

フランス第三共和政期における歴史教育をめぐる研究動向と課題

秋永, 沙穂
九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻 : 博士後期課程

<https://doi.org/10.15017/6769077>

出版情報 : 教育基礎学研究. 19, pp.77-88, 2022-03-25. 九州大学大学院人間環境学府教育哲学・教育社会史研究室
バージョン :
権利関係 :



フランス第三共和政期における 歴史教育をめぐる研究動向と課題

秋 永 沙 穂

はじめに

本稿では、フランス第三共和政期（1870-1940）の歴史教育のなかでも女子中等教育において実施された歴史教育の研究について、それに着目する意味、意義を含めて、これまでの研究の到達点と課題を整理する。

フランスの第三共和政期に着目する理由は、普仏戦争（1870-1871）の敗北が契機となって一連の教育改革がなされ、とくに歴史教育が国民統合の手段として注目されていたため、当時のフランスにおける歴史教育の特徴が顕著に表れる時代として考えられるためである。

第1章では、これまでの第三共和政期の歴史教育研究における従来の研究成果を整理し、どのような観点から当時の歴史教育が論じられてきたのかについて考察を行う。また、女子中等教育における歴史教育については、フランソワーズ・マイユールの研究を整理し、課題を検討する。

第2章では、マイユールの議論を踏まえて、公立小学校における道徳・市民教育の様相を具体的論じた伊達聖伸の研究、および女子師範学校における世俗化と宗教について論じた前田更子の研究を整理し、女子教育での「市民」に着目する意義と課題を検討する。

第1章 第三共和政期の歴史教育に関する研究動向

第1節 初等教育における歴史教育に関する研究動向

第三共和政期の歴史教育研究は、これまで初等教育における歴史教育を中心に蓄積されてきた。それは渡辺（2009）が述べるように、「国民統合や政治的社会化の機能が最も期待されたのは初等教育である」¹と考えられていたためである。なかでも、当時の歴史教科書の内容分析を軸に据えた研究が多くなされてきている。

その嚆矢とされる研究が、ピエール・ノラ（1962）の「エルネスト・ラヴィス ― 国民意識の育成に果たした役割」²である。ノラは歴史家エルネスト・ラヴィス（Ernest Lavis, 1842-1922）が執筆した初等用の歴史教科書を研究対象に据え、ラヴィスが教科書執筆にいたるまでの思想の形成を追ったのち、カトリックや共和派の教科書と比較しながら、ラヴィスが版を重ねるごとに祖国と共和国とを同一視するようになった一方で、王政に対する批判も厭わなくなっていくと論じた。

ノラが「祖国」という観点から共和国と王政に関する叙述の変容に着目した一方で、フランス革命および共和政に着目し初等用歴史教科書の内容分析を行った研究が、ジャック・オズフ／モナ・オズフ（1964）の「初等用教科書におけるパトリオティズムという主題」³である。この研究において、オズフらは第三共和政がフランス革命の理念の到達点として描かれていたことを指摘した。また、非難されるべき戦争（個人的野望による）と称賛されるべき戦争（祖国防衛のためのもの）が分けて描かれ、植民地支配は正当化される傾向があったことも明らかにしている。すなわち、オズフらはノラが論じた『『共和国』の『祖国』』像に加えて、第三共和政という政体の歴史的正当性および（当時における）現在の正当性が強調されていたことを明らかにしたといえる。

以上のような視座の上で、日本においても初等用歴史教科書に関する研究が蓄積されてきた。たとえば、古賀（1998）はラヴィスによって執筆された歴史教科書を分析し、ラヴィスの唱える愛国心には普仏戦争の影響から国防的・軍事的色彩が濃厚であると指摘し、彼の歴史教科書が「強力なナショナリズムの光を放つものであった」と結論付けた⁴。さらに、渡辺（2004）もラヴィスが「歴史教育の務めは、祖国を愛させ理解させることだ」という考えのもとに、子どもの記憶力や想像力を刺激するような歴史的事象の説明や版画を教科書に意図的に挿入することで、子どもたちにフランス史についての簡素な観念と祖国への義務を教えようとしたと論じた⁵。これらの研究はノラの研究をさらに個別具体的に追究したものであり、ラヴィスの教科書に対する評価は一致している。

