

[研究ノート]

フレイレ教育論と生涯学習研究

－教育と政治性のあいだにある争点－

Impacts of Paulo Freire on Studies of Lifelong Learning :
Issues between Education and the Political Character

成 玖 美

Koomi SUNG

Studies in Humanities and Cultures

No. 14

名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』抜刷 14号
2011年2月

GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

NAGOYA CITY UNIVERSITY
NAGOYA JAPAN
FEBRUARY 2011

[研究ノート]

フレイレ教育論と生涯学習研究

—教育と政治性のあいだにある争点—

Impacts of Paulo Freire on Studies of Lifelong Learning : Issues between Education and the Political Character

成 玖 美
Koomi Sung

要旨 本稿は、パウロ・フレイレの教育論が現代の生涯学習研究にどのような影響を及ぼし、またどのような争点を孕んでいるのかについて、教育と政治性のあいだの葛藤に着目しながら整理する。フレイレの思想は、第三世界および先進諸国における被抑圧者の教育運動に強い影響を与えてきた。ユネスコの国際成人教育会議は、フレイレの影響を受けつつ第三世界や教育的不利益層の教育問題に強い関心を払っている。

本稿では、日本の生涯学習研究における影響を、①学習場面における教授者と学習者の関係性に関する研究、②識字教育・日本語教育の理念と方法論に関する研究分野、③多文化教育研究分野の3点から検討した。①については、フレイレが指摘した「銀行型教育」と「課題提起教育」の対比、また「参加型学習」への応用がひろく知られているが、思想の深みを理解しないまま安易な導入に陥っている傾向がある。②については、被差別部落や在日コリアン高齢者に対する識字教育実践にフレイレの思想は大きな影響を与えたが、一方でニューカマー外国人への日本語教育実践においては、例外はあるものの、一般には彼らを「被抑圧者」と捉える見方が浸透していない。③については、フレイレの教育論は「多文化教育」のアプローチの一部に該当するが、「多文化教育」や「多文化主義」概念が拡散し、新自由主義国家戦略に吸収されつつあると指摘されている。「被抑圧者」内部の多様性への視点が不十分であった面も含め、フレイレ教育論の歴史的な性格を再吟味する必要がある。

キーワード : パウロ・フレイレ、生涯学習、政治性、多文化教育

はじめに

国際的な生涯学習研究、特に人権教育・解放教育研究の流れにおいて、パウロ・フレイレ (Paulo Freire ; 以下、フレイレ) の教育論は理論的支柱であり、現在まで甚大な影響力を及ぼし

ている。フレイレについてはすでに多くの論考があるが、その多くは彼の思想や実践を高く評価し、それを現代的実践に引き継ぎ、あるいは応用しようとする意図から論じられている。本稿は、そうしたフレイレ「礼賛」から視点をずらし、彼の教育論が現代の生涯学習研究にどのような影響を及ぼし、またどのような争点を孕んでいるのかについて、教育と政治性の葛藤に着目しながら整理した、研究ノートである。

本論に先立ち、「生涯学習」概念について確認しておく。「公式な教育課程に基づく学校教育以外の場・制度による教育」や「学齢期を過ぎた「おとな」の教育」を表現する用語は、国によって異なる。日本ではこの分野の教育をあらゆる用語として、歴史的に「社会教育」が使われてきた。英語圏では「成人教育 adult education」、ロマンス語圏では「民衆教育」に相当する言葉が歴史的に使われており、近年の発展途上諸国では「ノンフォーマル教育 non-formal education」といった用語も使われている。

一方、1965年にユネスコ成人教育部長であったポール・ラングランは「生涯教育 lifelong education」という概念を打ち出した。これは、学校・家庭・地域・職場等の様々な教育機会を有機的につなげ、人生各期における学びを総合的に捉えなおすことを提起した教育計画理念であった。

この用語の普及には国によって差があったが、日本には1970年代初頭には紹介され、社会教育研究者を中心に、人間の生涯における社会教育の重要性を再定義する理念として、積極的に受け入れられた。

しかし1984年から数次にわたって開かれた臨時教育審議会において、「生涯教育」に代わり「生涯学習」なる用語が突如つくられる。「教育」から「学習」への転換については、生涯にわたる学びを教育機関・教育者の立場からではなく、学習者の立場から捉えようとする意図のあらわれであり、文部省だけでなくすべての省庁が関わるべき総合政策として認識したためであると説明がなされた。その後1990年には通称「生涯学習振興法」が制定される。社会教育研究者はこうした流れを、教育の公共性と住民自治を重視してきた日本の社会教育の蓄積を軽視するものであり、民間教育産業の振興や個人の嗜好による学習メニューの選択などにより、教育に市場原理を持ち込むものだと強く批判した。

