九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

刷新と伝統のはざまで : 1938年男子コレージュ用フランス語指導書をめぐって

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/10.15017/26079

出版情報：Stella. 31, pp.11-30, 2012-12-18. 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：

刷新と伝統のはざまで*)

―― 1938年男子コレージュ用フランス語指導書をめぐって――

飯　田　伸　二

1923年と25年のカリキュラム改革は「中等教育の統一性」[1)]という方針を打ち立てた。「統一性」とは以下のような原則を指す。すなわち，ギリシャ語・ラテン語という古代語の履修の如何にかかわらず，他の科目については同じ教員が同一のカリキュラム・教材により指導するという原則である。これは古代語，特にラテン語の履修を基準に学級編制を行わないことを意味する[2)]。

「中等教育の統一性」という原則が確立されて以来，1975年に統一コレージュが法制化され，77年新学期から施行されるまで，中等教育のあり方は根本的な変化を経験しなかった。対象は将来のエリート層を担う若者であり，目的はエリートにふさわしい人文主義的教養の伝授でありつづけたのである。

本稿では，フランスにおける母国語教育の新たな方向性と特色を浮き彫りにするために，1938年カリキュラムの教員用指導書（以下「指導書」と略記）を考察する。38年カリキュラムは，「中等教育の統一性」を確立した25年の改革以降，最初に行われたカリキュラム改訂作業から生まれた。また，同カリキュラムは，36年にわずか31歳で国民教育大臣に就任したジャン・ゼーのもとで準備された点，とりわけ彼が中等教育の民主化に積極的に取り組んだ大臣であった事実にも留意したい。1938年の教育体制はエリート主義・一般教養重視という基本路線を踏襲しながらも，現在の中等教育につながる民主化への動き，あるいは生徒を教育の中心にすえようとする姿勢を鮮明にしたからである。したがって，38年カリキュラムを検討することは，教育をめぐる社会的考察がどのように教科内容・教育実践に反映されたのかという問いを含意する。

指導書の構成

1925年と38年の指導書のあいだには一貫性と同時に重要な相違も確認でき

る。まずこの点を明らかにしておこう。相違点はおもに分量・構成，そして中等教育の区切り方にかかわる。

25 年指導書は中等教育全体，つまりコレージュ第 6 年級（classe de 6e）からリセ第 1 年級（classe de première）まで，言い換えればコレージュ第 1 学年からリセ第 2 学年までを対象にしていた。一方，38 年指導書は，対象をコレージュ第 3 年級（すなわち第 4 学年）までに限定している。また，各教科に割かれた紙幅が大幅に増えている。フランス語という科目を例にとれば，25 年には 25 頁であったのに対し，38 年では 3 倍のほぼ 75 頁が費やされている。対象学年，各科目の頁数の違いから，同書では当時の前期中等教育におけるフランス語教育の実情についてより詳細な記述を読むことができる。

対象を前期中等教育に限定されているという事実は，同書の構成にも無視しがたい影響を及ぼしている。フランスの中等教育における母国語教育の柱が言語教育，作文教育，文学教育であることは，当時も現在も変わりない。25 年指導書と 38 年指導書の違いは，これら 3 つの領域の関係にかかわる。25 年指導書では言語教育と作文教育につづいて，文学教育にかんする指導上の指示が展開されていた。またこの分野に割かれた頁数も最も多かった。これは後期中等教育では「趣味の形成」と「道徳判断の確立」[3] を主眼とする文学教育がとりわけ重視されていたためと考えられる。他方，38 年指導書では言語教育，文学教育，作文教育という構成になっている。言語教育が作文教育の基礎であることは論を俟たないであろう。さらに文学教育でも作品を理解や鑑賞の対象としてだけではなく，作文を書く際の「手本」として活用する姿勢が強く打ち出されている。それゆえ，作文教育が言語教育と文学教育を総合する領域という位置を占めているのである［86，88–89］。

学年の区切り方にも興味深い違いがある。25 年指導書のタイトルには「コレージュ，リセにおける中等教育（l'enseignement secondaire）」という文言が見られる。しかしフランス語教育にかんする章では，中等教育を前期と後期に分かつ節目はコレージュとリセ，すなわち第 3 年級と第 2 年級の境ではなく，第 4 年級と第 3 年級のあいだに設けられている。これは，かつての文法年級（classe de grammaire）と文芸年級（classes de lettres）という区切りに相当する。38 年指導書では，中等教育を分ける節目はコレージュとリセのあいだに設定されている。この区切り方は，同書公表直前の省令（アレテ）（同年 4 月）によって

コレージュと高等初等教育のカリキュラムを，古代古典語を除き，完全に一致させた措置と密接に関連している。この措置により，高等初等教育後にリセに進学する，あるいは高等初等教育の途中でコレージュに編入する道が少なくとも制度上は担保されたからである。もはや中等教育と初等教育はそれぞれ独立した別種の教育ではなくなった。38 年指導書の表題で中等教育を示すのに，従来の l'enseignement secondaire ではなく，「中等段階の教育」を意味する l'enseignement du second degré という表現が使用されたのも，こうした事情を反映してのことであろう[4)]。

以上のように指導書の構成にかかわる異同を確認したところで，38 年指導書は母国語教育を担当する教員にどのような指示を与えているのかを，同書の構成に従って検討していこう。

言語教育

言語教育にかんし，1925 年指導書は頁数の大半をディクテの実施方法，添削・訂正の仕方，および文法教育に費やしていた。これらのテーマについて，38 年指導書は従来の方針をほぼ忠実に踏襲していると判断できる。指導のあり方，生徒への課題およびその添削の仕方について，より丁寧かつ子細な指示を行いながら，25 年指導書に見られた記述をほぼそのまま採録した箇所が散見するからである。

