育学研究科紀要』53号、11-19頁。
- 高阪将人・松原憲治（2018）「我が国の理数科教育協力の実践と理数科教育開発研究の動向－サブサハラ・アフリカを中心に－」『科学教育研究』42巻2号、100-111頁。
- 国際協力機構（2016）『ザンビア共和国授業実践能力強化プロジェクト終了時評価調査報告書』国際協力機構。
- 田中義隆（2011）『インドネシアの教育－レッスン・スタディは授業の質向上を可能にしたのか－』明石書店。

- 又地淳 (2017) 「JICA による STEM 教育分野の国際協力 — アフリカを中心に —」『アフリカ教育研究』8号、16-35頁。
- ロジャーズ、エベレット (2007) 『イノベーションの普及』三藤利雄訳、翔泳社。
- 渡邊洋子 (2007) 「成人教育学の基本原則と提起」『医学教育』38巻3号、151-160頁。
- Chikamori, K., Ono, Y., & Rogan, J.M. (2013). A lesson study approach to improving a biology lesson. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 17(1-2), 14-25.
- Chisholm, L., & Leyendecker, R. (2008). Curriculum reform in post-1990s sub-Saharan Africa. *International Journal of Education Development*, 28, 195–205.
- Collinson, V., & Ono, Y. (2001). The professional development of teachers in the United States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 223-248.
- Dembélé, M., & Lefoka, P. (2007). Pedagogical renewal for quality universal primary education: overview of trends in sub-Saharan Africa. *International Review of Education*, 53(5-6), 531-553.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Desimone, L., & Stuckey, D. (2014). Sustaining professional development. In L. Martin, S.Kragler, D. Quatroche, & K. Bauserman (Eds.), *Handbook of Professional Development in Education: Successful Models and Practices, Prek-12* (pp. 467–482). New York, NY: Guilford Press.
- Fujii, T. (2014). Implementing Japanese Lesson Study in Foreign Countries: Misconceptions Revealed. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), n1.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Guskey, T. R. (1989). Attitude and perceptual change in teachers. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 439-453.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381- 391.
- Hardman, F., Abd-Kadir, J., Agg, C., Migwi, J., Ndambuku, J., & Smith, F. (2009). Changing pedagogical practice in Kenyan primary schools: the impact of school-based training. *Comparative Education*, 45(1), 65-86.
- Hardman, F., Abd-Kadir, J., & Smith, F. (2008). Pedagogical renewal: Improving the quality of classroom interaction in Nigerian primary schools. *International Journal of Educational Development*, 28(1), 55-69.
- Leu, E. (2004). The patterns and purposes of school-based and cluster teacher professional development programs. *Issues Brief, 1*.
- Lewis, C., & Hurd, J. (2011) *Lesson Study Step by Step: How Teacher Learning Communities Improve Instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Maeda, M. & Ono, Y. (2019) Diffusion of lesson study as an educational innovation. *International Journal of Comparative Education and Development*, 21(1), 46-60.
- Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003) Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Ono, Y., Chikamori, K., Shongwe, Z. F., & Rogan, J. M. (2011) Reflections on a mutual journey of discovery and growth based on a Japanese–South African collaboration. *Professional Development in Education*, 37(3), 335-352.

- Ono, Y., Chikamori, K., & Rogan, J. (2012) *Manual for coding of post-lesson reflection discussion*. Unpublished. Available on request.
- Ono, Y., & Ferreira, J. (2010) A case study of continuing teacher professional development through lesson study in South Africa. *South African Journal of Education*, 30(1), 59-74.
- Ono, Y. & Kimura, H. (2014) Strengthening lesson observation skills as the basis of reflection. Presented at 10th Annual International Conference of World Association of Lesson Studies in Bandung, Indonesia.
- Perry, L. B., & Tor, G. H. (2008) Understanding educational transfer: theoretical perspectives and conceptual frameworks. *Prospects*, 38(4), 509-526.
- Phillips, D. (2009) Aspects of educational transfer. In *International Handbook of Comparative Education* (pp. 1061-1077). Dordrecht: Springer.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2003) Processes of policy borrowing in education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451-461.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2004a) Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773-784.
- Phillips, D., & Ochs, K. (Eds.) (2004b). *Educational policy borrowing: Historical perspectives*. Oxford: Symposium Books.
- Sakamoto, R. & Ono, Y. (2014) Transforming practice through pre-service recognition: Innovative use of lesson study in the Philippines. *NUE Journal of International Education Cooperation*, 8, 9-16.
- Schweisfurth, M. (2011) Learner-centred education in developing country contexts: From solution to problem?. *International Journal of Educational Development*, 31(5), 425-432.
- Schweisfurth, M. (2015) Learner-centred pedagogy: Towards a post-2015 agenda for teaching and learning. *International Journal of Educational Development*, 40, 259-266.
- Seleznyov, S. (2018) Lesson study: an exploration of its translation beyond Japan. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(3), 217-229.
- Steiner-Khamsi, G. (Ed.) (2004) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2016) New directions in policy borrowing research. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 381-390.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999) *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York: Simon and Schuster.
- Stols, G., Ono, Y., & Sekao, D. (2017) Mathematics officials' level and content of reflection in the context of lesson study training. Presented at 13th Annual International Conference of World Association of Lesson Studies in Nagoya, Japan.
- Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004) Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243-257.

ザンビア・ルサカにおける都市部の就学前教育で実施された 数学授業の現状と課題

中和 渚
(関東学院大学)

はじめに

就学前教育は先進国・開発途上国において近年注目されている。たとえばワイカート (2015) においては幼児期に学んだことが将来の成長にも大きく影響を及ぼすことが指摘されており、この教育段階における研究が進められている。本稿で注目する幼児期を対象とした数学教育においても、ここ数年で国際的な関心は高まっており、様々な研究が行われている (例えば、Brandt 2013; English & Mulligan 2013; Lin et al. 2013; Clements & Sarama 2009)。かつて発達心理学研究において幼児たちの数学的な能力は限定的であるといわれていたものの、近年、幼児たちは数や図形の基本だけではなく、推論や測定、代数的見方といった高次の思考・技能も有しているといわれている (例えば、Hachey 2013; Sophian 2013)。

アフリカにおいても同様に、就学前教育を公教育において実現させようという動向があり、本稿ではこれに注目する。研究対象国であるザンビアでは初等教育の量的拡大がすすみ、就学前教育に注力し始めた。ザンビアの就学前教育 (Early Childhood Care, Development and Education) ¹⁾ は、*Education Act* (National Assembly of Zambia 2011) において初等・中等教育と同様に定められた。基本的な政策やストラテジーについては1996年に発行された教育政策文書 *Educating Our Future* (Ministry of Education 1996) において述べられている。これらに基づきカリキュラム・フレームワーク (*Zambia Education Curriculum Framework*) (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education 2013) が規定され、早期教育のシラバスや教員養成のシラバスが定められている。2013年以降、3-6歳の就学前教育は教育・科学・職業訓練・早期教育省 (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education) の管轄となり²⁾、2016年には一般教育省 (Ministry of General Education) に6つ目の部局となる早期幼児教育局 (Directorate of Early Childhood Education) が開局され、カリキュラム開発局においても就学前教育の専門家が配置されている。これに伴い、公立初等学校に就学前教育段階を開設した。これまで私立の幼稚園や保育所は都市部においては存在したが、費用がかかるため、幼児の多くはアクセスできなかった。そのため、今後、より多くの幼児が通うことになるであろう、公教育における就学前教育の黎明期の状況を明らかにし、数学の学習指導に関連した特徴や課題を明らかにすることに、学術的意義があると考えられる。

ザンビアの就学前教育段階においては、「遊び」を通した学びが推奨されており (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education 2013, 2014)、このことは国際的な動向にも一致している (例えば、Froebel 2015; Cohns, Church, & Tayler 2014; Vogel 2013; Thomas, Warren, & de Vries 2011; Vygotsky 1978)。しかしながら、ザンビアの就学前教

育については現時点での情報が少なく、学術的には探究されていない。初等教育段階では、「教師中心」の授業が展開されている（中和 2010a）ことから、就学前教育で遊びの実践が行われているとすると、ザンビアの文化的・社会的背景における遊びと学習の内実を明らかにすることで、効果的な学習指導方法を初等教育以降の教育に活かし、ザンビアの教育の質の貢献へと繋げることができるだろう。また、学術的には将来、サブサハラ・アフリカの就学前教育との比較材料を提供することや、国や地域における遊びの内実の差異や、社会文化的な視点から共通性や類似性を明らかにすることにも貢献でき、それらを基にした活動や授業の開発も期待できる。

そこで、本稿の目的はザンビアの就学前教育の目的・内容・方法について明らかにし、特に数学教育に注目して就学前教育の現状を報告するとともに、今後の実践上・研究上の課題を明確化することである。また、その方法として、国際的にも、またザンビアの就学前教育においても重要視されている「遊び」の視点から現状を分析する。

