

〈研究ノート〉

アジアのイマージョン教育と アクティブ・ラーニング —— ブータンの小学校英語教育の考察 ——

居 村 啓 子

要 旨

ブータン王国では現在、英語によるイマージョン教育が行われている。1980年代中頃に教育の抜本的見直しが行われ、初等教育の新しいアプローチ NAPE (New Approach to Primary Education) が導入された。教師主導の授業から学習者の学びを主に置く授業への転換がなされ、より柔軟なカリキュラムが誕生した。ブータンが教育改革に至った歴史的背景と NAPE プロジェクトの内容、そしてアクティブ・ラーニングとの関連を探る。またティンブーとパロの小学校の視察から現代のブータンの教育制度と NAPE の現状を記述する。

キーワード：ブータン王国、アクティブ・ラーニング、初等教育改革

目 次

1. はじめに
2. アクティブ・ラーニングの定義
3. アジア諸国、及び日本の英語教育に於けるアクティブ・ラーニングの現状
 - 3.1. アジアの英語教育とアクティブ・ラーニング
 - 3.2. 日本の英語教育とアクティブ・ラーニング
4. ブータンの教育制度の歴史的背景

- 4.1. ブータン王国の外観と教育制度
- 4.2. 英語による教育が行われるようになった経緯
5. ブータンの NAPE プロジェクト
 - 5.1. 教育改革のはじまり
 - 5.2. 外国からの援助
 - 5.3. NAPE の導入と定着
 - 5.4. NAPE のシラバスと EVS
 - 5.5. NAPE と GNH
 - 5.6. NAPE の問題点
6. ブータンの教育の今
7. 現地の視察から
 - 7.1. 文部省教育担当官のレクチャーより
 - 7.2. ティンプー小学校訪問
 - 7.3. パロのランゴ小・中一貫校訪問
8. ブータンの教育制度に NAPE が定着した理由
 - 8.1. NAPE を生み出した 2 つの要素
 - 8.2. NAPE に於ける EVS の役割
 - 8.3. 日本のアクティブ・ラーニングへの示唆

1. はじめに

ブータン王国は国民総幸福度 GNH (Gross National Happiness) の実現の為に、教育を政策の中核に於き、創造的、実験的試みをアジアのどの地域よりも早く行っていたと言われている (Collister & Etherton, 1991)。1980 年代中頃に、教育の抜本的見直しが行われ、初等教育の新しいアプローチ NAPE (New Approach to Primary Education) が導入されるに伴い、国王政府は教育の質向上のためのカリキュラム改訂、教師研修の充実を図ることとなった。英語が教授言語となったのは 1962 年 (Schuelka & Maxwell, 2016) であり、これがイマージョン教育の始まりとなった。そして、環境 EVS (Environmental Studies) という科目が導入されるに伴

い、それまで伝統的に行われていた、講義を聞いて、ノートを取り、暗記をする、という指導法に代わって、生徒が自ら環境について探求し、日々の体験から知識やスキルを学ぶという指導法が行われるようになった。教師の役割は講義をする側から、生徒の学びを導く側にシフトしていったのである（Dorji, 2016）。ブータンに於いては、アクティブ・ラーニングが約30年前に実施されていたことになる。このような教育改革に至った歴史的背景と、改革に至った経緯は何か、NAPEはどのようなプロジェクトなのか、どのような効果を生み、どのような問題が生じたのかを過去の文献から記述する。また2017年3月に行った現地視察の記録から今のブータンの教育に於けるアクティブ・ラーニングの位置づけを探る。最後に日本の英語教育に与える示唆とは何かを考察する。

2. アクティブ・ラーニングの定義

山内（2016）によれば、アクティブ・ラーニングは1980年代から1990年代にかけてアメリカの高等教育に於いて草の根的に普及した。この学習法はピアジェの構成主義、デューイの経験主義に基づいた「為すこと」によって学ぶ（learning by doing）という考え方に根ざしている。従来の知識を体系的に教授する教師中心の指導法に対して、学習者が探究的思考を駆使し、問いに対する答えを自ら導き出す能動的学習法である。山内（2016）はBonwell and Eison（1991）を引用し、アクティブ・ラーニングを「読解・作文・討論・問題解決等の活動に置いて分析・統合・評価のような高次思考課題を行う学習」と定義している。また、この言葉の共通の概念として次の5点をあげている。1. 学生は聞いているだけの状態よりも授業に関与している。2. 教師から学生への情報の伝達よりも、学生の能力開発を重視する。3. 学生は高次の思考活動に従事している。4. 学生は何らかの活動をしている。5. 学生自身の態度や価値観に基づく探索活動の重要

性が強調される。中でも高次思考活動は、Anderson and Krathwohl (2001) の認知プロセスに於ける高次認知スキルと合致するもので、経験と学習の間の「思考」が最も重視され、そこから導きだされた抽象化した概念がもう一度経験に活かされるという経験学習モデル (Kolb, 1984) と結びついている。アクティブ・ラーニングの概念や手法は、未だ厳密に定義されていないが、知識の一方的な伝達を主眼とする講義形式の授業と対比して、授業中に学生が何らかの能動的な学習活動を行うように設計されている (永田, 2016)。

3. アジア諸国、及び日本の英語教育に於けるアクティブ・ラーニングの現状

3.1. アジアの英語教育とアクティブ・ラーニング

次に、近年のアジア諸国の初等教育に於ける外国語のアクティブ・ラーニングについて記述する。2001 年、中国の教育省が掲げた初等教育における 5 つの教育目標は次の通りである。1. コミュニケーションを主体としたスピーキング・リスニングの運用能力の向上, 2. 中学年 (3 学年, 4 学年) では受容スキル, 高学年 (5 学年, 6 学年) では産出スキルの向上, 3. 異文化理解, 4. 学習者参加型のアクティブ・ラーニングの実現, 5. ICT を使った言語環境の構築。Liu (2008) は中国で採用されている 30 もの教科書の中で、学習者中心のアプローチ (Learner-centered approach) が取り上げられていると指摘する。

同様に韓国に於いても 1995 年の教育省によるカリキュラムの中で、学習者中心のアプローチが提唱されている (Kang, 2012)。教育先進国のシンガポールは 1 つのメソドロジーやアプローチに固執することなく、地域性を重視しながら、独自の柔軟な教育内容を構築してきた。時代の流れに応じて、文法訳読法、構造シラバス、場面シラバス、コミュニカティブ・

ランゲージ・ティーチング，タスクベースのシラバス，そしてこれらを統合したシラバスと時に応じて様々な教授法を取り入れてきた（Chew, 2012）。シンガポールでは，先駆的なシラバスに於いて，教師中心から学習者中心の指導内容へのシフトは自然に行われていたことが示唆される。

