

ミャンマーの社会科が求める「資質価値」： カリキュラム分析の理論的可能性をめぐって

小島 文英 *

問題設定

国家の公式カリキュラム（以下「カリキュラム」と略す）には、教科の内容や価値観・態度あるいは技能以外にシステムとして伝えるメッセージがあるのではないか。カリキュラムとは、熊谷によれば、ある価値判断に基づいて教育上の価値を付与された知識、価値観・態度、および技能で構成される教育内容を、時間の条件と被教育者の発達段階に応じて組織化した教育計画のことである。それは、社会的文脈のなかでもとりわけ政治的文脈の影響を強く受け、体制と統治にとって望ましいカリキュラムが正当化されると論じた。熊谷は、そうしたカリキュラムの構成要素を教育システムのなかから解放し、社会全体の構造や過程との関係においてその社会的役割や意味を明らかにする概念として「資質価値」を提唱した。⁽¹⁾しかし、その「資質価値」は、いかにして析出できるかが問題であった。

藤田は、グローバル化時代の学力形成の観点からカリキュラムについて考察し、そのなかで「教科学力 (subject-based scholastic ability)」と「生成学力 (generative scholastic ability)」を論じた。⁽²⁾本研究の趣旨からは「生成学力」が注目されるが、藤田の議論では、両者の関係をどのように捉え、カリキュラムとして具体化するかが問題であった。すると、まず、カリキュラムの成分分析を可能にするそれぞれの定義が課題となる。

ミャンマーでは1998年、児童中心を方針とする初等教育のカリキュラム改定においてカリキュラムのカテゴリーに「社会科」が導入された。⁽³⁾児童中心の方針採択を受け、そのカテゴリーの導入を提言したのは外国人専門家であったが、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。本研究は、ミャンマー国産の社会科がいかなるものかを吟味するものである。この改定で、初めて教師用マニュアルが

* 大学院教育学研究科博士後期課程

作成された。⁽⁴⁾ そのミャンマー語から英語への翻訳には、「評価」に相当する訳語が、assessment, evaluation, achievement test 等複数見られたが、本研究においては「習熟度チェック」と訳す。⁽⁵⁾ 諸外国の事例においてはカリキュラムの評価に関する規定は、段階的到達地点を概念的に示すものや、評価に対する考え方を示すものであるが、ミャンマーの「習熟度チェック」として單元ごとに教師用マニュアルに設問が提示される形態とは、いかなる特質をもつものなのか。

社会科は、他の教科に比べ、後述する「分類」と「枠組」が弱いのが特徴だ。ところが、ミャンマーでは社会科の弱い「分類」と「枠組」のなかに、「地理歴史」「道徳倫理」「ライフスキル」の3つのコンポーネントという強い「分類」を内包する。本研究の分析は、「地理歴史」に限らず社会科の全單元を対象とするため、学力という範疇からだけでは捉えきれない。⁽⁶⁾

そこで、カリキュラムと教授法と評価を一連のものとして扱ったバーンステインの研究を、参考にする。バーンステインによると、公式の教育知識は、どれが妥当な知識か（カリキュラム）、どの伝達方式が妥当であるか（教授法）、そして、知識の妥当な理解とは何か（評価）を決定した3つの「メッセージ体系」で構成される。バーンステインは、話し言葉の様式（言語コード⁽⁷⁾）を「分類」と「枠組」の強弱で分析し、その「メッセージ体系」の解明を試みた。⁽⁸⁾ さらにバーンステインは、言語コードと社会構造との関連における志向と教育可能性について論じた。⁽⁹⁾

本稿ではまず、「教科学力」と「生成学力」を吟味し、次にバーンステインの研究における言語コードと、それによって異なる教育方法と評価のありよう、そして言語コードと社会の志向との関連について概観する。それから、「分類」と「枠組」の強弱の組み合わせによる教育知識の分類枠組について再考し、ミャンマーにおける社会科カリキュラムの評価について分析を行う。「習熟度チェック」が知識の妥当な理解をどのように規定するかを解明するなかで、ミャンマーの社会科カリキュラムが求める「資質価値」が「メッセージ体系」として見出されよう。最後に、このカリキュラムが求める「資質価値」の社会学的意味と、そのカリキュラムの変更の可能性について考察する。

1. 「教科学力」と「生成学力」⁽¹⁰⁾

「教科学力」とは、各教科の学習内容により形成されるものである。藤田によれば、基本的な学力の基礎となるものは、対象界の構造とそれに対応する学問の成果を、学

習者の発達段階を踏まえ身近で具体的なものから広がりとし深さをもつ抽象的なものへ、基礎的なものから発展的なものへ、易しいものから難しいものへと具体的な知識が相互に関連づけられ、系統的・構造的に配置された定型的な知識を核とするものである。

藤田は、反復練習・ドリル学習（漢字・英単語・基本用語・基本文型・文章表現・計算力など）によって覚え習得する作業も重要であり、それもまた「教科学力」の基礎的な一部を成すと主張した。もう一方で、学習は、文脈・相互関連・構造・原理（メカニズム）などを無視して、断片的な知識を暗記すればよいというものではないと論じた。⁽¹¹⁾「教科学力」をつけるすなわち教科の知識を学習・習得するということは、藤田によれば、その文脈や個別の具体的な知識の相互関連や構造・原理について考え、調べ、それを理解して、時には実践・応用して確かめてみる過程すべてを含むものである。学習の方法・形態は、探求学習・問題解決学習・体験学習やグループ学習・個別学習などを組み込むものであるが、それらは、学年や教科・活動の内容などに応じて、適切な仕方でも導入される必要があることを藤田は強調した。⁽¹²⁾「教科学力」の実体は、かなり幅のあるものであるが、断片的な知識の集積ではないことは明らかで、文脈・相互関連・構造・原理（メカニズム）すなわち関係性を捉えるという要素の重要性を指摘するものであった。

