

## 日本の教育経験を活用した 途上国への教育支援に必要な観点の構築

～ミャンマー、フィリピン、カンボジアの事例分析を通して～

久保田賢一<sup>\*1</sup> 岸 磨貴子<sup>\*2</sup> 時任 隼平<sup>\*3</sup>

今野 貴之<sup>\*4</sup> 山本 良太<sup>\*5</sup> Thida Wai<sup>\*6</sup>

Ferdinand Blancaflor Pitagan<sup>\*7</sup> Nhem Saroeun<sup>\*8</sup>

### 要 旨

本研究の目的は、日本が関わる途上国への教育開発プロジェクトにおいて考慮する観点を提示することである。途上国の教育開発は、21世紀に入り校舎建設などのハード面から、教育方法の改善といったソフト面に重点が移ってきた。しかし、社会歴史的な文脈を考慮しないまま、工学的なアプローチでプロジェクトが運営されてきた。そこで途上国の研究協力者との共同分析を採用することで、途上国の教育問題がどのような社会文化的な状況との関係性のなかで生起しているのか、ミャンマー、フィリピン、カンボジアの3カ国について分析をする。分析の結果、「教師と児童生徒のパワーバランス」「地域間にある教育環境の差」「教師の努力に依存する傾向にある学校体制」「新しい教育方法を教育政策として教育現場に適切に伝えること」に問題があることが明らかになった。今後は、個々の事例をマクロな視点を含めて考察する必要がある。

キーワード：教育開発、社会文化的アプローチ、半構造化インタビュー、途上国

## Applying Japanese Educational Experiences to the Construction of Essential Perspectives for Educational Development in Developing Countries:

Case Studies of Myanmar, the Philippines, and Cambodia

Kenichi KUBOTA, Makiko KISHI, Jumpei TOKITO,  
Takayuki KONNO, Ryota YAMAMOTO, Thida WAI,  
Ferdinand Blancaflor PITAGAN, Nhem SAROEUN

<sup>\*1</sup> 関西大学

<sup>\*2</sup> 明治大学

<sup>\*3</sup> 関西学院大学

<sup>\*4</sup> 明星大学

<sup>\*5</sup> 東京大学

<sup>\*6</sup> ヤンゴン教育大学

<sup>\*7</sup> UNESCO

<sup>\*8</sup> シェムリアップ教員養成校

### Abstract

The purpose of this research is to clarify the viewpoints that need to be considered in educational development projects for developing countries. Educational development in developing countries has shifted from infrastructure development, such as constructing school buildings, to pedagogic development, such as improving teaching methods for the 21st Century. However, an engineering approach has often been taken to the management of these projects, ignoring their social-historical contexts. Therefore, undertaking collaborative research with teachers and researchers in developing countries, the authors analyzed relationships between educational challenges and social-cultural contexts in Myanmar, the Philippines, and Cambodia. A number of challenges were identified, including power imbalances between students and teachers, regional gaps in the educational environment, school systems that are overreliant on the efforts of teachers, and the dissemination of new educational methods. Future research needs to take a macro approach to the investigation of each of these challenges.

Keywords: educational development, socio-cultural approach, semi-structured interview, developing countries

## 1. 研究の背景

基礎教育に関する国際協力は、1990年にタイのジョムチエンで開かれた「万人のための教育世界会議」(EFA=Education for All)をきっかけに、就学率の向上に多くの努力がはらわれてきた。初期の教育支援は、校舎建設などハード面に重点がおかれ、その結果、基礎教育への就学率は高まり、教育は量の面では充実してきたといえる。

そのような流れの中、21世紀に入ってから教育は量の拡大から質の改善に目が向けられるようになり、校舎を建築したり、机や椅子を教室に入れたりするハード面の支援から教育方法の改善といったソフト面への支援が必要とされはじめた。その主要内容の一つが、「教師中心の教育方法」(Teacher Centered Approach, 以下 TCA)から脱却するための教え方や学び方の改善である。日本では、文部科学省が学校教育における「主体的・対話的で深い学び」の推進を促しており、同様の傾向をもつ海外に対しても学習者が主体的・対話的に学ぶ学習者中心の教育方法、すなわち“Learner Centered Approach”(あるいは Child Centered Approach, 以下, LCA)の促進に関する支援をしている。

しかし、新しい教え方や学び方の重要性やそれを実現するための機器等が導入されても、教師の考え方や教育方法が急に変わるわけではない。多くの途上国において、教育改革への取り組みが行われるようになったが、従来から行われてきた教師が教科書の内容を児童生徒に覚えさせる TCA は依然として主流である。各国政府はこのような状況を明確に問題として認識して

おり、授業において対話を重視したLCAを勧め、教授法改善に向けた教師研修などソフト面の支援強化へと向かっている（小川ほか 2008）。

このような状況の中、2016年に官民協働で取り組む日本型教育の海外展開事業「Edu-Port Japan」が始まった。これは、世界で注目を集めている日本の特徴ある教育コンテンツをこれらの国々に「輸出」していこうとする試みである（文部科学省 n.d.）。この試みの特徴はハード面だけでなくソフト面も重視したパッケージであり、具体的には、質の高い理数科教育、高等専門学校や専修学校に代表される産業人材育成の仕組み、テクノロジーを活かしたICT教育、学習塾などが想定されている。本研究では、こうした教育のパッケージを総称して「教育技術」と呼ぶ。

このような教育技術を途上国に輸出しようとする取り組みは、現地の教育環境を充実する可能性はあるが、次の2つの理由から適切さを欠く点もあると考えられる。

#### (1) 社会歴史的な文脈を十分に考慮していないこと

教育開発は通常、対象国政府からの要請によって開始されることが多い。しかしながら、実際に学校現場で教師たちが日常的に取り組んでいる教育実践と、それが形成され、維持されてきた歴史や社会的背景、教師たちがそうした実践に取り組んでいる文脈を、支援を提供する側と現場レベルで共有しないまま教育開発を適切に運用することは難しい。なぜなら、政府レベルの要望と現場レベルの実態とは大きくかけ離れているため、単に日本の教育技術を導入することを政策で決めたとしても、学校現場レベルに落とし込んでいくことには無理があるからだ。この問題点をNu Nu Wai, et al. (2010) は教育開発における政府の理念と現場の教育問題に対する認識の乖離と、それによって生じる教育開発の課題として報告している。そして、日本の教育開発においても同様の問題が生じていると考えられる。

#### (2) 教育開発では工学的アプローチが採用されやすいこと

先に示したような日本の教育技術を途上国へ輸出しようとする根底には、「日本の教育技術をそのまま適応すれば対象国の教育水準が向上する」という考え方が前提として存在する。つまり、歴史的背景や社会的文脈などをノイズとして排除し、純粋な手順や手続きを明確化して効果・効率の良いやり方で技術移転を試みようとする工学的アプローチであると言える。このアプローチを採用した際の問題点はどのように教育開発を行うかは、開発を支援する側のみで計画立案され、実際に行動変容が求められる対象国の現場にいる教師が問題点の定義や達成目標の設定に関与できないことである。こうした開発側の論理による一方的な取り組みは、現地の教師にとって受け入れがたいものになってしまうおそれがある。

