



セレスタン・フレネの興味観の変遷

枝廣, 直樹

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 18(1):25-34

(Issue Date)

2024-09-30

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100491702>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100491702>



セレスタン・フレネの興味観の変遷

Changing views of “interest” in Célestin Freinet’s pedagogical works

枝廣 直樹*

Naoki EDAHIRO*

要約：本稿は、セレスタン・フレネの論文から「興味 (intérêt)」の言説の変遷に着目し、「興味の複合の教育的開拓」に至る経緯を考察した。はじめに、フレネの興味観の基礎となる第二次世界大戦前と、「興味の複合」を提唱し実践していく第二次世界大戦後の興味観をまとめ、その上で、フレネの「興味の中心」と「興味の複合」の言説における複数形 (s) の有無と、自身の実践に引き寄せようとする単語 (「私たちの」「真の」「(教育的) 開拓」) に着目し、フレネの興味観を調査した。その結果、彼が、概念よりも技術を重視する傾向を次第に持っていたこと、また、ドクロリーの「興味の中心」に対して、子どもの興味が中心に向けて集約することを批判しながら、興味の方向づけにおいて、特に低年齢での複数の「興味の中心」に対しての態度を自身の教育技術に適用する方向に変容させ、高学年になるにつれ個々の複合した興味を他者と複合させる技術を重視する傾向を持つようになったことを明らかにした。

キーワード：興味論、興味の中心、興味の複合、フレネ教育、初等教育

はじめに

本稿の目的は、セレスタン・フレネ (Célestin Freinet, 1896-1966) の教育における興味についての言説の変容の考察を通して、彼が提唱した「興味の複合 (complexe(s) d'intérêt(s))」の特徴を解明することを目的とする。

フランスの小学校教師であるフレネは、自身の子ども時代の学校生活や小学校教師としての経験から、フランスの伝統的教授法による興味の存在しない教育に異議を唱え、子どもの興味により教育を組織するフレネ教育法を考案した。フレネ教育法の鍵概念となるのが「興味の複合」である。

フレネの提唱する「興味の複合」概念については、フレネ自身により明確な定義を与えられていないとの指摘があるように (宮ヶ谷, 1986 他¹⁾、長らく十分な研究がなされてこなかった経緯がある。しかし近年、古典的であり続け、民主主義にふさわしい形式を与えられていないとされる学校教育への問題意識から、「興味の複合」概念を含めたフレネ理論

の重要性について再評価の研究が行われつつある (ゴ, 2020 他²⁾)。

フレネにおける「興味の複合」概念に関する先行研究として、フランスのフレネとルソー (Rousseau J.) の研究者であるローネ (Launay M., 1983) は、フレネの「興味の複合」概念が、「コンプレックス・システム」を学校に取り入れたクループスカヤとピストラクに組織された革命的教育者と教師のグループによって生み出されたとする見解を示している³⁾。

佐藤 (1995) は、「興味の複合」概念の形成をソビエト新教育との直接的な関係で捉える考え方に否定的な立場を取り、「興味の複合」の痕跡がソビエト新教育との関連で触れられた痕跡が見当たらないと指摘する。佐藤は、ドクロリー (Decroly O.) の「興味の中心⁴⁾」からの発展過程として「興味の複合」を捉えている。実際面における「興味の複合」とは何か、という問いに佐藤は、「興味の複合」における「複合」の意味は2つあると言う。1つは「個人の興味の追求の仕方における複合」、もう1つは、「学

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士後期課程院生

(2024 年 3 月 30 日 受付)
(2024 年 7 月 29 日 受理)

級内のひとりひとりの子どもの異なる興味が複合していくという意味での複合」である。佐藤によれば、個人の興味が生活（自然や本や他者など）により、上記2つの意味において有機的に複合し、広げられ、深められていく概念を「興味の複合」と呼んだとする⁵。

坂本（2001）は、佐藤の態度に否定的立場をとり、「興味の複合」は「コンプレックス」を重要な源泉としているとする。彼女は、フレネが「興味の中心」、「コンプレックス」を独自に融合し、「興味の複合」として再構成したと結論づけている⁶。

しかし筆者は、フレネの「興味 (intérêt)」に対する言説と変遷の再検討が必要と考える。なぜなら「興味の複合」は「興味の中心」と「コンプレックス」の批判的継承から概念を形成したと考えられるが、フレネの「興味の中心」や「興味の複合」に対する言及は依然として曖昧な部分を多く残している。例えば、フレネの論文には、「興味の線 (ligne d'intérêt)」、「私たちの (nos, notre) 興味の中心 (複合)」、「真の (véritable, vrai) 興味の中心 (複合)」、「興味の中心 (複合) の (教育的) 開拓 (l'exploitation pédagogique)」など「興味」に対する多様な表現が見られることを坂本は指摘しているが⁷、こうした表現がいかに変化していったかを考察した論文は見つけることができない。また、フレネの「興味」に対する言説は揺らぎを持っており、特に「興味の複合」を発表する1946年頃や、フレネが「興味の複合」の実践として「興味の複合の教育的開拓」を推進する1965年頃の興味への態度には変容が見られるが、フレネの興味論やその変容に着目した論文は見つけることができない。つまり、「興味の複合」概念に対してフレネの興味論やその変遷を踏まえた研究は未だ不十分である。

従って、本稿はフレネの「興味」についての言説の変遷を考察し、フレネの言う「興味」の実態を解明し、「興味の複合」の特徴を明らかにすることを目的とする。

第1節において、「興味の複合」についてフレネが提唱し始める1946年以前のフレネの「興味」についての言説についてまとめ、「興味の複合」提唱以前にフレネが興味をどう捉えていたか考察する。

第2節において、「興味の複合」を提唱したのち、「興味の複合の教育的開拓」を推進するまでのフレネの「興味」に対する言説をまとめ、フレネの「興味」の捉えの変遷を考察する。

第3節では、第1節、第2節の考察をもとに、「興味の中心」、「興味の複合」に対するフレネの表記に着目し、フレネの捉える「興味」の実態を解明し、「興味の複合」の特徴を明らかにする。

