

パウロ・フレイレの教育論における「対話」に関する一考察

原 安 利*

(平成22年6月18日受付, 平成22年12月3日受理)

Research on 'Dialogue' in Paulo Freire's Educational Theory

HARA Yasutoshi *

This study explains 'dialogue' concept of Paulo Freire's educational theory with viewing of Freire's books – "Education for Critical Consciousness", "Cultural Action for Freedom", "Pedagogy of the Oppressed", and "Pedagogy of Hope". Freire contrasts 'dialogue' and 'anti-dialogue' for explaining 'dialogue' concept. In this contrast, it is shown that educational action based 'dialogue' is very humanizing. 'Dialogue' concept has five matrix: love, humility, faith, hope and critical thinking. If this concept lacked one of these matrix, it would not be authentic 'dialogue'. 'Dialogue' is made up of relationship between teacher and student with teaching material. In Freire's educative practice, teaching material must be based on student's living reality.

Keyword : Paulo Freire, dialogue, anti-dialogue, banking concept education, problem posing education

1. はじめに

本論の目的は、ブラジルの教育学者であるパウロ・フレイレの教育論における「対話」の概念を、彼の著書の分析を通して考察することである。

これまでの教育実践においても、教師が発問し、その発問に対して学習者が何らかの応答を返すということは、常日頃から行われてきていることであり、今更、教育に対話が必要だというのは、ごく当たり前のことのように思える。しかし、里見は、「学校教育を筆頭とする教育は、たいていの場合、『伝達』モデルにもとづいておこなわれてきた、とあってよいだろう。フレイレの言葉をつかっている『教育は一方的な語りかけという病いに陥っている』のだ。」としたうえで、「なんとよく、われわれの学校はこの『銀行型教育』のモデルに適合していることか⁽¹⁾といい、「われわれの学校」に本当に「対話」が行われているかということに疑問を投げかけている。ここでいう「銀行型教育」(banking concept education)というのは、フレイレが批判の対象として『被抑圧者の教育学』(Pedagogy of Oppressed)の中で描き出した教育のモデルである。このモデルについて、フレイレは10のコンセプトを挙げてそのモデルを説明しているが、端的に言えば、教師が一方的に学習者に語りかけ、学習者におとなしく聞かせるというモデルである。

土戸は、援助交際で補導されて「誰にも迷惑をかけていないのに、どうして悪いのか」という生徒に対して、様々な理屈を並べて論しても効果がなく、「最も効き目

があるのは『悪いものは悪い!』という一喝である」という、とある高校教師の話を例示している。⁽²⁾

この土戸が示した例は、教師が一方的に学習者に語りかけ、学習者におとなしく聞かせるというモデルをより先鋭化したものと捉えることができ、この例示でもって、教えるべきことを学習者に有無も言わずに教えるほうが効果的だとする見方もできるだろう。しかし、教師が学習者に行う上意下達は、必ずしも学習者が十分に納得しているわけではない。土戸に従えば、学習者である子どもたちが発する「なぜ?」という問いは、その問う内容如何によっては、教師である大人の方で「大人の考え方、社会のルールに対する反抗」⁽³⁾と見なされ、封殺されてしまう。学習者のほうでは、自らの発する問いをことごとく封殺されることによって、問うこと自体を止めてしまい、ただひたすら教師のことを黙って聞く存在になるか、聞くふりをすることで、その場をなんとかしのぐだけの存在になるのではないだろうか。

自覚しているか自覚していないかにかかわらず、教師が学習者を抑圧しているような「銀行型教育」を克服するために必要なものが「対話」であるというのがフレイレの教育論の大まかな骨子とするならば、その「対話」とは何かということをはっきりと、我々が日常的に実践している教育行為を点検しなければならないだろう。

本論文では、フレイレの主著である上記『被抑圧者の教育学』のほか、『自由の実践としての教育』(Education as the Practice of Freedom)、『普及かコミュニケーション

*兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生(Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

か』(Extension or Communication), 『自由のための文化行動』(Cultural Action for Freedom)といったフレイレの著作を分析の俎上にのせる。また、フレイレの晩年の著作『希望の教育学』(Pedagogy of Hope)は、自身の主著が成立するまでの諸事情を紹介しており、フレイレが具体的にどのような実践を行っていたかを知る手がかりのひとつとなる。

先行研究として、ルソーやデューイらの思想にフレイレの思想の類似点を求めたガドッチの論考⁽⁴⁾や、フレイレのもう一つの重要な概念である「意識化」を軸に、フレイレの思想の歴史的展開を描き出した野元⁽⁵⁾の研究があり、フレイレがどのような道程を辿って教育論を練り上げていったかを知る上で参考になる。また、野元⁽⁶⁾は、「意識化」の概念の変遷に着目して論及を進めているが、「意識化」を行う方法としての「対話」について、「初期フレイレ教育論における『対話』は、観念的な性格を有するものであったが、亡命後、理論的に深められた『対話』は、今日、認識論の枠組みを越えて価値論とも結合し、きわめてラディカルな性格を持つものになってきている」とし、「対話」が単なる方法概念というにとどまらぬものとなっていることを示唆している。フレイレの「対話」について論及するに当たっては、「意識化」の概念も捨て置くことは出来ないが、「意識化」の概念自体を原理的に考察したものとして、『自由のための文化行動』の分析による論考⁽⁷⁾も見ることができよう。

また、フレイレの幼少期・青年期・成人期を概観するなかでフレイレが「対話」の理論を構築していく過程を考察し、その「対話」の理論の整理を試みた倉八⁽⁸⁾の研究もある。倉八は、「対話」について、行動と省察を体現した「ことば」によって双方向的に行う行為とし、双方の成長によって完結する創造的行為と見ている。また倉八は、対話を構成する要素として、愛・謙譲・人間に対する信頼・希望・批判的思考を掲げて説明している。ただ、フレイレ自身は、「反対話」(anti-dialogue)の理論も同時に分析し、それを乗り越えるものとして「対話」を論じているため、本論では「対話」と併せて「反対話」の原理についても考察する必要がある。

「対話」に基づいた教育について、成人教育の側面からフレイレの教育について論じた住岡⁽⁹⁾の研究も参照することができる。住岡は、教育活動を「伝達的側面」と「対話的側面」に分け、学校教育においては「伝達的側面」に比重が置かれ、成人教育においては「学習者の問題解決への模索と探求を活性化し、彼らをして自己教育の主体に高めていくこと」に主眼を置いた「対話的側面」に力点を置く学習領域ないし教育領域があるという知見を示している。こうした成人教育の「対話的側面」の理論的根拠として、フレイレの教育論を取り上げ、ポ

ール・ラングランの生涯教育論やフォール・レポートらと突き合せている。また、住岡は、一般的な教育的人間関係として、「教師と生徒の間に距離をおき、前者に圧倒的優位をもとめる垂直的關係」、「教師と生徒の間の対等性・平等性を装う疑似水平的關係」、「教師と生徒の間の対等性・平等性を強調する水平的關係」の三つを取り上げ、フレイレの主張する教育的人間関係が第三の立場であることを明らかにしている。こうした住岡の探求によって、教育プログラムを媒介とする教師と生徒の間の対等性・平等性が、フレイレの教育論における際立った特徴としてあぶりだされる。

しかし、住岡は教師と生徒間の対等性・平等性を、フレイレの教育論の特徴として挙げているものの、ガドッチがフレイレにインタビューしたところによれば、「私は、教育者がその弟子と同じようなものだといったことは決してない。むしろ逆に、彼らが同じだと言う人たちにはデマゴグで間違っていると私は言ってきた。教育者は、その弟子とは異なる。」⁽¹⁰⁾とされており、教師と生徒間の対等性・平等性については、今少し吟味が必要であろう。

教育的人間関係の構築の方途として「対話」を考える場合においても、その「対話」で、どのような人間関係の構築が目指されるのかということは重要な問題である。この「対話」の中身を知らぬまま、「対話」は大事だと言っても、いみじくも住岡が指摘した「教師と生徒の間の対等性・平等性を装う疑似水平的關係」による、一方的な語りかけの教育のバリエーションしか生み出さないのではないだろうか。

フレイレの教育論において、彼の教育実践の目的概念である「意識化」とその目的を達成する方法としての「対話」は、相互に関連しあっており、その一方を無視したり軽視したりすれば、他方をねじまげてしまうことにもなりかねない。本論文では、「意識化」を達成するための方法としての「対話」を解明することとする。

