

## フレネ教育学に思う

川口幸宏

(1) *Pedagogie Freinet* を我が国では「フレネ教育法」と訳することがある。別稿の「フランス・フレネ教育学を訪ねて」ではその慣習に従った。しかしながら、教育法—すなわち我が国で慣習的に使ってきた概念では教育方法—とは、きわめて実際的な側面で、むしろ教育技術・教育技能に近い概念である。つまり教育の実際の場面における教師の教育的行為を説明する概念として使用されることが多い。十分に文献を読み込み、また教育現場を子細に分析した結果ではないが、私は、*Pedagogie Freinet* とは、もちろん教育技術・教育技能抜きには説明できないけれども、そうした技術・技能をなりたたしめる歴史観・哲学・思想・プログラム（教育過程＝プロセス及び教育課程＝カリキュラム）・学校論・教師論すべてを含んで使用される概念であるととらえている。そういう立場に立って、以降、原則として、*Pedagogie Freinet* に「フレネ教育学」という訳語をあてたいと思う。

*l'Ecole Freinet*（フレネ学校）は1935年10月にセレスタン・フレネ(Celestin Freinet 1986-1960)によって設立された。以降私立学校として営まれてきた。しかしながら、1990年には財政的な危機で存続が困難となったが、存続を願う世界中の支援運動も効して—昨年(1996年)フレネ百年祭が各地で開かれたが、その一つヴァンスで開かれた集会に参加した際(9月)、主催者が、とりわけ日本の教師たちには大きな財政的支援をもらった、と挨拶をしていたが、それは日本人参加者である私たち（私とAさん、そして、ヴァンスで偶然出会い、フレネ教育について説明したら是非参加したいと言われた、大学2年生の、通称タマちゃん）に対するリップサービスであったのだろうか。会場で大きな拍手が起こったことが今でも印象に残っている—、当時のジョスパン文部大臣がフレネ学校を国立とし、国の教育の実験学校として存続させることを決定している。その前年、ジョスパンは、多くの教師に意見を求め、その結果、フランスの教育改革の一環として教育に関する基本法・通称ジョスパン法（「1989年教育基本法」が正式名称）を定めている。ジョスパン法にはフレネ個人、フレネ学校、フレネ教育についての文言は全く記されていないから、フレネ教育とジョスパン法との直接的な関係はないが、精神においては共通性が見られると多くの識者が論じている。その精神とは何か。ヴァランソール小学校のジャン・クロード校長が私たちに、とくに強調して述べたことは以下のことである。

### 1. 教育組織の中心に子どもを据える（子ども中心の教育）

2. 子どものリズムを尊重する（個性尊重の教育）
3. 子どもの今ある状態を受け入れる（子どものありのままから教育を出発させる）
4. 困っている子どもを助ける（援助の教育）

おおよそのところ、我が国でも、教育行政や民間教育、教育現場を含め、実態はともかく、共通する教育的視点であるということが出来る。ただ、「2. 子どものリズムを尊重する」は、我が国にはない「リズム」という概念が使われている（注：「体のリズム」とか「生活リズム」等のことばはあるが、明らかにそれらとは異なる）ことは注目に値するだろう。今回の研究旅行で、幾人かに「リズムとは何か」という質問をしたが、質問が悪かったせいで（このことは、日本語の持っている文体ニュアンスがフランスの人にはなかなか通じにくい、といういい勉強をした）満足のいく回答がかえってこなかった。（個性尊重の教育）とカッコ書きしたのがもっとも近い内容かと思うが、「個性」そのものも実態が捕まえにくい概念である。様々な説明、授業、質疑応答を総じて斟酌すると、子ども一人ひとりの「能力」「意欲」「興味関心」「発達」等を中核的な内容とし、「人間関係」「社会関係」「文化関係」を周辺的な内容とする、それらの総体が「リズムがある」と理解した。そうだとすれば、やはり「個性」がもっとも近い概念であろう。

