

# ザンビア共和国農村部の学校でみられる授業構成の類似性に関する一考察 —比較制度分析及びクリティカル・リアリズムの視点から—

A Discussion on the "Similarity in the Lessons" Observed in Schools  
in a Rural Area of Zambia

— From the Perspectives of Comparative Institutional Analysis and Critical Realism —

近森憲助\*, 小澤大成\*, 小野由美子\*, 赤井秀行\*\*

\* CHIKAMORI Kensuke, \* OZAWA Hiroaki, \* ONO Yumiko, \*\* AKAI Hideyuki

\*鳴門教育大学教員教育国際協力センター

\*\*鳴門教育大学大学院学校教育研究科（修士課程）国際教育コース

\* International Cooperation Center for the Teacher Education and Training and

\*\* International Education Course, Graduate School of Education (Master Course),  
Naruto University of Education

**Abstract:** We have conducted lesson development workshops, observations and demonstrations of Social and Development Studies (SDS) lessons from November 2013 in three schools in a rural area of Zambia. It revealed a clear difference in composition between lessons of teachers in rural schools and that demonstrated by us in terms of positioning of hands-on activities. Furthermore, as long as the lessons we observed in two out of three schools, all four SDS lessons had nearly the same lesson composition regardless of schools, topics and grades. In this paper, we discussed how we can grab nearly same pattern of lessons by applying comparative institutional analysis as well as critical realism theories and significance of their application in research of international development in education.

キーワード：国際教育開発, 比較制度分析, クリティカル・リアリズム, ザンビア,  
授業構成

## 1 はじめに

本稿は、発展途上国における国際教育開発の喫緊の課題の一つ、すなわち国レベルのカリキュラムが意図するものと学校・教室レベルでの授業実践レベルとの間の「乖離（ギャップ）」など、授業実施上の課題について検討するための理論的アプローチを提案しようとするものである。提案のための手がかりとするのは、ザンビアの農村部における環境教育プログラムの開発

に関する実践研究（赤井及び近森, 2013）の一環として2013年11月及び2014年3月に実施した調査対象校3校における授業の観察事例に認められた対象学年や教師によらない高い「授業構成の類似性」である。

ここでは、教材やハンズオン活動、あるいは教師の語りなど、授業を構成するコンポーネントを提示する順序やタイミングを授業構成と呼ぶことにする。もとより、Anderson-Levitt (2012) が、Givvinsら (2005)<sup>1</sup> のTIMSSビデオ研究についての報告を引用して述べ

<sup>1</sup> Givvins, K. B., Hiebert, J., Jacobs, J. K., Hollingsworth, H. & Gallimore, R. (2005). Are there national patterns of teaching? Evidences from the TIMSS 1999 Video Study. *Comparative Education Review*, 40(3), 311-433.

ているように、一般に、同一国内での授業の類似性は、国と国との間の類似性に比べてかなり高いとされている。しかし、このことを国際教育開発の文脈で捉えたとき、同一国内での授業が類似してくるという傾向のなかに、発展途上国における乖離問題解消への新たなアプローチへのヒントが潜んでいるように思えてならない。なぜなら、カリキュラムの意図を忠実に反映した授業へと変容を促そうとするとき、このような傾向は大きな障害の一つとなるからである。

このような想いへと我々を導いたのは、「乖離問題の解消について検討する際、ただ単に教師のカリキュラムについての理解や教授能力等の不足のみを、その要因とするだけで事足りるのか」という疑問である。これらの要因に加えて、教師の授業実施に関する意思決定は、単に学校の人的及び物的資源だけではなく、授業に対する管理職、同僚教師及び保護者などの評価さらに国家試験の合格率などの外部（環境）要因、または教師の職業観、授業観や子ども観などの内的要因など多様なものによって左右されているはずである。

このようなことから、我々は、比較制度分析 (Aoki, 2001) (以下「CIA」) 及びクリティカル・リアリズム (Critical Realism: 批判的実念論<sup>2</sup>) (以下「CR」) (Bhaskar, 2013) という、それぞれ経済学及び社会学的科学哲学の分野において、発展してきた二つの理論を援用し、授業構成の類似性への検討を通して、乖離問題解消への新たなアプローチについて理論的に検討することを試みた。これら二つの理論の概要、援用の意図及び援用可能性などについては、後述の「3. 理論的枠組み」において論ずる。

なお、本研究の最終目標は、「レヴィナスの他者に迫る倫理<sup>3</sup>に根差した支援を実施するための国際教育開発に関する実践理論を構築する」ことにある。本稿での議論は、その足場を確保するための準備作業でもある。したがって、本研究における問いは「CIA 及び CR は、国際教育開発上の課題の検討にとって、どの程度の有効性を持つのか、また、その意義は何か」ということである。

