

カンボジア中学校社会科授業の現状と再生産の構造

守谷富士彦・大坂 遊¹・桑山尚司・平田浩一²・升谷英子³・草原和博
(2018年10月4日受理)

Reproduction of Secondary School Social Studies Lessons in Cambodia

Fujihiko Moriya, Yu Osaka¹, Hisashi Kuwayama, Koichi Hirata²,
Eiko Masutani³ and Kazuhiro Kusahara

Abstract: This study used a field survey to clarify the current state and characteristics of secondary school social studies lessons in Cambodia and explore the reasons that these lessons were being reproduced. The current state of the Cambodian social studies education system was observed through five classes broadly exploring different areas and subjects in January and February 2018. Four common characteristics were observed: (1) course objectives to understand normative and factual knowledge; (2) knowledge-based content; (3) activities to ask questions about the lesson contents; and (4) evaluations to ascertain whether the students can repeat the given knowledge. However, we presume that external situations influence the teachers' choice of lesson structure in reproducing these common lessons. In addition, issues with teachers' internal beliefs about the meta-cognition deficiencies in the lesson constructions and themselves must be addressed. Appropriate support is necessary based on these real-world teaching situations and school teacher culture.

Key words: Cambodia, Social Studies, Implemented Curriculum, Lesson Construction

キーワード：カンボジア，社会科，実践カリキュラム，授業構成

1. はじめに

カンボジアは、1953年に対仏独立を果たしたものの、1970年代から約20年間の内戦により、安定した国民意識形成や市民性育成が困難を極めている。2018年7月29日に行われたカンボジア国民議会選挙では、与党・カンボジア人民党が全議席を独占する結果となり、カンボジアの民主主義に対して国際社会から批判が高まっていることは記憶に新しい。そのような中、基礎教育社会科の目標は以下のように定められている。

社会科は、人々の価値を引き上げ、現在の児童・生徒が将来の国家におけるよき市民となるために、自らの資質・能力を理解し、生活の中で倫理観をもち、規

則を守り、責任をもって社会・コミュニティー・家族とともに安寧に暮らすことができ、文化・芸術を守ることを重視して身の回りの世界を理解し、クメールの価値を守ることを重視して芸術・美術を愛する精神を持ち、過去から現在までの社会の歩みを理解し、域内の他国から地理・国民・経済の状況を理解し、自国の発展と建設に参画することができるように教育する。

(MoEYS 2006a, p.25)

このように「よい市民」育成を目的として掲げる社会科教育を充実させることが、持続可能で平和で民主的な社会を構築していくために必要である。

この点に注目し、カンボジアの国民育成・市民性形成に向けた教育に関する研究は多く存在する。それらの研究は、自国史や古典文化を教科書はどのように記述してきたのか（貝塚2014, 新谷2015, 新谷2014, 安藤・大矢2013, 羽谷2011など）であり、ポルポト後の1980

¹徳山大学経済学部

²広島県立教育センター

³広島県教育委員会義務教育指導課

年代ヘン・サムリン政権下から現行カリキュラムまで幅広い期間の分析が進んでいる。しかしながら、これらの研究には大きく2つの課題がある。

第1に、調査方法の課題である。これまで行われてきた教科書記述の分析は、教科教育学の分析とは程遠い。教科書記述にみられる社会科教育内容に対して、教師がどのように目標一方法をもち実践を行っているのか、さらに授業を通して子どもはどのような知識・能力・態度が形成されているのか、というフィールド調査に基づく教育現場の実態を把握しなければ、今後の改革の方向性を考えることはできない。

第2に、領域面の限定性という課題である。国民形成や市民性育成という限定的な目標のため、それに特化した単元や歴史・公民道徳領域が分析対象となっている。また、現行社会科カリキュラムに属する音楽領域や古典舞踊という伝統文化を扱う単元が選定されている。基礎教育社会科として目標設定されている以上、幅広く社会科の各領域の単元を対象とする必要がある。

一方で、学校現場の教授法に注目した研究もある。荻巣(2013)では、2002年からパイロット・プロジェクトとして実施され、2007年からは全国レベルで採用・実施されているETL (Effective Teaching & Learning) 授業改革政策を取り上げ、政策文書の分析とフィールド調査を行った。その結果、教師はETLを「テクニク」「補足」「理解の遅い子どもへのケア」の3つとして捉えており、表面的には「子ども中心」の思想を受け入れながらも、本質的には従来の実践を変えない方向で反応していることが分かった。荻巣(2016)では、教師中心の教授法からの改革が進まない理由を考察し、仏教寺院での暗唱に由来する教授法「パチェカテ」が妨げている可能性を指摘した。

荻巣の研究は、授業の再生産性に注目し考察している点では評価できるが、伝統的思想面という大きな枠組みでの考察のため検証不可能となっている。また、教育改革の妨げる要因はほかにも多くの要因が見いだせる可能性があるだろう。さらに、社会科を扱っていないため、社会科教育における教授法は不明である。

木下・桑山(2013)のように、理科教育という領域では、カンボジアの教育制度や実態について教科教育的な分析を試みている研究も存在する。しかし、これまでカンボジアの教育制度や授業実態に関して、社会科授業を対象に社会科教育学からの分析を試みた研究は管見の限り存在しない。

以上のことから、本稿では、カンボジアにおける中学校社会科授業について、学校現場で行われている授業実践の現状と特質、およびそのような授業が再生産

され続ける理由について、フィールド調査から明らかにすることを目的とする。

本稿では以下の2つのリサーチ・クエスチョンを明らかにすることを通して目的を達成したい。第1に、カンボジアでは、実際にどのような社会科の実践が行われているのか。それにはどのような傾向や特質があるのか。第2に、なぜそのような授業構成になるのか。なぜ、そのような授業が再生産されているのか。