話はかわるが、飛び級や学年留め置き（落第）は我が国の戦後教育の中ではなじみにくい制度である。「権利」と「平等」を大前提とするシステム（機会均等）であればこそその制度であるし、教育はものの生産と異なり、人間性を育むものであるが故に、実質的権利や実質的平等を具体化しにくいという教育の本質もある。また、学校教育を人材の社会分配の手段とする明治以降の日本近代教育の特徴から言えば、飛び級や学年留め置きという制度は、きわめて強い能力差別（推奨と処罰という社会的制裁を含む）が生み出されかねない。一方フランスでは、飛び級や学年留め置きは厳然とある。ジョスパン法成立以前は、この飛び級や学年留め置き制度は単年ごとになされていた。ジョスパン法によって、単年制から2年制3階梯に変わり、制度としては緩やかなものとなっている。

フレネ学校は、3～5歳のクラス、6～8歳のクラス、9歳～11歳のクラス、の3学級から成り立っている。もちろん、ここに飛び級や学年留め置き制度が導入されているから、実際の年齢構成は緩やかなものになっている。現在、公立小学校では、形の上では年齢別の単年制を取り入れているが、飛び級・学年留め置きを2年単位で導入し始めている。公立学校がフレネ学校に近づいてきている、といえるだろう。だが、単に年度制の変更という「形」の問題としてとらえることはできず、そこには、上記の1.～4.の教育の捉

え方と密接なかわりがあると考えらるべきであらう。

ところで上記1.～4.は、教育原則とも言えるもので、実態が教師が教室の主人公であつたり、一人ひとりの子どもに対して気遣うことなく一斉の注入授業であつたりしてきた近代学校においても、この教育原則は大切に語られてきた。「近代」という社会が持つ画一性、国家権力集中制と個人の自立（自由）という車の両輪は、互いに矛盾するものでありながら、互いに干渉しあつてきた。それ故、原則と実態とが混在し得たわけである。

フランスの近現代教育史についてはまったく無知の私には、これらことについて語るに当たっては、どうしても我が国の民間教育（非権力の教育）との対比によってしまう。その対比からいえば、ジョスパン法やフレネ教育とはきわめて近似値を持つ歴史を持っていると言える。ただし、飛び級・学年留め置き制度に関しては、上述のように、我が国においては推奨・処罰的な意味合いが強いために、「闇に葬られてきた歴史」であつたから、民間教育の歴史のなかでも見えにくい部分ではある。

(2) フレネ教育の担い手たちは、彼らと対極にある教育を「伝統的教育」と呼ぶ。「伝統的教育」とは、簡潔に言えば、教科書を使用し、一斉授業形式で、注入主義であり、教師がいるところでしか教育が成り立たない。つまり「教師中心の教育」のことである。それに対して、フレネ教育は、子どもの全生活—それは子ども自身を含めて—が子どもにとっては教育的な関わりをする、と考える。教師は主要な教育環境ではあつても決定的ではない、ということである。

「伝統的教育」の教育的営みの主体が教師であり、教師は「指導」によって子どもを教師の望む姿に変えようとする。それに対して、フレネ教育は教育的営みの主体が子どもであり、子どもは「学習」によって自らが成長・発達するととらえる。「伝統的教育」では、子どもは教科書をモデルとし、それを取り入れ応用することが学習活動だとするが、フレネ教育では、子どもは自身を含め、あらゆるものをモデルとする。「伝統的教育」における教師の目は常に未来の子どもに置かれ、完成された人間像を夢想するが、フレネ教育では常に今ある子どものありのままの姿から出発し、ありのままが連続して未来に進んでいくととらえられている。「伝統的教育」は教師の定めたリズムによって子どもを導こうとするが、フレネ教育は子ども自身が自らのリズムによって学習を進める。「伝統的教育」は教師が定めた規律によってコミュニティを作るが、フレネ教育は子どもたちが自らの必要と要求に応じて規律を定めコミュニティを作る。そして、「伝統的教育」は子どもたちの間に競

争を持ち込み序列を定め、優れた子どもを賞賛し遅れた子どもを処罰するか指導の埒外におこうとするが、フレネ教育は子ども相互の間の援助を尊び、一人ひとりの個性に見合った進歩を保障する。「伝統的教育」は徹底して子どもを未熟な者として見るのに対して、フレネ教育は一人の人間としてとらえる。

まだまだ対比的な記述は可能である。だが、もっとも大きな違いは次の点にあるだろう。すなわち、「伝統的教育」は「国家＝国民社会」における国民形成を主眼とするのに対して、フレネ教育は「市民社会」における市民育成を果たそうとしている。その意味において、フレネ教育はイデオロギー・フリーな営みがなされている。

