

# 授業実践における「生徒の声」の可能性と課題

—ヘンリー・ジルーと多文化教育を手がかりに—

慶應義塾大学教職課程センター 植松 千喜

The Potentiality and Challenge of “Student Voice” in Lessons:  
Focus on Henry Giroux and Multicultural Education

Kazuki UEMATSU

There are two purposes of this study. One is to review the concept of “student voice” in critical pedagogy by Henry A. Giroux. In this review, this paper refers to Elizabeth Ellsworth’s critique of critical pedagogy. The other is to refine the action of “listening” to voice. To “listen” to the student voice is not just listening to students’ narratives. As Ellsworth pointed out, educators need to be aware of the privileged nature of the act of listening to voices. Educators will need to be reflectively aware of social contexts and various power relations, and be willing to question their own values so that they can be aware of the existence of oppressions they cannot recognize. However, how teachers should act in order to “listen” to student voice in critical pedagogy is not an easy question. This study shows that descriptions of multicultural educational practices way provide clues to this question, because the standpoint of multicultural education can overlap with the that of critical pedagogy and the descriptions describe the struggles and hesitations of individual teachers in “listening” to student voice.

## 目 次

- 1 はじめに
- 2 ヘンリー・ジルーの「声」概念
  - A 「声」がさすもの
    - 1 ジルーの「声」とフレイレ
    - 2 ジルーの「声」とバフチン
  - B 「声」概念の意義と課題
- 3 批判的教育学と多文化教育の関係性
  - A 多文化教育のさまざまなアプローチ
  - B 批判的教育学の視点を含む多文化教育に着目する意義
- 4 「声」を聴くことを捉えるうえで多文化教育の実践記録がもつ意義
- 5 おわりに—まとめと今後の課題

### 1 はじめに

本稿の目的は、次の2点にある。第1に、北米の批判的教育学の代表的論客ヘンリー・ジルー (Henry Giroux) が提唱する「生徒の声 (student/pupil voice)」概念を検討することで、授業実践において「生徒の声」を聴くことの固有の課題を明らかにすることである。第

2に、こうした問題点へのアプローチとして多文化教育の実践記録に着目することで、声を「聴く」という行為を精緻化するための足がかりを得ることである。

「生徒の声」は、用いられる文脈によって定義はさまざまだが、アリソン・クックセイサー (Alison Cook-Sather) の包括的な定義によれば、権利 (rights) や尊重 (respect) を前提とした、生徒の存在や参加、学校での教育実践に対しても影響力などの表象を指す<sup>1)</sup>。このような「生徒の声」に着目する研究史をたどると、生徒の視点や経験に正当性を与える研究群のなかの展開のひとつとして位置づけられていることがわかる。デニス・シーセン (Dennis Thiessen) は、こうした生徒の経験に関する研究について、国際的かつ長期的な視点から整理している<sup>2)</sup>。生徒の視点や経験に着目する研究は、古くはフレーベル、モンテッソーリ、ペスタロッチ、ルソーなどのヨーロッパのロマン主義者や、デューイなどのプラグマティスト、ジョージ・カウンツ (George Counts) などの社会改造主義などをルーツとし、学校における生徒を、知識豊富な教師から知識を伝達される無知な存在としてみるイメージではなく、有能で知識豊富な積極的な主体としてみるイメージを前提としている。

こうした「生徒の声」研究は、海外において主として国や自治体の教育経営や学校改善・経営の文脈でさかんに行われていたが、長らく国内においてはフォローされてこなかった。この文脈での「生徒の声」研究・実践の展開と、意義・可能性について論じたのが近年の古田雄一のレビューである<sup>3)</sup>。古田のレビューでは、1990年代以降の「生徒の声」への注目とそれを教育経営に取り入れる試みの展開が示されている。そのうえで、教育経営における「生徒の声」の課題として、現状の学校秩序や権力関係の再生産につながるうる危険性や、学校に都合のよい声が利用される問題、消費者としての声として位置づけられることで新自由主義的な教育政策に押し込められ、元々もっていた変革的なポテンシャルが失われてしまう危うさについて明らかにされている。

これに対して本稿は、教育経営における「生徒の声」の文脈ではなく、授業実践において教師が「生徒の声」を聴くという行為をめぐる可能性と課題について検討したい。具体的には、北米の批判的教育学の代表的論客ヘンリー・ジルーが、「生徒の声」という概念で表しているものとその意義・課題を概観すること、そして批判的教育学と多文化教育の関係を明らかにすることを通して、批判的教育学という「生徒の声」を聴くうえで、教師による多文化教育の実践記録に着目する意義を示す。批判的教育学とは、1970年代以降アメリカ合衆国で展開されてきた、ネオ・マルクス主義の系譜に連なる一連の教育研究を指す。この批判的教育学の論客の1人であるジルーは、自身がオリジナルに構築した「境界教育学 (border pedagogy)」と呼ばれる教育理論で、生徒の声や経験を出発点として互いの差異を越境し合う教育実践を構想している<sup>4)</sup>。これにより、教室で声が聴かれず、沈黙させられがちな生徒のアイデンティティが承認されるような場をつくることに、民主主義の基盤となるような公共圏を創出することを意図している。このように、ジルーの教育学構想の中では、教師による授業実践の文脈が意識されており、なおかつ生徒の声が非常に重要な位置を占めている。

