

対話的教育実践の意義：
サンパウロ市立学校での言語教育に学ぶ

メタデータ	言語: ja 出版者: 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター 公開日: 2013-05-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 宇都宮, 裕章 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007323

対話的教育実践の意義 —サンパウロ市立学校での言語教育に学ぶ—

宇都宮 裕章*

The Significance of Practicing Dialogical Learning: Through Language Education at Public Schools in São Paulo

Hiroaki Utsunomiya

Abstract

This article represents the significance of “Dialogue” as in Paulo Freire’s works through our field study at public schools in São Paulo. Their practices indicate that their daily classworks based on interaction among students (and/or their teacher) are indeed a dialogical activity, and that such an activity leads the students into a true learning of exploring the world, i.e. Freire’s Problem Posing Education. The two language classes we made an inspection of in September, 2012, the one is Portuguese and the other is English, might be defined as so-called collaborative learning. The practices, however, cannot be regarded as just a method of language learning. Instead, they show us the essential type of learning through language which should be developed in a multi-cultural society as in São Paulo, and in Japan in the future. So I finally propose that some meaning of this dialogical learning lie in overcoming individual (personal knowledge)-communal (group activity) dichotomy.

キーワード： 言語教育 対話 サンパウロ市立学校パウロ・フレイレ 多文化環境

1. はじめに

班活動、相互学習、あるいは協働学習 (collaborative learning) と呼ばれる学習者同士の学び合いに基づく教育実践は、現在、学校種の別を問わず国内外の多数の教室において導入が進んでいる活動である。特に言語教育においては、コミュニケーション重視の観点から、実際の言語運用状況に最も近い手法として取り入れられる傾向が強い。ペアワーク、ピア学習、グループアクティビティ等、学習形態としての名称も既に定着した感がある。協働学習の在り方についても、各地で広く経験的に知られているだけでなく、理論的にも古くからピアジェによる相互作用論やヴィゴツキーによる最近接発達領域論において議論されてきた⁽¹⁾。個人の認知的葛藤を軸とするか、社会的に構成されていく学習状況を考察するかという論点の方向性の違いはその後の研究によって調整され、近年ではBronfenbrennerの二者関係における発達の変化する同期 (Bronfenbrenner, 1996, p. 71)、あるいはヴァンリアによる記号過程としての最近接発達領域 (van Lier, 1996, p. 196) の考え方に集約されている。

ところが、最近の (特に我が国の) 協働学習に関する議論を概観してみると、上に述べたような従来の研究の主旨からは逸脱し、手段としての解釈、換言して「学習者が自律的あるいは主体的に学ぶために協働学習が有効である」に類する論調が主流を占める。つまり、協働学習が単なる (好意的に述べれば高度な) 学習方法の一つとして扱われている点が目立つ。授業改善に資する方策としての取り上げ方も同類と言える。協働学習を方法論として検討する研究は確かに重要なものではあるが、その検討だけでは「なぜ協働学習を行う (べきな) のか」に対する回答が得られない。協働学習そのものが無効だとする論考は皆無に等しく、その意味で協働学習は様々な学習を進める上での必要不可欠な手法と目されてはいるが、なぜ必要なのかを了解せずして十全な実践に結びつけることは難しい。有効性の有無によって学習方法の採否が決められるような現場では、たとえば、班活動によって目に見える学習者の進展がなければ、短絡的に当該活動に意味がないとみなされる。極端な例だと、教室を無秩序化し混乱を引き起こすやり方だとして、はじめから敬遠されている場合もある。また、同席する仲間同士の話し合いをためらう学習者がいれば、それを当該学習者の不適応と判定し、活動の有効性を個人差に起因させて

*国語教育講座

終わりにする。未だに協働学習自体を別のものを学ばせるための前座、学習者の注意をひきつけるための方法、もしくは現学習を復習し定着させるための発展的・応用的活動としてしているところも多い。これらの実態は、協働学習の意義を問わず、効率性の問題、個人的能力の問題、動機づけ・達成感の問題等々に還元してしまった結果であろう。学習における効率とは何か、自律的に学習するとはどういうことか、動機づけとは何かに言及せずして、「協働学習は効率的である」「自律学習を促進する」「高い動機づけにつながる」などと述べることは論点先取以外の何物でもない。こうした主張が現出している限り、協働学習についての誤解が解消しないばかりか、積極的に採用するところと古典的な教授方法に固執するところの二極化が進む危険性も増す。

今回、筆者は付記に記した研究プロジェクトの一環として、ブラジルはサンパウロ市における言語教育に触れると同時に関係者との協議を行った。そこから得られた知見が協働学習の意義である。むろん一般化はできないが、各実践者が抱いている意識を押しなべてみると「役に立つから」「学力向上のため」などという理由で協働学習法を採用しているのではなく、理念として、あるいは民主的な教育を行うことを目的として実施している状況が看取できた。しかるに、その状況を「協働学習」という術語で一括することはもはや適当ではない⁽²⁾。それに代えて本稿では、「対話」という用語を使う。この用語は、必然的に、方法そのものへの言及も可能にする広義性を含意している。さらに、意見聴取の中で、サンパウロ市のかつての教育長でもあった P. フレイレの人名を頻繁に耳にする機会があったが、これも本稿で「対話」を取り上げる理由である。以降、フレイレの思想と合わせて言語教育の在り方を考察し、上で述べた現場での諸問題に対する解決の糸口を探っていく。

