

(研究論文)

# カンボジアにおける学校教育の変化と教師の対応

—ポル・ポト政権期前後を生き残った教師のライフヒストリーから—

千田 沙也加

京都大学東南アジア地域研究研究所

## はじめに

カンボジアはフランス植民地期から現在に至るまで幾度も政治体制の変化を経験し、学校教育もまた度重なる変更を余儀なくされてきた。カンボジアの現代教育史において、教師たちは自らが受けた教育と、教師になって自らが教える教育との間に差異を経験しつつも、児童・生徒に最も近い位置で教育現場を担ってきた。本稿の目的は、カンボジアの教育現場に生き残った教師に対する聞き取り調査からライフヒストリーを作成し、教師たちが学校教育での変化をいかに受容し、いかに対応したのかを明らかにすることである。それは、現在の教育改革の歪みに対して、歴史的に遡り、教師たちの教育に対する価値観を浮かび上がらせる試みである。翻って日本に目を向けると、子ども一人ひとりに個別最適化された教育改革に取り組む現在にこそ、教育現場を担う教師一人ひとりへの価値観や特質の理解が重要であるといえ、そこで本稿は、個々の教師による教育の変化への対応を捉える新たな視点を提示する意義がある。

カンボジアの学校教育の歴史で最も大きな変化は、ポル・ポト政権期(1975-1979)<sup>(1)</sup>にあった。ポル・ポト政権は、都市の機能を停止させ<sup>(2)</sup>、教育制度を麻痺させた<sup>(3)</sup>。また教師を含む知識人は、反体制側に立つ思想的な敵とみなされ粛清の対象となった。ポル・ポト政権後の政権を執ったヘン・サムリン政権(1979-1989)<sup>(4)</sup>は、多くの知識人を失い、荒廃した国土で国民国家の基盤となる国民形成のため教育制度の再建に取り掛かった。ヘン・サムリン政権期は、ベトナムが介入した社会主義国期であり、教育現場の実情は明らかにされていない。1991年にパリで和平協定が結ばれ民主化が進むと、カンボジアの学校教育は、国際援助機関から量的にも質的にも大きな問題を抱

えていることを指摘され、政策レベルから草の根レベルに至るまで国際的な支援を受けて改革に取り組んできた。しかし近年、国際援助機関が30年近くに亘り支援を行ってきたにもかかわらず、カンボジアの教育実践は本質的に変わらないと指摘され、教育現場における教師の実践や価値観を理解する研究が取り組まれ始めた（萩巢 2013、2016）。そして、政策プロセスにおいて教師は政策の「主体（subject）」としてではなく「対象（object）」として位置付けられ、教師の「声を政策議論の中心に届ける仕組みはないに等しい」ともいわれる（萩巢 2018：p.64）。このことから、現在のカンボジアの教育改革が歪んできた問題の背景に、教育現場の問題点に対して直接的・短期的に政策形成に結びつく応用研究に比重が置かれ、教師の教育実践の意味や価値の理解、また歴史的背景など、政策に直結しない基礎的な研究の看過があると考えた。本研究は、教育政策の変更に対する教師の学校現場での適応や葛藤をめぐる個別的で詳細な記述をめざすものであり、カンボジアの教育史の空白を埋めるとともに、学校現場に根差した長期的な教育改革に貢献しうる基礎的な研究である。

本稿の構成は、まずカンボジアの現代教育史を概観する（第1節）。次に、研究対象と方法について述べ（第2節）、選出した2名の教師について、学校教育の変化とその対応の特徴を明らかにする（第3節）。そして考察を加えて結論を述べる（第4節）。

## 1. カンボジアの現代教育史の概観

本節では、カンボジアの各政治体制における、教育政策及び学校現場の特徴と変化について概観する。なお時代区分として、1-1. フランスの植民地期からポル・ポト政権期まで（19世紀後半～1979年）と、1-2. ポル・ポト政権期後から現在まで（1979年～）の大きく2つに分けることとする。

### 1-1. フランスの植民地期からポル・ポト政権期まで（19世紀後半～1979年）

カンボジアの近代学校教育は、19世紀後半フランスの保護国期に導入された。1873年プノンペンに設置された最初の学校は、フランスの支配の強化を目的としたフランス語の通訳養成の学校だった（笹川 2006：p.60）。その後、フランス語を教授言語とするフランス・カンボジア小学校が、都市部を中心とした一部の住民の子どもに普及し、植民地官僚の末端の職に続く官僚体系の一部を構成するかたちで全国に展開していった。この時期の小学校教師は、植民地官僚となるエリートを養成する立場であり、フランス語を身につけ、社会的な権威をもつ存在だった。

一方、仏教寺院に併設されたパゴダでは、男子児童のみに伝統的な教育が実施されていた。1906年にインドシナ総督令によってパゴダ学校が、初等教育の場と認められると、改革寺院学校と名称を変更して、近代学校教育へ段階的な移行が進められた。

