

フレイレの対話的な教育を現代に活かす ——世界を命名する行為としてのワークショップ——

中 原 滯 佳*

要旨

本論の目的は、パウロ・フレイレ (Paulo Freire) の目指した対話的な実践とはなにかを考察し、そのうえで、フレイレの思想をもとにしたワークショップの実践をおこない、その有効性を示すことである。はじめに、これまでの対話型の授業の課題とそれを乗り越えようとした多田孝志の理論と実践について明らかにする。つぎに、同様に真に対話的な教育を目指してきたパウロ・フレイレの思想から真に対話的な実践とはどのようなものなのかを読み解く。フレイレの思想のなかでも、とくに重要な一節である「世界を命名する¹⁾」ということばに着目し、フレイレの対話の概念を改めて明らかにする。最後に、フレイレの対話の考えをもとにした実践例を紹介し、その実践の意義を考察する。それをつうじて、フレイレの思想を現代の日本で実践化することによどのような意義があるのかを提示したい。

キーワード：パウロ・フレイレ、対話、多田孝志

はじめに

本論では、パウロ・フレイレ (Paulo Freire) の目指した対話的な実践とはなにかを考察し、そのうえで、フレイレの思想をもとにしたワークショップの実践をおこない、その有効性を示すことを目的としている。

パウロ・フレイレはブラジルの教育学者であり、世界各地で識字教育の実践をおこなってきた。フレイレによれば、教育には二種類ある。ひとつは「支配の教育」、もうひとつは「解放の教育」である。「支配の教育」とは、人びとを飼いならしている抑圧の構造を再生産する教育のことである。そこでは、被支配者は自分で主体的に、意識的に考えたり、自らが置かれている状況を変えることや、新しいものをつくりだすことは認められない。つまり、彼ら彼女らは人間性そのものを奪われている。フレイレはこのような教育を「銀行型教育」と呼ぶ。銀行型教育とは無知だとみなされる学習者に、なんでも知っている教育者が現実から切り離された知識を一方的に注入することで、彼ら彼女らを客体化する教育のことである。

その一方で、このような状況を変革しようとする「解放の教育」がある。それは、人びとを抑圧状況から解き放ち、奪われた人間性を取り戻す教育である。フレイレは解放の教育として「課題提起教育」を提唱している。これは銀行型教育のような垂直的な教育関係を否定し、教育者

* NAKAHARA, Reika [新潟国際情報大学国際交流ファシリテーター推進員]

も学習者も両者ともに認識の主体として、世界を媒介とした対話をすることで、ともに主体化することを目的としている。銀行型教育では教育者という主体が学習者という客体に一方的に知識を注入するが、課題提起教育では両者がともに認識の主体として、学習のプロセスに参画する。銀行型教育が「伝達」によっておこなわれる一方、課題提起教育は「対話」によっておこなわれる。対話者同士が出会い、たがいの省察と行動を結びつけることで、世界は変革され、より人間的な方向へと向かう。まさに人間化の実践としての教育を、課題提起教育という。フレイレの目指す課題提起教育において「対話」は非常に重要なテーマである。

日本において、対話型授業をつくるための理論と実践の研究に以前から取り組んでいるのは国際理解教育の専門家である多田孝志である。多田は多くの思想家の「対話」の概念を使いつつ、それを明らかにし、対話型の授業の理論を構築した。そのうえで、真に対話的な場を創りだす実践研究をおこなってきた。しかし、多くの実践を目にしてきた多田も主張しているように、対話型授業の実践は多くおこなわれているものの、そのなかには、真に対話的な実践とは呼び難い実践も存在する。対話的な教育を目指したパウロ・フレイレもそのことを指摘している。つまり、空虚なことばかりが飛び交う、見せかけの対話にしかない実践も多く存在するということである。では、真に対話的な実践とはどのようなものか、フレイレの以下の主張から読み解いてみたい。それは「対話とは、世界を命名するための、世界によって媒介される人間と人間との出会いである²⁾」ということである。

1. 対話的な授業実践とその課題

対話型の授業はここ数年日本の教育界でも注目されるようになっていく。具体的には、2017・2018年に改定された学習指導要領にも書かれているように「主体的・対話的で深い学び³⁾」が目指され、アクティブラーニングの視点から、学習を見直すように指示されている。ここで目指されている対話的な学びとは、「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」⁴⁾ということである。つまり、多様な人びとと対話し、他者の考えを知ることで、自分の考えを見つめなおしたり、深められるような学びを得られる対話型の授業が今まさに求められている。

とはいえ、現在の日本の教育界における、対話的な学習を重視するという方向性が示される以前から、国際理解教育の分野ではそのような実践は多くなされている。対話的な授業に関する研究と実践をおこなってきた研究者として、すでに紹介した多田孝志があげられる。多田は、多くの思想家の「対話」の概念をもちいて、対話とはなにかを明らかにし、対話型の授業の理論を構築したうえで、真に対話的な場を創りだす実践研究をおこなってきた。

しかし、多田が指摘するように、これまでの対話型の授業には基本的な問題がいくつも存在する。例えば、対話型授業を構築するための理論的な考察が不十分のまま、実践ばかりがおこなわれる。すると、対話の活用により育まれるはずの力が育まれない、対話型授業への参加者の意識が希薄になることなどにより、結局授業が上滑りになってしまう⁵⁾。このような問題が存在するために、「対話型授業において、発言数は多いが論議が絡まない、また、児童・生徒が教師の期待に応えようとする、あるいは特定の児童・生徒の発言が常にリードする話し合いにとどまる傾向がしばしばみられる。こうした、論議が発展・深化しない皮相的、形式的な話し合いの継続では、個々人の潜在能力が発揮できず、思い込みによる表現力の格差が生じ、対話を忌避する児童・