2. 対話と言語教育

日本でのこれまでの教育学的な議論において、フレイレの思想、およびその鍵概念である「意識化」「対話」「課題提起(型)」等が主要な論点になったことはほとんどなかったと言ってよい。それでも、これらの意義や重要性については、すでに訳書(フレイレ, 1979; 1982; 1984; 2001; 2011)、さらには各種論考(有満, 2010; 原・森川, 2007; 原, 2011; 黒谷, 2001; 水谷, 2006; 西尾, 2010; 野元, 2000; 谷川, 2004; 山口, 2000 等)を通して詳しく紹介されている。本稿でその議論を繰り返すことはしないが、言語教育に関連づけての考察は現在でも稀少と言えるほどの水準に留まるため、まずは本節で先の鍵概念に基づき考察を進める。

対話の捉え方としては、下記の文言がたびたび取り

上げられる。

真実の教育は B のために A によって行われたり、B について A によって行われたりするものではない。それは世界、つまり両者に感銘を与えたり挑みかかったりして、それについての見解や意見を生じせしめる世界に媒介されて、B とともに A によって行われる。

(フレイレ, 1979, pp. 105-106)

フレイレはこうした主張を通して、上意下達の一方通行的伝達と、権力者/服従者に類する二項対立による教育を否定した。たとえ、良かれとして行われるもの(「B のために」)であっても、知識蓄積の名目で行われるもの(「B について」)であっても、それは本質ではないという考え方である。一方的に語りかけられるような制度の下での学習者は、あたかも知識を蓄えるだけの容器とみなされ、その知識の意味を十分理解することなく受容し、暗記し、復唱することが求められてしまう。このような状況を銀行預金型と呼んで批判し、そこからの脱却を目指す教育を提唱、実践につなげていったフレイレの功績は全世界に知られている。特に、「相互の交わりの中で」の教育が一貫して唱えられ、これがまさに「B とともに A によって行われる」活動、すなわち対話なのである。彼が各所で言及している「対話」は手法としてではなく、もともと行為と省察の両面を象徴する用語として、つまりはヒトの営為全般(のあるべき姿)を示すものとして用いられたものである。教育が対話だと結論できるのも、方法のみに言及した概念ではないからである⁽³⁾。さらに、実践パターンとしての「銀行預金型」「課題提起型」という区分も、教育に2種類あると述べているのではなく、教育自体が課題提起でなくてはならないことの論拠なのである。そこから、課題提起を実現するのが対話の行為であり省察であるという論旨に展開させている。

したがって、「向かい合って話すこと。相対して話すこと。」(広辞苑, 2008)という定義にあるような「(話し)ことばを利用しての行為」なる対話の解釈は、極めて狭いものである。言語教育においてもフレイレの対話の概念を根幹にすえる必要があるのは、言語教育がことばによるコミュニケーション(最狭義の対話)を取り扱うといった見解のためではなく、教育自体が対話に依拠するからという事由による。こうした観点こそが、ことばを使わないと対話ができないのではなく、対話がことばを形成するひいては学習者という主体を形成する(宇都宮, 2011, p. 29)という建設的な教育理念に結びつく。

対話と言語教育を概念的にも実践的にも包括して考察しなければならないことのもう一つの側面として、

言語教育に先の二項対立の図式が立ち現れやすい傾向のあるところも見逃してはならない。フレイレが社会変革への具体的な取り組みとして識字教育の実践から着手したのも、当時から主流語⁽⁴⁾が支配/被支配関係の象徴として君臨していたことを物語る。読み書きのできない者に対して精神の量を欠いている飢餓者とみなす認識を批判したのもフレイレであるが、この認識が示す通り、言語教育においては知識を量的なものとみなす圧力が非常に強く、教授者が学習者を圧倒している様相が際立つ。そして、教授者のもつ「知識」が「常識」に、その「常識」が「正当性」に読み替えられ、逸脱に対する極端な不寛容の姿勢となって顕現する。すなわち、前提とされる知識に比して少しでも異なる点があれば、「常識外れ」あるいは「間違い」「場違い」という負の評定が下されるのである。こうした傾向は、おそらく、他教科の学習に比較しても大きいのではないかと考えられる。確かに、社会科や理科といった科目においても正当だとみなされる知識の権限が絶大な教室は存在するであろうが、それでも、前提知識と異なる学習者の思考を言下に否定する場面が多いとは考えにくい⁽⁵⁾。一方、大方の言語科目においては、「あ」を「え」と発音する、「話さない」を「話しない」と言う、「ate」を「eated」と答える、謙譲語と尊敬語を混同する、漢字の点画を教科書通りに筆記しない、助詞を落とす、等々があればその理由を問われることがない。学びの条件になるはずの「知らない」ということが汚点とされるだけでなく、たとえ知っていたとしてもその内容表出を規範にしたがって行わなければ即座に無知とされてしまう⁽⁶⁾。とりわけ、理解を表現でしか評価できないと（ことばの理解はことばの表現そのものであると）誤解された場面では、表現できないことと言語能力の低さがたちまち等式で結ばれる。果たして、このような状況下での学習者がフレイレの言う「被抑圧者」ではないと断言できるであろうか。

以上の点から、対話の教育⁽⁷⁾は言語教育だからこそ行われなければならないと明言することができる。むしろ、イデオロギーのみを抛り所とした実践化は教義の押し売りになる可能性があり避けなければならないが、フレイレの対話が単なる形而上的な術語でないことは前段の諸研究の論考が示す通りである。フレイレ自身も、先に言及したように、識字教育の場面で理念の実現が可能であることを立証している。その立証過程は、現在でも、世界中の教育界の希望(原, 2011; フレイレ, 2001)となっている。そして、自己と世界をつなぐ教育、地球規模の観点から見た環境との関わりを学ぶ教育、文化的他者を尊重する教育、多様性の中での持続可能性を視野に入れた教育等々、現代社会が直面する諸問題に正面から向き合うことができる教育は、対話において他にはないようにも見えてくる。