一方インド，ベトナム，台湾，タイでは，学習者中心の授業に関する表立った方針はみられない。特にインドでは伝統的な指導者主導の教授法が行われ，英語によるイメージ教育を行う教育現場に於いても，テキストを読み上げ，ヒンディー語に訳し，知識を暗記する活動が中心になっている（Mathew, 2012）。ベトナムでは従来，英語教育は中学校から行っていたが，2008年には教育省が正式に小学校での導入を決定した。その教育目標は1. コミュニケーションを主体とした英語の4技能の習得，2. 初級の言語習得に伴う異文化理解，3. 英語に対するポジティブな態度の養成と，それに伴うベトナム語の養成。また卒業と同時に CEFR（Common European Framework of Reference for Languages）の Level A1 までの獲得が目標とされている。Canh and Chi (2012) は教師自身の授業の評価を問うアンケートに顕著に見られる項目として，1. 言語のフォームへの過剰なフォーカス 2. 語彙指導に於ける過剰な口頭での繰り返し 3. 英語による複雑すぎる説明 4. 多感覚応用の経験的な授業の欠如，を挙げている。

ベトナムでは学習者中心の授業は具体的に見えてこないが，従来型の指導法から脱却しようとする試みが見える。台湾は2003年に教育省が小学校英語教育の目標を次の通り掲げている。1. 英語への関心を高め，外国語学習態度を養う。2. 英語の正確な発音を身に付ける。3. 英語の4技能の習得 4. 多文化理解とグローバルな視野の養成（Chen, 2012）。台北市は2001年に小学校1年からの英語の導入の検討をはじめたが，当時は収入の格差が生み出す二極分化現象が顕著で，幼稚園から英語を学習していた学習者と中学校から始めた学習者との間に大きな差が生じた（Yang & Hauan, 2001）。その為に現在は小学校に於ける英語の専門教師の配置，教

師研修の強化等を通して、英語教育の質の向上を図っている。タイでは 2008 年、基礎教育コア・カリキュラムの語学学習領域の中で、英語は 1 年生から中等教育の 12 年生まで必修とされている。主要な内容は、コミュニケーション (Communication)、文化 (Culture)、結びつき (Connection)、共同 (Community) という四つの学習領域で構成されている (Prasongporn, 2016)。

アジアの教育現場で、初等教育に於ける英語教育は、いくつかの共通の課題を抱えながら発展の途上にあることが示唆される。中国、韓国に於いては、同様の諸問題を踏まえて教育目標の中にアクティブ・ラーニングが取り入れられているが、いずれも 21 世紀に入ってからを試みである。

3.2. 日本の英語教育とアクティブ・ラーニング

もともと日本のアクティブ・ラーニングは大学教育から始まっている。2008 年に中央教育審議会の大学の教育改革方策として、学生の主体的・能動的な学びを引き出す指導法として提唱された。その内容は、学習の動機付けを図り、インタラクティブな学習を展開するため、講義そのものを魅力あるものにし、体験活動を含む多様な教育方法を積極的に取り入れる、という内容であった。永田 (2016) は 2007 年より日本の T 大学に於いて、アクティブ・ラーニングが導入された背景には、研究的に本質を見つめる知識や技能をより高める目的があったと指摘する。この指導法を、菅 (2016) は Bonwell and Eison (1991) を引用し、学生が受動的に教師から話を聞くのではなく、様々な活動に積極的に関与しながら、より高度な技能の習得や思考を身につける為のアプローチと定義している。日本の小学校に於いては、2014 年中央教育審議会が文部科学省への答申として、アクティブ・ラーニングの指導法の充実を必要事項としてあげている。2016 年には、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校での「主体的・対話的で深い学び」の実現への提言を行った。さらに 2017 年 3

月、2020 年より実施される新学習指導要領の内容の骨格として、全ての教科の目標、及び内容に関して「知識、及び技能」、「思考力、判断力、表現力 等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱を掲げた。さらに主体的、対話的、深い学びの実現については次のように提言している。「子どもたちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするためには、これまでの学校教育の蓄積を生かし、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要であり、我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である「主体的・対話的で深い 学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業 改善）を推進することが求められる。」（『小学校学習指導要領解説 外国語・外国語活動編』p.3）。ここで提唱されている教育目標はいずれも 2011 年より公立小学校に於いて導入された 5・6 年生からの外国語活動で行われてきた内容と大きく変わるものではない。日本のアクティブ・ラーニングはまだ始まったに過ぎず、その効果の検証が待たれる。

以上、アジア諸国、及び日本に於けるアクティブ・ラーニングの現状を記述した。次に、この教育的アプローチを約 30 年前に採用したブータンの歴史的背景と、教育改革の流れ、そして今日のブータンの小学校に於ける学習者主体の授業について、現地の調査から記述し、考察する。

4. ブータンの教育制度の歴史的背景

4.1. ブータン王国の外観と教育制度

ブータン王国は北にチベット、中国、西にネパール、南にインドと国境を接する。国民総幸福度（Gross National Happiness）を政策のビジョンとして掲げる、人口約 69 万人のチベット仏教国である。これまで幾度か

他国の侵略の危機を経験しつつも、ブータンは今日まで独立国であり続けた (Collister & Etherton, 1991)。20 世紀初頭、君主国となり、現在 5 代目の王が国を治めている。1865 年イギリスとの戦争の後、安全保障と引き換えに政策を受け入れ、1949 年まではイギリスの保護国であった。現在政府の公式な文書や教育機関では英語が使用されている。ブータン王国にとって英語は社会的なステータスや雇用と結びつく重要な言語となっている。

もともとブータンには学校はなく、修道院のみにあった。チョッキ・スクリプトが使用され、僧侶がヒマラヤ仏教の経典を読めるようにするものであった。学校では他に祭りごとに役立つ音楽や舞踊、寺院の修繕、維持に役立つ芸術、刺繍、彫刻、さらには天文学や占星学、数学、計算、簿記、経理等が教えられた。これらのカリキュラムは仏教の思想に基づいたもので、知識の習得よりもインスピレーションによる知見の方が重視されていた (Collister & Etherton, 1991)。現在、ブータンには普通教育の他に、職業訓練教育、高等教育、僧院教育、生涯教育、特別教育普通教育等がある。普通教育は、7 年の初等教育と 6 年の中等教育で構成される。初等教育の最初の 1 年間を予備教育クラス (PP クラス) として、それに続く学年を、Class I から Class XI までのクラスとしている。