「伝統的教育」が大人によってまとめられた教科書(公的に規準化された「最新の文化」)を伝達することをもっとも大切にすることが故に、その伝達の内容や方法・技術において、常に時代・社会の進歩の後を追いかけることになる。教育界が常に新しくなければならないといわれながらも、その実、一番保守的で遅れているのも、このことに原因がある。「学校で習ったことが役に立たない」とよく言われるが、それは揶揄的表現ではなく、「伝統的教育」の宿命でさえあろう。時代・社会の変化は必ずしも一様・一定ではなく紆余曲折の結果、ある方向性が定まるものである。「次代を担う世代」に対して「先人・社会が築いてきた文化の確かなもの」を伝達しようとするならば、当然、その伝達内容においても方法・技術においても、慎重でなければならない。その慎重さのあまり、使い古した「最新の文化」を子どもたちは習得することを要求されるわけである。

それに対してフレネ教育では教科書は非使用である。子どもにとっては、彼らの興味・関心によって選び取られた自らを含めた生活のすべてが学習対象(学習材)となる。興味・関心というのは、「今」の心的な活動であるから、「今を生きる」子どもたちが「今の時代・社会」を選び取ってくることになる。さらに彼らは、そうして選び取ってきたものを各種の表現方法を用いて、自己の外に表出する。それは、言い換えれば、自己の対象化、興味・関心の相対化の作業ということができるであろう。対象化・相対化された自己や興味・関心はクラス・コミュニティ(学級)に提示される。このコミュニティにはすべての子どもが興味・関心を修正し、深化させ、発展させる機会が与えられている。そして、クラス・コミュニティの意志として、各種表現は、まずはクラス・コミュニティで共有され、家庭・地域コミュニティに提示され、子どもたちにとっては未知の様々なコミュニティ(たとえば、他地域・他国の学校・学級など)に配信される。もちろん、提示・配信に対する何らかの反応は大いに期待されるものであって、妨げられることはいっさいない。

子どもたちの興味・関心を修正、深化、発展させるのはコミュニティばかりではない。先に触れた各種の形態を持つ表現（フレネ教育で典型的なのは、自由テキスト、絵画・造形）、子どもたちが興味・関心を相対化する過程のなかで発見した学習手順をカード化した学習カード（大人が作成することもあり、現在ではそれが教材会社で作成され、一般に入手可能となっている）、BT（ベーター。学習文庫）と呼ばれる小冊子などは、子どもの興味・関心の広がりや深まり、個別性・時代性・社会性の変化に応じて、逐次提供されている。教師の役割は教科書の理解者ではなく子どもの理解者であることが強く期待されているから、これらの自由テキスト、絵画・造形学習カード、BT などについて、自由自在な処理能力が求められる。その意味においても教師の役割はクラス・コミュニティの一員であることにある。

（3）フレネ学校のカリキュラム（プログラム）はおおよそ次のように区分できる。

1. 朝の発表
2. 自由テキストの作成と発表
3. 絵画等の表現活動と発表
4. 個別学習

以上はクラスに分かれて行われる。そして学校全体で行われる活動として、

5. コンフェランス（自由発表）あるいはレ・ユニオン（集会＝自治会）

がある。

その他、校外学習（地域研究等）が適宜組み込まれる。また、イニシアティヴは個々の自発的活動であるが、フレネ教育を特徴づけるものである。さらに全員必須である「仕事の計画表」とそれに基づく自己・相互評価も見逃すことはできない。

子どもたちのテキストやデッサンは毎時一枚文集として子どもの手によって印刷され、それらをまとめたものが『ピオニエ』と題された学校文集である。一枚文集も学校文集も子どもたちにとっては大切な学習材となる。

これらの実際については、我が国にも数多く紹介されているので、ここでは触れないこととする。今回の研修旅行では、フレネ学校のプログラム（カリキュラム）のすべてと、子どもたちの主要な学習材である学習カードとBTの実際に触れることができ、我が国に紹介されているフレネ学校の全体像を再確認することができたわけである。