1953年にカンボジアがフランスから独立すると、政権の座に就いたシハヌークは教育政策に力を注ぎ、国家予算の20%を教育に充てた（Ayres 2000 : p.37）。特に、初等教育の拡充が目指され、改革寺院学校も継続して就学者数をのばしていたが、とりわけフランス語を教授言語としたフランス・カンボジア小学校を引き継いだ公立小学校の量的な拡大が急速に進んだ。1958年に教育改革が行われると、教育内容のクメール化が取り組まれた。その後1967年に、それまでフランス語だった教授言語のクメール語化が実施された。これら学校教育のクメール化に対し、フランス語で教育を受けたカンボジア人エリートによる賛同は得られなかったとされている。つまり、小学校教師を含む知識人は、フランス式の教育によるフランス語の語学力のみならず、エリート意識や権威が構築されており、教育のクメール化により、エリート意識が阻害されたり、権威が変化したりすることへの抵抗があったとされる（林原 2001）。

ロン・ノルが政権を執った1970年から、内戦により人びとの生活は大きく変わり始め、学校現場も内戦の影響から、就学継続が困難な状況もみられた。

1975年から1979年のポル・ポト政権期には、近代学校教育制度自体が停止され、先に述べた通り、思想的な敵であるとみなされた教師や知識人の虐殺が行われた。ポル・ポト政権の幹部の一人であるキュー・サムファンは、それまでの教育制度の構造と教育内容の双方を否定した（Ayres 2000 : p.104）。

## 1-2. ポル・ポト政権期後から現在まで（1979年～）

1979年1月、ポル・ポト政権期後のヘン・サムリン政権は同年9月には新学期を再開するなど、早急に教育再建に取り組んだ。再開した当初の教育制度は、小学校4年間、中学3年間、高校3年間の4-3-3制すなわち10年制であった。この時期に政権が目指した教育は、社会主義の理念に根差す教育であり、ポル・ポト政権期との差別化を強く意識した教育だった（千田 2020）。緊急の状況下における教師の採用をめぐることは、元教師の採用が優先して行われたが、適切な訓練や経験を有する教師を確保できないまま学校を再開することとなった。多様な背景の教師が、政権による「たくさん知っているものは少ししか知らないものに教える」というスローガンにより急遽教師となっていた（千田 2017）。

1989年にベトナム軍がカンボジア国内から完全に撤退すると、1991年にはパリ和平協定が調印され、1993年にはカンボジア王国に新政府が発足して新たな教育改革が進められた。1996年までは5-3-3制の11年制の教育制度を採用していたが、1996年には初等教育が6年間に延長され現在の6-3-3制ができた。

1990年代からの教育改革は、主に国際教育開発援助の下で「万人のための教育（Education for All : EFA）」の理念に基づいて展開された。まず基礎教育の拡充が優先

的な課題となり、とりわけ初等教育の拡充が進められた。カンボジアにおける教育改革の動向として、1990年代は、学校建設に代表される教育におけるハード面の改革に重点がおかれていたが、2000年代以降は、教育の質の向上を目指すソフト面の改革が重要視された（羽谷 2008 : p.98）。

以上、独立後から現在に至るまで、フランス語によるフランス式の教育からクメール語化、そして内戦による混乱とポル・ポト政権による教育制度の断絶、社会主義を標榜したヘン・サムリン政権期、そして民主化を経て国際援助が大きな影響力を持つ現在に至るまで、教師は幾度も政治体制の変化とそれに伴う教育制度の変化を経験してきた。政治的・社会的な変化と教育制度や学校教育現場の変化に対し、個々の教師たちは、どのように対応したのかを以下で検討する。

## 2. 研究の対象と方法

本節では、調査地、方法及び対象について概説する。

### 2-1. 調査地

カンボジアは、インドシナ半島の南部に位置し、タイ、ラオス、ベトナムと国境を接する。その面積およそ 18.1 万 km<sup>2</sup>（日本の約半分）の土地に、およそ 1,630 万人が住む<sup>(5)</sup>。



図 1. カンボジア地図  
（出典）筆者作成

本研究の調査地は、カンボジアの首都プノンペンに近接するカンダール州タクマウ郡である（図 1 黒色箇所）。カ

ンダール州は、プノンペンを囲むような地形をしており、その最南端はベトナムと国境を接する。ポル・ポト政権期後のタクマウは、プノンペンに最も近い地方都市として、正常化が比較的早く、主要な地方都市である。カンボジアは地域により、内戦の影響が異なるため、カンダール州での本調査結果は、単純な一般化はできないものの、主要な地方都市の実践を捉えるのに有効であると判断した。

### 2-2. 方法

現地調査は、2007 年から 2009 年に青年海外協力隊員として慣れ親しんだ町で実施した。2013 年から 2018 年には、5 回の短期現地調査を実施し、教師／元教師 24 名に、学習及び教育経験を中心としたライフヒストリーの聞き取りを実施した。

調査にあたっては、名古屋大学大学院教育発達科学研究科内の倫理委員会に研究計画書を提出し、調査許可の承認を受けた。調査はプライベートに踏み込んだ内容になりえるため、カンダール州教育局長及び各学校長の許可及び、対象者へ事前の調査の説明及び、協力と回答が自由であることの同意を得て実施した。