4.2. 英語による教育が行われるようになった経緯

ブータンでは大きく分けて、西部地域ではゾンカ語、東部地域ではツァンラカ語、南部地域ではネパール語が使用されている。母語はゾンカ語。英語は準公用語の位置づけにある。多くのブータンの小学生は学校に上がると同時にゾンカ語と英語を学び、ゾンカ・チョッキ・スクリプトとアルファベットの両方を学ぶ。

Collister and Etherton (1991) は、ブータンの教育制度に英語が導入されるようになった経緯を次のように記述している。1914 年に初めて、エ

リート教育を主とした小規模の学校ができた。子ども達は卒業するとインドの中学校に進学したが、その数は非常に限られていた。1950年以降、学校が増えた当時は、資格を持たない、英語を話さないブータン人とインド人の指導者が多く存在した。1955年にインドが年間30人のブータン人の中学校進学を受け入れると、教育の機会が広がっていった。進学する子どもは政府によって選ばれ、インドの英語の学校に進学した。

このような背景のもとで、ブータンでも1960年、必然的に英語による指導が行われるようになった。近代化以前のブータンの学校教育ではヒンディー語が用いられ、教材も指導法も主にインドから輸入されていた(Dorji, 2016)。その後、読本や教科書はブータン人の人名、地名、物語や世界観を扱うようになり、ヒンディー語に代わって、英語とゾンカ語が使用されるようになった(Schuelka & Maxwell, 2016)。

5. ブータンの NAPE プロジェクト

5.1. 教育改革のはじまり

ブータンの教育改革は他の途上国と一線を画すものであった。1960年代から教育の質改善の5カ年プラン FYP (five year plan) が政府のプロジェクトとして立ち上がった(Dorji, 2016)。教育の近代化に伴い、生徒数が増加し、教師が不足する等の問題をブータン政府は抱えていた。1963年に British Council がブータンに入り、教育の調査を行った。その結果、次のようにアドバイスをしている。

「新しい教育のシラバスはブータンの伝統的道德と美徳概念を踏まえたものに改訂するべきであって、子どもたちは教育課程を修了した時点で、英語、ヒンディー語、ゾンカ語が使えるようになっていることが望ましい。そしてより広い世界の知識を得ることが大事である」。

ブータンの伝統的教育を保持しつつ、単に知識を子どもたちに植え付けるのみではない教育の実現の為に、カリキュラムの開発が必要であると彼らは提唱した。それが後の NAPE につながっていった。

1980 年代初頭、イギリス人のボランティアグループによる予備教育クラス PP (pre-primary) から日本の中学校 3 年に相当する Class VIII レベルの英語によるブータンについての教科書が書かれた。それに伴い、社会と理科は環境 EVS (Environmental Studies) という科目に統合された。Collister and Etherton (1991) によると、1984 年には 132 の小学校、24 の中学校、6 の専門学校、短期大学、職業訓練校、工芸学校、教師養成大学、教職大学院が設立された。就学率は当時小学校が 12%、中学校が 2.5% であった。その年、国王の命により結成された委員会が提出した報告書が NAPE (New Approach to Primary Education) であった。NAPE は 1984 年の夏に最終的にまとめられ、その内容は、丸暗記の手法、英語のレベルの低さ、堅苦しいカリキュラム、インドの教科書等からの脱却を提案するものであった。新しい教育のアプローチに於いては、まずは自らの力で問題解決をすることが第一義となる。指導者が全ての答えを導きだす代わりに、生徒に助言を与え、励まし、正しい道案内をする。Collister and Etherton (1991) は次のように述べている。

“NAPE combines new curriculum materials developed by Bhutaneese teachers with new teaching and learning methods which emphasize understanding and creative interpretation rather than memorization and regulation.” (p. v)

指導者は教室の前に立つのではなく、教室の中を動き周り、生徒自身が観察し、行動し、発見することを促す。他国の地図を写したり、歴史上の

出来事や人物について学ぶ代わりに実際に地域社会の歴史や地形について調査し、想像力を使いながら、学んだことを発表する。この授業の中で、生徒は伝統的な問題を解くよりもはるかに多くのことを学ぶこととなった。1985年にNAPEは正式な認可が降り、ブータンの教育の基盤となった。1986年には、小学校における革新的な教育改革としてパイロットが開始された。

5.2. 外国からの援助

1986年に始まったNAPE (New Approach to Primary Education in Bhutan) プロジェクトは実に様々な外国からの援助を得て進められていた。政府開発援助 ODA (Official Development Assistance), CIDA (Canadian International Development Agency), UNDP (the United Nations Development Program), UNICEF (the United Nations International Children's Emergency Fund), UNFPA (the United Nations Population Fund), UNCDF (the United Nations Capital Development Fund), WFP (World Food Programme), SDC (the Swiss Development Cooperation) 等である (Dorji, 2016)。当時この教育改革をアシストしたのは、イギリス、アイルランド、ウエールズ、ニュージーランド、カナダの教育者のチームだった。これらの国からチームが派遣された理由として、1. ブータン国内で西洋の教育が広がっていたこと。2. 中核となる若手教師の指導経験不足を補い、新しい教育制度を導入する必要があったこと。3. 英語が教授言語になったこと等が挙げられる (Collister & Etherton, 1991)。このような状況下、外国人が小学校で教えること、また同僚の先生を援助することが可能となった。この教育改革にかかわったボランティアの指導者は質が高く、経験値が高いことが条件とされ、新卒の教師が関わることはなかったと言われている。

5.3. NAPE の導入と定着

ブータンの教育改革と新しいカリキュラム導入に至った経緯の詳細を Collister and Etherton (1991) をもとに以下記述する。

1986 年、NAPE の最初のパイロット校で授業が行われた。その内容は子ども達自身が何かを発見し、学びのプロセスの中心者として関わることを促すものであった。導入にあたっては、多くの外部ボランティアによる援助を受ける必要があった。ボランティアの教師はまず 1 年間自分で授業を行い、プロジェクトの立ち上げから係わり、教材の準備も行った。その後学内の NAPE クラス担当教師に対するインサース・トレーニングが行われた。NAPE 導入に関わったボランティアグループ VSO (Voluntary Service Overseas) は、次の通り報告している。

「プロジェクトは意欲的なもので、1987 年までに新しいシラバスとメソッドを全ての小学校に入れることを目標としている。ただ、100% 成功する保証はなく、計画はやや急ぎすぎている感があり、行政はしっかりしていない。このようなカリキュラムを理解するブータン人が少なく、外国人の教師の援助が必要である」。

