

Formation of National Identity and Its Transformation in Cambodia: An Analysis of Social Education in Elementary School Since 1993

By Noriko Kaizuka

Abstract: Cambodia achieved independence in 1953 and subsequently experienced nearly 20 years of civil war since 1970. It has been a challenge for the regime since 1993 to form a stable national identity due to this extended civil war. In previous studies, the authors noted the discourse of the glory of the Angkor era, which was used as a means of national identity formation in each previous regime, including the influence of art education (cf. Chou 1992; Clayton 2000; Hayashibara 2001; Sasagawa 2006; Hagai 2008, 2009a, 2011). However, these studies did not focus on the education system or social education since 1993. Therefore, in this thesis, I focus on social education programs started in 1995, and attempt to reveal their relationship with public education and the formation of national identity through examining the transformation of curriculum and textbook contents related to national identity formation. As a result, social education seeks to form a national identity by educating those of Khmer ethnicity to be “good people”. By this, the government attempted to build a consciousness of belonging and national identity. On the other hand, after the curriculum reform in 2006 the programs changed the focus of national identity to cultural factors instead of emphasizing Khmer ethnicity. This was thought to be an attempt of government to increase nationalism through cultural identity to stabilize the political situation in the late of 1990s.

Keywords: Cambodia, education, social education, national identity, regime since 1993, curriculum, textbook.

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

貝塚 乃梨子

【要旨】カンボジアは1953年に対仏独立を果たしたものの、1970年から約20年間におよんだ内戦により、安定した国民意識の形成が遅々として進まなかった。こうした内戦の混乱で滞っていた国民意識の再構築は、1993年に発足した政府にとって喫緊の課題であった。これまで、カンボジアにおける国民意識の形成と教育との関係を論じた先行研究では、国民意識の形成において植民地期に創造された言説を各政権が利用してきた点や、芸術教育が国民意識の形成に影響していることが指摘されてきた。しかし、1993年以降の政府が公教育を通じてどのような国民意識を形成しているのかは十分に論じられてこなかった。そこで本稿では、1995年に誕生した社会科教育に焦点を当て、カリキュラムおよび教科書を分析し、国民意識形成に関わる記述を抽出することで、公教育と国民意識形成の関係を明らかにすることをめざした。その結果、社会科教育は、「よき人」の育成を掲げ、クメール民族を中心に据えた国民意識の形成を図った。これにより、長年の内戦で滞っていた帰属意識や国民意識の構築を進めようとしたのである。一方、2006年のカリキュラム改革後は、「よき市民」の育成を掲げるとともに、文化や芸術を軸とした国民意識形成に関する記述が見受けられるようになった。これは、2000年代に入り一党支配型の権威主義体制へと移ったカンボジアが、文化喪失の危機を受けて文化を軸にしたナショナリズムを喚起しようとする試みであったと考えられる。

【キーワード】カンボジア、教育、社会科、国民意識、1993年体制、カリキュラム、教科書

はじめに

グローバル化が進むなか、世界各国は国家の枠組みを超えた地球市民としてのアイデンティティ育成や、多文化共生のための教育などを模索している。とりわけ、ASEAN 諸国では 2015 年の ASEAN 統合に向けた共同体構想において、教育の統合・初等教育の普遍化などが課題となっている。一方、こうした地域統合の動きが進むなかで、グローバル化へ対抗するかのような国民意識の育成や自文化の強調といった教育の側面も看過できない。例えば、インドネシアでは 1994 年の教育改革において、それまでの独立闘争史教育に代わり、インドネシアの文化を軸とするパンチャシラ道徳教育を通じた国民意識の育成を図っている。また、タイでは 1978 年の国家カリキュラム成立以降、経済発展と工業化社会に対応できる人材の育成を促進しつつも、タイの歴史・文化、国家原理、タイ人アイデンティティの保持を強調した教育が行われている（村田 2001, 24-28）。

1953 年に対仏独立を果たしたカンボジアは、1970 年のクーデターを機に発足したロン・ノル政権（1970～75 年）から約 20 年間におよぶ内戦と頻繁な体制変動を経験した。とりわけ、推定 170 万人もの自国民を死に追いやったとされるポル・ポト政権（1975～79 年）は、農業を基盤とする極端な共産主義政策を掲げ、貨幣や学校教育の廃止、家族の解体、教員、学生¹、医者といった知識人の虐殺により、いっさいの社会基盤を破壊した。

1978 年 12 月、ベトナムへ亡命したヘン・サムリンを含む元ポル・ポト政権中堅幹部らの救国民族統一戦線²とベトナム軍がカンボジアへ侵攻し、弱体化していたポル・ポト政権は終焉を迎えた。翌年 1 月には、ヘン・サムリン率いるカンボジア人民革命党（以下、人民革命党と表記）政権が発足し、社会主義を基調とした国家建設が始まった。しかし、1980 年代のカンボジアは、ポル・ポト派を含む複数の政治勢力間の対立が続いており、国内情勢は不安定であった。そのため、同国では同一民族間での虐殺、対立、不信によって国民の統合が遅々として進まなかった。つまり、1993 年に発足した現体制にとって、内戦により停滞した国民の帰属意識の育成は、重要な課題であった（Anonymous 1993）。

¹ 教員の約 75%、高等教育学生の 96%、初等・中等教育の子どもの 67%が殺された（Ayres 2000）。

² 1978 年半ばから、カンボジア共産党中央は東部管区に武力攻撃をかけて粛清を行った。これを逃れてベトナムに亡命した東部管区司令官らが主体となり、1978 年 12 月 2 日に結成した戦線（天川 2003a, 139-40）。

1992年に国連カンボジア暫定統治機構（UNTAC）の主導のもと制憲議会選挙が行われ、翌年に新政府が発足すると、カンボジア政府は複数政党制に立脚した自由民主主義に基づく新たな国家建設を開始した。しかし、国内ではポル・ポト派の残存勢力によるゲリラ活動や連立与党間での武力衝突（いわゆる「7月政変」）が勃発し、依然として不安定な情勢が続いていた。こうした複数の政治勢力間での争いが終結したのは、1990年代末のことであった。

2000年代に入り、カンボジアでは与党であるカンボジア人民党³（以下、人民党と表記）の「一党支配型」権威主義体制が確立し、政治的安定が実現したかのように見える。他方、著しい経済成長とグローバル化の波によって、社会が大きく変容しつつあるのも事実である。では、長期間におよんだ内戦とグローバル化の影響を受けるカンボジアにおいて、1993年に発足した現在の長期政権は国家のイデオロギー装置⁴である公教育を通じ、どのような国民意識を形成しようとしてきたのか。

これまで、カンボジアの公教育における国民意識の形成を論じた先行研究は、フランス植民地期に創造されたアンコールを栄光の時代とする認識を歴代政権が利用してきたことを論じた研究や、対仏独立後の各政権における教育政策や教授内容を分析した研究がある（cf. Chou 1992; Clayton 2000; 林原 2001; 笹川 2006; 羽谷 2011）。とりわけ、これらの多くは1980年代の政治教育や道徳教育、芸術教育を対象とし、各政権のイデオロギーが公教育を通じてどのように教授されてきたのかを論じている。また、古典舞踊教育を自文化として学校で教えることで、カンボジア人としての国民意識が形成されることを指摘した研究も存在する（cf. 羽谷 2008, 2009a）。しかし、これらの先行研究は植民地期からの通史的な分析がなされているものの、内戦後に関しては1980年代の社会主義教育の分析に集中しており、1993年に発足した現在の長期政権における国民意識の形成や、理数科といった国際的基準のある科目とは異なり、国家の独自性が表出しやすい社会科の内容に関しては十分に論じられてこなかった。

