

## C.フレネにおける“la vie”について

——「水」(de l'eau) のイメージに依拠して——

津 田 園 女

はじめに

C.フレネ(Célestin Freinet, 1896-1966)は、その70年の生涯において実に膨大な著述を残している<sup>1)</sup>。フランス国内の雑誌、機関誌への精力的な投稿に加え、晩年に至っては実践書、理論書等、数多くの著作を出版、その執筆に向ける情熱たるや驚異的である。

本稿はこれら膨大な著作群の中でも、とりわけ、フレネの40年にわたる教師生活のちょうど中間あたり、つまり、その後のフレネの人生の展開を思えば、まさに「人生のターニング・ポイント」ともいべき時期に書かれた『仕事の教育』*L'Education du Travail*及び、『感覚心理学試論』*Essai de Psychologie Sensible*の2冊<sup>2)</sup>に着眼、両テキスト上に頻繁に立ち現れる「水」(de l'eau)のイメージ<sup>3)</sup>に焦点をあて、それがいかにフレネ教育法の支柱となっているか、その検討を試みるものである。

「(フランス)初等教育における教師と児童の関係を根本的にかえ[・・・]」た<sup>4)</sup>フレネは、40数年にわたる小学校教師としての経験を積み上げる過程で「自由作文」、「散歩教室」、「学校間通信」など数々の独自の教育法を展開、従って、先行研究は圧倒的にその教育方法、教育技術、教育実践に関わるもの<sup>5)</sup>が多い。このほか、教育史、教育思想の領域にかかわる研究<sup>6)</sup>や、政治とフレネ教育の連関<sup>7)</sup>、またフレネのテキスト研究<sup>8)</sup>などがフレネ及びフレネ教育における研究としてあげられ、そのアプローチ方法は多岐にわたる。しかしながら、本稿の検討素材上に頻繁に現れるフレネの「水」(de l'eau)にまつわる言及に焦点をあてた研究は、管見の限りでは国内外ともに見当たらない。

強いてあげるとすれば、宮ヶ谷徳三氏によるC.フレネ『仕事の教育』*L'Education du Travail*の文献紹介<sup>9)</sup>であろう。宮ヶ谷は、80年代初頭にフレネ教育の日本紹介に尽力した第一人者の一人である。宮ヶ谷は、

その文献紹介において、フレネが子どもの内に見出した「水」と「火」への強烈な興味及び、連関についてごく軽く触れている。宮ヶ谷によれば、フレネは子どもの水遊びや火遊びへの高い関心に目を留め、人間の子どもが遠い祖先から受け継ぎ、ほとんど本能化された遺伝的性格、内的、潜在的欲求を見つけ出す。人間の潜在意識の中には、火、水、砂、空気(風)といった自然の四大要素に対する強い憧憬や恐怖があり、子どもはこうした先祖から受け継いだ過去の刻印を自然に内に秘めているのではないか。さらに宮ヶ谷は、こうした仮説がG.バシュラル(Gaston Bachelard, 1884-1966)の『火の精神分析』などの著作を連想させるとし、火や光を歌い上げる詩人、海や湖など水にこだわる詩人や作家、空間を意識する画家など、人間の潜在意識はこの四大要素が様々な形で大きな位置を占めている、と結論する。

では、ここで思いきってバシュラルのひそみにならってフレネを「『水』(de l'eau)にこだわる著述家」と見なしたら、どうであろうか。つまり、フレネの潜在意識こそが、自然の四大要素の一つ、「水」(de l'eau)によって大きく占められ、その結果がフレネの著作に、そして、彼がその生涯をかけて情熱を注いだ革新的な教育法に、ひいては何よりもフレネが愛した子どもたち自身に反映されているとすれば、フレネのテキスト中に見出される「水」(de l'eau)のイメージによってあらたに再構成されるであろう、本稿のフレネ教育法は、既述の先行研究群の地平で語られているそれらの、まさに「裏側」から光をあてた斬新なものになると予想されるのである。

本稿はこのような期待を秘めつつ、フレネの「水」(de l'eau)という語への「思い入れ」もしくは「こだわり」に一旦、正面から向き合い、この語が内包する豊かなイメージを読み解くことによって、フレネ教育法の未だ見出し得ない隠された地平を切り拓くことを目的とする。

## I. C.フレネとG.バシュラール

さて、既述の本稿の目的を達成する際、「[水] (de l'eau) という語のイメージをいかに豊かに読み解くか」は最大のキー・ポイントである。従って、本稿では、既述のG.バシュラールの著作、『水と夢』*L'Eau et le Rêve : essai sur l'imagination de la matière*<sup>10)</sup>のテキスト断片を挿入、フレネにおける「水」(de l'eau) のイメージをよりいっそう、豊かに読み広げていくことにしたい。

ここで、フレネとG.バシュラール両者間の連関について、ごく軽く触れておこう。

C.フレネとG.バシュラール、この二人ほど、ほぼ同時代のフランスを生き抜いたという事実以外、接点のまるで見出せない組み合わせも珍しい。片や、南仏出身の一田舎教師にして革新的な教育実践家、片や、日常生活のわずらわしさからのがれた、孤高の科学哲学者にして詩学者、である。とはいえ、両者間に全く共通項が見出せないわけではない。