これらの予想はいくつかの事実によって裏付けられた。教師と生徒の英語のレベルが低いため、まず言語教育が先であるという見解が生まれた。導入にあたっては、地方の教育官僚 DEO (District Education Officers) の理解を得て、改革をリードしてもらう必要があったが、むしろ敵対する場合もあったと言う。NAPE 会議に於いては、言語教育機関による教師研修が最も大事であると同時に、中核教師 Resource Teacher がそれぞれの学校で教師研修を担当する必要があると指摘された。また NAPE プロジェクトが全ての小学校で定着するまで、Pre-primary から 3 年までに留

め、4年より上の学年に広げるべきではないとの見解があった。パイロット校の分析を経て、一か月後には12名の（6名がブータン人、6名が外国人教師）が追加の6校を訪問し、1987年には4つの学校が新たなNAPE採用校となった。

1988年にはUNICEFによるNAPEの調査が行われた。これまでの成果と、ブータンにふさわしい教育内容であるかどうかの調査でもあった。UNICEFはこのプロジェクトが予想以上に成功しているという報告を上げている。中核教師たちはプログラムの成功か否かに対しては多少批判的であったが、カリキュラムや教材もうまく機能していた。少なくともPre-primaryから3年までの4年間が多くの子どもたちの教育の上限であった当時の現状においては、プロジェクトは有効に働いていると報告された。具体策としては以下のような項目が検討された。

1. 1989年は地固めの年で、それ以上の拡張はしない。
2. 教育庁の主幹とDEOによる組織的なインサービストレーニングが必要。
3. 1989年はボランティアの数によって、拡大する学校の調整をする。
4. 小学校教育全体を統括管理するブータン人教師の留学を推進する。

NAPEの授業に於いて、子どもたちは授業のタスクを楽しみ、きれいにワークブックを作成し、グループワークに集中していた。いずれも、NAPEを採用していない学校では見られない光景だった。ただ問題点もいくつかあった。3年生まではほとんどの学校ではブータン人の教師とボランティアの中核教師による授業が、明るく創造的でアクティブな雰囲気で行われ、4年になると、外国人教科教師が、それまでの自由な雰囲気を再び、統制された授業形態に戻そうとした。これらの教師はいずれも教え込む、動きのない指導法を行い、またそれは受験制度による要求を満たすものであった。1984年当初、NAPEは受験の内容が新しいカリキュラムに対応するものでなければならないと提唱していたが、それが実現したのは

1991 年のことだった。

UNICEF はさらに、伝統的な仏教教育に見られる統制と秩序が失われかねないという懸念も示したが、ブータン人のプロジェクトメンバーはこの状況下、NAPE の適用を 6 年まで引き上げ、新しい試験制度を設け、教師研究を行うことを提案した。彼らは NAPE を成功に導く鍵は指導法の改革にあると結論づけた。この時点で内容よりも指導法の方に重点が置かれはじめた。たとえ古いカリキュラムであっても、新しい指導法で教えれば悪くないと報告された。ただ、多くの教師は第二言語としての英語の指導法を知らないだけでなく、英語のスピーキングに自信のない教師が多くいる、とも指摘された。

5.4. NAPE のシラバスと EVS

NAPE 適用当初、新しいシラバスで教えられていた科目は英語、国語（ゾンカ語）、算数、環境 EVS（歴史、地理、理科）、そして南部の学校ではネパール語が加わった。Class VI までに、子どもたちが職業に就くための基礎的なスキルと、問題解決能力を獲得するように設計されていた。新しいシラバスは全ての小学校に適用されたが、NAPE のシラバスは研究校 12 校と 36 校の Pre-primary から 3 学年までに限定された。プロジェクトを仕切っていたのは教育省の調査官、30 年以上ブータンの教育に関与していたカナダ人のイエズス会修道士、ODA、そして British Council だった。

ここで注目すべきは環境 EVS という科目である。Turner and Fishburne (1990) は EVS について次のように記述している。EVS の中心になる考えは、環境が子どもの研究マインドを呼び起こすというもの。トピックを中心にした指導、プロジェクト型指導、社会、人文、環境教育、地域教育、農業、等が含まれる、統合的なアプローチであった。

EVS の特徴は次の通りである。

1. 子どもが中心である。子どもの興味や性質を考慮にいて指導する。
2. 従来の科目という境界をくずし、より包括的・統合型の指導を行う。
3. 子ども一人一人の自立と責任において学びが起こる。
4. 実践的なアクティビティを通して、子ども自身のスキル、概念、知識を得る。

事実 EVS は、最も NAPE のアプローチを反映している科目として位置付けられていた。他の教科、例えば、歴史、地理、理科、社会、農業、健康、音楽等も EVS の手法で教えられることもあった。Turner and Fishburne (1990) は、EVS は科目というよりは、一つの教育メソッド、あるいは教育媒介 medium of instruction と捉えるべきである、と言及している。さらに Martin and Turner (1975) は、次のように言及している。子どもは全体的な知識を科目という境界線のある仕切りに落とし込むことはしない。境界線があるとすれば、それは子どもにとって、なにが知っていることで、何が知らないことかを区分けすることではない。

この科目の具体的な到達目標は次の通りである。

1. 自身のおかれる環境、地域の問題についての意識を高める。
2. 環境についての探求心を育てる。
3. 意識的に、判断力をつける。
4. 問題解決のための他の選択肢を使い、社会的な動きにつなげる。

EVS は環境や自然そのものについて学ぶことだけではなく、環境という題材を使って新しい指導法で学ぶという両方の目的を満たす科目であった。この授業の運営に携わる教師は、子どもたちの独自の動きを促す為に、新しいしつけの仕方を工夫する必要があった。静寂が保たれた伝統的な指導法の環境を大きく変える必要があったのである。また教室のレイアウトも変えて余分な家具を取り除き、スペースを確保する等した。EVS のシラバスの目標は豊かな文化と叡智を保持することにあった。従って教えることではなく、学ぶことに重点が置かれた。子どもたちは文献を確認

したり、表をつくったり、フィールドワークの観察記録をつけたりした。そして新しく授業を担当することになった教師には次のようなガイドラインが与えられた。

1. クラスマネジメントのガイドライン
2. フレームとなる授業計画
3. タスクを提示する際のガイドライン
4. 必要な用具のリスト（絵具、絵筆、デイスプレイボード、絵本、ハサミ、ブロック、スケッチ帖、巻き尺、定規、時計、土壌成分検査キット等）

年間6回のプロジェクトにつき、子どもが自立してプロジェクトを計画して実行する過程や、コミュニケーション能力や社会的・身体的な発達等に対してのアセスメントが随時行われた。

