

東部アフリカの教師教育者の応募要件

— マラウイとザンビアの比較 —

牧 貴愛¹・下田旭美¹・塚脇涼太²

(2022年10月7日受理)

Prerequisites for Teacher Educators in East Africa:
A Comparative Study of Malawi and Zambia

Takayoshi Maki, Asami Shimoda¹ and Ryota Tsukawaki²

Abstract: We identified the prerequisites for teacher educators in East Africa through a comparative analysis of the content of open recruitment documents for teacher educators in Malawi and comparable information from Zambia. In addition, we contrasted the results with three Southeast Asian countries: Thailand, Cambodia, and Vietnam. Upon tabulating the information, we found that regarding the role of teacher educators in all five countries we studied, we observed the terms “researcher” and “teacher of teachers.” Further, there are gradations in the way these roles are required. Based on the above findings, the direction of professional development for teacher educators in Thailand—where the role of a “teacher of teachers” is needed, for example—includes training related to student guidance, improving teaching skills, and mentoring. Conversely, in Cambodia, Malawi, and Zambia, where the role of “teacher of teachers” is required, it will be essential to take steps to support teacher educators’ research activities.

Key words: East Africa, teacher educator, Malawi, Zambia

キーワード：東アフリカ、教師教育者、マラウイ、ザンビア

はじめに

(1) 問題の所在

小論の目的は、東部アフリカの教師教育に従事する教師教育者 (teacher educator) に求められる応募要件について、公募文書に盛り込まれた内容の精査から明らかにすることである。

近年、国内外の教師教育研究では、教師を育てる教師教育者が注目されている⁽¹⁾。先行研究では、ライフストーリーや、セルフスタディの手法を用いて、教師教育者の職業的アイデンティティないし役割意識の解明や、専門性開発 (professional development) の

課題や成長の契機、教師教育者に求められる6つの役割 (教師の教師、研究者、コーチ、カリキュラム開発者、ゲートキーパー、仲介者) が明らかにされている⁽²⁾。しかしながら、これらの研究の多くは、教職を自律的な専門職とみなす欧州と中東を中心に進められてきたこともあり、教師教育者の専門性開発は教師教育者自らの研鑽に委ねられる性格が強く、専門性開発をサポートする制度・施策をいかに整備すればよいか、といった点については十分に議論が重ねられていない。

他方で、小論の対象である東部アフリカ諸国や、筆者らの研究対象国が含まれる東南アジア諸国は、いずれも遅れて近代化を始めた国々であり、国家あるいは国際協力のドナー (援助供与主体) 主導により、教育を含む社会基盤の整備がなされてきた。そのため、たとえば、東南アジアのタイにおける学校教員の専門職

¹広島商船高等専門学校一般教科

²比治山大学現代文化学部

倫理などを所掌する組織も官製（他律的組織）であり⁽³⁾、小論で対象とするザンビアにおいても教員の専門性を確保するために法令が制定され、ザンビア教職審議会が設置されたり、国際協力機構（JICA）主導で授業研究が導入されたりしている⁽⁴⁾。小論が対象とする東南アジア、東部アフリカ諸国における教師教育者の専門性開発は、他律的な専門職である点に鑑みて、ある種のトップダウン、他律的な制度・施策の整備が必要である。

筆者らは、以上の専門職のあり方の異なりを所与のものとして、2020年度から挑戦的研究（萌芽）の支援を得て「東南アジア・アフリカの教師教育者のアイデンティティに関する探索的比較研究」に取り組んでいる。本共同研究では、2019年暮れに始まった新型コロナウイルス感染症の感染拡大・継続の影響を受けて、本格的な現地調査を実施することは叶わなかった。また、2021年2月1日には、調査対象国に含めていたミャンマーでクーデターが起こり、今後、調査対象国の候補と考えていたベトナムを加えるなどの調整を行った。

当初計画から若干の変更はあったものの、筆者らが所期の目的として掲げた教師教育者の職業的アイデンティティないし役割意識については、小論で取り上げる公募文書の内容分析を通して、一定程度、明らかにすることができたと考える。公募文書の分析とは別に、教師教育者を対象とする質問紙調査も実施したが、これについては稿を改めて報告する。