## 2. 研究の背景-国際教育開発における課題

1990年代後半から21世紀にかけて、「万人のための教育 (Education for All: EFA)」の掛け声の下で、基礎教育改革を進めるザンビア共和国などのサブサハラアフリカ諸国では「成果に基づく教育 (Outcome based education: OBE)」という西洋由来の教育思想を基軸とする国レベルの新たなカリキュラムを策定し、実施してきた<sup>4</sup>。しかし、実際に新カリキュラムを教室レベルで実施していく中で浮き彫りにされてきたのは、その意図を教室における授業に反映させることの困難さ、いわゆる「意図された (Intended) カリキュラムと実践された (Implemented) カリキュラムの乖離」であった。また、その要因が、教育行政機関、学校、教師及び生徒など、教育システムのあらゆる制度的・物的・人的側面に認められることが、多くの研究者によって指摘されている (例えば、Rogan & Grayson, 2003; Chisholm & Leyendecker, 2008; Schweisfurth, 2011; Vespoor, 1989, 2008; Rogan & Aldous, 2005; Altinyken, 2010)。ただ、何が決定要因となっているかは、未だ議論のあるところである。従来から最大の要因の一つとして学校の物的資源不足をはじめとする「授業実践に変容をもたらす学校的能力<sup>5</sup>」が指摘されてきた (Altinyken, 2010; Schweisfurth, 2011)。しかし、実際にこのような学校的能力が、カリキュラムの意図の授業実践への反映に必ずしも直結しているわけではないことも報告されている (Rogan & Aldous, 2005; Nsengimanaら, 2014)。さらに、教師について言及した研究では、教師が、カリキュラム策定の基礎となっている教育理念や教科内容への理解不足 (Rogan & Grayson, 2005; Schweisfurth, 2011)、さらには、教師の職業意識、使命感の不足などを指摘しているものがある (Vespoor, 2008)。

小野ら (2014) は、学習者中心のアプローチが、教師にとっては新たな授業文化であるとの見方を踏まえ、教師による新たな文化の受容という点から、乖離の課題にアプローチを試みている<sup>6</sup>。このアプローチは、

<sup>2</sup> この訳語は、筆者を含め数人の研究者、研究生及び大学院生が集い、2014年4月からほぼ毎週1回実施してきたCRの勉強会における議論を通して生まれてきたものである。

<sup>3</sup> レヴィナス的な意味での倫理とは、本稿の文脈では、発展途上国の教師を形而上学的渴望の宛先として、つまり、外部からの支援者の理解を溢れだしてゆく超越者、すなわち「絶対的な他者」として、その他者性を奪うことなく彼らに迫る「倫理的筋立て」(J. M. サランスキ「レヴィナスに対する諸反論について」『現代思想 Vol. 40(3) 3月臨時増刊号 総特集レヴィナス』小手川正二郎訳、青土社、2010: 2012, pp. 128-146) としてレヴィナス (E. レヴィナス『全体性と無限』熊野純彦訳、岩波書店、1961: 2005, p. 50 Levinas, 1950: 2005) が提唱したものである。

<sup>4</sup> 例えば、このようなカリキュラムの最も代表的なものが、南アフリカ共和国の「Curriculum 2005」である。なお、ルアンダでは2006年から従来とは異なる学習者中心の教授アプローチを基軸とする新カリキュラムが、またザンビアでは2013年に同様の意図に基づくカリキュラム改訂が実施されている。

<sup>5</sup> Rogan & Grayson (2003) が彼らのカリキュラム実施に関する理論モデルにおいて「Capacity to innovate」として提案した。

<sup>6</sup> 注1参照

単に教師の力量など個人的能力ではなく、彼らの認知的側面にも乖離の要因を見出そうとしている点で注目し、本稿では、小野ら (2014)<sup>7</sup> の研究に着想を得て、次節に示す CIA 及び CR を理論的枠組みとしたアプローチを試みる。

### 3. 理論的枠組み

#### 3.1 比較制度分析

##### (Comparative Institutional Analysis: CIA)

CIA は North (D. C. North 1920 -) の「なぜ、ある国あるいは地域の経済は、より経済的に成功している他の国あるいは地域の制度を学習し、採用し、さらに自らの国あるいは地域に根づかせることができないのか (p.1) <sup>8</sup>」という問いを起点の一つとしている。この North の問いは我々の問題関心にとって重要なものである。なぜなら、経済を「教育」に置き換えると、以下に示すように、それがそのまま国際教育開発における我々の問いを的確に表現する問いとなることである。

なぜ、ある国あるいは地域の教育は、より教育的に成功している国あるいは地域から教育の制度を学習し、採用し、さらに自らの国あるいは地域に根づかせることができないのか。

