

パウロ・フレイレの  
批判的ワークショップの可能性

2022年3月

新潟大学大学院

現代社会文化研究科

中原滯佳

# 目次

序文 .....	1
<b>第1章 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——</b> ...	6
1-1. 問題の所在 .....	6
1-2. 参加型学習の現在 .....	7
1-2-1. 「新教育」とパウロ・フレイレ .....	12
1-3. 教育の政治性と教育者の倫理性 .....	15
1-3-1. 「銀行型教育」と「課題提起教育」 .....	17
1-3-2. 誤読／誤用されたフレイレ .....	19
1-4. フレイレの「放任主義」批判 .....	20
1-4-1. 文化サークルにおける調整者 .....	22
1-4-2. 教育者の権威／学習者の権威 .....	24
1-4-3. 教育の民主的な関係性に向けて .....	27
1-5. 結論 .....	28
<b>第2章 パウロ・フレイレとカール・ロジャーズ</b> .....	30
2-1. 問題の所在 .....	30
2-2. カール・ロジャーズと人間中心アプローチ .....	31
2-2-1. ロジャーズの社会変革の思想 .....	34
2-2-2. 学習を促進すること——ロジャーズの教育に対する考え—— .....	36
2-2-3. ロジャーズの教育思想——自己主導型学習とはなにか .....	39
2-2-4. ロジャーズの考えるファシリテーターの特性 .....	40
2-2. 学習者と教育者の関係——ロジャーズとブーバーとの対話をもとに—— .....	42
2-2-1. ブーバーとロジャーズの教育観-人間理解のちがいから- .....	44
2-2-2. フレイレのファシリテーター批判 .....	47
2-2-3. ロジャーズとフレイレの類似点と相違点 .....	48
2-3. 結論 .....	53
<b>第3章 パウロ・フレイレとマーシャル・ローゼンバーグ</b> .....	55
3-1 問題の所在——平和教育における位置付け—— .....	55
3-2. マーシャル・ローゼンバーグと非暴力コミュニケーション .....	56

3-2-1. 非暴力コミュニケーションの思想 .....	58
3-2-2. ローゼンバーグの社会変革の戦略 .....	59
3-3. フレイレの暴力論 .....	61
3-3-1. フレイレの社会変革の思想 .....	63
3-3-2. 水平暴力の克服に向けて .....	64
3-3-3. ローゼンバーグとフレイレの違い .....	65
3-4. フレイレの平和教育批判 .....	66
3-5. 結論 .....	71
<b>第4章 フレイレの対話的な教育を現代に活かす——世界を命名する行為としてのワーク ショップ——</b> .....	<b>73</b>
4-1. 問題の所在 .....	73
4-2. 対話的な授業実践とその課題 .....	74
4-2-1. パウロ・フレイレの対話論 .....	77
4-3. フレイレの実践は普遍化可能か? .....	80
4-4. 世界を命名する行為としてのワークショップの実践例 .....	84
4-5. 結論 .....	93
<b>結語</b> .....	<b>95</b>
<b>謝辞</b> .....	<b>103</b>
<b>参考資料</b> .....	<b>104</b>

## 序文

日本の学校教育、まちづくり、会社の会議などで「ワークショップ」という言葉が聞かれるようになって、すでに20年以上が経った。ワークショップという言葉は多様な分野で用いられるため、人や分野によってずいぶん異なる意味で理解されている<sup>1</sup>。日本でワークショップの第一人者として知られている中野民夫は、ひとつの定義ではカバーできないとしながらも、ワークショップを「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり、創り出したりする学びと創造のスタイル」<sup>2</sup>としている。ワークショップと同様に、一方向的な知識伝達の形式を否定し、学習者の主体性や参加を重視する特徴をもつ参加型の学びが、現在さまざまな分野で求められている<sup>3</sup>。

文部科学省は2017年改定の学習指導要領で「主体的・対話的で深い学び」<sup>4</sup>を各科目のなかで実現できるように呼びかけている。つまり、一方的に教師が生徒に知識を伝達し、それを生徒に覚えさせるような受動的な学習方法から、生徒が対話をしながら、主体的・能動的に学ぶような学習方法への転換が求められている。「主体的・対話的で深い学び」では、生徒が自ら主体的に学べるようになることや、生徒同士の対話をつうじて、さまざまな視点で物事が考えられるようになることを目指している。このような学習者の主体性を重視する教育が注目されたのは今回が初めてではない。それは過去に経験主義教育や総合的な学習として日本の学校教育のなかに取り入れられた<sup>5</sup>。

そうした参加型・対話型の教育の源流の一つとしてしばしば名前が挙がるの

---

<sup>1</sup> 中野民夫『ワークショップ——新しい学びと創造の場』岩波新書、2001年、10頁。

<sup>2</sup> 同上、11頁。

<sup>3</sup> 本論では、ワークショップ、参加型学習、アクティブ・ラーニング、対話型の教育などを教師の一方的な知識の伝達のみによる受動的な学びではなく、学習者が「主体的」に「参加」し、「対話」をつうじて学ぶ「能動的」な学びという意味で、類似する教育・学習方法として議論をすすめる。（詳しくは、第1章を参照のこと。）

<sup>4</sup> 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説」

（[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afiel\\_dfile/2019/03/18/1387017\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiel_dfile/2019/03/18/1387017_001.pdf)）（2021年12月29日にアクセス）

<sup>5</sup> 田中治彦『国際協力と開発教育』明石書店、2008年、159頁。

が、パウロ・フレイレである。フレイレは教育をとおして、抑圧的な構造のなかで抑圧されてきた人間が「主体化」<sup>6</sup>し、真に人間として生きることができる社会の実現を目指してきた。フレイレが批判したような抑圧構造は、実は教育のなかにもみられる。教師による一方的な詰め込み教育を、「銀行型教育」としてフレイレは批判した。それは、人間の批判的な思考や創造力を奪うことで、人間を客体化させる教育として批判される。その代わりに、教師と学習者の対話をつうじて、学習者も教師も主体化する「課題提起教育」をフレイレは目指し、実践してきた。

フレイレの「課題提起教育」は学習者の主体性や水平的な関係における対話を重視しているために、類似する参加型・対話型の教育としばしば結び付けられてきた。しかし、そのことについてフレイレは必ずしも肯定的にとらえてはいなかった。そのような学習の一部には、フレイレが目指してきたものとは異なり、むしろフレイレが批判してきた教育と同じところに分類されてしまうものも存在したからである<sup>7</sup>。つまり、現代の参加型・対話型の教育とフレイレの教育思想が正しく結びつけられていない現状が見受けられる。

それでは、フレイレの思想に則した参加型・対話型の教育とは、どのようなものなのか。上記で示した問題意識にもとづき、本論文では、アクティブ・ラーニングやワークショップといった参加型・対話型の教育を反省的に見直すために、今一度、フレイレの思想に立ち返る。そして、フレイレの視点からみた参加型・対話型の教育を「批判的ワークショップ」ととらえ、その特徴と意義を検討したい。

第1章では、参加型学習やワークショップの潮流のなかでフレイレの思想がどのように位置づけられ、ときに「誤読」されてきたのかを明らかにする。フレイレが目指した教育者と学習者の関係性という視点から、彼の教育思想と現

---

<sup>6</sup> フレイレによる、主体化とは、人間として生きることである。人間として生きることとは、「みずからを編成し、最善の反応を選び、みずからを吟味し、行動し、変革すること」を意識的におこなうことであり、「他者および世界とかがわって生きる」ことである。つまり、世界に意識的に働きかける行動を起こす主体となることである。(パウロ・フレイレ『伝達か対話か』(里見実ほか訳)、亜紀書房、1982年、15-17頁。)

<sup>7</sup> パウロ・フレイレ『希望の教育学』(里見実訳) 太郎次郎社、2001年。Freire, Paulo and Donaldo Macedo, "A Dialogue: Culture, Language and Race", *Harvard Educational Review*, vol. 65, no. 3, 1995, などを参照のこと。

代のワークショップのちがいを明らかにし、フレイレの目指す教育思想の本質をより明確に示すことが目的である。

フレイレの教育思想は学習者の主体性を重視する参加型教育の源流にしばしば位置づけられる。しかし、フレイレはその一部を、学習者の主体性のみを強調し、無批判に尊重するという意味で「放任主義の教育」と呼び、それらが自分の目指す教育とおなじところに位置づけられることを批判した。

フレイレによれば、教育には「支配の教育」と「解放の教育」があるという。「支配の教育」とは、人びとを飼いならしている抑圧構造を再生産する教育のことであり、「解放の教育」とは、このような状況を変革し、人びとを抑圧から解放するための教育のことである。フレイレが「銀行型教育」を「支配の教育」として厳しく批判してきたことは、すでによく知られている。しかし、晩年には、「放任主義の教育」も「支配の教育」に分類されるものとして、批判する姿勢を明確にした。フレイレからすれば、自身が目指す「解放の教育」と「放任主義の教育」はとくに教育者と学習者の関係という点で異なっている。第1章では、両者のもつ「権威」の違いに焦点を当て、フレイレが目指してきた民主的な教育者と学習者の関係性を明らかにする。

第2章と第3章では、フレイレの教育思想を生かした参加型・対話型の教育の可能性を探るため、カール・ロジャーズとマーシャル・ローゼンバーグを比較の対象とする。両者とも心理学のアプローチをベースに参加型・対話型の手法を提起しているため、両者と比較することによって、フレイレの教育思想の特徴をよりよく理解することができる。晩年、フレイレはフレイレ研究者と対談した際などに、自らの教育が心理学アプローチをベースにしたものと混同されてしまう恐れを語っていた<sup>8</sup>。心理学アプローチとフレイレ教育思想の異同を明らかにすることは、フレイレによる参加型・対話型教育の特徴をよりよく把握していくために、重要な作業となる。

第2章では、カール・ロジャーズの教育思想を取り上げる。ロジャーズは自

---

<sup>8</sup> Freire, Macedo, "A Dialogue", Shor, Ira and Paulo Freire, *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*, Bergin and Garvey, 1987. フレイレ『希望の教育学』などを参照のこと。

らの教育思想がフレイレの教育思想と類似していることを主張するが<sup>9</sup>、フレイレの研究者はロジャーズの教育思想とフレイレの教育思想のあいだには非常に重要な差異が存在すると主張している<sup>10</sup>。なかでも、本章では、教育者と学習者の関係性をめぐるロジャーズとフレイレの相違点に着目し、考察を深めていく。フレイレにとっての「対話」とは主体同士による認識の行為であり、それは異なるもののあいだの、敬意にもとづく。ロジャーズとの比較をつうじて、フレイレの「対話」を基礎とした学習者と教育者の関係性を明確にする。

第3章では、マーシャル・ローゼンバーグによる非暴力コミュニケーションのアプローチを取り上げ、平和教育の視点からフレイレと比較する。前者は、「狭義の平和教育」の実践、後者は「広義の平和教育」の実践として整理できる。「狭義の平和教育」は、戦争をはじめとする直接的暴力をなくしていくことに集中すべきと主張する立場である<sup>11</sup>。それに対して「広義の平和教育」は、貧困や差別などの構造的暴力の問題なども射程に入れていくべきだとする立場である。本章ではこの両者の関係を日本の平和教育における論争にも引きつけ、ローゼンバーグとフレイレの思想の本質的な差異を検討する。そうして、フレイレの目指す教育には、現在の支配関係やそれを生み出す構造を批判し、異議申し立てをする「批判の言語」と、それに対抗し、新しい社会を創り出すための「可能性の言語」が含まれるという点を再確認する。ここに、ローゼンバーグの非暴力コミュニケーション・アプローチとの決定的な差異を見いだせる。フレイレの視点からみれば、構造の問題をいかに解決すべきなのかという問いに取り組むことなしに、「紛争を非暴力的に解決する」ことはできない。第3章ではこうした点を、平和教育の文脈におけるローゼンバーグとの比較によって、改めて強調する。

第4章では、フレイレの目指した対話的な実践を考察し、フレイレの「対話」の思想にもとづいたワークショップの実践例を提示することを目的とした。そ

---

<sup>9</sup> カール・ロジャーズ『人間の潜在力』（畠瀬稔、畠瀬直子訳）創元社、1980年、147頁。

<sup>10</sup> Schugurensky, Daniel, *Paulo Freire*, Bloomsbury, 2014, pp.153-154.

<sup>11</sup> 竹内久顕『平和教育を問い直す』法律文化社、2011年と村上登司文『戦後日本の平和教育の社会学的研究』学術出版会、2009年を参照のこと。

の際、フレイレの思想をアメリカという文脈から読み直し、実践しようとしたヘンリー・ジラーの議論を中心に、フレイレの思想をもとにした実践が日本において意義があるのかどうかを検討する。

国際理解教育の専門家である多田孝志は、対話型授業をつくるための理論と実践の研究に取り組んできた。しかし、多くの実践を目にしてきた多田が主張しているように、対話型授業の実践のなかには、空虚な言葉ばかりが飛び交う、見せかけの対話にしかならない実践も存在しているという<sup>12</sup>。実は、フレイレも多田と同様に見せかけだけの対話に関する問題意識を共有していた。したがって、第4章では、そもそも「対話」とはいかなるものなのかという観点から出発し、「世界を命名する行為」として、フレイレの「対話」の概念を捉えなおす。そのうえで、フレイレの「対話」にもとづいた、一つの実践例を紹介し、その実践結果の考察を行う。最後に、その実践から新たに生まれた課題と、フレイレの批判的ワークショップの特徴を示して、本論を締めくくりたい。

現在日本の学校で行われようとしている「主体的・対話的で深い学び」あるいはアクティブ・ラーニングが、生徒を能動的にし、主体化することが可能なのかということについては疑問が残る<sup>13</sup>。しかし、対話をつうじて、生徒が主体的に学ぶことができる教育が求められ、その必要性が認識されている現在だからこそ、人間を主体化する目的をもち、それを実践してきた教育思想の原点に立ち返る意義がある。現在求められているアクティブ・ラーニングや参加型学習は、今ある支配的な構造を維持させるだけの「支配の教育」になるのか、それとも今ある社会を変革しうる真に主体的な市民を創り出す「解放の教育」となるのか。現在、私たちはその重要な分岐点に立っている。本論文では、アクティブ・ラーニングやワークショップといった参加型・対話型の教育を反省的に見直すために、今一度、フレイレの思想に立ち返り、フレイレの視点からみた参加型・対話型の教育（批判的ワークショップ）の特徴と意義を検討する。

---

<sup>12</sup> 多田孝志『グローバル時代の対話型授業の研究』東信堂、2017年、4-5頁。

<sup>13</sup> 佐貫浩「<研究ノート>アクティブ・ラーニング」の批判的検討：真にアクティブでディープな学びの条件を考える」『生涯学習とキャリアデザイン』第14巻、第2号、2017年、59-79頁。



## 第1章 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——<sup>14</sup>

### 1-1. 問題の所在

本章では、ブラジルの教育学者であるパウロ・フレイレが目指した教育者と学習者の関係性という視点から、彼の教育思想と現代の「ワークショップ」のちがいを明らかにし、フレイレの目指す教育思想の本質をより明確に示すことが目的である。

21世紀にはいつてから、アート、環境教育、ビジネスなどさまざまな分野でワークショップが行われている。また、ここ数年、一方的な知識伝達のスタイルではなく、主体的な学習をうながす教授法としてアクティブ・ラーニングのような指導方法を学校教育に導入しようとする動きも目立ってきた。このような学習者の主体性を重視する教授法の源流の一つにパウロ・フレイレの教育思想はしばしば位置づけられている。

しかし、フレイレはそのような学習のすべてを肯定していたのではない。むしろ、その一部を「放任主義の教育」と呼び、自らの教育思想が放任主義の教育と同じところに位置づけられることに対して批判的だった。なぜならば、放任主義の教育とフレイレの教育思想は、とくに目指すべき教育者と学習者の関係性をめぐって大きな相違がみられるからである。フレイレの教育思想において、教育者は権威主義的であってはならないとされる一方で、教育者の権威を放棄するような姿勢もきっぱりと否定される。フレイレの目指す教育者と彼の批判する「ファシリテーター」のちがいを明らかにし、フレイレが分類する銀行型教育、放任主義の教育、課題提起教育の関係を整理することで、「解放の教育」とはなにかを考察する。

はじめに、現代のワークショップや参加型学習の現状と特徴をみていく。そのような学習のなかで、フレイレの教育思想が肯定的に捉えられながらも、一

---

<sup>14</sup> 第1章は、「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——」新潟大学紀要『現代社会文化研究』第63号、2016年、127-141頁を大幅に加筆修正したものである。

部では誤解されている状況を確認する。また、フレイレの思想に対する誤解は日本のワークショップの文脈のみならず、それと同様の特徴をもつ「新教育」と呼ばれる思潮においてもみられる。そのことをピーター・ロバーツの先行研究をもとに検討する。つぎに、フレイレの教育思想をもとに、彼が批判する「支配の教育」と彼の目指す「解放の教育」とのちがいを整理する。さいごに、晩年の文献をもとに、フレイレのいう教育者とファシリテーターのちがいを考察する。フレイレが目指した教育者と学習者の関係性という視点から、「解放の教育」と「支配の教育」はどのように異なっているのかを明らかにし、フレイレの思想の本質をより明確に示してみたい。

## 1-2. 参加型学習の現在

ワークショップが日本で注目を集めるようになって、20年以上が経った。今では、日本各地のさまざまな分野でワークショップが行われており、「ワークショップ」という参加体験型の場づくりの方法は広範な普及をみせている<sup>15</sup>。ワークショップという言葉は多様な分野で用いられることによって、広い意味で使用されるため、人によってずいぶん異なる意味で理解されている現状がある<sup>16</sup>。そのなかでも、日本でワークショップの第一人者として知られている中野民夫は、一つの定義ではカバーできないとしながらも、ワークショップを「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり、創り出したりする学びと創造のスタイル」<sup>17</sup>として

---

<sup>15</sup> 中野民夫『ファシリテーション革命』岩波書店、2003年、22頁。

日本のワークショップの変遷について、1970年代がワークショップの萌芽期、80年代を展開期、90年代を普及期と、錦澤滋雄は位置づけている。（錦澤滋雄「歴史的変遷からみたワークショップの概念」『日本建築学会大会学術講演概集』F-1、2001年、197-198頁。）また、海外や日本における詳しいワークショップの系譜については、森玲奈「日本におけるワークショップの展開とその特質に関する歴史的考察」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第39巻、2014年、49-58頁を参考のこと。

<sup>16</sup> 中野民夫『ワークショップ』10頁。

<sup>17</sup> 同上、11頁。

そのほか、堀公俊はワークショップを「主体的に参加したメンバーが協働体験を通じて創造と学習を生み出す場」としており、ワークショップの基本となるキーワードとして、

いる。

こうした講義やレクチャーなどの一方的な知識伝達のスタイルではない、参加者主体の学習が現在日本で重要視されている。その一例として、学校現場における、アクティブ・ラーニングがあげられる。アクティブ・ラーニングとは、教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授法・学習法の総称である。2014年11月、文部科学大臣から中央教育審議会に対して出された「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」<sup>18</sup>という諮問では、アクティブ・ラーニングをこれからの指導方法のかなめとして位置づけるように提案されている。このほか、中央教育審議会の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて——生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ——（答申）」<sup>19</sup>においても、アクティブ・ラーニングという用語が登場しており、大学でもアクティブ・ラーニングの導入が求められていることがわかる。

---

参加、体験、協働、創造、学習を挙げている（堀公俊『ワークショップ入門』日本経済新聞出版、2008年、32頁）。さらに中西紹一はワークショップを「新しい学びの場」と位置づけ、主体的に「つくって、さらして、振り返る」アプローチによって、新たな価値の発見や目標像を獲得する、学びのスタイルこそがすべてのワークショップに共通して存在する構成原理であると説明している。（中西紹一『ワークショップ——偶然をデザインする技術——』宣伝会議、2006年、15頁を参照）。また、さまざまな分野のワークショップを見比べた際に「学ぶ活動」だけではなく「創る活動」も、どのワークショップにも共通している要素であるとし、ワークショップを「創ることで学ぶ」活動と位置付ける議論もある。（山内祐平、森玲奈、安齋勇樹『ワークショップデザイン論』慶応義塾大学出版会、2013年、5頁）。これらの定義とは少し異なり、こちらでもワークショップの源流のひとつである、ジョン・デューイの思想に則してワークショップを定義しているものもある。荻宿俊文はワークショップを「コミュニティ形成（仲間づくり）のための他者理解と合意形成のエクササイズ」と定義し、民主主義の基盤としての他者理解と合意形成を、体験をとおして学ぶ場であるとしている。（荻宿俊文、佐伯胖、高木光太郎『ワークショップと学び1 まなびを学ぶ』東京大学出版会、2012年、18-19頁）。

<sup>18</sup> 文部科学省「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」2014年。（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm)）（2021年11月25日にアクセス）

<sup>19</sup> 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて——生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ——（答申）」2012年。（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)）（2021年11月25日にアクセス）

その後、2017年改定の学習指導要領では、「アクティブ・ラーニング」の代わりに「主体的・対話的で深い学び」といった用語が登場している。しかし、三尾真琴によれば「アクティブ・ラーニング」から「主体的・対話的で深い学び」に名称を変更しているものの、「主体的・対話的で深い学び」も「アクティブ・ラーニングをベースにした教育観であり、教育方法を示している」<sup>20</sup>という。すなわち、「主体的・対話的で深い学び」も基本的にはアクティブ・ラーニングと同様の考えをもとにした、生徒の主体的で能動的な学びを促す方法であると言えよう。

田中治彦によれば、このような参加型学習は「従来の講義のような一方向の知識伝達型の学習でなく、学習者が学習過程に参加することを促すような学習形態」として理解されている。一方、開発教育などにおける参加型学習は「学習者が現在または将来において社会の課題に気づき、それを理解して、解決に向けて自らが参画していくための態度や技能を養うための学習活動」と捉えられている<sup>21</sup>。つまり、たんなる教授法としての参加型学習と、学習プロセスをつうじて社会参画を促す役割をもつものがある。いずれの定義にしても、講義のような一方向的な知識伝達の形式ではなく、参加者が主体となるという意味で、参加型学習はワークショップと同義的に用いられることがある。

また、竹内久顕によれば、アクティブ・ラーニングと参加型学習に共通するキーワードとして、「主体的」「協同的」「能動的」「参加」などがあげられてお

---

<sup>20</sup> 三尾真琴「アクティブ・ラーニングを学ぶ授業実践——「主体的」「対話的」「深い学び」の習得に向けた試み——」『帝京科学大学教育・教職研究』第4巻、第1号、2018年、21頁。竹内謙彰によれば、アクティブ・ラーニングが教育の「方法」としてばかり強調されることで、「活動主義的な方法論ばかりが形式的に普及することで教科学習の質が落ちる」といったような教育現場や研究者からの批判に対応して、文部科学省のアクティブ・ラーニングの説明は変化していったという。（詳しくは、竹内 謙彰「主体的学びが成立するための条件の探求」『立命館産業社会論集』第56巻、第2号、2020年を参照のこと。）

<sup>21</sup> 田中治彦『国際協力と開発教育』219頁。日本では、参加型学習が比較的取り入れられた時期が三回ある。第一期は、「大正自由教育」の時期の1920年代であり、師範学校附属小学校や私立学校で採用された。その際には、米国と欧州の新教育の理念と実践が導入、消化された。第二期は戦後教育改革期の頃、敗戦後の教育民主化のためにGHQ指導のもとで、「生活単元学修」「問題解決学習」など参加型学習の手法が広く普及した。そして、2002年以降、新しい指導要領で採択された「総合的な学習の時間」が第三期である（同上、159頁）。

り、中教審への諮問が想定する「アクティブ・ラーニング」はこうした参加型学習に近いものと考えられている<sup>22</sup>。ワークショップの定義にも参加・体験・共同・主体性といった言葉が盛り込まれていることからわかるように、アクティブ・ラーニングや参加型学習、ワークショップは、一方向的な知識伝達の形式ではない学びのスタイルであり、「主体的」「協同的」「能動的」「参加」といった多くの共通点がある<sup>23</sup>。本論では、ワークショップ、参加型学習、アクティブ・ラーニングなど、それぞれ特徴はあるものの、教師の一方的な知識の伝達のみによる受動的な学びではなく、学習者が「主体的」に「参加」し、「対話」をつうじて学ぶ「能動的」な学びという意味で、類似する学習方法として議論をすすめる。

このようなワークショップの主な特徴の一つとして、学習者の主体性の重視ということがあげられる。ワークショップや参加型学習では、教育者と学習者、ファシリテーターと参加者の対等性が重要である。中野によると、ワークショップでは双方向的な学びを大切にするため、「先生」ではなく「ファシリテーター（進行役、引き出し役）」が参加者の興味や意欲を引き出しながら場を展開する<sup>24</sup>。中野は、「ファシリテーターは教えない。先生ではないし、上に立って命令する指導者でもない。その代わり、支援し、促進する。場を作り、つなぎ、取り持つ。そそのかし、引き出し、待つ。共に在り、問いかけ、まとめる」<sup>25</sup>存在であり、「新たな誕生を助ける助産師」の役割を担うと説明している<sup>26</sup>。

中野はファシリテーターを「先生」とは異なり、学習者と同じレベルの水平

---

<sup>22</sup> 竹内久顕「「対立」「矛盾」を活用した授業づくりの工夫——「展開のある授業」を手掛かりに——」『教職研究』第26巻、2015年、122頁。

<sup>23</sup> 本論では、アクティブ・ラーニング、参加型学習、ワークショップを講義のような一方向的な知識伝達による学びではなく、「主体的」「協同的」「能動的」「参加」といった多くの共通点があるものとして、ほぼ同義的につかっている。しかしながら、ワークショップと、とくに学校などで行われる参加型学習や対話型教育などには相違点が多くみられるため、それらを切り離して議論するほうが建設的であるという主張もある。（山内祐平、森玲奈、安斎勇樹、前掲書、19頁。）

<sup>24</sup> 中野『ワークショップ』133頁。

<sup>25</sup> 中野『ファシリテーション革命』4頁。

<sup>26</sup> 同上、4頁。

な存在だと述べている<sup>27</sup>。参加型学習や、ワークショップで主役になるのは学習者であり、ファシリテーターは脇役である。そのため、ファシリテーターは学習者集団の意見や方向性をコントロールするのではなく、彼ら彼女らから意見を引き出し、さまざまな手法を活用して、学習者たちなりの結論にたどり着くよう導くというスタンスをとる<sup>28</sup>。そうした役割のファシリテーターは、たとえば、学習者のグループ活動においては、参加者どうしの議論を促し、その場の状況を見守るだけか、たとえ介入するとしても、学習者の主体性を尊重し、彼ら彼女らの議論を誘導してはならない。あくまでも主役は学習者で、教師は引き出し役という認識が重要なのである<sup>29</sup>。

また、ワークショップにおいて、ファシリテーターは、ふたつの意味で中立でなければならないと考えられている<sup>30</sup>。一つは自分がイメージする意図や落とし所に誘導しないという意味での中立と、もう一つは学習者のさまざまな意見や考えを公平に扱うという意味での中立である。教育分野におけるファシリテーターの可能性について、石川一喜と小貫仁は、人はだれも中立ではいられないが、「特定の意見・立場・思想に偏らない場の中立性をファシリテーターが担保する」<sup>31</sup>ことが重要であるとしている。こうした意味でファシリテーターは中立であることを求められており、そのことがワークショップの場では重視される。

中野によれば、参加型の学習では「何を」よりも「いかに」が重視される<sup>32</sup>。

---

<sup>27</sup> 中野『ワークショップ』148頁。しかし、中野は、場を設定し、プログラムを用意し、さまざまなインストラクションで次のアクティビティへの取り組みを指示しながら場を展開していくファシリテーターは、実は大きな特権や力をもっている。そのため、そのことを自覚し、その力をみんなのために使うことが重要だとも説明している（中野『ファシリテーション革命』184-185頁を参照）。

<sup>28</sup> 石川一喜、小貫仁『教育ファシリテーターになろう！』弘文堂、2015年、16頁。

<sup>29</sup> 同上、18頁。

<sup>30</sup> 中野民夫、堀公俊『対話する力』日本経済新聞出版社、2009年、115-116頁。ただし、堀は他方で、ファシリテーターとして重要なのは「中立」というよりも「公平」ということであるとも説明している。また、中野も、たんに中立的立場が重要というより、さまざまな関係者と信頼関係を築くこと、目の前の対立を超えた大きな共通のビジョンをもつこと、それらのことを皆に思い出してもらうことができるかがカギであると述べている（同上、118頁-119頁）。

<sup>31</sup> 石川、小貫、前掲書、164頁。

<sup>32</sup> 中野『ファシリテーション革命』32頁。

つまり、ワークショップはあくまでも「方法」として捉えられている<sup>33</sup>。しかし、「工房」という意味が表すように、ワークショップは本来学習者の集う「場」とみなされていた。それゆえ、ワークショップ本来の目的が見失われ、ワークショップや参加型学習がたんに方法主義的に議論されることに対して批判的な意見もある。

#### 1-2-1. 「新教育」とパウロ・フレイレ

こうした参加型学習の源流には「学習者中心主義」「経験主義」にもとづいた、いわゆる「新教育」の思想があり、その伝統のもと、今日の参加型学習の体系があるといえる<sup>34</sup>。19世紀末に西洋で生まれたこの思想は、「書物主義」「教師中心主義」といわれる「旧教育」から脱皮し、「活動主義」「児童中心主義」とよびうる教育を唱えるものであった<sup>35</sup>。子どもは「管理」や「道徳的陶冶」の客体ではなく、「新教育」においては、子どもたちが潜在的にもっている活動的な力を発揮する主体となった<sup>36</sup>。ここでは、静的で画一的な一斉教授の方法が批判されるようになり、子どもの興味関心にもとづく主体的な活動を中心とする学習形態が開発され、教師と子どもがともに参画する授業実践が展開された<sup>37</sup>。このように、学習者の主体性を重視する教育は以前から行われており、その流れのなかにパウロ・フレイレの思想も位置づけられる。

たとえば、ワークショップについては、とくに開発教育や演劇といった分野のワークショップにフレイレは影響を与えている<sup>38</sup>。また、「主体的」「協同的」「能動的」「参加」をキーワードとする学習においては、フレイレの課題提起教

---

<sup>33</sup> 中野『ワークショップ』221頁。

<sup>34</sup> 岡崎裕「学習における参加と経験の意味」 部落解放人権研究所編『人権の学びを創る——参加型学習の思想——』解放出版社、2001年、47頁を参照。

<sup>35</sup> 岡本定男「児童文化論の思想」吉田昇ほか『近代教育思想 教育学(3)』有斐閣双書、1979年、118頁。

<sup>36</sup> 同上、121頁。

<sup>37</sup> 橋本美保「西洋における教育思想と教育方法の歴史」田中耕治ほか『新しい時代の教育方法 [改訂版]』有斐閣アルマ、2019年、27頁。

<sup>38</sup> 木下勇『ワークショップ——住民主体のまちづくりへの方法論——』学芸出版社、2007年、201頁。

育が事例の一つとしてあげられている<sup>39</sup>。学校教育で参加型学習が用いられるようになった理論的背景にはアメリカの教育学者であるジョン・デューイによるところが大きい。参加型学習が学習者の態度や価値観の変容をねらいとするようになった背景にはフレイレの思想と実践がある<sup>40</sup>。実際、参加型学習が論じられるなかで、フレイレの対話的な教育のモチーフがしばしば用いられている<sup>41</sup>。

フレイレは、銀行型教育といった教師の一方的な伝達による教育を批判し、両者の対話をつうじて教師のみならず学習者も主体になる課題提起教育を主張し、教育界に大きな影響を与えた。フレイレの研究を行っているピーター・ロバーツによると、そのようなフレイレの教育思想は「多くの第一世界のいわゆる『子ども中心』『双方向』『問題解決』学習や、1970年代や80年代の教育へのあきらかに進歩的なアプローチを補足し、それらと両立するものとして考えられた」<sup>42</sup>。このような「子ども中心」「双方向」「問題解決」学習を主張する教育者たちは、フレイレの教育思想を自分たちのものと重ね合わせ、積極的に参照するようになった。しかし、そのように捉えたものでも、フレイレの思想を誤解、あるいは、誤用しているものもある。実際、フレイレ自身も自分の思想や実践をたんなる方法論に還元してしまう一部の教育者たちの傾向を批判している<sup>43</sup>。

ロバーツも「子ども中心」「双方向」「問題解決」学習とフレイレの教育思想のちがいを指摘するひとりである。彼によれば「子ども中心」教育は概して個人主義的であるが、フレイレの教育は人びとの協働を促し、彼ら彼女らの社会的な想像力を高めるものである。したがって、形だけの「双方向」的な教育は、

---

<sup>39</sup> 竹内久顕、前掲論文、122頁。

<sup>40</sup> 東内清孝「参加型学習を取り入れた国際理解教育に関する研究— 中・高等学校における国際理解教育の実践に向けて」『広島県立教育センター研究紀要』第30号、2003年、153頁。

<sup>41</sup> 成玖美「フレイレの教育論と生涯学習研究」『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、219頁。ほかには、風巻浩『社会科アクティブ・ラーニングへの挑戦』明石書店、2016年のなかでも、参加型学習の教育学的な根拠としてフレイレが取り上げられている。

<sup>42</sup> Roberts, Peter, *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire*, Praeger, 2000, p.55.