生徒が多発する危惧さえある⁶⁾」と多田は、見せかけだけの対話型の授業に危機感を示している。たとえ、表面的あるいは形式的に話し合いが成り立っているようにみえても、それらの多くは自分の思っていることを話せない・あるいは他者の意見を聞けないといったような、もはや話し合いではないような状況に陥っている。

では、多田はそれをいかにして乗り越えようとしてきたのか。まず、多田は対話の意義を、「一つの結論に至るよりも、それによって参加した人々が、思考を深めたり、広げたりし、その過程で、創造的な関係性を構築し、自己変革・成長していくことにある」とした。すなわち、対話の内容について学ぶことだけが目的ではなく、対話のプロセスを経ることで、参加者が水平的な関係性を構築するような共創的な対話をグローバル時代の目指すべき対話であるとしている⁷⁾。共創的な対話とは、多田によると、ともに課題の解決を目指す仲間として、対話のプロセスを通して参加者たちが創造的な人間関係を構築することを目指し、少数者の意見や異質な意見を尊重すること、当事者意識をもつこと、変化に対応する力をつけることや相手に共感し、相手の言いたいことをイメージすることを重視した対話である⁸⁾。

多田は共創的な対話を創りだすために、また、皮相的・形式的な対話を打破するために、ふたつのことを重視すべきであるとした⁹⁾。ひとつめは、学習者の精神面への配慮、ふたつめは「聞」の重視である。精神面への配慮とは、対話的な場面で委縮してしまう学習者に対し、対話ができる安全な場をつくるために、心の緊張や委縮が解消されるようにすることである。たとえば、学習者のささやかな行為やちょっとした発言にも、つねに耳を傾け、それらを拾いながら学習者を勇気づけることなどがあげられる。ふたつめの「聞」の重視とは、ふだんの仲間という枠や、自分の意見という枠を超えられるような活動や働きかけをおこなうこと、時間という意味の「聞」を重視することなどである。これらを重視しつつ、多田は対話型授業に必要な具体的な12の要件をあげている¹⁰⁾。そのなかには、対話を活性化するための物的・人的な受容的雰囲気づくりや、自己内対話と他者との対話の往還による思考や視野の広がりを体験できるような活動を授業内に取り入れることなどが含まれる¹¹⁾。

多田の目指す共創的な対話は、対話というプロセスそのものが対話する人びとを主体化し、人びとの間に水平的な関係を築こうとする点で、フレイレの目指した対話と非常に類似している。また、対話的な教育の実践を目指したパウロ・フレイレも多田と同様の問題意識をもっていた。フレイレは空虚なことばかりが飛び交う、皮相的・形式的な対話の実践をつねに批判する一方、真のことは話すことの必要性を強く主張してきた。では、真に対話的な実践とはどのようなものなのか、対話を中心にした教育を目指し、実践してきたパウロ・フレイレの思想から読み解いてみたい。

2. パウロ・フレイレの対話論

「対話とは、世界を命名するための、世界によって媒介される人間と人間との出会いである¹²⁾」。これは、フレイレの『被抑圧者の教育学』の「対話」に関する有名な一節である。原著のポルトガル語と英訳では、以下のようになっている。

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se nsgotando, portanto, na relação eu-tu.¹³⁾

Dialogue is the encounter between men, mediated by the world, in order to name the world.¹⁴

命名するということばは、ポルトガル語では *pronunciár*（発音する）という単語で表されているが、英訳では *name* という単語に訳されている。フレイレはなぜ発音するということばを使ったのか。発音することは、ことばにすることであり、口にだすことである。「沈黙の文化」に置かれ、ことばを奪われた人びとにとって、自分自身でことばにすることや自分のことばを口にだすという行為が非常に重要な意味をもつ。フレイレは「沈黙の文化」にあって、存在するとは、ただ生きながらえることにすぎない。上からの命令を肉体が実行する。考えることは難しく、ことばを話すことも禁じられている¹⁵」と、「沈黙の文化」においては、人間性そのものが奪われていることを主張する。また、フレイレ研究者である楠木彰は「沈黙の文化」における沈黙を以下のように説明する。

服従の＜沈黙＞、被抑圧の＜沈黙＞、言葉を奪われた＜沈黙＞である。それは他者、制度、イデオロギー等によって抑圧、操作、飼育されて、人が自分自身の言葉を発することを抑えられ、自分自身でないものに同化させられているときの、強制された＜沈黙＞である。自らの言葉を奪われ、誰かの言葉を自分のそのように受け入れさせられるとき、人は自分自身に、つまり自らの主人（主体）になることができず、制度や他者に依存しなければ生きられない存在（モノ＝物）になってしまう。非人間化（DEHUMANIZATION）とは、こうした状態のことである¹⁶。

このような状況に置かれた彼ら彼女らが自らのことばを獲得し、それを口にだし、表現することの重要性をフレイレが知っていたからこそ、*pronunciár* を使ったと考えられる。

また、フレイレ研究者であり教育学者である里見実、フレイレの対話に関する文章を「対話とは、このような人間の出会いである。世界を媒介にして、そして世界を言葉でとらえるために人びとは対話するのだ。だからして対話は、我と汝の関係だけで終わるものでもない¹⁷」と訳している。世界を命名するとは、ことばを使って世界を認識することである。それは、おなじく教育学者である松岡靖の「つまり人間が世界に意味を与える認識の行為は、告発と予告という次元をあわせもっている。ただし人間は世界全体をまるごと認識できるわけではない。世界をことばで分節化してはじめて人間は世界を認識できる。分節化された対象に表現と内容を与える行為が「命名」である¹⁸」という主張が適格に表現している。