こうした日本における文脈とは別に、1985年ユネスコ「学習権宣言」以降、近年の国際的教育運動においては、教える者の立場に立つ「教育 education」ではなく、学ぶ側の主体性を尊重するという意味で「学習 learning」の方が好まれるようになっている。学習権を基本的人権のひとつとみなす民主的教育運動の中から、「生涯学習 lifelong learning」という概念も世界的に普及しつつある。

このように「生涯学習」という概念には未解決の様々な争点が含まれている。以下では文脈に応じた用語を用いつつ、議論の複雑化を避けるため、関連用語を呑みこむ国際的概念として「生

涯学習」を用いることを断っておく。

1. パウロ・フレイレの生涯

まず、主にフレイレ著『被抑圧者の教育学』巻末の、伊藤周による「解説—パウロ・フレイレの人と教育思想—」¹⁾に拠りながら、フレイレの生涯を概観しておく。

1) 識字運動展開まで

フレイレは、1921年9月19日、ブラジル北東部ペルナンブコ州レシフェにて、公務員の息子として生誕した。知的な父から文字を教わり、敬虔な母の影響でカトリック教徒となる。尚、ブラジル北東部は自然条件が厳しく、一般的に貧困であり、大多数の住民が文字を知らない地域であった。

フレイレ家は世界恐慌以後の不況で没落、移住した土地でフレイレは民衆の悲惨な生活を体験し、就学を一時中断する。20歳のときにレシフェ大学法学部に入学して哲学と心理学を学び、その後はポルトガル語教師となった。

1946年～54年にかけて、フレイレはペルナンブコ州「社会事業団」の「教育文化局」顧問として、民衆との対話を開始する。そこで、「抑圧され搾取され、文字を奪われて、歴史の最奥部に埋没させられてきた人々を特徴づける文化が、＜沈黙の文化＞であることを発見し、それを克服する方途を探し始めた」²⁾。そして1950年代末、フレイレは「被抑圧者自身が、調整者の助けを借りながら、対話と学習を媒介にして被抑圧状況を対象化し、その状況を自覚的、主体的に変革してゆく、実践と省察の人間化の過程を＜意識化＞と名づけて、被抑圧者の教育学の最重要概念として」³⁾いく。

ここで、＜意識化＞という言葉には「良心の覚醒」「善悪の自覚」という倫理的・神学的な意味合いが込められていることに留意が必要である。フレイレがしばしば使用する「使命 vocation」という表現もそうである。すなわち、

「人間は他者や世界との耐えざる意識的対話あるいは交流のなかで、かぎりなく人間になっていく＜使命＞をもっている、あるいはもたされているのである。…そうした諸関係を見えないようにさせているのは、抑圧—被抑圧の歴史的現実の構造であり、制度であり、イデオロギーである。これらによって人間は非人間化（客体化）されている」⁴⁾

というのがフレイレの人間と世界の関係性理解であり、教育とは、こうした抑圧状態からの人間の自己解放あるいは相互解放であると捉えられた。

フレイレは1959年に教育哲学の学位論文を提出し、レシフェ大学の教育史および教育哲学の教授となる。そして1960年代初頭から、レシフェの「民衆文化運動」を組織し、識字運動を展開した。

2) ブラジルでの識字教育運動

当時の北東部の状況は、2500万人の住民のうち、1500万人が非識字という状態であった。ここでフレイレがはじめに取り組んだ課題は、読み書きに対する農民の学習意欲を呼び覚ますことであった。なぜなら、多くの農民にとって、生きのびることに読み書きの学習は意味をもたないと感じられていたためである。

フレイレはここで、〈文化サークル〉運動を展開する。その学習方法を概観すれば、以下の通りである。⁵

まず、民衆と対等な関係に立つ調整者（教育者）が30人程度の〈文化サークル〉を組織し、討論をおこなう。10の討論テーマは「世界のなかにおいて、世界とともにある人間の、主体としての役割」を強調するもので、それを表現する10の場面（絵によるコード表示）を媒介にして提示される。ここで参加者たちは、自分たちがなぜ今まで文字を知らずにいたのか、なぜ文字を知ろうとしなかったのかを批判的に考察し、読み書きの学習への意欲を高めていく。

