

社会科カリキュラム・教科書開発のための 国際教育協力研修

— カンボジアにおける研修参加者の自己決定学習に着目して —

守谷 富士彦
(2020年10月5日受理)

International Educational Cooperation for
Social Studies Curriculum and Textbook Developers:
Focusing on Self-Directed Learning of Trainees in Cambodia

Fujihiko Moriya

Abstract: In this study, we planned and implemented a training program to improve self-directed learning through manual writing for social studies curriculum and textbook developers in Cambodia. Further, we conducted individual interviews with trainees to analyze their self-directed learning from a postcolonial perspective. As a result of the training, the learners were able to realize a variety of self-directed learning in their individual contexts beyond other-determined learning. The authenticity of the performance task, a manual written in Khmer by a Cambodian for the future of Cambodia, liberated their learning and restored their autonomy. Further, the learners did not question the content of the training, and their perceptions were not limited to the subject-specific nature of social studies education. This is because of the hegemony of Japan as a donor country and the understanding of the Cambodian government of the learning needs of the learners' political position. The international cooperation project in social studies pedagogy was aimed at building a peaceful, democratic, and sustainable society through the transformation of social studies education. However, a dilemma became apparent that the more we aimed to liberate learning with postcolonial awareness, the further we diverged from the goal of the project. This research suggests that, in order to overcome this dilemma, we need to engage as co-inquirer in training programs, such as curriculum formation and social studies goal setting, with an awareness of academic postcolonialism, while staying close to the learners' concerns.

Key words: Social Studies, Self-Directed Learning, Postcolonial, International Educational Cooperation, Cambodia

キーワード：社会科、自己決定学習、ポストコロニアル、国際教育協力、カンボジア

1. 問題の所在と研究目的

1.1 問題の所在

社会科教育はいかに国際教育協力に貢献できるのか。JICAは国際教育協力の「学びの改善のための総合的なアプローチ」として、①カリキュラム、②教科

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：草原和博（主任指導教員）、棚橋健治、
木村博一、永田忠道、川口広美

書・学習教材、③授業、④学力評価の一貫性をもたせ、学びのサイクルを強化することを掲げている。(JICA, 2015) これらは教育学の中でも、特に教科教育学が得意としてきた分野だと確信をもって言える。

しかし、国・地域によって社会構造や教育文脈が異なる現実、その貢献を困難にさせる。JICA (2015) はポジションペーパーで「相手国の自主性（オーナーシップ）を尊重する」ことを示しており、現地の自主性・自律性を考慮した国際協力は長期的な効果が見込め、持続可能な開発へ繋がる。だが、その理念に沿えない場合も少なくない。研修実務側は自らの国・社会で認められた教育資源や教育技術をそのまま提供したり、研修学習側は先進諸国の教育を無批判に受け入れたりする。さらに事業案件の場合は、ドナーへの説明責任、期間や費用の制限、可視的な研修成果等を念頭に入れながら調整し計画・実施するため、短期的な効果を目指す傾向もみられる。杉村 (2019) が「単に移入し解釈しただけでは、植民地主義的な一方的な知識の搾取あるいは押し付けになる可能性」があると述べているように、このままでは経済搾取や文化搾取に並ぶ新植民地主義の一形態であると言え、そこからの脱構築が求められる。

とりわけ社会科教育は社会構造文脈の影響を大きく受けるため、支援国側の「押し付け」となりやすい。そのため開発途上の国々で生活する人々が主体的・自己主導的に学び、内発的発展につながる研修をいかにすればよいか開発的・実践的に研究していくことが、社会科教育学が国際協力にコミットしアウトリーチしていくための土台となる。そこで本稿では、文脈依存の難しさを有する社会科教育の分野において、支援国側の価値・文化を押し付けることなく、より持続可能性の高い国際協力の在り方を、ポストコロニアルの視点から考察し、提案したい。

1.2 これまで国際教育協力は何をしてきたか

国際教育協力は、教育開発を通して世界というコミュニティの平和と世代内・世代間の公正を実現する、グローバル市民のコミットメントである。(北村, 2015) それは国連や世界銀行といった国際機関や国内 NGO の融資をもとに事業マネジメントが行われ、関係組織間で調整されながら、最終的には実務者による研修という形で具現化される。(加藤, 1998)

我が国の教育に関する国際協力事業は3つに大別できる。第1に、無償資金協力における「箱もの」提供事業である。学校建設やコンピューターや視聴覚機器等の機材提供がこれに当り、その成果は即時的・可視的であることから長年主流であった。しかし、提供後の学校運営や機器の使用法の現地化がなされずに放

置されるなどの課題が生じた。

第2に、技術協力における「教材」提供事業である。有効性が認められてきた教科書や教材、その活用法を伝達する協力がこれに当り、具体的かつ即効的な貢献が可能となる。例えば森本・村山 (2013) は、カンボジア理科教育改善を目指す JICA 事業で、ウシヤブタの眼を用いた解剖教材を使用して授業研究を行い、その効果を検証した。しかし、この事業はそもそもカンボジア教育課題を支援国日本の教科書比較から論じており、カンボジアが能動的に国家的普及をするかは不明で持続可能性が高いとは言えない。

第3に、技術協力における「ノウハウ」提供事業である。授業研究を通じた学校運営や教育方法などの提供がこれに当り、それを通して人材育成を目指す。例えば、広島大学大学院教育学研究科 (2013)、桑山ほか (2015; 2016) は、ドミニカ共和国の国立大学教育学部と連携し、教員養成の質向上のための研修方法・教材の開発を行った。しかし、その事業で開発した授業研究マニュアルは日本側が執筆し、それを翻訳して被支援国へ提供していた。

