

ミャンマーの児童中心主義と 合科的指導の採択にまつわる課題

A Study of Issues in the Adoption of Child-centered Approach and in Combining School Subjects in Primary Education in Myanmar

——日本における社会科および生活科の成立過程との対比において
Comparative Analysis with Japan's Introduction of
Social Studies and Life Environment Studies

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



ミャンマー, カリキュラム改訂, 児童中心主義, 生活科, 総合学習
Myanmar, Curriculum Revision, Child-centered Education,
Life Environment Studies, Integrated Curriculum

ABSTRACT

This is an article to discuss problems arising out of the recent primary curriculum revision of Myanmar in comparison with the Japan's experiences to introduce Social Studies and Life Environment Studies. There is an international tendency to introduce a combined / integrated approach when a nation adopts "child-centered" as a policy. This is the case of Myanmar as well. Education in the 21st century calls for increasing child-centered and integrated approach in addition to the mastery of "basics." The R&D activities among the teachers in practice, which was the driving force for the development of integrated curriculum in Japan, is considered as an effective measure of curriculum reform to meet with changing social needs. Firm administrative will is proved essential to promote such approach.

はじめに

問題解決学習あるいは総合学習としての日本の生活科は、その成立以来 10 年が経過しようとしている。ミャンマーも、児童中心主義を世界の潮流と判断してその採択に踏み切り、統合カリキュラムとしての総合学習の導入に着手した。「児童中心主義」を方針とすると、合科的指導が採択される傾向が見られるが、第 1 章で、その関連を論じる。第 2 章では、日本の教育史上「合科的」という教授法の改善に止まらず、教科の再編（カリキュラムの変更）に及んだ事例として、社会科と生活科の成立過程と実施の経緯を分析する。第 3 章では、筆者が 1997 年より 2000 年まで国際協力事業団技術協力専門家として関わったミャンマーの初等教育カリキュラム改訂について、日本の社会科および生活科創設の経験と照らし合わせながら今後の課題を考察する。併せて、教育協力におけるソフト面の支援について考察する。

1. 日本における合科的指導の系譜

1. 1. 新教育：「子どもから」「為すことによって学ぶ」

ドイツの新教育の標語とされた「児童から」は、児童中心主義の語源であるとともに、その特徴を言い表わす。19 世紀から 20 世紀初頭の児童中心主義は、アメリカの進歩主義教育運動が主流をなし、デューイの経験主義教育思想すなわち「為すことによって学ぶ」の実践が、日本の大正新教育運動に影響を与えた。

明治期の近代的教育は、ペスタロッチの直感教授をそのよりどころとした。実物教授法として取り入れられたものの、その実物、模型、写真、図絵などは、暗記の補強のための道具でしかなかった。代わって移入されたのが、ヘルバルト式教授法であった。それは、一斉教授を整然と組織化はするが、余りにも教師中心であるとの批判がありがた、大正新教育運動がおこった。

明治末期、東京高師附属小学校で樋口勘次郎が

統合教育の実験を行った。大正初期には、明石女子師範附属小学校で及川平治が児童の生活経験に基づく学習指導に取り組んでいた。そして、フランスのカレーで第 1 回の新教育会議が開かれた大正 10 年 (1921) 以降、日本での新教育の取り組みも本格化した。

文部省令により設置された公立学校では、新教育の試みも教科目の変更が許されず、教授様式を改革する試みも困難であった。師範学校の附属実験学校においては、ある範囲での実施が認められていたが、学力の低下が懸念され、高学年では中等学校への進学への障害と考えられ、統合・合科教育、生活教育、労作教育のいずれも低学年指導の試みに止まり、高学年にまで広げるには至っていなかった。

公立学校の限界を越えて実践に取り組んだのは、私立学校であった。しかし、これらの私立学校の経済的基盤は弱く、受け入れる児童数にも限界があり、経営自体が困難を極めた。昭和に入り、戦時体制下に向かうなかでは、無理解な軍部、文部省の統制、また世論の支持も下降するという状況のなかで新教育の理想を守ることは、至難なことであった。

2. 戦後の児童中心主義と社会科

2. 1. 社会科の成立

戦後の新教育は、社会科を中心に展開される。社会科は、統合教科そして広領域カリキュラムの「花形」として登場した。終戦から 1 ヶ月後の 1945 年 (昭和 20 年) 9 月 15 日、「新日本建設ノ教育方針」を示して文部省は、新しい事態にすぐわかない教材 (国防軍備を強調したもの、戦意昂揚に関するもの) の削除を指示した。全国の学校では、それらの削除すべき部分を切り取ったり墨をぬったりして使用した。さらに、同年 12 月、一部の削除では占領政策に適合できないとの総指令部の判断により、修身、日本歴史、地理は停止され、教科書および教師用書が回収された。翌年 6 月、

