

# 日本におけるパウロ・フレイレ教育論の受容と展開

野元 弘幸

## はじめに

パウロ・フレイレが1997年に他界して20年が経過するが、彼の教育論は今日でもなお世界の教育実践に大きな影響を与えており、学術研究においても注目され続けている。

イオット・グリーンによるGoogle Scholar を使ったの文献引用数調査では、フレイレの『被抑圧者の教育学』が社会科学分野の著書の中では、トーマス・クーンの『社会科学の構造』、エベレット・ロジャーズの『イノベーションの普及』に次いで3位（2016年時点）となっている<sup>(1)</sup>。

フレイレの教育論は、識字教育を中心とする成人教育実践の発展に大きく貢献しただけではない。学校教育カリキュラム改革や教育行政改革でも影響が見られるし、「参加型予算」(Orçamento Participativo, Participative Budget)<sup>(2)</sup> や「連帯経済」(Economia Solidária, Solidarity Economy)<sup>(3)</sup>、「コミュニティ・オーガニゼーション」(Organização Comunitária, Community Organizing)<sup>(4)</sup> など、人間解放を目指すオルタナティブな社会システム構築を目指す市民運動を生み出し、展開する力にもなっている。

筆者は他稿<sup>(5)</sup>で、現代世界の教育実践にフレイレの教育論がどのように受容されているのかをブラジルのポルト・アレグレ市の「市民学校」の取り組みを紹介・分析したうえで、日本におけるフレイレ教育論の受容と限界、可能性について言及した。しかし、そこでは、概要とわずかな事例を提示するにとどまっていた。

そこで本論では、日本においてパウロ・フレイレ教育論がどのように受容さ

れ、展開されているかを、2000年以降の論文・著作を中心に分析することとする。2000年以降に注目するのは、1997年にフレイレが他界したのち、フレイレ教育論を再評価する動きが活発になるとともに、実践面でも新自由主義経済のグローバル化に伴う貧困や抑圧が日本においても顕在化し、あらためてフレイレの「被抑圧者の教育学」の有効性に耳目が集まっているからである。

パウロ・フレイレ教育論が日本においてどのように受容され、展開されてきたかを、1) パウロ・フレイレ教育論を紹介し、理解を深める研究、2) パウロ・フレイレ教育論の批判的な検討や再評価をめぐる研究、3) パウロ・フレイレ教育論の実践への応用、の3つの視角から分類して分析する。そのうえで、日本におけるフレイレ教育論の受容と展開の特徴をまとめ、今後の研究の課題を提起することとする。

## 1. 日本社会のコンテキストの分析

パウロ・フレイレの教育論の受容を分析するにあたって、まず、日本社会と教育をめぐるコンテキストを読み解いていく必要がある。そして、そのなかで、受容する主体である教育者や子ども・若者、保護者や地域住民がどのような生活現実の中にあるかを受容の前提として理解しなくてはならない。新自由主義により日本の政治・経済・社会システムが大きく変化し、貧困と抑圧が目に見える形で顕在化してきており、そのなかで生活し教育を受ける主体も、外国人住民・児童・生徒の増加など、大きく変化してきているからである。

### (1) 現代日本社会の貧困と抑圧

今日の日本社会は、1980年代以降の新自由主義経済の拡大とそれに伴う政治・社会システムの変容により、そのあり様が大きく変わり、貧困と抑圧が顕在化してきている。資本を持つ一部の特権層・支配階級と搾取・貧困を余儀なくされる多くの市民・労働者の貧困層・被支配階級が存在する階級社会となっている。

貧困問題は深刻である。2015年の国民生活調査によると相対的貧困率（貧困線に満たない世帯員の割合）は15.6%、子どもの貧困率は13.9%、大人一人で子

どものいる現役世帯の貧困率は50.8%となっている<sup>(6)</sup>。その原因は、アルバイトや派遣などの非正規労働者の割合が増え、所得が減り、生活保護などのセーフティーネットが福祉予算削減などで機能しなくなったためと言われる。そうした貧困問題は、「子ども食堂」の急増に見られるように、国内総生産世界第3位の日本において、食べることに困る子どもたちを生み出している。

抑圧や差別、搾取も深刻である。政府によるテレビや新聞などメディアへの不当な圧力が報道の自由を侵し、憲法9条を守る市民運動を政治的であるとして市主催のイベントから排除する地方自治体があることは、思想信条の自由や集会結社の自由を脅かしている。また、在日外国人やアイヌ民族など国内マイノリティに対するヘイト・スピーチが横行している。2016年6月にヘイト・スピーチ対策法が施行されたが、理念法にとどまっており実効性に欠けるなかで、ヘイト団体が選挙運動でヘイト・スピーチを行うなど事態は深刻化している。さらには、外国人技能実習生に対する賃金未払いや法定外労働などの違法行為に対する政策が不十分なまま放置されており、現代版奴隷制となっている。

日本における民主主義も危機的な状況にある。戦後日本は、新しい憲法の柱である民主主義をどのように定着させるかが課題であったが、むしろ様々な点で日本の民主主義は後退してきている。その一つが、選挙の投票率がますます低くなっている点である。市民の政治的関心は低く、国政選挙でも国民の半数が投票に行かないために、国民の4分の1の支持で政権が運営されることとなる。これが国民の声や議会の少数派の意見に耳を傾けない独裁的な政権運営を生みつつある。沖縄県辺野古での基地建設反対の沖縄県民の意思が幾度も示されたにもかかわらず、強行する政府の姿勢に現れている。

このように貧困や抑圧、民主主義の危機は、日本社会の内なる「第三世界」を拡大しつつある。アジア・アフリカ・ラテンアメリカは、「第三世界」と呼ばれ、低開発や貧困、人権抑圧という深刻な問題を抱えた地域として捉えられていたが、日本社会は、今、同様な問題を内に抱え、第三世界化しつつあるといっている。