2. 「反対話」と「対話」

フレイレは、『自由の実践としての教育』において、自らの教育実践に登場する人間観を示し、さらに自らが生きてきたブラジルの現実を歴史的に考察したあと、沈黙を強いられてきたブラジルの人々の現実を変革するための教育のあり方を論じ、その中で、かかる教育を実現するための方法として「対話」を示し、その実践風景を報告している。フレイレの教育実践は、1964年のブラジル軍部のクーデターによって頓挫し、フレイレ自身も軍部に拘束され、亡命を余儀なくされている。前述の野元によれば、『自由の実践としての教育』は、亡命した翌年に、クーデターによって頓挫するまでのブラジルでの教育実践を纏めたものである。

民主主義というものを歴史上経験することなく、一握りの権力者たちに抑圧されてきた人々の、現実に埋没して生きるような意識を、どのようにして現実に積極的に関与する意識へと変えるかということが、フレイレの教育実践に課せられた問題であった。フレイレは、こうした問題に取り組む為に、三つの手立てを考えた。その手立てとは、

1. 活動的、対話的、批判的、そして批判主義を励ます方法
2. 教育の学習計画を変えること
3. 主題の分類とコード化のようなテクニックを用いること

の三つ⁽¹¹⁾である。

1962年の時点で、フレイレはレシフェの民衆文化運動の成人教育計画に携わり、文化サークルの構築に尽力していたが、彼は、その頃の実践として、伝統的な学校が受動的な概念しかもっていなかったことを挙げ、「教師の代わりに調整者を、講義の代わりに対話を、弟子たちの代わりに集団参加を、疎外的な授業科目の代わりに学習単元に分類されコード化された簡潔なプログラムを」⁽¹²⁾用意することにしたという。

フレイレが教育実践に乗り出すまでの教育は、暗記・暗誦を中心にしたもので、まさに教師が語ることを学習者が黙っていくという構図で成り立っていた。こうした教育の形が学習者の批判的に物事を考える力を奪っていると考えたフレイレは、教師の代わりに調整者を置き、教師が一方的に話すだけの講義の形式を採用しなかった。

フレイレは、従来の教育方法だけでなく、教育内容についても批判的であった。フレイレによれば、その教育科目自体が、学習者の生活現実と関わりのないものであった。そのような内容は、学習者にとって、何ら興味をひくものではなく、ただひたすらその日その日の授業を何とかやり過ごすだけのものになってしまう。フレイレは、学習を進める文化サークルに、探求すべき題目を与えるようなことをせず、「集団討論を通して状況を明確にするのみならず、こうした明確化から行動が生じるのを模索することに務めた」⁽¹³⁾のであった。したがって、文化サークルでの教育実践で扱われた主題は、ナショナリズムや国外への利益配当、ブラジルの政策的発展や非識字の問題など、サークルの側から提案されたものだった。

主題の分類について、ここで取り扱われる主題は、学習者の生活現実に即したものが選ばれる。しかし、主題をそのまま学習者に丸ごと提示するのではなく、教育実践の中で提示される主題の構成要素を様々に分け、その要素が主題の全体の中でどう位置づけられるかを考えなければならない。こうした主題の分類によって、学習者の生活と密接に関係する言葉がコードとして選ばれる。

主題の分類によって生成されたコードは、決して脈絡のない言葉の羅列ではなく、その実践で取り扱う主題に密接に結びついたものでなければならない。学習者は、コードの一つ一つを、教育者を含めた皆と共に検討しながら、主題の意味するところのものを理解していく。議論検討の際、フレイレはコードを、コードとして示された言葉に対応する絵やスライド写真などと関連づけ、そこで示された事柄を学習者の生きている現実と結びつけようとした。

フレイレは、以上のような手立てで教育実践を行う際、自分が正しいと思った主張を押し通して学習者を黙らせるようなことは一切しなかった。実際、フレイレは「注目すべきは、非識字者達が討論に強い興味を持って没頭し、好奇心をもってコード化されたものに潜在的に含まれる問いに応ずるのを目の当たりにすることである。」⁽¹⁴⁾とっており、学習者たちは提示された問題について、教育者とのやりとりだけでなく、学習者同士でも喧々諤々のやりとりをしていたことが示されている。こうした教育実践の基礎となったのは「対話」である。

フレイレは、自らの「対話」の原理について説明するとき、「反対話」の原理を対概念として用いる。「対話」が何であるかを知るためには、「反対話」も併せて見る必要があるであろう。

1) 「反対話」の原理

「反対話」は、フレイレが教育実践の現場で見えてきた、フレイレにとって批判すべき教育戦略のエッセンスである。『自由の実践としての教育』に従って、「反対話」を図示すると、以下ようになる。

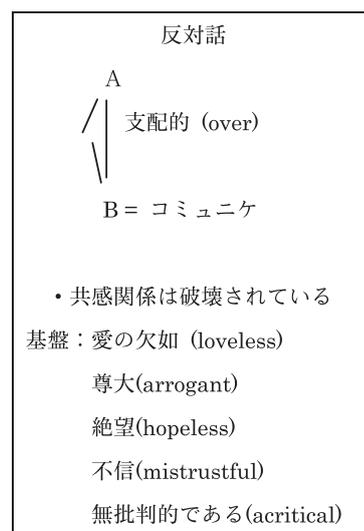


図 1

図 1 における A と B の極の配置は、フレイレが言うところの、垂直的関係(vertical relationships)を示している。A の極が B の極の上位にあり、これは A の極が B の極に

対して優位で支配的な関係にあることを示している。Aの極とBの極を結ぶ線を見てみると、一本の線は繋がっているものの、もう一本の線は折れて繋がっておらず、Aの極とBの極を結ぶ線として機能していない。この図で示されるのは、優位に立つAの極が一方的に語り、Bの極がAの極に対して物を言う線を破壊し、Bの極を黙らせているということである。Bが何を申し立てても、Aに届くことはなく、フェアな話し合いは成立しない。また、この図では、Bの極はコミュニケ(communiqué)と関連付けられているが、コミュニケとは、Aの極がBの極に対して作った一方的な伝達命令である。Aの発するコミュニケの内容に対して、Bの極は異議申し立てが出来る筈であったであろうに、Bの極がAの極に語るための線が破壊されて途切れてしまっているため、Bの極は、Aの極の発するコミュニケを具現化するだけのものにならざるを得ない。

この「反対話」の構図について、フレイレは、「愛が欠如しているため、批判的態度が作り出せない。うぬぼれが強くて尊大なため、希望から程遠い。両極間の共感関係も崩れている。したがって、人間同士の意思疎通は行わず、代わりにコミュニケを発する。」という。このことから、批判的であるためには、愛という基盤が欠かれないということがわかる。愛の欠如は、一方の極を傲慢にし、もう一方の極に対して支配的に振舞うようになる。こうした垂直的関係においては、一方の極が他方の極を抑圧し、その他方の極の口を封じるようになる。被支配者となったBの極は、Aの発する一方的な命令伝達としてのコミュニケに黙って従うほかない。「反対話」は、フレイレの言う「対話」の基盤である、愛や希望、相互信頼を悉く破壊しているため、批判的探求へと向かう道を閉ざすものとならざるを得ない。⁽¹⁴⁾

2) 「反対話」に基づく教育実践としての「普及」と「銀行型教育」

フレイレは、こうした「反対話」の原理を、『普及かコミュニケーションか』という論考の中で、「普及」という言葉と関連付けて考察を進めている。この論考において議論の俎上に上げられるのは、「普及」と称して地元住民に技術を教えに来る農業技術者の対応である。

フレイレは、言語学研究の手法である「連合の場」という概念を用いて、「普及」と密接に結びつく言葉を探し出し、「伝達」(transmission)、「譲り渡すこと」(handing over)、「与えること」(giving)、「救世主信仰」(messianism)「機械的な転写」(mechanical transfer)、「文化侵略」(cultural invasion)、「巧みな操作」(manipulation)といった言葉が「普及」という言葉と密接に結びつくことを明らかにしている。こうした一連の言葉との結びつきを明らかにした上で、フレイレは、「これらの言葉は、