よって本稿では、1993年体以降のカンボジア政府がどのような国民意識を形成しようとしてきたのかを、国家の独自性が表出する社会科教

³ 人民革命党は、1991年10月17～18日の全国代表者臨時大会にて、党の指導原理であるマルクス・レーニン主義を放棄して「自由な民主主義と複数政党制」および「自由市場経済の実施」を掲げる政治綱領を採択し、党名を「カンボジア人民党」に改称した（山田 2011, 65-66）。

⁴ フランスの哲学者ルイ・アルチュセールは、教育を「国家のイデオロギー諸装置」と捉え、国家の政治イデオロギーを浸透させるものであるとしている（アルチュセール 2005, 120-22）。

育の側面から明らかにする。具体的には、1993年以降に行われた2度のカリキュラム改革（1995年、2006年）に着目し、社会科教科書の内容がどのように変化したのかを分析する。そのうえで、内容の変化をもたらした要因について考察し、1993年以降のカンボジア政府が描く国民意識の一端を明らかにすることを試みる。これにより、現在のカンボジア社会を支える人々の意識的根源を理解する一助になると考える⁵。

本論に入る前に、ここで本稿における国民意識の定義を述べておく。まず、本稿における「国民意識」は「ナショナル・アイデンティティ」と同義として扱う⁶。国民意識の定義をめぐっては、様々な領域において議論がなされ、複雑化しているのが現状である。教育を通じた国民意識の形成を論じた研究では、国語や道徳教育、美術教育、唱歌などが国民意識の形成に影響することを指摘したものが存在する。これらの研究における国民意識とは、言語や国民文化、国歌などを国民が共有することで人々が国家を想像し、国民としての一体感をもつことであると捉えられてきた。本稿は社会科教育という媒体を通じて国家が国民たるに必要な共通認識をいかに描いているのかを明らかにするものである。よって本稿では、より広義的に国民意識を国民が共有すべき共通認識と捉えて論を進める⁷。

本研究の対象は初等教育のみとする。その理由は藤田が指摘する「国民社会の成員形成」という考え方に依拠する。藤田は学校教育の役割を①国民社会の成員形成と、②産業社会の成員形成の2つに分けている。前者は国民国家の成員形成のために、国民の最小単位である個人の文化を同化し、国民の共通性を創出する「統合機能」を意味している。後者は産業社会の成員形成のために個人の知識・技術を高め、国民を職業人として選別し配置する「配分的機能」を担っているという。この「統合機能」は初等教育が最も影響力を有しており、中等、高等教育に

⁵ なお、内戦期にあたる1980年代の公教育における国民意識形成については、羽谷（2011）を参照されたい。

⁶ スミスは、ナショナル・アイデンティティの特徴として、①歴史上の領域、もしくは故国、②共通の神話と歴史的記憶、③共通の大衆的・公的な文化、④全構成員にとっての共通の法的権利と義務、⑤構成員にとっての領域的な移動可能性のある共通の経済の5点を挙げている（スミス 2007, 39）。彼は人々の帰属意識が「エトニ（共通の名前、血統神話、歴史、文化、領土などを軸とするエスニックな共同体）」から「ネイション」へと移行し、個々の人々が国家へ強い忠誠心を抱くことをナショナル・アイデンティティとして捉えている。そして、彼はこうした国家への忠誠心を個々の人間に強要し、政治と国家に正当性を与える原理がナショナリズムであると指摘する。

⁷ なお、しばしば渾沌として扱われる「愛国心」は国民意識と区別して扱う。マウリツィオ・ヴィローリは愛国心という言葉が何世紀にもわたり、一つの集団の共同の自由を支える政治制度と生活様式への愛として扱われてきたと指摘する。つまり、愛国心の対象は共和政体であり、文化や民族への愛を含むものではない（ヴィローリ 2007, 9）。

進むにつれて薄れていく（藤田 1993, 14-17）。本稿は、藤田の理論に倣い、学校が担う「国民社会の成員形成」の側面に焦点を当て、対象を初等教育のみとする。さらに、初等教育を対象とするもうひとつの理由は、カンボジアの教育普及率である。2012年～2013年における初等教育の純就学率は、98.2%であるのに対し、前期中等教育は55.3%⁸と大幅に下がる（Ministry of Education, Youth and Sport 2014, 3）。つまり、初等教育を無事に修了し、前期中等教育へ進める子どもは約半数に留まっているのが現状である。

本稿で使用する資料は、カンボジア政府の政策文書（クメール語、英語）および、教育省が発行するカリキュラム、社会科教科書・教員用指導書（1993年から2012年までに発行されたもの）である。これらの資料は、教育省の書庫、書店、市場などで収集したものである。また、本稿はこれらの資料分析に付随し、カリキュラムと教科書の作成を担う教育省カリキュラム開発局職員と公立小学校教員への聞き取り調査を行った。本稿のクメール語表記は原文を用い、必要に応じてクメール語の音に近いカタカナ表記を用いる。

1. 初等社会科教育の成立経緯

1.1 ポル・ポト政権崩壊後の教授科目の変遷

1979年のポル・ポト政権崩壊後、カンボジア政府は同年2月26日に学校の再開を許可し、7月30日に教育組織と教育プログラムに関する通達を發布した。これを受け、9月24日には最初の学校⁹が再開した（ラタ 2003, 94）。人民革命党政権下の小学校における教授科目は、クメール語、算数、道徳、地理、化学、歴史、絵画、芸術（歌、舞踊）、特別活動、体育、実践知識の全11科目であった。当時、公教育はベトナム人アドバイザーのもと、マルクス・レーニン主義に基づく政治理論、社会主義思想の教授が重視された（ក្រសួងអប់រំ 1990）。そのため、1989年にベトナム軍がカンボジアから完全撤退するまで、小学校の教科書は、ベトナム人に対する感謝、カンボジアとベトナムとの団結、ポル・ポト政権の批判とそれに対する敵対意識をもたせる内容を含んだ（Martin 1994, 233）。

⁸ 前期初等教育については、純就学率が公開されておらず、総就学率のみとなっている。

⁹ 学校教育の再開は、初等教育と教員養成・再訓練から始まった。中等、高等教育に関する通達は、11月30日に發布された（ラタ 2003, 94）。

1992～93年のUNTAC統治下では、教育部門に対する関与を最小限に抑えるというUNTACの方針から、人民革命党政権の運営体制が引き継がれた。そのため、UNTAC期において、教育制度が大きく変化することはなかった(Ayres 2000, 155)。

1993年の新政府発足後、教育省は1995年に初のカリキュラム改革を実施し、11科目あった教授科目をクメール語、算数、社会、理科¹⁰、体育、外国語、特別活動の7科目へと減らした。社会科は、それまで単独科目であった道徳、地理、歴史¹¹、絵画、芸術(歌、舞踊)の5科目を統合した形で1995年に誕生した。表1は人民革命党政権から現在までの教授科目の変遷である。

表1 初等教育における科目の変遷と全学年の1週間の教授時間・割合

1987～1994年(11科目)			1995～2005年(7科目)			2006年～(6科目 ¹²)		
5-3-3制			6-3-3制					
科目	時間	%	科目	時間	%	科目	時間	%
クメール語	55	41	クメール語	65	36	クメール語	65	36
算数	22	17	算数	30	17	算数	39	22
道徳	5	4	社会科	44	24	理科・社会科 (1～3年)	9	5
地理	4	3				社会科 (4～6年生)	14	8
歴史	5	4						
絵画	5	4						
芸術(歌、舞踊)	5	4						
科学	4	3	理科	17	10	理科	11	6

¹⁰ 1～3学年においては、社会と理科が統合科目となり、それまで理科で教えられていた動植物、人間、土地、エネルギー、環境などに関する内容が社会科と一緒に教授されるようになった。

¹¹ 初等教育で扱う歴史は、先史時代から1953年の対仏独立までとなっており、1970年から長期に及んだ内戦については言及していない。さらに、2006年のカリキュラム改革以降の教科書においては、先史時代から1863年のウドン時代までの歴史となっている。なお、前期中等教育においては、対仏独立後からクメール共和国時代(1970～75年)、民主カンブチア時代(1975～79年)、カンブチア人民共和国時代・カンボジア国時代(1979～91年)も教授している(新谷2010)。

