

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

山本 玲

概要

言語教育を通じてどのような社会を展望するのかといった価値論的見地から、言語教育や日本語教育の目的を捉え直す必要がある。本稿では、その一つの可能性として「声をあげること」を展開することの意義について検討する。自分が「おかしい」と思ったことに対して、自分の意見を他者に向かって日本語で表現することは、学習者の表現能力の向上を促すだけでなく、学習者自身の自己実現に助力を与えると同時に、教室外の社会をよりよい方向へと動かしていく原動力になることと無縁ではない。

キーワード

「声をあげること」、言語教育の目的、環境問題、「無関心」

1 はじめに

グローバル化する現在の世界情勢の中で、ヒトやモノの移動が流動化し、国家や民族といった枠組みを超えた個人間の交流が歴史上ないほどに活発化している。日本語教育を取り巻く社会的文脈に目を向けてみても、日本のポップカルチャーの大量流出や日本経済の進出によって、諸外国・諸地域において「日本」や「日本人」「日本語」は身近な存在として何の抵抗も無く受け入れられているし、その逆もまた然りである。地理的、政治的に密接な関係にあるアジア地域においては特に顕著な現象であろう。そこには「歴史認識」や「戦争責任」、あるいは企業進出と現地開発による「環境汚染」や「経済搾取」といったキーワードで語られる国家間の衝突や確執とは無縁の、日本とアジアの人との「良好」で「友好的」な関係が築かれているように見える。

だが、対立が激化し、複雑化したまま解決への道筋が一向に見えてこない世界情勢がある一方で、それとは完全に離れたところで個人と個人が関係を築き、平和と豊かさを享受している。この相対する二つの現象を別々のままに共存させておいていいのだろうか。対立や確執があるその背後では、問題の当事者らがなんとか状況を変えようと怒りや苦しみの「声」をあげているかもしれない。時に悲痛なまでの叫びとなりかねないその声に対して、言語教育は何ができるのだろうか。

このような問題意識に基づき、本稿では、言語教育を通じて「声をあげること」を展開することの意味について、多文化教育やフレイレの知見に触れつつ、ある日本語教室における教室活動の実践データに沿いながら理論的に検討することを目的とする。

2 声をあげること

2.1 「声（ボイス）」

多文化教育の分野では、「声（ボイス）」は次のように説明されている（圏点は筆者）。

声（ボイス）は、暗黙の権利と一定範囲のオーソリティを伴った基本的な資格である。どんな個人も、開示、同一化、叙述、因果関係、解釈、そして解決などを含むすべての局面で、自らを語り表象する権利をもっている。（カール・A・グラント，グロリア・ラドソン＝ピリング編著2002）

そして、声をあげることは人間の基本的な権利であるとして、自分の話を聞かれる機会が与えられたり否定されたりすることによって沈黙させられ、操作され、制御されるとき、声をあげることを制限することは、「不平等の精神と権力の乱用」を確立してしまうという。つまり、声をあげることは「不平等の精神と権力の乱用」を避け、結果の平等を実現するための「社会の活動的、批判的、生産的変革主体」へとなることに結びつくのである。このことは、ブラジルの識字教育の理論家であり実践家であるパウロ・フレイレが、「真の言葉を話す」（Freire, P. 1970 : 96）ことについて述べていることと通じるものと理解できる（圏点は筆者）。

人間存在は沈黙していることはできず、偽りの言葉によって豊かにされることもない。それを豊かにしうるのは真の言葉であり、人間はそれを用いて世界を変革する。人間らしく存在するという事は、世界を命名し、それを変えることである。(Freire, P. 1970 : 96)

また、フレイレは、「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」(Freire, P. 1970 : 97)として、民衆に対して、文字を獲得し言葉を話すことによって抑圧状況からの解放と世界の変革を目指すことを説いた。

つまり、こう言い直すことができるだろう。声をあげることは、自分にとって「おかしい、理解し難い、変えたい、不都合であると感じたことに対して自分の考えや意見を他者に向かって表現すること」であり、それは、自分を取り巻く外界をよりよくしようと積極的に関わっていく行為であり、そうすることで周囲の環境に安易に流されたり抑圧されたりすることから自己を避けるものである。

