

描画表現における子どもの主体性と指導の役割

— フレネ教育から学ぶもの —

Education for the independence of children in drawing.

A study on educational method of C. Freinet.

鳥取大学教育学部 菅 沼 嘉 弘

1 序

最近の子どもについて、イメージの貧しさや主体的な表現意欲が薄らいできていることが心配されている。そしてその要因は主として、子どもをとりまく教育・文化の状況にあるとされてきた。しかし問題はそれだけでなく、私たちの日常の教育実践の構造そのものの中にもあるような気がする。

教育現場はここ数年のあいだに管理化が一層進んできている。その中で教師の主体性・自発性をはばむ風土が広がり、子どもが生きいきとするような教育の創造をますます困難にしている。「みずから考える」「すすんでとりくむ」などのすばらしいことばを教育目標にかかげている学校は多いが、皮肉なことに、教育実践のなかみはむしろますますその逆の方向に向かいつつある。そして“たてまえ”と“ほんね”との、このどうしようもない隔たりが、教師の“シラケ気分”を生み、教育への展望をあきらめさせているのではなかろうか。

美術・図工の授業の上ではどのように現れてきているのか。一つには「ソツなく授業をこなす」主義の教師がふえていること。あまり苦労しないで良い絵を「かかせたい」という、この何でもない日常的な意識自体の中にもそれが潜んでいるような気がする。絵づくりのための指導技術が一人歩きしていく傾向も、同じ根をもつものなのだろうか。「絵がかけないのは技術が未熟だからである」という、一面的な理由づけから、「技法」の機械的な習熟に子どもを追いたてていくなどがそれである。

こうした状況からなんとか脱皮しようとして、子どもたちに「現実を見つめる目を育てる」ために低学年からの「系統的な指導」の積みあげがはかられたり、すぐれた美的・内面的価値をもつ「積極的な生活体験」を組織する中で、それを「子どもに“発見的に”獲得させる」取りくみなどが行われてきた。主として民間教育団体の先進的な実践家によるこれらの実践は、「放任主義」「作品主義」からの脱却として、あるいは「発達の科学に裏づけられた実践」としての積極的な役割を持っている。しかしこれらの取りくみも、冒頭に述べたような状況のもとでは、一歩まちがえれば管理主義的な“やらせ”に近づく危険をもはらんでいると言えそうである。それを避けるためには「教えること」と「育てること」の結合についての、よりきめこまかで厳密な検討が必要だろう。中でもいま最も大切と思われることは、「表現とは何か」「指導するとはどう

いうことか」という、基本的な原理への問いなおしである。その問いを抜きには、真の意味で子どもの発達を促す、すばらしい美術教育は生まれにくいような気がする。

このテーマに迫るために、ここでは、20世紀初頭のヨーロッパを中心とした「新教育」運動の流れをくむ、フランスの“フレネ教育”の理論と実践を一つの手がかりにしてみたい。歴史的・社会的な意味あいの違いは多少あろうとも、この課題を追及する上で一つの契機となると思うからである。

2 フレネ教育の基本理念

セレスタン・フレネ (Celestin Freinet 1896~1966) はフランスの教育家であり、当時のフランス公教育に一般的に見られた“スコラ主義”“権威主義”に反対し、「生活の技術」と自らが呼ぶ、新しい実践的教育理論を生み出した。

20世紀初頭にはヨーロッパやアメリカを中心に、ルソー、ペスタロッチらに思想的源流をおく、さまざまな新しい教育の運動が起き、やがて世界的な広がりをもっていった。堀真一郎は、それらの教育改革運動に共通して見られることとして、①子どもの自発性を信頼する ②一人一人の子どもを大切にする ③教育と生活の統一 ④民主的な共同生活、の4つの要素をあげている (1) そのうち、私がフレネ教育に最も興味をひかれた理由は、