聞き取り調査では、依頼する時点で事前に質問項目を伝え、それぞれの学習経験や

教育経験、また当時の生活状況が共通の内容として含むように留意した。共通の内容と個々人の背景に関わる自由な回答の双方を得るため、語りの内容によって途中で適宜質問を加え、聞き取り内容を前後させる半構造化インタビューを実施した。なお、聞き取りはクメール語で行い、許可を得てICレコーダーに録音し、会話の日本語逐語訳を作成した。得られたデータは、個々人の関心や感情にかかわる内容と、場所や時間が特定できる情報に分けて、特定できる情報に関しては、行政資料又は複数の情報を得ることで検証した。

研究方法であるライフヒストリーは、個人に焦点を合わせた語りを調査者が時系列に編成した個人史による研究である(桜井 2012:p.9)。個人の人生を分析するにあたり、一人ひとりの経験そのものは時間とともに不可逆であるという前提があり、それはライフヒストリーとして編集可能である大きな根拠でもある。なお、本稿ではライフヒストリーの記録としての意義だけではなく、カンボジアの教師の教育実践を理解する目的から、筆者の解釈を加えて記述した。

### 2-3. 調査対象者

24名の教師/元教師の属性と学習・教育経験の一覧を最終職歴ごとに表1に示した。表1中の全ての教師が、ポル・ポト政権期以前に学習経験がある。7名(11,17,18,21,22,23,24)はフランス語を教授言語とする教育を受け、残りの17名(1-10,12-16,19,20)はクメール語を教授言語とするクメール化された教育を受けた。すべての教師がポル・ポト政権期の断絶を経験し、社会主義体制であったヘン・サムリン政権期に教師となり、その後の民主化を経験した。量的なデータからは、教師が経験した学校教育の変化の意味やその対応について分析することができない。本稿では、特定の教師の事例を用いて、個別に検討することで、具体的な特徴を考察する。

### 3. 教育の変化とその対応—MP先生とUK先生の事例から—

本節では、2人の教師に焦点化し、彼/彼女らの学習及び教育を中心としたライフヒストリーを作成し、具体的にいかなる教育の変化を経験し、いかに対応したのかを検討する。1人目のMP先生(表1 NO. 21)は、受けた教育と教えた教育の転換のみならず、小学校教師から、中学校、教員養成校教師まで教育段階の変化を経験している。2人目のUK先生(表1 NO.9)は、ポル・ポト政権期以前の学習経験は限られていた。ポル・ポト政権期後に乏しい知識と経験のまま小学校教師になり、定年まで勤めた。UK先生は、特にポル・ポト政権期後から現在に続く教育の変化を経験している。本稿の問題意識は現在の教育改革の歪みに端を発するため、フランスの影響からの転換を検討できるMP先生と、現在の教育現場に精通するUK先生の2名が、教育

表 1 調査対象者の属性と学歴／職歴

	生年	性別	最終学歴	最終職歴	主な職歴
1	1956	男性	中学修了	小学校長	1985-小学校教師
2	1958	女性	高校修了	小学校教師	1981-小学校教師
3	1957	男性	中学修了	小学校教師	1981-小学校教師
4	1957	男性	中学 1 年	小学校教師	1981-小学校教師
5	1957	女性	中学修了	小学校長	1979-小学校教師
6	1960	女性	高校修了	小学校教師	1983-小学校教師
7	1959	女性	中学 2 年	小学校教師	1982-小学校教師
8	1959	女性	中学 2 年	小学校教師	1979-小学校教師
9	1960	女性	中学 2 年	小学校教師	1981-小学校教師
10	1954	女性	中学 3 年	小学校教師	1981-小学校教師
11	1954	男性	大学 1 年	中学校教師	1981-1982 小学校教師 1983-中学校教師
12	1954	男性	高校 2 年	高校教師	1981-1982 小学校教師 1982-学校教師
13	1955	男性	高校 2 年	中学校教師	1981 小学校教師 1982-中学校教師
14	1957	女性	高校 2 年	高校教師	1980-1983 小学校教師 1983-中学校教師
15	1959	男性	修士号	高校教頭	1979-1985 小学校教師 1985-高校教師 2005-2007 大学就学
16	1954	男性	学士号	高校教頭	1981-1982 小学校教師 1982-1984 中学校教師 1984-2014 高校教師
17	1949	男性	学士号	高校教師	1979-1982 小学校教師 1984-2009 高校教師
18	1946	男性	高校 2 年	高校教師	1979-1982 小学校教師 1983-1997 中学校・高校教師
19	1962	女性	学士号	PTTC 教師	1979-1985 小学校教師 1992- PTTC カンダール <sup>(6)</sup> 教師
20	1958	女性	学士号	PTTC 教師	1979-1980 小学校教師 1982-1987 中学校教師 1991- PTTC カンダール教師
21	1949	男性	学士号	RTTC 教師	1974-1975 小学校教師 1979-1980 小学校教師 1980-1984 中学校教師 1984-2009 RTTC カンダール <sup>(7)</sup> 教師
22	1951	女性	高校修了	RTTC 教師	1979-1983 小学校教師 1987-2011 RTTC カンダール教師
23	1954	男性	修士号	州教育局長	1980-1982 小学校教師 1982-1984 中学校教師 1984-1989 高校教師 1990-2011 教育局
24	1949	女性	高校修了	郡教育局員	1979-1980 小学校教師 1980-1990 郡教育局

