山 形 大 学 紀 要（教育科学）第15巻 第２号 平成23年２月
Bull. of Yamagata Univ., Educ. Sci., Vol. 15 No. 2, February 2011

フランスの公立小学校の異年齢学級において「フレネ技術」を導入した、フィリップ・ラミの教育実践
―「マリー・キュリー学校」と「モーホガール初等学校」における実践を中心に―

坂 本 明 美
地域教育文化学部附属教職研究総合センター
（平成22年10月１日受理）

要　　旨

本稿は、フランスの公立小学校の異年齢学級において「フレネ技術」を導入しているフィリップ・ラミ（Philippe LAMY）の教育実践について考察するものである。最初に、これまでのマリー・キュリー学校における観察と研究経過をまとめた。次に、彼の現在の勤務校であるモーホガール初等学校において、筆者が2009年３月９～11日に観察した内容について考察した。モーホガール初等学校における観察を通して特に注目したのは、「空間」の組織化、「配置」、教室環境、異学年の子ども同士のつながり、個人の学びのプロセスを「共同体」で共有すること、「学校間通信」、日常的な幼小接続の実践、「個別支援［補習］」であった。フィリップは、モーホガール初等学校において、他者とつながりながら学び合う子どもたちを育てていた。そして、子ども同士の間に、「共同体」的関係が築かれていた。さらに、「学校間通信」やインターネットを媒介に、学級や学校の枠を越え、地域を越え、国境を越えて、目に見えない他者、世界とのつながりをも含めた「共同体」的関係が築かれていた。

はじめに

本論文は、我が国の複式学級における一般的な「複式授業」とは異なるパラダイムによる、異年齢学級における実践事例として、フランスの公立小学校の異年齢学級において「フレネ技術（les techniques Freinet）」を導入した実践を推進しているフィリップ・ラミ氏の教育実践について考察することを目的としている。

我が国の「複式学級」における一般的な「複式授業」のスタイルとしては、教室のスペースを学年で分けて、それぞれの学年の子どもたちが二つの異なる場に分かれ、それぞれの黒板に向かって座り、異なる内容の授業が同時並行で進められている。教師は、これら二種類の授業の間で「わたり」を行ない、一方の学年を「直接指導」している間、他方の学年は「間接指導」となる。このような「わたり」、「直接指導」、「間接指導」などを含む独特な複式授業のスタイルは、ある意味において、我が国における教育遺産の一つとなっているともいえよう。

一方、フランスの公立小学校の異年齢学級において「フレネ教育」を導入した実践を行

なっているフィリップ・ラミ氏の教室などでは、日本の「複式学級」の授業スタイルとはまったく異なる様相を呈する。その具体的内容について本稿で論じていくことになるが、まず、「フレネ教育」について簡単に記しておきたい。フランスの教育者セレスタン・フレネ（Célestin FREINET：1896～1966）は、公立学校の改革を目指し、教師による知識注入型の伝統的な授業の在り方を批判し、子どもたちが自ら“仕事（travail）”を組織していく教育を追究した。フレネは教師を中心とした協同的な教育運動を展開しながら、子どもを主体とし、子どもの興味や関心をもとに、子どもたちの自由な表現とコミュニケーションを基盤に据えて学びの道筋を創出する教育、一人ひとりの学習リズムに対応した教育、子どもたちの個性化と協同化、個人と共同体との関係、子どもたち自身による自治的な学級や学校の組織化を目指して、試行錯誤しながら歩んでいった。そのプロセスにおいて、「学校印刷」、「自由テクスト」、「学校新聞」、「学校間通信」、「学校協同組合」、「コンフェランス［自由研究の発表］」、「仕事の計画」などの「フレネ技術」を形成し、「協同的学習カード」、「自己採点カード」、『学習文庫（B.T.）』など、子どもの学びのためのテーマ別資料や、個別学習のためのカードなど、さまざまな学習材を、教師たちとともに試行錯誤しながら協同的に開発していった。フレネらが展開した教育運動は「現代学校運動」と呼ばれて現在でも展開されており、1957年には「現代学校運動国際連盟（la F.I.M.E.M.）」も組織されている。

ところで、我が国における先行研究としては、「フレネ教育」について「異学年」、「異年齢」というテーマで研究したものは、管見の限り、筆者の拙稿[1)]以外はみられない。一方、マリー・キュリー学校（Ecole Marie Curie）の実践とフィリップ・ラミの実践については先行研究があり、本論において扱う。

本稿で取り上げる教師フィリップ・ラミ［以下、「フィリップ」とする。］は、「異質性（l'hétérogénéité）」が「豊かさ」を創り出すという主張のもと、異学年混合学級、異年齢学級における教育実践に主体的に取り組み続けている。筆者はこれまで、フィリップが担任するクラスを３回訪問させていただいている。本稿では、最初にこれまでのマリー・キュリー学校における２回の訪問・観察と研究の経緯を述べた上で、第３回目となる2009年３月の訪問で、彼の現在の勤務校であるモーホガール初等学校（Ecole Primaire de Mauregard）における教育実践を中心に考察を行ないたい。

１．マリー・キュリー学校におけるCycle３の異学年混合学級における実践

⑴　第１回目のマリー・キュリー学校訪問について

筆者がフィリップの教室を初めて訪れたのは、2005年12月８日であった。当時のフィリップの勤務校は、セーヌ＝サン＝ドニ（Seine-Saint-Denis）県、ボビニー（Bobigny）にあるマリー・キュリー学校であった。マリー・キュリー学校は、パリ郊外の高層住宅が立ち並ぶ地域であり、校舎の窓から緑の木々とともに、高くそびえ立つマンションが見えていた。同校に通う子どもたちは移民家庭の子どもも多く、多国籍の子どもたちが通っていた。この時の訪問では、日程として時間的余裕が無く、フィリップの教室を中心に、隣のナタリーのクラスの様子も含めて半日のみ参観させていただいた。当時のフィリップもナタリーも、日本の小学校第３・４・５学年に相当する「深化学習期（Cycle３）」[注1)]の三つの学年を意図的に混合して編成したクラスを担任しており、両クラスとも児童数は20名で

あった。しかも、フィリップによると、ある子どもの提案により実現したそうであるが、彼のクラスの子どもたちとナタリーのクラスの子どもたちは、必要に応じて互いに教室を行き来し合いながら学んでおり、実践としては二つのクラスは合併していた。なお、この時の観察内容については拙稿[2]においてまとめている。その拙稿においては、フィリップの教育実践の豊かさを支えるものとして、「異質性」、「助け合い」／「協同」／「協力」、「個人と共同体との関係」、「自由な自己表現」と「イニシアチブ」、学習材や道具の豊かさ、「技術」の豊かさについて論じた。「技術」の豊かさについては、特に「仕事の計画／計画表（Le Plan de travail）」、「会議（La Réunion）」[注2]、「免許状（Brevets）」、「紋章（Blason）」、「知識の木（L'Arbre des connaissances）」、「知識の市場（Le Marché aux Savoirs）」について論じた。本稿においては、彼の実践内容として拙稿において既に扱った内容や、当時の実践とほぼ同じく引き継いでいるものについては、詳細についての説明は省略している。そのため、本稿は拙稿と合わせてお読みいただきたい。

⑵　第２回目のマリー・キュリー学校の訪問について

その後、2007年３月22～24日に再びマリー・キュリー学校を訪問し、Cycle３の異学年混合学級を担任するフィリップのクラス（児童数23名）を中心に、他のCycle３の異学年混合学級の担任教師ナタリーのクラス（児童数24名）と担任教師ステファンのクラス（児童数23名）も観察させていただいた。フィリップのクラスについては、2005年12月の第一回目の観察時と比較すると、卒業していった子どもたちや進級してクラスに新しく仲間入りしてきた子どもたちがおり、学級の雰囲気も少し異なっていた。筆者が観察時に感じ取ったこととして、第一回目の訪問時の方が落ち着いた雰囲気があり、2007年３月の第二回目の訪問時は、教室全体がややざわつき、フィリップが子どもたちの名前を呼びながら指示したり注意したりする声が、しばしば聞こえた。この筆者の感想をフィリップに率直に伝えたところ、子どもたちの実態として、2007年３月の訪問時の方が少し大変だ、と打ち明けてくれた。

2007年３月の第二回目の訪問における上記の三クラスの観察内容については、2007年９月17日、フランス教育学会第25回大会（於　宇都宮大学）の自由研究発表において、筆者は「フランスにおける「フレネ技術」を導入した異年齢学級の教育実践　～「異質性」と「多様性」を尊重した「共同体」の一員としての子ども～」というテーマで、南フランスのヴァンス（Vence）にある「フレネ学校」における観察内容と合わせて発表した[3]。同発表におけるマリー・キュリー学校についての報告内容としては、フィリップのクラスの独

注１）フランスでは、1989年の教育基本法［通称「ジョスパン法」］により、保育学校の就学前教育と、小学校５年間の初等教育を合わせた期間とを、次の三つの学習期で編成して教育課程編成を行うことになった。
①Cycle１「初期学習期（Cycle des apprentissages premiers）」：保育学校
②Cycle２「基礎学習期（Cycle des apprentissages fondamentaux）」：保育学校の年長組（GS）、小学校第１学年（CP）、第２学年（CE１）
③Cycle３「深化学習期（Cycle des approfondissements）」：小学校第３学年（CE２）、第４学年（CM１）、第５学年（CM２）

注２）拙稿（2006）ではla réunionを「会議」と翻訳したが、フランス教育学会大会の自由研究発表（2007）では、la réunionを「集会」と訳し、le conseilを「会議」と翻訳した。

