

パウロ・フレイレの教育論再読

～ inédito viável(untested feasibility)に注目して～

法文学部 兼 高等教育研究開発センター生涯学習部門 酒井 佑輔

1. はじめに

本稿では、ブラジルの教育学者であるパウロ・フレイレ(Paulo Freire) (以下、フレイレ) (1921-1997) が提唱した inédito viável (英訳は untested feasibility) について、フレイレの『被抑圧者の教育学』および『希望の教育学』の議論からその概念を整理する。次に『希望の教育学』の脚注においてその重要性を論じたアナ・マリア・アラウジョ・フレイレ (Ana Maria Araújo Freire) (通称:Nita Freire) (以下、ニタ) (1933-) を中心に、2000年以降の他の研究者の論考も踏まえつつ、議論動向を整理する。最後に、日本国内でのフレイレ教育論の読解の特徴を概観し、inédito viávelに注目する意義について試論的に整理したい。

フレイレはブラジルを代表する教育学者の1人である。フレイレの代表作『被抑圧者の教育学』は20以上の言語に翻訳された¹。2021年はフレイレの生誕100年だったこともあり、ブラジル国内外でフレイレに関する講演会やワークショップが開催され議論が再燃した。例えばブラジルのパウロ・フレイレ研究所 (Instituto Paulo Freire) やエマンシパ大学 (Universidade Emancipa) らは共催で「パウロ・フレイレの100年：野蛮な時代に希望すること (100 Anos de Paulo Freire: Esperançar em Tempos de Barbárie)」と題した連続オンライン講座を実施した²。講座はパウロ・フレイレ研究所の名誉会長であるモアシル・ガドッチ (Moacir Gadotti) やフレイレの娘で教育学者のファチマ・フレイレ・ドウボル (Fátima Freire Dowbor)、フレイレがチリ亡命中に交友を深め『伝達か対話か』の序文も執筆したチリ人の政治家・経済学者ジャックス・

コンコル (Jacques Chonchol) らが講師として参加している³。また、ケンブリッジ大学でラテンアメリカの教育研究に取り組む大学院生らが組織化したケンブリッジラテンアメリカ教育研究コレクティブ (Cambridge Latin American Research in Education Collective) (CLAREC) は、パウロ・フレイレ研究所等と共催でフレイレの教育研究に関する国際学会を開催した⁴。ラテンアメリカ・カリブ民衆教育協議会 (Consejo de educación popular de América Latina y el Caribe) (CEAAL) も「パウロ・フレイレ生誕100年 - 運動において希望し抵抗すること (Paulo Freire 100 años - Esperanzar y Resistir en Movimiento)」と題した国際会議をオンラインで開催している⁵。加えて国際交流基金サンパウロ日本文化センターは、フレイレ生誕100周年を記念し「パウロ・フレイレの思想と言語教育」と題するオンライン講演会を実施した。講師は日本のフレイレ研究者であり後述する野元弘幸であった。日本国内で大きな動きは見られなかったものの、民主教育研究所が季刊誌『人間と教育』においてフレイレ特集を組んでもいる⁶。これらの動向に鑑みても、フレイレの思想や実践は現在もなお世界中で議論されていると言えるだろう。

日本国内における近年のフレイレ研究動向を整理したものと

³ 講義内容は2022年末に『パウロ・フレイレと民衆教育 (PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR)』(未邦訳)として書籍化されている。

⁴ 2021年度のテーマは「パウロ・フレイレ生誕100年：教育におけるフレイレのレガシーを称えて (Paulo Freire 100th Anniversary: Celebrating his legacy in education)」であった。なお、CLARECは2022年にもエマンシパ大学等の複数の組織と第2回フレイレ国際学会 (II Freire Conference: Building the bridge between popular education and university) を開催している。本会はブラジルとイギリス、オンラインでの同時開催となり世界中から参加があった。筆者も「A presença da pedagogia de Paulo Freire no Japão: o protagonismo do militante ambientalista e professor da Universidade de Tokyo Jun UI (日本におけるフレイレ教育思想に関する一考察—環境学者宇井純の東京大学公害自主講座の実践から—)」を発表している。

⁵ CEAALはラテンアメリカおよびカリブ海地域の21の国の200以上のNGOや労働組合等で構成する民衆教育運動団体である。1982年に民衆教育の促進や関連組織のネットワーク化を目的に結成された。初代代表はフレイレが務めた。

⁶ 筆者も『被抑圧者の教育学』を輪読してきた研究室の学生らとともにフレイレの思想をまとめたポスター「unlearn 学びほぐす地域と教育 特集 パウロ・フレイレ生誕100年—いまこそフレイレを読みなおす—」を発刊している。

¹ フレイレの生涯やその思想の特徴等については拙稿「被抑圧者の教育学—パウロ・フレイレ」(小池洋一、子安昭子、田村梨花編『ブラジルの社会思想：人間性と共生の知を求めて』現代企画室、2022、pp.117-136) やモアシル・ガドッチ (里見実、野元弘幸訳) 『パウロ・フレイレを読む—抑圧からの解放と人間の再生を求める民衆教育の思想と実践』(亜紀書房、1993) を参照されたい。

² エマンシパ大学はブラジルの民衆教育NGOであるエマンシパネットワーク (Rede Emancipa) から生じた組織である。エマンシパネットワークの創立10周年を記念して2017年に組織化された。民衆教育に従事する教員の養成講座やフェミニズム、ブラジルの現代社会などをテーマとした教育活動を展開している。

して、野元の研究がある⁷。野元は2000年以降のFREIRE教育論の受容と展開について分析した。そして、(1) FREIREの教育論とその方法が分野を越えて社会福祉、医療、ソーシャルワークなど教育学以外の多様な領域で受け入れられていること、(2) 現在もなおFREIREを識字教育者や成人教育者としてとらえる傾向が強く、学校改革や教育行政改革でのFREIREの実績や貢献に注目する者は多くないこと、を明らかにした^{8,9}。

近年の社会教育学でもFREIREに関する研究がいくつか見られる。先述した野元の研究では言及されていないが、FREIREの共同探究の議論に注目し、民衆史運動の実践において外部からの参加者が主体的な共同探究者となる客観条件について明らかにした阿知良の研究がある¹⁰。また Miyazakiは、