(出典) 筆者作成

の変化に対する教師の経験と価値観の一端を捉えるのに最も適していると考えた。MP 先生と UK 先生の学習、教育経験の差異は大きいですが、個別具体的な検討を通して、同時代の教育現場を担ってきた両者に共通する特質の析出を試みたい。

MP 先生のインタビューは、2013 年 9 月 12 日 14:00-15:00 に RTTC カンダールの会議場で行った。MP 先生は筆者の青年海外協力隊時の教科主任であり、相談に乗る親しい関係にあった。UK 先生のインタビューは、2013 年 9 月 10 日 9:30-10:10 に PTTC カンダール附属小学校図書室で行った。UK 先生は筆者が青年海外協力隊の際に、毎日 1 時間クメール語の家庭教師をおよそ 1 年半お願いしていた。MP 先生、UK 先生ともに、家族のことやポル・ポト政権期の過酷な経験について事前に幾度も聞いていた

ため、調査では精神的な負担に配慮し、すでに聞いた経験の内容は確認するかたちで最小限にとどめ、学習、教育経験に焦点化して行うことで短時間のインタビューとなった。

### 3-1. MP先生のライフヒストリー

#### 3-1-1. フランス式の教育

MP先生は、1949年にカンダール州タクマウに生まれた。MP先生は8才の時、1957年にタクマウ小学校に入学し6年間通学した。小学校教師は権威的で、体罰は酷く日常的だった。MP先生の通った小学校は、フランス語を教授言語とするフランス式の教育を実践する公立小学校だった。1963年にMP先生は中等学校であるリセ・タクマウ<sup>⑧</sup>に入学し、1971年に修了資格を得た。リセの教授言語もフランス語だった。尚、フランス人の教師がいて、フランス語を教えていたという。

1972年に小学校教員養成校に入学した。教員養成校での教授言語はクメール語だった。MP先生は、教員養成校の教師たちに対し、小学校の教員経験のある年配の者が多く、教育の専門性が高く、人格的にも優れた教師集団だったと語った。

#### 3-1-2. 農村部での小学校教師経験

1974年に小学校教員養成校卒業後、カンボジア北西部の農村にある小学校に勤務した。当時そこは内戦が激しく、正常な授業実施は不可能だったという。教師用の教科書は教育省から配布されたが、児童に対する十分な数の教科書がなく、MP先生は教科書にある絵を用いた自作の教材を準備した。教授言語はクメール語化され、教育内容も新しくなっていたという。ただし教授法について、

「フランス式。以前の教え方は、教えることが多く、教師の説明が多く、話が長かった。」

と語り、クメール語化されていた教育現場においても、MP先生は教える立場として、フランスの影響を感じていた。

#### 3-1-3. ポル・ポト政権期

1975年、ポル・ポト政権期になると、MP先生の生活は一変した。早朝から夜まで農作業を強いられ、配給される食べ物は非常に少ない過酷な生活だったと語った。クメール・ルーージュ<sup>⑨</sup>の兵士には無知無学で、道徳も身につけていない10才、11才という子どもが多く含まれていたという。

#### 3-1-4. ポル・ポト政権期後の教師生活

1979年、ポル・ポト政権期が終わると、MP先生はそれまで過ごした農村から生まれ故郷であるカンダール州タクマウまで歩いて移動した。タクマウでは、自動車タイ

ヤ用ゴム工場の労働者として働き始めた。工場の敷地内に労働者の子弟を対象とした小学校ができると、MP 先生は教師を依頼され、カンダール州教育局が実施する 2 週間程度の短期の教員養成研修に参加した。MP 先生によると、その研修は緊急的に教師に任命された学歴の低い人たちと一緒にだったという。その後、MP 先生は半日小学校で教え、それ以外の時間を工場の労働者として働いた。工場小学校の教育について、

「この時期は、教科書がなかった。新しい教科書がなかった。まだ準備できていなかった。古い教科書を使った。前の時代のね。自分が持っていたもの。」

と語り、教育方法は MP 先生がポル・ポト政権期以前に小学校で教えていた方法、すなわちフランス式の教育方法だったという。

1980 年になると中学校教師に勧誘され中学の数学教師になった。中学校の数学教師として勤務した 4 年間、夜間にプライベートでフランス語を教えていたという。この当時、フランス語を教えることは禁止されていたが隠れて教えていた。中学校の物理教師を依頼され、長期休みを利用して高等師範学校に就学し中学校物理教員資格を取得した。MP 先生にとって、物理は好きでもなければ、得意でもなかったと語り、校長の強い勧めがあったことを理由とした。高等師範学校で印象に残っていることとして、高齢のベトナム人の教師から、フランス語で教育心理学を学んだことを語った。

