

学位論文要旨

成人教育論に基づく社会科教育専門家の国際教育開発
—カンボジア教育省研修のアクションリサーチ—

広島大学大学院 教育学研究科
教育学習科学専攻 教科教育学分野
社会認識教育学領域

D183081 守谷富士彦

序章 本研究の問題意識と目的

本研究の問題意識は、以下 3 点である。

第 1 に、国際教育開発の理念と事業の研修実践で乖離が起きている点である。国際協力は、先進国による資本や物的支援の「援助(Assistance/Aid)」から、途上国の主体性・自律性を重んじて内発的発展を目指す「協力(cooperation)」へと理念が変化した(江原, 2001; JICA, 2015)。しかしながら、国際協力事業で実施される研修実践レベルでは、援助国の教育が輸出・伝達される「援助」モデルが未だに多く、国際協力という大義名分の下で経済搾取や文化搾取に並ぶ新植民地主義の一形態となる。このような抑圧・搾取される状況から解放に向かい、脱構築を目指す思想がポストコロニアルである。本研究では、ポストコロニアルの理念を具現化した国際教育開発のあり方を、研修のアクションリサーチによって現場・実践レベルから問い直していく。

第 2 に、社会科の国際教育開発における研修の実践方略を明らかにする研究が少ない点である。これまで途上国を対象とした社会科教育研究は、その国の教育実態を調査した「地域研究」が主流であった。このような成果は国際教育開発の具体的な研修方略の示唆に結びつきにくい。この事情の背景には、社会科の国際協力事業が長らく実施されてこなかったことがある。しかし、社会科教育は国民形成及び市民性育成の中核教科であり、国民・市民教育を通して紛争や貧困・不平等の解消など社会的課題の解決に寄与するところは他教科に比べて小さくなく、国際教育開発の領域として可能性を秘めている。今後は国際教育開発の事業や研修などを開発的・実践的に検討し、より直接的に方略の示唆が得られるような研究が求められている。本研究は、社会科教育研究の学問的位置づけを国際社会に拡張させる試みでもある。

第 3 に、国際教育開発における社会科教育専門家の専門性の重要性である。内発的発展の要件となるのは、教育借用の「再文脈化」の過程で輸出・伝達された概念や知識をそのまま内在化するのではなく、自国の理念と社会的文脈に即して選択し、その意味を構築し直すことである(日下, 2020)。その意味において、再文脈化を担うアクター＝社会科教育専門家の育成が果たす役割は大きい。特に社会科は教育内容の定式化がなされず、教師自身の自律的な教材開発・教材解釈が求められ、教師の裁量が比較的大きい教科である(渡邊ら, 2016)。本研究では、社会科教育専門家が社会科のあり方を問い直し続け、自律性を発揮しながら職務に応用できる専門性を開発することを目指す。なお、本研究では、社会科教育専門家を「教員を含めた社会科教育を担う多様な専門職者」と定義する。

以上の問題の所在をふまえ、本研究の研究課題は以下の 2 点にまとめることができる。

第 1 に、社会科教育の国際教育開発は、ポストコロニアルの理念を目指し、民主的で水平的な関係性の下で、途上国の人々が主体的に学び、内発的発展につながる研修としてデザインされる必要がある。そのような研修を開発・実践することで、社会科教育の国際教育開発のあり方を提起する。

第2に、社会科教育の国際教育開発の研修は、研修学習者が社会科教育専門家として、社会科の在り方を問い直しながら、主体的・自律的に教材開発・教材解釈できるようにデザインされる必要がある。そのような研修を開発・実践することで、社会科教育専門家の専門性開発研修の方略を明らかにする。

以上の2点の研究課題に共通する条件は、研修学習者が「主体」となり、自己決定的に学びを進め、自律的に教育改革や教材開発を進めることができる社会科教育専門家の知識と能力を育てることである。この条件を満たすために成人教育論に着目し、同理論に基づいて研修の開発・実践を行うアクションリサーチに取り組む。