<sup>43</sup> Ibid., p.53.



「人間化」という倫理的－政治的使命をもつFREIREの課題提起教育とは似て非なるものである。さらに、「問題解決」学習も、課題提起教育とは異なる。FREIREの思想からいえば、貧困や搾取などの社会的な問題に直面したとき、かならずしも単純な解決策があるわけではないため、すべての問題につねに解決策があるとみなす「問題解決」という言葉はあまりにもナイーブである<sup>44</sup>。

しかしながら、FREIREはこのような教育のすべてに反対しているわけではない。たとえば、モアシル・ガドッチは以下のように述べている。

「新教育運動」を支持しているからといって彼を批判する左翼の知識人に対して、パウロ・FREIREは、方法論において非常に有効で重要な貢献をしているのは新教育運動ではないか、と応えている。旧来の学校のセクショナリズムを批判したのも新教育だ。しかしながら、「新教育運動」の貢献はそこまでだ。FREIREは「新教育運動」が批判しなかった資本主義生産様式を批判する<sup>45</sup>。

19世紀末に西洋で生まれた「新教育」は、それまでの固定化した教育の行き詰まりを反省し、急速な資本主義の発展、その帝国主義的な膨張に対応するように要請された教育である<sup>46</sup>。資本主義の発展と再生産に寄与するという意味で、その生産様式の普及拡大を後押しする役割を担った。また、ここで興味深いのは、今日のアクティブ・ラーニングも産業界からの要請が大きく関係しているということである<sup>47</sup>。情報化やグローバル化によって急速に変化する社会に柔軟に対応できる能力をもつ人材がいなければ、世界で生き残っていけないため、そのような能力をもつ人材の育成を産業界が強く求めている<sup>48</sup>。それは汎用性に乏しい「知識再生型に偏った学力、自立した主体的思考力を伴わない

---

<sup>44</sup> Ibid., p.57.

<sup>45</sup> モアシル・ガドッチ『パウロ・FREIREを読む』（里見実、野元弘幸訳）亜紀書房、1993年、215頁。

<sup>46</sup> 川瀬八洲夫『教育思想史研究——子ども（人間）観の発展と公教育——』酒井書店、1999年、44-45頁。

<sup>47</sup> 西川純『すぐわかる！できる！アクティブ・ラーニング』学陽書房、2015年、28-29頁。

<sup>48</sup> 同上、28-29頁。

協調性、他者の痛みを感知しない人間性」<sup>49</sup>をもつ人材ではなく、「予測不能な事態にチームで対応し、革新性のある柔軟な思考やアイデアを自らが発揮できる人材」<sup>50</sup>の育成である。知識暗記型の学習では、そのような能力をもつ人材は育成されないため、教育方法の質的な転換が求められている。そこで登場したのがアクティブ・ラーニングである。グローバル化し、資本主義的に発展した社会に適応するための教育という点では、アクティブ・ラーニングと「新教育」は共通している。

「新教育」は教育者による一方的な知識の伝達や注入といった旧来の伝統的な学習形態を批判し、そうではない「主体的」で「協同的」で「能動的」な方法論として重要な貢献を果たした。フレイレは「新教育」が果たした貢献を認め、そのような意味で「新教育」を否定してはいない。しかし、「新教育」とフレイレの教育思想の類似性を認めながらも、社会変革という点で二つは異なるとガドッチは指摘している<sup>51</sup>。それでは、学習者の主体性を重んじるこれらの教育とフレイレの教育思想はどのように食い違っているのだろうか。そのことを確認するために、フレイレの教育思想を振り返ることにしたい。

### 1-3. 教育の政治性と教育者の倫理性

フレイレによれば、教育には二種類ある。一つは「支配の教育」、もう一つは「解放の教育」である。「支配の教育」とは、人びとを飼いならしている抑圧構造を再生産する教育のことである。そこでは、被支配者は自分で主体的あるいは意識的に考えたり、自らが置かれている状況を変えたり、新しいものをつくりだすことを認められず、彼ら彼女らの人間性そのものが奪われている。その一方で、このような状況を変革する「解放の教育」がある。それは、人びとを抑圧状況から解き放ち、奪われた人間性を取り戻す教育である。これらふたつの教育は、相反する目的と方向性を示しており、政治的に和解しがたい対立関

---

<sup>49</sup> 中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて——生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ——（答申）』5頁。

<sup>50</sup> 入江詩子「アクティブラーニングの導入期における参加型教育の役割」『長崎ウェスレヤン大学地域総研紀要』第13巻、第1号、2015年、24頁。

<sup>51</sup> ガドッチ、前掲書、215頁。

係にある。こうした政治性を避けて、教育の中立性を主張する立場もあるが、それはいかなる社会変革も志向しないために、結局のところ、現存する抑圧構造を再生産し擁護することになる。したがって、それもまた「支配の教育」に分類される。

そもそも中立的な教育は存在しない、とフレイレはいう<sup>52</sup>。彼によれば、カリキュラムの内容を検討し、学習の方法やプロセスについて議論したりするとき、私たちはつねになんらかのイデオロギー的な選択を行っている<sup>53</sup>。中立性を盾に、指導しない教育というものはありえない。いかなる教育的実践もなんらかの目的を有しており、その目的に向かって教育を行っている以上、指導性を否定することはできない<sup>54</sup>。つまり、指導的であることを拒否する教育実践は、教育それ自体を否定するか、自らの政治性を巧妙に隠蔽するかのどちらかである。フレイレは次のようにいう。

教育者は政治的であるからこそ、中立たりえないからこそ、倫理性を要求されるのだ。もしも教師の仕事がある知識内容を教えるということにつきるものだとしたら——そしてその知識は、あらかじめ殺菌され中立化された学問的知識で、無菌のままに生徒たちに「伝達」されうるものだとしたら——、こんなに容易な仕事はないというべきだろう<sup>55</sup>。

教育者もまた政治性や指導性から逃れられないとするなら、彼ら彼女らは自らの実践のもつ指導性を自覚し、それを否定するよりも、むしろ積極的に引き受けなければならない<sup>56</sup>。しかし、それは自らの政治的な意見を学習者に押し付けることではない。自らの政治性への認識はむしろ立場によって異なる意見の多様性の承認に結びつけられなければならない。フレイレは「教育者は政治

---

<sup>52</sup> Freire, Paulo, "Education: Domestication or Liberation?", *Prospects*, vol. 2, no. 2, 1972, p.174.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p.174.

<sup>54</sup> Freire, Macedo, "A Dialogue," p.378.

<sup>55</sup> フレイレ『希望の教育学』108頁。

<sup>56</sup> Shor, Ira, *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*, Heinemann, 1987, p.211.

的であるからこそ、中立たりえないからこそ、倫理性を要求される」<sup>57</sup>と述べている。この倫理性は教育者がみずからの政治性によって制約された立場を自覚し、異なる立場の存在を認め、それらとの論争に開かれていることを求めるのだ<sup>58</sup>。

### 1-3-1. 「銀行型教育」と「課題提起教育」

支配の教育の目的は学習者を飼いならすことである。フレイレはこのような教育に当てはまるものとして「銀行型教育」を挙げている。銀行型教育とは、なんでも知っている教育者が無知だとみなされる学習者に、現実から切り離された知識を一方向的に注入することで、彼ら彼女らを客体化する教育である。

フレイレによれば、学習者の生活とはまったく無縁の内容によって、学習者という容器が満たされれば満たされるほど、世界に対する彼ら彼女らの批判意識はますます衰え、完全にあるがままの世界に順応し、教育者から預け入れられる現実についての断片的な見方を受け入れるようになる<sup>59</sup>。それは、学習者の「創造力を最小限に抑え、摘み取り、かれらの軽信をあおりたてる」<sup>60</sup>ことになり、そうした傾向を助長する銀行型教育の機能は、今ある世界が変革されるのを望まない抑圧者の利益に仕えるものである<sup>61</sup>。つまり、銀行型教育では、世界の一方的な見方を押し付ける抑圧者とそれを受け入れ、今ある世界に順応する被抑圧者によって成り立つ関係が前提とされている。ここには、一方的に語る教育者（主体）と、受動的に聞く学習者（客体）しかいないのだ<sup>62</sup>。このような教育は結局のところ被抑圧者を支配する教育であり、世界の変革を志向せず、現状を再生産することで支配者の利益に資するだけである。

---

<sup>57</sup> フレイレ『希望の教育学』108頁。

<sup>58</sup> 同上、109頁-111頁。

<sup>59</sup> パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』（小沢有作ほか訳）亜紀書房、1979年、69頁。

<sup>60</sup> 同上、69頁。

<sup>61</sup> 同上、69頁。

<sup>62</sup> 同上、65頁。

これに対して、FREIREは「課題提起教育」を解放の教育として提唱している。これは銀行型教育のような上から下への垂直的な教育関係を否定し<sup>63</sup>、「水平関係のなかで、ともに認識の主体として世界・社会の課題と向き合い、ともに認識を深め行動していく」ことを目的としている<sup>64</sup>。銀行型教育では教育者という主体が学習者という客体に一方的に知識を注入するが、課題提起教育では両者がともに認識の主体として、学習のプロセスに参画する。銀行型教育が「伝達」によって行われる一方、課題提起教育は「対話」によって行われる。FREIRE研究者である原安利によれば、対話とは、対話者どうしが出会い、たがいの省察と行動を結びつけながら、変革すべき世界へと向かうことである<sup>65</sup>。だからして、対話を一方的な預金行為や己の真実だけを押し付けようとする討論に還元してはならないと、FREIREはいう<sup>66</sup>。「人を疎外しながら解放することはできない。真実の解放——人間化の過程——は人間に別の預金をすることではない。解放とは実践である、つまり、世界を変革するために世界にはたらきかける人間の行動と省察である」<sup>67</sup>。すなわち、課題提起教育とは、世界を変革するために協働する人びとの行動と省察であると彼はいう。

このように、FREIREの対話は教育者と学習者の共同の認識の行為であり、両者を主体化するものである。こうした対話をつうじて、世界は認識の対象として現れる。そして学習者は世界と距離をとり、世界に批判的にアプローチし、世界を課題として引き受け、社会変革へと向かう行動を開始する。FREIREはこのようなプロセスを「意識化」と呼んだ<sup>68</sup>。意識化は教育者から学習者へと一方的に促されるものではない。それは対話をつうじて行われる、認識主体である人間どうしの協働の成果である。伝達はひとを客体化する。しかし、対話は

---

<sup>63</sup> 同上、81頁。

<sup>64</sup> 野元弘幸「夢と希望を語り続けた教育者」『月刊社会教育』第41巻、1997年、50頁。

<sup>65</sup> 原安利「パウロ・FREIREの教育論における「対話」に関する一考察」『教育実践学論集』（兵庫教育大学院連合学校教育学研究科）第12号、2011年、106頁。

<sup>66</sup> FREIRE『被抑圧者の教育学』98頁。

<sup>67</sup> 同上、79頁。

<sup>68</sup> パウロ・FREIRE『自由のための文化行動』（柿沼秀雄訳）垂紀書房、1984年、59頁。

人びとを主体化し人間化する。フレイレの課題提起教育が「解放の教育」といわれるのは、こうした意味においてである。

### 1-3-2. 誤読／誤用されたフレイレ

課題提起教育は、教育者がときには学習者にもなり、学習者がときには教育者にもなるという相互に入れ替わる関係性を特徴としている。しかし、それは学習者の主体性を無批判に尊重する教育とは区別されなければならない。

晩年のフレイレは、自分の思想に影響されたとするもう一つの教育を厳しく批判している。それは「放任主義」の教育と呼ばれる教育である。この教育は、学習者の主体性のみを尊重し、指導することを放棄するファシリテーターによって行われる。ファシリテーターとしての教育者は、方向性を示さず、「私は学習者を尊敬しているので、指導的にはなれない。学習者は尊重されるべき個人なので、自らの方向性を決定すべきだ」<sup>69</sup>ということで、自らが教育実践の主体を引き受けることを拒否している<sup>70</sup>。しかし、そのような態度は銀行型教育と同様に、現存する抑圧構造の再生産に寄与することにしかならない<sup>71</sup>。なぜなら、すでに述べたように、中立性を盾に学習者に介入しようとしなない教育は、結局のところ現状肯定にしかならないからである。

放任主義の教育は形式的には課題提起教育に近いように見えるだろう。しかし、フレイレから見れば、放任主義の教育は社会変革にはつながらず、現存する抑圧構造を再生産するという点で銀行型教育と同じ分類になる。彼は晩年「支配の教育」のもう一つの形式として放任主義の教育を批判する姿勢を明確にするようになった<sup>72</sup>。フレイレの思想がしばしば誤用されたのは、初期の『被抑圧者の教育学』では教育者と学習者のしかるべき関係のありようが明示的には語られておらず、両者は完全に対等であると主張していると誤解されたからである。フレイレとの対談のなかでドナルド・マシードはつぎのように述べている。

---

<sup>69</sup> Freire, Macedo, "A Dialogue", p.378.

<sup>70</sup> Ibid., p.378.

<sup>71</sup> Ibid., p.378.

<sup>72</sup> Roberts, *Education, Literacy, and Humanization*, p.59.

フレイレに影響されたと主張する多くの教師が、結局は放任主義の心地よ  
いだけの教授法を促進するのは、あなたの先行する思想に表面的にしか触  
れず、そのようにしか解釈していないからです。つまり、フレイレに影響さ  
れたと主張する多くの教授が、厳密な方法論の形式を装いながら、実際  
には薄められた哲学的立場の解釈を学生に示しているのです。これらの教授  
があなたの著作を一次文献として読むよう学生に要求することはありません。  
たとえあったとしても、それは『被抑圧者の教育学』だけで、あなたが  
刊行した他の著書についてはなにも知らないのです<sup>73</sup>。

このように、フレイレの著書をきちんと読まない人びとが放任主義の教育を  
フレイレ的なものと誤解してしまっている状況が存在する。「課題提起教育」と  
いう言葉だけがひとり歩きし、フレイレの思想がそれとは正反対の目的のため  
に誤用されている。そのような状況を警戒したフレイレは、晩年の著作では、  
教育者と学習者のもつ権威のちがいを指摘し、たんに対等なだけではない両者  
の関係性を強調している。そこで、放任主義の教育を担うファシリテーターと、  
フレイレの理想とする教育者のあり方のちがいをみることにしたい。

#### 1-4. フレイレの「放任主義」批判

フレイレの意図に反して、彼の思想が、教育者の理想型を「ファシリテーター」  
であるとする考えの源流とみなされることがある。それはフレイレが教育  
者と学習者の対等性を主張し、とくに学習者の主体性を重視していたからであ  
る。しかし、フレイレはファシリテーターという存在をかならずしも認めてい  
たわけではない。彼はある会議の場で「ファシリテーターという言葉は好きで  
はない」<sup>74</sup>という発言をしている。また、マシードとの対談では「私はファシリ  
テーターであると自称したことはありません。また、はっきりさせておきたい  
のは、教育者である以上、つねに教えながらファシリテートしているというこ

---

<sup>73</sup> Freire, Macedo, "A Dialogue", p.380.

<sup>74</sup> Nobel, Phyllis, *Formation of Freirian Facilitators*, Latino Institute, 1983, p.131.

とです。教えずにファシリテートするファシリテーターという考えは受け入れることはできません」<sup>75</sup>とも語っている。つまり、フレイレによれば、指導性を否定するファシリテーターは教育者と呼ばれるための資格をもたないのである。

教育者が自らを教育者ではなくファシリテーターと呼ぶとき、教育者は現実の歪曲に関与するようになります。まず、ファシリテーターであると主張することは、教育者の権力を目立たせなくし、制度的につくられた教育者の権力を保持したままであることをごまかします。つまり、ファシリテーターは権力を隠しながら、いつでも思うままに権力を行使することができるのです。今もファシリテーターは評価し、カリキュラムを管理しています。これらの事実を否定することは不誠実なことです<sup>76</sup>。

ここでフレイレは、ファシリテーターのある種の欺瞞を指摘している。ファシリテーターも教育に携わっている以上、学習者を評価し、カリキュラムを管理する権力をもっている。しかし、それにもかかわらず、権力を行使していないかのように振るまうことは、教育者の権力に対する学習者の注意をそらし、彼ら彼女らを従順にする効果をもっている。これはある意味では、権威主義の教育よりも効果的な支配を可能にするものだ。すなわち、権力を隠しながら行使する放任主義の教育は、権力をあからさまに行使する権威主義の教育よりも、学習者を容易にコントロールできるという意味で、はるかに効果的なのである。そして、フレイレはファシリテーターが自らの権力を隠蔽する一方で、教育者としての権威を放棄することを批判している。

こうしたファシリテーターの条件を作りだしているのは権威主義と権威の混同だと思います。権威主義を脱しようとして、教育者としての権威を放棄することはできません。実際、このようなことはありえないのです。教育者は、教えようとする主題に関する知識の深さと広さをつうじて、一定の権威を保持しているからです。教育者ではなくファシリテーターだと主張する教

---

<sup>75</sup> Freire, Macedo, "A Dialogue", p.378.

<sup>76</sup> Ibid., p.378.



育者は、どういうわけか、教えるという仕事、したがって対話する仕事を放棄しています<sup>77</sup>。

ファシリテーターによる教育が放任主義といわれるのは、権威主義を恐れるあまり教育者としての権威までも放棄しているからである。しかし、フレイレは教育者である限り「一定の権威」をもたなければならないという。それは学習者の信頼の源である「知識の深さと広さ」であり、それをなくしては教えるという行為そのものが成り立たないからである。その意味では、ファシリテーターは学習者との対話も拒否しており、学習プロセスの外に立つ傍観者ではない。

#### 1-4-1. 文化サークルにおける調整者

初期の著作で、フレイレは文化サークルに議論の整理や調整を行う「調整者」(coordinator)をおく必要性について言及している。フレイレは民衆文化と教育にとって重要な新しい制度である文化サークルと文化センターを創り上げた理由として、学校というものが伝統的に受動的な意味しかもっていなかったという点をあげている<sup>78</sup>。そのため、教員にかえて調整者をおき、講義のかわりに対話を、学習者のかわりに討論参加グループを設定したと説明している<sup>79</sup>。学習者に対して受動的な態度を植え付けてしまう、これまでの学校の意味合いを変えるために、フレイレは教員のかわりに調整者をおいたことができる。

フレイレがチリの文化サークルに関わる調整者に対して提示した文書がある。そこには以下のことをはじめとする調整者としての心得が書かれている<sup>80</sup>。

「文化サークル」の良いコーディネーターになるためには、何よりも人間を信じること、つまり物事を創造したり変えたりする人間の可能性を信じ

---

<sup>77</sup> Ibid., p.378.

<sup>78</sup> フレイレ『伝達か対話か』92-93頁。

<sup>79</sup> 同上、93頁。

<sup>80</sup> Freire, Paulo “To the Coordinator of a ‘Cultural Circle’”, *Convergence*, vol. 4, no. 1, 1971, p.61.

ることが必要である。愛することも必要になる。教育の基本的な取り組みは人間の解放であり、決して「飼いならすこと」ではないということを知っておかねばならない。また、解放は、人間が自分の生きている世界と自分との関係を省察する限りにおいて行われるものだと信じなければならぬ。そして、それは、自分自身を「意識化」することによって、主体として歴史のなかに自分自身を差し込む限りにおいて行われるのである。」

「文化サークルは、伝統的な意味での学校ではない。ほとんどの学校では教師が自分の知識を絶対的なものとして確信し、無知を絶対的なものとして受動的で従順な生徒たちに授業をおこなっている。」

「文化サークルとは、生きた創造的な対話であり、そこではだれもがあることを知り、あることを知らない、そしてだれもが一緒になってもっと知りたいと思うものである」

上記の調整者への呼びかけは、「文化サークル」という教育実践にあたる者として、知っておかなければならないことが書かかれている。フレイレは教育者のあり方について主張する際にも、上記で示されたのと同じような態度を求めている。しかし、この調整者としての心構えのあとには、グループに入っただのように対話を進めるかということに関する具体的な方法が記されている。例えば、文化サークルのメンバーをあなたと呼ばずに、名前をきちんと覚えること、議論の調整を行うこと、過剰に話すメンバーと話さないメンバーのバランスを取るなどである<sup>81</sup>。ここに書かれている具体的な方法を見てみると、フレイレの考える「調整者」と一般的なファシリテーターの役割には相違がないようにみえる。

しかしながら、フレイレはそのような技術よりも、対話に依拠する新しい態度を身につける必要性について語っている<sup>82</sup>。フレイレによれば、学習者を飼い慣らすのではなく、「教育」を実践するために、調整者は対話者として生まれ

---

<sup>81</sup> Ibid., pp.61-62.

<sup>82</sup> フレイレ『伝達か対話か』111頁。

変わらねばならない<sup>83</sup>。

したがって、FREIREはファシリテーターそれ自体を批判しているのではなく、非指導性を装い、権力を隠し、教育における主体としてコミットしようとする「支配の教育」に資するファシリテーターに対して懐疑的であったと言えるだろう。事実、FREIREが実際に行っていることは現代のファシリテーターと重なる部分がみられる。しかし、教育者としての指導性や権威を自覚し、自分たちが目指すべき社会への変革に向けて主体としてコミットしていたという点では、FREIREのいう教育者とファシリテーターは異なっている。

#### 1-4-2. 教育者の権威／学習者の権威

このように、放任主義もまた「支配の教育」に分類されるとしたら、FREIREが目指す「解放の教育」はどのような教育者——学習者の関係を提示しているのだろうか。すでに述べたように、一般にFREIREは教育者と学習者が対等であると主張しているようにみなされる。しかし、教育者と学習者が同じ立場で学習の場に立ちあうとは言ったことがない、とFREIREはいう<sup>84</sup>。彼によれば、「教師の立場は生徒のそれと同じではない。……その相互の違いこそが、教師を教師たらしめ、生徒を生徒たらしめているのである」<sup>85</sup>。その違いの一つとして「権威」があげられる。

FREIREが批判する銀行型教育では、「教師は知識の権威をかれの職業上の権威と混同し、それによって学習者の自由を圧迫する立場に立つ」<sup>86</sup>。ここでFREIREは「知識の権威」と「職業上の権威」を区別し、権威が役職にあるという後者の考え方を退けている（放任主義もまた教育者の権威を「職業上の権威」とみなしている）。FREIREによれば、教育者は「教えようとする主題に関する知識の深さと広さをつうじて、一定の権威を保持」<sup>87</sup>する存在である。教育者の

---

<sup>83</sup> FREIRE『伝達か対話か』112頁。

<sup>84</sup> ピーター・メイヨー『グラムシとFREIRE——対抗ヘゲモニー文化の形成と成人教育——』（里見実訳）太郎次郎社エディタス、2014年、109頁。

<sup>85</sup> FREIRE『希望の教育学』164頁。

<sup>86</sup> FREIRE『被抑圧者の教育学』68頁。

<sup>87</sup> Freire, Macedo, "A Dialogue," p.378.

権威は学習者からの信頼がなければ生まれない。つまり、教育者の権威は学習者との関係のなかではじめて生まれるのである。他方、教育者もまた学習者の知っていることを尊重しなければならない。フレイレは文化サークルでの農民との対話のなかで、こう語っている。「ぼくは、あなたたちの知らないことを10だけ知っているが、あなたがたも、ぼくの知らないことを10だけ知っている」<sup>88</sup>。フレイレによれば、教育者と学習者はそれぞれ異なる知識をもっている。教育者（知識人）は抽象的で体系づけられた知識、学習者（民衆）は現実に根ざした具体的な知識をもっている。重要なのは、これらの異なる知識が対等であるということだ。

しかし、こうした学習者の知識（民衆知）は一般化されることなく、たんに経験的なレベルの出来事としてのみ提示されている。マシードとの対談のなかで、フレイレは学習者の生きた経験を批判的な意識へと変える必要性をこう述べている。

立ち位置（location）の問いに関して提起された問題は重要です。だれも、自分の視点や歴史的立ち位置を出発点として使うことなく、新しい知識の探究に真摯に取り組むことはできないと思います。しかし、それはそうした位置にとどまるべきだということではありません。むしろ、それは普遍化されるよう試みられなければならないのです。認識論的好奇心の課題は、学習者が自分の歴史的な立ち位置について厳密な理解を獲得し、その理解を知識へと変え、立ち位置を超越し普遍化することができるように手助けすることです。もし、ある人が自分の歴史的な立ち位置にとどまりつづけるとしたら、それはその人を他の現実から切り離された世界に固定することになるのです<sup>89</sup>。

フレイレによれば、教育者は学習者の「立ち位置」から出発しなければならない。それは学習者の生きた経験を尊重するということである。民衆の現実から出発することは民衆の経験知を尊重することであり、「それがうまれた地平、

---

<sup>88</sup> フレイレ『希望の教育学』64頁を参照。

<sup>89</sup> Freire, Macedo, "A Dialogue", p.385.

その文化的コンテクストを背景としてふまえて、その知を理解するということである」<sup>90</sup>。ポーラ・オールマンとジョン・ウォールズは、フレイレのいわんとしていることを「教育的な出会いの場で学習者がもっている権威を尊重し配慮することである」<sup>91</sup>としている。つまり、教育者の権威が民衆からの信頼に支えられているのとおなじように、教育者は学習者の生きた経験をそれ自体権威として認めることが求められるのだ。

とはいえ、学習者の生きた経験を尊重するといっても、それは学習者を彼ら彼女らの「歴史的な立ち位置」に固定するということではない。学習者の「立ち位置」はあくまでも認識行為の出発点でしかない。学習者は自らの生きた経験を外部の教育者に語り、それを教育者と共有することで「普遍化」し、教育者とともに自らの経験・知識に対して批判的に介入することが求められる。これがフレイレのいう「意識化」のプロセスである。したがって、学習者（民衆）の経験や知識から出発しなければならない。フレイレによれば、「その言葉、その話し方、その数え方、その世界観、その宗教性、その身体と衛生、性の知識、生と死の知識、精霊と呪文の力にかんする知、そうしたものを身体一杯にかかえて、かれ・彼女は教師の前に現れるのだ」<sup>92</sup>。

民衆とともに世界変革へ向かおうとする知識人が、民衆の生活に入りこみ、民衆との実践のなかで民衆の経験知を学ぶことにより、自分の知識人としてのあり方を変革する過程を「見習い期間」<sup>93</sup>とフレイレは捉えている。民衆との実践のなかで、対話をつうじて、知識人は彼ら彼女らの経験と知識を学ぶ。このような介入なくして、「解放の教育」はありえない。それは教育者と学習者がお互いの権威を尊重し、学習者が教育者にもなり、教育者が学習者にもなる民主的な関係を目指しているのである。

---

<sup>90</sup> フレイレ『希望の教育学』119-120頁。

<sup>91</sup> Allman, Paula and John Wallis, "Commentary: Paulo Freire and the Future of the Radical Tradition", *Studies in the Education of Adults*, vol. 29, no. 2, 1997, p.114.