人々を物に変え、世界を変革する生き物としての彼らの存在を否定する。」といい、「そのうえ、それらの言葉は、真の知識の形成や発展を打ち消す。また、一連の行動の対象への行動と省察を無効にする。」と厳しい目を向ける。「普及」に熱心な農業技術者たちの「これこそが正しい方法だ。技術的に誤りがない。質問なんか出さずに、とっととやれ。」⁽¹⁵⁾という権威主義的な口癖を引き合いに出せば、それが「反対話」の原理に基づいているということが瞭然であろう。「普及は教育的だ」という意見に対して、フレイレは以上のような分析をもって、「解放的な教育的事業とは合致しない」と断じる。しかしフレイレは、農業技術者を目の敵にしているわけではなく、「この分野で働いている農業技術者が権利上、一人の教育者かつ被教育者(educator-educatee)であり、被教育者かつ教育者(educatee-educator)である農民と共にあるということを否定しない」と言っている。農業技術者が農民と共にある存在であるというのであればこそ、フレイレは、農民たちを物に変え、彼らの人格を否定する「普及」という言葉と行為に厳しいまなざしを向けるのである。⁽¹⁶⁾

『被抑圧者の教育学』においては、「反対話」の原理に基づくものとして、「銀行型教育」という教育モデルを取り上げている。この「銀行型教育」について、フレイレは、以下の10の指標をあげて説明している。

1. 教師が教え、生徒は教えられる。
2. 教師が全てを知り、生徒は何も知らない。
3. 教師が考え、生徒は考えられる対象である。
4. 教師が語り、生徒はそれを聞く一おとなしく。
5. 教師がしつけ、生徒はしつけられる。
6. 教師が選択し、その選択を押し付け、生徒はそれに従う。
7. 教師が行動し、生徒は教師の行動を通して行動したという幻想を抱く。
8. 教師が教育内容を選択し、生徒は、相談されることなく、それに適合する。
9. 教師は、知識の権威を自分の職業上の権威と混同し、その混同した権威によって、生徒の自由を圧迫する。
10. 教師が学習過程の主体であり、生徒は単なる客体である。

なるほど、生徒を管理する上では、ことを簡単に済ませたい教師にとってこの上なく都合のいい教育かもしれない。また、「銀行型教育」を信じる教師は、そうすることが、生徒のためになると信じて疑わないだろう。しかし、フレイレによれば、「銀行型教育において、知識は、自分が聡明だと見なしている人が、何も知らないと見なしている人に与える贈物」であり、「生徒たちが自分たちに託される預金を蓄えようとより励めば励むほ

ど、世界の変革者として世界に介在することから生じる彼らの批判的意識(critical consciousness)は、その発展を失っていくものとなる。この教育によって、生徒たちが、教師から押し付けられるだけの役割を引き受け、その役割を引き受けることによって、現実挑戦するのではなく、ただ順応するだけの存在へと墮していくことを、フレイレは危惧しているのである。教師が優位であり、生徒が圧倒的劣位であり、生徒は教師の言うことを黙って聞いてさえいればそれでよいとする「銀行型教育」のあり方は、『自由の実践としての教育』で見てきた「反対話」の性質、あるいは『普及かコミュニケーションか』において明らかにされてきた「普及」の性質に重ね合わされるものであり、人間を人間たらしめる教育とはならない。⁽¹⁷⁾

3) 「対話」の原理

これまで、「対話」の対概念である「反対話」の分析を通して、「対話」が何ではないかということ、曲がりなりにも明らかにしてきた。では「対話」とは何なのだろうか。『自由の実践としての教育』に従って図示すれば、以下のようなになる。

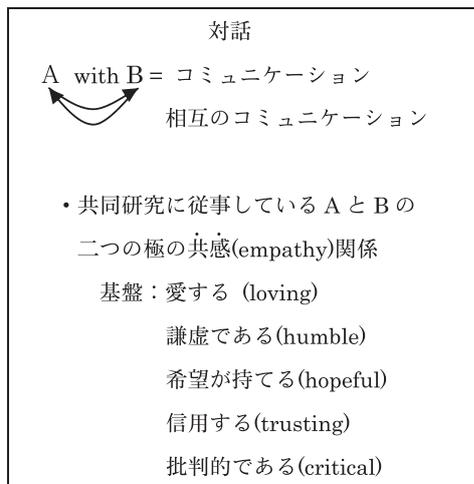


図 2

図 2 における A と B の極の配置は、フレイレが言うところの、「人々の間の水平的関係」(horizontal relationship between persons)を示している。フレイレは、カール・ヤスパースの考え方に同調しながら、「批判的な基盤が生まれたならば、対話は批判的態度を作り出す」と述べている。さらにフレイレがいうには、「愛(love)、謙讓(humility)、希望(hope)、信頼(faith)、信用(trust)によってはぐくまれる。」とも言っている。愛、謙讓、希望、信頼、信用に裏打ちされた A と B の関係のみが、互いに共感し、意思疎通のできる関係を築くことができる。しかし、フレイレの場合はお互いに意思疎通ができるだけの関係に満足しているわけではなく、A が B と共にあり、

B も A と共にある関係の基盤として、批判的であることを要求しているのである。愛や謙讓、希望や信頼といったものは、確かに必要な基盤であるが、それだけでは、自らが住まう現実に異議申し立てをすることはできない。無論、批判的でさえあればよく、他の基盤をないがしろにしても良いということでもない。フレイレの「対話」は、手を取り合って仲良くなることに満足するのではなくて、共に手を携えて現実を見つめ、その現実の矛盾を告発し、変革の手立てを共に考えて実行に移すところまで考えを巡らせなければならない。フレイレが「対話の二つの極が、愛、希望や相互信頼によって結ばれる」と言うとき、フレイレの「対話」に批判的な基盤が備わっていることを見過ごしてはならない。⁽¹⁸⁾

『被抑圧者の教育学』においては、「対話」を構成する要素として、愛、謙讓、希望、信頼、批判的思考の五つを取り上げ、その一つ一つについて、以下のような解題を試みている。

i. 愛

フレイレはまず、「対話は、世界と人間に対する深い愛がなければ存在できない。創造と再創造の行為である世界の命名は、愛を吹き込まれない限り不可能である」といい、ここでいう愛の体現者として、革命家のチェ・ゲバラの名前を挙げている。フレイレは、革命について、人間化を達成するために行うものと考えていた。人間化が達成されていない状況、すなわち非人間化の状況がそこにあればこそ、人間は人間化を切望し、革命家たらんとする。無論、フレイレは愛さえあれば革命は成し遂げられるとは考えておらず、革命の理論、すなわち科学が必要であることは十分承知している。しかし、フレイレは、科学だけでは人間化への道へと進むことは不十分と考え、生命への愛が必要であることを力説しているのである。フレイレにとって、革命の理論と愛は両立しなければならないものであった。「対話」が、人間化をもたらす教育の方法であるならば、その基盤となる愛を軽んじることはできない。フレイレが「愛は対話の基礎であると同時に、対話そのものである」といい、ことさら愛を強調するのは、それが人間化のためのものだからである。⁽¹⁹⁾

では、フレイレの言う愛とは一体何であろうか。フレイレがいうには、それは「他者への関与」(commitment to others)である。もっと言えば、「被抑圧者が見出される所ならどこでも、愛の行為(act of love)は彼らの動機—解放という動機への関与である。」ということができる。そしてフレイレは、この他者への関与を「愛であるがゆえに対話的である」という。愛という言葉だけならば、支配関係の中にいる人でも口にすることができる