一方、「生成学力」の方は、持っている知識や経験を元に、自らの将来の生活に関係する課題を積極的に考え、知識や技能を活用する能力のことである。「生成学力」の実体は、PISA (Programme for International Student Assessment) 調査が重視するような、また日本では「ゆとり教育」以来重視されるようになった、教科の枠に縛られない「生きる力」「教科横断的な総合学習」「問題解決型の協同学習」「実社会・実生活との接点を多くした参加型の学習」等、「新しい学力観・学習観」に基づく教育が求めるものである。⁽¹³⁾しかし、その「新しい学力観・学習観」に基づく教育の具現と考えられるグループ学習、少人数学習、個別学習などについては、「闇雲にそのウェートを高めればよいのではない」と藤田は警鐘を鳴らした。⁽¹⁴⁾「生きる力」あるいは「生成学力」の向上も、「知識の核」なしには担保されないとして、学力の基礎は基本的には「教科の知識」であり、また、それが学習形態によって担保されるものではないことを藤田は強調した。⁽¹⁵⁾

藤田は、「教科学力」と「生成学力」という二つの学力が、その根底においては重なり合い、前者は後者の基礎となるもの、また、後者を含むものであると論じた。⁽¹⁶⁾

しかし、「生成学力」には「知識の核」がなければならない。「知識の核」である「教科の知識」は知識の断片の集積ではなく、また「生成学力」は、学習形態によって保証されるものでもない。それでは、「知識の核」を学習することが、「生成学力」の形成に資するのであろうか。両者がどのように重なり合うかは、両者の対比からは捉えることはできない。そこで、教育知識の「分類」と「枠組」の強弱の観点より、その重なり合いについて検討する。

バーンステインによれば、「分類」とは、教育内容間の境界維持がどれほど強いかな否かの程度のことである。また、「枠組」とは、明示的な教材とその明瞭な配列をこどもがどの程度コントロールできるか、教授のなかでの教師と児童の関係を捉える概念である。⁽¹⁷⁾バーンステインは、社会化を、特定の文化に対するアイデンティティを獲得するその過程と、そのアイデンティティにこどもがどのような反応をするかの両方を含むものとして捉えた。⁽¹⁸⁾バーンステインは、言語コードを、社会的関係の形式の所産として学習される社会構造の属性であると主張した。そして、習慣となっている言葉のコードが変化するという事は、ものや人との関係を表す手段が変わることを意味すると論じた。⁽¹⁹⁾それは、ある者が知的変革の原則を知ることができたのに、ある者はできなかったという事象に端を発する。異なる言語コードは、教育方法や評価のありかた、そして志向にちがいを生む。次節でこれらを概観した後、マンマーの社会科に見られる教育知識のありようを分析する枠組を考察する。

II. 言語コードと教育方法

話し手同士の関係性もつ、一つの文化の境界維持原理の因果関係を測定する基準として提唱されたのが、「制限コード」と「精密コード」の概念である。⁽²⁰⁾「制限コード」⁽²¹⁾は、話し手の意図・目的・意味の限定が、相対的に言葉の上では精緻化されない。一方、「精密コード」の方は、意図を言葉で推敲し、異なった役割関係の処理が可能だ。「制限コード」の意味は、状況に縛られる（依存する）ことの方がはるかに多い。それだけに局所的な場面（人間関係や社会構造）に縛られ、そこでの原則を変化させる可能性はわずかしかない。「制限コード」は、その使用者を特殊的意味秩序に方向づける。しかし、「精密コード」の意味は、状況に対して独立的（普遍的）であるため、一般化が可能だ。意味がそうした特徴を持つ場合、個々人はその経験の背景に近づけるし、その背景を変えることも、原則を変化させる可能性ももちうる。「精密コード」は、その使用者を普遍的意味秩序に方向づける。

社会化においては、「制限コード」による統制の状況は、命令や簡単な規則を告げること限定される。その際の一般化に使われる言葉が、情況的特殊性をどの程度持つかの度合いが「精密コード」とは異なる。つまり、「精密コード」では、たとえ命令的な言い方がされるにしても、状況は問題と社会化される者との関連において特殊化される。そして、規則は、その背景が明らかにされるなかで限定される。ここでの関係には、社会化される者に質問する機会（役割選択）が与えられることになる。ある様式からある様式へ転換する能力も、バーンステインによれば、意味の統合体系の異なりを認知し、それを言葉として表出する能力を含むものであるが、「制限コード」はその転換の可能性が狭く、一方、「精密コード」の方は広範な可能性を残す。

言語コードのちがいは、教育方法のちがいを生む。「見えやすい教育方法」は「制限コード」と、「見えにくい教育方法」は「精密コード」に対応する。⁽²²⁾「見えやすい教育方法」は、短い教育期間を前提とする。そして、机、本、いすなど、狭い固定した空間だけを必要とする。教師と生徒の上下関係は明確であり、空間も時間もまた、明確な原則によって統制される。そこで上下関係を具体化する権力は、その強い境界を維持しようとする。こどもはそうした統制のなかで、分類づけを習得していく。分類違反もまた、そのことが明瞭に分かるようになっている。そうした空間は安い費用ですむが、そこで弱い「分類」すなわち境界が曖昧な教育内容を扱うには、その物的環境をうまく利用するのに弱い「枠組」すなわち「精密コード」が必要になる。⁽²³⁾

一方、「見えにくい教育方法」では、教材の選択および配列の仕方は、こどもに関する特定の発達観から導き出される。発達の原則や順序の規則を知っているのは伝達者のみであるから、それは黙示的となる。「見えにくい教育方法」は、原理的に、長期間にわたる教育を前提とする。また、諸空間とそれらの内容は、弱い形でしか分類されない。空間間の人物やものの流れも、弱い形でしか統制されない。こどもには、利用可能な空間がかなり広いことを意味する。上下関係が曖昧であるために、行動、コミュニケーション、物、時間、空間、過程も、はっきりと規定されることがあまりない。統制されるのは、精密化された個人対個人のコミュニケーション過程である。この「見えにくい教育方法」は、融通性のある「分類」や「枠組」を通して実行される。「分類」と「枠組」の弱い、しかし象徴的な意味を持つ空間において適する。あるいはそうした内容を扱うのに適した教育方法ということになる。⁽²⁴⁾