本研究は、広島県が受託したJICA 草の根技術協力プロジェクト「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」の取り組みの一環で行なった授業観察・聞き取り調査をもとに行っている。まずは、前提となるカンボジアの教育システムや環境について整理する。(2章)次に、2018年1月～2月に行ったカンボジア国プノンペン州およびコンボンチュナム州のフィールド調査に基づき、授業の現状を明らかにする。(3章・4章)。最後にその共通性と再生産の要因について考察をする。(5章)

2. カンボジアの社会科教育制度と環境

2.1 カンボジアの中学校社会科の概要と教育環境

2018年現在の社会科教育課程は、2004年の『カリキュラム開発方針2005-2009』及び2006年の『基礎教育のためのカリキュラム』や『基礎教育のための社会科カリキュラム』に基づいている。2006年版の基礎教育カリキュラムでは、社会科は道徳・公民、地理、歴史、家庭・芸術の4領域からなり、このうち芸術は主に小学校で、家庭科は主に中学校で教えることになっている。表1が中学校社会科カリキュラムの内容編成概要であり、本研究で分析対象とする単元を下線太字で示した。カンボジアの教科書は、カンボジア唯一の半官半民出版会社である Publication and Distribution House (PDH) で出版され、全国に配布される。そのデザインと記述は、各領域・単元の知識内容を中心に構成されている。2016～2017年に行った教育省職員や中学校教員に対する聞き取り調査によれば、教育省の予算不足により教科カリキュラムに対して教科書のページ数や質が必ずしも対応できておらず、また教師用指導書も全学年・全教科について出版されているわけではない。カンボジアにおける教育関連書籍等の出版状況の脆弱さ、図書館等の教育インフラやインターネット上のクメール語教育情報の量・質的な不足、各学校の教材関連予算の不足、各教員の教材研究・開発にあたる知識や経験の不足により、一般に学校現場では教科書を教える授業が展開されている。その内実は、第4章にて詳述する。

表1 カンボジア中学校社会科の内容編成概要

	地理	歴史	道徳・公民	家庭科		
7年生	【私たちがとりまく世界】(57時数) 第1章：暑い土地に暮らす人々 暑い土地(熱帯/アジアモンスーン/サバンナ)の気候と人々の生活、農業等 第2章：過酷な自然環境に暮らす人々 乾燥地帯/極地帯の気候と人々の生活等 第4章：地球上で人間の暮らす場所 世界の人口増加、人口分布	【私たちの過去を理解する】(57時数) 第1章：世界史(32時数) 古代エジプト、メソポタミア、古代ギリシア、ローマ帝国、古代アメリカ文明等 第2章：カンボジアの歴史(12時数) カンボジアの先史、扶南、真臘 第3章：中国とインド周辺の歴史(13時数) 古代中国、古代インド、ジャワ、モン	【他の人たちとのつながり】(67時数) 第1章：ジェンダーと人権(16時数) 性別とジェンダー、ジェンダー平等 第2章：友好関係(8時数) よい友好関係の性質、維持、大切さ 第3章：家族(8時数) 家族の価値、幸せ 第4章：コミュニティに暮らす(16時数) 選挙のプロセス、選挙権/被選挙権 第5章：人生の目標を決める(9時数) 職業の選択、職業に関する情報 第6章：宗教(10時数) 仏教、ヒンズー教	【家事のスキル】(38時数) 第1章：調理の方法(8時数) 鍋スープ、焼肉と漬物、牛肉ハーブ炒め等 第2章：裁縫の方法(20時数) 手縫いやミシンの方法、赤ちゃん/男女の服 第3章：家の安全性(10時数) 家の中と外の安全性、掃除		
	8年生	【私たちがとりまく国々】(57時数) 第1章：東南アジアの諸国(29時数) カンボジア、ラオス、タイ、インドネシア、フィリピン、ベトナム、東ティモール 第2章：発展途上国と先進国(28時数) 発展途上国、先進国	【私たちの過去を理解する】(57時数) 第1章：世界の歴史(20時数) 中世の封建制、大航海時代、イギリス革命、フランス革命、合衆国の成立 第2章：カンボジアの歴史(20時数) アンコール帝国、チャトムック時代、ロンヴェック時代、ウドン時代 第3章：アジアの地域史(17時数) チャム国、ダイベト国、アユタヤ国、ランサーン国、マレーの始まり	【他の人たちとのつながり】(70時数) 第1章：他の人たちとのつながり(18時数) 人種・民族差別の防止、尊敬のある生活、持続的友好関係等 第2章：家族のつながり(15時数) 家族のきずな、幸せ 第3章：コミュニティに暮らす(28時数) コミュニティにおける安全性、地方選挙、国会の総選挙、協働 第4章：様々な宗教(9時数) キリスト教、イスラム教	【家事のスキル】(38時数) 第1章：調理の方法(10時数) 魚料理、サンダイ・スープ、チュアン 第2章：裁縫の方法(28時数) 裁縫のルール、縫つ各み・板紙・枕カバーの作り方、編物の各模様と手法	
		9年生	【アジア】(57時数) 第1章：カンボジア(30時数) カンボジアの鉱物資源、観光資源 カンボジアの経済 第2章：アジアの諸国(27時数) 中国、インド、マレーシア、ブルネイ、ミャンマー	【私たちの過去を理解する】(57時数) 第1章：世界大戦と平和維持の組織 第1次世界大戦、第2次世界大戦、国連、東南アジア諸国連合(ASEAN) 第2章：カンボジアの歴史 フランス植民地時代～カンボジア王国～ 現代カンボジア ～現代 第3章：地域の国々の歴史 インドネシア、マレーシア、シンガポール、タイ、ベトナム	【他の人たちとのつながり】(76時数) 第1章：他の人たちとのつながり(34時数) 多様性の尊重、クメールの伝統/慣習と人権、 クメール伝統の祭り 、友人/家族関係等 第2章：コミュニティに暮らす(42時数) 様々な国際問題の解決、民主主義の理解、リーダーシップ、仕事	【家事のスキル】(38時数) 第1章：調理の方法(10時数) 肉料理、鳥飯、ビーマン炒め、牛肉サラダ、餛飩子 第2章：裁縫の方法(20時数) ミシンの使い方、ソムアットポットの縫い方、編物の各模様と手法 第3章：衣服(8時数) 洗濯と生地準備、衣服と体等