## (2) 生成テーマとしての防災 ー東日本大震災の教訓ー

パウロ・フレイレの日本における受容のコンテクストを考える際、貧困と抑圧の問題に加えて、災害の問題を避けて通ることはできない。2011年の東日本大震災による被災は、日本社会が直面する大きな二つの課題を明らかにした。一つは自然災害への備えで、もう一つは福島原発事故被害への対応である。1997年の阪神淡路大震災は神戸を中心とした都市直下型地震で、被災の範囲は極めて限られていたが、東日本大震災はマグニチュード9という巨大地震によるもので被災は広範囲に及び、主として津波による被害で2万人近い犠牲者を生んだ。一方、福島第一原発の事故は、広範囲の放射能汚染を引き起こし、現在でも事故による放射能汚染は続き、原発が立地する福島県浜通り地方では住民の帰宅困難な地域があり、復興が進まない。また、子どもの甲状腺がんの発生率が高いなどの健康被害も生じている。

東日本大震災の大きな被害を教訓に、南海トラフ地震や首都直下型地震など、近い将来に日本社会が直面することが想定される大地震への備えが、地域や学校で大きな課題として自覚されるようになった。とりわけ、防災の取り組みで最も重要とされる自助・共助の活動を地域レベルでどのように組織できるかが問われている。

これには理由がある。東日本大震災から8年半が経過するが、この間の研究で、災害に備えて防災訓練や防災学習の取り組みを丁寧に行っていた地域では、犠牲者が少なかったことが明らかになってきているからである<sup>(7)</sup>。筆者は、犠牲者が少なかった事例として岩手県大船渡市赤崎地区を、犠牲者が多かった事例として宮城県名取市閑上地区の事例をあげて比較している。一方、学校では、宮城県石巻市の大川小学校で74人の児童と10人の教職員が津波により犠牲になったのに対して、釜石市の小中学校においては防災教育が丁寧に行われ、発災時に在校していた児童・生徒で犠牲者はいなかった。高い確率で発生が想定されている自然災害から地域住民や学校の子どもの命を守るという緊急の大きな課題への取り組みを避けて通ることはできない。

東日本大震災に起因する福島第一原発の事故は、深刻な放射能汚染を引き起こし、重大な環境破壊と健康被害をもたらした。8年半がたった今日でも、環

境汚染は続き、地域の復興にどう取り組むか、また、脱原発の取り組みをどのように進めていくかが厳しく問われるようになった。福島第一原発事故に向き合い、原発に依存しない持続可能な社会を創造していくことが極めて重要な課題として自覚されてきている。

### (3) 教育をめぐる状況

この20年間、日本の学校教育は教育基本法改正などにより国家主義、中央集権主義が強化され、「沈黙の文化」は確実に広がっている。

現代日本の教育が抱える最も深刻な問題は、子どもの自殺である。2017年度に自殺した児童・生徒は250名にのぼり、過去30年間で最も多く、自殺率も高くなっている。原因をめぐっては、様々な要因があると言われるが、学校におけるいじめが原因と思われるケースが後を絶たない。子どもたちにとって、学校は必ずしも生きる喜びを感じる場になっていないのが日本の学校の現状である。

教員は校長主導の学校管理が強まる中で、自由を奪われ、意見が言えなくなっている。同時に、管理強化に伴う事務作業が増えて、多忙化に拍車がかかっている。文部科学省によって中央集権的に作られたカリキュラムに従い、規定の時間をこなし、受験に備えることを求められ、主体的・批判的に授業を展開することがより一層困難となってきている。18歳選挙権の実施により主権者教育が学校で重視されるようになったが、教員個人の意見を述べることが禁じられるなど、教員が沈黙を強いられる状況も生まれている。

学校参加についても遅々として進展が見られない。学校評議員制度がつくられ、一見、保護者や地域住民の学校参加が進んでいるように見えるが、評議員は選出母体での選挙による選任ではなく教育委員会の任命によるなど、真の学校参加とは程遠い状況にある。児童会や生徒会代表を学校評議会構成員に入れるなどの子どもの学校参加はほとんど見られない。

外国にルーツを持つ子どもたちが増えているが、彼らの多くは依然として排除されている。2016年度の文部科学省調査では公立学校に在籍する外国籍の児童・生徒数は80,119人で、うち、日本語指導を必要とする外国人児童・生徒数

は、34,335人となっている<sup>(8)</sup>。このように外国にルーツを持つ子どもたちが増えているにもかかわらず、バイリンガル教育や多文化教育が行われておらず、これらの子どもたちの多くが困難を抱えたまま放置されているのが実情である。すでに移民の受け入れ経験のある欧米諸国の学校では、外国人児童・生徒の受け入れについてはバイリンガル教育、母語教育などが実施されており、学問的には政府がとるべき政策の方向性について決着がついているにもかかわらず、日本はこれらの政策を導入しない。外国人の子どもたちは日本の学校システムから抑圧され、排除され続けている。

## 2. パウロ・フレイレ教育論を紹介し、理解を深める研究

さて、このようなコンテキストのなかで、パウロ・フレイレの教育論が研究の対象となり、著書が読まれ、実践に応用されているが、まずは、フレイレの教育論がどのように紹介され、フレイレの教育論への理解を深める研究がどこまで進んでいるかを分析する。

### (1) フレイレの著書の翻訳をめぐって

パウロ・フレイレの著『被抑圧者の教育学』が小沢有作らアジア・アフリカ・ラテンアメリカ教育研究会のメンバーにより邦訳されたのが、1979年である。『伝達か対話か』は1982年、『自由のための文化行動』が1984年である。2000年以降は里見実が『希望の教育学』（太郎次郎社、2001年）を翻訳し、『「被抑圧者の教育学」を読む』（太郎次郎社、2010年）で『被抑圧者の教育学』の改訳を発表している。2011年には、ブラジルでの保健衛生活動にかかわった経験を持つ三砂ちづるが『被抑圧者の教育学』の新訳を行った。