山形県農民大学によるダブル・バインドの意識化を通じた地域学習の実践に地域固有のFREIREの教育思想を見出している¹¹。加えて宮崎らは、地域健康教育の事例分析にFREIREの「限界状況論」を援用し、日常生活者としての民衆が暮らしの中から思想を作り上げていく学びの過程を論じている¹²。宮崎らは、民衆が自らの思想を生み出す過程において、限界状況を集団的に読み取り、新たな時間的展望としての「未検証の未来」を見通すことが重要だと指摘した。この「未検証の未来」が本項で論じる inédito viável である。

ただしFREIRE自身は inédito viável について多く語っていないわけではない。言及しているのは既に邦訳された『被抑圧者の教育学』『希望の教育学』、そして未邦訳の以下の書籍である。

図1：inédito viável についてFREIREが言及する著作一覧

発刊年	著者名	邦題（拙訳）	原著名
1975	パウロ・FREIRE	自由のための文化行動と他の論考	Ação cultural para a liberdade e outros escritos
1983	パウロ・FREIRE	パウロ・FREIRE アオ・ヴィーヴォ	Paulo Freire ao vivo
1984	パウロ・FREIRE	読むことの重要性和解放のプロセス	La importancia de leer y el proceso de liberación
1987	パウロ・FREIRE、アイラ・ショア (Ira Shor)	解放のための教育学：教育の変革に関する対話	A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education
1995	パウロ・FREIRE	このマンゴーの木の下で	À sombra desta mangueira

例えば『読むことの重要性和解放のプロセス』は1981年にポルトガル語で発刊された書籍『A IMPORTÂNCIA DO ATOR DE LER em três artigos que se completam』のスペイン語訳だ。このスペイン語版には「意識化と解放：パウロ・FREIREとのある会話 (Concientización y Liberación: una conver-

sación con Paulo Freire)」と題した対談が新たにおさめられている。この対談は1973年に文化行動機関 (Instituto de Ação Cultural) (IDAC) とのあいだで実施されたものだ¹³。FREIREの提唱した「意識化」や社会を革命する政治と教育のありようについて、IDACメンバーとFREIREが対話している。本稿において

⁷ 野元弘幸「日本におけるパウロ・FREIRE教育論の受容と展開」首都大学東京人文科学研究科『人文学報 教育学』2020、pp. 1-23。

⁸ 野元は本論文の「6.パウロ・FREIRE研究の今後の展開と課題」で今後邦訳が必要なFREIREの著作を列挙した。しかしFREIREがブラジルからの亡命後意識的に取り組んだとされる多数の対談本/トーキングブック (Livro Falado/ didático)、例えばアイラ・ショア (Ira Shor) やマイルズ・ホートン (Myles Horton) らとのそれへの言及はない。また、ニタは2000年代以降FREIREの遺稿を積極的にまとめて書籍化しているがそうしたものに言及もない。FREIREによる対談本はFREIREから多大な影響を受けたと公言するブラック・フェミニストで文化批評家・教育者のベル・フックス (bell hooks) も重要な著作だと指摘している (ベル・フックス (見里実監訳)『学ぶことは、とびこえること-自由のためのフェミニズム教育』筑摩書房、2023、p.104)。(なお本書は『とびこえよ、その囲いを-自由の実践としてのフェミニズム教育』として2006年に新水社から出版された改訂版である。) くわえてフックスはFREIREへのオマージュとして、アメリカの宗教学者で思想家のコーネル・ウェスト (Cornell West) と同様の対談を実践し2016年に『パンを裂く (breaking bread)』(未邦訳) を発刊している。

⁹ 野元は、海外でのFREIRE教育論の受容の特徴として、①政治教育学的視点、②教育・学習における子どもの当事者性、③参加と民主主義の重視、④「地域」を教育の基盤として捉える視点、の4点を指摘している。しかし、それを根拠とする先行研究の提示が不十分であることや、受容や導入経緯は国や地域、時代によって大きく異なるため疑問は残る。

¹⁰ 阿知良洋平「民衆史掘りおこし運動からみる共同探究者の条件—課題化の発展における加害の役割に着目して—」日本社会教育学会『日本社会教育学会紀要』2012、vol. 48、pp. 1-10。

¹¹ Takashi Miyazaki. “Developing Critical education thought in community development the Freirean approach in Japan” *Asia Pacific Education Review*. 2017. 18(2). pp. 1-8.

¹² 宮崎隆志、内田純一、阿知良洋平、大高研道「限界状況における価値意識の再構成—地域健康学習における生命思想の生成に着目して—」北海道大学大学院教育学研究院社会教育研究室『社会教育研究』2022、pp. 1-15。

¹³ IDACは、FREIREがジュネーブで亡命中のブラジル知識人や妻エ

フレイレは「限界-状況」を突破するために必要なものとして、『被抑圧者の教育学』で提起したinédito viávelを指摘する。そして、それ自体は構築される未来性であり、実践を通じてのみ具体化されると説明する¹⁴。

また批判的教育学やフレイレの教育論、カルチュラルスタディーズにも精通するアイラ・ショア (Ira Shor) との上記の対談本『解放のための教育学：教育の変革に関する対話』では、「概念的 vs 隠喩的言語：学術用語の変容」と題したやりとりがある。本文では、フレイレの思想や語りにはブラジル文化の影響が色濃く見られることやメタファーを多用することに言及する中で、inédito viávelについて以下のように説明している。

私が『被抑圧者の教育学』(1970年)において用いた「*untested feasibility*」とは、私たちの生きる今日、つまり眼前の現実の変革を通して創造される未来である。それ自体は今ここにはないが潜在的にあるもので、私たちが直面する「*限界-状況*」を超えた先にあり、私たちがその限界を発見した後に自らの手で創造されるべきものである。それを私は「*untested feasibility*」と名付けたのだ(拙訳)¹⁵。