このことを踏まえた上で，38 年指導書の最も意義深い特徴は，フランス語という言語の教育に作文教育，文学教育と同等の重要性を付与した点にある。言語教育の領域では 2 つの学習目標が示されている。言語の実践的な修得と理論的な理解である。もちろん，当時の「中等段階での教育」固有の目標は「精神を鍛錬し，養成すること」にある以上，言語教育が「純粋に実践的な性格」にとどまることは許されない [24–25]。38 年指導書はこうした事情を考慮した上で，なおかつ前者こそが中等教育におけるフランス語教育の最重要課題であることを明確にしている――

> フランス語教育の本質的な目標は――この点は強調しておく必要がある――フランス語を操れるように生徒をしつけることにある。[24]

> フランス語の理論について熟考させながら，子供にフランス語を教えるのではない。

> 子供にフランス語を教えるとは，フランス語できちんと話し，きちんと書く習慣を授けることである。この習慣は，他のすべての習慣と同様，学習によってではなく，練習，そして練習を頻繁に繰り返すことによって身につくのだ。[25]

こうした論点は，フランス語のカリキュラムや指導書においては自明すぎて，改めてその意義を問うまでもないと考えるむきもあろう。だがそう見なすことは，件（くだん）の指導書を歴史的文脈において正しく理解していないとの誹りを免れまい[5)]。19 世紀まで中等教育の中心はユマニテ，すなわち古代語の修得と古代文化の学習であった。つまり母国語教育を主に担当する初等教育とは基本的に隔絶した別個の教育体系であり，エリートやブルジョワ層の再生産を担っていたのである。こうした事実を考慮すると，中等教育のカリキュラムを教員に解説するにあたって，フランス語の修得，しかも実践的な修得を最重要課題として強調している点は，38 年指導書の革新的な新機軸と判断できるのである。

もちろん，中等教育で母国語教育が重視されるにいたった背景として，今日なら〈中等教育の民主化〉と呼ばれうるような政策が 1930 年代に実施されていた事実も忘れてはならない。1929 年から試験的かつ段階的に行われてきた中等教育の無償化が，33 年からは完全実施されたのである。この施策に，第 1 次大戦後の出生率の上昇が加わり，中等教育第 6 年級に進学する男子生徒の数が激増する[6)]。さらに上述のごとく，37 年から 38 年にかけて中等教育と高等初等教育のカリキュラムの一本化が図られた。その狙いは 37 年 5 月 21 日のデクレに明確に表明されている――

> リセ，コレージュの第 6 年級から第 3 年級のカリキュラムと，高等小学校の準備学年および 3 学年のカリキュラムは，途中で相互往来できるように調整されるだろう。[7)]

そして，この方針を実現するのが，初等教育と前期中等教育のカリキュラムを改訂することで一本化した 38 年 4 月 11 日の省令なのである。

じじつ 38 年指導書の言語教育にかんする指示のいくつかは，もはや前期中等教育がリセ・コレージュ初等科出身の生徒だけを受け入れるのではないことを想定している。これらの指示は，中等教育が小学校からの進学者や，高等小学校からの編入者にも開かれていると考えなければ理解できまい。

38 年指導書は従来の指導方針を基本的には踏襲しているものの，25 年指導書

の認識に対して疑義を示している。その疑念は，中等教育を受ける生徒が属する社会階層の，これまでにない広がりを踏まえている――

> 中等段階に進学する子供は既に文法を学んでいる。しかし子供が文法をよく知っていて，その規則を日常的に適用していると考えるのは軽卒であろう。1925 年指導書は以下のように述べている。「子供は変化語のさまざまな形，とくに活用の一般的なものはすべて知っている。子供は節を見分け，節の中の言葉の機能を区別できる。子供は基本的な一致の規則を知っている。また，綴り，すなわち「慣用上の」綴りと「規則の適用の結果である」綴りの両方を守る訓練を受けている」。多くの第 6 ・第 5 年級教員，および高等小学校教員の経験によれば，ここに書かれていることは事実というよりは理想のようである。第 6 年級に進む生徒たちはきわめて多様な条件の下で勉学を積んできた。リセ初等科出身の生徒もいれば，公立の小学校出身，さらに私立学校出身の生徒もいる。何人かは家庭教育〔のみ〕を受けてきた。〔入学〕試験で選抜されてはいるものの，こうした初等段階での学習が子供たちにさずけた知識が確固なものであると，過度に信頼することはできない。[31-32]

それぞれの社会環境（milieu）では固有の言語が使用される。これに対し指導書では，万人から理解され，社会的尊敬を得られるような言葉遣いを生徒に授けることに主眼がおかれている――

> 子供はフランス語を知っている。しかしその知識は，自分が成長した所にいた人々のフランス語に対する知識に対応している。子供は，自分の周囲や家族，日常の人間関係，界隈，通り，村で耳にしたフランス語を話しているのだ。もし子供が教養ある社会環境に属していれば，彼の言葉遣いには監視の眼が行き届いているので，子供は正しく，きれいなフランス語を話す。逆の場合であれば，子供は近親者がそうであるように，汚い言葉を話し，不適切な単語，整っていない構文を使ってしまう。〔…〕
>
> しかし，いま子供が使っている言葉遣い（le langage）で，普段彼がつき合っている人々からは理解されるにしても，子供は万人に理解され，後ろ指を指されることなくあらゆる社会階層とつき合うための言葉（une langue）をこれから学ばなければならない。この言葉こそ，共通のフランス語，卑俗な言葉，下品な表現，俗語とは異なる日常語としてのフランス語なのである。[26-27]

さらに言語教育の使命は，社会の移り変わりに応じ変貌する言葉を，変化のテンポを穏やかにすることによって，社会の構成員の多くが理解できる状態に保つことであるとする。

非ブルジョワ層に対して，リセ，コレージュの門戸がそれまで以上に開かれ

た結果，科目としてのフランス語は中等教育ではかつてない重要性を獲得した。むろん言語教育の意義は，単に実践的な側面から擁護されたわけではない。そうした価値だけでは，「子供の精神を鍛錬し，一般教養を付与する」[6] ことを独自の使命とする中等教育での正当性を弁護できないからである。いかなる科目も子供の「知性」強化への貢献を抜きにしてその存在意義を正当化することは不可能なのである。