(MoEYS 2006a 及び MoEYS 2006b から筆者作成。)

2.2 指導案の構成と教師教育の機会

カンボジアの指導案は、1時限ごとに概ね図1のような構成で執筆することになっており、同国の全州、全初等・中等学校、全教科で統一されている。一般にカンボジアでは、単元計画を作ることになっていない。すべての授業において、知識・技能・態度面で3つの授業目標を記述し、5段階で授業展開を計画し実施することになっている。

そうした授業の計画と実践に係る教師教育の機会には、中学校教員については全国に計6校(ブノンペン、コンボンチャム、カンダール、タケオ、プレイベン、バタンパン)ある RTTC (Regional Teacher Training Center) の2年制教員養成、各中学校で毎年7~9回木曜日等に行われる教員研修がある。また、州教育局から各中学校に対して年1回程度の学校モニタリングが行われることになっている。これらの質的改善の必要性についてはたびたび指摘されるところである(例えば、World Bank 2015)。80%以上の TTC 教員が学校での教員経験があり、教員養成も各 TTC 教員の限られた知識・経験に依存する傾向にあることから、図1のような指導案フォーマットは、現職教員はもち

ろん新たに採用される教員にとっても授業の計画と実施に関わる思考枠組みになっていると推測される。

3. 研究の視点と方法

上述の RQ にこたえるため、本稿では、複数の社会科授業実践を分析・考察していく。本章では、授業実践の収集、選定、分析の手続きについて記述する。

(1) 実践事例の収集時期・対象・背景

当該の実践を含む授業実践事例は、2017年10月から2018年5月にかけて収集された。これらの事例はカンボジア復興支援事業の一環として、筆者らが現地への計4回の渡航の中で、当該事業に協力している現地の「パイロット校(事業に関する調査や検証を行う学校)」において収集した。

当該事業では、現地での調査・研修を原則として年間4回、都市部と地方で交互に開催する慣例になっている。また、パイロット校は、MoEYSの裁量に基づき、RTTC 付属校やそれに準ずる役割を担う学校から選定される。そのため、本稿で取り扱う実践事例は、地域の中でも比較的教育水準の高い、学習環境の整備さ

指導案		
○ 学校名、教員名、学年・学級名		
○ 単元名、題目		
1. 授業の目標		
・ 知識面：		
・ 技能面：		
・ 態度面：		
2. 教材		
3. 本時の流れ		
教師の活動	学習内容	学習者の活動
	ステップ1： 学級状況の確認	
	ステップ2： 前時の復習 本時の導入	
	ステップ3： 本時の内容	
	ステップ4： 知識の定着、活用	
	ステップ5： 宿題	

図1 カンボジアにおける指導案フォーマット例

れた学校が対象となっている。

実践事例の収集にあたっては、事前にパイロット校への調査協力の打診、協力可能な教師の選定と実践範囲の調整、学習指導案の作成と提供を依頼し、全ての実践は筆者らのいずれかが観察した。授業実践や学習指導案はクメール語で発話・記述されたため、観察者は現地の通訳を介して記録（映像、写真、筆記）をとった。あわせて、通訳に学習指導案の翻訳を依頼したり、授業者への事後インタビューを行ったりするなどして、意図した実践の把握につとめた。

(2) 補足調査の実施と分析への反映

2018年5月渡航時に、実践が行われた学校を含む複数の学校にて、教師らに対して経験年数や専門領域、日々の授業実践の様子、現行教科書の活用法などを聞き取る調査を行った。さらに、当該事業で駐在する現地日本人スタッフの協力を得ながら、実践を行った教師の経歴や年齢などの必要な情報を継続的に収集した。これらの補足調査で得た情報も、適宜分析・考察の対象に加えている。

(3) 分析対象となる実践の選定

上述のプロセスを経た調査全体を通して、最終的に地理領域が19（うち小学校3、中学校16）、歴史領域が1（中学校1）、道徳・公民領域が4（うち小学校2、中学校2）、計24の事例が収集された。家庭・経済領

域は1事例を平田が観察したものの、事前に学習指導案の提供が得られなかったため対象から除外した。なお、当該事業は社会科地理領域におけるカリキュラムと教科書の開発支援を対象としているため、結果として収集した事例が地理領域に偏る結果となった。

