

【教育研究ノート】

フィリピンの中等日本語教育の現状と課題

日本語の授業を通しての「21世紀型スキル」の育成とその実際

松本 剛次*

キーワード

フィリピン, K-12, 21世紀型スキル, 構成主義的アプローチ, 多声的な対話

1. 背景と目的

フィリピンの中高等教育において日本語を含む外国語が正式に公立高校のカリキュラムに導入されたのは2009年であり、まだその歴史は浅い。しかし後発であるが故にその立ち上げの支援に当たった国際交流基金マニラ日本文化センターなどは当初から新しい考え方を取り入れることができた¹。例えば日本語について言えば「フィリピンの高校生が身に付けるべき力を「Curiosity」を有し「Self-improvement」しながら「Discover and Fulfill one's MISSION」を目指すもの」(大船, 和栗, パルマヒル, ヴェントゥーラ, 2011)とし、日本語の授業もそのための手段の一つと位置づけた点はその「新しさ」として指摘できる。ここでは日本語の習得自体よりも「人間教育」「人間性の育成」としての側面が重視されている。

このような考え方の背後には、21世紀に入ることから各国・各地域で唱えられ始めた現代を生きる人間に必要とされている能力、いわゆる「キー・コンピテンシー」や「21世紀型スキル」の考え方がある。フィリピンでも外国語の導入と前後して、高校終了時までの学校での学習年数をそれまでの10年間から12年間までに拡大するとともに、幼稚園(Kindergarten)も設置しよう

というK-12新カリキュラム(以下「K-12」)が発表された。3章で改めて述べるように、そこでも21世紀型スキルの育成は教育の目標として前面に提示されている。

本稿はそのような状況の中、K-12の内容やその背後にある考え方を改めて整理し、それを踏まえた上で、現在どのような日本語の授業が行われているのかその現状(問題・課題)を報告するものである。具体的にはK-12に至るまでのフィリピンの中高等教育の展開やその内容、及びK-12, 21世紀型スキルにおける能力観や教育観を確認した上で、しかしそのような新しい目標を持ちながらもフィリピンの中高等教育で実際に行われているのは依然として旧来型の「知識や価値の転移」であるという事実を「問題」として指摘する。今後の課題としての「なぜそのような事態になってしまうのか」「それを乗り越えるためにはどうすればいいのか」という議論や実践へとつながっていくためである。

なお、フィリピンでの事例を取り上げてはいるものの、ここで指摘し提示する問題や課題はフィリピン一国に留まるものではない。松下(2010)が述べているように「キー・コンピテンシー」「21世紀型スキル」などのいわゆる「新しい教育観」に基づく教育は現在世界各国で進行中のものである。また松本(2014, 2015)で指摘したように海外の、特に中等教育段階での日本語教育もその例外ではなく、それについての議論や交流、情報交換は未だ十分とは言えない。「新しい教育」には「新しい『ことば・文化・社会の教育』」が求められる。そしてそれについての議論や実践を

* 早稲田大学 (Eメール: kojimatsumo@gmail.com)

1 中等教育段階での外国語教育の立ち上げにあたり、フィリピン教育省は各国言語の大使館や言語教育機関、文化機関に協力を要請した。日本語については国際交流基金マニラ日本文化センターがその要請を受けた。

深めていくためにはまずは現状の何が問題なのかの具体例を示す必要がある。本稿はそれを行うものである。

2. フィリピンの中等教育の展開

K-12 について解説する前に、まずはフィリピンの中教育のこれまでの動きを概観する。

K-12 施行前はフィリピンの教育は初等教育が6年間、中等教育が4年間の計10年というものであった。この制度はアメリカ統治時代の7-4-4制を継承したことに由来しており1940年の教育法による初等教育の1年短縮を経てこの形となっている(中井, 北村, 2013)。戦後は初等教育の普及がまずはその課題であったが、1980年代にはそれもほぼ完成し、80年代後半からは中等教育の拡大が課題とされてきた。1986年のいわゆるエドゥサ革命後、1987年に制定された憲法では「国家はすべての国民にあらゆるレベルの教育を保証し、それを可能にするために適切な処置をとる」「国家は初等・中等段階における無償教育制度を確立し維持する」と記された。そして1988年には「公立中等教育無償法」が施行され、公立学校の国立化が進められるとともに私立学校に対する財政支援も進められ、2010年段階での粗就学率は81.8%、純就学率は60.9%になっている(中井, 北村, 2013)²。中等教育の拡大という目標は量的には達成されつつあると言えよう。

カリキュラムの整備、改定も定期的に行われ、近年では2002年と2010年にそれぞれ「基礎教育カリキュラム」「中等教育カリキュラム」が発表された。特に2002年のものは1982年の「教育基本法」、1987年発効の憲法、2001年の「基礎教育管理法」などで提示された理念や法律、およびそれまでのカリキュラムを統合、再構築する形で作成されたものでそれまでの一つの集大成であった。そこでは中等教育段階での学習領域として「フィリピン語」「英語」「理科(科学, 生物, 物理)」「数学」「マカバヤン(愛国心)」の5つ

が「学習領域」として制定された。

なお、「愛国心」と訳されることの多い「マカバヤン」には「社会」「技術家庭」「保健体育」「音楽」「美術」などの授業が含まれている。つまり「マカバヤン」は単なる道徳教育ではなく「日常生活の実習」「経験的な領域」と説明されるような科目群である。また、先に述べたように科目としての「外国語」は2009年から導入されたがこれはあくまで「特別科目(Special program)」という扱いであり、この5領域には含まれていない。また「外国語」は現時点ではすべての学校ではなく一部の学校でのみ導入されている。

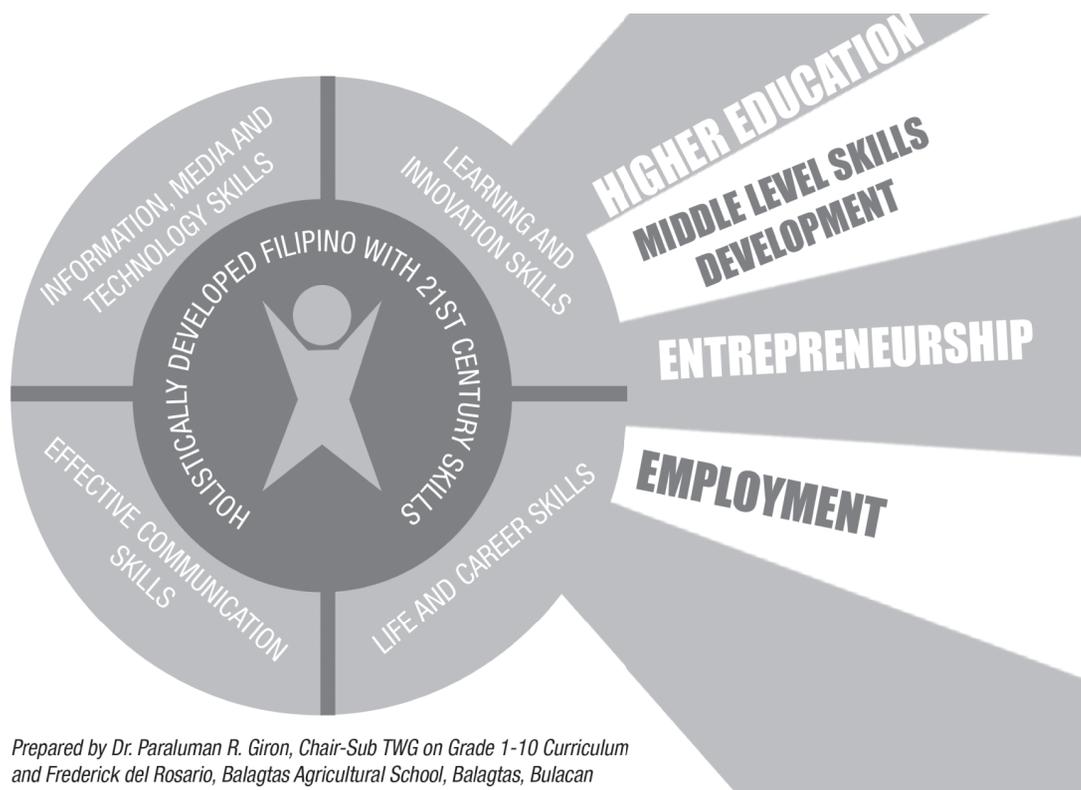
3. K-12 カリキュラム

3. 1. 理念・特徴

このような中等教育の拡大、充実のある意味仕上げとして、「就職を希望する生徒には中等教育終了時点で就業に必要な Skills(能力・技術)を習得できるように。その資格が与えられるように。また進学を希望する生徒には大学レベルでの教育への十分な準備ができるように」と現在進行中なのがK-12カリキュラムの導入とそれに基づく教育改革である。その名が示すようにK-12とは基礎レベルの教育の年限を幼稚園1年、初等教育6年、中等教育6年とするものであり、幼稚園の入学年齢は5歳とされている。中等教育の6年はさらに4年間のジュニア・ハイスクールと2年間のシニア・ハイスクールとに分けられている。このプログラムは2012年に発表され、公立高校では2012年度に高校に入学した生徒からこの制度が適応されている。2016年には初めて11年生という学年が誕生することになっておりフィリピンの教育、特に中等教育は現在大きな変化の最中にあると言えよう。