本稿の構成は次の通りである。まず、ジルーが「声」という概念で表しているものを、この概念のルーツとなったフレイレとバフチンにふれながら明らかにし、「(生徒の)声」概念とその意義を素描する。そのうえで本稿では、ジルーを始めとした批判的教育学の論者たちに向けられたエルスワースの議論を手がかりに、「生徒の声」を聴くという行為に付随する問題を具体

的にどのように捉えればよいのかという課題に着手する(2節)。この課題への1つの答えとして本稿が提示したいと考えているのが、多文化教育の実践記録に着目することである。そこで、多文化教育の一部が批判的教育学と非常に密接な関係性を持っていることを示し(3節)、そのような多文化教育の実践記録を検討することが、「声」を聴くことを捉えるうえでなぜ有意義といえるのかを明らかにする(4節)。最後に、本稿の内容をまとめたうえで、今後の課題にふれて稿を結ぶ(5節)。

## 2 ヘンリー・ジルーの「声」概念

### A 「声」がさすもの

「声」という言葉そのものは、例えば社会運動で「声を上げる」というように、単なる物理的な現象にとどまらず、声を発する者の意思や主張などを含むものとして素朴な形で頻りに用いられる言葉である。ジルーが声と呼ぶものもやはり、単なる物理的な現象としての声を指しているのではない。ジルーが声という概念で指しているものは、個人が生きてきた歴史や、経験、文化的なアイデンティティによって形作られた自分自身の言葉でテキストを語り直す実践、あるいはその言葉そのものである。幅広い分野の知見を摂取しながらオリジナルの教育理論を構築したジルーだが、声概念に特に大きな影響を与えたのは成人識字教育者のパウロ・フレイレ (Paulo Freire) と、言語哲学者のミハイル・バフチン (Mikhail Bakhtin) であった。以下ではまずフレイレと声概念の関わりについて検討する。

### 1 ジルーの「声」とフレイレ

ジルーの教育理論に対して、フレイレの識字教育実践が大きな影響を与えていることは、国内のジルー研究においてもはや前提となっているといっていよう。要約すれば、ジルーはフレイレの識字教育実践を「批判の言語」と「可能性の言語」を結びつけたもの、すなわち現状の批判的認識にとどまらず、新たな対抗的ヘゲモニーを作り出すものとして高く評価していた<sup>5)</sup>。ジルー自身の理論が現状の社会構造を打破しようとしたのもこのフレイレの実践の二面性に示唆を受けているといっていよう。

ジルーが自身の教育理論を編むにあたって、フレイレの識字観から得た示唆をさまざまな形で述べているが、「声と経験によるラディカルなバダゴジー」を発

展させることだと述べているものがある。フレイレの識字教育における文脈では、リテラシーは積極的に声を構築するのに不可欠なもので、エンパワメントというより広いプロジェクトの一部に位置付くものだとジルーは考えている<sup>6)</sup>。フレイレの識字教育が機能的リテラシーと一線を画しており、批判的リテラシーを育てようとするものであったことは言うまでもないが、この批判的リテラシーが目指すものをジルーは、教師や生徒が自分自身の声を取り戻し、自身の歴史を語り直すことであるとしている<sup>7)</sup>。とりわけマイノリティに代表される、教室の中で沈黙させられがちな生徒の声が聴かれ、正当に扱われるようにしなければならないと主張する。

このように、教育実践の出発点および中心に声概念を据えるという発想はかなりの部分でフレイレに影響を受けたものであるが、同時に声概念の理論的な成り立ちを支えるのはバフチンである。次項で、ジルーがバフチンから受けた影響について検討したい<sup>8)</sup>。

## 2 ジルーの「声」とバフチン

ジルーがバフチンを重視するのは、言語使用を社会的・政治的行為として見るからに他ならない<sup>9)</sup>。そしてこうした言語行為は、個人が他者との継続的な対話を通して、世界とどのように関係を取り持つかを定義づけるものであるという。ジルーは書くことを始めとする言語実践を重視しているが、バフチンを援用することによって、あらゆる言語には必ず何者かの文脈やイデオロギーが含みこまれているという立場に立っていることを明確にしている。例えばジルーは、バフチンの『小説の言葉』から以下の言葉を引いている。

言語とは話者の志向が容易にかつ自由に獲得しうる中性的な媒体ではない。そこにはあまねく他者の志向が住みついている。言語を支配すること、それを自己の志向とアクセントに服従させること、それは困難かつ複雑な過程である<sup>10)</sup>。

ジルーは、「声を出す (display a voice)」ということは「自分の言葉によってテキストを語るということ」を意味すると、直接バフチンの言葉を引いて述べている。ここから遡ってそもそものバフチンの文脈を捉えることで、声のイメージがより明確に浮かび上がる。当該引用部分は、原典では以下のように綴られている。