5.5. NAPE と GNH

次に、NAPE と GNH 国民総幸福度の関係について考察する。Schuelka and Maxwell (2016) は以下のように述べている。近年の試みである国民総幸福度実現の為の教育 EGNH (Educating for Gross National Happiness) には学習者中心の教授法が含まれている。GNH は 1972 年に 4 代目ジゲミ・シング・ワンチュク Jigme Singye Wangchuk によって提唱された (McDonald, 1999)。GNH は国民総生産 GDP (Gross Domestic Product) よりも重んじられるとし、GNH における幸福とは「全ての国の平和と善と徳の実現」"happiness and peace for all nations for the realization of all things good and virtuous" を意味し、西洋の物質的な幸福の概念を超えたものである。ブータンの政府は GNH を意思決定の元となる哲学として採用した。GNH の 4 つの柱は、1. 持続可能な経済発展 (Sustainable socio-economic development), 2. 伝統文化の保持 (Preservation and promotion of culture), 3. 環境保護 (Environmental conservation), 4. こ

れらをすぐれた統治のもとで実現（Good governance）である。2010 年より GNH は全ての教科の根底に流れる思想として位置づけられた。教師は 2012 年から 2013 年にかけて GNH の価値観を教育に取り入れる為の研修を受けている。その内容は、正しい生活、伝統的価値観への敬意と親しみ、情け、正直さ、自己墜落を排除する態度、地域社会との係わり等であり、仏教の曼陀羅から子どもの head（認知的）、heart（情意的）、hand（運動的）、home（社会的）領域に呼びかけるという要素を含んでいた。

図 1. はランゴ市にある、公立の小学校、中学校の校舎に描かれた GNH tree である。4 つの幹には、それぞれ Sustainable and equitable socio-economic development, Conservation of environment, Reservation and promotion of culture, Good governance. と明記され、木になる実には、standard of living, health, education, ecology of literacy, time use, community vitality, cultural diversity, psychological wellbeing, conduct an experience sharing activity と描かれている。



図 1 公立ランゴ小学校・中学校の校舎にペイントされた GNH tree



図2 公立ランゴ小学校・中学校の校舎にあるGNH wheel

図2ではGNHの教育への応用が示唆されている。カリキュラムの計画や実施、評価に至るまでGNH指標の影響が見られる。

この60年間に及ぶ、ブータンの近代化の動きは封建的なシステムから大きく民主化へとシフトし、教育に於ける男女平等の問題、障がい者教育、教師研修、学習者主体の教授法、教育の質のコントロール等について議論されるようになった。GNHが提唱された時期の前後で教育改革が成されてきたことは、教育を国策の中心に置くブータンとして、ごく自然なことであったことが推測される。

5.6. NAPEの問題点

Collister and Etherton (1991) は、1988年にNAPEの反動として、一時サポートするボランティアの減少が見られたと言及している。それは小さな国が大きな二つの大国（インドと中国）に飲み込まれる恐怖と、西洋人の増加と西洋的な手法を取り入れる若者の増加等を懸念するものであった。国の統一を図る政治的な試みが成された時期でもあった。さらに

1989年、地方の役人や中堅のブータン人教師の中でNAPEに対する批判が生まれた。子どもたちの自由な行動と授業中に質問をするスタイルが伝統的な権威に対する従順と尊敬という観点とは矛盾するという理由からであった。

Bown (1990) は、現在NAPEはほとんどの小学校で行われているが、それ以外の教育機関（中学校、高等学校）では受験のwashbackの影響から実現が難しいケースもあり、小学校で問題解決型、実践型の授業を受けた子どもたちが中学校に上がってギャップを感じることも少なくないと指摘する。Collister & Etherton (1991) は、教育改革の実現の為には、教職にあたる者がその指導法の哲学を完全に理解していることが必須であり、トップダウンでの圧力による義務感で行うならば失敗すると指摘している。大きな改革は誤解されることが多く、現場に混乱をまねくことも少なくない。適切に機能している場合、まず教職員がそのプロジェクトに完全にゆだねているということ、つぎに教師が行われている内容を完全に把握していること、そして環境が整っていなければならない。様々な課題はあったが、1990年にはNAPEは正式な教育の政策となり、全ての小学校に採用されることとなった。それに伴い、ボランティアの数は再び増加した。

6. ブータンの教育の今

ブータンの教育省が発行した2014年から2024年の教育プログラム（blue print）の中で5代国王ジグミ・ケサル・ナムゲル・ワンチュク Jigme Khesar Namgyel Wangchuck は「教育は力を与える。社会的平等を可能にし、自己発見を促し、もてる力を最大限に発揮する機会を与える。」と述べている。1960年代に数百人しかいなかった生徒数は、2014年には200,000人が600の学校と教育機関で学んでいる。また教育省による

最新の教育統計によると、ブータンの初等教育（PP～Class VI）の純就学率は96%（平山，2017）を示している。

ブータンの大学教育においては、教師中心と学習者中心の中庸を取っているが、実際は学習者中心の教授法はかなり根付いていると言える（Gyamtso & Maxwell, 2012）。また、Sherab（2013）は高校に於いても、伝統的な教授法からのシフトへの抵抗はあるものの、学習者中心の指導法はより積極的なコミュニケーション中心の活動、積極的な授業への参加、共同学習等に繋がる指導法であり、初等教育からの導入が有効であり、教師はこの21世紀型の指導法を取り入れ、学習者に学びの自由と、より責任を伴う学習態度を養う機会を提供するべきであると述べている。

教師研修の観点からは、VanBalkom and Sherman（2010）の研究においては、教師研修担当の講師は、様々な指導法を取り入れながら、グループワーク等の共同学習を定期的に取り入れ、構成主義的なアプローチを多く取り入れるように促すが、まだ伝統的なレクチャー形式の授業からシフトできない教師も多くいると言及している。一方で、研修を受講した教師の多くは、自分の生徒にはもっと積極的な学習態度を身につけて欲しい、プレゼンテーション等を通して自信をつけて欲しい、と感じるようだ。VanBalkom and Sherman は、教師研修の担当者は伝統的な指導法は、試験に向けられたものであり、学生にとってはそれ以外のものではなく、教育的な目的というよりは学習者がもたらす成果に目を光らせるものにすぎないと主張する。

伝統的指導法へのいくつかの揺り返し現象が見られるものの、現代のブータンの初等教育、中等教育、高等教育、そして大学教育に於いてもNAPEが国の教育理念の一つとして定着し、根ざす方向にあると言えるのではないか。

7. 現地の視察から

現地視察は2017年3月27日～29日の三日間にわたって行われた。ブータンのイメージ教育視察として、ティンプーの私立の小学校、パロの公立の小・中一貫校、そしてパロの高等学校を訪問した。それぞれの学校に於いて、授業観察と教員との懇談会が行われた。また、3月27日には教育省教育担当官によるレクチャーと懇談会が実施された。

