

【教育研究ノート】

「学習と革新」を阻むものとしての 「交換価値」とその再生産 フィリピンの中等日本語教育の活動システム分析から

松本 剛次*

キーワード

フィリピン, 21世紀型スキル, 活動理論, 交換価値, 使用価値

1. 背景と目的

2015年10月に出版された『異文化間教育とは何か——グローバル人材育成のために』（西山, 細川, 大木, 2015）の冒頭, 大木は「「異文化間教育」あるいはそれと深く関係している「異文化間能力」が意図的もしくは非意図的にしばしば偏った意味で使われている」「現状では「異文化間教育」や「異文化間能力」の重要性が十分に認識されていない」「現代社会における異文化間教育のあるべき姿を明確にする」の3点を同書執筆の理由として挙げている。このうち「「異文化間教育」あるいはそれと深く関係している「異文化間能力」が意図的もしくは非意図的にしばしば偏った意味で使われている」という指摘は21世紀型スキルやキー・コンピテンシーなどに代表されるいわゆる〈新しい能力〉（松下, 2010）にも同じことが言えよう。松本（2016）ではフィリピンの公立中等教育で使われている教材『enTree』を取り上げ, そこでは21世紀型スキルの育成という目標の下「学習と革新（Innovataion）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, 実際にそこで行われているのは旧来型の知識や価値の転移であることを具体例を挙げて指摘した。意

図的ではなく非意図的かもしれないが, 21世紀型スキル等に代表される〈新しい能力〉というものが偏って理解されてしまっている例である¹。

では, どうしてこのような偏った理解が生じそして広がってしまうのであろうか。本稿はこの問いに対し, まず, フィリピンの中等日本語教育, 特に教材作成や教師研修を担当している国際交流基金マニラ日本文化センター（The Japan Foundation, Manila, 以下「JFM」）を取り上げ, JFMが中心となり行われている一連の活動／システムの分析を行う。次いでその結果を踏まえた上で, そのような「偏り」へとつながってしまう恐れのある考え方／価値観について, 分析の過程で見えてきた「交換価値」と「使用価値」というマルクスの価値形態論を教育に応用する形で展開されているエンゲストロームの考え方をを用いて考察する。最後に, 今後のあり方についての提言を行う²。

1 「偏って」という表現には語弊があるかもしれないが本稿では西山ら（2015, pp. IV-V）に倣い敢えてこのような表現を用いた。「非意図的」であっても, 結果として「異文化間教育」や〈新しい能力〉を目指す教育が本来狙うものとは違うものがそこでは生産（再生産）されてしまっているという現状認識からである。本稿はその現状を確認するものでもある。

2 筆者は2014～2015にかけ国際交流基金派遣の日本語上級専門家としてJFMに派遣され中等日本語教育を担当していた。考え方の違いから任期を短縮している。

* 早稲田大学（Eメール：kojimatsumo@gmail.com）

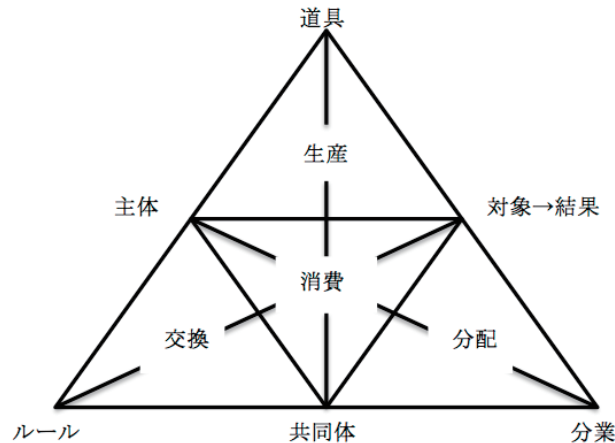


図1. 集団的活動システムのモデル*

* 原典よりトレースして掲載。出典：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』(p. 79) 新曜社. (Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge University Press.)

2. 方法

2. 1. 活動理論／活動システム分析

活動／システムの分析を行うにあたり、本稿ではエンゲストローム（1987/1999）らの「活動理論」特に「活動システム分析」の考え方を採用した。「活動理論」とは一言で言えば「人間の社会的実践を協働的な「活動システム（activity system）」のモデルを使って分析し、未来の革新的な実践を新たにデザインするためのアイデアやツール、コンセプトを明らかにしようとする概念的な枠組み」（山住, 2012, p. 2）のことである。本稿の狙いもフィリピンの中等日本語教育という「社会的実践」であり「協働的」な「システム」を分析し、そこにある問題・課題を明らかにし、そこから今後のあり方について考察していこう、現状の分析を踏まえた上で「未来の革新的な実践を新たにデザインするためのアイデアやツール、コンセプト」へと展開していこうというものであり、その点で活動理論が目指すものと本稿が目指すものは一致している。また、1章でも述べたように現在のフィリピンの中高等教育は21世紀型スキルの育成というものを目標に掲げておりその背後にあるのはいわゆる構成主義的な考え方である³。エンゲストロームらの活動理論も自らを構成主義の第三世代と位置づけており、分析の対象が理論的背景に持っているものと同じ理論でそ

の分析を行うという点で、分析の枠組みとしても適当である。

ではその分析は具体的にはどのように行われるか。先にエンゲストロームらの活動理論は自らを第三世代と称していると述べたが、そこで第一世代とされるのはヴィゴツキーであり特にその〈主体・媒介の手段・対象〉の三角形の活動のモデルである。従来の心理学における主体と対象（あるいは刺激と反応）という二項図式に対し、このモデルでは主体と対象のやりとりは、単純な二項関係ではなく、社会的な行為や相互作用の文脈の中での活動として捉えられる。そしてそこにはツールや記号といった社会的、文化的な道具が主体と対象を媒介するものとして存在している、というのがその基本的な考え方である。エンゲストロームはこの考え方を発展させ、さらに活動理論の第二世代であるレオンチェフらの集団的活動、分業と協業という概念も取り入れ、第三世代の活動理論における「人間の活動の構造」として図1のようなモデルを提示した。

図1から明らかなようにこのモデルは全体として3つの小三角形と一つの逆三角形から構成されている。中央にある逆三角形が活動システムの基本関係で「主体（個人やチーム）」と「対象（目的・動機／素材・問題）」と「共同体（コミュニティ：活動に加わっている参加者）」から構成される。ここで行われる活動は基本的には「消費」である。そして「主体」が「対象」に働きかけるときの媒介物となるのが全体の三角形の頂点に位

3 21世紀型スキルと構成主義的な考え方の関連性については松本（2016）で論じた。

置する「道具」であり、対象の変化が「結果」である。活動システムにおいては活動を通して諸個人が意義や意味を考える（「生産」する）が、その際の媒介物、媒介するための道具や手段となるのがこの「道具」である。「道具」により活動の「やり方についての暗黙の表象やイメージ」が伝えられ「行為をどうやってうまくやるか」という文脈が伝えられる（山住, 2004, p. 84）。

