

フィリピン価値教育における全体・統合アプローチ の分析

長濱, 博文
九州大学大学院人間環境学府発達・社会システム専攻 : 博士課程3年

<https://doi.org/10.15017/7374722>

出版情報 : 国際教育文化研究. 4, pp.119-130, 2004-06-30. Comparative and International Education, Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン :

権利関係 :



フィリピン価値教育における全体・統合アプローチの分析

長濱博文

はじめに

2002年度より、フィリピン価値教育は新たな局面を迎えた。それまで毎日1時限目に行われていた科目としての価値教育はなくなり、新統合科目「マカバヤン(Makabayan、愛国心の意)」が新たに創出されたからである。これはフィリピンでは初等教育6年の内の4年から6年の3年間、そして中等教育4年間において、フィリピノ語で講義する科目(社会科、家庭科、体育、芸術、価値教育)が統合されたものである。これは主要4科目(フィリピノ語、英語、数学、科学)の更なる強化とともに、価値教育をマカバヤンの諸科目に内包して全面的に展開し、より効果的な価値教育を目指すというものである。これは全体・統合アプローチと呼ばれる教授法によって行われ、現在のフィリピン教育の特色を象徴しているものである。だが、この教授法に対する評価はまだ現時点では明確にはなされていない。このような観点から、本研究ではUNESCOの教育的価値を含むフィリピン価値教育の成立を押さえながら、教授法である全体・統合アプローチの特色を分析していきたい。UNESCOの教育的価値を大胆に取り入れているフィリピン価値教育の可能性を展望することは、グローバル化の進む世界において、ナショナル・アイデンティティの維持と共に、国際的な視野と世界市民としてのアイデンティティも教授していかなければならない今後の道德教育・価値教育の在り方を分析する上で、不可欠な示唆を持つものと期待できよう。

1. フィリピン価値教育の成立過程

教育行政学者のジョセフィーナ・コルテスは、1980年までのフィリピン教育を、「強力なアメリカ志向と、教育についてのむしろ保守的な視点と誤った概念化を脱ぎ去るという長くゆっくりした過程を経験した」と説明している¹⁾。つまり、フィリピン社会の様々な面に言えることではあるが、戦後のフィリピン教育は、第二次大戦までの米国植民地支配下に成立した近代公教育システムの制度的・思想的な強い米国志向からの脱却のプロセスであったといえる。教育制度はよりフィリピン社会に基礎を置き、より実用的な学習へのアプローチに移行してきたと評価される²⁾。それはマルコス開発体制下でも同様であったのである。しかし、1972年の戒厳令以降、開発権威主義体制を堅持してきたマルコス政権の、教育政策に対する政策は、反人権

的な開発優先政策と国際的な教育の動向を折衷する、中途半端なものとなっていたと考えられる。またマルコス政権はフィリピン語を重視し、社会科教科書をフィリピン語で書くように文部大臣指令を出している。一方で文盲をなくす為、成人教育でもある学校外教育（non-formal education）も推進している³。

そのような中でも、外務省内に設けられたユネスコ国内委員会は、当時の教育文化省⁴、さらに地方教育当局の協力とともに、協同学校計画や国際理解教育を推進した。ユネスコ協同学校計画では、平和建設に関するユネスコ理念について、1954年より、まずフィリピン大学附属高校とアラウロ高校の二校において実験的に開始された。そして1977年までに、協同学校関係の全国集会が6回行われており、1979年時点には、ユネスコ協同計画参加校は119（小学校50、中等学校56、教員養成校10、職業・技術専門学校1、大学2）に拡大している⁵。

しかし、マルコス開発独裁への民意の乖離は、1983年のベニグノ・アキノの暗殺より顕著なものとなり、教育においては、同年のマリア・ルイズ・ドロニラの調査によって明確に表面化したといつてよいであろう。ドロニラは低所得地域の都市公立小学校の児童を対象に調査を行ない、フィリピン人になりたがっているかどうかを検証しようとしたが、その結果は児童生徒の大多数がフィリピン人であるよりも、他の先進国の人間になりたいと考えているというものであった⁶。これは戒厳令下の抑圧された社会状況から人心が離れてしまっていたことに加え、開発に適した人材の育成を目指すあまり、児童・生徒の間に国家への愛着が生まれにくい学習環境が出来上がっていたことを示す。そのような状況の中で当時の教育文化スポーツ省もまた道德教育の再編、つまり価値教育の創出を考えていた。そして1983年に初めて新初等教育カリキュラムに価値教育が示されたのである。そして中等教育発展プログラムが継続性を持たせる為に1985年からの試行期間を経て、1989年に実施されたのである⁷。