地理と歴史は再開されたが、文部省は修身の復活に代わる公民科を構想し、それは新教科「社会科」に融合された。

2.2. 経験カリキュラムとしての社会科

社会科は、新しく制定された日本国憲法と教育基本法に見合う民主主義社会を担う個人を育成する教育を求めるもので、それまでの教師中心そして教科書中心の教育から子ども中心しかも子どもの生活に根ざした教育への変化を求めるものであった。占領下、アメリカの経験主義教育の影響を受け、アメリカのバージニアプランを参考に、総合的な学習方法（単元学習、生活学習）が強調され、社会科的生活単元で構成される中心課程とそれに関連する基礎的知識技能を習得する周辺課程の統合を目指すものであった。しかし、これに対しては批判も出された。経験を学習として組織化することの難しさ、児童の直接体験から出て来るところではない歴史や抽象的概念また科学的認識方法等を身に付ける上では問題であるということだった。

2.3. 新教科の導入

2.3.1. 学習指導要領

1947年（昭和22年）3月20日、「学習指導要領一般編」（試案）が発行された。そこには教育課程は地域に即して各学校の責任において準備されるものとされ、指導要領はその研究の手引きとされた。国定教科書と教師用書に基づいて授業を行ってきた教師たちにとって、それまでとはあまりに「かけ離れた」ことであった。現場では、作業単元を構成するのが急務であった。この年、社会科教育研究社の月刊誌『社会科教育』が創刊される。ここに発表される先進校のプランは参考にはなっても、一般校ではなかなかそのようなプラン作りはできなかった。

この年4月に新学制は発足したが、「学習指導要領社会科編」（試案）の発行により、目標、内容、および方法が示され、「附」として作業単元の例が

示されたのは同年5月20日であった。5月23日、学校教育法施行規則の制定により「社会」の新設が定められ、ここに法的誕生を迎えたが、その実施は9月まで延期された。

翌年1948年（昭和23年）9月に発行された「小学校社会科学習指導要領補説」が、各学校の社会科の具体的な展開のよい手引きになったといわれる。「単元の基底」の設定を都道府県または郡市単位で行うことをすすめ、例えば第1学年、家庭／学校／友だち／健康な生活というように、その参考となる学年別主題例が示された。

さらに、1949年（昭和24年）「小学校社会科学習指導法」という指導書が発行された。それには児童の発達に加え、発端活動、活動の発展、終末活動の学習の展開法、そして、指導法として以下のような学習活動が紹介され、特色と留意点が解説された。それらは、グループ活動、話し合い、構成活動、地図年表グラフおよび説明図の作成ならびに利用、劇的活動、書物その他の参考資料の利用などであった。こうして新教科社会科は形づくられた。1951年（昭和26年）、第一次改訂において、社会科の目標が具体的に項目化され、かつ評価の観点が示されるなどして教科として形を整えつつあった。

1955年（昭和30年）の第二次改訂は、社会科についてのみの改訂であった。1952年（昭和27年）、サンフランシスコ講和条約調印による日本の独立回復を期に、アメリカの模倣から日本独自の社会科への転換期とされる。社会科における道徳教育が強調されるようになると同時に、融合社会科の形は守りつつも地理歴史の系統性が重視され、目標の構造化が図られるなど、学問体系中心のカリキュラムへと傾斜してゆくことになる。よって、問題解決学習と生活単元学習を学習原理とする社会科はここで終焉する。この時、「試案」の文字が消え、示唆から「基準」へと指導要領の性格も変わった。さらに、次の第3次改訂（昭和33年）からは、基準性をもった「官報告示」となった。

2.3.2. 地域教育計画の振興と実験校の役割

社会科の学習展開にあたっては、文部省の実験

校が大きな刺激となっている。学習指導要領社会科編の草案が出されるとすぐに実践的研究が行われ始めている（表 1）。東京都港区立桜田小学校が都会的な社会科を研究したのに対し、同じく文部省の実験学校である神奈川県足柄郡福沢小学校は、農村部の計画をつくり出した。これに先立ち埼玉県川口市では、「地域社会の改造発展を目指す社会科学学習計画の編成」を課題として、1946 年（昭和 21 年）秋から全市的な社会調査を実施し、翌年の春、全国で初めての公開研究会を行っている。これらの川口プラン、桜田プラン、福沢プランは、各地の学校の計画や実践に先導的役割を果たした。これに続いて北条プラン（千葉県館山市北条小学校）や本郷プラン（広島県本郷町）の立案が見られる。一方でまた、敗戦の「虚脱感」そして「食うや食われず」の困窮のなかでも自分たちが主体性を持ちうる「自由の喜び」がもたらした民間の教育団体の存在も無視することはできない。

以上見てきたように、新教科社会科の実施に文部省は、地方教育計画の推進、指導要領の手引きとしての位置付け、新しい教授法の導入、とそれまでとは大幅に違う教育の在り方を短期間に研究し、指導要領をもって道しるべとしたが、指導書の発行は後手に回った。導入における実験校の存在意義は注目に値する。文部省の実験学校の試みと「主題例」の準備が、行政的施策として有効に機能したと推察される。先進校のプランは、参考にはされるべきものでも、汎用性には乏しいという問題が残る。こうした実験校での試みが、より多くの学校で、さらにはどの学校においても行いうるのが理想である。地方の自発性による取り組みとして、川口プランは名高い。新しい理想を具現するこうした自発的試みが生ずる温床も育まねばならない。カリキュラムの基礎がよく準備されることはまず重要であるが、指導方法を皆のものとするのと、実施における研究開発の土壌とその成果を共有する算段が肝要と言える。