しかしながら、対話の理念の実践化に向けての取り組みは、世界の各地でも緒についたばかりである。それはサンパウロ市でも同様であり、実際の制度設計についても各学校内で試行錯誤が続いている（筆者が行った調査においても当該実践が「完成形」だとする提示は皆無であった）。もちろんその背景には、構成員の人種や言語、歴史等がコミュニティ毎に異なっていて、試行錯誤に地域性を反映せざるをえないという事情もある。おそらく、こうした本市がもつ多様性のために、現場での逐一の実践方法について統一的、あるいは画一的な対応を打ち出すという教育政策が採用されにくいのであろう（＝後述する「柔軟性」に基づく対応）。下記の事例も、決してサンパウロ市を代表したものとは言えず、他の学校でも同様の取り組みが行われていると結論づけることもできない。それでも本稿であえて2つの言語教育実践を取り上げたのは、理念を実践化する際のプロセスを詳細に辿る必要性と、同じ理念の下であっても異なる形となって具現化するということの理解を目指したためである。さらに、当該事例については、できる限り一般例として解釈されないように配慮した。それは、文脈を越える（文脈を度外視した）典型的な方法論が存在するという考え自体が、（フレイレの）対話理論に存在しないためでもある。

3. サンパウロ市立学校での言語教育

近年のブラジル国における経済的成長と政治的安定化への動向に対し、各国から注目が集まっているのは周知の通りである。教育政策に関しても、他国に比してのスピーディーな対応とその先進性には目を見張るものがあると言われている。殊に、2011年に策定された国家教育計画により制度の民主化が加速され、そのおよそ十年後にはGDPの6%に近い莫大な費用が教育関連分野へ投資されているという(江原・山口, 2012)。具体的な指針(Plano Nacional de Educação 2011-2020)については2011年に定められたばかりであり、その点で各地での対応については現在も進行(試行錯誤)中ということになるだろうが、今後の発展が大いに期待されている。

2012年現在のサンパウロ市教育長 Célia Regina Guidon Falótico 氏からも、上の教育に対する配慮と発展を裏付けるような見解が寄せられた。中でも、全市予算の31%が教育関連費に充てられているという実態には、教育行政にかかる並々ならぬ尽力が感じられた。財政規模もさることながら、施策内容の充実度も突出している。経済的・文化的教育格差を是正するための「幼少期からの学習機会の均等化」、教員力量の進展を図る「(金銭的・時間的)負担をかけない研修制度の充実」、現代的課題に対応できる人材育成を目指した「地域的ニーズを踏まえたカリキュラム改

編」、従来行われてきた評価法を問い直す「新評価法の開発」といった取り組みをプロジェクト単位で次々と施行し、教育の質そのものの向上にも焦点を当てる。当該プロジェクトは、行政機関（教育委員会）・研究機関（大学）・実践機関（学校）の3者連携の下で実施しているが、ここに現職教員を関与させることで、制度設計と教員の社会的地位向上を並行して達成する道筋もつけている。

ここで注目したいのは、カリキュラム構成や教育制度設計における手法と考え方である。殊に、現場の教員独自の工夫や意見を随所に、しかも随時提案できるという柔軟性は、様々な文化的価値観が共存し、社会的変化が加速するサンパウロ市のような地域にとって必要不可欠である。結果的に完成された仕組みとは言えない、いわば荒削りの型枠となって顕現することは必至であるが、「未完成」を認め、かつ「構築しながら運用するプロセス」自体を積極的に評価する環境に対しては、特筆しておかなくてはならない。当該環境は、本来の教員の専門性が最も活かされる場とも言え、教職における一種の「やり甲斐」の喚起にもつながってくることは十分予測できる。そうした場が、まさにフレイレが述べる「意識」「課題」「対話」の発生現場だからである。自己が埋め込まれている実存状況の意味を省察過程の中で気づき、気づいた内容を批判的課題として認識しながら具体的な行動に結びつけ、他者との調整を通して学校・教室といった共同体の変革を促進していく、このような経験の連続が教育環境の構成者でもある学習者と共にある教員の有力感を積み上げる。自己の努力が直接環境に還元されると同時に、環境からの評価が直接自己に与えられるという相互作用性があるからこそ、当事者にとってはそこが「居場所」と認められるのである。実際、筆者が視察した市内5つの学校・施設⁽⁹⁾において、教職を否定的に捉える談話（多忙・生徒指導問題・学力低下・教材不足・職場環境悪化等）は一切聞かれなかった。反対に、授業内容、教室活動、生徒の様子、同僚の教員や管理者（校長・副校長）、行政の対応等々について、生き生きと興味深く誇りをもって語る様子が非常に印象的であった。

下記の授業実践も、そうした柔軟な取り組みが成果を上げつつあることの一例であろう。

3.1. Jenny Gomes 校：国語の授業

本節で紹介する国語（ポルトガル語）の授業は、2012年9月25日に実施されたものである。8年生の25名を対象とした70分の授業であった⁽¹⁰⁾。当校での国語科は、どの学年も週5コマ（1コマは45分）の時間割で行われているが、上級学年に対しては2コマを連続させて実施する頻度を増やし、深い内容理解につなげるための時間を確保している。

予め教室内には、個人の学習机を4つ寄せ合わせ、上からテーブルクロスをかけて1つの広い会議机様（島）にしたものが6つ設置されており、1つの島につき最大6名の生徒が顔を突き合わせて着席できるようになっている。担当教師の Horikawa 氏によると、国語の授業はどの学年もこの形態の教室で実施されているという。この6名グループという班編成の規模と形態は、本校歴代教員の経験の蓄積を経て淘汰され、最も適切な形として継承されてきたものだそうである。