- これらの課題をフランスの貧しい農村地帯の現実に適合させ、独創的な形で実践に結びつけた点

- 中産階級の観念的気ままさではなく、地域住民の社会改革や教育要求との現実的な接点を持ちつづけたこと

- フレネ亡きあともその運動が脈々と受けつがれ、フランスをはじめとするヨーロッパの公立学校にも一定の影響をもたせて生きつづけている。

などである。

フレネ教育の最も特徴的な内容は、子どもの興味 — 身近な生活の事実をもとに《表現する》ことを学習の出発点とすることである。それは学校に印刷器を持ち込むという実践の方法論に象徴的に示される。教壇の上から教師が一方向的に知識を注入する権威的教育ではなく、子どもたちの生活上の具体的な問題、興味、願いなど、彼らがじかに感じたことや経験したことが学習の素材となる。そして、表現（はなしことば・描画・作文・手仕事）を通してそれらの課題を解決したり、願いを実現させていく過程こそが、子どもの知的世界を広げ、生活を発展させていくことになる、としたのである。フレネによれば、「子供は自分が役立ち、自分に役立ってくれる理性的共同体（学校）の内部で自己の人格を最大限に発展させる」(2)ということであり、発達する生命としての子どもに全面的な信頼を置き、それを現実的に保障するための具体的な改革を一貫して追及した。

- 教壇を取り除き、子どもたちが共同で学習や討議ができる大きな机と、一人ひとりが個別の課題をやるための学習机とを配置する。

- 教科書を排し、子どもの自由作文を共同でねりあげ、手刷りの印刷器で印刷し、生きた学習材をつくる。
- 学校間通信で他の地域の子どもたちとの交流をする。
- 教室の周囲に小アトリエ群（印刷室、木工室、実験室、資料室など）。屋外に畑、動物飼育場などが設置される。
- 子どもの組織「学校共同組合」による生活の自治。
- 地域の農民、職人から仕事の技術を学ぶ。

以下、1987年3月に現在のフレネ学校を訪れて印象に残った事などを取りまぜながら、フレネ教育における表現活動とその指導の原理について考えてみたい。

◆ 自主的な学習

ニースから少し山寄りの、バンスの町外れの丘の上にフレネ学校はある。広い敷地には白い壁のこじんまりとした校舎が三つ四つと適当な間隔をおいてあり、その間に農園や動物小屋もあるその雰囲気にとりどしてしていると、あちこちで遊んでいた子どもたちが、いつのまにかそれぞれの教室に吸いこまれるように入っていくってしまった。教室の中は、チャイムも先生の怒鳴り声もないまま、遊びから学習に変わって、静かに作業がくりひろげられる。ある子は算数の計算をし、ある子は読書をし、少し奥まった仕事部屋では、二、三人の子が原稿を見ながら活字を組み、手刷りの印刷機で「ジュルナル（学校新聞）」を刷っている。教師はそうした子どもたちに、さりげなく気を配っていて、時々、子どもから要請があるとそこに行って相談にのってやっている。教室は《仕事場》か小さな《研究室》といった雰囲気であり、彼らは各自一週間分の学習計画をたて、それに基づいてこのような活動が自発的に展開されていくのだと聞く。セレスタン・フレネ、エリーズ・フレネ（妻）亡きあと、娘のバンス・フレネが学校をひきつぎ、カルメン先生ほかの3人の女性教師が、幼児から小学生までの3クラス（約60名）の指導にあたっている。

3 描画活動の位置づけと指導の方法

フレネ学校訪問の2日目の午後はちょうど「アトリエの時間」(3)で、多くの子どもは絵を描いていた。3歳前後の子どもの幼児クラスでは“なぐりがき”や“太陽人”がゆたかな色彩で描かれ、大きな子どもたちはそれぞれのテーマで自由に描いている。工作室では木工による“小鳥の家”を作っている子がいるかと思えば、屋外では粘土細工をしている子もいる。アトリエの時間では子どもの希望によってさまざまな造形活動が行われる。題材もテーマも技法も子ども自らが選択して、どんどん進めていく。教師は前面に出て教えることは決してないが、子どもと一緒に絵の具の効果を試したり、自分の絵について語る子どもの相手をしてやったりしている。