文学系の科目が学校で教えられる際には、他者のことば（テキスト、規則、規範）を習得しつつ伝達する二つの基本的な学習方法—〈その言葉の通りに〉と〈自分の言葉で〉—がある。後者は小規模ながら芸術的散文に固有の文体論的課題を提起する。つまり自分の言葉によってテキストを語るということは、ある程度、他者の言葉について、二声的に語ることなのである。というのも、〈自分の言葉〉は、他者の言葉の独自性を完全に溶解してしまうことはありえず、自分の言葉による叙述は、必要な箇所では、伝達されるテキストの文体と表現を再現するため混成的な性格をになわざるをえないからである。まさにこの後者の様式、すなわち〈自分の言葉による〉他者の言葉の学習は、修得されるテキストの性格と、その理解ならびに評価における教育上の諸目的とに依じて、他者の言葉を習得し伝達するためのきわめて多様な一連の方法をその中に含み込んでいるのである<sup>11)</sup>。

この後の部分でバフチンは、〈その言葉の通りに〉学ばせるような言葉に対応するものを「権威的な言葉」と呼び、〈自分の言葉で〉テキストを語る言葉に対応するものを「内的説得力のある言葉」と呼ぶ。ともするとこの「権威的な言葉」と「内的説得力のある言葉」は二項対立的に捉えられてしまいそうであるが、田島充士が指摘するようにこれらは対立するものというよりかは、学習や理解の過程に伴って組み換えが行われるものである<sup>12)</sup>。例えば最初は親や教師などから「権威的な言葉」として与えられた言葉が、次第に自律的な判断と解釈のもとで紡ぐことが出来るようになるといった場面が想定出来る。ジルーがこの部分を引いたうえで「声を出す」ことを「自分の言葉」と結びつけていることから、ジルーの声概念が指すものは、バフチンの「内的説得力のある言葉」とかなりの部分で重なるものであると考えられるだろう。

## B 「声」概念の意義と課題

この声概念の意義はどのようなところにあるのだろうか。ジルーは声を、生徒と教師とが能動的に対話に参加するための多様な手段として位置づけている。つまりジルーにとって声は、対話の原理と切っても切り離せないものである。声を通じて生徒たちは世界への能動的な参加者となることから、ジルーは声を、強靱な民主主義のために必要不可欠なものを築いて展開するための重要な基礎として重視している。また、声は

独特な自己表現の表明であることから、声を出す過程で自身の階級や文化的・人種の・ジェンダーのアイデンティティを承認することになるとも述べている。以上のことからジルーの声概念は、普段声を聴かれることのない人々のアイデンティティを承認するというミクロな問題から、民主主義社会の基盤というマクロな課題まで、非常に広い射程に対して意義を持つものであるといえる。本節の冒頭でもふれたように、声という言葉そのものは素朴にも用いられるものだが、ジルーの論はこのように広い射程を視野に入れた教育プロジェクトの中心に声を据えている点で、教育学において独特の存在感をもつといえるだろう。

次に声概念が持つ課題について検討し、ここから本稿の主題へと移っていききたい。ジルーは生徒個人の歴史や経験に基づいた声を聴くことを重視したが、それは生徒の声を無条件に肯定することを意味するわけではない。生徒の声はしばしば矛盾を含んでおり、それに対して疑問を呈し批判的に吟味することが必要であるとする。この主張そのものももっともであるように思われるが、生徒が声を出すこととそれを教師が聴いて判断し介入するという一方向性が、ある程度自明なものとなってしまっているようにも見える。この点に関してジルーら批判的教育学の論者に向けた批判を行っているのがエリザベス・エルスワースである。本節では彼女の批判的教育学への問題提起を中心的に検討する。

エルスワースは、生徒の声の表現や生徒の声に関与することに立脚する場合には、「道具的な役割」と「のぞき趣味的な (voyeuristic) な関係性」の両方を拒絶しなくてはならないと主張する<sup>13)</sup>。前者は、生徒の声を単に効果的な教育ストラテジーとして用いるあり方である。これについては、フレイレもショアとの対談の中で否定している<sup>14)</sup>。後者は、教育者の声を問い直さないまま、一方的にマイノリティの声を特権を持つ側が聴こうとする姿勢を指している。この後者の問題こそが、エルスワースの問題提起の核心である。

批判的教育学では、社会において周縁的な立場にある人々を「声なき者」や「声を失った」人々として表象することが多いが、エルスワースはこの見方を否定する。例えばベル・フックスによれば、米国の女性たちの沈黙は WASP の女性たちについていえばあてはまるが、黒人女性たちはブラック・コミュニティなどで言葉を発してきたという。したがって、黒人の女性たちは決して沈黙させられていたのではなく、黒人女性同士の間では声を発していたのだが、ブラック・フェ

ミニズムの運動が進展するまではそれをわざわざ白人女性や男性に聴かせようとしていたわけではなかった<sup>15)</sup>。同様の論点でエルスワースは、ジルーと同じく批判的教育学において声を聴く重要性を訴えるピーター・マクラレン (Peter McLaren) の以下の主張に対して批判を加えている。