第1節 戦前におけるフレネの「興味」の言説

フレネは確認できるだけでも1400以上の論文を残している⁸。本節ではその中から、フレネが「興味の複合」についての言及を本格的に始める前の、第二次世界大戦前（-1940年）の「興味」に対する言説を考察し、「興味の複合」につながるフレネの興味観を考察する。

（1）初期の興味への態度

1896年、フレネは南フランスのガール村で羊飼いと農業を営む親の元に生まれる。フレネは子ども時代の自身の通った学校を振り返り、「劇的と言える程興味の存在しない世界」であったとのちに語る⁹。フレネは学校が子どもの持つ興味が断ち切っていることを子どもの頃の経験から感じていた。公立小学校の教員となったフレネは1920年頃、マルクス (Marx K.)、レーニン (Лéнин В.)、ペスタロッチ (Pestalozzi J.)、ルソーなど、教育に関する本を多く読む¹⁰。特にフェリエール (Ferrière A.) の『活動学校』については論文に取り上げるなど熱中して読み、フェリエールが「子どもの興味」から始めることに對してフレネにとっての最大の興味 (intérêt) と述べている¹¹。ドクロリーの「興味の中心」に対しては、実際の生活と研究への興味が学校に与えていると評価している。

1924年、フレネは、フェリエールの『活動学校』の考察において、子どもに興味を持たせることを教育者の最大かつおそらく唯一の仕事と語っている¹²。この頃から、フレネは印刷機を用いて子どもの作文を学級で推敲して印刷し、授業に用いたり（自由テキスト）、他の学校に送りあったりする活動が始める（学校間通信）。彼は「印刷機を使う前の生徒たちは明らかにクラスに対して真底から興味を抱くことがなかった¹³」、「もしクラスに印刷器を入れて教科書のかわりに生きた作文、すなわち〈散歩〉の表現を、教材化することができたら、私たちは印刷された読み物に対しても作文を作り上げていく過程と同じくらい深くて発展性のある興味を見出すことが出来るのではなかろうか¹⁴」と語る。フレネにとって、自由テキストや学校間通信などの教育技術は、学校に興味を引き入れるものであった¹⁵。

1925年の論考では、「学校教育全体に興味に基礎を置きたいと考えている人々がいる。これはもっともである。興味は最大の刺激となるし、必要よりものはるかに強いからである。だがこれに技術が伴わなければ、一体私たちは、どうやって子どもがもつ強い関心事に自由に興味をもってゆけるようにしてやれるだろうか¹⁶」と語る。フレネは早期から興味主義を容認しながらも、子どもの興味が技術により活かす方法を思索していた。

(2) 戦前の「興味の中心」への態度

フレネはドクロリーの「興味の中心」に対して、「一つの事実に私は打たれている。われわれの『生活の本』の200ページばかりの一連の主題（最初の二学期間で）をざっと見てみても、このテーマの配分は『興味の中心』派の人々が唱えている範囲とほぼ一致していることが確認されるのである¹⁷⁾」と語るように、自分達の活動が「興味の中心」に沿うものであることを喜んでいる。しかし、「もしクラスをリードするものが一冊の本、あるいは立派な分類で、クラスに今日一日の興味が何であるか、朝から指示されているのであれば、われわれは本当の興味の利点を失ってしまうことになる。ごく稀ないくつかの例外を除けば、われわれは実際の生活と人為的な関係にある型どおり学校的なインタレストにはまり込んでしまうだろう¹⁸⁾」と述べるように、フレネは興味の中心が実際の運用において規定の学習路線に乗ることで子どもの興味から離れるものになってしまうことに警鐘を鳴らしている。そして、「(自由) テキストを基礎とする宿題はすべて同様の喜びをもって迎ええられる。なぜなら、私たちは『本物の興味の中心』を前にしているからである¹⁹⁾」と語っている。

また、ファイルカードを壁に飾ることについて、「確かなことは、この移動式の装飾は、クラスの雰囲気を支配的な興味に合わせたものにし、それは繰り返され、広がっていく調和のようなもので、我々が『真の興味の中心』になってほしいと願うものの勝利なのだ²⁰⁾」と語る。フレネは興味の中心の考えに共感しつつ、実践面でも子どもの興味を持続させる、理想の「興味の中心」を求めるようになる。

(3) 戦前の「コンプレックス」への態度

1925年、ロシアの学校訪問後の論考において、「ロシアのどの学校でも、complex（興味の中心 centre d'intérêt）、Dalton Plan（ドルトンプラン）、Laboratoire de Travail（仕事の実験室）」という言葉は、ある種の崇拜の念を持って発音される²¹⁾と述べているように、フレネは「興味の中心」と「コンプレックス」を同等のものと考えていた時期がある。しかし翌年、「もしも『興味の中心』が、それを適応する人々の精神において、最大限の知識を習得させるためのより便利な手段でしかない場合、深い溝が両者を分け隔てる²²⁾」、「西ヨーロッパにおいて使用されている興味の中心の方法は、ロシアの『コンプレックス』の精神に近づくだけに、いっそう推奨できるだろう²³⁾」「大規模での、(興味の)適用を私が発見したのは、ロシアにおいてである²⁴⁾。」と言うように、具体的実践において主知主義に陥る興味の中心を批判しながら「コンプレックス」に子どもの興味の実用性を見出している。

(4) 「興味の線 (lignes d'intérêt)」

1926年、ブリュッセルやジュネーブ（フェリエール）を含む同士に向けて学校間通信を呼びかける手紙において、フレネは「あなたたちは、まず第一に、あなた自身を学級の現実生活の印刷に適応させなければならない。これは小さな特派員が最も興味を持つものだ²⁵⁾」と言及する。「印刷のおかげで、また自由な表現のおかげで、主要な興味が我々の教室において明らかにされる。なぜ我々が、厳格で偏狭な『興味の中心』という時代遅れの概念で満足しないのか」それは「形式的な興味が問題なのではなく、『興味と活動の線 lignes d'intérêt et d'activité』が問題なのであり、教育者は、それらを生じさせ、明らかにし、たどることを学ばなければならない²⁶⁾」と述べる。「興味の中心」のやり方で満足しないフレネは、度々「興味の線」という表現を用いることにより、子どもの興味を向かう先を定める教育技術とその表現を模索している²⁷⁾。