2. 2 声をあげること、声を受け止めること

フレイレが自身の識字教育実践において目指したのは、単なる「文字の獲得」ではなく、それを契機にして人間が世界と向き合い、世界を変革していく力を持っていくことであった。しかしそれは単独で為しえるものではなかった(圏点は筆者)。

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。したがって真の言葉を一人だけで語ることはできないし、他者の言葉を奪う命令行動のなかで、他人にかわって語ることもできない。(Freire, P. 1970 : 97)

抑圧された状況から脱却し世界の変革へと向かうには、当事者が声をあげるだけでなく、その声を受け止める人の存在が重要になってくるのである。声をあげられない、あるいは声をあげても目の前の状況が一向に変わらないのは、その人の能力が無いからではなく、声を受け止める人の存在が無いからなのである。「自分には関係ない」という無関心な態度は、「声なき声」を再生産する。

この点に関して、高橋哲哉が戦争責任について述べている箇所、「責任」について次のように語っているのは示唆的である。

他者からの呼びかけを聞くとき、私は不可避免的に責任＝応答可能性の内に置かれる。この点について私が完全に自由であろうとすれば、他者の存在を抹消するしかない。人と人とが共存し、共生していくために必要な最低限の信頼関係として、呼びかけを聞いたら応答するという約束がある。人間は言葉を語り、他者とともに社会を形成する存在である限り、この約束に拘束される。（徐・高橋2000）

他者の声に応じようとする誰かの存在があって、初めてその声は声として成立する。それは先に述べた「自らを語り表象する権利」（カール・A・グラント、グロリア・ラドソン＝ビリング編著2002）を許し、「自らの行為を受けとめ自らの言葉を聴きとってくれる人びとの間に生きる（いわば間人格的な）尊厳」（斎藤1996）を擁護するものであろう。他者の声を聴くとき、私たちはそのような他者の権利と尊厳を擁護することについての責任への選択を必然的に迫られる。

そして他者からの呼びかけに応答することは、「人間関係をつくり出し、維持し、新たにつくり直す行為であり、他者との基本的な信頼関係を確認する行為」であるとして、それは「自分だけの孤独の世界、沈黙の世界を脱し、他者との関係に入ることそのものであり、本来は「抑圧的」でなく、積極的、肯定的な事態」なのだが高橋は述べる（徐・高橋2000）。

私たちは、日々の生活の中で種々のメディアを通してさまざまな他者の声に呼びかけられていること、他者の声を聴いてしまっていることを否定できない。無論すべての声に応じることは不可能である。だが、「呼びかけが聞こえる限り、また呼びかけが聞こえさえすれば、この責任は生じる」（徐・高橋2000）のであれば、自分とは直接関係の無いように思える問題や、自分の価値判断にそぐわない考え方に遭遇しても、それに「無関心」な態度を取って「無視」したり、その状況を変えることを諦めて目の前の状況に甘んじたりするのではなく、いくつもの媒介を重ねながらでもいいから、自分との関わりの中で考えたり感じたりできる、そしてその中で自分の声をあげることができる、そういう感性を一人一人が育てていくことは、抑圧された状況から脱却し世界の変革へ向かうことと決して無縁ではないだろう。

2. 3 言語教育を通じて「声をあげること」を目指すこと

野元(1996, 2000)は従来の日本語教育には道具主義的な側面があったと指摘し、フレイレを引きながら「批判的日本語教育」の理念と実践を提起している。そこでは「日本語を学ぶこと(あるいは支援すること)」と「人間らしく生きること」を二分することなく、統一的に捉える」ことを理念の中心に据え、その実践において「批判的意識(世界を読む力)の形成」を目標に掲げている。また、Byram(2005)は、言語教育は政治的であるとして、批判的に文化を認識する能力を育成することが必要であると述べる。そして言語教育における批判性とは、異なる文化集団における価値観の対立を分析し、それを調停し、その結果として社会的行為に積極的に参加していくという特徴を持つとしている。