そのほか、平野（1990）はジャック・オズフ／モナ・オズフの研究を参照し、植民地問題に注目して1870年代から1900年代にかけて刊行された歴史教科書の分析を行っている。オズフは、ジュール・フェリー（Jules Ferry, 1832-1893）が教科書に「愛国者」として記されていることに注目し、当時の教科書執筆者たちの間では一貫して①植民地はフランスにとって不可欠であり、②植民地側も共和政の恩恵を受けている、という二つの立場がとられていると指摘している⁶。平野もこれを支持し、歴史教科書における植民地問題は「共和政フランスの偉大さを生徒に認識させ、フランス国民としての一体性を自覚させる一手段として位置付けられた」と論じた⁷。

以上のように、これまでの初等用歴史教科書に関する研究は、歴史教科書の何（誰）を研究対象に据えるかについては多少の違いはあるが、当時為政者たちにとって喫緊の課題であった国民統合のために、初等学校における歴史教育はその役目を果たしたという結論でほぼ一致している。しかし、第2節以降に見ていくように当時のフランス社会には強固な女性観があったにもかかわらず、これまでの初等教育における歴史教育に関する研究では男女関係なく一括りに「フランス国民」をつくるものとして歴史教育を捉えてきたという限界があげられる。以上の点で、初等教育の段階ではなぜ為政者側の「女性観」が前面に出てきていないのかについて検討する余地が残されている。

第2節 F. マイユールによる女子中等教育での歴史教育に関する研究

フランソワーズ・マイユールは、フランス史上初めて女子教育の全面的な公教育化を実現させた第三共和政期の1880年12月21日の「女子中等教育法 la loi sur l'enseignement secondaire des jeunes filles」（通称「カミーユ・セー法」）の成立が、女子教育にとってどのような意味を持っていたのかについて、その著書『第三共和政下の女子中等教育 L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République』において論じたことで、フランス女子中等教育史の嚆矢とされる人物である。マイユールは同書において、これまでの研究の課題として、教育学的概念、女性の教育および社会における女性の役割について検討を行うことに特権が与えられてきたことをあげ、「当時のフランスの大学制度において創られ責任を負った（engagée）構造が、世論の要求にどのように対応し、習慣に従って変化したかを調べることは、それほど重要でないように思われていた」⁸と指摘しており、カミーユ・セー法だけでなく教育機関の機能を施設の組織、生徒の募集、プログラムの内容と精神という観点から分析し、さらに当時の統計資料を用いて生徒個人、その出自、キャリアなどにも着目し検討を行っている。

マイユールは、同書のなかで女子中等教育における歴史教育についても論じている。マイユールによると、女子中等教育のプログラムの詳細は高等評議会（Le Conseil supérieur）によって1882年に初めて決定されるのだが、この際にできるだけ内容を軽くするための努力が払われたとしている⁹。しかし、それでも大学区長や校長、保護者などからプログラムの過重性などが批判され、プログラムは1897年に改訂されることになる。

歴史のプログラムについては、1882年のプログラムから大きく変更されることはなく、既成の枠組みや無駄な知識の蓄積、記憶の混乱、教訓主義を避けることが主に配慮された¹⁰。教育課程5年間のうち最初の3年間はフランス史を中心とした中世史と近代史を、後の2年間は文明史を勉強することが規定され、前者では教師が歴史上の偉大な作家を「具体的かつ生き生きと」紹介しつつ大きな出来事を紐解き、後者では様々な時代の文明を広く描き、思想を論じ、歴史の大きな動きを理解できるようにすることで、プログラムからの「一定の独立」が認められていたという¹¹。たとえば、3年次には、1学期にフランス革命、2学期に帝国、3学期に現代フランスおよび1815年以降のヨーロッパの大国について、週2時間勉強することになっていたというが、マイユールは歴史が「夫の将来の母親 *futuras virorum matres* をつくるための道具である」¹²と述べた上で、「市民になることを要求されない少女たちが、たとえば7月王政の『偉大な議会弁士』の例から他に何の意味を見いだすのか？」¹³と問い、プログラム作成者が男子のリセのプログラムを女性らしくすることの容易さに屈したと考察している。

一方で、教育課程後期の2年間における文明のプログラムは、現代の主要な問題を喚起するものとして歴史上の重要な瞬間や分野を広く概観し、年代順に学ぶという偏狭な

束縛からの解放されるために、興味を引く取り組みが構成されているという。ただし、このような「国際政治における主要な時事問題」に焦点を当てた現代文明の授業は、女子生徒に教える歴史を「女性化」させるという立法者の意向とはほとんど関係なかったと指摘している。

