

P. フレイレの「リテラシー」論における知識内容の構造

——「意識化」と「対話」の統一に向けて——

谷 川 とみ子

1. はじめに

「文字を獲得するということは、文章や単語や音節を——すなわち、日常の生活空間から切り離された、無味乾燥な対象を——暗記することではない。それは、創造と再創造の態度、また自らの置かれた状況のなかに確固とした存在基盤を構築するための自己変革を意味するのである」¹。これは、ブラジルの教育学者フレイレ（Paulo Freire, 1921-1997）の言葉である。

フレイレは、1960年代以降、主に発展途上国において、文字を学ぶ機会を奪われてきた成人を対象とする「リテラシー（識字）」²教育のあり方を問いつけてきた。その「リテラシー」論の特質は、冒頭の言葉に端的に表われている。つまり、フレイレは、単に文字の読み書きを意味した従来の「リテラシー」観を問いなおし、新たに学習者の「自己変革」を鍵概念とする「リテラシー」観を提起したのである。

それは、文字を読み書きするということに内在する政治性を顕在化させることとなる。フレイレは、「リテラシー」が支配階級による抑圧の手段（支配階級の価値の再生産）に墮する危険性を鋭く暴き出し、そうした抑圧からの「解放」を志向するよう、新たな「リテラシー」教育の構築を試みる。その取り組みは、「変革的リテラシー（transformative literacy）」や「解放のためのリテラシー（emancipatory literacy）」という言葉に結実していく。

なかでも、フレイレの「リテラシー」論において重要な役割を果たすのは、「意識化（conscientização; conscientization）」という概念である。「意識化」とは、学習者が「現実の対象化」すな

わち「世界にたいして距離を設定し、世界と自覚的に向かい合う」ことを通して、「既成の現実にたいする批判的な介入」を可能とすることを意味している³。フレイレは、支配階級によって抑圧され「沈黙の文化」に貶められてきた被抑圧者が、自らを取りまく現実状況に対する批判的意識を獲得し、「自己変革」さらには「解放」へと向かうことのできるような「実践（praxis）」を、「リテラシー」の教育において実現しようとしたのである。そのため、方法論においても、教育者による一方的な「伝達（extension）」を峻拒し、教育者と学習者との相互主体的な関係にもとづく「対話（dialogue; communication）」の重要性を説いている。

こうしたフレイレの「リテラシー」論は、文字を獲得するということのなかに、人間が自覚的に現実世界と向きあうようになる主体的な契機を構築する可能性のあることを示唆している。

だが、フレイレの主張に対しては、論理的な矛盾が内在するのではないかという見解も提出されている⁴。たとえば、フレイレの「対話」概念を検討した松岡廣路は、それが学習者と教育者との対等かつ水平的な関係をいったんは志向しつつも、近代教育における啓蒙・統制作用を隠蔽していると指摘する⁵。

さらに松岡は、このような「対話」概念の矛盾の背景には、「意識化」という概念に理論的に内在する啓蒙性が関係しているとする。つまり、フレイレの「意識化」概念は、近代認識論の生み出した「客観的真理」（教育者と学習者を媒介するもの）の存在を論理的には受け入れており、結果的に、その真理が絶対化・物象化され、「伝達」

の対象としての知識と化す危険性のあることを指摘するのである⁶。

こうした松岡の分析は、学習者の主体性を何よりも重視するフレイレの理論が、他方では、啓蒙すべき対象として学習者を客体に陥れる危険性をもつという矛盾を浮き彫りにしている。本来は対等であるべき「対話」的な関係が、「意識化」に内在する啓蒙性ゆえに崩れてしまうというわけである。

だが、松岡の分析は、「対話」の方法論に限定されている。そのため、フレイレが「客観的真理」、あるいは「対話」により獲得されていく「知識内容」自体をどのように捉えているのかという内容論にまで踏み込んだ考察はなされていない。フレイレの「リテラシー」論の本質的な特徴に迫るためには、その方法論のみでなく、そこで学ばれる知識内容、すなわち内容論との関連性をも踏まえて検討する必要があると考える。この作業により、「対話」と「意識化」の統一を、フレイレ自身はどのように構想していたのかが明らかとなるだろう。