それゆえ，38 年指導書は科学を引き合いにだすことで言語教育の重要性を説明し，擁護する。これは文法教育にかんする段落に「文法，知性の教育」「実験的方法」という見出しが付されていることからも確認できる――

文法，知性の教育

中等段階における言語教育は，正しい表現と綴り字を子供に提供することを唯一の目標にはできない。言語教育はまた，実践と習慣の学習ではなく，知性による学習でなければならない。観察し，比較し，理解する機会を子供に提供しなければならないのである。文法教育とはつまり，形式的な仕組みの記述，文法的カテゴリーの目録，絶対的な規則の表明とはまったく別物なのだ。文法とは文法的事実の説明なのである。

実験的方法

これらの事実に人はまず気づき，それをそのままの形で現代の言葉のなかに認める。〔文法の〕教育は教えによるのではなく，実験に基づくのである。教育は出発点，素材として，ある程度の長さをもつ文章，事実を解明するために特別に選ばれた個別の文を利用する。[38-39]

1923 年と 25 年のカリキュラム改正により，中等教育としての統一性を担保しつつ，ラテン語の履修なしにバカロレアまで進学する体制が整備された。さらに 30 年代に進展した教育の民主化により，中等教育には従来よりも比較的多様な社会的出自をもつ生徒が進学する。これらの要因によって，母国語教育はかつてない重要性を担うことになる。その一方で，フランス語は長らくラテン語の補助的な科目と見なされてきた。しかも 38 年の時点では，ラテン語とフランス語は同一の教員が担当するのが一般的であった[8)]。すなわちフランス語を専門とする教員がいなかったのである。こうした体制はラテン語優位のヒエラルキーの強化・維持につながった。だからこそ，「フランス語を〈教えること〉」は，「教員の義務」であることを周知し，「ラテン語のような未知の言語を教え

る教員の仕事とはまったく異なる」[27] にせよ，ラテン語教育に比べて格下の仕事ではないことを教授団に認識させる必要があった。それゆえ，フランス語は実用的な目標を持ちながらも生徒の知性を鍛錬する科目であることが強調されたのである。当時の状況においてフランス語教授法が科学的・実験的なアプローチに基づいていることを喚起することは，中等教育にふさわしいフランス語の地位を教授陣に認知させるための方策だったのだ。

文学教育

1925 年カリキュラムの文学教育はおもにテクスト分析（explication des textes）と通読（lecture courante）という 2 つの活動で構成されていた。38 年カリキュラムでは，前者はフランス語テクスト分析（explication française）という呼び名に変更されている[9)]。25 年と 38 年の指導書を比較すると，前期中等教育においてテクスト分析とフランス語テクスト分析が果す役割には，後述するように興味深い差異が確認できる。とはいえ，言語・文学・作文のいずれの教育領域においても両者が中心になっていることに変わりない。テクストの精読が中等教育での母国語教育を構造化する 3 領域をつなぎ，支える柱として構想されている点において，25 年指導書と 38 年指導書は同じ視点を共有しているのである。

他方，通読は継続的読書（lecture suivie）および解説付き読書（lecture dirigée）という活動にとって代られた。38 年指導書はこれら 2 つの講読形態を，「短い文章に限定され，緻密な注釈を生み出す」テクスト分析とは別種の課題であり，「いかなる注釈も含まない」[62] 通読とも異なる課題である点を強調する。両者はともに 38 年カリキュラムで初めて導入された新たな講読形態なのである。そこで，これらの狙いや実践法などについて，教員にどのような説明と指示がなされているのかを，指導書の解説に基づいて検討しよう。

継続的読書，解説付き読書の全体的な狙いは，生徒を「読書好きにさせ，全体の意味を把握させる」ことにある。対象となる教材，個別の学習目標，実践法はどのようなものだろうか。まず継続的読書から見ていくと，題材として指導書は「作品全体（悲劇・喜劇），まとめることによって学習が可能な作品（ラ・フォンテーヌの寓話やセヴィニエ夫人の書簡），あるいは広がりのある一節（モリエールやコルネイユ）の抜粋」[62] をあげている。テクストの一字一句を分

析するのはもちろん，授業時間だけでは読了困難と予想される，相当の分量の文章が教材として想定されているのが分かる。学習目標もテクストの長さに呼応しており，「細部に拘泥せずに作品の意味やおもしろさ，全体的な性格を引き出すこと，各部分の連関を示すこと，文章中の難解な箇所を解き明かすこと」［*id.*］とある。また，継続的読書は文学史を導入する機会としても推奨されている。「これら継続的読書においては，第 4 年級以降のカリキュラムが指示するように，生徒に「作者およびその時代についての基礎的な概念を教え，作者を時代にきちんと位置づける」」［*id.*］ことが期待されているのだ[10]。具体的には，継続的読書の対象となった作品を，「同様の意味・着想をもった同時代の作品のなかに位置づけることによって，その理解を助けたり，逆に対照をなす作品群との対比」によって，件の作品の特徴を際立たせることが奨励されている［63］[11]。一方，教室でどのような手順で継続的読書を行うべきか，いかなる質問を生徒にすべきかなどについて，指導書はまったく言及していない。この事実から，継続的読書は教室で実践するのではなく，教室外で行うことを想定した読書活動であると考えられる。

