

フランス語教育の価値転換：前期中等教育を中心に

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/10.15017/4355456>

出版情報：Stella. 39, pp.145-158, 2020-12-18. 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：

フランス語教育の価値転換^{*})

——前期中等教育を中心に——

飯 田 伸 二

近年、前期中等教育の学習指導要領 (programmes) の改訂が相次いでいる。2009年から施行されてきた学習指導要領 (以後、「2009年要領」) は2015年に大幅に改訂され、翌2016年新学期から施行された (以後、「2016年要領」)。2017年の大統領選挙での再選を目論んでいたフランソワ・オランド大統領のもと、拙速の感は否めないまま施行されたこの2016年要領は、エマニュエル・マクロン新大統領のもと、早くも2018年に改訂された。しかも、この学習指導要領も2年後の2020年には環境問題をめぐる市民社会の動向に対応するために改訂され、同年新学期から施行されている。

2018年の改訂には、近年積極的に推進されてきた科目横断的な取り組みに対して、教育現場の実情に鑑み一定の歯止めをかける目論見があった。また、2020年改訂作業の最大の狙いは、地球温暖化をはじめとする環境問題を是正すべく、児童・生徒を啓発することにあった。いかに政界の再編や社会の変動が目まぐるしいとはいえ、5年間で学習指導要領が3回にわたり改訂されたことはまったく異例の事態である。この事実が、今日のフランスの義務教育課程が社会の変化の大きさとそのスピードへの対応にいかにか苦慮しているかを示唆するものである。もはや、学習指導要領と指導要領公式解説が刷新されれば、以後20-30年にわたり教育行政は安閑としていられるという時代ではないのである¹⁾。

一方で、2018年以降の2度の改訂は比較的軽微であることも事実である。2016年要領を学校内外の現実により適応させるための調整の域を出ない²⁾。なぜならこの間、義務教育課程のあり方、その目標を規定している点において、学習指導要領の基本文章である「知識・技能・教養からなる共通基盤」には、いかなる変更も加えられていないからである。そこで本稿は、現行の義務教育課程の方向性を決定付けた学習指導要領は、一連の改訂作業にもかかわらず、

あくまでも 2016 年要領であるという立場に立つ。そして同要領は、前期中等教育における文学教育の従来の方針を一定程度継承しながらも、同時に重大な変更を提唱しているのである。

とりわけ、従来の学習指導要領に比して 2016 年要領は、文学が生徒の人間形成に及ぼす影響力を一層重視している³⁾。本稿は近年の研究を参照しながら、その重要な変更点を記述し、その意義、背景について考察を行う。そのために、2009 年から 2015 年にかけて施行されていた 2009 年要領での文学教育を再検討することから始めよう。

学習目標の倫理的側面

従来、学習指導要領における文学にかんする記述は、ジャンルと時代を座標軸に構築されることが多かった。2009 年要領も、同様の考え方に従っていた。これは文学教育にかんする見出しからも、明確に読み取れる――

第 1 学年：「古代のテキスト」「おとぎ話と不思議な物語」「詩への導入」「演劇への導入」「イメージの学習」

第 2 学年：「中世・ルネサンスの文学」「冒険譚^{レス}」「詩：言語の戯れ」「演劇：喜劇」「イメージの学習」

第 3 学年：「手紙」「19 世紀の物語」「詩：叙情詩」「演劇：笑わせる、感動させる、泣かせる」「イメージの学習」

第 4 学年：「20 世紀、21 世紀における物語の形態」「世界そして当代の詩」「演劇：継続性と刷新」「イメージの学習」[2009：6]⁴⁾

コレージュの文学教育は学年ごとにほぼ古代から現代へという流れで編成され、各学年は散文、詩、演劇、イメージとジャンル・形式のあいだでの均衡に配慮した構成になっていることがわかる。

一方、2016 年要領では時代とジャンルは文学教育を組織する座標軸として明示されていない。代わって、コレージュの文学教育のリズムを規定するのは、学年ごとに設定され、「問いかけ (questionnement)」と名付けられた学習テーマである。ちなみに 2016 年要領以降、全科目で学習内容・学習目標は学年ごとではなく学習期ごとに記述されている。それゆえ、文学教育に対し採用されている学年ごとの記述は破格の記述方法である。さて、学年ごとの学習テーマの内容は「学理的論点と個人の形成」という欄に提示され、対応する使用教材は

