

ミャンマーとタイの社会科カリキュラムの比較研究 ーグローバルカリキュラムにおける「国民」と「市民」 の観点よりー

A Comparative Study of the Social Studies Curricula of Myanmar and Thailand: From the Perspective of 'Nationals' and 'Citizens' in the Global Curriculum

小島 文英 KOJIMA, Fumie

● 国際基督教大学教育研究所

Institute for Educational Research and Service, International Christian University

 **カリキュラム, ミャンマー, タイ, 社会科, グローバル性**
curriculum, Myanmar, Thailand, social studies, globality

ABSTRACT

本研究は、ミャンマーとタイの社会科カリキュラムにおける「国民」と「市民」の扱いを主題とする。グローバルカリキュラムの要件とされる「相互依存」「統合」「協同」という「グローバル性」を、市民性と国民性に依拠するのか、あるいは自然法的諸概念として強調されるべきかの問題はいかに調整され得るのか。タイでは内容と方法について基準となるカリキュラムが存在するが、ミャンマーでは具体的に教科書とマニュアルがそれに相当する。そのことが、関係性や相対化というグローバルカリキュラムの要件を充たしにくくする。本事例研究は、市民性の概念には共有する普遍的な価値が含意されることを強調する。「グローバル性」は、知識「内容」と知識「形態」の関連が担保する。普遍的価値を共有する「市民」の育成には、「家族精神」のような自然法的諸概念の適用が、近隣社会にとどまることなく、近隣諸国との関係に関連するものとして描かれてゆく必要があることを論じる。

The paper deals with the concepts of nationality and citizenship in a comparative analysis of the social studies curricula in Myanmar and Thailand. It is questionable whether 'globality' (defined as aspects of the

global curricula, such as inter-dependency, unity, and collaboration) ought to rely on the concepts of citizenship and nationality or the concept of natural law. While the contents and methods are stipulated in the Thai curriculum, teachers in Myanmar must refer to textbooks and manuals. This makes it difficult to deal with the requirements of the global curricula, such as relationships and relativity. Case studies imply that the concept of citizenship includes some common universal values, and that globality should coordinate problems of citizenship, nationality, or natural law. Globality must be guaranteed by the relation between knowledge contents and knowledge forms. A global curriculum requires that the application of the natural law concept “family spirit” be expanded from a local community to a relationship among neighboring countries in order to enhance the citizens who share universal values.

1. 問題設定

地球規模の市場拡大の結果として生じる問題の一つは、マイヤー（2000a）によれば、教育政策上の優先順位が技術形成と経済的業績へと移行したこと以上に、個人主義的かつ消費者至上主義的諸価値とアイデンティティの形成にある。ところが、新しい「グローバルな世界」は、共通の利益や連帯を助長するさまざまな自然発生的な諸概念でこそよりよく描かれるものだ。社会調和と市民形成のようなより広範な教育の目的は、グローバリゼーションやポストモダンという諸力によって減じられるものではない。マイヤー（2000b）は、グローバルカリキュラムが必要とする人間の「相互依存（inter-dependency）」「統合（unity）」「協同（collaboration）」という重要概念を、市民性と国民性に依拠するのか、自然法的諸概念として強調されるべきかが、グローバルカリキュラムの大問題であると論じた。

グローバリゼーションは、矢野（2000）によれば、空間的均質化をもたらすというよりむしろ、空間の歴史的境界性を際立たせ、多元的な価値観の緊張を高めている。また、Green（1997）によれば、グローバリゼーションは、同質化と異質化そして普遍性と特殊性の双方を意味する。Robertson（1992）はグローバリゼーションを、異質化に対立するものとしての同質化、特殊化に対立するものとしての普遍化の推進をどの程度含むかの問題として扱った。するとグローバリゼーションの問題は、同質化と異質化あるいは普遍性

と特殊性の二面性のかかわりを、世界システムのなかで相対化する自己アイデンティティの問題として捉えられるものとなる。

グローバリゼーションは、相互浸透を含む相補的で再帰的な世界を意味する。すると「グローバル性」とは、外部世界との関係の斟酌における社会の選択力を供給源とし、普遍性と特殊性の相互作用の調整にかかる洞察力に関係する（Robertson, 1992, pp. 158-159）。グローバルカリキュラムはその「グローバル性」を要件とし、そうした世界において個別的にも集会的にも、世界へのかかわりを相対化する自己アイデンティティ形成を含むものでなければならない。