しかしそのような「量」としての拡大以上に注目すべきなのは、むしろその「質」の転換であり向上のほうである。そしてそれは今までの教育政策への批判的な振り返り、反省を踏まえてのものである。2012年にはK-12の考え方を理解、普及させる目的で東南アジア教育大臣機構より *K to 12 Toolkit: Resource Guide for Teacher Educators, School Administrators and Teachers* (以下『Toolkit』) というガイドブック (Southeast Asian Ministers of Education Organization

2 「粗就学率」とは「ある学年について在籍すべき公式年齢の人口に対する年齢に関わりなくその学年に在籍している生徒数の割合」であり「純就学率」とは「ある学年について在籍すべき公式年齢の人口に対するその学年に在籍している公式年齢の生徒数の割合」のことである。



Prepared by Dr. Paraluman R. Giron, Chair-Sub TWG on Grade 1-10 Curriculum and Frederick del Rosario, Balagtas Agricultural School, Balagtas, Bulacan

図 1. K-12 カリキュラム卒業生のイメージ像*

* Southeast Asian Ministers of Education Organization Regional Center for Educational Innovation and Technology (2012, p. 9) より転載。

Regional Center for Educational Innovation and Technology, 2012) が発行された³。そこには「旧カリキュラムでは限定された期間に学ぶべき知識、技能、価値 (Knowledge, Skills, Values) が詰め込まれており、またその中身も分断的で統合されてはいなかった」と記されている。そしてそれらの反省も踏まえた上で K-12 カリキュラムの理念・特徴として次の 5 つが挙げられている (訳は筆者。太字は原文のママ)。

- ・ K-12 カリキュラムは充実したもの (de-congested) である。この新カリキュラムは理解と習得に焦点が置かれており、不必要な反復的な技能は省略されている。
- ・ K-12 カリキュラムは連続したもの

3 『Toolkit』が「教育、科学技術、文化を通じ、アセアン諸国間の協力を促進すること」を目的としてアセアン諸国により設立された東南アジア教育大臣機構の下で発行された背景には K-12 に代表される教育改革がアセアン地域内での人や物の交流を活性化させようといういわゆる「アセアン共同体」構想と大きく関連しているという事実がある。アセアン域内での教育交流を活性化するためには教育年数やレベルを揃える必要がある。

(seamless) である。螺旋的な進展 (spiral progression) を通して知識、技能、価値が学年が進むにつれ深さと広がりを得ていくことが保証されている。初等教育段階と中等教育段階にも連続性があり、これにより生徒は意味のある学習として学年や科目の間を渡ることができる。

- ・ K-12 カリキュラムはフィリピン人学習者にとって関連 (relevant) があり対応 (responsive) しているものである。年齢的な発展段階にも適切であり、21 世紀における成功に焦点をおいている。農業地域では農業関連のコースが選択でき、また漁業地域、工業地域でもそれらに関連したコースが選択できるなどコミュニティのニーズにも対応している。学習は労働市場の要求と対応している。
- ・ K-12 カリキュラムは豊かなもの (enriched) である。学習者の能力を向上すべく統合型、探求型、構築型のアプローチが採用されている。
- ・ K-12 カリキュラムは学習者中心のもの (learner-centered) である。フィリピンの子供達の最適の発達に力を入れている。

表 1. K-12 カリキュラムにおける「21 世紀型スキル」の分類

1. 学習と革新の能力 (Learning and Innovation Skills)
1.1 創造力と好奇心 Creativity and curiosity
1.2 批判的思考, 問題解決力, 危険性への挑戦 Critical thinking, problem solving, and risk-taking
1.3 適応力, 複雑なものの管理能力, 自分自身を方向付ける能力 Adaptability, managing complexity and self direction
1.4 高次な思考と理にかなった推論 Higher-order thinking and sound reasoning
2. 情報, メディア, テクノロジーの能力 (Information, Media, and Technology Skills)
2.1 視覚, 情報リテラシー Visual and information literacies
2.2 メディアリテラシー Media literacy
2.3 基本的な化学的, 経済的, 技術的なリテラシー Basic, scientific, economic, and technological literacies
2.4 多文化リテラシーとグローバル意識 Multicultural literacy and global awareness
3. 効果的なコミュニケーションの能力 (Effective Communication Skills)
3.1 チーム能力, 協働能力, 対人能力 Teaming, collaboration and interpersonal skills
3.2 個人として, 社会人として, 市民としての責任能力 Personal, social and civic responsibility
3.3 インターアクティブなコミュニケーション能力 Interactive communication
4. 人生と仕事の能力 (Life and Career Skills)
4.1 柔軟性と適応性 Flexibility and adaptability
4.2 引率力と自分自身を方向付ける能力 Initiative and self-direction
4.3 社会的, 間社会的能力 Social and cross-cultural skills
4.4 生産性と管理性 Productivity and accountability
4.5 リーダーシップと責任能力 Leadership and responsibility

3. 2. 「21 世紀型スキル」

このように効率的効果的, 連続的関連的に生徒の技能や能力の発達を促進し, またその結果として社会としても発展していこう, そのためには学習の内容も実際の社会やコミュニティとつながりがあるもの, 生徒にとって豊かなものへしていこうというのが K-12 の目指すところである。『Toolkit』ではその点について「K-12 基本教育プログラムはさらなる教育や技能の習得, 雇用, 起業のために準備された 21 世紀型スキルを総体的に身につけたフィリピン人卒業生の産出を目指すものである」と述べ, 「21 世紀型スキル」という考え方を提示するとともに図 1 を示している。

では, 21 世紀型スキルとは具体的にはどのような能力であろうか。21 世紀型スキルについて

は大手 IT 企業も参加している国際団体 ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) による分類, 整理が知られているが, フィリピンではこの図 1 にあるように「学習と革新の能力 (Learning and Innovation Skills)」、「情報, メディア, テクノロジーの能力 (Information, Media, and Technology Skills)」、「効果的なコミュニケーションの能力 (Effective Communication Skills)」、「人生と仕事の能力 (Life and Career Skills)」の 4 項目がまずは挙げられている⁴。そしてこれらに

4 一方, ATC21S では 21 世紀型スキルを「思考の方法」「働く方法」「働くためのツール」「世界の中で生きる」の 4 つのスキルにまずは分類し, さらに 10 の下位スキルをリストアップしている (グリフィン, マクゴー, ケア, 2012/2014)。

