

ミャンマーにおける 1998 年初等教育カリキュラム改訂の社会学的分析：新設社会科を中心に

A Sociological Analysis of the 1998 Revision of Primary School Curriculum in Myanmar: Focusing on the Newly Established Social Studies

小島 文英 KOJIMA, Fumie

● 国際基督教大学教育研究所

国際基督教大学 21 世紀 COE リサーチ・アシスタント

Institute for Educational Research and Service, International Christian University

International Christian University 21st Century Center of Excellence Program Research Assistant



社会科, カリキュラムの社会学, ミャンマー

Social Studies, Sociology of curriculum, Myanmar

ABSTRACT

Wong(1992) は, 20 世紀におきた社会科の世界的な普及を, 愛国主義者の養成から合理的市民の育成という, 学校文化に介在される大衆文化の性質の変化と論じた (Wong, 1992). 1998 年, ミャンマーでは児童中心を方針とした初等教育のカリキュラム改訂が行われ, 社会科が導入された. このことは, 近代の言語を共有するミャンマーの意志表示なのであろうか. まず, 社会学におけるカリキュラム研究の系譜を吟味し, カリキュラムの分析単位を検討する. イギリスにおける社会科の成立と衰退の経緯を吟味し, 知識「内容」と知識「形態」の観点から, カリキュラム・モデルと社会科との関連を考察する. 次に, イギリスの 1995 年ナショナル・カリキュラムにおける「地理」と「歴史」, およびニュージーランドの 1997 年ナショナル・カリキュラムの「社会科」を対比する. そのなかでとらえられる社会科の特質との関連において, ミャンマーに成立した社会科の性質を検討する.

Wong(1992) discussed the significant increase of Social Studies instruction in the 20th century as an indicator to observe a social transformation in the culture of the mass transmitted through school curriculum (Wong, 1992). Myanmar introduced Social Studies for the upper primary level in the 1998 primary curriculum revision, adopting the child-centered approach as its curriculum policy. The paper will discuss

whether the event is an indicator for Myanmar to share the common language of modern. First, the unit of analysis will be considered, reviewing the curriculum studies in Sociology genealogically. Then, the relationship between curriculum model and Social Studies will be discussed from the aspect of the content of knowledge and the form of knowledge in the overview of the decline of Social Studies in England. Then, the characteristics of Social Studies will also be examined in comparing Geography and History in the 1995 National Curriculum in England and Social Studies in the 1997 New Zealand National Curriculum. The subject aims will be focused in this analysis because the aims epitome the content and the form of knowledge in the curriculum. Finally, in the lights of observed nature of Social Studies, the characteristics of the Myanmar Social Studies will be discussed.

1. はじめに

Wong (1992) は、20 世紀中、初等教育段階における社会科学系科目の構成に際だつ変化、すなわち「歴史」と「地理」の減少と、統合的かつ広域的アプローチをとる「社会科」の世界的な普及を、国家的学校カリキュラムに介在される大衆文化の性質の変化と主張した。またそれは、「歴史」と「地理」の伝統的形態による愛国主義者の養成から、論理的かつ合理的市民の育成へと変わってゆかなければならない、新しい価値観の体系と世界的見地を浸透させる目的によるものであると論じた。

1998 年、ミャンマーでは全教育セクターに及ぶ教育改革のなかで児童中心を方針とした初等教育のカリキュラム改訂が行われ、高学年段階に社会科が導入された(抄出, 2002)。このことは、1989 年以来の社会主義計画経済から市場主義経済への政策転換の象徴的な意思表示であるのか。旧カリキュラムでの「地理」と「歴史」を統合して「社会科」とすることを提唱したのは外国人専門家(筆者)であった。提案は受理されたものの、カリキュラムの執筆・承認は、外国人専門家不在のなかで行われたため、ミャンマー“国産”の社会科が誕生することになった。ゆえに、ミャンマーの社会科カリキュラムの分析は、政策転換に伴う社会変動のなか、何を大衆教育に求めるかの公式表明を知る手がかりとなるものと考えられる。

本稿においては、まず、カリキュラム分析の分析単位の検討を課題とする。はじめに社会学におけるカリキュラム研究の系譜を俯瞰し、イギリスにおける社会科の成立と衰退の経緯を吟味する。それから、後述の知識「内容」と知識「形態」の観点から、カリキュラム・モデルと社会科との関連を考察する。次に、イギリスの 1995 年ナショナル・カリキュラムにおける「地理」と「歴史」、およびニュージーランド²の 1997 年ナショナル・カリキュラムの「社会科」を対比する。そこで教科の目標に注目するのは、そのなかに内容と教授方法すなわち知識「形態」がある程度凝縮されるからである。そこでとらえられる社会科の特質との対比において、ミャンマーに成立した社会科の性質について考察する。