収集した事例のうち、本稿のRQにこたえうる事例を選定するため、筆者らで協議を行った。取り扱う事例同士を比較検討できるようにすることを考慮し、最も収集した事例の多かった中学校（第7～9学年）に限定し、「地域性（都市部／農村部）」「領域（地理／歴史／道徳・公民／家庭・経済）」「内容上・指導上の特色」の3点から適切な事例を検討した。結果、表2に示す5つの事例を選定した。先述の通り、収集した実践事例は地理が多数を占めたため、選定した事例も地理が多くなっている。

(4) 事例を記述・分析する視点

選定した5事例は、次章において、①授業の概要（文脈）、②授業の実際、③授業構成の特質の3つの節に分けて記述・分析を行っていく。

①と②、そして③の「ア 観察された事実」は、授業観察の記録から実施された実践を再現し、意図された／実施されたカリキュラムを解明するパートである。①と②では、観察された実践の全体像が把握できるよう、授業の基礎的な情報と授業進行についての概要を記述した。また、③の「ア 観察された事実」では、観察された授業の事実をもとにどのような授業が行われたかを、内容面・方法面を中心に記述した。

③の「イ 考察」は、観察した授業実践を教師の教授観・学習観（ここでは、実践を行った教師の背景にある教科指導や子どもの学びに対する思想・信念を指す）という視点から解釈したパートである。まず、「ア 観察された事実」から帰納的に目標を推測し、事前に計画された学習指導案と授業の実態との一致や齟齬について内在的に検討しながら、教師の教授観を推測した。その上で、授業スタイルや子どもへの接し方、そして聞き取り調査の結果から、教師の学習観を推測した。このような手続きによる分析を通して、社会科授業の特質と、背景にある教師の思想を明らかにし、RQで掲げた「再生産」の要因や背景に社会科という教科ならではの視点から迫ろうとした。

4. 調査結果

4.1 事例1：カンボジア経済（工業）

(1) 授業の概要（文脈）

- 学校・学年：シソワット中・高等学校、第9学年
- 授業者：ベテラン女性教諭

表2 本稿において取り扱うカンボジア社会科授業実践事例（筆者作成）

事例	地域性	領域	内容上・指導上の特色	学年	単元名
事例1	都市部	地理	自国を扱う，系統地理的な内容①	9学年	カンボジア経済（工業）
事例2	農村部	地理	自国を扱う，系統地理的な内容②	9学年	カンボジア経済（漁業）
事例3	都市部	地理	外国を扱う，地誌的な内容	8学年	フィリピン
事例4	農村部	歴史	論争的な題材，形式的な活動	9学年	民主カンブチア
事例5	都市部	道徳・公民	身近な題材，既有知を活用した活動	8学年	伝統的な信仰と様々な祭り

※「内容上・指導上の特色」は，取り扱う内容や教師の指導スタイルが事例同士で比較検討しやすいものであること，という視点から選定した。

○授業名：カンボジア経済（工業）（2018.1.18）

○文脈：シソワット中学校は，プノンベン市の中心部の学校であり，教室がほぼ埋まる45名の生徒がいる中，グループワーク等の活動が取り入れられることなく，教師主導の講義形式で授業が展開された。

（2）授業の実践

導入	T: 前時の内容の確認 「カンボジア経済ではどの産業が重要か」 「なぜ農業が重要か」 「カンボジア経済では何が大切か」 S: 答える
展開	T: 本時の学習内容の提示 「カンボジアの工業について学習する」 S: 教科書の音読（約1ページ・複数の生徒） T: 教科書の語句の確認のための複数の発問 S: 生徒の発表 T: 教科書の内容に関する3つの課題を提示 「工業はどのように定義されているか」 「国はどのような工業政策をとってきたか」 「工業はどの程度国の経済を支えているか」 S: 指名された生徒はホワイトボードに書く S: 他の生徒はその内容をノートに写す
終結	T: 本日の学習の確認 S: 発表する T: 確認・補足を行い，宿題を提示する

（3）講義形式で知識の確認を行う授業構成

ア 観察された事実

学習指導案は5ステップで展開する形式となっており，ステップ1・2が上記の表の「導入」に当たり，ステップ3・4が「展開」，ステップ5が「終結」に当たるものと考えられる。

「導入」では，前時の内容に関する様々な質問に対して，多くの生徒は手を挙げて答え，一見活発なやり取りがなされた。「展開」の前半は，学習指導案では教師は教科書の記述や図に関わって，様々な発問をし

たり，説明をしたりすることとなっていたが，実際の授業では，教科書の語句の確認に留まっていた。

その後，カンボジアの工業に関わる3つの課題が提示され，指名された3名の生徒に課題が示された紙が手渡された。これらの発問はいずれも教科書の記述をそのまま書き出すか，まとめれば答えられるものであり，指名された生徒はそれぞれがノートにまとめた後，ホワイトボードに書き出した。

「展開」の後半は，学習指導案では教科書を閉じさせ，手工業等に関する発問を行うことになっていたが，実際の授業では指名した生徒にホワイトボードに書いた内容を発表させ，教師はごく簡単に確認や補足をして，授業は時間前に終了した。

イ 考察

本授業の前半は教師の質問と生徒の応答で展開され，後半は3つの課題に対して生徒がホワイトボードに答えを書き出し，教師が確認・補足を行う形で展開された。いずれの学習活動も，教師は教科書以外のことについて解説する場面はほとんどなかった。

教師に「地理の授業をしていく上で大切にしていることは何か」と問うたところ，「授業ではキーワードをしっかりと教え，教科書を精読させ，教科書の章末の問いに答えることができるようにする」と述べている。本授業がカンボジアの工業についての知識の確認をねらいとして実施されているのは，このような教授観が反映しているものと考えられる。