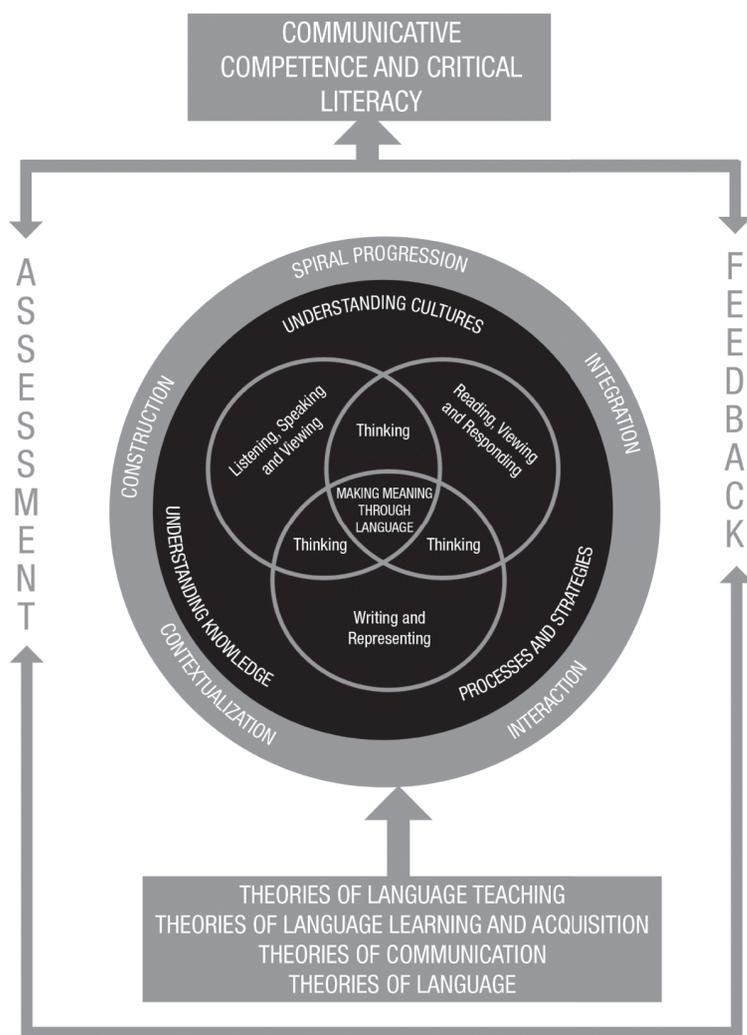


図2. K-12における「言語」のフレームワーク*

* Southeast Asian Ministers of Education Organization Regional Center for Educational Innovation and Technology (2012, p. 37)より転載。

はさらに表1のような下位能力が整理されている(『Toolkit』より引用。訳は筆者)。

3. 3. K-12における学習領域(科目)とその「フレームワーク」

3. 3. 1. 学習領域(科目)

これらの「能力」をつながりのあるカリキュラムの下、螺旋的な進展(spiral progression)の中で伸ばしていこうというのがK-12の狙いであり、考え方である。そこでは「言語(母語、フィリピン語、英語)」「芸術と人文科学(音楽、美術、保健体育、道徳、社会)」「科学と数学」「技術家庭」の4分野が1年生から12年生までを通して学ばれる学習領域として設定されている。

本稿のテーマである中等教育段階についてより具体的に見れば、7～10年生であるジュニア・

ハイスクールでは「科学」「数学」「英語」「フィリピン語」「社会」「保健体育」といったコア領域と呼ばれる科目群と、専門的、職業訓練的な意味合いも強い技術家庭関連科目の授業が行われる。技術家庭の科目群から何を選ぶかは原則として自分の将来を考えた上での生徒自身の選択による。しかしその学校でどの科目を提供するかを決めるのは学校側である。

11, 12年生のシニア・ハイスクールではコア領域の科目に「哲学」「現代事情」といったものも加わり、より高度な学習が行われる。また技術家庭関連科目とし生徒が選択する科目もそれぞれの進路に合わせたより専門的なものとなり「Career Pathway Specialization」と呼ばれる科目群が準備される。「Career Pathway Specialization」でどのような科目を準備するか

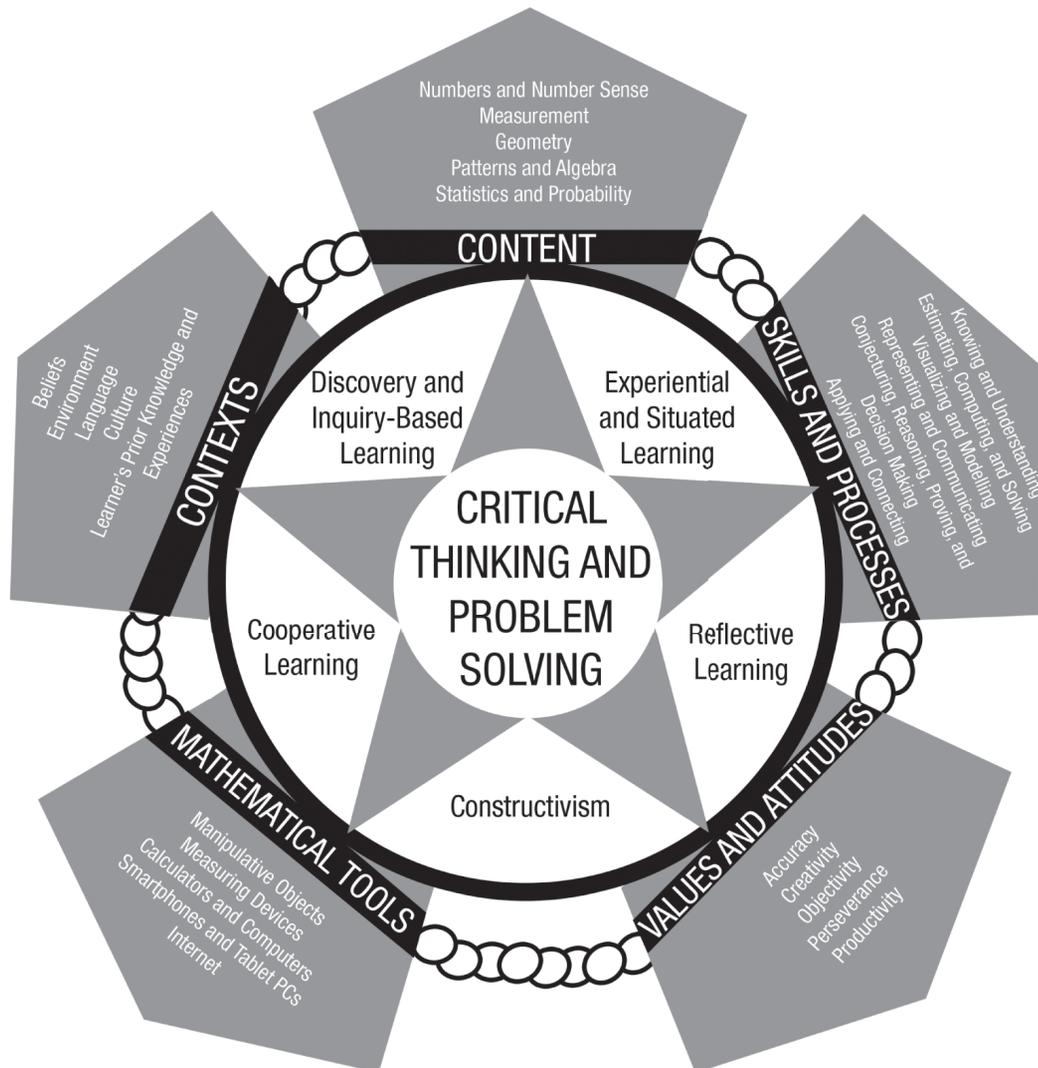


図 3. K-12 における「数学」のフレームワーク*

* Southeast Asian Ministers of Education Organization Regional Center for Educational Innovation and Technology (2012, p. 38) より転載。

はそれぞれの学校の判断に任されているが、いわゆる進学校では Academic Track として高度な科学や数学の授業が提供されることが多い。一方卒業後就職する生徒が多い高校では Technical-Vocational Track として工業系、農業・漁業系、家政系などの分野で様々な職能的な訓練が提供される。これらの科目の多くは資格の取得とも結びついている。

3. 3. 2. 授業のやり方、考え方としての「フレームワーク」

ではこれらの科目群はどのような考え方の下、どのように提供されているのであろうか。実際の授業はどのように行われるのであろうか。

カリキュラムというものが元来そうであるように K-12 も「何を」について述べているものであり「どう」「どのように」について詳細に述べて

いるものではない。それでも『Toolkit』にはコア領域の科目についてはその考え方がモデル（フレームワーク）」という形で図示されている。図 2～図 4 として挙げるのはそれぞれ「言語」「数学」「科学」のフレームワークである。

ここで注目されるのは、やはりそれぞれの科目が単なる知識の習得だけを目指しているのではなく「文化」や「方略（ストラテジー）」「思考」、「内容（コンテンツ）と文脈（コンテキスト）の理解」「価値と態度」「手続き（プロセス）」などの「スキル」「能力」（= 21 世紀型スキル）の習得をも目指しており、それらの「能力」を習得することを生徒の成長、発達、進展としているという点と、そのための方法論として「Interaction」「Integration」「Contextualization」「Construction/Constructivism」「Inquiry-based