¹² 1～3年生における「理科・社会科」の統合科目は、「理科」「社会」に含める。

体育	10	8	体育	12	7	体育	12	6
実践知識	5	4	外国語 (5・6年)	6	3	外国語 (5・6年)	※	※
特別活動	10	8	特別活動	6	3	地域生活技能 プログラム	30	17
合計	130	100	—	180	100	—	180	100

※ 外国語は地域生活技能プログラムの時間を使って教えることができる。

(出所) (ក្រសួងអប់រំ 1990, 13-14)、(ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា 1995, 頁無記載; 2006a, 11-12) をもとに筆者作成。

表 1 のとおり、1987 年のカリキュラムにおける教授時間の割合は、クメール語と算数がそれぞれ全教授時間の 41%と 17%を占めており、読み書き計算能力の育成が中心であった。1980 年代の教育は、学校制度だけでなくカリキュラムもベトナムに準じて整えられていたため (ラタ 2003, 94)、教授科目もベトナムとほぼ同様であった¹³。

一方、1995 年以降のカリキュラムでは、クメール語が全体の 36%、社会科が 24%を占めている。社会科に統合する以前の科目の教授時間数合計が 19%であることから、カンボジア政府はクメール語と社会科を国民教育の軸に置いていたと推測できる。

しかし、2006 年のカリキュラム改革後、社会科の教授時間の割合は低学年 (5%) と高学年 (8%) を合わせて、わずか 13%に激減した。とくに低学年では、社会科が理科との統合科目となり、時間数が減少した。この理由として、教育省は児童の負担を軽減することに加え、クメール語と算数の時間の増加を掲げている (ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា 2006b, 頁数無記載)。また、社会科の教授時間数が減少したもうひとつの理由は、同年から始まった新科目「地域生活技能プログラム (Local Life Skill Program)」である。同科目は、全教授時間の 17%を占め、クメール語、算数に次いで 3 番目に多い教授時間を有する。地域生活技能プログラムの授業は、学校が保護者や地域社会、NGO と共同で実践する課外活動であり、AIDS、性感染症、予防接種、家計、車やバイクの修理、インターネットの利用、外国語、農作業、電気機器の修理など職業技術に関わる技術 (羽谷 2009b, 6) を学ぶことを目的とする¹⁴。同科目の導入やその

¹³ ベトナムにおける教授科目は、外国語、情報教育、家庭科、ベトナム語、少数民族言語、数学、音楽、図工、体育、科学、特別活動等であった (石村 2001, 125)。

¹⁴ 同科目は、2004 年 12 月に教育省が発行した *Policy for Curriculum Development 2005-2009* に登場し、2006 年のカリキュラム改革で本格的に始まった。しかし、地域生活技能プログラム (LLSP) は、地域が主体となって教授内容を決めるため、実際は授業自体が

授業内容から分かるように、2006年のカリキュラム改革以降、教育省は既存の科目に加えて生涯学習にも力を入れる傾向にある。

1.2 社会科カリキュラムの策定経緯と目的

前述した1995年の教育改革に伴い、教育省は社会科カリキュラムの作成に取り組んだ。同カリキュラムの策定において、当時のドナーであったEUは、社会科カリキュラムの執筆者を教育省職員や教育機関から選定した。選ばれた執筆者は社会科に含まれる分野ごとのグループに分かれ、外国の資料や歴代政権の教材など¹⁵の資料調査を行った。各資料をもとに執筆した原案は、専門家のチェックを受け、チェックを通過した段階で地方における会合¹⁶で内容を議論し、必要に応じて修正が加えられた。その後、4日間におよぶプノンペンでの会合¹⁷を経て、教育省大臣の確認後、発行に至った¹⁸。

社会科を導入した理由について、社会科教育に関わる教育省職員は、シハヌーク時代（1953～70年）に存在した科目を復活させたという点を指摘している¹⁹。実際、シハヌーク時代の公教育では社会科学（សង្គមវិជ្ជា）という科目が存在し、国家制度の教授や国を守る意識などを育成するような内容が教授されていた。カンボジア政府は、内戦前に存在した科目を様々な分野を含む社会科として復活させたのであった。また、1995年の教育改革は1980年代の社会主義教育からの脱却と、民主主義に則った

行われない学校も多々あった。これを受け、教育省は2011年に同科目のカリキュラム改革を行い、授業の手本となる内容を学年ごとにまとめている（本情報は2011年12月29日にプノンペンにて行われた「LLSPに関するワークショップ」で知り得た）。

¹⁵ 具体的には、クメール語資料として、1926年から王立図書館によって月刊誌として発行された雑誌、『カンブチア・ソリヤー』の1994、95年版や、1950、70年代の歴史の本、人民革命党政権下で発行された1987年カリキュラムや教科書（道徳、地理、歴史、絵画、音楽）、文化・芸術省や保健省の資料、憲法（カンボジア王国憲法）、刑法、人権に関わる法など、計44冊を使用した（ត្រួតពិនិត្យអំពីយុវជននិងកីឡា 1995, 頁無記載）。

¹⁶ 第1回会合は各地で開催され、多くのカンボジア人が参加した。地方から参加したカンボジア人は、各州／郡の教育局局長や副局長、職員などである。

¹⁷ 同会合は1995年7月12～13日にかけてプノンペンにて行われた。会合には24人が参加し、そのうち、国際機関・NGOから16人、政府機関から8人が参加した。カンボジアの政府機関からは、文化・芸術省や国防省、保健省、環境省、宗教省の職員が、国際機関・NGOからは、アメリカ、フランス、オーストラリアといった欧米系のNGO職員が多く参加した（ត្រួតពិនិត្យអំពីយុវជននិងកីឡា 1995, 頁無記載）。

¹⁸ 教育省カリキュラム開発局前期中等教育理科担当のChuonVannat氏への聞き取り調査より（2013年5月7日実施）。

¹⁹ 教育省カリキュラム開発局の副局長 Muon Sophart 氏、社会科部門代表 Van Sothy 氏、中学校社会科部門代表 Chun Yahn 氏への聞き取り調査より（2013年4月24日、27日、5月22日、30日実施）。

教育を進めていくための分岐点であった（*ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា* 1996, 2）。1993 年以降の政府にとって、社会科教育は新たな教育を実現するために必要な科目でもあったのである。では、社会科教育はどのような目的を有したのか。

1995 年の社会科カリキュラムによれば、当時の社会科教育は児童を未来における「よき人」にすることを目的とし、①道徳・公民、②社会、③芸術の 3 分野の構成から成る。次の文は同カリキュラムにおける社会科教育の目的である。

学校における社会科教育は、幸福を享受する人類を誇り、現在の児童を未来におけるよき人（*មនុស្សល្អ*）にすることを旨とする。学校はコミュニティ²⁰と調和がとれ、自分が住んでいる環境に合った個性をもって成長できる社会、そして、クメール²¹の価値（*តំលៃខ្ពស់*）を念入りに保護する身の周りの世界から広い視野を理解し、責任意識をもち、過去と現在についてよく理解し、自国の発展と建設に参加する意識をもつ市民²²（*ពលរដ្ឋ*）を育てなければならない（*ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា* 1995, 頁無記載）。

続いて、2006 年の改訂版カリキュラムでは、社会科の構成が①道徳・公民、②歴史、③地理、④芸術の 4 分野となり、社会科教育の目的を次のように述べている。

基礎教育²³における社会科は、人類の価値を誇り、現在の児童・生徒を未来の国家におけるよき市民（*ពលរដ្ឋល្អ*）へと育てることを目的とする。また、教育は児童・生徒に自己の認識、可能性の理解、自他の美德を理解させ、生活において礼儀のある規則を遵守する責任意識のある社会とコミュニティ、家族とともに幸福な状態で生活できること、芸術、文化の保護を念入りにすること、身のまわりの世界から広い視野を理解すること、クメールの価値を念入りに保護