(I remember one now, that I used in *Pedagogy of Oppressed*(1970), “*untested feasibility*”. I meant by “*untested feasibility*” the future which we have to create by transforming today, the present reality. It is something not yet here, but a potential, something beyond the “*limit-situation*” we face now, which must be created by us beyond the limits we discover. And I called that “*untested feasibility*”(p.153)

inédito viávelに言及した未邦訳の書籍に『このマンゴの木の下で』がある。本書は1995年にブラジルで出版された。フレイレ自身の半生を紐解きながら世界を覆う新自由主義やブラジルの教育や政治について批評を展開している。本書には「希望」と題した節がある。過去・現在・未来を宿命論として捉え人生を諦めていた農村青年が、農民組合での政治運動を通じて夢やユートピア、希望を抱き、自身の世界を読みとり認識を変革させていく事例を紹介している。そして歴史的

主体としての人間と希望との関連や夢を抱くことの重要性を説く。ここでも inédito viável(ただし inéditos viáveis と複数形で表記) は印象的に用いられたうえで、その脚注には「『被抑圧者の教育学』および『希望の教育学』の脚注を参照せよ」との記述がある¹⁶。つまり、フレイレの inédito viávelを理解するにはまずは両著作を分析する必要があると言える。

フレイレの後妻であり教育学者でもあるニタは、『希望の教育学』の脚注で inédito viávelの重要性について「『被抑圧者の教育学』の諸カテゴリーのなかでも重要だとされながら言及されることなく等閑に付されてきた概念であった」と指摘している¹⁷。また、ニタはフレイレの教育的遺産について議論する国際会議において、「パウロ・フレイレと Untested Feasibility (Paulo Freire and the Untested Feasibility)」と題する基調講演を行っている^{18,19}。2008年にポルトガル語で出版され2012年には英訳された『フレイレ辞典(Dicionário Paulo Freire)』では、inédito viávelがフレイレ教育論の重要なキーワードの1つとしてとりあげられ、ニタが上記講演内容をもとに概念を整理し論じている。つまり、inédito viávelを理解するにはフレイレ自身の議論だけでなく、ニタの論考にも注意を払う必要があるようだ。

そこで本稿では、まずフレイレ自身がその概念について語る『被抑圧者の教育学』および『希望の教育学』を参照したうえで inédito viávelの概念整理を試みる。次に inédito viávelの重要性を提示する代表的な論者のニタや他の論者の研究動向も踏まえつつ、inédito viávelの議論を整理しその特徴を可視化する。

なお、小沢有作や楠原彰らによって1979年に翻訳された『被抑圧者の教育学』初版では、inédito viávelは「未検証の未来」と訳された。『希望の教育学』を訳した里見実(2001)や『被抑圧者の教育学』を新たに訳した三砂ちづる(2011)(2018)は「未然の可能性」という訳語をあてている。本稿では里見や三砂らの「未然の可能性」という訳語を用いて以下論じていく。「未然の可能性」を用いる理由としては、「未検証の未来」という言葉では、viávelという言葉が本来有する「実現

¹⁶ Paulo Freire. *À sombra desta mangueira*. Paz & Terra 1995, p. 48.

¹⁷ ニタ・フレイレ「脚注1」パウロ・フレイレ(里見実訳)『希望の教育学』太郎次郎社、2001、p. 284.

¹⁸ 2000年10月にフロリダ国際大学で開かれた国際会議で正式名称は、International Conference on Education, Labor, and Emancipation. The Freirean Legacy: Educating for Social Justice である。

¹⁹ 基調講演の内容は2002年に“Paulo Freire and the Untested Feasibility”. Judith J slater, Stephen M. Fain, and Cesar A. Rossatto. *The Freirean Legacy: Educating for Social Justice*.として出版されている。

ルザらとともに設立した組織である。教育セミナーの開催、イタリアの労働組合やスイスのフェミニズム運動の教育等に取り組んだ。

¹⁴ Paulo Freire & IDAC. “Concientización y Liberación: una conversación con Paulo Freire”. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores, 1984, p.28.

¹⁵ Ira Shor & Paulo Freire. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Palgrave, 1987, p.153.

可能な」や「通行可能な」「生育力のある」等の意味が伝わりにくい点がある。加えて、後述するようにフレイレが本概念に込めた意味としてのある種の未来志向性も伝わりにくいという懸念もある。

2. フレイレによる「未然の可能性」

(1) 『被抑圧者の教育学』における「未然の可能性」

先述したようにフレイレが自ら「未然の可能性」を具体的に説明したのは、『被抑圧者の教育学』および『希望の教育学』である。そこでまずは『被抑圧者の教育学』における「未然の可能性」について参照する。なお、本稿では2018年の『被抑圧者の教育学』出版50周年記念の三砂訳を引用しながら論じていく。

『被抑圧者の教育学』の本文及び脚注で「未然の可能性」という言葉は11回用いられている。「未然の可能性」が中心に議論されているのは第3章「対話性について－自由の実践としての教育の本質」だ。本章では解放の実践としての対話の重要性やそれを具体的に進めるための教育プログラムの詳細が論じられている。その中で「未然の可能性」は、「生成テーマ」(tema gerador)の探索において「限界－状況」(situações-limite または situação-limite)を認識することの重要性の議論で指摘されている。

そもそも「生成テーマ」とは、学習者の日常を問い直し新たな認識を生成するもので、フレイレの解放の識字教育実践にとって重要な概念の1つだ²⁰。「生成テーマ」についてフレイレは、「生成テーマは人間と世界の相互の関係においてのみ理解されるもの」だとしている²¹。また、「生成テーマを調査探索するということは、人間が現実をどのように考えているのかを探索することであり、人間がその現実状況にどのように働きかけ、どのように実践しているかを探索すること」とした上で「調査のプロセスにおいて、調査する側とされる側の双方が主体として関わるのが重要」だと述べている²²。したがって「生成テーマ」は、教師が学習者の意向を問うことなく一方的に用意・提供した学習教材や教科書の言葉やテーマではない。学習者集団の日常生活に即した言葉や彼ら・彼女らの対話にこそ存在している。換言すれば、「生成テーマ」