ここで注意しなければならないのは、1986年2月にマルコス政権は打倒され、アキノ新政権に変わったことである。この歴史的な転換にも関わらず、価値教育プログラムが残されたことには理由があると思われる。それは、革命の混乱を防ぎ、尚且つ革命による社会変革を促進する為に、価値教育によって、子ども達の健全な人格形成がなされる必要性があったからであると考えられる。実質的に1983年のマルコス政権時の立案段階から、1986年のアキノ政権からの実質的な道德教育から価値教育への転換において教育省内のタスク・フォースの責任者であったエスペランザ・ゴンザレス（Esperanza Gonzalez）は次のように著者のインタビューに答えている。

『マルコス政権を打倒した民衆は自らの力を過信するあまり、どんな無謀な行動でも“自由”だからやってよいと考える危険な社会的無秩序に向かう可能性も孕んでいた。ましてや、民主主義では自らの自由な行動には責任が伴うことに気づいていない傾向もあった。当時のフィリピン教育文化スポーツ省の官僚達は、そのような当時の社会状況に危機の念を持ち、社会に今一度理性ある規律が必要であると感じていた。（当時の）教育省長官になった、ローデス・キソンビン（Lourdes R. Quisumbing）もこの考えに理解を示し、価値教育において進むべき明確なビジョンを示す事に賛同したのである⁸。』

1986 年以後もフィリピンでは価値教育は随時改革・改善、理論構築がなされてきた。その特徴は、ユネスコ（UNESCO）などの国際機関で多く検討されている教育理念を大胆に取り入れてきた事である。例えば、ユネスコ・フィリピン国家教育プロジェクト委員会による 1997 年価値教育プログラムの改訂などがある⁹。教育部門における道徳教育プログラムの強化は、ラモス政権の 1992 年道徳心回復プログラム（Moral Recovery Program）によって引き継がれたが、その主意は国家発展のためのナショナリズムの認識を喚起することにあったのである。そして、「フィリピン教育の近代化」が 1996 年から 2005 年に制定され、固有の文化、芸術、スポーツの強化を謳っているのである¹⁰。

この価値教育成立過程において、1988 年より、当時の教育文化スポーツ省は、NGO とも意見交換の場を設けていた。しかし、それが必ずしも NGO の意見をそのまま受け入れるものではなかったとの報告もある。阿久澤によれば、人権に関する NGO との交渉において、教育省は「軍隊や警察の問題を強調して人権を教えたら、教師や生徒の怒りを買うだけ。私たちは、自由や正義、寛容、平等などの、積極的な価値とバランスをとって人権を教えたい」と NGO との人権に関する教材開発の協議を中止したというものである¹¹。しかし、これこそが人権教育を含む、フィリピン価値教育の特徴であり、伝統的な価値をユネスコの示す価値等に関連づけて教えようとするものとも考えることができる。以下に分析していきたい。

2. 新たなフィリピン価値教育の展開

このような状況の中で、近年のフィリピン価値教育は新たな局面を迎えた。それは 2002 年度よりそれまで毎日 1 時限目に行われていた主要科目としての価値教育はなくなり、新統合科目「マカバヤン（Makabayan、愛国心の意）」が新たに創出されたからである。これはフィリピンでは初等教育 6 年の内の 4 年から 6 年の 3 年間、そして中等教育 4 年間に於いて、フィリピン語で講義する科目（社会科、家庭科、体育、芸術、価値教育）が統合されたものである。これは主要 4 科目（フィリピン語、英語、数学、科学）の更なる強化とともに、価値教育をマカバヤンの諸科目に内包して全面的に展開し、より効果的な価値教育を目指すというものである。これは全体・統合アプローチ（Holistic and Integrated Approach）と呼ばれる教授法によって行われ¹²、価値・道徳教育としてはグローバル化も視野に入れた時代の先端を行くものと考えられる。その特色は、フィリピン・ユネスコ国内委員会事務総長であり、価値教育の中心的推進者でもあるキソンビーンの以下のような発言にも表れている。「教育により知性と人間性の両方を鍛えなければならないと思う。たとえ知識があったとしても、その知識を裏打ちする価値観を持っていないと、そこから生じた行動が意味を持たない¹³。」

溝上は 1991 年の日本での UNESCO アジア地域会議において、アジアにおける価値教育の特質として、人間的価値、倫理的価値、文化的価値の三つの側面が述べられたと指摘している。人間的価値は親切、同情・共感、優しさ、慈悲等である。倫理的価値は、正直、誠実、真正のように倫理的に善であること、また職業に関連したものや公民に関連したものがある。文化的価値は、文化の精神的要素及び社会的文化的価値、すなわち信念、習慣、伝統等の価値である¹⁴。

具体的には人間的価値では、次の 5 つのポイントが指摘されている。

- 1) 自己及び他人に対する思い遣りを学ぶ。
- 2) 家族や友人に対する思い遣り学ぶ。
- 3) 隣人、社会、国民に対する思い遣り。
- 4) グローバル社会に対する思い遣り。