これまでの著作の翻訳は以下の通りである。

#### 『被抑圧者の教育学』

- ・1979年、亜紀書房、訳者：小沢有作、楠原彰、柿沼英雄、伊藤周
- ・2010年、亜紀書房、訳者：三砂ちづる
- ・2011年、私家版、訳者：里見実
- ・2018年、亜紀書房、50周年記念版、訳者：三砂ちづる

『伝達か対話か』

- ・1982年、亜紀書房、訳者：里見実、楠原彰、桧垣良子

『自由のための文化行動』

- ・1984年、亜紀書房、訳者：柿沼秀雄

『希望の教育学』

- ・2001年、太郎次郎社、訳者：里見実

対話本

『I. イリイチvs P. フレイレ 対話 —教育を超えて—』

- ・1980年、野草社、訳者：角南和宏、島田裕巳、林淳、伊藤周

1979年に出版された『被抑圧者の教育学』は30年近く読み親しまれていたが、翻訳書としては難解な部分が多いとの評を得ていた。そのため、改訳あるいは新訳が求められていたが、長期間にわたり着手されることはなかった。そこに、フレイレ研究の第一人者で、アジア・アフリカ・ラテンアメリカの教育・文化に詳しい里見実が、翻訳を手掛けたが、出版社と折り合いがつかず、出版されるには至らなかった。そこで、里見は、パウロ・フレイレ教育論を紹介する講座のまとめとして、部分的に『被抑圧者の教育学』の里見訳を紹介している。しかし、すでに作業を終えていた訳が新訳として出版されることはなかった。

そこに登場したのが、三砂ちづるによる新訳である。作家でありポルトガル語を使いこなす三砂の翻訳は、旧訳と比較すると読みやすくなった。しかし、いくつかの決定的な誤訳などがあり、期待されていた翻訳とはなっていない。その原因は、三砂がフレイレ教育論のコンテクストを丁寧に読み解く作業を行う教育分野の研究者でなかったことにあった。

誤解を与える表現や誤訳をいくつかここで指摘する。まず、『被抑圧者の教育学』とマルクス主義者やキリスト教徒の関わりについて、序で次のように訳している<sup>(9)</sup>。

キリスト者やマルクス主義者には、私たちの姿勢の多くに、あるいは、ほとんどすべてに賛成しえもらえないかもしれない。でも彼らはきっと最後までこの本を読んでもくれると思う。

パウロ・フレイレは、多くのキリスト者、マルクス主義者と共闘しており、彼らに対する信頼を基本としている。したがって、「彼らには最後まで読み切ってもらえるだろう」と原著では最初に述べている。三砂のこのような訳だと、誤解を与える可能性が高い。

第二に、誤訳である。「民衆教育」と訳すべきところ「大衆教育」と訳している。educação popular は、モアシル・ガドッチの論文<sup>(10)</sup>にもあるように、1950年代末からのブラジル東北部での民衆文化運動に端を発し、軍事政権下での民衆の抵抗運動を教育面で支えた草の根の教育運動を指す固有の概念として発展してきており、世界的にも概念が共有され、「民衆教育」が定訳となっている。旧訳からの問題で、旧訳でも「公教育」と誤訳されていた<sup>(11)</sup>。里見実の私家版では、「民衆教育」と訳されている。三砂ちづるの新訳の「あとがき」では、里見実が、「フレイレのこの本に関するご自身の仕事をすべて私に送ってくださった」と記してあるが、にもかかわらずなぜこのような訳になったのであろうか。

原著	ポルトガル語	educação popular
翻訳	英語	popular education
	旧訳	公教育
	三砂ちづる	大衆教育
	里見実	民衆教育

これに加えて、誤訳とまでは言えないが、適切ではないと思われる訳がある。パウロ・フレイレ教育論のキー概念である educação problematizadora を「問題解決型教育」と訳している点である。フレイレの方法は、もちろん課題や問題の解決に向けて変革行為や実践を伴うものでなくてはならず、「問題解決」を



含むものであるが、課題や問題は与えられるものではなく、教育者と被教育者がともに課題を発見し、テーマを設定し、カリキュラムまで編成していく主体的な認識行為を大切にすることから、「課題提起型」あるいは「問題提起型」としたほうが適切だと思われる。

第三に、三砂ちづるの新訳には、ラテンアメリカの民衆教育の歴史や方法に関する認識不足からくる不正確な訳が見られる。educação de base を「教育者」と訳しているが(2011年版193頁)、これは、「草の根で活動する教育者」と訳すべきである。comunidade eclesial de base は、一般に、「キリスト教基礎共同体」と訳されるが、フレイ・ベトが指摘するように<sup>(12)</sup>、de base は「基礎的な」単位という意味ではなく、バチカンを頂点とする教会ヒエラルキーの底辺に位置し、信者の日々の暮らしや地域の日常から神の言葉に耳を傾けていくという解放の神学に通じる認識論や価値論を伴うものである。したがって、「草の根の」あるいは「草の根で活動する」という表現がふさわしい。残念ながら、旧訳では、「基礎教育者」と訳されており、里見実の私家版でも「現場教育者」と訳されており、正確さに欠ける。

以上のような、三砂ちづるの新訳の限界を指摘すると並行して、やはり、里見実訳を再評価せざるを得ない。三砂が新訳に取りかかる時点で、すでに里見実は『被抑圧者の教育学』の翻訳を終えていた。旧訳に替えて、フレイレに連なる多様な実践に関する文献を読み、情報を集めたうえでの翻訳で、まさにベストの翻訳であると言える。こうした翻訳が、出版社との関係で公刊されることなく、埋もれてしまうことは大きな学問的損失と言える。里見実はまだ、『被抑圧者の教育学』を読む<sup>(13)</sup>(太郎次郎社、2010年)を著し、原著の引用を含む詳細な解説で、コンテキスト、行間を読み解く手がかりを提供している。

