

フランス語・文学教育の新局面：1925年カリキュラム指導書をめぐって

飯田，伸二
鹿児島国際大学大学院国際文化研究科教授

<https://doi.org/10.15017/21012>

出版情報：Stella. 30, pp.63-85, 2011-12-20. 九州大学フランス語フランス文学研究会
バージョン：
権利関係：

フランス語・文学教育の新局面

—— 1925年カリキュラム指導書をめぐって ——

飯 田 伸 二

フランス語、そしてフランス文学はフランス本国でどのように教えられてきたのか、教授内容、教授法は時代とともにどのように移り変わってきたのか。この問いに答えるべく、過去半世紀にわたりもっとも精力的な活動を続けてきたのがフランス語教育史の大家アンドレ・シェルヴェルであることは言を俟たないであろう。彼の研究の主な成果は『学校文化』、そして800頁をこえる大著『17世紀から20世紀にいたるフランス語教育史』に収められている¹⁾。

ただし、シェルヴェルの仕事は20世紀の閼に止まっている。20世紀以降のフランス語教育については、容易に入手できる資料が豊富にあり、彼は歴史家が着手するテーマではないと考えているのだ²⁾。確かに、初等教育については、シェルヴェル自身がフランス語教育にかんする行政文章を年代順に集め、周回な註を付した3巻本の資料集『小学校におけるフランス語教育』³⁾を上梓している。この資料集により、私たちはフランス革命から1995年に至るまでの、初等教育におけるフランス語教育の変遷を追跡することができる。しかし、中等教育については、これに匹敵する資料集はいまだ刊行されていない。

19世紀のリセにおいてフランス語は古代語、とりわけラテン語の補助教材の位置に甘んじていた。しかし、20世紀に入り社会が学校にもとめるものが変化するにつれ、中等教育は民主化する。こうした変化を受け、フランス語はひとつの独立したディシプリンとしての地位を徐々に確かなものとする。だが、この自律性が、いかなる社会的要請のもとに、どのように確立されていったのが、現状では十分に解明されたとはいいがたい。

こうした研究状況を踏まえ、中等教育における20世紀フランス語教育の変遷を解明する糸口として、本稿では1925年男子中等教育フランス語カリキュラムに付された指導書を検討する⁴⁾。

1. 1925年カリキュラムと科目としてのフランス語

1925年のカリキュラムにより、ラテン語、ギリシャ語を学習しないままバカロレアまで進むことができ、他の科目についても質の保証された教育を受けられる制度が打ち立てられた。すなわち、第6年級からラテン語学習が始まる古典コースと、ラテン語の代わりに主にフランス語と外国語の授業をより多く設けた現代コースが設置されたのである。原則として生徒たちは、これらの授業以外は第6年級から第1年級まで共通の授業を受ける。課程の専門化は第1年級以後に行われる。すでに1902年のカリキュラムでは4つのコースが設置され、古代語を学ばずにバカロレア受験が可能ではあった。しかしコース間で教育の質、生徒の学力に大きな違いが生じるという問題が発生していた [111]。

1925年カリキュラムの歴史的意義はまさしく、ラテン語を学ばない生徒にも、ラテン語を履修する生徒と同様の教育を保証しながらバカロレア受験を可能にすることにあった。古代語を履修せずとも古代語を学ぶ生徒とほぼ同様の一般教養を身につける途が開かれたのである。指導書がその前文で1925年カリキュラムを「大きな影響力を持つ教育上の、そして社会的な改革」[112]と位置づける所以である。

古典コースと現代コースでは、フランス語の学習時間に大きな開きがあることはすでに述べた。1週間あたりの授業時間数の違いを以下の表のようにまとめることができる [6-9] ——

	フランス語共通授業 (両コース)	ラテン語 (古典コースのみ)	フランス語 (現代コースのみ)
第6年級	4時間	6時間	3時間
第5年級	4時間	6時間	3時間
第4年級	3時間	5時間	4時間
第3年級	4時間	4時間	3時間
第2年級	3時間	4時間	3時間
第1年級	3時間	4時間	1時間半

ラテン語の授業時間数と、現代コースのフランス語特別授業時間数は一致しない。現代コースではラテン語の埋め合わせとしてフランス語以外にも、外国語

や地歴の特別授業が組まれているからである。これらを合算すると、両コースの総時間数は原則として一致する⁵⁾。

古代語学習の埋め合わせとしてフランス語の特別授業が現代コースに設けられた背景には、当時の古代語に対する考え方が反映している。古代語、とりわけラテン語を学ぶことは単に古代の言語・文化の修得に不可欠であるばかりでなく、現代フランス語を深く理解するために必須と考えられていたのである[119]。現代コースでは、このハンディキャップを補うべく、フランス語の特別授業が組まれたのである。じじつ、カリキュラムはフランス語の特別授業について、「教員はフランス語の多様な練習・課題を配置することで、現代コースの特別授業が高い教育的価値を持ち、ラテン語を補う教育となるようにしなければならない」[15, 24, 32, 43, 54, 69]と、特別授業の補習的側面を各学年で強調している。一方、古典コースと現代コースに共通のフランス語授業については、古代語を学んでいるかどうかで生徒を区別しないように、指導書は教員の注意を喚起している[119]⁶⁾。

2. 言語の学習 [121-126]

1925年カリキュラムでは、古典コース、現代コースを問わず、フランス語という科目は3つの領域から形成されていた。すなわち、「言語の学習」、「文体と作文の学習」、「文学の学習」である。現在のカリキュラムでは、領域の名称が変わり、あらたな学習領域が導入されているもの⁷⁾、これら3領域が科目の主要な構成要素であることに変わりはない。指導書もこれらの領域別に構成されている。本稿の展開も指導書の構成に従う。

言語の学習について指導書は主にディクテ、文法学習について触れている。まずディクテについて検討する。指導書はディクテの実施方法、目的について詳細な指示を与えている。まず、この事実からしても、第6～5年級という中等教育の初期段階では、ディクテが重要な課題であったことがうかがえる。今日のコレージュではディクテの重要性は大きく減少したが⁸⁾、1925年のカリキュラムでディクテが今とはまったく違う重要性、意義を担っていたことを改めて確認しておこう。

