

日本語教育におけるパウロ・フレイレ 教育論の趨勢

Trends in Paulo Freire's Educational Theory in Japanese Language Education

中 川 康 弘

要 旨

ブラジルの教育学者パウロ・フレイレの『被抑圧者の教育学』は、多くの領域で読み継がれてきた。それは日本語教育でも例外ではない。だが、フレイレ教育論が十分に理解されてきたとは言いがたい。在住外国人の増加に伴う日本語教育環境の整備が進められている今、フレイレ教育論が多文化共生の日本語教育に求められるのではないか。本研究ではそうした問いから、対話を通じて自らの置かれた社会構造を捉えなおし、その変革に向かう「課題提起教育」が、近年の日本語教育の実践研究や諸政策にどう反映されているか、検討することを目的とした。結果、実践研究には、対話において調査者自身がどうかかわっているかの省察と、提起された課題を変革につなげるというフレイレの意図は不明確なままで、諸政策には変革への問いが「提起」されていないことが確認された。だが、それでは日本語教育は社会からの要求を請け負うにとどまる。よって、多文化共生の構築に日本語教育を積極的に意義づけるために、フレイレ教育論の再確認が今後重要であると結論づけた。

キーワード

パウロ・フレイレ、被抑圧者の教育学、課題提起教育、多文化共生、日本語教育

1. はじめに

2015年の国連サミットにおいて、2030年までの持続可能な開発のための国際的な目標であるSDGsが採択されて今年で7年が経つ。しかし、グロ

ーバル化、IT化が進む一方で格差は広がり、相互理解と価値の共有化は遠のいているように思われる。それはパンデミック下、ワクチン供給をめぐる国家・地域間での命の線引きがなされている状況からも、容易に想像がつく。

17の目標達成が掲げられているSDGsには、Diversity(多様性)とInclusive(包摂的)がキーワードになっていることで知られている。だが、「包摂」とは一般に、あるものを、より普遍的なものに包み込むことである。そこには、マジョリティとマイノリティの非対称性が温存されたまま、後者を前者に取り込もうとする主従関係の意味合いが含まれていないだろうか。あるいは、17の目標に含まれないものは、「誰一人取り残さない」の「誰」に含まれず、こぼれ落ちてしまふを得ないということか。例えば、多様な言語文化の継承をめぐる問題。UNESCO(2010)によると、世界の約2,500語が消滅の危機にあると言われているが、SDGsにはそのことに触れた記述が見当たらない。自然環境や生物多様性に比べて言語文化の多様性に関心が希薄なのか、その多様性は持続可能な「開発」に直結しないからか、あるいは、既存の価値や既得権益、政治体制などを揺るがすことが危惧されるからだろうか。過度に単純化された表象には注意を要するが、自然環境や生物多様性の保護を謳うのであれば、昔から地球上の生態に向き合い、持続可能な生を全うしている、ファースト・ネーションズやアボリジニ、そして、アイヌなど各民族の叡智から学ぶことも多いだろう。にもかかわらず、言語文化の多様性が目標からこぼれ落ちているという事実を、私たちはどう受けとめればよいのだろうか。

20世紀を代表するブラジルの教育学者パウロ・フレイレの『被抑圧者の教育学』は、1968年にポルトガル語初版、1970年に英語版、1979年には日本語版が出されて以来、多くの人に読み継がれ、生涯学習や国際協力、さらに民衆演劇など幅広い分野に影響を与えてきた¹⁾。2011年にはポルトガ

ル語からの新訳版（フレイレ 2011）が出される。旧訳版（フレイレ 1979）に比べて平易な文章で書かれたそれは親しみやすく、同書の存在をより広めるものとして意味をもつ。だが、野元（2021）も指摘したように、フレイレの意図が読み手に伝わりにくいのではないと思われる箇所が見られる。その一つが旧訳版で教育学者の小沢有作らが英語版から「課題提起教育」と訳した、“problem-posing education” という語である。フレイレがポルトガル語で、“prática educativa problematizadora” と表したこの語が、新訳版では「課題解決型教育」となっているのである。

知識の注入により被抑圧者を飼いならす「銀行型教育 the banking concept of education」の対極にある「課題提起教育」は、確かに、課題「解決」に向かう主体的な実践を伴うものである。それゆえ、「提起」か「解決」かは、用語法の問題に過ぎないという見方もあるだろう。区別が曖昧なまま引用されたと思われる文献、資料も多い。だが、ある用語と同義でない別の語が併用されることで、その語のもつ本来の意味がもう一方の語に「包摂」され、その言語感覚が常態化してしまう場合もありうる。それは、「課題提起」が「課題解決」になった事実に対する反応の鈍さとともに、「提起」よりも「解決」を先んじようとする、現代日本の傾向にも表れているように思われる。

例えば、中央教育審議会による答申「令和の日本型学校教育」のうち、高等学校教育では「地方公共団体、企業、高等教育機関、国際機関、NPO系の多様な関係機関との連携・協働による知識・社会の課題解決に向けた学び」、「多様な生徒一人一人に応じた探究的な学びやSTEAM教育など実社会での課題解決に生かしていくための教科書横断的な学び」（傍線、筆者）などの表現を目にする（文科省2021）。問題の「解決」に向かう学びは重要である。しかし、解決を先んじることで、数値目標やそこに至るアプローチに終始し、予定調和の答えしか生まれないこともありうる。「問い」を立

てることをやめ、あらかじめ準備していた問題の解決方法のみが焦点化されることは、それによってこぼれ落ちる無数の問題が不問に付されてしまうことになりかねない。さらに、「解決」を急ぐということは、その問題を生み出している制度や仕組みを問わなくなるということでもある。教育の目的や手段、内容などについての特定の考えを、「権力が支持するときに、教育政策が成立するのだ」（宗像1961, 5）とした教育学者の宗像誠也の言葉を俟つまでもなく、そうした構造にある政策は、往々にして体制側にとって都合の良いものとなる。先に、SDGsに言語文化の多様性の危機が問題提起されていないことに触れたが、それも同様の論理によって説明できることは言うまでもない。