以上のように従来の教育開発には、現地の社会文化的な状況が十分に考慮されていないことや、工学的なアプローチが採用されやすく現地の教育関係者が問題の定義から目標設定にまで関与できないという課題がある。こうした問題を解決するためには、多様なステークホルダー

の協働による社会文化的アプローチが重要であると考える。このアプローチは、例えば現地の教育関係者と日本の研究者や実践者が協働関係を構築した上で、双方の合意に基づく問題共有と目標設定、実施を繰り返すという協働による教育開発のプロセスである(図1)。このようなプロセスを経ることにより、工学的アプローチとは異なり現場に適合した結果を得ることができると考える。

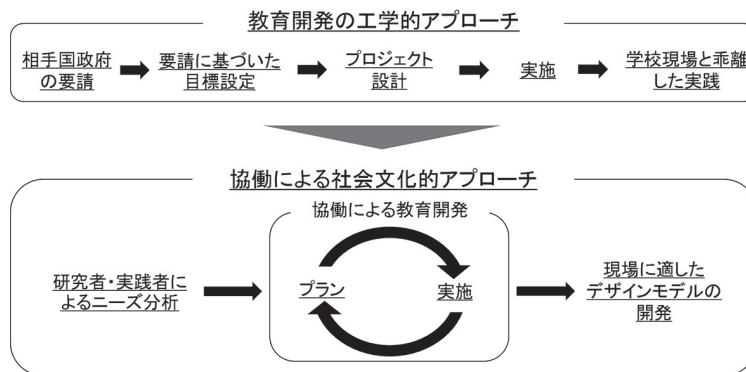


図1 教育開発の工学的アプローチから協働による社会文化的アプローチへの試み  
(筆者作成)

しかし、図1で提示した協働によるアプローチのモデル図は理想的なプロセスを示したものであり、具体的にどのような社会文化的な観点から現地の教育実践を捉えその文脈に適した教育技術の選択やその応用をすればよいのか明確ではない。協働による教育開発の実践を行うために、開発側が現地の教育的な営みを捉える観点が必要であれば、現地の教師はその教育技術を拒否したり、表面的な模倣をしたりするかもしれない。さらに、そのような現地の教師の行動を、教師個人のスキルや能力として開発側の論理で解釈してしまうおそれがある。以上から、協働による教育開発における実践を進めるための考慮すべき観点を見出す必要があるといえる。

なお、ここでいう観点とは、途上国の教育がどのように構成されており、現地の教育的営みを観察し解釈するためのものを意味しており、この観点を構築することで現地の教師や教育関係者や児童生徒がどのような社会文化的な背景の中で行為しているのかを理解する際の支えとなる。

## 2. 研究の目的

本研究では、日本が関わる途上国への教育開発プロジェクトにおいて考慮すべき観点を提示することを目的とする。具体的には、日本からの教育開発により新しい教育技術を導入しているミャンマー、フィリピン、カンボジアの3カ国において、専門家やアドバイザーとして関与した経験のある日本人研究者と、現地において日本をはじめとした先進国で構築された教育概

念や方法を普及するためのプロジェクトへ参加した経験を有する現地の教育研究者や教育実践者（以下、研究協力者）との共同分析という方法を採用した。共同分析を通して新しい教育技術と現地の教育状況との間にどのような問題が認識されているかを調査し、それらの問題が現地のどのような社会文化的な状況との関係の中で生起しているのかを、国ごとの相違点・共通点として見出し、考察する。

### 3. 研究の方法

#### 3.1 研究対象国の選定

本研究の対象国は、ミャンマー、フィリピン、カンボジアの3カ国である。この3カ国は共通してLCAに基づく教育改善が大規模に取り組まれていることから、新しい教育技術が持ち込まれた際に生じる問題を経験していると考えられるため選定した。

ミャンマーでは、日本政府の技術協力プロジェクトとして2005年から児童中心型教育を強化するプロジェクトが現在まで進められている（岸・久保田 2011）。フィリピンでは、2011年より1年の就学前教育が義務化されるとともに、これまでの初等・中等教育10年制から12年制へと移行する教育制度改革が進められてきた。今後は制度だけでなく、ICT活用なども含めた教育内容の充実も求められている（Philippines Department of Education n.d., Reyes 2017）。カンボジア、シェムリアップの州教員養成校（Provincial Teacher Training College: PTTC）では、Edu-PortJapanの公認プロジェクトとして日本教育工学会が参加している。2017年から開始されたこの取り組みでは、日本の教育知見を活用した教育改革を行なっている。具体的にはパソコンやプロジェクター、実物投影機を用いて小学校英語でICTを活用した指導法研修を進めており、講義型授業における「対話的な学び」を基礎に「何ができるようになったのか」を実感できる学びを実現することを目指している。

それぞれの国ではこれまでTCAによる教育が展開されてきたが、国際的な動向の影響およびそれぞれの国における社会的変化に対応するため、LCAを重視した教育改革を進めている。

#### 3.2 データの収集と分析の枠組み

本研究では、3カ国の研究協力者に対し、日本人研究者（著者ら）が半構造化インタビューを行った。インタビューでは、授業の実践的研究のためのマトリックス（稲垣・佐藤 1996）に基づき、児童生徒の学習がどのような社会文化的背景の中で展開されているのかを質問した。

表1 実践的研究のためのマトリックス（稲垣・佐藤 1996, p.116）

	児童・生徒	教師	教材
児童・生徒	(ア)	(イ)	(ウ)
教師			(エ)
教材			(オ)

このマトリクスは、授業研究等の際に授業の課題に着眼する視点を示している。例えば、授業における生徒同士の関係性に課題がある場合は表1の(ア)、児童生徒と教師の関係性の中で課題がある場合は(イ)、児童生徒が用いる教材に課題がある場合は(ウ)といった整理をすることができる。一方、同じ教材でも教師が解説用に用いる教材に課題があることを示す場合は(エ)、教師の解説用教材と生徒が実際に問題を解く等で用いる教材で内容が適切に繋がっていない場合は(オ)など、視点別に課題を示すことができる。つまり、このマトリクスを用いることで、一言で「教え方」や「学び方」などと捉えるのではなく、複数の項目間で生じる課題をより詳細に捉えることができるようになると言える。

インタビューは、基本的に下記項目に沿ったが、インタビュー어의回答に応じて適宜新しい項目を追記し具体的な内容について回答を求めた。

- 授業における児童生徒と児童生徒の関わり合いについて
- 授業における児童生徒と教師の関わり合いについて
- 授業における児童生徒の学び方について
- 授業における児童生徒が学ぶ内容について
- 授業における児童生徒とICTの利用について
- その他回答によって随時追加