は地域での学習者との対話を基礎にした参加型の共同調査を通じて発見・生成されるのである。

こうして「生成テーマ」を探す識字教育の実践過程において、学習者と教育者らの共同調査を通じて認識されるべきものが「限界－状況」だ。この「限界－状況」は、ブラジルの哲学者でありフレイレの恩師であるアルヴァロ・ヴィエイラ・ピント (Álvaro Vieira Pinto) がドイツの哲学者カール・ヤスパース (Karl Theodor Jaspers) の「限界状況」の議論を踏まえて新たに概念化したものである。フレイレは「限界－状況」について「可能性がもはや存在しない乗り越えられない不可能な状況というのではなく、全ての可能性の端緒となりうる周辺領域」であり、「存在するか無かという境界線ではなく、存在するか、より全き存在か、という境界線」であるとしている²³。加えてフレイレは、「限界－状況」が「人間がモノのように扱われている」状況で地域のさまざまな矛盾によって形づくられており、しばしば「歴史的に決められたもので、代替案などなく、適応するしかないもの」として宿命論的に提示されるが故に、被抑圧者の地域住民は諦めそれらをそのまま受容しているとも指摘する^{24,25}。さらにフレイレは、抑圧者が被抑圧者によるこの「限界－状況」の自覚化を避けようとすることも指摘している²⁶。同時に、「生成テーマ」の把握が困難であったり、歪んだ理解だった場合には、まさにそれが「限界－状況」の存在を意味しているともフレイレは言及している²⁷。したがって、こうした状況に拘泥した人間が「限界－状況」をまずは適切に意識化し、そしてそれを乗り越えることは相当の困難を要する。

学習者である被抑圧者が、この「限界－状況」が自身の自由を拘束するものであると批判的に理解し、かつ「この状態であるのか、それともまったく何の変化もないのか、という境界線にいるのではなく、今この状態であるのか、それよりもよりよい状態にいくのかという境界線に立っている」と認識したときには、自らの行動がより批判的になっていく」としている²⁸。このとき学習者内で認識されるのが「未然の可能性」である。ここでフレイレが論じる「未然の可能性」とは、「前には認識できなかったものが、「実現する行為」の中ではっきりとした形を取ってくること」だ²⁹。フレイレはフランスの哲学者

²⁰ 「生成テーマ」それ自体も『フレイレ辞典』で取り扱われている重要な概念であり、それ自体はまだ議論され続けている。

²¹ パウロ・フレイレ (三砂ちづる訳) 『被抑圧者の教育学』 叢書書房、2018、p. 210。なお、生成テーマ並びに生成語の調査方法やその具体についてはフレイレ『自由の実践としての教育』や里見実『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む』(太郎二郎社、2010)を参照されたい。

²² パウロ・フレイレ、(三砂ちづる訳) 『被抑圧者の教育学』叢書書房、2018、p. 210。

²³ パウロ・フレイレ、同上、p.197。なお、このfronteira entre o ser e o ser-maisについて、フレイレは他の著作でもしばしば言及している。

²⁴ 同上、p. 152。

²⁵ 同上、p. 202。

²⁶ 同上、p. 203。

²⁷ 同上、p. 205。

²⁸ 同上、pp. 202-203。

²⁹ 同上、p. 225。

リュシアン・ゴールドマン (Lucien Goldman) が論じる「現実 (事実) 意識」 (Consciência real) と「できるかぎりの可能意識」 (Consciência máxima possível) というカテゴリーを踏まえ、以下のように説明する。長いが引用したい。

「現実意識は、経験的現実のさまざまに異なる要因が、この可能意識の実現に対して向けたり加えたりする多様な障害や逸脱の結果である」。つまり、「現実意識」のレベルでは人々は「限界 - 状況」の先にある「未然の可能性」を認識することはできないということである。

だからこそ、わたしたちにとって「未然の可能性」(「現実意識」や事実の意識のレベルではわからないもの) とは、前には認識できなかったものが、「実現する行為」のなかではっきりとした形をとってくることである。「未然の可能性」と「現実意識」、そして「実現する行為」と「できるかぎりの可能意識」という対同士になんらかの関係がある。

「可能意識」(ゴールドマンによる) はニコライのいう「知覚されていない実践的解決」(われわれのいう「未然可能性」) に似ているといえるし、逆に「知覚された実践的解決」や「現実的に事実に基づく解決」は、ゴールドマンの「現実意識」(あるいは事実意識) に対応しているともいえる³⁰。

また、フレイレは「解放は、被抑圧者と抑圧者の間の弁証法的な矛盾に挑戦するものとなる。だから、被抑圧者にとって「未然の可能性」ははっきりさせられていくべきもの」とも言及している³¹。つまり「未然の可能性」とは、「限界 - 状況」に対する批判的な意識化とそれを打破しようとする実践を通して明確に提示されるものであり、自身の行動の方向性を決定づけるものなのだ。

以上、『被抑圧者の教育学』における「未然の可能性」の概要ならびにその語りについて検証した。『被抑圧者の教育学』におけるフレイレの「未然の可能性」とは、被抑圧者が自らの「限界 - 状況」をまずは批判的に意識化した上で認識できるものであった。またそれ自体は、自分達のより良き在り方 (Ser-Mais) や未来を希求する実践を通して明示されるものであった。

『被抑圧者の教育学』本文では、解放の教育実践を企図した被抑圧者と教育者の対話を基礎に置く「生成テーマ」の探求時に言及されていた。特に、被抑圧者と教育者の共同調査で認識されるべきものとしての「限界 - 状況」と常

時対になって議論されていた。

(2) 『希望の教育学』における「未然の可能性」

次に『希望の教育学』における「未然の可能性」について論じる。『希望の教育学』の原著は1992年にブラジルで出版された。原著の副題に「『被抑圧者の教育学』との再会」

(um reencontro com a pedagogia do oprimido) とあるように、『被抑圧者の教育学』出版以降のフレイレの歩みを振り返りつつ『被抑圧者の教育学』に寄せられた批判への応答や『被抑圧者の教育学』がフレイレ自身に与えた影響を語っている。『希望の教育学』ではニタの脚注の説明を除き5回ほど「未然の可能性」に関する言及がある。1箇所目は本書の冒頭だ。本書のタイトルを「希望(の教育学)」とした理由や、希望の定義やその必要性について語る文脈において、「未然の可能性」を以下のように語っている。