以上のように、マイユールは、女子中等教育における歴史教育のプログラム内容を分析することを通じて、当時の女子中等教育における歴史プログラムのうち、フランス史を中心とした部分が「女性用」になっていることを明らかにした。つまり、同時期の男子中等教育における歴史教育のプログラムを女子教育のために簡略化したということである。この簡略化には、当時の女性観が反映されている。マイユールが強調するのは、女子教育の公教育化に携わったカミーユ・セーや彼を模倣した人たちですら、将来においてさえ女性に政治的権利を獲得させる意図はなかった、女性は公の生活のためにつくられていない、などという考えをもっており、男性と同一の抽象的な個人としての「女性の権利」は彼らにとって異質のままであった、ということである¹⁴。女子中等教育用の歴史プログラムにはまさにこのような意識が反映されているだけでなく、為政者側の女性観だけでなく校長や保護者など学校に関わりのある人々の意志も反映されていたことをマイユールは明らかにした。

しかし、マイユールは、女子中等教育における歴史教育では女子が「市民」になることから除外されるような教育が規定されていたと指摘しているにもかかわらず、道徳・市民教育の内容と関連づけて論じてはいない。そこで、以下では、第三共和政下における道徳・市民教育に関する研究動向を追い、その後、マイユールの議論と合わせて課題を検討する。

第2章 第三共和政下における道徳・市民教育に関する研究動向

道徳・市民教育は、第三共和政期の教育改革において宗教教育に代わる教科として導入されたものであり、法制史的研究¹⁵だけでなくライシテ (laïcité) の観点から世俗的道徳についてその内容を明らかにしようとする研究も蓄積されてきた。後者の研究のなかでも、伊達 (2010) は思想史的観点からライシテの道徳の宗教性を捉えようと試みており、初等用の教科書および生徒のノートの分析を通じてライシテの道徳の諸相についても詳しく論じている。また、最近では、伊達の論稿に示唆を得て女子師範学校における世俗化と宗教性について論じた前田 (2020) の研究がある。そこで以下では、伊達、前田の研究の整理を行い、マイユールの研究と合わせて課題を検討する。

第1節 公立小学校における道徳・市民教育

伊達がその著書『ライシテ、道徳、宗教学 ― もうひとつの19世紀フランス宗教史』において取り組んだ課題は、「ライシテの諸価値を宗教性の観点から分析すること」¹⁶、

すなわちライシテの道德についての研究と宗教学の見直しについての研究という「二つの領域の生成を力学的にとらえ」、「ライシテの道德と宗教学を組み込んだ、もうひとつの19世紀フランス宗教史を描き出す」¹⁷ことである。伊達によると、これまでの研究では19世紀における脱宗教化の動きの中で道德の領域と宗教研究の領域が生成してきたという観点からなされるのではなく、両領域があらかじめ区切られてなされてきたという。そこで伊達は、重要な著述家のテキストを用いてそれぞれの論客における道德と宗教研究の位置づけを明らかにし、彼らの道德と宗教研究の二重の脱宗教化への関与を提示することで課題の克服を試みている。本稿で取り扱う道德教育は、道德と宗教研究の領域におけるライシテの制度の確立と現場への伝播という文脈の中で論じられる。

伊達はまず、ライシテの道德を唱えた1882年の「フェリー法」以前の学校における宗教教育について校則から確認し、宗教的な色彩の濃さを読み取っている。ただし、「連帯の精神や人間の尊厳などの考え方も、すでに窺える」¹⁸ことから、共和派の道德を「旧来の宗教的道德を丸ごと棄却したものではなく、アクセントの置き方をかえたものということになるだろう」¹⁹と述べている。また、カトリックとの「全面闘争」を避けるために、この「フェリー法」が当時かなりの柔軟性をもって適用された点を強調している²⁰。

ライシテの道德の諸相を見るにあたっては、地域的な多様性があることに留意しながらも、各県の公立校で用いられていた道德の教科書や生徒の学習ノートの内容に全国的な類似性があることに注目し、第三共和政期の最初の3、40年を道德の内容の質的転換は見られないとしてひとつの時期として捉えている。