1. ザンビアの就学前教育

1.1. 教育の目標

Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education (2013) によればザンビアの就学前教育の目的は「幼児が発達していくための知識、技能、態度、前向きな価値観を身につけることを支援する」ことであるとされている。就学前教育段階は3-4歳対象のナーサリー、5-6歳対象のレセプションの2段階に分けられている。また、学習領域 (Learning area) として「社会 (Social studies)」、「環境科学 (Environmental science)」、「言語とリテラシー (Language and literacy)」、「プレ数学 (Pre-mathematics)」、「表現アート (Expressive arts)」の5つが設定されており、コアカリキュラムとも呼ばれている (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education 2014, p. 36)。

学習におけるキーコンピテンスは「認識・感性と態度・名前をつける・関係付ける・問題解決・設計する・創造性・想像とロールプレイ・動きを描写する・情報とコミュニケーション・自信と自己肯定感・探究・行動と自己制御・実験・健康的かつ身体的な気づき・数と数学的な活動・時間の感覚・文化と信条・書くことと読むこと・コミュニティの感覚」といった事柄が書かれている (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education 2013, p. xiii) が、それぞれの関係性についての詳しい記述は見られない。また、シラバスには各領域の目的・内容・方法が述べられており、特に言語とリテラシーのシラバスでは各週に行う学習指導について細かく記述がなされているが、「プレ数学」を含めた他領域については各学習領域についての記述に留まっている。

冒頭で述べたとおり、就学前教育段階のシラバスには幼児は遊びによって学んでいくと記され、教師は幼児たちが環境を探究する遊びの機会を与えていくべきであると書かれている。同様に、就学前教育を専攻する学生に対しても、幼児の学びを実現するために、彼ら自身が環境を探究していくための十分な遊びの機会を得ることが重要であると述べられている (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education 2013;

Curriculum Development Centre 2015)。遊びの記述ともに、教師の指導方法としては子ども中心アプローチの重要性が述べられ、幼児が効果的な学習のために楽しい経験ができるものが求められている。たとえば、グループワーク、ロールプレイ、探究、実験、ドラマ、フィールドトリップ、問題解決、模倣、ゲーム・クイズ、提示、話し合いといった指導方法がシラバスにおいて推奨されている (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education 2013; Curriculum Development Centre 2015, p.xiv)。これらについて詳しい説明は書かれていない。

1.2. 「プレ数学 (Pre-mathematics)」のシラバス

数学は「プレ数学」という領域で学習される。「プレ数学」は、ザンビア固有の名称で、幼児期で学習する数学を指しており、就学後以降の学習科目「数学」に対応する³⁾。ナーサリー (3-4 歳) とレセプション (5-6 歳) における目的や学習成果 (Learning outcome) は「数学的知識・技能・価値観を発達させる」「数学を通して環境や自然に対する興味 (・好奇心) を育てる」とされ、ほぼ同じものである (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education 2013)。「プレ数学」では具体的なものを操作し実践的に学ぶことや日常生活との関連において豊かでインフォーマルな、数学的活動を行うことが重視されている。また「プレ数学」の内容は領域にわかれており、それらは次の表 1 のように設定されている。

表 1 各教育段階における「プレ数学」の学習領域と内容

	ナーサリー (3-4 歳)	レセプション (5-6 歳)
代数	分類 (一致させる、分類する、順序づける、列に並べる)	分類 (一致させる、分類する、順序づける、グループ化する)
数	数える、数字を書く準備	数える (数の認識)、数の列、たし算、ひき算、数字を書く
幾何	平面図形	平面図形
測定	長さと時間	長さ、重さ、時間
商業的な算術	お金	お金

(出所) Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education (2013) をもとに筆者作成

表 1 より初等教育段階以降の数学で中心的な内容となる数と図形領域が双方含まれていること、初等段階の学習内容とも関連づけられる基礎的な内容が設定されていることがわかる。

また、各領域においてサブトピック、学習成果、内容 (知識・技能・価値観) が示されており、学習の目標が示されている。5-6 歳を対象とした「分類」と「数」についての例を以下に示す。

表2 5-6歳を対象とした「プレ数学」のシラバス記載の例（「分類」と「数」）

トピック	サブトピック	学習成果	内容		
			知識	技能	価値観
分類	グループ化	類似性によって身の回りのものをグループに分ける	サイズ、色、形といった類似性から身の回りのものをグループに分ける	ものを分類する／サイズ、色、形に基づいて、ものを比較する／ものを並べて順序づける	協働的学びを通じたチームワーク／自然を探究する好奇心／順序についての理解
	一致させる	身の回りのものを性質によって一致させる	形やタイプによって、ものを一致させる（例：動物の写真、テーブルのセット、洋服の一致など）	ものや写真を分類する	順序についての理解
数	数える	口で20までのものを数える	20まで数えるために、具体的ものを用いる（歌、リズム、ゲームを用いる）	数えることを通じたコミュニケーション	数字のシステムと数の順序への気づき
		ものの量を記号化するために数字の1-20を使う	ものの量を記号化するために1-20までの数字を用いる	数字による量の表現	量の記号化における気づき／協働的学習を通じたチームワーク
	書く準備	1-9の数をなぞる	1-20までの数を順になぞる／1-10の数字の型をつくる	なぞる際の手と脳の調整	書くことにおけるチームワーク

（出所） Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education (2013, p. 56) をもとに筆者作成

この例から、各領域で何を達成すべきか書かれており、特に、「価値観」において遊びに関わる指導のあり方や幼児の協働について触れられていることがわかる。一方で、就学前教育段階で重要だとされている「遊び」をどのように具体化するかについては明記されていない。

1.3. 「プレ数学」の教科書

シラバスに基づいて作成された教科書から内容や方法を確認する。首都ルサカでは郡教育事務所から配布された就学前教育の「プレ数学」の教科書を教師は持っていることが確認されたものの、市場には出回っていない（2017年9月時点）。もちろん、幼児たちは教科書を持っていない。サンプルとして配布された5-6歳児の教科書（Ministry of General Education 2014）は全37ページあり、現地語（確認したものはニャンジャ語）で書かれている。内容は絵で示され、字はあまり書かれていない（図1）。

教科書に対応して教師用の指導書もある。指導書は英語と現地語（ニャンジャ語）の2冊を確認できた。指導書においては、シラバスで示された各サブトピックについて背景、学習成果、時間、キーワードが示され、かつ各授業の方法・活動内容・評価についても簡

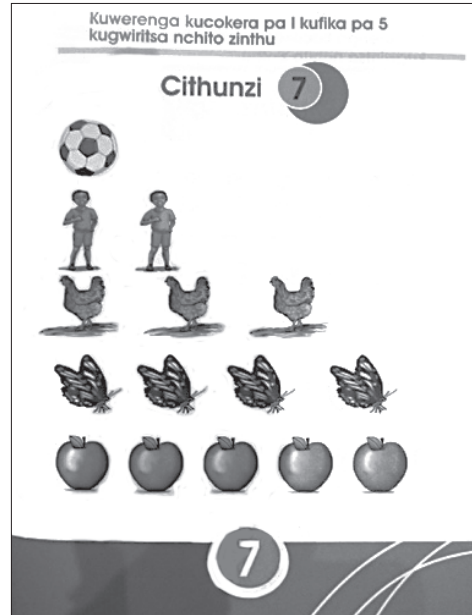
潔ではあるが、示されている。教科書と教師用指導書を照合させ、数と記数法についての例を示すと、以下のようになった。

教師用指導書に書かれた指導法の例

- ・トピック：数と記数法
- ・サブトピック：数えること
- ・背景：この授業では数の名前、記号、数字、大きさが導入される。幼児は具体物を用いて1-10まで口で数を数える。また様々な日々の活動を通して数を学ぶ。1対1の対応、一致、比較を通して1-5の数の記号や数字を認識することが期待されている。5までの数の大きさを理解できるよう、また論理的な方法で5までの数を並べることに支援できるような様々な数学的活動を幼児が行うことが期待される。
- ・学習成果：10までの具体物を口語で数える。
- ・時間：1コマ
- ・キーワード：1-20までの数の名称
- ・学習指導リソース：教科書、鉛筆や石などの具体物
- ・授業1:1-5まで口語でものを数える。
- ・方法：

One little finger dancing around という歌を歌い、トピックを導入する教科書 (p. 5) をみながら、5つの具体物の数え方を示す幼児に、身の回りから5つのものを取ってきて、数えるように促す1-5の数の読み方を確認する
- ・活動：

具体物を使って5まで数える
5までのものや数を幼児が数える
1-5の数の読み方を確認する
- ・評価：1-5まで数を数えているか観察する



(出所) Ministry of General Education (2014, p.7)

図1 1-5までの数に関する教科書

(Curriculum Development Centre 2016, p. 4)

この指導法の一例からは、具体的な指導の流れは把握できるものの、こういった内容が遊びを指しているのか、教師たちが具体的に理解することは難しいと推測する。

2. 分析枠組み

就学前教育における遊びについて分析を行うための枠組みとして4つの発達理論の類型

(Montada 2008; Vogel 2013) を用いる。Vogel (2013) によれば、就学前教育の学びに関する研究領域では、人間の思考の発達をどのようにみなすのかによって、学びと教育的な空間の形成は変わってくると指摘されている。その上で Vogel (2013) が示す Montada (2008) の「発達理論の類型」は示唆に富む。表3には、発達の形成において主体（幼児）と環境（教師の指導、環境構成）の関わり方が異なる場合、4つの類型があることが示されている。教育的なアプローチは各モデルによって異なり、従って教授活動、学習環境構成、日々の相互作用も各モデルにより異なっている（Vogel 2013）。

