

# 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 —

原 安利・森川 直\*

本論文は、ブラジルの教育学者パウロ・フレイレの著書『自由のための文化行動』に収められている論文「文化行動としての成人識字過程」から、フレイレの教育を原理的観点から考察したものである。この論文において、フレイレが識字教育を実践していたときに一般に流布していた教材としての入門書および、その入門書を使った教育方法を批判的に考察し、それを通して明らかにされるフレイレの識字教育における教育原理について探求を試みた。それによって、一般的に流布していた識字の入門書および教育方法は、フレイレによって記憶行為として捉えられ、文化行動とならないことが確認された。また、フレイレが提唱する識字の方法については、従来の識字の方法との対比で知る行為（認識行為）として捉え、識字を通して現実を分析し、その分析を通して現実を告発し、現実を変革するという文化行動に結びついていることを明らかにした。

Keywords：パウロ・フレイレ 識字教育 文化行動 社会構造 『自由のための文化行動』

## 1 はじめに

本稿の課題は、パウロ・フレイレ (Freire, P.) の教育論を、彼の論文『自由のための文化行動』(Cultural Action for Freedom, 1970)<sup>1)</sup>の分析を中心に考察することである。

フレイレはブラジルに生まれた教育学者で、母国ブラジル、チリやアフリカのギニア・ビサウ共和国での識字教育でめざましい成果をあげた教育実践家として知られている。

識字教育家としてのフレイレにとって、どのような教材を使って教育活動を行うかということは重要な問題であるが、こうした教材の問題はフレイレだけの問題ではなく、教育という場面を考えると、誰しもが直面する問題であろう。

フレイレは、『被抑圧者の教育学』(Pedagogy of Oppressed, 1970)において、教師が教え、生徒がただそれにおとなしく従うだけの教育を「銀行型教

育」と呼んで激しく批判し、教師と生徒が対等な立場で対話を通して互いに教え合う「課題提起型教育」を提唱しているが、そうした教育活動を通して為される認識行為としての「意識化」、およびその教育活動で扱われる教材がどうあるべきかを論じているのが、『自由のための文化行動』である。

フレイレの識字論(リテラシー論)について言及した論文としては、「課題提起型教育」を成立させる条件としての識字のあり方を論じた黒川<sup>2)</sup>の論文やフレイレの識字論のアメリカ受容を論じた谷川の論文<sup>3)</sup>が上げられるし、フレイレの著作を時系列的に分析の俎上に載せ、フレイレの教育論の全体像を概観した野元<sup>4)</sup>の論文も参考になるところが多い。

黒川は、識字を自らのおかれた状況が自然的なものではなく社会的に構成されたものであることを認識して文化を創造し歴史に参加するという意識を育むものとし、「世界の中にある」人間を「世界とともにある」存在として人間化していく「意識化」の

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

\*岡山大学教育学部教育学講座 700-8530 岡山市津島中3-1-1

Philosophical Research on Literacy in Paulo Freire's Educational Theory: An Analysis of "Cultural Action for Freedom"

Yasutoshi HARA and Naoshi MORIKAWA

The Joint Graduate School in Science of School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education (Doctor's Course)

\*Department of School Education, Faculty Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Okayama 700-8530

概念を内在させるものとして捉え、谷川は文字を読むことと、その文字の意味する現実世界を読むことを統一する行為とし、学習者が現実世界の不平等と向き合う契機となるものとして捉えている。前者は文化創造、後者は現実世界批判の色合いが強いものの、ただ文字を読むことだけにとどまらず、自分を取り囲む世界を批判的に読むという点では共通している。

フレイレは、こうした識字教育のために、『自由のための文化行動』において、どのような教材が必要かということ、フレイレの教育実践の中で見てきた教材に批判を加えていくことを通して見出している。

野元によれば、『自由のための文化行動』は、1965年にブラジルでの実践に基づいてチリで書かれ、『被抑圧者の教育学』は1968年秋に書き上げられたものであるとのことである。また、里見の『被抑圧者の教育学』の英語版で削除された部分のポルトガル語版の邦訳<sup>5)</sup>によれば『自由のための文化行動』をより深化させる形で『被抑圧者の教育学』が書かれたことがわかり、『自由のための文化行動』は、『被抑圧者の教育学』の基底をなすものと位置づけることができる。

本稿では、『自由のための文化行動』の前半部分である「文化行動としての成人識字教育過程」に焦点を当て、そこで展開される教材論やフレイレの識字教育の原理を明らかにし、文字を読み書くという識字の本来の意味を問うことにする。

## II 『自由のための文化行動』における教材批判

フレイレが『自由のための文化行動』の中で、従来の教育を批判する糸口としているのは、識字教育で使う教材としての入門書である。

フレイレによれば、悪質な入門書は、著者が書齋に閉じこもって例文を編み出した入門書で、まじな入門書は学習者が知っている知識に基づく生成語 (generative words) を選んで作られる入門書である。まじな入門書の方が、学習者の反響が大きいのだが、良しにつけ悪しにつけ、著者が書齋で生成語を文節に区切って新しい単語を作り出しているという点で五十歩百歩であるとフレイレは断じる。

フレイレは、自分が批判の対象としている入門書に掲載されている文例を、いくつか具体的にあげているが、その文例のいくつかを、以下に示してみる。

- A asa é da ave (鳥には翼がある)
- Eva viu a uva (エヴァは葡萄を見つけた)
- O galo canta (おんどりが鳴く)