人間は限定された状況のなかにおかれているが、その限界を超えた彼方には「未然の可能性」 *inédito viável* が広がっている。未然の可能性は目に見えることもあるし、そうでないこともある。希望と絶望という2つの立場が生じる理由はそこにあるのだ。進歩的教育者の課題の1つは、誠実で正しい政治的分析をとおして希望の可能性を明らかにしていくことである。あれこれの障壁はあるだろうが、そこに近づいていくことのできる希望。そういう希望がないと、ぼくらがたたくかに立ち上がることは大変難しい³²。

2箇所目は、『被抑圧者の教育学』批判を検討する文章である。具体的には、英語版の『被抑圧者の教育学』が難解でスノッブ的という批判が寄せられた際に、本書の英訳を手がけたマイラ・ラマス (Myra Ramas) とのやりとりについて書かれた箇所だ。

ぼく自身も、ハーヴァードの客員教授としてケンブリッジに住んでいたころは、何度も彼女から助言を求められた。ぼくのメタファーである「未然の可能性」 *inédito viável* の訳語をいろいろ候補を上げて根拠よく検討した挙句、彼女がようやく *untested feasibility* という訳語を選んだ顛末を、ぼくはよく覚えている。

³² パウロ・フレイレ (里見実訳) 『希望の教育学』 太郎次郎社、2002、pp.9-10。なお、引用した原文 (Paulo Freire. *Pedagogia da esperança*. Paz & Terra, 27a edição, 2020)の前半は “Nas situações-limite, mais além das quais se acha o “inédito viável”, às vezes perceptível, às vezes não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa.” (p.15)である。したがって引用した翻訳の「限定された状況」は「限界-状況 (situações-limite)」を指している。

³⁰ 同上、pp. 225-226。

³¹ 同上、p. 203。

ぼくには英語の良し悪しについて語る資格はあまりないが、ぼくとしては、マイラの訳を非常によいものだと感じており、そのことをはっきりと説明しておくべきだと思う。だからセミナーや研究会で、英語版の読者から言葉の問題で批判がでると、ぼくはいつも、それをぼく自身の責任として受けて立つようにしてきた³³。

3箇所目は、フレイレの人間観・人間認識を論じる文章である。フレイレは本文の冒頭に「社会的・歴史的に自己を構築していく存在としての人間観」が自身の政治的・教育的言説に一貫しているとした上で、人間は「歴史的・文化的・社会的に「実存」する存在なのだ。自らの道をつくり、その道におのれを曝し、引き渡しながらも、同時にその道をつくりかえ、自らをもつくりかえていく存在」としている³⁴。そして、フレイレは「未然の可能性」を踏まえつつ自身の人間観について以下のように語る。

われわれは想像力と好奇心をもつ存在であるがゆえに、一時も、学ぶこと、探求することを、ものごとがかくある理由を探查することを、やめることができない存在になった。われわれは明日を、ものごとの行方を、問うことなしには存在することができない。未来の何に組みし、何に逆らうか、誰を利し、誰を不利にするのか。「未然の可能性」を現実のものにするために、われわれはどうしたらよいのか。それを問い、そのためにたたかうことなしには、われわれは、自らの存在を全うすることができないのだ³⁵。

4箇所目は、フレイレが識字教育で「世界を読む、言葉を読む (leitura do mundo, leitura da palavra)」というフレーズを提唱し、それらの行為を弁証法的に結びつけようとした意図を説明する文章である。その際にフレイレは以下のように語っている。

「世界を読む」というのは自分がおかれた閉じた状況、つまりそこを一步踏み越えることで「未然の可能性」が見えてくる所与の状況を、ますます批判的に解読できるようになっていく、ということだ³⁶。

³³ 同上、p. 104。

³⁴ 同上、p. 136。

³⁵ 同上、p. 138。

³⁶ 同上、p.148。ただし、原文は以下の通りである。“É a “leitura do mundo” exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das “situações-limite”, mais além das quais se acha o “inédito viável”.” (p.147) つまり、原文は二重引用符を用いて「限界・状況 (situações-limite)」とし

5箇所目は、スイスジュネーブにおいて移民労働者らとの邂逅を想起する場面である。スペイン出身で『被抑圧者の教育学』を読んでいた3人の労働者は、フレイレとの会話で自分達のおかれた不安定な就労環境や教育・文化状況への憂いや、自らの子弟のために企図している学校プログラムについて語った。その際にフレイレは彼らの実態について以下のように論じている。

3人の訪問客は、仲間の労働者のだれかれの例をあげて、不安の塩をふりかけた羨望、故国では得られなかった仕事を得たにもかかわらず、明日にもそれが奪われてしまうかもしれない危惧、疑わしい、あまりにも疑わしい明日に慄く現在を生きるこんな仲間たちが、どんなに多いかを語った。家族の温もりを欠いた日々の暮らし、ぽっかりと穴の空いたその不在感が、労働者たちの感情・活力・精神力を内部から侵蝕していくのだ。だからかれらのなかには、「実存的疲労」や「歴史的感覚麻痺」の泥沼にどっぷりと浸かり、個人的な問題と関心事だけにかまけ、自らが浸かっている「閉塞状況」の彼方に「未然の可能性」が開かれているなどとは思ってもみない者たちが多いのだ³⁷。

以上、『希望の教育学』におけるフレイレの「未然の可能性」に関する語りやその議論の概要を参照した。その結果、『被抑圧者の教育学』とは異なり「未然の可能性」の定義やそれを実際に意識化する「生成テーマ」等の教育方法論の説明はほぼ皆無であったと言える。また、2箇所目の「未然の可能性」の英訳の説明を除き、「未然の可能性」に関する語りは、その必要性やその意識化が困難な「限界・状況」を説明するものであった。後者については、『被抑圧者の教育学』における「未然の可能性」での語りとはほぼ同一と言って良いであろう。つまりフレイレの「未然の可能性」は「限界・状況」との関連性やそれを超える実践を通じて理解されるものなのである。