そして、この「課題提起教育」がフレイレの意図から離れていく傾向にあるのは、日本語教育でも例外ではない。フレイレの『被抑圧者の教育学』は、日本語教育において四半世紀にわたって参照されてきた。在住外国人の増加に伴う日本語教育環境の整備が叫ばれ、日本語習得を前提とする多文化共生の制度化が進められている今、「解決」を急ぐのではなく、対話を通じて粘り強く問いを「提起」するフレイレの教育論が、日本語教育、ことに昨今の多文化共生の文脈における日本語教育に求められるのではないだろうか。

2. 「課題提起教育」にあるもの

本研究では、主に、1979年版の『被抑圧者の教育学』及びイヴァン・イリイチとの対話集として1980年に出された『対話——教育を超えて』（初版は1975年）を参照する。

「課題提起教育」に不可欠なのは、教師と学習者の対称関係である。フレイレは、「生徒であると同時に教師であるような生徒と、教師であると同時に生徒であるような教師」（フレイレ1979, 81）という関係において、対

話が行われることが重要だとする。それには、対話の内容が、教師と学習者双方にとっての共通の当事者課題として提起されることが前提条件であり、それが現実に対する行動へとつながっていく。そうした実践を含む課題提起教育が、「よくしつけられた現在やあらかじめ決定された未来を受け入れず、ダイナミックな現在に根をおろし、革命的となる」(フレイレ 1979, 89) ののである。

ただし、教育という営みにおいて対称関係を構築するのは容易なことではない。抑圧者としての教師は、生徒を容器とみなし、いつでも権威を振りかざせる力を持ち、ときに「自分に有利な状況を維持するために、人道主義 humanitarism を利用する」(フレイレ 1979, 69) ことさえある。「温情主義という偽りの寛大によって覆われた利己主義から始まって、被抑圧者を人道主義の対象としてしまう教育学は、それ自体抑圧を維持し具体化する」(フレイレ 1979, 34) と、優位な関係にしながら学習者の抱える問題を他人事として扱う教師の姿勢とその無自覚さを、フレイレは憐憫のまなざしとして批判する。そして所有することが自由であると盲信する抑圧者を人間化に導くのは、ほかならぬ被抑圧者なのだと述べている。実践を通じて、「被抑圧者だけが、自らを自由にすることによって、抑圧者をも自由に行ける」(フレイレ 1979, 38) ののである。

抑圧者は、「銀行型教育」を通じて被抑圧者を非人間化していく。だが、非人間化は抑圧者の側にも現れる。「人間性を奪われてきた人びとだけの特徴ではなく、(異なった形態ではあるが)それを奪い取ってきた人びともみられる特徴であり、より豊かな人間になるという使命の歪み」(フレイレ 1979, 16) となる²⁾。一方で、非人間化はまた、そうした教育を主体的に受容してしまう被抑圧者の側にも潜んでいると、フレイレは指摘する。なぜなら、被抑圧者にとって「新しい人間とは、自分が抑圧者になること」(フレイレ 1979, 20) であり、被抑圧者が宿す欲望でもあるからだ。ただし、そ

れは、「人間行動の所産として存在する」(フレイレ1979, 28)ものであるゆえ、変革の可能性を秘めている。よって、言葉を通して世界を認識し、被抑圧者が人間であることへの権利を、自らが獲得した言葉によって訴えることが、すべての者を「人間化」に導くのだとしている³⁾。

また、イリイチ・フレイレ(1980)で、フレイレは、教育が政治と不可分な関係であることを強調し、「教育と政治を分けてしまうのは、たとえ無意識のものであれ、計算づくのものであれ、非現実的であるばかりか危険」(イリイチ・フレイレ1980, 20)だと述べる。知識の獲得や教育の方法論に終始するのは無論、対話を通じて自らの抱えている問題に気づくことも、十分ではない。自らを取り巻く問題が社会の構造の問題なのだ気づき、そのうえで構造をどう変えるべきなのか提起し、実践する。「課題提起教育」には、学習者も教師も、ともに意識を社会変革の実践に向けていくことが重要なのである。

3. フレイレ教育論と近年の日本におけるその受容

野元(1988)によれば、被識字者を「ブラジルの発展と民主主義精神の創造にとっての障害」(野元1988, 199)だと捉える視点が、初期フレイレ教育論の特徴だったという。しかし、1950-60年代のブラジル北東部、亡命先のチリなどでの農村識字教育の実践を経て、やがてフレイレは、被抑圧者とは、読み書きの権利を奪われているが、自らの「沈黙の文化」(フレイレ1979, 260)を発見しうる存在になる、ということに気づいていく。同時に、被抑圧者を所有することが自由だと解釈する、抑圧者の側の非人間化の状況にも着目するようになる。そして読み書きを学ぶことは自らを取り巻く社会に気づくためにあるという確信に変わり、その思想は、教師も学習者も対話を通じて、ともに学ぶ主体となり、社会を変えようとする『被抑圧者の教育学』へと結実していった。

フレイレ教育論は、教育を政治的文脈で捉えて社会的不平等や不正を検討する、Giroux (1981) をはじめとする批判的教育学の基盤になるとともに、生活の中で遭遇する問題をふりかえり、生成テーマを調べ、それをもとに対話を重ねる Wallerstein (1983) の米国移民向けの英語教育実践にも取り入れられていく。被抑圧者を一括りにしている点、とくに抑圧や搾取がジェンダーによって意味が異なる点に無自覚だとして、ときにフェミニズムの側から批判の声もあがったが、フレイレはそれらの声も受容しつつ、人間を取り巻く差別的構造の要因への意識化と、そうした構造を形成している社会の変革に向かう教育を求めていった⁴⁾。1985年のユネスコによる「学習権宣言」にも影響を与え、フレイレ自身も1989-92年にサンパウロ市教育長として、保守的エリート層が独占するブラジルの教育状況を変革すべく、民衆的公立学校の構築という学校、教育行政改革に挑んでいく。任期中の4年間、批判や抵抗に晒されながらも、フレイレの学際プロジェクトは、教育の質の向上のみならず、現場教師の教育観にも影響を与えていったという(山口2000)。