5) 地球の将来及び住み易さへの思い遣り、である。これらは人間的価値に重点を置く、フィリピン価値教育の特色と重なる。次に倫理的・道徳的価値は、宗教、国家原則、倫理性、職業、公民に基づくものが考えられるとする¹⁵。フィリピンの場合は、宗教（神への信仰）の重視と国家原則である民主主義の重視が考えられる。最後に文化的価値についてであるが、生活様式、風俗習慣、伝統的価値、社会、家族、結婚、緊張、紛争などから考えられている¹⁶。文化的価値は、国際理解と伝統的価値を重視するフィリピン価値教育の特色を示すものといえる。これら三つの側面は、以下に考察するように、そのままフィリピン価値教育フレームワークの目的・目標とも類似している。

3. 「価値教育フレームワーク」の目的・目標

フィリピン「価値教育フレームワーク」の目的・目標が、1987 年憲法にある「“公正で人道的社会” と自立して民主的な国家の建設に関与する人間の育成」にあることは、2002 年新基礎教育カリキュラム（BEC）においても同様である。すなわち、価値教育の実際の展開に関するプログラムは様々に開発されているけれども、その根幹であるフレームワークの構成自体には目立った修正も加えられずにきているのである。そこでは具体的に次のようなフィリピン人を育成することが目的とされている¹⁷。

- 1) 自己を実現し、人間の尊厳意識にめざめ、全人的に発展する。
- 2) コミュニティや環境に責任を持った社会的存在となる。
- 3) 家族や国家の経済的安定や発展に貢献する生産的人間となる。
- 4) 市民として、深いナショナリズムへの意識を持ち、グローバルな団結を通して国際社会全体や国家の進歩に貢献する。
- 5) 現実の生活の中で、精神的な存在の反映としての神への永遠の信仰を明らかにする。

さらに、このフレームワークは、「価値地図」(The Values Map) として個々の関連する価値に分けられ、大きくは価値教育のフレームワークの中心を成す価値、(1)「中心価値 (Core values)」と、それらから派生した価値、(2)「関連する価値 (Related values)」により構成される。そして、(1)、(2)とも「人間の尊厳」(human dignity) によって統一されているのである。(1)中心価値 (Core values) は8項目に分けられる。そして、(2)「関連する価値 (Related values)」もそれぞれに以下のように8項目に分類されるのである。1997 年度改訂版フィリピン教育省価値教育プログラムよりまとめると以下のようになる¹⁸。

- A. 健康と自然との調和：全体的健康、清潔、肉体の健全さ、生命への関与と畏敬、環境保全
- B. 真実と寛容さ：真実の愛、批判的思考、創造性、他者への開放と尊敬、未来志向、科学的志向
- C. 愛と良心：自尊心／自己啓発、良心、誠実／正直、自己規律、勇気、信頼、同苦（いたわりと共感）
- D. 世界的な精神性：神への信仰、内面的平和、宗教的寛容、全てのものとの調和

- E. 平和と正義：家族への敬意と愛、家族の強い絆、責任のある親としての行動、人権の尊重、共通善への関心、協調、社会的責任と信頼、創造的善意、公平さ、多様性の賞賛、積極的非暴力
- F. 持続可能な人的開発：経済と社会開発のバランス、環境の保護、資源の懸命な使い方、責任ある消費者意識、生産性と品質、経済的平等さ、職業倫理、企業家精神
- G. ナショナリズム：愛国心、勇敢なる精神・国民的英雄への評価、民主主義、自由と責任、市民意識と能動的参加、関与される指導者精神、国家的統合
- H. グローバリズム：国際理解と堅実さ、相互依存、世界遺産への賞賛、文化的自由、世界平和

ただ、これらの価値体系を理解する上で、2002 年新基礎教育カリキュラム (BEC) は、新たな目指すべきフィリピン人としての 4 つの国民性を示したことには注目しなければならない。実際の文章を引用してみると、それは、「理想的な学習者は、急速に変化する世界において、生涯に渡って学習する能力を付与され、如何なる新しい状況においても学ばなければならないことを何でも学習することのできる人物である。そのような人物は如何に学ぶかを学ぶ能力があり、ライフ・スキル（人生を生きる知恵や技術）を持って自己開発できる次のような要素を持った人物である。すなわち **Makabayan** (マカバヤン、patriotic)：愛国心があること、**Makato** (マカタオ、mindful of humanity)：人間性が豊かであること、**Makakalikasan** (マカカリカサン、respectful of nature)：自然を敬愛する精神、そして **Maka-Diyos** (マカディオス、godly)：神への信仰、である¹⁹⁾。」