わたしたちは、ふだん世界に埋没して生きている。その世界の「なか」で生きている限り、その世界がどのようなものなのかを考えることができないのはもちろん、世界のなかにいる自分と世界との関係に気づけもしない。そこで、わたしたちは自分が埋没している世界を引き離し、対象化した際に、はじめて世界を理解できる。その世界をことばにすることで、わたしたちは世界を認識することができる。「いったん命名されると、世界はふたたび課題として命名者の前に現れ、新たな命名をかれらに求める¹⁹」。つまり、わたしたちが世界にことばを与えることで、それが課題として浮かびあがり、課題の解決を迫ってくるということだ。命名するプロセスをつうじて、自分とは関係のなかった事象が、はっきりと姿を現し、自分に関係のある問題となる。

「だが真の言葉を話すこと——それは労働であり、実践である——が、世界を変革することであるかぎり、それは少数者の特権ではなくて、万人の権利である²⁰⁾」。フレイレがいうように、命名する権利はだれもが持つべき権利である。しかしながら、銀行型教育の場ではそれは教育者側の特権である。したがって、フレイレの主張する対話型の教育は、世界を命名する権利を皆に取り戻すことを目指している。つまり、世界がどのように見え、その世界と自分はどのように関わっているかを考え、探究するという権利は教育者だけでなく、学習者にもある。世界を命名することは自分たちの手に世界を取り戻す行為であり、人間を主体化するプロセスになる。

フレイレのことは借りれば、「自分の言葉を話すという本源的権利を否定されてきた者は、まずこの権利を取り戻し、非人間化という暴挙が続けられるのを阻止しなければならない²¹⁾」。だからこそ、「真の言葉を話すということは、世界を変革することである²²⁾」というフレイレの主張は、命名する過程そのものが世界と主体的に関わるプロセスであることを示している。そのような意味で、世界を命名する過程は人間化の実践であり、世界を変えることにつながっている。

3. フレイレの実践は普遍化可能か？

では、フレイレの対話型の実践は第三世界の「被抑圧者」に対してのみ意味をもつのだろうか。フレイレの思想は彼がまさに生きた現実から生み出され、実践されてきた。そのため、フレイレの思想は第三世界の抑圧されている人たちをエンパワーメントする思想として知られている。だからといって、フレイレの思想が第三世界の「被抑圧者」に対してのみ意味をもつということではない。フレイレの研究者であるヘンリー・ジル（Henry A. Giroux）も述べているように、「フレイレの分析方法は北米の状況には不適切だとして排除されることはもはやできないということである……彼の分析対象、彼がもちいる言語は、あらゆる場所における被抑圧者を念頭においているのである²³⁾」。

さらに、だれが被抑圧者であり、だれが抑圧者かということは、現代においては非常に重層的で複雑である。絶対的な「被抑圧者」が存在しているというよりも、先進国に住むわたしたちであっても、（意識的か、無意識的かは別として）だれかを抑圧すると同時に、抑圧されている。そのような複雑な抑圧と被抑圧の関係があるからこそ、水平暴力が行使され、暴力の連鎖が起きている。もともとフレイレは、「被抑圧者は自らの人間性を取りもどす過程で（そこに人間性を創造する道があるのだが）、抑圧者に転じてはならず、むしろ両者の人間性の回復者とならなければならない²⁴⁾」と主張しているように、被抑圧者と抑圧者の両者の解放を目指していた。それがフレイレの思想の大きな特徴である。被抑圧者は人間として生きるのを妨げられているがゆえに、抑圧者は被抑圧者が人間として生きるのを妨げているがゆえに、両者ともに人間ではない。だからこそ、フレイレはつねに被抑圧者の人間化のみならず、抑圧者の人間化をも目指していた。

楠木は、両者の解放について「日本の子どもたちが自死したり、自由への恐怖に怯えないで生きていけるようになることと、南アフリカの子どもらが飢餓やアパルトヘイトから自由になることとは、同時だと僕は思う²⁵⁾」と述べている。日本とアフリカ、先進国と途上国という視点で見れば、日本の子どもたちは抑圧者であり、アフリカの子どもたちは被抑圧者となる。しかし、日本の子どもたちが日常的に見えない暴力にさらされ、自死するような状況をみれば、彼ら彼女らもまた被抑圧者となる。

ジルによると、つねに具体的社会的文脈から始まり、その文脈に答えようとするということ

は、フレイレの方法がどんな場所でも、どんな教育状況においても寸分たがわぬ形で、適応するというのではない²⁶。フレイレの教育思想は「それを持ちいる者－それぞれ異なる歴史的背景と異なる歴史的文脈のなかで、その洞察の光を利用しようとする人びとによって、批判的に媒介されねばならぬもの²⁷」として存在している。もっとも、フレイレはあらゆる場所における被抑圧者を念頭においていたが、ジルーのいうように、フレイレの方法はどんな文脈でも簡単に移植できる方法というわけではない。「特定の状況において読み解かれ、批判的に適応される必要にある理論的な道しるべである²⁸」。

したがって、現代の日本に生きるわたしたちは、フレイレの思想を批判的に媒介し、しかしながら、フレイレの思想の神髄は取りこぼさずに、その方法を自らの文脈に沿うように適応させねばならない。フレイレの思想を「被抑圧者」を対象にしたものであるとし、特定の人びとにのみ適応できるものとみなしてしまうことで、フレイレの思想のもつ普遍性をそぎ落とすことにもつながる。本論では、フレイレの思想的な厳密性を重視し、特定の文脈に押し込めるのではなく、フレイレ思想の普遍性に着目し、フレイレの思想を抑圧と被抑圧の関係が複雑に錯綜する 21 世紀の文脈のなかで、よみがえらせることを重視している。