生活経験主義にたつコア・カリキュラム自体が持つ弱点は否めず、そこに「基礎学力の低下」の危惧がつきまとう。「基礎学力」の基準として明確な事項が示され、さらに、学問中心そして系統主

義カリキュラムへのスイングを招いた。次章においては、日本の教育史上社会科に次ぐ大きな教科再編と言われる生活科の導入を、児童とりわけ低学年児童の発達段階に即することを目的に、経験主義か系統主義かいずれかの両極端ではなく、「総合学習」を教科として確立した例、また現場におけるカリキュラム開発の樹立ととらえ、その導入と実施の経緯を考察する。

3. 日本における生活科の誕生

日本は、明治以来、欧米先進国の文明に追いつくことを目標にしてきた。よって、欧米の知識技能を教科書によって教え、またそれを記憶することが基本であった。ところが近年、科学技術と経済の発展は目覚ましく、物質的には豊かな社会を実現し、国際社会のなかでも高い地位につくに至った。すると、教師中心、暗記中心、教科中心の教育では、自ら考え判断する思考力や応用力が育ちにくいという問題が認識され、個性と創造力を求めるよう学校教育にも質的転換が求められるようになった。こうしたことを背景に、生活科は、知識主義と経験主義のカリキュラム論争を経、個性化教育を追究するなかにも生まれた。

昭和 33 年版指導要領に明瞭化された学問中心の教科主義に基づくカリキュラムの系統化また高度化は、落ちこぼれや非行の問題を生んだことで、再考が喚起された。しかし、合科的指導の推進として審議が開始された 1970 年代から生活科の全面实施に至る平成 4 年度（1992 年）までの 20 年あまりの間に、変化する児童の実態、社会環境、国際情勢、そして時代の要請の影響を受けながら新教科構想はどのような経過を経て導入実施されたかをまず考察する。

3.1. 合科的指導の推進

1958 年（昭和 33 年）の学習指導要領改訂による教科学習の系統化、さらに知識主義へと傾斜して行くなか、低学年の教科構成が中高学年と同じ

表1 社会科実施までの経緯

年	月	行政上の出来事	その他
1945年（昭和20）	8	終戦	
	9	「新日本建設ノ教育方針」	
	11	公民教育刷新委員会発足	
	12	修身・日本歴史地理の停止	
1946年（昭和21）	3	米教育使節団報告書	川口市地域計画作成に着手（S.21秋）
	5	「新教育指針」新教育の理論・方法が紹介される。	
	9	CIE 学習指導要領および新教科書作成を指示	
	12	「学習指導要領社会科編」草案	
1947年（昭和22）	1	実験校で最初の社会科の授業	『社会科教育』創刊 川口市公開授業ならびに全国研究集会開催
	3.20	「学習指導要領一般編（試案）」発行	
	3.31	教育基本法および教育基本法公布	
	4	新学制発足	
	4.22	社会科の実施9月まで延期の通達	
	5.20	「学習指導要領社会科編（試案）」	
	5.23	学校教育法施行規則により「社会」新設が定められる	
	7		
	9	社会科実施	
	12		
1948年（昭和23）			社会科教育連盟結成
1949年（昭和24）		「小学校社会科学学習指導要領補説」	コア連・歴史教育者協議会
1950年（昭和25）	4	「小学校社会科学学習指導法」	

であることが問題視されるようになった。また、具体性に欠け、教師の説明が中心であることが問題として指摘され、昭和 43 年版改訂小学校学習指導要領では、「社会事象の具体的観察」や理科の「直接自然に働きかける」具体的かつ体験的な方向が提示された。

1971 年（昭和 46 年）中央教育審議会答申により、量的拡充政策から質的拡充が求められるようになる。国語と算数の基礎教育の重視とともに、ここで低学年の発達段階に合った教育課程の再検討が提唱された。これを受け、1973 年（昭和 48 年）11 月に開始した教育課程審議会では、その「中間まとめ」（昭和 50 年 10 月）に、「第 1 学年及び第 2 学年の（略）社会科及び理科の内容（略）の在り方や学習の実態等からみた問題点」さらに「自分たちをとりまわっている社会的及び自然的な環境について学習する新しい教科」についても検討してみる必要があると指摘された。1976 年（昭和 51 年）12 月の同審議会の最終答申には、「児童の具体的かつ総合的な活動を通して、知識・技能の習得や態度・習慣の育成を図ることを重視し、合科的指導を一層推進させる」と盛り込まれた。しかし、新教科設置には至らず、また合科的指導を望ましいと受け止めたにもかかわらず取り入れた学校は多くはなかったのが実情であった。

3. 2. 「総合学習」の揺籃：研究開発学校制度

ところが、他方で、この昭和 51 年度に研究開発学校制度が発足し、1981 年（昭和 56 年）11 月に開始した第 13 期中央教育審議会、さらに 1984 年（昭和 59 年）11 月に設置された内閣直属諮問機関の臨時教育審議会においても、幼稚園と小学校の連続、低学年の心身の発達段階という観点から小学校低学年の教科構成の在り方は引き続き議論され、新教科生活科の誕生に至っているのは興味深いものである。