## (2) パウロ・フレイレに関連する研究の翻訳

パウロ・フレイレに関連する研究の翻訳も、フレイレ教育論の日本における受容の条件を考える際に重要である。

里見実は、マルタ在住の社会学者でフレイレ研究で知られるピーター・マイヨの『グラムシ、フレイレ—対抗ヘゲモニー文化の形成と成人教育』を訳して

いる<sup>(13)</sup>。ピーター・マイヨは、パウロ・フレイレを始めとするラテンアメリカの多くの民衆教育者がグラムシの強い影響を受けていることに着目し、フレイレ教育論をグラムシのヘゲモニー論から論じ、新自由主義をベースとする支配的ヘゲモニーに対抗するヘゲモニーを生み出す「陣地戦」としての成人教育と有機的知識人を論じている。

フレイレと常に行動を共にし、フレイレの最良の理解者であるモアシル・ガドッチは、「ラテンアメリカにおける民衆教育の歴史と思想」を日本語版用に書き下ろしており、著者が翻訳している<sup>(14)</sup>。パウロ・フレイレの教育論がラテンアメリカの民衆教育実践のベースにあり、近年、「民衆公教育」、「民衆公立学校」など、1990年代の左翼政権誕生時の新たな教育改革の流れについて分析している。

アメリカの著名なフェミニズム教育学者であるベル・フックスの邦訳、『とびこえよ、その囲いを—自由の実践としてのフェミニズム教育学』は、フェミニストとして、フレイレ教育論との豊かな出会いとフェミニストによるフレイレ批判の検証について語っている<sup>(15)</sup>。

批判的教育学の視点からは、パウロ・フレイレ教育論に注目しているマイケル・アップルとアンリー・ジルーのフレイレ論も翻訳されている。アップル<sup>(16)</sup>は、フレイレ教育論に影響を受けるポルト・アレグレ市の市民学校や参加型予算編成の実践に、新自由主義によるグローバル経済の進展とそれに伴う抑圧・貧困が深刻化する社会への対抗モデルとして注目している。ジルー<sup>(17)</sup>は、批判的教育学の理論的柱をフレイレが提起したことを評価しながら、フレイレの教師論に視点をあてて、変革を求める知識人としての教師論を展開している。

### (3) 主として紹介し、理解を深める研究

パウロ・フレイレ教育論を紹介する研究として最も注目されるのは、里見実の『「被抑圧者の教育学」を読む』である。『被抑圧者の教育学』を読むという、大学の公開講座で里見が語ったことをまとめたもので、フレイレ理解と被抑圧者の教育学の最良の解説書となっている。

一方、里見実とともにモアシル・ガドッチの『パウロ・フレイレを読む』を共

訳した筆者もこの間、フレイレのブラジル帰国後の民衆教育実践を中心に、フレイレ理解を深めるための論文を発表してきた。主なものは以下の通りである。

- ・「ブラジルにおける民衆教育運動の現在—労働者党市政下サン・パウロ市における『民衆教育』の試み—」新海英行・牧野篤編著『現代世界の生涯学習』大学教育出版、2002年、pp286-298.
- ・「グローバル時代のブラジルの教育」富野幹雄・住田育法編『ブラジル学を学ぶ人のために』2002年、pp.131-152.
- ・「『解放の教育』の国際的展開と社会教育への課題提起」日本社会教育学会編『現代的人権と社会教育の価値』東洋館出版社、2004年、pp.62-77.
- ・「ブラジルにおける識字教育と青年・成人教育」『ラテンアメリカの教育改革』行路社、2007年、pp.101-116.
- ・「ブラジルにおける青年・成人教育の展開と特徴」新海英行・松田武雄編著『世界の生涯学習』大学教育出版、2016年、pp.118-130.

パウロ・フレイレの教育論がラテン・アメリカの民衆教育にどのような影響を与えてきたかを中心に、ブラジルのサン・パウロ市やポルト・アレグレ市でのフレイレ教育論の影響を受けた実践の具体的な紹介を行っている。

日本に滞在し、パウロ・フレイレ教育研究を行う日系ブラジル人の山口アンナ真美も、英文ではあるが、1989年から91年までパウロ・フレイレがサン・パウロ市教育長時代の教育改革の実践について紹介している<sup>(18)</sup>。ポルトガル語話者である山口は、フレイレの原著およびブラジル国内のポルトガル語の資料にもとづいて論を展開している。

楊尚眞は、在日コリアンのコンテクストにおいて、パウロ・フレイレの教育方法をどのように読み解き、受容していくかをモチーフに、フレイレの教育論の紹介と批判的検討を行っている<sup>(19)</sup>。日本社会で被抑圧・差別からの解放を求めての在日のエンパワーメントにフレイレの教育論が生かされる可能性を示している。しかし、批判的検討の部分では、フレイレが理論のみで具体的方法を示していない、あるいは単純な二項対立で論じているなどやや表面的な批判が

行われている。

### 3. パウロ・フレイレ教育論の批判的な検討や再評価をめぐる研究

1990年代はじめの野元弘幸のフレイレ教育論研究をベースとしつつ、黒岩和志、原安利、佐藤雄一郎など、フレイレ教育論を本格的に検討する研究も行われるようになった。とりわけ佐藤雄一郎はポルトガル語の原著にあつての丁寧な分析研究を行っているが、課題も残る。