表3 発達理論の類型

		環 境	
		活動的である	活動的でない
主 体	活動的である	[1] 相互作用、やりとりが組織的なモデル → 協同で作る上げるアプローチ	[2] 行動的で構成主義的モデル → 自身を教育するアプローチ
	活動的でない	[3] 外来的モデル → (協同的な) 調停アプローチ	[4] 内生的モデル → 自身の発達を促すアプローチ

(出所 Montada (2008, p.10); Vogel (2013, p. 211) より筆者訳・改変)

Vogel (2013) は数学的思考の基礎的な概念のための理論的枠組み構築に際して、表3左上 [1] 「相互作用、やりとりが組織的なモデル」を支持している。このモデルの重要となる前提は同じシステム内の人（主体）と環境が互いに相互作用し、影響を与え合うということである。またこのモデルには協同で作る上げるアプローチが必要であるとされる。このアプローチにおいては、個人の学習のプロセスと知識の構成のための社会的プロセスの重要性が強調される。[2] 行動的で構成主義的モデルにおいては、環境が主体に関わるというよりも、主体のみが活動的・行動的で自身で知識を身につけていくこととなる。[3] 外来的モデルにおいては、環境が活発に主体にアプローチしてくるものの、それに対して主体は活動的ではない場合を指している。[4] 内生的モデルは主体と環境双方が活動的ではない状況を指しており、これは学校教育で教師が指導するという状況には当てはまらなと考えられる。これらのモデルの4つの類型のうち、遊びの実現においては、Vogel(2013) が指摘する環境と主体の双方が活動的に関わる [1] 相互作用、やりとりが組織的なモデルが望ましいため、このモデルやそれに伴う協同で作る上げるアプローチが実践において見られるかどうかを検証する。特に、データを評価する判断の根拠としては、各活動や遊びにおける教師のコントロールの程度と、幼児の発言の度合いと内容、またどのような行動が観察されたのか、という教授方法と内容に着目した。

3. 調査

3.1. 調査日程・場所・方法

首都ルサカにおいて2017年3月6-9日に、就学前教育部門を開始した公立初等学校（日本の小学校に相当）を訪問（4校）し、授業見学と就学前教育担当教師への聞き取りを行った。4校は全てルサカの都市部に位置する学校であった。調査時点でルサカにおいて就学

前教育が実施されていた公立初等学校が8校で、そのうちの半数の学校を一般教育省がランダムに選定した。研究許可書は一般教育省から得た。学校訪問では教師からの聞き取りと授業観察を行い、記録したものを分析に用いた。また、一般教育省カリキュラム開発局において公教育の就学前教育の現状について詳しいとされる就学前教育の専門家にインタビューを実施し、就学前教育の現状や課題について確認した。文書で書かれた情報や統計情報が極めて少なかったため、インタビュー内容の妥当性や信頼性を高めるため、JICA現地コンサルタント、ルサカ州ルサカ郡教育事務所の教員センター所長にもインフォーマルインタビューを実施し、就学前教育の現状について多方面から確認した。

3.2. カリキュラム専門家へのインタビュー結果

就学前教育に詳しいとされるカリキュラム開発局のカリキュラム専門家へのインタビュー⁴⁾より、就学前教育は前政権時に政策的な整備が始められ、一般教育省で教育的観点から本格的な取り組みがなされるようになったということが明らかになった。*Educating Our Future* (1996) においては就学前教育の重要性は語られながらも、リソースが不足していることが言及されていた。就学前教育については、公立学校に就学前教育を広げる目標があることを確認した。また、公立初等学校に付設する形で就学前教育をザンビア全土に広げるために、一般教育省の戦略において、パイロット地域として首都ルサカと、南部州リビングストンの農村部の2ヶ所に注力して取り組んでいることが明らかになった。ルサカは都市部であり、一般教育省からもアクセスがしやすいことが理由の一つで、都市部でも貧困層が居住する集落に近い学校に開設しようとしている。また、リビングストーンでは農村部に注目して、学校に継続して通うことが難しい幼児が居住する貧困層の地域に着目し、レセプションクラスに通うことで、継続して初等学校に通うことができるのかどうかを検証することが選定理由として挙げられた。一般教育省が把握する課題として、シラバスは準備、学校に配布することができたものの、教科書に関しては印刷、配布の途中であることが確認された。各学校ですでに様々な取り組みがなされていることについては、一般教育省の動きが遅れが見られるため、教育の質を担保するという観点から、各学校の自主的・独自の動きを前向きに評価していた。そのほかにも、公立の就学前教育を実施している学校数の統計データは一般教育省においても未だ整備されておらず、就学前教育の全体像を把握していないということであった。つまり、就学前教育段階の政策やシラバスは整備されてきたが、量的な拡大の最中にあり、多くは学校教育の現場の裁量に任されているということがインタビューより明らかになった。

3.3. 公立初等学校におけるレセプションクラスの様子

私立の幼稚園ではデイケア (2歳)、ナーサリー (3-4歳)、レセプション (5-6歳) の各クラスを有している施設がある。一方で、公立の場合はシラバス上ではナーサリークラスの内容も記載されていたが、観察した全ての公立学校においてナーサリークラスは存在しなかった。全ての公立初等学校の空き教室でレセプションクラスを開設していた。学内での教室の確保と、予算獲得に苦労していると教師は語っていたが、見学した初等学校では校長のイニシアチブにより、就学前教育部門を開始していたことが明らかになった。また、近隣の保護者がレセプションクラスに幼児を通わせたいという熱意もあり、どのレセプションクラスで

も入学希望者は多いということであった。学校 A はルサカで初めて就学前教育を始めた初等学校でルサカ中心部にも近い学校であった。学校の周りには低所得者が多く居住していた。学校 B も学校 A よりも中心部や大きなマーケットに近い学校で、学校 A からノウハウを学び、就学前教育部門を開設した。大統領夫人から支援を受けて、教材やおもちゃ、外の遊具といった教育の環境が整っていた。学校 A と B の教師同士が同じ教員養成校で学位を取るために学んでいるため、週 1 回は情報交換をしていた。また学校 A, B どちらも大規模校であった。学校 C も大規模校で、ルサカの中心街からは離れていた。校長が就学前教育のクラスを増加したいと考えており、3 部制で就学前教育を行っており幼児数が最も多かったがまだ需要はあると話していた。学校 D は国際協力機構 (JICA) の支援によって建築され、学校 C と同様にルサカの中心街からは離れていたが、大規模校であった。

全ての学校において給食はなく、休憩中に幼児たちは各自飲み物や食べ物を持参していた⁵⁾。授業料は無料だが、制服代や教材費など、学期ごとに保護者が実費を支払うことになっていた。例えば、学校 B では K20 (日本円で約 250 円) を制服代として親が負担することになっていた。必ずしも裕福な家庭ばかりではなく、制服代を払うことができない家庭もあり、お下がりの制服を使用する場合もあった。訪問した公立初等学校の 5-6 歳児のクラス数、1 クラスの幼児数 (合わせて男女数)、授業時間、教師数について表 4 に示した。

表 4 訪問学校におけるレセプションクラスの数、教師・幼児の数

学校	クラス数	幼児数/クラス	授業時間	教師数
A	1	52	8:00-11:00 (1 部制)	2 (1 名は実習生)
B	1	24 (男 14, 女 10)	6:45-11:20 (1 部制)	1 (実習生)
C	3	47, 27, 24	7:00-10:30, 10:30-12:00, 12:00-14:30 (3 部制)	1
D	2	15, 16 (男 7, 女 9)	8:00-12:30 12:30-16:30 (2 部制)	2 (実習生)

(出所) 筆者作成

3.4. 幼児の生活

幼児の生活は初等学校の他学年と同様に時間割に基づいて行われていた。表 5 は学校 A の時間割である。

概ね、このような時間割で就学前教育が実施されていた。表 5 では 1 コマ 30 分の授業が設定されているが、1 コマ 40 分で実施する学校 (例えば、学校 D) や、コマ数、学校滞在時間が個々の学校で異なっていた。学校生活上の特徴として、幼児は 5 つの学習領域以外のことも日々の生活で学んでいることが明らかになった。たとえば、物語、歌、自由遊びなどが設定されていた。トイレ休憩時や弁当 (休憩時間) の前後には「手を洗う」といった環境教育の実践も観察された。幼児が教室に入る前に外で 1 列に並んだり、名前を呼ばれて返事をしたり、掃除を行ったりする規律に関する活動も見られた。多くの場合、教師の裁量でそれらが計画、実行されていた。

表 5 学校 A の時間割

曜日	月	火	水	木	金
6:45-7:00	自由遊び				
7:00-7:20	トイレ				
7:20-7:50	リテラシー	環境科学	リテラシー	リテラシー	リテラシー
7:50-8:20	プレ数学	社会	環境科学	表現アート	環境科学
8:20-8:50	食事休憩				
8:50-9:20	トイレ				
9:20-9:50	社会	数学	社会	数学	環境科学
9:50-11:20	歌・室内ゲーム	社会	環境科学	絵本の読み聞かせ	表現アート
11:20-11:30	順次帰宅				