(2) 具体的研究課題と方法

教師教育者は「隠れた専門職(hidden profession)」⁽⁵⁾と評されるように、我が国はもちろんのこと、本研究の対象国においても、teacher educator という用語は十分に認知されているとは言い難い。教師教育者研究のひとつの契機になった欧州委員会の報告書によれば「教師教育者は、教職を志す学生や現職教員の(公式の)学習を精力的にファシリテートする全ての者」⁽⁶⁾と定義される。この定義からは、我が国の場合であれば、教職課程を担当する大学教員や、教育実習生の指導にあたる学校教員、校長や教員に助言と指導を与える指導主事を想定することができる。アフリカの文脈にひきつけると、さらには、ドナー主導による研修の指導者、たとえばNGOスタッフも含まれる⁽⁷⁾。小論では、こうした包括的定義を用いるのではなく、伝統的な教師教育者(traditional teacher educator)と呼ばれる教員養成機関に所属する教員に焦点を合わせる。そのため、小論では、まず、マラウイ、ザンビアの教員養成制度について整理する。

その上で、教師教育者の公募文書に記載されている学歴や職歴、また、その他の応募要件の具体的内容について精査する。そして、最後に、マラウイ、ザンビア、タイ、カンボジア、ベトナムといった5か国の類似と差異について若干の考察を加える。その際、小論の冒頭で紹介した教師教育者の6つの役割のうち、研究者、教師の教師という、時には葛藤を生じさせる2つの役割に着目する。

以上の具体的研究課題を解明するために、筆者らが出た研究方法は、調査対象国の教員養成についての基礎的な情報を整理すること。その上で、ウェブサイトから入手可能な教師教育者の公募文書を収集、応募要件などを訳出すること。そして、比較表を作成し、調査対象国の教師教育者の学歴、職歴、その他の応募要件などにみられる類似と差異を把握することである。

教師教育者の公募文書の収集は、国ごとに異なるが、筆者が自ら収集・分析したタイを除いて、現地の研究協力者の支援を得て入手し、日本語に翻訳した。なお、ザンビアについては、公募文書の入手が困難であったため、研究協力者が情報を集約した上で作成した他の国と同等の情報をを用いている。

(3) アジア・アフリカの教師教育者の専門性開発ウェビナー

筆者らが調査対象国の全てを研究フィールドとしている訳ではない。そのため、筆者らは、本科研が採択されて以降、アジア・アフリカの教師教育者の専門性開発をテーマとするウェビナーを継続的に開催してきた⁽⁸⁾。同ウェビナーは、2022年8月現在までに、2020年9月、12月、2021年3月、6月、12月、2022年3月、6月と計7回開催し、毎回、30～50名程度のアジア、アフリカ諸国の教師教育者の参加を得た。

ウェビナーのテーマは多岐にわたるが、第1回は教師教育者が直面する課題(ナイジェリア、マラウイ、カンボジア、ザンビア、ミャンマー)、第2回は教師教育者の専門性開発の課題(日本、アメリカ、南アフリカ)、第3回はザンビアと日本の教師教育者が直面する課題、第4回はザンビアとタイの教師教育者と指導学生による「教えることについて教える」をめぐる課題と改善策、第5回はアジア・アフリカの教師教育者に期待される役割の比較(ザンビア、マラウイ、タイ、カンボジア、ベトナム)第6回は教育の未来と教師教育者の役割(日本、ザンビア、マラウイ、インドネシア、バングラデシュ)第7回は国際化と教師教育者(ベトナム、タイ、ジンバブエ、ケニア)であり、現在、第8回(2022年10月13日開催予定)については教師教育

者に求められるテクノロジー・コンピテンシーとすることを検討中である。

小論では、先述の科研費の最終年度であることに鑑みて、前半でマラウイ、ザンビアの東部アフリカ2か国について取り上げ、後半では、昨年度、同様の公募文書の分析を行った東南アジア3か国（タイ、カンボジア、ベトナム）を含めて⁽⁹⁾、計5か国の比較分析を行い、東南アジア、東部アフリカの教師教育者に求められる役割ないし条件についてまとめる。

1. マラウイとザンビアの教員養成制度

(1) マラウイ

マラウイの教育制度は、初等教育8年、中等教育4年、高等教育4年の8-4-4制をとっている⁽¹⁰⁾。粗就学率は初等教育が約144%（2019年）、中等教育は約37%（2019年）、高等教育は約0.8%（2015年）である。1994年の初等教育無償化政策により就学者数が激増し、農村部では1学級あたり100人を超える児童がいる（同上）。また、この急増の波は、中等教育にも押し寄せているとされる⁽¹¹⁾。そのため、マラウイでは、教員不足の問題が先鋭化し、教員養成課程への入学要件の緩和、年限短縮とカリキュラムの簡素化が図られてきた⁽¹²⁾。