「教材群の指示」として教員に提案されている。さらにコレージュ第2～4学年では、個々の学習テーマに副題が付されている。まずは、学年ごとに学習テーマを確認しよう——

第1学年：「怪物，人間の境界」「冒険譚」「創造譚：詩的創造」「強者に抵抗する：策略，嘘，仮面」

第2学年：「自分を探す，自分を構築する——旅と冒険：なぜ未知の方へ向かうのか？」「社会に生きる，社会に参加する——他者と共に：家族，友人，ネットワーク」「世界を見る，さまざまな世界を作り出す——新しい宇宙を想像する」「世界に働きかける——ヒーロー／ヒロインと英雄精神」「予備的問いかけ（少なくとも1年間にひとつ選択）——人間存在は自然の支配者か？」

第3学年：「自分を探す，自分を構築する——愛を語る」「社会に生きる，社会に参加する——個人と社会：価値の対決？」「世界を見る，さまざまな世界を作り出す——現実を問いたただすためのフィクション」「世界に働きかける——情報を提供する，情報を得る，情報を歪める？」「予備的問いかけ（少なくとも1年間にひとつ選択）——都市，すべてが可能になる場所？」

第4学年：「自分を探す，自分を構築する——自身を語る，自身を表象する」「社会に生きる，社会に参加する——社会の欠点を告発する」「世界を見る，さまざまな世界を作り出す——世界の詩的ビジョン」「世界に働きかける——市民として行動する：個人と権力」「予備的問いかけ（少なくとも1年間にひとつ選択）——科学の進歩と夢」⁵⁾

2016年要領から小学校との連携が一層強化されたコレージュ第1学年を除き、コレージュ第2～4学年の学習テーマはいずれも自我の形成および個人と社会のかかわりに関連する。第4学習期指導要領には、これらの学習テーマについて以下のような解説がなされている——

これらの見出しと学習テーマはフランス語教育の最終目標に光をあてる。これらは、文学に固有でフランス語ならではの論点を含んでいるものの、私たちを取り囲む世界への架け橋であり、人間存在が自らになす問いかけへの答えの示唆である。これらの問いかけを通じ、生徒はテキストを自家薬籠中のものとし、テキストをそれ自体で完結するものとみなすのではなく、考察への誘いとみなすように指導される。[2016：244-245]

「私たちを取り囲む世界への架け橋」「人間存在が自らになす問いかけへの答えの示唆」といった表現からも、文学教育の領域で設定されている学習テーマは道徳市民教育との強い親和性があることを示している。また「世界への架け橋」

「考察への誘い」といった表現が示すように、文学テキストが自身に閉じた存在でないことが強調されている点にも留意したい。生徒が世界を発見し、現代社会について自らで考える契機として文学テキストを捉えるよう、2016年要領は教員に訴えかけているのである。

コーパス 教材群の継続性

前期中等教育の文学教育において、学年ごとの教材配置が文学史、文学ジャンルに依らずテーマ別になされることは稀であるものの、2016年要領が初めてではない。初等教育を終えた生徒を等しく受け入れる統一コレッジが施行された1977年の文学教育においても、テーマ別の学習項目が採用されていた。しかし、そこでテーマ編成の鍵となったのは、庶民階層出身の生徒たちをいかに前期中等教育になじませるかという課題であった。それゆえ、選ばれたテーマもこれら生徒たちの関心・生活世界ミリアユになじみのあるものが優先される傾向にあった⁶⁾。

1977年学習指導要領と2016年要領に見られる学習テーマを比較すると、後者が、今日の若者は現代社会を如何に生きべきかという、謂わば倫理的問いかけにどれほど強く方向付けられているかが首肯できる。2016年要領の関心は統一コレッジ施行時とは異なる地平にあるのである。母国語教育である以上、フランス語という科目が現代社会で社会生活を送るのに十分な国語力、文学的教養を養成するという使命があるのは当然である [2016: 90 et 223]。