2. 社会学のカリキュラム研究

1960 年代後半以降の社会学のカリキュラム研究には、カリキュラムによる統制をめぐる巨視的・機能主義の立場と、微視的・葛藤理論の二つの系譜がある。前者の機能主義の立場は、カリキュラムを集合表象形成の手段とみなすデュルケームの研究に端を発し、カリキュラムによる社会化と人材配分機能に注目する。その研究方法は、規範的パラダイムに基づき、カリキュラムへの外在的統制に注目する巨視的 sociology の立場である。後者の社会葛藤論の立場は、草創期のマルクスとウェーバーの社会的行為論の系譜を汲み、シュッツ、バーガーとラックマン、ドーらの内

省的社会学の流れに触発されながら台頭した「新しい」教育社会学の立場がこれに当たる。その研究方法は、解釈的パラダイムに基づき、個人が能動的な行為主体となってカリキュラムをコントロールする過程を究明する。相互作用論の立場から、カリキュラムによる内在的統制に注目する微視的社会学である(田中, 1992)。

巨視社会学的アプローチは、緊急課題となった学業成績の階層差がどうして生じるのかの問題に、あまり有効な回答を出すことができなかった。1970年代、そこへ登場した「新しい」教育社会学派は、それまでの研究が避けてきた「ブラック・ボックス」、すなわち学級内プロセスに焦点を当てた。しかし、彼らの実証研究の成果を、伝統的教育社会学が蓄積してきた構造研究の観点からも検討を加える必要性が指摘されていた(Karabel and Halsey 訳書 1980, 75)³。巨視的研究は、全体社会がカリキュラムに及ぼす統制を強調するので、学校内部の教育過程を解明しがたい難点を持つ。一方、微視的解釈的研究は、授業場面で行使されるコントロールを強調するため、社会構造による拘束性を分析の射程に入れがたい限界を持つ。以上の二つの系譜の間で、「文化の体系」を系統的に教授するという観点と、「学習経験の系列」というカリキュラムの定義に乖離が生じる(田中, 1992)。

Wong (1992) の研究が前者の立場に立つのに対して、後者の立場に立つカリキュラムの歴史研究において社会科は、合理性の世界的浸透の象徴ではない。例えば、Whitty (1985) は、イングランドにおける1940年代1950年代初頭の社会科運動、60年代70年代初頭の新社会科運動、70年代80年代初頭の政治教育のいずれもが失敗に終わる経緯を検証し、イングランドにおける社会科は、イギリス社会とその教育のエリート主義の維持に貢献したと論じた。そのなかで、教育制度外部の支持を促そうとする功利主義的価値観にもかかわらず、制度内部での学問的価値観の支配に抗することの計り知れない困難を明らかにした(Whitty, 1985:272-273)。Goodsonによれば、教科の新設すなわちカリキュラム変

更をめぐる論争は、地位と財源と縄張りを巡る教科集団同士の対立であり、変動する下位集団と伝統の融合と解釈される(Goodson, 1982:3)。

これに対して、Lawtonらは、その要因として産業化社会の社会的経済的動向をあげた。職業がより専門化されたことで、コースが専門化し、学校外試験への比重が増大したことを指摘した。このことは、グラマー・スクールと“同等の名誉”を獲得しようという企てによって、そしてまた、避けられない社会の職業的要請によって昇格された中等モダン学校にそれが浸透したことによる。イギリスにおける社会科の導入から衰退期、そして「新社会科」が提唱されるまでの経緯を、Lawtonらは後述のように総括したが、そのなかでカリキュラムの知識「内容」と知識「形態」を巡る問題が示唆される(Lawton and Dufour 1973, 8-9)。

3. イギリスにおける社会科運動

Lawtonら(1973)によると運動の背景には、二つの要因があった。一つには、1945年以降、戦争の惨禍から世界的な理想主義に駆られ、よりよい社会の構築を決意した教育者の思考が、再びカリキュラムへと向かったことだ。解決策として、社会的に意識化された責任ある構成員を育成するという自由主義的教育に期待が寄せられた。もう一つには、万人のための中等教育の確立があった。1944年、義務教育が14歳までから15歳までに延長されたことで、教員には、非アカデミックな青年を、大人の世界に毒されぬようとどめおく仕事が増えた。全タイプの中等教育機関に、共通コア・コースの設置が計画された。下級生には総合学習 General Studies、上級生には「歴史」と「地理」にならび専門的な「経済学」と「政治学」を導入しようというものであった。学校の機能は、児童個人の要請である問題の解決を支援することと、社会のニーズという見地から、生徒が有能な民主的市民となるよう支援することと見なされた。複雑かつ多岐化する社会を、思春期の青年にとって意味あるものであることを示す意図が、社会科のシラバスの