1997年、フレイレは75年の生涯を閉じるが、その思想は、2000年代を経た現代日本にも伝わっている⁵⁾。小尾(2006)は夜間中学での識字教育実践にフレイレを応用し、風巻(2016)は高校の社会科の授業で対話実践を行い、社会参画につなぐ教育を試みた。また、中原(2016)は、中立的な教育は存在しないとし、権力を隠しながら行使する教師の放任主義はあからさまな差別より巧妙だとしたフレイレの主張を枠組みに、ワークショップにおけるファシリテーター批判を展開している。そこでは、現代のワークショップや参加型学習にあるファシリテーターに潜む、教育者の権威を放棄するような姿勢を批判的に検討し、フレイレが考えた教育者との違いを明らかにした。教師自身の教育観や思想を議論の俎上にのせず、学習者の主体性や自律性を尊重するかのような態度は、既存の権力を隠れ蓑にする

責任逃れか、現状維持のための回避、または教師の特権的なふるまいでしかない。中原の主張は、フレイレの教育論を言語能力の向上や発話を促すアプローチとしての活用にとどめ、社会構造の変革という次の段階にもっていこうとしない日本語教師にも向けられていると言えるだろう。

4. 目 的

本研究では、これまで触れてきたフレイレ教育論が、近年の日本語教育研究においてどのように取り入れられてきたか、その論旨や傾向に着目する。とくに、対話を通じた学習者と教師のかかわり、及び社会変革を志向する「課題提起教育」が、日本語教育の実践研究や諸政策にどう反映されているのか検討することを目的とする。そして、フレイレ教育論の意義の再確認を通じて、在住外国人の増加に伴い整備される今後の日本語教育に示唆を与える研究として、本研究を位置づける。

5. 日本語教育における受容

日本語教育においてフレイレ教育論を導入した研究の嚆矢となるのは、野元（2000）の愛知県豊田市保見団地での「課題提起型日本語教育」の試みである。以降、フレイレは日本語教育研究で広く参照されるに至ったが、実践研究、及び近年出されている日本語教育をめぐる諸政策において、どのように参照されているだろうか。以下、その傾向について論じる。

5.1 日本語教育実践から

ここでは、フレイレを理論的枠組みとし、「対話」に着目した主な実践研究に触れる。

母語話者、非母語話者を問わず、多様な言語・文化背景をもつ人びとの対話に基づく言語的手段と定義される「共生日本語」を分析枠組みにし

た野々口 (2010) は、フレイレを参照し、対話を通じて自己を問い直し問題の本質を突き詰める「対話型問題提起学習」という概念を用いて地域日本語教室のやりとりを分析している。具体的には、プログラマーとして働く外国人が提起した職場でのカタカナ用語をめぐるコミュニケーション、残業に対する考え方の違いなどに関する日本人参加者との対話から、① 他者の枠組みを否定しない姿勢、② 他者の発言を支える姿勢、③ 当事者性をもって率直に述べ、これを率先して行う姿勢という3つの姿勢を示し、それらを共生日本語に必要なものとした。また、鈴木・トンプソン (平野) (2013) は、フレイレの「課題提起教育」を「問題解決型教育」としたうえで、日本語教師を目指す日本人実習生と在住外国人の授業における対話に着目している。外国人にとって不都合が生じやすいアパートやアルバイト契約の問題をトピックに、対話の中で双方がどのようなポジショニングをとっているかを分析した。調査の結果、言語規範が権力とならないためには日本人側の意識変容が肝要であるとし、日本語母語話者が「問題提起者」「同行者」として、非母語話者と日本社会の諸問題を共有し、対話することで、教える側と学ぶ側の対等関係の構築が期待できるとしている。

このほか、学習者がもつ固有の問いを、他者との対話を通じて共有し、思考と表現を往還させることで自他文化を問い直す「総合活動型日本語教育」を実践した矢部 (2005) は、フレイレを参照し、大学留学生が「私にとって〇〇とは何か」についてレポートを書くにあたり、日本人参加者との対話によって得られた気づきをまとめている。また山本 (2006) は、環境教育を専門とする台湾からの大学院留学生に着目し、環境問題に無関心な対話の相手との言語行動を分析している。その結果、声をあげることが表現能力や自己実現への意識を高め、教室外への行動へと範囲を広げていく可能性を示唆した。さらに、敷浪 (2017) では、地域日本語教育の現場において、定住外国人が自分の置かれた状況についてともに対話する「勉

強会」を自ら企画し、その分析の試みにフレイレ（2011）にならい「問題解決型教育」という枠組みを立てた。実践研究を通じて、敷波は、ある外国人住民の語りから、外国人が日本語を習得していないことを、無意識のうちに問題として据え、その問題を外国人に押しつけていたことに気づく。同時に、外国人の側もまた、「日本語ができない」問題を自らの問題として引き受けるのが当然だと思っていることに触れている。ここから、日本人・外国人の双方が外国人の日本語の問題を「外国人の問題」と思っている可能性があることに気づいたとしている。

