

コレッジにおける芸術史教育*

飯田伸二

フランスでは芸術史教育が2008年新学期からは小学校で、さらに2009年新学期にはコレッジとリセで導入された。本稿は、導入の経緯を概観したのち、芸術史教育とは何なのか、芸術史教育の理念、特徴、教授法について検討する。その後、コレッジ用国語教科書の分析を通じ、芸術史教育と母国語教育との関連を考察する。この考察を通じ、芸術史教育が今日の前期中等教育にどのような貢献をなし得るかを吟味する。

芸術史教育の実践は科目横断性、学際性と同時に、地域の文化施設・文化遺産などとのパートナーシップを前提としている。また評価においては、知識だけでなく、感受性や自主性が重視されている。以上の点からも、フランスにおける教育実践、学校文化、特に中等教育のあり方を問い直すような仕掛けのある教育であると考えられる。

1. 芸術史教育導入の経緯

2007年5月にニコラ・サルコジが大統領に就任する。その2ヶ月後の同年7月、彼は首相のフランソワ・フィヨン¹との連名で国民教育大臣グザヴィエ・ダルコス宛てに任務状 (lettre de mission) を送る。その中で二人は「文化・芸術教育」の重要性を強調し、「美術史教育」を必修とすることが喫緊の課題であることを強く訴える。

私たちは文化・芸術教育 (l'enseignement culturel et artistique) が明確に増強されることを望んでいる。なぜなら、それは、[……] フランスのように、言語と文化の活力を重んずる国においては、国民的アイデンティティーの要素だからである。これを実現すべ

キーワード：芸術史教育、コレッジ、フランス前期中等教育、教科教育

*）本稿は平成26年度科学研究費補助金（基盤研究（C）課題番号26381243、研究代表者：飯田伸二、研究課題：「フランス中等教育における文学教育：文学遺産の形成・継承・課題」）の研究成果の一部である。また本稿は2011年11月13日に関西大学千里山キャンパスで行われた日仏教育学会2011年度研究大会で読み上げられた口頭発表用原稿に大幅な加筆・修正を加えたものである。

¹ ニコラ・サルコジの大統領としての任期は2007年5月16日から2012年5月15日まで、フランソワ・フィヨンの首相としての任期は2007年5月17日から2012年5月10日まで。

く、特に美術史 (l'histoire de l'art) の教育を必修として実施していただきたい。そして、わが国の文学遺産の継承に配慮願いたい。²

サルコジ大統領による美術史 (l'histoire de l'art) 教育の必修化という要求は、翌年に芸術史 (l'histoire des arts) 教育の実施として結実する。もっとも、芸術史教育は、普通・技術課程のリセでは1993年から「第1学年における週4時間の選択科目」および、「文学課程 (L 課程) 第2学年、第3学年における週4時間の必修科目」として実施されてきた³。

こうしてサルコジ政権下で芸術史教育が小学校からリセまで必修化された。その教授内容は2008年7月22日付けのアレテ「小学校、コレージュ、リセにおける芸術史教育の編成」として公表された⁴。

ただし、芸術史を、他の既存科目と同じ意味で科目と呼ぶことには、後述するようにいくつかの理由で慎重である必要がある。本稿で、「芸術史」ではなく、「芸術史教育」という呼称を使用するのもそのためである。芸術史教育の内容・実施方法など定めたアレテを「プログラム」あるいは「カリキュラム」と呼ぶことも慎むべきなのかもしれない。しかし、本稿では便宜上、このアレテをカリキュラムと呼ぶこととする。

あらためて、芸術史教育の導入にかんする流れを確認しておこう。芸術史教育は、小学校では新カリキュラムの適用が開始された2008年新学期に導入された。コレージュ、リセでは翌2009年に導入された⁵。ちなみに、コレージュでは2009年から新カリキュラムへの移行が開始された。それゆえ、芸術史教育の導入は新カリキュラム移行に併せて施行されたことになる。ただし、コレージュ、リセでは1学年ごとに段階的に新カリキュラムへ移行するのが一般的であるのに対し、芸術史教育は小学校、コレージュ、リセのいずれでも全学年で一斉に導入された。これは、芸術史教育導入の緊急性を物語る措置と言えよう。