### 3-1-5. RTTC 教師へ

1984 年に中学校物理教員資格を得ると、MP 先生は中学校教員養成校に配属された。中学校での物理教師不足のために物理の教員資格を取得したにもかかわらず、その直後になぜ教員養成校に任命されたのか、MP 先生も分からないという。そして、教員養成校で働くにあたり学歴が不足し、学士号が必要となった。再び高等師範学校に就学し 1987 年に学士号を取得。最終的に中学校教員養成校教師の資格を取得したのは 1992 年だった。

1993 年以降、MP 先生は多くの国際援助機関の研修を受けた。教員養成校において、退職までの数年間、教務主任を務めた。2009 年に退職したが、その後も再雇用されて教育に携わった。さらに、プノンペンの私立大学で週末に物理の非常勤講師として勤務し、教育にかかわり続けてきた。

### 3-1-6. MP 先生のライフヒストリーにみられる教育の変化とその対応

教育の変化と MP 先生による対応について、政治的・社会的な変化と合わせて、図 2 に示した。図 2 に示した通り、MP 先生は、フランス語を教授言語とするフランス式の教育を受け、小学校教師になるための学歴と豊富な知識を有していた。ポル・ポト政権期には肉体労働に酷使され、それまでの学校教育での経験は価値のないものとして否定された。



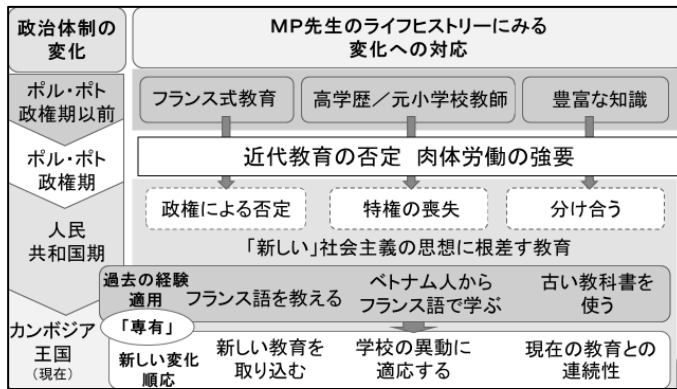


図2. MP先生のライフヒストリーにみる体制変化と対応  
(出典) 筆者作成

その後のヘン・サムリン政権期は社会主義を標榜し、フランス式の教育制度を否定した。MP先生は、ボル・ポト政権期以前の学歴をそのまま適用されなかったため、研修が課せられた。他方、MP先生

が持つ豊富な知識や技術は、政権が目指す教育再建に積極的に求められた側面もみられた。それは、MP先生が工場労働者から工場の小学校教師、その後、中学校の数学教師、教員養成校の物理の教師になり、大学の物理の非常勤講師まで務めたことに示される。MP先生の教育の変化への対応は、自らの過去の経験の適用と、新しい教育環境への順応という特徴がある。前者については、ボル・ポト政権期後の工場小学校での過去の教科書、教育方法の応用と、フランス語のプライベート授業、フランス語を用いた高等師範学校での学びがある。後者に関しては、数度に亘る教育段階を跨ぐ学校の配置転換に加えて、教科の変更への順応がある。

MP先生のライフヒストリーからみえる教育の変化への対応は、自らの過去の知識や経験の適用と、政治的社会的な状況の変化に伴う、新しい知識や実践への順応である。それは知的な「専有」(appropriation)といえよう(ワーチ 2002)。教育学の分野で用いられる「専有」は学習者が他者の知識や技術を自分のものにする過程を指す。しかし、MP先生による「専有」は学びの過程に限定されず、「他者」をより広い意味で捉え、時間や文脈を越えた知識や技術を、自分のものとして取り込んだ事例である。そのため本稿では、カギ括弧を付けた「専有」と表記する。MP先生は、フランス語の学習から、現代まで大きな変化を幾度も経験してきたが、過去の経験の「専有」や、新しい知識や技術の「専有」で教育実践を行い、教師であり続けたといえる。

### 3-2. UK先生のライフヒストリー

UK先生はボル・ポト政権期以前の学習経験に乏しく、教育段階の変化を経験していない。UK先生のライフヒストリーにおいても「専有」という特質がみられるのかを一つの視点として検討していく。

#### 3-2-1. ボル・ポト政権期以前の限られた学習経験

UK先生はカンダール州タクマウに1960年に生まれた。UK先生の両親はともに小

学校教師だった。1966年入学した小学校は、校舎や校庭が美しく整備されていて、教師たちの服装も上品だったと語った。小学校の教師は丁寧な教え方で、厳しいが体罰はなく、素晴らしい教師たちだったと高く評価した。小学校の教授言語はクメール語で、外国語としてフランス語を学習した経験があった。