• O cachorro ladra (犬が吠える)

• Ada deu o dedo ao urubu? Duvido Ada deu o dedo a arara ... (文意のない発音練習)<sup>6)</sup>

こうした入門書には、言葉を選択して学習者に提供するの教師だという固有の考え方があり、この考え方に基づけば、入門書は対象と教師・学習者の間に折り合いをつけ、学習者は教師の選んだ言葉で「満たされるもの」(filled)となる。

こうした入門書を使った識字教育から描き出される人間像は、フレイレによれば「意識」(consciousness)を「空っぽにされ」(spatialized)、知識の手段として「満たされる」か「食料を与えられる」(fed)べき人間のプロフィールである。フレイレは、この「認識することとは、食うことだ」といわんばかりの概念を、サルトルの言葉を引いて批判する。

「何と栄養消化の哲学だ！」

では、何故栄養消化の教育が批判されるのであろうか。

フレイレは、教育をするにあたっての教材としての言語を「思考 (thought) と言語 (language) は、非二元論の視点で見ると統一体を構成しており、常にその思考主体の現実を引き合いに出す。真の思考-言語は、その主体 (subject) とその具体的で歴史的な文化的現実 (concrete historical and cultural reality) の間の弁証法的関係 (dialectical relationship) の中で生み出される」<sup>7)</sup>としている。

その土地の人が話す言語は、その言語を用いる主体と、その言語を用いる人が置かれている、過去から現在に至るまでの現実が分かちがたく結びついていて切り離すことはできない。たとえ、その主体が口ごもり、真実を語ろうとしないとしても、その口ごもりということ自体に、その人が置かれ続けてきた現実と結びついている。自分の置かれ続けてきた現実に、その土地に生きる人々が正面から向き合い、立ち向かっていくことによって、現実の理不尽を告発する揺るぎない思考-言語を獲得することができる。

現実を告発し、変革への行動へと至らしめるような真の思考-言語を獲得するための教育は、著者が書齋でしつらえたような入門書によって獲得することができるだろうか。

フレイレは、書齋で作られた教科書には教師が学習者に言葉を選んで与えるという考え方に基づいたものだと考えている。この考え方に基づけば、教師は、教科書に書かれた文字を学習者に一方的に詰め込むようになる。ここでは、教科書に書かれた文字は、フレイレによれば、「語彙の堆積物」(deposits of vocabulary) にすぎなくなり、人間の思考-言語

を構成する言葉の印としての文字の意味は見る影もない。

フレイレに従ってサルトルが言うところの「栄養消化の哲学」に基づく教育は、学習者を現実と向き合わせる代わりに、向き合うべき現実とはさして関係のないものを食料のごとく与えるだけである。それはまさに飼いやらしの教育とでもいうべきものである。

フレイレが批判する教科書の実例には、「ピーターは字の読み方を知らなかった。ピーターは恥づかしかつた。ある日、ピーターは、夜学コースに登録した。ピーターの先生はとてもよい先生だった。ピーターは今では字の読み方を知っている。ピーターの顔を御覧なさい。ピーターは笑っている。かれは幸せな人間だ。既に立派な仕事に就いている。みんな、彼を模範にすべきだ。」<sup>81</sup> という文章も示される。

この文章に対して、フレイレは「著者は実際には証明できない読みの習得と就職の関係を作り上げている」<sup>91</sup> と指摘する。このような文章を載せる著者は、無学の人々に対する認識が甘いというだけでなく、一般的な社会の諸現象の構造についての認識も甘いとフレイレはいうのである。このようなアプローチでは、社会の諸現象の存在を認めることは出来ても、それらを生じさせる社会構造の関係を認めることは出来ない。

フレイレが掲げる実例には、こういうものもある。見開きのページの片方には「5月1日」という課が設定されていて、もう片方のページには「休日」という課が設定されている。この見開きのページで話題となる「5月1日」はメーデーであり、労働者の休日であり、労働者の闘争の記念日なのだが、休日であるということばかりが強調され、その日が何故休日なのかということには言及しない。さらに、もう片方の「休日」のページを見れば、「これらの日には、人々は泳いだり日向ぼっこをしたりするために海岸に行くべきです。」と、休日の過ごし方が書かれている。この見開きのページから導き出される結論は、5月1日は休日であり、労働者たちの組合で自分自身の問題について市街広場で話し合う代わりに、海岸に泳ぎに行ったり日向ぼっこをしたりすべきだということになる。

入門書で示される文例は、確かに「言語の文脈」(linguistic contexts)ではあるが、これを「機械的に暗記され暗誦されるもの」(mechanically memorized and repeated)にしてしまえば、たちどころに現実とダイナミックに影響しあう思考-言語としての真の側面は奪われ、不毛なものとなる。<sup>101</sup>

こうした入門書の著者は、「貧しい階級の人たちの知る力や、彼らの世界理解の範囲で彼ら自身が表現する思考-言語で文章を作る力にも気づかない。」<sup>111</sup>

書齋で入門書を作る著者は、学習者としての非識字者を無知で無能な人間だと見做し、彼らの豊かな表現を無視して、ひたすら入門書に書かれた文字を学習者の頭の中に詰め込もうとする。