特にコレージュでは、芸術史教育が2009年新学期から導入されたことを受け、2010年からは、前期中等教育修了認定証 (Diplôme national du brevet) 試験の一環として、芸術史にかんする口頭試験がすべてのコレージュで試験的に実施された。口頭試験の成績が認定証の授与、評

² « Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, adressée à M. Xavier Darcos, ministre de l'éducation nationale, sur les priorités en matière de politique de l'enseignement, le 5 juillet 2007 », texte disponible sur <<http://discours.vie-publique.fr/notices/077002457.html>>, vu le 30 janvier 2015.

³ Arrêté du 9 novembre 1993, « Création d'un enseignement de l'histoire des arts dans les lycées d'enseignement général et technologique à compter de la rentrée 1993 », *B.O.* n° 41 du 2 décembre 1993, p. 3739.

⁴ Arrêté du 11 juillet 2008, « Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts : école, collège, lycée », *B.O.* encart, n° 32 du 28 août 2008, 18 pp.

⁵ *Ibid.*

価に反映されることとなったのである⁶。口頭試験の実施方法の詳細は、2009年7月13日付けの業務通達（Note de service）が定めている。通達は、各コレッジがそれぞれの状況、教育方針に応じて大きな裁量を取ることを認めている⁷。芸術史教育導入の経緯が確認できたところで、芸術史教育の理念、特徴、教授法にかんする検討に移ろう。

2. 芸術史教育とは

2-1. 芸術史教育の狙い

芸術史教育カリキュラムの前文（preamble）冒頭には以下のような記述を読むことができる。

芸術史教育とは、共有されている芸術的教養を教えることである。それはすべての児童・生徒にかかわり、すべての教員によって担われ、すべての芸術を動員する。

目的は、個々の児童・生徒に共通の意識、すなわち文化・文明の歴史に属しているという意識、世界の歴史に属しているという意識をさずけることにある。

この世界の歴史は、明白な足跡の中に記されている。その足跡こそが、人類の芸術作品である。それら芸術作品〔を理解する〕鍵を与え、その意味、美しさ、多様性、普遍性を明かすために芸術史教育はある。⁸

前文で特に注目すべきは芸術史教育の定義にある。なぜならそこには20世紀後半にフランスの初等・中等教育が直面し、いまだに解決できていない諸問題が集約されているからである。前文は芸術史教育を「共有されている芸術的教養を教えること」と定めている。これは、現代フランスにおける学校、そして文化のあり方に対する行政サイドからの応答として読むことができる。今日、児童・生徒の社会、文化、民族的出自は多様化している。そのため、1977年の統一コレッジ施行以前は教員と生徒の間に存在していたとされる、文化的な暗黙の了解関係（les connivences culturelles）が消失したことが教育現場における障害としてしばしば指摘されてきた⁹。また、文化・芸術の概念も多様化の一途をたどっている。従来であれば、サブ・カ

⁶ Arrêté du 9 juillet 2009, « Modalités d'attribution du diplôme national du brevet » B.O., n° 32 du 27 août 2009.

⁷ Note de service du 13 juillet 2009, « Évaluation de l'histoire des arts pour le diplôme national du brevet », B.O., n° 40 du 29 octobre 2009.

⁸ « Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts : école, collège, lycée », B.O. encart, n° 32 du 28 août 2008, p. 1.

⁹ 例えば、François SOLLIEC, « L'école du futur et la construction des jeunes », *Café pédagogique*, le 5 décembre 2011, consultable sur <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2011/rencontrede-education93_Lecoledufutur.aspx>, vu le 5 avril 2014.