次に、第1段階として、民衆の間に広く用いられ、民衆の生活の現実結びついている言葉が選ばれる。第2段階では、そのなかから、特に音節が豊かで発音が比較的難しく、民衆の日常経験から切り離しえない言葉（例として、スラム（FAVERA）が「生成語」として抽出される。第3段階では、〈生成語〉が表している具体的状況が絵や写真等でコード表示され、そのなかに〈生成語〉が置かれる。状況のコード表示によって、それは民衆が生きている現実そのものではなく、理論的な検討と批判を加えるために抽象化されたひとつの表現となる。第4段階では、コード表示に応じていくつかの討論課題を提起し、対話がなされる。そして最後の第5段階で、生成語だけが取り出され、分解と再構成が行われ、さらに音素を様々な組み合わせながら、「新しい」言葉を生み出していく。

こうした過程は、文字の獲得と同時に現実世界を読み取るプロセスであり、民衆は自分自身の言葉を武器にしながら、自然、社会、文化に対して働きかける、積極的な主体となっていくことが期待された。これが、抑圧された人びとのエンパワーメントを導く過程として、その後広く採用されることになる理念および手法であり、フレイレ教育論の鍵である。

1961年、ポピュリスタ政権といわれるゴラル政府が発足し、翌年から官民一体となって識字運動が展開された。さらに1963年6月からは、ブラジル教育省がフレイレの方法を採用して識字キャンペーンをおこない、全州都に調整者養成コースが設置された。この時期、ブラジルは労働・農民運動や、フレイレらの民間識字運動が盛り上がりを見せた。

しかし、こうした動きに対して、1964年3月末に、ブラジルの共産主義化を恐れる資本金家・軍部がクーデターを決起。フレイレも捕らえられ、70日間獄中の身となる。9月に釈放された後、フレイレはチリに亡命する。

3) クーデター以後

1965年、チリで「成人教育計画省」が発足し、初代責任者コルテスはフレイレの方法を採用し、ともに識字運動をすすめた。フレイレは同省の仕事にたずさわりながら、のちにユネスコ「農業改革訓練・研究所」顧問となり、チリ大学でも教鞭をとった。チリ滞在中に、『自由の実践としての教育』（67年）、『伝達か交流か？』（68年）を刊行している。

1969年、フレイレはアメリカ合衆国へ渡り、ハーバード大学「教育開発研究センター」客員教授および「開発・社会変容研究センター」研究員として迎えられた。アメリカで、『自由のための文化行動』『被抑圧者の教育学』（ともに70年）を刊行している。

1970年、ジュネーブにある「世界教会協議会」の教育局特別顧問に就任、活動の場をアフリカに移した。フレイレはアフリカ文化との出会いによって、人間の身体さえもコード表示に利用できることを発見したとされる。

1980年、ブラジルへの帰国が許されて帰国。1986年にユネスコ平和教育賞を受賞し、1989年にサンパウロ市教育長に任命（91年まで）され、学校評議会と生徒会を創設して学校改革に取り組んだ。1997年、逝去。

2. 生涯学習をめぐる国際的な議論とフレイレ

1) ユネスコへの影響

フレイレの思想は、第三世界および先進諸国における被抑圧者の教育運動に強い影響を与えてきた。国際的な生涯学習に関する議論の場として開催されてきたユネスコの国際成人教育会議は、フレイレの影響を受けつつ、第三世界や教育的不利益層の教育問題に、強い関心をもってきた。1960年、第2回のモントリオール会議において第三世界の教育問題が看取されたのを皮切りに、72年、第3回の東京会議では南北格差や「教育的無権利層」の問題が大きく取り上げられた。

この時期、フレイレらがチリ滞在中（60年代後半）に展開した識字運動はユネスコから表彰され、またフレイレ自身もユネスコ「農業改革訓練・研究所」の顧問となっている。またラングランに代わってユネスコ成人教育部門の長となったE・ジェルピは「生涯教育は政治的に中立ではない」と指摘し、第三世界や教育的不利益層へのアプローチを重視する立場をとった。⁶そして85年、第4回のパリ会議で、ユネスコは学習権を基本的人権として提起した「学習権宣言」を採択する。この宣言の中で「学習」は、読み書くこと、問い続けること、深く考えること、想像すること、創造すること、世界を読み取ること、歴史をつづること、教育の手立てを得ること、個人的・集団的力量を発達させること、などと捉えられている。さらにこうした「学習」は、文化的ぜいたくでも、衣食住足りてから与えられるものでもなく、人間が生きるうえで不可欠な基本的人権であると、提起した。教育という営みを抑圧される側から捉え、そうした人々が学ぶことを通じて世界に主体的にかかわる存在になるよう支援することの重要性を説いたフレイレの思想か