(5) 「興味の複合」へ

1937年の『民衆的新教育ブックレット』第1号において、フレネは「興味の複合」を小見出しとして提示したと坂本は言う²⁸⁾。管見ではその箇所は見つけられなかった。しかし、当論文の「興味の中心」との違いを具体的に示す場面において、フレネは、子どもの質問を学校カードや学習文庫の本から資料を探し、それでもまだ好奇心が満たされない場合は、生徒を村の工房や職人、店主にその場で聞きに行かせ、その結果、最初の「興味の中心」から外れることがあるが、これこそが踏み出すべき理想的な道だとしている²⁹⁾。これは後に見る「興味の複合」の具体的な実践の源といえる。

1938年の『民衆的新教育ブックレット』第5号には、フレネによる「興味の複合」の記述が2箇所見受けられる。小見出しに「興味の複合の方向へ」として、「真の興味の中心」の探求の必要性を言及し、文中では、「むしろ私たちは興味の複合について話している」と語っている³⁰⁾。フレネはこの頃から「真の興味の中心」を「興味の複合」として理論化しようと考えていたと言える。なお、戦前のフレネの論文において「興味の複合」の記述は他に見つけないことができる。

(6) 戦前のフレネの興味への態度

フレネは教師となり、子どもの興味を学校に引き入れる技術の探求を始める。1925年には「興味の中心」と「コンプレックス」を同じようなものと考えていたが、1926年になると「コンプレックス」＝「真の興味の中心」と語り、「興味の中心」を「コンプレックス」の精神に近づける実践を行っていく必要を述べる。1927年には印刷機や学校間通信の成功から「興味の中心」から外れたとしても興味を

止めず、追うことが大切と考えるようになる。

実践を通し、フレネは興味を持たせるだけではなく、興味と活動の線（方向）の導きが大切という考えに変化している。これが「興味の複合」の源泉といえる。フレネは戦前において興味を重視しながらも、「興味の線」「私たちの興味の中心」「真の興味の中心」「興味の中心の開拓」といった表現により、子どもの興味を拡大、深化させる教育技術を求めていた。

第2節 戦後におけるフレネの「興味」の言説

本節では、多くのフレネの論考の中から、フレネが興味の複合についての言及を始めた第二次世界大戦後からフレネが亡くなるまで（1945-66年）の「興味」に対する言説を考察する。

（1）「興味の複合」の開拓

1946年、フレネは戦中に収容所で書いた教育書『L'école moderne Française』を発表する。ここに自分たちだけが『興味の中心』の真の方法を技術面で実現できるとし、「興味の複合」を主張する³¹。フレネは『「興味の中心」』というより、私たちはむしろ『興味の複合』について語ることになるだろう³²と述べ、「興味の複合」について、「子どもたちの支配的な興味に基づくテーマの配分、これはドクロリー博士のような天才に助けを求めたのでは決してない。私の生きた学級の中で全く自然に作られていった配分であることを、私は謙虚に満足を持って確認することができる³³」としている。

なお、自分の考えを文章にし、テキストとなり、印刷され、学校の柵を超えていくことを、「真に自然な興味の網目（un véritable réseau d'intérêts naturels）³⁴」と表現したことや、「私たちが教育的努力の原点に置いた自由な表現に続いて、私たちの教育学の主要な要素となるのは、この動機づけ（motivée）なのだ³⁵。」といった表現から、この頃フレネは「興味の複合」という表現に固執しておらず、「興味の複合」を自己の主張する現代学校（L'école moderne）の基礎に据えようとしていないことを指摘しておきたい。

1949年、教師のためのガイドカードとして、「興味の複合」カードが機関紙に挟み込まれる。しかし翌年には「興味の複合」カードの挟み込みは途絶える。フレネは「我々は再開すべきか？ 継続すべきか？ 広げるべきか？ あるいは、他の道を探し求めようか？」³⁶と題して「興味の複合」の開拓を模索する。この模索は子どもの興味を具現化した協同的学校カードや学習文庫（BT）といったフレネ教育技術の充実へと流れていく³⁷。

（2）「興味の複合（中心）の開拓」の開拓

1951年には、協同的学校カードについて、「興味の複合の開拓（L'exploitation des complexes d'intérêt）は、すでに教育学的習慣に入り込んでいくようである。我々の技術に従って学ぶクラスだけでなく、『興味の中心』に基づいて、仕事の方法を活性化しようと努力している教育者たちによってもである。協同的学校カードは、我々の技術が子どもたちに渴望させた知識を広げ、深めるための最も重要なツールであると信じている。豊富なファイルを持ち、それを最大限に活用している同志が、『協同的学校カード』によって、私はどのように自分の『興味の複合』を活用しているかを語ることが絶対に必要である³⁸。」と語る。

1961年、フレネは「私たちの興味の複合の開拓」と題した論文において、以下のように興味について語る。

この興味という概念に、現実にはない意義や重要性を与えてしまったことが、私たちの実証実験の誤りであったと考えている。興味は、自由と同じように、ある環境条件が整えば自然に花開くというものではない。生み、生かし、維持するさまざまな要素の結果なのだ。それは、自由と同じように、私たちの共通の行動が浴びる精神である。しかし、私たちの教育学の本質的な基礎となるのは興味ではない。わたしたちは抽象的なことに興味があるのではなく、一つの研究、一つの仕事、一つの成果に興味があるのであり、強い興味を可能にする学習条件は何かということをも方法論的に研究する必要があるだろう。例えば、現実や生活の要素への言及、協力的な組織の枠内での自由、自発性と創造、教室での（対立や闘争ではない）協力の風土である。これらの条件が満たされれば、学級には、もはや偶発的ではなく永続的な、表面的ではなく個人と学級の深い生命（la Vie）に統合された興味が生じるだろう³⁹。