インタビューでは、各国の研究協力者が日本をはじめとした先進国で構築された教育技術を現地の学校や教師に伝える際に直面した問題や課題などを積極的に聞き出し、その要因を確認するよう努めた。

インタビューで得られたデータをもとに、現地の教育改革に関わってきた著者らが関連する情報や先行研究の知見を加え、さらに場合によっては追加インタビューを行い、上記の項目に従ってまとめた。各国の教育開発の現状をこれらの項目から横断的に分析することを通して、国際教育協力において日本の教育経験を活用する際の観点を総合考察する。

### 3.3 研究協力者の概要

本研究では、新しい教育技術導入に直接的または間接的に関与した経験を有するミャンマー、フィリピン、カンボジアの3名の研究協力者との対話を通してデータを収集した。3名の研究協力者は、それぞれの国でLCAを推進する立場にあるとともに、日本の教育技術について学んだ経験があり、新しい教育技術と現地の教育文脈の双方に精通するため、日本の教育技術を現地で導入するにあたって生起する問題について認識、解釈可能であると考えた。

ミャンマーの研究協力者はThida Wai氏(40代)である。彼女は、日本の大学院で修士号を取得し、「ミャンマーの教育改善のための児童中心アプローチ研究：日本の総合的な学習の時間の検討を通して」をテーマに修士論文を執筆した。現在は教員養成大学の教師として、中等教



育の教師育成や初等・中等教育の教育内容改善に関与している。

次に、フィリピンの研究協力者は、Ferdinand Pitagan氏（40代）である。彼は、「オンラインディスカッションにおけるインタラクションや没入感に影響を与える諸要因の検討」をテーマに博士論文を執筆した。現在は、高等教育を中心としながらも、フィリピン国内の初等・中等教育課程の教育改革やICT教育に関する調査研究に取り組んでいる。

最後に、カンボジアの研究協力者は、シェムリアップの州教員養成校の英語を担当するNhem Saroeun氏（30代）である。彼は教育学を専攻し、自らICT教材を活用した授業設計や、その設計方法を学生に教授している。

## 4. 事例概要

### 4.1 ミャンマーの事例

ミャンマーの教育制度は、小学校が6年間（KG + 5）、中学校が4年間、高等学校は2年間、大学は学部により4年から7年である。全校種はすべて政府の統括下にあり、教育方針や教育課程などは教育省が管轄している。2016年に小学校から高等学校までの無償教育制度が導入された。児童生徒は1年生から11年生まで「学力継続評価制度」に基づく試験を受け、その結果によって進級・卒業できない場合がある。授業で用いられる言語はミャンマー語であるが、高校では数学と科学の授業は英語で行われる。また、教育省に承認された僧院学校もあり、貧しい児童生徒は無償で通うことができる。

ミャンマーの事例をまとめた岸（第2著者）は、2008年から2012年の間、独立法人国際協力機構（JICA）の長期専門家として3年間、ミャンマーの教育改革「児童中心型教育強化プロジェクト フェーズ2」に関わった。主な役割として、久保田（第1著者）と、当時全国に20校あった教育大学の授業改善を担当し、学習者中心のアプローチの導入を支援した。同時に、教育大学が現場にあった教育方法を構築していけるように授業研究を推進した。研究協力者のThida氏は、日本での博士課程前期課程を終え、ミャンマーに戻り、ヤンゴン教育大学で研究および教育現場でLCAを推進し、定期的に意見交換をしていた。以下でインタビュー項目に沿って現地の状況について解説する。

#### <授業における児童生徒同士の関わり合いについて>

授業で児童生徒は話し合いを通して学ぶことを楽しみながらグループ活動に取り組んでいる。しかし、教師はグループ活動の十分な時間を確保できないため、短い時間で解答できる簡単な課題をグループに与える傾向にある。その結果、グループワークだからこそ深まる思考活動が深まらないという課題がある。また教師自身がグループ活動を通して理解を深めるといった経験がないため、グループワークに適した課題が何か、どのような支援が必要かについてのイメージを持ちにくい傾向にある。これまで個人または全体に投げかけてきたものと同じ質問をグ

ループにすることが多いのが現状である。

#### <授業における児童生徒と教師の関わり合いについて>

ミャンマーでは、教師は「五つの宝」のひとつとして位置付けられている。五つの宝とは、「仏・法・僧・親・師」であり、教師は知識や知恵を授けてくれるため、仏、法、僧、親と同様に敬われている。教師の言うことは児童生徒にとって絶対であり、伝統的にもTCAによる教育を受けてきたが、LCAへ移行した際にも教師の力が絶対であるため混乱はなかった。しかし、児童生徒と教師の関係性は従来と変わらないため、児童生徒が教師の考えに対して意見するなどの場面はなかった。

ミャンマーの児童生徒と教師の関係性を考える際に重要な点は、民族の違いである。教師は教育に熱心であるが、LCAを実施する上で民族の違いが問題になることがある。ミャンマーには135を超える民族があり、独自の言語を持っているが、ミャンマーの学校教育ではすべてミャンマー語で授業が行われる。例えば、ミャンマー語しか話せないビルマ族の教師が、ミャンマー語を話さない地域の学校に派遣されることがある。この場合、教師は現地の言葉を理解できず、適切な指導ができないことがある。また軍事政権下では国家統一が強調され、地方の言語が軽視されてきた。しかし、民主政権下の新カリキュラムでは民族の言葉や文化を重視する方向に向かったが、言語の違う地域に派遣された教師にとって、児童生徒との関係性をつくるのに苦勞し、LCAの実施を難しくしている。

#### <授業における児童生徒の学び方について>

ミャンマーの学校教育で採用される主な教育方法は、技術協力プロジェクトにより導入された。つまり、新しい教育方法は日本の教育技術の影響を強く受けているが、新しい教育方法が必ずしも教師や児童生徒に肯定的に受け入れられている訳ではない。たとえば、理科の授業で植物を観察することが導入されたが、暑期<sup>1)</sup>のミャンマーはとても気温が高く、児童生徒が集中して観察できないこともある。つまり、夏は植物観察に適していないが、暑期に学ぶ単元で観察が導入されている場合、それをうまく実施できない。

LCA導入を通して、話し合い、観察、実験、分析、発表といった学習方法が導入されたが、教師自身がそれを経験していないため、その意義をどのように伝えるのか（見せるのか）、どのように指導したらよいか理解していないという課題がある。

また、授業中の「話し合い」活動にも制約がある。新カリキュラムでは児童生徒一人ひとりが自分の意見を持つことを重視している。しかし、長期間軍事政権が続いたため「断水になった」、「図書館の資料がなかった」、「停電になった」ということを発言することさえ政府を批判したと見なされ投獄されるなど、自分の意見を持ち発言することはリスクとして認識されてい