江原 (2001) によれば、世界的な国際協力の潮流と並行しながら教育援助・協力のアプローチも変化してきた。第二次世界大戦後の近代化論・従属理論に基づく経済成長を目標にした開発から、1990年に開かれた「万人のための教育世界会議」以後は人間開発することで内発的発展を目指す人間開発志向期となり、その後は基礎教育の事業案件が急増した。現在は UNESCO が主導する SGDs 4-Education30 の達成に向けて、質の高い教育や教育における包摂性や公平性の担保を重点に取り組んでいる。

先述の通り、研修実務側は多様なステイクホルダーとの調整の上で研修を開発・実践している。そのため内発的発展を目指す理念を追求できない様々な事情はあるだろうが、国際教育協力において従来のモノ・カネ・ノウハウの輸出・伝達が実践レベルで続き、支援国と被支援国という新植民地主義的状况が残存していることは事実だろう。近年は途上国に対する国際教育協力の影響を考慮しながら途上国の教育事象を分析する国際教育開発研究の領域も生まれてきた。研究を通して国際教育協力の在り方を問い直し、現在も模索し続けている。

1.3 教科教育学の国際教育協力

これまで教科教育に特化した国際教育協力研修では、理科教育や数学教育が圧倒的に多い。この背景には TIMSS や PISA などでの日本の理数科教育が国際的に評価されていること、理数科は各国の個別文脈よりもグローバルスタンダードとしての理論が親学問にあ

り共通言語が豊富なこと、産業社会の発展を目指す開発途上国においてニーズが高いこと、などが挙げられる。また日本語教育は、専門家とのコミュニケーション拡大による日本の技術協力事業の円滑な実施、効率的な技術移転、日本語文献や日本製供与機材の読解・操作強化、日本への理解・友好の促進などの理由から盛んである。

一方で、体育科教育、社会科教育、家庭科教育といった教科は、国・地域・民族の政治・歴史・文化などの社会構造に大きく依存し影響を受けること、国際的な評価調査もないこと等の理由から、長らく協力がなされてこなかった。しかし、体育科は2003年に国連総会で「教育、健康、開発と平和を促進する手段としてのスポーツ（SDP）」決議が採択され、開発事業や政策におけるスポーツと体育の推進が明示化され、スポーツと開発双方の国際組織、政府機関、NGO等での分野が急速に拡大した。（土屋ほか、2015）

だが、社会科教育に特化した我が国の国際協力事業は、JICAの報告書を調べても本研究対象事業を除いて管見の限り確認できず、まだ僅かである。社会科教育は市民性教育の中核教科であり、それは世界平和、紛争地域の平和、貧困不平等の解消など持続可能な開発目標（SDGs）の達成に向けて関連することも多い。国際教育開発に関する主要学問である比較教育学では、社会科を対象とした研究は一定数存在する。今後、社会科教育が国際教育開発において貢献できる舞台を造成できれば、新しい研究領域になりうる可能性は大いにある。

1.4 研究目的

カンボジア教育省の社会科カリキュラム・教科書開発者向けの研修を通して検討する本研究は、以下の2つを目的とする。

1つ目は、ポストコロニアルの視点をふまえ、国際協力研修において支援国側の価値・文化を押し付けることなく、より持続可能性の高い国際協力の在り方はどのように実現するか検討することである。その手段として、マニュアル執筆というタスクベースで自己決定学習する研修を開発し実施した。

2つ目は、研修を通した学習者の学びをポストコロニアルの視点から分析し、支配的ヘゲモニーからどのように学びを解放したのか、どのような制約を受けたのかを明らかにすることである。

本研究のRQは、「マニュアル執筆を通した自己決定学習において、カンボジア社会科カリキュラム・教科書開発者はいかに学ぶのか？」である。

2. 理論的枠組み

2.1 ポストコロニアル研究

ポストコロニアルは字義通りでは「植民地解放以後」となるが、一般的には「戦後、植民地国家が政治的独立を勝ち取ったにもかかわらず、さまざまな形で植民主義的抑圧や搾取が続いている現状」を指す。（菊地、2010）この現状について、本橋（2005）によれば、ポストという接頭語は「過ぎ去ることなく現在に継続し行く末に影響する」という過去・現在・未来の時間的三重の縛りを示す概念であり、ポストコロニアルはその連累を意識し常に現在進行形で考えようとする。

ポストコロニアル研究は、多くの先行研究がその整理を試みているが、多様な潮流があり、用語としても無造作に使用されている。本稿では、ポストコロニアル研究を大きく2つに分けたい。

第1に植民地、被植民地の国家間に注目したポストコロニアル研究である。エドワード・サイードの名著『オリエンタリズム』を代表とする西洋諸国のオリエンタリズム批判研究では西欧諸国と非西欧諸国の非対称的關係への議論が発展した。イギリスではカルチュラル・スタディーズが発展し、特定の歴史や社会状況における構築物としての文化に接近した。その後、ギャトリ・スピヴァク、ホミ・バーバといった第三世界出身の知識人が登場し、ヘゲモニーを握る権力構造によって継続して抑圧される者の声に注目するサブaltern研究が勃興した。

第2に、植民地国内もしくは被植民地国内に着目したインターナル・コロニー研究である。植民地はその国外だけでなく国内にコロニーがあるという関係を前提に研究が発展した。例えば、イギリス資本主義発展過程におけるアイルランド問題やアメリカ資本主義発展過程における黒人問題などがある。この国内植民地主義の着眼は幅広い領域へ展開し、女性や被差別部落民など国内における抑圧的立場をコロニーとして着目する研究が発展している。