4. 全体・統合アプローチ：新たな価値教育・国際理解教育推進の地平

「Learning To Be (人間として生きることを学ぶ)」ための四つの段階

このようにユネスコの影響も多く見られるフィリピン価値教育における全体・統合アプローチは、どのような教授を目指しているのか。フィリピン価値教育の特色は、全体・統合アプローチであり、特に『統合アプローチ』の語が最初に示されたのは、アキノ政権発足以後においてであるが、それが体系的に示されたのは、そのアキノ政権の教育省長官を務めた、ローデス・キソンビーンによる、『Learning To Be: A Holistic and Integrated Approach to Values Education for Human Development (人間として生きることを学ぶー人間開発の為の価値教育への全体・統合アプローチ)』[2002 年]においてである。この本は国際教育と価値教育のアジア太平洋ネットワーク委員会 (UNESCO-Asia Pacific Network for International Education and Values Education, UNESCO-APNIEVE) の著作として UNESCO Bangkok により出版されている。しかし、この本を一読すればそれが 1986 年以後の、フィリピン価値教育の経験の上に著されたものであることは明白である。この本はまた、現在のフィリピン教育省が行なう教師教育のマニュアルの原本となっている。

この本の第三章「価値教育の為の全体と統合のアプローチとしての価値形成プロセスーモデル、チャレンジ、そしてインプリケーションー」では、その全体・統合アプローチの目的について、「教育的プロセスを考え方や観念として学習する代わりに、学習者は全体的人間になるという（芸）術を経験すること²⁰⁾」が強調される信条とされている。これはそれまでの伝統的な

価値教育とは違う人間主義的モデルであり、内容からプロセス（過程）に基づいた、価値から価値を行なう人に注目した、そして教師から生徒を中心とした指向に移行していると説明している²¹。これには4つの段階（挑戦）があり、第一に物事に価値を置くレベルに達することが目標とされ、第二には実際に、物事を整合性を持って価値づけすることが目標とされ、価値明確化の理論が援用されている。そして第三の段階（挑戦）では、目標としての人格の統合に行き着くことが目指される。第三段階の初めに、価値の明確化だけで終わりになるのではなく、学習者は、彼らの価値とそれらの属する価値システムの間の調和に導かれなければならないとする²²。そして、第四段階として、学習環境に民主的な空間が提供されることが目標とされる。その中で学習者が初めて、精神的な正直さや誠実さを獲得できる環境を確立することができる。

そしてまた、価値形成プロセスが教育の場で可能になるために、ファシリテーター（推進者）としての教育者が非常に重要になってくることが指摘されている²³。このような条件の下、価値明確化が可能になるのが全体・統合アプローチであるが、それがどのようなものであるかを次に分析していきたい。

このアジアの価値教育推進を目的とした『Learning to be』であるが、この本のフィリピン国内向けの本が2000年12月にすでに作成されている。『Learning To Be Fully Human: A Holistic and Integrated Approach to Values Education（十分に人間として生きることを学ぶ：価値教育への全体・統合アプローチ）』というタイトルで、同じく APNIEVE のフィリピン人メンバーで構成される APNIEVE-Philippines により出された冊子の内容は、ほぼ前者の内容に等しいと同時に、フィリピン識者や国際機関等の言葉でフィリピン国内での価値教育の重要性を強調している。例えば、2000年3月の平和、人権、民主主義、国際理解、そして寛容のための教育に関する UNESCO 諮問委員会の第五回討論会にて、UNESCO 事務局長の松浦晃一郎氏が、統合された教育概念への革新的なアプローチの必要性を強調したことが述べられ、さらに、21世紀の要求により効果的に答える為に、UNESCO にその教育的使命と合法的な権限に再び生気を与えることが可能であろうと述べたことも記されている²⁴。さらに次のような同委員会の決議が示されている：

『平和の文化の為に必要とされるものとは、統合された、包括的な教育であり、それは人権、民主主義、国際理解、寛容、非暴力、多文化主義、そして学校のカリキュラムを通じて伝えられる他の全ての価値を含んでいる・・・平等、調和、連帯のような価値を伝達し・・・それは教育システムのあらゆる段階においてであり、そこでは平和の文化に関連した価値が見出されるのである²⁵。』

価値形成過程の四段階

さらに、『Learning to be(人間として生きることを学ぶ)』の中で指摘されている、価値形成過程（プロセス）を以下に見ていきたい。先に述べた価値形成の第一の段階（挑戦）、つまり**物事に価値を置くレベルに達する段階(挑戦)**では、教育者は、学習者に関わっている学習のレベルを評価し、それは3つの学習段階を含んでいる。つまり、**事実、概念**、そして学ばれたことが振る舞いに移行される前の**価値付け**である²⁶。第二の段階（挑戦）である、実際に**物事を整合性を持って価値づけする段階(挑戦)**では、L. E. ラス (Louis E. Raths) や S. B. サイモン (Sidney