佐々木は、日本の明治以来の教育で、合科・総合学習の系譜と言えるものとして以下の 3 つをあげる。一つは、大正新教育の実践、次は、戦後の新教育のコア・カリキュラム運動に見られるもの、

それから昭和 40 年代から 50 年代に実験的に実践された総合学習である（佐々木、2000）。各教科を関連づけたり統合させた学習は、前述のとおり批判もあり、容認されはしなかった。しかし、“低学年に相応しい学習の在り方”が問題にされると、合科や総合学習が再認識されるようになり、全国各地の文部省や地方の教育委員会に設置された研究協力校、国立大学の附属小学校や一部の私立の小学校で研究や実践が展開された。全国的な広まりは見られなかったものの、これらは低学年教育の改善において注目されるもので、研究や実践の成果が、生活科新設の基盤となっている。

昭和 51 年度より発足した研究開発学校は、昭和 60 年代には 20 校を越えた。「研究開発」の趣旨を受けて、多様な実験の取り組みが展開した。その内容構成は、社会科と理科に関連する内容、道徳、特別活動、図画工作の内容が中心となったもの、各教科、道徳、特別活動の前領域に関わったもの等々で、その名称も、「総合学習」「総合科」「生活」「体験」「環境」「自然と生活」と様々であった。こうした研究開発学校の実証的研究が、新教科構想に貢献したことは言うまでもない。指導要領が告示される平成元年 3 月（1989 年）には、東京都教育庁指導部では、昭和 63 年度の生活科指導資料の第 1 集「基礎編」、平成元年度の第 2 集「指導計画編」に引き続き、1991 年（平成 3 年）3 月に第 3 集「実践編」を作成し各学校に配付した。これらの資料は、文部省生活科研究推進校から資料提供を得、小学校生活科指導資料作成委員（現場の教員が主要メンバー）の協力を得て作成されたものである。また、『生活科の考え方・進め方』（高浦勝義著 黎明書房、1989）等、総合学習や問題解決学習まで覗んだ生活科の草分け的参考図書が実践例も交え出版されていた。

3. 3. 低学年の教科再構成の動き

1981 年（昭和 56 年）に開始した第 13 期中央教育審議会は、「教育内容等小委員会」を設置し、教育内容の改善について検討した。情報化、国際化、高齢化の進む社会に対応できる人間の育成のため

に、「自己教育力の育成」、「基礎基本の徹底」、「個性と創造性そして文化伝統の尊重」が主張された。特に、低学年の教育内容の再構成が必要、という方向付けがなされた。

その一方で、1984年（昭和59年）11月、内閣直属に臨時教育審議会が設けられ、21世紀に向けての教育の在り方を審議し始め、「個性重視の原則」、「生涯学習体系への移行」、「国際化・情報化への対応」等を柱とした教育改革を提唱した。幼稚園と保育所の一元化は課題として残りつつも、両者の関係を図ることは、重要な審議の課題であった。その第二次答申（昭和61年4月）では、小学校低学年の教科構成について、「読・書・算の基礎習得を重視するとともに、社会科・理科などを中心として、教科の総合化をすすめ、児童の具体的活動・体験を通じて、総合的に指導できるように検討する必要がある」とされ、小学校低学年の教科再編成の方向性が示された。

1984年（昭和59年）7月、文部省はさらに、「小学校低学年の教育に関する調査研究協力者会議」を設け、それから2年間をかけて教科再構成の具体化が検討された。この会議の「審議のまとめ」に生活科（仮称）の新設が提案され、新教科の構想が示された。社会認識そして自然認識の育成は、それぞれ社会科と理科が担うこととされてきたが、低学年児童の未分化な段階、具体物を通して思考する段階を鑑み、自分達とのかかわりにおいて、社会（様々な人々）また自然を活動や体験を通してとらえながら、また、そうした活動を行うなかで自己認識への基礎を培い、生活上の基本的な習慣や技能を身につけ自立を促すというものである。

後には新教科の「目標と各学年の目標および内容」が試案として提示され、この提案は、「教育課程基準の改善」を審議していた教育課程審議会に報告され、その教科構成と新教科の基本的構想が了承された。それから同審議会の「中間まとめ」（昭和61年10月）、「審議のまとめ」（昭和62年11月）、そして「最終答申」（昭和62年12月）を経て生活科の新設は決定された。同審議会は、教育課程改訂にあたり、その基準（方針）とその具

体化として「教育課程の領域」「各教科・教科の編成等」「授業時数」「各教科・科目等の内容」を示した。この答申を受けて学習指導要領の改訂作業はすすめられ、平成元年3月に告示、平成4年度から全面実施となった。そこに示された生活科の目標は、以下のとおりである。

具体的な活動や体験を通じて、自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身につけさせ、自立への基礎を養う。

以上が、生活科成立の過程とその構想である。日本における生活科導入による合科的指導は、低学年児童の発達段階に即することをねらったの教科再編（カリキュラム改革）である。審議の発端から実施までの20年あまりは妥当な長さとは言いがたいが、その間様々な要素が影響を及ぼしたと推察される。ただし、それだけの歳月をかけて構想が練り上げられてきただけに、指導要領が告示された時にはかなりの経験の蓄積が現場にはあり、実施においては、社会科導入の際に経験したような現場の動揺や混乱はなかった。これはむしろ、現場におけるカリキュラムの研究開発の確立と評価することができる。