ルチャー、あるいは大衆文化として正統な文化・芸術とみなされず、教場に入ることが許されなかったものが、正式の文化・芸術として認知される傾向にある¹⁰。加えて、IT技術や複製技術の進歩・広がりにより、文化・芸術の伝達のスピードが幾段にも加速している。

こうした生徒の出自の多様化、および文化・芸術の概念の拡大に対して、行政は共通の教養・参照枠を提供しようと模索してきた。クロード・ルリエーヴルが指摘するように、2006年7月のデクレにより、義務教育期間で修得すべき知識、技能等が「共通基礎知識・技能 (Socle commun de connaissances et de compétences)」¹¹として定義されるまで、フランスの教育制度は四半世紀にわたって、フランス人が持つべき「最小限の共通の教養」の制度化に向けて試行錯誤を繰り返してきたのである¹²。この点において、義務教育を締めくくるコレージュが果たす役割が大きいことは、改めて強調されるまでもあるまい。事実、「コレージュにおける人材養成の組織」を定めた1996年のデクレ第2条、第5条は、コレージュの基本的な役割を「共通の教養を形成する根本的な知と技量を教授する」ことと定義し、さらにコレージュは「生徒の多様性に答えを提供する」と規定している¹³。

前文をこうした文脈に据えて読み直すと、芸術史教育の重要な使命は文化の多様性を超えて、児童・生徒たちに自分たちは同じ社会に属し、歴史を共有していることを等しく意識させることであることが鮮明となる。

しかし、芸術史教育が教授するのは、他の科目のような知識 (connaissances) でもなければ、技量 (compétences) でもない。教養である。それゆえ、前文には共通基礎知識・技能への言及が見られない。芸術史教育のカリキュラム全体を見渡しても、共通基礎知識技能への言及は小学校における芸術史教育との関連性を指摘する一節で、一度なされているのみである¹⁴。

2009年から施行されているコレージュの現行カリキュラムでは、各教科とも前文で教科内容と共通基礎知識技能との関係を説明するのが一般化している。にもかかわらず、芸術史教育のカリキュラムではこうした説明は一切行われていない。これは、共通基礎知識技能との関係に

¹⁰ たとえば統一コレージュ施行とほぼ期を一にして、コレージュ用フランス語教科書では、漫画、広告、あるいは青少年向けの文学作品が教材として多数採用されることになった。程度に差はあるが、こうしたコーパスを採用していない教科書は、以後存在しないと考えられる。生徒の生活世界と教科内容の差を埋めようとしすぎるあまり、いわゆる文学の古典がほぼ完全に目次から排除されてしまった教科書もあるほどだ。cf. Juliette LABEYRIE, Henri MITTERAND et Michel POUJEOISE, *Textes et activités de français 1 [6]*, Paris : Nathan, coll. « Langage et communication », 1975, 272 pp.

¹¹ Décret du 11 juillet 2006 relatif au Socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation.

¹² Claude LELIÈVRE, « Un socle commun pour un collège unique », *Cahiers pédagogiques*, n° 439, article consultable sur <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-socle-commun-pour-un-college-unique>>, vu le 8 avril 2014.

¹³ Décret du 29 mai 1996 portant sur « Organisation de la formation au collège » *B.O.*, n° 25 du 20 juin 1996, p. 1735-1736.

¹⁴ « Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts : école, collège, lycée », *B.O. encart*, n° 32 du 28 août 2008, p. 8.