が、支配-被支配関係の中にいる人たちが口にする愛は、フレイレに言わせれば「愛の病理」(pathology of love)である。それは、支配者のサディズムと被支配者のマゾヒズムの関係でしかなく、一言で言い表せば「恐れの変態」ということができるであろう。支配者は、被支配者が牙をむくのを恐れてあらゆる手を尽くして黙らせ、被支配者は支配者を恐れて沈黙し、支配者たちの言いなりになる。フレイレが愛、もしくは愛の行為と呼ぶものは、そのような「恐れの変態」ではなく、「勇気の行為」(act of bravery)であり、センチメンタルなものとはならないのである。また、フレイレは、愛の行為について「自由の行為であるならば、大衆操作の口実のために尽くしてはならない」とし、自分の唱える愛が、抑圧状況の中にある「愛の病理」と差し替えられることを牽制している。相手を自分の言いなりになるようにすることは、相手をモノのように扱おうとしているだけで、相手への関与とはならない。⁽²⁰⁾

ii. 謙譲

フレイレが次に「対話」に必要なものとして提示しているのが、謙譲(humility)である。自分のことを棚上げしながら相手を見下すような尊大な態度では、フレイレの言う「対話」に加わることはできない。フレイレは、「もしも私が他者をいつも無知と決め付け、自分自身に決して気付かないなら、どうやって対話に加われるだろうか？もしも私が自分自身を他者とは違う立場とし、その他者を、私が彼らの自我を認識せずに単なるそれらとしたならば、どうやって対話に加われるだろうか？もしも私が自分のことを純粋な集団の一員で真実と知識の所有者だと考え、その集団に属していない他者を奴らだとか無知な奴らだとかと考えるならば、どうやって対話に加われるだろうか？」などと読者に畳み掛けるように問いかけてくる。変動期の社会における民衆の出現を退化だとみなして民衆を小馬鹿にしたり、自分の地位が民衆に取って代わられるのではないかと考えて、その地位にしがみついたりするような態度では、フレイレの言う「対話」には参加できないのである。フレイレの「対話」の場には、完全無欠な知識人もいなければ、全くの無知もない。それぞれの知っていることや知らないことを持ち寄って、今知っていることよりも、より多くのことを知ろうとしている人たちが、互いに手を取り合って、共に切磋琢磨し、探求しているのである。謙譲を欠き、あるいは喪失してしまった人は、そうした探求に加わることはできない。⁽²¹⁾

iii. 信頼

「対話」の三つ目の要件として、フレイレは、人類に対する力強い信頼(an intense faith in humankind)を掲げて

いる。この信頼は、作ったり作り変えたり、創造したり再創造したりする人間の力への信頼であり、より豊かな人間になるという彼らの使命への信頼である。こうした信頼は、フレイレによれば、対話のア・プリオリな条件である。そして、この人類に対する力強い信頼を持つ人間を、フレイレは「対話的人間」と呼び、彼をして「顔を突き合わせるより前に他者を信じていることができる」という。しかし、「対話的人間」は、自分の信じている人間の諸能力が、抑圧状況においては十分に発揮されないことも知っており、その信頼は底の浅いものではない。「対話的人間」にとって、人間の能力を殺ぐような具体的状況は、自分が応じるべき挑戦である。人間の創造する力と変革する力は、その状況の中でいかに踏みにじられても、必ず再生すると、「対話的人間」は信じているのである。そして、こうした力の再生は、隷属的な労働が、解放のための労働へと取って代わろうとするときに行われる。もしも、この信頼がなければ、フレイレの言う「対話」は、大衆操作の手先へと墮することになる。⁽²²⁾

フレイレは、ここまでであげてきた愛と謙譲と信頼をあわせることで、「論理的な結果としての対話者間の相互信用(mutual trust)としての水平的関係とな」という。もしも、この愛と謙譲と信頼に満たされた「対話」が、相互信用の空気を作らず、世界を命名する親密な協同関係の中に対話者たちを導かないのであれば、フレイレに言わせれば、そのようなことは、言葉の矛盾である。「対話」によって作り出される信用は、銀行型教育の方法としての反対話の中には存在することはない。フレイレは「人類に対する信頼は、ア・プリオリな条件であるが、信用は対話によって打ち立てられるものである」という。もしも信用が生まれていないのであれば、そこには「対話」の要件が欠落しているのである。愛や謙譲、人類への信頼といったことをいくら口にしたらとって、その愛や謙譲が偽りであったり、軽薄な信頼だったりすれば、信用の空気は決して生まれてこない。

iv. 希望

フレイレは、愛と謙譲と信頼に根ざした信用のほかに、希望(hope)を対話に肝要なものとして位置づけている。フレイレは、次のように述べている。⁽²³⁾

「さらに、対話は、希望がなければ存在しない。希望は、人間たちの未完成さに源があり、そこから不断の探求—他者との親交においてのみ実行できるような探求—へと出発する。希望の喪失は、沈黙の一形式であり、世界の否定、世界からの逃避である。不当な命令の結果である非人間化(dehumanization)は、絶望の根拠ではなく、希望の根拠であり、不正によって否定された人間性を絶え間なく追い求めることが導き出される。しかしながら、希望は、腕組みをし、ただ待つことから成り立

つのではない。私が戦う間は、私は希望に突き動かされ、希望と共に戦えばこそ、待つことができる。より満たされた人間になろうと模索する人々の出会いであればこそ、対話は、希望を喪失した雰囲気の中では実行できない。対話者たちが、自分たちの努力から生じるもの一切を期待しないならば、彼らの出会いは空虚で実りがなく、官僚的で退屈なものとなる。」⁽²⁴⁾

フレイレにとって、人々の生きる不当な現実状況は、どうにもならない絶望的な現実ではなく、その不当さゆえに、変えることが出来、また変えなければならない現実であった。自分たちを人間として扱おうとしない現実状況を変えられることができるという希望は、現実の変革を唱えるフレイレの教育学にはなくてはならぬものだった。いくら相互信用の雰囲気を作ったからといって、自らが生きる現実を、どうにも変えられないものと見做してしまえば、そこから先は沈黙するほかなく、「対話」を継続することはできない。また、全て時が解決してくれと考えると、何の手段も考えないで待っているだけという態度も、フレイレにとっては希望を持つ人の態度ではない。ただ変わるのを何もせず待っていたのでは、現実は何も変わらない。ただ待っているだけという考え方は、つまるところ、立ち向かうべき現実から目をそらしているに過ぎない。現実を変えられるのであれば、その現実に積極的に関与することが、フレイレのいう希望に求められるのである。

v. 批判的思考

フレイレは、最後に批判的思考(critical thinking)の必要性を論じる。フレイレは「本当の対話は、批判的思考を含まないと存在しない。その思考は、世界と人間の間不可分な結末に気づき、世界と人間の両方を許さないことである。また、その思考は、現実を動かないものとして受け止めるのではなく、過程や変容として受け止める。そして、その思考は、思考自体を行動と切り離さず、危険に巻き込まれることを恐れずに、絶えず時間性(temporality)の中に没頭させる。」という。現実を変革する人間は、現実を変革する以上は、その現実世界と関わりながら生きる。人間は人間で世界は世界だと考え、世界のことはあずかり知らぬことだと考えてしまえば、現実世界に立ち向かうことはできず、したがって、現実について考えることすら出来なくなってしまう。そのような人間と世界の分断は、フレイレによれば批判的思考ではないのである。また、現実を見たとしても、その現実を変えられることの出来ないものと見做せば、そのような現実について考えることは無駄だということになり、批判的思考にならない。自分が暮らしている世界は、不変のものではなく、常に変容しており、その世界の変容の過程の中で我々は生きているのである。こうした考え方に基づけば、自分が暮らしている世界は、いつもと変わら

ない今日の繰り返しではなく、過去の延長線上に現在があり、その現在における自分の身の振り方次第で未来が作られるという、変化に満ちた世界である。時間性の中に没頭するということは、そうした世界と共にある存在として、その世界に積極的に関与し、過去を振り返りながら、未来を展望し、その展望に近づけるべく今を生きるということである。⁽²⁵⁾

フレイレは、こうした批判的思考をより明確にするため、対概念として素朴な思考(naïve thinking)を置き、この概念と対比してみせる。素朴な思考は、フレイレが自らの友人の手紙の言葉を引用して言うには「『歴史的時間を、重さ、過去の経験や習得したものの層化』とみなす思考であり、その思考からの現在、標準化され、行儀のよいものとして現れる」ものである。さらにフレイレが続けて言うには、「素朴に考える人にとって重要なことは、標準化したこの今日への順応」である。それに対して批判的に考える人は、現実の継続的変革が、人間の人間化の継続のために重要なことであると考え。素朴に考える人たちは思考は、現状にただしがみつき、順応することだけを目標とする。フレイレは、こうした考え方に対して、「こうした時間性の否定によって、素朴な思考は、その思考自体も否定する」という。ただ現実順応することだけに汲々としていては、その現実について考えることが出来ず、考えるということすらなくなってしまうのである。こうしたことを踏まえて、フレイレは「批判的思考を要求する対話だけが、同時に批判的思考を生み出すことができる。対話がなければ、コミュニケーションはなく、コミュニケーションがなければ、そこには本当の教育もない。教師と生徒の間の矛盾を解決することのできる教育は、両者の認識行為が、彼らが媒介するところの対象に向けられる状況において行われる。こうして自由の実践としての教育の対話的性格は、教師のような生徒が、教育学的状況の中で生徒のような教師と出会うときに始まるのではなく、むしろ前者が、何を後者と対話しようかと最初に自問するときに始まる。」そして、この「何を」の部分が、教育内容の問題となるのである。⁽²⁶⁾