だが、それには「共和国および各種人権宣言に刻まれている根本的な価値」 [2016: 222] の理解と体得が前提となる。そして学習指導要領の改訂作業が進められた2015年から2016年はフランス国内で相次いだテロ事件により、この「根本的な価値」が深刻な危機に曝された時期であった。これらの価値の共有こそがフランス教育行政に突きつけられた喫緊の課題であったのだ。それゆえ、2016年要領では、まずこの前提条件を満たすべく道徳市民教育をはじめとする他の科目との連携が図られたのである⁷⁾。文学の学習テーマに付された副題が雄弁に語っているように、文学教育の主眼はもはや文学史的知識や文学的センス (goût) の伝達、涵養の場ではなくなると判断せざるをえない。そして、まさにこの点において2016年要領の文学教育の構成原理は従来のもとは一線を画している。

一方、教材として提案されているコーパスには新・旧学習指導要領のあいだで少なからぬ共通点が確認できるのも事実である。たしかに、作品・作者への言及の仕方は大きく異なる。2009年要領では学習対象となるジャンル・時代を説明する際に、作品・作者について具体的に言及するのが一般的であった。これとは対照的に、2016年要領にはごく少数の例外を除き、作品・作者への言及は見られない。このような表面上の相違にもかかわらず両者にはかなり強固な継続性が確認できる。

コレッジ第1学年を例に示そう。2009年要領では、コレッジ第1学年では「古代のテキスト」という学習テーマが設定され、教材として『『ギルガメッシュ』、『聖書』、ホメロスの『イリアス』、『オデュッセイア』、ウェルギリウスの『アエネーイス』、オウディウスの『変身物語』] [2009: 5] という作者・作品が提案されている。2016年要領では、そもそも「古代」という表現さえ見られない。だが、「創造譚：詩的創造」という学習テーマでは『聖書』の「創世記」が利用可能な教材としてあげられている [2016: 123]。さらに、「怪物、人間の境界」という学習テーマでは『オデュッセイア』と『変身物語』が学習可能なテキストとして明示されている。また、具体的な作品・作者の指示はないものの、同じ学習テーマの「教材群の指示」欄には同じく、「不思議な物語と古代の神話、伝説から翻案された物語、あるいはフランスと他の文化に由来するお話と伝説」 [2016: 123] という表記が見られる。これは、2009年要領における「おとぎ話と不思議な物語」 [2009: 5] という学習項目で指示された作品群に対応しているものと考えられる。

さらに2009年要領では「詩への導入」教育の教材として、「詩の形式、主題の多様性を〔生徒に〕発見させるため」、「中世から21世紀までの、定型詩、自由詩あるいはさまざまな音韻を織り交ぜた詩、カリグラム、俳句、あるいはシャンソン」およびラ・フォンテーヌの『寓話』 [2009: 5] が提案されていた。表記法の違いにもかかわらず、この学習目標・教材群は2016年要領でもほぼ踏襲されていると考えられる。学習テーマ「創造譚：詩的創造」のもとで「世界を讃え、そして／あるいは詩的言葉の想像力を証言する、さまざまな世紀の詩」を、さらに学習テーマ「強者に抵抗する：策略、嘘、仮面」では「策略と権力関係に基づいた筋を展開する寓話と笑話、笑劇もしくは風刺喜劇」の学習が教材として指示されているからである [2016: 124]。

同様に、2016年要領の学習テーマ「強者に抵抗する：策略，嘘，仮面」の「教材群の指示」には、2009年要領の学習項目「演劇への導入」との緩やかな関連性が確認できる。2009年要領は「例えば20世紀の作者による作品のなかから選ばれた1小品」，または／さらに「モリエールの1作品」の全編もしくはは抜粋を学習するよう提案している [2009：6]。とくにモリエールについては教材となる作品名が列挙されているが，いずれも2016年要領で学習が提案されている「笑劇 (farces)」 [2016：124] に分類される作品ばかりなのである（『飛び医者』，『恋は医者』，『いやいやながら医者にされ』等）。