グローバリゼーションは、カリキュラムにおいて人間の連帯や統合をどう描くかという問題と関連する。しかし、Robertsonの指摘のとおりグローバリゼーションが特殊主義と普遍主義の相互浸透として描かれるのならば、市民性と国民性という観点も自然法的諸概念も必要とされるはずである。それらをカリキュラムにおいてどう関係づけるかの調整問題として捉えることができる。

本研究は、ほぼ同時期に導入されたミャンマーとタイの社会科カリキュラムにおける「国民」および「市民」の扱いの検討を主題とする。まずそれぞれの社会科導入の背景、カリキュラムの概要、「グローバル性」の観点から、ミャンマーの1998年初等教育カリキュラム改訂で導入された「社会科」ならびに同時期タイでも導入された「社会科・宗教・文化」を吟味する。

中央政府の公式意図的カリキュラムは、教授の

実際を代表するものではないにしても、何を大衆教育に求めるかの国家的定義を代表するという考えに立つ。中央政府の公式文書およびガイドラインとしてのカリキュラム、すなわちミャンマーについては社会科の教師用マニュアルおよび教科書、タイについては『仏暦2544(2001)年基礎教育カリキュラム』を分析対象とする。分析範囲は、初等教育段階とする。分析では、知識「内容」および知識「形態」(柴野, 1982)の両者の関係に注目する。また、学校知識の内容と形態(方法)に最大の影響力をもつとされる評価のありようの観点からも両カリキュラムを検討し、各々の特色を明らかにする。最後に、両事例より市民性、国民性、そして自然法的諸概念の三者はいかに調整されうるかについて考察する。「分類」とは教科カテゴリー、また「枠づけ」は教授における教師と生徒の関係を捉える概念である(バーンSTEIN, 1977a, 1977b; Bernstein, 1971)。

2. ミャンマー

2.1 社会科導入の背景

1988年、ミャンマーでは全国的規模の反政府・民主化運動が発生し、最高権力者ネーウウィンが退陣に追い込まれた。一時は民主政権の樹立も間近いと期待されながら、結局国軍が政治に再介入し、国権を掌握する形でこの民主化運動は終息した。ところが、同政権は、翌1989年、社会主義経済制度放棄の声明を出す(佐久間, 1984)。1998年には「児童中心」¹を方針とする初等教育のカリキュラム改訂が実施された。そのミャンマー政府の方針採択を受け、「歴史」と「地理」を統合し「社会科」を導入することを提言したのは外国人専門家(筆者)であったが、その専門家はカリキュラムの執筆にはかかわらなかったため、ミャンマー国産の「社会科」が検証されることになる。

2.2 社会科カリキュラムの概要および分析

ミャンマーの社会科は、歴史地理、道徳公民、およびライフスキルの3つのコンポーネントで構成される。ミャンマーでは伝統的にただ1種類の

教科書が、カリキュラムと見なされて来た。ところが注目すべきことに、この改訂の一環として教師用“マニュアル”(以下「マニュアル」と省略)が作成された。

「マニュアル」は、概念、学習目標、教材、学習活動、評価(「習熟度チェック」)で構成される。分析対象は、知識「内容」と知識「形態」の両方を同時に扱うことが可能な「マニュアル」を中心とするが、適宜教科書も用いる。分析範囲は社会科の全単元とする。

学習目標は、行動の変容を予め特定し、測定可能な形で提示する行動目標モデルの採択を示す。学習目標中に使われる名詞ならびに動詞を集計して、知識「内容」と知識「形態」を捉える。単元ごとの「習熟度チェック」として「マニュアル」に設問が提示される評価の分析において、知識「内容」と知識「形態」の関係を捉える。

教科書の序文(Forward)11行で、カリキュラム構成は表され、目標、時間配分、教授法が言及されている。そこに明文化された新教科社会科の目標は、愛国の精神の強調、ならびに国家の独立を保持する意志という国家主義精神の涵養に収斂される。

第4学年「マニュアル」には、以下のような記載も見られる。愛国の精神と国家主義精神の反復は、教科の目的がそれに焦点化されることをうかがわせる一方で、ここに「市民」の概念が登場することは注目に値する。(下線は筆者による)

- ・ 国を形成する自然と人々のライフスタイルについて理解すること。
- ・ 愛国の精神ならびに国家主義精神とわれわれの独立の保持に対する意志を強化すること。
- ・ 品行方正かつ忠実(従順)なよき市民となる道徳を涵養すること。
- ・ 環境に適応し、よき基本的習慣を習得すること。

社会科の内容は、「マニュアル」の目次に列記される単元(第3学年の33単元および第4学年の

55単元)によって示される。

(第3学年)