評価に関しても、「見えやすい教育方法」と「見えにくい教育方法」では、ありようが異なる。「見えやすい教育方法」においては、明確な基準と測定方法が客観的に

存在する。「見えにくい教育方法」では、そうした正確な測定法はなじみにくい。教育方法の違いは、評価の基準が伝達される様式や、その基準の持つ特殊性の度合いでもある。基準の特殊性の度合いが増し、その伝達様式が明示的になるほど、その教育方法は「見えやすい」ものになる。基準が伝達される様式が暗示的になり、また基準が多様化するほど、教育方法は「見えにくい」ものになる。⁽²⁵⁾ 以上をまとめると、表1のとおりである。

言語コードとの違いは、社会化形態の違いならびに教育方法の違いとして顕在化する。「制限コード」と「精密コード」の使用者それぞれに、ある志向が生じるとバーンステインは論じた。それがいかなるものであるかを次節でみる。

(表1)「精密コード」と「制限コード」の特質

	教育方法	評価	「分類」と「枠組」
精密コード	見えにくい	暗示的	弱い
制限コード	見えやすい	明示的	強い

Ⅲ. 「制限コード」志向の社会

バーンステインは、コードに制御される意味の一般性と、そこで学習される話し言葉(話し言葉モデル)の有益性について二つのタイプを指摘した。一つは「特殊主義的」であり、もう一つは「普遍主義的」である。話し言葉モデルが、可能性として一般的に有益であるならばそのモデルは「普遍主義的」であり、そうでない場合は「特殊主義的」である。すると状況に依存する「制限コード」は、意味に関しては「特殊主義的」で、それを前提とする社会構造も「特殊主義的」といえようが、モデルとしては「普遍主義的」である。一方、人についても物についても状況から切り離して言葉で表すこと(一般化)が可能な「精密コード」の方は、意味に関して、またその前提となる社会構造に関しては「普遍主義的」であるが、モデルとしては「特殊主義的」であろう。どのコードに収斂されて行くかは、その社会での境界維持の仕方と関連する。⁽²⁶⁾

バーンステインが論じた「個人的存在形態」と「人格的存在形態」という二つの連帯は、社会統制の形態の対立から生じたものであった。バーンステインによれば、特定の役割アイデンティティと硬直した役割遂行が結びつく「個人的存在形態」は、再生産を志向する。一方、あいまいな人格アイデンティティと柔軟性に富んだ役割遂行と結びつく「人格的存在形態」は、硬直性に対して多様性、抑圧に対して表現、

地位関係に対して人格関係を主張する。それぞれの社会化やシンボル表現の仕方は、互いに相容れないものだ。一方が、文化的再生産を確保するために多様性を避けようとするのに対して、もう一方は、再生産を妨害するためには多様性が確保されることが必要である。人格的存在という形態を支持する理論は、社会移動つまりメリトクラシーを支持する。⁽²⁷⁾

つまりバーンステインは、言語コードとコードが出現する社会学的環境との関連を論じた。すると、「精密コード」、「制限コード」、またその変種も、その生起は、それが生起する状況の存在を示すと考えられる。「精密コード」が志向される社会では、硬直性に対して多様性、抑圧に対して表現、地位関係に対して人格関係（流動性）が志向される。一方、「制限コード」が志向される社会は、境界維持を必要とする、権威または権力関係を正統化する特殊主義的な価値選択（固定性）が志向されることが推し量られる（表2）。

（表2）言語コードと社会学的環境

言語様式	教育方法・評価	「分類」と「枠組」	出現の社会学的環境	志向
制限コード	見えやすい	強い	特殊主義的	硬直性、抑圧、地位関係（固定性）
精密コード	見えにくい	弱い	普遍主義的	多様性、表現、人格関係（流動性）

「習熟度チェック」は、明示的な評価のありようを予測させる。それでは強い「分類」を「精密コード」で扱うことまた、弱い「分類」を「制限コード」で扱うこと、あるいは学校教育において「制限コード」が制度化されるとしたらその意味⁽²⁸⁾とは何か。次節において、ミャンマーの社会科カリキュラムの評価について分析を行う。その後、に、「制限コード」の属性とこのカリキュラムの「資質価値」について考察し、最後に、このカリキュラムの変更手段について検討する。

IV. ミャンマーの社会科カリキュラムにおける評価

1. 分析方法

「分類」あるいは「枠組」が「強い」とは、設問に対する解答が「明示的」であり、

逆に「分類」あるいは「枠組」が「弱い」とは、「暗示的」ということである。本稿においては、「制限コード」と強い「枠組」、また「精密コード」と弱い「枠組」がそれぞれ対応するものとして扱う。一定の解答が明示的に示されるものを強い「枠組」、それが暗示的であるものを弱い「枠組」と規定する。

先に論じたように、「教科の知識」は、単なる知識の断片ではない。「生成学力」を形成する「知識の核」としての教科の「定型的な知識」とは、系統化あるいは構造化されていること、つまりつながりと関連（関係性）を有することがその要件であった。よって、関係性を含まないものは、「断片的な知識」となる。ミャンマーにおける「社会科」のカリキュラム分析では、「分類」の強弱と「枠組」の強弱による4通りの組み合わせにより分析する（表3）。本研究においては、強い「分類」を弱い「枠組」で扱う、あるいは弱い「分類」を強い「枠組」で扱う場合が関心事となるからである。

「生成学力」は、藤田の指摘の通り、根本的なところでは「教科学力」と重なり合う。関係性を捉え、それを言葉で表す場面において両者は重なり合う。本研究の分析では、藤田が論じた「教科学力」のなかの「教科の知識」と「教科の具体的な知識」を、〈応用知 applicable knowledge〉ならびに〈教科知 subject knowledge〉として区別する。前者を「獲得した知識を運用して解答を導きだす性質を有するもの」とし、後者を「教科書、教師用マニュアル、ならびにおそらく提示されることが期待される教材のなかに一定の解答が与えられているもの」と規定する。〈教科知〉は、いわば強い「分類」が強い「枠組」で扱われる教科の「断片的な知識」である。一方、〈応用知〉は、強い「分類」に弱い「枠組」を適用するもので、関連性について考え、調べ、それを理解し、表現し、あるいは実践や応用を試みる余地を含むものである。