一方全体の三角形の右下の「分業」は「活動システム内の知識や課題や作業の水平的な分配、および権力や地位の垂直的な分配」（山住, 2004, p. 84）のことであり、この「分業」を通して「共同体」のメンバーと、共有された「対象」とが媒介される。また左下の「ルール」は「社会的な規律や規範、制御や慣習として「主体」と「共同体」の関係を媒介するもの」（山住, 2004, p. 84）であり、そこでは個々の要求に応じてすでに配分されたものが再配分（「交換」）される⁴。このように全体の大きな三角形の頂点である「道具」「ルール」「分業」はシステムの基本関係である「主体」「対象」「コミュニティ」をそれぞれ媒介する存在となっている。この中でも特に「道具」は「主体」が意図的、意志的、そして直接的に作り出せるものであるが、もちろんそこにはその場の力関係のバランスが影響している。

エンゲストロームらの活動理論では、まずはその活動の場としてのシステムの全体像をこの三角形のモデルを元に捉えるところ、即ち各要素を同定していくところから分析が始まり、次いで各要素の間の力関係も明らかにされる⁵。そしてその一連の分析を通してそれぞれの要素間、あるいは要素内にある「矛盾」というものが明らかにされる。活動理論は「拡張による学習」の理論とも呼ばれるが、そこでの「拡張」（学び）の契機となるのがこの「矛盾」である。矛盾あるいはダブルバインドの状態を意識し、そこからの拡張、跳躍、発

展、革新として、新たにその場／システムをデザインしていく、そのためのツール（道具）や記号、媒介人工物を開発していく、それが活動システム分析及び活動理論の目指すところである。単なる場／システムの分析に終わらず、「未来の革新的なデザイン」にまで繋げていこうというのがその目的、目指すところである。

2. 2. 資料としての「ディスコース（語り）」

以下、本稿でもこの「集团的活動システムのモデル」を用い、フィリピンの中等日本語教育における活動システムを分析していく。「対象」「道具」「共同体」などの各要素を同定するのがその第一段階であるが、「主体」は本稿においてはJFMである⁶。「どうしてこのような偏った理解が生じそしてそれが広がってしまうのか」という問いに迫るのがこの活動システム分析の目的であったが、そこで「偏った理解」をしているのは松本（2016）で指摘したようにJFMであるからである⁷。

では、JFMを主体とした場合の活動システムを調査、分析する際にあたり何が資料として使用できるであろうか。今回はフィリピンの中等日本語教育についてJFMがこれまでに発表し広く一般に公開されてきた「報告」をそのデータとした。具体的には大船、和栗、パルマヒル、ヴェントゥーラ（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）などである。これらは当事者の「声」「語り」「意見」「考え」を文章により記録したものという意味で「当事者＝主体」についての資料であり、「当事者＝主体」自身の「ディスコース」（語り）である。

山住（2004, p. 192）が述べているように教育の研究の中で用いられるディスコースとは単なる「まとまりをもったいくつかの文、あるいは発話」以上のものであり「教育の場に働く力関係を媒介するもの」として捉えられる。そしてそれをデー

4 このような「消費」「生産」「分配」「交換」の捉え方はマルクス経済学の考え方に基づくものである。

5 エンゲストローム（1987/1999, p. 83）で「このモデルを援用すれば、内的なダイナミクスや歴史的変化において活動を分析することが可能になる。しかしながら、そのことは、具体的な活動の発展の分析にこのモデルを使いながら、あるいは修正しながら実証されなければならない」と述べられているようにこのモデル自体は決して絶対的なものではなく必要があれば修正されるものである。

6 ある活動において「場」の参加者、システムの参加者はそれぞれが「主体」であり、当然それぞれが主体となつてのそれぞれのモデルが存在し得る。その意味で本稿はあくまでJFMを主体とした場合のシステムの分析である。

7 JFM自身もまた自らを「主体」として意識している。それについては3. 1. で確認する。

タとするディスコース分析、物語り分析とは「循環するいくつかの主題に関する主体の論述において、内的な一貫性や矛盾を聞き取り、それら主題が相互に関連する論理に気づくという方法」（山住, 2004, p. 193）であり「私たちが教育の場に働いている力関係を理解し、それとふたたび交渉しようというとき「ディスコース」は最重要の媒体として対象化できる」（山住, 2004, p. 193）ものである。つまり「ディスコース」という媒体を通して、それを通して活動の当事者が何をどのように語っているのかについて調べることで、より、「当事者＝主体」が自分自身をどこにどのように位置づけているのか、それは何をよりどころにしているのか、「力」として何を利用しているのかなどを明らかにすることが可能となる。そしてそれは当事者としての主体がその場、そのシステムをどのようなものとして捉えているか、そこにはどのような一貫性がありまた矛盾があるかを明らかにすることでもあり、即ち活動理論における活動システム分析でもある。

3. 分析

3. 1. 立ち上げ時における「活動システム」

大船ら（2012）では「外国語教育導入にあたっての留意点と当初の課題」として当時 JFM が考えていたことが次のように述べられている。

筆者らは、中等教育段階の公的なカリキュラムの一部として外国語教育を新たに導入する際、導入に携わる関係者が留意しなければならないのは、「プログラムの継続性」と「学習の継続性」であると考えた。中等教育の学習を終えた学習者が高等教育機関に進学した後に学習の継続が保障されているか否か、進学前後の学習内容にアーティキュレーションが確立されているか否かは、学習者の言語力の向上の保証に大きく関わる問題である。この問題は 2010 年に台湾で開催された「日本語教育国際研究大会」の代表者シンポジウムでもテーマに取り上げられ、その後も議論が継続されている。しかし、そもそも導入されたプログラムが数年で打ち切りになるなど、プログラムの継続が実現しなければ、学習を継

続する学習者が生まれるはずもなく、アーティキュレーションの議論にも至らない。つまり、外国語教育を新たに中等教育段階に導入する際には、まずは導入されるプログラムが継続されることが重要であり、その継続性を支える体制作りが肝要である。

では、「プログラムの継続性」を実現するために必要なものは何か。本稿では（1）シラバス及びカリキュラム、（2）教材、（3）教師、（4）学習を希望する学習者の 4 点が必要不可欠なものであるという認識に立ち、これら 4 点の供給を保障する体制の構築が重要であると考え。また「学習の継続性を支えるために必要なものとしては、（5）国内高等教育機関との連携、（6）国内外の企業等の社会組織との連携が重要であるとの認識に立つ。学習者のキャリアパスを支援する体制を構築し、「学習の継続性」を支えることは結果的に「プログラムの継続性」に寄与することになると考える。（大船ほか, 2012, pp. 153）

ここではまさに JFM 自身がその場の、その活動の主体であることを十分に自覚し、意識していたことが示されていると共に、その「場」（活動システム）をどういうものとして捉えていたのかが語られている。ここで述べられていることは先に図 1 として示した「集团的活動システムのモデル」と重ね合わせることが可能である。まず「プログラムの継続性」と「学習の継続性」が「目標」としての「結果」である。そして（1）シラバス及びカリキュラム（2）教材が「道具」で、（3）教師（4）学習者が「対象」である。さらに（5）国内高等教育機関との連携（6）国内外の企業等の社会組織との連携、及び（3）教師（4）学習者が「共同体」である。（3）教師（4）学習者の先には当然「学校」というものも想定できよう。残る「ルール」「分業」に関しては先の引用に続いて次のような記述がある。なお、引用中にでてくる「SPFL」とは「Special Program in Foreign Language（外国語特別科目）」の略である。