家族と家庭；私たちの家族；私たちの食物；私たちの衣類；私たちの学校；学校の様子；自然界；私たちの区・村・郡と近隣の人たち；私たちの村；絵・縮尺モデル・地図；ミャンマーの地図；歴史の町；アノーヤター王；チャンシッター王；徳高き息子 ヤーザクマー；バインナウン；アラウミンタヤー王；マハーバンドゥーラ將軍とパンワの戦い；ポー・ミヤトウン；ミンドン王；ミンガラの詩；国家精神と愛国心；道徳的性格；文化；義務；よいマナー；物語；保健衛生；強いからだ（栄養）；正しい決定；病床での思い；調和的生活へ；規律にささえられるよい暮らし；手工芸

(第4学年)

私たちの国ミャンマー；ミャンマーにすむ民族；マンダレー管区；ミャンマーとイギリスによる植民地化；カチン州；カチン州の反植民地運動；カヤー州；愛国的指導者ソーラポー；カイン州；カレンの国民的指導者マン・バカイン；チン州；チンの革命指導者チュンビ；モン州；ウンターヌ国民的指導者ウー・チャフライン；ラカイン州；シュエザンアウン；ザガイン管区；シャンの偉大な藩王ウー・アウンミヤ；タニンダーイー管区；バトゥー大佐；バゴー管区；農民革命；マグウェ管区；国民的指導者アウンサン將軍；イラワジ管区；デイドゥー・バチョー；シャン州；連邦記念日；ヤンゴン管区；独立記念日の式典；8方位；気象；ミンガラの詩；国の誇りと愛国心；自制；文化；義務；よき文化的習慣；物語；身体の清潔；鼻の衛生；保健衛生；清潔な水を使用することの必要性；幸せな健康体；麻薬の害；HIV/AIDS；優先順位；相互助け合い；統合が解決；心配；協調と慰め；精神的健康；健康的経済的な服装；鍛錬と心の平靜；身のまわりの危険

学習目標の主動詞およびその目的語となる名詞を取り出し、主動詞より知識「形態」を、そして目的語となる名詞より知識「内容」の分析を試みる。名詞には、代名詞（otherなど）、成句（one

anotherなど）、名詞句（how to）および名詞節（that, how, why）が含まれる。最多のhow（例：Be able to write about how happy and pleasant one's family is）は名詞節を導くが、すべてが「いかに〇〇が××であったか」あるいは「いかに〇〇が××であったかということをして・・・する」という形態であって、一断片の知識でしかない。

また動詞については、まず地理歴史と道徳公民においてある決まった動詞の使用頻度が高いことが判明した。第3学年地理歴史においては、describe（36%）、write（19%）、explain（16%）、tell（12%）の4つの動詞で、また第4学年地理歴史では、describe（56%）、explain（11%）、tell（8%）、write（7%）の4つで、それぞれ全体の8割以上の学習活動が記述された。

希薄な内容間の関連性という知識「内容」の特徴が浮かび上がる。また「描写する」「書く」「説明する」「言う」が主体の動詞群により、答が一つと決まった断片的な知識の羅列的一意対応というこのカリキュラムの全般の特徴が判明する。

「習熟度チェック」の設問の分析枠組には、教科すなわち学問体系に依拠する内容を強い「分類」、それ以外を弱い「分類」と規定する。また、教科書、「マニュアル」、および授業で提示が期待される教材のなかに一定の解答が明示的に示される場合を強い「枠づけ」、それが暗示的である場合を弱い「枠づけ」と規定する。その上で、「分類」の強弱と、「枠づけ」の強弱による4通りの組み合わせを分析枠組とする（表1）。〈教科知〉は、教科の「断片的な知識」で、〈応用知〉は、関連性を扱う余地を含む。さらに、弱い「分類」に弱い「枠づけ」が適用されるものを〈生成知（generative knowledge）〉と規定するが、弱い「分類」が強い「枠づけ」で扱われるとしたら、そこで教育知識の性質はまた変わる。それを〈教化（indoctrination）〉と規定する。

第3学年の181項目および第4学年の261項目の「習熟度チェック」の設問で、〈教科知〉と〈応用知〉の割合は、第3学年で59.6%と24.5%、第4学年で62.2%と19.1%であった。明示的な評価形態