次節で紹介する実践では、だれもが抑圧者でもあり、被抑圧者でもあるという前提で、知らず知らずのうちに構造的に収奪する立場にいることに気づく実践をおこなった。フレイレは被抑圧者が意識化し、変化していく必要性について、最も有名な著書である『被抑圧者の教育学』では何度も言及していたが、抑圧者が意識化し、社会変革へ向かうようになる可能性について多くは語っていない。一方、別の文献では、フレイレは一部の抑圧者が変わる可能性について言及している²⁹。その際、フレイレは抑圧者を抜け目のない抑圧者と、ナイーブな抑圧者に分けている。抜け目のない抑圧者は意識的に社会階級を支配し、ナイーブな抑圧者は自らの立場に意識的ではないが支配している側にいる人たちのことである。この 2 つには大きな差異があることをフレイレは認めている。そのなかでも、ナイーブな抑圧者は、被抑圧者の側に立つ者として復活するために、「一度エリートして死に」生まれ変わる必要があるという。

抑圧と被抑圧の関係が非常に複雑で重層的な現代社会で、抑圧をする側の立場に対して、フレイレの思想が適応可能かどうかを探索し続けている研究者としてクリス・ベーコン (Chris K.Bacon) があげられる。彼は、抑圧者が自分自身の抑圧者性に気づくことで、意識化する方途をフレイレ思想を基本とした批判教育学のなかに見出している。

抑圧者を意識化するためには、抑圧者それ自体を固定化した抑圧者とみなして、それを自覚させるというよりむしろ、抑圧者は状況によって被抑圧者にもなるという抑圧と被抑圧の複雑な関係を理解することの重要性を主張している³⁰。その際に、学習者の知識や生きてきたバックグラウンドを否定するのではなく、それらを理解することが教育者には求められるという³¹。つまり、頭ごなしに自らの置かれている抑圧者としての状況を糾弾するのではなく、自分と世界との関係やそこにおける自分の位置づけを考えるなかで、それに気づくような実践でなければならない。そうでなければ、結局のところ、それはフレイレが最も否定する銀行型教育と同じになってしまうからだ。

学習者が自分自身はだれであり、世界のどこに位置づいているのかを認識し、考えたうえで、これからどこに位置づけるべきなのかを学習者同士あるいは教育者とともに考えていくことが本論で目指すフレイレを媒介した教育学であり、実践である。本論では、これらの先行研究を参考にしつつ³²、フレイレの思想を実践化してみたい。

4. 世界を命名する行為としてのワークショップの実践例

本節では前節までみてきた世界を命名するという行為を実践にうつした例を紹介したい。2019年7月10日水曜日に新潟大学の教職大学院の修士1年生を対象とした「地域の教育課題と学校・教師」の授業内で、全4時間にわたるワークショップ³³をおこなった。対象は新潟大学大学院の教育学研究科と教育実践学研究科の大学院生15名である。(うち、現職教員の院生は、小学校教員4名、中学校教員が4名である。)

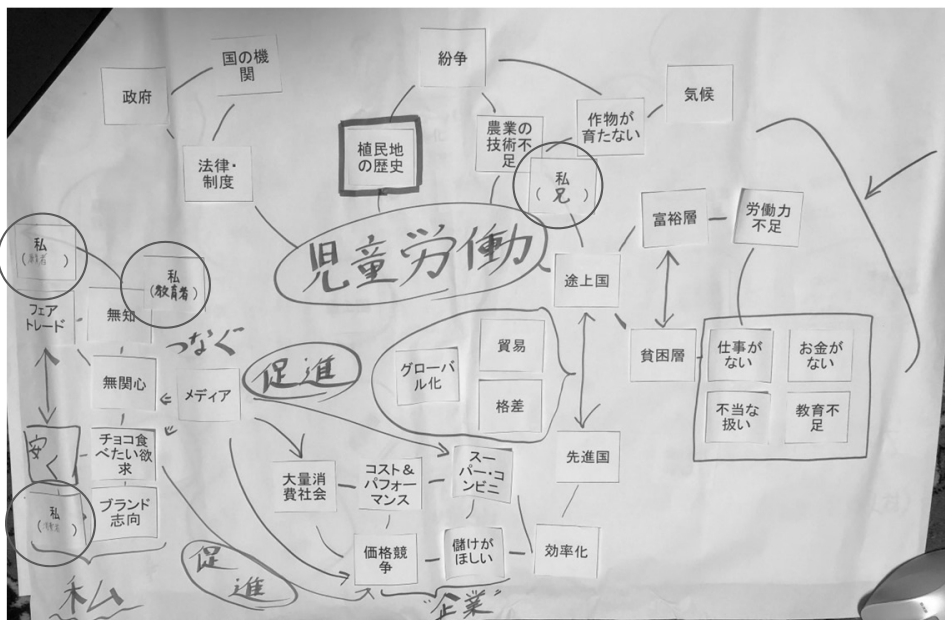
本ワークショップは、カカオ農園を中心とした児童労働という問題とその背景にある構造について考え、自らの日常生活を省察しつつ、自分と世界がどのようにつながっているのかを考えることを目的としておこなった。