---

1) ミャンマーの季節は、雨期、乾期、暑期の三つに分類される。



た。その結果、国民は自分の意見を述べることに慎重にならざるをえない。民主化に移行したとはいえ、政府官僚には軍部からの役人もいるため、国民はまだ完全に民主主義を実感しているわけではない。自分の意見を持つことを重視する教育が始まったが、教師はその指導することに不安を感じている。

#### <授業における児童生徒が学ぶ内容について>

ミャンマーの初等中等教育では学習リソースが不足しているため、児童生徒は多くの内容を教科書から学んでいる。軍事政権化のミャンマーでは情報規制が厳しくインターネット環境は都市部でも十分に整備されていなかった。民主政権下でインターネット環境は少しずつ整備されてきたが、全国的に十分に普及しているとは言えない。そのため、初等中等教育では、教科書が学校教育の主要な学習リソースである。特に地方の学校にはLCA実施のための必要な学習リソースが不足しがちであり、インターネットカフェなどは存在するものの学校にインターネットを利用する予算措置がされていないためそれらを利用するのは教師の自己負担となる。

新カリキュラムでは民族の言語や文化を取り入れた教育が推進されるようになった。児童生徒はグループワークで民族の言葉で話し合い、また民族の文化をテーマとした学習ができるようになった。児童生徒にとって身近な言語とテーマで学べるようになったが、前述したように教師が必ずしも同じ民族ではないため、全国規模で実施されているわけではない。

#### <授業における児童生徒とICTの利用について>

民主化政権のもとICTを活用することのできる環境が整いつつあるが、地方では十分に整備されていないのが現状である。教育大学の学生は教育におけるICT活用を学ぶが、赴任先では停電が多発し、電気のない環境で働かなければならない場合があるため、ICTを常に活用できる状況ではない。黒板とチョークをはじめ、身近にあるものを活用して授業をすることが基本になる。電気の供給が安定している都市部の私立学校では、パソコンやプロジェクターなどのICT機器が整備されているが、ICTを活用して授業ができる教師自体の数は少ないといえる。

教育大学や教育学部においても、学生はICTを活用した教育方法を十分に学んではいないが、スマートフォンが普及しているため、インターネットから指導案や他の国の情報を検索し情報収集したり、学生間で共有したりしている。オンライン上に指導案や民族の言葉や文化を学ぶ教材などが少しずつ共有されるようになり、これを利用し始めるようになった。

#### <授業における教師と保護者の関係について>

保護者（親）もまた、ミャンマーでは「五つの宝」のひとつとして位置付けられており、児童生徒は教師と同様に保護者（親）を尊敬している。保護者は教師に絶対的な信頼を寄せており、子どもの教育に口出しすることはほとんどない。

民主政権移行後、保護者の多忙化がみられるようになり、それによって児童生徒と保護者の

関係性にも変化が生じてきた。従来は家庭において保護者が児童生徒の宿題や予習復習を見てきたものの、保護者が忙しくなることで子どもの教育を学校に任せる傾向が高くなってきた。つまり、ミャンマー社会の状況変化の影響を受け、学校に対する家庭からの期待が高まってきているといえる。

しかし、ミャンマーでは日本のように教師が保護者と日常的に連絡を取り合う習慣はない。また教師が保護者に学校での児童生徒の様子を報告したりしない。保護者が集まる会議で、教師と保護者が話をすることはあるが、基本的に教師と保護者が関わるのは、問題があった時のみである。

#### <教師と政府の関係性について>

ミャンマーでは2016年に新カリキュラムに移行し、教育内容や教育方法の見直しがはじまった。教育方法に関してはLCAを実施し、教育内容についてはJICAを通して教科書改定の技術協力プロジェクトが実施され、それに基づき改革が進められている。

その他、民族の伝統や言語を守るための授業が行われるようになり、これについて教師は試行錯誤しながら進めている。民族の伝統や言語の授業では、特定の民族の文化や言語を学ぶのではなく民族全体について学ぶが、学習リソースが少なく教育方法も具体的に示されていない。

LCAについては、JICAによる技術協力プロジェクトで、全国の学校が新しい教科書を使えるように教師研修が実施され、教師は新カリキュラム移行のために必要な情報や問題解決のための支援を受けることができています。ただし、その方法は政府主導のトップダウンであり、必ずしも個々の学校の状況にあっているわけではない。急激に改革を進める政府の政策に、教師は従わざるをえない現状がある。

#### <教師同士の関係性について>

ミャンマーの教師同士は良好な人間関係をつくり、相互に助け合う傾向にある。中学校以上の校種では、学校内で教師同士が相談し、助け合う仕組みがある。教師の職位は教育経験に基づき校長、副校長、シニア教師、科目担当と別れている。科目担当の教師は授業でわからないことや困ったことがあれば教育経験があり職位が上の教師から支援・指導を得ることができる。

ただし、この関係性は中学校以上の校種に見られる文化で小学校では異なる。小学校の教師は子どもと一緒に過ごす時間が長く、中等教育ほど教師同士の関わりはない。

政府が実施している現職教師研修はほとんどなく、JICAや国連機関が提供する研修以外に教師の研修の場は少ない。そのため、中学校以上の校種は前述したように経験のある役職にいる教師が個別に指導をして授業改善を行なっている。小学校では、教師同士は学び合う機会がほぼ皆無である。

指導案や指導技術についてオンラインで検討しあう授業力を高める取り組みをしている教師グループの存在が確認されている。今後、ICTを活用して教師が所属する学校を超えて、教師

同士が学習するコミュニティを組織していく可能性が検討される。

#### 4.2 フィリピンの事例

2012年よりフィリピンの教育ではK-10の10年制からK-12の12年制教育への移行が行われ、教育カリキュラムが大幅に改革された。この教育改革により、多民族や多言語に対応した教育が行われるようになったと同時に、学習内容の充実が図られた。しかし、実際にどのような効果が得られたのかという実証的な調査研究はまだ行われておらず、その検証が待たれている。

その他、近年のフィリピンの教育状況を理解するための重要なポイントとして、児童生徒－社会（家庭やコミュニティ）の関係や、教師－教育政策立案者との関係の変化が挙げられる。

フィリピンの事例をまとめた山本（第5著者）は、2005年からフィリピンの初等中等学校におけるICT教育支援に取り組んできた。具体的には、東ダバオ州、プラカン州、レイテ州等各地の小学校において、教育環境に制約のある状況の中で教育改善に資するICTの活用方法について模索し、教師を対象とした研修に取り組んできた。また、マニラ首都圏の初等中等学校や大学の視察を通して様々な地域の教育事情の調査にも取り組んできた。

Ferdinand Pitagan氏は、日本で学位取得後マニラ首都圏に所在するDe La Salle Universityにて教鞭を執っていた時期に、久保田（第1著者）が担当するゼミナールとの交流に取り組んできた。また、久保田は、山本とともにマニラ首都圏の初等中等高等教育学校の視察し、現地の教育状況に関する意見交換を行ってきた。