表1 ミャンマーの社会科「習熟度チェック」分析枠組

		枠づけ	
		強い	弱い
分類	強い	〈教科知〉	〈応用知〉
	弱い	〈教化〉	〈生成知〉

であるとともに、関連性の扱いには高い比重が置かれていないことが判明する。

〈教化〉と判定される設問の割合は、第3学年で11.7%、第4学年では15.6%であった。高い比重とは言えないが、第3学年では道徳公民、そして第4学年ではライフスキルのコンポーネントにそれらが集中したことは注目される。ライフスキルは、UNICEFの保健衛生水準向上プロジェクトとともに導入された内容で、保健衛生に関する基礎的知識の獲得が第一に求められるため、強い「分類」が強い「枠づけ」で伝達されることは、基本的に否定されるものではない。ところが「正しい決定」といった、個人の判断や意思に関わる内容にも、強い「枠づけ」が採択されることは問題である。

地理歴史コンポーネントにおいて〈教化〉と判定される設問は3問であった。それらを含む単元は、独立・反植民地運動に貢献した人物を扱うものであった。こうしたところに表れる愛国の精神と国家主義精神の強調に、「国民」の形成のさまがうかがわれる。

2.3 「グローバル性」の析出

ミャンマーの社会科に見られる「グローバル性」の析出では、マイヤーがグローバルカリキュラムの要件の一つとした「統合／調和 (unity)」が、「相互依存 (inter-dependency)」そして「協同 (collaboration)」と相補的な概念であることを念頭に、「相互依存」の類似概念として「相互扶助」を含有する以下7つの単語、each other, every, together, collective works, social activities, in harmony, to take part inを加え、以上の10単語を検索キーワードとして分析を行う。まず、このカリキュラムでの「相互扶助」および「統合」の概

念の含意について検討する。次に、空間ならびに時間の観点から「外国」と「外国人」がどのように扱われているかを吟味する。

2.3.1 相互扶助

学習目標に使われている名詞（句・節を含む）を、前出のキーワードで検索した結果、「相互扶助」の概念が扱われるのは、以下の単元の学習内容においてであることが判明した。

第3学年 地理歴史

「家族と家庭」

- ・ 家族にとっての家庭の必要性

「私たちの家族」

- ・ 家のなかの日々の仕事
- ・ 何と幸せな私たちの家族

「私たちの区・村・郡と近隣の人たち」

- ・ 近所の意味
- ・ 私たちの村／区で人々はどのように助け合っているか
- ・ 地元の人たちはどのように家族精神によってつながれているべきか

「私たちの村」

- ・ 村の社会的活動

第3学年 道徳公民

「国家主義精神と愛国心」

- ・ 相互扶助という概念
- ・ 調和のなかで共に生きる

「義務」

- ・ 清掃活動に参加すること
- ・ 集団労働奉仕に参加すること
- ・ 誰もが清潔で快適な町づくりに責任があること

第3学年 ライフスキル

「病床の気持ち」

- ・効果的なコミュニケーションとよい聞き手
- ・病床の他者

「調和の生活へ」

- ・家族のなかの両親と兄弟との調和

第4学年 道徳公民

「文化」

- ・どの民族も独自の文化をもつこと

第4学年 ライフスキル

「助け合い」

- ・助け合い

家族は共同体、そして家庭の核として描かれる。家庭を象徴する建造物が、安全と「相互依存」感覚の根源を象徴する。ここで中心的な「家族精神」の概念に、共同体内のメンバー同士の「協同」も含意される。

2.3.2 統合

「統合 (unity)」の概念の扱いは、以下の単元の学習目標において認められた。

第3学年 地理歴史

「チャンシッター王」

- ・モンとビルマの統合

「バインナウン王」

- ・モン族とビルマ族の統合

「アラウンミンタヤージー王」

- ・国家統合の活動

単元「バインナウン王」の教科書本文の記述を見ると、全文29行中7行が経済開発、王の信仰心、法整備に関するものであったのに対して、残る22行はバインナウンの戦闘手腕と勇気、それによってもたらされた国の「統合」と国力に関する内容に割かれていた。ここで扱われる「統合 (unity)」は、軍事力あるいは軍事の手腕を含意し、むしろ力による「統一」に近い意味であると推し

量られる。

2.3.3 空間および時間

空間の概念は、家庭から学校へ、学校の周辺、さらに村 (village)・区 (ward)・郡 (township) とその近隣社会へと広がる。扱われる「国」は8カ国で、ミンドン王が外交使節を送ったイギリス、フランス、イタリア、それにミャンマーと国境を接するバングラデシュ、中国、インド、ラオス、タイであった。また登場する「外国人」は、「植民地主義者イギリス人」と「ファシスト日本人」であった。第4学年の単元「私たちの国ミャンマー」で言及されるASEANは、近隣諸国としてのみ捉えられていた。