そこで本稿では、フレイレの「リテラシー」論において、「客観的真理」、換言すれば「知識内容」がどのような構造をもつものとして位置づけられているかという視角から検討を行い、フレイレの提起した「リテラシー」論の意義と課題を考察したい。

そのためのアプローチとして、本稿ではまず、フレイレの「リテラシー」論を彼独自の教育学のなかに位置づけて検討する。そして、彼の提起した「解放のためのリテラシー」という概念の特質を洗い出す。次に、方法論に着眼し、「意識化」を志向する「対話」について分析する。その後、内容論に光をあてて方法論との関連性を考察する。

2. 被抑圧者の立場に立脚する教育学の提唱

—「解放のためのリテラシー」へ—

(1) フレイレ理論の土壌⁷

フレイレの「リテラシー」教育の実践は、1958年に起こったブラジルの「民衆文化運動」のなか

で展開されていく。民衆文化運動とは、地域にある宗教寺院などを利用して、文字を学ぶ機会を剥奪されてきた成人のための学校を設けるというものである。そのなかでフレイレは、教師として指導的な立場をとりつつ、人々との話し合いを通して独自の「リテラシー」教育プログラムを誕生させることとなる。

フレイレが「リテラシー」教育に取り組んだ当時、ブラジルは深刻な経済的貧困に喘いでいた。また、成人識字率は50%を下回る状況であった。フレイレは、こうした状況を生み出している要因として、「抑圧者の不正や搾取、抑圧、暴力」の横行が関係すると捉えている⁸。自身も体験した飢餓という深刻な問題の背景には、「自由のない労働の強制」や「労働者の人格の卑下」が影響しており、支配階級が被抑圧者を「非人間化 (de-humanization)」するような歪みが社会全体に蔓延していることを問題視する。そこには、「支配—従属」という抑圧的な関係を永続化させるような再生産機能が働いているという。

そして、こうした状況下においては、「被抑圧者は自分を対象化できるほど明瞭に——つまり、自分がその環境の外側にいることを発見しうると明瞭には、自分自身について考察することができない」⁹ 傾向にあるとフレイレは述べている。具体的にいえば、被抑圧者は、「呪術」や「神話」に支配されているため、支配階級による搾取の所産である自らの苦悩でさえも、あたかも「神の意志」であるかのように考えてしまうのである。これでは、自らの置かれた状況の変革を志す芽が育ってこない。

そこで、フレイレは、被抑圧者が現実的に批判的に介入することを可能とするため、教育に重要な契機を見出す¹⁰。そして、教育の主要課題を以下のように設定する。すなわち、「分裂させられ真正性を排除されてきた被抑圧者が、いかにして自らの解放のための教育学を発展させることに参加するか」¹¹ という課題である。それは、被抑圧者のためではなく、抑圧からの解放を目指して「被抑圧者とともに鍛え上げられていく教育学」

として構築されることとなる。

このように、フレイレは、ブラジルにおける抑圧的な支配構造を問いなおし、そこからの「被抑圧者の解放」を志向して独自の教育学を展開させるのである。

(2) 被抑圧者解放のための「課題提起教育」

上述のように「被抑圧者の解放」を訴えるフレイレは、そのための教育のあり方を、従来の伝統的な教育の問題点と対置させつつ提起する¹²。

フレイレによれば、従来の伝統的な教育の特質は、「銀行型教育 (banking education)」という言葉で示される。これは、預金者である教師が金庫 (空の容器) である生徒たちに一方的に知識を預金 (伝達) するという構造を概念化した言葉である。ここでは、生徒たちは、たとえば「パラの州都はベレム」という言葉が何を意味するのかを十分に知ることもなく、ただ単にそれをノートに記録し、暗記することを強いられる。フレイレは、このような従来の教育においては、教師－生徒関係が「抑圧－被抑圧」という権力関係に陥る危険性があることを暴き出している。

それに対して、フレイレ自身は、教育における権力関係の組み替えを志向し、「課題提起教育 (problem-posing education)」の重要性を世に訴える。「課題提起教育」においては、情報の伝達ではなく「認識の行為」が尊重される。そして、認識者 (教師と生徒) を相互に媒介するような学習状況が生み出される。つまり、教師は「もやは単なる教える者ではなく、生徒と対話を交わしあうなかで教えられる者」¹³ として登場することとなる。