##### <授業における児童生徒同士の関わり合いについて>

フィリピンにおいては、同じ学校内での児童生徒間の関係性は良好な場合が多い。例えば、授業内容について分からない児童生徒に対し、他の児童生徒が教える場面はよく見られる。しかし、場合によっては答えを教えるだけになってしまい、その場を乗り切ることだけが優先されてしまう。相互に学び合う活動がよい学習の機会となっていないこともある。

##### <授業における児童・生徒と教師の関係性について>

フィリピンでは、教師は「神」とであると形容されるように、児童生徒にとって教師は伝統的に絶対的な尊敬の対象とされている。児童生徒は、教師に対して「Sir」または「Ma'am」と敬称をつけて呼ぶ習慣がある。

教室では教師がイニシアティブをとって授業が展開されるため、児童生徒は教師から「教えてもらう」ことが習慣化されており、逆に教師も児童生徒に「教える」ことを当然視している。

こうした児童生徒－教師の関係性の中では、教師は常に唯一の正解を持ち、手本であることが求められ、教師は多くの正しい知識を持っている人と位置づけられている。一方でLCAに基づく学習では、児童生徒は教師の知らない知識を獲得したり、正解の分からない学習課題に取り組んだりすることが推奨されている。そのため、伝統的な教育方法との間に矛盾が生じる可能性がある。

### ＜授業における児童生徒の学び方について＞

フィリピンの学校で働く教師は、学校近隣のコミュニティに住んでいることが多く、学校間の異動がほとんどない。また教師という職業はコミュニティの人たちから厚い信頼を受けている。教師は、長年行ってきた授業方法に自信があり、現行の授業を変えることに対する抵抗が想像される。学校のインフラや学習リソースが限られているため、教師は伝統的にTCAに基づく授業を行っている。授業を改革するためのインセンティブがなければ、教育方法を積極的に改善していこうという気持ちにはなりにくい。学校長の強いリーダーシップやコミュニティからの要請がない限り、伝統的な教育方法が維持される傾向にある。

### ＜授業における児童生徒が学ぶ内容について＞

2018年に完了した12年制への移行では、教育内容の充実に加え、追加された高等学校の2年間でより職業専門的な内容を選択的に履修することが可能になった。他にも、これまで英語、算数／数学、科学（小学校3年生から開始）は英語で授業をすることになっていたが、補助言語として現地語を使用することができるようになった。現地語とは、国語であるフィリピン語ではなく、セブアノ語、イロカノ語など100以上ある地域言語のことである。特に幼稚園段階から小学校3年生までは、地域言語で指導することが許可された。教師は学校周辺のコミュニティに在住しているため、児童生徒が日常的に使用する言語を話すことができる。これまでは、英語が苦手だと、算数／数学と理科の理解が深まらないという問題があったが、それが緩和されることが期待されている。

### ＜授業における児童生徒とICTの利用について＞

カリキュラムは、各教科内でICTを活用した授業を実施できるように体系化されている。具体的には、コンピュータの仕組みの理解および基礎的なオフィスソフトウェアの操作、さらに発展的にはプログラミングなどが初等中等教育課程において指導するカリキュラムになっている。マニラ首都圏のほか、セブ市やダバオ市などの大都市圏の裕福な私立学校や重点的な教育指定校では十分な台数のコンピュータが配置され、操作方法に関する指導を含む授業が展開されている一方で、地方都市や指定を受けていない学校では、児童生徒が操作できるコンピュータは十分に配置されていない。そのため、実際にコンピュータを操作することなく、教室においてコンピュータの仕組みを学ぶだけの授業が行われている。

フィリピン教育省によると、DCP (DepEd Computerization Program) と呼ばれるICT環境の整備が行われているが、実際には限られた台数しか設置されていないケースが多いため、十分とは言えない。筆者らが訪問した学校では、10台ほどのデスクトップコンピュータが教育省によって整備されていたが、その他のコンピュータやプロジェクターなどICT機器は、学校独自に寄附を募ったり、競争的資金を獲得したりして手に入れていた。児童生徒とICT機器との関係は、学校によりその程度が大きく異なる。

フィリピン教育省は、LRMSD (Learning Resources Management and Development System) と呼ばれる学習教材ポータルサイトを用意し、授業で利用可能な教材や個別学習用の学習材をオンラインで提供している。しかし、いまだLRMSDが浸透していないためその存在を知らない教師も多い。また、学校にインターネット環境が整備されていないため、授業でICTを積極的に活用したり、BYOD (Bring Your Own Device) によって個別学習を可能にしたりすることが難しい現状にある。

#### <児童生徒と保護者の関係性について>

児童生徒と保護者の関係は、児童生徒と教師の関係と類似しており、児童生徒は保護者に対する尊敬の気持ちが強い。フィリピンでは教師がコミュニティから尊敬される傾向が強いため、教師を尊敬する保護者の影響を受け、児童生徒もまた教師を尊敬する構造にあると考えられる。つまり、児童生徒への学習の影響として、保護者と教師の関係性について配慮する必要がある。

#### <児童生徒と社会の関係性>

フィリピンでは、欧米のポップカルチャーが広く浸透している。たとえば、児童生徒は洋楽や洋画を好み視聴している。英語が公用語である点が強く影響していると思われるが、こうした家庭やコミュニティでの日常的な体験から英語に対する障壁が下がり、多くの地域で英語を用いたコミュニケーションが可能である。また、同様にフィリピン語の学習においても、家庭内で視聴するテレビの影響が大きく、特にローカルエリアでは夜になると家族でフィリピン語のテレビドラマやニュースと一緒に視聴するような様子が見られる。こうした児童生徒と社会とのつながりも、言語習得に影響を与えている。

#### <教師と政府の関係性について>

ロドリゴ・ドゥテルテ大統領体制に移行した2016年以降、教師の地位や処遇の向上を目的とした取り組みと、それによる変化が見られる。具体的には、公立初等中等学校教師の給与が大幅に改善されるようになった。初任教師の最低賃金が月25,000ペソと改善され、このおよそ10年間で5倍にもなる計画がある。こうした変化に伴い、これまで私立学校や国外に流出していた優秀な人材が海外に出かけることをやめたり、逆に公立学校に流入したりする現象が生じ始めている。現大統領の在任中にさらなる処遇改善が計画されており、今後公立初等中等学校を取り巻く環境の改善が見込まれ、今後この取り組みによる影響を継続的に注目していく必要がある。

### 4.3 カンボジアの事例

カンボジア政府は1996年より小学校6年、中学校3年の義務教育を9年間のカリキュラムにした (MoEYS, 2007)。しかし、すべての児童生徒が学校に通うことができるような細かな配慮