(出所) 時間割データをもとに筆者作成

3.5. 授業の様子

学校 A では最初のリテラシーの授業を観察したが、数学の内容にも関連していた。「Ma, Mu, Mo」といった語の発音を繰り返した後、グループに分かれて「MOE」の発音を学び、アルファベットが書かれた小さなカードで、発音と文字を一致させる活動を行った。最後は M, E, O と大きく書かれた A4 サイズの用紙をなぞって、好きな色を塗るという活動を行った。次に「プレ数学」の授業では、カラフルな小麦粘土を用いて、各自が数字を作成するという活動を行った。

学校 B では担任教師が欠席であったため、実習生と第 2 学年の教師が指導していた。「プレ数学」において、実習生はまず箱に入った色の異なるビーズを 1 名の幼児に教師が言う数 (16, 7, 11, 8, 5, 9, 14) だけ取り出させた。その数をクラス全員が英語で 1 ずつ数え、次に幼児 1 名が壁に貼ってある数字、絵と数を対応づける遊びを数回行った。この遊びでは、数え間違いや絵、数字との対応で間違えた幼児に対しては 1 から数え直しさせたり、別の幼児が代わりに答えを言ったりしていた。次に、歌を歌った後「チャトウ」と呼ばれる遊びをグループに分かれて行った (図 2)。ルールは床に書かれた丸の中に石をおき、順番に石を投げ、円の中に置いている石を、投げた石が空中にあるうちに、1 つとり、投げた石もうまく取るという遊びで、ルールを変えて難易度を上げていた。幼児は、誰が一番多くの石を持っているのかを競い合った。ゲーム中に、幼児が石を数えて「7」と呟いており、数えることや指を器用に使うことがねらいとしてあることが観察された。

学校 C ではリテラシーと「プレ数学」の授業を観察した。「プレ数学」では、曜日の歌を歌った後、1-5 の数字が黒板に書かれ、数字を読む練習が行われた (図 3)。次に、幼児が前に出され、いくつかの鉛筆を渡された。そしてそれぞれが持つ鉛筆の本数 (3 本、5 本など) を黒板に書くという具体物の数と数字を関連づける活動を行った。そこでは鏡字で数字を書く幼児もあり、他の幼児が間違いを正す姿も見られた。その後、各曜日の歌を歌った後、

ゲームを行った。教師が指定した数だけ手を叩き、回数を間違えた幼児は前に出てくるというゲームで、負けた幼児たちを他の幼児が囲み、歌を歌って終了した。



(出所) 筆者撮影

図2 チャトウ(遊び)



(出所) 筆者撮影

図3 就学前教育のクラスの様子

学校Dでは実習生が午前と午後の部で分担して授業を行っていた。午後の「プレ数学」では、4つのグループに幼児を分けて、ブロックの部品の様々な色について英語で確認した。その後、それぞれが色に注目してブロックで好きな形を作り、作品を前で紹介していた。次に各曜日についての理解を深める歌を歌う活動、ダンスを行っていた。

「プレ数学」の授業の様子から、4校の共通事項を2点同定した。まず、主要な活動(15-30分)があり、その前後や区切りに歌や手を使った遊びが付加される場合と、複数の活動が細切れに行われる場合の2つである。どちらの場合も、幼児が集中できる時間を考慮し、活動の合間に歌や踊りを使った遊びを入れていた。第二に、各活動のまとめは設定されておらず、学びや遊びを評価する指導は見られなかった。

4. 考察

レセプションで行われていたプレ数学の授業内容をまとめると以下となる。

表6 プレ数学の授業内容のまとめ

学校	内容	形態
学校A	①粘土による数字づくり	一斉授業、個人活動
学校B	②数と数字 ③歌 ④伝統的な遊び	一斉授業、グループ
学校C	⑤数と数字、⑥歌、⑦手を叩く遊び	一斉授業
学校D	⑧属性、⑨歌	グループ

(出所) 筆者作成

これら①—⑨のそれぞれの活動や遊びを分析枠組みに当てはめると表7になった。

表7 発達理論の類型を用いた活動と遊びの内実の分類

		環 境	
		活動的である	活動的でない
主 体	活動的である	[1] 相互作用、やりとりが組織的なモデル → 協同で作上げるアプローチ ②, ③, ④, ⑥, ⑦, ⑨	[2] 行動的で構成主義的モデル → 自身を教育するアプローチ ①, ⑧
	活動的でない	[3] 外来的モデル → (協同的な) 調停アプローチ ⑤	[4] 内生的モデル → 自身の発達を促すアプローチ

(出所) 表3にもとづき筆者作成

表7より [1] 相互作用、やりとりが組織的なモデルには活動②, ③, ④, ⑥, ⑦, ⑨が該当した。[2] 行動的で構成主義的モデルは①, ⑧で、[3] 外来的モデルとしては⑤が該当し、[4] 内生的モデルに該当したものはなかった。この評価から、データ収集したレセプションクラスの「プレ数学」における活動や遊びは、多くが [1] 環境と主体双方が相互作用できるものであることが明らかになった。[2] における①, ⑧は個別で静かに制作・作成することが主たる活動であった。[3] 外来的モデルに分類された⑤では、教師と幼児の相互作用を多少確認できたものの、終始教師が活動を統制しており、極めて受動的な幼児の様子が見受けられた。[1] の内実注目すると、活動・遊び (②, ④, ⑦) と歌 (③, ⑥, ⑨) に大別できた。活動・遊びにおいては、②箱の中からビーズを取り出し、それと対応する数字を選ぶ活動で、一斉授業の形態であった。これは、⑤数と数字を書く活動と類似していた。しかし、②のビーズの活動では、幼児の発言や行動が多く、活動に積極的に参加し、誤答した場合の発言から、幼児たちが意欲的に活動に取り組む様子が観察された。④の文化的な遊びは教師の発案によるものである。教師自身が幼児期に行っていた遊びを数学の学習に取り入れたということであった。遊びの最中において、教師が「数学のこの部分を学習しなさい」という発言は一切なく、幼児が主体的に遊び、ルールを自分たちで語りして、環境と主体が相互作用していたと判断できた。⑦手を用いた数の確認の遊びも「正しい」「間違っている」という正誤の判断を教師が行うことなく、幼児自身が間違いに気づく遊びであった。また、体を用いた楽しい数学の遊びとして、教師と幼児で口頭によるコミュニケーションがなされていた。歌はザンビアでは踊りとも結びつけられ、歌いながら幼児が跳んだり、動いたりして、数学の語彙を身につけられる有効な指導法である⁶⁾と見受けられた。教師によれば、歌や踊りのうち、教師が幼少期に行っていたものと、メディア (テレビ、ラジオ) を通して、使うことができるものの両方を用いていた。教員養成を指導する教員が就学前教育の専門家ではない場合があり、レセプションクラスの実情に合致していないことから、教師たちが身近なリソースを用いて教材を作っているということが教師への聞き取りから明らかになった。

これらのことから [1] において②は学習という側面が強いものの、それ以外の活動では、幼児たちは身体を用いて意欲的に「プレ数学」を学んでおり、遊びを重視するシラバスに合致しているということが明らかになった。1.2で述べたように、シラバスや教科書には上記で観察された歌の使用、踊り、道具を用いた分類の遊びなど、具体的な遊びの

例はほとんど書かれていなかった。一方で、教師用のリソースブック（Ministry of General Education 2014）には歌の使用、教材の選定や使用、授業の流れの紹介が掲載されていたが、その内容と同じものは観察されなかった。このことから教師たちは自分の経験や様々なリソースを用いて、創意工夫して幼児が楽しめるような授業を行っている状況が明らかになった。

このようにレセプションクラスにおける数学の授業の内容は初等教育以降で頻繁に見られる教師中心の学習指導とは大きく異なっていることが判明した。歌は、ザンビアの初等教育でもよく用いられる方法であるが、数学の語彙を覚えるような機会としては活用されておらず、どちらかという学習のモチベーションを高める際に使用される。また、文化的な遊びと数学の学習を関連付ける活動は、幼児の生活体験や学校外での経験と学校教育における学習をつなぐ可能性がある民族数学（D'Ambrosio 1985）の視座に通じるものである。民族数学は多義的な用語であるが、簡単にはそれぞれの文化的集団において行われる、数学に関連づけられた、文化に埋め込まれた活動であるとされる（馬場 2003）。学校で行われるゲームや歌、踊りなどはこれに類するものであると考えられる。幼児の社会的・文化的アイデンティティの醸成も就学前・初等教育の目標の一つであるから、初等教育の特に低学年においても就学前教育で観察されたような文化的な遊びが学習指導において活用されるべきであることが示唆される。