このことは、我々が、CIA と問題関心を共有していることを端的に示しており、その教育的課題解決への援用可能性を強く示唆している。

Aoki (2001) は、制度を「ゲームをプレイする、そのしかたについてプレーヤー(この場合は経済主体: 筆者補足)が集団内で共有している予想あるいは信念 (Shared belief) の自己維持システムである (p. 26)」とした。ここで、集団内で共有されている信念とは、具体的には、「ゲームの均衡状態の際立った特徴に関する要約表現 (p. 10)」である。さて、我々の問題関心に引き寄せ、この制度に関する定義において「ゲーム」を「授業」、「プレイ」を「実施」、ゲームのプレーヤーを「教師」とすると、「授業の「実施」に関する授業の均衡状態の際立った特徴について教師集団内で共有されている信念の自己維持システム」と教育に特化した形に読み替えることができる。ここで「授業の均衡状態」とは、まさに、本稿で問題とする高い授業構成の類似性である。このように整理することで、授業実施に関する比較制度分析的アプローチが可能となるであろう。もし、このようなアプローチにより、カリキュラムが意図する授業が、授業の自己拘束的 (Self-

enforced) な均衡状態となるような条件を見出すことができれば、乖離問題の解消策に大きく貢献することができるであろう。これが、CIA 援用を意図した我々の中心的なアイデアである。なぜなら、自己拘束的な授業の均衡状態とは、カリキュラムの意図を反映した授業以外の実施が、教師集団にとって何らかの不利益を及ぼすような均衡状態であり、このことは、カリキュラムの意図を反映した授業が、教師にとって日常的なものとなることを意味しているからである。

Aoki (2014) は、制度の5つの特徴として、自己維持や自己拘束などが含意する「内生性 (Endogeneity)」, 縮約された情報が含意する要約表現、絶えず変化する環境や経済主体のルールからのわずかな逸脱に関して示される頑健性あるいは永続性 (Robustness or Durability), ゲームに関わるすべての経済主体に対する普遍性 (Universality) 及び多様性 (Multiplicity) をあげている (p. 26)。ここで、内生性とは、本稿に示す事例に当てはめれば、高い類似性を有する授業構成が、調査対象地域の多くの教師により自己維持的に実施されていることとして理解されるであろう。要約表現とは、授業の均衡状態の際立った特徴についての表現、例えば後述する高い類似性として現出する、授業構成に関する教師の信念である。普遍性とは、対象地域の多くの教師が同じような授業構成により授業を実施していること、多様性とは、制度とは人が作りだしたものであるがゆえに、ドメインの環境 (例えば教育環境) により一義的に決められるのではなく、例えば、同一の教育環境にあってもドメインに複数の均衡状態が出現する可能性があること、として理解される。

なお、本稿で取り上げる授業構成の高い類似性が、ここに示した制度の特徴をすべて満足しているか、どうかについて厳密に検証することは、今後取り組むべき課題の一つとしておきたい。むしろ、本稿では、これらの特徴を満足するものと仮定して、高い類似性を制度として捉え、Aoki の比較制度分析によって、この高い類似性はどのように説明されるのか、また、その意義は何かという点に焦点を絞って論ずることとする。

#### 3.2 批判的実念論 (Critical Realism: CR)

CR は、科学哲学に関する理論であり、「科学が可能となるような世界は、どのような世界でなければならないのか (Bhaskar, 2013, p. 18)」という中心的な問いに十全に答えることをめざして確立された。さらに、このような科学哲学は「科学が社会的な特徴を有して

<sup>7</sup> 小野由美子, 前田美子, 中村聡及び近森憲助「途上国の授業文化に関する研究: 日本の算数授業観との比較による再検討」第49回日本比較教育学会全国大会, 2013年7月, 上智大学, 東京

<sup>8</sup> 訳は筆頭著者によるものである。

いること」及び「科学的思考の対象となるものが、科学とは独立した存在であること」の二点を、知の対象には自動詞的 (Intransitive) 及び他動詞的 (Transitive) という知の対象に関する定義をもとに、立証できるものとする。ここで、知の自動詞的对象とは、人間がつくり出したものでもなく、人間の活動とは無縁 (独立) な「実際の事物や構造、因果構造及び生成メカニズムやそのプロセス (以下「メカニズム」)、出来事及び世界の可能性であり、同時に科学的発見や研究の対象となるもの」である (Bhaskar, 2013, p. 16)。一方知の他動詞的对象とは、「科学の原料となるもので、今日の科学によって、知の一つとして人間がつくりだしたもの。その中には、先行的に確立された事実や理論、パラダイムやモデル、ある特定の科学者個人あるいはグループにとって活用可能な研究方法やテクニックなどが含まれる (p. 16)」<sup>9</sup>。したがって、科学とは、CRによれば、歴史的及び社会的な人間活動の所産に基づいて、人間の活動とは無縁であり、世界の可能ありようを担う存在を対象とする人間の社会的活動とみなされている。

さらに、CRは、世界の現実性 (Reality) は、「リアル (Real)」、「アクチュアル (Actual)」及び「エンピリカル (Empirical)」の三領域により重層的に構成されたものとみなす。ここで、リアル領域は、自動詞的知の対象としての「メカニズム」及び「出来事」、及び他動詞的知の対象としての「経験」、アクチュアル領域は、「出来事」及び他動詞的な知の対象である「経験」、そしてエンピリカル領域は「経験」のみを、それぞれ含む領域である。