B. Simon) 等の価値明確化の理論が用いられている。そして、ラスの分析による、価値形成を構成する7つの副次的プロセスを提示している。それは、

① 信条と行いの価値付け[1. 価値付けと希望を抱くこと 2. 適切な時期に公に承認されること]、

② 信条と行いの選択[3. 二者択一からの選択 4. 重要性の考慮後の選択 5. 自由な選択]、

③ 信条に基づいての行動[6. 行動すること 7. パターン、整合性、そして繰り返しを伴い行動すること]、である。この価値明確化の過程は、第一に学習者を自らの**認知構造** (Cognitive Structure) を調べることに導くとされる。第二にこの過程は、学習者が自らの**情緒的な生活** (Affective Life) を学ぶように仕向ける。そして第三に、学習者自らの**行動パターン** (Behavioral Patterns) を考慮するように推進するとされる²⁷。そしてこれらの副次的プロセスは、三つの重要な側面を吟味することに学習者を導くとする。つまり、学習者自らの認知構造 (Cognitive Structure) を調べ、さらに情緒的な生活 (Affective Life) を吟味し、そして彼ら学習者の行動様式あるいは行動パターン (Behavioral Patterns) を考慮するように仕向けるというものである²⁸。

しかし、このフィリピン価値教育において、重要な価値形成理論として用いられている価値明確化理論は、欧米で1960年代より多く著わされてより、今日までフィリピン国内においても受容・発展されてきた。例えば、ローデス・カストディオ (Lourdes J. Custodio) は、1983年の時点で既に価値明確化理論に取り組んでいる²⁹。価値明確化のプロセスを、カストディオは、『価値とは選択肢の中から選択され、そして行動されるものであり、人格形成の創造的な調整と発達を高める³⁰』とのブライアン・ホール (Brian P. Hall) の言葉を通して説明している。そして、この副次的プロセスは、最初に意識下の段階として言及される、認知構造を調べようと学習者を導くのである³¹。

そして第三の段階である、**目標としての人格の統合に行き着く段階(挑戦)**において、学習者は自らの価値あるものに接することが出来、それらの価値が属する価値システムをはっきりと見分けることが出来る段階に入る。つまり、価値の明確化だけで終わりになるのではなく、学習者は、彼らの価値とそれらの属する価値システムとの間の調和に導かれなければならないとする。そして、道徳と精神的意識、理想と熱望のような、内面システムの中での統一性を求めなければならないとする³²。第四の段階である**学習環境に民主的な空間が提供される段階(挑戦)**は、前の三段階の挑戦が達成される環境としての学校、特にその中でも最大の学習環境である教育者との関係の目標が示されている。教育者は学習者のモデルとなるが、それは完璧であることではなく、価値を統合し、全体的であろうとすることであると解説されている³³。

このような四つの段階(挑戦)を通じて、教授と学習のサイクルの文脈における価値形成過程がモデルとして示されている。それが以下の図1となる。

この教授と学習のサイクル・モデルは、キソンビーンによって提起されたものであるが、このサイクル・プロセス(**知る過程—理解する過程—価値付けの過程—行動に移す過程**)のサイクルによって、価値教育の教授と学習のサイクルが循環することが目指されている³⁴

フィリピン価値教育では、価値は教えられるというよりも、獲得されるものであると表現されるが、本当は教えられ、そして獲得されるものであると述べられている。その時に学習は、教育者から発せられるものだけでなく、学習者ともその役割を共有できると考える。そう考える

