

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—

中原 濤 佳

Abstract

Today the “workshop” style, also known as the “learner-centered” style or “active” learning, has become very popular in Japan. One of the roots of such style of learning is Paulo Freire’s philosophy and practice of education. Some people have treated Freire’s pedagogy as same way as “workshop” style learning. However, Freire himself criticizes “workshop” style learning as laissez-faire pedagogy. In an interview conducted in his later life, Freire said that his pedagogy is not laissez-faire pedagogy but the pedagogy of liberation. Freire is well known as a thinker of pedagogy for social transformation. Conversely, laissez-faire pedagogy is often used just as an instrument that legitimizes the current political regime. Therefore, I think there are some critical differences between “workshop” style learning and Freire’s pedagogy. The purpose of this study is to explore some differences between “workshop” style learning and Paulo Freire’s pedagogy from the perspective of the relationship between educators and learners.

The purpose of this study is to explore some differences between “workshop” style learning and Paulo Freire’s pedagogy from the perspective of the relationship between educators and learners.

キーワード …… ファシリテーター 権威 支配の教育／解放の教育

はじめに

本論は、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することが目的である。

21世紀にはいつから、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い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、自らの教育思想がそこに位置づけられることを批判していた。両者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。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、一部では誤解されている状況を第1節で確認する。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、それと同様の特色をもつ「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。第2節では、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。第3節では、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」とはどこが異な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. ワークショップの系譜

(1) 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、約20年経った。今では、日本各地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¹⁾。多様な分野で用いられることによって、ワークショップという言葉はかなり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²⁾。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、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³⁾」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、とくにここ数年日本で重要視されている。その一例として、学校現場においては、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・学習の総称である。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」という諮問⁴⁾では、アクティブ・ラーニングをこれからの指導方法のなめとして位置づけるように提起されている。このほかにも、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)」⁵⁾で、アクティブ・ラーニングという用語が登場し、ここ数年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。

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的知識伝達型の学

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⁶⁾。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」「協動的」「能動的」「参加」などがあげられており、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⁷⁾。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、一方的な知識伝達の形式ではない新しい学びのスタイルであり、「主体的」「協動的」「能動的」「参加」といった多くの共通点がある。

このようなワークショップの主な特徴のひとつとして、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⁸⁾。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⁹⁾」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¹⁰⁾。

中野はファシリテーターを「先生」とは異なり、学習者と対等な存在だと述べている¹¹⁾。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あくまでも、脇役である。そのため、ファシリテーターは学習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、自分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¹²⁾。そうした役割のファシリテーターは、たとえば、学習者のグループにすべて活動をまかせ、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特定の方向に誘導してはならないとされる¹³⁾。

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¹⁴⁾。ひと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、もうひと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¹⁵⁾」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欠かせない条件とみなされている。

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¹⁶⁾。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¹⁷⁾。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がある。

(2) 「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¹⁸⁾。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¹⁹⁾。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、子どもの興味や関心にもとづく主体的な活動や作業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²⁰⁾。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²¹⁾。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育が模範としてあげられている²²⁾。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ジョン・デューイによるところが大きいが、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²³⁾。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よく用いられている²⁴⁾。

フレイレは、銀行型教育といった教師の一方向的な伝達による教育を批判し、両者の対話によっ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。そうしたなかで、ピーター・ロバーツによると、フレイレの教育は「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²⁵⁾」。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²⁶⁾。

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、フレイレの教育はひとびとの協働を促し、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、「人間化」という存在論的使命をもつフレイレ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。フレイレ

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²⁷⁾。

しかしながら、フレイレ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・ガドッジ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・フレイレは、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。フレイレは「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²⁸⁾。

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²⁹⁾。そういった意味では、資本主義それ自体の再生産に寄与する教育であった。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³⁰⁾。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、そうした能力をもつ人材の育成を産業界が強く求めている³¹⁾。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協調性、他者の痛みを感知しない人間性³²⁾」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³³⁾」の育成である。知識暗記型の学習では、そうした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。それがアクティブ・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ふたつは異なるとガドッジは指摘している³⁴⁾。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。

2. フレイレの教育思想

(1) 教育の政治性と教育者の倫理性

パウロ・フレイレによれば、教育には二種類ある。ひとつは「支配の教育」、もうひとつは「解放の教育」である。「支配の教育」とは、ひと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を奪われている。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、ひと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³⁵⁾。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³⁶⁾。中立性を盾に指導しない教育というものはない。いかなる教育的実践もなんらかの目的を志向しようとしており、それゆえ、指導性を否定することはできない³⁷⁾。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た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³⁸⁾。

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³⁹⁾。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」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⁴⁰⁾。

(2) 「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を「銀行型教育」と呼んでいる。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で学習者という容器が満たされ

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⁴¹⁾。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⁴²⁾」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、世界を解明したいとも思わなければ、それが変革されるのを見たいとも思わない抑圧者の利益に仕えるものである⁴³⁾。つまり、銀行型教育では、抑圧者と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⁴⁴⁾。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。