ここで、メカニズムは、人間とは無縁のものであり、その一方で「経験」は、「メカニズム」が一つの契機となって生起するものではあるものの、「メカニズム」それ自体とは全く異なるいわば「メカニズム」の表象として現出する「出来事」をもとに人間がつくりだしたものである。したがって、「経験」は、知の他動詞的对象として、科学における社会的活動の「原料あるいは資源」となる可能性を秘めている。「出来事」は、あくまでも「メカニズム」の表象に過ぎないこと、さらに、科学が存在しようとしまいと、科学事象 (出来事) は生起する。したがって、「メカニズムが出来事として表象され、現出し、それを人間が経験すること」(リアル領域)、「出来事を経験すること」(アクチュアル領域) 及び「経験すること」(エンピリカル領域) の三領域は、同じ位相にあるのではなく、お互いに独立した関係にある。CRは、科学とは、これらの三領

域を関連付ける社会的活動であるとするだけでなく、この社会的活動そのものについても批判的な検討を加えようとするものである。このことが、CRが社会学的科学哲学とされる所以であると理解している。

これまで述べてきたことを、我々の問題関心に引き寄せると、授業は、「学習が生起するメカニズム」、「教師の教授行為や生徒の学習活動などの出来事」、及びその「出来事がもとになった経験」の三者が上述のように組み合わせられて形成される3つの領域により重層的に構成された現実と捉えることができよう。これに加えて、本稿では、CRにより基礎づけられた教員養成コースの理科教育実践をもとに、O'Donoghue (2014)<sup>9</sup>が提案した「相互に関与する学習 (Co-engaged learning) の実念論的枠組み」を踏まえ、さらにCIAによる検討結果との関連についても併せ考えながら、発展途上国における乖離問題とその解消へのアプローチについて理論的に検討する。この実念論的枠組みについては、5. 2節において述べる。

## 4. 方法

### 4.1 調査対象校

調査研究対象校は、ザンビアの首都であるルサカから、北北東に車で2時間ほどのところにある農村部のA校、B校及びC校の3校である。本地域において農村部保健医療改善事業を実施している「徳島で国際協力を考える会 (TICO)」の2011年のデータによれば、集落数は27、推定人口約2万人とのことである (私信、2014年7月)。A校は、基礎学校 (第1学年～第9学年) から公立小中学校 (第1学年～第12学年) への改組として学年進行の途上にあり、2014年7月現在で第10学年までの生徒が在籍している。G10の生徒を含めて生徒数は1024名、教員は、17名 (男性12、女性5名) である。B校及びC校は、ともにコミュニティ・スクールであり、生徒数は、それぞれ265名及び705名、教員数5名 (男性4、女性1) 及び5名 (男性1、女性4) である (私信、TICO、2014年7月)。

### 4.2 調査対象とした授業科目の概要

我々は、平成25年度より上述の農村部において、持続可能な開発のための教育 (ESD) の理念を踏まえ、地域や学校の現実に即した環境教育プログラムの開発に関する実践研究を行っている。ESDのねらいは「つながり」をキーワードとして持続可能な社会の担い手を育てることであるが、ザンビアの Social and

<sup>9</sup> O'Donoghue, R. (2014). Working with Critical Realist perspective and tools at the interface of indigenous and scientific knowledge in the science curriculum. (未公開, 2014年11月)

Development Studies (SDS) のねらいは、この ESD のねらいと一致する点が多い。何故なら、第1学年から第7学年までの生徒が学ぶ SDS のねらいは、子どもたちが人々や社会、あるいは自然との関わりや関わり方を学ぶ中で、「変容する世界及び環境や文化遺産への気づきを促すこと」や「自己及び他者への肯定的態度の育成」などにあるからである。さらに、開発したプログラムの活用を現地の学校に促すためにも、その開発の一環として現地の教員とともにワークショップや授業実践及び授業観察などを通して SDS の授業づくりについて検討している。なお、2014年6月の調査によると、新カリキュラム(2013)では、Social Studies に変更され、2014年から段階的に導入される予定となっており、対象授業科目の変更を余儀なくされている。

#### 4.3 授業観察データの収集、分析

2013年11月の現地でのワークショップにおいて、3校の教員を対象に ESD についての解説及び水をテーマとする SDS の授業案(本学大学院の平成25年度の環境教育の授業で受講生が作成したものを改訂したもの)を我々から提案後、第2学年の授業案を教員が作成した。2014年3月には、3校の内2校(B校及びC校)においてワークショップで作成した授業案に基づ

く授業を観察し、筆頭著者の近森が第4学年あるいは第6学年の生徒を対象に SDS の授業を3校において行った。授業分析では現地教員の授業の観察記録及びビデオと近森の授業とを、特に授業構成に注目して比較した。なお、本稿で示す近森が授業で用いた授業案は、現地の状況やC校校長の示唆を踏まえ、ワークショップで提案した授業案をさらに改訂し、B校において2014年3月4日に実施したものである。

ここでは、現地で観察した授業が、学習者中心のアプローチというカリキュラムの意図を反映しているかどうか、については問題としない。むしろ、SDS の授業実施に関する要約表現として言語化することをねらいとして、あくまでも現地の授業と我々が提案した授業の授業構成の比較分析をもとに、現地の SDS の授業構成に認められる類似性を抽出する。