伊達によると、ライシテの道德を宗教的道德（公教要理集、修道会系の学校で用いられていた教科書など）と対比することで浮かび上がってくる特徴のひとつは、人間観のちがいであるという。キリスト教の道德における人間は神の前での無力さが強調されているというが、ライシテの道德の人間観は、謙虚を美徳のひとつとしつつも人間の矜持と尊厳が前面に押し出されているとしている²¹。さらにライシテの道德においては、人間が神に代わって神聖化されていることを教科書から読み取っている。すなわち、「神への依存から自律へ」と変化していると述べる²²。この変化は道德の基礎づけの問題と関わっているとし、理神論の傾向をもつ教科書と神について一切言及していない教科書の内容の比較を通じて、後者が説明しているのは道德の根拠ではなく、道德の有用性や必要性であるとしている。具体的には、ライシテの道德は善悪を区別し善行を子どもたちに説くというスタイルをとっているという。しかし、この区別はキリスト教の道德にもみられる区別である。伊達はこの点に関して、「ライシテの道德は、カトリックの道德から切断をはかりつつも、実はカトリックの道德を受け継いでいる。根強いカトリックの道德に、ライックな要素が加わって再構成されたわけだから、『カトライックな道德』と言ってもよいだろう」²³と述べ、キリスト教の道德とライシテの道德の連続性を認めている。

また、伊達は市民教育にも言及することで、ライシテの道德のもつナショナリズムの側面も検討している。伊達は、道德教育が個人の内面を重視していたのに対し、市民教育は「道德を内面化した個人を土台に、社会的・政治的な知識と規範を植えつけようとするものであったと言える」²⁴と述べる。実際、道德の教科書を見る限り、国家が私的な自由よりも優先される傾向がみられ、男女問わず学ぶべきとされているという²⁵。加えて、道德・市民教育は子どもたちにわかりやすいように愛国主義的な要素がみられるという。伊達はこの愛国主義的な要素が、植民地主義を正当化する普遍的・人道主義的な要素と調和していることを教科書から読み取っているが、このライシテの普遍的志向をキリスト教の宣教師の態度と重ね合わせ、『人道主義の宣教』は、西洋人の思考と行動を潜在的に規定するような宗教性をなしていると言えるかもしれない²⁶と推察している。

前述したように、男女問わず市民精神を学ぶべきだとされていた一方で、教育内容に男女差があったことも教科書から読み取っている。この点は、教育プログラムにも明確に示されているとし、教科書によっては男子用のもの（冒険譚、軍隊もの、産業・商業などが中心）と女子用のもの（家事一般が中心）でわかれているものもあると述べている。ここにも伊達は、キリスト教との連続性を見いだしている。すなわち、女性が家庭にいて夫を支え子どもを育てるべきだという道德がライシテの教科書のなかでも受け継がれており、女性は従順さを要求されていたことを読み取っている。しかし、祖国の危険に際しては女性にも勇敢な行為が求められ、たとえばジャンヌ・ダルク（Jeanne d'Arc, 1412頃-1431）が英雄として教科書に出てくると、偉人や英雄を神聖化するところに伊達はライシテの道德の宗教性を見いだしている。

さらに、伊達はミシェル・フーコーの論を引用し道德が規律化の装置として機能していたことを、学校の図面、同時教授法、子どもたちに共通していた服装などから明らかにし、授業においても道德の観念があらゆる科目に浸透していた点を指摘する²⁷。

以上のように、伊達は、キリスト教の道德とライシテの道德を主に教科書を用いて比較することを通じて、ライシテの道德の宗教性を浮かび上がらせた。女子の道德教育に限って言えば、男子とは内容が明確に区別されており、そこにはキリスト教以来の道德観が受け継がれ、共和派の指導者たちも女性たちの社会進出を望んでいなかったという点はマイユールと一致している。しかし、マイユールが主張したような女性の「市民」からの排除は、公立の小学校における市民教育においては必ずしもそうとは言えないことが、伊達の研究から明らかとなった。つまり、女子であっても将来のフランス市民として国家のことを最低限学んでおくことが必要だとされたことを、教科書分析から明らかにしている。また、伊達の重要な指摘として、道德が科目全体、ひいては学校全体に浸透していたという点を見逃すことはできない。この指摘において、伊達は前述のラヴィスの言葉を引用し、歴史と道德が愛国主義の心への浸透という点で重なり合っていることを示している²⁸。しかし、マイユールも伊達も、歴史教育と道德・市民教育の両