「生成学力」には、弱い「分類」と、弱い「枠組」が対応する。「生成学力」を形成するものを〈生成知〉と規定する。本研究の分類作業においては、弱い「枠組」、すなわち設問を見る限りにおいては一定の解答（正解）はなさそうなものでありながら、教科書、教師用マニュアル、あるいはおそらく提示される教材のなかに一定の解答が与えられているものが認められた。弱い「分類」が、強い「枠組」で扱われたら、教育知識の性質はまた変わる。本稿ではこれを〈教化〉⁽²⁹⁾として区分する。

(表3) ミャンマーの社会科「習熟度チェック」分析枠

		枠組		
		強い	弱い	
分類	強い	○〈教科知〉	●〈応用知〉	「教科学力」
	弱い	△〈教化〉	◎〈生成知〉	「生成学力」
		「見えやすい教育方法」 「制限コード」	「見えにくい教育方法」 「精密コード」	

分類作業においては、〈教科知〉を○、〈応用知〉を●、〈生成知〉を◎、そして〈教化〉を△で表示する。

2. 分析

第3学年では188項目、第4学年においては262項目の設問があった。○と●の数はそれぞれ、第3学年では122(65.0%)と47(25.0%)、第4学年では164(62.6%)と69(26.3%)であった。

第3学年の「家族と家庭」「私たちの家族」「私たちの学校」「学校の様子」「私たちの村」「わたしたちの区／村と郡に住む近隣の人たち」などの単元においては、自分を取りまく環境を観察し、そのなかで得られた情報を描写することを求める〈応用知〉●と判定される設問が比較的多く認められた。第3学年の全188問中、該当する単元のもの32問のうち31問が●と認められた。しかし、設問どうしのつながりや関連はというと、単元としての方向性(単元目標)が何であるのかが見えない。それでは「教科学力」として、「断片的な知識」の域を出られない。ここでの〈応用知〉は、構造という観点からはまだ課題を残すものと言える。

第4学年にみられた「あなたはマンダレー管区の気候が好きですか」のように自分の好みを問う設問に関しては、厳密に「その理由を述べなさい。」と問うている場合は、獲得した〈教科知〉を使ってその根拠を示すことが要求されているものとして●と判定した。それ以外は、また「あなたはどんな気持ち」を問うものは、◎と「分類」した。しかし、この◎には、「個人」の登場を認める意味は見いだせるものの、教育知識の評価としていかなる価値を見いだせるかは議論の余地が残る。

△がついた設問、すなわち△、●△、◎△および◎○△は、第3学年で22(12.0%)、第4学年で41(15.6%)認められた。これ自体高い比重を占めるものではない。

△がついた設問は、「倫理道德」ならびに「ライフスキル」のコンポーネントに集中した。「ライフスキル」は保健衛生水準向上のためにユニセフのプロジェクトとともに導入された内容である。⁽³⁰⁾ 保健衛生向上のための基礎的知識の獲得が、第一に求められる。強い「分類」と強い「枠組」で伝達されることが、基本的には否定されるものではない。しかし、「正しい決断」といった個人の判断や意思決定に関わる内容に対して、強い「枠組」が採択されることは問題である。

「地理歴史」のコンポーネントにおいて△がついたものは、第3学年では「外国の侵略に対してあなたはどんな気持ちになるでしょう？あなたはそれにどのような行動をとりますか？」「マハーバンドウラ將軍について学んだ後、あなたはどのような気持ちになりましたか？」「ミャトウン中尉について学んだ後で、あなたはどのような気持ちになりましたか？」の3問で、第4学年では「マンダレー管区が、ミャンマー国で誇るべき管区の一つであるという根拠を挙げなさい。」「あなたの国をもし植民地主義者たちが侵略してきたらどうするか、明確に答えなさい。」「バトウー大佐の勇気と愛国心について述べなさい。」の3問であった。これらはすべて、歴史とりわけ国家主義精神および愛国心との関連においてであった（表4, 5）。

○ならびに△がついた設問をあわせた占有率は、第3学年では77.0%、第4学年では78.2%であった。よって、「制限コード」が主体のカリキュラムであることが明らかになった。

ミャンマーには、基準を設け、その運用は現場に委ねる、またそうするものという合意はない。このカリキュラムはまた、試行の余地も与えない。サンプル（枠組）として示されるものを、教師はまねるだけで、応用は利かない。それが自明のこととして行われ続けられれば、より深く広範囲に及ぶ統制の姿である。ミャンマーの社会科は、教師にも制限的なカリキュラムである。

(表4) 第3学年△がついた設問一覧

設 問	分類
毎日・毎週、体を清潔にしなければならないことを、周りの人もできるように説いてきかせることは必要ですか。	△
やらなければいけないことは、てきぱきとやってしまうべきですか？	△
あなたはどちらを選びますか？学校をさぼりますか？きちんと学校に行きますか？	△
植民地の奴隷化教育は、なぜ不要だったのですか。あなたの考えを述べなさい。	△
なぜ「ニンニクのように力一つに合わせなければいけない」と言われるのでしょうか。	●△
隠遁者の弟子のなかで、社会性に乏しいとあなたが思うのはどういう人ですか？それはなぜですか？	●△
どのようなことに対して、あなたは自分を抑えて我慢をしなければなりませんか。	●△
どのような人と一緒にいるのがよいでしょうか。	●△
周囲の人からすかれるように、どんな心がけていなければなりませんか？	●△
自分勝手はどのような態度のことですか？それはやってよいことですか？なぜ？	●△
なぜ煙草を吸う人は、浪費家となるのでしょうか。	●△
外国の侵略に対してあなたはどんな気持ちになるでしょう？あなたはそれにどのような行動をとりますか？	○○△
マハーバンドゥラ將軍について学んだ後、あなたはどのような気持ちになりましたか？	○○△
ミャタウン申尉について学んだ後で、あなたはどのような気持ちになりましたか？	○○△
成功したいなら、あなたはどう働くべきですか？	○○△
時間が賢く使われなければ、何がおきますか？	○○△
仲良く、温和な家族であるために、どのように生活を送らなくてはなりませんか？	○○△
あなたは両親に対してどのようにふるまいますか？	○○△
あなたは兄や姉にどうふるまいますか？	○○△
どうやって友だちと仲よく過ごしますか？	○○△
あなたは弟や妹にどう接しますか？	○○△
もし友だちが学校を休んで授業に追いつけないとき、あなたはどうしますか？	○○△