このようにポストコロニアルは植民地にされた国・社会だけに関係があることではない。これまでの西欧的思想や理論を脱構築し続け、地球の社会を見る眼を根底から変える視座である。本稿においては、ポストコロニアルとは、「植民地主義時代後に続く、国家間もしくは国内において、支配的ヘゲモニーによる言説や見方に支配され抑圧・搾取されてきたことへ反省的に捉える見方である」とする。カンボジア教育省研修の学びを分析するためフレームワークとするほか、一方的な「伝達」モデルを乗り越え学習者側が自己主導的に受容し再文脈化できる状況を目指す、という研修

の方針を定める理論的根拠とした。

2.2 自己決定学習 (Self-Directed Learning)

大人が学ぶという営みには、子どもの学習とは異なる独自の特色をもち、子どもの教育とは異なる実践の原理が必要だとの認識は早くから共有され、生涯学習や成人教育の領域で深められてきた。自己決定学習は、学習者が自ら発的に学習目標を追求し、計画を達成していくという、近年の成人教育では一般的なアプローチ方法の1つである。学習の焦点は個人であり自己発達にあるという人間主義哲学が背景にあるため、近年の国際教育協力の理念やポストコロナ理論との親和性が高いと考えられる。

渡邊(2002)は、成人学習者が学習プロセスの中で自己主導的になる能力を助長することを学習の最終目標とみなすという意味で自己決定学習を提唱し、現代日本における成人の自己決定学習の在り方を「他者決定型学習」「自己主導型学習」「自己決定・相互変革型学習」の3つのタイプに分けられると定義している。

表1 成人の自己決定学習の3タイプ

他者決定型学習	基本的に教育者主導の学習場面で展開される学習。ペダゴジー原理にもとづき、主に教育者が、学習の諸要素を決定する。
自己主導型学習	あくまでも所与の学習の場で、単独の学習者ないし学習者集団が自らの学習の方針や方向性に主導権と責任をもち、教師の援助を得ながら主体的に学習をすすめていくことを目指す学習のあり方。
自己決定・相互変革型学習	成人学習者が、学習の場で個人として成長し自己主導性を発揮するにとどまらず、自他の人間的な生き方と解放を志向し、それを可能(容易)にするための周囲の環境づくり、社会問題の解決や社会の改善、ひいては社会変革までを視野に入れた、社会的文脈を踏まえながら学習者の主体に学習をすすめるもの。

(渡邊, 2002を参考に筆者作成)

他者決定型学習は、伝統的なペダゴジー原理に基づく一方的教授を受け、教育者の決定した要素について認知的に獲得する学習である。成人教育者は、専門家・計画者・教授者として、教育の目的、内容、方法を前もって決定し、系統的に単元が配列する。

自己主導型学習は、学習の場で学習者自らの方針や方向性に責任をもちながら、主体的に行う学習である。教育者はファシリテーター・リソース提供者・学習マネージャー・モデルのように、学習者からの求めやニーズに応じる学習プロセスの援助者として機能する。

自己決定・相互変革型学習は、学習の場で個人としての自己成長だけでなく、自他の人間的な生き方と社会構造からの解放を志向し、そのための環境づくり、社会変革を視野に入れた学習を学習者主体で進めるものである。成人教育者は、メンター・共同探究者・省察的実践家・研究者として、学習者と双方向的関係性を構築し、ともに生きともに学ぶ実践をする。

本研究が目指す国際協力研修は、他者決定型学習を乗り越え、自己主導型学習の実現を目標とする¹⁾。今回対象の事業では、筆者も研修の実施者側として参画した。研修担当組織は他者決定型学習を乗り越えることを理念として共有し、マニュアル執筆を通じた学習者の学びの構築をファシリテートすることに徹する立場をとった。

3. 研究方法

3.1 事業の概要

研究対象事例の研修は、独立行政法人・国際協力機構(JICA)の草の根技術協力事業(地域活性化特別枠)「カンボジアにおける持続可能な社会構築のための社会科カリキュラム・教科書開発支援」の3年次研修である。2017年度から3年間実施した当該事業は、2019年度に4回の研修を実施し評価を行った。当該事業は、ひろしま平和貢献ネットワーク協議会(提案自治体:広島県)が受託し、広島大学教育ヴィジョン研究センター(EVRI)が研究協力し研修を開発・実施した。筆者は、その計画・教材作成・実施・評価する業務補助員として2018年4月より参与した。

研修対象者は、カンボジア教育省(Ministry of Education, Youth and Sport, 以下MoEYS)によって組織されたカリキュラム・教科書開発小委員会の構成員である。教育省は小委員会を約10年ごとに設置し、教育省の指導の下でナショナル・カリキュラム(現地ではシラバスと呼ばれる)と国定教科書の改訂を進める。構成員は、MoEYSの統括組織である教育総局やその下部組織であるカリキュラム開発局の職員、大学教員、高校教員など多様である。

本事業のプロジェクト目標は「カンボジアの授業改善に有効な社会科カリキュラムが改訂され、社会科教科書開発者の能力が高まる」ことである。2017年度は新社会科カリキュラム開発、2018年度は社会科教科書開発とそれに基づく授業開発、2019年度は社会科カリキュラム・社会科教科書の一連の開発プロセスのマニュアル化が目指された。本稿で対象とする2019年度は、2年間の学びを研修参加者が現地文脈で主体的に言語として構築し、職務能力の継承をすることを意図