マラウイの学校教員は、初等教員は教員養成カレッジ、中等教員は教育大学ならびに大学において養成されている。初等教員は1年間の教員養成カレッジにおける学修の後、初等学校で1年間の教育実習に臨む2年課程を通して養成される。中等教員は教育大学ならびに大学において、教育学部の場合は4年間の学士課程を通して養成される⁽¹³⁾。小論で取り上げる教師教育者の公募文書は、教育大学のものである。

(2) ザンビア

ザンビアの教育制度は、独立以降、複数回改められているため、2016年末時点で、初等教育7年と中等教育5年からなる7-5制、初等教育と前期中等教育を合わせた9年と後期中等教育3年からなる9-3制が混在しているが、いずれの場合にせよ、12年間の学校教育の後、高等教育に接続している⁽¹⁴⁾。初等教育の粗就学率は約98%（2017年）、高等教育は約4.1%（2012年）である。

ザンビアの学校教員は、教育大学ならびに大学の教育学部において養成されている。教育大学は3年課程で修了時にディプロマを取得することができ、大学の教育学部は4年課程で学士の学位を取得することができる。双方の課程とも3～6か月間の教育実習が含ま

れているもののメンタリングの機会が限られているとされる⁽¹⁵⁾。小論で取り上げる教師教育者の応募要件は、教育大学ならびに大学の教育学部の公募情報を集約したものである。

2. マラウイの教師教育者の公募文書

東南アジアのタイ、カンボジア、ベトナムとは異なり、マラウイ、ザンビアの教師教育者の公募文書の体系的な収集は、現地の研究協力者のサポートを得ても容易ではなかった。収集できた数は限られているもののマラウイ、ザンビアにおける教師教育者に求められる役割の一端を知る上では貴重な資料である。下図1は、マラウイのドマシ教育大学の公募文書である。

職位の記載に続いて、給与、資格要件、職責、応募方法が記載されている。資格要件をみると、中等学校教員として4年以上の勤務経験を有すること、または、

Job Description

MALAWI GOVERNMENT TEACHING SERVICE COMMISSION

POST: Lecturer (Grade TG) **職位**

VACANCY NO.: GTSC/CONF/01/2019

SALARY: Within the Grade TG Salary Scale Segment **給与**

LOCATION: DOMASI AND NALIKULE COLLEGES OF EDUCATION

QUALIFICATIONS **資格要件**

- Applicants should be serving Secondary School Teacher/Lecturer (Grade TI) with a minimum of four (4) years teaching experience at that grade, or
- Serving Senior Secondary School Teacher/Senior Lecturer (Grade TH) regardless of experience and holding a minimum of Bachelor of Education (Secondary) with credit in any of the following specified teaching areas: Mathematics, Biology, Computer Studies, Physics, Education Foundation (Institutional Media Technology and Testing Measurement and Evaluation), Linguistics, Inclusive Education, Curriculum and Teaching Studies, (Curriculum Theory and Practice, Human Ecology Education and Computer Studies Education).

JOB PURPOSE

To teach, mentor and help learners to achieve their highest potential in and outside class and develop into useful, confident and responsible citizens.

DUTIES AND RESPONSIBILITIES **職責**

The successful candidates shall be responsible to the Head of Department (HOD) and will carry out the following:

- Teaching and devising best learning approaches for students;
- Setting up and supervising student's experiments and projects;
- Organizing tutorials and leading students' discussions on specific topics;
- Assessing students' performance;
- Maintaining records of students' progress;
- Carrying out research, consultancy and community engagement;
- Participating in co-curricular activities, and
- Providing guidance and counselling services to students.

METHOD OF APPLICATION **応募方法**

Applications stating age, full details of educational/professional qualifications, subjects of specialisation, and experience should be submitted together with academic transcript through the Head of Institutions to:

The Secretary,
Teaching Service Commission,
Private Bag 235,
LILONGWE.

For more information check (do not send CVs to this email please): education@education.gov.mw
All applications together with copies of relevant certificates should reach the Teaching Service Commission NOT later than 8th November, 2019.