C. フレネによれば絵画や工作、畑仕事などの「手仕事」は子どもの発達にとって必要なすべてを含み、他のすべての活動の基礎に位置づけられるようなものである。従って、フレネ

教育ではあらゆる表現活動や手仕事がそのみで終わることなく、子どもたちの生活の発展……知的学習や人格の社会化へと結びつけられている。それは例えば、描画活動を《デッサン(素描)》と《パンチュール(絵画)》とに別ける考えかたの中にも示されている。つまり、《デッサン》は通常の「素描」という意味に加えて、「かならずしも美術的な目的に限らず、知的な学習の中で必要となるあらゆる表現」(4)のことを言う。作文や研究発表物に添えられる絵や版画、特別なテーマで共同制作される絵本などと、多様な目的のために描かれる描画のすべてをさしているのだ。それに対して《パンチュール》とは、前述の「アトリエの時間」に見た、フレネが「芸術的活動」と呼ぶ純粋に美的表現のための描画活動のことをさす。

(1) 《デッサン》の指導 — コミュニケーション・外在化

はじめにフレネの発達観について見ておきたい。彼は主として幼児教育に現れている二つの誤った傾向 — 一つはせっかちな早期教育の傾向、もう一つは幼稚な段階にいつまでも子どもをおしとどめる放任型教育(この二つはそのまま現代の日本にも通じる) — に対して、子どもの「生活力の生きた発展」を保障するための教育の展望を主張した。その基礎理論として、次の三つの発達段階を設定する。(5)

a 手さぐりの下検問

周囲の環境に慣れるために、探したり、調べたり、試してみたりすることにより、大きな自主性を獲得する段階で、2歳の終わり頃までである。

b 据えつけ

子どもは自分の生活を組織しはじめる。自分にとって必要なものだけを、「自己中心的」に、自分のなかに組織(据えつけ)する。この段階はおよそ4歳頃まで続く。

c 仕事の時間

この頃から子どもには世界を征服しに出かけていく自由な時間ができるようになる。その「征服」とは仕事を通してであり、仕事とは「その活動を通して個人がその大きな生理的、心理的欲求を満ちし、自己の運命を全うするのに不可欠な力を獲得するような、その活動そのもの」と言うことだ。幼稚園と小学校の時期がこれに対応する。

この独特の用語は、彼の理論家としてでなく運動家としての特質からくるものと思われるが、多分当時の現場教師や地域の父母たちにとって分かりやすいものであったに違いない。また現代の発達心理学の成果ともおおむね矛盾するものではないように思われる。

幼児クラスでは、デッサンの初歩の段階はまったく自由な線の遊びからスタートする。絵とも字ともいえない線の遊びに、子どもたちは興じていた。フレネはこのような《デッサン》を「こ

とば（書き＝読み）」の最初の段階と見ている。素描（デッサン）は、やがて《パンチュール》のような美的活動にも転化していくが、それ以前にはコミュニケーションや知的構成物としての言語の世界の基礎となっていることを注目した。そこに描画活動を全人格的能力と結合してとらえようとする先見性を見ることができる。

だが、次の「表現」の段階での指導の方法は極めて意図的で組織的であることに驚く。フレネ自身の言葉を借りれば次のようである。

「複写器、あるいは謄写版を購入しなさい。複写器は多色の絵を複写できる利点があるが、これらの色は安定性に乏しく、複写できる枚数も限られている。謄写版は黒一色であるが、操作が簡単で、枚数も多く刷れる。

このような器具で、もっとも表現性が高いとおもわれ絵——それは完全なものである必要はない——を毎日複製する。一方、子供の一人ひとりが、順次自分も複製の荣誉に浴するよう配慮しなければならない。

もとの作品が自動的に素早く再生されるのを見て、子供たちがどんなに熱中するか。作者である子供たちがどんなに喜ぶか、こんな驚異的なことをやってのける道具を、自分も操作してみたいという欲求にかられるのはお分かりになるだろう。」(6)