批判的思考は、現実積極的に関与しようとする思考であり、そうした思考は、どのような現実も変えることができるという希望と共鳴している。現実を不変のものと見做さず、変えることのできるものだと見做すことで、はじめて現実と向き合うことができるのである。ただし、唯々諾々と現実を眺めていただけでは、現実の中に潜む矛盾に気付くことはできないであろう。現実が自分たちの手で変えられると気付いただけでは、現実を変えることはできない。その現実がどのような問題を孕んでいて、その問題がどういう問題と関係し、どういう原因でその問題が生じたのかということを考えなければ、現実を変える手立てすら浮かばないであろう。しか

も、こうしたことを、ただ一人で書斎に閉じ籠って考えていたのでは、独善的になってしまう。現実をより深く認識し、自らの思考を吟味するためにも、「対話」はどうしても必要になるのである。この「対話」の、愛、謙譲、信頼、希望、批判的思考のどれか一つでもないがしろにすれば、それは、対話とは名ばかりの贋物になってしまう。

4) 「対話」に基づく教育実践としての「課題提起型教育」

「課題提起型教育」とは、現実世界の中におり、また現実世界と共にある人間が、その現実世界の矛盾を暴き、その世界を変革していくための教育であった。学習者が教師と共に選び取った問題を通して、人々は現実介入し、あわよくば、その現実を変革すべく、自分たちに出来ることを探り始める。こうした教育において不可欠なものとして、フレイレは「対話」を据えた。ここで据えた「対話」という概念は、前述『自由の実践としての教育』において示された考え方を、さらに練り上げたものとなっている。

フレイレは、「対話」という概念を吟味する前に、その「対話」を構成する言葉というものについて述べている。フレイレによれば、言葉には二つの次元があり、その次元とは行動と省察(reflection)である。この二つの次元は、片方が少しでも犠牲にされれば、もう片方も影響をこうむるほどに根源的に作用しあう関係である。もしも、言葉の次元から省察だけを取り出し、行動を蔑ろにすれば、それは空虚な文句(verbalem)になり、逆に行動を重んじて省察を蔑ろにすれば、行動主義(activism)となる。空虚な文句では、矛盾を孕んだ世界を告発することはできないし、行動主義では、行動のための行動であり、本物の実践を否定するため、「対話」とはならない。省察と行動の両次元が言葉の両輪となればこそ、言葉は本物の言葉(true word)となり、それはまた同時に実践(praxis)となる。フレイレは「同時に実践とならない言葉は、本物の言葉ではない。だから本物の言葉話すことは、世界を変革することである。」という。言葉の二つの次元を分離させ、行動主義に走ったり、空虚な文句になったりするような偽りの言葉(false word)は、世界を変革することはないし、人間を豊かにもしない。⁽²⁷⁾

フレイレによれば、人間という存在は、沈黙していることはできず、また偽りの言葉によって豊かにされることもない存在である。人間を豊かにするのは、本当の言葉だけであり、人間は本当の言葉を用いて世界を変革する。こうしたことを踏まえて、フレイレは「人間らしく存在するということは、世界を命名し、その世界を変えることである。一旦命名されると、世界は命名者のところに問題として再び現れ、新しい名前を要求する。人類は、沈黙の中では組み立てられないが、言葉や労働、行

動と省察の中で組み立てられる」という。そして、真の言葉が話すことが世界を変革することであるならば、それは少数者の特権ではなくて、万人の権利であると、フレイレは主張する。⁽²⁸⁾

フレイレにとって、「対話」とは、「世界を命名するために、世界によって媒介された人々の出会い」であり、世界の命名を望む人と望まない人との間や、言葉が話すという他者の権利を否定する人とその権利を否定された人の間では、フレイレのいう「対話」は成立しない。自らの言葉が話すという根本的権利を否定されてきた人々は、この権利を取り戻さなければならない。フレイレの「対話」は、「銀行型教育」に見られるような教師による生徒への預金行為でもなければ、自分たちの価値観を押し付けあうようなやりとりでもない。対話者同士が出会い、お互いの省察と行動を一つに結びつけながら、変革し人間化すべき世界へと向かうこと、それがフレイレの「対話」である。ゆえに、対話と称して、相手を丸め込み、支配するようなことがあってはならない。⁽²⁹⁾

3. フレイレの「対話」を原理とした教育実践

フレイレは、自らの教育実践を遂行するにあたって、自分が教育を施す前に人々が受けていた教育のあり方を痛烈に批判している。この教育批判で代表的なものを上げるとすれば、『自由のための文化行動』に収められている「自由のための文化行動としての成人識字過程」を挙げることができる。そこでは、従来使われていた識字のために入門教科書のテキストが分析され、フレイレによって、そのような教科書が、学習者の生活現実からかけ離れていることが明らかにされた。現実からかけ離れたテキストを暗記したり暗唱したりするだけでは、たとえ、そこに書かれている文字がスラスラ読めるようになったところで、ただ字面を読めるだけに終わってしまい、その論文のタイトルに示されているような自由のための文化行動とはならない。フレイレが、自らの識字教育で目指したものは、ただ単に読み書きが出来ることだけでなく、その言葉でもって、自らが生きている現実を批判的に見つめ、あわよくば、その矛盾だらけの現実を告発して変革することにあつた。⁽³⁰⁾

しかし、教育者が一方的に矛盾に満ちた現実を告発する演説をしても、人々がすぐさま変革に乗り出すわけではない。

フレイレが1992年に書き上げた『希望の教育学』は、自分の主著『被抑圧者の教育学』がどのような背景で書き上げられ、どのように受容されていったかを記し、自分の主著を読み直した書である。この書の中では自分が出くわし、また行ってきた教育の実践場面も活写されている。ここでは、そうした教育実践の場面を紹介しながら、教育者のまず為すべきことは何かを考えたい。

1) フレイレの教育実践の事例

i. 被教育者の初期反応とそれへの対応

フレイレは、チリの農場の文化サークルに友人たちと視察に出かけ、そこで行われている識字教育を見て回ったが、その農場で働く労働者たちと、会話する機会を得た。最初のうちは、フレイレと労働者の間で和やかな会話ができしたが、そのうち労働者の人々は申し訳なさそうに黙り込んでしまった。その労働者の一人が沈黙を破って言うには、「申し訳ないことをしました。」「話しすぎて申し訳ありません。あなた様が話すほうがいいのです。あなたは物事を知っていますが、私たちはそうではありません。」⁽³¹⁾

こうした人々の反応を、フレイレはブラジルにいた頃から何度も目にしている。こうした沈黙の反応に対して、教育者は何をすべきであろうか。フレイレは、人々の自分自身を無知と見做す反応を受けて、「かくして、そのような発言を聞かなければならなかったことの代価として、私が学んだことは、進歩的な教育者にとって、被教育者の大事な時期(moment)を理解し、彼らの今とここ—彼らの素朴さを批判的に乗り越える足がかりとして—からはじめること以外に道がないということである。」と述べている。つまり、被教育者が自らを無学だと卑下して言うところの現実を知り、そうした現実を基点にして、その現実を問題化し、その問題のある現実を変える方策が、教育者に求められるのである。⁽³²⁾

また、フレイレは「皮肉のこもった笑顔や意地悪な質問などなしに小作農の純真さの尊重を繰り返すことは、危害を加えることではないであろうが、それは教育者が小作農たちの世界を読む水準に同調しなければならないということの意味しない」という。純真な人々に皮肉や悪意ある質問をぶつけるようなことを、教育者がすべきではない。しかし、そうした悪意を排除して人々の純真さを尊重するというスタンスが、人々の純真さに同調するというだけにとどまるのであれば、そうした同調にはフレイレは賛同しない。⁽³³⁾