野元(1996)が指摘するように、日本語教育を通じてどのような社会を展望するのかといった価値論の見地から日本語教育の目的を見直す必要があるとされている。昨今において、言語教育を通じて、自分とは直接関係の無いように思える問題や、自分の価値判断にそぐわない考え方に遭遇しても、それに応答することを拒否して無視するのではなく、「声をあげること」、つまり自分にとって「おかしい、理解し難い、変えたい、不都合であると感じたことに対して自分の考えや意見を他者に向かって表現すること」を目指すことは、決して不自然なことではないように思う。なぜならば、他者からの応答の間において自らの声をあげることが、「人と人とが共存し、生きていくために必要な最低限の信頼関係」(徐・高橋2000)をつくっていくのだとすれば、言語教育こそ、教室内外において様々な価値観を持った人たちとのかかわりを通して、一人一人がそのような繊細でたくましい感性を身につけ、声をあげることがを促し、励ます契機を担うことができるのではないかと考えるからである。

3 事例検討

3. 1 教室実践

本稿で扱う教室実践は細川(2002)によって設計された「総合活動型日本語教育」である。実際に対象とする教室は、2005年度秋学期(10月～1月)に早稲田大学日本語研究教育センターにおいて開講された「総合3E」(設計:細川英雄, 担当者:新井久容)である。筆者はこの教室にTAとして参加し、担当者と共に活動の運営に携わった。「自分が対話をしたいと思うテーマ」と「対話をしたい人」をそれぞれ

れ選び、その人物とテーマについて対話をし、その過程で考えたことをレポートにまとめるというのが一連の活動である。

以下はクラス概要と活動スケジュールを記したものである。

活動日程	活動内容
2005年10月5日	オリエンテーション
2005年10月12日	スケジュール確認, プレーンストーミング
2005年10月19日	対話したい人について
2005年10月26日	対話のテーマ
2005年11月2日	対話のテーマ
2005年11月9日	対話のテーマ
2005年11月16日	対話のテーマ
2005年11月30日	対話報告
2005年12月7日	対話報告
2005年12月14日	対話報告
2005年12月21日	対話報告
2006年1月11日	下書き (対話～結論)
2006年1月18日	下書き (対話～結論)
2006年1月25日	相互自己評価会

- クラス構成 学習者9名, 担当者1名, TA1名, ボランティア2名=計13名
(データ中の表記: 学習者=L, 担当者=T1, TA=T2, ボランティア A=T3)
- 日本語レベル 3
- 学生の所属 学部生, 大学院生, 交換留学生, 研究員
- 活動の目的 自分の選んだ人物との対話を通して, あるテーマについての思考を深めていく。
- 全体の活動スケジュール一覧

学生たちには, 全活動を通して, クラス内外の他者や自己との対話を経ることで, 自分の考えを深めることが求められていた。このクラスで特に求められていたのは,

設定したテーマに対する自分の意見を表現することである。例えば、担当者は学生たちに対して次のような説明をしている。

【2005年10月19日：授業記録1】

だから、あのたいへんいい文章だと思いますが、ひとつ足りないと思うのは、ここですね、Yさんの自分の意見。もしYさんが自分の問題、問題があるとか、それが何か問題があるんだったらそれについてどう思うか。自分の仕事に対する意見が、ちょっと書き加えられるともっと面白くなる。

これは「職業の選択」というテーマを選んだ Y のレポートをクラス全体で検討している際の発話である。担当者は Y のレポートに対して、「自分の意見」を書き加えるようにアドバイスしている。このような、レポート執筆者の学生に対してクラスのメンバーが「自分の意見」を求める場面は全活動にわたって頻繁に見られた。「自分の問題、問題があるとか、それが何か問題があるんだったらそれについてどう思うか」というのは、先に述べた「声をあげること」、つまり「おかしい、理解し難い、変えたい、不都合であると感じたことに対して自分の考えや意見を他者に向かって表現すること」と同じ方向性を持つものであると理解できる。