時間軸で変化の様子が扱われるのは、村のなかにとどまる。歴史は、7つの州と7つの管区を代表する歴史上の登場人物の行為として記述される。登場するのは、国家の統合と経済的繁栄に偉業を残した王を中心に、外国の侵略に対して勇敢に抵抗した人物、道徳的観点から規範的な人物、あるいは著名な文化人であった。国の統合すなわち独立への7つの州と7つの管区の同等の貢献を強調したかたちと言える。

3. タイ

3.1 社会科導入の背景

タイ社会は、王室と仏教に支えられる一方で、近代化、情報化、国際化、グローバル化という現象も受け入れなければならないという矛盾する課題に直面していることが認識された。1992年国家教育計画でナショナリズムの強調は後退し、ボーダレス社会における相互依存関係が強調された。また、自国文化とともに、外国の文化も重要という認識が示され、1994年、「グローバル化時代におけるタイの教育」審議会の1996年報告書で、グローバルとローカルの間のバランスをとりながら、国際社会における平和的な共存共栄を実現させるために、学習の改革と教育行政

制度の改革が提唱された（森下，2003）。

1997年タイ王国憲法には、多くの教育関連条項が含まれていた。この憲法により初めて、全ての市民が、最低12年の良質かつ無償の基礎教育を受ける平等な権利を有することが明記された（第43条）。一連の教育改革の理念は、「学習改革」というコンセプトに代表される。「学習改革」を推進する手だてとして、(1) カリキュラムの改訂、(2) 学習者中心アプローチによる学習、そして(3) 教員の専門性の向上の3つの項目が提唱された。1999年、憲法第81条を受け、国家教育法が發布された。それは、教育改革を行なうための法律という性格が強い。全文を通じて謳われるのは、学習者中心アプローチの採択である。

3.2 社会科カリキュラムの概要および分析

タイでは「社会科・宗教・文化」の教科目標、内容、方法、および評価に相当するものを、カリキュラムに見つけることはできない。なぜならばそれらは基礎教育の目的として示される『仏暦2544（2001）年基礎教育カリキュラム』中の「原理」および「ゴール」に包含されるからである。「社会科・宗教・文化」のなかで「市民」に言及される箇所のみ概観し、次節でそのなかにかなる「グローバル性」が析出されるかを検討する。

その「前文」に示される基礎教育の重要概念は以下のようなものである。

- ・ 自分自身、自分自身と社会の関連、家族、地域社会、国、世界
- ・ タイ社会の歴史的発展、政治制度、憲法の下での民主的政府と王室
- ・ 科学技術とその管理技能
- ・ 自然資源と環境の管理・保全・有効利用に関する知識と持続可能な開発
- ・ 宗教、芸術、文化、スポーツに関する知識ならびにタイの叡智とその応用
- ・ 数学の知識と技能
- ・ 言語、とりわけタイ語とその適用、キャリア（専門分野）における知識と技能

・ 暮らしを幸福へと導く知識と技能

「社会科・宗教・文化」は、5つの要素、すなわち(1) 宗教・社会道徳・倫理、(2) 市民の義務・文化・社会生活、(3) 経済学、(4) 歴史学、および(5) 地理学で構成される。そのなかの「市民の義務・文化・社会生活」の内容は、以下のようなものである。

内容2：市民の義務・文化・社会生活

水準2.1. よき市民としての義務に従い、タイの法律・伝統・文化に基づき自ら実践し、タイ社会および地球社会のなかで平和に共に生活する。

水準2.2. 現代社会における政治・統治制度を理解し、信仰を確信し、国王を元首とする民主主義政体を保持する。

「社会科・宗教・文化」は、経済学、歴史学、地理学の学問体系と、道徳公民の二頭立てである。そのなかで「タイ社会および地球社会のなかで平和に共に生活する」とあるように、構成員の資質として個人（自身）と社会の関係が扱われる点にその特色はある。

3.3 「グローバル性」の析出

2000年、タイ政府は、冊子*Learning Reform*を刊行し、「学習改革」を提唱した。それによると教授学習の過程は、国家教育基準の教育原理であるとして、各人の最大限の潜在的力を、それぞれのペースで、自ら開発することを目的とすることが明記されている（第4条第22項）。学習内容には、タイ社会の歴史的発展に関する知識ならびに政治と民主的行政制度に関する問題とともに、自分自身について知ることと、自分自身と社会の関係についての知識が盛り込まれた（第4条第23項）。