²⁰ コミュニティーを意味するクメール語は「សហគមន៍ (サハクム)」である。坂本恭章 (2001) のカンボジア語辞典は「公社」と訳しているが、本稿では原文の内容を考慮し、Jacob (1974) の辞書にしたがい「コミュニティ」という訳をあてた。

²¹ クメールにあたるクメール語は「ខ្មែរ (クマエ)」である。他方、カンボジアにあたるクメール語は「កម្ពុជា (カンブチア)」である。前者は民族的な意味を表すとともに、言語名や料理名など一般的なものを表すときに使う。後者は正式国名など公的なものを表すときに使う (上田 2007, 19)。

²² 国民／市民という単語は、「国民／市民：ប្រជាជន (プロチアチューン)」、「国民／市民：ប្រជាពលរដ្ឋ (プロチアポルロアト)」、「市民：ពលរដ្ឋ (ポルロアト)」などが存在するが、単語によって市民と国民の使い分けはなされていない。これは、歴代政権において国民／市民にあたる単語を変化させてきたことに起因している。そのため、1993 年以降は、歴代政権が使用してきた単語が混在する形となっている。

²³ 基礎教育は、義務教育として憲法で規定される初等教育 (1~6 年生) から前期中等教育 (7~9 年生) までをさす。

すること、素晴らしい芸術を愛する意識をもつこと、過去から現在までの社会の発展過程をしっかりと理解すること、自国の発展、建設に参加すること、経済、国民、地理の状況について、他の国から理解することを教授する (ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា 2006a, 25)。

2006年のカリキュラムでは、子どもを未来における「よき市民」へと育てることを大目標とし、対象がそれまでの「よき人」から「よき市民²⁴」へと変化している。また、「クメールの価値」に関する記述の踏襲に加え、「芸術」、「文化」、「素晴らしい芸術」といった記述が頻出し、芸術に力を入れていく方針も窺える。1995年のカリキュラムとの顕著な違いは、文化、芸術面に力点を移している点である。学年別の目的では、教育を通じて児童に愛国心や国民意識を理解させるといった記述や、古典舞踊教育による文化の享受といった文化と国民意識を結び付ける記述も目立つ。次節では、教科書記述の具体的な内容を跡付ける。

2. 社会科教科書にみる国民意識の変容

2.1 教科書記述の変容

カンボジアの公立小学校で使用する教科書は国定教科書であり、フランスの自由出版や日本の検定教科書のように数種類の教科書が併存する形式ではない。よって、教科書は政府が発行する一種類のみである。教科書の作成は、10年に1度のカリキュラム改革に基づき教育省が行う。

教科書の作成には、教科書の執筆を行う執筆委員会と、それをチェックする査定委員会、体裁を整える技術委員会が関わっている。執筆者の人は教育省管轄の印刷局が行う。教科書の執筆後は、同じく教育省職員から成る査定委員会と技術委員会のチェックを受け、教育省長官の最終査定後に教育省管轄の印刷局が印刷・出版する。

本稿では、1995年および2006年のカリキュラムに基づく教科書のなかでも、国民意識の形成に関わる道徳・公民の記述に焦点を当てる。以下、1996年策定の5年生第25課「市民の義務」、第28課「ナショナル・アイデンティティ」、第31課「国是」を取り上げたうえで、2011年

²⁴ なお、「よき人」「よき市民」が具体的に何を示すのかについては、文書において明確な定義がなされておらず、筆者が行った教育省職員への聞き取りにおいても分かり得なかった。

策定の5年生第3章「現代の社会生活」、6年生の第3章「現代の社会生活」の内容を比較し、記述の変化を考察する。

次の文は、5年生の第25課「市民の義務」である。教員用指導書²⁵における同課の目的は、①市民の義務を説明できるようにすること、②自身の明確な市民の義務を果たせるようにすること、③自身の義務であるという意識をもたせること（ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា 2001, 64）の3つである。

市民は、国家建設と防衛における祖国の重要な力です。市民にふさわしい行動は、ひとりひとりが自身の役目に沿って、祖国のために犠牲を払うことです。（中略）市民は統制のとれた社会を守り、納税し、民主主義に従わなければなりません。市民が担うもうひとつの義務は、風俗習慣、宗教、民族文化、環境などを保護することです。<下線は筆者による>（ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា 1998, 30）。

同課では、市民が国家にとって重要な存在であることを示したうえで、市民が担う義務として、祖国への尽力、学習、納税といった国家の運営、維持に関する内容に加え、風俗習慣、宗教、民族文化、環境といった国家の独自性を保つことの必要性を掲げている。上記の本文に続く質問では、「市民とは何ですか?」「市民の義務とは何ですか?」「よき市民になるために、あなたは何をしなければなりませんか?」の3つを設けており、よき市民がすべきことは何なのかを理解させようとしている。同課では国民と市民が混在しておらず、市民のみを使用している²⁶。しかし、カンボジアでは国民と市民が同一視されていることから、同課はよき国民がすべきことは何なのかを理解させようとしていると推測できる。

続いて、第28課「ナショナル・アイデンティティ」では、国民がもつべき意識について述べている。同課の目的は、①クメール人のアイデンティティをしっかりと理解し話せるようにすること、②クメールのナショナル・アイデンティティに価値を与え、使えるようにする、③軽視も

²⁵ カンボジアでは、教科書の他に教員が授業を行う際に使用する教員用指導書が存在する。同指導書は、各課の学習目的や教授方法、使用する教材などを細かく規定している。教員用指導書については、1995年以降に発行された教科書に対応するものは入手することができた。しかし、2006年以降教科書に対応するものについては、1、2、3、6年生の指導書は入手したものの、4、5年生については未だ発行に至っていない。

²⁶ 市民という言葉の出現は、1993年憲法における権利の享有主体「クメール市民: ប្រជាពលរដ្ឋកម្ពុជា」（プロチアポルロアト・クマエ）」にみることができる。「クメール市民」の登場に対し、四本は「クメール市民」という新たな概念の採用は、フランス植民地時代以来のベトナムに対する憎悪と強大な経済力を有する同国の影響が自国に浸透することに対する脅威を反映した結果であり、「和解」と「統一」の範囲をクメール民族に限定して和平後の新体制への求心力を強化する意図が表れていると指摘する（四本 1999, 187）。

しくは消滅しないように、クメールのナショナル・アイデンティティを守る意識をもつこと（ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា 2001, 71）の3つである。

アイデンティティは自己認識のためのものです。（中略）それぞれの民族も自己のアイデンティティをもちます。クメールのナショナル・アイデンティティ（អត្តសញ្ញាណជាតិខ្មែរ）は、カンボジア王国という名をもち、首都をプノンペンとし、守られた領土、言語、クメール文字、国旗、国章、リエル通貨、風俗習慣、伝統などをもちます。（中略）市民ひとりひとりは、忠実な心でナショナル・アイデンティティを保護し、愛し、理解しなければなりません。ナショナル・アイデンティティは、団結力で滅びることなく続き、ナショナル・アイデンティティがあまねく市民に行き渡ることで国民統合をします<下線は筆者による>（ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា 1998, 34）。

同課では、各国にナショナル・アイデンティティが存在することを提示したうえで、クメールのナショナル・アイデンティティは、カンボジア王国という名のもと、首都をプノンペンとし、国旗、国章をもつといった具体的な特徴を述べている。また、教員用指導書では、授業で使用する教材に、カンボジア王国の地図、クメール語で書かれた本などを定め、国家としての認識を教授するよう規定している。つまり、この課の目的は、クメール人のアイデンティティがカンボジア王国のアイデンティティであることに加え、カンボジアの特徴を理解させることであることが分かる。