における、芸術史教育の大きな特徴である。

芸術史教育の目標に掲げられている「共有された芸術的教養」は、しかしながら、この教育が多様化の一途をたどる文化・芸術のあり方に背を向けようとしていることを意味するものではない。この点について、科目名の変遷が示唆的である。2007年に大統領、首相から国民教育大臣に宛てられた任務状では、美術史という呼称が使用されていたにもかかわらず、2008年に発表されたカリキュラムでは科目名として芸術史が採用された。美術史 (histoire de l'art) は、絵画、彫刻、建築の歴史の学習を喚起するのに対し、芸術史 (histoire des arts) は、美術の概念をより多角的、多面的に捉えているからである。

事実、カリキュラムにおいて芸術史がカバーする領域はきわめて広範である。芸術史教育がカバーする内容が「六つの領域」に分類されていることは、小学校、コレッジ、リセでも同様である。もちろん、それぞれの領域に含まれるジャンルは上位学校に進むにつれ、豊かになっている。ここではコレッジを例に「六つの領域」の内容を紹介する。

芸術史教育の領域¹⁵

空間の芸術	建築術、都市計画、造園術
言語の芸術	文字もしくは口頭による文学 (小説、短編小説、寓話、伝説、お伽噺、神話、詩、演劇など)
日常の芸術	工芸〔装飾美術〕、デザイン、工芸品〔装飾美術品〕、大衆芸術
音の芸術	声楽、器楽、音楽の制作・配給にかかわる技術
上演の芸術	演劇、音楽、ダンス、パントマイム、サーカスの技法、ストリート・アート
視覚芸術	建築術、絵画、彫刻、デッサン、写真、漫画などの造形芸術、映画、テレビ放送、ビデオ、他のイメージ

他方、時代区分はリセ、コレッジでは学年が進むにつれて、過去から現在へと時間軸に沿う形で組織されている。こうした時間軸の組織法は歴史や国語でもすでに採用されている。一方、小学校でも5学年のそれぞれに合わせて、5つの時代区分が設定されているが、学年ごとに学ぶべき時代が明示的に指定されている訳ではない。

芸術史教育の時代区分¹⁶

小学校	先史時代から古代ギリシャ・ローマ時代 中世 近世 19世紀 20世紀と現代
-----	---

¹⁵ « Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts : école, collège, lycée », *B.O. encart*, n° 32 du 28 août 2008, p. 18.

¹⁶ *Ibid.*, p. 6, 8 et 12をもとに作成。

コレッジ	第1学年：古代から9世紀まで 第2学年：9世紀から17世紀末まで 第3学年：18世紀と19世紀 第4学年：20世紀と現代
リセ	第1学年：16世紀から18世紀 第2学年：19世紀 第3学年：20世紀と現代

芸術史教育がカバーする領域の広がり、学年ごとの時代区分を確認したところで、学習目標が芸術史教育のカリキュラムでどのように提示しているかを検討しよう。カリキュラムは、まず小学校からリセを通じての芸術史教育全体が掲げるねらい (objectifs) を示した後で、児童・生徒が芸術史教育によって獲得することが期待される学力 (acquis attendus) を示している。このように、小学校からリセを通じた全体的なねらい、学力を提示した上で、小学校、コレッジ、リセそれぞれの学校における、目標、学力を定めるという提示方法が採られている。

本稿では、小学校からリセまでの芸術史教育全体を通じ獲得が期待される学力を表にして示す。表からは、獲得が期待される学力の中には、狭義には学力と呼ぶことがためられるような、知識・能力、態度までもが含意されていることが分かる (例えば、「一人で、あるいは誰かと同伴で、美術館、ギャラリー、コンサート・ホール、アート系映画館に頻繁に通う」)。