国家教育法は、教育省基礎教育委員会が、タイ人としてのアイデンティティの保存、よき市民性、好ましい生活、職業への誠実な就労を目的とした基礎教育カリキュラムのコアを策定すると規定する。各基礎教育機関が、その土地や社会のニーズ

またその土地の叡智に合致したカリキュラム内容を用意し、また個人の好ましい質的向上に責任をもつとした（国家教育法第27条）。以下の5項目が基礎教育の原理とされる。（下線は筆者による）

1. 教育は、国際的意識と平行してタイ人らしさを強調しつつ、国民の統合を目的とする。
2. 教育は、教育を受ける平等の権利を有するすべてのタイ市民のものであり、いかなる社会制度も、教育普及のために国家のパートナーとして必要とされる。
3. 最も重要なのは学習者であり、学習者は自己開発と自己実現の力を有することを念頭に、その継続的生涯学習の発展が支持・擁護される。
4. カリキュラムの構成、内容、時間枠、および学習管理のプロセスは柔軟である。
5. カリキュラムは教育制度全体ならびに全教育対象グループに適用され、学習の結果および経験は同等に移動される。

基礎教育は、道徳性、知性、幸福、タイ人らしさ、後続教育およびキャリア獲得における潜在能力のあらゆる側面において、十全なタイ人の開発を目的とし、以下の9項目をその目標および基準とする。

1. 自尊心、自己訓練、宗教の教えと実践、道徳性、正しい行い、望ましき徳性の遵守
2. 創造的思考、知識と学習への渴望、読み書きと探求する習慣の獲得
3. 普遍的知識と学界の変化および進歩とともに、コミュニケーション技術の管理技能、および潜在能力と変化する状況に即した思考ならびに実務過程の調整
4. 数学、科学、思考過程、知性の生成、質の高いライフスキルと学習過程
5. 健康と人格のための身体的運動
6. 生産と消費における効率、ならびに消費より生産のし好
7. タイ史の知識とタイ人としての誇りをもち、

立憲君主制のもと、民主的生活を堅実に遵守するよき市民

8. タイの言語、芸術、文化、習慣、スポーツ、土地の叡智、自然資源の保護と環境開発に対する意識
9. 国と地域社会への愛と献身、そして社会の繁栄への貢献

方法に関してはまず、指導者・行政官の役割が、知識の伝達から学習者の知識獲得を支援・促進・奨励する“道案内”に変わることが明文化された。そこでは学習者が創造的かつ批判的思考能力を獲得するための、知性と思考過程の開発・訓練が強調される。

評価については、規定というよりは考え方を示すものである。学習者の質的開発のために指導者が用いる測定と評価は、過程であると記される。学級内の測定と評価の記録の重要な使用者は、まず学習者であり、それから指導者、両親、および保護者とされる。評価原理は、教育機関が、学校委員会の承認を得て策定する。測定と評価は、学習者の学習過程に平行して継続的に行われ得るとして、その過程での統率、態度、学習過程、活動への参加、プロジェクトへの参加、記録ファイルなどが考慮される。

4. 考察

これまでにミャンマーにおける「愛国の精神」と「国家主義精神」に対してタイでの「学習改革」と、両事例におけるカリキュラム改訂の強調点の相違が明らかとなった。まずタイでは内容と方法について基準となるカリキュラムが存在するが、ミャンマーでは具体的に教科書とマニュアルがそれに相当し、そのことが羅列的一意対応に通じるミャンマーの特殊的傾向を象徴する。そうした両者のちがいをふまえつつ、両事例をもとに、必要な市民性、国民性、そして自然法的諸概念の扱いがどう調整され得るかについて考察する。

マイヤーの議論における未来の人間の連帯や統合をどう描くかは、市民性と国民性に依拠するの

か、あるいは自然法的諸概念を強調するのかの二項対置と見受けられる。しかしRobertsonによるグローバリゼーションのモデルによれば、市民性や国民性は自明のものでも完全一致するものでもなく、世界システムのなかで個人と社会を相対化する自己のなかに構築されるものである。本研究においてはグローバリゼーションという事象を、「世界」すなわち「外とのかかわり」をどう捉えるかにかかわる、ローカルとグローバルあるいは特殊主義と普遍主義の葛藤の調整の仕方の問題として捉えてきた。ミャンマーとタイの社会科に見られる「国民」および「市民」について、普遍性と特殊性のかかわりの観点からいかなる特徴を捉えることができるのか。