ここにおいてフレネは興味そのものではなく強い興味を可能にする学習条件を整備する「教育技術」の必要性に言及している。

1964年の論考「自由テキストの開拓」において、フレネは『「興味の複合の開拓」』は、豊富で整然としたファイル、そして何よりも教育者が学級を完全に掌握していることが前提である。なぜなら、準備の有無にかかわらず、それは誰もができるわけではない即興的なものだからである⁴⁰。」と述べている。戦前において興味を持たせることを教師の最大の仕事と考えていたフレネの説と比べてみると、明らか

な変容が見られる。

1965年、フレネは「興味の複合の教育的開拓」の論考において、フレネ教育のトリプティック（三枚絵）の一つに「興味の複合の教育的開拓」を挙げている⁴¹。この論文においてフレネは、『興味の複合』の強さは、学級と子どもたちの年齢によってかなり異なる」とし、幼児学級、1年生（CP）と2・3年生（CE）は、「興味の中心の開拓」がほとんど永続的であり、教育全体を活気づけるとしている。その後、4・5年生（CM）では、「この『興味の複合の開拓』は学級に応じて変化する⁴²」としている。つまり、フレネは自身の教育技術において「興味の中心」の技術を低年齢において認め、年齢が上がることで「興味の複合」の技術が必要となるとしている。この「興味の中心」への部分的容認の態度は戦前や戦後すぐのフレネの態度と比べ明らかである。

第1節と第2節においてフレネの「興味」論の変容を追ってきた。まとめると次のことが指摘できる。

- ・戦前には子どもの興味自体を重要視していたが、1965年には子どもの興味を拡大・深化していく技術を重視している。
- ・戦前には教師の最大の仕事は子どもに興味を持たせることと考えていたが、1964年には教師は「興味の複合の開拓」のために豊富な資料と教室の完全な掌握が大切としている。
- ・戦前には興味の中心の理論に理解をしつつも実践面において一つの興味に集約されることを批判し、1946年に「興味の複合」を提唱したが、1965年には特に低学年において実践面においても「興味の中心の開拓」が有効であり高学年になるにつれて「興味の複合の開拓」が有効としている。

次節では、第1節、第2節における推察を元に、フレネの態度変容が行われた1946年頃（「興味の複合」を提唱）、および、1965年頃（「興味の複合の開拓」を推進）に注目しながら、フレネによる「興味の中心」と「興味の複合」の表記について考察する。これによりフレネの「興味」への態度を詳しく分析する。

第3節 フレネによる「興味の中心」と「興味の複合」の表記の考察

（1）戦前における「興味の中心」の表記

フレネは「興味の中心」について、戦前、戦後に関わらず度々言及している。「興味の中心」に対するフレネの表記は頭文字の大文字、小文字を無視しても、「興味（intérêt）」、「中心（centre）」の語尾にそれぞれに複数形を示すsが付くか付かないかで4種類ある。本稿では区別のためにsを「諸」として表し、centre d'intérêt を〈興味の中心〉、centre d'intérêts を〈諸興味の中心〉、centres d'intérêt を〈興味の諸中心〉、centres d'intérêts を〈諸興味の諸中心〉と表す⁴³。

表1における「論文数」はフレネが興味（intérêt）について述べている論文数を、「intérêt」（興味）及び「〈（諸）興味の（諸）中心〉」は論文中における出現回数を表している。また、「興味」を自分達のエデュケーション技術として進め、「興味の複合」につなげようとする論述の傾向を探るため、〈（諸）興味の（諸）中心〉における出現回数のうち、「私たちの（nos, notre）興味の中心」には「n」、「真の（véritable, vrai）興味の中心」には「v」、「興味の中心の（教育的）開拓（l'exploitation (pédagogique))」には「e (p)」を出現回数に関わらず併記している⁴⁴。

ドクロリーが「興味の中心」理論の考案にあたり、単純から複雑へ移行する従来の学習指導に対抗し、複雑から単純へ移行する学習指導を重視したこと、すなわち、低学年において全体を興味に結びつけた（〈興味の諸中心〉）のちに、高学年において単一の教科学習に向かう（〈諸興味の中心〉）ことを鑑みると⁴⁵、この4分類により〈興味の諸中心〉から〈諸興味の中心〉への推移を説くドクロリーに対するフレネの態度を確認することができると考える。

第二次世界大戦前のフレネの論考において、上記〈（諸）興味の（諸）中心〉4種全てが確認できる。全体として文脈依存的であり、概念・個人としての文脈では、〈興味の中心〉、技術・集団（総体）としての文脈では〈諸興味の諸中心〉となることが多い。

1932年の計算カードについての言及では、自分

表1 戦前のフレネの論文に見られる「興味の中心」の出現回数と4分類（1923-1940年）

年	1923	1924	1925	1926	1927	1928	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	計
論文数（本）	1	1	0	1	2	4	0	0	0	4	11	8	5	3	5	2	2	5	54
intérêt（回）	1	3	0	1	4	6	0	0	0	17	29	15	105	4	78	58	6	8	335
<興味の中心>（回）										2	2		20n		15n	8v			47
<諸興味の中心>（回）										1n			1		1	5epv			8
<興味の諸中心>（回）					1	1					2		6n		3n	1			14
<諸興味の諸中心>（回）											1	1e							2

達の教育技法について、〈私たちの諸興味の中心〉と表記しているが⁴⁶、1935年や1937年には〈私たちの興味の中心〉〈私たちの興味の諸中心〉という表記も見られる。1938年には、〈真の興味の中心〉〈真の諸興味の中心〉という表記も見られる。フレネが批判していたのは、「興味の中心」により、子どもの興味が一点に集中してしまう点であったことを考えると、フレネの批判は〈(諸) 興味の中心〉に向けられていると考えることができる。また、1934年に〈諸興味の諸中心の開拓〉、1938年には〈諸興味の中心の教育的開拓〉が見られることから、フレネは「(真の) 興味の中心の開拓」を早期から考えていたといえる。