3. 他の論者による「未然の可能性」

(1) ニタ・フレイレによる「未然の可能性」

ニタが『希望の教育学』において他の脚注よりも言葉を尽くし解説したのがこの「未然の可能性」である。ニタは『被抑圧者の教育学』の諸カテゴリーのなかでも、省察への換気力という点からいってもっとも重要なものの1つ」と指摘して強調されているが里見(2001)は「自分がおかれた閉じた状況」としている。このように里見の翻訳にはフレイレが原著で鍵概念として強調していたにもかかわらずそれが反映されていないものも散見される。

³⁷ 同上、pp. 191-192。

た³⁸。この脚注において、ニタもフレイレ同様に「限界 - 状況」をまずは説明する。ニタによる「限界 - 状況」理解とは、「個人的・社会的な生の諸領域で、打開せねばならぬ障壁、もろもろの障壁」である³⁹。この「限界 - 状況」を被抑圧者が打ち破るためには「未然の可能性」への気づきが必要としている。そして「未然の可能性」について以下のように説明する。長い引用したい。

「未然の可能性」とは、とどのつまりユートピアンにとって存在が知られているものの解放のための実践によってしか実現されえない何かであって、この実践を触媒するものとして、フレイレの対話的行為の理論はあるのである。もちろんフレイレの理論に限られたことではない。同じ目標を追求している理論は他にも多い。

「未然の可能性」は、現実まさに「未然」のものであって、まだ明白に目で見ることができないし、手で触れられるものでもない。それは未だ夢なのだ。しかし、ユートピクな思考者たちによって現実に根ざした「未然の可能性」が見てとられるとき、夢はもはや単なる夢ではなく、現実化の可能な夢となるのだ。

かくして自分たちを幽閉し、自分たちを「より低き存在」たらしめていた「閉塞・状況」を打ち倒すために「意識する存在」である人間が意欲し、省察し、行動するとき、未然の可能性はすでにして「未然の可能性」ではなく、かつては不可能とされていたものを具体化する過程となるのである^{40,41}。

加えて、『フレイレ辞典』の「未然の可能性」の項目でニタは以下のように論じている。

「未然の可能性」は、完璧に創り上げられた王国一つつまり、真性な涅槃の境地であり、実現可能な複数の夢がただ沈黙している一など存在しないことを私たちに明示する。「未然の可

³⁸ ニタ・フレイレ「脚注1」パウロ・フレイレ（里見実訳）『希望の教育学』太郎次郎社、2001、p. 284。

³⁹ 同上、p. 284。

⁴⁰ 同上、pp. 285-286。

⁴¹ 引用した2段落目の原文は以下の通りである。“0 ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” (p. 279). 里見 (2001) の翻訳では、「ユートピクな思考者たちによって現実に根ざした「未然の可能性」が見てとられるとき夢はもはや単なる夢ではなく、現実化の可能な夢となるのだ」とあるが、この「現実に根ざした」は原文においては引用符で強調されている‘percebido destacado’にあたる。これは三砂訳の『被抑圧者の教育学』(2018) の第2章でも「立ち上がってきた認識」(p. 159)として鉤括弧で強調されているものである。

能性」とは、人類の不完全性によって育まれるものであり、完結することではなく、常に到来を意味する用語である。したがって、私たちが「未然の可能性」を夢みて希求し闘うとき、それ自体はもはやただの夢ではなく、実現可能な夢、つまり到達可能なユートピアとなり、我々のより本質的な必要性に呼応してより多くの「未然の可能性」をも開花させる(拙訳)⁴²。

また、ニタはこの「未然の可能性」を os inéditos viáveis と複数形で表記した上で「「未然の可能性」は集団で描かれる複数の夢であることに加え、それ自体に終わりはなく、共同体 (coletividade) に常時尽くすべきものである」とも論じる⁴³。さらには本項目の最後に複数形で表記した上で「「未然の可能性」とはユートピアの可能性や夢、世界や人々の変革に対する確信をうちに有した1つのカテゴリー」とも論じている⁴⁴。

以上の整理を踏まえると、ニタの「未然の可能性」解釈は、フレイレの議論にそって「限界 - 状況」と常に対となっていた。またユートピアや夢とともに多く語られていることがその特徴として指摘できるだろう。特筆すべきは『フレイレ辞典』での「未然の可能性」の定義において、集団性や共同体という意味合いが強調された点である。フレイレの『被抑圧者の教育学』ならびに『希望の教育学』の原文では inédito-viável という単数系の表記しか用いられておらず、フレイレ自身が複数形で論じていたのは1995年出版の『このマンゴーの木の下で』だけであった。したがって、os inéditos viáveis という複数形を用いてその意味合いを強調したかったニタの意図が読みとれる。つまり、ニタによる「未然の可能性」とは個々人が単独で希求する唯一無二の完成可能なものではなく、共同体や集団間によって希求され続ける未完のプロジェクトだといえる。

(2) その他論者による「未然の可能性」

ニタ以外の複数の論者も「未然の可能性」について言及し議論している。例えば、カリフォルニア大学ロサンゼルス校のパウロ・フレイレ研究所創設者であり、フレイレの教育思想研究者としても知られるカルロス・アルベルト・トッレス (Carlos Alberto Torres) もその1人だ。トッレスは2007年の「社会正義の変容学習論：フレイレの遺産」と題した論稿で、フレイレの教育論からいかに社会正義の変容学習論を定義づ

⁴² Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire), “inédito-viável”, STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 225.

⁴³ Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire), 同上, p. 226.

⁴⁴ 同上, p. 226.