なかに反影された。

行われ始めた社会科の実践には、直に不平不満が聞かれた。教科専門家、特に歴史と地理の専門家たちの間では、社会科を、無定形、特性のはっきりしない、組織だっていないものとして、地理と歴史と公民の寄せ集めのなかに何でも入れ込むのは愚かであるという合意が成立した。とりわけ社会科のなかの帝国主義の扱いを巡る、伝統的教科の専門家たちのとの対立は深刻であった。1950年代中頃までに、多くの学校が伝統的カリキュラムに復帰し始め、社会科はその基盤を失った。教育省自体、公式に校内の“正常化”を奨励した。

Lawtonら（1973）によると、イギリスにおける社会科確立の失敗には、適切な教師の不足という困難もあった。コースを運営する歴史や地理の専門家たちは、たとえ熱意はあっても、これほど広範な領域を扱う訓練を受けてはいなかった。グラマー・スクールでは経済学のコースが拡大しつつあったが、その他の学校では校内の空きポストが限られていたため、経済学、社会学などの社会科学の参加を得られなかった。歴史と地理の専門家の社会科に対する反対そして関心の欠如は、運動の失速に荷担した。彼らは、自由主義化する科目として自らの専門分野の無欠性と妥当性を主張し、希薄化によってその科目と自らの地位を損ねるようなことはしなかった。

社会科にも問題があった。際限のなさがあるものは美德と見たが、必ずしも明白ではない定義と、その柔軟性と広範性という性質は、Lawtonらが言うには、冒険心にとんだ教師にさえも、過大な期待であった。その外部試験に縛られない自由、すなわち非アカデミック性ゆえに、社会科は、イギリスの教育制度においては、成功の可能性の低いこどもにふさわしいものとなった。

1950年代後半、学校カリキュラムに、産業化と社会変動への対応が求められた。歴史、地理、社会科の革新的仕事がみな、共通の問題に協調して対処するよりは、完全な孤立に陥った。評価にしても、ほとんどが事実についてのテストであった。モダン総合中等学校の生徒は、しば

しば地域の環境、地域の社会サービス、地域の社会問題についての薄っぺらな勉強に従事することになった。思考が促されるのは実際第6学年からというのが前提で、社会科学に伴う思考の早期導入は、むだと考えられた（Lawton and Dufour 1973, 8-9）。

1995年に制定されたイギリスのナショナル・カリキュラムには、結局社会科は存在しなかった。以上から、社会科ではその知識「内容」とりわけ知識「形態」が問題になることが示唆された。

4. 知識「内容」と知識「形態」

伝統的カリキュラム観は、知識「内容」を焦点に、学校カリキュラムをアカデミックな学問体系と見なすものであった。知識社会学に刺激された「新しい」教育社会学は、知識の取り入れ方のメカニズムの解明に、知識の伝達過程とその伝達のされ方（伝達の形態）を問題にした（柴野, 1982:11）。

田中は、「知識内容」と「知識形態」を分析上区別せず、「教科」を分析単位とし、「教科による専門分化」による教育知識の社会的編成の検討を試みた（田中, 1984）。カリキュラムとイデオロギーの交錯過程の実際は、かなり多様な形態をとって錯綜しながら展開している（田中, 1986）。カリキュラムを統制する主体を軸に、カリキュラムに対する外在的統制、カリキュラムのための媒介的統制、およびカリキュラムによる内在的統制の三領域⁴を指摘し、これらの三領域を貫く統制とイデオロギーの作用に焦点を当てた（田中, 1999:68-69）。

柴野（1982）は、知識「内容」と知識「形態」を区別し、知識「形態」による社会化について論じた。そこでの知識「内容」とは、その社会の文化的伝統の構成単位で、学校においては教科としてカリキュラムの中に配列され、教授内容とされる知識の領域である。知識「形態」とは、知識伝達の様式である。それでは知識「形態」が、カリキュラムにどのような違いをもたらすのか、Lawtonの学習理論を参考にしながら、次節において考察する。