「テクストに取り組む前に，テクストを理解し，役立てるために不可欠な指示を教員が生徒に与える」と，継続的読書は「解説付き」［63］となる。解説で重視されるのは，「生徒の注意を，作品の抜粋の特殊な側面や，ある細部に限定せずに〔…〕作品を考察するのにふさわしい視点へと導くこと」［*id.*］にある。しかし継続的読書と解説付き読書の本質的な違いは，教員が行う説明の質・量だけではない。解説付き読書では教室における生徒と教員間の質疑応答が想定されているのだ。それゆえ，この講読において教員に求められるのは，「さまざまな指摘によって重要な点や興味深い点に生徒の注意をいざなう」だけではない。さらに適宜「生徒に質問して，彼らが作者の意図，抜粋の意味，価値，興味を理解したか否かを確認すること」［*id.*］までが求められるのだ。指導書は，解説付き読書が授業でどのように実践されるべきかを，3 つのステップに分けて説明している――

1．講読する作品の主要な場面，一節を音読する。
2．関連箇所を手短に要約する。
3．演劇作品の場の終わりや，あるいは，まとまりをなす物語の展開の後で適宜質問し，重要なポイントが全生徒の理解を超えていないことを確認する。［64］

さらに指導書は，細部に拘泥しすぎないよう教員に注意を促す。教師と生徒との質疑応答を担保するためである。しかも解説付き読書に際して教員は「可能なかぎり頻繁に即興で授業」[64] を行い，生徒と活発にやりとりすることが求められるのである[12)]。

ここからは，フランス語テクスト分析を考察しよう。1925 年指導書は，第 6 年級から第 4 年級までのテクスト分析の狙いを，「実用的な」レベルに設定していた。たしかに文学的趣味を形成し，大作家および政治史にかんする知識を養成することへの配慮がなかったわけではない。しかし教員に何よりも求められたのは，言語の学習において結果を出すことであった。テクスト分析が「趣味」，「道徳判断」，および「文学的知識を打ち立てるための基礎」となるのは，あくまで第 3 年級以降なのである[13)]。

一方，38 年指導書はフランス語テクスト分析の狙いを説明するにあたり，言語の理解については言及していない。目的はあくまで，テクストの意味に深く踏み込むことである。テクスト分析では，単に「よりよく理解」するだけでは不十分であり，「より繊細に感じ取り〔…〕さらに味わい」，最終的には「感心」に至ることが求められる。ここには，かつて阿部良雄が西欧の文学教育・研究の根柢にあるドクサとして指摘した「頌」の言説形式が見て取れる[14)]。とりわけ重視されるのが〈作者〉という審級である――

> フランス語テクスト分析の意図は，分析の対象であるテクストを，よりよく理解し，いっそう繊細に感じ取り，したがってさらに味わい，より正当な理由で感心することである。フランス語テクスト分析の目的は，*言葉をたよりに*，作者の考え，気持ち，意図を再構成することにある。すなわち，彼のなかに生き生きとした考えを見いだすことで，テクストを生きつづけさせるのである。[65]

この引用によれば，テクストの意味とは作者の「考え，気持ち，意図」にほかならない。両者は完全な透明性によって通底していると捉えられている。19 世紀後半から今日に至るまで，テクスト分析は中等教育において中心的な地位を占めてきた[15)]。しかし 1930 年代の実践を基礎づけるテクスト観，作者観は，「作者とは何か」と問いかけ，「作者の死」を経験した今日の教育現場とは根本的に異なる[16)]。テクストを理解するとは，作者を理解すること，さらには作者と一体となることにほかならなかったのである――

> テクストを分析することで，私たちは作者の立場に身を置く。そして彼が語る事物を，それ自身よりはむしろ彼との関連から眺める。[*Id.*]

それゆえ，教室では作家に結びつかないあらゆる考察は余計なものとして切り捨てられる――

> 作者の考え明らかにすること，作者の気持ちを理解すること，意図を詳らかにすること，彼の表現の質の高さが理解できること，こうしたことに寄与しない指摘，注釈，比較はいずれも余計であり，価値がなく，フランス語テクスト解釈にあってはならないものなのだ。[*Id.*]

第3共和国における母国語教育で，作者の審級がかくも重要な機能を担っていた背景を理解するには，実証主義の興隆はもちろんだが，作家が偉人として国家のアイデンティティーを支え，愛国心を強固にするための中心的な装置として機能していた事情を考慮する必要があろう。この愛国教育という問題意識は，1938年指導書の中世文学にかんする指示にも読み取れる。

文学史教育は1923年から中等教育のカリキュラムに復活した。38年指導書は文学史教育の狙いの継続性を訴えるため，25年指導書の内容をそのまま20行近くにわたって引用している。そこでは，以下の2点が強調されている。第1に「偉大な作品はそれを生み出した時代から孤立していない」こと，第2には「美術史，思想史において突然の跳躍などなく，つねに変化が起こっている」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」[71] ことである[17)]。とはいえ38年指導書は，コレージュにおける中世文学史の学習に限っては，このような狙いは必ずしも適用可能ではないことも併せて示唆している――

> 中世に話を限定すれば，第3年級では他の時代の文学史のように，いくつかの傑作の学習に枠組みを提供したり，作品の理解を手助けすることが目的ではない。[72]

これに代わり強調されるのがフランスという国家固有の歴史，文化，および伝統の連続性である――

> 私たちの文学が16世紀に始まるのではなく，私たちの建築はルネサンスが起源ではないこと，そして叙事詩や聖史劇，ゴシック様式の教会，騎士道を産み出した諸世紀が

私たちの歴史のなかで最も偉大な世紀の一部であることを，中世文学史は生徒に感得させなければならない。［*Id.*］

中世文学史を教える意義は，個々の作品を理解するための土台や枠組みを提供することよりはむしろ，生徒にフランス人としての歴史意識，国民意識を植え付けることに存する。公教育とは，個々の時代，社会が産み出す状況や問題に対する行政側の答えにほかならない。今日のフランスにおける前期中等教育でホメロスやウェルギリウス，『聖書』が重視されるのは，ヨーロッパ文化，あるいは地中海文化の枠組みの中で生徒にフランス文化を捉えさせ，ヨーロッパ人あるいは地中海人としての意識を涵養する必要に応じてのことであろう[18)]。一方，1930 年代後半では，中世文化の豊かさの発見をつうじてフランスの偉大さを生徒に再認識させることが期待されたのである。