また，課題に答えるように指名された生徒以外は，ホワイトボードに書かれた内容を丁寧にノートに写すだけであった。これは，カンボジアでは進級のための試験があることに加えて，ノートが評価の対象となることなどから，生徒は自ら考えたり判断したりするよりも，ノートに丁寧に書き取り，教科書の知識を覚え，再現できるようにすることを重視しているものと考えられる。本授業の授業展開は，このような生徒の学習観を前提としたものでもあると考えられる。

4.2 事例2：カンボジア経済（漁業）

(1) 授業の概要（文脈）

○学校・学年：コンボンチュナム市中学校，第9学年

○授業者：中堅女性教諭

○授業名：カンボジア経済（漁業）（2018.1.20）

○文脈：コンボンチュナム市中学校は，カンボジア中部の地方都市にあり，プノンベン市の中学校に比べて校舎や施設が老朽化している。教室には二人用の机が4列あり，列ごとにグループとなり，形式的にグループワークが取り入れられ，授業が展開された。

(2) 授業の実際

導入	<p>T: 前時の内容の確認 「前時に何を学習したか」 「なぜ家畜を飼育するのか」等 S: 答える</p>
展開	<p>T: 本時の学習内容の提示 「カンボジア経済の3つ目のポイント（漁業）について学習する」 T: カンボジアの漁業の概要の説明 S: 教科書の音読（約1ページ・3名の生徒） T: 難しい用語（養殖等）の説明 T: 4つのグループに課題を書いた紙を配布。 「なぜ1970年代の前までは魚がたくさん採れていたのか」 「どこで魚がたくさん採れていたか」 「どんな方法で魚をとっていたか」 「なぜ水産物の収穫が減ってきたのか」 S: 形式的な話し合いの後，グループの代表がホワイトボードに書く T: ホワイトボードの文章やスペルの修正をしたり，補足の説明を行ったりする</p>
終結	<p>T: ホワイトボードの各グループの答えを消して，4つの課題について改めて発問する S: グループの代表が発表する T: 宿題を提示し，次時に確認することを予告</p>

(3) 形式的なグループワークが中心の授業構成

ア 観察された事実

本授業は，事例1に示したものと同様に，学習指導案に示された5つのステップに基づいて展開された。

「展開」は形式的なグループワーク中心に進められた。グループは列ごとに6・7名程度で編成されており，グループ全員で話し合うことは難しく，生徒は振り返ったり向き合ったりして話し合いをしようとしていた。しかし，各グループに提示された課題は，教科書の内容を確認することに留まっているものであったため，グループの代表はメンバーの意見をほとんど吟

味しないまま，教科書記述から答えをまとめてホワイトボードに書き出した。教師も生徒がホワイトボードに書き出した内容の修正や補足に終始していた。

イ 考察

本授業におけるグループワークは，話し合いの中から生徒が既存の知識と関連付けたり知識を構築したりすることをねらいとするものではなく，教科書の記述の中にある知識を確認するためにあることを前提として行われていた。教師は，授業の最後にグループの代表がホワイトボードに書き出した内容を消して，課題と同じことを発問している。これは，生徒が教科書の知識を記憶し，それを再現させることが授業のねらいであることを示しているものと考えられる。

この中学校のあるコンボンチュナム市は，本時の教科書記述にカンボジアの淡水漁業の最も盛んな湖であると示されているトンレサップ湖のすぐ下流に位置しており，生徒もこの湖について生活経験等からある程度の知識をもっているものと考えられる。それにもかかわらず，教師はそのことに触れたり，教科書の地図を活用して湖の位置を確認したりすることはなかった。このことから，教師は，本時の学習内容と生徒の日常生活から得られた経験や知識を関連付けることよりも，教科書の本文記述から読み取れる知識を伝え，生徒に再現させることを重視する教授観をもっているものと考えられる。

4.3 事例3：フィリピン

(1) 授業の概要（文脈）

○学校・学年：オーベック・オム中学校，第8学年

○授業者：中堅女性教諭

○授業名：フィリピン（2018.2.16）

○文脈：オーベック・オム中学校は，プノンベン市の中心部にあるRTTCの附属中学校であり，比較的施設・設備が充実している。本授業は，形式的なグループワークを中心とした展開ではあったが，後半にやや発展的な発問が取り入れられた。

(2) 授業の実際

導入	<p>T: 前時の内容の確認 「インドネシアの面積はどのくらいか」 「島はいくつあるか」 S: 答える</p>
展開	<p>T: 本時の学習内容の提示 「本時はフィリピンについて学習する」 S: 教科書の音読（約1ページ・3名の生徒） T: 地図等を示しながら複数の発問をする S: 答える T: 4つのグループに課題を提示 「フィリピンの位置はどこか」</p>

	<p>「フィリピンにはいくつ島があり、面積や海岸の長さはどのくらいか」 「フィリピン諸島はいくつに分かれるか」 「なぜフィリピンでは地震や火山が多いのか」 S: 形式的な話し合いの後、グループの代表がホワイトボードに書く S: 発表する T: 発表の補足の後、関連した発問を行う 「フィリピンとカンボジアの面積等の違いは」 「なぜカンボジアには地震や火山がないのか」 T: ホワイトボードをカーテンで隠し、本日の学習の確認のための発問をする S: 発表する</p>
終結	<p>T: 植民地時代のフィリピンの発問をする S: 発表する T: 宿題を提示する</p>