さて、まず指導書は教員に対し、ディクテの教材選びに配慮し、生徒の興味を引く文章を使うようもとめる。解答については、延々と綴り字を読みあげる

ことは避け、間違いを犯しやすい綴り、興味深い綴りに時間をかけ、適切な解説を施すように促している。

さらに指導書は、ディクテは生徒が綴り字・文法規則を暗記しているかどうかを単に確認するための手段ではなく、生徒の知性を伸ばす課題であることを強調する。そして、ディクテがこの目的を果たすため、指導書は2つの提言を行う。ひとつは、句読点にかかわる。指導書は、句読点の打ち方には「厳格な規則があるわけでないし、多くの場合断固とした正しさがあるわけではない」ものの、「句読点の学習は子供の知性を鍛錬するには最適」という立場に立つ。そして、第6～5年級のあいだに、句読点の打ち方を指示しないディクテに生徒を徐々に慣れさせ、ディクテをふくむさまざまな課題において「句読点の打ち忘れ、それに関連する不注意」は「ミスとして」、厳密に採点するよう指示している。もうひとつの提言も句読点と無関係ではない。指導書は、ディクテを構文・節の分析と関連づけるよう教員にもとめているのである。ただし、この構文分析はすべての文章に対して行うべきではなく、分析が文章理解に有効な場合に限る、という条件が付されている。周知のように、初等・中等教育におけるフランス語教育の教材は文学作品によってほぼ独占されている。そして、文学作品はきわめて多様にして数多くの「ほのめかし」をふくむ。それゆえ、「論理」だけで与えられた文章を説明することは不可能である。指導書によれば、文章中のほのめかしの説明は、「テキスト解釈」という課題を通して行われることになる。

ディクテに続き、「文法用語」、「文法の全体的体系」という見出しのもとで、学校文法についての考察が展開される。特に「文法用語」では、当時の文法教育のあり方について、興味深い記述を読むことができる。

文法用語について指導書はまず、用語の複雑化を避け、学年が違っても同一の用語を使用するようあらためて注意している。この案件については、既に1910年から1911年にかけて3種類の行政文章によって徹底がはかられた事実が指摘されている⁹⁾。特に用語の統一については、「同一の教育機関では教員が協議の上、学年が違っても使用に堪える同一の文法書を選定する」ようもとめた1899年6月23日付通達を持ち出す念の入れようである。

同時に指導書は、上級学年専用の優れた文法書があれば、ある学年からそれに移行してもよいことも確認している。さらに指導書は、カリキュラムが定め

た文法用語の数は不十分であることを現場の報告から認識したうえで、カリキュラムにない文法用語を使用する必要がある場合には学校内で統一をはかるよう指示している。この例として、現在分詞よりも用法が限定されているジェロンドゥフが紹介されている。

こうした記述からは、学習項目の細部に至るまで国が決定してしまう教育国家フランス、という第3共和制下に形成されたイメージとはかなりかけ離れた教育現場の実態が浮きあがってくる。フランス語が独立した一科目としての自律性を獲得する過程で、学校文法の整備が充分に進まず、教育現場で共通の文法用語を使用することもままならなかった様子が浮き彫りにされているからである¹⁰⁾。

言語の学習にかんする章を締めくくるのは「文法の全体的構成」についての指示である。ここでは、第6年級から第4年級、いわゆる文法年級の3年間で文と節の関係、および品詞を段階的に学習することが確認されている。とはいえ、今日のカリキュラムからすれば簡略である¹¹⁾。問題の3年級でこれら2つの事項にかんする学習項目は以下のように配置されている――

	文と節	品詞
第6年級	主節と従属節。 節における言葉のはたらき（掘りさげた学習）；文における節のはたらき（簡略な説明）。（はたらきの学習と同時に、接続詞、前置詞の学習）	さまざまな品詞：形式と性数の一致。
第5年級	節における言葉のはたらきの復習。文における節のはたらきの掘りさげた学習。（はたらきの学習と同時に、節と接続詞の学習を継続）	代名詞と形容詞の詳細な学習。
第4年級	節、文における状況関係の学習。節と文の成り立ち。単文、複文。単語と文の部分の位置：論理と諧調。総合文、文の連結。	法と時制の価値。これらの主節、従属節での用法。

また、指導書は文法学習のコーパスとして過去の文学作品を重視している。なぜなら、「実際にどのように文法が使われ、そして過去にはどのように使われていた」のかを知るには、「事実を観察すること、すなわちテキストの学習によ

るしかない」からである。第3年級のカリキュラムをのぞけば、言語の学習に歴史的視点が明示されることはない¹²⁾。しかし、指導書によれば第3年級から第1年級のカリキュラムで繰り返される「継続的な言語の学習、とくにテキスト解釈について」[42, 53, 68]という言及が、文学と過去の言語の学習を連携させる必要性を示しているのである。以上が、言語の学習にかんする指導書の論点である。上級学年についての言及が少ないのは、上級学年では主な学習目標が言語の学習から作文能力の育成と、文学的教養の養成へと移るからである。

3. 文体と作文の学習

文章作成能力の養成にかんし、指導書は初級学年の文法年級と上級学年の文芸年級とに分けて解説をほどこしている。まず文法年級から検討していこう。

3.1. 文法年級（第6～4年級）における文体と作文練習 [126-128]

まず指導書は、中等教育の初期段階では、作文の練習と言語の学習はその内容において大差がないと指摘する。特に第6～5年級では「フランス語作文」について語るのには「時期尚早」としている。フランス語作文の本格的な学習を行うには第4年級を待たねばならない。初期段階では、「生徒が自分たちの経験をこえず、心を動かす主題について、極端な不器用さがなく、正しい文章を書ければ」充分とされる。それゆえ、第6～5年級のカリキュラムに組み込まれている「口頭もしくは筆記で行われる観察と描写の短い練習」[15, 23]について、第6年級の段階では「可能な限り教室で準備」することが推奨されている。また、同じく第6年級で「とても単純な物語文」[15]を書かせる場合にも、指導書は生徒が「物語を作り出すこと」を期待しないよう教員をいましめている。まず教室で物語文を読み、物語のどこに注意すべきか、物語文の各部分はどのように連携しているかを教員が生徒に示した後で、その物語文を再現させるよう指示している。指導書はまた、これら一連の作文指導には「生徒の心理に通曉した」「洗練された教育技術」が必要であることを強調している。指導書は、この課題は第5年級進級後も少なくとも当初は必要としている。その後、徐々に生徒に自主性を認め、彼らが対応可能なテーマについて教室での事前準備なしで作文課題を課すことが可能になるのである。

第4年級についても指導書は、テーマがクラスのレベルより高度になりすぎ、

生徒が自らのインスピレーションだけに頼ることがないように、注意を促している。まだこの段階では、「生徒に期待するのは初歩的な作文」でよいのである。同時に、課題作文のジャンルを描写、人物描写、叙述文などに多様化させながら、教員の手助けと教室での事前準備なしに生徒自身が作文課題に対応できるよう指導する必要が説かれている。