まず、共に「二つの顔」を併せ持つ、ということ。

フレネは、とりわけ、その若き日にソ連の社会主義ペダゴジーに傾倒、当時の伝統的なフランスの教育を徹底して批判して「プロレタリアの闘士」(le militant prolétarien)との異名をとっていた<sup>11)</sup>。一方で、フレネは自著の中に「もう一人の自己(son alter-ego)マチュー(Mathieu)」を登場させ、「自然」(la nature)の優越性を語り、子どものための「牧草地」をさがし求める、「農民」であり「羊飼ひ」であり「詩人」であり「哲学者」であるところの、もう一つの「分身」<sup>12)</sup>を併せ持つ。本稿でとりあげる2冊のフレネの著書のうち、「仕事の教育」には、いずれもこのフレネ自身の分身、否、原像とされる「羊飼ひマチュー」が話者として登場する。

他方、バシュラールは「科学哲学者」として合理性の賛美を歌いつづける一方で、文学作品のたぐいまれな読み手であり、作品に隠れた小さなイメージ、無視されても仕方がないかすかな文学性の産声を巧みに聞き分け、それらを自ら引き継いで<sup>13)</sup>「詩学者」としても華開いた。

二つ目に、両者の著書の守備範囲が全く異なるのは当然としても、その文体の特徴において共に似通った評価を得ている事実には、注目に値する。およそ、フレネの全文読破、優れたフレネの思想研究を行ったピアトン(George Piaton)によれば、フレ

ネのことばは「しばしば、偶然に(不確かさに)左右されている。用語法上の不明瞭さは、しばしばで、彼の筆先においては、現実には即した事実や、あるいは全く逆に、様々に受け取れるような独特な言葉を包摂した、多彩な表現が見出されることも珍しくない。」<sup>14)</sup>一方、バシュラールの思想展開を分かりやすく描写したキエ(Pierre Quillet)は、バシュラールのことばについて、以下のように述べる。「厳密さの異様な欠如、大変な移り気、過度の新語使用によって特徴づけられる。ことばのファンタジーがどのようにして話題の厳密さと一致するのだろうか。」<sup>15)</sup>

本稿では、このように二つの像を併せ持つ両者の、テキスト上の「あいまいさ」と「多義性」をこそ重視する。なぜなら、こうした「あいまいな」文体上の特徴こそが、フレネが「水」のイメージに託した「隠れたメッセージ」を、よりいっそう、豊かに読み解く可能性を提供すると予想されるからである。

尚、バシュラールの『水と夢』*L'Eau et le Rêve : essai sur l'imagination de la matière*は、本稿の検討素材であるところのフレネの2冊のテキストと同時期の1941年に執筆されている。バシュラールにとって、「語のなかに眠っているイメージを掘り出すこと、語に運動を与えること、いいかえればく語にほかのことを意味させる>」ことが、『水と夢』以来の一貫した主張<sup>16)</sup>であったことを想起するならば、その言説は、フレネにおける「水」(de l'eau) のイメージをより広げ、深める役目を担うことになるだろう。

## II. 「記憶の到来」と「水」

フレネは、権威主義・強制主義・暗誦主義そして体罰主義を教育原理とする、当時のフランスの伝統教育<sup>17)</sup>を一貫して批判、革新的な教育方法・技術を編み出し、のちに「現代学校運動」を発展させるなど、フランスにおける初等教育に多大なる影響を与えた。二つの大きな戦争をはさみ、左右イデオロギー対立の構図とともに激震する当時のフランス社会にあって、いわゆる「急進的な革命児」、または「プロレタリアの闘士」(le militant prolétarien)の異名をとるフレネが、政治的・思想的にたびたび、弾圧を受け、多くの辛酸をなめざるを得なかったのは、当然であった。

第一次大戦従軍で肺とのどを痛めた経験も含め、その生涯で絶えず困難に向き合わざるを得なかった

フレネが、いつもたち帰って力の回復を得るのは、自己の「源泉」(source)、つまり、宮ヶ谷が述べるところの「自己の本源、同一性」に他ならなかった。それは「自分が生まれ、育った南仏奥地の村の清らかな泉のある自然の風景によって想起される」<sup>18)</sup>のである。生まれ育った故郷の「記憶」と共に呼び覚まされる「水」、すなわち「清らかな泉」はフレネ自身の「本源」と重なって彼の内側からの「生命の回復」を促すのである。

「生涯でもっとも苦しかった時—われわれの世代は個人的にも社会的にも大変動の運命の下に生まれてきたように思えるのだが—一次から次へとやってくる破局によって地平がふさがれてしまったかのような時、私が心の平和と内奥の希望を見つけようとしたのは、かつて読むべしとされていた哲学者たちの教えではなかった。

私は自分の源泉を見つめていた。(Je vois mes sources)

透明でさわやかな泉が村の入口へ豊富な水を流しこんでいた。それは水道を飲みこむようにして跳びはねながらゴウゴウと音をたてて古い水車の「大桶」に流れこんでいる。

(La source claire et fraîche qui coule abondamment à l'entrée du village, qui s'engouffre sous un aqueduc pour sautiller en glougloutant jusqu'à la <<tine>> du vieux moulin.)