フレイレによれば、本来の知識とは、「創造と再創造を通してのみ、また、人間が世界のなかで世界とともに、相互に追究する不断の、やむにやまれない、永続的で希望に満ちた探究を通してのみ、生まれてくるもの」¹⁴ である。よって、「課題提起教育」では、教師と生徒がともに現実に向かい、現実を批判的に探究することを通して、知識の「批判的共同探究者」となることが重視される

のである。

以上から、「銀行型教育」と「課題提起教育」の違いを下の表のように示すことができる。

銀行型教育	課題提起教育
教師が生徒に教える (主体－客体関係)	教師と生徒は共同探究者 (相互主体的関係)
情報の伝達	認識の行為
学習者の意識を埋没させる	学習者自身の意識の出現と 現実への批判的介入
生徒の日常生活とは無縁の 題材	生徒の置かれている状況を 認識対象とする

(3) 「解放のためのリテラシー」の提起

「課題提起教育」に立脚すると、これまでの「リテラシー」教育の問題点が浮き彫りとなってくる。

フレイレによれば、当時、ブラジルで文字の読み書きを教えるために用いられていたテキストは、学習者の「現実からかけ離れている」という問題をもつ¹⁵。それは、たとえば「犬がほえる」「エバはぶどうを見つけた」などという例文に端的にあらわれているように、学習者の切実な生活現実とはほとんど無関係な内容で覆われている。そのため、学習者は、文字と現実世界との関係を十分に捉えることができず、機械的な暗記や反復という方法に墮することとなる。そして、単に教師から知識を伝達される客体 (空の容器) と化してしまう。

このような伝統的な「リテラシー」教育は、支配階級の知識の形態を万人に強要することを通して、もっぱら支配階級の利益に資するものとなる。そして結果的に、支配階級 (もてる者) と被支配階級 (貧しい大衆) との分離構造を永続化させていく¹⁶。

それに対しフレイレは、「文字を読む」ということは、必ずその前に「(その文字の意味する) 世界を読む」「世界の現実を知る」ことを伴っている必要があると主張する¹⁷。「文字を読む」ことは、自らの置かれた状況を対象化し、批判的に解読するという意味での「世界を読む」とことと不可分の関係にあるべきだ。換言すれば、人間は自分

を取りまく世界について批判的に認識できるようになってはじめて文字を読むことができるようになるとフレイレは考えるのである。

このことは、「リテラシー」の獲得には、これまで現実世界に埋没していた学習者が「認識主体」としてそれに向きあうようになるという、いわば存在論的な展開の契機が含まれていることを示唆している。抑圧的な状態に貶められてきた者は、文字を通して自らの世界の「著者性 (authorship)」を獲得するのである¹⁸。もちろん、文字の獲得は、一方では人と人との直接的な交わりのなかで生み出されるものの喪失につながりかねないということも忘れてはならない。だが、それにもかかわらずフレイレは、人が文字を獲得するということのなかに、現実世界に対峙する主体的な契機を構築する可能性があることを見て取るのである。

以上、フレイレの「リテラシー」論は、批判的意識の育成を通して、従属的な関係から被抑圧者を解き放つことの重要性を提起している。その特質は、「解放のためのリテラシー」という言葉に端的に示されている。

3. 「意識化」に向けた「対話」の構築

— 方法論の検討 —

(1) 「意識化」とは

「解放のためのリテラシー」という視座から従来の「リテラシー」観に転換を迫ったフレイレは、その理論的な精緻化を試みた。その際、重要な概念として提起されたのが「意識化」である。

「意識化」とは、「沈黙の文化」に閉じ込められていた被抑圧者が、自らの置かれた状況を対象化し、さらにはその状況を変革する主体として成長していくことを意味する概念である。なぜ「リテラシー」が必要なのか。なぜ自分は今まで文字を知らない状態に置かれてきたのか。また、現代社会において文字を知らないで生きるとはどういうことなのか。学習者は、このような問いを発することが自分にも可能であり、現実の変革と文化の創造に自らも参加できるのだという意識を、「リテラシー」の教育を通して獲得するに至る。