こうした生徒たちは、自分たちが支配的な社会によって自己表象されたり抑圧されたりしていることを認識していない。荒廃した学習環境では、なぜ自分たちがそのような極度に感じるのかを理解するのに必要な理論的な構成要素が提供されていない。なぜなら、教師がクリティカル・ペダゴジーを欠いているために、生徒たちには批判的に考える能力が与えられておらず、さらには自分たちの暮らしに意義を感じられず、行きあたりばったりで疎外されているように感じられてしまうのはなぜかを理解するのに、必要な技能も提供されていないのである<sup>16)</sup>。

このようなマクラレンを始めとする批判的教育学の生徒観に対してエルスワースは、批判的教育学が文脈化された政治闘争戦略であるにもかかわらず、生徒の姿が極めて抽象的にしか捉えられていないこと、さらにはどこまでも学習者の意識化のイニシアチブをとるのは教育者であることを指摘し、厳しく批判している。結局のところ、批判的教育学では、教師は生徒の経験から多くを学ばなくてはならないとされているが、教師としての自分が決して知り得ない経験や抑圧、そして教室内の他者の理解があるということは触れられることがないことが批判されているのである<sup>17)</sup>。そのうえでエルスワースは、自らの大学での授業でインフォーマルな会話ができるような親密な集団を作り出そうと工夫したことで、初めて声を出せるようになった受講者を例に挙げ、実際に生徒たちが声を出すときには必ずしも知識人に依存しているわけではないことを示す。

これらのことから、批判的教育学が考える生徒の沈黙は虚構 (fiction) であり、実際には教師-生徒関係の非対称性や、それぞれのアイデンティティとそれに伴う抑圧の重層構造、そして教室内の具体的な関係性によって、あえて声を出すことを拒否している状況が存在していると、エルスワースは指摘するのである。先に見たように「生徒の声」は対話の原理と強く結びついたものであるが、ここでは民主主義の論理に基づき、すべてのメンバーが平等に語る権利を持つことが

前提とされている。しかしエルスワースの立場からいえば、このような暗黙のパワーバランスが多数交錯するなかで、果たして本当にすべてのメンバーに平等に声を出す権利が保障されるのだろうかという疑問が出てくることになる。例えば、社会において周縁的な立場の生徒が語ろうとしたとき、教育者や相対的に特権的な立場に立つ生徒がただ「聴く」ことを許されている場合、それはやはり特権性を保持しているといえる。これはフェミニズムにおいて、男性が女性の声を聴く際に女性に答えを求めようとするのみで、「自分のこととして」セクシズムなどについて考えてこなかったことに対して批判が加えられてきたことと通ずるものであるとエルスワースは指摘する<sup>18)</sup>。

もう1点エルスワースが批判的教育学に対して加えている重要な批判は、声の不完全性に関するものである。批判的教育学が重視する生徒のエンパワーメントというアプローチは、合理主義を前提としており、この合理主義のもとで温存されてきた差別（セクシズム、レイシズム、コロニアリズムなど）を問うのに不十分であると主張する<sup>19)</sup>。批判的教育学では生徒の声が「完全に表現される」ことを目指しているが、エルスワースは、例えば女性個人の政治化された声は、常に断片的で意識的な部分と無意識的な部分の複数性を持ち、しばしば矛盾を含むものであるという。つまり、生徒の声がすべて、整合的に一度に表現されるということはありません。それを前提とする批判的教育学のモデルは声を出すことがためらわれる者が語るうえで不十分だと考えるのである。

もっとも、以上のようなエルスワースの問題提起を踏まえてもなお、批判的教育学における「声」概念の枠組みの意義が失われるものではないだろう。むしろ、彼女の問題提起は、「声」を聴くことの重要性を前提としたうえで「聴く」ことの持つ難しさを示唆したものと捉えられるのではないだろうか。生徒の声を聴くとは、生徒に自らの経験について語らせれば済むというのではなく、例えば合理主義のようなそもそもの議論のあり方を見直すことや、教室空間における生徒同士や教師-生徒関係の見直し、生徒に対する教師のまなざしなど、教育者がかなりのものを反省的に見直すことを迫られる実践であるといえる。このことに鑑みれば、生徒の声を聴くという実践に必要なのは単なる方法論ではなく、固有の名前とアイデンティティをもつ生徒たちとの具体的な関係性に基づく、教師の認識の反省と変容である。このように、批判的教育学でいうところの「声」を聴くために不可欠と考え

られる教師の認識の反省と変容を捉える対象として、本稿の以下では多文化教育の実践記録が果たす意義を示したい。続く3節では、批判的教育学と多文化教育の関係性の検討を通じて、なぜ批判的教育学そのものの実践ではなく、(一部の)多文化教育の実践に着目することに意義が認められるのかを論ずる。

### 3 批判的教育学と多文化教育の関係性

#### A 多文化教育のさまざまなアプローチ

多文化教育の研究を紐解くと、批判的教育学と多文化教育の立場には重なりがあることが明らかになる。批判的教育学の視点を重視する多文化教育研究者であるソニア・ニエト (Sonia Nieto) は、公民権運動を端緒に発展してきた多文化教育は、その成り立ちから必然的に批判的教育学の種を含み込んでいたという<sup>20)</sup>。加えて60年代から70年代においても既に複数の研究で、多文化教育がもつ解放的なポテンシャルが批判的教育学と多文化教育の両者の立場から示唆されていた。