これは、まさに「生活の技術」(technique de vie)の最初の発見——「自由作文」の手法である。美しい黒や、色彩の刷り跡が、紙の白い地の上に浮かび上がるこの複製の効果は、子供たちをうっとりさせ、表現する意欲をかき立て、芸術的感情を育てていくにちがいない。これらの複製のいくつかは教室に飾られたり、家庭に持ちこまれてコミュニケーションの道具となる。さらに遠く離れた地方の同じなかまとの交流にも役立つ（学校間通信）。

フレネ学校では「コンフェランス」と呼ばれる発表会が定期的に行われ、絵や工作などの作品をつかって子どもたちに話をさせる。そこは単なる発表の場ではなく、自己表現の響き合いの場である。聞いていた子どもたちは質問や意見を言うばかりでなく、ある子は絵に触発されて即興の詩で自分の気持ちを表現したり、またある子は思わずダンスを踊りだしたりする。表現や作品が活動のゴールとなるのではなく、まさに新たな表現や活動へのスタートとなるのである。このように、表現を生活、行動、学習の全過程の全体的発展と結びつけていくことを、フレネは「外在化」あるいは「社会化」と呼んだ。(7)表現がこのように位置づけられたとき、教育的価値や豊かさが生まれることを彼は実践の中で発見していったのである。

(2) 《パンチュール》の指導——芸術的表現の活動

フレネは芸術的表現のもつ形成的機能——子どもの心の内面に働きかけ、揺りうごかし、高揚させていくあの力——について深い洞察を示し、そこに高い位置づけを与えようとした。それは「情操や心の均衡、行動や力強さのもつ深い感情に触れる部分」だとし、それをもし切り離したら人格に対する真の犯罪となるだろうとまで言っている。確かにフレネ学校の子どもたちの絵は

美しい。彼らの心が完全な均衡と調和を保っていることの表れと見える。図(1)を描いたジョアンナという女の子(11歳)は、私たちがちょうど参観している時、子どもたちの前で1時間近くにわたる研究発表をした。テーマは「無痛分娩」で、自分が生まれたときのことを母親から聞いて、そこからこの研究が始まったのだと言う。母親をアシスタントとしての実にたのもしく科学的で堂々とした発表であった。そのジョアンナが以前にかいたこの絵が壁にはってあったのである。明るく透明な色彩で心のなかの感情の世界をうたいあげている。研究発表のあの緻密な論理性と、この絵における感情のみごとな燃焼とが響きあって、フレネ教育の一つの到達を示しているように思われる。



図1 ジョアンナ (11才)

フレネは言う。「絵や版画を判断するためには、教師は新しい感性豊かな魂になり、ぎごちないエンピツの線の奥にみえる人格、そこに表現されている一瞬の感覚、そこに表れ、高揚する存在を感じとらねばならない。」(8)このゆたかさが今もフレネ教育を支えているような気がする。

4 「指導」をめぐる問題

<表現 — その発達の意義>

表現することと子どもの発達とは、少なくとも次の4つの側面で強いかわりがあり、それをゆたかに保障することは、子どもの発達にとってかけがえのない重要なことと思われる。(図2)

・伝達機能の獲得	→コミュニケーションの道具としての表現手段 (ことば・絵・歌・身体表現)
・認識、思考の獲得	→外界や自我についての認識、およびその操作能力
・行動の調整	→目的意識的活動、見通しの能力
・美的感情の形成	→美的情緒から美的情操への転化

図2 表現の機能

そもそも子どもの発達への内的動機はどの段階においても「より強く・よりゆたかに生きたい」という、「“生きること”への基本的欲求」である。「強く」とは、外界に働きかけ、変化させ、探求したり、技術を獲得したり、つくり変えたりする力のことであり、「ゆたかに」とは、心地よさ、楽しさ、面白さ、均衡・調和などをさしている。こうした「欲求」こそがさまざまな能力

の発達を促していく。人間は能力の獲得によって生きるのではなく、生きる意欲が人間に能力を獲得させていくのである。それが発達の自己運動としての姿だといえよう。

表現することは何よりもまず、こうした“欲求”に基づく集団の中での心の伝えあいであり、外界を認識し、美的な感情をふくらましていく人間的な活動である。この活動は、子どもが成長していく過程で、その発達を促していく原動力となるものであり、同時に将来の主権者としての基本的資質とも言えるものだろう。