(3) グループワークに加えて発展的な発問が取り入れられた授業展開

本授業は、事例1に示したものと同様に、学習指導案に示された5つのステップに基づいて展開された。

「展開」ではグループワークが取り入れられていたが、教師からグループごとに提示された課題は、そのほとんどが教科書の記述から答えることができるものであった。

ただ、グループワークで提示した課題の一つが「なぜフィリピンでは地震や火山が多いのか」という教科書の章末の問いを取り上げたり、グループワークの後、それに関連して「なぜカンボジアでは地震や火山があまりないのか」という発問を行ったりしている。これらの課題や発問の答えとなる記述は、この授業で用いた教科書のページにはほとんど示されておらず、生徒はこれまでの学習内容を踏まえて答える必要があった。その意味でこの部分は、教科書の記述を越えたやや発展的な学習内容であったと言える。

なお、学習指導案のステップ4では教科書を閉じて発問するとあり、実際の授業ではホワイトボードをカーテンで隠して、そこに書かれた課題の答えを一問一答で発表させていた。この部分については、学習指導案に忠実に授業が展開されていたと言える。

イ 考察

本授業で展開されたグループワークは、生徒が既習の知識や経験等と関連付けて思考したり、他者との意見を踏まえて再考したりするものではなく、ほとんど教科書の記述から答えることができるものである。つまり、敢えてグループワークの形式を取らずともできるものであった。また、展開の最後にホワイトボード

をカーテンで隠して学習内容を覚えているかを確認する場面もあり、教師は教科書の知識を着実に伝え、それを生徒が再現できるようにすることをねらいとして授業を進めていたものと考えられる。

一方で、地震や火山がフィリピンでは多く、カンボジアでは少ないことを取り上げて発問を行っている。このことについて、教師は授業後のフィードバックの際に「フィリピンで地震や火山が多いことを踏まえて、防災について指導をしたかった」と話している。このように、教師は社会科の授業を生徒の生活につなげることも授業のねらいの一つと考えていたようである。しかし、授業ではほとんど時間を取ることができず、地殻の厚さやプレートの動きを簡単に説明するに留まり、生徒に防災について十分に考えさせるまでには至らなかった。

4.4 事例4：民主カンブチア

(1) 授業の概要（文脈）

- 学校・学年：コンボンチュナム市中学校、第9学年
- 授業者：ベテラン男性教師
- 授業名：民主カンブチア（2018.1.20）
- 文脈：（事例2と同じ中学校）

(2) 授業の実際

導入	<p>T: 前時の内容の確認 「民主カンボジア政権は何年から何年か」 「政権のトップリーダーは誰か」 「政権はどのような方法で人々を都会から地方へ連れて行ったか」 S: 答える</p>
展開	<p>T: 本時の学習内容の提示 S: 教科書の音読（約1ページ・3名の生徒） T: 教科書の記述についての発問 「民主カンボジア政権は国会をつくったか」 「民主カンボジア政権に憲法はあったか」 S: 教科書に沿って答える T: 4つのグループに課題を書いた紙を配布 「民主カンボジア政権の組織について」 「中央政府の構成や党内の役割について」 「国会の議席について」 「当時の国民の生活について」 S: 形式的な話し合いの後、グループの代表がホワイトボードに書く T: ホワイトボードの文章やスペルの修正をしたり、補足の説明を行ったりする</p>
終結	<p>T: ホワイトボードに全員が書き終えたことを確認して終わる</p>

(3) 形式的なグループワークが中心の授業構成

ア 観察された事実

本授業の学習指導案も、5つのステップが示されていたが、ステップ1・2には何の記述もなかった。また、ステップ4・5の内容はほとんど行われず、「宿題の提示」「次時の予告」もないまま授業は終了した。つまり、実質的には学習指導案のステップ3で示された内容を中心に授業は展開された。

グループワークに示された4つの課題は、「～について述べなさい」と示されており、問いの形式になっていない。また、学習指導案には課題が3つしか示されていなかったが、グループの数に合わせて、4つの課題が提示された。それぞれの課題で生徒から引き出そうとする知識は、人名や機構の名称、議員の人数など、詳細なものばかりであった。実際の授業においても、グループの代表が中心となってそれらの知識を教科書から読み取り、グループのまとめとしていた。

イ 考察

教師は、学習指導案に示された内容を全て行うことなく、時間前に授業を終えるなど、授業に対するモチベーションが低いと言わざるを得ない。グループワークを取り入れているものの、形式的に行っているだけで、教科書の記述された詳細な知識を生徒に確認させることをねらいとしていたと考えられる。

また、「当時の国民の生活について」という課題に対する生徒の発表に対して、教師は「今とどう違うか」と発問したものの、「現在とは全然違う」ことを確認したのは、教科書の記述を確認するに留まった。これらのことから、本授業は、民主カンボジア政権の歴史を通して、平和で民主的な市民の育成をねらいとして行われたものではなく、教科書の知識を確認することをねらいとして行われたものと考えられる。

一方、本授業で用いた教科書の記述そのものも、民主カンボジア政権の組織や構成を羅列したものになっていた。そのことについては、カンボジア教育省の関係者や通訳からの説明によると、民主カンボジア政権のことを授業で取り上げることに抵抗感をもつ教師が今も多くおり、現行教科書の記述も当時の事実のみを提示するだけになっているということであった。このような本授業の展開は、教師の資質・能力の問題だけでなく、教科書記述や教師の意識も背景にあるものと考えられる。