大雨が降ると、それは渦を立てて沸き立ち、濃い霧となって蒸発していくように見え、村の役場や共同の水場のあたりで少しずつ薄らいでいた……。」(F, ET27)<sup>19)</sup>

フレネの「源泉」(source)は、生まれ育った村の「透明でさわやかな泉」(La source claire et fraîche)の「記憶」と共に、フレネの内側から噴き上げ、「心の平和と内奥の希望」(apaisement et intime espoir)回復を可能にする。

ところで、このla sourceという一語に焦点をあててみると、様々な日本語を包摂していることに気づく。具体的な意味においては、この語は、引用箇所のような「源泉」、「泉」の他、「湧泉」や、河川の「水源」、「水源地」、天然ガスなどの「噴出地」、それから音・光などの「発生源」などを表すと同時に、比喩的にも用いられて、たとえば、富などの「源泉」、悪などの「根源」、情報の「出所」等々の意味も示す<sup>20)</sup>。つまり、およそ、すべての物事の「おおもと」、「根本」が、このla sourceという一語に込められているのであ

る。

フレネの「根本」、すなわち、「本源」は、生まれ故郷の「泉の水」の記憶とあいまって、「跳びはねながら」(sautiller)「ゴウゴウと音をたて」(glougloutant)、文字通り、その活力を「噴出」させる。やがて、その「水」は、フレネに去来する「記憶」の中で、古い水車の「大桶」(la <<tine>>)に流れこんでゆくのである。この風景は、フレネにとって、「原風景中の原風景」とでもいうべきものだったらしい。事実、別の文脈で、フレネは「[[・・・]わたしが思い出すのは、きまって、古い風車の「大桶」に流れ込む水(l'eau qui coule dans la <<tine>> du vieux moulin)[・・・]」(F, DM120)<sup>21)</sup>と、述べている。

このとき、フレネが想起する「水」のイメージは、「意志的」に思い起こそうとするものではない。むしろ、幼年時代の原風景とともに「水の記憶」こそが、フレネのほうに「到来」するとでもいうべきだろう。フレネに到来する「水の記憶」は、困難のさなかのフレネの「源泉」を刺激し噴出させ、文字通りフレネを「再生」させるのである。

このように、フレネの「源泉」を刺激し「復活」させる「水の記憶」は、当然のことながら、フレネの「幼年時代」をも生き生きと蘇らせる。

「今となっては、人間性は幼年期に帰するといわれているようだ。あなたには、光り輝く宝石が必要だ。たとえそれが役に立つ以前にくもってしまったとしても。」(F, DM44)

このことばは、フレネのもう一人の分身、羊飼いまチューが、世間の一般の教師に向けて放ったメッセージである。概して人間は、大人になると自分が「子ども」だったころのことを忘れてしまう。「水の記憶」とともに、決して色あせることのない「幼年時代」、すなわち、「光り輝く宝石」を保ち続けるフレネにとって、まさに「幼年時代を生きる子どもたち」は「可愛くてしかたがない」<sup>22)</sup>存在なのである。

バシュラールもまた、人間の魂に永遠に潜む幼少時代の核について思いをめぐらせる<sup>23)</sup>。

「わたしは、小さな谷が多いためにヴァラージュという名をもつ(ヴァル、ヴァレ、ヴァロン、はみな「谷」を意味する)シャンパーニュの谷間の地方の一隅、川と小川の国に生まれた。[・・・]わたしの楽しみは今もなお、小川となかまになって、土手に沿い、正しい方向、つまり人生をどこか他所へ、たと

えば隣村の方へみちびく水の流りに従って歩むことである。」(B, ER18-19)<sup>24)</sup>

バシュラールは、執筆の際、もっぱら「書くことは隠すこと」と語って、自分の個人的生活にはあまり触れず、むしろ「それを何らかの形で超えたもの」を読者に伝えようとしていた<sup>25)</sup>。従って、バシュラールの場合は、フレネと違って幼年時代については、ほとんど語ることがなかったのだが、その彼も、晩年になって「水の豊かな場所で生まれた」と、なつかしように語っている。故郷シャンパーニュの「水」は、バシュラールにとってもまた、かけがえのない原風景だったのである<sup>26)</sup>。

このようなバシュラールのありよう、つまり、「故郷の水の記憶」と共に「幼少期の原風景」がその魂の奥底に刻みつけられている有様は、フレネのそれと共通する。

しかしながら、一方で、バシュラールの「水」への構えは、フレネのそれと逆向きをとるのである。

「[・・・]けれども故郷というものは[空間の] 拡がりというよりは物質だ、つまり花崗岩あるいは土、風あるいは乾燥、水あるいは光なのである。そのなかにおいてのみわれわれはおのれの夢を物質化し、それによってのみわれわれの夢はおのれに適した実体を捉えるのであり、われわれの根元的色彩を要求するのはそれに向かってなのである。[・・・]無名の水もわたしの秘密をみな知っている。あらゆる泉から同一の思い出が湧き上がるのだ。」(B, ER19)

バシュラールにとって、「同一の思い出」を湧き上がらせるものは、常に「故郷の水や小川であることは必要ない」(B, ER19)。たとえ、「無名の水」だとしても、「水」という「物質」こそが、わたしたちを「夢」へと駆りたて、その「夢」を「実体化」させるのである。つまり、「同一の思い出」=「故郷」を湧きあがらせるのである。事実、バシュラールにとって、「水」とは、詩人の「想像力」を無意識のレベルから喚起させる「物質」としての四元素の一つであった。

一方、フレネにおいては、何よりもまず、「故郷の泉の水」でなければならない。まず、「故郷の泉の記憶」が、幼年時代の原風景と共にフレネに「到来」、それが、フレネ自身の「源泉」(source)をも復活させる

のである。

換言するならば、フレネは「われわれの内部で執拗に再生されている遠い過去」(F, ET194)の「故郷の水」を語るのに対し、バシュラールは、「物質」としての「水」を語る。それは、バシュラールに深い「夢」を促し、結果、その「夢」の「実体」としての「故郷」を甦らせるのである。