フィリピンでは上述の通り、2009 年から高校において SPFL の試験的導入が決定し、日本語を含む外国語の教育が開始さ

れることになった。試験的導入の通達は2008年12月に発出され、2009年6月に始まる新学期から教育を開始するという急展開で進み、準備期間わずか半年間でプログラムを立ち上げるという課題に直面した。全言語共通して現職高校教師の中には外国語教育を担える人材がほぼ皆無であったため、6月の新学期開始前の夏季休暇（4月、5月）に集中研修を実施して、わずか2か月で教員を養成するという計画であった。フィリピンの大学における外国語教育は50～100時間程度の選択外国語科目としての開講が大多数を占めており、現職高校教師以外にも外国語が堪能な人材が不足している。このような状況下で、各国言語の大使館や各国言語教育機関または各国文化機関が比教育省から協力依頼を受け、SPFL導入に必要な不可欠なシラバス、カリキュラムの設定、教材の選定・供給、そして教師研修を担うこととなり、「プログラムの継続性」と「学習の継続性」の確保のために独自のスキームと支援体制を築き、支援に当たることになった。日本語は日本大使館と国際交流基金マニラ日本文化センター（以下、JFM）が、スペイン語はスペイン教育省、スペイン国際協力庁、スペイン大使館とインスティテュート・セルバンテス・マニラが、フランス語はフランス大使館とアリアンス・フランセーズ・マニラ及びセブが、ドイツ語はドイツ大使館とゲーテ・インスティテュート・フィリピンが支援している。

（大船ほか、2012、pp. 153-154）

「ルール」としてあくまで学校教育・公教育といった学校制度、教育制度の枠内でやらなければいけないこと（現職の高校教師を採用しなければいけないこと）、「分業」としての比教育省との役割分担といったことがここでは述べられている。また各言語の支援機関が列挙されているが「日本語」はあくまでSPFLの言語の一つであることから、これらの機関も「共同体」のメンバー且つ「分業」のメンバーであると言える。さらにこの記述からはJFMが主体であるのはあくまで比教育省から協力依頼を受けたからだ、という理由づ

け（位置づけ／力づけ）も同時に確認できる。本来「主体」は比教育省であるが、今は代わりに「主体」役を担っているという意識である。

次にこのように三角形の各要素を同定した上で、それらの各要素の「力関係」についても見てみる。先に述べたようにJFMが「主体」たり得ているのは比教育省からの要請があつてのことであり、その意味で両者には強いつながりがある。またSPFLという枠内での活動である以上、インスティテュート・セルバンテス・マニラなど「共同体」としての他言語の教育機関との連携、「分業」も当然不可欠でありそれも「力」として働いている。しかしそのような形で「力」を与えられているもののJFMはあくまで外国の機関であり、その点で「ルール」としての学校制度、教育制度などを変える立場にはない。「ルール」は基本的に従うべきもの、圧倒的な力を持つものとしてそこに存在している。

となると力関係という点でここでより詳しく見てみるべきもの（主体自身が「力」を行使できるもの）は「主体」であるJFMと「対象」である「教師」「学習者（生徒）」との関係であろう。その両者をつなぐ「道具」はシラバスやカリキュラム、そしてその具体物としての教材等である。教材については松本（2016）でもすでに言及したがそれ以外にも次のような記述がなされている。なお引用中のYJTとは当時21世紀東アジア青少年大交流計画の下派遣されていた日本人若手日本語教師のことである。

2009年6月からのSPFLの導入が決定した際、JFMは現職フィリピン人高校教師（以下フィリピン人教師）のために日本事情・日本文化を教える教材を開発し、半年間の教育内容の提案を行った。これは開始まで半年と準備機関が限られていたこと、YJTの派遣継続が決定していたことからYJTが日本語を、フィリピン人教師が日本事情・日本文化を教える体制が最善であると判断したためである。日本語はシラバス、カリキュラムの統一は行わず、各YJTの裁量で行うこととした（詳細は大船ほか2010参照）。

しかし、プログラムの継続性と地方展開を考えると、フィリピン人教師が日本語と

日本事情・日本文化の双方を教えられるようになることが必須の条件である。加えて、教授項目を教師の裁量に任せるのではなく、シラバス及びカリキュラムの統一を図り、プログラムの質の向上を図ることが重要である。また、フィリピンでは通常、選択科目は経済的な理由から教科書を使用せず、プリントを配布する形で行われている。したがって、SPFLの目標や時間数も考慮にいと、既存の教材の活用を模索するのではなく、フィリピンの状況にあった独自の教材開発が必要であると考えられた。

そこで2009年9月にJFMが教材作成チームを立ち上げ、教材作成に着手した。執筆委員は、国際交流基金の日本語派遣専門家1名とフィリピンの大学や語学学校で教鞭をとっているフィリピン人日本語教師5名、そして在日のアドバイザーとして国際交流基金日本語国際センターの専任講師1名という体制でスタートした。大学や語学学校の教師を執筆委員とする体制をとったのは、今後高校で日本語を学んだ生徒が、卒業後に大学や語学学校で日本語を継続して学ぶ可能性が高く、大学や語学学校の教師が高校での学習内容を把握しておくことは、アーティキュレーション確立の観点から、重要なことだと考えたためである。（大船ほか、2012, pp. 157-158）

教材のコンセプトを考えるにあたり、まず2009年6月から、すでに日本語の学習を開始した高校生と日本語の授業を担当していたフィリピン人高校教師、及び日本人日本語教師に対してニーズ調査を行うと同時に、世界の中高等教育の現状の調査を開始した。その結果、各国の教育理念や目標の共通点として、フィリピンと同様に、グローバル化した社会を生き抜く力を身に付けることが期待されているものの、日本語教育の教材として具現化されたものは数少ないことが分かった。

また成長段階にあるフィリピンの高校生がこれから生きていくために必要となる力を描き出すことにも取り組んだ。教材制作チームでフィリピンの高校生が直面する

社会問題について話し合った結果、フィリピン人執筆委員から、フィリピンには貧困の問題があり、経済的格差の大きい社会であること、そのこととも関連し、海外就職を目指す人が増えていること、その結果、フィリピン以外の国への興味が高まり、自国フィリピンに関する知識や興味が不足していることが指摘された。また、一般的に「crab mentality」と呼ばれる足を引っ張り合う性格がフィリピン人にはあり、個々の個性や突出した能力を認め、育てていく態度があまりないといった指摘もあった。そこからフィリピン人としての誇りを持ち、個々の個性、つまりアイデンティティを尊重していく態度の育成が大切だという考えに至った。また自律的に学習する概念に乏しく、貧困や足を引っ張り合う性格も相まり、夢をあきらめてしまう若者が多いことを憂う意見も出された。

そこで、高校生たちが自分たちを取り巻く社会問題を克服する力や比教育省が掲げる世界中の様々な職業の場で活躍するための力を含むグローバル化が進んだ社会の中で生き抜く力を身に付けることを目指し、教材のコンセプトを、日本だけでなくフィリピンを含む世界の人や文化に対して、そして自分自身に対して興味関心を抱き、目標を発見し、自ら学びながら、自己実現していくための力を育成することと定めた。

（松井ほか、2013, pp. 27-28）

ここで述べられているのはフィリピン人高校教師、及び日本人日本語教師へのニーズ調査、教材作成に携わったフィリピン人執筆委員の声、さらには比教育省が掲げる目標やフィリピンの社会事情、他国の中等日本語教育の動向なども参考にし、それらを根拠、拠りどころに（「力」に）コンセプトの設定と実際の教材の作成を行った、そしてそれは「結果」としての「継続性」「アーティキュレーション」を目指してのためである、というストーリー（語り）である。つまりその力の関係はJFMという「主体」から教材という「道具」を媒介物として経由し、「対象」である教師へ一方向に向かうものではなく、「対象」から「道具」を経由して「主体」へとも向かう双方