<sup>92</sup> フレイレ『希望の教育学』119頁。

<sup>93</sup> 詳しくは、Freire, Paulo "Education, Liberation and the Church", *Religious Education*, vol. 79, no. 4, 1984 を参照。

### 1-4-3. 教育の民主的な関係性に向けて

フレイレが課題提起教育において目指した教育者と学習者の関係はいかなるものであったのか。フレイレが目指した教育とは「解放の教育」であり、現存する抑圧構造から人びとを解放し人間化する教育であった。ここには「権威主義の教育」による詰め込みもなければ、「放任主義の教育」による飼いならしもない。とくに、学習者の主体性を尊重すると称し、その学習プロセスに介入しようとしないう放任主義は、フレイレにとって教育者としての仕事を放棄することであり、教育者という主体性を放棄し、学習者との関係を断ち切ることであった。彼は学習者の主体性を否定する権威主義でもなく、教育者の指導性を放棄する放任主義でもない教育を「解放の教育」と呼んだのだ。そこでは、教育者と学習者それぞれの主体性が尊重され、互いに交流する民主的な関係が求められている。

フレイレのいう教育者と学習者の民主的関係は真に水平的な関係であり、それぞれが文化の「書き手」としての権威を尊重されるときに生まれる。彼が課題提起教育をつうじて目指したのは、人びとの抑圧状況からの解放であり、抑圧者もまた人間化されるという支配なき社会であった。しかし、教育者と学習者が水平的な関係性にあるとはいえ、両者は同じ立場に立っているわけではない。教育者はものごとを体系化する知識をもっている。他方、学習者は自らの経験にもとづく知識をもっている。教育者は学習者の経験知を学び、学習者は教育者の体系知をつうじて自らの経験を批判的に考察する。つまり、学習者はたんに知識が詰め込まれるだけの「無知」の存在ではないのだ<sup>94</sup>。

このようにフレイレは教育者から学習者への「伝達」ではなく、教育者と学習者の「対話」を民主的な教育関係の基礎とみなしている。そこでは「対話は、対話する双方の主体が自らのアイデンティティを保持するだけでなく、互いのそれを擁護し助長しあう」<sup>95</sup>ことが求められている。教育者と学習者は決して同一化されることはない。むしろ、たがいの差異があるからこそ、対話は開かれ繰り返されるのである。

---

<sup>94</sup> フレイレ『伝達か対話か』96頁。

<sup>95</sup> フレイレ『希望の教育学』164頁。

教育実践の基礎となる原理は、主体の存在、つまり教育者と学習者の存在である。両者が実践の主体となるというのは、たがいの特殊な役割を解消するということではない。前者は教えるという行為の主体であり、後者は学ぶという行為の主体である。前者は教えると同時に学び、後者は学ぶと同時に教える。両者は知るプロセスにおいて主体である。そしてそれは教えることと学ぶことを含んでいる<sup>96</sup>。

教育者のみが主体とされる「権威主義の教育」では、学習者は客体化され、両者のあいだに民主的な関係性は成り立たない。他方、学習者の主体性が強調される「放任主義の教育」では、教育者の主体性がかき消され、ここにおいても両者の民主的な関係は成り立たない。フレイレによれば、「ラディカルな教育者は教育実践において、活動的な存在とならなければならない。教育者は自らの活動的で好奇心あふれる存在が、学習者の存在を教育者の存在の影にかえてしまわないようにしなければならない。また、教育者は学習者の影になることもできない」<sup>97</sup>。フレイレの目指す「解放の教育」では、教育者にも学習者にも光のあたる空間をつくりだすことが求められているのである。

## 1-5. 結論

本章では、フレイレのいう「支配の教育」と「解放の教育」を整理しつつ、フレイレの教育思想を教育者と学習者の関係性という視点から明らかにしてきた。フレイレは銀行型教育と課題提起教育のふたつの教育を提起したことで知られている。銀行型教育は支配的な構造を再生産するための「支配の教育」であり、課題提起教育は支配的な構造を変革する「解放の教育」にあたる。しかし、「支配の教育」に分類されるもう一つの教育がある。それは学習者の主体性を無批判に尊重する放任主義の教育である。フレイレによれば、この教育では教育者＝ファシリテーターは学習者に介入せず、いかなる方向性も示さないこ

---

<sup>96</sup> Freire, Paulo, *Letter to Cristina: Reflections on My Life and Work*, Routledge, 1996, p.127.

<sup>97</sup> Freire, Macedo, "A Dialogue", p.379.

とで、結局のところ現存する権力構造を再生産している。そのような意味で、放任主義の教育はFREIREからみれば銀行型教育と同じ「支配の教育」である。

しかし、FREIREの批判する放任主義の教育が「解放の教育」に分類されることがある。そのような状況に対して、FREIREは自分のいわんとしている教育と放任主義の教育は別物だと述べている。とくに、晩年になると、自らの教育思想を放任主義の教育と明確に区別するために、両者のちがいである教育者の権威についてははっきりと述べている。これは、FREIREの教育思想の誤解や誤用に対する彼なりの応答であり、晩年に現れた傾向である。一方で、『伝達か対話か』や『被抑圧者の教育学』のころから終始一貫してFREIREが主張したのは、教育者と学習者の人間化、両者の主体的な関係性の確立である。FREIREが目指した教育者と学習者の関係性とは、両者がともに主体となる真に民主的なものである。しかし、両者は同一ではなく、差異がある。教育者は抽象的で体系化された知をもっている。教育者の体系知を学習者が信頼することで教育者の知の権威がうまれる。そのような教育者としての知の権威を放棄してしまうことに対してFREIREは批判的であった。

とはいえ、学習者は絶対的に無知で一方的に知識を詰め込まれるだけの存在ではない。権威を著者性 (author-ity) と考えるなら、民衆も文化の書き手としての権威 (著者性) をもっているといえるだろう。つまり、民衆の権威を認めることは民衆を文化の書き手つまり創り手としてとらえ、民衆の主体を尊重することでもある。FREIREのいう民主的関係とは教育者と学習者の相互主体的な関係である。権威主義的な教育者のみが主体になるといった関係は論外だが、それとは逆にファシリテーターが主体性を放棄することによっても、FREIREが目指した人間化の目標は達成されない。学習者の主体性を無批判に尊重するそうした教授法もまた、FREIREの思想の本質をとりこぼしてしまっていると私は考える。



## 第2章 パウロ・フレイレとカール・ロジャーズ

### 2-1. 問題の所在

「ファシリテーター」という言葉が日本のなかで聞かれるようになって約20年が経つ。以前はあまり耳にしなかった言葉だが、現在は会社の会議、まちづくりや福祉、教育の現場などさまざまな分野で用いられている。「ファシリテーター」の原点は1950年代のアメリカにまで遡る。アメリカの心理学者であるカール・ロジャーズが行った実践のなかで、「リーダー」という用語の代わりに「ファシリテーター」という用語を用いたのが、現在多くの場で求められている「ファシリテーター」の起源である<sup>98</sup>。その際に、ロジャーズが提示したファシリテーターのあり方や技術は今もなお、ファシリテーションの思想や実践のなかに色濃く残っている。また、教育者に関するフレイレの考え方が、学習者と対等な存在としての「ファシリテーター」と結び付けられてきたことについては、第1章で述べてきたとおりである。

そのような学習者の主体性を重視する教育という文脈のなかで、ロジャーズとフレイレの類似点や共通点を強調し、両者を同様の思想的系譜に位置づけようとする試みがみられる。しかしながら、モーリン・オハラによれば、フレイレの研究者たちは、フレイレの教育思想がロジャーズの教育思想とは大きく異なるとして、その比較を否定している<sup>99</sup>。反対に、ロジャーズ自身は自らの目指

---

<sup>98</sup> ファシリテーターの起源については、津村俊充、石田裕久ほか『ファシリテーター・トレーニング』ナカニシヤ出版、2003年、堀公俊『ファシリテーション入門』日本経済新聞社、2004年、佐々木英和「ファシリテーター概念に関する理論的考察」『宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要』第34号、2011年、129-136頁などを参照のこと。しかしながら、ファシリテーターという言葉の初出は学問的には明らかにされていないという指摘も存在している。（中村和彦「ファシリテーション概念の整理および歴史の変遷と今後の課題」『ファシリテーションとは何か』ナカニシヤ出版、2021年、98-99頁。）さらに、ファシリテーションという言葉の歴史的な展開を探ろうとする文献の不足を指摘する声も存在する。（佐々木英和、同上、131頁。）したがって、今後ますますファシリテーター概念の起源に関する研究が求められているといえよう。

<sup>99</sup> O'Hara, Maureen, "Person-Centered Approach as Conscientização: The Works of Carl Rogers and Paulo Freire", *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 29, no. 1, 1989, p.12.

す教育がフレイレの思想に非常に近いものであると主張し、フレイレを意識した章を著作のなかで設けている。その章のなかで、ロジャーズは「私はフレイレの基本的見解に同意する。その基本的原理については、われわれ二人は一致していると思うが、私はこれをすべての学習場面に拡大したいということ、教育について述べたところで既に示しておいた」<sup>100</sup>と述べているほどである。ロジャーズは明確にフレイレを意識し、自分自身の教育に関する考えとフレイレの教育思想が一致していると考えている。このことを踏まえ、本章ではロジャーズとフレイレの思想の類似点と相違点を検証する。その比較をつうじて、フレイレ思想の特徴、とくに、対話をもとにした、しかるべき教育者と学習者の関係性とはいかなるものなのかを再確認したい。

## 2-2. カール・ロジャーズと人間中心アプローチ

カール・ロジャーズはアメリカの心理学者であり、とくにカウンセリングの理論と実践で注目を集めた人物である。彼の名前は「来談者中心療法」や「非指示的療法」という言葉とともに耳にすることが多いだろう。ロジャーズを代表とする心理学は、「人間性心理学」<sup>101</sup>という立場に属する。心理学者の辰野千

---

ロジャーズとフレイレには大きな違いがあることを主張したものとしては、Miklos, Virginie Servant and Liesbeth Noordegraaf-Eelens, “ Toward Social-Transformative Education: an Ontological Critique of Self-Directed Learning“, *Critical Studies in Education*, vol. 62, no. 2, 2019, pp.147-163.や Schugurensky, op.cit., pp.153-154.があげられる。ダニエル・シュグレンスキーは著作のなかで、ロジャーズとフレイレの類似点を認めつつ、両者の大きな相違点を二つ列挙している。一つはそれぞれの思想を生み出した文脈が異なっていることによる、それぞれの実践の方向性の違いをあげ、二つ目は教育のアプローチの違い、つまり教育者のもつ指示性についての考え方の違いについて挙げている。しかし、それは相違点を列挙するにとどまっているため、本論はシュグレンスキーの主張する相違点と同様の部分に着目し、シュグレンスキーの見解を深めるものとする。

<sup>100</sup> ロジャーズ『人間の潜在力』147 頁。

<sup>101</sup> 人間性心理学とはヒューマニスティック心理学とも呼ばれる。それは、人間性の再発見を中心の課題としており、辰野千壽によれば、「人間を独自の個性をもつ統一的存在とみなし、人間の本質を全体的にとらえよう」と試みる立場であるという。(辰野千壽「心理学におけるパラダイムの転換」『学術の動向』第2巻、第2号、1997年、10頁。)  
「人間性心理学」について詳しくは、『人間性心理学ハンドブック』日本人間性心理学会編、創元社、2012年を参照のこと。

壽によれば、フロイトを中心とした精神分析のようなものでも、行動主義のようなものでもない、第三の勢力として、人間性心理学は臨床心理学や教育心理学の領域で発展している<sup>102</sup>。同じく心理学者の鍋田恭孝によると、ロジャーズのカウンセリング理論はフロイトに代表される精神分析などに対する批判として生まれ、アメリカの心理学にこれまでとは異なる潮流を作った<sup>103</sup>。ロジャーズ以前の精神分析では、「人間の自由意志には悲観的であり、人間を無意識のうちに操っているもの」<sup>104</sup>に主眼が置かれてきた。反対に、ロジャーズの心理学は人間中心主義という理念をもとにしたものであり、その理念は、人間に「主体性、自由性、自己選択性があることを積極的に認めていこうとするもの」<sup>105</sup>であった。つまり、ロジャーズに代表される人間中心の心理学は人間の主体性に対する信頼に基づいて独自の理論を発展させてきた。

また一方の行動主義とも、ロジャーズは異なる考えをもつ。そのことが顕著にあらわれているのは、人間の理解に関する違いである。ロジャーズのカウンセリング論を研究している越野由香によれば、心理学における行動主義では、人間の行為はすべて環境によるものであり、行動するものの意志は介さないという考えにもとづく<sup>106</sup>。しかし、越野によれば、ロジャーズの主張する人間中心主義においては、人間が行為を決定する際に選択の余地があることを指摘し、人間を理解するには、外的要因だけでなく、内的な要因も考慮する必要があるという<sup>107</sup>。

ロジャーズはそのような人間の理解にもとづいた人間中心の見地が治療者と患者という関係の既成概念を変えたと主張している<sup>108</sup>。ロジャーズによれば、「治療者は変化の「産婆役」となり、その作家ではなくなった。彼女は治療者の応答の正しさといった小さなことでも、一個人の将来を決定するような大

---

<sup>102</sup> 辰野、前掲論文、10-11頁。

<sup>103</sup> 鍋田恭孝「心理療法の歴史」鍋田恭孝編『心理療法を学ぶ[改訂版]』有斐閣選書、2000年、37頁。

<sup>104</sup> 同上、37頁。

<sup>105</sup> 同上、37頁。

<sup>106</sup> 越野由香「C.ロジャーズ カウンセリング理論の研究」『教育科学研究』第17号、2000年、13頁

<sup>107</sup> 同上、13頁。

<sup>108</sup> ロジャーズ『人間の潜在力』21頁。

きなことでも、最終の権威はクライアントの手中におくのである」<sup>109</sup>。あくまでも決めるのはクライアント自身であり、それを支援したり促進したりする存在として治療者を位置付けている。

ロジャーズはそのような人間観にもとづいたアプローチを人間中心アプローチ (Person centered approach) と名付け、発展させた。それは、個人は自分で自分自身を変化、成長させていくことができる可能性をもっているという前提に立つ。人間の変化や成長は、親子関係、教師と学習者の関係、カウンセラーとクライアントの関係などにおける成長を促進させる雰囲気にも身を置くことで現れる<sup>110</sup>。ロジャーズは人間中心のアプローチを使って、エンカウンター・グループという集中的なグループ体験を実践し、広めた。エンカウンター・グループとは「経験の過程を通して、個人の成長、個人間のコミュニケーションおよび対人関係の発展と改善の促進を強調する」<sup>111</sup>ものである。つまり、グループのなかで起こるさまざまな経験をつうじて、個人のあり方や他者とのコミュニケーションの取り方を学び、個人の成長や対人関係の改善を行う実践のことである。

ロジャーズは、1970年代にエンカウンター・グループが急速に普及した要因について、二つあげている。一つは、アメリカの人々が心理的欲求に注意を払えるほどに裕福になったことにあるという<sup>112</sup>。というのは、貧困地帯では、エンカウンター・グループへの関心が強くないことをロジャーズは経験をとおして感じたという。貧困地帯ではまず生活していけるかどうかということのほうが大きな課題であるため、エンカウンター・グループで求められるような心理的欲求は起こりづらい。一方で、エンカウンター・グループで体験されるような心理的欲求が生じやすい比較的に裕福な家庭が増えたことで、エンカウンター・グループが普及していったと、ロジャーズは考察している。

もう一つはアメリカの文化の非人間化があげられる。非人間化の過程では、

---

<sup>109</sup> 同上、21頁。

<sup>110</sup> カール・ロジャーズ『人間尊重の心理学 (新版)』(島瀬直子訳) 創元社、2007年、102頁。

<sup>111</sup> カール・ロジャーズ『エンカウンター・グループ』(島瀬稔、島瀬直子訳) 創元社、1979年、7頁。

<sup>112</sup> 同上、15頁。

人間は機械あるいはモノのように扱われ、ほかの人と代替可能な存在としてみなされる。ロジャーズはこの時代の科学技術や工業技術の発展とそれに伴う人間疎外を問題視していた。企業、政府、教育、医学にコンピューターが導入されていくことで、「まったく配慮のない機械と官僚に処理され、機械的にファイルされ、刺激に反応する対象として、自分自身を脱個性的なイメージでみられることを強制され続ける」<sup>113</sup>とロジャーズは危機感をあらわにしている。科学技術や工業技術の発展により、人間があたかもモノのように扱われ、人間らしさを失っている状況だからこそ、人びとは「親密で真実な関係への飢餓」<sup>114</sup>の状態に陥っていたとロジャーズはいう。真の意味での親密な関係においては、自分も他者も感情を抑えることなく自由に表現したり、他者と感情を共有し合ったり、したいと思ったことを試みたりすることができる。そのような場を見出したい人びとによって、エンカウンター・グループは求められた。

エンカウンター・グループが広まっていくことで、「個人が自分を個性のあるかけがえのない個人として経験し、それぞれに個性のある人びとから深い思いやりを経験すればするほど、現在の人間疎外の勢力を人間尊重へと向けて行く方法を見出して行く」<sup>115</sup>とロジャーズは考えていた。つまり、現代の人間の非人間化や機械化に対抗するエンカウンター・グループのなかで、ひとりひとりがかけがえのない存在であることを自覚し、それを周りからも認められる経験をすることで、人間をモノとしてではなく、人間として尊重できるとロジャーズは考えていたのだ。

#### 2-2-1. ロジャーズの社会変革の思想

ロジャーズはエンカウンター・グループの実践をはじめとした人間中心のアプローチの試みを、「静かな革命」と呼び、たんなる心理療法ではなく、社会を変える実践として捉えていた。では、ロジャーズは社会がどのように変革されると考えていたのか。ロジャーズによれば、「すべての社会変革は、世界観の変

---

<sup>113</sup> 同上、227頁。

<sup>114</sup> 同上、16頁。

<sup>115</sup> 同上、227頁。

化あるいは知覚の変化によって、また時にはその両者の変化によって生じてくる。そして、そういう視点はその時代の総体的な常識に照らす時、馬鹿げた無意味な、時には邪悪なものに感じさえする」<sup>116</sup>。つまり、自分たちの物事の見え方や感じ方が変わることによって、世界が大きく変化するということである。社会の変革をもたらすほどの世界観は同時代の社会一般の常識とはかけ離れているため、そのような世界観がすぐに社会から受け入れられないことが往々にしてあるという。しかしながら、彼は人間中心のアプローチにもとづいた生き方や人間関係の築き方をしようとする人びとに、静かなる革命の光を見出している。それは「私自身はその立場〔人間中心のアプローチ〕にあまりに近いところにいるので、それが〔社会を変革する力が〕微力なものか、もっと大きい力を持つものかを判断できないが、それが根本からの変革であることは確かだと思う」<sup>117</sup>という言葉からも読み取れる。

また、ロジャーズは自らの著作のなかで、とくに晩年「政治」という言葉を用いるようになる。ロジャーズにとって政治とは、権力と支配に関係しており、「他人または自分自身の思考・感情・行動を、意識的にせよ無意識的にせよ、誰が規制したり、支配するか」<sup>118</sup>に関わっている。つまりそれは、個人間や個人と集団の間、集団間に関係に存在する、権力、支配、決定権を獲得したり、放棄したりする相互的なプロセスのことを指している<sup>119</sup>。ロジャーズは晩年になるまで人間中心のアプローチが「個人」にどのように影響を与えるのかということに関心を向けていたため、「対人関係」への影響は考えてこなかったという<sup>120</sup>。しかし、ロジャーズは自らのアプローチがたんに個人に対してだけではなく、親子関係、夫婦、カウンセラーとクライアントといったような、あらゆる対人関係に適応できるという仮説を立てた。さらにいえば、それは支配的な権力関係においても有効だと考えたのだ<sup>121</sup>。

ロジャーズはこれまでの「われわれの教育システム、企業や軍の組織、その

---

<sup>116</sup> ロジャーズ『人間の潜在力』358頁。

<sup>117</sup> 同上、359頁-360頁。

<sup>118</sup> 同上、6頁。

<sup>119</sup> 同上、6頁-7頁。

<sup>120</sup> 同上、7頁。

<sup>121</sup> ロジャーズ『人間尊重の心理学（新版）』40頁。

他多くの文化的勢力が個人の性質に関して、個人は信頼できない——指導され、教えられ、賞と罰を与えられ、賢明で地位の高い人に統制されなければならない——という見解をとっている」<sup>122</sup>という。反対に、ロジャーズの考える人間中心のアプローチは、人間は自ら成長できる可能性を秘めており、その可能性を信頼するという前提にもとづいている。したがってロジャーズは、人間が自律的に生きることができるように、個人の可能性や能力が解放されることを求めている<sup>123</sup>。ロジャーズは、自分で自分をコントロールすること、つまり自律的かつ自由な人間になることが好ましいと考えた。クライアントが自分自身の感情に気づき、受容することで、これまで知らずに受け入れてきた他者のコントロールから解放され、自分自身の真の感情や意志に従って行動することが可能になる。自分で自分をコントロールできるということは、自分自身で生を営むこと、つまり自律をすることができるということである<sup>124</sup>。

ロジャーズ研究者である畠瀬稔は「伝統と常識の名において支配と統制を日常化してきた現代社会の対人関係のあり方から、個人の潜在力を解放し、自己実現を助け、パワーの共有を可能にする社会への志向が提起されているのである」<sup>125</sup>という。畠瀬も述べていたように、ロジャーズはだれかの支配を求めたり、だれかを支配したりするような関係ではなく、人間ひとりひとりが自らを律し、他者とパワーを共有できるような関係性を人間中心のアプローチの実践によって目指していたと言えよう。そのような意味でロジャーズは社会を変える実践を行ってきた心理学者である。

## 2-2-2. 学習を促進すること——ロジャーズの教育に対する考え——

ロジャーズのなかで、人間中心のアプローチが教育にも適用されるのではないかという一つの問いが生まれた<sup>126</sup>。これまでは心理療法で使われてきたクラ

---

<sup>122</sup> ロジャーズ『人間の潜在力』11頁。

<sup>123</sup> 同上、12頁。

<sup>124</sup> 同上、16-17頁。

<sup>125</sup> ロジャーズ『人間の潜在力』367頁、訳者あとがき部分引用。

<sup>126</sup> カール・ロジャーズ『カウンセリングと教育』（畠瀬稔編訳）岩崎学術出版社、1967年、67頁。

イベント中心のアプローチを学習者中心のアプローチとして教育に応用できると考えたのだ。

ロジャーズは教育を二つのアプローチに分けている。彼は教育の「伝統的形態」を批判し、その反対に「人間中心のアプローチ」を目指そうとした<sup>127</sup>。教育の「伝統的形態」の特徴をロジャーズは八つ挙げている<sup>128</sup>。(1) 教師は知識の所有者であり、生徒はそれを受け取る存在である。(2) 教育の伝統的形態においては知識の伝達が目的であり、その評価は試験で試される。(3) 教師が権力を持ち、生徒はそれに服従すること、つまり支配は上から下に行使される。(4) 権威者によって定められた規則が教室における規則になる。(5) 教師と生徒の間の信頼関係が見られない。(6) 生徒を恐怖によって管理する。(7) 民主主義の価値を主張する一方で、学校生活のなかでは真逆のことが行われる。(8) そのような教育においては、全人的教育ではなく、ひたすらに知識ばかりが重視される。これらの多くはフレイレの批判する銀行型教育とほぼ同様の批判である。いわゆる詰め込み教育に対するものだ。

その対極に位置するという「人間中心のアプローチ」も同様に九つの特徴があるという<sup>129</sup>。(1) まず前提条件として、権威を持つ人は、自分自身や他者との関わりが安定し、学習者への自ら学ぶ可能性に基本的な信頼を持っていることが求められる。(2) 教師（促進者）だけではなく、生徒、親、地域社会の人々が学習課程の計画や運営に参加し、責任を共有する。(3) 教師（促進者）が学習資料を用意する。(4) 生徒が他者と協力しつつ、自分の関心に沿って学習計画を立てる。(5) そのような場では、学習を促進するような雰囲気がある(6) 学習内容は重要だが、それ以上に知りたいことを学ぶ方法を学ぶことができることに重点を置く。(7) 他者に強いられる訓練は必要なく、自己訓練が求められる。(8) 学習内容の評価は学習者自身がおこなう。(9) このような状況で行われる学習は伝統的な教育に比べて、生徒たちの生活や行動に深く浸透する。

人間中心の教育においては、基本的な権力とコントロールする力は学習者自身や学習者集団にあるべきだとロジャーズは考えた。この考えに従えば、ファ

---

<sup>127</sup> ロジャーズ『人間尊重の心理学（新版）』251頁。

<sup>128</sup> 同上、251-253頁。

<sup>129</sup> 同上、255-256頁。



シリテーター（教師）は他者をコントロールしようとせず、自分をコントロールする力のみを保持するべきだと考えられる<sup>130</sup>。また、学習内容を決定するのもファシリテーター（教師）と学習者に委ねられるべきであるとしている<sup>131</sup>。ロジャーズの言葉を借りれば、人間中心の教育では、「学習者が中心」<sup>132</sup>なのである。ロジャーズはこれまで教師がカリキュラムを編成し、教える内容を決めてきたことを批判し、学習者が教師とともに学ぶ内容を決めるべきだと主張している。教師は学習者に一方的に学ぶことを指示するだけではなく、学習者が自ら学ぶことを支援する存在になるべきである。そのような学習者中心の教育思想を展開するロジャーズは教育の目標を変化と学習を促進することであるという。

わたくしの見解では、わたくしたちは、教育に関して、まったく新しい状況に直面しているのであって、この新しい状況における教育の目標は——もしもわたくしたちが生き残ろうとするならば——変化と学習を促進することになるのです。教育されたと言える人というのは、いかに学ぶかを学んだ人、いかに変化し適応するかを学んだ人、確実な知識など1つもなく、知識を求めている過程のみが確実性の基礎を与えるということを実感している人なのです。弾力的に変化できること、つまり、固定した知識よりもむしろ過程に信頼を置くことが、現代の世界における教育の目標として、意味をなす唯一のものなのです<sup>133</sup>。

ロジャーズはある特定の知識を学習者に授けることは、変化しない環境においては意味を持っているが、現代のように日々変化する時代においては、意味をなさないことを指摘する。現代社会のように将来が不確実で日々変化する時代においては、そのような変化する状況に自分がいかに適応するかを学ぶことのほうが重要であるとロジャーズは主張する。つまり、教育の伝統的形態は、

---

<sup>130</sup> 同上、257頁。

<sup>131</sup> 同上、257頁。

<sup>132</sup> 同上、257頁。

<sup>133</sup> カール・ロジャーズ『人間中心の教師』（伊東博監訳）岩崎学術出版社、1984年、5-6頁。

知識を一方的に授ける特徴があるが、現代社会は日々変化するため、知識を学ぶことそれ自体が役に立たないものになっていることを批判している。ロジャーズによれば、なにを学ぶかではなく、どのように学ぶかということがこれからの教育で求められるのである。

### 2-2-3. ロジャーズの教育思想——自己主導型学習とはなにか

ロジャーズの教育に対する考え方は「自己主導型学習」に大きな影響を与えた。永井健夫によれば、「自己主導型学習」とは、学習者が自主的あるいは能動的に取り組む学習のことであり、従来の学校教育とは異なる成人期にふさわしい学習スタイルとして提起された<sup>134</sup>。そのような成人期の学習に関する研究の代表人物のひとりにアメリカの成人教育の研究者であるマルカム・ノールズが挙げられる。さらに、「『自己主導型学習』という言葉はマルカム・ノールズによって有名になったが、彼の思想は、1940年代に開始されたシカゴ大学のカール・ロジャーズとその同僚たちの人間性心理学にまで遡ることができる」<sup>135</sup>。実際ノールズは自らの著書のなかに、ロジャーズの思想を引用しているように、自己主導型学習の思想にはロジャーズの影響があると言えよう。自己主導型学習の根本には、人間は生まれながらにして善であるという認識がある。そのため、心理的な安全性に満ちた教室のなかで、肯定的な配慮にもとづいて、生徒とオープンで信頼関係を築くことで、生徒たちは自ら積極的に学ぶことができると考えられている<sup>136</sup>。自己主導型学習は完全に生徒が主体のプロセスであるという<sup>137</sup>。

ロジャーズ自身も意義のある学習は「自己主導的」であると述べている<sup>138</sup>。さらに、ロジャーズは教えるという行為に否定的な反応を示しており、「われわ

---

<sup>134</sup> 永井健夫「自己主導的学習論と生涯学習」香川正弘、鈴木眞理、永井健夫編『よくわかる生涯学習[改訂版]』ミネルヴァ書房、2016年、40頁。「自己主導型学習」のなかには、自己変革のみならず、社会の構造を変革する力に着目したものも存在する。(同書、41頁。)

<sup>135</sup> Miklos, Eelens, op.cit., p.149.

<sup>136</sup> Ibid., pp.151-152.

<sup>137</sup> Ibid., pp.152.