文法年級のカリキュラムは、筆記と同じくオーラルでの表現力の強化も重視している。フランス語教育にかんする歴史研究においてオーラルの指導・評価はほとんど未開拓の分野だが、1925年カリキュラムは口頭表現にも一定の重要性を与えていた事実には留意したい。指導書は文法年級の生徒が話す時にはまだ「余裕がない」と断じる。それゆえ、第6～5年級のカリキュラムは、作文練習と平行してオーラルの練習を行うよう指示している。また、その際には課題の内容、ジャンル、難易度が作文課題とほぼ同様となるよう配慮をもとめている。

もちろん、学年ごとに生徒にもとめられるレベルは高くなる。第5年級のカリキュラムでは、「生徒が行き届いた、正しい文章」で話すよう教員が指導することになっている¹³⁾。第4年級のカリキュラムには、授業時間外に読んだ本の紹介が盛り込まれている。指導書はこの課題を、「従来の課題よりも時間をかけた準備としっかりした考えが欠かせない」と位置づけている。この課題は第3年級以降も実施される。難易度の調整は、紹介する本の内容、教員による質問を通じて行われる。今日の教育事情に鑑みてこの課題を眺めると、学習目標について大きな誤解が生じかねない。生徒に授業外で読書させ、それを教員が何らかの形で管理することは、近年のカリキュラムでも形を変えて実践されているからだ。たとえば1996年のカリキュラムは、授業外の読書を推奨し、「コレージュ在学中に生徒が「通読、作品全体のより細かい読書、より手短な接触」を組み合わせて「少なくとも36冊の本を読了」することを目標として掲げていた¹⁴⁾。目的は、生徒が本に触れる機会を増やすことであつた。しかし、それは1925年のカリキュラムにおける授業外読書の狙いではない。当時の生徒の絶対的多数は読書の習慣を身につけることに問題のない家庭・社会環境の出身だったからだ。学習目標はあくまで、「生徒が余裕をもって正しく自分の考えを述べることに慣れさせる」[32] ことであつたのだ。

作文・文体教育についての文法年級最後の指示は、言語の学習と書く技術の

関連にかかわる。指導書は両者には密接な関連があることを強調したうえで、2つの練習を推奨する。ひとつは「口頭で行う日常的フランス語語彙」の学習である。これは第6～5年級を対象とする。教材はテキスト解釈で使われるフランス語もしくはラテン語のテキストである。指導書によれば、利点は「生徒が知らないうちに言葉を豊かにし、正しく正確な用語を使うことができるようになる」ことにある。もうひとつの課題は「言い換え練習」である。第5～4年級を対象とする。狙いは、「同じ考えをさまざまな文法形式や言い回しで表現するのに必要なフランス語のストック」[23, 31]の養成にある。指導書は、この練習は「常に教育上の創意工夫」を必要とするため、教員に大きな負担になることを認めている。一方、その教育的価値は高く評価されている。「生徒に言い回しの自在さ、多様性、的確さを与えるのに、これ以上の練習はない」からである。このような「整然として継続的な進度を持って設定された」練習・課題をこなすことによって、生徒は文法と文体が合致する地点に到達する。ようやく本格的な作文練習を開始できるのである。

3.2. 文芸年級（第3～1年級）の作文練習 [128-129]

第3年級とともに、本当の意味での作文練習が始まる。指導書はまず、作文にかかわるもっとも貴重な教えはテキスト解釈から得られるとして、この練習の重要性を強調する。大作家たちの文体、文章構成は生徒が作文を書く際のモデルとなるからである。近代の文体観は文体の価値を規範からの距離にもとめる傾向にあるが、20世紀初頭の教育において文体の価値はあくまでその規範性にもとめられていたのである。さて、モデルの具体的な例として指導書は、「コルネイユの主人公の独白や弁舌」、「モリエールの一景」、「パスカルの『田舎人の手紙』」、「ボシュエの弔辞や説教」、「ルソーの描写や熱のこもった論述」、「テヌの著作のある一章」を紹介している。また、生徒に紹介する文章および授業の内容は、学年ごとに易から難へと段階的に配列するよう呼びかけている。具体的には、初心者には「本質的なこと、すなわち文章全体のプランの一貫性と分かりやすさ」を教え、上級クラスには「論述の動きを多様にし」、「論述がそっけなく、柔軟性に欠け、図式的」にならないために、「大作家が使用するさまざまな手法を教える」よう提案する。さらに指導書は、あるテーマを学んだ後にプランだけを作成する練習（作文練習は行わない）と、ある作家の文章を

学んだ後で文章のプランを再構成する練習の有効性を指摘している¹⁵⁾。指導書によれば、第3年級カリキュラムにこうした練習への言及があるのは、これらの練習が作文を本格的に書き始めた初期段階に特に有効だからである。

3.3. 文芸年級の課題 [129-131]

作文・文体にかんする章を締めくくるにあたり、指導書は文芸年級の各学年に適合した課題を示している。学年ごとに多様な課題が盛り込まれており、ヨーロッパの修辞教育の歴史と伝統の厚みの一端が垣間見える。

第3年級では4種類の課題が組まれている。ひとつは、「ある程度の長さの演劇、詩、演説、物語文の梗概」の作成である。ただし素材となるテキストの選択にあたっては、「内容が14歳の子供の思考力をこえない」よう配慮がもたれている。他の3つの課題は、近親者に宛てた書簡、きわめて単純な道徳的問題をあつかった議論、そして家庭生活や歴史に想を得た叙述文である。

第2年級では3種類の課題が組まれており、それぞれの課題に細い指示が見られる。第1の課題は叙述文、特に歴史的叙述文である。テーマについては、現在の授業で学んでいる時代、あるいは教員の指導・助言にそって生徒が既にテキストを読んだことのある時代から選ぶことになっている。「細かい事実、物語の調子、あるいは表現において、ちぐはぐさ、美的センスの極端な欠如、時代錯誤」を避けるためである。2番目に紹介されている課題は書簡である。ただし、第3年級のように受信者は近親者ととどまらず、難易度があがっている。たとえば、歴史上の人物が同じく有名な同時代の人物に宛てた書簡である。指導書は、パターン化しているにもかかわらず古い歴史を持つこの課題を高く評価している。生徒はさまざまな調子の文章を書くことができるうえ、劇的な場面設定が可能のため、生徒から高い人気を博しているからである。最後の課題は小論文である。指導書は前述の2つの課題よりも厳密さを要する課題と位置づけている。しかし、第2年級の小論文はまだ「導入」でしかない。指導書は、小論文の最大の意義は生徒が「構成・表現が明確」な文章を書き、「率直な考え・感情」を表現することにあるとしても、「この高邁な美点に向かって生徒の精神を養成する」ために、あえて最初は平易なテーマからはじめるよう教員に促している。その方が、「生徒が自分自身で考える練習」になるからである。