さて、参観において、私個人が目的を持っていたのは、一つはリアリズムの問題である。

言葉を換えて言えば、「今」をすべて学習材とするフレネ教育において、「今」はどのようにとらえられているのか、ということである。

我が国においてフレネ教育の事実が紹介されるときに提示される子どもの表現は、想像的で、明るい、という印象を強く持つ。実際、カルメン学級に掲示されている絵画類はすべてこの傾向を有していたし、『ピオニエ』に収められている自由テキストも想像的で、期待に満ちあふれた健康的な作品が多い。フレネ教育の表現は、かつて「童心」的で「花鳥風月」<フレネ教育では、人や自然、それに太陽、なのだが>をもっぱらとすると評された大正期自由教育と類似している。しかしその評価は、決して肯定的ではない。

一方、我が国の教育界におけるリアリズムは、どちらかという写実的で、社会矛盾・自己内矛盾を「吐露」したり「告発」する性質の傾向を有している。もちろん書き手の表現に対して、「吐露」や「告発」にとどまらないことを読み手が期待するリアリズムもある。

<注記：このことは、私たちのリアリズムが、それが子どもに採用されるときには、決して真の写実的リアリズムではあり得ないことを暗黙の内に了解していることを意味している。たとえば、死や暴力、絶望などは決して主題にはなり得なかったし、それらが題材に選ばれることがあったとしたら、それらをどのように主体の内克服したか、社会が克服課題をどのように見つめるべきかをテーマ化するように、期待してきた。揶揄的に言えば、社会がどれほど不健康で破壊的であろうが、子どもは不健康で破壊的であることはあってはならず、もし不健康で破壊的な主題が選ばれたとしたら、教育の敗北とされるのである。>

ところで、フレネ学校では、美術教育の一環として、ヴァンスで開かれていた現代美術展の参観が組み込まれていると聞いた。美術展参観がどのように行われるのか、教師と子どもとのやりとりのつぶさを知りたいと願った私たち研修団の前に立ちはだかったのは、子どもたちが午前9時に特別入館が許されているのに対し、私たちは午前10時一般入館と同じ扱いだ、ということだった。「それでは殆ど参観は絶望的だ」と思いつつ、許可された時間に入館をすると、子どもたちの集団が、一つのコーナーに座り込んで館員の説明を聞き、質問をしている光景に出会った。そのコーナーには、色彩が明るい一枚の絵と、黒っぽいぼろ切れを立体的に練り合わせ人間の様々な姿を形取った立体像が数体掲示されていた。ここで子どもたちはそれぞれから「喜び」と「悲しみ」とのテーマを得、それぞれがそれらのテーマをアトリエで表現することになった。6歳から8歳を中心として構成される中学年クラス・ブリジット学級の子どもたちが表現するそれは、おそらく平面上にそれぞれ

れの表情を示した人の顔であろうと予測した。しかし、この予測が見事に裏切られたのは数十分後である。アトリエの幾箇所にも、様々な色の紙、広告の紙、段ボールの破片、等、私たちの生活の身の回りにある何でも無いものが仕分けされておかれている。子どもたちはそれぞれを各自のイメージによって選び取り、紙面に張り付けていった。もちろん絵筆を使う子どももいる。そしてできあがった。

—私の脳裏に強く焼き付けられた作品が二つある。一つは人が寝ころんでいる上に網が覆われている。題して「抑圧」。あと一つは長四角の箱状の中に人が横たわっている。題して「棺」。「棺」の作者は作品をつるすための工夫を教師に尋ね、あれこれと紙紐で結わえては持ち上げていた。最後にはその紐は黒色のリボンに変更された。そのほか「暴力」、「十字架（墓をイメージする）」、「絶望」「輝き」、「笑顔」「喜び」「平和」「愛」など様々なテーマがつけられた作品が提示される。それらの作品のテーマに対して、作者の子どもは、肯定も否定もしていない。厳然と「今」ある彼らの内なる事実を描き出しているのである。むしろそのリアリズムの目は、日本のリアリズムの比ではない。フレネ学校のリアリズムは、決して「童心」主義でも「花鳥風月」主義でもなかったし、写実主義でもなかったのである。「今をありのままに生きる」者のみが持つ、真実を見つめるリアリズムと評することができるであろう。かなり多くの子どもが一人で数枚の作品を仕上げるという光景をたくさん見た。その数枚は、喜怒哀楽すべてを表現しているのである。