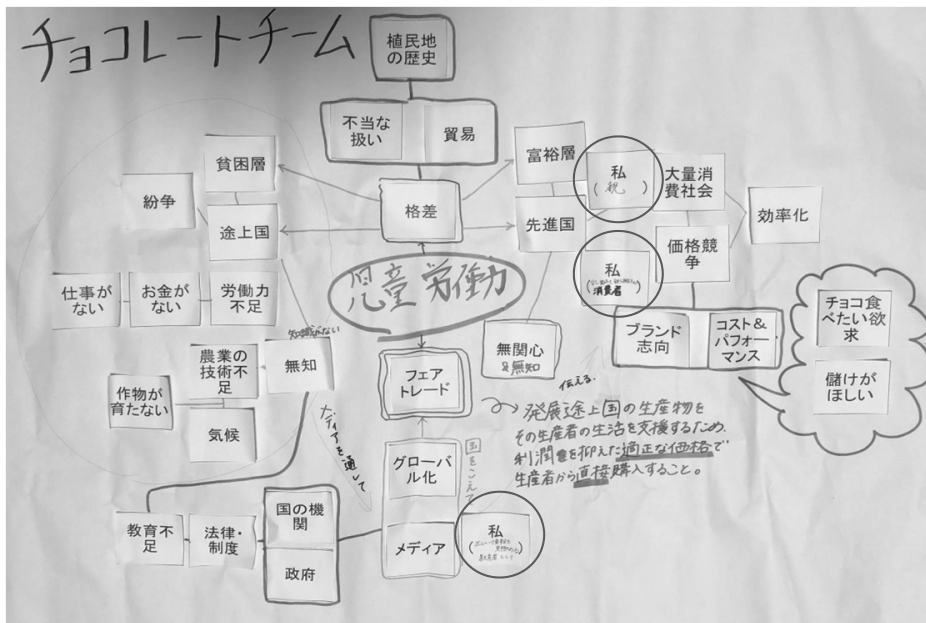
ワークショップの流れに沿って、ひとつひとつのワークの概要と意味を示す³⁴。

過程 (所要時間)	活動内容	ねらい	フレイレの対話論に基づく意味付け
導入 (5分)	① あいさつ ② 本ワークショップの目的の共有 ③ ワークショップの流れの確認	ワークショップの目的を説明することで、本ワークショップの目的の共有を参加者とおこなう	
(2分)	<絵本「そのこ」を使ったワーク> ① 動画鑑賞 谷川俊太郎の詩である「そのこ ³⁵ 」の動画を流し、鑑賞する		
(15分)	② そのこのイメージを共有する 動画を見たうえで、<そのこ>とはだれか、具体的にどこに住んでいて、何歳で、いつの時代の話なのかなど、<そのこ>についてイメージできることをチームで出し合う その後、各チームでの話し合いの内容を全体で共有する	最初に自分たちのなかにある児童労働のイメージを可視化する 自分たちあるいは自分のイメージとどこが異なり、どこが同じかを知る	その子とはだれか、参加者のもつイメージを共有する 参加者の考え方や世界の捉え方を知ることになる＝参加者の世界の命名の仕方を知る
展開 (10分)	<児童労働の説明とアクティビティ> ① 水を運ぶワーク 実際にカカオ農園で児童労働をしている子どもたちがカカオを運んでいるのと同じ重さのもの(20キロ)を運び、児童労働の疑似体験を行う ³⁶	児童労働をしている子どもが実際に労働の際に運んでいる重さを体験してもらうことで、児童労働の状況を共感的に理解する	
(5分)	② 児童労働の説明 カカオ農園における児童労働の現状や児童労働をしてきたふたりの子どものエピソードを知る	児童労働の現状を具体的なふたりの子どもを例にすることで、より具体的に児童労働のことを知る	
(5分)	③ 個人ワーク カカオ農園で児童労働をしていたブカリくんの書いた手記 ³⁷ を読み、なにを思い、考えたのかを配った手記の横に記入する	具体的にその状況におかれている子どもの手記と自己内対話をする	

<p>発展 (30分)</p> <p>(20分)</p> <p>(15分)</p>	<p><児童労働の要因とその構造> ① 要因ワーク (1) さまざまなキーワードが書かれているカードを用いて、なぜ児童労働が引き起こされるのか予想し、児童労働の背景にある構造を図式化する(図1)</p> <p>図が完成したあと、それぞれのチームでどのような図ができたか発表し、共有する</p> <p>② 構造的暴力の説明³⁸ カカオ農園における児童労働に関わる構造の一例を知る</p>	<p>児童労働にはさまざまな要因があることに気づき、その背景にはどのような構造があるのか考える</p> <p>児童労働には、さまざまな要因があり、そのなかの一例について知る</p>	<p>世界の見え方をグループ内で、対話しながら探り、参加者も自分の世界の見え方だけでなく、ほかの参加者が世界をどのように見ているのかを知りながら、構造を形作っていく</p>
<p>まとめ (20分)</p> <p>(10分)</p> <p>(20分)</p>	<p>① 要因ワーク (2) 要因ワークで作った要因のなかで、自分がどこに位置つくかを考え、<私>と書いてあるカードを置く ※置く場所は自分のチームのところに限定せず、他のチームも見えて回って、自分の思う要因と一番近いチームの紙のところに置いてよい 自分が<私>のカードを置いたチームでそこに自分を位置づけた理由をメンバーと共有する(図1)</p> <p>② フェアトレードの説明 そういったシステムに対抗する方法としてのフェアトレードの説明を聞く</p> <p>③ 最後の問い フェアトレードの商品とそうではない商品のどちらを自分なら買うかを考える そしてそれはなぜかを考えてみる そのうえで、ワークショップ全体の振り返りと問いに対する考えを紙に書く</p>	<p>自分がその構造のどこに位置つくのかを考えると、自分と構造のつながりを可視化し、自分と構造がどのようにつながっているのかを考える</p> <p>フェアトレードをはじめとしたエシカルな消費について知る</p> <p>そのような構造に対抗する方法としてのフェアトレードを知ったうえで、改めて現実的に自分の問題として考えてみる 課題に対する自分の立場を明らかにする</p>	<p>自分と世界の関係性を明らかにする 世界に内在する自分を認識する ＝世界と自分との関係性を認識する</p> <p>自らのこれまでの生活を省察しつつ、これからの自分と世界との向き合い方を考える</p>