図1 ドマシ教育大学の公募文書

出典：研究協力者を通じて入手し、筆者作成。

中等学校の上級教員としての勤務経験があり、教育学（中等教育）の学士号を有していること、と規定されている。また、学士課程では数学、生物、コンピューター研究（computer studies）、物理、基礎教育学（教育工学と教育測定・評価）、言語学、インクルーシブ教育、カリキュラム・教授法（カリキュラムの理論と実践、生態教育学、コンピューター研究教育）のいずれかの単位を取得していることが求められている。

次に職責として、まず、本職の目的は学習者に教授・助言し、学内外でその潜在能力を発揮できるようサポートし、有為で、信頼でき、責任感ある市民として育てること、と明記されている。続けて、以下の8点が箇条書きとして示されている。①学生にとって最良の教育・学習方法を考案すること、②学生の実験やプロジェクトの指導体制を整えること、③特定のテーマについての学生の議論を個別指導により導くこと、④学生のパフォーマンスを評価すること、⑤学生の学修成果を継続的に記録すること、⑥研究、指導助言、コミュニティに積極的に関与すること、⑦特別活動に参加すること、⑧学生への指導、カウンセリングを行うこと、である。

マラウイの教師教育者は、学校教員としての勤務経験が求められていることや、職責として示された8項目のうち7項目が、学生の教育に関わる事柄であることから「教師の教師」としての役割が強く求められていることがわかる。逆に「研究者」としての役割に関わる事柄は1項目にとどまっている。

3. マラウイとザンビアの比較

前節を踏まえて、マラウイとザンビアの教師教育者に求められる要件を比較したものが表1である。表1から次の3点を指摘しうる。

表1 マラウイとザンビアの比較

	マラウイ	ザンビア
学歴	学士または修士の学位	学士、修士、博士学位
職歴	学校教員勤務経験 (4年間)	学校教員勤務経験 (5年間)
職務内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ 講義等の教育活動 ・ 学生のパフォーマンス評価 ・ 研究活動への従事、コミュニティへの参画 ・ 学生のメンタリング 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 英語運用能力 ・ 倫理綱領の遵守 ・ 専門職としての能力と倫理・価値観 ・ 業務調整・企画能力 ・ 研究活動への従事 (大学のみ)

出典：筆者作成。

第一に、マラウイ、ザンビア両国とも、学士から修士、博士まで幅広い学位が要件として規定されていることである。このことは、両国における修士や博士といった学位保持者が少ないことが背景にあると推察される。

第二に、マラウイ、ザンビア両国とも、勤務年数の違いはあるものの学校教員としての勤務経験が求められていることである。つまり、教員養成に携わる教師教育者には「教師の教師」としての役割が強く求められているということである。

第三に、マラウイ、ザンビアともに、職務内容として研究活動への従事が明記されていることである。このことは「研究者」としての役割が求められていることを示している。しかしながら、学校教員としての勤務経験や、前節でみた職務内容に端的に示されていたように、学生の指導・教育に関わる内容が多く「教師の教師」としての役割がより強く求められていると言える。この他、後述するように、ザンビアでは英語運用能力や倫理綱領の遵守といった東南アジア諸国の教師教育者に求められる要件と類似する事柄が明記されている点は、マラウイと異なっている。

4. 東南アジア・アフリカ5か国の比較

表2は、昨年度取り纏めた東南アジア3か国（タイ、カンボジア、ベトナム）ならびに前節でみた東部アフリカ2か国（マラウイ、ザンビア）の教師教育者に求められる条件について並置したものである。表2から、次の7点を指摘しうる。

第一に、5か国すべてにおいて、教員養成は、養成年限の長短はあるものの、高等教育段階で行われていること。つまり、5か国の教師教育者は、いずれも高等教育機関の教員であり、教員養成に従事する者の役割に加えて、高等教育機関の教員の役割を果たすことも期待されている。

第二に、教師教育者の呼称は、5か国中、カンボジアの教員養成大学においてのみ積極的に使用されていること。新しい用語であり、現地語としても定着していない。今後、何をきっかけに定着するか引き続き注視したい。

第三に、教師教育者に求められる学歴資格は、博士の学位が必須であるタイを除き、学士、修士と幅広い学歴資格が設定されていること。これは、各国の高等教育、とりわけ大学院の設置状況などを反映している。