<sup>138</sup> カール・ロジャーズ『創造への教育(上)』(伊東博ほか訳)岩崎学術出版社、1976年、4頁。

これは、他人を直接的に教授することはできない。われわれはただ、他人の学習が容易に展開するようにすることができるだけである」<sup>139</sup>と述べている。ロジャーズは教えることそのものが過大評価されているだけでなく、教えるということがあらゆる間違っただけの問題を引き起こす、とも述べている<sup>140</sup>。つまり、これまでの教育がつねに教えることばかりに目を向け、学ぶことに重きを置いてこなかったことをロジャーズは鋭く批判する<sup>141</sup>。教育にとって大事なものは、教えることではなく、学ぶことを促進することである、というのがロジャーズの教育に関する基本的な考え方である。そのためには、知識を教え授ける教師ではなく、学習を促進するファシリテーターの存在が必要であるという。さらに言えば、促進者である教師と学習者の関係性の如何によって、その学習が深く意味のある学習になるか否かが決まる<sup>142</sup>。

#### 2-2-4. ロジャーズの考えるファシリテーターの特性

ロジャーズは知識を教え授ける教師ではなく、学習を促進するファシリテーターが教育には必要であると主張する。学習を促進するファシリテーターの特質や態度についてロジャーズはおもに三つ述べている。

一つ目は、真実性あるいは純粋性である。「促進者は、表面を装ったり仮面をかぶったりすることなく学習者との関係に入ってゆく、現にあるがままの真実な人間である時」<sup>143</sup>学習の促進は非常に効果的になるという。つまり、ファシリテーター自身があるがままの状態、教師という仮面あるいは役割を取り払い、一人の人間として学習者と関わることに重きを置く。ロジャーズによれば、一人の人間として接することで、ファシリテーターは学習者に対する感情を自分としてそのまま受け入れ、表現することができる。すると、自分の感情を生

<sup>139</sup> ロジャーズ『カウンセリングと教育』 73 頁。

<sup>140</sup> ロジャーズ『創造への教育（上）』135-136 頁。

<sup>141</sup> もちろんこの考えは教育に関する新しい見解を示すものではなく、ジョン・デューイやウィリアム・キルパトリックといったそのほかの多くの教育者が発見してきた原理であり、それを再発見することであるとロジャーズは述べている。（ロジャーズ『カウンセリングと教育』70 頁。）

<sup>142</sup> ロジャーズ『人間中心の教師』7 頁。

<sup>143</sup> 同上、8 頁。

徒たちに押し付ける必要がなくなる。

二つ目は、尊重と受容と信頼である。それは学習者の気持ちや人間性を尊重することであり、言い換えると、「相手の人を、その人自身の権利である価値を持っている独立した1人の人間として、受容すること」<sup>144</sup>である。つまり、学習者をコントロールする対象とみなすのではなく、自律した個人として尊重することがファシリテーターには求められる。そのような態度を持つファシリテーターは、生徒の肯定的な感情を受け入れられるのと同時に、否定的な感情をも受け入れることができる。それはロジャーズによれば、「多くの感情・多くの可能性を持っている不完全な人間として、学習者を大切にする」<sup>145</sup>ということである。学習者をさまざまな感情を持つ一人の人間として尊重し、受け入れることが重要であり、それも学びを促進するファシリテーターに求められる態度の一つである。

三つ目に重要なのは、共感的理解である。これは「生徒の反応を内面から理解する力を持ち、教育と学習のプロセスが生徒にどのように見えているのかを敏感に察知する」<sup>146</sup>ということである。共感的理解とは、その学習者の行為を評価したり、判断したりするような評価的な理解とは異なる。ロジャーズによれば、生徒のさまざまな反応を受容し、共感することで、意味のある理解をもたらすことができるという。

これらの三つの態度は「人間の有機体とその可能性に深い信頼を寄せる」<sup>147</sup>ことを前提としている。もしも、教師が人間を信じられないとするなら、誤った道に進まないように、頭にたくさんの知識を詰め込むに違いない、とロジャーズはいう。その反対に、「自分自身の可能性を発展させる個々人の能力を信頼するならば、その人に多くの機会を用意してあげられるだろうし、また、学習する場合にその人が、その人自身のやり方やその人自身の方向を選ぶままにしておけるのです」<sup>148</sup>と述べている。つまり、ロジャーズからみれば、学習者の

---

<sup>144</sup> ロジャーズ『人間中心の教師』13頁。

<sup>145</sup> 同上、13頁。

<sup>146</sup> カール・ロジャーズ『学習する自由』（畠瀬稔、村田進訳）コスモス・ライブラリー、2006年、223頁。

<sup>147</sup> ロジャーズ『人間中心の教師』20頁。

<sup>148</sup> 同上、20頁。

自ら成長していく力を信用できない教師が学習者の頭に知識を詰め込んでしまっているのだ。人間は自分自身の可能性を発展させることができるという信頼があれば、学習者が選んだ道や方向性を尊重できるというのがロジャーズの主張である。

ファシリテーターとしての教師は、学習者に対し、何を学びたいのか、何に関心があるのかを問うことが求められる。また、そのような関心が自然と現れるような雰囲気をつくることも重要な役割である。よい教師は、学習のあらゆる資源を提供することに多くの時間を費やすことが重要であるとロジャーズは述べている<sup>149</sup>。

## 2-2. 学習者と教育者の関係——ロジャーズとブーバーとの対話をもとに

前節で述べたように、ロジャーズにとって、教師はあくまでも学習を促進するファシリテーターであり、教師の仮面を取り去って、ひとりの人間として学習者と向き合うべき存在である。カウンセラーとクライアントがひとりの人間として対等であるべきだとする考えは、ロジャーズの治療理論・教育理論における中核をなすものであると越野は指摘している<sup>150</sup>。

しかし、このようなロジャーズの考えは哲学者であるマルティン・ブーバーによって批判されている。ロジャーズとの対談の際に、ブーバーは、クライアントとカウンセラーの関係について「あなたはクライアントとは違った態度をその状況のなかで取る必要がある。あなたはクライアントにはできないようなことをすることができる。あなたたちは対等ではないし、対等ではありえない」<sup>151</sup>と批判した。

---

<sup>149</sup> ロジャーズ『学習する自由』250-253頁。

<sup>150</sup> 越野、前掲論文、19頁。

<sup>151</sup> 吉田敦彦「ロジャーズに対するブーバーの異議——援助的関係における「対等性」と「受容」の問題をめぐって——」『教育哲学研究』第62号、1990年、34頁。(Buber, Martin and Carl Rogers "Dialogue between Martin Buber & Carl Rogers", *Psychologia*, vol. III, no. 4, 1960, p.212.を吉田が翻訳した箇所を引用。)

また、ほかのブーバーとロジャーズの差異に関する研究は、以下のようなものがある。

ブーバーにとって、教育関係とは、「純然たる対話的關係」<sup>152</sup>である。そして、その教育的関係には、「距離」が求められる。距離を保つということは、自己と他者が明確に区別されていなければいけない。両者がピッタリと密着し、自己と他者の区別を失って互いに飲み込まれていくような関係とは全く別物なのである。ブーバーによれば、対話が成立するためには、対話をする相手が自分とは本質的に異なっているということを認めなければならない<sup>153</sup>。相手の他者性を認めることでしか対話ができないのだとしたら、相手に埋没し、他者と自己の区別をなくした関係では対話は不可能である。さらに、ブーバーの対話論を研究している吉田敦彦は、ロジャーズの主張する対等性について「援助者と被援助者とが相互に対等であるという認識が無条件に主張され、一面的に理解されることによって、他者の援助に携わる者が自らに課すべき責任や、彼に必要とされる優位性・指導性の内実が、不問に付されることを〔ブーバーは〕危惧したのである」<sup>154</sup>と述べている。

また、援助者には、被援助者の自立を促す重要な役割があるからこそ、相手との関係に埋没したり、依存したりしないために自立していることが求められる。だからこそ、両者は対等にはなりえないことを吉田は指摘している<sup>155</sup>。つまり、教師と学習者がどれだけ対等であると主張しても、ブーバーによれば、学習者ができないことを教師はできてしまうため、対等な関係にはなりえない。例えば、成績をつけること、評価をすることなどは教師にしかできないことである。その時点で、教師はある程度の権力を持っており、どんなに学習者の促進者として学習者に近づいても、対等になることはできない。

そのような意味で、ブーバーにとっての教育関係は教育者と学習者の間に距離が求められ、両者には差異があるからこそ、対話が求められる。教師は学習

---

今井伸和「ブーバーとロジャーズの対話に関する一考察--セラピストとクライアントの対等性の問題」三重短期大学生生活科学研究会『紀要』第54号、2006年、19-25頁。

田端健人「教育関係における他者の受容：マルティン・ブーバーによるカール・ロジャーズ批判から」『宮城教育大学紀要』第49号、2014年、237-246頁。

<sup>152</sup> マルティン・ブーバー『ブーバー著作集8 教育論・政治論』（山本誠作ほか訳）みすず書房、1970年、30頁。

<sup>153</sup> マルティン・ブーバー『人間とは何か』（児島洋 訳）理想社、1961年、174-175頁。

<sup>154</sup> 吉田、前掲論文、37頁。

<sup>155</sup> 吉田敦彦『ブーバー対話論とホリスティック教育』勁草書房、2007年、203-204頁。

者から多くを学ぶことはできても、それは学習者と同じであるということの意味しない。だからして、ブーバーによれば、教育関係においては「充全な相互性」<sup>156</sup>はゆるされておらず、それが起きてしまう関係は教育ではなく、「友情というまったくことなった性質」<sup>157</sup>をもつものになりえる。教師には学習者を教育する重要な使命があり、学習者にはそれはない。もちろん学習者から教師自身が学ぶことがあったとしても、教師と学習者の関係が入れ替え可能なものになることはないのである。

### 2-2-1. ブーバーとロジャーズの教育観－人間理解のちがいから－

ブーバーによれば、教育関係は、教育者と学習者は対等になれるという前提を自覚し、距離を保ちながら対話をおこなう関係でなければならない。しかし、その両者の間にある差異をそのまま全て受容してしまうのであれば、対話も教育も必要なくなってしまう。他者を受容するということについて、ロジャーズとブーバーは異なる見解を示しているのではないかと提起したのは、両者の対談で司会を担当していたモーリス・フリードマンであった。フリードマンはロジャーズの著作を引用しつつ、彼にとっての受容は「相手の態度が、肯定的なものであろうが否定的なものであろうが、また、過去に取っていた種々の態度と現在の態度とが矛盾していようがまいが、その瞬間における相手の態度を受容し配慮すること」であるとし、「この他者の揺れ動く様子をそのたびごとに受容することにより、彼にとって暖かく安心のできる関係性がもたらされる」ものであると指摘した<sup>158</sup>。フリードマンからの疑問に答える形で、ブーバーは人間の真の実存的な関係は、他者を受容することから始まるとした。そのうえで、受容をただその瞬間においてだけ、すなわち現状においてだけ、他者を受け容れることだと説明している<sup>159</sup>。

---

<sup>156</sup> マルティン・ブーバー『ブーバー著作集 1 対話的原理 I』（田口義弘 訳）1967年、みすず書房、173頁。

<sup>157</sup> 同上、173頁。

<sup>158</sup> ロブ・アンダーソン、ケネス・N・シスナ『ブーバーロジャーズ対話』（山田邦男監訳）春秋社、2007年、187-188頁。

<sup>159</sup> 同上、193頁。

しかし、たんなる「受容」だけでなく、「確認 (confirmation)」が必要であり、くわえて「確認」は「受容」よりも深い目標をもっているとブーバーは主張する。ブーバーによれば、「確認」とは、他者をありのままに受容することにとどまらず、その人のなかで生成するべく予定されている可能性を確認することであるという<sup>160</sup>。吉田はブーバーのいう「確認」を「確証」と読み替え、援助的な関係を考慮すると、「受容」だけでなく、「確証」が必要であるとした。そのうえでロジャーズの受容が他者の全ての側面を無条件に受け入れることだとすれば、ブーバーの確証は他者のある側面は否定することもありえるものとして、吉田は両者の重要な相違を主張している<sup>161</sup>。また、吉田はロジャーズの主張する「受容」は容易に「放任」に転化しえるものでもあると指摘する<sup>162</sup>。

吉田によれば、両者の差異はブーバーとロジャーズとで人間の本性 (human Nature) についての理解が異なることに、その理由がある。ロジャーズにとって人間の本性は信頼に値するものである。したがって、その本性は援助者からありのまま受け入れられ、自分を防衛しようとする反応がなくなることで、自分の本性が解放され、「積極的建設的」に働くものである。その場合の、援助者の態度は相手を全面的に受容し、非指示的なものになりえる。しかし、ブーバーの考える「人間の本性は、それ自体は善でも悪でもなく、混沌の力に呑み込まれていく (悪) こともあれば、「方向づけていく力」に即して導かれていく (善) こともありえるものであり、両方の力が拮抗している両義的なもの」<sup>163</sup>であると吉田はいう。したがって、人間の本性がただ解放されてしまうだけでは、混沌に陥る悪の方向に向くこともありえるという。だからこそ、ブーバーは全面的な「受容」ではなく、個人のもつ潜在力が実現する方向性を見極める「確証」を重要視しており、方向づけの力が弱まっている時は、歩むべき方向を確かめ記されるべきであるという<sup>164</sup>。

また、吉田によれば、ブーバーは教育者のとるべき態度は「強制」ではなく、

---

<sup>160</sup> 同上、194-195 頁。

<sup>161</sup> 吉田、前掲書、210 頁。

<sup>162</sup> 同上、210 頁。

<sup>163</sup> 同上、216 頁。

<sup>164</sup> 同上、217 頁



「開発」であると主張している<sup>165</sup>。ブーバーによれば、「強制」はプロパガンダのなかでよくみられ、「開発」は教育の領域でみられる<sup>166</sup>。「強制」とはすなわち相手の人格を無視し、自分の考え方に同化させることによって、相手を我が物にすることである。反対に「開発」についてブーバーは以下のように述べている。

すなわち人間各人の中には正しきものが、一回限りの唯一の人格的なあり方で賦与されていると、彼〔教育者〕は信じているのである。いかなる他の方法もこの人間に自らを強いることは許されない。だが他のもう一つの方法、つまりこの教育者の方法は、正しき素質を、まさにそれがここで生じようと望むように開発し、それが発展するのを助けることが許されており、またそうすべきなのである<sup>167</sup>。

「開発」とは、相手のなかにある「正しき素質」がその人の人格に沿って、開発され、発展していくように援助することである。「強制」はその人の人格がどうであれ、その人に自らの正しさを強いることであるのに対し、「開発」はその人の人格のなかで芽生えようとする善の方向性を見極め、それを伸ばしていくことである。それは真の対話をつうじて行われる。教育者は相手を人格として認めたいうえで、対話をおこない、学習者のなかで生成しようとする正しきもの（善の方向性）を見極め、援助する。これがすなわち、対話的教育のことである。

吉田の指摘するブーバーとロジャーズの違いによれば、ロジャーズは人間存在への信頼によってクライアントあるいは学習者の無条件の受容を主張し、それゆえ援助者の態度は非指示的なものになり、「指導しない」ことの重要性を主張する。しかし、ブーバーは人間のなかにある正しきものが生成しようとすることに即して開発する、つまり教育の必要性を主張する。それは決して無条件

---

<sup>165</sup> 同上、214 頁

<sup>166</sup> マルティン・ブーバー『ブーバー著作集 2 対話的原理Ⅱ』（佐藤吉昭、佐藤令子訳）みすず書房、1968 年、105-106 頁。

<sup>167</sup> 同上、107 頁。

の受容や非指示的なものではない。教育者と学習者の誠実な対話によって、その方向を学習者が確かめる営みが求められるのである。

## 2-2-2. フレイレのファシリテーター批判

前章でも述べてきたように、フレイレはロジャーズと同様にいわゆる詰め込み教育を批判しており、その点においては共通している。さらに、フレイレは権威主義的な教育者を批判し、学習者と教育者の対等性を重視した教育を主張しているように見受けられる。しかし、フレイレはロジャーズが主張しているような、教育の場におけるファシリテーターに対しては懐疑的であった。その理由の一つは、ファシリテーターの権力に関わるものである。ファシリテーターも教育に関わる以上は、目標を設定し、学ぶべき内容を編成し、学習者を評価する権力をもっている。にもかかわらず、それを強調しないようにし、学習者をコントロールしているということに不誠実さがある、とフレイレは指摘する<sup>168</sup>。これはブーバーがロジャーズの目指すクライアントとカウンセラーの関係を批判したことと同様の理由である。教育者（カウンセラー）がどれだけ人間として向き合い、学習者（クライアント）と対等だと主張しても、彼または彼女が学習者にはない権力を持ち続けるかぎり、対等ではありえない。

また、フレイレによれば、ファシリテーターは学習者の主体性を重視するあまり、非指導的になろうとする<sup>169</sup>。非指導的になるということは、現状を肯定し、再生産する「支配の教育」に与することになったとしても、学習者を尊重し、学習者の方向をあくまでも見守るということにもなりえる。このことについて自己主導型学習に関しても、フレイレは同様の批判をしている<sup>170</sup>。フレイレによれば、そのような教育のなかでは、「教師の権威をまったくなくして、上に述べたように何でもありの雰囲気の中になかに溺れこんでいく形で、被教育者は、

---

<sup>168</sup> Freire, Macedo, "A Dialogue" p.378.

<sup>169</sup> Ibid., p.378.

<sup>170</sup> フレイレはアイラ・ショアとの対談の中で自己主導型学習について話している際に、自己主導型学習は自分の目指す教育とは異なることを主張している。（詳しくは、Freire, Shor, *A Pedagogy for Liberation*, p.109.）

その気分の赴くままに、何かをしたりしなかつたりする」<sup>171</sup>。方向性を示さず、教えることを否定するということは、極端に言えば、支配の文化を再生産するような方向性を学習者が選んだとしても、それに対し、なにもしないということがありえるということだ。ロジャーズは自らの志す教育が「権威的な文化に適するような教育でもなければ、また、それは権威的な哲学を補足するような教育でもない」<sup>172</sup>と述べてはいる。しかしながら、学習者の主体性に任せるロジャーズ流の教育は、彼自身が意図していなかったとしても、支配の文化を再生産してしまう可能性があるということである。

さらに、フレイレがいうには、教育者がファシリテーターに転ずるということは、学習者の主体性を尊重しすぎるあまり、教育者自身が指導的実践の主体性を引き受けるという教育的・政治的認識論の課題を否定していることにもなる<sup>173</sup>。どちらか一方の主体性ばかりを尊重することは、教育者も学習者も両者主体になることを目指したフレイレの教育思想そのものを否定している。教育者も、学習者も主体である教育を目指すのならば、教育者も学習者と同様に現実に関与する能動的な存在になることが求められる。フレイレによれば、「進歩的な教育者の教育内容にたいする態度は、社会の民主主義化のための不断の闘争にコミットすることを措いてほかにはない」<sup>174</sup>。だからして、教育者は教えることを否定したり、学習者にゆだねて主体を放棄したりしてしまふのではなく、学習者とともに社会の民主化を推し進める闘いに関与する主体にならねばならない。

### 2-2-3. ロジャーズとフレイレの類似点と相違点

ロジャーズが社会の変革を目指し、人間中心のアプローチを用いた実践を行っていたということは、すでに論じてきた。しかし、ロジャーズの社会変革のアプローチと、フレイレの社会変革のアプローチには大きな違いがあった。モ

---

<sup>171</sup> フレイレ『希望の教育学』157-158頁。

<sup>172</sup> ロジャーズ『カウンセリングと教育』71頁。

<sup>173</sup> Freire, Macedo, "A Dialogue", p.378.

<sup>174</sup> フレイレ『希望の教育学』158頁。

ーリン・オハラによると、ロジャーズとFREIREは変革しようとした対象に違いが見られる<sup>175</sup>。オハラによれば、FREIREが意識しているのは、第三世界の農民階級や労働者階級を非人間化する、制度化された抑圧の状況である。それに対して、ロジャーズが意識しているのは、個人が完全にユニークな人間になることを妨げる、比較的豊かな先進国の中産階級に属する個人がこうむっている心理的抑圧の状況である<sup>176</sup>。つまり、FREIREは抑圧的な状況に苦しむ個人がいたとしても、その個人にのみ目を向けるのではなく、その背景にある構造にも目を向ける。他方、ロジャーズは抑圧が内側からくるものとして、個人の心理的な状態に目を向けていたと言える。

また、ロジャーズは自らの世界の見方を変えることで世界は変わり、自分自身のあり方や人間関係のあり方を変えることが社会変革につながると考えていた。一方FREIREは、意識の変化も必要だとしたうえで、それだけでは社会は変わらないことを主張していた。FREIREとの対話のなかで、マシードは以下のように、心理学的なアプローチを批判している。

この意味で、もし知識の対象が基本的な目標ならば、個人の生きた経験についての会話としての対話は実際に体を為さない。言いかえると、経験を共有するプロセスとしての対話的教授の概念の流用は、教えることを個人の心理に焦点を当てるグループセラピーとしての形に切り詰めてしまう状

---

<sup>175</sup> O'Hara, op.cit., pp.22-23.

<sup>176</sup> オハラが指摘するように、FREIREは第三世界の農民階級や労働者階級を非人間化する制度的な抑圧、ロジャーズは比較的豊かな先進国の中産階級に属する個人がこうむっている心理的抑圧に意識を向けていた。しかし、FREIREもオハラも晩年になると意識する対象が広がっていった。FREIREは晩年、第三世界の農民階級や労働階級に限定せず、より広い被抑圧者についても意識し、たびたび言及していた (Mayo, Peter, "When Does it Work? Freire's Pedagogy in Context." *Studies in the Education of Adults*, vol. 25, issue 1, 1993, pp.11-30 を参照のこと。) また、ロジャーズも晩年は豊かな先進国の中産階級に対してだけではなく、紛争地で暮らしている人々やアメリカにおけるマイノリティのグループに対する実践も行っていた。とくにロジャーズが取り組んでいた「ピース・プロジェクト」は国際的な緊張の緩和や紛争の減少を試みるものだったため、ロジャーズの関心が拡大していたことがうかがえる。(カール・ロジャーズ、デイビット・ラッセル『カール・ロジャーズ 静かなる革命』(畠瀬直子訳) 誠信書房、2006年を参照のこと。)

況を作り出す。このプロセスが教授法的な安全地帯を作り出すのだと主張する教育者もいるかもしれないが、私からすれば、被害の感覚についての被抑圧的な良い思いを作り出すことにとどまっている。端的に言うと、経験を共有することは心理学的な観点からのみ、理解されるべきだとは思わない。それはつねに政治的・イデオロギー的分析を同じように必要とする。すなわち、経験の共有はつねに省察と政治的行動の両方を伴う社会実践のなかで、理解されなければならない。つまり、学び知るプロセスとしての対話は、教育と社会の両方で広く浸透している抑圧構造と機械論の解体という目的をもつ政治的プロジェクトを含まねばならない<sup>177</sup>。

ここでのマシードの批判は、ロジャーズをはじめとする心理学的なアプローチのなかでさまざまな経験を共有する際に、個人の心理にだけ焦点を当てることに対して向けられている。学習者の生きた経験が大事であること、そこから学習が出発しなければならないことはフレイレも同様の考えをもっている<sup>178</sup>。しかし、それをたんに個々人の物語として語り、共有するだけでは意味をなさない。個々人の個別具体的な経験は、つねに大きな社会的政治的な文脈で理解されなければならない。それはたとえば、以下のような行為をとおして行われる。

フレイレの考えるファシリテーターは、個々の個人的な経験に関心を示すが、たんに「あなたの経験は何ですか？」と尋ねるのではなく、「あなたの経験と何の経験ですか？」と問いかけることで、日常生活の具体的な状況と、外部（external）の現実と主観的な経験の関係にすぐに焦点を戻すのである<sup>179</sup>。

これはフレイレの考える教育者が、個人の経験を尊重しつつも、その経験を大きな政治的社会的文脈と結び付けることの重要性を示している。フレイレの場合は、ブラジルの農村部に住む人びとの経験や生活知を軽視することはなく、

---

<sup>177</sup> Freire, Macedo, "A Dialogue," p.380.

<sup>178</sup> フレイレ『希望の教育学』119-120 頁。

<sup>179</sup> O'Hara, op.cit., p.21.

それ自体を尊重していた。だからといってその経験をそのままその人個人の経験として聞き届けることにとどまらず、つねに彼ら彼女らの経験を大きな政治的社会的文脈に結びつけようとしていたといえよう。

また、両者の違いとして挙げられるのは、教育者のあり方に関する考えであろう。ロジャーズが自らの教育思想とFREIREの類似性を主張してきたように、共通点は見られる。両者はともに、既存の知識暗記型の教育を批判し、そうではない教育を志向し、実践していた。そして、ロジャーズもFREIREも、人間存在への信頼にもとづいて、非人間的な状態に置かれている人びとを人間化しようとしたことは共通している点である。両者はアプローチの仕方は異なっても、目指していた地点は類似していたといえよう。

その類似性を認めつつも、前節でも指摘してきたように、教育における教師と学習者の関係については明確な差異が存在する。ロジャーズにとって、教育は生徒が中心であるため、教師の役割は学習者が学びたくなるような環境を作り、興味関心を引き出し、物的資源などを用意することである。そのため、教育の内容は教師ではなく、生徒の興味関心によって決まり、あくまで学習者主導で行われるべきであるとする。

その反対に、FREIREは学習者を中心にするということはない。このことはFREIREを誤読してきた多くの教育実践家にも共通してみられる誤解である。FREIREは「教え学ぶという行為、その中心をなす認識するという行為は、教育実践の本質をなすものだ。系統性の有無は別にして、一定の教育内容をもたぬ教育などというものはない。そして「教える」という動詞は、関係を表す他動詞だ。教える者は、何か（つまり教育内容）を、だれかに（生徒に）教えるのである」<sup>180</sup>という。FREIREは決して教えることを否定したりはしない。というよりも、FREIREからみれば、教えることを含まない教育実践は存在しない。もちろん、教育内容を一方的に学習者に詰め込むのではなく、教える内容そのものも学習者との対話にさらされることになる。

また、ロジャーズは学習者と教育者が対等であることを目指し、そのために教育者は教師としてではなく、ひとりの人間として生徒に向き合うことが大事

---

<sup>180</sup> FREIRE『希望の教育学』153頁

であるという。しかしながら、ブーバーとの対談でそれは教育関係においては不可能であると指摘されている。教育者と学習者を無批判に対等だとみなす考えについて、フレイレも以下のような理由で批判している。

教師と生徒の対話は、両者を同等の立場に立たせるものではないが、しかしそれは、両者の立場を民主主義的なものにする。教師の立場は生徒のそれと同じではない。その理由はいくらでも列挙できるが、その相互の違いこそが、教師を教師たらしめ、生徒を生徒たらしめているのである。もし両者が同等ならば、一方が他方に転ずることもありうるはずだ。対話は、対話する双方の主体が自らのアイデンティティを保持するだけでなく、互いのそれを擁護し助長しあう、ということの意味している<sup>181</sup>。

つまり、対話をもとにした教育における関係性とは、両者の差異を解消するのではなく、両者が互いに相手を自分とは異なる存在として尊重することが求められる。フレイレはしばしば「教師は教えることの主体であり、学習者は学ぶことの主体である」とも述べている。そこには教師として、学習者としての役割やアイデンティティがあり、異なっているからこそ、対話が求められる。対話は主体同士による認識の行為であるために、どちらか一方が客体であるならば、成り立たない。両者の主体を尊重することで、はじめて対話は成り立つ。フレイレは対話において、立場の異なるものを結びつけるのは、敬意だと述べている。フレイレの対話には、異なる主体がもつ知の権威に対する敬意と尊重が存在する。フレイレのこの思想は、ブーバーの以下の主張と重なる。

真の対話が成立するための主要前提は、各人が自分の相手をこの、まさに現にこのように存在するこの人間として考えることである。私は彼を感得する。つまり彼が私とは違っている、本質的にも違っている事実、この特定の、彼に固有な一回的あり方で本質的に私とは違っている事実を認める。私は私が知覚したその人間を受け入れる。その結果私は、私の言葉

---

<sup>181</sup> フレイレ『希望の教育学』164頁。

を最大の真剣さをもって彼に、まさに彼としての彼に向けることができるのだ<sup>182</sup>。

吉田が、「ブーバーの言う「対話」における向かい合う二人は、自己と他者の区別を失って、互いに呑み込まれたような融合的關係にあるのではない」<sup>183</sup>と述べているように、ブーバーにおける対話も、相手の存在を他者として認めたいうえで、自己と他者を区別し、その両者が向き合うものであるという。異なっていることを認めることで、対話はなされるのであって、相手を自分と同じものとみなしてしまう関係では、対話は成り立たない。相手のことが自分と同じように理解できるのであれば、対話は必要なくなってしまうからである。だからして、生徒を自分と対等な存在であるとみなし、教師としての役割を放棄し、その差異を消し去ってしまうと、対話は不可能であり、不必要なものになる。そのような意味で、フレイレは教師と学習者の対等性を批判し、その両者の差異を改めて主張していたといえよう。両者が異なるからこそ、対話が求められ、対話的な教育関係が可能になるのだ。

### 2-3. 結論

本章では、フレイレとロジャーズの思想を比較し、その類似点と相違点を検証することで、フレイレが目指してきた教育のあり方をより明確に浮かび上がらせることを目的としてきた。すでに述べてきたように、両者には類似している点が多くみられる。ふたりは知識暗記型の教育を批判し、教育者と学習者が共に学ぶことができる教育を目指し、実践した。また、ロジャーズもフレイレも同様に、人間存在への信頼にもとづいて、非人間的な状態に置かれている人びとを人間化しようとしたことは共通している点である。両者はアプローチの仕方は異なっていたが、人間が人間らしく生きることができる社会を実現しようとする意味で、目指す地点は近いところにあったと言えよう。

しかし、両者には見過ごすことのできない差異も存在するということが明らか

---

<sup>182</sup> ブーバー『ブーバー著作集 2 対話的原理Ⅱ』100 頁。

<sup>183</sup> 吉田、前掲書、203 頁。



かになった。それは、教育者と学習者の関係性をめぐる思想に見られる。ロジャーズは教師の役割はなにかを教えることではなく、学習者の興味関心を引き出し、物的資源などを用意することであると考えている。あくまでも、教育は学習者主導であり、生徒が中心であるべきだと考えていた。その反対に、FREIREは学習者を中心にするということはない。このことはFREIREを誤読してきた多くの教育実践者にも共通してみられた誤解である。ロジャーズは学習者と教育者が対等であるべきだと考え、そのために教育者は教師としてではなく、ひとりの人間として生徒に向き合うことの必要性を訴えてきた。しかし、このような考えはブーバーとロジャーズの対談で、ブーバーによって否定された。ブーバーの考えに従えば、教育関係において完全なる対等性は不可能である。

この指摘について、FREIREもブーバーと同様の主張をしている。対話をもとにした教育者と学習者の関係性は、両者の差異を解消し、教育者と学習者が同等の存在になるのではなく、むしろ、両者が相手を自分とは異なる存在として、尊重することが重要である<sup>184</sup>。教育者には教育者としての、学習者には学習者としての役割やアイデンティティがあり、異なっているからこそ、対話が求められる。両者がまったく同じ存在で、相手のことが自分と同じように理解できてしまうのであれば、対話は必要なくなる。両者の異なるアイデンティティを尊重することで、はじめて対話は成り立ち、対話的な教育が実現可能になるのだ。

---

<sup>184</sup> 本論では、ブーバーとFREIREの相互関係について詳しく言及することはできなかった。FREIRE自身はブーバーに大きな影響を受けており、自身の著作のなかでもたびたびブーバーに言及をしている。例えば、FREIRE『被抑圧者の教育学』227-228頁を参照のこと。また、両者の相互関係について述べている論文もいくつかある。例えば、Noddings, Nel “Freire, Buber, and Care Ethics on Dialogue in Teaching”, *Paulo Freire’s Intellectual Roots Toward Historicity in Praxis*, Bloomsbury Academic, 2013, pp.89-100. Roberts, Peter “Beyond Buber: Dialogue, Education, and Politics”, *The Journal of Educational Thought*, vol. 33, no. 2, 1999, pp.183-189.