(表5) 第4学年△がついた設問一覧

設問	分類
マンダレー管区が、ミャンマー国で誇るべき管区の一つであるという根拠を挙げなさい。	△
あなたの国をもし植民地主義者たちが侵略してきたらどうするか、明確に答えなさい。	△
バトウー大佐の勇気と愛国心について述べなさい。	△
皆さんは誰の遺志を継いで、何をすることに決めましたか。	△
あなたは「嘘をつくこと」が好きですか。	△
「人の物を盗む」のは罪に値すると思いますか。	△
礼儀正しく賢い人間になるためには、誰がいつ教えを施さなければなりませんか。	△
世話になった人でも、恩を仇で返してよいでしょうか。	△
授業中、もし友達が教科書を持っていなかったら、皆さんはどのように助けてあげますか。	△
もし友達が手をやけどして字が書けなかったら、皆さんはどのように助けてあげますか。	△
もし道で滑って転んだお婆さんを見かけたら、どのように助けてあげますか。	△
学校から帰る時、雨の中傘を持っていない友達がいたら、あなたはどのように助けてあげますか。	△
お菓子代を持っていない友達を、あなたはどのように助けてあげますか。	△
何かを成功させるためには、お互い協力することが必要ですか。	△
地域と服装に違いはあっても、ミャンマーの伝統文化の服装を守っていく必要があることは理解できましたか。	△
「時間の大切さ」と「時間を守ること」を理解していますか。	△
定められた交通ルールや歩行者ルールには従うべきですか。	△
赤十字団から校内の保健活動への協力を依頼されたら、あなたは手伝いますか。それはなぜですか。	◎△
国家の発展のために、若者は何をしなければならないと思いますか。	◎△
皆さんの学校では、毎日教室を掃除しますか。	◎△
毎日、学校へ遅れずに来ていますか。	◎△
「かつて涼んだ木の枝葉を折ってはならない」のはなぜですか。	●△

「この国のために行動せよ」と聞いて、あなたは何を求められていると思いますか。	●△
「恩知らず」というのは、どのような人たちのことですか。	●△
「憎むべき人」とは、どんな人のことですか。	●△
「思いやりに欠けた人」の意味を、あなたが知っているだけ書きなさい。	●△
礼儀正しく賢い人間になるためには、どのように過ごせばよいですか。	●△
友達とはどのように付き合っていこうと思いますか。	●△
年長者や両親に敬意を払うことで、どのような結果が得られると思いますか。	●△
旅行中、お年寄りや体の弱い人がいたら、どのような手助けをしなければいけませんか。	●△
「粗野で恥ずべき行為」というのは、どのようなものですか。	●△
「誠意を持って謝らなければいけない時」というのは、どのような時ですか。	●△
慎まなければいけない行為とは、どのようなものですか。	●△
両親の戒めに従わなければ、将来どんなことが起こると考えられますか。	●△
先生の教えをよく聞いていると、どのようなよいことがあるでしょうか。	●△
このお話には、どのような教訓が含まれていますか。	●△
虎は必ず賢い生き物ですか。それはなぜですか。	●△
このお話には、どのような教訓が含まれていますか。	●△
2頭のヤギの紙芝居を見て、皆さんはどんな教訓を得ましたか。	●△
なぜ「全ての人に愛情を持って接せよ」と言っているのですか。	◎○△
何かをする時に、たった一人で行うのとたくさんの人が協力して行うのとでは、どちらがより成功するでしょうか。	◎○△

V. 考察

1. 「見えにくい教育方法」と児童中心主義

これまでにミャンマーの社会科を事例にカリキュラムのなかの「資質価値」について論じてきた。教科は、一つの学問体系に対応する強い「分類」である。パーンステインは、弱い「分類」と弱い「枠組」すなわち「見えにくい教育方法」には、学校が家族や地域社会の文化を包み込み、こどもの経験や日常の世界が教室内においても生き

たものとなりうる余地を残すことに言及した。⁽³²⁾ そのことは、社会科の機能そのものである。そして、その機能はミャンマーの社会科においても認められた。

しかし、ミャンマーの社会科カリキュラムは、内容においては、愛国心と国家主義精神の強化を中心とするもので、教授法としては、羅列の一意対応性という特徴を呈するものであった。⁽³³⁾ さらに、本研究で扱った評価の分析によって明らかとなった「制限コード」主体という特徴がこのカリキュラムが求める「資質価値」を代表する。それは、関連性を捉え、一般化や普遍性を理解し、組織化また構造化された考えを発展させる訓練の機会を著しく制限する。特殊主義的志向という「資質価値」が加わるということは、相互扶助を基底とする「家族精神」や、「礼儀正しさ」「丁寧さ」とったこのカリキュラムが強調する内容も、「統合」「協同」「相互依存」を扱うグローバル化時代のカリキュラム要件⁽³⁴⁾を満たすようには機能しにくいであろう。