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垂直的な教育関係を否定し⁴⁵⁾、「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⁴⁶⁾。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。対話者どうしが出会い、たが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⁴⁷⁾。「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はたらしかける人間の行動と省察である⁴⁸⁾」。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ひと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。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⁴⁹⁾。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。ともに認識の主体として、意識化を行うには、伝達ではなく対話によってなされなければならない。伝達はひとを客体化する。しかし、対話はひとびとを主体化し人間化する。FREIRE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。

(3) 誤読／誤用されたFREIRE

課題提起教育は、教育者が学習者にもなり、学習者が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FREIREは、自分の思想に影響されたとするもうひと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、ファシリテーターによってなされる。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⁵⁰⁾」ということで、自らが教育実践の主体であることを拒否している⁵¹⁾。しかし、そのような態度は銀行型教育のように現存する抑圧構造の再生産に寄与することにしかない⁵²⁾。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する教育は、結局のところ現状肯定にしかないからだ。

フレイレからみれば、放任主義の教育は形式的には課題提起教育に近いのだが、実際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「支配の教育」のもうひとつの形式として放任主義の教育に警戒するようになった⁵³⁾。フレイレの思想が誤用されたのは、初期の『被抑圧者の教育学』では教育者と学習者のちがい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。

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⁵⁴⁾。

このように、フレイレの著書をきちんと読まないひとびとが「放任主義」の教育をフレイレ的なものと誤解している。「課題提起教育」という言葉だけがひとり歩きし、フレイレの思想をそれとは正反対の目的のために誤用されている。晩年のフレイレは教育者と学習者のちがいを指摘し、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ちがいをみることにしたい。

3. ファシリテーターは教育者か

(1) フレイレの「放任主義」批判

フレイレの意図に反して、彼の思想がファシリテーター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⁵⁵⁾。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⁵⁶⁾」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、常に教えながらファシリテートしているということです。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

受け入れられません⁵⁷⁾」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⁵⁸⁾。

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また教育者である以上、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せん。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⁵⁹⁾。

ファシリテーターの教育が放任主義といわれるのは、権威主義とみられるの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しかない。もっといえば、そのような中立性を装ったファシリテーターの立場は教育者と学習者を切り離し、教育者による学習者のコントロールをより容易にするものである。

(2) 教育者の権威／学習者の権威

このように、放任主義もまた権威主義と同じ「支配の教育」に分類されるとしたら、フレイ

レが目指す「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、一般にフレイレ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、とフレイレはいう⁶⁰⁾。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⁶¹⁾」。その違いのひとつとして「権威」があげられる。

フレイレが批判する銀行型教育では、「教育者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⁶²⁾」。ここでフレイレは「知識の権威」と「職業上の権威」を区別し、後者の、権威が役職にあるという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」とみなしていた）。フレイレによれば、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⁶³⁾」する存在であった。教育者の権威は学習者からの信頼がなければ生まれえない。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⁶⁴⁾」。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をもっている。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。マシードとの対話のなかで、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⁶⁵⁾。

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、その文化的コンテクストを背景として踏まえ、その知を理解するということである」⁶⁶⁾。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⁶⁷⁾」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、その教え方、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⁶⁸⁾」。

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⁶⁹⁾」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。

(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ひと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する放任主義は、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な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生まれる。彼が課題提起教育をつうじて目指したのは、ひと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⁷⁰⁾。

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⁷¹⁾」ことが求められている。教育者と学習者はけっ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。

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⁷²⁾。

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性は成り立たない。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⁷³⁾」。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。

おわりに

本論では、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が、晩年には放任主義の教育もともに提起するようになった。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」である。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」に分類されるもうひとつの教育がある。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。

しかし、フレイレ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、フレイレ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っきりと述べている。これは、フレイレの教

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フレイレが主張したのは、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。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フレイレは批判的であった。

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。フレイレ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、フレイレの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、フレイレ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。

本論では、フレイレの教育思想の本質を受け継いでいるようなワークショップとはいかなるものなのかについて、立ち入って論じることはできなかった。本論をフレイレのワークショップの理論的考察とし、その実践的考察を、今後の課題としたい。

<注>

- 1) 中野民夫『ファシリテーション革命』岩波書店、2003年、22頁。
- 2) 中野民夫『ワークショップ——新しい学びと創造の場——』岩波書店、1997年、10頁。
- 3) 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、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』日本経済新聞出版社、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、主体的な参加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）。
- 4) (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm) (2016年9月19日にアクセス)
- 5) (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm) (2016年9月19日にアクセス)
- 6) 田中治彦『国際協力と開発教育』明石書店、2008年、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。それは、米国と欧州の新教育の理念と実践を導入し、消化したものであった。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）。
- 7) 竹内久頭「「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、2014年、122頁。
- 8) 中野『ワークショップ』133頁。