先ず、佐藤雄一郎は、本格的なフレイレ研究に取り組んでいる。この間の研究は以下の通りである。

- ・「生活指導研究における『意識化』の問題」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 教育人間科学関連領域』No.67、2018年、pp.65-70
- ・「パウロ・フレイレの『参加』概念に関する一考察」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第63巻1号、2017年、pp.163-168.
- ・「パウロ・フレイレの『初期』教育思想に関する一考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 教育人間科学関連領域』No.65、2016年、pp.49-54.
- ・「P.フレイレの『解放』の教育思想と『課題提起教育』の今日—『対話』と『意識化』を媒介する『生成語／生成テーマ』に着目して—」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第41巻、2016年、pp.49-59.
- ・「学校教育における『学習』と『文化』に関する一考察—P.フレイレの『自由のための文化行動』における教育の課題—」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第62巻、2016年、pp.168-172.
- ・「生徒たちの『生成的問い』に着目した授業づくりに関する研究—P.フレイレの『生成テーマ』を媒介とした『対話』実践を手がかりに」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第63巻、2015年、pp.398-403.

ここですべてに論究することはできないが、ポルトガル語の原著にあたりながら、丁寧にフレイレ教育論を読み解いている点では日本におけるフレイレ研究を大きく発展させるものである。例えば、「パウロ・フレイレの『参加』概念

に関する一考察」で、フレイレの「参加」概念について、デューイのもとで学んだアニシオ・テイシェイラの所論の分析を行い、フレイレがテイシェイラを通じてデューイの思想にどのように影響を受けたかを解明している。

一方で、研究の限界も指摘しなくてはならない。「パウロ・フレイレの『初期』教育思想に関する一考察」では、野元弘幸の初期フレイレの教育論研究を先行研究として検討していない。また、「生徒たちの『生成的問い』に着目した授業づくりに関する研究」で、『『解放』は現状変革をめざす政治的な実践であり、政治的中立性や平等性を原則とする公教育制度にどのように位置づけるかには課題がある」と述べるなど、フレイレ教育論の本質にかかわる政治と教育をめぐる解釈に疑問が残る。

成攻美は、生涯学習理論としてのフレイレ教育を、教育と政治性という視点から批判的に検討している<sup>(20)</sup>。フレイレの「礼賛」や神聖化を戒めつつ、学習場面における教授者と学習者の関係性をめぐる争点や「被抑圧者を同質的な集団として捉え、その中の個人の多様性や複雑な権力関係に思いを寄せてはいない」と「被抑圧者」概念の批判的な検討を提起している。

中原滯佳は、参加型学習やアクティブラーニングでしばしば登場するファシリテーターをフレイレはどうとらえているかを分析している<sup>(21)</sup>。フレイレにとってファシリテーターは教育者であり、相互主体的な学習は、学習者の主体性を無批判に尊重する放任主義とは異なることを指摘している。中原はこうしたフレイレの視点から、教育者としてのファシリテーター論を提起している。

松岡広路は、フレイレ教育論の概念や原理論の分析を行い、フレイレ教育論の可能性と限界を指摘している。反適応主義ではあるものの対話概念に適応機能が内在している、カウンセリングマインドに欠ける、近代教育原理批判の展開という視座が軽視されている、啓蒙原理を内包しているため近代教育原理批判として不十分である、対話によって「意識化」が相対化されなくてはならないことを指摘している<sup>(22)</sup>。松岡は、フレイレ教育論の根本的な問題にも言及しており、その分析と批判の妥当性についてはここでは論じる余裕はなく他稿で述べることとする。

この他に、原安利「パウロ・フレイレの教育論における『対話』に関する一考

察」(『教育実践学論集』 No.12、2011年、pp.99-112.)、原安利、森川直「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」(『岡山大学教育学部研究集録』 No.136、2007年、pp.135-144.)、同「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探究—『自由のための文化行動』を中心に」(『研究収録』 No.139、2008年、pp.25-34)、有満麻美子「パウロ・フレイレの教育思想」(『立教女学院短期大学紀要』 No.42、2010年、pp.1-19.)などがあるが、先行研究にもとづくフレイレ教育論の紹介・解釈が中心である。

#### 4. パウロ・フレイレ教育論の実践への応用

フレイレの教育論は多様な領域で応用されてきている。小尾二郎による夜間中学校での実践、野元弘幸の課題提起型日本語教育の実践、山口アンナ真美の道徳教育での実践、平田知美の貧困をテーマとした総合学習への着目、西尾敦史の課題提起型ワークショップの試みのほか、看護教育におけるエンパワーメント、数学教育における批判的思考へ応用などが見られる。

##### 〈道徳教育〉

パウロ・フレイレ教育論研究を行う山口アンナ真美は、フレイレの方法を道徳教育に用いようとする<sup>(23)</sup>。フレイレがサン・パウロ市教育長時代に施行された、学際的カリキュラム編成をヒントに、「現地の調査」「知識の編成」「知識の応用」の3段階の課題提起型の道徳教育を提案する。

##### 〈数学教育〉

久保良宏は、数学教育において、批判的思考を育てる数学的コミュニケーションをフレイレの対話論を用いて検討する<sup>(24)</sup>。中学2年の図形の学習において、発散と収束、矛盾と統合を繰り返しながら課題を発見し、更新していく数学的コミュニケーションのモデルを検討している。

### 〈日本語教育〉

野元弘幸は、フレイレの方法を外国人住民の日本語教育に応用し、課題提起型日本語教育を提案した<sup>(25)</sup>。アメリカの課題提起型ESLにヒントを得たもので、愛知県保見団地の南米日系人を対象とする日本語教室での実践で、課題を把握するための地域調査から学習者とともに始め、探求されたテーマがオリジナルテキストの単元テーマになる教材を開発した。