しかしながら、絶えず流れゆく変幻自在な「水」は、フレネとバシュラール双方に「昔日の記憶の到来」<sup>27)</sup>を促す役割を果たすのである。

### III. 「vieの潜在力」及び「誕生の力学」としての「水」 —「生活」としての“la vie”, 「いのち」としての“la vie”—

日本にフレネ教育が本格的に紹介されはじめたのは、1980年代初頭である。このとき、既述の宮ヶ谷とともに、フレネ教育の紹介に尽力したのが若狭蔵之助であった。元小学校教師の若狭は、その教師としての実践報告を軸に、フレネ教育の方法、技術の特質を日本の教育現場に開いていく役割を果たした<sup>28)</sup>。事実、若狭は教材研究のために、81年に渡仏、ニース大学を中心にヴァンスのフレネ校などを訪問を果たしている。その際、若狭はフレネ教育法のキーワードとされる「生活」(la vie)に思考をめぐらせ、結局、その時点では、フレネ教育法の根幹である「生活」(la vie)が本質的なところでいったい、何であるのか、結論を出すには至らなかった<sup>29)</sup>。しかしながら、若狭は次のように述べる。

「[・・・]あらためてフレネ学校の日常を見てみると、アルバム(研究冊子)や研究発表が、生きた数学の研究が、演劇や絵画やダンスのアトリエが、真剣で活力に溢れているそれらすべての活動が、その生活から出発しているのである。」<sup>30)</sup>(傍点津田)

事実、フレネは、小学校教師として革新的な途を模索・確立してゆく途上で、“la vie”(英life/独Leben)という語を、その教育法の根幹に据える。たとえば、それは<<la pédagogie sur la vie>>(la vieに開かれたベダゴジー)(F, DM101)、<<une école ouverte sur la vie>>(vieに向かって開かれた学校)<sup>31)</sup>など、フレネ教育において一種のスローガンのよう

になっているフレーズでも、明らかである。

ところが、この“la vie”をいかに訳すか、となると事は厄介である。なぜなら、この語は「生活」と訳せるのはもちろんだが、「生命」・「生氣」・「活気」・「一生」等々、多彩な日本語に置き直すことが可能だからである。先の若狭が80年代に訪れたフレネ学校で、“la vie”(生活)の本質について、十分に解き明かせなかったのは、このような“la vie”の多面的様相の錯綜ゆえ、と推測できる。

では、フレネ自身、この多面的様相を孕む“la vie”について、いかように語っているのか。とりわけ、“la vie”という語と「水」(de l'eau)のイメージは、本稿の検討素材において、いかなる連関を持ちながら語られているのか。

フレネによれば、子どもは何よりもまず、「生まれおちた時から生長して、自らの運命を成就し、力への絶対的な希求を充たそうとするvieの潜在力に充ちた存在(un être riche de son potentiel de vie)」(F, EPS 349)<sup>32)</sup>(傍点津田)である。この「vieの潜在力」が何らかの障害で、その伸張を妨げられたとき、子どもの内に「不快で苦悩であるところの不均衡が生じる」(F, EPS 349)という。

この子どもの「vieの潜在力」(potentiel de vie)に、フレネは「奔流」(un torrent)、あるいは「湧き水」(la source)という隠喩(メタファー)を授けて、“vie”という語に言葉上、新しいイメージと、強い喚起力とをもたらすのである。

[[・・・]大人の無力さ、無策さを前にして、子どもは自分のもつ自然の抑え切れぬ叫びに何とかして応えようと、自分の活動を調節しなければならなかったのも事実である。奔流は(un torrent)障害物につき当たって一時混乱して逆流するが、次に右や左へ部分的、あるいは全面的な出口を求めて動き出す。時には地下に流れてゆくが、そうなればもう激しい流れのことは分からなくなってしまふこともある。われわれは、よくあるような見せかけと現実を混同しないためにも、こうした押し返し(抑圧)や偽りの外見、偏向を見抜かなければならない。そして根源にさかのぼって湧き水の本当の味(la saveur véritable de la source)を見つけださねばならない。』(F, ET166)(傍点津田)

このフレネの言説を以下、整理してみよう。

まず第一に、子どもの「vieの潜在力」は「奔流」(un torrent)という隠喩(メタファー)に換言される。「奔流」(un torrent)は、激しい流れである。水しぶきをあげながら、ゴウゴウと音を立てて自由自在に流れてゆく。しかし、この「奔流」(un torrent)、すなわち「vieの潜在力」が何らかの障害物につき当たると、それは、出口を求めて逆流したり地下に流れ込んだりする、というのである。

第二に、とりわけ、地下に流れ込んでしまった「奔流」(un torrent)は、「地表」から「目に見えない」ところで渦をまく。すると、事はやっかいである。つまり、「地表」にのみ目を奪われている者には、「地下」でうずまく「奔流」の存在、すなわち「vieの潜在力」に気づけない。その「地表」のことを、フレネは「偽りの外見」、「偏向」と呼び、教師はこのような「見せかけ」に惑わされずに、「根源にさかのぼって」、子どもの「湧き水の本当の味」(la saveur véritable de la source)を見出すべき、と忠告するのである。「湧き水の本当の味」とは、ここでは「奔流」に続く、子どもの「vieの潜在力」の第二の隠喩(メタファー)である。