#### 5. 結果及び考察

##### 5.1 提案授業及び現地教員による授業構成の比較を踏まえた授業構成の類似性

近森及び現地教員による水をテーマとする授業を比較すると、図1に示すように、近森の提案授業では「絵を描く活動」は児童の日常的な経験を引き出し、授業

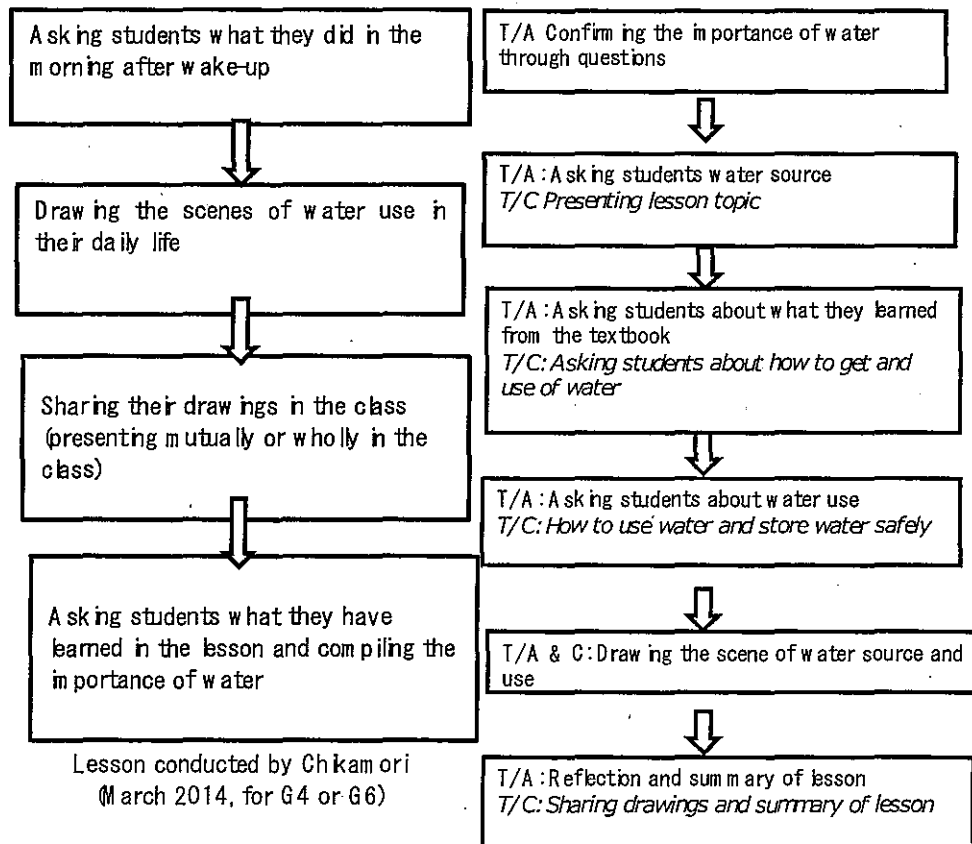


図1 水をテーマとする提案授業と現地教員による授業の構成とその比較

内容についての実感をともなった理解を促すために導入され、授業の核をなす活動として位置づけられている。一方、現地教員の授業では、同じ絵を描く活動が、授業の終了時直前に行われていることから、授業の中で学習の定着や評価のために導入されていることが強く示唆される。

さらに図1に示したような授業構成は、2013年11月にA校において観察した絵を描く活動を導入している交通・通信(G5)をテーマとするSDSの授業においても認められた。また、絵を描かせる活動ではないが、教科書の結論部分を板書し、書き取らせる(B校, 第4学年, 2013年11月, 環境美化)あるいは、課題を板書し、解答させる(A校, 第6学年, 2013年11月, 宗教)など授業の最終段階に何らかの活動を位置づけ、授業のまとめと評価を行うという図1に示したようなSDSの授業構成の類似性が学校、学年及び授業主題に関係なく認められた。ただ、B校の教師が2014年3月に実施したSDSの授業(第4学年, 森の重要性)では、図1に示した授業とはその構成が異なる授業が観察された。

以上のことから、我々が、観察した授業を担当した多くの教員は、「授業内容についての質疑応答を通じた授業への導入及び展開(具体物を提示することを含む)、授業の最終段階で絵を描かせる」という授業構成に関する要約表現を共有していることが推測される。

## 5.2 CIA及びCRによる検討

本節では、できるだけ事例に即しながら、授業構成の類似性についてCIAによる説明を試みる。さらにCRにより基礎づけられたO'Donoghueの提案した実念論的枠組みを踏まえて、CIAによる説明により抽出された授業変容を促すための課題に対する解答を探る。また、その中で国際教育開発におけるレヴィナスの倫理についても手短かに触れてみたい。