### 〈夜間中学〉

小尾二郎は、夜間中学校での17年間の実践のなかでパウロ・フレイレの思想と方法を用いた識字教育実践を試みた<sup>(26)</sup>。1986年から1991年までの6年間に文集『かすが』から選び出した単語580語から29の単語と助詞「を」を組み合わせて識字教育教材を作成している。

### 〈貧困学習〉

大阪府西成高等学校では、フレイレの「意識化」の方法を用いた、反貧困学習を行い、その詳細を『反貧困学習 格差の連鎖を断つために』（大阪府立西成高等学校著、解放出版社、2009年）にまとめている。貧困問題が目に見える地区にある高校で、生徒自身も貧困にあえぐなかで、生徒が当事者として反貧困の力をつけていく学習過程が描かれ、生徒の感想も提示されている。

平田知美は、こうした貧困問題にかかわる授業をパウロ・フレイレの教育論に示唆を得ながら分析している<sup>(27)</sup>。

### 〈社会福祉〉

社会福祉においては、ワークショップ、コミュニティ・オーガニゼーション、ソーシャル・ワークをフレイレの視点から見直す動きがある。

西尾敦史は、社会福祉教育におけるワークショップをフレイレの視点から見直し、参加者、生徒の経験から出発し、現実社会を生き生きと捉え、意識化することにより、主体者としての行動や社会変革への契機となるようなワークショップの実践方法を、一般的なワークショップとは区別する形で提示し

ている<sup>(28)</sup>。また、これからのコミュニティワーク、コミュニティ・ソーシャルワークへの示唆となるとして、1970年代以降の北米のコミュニティ・オーガニゼーションにフレイレがどう関与したかの研究も行っている。

室田信一は、国際的に社会福祉で提起されている「変革」を日本の文脈で捉えなおす手がかりとして、パウロ・フレイレの思想と実践に注目している<sup>(29)</sup>。

#### 〈参加型学習、アクティブ・ラーニング〉

風巻浩は、フレイレの方法論を活用して、高校の社会科の授業を参加型で行っている。フレイレの対話、コード化・脱コード化を活用した風巻の授業の詳細を示しているのが、『社会科 アクティブ・ラーニングへの挑戦 社会参画をめざす参加型学習』である。こうした実践の延長上に、日本固有の教育方法である生活綴方にフレイレの方法との共通性を見て、研究課題として提起している点は注目される。

#### 〈健康・医療〉

フレイレの意識化の方法をがん看護のエンパワーメントに活かそうという研究と実践がある<sup>(30)</sup>。サヤンアニ・ダス・グプタ Sayantani DasGuptaやニーナ・ウォーラーステイン Nina Wallerstein らアメリカにおいてフレイレの方法を医学教育・健康教育に活かそうとする実践に着目し<sup>(31)</sup>、日本のがん看護において、従来の狭いエンパワーメントではなく人間解放を視野に入れ、傾聴、対話、行動という3段階のプロセスを経て、がん患者と看護師がともに課題解決と自己決定の当事者として力をつけていく過程を描いている。listenを「聞く」ではなく「傾聴」と位置付けている点は、医学における受容の特徴を示している。

#### 〈協働学習〉

宇都宮裕章は、言語教育における協働学習が一つの「方法」として用いられることに対する対抗モデルを、サンパウロ市立学校でフレイレの教育論の



影響を受けながら行われる対話の実践の中に模索しようとする<sup>(32)</sup>。

### 〈防災教育〉

松岡広路は、東日本大震災の被災地における復興支援への社会教育研究者のかかわりに、フレイレの方法を応用した。岩手県大船渡市赤崎地区中赤崎地区における被災住民のエンパワメントを地域外からの支援者・ボランティアがどのように住民と親交と対話を深めていくかを、フレイリアン・アプローチとして対象化した。そして、フレイレの従来の方法や枠組みではとらえきれないネットワーク形成などの新たな課題への対応をポスト・フレイリアン・アプローチとして提起しようとする<sup>(33)</sup>。

## 5. 日本におけるパウロ・フレイレ教育論の受容と展開の特徴と課題

### (1) 受容と展開の特徴

以上のようなパウロ・フレイレ教育論研究や実践への応用を分析したうえで、その受容と展開の特徴をまとめると以下の通りである。

まず第一に、パウロ・フレイレの教育論とその方法が、分野を越えて、社会福祉、医療、ソーシャルワークなど、教育学以外の多様な領域で受け入れられ、具体的に実践されつつある点である。これには冒頭で述べたように、日本社会が階級社会となりつつあり、抑圧と貧困の厳しい現実の中にあることと関係がある。加えて、海外でのフレイレの実践、とりわけアメリカ合衆国(以下、アメリカ)での実践に影響を受けて、日本での受容が活発となっていることは明らかである。例えば、コミュニティ・オーガニゼーションは、アメリカの1970年代からフレイレの影響を受けたソーシャル・ワークの成果によるものである。また、日本語教育におけるフレイレの方法論の受容も、アメリカの課題提起型ESLがモデルとなっている。

第二の特徴は、依然としてフレイレを識字教育者や成人教育者としてとらえる傾向が強く、学校改革や教育行政改革でのフレイレの実績や貢献に注目する者は多くない点である。フレイレが最初に執筆した論文は、ペルナンブコ大学

の教員採用試験用の「ブラジルのための小学校」であった。野元弘幸、佐藤雄一郎の初期のフレイレ教育論の検討からも明らかなように、子どもたちの生活現実から乖離した学校教育が行われることに対する批判が出発点であった。

第三に、以上のような限界があるとはいえ、近年になってポルトガル語やスペイン語の原著に直接あたる研究者が増えていることである。里見実や野元弘幸以外に、佐藤雄一郎、山口アンナ真美、酒井佑輔などがいる。このことは、フレイレ研究の発展と受容にとって重要である。ブラジルの教育実践に関わる資料・情報収集が可能となるし、電子データ化がより一層資料収集を容易にしている。

