

中東・東南アジアにおける 児童中心主義の教育の浸透と課題

今野貴之
明星大学

よろしくお願いたします。「中東・東南アジアにおける児童中心主義の教育の浸透と課題」と題して報告します。

本報告での要点は四つあります。

一つ目は、いわゆる発展途上国でも主体的な学びを目指した授業が展開されていることです。アクティブ・ラーニングと類似する意味を持つ児童中心主義の教育、という言葉を用いた教育実践を報告します。

二つ目は、教育の量から質への転換における成果と課題です。途上国では近年、学校を建て就学率を向上させるといった教育の量の重視から、教育方法を改善するといった教育の質の重視へと、転換が行われてきました。その成果と課題を述べます。

三つ目は、教え方を変えれば良いというわけではなく、教え手である教師と、学び手である児童・生徒の意識変容や仕組みづくりが必要になることです。新しい教育方法を教師が単に実践しても教育の質が変わるわけではありません。

四つ目は、本報告で取り上げる三つの途上国の事例と日本の教育現場との共通点も多いことです。

最初に、シリアでの事例をご紹介します。2005年から2011年までの約7年間にわたるパレスチナ難民の学校における教育改善の事例です。シリアのパレスチナ難民のキャンプの写真をご覧ください。難民キャンプと聞くとテントを思い浮かべる人がいるかもしれませんが、第二次世界大戦終了から2011年3月までの60年以上の間に、このような普通の街ができています。そのパレスチナ難民の生活を支援しているのが、UNRWA(ウンルワ)と呼ばれる国連機関の一つです。UNRWAはパレスチナ難民のために学校を建て、教科書や制服を支給しています。UNRWAでは、暗記を中心とした一斉授業ではなく、自律的・協働的に問題解決できることを目指した児童中心主義の教育に力を入れ、指導主事や教育専門家、校長が、教科内容や教育方法に関する研修を教師に行います。例えば、日常の授業を観察して個別指導を行ったり、夏休みに数名ないし数十名の教師を集めて教師研修を実施したりすることで、授業改善を図っています。しかし、問題もあります。

私が実際に見学した授業を紹介します。その授業は3年生の社会科で、授業の導入として人形劇を用いていました。授業が始まると、教師の合図と同時に数名の児童が人形劇の舞台となる教壇の下に隠れました。児童たちは人形のセリフを話しながら少しも間違えずに人形を操り、5分程度の劇を進めました。人形劇の終了後、児童たちは自分の席に戻りました。教師は「ありがとう」と言ってから、人形劇とは関係のない授業を行いました。

人形劇を教育に導入することの意義は、児童生徒の学習動機を促したり、人形を通して客観的に学習課題をとらえさせたりすることにあります。その教師は劇の実施と授業の内容とを別なものととらえていたことが、授業後のインタビューから分かりました。「子どもたちが楽しむから」「人形劇を用いて授業を行うように指導主事に指示されたから」という理由で、授業の内容とも目的とも無関係に、人形劇を用いていたわけです。つまり、教師は授業の内容・目的と人形劇がどのような関係だったのかということ在意図せず、指示された通りに実行していたということです。研修を受けたからといって児童中心主義の教育に基づいた授業ができるわけではないということを、この事例は示しています。

どの教育方法が良いのか、なぜ良いのかは、自分たちの学校や児童生徒の状況、これまでの経験を通して、教師自身が選択し発展させていく必要があります。

その後、UNRWAではLCA(Learner Centered Approach 児童中心型教育)に基づく研修を通して、教師同士が協働して授業を練り上げながら研究していきました。研修をただ受けたり参加したりするだけではなく、授業をどのように作っていくのかという教師同士の学び合いの経験が、子ども同士の学び合いを考える土台となりました。その結果、次のような授業が展開されていきました。

写真は小学校4年生の算数の授業の様子です。数字が書いてあります。教師は児童を複数のグループに分けてから、その一つのグループに、次回の授業の予習をしてくるように、さらに、次回の授業では教師に代わって授業を行うように伝えました。写真には映っているのは、児童が授業を行っているところで、手書きの資料をスクリーンに映し、それをクラスメートに解説しているのです。同じグループの別の児童は手作りのワークシートを配布し、他のクラスの児童に解かせていました。特別なものがなくても、例えばタブレットやパソコンがなくても、児童を動かし能動的な授業を続けさせることに成功していた事例の1つです。