第4学習期に属するコレッジ第2～4学年においても同様に，緩やかながらも一貫した対応関係が見て取れる。対照表にまとめて確認しておこう⁸⁾ ——

	2009年要領	2016年要領
第2学年	「中世とルネサンスの文学」 「冒険譚」 「詩：言語の戯れ」 「演劇：喜劇」 「イメージの学習」	「大航海時代を喚起する作品の抜粋（同時代もしくは後世の物語，フィクション，ノン・フィクションを問わない）」 「フィクションであるかないかを問わず，さまざまな形態の冒険譚，および旅を讚えるテキストを発見する」 「旅と他所の魅力喚起する詩」，「現実の詩的再構成を提示する詩群」，「写实的もしくは詩的描写」 「17世紀の喜劇（全編）」 「ヒーロー／ヒロインが登場する漫画，同じく映画あるいは映画の抜粋」等
第3学年	「手紙」 「19世紀の物語」 「詩：叙事詩」 「演劇：笑わせる，感動させる，泣かせる」 「イメージの学習」	なし ⁹⁾ 「18, 19, 20, 21世紀の小説もしくは短編小説の抜粋」，「写実主義もしくは自然主義の小説一編もしくは数編の短編小説（全編）」，「新聞・雑誌，ジャーナリズムの世界を扱った小説，短編小説，映画の抜粋」等 「古代から現代にいたる恋愛詩」 「17世紀の悲劇一編，18世紀の喜劇，19世紀の正劇」 「恋愛分析を展開する短編小説，小説，あるいは映画の抜粋」，「写実主義もしくは自然主義小説もしくは短編小説の映画もしくはテレビへの翻案」等

第 4 学 年	「20世紀, 21世紀における物語 <small>モノ</small> の形態」	「自伝もしくは自伝的小説に属する書物」(全編), 「さまざまな文学ジャンル, 形態に属する, 古代から今日にいたる作品あるいはテキスト(特に風刺詩, 小説, 哲学的あるいは滑稽小説, 風刺攻撃文書)等
	「世界中そして当代の詩」	「ロマン主義から今日にいたる詩あるいは詩的散文」
	「演劇: 継続性と刷新」 「イメージの学習」	なし 「他の芸術における自画像もしくは自伝の重要な事例(絵画, 写真, あるいは動画——ビデオあるいは映画)

新・旧学習指導要領のあいだでは学習目標, そして教材の選択・配置を司る考え方には大胆な変更が加えられていた。その一方で, 学年ごとの実際の教材の選択・配置については一定の継続性が確認できる。現場の教員の負担という観点からすると, 教材の選択にかんするこのような一貫性の担保は優れて妥当な措置と考えられる。2016年のコレージュ改革は単に各科目の学習指導要領の変更に留まらず, 生徒の到達度に応じたキメの細かい学習支援や科目間の垣根を超えた合同授業の実施などを取り入れた総合的にして野心的な試みであった¹⁰⁾。これら一連の改革に向き合うことに要する教員の負担は小さくない。それに加え, 教材の選択を抜本的に見直すことになれば, 現場の不安と混乱をさらに煽ることになったことは想像に難くない。教材選択のレベルで新機軸があるとすれば, 文学テキストよりは視覚教材に求めるべきであろう。映画, 写真, 絵画, 漫画等への言及が頻繁になり, 教材の扱い方についての指示も従来よりも具体的になっているからである。

以上から, 2016年要領における文学教育の改革は教材の選択によるものではなかったことが明らかになった。そもそも, 第3共和制以降のコレージュにおける国語教育の流れを振り返ると, 教材の選択は安定しており, 改革により大幅な変更が生じることは稀であった¹¹⁾。例外的事例のひとつが, 1977年(コレージュ第1・2学年)と1979年(コレージュ第3・4学年)の学習指導要領であった。これは先に述べた通り, 統一コレージュ施行により前期中等教育に受け入れた庶民階層出身の生徒層に対応すべく構想されたものであった。さらにもうひとつの事例として, 統一コレージュ施行によって教育格差の是正が十分

に達成されなかった¹²⁾ 反省を受けて準備された1996年学習指導要領（以後、「1996年要領」）における若者向け文学（littérature de jeunesse）の導入があげられる¹³⁾。文学教育における2016年要領の意義は何を読むかにかんする改革ではなく、同じ教材を利用しながら、そこに何を、どのように読み込むか、意味と読み方の改革なのである。