戦前においては〈興味の中心〉が特に多い。フレネはこの頃、単一の中心に結びつく〈興味の中心〉を批判しながらも、〈興味の中心〉を自分達の技術として利用する教育技術の開拓を進めていた。

(2) 戦後における「興味の中心」の表記

戦後になると、1946年から1951年にかけて「興味の複合」について多く言及するようになり、比較対象として「興味の中心」も度々登場する(表2)。この時期においても4種全てが確認できる。1946年の『L'école moderne Française』では、「〈諸興味の諸中心〉というより、私たちはむしろ〈諸興味の諸複合〉について語ることになるだろう」とした後で、この〈諸興味の複合〉が〈諸中心〉より優れていることは疑いの余地がないとしている⁴⁷。1947年の論考では、単一の中心に陥る〈諸興味の中心〉を批判的に論じ、「〈諸興味の中心〉という言葉は〈諸興味の複合〉という言葉に置き換えた」と語る一方で、生活につながる〈興味の諸中心〉について肯定的に語っている⁴⁸。

1950年頃からは「興味の中心」自体の言及が極端に減少することから、この時期のフレネの「興味の中心」に対する態度は揺らいでいるといえる。

1958年から1966年には「興味の中心」は多くの論文で言及されている。理由として2点考えられる。先述のように、フレネが「興味の複合の開拓」を推進したこと、また、特に低学年においてフレネが「興味の中心」を容認したことである。ここでは〈興味の諸中心〉は概ねフレネ技術に則る場面で使用され、

〈興味の諸中心の開拓〉と技術の伝播を狙った場面では多くが〈興味の諸中心〉となっている。〈(諸) 興味の中心〉はドクロリーの技術を批判する文脈や、真の「興味の中心」を開拓する文脈で使われている。

以上のことから、フレネが批判したものは〈(諸) 興味の中心〉であり、「興味の線」として真の〈諸興味の中心〉の開拓を追い求めた結果、最終的に辿り着いたのは〈興味の諸中心〉の開拓であったといえる。つまり、フレネはドクロリーの理論の総体的な〈諸中心〉の部分に自分の技術を求めたといえる。

(3) 「興味の複合」の表記

第1節で触れたように、戦前のフレネの言説に「興味の複合」は、1938年に2度のみ確認できる⁴⁹。ここでの「興味の複合」は、小見出しのところで「〈諸興味の複合 (complexe d'intérêts)〉の方向へ」、文中で「〈(諸) 興味の中心〉ではなく」むしろ私たちは〈諸興味の諸複合 (complexes d'intérêts)〉について話している」としている(表3)。後者において、〈諸複合〉は、主題によって、生徒の数によって、数が変わるとしている。ここでフレネは〈中心〉を否定的に、〈諸複合〉を肯定的に描いており、彼は戦前において既に〈中心〉から〈諸複合〉への構想を持っていたと捉えることができる。

戦後に登場する「興味の複合」には、「興味の中心」同様4つのバリエーション、すなわち、〈興味の複合 (complexe d'intérêt)〉、〈諸興味の複合〉、〈興味の諸複合 (complexes d'intérêt)〉、〈諸興味の諸複合〉が見られる(表4)。

「興味の中心」同様、単数形か複数形は文脈に依存しており、概念・個人として語っている際には単数形、技術・集合体として語っている際には複数形にしていることが読み取れる。

1947年には前述の通り「〈諸興味の中心〉という言葉は〈諸興味の複合〉という言葉に置き換えた」と語る。戦後当初は批判する単一の〈中心〉を単一の〈複合〉に独自に発展させようと考えていたことがわかる⁵⁰。

1949年の使用例を見てみると、「〈諸興味の諸複合〉は、投稿の数から見ても、同志を熱狂させるような実用的な形で発行している。数百の〈諸複合 (Complexes)〉がすぐに必要だ⁵¹」と述べた後、新

表2 戦後のフレネの論文に見られる「興味の中心」の出現回数と4分類(1945-1966年)

年	1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	計
論文数(本)	5	18	10	9	13	8	6	4	0	3	3	6	3	3	7	14	14	11	13	14	11	8	183
intérêt(回)	8	51	80	34	23	17	12	8	0	6	6	12	9	3	10	52	74	27	59	78	88	31	688
<興味の中心>(回)	1	3	3	1	1							1				3	2	1	4v	1	7v	2e	30
<諸興味の中心>(回)		1	16e	2e								1		1				1	1				23
<興味の諸中心>(回)			1	1										1	1	2	2	4n	7v	6v	29ev	1v	55
<諸興味の諸中心>(回)			5	1										1	2		1	3					13

しい計算の説明で、「〈興味の諸複合〉を利用し」と述べる箇所では、個々の〈興味〉が多く集まることを表すときに〈諸興味〉、個々の〈複合〉が多く集まることを表すときに〈諸複合〉と表記していると受けとることができる。

1965年の論考〈興味の諸複合の教育的開拓〉の中で、フレネは「興味の複合の開拓」を、フレネ教育のトリプティックの一つとして、〈諸興味の諸複合の教育的開拓⁵²⁾〉と表現している。ここにおいては集合体（多数）の「興味の複合」を表すために複数形にしていると考えられるが、論考の他の部分では〈興味の諸複合の開拓〉と一貫して「興味」を単数形、「複合」を複数形にしている。表4より、フレネは「興味の複合」において、主として〈(諸) 興味の諸複合〉の開拓を推し進めていたことがわかる。同論考において「興味の中心」は〈興味の諸中心〉となっていることを鑑みると、フレネは低学年において身につけた〈興味の諸中心〉を高学年以降において〈興味の諸複合〉として、フレネ技術を用い推し進めていけると考えたといえる。

先述の佐藤の「興味の複合」の定義に当てはめれば、フレネが最終的に重視していたのは、〈(諸) 興味の諸複合〉＝「学級内のひとりひとりの子どもの異なる興味が複合していくという意味での複合」、つまり個々の「興味の複合」を本やカード、他の子どもの「興味の複合」と複合していくという意味での〈諸複合〉であったといえるだろう。