ミャンマーの社会科カリキュラムでは直接的に強調する「愛国の精神」と「国家主義精神」は、「タイ人らしさ」を謳うタイの社会科カリキュラムでは隠喩的である。しかし、グローバリゼーションを意識するなかで、「国家」の枠組がより鮮明に含意される「市民」の概念はむしろタイの事例に見られる。タイでは1960年代の国民教育開発期に普及された、国王への忠誠意識の形成と仏教信仰の国民的普及がタイ的原理（ラックタイ）として精神的基盤にある（野津, 2005）。タイでは「十全なタイ人の開発」を基礎教育の目的とする。国家教育法が規定する各基礎教育機関の責任についての言及にある「タイ市民」と「国家のパートナー」に、市民性と国民性の二項対置が見られる。基礎教育の重要概念として「家族」や「地域社会」が登場するが、自然法的諸概念の強調より「国民の統合」という目的が前面に出る。「相互依存」「統合」「協同」という観点からの「グローバル性」は希薄と言える。しかし、「自分自身と社会の関連」が基礎教育の重要概念に含まれ、「国際的意識」と「タイ人らしさ」が基礎教育の原理として言及されるなかに、普遍性と特殊性の二面性のかかわり、すなわち「普遍主義の特殊主義化（特殊性の経験と普遍性への期待）」と「特殊主義の普遍主義化（経験の普遍性と特殊化への期待）」（Robertson, 1992, pp. 135-136）の相互浸透が垣間見られる。

ミャンマーの社会科に見られるグローバリゼーションは、普遍主義の特殊主義化と特殊主義の普遍主義化の二重のプロセスの相互浸透というよりは両者の二項対置と見受けられる。「家族精神」の概念に見出されるはずの「グローバル性」は、基底にある愛国の精神と国家主義精神についての断片的な知識「内容」と、羅列的な一意対応という知識「形態」によって、その適用は近隣社会に限定されたものとなった。ミャンマーの社会科カリキュラムが強調する「従順なよき市民」は、この国の特殊主義的価値と推し量れる。このカリキュラムでの「市民」は、個人または自己アイデンティティの表象というよりは、集散的に「国民」として扱われるものであった。「統合」は、「国の統一」であり、「世界へのかかわり」を説明する概念ではない。強い「枠づけ」による愛国の精神と国家主義精神の扱いは、連邦の維持、すなわち独立の保持を構成員の意識に依存する国民国家が、「国民」の形成を急務とするさまをうかがわせる。「国民」と「市民」は境界なく、愛国の精神と国家主義精神に一元化される。

グローバリゼーションがカリキュラムの課題とする人間の連帯や統合を描く「相互依存」「統合」「協同」の相補性を、市民性あるいは国民性に依拠するのか、あるいは自然法的諸概念として強調されるべきか。グローバリゼーションが特殊主義と普遍主義の二重のプロセスの相互浸透を含む相補的で再帰的な世界を意味するのであれば、市民性、国民性、そして自然法的諸概念が互いに葛藤してもどれも必要になる。自治を主張する「民族」と衝突する「国民」が特殊主義的価値の共有を求めるのに対して、「市民」のほうは、より広範な普遍的価値の共有を含意する概念であることを本研究は示す。「グローバル性」を具現するのは「市民」ということになる。

国民性と市民性の調整は、カリキュラムが自然法的諸概念をどう描くかに影響されることが示唆される。ミャンマーの社会科カリキュラムにおける市民性は、「相互扶助」と「調和的關係」を象徴する「家族精神」の概念と集散的に扱われる「国民」の概念に代表される。「家族精神」のような

自然法的概念の適用が、近隣社会にとどまることなく近隣諸国との関係に関連する概念として描かれてゆく必要がある。「統合」は「協同」と相補的に描かれる必要がある。つまり自己アイデンティティを相対化する「市民」が、「愛国の精神」および「国家主義精神」と「家族精神」を相補的に扱うことによって、「家族精神」は国際化される。自然法的諸概念を国際化する手続きが、グローバルカリキュラムには求められることが示唆される。

「学習改革」を焦点として制定されたタイのカリキュラムは、社会科の成立条件として重要な、教師たちが教科の責務を問う形式的葛藤が生じ得る余地を規定したことになる。そうした現場裁量の基準に規定が作られる国では、より多くの裁量が現場に付与されることを意味する。この点でミャンマーの事例との相違が顕著となる。その相違は、多分にカリキュラムにおける知識「形態」、すなわち方法の規定の仕方によるもので、明示的な評価の形態は、関係性や相対化を要請するグローバルカリキュラムの要件を充たしにくく、教科書を教えることを離脱せずに教化に陥りやすいことを示唆する。