4.5 事例5：クメールの伝統的な信仰と様々な祭り

(1) 授業の概要（文脈）

- 学校・学年：チョロイチャンヴァ中学校，第8学年
- 授業者：中堅女性教師
- 授業名：伝統的な信仰と祭り（2018.1.19）

○文脈：チョロイチャンヴァ中学校はプノンベン市の郊外にあり、施設・設備は中心部の学校に比べてやや劣る。また、イスラム教徒が多い地域で頭をヒジャブで覆った女子生徒も数名いる。授業の前半は、教師の発問に生徒が積極的に答える形で進行し、後半にはグループワークが取り入れられ、授業が展開した。

(2) 授業の実際

導入	T: 既習事項を踏まえた発問「カンボジアでの合掌(手合せ)にはどのような意味があるか」 S: 答える 「手を合わせる高さは5段階がある」「手合せの高さを高くして挨拶するほど、目上の人を敬う気持ちを表すことになる」
展開	T: 本時の学習内容の確認 「信仰と伝統的な祭りについて学習する」 T: 発問「カンボジアにはどんな祭りがあるか」 S: 教科書からではなく日常生活から答える S: 教科書の音読（約2ページ、複数の生徒） T: 教科の記述についての発問 「カンボジアにはどのような信仰があるか」 S: 教科書を踏まえて次々に答える T: 教科書の内容を補足し、教科書以外のことも付け加え、キーワードを確認する T: 各グループに課題を提示する 「正月はいつからいつまでか」「カテン祭りは何のために行うのか」「ピサークボチアは何のために行うのか」 S: 形式的な話合いの後、グループの代表がホワイトボードに書く
終結	T: 各グループの発表内容を踏まえながら、教科書以外の内容も付け加えて説明する T: 宿題を提示する

(3) 発問応答とグループワークで展開する授業構成 ア 観察された事実

本時は、カンボジアの中学校社会科の道徳・公民という領域の授業で、伝統文化に関する学習内容を取り上げている。このような学習内容は、日本の中学校社会科において直接該当するものはない。

本授業は、事例1に示したものと同様に、学習指導案に示された5つのステップに基づいて展開されたが、授業前半の発問や後半のグループワークでの課題等に学習指導案と若干の違いが見られた。

「導入」では合掌(手合せ)について発問したり、「展開」の初めのカンボジアの祭りについて生徒の既習の知識や生活体験を踏まえて発問したりするなどの工夫を取り入れていた。その後の「展開」の後半からはグ

ループワークが取り入れられ、生徒は二人ずつ机を並べた列ごとに3つのグループとなり、振り返ったり向き合ったりしながら話し合いを行った。各グループの課題は、教科書の記述からポイントを押さえてまとめる必要があるものの、思考の幅は小さく、グループ活動はあまり活発ではなかった。

イ 考察

「導入」から「展開」の前半においては、教師は発問によって生徒の既有的知識や経験を引き出し、それと新たな情報をつなげようとしており、それは他の授業では見られなかった特徴的な工夫と言える。授業前のインタビューで、教師は「古代カンボジアの道徳、文化を保護できるような生徒を育てたい」と答えており、そこには道徳・公民の学習内容を生徒の態度形成につなげたいという教授観があるものと考えられる。このような教授観に基づいて、生徒に本時の学習内容に親しみをもたせるために、教師は授業の前半で生徒に日常生活からカンボジアの伝統について考えさせようとしていたものと考えられる。

一方、教師は「教科書を読ませたり、グループ活動をさせたりすることで多くの情報を教えて考えさせたい」とも述べている。授業の後半のグループワークが教科書の記述をまとめるだけになってしまったのは、このような考え方が反映したものと考えられる。

5. 考察

(1) 授業構成論的特質

本稿で検討してきた5つの授業事例を教科教育学の視点から分析、整理すると、以下の共通点が指摘できる。

- ① 国民が共通に支持することが期待された政治的・文化的な規範に関する知識と、それを支える事実的な知識の理解をめざした教科目標。
- ② 目標達成を担保する知識を基盤とした教育内容。また、その内容を過不足なくストックした全国統一の国定教科書の存在。
- ③ 教育内容を答えとする問いを(複数)設定し、投げかける教授活動。また、問いに対する答えを班単位でボードに書き出し、発表させる学習指導。
- ④ ノート点検を通じて知識の記録を促すとともに、その知識を(黒板上から)一時的に消去または隠し、再生できるかを確かめる評価活動。

本プロジェクトにおけるカンボジアの社会科授業観察の量と質は、いまだ十分とは言えない。しかし筆者らの合議では、おおよそ上の傾向性が確認された。

①～④で成り立つ授業構成論は、必ずしも制度して

明確に指示されたものではない。ただし、5段階の学習過程については、一部教師への聞き取りによると、師範学校で学んだとの声がある。また、一連の授業観察では、社会科に限らず全ての教科の授業計画案がこの5段階で示されていたし、授業後の研究協議でも5段階の区別を表す言葉で質疑が交わされていた。これらの状況から判断して、5段階の学習過程は、きわめて形式的であるが、それがゆえに普段の実践に深く浸透しており、この5段階の日常的で反復された運用が、上の授業構成論の実質的な基盤になっていることが推察される。

(2) 再生産の構造とそれが示唆すること

では、5段階に定式化・可視化される授業構成論が、一定の支持を得て属性を異にする多様な学校で実践されているのは、なぜだろうか。ギデンズの構造化理論(数土, 1995)を参考に、あらためて本現象の理由を整理すると、以下3点に整理できる。