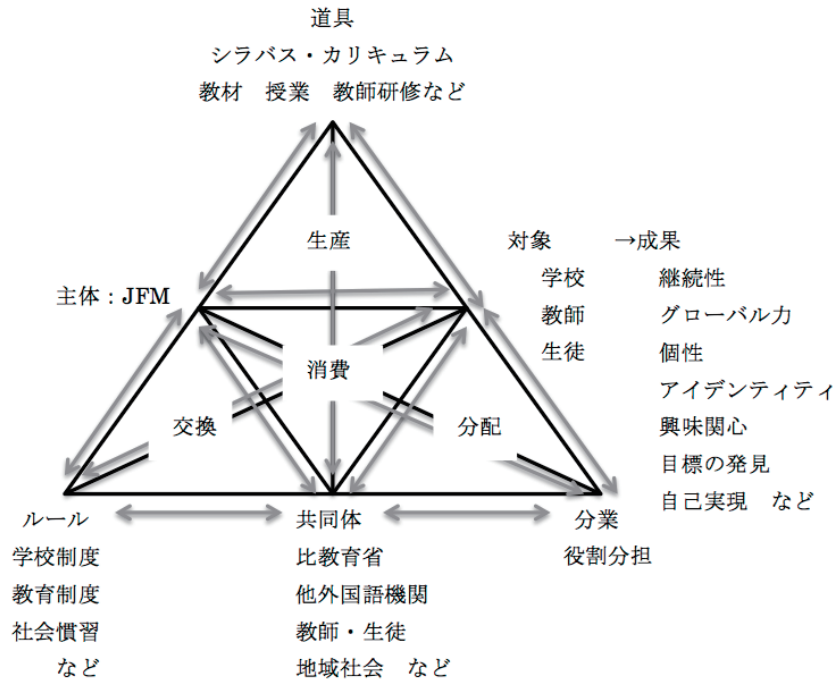


図2. フィリピンの中等日本語教育支援立ち上げ時の「活動システム」*

* 原典に加筆して掲載。矢印は「力関係」の動きを示す。出典：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』(p. 79) 新曜社. (Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge University Press.)

向のものである。そしてそれらは「ルール」「共同体」「分業」などとも相互に影響し合っており、最終的な「結果」として目指されるものは「グローバル化した社会を生き抜く力」や「個々の個性、つまりアイデンティティを尊重していく態度」や「興味関心を抱き、目標を発見し、自ら学びながら、自己実現していくための力」などである。大船ら（2011）では、次のようにも語られており、ここからも現場の高校の教師からのフィードバックとそれを受けての教材、評価ツール、授業実践等について「協働して検討していくこと」の重要性、つまりは力関係の双方向性の重要性が強く意識されていることが確認できる。

高校で実際に授業を担当する教師からは、5章で述べたとおりさまざまなフィードバックが寄せられている。フィードバックには、開発した評価ツールの信頼性、妥当性の検証のみならず、教師自身が実践を振り返り、実践手法を改善することの重要性、必要性を指摘する声が多い。評価ツールの妥当性については、本稿執筆時点では判断を下す時期ではなく、教師自身の実践を見直すことから始めるべきであるとの意見で

一致している。このような考えを持つ教師たちと、今後も評価のあり方、評価ツールのあり方、評価者のあり方について、協働して検討していくことができそうである。教材開発者と現場教師との連携があつてはじめて、『enTree』の評価ツールは、真の意味で学習者の自律性を育むものになるであろう。

現在、日本語を学んでいる高校生からは「日本語の授業は確かに楽しく、日本語、日本文化、それに人生についても学べるけれど、簡単にいい成績がとれない」という声があがっているという。ここには、筆記試験であれば勉強すれば高得点が取れるが、それ以外の評価については簡単ではないという本音が伺える。この発言から、報告者らが設定している目標はフィリピンの高校生にとっていい意味で挑戦的なものとして受け取られていると捉えていいだろう。報告者らは現在、1年目の『enTree』の試行と並行して、2年目の教材の開発にも取り組んでいる。現時点で現場から寄せられたフィードバックを基に、2年目の評価ツールの開発と同時に個々のセッションの目標

及び内容についても考慮しながら開発を進めていきたい。

(大船ほか, 2011, pp. 146-147)

図2は今まで述べてきたことを改めて「集団的活動システムのモデル」に基づき図示したものである。

3. 2. その後の変化・変遷

しかしその後2014年11月に発表された「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」(大船, 2014)というレポートでは、「実践を見直すこと」「評価のあり方について協働して検討していくべき」としていた4年前の主張とはかなりニュアンスが異なる記述(ディスコース)が確認できる。それは例えば以下のようなものである。

フィリピンの教材の一つの特徴は、上述のとおり教科書がなく、その代わりに学習者が自分自身の教科書を作成していくことです。その教科書は、「enTree Book」と呼ばれています。学習成果を記録、管理していくものという点では、ポートフォリオとすることができのですが、多くのポートフォリオは学習者自身がファイルするものを選んでいくのに対し、「enTree Book」は授業で用いたすべてのワークシートをファイルすることが求められている点が少し異なります。もう少し詳しく説明しましょう。

(中略)

「enTree Book」は教科書なので、目次が必要です。ですから、目次を作成するためのシートが用意されています。学習者は自分の「enTree Book」に何かを貼り付けるたびに、貼り付けたもののタイトルと貼り付けた日付を記入して、目次を作成していきます。

従来のポートフォリオでは学習のモニター能力やふり返り、自己評価の能力の向上について多く報告されていますが、「enTree Book」では、このような形式をとることにより、情報を「管理する力」も養成できるのではないかと考えています。

「enTree Book」の評価シート(ループブック)は、授業中に配布されたワークシートを全て貼り付けているかどうかという点に焦点を当てています。これは、情報を管理する力が教材のコンセプトである「自分なりの目標を発見し、実現していく」ためには必須の力であると考えているからです。

各自の「enTree Book」のいちばん最後のページにあるのが、「J-Tree」(図2)です。名前のとおり、木の形をしています。この木も学習者自身が、自身の手で大きく育てていきます。

(中略)

根は木の成長には欠かせないものです。学習を振り返って立てた学習計画は今後の学習の成果として現れると考え、木の根に学期ごとの学習のふり返りと今後の学習計画を書く欄を設けました。また幹にはCan-do チェックリストが付いています。

(中略)

授業が終わると、学習者が授業をふり返り、自分自身が学んだことの記録をジャーナルにまとめます。最初から印刷されている葉の数は8枚のみで、自分で葉を追加し、葉の数を増やし、木を大きく成長させていきます。

「自分で作った enTree Book は自分だけの宝物」と言って、卒業するときに大事に胸に抱えて巣立っていく卒業生を見ると、じーんとするといったことを話してくれる先生もいました。またジャーナルを書きながら個性的な木を育てていくことのよさを感じて、英語や国語(フィリピン語)の授業で「E-Tree」のように名前をつけて、日本語以外の授業で活用してくれる先生も出てきています。最初はほとんど書いていなかったジャーナルが、1年、2年と書き続けていくうちに、書けることが増え、内容に深みが出るようになっていく姿を見て、その成長に心を動かされている先生もいます。