4. ミャンマーの1998年初等教育カリキュラム改訂

ミャンマー政府の要請を受けて、1997年12月、日本から基礎教育カリキュラムの専門家が派遣された。「1984年以来カリキュラムの改訂は一度も行われたことがなく、知識の詰め込みが中心で、教師が一方的に授業を行う教育を、実用的かつ児童の学習活動を中心とした教育に改めたいので、どのような修正を加えたらよいかを提言してほしい。」というのが着任早々ミャンマー政府が提示した要請であった。これは、国際的潮流にもそった妥当な要望であったと言える。また同時に、ミャンマー政府は高いドロップアウト率を憂慮しており、このカリキュラム改訂は、その抑止に資す

るよう考慮されたものであってほしい旨が表明された。ただし、全ての改訂は、下記に示される 12 の国家目標に沿ったものであることを願いたい、と付言された。

1997 年の ASEAN 加盟を期に、変革の急務が認識されたと見え、とりわけ 1998 年 2 月、現教育大臣の就任以来、初等教育から高等教育さらに広く人材開発に至る各方面での急ピッチな改革に着手している。この改革の初等教育関連分野の進捗を概観した後、この一環で行われた初等教育のカリキュラム改訂を、前章で論じた日本の経験を参照しながら考察する。

12 の国家目標（著者訳）

4 つの政治的目標：

国家の安定、地域社会の平和と平安、法と秩序の普及
国家の再統合
恒久的な新憲法の発布
新国家憲法に沿った新しい近代的に発展した国家の建設

4 つの経済的目標：

基礎産業としての農業開発と他の経済セクターの全般的開発
適切な市場経済制度の発展
技術的ノウハウおよび投資の参加を国の内外に求めての経済開発
国家と国民の手による国家経済の発展を成し遂げるためのイニシアティブ

4 つの社会目標：

国全体の士気と道徳性の向上
国家の威信と保全を高揚し、文化的遺産と国民性を保存・保護
力強い愛国心の高揚
国全体の健康、適宜性、教育水準の向上

4. 1. ミャンマーの教育事情

4. 1. 1. 教育制度

基礎教育の定義は、各国政府によっても異なるだろうが、東南アジアでは 6 年間の初等教育に 3 年間の前期中等教育の 9 年間が一般的で、それに就学

前教育さらに幼児教育を含むかが問題となっている。ミャンマーでは、KG（満 5 歳）から第 4 学年まで 5 年間の初等教育、5 学年から 8 学年まで 4 年間の前期中等教育、さらに 9 学年から 10 学年まで 2 年間の後期中等教育の 11 年間が、その範囲に含まれる。ミャンマーでは、KG を、初等教育の第 1 学年とみなす。また、KG から 4 年生までが学ぶ学校を Primary School、KG から 8 年生までが在籍する学校を Middle School、そして KG から 10 年生までを含む学校を High School と呼ぶ。2000 年 4 月、第 10 学年修了時点を、前期中等教育修了（イギリスの GCSE 相当）とすることが決定された。12 年制の普通教育制度を採用している国が多いなか、国際比較上は将来問題を残すかもしれない。

4. 1. 2. 教育政策

教育政策の意志決定は、中央集権化されている。最高意志決定機関は、ミャンマー連邦教育委員会 (Myanmar Naingngan Education Committee) で、国家平和開発評議会 (The State Peace and Development Council) の第一書記が委員長を務める。

1997 年当時、1990 年にタイのジョンティアンで採択された全ての人に基礎教育の機会を確保することを最優先課題とする決議 Education for All (EFA: 万人のための教育) の達成を政策の中心課題とし、以下の具体目標をかかげていた。

- 1) 2000 年までに就学率を 100% にし、5~10 歳人口の 80% が公教育において 5 年の初等教育を修了する。
- 2) ノンフォーマル教育を通じて、成人非識字率を 22% から 11% にまで引き下げる。

時はすでに 2001 年を迎えたが、上記の目標は、まだ達成されていない。また、政府はこれまでの立場を変え、外国の支援を得ることに積極的になっている様子が見られる。EFA 達成という基本政策は維持しつつも、国家開発における教育セクターの目標には、以下のようなものがかかげている。

- 1) すべての国民が基礎教育を受けられるようにする。
- 2) 倫理・道徳に根ざした教育を行う。
- 3) 国家の発展に資する科学技術を発展させる。
- 4) 国家の発展に貢献しうる実用的な知識を持った技術者、技能者、熟練者を養成する。
- 5) 優秀な人材に大学教育の機会を与える。

また、2000年5月には国家教育推進4カ年(2000-2003)特別計画が採択され、その内容は、以下のとおりである。

- 1) 初等から中等教育までのカリキュラム開発
- 2) 教育制度および試験制度の見直し
- 3) マルチメディア化の推進
- 4) 教員養成水準の向上
- 5) 教材教具の充実
- 6) 5年間の義務教育の制定