では、「vieの潜在力」の「vie」は、いかように訳すべきなのか。

ゴウゴウと音をたてて自由自在に流れゆく「奔流」、そして「根源」=「おおもと」であるところの「湧き水」、この二つの隠喩(メタファー)に置換される子どもの“vie”は、「水」という変幻自在かつ流動的な「物質」がもたらす多様なイメージによって、単に「生活」と訳すだけではおさまりにきれない「豊穡さ」を伴ってわれわれの目前に差し出される。

とすれば、“vie”は「生命」とでも訳すべきか。否、それでは、まだ物足りない。むしろ、すべて、ひらがなの大和言葉、「いのち」ということばにこそ<sup>33)</sup>、フレネが「子どもたちの“vie”に「水」のイメージを託した万感の思いがこめられているのではないか。

『イメージ・シンボル事典』によれば「水」の持つ象徴的表意作用は①生命の源②浄化の手段③再生の中心、という三つの主要なテーマに還元できる<sup>34)</sup>。また、未分化な塊である水は、<無数の可能性>を表し、あらゆる潜在的なもの(傍点津田)、非定型なもの、芽の中の芽、あらゆる発展の期待を含むとともに、あらゆる解消の徴候をも含んでいる<sup>35)</sup>。

事実、「生命の源」そして「再生の中心」という「水」が表象するイメージは、「夜明け」のイメージとともに

に、バシュラールのテキスト中にも見出される。

「事実水のざわめきは全く自然にさわやかさと明るさの隠喩を選ぶ。[・・・]小川のさわやかな歌や生きている自然の現実の声に目を覚ますひとは、なんと幸福なことであろう。彼にとって新しい毎日は誕生の力学をもつ。夜明けに、小川の歌は青春の歌、若返りの要請なのだ。」(B, ER55-56)(傍点津田)

バシュラールによれば、第一に「水」は「さわやかさ」と「明るさ」を喚起させる。第二に、そういう小川のざわめき＝「水」の歌に耳を傾け、目を覚ますひとは毎日、昨日とは明かに異なる「新たな日」を体感せざるを得ない。つまり、まさに「彼にとって新しい毎日は、誕生の力学をもつ」のである。あるいは、こう言ってもよい。小川のさわやかな歌、水のざわめきに目を覚ますひとは、もはやとくに、「過去」となり旧くなった「昨日」を洗い流して、「今日」という日を新たに「再生」させる。従って、夜明けの小川の歌＝「水」の歌は、青春の歌、若返りの歌に他ならないのである。

このバシュラールが喚起させる「水」のイメージから、あらためてフレネのことは、「vieの潜在力」に立ち戻ってみよう。「湧き水」であるところの“la vie”＝「いのち」は、水しぶきをあげながら、ゴウゴウと音を立てて自由自在に流れてゆく「奔流」(un torrent)となる。その「奔流＝「水」＝“la vie”(いのち)は、明るさ、さわやかさを伴う青春の歌をうたいながら、流れることを止めない。だからこそ、「水」＝“la vie”(いのち)は、絶えず、旧きを洗い流して、「新たな生」を得る「誕生の力学」をもつのである。

既述のとおり、80年代初頭、フランスはヴァンスのフレネ校を訪問した若狭は、結局、フレネ教育法のキー・ワードとされる「生活」(la vie)が「本質的なところでいったい、何であるのか」結論を出すには至らなかった。

しかし、フレネによって「根源的」(湧き水)かつ「流動的」(奔流)な「水」(de l'eau)のイメージを託された“la vie”は、「いのち」という大和言葉を得て、「生活」という語がもたらす概念的呪縛<sup>36)</sup>から、自由になるのである。

ここで、本章冒頭の若狭の言説に立ちかえて、  
「生活」を「いのち」と読みかえてみよう。すると、80

年代当時、若狭がついに結論を導き出せなかった問いの核心、つまり、“la vie”の「本質」が、たちあらわれてくる。

「[・・・]フレネ学校の日常を見ているとアルバム(研究冊子)や研究発表が、生きた数学の研究が、演劇や絵画やダンスのアトリエが、真剣で活力に溢れているそれらすべての活動が、そのいのちから出発しているのである。」(傍点津田)

フレネが“la vie”に託した「水」のイメージは、「生活」という語のもたらす概念上の「制約」を内側から食い破り、まさに、水しぶきをあげてどっと、流れ出る「奔流」、あるいは、こんこんと湧き出ずる「湧き水」さながらに、われわれの前に“la vie”の「本質」をさらけ出す。つまり、フレネ学校の演劇や絵画やダンスなどの諸活動が、「真剣で活力に溢れている」のは、その背後に「湧き水」さながらの子どもたちの“la vie”＝「いのち」の「誕生の力学」が働いているからなのである。それは、「生活」という語がもたらす地平のさらに一歩手前の地平において、フレネ教育にたえず働きかけている「力学」でもあった。

#### IV. 「生成」(devenir)と「水」

佐藤広和は、「所与の教育内容を効率的に教授するための技術とは異なるフレネの教育技術に強くひかれて」、フレネ教育に関心を抱きはじめた。若狭と同じく1980年代のことである。佐藤は、フレネ教育について次ぎのように述べている。