## (2) 海外における受容との比較

海外でフレイレ教育論の受容の特徴である以下の4つの視点から日本における受容のあり様を検討する。

### ① 政治教育学的視点

フレイレの教育論理解において最も重要な概念の一つが、político-pedagógico「政治教育学視点」である。教育に価値中立はあり得ず、政治的であり、人間の解放をめざすべきであるという明確な立場から、教育内容、方法、教育行政・制度のあり様全体をとらえる視点である。この「政治教育学的視点」の意味と重要性に言及する研究者は少なく、三砂ちづるも『被抑圧者の教育学』の訳文において「教育プログラムや政治活動」と訳しており(188頁)、「政治教育学的視点」を理解していない。

### ② 教育・学習における子どもの当事者性

子どもが教育・学習の主体であり、認識の主体であることは論じられ、フレイレの方法を用いた実践でも尊重されるが、にもかかわらず、何を学ぶのか、どのように学ぶのかの決定に当事者の子どもが参与する実践やその重要性を説く研究は見られない。子どもの当事者性を尊重するかしないかが、フレイレの方法による教育実践のポイントとなる。

### ③ 参加と民主主義の重視

教育における参加や民主主義が重要性であることは言うまでもないが、フレ

イレの参加と民主主義は、教育のあらゆる面で、また教育のプロセスの初めから終わりまで首尾一貫して主張される。そうしたフレイレの参加・民主主義観を理解し、受容する実践は見られない。

#### ④「地域」を教育の基盤として捉える視点

フレイレは「地域」を教育の基盤として捉える。課題提起型教育は、教育の基盤としての地域に顕在化する課題をテーマにカリキュラム編成が行われる。子どもや保護者、地域住民が地域での日々の暮らしの中で直面する課題やテーマが当事者によって掘り起こされる。その際に、地域は中央に対する地方を意味するのではなく、グローバルな世界の問題や国レベルの問題が顕在化する場として位置づけられる。この点に著者は他稿で言及し、上原専禄の課題化的認識の方法との共通性を指摘した<sup>(34)</sup>。

## 6. パウロ・フレイレ研究の今後の展開と課題

### (1) 翻訳の課題

パウロ・フレイレ教育論研究の第一の課題は、翻訳である。フレイレの著書で、まだ邦訳されていないものは多い。ほとんどがポルトガル語から英訳に訳されており、英語で読むことは可能であるが、一般市民向けの邦訳となると原著からの翻訳が待たれる。

フレイレの著書を時期で分けると、亡命前の初期の著作、亡命中、亡命からの帰国後の著作の3期に分けられる。1982年にブラジルに帰国してから、ブラジルやラテンアメリカの民衆教育実践にかかわりながら書かれた著作については、『希望の教育学』のみとなっている。帰国後の著書の邦訳が課題である。

帰国後の邦訳が待たれるもう一つの理由は、教師論が重厚に展開されているからである。そもそもフレイレは、識字教育者として知られる以前から、学校教育論を展開していた。邦訳されていない亡命前の初期の論文は専ら、ブラジルの学校教育批判で、保護者の学校参加を求めるなど、学校における民主主義の実践を求めるものであった。

今後邦訳が期待されるのは、以下の通りである。

邦訳が期待されるフレイレの主著 \*は既公刊。

〈亡命前の初期の教育論〉

『教育とブラジルの現在』 Educação e Atualidade Brasileira 1959年  
(2001年公刊)

『ブラジルのための小学校』 Escola Primária para o Brasil 1961年 未公刊

〈亡命中〉

\* 『被抑圧者の教育学』 Pedagogia do Oprimido 1968年

\* 『伝達から対話か』 Extensão ou Comunicação 1971年

\* 『自由のための文化行動』 Ação Cultural para Liberdade 1976年

『ギネ・ビサウへの手紙』 Cartas à Guiné-Bissau 1981年

〈帰国後〉

\* 『希望の教育学』 Pedagogia da Esperança 1992年

『クリスティーナへの手紙』 Cartas a Cristina 1994年

『自治の教育学』 Pedagogia da Autonomia 1996年

『怒りの教育学』 Pedagogia da Indignação 2000年、遺作

## (2) フレイレ方法論の日本的系譜の検討

フレイレの教育論研究で、とりわけ重要となってきたのが、日本における教育実践のレビューである。フレイレの教育論はブラジル、ラテン・アメリカの豊かな民衆文化や民主化闘争の民衆運動な中で生まれ、そこで鍛えられて生まれてきたものであるが、日本に同じような教育論や実践がなかったわけではない。

すでに、前節で触れたように、日本の教育実践史をさかのぼっていくと、生活綴方のように、フレイレの方法論とかなり重なる実践も見られる。

また、現代における実践でも、部落解放運動のなかでの識字実践や夜間中学校での実践、岩手県釜石市の津波防災教育など、フレイレの方法と共鳴する実践も多くみられる。日本で生まれ独自に発展してきた教育に目を向けて、フレ

イレ教育論を日本的系譜に位置づけることが重要となろう。

注)