3. 2 学習者

事例検討で扱う学習者は、台湾からの留学生で環境教育を専門にしている大学院生 L である。L が設定したテーマは「環境問題」であった。L は同じ研究室のメンバーの一人と対話をしたが、相手には全くといっていいほど自分の話に関心を示してもらえなかった。それゆえ、L は対話相手や自身が設定したテーマについてそれ以上考えることができなくなっていた。だが、クラス活動を経ていくうちに、対話相手の背景にまで遡って考えることができ、環境問題の解決について自分はどうか考えるのか、自分はどうしたいのかを述べるに至った。そこで、他者に自分を理解してもらえなかった学習者が、クラス活動を通して環境問題について自分なりの提言をする、つまり自分の声をあげるに至ったプロセスを以下に詳しく見ていく。

4 「環境問題」

4.1 無関心な相手

環境問題の解決には環境教育が必要だ。Lはこのような意見を掲げて、同じ研究室に在籍するメンバーの一人である T と対話を行った。L はレポートの中で T について、「T さん、大学の専門は物質材料です。いま、環境のことも興味がありますから、私たちはいまの専門と大学の専門は違います、いまの研究のテーマもちよっと違います。でも、環境問題のテーマのきょうみがありますから、一緒に対話します」と書いていた。

そんな T と対話を行った L であったが、その内容は当初の期待とは大きく違っていたようだった。T1 から一番印象に残っていることは何かと問われると、L は次のように述べた。

【2005年11月30日：授業記録1】

L：質問がない。彼は全部考えません、前に。私、の問題の部分、T さんは全然考えない。

T1：ああ、T さんは、全然考えたことがない

L：うん。考えたことがない。

T1：それについて何か T さんの意見を聞きましたか？

L：（笑）T さんは、意見がない

（省略）

T1：T さんは、環境の問題に関して、何か意見はないんですか？

L：環境教育は大事なこと、でも全然知りません（笑）

T3：それを聞いて L さんはどう思いましたか？T さんが全然知らないことについて

L：私は台湾の習うのことを話して、でも、T さんは、たぶん、理解しない、私の話すのことを（笑）

T1：どうして理解しないの？

L：（省略）たぶん、日本と台湾は教育のこと違います。だから話すのこと、よくわかりません。

「環境のことも興味ありますから」と言って T を対話の相手に希望したのに、自分の専門や意見に対して全く興味や理解を示してもらえなかったことが L の上記報告から読み取れる。L の報告によれば、T は L の専門である「環境教育」については大事なことであると述べるほかは、全く自分の意見を言うことはなかったという。そのことに関して L は「T さんは全然考えない」「T さんは意見がない」「環境教育は大事なこと、でも全然知りません」と述べている。そして、T が自分の意見に興味を持たなかったことの原因を「日本と台湾は教育のこと違います。だから話すこと、よく分かりません」として、日本と台湾の教育制度の違いに帰結させている。そうすることで、L は T との対話からもう一步踏み込んで、自身が設定したテーマについてそれ以上考えることができなくなっているように見える。

4. 2 声をあげる

4. 2. 1 環境講座の比較

環境教育が専門の L と同じ研究室に所属する T が、環境問題や L の専門についてほとんど知らないというのは、理解しがたい状況である。そこで、T3 は「T さんは環境のことに興味があるんですね」と L に確認をすると、L は同じ環境問題でも自分のアプローチの方向と T のアプローチの方向が異なっていると答える。すると続けて T2 が「2人の興味は重なるのではないか」と問いかけ、L の意見を引き出そうとすると、それに対して L は当時、日本で参加していた環境プランナー講座のことを話しながら次のように述べた。

【2005年11月30日：授業記録2】

T3：でも、T さんは環境のことに興味があるんですね。

L：うん、でもなんか、energy? engineering, この方向から、関心して。私は教育の方から、違うの方向。

数人：うん

T2：何かそこでお互い、リンクするところはなかったんですか？環境問題ってところで2人の興味は重なるわけですね。

L：関心。すべての考えのことはちょっと違います。たとえば、今日本では、11月から私たちは環境省の環境プランナーの講座？講座があります。でも台湾ではその、そのような講座と日本のものは全然違います。日本の

ほうは、環境会計とか環境法とか環境エネルギーとか自動車の設計とか、全部…engineer?からの…うん、…台湾の方は

T1: エンジニアの方からってというのは、Tさんの立場からってこと? Tさんが今勉強しているエンジニアリングの方から、その何でしたっけ、環境プランナーの講座が多い、日本では。で?