### 1) CIAによる授業構成の類似性についての検討

表1は、青木の「経済主体によるゲームの一般的な選択構造」(p. 188)を本研究の文脈に沿って改変し

た「一人の教師による授業構成の選択構造」である。現実の教師による選択構造は、これまで述べたように、このようなシンプルなものではないと思われるが、ここでは説明のしやすさを優先することとする。ある一人の教師は、授業のために、ある特定のSDSの授業構成のみを選択しなければならない(表1, Sセル)。その際、自らが活用可能な授業構成(Aセル)の他に、この教師が考慮しなければならないのは、選択した構成で授業をすることによって、この教師が得ることができる利得(例えば、管理職、保護者、生徒などから高い評価、昇進、給与など)(COセル)及びこの教師の同僚あるいは同じ地域の教師による授業構成の選択に関する予想(自分と同じ、あるいは他の構成の選択)(Eセル)である。このとき、後者について確度の高い予想をするために、例えばこの教師が他のすべての教師のこれまでの授業実践に関するすべての情報を入手することは、ほとんど不可能である。しかし、もし、地域内でSDSの授業構成が、要約表現により調整されることによって、地域内のすべての教師によりSDSの授業構成に関する信念が共有されていれば、この教師は、同僚の教師も同じような構成で授業をすることをかなり高い確率で予測でき、情報入手に関する手間を省くことができるし、共有された信念をもとにある特定の授業構成を選択し、授業に活用するであろう(Sセル)。

このように、第4節で示されたような「授業構成の類似性」を現出させる要約表現、すなわち、授業構成の均衡状態の際立った特徴を示す縮約された情報は、教師の授業構成に関する信念が共有されるように調整する授業構成の戦略的選択ルールとして機能する。

さらに、この信念が、教師による特定の構成の選択を可能、あるいは、その構成以外の選択を制限することになる。このようにして、多くの教師が、ある特定の要約表現により調整された信念を共有することにより同じ構成を選択しながら繰り返し授業を実施するならば、この教師だけではなくその他の教師も、自らの授業構成と要約表現との関連性を繰り返し確認するこ

表1 一人の教師による授業構成の一般的な選択構造(ゲーム構造)

	授業構成選択に関する外的要因	授業構成選択に関する内的要因
教師にとって内的なもの(ミクロ)	(A) その教師にとって活用可能な授業の構成セット	(S) 特定の授業構成の戦略的選択
教師にとって外的なもの(マクロ)	(CO) 個々の授業構成によって、教師にもたらされる成果あるいはインパクト	(E) 他の教師の授業構成の選択あるいは選択に関する予想

青木(2001)「経済主体にとっての一般的なゲームのCOASEボックス表現」(図7.1, p. 188)を改変。

ととなる。その結果、教師集団内で共有された信念は自己維持されることとなり、「均衡状態」としての授業構成の類似性が現出し、維持されることとなる。

以上述べたようなCIAによる検討の成果は、授業構成の変容を促すための方策を探る上で以下のような有効な課題の設定を可能にするものと思われる。

- ①授業構成の類似性として現出する均衡状態の際立った特徴を示す要約表現（導入及び展開における質疑応答及びまとめにおける絵を描く活動などの課題の提示）は、どのようにして教師集団内で形成されるのか。
  - ②要約表現による調整は、具体的にはどのようなものなのか。
  - ③学習者中心のアプローチが自己拘束的（Self-enforced）になり、カリキュラムの意図を忠実に反映した授業が、日常的に教師により実践されるような均衡をもたらす条件とは、どのようなものなのか。
- 次節の3）においては、①～③の課題の中で、①及び②を念頭に議論を展開してみたい。また、③は、大きく、また重要な課題であることから今後の検討に委ねることとしたい。

## 2) CRによる教師の現実世界についての検討

O'Donoghue は、専門家によって提供される一般的で抽象的な科学知（Science Knowledge: SK）、状況に埋め込まれた生活実践から生まれた土着の知（Indigenous Knowledge: IK）及び生徒が生きる社会生態系の危機という現実の状況（以下「現実の状況」）の三者間の相互作用を基軸とする理科教育における学びの形成について、CRを踏まえ、実念論的枠組みを提示している。この枠組みでは、現実の状況とSKとは、行動し、知りそして存在するという生徒の日常生活の状況のもとで生徒がSKを調べる（Looking about）ことを通して、一方、現実の文脈とIKとは、生徒の日常生活の状況の下で有効に活用できるIKを取り出すために、これまで行われたことや過去に知られていたことを生徒が「振り返る（Looking back）」ことを通して、それぞれ相互に関係付けられている。これら二つの関係付けの結果、社会生態系の危機に曝されている現実としての日常生活という状況のもとで、おのずからIKとSKは、生徒によって相互に参照されることになる。このようにして三者の相互作用が成立し、その中で、一般的で抽象的なSKと個別的で具体的な知であるIKとが生徒の現実とのかかわりの中で弁証法的に止揚され、危機的現実を回避するためのより良い方法についての学び（知）を生徒が獲得すると、解することができる。このとき、相互作用による知の形成を担保する上で鍵となることは、IKとSKが、その出自に関わらず知としては、対等の関係にあり、