けられるか論じる際に「未然の可能性」と意識化（Conscientização）の重要性を指摘している⁴⁵。

また、トッレスは2008年に『教師のための社会的正義の教育 - パウロ・フレイレと可能な夢 - (Social Justice Education for Teachers - Paulo Freire and the Possible Dream)』と題した論文集を編纂した⁴⁶。本書では『フレイレ辞典』編纂に関わったブラジルの教育社会学者ダニロ・ストレック（Danilo Streck）や、教師および心理カウンセラーという立場からアルゼンチンの貧困地域で児童生徒への教育に取り組むイサベル・ボホルケス（Isabel Bohorquez）らが「未然の可能性」の重要性について議論している。

例えばダニロは、「可能な夢とユートピアへの信頼、歴史をつくる主体が、まさにかかる主体たらんと欲するときに立ち現れるユートピアへの信頼をその中に包摂している」というニタの「未然の可能性」に関する説明を踏まえ⁴⁷、フレイレのユートピア的实践をもっとも適切に定義している概念として「未然の可能性」をあげる。そしてこの「未然の可能性」は、ただの夢想でもましてや現実的な実現可能性だけでも不可能で、両者の極のあいだ、つまり「未然性」および「可能性」との緊張関係においてのみ生起するとしている。また、こうしたフレイレのユートピア的思考は、人類と世界は不完全で未完成性であるというフレイレの人間観及び世界観に基づいているとも指摘している⁴⁸。

イサベルはフレイレの「未然の可能性」について、『このマンガの木の下で』の著作等でフレイレが言及する彼の生い立ちやそれに対する彼の思考も含めて分析している。分析結果から、「未然の可能性」とはフレイレ自身の経験やフレイレ家族のキリスト教信仰—具体的には彼が幼少期に経験した極度の貧困状況や社会・経済格差は完全な神の意志ではなく、不完全な人間によってもたらされたものであり、このような社会状況は神の意思に反するからこそ、我々人間によって改善されるべきだと考えるに至った—が大きく影響を与えているこ

とを論じている、^{49,50} 他の論者にブラジルの教育学者アナ・ルシア・ソウザ・デ・フレイトス（Ana Lúcia Souza de Freitas）がいる。2014年にニタがフレイレの遺稿を編纂・出版した『実現可能な夢の教育学（Pedagogia dos Sonhos Possíveis）』において、アナは「実現可能な夢の教育学：不可能を可能にする技法（Pedagogia dos sonhos possíveis: a arte de tornar possível o impossível）」と題した序文を執筆した。そこで彼女は『希望の教育学』でのニタの「未然の可能性」の指摘を踏まえ以下のように論じている。

「未然の可能性」は偶然に生まれるわけでもましては個別に構築されるものでもないことを確認しておく必要がある。というのも、「未然の可能性」の創造それ自体は、確実性ではなく可能性の領域にある代替案であり、「我々の夢の可能性または不可能性の基準は個別的ではなく歴史・社会的」だからだ。これがフレイレによる「可能性としての歴史」そして「未然の可能性」—それは切望された夢の批判的経験にもとづく共同的につくられた代替案—に関する理解だと言える。つまり「未然の可能性」の構築という観点から言うと、他者と共同で夢を描くことは、「実現可能な夢の教育学」の指向性の実践的可能性を表現する1つの原理として考えられるだろう（拙訳）⁵¹。

最近ではセザール・アウグスト・パーロ（César Augusto Paro）らの論文がある⁵²。本論は、フレイレ自身が「未然の可能性」について直接言及した著作と、ニタがフレイレの未刊行の遺稿等を編纂・発表した書籍の序章や巻頭文で他の論者が「未然の可能性」に言及したものを取り上げ、それぞれの「未然の可能性」の語られ方を分析した⁵³。分析の結果、

⁴⁹ Isabel Bohorquez. “Untested Feasibility in Paulo Freire”. *Social Justice Education for Teachers*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2008, pp.177-189.

⁵⁰ なお、イザベルはこの議論をもとにアルゼンチンのコルドバカトリック大学で博士論文『ユートピア言説の急迫性—パウロ・フレイレの教育思想における「未然の可能性」の重要性』(LA URGENCIA DE UN DISCURSO UTÓPICO. Importancia de lo inédito viable en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire)を上梓している。

⁵¹ Freitas, Ana Lúcia Souza de. “Prefácio - Pedagogia dos Sonhos Possíveis: a arte de tornar o possível impossível”. *Pedagogia dos sonhos possíveis*, Paz & Terra, 2001, p.43.

⁵² Paro, César Augusto, Miriam Ventura, and Neide Emy Kurokawa e Silva. “PAULO FREIRE E O INÉDITO VIÁVEL: ESPERANÇA, UTOPIA E TRANSFORMAÇÃO NA SAÚDE”. *Trabalho, Educação e Saúde*, 18(1), 2020. e0022757. (<https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00227>) (2023年3月15日最終閲覧)

⁵³ ただし、本論文では先述したパウロ・フレイレ、アイラ・ショア（Ira Shor）『解放のための教育学：教育の変革に関する対話』(A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education) (1987)は分析対象に含まれていない。その理由は、

⁴⁵ Torres, Carlos Alberto. “13. Transformative Social Justice Learning: The Legacy of Paulo Freire”. *Utopian Pedagogy: Radical Experiments Against Neoliberal Globalization*, edited by Mark Cote, Day, Richard J.F. and de Peuter, Greig, Toronto: University of Toronto Press, 2007, p.245.

⁴⁶ 本書はUCLAのパウロフレイレ研究所が2002年から2003年に開催したワークショップの成果をまとめたものである。

⁴⁷ ニタ・フレイレ「脚注1」パウロ・フレイレ（里見実訳）『希望の教育学』太郎次郎社、2001、p.284。

⁴⁸ Streck, Danilo R. “The Utopian Legacy: Rousseau and Freire”. *Social Justice Education for Teachers*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2008, p.72.