時に、教育者はガイドや推進者（facilitator）としてばかりでなく、本質的にパートナーとなりうると考えている³⁵。

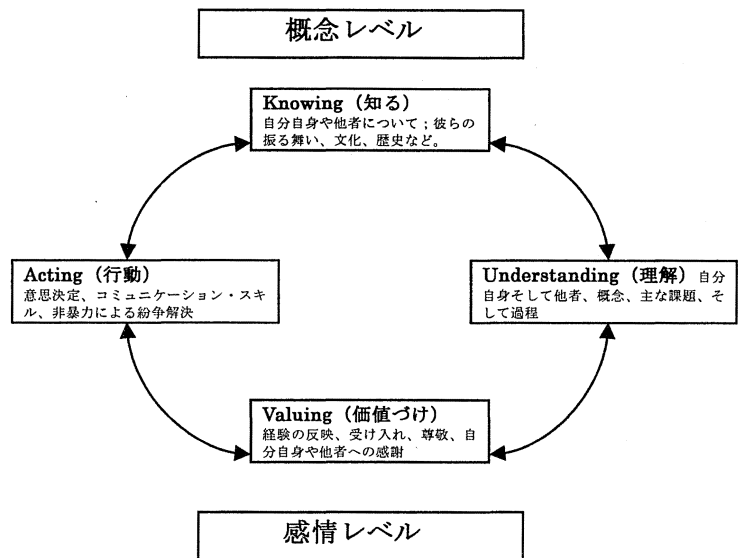


図 1. 教授と学習のサイクル：価値形成過程モデル³⁶

全体・統合アプローチの実践

このようなフィリピン価値教育の全体・統合アプローチは、理論としては大変ユニークなものであるが、それが実践となると有効に機能するのであろうか。

昨年5月初旬にマニラ市内にあるフィリピン師範大学での中等学校の先生方のワークショップで、社会科における価値教育の講習に参加した時の模様を紹介したい。講師は師範大学のレネ・ロメロ教授で社会科教育の専門家である。参加したのは首都圏にある中等学校の社会科教育の先生方だけでなく、マカバヤンで統合された他科目の先生方も参加している。ロメロ教授は実際に社会科の授業をするように先生方に講習されていた。『なぜフィリピンは工業製品を輸入し、主に農産物を輸出しているのか。』『なぜフィリピンは途上国なのか。』『なぜ世界の富は「北」といわれる国々に集中しているのか。』これらの問いを先生達に質問しながら、スライドの新聞の風刺画や統計を使い、ともに考えながら講義されていた。講義自体は大変愉快で、90分の講義があっという間であった。ただ、冒頭に先生に問いかけた質問はどれも南北問題の本質を突く重要課題ばかりであり、実際に生徒達にイメージとして教えることはできても、具体的に教えるのは容易なことではないとも思われた。また、これらの社会科で取り上げられる内容が、価値教育の価値と結びつくとなると、さらに難しい面も出てくると考えられる。

このような全体・統合アプローチの教授法について、二人の先生方が参与観察した結果を報告している。1989年に竹内は、マニラの私立アサンプション・カレッジ・ハイスクールを訪問し、社会科の授業を参観している。そこでのシュミュレーションゲームやディベート、調べ学習の多様な学習活動とともに、低開発の状況認識にもとづいて、諸概念や価値を獲得していく

過程に関心を持つとともに、セント・ジョセフ・カレッジ小学校の社会科の授業では、日本企業の森林伐採に対するマイノリティの抵抗のロールプレイに、児童がなりきって演じていることに感心したとの主旨の報告をしている³⁷。阿久澤は、サンボアング市のドン・パブロ・ロレンツォ・メモリアル・ハイスクールをマカバヤン以前に訪問し、その価値教育の授業の中で、「自分はどんな価値観を持っているか」に気づかせ、その上で自分の判断や行動における価値基準を明確化させるというプロセスに、魅力を感じたと述べている³⁸。著者も昨年の現地調査において、いくつかの授業を参観することができた。特にミンダナオ、イリガン市のリバーサイド・ナショナル・ハイスクールや私立ホーリー・クロス・ハイスクールを訪問した折りには、前者では英語の授業でフィリピン革命のロールプレイがなされ、後者では社会科の授業を参観し、ミンダナオの多民族・多宗教についての、生徒の研究報告がなされていた。どちらも生徒達の積極的な参加の姿に感心したのは、先に紹介した二人の先生方と同様な感想を抱いたことになると思われる。それは、二人の先生方が訪問したのがマカバヤン以前であったけれども、統合アプローチが実際に機能していた証左であり、著者の場合も、全体・統合アプローチが機能していたことを示すものと考えられる。

しかし、竹内は、他のあるハイスクールでは、生徒数の多さと教室の不足のために、社会科の授業が歴史的事実を解説した暗記中心のものであったことも報告している³⁹。そこでは、統合アプローチが必ずしも価値教育の推進を図る段階に到っていないということであり、現在においても、学習環境が整っていない学校においては、全体・統合アプローチの実践は不十分か、なされていない可能性は否定できないであろう。フィリピン価値教育の展開は、今後とも様々な社会的、特に財政的な制約を受けながらの挑戦が続けられていくことになるであろう。

終わりにかえて～全体・統合アプローチの示唆するもの～

アジア諸国のように、植民地支配によって近代国民国家形成が宗主国の思惑によって成されたり、遅らされたりした国々においては、自国とそれを取り巻く国際社会、そして自国の伝統を示す価値と国際社会で認められる価値を、どのようにバランスよく教えていくかは、国家の在り方にも関わる重要な課題である。その意味において、国際理解を推進する価値教育に対するフィリピンの真剣さは、途上国の複雑な社会状況、そして植民地支配による歴史的な負の遺産を乗り越える教育的方途を示しているとも考えられる。

しかし、依然としてガルツウングのいう「構造的暴力」が社会的不平等や南北間格差の是正を強く阻害していることで、社会発展の目に見えた実際の現象を示してはいないのだが、発表者のアンケート調査の結果として、子ども達の母国への選好の高さとなってフィリピン教育への肯定的評価が表れていると思われる⁴⁰。それは、国際理解教育が中心をなすユネスコの価値教育を強力に推進するフィリピン教育への子ども達の信認とも言えるのではないだろうか。

日本はグローバリズムの中で、総合的学習の時間の導入など、新たな学習のあり方を模索し始めている。しかし、人間精神の陶冶、創造性の開発という視点に立った時に、現在の改革では不十分であることは明白であり、既存の合目的な教育指標では不確実・不必要と映る教育的行為に関する可能性の研究は必要不可欠になっていると考えられるのである。さらに日本の教