自性について考察したうえで、「市民的資質」の育成について、三つのクラスの実践方法の比較を通した考察を行なった。具体的には次のようなことである。

まず、フィリップのクラスの独自性として、「異質性」、「自由」、「自然さ」、「協同」／「助け合い」／「協力」を追究した教育実践を行なっていることが挙げられる。また、「フレネ教育」の特徴の一つとして、子どもたちの仕事、学び、学習、活動、作業などを指す用語としての“le travail”という概念があるが、フィリップのクラスでは、「アトリエ（atelier）」という用語を使用していた。例えば、彼のクラスで使用されていた「計画表」を見ると、「アトリエ≪読むこと≫」、「アトリエ≪書くこと≫」、「アトリエ≪数学／幾何学≫」、「アトリエ≪目覚まし／スポーツ≫」という項目があり、「フレネ教育」において“le travail”という用語が使用されることの多い内容についても、“Atelier”として捉えられていた。なぜ、“le travail”ではなく“Atelier”という用語を使用するのかフィリップに尋ねてみたところ、次のような回答であった。

「私たちは、自分たちのクラスで実践していることによって、travailという用語の使用を定義し直す必要がある。この用語は（フランスにおいて）、少なくとも学校においては、何か辛く義務的なこと、苦労した経験、常に価値が高いというわけではないこと、という思想に結びつけられている。（中略）《活動》と《アトリエ》は、何か活動的なことやダイナミックなことをもたらし、そこでの学びは他者との関係のなかで経験される……。」

このように、フィリップは、彼の特別な思いを込めて「アトリエ」という用語を使用していた。

そして、観察した三つのクラスのそれぞれにおいて、異なる三つの学年の子どもたちと教師とが「共同体」の一員として参加する姿が印象的であり、「共同体」としての実践は子どもたちの市民的資質の育成において大切な役割を果たしていると捉えた。そのなかで、３クラス共通に、生活の基本として学校の「法（la loi）」【表１】があった。

一方、教師の考え方によって実践方法に違いがみられたものとして、「集会（la réunion）」「会議（le conseil）」「総括（le bilan）」「態度に関する帯（les ceintures de comportement）」に焦点を当てて発表した。

①「集会」「会議」「総括」

まず、子ども同士、教師と子どもとが「共同体」の一員として参加し、交流したり協議したりする場についてである。以下は、三クラスのそれぞれの実践方法である。

◆フィリップのクラス

毎日「集会」を開いている。一日のうちで、午前と午後と２回開くこともある。話したい子どもがその場でテーマを出して話す。例えば、2007年３月22日に観察した内容は、以前の訪問者へのお礼の品について、絵筆や絵の具の整理について、クラス内の無駄なおしゃべりが多い男の子についてなど、話し合われていた。

「総括」もほぼ毎日行なっている。例えば、３月22日に観察した内容は、「占領」についての学習における聴き取り調査の段取りについて、フィリップから話があった。続いて、テクストを書き上げた子どもたち数人が、一人ずつ自分のテクストを皆の前で読んで発表していた。

一方、フィリップのクラスでは「会議」は開いていない。フィリップの説明によると、「会議」のように話し合う問題がある場合は、「集会」の中で話し合っているという。

【表１】マリー・キュリー学校の「法（la loi）」（2007年３月訪問時の資料）［翻訳：坂本明美］

法

法はすべての人にとって同じである。

大人も子どもも法を守らなければならない。違反した張本人だけが罰せられ得る。すべての違反が裁かれ、次のような決定をもたらす。即ち、忠告、償い、処罰である。

1．誰も、身体的に暴力を振るう権利はない。なぜならば、他者を危険な状態にするからであり、皆が平穏に暮らしたいからである。
2．誰も、道徳的に乱暴になる権利はない。なぜならば、それは苦しみを生み出し得るからである。特に出自、宗教、文化、家族に関して、誰も、ののしったり侮辱したりする権利はない。なぜならば、誰もが尊重される権利があるからである。
3．誰も、盗む権利はない。なぜならば、皆が信頼したいと思っているからである。
4．誰も、復讐をする権利はない。公正さは議論を経て得られるものであり、公正な決定は争いを鎮めなければならない。
5．誰も、設備[用具]や建物をわざと壊したり、傷めたり、汚したりする権利はない。なぜならば、すべての子どもたちが、清潔で良い状態の学校に通う権利があるからである。
6．自由に行き来するために、邪魔したり、突き飛ばしたり、転んだりすることのないように、皆が静かに移動しなければならない。
7．フランス共和国と同じように、学校は非宗教的である。教師、児童、職員は自分の宗教をわざと示す権利もないし、奨励する権利もない。なぜならば、私たちはそれぞれ違いをもった者として、皆が一緒に生活しなければならないからである。

◆ナタリーのクラス

毎週金曜日に「会議」を開き、諸問題の解決を中心に話し合う。2007年３月23日に観察した「会議」の話し合いのなかでは、クラスの活動計画や予定などについても話し合っていたが、最も注目したのは、ある女の子が普段仲の良い女の子の友だちを批判する場面であった。彼女は、その女の子を名指しで批判し、批判された女の子は我慢できず、一時、教室から出て行ってしまう場面もあった。どんなに仲の良い友だちであっても、私的に個人的に批判するのではなく、「会議」という公共の場で正式に批判し、その問題について「共同体」によって審議され、解決策についても話し合われていた。

◆ステファンのクラス

毎日「集会」を開いている。「集会」では、皆に紹介したいことを発表し合う。例えば、2007年３月22日に観察した「集会」の内容は、次の通りであった。ある男の子が皆に本を読んで紹介し、ページをめくるたびに挿絵を皆に見せて回っていた。二人の男の子が木琴で自作の曲を演奏し披露していた。この時、ステファンは彼らの演奏に合わせてギターを一緒に演奏していた。演奏が終わると、聴き手は感想を発表していた。ある女の子が自分の描いた絵を皆に見せて回り、何人かの子どもたちが感想を発表していた。別の女の子が、日曜日にどのようなことをして過ごしたか、ということについて話し、何人かの子どもが質問していた。また、ある女の子が自分で作った作品を紹介し、数人が感想を発表していた。

「会議」は、毎週一回、金曜日に開き、諸問題について話し合う。ステファン自身が語っ

ていたことであるが、フィリップのクラスのように、「集会」で話し合う内容と「会議」で話し合う内容とを混ぜないで、別々に分けて話し合っているということだった。教室の掲示物の中に、「会議で可決された規則」という掲示物があった。その内容は次の通りであった。「・私は黙る、あるいは、私には発言権がある。（３つの忠告［３回の警告］→私は20分間邪魔者である。）

・私は小声で話す。

・もしも何もすることがなければ、私は邪魔者である！」

このように、共同体で話し合ってクラスの規則も決める。

②「態度に関する帯」

次に、大きな違いとして、「態度に関する帯」【表２】が挙げられる。これは、「私は～しなければならない。」と、「私は～する権利がある。」という項目の内容が、帯の色ごとに段階的に変わっていくものである。ナタリーからいただいた資料には、帯の色ごとで内容が割り当てられている「仕事（des métiers）に関する分類」【表３】も掲載されていた。この「態度に関する帯」の実践は「フレネ技術」ではない。ナタリーとステファンのクラスでは、「態度に関する帯」が実践に導入されていたが、フィリップのクラスでは導入されていなかった。

ここで、「態度に関する帯」の実践に関連して、少し詳しく論じておきたい。筆者とほぼ同時期の2007年３月に、マリー・キュリー学校のフィリップ、ナタリー、ステファンの三つの学級を訪問された堀内の論稿[4)]では、同校の『学校計画書（Projet d'établissement）』である《Projet d'école 2006/2009》の記述内容を考察しながら同校の特徴が論じられており、同校の実践に関する資料として、「態度評価表（ceintures de comportement）」と「学校法（La Loi）」を翻訳した資料も掲載されている。また、フランスの「第３学習期の教育課程表」と「ステファン学級の週時間割表」との比較も行いながら、同校の「フレネ教育推進学級の実践」の特徴について論じている。同校の特色として述べた中で、次のように記されている。

「学校内ないし学校郡内において、生徒には自由な往来（libre circulation）が認められている。これは、生徒の監督と指導を担任だけでなく全教員に確保するという主旨に基づいており、往来の継続によって、生徒の個別学習（アトリエ）の内容が豊か［に］なるという。ただし、この往来の自由度は、生徒の態度評価に応じて認められる。」

また、「学級会議、教員会議、学校会議など」の各種会議は、「市民性を学ぶ機会として重要視されている」こと、「毎週開かれる学級会議では、担任教員も加わって、校法･規則の運用が議論され、民主主義の経験が与えられる」こと、「自由な往来と自立的なアトリエという学習の運用とも密接に関係する」ことが述べられている。そして、同校の「市民性の育成にも繋がる生徒自治の仕組み」について指摘し、「レユニオン（réunion）」について次のような見解を示している。

「フレネ学級では、毎日開かれるレユニオンにおいて、個別学習の発表以外に学級規則が設けられたり、協同の活動が提案されたりする。それは、市民教育について横断的な学習を勧める教育課程の基準とも関連して、参照すべき一つのモデルを提供するものとなろう。」

一方、筆者は、2007年９月17日、フランス教育学会第25回大会の自由研究発表において

【表２】「態度に関する帯（les ceintures de comportement）」
（マリー・キュリー学校の「深化学習期（Cycle３）」のナタリーとステファンのクラスでは実践に導入されていたが、フィリップのクラスでは導入されていなかった。）　（2007年３月訪問時の資料）［翻訳：坂本明美］