また、「興味の複合」は度々「複合 (complexe(s))」と省略して表記されている。複合が概念を表していると考えられる場面では〈複合〉、技術（開拓）を表している場面では〈諸複合〉と表記されていることが多く、フレネ晩年の1965年頃には〈諸複合の

開拓〉が多く見られることから、フレネは概念よりも技術、興味よりも複合を重視する傾向を持っていたことがわかる。

なお、戦後においてフレネによるソ連の「コンプレックス」に対しての言及がほとんど見当たらないことや、戦後フレネが社会主義や共産主義と意識的に距離を置いた事実に拠れば、戦後のフレネの「興味の複合の開拓」や「興味の中心の開拓」における「コンプレックス」の影響はほとんどなかったと考えられるだろう⁵³⁾。

以上の考察から、フレネが「真（私たち）の興味の中心」「興味の線」といって始めた子どもの興味の教育技術による探究は、〈興味の諸中心（諸複合）の開拓〉として、フレネ教育技術の実践の中で変容し、〈(真の) 興味の諸中心〉から〈興味の諸複合〉への年齢に伴う移行という形にまとまっていったといえる。

おわりに

本稿では、フレネの「興味」に対する言論の変遷、及び「興味の中心」「興味の複合」の表記の変遷に注目し、フレネの興味論を考察した。その結果、フレネは概念より技術、興味そのものの探究より複合した興味を他者と複合する技術の開拓を重視する傾向を持っていたことを明らかにした。また、中心に集約する興味が批判しながら、特に幼児期や低学年において、興味が幾つもの中心に接合することを自己の技術として容認していく過程を明らかにした。

ドクロリーが〈興味の諸中心〉から〈諸興味の中心〉への年齢に伴う移行を目指したのに対し、フレ

表3 戦前のフレネの論文に見られる「興味の複合」の出現回数と4分類（1923-1940年）

年	1923	1924	1925	1926	1927	1928	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	計
論文数（本）	1	1	0	1	2	4	0	0	0	4	11	8	5	3	5	2	2	5	54
intérêt（回）	1	3	0	1	4	6	0	0	0	17	29	15	105	4	78	58	6	8	335
<興味の複合>（回）																			0
<諸興味の複合>（回）																1			1
<興味の諸複合>（回）																			0
<諸興味の諸複合>（回）																1			1

表4 戦後のフレネの論文に見られる「興味の複合」の出現回数と4分類（1945-1966年）

	1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	計
論文数（本）	5	18	10	9	13	8	6	4	0	3	3	6	3	3	7	14	14	11	13	14	11	8	183
intérêt（回）	8	51	80	34	23	17	12	8	0	6	6	12	9	3	10	52	74	27	59	78	88	31	688
<興味の複合>（回）				1	1								2e							2ep	2		8
<諸興味の複合>（回）		1n	3	2e			1	1								1				1e			10
<興味の諸複合>（回）					2en	1e	1en			1	1						2epn			7e	8epn	1ep	24
<諸興味の諸複合>（回）			1n	3ne	4n	1ep	1e				1ep	1e	1ep							1en	2ep		15

ネは〈興味の諸中心〉から〈興味の諸複合〉への年齢に伴う移行を主張することにより、所与の学習内容に回収されない子どもの興味の方向を求めた。さらにいえば、この興味の方向の開拓をフレネ教育技術の開発により見出した。ここにフレネの興味観の独自性を指摘できる。

なお、第2節で指摘したように、フレネは興味に対する教師の技量への態度を変更している。フレネは最終的に「興味の複合の開拓」の技術の習得を全ての教師に求めている。このフレネの興味観の変更は「興味の中心」への態度変更と合わせて考えることができるように思われる。

フレネの興味観は他の教育者の理論によりもたらされた部分もあるが、特に自身や仲間たちの実践(開拓)のなかで形作られた性質を持っている。そのため、フレネが〈興味の諸中心〉を認め、〈諸興味の中心〉の批判から〈興味の諸複合〉を必要とした経緯をさらに追求するには、自由テキストや協同的学校カードなどのフレネ技術の詳細な研究が必要となる。今後の課題としたい。

¹ 宮ヶ谷徳三「フレネの教育思想の形成と展開」『仕事の教育』明治図書、1986年、94頁。坂本明美「セレストン・フレネにおける「興味の複合」の試み—1920年代～1950年代を中心に—」『フランス教育学会紀要』第13号、2001年、25頁。

² アンリ・ルイ・ゴ著、阿部一智訳『ヴァンスのフレネ学校』ひとなる書房、2020年、33-34頁、Go N., « Pour l'École moderne La pédagogie Freinet aujourd'hui », *Chronique Sociale*, 2022. Saint-Luc F., « Pédagogie Freinet et pensée complexe », *Docteur en Sciences de l'Éducation*, Université d'Aix Marseille 1- UMRADef, 2011. など。

³ 若狭蔵之助『子供をのばす自由教室』講談社、1983年、199頁。1917年のロシア革命後、ソ連では、「国家学術会議(グウス)」のもと、当時の指導者であるレーニンの妻、クループスカヤを長として教育科学部門が創設された。1923年から1926年にかけては、教授要目である「グウス・プログラム」が作成された。その構成原理は、個々の教科に分けて学ぶのではなく、あるテーマについて、〈労働〉〈自然〉〈社会〉の3つの領域を総体として学ぶ、総合的単元「コンプレックス」を提唱したものであった(山路裕昭「旧ソ連の中等理科教育における教科間結合に関する研究:1920年代の教科間の関連性」1998年、坂本明美、前掲書、2001年などを参照)。

⁴ 「興味の中心」は子どもに与えられる全ての知識を各人の主要な欲求に基づいて再編成する概念である。ドクロリーは基本に据えられる欲求を、1. 食物を摂取する、2. 天候などの不順と闘う、3. 敵