第四に、職歴については、タイ、ベトナムを除く、カンボジア、マラウイ、ザンビアでは、学校教員としての勤務経験が求められていること。先述の通り、教

員養成は、高等教育機関において行われていることから、研究活動への従事は、ある意味、5か国に共通する事項であろう。他方で、学校教員としての勤務経験が求められている国にあっては、教師教育者は「教師の教師」としての役割がより強く求められていると考えることができる。

第五に、その他の要件は様々ではあるが、たとえば、タイ、カンボジア、ベトナム、ザンビアでは、懲戒処分や倫理・道徳への言及があり、教師教育者の人間的側面が重視されていること。同様に、英語運用能力への言及も共通して見られること。ただし、アフリカは東部2か国のみのデータであり、これらの要件が、東南アジア、東部アフリカに共通している、とは言い切

れず、今後、調査対象国を増やして、同様の分析を行う必要がある。

第六に、選考方法については、タイとベトナムでは筆記試験と模擬授業、面接が課されていること、他方で、マラウイとザンビアは書類選考と面接のみであり、模擬授業が課されていないこと。模擬授業の有無は、学校教員としての勤務経験という要件の有無と対応している。タイとベトナムでは学校教員としての勤務経験が求められていない。したがって、模擬授業で授業力を確認する必要があると考えることができる。

第七に、初任給は、ベトナムを除いて、各国の平均的な収入に比べると若干ではあるが高く設定されている。なお、給与額については、実際の教師教育者の労

表2 5か国の比較対照表

	タイ	カンボジア	ベトナム	マラウイ	ザンビア
教員養成機関	大学の教育学部(4年課程) ・専門大学 ・総合大学 ・旧教育大学 ・ラーチャバット大学	・教員養成大学(4年課程) ・教育学院(1年課程) ・地域教員養成校(2年課程) ・州・特別市教員養成校(2年課程)	・師範大学(4年課程) ・大学の師範学部 ・師範短期大学(3年課程) ・短期大学の師範学部(3年課程)	・教員養成校(2年課程) ・教育大学(4年課程) ・大学の教育学部(4年課程)	・大学の教育学部 ・教育大学 ※3年課程と4年課程が混在
教師教育者の呼称	教師の教師または教師教育に従事する者	教師トレーナー 教師教育者	教育分野の講師	教師の教師 講師 チューター	教師トレーナー 講師 チューター
学歴	博士(専門分野の一貫性)	修士、博士	学士(短大)、修士以上(大学)	学士、修士	学士、修士、博士
職歴	定めない	後期中等教員としての勤務経験	定めない	学校教員としての勤務経験(4年)	学校教員としての勤務経験(5年)
その他の要件	・タイ国籍 ・年齢 ・政治家・政党幹部ではない ・懲戒処分などを受けたことがない(任用の根本基準) ・英語の語学能力	50歳以下 ・英語の語学能力 ・パソコン・スキル ・職業へのコミットメント ・人柄、倫理的、協調性 ・研究活動への従事	・ベトナム国籍 ・高い倫理観 ・教育資格証明書 ・講師レベル3証明書 ・ICT基礎資格証明書 ・英語の語学能力	・講義等の教育活動 ・学生のパフォーマンス評価 ・研究活動への従事とコミュニティへの参画 ・学生のメンタリング	・資格証明書 ・英語の語学力 ・倫理綱領 ・専門職としての能力と倫理・価値観 ・調整・企画能力 ・研究活動への従事(大学のみ)
選考方法	・筆記試験 ・模擬授業と面接	・明記されていない	・筆記試験、書類選考 ・授業計画、模擬授業と面接	・書類選考 ・面接	・書類選考 ・面接
初任給	約10~12万円	約4万3,000円	約1万9,000円	約2万5,000円	約4万円

出典：筆者作成。

働・生活時間の実態やキャリアパスを踏まえたさらなる分析が必要である。

おわりに

小論の冒頭で紹介した教師教育者に求められる6つの役割のうち、とくに「研究者」と「教師の教師」の2つの役割を手がかりに若干の考察を加えてまとめとする。

前節の比較分析からは、調査対象5か国のいずれにおいても「研究者」としての役割と「教師の教師」としての役割が見られることが明らかになった。また、これらの役割の求められ方には強弱、グラデーションが見られることが明らかになった。具体的には、博士学位の所持といった要件が求められるタイでは「研究者」としての役割が強く求められている。他方で、カンボジア、マラウイ、ザンビアでは、研究活動への従事が要件として明記されているものの、学校教員としての勤務経験が求められている点において「教師の教師」としての役割がより強く求められていると考えることができよう。「研究者」としての役割が強く求められるタイ、「教師の教師」としての役割が強く求められるカンボジア、マラウイ、ザンビアを両端にとると、ベトナムは、その間に位置づいている。