### 第3章 パウロ・フレイレとマーシャル・ローゼンバーグ<sup>185</sup>

#### 3-1 問題の所在——平和教育における位置付け——

前章では、カール・ロジャーズとパウロ・フレイレの類似点と相違点に焦点を当て、フレイレの教育思想、とくに教育者と学習者の関係性をめぐる思想をより深く探求した。本章では、平和教育の文脈で、フレイレの思想と、「非暴力コミュニケーション」のアプローチを提唱した心理学者である、マーシャル・ローゼンバーグの思想との比較を試みる。フレイレの実践を構造的暴力など広い暴力の克服も射程に入れた「広義の平和教育」の実践として、ローゼンバーグの実践を直接的暴力の不在に向けて、紛争を非暴力的に転換する力を育む「狭義の平和教育」の実践として位置づけ、両者の比較を試みる。そのうえで、平和教育の視点から、フレイレの目指した教育の特徴を捉え直してみたい。

「広義の平和教育」と「狭義の平和教育」とは日本の平和教育のあり方をめぐって、今も続いている議論の一つである。「広義の平和教育」とは、平和教育者であるベティ・リアドンが提唱した包括的平和教育に代表されるような、貧困や差別などの構造的・文化的暴力の問題も射程に含む平和教育の考え方である。「狭義の平和教育」とは、村上登司文と竹内久顕らが勧めている平和教育の考え方であり、戦争や直接的暴力をなくす教育とそれに直接的に関連する周辺事項に集中することを主張する立場である<sup>186</sup>。

「広義の平和教育」の登場によってこれまで平和教育のなかで解決すべき課題とされてこなかったものもその射程に含まれるようになった。その結果、開発教育など隣接するほかの教育と平和教育の差異化が困難になり、平和教育の固有性が失われつつあるという新たな課題も浮かび上がってきた。そのような問題意識とともに、「狭義の平和教育」の必要性は主張されている<sup>187</sup>。平和教育

---

<sup>185</sup> 第3章は、「『実践としての平和教育』序説：ローゼンバーグとフレイレのあいだで」『新潟国際情報大学国際学部紀要』第4号、2019年、43-53頁と、「フレイレと平和教育」『人間と教育』第110号、2021年、42-49頁を大幅に加筆修正したものである。

<sup>186</sup> 竹内、前掲書と村上登司文、前掲書を参照のこと。

<sup>187</sup> 竹内、同上、79-80頁。「広義の平和教育」が直接的な暴力に限らない広い暴力の問題

の固有性を保ちつつ、その包括性を両立させるという課題にこたえる形で、竹内は「狭義の平和教育」が応答すべき問いを「暴力（戦争・テロ）をどうすれば廃絶できるか」＝「紛争・対立をどうすれば非暴力的に解決できるか」に設定することを提案している<sup>188</sup>。しかし、これは平和教育において構造の問題を無視するわけではない。戦争やテロなどを扱う過程で、戦争の原因に構造的な暴力の問題をめぐる不正義が浮かび上がり、その不正義をいかにして解決できるかを考えることができる。そうすることで広く構造的暴力についても学習が可能になるため、平和教育は直接的暴力の解決を中心の課題とすべきであると竹内は述べている<sup>189</sup>。しかし、フレイレの視点からみれば、構造の問題をいかに解決すべきなのかという問いに取り組むことなしに、「紛争を非暴力的に解決する」ことはできないのではないか。第3章ではこうした点を、平和教育の文脈におけるローゼンバーグとの比較によって、改めて強調する。

### 3-2. マーシャル・ローゼンバーグと非暴力コミュニケーション

マーシャル・ローゼンバーグは、前章で取り上げたカール・ロジャーズに大きな影響を受け、その意志を受け継ぎつつ、新たなコミュニケーションの方法を創りあげた。ローゼンバーグも自らの実践を暴力的な社会を変える実践として位置付け、平和な社会を作り出そうとしてきたという意味で、フレイレとの共通点が見られる。その一方で、両者にはロジャーズとフレイレに見られたような相違点も存在する。両者の差異を検討する前に、ローゼンバーグの提唱した非暴力コミュニケーションについて紹介したい。

マーシャル・ローゼンバーグはアメリカの心理学者であり、非暴力コミュニケーション（NVC：NonViolent Communication）という方法を創りあげ、提唱した。NVCの実践をアメリカのほかに、ルワンダなどの紛争地、インドネシア、クロアチア、中東などさまざまな場所で実践してきた。

---

を扱うことによって、平和教育の固有性が見失われるという課題は学問対象が拡大することに付随する普遍的な議論である。

<sup>188</sup> 同上、92頁を参照のこと。

<sup>189</sup> 同上、91-92頁。

ジョセフ・ベシジェ・バジレイクとジッタ・ジーママンは「マーシャルの研究は、カール・ロジャーズとの学術的な出会いによってさらに大きな影響を受けた。人間中心主義の研究を行っていたロジャーズは、ウィスコンシン大学マディソン校でマーシャルの研究を指導し、NVCにおける「共感」に大きな影響を与えた」<sup>190</sup>と述べ、ローゼンバーグの思想にロジャーズが大きな影響を与えたことを示唆している。ローゼンバーグの NVC はロジャーズをはじめとするさまざまな思想家や実践家の思想をもとに構築された、人の内面から平和を築くための具体的な方法<sup>191</sup>である。とくに、エーリッヒ・フロムやマハトマ・ガンジーの思想から多くを学んでいる。

また、NVC は紛争解決・転換学習の実践である、より包括的な「非暴力トレーニング」の一部である<sup>192</sup>。NVC は日常のなかで自ら平和を築いていく具体的な方法に着目し、深層心理や社会心理学の理論にもとづいてつくられた。そして、日常からの平和構築を目指す新しい実践として、世界各地で注目されている。トリシュ・ディキンソンは NVC を国際連合教育科学文化機関 (UNESCO) が提唱する「平和の文化」の重要な構成要素であると主張する<sup>193</sup>。NVC は UNESCO 憲章の前文にある「戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和の砦を築かなければならない」という考え方を具現化したものであり、人の心に内なる平和を築こうとする試みである。

---

<sup>190</sup> Bazirake, Joseph Besigye and Gitta Zimmermann, "Peace Profile: Marshall Rosenberg", *Peace Review: A Journal of Social Justice*, vol. 30, 2018, p.248.

<sup>191</sup> しかしながら、NVC は単なる方法やスキルというだけではない。「NVC は、考え方と言語を組み合わせたものであり、特定の意図に向けて力を行行使する手段でもありません」と、ローゼンバーグはいう。(マーシャル・ローゼンバーグ『「わかりあえない」を越える』(今井麻希子ほか訳) 海土の風、2021年、39頁。) 人間本来の性質とローゼンバーグが考える、自分自身や他者の幸福に貢献するという考え方と、それを実現するための具体的な手段が NVC なのである。

<sup>192</sup> 「狭義の平和教育」のなかでも、非暴力トレーニングを含むコンフリクト解決教育は新しい平和教育の一つであり、これまでの平和教育の課題であった平和創造の理念と現実の乖離を埋められる実践であると竹内は指摘している。しかし、新しい平和教育はこれまでの豊かな蓄積を踏まえていないという危うさも内包している。(竹内、前掲書、114 - 119 頁を参照のこと。)

<sup>193</sup> Dickinson, Trish, "Non-Violent Communication, Compassionate Communication", *Medicine, Conflict and Survival*, vol. 14, 1998, p.56.

### 3-2-1. 非暴力コミュニケーションの思想

日常生活では、対人関係において、一方的な決め付けや命令、攻撃的な言葉など直接的な暴力によって他者を傷つける場面が多くある。NVCはそのような日常のなかで起きる暴力を介在したコミュニケーションとは異なる、もう一つのコミュニケーションを提起している。暴力的なコミュニケーションは、他者のみならず、自分をも傷つけているとローゼンバーグはいう。ゲルト・ダニエルセンによれば、攻撃的な言葉や態度をとってしまうのは、自分が本当に必要としている「ニーズ」が満たされていないからであるとロジャーズは主張している。それが暴力の因子となり、暴力的な行動へと表面化する<sup>194</sup>。

私たちが普段行っている「心の底からの訴えを遠ざけるコミュニケーション」は、自分にとっての必要性ではなく、支配者によって決められた規範に従う形で実行される。自分にとってなにが必要なのかではなく、何が正しくて、何が間違っているのかという思考にもとづいて、コミュニケーションが行われている。そのような思考が心の習慣になり、自分の内面ではなく、外の権威を基準に合わせて行動をする「従順な奴隷状態」に私たちは置かれている<sup>195</sup>。

ウォルター・ウィンクが指摘するように、組織、構造、政府は独自の精神性をもっている。そのような環境のなかで、人々はその精神性を支える方法でコミュニケーションをとる。非暴力コミュニケーションは、どのような構造であっても、それを切り開いて、そのなかにいる人間を見る方法を示している<sup>196</sup>。

つまり、私たちは普段自らのニーズではなく、だれかに押し付けられた基準

---

<sup>194</sup> Danielsen, Gert, "Meeting Human Needs, Preventing Violence: Applying Human Needs Theory to the Conflict in Sri Lanka", *Universidad del Salvador Buenos Aires, USAL*, 2005, p.3.

<sup>195</sup> マーシャル・ローゼンバーグ『NVC——人と人との関係に命を吹き込む法——』（安納 献ほか監訳）日本経済新聞出版社、2012年、53頁。

<sup>196</sup> Rosenberg, Marshall, *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, Puddle Dancer Press, 2005, pp.138-139

に沿って行動し、その考え方を支えるコミュニケーションの取り方をしている。このようなコミュニケーションの取り方では、自分のニーズが満たされる確率が低く、それが暴力的な表現となり、表出してしまふ。

そのような意味で、自分の内面のニーズに従おうとする NVC は、支配の言語から私たちを解放するものでもある。だれかあるいはなににかに押しつけられた言動ではなく、つねに自らのニーズとつながることで自分の本当に望む選択をし、行動をする。その選択と行動によって自らの意識と生き方が変わり、他者との関係が変わる。「ニーズ」は、通常、社会構造によって隠されているが、本来、人類はみな普遍的なニーズを共有している。したがって、お互いの「ニーズ」とつながりあい、それを満たそうとすることで、自分も相手も傷つけないコミュニケーションをとることが可能になる。直接的暴力をなくすことを目指し、自分と他者との間に平和の文化を築こうとする NVC は「狭義の平和教育」にとってきわめて実践的な試みである。

### 3-2-2. ローゼンバーグの社会変革の戦略

ローゼンバーグは NVC を足がかりとした社会変革をも目指している<sup>197</sup>。

はじめに、自分自身に従おうとする戦略を教えてあげよう。現時点でそれがベストだと思っている。それは、自分自身のなかのパラダイムを変えることである。それは自分自身がプログラムされている方法から自分自身を解放し、自分が選んだ生き方や自分の心にもっとも響いた物語を反映させる方法と調和することである。いいかえると、自分のなかで選ばれた世界をつくろうとすること。平和は自分自身から始まる<sup>198</sup>。

ローゼンバーグは、暴力的な人間関係が確立される背景には、外部から押し

---

<sup>197</sup> 詳しくは、Rosenberg, Marshall *The Heart of Social Change: How You Can Make a Difference in Your World*, Puddle Dancer Press, 2004. あるいは Rosenberg, *Speak Peace in a World of Conflict*. を参照のこと。

<sup>198</sup> Rosenberg, *The Heart of Social Change*, p.2.

付けられ、知らず知らずのうちに内面化された「物語」<sup>199</sup>があると考えている。

「物語」はそのなかで生活する人びとに影響を与え、人びとは「物語」に調和するような生き方やふるまいをおこなう。その「物語」は神学者であるウォルター・ウィンクによれば、「暴力を礼賛する物語」である<sup>200</sup>。「暴力を礼賛する物語」とその影響について片野淳彦は以下のように述べている。

ウィンクによれば「贖罪的暴力の神話」とは、暴力を通じて秩序がカオスに勝利する説話形式をいう。これは征服による支配を正当化するイデオロギーであり、宗教には権力や特権を正当化する役割が期待され、平和は戦争を通じて、安全は力の行使を通じて実現する。イエスの十字架はまさに暴力による贖罪であり、罪のない「神の子」が罪深い人間に代わって暴力的な罰を受けることで、万人の罪が払拭されたと理解される。こうした世界観はもはやキリスト教思想に留まらず、子ども向けアニメやゲーム、漫画や映画などの娯楽、メディア、スポーツ、外交政策、国家安全保障、ナショナリズム、テレビ伝道活動など社会全体に広範にみられる<sup>201</sup>。

キリスト教の神話のなかで現れた「物語」はさまざまな媒体をとおして受け継がれており、学校で教えられる歴史のなかやテレビのなかで見受けられる。「善き」ヒーローは悪を罰することに決まっている。そのような暴力を礼賛する「物語」はそのなかで生活する人びとに影響を与え、人びとは「物語」に調和するようにふるまい、生きる。よき人が悪い人を倒す勸善懲悪を善き生とみなしており、それが現在私達を取り巻いている物語であるとローゼンバーグは述べている。そして、そのような「物語」を支える精神性を変える必要性について語っている。外の権威によって定められた基準ではなく、自分のニーズに

---

<sup>199</sup> ローゼンバーグのいう物語とは、文化的な神話あるいは基本的なパラダイムと言い換えられている。その物語は私たちを取り囲んでいて、その物語に従って生きようプログラム化されてしまっているという。(ibid, pp.8-9.)

<sup>200</sup> 詳しくは、片野淳彦「キリスト教における平和の思想と課題」『PRIME』第37巻、2014年、53-54頁あるいはウォルター・ウィンク『イエスと非暴力——第三の道』(志村真訳)新教出版、2006年を参照のこと。

<sup>201</sup> 片野、前掲論文、53-54頁。

従って生きようとすることで、生き方が変化する。自分の望む世界とはなにかを明らかにし、その世界を作り出せるような精神性を生きることによって社会が変革されるとローゼンバーグは考えている。つまり、それは社会変革が人びとの精神性の変化から始まり、その精神性にそった今までとは異なる社会の物語を自ら選択することによってなされることを示している。NVCは自分の内なる声に耳を傾け、自分の望む「物語」にそって生きようとする中で、社会を変えていこうとする試みである。

### 3-3. フレイレの暴力論

では、フレイレは暴力をどのように考えていたのか。フレイレは直接的な暴力のみならず、搾取などの抑圧状況はそれ自体が暴力であると主張する。なぜなら抑圧状況はよりゆたかな人間になるという人間の倫理的、歴史的使命を妨げるからである<sup>202</sup>。その暴力は一つの過程として、抑圧者の世代から世代へと受け継がれ、抑圧者が暴力の相続人となり、暴力の風土のなかで形成される<sup>203</sup>。

ひとたび暴力と抑圧状況が確立してしまうと、そこに巻き込まれている人びと、つまり、抑圧者と被抑圧者の双方の全生活様式を、それは作りだしてしまう。どちらの側も、この状況にどっぷりと漬かり込んでいるあいだに、抑圧的社会的行動様式の特徴を身につけていくのである。それが暴力の落とし児であること、権力をもつ人間たちがうち立てた暴力支配に発祥するものであることは、すこしく背景を見るだけで明瞭である。暴力は抑圧者の世代から世代へと受けわたされていく。かれらは暴力の相続人となり、暴力の風土のなかでみずからをかたちづくる<sup>204</sup>。

したがって、一見すると、抑圧者と被抑圧者の個人同士の紛争のように見え

---

<sup>202</sup> フレイレ『被抑圧者の教育学』36頁

<sup>203</sup> フレイレ、同上、41頁。

<sup>204</sup> 里見実『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む』太郎次郎社エディタス、2010年、87頁、『被抑圧者の教育学』の翻訳部分。



でも、その関係性のなかに構造的な問題が潜んでおり、暴力の風土そのものを変えない限り、暴力を克服することは困難である。さらにいえば、現代社会で暴力の問題を考える際に、単純に抑圧者である人間と被抑圧者である人間がはっきりと二分されているという状況はなかなか見られない。むしろ支配構造は重層化しており、自らが抑圧者にも被抑圧者にもなりうる。すると単純に「垂直的な暴力」だけを考慮に入れて考えることはできない。「垂直暴力」がいわゆる抑圧者から被抑圧者へと向けられた暴力であるなら、「水平暴力」<sup>205</sup>は被抑圧者から被抑圧者に向けられた暴力である。被抑圧者は自分自身の内面に抑圧者を宿し、それを内面化することで、抑圧者と同じような行動をとる。

しかし、抑圧者との同化という被抑圧者の願望が実現される可能性は抑圧的な社会構造によって大幅に制限されている。この厳しい現実直面したとき、自らの内面の意識を発見するまでは、抑圧状況に対して宿命的な態度をとる<sup>206</sup>。こうした状況にいらだち、ささいな理由で水平暴力を発揮する。被抑圧者は自らと同じように内面に抑圧者を宿した仲間に対して、暴力をふるい、時には反対にその仲間からも暴力を振るわれるのだが、それはかれらが間接的にしか、抑圧者を攻撃できないことを意味している<sup>207</sup>。

支配は「伝達」という世界の見方の一方的な押しつけによって行われる。抑圧者による伝達は抑圧者のイデオロギーを植え付けることによって、考える余地を与えず、被抑圧者の声を奪い、従順な奴隷へと変えていく。支配者が自らの世界観を共有させることで抑圧状況を維持できるとしたら、その世界観によって規定された抑圧状況を、対話によって検討にさらし、その状況を変えていこうとする行為によって、社会は変革される。ここに「意識化」というフレイレの重要な概念が成立する。フレイレによると、社会変革の第一歩は、自分が内面化している暴力的な構造を対象化して分析し、自分の内面の二重性に気付

---

<sup>205</sup> フレイレ『被抑圧者の教育学』48-49頁によると、「水平暴力」という概念自体は、フランツ・ファノンの考えに大きな影響を受けている。(フランツ・ファノン『地に呪われた者』(鈴木道彦・浦野衣子訳)みすず書房、1996年を参照のこと。)

<sup>206</sup> 松岡靖「フレイレ教育学における「被抑圧者の二重性」と「命名」の分析」『名古屋大学教育学部紀要 教育学科』第43巻、第2号、1996年、81頁。

<sup>207</sup> フレイレ『被抑圧者の教育学』47-49頁。

き、そのような暴力的な構造そのものを変革しようとする意志をもつことである。

### 3-3-1. フレイレの社会変革の思想

フレイレは抑圧状況を暴力と考え、抑圧状況そのものの転換を必要としていた。暴力は風土となり受け継がれる。その暴力の連鎖を止めるためには、暴力をふるう人の意識や行動を変えればいいというわけではない。「水平暴力」がそうであったように、意識や行動は構造によって影響を受けるため、その構造を明らかにし、変革することは暴力の克服において重要である。

だからといって、フレイレは単純に「人間の意識を現実の単なるコピー」<sup>208</sup>とみなすことはしない。フレイレは世界が人間の意識を完全に規定するわけでも、純粹に人間の意識が変われば世界が変わるとも考えていない。世界と人間は絶えざる相互作用のなかに存在するとフレイレは強調するように、世界は自分たちを取り巻き、そこにおける生き方や人間関係に影響を与えるが、人間はたんに現実に埋没するだけではない<sup>209</sup>。現実との密着を断ち切ることができる人間は「みずからの与えられた生に、みずからがつくりだす生活（existence）を付け加える」<sup>210</sup>ことができる。それは松岡の言葉を借りると以下のように言い換えられるかもしれない。

世界と自己を変えるエネルギーは従来と異なる自己の在り方を選択することから生まれてくる。そのとき、あるべき自己が実現される状況に今ある世界を変容させることが、世界とともにある人間にとっての課題となる<sup>211</sup>。

---

<sup>208</sup> 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探究——『自由のための文化行動』を中心に——」『研究集録』第139巻、2008年、27頁。

<sup>209</sup> フレイレ『被抑圧者の教育学』28頁。

<sup>210</sup> フレイレ『自由のための文化行動』60頁。

<sup>211</sup> 松岡、前掲論文、82頁。

社会変革のためには、自分の意識や考え方を検討にさらすと同時に、それを規定し、取り巻く世界の変容が求められる。したがってフレイレの社会変革の実践は社会構造を変革させるために社会に介入する行動が伴う。そして、その社会構造をつねに省察の対象にする。世界のなかにもいるだけでも、世界のそとにもいるだけでもなく、世界とともにある人間が社会を創り、変えていくのだ。

### 3-3-2. 水平暴力の克服に向けて

しかし、フレイレは晩年、たんに権力の奪取だけでは社会は変革されないと考えるようになっていた<sup>212</sup>。権力を保持しているのは国家だけではない。自分たちが普段密接に関わる学校や自治体、会社などにも支配・被支配の構造は存在している。したがって、権力を奪取するための大きな変革ではなく、むしろ、それに抵抗していくための力を創出し、他者との連帯をつうじた社会運動の意義を強調していった<sup>213</sup>。そのような自らの日常生活で与えられた場で運動を起こすことの重要性をフレイレは語っている<sup>214</sup>。

つまり、フレイレは社会構造の変革という大きな目的を視野にいれつつ、日常のさまざまな場面における平和創造の必要性も認識していた。ただし、フレイレは平和の実践の具体的な「方法」は示せずにはいた。上述のローゼンバーグによる非暴力トレーニングやNVCは、まさにそのために有意義な方法であり、その意義は、フレイレが残した課題の克服、という観点から評価できる。とくに内面にすりこまれた支配者の存在に気付かせるという意味できわめて重要な方法である。

非暴力を貫き通したガンジーは非暴力を徹底するためには、「トレーニング」

---

<sup>212</sup> Giuseppe, Franz “The Overcoming of Violence: Paulo Freire on the Use of Violence for Social Transformation”, *KRITIKE*, vol. 10, no. 2, 2016, pp.78-80.

<sup>213</sup> Ibid., pp.78-80. と、ヘンリー・ジルー「可能性としての教育の地平」(市橋秀夫、能山文香訳)『新日本文学』第41号、1986年、37頁と、向山恭一「「余白」のなかの「希望」」『情況』第3巻、第5号、2002年、92頁などを参照のこと。そのことをフレイレは *reinvention of power* (権力の再発明) と呼んだ。詳しくは Freire, Paulo and Donaldo Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World*, Routledge, 1987 を参照のこと。

<sup>214</sup> Giuseppe, op.cit., pp.78-80.

が必要だと考えていた。暴力的な行動は長い時間をかけて自分の身体に染みつけたものであり、そこから脱却するには、日々の繰り返しの実践が不可欠である。

### 3-3-3. ローゼンバーグとフレイレの違い

ローゼンバーグは NVC によって社会変革を目指し、フレイレも社会を変革するために識字教育を実践してきた。両者ともにすべての人が人間らしく生きることができる社会に向けて実践を行っていた点は共通していると言えよう。しかし、ローゼンバーグは、意識の変化によって、異なる社会の物語を自ら選択し、それに合うような生き方をすることで、社会は変わると考えた。ローゼンバーグは暴力的な人間関係ができる背景には、「物語」があるという。したがって、そのような「物語」を支える精神性（スピリチュアリティ）を変える必要性について語っている。

私たちの望む類の世界をはっきりさせよう、そしてそのように生き始めよう。私たちが異なるスピリチュアリティで生き始めようとすればするほど、私たちは社会を変革し始めている。そこでとまるのではなく、私たちがこれまでと異なるスピリチュアリティを生きた瞬間、その度合いに関わらず、社会変革は始まる<sup>215</sup>。

ローゼンバーグによれば、社会を変革するためには、自分の望む社会を想像し、それはどのようなニーズが満たされる社会なのかを考え、そのニーズを満たすように生きることである。それは意識の変化とも言い換えられ、フレイレの社会変革構想も意識の変革を含んでいる点で、両者は共通している。しかし、フレイレはたんに意識の変革だけを目指していたわけではない。人間の意識を変えれば、社会が変わるとはフレイレは考えていない。むしろ、その意識は構

---

<sup>215</sup> Rosenberg, *The Heart of Social Change*, p.6.

造によっても影響されると考えていたため、意識に影響を与える構造について明らかにし、その構造を変革することを目標としていた。フレイレがドナルド・マシードとの対談で、社会を政治的・イデオロギー的に分析する必要について語っている場面でも、そのような考えが伺える<sup>216</sup>。人間の意識や行動は構造によって影響を受けている。したがって、社会構造の変革を目指すことなく、個人の暴力性の解除のみに焦点をあて、紛争を非暴力的に解決し、暴力のない社会を創っていくことはフレイレの視点からみると困難である。

一方、ローゼンバーグは意識の変化が自分や他者の行動を変え、社会を変えることにつながると考えている。つまり、外の権威によって定められた基準ではなく、自分の真のニーズにつねに気付き、真のニーズに従って生きることである。他方、それだけでは社会は変革されないというのがフレイレの主張である。フレイレは、自分たちの意識を変える重要性を主張する一方で、それらに影響を与えている社会構造を変革する必要性について語っている。自分たちを取り巻く社会構造を政治的に、イデオロギー的に分析し、その状況を変革する社会的政治的な介入までを含んで「意識化」といっているゆえんはそこにある。前の節でも述べてきたように、フレイレは世界と人間が絶えざる相互作用にあることを指摘している。フレイレはたんに意識の変革だけではなく、私たちを取り巻く社会構造を政治的・イデオロギー的に分析し、それを変革する必要性を訴えている点で、ローゼンバーグとは異なっている。

#### 3-4. フレイレの平和教育批判

ローゼンバーグが「狭義の平和教育」に位置づくとしたら、フレイレは「広義の平和教育」に位置づくアプローチであることはすでに述べてきた通りである。しかしながら、フレイレ自身はそもそも平和教育に懐疑的だった。それが最も明確に表れているのが、フレイレがユネスコで 1986 年に平和教育賞を受賞した際のスピーチである。

---

<sup>216</sup> Freire, Macedo, "A Dialogue", p.380.

私は世界中の名もなく、不運な、搾取された人びとから学んだことがある。それは、平和が基本的で、欠かすことのできないものだということ、同時に、平和は闘いとらねばならないということである。平和とは、現実や社会生活の倒錯した事実を超越して創造され、構築されるべきものである。平和は永続的な社会正義の構築のなかでつくられ、発展する<sup>217</sup>。

ところが、これに続けて既存の平和教育に対する批判をフレイレは行っている。

私がいわゆる平和教育を信用していない理由は、社会の不正義に目を閉じるだけでなく、それを隠し、そこにいる犠牲者をより抑圧するからである<sup>218</sup>。

ここで、フレイレが批判してきたいわゆる平和教育とは一体どのようなものだったのか。平和教育に携わってきたケヴィン・ケスターは、「フレイレ自身は、1986年の「平和教育におけるユネスコ賞」の受賞スピーチのなかで、平和教育において権力の批判が回避されていることに異議を唱えている」<sup>219</sup>と指摘する。

また、ベティ・リアドンも同様の理由で初期の平和教育を批判している<sup>220</sup>。彼女は「包括的平和教育」を提唱した平和教育学者であり、フレイレの思想と実践に大きな影響を受けている。包括的平和教育はあらゆる暴力の根絶と「平和の文化」の実現に向けて必要な価値観や技能、態度を育てることを目指している。それは人権教育、開発教育、軍縮教育などの分野も含む、多角的で包括的な平和教育のことである。

---

<sup>217</sup> UNESCO, UNESCO PRIZE 1986 and 1987 for Peace Education, 1988, p.27. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001229/122930Eo.pdf>) (最終閲覧日 2022年1月7日)

<sup>218</sup> Ibid., p.27.

<sup>219</sup> Kester, Kevin and Ashley Booth “ Education, Peace and Freire: A Dialogue “ *Development*, vol. 53, no. 4, 2010, p.500.

<sup>220</sup> Reardon, Betty A. and Dale T. Snauwaert, *Betty A. Reardon: A Pioneer in Education for Peace and Human Rights*, Springer, 2015, pp.83-85.

リアドンによると「ある特定の感情に触れれば、人々は異なる行動をとり、暴力や戦争を減らすことができると仮定して、主に感情を重視したアプローチを支持する実践者もいた」<sup>221</sup>ように、1960年代ごろにアメリカで行われていた平和教育では、戦争の残虐性に着目するものが多くみられた。これらのプログラムは、途上国の人びとの貧困という非人道的な状況に焦点を当てていたものの、世界経済の構造的な分析を提供するものではなかったとリアドンは述べている。リアドンの批判した初期の平和教育では、戦争の恐ろしさや、貧困にあえいでいる人びとへの同情といった感情的なアプローチが強調された。そのような感情は平和教育において非常に重要ではあるものの、それだけでは不十分だというのが彼女の主張である。そこには、戦争や貧困を生み出す世界の構造の分析や批判が伴わなければならない。

平和教育を批判したフレイレの目には、平和教育が社会構造への批判を回避することで、抑圧的な社会構造を維持し、抑圧された人々の存在をその構造に縛り付けたままにしているように映っていたのだろう。フレイレによれば、社会変革は意識の変化や抑圧状況の詳細な分析だけでは実現されず、社会構造への批判と、その構造を変革するための行為が求められる。この指摘は、前節で述べたローゼンバーグの社会変革の視点にもよく当てはまっている。そして、フレイレの視点から見れば、社会構造の理解やその変革には焦点をあてず、直接的な暴力の課題にのみ集中する「狭義の平和教育」にも同様の批判が向けられよう。つまり、フレイレの暴力論で示したように、人間は構造によって影響を受けているため、構造の問題をいかにして解決すべきかという問いに応えることなしに、暴力のない社会を創るのは困難なのである。

フレイレと同様に、リアドンは当時の平和教育者たちが政治的な領域を避けていたことを批判している。彼女によれば、政治的であることを避けるのではなく、むしろ「状況は、特定の政治的選択によってもたらされたものであり、新しい選択によって変えること、改善すること、新しい構造や代替的なシステ

---

<sup>221</sup> Ibid., p.83.