者を合わせて論じておらず、その補完関係の具体が明らかにしていない。道徳・市民教育においてどのような理想の市民が示され、歴史教育においてその具体がどのように描かれたのか。第三共和政期における女子の歴史教育の様相を探究するうえでは、この両者を切り離して論じることはできないと考える。

第2節 師範学校の世俗化と宗教性

前田（2020）は、これまでの研究では師範学校において実際にどのように世俗化が進められていったのかという具体的なプロセスが十分に明らかにされてこなかったとし、前節にあげた伊達の論稿について、伊達が伝統的なキリスト教道徳とライシテ道徳の連続性、相互補完性を指摘し、これは「たとえ信心深い教師であったとしても、さほどの困難なく自らの信仰とライシテ道徳をすりあわせながら教育に従事できた可能性を示唆すると同時に、世俗化後の師範学校に残った（あるいは再編された）宗教性についてのさらなる検討を促す指摘である」²⁹と述べている。また、これまでの研究では、1880年代以前のキリスト教道徳に基づく女子教育と、1880年代以降の共和主義的女子教育との間の良妻賢母思想の連続性が強調されてきたことを指摘し、これに対して変化もあったのではないかと疑問を投げかけ、この点を明らかにしようと試みる。

前田はまず、女子師範学校の開設を規定した1879年の通称「ポール・ベール法」（以下、ベール法）に着目し、その特徴を考察している。前田によると、ベール法以前に教員養成を担っていたのは各種私立学校や師範講座³⁰であり、後者の多くは修道会によって経営されていたという。そのうえ、当時の統計資料から、教育に携わる校長や教師もほぼ全員が修道女であり、彼女たちによって公立女子校の教師が養成されていたことを読み取っている。師範学校改革にあたっては、師範講座にたいして国の監督が行き届いていない点や修道女による教育の低さなどが問題視されたが、結局ベール法では宗教・世俗に関する言葉は一切出てこなかったことをその特徴としてあげている。

前田は次に、教師の世俗化の過程を追っている。宗教教育については女子師範学校のカリキュラムから削除されるのは1883年になってからであるものの、教師の世俗化については地域差はあるものの順次遂行され、最も遅かった地域でも1887年には完全に修道女が退いたというが、このように修道女が師範学校から排除されていった根拠として、教師としての能力の低さだけでなく、彼女たちが持つ思想や歴史観もあげられている。前田は、1879年5月にオルレアンの女子師範学校を視察したパリ・アカデミー副管区長のオクターヴ・グレアール（Octave Gréard）が歴史と地理教育への関心の低さを問題視していたことや、ブザンソンの女子師範学校において修道女が行う歴史の授業によって女子生徒たちの歴史認識にゆがみが生じていることを指摘したアカデミー視学官の言葉を引用し、女子教育における歴史教育の徹底が強く訴えられたことを明らかにしている³¹。

加えて、1840年に設立されていた世俗系の師範学校（校長、スタッフが世俗）であっ

ても、宗教実践を行っていたとして1880年までに人事が総入れ替えされたことをアカデミー管区長の手紙から明らかにしている。

こうした経過から、バール法前後の時期から修道女たちが運営する師範学校だけでなく宗教的慣習・思想を取り入れていた世俗学校にまで、公教育省からの直接的な干渉が及び始めていたことを、前田は明らかにした。

次に前田は、寄宿制と通学制とに関する議論を取り上げる。県知事宛の通達から、公教育大臣であったフェリーは修道会からの断絶を意識し通学生を支持しようとしており、通学制を推奨する人々の根拠にも、フェリーが挙げた「責任感」と「主体性」がキーワードとなっていたことを指摘する。前田によると、「現行の寄宿制では、生徒たちは上からの命令に従うだけで自ら積極的に考え行動しないので、卒業後に引き受けねばならぬ責務の重さに困惑する。生徒たちの自由度を高めるのは自分の行為に責任を持たせる訓練になる」³²といったものであるという。そのほか、ライシテの師範学校が成立することを見越したジロンド県議会の議論では、生徒の宗教実践の自由を保障するという理由で通学制を推奨するという意見に傾いていたことも取り上げている。一方で、通学制に反対し寄宿制を支持していた人々の理由に頻繁にみられた単語が「秩序 (ordre)」 「規律 (discipline)」 「規則正しさ (régularité)」 であつとし、ここに師範学校における身体的慣習の改善・教育が重視されていたことを読み取っている³³。