ら、多くを学んだ宣言であった。

続く97年の第5回ハンブルク大会で採択されたハンブルク宣言では、グローバリゼーションの進行による新しい諸問題への対応が盛り込まれた。全体的な論調は学習権宣言の延長上にあるが、現代の複雑な社会状況をより反映し、環境・健康・高齢者・先住民・障害をもつ人々などの視点が強められている。また、この年にフレイレがなくなったことを受け、98年からの10年間を「国連識字の10年」とすることが提案された。

2) 教育と政治のあいだ

このようにユネスコの議論を概観すると、日本におけるイメージとは異なり、生涯学習がすぐれて社会的／政治的課題に立ち入って議論されていることがわかる。生涯学習研究の動向を国際的に俯瞰した場合、大きく分けて、「革新的な立場」と「改良的な立場」と「保守的な立場」があると、よく言われる。「革新的立場」とは政治体制の根本的変革を求める立場、「改良的な立場」とは既存の体制を大きくは変えずに、教育的不利益へのアプローチを厚くしながら改善をはかる立場、「保守的な立場」とは既存の政治体制を維持・再生産するために教化的教育をおこなう立場（あるいは教育的不利益層への配慮がない立場）、と整理できる。フレイレは言うまでもなく、革新的教育者の代表として理解されてきた。

『被抑圧者の教育学』の段階では、フレイレは明らかに「革命」を目指している。フレイレは自身の目指す革命を「文化革命」と呼んでいる。指導者からの一方的な扇動ではなく、対話を通じた民衆自身の意識化を基礎として実践される革命を意図していたと思われる。⁷

その後のフレイレの実践について、野元弘幸によれば、チリ、アメリカ合衆国、ギニア・ビサウなどでの実践を経てブラジルに戻ったフレイレは、89年から92年までサンパウロ市の教育長として、「民衆公教育」という概念のもと学校教育改革に乗り出した。学校評議員制度の普及や学際的テーマによるカリキュラム改革等、現代日本の学校教育改革に通じる実践が挙げられているが、その基盤には学校を既存社会体制の「再生産」の場とすることを批判するフレイレの思想があり、保守層からは抵抗を受けたと述べられている。⁸

農村識字教育から学校教育へと舞台を移したフレイレの背景を探るに、その思想の根本は変わらないにしても、もはや「革命」ではなく、より穏健な方法—社会制度・資源を活用した漸進的改善—による社会改革を目指すようになったのではないか。

そもそも、教育は政治運動とイコールではない。P・ジャービスは次のように述べる。

「ラディカルな成人教育の多くは、革命的というよりも改良主義的になる傾向がある。これは、成人教育が革命的な手段ではなく平和的手段によって社会を変えようと存在するからである。」⁹

「ほとんどの教育者がラディカリズムを実践しないまでもそれについて語ったか、もしくは

は進歩的でラディカルな教育技術を用いたものの、教育の意義という点ではラディカリズムを本心から支持してはいなかったということである。」¹⁰

ここでジャービスは、こうした教育者の「わずかな例外」としてフレイレを挙げているが、フレイレの生涯にわたる実践と思想の展開を丁寧にフォローした場合、これとは異なるフレイレ評価が可能となるかもしれない。

3. 日本の生涯学習研究におけるフレイレの影響

日本の生涯学習研究にも、フレイレの実践・思想は様々な影響を及ぼしているが、以下では3つの分野に限って検討する。第一に学習場面における教授者と学習者の関係性に関する研究分野、第二に（国内の）識字教育・日本語教育の理念と方法論に関する究分野、第三に多文化教育研究分野、である。以下、それぞれについて、現状と課題を整理する。

1) 学習場面における教授者と学習者の関係性に関する研究

フレイレが指摘した「銀行（預金）型教育」と「課題提起型教育」の対比、また「対話的教育」というモチーフは、今日、ひろく知られるようになった。日本の学校教育界にあっても、特に総合的な学習の時間の全国的導入を契機として、学習方法論の転換への認識が高まっている。

おとなの学習や学校外での子どもの学習を対象としてきた社会教育研究にあっては、「学習者（と教授者）の相互の対話による学びあい」は、「相互教育」という概念によって、「自己教育」と並ぶ社会教育の本質と理解されてきた。50年代に農村を中心に展開された学習実践は、識字教育ではなかったものの、農村青年たちが自己の問題を社会的問題と捉えなおすことを目的としたという意味で、日本型の「文化サークル運動」であったと言えるかもしれない。¹¹