育はユネスコの価値教育や国際理解教育には多くの関心を示さなかった。しかし、現在に至って愛国心を教えるとする背景には、グローバリゼーションへの対応、それに伴う価値の多様化・教育の個性化に対して、日本がこれまで何の対応もしてこなかったことを露呈している。価値的に創造力豊かな人材の育成を目指している日本にとって、フィリピンの経験は大いに示唆に富むものであると言えるであろう。

しかし、このマカバヤンに関しては、これまでの統合アプローチとは違うという点で危惧が持たれる。これまでは価値が毎日教えられる科目があり、価値を体系的に学ぶ機会が、授業の中にもあった訳だが、マカバヤンにおける価値教育の統合が、異なる教科において教えられる価値の分散を生み、価値教育の効果を減退させる危険性があるということである。つまり、ユネスコ等の価値理念を中心とした国際理解教育推進の価値[民主主義、人権、平和等]と、各生徒の人格形成を促す道德教育としての価値[友情、思いやり、協力等]を、フィリピン人としての誇りである“マカバヤン(愛国心)”で関連付けることで一つの価値体系として教授されてきたが、国際理解教育が社会科に、道德教育は価値教育にと分裂する危険性があると考えられるのである。当然そこからは価値推進者の意図する愛国心の育成も十分には期待できないのではないかと仮説が立てられる。この仮説については、より長期的な調査が必要とされると思われるが、全体・統合アプローチの今後を見据える上で不可欠な研究であると考えている。

¹ Cortes, Josefina R., “The Philippines,” Postlethwaite, T. Neville, & Thomas, R. Murray, *Schooling in the ASEAN Region*, Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt: Pergamon Press, 1980, pp.145-179.

² Ibid., pp.173-177.

³ 永井滋郎、「東南アジア地域における国際理解教育の現況—韓国・タイ・フィリピンの場合—」、『広島大学教育学部紀要第二部』、1979、pp.69-80.

⁴ フィリピン教育省は、多くその名称が変わっている。1978-1984 年は、Ministry of Education and Culture (教育文化省)、1984-1986 年は、Ministry of Education, Culture and Sports (教育文化スポーツ省)、1987-2001 年は、Department of Education, Culture and Sports (教育文化スポーツ省)、そして 2001 年 から現在は、Department of Education (教育省)となっている。そのトップに関しては、1978-1986 年は、Minister (文部大臣)であり、1987 年以降は、Secretary (教育省長官)と変更されている。<http://www.deped.gov.ph/> (フィリピン教育省ホームページ)を参照。

⁵ 例えば、日本に対する苦々しい思い出をどう解消するか、ということが討論され、日本研究の採択、日本文化、日本人の創造性、芸術や科学の面での日本人の貢献が学習された。数週間の集中学習の結果、プリテストとポストテストの結果の比較では、驚くほど日本への嫌悪感が減少していたと報告されている。Ibid., p.74. 他のテーマとして、地球共同社会の協力と平和に関心が寄せられている。公害、住居、飢餓、農地改革、伝染病、人口制御の問題(環境教育)、多民族・多文化社会の反映として、人種間の人権尊重や文化間理解の教育は、国際理解教育の不可欠の要素となってきた。他に、世界の相互依存の問題、開発、人種、植民地主義、軍縮、植民地解放、社会的・経済的発展、文化遺産の保全、人口問題、衛生・保健、食糧問題、海洋法などがテーマとして挙げられていた。Ibid., pp.74-75.

⁶ Quisumbing, Lourdes R., “Philippine History in the Classroom,” Quisumbing, Lourdes R., and Maria, Felice P. Sta., *Values Education through History: Peace and Tolerance*, Manila: UNESCO National Commission of the Philippines, 1996, pp.35-36.詳しくは、Doronilla, M.L.C., *The Limits of Educational Change*, 1989, Philippines, UP Press.

⁷ 平久江祐司「フィリピンの価値教育のための教育—中等学校における「価値教育」を事例として—」、『筑波社会科学研究』、第 14 号、筑波大学社会科教育学会、1995 年、pp.38-39.

⁸ 1984 年から 1987 年までの中等教育局長であり、アキノ政権下での価値教育タスクフォースの委員長であった、エスペランザ・ゴンザレス (Dr. Esperanza A. Gonzales) 氏へのインタビューによる。2003 年 9 月 6 日。

⁹ UNESCO-National Commission of the Philippines Education Committee Project, *Values Education for the Filipinos*, 1997, Revised Version of the DECS Values Education Program.