これらの考察から、初等教育段階に対して示唆を与えることができる一方、就学前教育における教師の指導に関して課題も指摘できる。それは遊びにおける自由性の担保と、友人同士の交流や関わりについてである。一例を挙げると、[1]②では箱に入っているビーズを取り出す際に、教師がビーズの数を指定して場面をコントロールしていた。遊びの要素をより強く打ち出すのであれば、幼児を教師役とし、幼児自身が数を指定し、正解か誤答かを幼児に判断させることで、幼児と幼児がより深く関わり合うことができる。また、間違えた幼児については、教師が正誤を判断し、他の幼児が次に出てきて活動を行っていた。そうではなくペアにすることで、幼児同士で助け合うことも可能になり、教師と幼児だけではなく幼児と幼児の相互作用も起こり得る。これらのことは表2で挙げた「価値観」の部分にも対応する。シラバスには活動を通して醸成できる価値観として「チームワーク」、「好奇心」、「自信」が挙げられており、活動における指導の方法を変えることで、幼児の情意面が変化する可能性がある。ほかにも、活動におけるまとめがどの活動でもなかったが、教育的観点からは、幼児の数学的に優れた発言や行動など、教師が積極的に取り上げて紹介すると評価活動にもつながるだろう。これも、幼児の価値観の醸成にも繋がり、重要だと思われる。

また、数学的観点から「数え主義」についても指摘したい。数え主義とは、数の概念が1ずつ数えることにより獲得されるという見方である。何かを数える際に、具体物の数と数字の繋がりは意識されているものの、1ずつ順番に数えるという方法一辺倒であることが明らかになった（例えば、①⑤）。数えることは数の概念を学ぶ最初の段階では重要であるため、数えることを繰り返すことを否定はしていない。一方で、数えることを継続することは、深刻な問題の根本であり、このことは初等教育以降の問題にも関連づけられる。初等教育の数学の学習においても1ずつ数え続けていくと、四則計算やそれを用いる他の学習にも影響が出てくることがわかっている（中和 2010b）。この点に関しては、他の就学

前教育の活動を今後精査したり、改善するための教材開発や教授的介入を行ったりする必要があるかもしれない。これらのことから今後の課題として、教師が考案した遊びを、教育的配慮の下、上記のような価値観を醸成する方法を用いて、どのように数学的技能の成長に結びつけていくことができるのかどうかを掘り下げる必要がある。

おわりに

公立初等学校に付設されるかたちで今後量的拡大していくと予想される就学前教育段階のレセプションクラスに注目し、プレ数学の学習指導の特徴を明らかにし、その現状に対する課題について検討した。その結果、指導内容の改善点はあるにせよ、教師が幼児の発達段階や文化的・社会的背景を意識して、学習において遊びの要素を取り入れて、幼児が楽しむことができる学習環境を積極的に作り出している現状が確認された。これは遊びを重視する国際的な就学前教育の動向にも合致している。評価できる点は、ザンビアの文化的な要素（歌や踊り、遊び）を教師が自分なりに考え、学びに取り入れていることである。このような質や特徴を担保したまま、今後、就学前教育の量的側面が充実することを期待したい。

本稿では一般教育省が推進しているルサカの一部の公立学校しか調査対象としておらず、ルサカの他の公立初等学校や他地域の状況についてはさらに調べる必要がある。また、私立学校との差異についても言及する必要があるだろう。そこで今後の研究課題としては、レセプションクラスにおけるより多くの授業事例を明らかにし、傾向や課題を掘り下げていくこと、就学前教育の教員養成段階における実施内容と学校教育における授業の内実との関係や、教員養成における課題やそれを解決するための取り組みを行うこと、ザンビアの社会文化性における数学的な遊びの特徴を導出することの3点を指摘する。

謝辞

本研究は日本学術振興会科学技術研究補助金若手研究「アフリカ地域のニューメラシーの教材開発と教師集団の専門的職能成長を促す研究」（課題番号：18K13175）の助成を受けました。また、ザンビア・ルサカ州の教育関係者の方々、JICA「教員養成校と学校現場との連携による教育の質改善プロジェクト」の専門家 中井一芳氏、現地テクニカル・アドバイザー Edward Tindi 氏に多大なるご協力・ご助言を頂きました。心より御礼を申し上げます。

注

- 1) Early Childhood Care, Development and Education (ECCDE) はザンビアではデイケア (Day-Care)、就学前教育 (Early Childhood Education) の2つが該当し、デイケアは0-2歳、就学前教育は3-4歳対象のナーサリー (Nursery)、5-6歳対象のレセプション (Reception) が該当する (Curriculum Development Centre 2013, p. 27)。就学前教育という用語は厳密には Early Childhood Education とは対応しないが、本稿では、なじみやすさを優先し就学前教育と総称し、また、本稿では特にレセプションについて述べる。
- 2) 0-2歳の乳幼児の発達に関してはコミュニティ開発・母子健康省 (Ministry of Community Development Mother and Child Health) の管轄となった。

- 3) 日本の科目と対応づけると内容的には算数に該当すると考えられるが、ザンビアでは初等学校でも算数ではなく数学を学習することに倣い、「プレ数学」と表記した。これはザンビア独自の言い方である。
- 4) 早期幼児教育局局長にはインタビューが実施できなかったが、一般教育省の関係者への聞き取りよりカリキュラム開発局の当該担当者がこれまでの就学前教育の普及に深く関わっているということが明らかになり、インタビューを実施した。
- 5) 経済的理由から食べ物を持参できない幼児が数名いた。そのような幼児には友人が食べ物を共有する場合や、教員がスナック菓子・果物を買って与える場合がある。
- 6) 日本の就学前教育では手遊びや歌を使って算数の語彙や数字を学ぶことができるし、ドイツの早期数学教育においても数を歌で学ぶことや、体を用いて遊ぶことなどが示されている (Müller & Wittmann 2004a, 2004b)。

参考文献

- 中和渚 (2010a) 「ザンビア基礎学校における数学授業の学習・指導の特徴と改善に関する考察」『アフリカ教育研究』1号、77-91頁。
- 中和渚 (2010b) 「ザンビアにおける本質的学習環境 (SLE) に基づく数学科授業開発研究 (3) — 第5学年児童が行った『数の石垣』の学習過程への着目 —」全国数学教育学会誌『数学教育学研究』16巻2号、71-79頁。
- 馬場卓也 (2003) 『開発途上国における民族数学を基盤としたカリキュラム構成原理の研究 — 動詞型カリキュラムの開発とそのケニア数学教育の適用 —』広島大学大学院国際協力研究科博士論文。
- ワイカート、P. D. (浜野隆訳) (2015) 『幼児教育への国際的視座』東信堂。
- Brandt, B. (2013) Everyday Pedagogical Practices in Mathematical Play Situations in German “Kindergarten.” *Educational Studies in Mathematics*, 84(2), 227–248.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2009) *Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach*. New York: Routledge.
- Cohrssen, C., Church, A., & Tayler, C. (2014) Pausing for Learning: Responsive Engagement in Mathematics Activities in Early Childhood Settings. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 95–102.
- Curriculum Development Centre (2016) *Pre-mathematics Teachers' Book 3-4 and 5-6 (English)*. Lusaka: Zambia Educational Publishing House.
- Curriculum Development Centre (2015) *Early Childhood Education Teachers' Diploma Syllabus*. Lusaka: Directorate of Teacher Education and Specialised Services.
- Curriculum Development Centre (2013) *Zambia Education Curriculum Framework 2013*. Lusaka: Curriculum Development Centre.
- D'Ambrosio, U. (1985). Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 5(1), 44-48.
- English, L. D., & Mulligan, J. T. (2013) Perspectives on Reconceptualizing Early Mathematics Learning. In L. D. English & J. T. Mulligan (Eds.), *Reconceptualizing Early Mathematics Learning* (pp. 1-4). Dordrecht, NL: Springer.
- Froebel, F. (2015) *The Education of Man*. New York: Dover Publications.
- Hachey, C. A. (2013). The Early Childhood Mathematics Education Revolution. *Early Education and*

- Development*, 24, 419-430.
- Lin, F., Tsamir, P., Tirosh, D., & Revenson, E. (2013) Windows to Early Childhood Mathematics Education. In A. M. Linzmeyer & A. Heinz (Eds.), *Proceedings of the 37th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 1* (pp. 125–154). Kiel : PME.
- Ministry of Education (1996) *Educating Our Future*. Lusaka: Ministry of Education.
- Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education (2014) *Primary Literacy Programme Resource Book for Early Childhood Care, Development and Education Teachers*. Lusaka: Curriculum Development Centre.
- Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education (2013) *Early Childhood Education Syllabus*. Lusaka: Curriculum Development Centre.
- Ministry of General Education. (2014) *Pre-Mathematics English Teachers' Book 3-4 and 5-6*. Lusaka: Zambia Educational Publishing House.
- Montada, L. (2008) Fragen, Konzepte, Perspektiven [Question, concepts, perspectives]. In Oerter, R. Montada, L. (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (6 vollständig überarbeitete Auflaged. ed., pp. 3-48). Weinheim: Beltz.
- Müller, G. N. & Wittmann, Ch. E. (2004a) *Das kleine Zahlenbuch Teil 1 Spielen und Zählen*[*The Small Number Book No. 1, playing and counting*]. Klett Ernst /Schulbuch.
- Müller, G. N. & Wittmann, Ch. E. (2004b) *Das kleine Zahlenbuch Teil 2 Schauen und Zählen*[*The Small Number Book No. 2, Seeing and counting*]. Klett Ernst /Schulbuch.
- National Assembly of Zambia (2011) *The Education Act*. Lusaka: the Government Printer.
- Sophian, C. (2013) Vicissitudes of Children's Mathematical Knowledge: Implications of Developmental Research for Early Childhood Mathematics Education. *Early Education and Development*, 24, 436-442.
- Thomas, L., Warren, E., & de Vries, E. (2011) Play-based learning and intentional teaching in early childhood contexts. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 69–75.
- Vogel, R. (2013) Mathematical Situations of Play and Exploration. *Educational Studies in Mathematics*, 84, 209-225.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society*. Cambridge, MA: MIT Press.