結局、フランスの師範学校においては1960年代まで寄宿制が一般的であったことから、前田は、通学制が受け入れられなかった理由として「規律、管理、ヒエラルキーなどを重視するカトリック教育の伝統が強かったからと結論することはさほど間違いないだろう」³⁴と述べている。

最後に、前田は宗教とライシテに目を向ける。前田は、師範学校における宗教の取り扱いを論じるにあたってフランシュ＝コンテ地方の3つの女子師範学校および1つの付属学校を事例に検討を行っている。

師範学校内部での宗教実践が公式に禁止されるのは1883年1月9日のデクレ（政令）によってであるが、前田は、ブザンソン校、ヴズル校、ロンス＝ル＝ソニエ校の校長3人がそれぞれの学校で行っていた宗教実践の様子と校長自身の発言から、ライシテの学校において生徒の宗教感情を高める方法が模索されていたことを明らかにしている。たとえば前田は、ヴズル校の校長マリ・クロード (Marie Claude) が女子生徒たちの「宗教感情を沸騰させるために」は読書がもっとも有益な方法であるとし、個人の尊厳の感情を支えることができるのは宗教的精神だけであるということを明言していることを彼女の発言から読み取っている³⁵。ただし、クロードは宗派教育ではなく「唯心論的な傾向を備えた、宗教感情と宗教精神の向上を目指す教育」を行っていたことに注意を向けている³⁶。また、ロンス＝ル＝ソニエ校の校長ローズ・ルコント (Rose Lecomte) は音楽教育に熱心に取り組んでおり、そこに前田は宗教教育的な要素がみとれると述べている。

一方で、このように宗教的感情・精神の強化に熱心だった校長たちであっても、「聖職者たちからの攻撃・批判に対しては公教育の側の人間として断固として闘った」という³⁷。

ところで、前田によると、地域差があるとしつつも1890年代以降、フランスの女子師範学校の雰囲気はより開放的なものへ変化していったことを指摘している。なかでも、ブザンソン女子師範学校では、1897年にマルグリット・ジニエが校長に就任して以降、女性教師に求める資質・能力が変化したことを校則から読み取っている。前田は、ジニエが校則を改定するにあたって当初の「慎み深さ」「礼儀正しさ」などに加え、生徒の「自己抑制」能力、「責任感」、「自由」を管理する能力が重要視されていったことを明らかにしている³⁸。ここから前田は、「観察・分析し、理性的に判断して主体的に行動すること、これが未来の女性教師たちに求められる能力と考えられているようである」と考察している。

以上のように、前田は女子師範学校を研究の中心に据えてバール法以降の女子師範学校における世俗化の経過と宗教の位置について検討を行い、師範学校の世俗化が学内からの宗教的要素の完全な排除を意味していなかったことを明らかにした。また、1890年代以降は、「それまでの暗記中心の教育、教師の講義を聴くだけの受け身の教育」が否定され、「物事の意味を考えること、観察し分析することの重要性」が主張されていた³⁹ことも、地方の女子師範学校の事例から明らかにした。前田は、女子師範学校における道德教育については生徒の言葉を引用し、リベラルなものから世俗的なものに変化したと記すにとどまっているが⁴⁰、それでも女子生徒に求められる資質・能力がカトリック的な「慎み深さ」「礼儀正しさ」「優しさ」から「理性的に判断して主体的に行動すること」に変化したことを明らかにしたことで、師範学校が寄宿制を維持しつつも徐々に開かれていく様相を新たに提示したといえるだろう。

さらに前田の指摘として、女性の主体性が徐々に求められるよう変化していった点をあげたことは非常に示唆的である。つまり、マイユールや伊達の議論を踏まえると、従順な女性から主体的な女性へと女性観が変わっていく点が、第三共和政期の特徴であると考えられる。この「主体性」という言葉が、歴史教育において具体的にどのように示されていたのか検討する余地が残されている。

一方で、マイユールが指摘した女性の「市民」からの排除には変化はなかったのだろうかという疑問が浮かび上がる。とくに、前田が事例で示したように、女子中等学校の校長や教師のなかには家庭を超えた「市民」としての女性の育成を目指していたような人物はいなかったのだろうか。この点も今後の検討の課題であると言える。