表2 2019年度の年間研修カリキュラム

次	期間	研修内容
第1次 (日本)	2019.7.4-16	マニュアル開発の理論を学び、アクションプランをつくる（大坂ほか，2020で詳述） 1) マニュアル開発のデザイン原則（目的やフォーマット）の開発 2) マニュアルの章立て・目次，および各章の具体的な内容と構成の作成 3) 今後のアクション・プラン（いつ，何を，誰がつくるのか）を考える
第2次 (現地)	2019.9.24-27	マニュアル全体の質向上に向けたフォローアップを行う 1) マニュアル開発の目的や現状をカンボジア現地で共有 2) 「カリキュラムづくり」に関する理論ワークショップの実施 3) 「改訂前の準備と改訂原案のパイロット調査」に関するワークショップの実施
第3次 (現地)	2019.10.29-31	カンボジアの教育専門家の社会科カリキュラム・教科書の開発力を高めるために，研修成果を次世代に継承するマニュアルの作成を支援する 1) マニュアル作成の進捗状況報告・フォローアップ 2) マニュアルの目的・趣旨説明とブックトーク（関係教育部局向け） 3) 第5章に関する理論ワークショップ
第4次 (現地)	2019.12.11-26	授業研究を通じたモデル授業・モデル教科書の開発・発信/事業完了式典 1) 授業研究を通じたモデル授業・モデル教科書の開発と発信 2) 広島県教育委員会と連携したカンボジア指導助言者へのコンサルティング 3) 事業完了式典の開催

(筆者作成)

している。

3.2 3年次研修とマニュアル執筆の概要

2019年度の研修概要を表2に示した。2019年度は全4回の研修を実施した。第1次では，一部のカリキュラム・教科書開発者が日本での研修に参加してマニュアル開発の理論を学び，カリキュラムづくりに関する章(後述,表3・第2章)と教科書づくりに関する章(後述,表3・第3章)を途中まで執筆したほか，今後のアクションプランを作成した。第2次では，第1次研修に参加した者がマニュアル開発の目的や現状をカンボジア関係者に共有した。また悩みを抱えていたカリキュラムづくり編について，改めて理論ワークショップを行った。第3次では，現地で進捗確認をしつつ，関係教育部局向けにマニュアルの内容を説明するブックトークを開催した。第4次では，授業研究を通じたモデル授業・モデル教科書の開発を通して教育関係者に普及したほか，事業完了式典を開催し教育省次官ほか教育関係部局約80名に対してマニュアル完成の報告をした。

カリキュラム・教科書開発者が執筆したマニュアルは，表3のように全5章で構成され，78ページに及ぶ。

第1章「カリキュラム開発前の準備編」は，カリキュラム開発の準備段階として，改訂の理由，委員会設置，世界の教育潮流，カンボジアの教育的課題の調査と評価等について書かれている。

第2章「社会科カリキュラム開発」は，カリキュラム開発の理由，現行カリキュラムの課題を示した上で，カリキュラムの理論が説明されている。また，今回改訂した新カリキュラムの構成と特徴，将来へのコメン

トや改善案が提案された。

第3章「社会科教科書開発」は，教科書開発の理由，教科書の機能，教科書開発のプロセス，教科書の単元レイアウトとその課題について示した上で，教科書開発の理論が説明された。その後，教科書開発の開発プロセスと，それに伴う責任などが説明されている。

第4章「新カリキュラムと新教科書のパイロット調査」は，新カリキュラムと教科書開発後に，実際に学校現場でその有効性を評価するための調査について，その行う理由と調査方法が説明されている。特に授業研究による検証方法とツールについて説明し，最後に評価と結論が提示された。

第5章「新カリキュラム開発と新教科書開発の普及」は，開発したカリキュラムと教科書について，国内の学校現場に普及し，教師に実践してもらうための方法について書かれている。方法のみならず，その普及活動に関与する人物，事例などが具体的に説明されている。

表3 マニュアルの章立て

第1章	カリキュラム開発前の準備編
第2章	社会科カリキュラム開発
第3章	社会科教科書開発
第4章	新カリキュラムと新教科書のパイロット調査
第5章	新カリキュラム開発と新教科書開発の普及

(筆者作成)

3.3 調査方法

本研究では，マニュアル執筆を行った社会科カリキュラム・教科書開発者はどのように自己決定学習をしたのか調査するため，以下の手順を採った。

まず、3年次の2019年度の研修後に、インタビュー調査を実施した。表4に示した8名の社会科カリキュラム・教科書開発者に対して行った²⁾。この8名は、当該事業の研修に継続的に参加し、日本で実施した研修への参加経験もあるマニュアル執筆に中核的に関わっていた者たちである。通訳を介した約1時間の半構造化インタビューで、インタビュー項目は、表5の通りである。

Q1は、マニュアル開発を通した学びについて、自由な発言を求めた。Q2とQ3は、マニュアルについて、開発者自身にとって、そしてカンボジアという国にとっての開発目的や今後の未通しの認識について伺った。Q4は、現時点での活用方法についてどのように考えているのか尋ねた。

次に、インタビューを文字化し、メリアム(2004)を参考に質的分析を試み、他の研修参加者と共にメンバーチェックを行った。

表4 調査参加者の属性

名前	性別	年齢	専門領域	担当	調査日
Romeo	女性	30代	歴史	1章	12.24
Sierra	男性	50代	地理	2章	12.24
Victor	男性	50代	地理	2章	12.25
Mike	男性	50代	歴史	2章	12.23
Papa	男性	30代	歴史	2章	12.24
Charlie	男性	50代	公民道徳	3章	12.23
Bravo	女性	40代	地理	4章	12.23
Tango	女性	30代	家庭経済	5章	12.26