第 21 ～ 22 回 アフリカ教育研究フォーラム 大会プログラム等

【第 21 回】

1. 日時：2018 年 4 月 13 日（金）12 時 15 分～14 日（土）15 時 35 分
2. 場所：関東学院大学 KGU メディアセンター M803 教室
3. プログラム

4 月 13 日（金）

- 12:15-13:00 受付
- 13:00-13:10 開会の辞
- 13:10-13:25 “Natural Resource Abundance and Human Capital Development: Analysis of the Effects of the Gold Mining Boom on School Attendance, Years of Schooling, and School Dropout for the Case of Burkina Faso” Mohamadou Bassirou Jean-Baptiste Sanfo（神戸大学院生）
- 13:25-13:40 “Implication for Enhancing Government Policy Implementations by School Administration to Improve the Quality of Teaching in Lower and Upper Secondary Education in Senegal” Mamadou Ciss（広島大学院生）
- 13:40-13:55 “The Effects of Language of Instruction on the Overall Performance Among Primary School Students: Focusing on Bilingual education in the Democratic Republic of Congo” Yungu Bernard Loleka（神戸大学院生）
- 13:55-14:05（休憩）
- 14:05-14:20 “An Empirical Study of Pre-school Education in Rural Kenya: Preschool Teachers’ and Parents’ Perspectives of Early Childhood Development and Early Learning” Taeko Takayanagi（早稲田大学）
- 14:20-14:40 “Tribe” Revisited: An Ethnographic Study on How the Concept of Tribe Unites and Divides Students in a Secondary School in South Sudan” Koji Sano（国際開発センター）
- 14:40-15:00 “Nexus between Participation, Relational Trust, and Empowerment in School-Based Management: The Case of an Empowering School in the Akatsi South District, Ghana” Kazuro Shibuya（広島大学）
- 15:00-15:10（休憩）
- 15:10-15:30 「ザンビア共和国における子どものメンタルモデルから見た数操作に関する研究」高木梓（広島大学院生）
- 15:30-15:50 「中等学校の普及と受容における公共性の検討ーケニア共和国ブシア県 N 市の事例から」小川未空（大阪大学院生）
- 15:50-16:10 「アフリカを取り巻く教育開発国際協力の動向」吉田和浩（広島大学）
- 16:10-16:30（休憩）

- 16:30-18:00 「特別セッション：ケニアの半乾燥地域におけるコミュニティを基盤とした教育開発」
西村幹子（国際基督教大学）川口純（筑波大学）中和渚（関東学院大学）
白井麻乃・山田哲也（特別非営利活動法人ジーエルエム・インスティテュート）
コメンテーター：澤村信英（大阪大学）、馬場卓也（広島大学）
司会：大場麻代（帝京大学）
- 18:00-19:30 情報交換会（於関東学院大学 KGU メディアセンターラウンジ）

4月14日（土）

- 09:30-09:45 「Webニュースを通してみたアフリカ基礎教育の傾向-2014年から2017年まで」
中島基恵（国際協力機構）
- 09:45-10:05 「学校制度を介した児童と教師の関係性—タンザニアキゴマ州 M 地区の事例—」
井上満衣（京都大学院生）
- 10:05-10:25 「“休学”を活用する女子生徒たち—マラウイの中等学校の修学記録から—」
川口純（筑波大学）
- 10:25-10:45 「ケニアの小学校におけるインクルーシブ教育に関する—考察」大場麻代（帝京大学）
- 10:45-11:00 （休憩）
- 11:00-11:15 “School Engagement Perceptions and Academic Performance among Lower Secondary Students in Rwanda: Exploring Gender Differences” Edouard Munezero（広島大学院生）
- 11:15-11:30 “The Problem of Learnification of Education in Teacher Education Policy: Cases of Malawi and Japan” Foster Gondwe & Takayoshi Maki（広島大学院生／広島大学）
- 11:30-11:50 “A Need Assessment Study in English for Business and Economics (EBE) Program for adult learners in Mali” Ousmane Traore（国際基督教大学院生）
- 11:50-12:50 （休憩）
- 12:50-13:10 “An Analysis of the Factors Influencing Teacher Motivation in Emergency Settings: Case of Yumbe District in Uganda” Kenta Miyamoto（神戸大学院生）
- 13:10-13:30 “How Education Brings Rural Young People to the Urban Area of Madagascar: A Focus on the Role of School and Career Choice” Fanantenana Rianasoa Andriariniania（大阪大学院生）
- 13:30-13:50 “Uganda's Progressive Refugee Policy and Education Service Delivery: The Case of Bidibidi Refugee Settlement” Katsuki Sakaue（大阪大学）
- 13:50-14:05 （休憩）
- 14:05-14:20 「Educational transfer に関する分析枠組みの考察」小野由美子（早稲田大学）
- 14:20-14:40 「ウガンダ北部南スーダン難民居住地における初等・中等教育の就学実態」
澤村信英（大阪大学）

14:40-15:00 「アフリカへの NGO による難民支援の動向」 内海成治（京都女子大学）

15:00-15:20 最優秀発表審査・休憩

15:20-15:35 講評・閉会の辞

4. 実行委員会：委員長・事務局長：中和渚（関東学院大学）

委員：高阪将人（福井大学）、大場麻代（帝京大学）、青木麻由（広島大学院生）、吉田華奈（広島大学院生）、高木梓（広島大学院生）、高橋由哲（広島大学院生）、松本翼（東京未来大学学部生）、栗野凜々子（関東学院大学学部生）、伊東双葉（関東学院大学学部生）

5. 受賞者：最優秀研究発表賞：高木梓（広島大学院生）

優秀研究発表賞：井上満衣（京都大学院生）

6. 参加人数（事前登録者）：37名

【第22回】

1. 日時：2018年10月26日（金）12時15分～27日（土）14時45分

2. 場所：福井大学 文京キャンパス 総合研究棟V 6階（コラボレーションホール）

3. プログラム

10月26日（金）

12:15-13:00 受付

13:00-13:05 開会の辞

13:05-13:25 “School to Work Path in the Agricultural Area of Madagascar: What Value Do Children and Parents Put on Education?” Fanantenana Rianaso Andriariniaina（大阪大学院生）

13:25-13:45 “Examining the Effect of Family and Community Factors on Learning Achievements of Students from Gold Mining Areas in Burkina Faso’s Primary Education” Sanfo Mohamadou Bassirou Jean-Baptiste（神戸大学院生）

13:45-14:05 “Linking Humanitarian Assistance with Long-term Development in Refugee Education: The Case of Bidibidi, Uganda” Katsuki Sakaue（大阪大学）

14:05-14:15（休憩）

14:15-14:35 “Analysis of Mathematics’ Performance Using Newman Procedure for Secondary Students in Rwanda” Nsengimana Jean Pierre（広島大学院生）

14:35-14:55 “Pre-primary Education in Botswana: The influence of economic structure” Sakura Nozaki Nishioka（お茶の水大学院生）

14:55-15:15 “Empowerment as a Nexus between Collective Participation and Relational Trust

- toward Educational Outcomes in the Akatsi South District, Ghana” Kazuro Shibuya (広島大学)
- 15:15-15:25 (休憩)
- 15:25-15:45 「ガーナ基礎教育における計算の理解を促す指導法に関する研究 — 十進法の理解と習得に着目して —」 吉田華奈 (広島大学院生)
- 15:45-16:05 「マラウイの児童の学力追跡分析 — 項目反応理論を用いて —」 谷口京子 (名古屋大学)
- 16:05-16:25 「タンザニアの教育政策と教育現場における実践」 吉田和浩 (広島大学)
- 16:25-16:30 (休憩)
- 16:30-18:00 特別セッション：アフリカ教育研究フォーラムの未来
パネリスト：馬場卓也 (広島大学)、大場麻代 (帝京大学)、谷口京子 (名古屋大学)
司会：川口純 (筑波大学)
- 18:00-20:00 情報交換会 (於福井大学文京キャンパス総合研究棟Vコラボレーションホール)
- 10月27日 (土)
- 09:00-09:15 “Effect of Inquiry Based Learning on Primary Students Science Process skills in Rwanda” Niyitegeka Drocelle (広島大学院生)
- 09:15-09:30 “Factors Influencing The Persistent High Dropout Rates in Secondary Schools in Kenya: A Comparative Analysis of Kenya’s and Japan’s Education Systems and lessons thereof” Awuor Phelesia Grace (筑波大学院生) * 発表キャンセル
- 09:30-09:40 (休憩)
- 09:40-09:55 「サハラ以南アフリカの理数科教育支援の地域化プロセスの一考察 — ザンビアの授業研究を事例に —」 真崎宏美 (同志社大学院生)
- 09:55-10:15 「ケニア政府によるインフォーマルな居住地の学校に対する近年の動向」 大場麻代 (帝京大学)
- 10:15-10:35 「マラウイの生徒が持つ計算技能について — 誤答例と例えに着目して —」 須藤絢 (函館工業高等専門学校)
- 10:35-10:55 「ザンビア共和国における計算方略に関する予備的分析」 中和渚 (関東学院大学)、渡邊耕二 (宮崎国際大学)、高阪将人 (福井大学)、日下智志 (広島大学院生)、馬場卓也 (広島大学)
- 10:55-11:05 (休憩)
- 11:05-11:25 “Investigating Teachers’ Understanding on Assessment of Basic Science Process Skills at Primary School Level in Zambia” Mushani Mercy (広島大学院生)
- 11:25-11:45 “Influence of Experiments in ASEI/PDSI Approach on Students’ Use of Science Process Skills in Science Lessons: A Study in Some Secondary Schools in Malawi” Leah A.B Msukwa (広島大学院生)