5. カリキュラム・モデルと社会科

Lawton は、学習理論を、学習者に知識が構造化される方法を特定するものとして、理解への到達と、将来的学習の基礎をなす知識の包括的カテゴリーと、経験の間に、人為的区分をもうけることが重要だと指摘した。Lawtonによれば、いかなる分野においても知識の構造化は、以下の3つの方法、すなわち提示 (presentation) の形態、経済性 (economy)、それと力 (power) により特徴づけられる。提示の形態は、児童の発達段階次第であり、大なり小なり固定的であるか、抽象的であるかだ。知識を代表する経済性とは、児童が理解するのに必要な情報の量に相当する。例えば、ある数量関係を、数頁もの例を示すより公式を示す方が、より経済性が高いことを意味する。例から始めなければならないにしても、次第に経済性の高い段階、すなわち抽象的シンボル化へと進む。学習者に知識を構造化する力はすべて、学習者に分離したままの事象間の関連をつくる許容量にかかる (Lawton, 1981:48-49)。

Lawtonによれば、こどもはけっして丸暗記を強要されるのでも、また、すべて、自分で発見しなければならないということでもない。教師は何を教えようとしているか、また、いかにこどもは学ぶかを心得ておかなければならないということを踏まえ、Lawtonは、教師に必要なのは、その選択だと主張した (Lawton, 1981:46)。

Lawtonによれば、社会科と密接に関わるカリキュラムに対する二つの批判、すなわち一方で、カリキュラムは旧態依然で社会の変化に対応していないと批判する立場と、もう一方で、学校は飾りの部分と近代のアプローチに多くの時間を割き基礎をないがしろにしているという両者は、相互に、教育全般とりわけカリキュラムに対する立場を決定する基本的価値に関連する。教育の目的は、一方で、個人の最大限の発揮であり、もう一方では、若者をよき市民、また有用かつ従順な労働者に育てるための社会化、すなわち同一化への統制である。前者の立場からは、カリキュラムはより広範かつ総合的なものが希求され、後者の立場からは、丸暗記の強調とともに

狭い基本的プログラムと職業準備が要請される。

Lawton (1981) によれば、知識中心カリキュラムの功罪は、教科間の協同が看過されることである。政治に対する理解など、典型的な教科枠や時間割のなかには代表されない重要な知識はたくさんある。また、教科の枠のなかでは獲得できた知識が、他の場面において応用できないことなどがあげられる。社会の要請に配慮を全く欠くのも問題だが、それがカリキュラムを正当化する唯一の理由として採択されるとしたら、それにもまた問題がある。変わってゆく社会の、少なくともその一面に対して批判的であるよう奨励するのが教師の仕事であるからだ。そして、社会中心カリキュラムすなわち社会科の正当性は、Lawtonによると、社会の自然性に関わる問題の全体に目配りをするのであった (Lawton, 1981:31)。

Lawton (1981) は、カリキュラム計画とカリキュラム・モデルについて、それが単に哲学的理論の表現ではなく、同時に社会的、多分に経済的な考えの総体であることを強調した。一つには共通文化と共通カリキュラムという考えに基づいたカリキュラム計画の文化分析アプローチの立場と、もう一方で行動目標モデルがある。

行動目標モデルは、児童の行動の変容に関して定義されなければならないと主張する。それは、予め特定され、測定可能でなければならないとする行動目標モデルについて Lawton は、教授学習過程の極度に狭い考え方であるという。アウトプット・モデルあるいは工業的モデル、工場モデルなどとも呼ばれ、タイプやかけ算九九といった訓練には適切なモデルでも、教育には適当ではないと主張した。この行動目標モデルの支持者は、産業商業主義社会のなかで有利にたつ集団であった。

行動目標に対する反対の理由もまた、実用的かつ理論的であった。一つの分野の知識に限っても、必要な行動目標のすべてを網羅するのは、望ましくとも不可能である。アメリカで社会科の行動目標リストを作り出そうと試みられたが、具体的項目が4000に到達した段階で、プロジェ

クトは放棄された (Lawton, 1881:116-117).

行動目標モデルを採択する場合、今日の社会経済の要請には、4000項目でも応じきれないことを意味する。社会の自然性全般に目配りする社会科の性質上、そのカリキュラム計画に行動目標モデルは適さないといえる。そのことを踏まえ、次に、実際にカリキュラムの吟味を行う。

6. イギリスの1995年ナショナル・カリキュラム「歴史」

各キーステージ⁵の冒頭は、以下のような文章で始まる。これが、教科の目的に相当するものと考えられる。「内容」は、過去と現在の違い、そして過去を発見する方法に焦点化される。「年代順」「横断的関連」「調査」「情報源から」等の表現は、教授法すなわち知識「形態」を規定する内容である。

キーステージ 1

「児童たちには、過去と現在の違いについて認識を发展させる機会が与えられるべきである。過去に関する勉強は、年代順に配列されるよう、また過去を発見する方法について理解するよう支援されるべきである。」 (Department for Education, 1995:History 2).