表現力をこのようにとらえた時、子どもたちが、その絵で本当に自分を表現しているのかどうか、また、表現したことによって、彼らに何が得られたのかを問いなおしてみる必要がある。

<指導の方法の問題点>

次に、実践の方法上の問題点について、前述の視点からの検討を加えてみることにする。

(1) 教師がテーマやモデルを示して描かせることが、従来からの一般的な指導の方法であり、それが当然のこととされてきた。共通のテーマと造形課題に基づいて、みんなで話し合い、深めあうことができる。だからこそ授業なのだ、という立場である。

6月は「歯みがきの絵」7月は「プールの絵」秋は「物語りの絵」などなどと……、そこでは「何をかかせる」かの判断や決定権は教師がにぎっている。“共通のテーマ”の中で子どもたちは、それぞれ自分なりに努力してイメージをわかせる。努力しない子や、努力してもイメージがわからない子は“絵の下手な子ども”ということになる。そこで「落ちこぼれ」をださないために、やさしいものから高度なものへと“造形課題”を系統的に学習させていけば、どの子ども到達できるという方法論が生まれる。“造形課題”とは、その年齢の子どもたちの最大公約数的な表現の形式にはかならない。しかし、それを足し算していけば“一人前”の表現ができるようになるのだろうか。

ここではこれらの疑問はそのままにしておいて、このような指導のもとでは、子どもたちはいつまでも「指示を待つ身」とならざるをえないことは確かだろう。

(2) こうした指導に対して、「ザリガニを飼う」「稲を育てる」などの、より積極的な「生活（労働）学習」を組織し、その活動の中で子どもに「内的価値（ねうち）」を発見させ、集団のダイナミズムのなかで「表現の方法を工夫」しあいながら描かせる実践が生まれている。そこでは前者よりもはるかに子どもの表現の主体性が生かされる。まず教師が子どもたちと共に生活を耕し、《値打ちのある生活》をつくり出すという明確な立場にたつ。ここには《生きいきとした生活から、生きいきした表現が生まれる》というテーゼがあり、「自然の生命との出会い」「労働生産的活動」を学校の生活に組織しながら、そこで起きるさまざまなドラマを通して、子どもたちの感性や知性が深められ、それが必然的に表現力を高めていくという見通しに立っているのである。

こうした実践での最大の成果は、なんと言っても共通の生活体験の中で、共感しあい、発見しあう、子ども集団の高揚の姿が見られることである。また、他領域・他教科をも包みこんでいく

造形活動の展開の中で、子どもの多面的な能力を引き出す可能性をもっていることにも意義があるといえよう。

フレネもこうした「生活の表現」を教育の基礎に置いた。しかし彼の場合はそれを直接、一斉指導の形で表現のテーマにはしていない。むしろこうした体験を個々の子どもの興味に向くままに、さまざまな学習へと転化させる方向をとっている。この点、こうしたダイナミックなとりくみを今後さらにゆたかにしていく上で一つの示唆を与えているように思われる。

(3) 前項で述べたような実践の方法は確かに実りの多いものであった。しかし、現実の事態はさらに新たな方法論を要求しているように思われる。

「生活＝労働」「生活＝あそび」という、今までの概念ではとらえられない事態が急速に広がりつつある。生活のなかに「あそびがない」「労働が見えない」とか、「疑似体験化」の拡大とか、人間関係を含む「生活破壊」の問題などが、子どもたちの世界にも大きくのしかかってきているからである。つまり、子どもの発達と環境としての「労働」や「自然」やそこでの「人間関係」の回復が、一筋縄ではいかない事情が生まれてきている。したがって、ここで教師の側には、子どもの生活の場としての現実を、その実態に照らしてとらえ直し、“意味の再構築”をすることを求められているのではなかろうか。その際重要な視点となるものは次の三つであろう。

- ・「あそび」や「労働」の回復、再発見の視点をひき続き追及する。
- ・「生活」と「学習」とを結合させる。（学習も生活の一部であるという観点）
- ・目に見える世界ばかりでなく、感情の世界にもリアリティがある。