小学校、コレッジ、リセの芸術史教育を経た後で期待される学力 (acquis)¹⁷

知識	<ul style="list-style-type: none"> ・一定数の文化財としての作品、あるいは現代作品にかんする知識 ・芸術作品の分析方法 (制作手段と技法、専門用語など) にかんする知識 ・さまざまな芸術運動、様式、作者、場所、制作、受容、普及手段 (美術館、劇場、コンサート・ホール、映画館、等) にかんする知識 ・文明の歴史を区切る歴史的、文化的、芸術的、文学的、科学的目印 ・芸術・文化の分野に属する職業
技能	<ul style="list-style-type: none"> ・芸術作品を観察し、聞く ・芸術作品の根本的な特徴を識別する ・芸術作品を時間・空間の中で掘え、作品を取り巻く経済、社会、技術、文化的環境をよりよく理解する ・一人で、あるいは誰かと同伴で、美術館、ギャラリー、コンサート・ホール、アート系映画館に頻繁に通う ・芸術、文化にかんする議論に加わる
態度	<ul style="list-style-type: none"> ・芸術的感受性・創造性 ・好奇心と自由な精神 ・集中力と動機付け ・批判精神

一方、芸術史教育が総体として掲げるねらい (objectifs) では、児童・生徒が文化・教養およ

¹⁷ Ibid., p. 5をもとに作成。

び芸術作品と取り結ぶ距離感・関係にかかわるものが多く見られる。

芸術史教育のねらいは以下の通りである：

- あらゆる年齢のすべての生徒に、多様な芸術領域、時代、文明に属する芸術作品との、感覚的で思慮に富む出会いを提供する
- 生徒が、有名な名作にもとづいた普遍的価値のある個人的教養を涵養するのを援助する
- 感覚的、技術的な基本語彙を適切に駆使し、空間、時間上の重要な手がかりを使いこなし、芸術との出会いが与える喜びを味わうことのできる、《見識ある愛好家》へと段階的に生徒を導く
- 美術館、ギャラリー、コンサート・ホール、アート系映画館、劇場、オペラハウスや、芸術遺産の保存、創造、普及にかんする他のあらゆる場所を生徒が自発的に訪れるよう援助する
- 芸術、文化の分野にかかわる職業についての基本的な情報を生徒に提供する¹⁸

これらのねらいから、芸術史教育の中心的な目標は一部の児童・生徒と文化・教養との心理的・社会的な距離を縮めることにあることが首肯できる。そのためには、両者の媒介として学校が積極的に関与することが求められるのである。

2-2. 芸術史教育の学際性、科目横断性

芸術史教育導入の経緯、その狙いの概要が明らかになったところで、おもにコレッジにおける芸術史教育のあり方について検討を進めてゆこう。

まず、カリキュラム前文の「芸術史教育はすべての教員によって担われる」¹⁹という文言に注目したい。これは、教科担任制が取られているコレッジとりせでは、芸術史教育のために養成された固有の担当教員は存在しないことを意味する。必然的に時間割上は芸術史教育固有の授業時間も存在しないことになる。中等教育においては、芸術史教育は教育 (enseignement) としては存在しても、固有の科目 (matière) としては存在しないのである。学期末、学年末の成績評価の対象となり通知表にも成績記入欄が存在し²⁰、ブルヴェの評価・認定の対象であるにもかかわらず、芸術史教育を他の科目と同列に扱うことができない大きな理由がここにある。固有の時間割、教員を持たない以上、コレッジとりせでは、全教員が個々の担当科目の視点から芸術史教育を行わざるを得ないのである。

¹⁸ *Ibid.*, p. 3.

¹⁹ *Ibid.*, p. 2.

²⁰ 「他の授業科目と同様、芸術史教育はそれぞれの学年において、現行の媒体（通知表と成績簿）による、固有の合議による成績評価を実施する。」 *Ibid.*, p. 5.