帯	私は～しなければならない。	私は～する権利がある。
茶色	＊活動的で責任感のある一人の若き市民である。	前出の権利に加えて、＊どんな自主的なアトリエでも指導する（クラスの外で）。＊茶帯の仕事を行う。
青色	前出の義務に加えて、＊迷惑をかけることなく、グループで仕事[学習]をすることができる。	前出の権利に加えて、＊会議の議長を務める。＊教師の承諾を得て（クラスの外で）自主的にアトリエをリードする。＊クラスの協同組合を運営する。＊青帯の仕事を行う。
緑色	前出の義務に加えて、＊迷惑をかけることなく、一人で仕事[学習]をする。＊学校の法とクラスの規則を守る。＊（言葉によって、明快なメッセージによって、あるいは、会議における批判によって）落ち着いて私の争いを解決する。＊仲間を助ける。	前出の権利に加えて、＊校内を一人で行き来する。＊休憩時間に教室に残る。＊青帯の人と一緒に（クラスの外で）自主的なアトリエに参加する。＊会議の議長を務めることを学ぶ。＊緑帯の仕事を行う。
オレンジ色	前出の義務に加えて、＊仕事[学習]をする。＊迷惑をかけることなく仕事をするように努める。＊会議で決められたことを尊重する。＊意見や注意を考慮に入れる。＊言葉によって、あるいは会議における批判によって、争いを解決しようと努める。＊静かに階段を昇り降りする。＊仲間を助けてあげるように努める。＊いくつかの法と規則を守る（法９）。	前出の権利に加えて、＊休憩時間と朝の受け入れの時間に、一人で［階段を］昇り降りする。＊集会の議長を務める。＊オレンジ帯の仕事を行う。
黄色	＊時間どおりに登校する。＊静かに教室に入る。＊静かにトイレに行く。＊学校の設備[備品]を大事にする。＊法と規則を守るように努める。＊仕事［学習］をするように努める。	前出の権利に加えて、＊教室内を行き来する。＊集会の議長を務めることを学ぶ。＊黄帯の仕事を行う。
白色	＊学校に来る。	＊クラスの生活に参加する。＊教師の承諾を得て教室内を行き来する。＊自分の意見を述べる。

発表[5]した際に、当日配布した資料の中で、坂本が訳出し、本稿でも掲載している【表１】、【表２】、【表３】の資料も添付資料として提示しながら、「態度に関する帯」の実践について次のように述べた。

「発表者自身のまったくの私見であるが、この≪態度に関する帯≫の掲示物の内容を見た時、ある種の≪硬さ≫を感じた。子どもたちが権利と義務について実践を通して学んでいくことは市民的資質の育成においても大切であるが、その方法として、子どもたちの行動を細かく段階に分けて、彼らの行動範囲や活動内容を限定してしまうように思えたため、やや違和感を感じた。なお、ベランジェールの説明によると、≪態度に関する帯≫のシステムは、≪制度主義教育学（la pédagogie institutionnelle）≫を参照したものであるという[6]。

一方、フィリップのクラスでは≪態度に関する帯≫は導入していない。彼は、この≪態

【表 3】「仕事に関する分類（Classification des métiers）」
（マリー・キュリー学校のナタリーからいただいた「態度に関する帯」の資料の一部で、【表 2】とともに掲載されていた。フィリップのクラスでは実践に導入されていなかった。）
（2007年 3 月訪問時の資料）［翻訳：坂本明美］

黄帯の仕事
　教室内を自由に行き来することが必要な仕事

オレンジ帯の仕事
　階を自由に行き来することが必要な仕事

緑帯の仕事
　校内を自由に行き来することが必要な仕事

青帯の仕事
　一人の児童の責任を知ることが必要な仕事

茶帯の仕事
　児童のグループを引き受けることができる必要のある仕事

度に関する帯≫を自己の実践に導入しない理由について、次のように述べていた。

『私のクラスでは、逆のやり方にしています。まず、子どもたちに自由を与えて許可します。そして、何かダメな行いなどがあれば、その許可した内容の中から差し引いていくというやり方をしています。』

≪態度に関する帯≫のように、守れた義務の内容に応じて段階的に子どもたちに少しずつ権利を与え、行動範囲や活動内容を少しずつ広げさせていくのか、それともフィリップのように、まずは子どもたちに自由に行動し活動させて、何か問題が生じた時に許容範囲を部分的に狭めて、その子どもの権利にもかかわることとして、問題について考えさせていくのか。子どもたちを責任感のある市民として育てるために、権利と義務についてどのように学ばせていくのか、その考え方と実践方法の違いが表れていた。」

このように筆者は述べ、「態度に関する帯」は「制度主義教育学」の影響を受けた実践であることについても言及した。なお、「制度主義教育学」[7]は、「フレネ教育」から分裂（分岐）して出来上がったものである。ただ、この時の発表においては、「制度主義教育学」の影響について触れただけで、詳細は明らかにすることができなかった。

堀内らとともに2007年 3 月にマリー・キュリー学校のフィリップ、ナタリー、ステファンの三つの学級を訪問された宮橋[8]は、マリー・キュリー学校の取り組みとして、同校の「projet d'école 2006／2009」をもとに、「児童たちは、『自由な往来から自治的アトリエの組織まで、共同の規則への尊敬に基づく権利と自治（autonomie）』を許されている」とし、「この権利と自治の機能は、『帯（ceintures）』と『役割（métiers）』という取り組みによって支えられている」としている。そして、「帯」の実践について説明し、「子どもたちはクラス会議によって、自分の帯の色が妥当かどうか話し合いを繰り返し、自分の行動の義務と権利を守るようになる」と述べている。また、「ナタリー学級とステファン学級には『帯』の表が掲示され、この『帯』の色に合わせて子どもが生活していた」と述べ、「フィリップ学級ではこの『帯』の実践を行っていない」ことを指摘し、「その理由として、『自由を重

んじているから』とフィリップ先生は答えている。すなわち、子どもが自由に活動していくなかで規律が自然と生まれている状態だといえる。」と述べている。そして、フィリップの実践について、「学校として取り組んでいる『帯』のように権利と義務を明確に区分し、子ども達にルールを課す方法ではなく、子どもの自由と自主性にゆだねた方法を採用していた」と考察している。また、フィリップ学級については、特に「レユニオン」に焦点を当てて、「自由な学級と『レユニオン』の関係」について論じている。他の学級の「レユニオン」との違いとして、「フィリップ学級の子どもたちは、話し合いのテーブルに参加せず自分の活動を続けている子が数名見られた」ことを挙げ、この点について、フィリップ自身が「自由を非常に大事にしているから」と説明したことも記している。そして、フィリップが図示した「実践の評価に関する関係図」を紹介している。その関係図では、「レユニオン」、「仕事計画」、「諸活動」、「免許状」、「修正」、「知識の木」、「手帳」、「両親」が有機的に機能していることが示されている。「フィリップ先生は、『レユニオン』を基盤とするこれらの活動は、子どもたちのコミュニケーションを豊かにすると指摘」したことを挙げ、「レユニオン」の機能について、次のように考察している。「『レユニオン』がただ単に学級の意見交換の場ではなく、子どもにとって非常に重要な相互承認や相互評価の場として機能している」。「この『レユニオン』が子どもたちのコミュニケーションを豊かにすることで、教え合いや協同的な活動を活発化している」。さらに、「ここで生じている子どもたちのつながりや関係性こそが、フレネの考える『共同体』であ」るとしている。

宮橋は、2009年９月27日の日本教育方法学会第45回大会（於　香川大学）の自由研究発表において、「フレネ教育における「市民性教育」の受容と位置づけに関する一考察」というテーマで発表[9]を行ない、その当日配布資料の一部分で、「マリーキュリー学校での取り組み」の特徴を挙げている。「学校全体の実践の特徴」として、「学校として取り組んでいる『市民性の学習』の取り組み」、「会議（Conseil）」、「児童たちは『自由な循環から自治的アトリエの組織まで、共同の規則への尊敬に基づく権利と自治（autonomie）』を許されている」ことを挙げ、「権利と自治の機能は、『帯（ceintures）』と『役割（métiers）』という取り組みによって支えられている」と述べ、「帯」の表を提示している。そして、「フィリップ学級の取り組み」として、「フレネ教育を実践している学級」、「児童の自由やイニシアチヴを尊重した実践を行っている」、「『子どもの自由を認めるから、イニシアティブが生まれる』と説明してくれた」、という三点を挙げている。

一方、筆者は、2009年８月24日にフレネ教育研究会第49回夏季全国集会（於　山形県上山市かみのやま温泉「ニュー村尾」）において、「フランスの学校でのフレネ教育の実際」というテーマで発表し、筆者が2005年12月、2007年３月、2009年３月と三回にわたって訪問したフランスの諸学校の様子について、全体的にまとめて報告した。この発表の一部分においても、筆者が訳出した【表１】・【表２】・【表３】を資料として配布しながら、ナタリーとステファンの学級では「態度に関する帯」を実践に導入していたが、フィリップの学級では導入していなかったこと、「態度に関する帯」は「制度主義教育学」の影響を受けたものであること、「態度に関する帯」の実践について筆者自身が違和感を感じたことについても述べた。

その後、文献で調べてみたところ、CONNACも、「態度に関する帯」を「制度主義教育学」の大きな特徴の一つとしていた[10]。さらに、鈴木は、2010年９月12日のフランス教育

学会第28回大会（於　文教大学）の自由研究発表において、「フレネ教育と制度主義教育論―セレスタン・フレネとフェルナン・ウリ」というテーマで発表[11]を行なった。この発表において鈴木は、「『フレネ教育』（la pédagogie Freinet）とそのフレネ教育をひとつの根とする『制度主義教育論』（la pédagogie institutionnelle）の比較・対照を試み」ており、その際に「その創設者･提唱者であるセレスタン･フレネ［Célestin Freinet］（1896～1966）とフェルナン・ウリ［Fernand Oury］（1920～1998）の歩みに即して論じ」ている。そして、「制度主義教育論に特有のものとして、『振る舞いの帯制度』［ceintures de comportement］という技法がある」としながら、その具体例として、上述した堀内の論稿（2007）に掲載されている「態度評価表」を引用して説明している。このように、「態度に関する帯」は、「フレネ教育」から分岐した「制度主義教育学」の具体的実践の一部分であることは明らかであるが、筆者自身、「フレネ教育」と「制度主義教育学」との関係について、さらに理解を深めていきたいと考えている。