おわりに

本稿では、フランス第三共和政期の歴史教育のなかでも女子中等教育において実施さ

れた歴史教育の研究について、これまでの研究の到達点と課題を整理してきた。

これまでの研究では、初等教育の歴史教育に関する研究が数多く蓄積され、その結論も歴史教育が「国民化」にとって重要な役割を担ったとするものであった。しかし、マイユールの研究によって、女子中等教育が女性の社会進出を見据えたものではなく、むしろ家庭へと戻り「良き母、良き妻」になることが求められていたことが明らかとなり、歴史教育に関しても女性という理由で教授される知識に制限がかけられていたことが示された。つまり、これまでの研究が男女関係なく歴史教育を「国民化」の道具として論じてきた一方で、マイユールは歴史教育の論理の二面性を示しえたといえる。

しかし、マイユールが、女子中等教育における歴史教育において女子が「市民」になることから除外されるような教育がなされていたと指摘した一方で、伊達の研究にみたように、公立の小学校における市民教育では女子にも「市民」として最低限のことを学ぶことが期待されており、さらに道德教育と歴史教育の連続性が示されていた。また、前田の議論でも、時代とともに伝統的なカトリックの女性観からより世俗的な女性観へと変化していく様子が明らかにされた。これらの点を鑑みると、第三共和政期の女子中等教育における歴史教育および道德・市民教育には「国家」や「祖国」という言葉において連続性がみられ、とくにこれまでのキリスト教的な女性観にしたがった従順な女性という理想像から、その理想を維持しつつフランス国家に対して主体性をもった女性という理想像をも含んだ女性観へと変化していく様相を、「国家」、「祖国」が強調されていた歴史教育にみることができるのではないかと考える。また、このような女性観の変化には、第三共和政が掲げた国民統合という課題にたいして、伝統的なキリスト教的な女性観を根強く残しつつも、女性を完全に排除せず積極的に国家に組み込まなければならないとする第三共和政の葛藤も垣間見ることができるのではないだろうか。

加えて、同じ女子生徒でも主にブルジョワ階級の女子が通う中等学校と主に庶民が通う公立小学校の延長にある師範学校では、歴史教育の様相が異なっていることが指摘できる。女子師範学校における教科ごとのプログラムをみると、歴史においては男子師範学校のそれとほとんど変わらない⁴¹。一方で、道德・市民教育のプログラムを比較してみると、とくに市民教育の内容で差があり、伊達の指摘と同様に女子は最低限の内容に絞られているようである⁴²。同じ女子生徒でも主にブルジョワ階級の女子が通う中等学校と主に庶民が通う公立小学校の延長にある師範学校では、歴史教育における知識教授に差があることが指摘できるが、マイユールはこの点について論じていない。同じ女子生徒でも通う学校によって歴史教育において教授される知識に差があった背景には、キリスト教的な女性観のブルジョワ階級における根強さがあると考えられるが、共通性を検討することで第三共和政期に変化しつつあった女性観を見出せるのではないだろうか。