第1年級のカリキュラムには大別して、1) 文学あるいは道徳的小論文、2)

政治・道徳・文学あるいは芸術をテーマにした書簡, 3) あらゆる形式の歴史的演説, 4) 道徳・文学・芸術を扱った談話・対話, の4種類の課題が盛り込まれている。そして, これらの課題について, 前学年よりも大きく, 複雑あるいは繊細なテーマを扱うことが予定されている。しかし指導書は過度に困難なテーマ, すなわち16歳の少年に期待できる以上の巧みさ・深さを要するテーマ, 彼らがまだ獲得していない知識, しかも獲得に要する時間からして獲得不可能な知識を要するテーマは避けるよう注意を促すことも忘れない。過度に難易度の高いこれらのテーマは, 盗作の口実になりかねないからである。

さらに指導書は, 1902年のカリキュラムに依拠しながら, 1ページ近くをフランス語作文の解答にあてている。この事実から, フランス語が科目としての自律性を獲得するために, 行政は独自の作文課題が確立・定着することを待望していたことがうかがえる。同時に, 1902年に提出された作文課題の解答についての問題意識が, 1925年の時点では教員にひろく共有されていなかったことも読み取れる。指導書の論点は以下のようにまとめることができる。すなわち, 解答はそれぞれの答案に対し個人的であること, 筆記で行うこと。そして, 生徒がどの学習段階にあり, どこが弱点なのかを示すこと。口頭で行う全体的講評は, 個々の答案に書き込まれた所見をより生き生きとしたものにし, 教育的効果が高い。講評には少なくとも45分かけること。その際, 単に優秀な答案を読みあげるだけでなく, 生徒に発言の機会を与えること。そのほうが, プランを示すにせよ, 段落の展開を詳述するにせよ, 生徒の記憶に残るからである。最後に指導書は, 講評の際に教員が行き過ぎた指導をしないようにいましめている——「教員は生徒が行う努力の監督者である。教員は生徒の努力を引き出し, 支え, 秩序立てる, 生徒が努力するのを免除するのは教員の仕事ではない。解答の際に, 押しつけがましく教員が話してばかりだと, もっとも有益な授業をしなかったことになる。本来の仕事ではなく, その代わりに, 別のことをしてしまったことになるからだ」。

4. 文学の学習

文学的教養の伝達が中等教育におけるフランス語教育の大きな使命であることは今も今世紀前半も変わりがない。1925年カリキュラムの指導書でも文学教育に最も多くの紙数が割かれている。まず, 指導書は文学教育の準備が小学校

から始まっている事実を喚起する。なぜなら、小学校からすでに児童は「大作家の抜粋を読み、註釈し、暗誦している」[132] からである。

4.1. 第6～4年級におけるテキスト解釈 [131-133]

シェルヴェルによれば、テキスト解釈は生徒が生活する環境と文化的・言語的に大きな隔たりのある古代語テキストを翻訳するための準備作業であった。18世紀に入ると、言語・文化的な溝のため前世紀にフランス語で書かれたテキストを理解することさえ困難になる。これらのテキストと同時代のフランス語との溝を埋める必要が生じたのである。これがフランス語テキストに対するテキスト解釈の起源である¹⁶⁾。以後今日まで、テキスト解釈はフランス語教育におけるもっとも重要な課題のひとつであり続けている¹⁷⁾。

1925年の指導書は、テキスト解釈の目標を「子供たちの趣味の形成に寄与し、作家や、政治史上の重要な事件についての知識を与える」ことに置いている。しかし、第6年級の段階では「より実用的な結果」で満足すべきであり、「道徳教育に配慮した言語の学習、すなわち文法と語彙の学習」を主な目標とすべきとしている。

中等教育全体の学習進度から見れば、第4年級が文法学習を重視した初級2学年と、文学教育が中心となる上級学年との転換点となる。じじつ、第4年級からあらたな課題が登場する。まず、詩の読解、暗誦を通じて生徒が言語の音楽に慣れてきたことを受け、この学年から「きわめて初歩的」とはいえ、詩法の学習が開始される。また、すでに見たように、授業外読書を行い読んだ本の紹介をするのも第4年級からである。

テキスト解釈の実施方法についても、第4年級では大きな変化が見られる。すなわち文章化と、文脈化である。まず、教室で行ったテキスト解釈を生徒自身が作文にまとめる課題がカリキュラムに登場する。さらに、これまではテキストが書かれた場所、時代、状況などと切り離して解釈が行われていたが、第4年級からは解釈に先立ち「作家について」そして「時代について」の情報を示し、テキストを「位置づける」ようになる。この点についてカリキュラムを参照しよう。「解釈の際に、作家とその時代について基礎的知識が提示される。作家は常に時代の中に明確に位置づけられる。テキストの学習はフランス語作文の導入として利用される」[32]。指導書によれば、第4年級でもっとも重視

されるのはテキストそのものの解釈だが、テキストに関連する歴史・社会・伝記的情報を提示することによって、生徒が作家と時代の関連、作品と時代風潮・風俗・歴史との関係により意識的になることが期待できるのである。

4.2. 予習をともなう解釈と通読 [133-135]

テキストの学習方法として、カリキュラムは予習をともなう解釈と通読という2種類の方法を定めている。前者はあらかじめ生徒が丁寧に予習しておくことが前提となる。一方、第4年級までカリキュラムに登場する通読は「完全にあるいは、ほぼ完全に即興の課題」である。教員は、生徒が使える時間、テキストの性質などから、2つの方法のうちどちらが時宜にかなっているかを判断しなければならない。通読の場合は、知識を増やすことよりも、生徒が「文章全体を把握すること」が重視される。すなわち、生徒が「文章全体のドミナントな感情を引き出すこと、道徳的結論を引き出すこと」である。だが、指導書は4年級からは事前に準備された解釈に重点を置くことを推奨している。

予習をともなう解釈は、教員が質問を生徒に投げかけながら進められる。生徒の実力を一番把握しているのは教員だから、最も適切な質問を準備できる。教員の腕の見せどころである。これらの質問について、指導書は「ある質問は文章全体、ある質問は段落、その他は思考・表現の細部にかかわる」という具合に、質問を多様化させるよう指示している。また、個々の質問の内容についても、創意工夫をもとめている。なぜなら、生徒が正確、簡潔に質問に答えるには、質問そのものが「正確」で、しかも「11～13才の子供の思考力に適ったものである」ことが前提となるからである。また生徒による予習について指導書は、予習の内容をノートに筆記させることは、生徒に過度の負担を強いるおそれがあるため、絶対的な規則にはしていない。しかし、「小さい生徒の予習は書きとめておかないと内容が伴わないものだ」とも指摘し、予習の内容をノートに書きとめるよう指導することを推奨している。さらに、その場合は教員自身が授業中に生徒のノートをチェックして、点数で評価するよう求めている。