「[・・・]フレネ教育では子どもたちの感覚や感性が生活に向かって大きく開かれ、子どもたちは様々な興味・関心をいだいて教師に質問をしたり学習への援助を要求する。同一の空間に、同一の教材で、同一のリズムで、同一の教師が教える一斉授業とは違い、子どもたちは個人個人のリズムで個人個人の選んだ学習課題に取り組んでいるわけだから、援助をする教師の頭にはクラスのすべての子どものこれまでの学習の軌跡が正確に入っていなければ適切な助言はできないだろう。その意味では、フレネ教育にはあらかじめ用意された教育内容を系統的に教えるための固定的な教科書もシラバスとしてのカリキュラムも原理的には存在しない。」<sup>37)</sup>(傍点津田)

佐藤は、「フレネ教育では子どもたちの感覚や感性が生活に向かって大きく開かれ」と述べる。このことは、フレネ教育においては、ある側面と言うまでもなく事実である。たとえば、佐藤はフレネ自身のことばを引用しながらこうも述べる。

「「フレネ技術」は「生活との熱烈な結びつき」をもっているものであり、「それがなくなったら、有効で人間性あふれる現代学校は存在しえない」ようなものである」<sup>38)</sup>。(傍点津田)

ここであらためて「水」のメタファーとともに前章で見出された、「いのち」としての“la vie”を想起してみよう。フレネにとって、“la vie”とは単なる「日常生活」だけをさすのではない。それは、「根源的」(湧き水)かつ「流動的」(奔流)な「水」(de l'eau)のイメージを託され「いのち」という大和言葉を得て、「生活」という語がもたらす概念上の「制約」を内側から食い破る。

翻って、再び、佐藤の言説に立ち戻ってみよう。佐藤は、“la vie”を子どもたちの「外側」に広がる「生活世界」として認識し、子どもたちの「感覚」や「感性」が、その“la vie”にむかって「大きく開かれる」のだと述べる。とすれば、フレネによって「水」のイメージを託された“la vie”=「いのち」は、子どもたちの「外側」に広がる“la vie”「生活」とは、逆向きのベクトルを包摂していることになる。つまり、子どもたちの「内側」に宿る「いのち」としての“la vie”、その「うねり」をこそ、フレネは「奔流」(le torrent)、「湧き水」(la source)などの「水」にたとえ、「生まれおちた時から生長して、自らの運命を成就し、力への絶対的な希求を充たそうとするvieの潜在力に充ちた存在」として、子どもたちの「自由」を尊重するのである。

既述の通り、「奔流」(le torrent)とは、勢い烈しく流れゆく水流であり、常に「流動的」である。同時にそれは絶えず、旧きを洗い流して「新たな生」を獲得する「誕生の力学」をもつ。

この「奔流」のイメージに、フレネは子どもたちの“la vie”「いのち」を重ね合わせて次ぎのように述べる。

「いのち(la vie)は、とある状態(un etat)をさすのではない。変わりゆく様、つまり生成(un devenir)なのだ。」(F, EPS 339)

つまり、“la vie = le torrent”は、片時もステイツ

ク(静的)ではない。常に「より多くの力と飛躍を獲得しながら、急いで流れ落ちて」(F, EPS 337)ゆく、極めてダイナミック(動的)な存在なのだ。そして、明確な行き先を問わない。“la vie = le torrent”の流れは目的志向的ではないのである。

従って、「いのち」=“la vie”は、とある状態にとどまった「固定的なもの」ではなく、常に「変わりゆくもの」「生成してゆくもの」として存在する。この“devenir”(生成)<sup>39)</sup>という言葉こそは、フレネ教育の根底に不断に脈打つ地下水脈の一つであった。

「[・・・]すでにおのれの深みにおいて、人間存在は流れる水の運命を所有している」(B, ER16)とは、バシュラールの弁である。バシュラールは、「水」と「人間」とを関連づけて、こうも述べる。

「水に献身する存在はめまいの状況にある存在である。彼は瞬間ごとに死に、彼の本質のなかのものはたえず崩れている。」(B, ER16)

バシュラールもまた、「水」に「流れるもの」の本質を見る。ここで語られる「水に献身する者」の「瞬間ごとの死」や「本質の崩れ」は、決してネガティブな意味で用いられていない。むしろ、「水に献身する存在」が、瞬間ごとに「変化」し、新たなものへと「移行」していく、まさに「生成」のプロセスのワン・シーンとして「死」や「崩れ」が語られているのである。フレネが、子どもたちの“la vie”=「いのち」の内に見出した、“devenir”(生成)の原理は、まさに、この「瞬間ごとに「変化」し新たなものへと「移行」していく」、「動」の原理に他ならない。

従ってフレネ教育においては「子どもたちは個人個人のリズムで個人個人の選んだ学習課題に取り組んで」いるのであり、「あらかじめ用意された教育内容を系統的に教えるための固定的な教科書もシラバスとしてのカリキュラムも原理的には存在しない」のである。

おわりに

以上、Ⅱ～Ⅳにかけて、適宜、バシュラールのテクスト断片を挿入しながら、フレネの「水」de l'eauという言葉への「こだわり」に向き合ってきたわけだが、結局、それはフレネ教育法の礎、“la vie”の本質に迫ることに他ならず、結果的に「生活」=“la vie”と

いう訳語の概念的呪縛を解き放つ、「いのち」としての“la vie”を導く次第となった。換言すれば、本稿は今から約20年近く前、若狭が解き明かせなかった「生活」(la vie)の本質に再度、アプローチする試みでもあった。

ここで再度、本稿における論点を整理してみよう。

第一に、「水」(de l'eau)はフレネにとって幼年時代の原風景とともに甦る「故郷の泉」であり、それはフレネの内奥の「源泉」(la source)をも復活させる。