一方、最近では「参加型学習」を論じる中で、フレイレの上述のモチーフがよく用いられる。参加型学習とは、学習者自身が学習プロセスに積極的に参加することを重視する学習論である。¹²参加型学習には、大別して2つの考え方があると言われる。1つは教室等の限られた空間と限られた時間設定の中で、学習者の共同作業やディスカッションを多用してすすめる学習の方法である。もう1つは、そうした学習方法を基本としつつ、学習が現実の（地域）社会とつながる形で進められ、長期間の関与を通して実際の社会変容へと繋がっていく、よりダイナミックな学習像である。

前者の参加型学習は教育現場に導入しやすく、学校や社会教育現場で実践が進んでいる。しかしフレイレの思想を汲み取るなら、重要なのはむしろ後者の実践であろう。とくに今日、発展途上国での農村開発や自立支援等の分野で多くのNGOが取り組んでいるPRA（participatory rural appraisal）またはPLA（participatory learning and action）と呼ばれる参加型調査は、この後者の実践例として理解できる。また日本のような先進諸国においては、（課題の切実さは軽減されてい

るものの) 住民が主体となったまちづくり実践(ただし単なる行政の肩代わりではないもの)や環境教育実践などに、その影響が見られる。

また、参加型学習に指導的立場としてかかわる人間を「ファシリテーター」と呼ぶことが多いが、その役割にしても、両者の参加型学習における役割には違いがあろう。特に後者の場合は、ファシリテーター自身が望む社会像を強くもっていることが重要であり、また地域の資源や住民が抱える課題を十分に理解する必要がある。

一方、赤尾勝巳は以下のように指摘する。

「…成人教育の世界では、学習者一人一人の自己決定権が尊重されているが、FREIREは、個人の自己決定権の可能性を否定している。あくまでも、教育者による働きかけがなければ、個人と集団の認識の変容はありえないとする。それは、自由の感覚が社会的でなければ、ただ個人主義的な態度が遂行されるにすぎないからである。…ノールズが想定したような自己決定的な成人学習者像は、FREIREの教育思想にはない…」¹³

ここで挙げられているノールズとは、自らのニーズに応じて自己主導的に学ぶ成人学習者像に基づくとおとなの教育論「アンドラゴジー andragogy」を提唱した、アメリカの成人教育学研究者である。この指摘に基づけば、安易に実践されがちな、学習者のどんな答えも許されるような参加型学習は、FREIREが求めた学習のあり方とは異なるといえよう。

この分野では、FREIREの提起した概念について、その思想的深みにまで下りて理解しないまま、言葉尻を取って都合よく利用する向きもある。少なくともFREIREを引き合いに出して語るのであれば、もう一度その思想的深みを考慮する必要があるであろう。

2) (国内の) 識字教育・日本語教育の理念と方法論に関する研究

識字教育については、NGOを中心とした発展途上国における実践に関する研究もあるが、ここでは、日本国内の歴史的な脈における識字教育研究と、90年代以降の外国人対象の日本語教育に関する研究を対象とする。

日本の識字教育は、被差別部落の解放運動の中で取り組まれてきた。これらの実践においては、読み書きを習得することだけでなく、人生を振り返り語りあう実践などを通じて、自分に自信をもったり、差別をなくせるといふ勇気をもったりすることも、重視されている。¹⁴

また、80年代頃から、夜間中学に在日コリアン一世やニューカマー外国人が姿を見せるようになり、識字の問題が日本に暮らす外国人の問題としても認識されるようになった。在日コリアン一世の場合は、日本語も朝鮮語も読み書きできない場合が多く、被差別部落の解放運動の蓄積に学びながら実践が展開されているが、朝鮮の音楽や食べ物等の文化を取り入れた、高齢者が安心して集えるような雰囲気作りも重視されている。¹⁵

一方、ニューカマー外国人に対する日本語教育の場合は、大別して、日本語検定合格を目指す

ような技術的・言語学的日本語教育と、日常生活を円滑に過ごすために必要な日本語を学ぶ生活日本語教育とに分類される。社会教育研究者は90年代以降、公民館や地域サークルとして取り組まれ始めた後者の実践に注目し、関心を寄せてきた。教授者と学習者の立場が固定的な前者の実践とは異なり、後者の実践では地域住民同士の交流と支えあいの基盤が形成され、「相互学習」の様相を帯びることが、よく指摘される。