4.1.3. 教育行政

基礎教育局は、1998年4月の機構改革で、教育計画訓練局(DEPT: Department of Educational Planning and Training)と上ビルマ、下ビルマ、首都ヤンゴン市それぞれを管轄する3つの基礎教育局に分割され、行政的には地方分権化が図られた。下位組織として、州/管区、郡(District)、さらに市区(Township)レベルの教育事務所が、中央の政策の実施および学校の監督にあたる。ただし、州/管区教育事務所は、中等段階の学校を監督し、市区教育事務所が小学校の監督にあたる。

DEPTは計画部門と研修部門からなり、カリキュラムの制定と教育養成カレッジの所管は、この研修部門に入る。外国援助の窓口はDEPTに一本化されているが、プログラムが導入される小学校は各基礎教育局の所管になるので、部局間の調整等の問題を生む危険性をもっている。

4.1.4. 低内部効率

2000年4月の時点においても、初等教育の就学率を政府は80%と発表していたが、ユニセフは67%と査定していた。さらに問題なのは、修了率の低さである。以前は、初等教育修了率28.5%で、

71.5%のドロップアウトのうち、1年後すなわちKGから第1学年のドロップアウトが最も高く36%であった。ちなみに、2年後は11.2%、3年後9.6%、4年後10.3%、5年後3.7%であった。1997/1998年度の実績でも、26%の児童がKGから第1学年へ進級できなかった。初等教育の修了率は、近年上昇はしているものの、依然35.8%(96/97年度)に止まり、内部効率はまだまだ低いと言わざるを得ない。試験制度のあり方が教育全般におよぼす影響は甚大で、1998年以前はKGから第1学年へも、学年末試験に合格しなければ進級できなかった。

4.1.5. 権威主義的暗記主義

ミャンマーの子ども達は、教師が教科書を一方的に暗記させる学校生活をKGから第10学年まで一律に、45分授業を日に7時間、週に35時間(授業時数)送っていた。これは、小学生特に低学年にとっては過重な負担であった。教師は教科書とマニュアルに従っていればよい、という姿勢が一般的である。例えば、観察したことを記録するのが、科学の方法の基本であろうが、理科で「発芽」を扱う場合、教科書に書かれている「発芽の4つの段階」を字面で覚えて、それを確認するための実験観察が行なわれる状況であった。この順序を入れ替えることは、指導案のフォーマットがカレッジの権威として存在していたため、ほとんど不可能であった。

4.2. 昨今の教育変革：広範囲な教育開発プログラムの実施

1998年5月に開催されたEducational Promotion Programmeにおいて、次のような新しいプログラムが承認され、急ピッチで実施に移されている。

- 1) 初等教育のカリキュラム改訂
- 2) 基礎教育段階の学力到達度における継続的評価の導入
- 3) 高校卒業および大学入試制度改革
- 4) 授業におけるマルチメディアの有効活用
- 5) 就学前教育の導入

表2 ミャンマー初等教育カリキュラム

1999年6月実施

教科	学年	低学年 (KG, I, II) 1 単位時間 30 分	高学年 (III, IV) 1 単位時間 35 分
ミャンマー語		11	8
英語		4	5
算数		7	7
総合学習			
1. 自然科学	(4 時間)	9	—
2. 道徳市民性	(3 時間)		
3. 生活技能	(2 時間)		
社会科			
(a) 地理, 歴史	(4 時間)	—	8
(b) 道徳市民性	(2 時間)		
(c) 生活技能	(2 時間)		
理科		—	4
芸術		3	3
体育		4	4
特別活動		2	1
総授業時数/週		40	40

注：1998年10月教育計画訓練局提供による

ミャンマー初等教育旧カリキュラム

教科 \ 学年	KG	I	II	III	IV
ミャンマー語	12	12	12	11	11
英語	5	5	5	5	5
算数	8	8	8	8	8
地理				2	2
歴史				2	2
体育	5	5	5	5	5
道徳	1	1	1	1	1
芸術	4	4	4	1	1
総授業時数/週	35	35	35	35	35

注：コ・カリキュラム活動

- 体育
- 道徳
- 芸術

1 校時 45 分

州の小学校低学年においては、コ・カリキュラム活動の10授業時数のうち5授業時数は各州固有の主要民族語に充てることができる。

出典：Ministry of Education, Basic Education in Myanmar 1997: 9.

- 6) Teacher Training College および Teacher Training SchoolのEducation College への昇格
- 7) 無資格教員への現職研修の実施
- 8) スクールファミリー（クラスター）の形成
- 9) PTAの強化と学校理事会の設置
- 10) Comprehensive Personal Record（指導要録）の導入
- 11) 大学および単科大学のシラバスの見直し
- 12) 国立人材開発センターの設立

KG から第 1 学年へは全員が自動的に進級し、第 1 学年から第 2 学年へは、教師の観察による基本的読み書き能力の習得の判定で進級が決定されるようになった。初等教育段階での進級試験は廃止されたものの、月例テストの継続的評価により進級を判断することが決定された。