人の心は喜怒哀楽すべてを併せ持ち、それらを折々に引き出しながら、自ら折り合いをつけて生き抜く、そういう生身の人間の姿を垣間見た一コマである。

あと一つの私の問題関心は、「学力」問題である。先に示したカリキュラムを見る限り、自然科学や社会科学に関わる学力領域が欠落しているように思われる。いわゆる近代社会における基礎教養は、市民的な教養としても重視されるべきである。それらを抜きにしては、社会参加はおぼつかない。「伝統的教育」では、様々な科学領域が科目別に構成され（「教科」）、それらの総量が教養として社会生活を送る際に活用される、と考えられてきた。しかし、フレネ教育においては、「教科」は設定されておらず、せいぜい、子どもたちの個別学習の際に「教科」選択がなされる程度である。「伝統的教育」から見て「フレネ教育では学力が付かない」というのも、頷けることである。だが、考えてみると、「伝統的教育」において習得される各「教科」は、学習者の内に「総量」としてまとめるための学習はどのようになされているのであろうか。それらについてはほとんど実践的に追求されてきたことはない。近年「総合学習」とか、さらに歴史的には「合科学習」とかの名によって各「教

科」の統合的な学習の必要が言われているが、現代社会の諸事情の解明のための各「教科」（個別科学）では解決のつかない学際的な分野の登場ということと無関係ではなく、その意味では、各「教科」の「総量」としてまとめるという意味での総合学習への着目ということではできないだろう。

私たちの生活は、それ自体が総合的で、総量的な解決が求められているのが事実である。よく3'R sの必要を説くとき、買い物をするときに計算できないといけないから、数学的な教養が必要だといわれるけれど、「買い物」という生活行為は、表現・計算・価値判断などの力が総合的になされる社会的行為であり、個別の計算能力などというのはさほど大きな行為価値ではないはずである。このことに対する着目は、「伝統的教育」の「学力」限界をうち破るものであるが、じつは、我が国の教育遺産・生活綴方は、この課題に答えようとするものであった。戦前の生活綴方をジャーナリズムの立場から支え、発展させた小砂丘忠義は、「綴方に始まり綴方に終わる」と述べている。「綴方」すなわち、子どもたちが「生活」を題材にし文章に書き綴ったものが子どもたちの学習材として使用される。書かれている内容は、「修身にも地理にも歴史にも」発展的に学習されるものであり、それらの学習の結果が、再び文章として書き綴られる・・・の繰り返しである。文章として書き綴られる、という行為は、子どもたちが「総量」としてまとめ上げるという行為である。

ヴァランソール小学校のジャン・クロード学級では、自由テキストとして、鷹を題材にした作品が発表されていた。「鷹の大きさは？」「どこで見たの？」等々の質問とそれに対する答えのやりとりは、数学的であり地理的である。手を広げ、物差しで測り、地図で確かめる。それらは子どもの深い興味とさらに知りたい欲求とに支えられ、BT等によって知識が深められるはずである。また関連した学習内容に発展されていくことは全く妨げられない。大人の用意した科学と認識の系統には沿ってはいないかもしれないが、子どもたちの内面で強く渦巻く興味と関心、意欲という「物差し」によって、知識化され、生活の中にかえされていく。これらは、我が生活綴方と同じである。また、別項にて触れなければならないが、英語圏の草の根教育であるホール・ランゲージ(whole language)とも同質である。

最後に、フレネ教育においてなされている自由テキストの学習活動は、識字学習としても着目される必要があることを指摘しておきたい。その具体については、また項を改めて論じることにしよう。

その他、フレネ教育をとらえる視座として、



1. 「個別化」(自立)と「共同化」(コミュニティ)

2. 「自由」と「自治」

3. 「援助」と「批判」

などが用意されるはずである。これらはいずれも「伝統的教育」のなかでも議論されてきたが、対立的概念としてとらえられるか、いずれかに収斂される概念として理解されてきたきらいがある。だが、フレネ教育においては、それらは常に「生活」のなかにある「当たり前」のことであるようである。真の「市民社会」形成に向けての「市民的資質」としてこの両者を対立させることなく、かついずれかに収斂させることなく、自己内に確固として存在し活動する人間的資質として、とらえる必要があるだろう。ジャン・クロードが強調していたことばが印象的である。

「私たちは、芸術家とかいった特別な職能を育成するのではなく、市民として子どもたちが生きることを望むのです。それが公立学校の宿命なのです。」