まさにそのプロセスとして「意識化」は位置づけられるのである。

なおフレイレは、「意識化」を段階論的に叙述している。それは、「非 (半) 能動的意識 (semi-intransitive)」から「未熟な能動意識 (naïve-intransitive)」へ、そして「批判的な能動意識 (critical-transitive)」へと移行する、学習者の意識変容のプロセスとして捉えられている¹⁹。学習者は当初、認識領域が限られており、「呪術的言辞のえじき」となっているが、次第に「所与の状況において生ずる示唆や問題にたいする認識と反応の能力を豊かにし、他者のみならず世界との対話能力を獲得し広げるにつれて、かれらは能動的となる」²⁰。そして最終的に「批判的な能動意識」の段階に進展すると、「問題解釈の深さ」「問題認識と分析における歪曲と先入観を回避しようとする努力」「自分で下した結論の吟味と修正」などを特徴とする主体的契機を学習者は獲得するというわけである²¹。

ただし、「非能動的意識」から「批判的な能動意識」への移行は、自然に起こるというわけではない。フレイレは、「批判的な能動意識」に向けて踏み出すためには、「大衆操作の危険を避けるために準備された[中略]対話的な教育プログラムが必要となる」²² ことを強調している。以下では、そうした「対話」的な関係にもとづく「リテラシー」教育の方法論を検討する。

(2) 「対話」にもとづく「リテラシー」教育

フレイレは、「対話」を「人間相互間の水平的関係」にもとづくものとして捉える²³。それは、「真のことば」「愛」「謙譲」「信頼」「希望」「批判的思考」を基盤として成立するものである。他方、反「対話」においては、権力者から被抑圧者へという、一方的で垂直的な権力関係が生み出されてしまう。

そこでフレイレは、「対話」的な関係にもとづく「リテラシー」教育の方法論を、自ら実践に携わるなかで民衆とともに編みだしていく。以下、その具体的手順を検討してみよう²⁴。

第一に、学習の初期の段階においては、教育者（調整者とも呼ばれる）と30人程度の学習者とは「対話」を交わす。ここでは、一人ひとりの参加者が、なぜ自分は文字を知らない状況にあるのか、何を学びたいかなどについて話し合う。

第二に、教育者は、学習者の生活現実に関わる語彙を集め、それらのなかから特に日常生活と切り離すことのできない語彙を「基本語」あるいは「生成語（generative words）」として選り出す段階へと移る。その際、ポルトガル語の音節をすべて学ぶことができるよう配慮する。たとえば、ブラジルでの実践においては、「スラム」「土地」「井戸」「精糖工場」などの17語が生み出されている²⁷。

第三に、それらの「生成語」が絵や写真、スライドなどに「コード化（表示）」される。そして、それを見ながら学習者と教育者は「対話」を行っていく。その際、コード表示されたものは、学習者と教育者を媒介する認識対象として機能する。具体的に「スラム」という「生成語」を例にとると、なぜスラムが生まれるのか、どうすればそれを変えていくことができるのかなどについて両者は「対話」を進める。



その際、学習者の生活現実から生み出され、「生成テーマ（generative themes）」²⁸と呼ばれる内容についても議論する。たとえば、井戸と人間が描かれた左のような絵²⁹（学習者の生活状況を反映しているもの）を見ながら、「自然的世界ならびに文化的世界のなかに存在し、それらとともに生きる人間」の存在について議論する。この絵においては、実際に「誰が井戸を掘ったのか」「なぜそうしたのか」などと教育者が問いかけることにより、学習者は「労働」や「必要性」の概念に接近したという。

ここにおいて、学習者は、自らを取りまく現実世界の対象化を通して、単なる臆見ではない批判的認識の獲得に向けた第一歩を踏み出す。「働きかけられる客体」から脱却し、自らのあり方の決定を可能とする「主体」へと変化していくのである。

こうして、学習者が「生成語」のもつ意味を十分に把握した後で、第四に、それを文字化したものが大きく写し出される。学習者にとって、それは、文字とのはじめての出会いとなる場合もある。その後、たとえば「スラム（FAVELA）」という言葉の場合、FA-VE-LAと音節化された文字が写し出され、次いでFA-FE-FI-FO-FU、VA-VE-VI-VO-VUなどというポルトガル語の音節が示される。そして、学習者は、これらの音節・文字を自身で再構成することにより、新たな言葉をつくりだせるということを学んでいく²⁸。