ムによって変革させることが可能である」<sup>222</sup>ということを経験者が理解することの方が重要である。さらに、リアドンは「効果的な平和の政治がなければ、平和は実現できない。効果的な政治教育がなければ、平和の政治は存在しえない。私は人権学習こそが平和の政治のための効果的な教育の最も有望な手段であるということを経験したい」<sup>223</sup>という。結局のところ、教育を脱政治化することでは、平和の実現はできず、平和の政治をつくりだすためには、政治教育がなくてはならない。

そして、リアドンによれば、そのための「人権学習は、フレイレの政治教育学を現代化したもの」<sup>224</sup>であり、その学習には全体性、批判的な学習、変革へのコミットメントが不可欠である<sup>225</sup>。たんに社会を批判的に分析するだけでなく、その変革に向けて行動を起こす、つまり、変革への関与が必須であると訴えている点でフレイレとリアドンは共鳴している。さらにいえば、フレイレの思想は現在の社会に対して異議申し立てを行いつつ、その社会を実際に創り変える市民を育てるという意味でのシティズンシップ教育を含んでいる。

また、このようなフレイレの教育は平和学研究者のヨハン・ガルトウングの「積極的平和」の概念にも通じる。ガルトウングの積極的平和は、直接的暴力、構造的および文化的暴力の不在というだけでなく、直接的平和、構造的平和、文化的平和などの存在も意味する<sup>226</sup>。ガルトウング研究者の藤田明史が直接的平和、構造的平和、文化的平和を実現しようとする試みも積極的平和と名づけ

---

<sup>222</sup> Ibid., p.84.

<sup>223</sup> Betty, A. Reardon, *Human Rights Learning: Pedagogies and Politics of Peace*, Keynote Address. 2008-2009 UNESCO Chair for Peace Education, University of Puerto Rico, 2010, p.51. (<https://www.peace-ed-campaign.org/wp-content/uploads/2015/10/C%C3%A1tedra-UNESCO-Betty-Reardon.pdf>) (最終閲覧日 2022年1月3日)

<sup>224</sup> Ibid., p.50.

<sup>225</sup> Ibid., p.70.

<sup>226</sup> Galtung, Johan “Introduction: Peace by Peaceful Conflict Transformation-the TRANSCEND Approach“, *Handbook of Peace and Conflict Studies*, Routledge, 2007, p.31. 直接的暴力と構造的暴力については、ヨハン・ガルトウング『構造的暴力と平和』（高柳先男ほか訳）中央大学出版部、1991年などを参照のこと。文化的暴力についてはヨハン・ガルトウング『ガルトウング平和学の基礎』（藤田明史編訳）法律文化社、2019年を参照のこと。



ることは的を射ていると述べている<sup>227</sup>。平和な社会を創りだそうとするプロセスそれ自体も積極的平和であるとするなら、抑圧状況を変革し、平和な社会の創造を試みるフレイレの教育そのものも積極的平和といえるだろう。

また、藤田はガルトゥングのいう平和を創りだすためには「批判」と「創造」という二つの要素が必要であるという。それは暴力の批判だけでなく、それらの暴力を代替しうる平和の文化や制度を創造するということである<sup>228</sup>。それはあらゆる暴力を批判的に分析し、その不在を目指すことと同時に、平和を創りだすことを意味している。

この考え方はアメリカの教育学者であるヘンリー・ジルーのいうところの、「批判の言語」と「可能性の言語」とも類似している。ジルーによれば、フレイレは現在の支配関係やそれを生み出す構造を批判し、異議申し立てをする批判の言語と、それに対抗し、新しい社会を創り出すための可能性の言語を組み合わせた<sup>229</sup>。つまり、フレイレは今ある社会の構造を批判的に分析することはもちろん、今あるのとは異なる社会を思い描き、それを創りだすことに関与する必要性を訴えた。今ある現状を宿命論として受け入れたり、シニシズムに陥ったりするのではなく、闘いを始めるためには、「希望」も同時に必要なのだとフレイレはいう<sup>230</sup>。批判の言語と可能性の言語を合わせもつ必要性についてフレイレは次のように述べている。

夢がなければ、変化はありえない。希望なしには夢がありえないように。それゆえにぼくは『被抑圧者の教育学』このかたずっと言い続けてきたのである。真のユートピアとは、ますます耐え難いものになっていく現実の否認と、われわれ人間によって政治的・美的・倫理的に創造され、構築されるべき未来の宣示との緊張関係そのものなのだ、と。ユートピアには、この否

---

<sup>227</sup> ガルトゥング『ガルトゥング平和学の基礎』186頁（訳者による解説部分）。

<sup>228</sup> ヨハン・ガルトゥング、藤田明史編著『ガルトゥング平和学入門』法律文化社、2003年、11頁。

<sup>229</sup> Giroux, Henry "Culture, Power and Transformation in the Work of Paulo Freire: Toward a Politics of Education" *Teachers as Intellectuals*, Bergin and Garvey, 1988.

<sup>230</sup> フレイレ『希望の教育学』9頁。

認と未来のことぶれとの両者がふくまれている<sup>231</sup>。

### 3-5. 結論

本章では、ローゼンバーグの実践を、直接的暴力の不在に向けて、紛争を非暴力的に転換する力を育む「狭義の平和教育」、フレイレの実践を構造的暴力の克服を目指す「広義の平和教育」として位置付けた。そのうえで、ローゼンバーグとフレイレを比較によって両者の本質的な差異を検討し、平和教育の視点から、フレイレの思想の特徴を捉え直した。

それは、暴力のない社会を創っていくためには、その実践が社会構造の変革を含むものではなければならない、ということである。社会構造の変革を伴わないという点に関してフレイレは、ローゼンバーグの実践に対して、あるいは「狭義の平和教育」に対しても、同じような疑問を投げかけていることが明らかになった。フレイレは抑圧状況を暴力と考え、暴力は風土となり受け継がれると考えていた。そのような暴力の連鎖を止めるためには、たんに暴力をふるう人の意識や行動を変えることだけでは不十分である。人間の意識や行動は社会構造によっても影響されるため、自らの意識や行動に影響を与える構造を批判的に分析し、その構造を変革することが暴力の克服において重要であるといえる。本論では、社会構造の批判的分析と変革を伴わない教育に対してフレイレは一貫して批判的であったことを、平和教育の視点からも再確認することができた。

フレイレにとって、暴力つまり抑圧状況の変革を目指すということは、結局のところ、人間化の実践を行うということである。それはさまざまな抑圧、搾取、支配によって阻まれ、奪われてきた人間性を取り戻す教育の実践にほかならない。フレイレは平和が欠かせないものであることを認識しつつも、主著のなかで平和教育やその王道である反戦教育などに真正面から取り組んだ形跡は認められない。さらに、彼は自身の教育を平和教育とはいわない。それはフレイレが〇〇教育という枠組みよりも、それが支配のための教育なのか、解放の

---

<sup>231</sup> 同上、127-128頁。

ための教育なのかということに主眼をおいたからであろう。しかし、だれかがだれかを抑圧したり、抑圧されたりする構造そのものを変革し、だれもが真に人間らしく生きられる社会を創ろうとしたことを考えれば、フレイレの教育は平和教育と呼べるだろう。そしてそれは今ある抑圧状況への異議申し立てと新しい社会を創り出す、二つの言語によって支えられた「希望の教育」なのである。

## 第4章 フレイレの対話的な教育を現代に活かす——世界を命名する行為としてのワークショップ——<sup>232</sup>

### 4-1. 問題の所在

本章は、パウロ・フレイレの目指した対話的な実践とはなにかを考察し、そのうえで、フレイレの思想をもとにしたワークショップの実践例を提示することを目的としている。

前章でも述べたように、フレイレによれば、教育には二種類ある。一つは「支配の教育」、もう一つは「解放の教育」である。「支配の教育」とは、人びとを飼いならしている抑圧の構造を再生産する教育のことである。そこでは、被支配者は自分で主体的に、意識的に考えたり、自らが置かれている状況を変えることや、新しいものをつくりだすことは認められない。つまり、彼ら彼女らは人間性そのものを奪われている。フレイレはこのような教育に分類される「銀行型教育」を批判した。銀行型教育とは無知だとみなされる学習者に、なんでも知っている教育者が現実から切り離された知識を一方的に注入することで、彼ら彼女らを「客体化」する教育のことである。

その一方で、このような状況を変革しようとする「解放の教育」がある。それは、人びとを抑圧状況から解き放ち、奪われた人間性を取り戻す教育である。フレイレは解放の教育として「課題提起教育」を提唱している。これは銀行型教育のような垂直的な教育関係を否定し、教育者も学習者も両者ともに認識の主体として、世界を媒介とした対話をつうじて、ともに「主体化」することを目指している。銀行型教育では教育者という主体が学習者という客体に一方的に知識を注入するが、課題提起教育では両者がともに認識の主体として、学習のプロセスに参画する。銀行型教育が「伝達」によっておこなわれる一方、課題提起教育は「対話」によっておこなわれる。対話者同士が出会い、互いの省察と行動を結びつけることで、世界は変革され、より人間的な方向へと向かう。

---

<sup>232</sup> 第4章は、「フレイレの対話的な教育を現代に活かす——世界を命名する行為としてのワークショップ——」『新潟国際情報大学国際学部紀要』第5号、2020年、1-14頁を大幅に加筆修正したものである。

まさに「人間化」の実践としての教育を、課題提起教育と呼んだ。課題提起教育において「対話」は欠かすことのできない重要なテーマである。

日本において、対話型授業をつくるための理論と実践の研究に以前から取り組んでいるのは国際理解教育の専門家である多田孝志である。多田はこれまで対話的な場を創り出す実践研究をおこなってきた。しかし、多くの実践を目にしてきた多田が主張しているように、対話型授業の実践は多くおこなわれているものの、そのなかには、真に対話的な実践とは呼び難い実践も存在する。対話的な教育を目指したパウロ・フレイレもそのことを指摘している。つまり、空虚な言葉ばかりが飛び交う、見せかけの対話にしかない実践も多く存在している。では、そもそも対話的な実践とはどのようなものか、フレイレの以下の主張から読み解いてみたい。それは「対話とは、世界を命名するための、世界によって媒介される人間と人間との出会いである」<sup>233</sup>ということである。

#### 4-2. 対話的な授業実践とその課題

対話型の授業は近年とくに日本の教育界で注目されるようになってきている。具体的には、2017・2018年に改定された学習指導要領にも書かれているように「主体的・対話的で深い学び」<sup>234</sup>が目指され、アクティブラーニングの視点から、学習を見直すように指示されている。ここで目指されている対話的な学びとは、「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」<sup>235</sup>ということである。つまり、多様な人びとと対話し、他者の考えを知ること、自分の考えを見つめなおし、深められるような学びを得られる対話型の授業が今まさに求められている。

とはいえ、日本の教育界で、対話的な学習を重視するという方向性が示され

---

<sup>233</sup> フレイレ、『被抑圧者の教育学』97頁。

<sup>234</sup> 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説」

<sup>235</sup> 文部科学省「主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」）の視点からの授業改善について」2017年。（[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/09/30/1421692\\_8.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/09/30/1421692_8.pdf)）最終閲覧日 2022年1月7日。

る以前から、国際理解教育の分野ではそのような実践が多くなされている<sup>236</sup>。対話的な授業に関する研究と実践をおこなってきた研究者として、すでに紹介した多田孝志があげられる。多田は、多くの思想家の「対話」の概念をもちいて、対話とはなにかを明らかにし、対話型の授業の理論を構築したうえで、対話的な場を創り出す実践研究をおこなってきた。

しかし、多田が指摘するように、これまでの対話型の授業には基本的な問題がいくつも存在する。例えば、対話型授業を構築するための理論的な考察が十分なまま、実践ばかりがおこなわれる。すると、対話の活用により育まれるはずの力が育まれない、対話型授業への参加者の意識が希薄になることなどにより、結局授業が上滑りになってしまう<sup>237</sup>。このような問題が存在するために、「対話型授業において、発言数は多いが論議が絡まない、また、児童・生徒が教師の期待に応えようとする、あるいは特定の児童・生徒の発言が常にリードする話し合いにとどまる傾向がしばしばみられる。こうした、論議が発展・深化しない皮相的、形式的な話し合いの継続では、個々人の潜在能力が発揮できず、思い込みによる表現力の格差が生じ、対話を忌避する児童・生徒が多発する危惧さえある」<sup>238</sup>と多田は、見せかけだけの対話型の授業に危機感を示している。たとえ、表面的あるいは形式的に話し合いが成り立っているようにみえても、それらの多くは自分の思っていることを話せない・あるいは他者の意見を聞けないといったような、もはや話し合いではないような状況に陥っている。

では、多田はそれをいかにして乗り越えようとしてきたのか。まず、多田は

---

<sup>236</sup> 教育課程研究会の大杉住子によれば、国際理解教育以外の分野でも、子どもたちの主体性や協働性を重視する学びの重要性は指摘されており、そのような授業実践がなされてきたという。とくに、「授業研究」では、生徒たちの主体性や対話を重視する授業実践が多く積み重ねられてきた。そこで積み重ねられてきた工夫や改善点を十分理解せず、「主体的・対話的で深い学び」をすすめてしまうと、生徒の主体性に委ねすぎて、学習成果が得られない授業になってしまったり、特定の方法にばかりこだわることで、型をなぞるだけで学習にはつながらなかったりするという恐れも指摘されている。（教育課程研究会『アクティブ・ラーニングを考える』東洋館出版社、2016年、43-44頁。）この指摘は多田が指摘する、見せかけだけの対話型授業における危機感と通底している。

<sup>237</sup> 多田『グローバル時代の対話型授業の研究』4-5頁。

<sup>238</sup> 多田、同上、4頁。

対話を「自己および多様な他者・事象と交流し、差異を生かし、新たな智慧や価値、解決策などを共に創り、その過程で良好な創造的な関係を構築していくための言語・非言語による、継続・発展・深化する表現活動」<sup>239</sup>と定義している。グローバル時代においては、多様な価値観をもった人びとと対話するなかで、持続可能な未来の創造に向けて、地球的な課題を解決する智慧や解決策をつくりだすことが重要であると多田は指摘する。くわえて、対話のプロセスを経ることで、参加者が水平的な関係性を構築するような「共創的な対話」をグローバル時代の目指すべき対話であるとしている<sup>240</sup>。共創的な対話とは、ともに課題の解決を目指す仲間として、対話のプロセスを通して参加者たちが創造的な人間関係を構築することを目指すものである。そしてそれは、少数者の意見や異質な意見を尊重すること、当事者意識をもつこと、自己の見解を再組織していくこと、相手に共感し、相手の言いたいことをイメージすることを重んじる対話である<sup>241</sup>。

多田は共創的な対話を創り出すために、また、皮相的・形式的な対話を打破するために、二つのことを重視すべきであるとした<sup>242</sup>。一つめは、学習者の精神面への配慮、二つめは「間」の重視である。精神面への配慮とは、対話的な場面で委縮してしまう学習者に対し、対話ができる安全な場をつくるために、心の緊張や委縮が解消されるようにすることである。たとえば、学習者のささやかな行為やちょっとした発言にも、つねに耳を傾け、それらを拾いながら学習者を勇気づけることなどがあげられる。二つ目の「間」の重視とは、ふだんの仲間という枠や、自分の意見という枠を超えられるような活動や働きかけを

---

<sup>239</sup> 多田孝志『対話型授業の理論と実践』教育出版、2018年、4頁。

<sup>240</sup> 多田、『グローバル時代の対話型授業の研究』65頁。

<sup>241</sup> 多田、同上、68頁。多田は、「共創的対話」こそ、対話型授業の中核になると考えている。それは、現代社会に蔓延する問題として、判断を他者に委ねる傾向や、複雑さを忌避し、複雑な問題を多様な観点から議論することに対する「めんどくささ」を感じる「知性の疲労」があるからだという。そのような「知性の疲労」を乗り越え、深く感じ・考える知性を「共創的対話」によって復権させたいという多田の思いによって、対話型授業の実践はおこなわれている。効率・スピード重視から、Negative Capability（曖昧さ、もやもや感）を大切にする教育への転換でもあると主張している。（多田『対話型授業の理論と実践』64-65頁。）

<sup>242</sup> 多田、『対話型授業の理論と実践』9-13頁。

おこなうこと、時間という意味の「間」を重視することなどである。これらを重視しつつ、多田は対話型授業に必要な具体的な 12 の要件をあげている<sup>243</sup>。そのなかには、対話を活性化するための物的・人的な受容的雰囲気づくりや、自己内対話と他者との対話の往還による思考や視野の広がりを体験できるような活動を授業内に取り入れることなどが含まれる<sup>244</sup>。

多田の目指す共創的な対話は、対話というプロセスそのものが対話する人びとを社会に関わる当事者として主体化し、人びとの間に水平的な関係を築こうとするところに、フレイレの目指した対話との類似点がみられる<sup>245</sup>。対話的な教育の実践を目指したフレイレも、多田と同様の問題意識をもっていた。フレイレは空虚な言葉ばかりが飛び交う、皮相的・形式的な対話の実践をつねに批判する一方、真の言葉を話すことの必要性を強く主張してきた。では、対話的な実践とはどのようなものなのか、対話を中心にした教育を目指し、実践してきたフレイレの思想に遡って読み解いてみたい。

#### 4-2-1. パウロ・フレイレの対話論

「対話とは、世界を命名するための、世界によって媒介される人間と人間との出会いである」<sup>246</sup>。これは、フレイレの『被抑圧者の教育学』の「対話」に関する有名な一節である。原著のポルトガル語と英訳では、以下のようになって

---

<sup>243</sup> 多田、同上、13-14 頁。対話型授業の 12 の要件とは、①対話の活性化のための物的・人的な受容的雰囲気づくり、②多様な他者との対話機会の意図的設定、③多様性の尊重、対立や異見の活用、④自己内対話と他者・対象との対話の往還、⑤沈黙の時間の確保や混沌・混乱の活用、⑥対話への主体的な参加を促す手立ての工夫、⑦批判的思考力の活用、⑧非言語表現力の育成と活用、⑨他者の心情や立場への共感・イメージ力の錬磨と活用、⑩思考力・対話力に関わる基本技能の習得、⑪思考の深化を継続する方途の工夫、⑫学習の振り返り・省察である。

<sup>244</sup> 多田、同上、13-14 頁。

<sup>245</sup> 一方で、多田の目指す共創的な対話には、現在ある社会構造の分析とそれに対する批判的な異議申し立てに関しては明示されていないというフレイレとの違いも見られる。また、多田が対話を創り出すために、重視すべきだと主張する二つの点はロジャーズの思想に非常に類似している。しかし、それはあくまでも対話の前提条件であり、対話をつうじて持続可能な社会にむけて、地球的な課題を解決するための解決策を考えることを重視している点ではロジャーズとの差異がみられる。

<sup>246</sup> フレイレ『被抑圧者の教育学』97 頁。



いる。

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se nsgotando, portanto, na relacçãoeu-tu.<sup>247</sup>

Dialogue is the encounter between men, mediated by the world, in order to name the world.<sup>248</sup>

命名するという言葉は、ポルトガル語では *pronunciár*（発音する）という単語で表されているが、英訳では *name* という単語に訳されている。フレイレはなぜ発音するという単語を使ったのか。発音することは、言葉にすることであり、口にだすことである。「沈黙の文化」に置かれ、言葉を奪われた人びとにとって、自分の言葉を口にだすという行為が非常に重要な意味をもつ。フレイレは「沈黙の文化にあって、存在するとは、ただ生きながらえることにすぎない。上からの命令を肉体が実行する。考えることは難しく、ことばを話すことも禁じられている」<sup>249</sup>という。そのような意味で、「沈黙の文化」においては、人間らしさあるいは人間性そのものが奪われているのだと主張する。また、フレイレ研究者である楠原彰は「沈黙の文化」における沈黙を以下のように説明する。

服従の＜沈黙＞、被抑圧の＜沈黙＞、言葉を奪われた＜沈黙＞である。それは他者、制度、イデオロギー等によって抑圧、操作、飼育されて、人が自分自身の言葉を発することを抑えられ、自分自身でないものに同化させられているときの、強制された＜沈黙＞である。自らの言葉を奪われ、誰かの言葉を自分のそれのように受け入れさせられるとき、人は自分自身に、つまり自らの主人（主体）になることができず、制度や他者に依存しなければ生きられない存在（モノ＝物）になってしまう。非人間化

---

<sup>247</sup> Freire, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, PAZ E TERRA, 2001, p.78.

<sup>248</sup> Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, Translated by Myra Bergman Ramos, Continuum, 2005, p.88.

<sup>249</sup> フレイレ『自由のための文化行動』47頁。

(DEHUMANIZATION) とは、こうした状態のことである<sup>250</sup>。

このような状況に置かれた彼ら彼女らが自らの言葉を獲得し、それを口にだし、表現することの重要性をフレイレが知っていたからこそ、pronunciár という動詞をあえて使ったのだと考えられる。

また、フレイレ研究者である里見実は、フレイレの対話に関する文章を「対話とは、このような人間の出会いである。世界を媒介にして、そして世界を言葉でとらえるために人びとは対話するのだ。だからして対話は、我と汝の関係だけで終わるものでもない」<sup>251</sup>と訳している。世界を命名するとは、言葉を使って世界を認識することである。それは、おなじく教育学者である松岡靖の「つまり人間が世界に意味を与える認識の行為は、告発と予告という次元をあわせもっている。ただし人間は世界全体をまるごと認識できるわけではない。世界をことばで分節化してはじめて人間は世界を認識できる。分節化された対象に表現と内容を与える行為が「命名」である」<sup>252</sup>という主張が適格に表現している。

わたしたちは、ふだん基本的に世界に埋没して生きている。その世界の「なか」で生きている限り、その世界がどのようなものなのかを考えることができないのはもちろん、世界のなかにいる自分と世界との関係に気づくことができない。そこで、わたしたちは自分が埋没している世界を引き離し、対象化した際に、はじめて世界を理解できる。その世界を言葉にすることで、わたしたちは世界を認識することができる。「いったん命名されると、世界はふたたび課題として命名者の前に現れ、新たな命名をかれらに求める」<sup>253</sup>。つまり、わたしたちが世界に言葉を与えることで、それが課題として浮かびあがり、わたしたちに課題の解決を迫ってくるということだ。命名するプロセスをつうじて、自分とは関係のなかった事象が、はっきりと姿を現し、自分と関係のある問題となる。

---

<sup>250</sup> 楠原彰『南と北の子どもたち－他者・世界へ－』亜紀書房、1991年、98-99頁。

<sup>251</sup> 里見『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学を読む」』151-152頁、『被抑圧者の教育学』の翻訳部分。

<sup>252</sup> 松岡、前掲論文、82頁。

<sup>253</sup> フレイレ『被抑圧者の教育学』96頁。

「だが真の言葉を話すこと——それは労働であり、実践である——が、世界を変革することであるかぎり、それは少数者の特権ではなくて、万人の権利である」<sup>254</sup>。フレイレがいうように、命名する権利はだれもが持つべき権利である。しかしながら、銀行型教育の場ではそれは教育者側のみがもつ特権にとどまっている。そうした状況を打開すべく、フレイレの主張する対話型の教育は、世界を命名する権利を皆に取り戻すことを目指す実践として提唱されているのである。世界がどのように見え、その世界と自分はどのように関わっているのかを考え、探究するという権利は教育者だけでなく、学習者にもある。世界を命名することは自分たちの手に世界を取り戻す行為であり、人間を主体化するプロセスになる。

フレイレの言葉を借りれば、「自分の言葉を話すという本源的権利を否定されてきた者は、まずこの権利を取り戻し、非人間化という暴挙が続けられるのを阻止しなければならない」<sup>255</sup>。だからこそ、「真の言葉を話すということは、世界を変革することである」<sup>256</sup>というフレイレの主張は、命名する過程そのものが世界と主体的に関わるプロセスであることを示している。そのような意味で、世界を命名する過程は人間化の実践であり、世界を変えることにつながっている。

#### 4-3. フレイレの実践は普遍化可能か？

では、フレイレの対話型の実践は第三世界の「被抑圧者」に対してのみ意味をもつのだろうか。フレイレの思想は彼がまさに生きた現実から生み出され、実践されてきた。そのため、フレイレの思想は第三世界の抑圧されている人たちを抑圧から解放するための思想として知られている。だからといって、フレイレの思想が第三世界の「被抑圧者」に対してのみ意味をもつということではない。フレイレの研究者であるヘンリー・ジルも述べているように、「フレイレの分析方法は北米の状況には不適切だとして排除されることはもはやできない

---

<sup>254</sup> フレイレ、同上 97 頁。

<sup>255</sup> フレイレ、同上。

<sup>256</sup> フレイレ、同上、95 頁。

いということである……彼の分析対象、彼がもちいる言語は、あらゆる場所における被抑圧者を念頭においているのである。」<sup>257</sup>

さらに、だれが被抑圧者であり、だれが抑圧者かということは、現代においては非常に重層的で複雑である。絶対的な「被抑圧者」が存在しているというよりも、先進国に住むわたしたちであっても——意識的か、無意識的かは別として——、だれかを抑圧すると同時に、抑圧されてもいる。そのような複雑な抑圧と被抑圧の関係があるからこそ、水平暴力が行使され、暴力の連鎖が起きている。もともとフレイレは、「被抑圧者は自らの人間性を取りもどす過程で(そこに人間性を創造する道があるのだが)、抑圧者に転じてはならず、むしろ両者の人間性の回復者とならなければならない」<sup>258</sup>と主張しているように、被抑圧者と抑圧者の両者の解放を目指していた。それがフレイレの思想の大きな特徴である。被抑圧者は人間として生きるのを妨げられているがゆえに、抑圧者は被抑圧者が人間として生きるのを妨げているがゆえに、両者ともに「人間」ではない。だからこそ、フレイレはつねに被抑圧者の「人間化」のみならず、抑圧者の「人間化」をも目指していた。

楠原は、両者の解放について「日本の子どもたちが自死したり、自由への恐怖に怯えないで生きていけるようになることと、南アフリカの子どもらが飢餓やアパルトヘイトから自由になることとは、同時だと僕は思う」<sup>259</sup>と述べている。日本とアフリカ、先進国と途上国という視点で見れば、日本の子どもたちは抑圧者であり、アフリカの子どもたちは被抑圧者となる。しかし、日本の子どもたちが日常的に見えない暴力にさらされ、自死するような状況をみれば、彼ら彼女らもまた被抑圧者となる。

もっとも、フレイレはあらゆる場所における被抑圧者を念頭においていたが、ジルーのいうように、フレイレの方法はどんな文脈でも簡単に移植できる方法というわけではない。それは「特定の状況において読み解かれ、批判的に適応される必要にある理論的な道しるべ」<sup>260</sup>である。ジルーによると、フレイレの

---

<sup>257</sup> ジルー、前掲論文、37頁。

<sup>258</sup> フレイレ『被抑圧者の教育学』17頁。

<sup>259</sup> 楠原、前掲書、23頁。

<sup>260</sup> ジルー、前掲論文、37頁。

生み出した理論や実践がどのような場所や教育状況でも、寸分たがわぬ形で、適応されるというわけではない<sup>261</sup>。フレイレの教育思想は「それを持ちいる者——それぞれ異なる歴史的背景と異なる歴史的文脈のなかで、その洞察の光を利用しようとする人びとによって、批判的に媒介されねばならぬもの」<sup>262</sup>として存在している。つまり、フレイレの教育方法はつねに具体的社会的文脈から出発し、その文脈に応じようとするものだ。フレイレの教育方法を実践するには、その具体的な状況や場所に適応するかたちを模索することが前提とされている。

したがって、現代の日本に生きるわたしたちは、フレイレの思想を批判的に媒介し、それでいて、フレイレの思想の神髄は取りこぼさずに、その方法を自らの文脈に沿うように適応させねばならない。フレイレの思想を「被抑圧者」を対象にしたものであるとし、特定の人びとにのみ適応できるものとみなしてしまえば、フレイレの思想のもつ普遍性をそぎ落とすことにもつながる。本章では、フレイレの思想的な厳密性を重視し、特定の文脈に押し込めるのではなく、フレイレ思想の普遍性に着目し、フレイレの思想を抑圧と被抑圧の関係が複雑に錯綜する 21 世紀の文脈のなかで、よみがえらせることを重視している。

次節で紹介する実践では、だれもが抑圧者でもあり、被抑圧者でもあるという前提で、知らず知らずのうちに構造的に収奪する立場にいることに気づく実践をおこなった。フレイレは被抑圧者が意識化し、変化していく必要性について、最も有名な著書である『被抑圧者の教育学』では何度も言及していたが、抑圧者が意識化し、社会変革へ向かう可能性について多くは語っていない。一方、別の文献では、フレイレは一部の抑圧者が変わる可能性について言及している<sup>263</sup>。その際、フレイレは抑圧者を「抜け目のない抑圧者」と、「ナイーブな抑圧者」に分けている。抜け目のない抑圧者は意識的に社会階級を支配し、ナイーブな抑圧者は自らの立場に意識的ではないが、支配している側にいる人たちのことである。この二つには大きな差異があることをフレイレは認めている。ナイーブな抑圧者が抜け目のない抑圧者へと移行しないためには、被抑圧者の

---

<sup>261</sup> 同上。

<sup>262</sup> 同上。

<sup>263</sup> Freire "Education, Liberation and the church"を参照のこと。

側に立つ者として生まれ変わる必要があるという<sup>264</sup>。それは被抑圧者とともに抑圧的な社会を変革する実践に関与することによって実現される。

抑圧と被抑圧の関係が非常に複雑で重層的な現代社会で、抑圧をする側の立場に対して、フレイレの思想が適応可能かどうかを探求し続けている研究者としてクリス・ベーコンがあげられる。彼は、抑圧者が自分自身の抑圧者性に気づくことで意識化する方途をフレイレ思想を基本とした批判教育学のなかに見出している。

ベーコンは、アレンとロサットの論考を引用しつつ、抑圧者それ自体は固定的なものではないため、抑圧者は状況によって被抑圧者にもなるという抑圧と被抑圧の複雑な関係を理解し、自分自身への抑圧と他者への抑圧の両方に関心をもつことの重要性を主張している<sup>265</sup>。さらに、自らの抑圧者性に気づいた学習者にはショックや怒りなどさまざまな反応が起こりえるという。その際には、これまで学習者がもっていた知識やバックグラウンドを含めて理解し、学習者にアプローチすることが教育者には求められるという<sup>266</sup>。つまり、頭ごなしに学習者の置かれている抑圧者としての状況を糾弾するのではなく、自分と世界との関係やそこにおける自分の位置づけを考えるなかで、それに気づくような実践でなければならない。そうでなければ、結局のところ、それはフレイレが厳しく否定する銀行型教育と同じになってしまうからだ。

学習者が自分自身はだれであり、世界のどこに位置づいているのかを認識し、考えたうえで、これからどこに位置づくべきなのかを、学習者同士あるいは教育者とともに考えていくことを次節の実践では目指した。これらの先行研究を参考にしつつ、フレイレの思想を実践化してみたい。

---

<sup>264</sup> Ibid., p.525.