この観点から興味深いのは，1938 年のフランス語カリキュラムでは地理の学習を補完する目的で，「世界の発見，探検にかんする物語」［56］が第 6 年級の学習項目に加えられたことだ。なぜなら，この新しい取り組みを説明する論述からは，植民地帝国フランスにふさわしい地理観，世界観の伝達に貢献しようとする母国語教育のあり方が読み取れるからだ――

地理での授業を具体的に解説するため，これらの学年〔第 6 年級〕のカリキュラムに，「世界の発見，探検にかんする物語」を加えた。この題目は，地理のカリキュラムの一部から発想を得たものだ。マルコ・ポーロの『東方見聞録，驚異の書』から，過去 3 世紀にわたる無数の旅行記をへて，アジアやアフリカ大陸の探検家による最新の報告まで，子供の想像力を目覚めさせ，率先と，自己犠牲と，気力の手本を示す，なんと数多くの頁（ページ）が書かれてきたことか！ しかしながら，ここでも子供の目には，文学的関心をひく頁しか示さないという用心はとるべきである。［*Id.*］

第 2 次大戦直前の当時は，ヨーロッパによる世界の植民地化がもっとも進行した時代であったのはよく知られている。非ヨーロッパ世界を植民地として文明化することは，フランスの歴史的使命であり栄光でもあると認識されていた時代だったのだ。それゆえ，探検記を征服，暴力，支配の観点から教えることは許されず，あくまで「率先」「自己犠牲」「気力」といった道徳的な価値の「手本」として，あるいは「文学的関心」を芽生えさせるきっかけとして利用されていたのである。

作文教育

1938年指導書は作文教育にかんする章によって締めくくられている。これは作文教育が，少なくとも前期中等教育では言語教育と文学教育を統合する領域に位置づけられていることに起因していよう。じじつ，この章では文章力の養成という視点から言語教育・文学教育が再度検討されている。ここで重要なのは，文章力は段階的に修得されるという考えが一貫して見て取れる点である。具体的な例に即して考察しよう。まず，作文教育との関連において，口頭表現の練習がどのように構想されているのかを検討する。

38年指導書は口頭での表現力の獲得を文章力養成の準備と捉える[19]——

> 書き言葉で表現できるように子供たちを訓練する前に，学校生活，学校での勉学が提供しうるすべての機会を活用して，正しい言葉を話すように訓練し，話し言葉の体操に慣れさせることが有効である。[80]

この前提に立った上で，指導書は25年カリキュラムの内容を活かしつつ，コレージュ4年間に渡る口頭での表現力養成プランを提示する。まず第6・第5年級では，授業で講読，解説された寓話・詩・物語のなかの一コマを要約する練習が設定されている。要約は個々の生徒によるのではなく，クラス全体によって行われる。全員で必要なものを付け加え，不要なものをそぎ落としながら，要約を共同で作り上げていくのである。

第4年級では，生徒の1人が授業時間外に読んだ本を口頭で紹介する練習を定期的に行う。目的はあくまでも口頭での表現力の向上にある。したがって生徒が扱う図書は，カリキュラム指定の本であるか否かは問われない。課題図書の選択は教員の裁量に任されているのだ。肝心なのは，事前に準備したメモに頼らずに即興で話す機会を生徒に提供することにある。それゆえ，発表の内容は物語の要約でも，あるいは興味深いエピソードの紹介でもよい。

さらに第3年級では「会話と指導つき議論の練習」という新たな課題が加わる。これは従来のカリキュラムには見られない新機軸の練習である。生徒のなかから司会を立てて，あるテーマについてクラス全体で議論をする練習である。今日ではごく一般的な教育実践のひとつのように見えるものの[20]，1938年の時点ですでにこうした活動を義務化しているところに，このカリキュラムの発想上の新しさが確認できる。目的は生徒に自分の考えを皆の前で表明すると同時

に，他者の意見を最後まで聞くよう訓練することにある。そのため，実施方法，テーマの選択については細かい指示はなく，教員の裁量に任されている。

文学教育も作文教育の前提として捉え直されている。指導書では，作文教育にとっての文学教育の重要性が以下のように語られている――

> 上手に書くには，形式上のテクニックを身につけるだけでは不十分で，さらに，思い出，感情，考え，イメージ等の豊かなストックをもつ必要がある。[82]

テクニックや題材のストックに加えて，「現実を観察し，自身の感情，考えを分析する」[*id.*] 能力も不可欠とされる。これら３要素のうち，題材のストックと観察・分析能力の養成には文学教育の貢献が期待される。

第６・第５年級における観察力・分析力養成の練習としてカリキュラムにあがっているのが，描写的テクスト（texte descriptif）を用いた練習である。もちろん指導書は，剥製・植物・芸術作品などの現実の事物を使った観察練習も想定している。しかし特に重視されているのは，文学テクストを通じての練習である。指導書によれば，子供が現実のなかに美を発見するには，文学という媒介が必要だからである――

> 子供というものは，ガイドがなければ事物の面白さにはなかなか気がつかないものだ。詩人や作家のごとく日常の光景を見つめるよう彼らをいざない，彼らにその美しさを示してやる必要がある。[83]

具体的には，教師の音読による練習が紹介されている。教師が描写的テクストを音読した後で，生徒に教科書を閉じさせ，描写が喚起する全体的な感想や，どのようなディテールがそうした感想を生み出しているかを生徒に言い当てさせるのである[21)]。これに引きつづき指導書は，描写テクストの観察から出発した２種類の応用練習を提案する。