ポートフォリオ評価というと、学習の内省や自己評価の視点を養うのに効果的であるという側面が取り上げられがちですが、語学以外の能力の育成にも目を向けようと

試行錯誤したことで、多くの気づきに出会うことができました。また、木が大きく成長していくといった視覚的な変化、学習者一人ひとりのオリジナルのデザインのものが出来上がっていく過程が、教師も学習者も双方が楽しめる内容になった所以かもしれません。

おもしろそうと思われた方は、ぜひ、挑戦してみてください。きっと素敵な物語がうまれるはずです。(大船, 2014)

以上の記述からは教材である「enTree」、特にその「評価」「評価ツール」に対する強い自信が読み取れる。約3年半ほど前には「評価ツールの妥当性については、本稿執筆時点では判断を下す時期ではなく、教師自身の実践を見直すことから始めるべきであるとの意見で一致している」と書かれていたのとは対照的である。ではその「自信」はどこから来たのか、「評価ツールの妥当性」は検証されたのか、されたとすればどのような形で検証されたのか、また「教師自身の実践を見直すこと」は十分に行われたのであろうか。行われたとすればどのような形で行われたのか。これらについてはこの間に「評価ツール」を巡りどのよ

うな議論が行われ、また「教師自身の実践を見直すこと」としてどのような活動が行われたのかを見ることで明らかになる。

「評価ツール」については松本(2016)でも論じたが、そこで特に「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】の評価を巡って行われていたのは生徒の書いたものを評価するための「ループリック」の作成とその修正、改善であった。表1と表2はそれぞれ2011年、2014年段階でのループリックである。

確かに2014年度版の方が教師にとっても生徒にとっても多少は「理解しやすい」「使いやすい」ものにはなっていると言えよう。しかし同時に「基本的にはそんなに変わっていない」とも言える。ここから本来「結果」を見るための一つの「手段」であったもの(ここでは「ループリック」が「手段」にあたる)がいつのまにか「目標」「従うべき規範」となってしまったという一種の逆転現象とでもいう事態が指摘できる。大船ほか(2011)、大船(2014)ではこのループリックを巡って次のように述べられている。

ループリックの開発にあたり考慮したの

表1. 「評価シート(J-Tree: 葉)」のループリック 2011年度版*

1. Ability to Reflect with Depth in regards to One's Discovery, Curiosity and Self-improvement

Minimal Achievement	Some Achievement	Commendable Achievement	Outstanding Achievement	★ Next Step
The student wrote simply or the wrong information .	The student wrote what he/she learned specifically , like giving examples of the points compared and the names of things discovered.	The student wrote what he/she learned specifically , like giving examples of the points compared and the names of things discovered. In addition, the student also discussed any of the following simply in his/her reflection: →one's own impression (ex: It was interesting!) →one's one observation/ opinion/ argument/inference →one's own plan of action →questions regarding things that he/she wanted to know more →connection of things realized/discovered to one's own experience →others	The student wrote what he/she learned specifically , like giving examples of the points compared and the names of things discovered. In addition, the student also discussed any of the following deeply and specifically (e.g. with reasons/details/examples) in his/her reflection: →one's own impression →one's one observation/ opinion/ argument/inference →one's own plan of action →questions regarding things that he/she wanted to know more →connection of things realized/discovered to one's own experience →others	In addition, the student also added a further reflection which includes any of the following after the day he wrote the idea: → trying out or putting one's realization or discovery into action in one's daily life → an attempt to research or do a further study on his/her own regarding the things that he/she did not understood well →others

* 出典：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, p. 142.

表 2. 「評価シート (J-Tree : 葉)」のルーブリック 2014 年度版 *

1. Ability to Reflect with Depth in regards to One's Discovery, Curiosity and Self-improvement (35points)

Minimal Achievement (10)	Some Achievement (25)	Commendable Achievement (30)	Outstanding Achievement (35)	★ Next Step (35)
The student wrote about what he/she learned in class but <u>the information was wrong.</u>	The student <u>simply enumerated</u> the words/ expressions/ sentences, information, name of activities done in class <u>without elaborating on what he/she thought about them and about his/her realization and discoveries in learning them.</u>	The student <u>simply enumerated</u> the words/ expressions/ sentences, information, name of activities done in class and <u>simply wrote about his/her impression</u> about the class. But the students <u>did not specify</u> which part or activities he/she liked or disliked about them and why, as well as <u>did not specify his/her particular learning, realization/ discoveries regarding the lesson.</u>	The student wrote about <u>his/her impression about the class by specifying which part or activities he/she liked or disliked by elaborating why and what he/she thought about them</u> , as well as specifying his/her particular learning, realization/ discoveries in learning them.	In addition, the student also <u>added a further reflection</u> which includes any of the following after the day he wrote the idea: → trying out or putting one's realization or discovery into action in one's daily life → an attempt to research or do a further study on his/her own regarding the things that he/she did not understood well → others

* 出典: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』 <http://www.jppe.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/report/>

は、以下の2点である。

1点目は、「Outstanding Achievement」の内容、つまり最も高く評価する内容である。ここでは、学習者の意見やアクションプランなどがよいか悪いかということは評価に含んでいない。春原 (2008) が尺度・評価基準を共有せずに評価に関わることの危険性と怖さを指摘しているのとおり、意見やアクションプラン自体を評価することは容易なことではない。また、『enTree』では理念として「Discover and Fulfill one's MISSION」を掲げており、各学習者が異なる意見やアクションプランを持つことこそが教材の理念に近づくことにもなる。そこで、意見やアクションプランの有無、気づいたことなどを経験と関連付けて記述したか否かという内省の深さや広がりを経験対象とした。目標とするのは自分の感情や思考を整理して表現できるようになることである。また、ここは学習者自身の母語で記述する。母語の力と外国語の力の発達には関係があるとも言われており、母語での表現力、記述力を高めることができれば、日本語の能力の向上にも何らかの貢献が得られる可能性もある。

2点目は、多人数クラスで学習者が記述したものを教師が評価する方法である。フィリピンの高校では、一人の教師が抱える生徒数は平均 70 人と多い。また、日本語を担当している教師は社会科や英語科などの授業も担当しているため、その業務量

を考えると学習者全員の内省 (J-Tree : 葉) を全て読むことは大変な負担となる。そこで、まず学習者自身に最もよいと思う内省の葉を3枚選ばせ、それを教師が評価することとした。学習者にとっても、評価を受ける葉を選択することは、自身の内省を振り返ったり、ルーブリックの内容を再確認したりする機会となる。

(大船ほか, 2011, pp. 141-142)

『enTree』を使ったコースでは毎回授業の後にジャーナルを書くための時間が5～10分程度取られています。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、学習者自身がいちばん表現しやすい言語で書きます。上述のとおり、最初に提供される葉は8枚のみなので、授業が進むにつれて、個性的な木が育っていきます。

このジャーナルでは、記述している内容の良し悪しは評価されません。他者が主観的に意見や感じ方、考えたことなどを評価するのは危険だと考えたためです。ですが、発信者としては、自分が何をどう考えたのか、なぜそう考えたのか、そのきっかけは何だったのか等が具体的に記述されていればいほど、相手の人に自分の考えが伝わります。そこで、評価シート内のジャーナルのルーブリック (図3)⁸ では、自分の感