以上のように、フレイレは「対話」を軸として、現実世界の「意識化」とその「文字化」とを学習者が同時に体験することのできるような方法論の構築を試みた。だが一方で、先に言及したように、この方法は、あらかじめ教師が意図した方向に学習者を導くという啓蒙・操縦作用（権威主義的な側面）を隠蔽しているのではないかと批判されることとなる。

4. 知識内容の構造（内容論）との関わり

(1) 「生成テーマ」「生成語」の特質

では、フレイレ自身は、「意識化」に内在するとされる啓蒙性をどのように捉えているのだろうか。また、それを「対話」における教師と生徒との水平的な関係とどのように統一しようとするのだろうか。

ここでは、「生成テーマ」や「生成語」がどのような特質をもつものとして捉えられているのかという点をより詳細に検討し、フレイレの「リテラシー」論における知識内容の構造に迫ることを通して、「意識化」と「対話」の統一に関するフレイレ自身の考え方を明らかにしていきたい。

フレイレは、その「リテラシー」論において、

学習者を「主体」として捉えることを重視してきた。そのため、そこで学ばれる「生成テーマ」「生成語」の内容も、学習者を取りまく「生きた具体的状況」を反映したものでなければならないことが強調される²⁹。フレイレの言葉を借りれば、「学習者の『いま』『ここ』から出発することが必要なのであって、教師の『ここ』から出発するのではない」³⁰。つまり、「被教育者がいま立っている場所こそが認識行為の出発点なのであり、そこから彼・彼女たちは世界の像を構築していく」³¹のである。

このことは、学習者の「既有的経験知」を尊重することを意味する。学習者は、「その言葉、その話し方、その数え方、その世界観、その宗教性」また「彼らなりの世界認識の様式」、そうしたものを身体一体に抱えて教育者の前にあらわれる³²。よって、教育者は、まず学習者の頭のなかにある「問題、疑問、希望、不安」にあゆみより、かれら独自の世界観を理解しなければならない。教育者の役割は、学習者が「自らの経験知や疑問に含まれているより深い意味をさぐりあてながら、そこから学ぶことができるよう、彼らに挑む」ことにある³³。そうでなければ、被教育者の知識や人格がないがしろにされ、教育は彼らに対する抑圧と馴化の手段としての「銀行型教育」に墮してしまうことになる。

そこで、フレイレは、「生成テーマ」「生成語」の探究もまた「対話」を通して行なわれなければならないとする。すなわち、これらのテーマを選択する過程に学習者自身も「参加」することが重要視されるのである。具体的には、インタビュー、訪問、学習者との議論、野外調査などの方法が取られている。

こうしたフレイレの主張は、彼が1989年以降取り組んだサンパウロ市立小学校での実践においても貫かれている。山口アンナ真美によれば、ここでは、次のような原則にもとづき教育プログラムが展開されたという³⁴。①学校のカリキュラムは、生徒と教師、専門家、コミュニティの「参加」によって共同的につくられる。②「生成テーマ」

の選択にあたっては、生徒の現実生活・日常生活を反映するような場を出発点とすべきである。これらの原則は、生徒の生活現実や既有知識を尊重することを通して、教育内容の選定における学習者「参加」の権利を保障することを試みるものと考えられる。

ただし、フレイレによれば、「生徒がもっている知識から出発する」ということは、「生徒の知識のまわりを這いまわることを意味しているのではない」³⁵。それは、「より批判的でより精度の高い知識を追究する」場のなかに位置づけられる必要がある³⁶。限定された地域性を越え、より広い世界に通じるような普遍的問題の分析に道を拓くものとなることが重視されるのである。フレイレは、このことを「知のサイクル」と呼び、①すでに自らの内に存在する既存知識を再認識する、②その知識の対象化を通して新しい知識を生み出す、という二つの契機を重視している³⁷。

このようにフレイレは、学習者の「既有的経験知」を尊重しつつ、それを新たな知識の創造へとつなぐことを重視する。そしてその基底には、学習者の「参加」を重視する教育内容論が存在していることがわかる。

(2) 内容論から再び方法論を問う

上述したような内容論にもとづくと、「教える」ということは、どのように捉えられるのであろうか。それは、啓蒙・操縦、換言すれば権威主義へと化す危険性を不可避免的に有するのであろうか。