<sup>265</sup> Bacon, Chris “A Pedagogy for the Oppressor: Re-envisioning Freire and Critical Pedagogy in Contexts of Privilege” *Revisoning Paradigms: Essays in Honour of David Selvaraj*, Visthar, 2015, p.231.ベーコンが文中で引用している論考は以下のものである。  
(Allen, Ricky Lee and César Augusto Rossatto, “Does Critical Pedagogy Work with Privileged Students?” *Teacher Education Quarterly*, vol. 36, no. 1, 2009, pp.163-180.)

<sup>266</sup> Bacon, *ibid.*, pp.232-232.

#### 4-4. 世界を命名する行為としてのワークショップの実践例

本節では前節までみてきた世界を命名するという行為を実践にうつした例を紹介したい。2019年7月10日水曜日に新潟大学の教職大学院の修士1年生を対象とした「地域の教育課題と学校・教師」の授業内で、全4時間にわたるワークショップ<sup>267</sup>をおこなった。対象は新潟大学大学院の教育学研究科と教育実践学研究科の大学院生15名である。(うち、現職教員の院生は、小学校教員4名、中学校教員が4名である。)

本ワークショップは、カカオ農園を中心とした児童労働という問題とその背景にある構造について考え、自らの日常生活を省察しつつ、自分と世界がどのようにつながっているのかを考えることを目的としておこなった。

ワークショップの流れに沿って、ひとつひとつのワークの概要と意味を示す<sup>268</sup>。

過程 (所要 時間)	活動内容	ねらい	フレイレの対話 論に基づく意味 付け
導入 (5分)	① あいさつ ② 本ワークショップの目的の共有 ③ ワorkshopの流れの確認	ワークショップの目的を説明することで、本ワークショップの目的の共有を参加者とおこなう	

<sup>267</sup> 前章で述べてきたとおり、ワークショップは定義が多くあり、そのなかでも「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり、創り出したりする学びと創造のスタイル」(中野『ワークショップ』10頁。)という中野の定義が最も一般的である。しかしながら、中野の定義だけでは、本実践におけるワークショップをすべて表現できない。そのため、ここでは、フレイレの思想に則したワークショップを目指した。それは、社会の変革に向けて、対話をつうじて、自分と世界の関係性を明らかにし、世界の課題を自らの課題として認識することを目指す場である。また、今回の実践では、教育者と学習者ではなく、学習者同士の対話に重点をおいて実践をおこなった。教育者と学習者の対話に着目できるような実践を行っていくことは、今後の課題としたい。

<sup>268</sup> なお、意見をいいやすくするため、対話する土壌を作るためのアイスブレイクをおこなったが、今回の流れの説明には含めない。

<p>(2分)</p> <p>(15分)</p>	<p>&lt;絵本「そのこ」を使ったワーク&gt;</p> <p>① 動画鑑賞 谷川俊太郎の詩である「そのこ」<sup>269</sup>の動画を流し、鑑賞する</p> <p>② そのこのイメージを共有する 動画を見たうえで、&lt;そのこ&gt;とはだれか、具体的にどこに住んでいて、何歳で、いつの時代の話なのかなど、&lt;そのこ&gt;についてイメージできることをチームで出し合う その後、各チームでの話し合いの内容を全体で共有する</p>	<p>最初に自分たちのなかにある児童労働のイメージを可視化する</p> <p>自分たちあるいは自分のイメージとほかの参加者のそれとはどこが異なり、どこが同じかを知る</p>	<p>その子とはだれか、参加者のもつイメージを共有する</p> <p>参加者の考え方や世界の捉え方を知ることになる = 参加者の世界の命名の仕方を知る</p>
<p>展開</p> <p>(10分)</p> <p>(5分)</p> <p>(5分)</p>	<p>&lt;児童労働の説明とアクティビティ&gt;</p> <p>① 水を運ぶワーク 実際にカカオ農園で児童労働をしている子どもたちがカカオを運んでいるのと同じ重さのもの（20キロ）を運び、児童労働の疑似体験をおこなう<sup>270</sup></p> <p>② 児童労働の説明 カカオ農園における児童労働の現状や児童労働をしてきたふたりの子どものエピソードを知る</p> <p>③ 個人ワーク カカオ農園で児童労働をしていたブカリくんの書いた手記<sup>271</sup>を読み、</p>	<p>児童労働をしている子どもが実際に労働の際に運んでいる重さを体験してもらうことで、児童労働の状況を共感的に理解する</p> <p>児童労働の現状を具体的なふたりの子どもを例にすることで、より具体的に児童労働のことを知る</p> <p>具体的にその状況におかれている子どもの手記と自己</p>	

<sup>269</sup> 谷川俊太郎『そのこ』晶文社、2012年。

<sup>270</sup> 本実践では、カカオ農園で児童労働をしている子どもたちが運ぶカカオの重さをペットボトル20本で表現した。なお、それぞれのカカオ農園でカカオをかごに入れて運ぶ重さは異なる。詳しいカカオ農園の児童労働の現状については、FOOD EMPOWERMENT PROJECT (<https://foodispower.org/human-labor-slavery/slavery-chocolate/>) 最終閲覧日2022年1月7日を参照のこと。

<sup>271</sup> 白木朋子『子どもたちにしあわせを運ぶチョコレート。—世界から児童労働をなくす方法—』合同出版、2015年、4-5頁。



	なにを思い、考えたのかを配った手記の横に記入する	内対話をする	
発展 (30分)	<児童労働の要因とその構造> ① 要因ワーク さまざまなキーワードが書かれているカードを用いて、なぜ児童労働が引き起こされるのか予想し、児童労働の背景にある構造を図式化する(図1)	児童労働にはさまざまな要因があることに気づき、その背景にはどのような構造があるのか考える	世界の見え方をグループ内で、対話しながら探り、参加者も自分の見え方だけでなく、ほかの参加者が世界をどのように見ているのかを知る
(20分)	図が完成したあと、それぞれのチームでどのような図ができたか発表し、共有する		
(15分)	② 構造的暴力の説明 <sup>272</sup> カカオ農園における児童労働に関わる構造の一例を知る	児童労働には、さまざまな要因があり、そのなかの一例について知る	
まとめ (20分)	① 要因ワーク(2) 要因ワークで作った要因のなかで、自分がどこに位置づくかを考え、<私>と書いてあるカードを置く ※置く場所は自分のチームのところに限定せず、他のチームも見えて回って、自分の思う要因と一番近いチームの紙のところに置いてもよい 自分が<私>のカードを置いたチームでそこに自分を位置づけた理由をメンバーと共有する(図2)	自分がその構造のどこに位置づくのかを考えることをとおして、自分と構造のつながりを可視化し、自分と構造がどのようにつながっているのかを考える	自分と世界の関係性を明らかにする 世界に内在する自分を認識する =世界と自分との関係性を認識する
(10分)	② フェアトレードの説明 そういったシステムに対抗する方法としてのフェアトレードの説明を聞く	フェアトレードをはじめとしたエシカルな消費について知る	
(20分)	③ 最後の問い フェアトレードの商品とそうではない商品があるとしたら、自分はど	そのような構造に対抗する方法としてのフェアトレードを知ったうえ	自らのこれまでの生活を省察しつつ、これからの

<sup>272</sup> ガルトゥング『構造的暴力と平和』を参照のこと。

	<p>ちらを選択するのかということを考える</p> <p>そしてその理由を考え、ワークショップ全体の振り返りと問いに対する考えを紙に書く</p>	<p>で、改めて現実的に自分の問題として考えてみる</p> <p>課題に対する自分の立場を明らかにする</p>	<p>自分と世界との向き合い方を考える</p>
--	--	---	-------------------------

図 1: 要因ワークで参加者が作成した児童労働を取り巻く構造と自分とのつながりを示した図。「私」と書かれたカードにつけられた赤い丸は筆者がつけたものである。

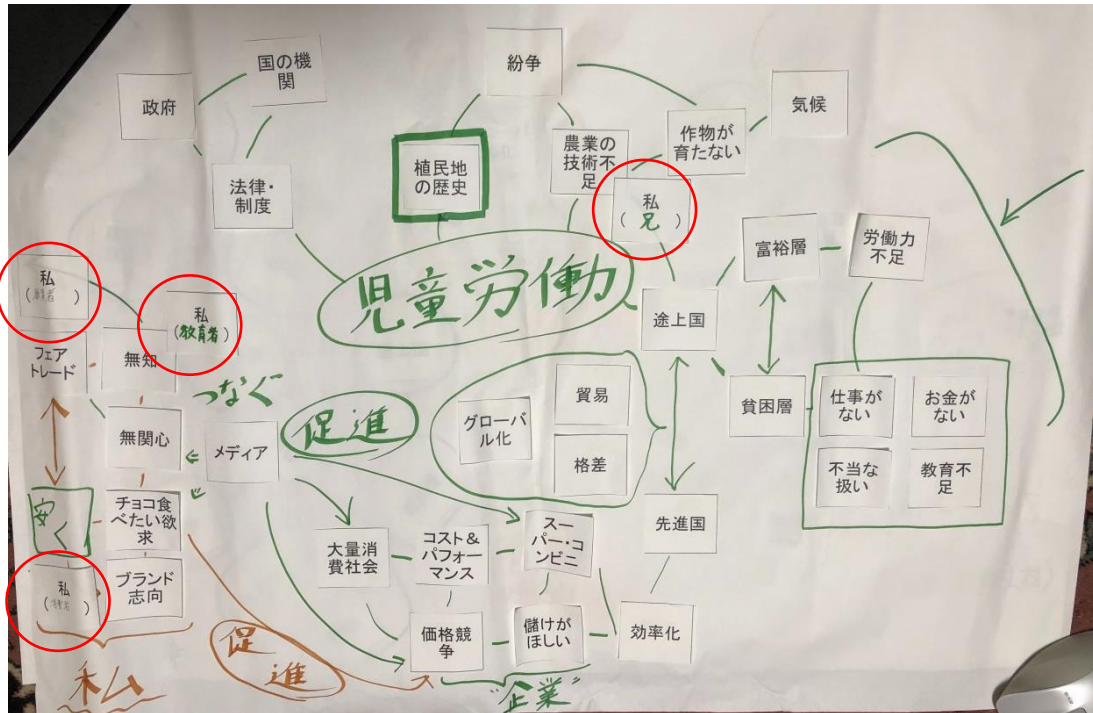
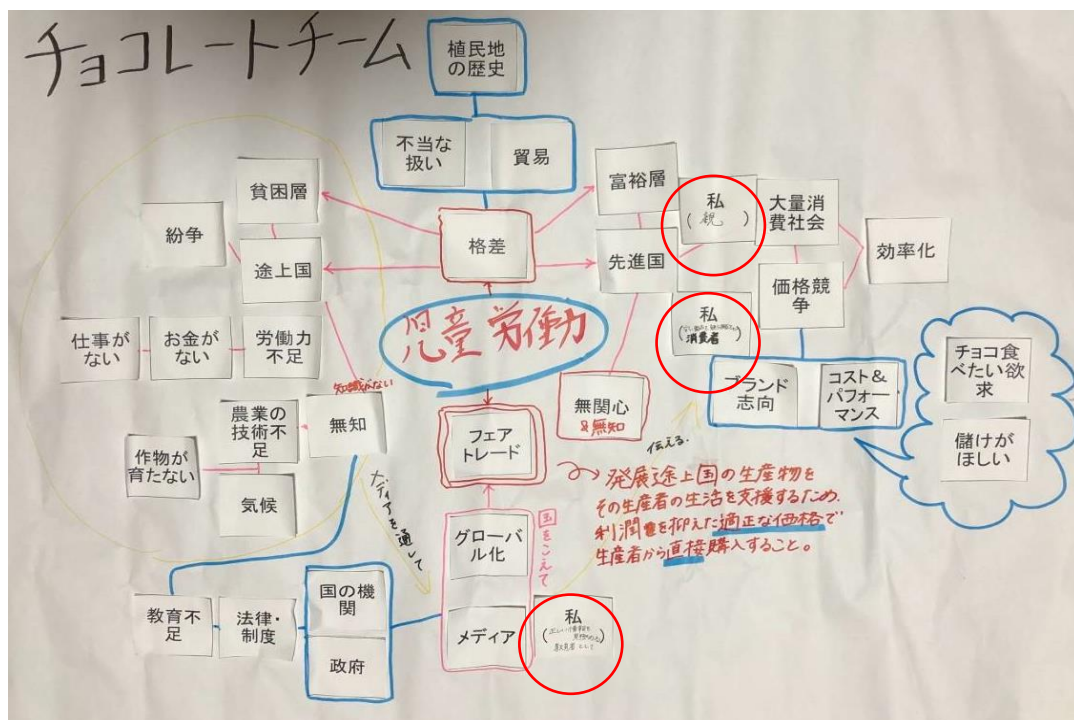


図 2: 要因ワークと要因ワーク (2) で作られた図。「私」と書かれたカードにつけられた赤い丸は筆者がつけたものである。



#### 4-5-1. 実践結果

本実践では、ワークショップをおこなう前に事前アンケートを取り、ワークショップ後はコメントの記入という形で、参加者の認識の変容をおった。

ワークショップをおこなう前のアンケートは以下の項目で構成されている。

①～⑨までの項目について、今現在の自分は 1-10 の段階のどこに位置づくかを示してもらった。

- ① 児童労働が起きていることを知っているか。(1-知っている、5-どちらでもない、10-知らない)
- ② 児童労働を意識しているか。(1-意識している、5-どちらでもない、10-意識していない)
- ③ 自分の購買によって不平等が引き起こされていることを知っているか。(1-知っている、5-どちらでもない、10-知らない)
- ④ 自分の購買によって不平等が引き起こされていることを意識しているか。(1-意識している、5-どちらでもない、10-意識していない)
- ⑤ 児童労働によってできた製品を買うことを意識しているか。(1-意識している、5-どちらでもない、10-意識していない)
- ⑥ 児童労働によってできた製品を買うか。(1-買う、5-どちらでもない、10-買わない)
- ⑦ フェアトレードの製品を買うことを意識しているか。(1-意識している、5-どちらでもない、10-意識していない)
- ⑧ フェアトレードの製品を買うか。(1-買う、5-どちらでもない、10-買わない)

<大学院生 A (現職教員) の場合>

ワークショップ前におこなったアンケートでは、大学院生 A は児童労働については知っているものの、ほとんど意識はしておらず、自分の購買行動によって不平等が引き起こされていることは知らないため、そのことについても意識はしていないということだった。また、児童労働によってできた製品を買うことについてもとくに意識しておらず、実際に児童労働によってできた製品を買うと回答している。一方、ワークショップ後のコメントでは以下のように考え

ている。

今日の授業で「児童労働」について学びました。まず自分たちの生活が世界の問題につながっていて、しくみによって構造的暴力を引き起こしていることにショックを受けました。誰かの生き方を制限しているという実感がありませんでした。正しい情報を入れていくことの大切さを学びました。また、「自分がどこに位置づくのか」ということを自覚することが大切だと思いました。ただ「消費者」として捉えるのではなく、「他者に伝える立場」や「未来を考える立場」という視点など、今日のワークショップを通して、いろいろな視点を身につけていくことが大切だと思いました。

答えがすぐに出せない問題ですが、「もやもやしながら考えていくこと」の大切さを学びました。

大学院生 A の場合は、児童労働についてはワークショップ以前から知っていたものの、児童労働と自分とのつながりについては認識していなかった。しかし、ワークショップをつうじて、自分の生活と世界が構造的暴力という概念によってつながったことが見受けられた。つまり、世界を命名する行為によって、世界のだれかの問題が自分とつながり、解決を迫る問題として現れたことを示している。また、自分がその構造のどこに位置づくのかという問いに対して、現在の自分と世界との位置づけのみならず、これからの自分の位置づけに至るまで参加者は考えた。参加者が今後の世界との関わりについて考えるということは、実践者も予想しなかった点であった。これらの参加者の行為は世界と自分との位置づけを考えることをつうじて、たんに、現状を告発するのみならず、予告し、自分とこれからどのように世界と関わっていくかを考えた結果である

273。

---

<sup>273</sup> フレイレの言葉でいうならば、「対話の実践のなかで、教師と学習者は、一緒になって人間を非人間化する現実の分析行為に取り組みながら、一方ではその現実を告発し、他方では、人間解放の名において、かかる現実の変革を予告するのである。」(フレイレ『自由のための文化行動』41頁。)

<大学院生 B（現職教員）の場合>

大学院生 B は、アンケートでは、どの項目もほぼどちらでもないという項目に丸がついており、その理由として、なんとなく知っている程度であまりよくわからないからという理由をあげていた。ワークショップ後のコメントでは、以下のように述べている。

一人ではなく、グループで作業をしたことにとっても大きな学びがありました。同じことでも自分が考えていない視点など、多面的・多角的に考えることができました。また、グループの人に説明することで、自分の考えを整理したり、自分の普段の生活の仕方を見つめ直すことができました。また、ほかのグループでどのような意見が出てきたかも知ることができ、考えを広げたり、深めたりすることができました。「主体的・対話的で深い学び」を体験することができたと思います。

大学院生 B の場合は、ワークショップ中の他者との対話について記述している。本実践で重視した、グループ内で、世界の見え方を対話しながら探り、他者の世界の命名の仕方を知ること、そして他者をつうじて自らの世界との関わり方を省みるということがワークショップ中に実現された。

<大学院生 C の場合>

自らが抑圧者であるということを実感しつつも、自分はまた別の構造のなかでは抑圧を受けているという点にも気づいた参加者もいた。ワークショップ後のアンケートで、大学院生 C は以下のように書いている。

構造的暴力が如何なるものか、ワークショップという実体験（ex.20kgの水）を通して理解できた。自分は「私」カードを、借金を負う院生として、「お金が無い」に置いた。構造的暴力として貨幣経済に支配される者は、結局選択肢がなく、自分も安い商品を買ってそれを美味しく無駄なく食べる以外にできることが無い。自分自身に行動選択の余地が残されていない（フェアトレードという高額商品を買えず、安いものしか買えない）こと

から、児童労働をせざるをえない「その子」達と共通する点を見出すに至った。異なる点は、私は先進国側にそれでも存在しており、「その子」達を構造的に搾取する立場にあるということである。先進国対途上国のみのベクトルで構造的暴力は捉えられず、先進国内・途上国内でも見て取れる。

明確に、自らの抑圧者性のみならず、被抑圧者性についての認識にまで至ったのは大学院生 C 以外に見受けられなかった。しかし、フェアトレードのチョコレートを実際にも買えるかどうかを考える際に、そこまで高いチョコレートを買える余裕が、自分にもないという発言をしている参加者はいた。したがって、その点について、より深く考えられるような活動を取り入れるべきであった。

本実践では、全体をつうじて、参加者自身が、他者との対話のなかで自らを省察することができ、自分と世界との関係についてより深く考えることができた。これはフレイレの対話に関する以下の主張と重なり合う。

対話とは出会いであり、対話者同士の省察と行動がそこでひとつに結びついて、変革し人間化すべき世界へと向かうのだから、この対話は、けっしてある者の観念を他者のなかに預金する行為に還元されたり、たんに議論の参加者によって消費される観念のやり取りになることはできない。それはまた、世界を命名することにも真実を探求することにも積極的に関与せず、己れの真実を押しつけることにのみ汲々としている者たちの、敵意に満ちた論争的討論でもない。対話は世界を命名する人間同士の出会いなのだから、ある者が他者にかわって命名する関係になってはならない。それは創造行為であって、他者を支配するための滑稽な道具になってはならない<sup>274</sup>。

つまり、フレイレによれば、対話者同士が内容に関与しようとせず、表面的に会話したり、対話の相手に自らの信念を押しつけようとする場合、対話は成立しない。対話は対話者同士が好奇心をもって、他者の考えや意見に開かれ、

---

<sup>274</sup> フレイレ『被抑圧者の教育学』97-98頁。

自らを省察し、世界における自らの位置やこれからの自分の位置について考えることが求められる。本実践では、参加者同士の対話を重視した。参加者同士は対話をするすることで、互いに新しい世界の見え方を知ったり、知り直したりする。また、それをつうじて、実践者自身も実践前は知りえなかった新しい世界の見え方を知ることができる。そのように、参加者同士も実践者自身も対話をつうじて、疑問をもち、創造し、ともに学ぶ場をつくることができたことは、今回の実践の意義である<sup>275</sup>。

#### 4-5. 結論

本実践では、世界を命名するという行為をつうじて、自分と世界の関係性を明らかにし、世界に内在する自分を認識するという目的はおおむね達成できた。それを学習者同士の対話をつうじておこなえたことで、他者の世界に対する見方を知るだけでなく、自らを省察することにもつながった。それらの対話をつうじて、自分と世界との関係についてより深く考えることができたことが本実践の大きな成果である。そのような自分と世界との関係あるいは世界の見え方を探求することが、フレイレの目指した対話であり、世界を媒介にした人間と人間の出合いであった。

しかし、本実践では、大学院生 C を除いては、ベーコンが示したような自らの被抑圧者性にも気づき、抑圧と被抑圧の複雑な関係を理解する段階にまで至ることができなかった。抑圧と被抑圧が複雑に絡み合った現代で実践するためには、自らの抑圧者性と被抑圧者性に気づいたうえで、それを言語化できる活動を取り入れることが求められる。その点の本論と本実践をつうじて見つかった課題である。そのことについては結語で詳しく言及する。

本章では、フレイレの「対話とは、世界を命名するための、世界によって媒介される人間と人間との出合いである」<sup>276</sup>という有名な一節の「世界を命名す

---

<sup>275</sup> もちろん本論で行ったような一回の実践で完結するわけではなく、本実践は人間化のための大きなプロセスのほんの一部でしかない。また、一回のワークショップでできることには限界がある。したがって、このようなプロセスを何度も繰り返していくことが非常に重要であり、長いスパンでの実践も今後の課題としたい。

<sup>276</sup> 同上、97頁。



る」という言葉に着目し、フレイレの対話の概念を改めて明らかにした。世界を命名するとは、世界に言葉を与えることであり、そのプロセスをつうじて世界の課題を自らの課題として認識するということである。そのプロセスを実現する、つまり「世界を命名する」実践の一例を紹介した。

さらに本論では、あえて「被抑圧者」に対してではなく、知らず知らずのうちに抑圧をしているわたしたちに対する実践をおこなった。とはいえ、それは抑圧者の抑圧者性を頭ごなしに糾弾するのではなく、世界における自分の位置づけを考えることをつうじて、実はだれかを収奪する立場に構造的に置かれていることに気づく実践であった。フレイレはとくに晩年、重層的で多様なアイデンティティをもつ、抑圧者でもあり、被抑圧者でもある人間の存在という問題について、つねに考えていたという<sup>277</sup>。そのようなフレイレの問題関心を抑圧者のための教育学（a pedagogy for the oppressor）として、ベーコンやアレンは自らの文脈のなかで実践化する道を探求してきた。それはフレイレの思想をさまざまな文脈で普遍化することを可能にし、発展させる可能性を示唆している。

しかし、ジルーのいうように、フレイレの思想は「それをもちいる者——それぞれ異なる歴史的背景と異なる歴史的文脈のなかで、その洞察の光を利用しようとする人びとによって、批判的に媒介されねばならぬもの<sup>278</sup>」であり、「特定の状況において読み解かれ、批判的に適応される必要にある理論的な道しるべである」<sup>279</sup>とするならば、自分が今置かれている文脈のなかで、フレイレの思想を批判的に媒介し、日本の文脈における人間化の実践を考えるべきであろう。つまり、抑圧者でもあり同時に、被抑圧者にもなりえるわたしたちが、いかにして意識化し、人間化されうるかを探求し続けるより道はない。それこそが、現代の日本に生きるわたしたちに残されたフレイレからの課題である。

---

<sup>277</sup> Freire, Paulo, "A Response" *Mentoring the Mentor*, Peter Lang Ing, 1997, p.311.

<sup>278</sup> ジルー、前掲論文、37頁。

<sup>279</sup> ジルー、同上。

## 結語

さいごに、これまで各章で考察したことをそれぞれ確認したうえで、残された課題、そしてフレイレの批判的ワークショップの現代的意義と特徴を示して、本論を締めくくりたい。

第1章では、まず、現代の参加型の学習の系譜のなかで、フレイレの教育思想が肯定的に捉えられながらも、一部では誤読されている状況を確認した。そのような一部の教育をフレイレは、「放任主義の教育」として批判をした。彼が批判する「支配の教育」と彼の目指す「解放の教育」とのちがいを整理したうえで、放任主義の教育は「支配の教育」に分類されるということを明らかにした。フレイレによれば、放任主義の教育における教育者（ファシリテーター）は学習者に介入せず、いかなる方向性も示さないことで、結局のところ現存する抑圧構造を再生産している。そのような意味で、放任主義の教育はフレイレからみれば銀行型教育と同じ「支配の教育」である。ここに、フレイレの課題提起教育とフレイレの批判する放任主義の教育との決定的な差異を見いだせる。また、ファシリテーターは学習者と対話をおこなう主体を放棄してしまっているという点でも、フレイレの教育との大きな差異がみられる。最終的には、フレイレが目指した教育者と学習者の関係性とは、両者が異なる権威を尊重しつつ対話することで、ともに主体となる真に民主的なものであるということを確認し、第1章を締めくくった。

つぎに、第2章では、前章で確認した参加型学習の系譜のなかで、フレイレとの類似性が取り上げられるものの、それが本質的に異なっているという例の一つとして、カール・ロジャーズを取りあげた。そこでは、両者の類似点を認めただけで、見逃せない相違点について考察を深めたことで、フレイレ教育思想の特徴をより明確に示すことができた。教育は学習者が中心であるべきだというロジャーズの考えに対し、フレイレは学習者を中心にするということとはなかった。また、ロジャーズは学習者と教育者が対等であるべきだと考え、そのために教育者はひとりの人間として生徒に向き合うことの必要性を訴えてきた。そのことについて、ブーバーの思想に依拠して、教育関係において完全なる対等性は不可能である、ということを示した。フレイレもブーバーと同様

の主張をしており、それがロジャーズとフレイレの大きな差異であった。フレイレにとって、対話をもとにした教育者と学習者の関係性は、両者の差異を解消し、教育者と学習者が同等の存在になるものではない。むしろ、両者が相手を自分とは異なる存在として、尊重することが求められる。両者の異なるアイデンティティを尊重することで、はじめて対話は成り立ち、対話的な教育が実現可能になる。

さらに、第3章では、参加型学習の系譜からは少し離れて、マーシャル・ローゼンバーグによる非暴力コミュニケーション・アプローチを取り上げ、これを平和教育の視点からフレイレと比較した。ローゼンバーグの非暴力コミュニケーションを「狭義の平和教育」の実践、フレイレの実践を「広義の平和教育」の実践として位置付け、その両者を比較し、その差異に着目することで、フレイレの思想を捉え直した。両者の比較をつうじて、ローゼンバーグの実践に対しても、あるいは「狭義の平和教育」に対しても、社会構造の変革を伴わないという点に関して、フレイレは同じような疑問を投げかけていることが明らかになった。つまり、暴力のない社会を実現するためには、意識や行動に影響を与える構造を批判的に分析し、その構造を変革することを目指さねばならない、というのがフレイレの主張である。このことから、フレイレが社会構造の変革を含まない教育に対して批判的な姿勢を変えなかったことにくわえ、フレイレの目指す教育には、現在の支配関係やそれを生み出す構造を批判し、異議申し立てをする批判の言語と、それに対抗し、新しい社会を創り出すための可能性の言語が含まれるということを平和教育の視点から明らかにした。

第4章では、パウロ・フレイレの目指した対話的な実践とはなにかを考察するため、フレイレの「対話」の意味をあらためて確認した。フレイレにとって、「対話」とは世界を命名するという行為をつうじて、自分と世界との関係あるいは世界の見え方を探求することであり、世界を媒介にした人間と人間の出会いである。そこで明らかになった対話の思想にもとづいた一つの実践例を紹介した。その実践では、対話をつうじて、自分と世界の関係性を明らかにし、世界に内在する自分を認識するという目的をおおむね達成することができた。しかしながら、この実践を行ったことで、新たな課題が浮かび上がった。

その課題とは、参加者に自らの「被抑圧者性」にも気づいてもらえるような

活動を取り入れるべきだったのではないか、ということである。大学院生 C は、自分の抑圧者性のみならず、被抑圧者性にまで気づいたものの、その原因や背後にある社会構造にまで考えをめぐらせることはできなかった。それは、社会構造にまで考えをめぐらせるよう、促すことができなかった実践者に原因がある。

この大学院生 C の着眼点は、自らの世界における立ち位置を考えるうえで、非常に重要である。前章で参照した、ベーコンなども抑圧と被抑圧の複雑な関係を理解することの必要性を指摘している。さらに、自分の抑圧と他者の抑圧のどちらにも関心をもつ必要があるという彼らの主張は、抑圧と被抑圧の関係が複雑で重層的な現代で、フレイレの実践をおこなうにあたって、着目すべき重要な点である。

現代の新自由主義的な社会においては、自由と引き換えに「自己責任」が求められる。そのような状況のなかで、とくに若者のあいだで「閉ざされた自己責任」意識が強まっていると平塚眞樹は指摘する<sup>280</sup>。それは、他者の苦しみや困難は他者自身の責任であるため、自分とは関係のない問題であり、反対に自分の問題の責任は全て自分に課されるという考え方である。そのような意識が強まると、抑圧されている他者に対して、「自己責任」だと非難を浴びせる一方で、自分自身が社会のなかで抑圧されていたとしても、それを社会の問題ではなく個人の問題に還元してしまう。自分や他者の困難や苦しみの原因を、今自分を抑圧している構造に見出すのではなく、他者や自分の努力不足に求める。このような意識はフレイレが出会ってきた多くの被抑圧者たちと共通している。フレイレはカルフォルニアのカトリックの施設で出会った、貧困に苦しむひとりの女性との会話を懐古し、こう語っている。

彼女の心のなかには、まるで自分は出来損ないだ、という感覚があるようだった。そして、それは自分のせいであり、そんな自分が、言うなれば、北米の一部であるということに社会から許しを請わなければならないようだった。自分の失敗に対する苦しみと自責の念に駆られた涙でいっぱいにな

---

<sup>280</sup> 平塚眞樹「次代をひらくシティズンの形成」佐藤洋作、平塚眞樹編『ニート・フリーターと学力』明石書店、2005年、271頁。

った彼女の青い目が、今でも目に浮かぶ。彼女のような人は、自分の苦しみの原因が、自分が生きている社会政治的、経済的システムの強情さにあることをまだ理解していない、傷つき、周辺化された大勢の人たちの一部である。そうである限り、彼ら彼女らはこのシステムの力を助長するだけである。実際、彼ら彼女らは無意識に非人間的な社会政治的秩序を助長してしまう<sup>281</sup>。

フレイレは彼女が直面してきた困難や苦しみについて語っている際に、自責の念に駆られている様子を目の当たりにした<sup>282</sup>。そのような自己責任の考え方はたんに自分を抑圧するのみならず、同じように抑圧されている他者も苦しめる。なぜなら、フレイレも主張しているように、自己責任の考え方は、社会の問題を自分の問題に還元することで、社会的政治的な構造から意識を遠ざけてしまうからである。その結果、現存する抑圧構造を維持し、その抑圧構造に巻き込まれている人びとへの抑圧を結果的に持続させ、強化することになる。それが時に、水平暴力として、同じ被抑圧者に対する直接的な攻撃として現れる。つまり、このような状況下では、自分の抑圧に対しても、他者の抑圧に対しても、同様に関心をもち、それを創り出している社会構造とその変革へ意識をむけることが求められる。そのような意味で、フレイレの実践を現代でおこなうならば、自らの被抑圧者性と抑圧者性のどちらにも着目し、意識化する実践が必要不可欠である。

ここからは、フレイレの現代的意義について考察したい。新自由主義的な思考や行動が優勢を誇る現代において、フレイレの思想を今一度読み返すことに、はたして意義があるのだろうか。私はその問いに肯定的に答えたい。それは、フレイレに影響を受けたとされる、あるいはフレイレの思想をもとにした教育が、まさに「支配のための教育」として消費され、実践される危険性があるからである。さらにいえば、教育そのものが、人間が人間らしく社会に参画しな

---

<sup>281</sup> Freire, Paulo, *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Rowman & Littlefield Publishers, 1998, p.78.