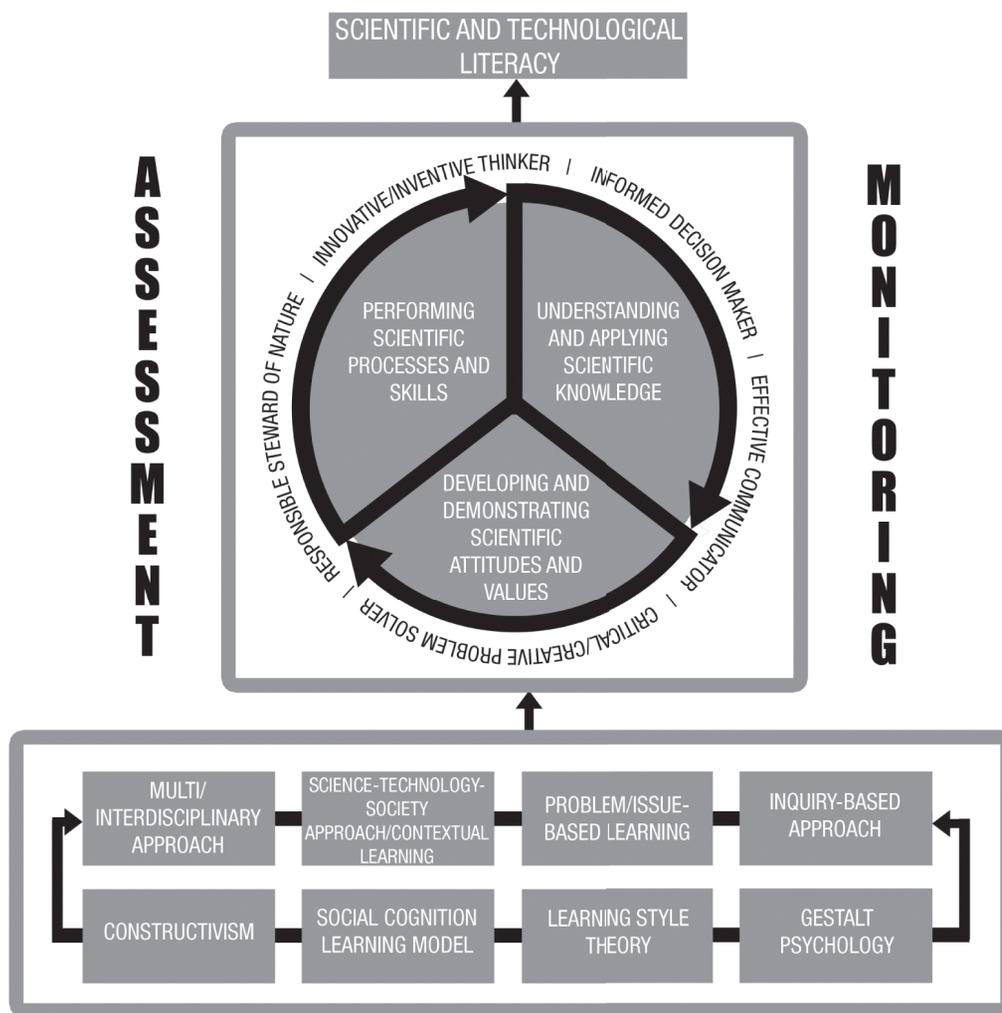


図4. K-12における「科学」のフレームワーク*

* Southeast Asian Ministers of Education Organization Regional Center for Educational Innovation and Technology (2012, p. 40) より転載。

Lerning」「Problem-based Learning」「Reflective Learning」「Cooperative Learning」「Problem Solving」「Social Cognition Learning Model」などのいわゆる構成主義、社会文化理論的なアプローチの用語が挙げられているという点であろう。以下 K-12 及び 21 世紀型スキルの考え方の背後にあるそれらの理論、考え方についてももう少し詳しく見てみる。

4. 背景／モデル，又は学習観／教育観としての「タキソノミー」と「構成主義」

4. 1. 「目標」＝「成長」のモデルとしての「タキソノミー（教育目標分類）」
3. 1. において「学ぶべき」ものとして「知

識、技能、価値（Knowledge, Skills, Values）」という用語が挙げられていたことから明らかのように、フィリピンにおいて教師研修などの場でその教育の「目標」として参照されることが多いのはブルームらの「タキソノミー（Taxonomy of Educational Objectives：教育目標分類）」の考え方であり、特にアンダーソンらによるその修正版である。ブルーム及びアンダーソンらによる「タキソノミー」とは教育活動を通して達成されるべき目標を整理し体系付けたものであり、ブルームはそれぞれ「頭」、「体」、「心」に対応させる形で「知識」「技能」「価値／態度」を生徒が教育を通して身につけるものであるとし、その成長、発達段階を提案した（Bloom, 1956）。アンダーソンは、それを踏まえた上で最近の認知科学研究の成果なども踏まえ再検討し（Anderson &

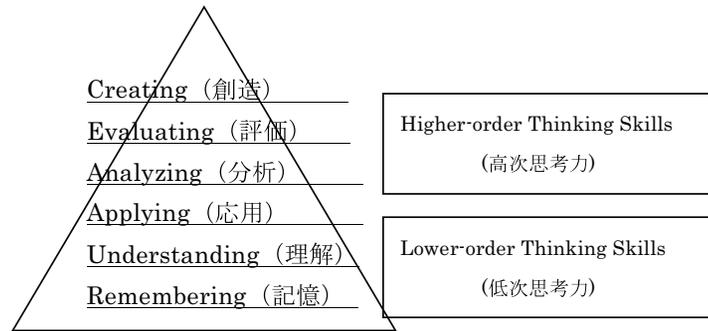


図5. Anderson & Krathwohl (2001) に基づく思考の階梯

Krathwohl, 2001)「思考」の成長段階のモデルを提案した。図5はフィリピンでの教師研修での資料などをもとに筆者がそれを図示したものである。3. 2. で見たように「21世紀型スキル」では「学習と革新の能力 (Learning and Innovation Skills)」がその一番目として挙げられているがそれは図5での「高次思考能力」と対応していると言える。もちろんアンダーソンのいうところの「思考」は単なる「知識」だけのものではない。「技能」や「価値／態度」も含んだ総体的なものである。K-12における「学習と革新の能力」も同様であり、そこでは段階的に生徒の思考（知識、技能、価値／態度）をより高次のものにしていくことが目指されている。

4. 2. 「成長」＝「学習」のモデル、方法としての「構成主義」「社会文化理論」

では、どうすればそのようなより「高次の思考」を習得していくことができるのであろうか。3. 3. 2. においてK-12のコア領域科目の「フレームワーク」からいくつかのキーワードを取り出したが、そこに見られたのは、いわゆる「構成主義」「社会文化理論」の考え方に基づくアプローチや用語であった。

久保田 (2003) は構成主義における「学習」について「主体的に『意味を作り出していくプロセス』であり、単なる『知識の転移』ではない」と述べた上で、「その学習理論は、①学習とは、学習者自身が知識を構成していく過程である。②知識は状況に依存している。そして置かれている状況の中で知識を活用することに意味がある。③学習は共同体のなかでの相互作用を通じておこなわれる、という3点を前提としている」と説明している。構成主義の考え方における「学習」とは「共同体のなかでの相互作用」、「状況に埋め込

まれた活動」を通してその学びの意味と自分との関わりを構成していく過程そのものであると言える。先の図5はその「学びの意味と自分との関わり」を深めていくプロセス（段階）としても見ることができる。