キーステージ 2

「児童たちは、イギリスの過去について、すなわちローマ時代から現代までの重要なエピソードと発展について、また古代文明と世界の他の部分の歴史について教えられるべきである。異なる教科単元を横断的に関連づけることで、各単元を関連させ、年代順配列の枠組みを发展させるよう支援されるべきである。彼らは地域史について調査し、ある範囲の情報源から過去について学習する機会を持つべきである。」 (Department for Education, 1995:History 4)

7. イギリスの1995年ナショナル・カリキュラム「地理」

地理のカリキュラムにも、教科目標はみられない。しかし、事実の羅列とは違い、また細かい「内容」と「形態」の規定というよりは、児童たちに与えられるべき機会として学習活動が示されている。「地理」の主題は、「場所」「テーマ」そして「物理的人的特徴」、総括して「地理学の問い」であり、その方法は、低い年齢段階での「直接体験」「実用的活動」「フィールドワーク」が、次第に「調査する」に変わり、「パターン認識」と「地理的コンテキスト」の理解へと発展して行くことが読み取れる。

キーステージ 1

- a. 身のまわりの環境の物理的人的特徴を調べる。
- b. 何か／どこか？何に似ているか？いかにそのようになったか？のような、地理学の問に対する勉強を行なう。それらは、学校付近での直接体験、実用的活動、フィールドワークに基づき、勉強は、技能の向上と場所とテーマに関する知識理解の発展を含む。
- c. 自分が住む地域を超えた世界の広がり、連合王国の内外、そして彼らが勉強する場所が、町／地方／国のなかといったより広範な地理的コンテキストのなかにあることへの意識化を図る。

キーステージ 2

- a. 様々な縮尺を用いて、場所とテーマについて調査する。
- b. 何か／どこか？何に似ているか？いかにそのようになったか？のような、地理学の問に対する勉強を行なう。フィールドワークおよび教室での活動を含む。技能の開発と場所とテーマに関する知識理解の発展を含む。
- c. 場所による雨量の違い、居留地の土地利用パターンの違いなど、パターン認識能

力を開発する。彼らの知識理解をその説明に適用する。

- d. 町のなかでの関連、農村、地方など、場所が、どのようにより広範囲な地理的コンテキストに当てはまるかを認識する。

8. ニュージーランドの1997年ナショナル・カリキュラム「社会科」

ニュージーランドの社会科カリキュラムには、社会科の定義と目的が明示される。それによると社会科は、多様で推移する社会を対象とする。その目的は、洗練、自信、責任ある市民の育成にあり、推移する社会への参加を可能にすることとされる。その「形態」は、「探求」に代表される。二文化並存と多文化性の強調に、その特色がある。

「社会科は、社会科学および人文科学から引き出された内容を統合し、組織化された学習である。多様性と推移する社会の特質、および文化、社会、環境の相互作用がいかに関与するかについての知識理解を開発する。生徒は、社会を探究し、問題を見だし、決断をし、他者と協同するなかで、技能の向上と適用を図る。そうした理解と技能は、洗練と自信と責任のある市民としての社会参加を可能にする。」(Ministry of Education, 1997:Forward)

「社会科のプログラムは、ニュージーランドの人々、文化、様々な時代と場所での集団についての学習を強調する。そうした学習は、Waitangi条約すなわちわれわれの社会の二文化並存と多文化性に対する理解を深めるものである。」(Ministry of Education, 1997:Introduction)

社会科教育の目的は、以下について学習するなかで、人間社会についての知識理解の涵養を通じて達成されることが強調される。

- 集団内の人々の、組織・集団のなかで相互交渉での権利、役割、責任。

- 文化と文化遺産に対するアイデンティティーへの貢献と、文化的相互交渉の特性、およびその帰結。

- その場所また環境での人々の相互交渉および人々が場所を代表するあるいは解釈する方法。

- 人々と出来事との関連、時間とそれらの関係の解釈。

- 人間の叡智と資源の管理および人々の経済活動への参加。

9. ミャンマーの社会科

ミャンマーでは、伝統的にはただ1種類の国定教科書、それに1998年の改訂で初めて作成された教師用“マニュアル”がカリキュラムと見なされる。ミャンマーの社会科は、「地理歴史」、「道徳公民」、「ライフスキル」の3つのコンポーネントで構成される。教科書は、そのうちの「地理歴史」にのみつくられた⁶。教科書の目標は、教科書に序文として記されている。