ところが、80年代になると多文化教育の実践は陳腐化していき、単に多様性を言祝ぐのみのものとなっていった。このような状況に対して、多文化教育の代表的研究者であるジェームズ・バンクス (James Banks)、クリスティン・スリーター (Christine Sleeter) やニエト、そして批判的教育学からはマクラーレンらが、レイシズムを始めとする制度化された抑圧に対する政治的闘争や挑戦というルーツを見落としているものが増えてきたことを憂慮し、多文化教育は批判的教育学と積極的に結びつけられるようになった。

同じく多文化教育研究者のジェノヴァ・ゲイ (Geneva Gay) は、批判的教育学と多文化教育の両者は互いに鏡写しの関係にあると指摘する<sup>21)</sup>。多文化教育(の一部)も批判的教育学と同様に、教育が文化的にも政治的にも中立ではないという立場に立っている点では共通しており、イデオロギーや目指すところにそう違いがあるわけではない。それでは相違点はどこにあるのだろうか。ゲイは、両者の異なる部分はスケールと特殊性の問題であると主張する。すなわち、批判的教育学の論者はジェネラリストである傾向があり、特定の教育プログラムについて言及することは稀である。これに対して多文化教育は、より個別主義的であり、文化的多元主義を含みこむようにカリキュラムの内容や教室での指導を変革することに集中する傾向があるという。このことを踏まえてゲイは多文化教育を、批

判的教育学の一般的な原理を特殊な教育的ニーズに変換して文脈化するツールであると捉えている。このゲイの指摘から、批判的教育学を視点として組み込んだ多文化教育の方が、批判的教育学そのものと比べると実践指向の色が濃いと考えられる。

また、ジェイコブ・ニューマン (Jacob Neumann) は批判的教育学に対する批判として、①オーディエンスが理論家同士になりがちで、日々実践を行っている教師が視野に入っていないこと②生徒の関心や経験、それに基づく声を重視すべきであると理論では言いながら、しばしばそれらとつながりのない教条主義的な実践となりがちで子どもの知的な自由を保障できていない場合があることを挙げている<sup>22)</sup>。先のゲイの指摘を踏まえれば、ニューマンが批判的教育学の理論と実践に向けているこれらの批判に対して、特殊な教育的ニーズに変換して文脈化するツールであるとする多文化教育の実践に着目することで、教条主義に陥らないための手がかりが見出せる可能性がある。実際にニューマンは、批判的教育学の立場に立つ多文化教育の実践を紹介し、肯定的に評価している<sup>23)</sup>。

しかしながら、ここで注意しなくてはならないのは、「多文化教育」と呼ばれるものすべてが批判的教育学と立場を共有しているわけではないという点である。米国の多文化教育の代表的な研究者であるカール・グラント (Carl Grant) とスリーターは、多文化教育の理論研究や実践のアプローチを次の 5 段階に分類している。すなわち、①特別なニーズや文化的差異の教育 (teaching of the exceptional and the culturally different) ②人間関係アプローチ (human relationship approach) ③単一集団学習 (single-group studies) ④多文化教育アプローチ (multicultural education approach) ⑤多文化的・社会改造主義的教育 (multicultural and social reconstructionist education) / 多文化的・社会的公正の教育 (multicultural social justice education) の 5 段階である。以下では、このグラントとスリーターの枠組みに基づいて、それぞれの項目について簡潔に解説する<sup>24)</sup>。

まず、特別なニーズや文化的差異の教育は、「いわゆる平均的な白人中産階級の生徒に期待される認知的スキルや知識を、生徒たちが獲得できるように架橋すること」<sup>25)</sup>を指すものである。その背後には既存の学校や社会の枠組みの中で、すべての子どもたちが適合し達成できるようにすることが教師の主な務めであるという思想がある。したがって、すべての子どもたちが学ぶべき知識の存在を容認したうえで、その子ども

の理解の仕方に合わせて教えようとするものである。

次に、人間関係アプローチは、子どもたちが友好的に他者と生活できるようにすることを重視するアプローチである。したがって、子どもたちに連帯や寛容、受容といったものを育むことが主な目的となり、例えば多様な他者やマイノリティ集団のアイデンティティ・誇りを肯定し、偏見やバイアスを取り除こうとする。先の特別なニーズや文化的差異の教育が認知的スキルや知識を重視していたのに対して、このアプローチでは態度や感情に焦点が当てられる。

単一集団学習は、障害研究や先住民研究、女性研究などの特定の人々のグループの研究を指す。このアプローチは、当該集団がどのように歴史的に抑圧されてきたかを検討するように促すことで、その集団の社会的地位を上げることを意図したものである。これまでの 2 つのアプローチと異なり、このアプローチのほか残る 2 つのアプローチは、学校知を中立的なものではなく、政治的なものとして見る立場を取る。そして、既存のヨーロッパ中心主義的で男性優位のカリキュラムに対するオルタナティブを提示する。また、主としてカリキュラムに着目するアプローチではありながらも、フェミニスト・ペダゴジー (feminist pedagogy) のようにその集団をエンパワーするような指導プロセスにも関心を向けている。