いずれの実践研究も、問題を共有する姿勢をもって対話する参加者のやりとりがうかがえる示唆に富んだものである。対話を通じて双方が新しい気づきを得る過程も確認され、フレイレ教育論が日本語教育に有効であることを示した点で意義をもつ。だが、十分に言及がなされていないのは、参加者の気づきがどこにつながるのかという点と、実践研究者の立ち位置である。とくに参加者間のやりとりで出た課題を研究者自身の課題とし、実践研究を通じて得た答えを検討していく姿勢が必要ではないだろうか。その姿勢にこそ、対話の参加者、研究者の間に対等関係が成立すると考える。その意味では、定住外国人の課題を他人事ではなく自らの課題でもあると立ち位置を認識し、世界を新たに読み解こうとする敷浪（2017）に、対話の中に「生徒であると同時に教師であるような生徒と、教師であると同時に生徒であるような教師」（フレイレ1979, 81）を見出すフレイレ教育論の萌芽が見られる。だがその先にある、政治的な位置づけを検討し、課題を生んでいる状況を自らの問題として批判的に分析、言語化し、ともに社会変革に向けて行動していく力を養うというフレイレの意図にまで立ち入ってはいないように思われる。地域日本語教育の文脈で言えば、なぜ日本に外国人が増加しているのか、なぜ日本語が必要とされているのかといった問い。求められるのは、そうした問いの背景にある、継続的な経済成長を

目指す社会体制の維持のために外国人を軸にした労働市場の再生産が既成事実化されているという現実、あるいは、多文化共生（総務省 2006）において互いに文化的違いを認め合い、対等な関係を築くとしながらも、日本語を学ぶことのみが求められ、その逆の立場は極めて限定的であるという事実、調査者自身も分け入り、対話を通じて原体験することだろう。そして、自らが置かれている構造を捉えなおし、そうした構造を変えられる存在として、ともに自己を意識すること。そのうえで、社会を批判的に検討し、変革の実践につなげていくことが、フレイレの意図した、「課題提起教育」なのだと考える。

5.2 日本語教育にかかる諸政策から

総務省（2006）によって「多文化共生」が定義されて以来、在住外国人が日常生活を営むうえで必要な日本語能力を習得できるように、2007年に文化庁による「生活者のための日本語教育事業」が始まった。外国にルーツをもつ児童生徒には、2014年の学校教育法施行規則の一部改正により、在籍学級以外の教室で行う「特別の教育課程」による日本語指導も制度化される⁶⁾。そして、2019年6月に「日本語教育の推進にかかる法律」が、翌年には推進のための基本的な方針が出される。それを受けて、令和4年度の文化庁「概算要求の概要」には、「生活者としての外国人等に対する日本語教育の推進」「外国人材の受入れ・共生のための地域日本語教育推進事業」「資格の整備等による日本語教育の水準の維持向上」「日本語教育の参照枠」を活用した教育モデル開発事業」が示されるに至った。現場関係者の知見を踏まえ、調査研究や議論を重ね進められてきた日本語教育は、今後、国の後押しを受けて充実したものになるだろう。この中で着目すべきは、「外国人材の受入れ・共生のための地域日本語教育推進事業」にある三つのインパクト（国民・社会への影響）のうちの一つに、「日本人が日本語教

育の活動に参加することを通じ、多様な文化への理解が深まり、共生社会の実現につながる」(文化庁 2021a, 66)と記されている点である。ここから多文化共生の実現には、多くの日本人に日本語教育へのかかわりが期待されていることがわかる。では、どのような形でのかかわりが求められているだろうか。

文化庁(2021b)の令和2年度国内の日本語教育の概要によると、現時点で日本語教員数は41,755人となっている。割合ではボランティア教師が全体の52.4%(21,898人)を占め、非常勤講師33.5%(13,989人)、専任は14.1%(5,868人)にとどまっている現状がある。そして、ボランティア教師の多くが一般の施設・団体で教えており、その中でも法務省告示機関、大学等機関に次いで学習者数の多い国際交流協会に在籍するボランティア教師(8,212人)となっている(文化庁 2021b, 8-9)。このことは、国の日本語教育政策の射程にあるのが、日本語教育において多数派を占めている地域のボランティア教師と、そこに在住する外国人であることを表している。よって、文化庁(2021a)が示した「日本人が日本語教育の活動に参加すること」も、主に地域日本語教育の現場へのボランティアとしての学習支援への積極参加を意図していると思われる。そして、ここからわかることは、圧倒的にボランティア依存である以上、現状では、これまで多くの場で議論されてきた、専門職としての日本語教師の社会的認知度や市場価値が、依然として低いままにあり、その改善にはつながらないということである。

ただし、文化庁(2021c)は、2020年8月に「日本語教育の推進のための仕組みについて(報告)」をまとめ、後日、意見を募集(パブリックコメント)、結果を公表した。約1か月間に寄せられた件数は団体から12件、個人から843件の計855件(1,707項目)にすぎず、41,755人存在する日本語教師の意識が社会に開かれていないことをうかがわせる件数だが、意見の約76%(1,302項目)が日本語教師の資格に関するものだったという。その関心の高さは

注目に値する。そこで「日本語教師の専門性の捉え方」について触れる。

前述の意見募集の2年前、文化庁(2019)が日本語教師を初任・中堅・主任教員に分類し、「日本語教員に求められる資質・能力」を示したことは記憶に新しい。日本語教師の専門性について考察した古屋ほか(2021)は、「中堅」に着目し、文化庁が示した内容を専門家に必要な資質・能力として準拠する枠＝一般的・静態的専門性観と、個人が日本語教育の社会的意義や教育観を省察する際の参照となる枠＝個別的・動態的専門性観に分け、論を展開した。とくに後者について、文化庁が示した内容を自身の教育観や実践に照らし合わせることで、他の教師との対話を通じて知識・技術を能動的に創り出すことが可能になるという重要な指摘をしている。ただし、一般的・静態的専門性観と個別的・動態的専門性観との比較の際、脚注にフレイレ(2011)を引用し、前者を銀行型教育、後者を「問題解決型教育」としているが、後者の「自身の教育観や経験という核にもとづく、実践の中で起こる諸問題の解決にあたる」(古屋ほか2021, 17-18)という記述からは、諸問題の「解決」の対象が何に向けられているのかが明確に読みとれない。さらに、日本語教師の半数以上が専門職ではないボランティアであるという、社会的認知度や市場価値の低さの背後にある政治性には触れず、「専門性とは何か」という議論に終始してしまっている。脚注ではあるが、そこに踏み込んでこそ、フレイレに言及する意味があると思われる。