- 9) 中野『ファシリテーション革命』4頁。
- 10) 同上、4頁。
- 11) 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)。
- 12) 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。
- 13) 中野民夫、堀公俊『対話する力』日本経済新聞出版社、2009年、179-186頁。
- 14) 同上、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ち、そ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)。
- 15) 石川一喜、小貫仁、前掲書、164頁。
- 16) 中野『ファシリテーション革命』32頁。
- 17) 中野『ワークショップ』221頁。
- 18) 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頁を参照。
- 19) 岡本定男「児童文化論の思想」『近代教育思想』有斐閣叢書、1979年、118頁。
- 20) 橋本美保「西洋における教育思想と教育方法の歴史」『新しい時代の教育方法』有斐閣、2012年、27頁。
- 21) 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。
- 22) 竹内、前掲論文、122頁。
- 23) 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』30号、2003年、153頁。
- 24) 成玖美「フレイレの教育論と生涯学習研究」『人間文化研究』第14号、2011年、219頁。
- 25) Peter Roberts, *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire*, Praeger, 2000, p.55
- 26) *Ibid.*, p.53.
- 27) *Ibid.*, p.57.
- 28) モアシル・ガドッジ『パウロ・フレイレを読む』(里見実、野元弘幸訳) 亜紀書房、1993年、215頁。
- 29) 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。
- 30) 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。
- 31) 同上、29頁。
- 32) 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、5頁。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)
- 33) 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1号、2015年、24頁。
- 34) ガドッジ、前掲書、215頁。
- 35) Paulo Freire, "Education: Domestication or Liberation?," *Prospects*, vol. 11, no. 2, 1972, p.174.
- 36) *Ibid.*, p.174.
- 37) Paulo Freire, Donald Macedo, "A Dialogue: Culture, Language and Race," *Harvard Educational Review*, vol. 65, no. 3, 1995, p.378.
- 38) パウロ・フレイレ『希望の教育学』(里見実訳) 太郎次郎社、2001年、108頁。
- 39) Ira Shor, *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*, Heinemann, 1987, p.211.
- 40) フレイレ『希望の教育学』109頁-111頁。
- 41) パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』(小沢有作他訳) 亜紀書房、1985年、69頁。
- 42) 同上、69頁。
- 43) 同上、69頁。
- 44) 同上、65頁。
- 45) 同上、81頁。
- 46) 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。

- 47) 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所）第 12 号、2011 年、106 頁。
- 48) フレイレ『被抑圧者の教育学』79 頁。
- 49) パウロ・フレイレ『自由のための文化行動』（里見実他訳）亜紀書房、1984 年、59 頁。
- 50) Freire, Macedo, "A Dialogue," p.378.
- 51) Ibid., p.378.
- 52) Ibid., p.378.
- 53) Roberts, *Education, Literacy, and Humanization*, p.59.
- 54) Freire, Macedo, "A Dialogue," p.380.
- 55) フレイレはファシリテーターそれ自体を批判しているのではない。初期の著作では、文化サークルや文化センターに、度々議論の整理や調整を行う「調整者」をおいていたと述べている。「調整者」は現代のファシリテーターと同じような役割を担っている。フレイレは文化サークルと文化センターを創る際に、学校の受動的な意味合いを変えようとした。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（パウロ・フレイレ『伝達か対話か』（里見実他訳）亜紀書房、1982 年、92-93 頁）。実際、フレイレが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ある。しかし、教育者としての指導性や権威を自覚し、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、いわゆるファシリテーターとは明確に異なる。非指導性を装い、主体として関与しようとしなないファシリテーターに対して、彼が懐疑的だったのは明らかである。
- 56) Phyllis Nobel, *Formation of Freirian Facilitators*, Latino Institute, 1983, p.131.
- 57) Freire, Macedo, "A Dialogue," p.378.
- 58) Ibid., p.378.
- 59) Ibid., p.378.
- 60) ピーター・メイヨ『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、109 頁。
- 61) フレイレ『希望の教育学』164 頁。
- 62) フレイレ『被抑圧者の教育学』68 頁。
- 63) Freire, Macedo, "A Dialogue," p.378.
- 64) フレイレ『希望の教育学』64 頁を参照。
- 65) Freire, Macedo, "A Dialogue," p.385.
- 66) フレイレ『希望の教育学』119-120 頁。
- 67) Paula Allman, 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.
- 68) フレイレ『希望の教育学』119 頁。
- 69) 詳しくは、Paulo Freire, *Education, Liberation and the Church*, *Religious Education*, vol. 79, no. 4, 1984 を参照。
- 70) フレイレ『伝達か対話か』96 頁。
- 71) フレイレ『希望の教育学』164 頁。
- 72) Paulo Freire, *Letter to Cristina: Reflection on My Life and Work*, Routledge, 1996, p.126.
- 73) Freire, Macedo, "A Dialogue," p.379.

主指導教員（相庭和彦教授）、副指導教員（向山恭一教授・内田健准教授）