ところで、筆者のこれまでの研究において未発表のままにしていた内容であるが、筆者がちょうど2007年９月17日に、フランス教育学会第25回大会の自由研究発表において発表した直後、フィリップ本人から筆者のもとに、ある文章［私信］が送られてきていた。それは、フィリップがなぜ「態度に関する帯」を実践しないのか、という理由が綴られた内容であった。フランスにおける現在の「フレネ教育」の実践者からみて、「制度主義教育学」の「態度に関する帯」はどのように捉えられているのだろうか。飽くまでもフィリップ・ラミという一教師の個人的な見解ではあるが、その捉え方・考え方は参考になると思われるので、少々長くなるが、以下訳出しておきたい。

「何年も前のことであるが、私は、態度に関してと同様に、学習のためにも帯を使っていた。一つ一つの期待される態度と同じように、一つ一つの学習に、帯の一つの段階が対応していた。しかし、私はすぐに次のことに気が付いた。それは、たとえ下級の帯の学習が必ずしも達成されていなくても、上級の帯の学習が達成され得る、ということである。学習は線状ではないのである。例えば、オレンジ帯の学習を習得していて、黄帯の学習につまづいた子どもたちのことを思い出す。

態度については、少し異なるようにみえる。私が勧めるやり方では、許可証（le permis）がある。即ち、子どもたちは新年度からすぐに許可証を持ち、失った点数に応じてその許可証を失い得る。従って、子どもたちは自分たちに与えられた自由をすぐに味わう。この自由というものは、失われる時、子どもたちが自分が失うものについて知るだけに、ますます耐え難くなる。子どもたちの移動は制限される。なぜならば、彼らは許可証を失ったのだから、あるアトリエをするために学校のこれこれの場所に行くことができないからである。その代わりに、いくらか時間が経った後で、許可証を再び取り戻すことができ、従って、移動の自由を取り戻すことができる。

キュリーにおけるような帯［＝マリー･キュリー学校において実践されているような帯：筆者註］でもって、子どもたちは、ある権利を得るために、期待された態度を示さなければならない。子どもたちは、自分たちが移動する自由が認められるであろう帯の段階を決して超えることはないだろう、ということは確かである。彼らは、この行う自由を決して試すことはできないだろう。

別の面では、帯でもって、私たちは期待された態度の中にいる。即ち、ある姿勢／態度

(une attitude)、態度（un comportement)、子どもが活用できるようになる前の知識、といったものを期待する学校の伝統的な働きの中にいる。フレネ教育においては、行いながら学ぶ。もしも、人がまったく権利を持っていなかったならば、いかにして自由を学ぶのだろうか。

別の面では、私にとっては、制度主義教育学の、諸学校あるいは諸学級において多く利用されているようなものは、争い好きであり（procédurière)、硬直している（rigide)。そのような制度主義教育学は、イニシアチブを取ることを妨げる。」

このように、フィリップ自身も「態度に関する帯」の実践について試行錯誤していたプロセスがあったことがわかった。そして、彼自身、実際に「態度に関する帯」だけではなく「学習」に関しても「帯」を導入していた時期もあった。しかし、結果的には、彼自身の実践においては適合しないと判断したこともわかった。特に、フィリップの「硬直している」という表現は、筆者がマリー・キュリー学校での観察において感じた「硬さ」と共通する捉え方であった。

以上みてきたように、「態度に関する帯」について、さらにはそれだけではなく、フィリップの学級、マリー・キュリー学校における諸実践についても、複数の研究者による研究成果を重ね合わせることによって、その特徴について理解を深めることができた。また、フィリップ本人から送られた文章は、現在の「フレネ教育」の実践者からみた「態度に関する帯」についての見解であり、彼のこの見解によって、「態度に関する帯」の実践が孕んでいる問題点も明らかになった。

2．モーホガール初等学校における実践

フィリップは2007年９月、現在の勤務校であるモーホガール初等学校に転勤した。同校は、セーヌ＝エ＝マルヌ（Seine-et-Marne）県のモーホガール（住民は約260人）にあり、小学生クラスが１クラス、幼児クラスが１クラス、合計２クラスである。参観時（2009年３月）の児童数は次の通りである。フィリップが担任する小学生クラスは合計20名で、CP（小学校第１学年）が４名、CE１（小学校第２学年）が４名、CE２（小学校第３学年）が５名、CM１（小学校第４学年）が３名、CM２（小学校第５学年）が４名である。幼児クラスの担任はドミティーユ・フィヴァッツ（Domitille FIVAZ）という若い女性教師で、彼女が校長を兼務している。幼児クラスには、四つの年齢段階の子どもたち合計13名が、一つのクラスで共に学んでいる。２～３歳が３名、３～４歳が５名、４～５歳が１名、５～６歳が４名である。なお、月曜日の午前中に、障がいを持った女の子が１名、この幼児クラスに通っている。以上のように、小学生クラスも幼児クラスも、ともに異年齢学級である。時間割は、９：00～10：30、(10：30～10：50は休憩)、10：50～12：00、(12：00～13: 30はお昼休み)、13：30～15：00、(15：00～15：20は休憩)、15：20～16：30という時間帯で学校生活が送られている［2009年３月現在］。

筆者は、同校を2009年３月９日（月）～３月11日（水）に参観させていただいた。モーホガール初等学校の異年齢学級における子どもたちの学びと、子ども同士、教師と子どもとの関係づくりを具体的に支えるために重要な役割を果たしていたものは何か。それは、「フレネ技術」と「学習材」、そして教室環境であると筆者は捉えた。フィリップの教室では、前任校のマリー・キュリー学校と同様に「フレネ技術」と呼ばれる諸技術を導入しな

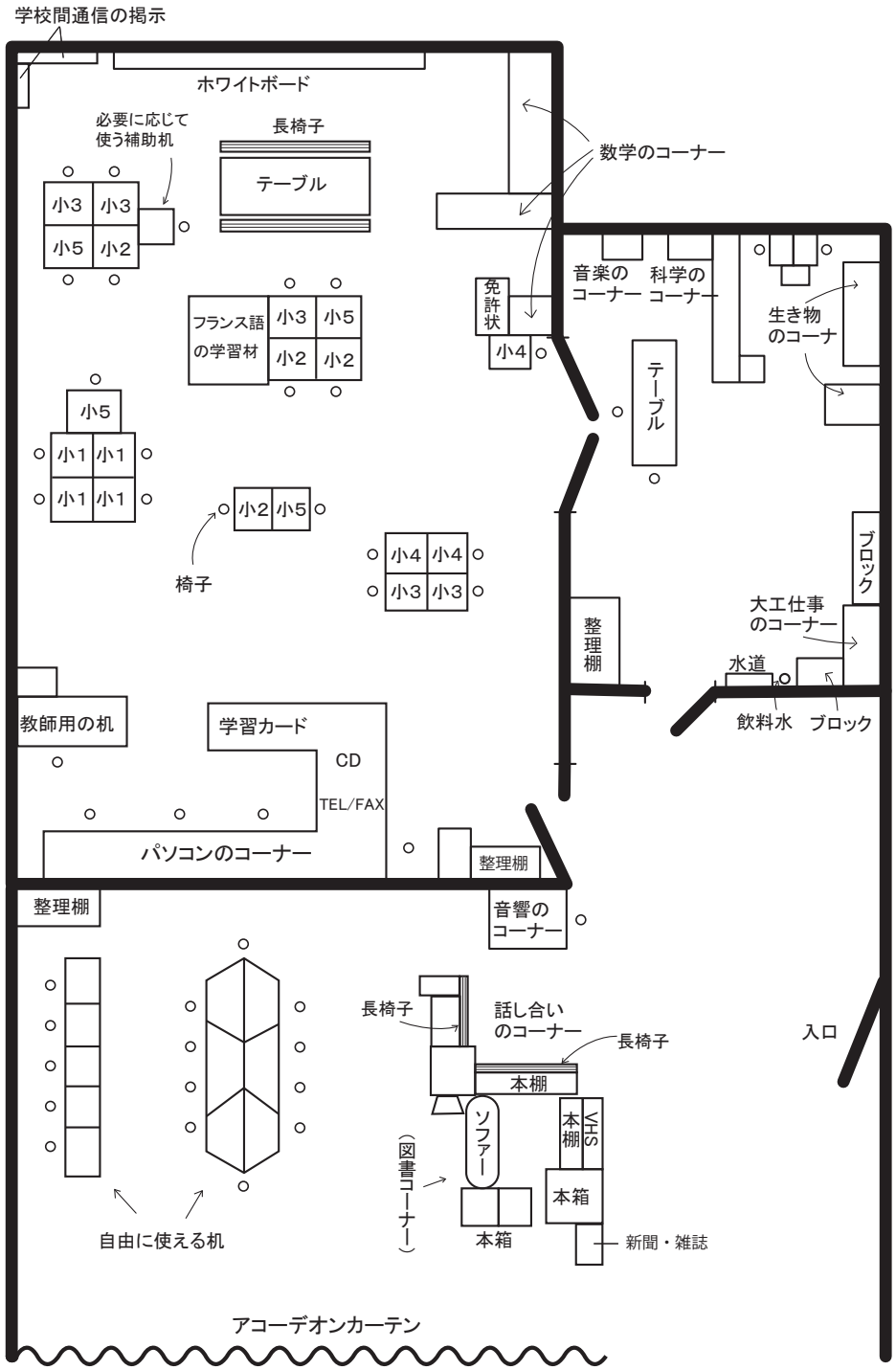
がら彼独自の実践を展開していた。具体的には、「自由テクスト」、「計画表」、「免許状」、「集会（réunion）」などの実践を行なっていた。そして、豊富な「学習材」を教室に備え、さまざまな「コーナー」を設けて学習環境を整えていた。これらを基盤としながら、一人ひとりの子どもが自律し、他者と協働しながら学び合う様子を観察することができた。また、子どもたちの学びにおいては他者とのつながりが大事にされ、「共同体」的な関係を築いていくことに力を入れているように感じた。以下では、観察内容の中からいくつか論点を絞って記述していきたい。

⑴ 「空間（l'espace）」の組織化、「配置（la disposition）」、教室環境

2007年３月に筆者がフィリップの前任校であるマリー・キュリー学校を訪問した際、彼は三つの条件が大切だと話してくれた。それは、「異質性（la hétérogénéité）」、「時間（le temps）」、「空間」である。ここでは、これら三つの条件のうちの一つである「空間」に焦点を当ててみたいと思う。