予習をともなう解釈について一連の指示を与えた後、指導書は朗読、暗誦、テキスト解釈で使用する作品について言及する。朗読、暗誦については今日の教育のあり方に照らし合わせて、特段に注目すべき内容は見られない。作品の

選択については、文法年級を担当する教員同士で協議し、授業で扱う作品に重複がないよう配慮することがもとめられている。なぜなら、いくつかの作家・作品は2学年に渡って、あるいは第6年級から第4年級までの3学年継続してカリキュラムに登場するからである¹⁸⁾。こうした要請の背景には、ある作品を古典とするカノンが現代よりも厳格であったために¹⁹⁾、言葉の二重の意味でのクラシックな作家・作品の数が少なかったことが大きく関与していると考えられる。

4.3. 上級学年でのテキスト解釈 [135-139]

上級学年である文芸年級では、通読ではなく、テキスト解釈を掘りさげて行うことが授業の中心となる。その目指すところは、言語の深い理解、作文・文章術の養成にとどまらず、趣味の形成、道徳的判断の確立にある。テキスト解釈の方法とテキストの選択について、指導書は下級学年での手法を喚起しつつ、上級学年特有のいくつかの注意点をつけ加えている。

前者について指導書は、テキスト解釈とはあくまでテキストの細部を学ぶための練習であることを強調する。それゆえ、たとえば、ボシュエの弔辞、コルネイユの悲劇全体をテキスト解釈することは不可能である。だからこそ、教員は適宜作品を要約し、テキスト解釈の対象となる箇所と全体の関連を生徒が見失わないよう配慮し、生徒が細部を学習する体制を整えなければならない。さらに、指導書は、学年があがるとともに、予習の効率化をはかりつつ、生徒の自主性を重んじるよう教員の協力をもとめる。具体的には、第2～1年級では予習の内容を生徒がすべて書きとめることを徐々にやめさせること、そして、当時普及しはじめていた注釈付きの版、古典作家の語彙集、簡便な文法書などを活用して、生徒の自主的な学習を促すよう進言している。また、授業中は教員がテキストの最も難しい箇所に質問を集中させるよう指示している。

後者の作家・テキストの選択について、指導書は1902年カリキュラムからの一貫性を確認している。1925年のカリキュラムが選んだ作家は1902年カリキュラムのそれとほとんど変わらないのである。わずかに見られる変更点といえば、ある作家の学習学年をずらし、20世紀初頭には学習することが時期尚早と思われたわずかな作家（19世紀の批評家、作家、同時代の詩人、ロマン主義の大作家の後継者）をリストに加えた程度である²⁰⁾。また、カリキュラムが選

んだ作家・テキストの扱いについても継続性が強調される。1902年カリキュラム同様、第2～1年級のカリキュラムが言及する数多くの作家すべてを授業で取りあげることは教員の義務ではない。あくまで教員にもとめられるのは、学年ごとに学習する作家をカリキュラムから「選択する」ことなのである。

加えて、指導書は文芸年級を担当する教員間の合意のもとに、どの学年でどの作家・テキストを学習するのかをプランニングする必要性を文法年級の時よりも一層強調する。プランニング後はそれを表にするべきであると説き、実際にはどのような形式の表を作成すべきなのか、その雛形を提案する念の入れようである。こうすることが、単に重複・見落としを避けるために必要であるだけでなく、文芸年級の統一感・一貫性・秩序を保つうえで重要だからである。こうしてはじめて、「17世紀の演劇作品に必要な以上に時間をかけたために、モンテーニュ、バスキル、ヴォルテールあるいはルソーを勉強できなかった」という事態を回避し、全生徒が「基本的な傑作」、「若きフランス人の教育に不可欠な作家」を学習してリセを卒業できるのである。さらに、作品を教室で教える際にも、一般教養を養成するための中等教育という見地から個々の作品の重要性を斟酌し、時間配分にメリハリをつけるよう教員の注意を促している。「コルネイユに影響を与えた先行作家の抜粋とデイドロの演劇論にも同じ時間数のテキスト解釈を振り当てなければならないという理由から、カリキュラムに記載されているすべてのテキストに同じ時間数を割り当て、『ポリュエクト』や『ミザントロープ』へのテキスト解釈の時間を1時間の授業2～3コマに削ぐことは褒められたものではない。」「前者と後者では、少なくとも中等教育においては、重要性も性質も同じとは考えられないからである。」カリキュラムには載っていないが教室では扱う時間のない作品について、指導書は、可能な限り数多くのクラシック（2つの意味で）を生徒に読ませるのが学校の使命であるという原理にもとづいて対応するよう教員にもとめている。具体的には、作品を読むよう生徒に「助言」しながら生徒の関心を刺激し、作品にかんする「質問」を投げかけるよう訴えている。

4.4. 文学史の復活 [139-141]

カリキュラムに収められた作家・テキストを教室でいかに扱うべきか、モデルを提示した後、指導書は文学史がフランス語という科目でなう役割につい

て説明する。

まず、19世紀後半から20世紀初頭にかけて、中等教育でフランス文学史がどのように扱われてきたのかを手短かに振り返っておこう。フランス文学史は1880年のカリキュラム改革を機にリセ第2年級、第1年級に導入された²¹⁾。これをうけて、翌年にはバカロレアの課題もラテン語演説から「文学、もしくは歴史的な主題にかんするフランス語作文」²²⁾に移行した。ラテン語演説がバカロレアの課題から外れることによって、カリキュラム上の空白が生じた。行政はフランス文学史を文芸年級の主な学習項目にすることによって、この空白を埋めようと意図したのである。しかし、フランス文学史は1890年にバカロレアのカリキュラムから削除された後、1902年の改革により、中等教育のカリキュラムからも外されてしまう。この決定にはさまざま要因が関与していたと推察されるが、文学史は抽象的すぎて中等教育にはなじまない、むしろ大学で教えるべきであるという意見が、当時は支配的であったことが主な理由と考えられる²³⁾。フランス文学史が復活するには、1923年のカリキュラム改革を待たねばならなかった。しかもこの改革では、文学史の学習開始時期が1学年早まって第3年級からとなった²⁴⁾。