8 「(図3)」は本稿での表2のことである。

情や思考を整理して表現することができるようになることを目指し、単に授業の内容だけをまとめたものは評価が低くなり、授業の内容から考えたこと、感じたことを具体的に記述しているか、今までの自分の経験などを結びつけて記述しているかを評価することにしました。このように、自分を表現できる言語を持ち、その言語で表現する力を磨いていくことは、外国語の学習にも役立つと考えています。(大船, 2014)

2011年の段階でそう述べられていたように「判断を下す時期ではなく、教師自身の実践を見直すことから始めるべき」なのであれば、大船(2014)の言葉を借りれば、①「自分の感情や思考を整理して表現することができるようになること」いう「目標」、②「授業の内容から考えたこと、感じたことを具体的に記述しているか、今までの自分の経験などを結びつけて記述しているか」という「評価の方法」、③「5～10分程度」で「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」「いちばん表現しやすい言語で」書くという「生徒の活動」、この3点それぞれの正当性、妥当性、そしてこの3者の間のつながり、関係性、関連性こそがまずは議論されるべきである。しかしにも関わらず、そのような「前提」自体を改めて問い直すようなことはこの間一切行われていない(「前提」は「前提」のまま2011年の語りにおいても2014年の語りにおいても一貫している)。ループリックという形での「方法論」「技術論」のみに焦点を当てての議論が進められ、それを持って「評価ツールの妥当性」が検証されたかのように扱われ、それが「自信」へとつながってしまっている。確かに「自分の感情や思考を整理して表現することができるようになること」という「目標」は言語教育、言語学習の目標としては妥当かもしれない。しかしより重要なのはまずは「感情や思考」のほうであり、「整理して表現する」前にそこに時間をかけるべきなのはないか、「整理して表現する」ことを重視するあまりそれに「感情や思考」のほう引きずられる／引っ張られることはないか、また「整理して表現する」ことが重要であるとしても「授業の内容から考えたこと、感じたことを具体的に記述しているか、今までの自分の経験などを結びつけて記述

しているか」という観点のみでそれを評価しているのか。さらにはそうであるとしてもそれを「5～10分程度」で「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」書かせるという形で得られたもので評価してしまってもいいのか、第三者であれば当然頭に浮かぶこのような「前提」に関わる議論は一切行われぬまま議論はループリックをめぐるものへと集約化(矮小化)されてしまっている。

次に「教師自身の実践を見直すこと」についても見てみたい。これは基本的には「教師研修」という形で行われてきた。大船ほか(2012)では教師研修について次のように語られている。

教員養成は、2009年度はSPFL開始直前の夏季休暇中に39時間のコースを立ち上げ、日本文化・日本事情を教えるための教員研修を実施したが、2010年度からは制作教材『enTree』を使って授業ができるようになることを目標に掲げて設計し、実施している。

研修期間は計2年で、夏季集中研修と学期中のフォローアップ研修から成る。4月、5月に開催される夏季集中研修は開講年によって異なるが約110時間、学期中のフォローアップ研修は月に1回土曜日に3時間の内容で行われ、計30時間が設定されている。2年目の夏季研修中には、10日間の訪日研修が含まれる。

研修は、先述の制作教材『enTree』を学習者として学ぶ体験を通し、教材に含まれる日本語や日本及び世界の国々の社会事情・文化を学ぶだけでなく、教材研究を進め、かつ教授法も同時に学ぶ方法を採用している。研修1年目は『enTree 1』を、研修2年目は『enTree 2』を用いる。教師に求められる到達目標は『enTree』のコンセプトを理解し、『enTree』に出てくる日本語表現の習得と日本及び世界の国々の社会事情・文化への気づきに加え、『enTree』を用いた学習で学習者が養うべき「学習をモニターする力」「内省する力」を育成していくための指導法を身につけることである。加えて教材の理解促進、試験作成のサポートや日本語特別レッスンなどで、日本語を

教えることに対する不安を除くためのサポート、日本語学習へのモチベーション維持のサポートも研修の一環として行っている。

研修の講師は教材制作チームのメンバーが担当することで、質の高い研修になるよう努めている。また、この研修を制作した教材の試用の機会としても位置づけ、教材に対するフィードバックを研修参加者から受け、教材の質の向上を図る場としての機能をもたせると同時に、教員養成を担えるフィリピン人講師の育成の機会としても位置づけている。指導的役割を果たせるフィリピン人講師を育成しておくことはプログラムの継続性と質の向上のために必要不可欠であるといえよう。

(大船ほか, 2012)

ここから教師研修についても「評価ツール」「ループリック」について述べてきたことと同様の現象が指摘できる。先に「前提」自体を改めて問い直すことは一切されていない」点を問題として指摘したが、教師研修においても同様に「前提」「疑わざるべきもの」として教材『enTree』が存在している。教師研修は『enTree』を巡り、それを「理解」する場として捉えられている。ここでは本来目指されていた「実践を見直すこと」などではなく「『enTree』のコンセプトを理解し、『enTree』に出てくる日本語表現の習得と日本及び世界の国々の社会事情・文化への気づきに加え、『enTree』を用いた学習で学習者が養うべき「学習をモニターする力」「内省する力」を育成していくための指導法を身につけること」が目的とされている。本来であれば『enTree』についての議論、その正当性、妥当性についての議論、さらには『enTree』と教師研修との間のつながり、関係性、関連性についての議論、確認、問い直しこそがまずは行われるべきであろう。しかしそのようなことは一切行われておらずまたそのような議論の必要性すら認識されていない。松本(2016)で具体例を挙げて指摘したように『enTree』においては「学習と革新(Innovataion)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、実際にそこで行われているのは旧来型の知識や価値の転移であったのに、である。本来より大きな目的のための一つの「手段」であったものがいつのまにかそれ自体が「目標」となり「絶対化」「前提化」してしまった典型例である。

4. 考察——「学習と革新」の実現のために

4. 1. まとめ

以上、3. 1. においてフィリピンの中等日本語教育の立ち上げ時に想定されていた活動システムを同定し、3. 2. ではその後、そのシステムがどう変化していったかを主体自身のディスコースとしての報告をデータに確認してきた。ここまでをまとめると、次のようになるだろう。立ち上げ時には「実践を見直すこと」「評価のあり方について協働して検討していくべき」という形で「道具」を媒介物として「主体」であるJFMと「対象」である現地教師の間の双方向性と媒介物及びシステム全体の可変性、創造性が確保されていた。そしてその先に「目標」「結果」として「グローバル化した社会を生き抜く力」や「個々の個性、つまりアイデンティティを尊重していく態度」や「興味関心を抱き、目標を発見し、自ら学びながら、自己実現していくための力」などの育成が目指されていた。しかしその後評価ツールとしてのループリックや教材である『enTree』、そしてそれを用いての教師研修という形で媒介物／道具が固定化、確定化されると共にいつのまにかシステム全体も固定化、確定化、絶対化され、「協働して検討していくべき」ものであった道具／媒介物も「従うべきもの」「疑問を持つことが出来ないような前提」となってしまった。また、道具／媒介物を經由しての「主体」と「対象」との力関係も、当初想定されていた双方向的なものではなく「主体」から道具／媒介物を經由しての「対象」へ、という一方向のものとなってしまった。「フィリピンの状況にあった独自の教材開発」(大船ほか, 2012, p. 157)が目指されていたにも関わらずそれがいつの間にかフィリピンの状況を規定／制限する教材開発となってしまった。「対象」である教師からのフィードバックもそれは「前提」を強化するものでしかなく