ひとつは観察の対象を物語に拡大した練習である。説話的テクストを題材にして，テクストが言及する時代や場所の状況を生徒に読み取らせる。さらに物語の局面，登場する人物の数，状況，性格，役割，身振り等を思い浮かべさせる。もうひとつは，登場人物の心理的側面を視野に入れる練習である。これは３つの段階からなる。まず，生徒は物語から登場人物の心理状態，感情，情熱の理解に役立つ記述を抜き出す。その後，感情についての表現が登場人物の性

格，年齢，状況にふさわしいかどうか吟味する。最後に，こういった心理的要素がいかに登場人物の言動を規制しているか，物語の展開・結末を準備しているかを示すのである［84］。この3段階による練習では，具体的な事物の観察から出発し，それによって培われた観察眼を物語の全体的な設定の理解，登場人物の心理の洞察，物語と心理の相関関係の説明に活かそうとしている。

さらに第4年級ではもうひとつの練習が加わる。過去のテクストから，現代の風俗・風習には当てはまらないディテール，現代人のものとはかけ離れた考え，感情を抜き出す訓練である［85-86］。

指導書は，文学テクストの読解を観察力・分析力の養成に利用するよう指示しているだけでなく，文章術養成の観点からも論じている。すなわち，授業で扱う文章を作文の手本として活用することを提唱する――

> 文章を文学的視点から学習することは，子供たちをフランス語作文へ導くもうひとつの方法である。カリキュラムは，前期中等教育の4年間，教員がフランス語作文から無関心にならないように促している。そのためカリキュラムは，第6・第5年級，およびこれに相当する高等小学校の学年では，教室で講読された短い物語を手本として解説するよう，そして第4年級および高等小学校第2学年以降は，テクストの読解をフランス語作文への入門指導として利用するよう指示しているのである。［86］

指導書によれば，他者に理解可能で，印象に残る文章，すなわち「真実味があり，分かりやすく，興味深い」文章を書くには，「基本的なレトリックの基本原理」［87］を守らなければならない。そして，フェヌロンやとりわけラ・フォンテーヌのテクストこそは，文章を書く上で有効なこうした教えの宝庫なのである。さらに第3年級および高等小学校第3学年では「17世紀・18世紀から選ばれた小説，歴史小説」を学ぶことになっている。なかでもヴォルテールの『シャルル12世伝』や『ルイ14世の世紀』の講読が推奨されている。なぜなら，これらの作品では，テクストの全体的な思想に細部のすべてが従い，事実が秩序立てて整理されているため，論理構成の力により読者の納得を得ることができるからである。1938年カリキュラムでは，こうした論理の展開に重きをおいたテクストは論証文（textes démonstratifs）と呼ばれているが，これは現行カリキュラムにおける論説文（textes argumentatifs）の学習に相当すると考えられる[22]。

1938 年カリキュラムでは，前期中等教育の初期段階をつうじて描写文，物語文を学び，後期ではリセで本格的に学習する小論文（dissertation）やテクスト解釈（commentaire composé）の基礎となる論証文を学ぶという構成になっている。これは，現在のカリキュラム構成にもほぼそのままの形で活かされている。1938 年の時点で，今日のコレージュにおけるカリキュラムの基礎がほぼ成立していたのである。

以上，1938 年カリキュラムでは，文学作品の学習においても作文教育との接合が恒常的に意識されていたことを確認した。では実際にはどのような作文課題が実施されていたのだろうか。以下の表は同カリキュラムをもとに，学年ごとに設定された作文課題を示したものである[23)] ——

第 6 年級	第 5 年級	第 4 年級	第 3 年級
・クラス全体により口頭で行い，個人では筆記で行う観察・描写の練習 ・授業で講読し，手本として習った物語に発想を得た口頭および筆記による簡単な練習	・クラス全体により口頭で行い，個人では筆記で行う観察・描写の練習 ・授業で講読し，手本として習った物語に発想を得た口頭および筆記による簡単な練習	・クラス全体により口頭で，与えられたテーマについてプランを構成し，段落を組み立てる練習 ・おもに描写・物語の性格を持った単純な文章の作成	・講読テクストを要約する口頭での練習：クラス全体で，与えられたテーマについてプランを構成し，段落を組み立てる練習 ・仏語作文の練習；綴り字のチエック

これらの課題はいかなる認識のもとに選ばれたのだろうか。指導書には，コレージュの生徒に作文を課すにあたっての基本的認識が明確に示されている——

> まず，テーマを「題材」なしに課さないこと，つまり，アイデア・構成について指示をしないままテーマを与えることは避けるべきである。第 3 年級までは，あるいはそれより上級の学年でさえも，生徒たちは「作文する」ことがほとんどできない。すなわち，テーマに適ったアイデアを見つけ，それを秩序だてて整理することができないのである。生徒に要求できるのはせいぜい，正しく，明確に〔…〕そして，ある種の魅力と独創性を伴って，誰もが抱くアイデア，感情を表現することなのだ。そうしたアイデアも感情も生徒が自覚するように教員が補助してやるのである。つまり，「発見」，「配置」の努力は虚しいものとして，生徒には免除してやる必要がある。そして彼らの初歩的な修辞学を「表現法」に限定してやらなければならない。彼らはフランス語作文の課題に取り組む際に，労力と注意を文体だけに集中させれば，もしかすると，今よりも上手に文章が書けるかもしれない。[93]