次に検討するのは、カンボジア王国の国家的価値である国是について教授する5年生の第31課「国是」である。同課の目的は、①カンボジア王国の国是を言えるようにし、その意義を理解する、②公文書の文頭に正しく書けるようにする、③民族・宗教・国王のために正直かつ忠実であることを愛し譲る意識をもつこと（ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា 2001, 80）である。

（前略）「民族・宗教・国王」はカンボジア王国の国是です。民族：カンボジアの領土を覆う市民の多くを構成するクメール民族（ជាតិខ្មែរ）は、言語、文字、文化、経済、そして素晴らしい歴史をもっています。宗教：国民（ប្រជាជន）は信仰の自由をもっています。憲法は、国民の90%が実践する仏教を国教であると規定しました。国王：国民は現在に至るまでの長い間、国王の高徳の庇護のもとにあります。以上より、市民は民族、宗教、国王のために、上記のような義務を果たさなければなりません。<後略。下線は筆者による>（ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា 1998, 38）。

ここでは、カンボジアを構成する市民の多くがクメール民族であり、国民の90%が信仰する仏教が国教であること、国王の庇護下にあることを明記している。また、同課では市民と国民が混在し、同義の言葉として

扱っていることが分かる。この課は、国是である「民族・宗教・国王」の意味を教え、国民が身に着けるべき国家的価値を通じて、国民意識の形成を図ろうとしているのである。

続いて、これまで考察した 1995 年のカリキュラムに基づく教科書と比較可能な内容を中心に、2006 年のカリキュラムに基づく教科書記述の変容を検討する。ここで対象とする課は、2011 年改訂・発行の 5 年生第 3 章「現在の社会生活」と、2011 年改訂、2012 年発行の 6 年生第 3 章「現在の社会生活」である。

現在のカンボジア王国には、平和で幸福な状態で生活する市民がいます。彼らは独自の熟練した技術と自然の状況に合わせて様々な生物を飼い、自国のとてもよい文化と伝統的な習慣を実施します (ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា 2011, 53)。

上記では、カンボジアに平和と幸福の只中にある市民が存在しているとし、1995 年のカリキュラムに基づく教科書にあった市民が果たすべき義務やクメール民族を国家と結びつける記述はみられない。また、同課では市民が創出の対象からすでに存在するものへと変化していることが分かる。

次に、2011 年に改訂された 6 年生の第 3 章「現在の社会生活」の第 3 課「コミュニティーのための市民の義務」を検討する。同課は前述した 1997 年の 5 年生の教科書にある「市民の義務」を改訂したものであり、市民が果たす義務を次のように言及している。

市民は国家の発展における重要な力です。彼らは国家社会、自身のために有益な義務を果たすことができます。(中略) 市民には、規則正しくあるために果たすべき義務があります。(中略) また、日々の仕事と並行して、市民は社会の統制を保ち、自身と他人を尊重し、学校や橋、道路、公共財の建設において寄付ができ、自然災害や事件などの緊急時に扶助できるようにしなければなりません。市民は、国防へ参加し、伝統風俗習慣、宗教、文化、環境が滅びることなくずっと続くよう守ると共に、法に従い納税するといった重要な義務があります<下線は筆者による> (ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា 2012, 72)。

同課は、以前と同様に市民の重要性を述べ、社会の発展と生涯設計といった社会と個人の利益を挙げたうえで、寄付や相互扶助の精神、国防、風俗習慣の保護が市民の義務であるとしている。この課の特徴としては、次の 2 点が挙げられる。

1 点目は、1997 年の教科書において市民の義務が「国家への犠牲」といった強制的な表現であったのに対し、2011 年には「国家社会のため、

自分自身のために有益なもの」といった積極的な表現へと変化している点である。これは、支配の対象とされてきた市民の位置づけが変化していることを裏付けている。

2点目は、市民の義務として掲げる「風俗習慣、宗教、民族文化、環境の保護」に「国防」が追加された点である。この理由としては、カンボジア政府が2003年の『第3期カンボジア王国政府の政治方針』において、軍を強化していく方針を掲げたことが考えられる²⁷。

以上、道徳・公民分野では主要民族であるクメール民族と市民の捉え方に変化がみられた。1995年のカリキュラムに基づく教科書では、クメール民族が国家を担う中心的存在であり、市民の義務に関する記述では、国家の構成員として国の維持と発展に尽くす、よき市民になることを求めた。一方、2006年以降の教科書では、市民という概念をすでに存在するものと捉え、国家の発展に積極的に参加することを市民のあるべき姿として描くようになったのである。カンボジアは1991年以降、多額の国際援助を受けるなかで、世界遺産条約や子どもの権利条約といった国際条約を批准し、国際社会を意識した国家戦略をとっている。カンボジア政府は、発展を遂げるタイ、ベトナムという強国に挟まれるなか、国際社会からの支持獲得に力を注ぎ、グローバル化の流れに合わせて中央集権的な表現から国際的規範に則った表現へ移行したと推測できる。

これまで教科書の変容について論じてきたが、ここで実際の教育現場における社会科の教授方法を述べておく²⁸。現在、公立小学校で使用している教科書は2006年のカリキュラムに基づき教育省が策定した社会科教科書である。教科書は各学校の図書館へ教育省が配布し、そこから各児童に1年間貸与される。授業のガイドラインを記した教員用指導書は現在1、2、3、6年生用が存在する。

しかし、筆者が行った公立小学校3校での聞き取り調査において、同書を所有している教員はほぼ皆無であった。その代わり、大多数の教員は各自ノートに授業計画（教授内容と方法）を手書きで記し、月曜と金曜に各校の校長による確認とサイン、もしくは捺印を受けて実際の授業を行う。授業計画の作成にあたっては、児童用の教科書のみを参照す

²⁷ カンボジア政府は、同方針において次のように述べている。「カンボジア王国政府は、平和、安定、安全保障と公共の治安を強化していく目標を堅固に遂行する。(中略)カンボジア王国政府は、(中略)独立を守るために十分な能力をもつ適切な数の兵士で統合された国軍として、カンボジア王国軍の強化を継続し続ける」(RGC 2003, 7)。

²⁸ 教育実践に関する記述内容は、2014年1月7日から実施しているスヴァーイ・リアン州でのフィールド調査に基づく。なお、本調査を実施するにあたり、筆者は(財)平和中島財団の2012年度「日本人留学生奨学生」の助成を得た。ここに記して、深く謝意を表したい。

る教員がほとんどだが、教員養成校の教科書を参照する者も少数存在した。また、教員歴が10年以上の教員は、前の教科書で培ってきた授業経験を生かして新しい教科書に対応している。そのため、教育現場において教科書の内容から大きく離れた内容が教授されることは考えにくい。

ただし、教育実践における現状と教育の受け手に関する考察は現在調査の只中にあるため、地域差も鑑みて慎重に検討する必要がある。教授方法とその受け手である児童に関する精査は今後の調査課題としたい。次節では、上記のような変容をもたらした要因について考察する。

3. 社会科教育変容の要因

3.1 人民党の政治的優位確立とポル・ポト派の終焉

まず、社会科教育が変容した要因として挙げられるのは、1997年に勃発した連立与党間の武力衝突（「7月政変」）である。同政変により、人民党は第1党であったフンシンペック党に勝利し、翌年1998年の国民議会選挙において政治的優位を確立した。これにより、1998年11月末には、人民党のフン・センを単独首相とするフンシンペック党との連立政権が樹立した。

両党の閣僚ポストの配分率はほぼ同等であったが、主要な大臣ポストの大半は人民党がおさえる形となった。一方、教育省大臣は1993年の新政府発足から2008年まで一貫してフンシンペック党がおさえた。このことから、教育省は政府にとって優先順位が低かったと推測できる²⁹。