第1に、上の①～④で成り立つ授業構成論が、当事者にメタ認知こそされていないが、教師によって選択、受容されていること。いずれの教師への聞き取りにおいても、自己の授業スタイルの是非を疑う者はいなかった。教師の中には、それが小中学校時代に自分が受けた授業とは方法面(とくに上の③)で異なることを自覚しているものもいたが、その教師も、他の教師から学んだ一活動面の改善に過度に矮小化された一「子ども中心主義」の授業を受け入れ、実践していた。厳密にいうと、教師らは、この方法論以外には知らないし、他の方法論を学ぶ研修の場も欠いている。そこで、特段に良いとも悪いとも評価を下すことなく、身体的に染みついた様式を実行しているというのが、実態である。

第2に、教師の周囲には、その選択を支えている物理的な環境とシステムが存立していることである。具体的には、板書内容を覆い隠すために設置されたカーテン、6人から10人程度の子どもの向かい合わせに座るように固定された木造の机と椅子、教具として配備された班活動用のホワイトボードとペン、貸与された国定教科書と単元末に一括して示された問いのリスト、教師の自己負担となる資料印刷、クメール語で入手できる資料・情報には限りのあるインターネット。このような状況は、教師の主體的な選択の幅を狭め、方向づけるように機能している。

第3に、教師の選択と実践が、結果的に肯定的な評価と、授業構成論の再生産につながっていることである。①～④の授業構成論を採用したことで、子どもの満足度や試験の得点が向上し、また管理職の教員評価でプラスに働くのであれば、教師にとって授業構成を

変える積極的な理由はない。むしろ、①～④の授業構成論は、一定の環境とシステムに媒介されながら実践され、その様式が再帰的に再生産されることで、安定的に持続している。教師の側からすると、①～④で成立する授業構成論のうち、外形的に把握しやすく可視化されやすい5段階の学習過程が、その特質として認知されていると解される。

本プロジェクトは、上述したような授業構成の変革支援を目的としている。換言すると、授業構成の再生産の内発的な再構造化を支援しようとしている。本稿の調査結果は、授業構成の変革には、教師の選択を取りまく外的な状況に対する働きかけと同時に、選択を突き動かす内的な信念への働きかけも、同時に行っていく必要があることを示唆している。

6. 成果と課題

本研究の成果は以下の2点に大きく集約できる。

第1に、複数の授業実践の分析から教師の教授法やその思想にまで迫ることで、カンボジア中学校社会科実践における多様性と一定の共通性が具体的に明らかになった点である。学校や単元のもつ文脈性によって、生活経験との関わり、国民アイデンティティの形成、5ステップ構成、といった授業分析する視点も整理できた。また、既にカンボジアの授業構成の一般的特徴として言及されている暗記中心の教授法や5ステップ構成について、その共通性を具体的に示すことができた。

第2に、カンボジアの授業構成が再生産される構造的要因について考察することで、カンボジアの学校現場や教員養成のもつ課題が明らかになった点である。現在カンボジアでは1995年、2006年改訂に続くカリキュラムとそれに伴う教科書改訂の時期となっている。大きな教育改革の流れとしてカンボジア社会を捉えた際、教員養成や学校現場の改革も必要なこと、もし教科書改革をする場合は学校実態や再生産構造をふまえた改革が必要なこと、など今後の社会科教育改革に向けた大きな示唆になるだろう。

一方で、本研究には課題も多い。今回の調査では観察授業の実践者にインタビューができなかったため、本人がどのような意識のもとで行っているかの実態がまだ不明な点である。また、教育の受け手からの考察、すなわち達成されたカリキュラムの分析ができなかつ

た。これまでカリキュラムや教科書記述にみられる計画されたカリキュラムレベルの考察が多かったが、今後の教育改革を考える上では今回のような実践レベル、そして達成レベルでの考察が必要だろう。今後の展望としたい。

【参考文献】

- 安藤雅之・大矢隆二 (2013) : 「カンボジアの初等教育における自文化教育の意義—古典舞踊の伝承に着目して—」『学校教育研究』28巻, pp.72-82.
- 貝塚乃梨子 (2014) : 「カンボジアにおける国民意識の形成とその変容: 1993年以降の初等社会科教育の分析から」『AGLOS: Journal of Area-Based Global Studies』第5号, pp.1-25.
- 木下博義・桑山尚司 (2013) : 「カンボジアの理科教育支援に関する事例的研究」『学校教育実践学研究』第19巻, pp.225-235.
- 新谷春乃 (2016) : 「自国史の再編—カンボジア人民共和国体制下におけるカンボジア史叙述の検討を通して」『年報—地域文化研究』第19号, pp.93-117.
- 新谷春乃 (2015) : 「現代カンボジアにおける政治指導者像構築の試み: 国定教科書と2013年選挙キャンペーンの分析を中心として」『AGLOS: Journal of Area-Based Global Studies』2014特集号, pp.1-21.
- 数土直紀 (1995) : 「ギデンズの構造化理論」『現代社会学の理論と方法』岩波書店.
- 羽谷沙織 (2011) : 「ヘン・サムリン政権下カンボジアにおける教育改革と教科書にみる国家像」『立命館国際研究』pp.559-580.
- Ministry of Education, Youth and Sport. 2004. Policy for Curriculum Development 2005-2009. Phnom Penh: MoEYS.
- Ministry of Education, Youth and Sport. 2006a. Curriculum for Basic Education. Phnom Penh: MoEYS. (in Khmer)
- Ministry of Education, Youth and Sport. 2006b. Basic Education Curriculum: Science & Social Studies Grades 1-3, and Social Studies Grades 4-9. Phnom Penh: MoEYS. (in Khmer)
- The World Bank. 2015. Educating the Next Generation: Improving Teacher Quality in Cambodia. Washington DC: The World bank.