1972年UK先生はリセ・タクマウに入学した。この時にはタクマウでも内戦の影響で、授業は正常に実施されなかったという。UK先生が中学校での学びが正常化されることなくポル・ポト政権期となり、就学は途絶えた。生活に関しては、両親がともに小学校教師として継続して勤務していたため、大きな支障はなかったという。生活が一変したのはポル・ポト政権期になってからであったという。

### 3-2-2. 凄惨なポル・ポト政権期

1975年にポル・ポト政権期になるとUK先生は家族と共にカンボジア北部、タイとの国境地域まで、歩いて1カ月ほどかけて移動した。父親は、ポル・ポト政権初期にクメール・ルージュ兵に拘束され殺害された。UK先生は、同年代の集団に所属し、稲作を中心とした労働をして過ごした。当時の生活は過酷で凄惨なものだった。UK先生によるとクメール・ルージュは、残虐で乱暴、道徳のない人びとだったという。そしてUK先生は、十分な食事も与えられず、昼も夜も働かされたという。UK先生によると、教育は全く行われず、小学生の学齢児童も強制労働させられたという。妹は病気になり適切な治療を受けることができず亡くなった。父親を殺され、幼い家族を失い、UK先生のポル・ポト政権期は辛い時期だった。

### 3-2-3. 小学校教師となる

1979年、ポル・ポト政権期が終わるとUK先生は生き残った家族とともにタクマウまで歩いて移動した。UK先生の母親はすぐに小学校教師として働き始めたが、UK先生自身は1979年から1981年の2年の間、稲作をして生活した。

1981年、UK先生は、地方行政官から小学校教師を勧められ3週間程度の養成課程を経て小学校教師となった。教師となった際の様子について以下のように語った。

「今までどのくらい就学したのか。何年生まで就学したのか。と質問され、私はそれに正しく答えた。そして合格だった。」

UK先生は中学校では満足な就学ができず、ほとんど小学校までの就学経験だったが、それを行政官に伝えた上で、「合格」だったとした。当時の教師不足と、教師採用の条件がいかに緩和されていたのかが看取できる。UK先生は、ヘン・サムリン政権期の生活は貧しく、幼いキョウダイは就学段階であったため自分は働き手だという意識があった。

1981年から2年間はポル・ポト政権期以前の古い教科書を使用して授業を行ってい

た。1983年ごろから新しい教科書が配布されると、新しい教科書を利用して教えたという。新しい教科書の配布は全教科が一斉ではなく、ある教科は1984年というように順次配布されたと語った。小学校教師となったばかりのUK先生の授業は自己認識として問題点が多く、うまく教えられなかったとした。知識が乏しく、教育の経験が全くない上に、授業を準備する期間もなく教え始めたことが大きな問題だったと認識していた。小学校で教える前の3週間の研修も十分ではなかったとした。そこでUK先生のとった方策は、試行錯誤して授業を研究することだったという。ポール・ポト政権期以前に身に付けた知識や技術は乏しくともUK先生は過去の学習経験と新しい教育の資源を取り入れて教育実践を行った。それは、1990年代以降も同様である。自らの教育実践が変化した理由として、以下のように述べた。

「いろんな団体が来て教えてくれるから。たくさんの様々な団体が教師を手伝ってくれる。子どもたちがたくさん考えるような活動を教えてくれる。」

UK先生は、あらゆる国際的な組織による研修に参加し、そこから多くを取り入れてきた経験と、それにより自分の教育実践が良くなったという認識を語った。

### 3-2-4. UK先生のライフヒストリーにみられる教育の変化とその対応

UK先生が、筆者のクメール語の家庭教師だったことは上述したとおりである。筆者がタクマウでクメール語の家庭教師を探していた際に「タクマウで最良の小学校教師」として紹介されたのがUK先生だった。そのUK先生が学歴の乏しい教師だったことは、筆者に対し「教育とは何か」「良い教師とは何か」という問いを突きつけた。

図3に政治体制の変化に対するUK先生の教育現場での対応を示した。新しい教科書がなければ古い教科書で、新しい教科書が入手できればそれを使い、新しい教育方法が紹介されればそれを利用するなど、「専有」が教育実践を支えていた。加えて、その「専有」が常に教育改革の最前線に立つ現在の在り方につながると考えられ、UK先生は、「タクマウで最良の小学校教師」と呼ばれるに至ったと推察される。

UK先生の「専有」は教育の変化への対応方法であるとともに、自己を成長させる方法でもあった。

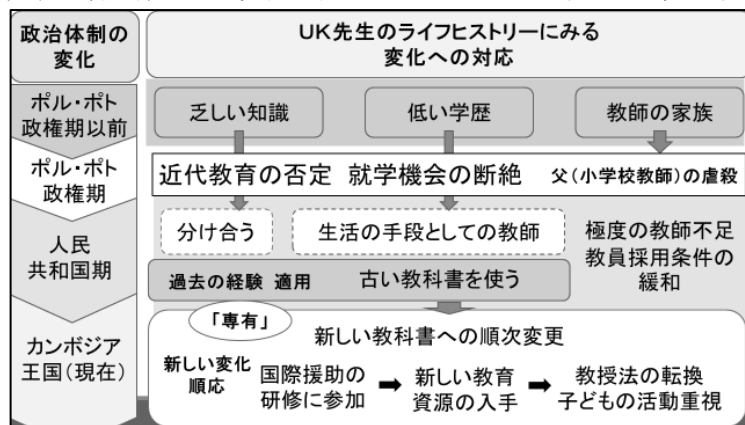


図3. UK先生のライフヒストリーにみる体制変化と対応  
(出典) 筆者作成

#### 4. 考察：ライフヒストリーにみる教育の変化と対応

MP 先生と UK 先生という 2 名の教師のライフヒストリーを検討し、両者によって経験された社会的な変化を概観し、変化に対する共通の対応として、「専有」という特質を指摘した。