フレイレ自身は、「教える」ということに内在する啓蒙・権威主義の危険性について次のように問題提起し、それを克服することの重要性を自覚している。すなわち、「生徒とは異なる存在として、つまり教師としてとどまりつづけながら、それでもなお、民主主義的でありつづけることは可能なのか」³⁸と問い、「意識化」概念に内在しがちな権威主義を克服するための方略を探究していく必要性を説くのである。

そして、その具体的な方略について、フレイレは次のような見解を提示する。先に内容論につい

て検討したように、学習者の「既有的経験知」こそが認識行為の出発点であるとし、そこから彼らが彼らなりの世界像を再構築していくことを重視するならば、「教えること」は、教育者が生徒の認識作用に寄り添いながら、教育内容に対する生徒の側の認識を把握するということを内包していることになる。教師は、教えながら生徒の認識に学び、自身が既に知っていることを知りなおしているのである³⁹。それは、教師の側にも自分の認識作用の再構成を要請するものとなる。

ここにおいては、教えるという行為もひとつの「知る行為」「学ぶ行為」となる。教育者は、学習者の認識に寄り添うことで、自らの認識をも再構成していく存在であることが強調されるわけである。そのため、「立場と意見の相違を尊重すること」が教育者の倫理的義務となる⁴⁰。そして学習者は、教育者に屈することなく自身の意見を述べる権利を保障される。

このように、FREIREの「リテラシー」論においては、教育内容における学習者「参加」の原理を基軸に、「教える」ということも「一つの知る行為の形態」として捉えられている。そして、そこにこそ啓蒙主義を克服する可能性があるとされるのである。

ただし一方でFREIREは、「対話的であることが、教えなくてよいことになるのか」とも述べ、「対話」が陥りがちとなる「勝手気ままな漫談」「放任主義」を乗り越えるべきことも訴える⁴¹。教育はあくまで「指示的 (directive)」なものであり、その点をも放棄すべきではないと考えるのである。

よってFREIREは、権威主義と放任主義の双方を止揚する「第三の立場」の構築を目指す。「意識化」と「対話」は、まさにそうした立場において統一されるのである。

以上のように、FREIREは、権威主義と放任主義との弁証法的な関係のうえに「教える」という行為を位置づけている。それは、教育内容論における学習者「参加」という原理をくぐりぬけて、「意識化」と「対話」の統一を志向したものと捉

えることができる。

5. おわりに

本稿では、FREIREの「リテラシー」論において知識内容がどのような構造をもつものとして位置づけられているかに焦点をあて、「意識化」と「対話」の統一のあり方を考察してきた。FREIREは、「対話」という方法論において学習者の主体性を重視するとともに、内容論においても学習者「参加」の権利を保障している。そして、そこにこそ、「意識化」に内在しがちな啓蒙作用（権威主義）を克服する地平を切り拓く可能性があることを指摘した。

FREIREの「リテラシー」論は、文字を獲得するということのなかに学習者の主体性の構築という重要な契機が含まれていることを示唆するものである。また、それを実現するためには、教育の方法論のみでなく内容論においても、学習者「参加」の権利を確立していく必要があることを提起していると考えられる。

今後の課題としては、FREIRE自身も自覚しているように、被抑圧者が完全な社会参加を実現するためには、支配階級の知識や標準語を含め、社会における広範な知識内容を学ぶ必要があるということ⁴²、「リテラシー」論のなかにどう位置づけるべきか、検討していく必要がある。その際、ハーシュ (E. D. Hirsch, Jr.) の提起する「文化的リテラシー」論⁴³は示唆に富むものとなるだろう。

また、発展途上国の成人教育の分野で展開されてきたFREIREの「リテラシー」論が、世界各国の学校教育に対してどのような意味をもつのか⁴⁴という点についても考察を深めていく必要がある。

注

- 1 Freire, P., *Education for Critical Consciousness*, New York: Continuum, 1973, p.48.
- 2 「リテラシー」という言葉は、「書字文化における共通教養」などとも訳されるが、本稿では「識字 (文字の読み書き能力)」を意味するものとして用い