フィリップは、彼の教育実践において大切にしているものの一つとして、常に「空間」を挙げていた。筆者がこれまでフィリップと交流させていただいたなかでも、彼は何度も「空間」という言葉を口にしていた。「空間」は、教室環境とも言い換えられるだろう。今回の観察においてフィリップは、「配置」の重要性も指摘していた。「配置が重要である。子どもたちは、それぞれのコーナーでそれぞれ異なることに取り組んでいる。もしも一つの場所で20人も30人も一緒に同じことに取り組んだとしたら……」と言って首を振り、「こっち［＝フィリップの教室における実践：筆者註］の方が、落ち着く」とフィリップは話していた。

では、フィリップの教室ではどのような「配置」がなされているのだろうか。フィリップの教室では、分野ごと、学習内容ごとに「コーナー」が設けられており、それらの「コーナー」に子どもたちが自ら出向いて行き、学びの材料や道具となる「学習材」を彼ら自身で求め、自分で選びながら学んでいることが特徴的である。子どもたちは、クラス全体での活動やグループごとでの活動以外の時間は、ほとんど自分の「仕事の計画（表）」に従い、一人ひとりのリズムに応じた学習や活動を展開している。子どもたちが、それぞれの進度に合わせて学んでいくためには、一人ひとりに対応した学びを保障する「学習材」が必要になる。そして、子どもたちが必要な時にすぐに「学習材」を取り出したり、必要な学習を行うことができるような場が整えられていなければならない。そのため、「コーナー」を設置しておくことが必要になる。ここで、筆者が2009年３月に訪問した時の、モーホガール初等学校における教室環境として、フィリップの教室と、彼のクラスの子どもたちが頻繁に使用していた教室［部屋］の見取り図【図１】を掲載しておく。この見取り図は、学校全体を示すものではなく、その他の教室（広いスペースのある教室、幼児クラス、幼児がお昼寝をする部屋など）はすべて省略している。また、細部は省略しており、例えば、【図１】では「数学のコーナー」とまとめて書いたが、実際にはさらにコーナーが分けられており、「数学と幾何学のコーナー」、「重さ／長さのコーナー」と掲示されたコーナーもあったし、棚の中には数学［算数］の多様な領域［内容］の学習材も豊富に準備されていた。また、フィリップのクラスでは、「仕事の計画」に基づいた個人学習をしている間など、一日のなかで多くの時間を、教師は一人一人の子どもの学習や、グループでの協同学



【図１】モーホガール初等学校の部分的な見取り図
フィリップのクラス（小学生クラス）の子どもたちが日常的に使用する教室（2009年３月訪問時）
［作成：坂本明美］

習の中に入って助言をしているため、ほとんどといっていいほど子どもたちの間を移動している。従って、【図１】では「教師用の机」と記入しているが、実際には教師の書類や荷物を置くための机として機能しており、筆者の観察中、フィリップが「教師用の机」にいる場面を見なかった。

フィリップのクラスの隣の教室の「話し合いのコーナー」には、「話し合いのコーナー　静かに話します」と書かれた掲示が貼ってあった。筆者はこの掲示を見た時、筆者がそれまで日本の複式学級と、南フランスのヴァンス（Vence）にある「フレネ学校」[「フレネ教育」の創始者であるセレスタン・フレネが1935年に築いた学校]との違いについて考えていたことを、再認識させられた。それは、次のようなことである。日本の学校の複式授業においていつも気になっていたことの一つとして、教師の「声」の問題がある。日本の複式学級における「複式授業」では、通常、教師が二つの学年の間を「直接指導」と「間接指導」とで交互に移動して「わたり」を行いながら、教室の前にある黒板と後ろにある黒板（あるいはホワイトボード）を使って、いわゆる「一斉授業」を行うことが多い。そのため、当然のことながら「直接指導」において教師や子どもたちが話をしている時、その声がもう一方の学年の「間接指導」の子どもたちにも聞こえてしまう。どちらかというと、子どもの声よりも、教師の声の方が気になっていた。教師の中には必要以上に大きな声で説明される先生もあり、その「声」が教室全体に響き渡ることもある。「間接指導」の学年の子どもたちにとっては、自分が取り組んでいる内容とはまったく異なる内容に関する話が聞こえてきてしまい、集中できないのではないかと心配していた。

一方、本稿では扱っていないが、ヴァンスの「フレネ学校」において、筆者がこれまで小学校中～高学年クラス（異年齢学級）[担任教師がカルメン先生の時代]と小学校低学年クラス（異年齢学級）[担任教師がブリジット先生の時代]を訪問する度に毎回強く感じたことであるが、子どもたちが「仕事の計画」に基づいて個人学習に取り組んでいる時、静寂の中で学習が遂行されていた。子どもがペンを床に落とすと、その音が教室中に響き渡るほど静かであった。教師も一人一人の学習を支援する際には、子どものそばに行って、静かな声で話していた。子どもたちが教師のところへノートを持って行き、教師に確認を求めたり、助言を求めたりする時も同様に、教師も子どもも、他の子どもたちの学習を邪魔しないように最大限配慮しながら、静かな声で話していた。さらに、2007年３月にマリー・キュリー学校を訪問した際に、ステファンのクラスでみた掲示物も思い出した。教室には、「会議（conseil）で可決された規則」という掲示物が貼ってあり、その中の項目の一つとして「小声で話す」と書いてあった。静かに学習し、話をすることが必要な時は他の子どもたちの邪魔にならないように小声で話すことは、「フレネ技術」と「学習材」に基づく個人学習の時間において重要となる。以上のように、フランスにおいて「フレネ技術」を導入した異年齢学級と、日本の複式学級とを比較する時、「声」の問題も教室環境に含まれる大切な要素であると筆者は考えている。

さらに、もう一つ注目したいことがある。それは、教室における子どもたちの机の配置である。「小４」の子どもが一人で座っている席があるが、それ以外は２～５人の小グループが作られている。特に注目したいのが、最上級生である「小５」の子どもたちの配置である。「小５」の子どもたちは、それぞれバラバラに、各グループに一人配置されている。ただし、「小５」の子どもは４名しかいないため、「小５」の子どもがいないグループが一

つある。また、「小１」の子どもたち４名は同じグループになっているが、それ以外は、できるだけ異学年の子ども同士が同じグループになるように配慮されていることが窺える。「異質性」に基づく教育を追究するフィリップのクラスであるからこそ、異学年の子ども同士のかかわりや学び合いを促す机の配置になっているのであろう。

⑵　学習材

個人のリズムに応じて学習を進めるための学習カードや免許状などの豊富な学習材は、フィリップが転勤した時、すべて最初から新しいものを作り始めたのではなく、前任校のマリー・キュリー学校で使用していたものを大部分引き継いだり、加筆修正して利用したりしているものが多く見受けられた。もちろん、学年に応じた内容のものを新しく準備することも必要であるが、フレネ教育のシリーズとして出版されている学習材は、それぞれの学習段階に応じたさまざまな種類の学習材が既に用意されている。教室に備えられた学習材は、マリー・キュリー学校の時と同様に、フレネ教育のシリーズとして出版されている学習材を中心に、さまざまな種類の学習カードや、分野ごとの学習材のシリーズのプリントを一枚一枚綴じこんだファイル、小冊子の学習材などを活用していた。もう一つ、フレネ教育における学習材の特徴として、（個人で所有して使う学習材もあるが、）上述したカードやファイルに綴じられたプリントの学習材は、教室に備えておくタイプのもので、子どもたちは共同使用する。従って、担任する子どもたちが変わる度、あるいは年度ごとにすべてをリセットして何も無い教室で一から準備し始めるのではなく、それまで使用してきたものを継続して使ったり、新しいものを付け加えたりしながら学習材を蓄積していくことが可能となる。

フィリップは、「境界を越えるためには、学習材が必要だ」と話していた。子どもたちが、それぞれの異なるレベル・進度・リズムに応じて学習を進めていくためには、多様な学習材を準備しておくことが教師には求められる。また、モーホガール初等学校では、小学校第１～５学年という幅広い学年の子どもたちが一クラスで学んでいるため、彼らの多様性に応えるための多様な学習材が不可欠となる。そのため、「免許状」が収納されている引き出し式の棚は、上の段がCycle３用、下の段がCycle２用と分けて収納されていた。前任校のマリー・キュリー学校では、フィリップはCycle３の異学年混合学級の担任だったため、そのような区分けはしていなかった。同様に、後述するが、「仕事の計画（表）」も、マリー・キュリー学校ではクラス全体で一種類の計画表を使用していたが、モーホガール初等学校では、子どもたちがレベルに応じて使いやすいように、二種類の計画表を用意していた。

⑶　個人の学びのプロセスを「共同体」で共有する　～「仕事の計画（表）」に基づいた学習～

モーホガール初等学校におけるフィリップのクラスの観察で注目したことの一つが、「仕事の計画（表）」に基づいた学びと「共同体」との関係である。以下で述べるように、第一日目と第二日目の両方において、子どもたち一人ひとりが自分の計画表に、その日行なった学習や活動内容の項目にチェックをし、その内容をクラスで報告し合う場面があった。この観察を通して、個人の学びのプロセスを「共同体」で共有していることがわかった。

第一日目［2009年３月９日（月）］は、午後４時10分過ぎから始まった。その日は一週間

の初めで、子どもたちが新しい計画表を受け取ると、フィリップは、「仕事の計画表、No.21、3月9日から3月13日まで」と言い、計画表の番号と日付けを記入するように全員に指示した。そして、子どもたちがその日学習し活動した内容を計画表にチェックする時間を少し取った後で、子どもたちは、一人ずつ順番に各自の席に座ったままで、自分の計画表を見ながら報告していった。一人ひとりの報告内容について、フィリップが時々質問をしたりコメントしたりしていた。その後、翌日の予定をフィリップが話して確認し、子どもたちは下校した。