続いて、ミャンマーの事例を見ていきましょう。これは、2008年から2010年に国際協力機構(JICA)が行ったプロジェクトで、日本の初等教育で行われている授業研究を通して、LCAを普及させようという目標がありました。トップダウンによる知識伝達が重視された従来のミャンマーの研修では、教師は研修で学んだ内容を授業で実践することが求められていました。しかしそれでは、シリアの事例で見たように、LCAの本質を理解しないまま、教育方法だけをただ模倣することになってしまいます。だからこそ、教師自身がLCAに基づく研修を受け、授業を計画していかなければならなかったのです。児童をいかに見取るか、授業の目的をどのように設定するか、いかなる教育方法を取り入れるべきかなど、さまざまな観点から教師同士が話し合うことで、一つの授業でも対応が可能であることをミャンマーの教師は理解しました。教師同士が研修で得た知見を共有することによって、その地域の学校の知識構築が促されていきました。

また、新しい教育方法を取り入れようとする場合、それに適した教材研究を行う必要があります。これも、教師同士が協働して実施していきました。その後、教師の協働によって授業内容が検討されたり、教材研究によって作られた教材を活用したりして、授業が実践されていきました。

ただ、全ての授業が、児童が能動的に学習する形態に変わったわけではありません。知識を伝達しなければならない単元は教師主導で行うという、従来の教育方法と組み合わせていることが確認されています。

最後にご紹介するのは、インドの最貧困地域ビハール州における事例です。2012年から現在も続いている事例の一つです。ビハール州では、教室、教科書、ノート、黒板といった必要最低限の学習設備しかない環境で教育が行われていますが、教育への情熱を持っている人は多くいます。そこで、こうした十分とは言えない教育環境においてLCAを行うためには何をすべきかについて、日本の小学校教諭にもかかわってもらい、現地の教師と協働して授業をつくるという活動を行っています。また、インド特有の文化にも配慮しています。教育方法を単に伝えるのではなく、地域の文化に適するように伝えていかなければならないからです。

課題を整理します。

まず、教育方法の伝え方です。これまでの教育方法は「目標・達成・評価」という一連の流れをもって一つの地域から別な地域に伝えられていきました。それは、学習したことの成果が、直後に行動として現れることを期待して研修が行われているためです。しかしこの伝え方では、教師は新しい教育方法を用いる意味や意義を理解せずに、単に実践するだけという結果になる可能性が高くなります。また、教育はそれが生まれた土壌や時代背景に密接にかかわっていますから、教育を特定の状況から切り離して単に当てはめると、意味合いが変わってしまいますし、その教育方法を持ち込む外部者の先入観を押しつけてしまう可能性もあります。

さらに、伝え方に十分配慮しないと、教育技術の表面的な模倣になります。教師としては、子どもが能動的に学べるように授業を展開していても、子どもは教師の指示通りに動いているだけかもしれません。授業形態が表面的に変わったからといって、教育の質が向上したとは言えないからです。

また、新しい教育方法を持ちこむ外部者と学校とが対等な関係にならないことも課題です。どの国でも、教育委員会や国の教育機関、世界的な流れなど、複数のねらいが交わるなかで教育政策が決まることが大半でしょう。そのため、現場の教師が抱えている「自分たちに何が必要なのか」という思いは、教育政策の決定に必ずしも強く影響するとは言えません。それは、教師が教育政策によって新しい教育方法を実践せざるを得ない状況にあることも意味しています。

これまでの話をまとめます。

1) 教育とは、文化です。そのため、ある文化から生まれた教育方法を「技術」として、別の地域にそのまま移転することはできません。

2) 教育方法は、学校の状況や教科・単元に応じて選択する必要があります。他の学校で成功したからといって、別の学校でもうまくいくわけではありません。

3) 子どもだけではなく、教師にも協働的な学びが求められています。教育方法を知ればすぐに実践できるわけではなく、教師もその方法を経験したうえで、自身の授業を考えなくてはなりません。