L: でも台湾は、いろいろ種類の人参加します。たとえば、architecture、学校の先生、と、いろいろ。その日本の方はたぶんエンジニアの方から。教育のことは考えません。

T3の問いかけを受けて、Lは、それ以上考える余地を見出すことができていなかった対話相手に関して、専門の違いというTの背景にまで遡って考えているのが分かる。そして、その後T2からの問いかけに応じる形で、Lは当時日本で参加していた環境プランナーの講座のことについて思い出し、その講座と台湾で知っていた講座とを比較しながら、次のような意見を述べた。すなわち、環境会計や環境法といった制度面での整備や、エネルギーや自動車設計といった人々が実際に使用する「モノ」からの改善など、ハード面の充実によって環境問題の解決を目指すとする日本側の講座には「教育」の視点が欠けているとして、日本側のアプローチの仕方の盲点を突いたのだ。これは、「環境教育」によって少しずつ環境問題の解決を図ろうと志すLならではの指摘であると言うことができる¹。

4. 2. 2 エンジニアの批判

日本の環境講座は教育について考えないと述べるLに対して、この後T2は、「Tさんも考えないんですか、教育のこと」と問いかけた。するとLは、「そのことは…全然知りませんですから」と対話相手のTは教育について関心が無いと述べ、「たぶん彼の教育の時と今の、違うのだから昔のことは(笑)…よく、わかりません」と、Tが教育に関心が無いことの原因を、時代によって教育内容が異なる点に置き、再び、それ以上Tについて、あるいはLが自分で設定したテーマについて考えることができなくなっているように見えた。

¹ ここで断っておきたいのは、筆者自身が、Lの価値判断を支持する形で、台湾の環境講座が日本の環境講座よりも「優れている」との立場を取っているわけではないということである。すなわち、Lの「環境問題」へのアプローチの仕方に焦点を当てているのであって、Lの価値判断の是非を問うているわけではない。

そこで、T2がLとTの環境問題に対するアプローチの仕方の違いに焦点を当て、どうして二人はそれぞれのアプローチの仕方なのかという点で面白い対話ができるのではないか、とアドバイスをした。

【2005年11月30日：授業記録3】

T2：（前略）例えば環境という問題があった時、それに対して、どうアプローチするのか。アプローチの仕方として、Tさんは、エネルギーのことからアプローチするわけですよね。で、Lさんは、エネルギーじゃなくて教育の方からアプローチするわけですよね（L：はい）。そこで何か、面白い対話ができるんじゃないかなと、私は思ったんですけど。

L：うーうー

T2：どうしてLさんは教育からで、Tさんはどうしてエネルギーからなのかって

L：昔の勉強のこと違いましたから、今、話の話の内容、ちょっと違います。でも環境、たとえば、大学の先生の勉強のことを、たとえば、環境の問題の solution？学校の…学生として…うーん…。環境の内容は難しい。だから簡単な内容の説明して必要です。私はこのような…通訳？のこと知りたい。でも…えっと…うーん…（笑）でも（英語で：[Tは²]リサーチの方法は知っているも、それをどのように伝えるかは知らない）

するとLは、「エンジニア」と「教育」という環境問題に対する「アプローチの仕方」に焦点を当てた上で、環境の内容は難しいから簡単な内容にして説明する必要がある、しかし、（Tをはじめとする）「エンジニア」の立場の人はリサーチの方法を知っているもそれをどのように伝えるかは知らない、だから私は「通訳」をしたい、と自分の意見を述べた。ここでの話し合いの直前の発話では、日本側の講座は「教育」の視点が欠けているとただ指摘するだけに止まっていた。だがここでのLの意見は、「環境の内容は難しい」ことを根拠に挙げた上で「エンジニア」の立場を批判し、だからこそ難しい環境の内容を「通訳」することを知りたいたい、自分の立場を述べている。「エンジニア」の立場を批判するだけでなく、批判の

² 筆者注。

根拠を挙げたうえで自らの立場を主張し、その中で自分がどうしたいのかを述べている。

4. 2. 3 研究と一般のギャップ

それまでは「Tさんは何も考えない」と言っていて、Tは自分の話を理解しない、Tとの対話からは何も得るものが無かったと諦めていたかのように見えたLであったが、「エンジニア」の立場の人は難しい内容を簡単に説明する方法を知らないと、問題点を指摘した後は堰を切ったように自分の意見を以下のように述べた。