第二に、フレネによって「奔流」(un torrent)、及び「湧き水」(la source)のメタファーを授けられた「vieの潜在力」は、“vie”という後に言葉上、新しいイメージと強い喚起力をもたらし、結果、“vie”は「いのち」という訳語を獲得し、それは「生活」という後の概念上の「制約」を内側から食い破る。

第三に、フレネは子どもたちの内側に宿る「いのち」としての“la vie”にこそ、「奔流」(un torrent)及び「湧き水」(la source)などの「水」のイメージを重ね合わせ、さらには“devenir”(生成)の原理を見出す。その原理は、あたかも「奔流」(un torrent)のように自由自在に流れゆく、“la vie”(いのち)の「動」(ダイナミズム)のそれである。

フレネにとって「水」(de l'eau)は、何よりもまず、「故郷の泉の記憶」としてフレネ自身の潜在意識下に常に横たわっていた、重要なモチーフの一つであった。

「水は運動と行動の生命そのものである。その上瞬間、瞬間によって変わる。」(F, ET177)

若狭が「フレネ学校という心躍る教育」<sup>40)</sup>と評価したフレネ教育法の背後には、このような「水」(de l'eau)の豊かなイメージを、子どもたちの“la vie”=「いのち」を重ね合わせていた、フレネのあたたかなまなざしが不断に息づいているのである。

## 註

1) フレネの膨大な著作については、ポーランドのフレネ研究者、ハリナ・セメノヴィッチ(Halina Semenowicz)によって詳細な文献目録が編まれている。Halina Semenowicz, CELESTIN ET ELISE FREINET *Bibliographie Internationale*(1920 - 1978), Institut National De Recherche

Pédagogique, 1986

- 2) C.Freinet, *L'Education du Travail*, Editions Ophrys, 1949, C.Freinet, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Ed. de l'Ecole Moderne Française, 1950
- 3) 「イメージ」について定義するには、紙幅上、最小限にとどめざるを得ない。ここではバシュラールのイメージ論を端的に記すことにする。イメージ論は、20世紀のフランスに独自の理論であり、しかもその一つの中心を形成している。伝統的なイメージ論では①イメージはオリジナルのコピーである②イメージの能力である想像力は自由・放逸な能力である、という二つの前提を持っていた。バシュラールのイメージ論は、伝統的イメージ論の前提の両方を否定する。バシュラールにおいて、イメージは詩的イメージ、文学的イメージに限定されているが、彼の思索はイメージに関する独創的理論として異彩を放つ。バシュラールのイメージ論は、イメージの能力である想像力は、無限に自由なものではなく、物質元素に固有な規則に基づいて、一定の方向性を持つと考える点に特色がある。(小林道夫他編『フランス哲学思想事典』弘文堂、1999年、p.561)
- 4) 波多野完治「フレネ教育研究会通信」第04号、p.2(本文は、パリ大学のヴィアールによる、フレネの死をいたんだ1967年の記念講演からの抜粋である)尚、引用文中の[···]は、以下、すべての文脈において引用者による省略を表す。
- 5) 若狭蔵之助は、自らの教師経験を軸にフレネ教育法、技術を日本の教育現場に開いていく役割を果たした。また佐藤広和は、生活綴り方運動を視野に入れながらいくつかのフレネ教育方法の特質を明らかにした。
- 6) 古澤常雄はフランスの教育思想、及び制度の変遷を概観、その流れにおけるフレネ教育の位置づけを明らかにした。宮ヶ谷徳三は20世紀フランス社会の政治的・文化的側面を視野に入れながらフレネの生涯とその教育思想の形成過程を追う。また、George PIATONはフレネの文献をすべて読破、フレネの生育史をたどりながら独創的なフレネ教育思想の再構成を行った。
- 7) たとえば、Jacques TESTANIERE, “Le P.C.F.et la pédagogie Freinet(1950-1954)” *Actualité de La Pédagogie Freinet*, Press Universitaire de Bordeaux, 1989, pp.63-86
- 8) たとえば、Nannie CHARBONNEL, “Freinet ou une pensée de la similitude” *La Pédagogie Freinet - Mises à Jours et Perspective*, Press Universitaire de Bordeaux, 1994, pp.51-60
- 9) 宮ヶ谷徳三「セレスタン・フレネの『仕事の教育』をよむ」(『教員養成セミナー』時事通信社、1987年4月号、p.34)
- 10) G.バシュラール(小浜俊郎・桜木泰行訳)『水と夢 物質の想像力についての試論』*L'Eau et le Rêve : essai sur l'imagination de la matière*, 国文社、1969年初版発行
- 11) Daniel HAMELINE “Célestin Freinet Et Adolphe Ferrière Ou Le Pourquoi D'un Compromis” *La Pédagogie Freinet - Mises à Jours et Perspective*, Press Universitaire de Bordeaux, 1994, p.26