なってしまった。そしてこのような状況に対して「主体」は何の疑問も感じていなければむしろ「自信」をうかがわせてさえしまっている。

2. 1. において山住(2004, p. 84)を引用して述べたように、「媒介物」としての「道具」とはそれにより活動の「やり方についての暗黙の表象やイメージ」が伝えられ「行為をどうやってうまくやるか」という文脈が伝えられるものであった。今回のケースで言えば教材、評価、教師研修といった「媒介物」によって伝えられ広まり、そして強化されていったのはその活動システムが本来目指していた「発見」や「創造」、「学びの意味と自己との関わり」の構成そしてそのために「実践を見直すこと」「評価のあり方について協働して検討していくべき」というメッセージではなく、その背後に「前提」や「暗黙の了解」といった形で根強く存在していた「やり方についての暗黙の表象やイメージ」「行為をどうやってうまくやるか」といったメッセージのほうであった⁹。メッセージ自体ではなくのメッセージについての「暗黙の表象やイメージ」が伝えられるという意味でこれは一つのメタメッセージである。メッセージとしては「可変性」「創造性」を唱えているのにメタメッセージとしては「固定化」「絶対化」が唱えられている。「拡張」「学び」の契機となりうる「矛盾」を見出すことが活動システム分析の狙いの一つでもあったが、これこそがこの活動システムに見出せる最も根本的／根源的な「矛盾」であると言える。

21世紀型スキルに代表される〈新しい能力〉、その育成を目指した日本語教育において「どうして偏った理解が生じそして広がってしまうのか」というのが本稿での問いであったが、そこでの「偏った理解」とはこのような「本来のメッセージの理解ではなくメタメッセージのほうの理解」であった。またそれが生じ、広がってしまうのはメッセージよりもメタメッセージの方が根強

い力を持っているからであった。「道具」を媒介物として「生産／再生産」され「消費」されるのはメッセージではなくむしろその背後に「前提」「暗黙の表象やイメージ」として存在しているメタメッセージのほうであった。その過程において「道具」自体も次第にその内部にメタメッセージを取り込んでしまい、いつしか「変化」「(新しいものの)生産」のための道具(メッセージを媒介するための道具)であったものが、従来型の考え方や価値観の「再生産」「消費」の道具(メタメッセージを媒介するための道具)へと変質していった。「主体」をはじめとしたそのシステムの当事者たちもこのような変化とそこにある矛盾に気がつくことができず、むしろそこで生産／再生産され消費されているのはすでに変質してしまった「道具」とシステム全体に対する「自信」であった。今回の分析の結果見出されたのはそのような現状とそのような現状に至るシステム(メカニズム)であった。

4. 2. 今後の課題——交換価値の再生産から使用価値の生産へ

では、なぜこうになってしまうのか、またこのような状況はどうすれば再び変えていけるか。システムを、どうすれば本来それが目指されていたような動的で双方向的で可変的／革新的なものへと再び戻せるのか。そして「道具」を媒介物とすることで「暗黙の表層やイメージ」「前提」「従来型の考え方や価値観」といったものが強化され固定化されていくのであればその源である「暗黙の表層やメッセージ」「前提」「考え方」「価値観」とはいったい何なのであろうか。

このうち最後の問いのヒントとなり、そしてそれに先立つ問いへのヒントともなるのが大船ほか(2011)で報告されている次のような「声」である。3. 1. で引用したものであるが再び引用する。

現在、日本語を学んでいる高校生からは「日本語の授業は確かに楽しく、日本語、日本文化、それに人生についても学べるけれど、簡単にいい成績がとれない」という声があがっているという。ここには、筆記試験であれば勉強すれば高得点が取れるが、それ以外の評価については簡単ではないという本音が伺える。この発言から、報告者

9 しかしエンゲストロームはさらに高次の水準での人工物として「モデルの創出と適用の際のガイドラインとして役立つ方法論、ヴィジョン、世界観」というものを挙げている(エンゲストローム, 1987/1999, p. 181)。つまり人工物をそのようなものとするのでそれを「再生産」「強化」のための道具から「生産」「創造」「革新」の道具へとすることは可能である。

らが設定している目標はフィリピンの高校生にとっていい意味で挑戦的なものとして受け取られていると捉えていだろう。報告者らは現在、1年目の『enTree』の試行と並行して、2年目の教材の開発にも取り組んでいる。現時点で現場から寄せられたフィードバックを基に、2年目の評価ツールの開発と同時に個々のセッションの目標及び内容についても考慮しながら開発を進めていきたい。(大船ほか, 2011, p. 147)

ここでの「日本語の授業は確かに楽しく、日本語、日本文化、それに人生についても学べるけれど、簡単にいい成績がとれない」という「声」は高校生、生徒からの声であるが、「という」の引用符から分かるようにそこには教師の「声」も被せられている。そして「簡単にいい成績が取れない」というその声には「どうしたらいい成績を取ることができるか」という思いが反映されており、JFMもそう捉えているようにそれは「本音」である。

この「声」から想起されるのは学校教育、テキスト等に代表される学校での活動における「交換価値」と「使用価値」の二重性（二面性）についてのエンゲストロームの見解である。「交換価値」及び「使用価値」という用語と考え方はもともとマルクスの価値形態論のものであり、「商品」が持つ「価値」の二面性を示している。単純化して言えば消費者がそれを使うことによって得る価値が「使用価値」であり、生産者がその生産物としての商品を交換することによって（主に貨幣と交換することによって）得る価値が「交換価値」である。エンゲストロームはそれを学校教育の文脈に当てはめ、学校教育やそこで用いられる「テキスト」にもその二種類の「価値」が同時に存在していることを指摘している。エンゲストローム(1987/1999, pp. 110-111) は次のように述べている。

資本主義では、学校教育における活動のこうした特徴は、さらにその社会経済的な根本矛盾や交換価値と使用価値との統一体としての商品が持つ二重性によって規定されている。この活動の構成要素は、二つの競合する形態として生徒たちに現れる。対

象である「テキスト」は、二重の意味を持つ。一方では、テキストは、よい成績を得るために一労働市場における生徒の将来の価値を決定する「成功のしるし」をえるために一再生産される死んだ対象である。もう一方でテキストは、学校の外の社会に対する自分自身のあり方を打ち立てるための生きた道具ともなる。この意味で、学校のテキストにも潜在的な使用価値があるということもできる。活動の対象がリアルな動機である場合には、学校教育の動機にまつわる二重の性格はいっそうあざやかに浮き彫りになる。

学校教育やそこで使用されるテキストには「交換価値」と「使用価値」の二つが同時に存在しており、それが「競合する形態」「ダブルバインド」の状態として生徒の前に現れている。先に見た「簡単にいい成績が取れない」という「声」もその背後にある「どうしたらいい成績を取ることができるか」という「声」も「交換価値」としての「成績」を求める声である。そして／しかし同時にその声には「人生についても学べる」という声も含まれており、JFMがそれを「フィリピンの高校生にとっていい意味で挑戦的なものとして受け取られている」が故の声と捉えていたように、そこには「交換価値」から逸脱した「挑戦」として「使用価値」を求める声も同時に存在している。2011年の段階ではJFMにもその「挑戦」の方が強く意識されていた。その「挑戦」とは「学校の外の社会に対する自分自身のあり方を打ち立てるための生きた道具」即ち「使用価値」としての教材等の開発であった。しかし本稿でみてきたように、その「使用価値」としての教材等の開発というJFMの「挑戦」はいつしか学校教育の「価値」が持つもう一方の側面、即ち「成績」「評価」に代表されるような「交換価値」の開発、「交換価値」としての教材等の開発へと変化変質してしまい、さらにそれは図2における「道具」としての教材や教師研修を媒介物として広がるとも強化、固定化されそして「消費」されていった。このことは21世紀型スキルの育成などが掲げられている現在でも学校教育においては「交換価値」が依然として強い力を持っている、そのほうが「消費」されやすい、という事実を示してい