本時の授業進行は、下記の通りである。

授業の時間になると、生徒たちは予め決められた場所に着席する⁽¹⁰⁾。

はじめに、本時の授業進行と議論の論点を列挙したカードが配られる。カードには次のようなことが記載されている（表1）。次に、カードに記載されている「評価」の仕方の説明が教師から行われる。と言っても、「まずは皆さんの中で自由に決めてください。後ほど私とのやりとりの中でどうするか考えていきましょう」という投げかけに留めている。続いて「意見とは何か」という発問が出され、班活動に入る前の各生徒が思い描くイメージをクラス内で共有していく。関連して、「どこでその意見を聞いた?」「新聞には意見が載っているかしら?」などという教師からの発問と、生徒からの発言の活発な交換が執り行われる。ここでの問いかけは教師が「本当に知りたいと思っていること」であり、決して「予め想定していた解答に合致するかどうかの確認」ではない点にも、留意する必要がある。

表1 生徒に配付された授業進行表+論点表（日本語訳）

各班で行うこと
<ul style="list-style-type: none"> ➤ 下の質問を順番に話し合う。 ➤ 班内で出た意見を記録する。 ➤ 班員名、各人の家庭の（年齢も含めた）人員構成、下の質問への回答を記載した報告書を作成する。 ➤ 発表時間での報告代表者を選出する。
質問
<ol style="list-style-type: none"> 1. あなたは誰と住んでいますか。各々何歳ですか。 2. どういう新聞をとっていますか。また、それらはどのように入手していますか。 3. あなたの家ではなぜ新聞を読む/読まないのですか。 4. その日に起こった社会的に重大な情報は、どのように得ていますか。 5. 新聞を読むことは大切ですか。それはなぜですか。

クラス全体の活動が20分ほど続いた後、議論の場は各班に移る。質問の1や2といった具体的な項目に回答することはたやすいが、「なぜ」への回答にはなかなか難儀している様子であった。しかも、生徒の中には「なぜ1や2といった単純なことを質問するのだろうか」「その他の質問と何か関係があるのだろうか

か」と質問そのものの真意に疑問を抱く者もいて、白熱した議論が展開されていく。このような深い議論をする中では、当然のことながら、誰も発言を行わないという空白時間の発生が否めない。しかし、そのような状態になった班には、すかさず教師のサポートが入る(写真1)。あるいは、生徒自らが教師を呼んでサポートを求めることもある。

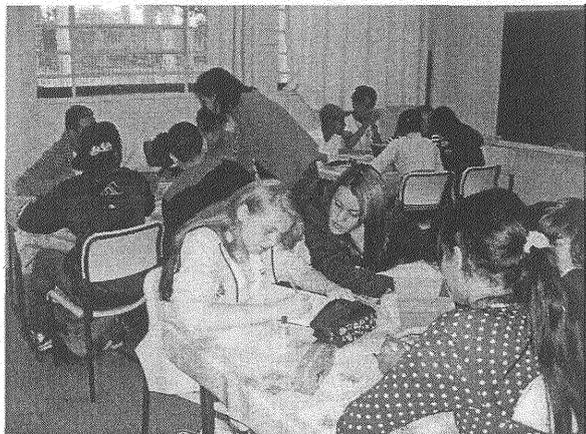


写真1 班内の議論と教師のサポート

教師のサポートは、「新聞は何に使う?」「インターネットに書き込んだものは意見と言っていい?」などという問いかけや、「うん、その新聞は面白いよね」といった何気ない受け答えの域を越えていない。しかしながら、一つ一つの発話が本題の「質問」に関するものであったり、「えっ、先生もそう思うの?」といった次の回答に結びつく発話を引き出していくものであったりする。答えを伝達する、あるいはそのヒントを出すのではなく、あくまでも参加者の一員としての意見を述べ、感想を言い、共感を示す発話なのである。

おおよそ班毎にまとめの段階になった時点で、実物の新聞が配付される。本物を手に取った生徒たちは、各々感想を述べたり興味のある記事を読み始めたりするのであるが、そうした行為自体が質問への回答を拡張する体験にもなっている⁽¹¹⁾。少なくとも生徒たちは、(一見自分勝手な)行為が答められていない時点で、自身の振る舞いが「自発的な行為」として肯定的に評価されていることを知るのである。

班活動はおおよそ25分であった。その後、各班からの発表に移っていく。ここで興味深いのは、「発表の仕方はどうしますか」「発表中はどうしたらよいですか」という教師の問いかけである。発表の方法だけでなく、聴衆としての態度をも生徒に決めてもらうのである。「班で1つの意見にまとめて代表1人が発表する」「いや、各々が1つずつ意見を言っても構わないのではないか」等々、ここでも議論が白熱する。方法の議論だけでも優に10分を費やす。結論には至

らなかったが、当面「1つの班の発表が終わったら、その内容を理解したかどうかの確認をクラス全員で行い、評価していこう」ということになった。

本時では、時間の制約により2つの班からの発表に留まった。しかし、発表そのものの時間よりも、当該発表の評価をどうするかという議論にかかる時間が増え、その中で多面的な観点が次々と提案されていく。たとえば、「先生のサポートを受けたかどうか」「個々の意見の提示だけでなくまとめの内容があったかどうか」「発表中の声の大きさ・聴衆への配慮(分かりやすさ等)・正確さ(論旨の一貫性等)があったかどうか」といった観点である。教師は、そうした観点を板書によって明示しながら、生徒から出された意見を元に「秀・優・良・可」といったグレード・スコアを付けていく。それでも、実際に生徒から「じゃあ先生は、今の班についてどう評価するの?」と聞かれると、「分からない」と回答し続け、「評価するのはあなた方だ」という意図を伝えていく。そうした教師の態度も相まって、グレードについては生徒間でも賛否両論が噴出し、喧々譁々の議論の結果として、一旦付けられた評価に次々と「*(アスタリスク=仮の表示であることの印)」が施されていった。