- 12) 宮ヶ谷徳三「セレストアン・フレネの『仕事の教育』をよむ」(『教員養成セミナー』時事通信社、1987年4月号)p.34
- 13) 金森修『バシュラール 科学と詩』講談社、1996年、p.14
- 14) George Piaton *LA PENSEE PEDAGOGIQUE DE CELESTIN FREINET*, <<Nouvell Recherche >>PRIVAT, 1974, p.20
- 15) ピエール・キエ(篠沢秀夫訳)『バシュラールの思想』大修館書店、1976年、p.31
- 16) 松岡達也『バシュラールの世界—文学と哲学のあいだ—』名古屋大学出版会、1984年、pp.250-251
- 17) 古澤常雄「新教育運動の提起したもの フランス」(長尾十三三編『新教育運動の生起と展開』明治図書、1988年)p.40
- 18) 宮ヶ谷徳三 C.フレネ『仕事の教育』、明治図書、1988年、p.13
- 19) C.Freinet, *L'Education du Travail* 以下、この書から引用するフレネの言説についてはそのつど註記する煩を省いて、略記号ETと頁数をもって示すことにした。翻訳は、宮ヶ谷徳三氏に負う。尚、文脈中のフレネの言説とG.バシュラールの言説との混乱を避けるため、前者にF、後者にBの略記号を、それぞれ出典略記号の前に記すことにした。
- 20) 鈴木信太郎他編『新スタンダード仏和辞典』大修館書店、p.1690
- 21) C.Freinet *Les Dits De Mathieu—Une Pédagogie Moderne de Bon Sens*—邦題『マチュー語録—ボン・サンスへ続く現代ペダゴジー』。この書は、戦後、復刊されたフレネらの機関誌『教育者』L'Éducateurに1946年から1954年まで定期的に連載された通信を一巻本にまとめたものである。一話完結型、全部で116の小話で構成されている。以下、この書から引用するフレネの言説については、略記号DMと頁数をもって示す。翻訳は津田。
- 22) 波多野完治「セレストアン・フレネとその学校—ある印象記—」(『開く』15号、昭和51年、p.30)
- 23) 金森修『バシュラール 科学と詩』講談社、1996年、p.256
- 24) G.Bachelard, *L'Eau et le Rêve : essai sur l'imagination de la matière*. 以下、この書から引用するバシュラールの言説については、略記号ERと頁数をもって示す。尚、翻訳は、小浜俊郎、桜木泰行両氏に負う。
- 25) 金森修『バシュラール 科学と詩』講談社、1996年、p.18
- 26) 同上書、p.19
- 27) 記憶について、たとえば岡真理は「記憶というものについて、あることを知った。人がなにごとかを「思い出す」と言うとき、「人が」思い出すのではない、記憶の方が人に到来するのだ、ということである。」(岡真理『記憶物語』岩波書店、2000年、p.4
- 28) 若狭蔵之助『フレネ教育 生活に向かって学校を開く』青木書店、1994年
- 29) 若狭は学習のイニシアティブが子どもにあるフレネ学校の日常にふれながら自問自答する。「子どもが自分のイニシアティブで学んでいくとすれば、その中心に位置するのは、教材ではなく、学習主体の生活であろう。いったい生活とは何なのか。[・・・]かつて私は、ここで生活について考えることをあきらめてしまったのだ。」(同上書、pp.127-129)
- 30) 同上書、p.129
- 31) 今野政宣「フレネにおける生活と学習の結合に関する研究」宮城大学修士論文、1996年3月、p.5
- 32) C.Freinet, *Essai de psychologie sensible* 以下、この書から引用するフレネの言説については略記号EPS、及び頁数をもって示す。
- 33) 「いのち」という大和言葉を一言で定義するには、あまりに多義的である。しかし、西平直の5つの「いのち」の用語法に従って、取えてフレネの意図するところの「いのち」を定義するとすれば、まず1.「いのち」を個体の死によって途絶えることのない、種の持続の中、46億年の生命進化のつながりの中で理解する用語法。2.万物に「いのち」と魂める、いわゆるアニミズムの立場、の2つがあげられる。またフレネ最晩年にいたっては、3.宇宙それ自身がひとつの「大いなる生命」の自己展開であるといった壮大な生命論的コスモロジーに基づく、より大きな「宇宙生命」とでもいべき用語法、が加わる。西平直「知の枠組みとしての「精神世界」—共感的理解と批判的検討—」(日本教育学会『教育学研究』66-4、1999.12. pp.17-27)34)『世界シンボル大事典』大修館書店、1996年、p.937
- 35) 「水」といえば、東洋の思想家、老子の人生哲学の一つである。水は方円の器に従うように、相手しだいにその姿を換えこれほど柔軟で従順なものはない。しかも時をあたえれば岩をも貫き通す、恐るべき力をひそめている。とくに農耕の民にとっては生命そのものであるともいえる。このような水の性質は、あらゆる点で老子好みであるが果たして、出自が羊飼いにして農民であるところのフレネの思想といかようにリンクするかは、今後検討すべき課題である。(森 三樹三郎『老子・荘子』講談社学術文庫、1994年、p.42)
- 36) 「生活」は、多義的な内容を含む概念なので、一義的な定義は難しい。しかし、一般には、公教育制度が普及して、知識の画一的な詰め込みが行われ、子どもの社会生活の現実からかけ離れた教育がなされることに対する批判原理として、「生活」の概念が用いられることが多い。(教育思想史学会編『教育思想事典』劉草書房、2000年、p.455)
- 37) 佐藤広和『フレネ教育 生活表現と個性化教育』青木書店、1995年、p.119
- 38) 同上書、p.146
- 39) devenirはラテン語 *dēvenīre* を語源とし、1.(前の状態から次の状態に)なる、変わる。2.哲学用語として、生成する、転化する。などの意がある。(『仏和辞典』白水社)
- 40) 若狭蔵之助『フレネ教育 生活に向かって学校を開く』青木書店、1994年、p.194