7.1. 教育省教育プログラム主幹のレクチャーより

まず、3月27日に行われた、ブータンの文部省教育プログラム主幹、プンツォ Phuntsho と、教育プログラム副主幹、イエシェ Yeshey によるレクチャーからブータンの教育の今を記述する。

教育のビジョンは国王から降ろされている。国王は教育をほどこし、文化の保護を行い、近代的な思想と伝統的思想の融合を図っている。教育は近代的思想を受け入れると同時に、ブータンの文化に沿って行われなければならない。世界のあらゆる状況に対応するため、批判的思考力、分析的な思考力を養う必要性もある。国民総幸福度も教育のベースになっている。小学校4年生、6年生、10年生で全国統一テストを行う。11年生まで教育は無償である。現在では16の高等学校もしくは専門学校がある。短大は9つある。そして、アメリカ、オーストラリア、タイ等の留学には奨学金を出している。

近年、8つの教育改革が行われた。1. アクセスの改善、2. 教育の機会均等、3. 国際的学力基準を満たすこと（15歳でPISA testを受験させている）、4. 教育が最優先事項であること、5. 学校長が最も質の高いリーダーであること、6. ICT教育、7. 文化と倫理、8. 学校システムの向上である。全国にある564の公立学校の内300校は100名以下の学生数。少子化の傾

向にある。公立の学校は政府が全ての授業料を支払う。検定教科書はなく、教師の手によって作成されている。教師の質の向上、国際的に通用する人財の育成等の課題に取り組んでいる。

現在はゾンカ語が公用語で、英語が準公用語となっている。政府の目標はこの2つの言語のバランスを保つことであるが、ゾンカ語のライティングシステムは複雑で、現代のブータン人にとっては既に使いこなせないツールになっている。しかし話しことばは現存する。子どもたちはバイリンガルに育てられている。今後環境 EVS はブータン人によって、ゾンカ語で教えられるようになる。仏教の思想は教育のベースにあるが、宗教ではなく、科目として教えられるべきと考えられている。生徒は毎日瞑想やお祈りを行っているが、すでに仏教の実際の内容とは離れつつあり、形骸化が進んでいる傾向はある。民主化との葛藤は常にかかえざるを得ない。

本年、政府ははじめて全国的なアンケート調査を行った。結果、教育のガイドラインと実際に行われている教育との差があることが判明した。NAPE はその名前は使用されなくなったものの、まだ進行中である。ただ教師の研修が十分に行われなかった為に、正式な教育システムとしては定着しなかった。

7.2. ティンブー小学校訪問 (2017 年 3 月 27 日)

私立のティンブー小学校 Thimphu Primary School は 2007 年に設立された。22 名の教師と 289 名の児童が在籍し、1 クラス 22 名程の小規模のクラスで構成されている。教材は無料だが、授業料は家族が負担する。尚、公立の小学校は全て無料となっている。在籍する子どもは家庭では英語を話し、学校でもすべて英語による授業が行われている。学年は予備教育クラス Pre-primary から 6 年生 Class VI までで、各学年 2 クラスある。子どもたちは、10 年生で国の定めた試験を受け、それに受かった生徒は高校へと進学する。小学校は土曜日は半日授業があり、宿題はあまり出な

い。EVSはブータン人のアイデンティティを保持するために設定され、以前は伝統的なインド式の講義を受けて知識を暗記するスタイルで行われていたが、現在はその方式から大きくシフトし、学習者中心のアプローチ、アクティブ・ラーニングは実際に行われている。次に英語による授業の様子を記述する。

3月27日に視察した私立の小学校1年生の英語の授業はアメリカ人の教師が単独で教えていた。（図3）は教師が日本から視察に来た見学者を紹介しながら、‘What do you know about Japan?’と問いかけ、それに答えようとする子どもたちの様子である。アクティブ・ラーニングのコンセプトである主体的な学びは、教師が出す質問によって引き出される。この授業では、先生が頻繁に質問を投げかけていた。

子どもたちのリアクションはすべて英語で返される。母語であるゾンカ語の使用は全く見られなかった。その時の教師と子どもたちとのやりとりを以下に示す。



図3 ティンプー小学校1年生の英語の授業

T : I want you to meet some friends. Does anyone know where my friends are coming from?

S1 : USA

T1 : I'm from the USA, but these people are not from the USA. They are from different countries.

S2 : Japan.

T : Japan?

Ss : Yeah.

T : Who can tell me one thing you know about Japan? Do you know something about Japan? What do you know about Japan?

S3 : Japan has a big big statue.

T : A big statue? What else do you know about Japan?

S4 : Japan has snow mountains.

T : Snow mountains.

S5 : Japan has big house.

T : Who doesn't know anything about Japan?

Ss (raise their hands)

T : Maybe they can tell you something about Japan. How about that? Do you want to hear from them?

Ss : Yeah.

はじめの教師の問いかけに、子どもを意識した言語修正 language modification は全く見られない。それを理解し、次々に手を挙げる子どもたちの言語運用能力は高い。a big big statue や snow mountain は別の国の風景を思い浮かべているのかもしれない。持てる知識を総動員して答えにたどり着こうとしている。アクティブ・ラーニングのアプローチと合致するやりとりがそこにあった。

表1は1年生の時間割を示している。毎日9:00から15:20まで、8時限（各40分）の授業を受けている。科目は英語、算数、ゾンカ語、環境EV、音楽、美術、読書、体育、道徳で、その他に朝の瞑想がある。昼食は持参しているようだが、学校で購入することもできる。ランチルームが狭く、時間交代制で子どもたちは入れ替わり昼食をとっていた。

表1 ティンブー小学校1年生時間割

	1 9:00～ 9:40	2 9:40～ 10:20	3 10:40～ 11:20	4 11:20～ 12:00	5 12:40～ 13:20	6 13:20～ 14:00	7 14:00～ 14:40	8 14:20～ 15:20
Mon	SCI	ENG	ENG	DZO	EVS	MATH	MATH	VALUES
Tue	SCI	DZO	LIB	P.E.	ENG	ENG	MATH	MATH
Wed	SCI	ENG	ENG	DZO	MUSIC	EVS	MATH	MATH
Thu	SCI	DZO	ART	ART	ENG	ENG	MATH	MATH
Fri	ENG	EVS	P.E.	MATH	DZO LIB	DZO	Fit Friday	SCI