(第3学年)

- (i) 国の自然の特色と国の人々の暮らしについての意識化と理解を図る。
- (ii) 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。

(第4学年)

- (i) 国の自然の特色と国の人々の暮らしについての意識化と理解を図る。
- (ii) 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。

第4学年指導書には、以下のように記載されている。

- (1) 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。
- (2) 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。

(3) 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。

(4) 環境に適応し、よきまた基本的習慣を習得する。」

このなかに、方法を規定する内容は見出せなかった。また、Wong (1992) の研究においては伝統的形態の代表とされた愛国主義者の養成が、目標のなかに明示されていることが認められた。

ミャンマーの社会科を配分時間、単元数、学習目標数との関連でみたのが図1である。3つのコンポーネントがそれぞれ独立した教科のように扱われることが明らかになる。社会科の導入の実態は、地理と歴史の合体と、道徳公民とライフスキルの新設であった。配分時間は同じであるが、第3学年では139、第4学年では193の学習目標が設定されていた。

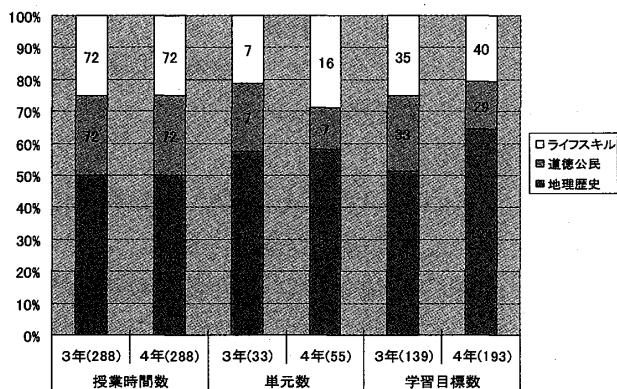


図1 ミャンマーの社会科

出典: Basic Education Curriculum and Textbook Committee (1998). Social studies Teachers' Manual Grade Three. The Government of the Union of Myanmar. ---- (1998). Social studies Teachers' Manual Grade Four. The Government of the Union of Myanmar. をもとに作成。

10. 考察

イギリスのナショナル・カリキュラムにおける「歴史」と「地理」と、ニュージーランドのナショナル・カリキュラムにおける「社会科」の対比においてミャンマーの社会科について知識「内容」および知識「形態」の観点からその教科目標を分析する。イギリスの「歴史」は、過去を発見する/学習することに焦点化されており、またその「形態」は、歴史学の手法を適用したものであった。「地理」の主眼は「場所」で、その物理的人的特徴を捉え、くらしと活動との関連を認識する

ことであった。人と自然条件と土地利用のパターン関係がカリキュラム構成の軸であった。社会の構成員の営みというよりは、その行為がいかに自然条件に影響されるかをとらえることが優先する。「身のまわりの環境」「学校付近」「居留地」「町/地方/国」「連合王国の内外」という場所は、地理的広がり(コンテキスト)の大きさの違いととらえられていた。方法は、「実体験」が、「フィールドワークへ」と発展し、基本的には地理学の方法の適用であった。要するに教科の目的において、個人と社会、そしてそれらの関連の扱いは希薄であった。そこでは、市民に求められる資質は不問とされる。両カリキュラムでは、learnは皆無で、一貫してstudyが用いられ、学問的カリキュラムを象徴する。

ニュージーランドにおいて社会科は、基底に社会学をのぞかせ、「多様性と推移する社会」というその内容に広域性と統合性が表現されていた。社会科が扱う「組織・集団」や「場所」では、社会の構成単位であり、それは地理的コンテキストとは異なる。「歴史」と「地理」では分離して扱われる時間による変化と、土地の物理的人的特徴がもたらす変化は、社会科においては融合的に扱われる。その方法は、「探求」が代表する。つまり、科学的な調査手法の基本が踏襲されていた。社会科の目的は、社会の関心事あるいは問題を認識し、考え、行動の規範をもつ「洗練、自信、責任を持った市民」すなわち社会の構成員の育成であった。また、ニュージーランドは、建国以来、先住民マオリとの共存という問題を抱えて来たが、そのことが「二文化並存」を重要概念の一つとする社会科の特色に反映したと考えられる。