生徒による解釈の重視

先に確認したように、2016年要領の特徴のひとつは、道徳市民教育と親和性の高い学習テーマの設定に連動した新たな学習目標の設定にある。これに伴い、テキストの読み方に対する新たな考え方も導入された。簡潔に要約すれば、読者としての生徒の主観性を尊重する姿勢である。この姿勢は、第3学習期の「文書の読解と理解」に明確に打ち出されている――

読みの活動は理解と解釈を混然一体化して行う。これらの活動は読んだ先品・テキストを主観的に自身のものにする、読者としての経験を言語化すること、そしてさまざまな読解を集団で共有することを前提とする。テキストが許容する解釈と、読者に固有の解釈を区別するためである。[2016: 108]

注目すべきは、「テキストが許容する解釈」と「読者に固有の解釈」とのあいだに明瞭な線引きをする必要性は認めながらも、「読者に固有の解釈」を誤読として排除せず、教室での居場所を与えている点である。これはフランスの文学教育の歴史において画期的な見解と言える。

なぜなら、ある解釈が正当か否かを決定する基準がテキストに存しているのは当然のことではあるにせよ、解釈を基準に照らしてその正当性に判断を下すのは解釈の共同体たるクラスだからである。それゆえ、文学にかぎらず、まず読みの学習で求められることは、テキストから受ける印象、解釈を個々の生徒が適切に表現することである――

読みの活動は、生徒がテキストと作品をどのように受け止めたかを口頭もしくは文書で言語化できるようにしなければならない。すなわち、言い換え、敷衍、自身の持つ経験・知識との関連付け、他の読書・作品との関連付け、とりわけ登場人物たちに対する情感、判断の表現をできるようにしなければならない。[2016: 109]

この引用が語っていることこそ、生徒が自身の解釈を言語化することにほかな

るまい。すなわち、2016年要領の立場からすれば、生徒がテキスト解釈を自身の言葉にする作業を経ることによって、クラス全体もしくはグループ単位で解釈をめぐる議論が可能となるのである――

同じく、クラス全体あるいはグループによる共有の時間も必要である。その狙いは、読書の経験を共有すること、読書経験の報告の仕方を学ぶこと、テキストについて読むこととテキストに書かれていることとを突き合わせ生徒の理解を確かめること、これまでの経験あるいは既知の作品・テキストと比較照合すること、解釈の対象となりうる箇所を同定し可能な解釈を検討すること、これらを同時に行うことにある。ここで言うのは、自身でテキストに問いかけることを教えることであり、生徒の読みの標識になる一連の設問への解答を教えることではない。質問表から読解を始めることも可能であるが、その場合は事前に見つかった理解・解釈上の問題を解決へと導かねばならない。これらの質問表から表決を伴う討議（理解にかんする意見の不一致を解消するため、テキストがはっきりと解答をもたらしうる）もできるし、解釈にかんする議論を行うこともできる（テキストが可能な解釈を未解決のままにしている時）。[2016：109]

この指示は第3学習期に対するものである。第4学習期の学習指導要領にも同じように、生徒が読みの仮説を言葉にすることによって議論を展開する授業がコレージュ全学年を通じ実施されるよう指示されている――

クラスのなかで正当化と討論の対象となるテキスト上の手がかりに基づいて、読解上の仮説を表明することによって意味を構築する学習は、前の学習期で開始されていたが、この学びは第4学習期で継続される。[2016：234]

「文学とフランス語の専門家」としての教員にまず求められるのは、生徒が「フランス語に習熟」[2016：98]し、多様な作品・テキストを「発見」[2016：92 et sqq.] することであることは繰り返すまでもない。だが、教場におけるテキストの読み進め方が、2016年要領を契機に上記のように変貌する以上、教員の教室での立ち振る舞いにも変化が求められる。授業設計で重要なのは、教員が正しい読みを生徒に伝えることでも、また教員と生徒が議論することでもない。重要なのは、生徒による読みを生徒同士が議論し、読みの可能性を確定させていくことである。当然の帰結として、教員には生徒同士の話し合い・討論の進行役・調整役として、生徒たちの活発かつ適切な発言を促すことが求められる――