バーンステインが論じた「見えにくい教育方法」と児童中心主義の主張には共通性が見出された。教師が状況を構成し、こどもはそれを再構成し、探索することが期待される。こどもは、構成された状況のなかで、何を選択し、どう組織するか、どのくらいの時間幅で行動するかを自由に決めることができる。こどもは、社会関係のなかで、自分自身の行動を、自分で規定することができる。教師の統制は明示的であるというよりは暗示的である。学習は、目に見えない暗黙の活動であり、明瞭な統制のもとでは促進しないものと考えられている。そうした学習理論は、一般的に普遍性を求め、発達段階における順序性を強調する。しかし、特殊な技能の伝達や習得は、あまり強調されない。教育方法に対する評価の基準は多様で、その成果の測定も容易ではない。以上はまさに、児童中心主義の主張と重なる。

学習に対するこどもの動機や興味がどの程度の意味を持つかもまた、教育方法によって異なる。「見えにくい教育方法」の場合、教師によく見えるこどもの側面とは、レディネスと外的行為である。すなわち、こどもの学習への準備状態は、活発さとして捉えられる。「分類」と「枠組」が弱くなるにつれ、独自性を目に見えるようにすることが奨励される。また、そうした教育方法は、こどもの文化的成長過程や制度的な状況と、こどもの個人的な成長過程や個別的な状況を切り離して考える傾向がある。社会化する者は、社会化される者を、成人の「枠組」でとらえるのだから、模範となるモデルよりは暗黙の上下関係が重要である。人格化された有機的連帯の基盤となるそうした社会化形態には、統制が見えにくくなるにしたがってより深く全体に浸透しうる性質を根源的に持っていることをバーンステインは指摘した。ここに成長の促進

が注入に代わり、調和が支配に代わっても、それはある種の統制なのである。⁽³¹⁾ 本研究における△がついた設問群は、ある種の統制を代表する「児童中心」の側面と見ることができる。「制限コード」においても一般化見られ、「精密コード」においても統制の場面はあるが、問題は、情況的特殊性の程度のちがいであった。「児童中心」が肯定的なものとなるか、否定的なものとなるかは、「分類」と「枠組」の組み合わせの問題と同時に、程度すなわち比重の問題であることを、本研究における△がついた設問群は示唆するものである。

2. 変化の可能性

どのカリキュラムも10年が経過したら見直しの時期を迎える。変更が加えられるとしても、基点は現行カリキュラムに他ならない。評価の形態が明示的であるため、このカリキュラムは、操作的変更が可能だ。それで、より肯定的な意味での「児童中心」に変化する可能性が期待されうる。

本研究の分析における◎と△は、紙一重であった。それを隔てるのは、「分類」の強弱すなわち教育知識の性質に適う妥当な「枠組」の採択すなわち教授法の選択であった。教育知識の性質は、「分類」に対する「枠組」により変化する。よって、△がついたもの(●△、◎○△および◎△)の扱いで、このカリキュラムの性質が変化する可能性がある。

●△と◎○△のちがいは、「分類」の強弱にある。●△では、設問の「力を一つに合わせなければいけない」「社会性に乏しい」「我慢」「よい」「不要」「すかれる」「自分勝手」「浪費」等は、ある価値観あるいは価値判断に関わる言葉だ。◎でありそうだが、このカリキュラムでは強い「分類」として扱われる。しかし、その限定の度合いが、「あなた」「あなたの考え」「どのような」「なぜ」といった言葉によって緩和されることで、強い「分類」が弱い「枠組」で扱われる設問であった。文脈および関連が問われるが、他の設問とのつながりから総合的に判断すると、ある一定の解答が求められていると解釈された。

◎○△か◎△は、設問を読む限りにおいては、弱い「分類」に区分される設問であるのに、強い「枠組」による扱い、すなわちある正解が期待されていると解釈されるものであった。◎○△は、「あなた」(の)「気持ち」「やらなければならないこと」「成功」「時間」「家族」「両親に対するふるまい」「兄姉へのふるまい」「友だちとなかよく過ごす」「弟や妹への接し方」等設問のテーマは、弱い「分類」でありながら、他

の設問とのつながりから、また教科書ならびにマニュアルのテキストが回答を限定するような情報がすでに〈教科知〉として与えられているものであった。以上の設問のテーマを、弱い「分類」とするか否かは意見が分かれるところであるが、ミャンマーの社会科においては、明らかに定型的な〈教科知〉なのである。◎△設問のテーマは、弱い「分類」でありながら、設問自体が限定的でありすぎる。

△は、多分にミャンマーの歴史や伝統的価値観に関連したもので、また決して否定される内容でもないだけに淘汰はかんたんではあるまい。他の●△、◎○△および◎△は、設問の趣旨が概して限定的である。これらを変更するために、本研究からは2つの方向性が提示される。●△は、教授法というよりは質問や教材の提示の仕方の変更で、●にも◎に変容する可能性を有する。一つは、弱い「分類」を強い「分類」とする問題への対処である。その際、教科の「断片的な知識」にとどめおかれるのなら、その比重は高くあってはならない。これらは、本来社会科の「分類」と「枠組」は弱いはずであるが、ミャンマーの社会科ではそのなかに3つのコンポートという強い「分類」を内包することに起因する。国内のどの宗教にも受け入れられるものであることを条件に選考された内容というが、⁶⁵⁾ビルマの伝統文化が強い「枠組」で導入されたことになる。まず、道徳を教科として扱うことの妥当性が再検討されなければならない。

もう一つは、弱い「分類」を強い「枠組」で扱う問題への対応である。「限定的」だと解釈される言葉をとるか変えるかで、すなわち弱い「枠組」で扱うことによって設問の性質を変更することだ。例えば、「どのように助けてあげますか」を「どうするか」に、「何かを成功させるためには、お互い協力することが必要ですか」は、「何かを成功させるために必要なことは？」あるいは「お互い協力することのメリットは何か」等が考えられる。

〈教科知〉の比重が高いということが、このカリキュラムの最大検討課題といえるだろう。それには、○に対して一層●を増やす必要があるだろう。各単元の包括的な目標を提示した上で「習熟度チェック」に1問ないしは2問は必ず、その単元の上位目標に関して問う〈応用知〉を含むことが望まれる。◎△に関しては、評価の観点の問題となろう。回答がなんであるかよりも、討議への参加等に評価の観点を変更することも選択肢として考えられる。◎○△は近年の教育改革プログラムで導入が始まった教授法の駆使が検討課題となる設問である。