ミャンマーの社会科では、その内容は目標が示すとおり、「愛国の精神」と「国家主義精神」そして「品行方正かつ従順」といった「市民」に要求される資質に収斂した。その「市民」は、集合的に「国民」として扱われ、個人の台頭はみられなかった。国の自然の特色と人々の暮らしは並列的で、関連性の強調は見られなかった。その知識「形態」は、一意対応的に羅列された

浅い知識の断片の集積であることが、139ないし193項目の学習目標から推測される。「社会科」というカテゴリーはあっても、知識「内容」の観点からは依然伝統的で、知識「形態」の観点からも、社会科の特性が発揮されたものではなかった。

公式カリキュラムが何を規定するか。ニュージーランドのカリキュラムが、教科の目的を示し、「内容」の大枠と同時に「形態」を緩やかに規定するのに対して、ミャンマーのにはそうした大枠がなく、136ないし193の学習目標が掲げられ、社会科には不適当なカリキュラム・モデルが採択された。アメリカのプロジェクトにおいては4000の行動目標を数えた事例に鑑みると、136ないし193は少なくもある。大枠の基準が作られる国では、現場により多くの裁量が与えられ、一方、規定が狭すぎると、柔軟性に欠け、教科書を教えることを離脱できず教化的になりやすい。

社会科の創設には、社会の発展を担う個人という概念の台頭と、その社会が要請する「資質価値」⁷が関係する。長年閉鎖主義をとり続けたミャンマーにおいても、児童中心が方針とされ、社会科が導入された。「社会科」という教科カテゴリーはつくられたが、Wongが論じた「新しい価値観の体系と世界的見地を浸透させる目的によるもの」という見解が該当するかには疑問符がつく。個人と社会との関係がたと言及されても、それをいかなるものと描くかは、国情によって異なる。すなわち国内事情と国家的アイデンティティー、また国際的要求の比重に、その国の国際関係が反映する。社会科は、学問領域の専門性、学問的方法論に縛られた「歴史」や「地理」より総合的で広域的だ。しかし、枠づけが曖昧でもあるので、進歩と公正の代わりに旧態依然の愛国を強化する余地も与え得る。今日的課題を教科の枠内に収容する教材化そしてLawtonが指摘した「形態」の選択には、カリキュラムの執筆者にも、それを実践する教師にも、高い見識と構想力が要求される。カリキュラムの定義は様々で、その構成がいかなるものかには、

国が所有する情報量、専門性、技術力の違いが影響する。

ミャンマーではこのカリキュラムが、何を目的に、どのように形成されたのか。カリキュラム改訂が歴史的に、いかなる時代に行なわれてきたのか。旧宗主国イギリスの影響と30年に及び絶対的権力者として君臨したネ・ウインの教育に対する影響はいかなるものであったのか検討を次の課題としたい。

参考文献

- 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.
- Benavot, Aaron, Yun-Kyung Cha, David Kamens, John W. Meyer, and Suk-Ying Wong 1991, "Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986," *American Sociology Review*, 56, 85-100.
- Department for Education (1995). The National Curriculum England. London: HMSO.
- 藤田英典 (1993). 学校文化への接近 木原孝博・武藤孝典・熊谷一乗・藤田英典 (編) 学校文化の社会学 第2刷 福村出版 ,pp.10-35.
- 福本みちよ (2001). ニュージーランドの概観 石附実・笹森健 (編) オーストラリア・ニュージーランドの教育 東信堂 pp.117-121.
- 福本みちよ (2001). 1990年前後の教育改革の理念と動向 石附実・笹森健 (編) オーストラリア・ニュージーランドの教育 東信堂 pp.122-127.
- Goodson, Ivor F.(1982). School Subject and Curriculum Change: Studies in Curriculum History 3rd Edition. Bristol, PA and London: The Falmer Press.
- Goodson, Ivor F.(1994). Studying Curriculum: Cases and Methods, Open University