各班に対する評価自体は曖昧なものとなっていったが、その一方で、議論をし尽くしたという高揚感が各生徒には生まれていた。生徒たちからは「今回の授業も面白かった」「この授業に参加できて楽しかった」「色々な意見があることが分かった」といった肯定的な感想を聞くことができたが、何よりもこうした感想が本授業の充実性を示している。

本授業を、従来の知識伝達の観点から否定的に眺めることはそれほど難しいことではない。意見や情報に関する説明が教師側から一言もなかったばかりか、この時間に何を学習するのかという目標や具体的内容が生徒側に示されていない。しかも、確定的な評価をあえて避けているようにも見える活動のためか、「尻切れトンボ」あるいは「やりっぱなし」と断じられてもおかしくない。

ところが、このような見解には学習者のコントロール=抑圧こそが指導、もしくは教育実践であるという捉え方が潜在している。既存知識の獲得およびその完了をもって授業の成功とみなしてしまうと、学習者が本当に学んだことに対する考察の機会を逸してしまう。

第三者の立場による観察からも明白なのであるが、生徒たちは確実に「創造的イマジネーションの発達による表現力」(フレイレ, 1984, p. 45)を広げている。しかも、その広がりをも「多様な意見がある」「一面的な評価は不可能」という個々人の気づきが支えている。そうした多様な実態への意識化が根底にあるからこそ、他者には「ことばを尽くして説明を試みないと理解してもらえない」ことを知り、そこから表現の創意工夫

や推敲をはじめるのである。これは、学習しないと意識化できないとか意識が学習に先行するといったことではない。フレイレが主張するように、意識化は学習の過程の中で生じるものなのである。

学習プロセスそのものを重視していることは、授業目的の未提示からも見えてくるが、各班の発表で終了するはずの内容がいつの間にか評価法の議論に移行していた様子からも推測できる。評価法に関する議論は当初から教師が企図していた素材であるが、その進む方向まで準備されていたわけではない。むしろ、生徒の思考を「でも、こうした見方もできますよ」「でも、〇〇さんの意見が間違っていると思うのでしょうか」といった（批判的）働きかけによって、あえて迷わせるような手法さえ採用している。これはしかし、生徒を追い込んで思考させる方法ではなく、内容を絶えずつくり変えていきながら課題を生成していくプロセスと言えよう。

授業後、担当教師に「こうした活動を基盤にした授業の成果は何か」を尋ねてみたところ、次の驚くべき回答を聞くことができた。

「民主化」が成果と言えるのではないでしょう。確かに、どの部分がどれだけ伸びたなどということを明確にはできませんし、数値化することも不可能です。成果を示すやり方も十余年に渡って考えてきましたが、未だに完成されていません。ですが、誰でも自由に考えられる機会、規範を批判できる機会が増えたことは、喜ばしいことだと思います。

本授業は、理念に支えられた実践の力強さと言えないのではないだろうか。

3.2. Máximo de Moura Santos 校：英語の授業

当校での英語の授業は、2012年9月26日に実施された。4年生29名を対象とした45分の授業であった。数年前までは5年生から導入していた英語科であるが、現在では市内全域で1年生から実施している。大半の学校では、本校のGuariento氏同様、地域在住（非英語母語話者）の教師が担当する。

本時での教室には、前節の教室と同じような島が7つ設置されている。実施場所が図書室のため島には丸テーブルが使われているが、4～5人の生徒が互いに向き合って着席する形態は先の国語の授業と同等である（写真2）。

授業進行は、実に簡潔な形でパターン化されている。生徒は時系列にしたがった次の行為をしながら授業に参加していく。はじめに、「これから何をするか」を知る。次に、全員で一斉に声を出しながら発音とリズムに慣れる。その後、慣れたフレーズを使用して生徒



写真2 外国語での「対話」活動

同士でやりとりをし、最後にビデオを視聴したり歌を歌ったりして締めくくる。その意味では、PDCAサイクルに類似した進行（ここではC（確認）とA（行動）の段階が入れ替わっている）なのであるが、この分かりやすいパターンが生徒の授業への自発的な関わりを喚起している。次に何をすべきかが、教師による解説がなくとも理解されているということである。この授業進行は、初年度（1年生）から継続して行われているため、教師の指示に戸惑うような生徒は一人もいない。なお、実際の授業は、「挨拶」についての活動と「気持ち」についての活動の2部で構成されていた（表2）。

継続して実施されている方法には、もう一つ重要なものがある。それが、目標言語による授業運営、いわゆるイマージョン・プログラム（immersion program）である。本校においては、概念の解説や生徒同士の話し合い、および教師への質問時には、ポルトガル語の使用も可能なので、ゆるやかなパーシャル・イマージョン（partial immersion）と言えよう。

動きのあるスライドを使用した解説、リズムに合わせて行う発声練習、遊びの要素を取り入れた言語運用、そして目標言語に浸った（イマージョン的）活動、これらを良好なタイミングで、かつ淀みなく行う教師の力量は相当なものに見える。また、そうした教師のリードによる授業が外国語を学ぶ楽しさを生み、まるで別世界に誘われたような感覚が生徒の好奇心をくすぐっているようである。イマージョンの手法もこの感覚の喚起に一役買っているのかもしれない。