事実、コレッジとリセの現行カリキュラムは、理数科系の科目や体育をも含むあらゆる科目について、芸術史教育とどうかかわり、どのような点で貢献できるのかを明記している²¹。科目の中には芸術史教育の軸となるものも、もちろん存在する。人文的教養 (la culture humaniste) にかかわる科目がそうだ。すなわち、既存の芸術系科目である美術、音楽教育と、外国語、古代語の語学系科目、そしてフランス語、地歴市民教育からなる人文・社会系科目である。リセではさらに哲学が加わる。

このように、コレッジとリセにおける芸術史教育は、必然的に学際的、科目横断的にならざるを得ない。これは中等教育における学校運営を支配している「科目の論理」と「週的时间割によるノルマ時間の原則」²²の再考を含意する。この点こそは芸術史教育導入の大きな意義の一つであり、カリキュラムでも特に強調されている。

芸術史教育は教員のこれまでとは違う教授法、とくにチーム・ティーチングを促す。芸術史教育により教員は知識とノウハウを交え、新しい教育技能を身につけ、これまでほとんど触れられることのなかった領域に取り組むことができる。²³

芸術史教育は学際性、科目横断性を基礎とし、教員の指向・自主性を重んじるとはいえ、科目として最低限の一貫性を担保する必要がないわけではない。既存の教科の枠組みで個々の教員が行う複数の芸術史教育のあいだで一貫性が保持できなければ、成績評価を行う教育として成立しえないからである。そのため、コレッジとリセでは、あらかじめ複数のテーマがカリキュラムによって設定されている。そして、それらの中から各学校の学習指導委員会 (conseil pédagogique) を中心に、教員がまずテーマを選び、さらにテーマに適った芸術作品を選び、教育を行うという手続きが取られることになっている。テーマを設定することにより、異なる科目の関連を担保し、科目の学習を通じて修得される知識・技能に一貫性を付与することが期待できる訳である。コレッジで定められているテーマは以下の6つである：

²¹ « Programmes du collège : programmes de l'enseignement de mathématiques », *B. O. spécial*, n° 6 du 28 août 2008, p. 9 ; « Programmes du collège : programmes de l'enseignement de physique-chimie », *B.O. spécial*, n° 6 du 28 août 2008, p. 11 ; « Programmes du collège : programmes de l'enseignement de sciences de la vie et de la Terre », *B.O. spécial*, n° 6 du 28 août 2008, p. 13 ; « Programmes du collège : programmes de l'enseignement d'éducation physique et sportive », *B.O. spécial*, n° 6 du 28 août 2008, p. 1.

²² Cour des comptes, *Rapport public thématique : l'éducation nationale face l'objectif de la réussite de tous les élèves*, mai 2010, p. 79.

²³ « Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts : école, collège, lycée », *B.O. encart*, n° 32 du 28 août 2008, p. 2.

芸術, 創造, 文化
芸術, 空間, 時間
芸術, 国家, 権力
芸術, 神話, 宗教
芸術, 技術, 表現
芸術, 断然, 継続性²⁴

リセではテーマがより多様になり, 4つの分野に沿って12のテーマが設定されている。

人類学的領域:「芸術, 現実, 想像」, 「芸術と聖なるもの」, 「芸術, 身体, 表現」
歴史的・社会的領域:「芸術と経済」, 「芸術とイデオロギー」, 「芸術, 記憶, 証言,
アンガージュマン
社会参加」
科学的・技術的領域:「芸術, 制約, 実現」, 「芸術, 科学と技術」, 「芸術, 情報, コミュニケー
ション」
美学的領域:「芸術, 芸術家, 批評家, 公衆」, 「芸術, 趣味, 美学」, 「芸術, 理論と実践」²⁵

カリキュラムは, 「時代区分」, 「芸術領域」, 「テーマ」を中等教育における芸術史教育を組織,
実践する際の柱と位置づけている²⁶。

2-3. 教育実践の具体例

現場の教員たちは上記の要素をどのように連係させて, 授業を組み立てているのか, 幾つかの
具体例から検討することにしよう。まず紹介するのは, ムドン市, コレージュ・ラブレー第1
学年における芸術史教育のセカンス(学習単元)の事例である。

領域: 明記されず

時代: 紀元前5世紀

テーマ:《芸術, 宗教, 神話》, パリスの審判から出発して…

関連教科

歴史: 古代ギリシャにおける神話の役割, 神々の学習, アテネにおける民主制, 日常生活
のオブジェ

²⁴ *Ibid.*, pp. 8-10.