本研究が対象とするのは、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」という3年間事業の研修である。研修対象者は、カンボジア王国の教育・青年・スポーツ省（Ministry of Education, Youth and Sport, MoEYS、以下では教育省）が組織したカリキュラム・教科書開発小委員会の構成員である。小委員会は主に教育省下部組織のカリキュラム開発局職員のほか、教育総局職員、大学教員、高校教員、教科書印刷会社職員等で構成されている。これらの研修学習者たちは、カンボジアの新しい社会科教育を構築していく専門職者たちであり、本研究が規定するところの社会科教育専門家で構成されている。

以上のように、本研究は、成人教育論に基づいてカンボジア教育省における社会科教育専門家の専門性開発を目指す研修プログラムを開発・実践し、その成果を評価することを通して、社会科教育の国際教育開発のあり方を提起する。

第1章 本研究の理論的枠組みと方法

第1章は、研究方法であるアクションリサーチ、研修開発や成果分析に用いる理論的枠組みについて説明する。

アクションリサーチは、「計画」、「データ収集と分析」、「省察」という過程を辿り、仮説に基づく研修を開発・実践し、分析資料を確保しながら仮説の検証と新たな改善策を探る（Henning et.al,2008）。

まず、研修の「計画」の理論的枠組みは、成人教育論である。成人教育論は、成人学習者の特性をふまえて学習者が自律的に学び、経験に意味生成できるような教育理論である。成人教育論は多様な理論が存在する。本研究の研修プログラムでは、人間中心主義的成人教育論の「アンドラゴジー」（ノールズ,2002）を用いて計画した。アンドラゴジーはプロセスとしてモデル化されており、①学習組織のための雰囲気と構造の確立→②プログラム計画におけるニーズと関心の診断→③目的と目標の定義→④包括的なプログラムのデザイン→⑤包括的なプログラムの実施→⑥包括的なプログラムの評価、という過程を経る。また、各年度の研修計画では、アンドラゴジーブ

プロセスの「②ニーズと関心の診断」の結果に合わせて、他の成人教育論を組み込んだ。2018年度研修プログラム（2年目）は認知主義の「経験学習論」、2019年度研修プログラム（3年目）は人間中心主義の「自己決定学習」に依拠した。

次に、研修の「データ収集と分析」では、研修に中核的に参加した研修学習者を抽出してインタビュー調査と成果物収集を行った。分析では、インタビュー結果に対しては「経験への意味生成」(Merriam & Clark, 1993)を用いた。すなわち、研修参加者が過去に蓄積された豊富な経験を学習リソースにしなが、いかに意味を生成しているかを視点に分析した。また、研修の成果物には「学習者の主体的構築物」を用いた。すなわち、各学習者が研修で提示された知識・技術を主体的に解釈しながら、カンボジアに合わせて再文脈化したり、職務に応用したりしながら構築されたものとして分析した。

最後に、研修の「省察」では、ポストコロニアルを視点とする。ポストコロニアルを「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（覇権）による言説や見方に支配された抑圧・搾取されてきたことへ反省的に捉える見方」と定義し、研修学習者の学びを支配的ヘゲモニーからの「解放/制約」という枠組みから理由を考察する。

第2章 カンボジアと事業の文脈と研修プログラムの計画

第2章では、研修の前提となるカンボジアの歴史的・社会的・文化的文脈、社会科教育の文脈、国際協力事業の文脈を提示する。

カンボジアは約20年間の内戦により、国民意識の形成と市民育成の両面で課題を有する。社会科教育の制度として「よき市民」育成が目標として定められているが、学校現場で実践された授業は5ステップと呼ばれる知識暗記を目指す教授法が広まっている。また教員養成や教科書開発など構造的な要因により、そのような授業が再生産されていた。

本研究が事例とするJICA事業は、2017年度から3年間実施した。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)が研究協力して研修を各年5~6回に分けて開発・実施した。筆者は、両方の組織に所属し、その計画・教材作成・実施・評価する専門家(エキスパート)及び業務補助員として2018年4月より参与した。研修は関係者により共同で開発・実施しており、筆者はその中心的役割を担った。

研修プログラムは、年度毎にアンドラゴジーの6段階プロセスを進めて3ヵ年研修プログラムを計画し、専門家が自律的に成長して自己実現できるように構成した。各年度には年間研修プログラムを組み込み、2017年度は新しい社会科カリキュラムづくり、2018年度は新しい社会科教科書づくり、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を言語化・定式化するマニュアルづくり、が目指された。本研究では、2年目と3年目を対象とする。