さらにフレイレは続けて、「無意味なものとなるであろうことは、小作農のグループの沈黙を、自分の言葉で、自分のために満たすことであり、そうすることで、小作農たちがまさに表明したイデオロギーを強化することである。私がしなければならないことは、小作農の会話の中で言われていたことを受容しつつ、彼らのためにそれを問題化し、それによって彼らを今一度、対話へと導くことだ」といっている。もしも、人々が、教育者を差し置いてしゃべったことを謝って沈黙したとき、教育者が自分の持てる知識を見せびらかして、これみよがしに演説を行えば、それは、人々にますます自分たちの無知という考え方を強めるくらいのことにはしかならない。⁽³⁴⁾

ii. 被教育者が無知で教育者が博学だという先入見の打破

では、フレイレは、どのようにして沈黙する人々と向き合ったのだろうか。ある日のフレイレは、沈黙してしまった人々に対して、質問合戦をすることにした。教室の黒板を二つに分け、片方のスペースをフレイレの得点のスペースとし、もう片方を人々の得点のスペースとした。フレイレと人々が、自分たちの知っている事柄から問題を交互に出し合い、出題者の出す問題に回答できなければ、出題者の得点となるというルールを決めた。「ソクラテスの産婆術とは何か」、「等高線とは何か」、「マルクス思想におけるヘーゲル哲学の重要性は何か」、「土壌の石灰質は何の役に立つか」と、交互に質問を出し合い、フレイレと人々は互いに一步も譲らず、引き分けになった。こうしたやり取りの中で、人々が物知りな先生として見なしていたフレイレにも分からないことがあること、そして、全くの無知だと思い込んでいた人々も、フレイレの知らないことを自分たちが知っていることを通して、自らが無知だという認識を改めていった。⁽³⁵⁾ ここで大事なのは、フレイレが人々を自分より劣った人間として見下そうとしなかったことである。相手を見下し、無知な者と決め付けて接すれば、その態度は傲慢になり、自分の持つ知識を注入するようになる。卑屈に沈黙した人々は、その注入を受け入れ、知識を詰め込まれるものでしかなくなってしまう。フレイレは、こうした自らの授業場面を活写する前に、「被教育者達は、対象を知る(cognize)ことを通して、自分自身を認識する(recognize) —かかる発見は、彼らが知る(knowing)能力を秘めているということであり、意味を表すことに没頭するのを手伝うことを通して、その過程の中で、批判的な意味の表現者にもなるということである。いくつかの理由や命令によって被教育者となっているより、被教育者が必要なのは、自分自身を引き受けることによって、また知る主体(cognizing subject)として語ることによって、教育者の説教が影響を与えるところの客体ではない被教育者になることである。」という。人々は、知るべき対象をただ知るにとどまらない。対象を知ることを通して、自分を無能な無知などではなく、知ることの出来る人間だと認識する。こうした認識に立つことによって、知るべき対象の意味づけを積極的に行うことが出来る。ただ命じられるままに被教育者となったのでは、ただ対象を漫然と眺めるだけとなってしまう、自分にとって、知るべき対象がどういう意味を持つのかということを考えることは出来ない。知ることの出来る人間として、能動的に被教育者とならなければ、自ら語るということはいくつか出来ない。教育者が知識を被教育者に注入すればよいと考えるならば、そこに芽生えるはずの「対話」の芽を摘み取ることとなり、被教育者は、命令されて従順に席に座っているだけの人でしかなくなるだろう。⁽³⁶⁾

iii. 教育者が被教育者と共に現実と向き合うこと

ペルナンブコのゾナ・ダ・マッタにいたときのフレイレは、沈黙する人たちに、何故自分が物知りで、人々が物知りでないのかを問答した。沈黙する人々は、フレイレは学校で勉強したが、自分達は学校に行っていないから知らないのだという。彼らが言うには、フレイレの父親はフレイレを学校に行かせることが出来たが、水のみ百姓だった自分達の家系では、権利も希望もなく、ただ毎日働くだけであり、自分達の父親はフレイレの父親のように学校に行かせることが出来なかったということだ。これを人々は「神様の思召し」だといった。フレイレが、そこで神様とは誰のことかと問うたので、人々は「私達全ての父だ」と答えた。そこでフレイレは、参加者のほとんどが子持ちであることを確認し、その中の三人の子持ちの父親に、三人の息子のうちの二人に犠牲になってもらって、三人目の子どもにいい暮らしをさせて町で勉強させることが出来るか、と問うてみた。その父親は「そんなことはとてもできない！」という。フレイレがさらに人々に問いかけて言うには、「もしも、地上の人間であるあなた方が、そのような間違ったことが出来ないといわれるなら、どうして神様に、そんなことができるのか。神様がそうしたことをしている、ということにならないか？」すると、農民の沈黙は、それまでと異質なものとなり、「違う。そんなことをするのは神様じゃない。その父というのは、我々のボスだ。」と言いつ出した。⁽³⁷⁾

人々にとって、無知のままでも権利も希望もなく、ただ日々働くだけの生活を送らざるを得ないのは、「神様の思召し」でしかなかった。昔からそうなっているのだから仕方がないというのが、最初の間答のときの、人々の認識だった。しかし、問答を進めてみると、自分の置かれた境遇が、神様の思召しではなく、自分達のボスが人為的に行っていた理不尽だったということに気が始めるのである。この問答を通して、物知りとそうでない人々の現実的格差に目を向けさせ、その格差の原因がどこにあるのかを、人々と共に暴き出した。こうした問答で、人々がただ暮らしているだけの現実を問題化し、現実から距離をとって批判的に見るようになっていくのである。そして、こうした問答は、人々の意見に同調するだけでは生まれ得ない問答であることも指摘しておかなければならないだろう。人々の主張をしっかり聞き取りながら、的確に質問を投げかけ、人々の間で自明となっていたものを考えなければならぬ問題として、フレイレは人々に捉え直すように導いているのである。その際、決してフレイレは、その理不尽の原因を自ら説明しようとはしていない。その問題化した現実のどこが問題で、どう理不尽なのかは、教育者と被教育者の間で、共に探求されるべき問題なのである。

もしフレイレが、こうしたボスの理不尽を一方的にまくし立てたならば、人々はその理不尽を適当に聞き流し、学者先生の言うこととして片付けていたであろう。というのも、そうしてまくし立てられる事柄は、たとえ真実をついていたとしても、演説としてまくし立てている限り、その教育者の一見解でしかなく、その見解を被教育者である人々に注入しているにすぎないからである。もしも、こうした反対話的な方法が用いられるならば、いかにその教育内容が正しいものであろうと、相手は本気で耳を傾けてはくれないだろう。被教育者を置き去りにして、自分の知見のみを正しいこととして演説をする場合、それはフレイレの考える「対話」とはならない。

2) フレイレの教育実践の要諦

i. 教材の準備

フレイレは、自らの教育実践について、『自由の実践としての教育』の中でも、どのような手順を踏んでやったかということを書き記している。こうした教育実践の準備段階として、フレイレは、

1. 共に働く集団の語彙を調査する
2. 吟味された語彙から生成語を選択する
3. コード表示を作る
4. 学習日程や規則の表を作る。
5. 生成語に対応する音素系を分解したカードを作る

という5つの段階を設けている。⁽³⁸⁾

従来の入門教科書を作るのであれば、書齋に閉じこもって、自分好みの言葉を適当に選び出せばよいのだが、フレイレはあくまで、被教育者が住まう現実の中で使われている言葉を求めた。自分が教育活動を展開する地域の人々と会って話をし、そこに住む人々の苦勞、不安や希望、何故文字の読み書きを学びたいかなどを聞き取ることを第一段階に据えた。こうしたことを第一段階に据えたのは、教育者の知っていることから始めるのではなく、人々の話に耳を傾け、人々の生活現実を知ることから、教育実践を始めないと、教育者の独善を押し付けることになるからである。こうした段階を踏まえてこそ、被教育者が現実を読み解く鍵となる言葉としての生成語を選択することが出来るのである。

フレイレの言う「コード表示」というのは、学習者の生活現実の中から選び出された生成語と、その生成語が指し示すものや状況を組み合わせることであり、こうした作業も、ただなんとなく画像や単語を集めただけではどうにもならない。選び出された単語は、社会的・文化的・政治的現実に関わりを持っている言葉であり、その言葉と、その言葉に対応する画像などを通して、人々は、自分の住まう現実を批判的に見つめる。逆に言