共同体／集合体で生成するプロジェクト性 (projeto coletivo) が共通することを指摘した。またパーロらは、保健医療分野の教育プロジェクトでも「未然の可能性」を位置付けることで、単なる情報提供を意図した技術訓練を超える可能性があることを指摘した。

以上、他の論者による近年の「未然の可能性」に関する議論を概観した。本稿で取り扱った論考はあくまでも近年の「未然の可能性」に関する議論の一部でしかない⁵⁴。しかしながら上記で取り上げた代表的な論者の議論を整理すると、「未然の可能性」は、ニタが脚注で展開した説明を引用しながら夢やユートピアといった語彙と同様の意味合いのないしはそれらと関連づけられていた。さらには、それらの語りには運命論や宿命論への批判や、人間や世界、歴史が未完成でかつ不完全であるからこそ、現状は改良可能であるというフレイレの世界・人間観も通底していたといえる。また、ニタの議論と同様に「未然の可能性」それ自体を個人主義的なものではなく、共同性の基盤で構想することの重要性も共通していた。

4. 終わりに

本稿では、まずフレイレの『被抑圧者の教育学』および『希望の教育学』を紐解き「未然の可能性」の概要やそれが語られる文脈を分析した。次に「未然の可能性」の重要性を提唱するニタによるその語り方や特徴を精査した。最後に他の論者による「未然の可能性」の議論を参照しながら、それらの特徴を仮説的に提示した。

以上の結果から「未然の可能性」とは、被抑圧者らが自らの「限界・状況」をまずは批判的に意識化した上で認識できるものであり、自分達のより良き在り方 (Ser-Mais) やユートピアを希求する行動と省察を基軸とした実践を通して自覚化されるものであった。また、ニタの『希望の教育学』脚注での説明以降、「未然の可能性」を希求する主体は個々の人

間ではなく、共同体や集団を前提に議論されるように変化した。加えて、ニタが脚注で展開した議論を踏まえ、他の論者も「未然の可能性」を重要視し議論するようになっていった。論者の中には「未然の可能性」をフレイレの希望性やユートピア的思考の特徴を示す重要な概念の1つであると指摘する者もいた。

批判的教育学の代表的な論者であり、フレイレ研究者としても知られるヘンリー・ジル (Henry A. Giroux) は、フレイレの教育論が新しい社会を生み出すための変革の理念であり、また変革の対象であるとしたうえで、人間がおかれた社会・歴史的な抑圧状況への批判の言語とシニシズムや絶望に陥らないための可能性の言語とが結合していると整理した⁵⁵。また、ダニーロもジルらの議論を参照し、フレイレの著作の特徴およびその変遷を「批判的言語から可能性の言語」と指摘している⁵⁶。したがって、「未然の可能性」とは両者が論じる「可能性の言語」の特徴を明示したものだと言えるだろう。

日本国内におけるフレイレの教育思想に関する議論は、野元が整理したように『被抑圧者の教育学』等の著作が中心となり、フレイレを識字教育者または成人教育者としてだけとらえる傾向が強い⁵⁷。つまり、日本ではジルらが指摘した「批判的言語」ばかりが目され、フレイレ教育思想の全体像を十分に捉えられていない可能性がある。フレイレ自身は『被抑圧者の教育学』発表以降寄せられた数多の批判に応答しながら自身の不完全さを認めつつ、実践や理論の再構築を試みていた^{58,59}。そしてその再構築の痕跡をこれまで本稿で取り上げてきた論考や対談本で発表している。しかし、フレイレの晩年の著作を参照した研究は国内では多くはない。このような日本の議論の実態は、フレイレ教育論の理解を不十分のままにし、ひいては現在もお世界中でフレイレが議論されているその背景を的確に理解できない状況にしている。したがって「未

本書は同年にポルトガル語で『恐怖と大胆さ-教師の日常 (Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor)』(未邦訳)として翻訳・出版されたものの、「未然の可能性」である *untested feasibility* が *inédito viável* ではなく *viabilidade incomprovada* と訳されていることが要因として考えられる。

⁵⁴ 例えば、拙稿では紙幅の都合上全てを取り扱うことはできないが、アメリカのプラグマティズムの歴史の変遷や代表的な論者の議論を踏まえてフレイレの「未然の可能性」について検証した研究 (Ronald, Kate, and Hephzibah Roskelly. "Untested Feasibility: Imagining the Pragmatic Possibility of Paulo Freire." *College English*, vol. 63, no. 5, 2001, pp.612-32) や、「未然の可能性」の希求過程をドイツの哲学者・神学者のエルンスト・ジーモン・ブロッホ (Ernst Simon Bloch) のユートピアや希望の議論を踏まえ検討した研究 (Rojo Ustaritz Alejandro. "Utopía freireana. La construcción del inédito viable ." *Perfiles Educativos*, vol. , no. 74, 1996, Redalyc, (<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207402>) 等もある。

⁵⁵ アンリー・A・ジル (一橋秀夫・能山文香訳) 「可能性としての教育の地平—パウロ・フレイレの『教育の政治学』によせて」新日本文学会『新日本文学』1986, pp. 31-42。

⁵⁶ Streck, Danilo R. "Introdução". *Paulo Freire: Ética, utopia e educação*, Editora Vozes, 1999, pp.12-16.

⁵⁷ ただし、野元も言及するように日本の社会教育・生涯学習研究者の松岡はあえて「識字」という文脈から距離をとったうえで、フレイレ教育論の可能性について整理している (松岡広路『生涯学習論の探求—交流・解放・ネットワーク—』学文社、2006)

⁵⁸ このような姿勢についてベル・フックスは「フレイレが自分の思想の欠点をちゃんと指摘し自己防衛的になることなく格闘する意志を活字にしたこと、そして、自分の思想に変化をもたらした、新しい批判的な内省を示した」と評価している (ベル・フックス (里見実監訳)『学ぶことは、とびこえること—自由のためのフェミニズム教育』筑摩書房、2023, p. 99)。

⁵⁹ フレイレは、『被抑圧者の教育学』等の初期の著作ばかりが議論の対象になることを晩年の著作や対談本で憂いている。

然の可能性」の概念やその可能性について理解を深めることは、世界的なFREIRE教育論受容の背景やFREIRE教育論の総体をより深く理解する一助にもなるであろう。その際には昨今ブラジルで議論されているような、FREIREが提唱した概念の「希望すること」(esperançar)（ブラジルにはesperança(希望・待つ)の動詞が存在しないため、それ自体を自動詞化したもの)や、晩年FREIREがしばしば言及した夢やユートピア等とも関連づけて考える必要があるだろう⁶⁰。

⁶⁰ Esperançarについては拙稿「希望する教育学」（日本環境教育学会監『知る・わかる・伝えるSDGsIV 教育・パートナーシップ・ポストコロナ』学文社、2022、pp.125-136）を参照されたい。