しかしながら、こうした授業運営の手法やイマージョン・プログラム自体は特段に珍しいものではなく、その効果についても研究が進んでいるため、現在では世界中の外国語学習の現場で採用されている。一方、採用したからといって、即、本授業のような活動が現出するとは限らないこともよく知られている。従来の考察では、その原因が教師の力量の差だけに還元されてしまっていた。

表2 本時の授業進行

前半
1. 教室前方のスライドに Greetings の種類（握手・手を振る・頭を下げる・肩を叩く・キスをする・鼻を付き合わせる等）を、イラストを交えて提示。それぞれの意味を教師と生徒のやりとりで確認。
2. 「shaking hands」「patting your shoulder」といった挨拶行為を示すフレーズを、実際にその動作をしながら、クラス全体で発話練習。
3. Social Practice Time の時間。一人の生徒とその生徒が指名した他の生徒同士で、好きな挨拶を行う。スマイルボール（ハンドボール大のビニールボールに笑顔が描かれているもの）を投げ、受け取った生徒を指名先の相手とする。
4. 他の学校の生徒が作成した Greetings についての動画を視聴する。
後半
1. 前方のスライドに Feelings の種類（喜怒哀楽）を、イラストを交えて提示。それぞれの意味を教師と生徒のやりとりで確認。
2. 相手に気持ちを尋ね・答えるフレーズ（How do you feel today? Today I' m happy/sad/angry, etc.）を練習。
3. 上のフレーズの型を使用して、Social Practice を行う。方法は前半と同様。
4. 「幸せなら手を叩こう」の歌を英語で歌う。歌いながら当該行為（拍手・足踏み・肩叩き等）を行う。

本節で注視していきたい点は、教師の力量向上も含めた授業運営の効率化は、対話的実践の後に伴って発生する二次的なものに過ぎないということである。この「二次的」というのは、力量の有無に関する考察を教師がないがしろにしているという意味ではなく、教師自身が、良質な教室環境にするための努力を個人の責務として（自身を追い詰める形として）捉えることがほとんどないということである。言い換えれば、教師の力量が向上すれば適切な授業が実現するという因果関係に基づく実践ではなく、授業実践そのものが教師の力量になっていくという考え方なのである。そのため、実際にも数値的に測れるような、あるいは生徒の成績向上だけを目標とした効率的な授業を行うことは目標とされない。各種手法を採用したりうまく使いこなしたりすることを、最終的なゴールとして認識しないのである⁽¹²⁾。あくまでも学ぶ主体が生徒にあることを意識し、生徒のために何が可能なかを追究していった結果が、本時のような授業と言える。その意識は、次の Guariento 氏の談話にも現れている。

私が生徒たちに感じてもらいたいのは、「楽しさ」と「自由」と「自信」です。英語を使うのは楽しいんだよ、英語が話せるともっと色々なことができるんだよ、そして、最初は話したくない、話せないと思っていても、やってみると

案外できるもんだよ、ということです。沢山の人たちと知り合って、自分を活かす場を見つけ出すきっかけになれば、いいですね。

選択肢、すなわち「遊び」がないところに楽しさは生まれません。本授業では最初に大枠が示されるが、それは生徒の行動を縛り付けるものではない。その場でどんな挨拶をするのかは、全面的に生徒に任されている。英語を使うかポルトガル語を使うかの判断さえ、教師は指示することがない。またあるいは、既存の枠に囚われない、すなわち「逸脱」が許されないところに自由は生まれません。どんな発音をしようが、どんなミスをしようが、他者がフォローしてくれるという雰囲気があるために、どの生徒も積極的に発言（体験・発表）したがる。さらに、挑戦の機会とその克服がないところに自信は生まれません。最低でも「できなかった」では終わらせない、たとえ表面上失敗したかのような状態になったとしても、当該行動に挑んだ勇気を讃えるのである。少なくとも「つまらなかった」とは感じさせない、その心意気は本授業で用いた様々な自作教材に滲み出ている。スマイルボールもそうであるが、おそらく、英語教師ならば明日にでも使いたくなるようなものが、ふんだんに使用されていた。

教授者と享受者の水平化は、フレイレの対話的実践の根幹でもある。この観点から本授業を捉え直すと、確かに教師は素材を数多く提示してはいるものの、時間中の役割はサポーターに徹している。単純なことではあるが、「笑顔を決やさない」「心から楽しんで取り組む」といった行為が、教授行為以上にクラスの良質な雰囲気づくりに貢献している。教師自身が行動しない Social Practice Time であっても、生徒への目配りは忘れず、何か生徒のつまづきが見えた時には、すかさず声を掛ける等何らかのサポートを行う。

教師と生徒があるトピックについて何気ない会話を交わす、教師が一元的な解釈（確定的な答え）を押し付けない、といったことも、前節の国語の授業と共通している。そして何より、ことばを駆使したやりとり、を軸にした活動が展開しているという点では、まさに両授業とも「対話的教育実践」と言ってよいだろう。

4. 個人と集団の対立を越えて

対話的な活動を、単なる学習方法の一形態だとみなす文脈は依然として多かろう。当該文脈においては、教育の「内容」が確定しない限り「方法」も決まらない、内容あってこそその方法であって、方法自体を内容化するのとは極めて不自然な捉え方である、というような認識が一般的かと推測される。