「生活」の概念をこうして広げてみたとき、現代において真に、表現を「子どもの生活を発展させることに役立つ」ようなものに変える方法が生みだされなければならない。こうした観点から、「表現」の教育とその「指導」の方法について、次に試案的な提起を試みてみたい。

5 課題 — 結論にかえて

A、表現を通しての自己実現

「表現」は子どもの自己実現のための道具である。表現の機能を獲得することは、思考や感性や社会性を育てる有効な手だてとなり、子ども自らに生活を発展させていくエネルギーを生みだす。（フレネはこのことを人格の「社会化」、「外在化」と呼んだ）。

表現を真に機能させるためには、まず第一に、表現活動を子どもの日常的な文化として位置づけることである。それを（現在において）十分に“機能させる”ことが、本当の意味でそれを“獲得させる”ことにつながるものであるという立場にたちたい。やがていつかのために表現の基礎的能力を育てておくようなものではないからである。

第二に、それを個々の子どもの生活の総体 — 認識・感情・社会性の発達と深くかかわらせることである。つまり、表現が子どもの日常生活のなかにあるさまざまな知的欲求、感情の動きなどの、全体的な“生きざま”と結びついた時、子どもにとって「生きる」ためにそれが本当に必要なものとなる。たとえば、絵とことばの結合による絵日記の表現は、それがいつも個々の子ど

もの生活のリアリティから出発するものであるという点で、たとえそれが造形的に見て劣るものであったとしても、教師の授業過程によって“描かされた”絵よりも「主体的」な表現だと見るべきだろう。

表現活動を真に子どもの自己発達・自己実現に役立たせるための実際的な手だてはどうあるべきだろうか、それには、目新しい方法論というよりもむしろ、ありふれた授業形態での教師の意識変革であるような気がする。たとえば「表現を通しての家級会」といった、ごく日常的な活動としてそれを考えてみたい。

① 自由な自己表現……絵や工作、詩などの作品について友だちの前で自由に発表する。

(順番や強制はなく、発表は1日に何人でもよい。生活のなかで気づいたこと、感じたことが作品をとおして語られる。)

② 討論による“みがき合い批評”……子どもたちがそれぞれ意見を言い合う。

(対立したり触発しあう中で、しだいに、美しいもの、純粋なもの、独創的なもの、個々の生活の発展に役立つものが撰択される。)

③ 価値の共有……一人の子のテーマや技術が、共通の興味を生み、価値が共有化されていく。

(個々の表現のレベルが高まり、深化し、時には共同制作や共同研究に発展する。)

④ 社会化……表現された絵日記・絵本・版画集・壁面装飾などが、みんなの財産となり、社会的有用性をもつものとなる。

B、感情の表現

「感情」は目に見えないリアリティである。表現の中でそれを大切にしなければならない事は、だれでも分かっているはずなのに、美術教育の実践で、それが意外に大事にされてこなかったのではないだろうか。たとえ小さくとも一人の生活者としての子どもは、人間関係の中でさまざまな精神的葛藤をもちつつ生きている。喜び・悲しみ・あこがれ・愛・友情・怒りなどと……子どもの生活の基盤である現実もまた、実在と虚構とでなり立っており、リアリティは目に見える事物にだけでなく、目に見えない感情の世界にもある。そしてその発信源は、子どもの個々の生活にある。集団のひびき合いも教師と子どもとの共感も、この発信源を共有していることから生まれるものである。したがって子どもの主体的な表現の問題は、実はここから掘り起こしていかなければならない。

フレネ学校ではそれはどのように指導されているのだろうか。例えば、ここ数年間のあいだに作られた三さつの絵本がある。幼児と低学年の子どもたちによる『あかちゃん』、低・高学年の子どもたちによる『うつくしい愛』『離れていく心』の三さつである。いずれも7～8人の子どもたちがグループで話し合ったり調べたりして内容をつくり、絵も分担しあって描いたものである。『あかちゃん』では幼い子どもたちの、人間の生命の誕生への驚きが、あどけなくみずみずしい絵とことばで語られる。お母さん、おばあちゃんから聞いたことや、本で調べたことなどが、幼い子どもたちの中に感情にあふれた知的世界を構成していく。