- る。
- 3 里見実「意識化と対話の統一をめざして」P. フレイレ（里見実ほか訳）『伝達対話か——関係変革の教育学——』亜紀書房、1982年、6-7頁。
 - 4 ほかに、フレイレの理論に対しては、「イデオロギーがかっている」「カトリック・ネオ・アナキストである」などの批判が生じているという。M. ガドッチ（里見実ほか訳）『パウロ・フレイレを読む』亜紀書房、1993年、207-214頁。
 - 5 松岡廣路「フレイレ識字過程における『対話』概念の批判的検討」東京大学教育学部社会教育学研究室『社会教育・図書館学研究』第16号、1992年、73-81頁。松岡は、真に「対話」的な関係性をめざして、近代的「学習認識論」を再構築する必要性を提起している。
 - 6 なお、フレイレ自身も近年の著作のなかで、自身の論が「(教育者による) 操縦 (manipulation) の危険に対して無防備である」との批判を受けていることを自覚している。Freire, P., *Pedagogy of Hope*, New York: Continuum, 1994, pp.79-81. (里見実訳『希望の教育学』太郎次郎社、2001年、110-114頁)。
 - 7 フレイレは、1921年、ブラジル東北部の軍曹の家に生まれ、レシフェ大学卒業後、大衆教育運動に取り組んだ。1959年、「リテラシー」論によってレシフェ大学から博士の学位を取得した後、全国「リテラシー」教育計画の企画官などを務め、主に成人教育の分野で活躍する。ところが、その思想性により、1964年の軍事クーデターで亡命を余儀なくされ、以後16年間は国外で生活を送る。この亡命期間中にフレイレの理論は体系化されることとなる。なお、1980年に再びブラジルに戻ってからは、サンパウロ市の教育局長官などを務め、民衆公立学校の変革に取り組んだ。
 - 8 Freire, P., *Pedagogy of the Oppressed* (30th Anniversary Edition), New York: Continuum, 2000, p.44. (なお、初版は、ポルトガル語で1970年に出版されている。英訳は1970年に行われた。Pedagogy of the Oppressed, New York: Continuum, 1970. また、邦訳は、小沢有作ほか訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979年、16ページ。なお本稿では、以下、邦訳を参考としつつ、独自の訳を試みている)。当時の抑圧的な状況に関して、フレイレは、ファノンやメンミの分析に深い感銘を受けている。F. ファノン（鈴木道彦ほか訳）『地に呪われた者』みすず書房、1969年。A. メンミ（白井成雄ほか訳）『差別の構造』合同出版、1971年。
 - 9 Freire, P., *op. cit.*, 2000, p.45. (邦訳、19頁)。
 - 10 フレイレは学校にもその意義を見出しており、この点で、社会の「非学校化」を提唱するイリッチとは異なっている。I. イリッチ & P. フレイレ（角南和宏ほか訳）『対話：教育を超えて』野草社、1980年。また、フレイレの理論は、支配的な権力による既存秩序維持の構造を告発した「再生産理論」とは異なり、そうした支配的な権力への挑戦を可能と見る「抵抗理論」として位置づけられる。甲斐進一「批判的教育学と改造主義」『相山女学園大学研究論集（社会科学編）』第30号、1999年、53-63頁。
 - 11 Freire, P., *op. cit.*, 2000, p.48. (邦訳、24頁)。
 - 12 *Ibid.*, pp.71-79. (邦訳、65-79頁)。こうしたフレイレの主張の基底には、フッサールとサルトルの現象学的立場が関係している。
 - 13 Freire, P., *op. cit.*, 2000, p.80. (邦訳、81頁)。
 - 14 *Ibid.*, p.72. (邦訳、67頁)。
 - 15 P. フレイレ（柿沼秀雄ほか訳）『自由のための文化行動』亜紀書房、1984年、3-12頁。
 - 16 フレイレは、従来の「リテラシー」教育を、「学問的アプローチ」「功利主義的アプローチ」「認知発達のアプローチ」「ロマン主義的アプローチ」の4つに分け、それらの問題点を指摘している。Freire, P., "Literacy and Critical Pedagogy", in Freire, P., & Macedo, D., *Literacy: Reading the Word and the World*, Westport, CT: Bergin & Garvey, 1987, pp.141-149.
 - 17 P. フレイレ「世界を読む、文字を読む——『国際識字年』にむけて——」『世界』第537号、1990年2月号、291-298頁。Freire, P., *op. cit.*, 1994, p.105. (邦訳、148頁)。
 - 18 Freire, P., *op. cit.*, 1987, p.151.
 - 19 Freire, P., *The Politics of Education*, South