以上のような観点から女子教育における歴史教育に着目して検討していくことで、これまでの第三共和政期における歴史教育研究が論じてきた歴史教育と「国民形成」との

関係性を再考し、女性観、複線型教育制度を踏まえた視点から第三共和政期の歴史教育の様相を捉え直す一助となると考える。

本研究は、JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2136の支援を受けたものである。

〔注〕

1. 渡辺和行『近代フランスの歴史学と歴史家 ― クリオとナショナリズム』ミネルヴァ書房、2009年、132頁。
2. Pierre Nora, “Ernest Lavisse : son rôle dans la formation du sentiment national”, *Revue Historique*, 1962, pp.73-106. なお、この論文は渡辺和行によって翻訳され、ピエール・ノラ編（谷川稔監訳）『記憶の場 ― フランス国民意識の文化＝社会史 第2巻 統合』（岩波書店、2003年）に収録されている。
3. Jacques Ozouf et Mona Ozouf, “Le thème du Patriotisme dans les manuels primaires,” *Le mouvement social*, no.49, 1964, pp.5-31.
4. 古賀毅「E. ラヴィスの歴史教科書と国民育成 ― 第三共和政期における歴史教育の機能と内容」『日仏教育学会年報』5、1998年、391頁。
5. 渡辺和行「英雄とナショナル・アイデンティティ ― 第三共和政フランスの歴史教育とナショナリズム」（望田幸雄／橋本伸也編『ネイションとナショナリズムの教育社会史』昭和堂、2004年、290頁。）
6. J. Ozouf et M. Ozouf, op. cit., p. 22.
7. 平野千賀子「フランスの歴史教科書にみる植民地問題 ― 第三共和政前期を中心に」『寧楽史苑』（奈良女子大学史学会）35、1990年、53-57頁。なお、そのほかの研究としては、古代ガリアの英雄とみなされているウェルキンゲトリクス（Vercingetorix B.C.72?-B.C.46）に注目して、1870年代から1900年代にかけて刊行された歴史教科書を分析した渡辺の研究（渡辺和行「ガリアの英雄とナショナル・アイデンティティ ― 第三共和政フランスの歴史教育と国民形成」『阪大法学』55（3,4）、2005年、273-283頁）、普仏戦争敗北により失ったアルザス・ロレーヌ地方の記述の仕方に注目して分析を行った中本の研究（中本真生子『アルザスと国民国家』晃洋書房、2008年）などがある。
8. Françoise Myeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, presse de la fondation nationale des sciences politiques, 1977, p.5
9. *Ibid.*, p.211.
10. *Ibid.*, pp.216-217.
11. *Ibid.*, p.217.
12. *Ibid.*, pp.217-218.
13. *Ibid.*, p.218.
14. *Ibid.*, p.68.
15. たとえば小山勉『教育闘争と知のヘゲモニー ― フランス革命後の学校・教会・国家』御茶の水書房、1998年。
16. 伊達聖伸『ライシテ、道徳、宗教学 ― もうひとつの19世紀フランス宗教史』勁草書房、2010年、15頁。
17. 同上、16頁。
18. 同上、257頁。
19. 同上、257頁。

20. 伊達、前掲書、257-258頁。
21. 同上、267頁。
22. 同上、270頁。
23. 同上、276頁。
24. 同上、279頁。
25. たとえば、伊達は1913年の教科書から以下の部分を引用している。「もしもあなたの暮らす地域の行政がうまく機能せず、道路の整備と維持がなされず、治安が保障されていなかったらどうしますか。学校の運営がめちゃくちゃで、お金の使い方がでたらめだとしたらどうですか。あなたが苦しむのは個別的な関心のなかであって、一般的な関心は関係がないと言えますか。」ここから、女の子であっても男の子と同じように、市町村議会、税金、徴兵制の仕組みなどを学ぶ必要が説かれたという。(同上、280頁。)
26. 同上、284頁。
27. 伊達は具体例として、フランス語の動詞の活用を学ぶ際に道徳的な例文が使用されていること、体育は衛生と愛国主義に役立つものであったこと、歌の授業では道徳的な歌詞が口ずさまれていたことなどを、生徒のノートや楽譜から読み取っている。(同上、300-301頁。)
28. 同上、300頁。
29. 前田更子「19世紀末のフランスにおける女子師範学校の世俗化と宗教」『明治大学人文科学研究所紀要』87、2020年、130頁。
30. 師範講座は、教師を目指す公的給費生が通う公教育省から認められた寄宿学校を指す。前田によると、1870年代では、女子師範講座は男子の3校に対して全国に50~60校存在したという。(同上、132頁。)
31. 同上、136-137頁。
32. 同上、140頁。
33. そのほかの理由としては、女子生徒の親が通学制を好まないこと、習慣的にフランス人は下宿させることがないため下宿先が見つかりにくいこと、有害な本や思想が学校に持ち込まれることを危険視していることなどがあげられている。(同上、140頁)
34. 同上、141頁。
35. 同上、145頁。
36. 同上、145頁。
37. 同上、146頁。
38. 同上、127-155頁。
39. 同上、148頁。
40. 同上、148頁。
41. *Revue Pédagogique*, Quatrième année, no.9, 1881, pp.327-329., *Revue Pédagogique*; Quatrième année, no.10, 1881, pp.446-449.
42. *Revue Pédagogique*, Quatrième année, no.9, 1881, pp.320-324., *Revue Pédagogique*; Quatrième année, no.10, 1881, pp.441-444.