### III 一般に流布する識字運動に対する批判

フレイレが識字教育に従事したての頃から一般に流布していた識字運動において、非識字者は「辺境に追いやられた人」(marginal man)と見做されていた。この辺境の人間と見做す非識字者観は、フレイレによれば入門書の中に明らかに見られるもので、明らかに間違った見方である。

非識字者を辺境の人間だということであれば、場所的な辺境だけでなく、辺境の人の置かれている歴史的、社会的、文化的、経済的な現実を認識しなければならない。

「辺境に追いやられた人」として非識字者を認識するのであれば、フレイレによれば、そのような人間は「もともと中心部にいて、そこから辺境に移動した人間」と見做すことになる。さらに、中心部から辺境への移動という行為には、そう仕向けた者のみならず、そう仕向けた理由も前提として存在する。辺境の人の存在を現実の中に認めようとする人たちに対して、フレイレは「この社会構造の中心から辺境への移動を言い出したのは誰か。」<sup>121</sup> と問いかけている。この問いに対して、辺境に住む人たちが、自ら中心部から移動したのだという答えが返ってくるかもしれないが、こうした答えに対して、フレイレはユネスコの『ラテン・アメリカの教育状況』<sup>131</sup>の統計を引き合いに出し、ラテン・アメリカ各国の40%~90%もの人が、飢餓や病気、犯罪や絶望が渦巻く辺境の人としての非識字者の現状を自ら進んで選び取ったとは考えられないと述べている。辺境に住む人たちが自らの判断で辺境に移動したのではないとすると、辺境の人は社会制度によって排除された結果であり、暴力の客体ということになる。

しかし、社会構造の全体は、人を排除するという事はしない。辺境の人は社会構造からつまみ出された人なのではなく、社会構造の内側にいる存在なのである。フレイレは、この「辺境の人」と呼ばれている人を、社会構造の内部において、「我々が誤って自律した存在 (autonomous beings) と呼んでいる、本物ではない自分のためだけの存在 (inauthentic beings-for-themselves) との従属関係の中に存在している」<sup>141</sup> と位置づけている。

非識字者を辺境の人と見做す非識字者観は、非識字者の字が読めないことを病氣と見做すようになる。「病人」(sick man)としての非識字者の「薬」(medicine)は識字であり、この識字によって、非識字者を、社会構造から切り離されている状態から「健全な」構造の中へと復帰できるようにするのだと非識字者を辺境の人と見做す人々は考える。教育者は慈善カウンセラーとして、手に負えない無学の人々、良い生活からの逃亡者のために辺境を駆け巡り、彼らに世界を与えることによって、見捨てられた幸せの懐に彼らを引き戻そうと考える。

こうした非識字者を辺境に住む不幸な病人と見做すような識字運動や識字プログラムは、フレイレによれば、非識字者から自分の意見を述べる権利を奪っている現実そのものを問題にしないがゆえに、自由へと向かう力には決してなりえない<sup>15)</sup>。

非識字者は、辺境に住む人でもなければ、病人でもない。言葉を奪われ、「自分のためだけの存在」に従属する人として存在している。こうした従属関係の構造への「編入」(incorporation)によっては、その構造の従属性に打ち勝つことはできない。フレイレが指し示そうとしている道は、従属関係を強めている構造の変革である。

非識字者を辺境の人と呼んだり病人と見做したりする非識字者観に基づく従来の識字運動は、直視すべき現実を不透明にし、人間を疎外する言葉や表現で学習者の意識を沈滞することによって、現実の神話化 (mythification of reality) を強化する。

しかし、非識字者を、辺境の人や病人としてではなく、自分たちが生きている社会構造の中に被抑圧者 (oppressed men) として解釈する非識字者観に立った識字の過程は、「教育者との対話の中で、学習者が知る主体 (knowing subject) としての役割を受け入れる、知る行為 (act of knowing)」<sup>16)</sup> となり、現実を非神話化する「勇気ある努力」(courageous endeavor) となる。

神話化された現実を非神話化する識字教育は、従来のように、教科書に示された、自分とは何のかかわりも持たない例文を暗記して繰り返せばよいということではなく、言葉の持つ深い意味を批判的に省察しなければならない。

フレイレは、自分が置かれている社会構造を直視する識字の過程を「勇気ある努力」と述べているが、何故「勇気ある」ものであるのかということについて考察を加えておかなければならないであろう。

フレイレは、非識字者を辺境の人と見做し、非識字者から自分の意見を述べる権利を奪う識字運動が後ろ盾としている文化を、非識字者から自分の意見

を述べる権利を奪うがゆえに「沈黙の文化」(culture of silence) と名づけている。沈黙の文化の中では、大衆は創造的な社会の変革に参加することを妨害され、「ものを言わぬ人」(mute) とされる。従来の識字運動によって、たとえ読み書きが出来るようになったとしても、この文化は、「生まれつき劣等」(natural inferiority) などといった神話で学習者を打ちのめし、この沈黙の文化を担っている権力から疎外する。沈黙の文化が自分を支配するために生み出している神話に打ちのめされている非識字者は、自分のことを具体的に知っているし、自分がさまざまなことをするという事も知っている。しかし、彼らは自らの行動それ自体が文化の変革・創造・再創造であるということを知らない<sup>17)</sup>。