【2005年11月30日：授業記録4】

T1：環境問題について、どうすればいいかってことを、簡単には、Tさんは説明できないってこと？

L：環境問題の説明とか solution とかよくわかりません。もし、環境者、環境を研究する、研究者は、自分の研究のものをもっと簡単に説明して、もしわかれば普通の人もっとよくわかります。そのようなこと話したい、でもできない。

T1：難しいことを簡単に説明することが大切なんですよ。でもTさんはそれを、できないんですか？

L：うん、私はもし、未来は、環境教育の先生になりたい時、今、今の研究者の研究の内容を知ってるあとで、子どもたちは教える。でも、この方は、研究者の研究で、難しいです。

T1：その研究者っていうのはTさんも含まれていますか。Tさんのことでもありますか。

L：Tさんも今の講座の内容も

T1：同じ？

L：うん。ギャップがあります。研究者と普通の人。ギャップあります。もし、ギャップがないと…

これまで研究者が調べ上げ、蓄積してきた環境問題を解決するための方法はたくさんあるものの、その内容が難しいために人々には伝わらない。だから、自分が環境教育の先生になったら今の研究者の研究内容を知ったあとで子供たちに教えるのだと述べたあと、「Tさんも今の講座の内容も（中略）ギャップがあります。研

究者と普通の人。ギャップあります」と言って、Lが解決したいと考えている「環境問題」とLが問題を感じている「環境問題研究」に対して、それらが抱えている現状の問題点をLの視点から鋭く問うたのだ。

ここでのLの意見は、日本の環境講座についての批判やTが何も考えないこと、「エンジニア」を含む研究者たちの批判など、これまで述べてきたことの全てを総括する形で「研究と一般のギャップ」という問題を鋭く指摘している。そしてその問題に対してL自身はどうアプローチしていきたいのかを述べた。Lの声である。

4. 3 最終レポート

このあと、数回の書き直しと検討を重ね、Lは最終レポートを完成させた。最終レポートを読むと、全体的にレポートとしての構成に若干の揺れがあったり、一般論や抽象論を重ねている箇所も多く見られたりする。しかし、クラス内外で他者や自己との対話を重ねてきたことで、上述した「研究と一般の乖離」という問題提起をしたほかに、「環境教育」と「伝統教育」との比較を通して、「知識・情報の一方的提供」という既存の「伝統教育」が抱えている問題点を鮮やかに指摘し、「環境教育」の立場からこそ環境問題にアプローチすることができるのだというL自身の主張を貫いた。以下は、その該当部分をLの最終レポートからの一部抜粋したものである。

環境教育と伝統的教育の一番違うのポイントは、伝統的教育の一番大事なことは知識の教えることです。試験の時、もし皆さんは全部正しいの答えが選ぶの事できた、その時、教育は成功しました。実際の行動は無視しました。

前、自分の環境教育の促進経験は、まず、皆さんは、今の生活の中に、環境汚染と環境破壊のことしますか？その問題を考えて、色々意見が段々出てきます。全部の意見をまとめて、その中に、改正するの所とポイントの関係あるの知識を提供します。最後、未来の生活の中に、具体的行動の目標を決めて、実際に行いします。例えば、街で、ぶらぶらしているとき、見たの物買いたいのが強いからです、深刻な考えるの事は有りませんの前に、たくさんのは買いました。でも、家に類似の物はもういっぱいありました。その問題のために、具体的行動は何ですか、自分で、

真面目に考えて、やりたいことを決めて、この最後の部分は、一番大事な事です。

【2006年1月26日提出レポート】

4. 4 考察

Lは、同じ環境問題について興味を持っていると想定していた対話相手から、自分の話に対して無関心な態度を取られた。そして対話相手が無関心な態度を取る原因を、自分と相手がそれまで受けてきた教育制度の違いに帰結させ、それ以上自分のテーマや対話相手について考えることができなくなっていた。だが、他者からの問いかけに応じる形で、対話相手の背景、日本と台湾の環境講座の比較、エンジニアの立場の批判といくつもの媒介を重ねたうえで、最終的にこれまでの議論を総括する形で研究者と一般のギャップという問題提起をし、L自身は研究者と一般の間をつなぐ役割をしたいと述べた。