第二日目［2009年3月10日（火）］は、午後の日程の関係上であろうが、午後の初めの時間帯の1時半過ぎから「仕事の計画（表）」の報告が始まった。フィリップがまず、「今朝から行なったことをすべて『仕事の計画表』に記入しなさい」と指示した。その後、一日目と同じように、各自が計画表にチェックした後で、一人ずつ報告していった。一日目と同様に、フィリップが時々、子どもが報告した内容を受けて、報告者とやりとりしていた。

「仕事の計画（表）」は、教師によって、学級によって、書式もその具体的な実践方法も異なる。例えば、ヴァンスの「フレネ学校」の小学校中～高学年クラスを例に挙げると、［担任教師がカルメンの時代に筆者が観察を行なった時、］同クラスでは、子どもたちが計画表をもとに自分の「仕事」の計画と目標を立て、その目標を目指して日々学習の自己運営をしていく。そして、期間の最終日には、計画表をもとに自己評価を行ない、学級内での相互評価を行なっていた。その後、教師と保護者がコメントを記入する。しかしながら、フィリップのクラスにおける観察では、残念ながら計画表の期間の最終日の様子は、観察することができなかった。

また、宮橋の論稿[12]に掲載されている、マリー・キュリー学校においてフィリップが図示したという「実践の評価に関する関係図」では、「レユニオン」、「仕事計画」、「諸活動」、「免許状」、「修正」、「知識の木」、「手帳」、「両親」とが有機的に関係している、という構造になっている。もしもその関係をモーホガール初等学校においてもフィリップ自身が追求しているとするならば、筆者がモーホガール初等学校において観察した時点の実践として、実際にどの程度まで実現されていたのか、その詳細については厳密には把握することができなかった。

しかしながら、モーホガール初等学校における観察で筆者が注目したことは、子どもたち一人ひとりが、その日学び活動した成果を「共同体」で共有し合うことを、フィリップが大事にし、そのことに毎日時間を割いていた、という事実である。フィリップは、子どもたち一人ひとりの学びを個人的なものとして終わらせるのではなく、クラスで共有し合うこと、子どもたちが自分の学びだけではなく、他者の学びにも関心を持つことに価値を見出しているからこそ、毎日時間をかけて一人ずつ報告させているのであろう。ここで、≪他者の学びに関心を持つ≫とは、他者との比較や競争によって優越感や劣等感を抱きながら過ごす、ということではない。自分が進歩していくと同時に、他者が進歩していくことも我が事のように自分の喜びとして感じられるような関係を築くことであり、個人が成長すると同時に「共同体」も発展していくような関係を築く、ということである。このような意味で、フィリップのクラスが「共同体」として機能しつつあるように受けとめた。

⑷　学校間通信　～世界とつながりながら学ぶ～

フィリップの教室の壁面には大きな世界地図が貼られており、その地図上に数箇所、印が付けられていた。この印は、モーホガール初等学校の小学生クラスと「学校間通信」を行なっている通信相手校のある場所を示すものだった。それぞれの印から矢印が引かれ、その矢印の先には、通信相手校の住所や連絡先などが書かれた紙がわかりやすく掲示されていた。通信相手校として、南フランスのエーズ（Eze）の学校など、フランス国内の学校だけではなく、国外にもいくつか印がついている。アフリカのトーゴ共和国、カナダ、そして日本にも印が付いている。日本の学校間通信の相手校は、山形大学附属小学校の渋谷賢治教諭[13]が担任されていた学級である［2009年３月現在］。また、フィリップの教室には、学校間通信で届いた手紙を子どもたちがいつでも読むことができるように、手紙を教室の壁面にたくさん掲示しているコーナーがあった。さらに、隣の教室（図書コーナーがある教室）には、学校間通信で届いた写真がたくさん掲示されていた。これらの掲示物を見ただけでも、学校間通信が、同クラスにおける教育実践の柱の一つとなっていることがわかる。

筆者の訪問時、朝登校してきた子どもたちの中で、まずパソコンに向かう子どもたちがいた。何をしているのか見てみたところ、彼らの学校がある地域のモーホガールの天候と、学校間通信の相手校の国や地域の天候もインターネットで調べていた。聴くところによると、午前と午後、天候をチェックしているそうだ。彼らにとって、自分たちが生活している地域のモーホガールだけではなく、学校間通信の相手校の子どもたちが生活している日本、トーゴ共和国、カナダのケベック、それぞれの天候も、大切な情報の一つなのである。さらに、フィリップのクラスはインターネットのホームページを作成しており、フィリップだけではなく、子どもたちが書いた文章もホームページに掲載されている。ホームページで学校や学級における日々の生活や出来事を世界に発信し、電子メールによって世界のさまざまな人々とテクストのやりとりを通してつながっている。毎朝、担任教師のフィリップが一番先に教室にやって来て、パソコンのスイッチを入れ、メールのチェックをしていたが、メールの送受信はフィリップだけではなく、子どもたちも自分たちで文章を打ち込み、送信している。筆者も同校の子どもたちと時々メールでやりとりを行なっている。

このように、フィリップの学級の子どもたちは、「共同体」としての学級や学校内のつながりだけではなく、世界の目に見えない他者も含めて、広い意味での「共同体」としてのつながりのなかで学んでいる。

⑸　日常的な教育実践における幼小接続

既に述べたように、モーホガール初等学校は、小学生クラスと幼児クラスの二クラスで成り立っている。フィリップは「フレネ技術」を導入して教育実践を展開している。一方、幼児クラスでは、観察した内容、及び、校長を兼任している担任教師とフィリップから聴いた話を総合すると、幼児クラスの担任教師がフィリップの影響を受けて、部分的に「フレネ技術」を少しずつ導入している途上にあるようであった。しかし、「フレネ技術」を少しずつ導入している段階とはいえ、非常に豊かな教育実践を展開していた。今回の訪問において特に印象的だったことは、日常的な教育実践における幼小接続である。我が国では

幼小接続の問題が重要な課題の一つとなっており、「小１プロブレム」の克服など、いかにして幼児教育から小学校教育への移行・接続をスムーズに行うか、ということが議論されている。しかし、モーホガール初等学校においては、幼小接続は日常的な教育実践の中で展開されている。このことが理解できるような場面を観察することができたので、以下で述べていきたい。ただし、筆者はモーホガール初等学校では、フィリップの小学生クラスを中心に観察させていただいたため、幼児クラスは短時間の観察となった。従って、幼児クラスの実践については、部分的な理解にとどまっている。限られた範囲内ではあるが、筆者が同校で観察し得たなかで、次の二つの興味深い場面に立ち会うことができた。

①「自由テクスト」 ～書くことの練習～

同校の観察二日目の2009年３月10日（火）の朝９時10分頃、幼児クラスの年長の女の子J児が、授業中に小学生クラスへ既にやって来ていた。筆者は、彼女がいつの間にやって来たのかわからなかったが、気付いた時には彼女は小学生クラスの空いている席に座り、持ってきていたノートに文章を書く練習をしており、そのすぐ横には一人の５年生の女の子が座り、J児が書く様子をみてあげていた。それから約２分後に、他の５年生の女の子一人と２年生の女の子二人が加わり、J児の周りには合計４人の小学生の女の子たちが集まっていた。彼女らは、J児が書く様子をみてあげていた。しかし、それから約３分後、担任教師フィリップが、上記の５年生の女の子たち二人を用事で呼んだため、二人［５年生の女の子たち二人］がJ児から離れてしまった。すると、すぐにさきほどの２年生の女の子二人がJ児の両脇に来て、J児が単語の綴りを書く様子を頭を近づけて覗き込み、書く練習を支援してあげていた。彼女たちは、彼女が書こうとしている「manger（～を食べる）」という単語を発音してあげながら、綴りを熱心にみてあげていた【写真１】。

【写真１】日常的な幼小接続の実践
幼児クラスのＪ児が単語の綴りを書くのを、小学校２年生の子どもたち二人が支援してあげている様子

それからしばらくして、午前10時過ぎくらいに筆者が幼児クラスの観察に行ってみたところ、J児が幼児クラスに戻って来ており、さきほど小学生クラスで書いていた文章をコンピュータで打って活字にしていた。この時、J児がパソコンで打ち込んでいた文章は、「Je veux manger une crèpe.（私はクレープを食べたいです。）」であった。文章の終わりには彼女の名前も打ち込んでいた。J児が小学生クラスで書く練習をしていた内容は、J児自身が表現したい内容だったのである。これが「フレネ技術」の「自由テクスト（le texte libre）」である。「フレネ教育」の「自由テクスト」では、子どもが表現したいと思うこと、子どもの自由な表現から学習を出発させることを大事にしている。彼女は文章を打ち終えるとプリントアウトし、印刷した文章の下に、その内容に合わせた絵を描いていた。

後で幼児クラスの担任教師［校長兼務］から教えてもらった内容によると、J児は自分が書いたテクストを一人でコンピュータで打つことができ、ただページ組み［レイアウト］のために支援が必要なだけであるという。そして、彼女は、テクスト処理のWordソフトを

一人で探し、文書を新規作成し、自分が書いたテクストを打ち込むことができる。さらに、自分が打ち込んだテクストを一人で印刷することができるが、保存の方法はまだ知らないという。

フィリップの小学生クラスでは、このように自由なテーマで自己表現してテクストを書き、そのテクストをパソコンで入力することは、日常的に行われている。子どもにとっては、幼児クラスで「自由テクスト」を既に実践し始めているため、小学生クラスに進級してもスムーズに「自由テクスト」に取り組むことができるだろう。

②「仕事の計画（表）」

既に述べたように、フィリップは、前任校のマリー・キュリー学校に引き続き、モーホガール初等学校においても「フレネ技術」の「仕事の計画」を導入している。彼が担任する小学生クラスの子どもたちは、小学校第１学年から第５学年までの子どもたちが学んでいるため、一人ひとりの学習進度にかなり幅がある。そこで、それぞれの学習進度に応じて使えるように、二種類の「計画表」を準備し、子どもたちは学習段階に応じた計画表に基づいて、学習の自己運営を行なっている。一方の「計画表」は、マリー・キュリー学校でCycle３［第３・４・５学年］の子どもたちが使っていた「計画表」[注3)]の書式に加筆修正したものであった。もう一方は、低学年向けに作られたもので、項目が少なく、それぞれの項目の内容が一目でわかるように、イラストが添えられている。