ただしニューカマー外国人への日本語教育は、フレイレの「意識化」や「解放」といった思想とはやや距離を置いて取り組まれることが多い。ニューカマー外国人の場合も日本で差別を受けることが多いものの、少なくともおとなの場合、母語の読み書きができ、母国においては一定の教育を受けた人が多いため、「被抑圧者」として扱うには、やや無理がある。日本語を教えている人々にとっても、外国人を支援しようという気持ちはあっても、社会改革という思想的ビジョンを持つとは限らない。

一方で、野元弘幸は豊田市保見団地において、フレイレの方法論を取り入れた日本語教育を試行している。その教材は、身近な生活で特に困る場面や、人権の視点から重要である場面を選んで作成されている。¹⁶また日本語の文法学習だけでなく、テーマに即したディスカッションを促すなど、フレイレの方法論が随所に盛り込まれている。こうした外国語習得法は、例えばアメリカでも移民に対する英語教育カリキュラムに採用されており¹⁷、機能主義的日本語教育に代わる方法論として、検討が進んでいる。

3) 多文化教育研究と批判

多文化教育とは元々、一国家内において、人種や民族等による文化の多様性を尊重しておこなう教育のことで、教育システムや教育内容等の変革を求める理念であり、かつ実践である。多文化教育は、アメリカにおける黒人の公民権運動を起点として構築されたこともあり、人種・民族による文化の違いがメインに据えられてきたが、近年ではジェンダーや障害の有無、性的嗜好等も含めた、より広い意味での文化の多様性を含めて用いられる傾向にある。

従来、多文化教育は学校教育研究の中で主に議論されてきたが、筆者は以前、それを生涯学習の視点から捉えなおし、「地域多文化教育」という概念を提起した。その整理が表1である。¹⁸これはもともと、アメリカの多文化教育研究者が学校教育場面を想定して整理した表であり、5つのアプローチと「教育・活動目標」はその見解に拠っている。筆者はそれを地域の生涯学習場面に読み替えた上で、「関係性のベクトル」と「実践例」を加えている。

ここで重要なのは、多文化教育とは、異なるアプローチを含む総合的概念であり、あるひとつの政治性によって語る事が困難であるということである。乱暴に言えば、表の上部の実践から下へいくにしたがって、「革新性」が高まっていると見ることができる。しかし筆者は、すべての実践が一番下の「社会変革アプローチ」になるべきだと考えているわけではない。これらの

諸々のアプローチによる実践が多層的に展開されているのが現在の日本であり、その厚みを増していくことを、まずは目指すべきだと考えている。

しかしフレイレの思想と実践を引き継ぐ者からは、こうしたアプローチの並存状況が危惧をもって語られる。フレイレの思想は「単一集団アプローチ」から「社会変革アプローチ」までをカバーする位置にあると思われるが、その立場から見れば、「適応促進アプローチ」や「相互交流アプローチ」は保守主義の実践でしかなく、実践としての価値が低く評価される。

例えば野元が「多文化共生」言説と「援助主義」を批判していることは、この文脈において理解される。野元は、「多文化共生」という言葉は阪神・淡路大震災時に外国人支援を行った「多文化共生センター」が注目されることによって普及したが、現在では多義的に使用されるようになっており、その中で言語や民族の問題や権利論を含まないものを、「多文化共生」言説と呼んでいる。さらにそうした言説に絡めとられて、具体的な差別解消の取り組みを棚上げした「援助主義」のボランティア活動が広がっていることを、「結果として排除の構造を維持・強化する活動となっている」と批判する。そして、マイノリティの権利とパイリンガリズムの保

表1 地域多文化教育のアプローチ

アプローチ	教育・活動目標	関係性のベクトル	実践例
適応促進 アプローチ	日本語教育や情報提供を通じて、外国人住民の日本社会への適応を支援する。	日本人住民 → 外国人住民 支援	日本語教室、学習支援、生活相談、地域情報提供など
相互交流 アプローチ	外国人住民と日本人住民の交流と共通体験を促進し、相互理解を図る。	日本人住民 ↔ 外国人住民 交流・対話	国際理解講座、料理教室、文化交流イベントなど
単一集団 アプローチ	同じ民族的背景を持つ外国人住民が集い、母文化の維持と自尊心獲得を図る。	外国人住民 ↔ 外国人住民 自助・心理的解放 自尊心獲得	母語学習、歴史学習、民族博物館（資料）館の建設、民俗芸能の稽古など
多文化学習 アプローチ	外国人住民の暮らしについての学びを通じて、地域社会のあり方への批判的思考を育てる。	日本人住民・外国人住民 → 地域社会システム 批判的思考	人権学習、多文化の視点を入れた地域づくり学習など
社会変革 アプローチ	あらゆるマイノリティ問題に対する視野をもち、協働して社会の不正に異議を唱える、行動へ向けた学びを目指す。	あらゆる住民（マイノリティ住民含む）↔ あらゆる住民 協働 → 社会の不正 行動・変革	課題横断的学習、社会システムの公正化へ向けた行動など