指導書は永年カリキュラムから外されてきた文学史の復活を2つの理由によって正当化している。それらはいずれも、作品理解に及ぼすインパクトにかかわる。ひとつは歴史的な文脈である。「偉大な作品とは時代から孤立したものではない」以上、「作家の芸術、感情、思想、時代から切り離すことは、作品に深く切り込まないこと」に等しい。それゆえ、文学作品の理解には歴史的な文脈への参照が不可欠であるという考えを中等教育を通じ若者に浸透させる必要がある。もうひとつの理由は、先行作品との関係にかかわる。「芸術、思想の歴史には突然の跳躍はなく」、テキストは先行作品との対話から生まれる以上、「時代ごとに流派、作品を結ぶ絆を探さなければならない。」それによって、生徒の知識は「断片的な状態」を脱する。「その生成過程と精神を知れば知るほど」、テキストが「生徒には生き生きと見えてくる」。これらが文学史にかんする「一貫した基礎知識」を得ることから期待できる効用である。

たしかに文学史には「テキストの学習に指針と枠組みを提供し、それを照らす」というメリットがある。同時に、授業で扱う時間のなかった作家がバカロレアに出題されて受験生が戸惑う事態を避けるため、教員が文学史を過度に重

視することが危惧される。学習対象がテキストではなく、テキストをめぐる言説になってしまう危険があるのだ。こうした畏れを払拭すべく、指導書は文学史がテキストの学習にとって代わらないことを強調する。行政は、フランス語教育の本質はあくまで厳選されたテキストをよく知ることにあり、それはテキスト解釈を通じておこなわれる、という立場に立つ。「重要な傑作を熟知し、正しいフランス語で、明確にかつ良識をもって語ることができる」受験生が、文学史の細部を知らないという理由で不合格になるということは、行政からするとあり得ないことなのである。

1925年のカリキュラムにおいては、カリキュラムが指定した時代区分とテキスト解釈の題材となる作品とが常に同期しているわけではない²⁵⁾。先ほども見たように、1925年カリキュラムにおいて、テキスト解釈の対象となる作家・作品リストは、文学史を削除した1902年のカリキュラムのそれをほぼそのまま踏襲しているからである。そのため指導書は、授業を進めるにあたって文学史とテキスト解釈の学習を適切に組み合わせるための、いくつかのパターンを提示している。文学史の授業を2週間に1コマ定期的に行う、文学史の学習の中に作家の学習を挿入する、掘りさげた学習の対象となる作品と作品、作家と作家、時代と時代とのあいだに文学史の学習を組み込む、といった例である。最後のパターンの具体例として、第2年級ではロンサールの詩作品から17世紀の大家の学習に移る際に、第1年級ではルソーの抜粋からラマルチヌの『瞑想詩集』に移る際に文学史の授業を組み込む例を示している。そもそも、第2年級と第1年級のカリキュラムはきわめて類似しているため [53-54, 68-69]、こうした提案は当時の教員にはある程度有用であったと考えられる。

5. 現代コースの特別授業

5.1. 共通授業の埋め合わせ [141-142]

現代コースでは、古典コースよりもフランス語の授業時間数が多いのは既に確認したとおりである。現代コースのフランス語特別授業のカリキュラムには2つの教育内容が盛り込まれている。

ひとつは、第6～1年級での補助的課題をこなすための授業であり、基本的内容は共通授業と変わらない。もうひとつは、第3～1年級におけるもので従来にない新しい内容が盛り込まれている。

前者について、指導書はいくつかの指示ですませている。第6～5年級の共通授業では、授業中に読んだ物語文を口頭または筆記で再現する課題と、ある事物や光景を観察し描写する課題が課せられる。現代コースの特別授業では、第6～4年級にかけて、短いおはなし、物語文、ある場面などを読んで、それを口頭で報告する練習が行われる²⁶⁾。これは共通授業で行われている練習と本質的な違いはない。しかし、指導書が教員にもとめることについては興味深い違いが確認できる。すなわち、共通授業でなすべきことが生徒の良い点、進歩を判断し点数化することであるのにたいし、特別授業でもとめられるのは生徒が「つまずいた時に手助けし、「訂正を繰り返し、正しい最終的な表現に生徒を導く」ことなのである。

第4年級から週1時間がテキスト解釈にあてられる。共通授業とテキスト解釈の仕方は同じである。この授業によって、カリキュラムそして指導書前文で言及されている「埋め合わせ」が行われる。指導書によれば、現代コースの生徒は古代文学の知識では古典コースの生徒に劣るものの、この「埋め合わせ」により「フランス語、フランス文学の知識はより広がる」。より多くの作家をより正確に学べるからである。たとえば、フランスの「古代、中世、16世紀の作家により多くの時間を割く」ことができる。また、「古フランス語を力のこもった正確さで現代フランス語に訳す(第3年級)」ことも可能である。さらに、「共通授業では時間が不足して扱えない」、「有名な回想録作者、政治的弁舌家、科学者のテキスト」に十分な時間を割いて学習できるのである。

5.2. 特別授業と古代・外国文学 [142-144]

一般教養の養成こそが中等教育全体の最終目的である以上、現代コースの生徒といえども古代作品にまったく無知であることは許されない。そこで、第3年級は週に1時間を「ギリシャ、ローマ文学の基礎知識」[44]に当てている。この授業でまず留意する点として、指導書は「[文学]と[文明]の融合」を指摘する。そして、作品をそれが発表された状況の中で捉えるよう教員に促す。その具体例として、指導書は「サラミスの海戦から15年も経たない時に[アイスキュロスの]『ペルシア人』に喝采を送る観客、『ピリッポス弾劾』の演説が魅了する観客、キケロの時代の政治的熱情の嵐、ホラティウス、ウェルギリウスが作品を捧げた平和を取り戻したローマ」をあげている。時代環境が大きく

隔たったテキストだけに、こうした作業が作品の正確な理解に不可欠なのである。次に、授業で扱う箇所を選択にも配慮が促されている。この点を指導書は以下のように説く。「真に永遠の価値により、人類の記憶に残るような、意義深い箇所を選択すること」。すべてを取りあげることが無理な以上、「余計なものを切り落とす」ことが、教材選択にあたっての教員の腕の見せどころとなる。そして、最も重要なのは、選ばれた教材を読んだ時の「正確で変わることのない印象」を、「簡略ながら正確な年表」とともに生徒の記憶に残すことだ。

第1年級特別カリキュラムでは、外国文学を読むことで「諸外国文学の歴史の補助的知識」を形成することが目ざされる。しかし、外国文学の教育方法は古代文学のそれと同一というわけではない。指導書はこの点をカリキュラム編成から説明する。第2年級から、外国語担当の教員は近代コースの生徒と「ギリシャ語を選択していない」古典コースの生徒たちに、「彼らが学んでいる2カ国語について、その国の文学史にかんする基礎的知識」を教えることになっているのである²⁷⁾。