や障害から身を守る、4. 連帯して仕事をする、休養する、気晴らしをする、の4つの中心(centres)に据え、子どもが示す興味を元に、合科(複雑)から教科(単純)へと、活動的な学びを展開させる方法を考案した。Decroly Ovide, « Vers l'école rénovée, 1921 », « Le traintement et l'éducation des enfants irréguliers, 1925 », « La fonction de globalization et l'enseignement, 1929 », Hamaïde A., *La Méthode Decroly*, 1966. (齋藤佐和訳『ドクロリー・メソッド』明治図書、1977年)。

⁵ 佐藤廣和『生活表現と個性化教育』青木書店、1995年、75頁。

⁶ 坂本明美、前掲書、29頁。

⁷ 同上書、24頁。

⁸ 現代学校協同組合(I.C.E.M.)のホームページ参照(<https://www.icem-pedagogie-freinet.org>)。

⁹ Freinet C., *Les techniques freinet de l'école moderne*, Armand Calin, 1964. (石川慶子、若狭蔵之助訳『フランスの現代学校』明治図書、1979年、57頁。)

¹⁰ Freinet C., *L'Éducation du travail (1^{ère} édition 1946) Un puissant besoin de travail*, éd, Delachaux et Nistlé, Neuchâtel, 1967. (宮ヶ谷徳三訳、前掲書、1986年、27頁。)

¹¹ Freinet C., *L'école active (fondements psychologiques de l'école active)*, 1922, p.115.

¹² Freinet C., « La pratique de l'école active livre d'Ad. », *Ecole Emancipée* n° 5, 1924.

¹³ 石川慶子、若狭蔵之助訳、前掲書、43頁。

¹⁴ 同上書、26-27頁。

¹⁵ フレネは、自らを「新教育」運動と区別するために、常に「方法(méthode)」よりも「技術(technique)」を好んだ。フレネの「技術」の重視により、主なフレネ教育技術とされる、自由テキスト・学校間通信・学校新聞・学級会議・学習発表・学習計画などの実践は、時流や地域、実践家によって常に改良される可能性を有している(cf.ICEM-pédagogie Freinet, *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*, esf sciences humaines, 2018.)。

¹⁶ Freinet C., « Les manuels scolaires », *Clarté* n° 73, 1925. (宮ヶ谷徳三訳、前掲書、119頁。)

¹⁷ Freinet C., « Contre un enseignement livresque L'imprimerie à l'Ecole », *Clarté* n° 75, 1925. (同上書、129頁。)

¹⁸ 同上書、124頁。

¹⁹ 同上書、126頁。

²⁰ Freinet C., « Le Fichier scolaire coopératif », *L'Éducateur Prolérien*, n° 2, Numéro spécial, 1935, p.37.

²¹ Freinet C., « Mes impressions de pédagogue en

Russie soviétique, *L'Ecole Emancipée*, n37, 1925. (訳は坂本による。)

²² Freinet C., « Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique, une méthode de travail : la base sociale des complexes en Russie », *L'Ecole Emancipée*, n37, 1926. (訳は坂本による。)

²³ *Ibid.* (訳は坂本による。)

²⁴ Freinet C., « La vie à l'école russe », 1926. (訳は坂本による。)

²⁵ Freinet C., « L'Imprimerie à l'École 2e Lettre Circulaire aux classes travaillant avec l'Imprimerie », 1926.

²⁶ Freinet C., *op.cit.*, 1935, p.40.

²⁷ フレネはここで、子どもの「興味の線」を「興味の中心」に結びつけるために、具体的には子どもの興味が授業で重要な関心分野についての指針や見本を提供するファイルカードが大量に教室に置かれることが重要としている。(Ibid.)

²⁸ 坂本明美、前掲書、24 頁。

²⁹ Freinet C., « La Technique Freinet », *Brouchures d'Éducation Nouvelle Populaire* n° 1, 1937, p.14.

³⁰ Freinet C., « Le fichier scolaire coopératif », *Brouchures d'Éducation Nouvelle Populaire* n° 5, 1938, pp.12-13.

³¹ Freinet C., *L'école moderne Française*, Rossignole, 1946. (宮ヶ谷徳三訳『新装版 手仕事を学校へ』黎明書房、2010 年、117 頁)。

³² 同上書、117 頁。

³³ 宮ヶ谷徳三訳『仕事の教育』、129 頁。

³⁴ Freinet C., « L'école moderne Française 1946 », *CÉLESTIN FREINET oeuvres pédagogique tome2*, SEUIL, 1994, p.36.

³⁵ Freinet C., « Par-delà le 1er degré », *BENP* n° 19, 1946.

³⁶ Freinet C., « Complexes d'intérêts », *L'Éducateur*, n° 6, décembre 1950, p.178. (訳は坂本による。)

³⁷ 1929 年、フレネは従来の教科書の批判的發展として、教師中心に構成される世俗教育協同組合 (la Coopérative de l'Enseignement Laïc, 以下 C.E.L.) のメンバーと共に、子どもの興味に基づき学習内容を一枚ずつカードにまとめた協同的学校カードの発行を開始する。1954 年までに 1000 枚程のカードが発行され、本の形にまとめられた学習文庫 (BT) も現在までに 1000 冊以上発行されている (枝廣直樹「セレストン・フレネによる協同的学校カードの変遷」『教育新世界 No.72』、2024 年参照)。

³⁸ Freinet C., « pour une meilleure utilisation des fichiers », *L'Éducateur*, n° 17, 1951, p.440.

³⁹ Freinet C., « L'Exploitation pédagogique de nos complexes d'intérêt », *L'Éducateur*, n° 3, 1961, p.3.

(下線は筆者による。)

⁴⁰ Freinet C., « L'exploitation du texte libre », *L'Éducateur*, n° 11, 1964, p.15.

⁴¹ フレネはフレネ教育のトリプティック (三枚絵・三本柱) とは、「自由表現 (expression libre)、興味の複合の教育的開拓 (exploitation pédagogique des complexes d'intérêts)、全ての分野での協力 (coopération dans tous les domaines)」と述べている。Freinet C., « L'exploitation pédagogique des complexes d'intérêt », *Dossier pédagogique de l'École Moderne* n° 9, 1965, p.1.