出典：カール・A・グラント&グロリア・ラドソン＝ピリング編著（中島智子・太田晴雄・倉石一郎監訳）『多文化教育事典』明石書店、2002、pp. 235-241。を参考に、筆者作成。

障、および協同的なエスニック・コミュニティの創造による、「権力構造の変革による真に平等な共生を目指す実践」を拓くことを求めている。¹⁹

ここで野元は「多文化共生」に「多民族共生」の視点を加えた「多文化・多民族共生」という原理を提案している。野元の言わんとするのは、戦後の在日韓国・朝鮮人などによる民族教育運動の歴史を踏まえ、それとニューカマー外国人の教育問題とを接続した議論をすべきだ、ということであろう。つまり野元は「多文化共生」という言葉を革新主義的なマイノリティ運動の言葉として取り戻すことを、提唱しているのだといえる。

一方、牧野篤は、「多文化教育」や「多文化共生」という言葉やそれへの営みを、一種の国家戦略であると冷徹に見る。牧野は「多文化主義教育とは、多文化主義という国民統合政策の一環である」と言う。牧野によれば、「多文化主義教育」とは、寛容の精神や多様性などの「尊厳を護る国の一員として同じなのだ」という意識およびそのような国を誇りに思う気持ち（愛国心）を意図的に作り出そうとする、すぐれて価値志向的な営みであり、「統合しにくい異質の存在として現存しかつ流入してくる・・・移民労働者に代表される外国人」を「共同体内で共存・共生の関係へと組み入れ、国家的な統合の対象へと組み換えるための論理が、多文化主義」であると論じている。²⁰ここで牧野は、いわば「適応促進アプローチ」や「相互交流アプローチ」を中心とした多文化教育の展開、つまり野元が否定したような実践が、国家によって奨励されていく傾向を捉え、それを、新自由主義的改革の文脈において立ち上がる国家統合政策の現代的バージョンであると表現している。

現在の日本において進行する国粹主義／排外主義的教育改革論を見る限りにおいては、牧野が指摘するような外国人の日本国家への積極的統合の意図はまだ弱いとも思われる。むしろ、国家による外国人の放置や排除の状況を批判し、それを民主的統合の方向へと変えていくべきであると研究・実践側の人間が提起し続けているというのが、現状である。しかしその過程において、最初はマイノリティの異議申し立てとして始まった運動が、いつしか新自由主義という新しい国家論理によって吸収され、飼いならされてはいないかと検証する姿勢が、研究・実践者に求められることは、確かである。

4. おわりに

最後に、フレイレの思想・実践の関係を捉えるときに留保が必要なのは、フレイレ自身は「民衆」という概念で「被抑圧者」を一括することによって、「被抑圧者」の中にある立場の違いを捨象する傾向にあったということである。例えば次のような批判がある。

「フェミニストの観点から見ると、『被抑圧者の教育学』は、男性を指示する言葉が目立つ。……ここでやっかいなのは、「人間を表すために男性が使われている」ことではなく、ここで示唆されている抑圧者のモデルが、男性を直接的に抑圧する人に基づいていること

—この場合、農民や労働者を抑圧するボス—である。ここで示されていないことは、抑圧と支配が、同時に矛盾しながら出てくるという可能性である。つまり、例えば、ボスによって抑圧された男性は、同時に彼の妻を抑圧しうるし、あるいは、性差別によって抑圧された白人の女性が黒人の女性を搾取しうることである。そのような抽象的な言葉によって議論を粹づけることで、フレイレは、重層的な抑圧の形態が存在する社会の内部での矛盾や緊張をあっさりかたづけてしまうのである。²¹

「人々の世界や抑圧についての知覚のしかたが、暗黙に、すべての被抑圧者にとって同じであることが前提となされている。被抑圧者間での、矛盾した抑圧経験の可能性については触れられていない。」²²