なお、「日本語教員に求められる資質・能力」は、「知識・技能・態度」という3つの概念で整理されている。だが、「態度」は、個人の心の在り方の問題でもある。教育学者の池田賢市は、学校教育で2018年から実施されている「特別の教科 道徳」が、個人の価値観への依存度による部分が大きいために、教員にとって授業での扱いが困難であることが予想されると述べている(池田2021)。それは、日本語教員の資質・能力に関する文脈にもあてはまる。

宇佐美 (2021) は、「知識・技能・態度」のうちの「態度」について、心構えのレベルにとどまり、議論が不十分だとして、その構造化を試みている。それは自らの実践を内省し、その実践が行われている教育機関等の組織へ、さらには、その組織の外にある社会自体を変革していこうとする意思への涵養を重視する構造である。そして、資質・能力を高めるための日本語教育人材の研修には、受講者が「教室の外の世界へも働きかけようとする意欲を、確実にエンカレッジしていける仕掛けを有していること」(宇佐美 2021, 76) が求められるとした。社会の変革、教室の外の世界への働きかけを見据えることの必要性を指摘した、この宇佐美の主張は極めて重要である。社会的要請を受けて国の事業としてアウトソーシングされた日本語教育には、不利益を被っている外国人が不可視化されることで楽かれている、市場価値中心の社会体制の維持と無関係ではない。そこに問いを投げかける可能性をもつ働きかけは、フレイレ教育論に合致するものと言える。

なお、文化庁 (2021c) は令和 3 年 8 月 20 日に「日本語教育の推進のための仕組みについて (報告) ~日本語教師の資格及び日本語教育機関評価制度~」を文化庁案として作成、法制化に向けて提出するに至ったが、ここに記されている「日本語教育の質の向上」とは何かについての言及はない。概念の定義がないまま、資質・能力を証明するための資格を定め、日本語教育の一層の推進を行うことが「多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現、諸外国との交流の促進及び友好関係の維持発展とする」と続くのみで、あとは筆記試験の内容や評価などの説明に入っていく⁷⁾。イリイチ・フレイレ (1980) の対話にある、教育が社会を作りあげているのではなく、「社会が社会自体を作りあげるとともに、社会を導く価値に教育を一致させようとしている (イリイチ・フレイレ 1980, 21)」という指摘が、半世紀を過ぎた今の日本の日本語教育状況にも当てはまる。

以上を踏まえ、諸政策から見えることは、多くの日本人に、とくに地域日本語教育へのかかわりがボランティアレベルで求められ、一方で、日本語教師の資格・能力についての制度化は進められてはいるものの、日本語教育の質の向上の指すものが不透明なまま議論がなされているという状況である。専門性の定義づけは、日本語教師を名乗るルートがさまざまである現状を整理し、専門職としてのアイデンティティ確立のための必要条件にはなるだろう。だが、それへの固執は、ともすれば「専門性とは何か」という存在論的な問いに絡めとられてしまい、諸政策に潜む政治性にかかわる問いは十分に「提起」されないまま隘路に陥る。その結果、質の向上のための手続きをいかにするかという課題の「解決」に終始しているのが、現在の日本語教育の諸政策をめぐる議論なのではないだろうか。

6. 日本語教育におけるフレイレ教育論の今後の展望

教育学者の矢野智司は、古代ギリシアのアテネの共同体で絶対的な他者として生き続けたソクラテスの対話を例に、「無意識のうちに共同体のなかで培った習慣的な知から抜けでること」(矢野 2008, 42)を教育の目指すものとした。その教育は「教える／学ぶ」という関係が固定化され、「世俗的価値(有用性)」(矢野 2008, 30)に重きを置く空間では生まれない。「習慣的な知」——自明だと思われてきた価値観や自己を取り巻く社会的状況——から抜け出るには、教える側と学ぶ側双方に、既存の解釈枠組みが揺さぶられることが重要となるからである。そして矢野は、揺さぶられることによって世界と自分との境界が消えかかる体験(溶解体験)が、逆に世界とつながること(世界との連続性)への契機となり、能力向上という有用性の原理に還元されない「生成としての教育」の契機となるとした。矢野はフレイレに言及はしていないが、他者とのかかわりの中で既存の解釈枠組みが揺さぶられていく体験は、ことに「課題提起教育」を行う教師の側に不可

欠だと考える。その実践に自分事として学習者と問題を共有する教師の存在が見えるからである。また、本研究の2章において、イリイチ・フレイレ（1980）が、教育と政治は不可分な関係にあると述べていることに触れた。日本語教師、あるいは、実践研究者自身が、対話を通じて提起された課題を他者化するにとどめる態度や、授業で対話を促進させるためのメソッドとして用いるだけの態度は、フレイレの誤読であり、むしろ曲解のおそれさえ生じる。そう考えると、日本語教育の実践研究はフレイレ教育論を十分に受け継いできたとは言いがたい。提起された課題がどのような政治性を含み、「自分自身」とどうかかわっているかを省察したうえで、ともに社会変革に向かう実践につなげていくことが重要なのであり、とくに、多文化共生の文脈において地域日本語教育が展開されていく今後、フレイレ教育論を再確認することは大きな意味をもつと思われる。