フレイレは、沈黙の文化の中にいる非識字者が、その文化の中でどのような素振りを見せるのかについて、この書の序文で端的に描き出している。

「否応なしに支配者の社会の生活様式に惹きつけられ、疎外された人は懐旧の人となり、決して偽りのない自分の世界に身をささげることはない。かくあることよりも、かくあるように見えることが、疎外された彼の望みのひとつである。彼の考えや、彼が表現する世界の道筋は、支配社会のその一般的な反映である。もし彼が自分自身に特有な世界を信じていないならば、彼の考え方や世界の表現が自らの限界を超えて承諾を見出せないということを理解すること、これを彼の疎外された文化は妨げる。」<sup>18)</sup>

沈黙の文化の中で沈黙を強いられた人々は、沈黙を強いる支配者の生活を理想だと思い込み、本当は「自分のためだけの存在」でしかない支配者を「自律した存在」として見るようになる。そして、支配者になることを願望として持つようになる。すなわち、沈黙の文化の中で、その文化を無批判的に引き受ければ、支配者になるという願望に取り憑かれ、自分が住まう社会の構造そのものを変革し創造していこうとは思わず、支配者になることを願いながら、沈黙の文化の中に埋没していくのである。

非識字者が否応なく魅せられてしまう沈黙の文化における支配者の生活様式への同化という願望は、沈黙の文化に存在する従属関係を強め、自分が生まれつき劣等だという神話をも強化し、それは自由のための文化行動にはならない。

支配者たちが自分たちを従属関係の中につなぎとめておくために創出してきた神話の偽りを剥ぎ取り、自分たちを抑圧してきた社会構造を変革するためには、支配者の生活様式に同化するという誘惑から脱しなければならない。フレイレの考える識字が、沈黙の文化に、自らの省察と行動で異議を唱えるこ

とにあるならば、自らを誘惑してやまない支配者の社会の生活様式をも批判的に省察し、抗議の声を上げる勇気が必要になる。

しかし、非識字者に沈黙を破る勇気を持つべきだと言ったところで、フレイレが沈黙の文化の中での非識字者の素行について指摘したように、彼らは沈黙の文化に編入し埋没していくという道をたどることになるだろう。非識字者が、「勇気ある努力」としての識字教育に参加するために、「教育者 (educator) が意識している知識がなくとも、自分の行動の道筋を明らかにするよう努力しなければならない。」<sup>19)</sup>と、フレイレは述べ、教育者自らが「勇気ある努力」としての識字に従事することを求めている。

#### IV 識字教育の方法

識字教育について、フレイレは「言葉話すということ (speaking the word) の本当の意味、つまり人間の行為 (act) には省察 (reflection) と行動 (action) が含まれるということ、人間として知る機会」<sup>20)</sup>になるべきだと考えており、こうした「言葉話すということ」の本当の意味を知るといふ意味での識字は、少数者の特権ではなく、「人間の根本的な権利」(primordial human right)だと主張する。言葉話すということは、自分自身を表現する権利、世界を表現する権利、そして最終的には社会の歴史的過程に参加する権利と結びつかなければ、正しくはない。こうした主張を取ってフレイレが書くのは、フレイレがかかわってきた文化の中で、人間の根本的な権利としての「言葉話すということ」が現実に保障されていないということをつぶさに見てきたからである。フレイレの識字教育は、沈黙の文化によって奪われた言葉を取り戻し、社会の変革というモメントに加わっていくための戦いだといえる。

フレイレの識字教育は、テキストを暗記し、記憶していくような行為ではないということは、これまでのフレイレの教材批判や識字運動の批判の中で確認することが出来る。記憶行為としての識字の過程は、教師が一方的に教材に書かれた発音や短文といった、学習者の現実とはかけ離れたものを一方的に学習者に詰め込んでいく、一方的な伝達の過程である。フレイレの考える識字教育は、自分の置かれている現実を批判的に省察し、その省察を行動に結びつけることによって社会の変革に参加していくことを目指す。現実を知り、その現実を変革することを目指す教育が要求するものは、「教師と生徒の間の真の対話の関係」である。この真の対話の関係とは、教師と生徒を取り持っている認識対象としての変革

すべき現実を認識する中で、両主体を結びつけるものであって、ただ教師と生徒が雑談を交わせば対話関係が結ばれるというものではない。記憶行為ではない知る行為としての識字であるためには、生徒は教師の伝達の受け皿になるのではなく、識字それ自体の過程や言語のもつ深い意味を批判的に省察する、「創造的な主体という役割」(the role of creative subjects)を引き受けなければならない。

しかし、生徒である学習者に創造的な主体にならねばならないといったところで、すぐさま彼らがそのようになるわけではない。一般に流布する識字運動に対するフレイレの批判で触れてきたように、彼らは、支配者たちが発する様々な神話によって劣等な人間だと思いつまされておられ、そのような意識に支配されている彼らは、支配者のような生活への憧れをなかなか断ち切ることが出来ない。支配者の発している神話は、学習者を認識すべき現実から遠ざけ、そのために学習者は自らを取り巻く現実について認識することが出来ない。そうした状況下での学習者は、未だ自分が社会を変革する権利を持っているということもわからない。