第3章 経験学習論に基づく教科書づくり研修（第2期）

第3章では、2018年度（第2期）に実施した社会科教科書づくりの研修プログラムに焦点化して、その開発・実践を示し、学習者の学びを分析し、省察を行う。

2017年度に教育省職員と対話を重ねてニーズと関心の診断を行った結果、研修学習者は教科書開発という職務に追われ、その開発方針や開発業務に悩んでいた。そこで、教科書開発に応用できる視点や認知を獲得できる研修を目指すため、D.コルブの「経験学習論」を理論的根拠とした。経験学習論は①具体的経験→②反省的観察→③抽象的概念化→④能動的実験の四つのプロセスを循環することで、経験を通じて概念的な知識を獲得しながら、さらに再形成・更新できる。

2018年度は、同理論に基づいて全5次の研修を計画した。第1次では、カンボジア現地で教科書活用・教科書構成に関する理論的な知識を獲得することをテーマとした研修を実施した（「具体的経験」「反省的観察」「抽象的概念化」）。第2次では、一部の研修学習者を日本へ招聘し、第1次の内容を復習しつつ、実際にモデル教科書づくりを行った（「具体的経験」「反省的観察」「抽象的概念化」）。第3次では、これまでに獲得した外在的な知識・技術を、カンボジアという自国に合わせて翻訳し再文脈化することを促した（「能動的実験」）。第4次と第5次では、モデル教科書を現場教師に使用してもらい、授業研究を実施しながらモデル教科書の効果や課題点を解き明かした（「能動的実験」）。

研修学習者4名の学習結果を分析したところ、研修への意味生成については各学習者が過去の経験と関連させながら多様な意味生成を行っていた。例えば、「研修で学んだことは何ですか？」という質問に対して、50代ベテランのVictorは「前は教科書をみる視点が分からなかったのです。…以前はレイアウトを意識しませんでした。以前は文章を書いて、写真を載せて。…今まで（他国からの研修で）色んな教科書を見せて頂きました…が、（教科書の）中身の詳細な分析を説明する事が出来ませんでした(V-1-18)」と過去の教科書開発経験や被研修経験と照らし合わせて成長を語った。30代若手のPapaは、「今後どのような教科書を開発したいか？」という質問に対して「なぜアクティビティが必要…という、自分が中学生の頃を思い出しました。先生が（問題を）黒板でやらせる。その問題を黒板で出来ました。…今でもその問題はできます。実際にやる活動、アクティビティを入れるのはスキルをしっかり身に付けることができる…。(P-124)」と自らの被教育経験と関連づけて語った。この他の学習者には、過去の教員経験との関連や、大学での学びとの関連が見られた。

次に、研修学習者の主体的構築物であるモデル教科書を4つの規準で分析した。その結果、習得した教科書づくりに関する理論・技術を応用し、類型や質の違いは見られたが、モデル教科書に概ね再現することができていた。例えば、Charlieのモデル教科書（図1）は、社会科教育の目標として子どもが主体的に思考し知識を構成することを目指し（規準1）、見開きではリソースとアクティビティの優先度と割合が高い構成になっており（規準2）、小学3年生の子どもに合わせた


ストーリー教材を盛り込んだカラフルな表現になっており（規準 3）、カンボジア現行教科書のテキスト過多という課題を乗り越え、事実的知識を減らすことを意識的に実行していた（基準 4）。

このように研修学習者の関心や研修ニーズを適切に把握し的確な研修プログラムを計画・実施できたことで、2018 年度に目標とした学びが学習者に達成された。しかしながら、研修学習者たちは目先の職務、つまり教科書づくりに必要となる標準的・画一的答えを求める傾向も見られた。研修学習者たちにとっての自己実現は、職務として喫緊の課題に迫られた研修学習者としての短期的な自己実現であり、社会科のあり方を問い直して再構築を図る社会科教育専門家としての長期的な自己実現には至らなかった。このようにカンボジア教育省の命令という国内のヘゲモニーによる学びの制約があった。