フランス語の枠組みで行われる外国文学の授業は、指導書が「ヨーロッパの4大文学」と形容するイギリス、イタリア、スペイン、ドイツの文学を扱う。そして、この授業が外国語の授業で学んだ2カ国の文学にかんする「基礎知識」を補うことになる。しかしながら、指導書は特別授業の意義はこれらのヨーロッパ文学をそれ自体として学ぶことよりはむしろ、フランス文学との関係において学ぶことにある点を強調する。あくまでも狙いは、外国語の教員によって受けられた基礎知識の補完ではなく、フランス文学の理解の補助なのである。これら外国文学の授業がフランス語教員によって行われる理由もそこにある。指導書は、フランス文学とヨーロッパ文学を結んでいる絆は、フランス文学と古代文学を結んでいる絆よりも浅く、断続的であるとしている。同時に、ヨーロッパ文学の知識は「さまざまな時代のフランス文学の詩、演劇、小説、歴史文学の刷新を理解するには古代文学の知識とほぼ同様に必要不可欠」と位置づける。

カリキュラムは、フランス語における外国文学の学習パターンとして、16のプランを提示している [70-71]²⁸⁾。指導書はこれらを教員が遵守すべき「厳密なカリキュラム」と位置づけるのではなく、あくまでも「ガイド、モデル」として活用するよう促している²⁹⁾。プランの中には比較文学的視点が盛り込まれているものが少なくない。この点について指導書は、比較文学について学ぶの

は高等教育に進学してからであるものの、今日教養人が比較文学の意図、研究についてまったく無知であることはできないという理由で、中等教育への比較文学的視点の導入を説明している。もはや、ダンテ、セルバンテス、シェークスピア、ゲーテといったヨーロッパ文学にまったく無知なままりセを卒業できる時代ではなくなっているのである。

6. 結語

1925年カリキュラムの指導書を中心に検討を進めてきた。まず、言語の学習および作文教育の分野では、学年ごとに難易度の違う多様な練習・課題が準備されていたことを確認しておきたい。特に作文教育における引き出しの多さには、今日の我が国の国語教育も学ぶべきところが多いであろう。

また、文学教育の分野では、1925年の時点で中等教育におけるフランス語教育の柱としてテキスト解釈がほぼ定着していたことが確認できた。だが、今回の調査では、当時のテキスト解釈とはどのようなものであったのか、その実態に迫ることはできなかった。さらにこの問いからは、理論的に構想されたテキスト解釈と教室での実践にはどのような対応、緊張、矛盾があったのかというあらたな問いが生まれるものの、これについても現状では答えることができない。それには、他の教育改革に関連する行政文章の調査、周到な教材分析などが必要であろう。今後の課題としたい。

同時に今回の考察から、フランス語という科目が新しい時代・社会の動きの中で内部に緊張を抱えながら発展してゆくさまも浮き彫りになった。母国語教育が中等教育の一科目として文学史や外国文学とどう向き合うか、どのような知見を取り入れていくかという問題である。母国語は社会系、とりわけ理科系の科目と違い学校以外の場で、ある程度のレベルまでは〈自然に〉身につけてしまう。それゆえ、科目として確固とした知の体系、コンピテンシーのリストなどを構築することが困難である。フランス語が科目としての自律性を担保するため、19世紀末から今世紀前半は歴史から、20世紀半ばには言語学からという具合に、関連する他分野・科目の知見を自家薬籠中のものにしようと絶えず腐心してきたのも、こうした母国語教育ならではの要因による。近年では、2000年のリセのフランス語カリキュラム改革の際も、フランス語はどのような知的基盤のうえに成り立っている科目なのかが問われた³⁰⁾。この問いかけは、フラ

ンス語という科目の自立性の獲得と共に、フランス語・フランス文学教育者たちに突きつけられ続けているのである。

註

- 1) André CHERVEL, *La Culture scolaire*, Paris: Belin, coll. « Histoire de l'éducation », 1988; id., *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris: Retz, coll. « Les Usuels Retz », 2006.
- 2) *Ibid.* (le second livre), pp. 5-11.
- 3) André CHERVEL, *L'Enseignement du français à l'école primaire : textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*, Paris: INRP / Économica, 3 vol., 1992-1995.
- 4) 引用は *Enseignement secondaire : horaires, programmes, instructions*, Paris: Armand Colin, 1925 による。引用にあたっては [] 内に該当ページを示す。特に本稿第 2～5 章は、章、節ごとに考察の対象となるカリキュラム指導書の箇所を冒頭に指示し、それ以外の箇所を参照・引用する場合のみに改めて該当ページ数を示すこととする。
- 5) 「原則として」という留保がつくのは、上級学年になると選択科目があり、個々の生徒の授業時間数に若干の違いが生じるからである。
- 6) 逆に、指導書のこの注意から、中等教育に進学したにもかかわらずラテン語を履修していない生徒に対して、幼い頃から古代語に慣れ親しんだ教員が何らかの偏見を抱く事例が少なくなかったことがうかがえる。
- 7) 近年あらたに導入された学習領域を紹介すると、1985 年からの「イメージの読解」、2009 年からの「芸術史教育」がある。
- 8) この傾向は、たとえば前期中等教育修了認定試験における、ディクテの時間、配点、難易度からもうかがえる。詳しくは以下の拙論を参照されたい——「ブルヴェにおけるフランス語：義務教育課程修了に必要なリテラシーとは」、『国際文化論集』（鹿児島国際大学）第 12 巻第 2 号，2011 年，83-109 頁。
- 9) すなわち、1910 年 7 月 25 日付アレテ，1910 年 9 月 28 日付通達，1911 年 3 月 21 日付連絡である。本稿の準備にあたって、これら公式文章を参照することは叶わなかった。今後の課題としたい。
- 10) もちろん、こうした仮定を裏づけるには、当時の教材についての調査が必要であることは言うまでもない。本稿では、今後の課題として指摘するにとどめざるを得ない。
- 11) 前期中等教育の現行カリキュラムについては以下の拙論を参照されたい——「文法の回帰——2009 年施行コレッジ新カリキュラムめぐって」、『ステラ』第 28 号，