創造的な主体という役割を学習者が引き受けるためには、自らを取り巻く現実について認識する必要があるのだが、こうした現実を認識する際に、フレイレは「実践 (praxis) と離れて、すなわち省察 (reflection) と行動 (action) と無関係にこれら全てを認識することはできないと言われるだろうし、そうした企ては純粋な観念論 (pure idealism) になると言われるであろう。我々もそのとおりだと思う。」と述べている。変革を必要とする現実を認識するためには、自分がその現実に対して行う行動と、その行動に対する省察を抜きにして認識することはありえないとフレイレは考える。しかし、フレイレは「実践」と結びつけて「現実それ自体」(object itself) とその現実に対しての人間の理解を理解するためには、現実に対する行動について批判的な分析がなされなければならないとも指摘している。認識対象としての現実がどのようなもので、その現実を従来どのように理解してきたかということを知っただけでは、現実を認識したことにはならない。その現実にどのように働きかけるかという行動それ自体を批判的に分析しなければ、人間が本来持っている社会を変革する権利への気づきへと結びつかないのである。フレイレは、実践なくして現実の認識はありえないと気を吐く人々の意見に首肯しつつ、その実践と現実認識の結びつきのありようを問う。フレイレは「実践」という言葉を「省察」と「行動」という二つの言葉にいったん分解しているが、省察は

学習者の目の前に横たわっている現実を、自分ひいては人間との関わりの中で認識することであり、現実それ自体を知ることを含んでいる。行動は、その現実を、よりよいものに変革していくことである。フレイレは「知る行為は、省察へと向かう行動と、新たな行動へと向かう行動についての省察という弁証法的な動き (dialectical movement) を含んでいる。」としており、行動を通して省察し、またその省察を通して新たな行動を生み出していくスパイラルな構造を自らの識字教育の過程の中に描き出している。フレイレは、「学習者が以前知らなかったことを知るために、行動対象について省察し、より一般的には世界の中で自分を方向付ける形式 (forms of orientation in the world) を省察するという意味での真の抽象概念への過程に、学習者は没頭しなければならない」と述べており、省察と行動すなわち「実践」による現実認識の弁証法的な動きは、自らを自分の生きている現実世界と結びつけ、自らの声で現実を変えていくことへと繋がっていくものだと考えている<sup>21)</sup>。

以上、記憶する行為としてではなく知る行為としての識字教育において、現実を「実践」を通して認識する方法の原理について吟味してきたが、この原理を具体的にどのようにフレイレが展開しているのかを見ていくこととする。

現実を認識するということは、現実そのものを知るという客観的な認識にとどまらず、その現実を我々がどう捉えているのかという主観的認識も知ることである。フレイレの考える知る行為としての識字教育には、相互に関係する二つの文脈が必要とされており、その文脈のひとつは「同等な知る主体としての学習者と教育者の間にある真の対話」であり、授業とはどうあるべきかという対話の理論的文脈である。もうひとつの文脈は「事実の現実的かつ具体的な文脈」であり、それは人間が存在する社会的現実を指す。事実の現実的で具体的な文脈は、知る主体同士の対話の理論的文脈の中で、批判的に分析される。この事実の具体的な文脈の分析は、具体的な現実を表現するという意味での抽出という作業 (exercise of abstraction) を含んでいて、この抽出作業を通して、当の現実に関する知識を探求する。フレイレの識字教育の方法における抽出作業の道具となるのが、「コード表示」(codification) あるいは学習者の実存状況の表現である<sup>22)</sup>。

コード表示は、一方では現実の具体的な文脈と理論的文脈の媒介となり、もう一方では知ることの出来る対象として、対話の中で「行動と対象の全体像」(action-object wholes)の正体を明らかにするために

探求する「知る主体」(the knowing subjects) すなわち教育者と学習者の間を媒介するものとなる。フレイレは、この類の言語学上の説明を、それが純粋に画報の形をとるにしても、コード表示を解釈しようとするあらゆる人たちによって読み取られ (read) なければならないものとし、チョムスキーが提案する「表層構造」(surface structure) と「深層構造」(deep structure) を借用して論じる。コード表示の「表層構造」は、純粋に分類学的な形式の中で「行動と対象の全体像」を明示する。それゆえコードの解読 (decodification) あるいは読み取り (reading) の第一段階は記述的である。この段階では、コード表示を読み取る人 (readers) ないし解読する人 (decodifiers) はコード表示を構築しているカテゴリーの関心に精神を集中させ、この準備段階としての「表層構造」への集中こそが「コード化された状況の課題化」(problematizing the codified situation) へと続いていく。この課題化は、次なる段階にして必須の解読段階であるコード表示されたものの「深層構造」の把握を導き出す。「深層構造」の把握を通して、物事の表層と深層の調和と同様に、「表層構造」の範疇の間に存在する弁証法をも学習者は理解していく<sup>23)</sup>。

フレイレが実際に識字教育を行うに当たって用いたコード表示は、実際に存在するものや、学習者が作り上げたもののスケッチや写真である。この認識対象としてのスケッチや写真を、学習者と教育者はともに距離をとって眺め、自分たちを媒介するこのコード表示を批判的に省察し始める。そこに提示されたコード表示は、学習者の生活をありのままに映し出す。コード表示を眺めるということは、生活の一部として、現実の文脈の中で溶け込んでいたものを、別の文脈の中で読み、認識の対象として捉えなおすということであり、それはコード表示されているものが映し出している事実を知ることにとどまらず、そのコード表示によって指し示される自分たちの「実存的経験」(existential experience) の様々な側面を分析することに繋がる<sup>24)</sup>。