はできていないのが現状である。つまり、カリキュラムが改善されたとしても、全ての児童生徒が学校で学ぶという目標は実現していない。

カンボジアの事例をまとめた今野（第4著者）は、Edu-Port Japanにおける日本教育工学会の取り組みに関わり、学生を現地におくり実践を進めているひとりである。具体的にはPTTCの教師や学生に対して、ICTを活用した授業方法や日本の教授方法の紹介を日本の学生たちがおこなっている。

Nhem Saroeun氏はシェムリアップ教員養成校の英語科教師であり、Edu-Port Japanの現地担当として関わっている。Edu-Port Japanによる支援内容や、現地の状況に関して日本と定期的な意見交換を進めてきた。以下でインタビュー項目に沿って現地の状況について解説する。

#### <授業における児童生徒同士の関わり合いについて>

カンボジアの小中学校では、これまでは教師中心で授業が行われていたが、徐々にLCAが取り入れられるようになってきた。児童生徒はペアワークやグループワークを行いながら学ぶことに興味を示すものの、授業内容の理解度に差があるためにうまく話し合いが進まない場合がある。また、教師の教授経験や教室の広さなどの学習環境の要因によってうまくいかない場合も起きている。

#### <授業における児童生徒と教師の関係性について>

カンボジアでは目上の人を敬う文化が根付いている。特に、児童生徒は教師に対して挨拶や礼を欠かさない。そのため教師は絶対的な尊敬の対象となっている。このような関係性は授業にも影響しているおり、LCAが取り入れられはじめてはいるとはいえ教師が教科書を元に教科の内容を伝え、児童生徒は伝えられたことを記憶するというTCAが継続して行われている。

#### <授業における児童生徒の学び方について>

カンボジアでは暗唱と暗記が主な教育方法として採用されている。多くの教師はグループワークの時間を明確に区切り、授業づくりをしている。このような授業はLCAに基づく授業としては不十分な可能性があるが、教師が計画したように授業を進めるという意味では授業中の教師の時間管理によるグループワークはとても重視されている。

一方で、協働的な授業をおこなうためにグループワークをとり入れるが、うまくいかない事例もある。例えば、教師が単にグループワークという方法のみをとり入れたことにより、話し合いが深まらない場合や教室の大きさや児童生徒数によってワークをうまく進めることができないことがある。特に、小学校では1クラスの生徒数が50～60人程度になる場合もあるため十分な広さ教室がないことがある。このような状態では、グループワークをしようにも教室スペースや、児童生徒の話し合いの把握など一人の教師で行うのは容易ではない状況である。

一部の児童生徒は彼ら同士の議論よりも教師に知識を教えてもらうことを好む。カンボジア



では、学校は教師から知識を教えてもらう場所であるとする文化があり、児童生徒が自分の意見を自ら相手に伝える文化はなかった。近年、例えば英語科に代表されるように、教科の中で自らの意見をもち、それを相手に伝えるというような授業方法を展開していく必要がある。

#### <授業における児童生徒が学ぶ内容について>

前述したように、政府は義務教育を9年間のカリキュラムにした（MoEYS, 2007）。その中で、英語教育も導入され実践されているものの、歴史的に繰り返されてきた政権の教育への介入により英語教育を含む初等中等教育を担う教師の数が十分ではない（PHIN Chankea 2013）。シェムリアップの教員養成校では、このような状況に対応するため小学校教師を目指す学生へ英語教育の教授技法などが教えられている。

#### <授業における児童生徒とICTの利用について>

Edu-PortJapanのような日本の支援や海外からの開発援助によって、ICT活用に関する状況は改善されつつあるが、公立の初等中等教育の児童生徒が授業においてICTを使用するような学習活動はまだ行われていない。カンボジアの国内で学校に電気が通っているのは都市部の一部の学校であり、農村地域の多くの学校では電気が通っていないため教師も児童生徒もICTに触れる機会がない。初等中等教育の子どもたちが日常的に触る電子機器があるとなれば、保護者が持っている携帯電話である。

中学校になると、クラスの代表の数人の生徒が授業前にプロジェクターの準備をしたり、授業中にICTをもちいて自分の考えを説明する機会が設けられたりすることがあるものの、全体的に見れば都市部にある電気が通っている中学校であったとしても生徒がICTに触れる機会が1 Semesterで一度も無いことがある。

カンボジアの初等中等教育で学校にあるICTは職員室で用いる管理用のコンピュータのみであることが多く、学校の中のいくつかの教室には古いテレビが置いてあるが、それらが使用されることはほとんどなく、教師の説明や教科書をもとにした授業が展開されているのが現状である。

#### <児童生徒と保護者の関係性について>

家庭では保護者が子どもに対してモラル教育や礼儀作法を教え、それが実践できるようなることを求めている。同時に保護者はなるべく子どもに高い教育を受けさせようとする。家庭による差はあるものの、上記のように考える家庭が増加してきており、都市部の裕福な家庭では、プライベートクラス（塾）にいかせたり、家庭教師をつけたりする。

貧しい家庭では、子どもは両親とともに働くことがある。保護者の多くがタイなどに職を求めて出稼ぎに行き、子どもが保護者についていく場合、小学校で学校教育を終えるあるいは途中で登校を辞めてしまうこともある。

### ＜教師同士の関係性について＞

カンボジアの学校は午前と午後の2部制（double-shift schooling）を採用している。基本的に1人の教師はどちらか一方の学校を担当する。1つの授業は45分で、授業と授業の間に15分の休憩がある。例えば、教師は午前に4つの授業を担当し、その後昼食を取り、そこで勤務が終了となる。学校によっては教師用の大きな部屋があり、休憩中に教師同士でコミュニケーションを取ることもあるが、一般的に教師は授業終了後すぐ帰宅するため、授業後にあまりコミュニケーションをとる時間はない。

公立、私立両方の小学校の教師は副業が認められている。学校での8時間の勤務時間終了後に塾や家庭教師の副業をしている。ただし、勤務時間内だけでは授業準備や事務仕事が終わらないこともあるため、すべての教師が副業をしているわけではない。

教師の自宅にインターネット回線が繋がっていないが、ほぼすべての教師がスマートフォンを所有している。SNSを使って情報交換などをして学内や他校の教師とのコミュニケーションを図っている。

教師が新しい教授方法を学ぶ方法のひとつにJICAと政府が進めている授業研究がある。他の先生の授業を見学し、その後授業検討する内容であり、シュムリアップでは小学校とPTTC教師が月に一回、金曜日に授業研究を行なっている。

### ＜教師と政府の関係性について＞

政府と教師の関係性は基本的にはトップダウンになっている。例えば、英語教育の導入や授業へのICTの導入を政府が示したら、現場の教師はそれに対応しなければならない。もちろん英語教育の導入や授業へのICTの導入など、新しい内容を導入する際は、それに対応する研修を政府は準備している。そして教師はそれらの研修に参加しなければいけない。しかし、研修といっても、例えばICT活用に関しては、コンピュータやソフトウェアの使用法の説明が中心となり、教室における教育的な活用方法などの研修は十分な量・質ではない。