- 11:45-12:05 “The Effect of Hands-on Activities on Students Academic Performance in Biology Subject in Rwanda, Case Study: Nyarugenge District” Bisanukuri Jean D'Amour (広島大学院生)
- 12:05-13:05 (休憩)
- 13:05-13:25 「アフリカの留学生を支援する制度・課題に関する国際比較研究」川口純 (筑波大学)、佐久間茜 (筑波大学)、山本在 (筑波大学院生)
- 13:25-13:45 「ケニアのカリキュラム改革の進捗と課題 — 低学費私立初等学校の対応 —」澤村信英 (大阪大学)
- 13:45-14:05 「難民の第三国再定住にかかる教育 — ケニアの事例から —」内海成治 (京都女子大学)、中川真帆 (株式会社富士通)
- 14:05-14:30 最優秀発表審査・休憩
- 14:20-14:45 講評・閉会の辞

4. 実行委員会：委員長・事務局長：高阪将人 (福井大学)

委員：青木麻由 (広島大学院生)、瀬下岳 (広島大学院生)、吉田華奈 (広島大学院生)、HABIMANA Jean Claude (広島大学院生)、NSENGIMANA Jean Pierre (広島大学院生)、松本翼 (東京未来大学学部生)、中和渚 (関東学院大学)

5. 受賞者：最優秀研究発表賞：該当者なし

優秀研究発表賞：吉田華奈 (広島大学院生)、
Mushani Mercy (広島大学院生)、
Bisanukuri Jean D'Amour (広島大学院生)

6. 参加人数 (事前登録者)：38名

アフリカ教育研究フォーラム会則

第1条（名称）

本会はアフリカ教育研究フォーラム（Africa Educational Research Forum）と称する。

第2条（事務局）

本会の事務局は、会長が所属する機関または会長が指定する場所に置く。

第3条（目的）

本会は、サブサハラ・アフリカ（以下、アフリカという）およびその周辺地域の教育についての研究および調査の推進を図り、会員相互の交流と協力によって、アフリカ教育研究の発展に努めることを目的とする。

第4条（事業）

本会は、前記の目的を達成するために、次の事業を行う。

- (1) アフリカおよびその周辺地域の研究および調査
- (2) 研究発表のための会合の開催
- (3) 雑誌「アフリカ教育研究」の刊行
- (4) 本会の目的を達成するために必要なその他の事業

第5条（会員）

本会は、次の会員をもって組織する。

- (1) 正会員：本会の目的に賛同する個人
- (2) 学生会員：本会の目的に賛同する大学院生および学部学生

第6条（入退会）

会員になろうとする者は、所定の入会申込書を提出する。会員で退会を希望する者は、退会届を提出しなければならない。

第7条（会費）

会員は定められた会費を納入しなければならない。

第8条（役員）

本会に、会長1名、副会長1名、理事4名程度の役員を置く。役員の任期は2年とし、再任を妨げない。

第9条（役員を選出）

会長、副会長は理事会において互選により決める。

第10条（理事の選出）

理事は正会員から選出される。

第11条（会員総会）

本会に会員総会を置く。会員総会は、事業計画、役員を選出、その他理事会で審議した議案の承認と決議を行う。

第12条（会則の改正）

この会則を改正するときは、理事会での審議を経て、会員総会の承認を得なければならない。

附則

1. 本会則は、平成20年（2008年）4月18日から施行する。

アフリカ教育研究フォーラム優秀研究発表賞規定

第1条（目的）

本フォーラム大会における卓越した若手研究者の研究発表を表彰することにより、研究意欲の増進、研究水準の向上を図り、もってアフリカ教育研究の発展に資することを目的とする。

第2条（種類）

賞の種類は、「優秀研究発表賞」、「最優秀研究発表賞」、及び賞選考委員会が必要性を認識し、3分の2以上の賛成により随時設置する賞とする。

第3条（受賞資格）

第2条に掲げる賞の対象となる者の資格は、本フォーラム大会における発表者のうち、研究歴が概ね修士課程入学時より10年未満の若手研究者（学生を含む）とする。

第4条（選考基準）

選考は、研究内容、口頭発表、質疑応答、発表要旨のそれぞれの質を総合的に判断して行う。

第5条（授賞件数）

授賞件数は、各賞とも若干名とする。

第6条（選考方法）

フォーラム大会開催時に賞選考委員会を設置し、フォーラム会長（または副会長）が選考委員長を、大会実行委員長が選考副委員長を務める。選考委員はフォーラム理事のうち当該大会に参加した者、及び委員長の指名した者とする。

第7条（表彰）

選考委員会は、選考経過および選考理由を付して、大会期間中に速やかに受賞者を公表する。

附則

本規定は、2012年1月1日より施行する。

2010年4月16日

「アフリカ教育研究」刊行規定

(目的・名称)

1. アフリカ教育研究フォーラム（以下、フォーラムという）における、アフリカの教育に関する研究の成果を公表し、アフリカの教育研究の推進に資するために「アフリカ教育研究」(Africa Educational Research Journal) を刊行する。

(編集委員会)

2. 「アフリカ教育研究」(以下、研究誌という)の編集は、編集委員会が行う。編集委員はフォーラム会員8名程度をもって構成し、編集委員長は、委員の互選による。その任期は2年とし、再任を妨げない。

(掲載論文等の種類)

3. 研究誌に掲載する論文等の分類は、以下のとおりとする。
(1) 原著論文 (2) 研究ノート (3) 調査報告
投稿原稿をどの種類に分類するかについては、編集委員会が決定する。

(投稿資格)

4. フォーラム会員は、投稿資格を有する。

(連名での投稿)

5. 4. に定める投稿有資格者が第一著者である場合に限り、連名で投稿することができる。

(投稿件数)

6. 原則として一人1篇とする。ただし、連名での投稿を含む場合は2篇までとする。

(査読)

7. 投稿原稿は、編集委員会が審査を行い、採否を決定する。審査にあたっては、1原稿ごとに2名の査読者を選定し、その結果を参考にする。

(刊行回数)

8. 原則として年1回とする。

(その他)

9. 執筆要領等、その他の必要事項については、編集委員会において定める。

「アフリカ教育研究」執筆要領

「アフリカ教育研究」編集委員会

- (1) 論文等の内容は、サブサハラ・アフリカおよびその周辺地域の教育に関するものとする。
- (2) 論文等は、未発表のものに限る。ただし、口頭発表はこの限りではない。
- (3) 使用言語は、日本語または英語とする。
- (4) 執筆方法は、ワープロ原稿とする（MSワードが望ましい）。
- (5) 和文原稿は、A4版横書き（本文、縦40行×横40行、10.5ポイント以上）とし、14枚以内（表題、図表、参考文献を含む）、英文原稿の場合、8,000ワード以内（同）を原則とする。
- (6) 原稿には執筆者名・所属を記入せず、別紙に論文題目（和文および英文）、所属機関名、執筆者名（日本語および英語表記）、連絡先（電子メール、住所、電話）を明記する。
- (7) 図表、注記および参考文献の書き方などは、次のとおりとする。

① 本文の区分は、次のようにする。

1.

1.1.

(1)

② 図表は完全な原図を作成する。出所を明記し、タイトルを図表の上に入れる。

表1 アフリカ諸国の就学率



(注)

(出所)

③ 本文における文献引用は、以下のとおりとする。

「・・・である」(内海 2010, 12 頁) という指摘がある。

・・・と考えられている (馬場 2009)。

黒田 (2008) は・・・。

④ 注記、参考文献は、論文末に一括掲載する。

⑤ 参考文献の書き方については、以下のとおりとする。

単行本：

山田肖子 (2009) 『国際協力と学校 — アフリカにおけるまなびの現場 —』創成社。

小川啓一・西村幹子編 (2008) 『途上国における基礎教育支援 — 国際的潮流と日本の援助 — (上)』学文社。

吉田和浩 (2005) 「高等教育」黒田一雄・横関祐見子編 『国際教育開発論 — 理論と実践 —』有斐閣、121-140 頁。

Sifuna, D. N. & Sawamura, N. (2010) *Challenges of Quality Education in Sub-Saharan African Countries*. New York: Nova Science Publishers.

Kitamura, Y. (2007) *The Political Dimension of International Cooperation in Education*:

Mechanisms of Global Governance to Promote Education for All. In D. Baker & A. Wiseman (eds.), *Education for All: Global Promises, National Challenges*. Oxford: Elsevier, pp.33-74.