実存的経験は、それ自体でひとつのまとまりを成している。この実存的経験にある角度で解明し、別の角度で解明したこととの関係を捉えることで、断片的な視点を全体的な視点へと取って代えるようになる。こうした全体的視点で実存的経験を捉えようとすることは、自分たちの「現実に対する『驚き』」("ad-miration" of reality) を不断に再構築するという意味を持つ。この admiration という言葉について、フレイレは独自の意味での理解を求めている。通常、admiration という言葉は、「感嘆」だとか「賞賛」

だとかという訳語を当てるが、倫理的美学的な意味とは違った意味合いを、フレイレは与えている。フレイレのいう admiration は、「非我 (not-I) を客観化する (objectify)」ことであり、それは人間が、理解するために非我に立ち向かうということを目指す。したがって、現実に対する「驚き」というのは、現実を理解するために、その現実を客観化し、その現実のみに立ち向かうという意味になる。しかし、人間の理解は完全無欠であるということはないので、その都度現時点での現実の理解そのものも客観化し、捉え直さなければならない。それゆえ、現実に対する「驚き」は不断の行為であり、誤った理解を正すことが出来る<sup>25)</sup>。

抑圧されてきた人々が支配者の生活様式に同化するという傾向は、既に一般に流布する識字運動に対する批判の中で述べたことだが、フレイレによれば、被支配階級の人たちに、自分たちが支配者階級の文化モデルを真似る様子をコード表示すれば、大概は自己防衛のために、そのコード表示の真実を否定してかかるという。しかし、そのコード表示を深く分析するにしたがって、支配者のモデルを視覚的に模写するのは、その支配者モデルを自分たちが内面化した結果であり、自分たちが劣等だと根拠付ける支配者たちの優越性という神話の結果なのだとすることを認めるようになる。被支配者たちは、支配者たちから距離をとって彼らを客観化することで、彼らを追い出すことが出来、自分たちを支配者のアンチテーゼとして知ることが出来るのである<sup>26)</sup>。

教育者が知る行為としての識字教育において担う役割は、学習者が自分たちの現実についてより批判的な視点に達するために、コード表示された実存状況を取り巻く問題を発議することである。フレイレは、この教育者の役割を、記憶行為としての識字教育を行う教育者の担っている責任と比較し、より大きなものとして捉えている。記憶行為としての識字教育においては、教育者の知識を学習者に伝達しさえすればよく、教育者はそれを繰り返すだけでいいのだが、その繰り返している知識は、しばしば誤って理解されたものである。知る行為としての教育者は、「単なる記憶者」(mere memorizer)にはならず、ほかの知る主体と面と向き合う主体となる。そうした教育者は、学習者から知識を呼び出し、自らの知識を絶えず再調整していくのである。こうして、教育者にとっての教育は「知るための教育学」(pedagogy of knowing)となる。単なる記憶としての教育は、「反対話的」(anti-dialogic)であり、そこで伝達される知識は「変更がきかない」(inalterable)とフレイレは指摘する。暗記を方法とする記憶行為

としての識字教育と対置される、知る行為としての識字教育においては、学生と共に知る行為を経験する教育者にとって、対話こそが知る行為の確証となる。フレイレが考える識字教育の方法は、対話的な方法である<sup>27)</sup>。

フレイレの教育方法では、教育者が自分を含めた学習者の現実状況をコード表示し、その表示されたものから問題を発議するという流れをとり、それはソクラテスの産婆術を想起させずにはおかないが、フレイレの対話は、ソクラテスのそれとは必ずしも同義ではなく、フレイレは、そのソクラテス流の主知主義に批判の目を向ける。

フレイレによれば、ソクラテスの主知主義は、事物を規定する知識概念の定義と徳目としてのとしての知識を誤解していがゆえに、対話にはなったものの、本当の「知るための教育学」を構成できなかった。ソクラテスの弟子であるプラトンの対話理論は、プラトンにとって知識の必要条件が、人間に「良心をこじ開ける力」(capable of a prise de conscience)があることであるにせよ、またドクサからロゴスへの移行が人間が真実に達するための必要欠くべからざるものであるにせよ、知識を定義するソクラテスの理論を乗り越え損ねていると、フレイレは断じている。ソクラテスやプラトンが良心をこじ開けるといっているところのものは、世界と自分の弁証法的な関係について、人が何を知り、何を知らないか、あるいは何を間違えて知っているかということを引き合いに出すものではなく、むしろ人間がかつて知っていて、生まれたときに忘れてしまったものに関係するものだった。フレイレにとって、ドクサとロゴス両方の理解と、ロゴスによってドクサに打ち勝つことは、忘れてしまったロゴスを想起し、あるいは再発見するという努力の中で生まれることなのであって、人間と世界の関係の中で起こることではないがゆえに、フレイレの考える対話とは相容れない。対話が真の知識の方法となるためには、現実の形を説明する人間と世界の弁証法的な関係を探求するために、知る主体が現実に対して科学的に近づかなければならない。フレイレは、人間と世界の関係から離れた主知主義に対して「人間と彼の世界の弁証法的関係から離れた、また世界に対する人間の反省的な行動(reflective action)から距離を置いたロゴスによるドクサの克服はありえない。」と言う<sup>28)</sup>。