7.3. パコのランゴ小・中一貫校訪問（2017年3月28日）

Lango Primary and Secondary Schoolは1983年、もともと小学校としてティンブーに開校した。現在生徒数853名、教師数60名で、1クラスあたりの人数は平均15名の少人数教育である。各学年3クラスあり、担任と専科の教師によって指導されている。開校以来、全ての教科は英語で教えられ、カリキュラムはブータン人の教師によって管理されてきた。病気で辞めざるを得なかった生徒ひとりを除いて、途中退学者はいない。特別支援学級は特別にトレーニングを受けた教師が担当している。高校進学率は61%となっている。

この公立の小・中一貫校ではライフスキルとGNHが重んじられ、生徒中心の授業が展開されている。図5は中学校の教室に貼られたアクティ



図4 パロのランゴ小学校4年生の教室風景

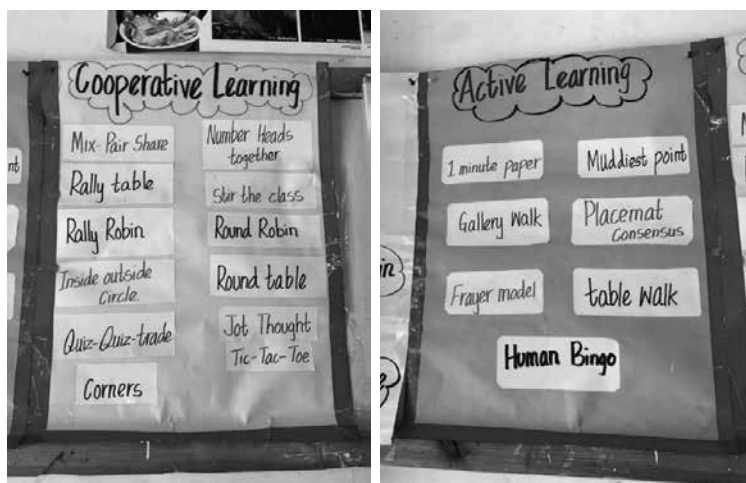


図5 ランゴ中学校教室内アクティブ・ラーニングと共同学習のポスター

ブ・ラーニングと共同学習のポスターである。外壁には I hear, I forget. I see, I remember. I do, and I understand. と書かれた孔子の教えが貼られていた。

8. ブータンの教育制度に NAPE が定着した理由

ブータンのアクティブ・ラーニングは1985年にNAPEが紹介されてから30年以上経った現代でも行われている。これは単なる教育の近代化によるものではなく、ブータン人の知恵によって、西洋と東洋の価値観が融合された結果である。このアプローチは少なくとも、改革という一時的な現象やブームではなく、しっかりと根を下ろしているようだ。

8.1. NAPE を生み出した 2つの要素

Collister and Etherton (1991) は伝統的なインド式の授業方式に頼っていたブータンが、新しいカリキュラムを立ち上げるに至った根底には、ブータンに古くから根付いている学校教育思想と西洋の教育思想という2つの側面があると主張し、その根拠を次のように述べている。NAPE導入の背景には、学習者主体の学びを打ち出した2つのグループが存在した。一つ目のグループは政府の官僚で、国のアイデンティティを守る必要性から教育改革を受け入れ、少しでも効率的に、ブータン人の指導者によるブータンを基盤とした教育の確立を実現させようとした。もう一つのグループは西洋の指導法を学んだばかりの若い指導者だった。彼らはイギリス、アイルランド、カナダに於いて、様々な活動を通して、自ら情報を集める授業を見て指導法を学んだ教師たちだった。そしてその授業の主体は教師ではなく、生徒におかれていた。この二つのアプローチが少なくともスタートの時点では相互に補い合い、パイロットに踏み出すことを容易にした。

仏教の思想の影響を強く受けるブータンの教育制度は自らの「変化」を受け入れた。Jamtsho (2004) は、ブータンの教師は統制を重んじ、知識の提供者であったという意味において、伝統的に教師中心のアプローチを

行ってきた、と述べている。しかし、Bown (1991) は、NAPE は単に西洋からもたらされたというよりは、仏教の思想を元に、現地の先生の手によってもたらされたと言っても過言ではないと言及している。事実 NAPE は西洋からもたらされたが、その奥には、インドの伝統的教授法からの脱却を試みたブータン人の「意思」があったのではないか。そしてその二重構造こそが、NAPE 定着の根拠の一つとなっていると言えるのではないだろうか。今後さらに現地の調査を重ね、NAPE が導入された当時の状況を、ブータン人の立場から再検証することで、当時の教育省の見解や、現場の教師、そして子どもたちの反応が見えてくるだろう。

8.2. NAPE に於ける EVS の役割

NAPE の定着において、EVS (Environmental Studies) の果たした役割は大きい。EVS はアクティブ・ラーニングを実現可能にした中心科目である。前述のように、EVS の考えは、「環境」が子どもに総合的な研究マインドを与えるというものであり、トピックを中心にした授業や、プロジェクト型の授業を行うのに最も適している。その科目を教える必然性に従い、NAPE を展開していったブータン人の視線は、体制としての教育ではなく、「現実」に向けられていたと言える。ブータンでは、プログラム全体の芯となる科目設定をすることによって、アクティブ・ラーニングが独り歩きをするのではなく、「現実」と結びつけることができた。つまり EVS がアクティブ・ラーニングでなければ成立しない科目として存在したことが、プログラム全体の定着につながったと言える。

8.3. 日本のアクティブ・ラーニングへの示唆

NAPE の定着に貢献した2つの要素はどのように日本の状況にあてはまるだろうか。NAPE は単に西洋からもたらされた指導法ではなく、ブータン人の手によって、導入され、定着した。日本の教育現場も同様に、ア

クティブ・ラーニングの必然性を新たな考え方ではなく、もともと必要性のあったアプローチとして、認識する必要があるのではないか。さらにブータンでは、EVS という科目を通して NAPE が定着したが、日本の「総合的学習の時間」は、アプローチが先行している感があり、科目との関連性、必然性が弱い。アプローチと教えるべき内容を精査することが、今後の定着を促す鍵になるだろう。

32 年前に行われたブータンの教育改革が抱えていた問題が、日本の教育の現状と重なる点は少なくない。教員の不足の問題、教員研修の問題、伝統的な指導法や、受験制度との葛藤の中で、NAPE は始まり、推進され、今日も教育現場に根付いている。Collister and Etherton (1991) は教育改革を実現させるための要素として、指導法に熟知した専門家や、教育省と学校長の現場へのコミットメント、教員研修、教材開発、適切な教室環境等を挙げている。これらはあくまでも現実的な対策だが、ブータンが守り続けた仏教思想、教育理念が軸となり、改革を柔軟に受け入れたことが背景にあることを忘れてはならない。GNH の為の豊かな教育実現の構想は時として形を変えながら、発展し続け、今日のブータンを支えている。30 年前のブータンの NAPE プログラムが日本のアクティブ・ラーニングに与える示唆は、国策としての教育の理念の深さと柔軟さ、そして目的を国民一人一人の「現実」と「幸福」に置く改革力だったと言えるのではないか。