しかし学校教育に代表されるような「教育」、特に「教室」での「授業」は実際の「活動」「共同体のなかでの相互作用」とは分離・分断されたものになってしまうことが多い。そのため構成主義的な考え方に基づく学習／教育においては、教室での活動においても、なるべく実際の共同体での活動に近いものをデザインすることが求められると共にそれを教室という閉鎖的な空間の中での活動に終わらず、社会に開かれた活動へとしていくことが求められる。いわゆる「タスク」「課題」と呼ばれる活動がその一例であり、その「タスク」における問題、課題を教室外も含む周囲の者と協働で解決していくプロセスを通して「学習」を進めていこうというのがいわゆる「Task-based」「Problem-based」「Project-based」「Inquiry-based,」「Task solving」など3. 3. 2. で見た「フレームワーク」でも挙げられていた方法の基本的な考え方である。そしてそこでその参加者間で行われるのがこれも「フレームワーク」からキーワードとして取り出された「インターアクション (Interaction)」であり、それを通しての参加者個々における意味の「構築 (Construction)」であり「統合 (Integration)」である。そこで構築される「意味」とは当然一人一人異なるものである。そこには「正解」はないし、そこでの教師は「正解」を伝えるもの（知識を転移するもの）ではない。教師に期待されていることはむしろ“新たな意味を生成する思考装置としての役割を担う”対話を活性化させること、“異質な意見を取り込み、様々な声の相互作用を活性化させること”で

「ワーチのいう多声的な対話」を発生させる”ことである(“ ”部分久保田(2003, p. 15)からの引用)。構成主義的な考え方における教師の役割、教師による支援(スキヤフォールディング)とはそのような場を組織することであり、そこでは「学習者相互のやりとり」が促され「間違ふこと」が尊重され、「探索すること」が推奨される。

5. 「日本語」の授業の実際——教材『enTree』の理念と実際

以上K-12について説明し、そこで述べられている「21世紀型スキル」の考え方や授業の「フレームワーク」には、その背景としていわゆる構成主義、社会文化理論的な考え方があるということを確認してきた。K-12における「日本語」を含む「外国語」の位置付けは未だ今後の見通しの不明な部分はあるものの、現時点では今まで同様「特別科目(Special Program)」という扱いとなっている。しかしだからと言って「外国語」「日本語」もこれまで見てきたような動きの枠外ではもちろんない。1章でも述べたように科目としての「日本語」は「21世紀型スキル」がその教育の目標として前面に出される以前から日本語の習得自体よりも「人間教育」「人間性の育成」としての側面を重視しており、その意味ではすでに先陣を切っていたとも言える。「日本語」「外国語」の授業を通しての「21世紀型スキル」の育成、それを進めていくこと、そしてその成果を提示していくことが今後のフィリピンの中等教育における日本語教育、外国語教育の価値、存在意義を高めることにも繋がるし、結果としての学校数、生徒数の拡大にも繋がるであろう。

しかし、2009年の開始から既に6年を経た今、その現状はどうであろうか。目指していたものは果たして実現できた、あるいはその兆しは見てきたと言えるであろうか。以下国際交流基金マニラ日本文化センターが作成したフィリピンでの中等教育(公立高校)用教材『enTree - Halina! Be a NIHONGOJIN』(Espiritu et al., 2011, 2014. 以下『enTree』)を取り上げ、先に見た構成主義の観点からその分析・評価を行う。なお、教材『enTree』をフィリピンの中等日本語教育の現状の分析・評価のための資料としてとりあげたのはそれがフィリピンの中等日本語教育のために作成

されたオリジナル教材であり、公立高校で使われている唯一の教材であること、また教師研修もその使い方を習得すべく行われており現時点でのフィリピンの日本語教育の中心、基盤、拠りどころとなっているものであるからである(大船ほか, 2011: 大船, 和栗, 松井, 須磨, パルマヒル, 2012: 松井, 大船, 和栗, 須磨, 2013: 大船, 2014)。

5. 1. 教材『enTree』について

では『enTree』とはどのようなものであろうか。大船ほか(2011)ではその開発のコンセプトと経緯が次のように述べられている。

教材を開発するにあたり、報告者ら教材開発チームは上述の教育省が定めた目標を満たし、さらにフィリピンの社会問題を克服していくためにフィリピンの高校生が身に付けるべき力を「Curiosity」を有し「Self-improvement」しながら、「Discover and Fullfil one's MISSION」を目指すものと位置付け、教材コンセプトとして掲げることにした。

(中略) ここでいう「MISSION」は自分自身で発見していくものであり、また自身の成長に伴い、そのステージごとに変化し続けていくもの、つまりは可変的なものと捉えている。このステージごとに変化する「MISSION」を見つけていくためには、自らをモニターする力が不可欠である。この力は、いわゆる筆記試験や学期末に実施される形成的評価や総括的評価だけで判断できるものではない。また「Curiosity」を有しているか、「Self-improvement」をしようとしているかも同様に、従来の筆記試験で測定できるものではない。では如何にして評価できるか。報告者らは「Curiosity」を有しているか否かについては、自身の気づきや発見に対してどの程度内省できているかという【内省する力】を見ることで評価できると考え、また「Self-improvement」については、自分の学習を振り返る【学習をモニターする力】及び、ワークシートなどを整理、保管する【管理する力】を見ることで評価できるのではないかと考えた。

そこでこれら3つの力を備えているかどうかを評価できるツールの開発を目指した。
(大船ほか, 2011, p. 137)

ここでまず確認できるのは「MISSION (目標)」とは成長に伴い、そのステージごとに変化し続けていくものであり、成長と共に変化する「MISSION (目標)」を見つけ、自己実現していくためには、常に自分自身について振り返ることが重要である、という考え方 (コンセプト) である。このコンセプトは言い換えれば「学びの意味と自分との関わり」について常に考え続ける、そのような態度を養うということでもあり、まさに前述の構成主義の考え方、及びそれを理論的背景としている21世紀型スキルやK-12の考え方と一致するものである。そしてそのためにはそこでのどのようなタスクが行われ、どのような「インターアクション (相互作用)」が行われるのかが重要であること、また「異質な意見を取り込み、様々な声の相互作用を活性化させること」「『多声的な対話』を発生させること」、そのようなスキヤフォールディングを行うことが教師の役割として重要であることは先に見たとおりである。また、同様のことはオーストラリアにおいて唱えられている文化間言語教育の考え方で提案されている「Critical moment」という考え方でも説明できる⁵。「Critical moment」とは「文化間交渉、文化間での意味のやり取り、特に自分のアイデンティティが問われるようなやり取りが必要とされる場面」と定義されるものであるが (松本, 2010)、そのような場面が存在していることが構成主義的な考え方での「学習」の条件であり、またそのような場を作ることが教師の役割でもある。

5. 2. 『enTree』における「学習」の実際 — アイデンティティ形成の観点から

では、実際に『enTree』はそのような学習ができるものになっているのであろうか。ここでは「アイデンティティ」の形成というものを一つの切り口としそれを検証してみたい。アイデンティティ形成を切り口として取り上げたのはアイ

デンティティ自体が「学びの意味と自分との関わり」について考えることとその結果であり、「多声的な対話」の存在、「Critical moment」の存在を検証するのに最適であることと、2013年に発表された松井ほかによる「アイデンティティ形成を支える日本語学習活動の実際 — フィリピン中等教育機関向け教材『enTree - Halina! Be a NIHONGOJIN!! -』の学習活動から」という先行報告が既にあるからである。ここでは「子どもたちが自分自身を発見し新たな自己を作り上げていくことを目的とするアイデンティティ形成のための学びは、あらゆる学びの基礎と位置付けることができるだろう」と述べた上で、その例として『enTree』からユニット1のセッション1, ユニット3のセッション1と2, ユニット18のセッション1～3, の3つの活動が取り上げられ具体的に紹介されている⁶。例えばユニット18では次のような活動 (タスク) が行われる。

まず、Session1では、自分の長所や好きなことを再認識させるため、「My Good Points」シートを作成する。このワークシートは「Picture/drawing」(現在の自分), 「Nickname」(カタカナで記入), 「Personality」(肯定的な性格について理由とともに記入), 「SUGOI! At home and neighborhood」(家庭や地域社会での行動や活動における肯定的な面について記入), 「SUKI」(趣味など好きなことについて記入) という記述欄が設けられている。

実際の学習活動はまず、自分なりのMissionを見つけるために、自分自身について知ることの大切さを意識することから始まる。そして、同年代の高校生が英語と日本語を使って書いた「My Good Points」シートを例として見る。日本語は「SUKI」の欄が「ほんを よむのがすき」といった既習の表現で書かれていることに加え、「Personality」に「やさしい」「まじめ」という未習の語彙が含まれている。シートに

5 事実、国際交流基金マニラ日本文化センターはフィリピンの中等日本語教育支援事業を始めるにあたり、オーストラリアの文化間言語学習の考え方を参考としている。

6 『enTree』は全2巻 (2015年5月現在) であり『enTree 1』は全16ユニット, 『enTree 2』は全14ユニットからなり各ユニットは基本的に4セッションで構成されている。例外として3セッションや5セッションのところもある。