フレイレは、学習者の生きる現実の問題を提起する言葉を生成語と呼び、ブラジルやチリでの実践を通して、17の生成語が選ばれば十分に識字教育が行えることを示唆している。しかし、この生成語は、適当に17の言葉を選べばよいというわけでは

なく、学習者の生活の中で頻繁に使われ、その教育が行われる地域で共通理解が得られている言葉を探求し選び取っていかねばならない。フレイレの実践の中では、難しい発音の言葉は、段階的に学習者に提示されていくが、音節が三音節の言葉が望ましい。フレイレの識字教育の中では、言葉は音節に分解され、教育者が学習者とともに、その分解された音節をつなぎ合わせて言葉を作り、その言葉についての考察を深めていくのだが、音節の多いほうが、様々な音節に触れられるという配慮が、三音節の言葉の選別に込められている。様々な音節を組み合わせながら、学習者と教育者は、そこで生成された言葉と、その言葉が指し示す現実を批判的に省察していくのである<sup>29)</sup>。

フレイレに即してコード表示の実例を挙げるならば、ブラジルで *favela* と記され、チリで *callampa* と表記される言葉を挙げる事が出来る。この言葉は、アメリカでいうところのスラムを想起させる言葉である。無論、それぞれの言葉で使われるニュアンスは異なるが、そこに住む住民の社会的・文化的・経済的に逼迫した現実を示す言葉である。この言葉が意味するところのものを示すコード表示は、そのスラムのごとき状況を映し出すものでなければならない。「スラムの住民」(*slum dweller*) を辺境人と見做し、生まれつき劣等だと見做す人は多いが、フレイレは、そう見做す人たちに、そこに住む人たちと、その状況について議論を交わすことを薦めている。その議論を通して、彼らが直面している非識字やアルコール中毒、高い幼児死亡率や不衛生といった事態は、彼らの生まれつき劣等である本性が引き起こしている事態だとは言えなくなる。そうした議論を通して、彼らが劣等なのだというのは偏見であり、生来的な邪悪があるのだとすれば、貧困を作り出している構造がそれであり、それを変革しなければならないのだということに議論をする人たちは気がつく<sup>30)</sup>。

## V 「救済」としての教育への批判

フレイレは、第三世界に「魂の救済 (*salvation*)」と称して介入する教育のあり方に批判の目を向ける。全体としての第三世界は、首都社会 (*metropolitan societies*) と呼ばれる特定の地区からの誤解に悩まされているとフレイレはいう。その誤解とは、当該社会を「悪の具現化」(*the incarnation of evil*) だとか「社会経済的に遅れている」(*primitive*) とか「悪魔」(*devil*) だとか「罪」(*sin*) や「怠惰」(*sloth*) といった言葉で表現し、掻い摘んで言えば、支配社会なしには歴史的に実効的ではない社会だと見做すことで

ある。フレイレは、こうした誤解を持つ人たちを、善を光明とし悪を暗黒と見做す二元的自然観を教理の根本とするマニ教徒になぞらえ、「そのようなマニ教徒の意見は、『悪魔の乗り移った』第三世界を『救う』ということ、そして『それを教育』し、支配社会の自らの基準に照らして『考え方を矯正する』という衝動の根本である。」<sup>31)</sup> という。さらに、フレイレは、そうしたマニ教徒のような二元論を根本とする第三世界の見方には、支配社会の拡張主義的な関心が隠されていることを指摘している。第三世界の「救済」を謳う教育の実態は、支配社会による第三世界の支配であり、自由のための文化行動としての教育を掲げるフレイレには到底受け入れられるものではない。フレイレは、そのような支配社会による支配のための教育に異を唱え、独立への真っ当な熱望に横たわる、自ら自由になるという大変な行為の中で支配社会を救済するというユートピアの理想像を提唱した。フレイレは、自らの教育原理を、「ユートピアの教育学」(*utopian pedagogy*) と呼んだ<sup>32)</sup>。

ユートピアという言葉から連想されるものは、空想的なイメージだが、フレイレは、空想的イメージを思い描いてもらうことを欲してはいない。フレイレは、「我々が擁護し、第三世界の重要なエリアで考え出されている教育学は、それ自体ひとつのユートピアの教育学である。この大いなる事実によって、ユートピアの教育学は希望で満たされ、単に観念主義で非現実的なものではなく、むしろ告発 (*denunciation*) や予告 (*annunciation*) に従事するものとなる。」<sup>33)</sup> といっている。ユートピアの教育学においては、識字教育の方法の項でも述べたように、人間と世界の関係の把握は不可欠である。このユートピアの教育学では対話という実践を通して、教師と学習者が共に人間を「非人間化」(*dehumanizing*) する現実を分析しながら、その現実を告発し、また「人間の解放」(*liberation of man*) という名において、その現実の変革を予告するのである。かかる告発のためには、今日ではますます正確かつ科学的な現実の理解が要求され、変革の予告のためには、変革の理論が必要となる。変革された現実とは、新たに告発されるべき現実として教育者と学習者の間に現れ、変革を要求してくる。ゆえにフレイレの教育学のユートピアという側面が失われることはない。フレイレは「教育がもはやユートピアでないとき、それは、告発と予告のドラマティックな結合を表現しなくなったときであり、それは人間にとって未来の意味がなくなったがゆえか、あるいは人間たちが現在に対して創造的に打ち勝つものとしての未来に生