(筆者作成)

表5 質問項目

Q1	マニュアル開発を通してどのようなことを学びましたか？
Q2	マニュアル開発の中で自分に役立つところは、どこですか？
Q3	今後のカンボジアのカリキュラム・教科書開発にとってどの章が大事だと思いますか？
Q4	マニュアルをどのように使っていますか？どのように使おうとしていますか？

(筆者作成)

3.4 倫理的配慮

本調査は通訳者を介して実施した。通訳者は当該事業の全研修に参加協力し、研修内容についても精通しているため、良好な関係性でインタビューが出来た。通訳者のバイアスや認識のズレを可能な限り無くすため、インタビューの発言は直訳をしてもらった。また不明確な発言は言葉に含意する意味について説明を受けた。日本語として言葉足らずな箇所は、文脈をふまえて筆者が括弧内に表し言葉を足した。

調査対象者に対して、インタビュー開始時に、研究目的、データの活用、拒否する権利等について説明し、同意書記入を求めた。筆者は日本人であり、そのバイアスを認識している。そのため、2019年度は第3次を除く3つの研修に同行し、研修中に観察ノートを取りながら多様な情報を集め状況を把握した。また交流を重ねて関係性を築き、対象者の人柄や生活を把握した。

4. マニュアル執筆を通した学び

4.1 他者決定型学習の認識の深まり：VictorとMike

VictorとMikeは、担当した第2章の認識について学びとして語ったことに共通性がみられた。

Victorはカリキュラム開発を通した学びについて、「カリキュラム開発をする前に、(どんな)事前準備をすれば良いのかを理解しました。」と言い、「シラバスを開発する時に、ねらいをまず決めます。…(中略)…更なるシラバス開発する時に、カンボジア文脈に合わせないといけないです。」とカリキュラム開発手順を説明した。第2章は、カリキュラム開発に関する章で、Victorはカリキュラム開発局社会科部の管理職である。このほかにも他国のカリキュラムを参考にしピックアップして開発する過去のやり方との違いをメタ認知したことや、カンボジア社会の現状や課題を基準にどのようなカリキュラムにするか考える必要性を語っていた。Victorは、他にも職務としてのノウハウの標準化と継承ができる点でマニュアル執筆の意義を語っていた。

同じく第2章を担当したMikeは、同じくマニュアル開発を通した学びについて「カリキュラムを整理するスコープとシークエンスを学びました。その配列をしっかりとすると、評価しやすいです。」と語った。筆者が評価対象について追加質問をすると、Mikeは「シラバスの評価です。よいシラバスかどうかは、スコープとシークエンスをみます。」と、ナショナルカリキュラムの評価する視点であると語った。Mikeもカリキュラム開発局の社会科部の管理職である。スコープとシークエンスについては、2019年度の第1次研修での研修者側から教授した内容である。Mikeは「スコープとシークエンスがないとぐちゃぐちゃになります。年表の時系列ではなく、急に違うことが出てきたら、それはぐちゃぐちゃな配列の仕方です。」と学んだ概念を視点としながら、学校教育を単元レベルで評価できるようになったことを語った。自らが専門とする歴史を例にも説明しており、理論が腑に落ちたことが伺える。

VictorとMikeは、比較的年齢の高いベテランで、

カリキュラム開発の管理職の立場にある点で共通している。1年次から続くカリキュラム開発に関する研修内容について、マニュアルへ言語化する中で理解が深まったと考えられる。両者は、過去の他者決定型学習を再確認しながら認識を深める自己決定学習を、マニュアル執筆を通して行っていた。

4.2 他者決定型学習の認識の広がり：PapaとTango

PapaとTangoがマニュアル開発を通して学んだことは、マニュアルの執筆内容そのものではなかった。第2章担当のPapaは「(第2章を)書いてみたら、カリキュラム開発プロセスの中でステイクホルダーがどの範囲に関係があるか分かりました。」と学びを振り返った。ステイクホルダーについて何うと、「開発者、協力者、受益者すべてがステイクホルダー。開発プロセスの中にそれらの人たちが含んでいることを学びました。」と語る。発言にでてきた協力者とは、べつの発言をふまえると、学校現場の教師など実務者を指すと考えられる。Papaは具体的に「学校の先生に『カリキュラムとは何ですか?』ときいたら、授業スケジュールを見せてくる。これが(学校の先生が)カリキュラムだとイメージしたことです。(国の)シラバスのことだとは分かりません。」と述べ、当該事業で現場教師と関わる中で、行政・実践・そして学習者である子どもがそれぞれイメージするカリキュラム概念が異なっていることに気づき、そのカリキュラム概念を一致させていくことの重要性を感じていた。このようにPapaは、行政側の立場としての教育省の指令に合わせて職務を行うことだけでは、新しいカリキュラムは良いものにもならないと感じている。

Tangoは第3章を担当していたが、その後第5章担当となった。第5章は新カリキュラム・新教科書の普及という章で、カンボジアでは意識して実施されてこなかったプロセスである。Tangoは「最初は少ししか書けなかったんです。よく分からなくて。(11月の)カンボット州での研修を受けて分かりました。」と語った。カンボット州で実施された教育省の上位組織が主催する研修に参加し、その経験が普及であると気づき、第5章にカンボット州の研修を具体例として書き入れた。さらにTangoはその普及という概念理解を拡大させた。「10月に〇〇先生からコメントを頂き、今の現代の技術のHPで普及する、学生や教師がホームページで見ることができるようになる、というのは普及関係だと分かってきました。最初は普及と言っても、小さい範囲内で理解していました。大きい範囲で、外部のことが意識できなかつたんです。」と振り返る。さらに「教師がそれ(ホームページ)を知ったら、見て勉強できると思います。(地方の)州の先