Lのプロセスでは対話相手の「価値観」そのものに対する言及は見られない。そもそも、Tは対話で自分の「価値観」を明言しなかった。Lは、そのこと自体をTの「環境教育に対する無関心」という「価値観」であると読み取ったのかもしれない。対話相手が「何も考えない」、そのことに対して自らの問題意識を見出し、いくつもの媒介を重ねながら自分との関わりの中で考え、自分の声をあげた。またLは、批判の対象を対話相手個人だけに向けるのではなく、環境問題の解決をめぐる社会の現状に向けたうえで、そこに存在している問題点の指摘をしている。環境問題に対する「アプローチの仕方」というL自身の視点から、社会の現状を捉え、それに対する批判的考察を加えたうえで問題の解決を迫るべく、具体的な自らの教育プランを提案している。一度、対話相手によって「無視」されそうになったLの声が、ここにLのことばで形になったのである。それは、同じ環境問題に興味を持っているにも関わらず、自分の話に「無関心」な態度を取った対話相手のTに対する声であり、自分たちの研究成果をどうやって現場に届けるかについては考えない（少なくともLにとってはそう見える）研究者たちの「無関心」な態度に対する声である。

5 結論

以上、言語教育を通じて「声をあげること」を展開することの意味をめぐって、多文化教育やフレイレの知見に触れながら、ある日本語教室における教室活動の実践データに沿って検討してきた。自分が「おかしい」と思ったことについて、自分の意見を日本語で他者に向かって言うこと。それは、自分を取り巻く外界をよりよくしようと積極的に関わっていく行為であり、周囲の環境に安易に流されたり抑圧されたりすることから自己を避ける。声をあげるとは、自己の行動範囲を広げたり自分を取り巻く世界を変革したりすることへと結びつくものである。そしてそれは個人の多様な生き方をエンパワーすることをも意味するだろう。

私たちは、日々の生活の中で種々のメディアを通してさまざまな他者の声に呼びかけられていること、他者の声を聴いてしまっていることを否定できないと述べた。極めて密接になった、それだけに摩擦や確執も生じやすくなった国際関係や、急速に顕在化しつつある外国人問題など、無限に存在する声に対する応答可能性としての責任の内に置かれるとき、私たちはその声を無視することも忌避することもできない状況に、現実的に置かれている。多文化共生社会の実現が叫ばれて久しいその一方で、声をあげたくてもあげられない、あげても「声なき声」として「無視」されてしまう。そんな矛盾に満ちた現代社会において、言語教育という領域で他者に向かって声をあげることが教育実践として志向していくことは、学習者自身の自己実現に助力を与えると同時に、教室外の社会をよりよい方向に動かす原動力になるだろう。

文献

- カール・A・グラント、グロリア・ラドソン＝ビルング編著（中島智子、太田晴雄、倉石一郎監訳）（2002）．『多文化教育事典』明石書店。
- 斎藤純一（1996）．民主主義と複数性『思想』867，74－96。
- 徐京植・高橋哲哉（2000）『断絶の世紀 証言の時代——戦争の記憶をめぐる対話』岩波書店。
- 野元弘幸（1996）．機能主義的日本語教育の批判的検討——「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）』45（1），89－97。
- 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教材の作成を中心に」『人文学報（東京都立大学人文学部）』308，31－53。

- 細川英雄 (2002) . 『日本語教育は何を目指すか——言語文化活動の理論と実践』
明石書店.
- Byram, M. (2005, September 17-18). Commentary. Paper presented at the international
conference 'Social, Cultural and Linguistic Education', Tokyo, Waseda University.
(バイラム, M. (2005) . コメント『国際研究集会「ことば・文化・社会
の言語教育」』配布プリント 早稲田大学)
- Freire, P. (1970) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Pazaterra. (小沢有作・楠原
彰・柿沼秀雄・伊藤周 (訳) (1979) 『被抑圧者の教育学』亜紀書房)