第2学習期同様、教師は言葉のやり取りの質と効果に一貫して注意を払わなければならない。そして、さまざまな学習機会に生じる場合であれ、他者と対話し、他者と相互に影響を与え合う能力を磨く練習の場合（ロールプレイ、規則のもとで行われる討議）であれ、すべての生徒が話し合いに参加するよう配慮しなければならない。[2016: 100]

これは、第3学習期学習指導要領からの引用である。同じく第4学習期学習指導要領でも、第1部において、生徒が「手探りで進み、積極性を発揮し、失敗し、また最初から始める」ことができるためには、生徒が「心配なく問いかけることができ、しくじることを過度に恐れることのない信頼の空気」[2016: 216, 強調原文]を作り出す重要性が説かれている。生徒が臆することなく発言し、議論に参加できる環境作りが、担当科目を問わず教師には求められているのである。

読みの主体としての生徒

生徒によるテキスト解釈を巡る2016年要領の立場は、近年の文学研究における読書行為に対する新たな視線、すなわち文学テキストは読者による読書行為によってこそ現前化するという知見を色濃く反映している¹⁴⁾。具体的には、生徒を正しいテキスト解釈の受け手、あるいは、その前提となる文法規則、文学史的知識、テキスト分析に必要な概念・テクニックを教え込む受け身の存在としてではなく、読者の主体、意味の生産者として認めようとする姿勢である¹⁵⁾。このような視点の必要性は、学習指導要領の準備・構想の段階から、文学教育研究者からも声高に訴えられていた――

[...] フランス語の授業を「知識の伝達」と考えるのではなく「個人として省察ができ、そして、個人としての判断を明言できるようにする主要な場所のひとつ」と考えるべきである。だからと言って知識を身につけること、実際の知識の伝達を排除するわけではない。つまり、重要なのは生徒をまず読む主体として見なすこと、そして文学を読むことを読む主体の養成のための活動と捉えることだ。読む主体とはすなわち、自律的、批判的で、自身の審美眼を知っている主体、感じたこと、情感、判断を、自身のテキストの読み、経験、過去の読書、人間、世界、文学、芸術（どのようなものであれ）についての知識に基づいて説明できる主体、同じく自身の読書経験をクラスメートの読書経験だけでなく、自身に先立つ多様な読者による読書経験と突き合わせるすることができる主体のことである。¹⁶⁾

テキスト解釈を巡るこのような指導法の変化は、その帰結としてこれまでコ
 レージュにおいて実践されてきた文学テキスト読解のトレーニング法である分
 析的読解 (lecture analytique) を背景に追いやった¹⁷⁾。たしかに、2016年要領
 は第4学習期の到達目標のひとつに「文学テキストを読み、理解し、解釈にあ
 たっては単純な分析ツールに根拠を置く」[2016: 234] という目標を設定して
 はいる。だが、分析的読解という用語自体は要領から姿を消している。2009年
 要領では通読 (lecture cursive) と並んで「読み」の学習の屋台骨を形成して
 いたこのトレーニング法は以下のように定義されていた――

分析的読解とは、テキストの意味の明確化と生徒の理解・^{コンディテナー}解釈技能の構築に努める、
 注意深く、考えられた読みと定義される。分析的読解により、直感的なアプローチ、
 クラスの自然な反応に基づきながら、論理的裏付けのある読みを目指すことができる。
 初等教育を通じ身につけてきたことを深めながら、テキストが産み出す効果、意味、
 構造、^{エクリチュール}書かれ方について問う能力を育成する。批評的分析の方法、技術的語彙はその
 数が限定されねばならず、それら自体は学習対象とはならない。これらは理解と意味
 についての省察に使われるのである。[2009: 2-3]