生も教材を欲しかったらそのページみて、教材を使うことができます。」と述べ、HPによる広範でバラエティに富む普及可能性に気付いていた。Tangoは「ホームページの使い方を(マニュアルで)紹介しました。」と自慢げに語った。

TangoとPapaは、カリキュラム開発局の若手として期待されている立場である。マニュアル執筆を通して学んだことは、マニュアル内容との関連性は低いが、職務として出来る可能性を広げ、将来の教育改革に向けたストラテジーを見出している。他者決定の学びの認識を広げ、より将来の職務に寄せる自己決定学習を行っていた。

4.3 自己主導的な調査研究：RomeoとBravo

RomeoとBravoはマニュアル開発のために調査した経験について語った点で共通性がみられた。

第1章を担当したRomeoは、「第1章はプレ調査で、なかなか難しかったです。(第1次研修に参加できず)途中から入ってきたから、色々な資料を集めて作りました。」と振り返った。Romeoは第1次研修に参加していない。他の参加者から多少の共有はされていると予想するが、実際にマニュアル開発の意味について理解したのは第2次研修の9月だろう。開発の中で発見したことについて尋ねると、「途中で困ったこともありましたが、専門家の助言でなるほど!と思って、どこかに資料があるなと思い、見直しました。」と資料探しについて語った。専門家からの助言というのは、第3次現地研修やテレビ会議を通じた研修実施側のファシリテートを指している。Romeoが担当した第1章は、開発前のプレ調査に関する章で、これまでカンボジアでは実施されていなかった経験である。当事業の被研修体験をふまえて、学校教師へのインタビューや授業観察の方法が具体的に書かれていた。ほかにも世界的な教育潮流や自国の教育政策史を踏まえることの意味についてアドバイスしたところ、過去の教育政策史については、カリキュラム開発局の有する資料に目を通していった。Romeoは大学で一般歴史学を専攻し、その能力を活かしていた。

第4章を担当したBravoは「不足情報をNIE(国立教育研究所)等で色々調べて集めて、自分担当の第4章を作っていくことです。つまり、もっと調べるということを学びました。」と語る。第4章は、開発したカリキュラムや教科書を学校現場で実際に使用することで、その有効性や課題点を明確にして改善をするパイロット調査プロセスである。これまでカンボジアでは実施されてこなかったプロセスであり、そもそも学校現場の声を聴くことが減多になかったという。Bravoは別の教員養成大学設立プロジェクトにも関わ

りながら「学校現場の先生と会う中で、様々な先生に質問をして参考にインタビューをしました。さらに、(教育関係の)部局の人、行政局、インスペクターの人にも、授業研究について聞いたりしました。」と語った。国立大学の教員ということもあり、持前の調査方法を駆使して他の事業での経験も活かしながら、教員養成と学校実践の間にある考えの相違を引き出し、目指す教育理念を実現するための課題を見つけ出そうとした。

このように、RomeoとBravoはマニュアル執筆をする中で、自己主導的に調査を進め資料収集を行った。Romeoは特に教育史的な探索を、Bravoは学校現場の調査を志向し、調査研究力を高める自己決定学習を行った。

4.4 状況への反省的姿勢：CharlieとSierra

CharlieとSierraがマニュアル執筆を通じた学びとして語ったのは、研修を通して逆照射されたカンボジアの状況に対する反省であった。

第3章担当のCharlieは「(2019年)7月第1次研修に広島で研修をした時には、第3章について何を書けばよいかははっきりと分かっていませんでした。」と振り返る。Charlieは第3章を執筆しながらカンボジア教科書の現状と課題を考えていたようで、「現行教科書がどうなんだろう?と考え直しました。今の現行教科書の現状・課題について考えました。そして今後カンボジアの教科書をどのようにつくればいいのか。」と問いを列挙しながら、教科書を開発していくために必要なプロセスをマニュアルに書くことだけではなく、よりよくするにはどうすればよいか、どのような教科書がよりよいものなのかを追求しようとしていた。その結果「日本の教科書とカンボジアの教科書を見比べながらその違いが課題だな(ということです)。この違う所をヒントに、何回も直して書きました。数日前も直しました。」と述べ、日本教科書との比較によって課題点を明らかにする方法を見出した。

第2章担当のSierraは、マニュアル執筆の学びを尋ねたところ、「直接書くことはしていませんが、Victor、Mike、Papaから上がってきたものは目を通して、第1次研修の資料などをみながら、補足や助言をしました。マニュアルの中で、不足していることは、(第1次研修で学んだから)分かるので、習ったものを活かしました。」と語った。Sierraは、第2章の担当だったが直接執筆には携わらなかった。複数名で担当となったこと、Sierraは他の3名と所属が異なることから、研修経験を踏まえたマニュアル執筆の指導的立場となったようである。さらにSierraは「特にPapaは、カリキュラムの研修に9月に行けなかったから、

(研修内容を)共有したりして勉強させることもしました。」と若手のPapaに対して執筆指導することに力を入れていたようで、Sierraはカリキュラム開発局の組織に対する課題意識をもっていた。Sierraはノウハウを将来に継承するというマニュアル執筆の意義について、継続的に強く共鳴していた。