1998 年 11 月、Teacher Training College / School が、Institute of Education (IOE) に附設される Education College に昇格し、教員養成制度が導入された。教員資格も、Grade I (高校卒業後 Education College で 1 年目の教職課程 (教授法) 修了 Certificate of Education), Grade II (高校卒業後 2 年目の教職課程 (教授法+教科) 修了 Diploma of Education), Grade III (Diploma of Education 取得後 IOE で 2 年の教育を受けて教育学士を取得), そして Grade IV (教育学修士) の 4 種類となった。給与は、資格ごとに異なる。この制度改革の目的は、1) 初等教員養成を行うと、2) 中等教員養成の時間短縮、と言われる。しかし、これで初等教員の数と専門性の確保につながるかは、未だ定かではない。しかも、初等教育のカリキュラム改訂に伴い現職研修が最も求められる時に、Education College はその機能を大幅に変更した。現職研修は、市区教育事務所の責任とされ、カレッジの協力にはばらつきがあるので、厳しい実施の実態が推測される。

4. 3. 初等教育のカリキュラム改訂

“カリキュラム (教育課程)” が意味するところは、国によってずいぶん異なる。日本では、内容

選定基準としての学習指導要領と各学校が編成する教育内容の全体計画を指す。一方ミャンマーでは、ただ 1 種類の教科書と教師用 “マニュアル” を以てカリキュラムとする。1998 年 5 月に改定することが決定され、大臣命令により翌年 6 月の新学期から実施ということで、原理や基準を十分つめる時間はなかった。

まず、小学校低学年に現存の co-curricular activities を「総合学習」(General Studies)とし、科目として整備するのが改訂の主眼であった。以前は、学校生活の 7 割が進級試験科目のミャンマー語と算数と英語 (academic subjects) に費やされていた。その進級試験への準備を換算すれば実際はそれ以上で、また、二部制をとらざるを得ない学校ではほとんどすべてがこれにあてられていた。そこへ「児童の活動のための科目を科目として整備する」いわゆる non-academic non-examinable な要素をカリキュラム/学校生活のなかに導入することをねらったものである。それまではミャンマー語の一部として扱われてきたが、合理性を追求する「理科」は初等段階においても必要である。理科を復活させるのなら、財政負担が膨らまないように、それまで別個であった地理と歴史を統合して「社会科」にした。(表 2)

5 ヶ月の間に準備された新カリキュラムの最大の弱点は、現場の先生たちにとっては使い難いものであるということであった。「総合学習」と呼びながらも、“マニュアル”には「自然科学」「道徳市民性」「生活技能」の 3 領域の内容が別々に示されてあった。「総合学習」のねらい、学習指導法、指導計画立て方等についての十分な説明がなければ、3 領域をあたかも 3 つの科目のように順番に教えて行くのは至極当然のことであろう。しかし、これでは「総合」のねらいは、果たされない。

そこで、「原型」を尊重しつつ、何が加われば改良につながるかを模索した。まず、カリキュラムの基本的枠組みである領域と系統を明瞭化し、「基準」として提示することが、彼らも追求しているはずの“柔軟”な実施を助けるであろうと考えられた。各教科の提言の要旨は、以下のとおりである。理科は、まず、子どもの目で観察が可能であ

ることを基準に、内容の精選が必要であると提言した。この結論に基づき、理科カリキュラム委員会は小島改訂案を採択し、2002年実施に向けて準備を開始することが承認された。

総合学習には、「自然」「生活技能」「道徳市民性」を統合したテーマを提示し、テーマに沿って相応しい内容を教科書および“マニュアル”から選びだしてくる作業を行うことで、統合カリキュラム実施の第一歩とすることを提唱した。ここで、この作業をDEPT研修部門のカリキュラム担当の部が担い、出来上がったものを「カリキュラム」として提示するか、教員教育の部の監督のもとにいくつか選ばれた実験校のなかでできたものを「展開例」として提示するかは、重大な選択と言えよう。

社会科のなかの歴史は、人物とその出身地と連結させた構成となっている。現場では、最も大切なunion spiritの涵養にはよい構成だという意見も聞かれ、配列を変えることには難色が窺われた。また、民族(races)、農産物、産業等を7州7管区毎に扱うので煩雑であるが、それぞれを同等に扱おうという政治的配慮とも考えられた。そこで、国土をその特徴から山間地域(Mountain Area)、乾燥地域(Dry Area)、デルタ地帯(Delta)等に分類し、土地の様子、気候、人々の暮らし、農産物、産業の特色を捉える“ゾーンアプローチ”を口頭では提案したが、地域社会とそこでの人々の協力のさまを教材化することが一つの挑戦であると提言するに止めた。さらに加えるならば、民俗衣装の特色に象徴される違いの強調だけではなく、「人間としての共感」も扱う、というように、トータルのバランスを図りながら漸次的に構築されることが必要ではないか。

公民性の扱いには専門家は関われない。日本では、公共の施設やサービス、政治のはたらき、そして国際社会のなかでの役割等をとおして涵養されるが、こうした内容を扱うのは、今のところは非現実的のようである。一方、ASEANが取り上げられるのは、朗報である。それを地理的位置関係にとどまらず、域内の共同体という機能や、その一員としてのミャンマーという側面が強調されるとさらに望ましいと提唱した。