1998年の選挙による人民党の政治的優位確立を受け、政府は人民党の方針を軸とした国家方針を掲げた。そのため、2006年のカリキュラムは、国家方針の根源である人民党のイデオロギーの影響を強く受けられていると考えられる。よってここでは、1997年以降の人民党の政治綱領にあるイデオロギーをもとに、教育の変化を照らし合わせていく。以下、

²⁹ しかし、政府は国際支援を得やすい教育分野をないがしろにしていた訳でもなかった。1993年以降に教育省の大臣を担ったのは、内戦中に海外留学をしていたエリートであった。例えば、1993年に教育相に就任した Ung Huot は、1971年に奨学金を受けてオーストラリアのメルボルン大学へ留学している（Corfield and Summers 2003, 441）。また、1994～2003年まで教育相を務めた Tol Lah は、1975年に欧米へ移住し、1980年代初頭になってカンボジア・タイ国境へと戻った。その後、フンシンペックへ参加し、1994年10月に教育省大臣に就任した（Corfield and Summers 2003, 403）。人民党政府は、英語が堪能なエリートを教育相に起用したのである。

1995年と2006年のカリキュラム改革の間に発表された1997年、2003年の人民党の政治綱領を概観する。

1997年1月、人民党は臨時党大会を開き、『カンボジア人民党の政治綱領』を発表した。同綱領は、党が取り組むべき国内政策の2大目標として「ジェノサイド政権が再現しないように、戦争を完全に終結させ、完全かつ永続的な平和を構築すること」「物質的にも精神的にも人々の生活水準を引き上げることを通じて貧困と闘うこと」(天川 2004, 8)を掲げた。1997年の政治綱領では、ポル・ポト派の復権防止と平和構築、貧困問題を優先課題としていることが分かる。

他方、2003年4月に行われた臨時党大会で、人民党は『国家民族を建設し防御するためのカンボジア人民党の政治綱領 2003~2008年』を発表した。ここでの2大目標は、「国民の貧困を削減するために、経済および社会を継続的に開発・発展させること」および、「平和、民族の団結、安全と全土における治安を維持・強化し、民族のあらゆる成果が永続するよう守ること」(山田 2009, 22)であった。山田は、1991年にマルクス・レーニン主義を放棄した人民党は、体系化されたイデオロギーをもたず、その時々国内状況に応じて曖昧で漠然とした体制目標・理念を強調するようになったと指摘する。すなわち、1990年代は「ポル・ポト派の復権防止」や「内戦の終結と平和の実現」、「貧困削減」を掲げ、2000年代に入ってから「平和と安定の維持」、「貧困削減」に加えて「開発」という概念を掲げたのである(山田 2009, 22)。

カンボジアでは、1997年の「7月政変」と翌年の選挙を契機に人民党の政治的優位が確立したことで、ポル・ポト派の復権防止から平和と安定の維持、貧困削減、開発を軸とする国家方針が掲げられるようになった。また、1999年のポル・ポト派の終焉は、人民党の政治支配を確固たるものにした。前述したように、1979年のポル・ポト政権崩壊後も、カンボジア国内には依然としてポル・ポト派が残存し、政府軍による制圧や闘争が続いていた。つまり、同国ではポル・ポト派の終焉なくして国民統合が進むことはなかった。

1994年7月、カンボジア政府は「ポル・ポト派非合法化法」を採択し、軍事攻勢を積極的にかける一方、投降してきた場合はたとえ同派幹部であっても罪を問わないとする方法で投降を促した「ウィン・ウィン(win-win)政策」を施行した。これを受けて、ポル・ポト派の幹部は次々と投降し、1999年までにすべての主要幹部が投降するに至った。

1990年代のカンボジアは、ポル・ポト派の自治を認めるなど、国家がひとつの政治勢力の支配下に統制されていなかった。そのため、政府は公教育を通じてカンボジアがひとつの政府の統治下にあるという認識を育む必要性に迫られていたのである。前節で論じた教科書分析のなか

の「ナショナル・アイデンティティ」にあるような記述は、これを体現するものである。すなわち、政府はカンボジアの首都、国旗、国章、クメール文字、リエル通貨などを教えることで、国家の統治枠組みを教える必要があった。教科書において市民に関する記述が強制的な表現から積極的な表現へと変わった点は、政府が国民に対して国家の構成員であるという認識を強固に植え付ける必要がなくなったことに起因する。

カンボジアは、1990年代後半に人民党による一党支配型権威主義体制が確立し、国内の不安定要素であり続けたポル・ポト派が終焉したことで、政治的ナショナリズムから文化的ナショナリズムへ³⁰と転換する土台が整った。これに伴い、カンボジア政府は、開発を支える人材育成を教育に求める一方で、文化保護を通じた国民意識の形成も掲げたのである。次節では2006年のカリキュラム改革以降、文化を強調するようになった要因を考察したい。

3.2 文化喪失の「危機」

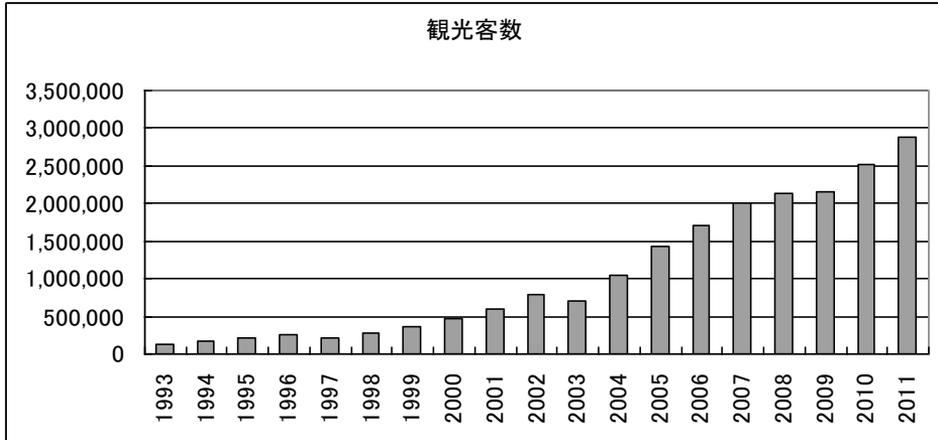
1995年のカリキュラム策定後にあたる1998年の『第2期カンボジア王国政府の政治方針』において、カンボジア政府は文化方針について次のように述べた。「王国政府は、文化の衰退を阻止し、社会倫理を強調し、国家の文化的特徴と進歩を促すために、文化遺産の修復と国民文化を促進するための強化策に着手する」(RGC 1998, 6)。政府は文化の衰退を阻止するとし、文化財の保護と修復を進めることを強調したのである。また、2003年の『カンボジア王国政府の政治方針』においては、「ナショナル・アイデンティティの強化と保護の原則に基づき、王国政府は文化、伝統、国家の習慣を促進する。同時に、王国政府はカンボジア社会における多文化の存在を認識する」(RGC 2003, 17)と述べ、文化の促進に関する方針を掲げた。

こうした文化強調の要因には、カンボジアの経済発展を支える重要な産業である観光産業の影響があった。表2にあるとおり、1993年以降の観光客数は、1994年の17万6,617人から2001年には60万4,919人、2004年には100万人を超えている。観光産業は、カンボジアの一大産業であり、表3のとおりGDPに占める割合は1993年の時点で43.2%、2002年には46.18%を占めるまでとなった(NIS 2006)。カンボ

³⁰ Hutchinsonは、中央が、既存の方針と異なる勢力を統合もしくは排除することを、政治的ナショナリズムという言葉で説明する。一方、文化的ナショナリズムは、独自の歴史、文化そして地理的側面をもつ特有の文明化であるとし、その目的は歴史的共同体としての精神的再生というよりも、独自の国民文明の再創造をすることである(Hutchinson 1987, 16)。