以上の考察から、教師教育者の専門性開発の方向性としては、次のような作業仮説を導きうる。たとえば、「研究者」としての役割が強く求められるタイでは、我が国の研究者養成を経た教師教育者に似て「教師の教師」としての役割を果たす際に難しさに直面することが想定される。そのため、たとえば授業力の向上、メンタリングなど学生指導に関わる研修等が必要である。逆に「教師の教師」としての役割が求められるカンボジア、マラウイ、ザンビアでは、学校教員として勤務する際には求められることのなかった研究活動への従事が新たに求められることになる。そのため、研究活動をサポートする施策を講じることが重要になるであろう。今後、小論で分析した応募要件の比較分析に加えて、各国における既存の専門性開発の制度・施策の実態解明を行うことで、上述の作業仮説を検証する必要がある。

【注】

(1) 武田信子「訳者あとがき」ミケーレ・ルーネンベルク、ユリエン・デンヘリリンク、フレット・A・J・コルトハーヘン著、武田信子・山辺恵理子監訳、入澤充・森山賢一訳『専門職としての教師教育者—教師を育てる

ひとの役割、行動と成長—』玉川大学出版部、2017年、166～173頁。

- (2) たとえば、Bates, T., Swennen, A., & Jones, K. (2010). *The Professional Development of Teacher Educators*. Routledge. Vanderlinde, R., Smith, K., Murray, J., & Lunenberg, M. (Eds.). (2021). *Teacher Educators and Their Professional Development: Learning from the Past, Looking to the Future*. Routledge. ならびに同上書。
- (3) 牧貴愛『タイの教師教育改革—現職者のエンパワメント—』広島大学出版会、2012年、87～91頁。
- (4) 中井一芳・下田旭美・馬場卓也「第6章 ザンビアの教員を取り巻く環境と教員政策の課題—教育の質の保証に向けた取り組み—」興津妙子・川口純編著『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、2018年、151～183頁。
- (5) Livingston, K. (2014). Teacher educators: Hidden professionals? *European Journal of Education*, 49(2), 218-232.
- (6) 原文は「Teacher Educators are all those who actively facilitate the (formal) learning of student teachers and teachers.」European Commission. (Ed.). (2013). Supporting teacher educators for better learning outcomes, p8.
- (7) Gondwe, F. (2021). Conceptualizing Technology Professional Development for Non-traditional Teacher Educators: The Case of Primary Teacher Education in Malawi. *Journal of International Development and Cooperation*, 27(1-2), 51-63.
- (8) アジア太平洋・アフリカ教師教育協力プロジェクト研究センター (Asia Pacific and Africa Teacher Education Cooperation Center: APATEC²) <https://apatec.hiroshima-u.ac.jp/index.html> (2022年9月24日閲覧)
- (9) 牧貴愛・平田仁胤・岡花祈一郎「東南アジアの教師教育者に求められる条件—タイ・カンボジア・ベトナムの公募文書の比較研究—」『広島大学大学院人間社会科学研究所紀要「教育学研究」』第2号、2021年、268-276頁。
- (10) 川口純・中和渚「第4章 マラウイの教員養成制度の改定にともなう課題」興津妙子・川口純編著『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、2018年、108頁。
- (11) 日下部光『アフリカにおける遺児の生活と学校教育—マラウイ中等教育の就学継続に着目して—』明石書店、2020年、37頁。
- (12) 川口純・中和渚、前掲書、109～112頁。

- (13) Gondwe, F. (2021) Technology Professional Development of Teacher Educators in Malawi. Unpublished Ph.D. Thesis. Hiroshima University.
- (14) 中井・下田・馬場, 前掲書, 175頁。
- (15) 同上, 167頁。

【謝辞】

本研究は JSPS 科研費 JP20K20831 の助成を受けたものである。Foster Gondwe 氏（マラウイ大学）ならびに Mercy Mushani 氏（ザンビア教育省）には関連資料の収集を助けて頂いた。ここに記して感謝したい。