マルクス主義思想が労働者の連帯を第一義に掲げ、性や民族等の違いを二義的に扱う傾向にあったことは、よく指摘されている。フレイレも被抑圧者を同質的な集団として捉え、その中の個人の多様性や複雑な権力関係に思いを寄せてはいない。マジョリティ（抑圧者）とマイノリティ（被抑圧者）という二項対立関係ではなく、「多面的な個」²³としての人間理解に立つこと、そして政治の言葉に還元しきれない人間の矛盾や割り切れなさを見つめることも、生涯学習研究を発展させる上で重要ではないだろうか。

今後はフレイレを神聖視するのではなく、しかし安易な批判に陥ることもなく、フレイレの思想と実践を丁寧にフォローしながら、その歴史的品格を評価する必要があるだろう。

¹ パウロ・フレイレ（小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳）『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979。

² 同上書、p. 260。

³ 同上書、p. 261。

⁴ 同上書、pp. 261-262、尚、この部分は、楠原彰「教育の可能性を求めて—パウロ・フレイレの文化運動とその思想」『情況』1976年8月号に基づく。

⁵ フレイレ、前掲書、pp. 264-277。

⁶ E・ジェルビ（前平泰志訳）『生涯教育—抑圧と解放の弁証法』東京創元社、1983。

⁷ フレイレ、前掲書、pp. 278-279。

⁸ 野元弘幸「外国人の子どもたちの排除の構造と対抗的教育実践の原理」日本社会教育学会編『社会的排除と社会教育』東洋館出版社、2006、p. 67。および、野元弘幸「ブラジルにおける民衆教育運動の現在」新海英行・牧野篤『現代世界の生涯学習』大学教育出版、2002。

⁹ ピーター・ジャービス（黒沢惟昭・永井健夫訳）『国家・市民社会と成人教育—生涯学習の政治学に向けて』明石書店、2001、pp. 56-57。

¹⁰ 同上書、p. 57。

¹¹ 宮原誠一など「農村における青年・婦人の学習活動」『東京大学教育学部紀要 第4巻』、1959。および、赤嶺淳・佐野直子・阪井芳貴・成玖美「臨地研究の動向と教育実践」『名古屋市立大学人文社会学部紀要』第17号、2004、pp. 258-259。

- ¹² 森良『コミュニティ・エンパワーメントー学びから参加へ』エコ・コミュニティセンター、2001.
- ¹³ 赤尾勝己「意識化理論ーP・フレイレの成人識字教育をめぐって」赤尾勝己編『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社、2004、pp. 65-66.
- ¹⁴ 大阪市地域日本語教育推進委員会『多文化・多民族共生社会における地域識字・日本語学習活動ー大阪地域日本語教育事業報告書』2000.
- ¹⁵ 矢野泉「高齢者の民族アイデンティティ形成の教育」日本社会教育学会編『多文化・民族共生社会と生涯学習』東洋館出版社、1995. / NPO法人神戸定住外国人支援センター編『在日マイノリティ高齢者の生活権』新幹社、2005.
- ¹⁶ 野元弘幸（研究代表者）『外国人住民の日本語読み書き能力の調査と日本語教育プログラムの開発』（H11年度～H13年度科学研究費補助金（基盤研究（C）（1））研究成果報告書）、2002.
- ¹⁷ 野元弘幸「機能主義的日本語教育の批判的検討ー「日本語教育の政治学」試論」『埼玉大学紀要 教育学部（教育科学II）』第45巻第1号、1996.
- ¹⁸ 成玖美「地域多文化教育の展開」佐藤一子編『生涯学習がつくる公共空間』柏書房、2003、p. 225より再掲.
- ¹⁹ 野元弘幸「外国人の子どもたちの排除の構造と対抗的教育実践の原理」、pp. 110-111.
- ²⁰ 牧野篤『<わたし>の再構築と社会・生涯学習』大学出版、2005、pp. 29-32.
- ²¹ 赤尾、前掲書、pp. 74-75より重引。原典は、P・Mayo, *Gramsci, Freire & Adult Education: Possibilities for Transformative Action*, Zed Books, 1999, p.132.
- ²² 同上書、p. 75より重引。原点は、K・Weiler, “Freire and a Feminist Pedagogy of Difference”, in R・Edwards, A・Hanson and P・Raggatt eds., *Boundaries of Adult Learning*, The Open University, 1996, p.132.
- ²³ 成、前掲書、p. 228を参照されたい。