このようにCharlieはカンボジア教育の現状、Sierraはカリキュラム開発局の現状を憂慮しながら、その状況を反省的になり、将来のカンボジアを見据えた自己決定学習を行っていた。ただし、その反省の材料となったのは日本の教科書や研修経験であり、それについての問い直しの発言は見られなかった。

5. 考察

マニュアル執筆に中核的に関わった社会科カリキュラム・教科書開発者8名をインタビューした結果、多様な自己決定学習が確認できた。このように学びが解放された理由、一方で確認された学びの制約とその理由について、ポストコロニアルの視点から考察しよう。

5.1 学びの解放：クメール語によるカンボジアのためのマニュアル執筆

マニュアル執筆を通じた自己決定学習は、全員が統一的な他者決定型の学びにはならず、各人の文脈に応じた多様な学びが確認できた。例えばVictorやMikeは、マニュアルへ言語化することで過去の研修の理解を深め、職務へ応用可能性として意義を感じていた。またRomeoやBravoが学んだ調査研究は、過去に経験がないため具体的にノウハウをマニュアル上に表現することは大きな挑戦だっただろう。組織における若手とベテラン、カリキュラム開発局における立場、大学で専攻した学問などが個々人で異なる中で、各々が主体的に自己決定的に学ぶことができた。

このように実現された要因は、マニュアル執筆というタスクに、学習者にとっての真正性があったからだ。カンボジア人がクメール語によってカンボジアの将来のためにマニュアル執筆する、というパフォーマンス・タスクが彼らの主体性・自己主導性を生み出し、結果としてマニュアル内容との関連度が高い学びを意欲的にすることができたのだろう。

5.2 学びの制約：ヘゲモニーによる支配

①ヘゲモニー「支援国・先進国」による学びの制約

学びの中では、Charlieの「日本の教科書と見比べて」課題を見出したという発言があったように、研修で目の当たりにした日本の教育を参考にしつつも、それに対する問い直しの姿勢がみられなかった。

この要因には、日本という「支援国」のヘゲモニー

がある。被研修側は研修側を「Hiroshima」という愛称で呼びつつも、日本のODAであるJICAの案件であることは意識されている。Charlieは事業カウンターパートとしての窓口業務を担当しており、受益側という意識が強い可能性も高い。さらに日本での研修を通して「先進国」の教育として解釈しそれを問い直すことなく無批判に目指す、という学習者の意識内におけるコロナリズムも潜んでいたと考えられる。

②ヘゲモニー「政府」による学びの制約

調査した8名は、誰も自己決定的・相互変革型学習には到達しなかった。そもそも研修実施側はこのことを目指してはいないため当然であると言えるが、カンボジアの将来に向けて状況反省的に学び社会問題の解決や社会の改善を視野に入れた学習について強調して語ってもよかったはずだ。CharlieやSierraには状況反省的な姿勢がみられたものの、変革の方向性については発言がなかった。

この理由は、学習者側の行政官としての立場において「政府」というヘゲモニーが存在するからだろう。社会科カリキュラム・教科書開発者たちの多くは行政官である。その職務は学校制度全体を制度設計し、定着、普及させていくことにある。すなわち、カンボジア社会や教育の変革方針は政府や教育省の上位組織から示されるものであり、行政官らはそれをいかに制度や事物として実現するかが悩みなのだ。つまり、学習者側にとっての悩みやモチベーションは教育を通じたカンボジア社会の変革ではない。だからこそ、悩みはそのまま学習の方向性に直結し、個人文脈の学びとして自己解放はできても、「政府」ヘゲモニーからの解放を志向することはなかった。

③ヘゲモニー「社会科教育学」による研修の制約

さらに調査者8名が学んだことは、社会科という教科固有性にとらわれないものであった。具体的には、学校教育に関わるステイクホルダー、その間でのカリキュラム概念の断絶、教師の力量不足や地方の教材不足といったもので、学校教育上の実践課題が多かった。

この理由は、②と同様に立場上の問題がある。学習者側である社会科カリキュラム・教科書開発者たちは、職務文脈上、教科編成や教科目標の決定といった社会系ナショナルカリキュラムの中核には直接的には関与できず、政治的決定や国際的な議論の影響下にある。そのため、社会科教育としてどのような目標にするのか、どのような市民がこれからのカンボジア国や社会の形成者として必要なのか、などの社会科教育学的な論点を悩みとして有してはいない。むしろ彼らの悩みは開発したカリキュラム、教科書をどのように学校現場で定着させるのかが一番大きく、その職務文脈上の

悩みに関わる学びがインタビューで表出したと推察される。つまり事業において「社会科教育」という学問ヘゲモニーが存在し、研修実施側がその成果を活用しようとしすぎたことで学習者側のニーズとのミスマッチが生じた。

5.3 社会科教育改革とポストコロナのジレンマ

前節の②や③をふまえると、社会科教育に関する国際教育開発に大きなジレンマが生じる。当該事業は社会科教育の事業であったが、そのヘゲモニー「社会科教育学」が存在することにより事業の学びに限界が生じてしまった。しかし、本事業は社会科教育の改革を通じたカンボジアの持続可能な開発であり、それは社会科教育の充実＝市民性教育を通して国家・社会の形成者を育成し、よりよい社会へ変革していくことにある³⁾。だが、ポストコロナを意識した研修として自己決定学習を取り入れたことで、研修学習者の学びはオープンで自己主導的となり、その結果、その制度設計を考える社会科カリキュラム・教科書開発者たちに社会科教育以外の学びをする結果となった。個人文脈、職務文脈に合わせたという意味で解放された学びは実現したが、事業目標に向けた学びにつなぐことは困難ということになる。