一方、同校の幼児クラスにおいても、計画表が一部導入されていた。幼児にわかりやすくするために、一つ一つの項目の内容にカラフルなさまざまな色の「●」を付けた計画表が、数枚だけ窓に貼られていた。そして、それぞれの計画表の上部には子どもの名前が書かれていた。この計画表について幼児クラスの担任［校長兼務］に尋ねてみたところ、次のように話してくれた。ある時、彼女のクラスを訪問した視学官が、彼女に次のように話したそうである。「フィリップが担任する小学生クラスで実践されていることに子どもたちが慣れるように、あなたの幼児クラスでも、大きい子どもたちは、フィリップのクラスで実践していることをやった方がいい」と。そこで、年齢の大きい子どもたちは、小学生クラスでの「仕事の計画（表）」に基づいた学習に向けて、幼児クラスでも計画表を使いながら活動に取り組むようになったという。子どもが「仕事の計画（表）」に基づき学習の自己運営をしていく「フレネ技術」に基づく学習スタイルは、いわゆる教師主導型の授業における子どもたちの学習スタイルとは、まったく異なる。子どもたちが、小学生クラスからいきなりこのような「フレネ技術」に出会うのではなく、幼児クラスから実践し始め、使いこなしていれば、小学生クラスに移行した時に、とまどうことなくスムーズに学習に取り組むことができるだろう。

⑹「個別支援［補習］（l'aide personnalisée）」

2009年３月11日は水曜日であったため、学校はお休みだと思っていたが、モーホガール初等学校では、水曜日に２時間の個別支援［補習］を行なっているため、フィリップは学

注３）拙稿（2006）のpp. 6～７に「計画表」［2005年12月に使用されていたもの］を訳出しているので、参照されたい。

校に出勤した。そこで、筆者もフィリップとともに学校へ行き、その個別支援［補習］の様子を参観させていただいた。

ここで、フランスにおける週２時間の個別支援［補習］について少しみておこう。『小学校で何を学ぶのか?　新学習指導要領2008－2009(*Qu'apprend-on à l'école élémentaire?: Les nouveaux programmes 2008-2009*)』には、次のように記述されている。

「2008年の新学期から、学校教育は月曜日の朝から金曜日の午後まで行われる。

一学級の全児童の必修の授業時数は週24時間（年間864時間）である。

その他に毎週２時間が、困難を抱えた児童の、小グループでの学習での個別支援［補習］にあてられる。」[14)]

上記の記述については、少し補足が必要である。まず、フランスの学校教育について補足をしておこう。小島によれば、「フランスの小学校では、一般に月・火・木・金・土の学校週５日制がとられてきたが、ダルコス国民教育大臣は2007年９月、保護者の土日週休２日制に合わせて2008年度から土曜日の授業を廃止することを発表した」[15)]。次に、小島も紹介しているように、フランスでは、2008年４月４日に「2008年度の教育指針に関する通達」が出された[16)]。その内容の詳細について調べるために、国民教育省の『官報（bulletin officiel)』2008年４月10日第15号に掲載されている同通達（MENE0800308C）の原文を読んでみると、「2008年度の新学期の準備」として掲げられている10項目のうちの二番目に、「小学校の目的の明確化、児童の成績をよりよく評価すること」という小見出しの項目がある。その内容として掲げられていることの一部に、次のようなことが明記されているので、以下、部分的に訳出しておこう。

「全児童のために初等学校の授業時数を24時間に修正したことによって、新学期から、最も必要を感じている子どもたちを支援するために、週２時間の授業時数を配分することができるようになった。支援は非常に小さなグループで、必要があれば、教育的な成功［成就］の、個別的要求に対応したプログラムの実施を行う。」[17)]

さらに、小島によれば、2008年５月15日に、「初等学校について定める1990年９月６日付け政令の改正に係る政令第2008－463号」が出された。それまで、授業時数は週26時間であったが、同政令において、「初等教育段階において、週当たりの授業時間を24時間と定め、24時間は原則月・火・木・金の１日６時間で構成されるとし、学習に困難を感じる児童はこのほか２時間の個別補習を受けることができるとした」[18)]。一方、国民教育省の『官報』2008年６月19日第25号に、上記の政令と関連した内容の通達（MENE0800496C）が掲載されており、その中で次のように記されている。まず、上記のような授業時間は2008年度の新学期から実施されることが明記されており、週当たり最大２時間の個別支援［補習］は、「学校計画（le projet d'école)」によって決められた方式に従って実施されることも明記されている。その具体例として、「例えば、一日30分ずつ、週二日で一時間ずつ、など」と記されている[19)]。つまり、週２時間という個別支援［補習］を実際にどのように時間配分して実施していくかは、各学校に任せられるということである。

そこで、モーホガール初等学校ではどのように実施されているかというと、同校の『2008－2009年度　学校の時間の組織化　学校計画の追加条項』[20)] を見ると、2008年９月の新学期から「授業（classe)」の時間帯とは別枠で、水曜日の午前９時～11時の時間帯が「支援（soutien)」の時間になることが明記されている。この学校計画に従い、同校では毎週水曜

日の午前９時から11時までの２時間を個別支援［補習］にあてており、筆者が参観させていただいた2009年３月11日（水）も、フィリップは、本来であれば休日である水曜日に、この個別支援［補習］のために出勤したのである。この日、幼児クラスの担任教師（校長兼務）も出勤していた。同校の『2008－2009年度　学校の時間の組織化　学校計画の追加条項』を見ると、幼児クラスの教師も、水曜日の午前中、小学生たちと一緒に仕事をすることが明記されており、「それによって、幼児クラスと小学生クラスとの間に既に存在している架け橋が補強されるだろう」と記述されている。筆者が参観させていただいた2009年３月11日（水）の個別支援［補習］に参加した子どもは、小学生クラスの子どもが５人であったが、それ以外に、小学生クラスの女の子が一人、学習に困難を抱えているわけではないが、母親の仕事の都合のため参加していた。彼女は、この日参加していた子どもたちの学習をみてあげて、彼らに教えてあげている場面もみられた。水曜日に２時間の個別支援［補習］を行うことについてフィリップに尋ねてみたところ、彼は次のようなことを話してくれた。

「子どもたちにとっては、個別支援［補習］が無くても、一日学校で過ごす時間が既に非常に長い。それに加えてさらに放課後も居残って個別支援［補習］を受けなければならない子どもたちは、本当に疲れてしまう。疲れているのに無理をして学校に残って学習させられるよりも、リフレッシュして水曜日に登校して学習した方が効果があると考える。だから、水曜日に個別支援［補習］を実施している。」

フィリップのこの話を聴いて、彼は真に子どもたちのことを第一に考え、子どもたちのために最善のことを判断しながら取り組んでいることが伝わってきた。なぜならば、数人の個別支援［補習］のためにわざわざ休日出勤しなければならないにもかかわらず、フィリップの学校では、敢えて休日である水曜日に個別支援［補習］を実施しているからである。

ところで、筆者は、2009年３月にフランスにおいて異年齢学級の調査を行なった際に、比較をするため、モーホガール初等学校以外にもいくつか他の学校においても観察を行なった。「フレネ教育」を導入している公立小学校の異年齢学級としては、モーホガール初等学校以外に１校（CE１～CM２［小学校第２～５学年］の子どもたちが一つのクラスで学んでいる全校１クラスの学校）、「フレネ教育」を直接的には導入していない、公立小学校の異年齢学級を１校（CP～CM１［小学校第１～４学年］の子どもたちが一つのクラスで学んでいる全校１クラスの学校）、「フレネ教育」を導入していない、公立小学校のCE１［小学校第２学年］の単式学級も１クラス観察させていただいた。これらの観察においても、１校を除いて、個別支援［補習］の様子を観察することができた。「フレネ教育」を直接的には導入していない、公立小学校の異年齢学級では、放課後に個別支援［補習］を行なっていた。その学校の校長で、学級担任を兼任している教師に、モーホガール初等学校では水曜日の午前中に２時間個別支援［補習］を行なっていたことを話すと、「その先生［＝フィリップのこと］は本当に勇気があると思う。そのような時間帯に個別支援［補習］を行うことは理想的だけれども、現実的には難しい。おそらく、フランス全体で、モーホガール初等学校のように個別支援［補習］を休日の水曜日に実施している学校は珍しいと思う」と話していた。また、「フレネ教育」を導入していない、公立小学校の単式学級では、お昼休みに個別支援［補習］を実施していた。

今回の訪問においては、異年齢学級というテーマでの調査であったが、「個別支援［補習］」の実際の様子に立ち会えたことにより、フランスの教育事情として新しい動きを垣間見ることができた。

おわりに

フィリップは、「異質性」、「自由」、「自然さ」、「協同」、「助け合い」、「協力」を基盤に据えながら、公立小学校の異年齢学級において「フレネ技術」を導入し、独自の豊かな教育実践を展開している。モーホガール初等学校の小学生クラス（第１～第５学年）の担任になった彼は、前任校のマリー・キュリー学校におけるCycle３の異学年混合学級担任当時と同様に、子どもたちの豊かな学びを支えるために、豊かな教室環境、学習環境づくりを行なっていた。その教室には、子どもたちの「異質性」と「多様性」に応えるための「学習材」も、豊富に準備されていた。また、異学年の子ども同士のかかわりと学び合いを促すような机の配置もなされていた。

モーホガール初等学校において、フィリップは、他者とつながりながら学び合う子どもたちを育てていた。クラス内の異学年の子ども同士のつながり、幼児クラスと小学生クラスの子どもたち同士のつながりも、日常的な教育実践の中で育まれていた。そして、個人の学びのプロセスを「共同体」で共有することも、フィリップが重視していることの一つであり、このような実践を日々継続していくことによっても、「共同体」的関係が築かれていくことになる。