書かれている全体の内容を確認した後、性格を表す日本語として「あかるい」「おもしろい」「フレンドリー」などを導入し、練習する。次に教師は生徒をグループに分け、「My Good Points」シートを配布し、生徒は「Nickname」をカタカナで記入する。その後生徒は、自分の「My Good Points」シートの「Personality」と「SUGOI! At School」をグループメンバーに書いてもらう。この時、教師は生徒に性格や教科書など日本語で記述できることは日本語で書くように指示する。その後、クラス全体で、この活動を通して新たに発見した自分の一面についてディスカッションする。最後に宿題として「My Good points」シートを家族などに手伝ってもらいながら完成させるように伝える。

(中略)

続いて、Session 2 と Session 3 では、これまでの自分の人生の歩み（出来事）を振り返ることで、現在の自分自身についての認識を深めるために「My Life Map (until NOW)」の作成を行う。このシートには、兄弟の誕生、小学校入学・卒業、高校入学といった出来事に加え、うれしかったこと、ショックだったことなど印象に残っている出来事を中心に英語、フィリピン語、日本語を使って時系列で記入する。生徒同士のペアワークの前に教師が自分の人生の出来事について紹介し、これまで学習した日本語の復習を行うと同時に口頭でクラスメートに書いた内容を共有するときの新たな表現として「うまれました」「にゆうがくしました」「そつぎょうしました」を導入し、練習する。その後、生徒はペアになり、自分の記入済みのシートを英語、フィリピン語、日本語を使って紹介し合う。この時、聞いている生徒は、「へーそうなんだ」「同じ!」「すごい!」といった既習の日本語を使って共感を表す。最後にクラス全体で、人生の中で一番印象に残っている出来事や幼少期の夢などを発表し合い、人は人生において異なる経験を積み重ねて個性豊かな個となり、また現時点での自分自身は過去の出来事と切り離せないということを意識

させる。(松井ほか, 2013, pp. 33-34)

松井ほか(2013)はこのような活動を「自己に対する肯定的なアイデンティティの形成を支える学習活動」とし「Unit18では、性格や良いところ、過去の経験についてのやりとりなどを通して自分についての認識をさらに深めていくことができる。そしてその過程でこれまで習った日本語を使うことができ、加えて新たな日本語にも出会うことができる」と評価している。もちろんこのような「自己に対する肯定的なアイデンティティの形成」は悪いことではない。確かに望ましいことではあろう。しかしそこでの「学習」という観点からはどうであろうか。「正解」として与えられるものではない(転移としての知識や価値ではない)形での生徒自身による意味・知識・価値の構築、はそこでは実現できているであろうか。「多声的な対話」「Critical moment」はそこには存在しているであろうか。

以上の説明を読む限りでは生徒に課せられた課題(タスク)は全て教師から生徒に与えられたものであり、生徒は与えられた流れ、手順に従っているだけのように見える。表2はユニット18のセッション1のレッスンプランからその後半部分の活動を取り上げ日本語訳したものであるが、ここからもそれは確認できる。

生徒は確かに一連の活動を通して自分や他者について「考えて」「振り返って」はいる。しかしその考え方、振り返り方は与えられ、「子どもたちが自分自身を発見し新たな自己を作り上げていくことを目的」としていたのに関わらず、それは「自己に対する肯定的なアイデンティティの形成」というゴール、目的のもとに方向付けられてしまっている。もちろんそこでも議論、インターアクションは行われるであろうがそれは与えられたゴールに基づく予定調和的なものに過ぎない。「異質な意見を取り込み、様々な声の相互作用を活性化させる」「多声的」な対話を発生させる」という構成主義的な考えでの最も重要なスキュアフォーリングがここで十分に行われているとは言えない。むしろここで教師が行っているのは「自己に対する肯定的なアイデンティティの形成」という「正解」を伝える、そこへと導く活動であり、その意味で一般的に望ましいとされている「価値」や「態度」の転移である。そして更に問

表2. Unit 18 のレッスン・プラン (抜粋)

13. 教師は生徒に元のグループに戻るように伝える。そしてこれから自分たちの「My Good Points」のシートを作ることを伝える。
14. 教師は「My Good Points」のワークシートを生徒に配る。そしてカタカナで名前を書くように伝える。
15. 教師は生徒にこの課では自分のグループメイトの「性格」と「学校での「すごい」ところ」を書く旨を伝える。そしてそれぞれの部分に何を書くかについても説明する。
⇒教師による説明:
1) このワークシートにはポジティブな(肯定的な)側面のみを書いてください。
2) それぞれの欄には「性格」「すごいところ」とどうしてそう思うかの説明, その人の名前の順で書いてください。
例: やさしい: いつも友達の手伝いを見るから (マリアさん)
3) (必要があれば, 教師は「学校での「すごい」ところ」の欄に付けるようにユニット 12 セッション1で生徒がすでに学んでいる日本語での科目名の言い方を思い出させる。例えば「すうがく」「フィリピンご」「しゃかい」「りか」「おんがく」「えいご」「たいいく」など。)
16. 準備ができたなら, 教師は生徒にタスクの流れを説明する。
⇒タスクの流れ:
1) それぞれの書いた「My Good Points」シートを右に座っている人に回してください。
2) みなさんはその人の(シートが回ってきた人の)「性格」と「学校での「すごい」ところ」をシートの所定のところに書いてください。
3) 書き終わったらさらに右の人にそのシートを回してください。全員が全グループメイトのシートを書き終わるまで続けてください。(3分)
17. <クラスディスカッション>
教師は2-3の生徒を指名し, そこにどんなことが書かれているかを発表してもらおう。自分がなんらかの特徴や「すごい」ところを持っていると思っていない生徒を指名すると良い。
18. 教師は生徒に自分自身の「性格」や「学校での「すごい」ところ」について自分の「My Good Points」シートに書き込んで来るように, それを宿題にすることを伝える。
19. <クラスディスカッション>
教師は2-3名の生徒を指名し, 今日の活動を通して何を考えたか, 何に気づいたかを述べてもらう。
⇒生徒の解答例:
・ 自分の性格の新たな一面に気づきました。またどうして自分が学校で「すごい」のかもわかりました。
・ 私が自分でそうだと思うのと同じ性格をクラスメイト達も持っていることがわかり嬉しかったです。どうして彼らがそう思ったのか不思議になりました。

題なのはそのような「正解」は決して「正解」ではないという点である。自己実現していくためには, 常に自分自身について振り返ることが重要であるのと同じように, アイデンティティというものを作り上げていく過程においては自己に対する否定的な見解も重要である。アイデンティティの形成とはまさに「自分自身に対する様々な声の相互作用」のプロセスであり, 自己に対する「多声的な対話」である。

構成主義的な考え方における学習/教育では「学習者相互のやりとり」が促され「間違えること」が尊重され, 「探索すること」が推奨されていた。またその「学習」の際に必要な「Critical moment」とは「自分のアイデンティティーが問われるようなやり取りが必要とされる場面」であった。『enTree』がそのコンセプト, 目指すところのものとして「常に自分自身について振り返ることの重要性」を主張するのであれば, そ

表3. 『enTree』における振り返りの評価のためのルーブリック*

Minimal Achievement 最低限の達成 (10)	Some Achievement ある程度の達成 (25)	Commendable Achievement 賞賛に値する達成 (30)	Outstanding Achievement 著しい達成 (35)	★ Next Step より上の段階 (35)	Evaluation
生徒は彼または彼女が授業で何を学んだかについて記述している。しかしその情報は間違っている。	生徒は単に言葉や表現、文クラスで行った活動などを列挙している。学習を通して彼または彼女が自分自身について考えたこと、気づいたこと、発見したことについて詳しく述べてはいない。	生徒は言葉や表現、文、情報、クラスで行った活動などについて単純に列挙している。また、授業についての彼、彼女なりの感想を単純に述べている。しかし授業のどの部分が気に入ったのか、気に入らなかったのか、そしてそれはどうしてなのかについての具体的な記述はない。さらには授業を通して特に何を学んだのか、気づいたのか、発見したのかの具体的な記述もない。	生徒は授業の印象についてどのような活動が良かったのか悪かったのか、またそれらの活動を通して何を考えたのかどうしてそう考えたのかを具体的に挙げながら書くことができる。また彼、彼女なりの学び、気づき、発見についても具体的に書くことができる。	これらに加えて、生徒は後日、以下のようなさらなる振り返りができる。 →授業での気づきや発見を実生活での行動にとりいれたり試してみたりすることができる。 →授業で十分に理解できなかった点について自分で調べたりさらなる学習を行ったりすることができる。 →その他	/ 35