### ＜教師とICTの関係性について＞

教職志望者は、高等学校卒業後に2年間の教員養成課程を修了すると教師として働くことができる。現在は4年間のカリキュラムへの変更が検討・実施されている。教員養成校は都市部にあり電気設備が整っているためICTをもちいた授業がおこないやすい。しかし、教員養成校の学生が教師として働く際は、地方の学校で勤務することが多く、学生が学んできた教員養成校のICT環境と勤務先のICT環境が異なっている。

一般の初等中等教育の学校では、教師はICTを用いて授業を行ってはいない。それは上記に説明してきたインフラ環境が影響している。ただし、今後のICTを活用した授業展開も想定しているため、教師向けのICT活用研修が開かれているが、その内容は、コンピュータの基本的な操作方法に関することが中心であり、授業に直接関係のある教授方法や教室における教育的

な活用方法ではないのが現状である。

## 5. 考察

本研究では、日本が関わる途上国における教育開発において考慮すべき点を提示することを目的とし、ミャンマー、フィリピン、カンボジアにおける技術移転の事例を取り上げ、現地に新しい教育技術を導入する際、現地の教育状況との間にどのような問題が立ち現れてきたのかについてインタビュー調査を行った。その結果に基づき、教育技術導入時における観点として次の4つを示す。

観点(1)：教師と児童生徒のパワーバランス

観点(2)：地域間にある教育環境の差

観点(3)：教師の努力に依存する傾向にある学校体制

観点(4)：新しい教育方法の導入を教育政策として教育現場に適切に伝えること

表2は、これらの観点ごとに各国の状況を示したものである。以下、詳細を説明する。

表2 途上国の教育開発を行う上での観点

	ミャンマー	フィリピン	カンボジア
観点(1) 教師と児童生徒の パワーバランス	教師は知識や知恵を授けてくれる絶対的な存在とされている。児童生徒が主体となった授業の展開が、「知識や知恵を授ける」というイメージと衝突を起こす可能性がある。	教師は「神」とであると形容されており、児童生徒との「教える・教えられる」の関係性から脱却することが難しい。	教師は絶対的な尊敬の対象であり、LCAが行われはじめてはいるとはいえ、教師が教科書を元に教科の内容を伝え、児童生徒は伝えられたことを覚えるという関係性とその授業スタイルが根付いている。
観点(2) 地域間にある 教育環境の差	民主化政権のもと情報環境が整いつつあるが、地方では十分に整備されていない。スマートフォン等を用いて教師が情報収集をすることなどは可能だが、教育現場でインターネットを利用できる場は限られている。	フィリピンでは、教科内にICTに関連する授業を実施するように体系化されているものの、大都市や私立学校が中心となっている。	基本的に一般の学校（特に小学校）ではコンピュータが1台しかない。そのコンピュータは学校のアドミニストレーションなどに用いられているものであり、教育のためではない。教師はスマートフォン等を使ってインターネットをすることができるが、生徒の中にはそういったインターネットに繋がるデバイスを一度も触らないこともある。

	ミャンマー	フィリピン	カンボジア
<p>観点(3)</p> <p>教師の努力に依存する傾向にある学校体制</p>	<p>現職教師向けの研修は、JICAや国連が提供する研修くらいで、基本的にはない。そのため、中学校以上は経験のある役職にいる教師が個別に支援・指導をして、授業改善を行なっている。小学校では、教師同士は学ぶ機会がほぼないのが現状である。</p>	<p>教師には異動がほとんどなく、教育方法を積極的に改善していこうという気持ちがあったとしても、それを行動に移そうとするためのインセンティブが働きにくい。従って、学校長の強いリーダーシップやコミュニティからの要請、あるいは私立学校ではない限り、伝統的な教育方法が維持される傾向にある。</p>	<p>授業改善に関する情報へアクセスできる環境が整っておらず、また教師の情報収集能力や英語で文章を読む力が求められている。それらがない教師は、授業改善を行いにくい状態となっている。</p>
<p>観点(4)</p> <p>新しい教育方法の導入を教育政策として教育現場に適切に伝えること</p>	<p>教師は新カリキュラム移行のための必要な情報や問題解決のための支援を受けることができている。ただし、その方法は政府主導のトップダウンであり、必ずしもそれぞれの現場がその重要性等を理解している訳ではない。政府の急激な改革に対して、学校は従うしかない。</p>	<p>現場レベルでは、教師は児童生徒の手本であり知識を伝授する必要がある一方で、政府が目指すLCAにおいて教師は、児童生徒の主体的な学習をファシリテートする役割が求められ、現場の実情と政府の要請に矛盾がある。しかしその矛盾を解消するための具体的な方略は示されておらず、LCAの浸透には課題がある。</p>	<p>政府が突然カリキュラムを変更するなど、政府と教育現場の関係性はトップダウンになっている。そのため、意図が正確に伝わらないことが多い。政府も全ての学校をモニタリングしている訳ではないため従わない教師も一定数存在する。</p>

### 観点(1)：教師と児童生徒のパワーバランス

対象とした3カ国では、コミュニティや学校の中で教師は児童生徒から尊敬されていることが明らかとなった。教師の存在は絶対であり、知識と経験をより多く持つ教師が、知識を持たない児童生徒に「教える」という関係性は変化させることができないという意識を教師、児童生徒共に持っている傾向にある。そのため、児童生徒自身が教師に対して違った意見を言うことや、学びに対して児童生徒自身が決めるということ自体が簡単ではないということが分かる。

新しい教育方法を導入する事は、単に教授・学習のスキルが変化するだけではなく、教師と児童生徒の関係性に变化をもたらすことになる。しかし、佐藤(1997)が「それぞれの文化に所属する教師は、自身がそれまで受けてきた教育や教育現場の特徴に影響を受けながら教育を行う」と述べているように、教師が従来の関係性に適切さを感じている場合、その関係性を変えることには大きな困難が伴うと考えられる。また、Tyack & Cuban(1997)は、学校の文法(the grammar of schooling)は、歴史的な生産物であり、原初的な創造物ではないと指摘する。つまり、個々の学校が経験してきた社会歴史的な文脈の中で学校の文法は構成されてきた。従って、各国の学校がどのような社会歴史的な文脈の中で形作られてきたのかを無視して教育開発を行うことはできないと考えられる。