- 1) Elliott Green, “What are the most-cited publications in the social sciences (according Google Scholar) ?” LSE Impact Blog (2019年9月2日閲覧)  
<https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>
- 2) 小池洋一『社会自由主義国家 ブラジルの「第三の道」』（新評論、2014年）、松下冽「ブラジルにおける参加・民主主義・権力 ―労働者党とローカル政府への参加型政策―」『立命館国際研究』18-3号、2006年3月253-285頁。Luciano Fedozzi, *Orçamento Participativo Reflexões sobre a experiências de Porto Alegre*, Tomo Editorial, Rio de Janeiro, 2001、Prefeitura de Guarulhos, *Orçamento Participativo Guarulhos: Vivência e Aprendizados*, Instituto Paulo Freire, 2008.
- 3) 小池洋一、前掲書。アルバート・O・ハーシュマン『連帯経済の可能性 ラテンアメリカにおける草の根の経済』（矢野修一、宮田剛志、武井泉訳）法政大学出版局、2008年、参照。
- 4) 西尾敦史「パウロ・フレイレとコミュニティ・オーガニゼーション：1970年代以降の北米のコミュニティ実践とその理論モデルへの影響」『沖縄大学人文学部紀要』12号、2010年、pp17-33。
- 5) 野元弘幸「パウロ・フレイレ教育論の受容と展開」首都大学東京・人文科学研究科『人文学報』第515-5、2019年。
- 6) 平成28年度国民生活実態調査  
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa16/index.html>
- 7) 野元弘幸「災害から住民の命を守る社会教育の展開」野元弘幸編著『社会教育における防災教育の展開』大学教育出版、2018年。
- 8) 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成28年度）」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/06/1386753.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/1386753.htm)
- 9) パウロ・フレイレ（三砂ちづる訳）『被抑圧者の教育学（50周年記念版）』亜紀書房、2010年、64頁。
- 10) モアシル・ガドッチ「ラテンアメリカにおける民衆教育の歴史と思想」（野元弘幸訳）江原裕美編『内発的發展と教育』新評論、2003年、pp.355-382。
- 11) パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979年、旧訳、170頁。
- 12) Frei Betto, *O que é comunidade eclesial de base*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.

- 13) ピーター・マイヨ (里見実訳) 『グラムシとフレイレ―対抗ヘゲモニー文化の形成と成人教育』 太郎次郎社エディタス、2014年。
- 14) モアシル・ガドッチ、前掲書。
- 15) ベル・フックス (里見実監訳) 『 とびこえよ、その囲いを一自由の実践としてのフェミニズム教育』 新水社、2006年。
- 16) マイケル・アップル (大田直子訳) 『右派の／正しい教育』 世織書房、2007年、マイケル・W・アップル、ジェフ・ウィッティ、長尾彰夫編著『批判的教育学と公教育の再生』 明石書店、2009年。
- 17) ヘンリー・A・ジルー (渡部竜也訳) 『変革的知識人としての教師』 春風社、2014年。
- 18) 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」日本教育学会『教育学研究』67巻4号、2000年、pp.437-449.
- 19) 楊尚眞「在日コリアンのコンテクストにおけるパウロ・フレイレの教育方法論の導入とその批評」『弘前学院大学文学部紀要』第50号、2014年、pp.53-69.
- 20) 成玖美「フレイレ教育論と生涯学習研究―教育と政治性のあいだにある争点―」名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』第14号、2011年、pp.213-225.
- 21) 中原濠佳「パウロ・フレイレの〈ワークショップ〉批判―ファシリテーターは教育者か―」『現代社会文化研究』No.63、2016年、pp.127-141.
- 22) 松岡広路『生涯学習論の探求―交流・解放・ネットワーク―』学文社、2006年。
- 23) 山口アンナ真美「道徳教育をパウロ・フレイレの教育実践から検討―『わたしたちの道徳』が学習内容に焦点をあてて―」『日本教育学会大会研究発表要項』74集、2015年、pp.404-405.
- 24) 久保良宏「批判的思考における対話の重要性と数学的コミュニケーション」日本数学教育学会編『日本数学教育学会誌 数学教育学論究』No.95、2013年、pp.121-128.
- 25) 野元弘幸「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―」東京都立大学人文学部『人文学報』308号、2000年、pp.31-54. 「フレイレの教育学の視点」青木直子、尾崎明人、土岐哲編『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社、2001年、pp.91-104.
- 26) 小尾二郎『夜間中学校の理論と実践―成人基礎学習への提言』明石書店、2006年。
- 27) 平田知美「貧困問題の授業における当事者性」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』No.23、2013年、pp.191-200.
- 28) 西尾敦史「課題提起型ワークショップ試論：パウロ・フレイレの教育思想と実践に基づいて」沖縄大学人文学部福祉文化学科『教職実践研究』No.1、2011年、pp.99-112.
- 29) 室田信一「地域福祉における『変革』の再検討 パウロ・フレイレの思想と実践を参考に」『同志社社会福祉学』No.22、2008年、pp.62-71.
- 30) 藤田佐和「エンパワーメントを知ってがん看護に活かそう」『がん看護』22巻1号、2017年1月号、pp.5-9、森本悦子「実践で使えるエンパワーメント理論① パウロ・

フレイレのエンパワーメント」同上書、pp.10-13、樋口周子「使ってみようパウロ・フレイレのエンパワーメント理論 治療決定時におけるエンパワーメント」同上書、pp.14-16、宮脇聡子「使ってみようパウロ・フレイレのエンパワーメント理論 サバイバーへのエンパワーメント」同上書、pp.17-19。

- 31) Sayantani Gas Gupta et al, “Medical Education for Social Justice : Paulo Freire Revisited” *J Med Humanit*, No.27, 2006, pp.245-251. Wallerstein et al, “Empowerment education: Freire’s ideas adapted to health education”, *Health Educ*, Q15, 1988, pp.379-394.
- 32) 宇都宮裕章「対話的教育実践の意義—サンパウロ市立学校での言語教育に学ぶ—」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』No.21、2013年、pp.1-10.
- 33) 松岡広路「被災地のエンパワーメントを醸成するフィールドワークの在り方—フレイリアン・アプローチからの探求」日本社会教育学会『東日本大震災と社会教育』東洋館出版社、2019年、pp.178-193.
- 34) 注5) および片岡弘勝「戦後成人学習論における『地域』概念—上原専祿「地域—日本・世界の統一的把握」論の方法意識—」『香川大学生涯学習論 教育研究センター研究報告』第3号、1998年、pp.1-14を参照。