〔謝辞〕

本研究に資料を提供して戴いた Thimphu Primary School, 及び Lango Primary School, Lango Secondary School, 視察をアレンジして戴いたベストワールド株式会社政次昇氏、鈴木大介氏に感謝の意を表します。

参考文献

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational ob-*

- jectives*. New York, NY: Longman.
- Bown, L. (1991). *Children actively learning: The new approach to primary education in Bhutan*. London: VSO/ IT Publications.
- Bray, M. & Packer, S. (1993). *Education in small states: Concepts, challenges and strategies*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Burge, E. (1989). *Learner-centeredness: Some additional points*. Ontario Institute for Studies in Education CAAP. Retrieved from http://cade.athabasca.ca/vol4.1/10a_dialogue-burge.html
- Canh, L.V. & Chi, T.M. (2012). Teacher Preparation for Primary School English Education: A case of Vietnam. In B. Spolsky & Y. Moon (Eds.). *Primary School English-language education in Asia: From policy to practice* (pp. 106-128). New York, NY: Routledge.
- Chen, C. (2012). Planning and implementation of elementary school English education in Taiwan. In B. Spolsky & Y. Moon (Eds.). *Primary School English-language education in Asia: From policy to practice* (pp. 129-143). New York, NY: Routledge.
- Chew, P. G. (2012). Language teaching methods in Singapore primary schools: An historical overview. In B. Spolsky & Y. Moon (Eds.). *Primary School English-language education in Asia: From policy to practice* (pp. 38-58). New York, NY: Routledge.
- Collister, P. & Etherton, M. (1991). *Children actively learning: The new approach to primary education in Bhutan*. London, UK: VSO/ IT Publications.
- Dorji, J. (2016). International influence and support for educational development in Bhutan. In M.J. Schuelka & T.W. Maxwell (Eds.). *Education in Bhutan: Culture, schooling, and gross national happiness* (pp. 109-126). Singapore: Springer.
- Gyamtso, D. C., & Dukpa, N. (1998). Bhutan: Curriculum development for primary and secondary education. In the International Bureau of Education and Central Board of Secondary Education, India (Eds.), *Globalization and living together: The challenges for educational content in Asia* (pp. 70-76).
- Gyamtso, D.C. & Maxwell, T.W. (2012). Present Practices and Background to Teaching and Learning at the Royal University of Bhutan (RUB): A pilot study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Educa-*

- tion 24 (1), 65-75.
- Jamtsho, S. (2004). Attitude of teachers in junior high schools in Bhutan. *Rabssel*, 4, 5-11.
- Kang, H.D. (2012). Primary school English education in Korea: From policy to practice. In B. Spolsky & Y. Moon (Eds.). *Primary School English-language education in Asia: From policy to practice* (pp. 59-82). New York: Routledge.
- Liu, D.Y. (Ed.) (2008). *Report on the development of foreign languages teaching in basic education (1978-2008)*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Martin, G. & Turner, E. (1975). *Environment studies*. Blond Educational Press.
- Mathew, R. (2012). Young learner English language policy and implementation: A view from India. In B. Spolsky & Y. Moon (Eds.). *Primary School English-language education in Asia: From policy to practice* (pp. 83-105). New York: Routledge.
- Maxwell, T. W., Reid, J. M., Gyamtso, D. C., & Dorji, K. (2008). *Changing the culture of learning and teaching at the Royal University of Bhutan: Report on the establishment of the Centre for University Learning and Teaching (CULT)*. Thimphu, Bhutan: Royal University of Bhutan.
- McDonald, R. (1991). *Taking happiness seriously: Eleven dialogues on Gross National Happiness*. Thimphu, Bhutan: The Centre for Bhutan Studies.
- Prasongporn, P. (2016). English Education at Primary Level in Thailand. In proceedings of English Education as a Foreign Language in the Primary Level in Various Countries/Economies: Initial Strategy for Developing Global Human Resource. International Symposium on Education Reform 2016. National Institute of Educational Policy Research (pp. 34-38).
- Schuelka, M.J. & Maxwell, T. W. (2016). Education in Bhutan: Introduction. In M. J. Schuelka & T. W. Maxwell (Eds.). *Education in Bhutan: Culture, schooling, and gross national happiness* (pp. 109-126). Singapore: Springer.
- Sherab, K. (2013) Strategies for encouraging behavioural and cognitive engagement of pre-service student-teachers in Bhutan: an action research case study. *Educational Action Research* 21 (2), 164-184, doi: 10.1080/09650792.2013.789710
- Turner, J.K. & Fishburne, G.J. (1990). Primary-teacher education institutes of Bhutan adopt a core curriculum: a case study. Educational developments

- in the mountain kingdom of Bhutan. In C. Bell & D. Harris (Eds.). *World yearbook of education 1990: Assessment & Evaluation* (pp. 275-280). New York, NY: Routledge.
- VanBalkom, W.D. & Sherman, A. (2010). Teacher education in Bhutan: high-lights and challenges for reform. *Asia Pacific Journal of Education* 30 (1). 43-55.
- Wu, X. (2012). Primary English Education in China: Review and Reflection. In B. Spolsky & Y. Moon (Eds.). *Primary School English-language education in Asia: From policy to practice* (pp. 1-22). New York, NY: Routledge.
- 菅正隆 (2017) 「アクティブ・ラーニングを位置付けた小学校の英語の授業プラン」 明治図書
- 永田敬 (2016) 「なぜアクティブ・ラーニングかそして、『どのように』」 アクティブ・ラーニングのデザイン：東京大学の新しい教養教育 (pp. 1-13) 東京大学出版会
- 文部科学省 (2018) 「小学校学習指導要領解説外国語・外国語活動編」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm
- 平山雄大 (2017) 「ブータンにおける近代学校教育の現状」 日本ブータン研究所 <http://www.bhutanstudies.net/2695/>
- 山内祐平 (2016) 「アクティブ・ラーニングの理論と実践」 アクティブ・ラーニングのデザイン：東京大学の新しい教養教育 (pp. 15-39) 東京大学出版会

[付記]

本稿は平成 28 年度言語文化研究所研究助成による成果の一部です。

(原稿受付 2018 年 2 月 22 日)