分析的読解という用語が学習指導要領に現れたのは2009年要領が初めてであ
 る。だが、これに先立つ1996年要領に付された極めて詳細な指導法解説では、
 このタームは通読とともに随所に使用されていた¹⁸⁾。分析的読解は過去20年
 間コレッジにおける文学教育の根幹のひとつをなしてきたのである。また、
 「直感的なアプローチ、クラスの自然な反応に基づきながら、論理的裏付けのあ
 る読みを目指す」という文言が示唆するように、少なくとも行政側の意図とし
 ては、テキストに対する生徒の自発的な反応を教場から排除するものでもな
 かった。こうした慎重な説明にもかかわらず、当時の教科書はテキスト分析に
 かんするテクニカルなタームであふれた。その結果、コレッジでは文学作品
 を読んだこともない生徒たちに、テキスト分析を教えようとしていると、保守
 的な教員は近年の教育行政に厳しい批判を浴びせた¹⁹⁾。さらに、分析的読解に
 代表される文学教育の技術化、形式化がフランス語教育の魅力を削ぎ、生徒の
 文学離れに拍車をかけているという自己批判が、分析的読解を推進すべき立
 場の高名な研究者からも発せられた²⁰⁾。2009年要領における、「批評的分析の
 方法、技術的語彙は限定されねばならず、これら自体は学習対象とはならない」
 という警告は、こうした批判を受けてのことである。だが、こうした警告にも

かかわらず、テキスト分析に関連する専門用語や文学史事項が、コレッジ用教科書に氾濫するという事態に改善は見られなかった。

分析的読解の定義に使われていた2009年要領を利用しながら2016年要領の方向性を図式化すると、教場では「テキストが産み出す効果、意味、構造、書かれ方」を吟味する能力よりも、「直感的なアプローチ、クラスの自然な反応」を重視する立場に立つ。もちろんそれが目指すところは、これらをそのままテキストの意味として受け入れるのではなく、これらを出発点として教室での議論を重ねながら、今日まで読み継がれてきた文学テキストが持つアクチュアルな意味、人間形成に果たす価値を問い直すことである。

結論にかえて

社会の動きと文学研究の動向を敏感に反応しながら推移するのが、基礎教科のなかでは比較的歴史が浅く、それゆえアカデミックな基盤が脆弱なフランス語の昨今の学習指導要領改訂の特徴であった²⁰⁾。発話、語りにかんする言語学や説話論の知見を取り入れたのが1996年要領の特徴であるとするなら、文学史、ジャンル、遺産作品といった伝統的概念に回帰したのが2009年要領の特色であった。振り子の運動のようなこうした動き受け継ぐ2016年要領には、20世紀後半からの読書論、受容理論の影響が随所に確認できた。

理論へのこのような目配せが、2016年要領全体の総合的特徴ともいえる道徳市民教育との連携を補強している。とはいえ、自身のあり方を見つめ、社会参加するよう促す学習テーマの設定は、近年のフランス社会が経験したテロ、社会分断の深刻な問題なしには理解が困難であろう。1996年、2009年の要領が科目としての拠り所を科目独自の学知に求めていたとするなら、2016年要領は文学テキストが読者に提示する価値の問題系に科目の拠り所を求めている観がある。そしてこの点にこそ、2016年要領の重要な転換があるのである。

註

- *) 本稿は2018-2020年度科学研究費補助金(基盤研究(C)、領域番号18K02600、研究代表者:飯田伸二、研究課題「フランスにおけるコレッジ改革の射程と実効性:国語教育の再編を中心に」)の研究成果の一部である。