以下では、「専有」の実践家がすなわち「良い教師」であるという価値観について若干の考察を加えたい。筆者が青年協力隊員時代の 2007 年ごろ、タクマウのある中学校教師から、教育実習生の指導に対し「研修の度にレッスンプランの書き方が変わり、その都度書き直しているが、結局何が正しいのか分からない。」と言われたことがある。教育開発の援助にかかわる教育現場からの重要な指摘であると、筆者は認識したが、他のカンボジア人教師は表情を曇らせた。つまり、こうした教育改革の新しい状況の変化に際し、立ち止まり疑問を呈する教師は、「少し変わった教師」として見られ、UK 先生のように「良い教師」と評価されない価値観があった。独立後から幾度となく政治体制を転換させ、社会の変化を経験したカンボジアで、新しく紹介される教育実践に、抵抗や軋轢を見せることなく、器用に順応できること、すなわち「専有」に長けていることは、教育現場をうまく切り盛りするのに不可欠な資質である。新しい教科書に代えたことが、子どもの人間形成にどのような影響を与えるのか。新しいレッスンプランを用いることはどういう意味があるのか。それが本当に子どものためだといえるのか。一つひとつの新しい変化の局面に立ち止まってしまい、自分のやり方をなかなか変えがらない教師は評価されないのである。教育現場で積極的に新しい知識や技術を「専有」できることは、特にポル・ポト政権期直後の教育再建から現在に至るまで、カンボジアの教育現場に生きる教師たちにとって、価値づけられた資質の一つといえよう。しかし、新しい教育実践を取り入れることで良い成果のみが得られるとは限らないのも自明である。新しい教育実践を取り入れることで失われる、それまでの実践の良い部分や効果は計り知れないし、別の問題が起こることさえある。教師が自らの教育実践を追求したり、教育現場に則した教育方法を考案したり、創出したりすることが目指されなくなることも考えられる。現在の教育改革に生じてきた歪みとも無関係ではないだろう。こうした「専有」に長けている教師が「良い教師」で、新しい教育実践に対して批判的で「専有」に慎重な教師を「少し変わった教師」とする価値観は、教育開発のあり方や、外側にいる私たちのかかわり方をも再考させる。

#### おわりに

本稿は、カンボジアにおいてポル・ポト政権期以前から学校教育の変化を経験した教師のライフヒストリーを検討し、いかに変化に対応したのかを考察した。カンボジ

アの学校教育の変化を1950年代から概観すると、元宗主国であるフランスの影響によるフランス語の教育から、クメール語化への転換、そして内戦及びポル・ポト政権期の断絶、その後の東側ブロックの社会主義の影響を受けた教育政策から、1993年の民主化以降の国際教育開発の支援を受けた教育まで、学校教育は制度面も内容も大きな変化を繰り返してきた。それに対して教師は、自らが受けた教育と教える教育との差異を経験し、教師になってからも幾度となく変化を経験した中で、自らの過去の経験を応用し、新しい教育に順応をする「専有」で対応してきた。また、「専有」が過度に肯定されると、新しい教育内容や方法を無批判に取り入れることとなり、弊害が起こりうることも指摘した。

最後に、本稿では教育実践に対するMP先生、UK先生自身の解釈は検証できていない。カンボジアの転換期を生きた教師たち自身による人生への解釈や意味づけの深い考察は今後の課題としたい。他方、日本の教育現場において教師の「専有」はいかに価値づけられるのか、これを一つの視点として教育改革への対応に関する個別具体的な比較検討も今後の課題である。

## 注

- (1) 1975年4月から1979年1月の民主カンブチア政権はその指導者であるポル・ポト（本名：サロト・サル）の名をとってポル・ポト政権ともよばれているため、本稿でもポル・ポト政権と表記する。
- (2) 都市部の住民は農村部へ強制移住させられ、悲惨な状況下で農作業に従事させられた。また、貨幣経済は停止し、宗教も禁じられた。
- (3) 教育政策が存在せず、教育が全く実践されなかったわけではないが、ポル・ポト政権は概して教育に関心が低かったとされている。教育の実態は地域によって多様で体系的なものでなく、量的にも質的にも極めて限られたものであった。(Ayres 2000 : pp.103-117, Clayton 2000 : p.72)
- (4) カンブチア人民革命党政権（1979—1989年）は、代表的な指導者名からヘン・サムリン政権とよばれているため、本稿でもヘン・サムリン政権と表記する。
- (5) 外務省HP「カンボジア王国：一般事情」[<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/cambodia/data.html#section1>]（最終閲覧日 2020年11月26日）
- (6) 小学校教員養成校のこと。正式名は、カンダール州教員養成センター（Provincial Teacher Training Center Kandal）。以下、PTTCカンダールと表記。
- (7) 中学校教員養成校のこと。正式名は、カンダール地域教員養成センター（Regional Teacher Training Center Kandal）。以下、RTTCカンダールと表記。