しかし、本稿で言及してきた教育実践は、内容＝方法とも捉えることができる様相である。双方のカテゴリー化を踏まえたものではなく、総体的な活動そのも

のを学習とした授業である。そのために、活動の成否が学習者による知識の獲得に依存することがない。換言すれば、活動が有効かどうか、あるいは効率的かどうかを学習者が得たもので評価していないということである。また、こうした捉え方から、対話的な活動が混乱を引き起こすということ自体がありえないことにもなる。一見混乱のようでも、それこそが「学び」なのだから。フレイレの言を借りると、混乱という否定的な語を使う者がすでに「抑圧者側」にいることを示している。

ただし、ここで気をつけなければならないことは、「活動」が含意する集団的な事象と、「学習」から想起される個人的な事象という解釈のずれである。「学習は個人が行うもの、活動は集団で行うもの」という理解に固執したままだと、本稿で取り上げた実践も「個人のために行った集団的活動」と再定義されかねない。つまりは、冒頭でも述べたように、活動が単なる手段としてしか見られないということになってしまう。

本稿の主張はそこではない。対話を行うことが教育であり、教育という営為を通して世界が探索されていく、このことを結論としたい。意味あるテーマを探索するプロセスが「意識化」であり「課題提起」なのである。ここにはもはや実質的な活動と学習の区別は存在しない。A. N. レオンチェフも述べている通り、個人的な「操作」と集団的な「活動」が対人的な「行為」で媒介されていくのである(宇都宮, 2011, p. 175)。これが広い意味での活動であり、「対話的教育実践」の意義である。

本稿で言及した両実践とも、生徒が世界の媒介者として位置づけられている。生徒が日常生活で触れ合う人々、その中で感じたことや考えたこと、さらには自らが直接感じる気持ちなどが、積極的に取り上げられている。授業の中身が「生徒の世界」と分断されていないのである。そのために、授業中に現出する様々な事象が生徒自らの課題として意識されていく。

さらに、両実践とも批判的思考による基準の解体と新しい認識の構築が、間断なく発生している。まさに教室内に「発生している」のであって、教師から生徒へ与えられているのではない。その意味で、内容と方法が同時に創発していると言うことができる。

言語教育は、上述の創発プロセスを最も明示的に実施できる教育であろう。それは、ことば自体に世界を変える、あるいは構築する力があるためである。フレイレも次のように述べている。

真実の言葉というものは、世界を変革する力がある。人間として存在するということは世界を言葉に出して主体的に肯定して引き受け、その上で世界を変えていくことである。引き受けら

れた世界は、引き受けた者に更なる問題を返し、さらに言葉による肯定を進めるべく迫ってくることになる。(フレイレ, 2011, p. 120)

先の授業実践の中で「進行が変わった」「評価法が作られた」等が起きたのは、ことばが使われたためである。常識的に述べれば、対話の最も明示的な現れの一側面が「ことば」ということになろう。言語教師をして「民主化が成果だ」と言わしめた根拠が、ここにある。つまり、自由に考え、自由に批判して世界を変えていく道具こそがことばなのである。

従来からの「言語能力を伸長させるために協働的な学習が必要だ」という述べ方について、いくら肯定的な研究結果が示されたとしてもどこか胡散臭いものが漂っていた理由は、「個人の言語能力を伸ばす」という観点と「集団的な秩序を維持する・各人の公平化を図る」という観点が抱える原理的な矛盾にある。ところが、サンパウロ市の言語教育の実態からは、もしかしたらその矛盾が越えられるのではないかと感じさせるものがあつた。俗に、日本型の教育は集団主義(協調を重視する)、欧米型の教育は個人主義(個性を伸ばす)などと言われることがあるが、本稿の考察によると、教育は個人の方向を目指しても集団の方向を目指してもうまくいかないことが示唆される。当然のことながら、集団の中で(少なくとも他者がいるからこそ)個人が学ぶのであり、個人の属する世界とは集団内に違いないのである。対話的な活動そのものが学習だとする見方は、この当然の様相をそのまま活かすような考え方なのかもしれない。あるいは、ブラジル国での教育の特徴が、個を突出させるだけではなく、集団の中で個が活かされるような、個が生み出す他への影響性を考えるようなものなのかもしれない。関連する考察は、別稿に譲ることとする。

また、今回は残念ながら、主流語教育、いわゆる主流語社会の中における非主言語の教育(ブラジル国内における第二言語としてのポルトガル語の教育に類する形態)を取り扱うことができなかった。そうした場面においても、対話的教育実践の力強さを活かせることは十分予測できるが、具体的な実践現場で立証していくことが今後の研究課題として残されている。

付記

本稿は平成 23-26 年度日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究(C))「越境社会における教科「対話」の創設を目的とした課程モデルの構築と実証」(課題番号 23530997)による研究成果の一部である。調査にご協力いただいた本稿言及の各学校・施設の先生方、生徒のみなさん、Célia Regina Guidon Falótico 教育長とサンパウロ市教育委員会、特に調査の段取り等でお世話になった Claudio Lopes 主事に、