＜要因ワークで参加者が作成した児童労働を取り巻く構造と自分とのつながりを示した図＞





(図1：要因ワーク(1)と要因ワーク(2)で作られた図である。図1はワークショップ中に参加者によって作成されたものであるが、「私」と書かれたカードにつけられた赤い丸は筆者がつけたものである。)

5. 実践結果

本実践では、ワークショップをおこなう前に事前アンケートを取り、ワークショップ後はコメントの記入という形で、参加者の認識の変容をおった。

ワークショップをおこなう前のアンケートは以下の項目で構成されている。

①～⑨までの項目について、今現在の自分は1-10の段階のどこに位置づくかを示してもらった。

- ① 児童労働が起きていることを知っているか。(1-知っている、5-どちらでもない、10-知らない)
- ② 児童労働を意識しているか。(1-意識している、5-どちらでもない、10-意識していない)
- ③ 自分の購買によって不平等が引き起こされていることを知っているか。(1-知っている、5-どちらでもない、10-知らない)
- ④ 自分の購買によって不平等が引き起こされていることを意識しているか。(1-意識している、5-どちらでもない、10-意識していない)
- ⑤ 児童労働によってできた製品を買うことを意識しているか。(1-意識している、5-どちらでもない、10-意識していない)
- ⑥ 児童労働によってできた製品を買うか。(1-買う、5-どちらでもない、10-買わない)
- ⑦ フェアトレードの製品を買うことを意識しているか。(1-意識している、5-どちらでもない、10-意識していない)
- ⑧ フェアトレードの製品を買うか。(1-買う、5-どちらでもない、10-買わない)

<大学院生 A（現職教員）の場合>

ワークショップ前におこなったアンケートでは、大学院生 A は児童労働については知っているものの、ほとんど意識はしておらず、自分の購買行動によって不平等が引き起こされていることは知らないため、そのことについても意識はしていないということだった。また、児童労働によってできた製品を買うことについては、意識しておらず、実際に児童労働によってできた製品を買うと回答している。一方、ワークショップ後のコメントでは以下のように考えている。

今日の授業で「児童労働」について学びました。まず自分たちの生活が世界の問題につながっていて、しくみによって構造的暴力を引き起こしていることにショックを受けました。誰かの生き方を制限しているという実感がありませんでした。正しい情報を入れていくことの大切さを学びました。

また、「自分がどこに位置づくのか」ということを自覚することが大切だと思いました。ただ「消費者」として捉えるのではなく、「他者に伝える立場」や「未来を考える立場」という視点など、今日のワークショップを通して、いろいろな視点を身につけていくことが大切だと思いました。

答えがすぐに出せない問題ですが、「もやもやしながら考えていくこと」の大切さを学びました。

大学院生 A の場合は、児童労働についてはワークショップ以前から知っていたものの、児童労働と自分とのつながりについては認識していなかった。しかし、ワークショップをつうじて、自分の生活と世界が構造的暴力という概念によってつながったことがわかる。つまり、世界を命名する行為によって、世界のだれかの問題が自分とつながり、解決を迫る問題として現れたことを示している。また、自分がその構造のどこに位置づくのかという問いに対して、現在の自分と世界との位置づけのみならず、これからの自分の位置づけも参加者は考えた。そこまで参加者が世界との関わりについて考えるということは、実践者も予想しなかった点であった。これらの参加者の行為は世界と自分との位置づけを考えることをつうじて、単に、現状を告発するのみならず、予告し、自分とこれからどのように世界と関わっていくかを考えた結果である³⁹。

<大学院生 B（現職教員）の場合>

大学院生 B は、アンケートでは、どの項目もほぼどちらでもないという項目に丸がついており、その理由として、なんとなく知っている程度でありよくわからないからという理由をあげていた。ワークショップ後のコメントでは、以下のように述べている。

一人ではなく、グループで作業をしたことにとっても大きな学びがありました。同じことで自分も考えていない視点など、多面的・多角的に考えることができました。また、グループの人に説明することで、自分の考えを整理したり、自分の普段の生活の仕方を見つめ直すことができました。また、ほかのグループでどのような意見が出てきたかも知ることができ、考えを広げたり、深めたりすることができました。「主体的・対話的で深い学び」を体験することができたと思います。

大学院生 B の場合は、ワークショップ中の他者との対話について記述している。本実践で重視した、グループ内で、世界の見え方を対話しながら探り、他者の世界の命名の仕方を知ること、そして他者をつうじて自らの世界との関わり方を省みるということがワークショップ中に実現された。

＜大学院生 C の場合＞

自らが抑圧者であるということを自覚しつつも、自分はまた別の構造のなかでは抑圧を受けているという点に気づいた参加者もいた。ワークショップ後のアンケートで、大学院生 C は以下のように書いている。

構造的暴力が如何なるものか、ワークショップという実体験（ex.20kg の水）を通して理解できた。自分は「私」カードを、借金を負う院生として、「お金が無い」に置いた。構造的暴力として貨幣経済に支配される者は、結局選択肢がなく、自分も安い商品を買ってそれを美味しく無駄なく食べる以外にできることが無い。自分自身に行動選択の余地が残されていない（フェアトレードという高額商品を買えず、安いものしか買えない）ことから、児童労働をせざるをえない「その子」達と共通する点を見出すに至った。異なる点は、私は先進国側にそれでも存在しており、「その子」達を構造的に搾取する立場にあるということである。先進国対途上国のみのベクトルで構造的暴力は捉えられず、先進国内・途上国内でも見て取れる。

明確に、自らの抑圧者性のみならず、被抑圧者性についての認識にまで至ったのは大学院生 C 以外には見受けられなかった。しかし、フェアトレードのチョコレートを実際に買えるかどうかを考える際に、比較的に高価なチョコレートを買える余裕が自分にもないという発言をしている参加者はいた。したがって、その点について、より深く考えられるような活動を取り入れるべきであった。