コレージュ生徒の文章作成能力にかんする以上のような認識にもとづき，指導書は「生徒の経験を超えず」，「彼らの関心を引き」なおかつ「子供らしい彼らの感受性に訴える」[91] テーマを選ぶように教員に促している。それゆえ第６・第５年級では，表が示すように観察・描写にかんする練習と，授業で扱った物語に着想を得た作文が課題に設定されている。そして指導書は，これらいずれの課題についても，手本として授業で取り上げた作品を生徒が「自由に真似するように〔…〕指導する」[*id.*] 旨を指示している。作文の核となる題材は大人が提供するという姿勢は上級学年でも貫かれる。第４年級では「簡単な物語形式の作文」が選ばれ，この課題についても指導書は，扱うべき「歴史的，もしくは伝説上のテーマ」は「当該学年，もしくは前年のカリキュラムから選ぶ」[*id.*] よう求めている。第３年級の「フランス語作文」についても，指導書は「道徳的小論文や文学的小論文」は避けるように助言している。生徒には「発見」「配置」の負担をかけない方針が，ここでも一貫しているのだ。これらのテーマに代えて，指導書は以下のようなテーマを推奨する――

> 物語のなかで何らかの役割を果たしている登場人物にその物語を語らせる；テクストが言及している状況，登場人物たちの性格を考慮した上で，真実味のあるつづきを考えさせる；作者が考えた物語や寓話の結末とは異なりはするが，もっともらしい結末を考えさせる；過去の時代の風俗描写を現在に置き換えさせる。知的に模倣するだけでなく，テーマを新しい条件に合わせてきめ細かく翻案する必要のあるこれらの課題は，第３年級および高等小学校３年にはふさわしいが，それ以前の学年に課すのは危険である。[92]

現行の前期中等教育修了認定試験で課される作文問題や，それにかんする議論を知る者にとっては，1938 年指導書が教員に与える助言や指示はその意義をまったく失っていない。なぜなら，ここで提示されている問題例は，2000 年から新たな形で実施されている同修了認定試験の作文問題ときわめて類似しているからだ[24)]。また，コレージュ生徒の作文能力にかんする指導書の見解を今日的な視点から読み返すと，2000 年に行政サイドが改訂弁護のため展開した言説の谺（こだま）を聞いているような印象を受ける。もっとも，今日では生徒の作文能力について行政がここまではっきりした判断を下せば，世論を混乱させることは避けられまい。

1996 年以降の中等教育における母国語教育改革の方向性を，近年の研究は 1880 年以前のレトリック中心主義の復活として捉える傾向がある[25)]。おそらくそういった傾向は否定しがたい。しかしながら本稿で考察した 1938 年の指導書が物語るように，事情はそれほど単純ではない。現行のコレージュにおけるフランス語教育は，作文教育という科目教育の根幹をなす部分において，38 年カリキュラムの哲学に通底しているのである。

結 語

本稿では，1938 年カリキュラムの指導書をコーパスにして，当時のフランス語教育を貫く問題意識を考察してきた。前期中等教育カリキュラムは将来のエリート層向けの教育という基本姿勢に変化はないものの，民主化への動きにも機敏に対応していた点は改めて強調しておく。特に言語教育にかんする記述には，当時の教育行政が中等教育に進学する庶民層出身の生徒にも対処可能な体制を構築しようとする姿勢が窺えた。一方，文学教育については，作品の意味を作家の思想・感情に還元する著しい傾向，列強フランス国民としての歴史認識，地理意識を教育によって生徒に植えつけようとする意図が確認できる。作文教育にかんする考察の現代性については上述の通りである。

このように，38 年カリキュラムは時代の刻印とも呼べる教育姿勢に支えられていると同時に，前期中等教育を取り巻く環境の急速な変化に対応しようとした結果，今日に通ずる教育方法・教育方針を展開している。おそらくこうした現代的側面は，同カリキュラム改革が前期中等教育だけを対象にしたことにも起因していよう。リセの本格的なカリキュラム改正は戦後を待たねばならないが，この論件については新たに資料の収集と分析を行った上で，別稿をたてて考察したい。

註

＊）本稿ではその趣旨に沿って，1938 年男子コレージュ指導書を参照・引用する。資料については以下の版を使用した―― *Instructions du 30 septembre 1938 relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré*, Paris : Librairie Vuibert, 1938。こ

の資料からの引用は，該当箇所のページ数を本文中［ ］内に示す。

1）1925 年の教員向け指導書の冒頭に以下のような記述を読むことができる――「中等教育のなかに，その本質にふさわしい組織と，その真の狙いに適った方法を再構築することで，中等教育の統一性を復元すること。それこそが，1925 年 6 月 3 日の改革で補足された，1923 年 12 月 3 日の改革を統括する考えである」（*Horaires, programmes, instructions, 1925*, Paris : Armand Colin, 1925, p. 109）。

2）この原則の施行の実態については本稿では問わない。授業時間数が多いラテン語の履修を考慮せずにクラス編制をおこなうことは，学校の運営上少なからぬ困難を伴うことが予想されるが，この問題は考察の対象から除外する。

3）*Ibid.*, p. 135.

4）ただし日本の各種学習仏和辞典・大辞典（例えば『小学館ロベール仏和大辞典』）では，ここに示したニュアンスを勘案することなく，enseignement secondaire と同様，enseignement du second degré にも「中等教育」という訳語を当てている。

5）カリキュラム・指導書をその文脈において読むことの重要説性については以下を参照―― Antoine Prost, « Les instructions de 1938 » pp. 193-208, in *Jean Zay et la gauche du radicalisme*, sous la direction d'Antoine Prost, Paris : Presses de Sciences Po, 2003.

6）アントワーヌ・プロによれば，コレージュの第 6 年級に進学した男子は 1929 年には 10,848 人だったが，翌年には 14,955 人にのぼった。その後も進学者は穏やかながら継続的に増加しつづけ，1939 年には 19,967 人に達した。Voir Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1968*, Paris : Armand Colin, coll. « U », 1968, p. 416.

7）*Ibid.*, p. 419.