地雷と不発弾の地域での安全確保

この単元では、次の問いについて考えます。


- 地雷の危険性から避けるためにはどうすればよいのでしょうか？
- なぜ危険性から避ける方法を探すのでしょうか？
- なぜ障害者を尊敬したり、助けたりしますか？




不発弾で遊んだり、それを砕いたりしないでください

あなたは、地雷や不発弾を見つけたら、どのように行動しますか？


絵を観察して上の問いに答えなさい。(D.K)



地雷などを見つけたら、私は.....。



僕はCMAC（カンボジア地雷処理センター）のスタッフです。カンボジアでは、まだ全部の地雷を除去していません。地雷は人間を誰でも殺します。なので、地雷を触ったり、遊んだり、砕いたり、燃やしたりしないでください。



- 私は、絶対に対人兵器を使う人に支援せず反対します。
- 人間は、みんな.....を希望しています。

覚えよう!
(N.K)


実践と評価

下の話をよんで、次の質問に答えなさい。

ジョジくんは、もともと戦場だった地域に生まれました。ある日、牛飼いの仕事で草原に行くと、多くの地雷を見つけました。ジョジくんは、地雷を拾って、遊びました。

問1 ジョジ君に対して、何が起これると思いますか？

問2 あなただったら、どうしますか？なぜですか？



地雷の危険のほかに、私たちのコミュニティではどんな危険性がありますか？
なぜそれらの危険性に注目する必要がありますか？

図 1 Charlie のモデル教科書

（小 3・道徳公民、翻訳後に文字サイズ等調整）

第 4 章 自己決定学習に基づくマニュアルづくり研修（第 3 期）

第 4 章では、2019 年度（第 3 期）に実施した社会科カリキュラム・教科書開発マニュアルづくりの研修プログラムに焦点化して、その開発・実践を示し、学習者の学びを分析し、省察を行う。

2018 年度（第 2 期）の実施をふまえ、カンボジアの社会・教育に対する課題を見つけ解決策を追究する長期的ビジョンを持てるように、学習者が自らの方針や方向性に責任をもちながら、主体的に学べる理論へ見直した。そのために、タスクベースの研修にしつつ、第 3 期の研修プログラムは「自己決定学習」を理論的根拠に構成した。研修実施側は、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に徹した。

2019年度は同理論に基づいて全4回の研修を実施した。具体的には、「クメール語によるカンボジアの未来の教育のためのマニュアルを執筆しよう」とパフォーマンス・タスクを設け、研修学習者はこれまで研修で獲得したノウハウを将来に継承するマニュアルづくりに取り組んだ。第1次では、一部の学習者が日本での研修に参加してマニュアルづくりの理論についてリソース提供を受けつつ、マニュアルのデザイン原則、章立て・目次、各章の具体的な内容を作成し始めた。第2次では、第1次研修の参加者がカンボジア教育省の関係者に向けて、今後のマニュアル開発の目的や現状を共有した。第3次では、研修学習者が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。研修学習者が主体的に取り組み、研修実施者側はマニュアルづくりの進捗を確認するなど運営支援に徹した。第4次では、事業完了式典を開催し、研修学習者はカンボジア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開発の報告を行った。

研修学習者8名の学習結果を分析したところ、研修経験への意味生成については、研修学習者の学びは他者決定型学習を乗り越え、自己主導的な多様な学びが確認された。例えば、ベテランのVictorは「私は第2章を担当し、書きました。…カリキュラム開発をする前に、事前準備を(どのように)すればいいのかを理解しました。(V-2-10)」などマニュアルに言語化する過程で、研修での学びの理解を深める自己決定学習を行っていた。一方で、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、自分の担当の第4章をつくりました。つまり、もっと調べるということを学びました。(B-2-4)」と回答するなど、マニュアルづくりの過程で過去の教育政策に関する資料を収集し、学校現場の教師に聞き取り調査をした経験から、自らの調査力・研究力を高める自己決定学習を行っていた。