- (8) 一般にフランス式の教育制度においては後期中等学校をリセと呼ぶが、カンボジアでは中学校と高校が一カ所にある中等学校をリセと呼ぶ。
- (9) ポル・ポトを指導者とするカンブチア共産党が地下組織であったとき、政権の座にいたシハヌークが「クメール・ルージュ」（赤いクメール）と呼んだことから、いわゆるポル・ポト派を表す。

## 参考文献

- Ayres, M. David (2000) *Anatomy of a Crisis: Education, Development, and the State in Cambodia, 1953-1998*. Silkworm Books.
- Clayton, Thomas (2000) *Education and the Politics of Language: Hegemony and Pragmatism in Cambodia, 1979-1989*. Comparative Education Research Centre The University of Hong Kong.
- 羽谷沙織 (2008) 「国際援助機関の EFA 達成をめぐる戦略とポリティクス」 廣里恭史・北村友人編著『途上国における基礎教育支援下』学文社、82-118 頁。
- 林原友美 (2001) 「カンボジア独立後の公教育 (1947-1967) の考察—『クメール人教師のための雑誌 (Revue de l'Institutur Khmer)』研究—」『カンボジアの文化復興』 (18) 上智大学アジア文化研究所、199-218 頁。
- 荻巣崇世 (2013) 「カンボジアの『子ども中心』の教授法改革に対する教師の反応—改革が内包する矛盾と教師の主体性に注目して—」『比較教育学研究第』47 東信堂、79-99 頁。
- 荻巣崇世 (2016) 「教育実践を統べる学びの論理—カンボジア児童中心の教授法改革への示唆—」『比較教育学研究第』52 東信堂、3-25 頁。
- 荻巣崇世 (2018) 「第 1 章カンボジアの教員政策—変わる教職—」『教員政策と国際協力』明石書店、51-87 頁。
- 桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』弘文堂。
- 笹川秀夫 (2006) 『アンコールの近代—植民地カンボジアにおける文化と政治』中央公論新社。
- 千田沙也加 (2017) 「ポル・ポト政権期後国家再建期カンボジアにおける「無資格教師」の自己認識と経験—地方都市の小学校教師による語りから—」『比較教育学研究』55 東信堂、157-177 頁。
- 千田沙也加 (2020) 「ポル・ポト政権期後カンボジアにおける『労働』の意味—初等教育カリキュラムと地方都市の教員経験者及び元児童にみられる差異に注目して—」、『比較教育学研究』60、東信堂、69-91 頁。
- ワーチ,J.V. (2002) 『行為としての心』(佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子訳)、北大路書房。

## Teacher's Attitudes toward Educational Change in Cambodia: Analysis of Life History of Teachers who lived through the Pol Pot regime

Sayaka SENDA (Center for Southeast Asian Studies Kyoto University)

The purpose of this study is to clarify teachers' attitudes toward several changes in Cambodia's school education system by examining their life history. Many international organizations have been working on educational development in Cambodia for nearly 30 years. However, it seems there has been no real change in educational practices in the country. The reason for this is perhaps because the meaning and value of teachers' educational practices are not taken into account.

This study focused on the attitudes of individual teachers who experienced several changes in school education. In particular, their attitudes toward the changes and their educational values were analyzed based on their life history.

An overview of changes in Cambodia's school education can be broadly divided into five stages. (1) French-style education with French as the teaching language (late 19th century-1967), (2) Khmerized education (1967-1975), (3) Suspension of the education system during the Pol Pot administration (1975-1979), (4) Socialized education (1979-1991), and (5) International education development (1991-present).

This study examined two teachers' life history. The first teacher, MP, had experienced French-style education. After the Pol. Pot era, he had experience as an elementary school teacher, a junior high school mathematics teacher, and a physics teacher at a junior high school teacher training center and a private university. The second teacher, UK, was seen as the No. 1 elementary school teacher in the local community, but before the Pol Pot era, she only had an elementary school diploma. After she became an elementary teacher, she participated in trainings at international organizations many times and has made use of new educational resources.

When examining the teachers' life history, it was clear that they experienced a difference between the education they received, and the education they taught. Moreover, even after becoming teachers, they saw many educational changes. In the face of these experiences they adjusted to past experience and adapted to new teaching methods without obvious resistance or conflict, despite the ideological changes in school education. Such an attitude is

intellectual "appropriation." I also pointed out that the over-affirmation of intellectual "appropriation" would lead to the uncritical introduction of new educational contents and methods, which could adversely lead to distortions in the current educational reform.