本実践では、全体をつうじて、参加者自身が、他者との対話のなかで自らを省察することができ、自分と世界との関係についてより深く考えることができた。これはフレイレの対話に関する以下の主張と重なり合う。

対話とは出会いであり、対話者同士の省察と行動がそこでひとつに結びついて、変革し人間化すべき世界へと向かうのだから、この対話は、けっしてある者の観念を他者のなかに預金する行為に還元されたり、たんに議論の参加者によって消費される観念のやり取りになることはできない。それはまた、世界を命名することにも真実を探究することにも積極的に関与せず、己れの真実を押しつけることにのみ汲々としている者たちの、敵意に満ちた論争でもない。対話は世界を命名する人間同士の出会いなのだから、ある者が他者にかわって命名する関係になってはならない。それは創造行為であって、他者を支配するための滑稽な道具になってはならない⁴⁰。

つまり、フレイレによると、対話者同士が内容に関与しようとせず、表面的に会話したり、対

話の相手に自らの信念を押しつけようとする場合、対話は成立しない。対話は対話者同士が好奇心をもって、他者の考えや意見に開かれ、自らを省察し、世界における自らの位置やこれからの自分の位置について考えることが求められる。本実践では、参加者同士の対話を重視した。参加者同士は対話をする事で、互いに新しい世界の見え方を知ったり、知り直したりする。また、それをつうじて、実践者自身も実践前は知りえなかった新しい世界の見え方を知ることができる。そのように、参加者同士も実践者自身も対話をつうじて、疑問をもち、創造し⁴¹、ともに学ぶ場をつくることができたことは、今回の実践の意義である。

おわりに

本実践では、世界を命名するという行為をつうじて、自分と世界の関係性を明らかにし、世界に内在する自分を認識するという目的はおおむね達成できた。それを学習者同士の対話をつうじておこなえたことで、他者の世界に対する見方を知るだけでなく、自らを省察することにもつながった。それらの対話をつうじて、自分と世界との関係についてより深く考えることができたことが本実践の大きな成果である。そのような自分と世界との関係あるいは世界の見え方を探求することが、フレイレの目指した対話であり、世界を媒介にした人間と人間の出合いであった。

しかし、本実践では、大学院生Cを除いては、バーコンが示したような自らの被抑圧者性にも気づき、抑圧と被抑圧の複雑な関係を理解する段階にまで至ることができなかった。抑圧者のための教育学として本ワークショップを実践するためには、自らの抑圧者性と被抑圧者性にきづいたうえで、それを言語化できる活動を取り入れることが求められる。その点は本論と本実践をつうじて見つかった課題である。また、学習者の知識あるいはバックグラウンドを考慮に入れることはどのように実践可能かという問いに関しては詳細に論じることができなかった。これらを今後の研究と実践における課題とした。

本論では、フレイレの「対話とは、世界を命名するための、世界によって媒介される人間と人間との出合いである⁴²」という有名な一節の「世界を命名する」ということばに着目し、フレイレの対話の概念を改めて明らかにした。世界を命名するとは、世界にことばを与えることであり、そのプロセスをつうじて世界の課題を自らの課題として認識するということである。そのプロセスを実現する、つまり「世界を命名する」実践とはどのようなものであるかを筆者がおこなった実践例を使って紹介した。さらに本論では、あえて「被抑圧者」に対してではなく、知らず知らずのうちに抑圧をしているわたしたちに対する実践をおこなった。とはいえ、それは抑圧者の抑圧者性を頭ごなしに糾弾するのではなく、世界における自分の位置づけを考えることをつうじて、実はだれかを収奪する立場に構造的に置かれていることに気づく実践であった。フレイレはとくに晩年、重層的で多様なアイデンティティをもつ抑圧者でもあり、被抑圧者でもある人間の存在という問題について、つねに考えていたという⁴³。そのようなフレイレの問題関心を抑圧者のための教育学 (a pedagogy for the oppressor) として、バーコンやアレンは自らの文脈のなかで実践化する道を探求してきた。それはフレイレの思想をさまざまな文脈で普遍化することを可能にし、発展させる可能性を示唆している。

しかし、ジルーのいうように、フレイレの思想は「それをもちいる者—それぞれ異なる歴史的背景と異なる歴史的な文脈のなかで、その洞察の光を利用しようとする人びとによって、批判的に媒介されねばならぬもの⁴⁴」であり、「特定の状況において読み解かれ、批判的に適応される必

要にある理論的な道しるべである⁴⁵」とするならば、自分がいま置かれている文脈のなかで、フレイレの思想を批判的に媒介し、日本の文脈における人間化の実践を考えるべきであろう。つまり、抑圧者でもあると同時に、被抑圧者にもなりえるわたしたちは対話をつうじて、どのように意識化され、人間化されうのかを探索し続けるのは、現代の日本に生きるわたしたちに残されたフレイレからの課題である。

¹ パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』（里見実他訳）、亜紀書房、1985年、97頁。

² フレイレ、同上。

³ 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説」（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afildfile/2019/03/18/1387017_001.pdf）最終閲覧日2019年11月5日。

⁴ 文部科学省「主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」）の視点からの授業改善について」（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afildfile/2019/09/30/1421692_8.pdf）最終閲覧日2019年11月14日。

⁵ 多田孝志『グローバル時代の対話型授業の研究』東信堂、2017年、45頁。

⁶ 多田、同上、4頁。

⁷ 多田、同上、65頁。

⁸ 多田、同上、68頁。

多田は、「共創的対話」こそ、対話型授業の中核になると考えている。それは、現代社会に蔓延する問題として、判断を他者に委ねる傾向や、複雑さを忌避し、複雑な問題を多様な観点から議論することに対する「めんどくささ」を感じる「知性の疲労」があるからだという。そのような「知性の疲労」を乗り越え、深く感じ・考える知性を「共創的対話」によって復権させたいという多田の思いによって、対話型授業の実践はおこなわれている。効率・スピード重視から、Negative Capability（曖昧さ、もやもや感）を大切にする教育への転換でもあると主張している。（多田孝志『対話型授業の理論と実践』教育出版、2018年、64-65頁。）