さらに、前任校のマリー・キュリー学校におけるフィリップの実践については、子どもたちが「共同体」の一員として学校生活を送り、学び合う姿を捉えることができたが、そこでの「共同体」とは、目に見える実体としての「学級」あるいは「学校」にとどまった考察しかできなかった。しかしながら、モーホガール初等学校におけるフィリップの実践を通して、フィリップのクラスの子どもたちにとって、つながる相手としての他者は、目に見えるクラスや学校の他者だけではないことがわかった。子どもたちは、「学校間通信」によって、地域を越え、国境を越えて、他地域、他国の子どもたちと表現を交流し合っていた。しかも、その場限りの「交流」にとどまらず、相手校の地域や国の天候を毎日チェックしながら生活している、という事実からもわかるように、相手校の子どもたちの存在が彼らの中には常にあると言えるほど、相手校の子どもたちとのつながりは、目に見えない絆で強く結ばれていた。また、インターネットを媒介に、ホームページや電子メールによっても、国内外の目に見えない他者とのつながりも育まれていた。そこには、「共同体」としての学級、あるいは学校だけではなく、学級や学校の枠を超えた目にみえない他者、世界とのつながりをも含めた「共同体」的関係が築かれていた。

今後の課題として、次のようなことがある。第一に、フィリップは、彼の実践においてベルナール・コロ（Bernard COLLOT）という教師から大きな影響を受けたと話していた。CONNACの論文[21]のタイトルが、「フレネ、プロフィ、ウリ、コロ。どのような違いがあるのか？」であることからわかるように、コロは、セレスタン・フレネの主張とはまた少し異なる独自の主張を持ち、彼自身が考える教育の在り方を提言しているようである[22]。コロの主張についても調べ、フィリップがコロのどのようなところに影響を受けたのか、

また、コロの主張する教育の在り方とフィリップの実践との関係についても探っていきたい。第二に、2009年３月の渡仏においては、上述したように、本稿で扱ったモーホガール初等学校の他に、フレネ教育を導入している他の異年齢学級（全校１クラスの学校）も観察した。さらに、比較を行なうために、フレネ教育を直接的には導入していない異年齢学級（全校１クラスの学校）と、フレネ教育を導入していない単式学級も観察した。これらの教室における実践については、稿を改めて論じたい。第三に、本稿で取り上げた「個別支援［補習］」について、その背景や今後の状況について、フランスの教育事情としてさらに詳しくみていきたい。

【文献】

1）坂本明美（2006）「「異年齢学級」における「協同的な教育」の実践　―フランスの公立小学校におけるフィリップ･ラミ学級（Cycle３）を通して―」山形大学教職研究総合センター『山形大学教職・教育実践研究』、第１号、pp. 1～10　／坂本明美（2008）「フレネ学校における教育実践　―「異年齢学級」に着目して―」産業教育研究連盟編集『技術教室』農山漁村文化協会発行、2008年２月号、No. 667、pp. 54～59
2）坂本明美（2006）「「異年齢学級」における「協同的な教育」の実践　―フランスの公立小学校におけるフィリップ・ラミ学級（Cycle３）を通して―」前掲
3）坂本明美（2007）「フランスにおける「フレネ技術」を導入した異年齢学級の教育実践～「異質性」と「多様性」を尊重した「共同体」の一員としての子ども～」フランス教育学会第25回大会（於　宇都宮大学）自由研究発表、2007年９月17日（当日配布資料）
4）堀内達夫（2007）「パリ郊外のマリーキュリー学校　―フレネ教育の実践事例―」大阪市立大学大学院文学研究科、人間行動学専攻・教育学専修『教育学論集』第33号、pp. 41～45
5）坂本明美（2007）「フランスにおける「フレネ技術」を導入した異年齢学級の教育実践～「異質性」と「多様性」を尊重した「共同体」の一員としての子ども～」前掲
6）http://freinet.org/icem/dept/gepem/03_ressources.phpの"Ceintures de comportement" に掲載されている資料を参照。
7）例えば、以下のような文献を参照のこと。Aïda VASQUEZ, Fernand OURY（1971）*De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle,* François Maspero. / Aïda VASQUEZ, Fernand OURY（1977）*Vers une pédagogie institutionnelle,* François Maspero. / Ahmed LAMIHI（1994）*De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'École de Gennevilliers,* Éditions Ivan Davy. / Françoise THÉBAUDIN, Fernand OURY（1995）*Pédagogie institutionnelle,* Matrice.
8）宮橋小百合（2009）「フレネ教育における学級の役割についての考察　―マリーキュリー学校の実践から―」関西教育学会『関西教育学会年報』通巻第33号、pp. 81～85
9）宮橋小百合（2009）「フレネ教育における「市民性教育」の受容と位置づけに関する一考察」日本教育方法学会第45回大会（於　香川大学）自由研究発表、2009年９月27日（当日配布資料）
10）Sylvain　CONNAC（2010）"FREINET,　PROFIT,　OURY,　COLLOT：　Quelles

différences?", *SPIRALE*, No. 45,　pp. 53～68

11）鈴木伸尚（2010）「フレネ教育と制度主義教育論―セレスタン・フレネとフェルナン・ウリ」フランス教育学会第28回大会（於　文教大学）自由研究発表、2010年 9 月12日（当日配布資料）

12）宮橋小百合（2009）「フレネ教育における学級の役割についての考察　―マリーキュリー学校の実践から―」前掲、pp.　83～84

13）渋谷賢治（2009）「かかわりから広がっていく子どもたちの見方や考え方　～フランスの学校との交流を通して～」『フレネ教育研究会会報』No.　92、2009年 8 月20日、pp. 24～26　／渋谷賢治（2009）「かかわりから広がっていく子どもたちの気づき　～フランスの学校との交流を通して～」山形大学附属小学校『creare』Vol. 6、pp. 15～16

14）Ministère de l'éducation nationale（2008）*Qu'apprend-on à l'école élémentaire?: Les nouveaux programmes 2008-2009*, SCÉRÉN[CNDP]/XO Éditions, p. 10

15）小島佳子（2009）「フランス」文部科学省『諸外国の教育動向　2008年度版』明石書店、p. 124。また、本稿執筆において、特にpp. 123～129も参照した。

16）小島佳子（2009）「2008年のフランス教育の動き」フランス教育学会『フランス教育学会紀要』第21号、2009年、pp. 141～142

17）Bulletin Officiel [B.O.] no. 15 du 10 avril 2008 - sommaire MENE0800308C, "Encart", "PRÉPARATION DE LA RENTRÉE 2008", C. no. 2008-042 du 4-4-2008, NOR : MENE0800308C（http://www.education.gouv.fr/bo/2008/15/MENE0800308C.htm）

18）小島佳子（2009）「2008年のフランス教育の動き」前掲、p. 142

19）Bulletin Officiel [B.O.] no. 25 du 19 juin 2008 - sommaire MENE0800496C, "Enseignements élémentaire et secondaire", "AMÉNAGEMENT DU TEMPS SCOLAIRE; Organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré", NOR : MENE0800496C, RLR : 514-3, CIRCULAIRE No.2008-082 du 5-6-2008（http://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0800496C.htm）

20）Inspection académique Seine-et-Marne, académie Créteil, éducation nationale, ELEMENTAIRE, "Additif au Projet d'école; Organisation du temps scolaire 2008-2009, Ecole Primaire de MAUREGARD, Circonscription: Dammartin-en-Goële"

21）Sylvain CONNAC（2010）, op.cit.

22）Bernard COLLOT（2002）*Une école du 3ème type ou "La pédagogie de la Mouche"*, L'Harmattan

【付記】本稿は、平成18年度～平成20年度　独立行政法人日本学術振興会科学研究費補助金（若手研究（スタートアップ））の交付を受けて行なった研究成果の一部である。「フランスにおける「フレネ技術」を導入した異年齢学級と、日本の複式学級との比較」（課題番号 18830011）研究代表者：坂本明美　（平成19年度の途中で育児休業等による中断）

Summary

Akemi SAKAMOTO :
La pratique pédagogique de Philippe LAMY, qui introduit "les techniques Freinet" à des classe multiâges des écoles publiques en France: Sa pratique à "l'Ecole Marie Curie" et à "l'Ecole Primaire de Mauregard"

Le but de cet article est d'étudier la pratique pédagogique chez Philippe LAMY, qui introduit "les techniques Freinet" dans ses classe multiâges des écoles publiques en France.

D'abord, je fais part de mes observations à l'Ecole Marie Curie et le processus de recherche engagé. Ensuite, du 9 au 11 mars 2009, j'ai observé la pratique de Philippe LAMY à l'Ecole Primaire de Mauregard où il travaille actuellement. Lors de cette observation à l'Ecole Primaire de Mauregard, ce qui a surtout attiré mon attention, ce sont les points suivants: l'organisation de l'espace, la disposition de la classe et l'utilisation de cet environnement, la relation entre les enfants qui sont d'âges et de niveaux scolaires différents, ce que je nomme "la communauté", c'est-à-dire ce que les enfants possèdent en commun, leurs démarches de travail et les processus individuels d'apprentissages, "la correspondance interscolaire", la pratique quotidienne dans l'école et le lien entre l'enseignement à l'école maternelle et celui à l'école élémentaire ainsi que "l'aide personnalisée". A l'Ecole Primaire de Mauregard, Philippe essaye que les enfants apprennent en entretenant des relations, en s'entraidant et en coopérant ensemble. Ces relations, qui étayent "la communauté", sont permises grâce à l'organisation de la classe, organisation bâties en cogestion avec les enfants.

De même, des relations sont créées avec d'autres enfants, que les enfants de Mauregard ne voient pas. Se tisse alors un lien avec le monde et cela en sortant du cadre de la classe et celui de l'école, en sortant de la région, en franchissant les frontières, grâce à "la correspondance interscolaire" et par l'internet.