さらに、これら両者が、生徒に開かれていて、生徒による両者へのアクセスが担保されていることである。

以上O'Donoghueの実念論的枠組みについて、述べてきたことをもとに、我々の問題関心に引き寄せて考えてみたい。国が定めた「カリキュラム」は学習者中心のアプローチによる「成果をもとにした教育」という西洋由来の教育理念にもとづいたもので、調査地域のザンビア人教師にとっては外部から持ち込まれたものである。また、彼らの授業を統御するものではあるが、一方で、その内容は、とくに彼らが授業をする実際の状況に即して記述されているわけではない。つまり、カリキュラムは教師にとって、専門家によって提供された一般的・抽象的な教授に関する知と見做すことができる。また、カリキュラムに準拠して作成された教科書や指導書なども、教師にとっては同様の性格を有する。

次に授業は学校の人的・物的環境、地域の文化や歴史、さらには、社会的経済的状況などが混然一体となった「状況に埋め込まれた」ものである。また、3.2節において述べたように、授業は、リアル、アクチュアル及びエンピリカル（経験的）の三領域により重層的に構成されていて、教師にとっては、個別的で、具体的な現実の世界である。そして、教師は、たとえ、理解や教授能力が不足していようとも、自らの様々な内的要因に左右されながら、彼らにとっては外部から持ち込まれたカリキュラムの意図を反映させた授業を実施するという国家から要請を現実の状況の一つとして日常生活を生きている存在である。

これらのことから、SKと「カリキュラム」、IKと「授業」、「現実の状況」と「教師の現実」、さらに、「知の形成」と「要約表現の形成」という対応関係を想定できるとすれば、授業構成の均衡状態の際立った特徴を示す授業に関する知としての要約表現の形成は、「一般的・抽象的なカリキュラム」と「個別的で具体的な現実としての授業」及び「教師の現実の状況」の三者の相互作用によるものと考えることができよう。このとき、相互作用の様相は次のようなものと考えられる。まず、教師は、国家からの要請という状況のもとで、カリキュラムについて「調べる」。その一方で教師は、生徒が授業においてどのような学びに関する経験したのか（エンピリカル領域）、また、そのような経験は、どのような出来事によって生み出されたものなのか（アクチュアル領域）について授業を「振り返る」。さらに、授業における、ある学びに関する経験が、その出来事によって生まれた理由について授業が埋め込まれている状況をも勘案しながら考察することにより、学習が授業において生起するメカニズムについて検討する。このような授業への「振り返り」は、授業という現実を構成する3つの領域を科学者のように関連付

けることを意味する。その結果、一人の教師は、国家からの要請という現実を踏まえて、カリキュラムを調べながら、一方で、授業を振り返ることを通して、カリキュラムと授業の現実性とを「相互に参照する」ことになる。このようにして、カリキュラム-授業の現実-教師の現実という三者間の相互作用が成立し、この相互作用を通して、授業実施に関する知としての要約表現が形成されると考えることは、妥当であろう。

さらに、知の形成の場合と同様に、相互作用に関わる三者に最も適合的な要約表現の形成を担保するためには、カリキュラムと授業の現実は対等な関係にあること、また、三者が相互に開かれた関係にあって、教師が自らの現実の状況を踏まえた上で、授業やカリキュラムにアクセスできることなどが鍵となるであろう。もし、カリキュラムと授業が、いわゆる教育行政の官僚的階層制によって、前者を上位とする非対等な権力関係にあるのなら、教師は、みずからの授業とカリキュラムを対等でオープンな関係の中で相互参照することはできない。このような場合には、三者間の相互作用が障害され、適合的な要約表現の形成を期待することができないであろう。このことをレヴィナスの他者に迫る「倫理的筋立て」からみれば、カリキュラムが教師の他者性を奪い、その全体性に絡め取ってしまうことを意味する。もとより、近代的な公教育制度の中では、教師は全体性としてのカリキュラムを体現し、生徒に対峙する存在ではあるが、その一方では、教師はみずからを、そして生徒を全体性の暴力から守りながら、生徒にとって固有の状況に適合的で意味のある授業を実践しなければならない存在である。なぜなら、教師の実践する授業は、生徒にとって固有の状況に埋め込まれたものだからである<sup>10</sup>。このように、教育行政当局が、カリキュラムに示された教育的意図が、授業において十全に反映されることを望むならば、教師の置かれている現実に十分に開かれた状況の中で、実践された授業とカリキュラムが、対等な立場で相互参照されることを担保することは、レヴィナス的には倫理的な要請と考えられる。

では、CRの国際教育開発研究における意義はどのようなものなのだろうか。ここでは、まず、改善に向けて、授業を振り返ることの重要性がCRによって理論的に示唆される。但し、このとき、授業の振り返りは、カリキュラムと教師の現実との関わりの中で授業を振り返り、見つめながら授業改善を図っていくということを含意する。このような意味合いからは、Rogan及びGrayson(2003)の「Zone of Feasible Innovation」に関する提案では、学校、教師及び生徒の状況とのか