えば、被教育者の住まう現実や彼らの要求と何ら関わりのない画像や言葉でコード表示を作ったとしても、被教育者の気すら引くことができないだろう。

『被抑圧者の教育学』においても、かかる教育実践の準備段階とその実践について詳述されているが、コード表示についてフレイレが示した二つの要件について、いま少し吟味してみたい。フレイレは、コード表示について「最初の要件は、そのテーマを検討しているところの個人によく知られた状況を描きくべきであり、その結果、その状況(と、その状況と自分達の関係)を簡単に知覚できることが求められる。」という。この最初の要件は、語彙調査と生成語の吟味を含んだコード表示への注文であり、社会的・文化的・政治的現実と関わりを持った言葉をコード表示に使うことを求めている。しかし、さらにフレイレは、「同時に基本的なコード表示の準備のための要件は、それらのテーマの核心が明示的に過ぎても、謎めきすぎてもいけないということである」と述べる。明示的に過ぎると、分かりきっていることを述べるだけに留まり、その表示はプロパガンダへと変わってしまう。かといって、難解過ぎれば、そこで行われる実践は、パズルや推理ゲームの類に墮してしまふ。どちらにしても、議論は深まらず、批判的な対話にはならない。フレイレは「コード表示は実存的状況を描くものなのだから、その状況の複雑さを簡潔にすべきであり、プロパガンダのもつ洗脳的傾向を避けるために、様々な解読の可能性を提供すべきである。コード表示はスローガンではない。それは認識の対象であり、解読者の批判的省察が向けられるべき、挑戦である。」としている。もしも、このコード表示の方法が表層的に利用され、プロパガンダを流すものとなった場合、それは、反対話的な方法にこそなれ、断じてフレイレの教育実践の流れを汲むものではない。⁽³⁹⁾

最後に、ta-te-ti-to-tuのような、生成語を構成する音素系をカードにする。これらのカードは、教育者が学習者と共に言葉を作ったり、再発見したりしていく上での材料となる。ただし、この材料を使って実践を行う際には、教育者が学習者に言葉を作らせたり、再発見させたりするというスタンスで行うべきではない。あくまでも、フレイレの「対話」の原理に基づき、教育者が学習者たちと共に行うのである。

ii. 具体的実践

こうして出来上がった教材を使って教育実践をすると、大体次のようになる。フレイレがまず一例として取り上げているのは、建設現場で見かける煉瓦の事例である。まず、建設現場の場面があらゆる角度から討論され、その場面に出てきた煉瓦に調整者としての教育者が注意を促し、煉瓦を表す生成語「tijolo」を煉瓦の画像

と組み合わせて表示する。こうすることで、「tijolo」が指し示す煉瓦と「tijolo」という言葉に意味論的な繋がりが生まれる。しかる後に、煉瓦の画像が取り扱われ、「tijolo」という文字が映し出される。フレイレたちは、この「tijolo」を「ti」「jo」「lo」という音素に分解する。ここで、あらかじめ用意したta-te-ti-to-tuのような音素系のカードの中から「ti」「jo」「lo」のそれぞれの音素を探し出し、また同時に、例えば「ti」の音素を探したときに、その音素カードが「t」ではじまっているのに、その後についている文字が違うことを発見し、その文字の違いが発音の違いに影響することを知る。それぞれの音素系の発音を学んだ後、「t」「j」「l」で始まる音素系と一緒に表示し、それらを全部みんなで発音して、それぞれの発音の違いを認識した後で、学習者たちは各々で音素を組み合わせて、さまざまな言葉を作り出していったのであった。「tatu」(アルマジロ)や「jata」(ジェット)といった言葉を、教育者の側から示したのではなく、学習者達が自分の手で作り出していったところに、フレイレの教育実践の妙味がある。⁽⁴⁰⁾

しかし、フレイレの教育実践は、こうして言葉を能動的に作り出すだけにとどまらない。フレイレは、『自由の実践としての教育』の付録として自らの教育実践の中で使った10の図版とその解説⁽⁴¹⁾を載せ、そこに示された図版について、皆で議論しあったことなどを記している。それらの図版の中から最初の一枚目について紹介するだけでも、フレイレの教育実践のさらなる妙味を、幾許かでも伝えることは出来るのではないだろうか。

この10の図版の最初の図版は、農具と本を持つ農夫が畑の前の木陰に立っている絵画である。その男の向こう側には井戸があり、井戸の向こうには家がある。さらに家のほうへと歩いていくと思しき親子もラフに描かれている。フレイレは、この絵の解説に「世界の中にあり、世界、自然と文化と共にある人」というタイトルをつけた。フレイレ曰く「この状況一関係するものとして存在する一人の討論を通して、参加者たちは、自然としての世界と文化としての世界という二つの世界間の相違に到達する。彼らは、働き、絶えず現実を改造することを通して世界の中にいるだけでなく世界と共にある存在としての人の正常な状況を知覚する」のだそうである。「誰が井戸を掘ったのか」とか「何故彼は井戸を掘ったのか」「いつどうやって井戸を掘ったのか」といった問いを絵の中の他の要素とつなげながら繰り返していくと、フレイレによれば、二つの基本的概念が現れる。それは「仕事」と「必要性」である。農夫が井戸を掘ったのは、水が必要だったからであり、井戸を掘って水を確保することで、畑を作ることが出来、またそこで生活が出来ようになったのである。井戸を掘るという労働によって、人は畑を作るという新たな労働を手にしたのであり、

畑を作り、そこで生きるということのために、井戸を掘るという必要性が生まれたのだとも考えられる。何にせよ、その世界に働きかけることによって、人間は世界を変えることが出来るのであり、人間はそういう存在なのだということにまで、議論を煎じ詰めることが出来る。フレイレは、自らの実践で、ただ物の名前を覚えるだけでなく、人間とはいかなる存在かという哲学的な問いにまで、学習者を導いていた。

iii. フレイレの教育実践における教師のスタンス

『自由の実践としての教育』の中で、フレイレは、こうした準備以上に、教育者の教育を重要視している。フレイレは、「手順を踏んで純粋に事柄を教えることは難しくはない。難しいのは、新しい態度—それは対話である—の創造であり、それは、我々自身のしつけや教育において欠けているものだ。」という。ここにおいて、教育者たる調整者に求められる「対話」がどういうものか、フレイレによって説明される。フレイレが言うには、「対話は我-汝の関係であり、したがって必然的に、二つの主体間の関係となる汝が、物、すなわちそれへと変わるとき、対話はなし崩しになり、教育はいびつな形になる」のであり、それゆえに「かかる教授の段階は対話的な監督(dialogical supervision)によって営まれなければならない」という。フレイレの教育実践の中では、学習者の生活の中から掘り起こされる課題を提起し、学習者の議論をまとめながら、共に議論に参加していく調整者としての教育者が必要とされる。しかし、フレイレが教育活動を展開していたブラジルの現実では、反対話的な行動が深く浸透しており、一朝一夕に「対話」を行うには不安があったに違いない。しばしば、議論を調整し、活発化させるはずの教育者が、「調整者」であることを忘れ、従来通りに権威を振りかざして学習者を黙らせることは、フレイレの教育実践では何としても避けなければならないことであった。「対話的な監督」について、フレイレは詳細な説明は加えていないが、自らの実践で「対話」を維持するための窮余の策であったことは想像に難くない。無論、この監督が、その職権を振りかざして、教育者や被教育者を恐縮させるのであれば、そのような行動は、フレイレの「対話」とは相容れないものとなる。⁽⁴²⁾

「対話」の関係について、「我-汝の関係」という言葉を用いるあたり、マルチン・ブーバーを彷彿とさせるが、ブーバーの名前をフレイレの教育の中に織り込むことは、決して的外れなことではない。『被抑圧者の教育学』の「文化行動の理論」の中で、対話的行動理論とその特徴を説明する際に、フレイレは、ブーバーの『我と汝』を脚注で示しながら、「反対話的で支配する我 (I)

は、支配され征服される側の汝(thou)を、ただのそれ(it)へと変形させる。対話的私は、しかしながら、自分自身の存在を引き出したのが、そもそも非我(not-I)としての汝であるということを知っている。また、自らの存在を引き出す汝が、同時に別の我であり、その我のなかに汝があることも知っている。かくして、我と汝は、弁証法的関係の中で二つの我となると同時に、二つの汝となる。」と述べ、自らの「対話」の関係がブーバーの思想に賛同したものであることを示している。ブーバーに依拠してフレイレが述べるように、反対話は、相手を自分と対峙する相手としてとらえず、自分の思いのままになる「それ」と見做すがゆえに、自分が思いのままに振舞うだけのことしかできない。相手をただの「それ」と見做すのではなく、互いに影響しあう存在として捉えることで、自分自身と相手の結びつきが相互的でダイナミックなものとなる。⁽⁴³⁾