また、研修学習者の主体的構築物であるマニュアルについては、研修の学びをカンボジアに合わせて再文脈化し、カンボジア教育省の方針とも異なる専門家としての自律的な問い直しも確認できた。例えばCharlieの執筆した第3章「社会科の教科書開発」の第2節「教科書の一般的機能」で、「カンボジア教育省の教育改革では、*Active Learning*で生徒に問題解決法を工夫させる政策方針を指導者に育成しています。しかし、指導者は、テキストの内容を暗記させる授業を行っています。日常生活に発生した問題を解決するような授業ができていません。こういう暗記授業だと、生徒は、手に入れたデータ・情報を理解できなくて、利用できるわけがありません。(p.33)」と書いている。ここで教育省の教育改革を「*Active Learning*」というキーワードで表現しているのは、Charlie独自の解釈である。続けて「現在、全ての教科書は、教育省のPDHにより出版され、配達されています。将来には、民間出版社からも教科書の出版活動に参加すると期待しています。そうすると、競争があつて、効果的な教科書が開発され、指導者も学校も効率を上げられます。(p.33)」と教科書の出版方法について変革の主張をしている。教科書制度は公的に改革を進めているわけではないため、Charlieによる自律的な提案である。このほかにも新教科書開発のプロセスにおいて、これまで教科書開発とカリキュラム開発が分離していたことへの問題性や、

教科書開発は理論に基づかずに執筆者は前改訂時の執筆者の指示に従って書いている実態など、現状への反省的・批判的な姿勢が確認できた。

このように自己決定学習の理論とタスクベースの研修の導入により、研修学習者たちは自己主導的に学びを進めて、現状のカンボジアの課題を見つめ直し、将来のために必要なことを継承する専門家として長期的視野で自己実現の道を探っていた。一方で、日本の教育を参考にしつつ、それに対する問い直しの姿勢がみられない箇所も散見された。Charlie は、インタビューの中で、カンボジアの現状に対する反省は、日本の教科書と見比べて課題を見出したという主旨の発言があった。そこには、支援国・先進国としての日本の経済的・学術的なヘゲモニーがあり、学びに一定の制約が生じた可能性がある。

第5章 成人教育論に基づく研修の考察

第5章では、アクションリサーチの結果をふまえ、成人教育論に基づいて専門性開発を目指す研修の意味を考察する。

カンボジアの社会科教育専門家は、各自の経験と関連付けて独自に意味生成して専門性を開発していた。具体的には「カリキュラム開発者」だけでなく「教師教育者」「研究者」「コーチ」など、その成長の在り方は多様であった。この結果をふまえ、成人教育論を理論的根拠に専門性開発した意味は大きく2つあると考察した。

第1に、「自己主導的な学習者としての専門家」である。社会科教育専門家は、その場の判断や個人の信念・価値観によって、自律的な教材解釈・教材開発・教育活動等を行う力が求められる。そのような専門家に対して成人教育論に基づく研修をすることは、学び方を文脈によって自己主導的にアレンジし、その自己実現を目指してよいことを認めることになる。このような自律的に思考・行動する経験が、自律的に思考・行動できる専門家としての資質形成につながる。

第2に、「ヘゲモニーに屈しない社会変革主体としての専門家」である。専門家は国外や国内のヘゲモニーへの忖度ではなく、その社会の課題や問題性を見出し、反省的・批判的思考をしながら独自に作り変える主体になっていた。すなわち、成人教育論に基づく目指す研修方略は、専門家の専門性開発を通して、本研究が定義するところのポストコロニアルの理念に向かう可能性がある。

このように成人教育論に基づいて社会科教育専門家への研修を国際教育開発でデザインするならば、大人という研修学習者の主体（エージェンシー）を認知し、その生活世界や置かれた社会構造を尊重しながら計画・実践することが必要だろう。

終章 本研究の意義と課題

終章では、本研究の意義、課題、展望を述べる。

本研究の第1の意義は、社会科教育専門家が専門性開発できる研修の方略を明らかにできた点である。本研究の第2の意義は、社会科教育の国際教育開発のあり方について具体的な提起ができた点である。

第1の課題は、長期的な行動変容と成果を調査できなかった点である。第2の課題は、研修の実施者・学習者の間の相互変容を調査できなかった点である。第3の課題は、事業としてのカンボジアのニーズを実証できなかった点である。