きるリスクに恐れをなしたかであり、そうなったとき、老けていく。」という。未来を現実の告発と変革の予告で紡ぎだすことをしなくなれば、ユートピアとしての教育の性格は失われ、未来への希望も失われる。ユートピアとしての性格を失った教育は、未来を予定されたものと見做し、現在の焼き直しにすぎないものとする<sup>34)</sup>。

## VI おわりに

フレイレは、自分たちが擁護し、実践してきた教育の成果を、ダリオ・サラスの報告を交えて記述している。そこで引用される学習者たちの言葉は生々しい。その言葉をいくつか挙げてみる。

フレイレ流の識字教育を学んでいる農夫に、農業の改革前に何故読み書きを学ばなかったのかをたずねてみたところ、「農業の改革の前には、私も、私の友達も、全くそんなことは考えませんでした。」と言った。何故考えなかったのかをたずねると、農夫は続けていった。「不可能だったのです。我々は命令の中で生きていました。命令を実行するしかなかったのです。我々は何も言えませんでした。」<sup>35)</sup>

フレイレは、この農夫の発言を、実に簡潔な沈黙の文化の分析として讚えている。この農夫は、自らが置かれていた状況について識字を学ぶ中で省察し、客観化して捉えなおしている。

またある学習者は、はじめて文字を読んだときの感想を求められて、こういつている。

「僕は、自分が言葉を話せるということを知って、とてもうれしかった」<sup>36)</sup>

これは言葉を知ることを通して、沈黙の文化の中で奪われた自分の存在意義を取り戻した喜びの言葉と捉えることができるであろう。

こうした識字の学習をしている人たちは、「疲れて頭痛がするけれど、何も学ばないでここから帰ろうとは思わない」<sup>37)</sup>と口々に言うと、サラスは報告している。

こうした報告を読み、今日の日本の教育を思うとき、果たしてどれだけの生徒が「何も学ばないでここから帰ろうとは思わない」という言葉を口にしようであろうか。

フレイレは、識字教育を、ただ読み書きが出来るようにすることとしては捉えず、読み書くことを通して、自らを、自分が生活する現実の社会の中に刻みつけ、自らの言葉で現実の問題を告発し、未来を変革する文化行動としての意味を持たせたが、日本の教育は、果たして文化に積極的に働きかけるほどの力を持ちえているだろうか。

フレイレの実践をそのまま日本の現場に適應する

という安直な方法では、その安直さ故に、日本の現実という文脈を捉えそこない、フレイレを嘆息させるものとなるであろう。我々が考えなければならないのは、フレイレの教育の方法を形だけ輸入するのではなく、日本という文化を、教育者としてどう読み、どう問題を發議するかということである。

## 注

- 1) P.Freire "Cultural Action for Freedom" Harvard Educational Review,1970.
- 2) 黒谷和志「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3部第50号, 2001年, 249-256頁.
- 3) 谷川とみ子「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」『京都大学大学院教育学研究科紀要』, 第50号, 2004年, 145-157頁.
- 4) 野元弘幸「パウロ・フレイレ (Pauro Freire) 教育論の研究 (その1) —パウロ・フ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, 1988年, 197-207頁.
- 5) 里見実『学校でこそできることは、なんだろうか』太郎次郎社, 2005年, 92-94頁.
- 6) P.Freire, Ibid.,pp.16.
- 7) P.Freire, Ibid., pp.7.
- 8) P.Freire, Ibid.,pp.16.
- 9) P.Freire, Ibid.,pp.17.
- 10) P.Freire, Ibid.,pp.17.
- 11) P.Freire, Ibid.,pp.17-18.
- 12) P.Freire, Ibid.,pp.18.
- 13) La Situación Educativa en América Latina, Cuadro No.20 (Paris: Unesco, 1960), p.265.
- 14) P.Freire, Ibid.,pp.18.
- 15) P.Freire, Ibid.,pp.19.
- 16) P.Freire, Ibid.,pp.19.
- 17) P.Freire, Ibid.,pp.21.
- 18) P.Freire, Ibid.,pp.8.
- 19) P.Freire, Ibid.,pp.20.
- 20) P.Freire, Ibid.,pp.20.
- 21) P.Freire, Ibid.,pp.21.
- 22) P.Freire, Ibid.,pp.22.
- 23) P.Freire, Ibid.,pp.22-23.
- 24) P.Freire, Ibid.,pp.23.
- 25) P.Freire, Ibid.,pp.23-24.
- 26) P.Freire, Ibid.,pp.24-25.
- 27) P.Freire, Ibid.,pp.26.

- 28) P.Freire, *Ibid.*,pp.26-27.
- 29) P.Freire, *Ibid.*,pp.27
- 30) P.Freire, *Ibid.*,pp.28.
- 31) P.Freire, *Ibid.*,pp.28
- 32) P.Freire, *Ibid.*,pp.28-29.

- 33) P.Freire, *Ibid.*,pp.29.
- 34) P.Freire, *Ibid.*,pp.29.
- 35) P.Freire, *Ibid.*,pp.31.
- 36) P.Freire, *Ibid.*,pp.32.
- 37) P.Freire, *Ibid.*,pp.32.