教育者は、ともすると、自分は物知りで優れた人間であり、目の前にいる被教育者を無能と決めつけ、彼らに演説をし、自分の考えを正しいものとして注入しがちである。こうした反対話への誘惑を避けるために、対話として成立し、反対話へと傾斜していないかを随時確認する必要がある。フレイレにおいて、彼が理想とする教育は、教育者が被教育者に権力を振りかざして、自分の正しさを注入するのではなく、被教育者と共に、二つの主体として正しさを探求することである。しかし、従来の教育では一方が主体となり、もう一方を客体化して見下したり、ないがしろにしたりすることがまかり通っていたがために、そうした歪んだ教育実践にならないように、教育者は気をつけなければならないのである。

4. おわりに

フレイレは、自らの教育実践で被教育者たちとゲームをした時の回想で、ソクラテスの産婆術を知っているか否かを被教育者たちに問いかけていたが、フレイレ自身は、ソクラテスの方法に満足していなかった。フレイレにとって、ソクラテスやプラトンの主知主義に基づく対話は、知識や徳目についての定義を誤っているがゆえに、「真の対話」になりえないものであった。ソクラテスらのロゴスによるドクサの克服や、ロゴスとドクサの理解といったものは、フレイレからしてみれば、自分たちの生きている現実からかけ離れてしまったものであるがゆえに、批判の目を向けざるを得ない。⁽⁴⁴⁾

こうしたフレイレのソクラテス批判は、無論ソクラテスの研究者たちから痛烈に反駁されるかもしれない。ただ、フレイレ流のソクラテスの理解の正否は、ここでは問題にはしない。むしろ、ソクラテスを批判してまでフレイレが何を言おうとしたかが問題であろう。

フレイレは、ソクラテスを論敵に回すようなことまで

して、「対話」の関係性の媒介として、自分たちが住む現実を据えようとした。今生きている自分たちの現実が、どのようにして生起し、どのような問題を孕んでいるのかといったことと繋がらない知識は、フレイレにしてみれば、たとえソクラテスの名前を借りたとしても空虚である。

フレイレの「対話」に基づいた教育は、現実を知りさえすればそれで事足りるかといえば、決してそうではない。

知識を単にコレクションにしていくようなスタンスの教育実践は「銀行型教育」として、フレイレによって批判されるであろう。自分たちの生きている現実を知り、その現実を変革するための行動まで考えていくのが、フレイレの目指す教育であった。現実を知り、さらにその現実を変革するところまで考えることを「意識化」とするならば、そうした意識へと人々を導く「対話」は、決して取り留めのない井戸端会議のようなおしゃべりとは同等ではないはずである。教師が生徒たちに、何の問題提起も行わず、平凡な会話に終始するならば、それはフレイレのいう「対話」とはならないであろう。フレイレの「対話」概念は、教師に対して、生徒にどのように問題を提起するかということ問いかけるだけでなく、どのような問題を提起するかということも問いかける。同様に、生徒にも、どのように学習するかという方法だけでなく、何を学ぶのか、なぜ学ぶのかということも問いかける。こうした問いは、我々の生きている現実から突きつけられるべきである。

フレイレの教育実践は、教師が一方的に、自らが正しいと思ったことをまくしたてるのではなく、学習者たちが生活現実の中で抱えている問題を暴きだし、学習者に直視させるものだった。そこで行われる「対話」は、教師と学習者のやりとりであったし、学習者同士の喧々囂々のやりとりでもあった。そして、それは教育者と学習者を含めた人々が、自分達が住まう世界に介入することでもあった。

フレイレの教育実践でフレイレが向き合った人たちは南米やアフリカの人たちで、フレイレと共に向き合った人たちの現実にはブラジルやアフリカの現実であった。フレイレが向き合った人たちが現実には日本のそれではないという理由で、海の向こうの物語にしてしまうこともできるだろう。しかし、そのような理由で素知らぬふりをするのは、本来そこから学べるはずのものをみすみすとりこぼしてしまうことになる。

フレイレの実践を形だけまねて、教育者と学習者が語らい、学習者同士が話に花を咲かせるだけでは、フレイレの目指した教育実践とはほど遠いものとなろう。ともに語らう教育実践をするのであれば、何をどのように語らうかが問題とされねばならない。フレイレの「対話」

が単なる教師心得に堕さないためにも、自らが生活する現実世界を吟味することが、今後の課題として求められるのではないだろうか。

—引用文献—

- (1) 里見実「文学教育における対話的創造」『國學院大學教育学研究室紀要』第34号, 71-72頁, 1999年
- (2) 土戸敏彦『冒険する教育哲学』勁草書房, 48頁, 1999年
- (3) 同上, 50頁
- (4) M.Gadotti “Reading Paulo Freire”, States University of New York Press, pp.110-133, 1994
- (5) 野元弘幸「パウロ・フレイレ (Paulo Freire) 教育論の研究 (その1) —パウロ・ブレイレ教育論の展開と特質—」『名古屋大学教育学部紀要 (教育学科)』第35巻, 197-207頁, 1988年
- (6) 野元弘幸「パウロ・フレイレ (Paulo Freire) 教育論の研究 (その2) —ブラジルにおける初期の教育論の特質—」『名古屋大学教育学部紀要 (教育学科)』第37巻, 231-239頁, 1990年
- (7) 原安利・森川直「パウロ・フレイレの教育論における『意識化』概念に関する哲学的考察 —『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139号, 25-34頁, 2008年
- (8) 倉八順子『多文化共生にひらく対話』明石書店, 96-129頁, 1988年
- (9) 住岡英毅「成人教育の対話的側面」『滋賀大学教養学部紀要 人文科学 - 社会科学 - 教育科学』第33号, 93-104頁, 1983年
- (10) M.Gadotti “Reading Paulo Freire”, States University of New York Press, p.56, 1994
- (11) P.Freire “Education for Critical Consciousness”, Continuum, p.40, 1974
- (12) P.Freire Ibid., p.39.
- (13) P.Freire Ibid., p.39
- (14) P.Freire Ibid., p.41.
- (15) P.Freire Ibid., p.120.
- (16) P.Freire Ibid., pp.88-89.
- (17) P.Freire “Pedagogy of the Oppressed”, Continuum, 1970, pp.72-73.
- (18) P.Freire “Education for Critical Consciousness”, Continuum, p.40, 1974
- (19) P.Freire “Pedagogy of the Oppressed”, Continuum, p.89, 1970
- (20) P.Freire Ibid., pp.89-90.
- (21) P.Freire Ibid., p.90.
- (22) P.Freire Ibid, pp.90-91.
- (23) P.Freire Ibid., p.91.

- (24) P.Freire Ibid., pp.91-92.
- (25) P.Freire Ibid., p.92.
- (26) P.Freire Ibid., pp.92-93.
- (27) P.Freire Ibid., pp.87-88.
- (28) P.Freire Ibid., pp.88-89.
- (29) P.Freire Ibid., p.88.
- (30) P.Freire "Cultural Action for Freedom" Harvard Educational Review, pp.16-18, 1970
- (31) P.Freire " Pedagogy of Hope" Continuum, p.45, 1994
- (32) P.Freire Ibid., p.45.
- (33) P.Freire Ibid., p.45.
- (34) P.Freire Ibid., p.45.
- (35) P.Freire Ibid., pp.46-47.
- (36) P.Freire Ibid., p.46.
- (37) P.Freire Ibid., pp.47-48.
- (38) P.Freire "Education for Critical Consciousness", Continuum, pp.43-45, 1974
- (39) P.Freire "Pedagogy of the Oppressed", Continuum, pp, 114-115, 1970
- (40) P.Freire "Education for Critical Consciousness" , Continuum, pp.46-47, 1974
- (41) P.Freire Ibid., pp.57-78.
- (42) P.Freire Ibid., p.45.
- (43) P.Freire "Pedagogy of the Oppressed", Continuum, p.167, 1970
- (44) P.Freire "Cultural Action for Freedom" Harvard Educational Review, pp.26-27, 1970

— 圖 版 —

- ☒ 1 P.Freire "Education for Critical Consciousness", Continuum, p.41, 1974
- ☒ 2 P.Freire "Education for Critical Consciousness", Continuum, p.40, 1974