一方、日本語教育の推進、及び日本語教員の資格・能力について制度化が進められているものの、諸政策には、そこに潜む政治性や社会変革につながる問いが「提起」されていないことが確認された。無論、国の事業という性格上、そうした意図を含めるには限界がある。成人教育を専門とするピーター・ジャービスも、国家が提供している限り、ラディカルな成人教育が革命的ではなく改良主義的になるのは「平和的手段によって社会を変えようと存在するから」（ジャービス 2001, 57）だと述べている。よって、変革を志向するフレイレ教育論を回避する傾向は理解できなくもない。それ以前に、制度化や法制化には、省庁間での文言調整や、国会で法案を成立させるための優先事項の絞り込みといった多角的な手続きを要するのも確かであろう。しかし、教育は政治的に中立ではなく、抑圧された人々の要請に応えるためにあるとしてユネスコで生涯教育を担ったジェルピ（1983）、または、言語教育は政治的であり、市民性形成のためにあるとして、CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）をけん引し、その理念形成にかかわ

ってきたバイラム（2015）の言葉を踏まえれば、日本語教育をめぐる諸政策にも、政治性を伴うフレイレ教育論は欠かせない。

かつて富谷（2000）は、日本語学習を必要とする地域在住の外国人に対して公的な教育支援を行うべきだと提言し、山田（2000）も、外国人の社会参加を目指した日本語教育を、行政機関が一定の質と量を備えて行うべきだと一貫して主張してきた。それから20年余り、近年の日本語教育政策の充実は、富谷、山田ら日本語教育の関係者が発してきた声を反映させた結果だと見ることもできるだろう。多くの日本人に日本語教育へのかかわりが期待されているのは、多様な言語文化への理解の契機にもなり望ましいことだと言える。だが、日本語教員に求められる資格・能力、日本語教育の質の向上に、フレイレの教育論を据えなければ、地域日本語教育の現場は、これまで以上に、教える側と学ぶ側の対等関係を、表面上は理解を示しつつも、実際は母語話者のもつ言語知識やコミュニケーション様式が規範とされ、それが絶対的な権力性を帯びる場へと、容易に変貌してしまうだろう。その状況は日本語教育の社会的要請を促す一方、在住外国人を「教える対象」として、地域の現場に参入する多くの日本人の権力性を、いっそう呼び起こすことにもなりかねない。

日本語教育実践や諸政策で踏み込むべき政治性。地域日本語教育の文脈で例をあげれば、「温情主義という偽りの寛大」（フレイレ 1979, 34）をもって日本語能力向上を奨励し、それを経済的な活力として価値づけ、日本での社会的地位の上昇を外国人にあおることで、「抑圧者の生き方にたいして、おさえがたい魅力」（フレイレ 1979, 49）を感じるように刷り込ませる言説や、社会文化知識をあまりに低く見積もったような課題達成型の評価設定の批判的検証、または単純労働を担いつつも不当に扱われている技能実習生の学習権を日本経済の成長戦略と絡めて考えること、外国人の生活権を侵害する排他的言論行動に抗する働きかけを検討していくことなどだ

ろう。これらの具体的な事柄を前に日本語教育が政財界からの要請に応えようとするのにとどまっているのは、日本語教師の多くが日本語教育を社会的文脈で捉えることを門外漢として回避し、その政治性を直視せず、ただ効果的な日本語習得の方法や教授法の確立に専心してきたからではないだろうか⁸⁾。

そうした疑問は日本語教育の内部でも聞かれる。牲川は、共著者との議論(牲川ほか2019)で、日本語教育における質的調査研究の高まりにより、日本語学習者や使用者などに焦点を当てたライフストーリー研究が行われる一方で、個人の背景にある「ポリティクス、ポリシーの力関係ということにあまり関心がもたれていない」(牲川ほか2019, 131)と述べている。なぜ「関心がもたれていない」のだろうか。筆者は、批判的思考を用いて何かを追究する場合、それを語る日本語教師自身の立ち位置が問われる部分が少なくないからだと考える。

日本語教育は、1990年代以降の在住外国人の増加や日本文化への世界的な関心の高まりという社会的要請を受けて後発的に発展してきた部分が大きく、政治や経済上のニーズと切り離すことができない。それでも現在「母語話者の日本語を規範とし、それと同程度の日本語力を身につけることを日本語教育の目標にする」という意見に、本能的に違和感を覚える日本語教師は少なくないだろう。それは日本語母語話者の権力性を指摘してきた多くの先行研究の成果だと思われる。だが、在住外国人が増加していくにつれて、日本語教育は何のためにあるのかという問題の「提起」はもはや不問にされ、いかに外国人の日本語習得を促進させるかという「解決」が、問題の中心として検討されていく。何のためにあるのかの省察は、これまでの日本語教育の発展のよりどころとなっていた政治や経済上のニーズという社会的要請に、疑問を呈することにもなりかねない。日本語教育の必要性に迫るそうした根源的な問いはまた、日本語教師一人一人の存在意義

が揺るがされるものでもある。それゆえ、フレイレ教育論の探求は一定程度にとどまってしまうのだと考える。

7. おわりに

5章2節において、近年の日本語教育にかかる諸政策は、2006年の総務省による「多文化共生」に端を発していることに触れた。それでは、フレイレは、「共生」をどのように捉えていたのだろうか。フレイレの共生観に分け入り、本研究を終えたい。

『被抑圧者の教育学』に、抑圧状態に向かうか否かは被抑圧者自身に選択が求められるという文脈で、「かれらは、真の仲間同士のつながりあいよりも、烏合の衆でいる方を好む」(フレイレ 1979, 23)と記された箇所がある。「真の仲間同士のつながりあい」という表現は、1970年の英語版での“authentic comradeship”の日本語であるが、フレイレが1968年の初版でこの語にあてていたのは、“convivência”というポルトガル語である。このポルトガル語には、イリイチ (2015) が、自立した意識をもちつつも互いに生活を支え合い、豊かさを分かち合いながら喜びをもって生きる人間本来の営みとした“conviviality”の意味を含んでいるものと思われる。着目したいのは、イリイチの著では「自立共生」と訳されている語が、フレイレのまなごしにおいては、被抑圧者ではなく「被抑圧者だけが、自らを自由にすることによって、抑圧者をも自由にできる」(フレイレ 1979, 38)と、抑圧の行使によって人間性を失った抑圧者に向けられている点である。多文化共生の日本語教育に適用すれば、「多文化共生」には外国人の側ではなく、日本語教育にかかわる日本人の側に省察を喚起させることが重要だということになるだろう。では、何を省察すべきか。今、必要なのは、先述した「母語話者の日本語を規範とし、それと同程度の日本語力を身につけることを日本語教育の目標にする」ことに違和感を覚えるものの、そこで