- 九州大学フランス語フランス文学研究会, 2009年, 68-78頁:「コミュニケーションから文法と文学史へ——2009年度コレージュフランス語カリキュラムの理念と背景」, 『日仏教育学会年報』第16号(通巻№38), 2010年, 101-111頁。
- 12) 第3年級カリキュラムでは, 言語の学習の欄に「中世語の基礎とそのラテン語からの由来」という学習項目がある。また, 作家リストには「中世の『古典名文選』」が記載されている [42-43]。
 - 13) 指導書では, これは第4年級の学習項目になっているが, カリキュラムを参照するかぎり, 第5年級の学習項目にリストアップされている [24]。
 - 14) ただし, この読書形態は2009年から施行されているコレージュカリキュラムでは明文化されていない。Cf. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Enseigner au collège : français*, Paris: CNDP, 2004, p. 30.
 - 15) 「読み終えたテキストにかんする口頭での要約, あるいは与えられたテーマについてのプラン作り」[42]。
 - 16) CHERVEL, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, op. cit., notamment pp. 504-527.
 - 17) 2007年3月末に, 筆者はボルドー地区のリセ第1年級で授業参観を行った。生徒にとっては, バカロレアのフランス語前倒し試験がちょうど3ヶ月後に控えていた時期に当たる。授業参観後, 担当教員に「一般的な生徒はバカロレアではどのような問題形式を選択するのがベターか」という質問を向けたところ, 「一般的に教員は受験者にテキスト注釈 (commentaire composé) を選択するようにアドヴァイスしている。生徒も採点者ももっとも慣れ親しんだ問題形式なので, 確実に点数が取れるから」という趣旨の回答を得た。テキスト注釈は口頭で行われるテキスト解釈を, 文章にしたものであることから, 今日の一般的なりせでもテキスト解釈が中心的な課題であることがうかがえる。
 - 18) 1925年のカリキュラムで学年にまたがって学習対象にあがっているコーパスを紹介する。カリキュラムでは, 第6年級から第4年級を通じ「19世紀の詩人選集」を, 第6・5年級では「中世の散文・韻文作家の現代語訳抜粋」とフェスロンの『テレマック』を, 第6・4年級では「19世紀作家の短編小説・散文物語の抜粋」を, 第5・4年級では「17・18世紀作家の短編小説・散文物語の抜粋」, モリエール, コルネイユの選集を学ぶことになっている。その他にも学年をまたがってカリキュラムに名前があがっている作家はいるが, コーパスが学年ごとに異なっている——André CHERVEL, *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris: INRP / Publications de la Sorbonne, 1986, pp. 65, 90 et 117.
 - 19) クラシック, つまり教室で扱うべき作品を選定するカノンが多様化した理由はいくつか考えられるが, ここでは中等教育の大衆化, ラジオ, テレビに代表される書物以外の知のメディアの普及に伴い, 「読む」行為の意味が戦後大きく変わったことを

- 指摘しておきたい。すなわち、中等教育における読書の意義はあくまで学校が認めた名作を読むことにあった。ところが60～70年代に読書の意義は大きく変容する。対象は「なんでもいいからとにかく読む」こと自体に意義が見出されるようになった。この読む行為の意義の変容は以下の研究にとりわけ明確に描かれている——Anne-Marie CHARTIER et Jean HÉBRARD, «Crise de la lecture scolaire», pp. 465-479, dans leur livre *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris: BEP / Fayard, 2000.
- 20) たとえば、1902年のカリキュラムでは第3年級に記載されているシャトーブリアンは、1923年、1925年のカリキュラムでは、第3年級と第1年級に記載されている——CHERVEL, *Les Auteurs français, latins et grecs...*, *op. cit.*, pp. 143-144 et 206-207.
 - 21) *Ibid.*, pp. 171 et 201. ちなみに1880年のカリキュラムでは第2年級で「アンリ4世の死までのフランス文学の概史」(*ibid.*, p. 171)を、第1年級では「ルイ13世即位以降のフランス文学史」(*ibid.*, p. 201)を学ぶことになっている。
 - 22) André CHERVEL, *La Composition française au XIX^e siècle dans les principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat*, Paris: Vuibert / INRP, 1999, p. 278.
 - 23) Antoine COMPAGNON, *La Troisième République des lettres : de Flaubert à Proust*, Paris: Éd. du Seuil, 1983, pp. 75-83; CHERVEL, *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, *op. cit.*, p. 171. 1902年のカリキュラムから文学史は外されるものの、代替措置として、第3年級より「フランス文学史概説が生徒に配布されることとなる」(*ibid.*, p. 144)。
 - 24) CHERVEL, *ibid.*, pp. 144, 174 et 206. 第3年級では「起源から16世紀はじめまで」(*ibid.*, p. 144), 第2年級では「16世紀はじめから18世紀はじめまで」(*ibid.*, p. 174), そして第1年級では「1715年から今日まで」の「フランス文学史についての一貫した基礎知識」(*ibid.*, p. 206)がカリキュラムにのぼっている。
 - 25) 第3年級の文学史の範囲は「起源から16世紀はじめまで」となっているが、作家リストには17世紀から19世紀までの多数の作家が列挙されている。第2年級の文学史は「16世紀はじめから18世紀はじめまで」が範囲だが、作家リストには19世紀の作家の名前が散見する。こうした齟齬は第1年級では大きく改善される。しかし、作家リストには「1715年から今日まで」という文学史の学習範囲に入らない作家がないわけではない(モンテーニュ)。Cf. CHERVEL, *ibid.*, pp. 144, 175 et 207.
 - 26) 第6～4年級のカリキュラムでは「あらすじの説明を受けた後に行われる読書の紹介(1時間)」として記載されている [15, 24, 32]。
 - 27) この授業はギリシャ語を学んでいる古典コースの生徒にも、選択科目として開かれている [143]。
 - 28) 16の学習プランすべてを紹介することは、煩瑣になるので控える。各国それぞれについて1例ずつを紹介するにとどめる——「1. ダンテ——ダンテとその時代——

『神曲』：作品の全体的流れと構成；有名な挿話（読解）。——18世紀末までフランスではほとんど知られることがなかったダンテ；ロマン派時代以降の名声」, 「6. セルバンテス——彼の生涯。『ドン・キホーテ』：作品の全体的思想。この傑作の稀に見る普遍的かつ恒常的な名声を説明する理由。有名な挿話」, 「9. 18世紀フランスにおけるシェークスピア：名声の広がり；翻訳と模倣。——シェークスピアとロマン主義」, 「14. ゲーテ——経歴のさまざまな時期；主要作品の年表。詩作品：『ゲッツ・ファン・ベルリヒンゲン』『若きウエルテルの悩み』『ファウスト（第1部）』『タウリス島のイフィゲーニエ』『ウィルヘルム・マイスター』『ヘルマンとドロアータ』『ファウスト（第2部）』。彼の天才の普遍性」[70-72]。

- 29) 同時に指導書は、「外国文学は男子では新しいが、女子では以前からカリキュラムに含まれてきた。したがって、よくできた教科書、文学史概論、選集などを見つけることができるだろう」[144] と、この分野での女子中等教育による蓄積を活用するよう助言している。
- 30) Cf. *L'École des lettres second cycle*. Nouveau programme de français, n° 7, 1^{er} décembre 1999, 144 pp.