学力調査の方法には、筆記による評価、パフォーマンス課題による完成品あるいは

実演の評価，そしてプロセスに焦点を当てた観察や対話による評価がある。筆記による評価には，多肢選択問題，正誤問題，順序問題，組み合わせ問題，穴埋め問題等の客観テスト式と，自由記述式があると言われる。⁽³⁶⁾ 設問は提示されていても，評価の方法が規定されているわけではない。ほとんどすべてを自由記述式と分類することも可能なのである。教師にその知識技能また裁量が与えられていれば，「習熟度チェック」の様式は，多様化あるいは統制の度合いを緩和する可能性を含む。

「資質価値」の学力に対する重要性の程度は，その国の政治的影響力の度合いと関連するであろう。「児童中心」の方針採択は，一つの社会現象だ。次の改定がいつ行われるか，そこで△がついた設問の比重がどのように，どの程度減少して行くかという観点は，今後ミャンマーの社会変動の指標として注目されるべき点であろう。

注

- (1) 熊谷「カリキュラムの社会学」p. 61.
- (2) 藤田『義務教育を問いなおす』pp. 217-218.
- (3) 小島「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」pp. 49-55.
- (4) それは、単元名、概念、学習目標、教材、学習活動、「習熟度チェック」で構成される。
- (5) 原文のビルマ語では、「タツミャウフム シッセーチン」とある。「タツミャウ」は「できる、熟練している」、「シッセー」は「調査する、検査する」という意味である。
- (6) 教師用マニュアルにある「習熟度チェック」の設問で「実技」と判定されるものは除く。
- (7) 言語コードとは、話し言葉の様式のこと。話し言葉による事象の選別と組織化を規制する原則、すなわち言語運用の規則である。
- (8) Bernstein, “On the Classification and Framing of Educational Knowledge,” pp. 47-48.
- (9) バーンステイン『言語社会化論』pp. 177-178.
- (10) 藤田の議論の背景には、日本の「ゆとり教育」の弊害がある。「教科学力・活用学力」「活用学力」のように使われもするが、「活用学力」は本研究における「応用知」とは共通性があるものの「生成学力」とは異なる。藤田「学力とゆとりの構造的矛盾」pp. 98-91 参照。本稿では「生成学力」を採択し、日本の状況に縛られずに教育知識について検討する。
- (11) 前掲書, p. 196.
- (12) 前掲書, p. 220.
- (13) 藤田『義務教育を問いなおす』pp. 224-225.
- (14) 前掲書, p. 223.
- (15) 前掲書, p. 193.
- (16) 前掲書, p. 219.
- (17) Bernstein, “On the Classification and Framing of Educational Knowledge,” pp. 49-51.
- (18) バーンステイン『言語社会化論』p. 178.
- (19) バーンステイン「社会階級・言語・社会化」p. 246.
- (20) ある言語コードが別の言語コードよりも優れているという理由はどこにもないという立場に立つ。バーンステイン「社会階級・言語・社会化」pp. 241-243.
- (21) 「制限コード」は、言語上は曖昧であり、研究の初期段階においては「共用言語」としてその特徴が捉えられた。バーンステイン『言語社会化論』pp. 66-67. 同書では「限定コード」と訳されていたが、本稿においては「制限コード」で統一する。
 - (1) 短い文。単純な文法。しばしば未完結。貧弱な統語。能動態を強調。
 - (2) 単純に繰り返し使われる接続詞。
 - (3) 短い命令文や疑問文が頻繁に使用される。
 - (4) 限られた形容詞や副詞が型通りに使用される。
 - (5) 主語としての非人称代名詞 it, one はまれ。
 - (6) 「共感の輪 (sympathetic circularity)」を引き起こすような疑問文を暗示した言い方が頻繁に使用される。
 - (7) 事実についての言明が理由と結論が混同した断定的な言い方になる。
 - (8) 一連の慣用句のなかから、個人が選択使用するものが頻繁に見られる。

- (9)象徴法 (symbolism) は一般性の程度が低い。
 (10)暗示的な意味を持つ。
- (22) バーンステイン「階級と教育方法」 pp. 243-246.
 (23) 同上
 (24) バーンステイン「階級と教育方法」 p. 253-256.
 (25) バーンステイン「階級と教育方法」 pp.234-236.
 (26) バーンステイン『言語社会化論』 P. 170.
 (27) バーンステイン「社会階級・言語・社会化」 pp. 261-262.
 (28) 「意味」とは、知るあるいは志向する主体あるいは行為者と複数の客体の双方からなるシステム(相互交換過程) のことである。パーソンズ『新版 社会構造とパーソナリティ』 p. 2.
 (29) バーンステインは、「潜在的カリキュラム」とした。p.
 (30) 吉中「ミャンマーにおける学校保健教育の特質」 pp. 133-150.
 (31) バーンステイン「階級と教育方法」 pp.231-232.
 (32) バーンステイン「階級と教育方法」 pp.250.
 (33) 小島「ミャンマーの教育改革と国際教育協力」参照。また、社会科という教科の特質に鑑みれば適切とはいえない行動目標モデルの採択が明らかとなった点については、小島「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的分析」 pp. 169-170を参照。
 (34) マイヤー「グローバル化とカリキュラム」 pp. 48-67.
 (35) 2003/2004 現地調査 2004年1月9日於ミャンマー識字教材開発センター (Myanmar Literacy Resource Centre) ウ・ミ・ハン (ミャンマー識字教材開発センター上級職員, 前ミャンマー教育研究所所長) とのインタビューより。
 (36) 西岡「教育評価の方法」 p. 37.