⁴² *Ibid.*

⁴³ 本稿では便宜上「諸」を用いて 4 種を区別する際に山括弧をつけて表記するが、概念の総称として興味の中心を示している箇所や区別の必要のない箇所では、フレネの表記に関わらず鉤括弧をつけて「興味の中心」と表記している。これは「興味の複合」においても同様である。他の論文において「興味の中心」と「興味の複合」を 4 種に分類したものは見つけることができない。

⁴⁴ 表 1 における出現回数と併記内容、集計方法は、表 2、3 においても同一である。なおフレネの残した論文数が膨大なため、集計には現代学校協同組合 (I.C.E.M.) のホームページ <https://www.icem-pedagogie-freinet.org> (参照 2024-03-20) を利用した。表の数字が全ての出現回数を表しているわけではない。

⁴⁵ 斎藤佐和訳、前掲書、78 頁など参照。なお、橋本 (2014) は、及川平治や西口槌太郎がドクロリーの「興味の複中心から単一中心」という理論を元に、学習を全体から単一へと構造化したことを指摘している。(橋本美保「明石女子師範学校附属小学校におけるドクロリー教育法の受容—及川平治によるドクロリー理解とカリキュラム開発—」『カリキュラム研究 第 23 号』2014 年、7-8 頁参照。)

⁴⁶ Freinet C., « Fichier de calcul », *L'Éducateur Prolétarien* n° 1, 1932, p.23.

⁴⁷ Freinet C., « L'école moderne Française 1946 », *CÉLESTIN FREINET oeuvres pédagogique tome2*, SEUIL, 1994, p.67.

⁴⁸ Freinet C., « Textes libres et Centres d'intérêts », *L'Éducateur*, n° 6, 1947, pp.122-125.

⁴⁹ Freinet C., *op.cit.*, 1938.

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ Freinet C., « Plan de Travail », *L'Éducateur*, n° 4, 1949, p.75.

⁵² Freinet C., *op.cit.*, 1965, p.1.

⁵³ cf. Barré M., *Célestin Freinet un éducateur pour notre temps 1896-1936 Les années fondatrices*, PEMF, 1996.

本稿における主要参考文献

フレネの著書

Freinet C., *L'école active (fondements psychologiques de l'école active)*, 1922.

Freinet C., *L'Education du travail (1^{ère} édition 1946) Un puissant besoin de travail*, éd, Delachaux et Nistlé, Neuchâtel, 1967(宮ヶ谷徳三訳『仕事の教育』明治図書、1986年).

Freinet C., *L'école moderne Française*, Rossignole, 1946(宮ヶ谷徳三訳『新装版 手仕事を学校へ』黎明書房、2010年).

Freinet C., *Les techniques freinet de l'école moderne*, Armand Calin, 1964(石川慶子、若狭蔵之助訳『フランスの現代学校』明治図書、1979年).

フレネの論文

Freinet C., « La pratique de l'école active livre d'Ad. », *Ecole Emancipée* n° 5, 1924.

Freinet C., « Les manuels scolaires », *Clarté* n° 73, 1925.

Freinet C., « Contre un enseignement livresque L'imprimerie à l'Ecole », *Clarté* n° 75, 1925.

Freinet C., « Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique, une méthode de travail : la base sociale des complexes en Russie », *L'Ecole Emancipée*, n° 37, 1926.

Freinet C., « La vie à l'école russe », 1926.

Freinet C., « L'Imprimerie à l'École 2e Lettre Circulaire aux classes travaillant avec l'Imprimerie », 1926.

Freinet C., « Le Fichier scolaire coopératif », *L'Éducateur Prolérien*, n° 2, Numéro spécial, 1935.

Freinet C., « La Technique Freinet », *Brouchures d'Éducation Nouvelle Populaire* n° 1, 1937.

Freinet C., « Textes libres et Centres d'intérêts », *L'Éducateur*, n° 6, 1947.

Freinet C., « Complexes d'intérêts », *L'Éducateur*, n° 6, 1950.

Freinet C., « L'Exploitation pédagogique de nos complexes d'intérêt », *L'Éducateur*, n° 3, 1961.

Freinet C., « L'exploitation du texte libre », *L'Éducateur*, n° 11, 1964.

Freinet C., « L'exploitation pédagogique des complexes d'intérêt », *Dossier pédagogique de l'École Moderne* n° 9, 1965.

フレネ教育についての書籍

若狭蔵之助『子供をのばす自由教室』講談社、1983

年。

Barré M., *Célestin Freinet un éducateur pour notre temps 1896-1936 Les années fondatrices*, PEMF, 1996.

ICEM-pédagogie Freinet, *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*, esf sciences humaines, 2018.

佐藤廣和『生活表現と個性化教育』青木書店、1995年。

アンリ・ルイ・ゴ著、阿部一智訳『ヴァンスのフレネ学校』ひとなる書房、2020年。

フレネ教育についての論文

Saint-Luc F., « Pédagogie Freinet et pensée complexe », *Docteur en Sciences de l'Éducation*, Université d'Aix Marseille 1- UMRADef, 2011.

Go N., « Pour l'École moderne La pédagogie Freinet aujourd'hui », *Chronique Sociale*, 2022.

坂本明美「セレストン・フレネにおける「興味の複合」の試み—1920年代～1950年代を中心に—」
枝廣直樹「セレストン・フレネによる協同的学校カードの変遷」『教育新世界No.72』、2024年。

その他論文・書籍

Decroly Ovide, « Vers l'école rénovée, 1921 », « Le traintement et l'éducation des enfants irréguliers, 1925 », « La fonction de globalization et l'enseignement, 1929 », Hamaïde A., *La Méthode Decroly*, 1966 (齋藤佐和訳『ドクロリー・メソッド』明治図書、1977年)。

山路裕昭「旧ソ連の中等理科教育における教科間結合に関する研究 :1920年代の教科間の関連性」1998年。

橋本美保「明石女子師範学校附属小学校におけるドクロリー教育法の受容—及川平治によるドクロリー理解とカリキュラム開発—」『カリキュラム研究第23号』2014年。