- Hedley, MA: Bergin & Garvey, 1985, pp.71-81.
- 20 P. フレイレ、前掲書、1982年、44頁。
- 21 フレイレは、こうした「意識化」概念を、「省察」に限定されるものとしてではなく、「行動」との弁証法的関係において提起した。だが近年、それは「現実認識と現実の変革という二つの過程を、弁証法的に捉えそこねていた」と自省している。つまり、現実を批判的に認識することがそのまま現実の変革につながるかのように言及する傾向があったというのである。Freire, P., *op. cit.*, 1994, pp.102-103. (邦訳、144-145頁)。
- 22 P. フレイレ、前掲書、1982年、46頁。
- 23 Freire, P., *op. cit.*, 1973, p.45. ここには、ヤスパースの「交わり (Kommunikation)」概念の影響が見られる。
- 24 P. フレイレ、前掲書、1982年、107-125頁。
- 25 「民衆のテーマ世界 (people's thematic universe)」という表現も用いられている。
- 26 Freire, P., *op. cit.*, 1973, p.62.
- 27 *Ibid.*, pp.82-84. 「生成語」は学習者の生活状況を反映するため、地域ごとにそれぞれ異なるものが使用される。たとえば、日本においてフレイレの理論を援用した実践においては、「はたらく；かいもの」「くろう；せいかつ」「さがす；きっぷ」などが用いられている。(小尾二郎「フレイレ理論による夜中での実践」<http://www.sikasenbey.or.jp/~jkobi/yt-jissen1.htm>, 2003/02/05.) アメリカ合衆国の大学では、「世界経済」「エネルギー」「芸術」「友情」などが選択されている。(Finlay, L., & Faith, V., "Illiteracy and Alienation in American Colleges", *Radical Teacher*, No.16, 1979, pp.28-37.)
- 28 なお、1960年代初めにブラジル東北部のアンジコスでフレイレが実施した教育では、300人の農村労働者が45日間で読み書きを習得したとされる。
- 29 Freire, P., *op. cit.*, 2000, p.95. (邦訳、109頁)。
- 30 Freire, P., *op. cit.*, 1994, p.58. (邦訳、80頁)。
- 31 *Ibid.*, p.85. (邦訳、120頁)。
- 32 *Ibid.*, p.85. (邦訳、119頁)。こうしたフレイレの考え方には、彼が民衆との触れあいのなかで学んできたことが反映されている。とりわけフレイレは、民衆から発せられた次のような言葉が最も衝撃的であったと顧みている。「パウロ先生。先生はぼくがどんなところにすんでいるか、ご存知ですか。ぼくらのだれかの家を訪ねられたことがありますか」。その時、フレイレは、ピアジェ理論をもとに子どもの心理について講義をしていた。だが、その内容、また自分の態度が、受講者である民衆の厳しい現実生活とはかけ離れていることをおもい知らされたのである。
- 33 Freire, P., *op. cit.*, 1994, p.69. (邦訳、97頁)。
- 34 山口アンナ真美「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、2000年、445頁より訳出。
- 35 Freire, P., *op. cit.*, 1994, pp.69-70. (邦訳、98頁)。
- 36 *Ibid.*, p.110. (邦訳、155頁)。
- 37 *Ibid.*, p.192. (邦訳、269頁)。
- 38 *Ibid.*, p.134. (邦訳、188頁)。
- 39 *Ibid.*, p.81. (邦訳、113頁)。
- 40 *Ibid.*, p.79. (邦訳、111頁)。
- 41 *Ibid.*, p.134. (邦訳、188頁)。
- 42 Freire, P., *op. cit.*, 1987, p.152.
- 43 Hirsch, E. D. Jr., *Cultural Literacy*, New York: Houghton Mifflin, 1987.
- 44 たとえばアメリカ合衆国では、ジルー (H. A. Giroux, 1943-)、マセドー (D. Macedo, 1950-) らがフレイレ理論の再構築に取り組んでいる。また日本においても、夜間中学校などでフレイレの理論が援用されている。小沢有作編『識字をとおして人びとはつながる』明石書店、1991年。

(博士後期課程)