4) 協働的な学びを経験している子どもが増えています。これは、日本に限らず、途上国についても言えることです。

今後、日本の子どもが途上国の人々との間に、どのようなかかわりができるでしょうか。それを私たちは早急に考えていく必要があると思います。

以上です。ありがとうございました。

中東・東南アジアにおける 児童中心主義の教育の浸透と課題

明星大学 今野 貴之

1

本報告の要点

1. 途上国でも主体的な学び合いを目指した授業が展開されている
2. 教育の量から質の転換における成果と課題
3. 教え方を変えれば良いというわけではなく、教え手(教員)と学び手(児童生徒)の意識変容や仕組みづくりが必要になる
4. 途上国の事例だが日本の教育現場との共通点も多い

2

事例

- シリア(2005 - 2011年)
 - パレスチナ難民の学校への教育の質支援
- ミャンマー(2008年 - 2010年)
 - JICA SCCA2プロジェクトより
- インド(2012年 - 現在)
 - ビハール州におけるNGOの学校への教育の質支援

3

事例からの課題(1)

- 教育方法の伝え方
 - 「目標・達成・評価」という一連のながれ
 - 学習したことの成果が直後に行動として現れることを期待して、研修が行われていた過去
 - 教師は新しい教育方法を用いる意味・意義を理解せずに単に実践するだけという結果になる
- 教育は、それが生まれた土壌や時代背景に密接にかかわる(山田 2009)
 - 教育を特定の状況から切り離してあてはめると意味合いがかわってしまう
 - 外部者の先入観の押し付けになる可能性

4

事例からの課題(2)

- 教育技術の表面的な模倣(田中 2006)
- 新しい教育方法をもちこむ学校の外部者と学校との関係が対等にならない
 - 複数のねらいが交わる中で実施される
 - 必ずしも現場の教師が「自分たちに何が必要なのか」という決定を自分たち下せるわけではない
 - 新しい教育方法を教師が実践せざるをえない状況

5

まとめ

1. 教育は文化である
2. 教育方法を「技術」として移転可能なものとしてみることはできない
3. 学校の状況・教科・単元に応じた教育方法を選ぶこと
4. 児童生徒だけではなく教師の協働的な学びが必要
5. 協働的な学びを経験している児童生徒が増えている

6

参考文献

- Kishi, M., Kubota, K., & Ito, T. (2012) A Case Study of Implementing Lesson Study for Pre-Service Training for Education in Myanmar. *Journal of Educational Technology and Research*, Vol.35:1-10
- Konno, T. (2013) Analysis for designing international collaborative learning based on the dimension of horizontal of activity theory. *11th International Conference for Media in Education 2013*
- Konno, T., Kishi, M. (2012) Factors of Promoting School-Based-Teacher- Training in an Educational Development Project. *The World Association of Lesson Studies International Conference 2012*
- 今野貴之, 岸磨貴子, 久保田賢一 (2011)「教育開発プロジェクトにおける葛藤と介入」『日本教育工学会論文誌』35(2):99-108
- 今野貴之, 岸磨貴子, 久保田賢一, 箕浦康子 (2009)「国際教育協力プロジェクトにおけるメディア活用を目指した教員研修～シリア・パレスチナ難民の学校での事例～」『教育メディア研究』16(1): 19-27
- 今野貴之, 久保田賢一, 黒上晴夫 (2010)「教育開発プロジェクトにおける学校を基盤とした授業研究の促進要因」『日本教育工学会論文誌』suppl.(34):91-94
- Nu Nu Wai, Kubota, K. and Kishi, M. (2010) Strengthening Learner-Centered Approach (LCA) in Myanmar Primary School Teacher Training: Can Initial Practices of LCA Be Seen? *International Journal for Educational Media and Technology*, Vol.4: pp.46-56
- 田中義隆 (2006)『ベトナムの教育改革』明石書店
- 山田尚子 (2009)『国際協力と学校』創成社