* 大船 (2014) 「図3 「評価シート (J-Tree: 葉)」のルーブリック」より筆者が翻訳したものを転載

の「目指すもの」と実際に行っている具体的な活動との間には大きな矛盾があると指摘せざるを得ない。『enTree』が『enTree』として本来やるべきことは「多声的な対話」であり「Critical moment」の設定でありそのための活動のデザインでなければならない。目指していることとそこへの接近の方法（アプローチ）のずれというものがここでの大きな問題点として指摘できる。

5. 3. 『enTree』における「評価」の実際

同様のこと（目指していることとそのための方法とのずれ）は「評価」方法についても確認できる。5. 1. の引用部分で見たように『enTree』では【内省する力】【学習をモニターする力】【管理する力】を見ることで目標としての「Curiosity」を有し「Self-improvement」しながら、「Discover and Fullfil one's MISSION」が達成されているかどうかを評価しようとしている⁷。ここでは特に「アイデンティティ」の形成とも関係する【内省する力】について取り上げる。

『enTree』では「毎回授業の最後に5分程度で授業を振り返り、一枚の葉に授業を通して学んだこと、気づいたこと、発見したことを英語やフィリピン語など学習者自身が一番表現しやすい言語で書く」という活動が設けられている（大船ほ

か, 2011, p. 141)⁸。このような葉を重ねていくことで最終的にポートフォリオにもなる一本の木を作っていく点が『enTree』の特徴でもある。そしてそれらの葉に書かれたことは表3に示すルーブリックで評価される。

では、このような「評価」を製作者側はどう「評価」しているだろうか。大船ほか (2011) ではその妥当性について現場からのフィードバックを行った結果を次のように述べている。

【内省する力】に関して、1学期終了後の2010年8月21日のフォローアップ研修で多くの学習者は「Some Achievement」に留まっており、「Outstanding Achievement」まで達成できている学習者は非常に限られていることが報告された。以下に、実際に学習者が記述した内省の事例を2件、示す。

(中略)

事例1の学習者は授業で何を学んだのかを書き、その授業に対する気持ちも記述している。それだけではなく、授業で学んだことが将来どのように役立つと思うかについても書き表している。一方、事例2の学習者は授業で何を学んだのかを例をあげて記述しているが、授業に対する気持ち、問いかけ、アクションプランなどについては何も記述していない。表2のルーブリックに沿うと、事例1は「Outstanding Achievement」となり、事例2は「Some

7 「内省する力」「学習をモニターする力」「管理する力」を「見る」こと自体は良いが、それをある設定された観点から「評価」しようとしている点にそもそも問題があると考えられる。注9において市嶋(2014)が提案する「評価」のあり方について改めて述べるが、構成主義的なアプローチを取るのであれば評価の観点は活動に先立って存在するものではなく、活動の中でインターアクションを通して作り出されていくようなものとなる。

8 もちろんここでの「葉」とは実際の植物の葉ではなく葉の形に切り抜かれた紙である。

Acheivement』となるのだが、教師によると多くの学習者の記述は事例2のようであるという。

現場教師とのディスカッションを通して、下記のような理由が浮かび上がった。一つは、学習者が授業に関する内省を書くのにまだ慣れていないことである。特に、1年生や2年生の生徒にその傾向が顕著に見られる。そして、学習者にとっては自分の考えや気持ちを言語化することが難しいということも挙げられた。さらに、学校に派遣されている日本人教師にも学習者が書いた内省を読ませたいとの理由で、いくつかの高校では内省を記述する言語を学習者に選択させるのではなく、英語で書かせるところがあり、学習者が自由に自分の考えや気持ちについて表現できていない可能性があるという例も聞かれた。

対応としては、ループリックの内容自体を見直すことが考えられたが、学習者が「Some Acheivement」に留まっているのは学習者自身、そして教師の不慣れが最大の原因であり、一年の四分の一が終了した時点でループリックの内容を見直すのは早計であるとの意見で一致した。本校執筆時点では、ループリックで示されている目標は学習者にとって挑戦的ではあるが、達成が不可能な目標ではないとの見方が大勢を占めている。そこで2学期以降は学習者の【内省する力】を育成するために、「教師が内省の手がかりとなる質問を与える」、「授業が終わる前に授業で話したことや気づいたことをクラスでまとめてもらう」、「よい内省や悪い内省の例を見せる」、「教師自身の内省を一つの例として紹介する」、「学習者が自分にとって表現しやすい言語で書くことの徹底」などに取り組むことになった。一方、現在のループリックを変える必要はないが、教材の各セッションの目標を見直し、深い内省が難しいセッション、深い内省が可能なセッションを明示化することが提案された。また、ループリックの記述文をより高校生にも理解しやすいもの書き換えることの検討、各セッションの学習内容の量を見直し、授業中に内省を書く時

間を十分に与えることの必要性が指摘された。(大船ほか, 2011, pp.144-146)

ここでは、「多くの生徒がまだ十分には内省を書けてはいない」→「内省を書くのに慣れていない」「自分の考えや気持ちを言語化することが難しい」→「手がかりとなる質問を与える」「(一人で内省を書く前に) クラスでまとめる」「例を見せる」「ループリックの記述文をより高校生も理解しやすいものにする」というロジックで、問題点とその理由、改善案が述べられている。

しかし、生徒が書けないのは果たして「慣れていないから」なのだろうか、そして「手がかりとなる質問を与え」たり「例を見せ」たりするのがその改善策となるのだろうか。

構成主義的な考え方からはそうではないことは今までに見てきたとおりである。大切なのはそれを「手がかり」を与えたり、例を示したりしてループリックの基準のような方向に誘導することではない。そのようなやり方、書き方に「慣れる」ことではない。必要なのは「多声的な対話」であり「自分のアイデンティティーが問われるようなやり取りが必要とされる場面」である「Critical Moment」を意識させることである⁹。

確かに1年生や2年生の生徒(旧制度での言い方でありK-12では7年生, 8年生[日本での中学1年, 2年に相当])にはこのような自己批判, 自己否定も伴う活動は酷であるし難しいことかもしれない。しかしいわゆる「思春期」の入り口段階であるからこそこのような訓練, 体験が必要であるとも言える。構成的主義的な考え方の祖とされるヴィゴツキーは思春期について「有機体の活動の内的・外的システムの全体が完全に再構造化され, 有機体の活動と新しい構造が根本的に変化すること」(山住, 2004)と述べている。この時期は「移行期」とも呼ばれ, 「わたし」というものがもう一つ別の「わたし」, つまりは内省する「わたし」と分化する時期とされる。そして「自己意識」「人格」つまりは「アイデンティティ」は, 行為する「わたし」と, それとは別のかたち

9 市嶋(2014)では「対話」を通じた価値の衝突や葛藤のプロセスにより「新たな価値」としての「評価」が見いださえる。価値の衝突や葛藤は学習者間のみではなく教師と学習者との間でも生じる。その意味で評価は決して「与えられる」ものではない。

で内省する「わたし」との間での「対話」として現れるとされる。

『enTree』でも確かにこの二つの「わたし」の間での対話が行われており、そのようにデザインされているという点では確かに『enTree』は『「私は何者であるか」を考えるきっかけを作るもの』として評価できるであろう。しかし問題なのはその「わたしは何者であるか」を考えるやり方が方向づけられ、また方法づけられている（テーマに対するアプローチを自分なりに考える余地がない）ところにある。ヴィゴツキーは「人格の動態はドラマである」「ドラマは他でもない、システムの衝突なのである」（山住、2004）という言い方をしている。山住（2004）が解説しているようにこれは「新しい人格構造が葛藤や衝突やせめぎ合いの中から創造される様相」について「ドラマ」という言い方をしているものである。『enTree』ではこの「ドラマ」が消されている。「ドラマ」は方向付けられたアプローチに抑え込まれてしまいそこでは「ドラマ」自体の「ドラマ性（ドラマティック／動的／劇的）」が消されてしまっている。「内省」「振り返り」について言えば、結果としての「いい振り返り」を書くこと、「いい振り返り」をすることではなくそこに至るまでの「プロセス」こそ、そのプロセスにおいて葛藤することこそが大切なのである。いい内省の仕方、書き方という『知識の転移』をすることがそこでのゴール（学び）ではなく、自分の中にある様々な異質な意見を取り込み、様々な声の相互作用を活性化させ、その上でそれらの意味と自分との関わりとアイデンティティという形で構成、構築していくことが「学び」であり「成長」であり「内省」である。