雑誌論文：

小澤大成・小野由美子・近森憲助・喜多雅一（2008）「アフリカの大学による基礎教育開発に資する自立的研究への支援 — ウガンダにおける事例 —」『国際教育協力研究』3号、11-16頁。

King, K. (2000) Towards knowledge-based aid: a new way of working or a new North-South divide? *Journal of International Cooperation in Education*, 3(2), 23-48.

(8) 原稿は完全原稿とし、著者校正は初校のみとする。

投稿手続・日程

(1) 投稿の際は、原著論文、研究ノート、調査報告の別を明記する。

(2) 投稿希望者は、次の投稿申込日までに論文題目および著者名を明記し編集事務局に申し込み、原稿締切日までに電子メールの添付ファイルで提出する。

[投稿申込締切日：毎年3月31日、原稿締切日：毎年5月31日（いずれも必着）]

編集事務局（投稿・問合せ先）

〒565-0871 大阪府吹田市山田丘1-2

大阪大学大学院人間科学研究科

澤村信英研究室気付

TEL: 06-6879-8101 FAX: 06-6879-8064

E-mail: sawamura@hus.osaka-u.ac.jp

アフリカ教育学会会則

第1条（名称）

本会はアフリカ教育研究フォーラム (Africa Educational Research Forum) からアフリカ教育学会 (Japan Society for Africa Educational Research) と改称する。

第2条（事務局）

本会の事務局は、会長が所属する機関または会長が指名する場所に置く。

第3条（目的）

本会は、アフリカの教育についての研究および調査の推進を図り、会員相互の交流と協力によって、アフリカ教育研究の発展に努めることを目的とする。

第4条（事業）

本会は、前条の目的を達成するために、次の事業を行う。

- (1) アフリカおよびその周辺地域の教育についての研究および調査
- (2) 研究発表のための会合の開催
- (3) 雑誌「アフリカ教育研究」の刊行
- (4) 本会の目的を達成するために必要なその他の事業

第5条（会員）

1. 本会は、次の会員をもって組織する。

- (1) 正会員：本会の目的に賛同する個人
- (2) 学生会員：本会の目的に賛同する大学院生および学部学生
- (3) 特殊会員：特殊な事情により、会費納入義務なしに会員の権利が与えられる個人

2. 理事会は以下の条件を満たしかつ本会の目的に賛同する個人を、特殊会員として承認できる。

- (1) 本会の正会員または学生会員としての経歴を有し、日本以外の国・地域で活動する個人（大学院生および学部学生を含む）
- (2) 本会の正会員としての経歴を有し、65歳以上で常勤職に就いていない個人
- (3) その他、理事会が会費納入義務を免除できる特殊な事情があると認定した個人

第6条（会費）

1. 会員は定められた年会費（正会員：5,000円、学生会員：2,000円、特殊会員：免除）を納入しなければならない。納入された会費は返却しない。
2. 顧問は会費の納入を要しない。

第7条（会員の権利）

1. 会員は次の権利を有する。

- (1) 本会が刊行する雑誌「アフリカ教育研究」に投稿する権利
- (2) 本会が開催する会合で、本会の目的に則った研究発表をする権利
- (3) 本会が行う研究および調査、その他の事業に参加する権利

2. 会費を滞納したものは完納するまで、当該年度に第1項に定める権利を停止される。

第8条（入退会）

1. 会員になろうとする者は所定の申込手続きを行い、理事会の承認を受けなければならない。
2. 会員は、以下の理由で資格を失う。
 - (1) 本人が書面で退会を会長に申し出た
 - (2) 会費を1年間滞納した
 - (3) 本会の名誉を傷つける行為があったため、理事会が退会と決定した
 - (4) 本人が死亡した
3. 前項第1号の理由で退会する会員は、退会する年度までの会費を完納しなければならない。
4. 第2項第2号の理由で退会した個人は、第1項に定める手続きを経て再入会できる。

第9条（役員）

1. 本会に以下の役員を置く。
 - (1) 会長 1名
 - (2) 副会長 1名
 - (3) 事務局長 1名
 - (4) 理事 12名程度（会長、副会長および事務局長を含む）
 - (5) 顧問 若干名
 - (6) 幹事 若干名
 - (7) 監査役 2名
2. 役員の内任期は2年とし、再任を妨げない。

第10条（役員を選出）

1. 理事は正会員から選出される。
2. 会長、副会長および事務局長は理事会において互選により決める。
3. 顧問は本会に特別の功労のあったものを理事会が選出し、会長が委嘱する。
4. 幹事は理事会が決め、会長が委嘱する。
5. 監査役は理事会が選考し、会長が委嘱する。

第11条（役員の仕事）

1. 会長は本会を代表して会務を総括し、理事会の議長を務める。
2. 副会長は会長を補佐し、会長の不在あるいは事故のある時にその職務を代行する。
3. 事務局長は、会長、副会長を補佐し、事務局を統括し、日常の会務を執行する。
4. 理事は理事会を構成し、本会の組織運営、会則の改廃などに関わる事項の審議を行う。
5. 顧問は本会の運営等に関する事項について会長の諮問に応じる。
6. 幹事は本会の主に会計処理につき事務局長を補佐する。
7. 監査役は本会の会計を監査する。

第12条（会の運営）

本会の運営は本会則による。理事会は細則を定めることができる。

第 13 条（会議）

1. 理事会は、次の事項の議案の承認と決議を行う。
 - （1）事業計画および事業報告
 - （2）予算、決算および会計監査報告
 - （3）役員を選出
 - （4）会則の変更
 - （5）その他
2. 会長は会員総会において理事会の決定事項を報告する。
3. 会員総会は通常毎年一回開催する。

第 14 条（会計）

1. 本会の運営および事業は次の資産によって行う。
 - （1）会費
 - （2）事業に伴う収入
 - （3）寄付金
 - （4）その他の収入
2. 本会の会計年度は、毎年 4 月 1 日にはじまり翌年 3 月 31 日におわる。
3. 本会の会計処理は、事務局長が責任を持つ。
4. 監査役は、理事会に会計監査報告を行い、承認を受けなければならない。

第 15 条（学会賞の規定）

学会賞については、別途定めることとする。

第 16 条（会則の改正）

この会則を改正するときは、理事会での審議を経て、会員総会に報告する。

附則

本会則は、平成 20 年（2008 年）4 月 18 日から施行する。

附則

本会則は、平成 31 年（2019 年）4 月 13 日から施行する。

編集後記

第9号をお届けします。今号から編集長は小澤大成先生（鳴門教育大学）に交代となりました。小澤先生には、創刊号より長きにわたり編集委員を務めていただいていた。また、編集委員として、石原伸一先生（岡山大学）および高阪将人先生（福井大学）を新たにお迎えしました。このような新体制を構築しましたが、一方で今号の編集時期は、フォーラムの運営および本誌の発行形態等を検討する時期とも重なりました。そのため、十分な数の投稿が集めることができず、また特集を組むなどの企画も立てられない状況となり、これまでのような数の論文を掲載することができませんでした。

そういうなかでも、フォーラムの草創期より運営に関わっていただいていた小野由美子先生に、アフリカの文脈からみた「授業研究」の研究視角に関する論文をご寄稿いただいたことを編集委員一同喜んでます。小野先生は、鳴門教育大学を定年後、特命教授を務められていました。フォーラム理事としても重責を果たしてこられました。このたび前会長の内海成治先生と共に理事を勇退され、引き続きフォーラム顧問としてご指導、ご鞭撻を賜ることになりました。

ところで、本フォーラムは、アフリカ教育学会へと発展させる方向での議論が進んでおり、その会則案を今号に採録しました。小規模な学会であるからこそ可能となる運営方式もあり、そのような工夫もされています。計画が順調に進めば、来年4月以降に学会としての新たな道を踏み出すこととなります。本誌は、会員諸氏の研究成果を公表する場として、刊行を続けてまいりますので、引き続き皆さまからの投稿をお待ちしています。

(澤村)

アフリカ教育研究フォーラム

会長 馬場卓也
副会長 吉田和浩
理事 大場麻代
小川啓一
小澤大成
川口 純
北村友人
黒田一雄
澤村信英
中和 渚
西村幹子
山田肖子
顧問 内海成治
小野由美子

Africa Educational Research Forum

President: Takuya Baba
Vice-President: Kazuhiro Yoshida
Directors: Jun Kawaguchi
Yuto Kitamura
Kazuo Kuroda
Nagisa Nakawa
Mikiko Nishimura
Keiichi Ogawa
Asayo Ohba
Hiroaki Ozawa
Nobuhide Sawamura
Shoko Yamada
Advisors: Yumiko Ono
Seiji Utsumi

2018年（平成30年）12月28日 発行

アフリカ教育研究 第9号

発行者 アフリカ教育研究フォーラム
〒565-0871 大阪府吹田市山田丘1-2
大阪大学大学院人間科学研究科
澤村研究室気付
URL <https://www.africa-educational-research-forum.com/>
(本誌はウェブ上で公開しています。)
印刷所 阪東印刷紙器工業所

Africa Educational Research Journal

Number 9 December 2018

Contents

Invited Article

Yumiko ONO, Research perspectives of Lesson Study in the context of education development in Africa

Research Note

Nagisa NAKAWA, Current situations and challenges on mathematics lessons in early childhood care, development and education in urban areas of Lusaka, Zambia