むすび

ミャンマーもかつての日本も、国定教科書と教師用書による教授という背景の状況は似ている。合科の導入は、児童中心主義をかかげたからには、定番の施策であった。戦前日本の合科・総合学習の推進は、国全体が軍国主義へ向かうなかで世論の支持は得られず、行政的制約の下では、普及は一部に止まった。戦後の新教育の花形と言われた社会科の導入を日本はアメリカの一つのモデルに範をとったが、あまりに国情から離れていたために現場は混乱した。ミャンマーでは自国の旧カリキュラムをベースにしたので現場の動揺はそれほどではなかったものと思われる。しかし、複雑な多民族国家ゆえに、日本では想像もできないような問題が浮上してくる。

日本では「教科書を教える」より「教科書で教える」ことが大勢を占めるようになってきているが、ミャンマーもその時を迎えるであろう。教授法の理論また指導計画のフォーマットが“Education Collegeの権威”として固定されては、自らが採択した「児童中心主義」には相反する。むしろ、学習活動の各場面での教授法の選択の重要性が、強調される必要がある。自由闊達を是とする「児童中心主義」の中身はまだよく知れ渡っておらず、活発化する外界との交流のなかでその様々な側面を目の当たりにすれば、それはむしろ矛盾と見えてくる可能性もある。

カリキュラムの変更と教授法とは表裏一体で、カリキュラム改訂の趣旨が具現されるか否かは、趣旨がよく説明されることとよく理解されること、最後に教員の力量にかかることになる。教科書中心主義を越えるためには、教科再編という意味でのカリキュラム改訂は、教授法だけの変更よりは大きな威力をもちうる。教育協力においてカリキュラム改善や教員養成といったソフト面の支援の重要性が認識されてきたが、その際、国の発展段階によって異なるであろうが、問題は、カリキュラムか教員養成のいずれがより重要かという二律背反的アプローチではなく、段階的に両者が相互に働かなければならない。

日本の経験においては、新教科の導入過程において、先駆的な実験校は、重要な役割を担ってきた。生活科の導入においては、「現場における研究開発」の確立が一応見られる。「授業研究」はカリキュラムの研究開発また現職研修の一つのスキームであるが、ミャンマーの異なる土壌の上でその機能は維持されるか、あるいはそれに代わる方策が打ち出されるか、今後の研究に譲られるところである。

また、合科に学力低下への懸念はつきもので、昨今の日本の状況からも裏付けられる。進学競争の激しいミャンマーで、低学年のみに導入された総合学習だが、今後一時的混乱にも耐え、真の「総合」へ向かうのか。かつて日本は、経験主義から系統主義へのスイングを経験したが、その後、生活科の導入さらに中学高校に至るまでの全学年に「総合的な学習の時間」設置に動く流れは、21世紀に求められる資質を示唆する。ミャンマーは、権威主義的暗記主義からの脱皮が不可欠なのは明白なはずである。

参考文献

- 堀尾輝久 (1995). 日本の教育. 第3版. 東京大学出版会.
- Ishii, Yuri (1998). The policies of curriculum change in Japan : a case study of the introduction of Seikatsuka [Life Environment Studies]. *Journal of Education Policy*, 13-1, pp.27-40
- 石井由理 (1998). 日本とイギリスのカリキュラム改革に関する一考察. 教育研究40. pp.121-145.
- 小島宏 (編) (1997). 総合的な学習の創造. 教育出版.
- 国際協力事業団 (2000). ミャンマー国基礎教育改善計画調査事前調査報告書.
- 国立教育研究所内戦後教育改革資料研究会 (編) (1980). 文部省学習指導要領1一般編. 東京日本図書センター.
- 国立教育研究所内戦後教育改革資料研究会 (編) (1980). 文部省学習指導要領3社会科編. 東京日本図書センター.
- 倉岡正雄 (1982). 社会教材研究. 八版. 玉川大学通信教育部.
- Ministry of Education (2000). Basic Education in Brief.
- Ministry of Education (1997). Basic Education in Myanmar.
- 文部省 (1975). 学制百年史資料編. 十一版. ぎょうせい.
- 佐々木昭 (2000). (教科) 生活. 玉川大学通信教育部.
- 佐々木昭 (1997). 授業研究の課題と実践. 第2刷. 教育開発研究所.
- 佐々木昭 (1995). <小学校> 社会科教育の研究と実践. 教育開発研究所.
- 高浦勝義・佐々井利夫 (2001). 生活科の授業づくりと評価. 黎明書房.
- 高浦勝義 (編) (1998). 総合学習の理論. 3刷. 黎明書房.
- 高浦勝義 (編) (1989). 生活科の考え方・進め方. 黎明書房.
- 東京都教育庁指導部 (1991). 小学校生活科指導資料. 第3集実践編第1学年.
- 東京都教育庁指導部 (1992). 小学校生活科指導資料. 第4集実践編第2学年.
- 東京都教育庁指導部 (1994). 小学校生活科指導資料. 第6集生活科の授業計画と実践.
- Colonel Win Htain and Daw Kyi Kyi Hla (1999). Manuscripts Union of Myanmar. Department of Educational Planning and Training.