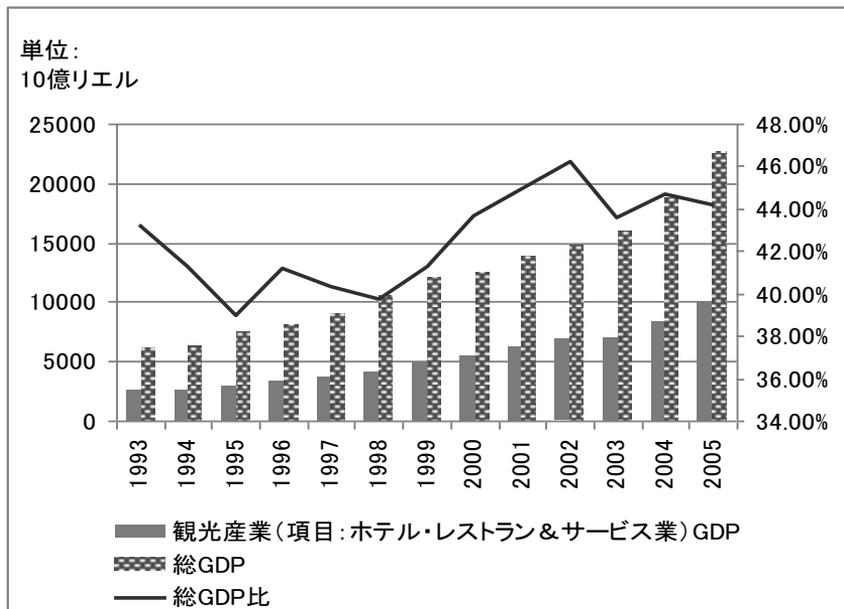
ジア政府にとって、国家の発展を支える観光資源を守っていくことは必須であり、文化と国民意識形成を結びつけることで、文化を強固に保護していく必要があったと推測できる。

表2 観光客数の推移（1993～2011年）



(出所) (MoT 2012) をもとに筆者作成。

表3 観光産業の GDP に占める割合



(出所) (NIS 2006) をもとに筆者作成。

また、2003年に古典舞踊がユネスコの無形文化遺産に登録されたことを受け、カンボジア政府は古典舞踊の振興政策を打ち出した（羽谷 2009a, 143）。羽谷は同政策について、古典舞踊を外国人観光客向けに上演するといった観光資源としての活用に留まらず、学校教育を通じてカンボジアの若い国民に古典舞踊の文化的意味を学習させる計画も含んだと指摘する（羽谷 2009a, 144）。

1991年のパリ和平協定後、カンボジアでは長年の内戦とその後の政治的混乱によって、1990年代末まで不安定な情勢が続いた。カンボジアの人々は生きることが第一であり、自国の文化を学ぶ機会を長い間奪われてきた。実際、1975年以前は、プノンペン王立芸術大学によるツアー公演が全国各地で毎年行われ、あらゆる階級の人々が芸術を鑑賞する機会を有した³¹。しかし、1980年代には国内の情勢不安により旅行が制限され、芸術に関する公演も規制の対象となった（Sam 1994, 42）。政治的混乱が終結したことで、カンボジア政府は国民に自国の文化を教授していこうとしたのである。

さらに、こうした文化保護の動きにおいて勃発したタイとの問題はカンボジア政府による文化保護の意識を助長した。2003年1月18日、カンボジアの現地紙『ラスメイ・アンコール』紙は、カンボジアでよく知られているタイ人女優が「アンコールワットはタイのものだ」と発言したことを伝えた。これを受けて、プノンペンではタイ大使館に集まった抗議集会参加者が同大使館を襲撃し、タイ資本の銀行、携帯電話会社、ホテル、航空会社などに対する襲撃がカンボジア人群众によって広く行われた（天川 2003b, 237）³²。これに対し、タイ政府は在タイ・カンボジア大使館に退去通告を突きつけるとともに、両国間関係を臨時大使級に格下げし、対カンボジア経済・技術援助を凍結する措置をとった（天川 2003b, 237）。この一件により、カンボジア政府はさらなる文化保護の必要性に駆られ、自国の文化遺産が「喪失」の危機にあるとし、公教育を通じてカンボジアの文化とは何かを教授しようとしたと考えられる。

³¹ 1981年に情報・文化相に就任した Chheng Phon は、ポル・ポト政権によって、約90%の芸術家が殺されたと同時に、クメールの文化に多大な被害を及ぼしたと主張している。また、カンボジアの芸術家が所属していた「the Khmer Association of Artists」には、1975年の時点で約3,000人が所属していたが、1979年には約10%しか残っていなかったと言及している（Sam 1990）。

³² また、タイ大使館襲撃のきっかけとなったもうひとつの出来事は、抗議行動中に流れた「今日バンコクでカンボジア大使館が襲撃され館員が殺された」という噂である。同噂がプノンペンで広まったことで、タイ企業は襲撃の対象となり、約20億バーツ（約60億円）に達する被害を被った（天川 2003b, 237）。

おわりに

本稿の目的は、1993年以降の政府がどのような国民意識の形成を図ろうとしてきたのかを社会科教育の分析から考察することであった。

カンボジアの社会科教育は、1995年の教育改革によって誕生した。カンボジア政府にとって、1995年は1980年代の社会主義教育からの脱却と新たな民主主義教育を進めていくための分岐点であった。つまり、同国政府は1993年以降複数政党制と自由民主主義を受容するなかで、社会科を通じた新たな教育を進めようとしたのである。

1995年の社会科カリキュラムは、「よき人」の育成を目標に掲げた。その後、2006年のカリキュラム改革によって、社会科の目的は、「よき人」の育成から「よき市民」の育成へと変容した。さらに、教育省は、社会科に文化や芸術に関する記述を加え、文化の教授を進めていく方針を打ち出したのである。

カリキュラムの改訂に伴い、社会科教科書も変容を遂げた。とくに、1995年のカリキュラムに基づく教科書では、クメール民族＝カンボジアを構成する主要な国民であるとし、クメール民族を中心に据えた国民意識の形成を図った。一方で、2006年以降は、クメール民族を押し出さない「クメール人」を主体とする記述へと変化した。さらに、市民に対する認識では、祖国のために犠牲を払う市民といった強制的な表現から、自身のために有益な義務を果たす市民という積極的な表現への変化がみられた。

こうした変容をもたらした要因には、1997年に勃発した「7月政変」と1999年のポル・ポト派の終焉による、人民党の政治的優位の確立があった。すなわち、カンボジアでは1990年代末に国内の不安定要素が消滅したことで、もはや政治統合を進めていく必要がなくなり、文化を軸とした統合を進めるようになった。それゆえ、国民統合を図るための強固な表現は、2006年のカリキュラム改革以降、減少するに至ったのである。

さらに、1993年以降カンボジア政府は、文化の衰退を阻止するという認識を国家方針で示し、国民意識の強化を掲げた。これは、文化の教授を通じて、国家の一大産業である観光産業の資源を保護していく必要性があった。カンボジアの人々は、1970年から約20年間におよぶ内戦によって、長い間、自国の文化を学ぶ機会を奪われてきた。カンボジア政府は、自国の人々に文化を教えることで国民意識の形成を図ろうとしたのである。

カンボジアは長年に及んだ内戦後、多額の国際支援を受けるなか、様々な国際条約を批准するなど国際社会を意識した政策を取っている。他方、国民意識の形成においては、自文化を軸とするカンボジア人意識

の形成を図っている。こうした側面は、国際的規範を取り入れつつも、自国の文化を守ろうとする他の東南アジア諸国と相通じている。しかし、今後、地域統合の動きがさらに進むなか、国家の枠を越えた市民性の教育と並行に国民意識をどのように育てていくかが課題である。