る。「道具」を媒介物とすることで「暗黙の表層やイメージ」「前提」「従来型の考え方や価値観」といったものが強化され固定化されていくのであればその源である「暗黙の表層やメッセージ」「前提」「考え方」「価値観」とはいったい何なのだろうか。」という本節頭で立てた問いに対してはこの「交換価値」がそれへの答えとして挙げられよう。活動システムを通して生産され、そして消費されているのは「使用価値」ではなく「交換価値」のほうであった。そしてそれはエンゲストロームが言うように、そして本稿で見てきたように「生産」ではなく「再生産」であり、また「対象」としては「死んだ対象」（変化や革新を生まない対象）であった。そこでの「道具」としての教材や教師研修は「学習と革新」即ち「使用価値」を生産するための道具としてではなく、「交換価値」を再生産／増幅するための道具として再生産されるとともに消費されてしまっている。

では、「このような状況はどうすれば再び変えていけるか。システムを、どうすれば本来それが目指されていたような動的で双方向的で可変的／革新的なものへと再び戻せるのか」、残されたのはこの問いとそれへの回答である。この問いは「交換価値」が依然として支配的でありそれが再生産される現状において、どうすれば「使用価値」の方を種子とし、そこに栄養分を与え続けていくことができるか」と比喩的に言い換えることもできよう。そしてそれが見えてくれば本稿で指摘した〈新しい能力〉を巡る偏った理解とその再生産の問題の解消へとつながる。

ではそこでの「種子」となりまたその「栄養分」となるのは何か。ここではショーン(1989/2001)の言う「反省的实践家」における「反省／省察」としての、そして21世紀型スキルと並びいわゆる〈新しい能力〉(松下, 2010)の代表格であるOECDによる「キー・コンピテンシー」でもその中核としておかれている「Reflectiveness」という概念を提示することで本稿のまとめとしたい。この「Reflectiveness」という概念もまたその日本語訳である「思慮深さ・反省性」というイメージにも引っ張られ、現状では「偏った理解」がされているものの一つであると考えられる。松尾(2015)はこの「Reflectiveness」について「社会から一定の距離を取り、異なった視点を踏まえながら、多面的な

判断を行うとともに、自分の行為に責任を持つ思考と行為」(松尾, 2015, p. 16)と説明している。またショーンはReflection(ここでは「省察」という訳語をとる)について

ある実践者が実践の中で(in),そして実践について(on)省察する時、省察の対象と成り得るのは、自分の前にある現象の種類や彼が持ち込んだ「実践の中の知」のシステムに応じて変化する。実践者は判断の基礎となる暗黙の規範や評価について、あるいは行動のパターンの中に暗黙にある方略や理論について省察する。また、行為についてある特定の過程をとるよう導く状況への感情(feeling)について、あるいは解決しようとしている問題に枠組みを与えるやり方について、あるいはより大きな制度的文脈において自分が作り上げた役割について、省察する。

(ショーン, 1989/2001, pp. 106-107)

と述べている。

本稿で見てきたことは本来「使用価値」の生産をめざす動的、拡張的なものであるはずであった活動システムが、そのシステムの中に潜在的に存在する「交換価値」というメタメッセージが「道具」を介して媒介／再生産／強化されてしまうことにより「道具」や「システム」自体も次第に変質し固定化されてしまい、その結果本来目指すべきものであったことと実際にやっていることに矛盾が生じているにも関わらずそれに気づくことができなくなってしまう、という現象／メカニズムであった。あるシステムの内部にしながらそのシステムから「一定の距離を取る」こと、「異なった視点を踏まえながら、多面的な判断を行う」こと、「判断の基礎となる暗黙の規範や評価、行動のパターンの中に暗黙にある方略や理論、さらにはその際の感情や枠組みを与えるやり方や自分自身が作り上げた役割について省察する」ことは確かに難しいことではあろう。しかし難しいことであるからこそそれを行うこと、行い続けること、少なくともそれに対して意識的であること、自覚的であることこそがその場に関わるもの、特に「主体」を自認するものには必要である。21世紀型スキル等に代表される〈新しい能力〉というも

のの育成を目指すのであればなおさらのことである。〈新しい能力〉の教育を目指すのであれば、それを行うもの自身がそのような「能力」あるいは「態度」としての「Reflectiveness」を身につけているべきであり、少なくともそれに対して自覚的、意識的であるべきである。そしてショーン(1989/2001)が言うようにそのような存在こそが「専門家」である。

「あなたは専門家であると言えるか」それが本稿を通してのメッセージでありまた筆者自身への問いかけでもある。専門家とは？実践とは？反省(省察)とは？、21世紀型スキルに代表されるような〈新しい能力〉という教育観の下、この問いは改めて我々教育に関わるものに突きつけられている。

文献

- 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』 <http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/report/>
- 大船ちさと, 藤長かおる, 和栗夏海, PalmaGil, F. A. A., Espiritu, J. S., Heida, B. S., Iron, A. M. L., Ventura, F. M. (2010). フィリピンの高校生のためのリソース型教材の開発『2010世界日本語教育大会論文集・予稿集』(p. 523).
- 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——フィリピンの中教育における実践から『国際交流基金日本語教育紀要』8, 151-168.
- ショーン, D. (2001). 佐藤学, 秋田喜代美(訳)『専門家の知恵——反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版. (Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.)
- 西山教行, 細川英雄, 大木充(編) (2015). 『異文化間教育とは何か——グローバル人材育成のために』くろしお出版.
- 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践——フィリピン中等教育機関向け教材『enTree-Halina! Be a NIHONGO-JIN!!』の学習活動から『国際交流基金日本語教育紀要』9, 25-42.
- 松尾知明 (2015). 『21世紀型スキルとは何か——コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』明石書店.
- 松下佳代 (2010). 〈新しい能力〉概念と教育——その背景と系譜. 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』(pp. 1-41) ミネルヴァ書房.
- 松本剛次 (2016). 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」の育成とその実態『リテラシー』18, 56-73. <http://literacies.9640.jp/vol18.html#n3>
- 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.
- 山住勝広 (2012). グローバル化時代における教育・学習活動のイノベーション——地域創造の担い手としての学校への活動理論的アプローチ『グローバル化時代の東アジアにおける教育・学習活動のイノベーション——関西大学を拠点にした国際共同研究基盤の形成にむけて』(pp. 1-16) 平成23年度関西大学重点領域研究助成研究成果報告書.

Note

Reproduction of exchange values which prevent innovative learning

An analysis of Japanese language education
of the secondary schools in Philippine by activity theory

MATSUMOTO, Koji*

Keywords

Philippines, 21st century skills, activity theory, value in exchange, value in use

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