⁹ 多田、『対話型授業の理論と実践』9-13頁。

¹⁰ 多田、同上、13-14頁。

対話型授業の12の要件とは、①対話の活性化のための物的・人的な受容的雰囲気づくり、②多様な他者との対話機会の意図的設定、③多様性の尊重、対立や異見の活用、④自己内対話と他者・対象との対話の往還、⑤沈黙の時間の確保や混沌・混乱の活用、⑥対話への主体的な参加を促す手立ての工夫、⑦批判的思考力の活用、⑧非言語表現力の育成と活用、⑨他者の心情や立場への共感・イメージ力の錬磨と活用、⑩思考力・対話力に関わる基本技能の習得、⑪思考の深化を継続する方途の工夫、⑫学習の振り返り・省察である。

¹¹ 多田、同上、13-14頁。

¹² フレイレ『被抑圧者の教育学』97頁。

¹³ Paulo Freire *Pedagogia do Oprimido* Paz e Terra, 2001, p.78.

¹⁴ Paulo Freire *Pedagogy of the Oppressed* Translated by Myra Bergman Ramos, Continuum, 2005, p.88.

¹⁵ パウロ・フレイレ『自由のための文化行動』（柿沼秀雄訳）亜紀書房、1992年、47頁。

¹⁶ 楠木彰『南と北の子どもたち－他者・世界へ－』亜紀書房、1993年、98-99頁。

¹⁷ 里見実『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学を読む」』太郎二郎社エディタス、2010年、151-152頁。

¹⁸ 松岡靖「フレイレ教育学における「被抑圧者の二重性」と「命名」の分析」『名古屋大学教育学部紀要教育学科』43号(2)、1997年、82頁。

¹⁹ フレイレ『被抑圧者の教育学』96頁。

²⁰ フレイレ『被抑圧者の教育学』97頁。

²¹ フレイレ、同上。

²² フレイレ『被抑圧者の教育学』95頁。

²³ ヘンリー・ジル「可能性としての教育の地平」（市橋秀夫 能山文香訳）『新日本文学』41号、1986年、37頁。

²⁴ フレイレ『被抑圧者の教育学』17頁。

²⁵ 楠木、前掲書、23頁。

²⁶ ジルー、前掲論文、37頁。

²⁷ ジルー、同上。

²⁸ ジルー、同上。

- ²⁹ Paulo Freire “Education, Liberation and the church” *Religious Education*, 79(4), 1984, pp.524-545. を参照のこと。
- ³⁰ Chris Bacon “A pedagogy for the oppressor: Re-envisioning Freire and Critical Pedagogy in Contexts of Privilege” *Revisioning paradigms: Essays in honour of David Selvaraj*, Bangalore, India: Vistharp, 2015, p.231.
- ³¹ Chris Bacon, *ibid*, p.232.
- ³² 同上、ほか Ricky Lee Allen, César Augusto Rossatto “Does Critical Pedagogy Work with Privileged Students?” *Teacher Education Quarterly*, vol.36, no.1, 2009, pp.163-180. を参照のこと。
- ³³ ワークショップの定義に関しては議論が多くなされている。日本のワークショップの第一人者である中野民夫は、一つの定義ではカバーできないとしながらも、ワークショップを「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり、創り出したりする学びと創造のスタイル」と定義している。(中野民夫『ワークショップ』岩波書店、2001年、10頁。)しかしながら、中野の定義だけでは、本論におけるワークショップをすべて表現できない。そのため、本論では、フレイレ的なワークショップといった意味で、学習者同士も、教育者も民主的な関係で対話を行うことができる学びの場であり、人間化の実践の場として定義したい。
- ³⁴ なお、意見をいやすくなるため、対話する土壌を作るためのアイスブレイクをおこなったが、今回の流れの説明には含めない。
- ³⁵ 谷川俊太郎『そのこ』晶文社、2012年。
- ³⁶ 本実践では、カカオ農園で児童労働をしている子どもたちが運ぶカカオの重さをペットボトル 20 本で表現した。なお、それぞれのカカオ農園でカカオをかごに入れて運ぶ重さは異なる。詳しいカカオ農園の児童労働の現状については、FOOD EMPOWERMENT PROJECT (<https://foodispower.org/human-labor-slavery/slavery-chocolate/>) 最終閲覧日 2019 年 12 月 19 日を参照のこと。
- ³⁷ 白木朋子『子どもたちにしあわせを運ぶチョコレート。——世界から児童労働をなくす方法——』合同出版、2015年、45頁。
- ³⁸ ヨハン・ガルトゥング『構造的暴力と平和』（高柳先男他訳）中央大学出版部、1991年を参照のこと。
- ³⁹ フレイレのことばでいうならば、「対話の実践のなかで、教師と学習者は、一緒になって人間を非人間化する現実の分析行為に取り組みながら、一方ではその現実を告発し、他方では、人間解放の名において、かかる現実の変革を予告するのである。」(フレイレ『自由のための文化行動』41頁。)
- ⁴⁰ フレイレ『被抑圧者の教育学』97-98頁。
- ⁴¹ フレイレ『被抑圧者の教育学』56頁。
- ⁴² フレイレ『被抑圧者の教育学』97頁。
- ⁴³ Paulo freire “A response” *Mentoring the Mentor*, Peter Lang, 1997,p.311.
- ⁴⁴ ジルー、前掲論文、37頁。
- ⁴⁵ ジルー、同上。