8）*Programmes, horaires, instructions 1937-1938 : classes de 6e, 5e, 4e et 3e d'enseignement secondaire, année préparatoire, 1re, 2e et 3e année d'enseignement primaire supérieur*, édité par la Fédération générale des pupilles de l'école publique, Paris : Bourrélier, 1938, p. 24. カリキュラムは，第 6 年級で同一教員がラテン語とフランス語を受け持てないケースを「例外的なケース」と捉えている。

9）「テクスト分析」から「フランス語テクスト分析」へと名称が変わった理由・経緯については十分な調査ができなかった。今後の課題としたい。ただし 1938 年の指導書では，なぜ名称が変わったかについて説明がなされていない事実は注目に値する。なぜなら，名称変更の理由にかんする行政側の沈黙は，現場の教員が両者のあいだに大きな差異を認めていなかったことを示唆するからである。

10）カリキュラムには，「あらゆるテクスト分析のさいに，作者およびその時代についての基礎的な概念を教え，作者を時代にきちんと位置づけること」とある。つまり文学史への導入教育は，継続的読書の機会にではなく，フランス語テクスト分析において行うよう明確に指示されているのだ。しかし指導書がカリキュラムを引用する際には「あらゆるテクスト分析の際に」という文言が抜かれている。指導書の分析

だけでは，その理由は説明できない。Voir *Programmes, horaires, instructions 1937-1938 : classes de 6e, 5e, 4e et 3e d'enseignement secondaire, année préparatoire, 1re, 2e et 3e année d'enseignement primaire supérieur*, édité par la Fédération générale des pupilles de l'école publique, Paris : Bourrélier, 1938, p. 31.

11）指導書は前者の例として，ラシーヌの『訴訟者たち』講読の際に，行政機構にかんする同時代の諸作品・演劇作品・寓話・道徳的考察などを紹介することを提案している。逆に後者の例としては，『ローランの歌』とまったく異なる着想をもった叙事的作品や『狐物語』を対比するよう示唆している［62-63］。

12）継続的読書や解説付き読書が当時の教育現場で具体的にどのように実践されていたのかを物語る証言・資料は発見できなかった。今後の課題としたい。フランスにおける母国語教育にかんする最も網羅的な研究書（André Chervel, *Histoire de l'enseignement de français du XVIIe siècle au XXe siècle*, Paris : Retz, coll. « Les Usuels », 2006）にもこの 2 つの講読形態への言及は見られない。

13）*Horaires, programmes, instructions, 1925*, Paris : Armand Colin,［1925］, p. 132.

14）阿部良雄「言葉・都市・自然」，『西欧との対話――思考の原点を求めて』，河出書房新社，1972 年，45-49 頁。

15）テクスト分析が中等教育に定着するまでの軌跡は，voir Chervel, *op. cit.*, pp. 527-534.

16）それぞれ，ミシェル・フーコー，ロラン・バルトの重要なエッセーのタイトルであることは断わるまでもあるまい。

17）*Cf. Horaires, programmes, instructions, 1925*, *op. cit.* p. 139.

18）今日の人文主義的教養の様相については，拙論「現代フランス義務教育課程におけるユマニテ――古代語学習なき時代の人文主義的教養とは」，鹿児島国際大学『国際文化学部論集』，第 13 巻第 2 号，2012 年 9 月，91-108 頁を参照。

19）1938 指導書のように書く能力を話す能力の前提と捉えることの妥当性を問うことは，本稿の問題から逸脱する。ここでは，今日の学校においては，話す能力と書く能力を同時並行で養成する傾向にあることを喚起するにとどめたい。

20）フランスの中等教育では，教師が話しつづける一方通行の授業は数多くの批判にさらされている（例えば，L'Inspection générale de l'éducation nationale, *Le Manuel scolaire,* Paris : La documentation française, 1998, p. 28 :「行政（l'institution）は詰め込み主義，およびその論理的帰結とされる一方通行の授業を弾劾してきた」）。しかし近年のコレージュフランス語教科書を参照する限り，生徒同士に自由に議論させる課題は今日でも稀である。

21）近年，中等教育における文学作品の学習のあり方があまりにも分析的すぎるという批判がある（voir Tzvetan Todorov, *La Littérature en péril*, Paris : Flammarion, coll. « Café Voltaire », 2006 : Jean-Marie Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires : pourquoi et comment étudier la littérature ?*, Paris : Éd. Thierry Marchaisse, 2011）。しかし 1938 年の指導書にもこうした傾向がはっきりと認めら

れる点には注意を払いたい。この事実は，文学教育の現状を新批評・構造主義の影響という視点だけから分析するのでは不十分であり，より大きな射程のなかで分析・検討する必要があることを示唆するからである。

22）ただしフランスの前期中等教育では論理的な文章を学ぶ際にも，小説・演劇・寓話などのフィクションから論理的な箇所を抜粋して教材とするのが一般的であるのは，今日も 1938 年当時と変わらない事実は改めて喚起しておく必要があろう。日本のようにいわゆる論説文・エッセーが教材として使用されることはきわめて少ないのである。このことはカリキュラムで取り上げる作家・作品リストからも教科書の構成からも明らかである。Voir André CHERVEL, *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris : INRP et Publications de Sorbonne, 1986.

23）*Programmes, horaires, instructions 1937-1938 : classes de 6e, 5e, 4e et 3e d'enseignement secondaire, année préparatoire, 1re, 2e et 3e année d'enseignement primaire supérieur*, édité par la Fédération générale des pupilles de l'école publique, Paris : Bourrélier, 1938, pp. 26, 28, 30, 31 et 33.

24）2000 年以降の前期中等教育修了認定試験におけるフランス語の出題傾向については，拙論「ブルヴェ試験のフランス語――義務教育課程修了に必要なリテラシーとは」，鹿児島国際大学『国際文化学部論集』，第 12 巻第 2 号，2011 年 10 月，83–109 頁を参照。

25）特に以下を参照―― Violaine HOUDART-MÉROT, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes : Adapt Éditions / Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact français », 1988.