思考を停止させたまま日本語を教えることに専心する「偽りの寛大さ」(フレイレ 1979, 34) への省察ではないかと、自戒を込めて考える。

SDGsや多文化共生など、現代日本において、マイノリティへの関心、貧困に向き合うことの大切さは、共通認識として多くの人にあるに違いない。学習機会や交流イベントを通して今まで見えていなかったものに気づくようになったとする声もよく聞く。しかし、それだけでは何も変わらない。日本語教育に求められるのは、経済成長にのみ希望を見出そうとする社会状況にあって、生産と消費中心の私たちの生活を下支えしている外国人に思いをいたしつつ、それに関連する問題を自分事として提起し、社会のオルタナティブを、対話を通じてともに検討、実践していくことである。これからの日本語教育がフレイレの教育論から学ぶことの意義は、その一点に集約されるといっても過言ではないと考える。

本研究では、『被抑圧者の教育学』『対話——教育を超えて』を軸に考察したが、他の著作からの分析も必要であろう。また今回は1979年版『被抑圧者の教育学』に、里見実の私家版も参照した。筆者は微力ながら、里見の私家版の翻訳協力・編集の末席に加えられた者の一人であるが、1979年版では着目しえなかった語句レベルの表現にも、ファンンやイリイチの思想が反映されていたことに気づかされ、この著の奥深さを改めて思いしらされた。

これからの日本語教育の進展にフレイレは一層求められると考える。フレイレの教育論を追いつつ、引き続き日本語教育の適用可能性を探求することを、今後の課題としたい。

謝 辞

日本におけるフレイレ研究の第一人者である里見実先生が、2022年5月に逝去されました。本研究をもって先生に哀悼と感謝の意を表します。

注

- 1) ロンドンスクールオブエコノミクスのエリオット・グリーンによると、Google scholar 上での引用文献調査数において『被抑圧者の教育学』は社会科学分野の第3位にあるという。https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/ (2022.2.16アクセス)
- 2) 里見実は、ポルトガル語初版からの私家版『被抑圧者の教育学』（フレイレ 2020）で、この「より豊かな人間」に、フランツ・ファノンの「全的人間」を当てている。「全的人間」とは、黒を価値化するために黒人文明を称揚する「ネグリチユード」を志向しつつも、それが白人文明に対置するアンチテーゼでしかないことに気づいたファノンが、肌の色や人種に拘泥せず、自己や他者を一定のイメージにとじ込めようとしない思考と行動ができる人間を指す（海老坂 2006）。里見の訳から、無意識の欲望となっている白人への依存コンプレックスからの克服に向き合ったファノンと、被抑圧者の葛藤を指摘したフレイレに、共通のまなざしが浮かび上がる。
- 3) 里見実は、『被抑圧者の教育学』にある“SER MAIS”（人間化）というポルトガル語には、「より以上に人間らしく存在する」（里見 2010, 72）という願いや意志が込められているとし、社会変革に向かう被抑圧者の戦いこそが「モノの所有＝自由の証」と信じる抑圧者をも人間化に導くという解釈を示した。ちなみに里見は“prática educativa problematizadora”を「問題化型教育」と訳しており、「解決」より「提起」のほうに重きを置いている。
- 4) ベル・フックスは、フレイレのワークショップに参加した際、フレイレ自身が自らの著作に男性優位主義的な思想が内包していると認め、そのうえで、フェミニズム運動の中での役割を担おうとする信念を示していたことに触れている（フックス 2006, 54-71）。
- 5) 日本におけるパウロ・フレイレ教育論は、社会福祉や健康医療、数学教育等の領域でも展開されている。詳細は野元（2019）を参照のこと。
- 6) これまで小・中学校段階に在籍する児童生徒が対象とされていたが、令和5年度から年間10-280単位時間を目安に高等学校での「特別の教育課程」も組むことで進められている。
- 7) ちなみに筆記試験については「①原則として、出題範囲の区分ごとの設問により、日本語教育の実践につながる基礎的な知識を測定する、②出題範囲が複数の区分にまたがる横断的な設問により、熟練した日本語教師の有する現場対応能力につながる基礎的な問題解決能力を測定する。また、基礎的な知識・技能及び基礎的な問題解決能力について、音声を媒体とした出題形式

で測定する(傍線, 筆者)。』と記されているのみである(文化庁 2021c, 2-3)。

- 8) 名嶋(2015)は日本語教育学会をはじめとする日本語教育関係者から、ある集団に向けられた排他的言論行動への批判的意見がほとんど出てこない状況を「日本語教育関係者がいかに社会とつながっていないかということの一つの証左である」(名嶋 2015, 50)とした。