- 1) Josiane GAUDIN et Francis TOURIGNY, «Présentation», *Le Français aujourd'hui*, n° 133, 2001, p. 3.
- 2) Virginie BRINKER et Geneviève DI ROSA, «Présentation : les enjeux d'un enseignement de la littérature avec et au-delà des programmes», *Le Français aujourd'hui*, n° 202, 2020, p. 5.
- 3) 少なからぬ研究者が2016年要領にフランス語教育における「倫理的転換」を読み取ろうとしている所以である。Voir Brigitte LOUICHON et Marion SAUVAIRE, «Le tournant éthique en didactique de la littérature», *Repères*, n° 58, 2018, pp. 7-13.
- 4) Ministère de l'éducation nationale, «Programmes du collège : programme de l'enseignement de français», *Bulletin officiel spécial*, n° 6, 28 août 2008, pp. 5-12 から作成。参照の煩雑さを避けるため、以後この資料を引用する際には、角括弧で施行年とページ数を示す。
- 5) Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programmes pour les cycles 2, 3 et 4*, [2015], pp. 123-4 et 245-250 から作成。参照の煩雑さを避けるため、以後この資料を引用する際には、角括弧で施行年とページ数を示す。
- 6) [Anonyme], *Classes de sixième et cinquième : horaires, objectifs programmes, instructions*, Paris : Vuibert, «Programmes», 1977, p. 15 ; [Anonyme], *Classes de quatrième et troisième des collèges : horaires, objectifs programmes, instructions*, Paris : Vuibert, «Programmes», 1979, p. 17 ; 拙論「国民文学から文学遺産へ：前期中等教育を中心に」, 『ステラ』第35号, 九州大学フランス語フランス文学研究会, 2016年12月, 11-24頁。
- 7) じじつ, 2016年要領には「他科目との交差」という見出しが随所に設けられ, 道徳市民教育をはじめとする他科目といかなる連携が可能か, 教員向けに詳細な示唆がなされている。
- 8) ただし, この表からは学習テーマ・教材の選択が教員の裁量に任されている「補助的学習テーマ」は除いている。
- 9) しかしながら手紙の学習は2016年要領から完全に姿を消したわけではない。第3学年の「教材群^コにかんする指示」では以下のような記述が見られるからである——「多様な形の自分自身についての物語, 自画像に分類されるさまざまな世紀, ジャンルに属する作品の抜粋, エッセー, 回想, 自伝, 自伝的小説, 日記, 私的書簡等」[2016 : 249]。
- 10) 拙論「2016年のコレージュ改革：学級と科目の脱構築に向けて」, 『国際文化学部論集』17巻3号, 鹿児島国際大学国際文化学部, 2016年12月, 141-156頁。
- 11) Violaine HOUDART, «Des discours officiels aux copies d'élèves : les valeurs dans l'enseignement du français depuis 1880», *Le Français aujourd'hui*, n° 110, 1995, pp. 7-21.
- 12) Claude LELIÈVRE, «Histoire du collège unique», article disponible sur <http://

- www.icem-freinet.net/~idem68/358_11.pdf>.
- 13) Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (Direction de l'enseignement scolaire), *Enseigner au collège, français : programmes et accompagnement*, Paris : Centre national de documentation pédagogique, 2005.
 - 14) イーザー, ヤウス, エーコ, リファテール等による古典的読者論, 読書論はもちろんだが, 特に近年フランスの文学教育に影響を与えた論考としては以下を参照—— Yves CITTON, *Lire, interpréter, actualiser : pourquoi les études littéraires ?*, Paris : Éditions Amsterdam, 2007. 同書の概要については, 拙論「イヴ・シトン『読解, 解釈, 現在化』」, 『ステラ』第29号, 九州大学フランス語フランス文学研究会, 2010年12月, 12-20頁。
 - 15) Cf. Annie ROUXEL et Gérard LANGLADE, *Le Sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. «Didact français», 2004.
 - 16) Sylviane AHR, «L'enseignement de la littérature aux cycles 3 et 4 : quelles orientations pour quels enjeux ?», *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4*, disponible sur <<https://www.education.gouv.fr/contributions-des-experts-sollicites-par-lesgroupes-charges-de-elaboration-des-projets-de-6839>>.
 - 17) Pierre CLÉMENT, «Les programmes de français et l'enseignement de la littérature : ruptures et continuités depuis 1995», *Le Français aujourd'hui*, n° 202, 2020, p. 79.
 - 18) Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (Direction de l'enseignement scolaire), *op. cit.*, p. 27 sqq.
 - 19) Sauver les lettres (collectif), *Des professeurs accusent*. Postface de Danièle SALLÉNAVE, coll. «Conversation pour demain», 2001, Textuel.
 - 20) Voir Tzvetan TODORV, *La Littérature en péril*, Paris : Flammarion, coll. «Café Voltaire», 2007.
 - 21) Alain VIALA, Josiane GAUDIN et Francis TOURIGNY, «Le français et les lettres, aujourd'hui», *Le Français aujourd'hui*, n° 133, 2001, pp. 7-22.