かわりの中で授業実践とカリキュラムを相互参照しながら学校全体として漸進的に授業改善に取り組むことが骨子となっており、本稿で示したCRという視点からみても妥当なものであろう。このようにCRは授業改善に関しての理論的な枠組みともなるのである。

さらに、例えば、授業研究を、授業という現実を共同的に振り返る取り組みとして位置づけることもできるであろう。さらに、このような共同的な取り組みは、要約表現の内生的な形成や、形成された要約表現による授業実施についての信念を調整する重要な仕組みとなるかもしれない。また、CRは現職教員研修のデザインやその実施に関しても、理論的に明確な枠組みを与えるであろう。例えば、CRに依拠するとすれば、研修内容を、カリキュラムの意図、状況に埋め込まれた授業及び教師の現実の三者の相互作用を促すというねらいをもって編成することが求められる。さらに、授業観察や振り返りに関する研修には、経験-出来事-メカニズムというリアル領域のコンポーネントに注目した観察や振り返りの視点と方向性が与えられるなどの有効な寄与が考えられる。このようなことから、CRは、国際教育開発分野における理論的及び実践的研究において、理論的枠組みを与えるものとして、大きな可能性を秘めている。

## 6. 結 論

ザンビア農村部の学校での授業で観察された授業構成の高い類似性を手がかりにCIA及びCRという教育学とは異なる分野で生まれ、発展してきた理論を分析ツールとして活用することの有効性と意義について検討した。本稿において示した理論的な検討の成果は、いくつかの仮定の下で得られたものではあるが、CIA及びCRともに、国際開発研究において有効に適用することができることを強く示唆している。

CIAを適用することの意義は、乖離を解消するための授業変容を促す上で大きな妨げとなる授業が類似してくる傾向を制度と捉えることにより、この傾向に関する理論的な説明を可能にし、さらに乖離解消のために解決すべき課題を明確に提示できることである。また、CRの意義は、国際教育開発における喫緊の課題の解決を図るための授業改善や現職教員研修のデザインと実施などに、倫理に根差した理論的な枠組みを提供できることである。さらに、ここに示したように、CIAとCRを有機的に組み合わせることにより、今後の国際教育開発研究に新たな視野を提供できるのではないかと期待しているところである。

<sup>10</sup> レヴィナスの他者に迫る倫理については、脚注3を参照のこと。



## 7. 謝 辞

CRについて、ご教示をいただいたローズ大学 R. O' Donoghue 先生、本稿を作成するに当たり、ディスカッションを通して貴重なご示唆・ご教示をいただいた勉強会仲間の鳴門教育大学谷村千絵先生や研究生の大西友恵さんに深く感謝いたします。

なお、本研究は、科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）（平成 25 年度～平成 27 年度、課題番号：25350253）を得て、徳島で国際協力を考える会（TICO）（徳島県吉野川市）との連携によりザンビア農村部において実施した調査研究の一環として実施した成果の一部を取りまとめたものである。

## 8. 参考文献

- 赤井秀行&近森憲助. (2013). ザンビア共和国農村部における調査報告, 鳴門教育大学国際協力研究, 第 7 号, pp. 47-52.
- Altinyelken, H. K. (2010). Curriculum change in Uganda: Teacher perspectives on the new thematic curriculum. *International Journal of Educational Development*, 30, 151-161.
- Anderson-Levitt, K. (2012, May). Translating as Nudging Teachers towards "Best Practice", *ZDM Mathematics Education*, 42 (3-4), 1-6.
- Aoki, M. (2001). *Toward the comparative institutional analysis*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Bhaskar, R. (2013): 2. Philosophy and Scientific Realism. In *"Critical Realism, Essential Reading, The 1st edition"* ed. by Archer, M. et al. London: Routledge.
- Chisholm, L., & Leyendecker, R. (2008). Curriculum reform in post-1990s sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 28, 195-205.
- Harland, J., & Kinder, K. (1997). Teachers' continuing professional development: Framing a model of outcomes. *British Journal of In-Service Education*, 23(1), 71-84.
- Nsengimana, T., Ozawa, H., & Chikamori, K. (2014). The implementation of the new lower secondary science curriculum in three schools in Rwanda. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 18 (1), 75-86.
- Rogan, J. M., & Aldous, C. M. (2005). The Relationships between the Constructs of a Theory of Curriculum Implementation. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 1-25.
- Rogan, J. M., & Grayson, D. J. (2003). Towards a theory of curriculum implementation with particular reference to science education in developing countries. *International Journal of Science Education*, 25, 1171-1204.
- Schweisfurth, M. (2011). Learner-centred education in developing country contexts: From solution to problem? *International Journal of Educational Development*, 31, 425-432.
- Verspoor, A. M. (1989). *Pathways to Change: improving the Quality of Education in developing Countries*. In World Bank Discussion Papers (No. WDP53), Washington DC: World Bank, from [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1999/09/21/000178830\\_98101903572322/Rendered/PDF/multi\\_page.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1999/09/21/000178830_98101903572322/Rendered/PDF/multi_page.pdf)
- Verspoor, A. M. (2008). *At the Crossroads Choice for Secondary Education in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: World Bank, from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/6537>