このジレンマを乗り越えていくには、学術的なポストコロナを意識し、研修プログラムを共同的に作成する、教科編成や社会科目標づくりについて行政官の悩みに寄り添う共同探究者として関わっていく必要があるだろう。

6. 本研究の成果と課題

本研究では、マニュアル執筆を通じた自己決定学習を目指す研修において、カンボジア社会科カリキュラム・教科書開発者はいかに学ぶのかについて調査し、ポストコロナの視点から検討した。その結果、他者決定的にはならず自己決定的に多様な学びが確認できた一方、カンボジア国外・国内におけるヘゲモニーの影響から学びの制約が生じることが明らかになった。

本研究の成果として、第1に、パフォーマンス・タスクとしてのマニュアル執筆の意義が明らかになった。マニュアルの消費者から作成者となることでサバルタンとも言える研修学習者の主体性を回復させ、マニュアル執筆という学習活動を多様な学びにつなげることができた。これに関しては本研究は一事例にすぎないため、今後も事例を重ね検討していく必要がある。

第2に、国際教育開発における自己決定学習の意義と課題が明らかになった。これまでのカネ・モノ・ノ

ウハウの「伝達」モデルの研修を乗り越え、学習者は主体的でオープンな学びが実現できる。しかし、そこには支援国、多くの場合は先進国としてのヘゲモニーが存在し、その学びに新植民地主義は潜み続ける。また学習者の立場によっては国内の支配的ヘゲモニーが存在し、彼らの学びを左右することを心に留めておく必要がある。

第3に、社会科教育学の国際教育協力における可能性と困難さの両面が明らかになった。国・地域の社会的・政治的文脈の影響を受けやすい社会科教育も、国際協力というグローバルな視野で実施しアウトリーチすることは可能であるが、その一方で学問としてのヘゲモニーが生まれ、持続可能な開発に至るには逆に制約が大きいことが浮き彫りになった。

本研究はインタビュー結果を分析対象としたが、それは飽くまでも学びの意識的な面に過ぎない。マニュアル執筆内容、研修学習者が実際に職務へどのように応用し結果を出しているのか、という長期的な視野での分析や評価が今後の研究として求められるだろう。

【註】

- 1) 本来、ポストコロニアリズムは被支援国側に委ねるだけでは成立せず、そこに残る植民地主義の意識・社会構造・文化から解放し、自律的な政治的・経済的・文化的な国家体制の構築を目指さなければならない。そのためには、自己主導型学習だけでなく自己決定・相互変革型学習までを志向するべきだろうが、本稿で対象する事業や対象研修者の性格を勘案し、自己主導型学習を目標に定めた。
- 2) 対象者8名の名前は仮名である。
- 3) カンボジアの社会科教育では「社会科は、人々の価値を引き上げ、現在の児童・生徒が将来の国家におけるよき市民になるために」という目標をナショナル・カリキュラム上に掲げている。(MoEYS, 2006)

【引用・参考文献】

江原裕美編 (2001) : 『開発と教育』 新評論。
大坂遊・桑山尚司・守谷富士彦・草原和博 (2020) : 「自

律的かつ持続的にカリキュラムや教科書を開発・普及する人材を育てる研修プログラムはいかにデザインされるべきか：カンボジア教育省社会科プロジェクトを例に」『徳山大学論叢』第90号，pp.1-32.

加藤徳夫 (1998) : 「カンボディアにおける教育政策の形成：国際教育援助による影響と政策形成プロセス」『国際開発研究フォーラム』第9号，pp.229-246.

菊池夏野 (2010) : 『ポストコロニアリズムとジェンダー』 青弓社。

北村友人 (2015) : 『国際教育開発の研究射程』 東信堂。

桑山尚司・鈴木由美子・木村博一ほか (2015) : 「国際協力版『授業研究入門マニュアル』の開発(2)」『広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書』13巻，pp.113-120.

桑山尚司・鈴木由美子・木村博一ほか (2016) : 「国際協力版『授業研究入門マニュアル』の開発(3)」『広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書』14巻，pp.85-90.

JICA (2015) : 『JICA 教育協力ポジションペーパー』 独立行政法人国際協力機構。

杉村美紀 (2019) : 『「方法」としての比較』の視点からみた日本型教育の海外展開』『教育学研究』第86巻第4号，pp.524-536.

土屋智美・清水論・山口拓 (2015) : 「スポーツ国際開発学の現在：国際会議とプログラム開発研修レポート」『筑波大学体育系紀要』38巻，pp.153-160.

広島大学大学院教育学研究科 (2013) : 『発展途上国の持続的発展を担う次世代育成システムの改善：ドミニカ共和国をフィールドとした教員養成の質向上に関する研究』最終報告書。

S・B メリアム (2004) : 『質的調査法入門－教育における調査法とケース・スタディー』 ミネルヴァ書房。

本橋哲也 (2005) : 『ポストコロニアリズム』 岩波書店。

森本弘一・村山哲也 (2013) : 「カンボジアにおけるウシとブタの眼の解剖教材の検証」『生物教育』第53巻第3号，pp.91-98.

渡邊洋子 (2002) : 『生涯学習時代の成人教育学』 明石書店。

Ministry of Education, Youth and Sport (2006), Curriculum for Basic Education, Phnom Penh: MoEYS. (in Khmer)