<sup>282</sup> Ibid., p.78.

がら生きることができるとは、市場の富の増大に貢献できる「人材」を生み出すためのものに転化しつつあるからである。

アメリカの政治学者であるウェンディ・ブラウンは、市場において価値があるかどうかという視点が、たんなる経済政策にとどまらず、あらゆる生活の領域に浸透していることに警鐘を鳴らしている。それは教育という領域においても例外ではない。ブラウンが指摘するように、「知識、思考、訓練はほぼもっぱら、資本の増大に貢献するためだけに評価され、欲望される」<sup>283</sup>。教育は資本の増大のために行われ、資本の増大に貢献できる人材を作り出すために行われる。「市場合理性」の論理が入り込んできたことによって、とくに高等教育は「社会善および公共善」という観点ではなく、「金を稼ぐ能力」という観点から評価される個人への投資に転換された<sup>284</sup>。

フレイレも市場の論理が教育に入り込み、教育が人間化のためではなく、現行の支配構造を維持する人材を生み出すためのものに变化していることに警鐘を鳴らしている。

言い換えれば、新自由主義の世界における教育において大事なものは、倫理的な問いを尋ねることなく、いかにして熟練した消費者になるか、いかにして熟練した知識の伝達者になるかということである。学習者をたんに知識の消費者と見なす市場の要求に従い、たんなる知識の伝達者としての役割を引き受けるとき、消費され切り捨てられる客体としてではなく、歴史の主体として彼ら彼女らの世界をはっきりと表現する可能性を否定するイデオロギー操作の罠に落ちることになる。注意深く考えない限り、教師はだれでも簡単に「そのようなイデオロギーを再生産する」知識の伝達者の役割を担ってしまうかもしれない。『被抑圧者の教育学』で私が述べたように、彼らは銀行型教育を運用する教師となり、生徒の心に預金をしてしまうことになる<sup>285</sup>。

---

<sup>283</sup> ウェンディ・ブラウン『いかにして民主主義は失われていくのか』（中井亜佐子訳）みすず書房、2017年、203頁。

<sup>284</sup> 同上、208頁。

<sup>285</sup> Freire, “Response”, pp.314-315.

新自由主義的な教育をイデオロギー的でない中立的な教育と見なすことで、教師が簡単に市場原理に基づいたイデオロギーを生徒たちの頭に注入してしまうことについてフレイレは危機感を示している。新自由主義における教育は、現行のイデオロギーや既存の社会を再生産させるという意味で、「支配のための教育」に分類される。それが危険なのは、中立を装っているために、知らず知らずのうちに現行のイデオロギーを強化する知識を伝達する役割を教育者が担ってしまい、「支配の教育」に無意識に加担することになるからである。その結果、新自由主義の論理、市場の原理の裏側で虐げられ、搾取されている人をさらに抑圧することになる。「私たちがいますべきことは、何を生産しているのか、それがだれのためになるのか、だれを傷つけるのかということにとらわれず、生産に集中することである」<sup>286</sup>というフレイレの皮肉めいた言葉からも読み取れるように、新自由主義における教育は生産の裏側で起きていることに目もくれず、ただひたすら生産し、市場の富を拡大させることに集中することが求められる。そして、そのような人材を生み出すことが新自由主義における教育の至上命令なのである。

実際、日本の教育も新自由主義の影響を大きく受けている。入江詩子によると、グローバル化によって日々変化する時代において、経済界では、自ら考え、その変化に対応できる人材を確保する必要性が出てきた。そのため、これまでの知識偏重型の受け身の教育では対応できなくなったという<sup>287</sup>。したがって、不確定な状況のなかでも、自らの頭で考え、変化に即座に対応できるような柔軟な人材を育成することがいま教育に求められている。そのためには、たんに知識だけを暗記し、言われたことだけをこなすような受動的な学びでは、不十分である。知識を暗記し、言われたことをこなすのではなく、知識を得るための学び方を学び、他者と対話しながら答えのない問題に対応することができる能力を身に着ける教育が必要とされた。そのような時代背景をもとにアクティブ・ラーニングはすすめられ、とくに高等教育機関における教育改革が始まっ

---

<sup>286</sup> Freire, *Letter to Cristina*, p.84.

<sup>287</sup> 入江詩子「アクティブラーニングと教員の対話力に関する一考察」『長崎ウエスレヤン大学現代社会学部紀要』第13巻、第1号、2015年、25頁。

たと入江は述べている<sup>288</sup>。日本でも現在再び起きている知識暗記型の教育への批判と、「主体的・対話的・深い学び」のような能動的な学習を求める声は、日本の経済を担うために、自らの頭で考え、変化の早い状況に能動的に対応できる人材として育ててほしいとの願望から、生まれてきたものである。日本の教育が新自由主義の影響を大きく受けるなかで、そこで求められる参加型・対話型教育がともすれば、「支配の教育」へと変化してしまう可能性があるということだ。現在さまざまな場で求められる参加型・対話型の教育が真の意味で、生徒の主体化を促す教育なのかどうかを検討する際のひとつの指標として、フレイレの批判的ワークショップの思想を示すことには意義があるといえよう。

さらにいえば、ヘンリー・ジルは、新自由主義によって教育の価値そのものを市場原理に絡め取られている状況だからこそ、「実質的な民主主義の発展のなかで、参加を拡大し、深めつつ、批判的市民としてのあり方という可能性を探究することを可能にする社会関係や知識、スキルを提供する」<sup>289</sup>ための教育というフレイレの考え方が以前にも増して重要であるという。今ある社会に適應するだけの人材を育てるのではなく、今ある社会を批判的に捉え、変革する市民に必要な知識や技術を提供する教育こそが必要なのだ。

それでは、さいごにフレイレの批判的ワークショップの特徴と今後の課題を示して、本論を締めくくりたい。フレイレの「批判的ワークショップ」の条件とは、第一に、それが「支配の教育」としてではなく、「解放の教育」として実践されることである。このことは、第1章、第2章、第3章とさまざまなフレイレの教育思想の特徴を検証してきたが、そのすべてから導き出された重要なテーマである。くわえて「解放の教育」においては、教育者と学習者の関係も非常に重要である。教育者は学習者と異なる権威とアイデンティティを尊重しつつも、自らも社会変革を担う主体であることを忘れてはならない。

また、「解放の教育」は「対話」によっておこなわれる。つまり、世界を命名

---

<sup>288</sup> 同上、25頁。

アクティブ・ラーニングに対して、その目的が「企業社会で活躍できる人材の育成」といったような新自由主義的人材育成論に収斂されてしまうのではないかという危惧も出ている。(渡部淳『アクティブ・ラーニングとは何か』岩波新書、2020年、23頁。)

<sup>289</sup> Giroux, Henry, “Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy” *Policy Futures in Education*, vol. 8, no. 6, 2010, p.716.



する行為をつうじて、世界に内在する自分を省察し、自分と世界の関係性を明らかにし、世界の課題を自らの課題として認識する。それはたんなる認識の行為ではない。「言葉を話し、世界を命名することで、人間は世界を変革するのだとすれば、対話こそが、人間が人間としての意義を獲得するための方法となる」<sup>290</sup>とフレイレは述べているように、対話とは、社会の変革と新しい社会の創造に関わる担い手（主体）へと変化していく、人間化のプロセスそのものでもある。言いかえれば、世界を命名することは自分たちの手に世界を取り戻す行為でもあるのだ。フレイレの批判的ワークショップとは、世界を命名する行為をつうじて、いまある社会の変革（批判の言語）と新しい社会の創造（可能性の言語）に関与する主体となるプロセスのことである。

本論で残された課題としては、二つの実践研究があげられる。一つは本節でも述べてきた、現代の被抑圧と抑圧の複雑な関係に着目した具体的な実践に関する研究である。そのような、実践研究をおこなうにあたって、とくに抑圧と被抑圧の複雑なダイナミズムに関する理論や、そのようなダイナミズムを活用した実践の先行研究などを検証することが求められる。そのうえで、実際に抑圧と被抑圧の複雑なダイナミズムに着目した具体的な実践を実現し、検証をすすめたい。二つ目は、「批判の言語」と「可能性の言語」を両立させた具体的な実践に関する研究である。フレイレ的な参加型・対話型の教育（批判的ワークショップ）には、「批判の言語」と「可能性の言語」のふたつが含まれるというのはすでに確認した。しかし、そのふたつの言語が含まれている具体的実践とはどのようなものなのか、その先行研究も含めて、探求をすすめる必要がある。また、フレイレの教育をそのような言葉で表現したジルーの思想についても、さらなる理論研究が求められる。それらの理論研究を深化させつつ、同時に具体的な実践研究を進めることを今後の課題とする。

フレイレは「人間化」こそが人間に与えられた歴史的使命であると信じていた。フレイレはいかなる状況であっても、決して「希望」を見失わなかったように、人間が人間らしく生きることのできる社会の創造を目指して、さらなる研究と実践を進めていきたい。

---

<sup>290</sup> フレイレ『被抑圧者の教育学』97頁。

## 謝辞

本論文を提出するにあたり、三名の先生方に、修士課程以来約 8 年間に渡り、手厚いご指導をいただきました。この場をお借りして、心よりの御礼を申し上げます。主指導教授の相庭和彦先生からいただいたご指導、ご鞭撻なくして、本論文を完成させることはできませんでした。先生がくださった実践の場は、本論文の研究にとってなくてはならないものとなりました。副指導教授の内田健先生からいただきました様々な角度からのご指摘・ご助言は、本論文にとって貴重なものとなりました。何度にもわたる先生の丁寧なフィードバックによって、拙い本論文を改善していくことができました。向山恭一先生には、修士課程以来、まさに一から研究の手ほどきをしていただきました。フレイレ研究を続けてこられたのは、ひとえに向山先生の御指導の賜物です。先生の教えなくして、本論文はありえませんでした。最後になりますが、本研究の実践にご協力くださった先生方や教職大学院のみなさまに、深く御礼を申し上げます。本当にありがとうございました。

## 参考資料

### フレイレ著作

- パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』（小沢有作ほか訳）亜紀書房、1979年。
- パウロ・フレイレ『伝達か対話か』（里見実ほか訳）亜紀書房、1982年。
- パウロ・フレイレ『自由のための文化行動』（柿沼秀雄訳）亜紀書房、1984年。
- パウロ・フレイレ『希望の教育学』（里見実訳）太郎次郎社、2001年。
- Freire, Paulo, “Education: Domestication or Liberation?”, *Prospects*, vol. 2, no. 2, 1972, pp.524-545.
- Freire, Paulo, “To the Coordinator of a “Cultural Circle””, *Convergence*, vol. 4, no. 1, 1971, pp.61-62.
- Freire, Paulo, “Education, Liberation and the Church”, *Religious Education*, vol. 79, no. 4, 1984, pp.524-545.
- Freire, Paulo and Donaldo Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World*, Routledge, 1987.
- Freire, Paulo and Donaldo Macedo, “A Dialogue: Culture, Language and Race,” *Harvard Educational Review*, vol. 65, no. 3, 1995, pp.377-402.
- Freire, Paulo, *Letter to Cristina: Reflections on My Life and Work*, Routledge, 1996.
- Freire, Paulo, *Mentoring the Mentor: A Critical Dialogue with Freire, Paulo*, Peter Lang Inc., 1997.
- Freire, Paulo, *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Rowman & Littlefield Publishers, 1998.
- Freire, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, PAZ E TERRA, 2001.
- Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, Translated by Myra Bergman Ramos, Continuum, 2005.
- Shor, Ira and Paulo Freire, *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*, Bergin and Garvey, 1987.

### フレイレの先行研究

- Allen, Ricky Lee and César Augusto Rossatto, “Does Critical Pedagogy Work with Privileged Students?”, *Teacher Education Quarterly*, vol. 36, no. 1, 2009, pp.163-180.
- Allman, Paula and John Wallis, “Commentary: Paulo Freire and the Future of the Radical Tradition”, *Studies in the Education of Adults*, vol. 29, no. 2, 1997, pp.113-120.
- Bacon, Chris, “A Pedagogy for the Oppressor: Re-envisioning Freire and Critical

- Pedagogy in Contexts of Privilege”, *Revisioning paradigms: Essays in Honour of David Selvaraj*, Visthar, 2015, pp.226-237.
- Giroux, Henry, “Culture, Power and Transformation in the Work of Paulo Freire: Toward a Politics of Education”, *Teachers as Intellectuals*, Bergin and Garvey, 1988.
- Giroux, Henry, “Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy”, *Policy Futures in Education*, vol. 8, no. 6, 2010, pp.715-721.
- Giuseppe, Franz, “The Overcoming of Violence: Paulo Freire on the Use of Violence for Social Transformation”, *KRITIKE*, vol. 10, no. 2, 2016, pp.78-80.
- Kester, Kevin and Ashley Booth, “Education, Peace and Freire: A dialogue “, *Development*, vol. 53, no. 4, 2010, pp.498-503.
- Mayo, Peter, “When Does it Work? Freire's Pedagogy in Context”, *Studies in the Education of Adults*, vol. 25, issue 1, 1993, pp.11-30.
- Nobel, Phyllis, *Formation of Freirian Facilitators*, Latino Institute, 1983.
- Noddings, Nel “Freire, Buber, and Care Ethics on Dialogue in Teaching”, *Paulo Freire's Intellectual Roots Toward Historicity in Praxis*, Bloomsbury Academic, 2013, pp.89-100.
- Roberts, Peter, “Beyond Buber: Dialogue, Education, and Politics”, *The Journal of Educational Thought*, vol. 33, no. 2, 1999, pp.183-189.
- Roberts, Peter, *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire*, Praeger, 2000.
- Schugurensky, Daniel, *Paulo Freire*, Bloomsbury, 2014.
- Shor, Ira, *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*, Heinemann, 1987.
- UNESCO, *UNESCO PRIZE 1986 and 1987 for Peace Education*, 1988. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001229/122930Eo.pdf>)
- 楠原彰『南と北の子どもたち－他者・世界へー』亜紀書房、1993年。
- 向山恭一「「余白」のなかの「希望」」『情況』第3巻、第5号、2002年、84-92頁。
- 里見実『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む』太郎次郎社エディタス、2010年。
- ヘンリー・ジル「可能性としての教育の地平」(市橋秀夫、能山文香訳)『新日本文学』第41号、1986年、31-42頁。
- 成玖美「フレイレの教育論と生涯学習研究」『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、213-225頁。
- 野元弘幸「夢と希望を語り続けた教育者」『月刊社会教育』第41巻、1997年、

48-53 頁。

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探究——『自由のための文化行動』を中心に——」『研究集録』第 139 巻、2008 年、25-34 頁。

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』（兵庫教育大学院連合学校教育学研究科）第 12 号、2011 年、99-112 頁。

ピーター・メイヨー『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——』（里見実訳）太郎次郎社エディタス、2014 年。

松岡靖「フレイレ教育学における「被抑圧者の二重性」と「命名」の分析」『名古屋大學教育學部紀要 教育学科』第 43 巻、第 2 号、1996 年、79-89 頁。

モアシル・ガドッチ『パウロ・フレイレを読む』（里見実、野元弘幸訳）亜紀書房、1993 年。

#### カール・ロジャーズ、マーシャル・ローゼンバーグ著作と先行研究

##### <著作>

カール・ロジャーズ『カウンセリングと教育』（畠瀬稔編訳）岩崎学術出版社、1967 年。

カール・ロジャーズ『創造への教育（上）』（伊東博ほか訳）岩崎学術出版社、1976 年。

カール・ロジャーズ『エンカウンター・グループ』（畠瀬稔、畠瀬直子訳）創元社、1979 年。

カール・ロジャーズ『人間の潜在力』（畠瀬稔、畠瀬直子訳）、創元社、1980 年。

カール・ロジャーズ「人間中心の教師」（伊東博監訳）岩崎学術出版社、1984 年。

カール・ロジャーズ『学習する自由』（畠瀬稔、村田進訳）コスモス・ライブラリー、2006 年。

カール・ロジャーズ、デイビット・ラッセル『カール・ロジャーズ 静かなる革命』（畠瀬直子訳）誠信書房、2006 年。

カール・ロジャーズ『人間尊重の心理学（新版）』（畠瀬直子訳）創元社、2007 年。

マーシャル・ローゼンバーグ『NVC——人と人との関係に命を吹き込む法——』（安納献ほか監訳）日本経済新聞出版社、2012 年。

マーシャル・ローゼンバーグ『「わかりあえない」を越える』（今井麻希子ほか訳）海土の風、2021 年。

Buber, Martin and Carl Rogers, "Dialogue between Martin Buber & Carl Rogers", *Psychologia*, vol. III, no. 4, 1960, pp.208-221

Rosenberg, Marshall, *The Heart of Social Change: How You Can Make a Difference in Your World*, Puddle Dancer Press, 2004.

Rosenberg, Marshall, *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, Puddle Dancer Press, 2005.

<先行研究>

今井伸和「ブーバーとロジャーズの対話に関する一考察——セラピストとクライエントの対等性の問題」『紀要』(三重短期大学生生活科学研究会)第54号、2006年、19-25頁。

越野由香「C.ロジャーズ カウンセリング理論の研究」『教育科学研究』第17号、2000年、11頁-23頁。

辰野千壽「心理学におけるパラダイムの転換」『学術の動向』第2巻、第2号、1997年、9-11頁。

田端健人「教育関係における他者の受容：マルティン・ブーバーによるカール・ロジャーズ批判から」『宮城教育大学紀要』第49号、2014年、237-246頁。

永井健夫「自己主導的学習論と生涯学習」香川正弘、鈴木真理、永井健夫編『よくわかる生涯学習 [改訂版]』ミネルヴァ書房、2016年、40-41頁。

鍋田恭孝「心理療法の歴史」鍋田恭孝編『心理療法を学ぶ [改訂版]』有斐閣選書、2000年、19-40頁。

日本人間性心理学会編『人間性心理学ハンドブック』創元社、2012年。

吉田敦彦「ロジャーズに対するブーバーの異議—援助的關係における「対等性」と「受容」の問題をめぐって—」『教育哲学研究』第62号、1990年、32頁-46頁。

ロブ・アンダーソン、ケネス・N・シスナ『ブーバーロジャーズ対話』(山田邦男 監訳) 2007年、春秋社。

Bazirake, Joseph Besigye. and Gitta Zimmermann, “Peace Profile: Marshall Rosenberg”, *Peace Review: A Journal of Social Justice*, vol. 30, pp.246-253.

Danielsen, Gert, “Meeting Human Needs, Preventing Violence: Applying Human Needs Theory to the Conflict in Sri Lanka”, *Universidad del Salvador Buenos Aires, USA*, 2005.

Dickinson, Trish, “Non-Violent Communication, Compassionate Communication”, *Medicine, Conflict and Survival*, vol. 14, 1998, pp.56-62.

Miklos, Virginie Servant and Liesbeth Noordegraaf-Eelens, “ Toward Social-Transformative Education: an Ontological Critique of Self-Directed Learning“, *CRITICAL STUDIES IN EDUCATION*, vol. 62, no. 2, 2019, pp.147-163.

O’Hara, Maureen, “Person-centered Approach as Conscientização: The Works of Carl Rogers and Paulo Freire”, *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 29, no. 1, 1989, pp.11-35.

#### 参加型学習・ワークショップ関連

石川一喜、小貫仁『教育ファシリテーターになろう！』弘文堂、2015年。

入江詩子「アクティブラーニングの導入期における参加型教育の役割」『長崎ウエスレヤン大学地域総研紀要』第13巻、第1号、2015年、23-34頁。

入江詩子「アクティブラーニングと教員の対話力に関する一考察」『長崎ウエスレ

- ヤン大学現代社会学部紀要』第13巻、第1号、2015年、25-33頁。
- 岡崎裕「学習における参加と経験の意味」 部落解放人権研究所編、『人権の学びを創る — 参加型学習の思想 —』解放出版社、2001年、46頁-64頁。
- 岡本定男「児童文化論の思想」吉田昇ほか『近代教育思想 教育学(3)』有斐閣双書、1979年、117-140頁。
- 川瀬八洲夫『教育思想史研究 — 子ども(人間)観の発展と公教育 —』酒井書店、1999年。
- 風巻浩『社会科アクティブ・ラーニングへの挑戦』明石書店、2016年。
- 荻宿俊文、佐伯胖、高木光太郎『ワークショップと学び1 まなびを学ぶ』東京大学出版会、2012年。
- 木下勇『ワークショップ — 住民主体のまちづくりへの方法論 —』学芸出版社、2007年。
- 教育課程研究会『アクティブ・ラーニングを考える』東洋館出版社、2016年。
- 佐々木英和「ファシリテーター概念に関する理論的考察」『宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要』第34号、2011年、129-136頁。
- 佐貫浩「<研究ノート>「アクティブ・ラーニング」の批判的検討：真にアクティブでディープな学びの条件を考える」『生涯学習とキャリアデザイン』第14巻、第2号、2017年、59-79頁。
- 竹内謙彰「主体的学びが成立するための条件の探求」『立命館産業社会論集』第56巻、第2号、2020年、1-20頁。
- 竹内久顕「「対立」「矛盾」を活用した授業づくりの工夫 — 「展開のある授業」を手掛かりに —」『教職研究』第26巻、2015年、121頁-130頁。
- 多田孝志『グローバル時代の対話型授業の研究』東信堂、2017年。
- 多田孝志『対話型授業の理論と実践』教育出版、2018年。
- 田中治彦『国際協力と開発教育』明石書店、2008年。
- 中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて — 生涯学習続け、主体的に考える力を育成する大学へ — (答申)』2012年。(http://www.mext.go.jp/b\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)
- 津村俊充、石田裕久編『ファシリテーター・トレーニング』ナカニシヤ出版、2003年。
- 東内清孝「参加型学習を取り入れた国際理解教育に関する研究 — 中・高等学校における国際理解教育の実践に向けて」『広島県立教育センター研究紀要』第30号、2003年、145-168頁。
- 中西紹一『ワークショップ — 偶然をデザインする技術 —』宣伝会議、2006年。
- 中野民夫『ワークショップ — 新しい学びと創造の場』岩波新書、2001年。
- 中野民夫『ファシリテーション革命』岩波書店、2003年。
- 中野民夫、堀公俊『対話する力』日本経済新聞出版社、2009年。

中村和彦「ファシリテーション概念の整理および歴史の変遷と今後の課題」井上義和、牧野智和編『ファシリテーションとは何か』ナカニシヤ出版、2021年、93-119頁。

西川純『すぐわかる！できる！アクティブ・ラーニング』学陽書房、2015年。  
錦澤滋雄「歴史の変遷からみたワークショップの概念」『日本建築学会大会学術講演概集』F-1、2001年、197-198頁。

橋本美保「西洋における教育思想と教育方法の歴史」田中耕治ほか『新しい時代の教育方法〔改訂版〕』有斐閣アルマ、2019年、12-41頁。

堀公俊『ファシリテーション入門』日本経済新聞社、2004年。

堀公俊『ワークショップ入門』日本経済新聞出版、2008年。

三尾真琴「アクティブ・ラーニングを学ぶ授業実践——「主体的」「対話的」「深い学び」の習得に向けた試み——」『帝京科学大学教育・教職研究』第4巻、第1号、2018年、21頁-28頁。

森玲奈「日本におけるワークショップの展開とその特質に関する歴史的考察」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第39巻、2014年、49-58頁。

文部科学省「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」2014年。（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm)）

文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説」2017年。（[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf)）

文部科学省「主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」）の視点からの授業改善について」2017年。（[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/09/30/1421692\\_8.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/09/30/1421692_8.pdf)）

山内祐平、森玲奈、安斎勇樹『ワークショップデザイン論』慶応義塾大学出版会、2013年。

渡部淳『アクティブ・ラーニングとは何か』岩波新書、2020年。

#### その他

ウェンディ・ブラウン『いかにして民主主義は失われていくのか』（中井亜佐子訳）みすず書房、2017年。

ウォルター・ウィンク『イエスと非暴力—第三の道』（志村真訳）新教出版、2006年。

片野淳彦「キリスト教における平和の思想と課題」『PRIME』第37巻、2014年、49-59頁。

白木朋子『子どもたちにしあわせを運ぶチョコレート。——世界から児童労働をなくす方法——』合同出版、2015年。

竹内久顕『平和教育を問い直す』法律文化社、2011年。

谷川俊太郎『そのこ』晶文社、2012年。



- 平塚真樹「次代をひらくシティズンの形成」佐藤洋作、平塚真樹編『ニート・フリーターと学力』明石書店、2005年、258頁-282頁。
- フランツ・ファノン『地に呪われたる者』（鈴木道彦、浦野衣子訳）みすず書房、1996年。
- マルティン・ブーバー『人間とは何か』（児島洋訳）理想社、1961年。
- マルティン・ブーバー『ブーバー著作集 1 対話的原理 I』（田口義弘訳）みすず書房、1967年。
- マルティン・ブーバー『ブーバー著作集 2 対話的原理 II』（佐藤吉昭、佐藤令子訳）みすず書房、1968年。
- マルティン・ブーバー『ブーバー著作集 8 教育論・政治論』（山本誠作ほか訳）みすず書房、1970年。
- 村上登司文『戦後日本の平和教育の社会学的研究』学術出版会、2009年。
- 吉田敦彦『ブーバー対話論とホリスティック教育』勁草書房、2007年。
- ヨハン・ガルトゥング『構造的暴力と平和』（高柳先男ほか訳）中央大学出版部、1991年。
- ヨハン・ガルトゥング『ガルトゥング平和学の基礎』（藤田明史訳）法律文化社、2019年。
- ヨハン・ガルトゥング、藤田明史編著『ガルトゥング平和学入門』法律文化社、2003年。
- FOOD EMPOWERMENT PROJECT (<https://foodispower.org/human-labor-slavery/slavery-chocolate/>)
- Galtung, Johan, "Introduction: Peace by Peaceful Conflict Transformation-the TRANSCEND Approach", *Handbook of Peace and Conflict Studies*, Routledge, 2007, pp.14-32.
- Reardon, Betty A. and Dale T. Snauwaert, *Betty A. Reardon: A Pioneer in Education for Peace and Human Rights*, Springer, 2015.
- Reardon, Betty A., *Human Rights Learning: Pedagogies and Politics of Peace*, Keynote Address. 2008-2009 UNESCO Chair for Peace Education, University of Puerto Rico, 2010, (<https://www.peace-ed-campaign.org/wp-content/uploads/2015/10/C%C3%A1tedra-UNESCO-Betty-Reardon.pdf>)