参考文献

- Basic Education Curriculum and Textbook Committee. *Social Studies Textbook Geography and History Grade Three*. Yangon: The Government of the Union of Myanmar, 1998.
-
- _____. *Social Studies Teachers' Manual Grade Three*. Yangon: The Government of the Union of Myanmar, 1998. The Government of the Union of Myanmar.
-
- _____. *Social Studies Textbook Geography and History Grade Four*. Yangon: The Government of the Union of Myanmar, 1998.
-
- _____. *Social Studies Teachers' Manual Grade Four*. Yangon: The Government of the Union of Myanmar, 1998.
- Bernstein, Basil. "On the Classification and Framing of Educational Knowledge," in Young, M.F.D. *Knowledge and Control*. London : Collier-Macmillan, 1971.
- バーンステイン, バジール 1971, 萩原元昭編訳『言語社会化論』東京: 明治図書, 1981年
-
- _____. 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『教育と社会変動 上』（東京大学出版会）1980年，pp.227 - 260.
- _____.1977b「社会階級・言語・社会化」潮木守一・天野郁夫・藤田英典編訳『教育と社会変動 下』（東京大学出版会）1980年，pp.237-262.
- 藤田英典『義務教育を問いなおす』東京：ちくま新書，2005年
- _____.「学力とゆとりの構造的矛盾」『現代思想』（青木書店）36-4号，2008年，pp.76-102.
- マイヤー，ジョン 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）2000年，pp.48-67.
- _____. 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（教育社会学会）第66集，2000年，pp.79-95.
- 熊谷一乗「カリキュラム政策をめぐる近代化志向と伝統志向：明治前期の場合」『創価大学教育学部論集』（創価大学）5号，1979年，pp.83-118.
- _____.「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）1993年，pp.54-70.
- カラベル，ジェローム・A.H. ハルゼー「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年，pp.1-95.
- 小島文英「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』（国際基督教大学）44号，2000年，pp.43-55.
- _____. 2008a, 「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」『教育研究』（国際基督教大学）50号，2008年，pp.165-175.
- _____. 2008b, 「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』（ICU-COE 教育グループ最終年度・総括研究成果報告書）（刊行予定）
- タルコット・パーソンズ，武田良三監訳『新版 社会構造とパーソナリティ』東京：新泉社，2001年.
- 西岡加名恵「教育評価の方法—「筆記による評価」から「パフォーマンスにもとづく評価」まで」田中耕治編著『新しい教育評価の理論と方法』[I] 理論編 東京：日本標準，2002年，pp.35 - 97.
- Wong, Suk-Ying. “The Evolution and Organization of the Social Science Curriculum,” in *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*, ed. by Meyer, John W., David H. Kamens and Aaron Benavot with Yun-Kyung Cha and Suk-Ying Wong, Falmer Press, 1992, pp.124-138.
- 吉中麻樹「ミャンマーにおける学校保健教育の特質：新設科目「ライフスキル」に焦点を当てて」『比較教育学研究』（日本比較教育学会）29号，2003年，pp.133-150.

***Shishitsukachi* [qualitative value]
in the Social Studies Curriculum of Myanmar/Burma**

<Summary>

Fumie Kojima

As a message system, the official curriculum of a nation may include some qualitative value (*shishitsukachi*) other than knowledge related to the subjects or certain values, attitudes, or skills that are expected to be acquired. Kumagai (1993) proposed such concept as *shishitsukachi* that clarifies the social role and significance of the contents of a curriculum in the relation with the social structure or process as a whole. This paper aims to identify the *shishitsukachi* in the Social Studies curriculum of Myanmar.

Applying the language code analysis of Bernstein (1971), the Social Studies curriculum of Myanmar was analyzed, focusing on its form of evaluation that defines what counts as a valid realization of educational knowledge. After examining the discussion of Fujita (2005) from the aspect of academic requirements in globalization, the relationship between the language code and different forms of instruction and evaluation and also the relationship between the language code and social orientation are considered. Then, the analytical framework to examine the evaluation in the Social Studies of Myanmar is reconsidered.

Classification refers to the boundary between contents, according to Bernstein. Where classification is strong, contents are strongly insulated from each other. Where the classification is weak, there is less insulation between the contents. Framing refers to the degree of control that teacher and pupil have over the selection, organization and pacing of the knowledge transmitted and received in the pedagogical relationship. Weak framing refers to a range of

options available, and on the other hand, strong framing means less option. Weak classification and framing refers to invisible instruction with elaborated code, and strong classification and framing refers to visible instruction with restricted code according to Bernstein. Bernstein also claimed that evaluation is explicit with clear standards where instruction is visible, and evaluation is implicit with diversified standards where instruction is invisible. The difference between these two is the degree of the specification of a rule.

Social Studies has weak classification and framing as its nature. However, the Myanmar Social Studies that was newly introduced according to the curriculum policy of the Child-Centered approach in 1998 contains three strong classifications such as History and Geography, Moral and Civics, and Life Skills within. Therefore, there will be four categories with the combination between strong/weak classification and strong/weak framing in this analysis. The combination of strong classification to weak framing and the weak classification to strong framing will be the issue of this study. Finally, implied significance of achievement test as evaluation will be discussed.

The study shows that the curriculum may have a restricted code oriented nature. Adding the percentage of the questions with the connotation of “reinforcement” and “pieces of subject knowledge” is 77.0% at the third grade and 78.2% at the fourth grade. The restricted code may tend stiffness, oppression, and status oriented human relationship. There are the elements of the *shishitsukachi* in the curriculum. However, these are not helpful to enhance the requirements of globalization such as integration, collaboration, and interdependency.

Some common features are also observed between the Child-Centered approach and invisible instruction. Such forms of socialization may imply more control where less intention is given. This study suggests that the nature of educational knowledge may be determined by the combination of framing with classification. Whether the Child-Centered approach is to have a positive connotation or not depends on the degree of the combination. It may be possible to change its nature operationally. The adoption of the Child-Centered approach

as a curriculum policy is a social phenomena. It will be an important indicator to monitor the social changes in Myanmar when the next curriculum revision takes place and how much the share of “reinforcement” or the combination of weak classification with strong framing will be reduced.