ミャンマーの社会科カリキュラムでは「教科知」が「応用知」をうわまっていた。自己アイデンティティや市民性という、「相互依存」「統合」「協同」という「世界とのつながり」を扱うのは、高度な「教科学力」（藤田，2005，p.218）に支えられなければならない。「グローバル性」つまり関係の斟酌は、「知識」内容と「知識」形態の関連が担保する。

注

- 1 Child-centered educationの翻訳であるが、「子ども中心主義」の訳も見られる（刈谷，2002；田中，2008）。第2次世界大戦後日本に導入される際、初等教育段階限定で導入された（小島，2002）ことを重視し、本研究では「児童中心」の方針／「児童中心主義」の訳をあてる。

参考文献

- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities*. London: Verso Editions, and NLB.
 (アンダーソン, B. 白石さや・白石隆(訳) (1997). 増補想像の共同体：ナショナリズムの起源と流行 NTT出版株式会社)
- Basic Education Curriculum and Textbook Committee (1998). *Social Studies Textbook Geography and History Grade Three*. The Government of the Union of Myanmar.
- Basic Education Curriculum and Textbook Committee (1998). *Social Studies Teachers' Manual Grade Three*. The Government of the Union of Myanmar.
- Basic Education Curriculum and Textbook Committee (1998). *Social Studies Textbook Geography and History Grade Four*. The Government of the Union of Myanmar.
- Basic Education Curriculum and Textbook Committee (1998). *Social Studies Teachers' Manual Grade Four*. The Government of the Union of Myanmar.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. Vol. 1. Routledge.
 (バーンステイン, B. 萩原元昭 (編訳) (1981). 言語社会化論 明治図書出版)
- バーンステイン, B. (1977a). 階級と教育方法—目に見える教育方法と目に見えない教育方法 潮木守一・天野郁夫・藤田英典 (編訳) (1980), 教育と社会変動 上 東京大学出版会 pp.227-260.
- バーンステイン, B. (1977b). 社会階級・言語・社会化 潮木守一・天野郁夫・藤田英典 (編訳) (1980). 教育と社会変動 下 東京大学出版会 pp.237-262.
- Department of Curriculum and Instruction Development, Ministry of Education (2001). *Basic Education Curriculum B.E. 2544 (A.D. 2001)*.
- 藤田英典 (2005). 義務教育を問いなおす ちくま新書
- Green, A. (1997). *Education, Globalization and the Nation State*. Macmillan Press.
 (グリーン, A. 大田直子 (訳) (2000). 教育・グローバルゼーション・国民国家 東京都立大学出版会)
- 荻谷剛彦 (2002). 教育改革の幻想 ちくま新書
- 小島文英 (2002). 今後のEFA分野の質的改善：「授業研究」を通して女子のニーズに配慮した基礎教育開発を図るプロジェクト形成手法について 国際協力事業団・国際協力総合研究所
- マイヤー, J.W. (2000a). 清水睦美 (訳) グローバリゼーションとカリキュラム 藤田英典・志水宏吉 (編) 変動社会のなかの教育・知識・権力 新曜社 pp.48-67.
- マイヤー, J.W. (2000b). 清水睦美 (訳) グローバリゼーションとカリキュラム：教育社会学理論における

- 問題 教育社会学研究, 66, 79-95.
- 森下稔 (2003). タイの公教育における宗教教育 江原武一 (編著) 世界の公教育と宗教 東信堂 pp. 251-276.
- 野津隆志 (2005). 国民の形成ータイ東北小学校における国民文化形成のエスノグラフィー 明石書店
- Office of the National Education Commission, Office of the Prime Minister, Royal Thai Government (2000). *Learning Reform: A Learner-Centered Approach*. Office of the National Education Commission.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Sage Publications.
- (ロバートソン, R. 阿部美哉 (訳) (1997). グローバリゼーション: 地球文化の社会理論 東京大学出版会)
- 佐久間平喜 (1984). ビルマ (ミャンマー) 現代政治史増補版 勁草書房
- 柴野昌山 (1982). 知識配分と組織的社会化: 「カリキュラムの社会学」を中心に 教育社会学研究, 37, 5-19.
- 田中義隆 (2008). ベトナムの教育改革: 「子ども中心主義」の教育は実現したのか 明石書店
- Thant Myint-U (2011). *Where China Meets India: Burma and the New Crossroads of Asia*. Faber & Faber.
- (タンミンウー 秋本由紀 (訳) (2013). ビルマ・ハイウェイ: 中国とインドをつなぐ十字路 白水社)
- 矢野眞和 (2000). グローバリゼーションと教育 教育社会学研究, 66, 5-20.