参考文献

- 池田賢市「道徳」『学びの本質を解きほぐす』新泉社, 2021年, 158-197頁
- イリイチ, I・フレイレ, P.『対話—教育を超えて I. イリイチ vs P. フレイレ』角南和宏・島田裕巳・林敦・伊藤周共訳, 野草社, 1980年
- イリイチ, I.『コンヴィヴィアリティのための道具』渡辺京二・渡辺梨佐訳, ちくま学芸文庫, 2015年
- 宇佐美洋『言語教育における「態度」概念を構造化する』『第30回小出記念日本語教育研究会予稿集』, 2021年, 73-76頁
- 海老坂武『フランツ・ファノン』みすず書房, 2006年
- 風巻浩『社会科アクティブ・ラーニングへの挑戦 社会参画をめざす参加型学習』明石書店, 2016年
- 小尾二郎『夜間中学校の理論と実践—成人基礎学習への提言』明石書店, 2006年
- 里見実『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む』太郎次郎社エディタス, 2010年
- 敷浪のぞみ「地域日本語教育における 定住外国人の捉え方を問う—「問題解決型教育」の試みを通して—」『早稲田日本語教育学』第23号, 2017年, 93-100頁
- 鈴木寿子・トンプソン(平野)美恵子「共生日本語教育実習における対話の縦断的分析—共生を目指すアプローチの変遷」『人間文化創成科学論叢』第15巻, お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科, 2013年, 1-16頁
- ジェルピ, E.『生涯教育 抑圧と解放の弁証法』前平泰志訳, 東京創元社, 1983年
- ジャービス, P.『国家・市民社会と成人教育 生涯学習の政治学に向けて』黒沢惟昭・永井健夫監訳, 明石書店, 2001年
- 牲川波都季・有田佳代子・庵功雄・寺沢拓敬『日本語教育はどこへ向かうのか—移民時代の政策を動かすために』くろしお出版, 2019年
- 総務省「多文化共生の推進に関する研究会報告書 地域における多文化共生の推進に向けて」, 2006年 https://www.soumu.go.jp/menu_seisaku/chiho/02gyo sei05_03000060.html (2022.2.1アクセス)

- 富谷玲子「地域日本語教育におけるネットワーキングの有効性と限界」『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究—最終報告書』日本語教育学会, 2000年, 155-163頁
- 中原滯佳「パウロ・フレイレの<ワークショップ>批判—ファシリテーターは教育者か—」『現代社会文化研究』No.63, 新潟大学大学院現代社会文化研究科, 2016年, 127-141頁
- 名嶋直義「日本語教育学の体系化をめざして (2) —日本語教育関係者の社会的役割について—」神吉宇一編著『日本語教育 学のデザイン その地と図を描く』凡人社, 2015年, 27-52頁
- 野々口ちとせ「共生を目指す対話をどう築くか—他者と問題を共有し「自分たちの問題」として捉える過程—」『日本語教育』144号, 日本語教育学会, 2010年, 169-180頁
- 野元弘幸「パウロ・フレイレ教育論の研究 (その1) —パウロ・フレイレ教育論の展開と特質—」『名古屋大学教育学部紀要』第35巻, 1988年, 197-207頁
- 野元弘幸「課題提起型日本語教育の試み—課題提起型日本語学習教材の作成を中心に」『人文学報』35号, 東京都立大学人文学部, 2000年, 31-54頁
- 野元弘幸「パウロ・フレイレ教育論の受容と展開」『人文学報』第54巻, 首都大学東京人文科学研究科, 2019年, 57-75頁
- 野元弘幸「パウロ・フレイレの思想と現代の教育」『季刊 人間と教育』110, 旬報社, 2021年, 18-25頁
- バイラム, M.『相互文化的能力を育む外国語教育』山田悦子・古市由美子訳, 大修館書店, 2015年
- フックス, B.「パウロ・フレイレ」『とびこえよ, その囲いを 自由の実践としてのフェミニズム教育』里見実監訳・堀田碧訳, 新水社, 2006年, 57-71頁
- 古屋憲章・伊藤茉莉奈・木村かおり・小畑美奈恵・古賀万紀子「「日本語教師の専門性」の捉え方という問題 私たちはどのような専門性観に立脚するか」『日本語教師の専門性を考える』館岡洋子編, ココ出版, 2021年, 3-19頁
- フレイレ, P.『被抑圧者の教育学』小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳, 亜紀書房, 1979年
- フレイレ, P.『新訳 被抑圧者の教育学』三砂ちづる訳, 亜紀書房, 2011年
- フレイレ, P.『私家版 被抑圧者の教育学』里見実訳, 東京都立大学教育学研究室, 2020年
- 文化庁「日本語教育人材の養成・研修のあり方について (報告) 改訂版」, 2019年
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoiku_jinzaiyosei/ (2022.2.1アクセス)

- 文化庁「令和4年度文化庁予算(案)の概要」, 2021a年 https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/yosan/index.html (2022.2.1アクセス)
- 文化庁「令和2年度国内の日本語教育の概要」, 2021b年 https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r02/ (2022.2.1アクセス)
- 文化庁「日本語教育の推進のための仕組みについて(報告)」及び「日本語教育の推進のための仕組みについて(報告)」に関する意見募集の実施について」, 2021c年 https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/ikenboshu/nihongoiken_suishin/index.html (2022.2.17アクセス)
- 宗像誠也『教育と教育政策』岩波新書, 1961年
- 文部科学省「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して—全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現—(答申)」, 2021年 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm (2022.2.17アクセス)
- 矢野智司『贈与と交換の教育学—漱石, 賢治と純粹贈与のレッスン』東京大学出版会, 2008年
- 矢部まゆみ「対話教育としての日本語教育についての考察—〈声〉を發し, 響き合わせるために—」『WEB版リテラシーズ』第1巻2号, くろしお出版, 2005年, 13-25頁
- 山口アンナ真美「政策立案者としてのパウロ・フレイレ—サンパウロ市立学校をつくり変える—」『教育学研究』67巻4号, 日本教育学会, 2000年, 437-449頁
- 山田泉「『地域日本語教育』の二つの在り方とその教授者のネットワーク」『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究—最終報告書』日本語教育学会, 2000年, 176-189頁
- 山本玲「言語教育において「声をあげること」を展開することの意味をめぐって」『言語文化教育研究』5, 早稲田大学大学院日本語教育研究科, 2006年, 94-109頁
- Giroux, H. A., *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, London: The Falmer Press, 1981
- UNESCO. Atlas of the World's languages in Danger, 2010 <http://www.unesco.org/languages-atlas/> (2022.2.16アクセス)
- Wallerstein, N., *Language and Culture in Conflict: Problem-posing in the ESL Classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing, 1983