### 観点(2)：地域間にある教育環境の差

教育開発の支援を受けた学校の教師は、大人数の児童生徒に対して授業を行う際に児童生徒一人ひとりの学習状況をモニタリングし、適切に支援するマネージャーとしての役割が求められる。学びをマネジメントする行為自体は、LCA を実践する上で重要であるが、途上国では教育環境の地域間格差が大きく、そのギャップを埋めるのは容易ではない。日本では地域にかかわらず多くの学校にインターネット環境が整い、一人一台のコンピュータ環境を整えることを目指しており、ICTは児童生徒の学習状況を記録し教師がその履歴をモニタリングしたり、教師間で共有したりすることができ、マネジメントにおいて重要な役割を果たす。一方、研究対象の3カ国においてはそういった環境が整っているのは都市部や一部の学校に限定されているにも関わらず、全ての学校に同じ方針・内容の教育改善が求められており、物理的に実現不可能な状況に陥っている。その地域それぞれにどのような教育リソースがあり、何ができるのかを考慮した上で教育改善を行っていく必要がある。

### 観点(3)：教師の努力に依存する傾向にある学校体制

3カ国に共通しているのは、新しい教育方法の導入や教育リソースの活用に関して、個々の教師の努力に依存するところが大きいことである。政府が新しい教育政策を公示しても、教師研究などがすぐに実施されることはなく、トップダウンの指示伝達で済まされてしまう。特に、地方の学校ほどその恩恵にあずかりにくい。まずは、教師が自主的、協働的に新しい教育方法を取り入れるための仕組み作りが求められる。また、その地域の社会文化的な状況を鑑みることに加え、改めて教育改革の担い手が誰であるべきかを考え（北村 2009）、どのような方略が可能か十分な検討が求められる。

### 観点(4)：新しい教育方法の導入を教育政策として教育現場に適切に伝えること

新しい教育改革の理念や方法は、それぞれの政府が国民に対して提示されるが、それらの政策が具体的に学校全体においてどのように実現できるか、教育現場の教師に明確に伝えることは難しい。教師は教育改革の理念や方法を十分に理解することなく、表層的に教授テクニクを取り入れている場合が多く、政府の公示する教育改革の内容と学校教育現場の実情との間にあるギャップが大きく改革政策が現場の状況を反映しないまま進められるために、かえって弊害になっていると考えられる。

例えば、LCAが学校教育現場の様々な教育課題や教育状況との関連で示されていないために、各学校でどのような形で取り入れるべきか、具体的な方法が分からない状況がある。ミャンマーの多民族状況や、フィリピンの教師と児童生徒の関係性、カンボジアの教育インフラが未整備である状況、都市部と村落部の格差状況など、各国には多種多様な状況が存在しているが、LCAはそれら個別具体の社会文化的な背景に基づく状況にどのように対応しているのか、あるいは対応させることが可能なのか、明確な指針のないままに用語だけが一人歩きしているよう



に考えられる。

国際教育開発は、自国の教育経験をもとにした技術移転に陥りがちになる。Reyes (2016) は、シンガポールとフィリピンの協同による教育開発プロジェクトにおいて生じた問題について、「シンガポールの技術的合理性とフィリピンの機能不全の官僚主義との間の不一致」が原因であると指摘している。シンガポールでは経済開発に伴って技術的合理性が共有され、それに基づいて教育開発や教師研修、教育内容が構成されている。一方、フィリピンではトップダウン的な官僚主義的教育システムが根付いており、ボトムアップ的に教師のリーダーシップ教育やそれに基づく教育改善を促したとしても容易には浸透しない。

このような状況で教育開発を進めるならば、教育現場の教師と直接話し合いを持ち、それぞれの学校状況に合わせた教育の内容や方法を検討したり、現場の状況に合わせて教育政策の内容を読み直し、現場教師の分かる言葉に言い換えたりする必要がある。しかし、現状では教育政策のビジョンのみが提示され、結局は教師の行動変容とそれによる教育改革は、置き去りになっている。

## 6. 課題と展望

本研究では、日本が関わる途上国における教育開発の実践を分析する際の4つの観点を、ミャンマー、フィリピン、カンボジアでのその取り組みを事例として分析し、比較することを通して提示した。教育開発において、日本の特徴のある教育コンテンツを途上国の国々に「輸出」していこうとする一方的な試みは現地で多様な問題を生み出す。そして、その問題がどのような現地の社会文化的な状況との関係の中で生起する可能性を本研究では示唆することができた。

本研究の課題は、事例とした3つの国での取り組みが、技術移転を担う主体がそれぞれ国（JICAによる技術協力）、学会（学会のEdu-Portの取り組みとして）、個人（個人的関係の中での支援活動）とそれぞれレベルが異なり、同じ教育開発の取り組みではあるものの取り組みの着眼点には大きな違いがある。本研究ではミクロなレベルでの分析を行ったため、マクロな部分はについては参照するにとどまったが、それぞれの取り組みにおける政治的・経済的な側面は分析において不可欠であると言える。今後は、個々の事例をマクロな視点を含めて考察していく必要がある。

付記：本研究は、科研費基盤研究（B）海外学術調査「社会文化的アプローチによる国際教育協力の学習環境デザイン」（17H04572）の成果の一部である。

## 参考文献

- Department of Education (n.d.). *K to 12 Basic Education Curriculum*, <http://www.deped.gov.ph/k-to-12/about/k-to-12-basic-education-curriculum/> (2019年5月30日最終確認)
- Kishi, M., Kubota, K., and Ito, T. (2012). A Case Study of Implementing Lesson Study for Pre-Service Training



- for Education in Myanmar, *Educational Technology Research*, 35(1-2), pp.1-10
- Ministry of Education, Youth and Sport; MoEYS (2007). *Child Friendly School Policy*, Phnom Penh: MoEYS
- Nu Nu Wai, Kubota, K. and Kishi, M. (2010). Strengthening Learner-Centered Approach (LCA) in Myanmar Primary School Teacher Training: Can Initial Practices of LCA Be Seen? *International Journal for Educational Media and Technology*, 4, pp.46-56
- Phin, HIN Chankea (2013). カンボジアにおける教育制度の歴史的変遷の考察：パリ和平協定以前の教育制度に見る社会的特性. 教育学論集9, 177～197頁
- Reyes, V. (2016). *Mapping the Terrain of Education Reform: Global Trends and Local Responses in the Philippines*, Routledge.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1997). *Tinkering Toward Utopia: A century of Public School Reform*. Harvard University Press.
- 稲垣忠彦, 佐藤学 (1996). 『授業研究入門』岩波新書
- 小川啓一ほか (2008). 『国際教育開発の再検討：途上国の基礎教育の普及に向けて』東信堂.
- 岸磨貴子, 久保田賢一 (2011). 「教育開発における技術移転の問題に関する考察——ミャンマーの教育大学を事例として——」京都外国語大学『研究論叢』LXXVII号, 29～45頁
- 北村友人 (2009). 「開発途上国の教育政策に対する国際機関の影響」『比較教育学研究』39, 91～106頁
- 佐藤学 (1997). 『教師というアボリア——反省的実践家——』世織書房
- ブルーナー (1998). 『可能世界の心理』みすず書房
- 文部科学省 (n.d.). 日本型教育の海外展開推進事業 (EDU-Port Japan), <https://www.eduport.mext.go.jp/index.html> (2019年6月23日最終確認)