多文化教育は、文化多元主義をめざす教育を指すものとして最もよく知られたアプローチである。このアプローチは、これまでの 3 つのアプローチの思想を総合したものである。すなわち、被抑圧集団への偏見や差別をなくすこと、すべての集団の機会均等や社会的公正に向けて取り組むこと、異なる文化的グループをめぐる権力の公平な配分をもたらすことなどが目標とされる。これらの目標は、すべての子どもたちのために全体的な学校教育プロセスの改革を試みることによって実体化される。

最後の多文化的・社会改造主義的教育 / 多文化的・社会的公正の教育は、これまでのどのアプローチよりもダイレクトに、抑圧や社会の構造的不平等に取り組むアプローチである。このアプローチの目的は、すべての人々の利益によりかなうように、よりよい社会を作るための行動を取れるような未来の市民を育てることにあり、カリキュラム編成論でいえば、社会改造主義の立場と重なるアプローチである。この最後のアプローチは、より一般的には批判的多文化主義 (critical multiculturalism) と呼ばれるものである。したがって、この批判的多文化主義の立場に立つ多文化教育こそ

が、批判的教育学に向けられた批判に応答するために着目に値すると考えられる。

以上より、批判的教育学と多文化教育の両者は、後者が誕生した背景からみて親和的なものであることがわかる。それと同時に、近年「多文化教育」そのものが一般に普及していくなかで醸成された問題意識のもとで、改めて批判的教育学の視点が強く意識されてきているといえるだろう。

## B 批判的教育学の視点を含む多文化教育に着目する意義

前項の整理を踏まえて、「生徒の声」を聴く教師を捉えるうえで、批判的教育学の実践ではなく、多文化教育の実践に着目する意義について考察したい。ここで、批判的多文化主義の立場に立つといえる多文化教育のモデルの具体例を2つ挙げたい。1つは、ニエトやゲイの提唱する「文化的に対応する／応答的な教育 (culturally responsive pedagogy/teaching, 以下では CRP と記す)」である。ニエトは、CRP はあらかじめ決定されたカリキュラムではなく、特定のストラテジーの集合でもない述べている。また、「生徒たちの個性、文化、経験、歴史を尊重するマインドセット」をカリキュラムや指導のアプローチに含みこみ、そして「自らの価値観やバイアス、強さ、限界について批判的な自省を行い、多様な背景の生徒たちにどのように効果を発揮できるかを考える」ことが教師に求められるとしている<sup>26)</sup>。

もう1つは、グロリア・ラドソン＝ビルングス (Gloria Ladson-Billings) が主張する「文化的に適切な教育 (culturally relevant pedagogy)」である。これは生徒に対して社会や政治への批判的感覚を醸成することに加えて、もともと法学の分野から始まった批判的人種理論 (critical race theory) を組み込むことで、教師が有色人種と白人の間の社会的な非対称性を視野に入れることを主張しており、批判的教育学の視点を持ちながらも、とりわけ「白人性 (whiteness)」という白人固有の特権性をより明確に対象化しようとする問題意識をにじませている<sup>27)</sup>。ニエトと同様にラドソン＝ビルングスも、重要なのは教師が何をすべきかではなく、教師がどうあるべきかというスタンスであると主張している。そしてラドソン＝ビルングスは、文化的に不利な立場にいる生徒たちへの成功した実践は、教師を孤立無援の英雄としてしまうことが多いという問題を指摘し、こういった場合の教師は救世主やカリスマ一匹狼とされ、指導の複雑さや、繊細である知的な

営みの探究がなされていないのではないかと問題を提起している<sup>28)</sup>。これらの多文化教育のモデルでは、教師の権威性を完全に放棄することはされていないまでも、教育のプログラムやストラテジーを重視するのではなく、むしろ教師としてのあり方に対する反省性や、そのプロセスの複雑さに重きを置こうとしていることが読み取れる。

ここまでの本節の議論から、「生徒の声」を聴く教師を捉えるうえで、批判的教育学の視点をもつ多文化教育の実践に着目する意義は以下の2点にまとめられる。まず第1に、多文化教育は理論的蓄積を有すると同時に、批判的教育学の一般的な原理を特殊な教育的ニーズに変換して文脈化するツールでもあることであるから、授業実践において「生徒の声」を聴くことを具体的に検討するのに適していると考えられる。批判的教育学は、一般的・包括的な理論を志向している一方で、多様な差異に具体的にどのようにアプローチするのかは見えづらいという弱点がある。これに対して多文化教育は、具体的な場面でさまざまな差異にアプローチする実践を模索してきたといえよう。第2に、1点目と重なるが、本項で見た2つの多文化教育のモデルでは、教師自身の価値観やバイアスの問い直しなど、単なる行為ではなく複雑なプロセスとしての倫理的な姿勢に着目している。また、多文化教育の実践では、たとえ批判的教育学の視点を共有しないものであっても、そもそもマイノリティの子どもの実存や自己肯定感は重視されてきたといえる。以上の理由から、エルスワースの批判を乗り越える回路を見出せる可能性がある。