厚く御礼を申し上げます。また、本稿の構成にあたり、匿名の査読者から貴重なご意見を賜りました。最終稿はこれによることを申し添えます。

注

- (1) ピアジェ (1979)、Vygotsky (1978) 等の代表的文献を参照。
- (2) 実際にも、実践者から当該術語が語られることはなかった。おそらくそれは、協働学習が学習そのものである、協働的な学習に特段の意味を託すことはない、といった理解に起因するのではないだろうか。
- (3) (我が国において) 教育が協働学習だと言いくいのは、協働学習を手段として考えるのが一般的なためである。本稿では、この解釈を回避するために「協働学習」の使用を控えている。本稿での主張を適用すれば「対話的学習＝協働学習」に他ならず、協働的な形態は対話的な活動が具現化したものであると結論できる。
- (4) 英語では” language of the mainstream”。ある社会や共同体における支配的・占拠的な言語のこと (宇都宮, 2011, pp. 73-75)。
- (5) 万有引力をなにか磁石に働くような力だと考える、江戸時代の奉行所を現代の裁判所に匹敵させるなど、正確ではないにしても学習の進展に資する思考ならば、積極的に取り上げる教師は多いと思われる。
- (6) 言語に規範 (基準) が存在しない、一見間違いとされる表現も言語形成の過程で現出するものであって、学習上では貴重な資料ともなる、といった議論およびその論拠は宇都宮 (2006) で詳しく取り上げている。
- (7) 予め断っておくが、この「対話的教育」という述べ方は精確には適当とは言えない。フレイレの理論に基づく限り、教育そのものが対話的営為だからである。本稿では「対話」を強調させる意味を託した上で (助詞「の」に同格の意味を込めて)、あえて用いている。
- (8) Escola Municipal de Educação Especial Anne Sullivan (市立特別支援学校)、CEU Quinta do Sol Cangaiba (地域学習センター)、EMEF Jenny Gomes (市立学校)、EMEF Máximo de Moura Santos (市立学校)、EMEF Bartolomeu de Gusmão (市立学校) の5か所。
- (9) 今回は、筆者ら外部ゲストを招いた上での公開授業だったため、開始から10分が (別室での) 概要説明、終了後10分が (感想やコメントを述べてもらう) 講評に充てられた。本来は、最後の発表時間を長くして全班からの発表を執り行う。
- (10) 班の人員は単元が変わる毎に組み替えるが、基本

的に互いに話をしやすい友人関係を軸として生徒自身が決める (Horikawa 氏からの談話)。

- (11) 新聞記事等の一節を読んで議論することは、課題提起型教育のビジョンをもつための手段ともなりうる (フレイレ, 2011, p. 192)。
- (12) 当然、その時々の実践の過程では、認識されていることであろう。ただしここで重要なのは、方法を目的として捉えない点である。これは最終節で後述する通り、内容＝方法の理念に近い考え方である。おそらく、方法を目的とした瞬間に「方法を獲得 (伝達) しないと目的に達しない」銀行預金型の実践が避けられなくなるだろう。

引用文献

- 有満麻美子 (2010) 「パウロ・フレイレの教育思想」『立教女学院短期大学紀要』第42号, pp. 1-19
- 宇都宮裕章 (2006) 『教育言語学論考—文法論へのアンチテーゼと意味創りの教育』風間書房。
- 宇都宮裕章 (2011) 『新ことば教育論—いのち・きもち・だいちの考察』風間書房。
- 江原裕美・山口アンナ真美 (2012) 「ブラジルの教育事情—経済発展とともに注目すべき教育改革」『留学交流』6月号 Vol. 15, pp. 1-5. 独立行政法人日本学生支援機構。
http://www.jasso.go.jp/about/documents/eharahiromi_yamaguchianamami.pdf
- 黒谷和志 (2001) 「教育実践における批判的リテラシーの形成—パウロ・フレイレの再評価をめぐって」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第50号, pp. 249-256。
- 広辞苑 (2008) 『広辞苑第六版』(新村出編) 岩波書店。
- 谷川とみ子 (2004) 「現代アメリカ合衆国における P. フレイレの「リテラシー」論の受容と継承—I. ショアの「批判的リテラシー」論とその授業実践に焦点をあてて」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第50号, pp. 144-157。
- 西尾敦史 (2010) 「パウロ・フレイレとコミュニティ・オーガニゼーション—1970年代以降の北米のコミュニティ実践とその理論モデルへの影響」『沖縄大学人文学部紀要』第12号, pp. 17-33。
- 野元弘幸 (2000) 「課題提起型日本語教育の試み—課題提起型日本語学習の作成を中心に」『首都大学東京人文学報』教育学(35), pp. 31-54。
- 原安利 (2011) 「パウロ・フレイレの教育論における「対話」に関する一考察」『教育実践学論集』第12号, pp. 99-112. 兵庫教育大学。
- 原安利・森川直 (2007) 「パウロ・フレイレの教育論における識字に関する哲学的探究—『自由のための文化行動』を中心に」『岡山大学教育学部研究集録』第136号, pp. 135-144。

- ピアジェ, J. (1979) 『発達の条件と学習』 (芳賀純編訳) 誠信書房.
- フレイレ, P. (1979) 『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.
- フレイレ, P. (1982) 『伝達か対話か—関係変革の教育学』 (里見実・楠原彰・桧垣良子訳) 亜紀書房.
- フレイレ, P. (1984) 『自由のための文化行動』 (柿沼秀雄・大沢敏郎訳) 亜紀書房.
- フレイレ, P. (2001) 『パウロ・フレイレ 希望の教育学』 (里見実訳) 太郎次郎社.
- フレイレ, P. (2011) 『新訳 被抑圧者の教育学』 (三砂ちづる訳) 亜紀書房.
- ブロンフェンブレンナー, U. (1996) 『人間発達の生態学—発達心理学への挑戦』 (磯貝芳郎・福富護訳) 川島書店.
- 水谷有未子 (2006) 「ブラジルの環境教育における教育者のあり方—『PEDAGOGIA DA AUTONOMIA』に見るパウロ・フレイレの教育理念」 『ESD 環境史研究: 持続可能な開発のための教育』 第5号, pp. 103-107. 東京大学.
- 山口アンナ真美 (2000) 「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』 第67巻 第4号, pp. 41-53. 北海道大学.
- van Lier, L. (1996) *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*. Pearson Education.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society*. Cambridge: Cambridge University Press.