参考文献

日本語文献

- 天川直子. 2003a. 「カンボジアの人種主義 -ベトナム人住民虐殺事件をめぐる一考察-」 武内進一（編）『国家・暴力・政治 -アジア・アフリカの紛争をめぐる-』アジア経済研究所: 109-45.
- . 2003b. 「政党政治の成熟に向けて」『アジア動向年報』アジア経済研究所: 227-238.
- . 2004. 「ASEAN加盟下のカンボジア: 諸制度と実態の変化」『カンボジア新時代』アジア経済研究所: 3-47.
- アルチュセール、ルイ. 2005. 『再生産について -イデオロギーと国家のイデオロギー諸装置-』西川長夫, 伊吹浩一, 大中一彌, 今野晃, 山家歩（訳）, 平凡社.
- 石村雅雄. 2001. 「ベトナム」村田翼夫（編）『東南アジア諸国の国民統合と教育 -多民族社会における葛藤-』東信堂: 117-30.
- 上田広美. 2007. 「カンボジア？カンプチア？クメール？-カンボジア語が話されている地域-」上田広美, 岡田知子（編）『カンボジアを知るための60章』明石書店: 18-21.
- ヴィローリ、マウリツィオ. 2007. 『パトリオティズムとナショナリズム -自由を守る祖国愛-』佐藤瑠威, 佐藤真喜子（訳）, 日本経済評論社.
- 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.
- 新谷春乃. 2010. 「「民主カンプチア」時代を巡る歴史教育: 国的歴史教科書の検討を通じて」東京外国語大学提出卒業論文.
- スミス、アントニー. 2007. 『ナショナリズムの生命力』高柳先男（訳）, 晶文社.
- 羽谷沙織. 2008. 「カンボジア古典舞踊教育にみる「クメール文化」の創出」『アジア経済』49 (10): 31-59.
- . 2009a. 「開発下カンボジアにおける古典舞踊と自文化をめぐる教育」西野節男（編）『現代カンボジア教育の諸相』東洋大学アジア文化研究所・アジア地域研究センター: 143-74.
- . 2009b. 「カンボジアの教育制度」西野節男（編）『現代カンボジア教育

- の諸相』東洋大学アジア文化研究所・アジア地域研究センター: 1-25.
- . 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見る国家像」『立命館国際研究』23 (3): 3-23.
- 林原友美. 2001. 「カンボジア独立後の公教育（1947 - 1967年）の考察 - 『クメール人教師のための雑誌（Revue de l' Instituteur Khmer）』研究-」『カンボジアの文化復興』18: 199-218.
- 藤田英典. 1993. 「学校文化への接近」『学校文化の社会学』木原考博、武藤考典、熊谷一乗、藤田英典（編著），福村出版: 10-35.
- 村田翼夫. 2001. 『東南アジア諸国の国民統合と教育 - 多民族社会における葛藤-』東信堂.
- 山田裕史. 2009. 『カンボジア人民党の特質とその変容（1979～2008年）』上智大学アジア文化研究所Monograph Series 4.
- . 2011. 「ポル・ポト政権後のカンボジアにおける国家建設 - 人民党支配体制の確立と変容-」上智大学大学院提出博士後期課程学位論文.
- 四本健二. 1999. 『カンボジア憲法論』勁草書房.
- ラタ、コロク・ヴィチェト. 2003. 「ポル・ポト後カンボジアにおける教育システムの再構築に関する一考察 - ベトナム化と再クメール化の過程に注目して-」『教育学研究』70 (3): 383-92.

英語文献

- Ayres, David. 2000. *Anatomy of a crisis: Education, development, and the state in Cambodia 1953-1998*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Chou Meng Tarr. 1992. The Vietnamese minority in Cambodia. In *Race & Class* 34 (2): 33-47.
- Clayton, Thomas. 2000. *Education and the politics of language: Hegemony and pragmatism in Cambodia 1979-1989*. Hong Kong: University of Hong Kong, Comparative Education Research Center, Studies, Comparative Education 8.
- Corfield, Justin, and Summers, Laura. 2003. *Historical dictionary of Cambodia*. Lanham, Maryland, and UK: The Scarecrow Press Inc.
- Hutchinson, J. 1987. *The dynamics of cultural nationalism*. London: Allen and Unwin.
- Martin, Marie Alexandrine. 1994. *Cambodia: A shattered society*. London: University of California Press.
- Ministry of Tourism (MoT). 2012. *Tourism statistics report October 2012*. Phnom Penh: MoT.
- Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). 2014. *Education congress: The education, youth and sport performance in the academic year 2012-2013 and goals for the academic year 2013-2014*. Phnom Penh: MoEYS.

National Institute of Statistics (NIS). 2006. *Statistical yearbook 2006*. Phnom Penh: NIS.

Royal Government of Cambodia (RGC). 1998. *The Royal Government of Cambodia's policies for the second term 1998-2003*. Phnom Penh: Paper of National Assembly.

———. 2003. *Political platform of the Royal Government of Cambodia for the Third Legislature of National Assembly*. Phnom Penh: Paper of National Assembly.

Sam, Sam Ang. 1990. Preserving a cultural tradition: Ten years after the Khmer Rouge. *Cultural Survival Quarterly* (Fall 1990). USA: Cultural Survival. Inc.

———. 1994. Khmer traditional music today. In *Cambodian culture since 1975: Homeland and exile*: 39-47. New York: Cornell University Press.

クメール語文献

Anonymous. ១៩៩៣ (1993). “កម្មវិធីនយោបាយរបស់រាជរដ្ឋាភិបាលអាណត្តិទី១” (『第1期王国政府の政治方針』) . Phnom Penh: Anonymous.

ក្រសួងអប់រំ (教育省) . ១៩៩០ (1990). *កម្មវិធីបឋមសិក្សាចំណេះទូទៅ១៩៨៧*. (『1987年の初等教育カリキュラム』) . Phnom Penh: ក្រសួងអប់រំ

ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា (教育・青年・スポーツ省) . ១៩៩៥ (1995). *កម្មវិធីសិក្សាសិក្សាសង្គមនៅបឋមសិក្សា*. ភ្នំពេញ: ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា. (『初等教育における社会科カリキュラム』) . Phnom Penh: ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា.

———. ១៩៩៦ (1996). *កម្មវិធីសិក្សាគោលសំរាប់បឋមសិក្សា*. (『初等教育のためのカリキュラム』) . Phnom Penh: ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា.

———. ១៩៩៨ (1998). *សិក្សាសង្គម ថ្នាក់ទី៥*. (『社会科5年生』) . Phnom Penh: ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា.

———. ២០០១ (2001). *សៀវភៅគ្រូ សិក្សាសង្គមថ្នាក់ទី៥*. (『教員用指導書 社会科5年生』) . Phnom Penh: ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា.

———. ២០០៦ (2006a). *កម្មវិធីសិក្សាគោលសំរាប់អប់រំមូលដ្ឋានចំណេះទូទៅ*. ភ្នំពេញ: ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា (『基礎教育のためのカリキュラム』) . Phnom Penh: ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា.

———. ២០០៦ (2006b). *កម្មវិធីបឋមសិក្សាលំអិតសិក្សាសង្គមសំរាប់អប់រំមូលដ្ឋានចំណេះទូទៅ*. ភ្នំពេញ: ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា (『基礎教育のための社会科カリキュラム』) . Phnom Penh: ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា.

———. ២០១១ (2011). *សិក្សាសង្គម ថ្នាក់ទី៥*. (『社会科5年生』) . Phnom Penh: ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា.

———. ២០១២ (2012). *សិក្សាសង្គម ថ្នាក់ទី៦*. (『社会科6年生』) . Phnom Penh: ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា.

Noriko Kaizuka is a Visiting Researcher in the Graduate Program in Education, Royal University of Phnom Penh in Cambodia. She obtained a Master of Arts degree in Area Studies from Sophia University with the thesis entitled, “The formation of national identity in Cambodia since 1993: Transformation of social education at the elementary level and its factor” (2012). Her research interests include Sociology of Education and Area Studies, especially the analysis of national identity formation in public education.