『enTree』における「葉」への記述に似ているものとして欧州評議会では「相互文化的出会いについての自分誌」というものを生徒に書かせることを提案している。しかしそれは決してルーブリックのような基準に基づき評価されるものではない。またそこには多くの「質問」が書かれているがそれは自己の内部での「多声的な対話」を促すための質問であり、そもそも「葉」一枚にコンパクトにまとめられるような分量ではない。振り返りをうまく書く、うまくまとめる（そしてその結果としての良い評価を得る）のがここでの目的では決してない。そこでは“自分誌を書くことに

によって、自問することを通して自分の経験について考える”“経験が良かったか悪かったかは重要ではない。経験自体が重要”とされている（“”部分バイラム（2008/2015, p. 261）からの引用（太字も原文のまま））。

6. まとめと提言

以上、K-12カリキュラム、そしてそこでの「21世紀型スキル」の考え方を中心にフィリピンの中高等教育の動きをまとめ、「アイデンティティの形成」及び「振り返りの評価」という観点から『enTree』という教材を分析、評価することでここに見られる「問題」「課題」について検討してきた。結論として改めてまとめると、まず現在のフィリピンの中高等教育はK-12の下、生徒の「21世紀型スキル」の育成を目指して進められており、「日本語」もその一つとして位置付けられていることが確認できたが、同時に『enTree』という教材についてはその目指すところとそのための方法（アプローチ）にはずれ、矛盾というべきものがあることも確認された。「学習」「成長」というものの捉え方自体が変わっている／変えようとしているのにそこでは「アイデンティティ」の形成、「新しい人格構造」の創造のために必要な「異質な意見を取り込み、様々な声の相互作用を活性化させること」「多声的な対話」を発生させること」「葛藤や衝突やせめぎ合い」などではなく、むしろその反対の、ある一つの方向、ひとつの「型」「正解」への「誘導」とでもいうべき活動が行われていた。「学習と革新（Innovation）の能力」の向上が目指され、「子どもたちが自分自身を発見し新たな自己を作り上げていくこと」「学習者自身が学びの意味と自分との関わりを構成していく過程」が重視されているにも関わらず、そこで行われているのは依然として旧来型の「知識や価値の転移」のモデルに基づくものであった。

では、どうすればこのような実態を乗り越えることができるか。当然次の課題としてこのような問いが浮かび上がってくるであろう。本稿はそのような議論へと繋げるべく「現状」の「問題」を「矛盾」という形で提示するものであった。本稿で見てきたように21世紀型スキルに代表される「新しい教育観」はいわゆる構成主義的な考え方をその背景に持っている。そして自らを「構成

主義の第三世代」とするエンゲストロームらによる活動理論（エンゲストローム，1987/1999，など）の考え方では、「矛盾」こそが現状の打破としての「拡張」「学習」の契機とされている。そしてその「矛盾」は当事者には見えにくくなってしまっていることが多い。

「矛盾」を明らかにした上で活動理論的に次に行われるべきことは、このような「矛盾」がどうして生まれてしまうのか、その「場」のメカニズム、力関係の動きについて検討するという作業（活動システムの分析）である。そしてそれと並行してそれを乗り越えるため、「場」を変革するための方策を考え、実行に移していく、その「場」に「介入」していくという作業が行われる（発達のワークリサーチ）。筆者自身はすでにフィリピンの現場を離れたが、しかしその場を離れてもこのように声を上げ続けていくことは一つの「介入」にはなりうるであろう。本稿はそのための第一歩である。

文献

- 市嶋典子 (2014). 『日本語教育における評価と「実践研究」対話的アセスメント——価値の衝突と共有のプロセス』ココ出版.
- エンゲストローム, Y. (1999). 『拡張による学習——活動理論からのアプローチ』新曜社. (Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding an activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge University Press.)
- 大船ちさと (2014). 『学習者のオリジナル教科書の中で大きく育つ日本語の木——フィリピン中等日本語教育用教材『enTree』の評価ツール』 <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/report/201411.html>
- 大船ちさと, 和栗夏海, パルマヒル, F. A. A., ヴェントゥーラ, F. M. (2011). 評価ツールで学習者の自立性は育めるか——フィリピンの高校生向け日本語リソース型教材『enTree』の挑戦『国際交流基金日本語教育紀要』7, 135-150.
- 大船ちさと, 和栗夏海, 松井孝浩, 須磨亜由子, パルマヒル, F. A. A. (2012). 「プログラムの継続性」と「学習の継続性」を目指した日本語教育導入の試み——フィリピンにおける実践から『国際交流基金日本語教育紀要』8, 151-168.
- 久保田賢一 (2003). 構成主義が投げかける新しい教育『コンピュータ&エデュケーション』15, 12-18.
- グリフィン, P., マクゴー, B., ケア, E. (編) (2014). 三宅なほみ (監訳), 益川弘如, 望月俊男 (編訳) 『21世紀型スキル——学びと評価の新たなかたち』北大路書房. (Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (Eds.). (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer.)
- 中井俊樹, 北村友人 (2013). フィリピン——中等教育拡大に伴う質的課題. 馬場徹, 大塚豊 (編) 『アジアの中等教育改革——グローバル化への対応』(pp. 92-114) 東信堂.
- バイラム, M. (2015). 細川英雄 (監), 山田悦子, 古村由美子 (訳) 『相互文化的能力を育む教育——グローバル時代の市民性形成をめざして』大修館書店. (Byram, M. S. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.)
- 松井孝浩, 大船ちさと, 和栗夏海, 須磨亜由子 (2013). アイデンティティ形成を支える日本語学習活動の実際——フィリピン中等教育機関向け教材『enTree - Halina! Be a NIHONGOJIN!! -』の学習活動から『国際交流基金日本語教育紀要』9, 25-42.
- 松下佳代 (編) (2010). 『〈新しい能力〉は教育を変えるか——学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房.
- 松本剛次 (2010). 『報告：オーストラリアの日本語教育——文化間言語教育の考え方を中心に』国際文化フォーラム. http://www.tjf.or.jp/jp/information/2010/inf2010_32.html
- 松本剛次 (2014). インドネシアの中等教育改革が目指す「能力(コンピテンシー)」とその育成『日本語教育』158, 97-111.
- 松本剛次 (2015). スラバヤ国立大学によるJFにほんご拠点事業国際セミナー「東南アジアにおける中等日本語教育と教師養成」の実施『国際交流基金日本語教育紀要』11, 171-178.
- 山住勝広 (2004). 『活動理論と教育実践の創造——拡張的学習へ』関西大学出版部.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of ed-*

educational objectives. Boston, MA: Pearson Education.

Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. London: Longmans.

Espiritu, J. S., Hieida, B. S., Itchon, A. M. L., Ofune, C., Palma Gil, F. A. A., Ventura, F. M., & Waguri, N. (2011). *enTree 1: Halina! Be a Nihongojin!* (revised). Makati, Philippines: The Japan Foundation, Manila.

Espiritu, J. S., Hieida, B.S., Itchon, A. M. L., Ofune, C., Palma Gil, F. A. A., Ventura, F. M., & Waguri, N. (2014). *enTree 2: Halina! Be a Nihongojin!* (revised). Makati, Philippines: The Japan Foundation, Manila.

Southeast Asian Ministers of Education Organization Regional Center for Educational Innovation and Technology. (2012). *K to 12 toolkit: Reference guide for teachers, school administrators and teachers*. Quezon, Philippines: Author.

Note

The present situation and problems
about the Japanese language education
of the secondary schools in Phillipine

MATSUMOTO, Koji*

Keywords

Philippine, K-12, 21st Century Skills, Social Constructivism, Polyphonic dialogue

* Graduate School of Japanese Applied Linguistics, Waseda University, Tokyo, Japan
E-mail address: kojimatsumo@gmail.com