「いつか誰かを、自分のお父さんやお母さんより好きになってしまうってことが、わたしにはわからないわ……」という、一人の子どものつぶやきから、何人かの子どもたちの話し合いがは

じまる。

6歳から9歳までの子どもたちの真剣な“愛の哲学”が、美しい絵とみごとなパロールで語られる『うつくしい愛』。(図3)そして、『離れていく心』では、両親の離婚というこの重いテーマについて、捨てばちになるのでもなく、絶望的になるのでもなく、冷静に鋭く心の内面にわけいって行く。一方、こうした絵には説明的なぎこちなさはなく、この矛盾に満ちた感情の世界を、この年齢の子どもたちなりの、秩序ある造形形象に昇華している。

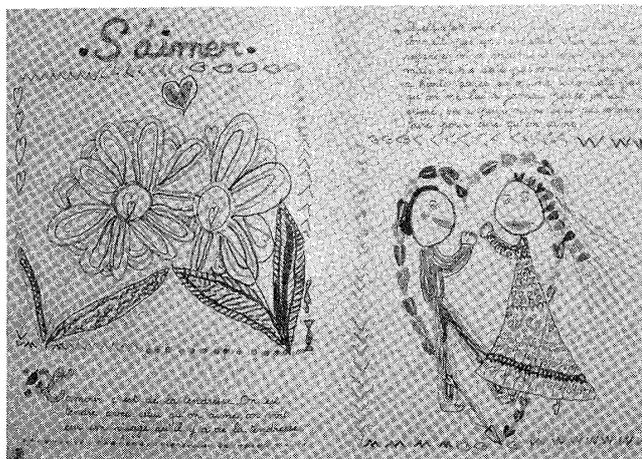


図3 『美しい愛』より (フレネ学校)

この実践は、私たちにリアリズムの概念の転換を迫っているように思われる。生活のリアリティを、今まで私たちは、外に現れた、目に見える世界だけに求めてきたような気がする。しかしこのような心の内面の問題も、子どもの生活のリアリティの重要な部分だとすると、その表現を保障するために、教師は固定化した価値感情をいったん捨て、より柔軟により繊細に子どもの心の動きに寄りそっていかなければならない。

表現の主体性を育てるうえで必要なことは、ひとりひとりの子どもが自分の感情や意志を自由に表現し、友だちと心がつながり合うことであろう、そこで育つ「生活に根ざした思考」、「イメージを構築する力」、「共感しあう力」、それらが自由な個性をもった主体的な人間に、欠かすことのできない能力だと言える。

< 注 >

- (1) 堀 真一郎編著『世界の自由学校』 東京、麦秋社、1985年、p. 17-30
- (2) C. Freinet, L'Ecole Moderne Francaise. éd Rossignole, 1957, (宮ヶ谷徳三訳『手仕事を学校へ』名古屋、黎明書房、昭和55年、p. 17.
- (3) 「アトリエの時間」とは、フレネ学校の時間割の呼び名であり、主として造形活動をする。
- (4) フレネ学校のカルメン先生の口頭の説明による。
- (5) C. Freinet, L'Ecole Moderne Francaise. éd Rossignole, 1957. (宮ヶ谷徳三訳『手仕事を学校へ』名古屋、黎明書房、昭和55年、p. 39-41.
- (6) 同上 p. 50
- (7) 同上 p. 51
- (8) 同上 p. 58-59

< 参 考 文 献 >

- (1) E. Freinet ; Naissance d'une pedagogie populaire. éd , Maspén , 1974 (名和道子訳『フレネ教育の誕生』東京, 現代書館, 1985.
- (2) 宮ヶ谷徳三・C. フレネ, 『仕事の教育』東京, 明治図書, 1986年.
- (3) 若狭蔵之助, 『フレネ教育: 子どものしごと』東京, 青木書店, 1988.
- (4) Ecole Freinet : La belle amour. éd . Seuil , 1982.