## 4 「声」を聴くことを捉えるうえで多文化教育の実践記録がもつ意義

本節では、実践記録という媒体に着目する意義を示す。まずは実践記録の形式がもつ意味について、バフチンの「ポリフォニー」の議論を補助線にして考えてい。

ポリフォニーは音楽用語で多声音楽を指す。この用語そのものは、名前の通り複数の声部から成る音楽のことを指す。しかしバフチンにおけるポリフォニーは対話理論を前提とした比喩的な表現である<sup>29)</sup>。次の引用にそれが表れている。

自立しており融合していない複数の声や意識、すなわち十全な価値をもった声たちの真のポリフォ

ニーは、実際、ドストエフスキーの長篇小説の基本的特徴となっている。作品のなかでくりひろげられているのは、ただひとつの作者の意識に照らされたただひとつの客体的世界における複数の運命や生ではない。そうではなく、ここでは、自分たちの世界をもった複数の対等な意識こそが、みずからの非融合状態を保ちながら組み合わさって、ある出来事という統一体をなしているのである<sup>30)</sup>。

この部分でバフチンは、ドストエフスキーの長編小説が持つ性格をポリフォニーという言葉で表している。バフチンによってドストエフスキーの小説は、「自分たちの世界を持った複数の対等な意識」が組み合わさる形を取っていると評価されている。つまり、単に多数の話者が存在すればポリフォニーと呼べるのではなく、話者それぞれが固有の世界をもつ対等な意識の関係が存在することをもってポリフォニーと呼べるのである。多数の話者が存在していたとしても、それがすべて作者の意識のうえにある唯一の世界のなかにある場合、そこには対話的關係は存在せず、モノローグに過ぎない。

このバフチンの議論を教師による実践記録の形式の問題に援用すると、実践記録のなかにもポリフォニー的といえるものと、そうでないものが存在することになる。ポリフォニー的といえる実践記録は、教師自身の背景を踏まえたうえで、実践の中での苦労や逡巡、固有の名前をもつ子どもたちの声との衝突や葛藤などを記している。また、異質な他者である子どもからの否定的な評価の声が含まれ、それに対する応答可能性に開かれたものである。それに対してポリフォニー的でない実践記録は、たとえ批判的教育学に近い立場を取る多文化教育の実践であったとしても、あくまで教育の方法や手段といった指導上のストラテジーを記述するのみで、子どもを始めとした他者の声、とりわけ否定的な他者の声が出てこないものである。このような実践記録は、その実践の方法論の中に生徒の経験を聞き取る部分があっても、モノローグとならざるを得ない。したがって、生徒の声を聴くというありようを実践記録から検討するのであれば、ポリフォニー的な実践記録を重視すべきであると考えられる<sup>31)</sup>。

それでは、批判的教育学に近い立場の多文化教育について綴った、ポリフォニー的な実践記録に着目する意義はどこにあるのか。批判的教育学に近い立場の多文化教育の実践は、権力の非対称性に目を向け、そこを変革しようとするところに特徴がある。そのような実

践の中では、おのずと何らかの形で、教師と子ども間、あるいは子ども同士の間での葛藤と直面することになる。こうした葛藤の場面における教師の子どもに対する向き合い方にこそ、子どもの声を聴くという行為の中核があると考えられる。先のエルスワースの批判のほか、船橋一男は声を聴くという行為が暴力的なコロナルな実践に容易に転化するという重要な問題を提起している<sup>32)</sup>。このように声を聴く行為が容易に実践できるものではない以上、実践記録のなかにおいて、このような子どもの発話を重要なものと位置づけ、そこでの葛藤に対して教師がどのような逡巡や熟考を経て対話を行ったのかを検討することで、子どもの声を聴くという行為の内実を具体的に考察をすることができるだろう。同時に、子どもの発話を重要なものと位置づけることができず、学びの展開の可能性が見過ごされている場面を指摘することも可能である。

## 5 おわりに—まとめと今後の課題

本稿では、批判的教育学における「生徒の声」を授業実践の中で聴き取ることを検討する際に、批判的教育学の視点を含みこんだ多文化教育の実践記録に着目する意義を示した。ジルーの批判的教育学の「声」は、社会のなかで周縁的な立場にある人々を承認し、より公正な民主主義社会の基盤となるような公共圏を教室から作っていくという構想において、変革的な可能性をもつ概念であるものの、エルスワースが批判したように「声」を教育者が聴くこと自体が抑圧となってしまうなどの困難が存在する。教育者は、ただ単に学習者の声を聴けばよいというものではなく、社会的なコンテキストや教室の文脈、暗黙裡に存在しているさまざま非対称性、あるいはカリキュラムの構造にも敏感でないといけないことになる。このような教師のあり方を検討するにあたっては、批判的教育学に近い立場にある多文化教育の実践記録を検討することで、教師が子どもの声を聴くということが、ただ子どもに経験を語らせてそれを聴くということにとどまらない、どのような行為であるのかを追究することが重要になってくると考えられる。