-
- 10 Almonte, Sherlyne A., "National Identity in Elementary Moral Education Textbooks in the Philippines: A Content Analysis," 日本比較教育学会編『比較教育学研究』、第 29 号、2003 年、p.187.
- 11 阿久澤麻理子『人はなぜ「権利」を学ぶのか—フィリピンの人権教育—』、解放出版社、2002 年、pp.19-21.
- 12 本研究では Holistic の訳語としてはホリスック、全人的、または全面などが考えられるがここでは全教科目全体で、児童・生徒の全人的発達を展開させるという意味で“全体”と訳すことにした。Integrated については、以前よりフィリピン教育の特徴として“統合”と訳されていた。
- 13 溝上泰、「ユネスコの価値教育の展開」、『国際理解教育』、Vol. 3、国際理解教育学会編、1997 年、pp.32-33.
- 14 Ibid., pp.29-30.
- 15 Ibid., p.30.
- 16 Ibid., pp.30-31.
- 17 UNESCO-National Commission of the Philippines Education Committee Project, *Values Education for the Filipinos*, 1997, Revised Version of the DECS Values Education Program, pp.2-3.
- 18 Ibid., pp.6-11
- 19 Ibid., p.8
- 20 UNESCO-APNIEVE, *Learning To Be: A Holistic and Integrated Approach to Values Education for Human Development*, 2002, UNESCO Bangkok, pp.12-14.
- 21 Ibid., pp.14-17.
- 22 Ibid., pp.14-17.
- 23 Ibid., p.18.
- 24 APNIEVE-Philippines, *Learning To Be Fully Human: A Holistic and Integrated Approach to Values Education*, 2000, p.2.
- 25 Ibid., p.2.
- 26 Ibid., pp.14-15.
- 27 Ibid., p.15.
- 28 Ibid., pp.14-15.
- 29 Custodio, Lourdes J., *Formulating A Framework for an Education in and for Values: A Concern of Philosophers of Education*, Philosophy of Education of the Philippines, Education In and For Values in the Philippine Setting, Manila: University of Santo Thomas Press, 1983.
- 30 Ibid., pp.10-11.
- 31 Ibid., pp.10-11.
- 32 Ibid., pp.16-17.
- 33 Ibid., pp.16-17.
- 34 Ibid., pp.18-22.
- 35 Ibid., p.21.
- 36 A UNESCO-APNIEVE Sourcebook 2, *Learning To Be: A Holistic and Integrated Approach to Values Education for Human Development*, 2002, UNESCO Bangkok, p.19. (L.R.Quisumbing, "A Framework for Teacher Education Programmes Towards International Understanding and a Culture of Peace," Kyongju, Korea September, 1991.)より作成。
- 37 竹内裕一「3.マニラでの教育実践と子どもたち」、坂井俊樹編著『国際理解と教育実践—アジア・内なる国際化・教室—』、1992 年、エムティ出版、pp.110-130.
- 38 阿久澤、pp.38-39.
- 39 竹内、pp.125-128.
- 40 筆者は昨年 9 月にマニラ（3 校）とミンダナオ（4 校）[計 442 名]においてアンケート調査を行った。ここでは、「あなたはマカバヤンは価値教育を推進していると思いますか」の問いに対して、93%の生徒が大いに賛成か、賛成に回答していた。これは大変高い数字であり、他の科目でも価値教育が行われつつあることを意味していると思われる。拙稿「フィリピン中等教育におけるマカバヤン導入の意義—価値教育の展開を中心に—」、(九州大学大学院教育学コース院生論文集)『飛梅論集』、九州大学大学院人間環境学府発達・社会システム専攻教育学コース、2004 年、p.140.

The Applications of the Holistic and Integrated Approach in the Philippine Values Education

Hirofumi NAGAHAMA

The Philippines emphasize Values Education, which has characterized the Philippine Education after the Philippine Revolution in 1986. "Values," invisible and not easy to evaluate, has ever sustained Filipinos' dignity and self-esteem as the democratic country in Asia. The 2002 Basic Education Curriculum (BEC), however, restructured the curriculum and combined Filipino-learning subjects into one learning area, 'Makabayan.' The integrated learning subjects compose of Social Studies, Home Economics, Music and Arts, Health, Physical Education and Values Education. Makabayan, meaning love for the country, asks students to develop a healthy personal and national self-identity that has been the aim of Philippines Values education.

The Holistic and Integrated Approach represents the dynamics of the Philippine Values education, which intends to get the development of personality and national-identity together. In the Philippines as a developing country, the strengthening of nationalism is needed to encourage the people's motivation of the national development. Philippine Values education, on the other hand, trusts in UNESCO's framework of Values Education that makes the Filipino Values legitimate in school. Specifically speaking, Makabayan is a "laboratory of life" or a practice environment for holistic learning and may suggest the ideal way to develop humanity and nationalism, which would never turn into a narrow sectionalism, separatism or chauvinism. And the Holistic and Integrated Approach aims to integrate or insert values into other subjects and to enhance students' holistic human development.

In the humanistic model, or the Holistic and Integrated Approach, the stress is from content- to process-based, values- to valuer-focused and teacher- to student-centered orientation. The greater part of the learning will involve the valuing process where a dynamic interaction within the individual learner (and educator) and between each other occurs.

The study on the Holistic and Integrated Approach has just started, however the potential of the teaching method is so deep that its research will assist our country's educational reform on human development, especially on moral education.