- Press.
- Han Tin (2000). Myanmar Education: Status, Issues and Challenges. *Journal of Southeast Asian Education*, 1, 134-162.
- 井伊義人 (2001). 特色ある教育 石附実・笹森健(編) オーストラリア・ニュージーランドの教育 東信堂 pp. 159-168.
- Karabel, Jerome and A.H. Halsey (1977). 教育社会学のパラダイム展開 潮木守一・天野郁夫・藤田英典(編訳) 教育と社会変動 上 東京大学出版会 1980, 1-95.
- 片岡徳雄編(1987). 教科書の社会学的研究 福村出版.
- 小島文英 (2002). 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: 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 教育研究, 44, 43-55.
- Kojima, Fumie (2007). The Concept of Conviviality in School Curriculum in Myanmar. In Chiba, A. (Ed.) *Strategic Planning of Education for Conviviality in Asia III*. Tokyo: International Christian University 21st Century Center of Excellence Program Research and Education for Peace, Security and Conviviality.
- 熊谷一乗 (1983). 学校知識の編成に関する社会学的試論: M. ヤング「知識成層論」を越えて 教育社会学研究, 38, 172-184.
- 熊谷一乗 (1993). カリキュラムの社会学 木原孝博・武藤孝典・熊谷一乗・藤田英典(編) 学校文化の社会学 第2刷 福村出版, pp.54-70.
- Lawton, Denis and Barru Dufour (1973). The New Social Studies Second Edition. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Lawton, Denis (1981). An Introduction to Teaching and Learning. London, Sydney, Auckland, and Toronto: Hodder and Stoughton.
- McCulloch, Gary (1987). Curriculum History in England and New Zealand. In Goodson I. (Ed.) *International Perspectives in Curriculum History* (pp. 297-330). London, Sydney, Wolfeboro, NH: Croom Helm.
- Meyer, John W., David H. Kamens and Aaron Benavot with Yun Kyung Cha and Suk-Ying Wong (1992). School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century. London and Bristol, PA: The Falmer Press.
- マイヤー, ジョン W. (2000). 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, ジョン W. (2000). 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.
- Ministry of Education (1997). Social Studies in the New Zealand Curriculum. Wellington: Ministry of Education.
- 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, pp. 5-19.
- 田中統治 (1984). 生徒のカリキュラム経験と教科: 分析枠組の検討 愛知教育大学研究報告, 33(教育科学編), pp.56-66.
- 田中統治 (1986). カリキュラム社会学の主題と方法: 1970年代前半期以降の展開を中心に 愛知教育大学研究報告, 35(教育科学編), pp.59-71.
- 田中統治 (1992). カリキュラムとイデオロギー 柴野昌山他(編) 教育社会学 有斐閣, pp.118-123.
- 田中統治 (1999). カリキュラムの社会学的研究 安彦忠彦(編) 新版カリキュラム研究入門 第4刷 勁草書房, pp.65-86.
- Union of Myanmar (2003). Education for All National Action Plan.
- Whitty, Geoff (1985). Social Studies and Political Education in England since 1945. In Goodson, I. F. (Ed.) *Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study*, (pp.269-288). London and Philadelphia: The Falmer Press.

注

- 1 ミャンマーの教育制度では、5歳(KG))から始まる5年間が初等教育で、第3学年および第4学年が高学年とされる。(2003年度より、KGは第1学年に変更された。)
- 2 かつて英連邦の一国であったニュージーランドでは、1970年代に社会科が確立された。
- 3 E. デュルケームは、教育という伝達過程の構造と過程の両者に着目した(Karabel and Halsey 訳書 1980)。それは、まさに1970年代以降台頭した「新しい」教育社会学の問題関心そのものであったが、解釈学派社会学が、権力・統制といったより大きなパターンがいかに教育過程、教育知識の構造に浸透しているかを解明しようとするのに対して、デュルケームは、それを歴史的事実として提示した。
- 4 熊谷は、統制に「構造の要因」「観念の要因」「状況の要因」の3つの要因が作用すると論じた。ミャンマーの事例を考察するのには必要な視点と考えられる。熊谷一乗 1983, 「学校知識の編成に関する社会学的試論: M. ヤング「知識成層論」を越えて」教育社会学研究第38集, 179頁。

- 5 イギリスのナショナル・カリキュラムは、下表のように4つのキーステージに区分される。

| | 年 齢 | 学 年 |
|---------|---------|---------|
| キーステージ1 | 5 - 7 | 1 - 2 |
| キーステージ2 | 7 - 11 | 3 - 6 |
| キーステージ3 | 11 - 14 | 7 - 9 |
| キーステージ4 | 14 - 16 | 10 - 11 |

- 6 全体的な分析は、教師用マニュアルを用いて行なわれなければならない。その構成内容（単元名、概念、学習目標、教材、学習活動、測定）のなかの学習目標を構成する動詞と名詞を分析単位として行なった。抄出「ミャンマーの教育改革と国際教育協力」藤田英典編『共生の教育：理念・展開・課題（仮）』（出版予定）
- 7 熊谷は、カリキュラムの構成要素を、教育システムの内から解放して社会全体、すなわちその構造と過程に位置づけることで構成要素の社会的役割および意味を明らかにする概念として「資質価値」を提唱した（熊谷 1993, 61 頁）。