今後は具体的に、とりわけ教師と子どものポジションナリティが「生徒の声」を聴くうえで与える影響を中心に、多文化教育の実践記録を詳細に検討することを課題としたい。

## 註

- 1) Cook-Sather, A., "Sound, Presence, and Power: "Student Voice" in Educational Research and Reform", *Curriculum Inquiry*, Vol. 36, No. 4, 2006, pp. 359-390
- 2) Thiessen, D., "Researching Student Experiences in Elementary and Secondary School: An Evolving Field of Study", Thiessen, D. and Cook-Sather, A. (eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, Dordrecht: Springer, 2007, pp. 1-76
- 3) 古田雄一「教育経営における「生徒の声」の意義と課題—近年の国際的動向の検討と考察をもとに—」『日本教育経営学会紀要』第63号, 2021年6月, 19-34頁
- 4) Giroux, H. A., *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, New York: Routledge, 2005
- 5) Giroux, H. A., *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, WestPort: Praeger, 1988
- 6) Giroux, H. A., "Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empowerment", *Educational Theory*, Vol. 38, No. 1, p. 64-65
- 7) Ibid., p. 68
- 8) 次項で示すジルーとバフチンの関係については、拙稿「批判的教育学において教師が子どもの「声」を聴くということ—メアリー・コーウィーの実践記録の検討を通して—」『異文化間教育』第53巻, 2021年3月, 125-142頁で示したものと一部重なっている。
- 9) Giroux, H. A., "Radical Pedagogy and the Politics of Student Voice", *Interchange*, Vol. 17, No. 1, 1986, p. 58
- 10) ミハイル・バフチン『小説の言葉』伊東一郎訳, 平凡社, 1996年, 68頁
- 11) 同前, 159頁
- 12) 田島充士『ダイアログのことばとモノログのことば』福村出版, 2019年
- 13) Ellsworth, E., "Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy", *Harvard Educational Review*, Vol. 59, No. 3, 1989, p. 311
- 14) Shor, I. and Freire, P., *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*, South Hadley: Bergin & Garvey Publishers, 1987
- 15) hooks, b., *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*, Boston: South End Press, 1989, p. 124
- 16) McLaren, P., *Life in Schools*, New York: Longman, 1989
- 17) Ellsworth, 1989, p. 310
- 18) Ibid., p. 312
- 19) Ibid., p. 306
- 20) Nieto, S., "From Brown Heroes and Holidays to Assimilationist Agendas", Sleeter, C. E. and McLaren, P. (eds.), *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*, Albany: State University of New York Press, 1995, p. 192-193
- 21) Gay, G., "Mirror images on common issues: Parallels between multicultural education and critical pedagogy", Sleeter, C. E. and McLaren, P. (eds.), *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*, Albany: State University of New York Press, 1995, p. 155-190
- 22) 拙稿「ヤコブ・ニューマンのクリティカル・ペダゴジー論—ヘンリー・ジルーとの比較を通して—」『カリキュラム研究』第27号, 日本カリキュラム学会, 2018年, 1-13頁
- 23) Neumann, J. W., "Critical Pedagogy's Problem with Changing Teachers' Dispositions Towards Critical Teaching", *Interchange*, Vol. 44, No. 1-2, pp. 129-147
- 24) Grant, C. A. and Sleeter, C. E., "Race, Class, Gender, and Disability in the Classroom", Banks, J. A. and Banks C. A. M. (eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 7th ed., Hoboken, N.J: Wiley, 2009, pp. 62-69
- 25) Ibid., p. 64
- 26) ソニア・ニエト『アメリカ多文化教育の理論と実践—多様性の肯定へ』太田晴雄監訳, 明石書店, 2009年
- 27) 例えば, Ladson-Billings, G., "Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy", *American Educational Research Journal*, Vol. 32, No. 3, 1995, pp. 465-491 など
- 28) Ladson-Billings, G., "'Yes, But How Do We Do It?': Practicing Culturally Relevant Pedagogy", Ayers, W. et al. (eds.) *City Kids, City Schools*, New York: The New Press, 2008, pp. 162-177
- 29) なお, ここで議論するポリフォニーとは別のタイプのものとして, 個々の発話者の発話のなかにも複数の声が響くことを指すポリフォニーも存在する。これはバフチンが話者個人の声や言語の自己同一性を前提としていない立場に立つために生まれる考え方である。
- 30) ミハイル・バフチン『ドストエフスキーの創作の問題』桑野隆訳, 平凡社, 2013年, 18頁
- 31) 以上のポリフォニー的な実践記録についての論は, 拙稿「批判的教育学において教師が子どもの「声」を聴くということ—メアリー・コーウィーの実践記録の検討を通して—」(前掲)の総合考察での議論と重なる。
- 32) 船橋一男「「声」という概念の導入について(覚え書き)—ポストコロニアルの文化政治学から教育実践へ—」『埼玉大学教育臨床研究』第2巻, 2004年, 75-88頁

(指導教員 浅井幸子教授)