²⁵ *Ibid.*

²⁶ 「芸術史教育ではいくつかの知識領域の結合が必要である。芸術史教育は3本の柱に依拠している。すなわち, 「時代区分」, 「芸術領域」, そして初等教育においては「参照リスト」, コレージュとりセにおいては「テーマ別リスト」である。*Ibid.*, p. 3.

フランス語：神話の物語、イメージの比較、一つのイメージを題材にした作文練習
美術：イメージの学習、媒体の学習、オブジェによる人物の表現、制作²⁷

トロイ戦争の原因とされているパリスの審判を中心にした学習単元（セカンス = Séquence）の例である。第1学年の歴史カリキュラムは古代ギリシャ文明を扱っている²⁸。また、『イリアス』と『オデュッセイア』はフランス語の学習項目である²⁹。さらに、フランス語のカリキュラムは、イメージの読解に関し、パリスの審判をテーマにした多数の美術作品の比較を推奨している³⁰。一方、美術ではオブジェの学習が第6年級における中心的な学習テーマである³¹。ここから、パリスの審判をモチーフにした古代ギリシャの陶器の学習が可能となる。この例は、3教科の連係により、古代ギリシャについて、多角的かつ集中的な学習が可能であることを示唆している。生徒からすれば、単に古代ギリシャについて学ぶだけでなく、各科目の関連性を感じることができる貴重な機会となり得よう。2009年9月15日にソルボンヌの講堂で開催された芸術史教育施行にかんするシンポジウムで、国民教育省学校教育局長ジャン＝ルイ・ナンブリーニ（当時）は、芸術史教育はこれまで教員が教えていたことに新しいことを加えるのでも、何かを削るのでもなく、それを違った視点から眺めてみることなのだ、と述べている³²。紹介したセカンスは、授業内容の配置について科目間で調整するだけで、新たな教授方の展望が開けうることを示唆している。

次に取り上げるのは、第3学年の印象派を中心としたセカンスである。ルーアン大学区が、提案している。

²⁷ このセカンスのスライドはヴェルサイユ大学区のサイトで紹介されている：<<http://www.histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Jugement-de-Paris.pdf>>, vu le 24 janvier 2015.

²⁸ *B.O. spécial* / Programmes du collège : programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique, n° 6 du 28 août 2008, pp. 6-7.

²⁹ *B.O., spécial* / Programmes du collège : programmes de l'enseignement de français, n° 6 du 28 août 2008, p. 5.

³⁰ *Ibid.*, p. 6. 「イメージの読解は、学年中に扱われるテキスト、テーマの準備、補助、延長において重要な位置を占めている。第1学年では、教員は古代のテキスト群にかんする大変豊富な図像、および何世紀にもわたるそれらの表象から〔教材を〕採集できる。同じく教員は、パリスの審判、トロヤの陥落、サイレンとの出会い、バベルの塔の建造といった同じエピソードを表したイメージの比較・対照による学習ができる。同一テーマの様々なヴァージョンを付き合わせるにより、芸術家の意図、作品の狙いについて考えるよう生徒を導くことが出来る。」

³¹ *B.O. spécial* / Programmes du collège : programmes de l'enseignement d'arts plastiques, n° 6 du 28 août 2008, pp. 6. 「第1学年は、オブジェの理解、芸術・文化的視点からオブジェの表象のいくつかの側面を学ぶことに費やされる。」

³² Intervention de Jean-Louis NEMBRINI, directeur général de l'enseignement scolaire [à l'époque], intervention au colloque portant sur « L'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée », tenu en Sorbonne, le 15 septembre 2009.

領域：明記されず

時代：19世紀

テーマ：《芸術、技術、表現》、芸術作品と技術の影響

関連教科

美術：モネを中心とする印象派、アカデミー派の絵画の学習、制作：フォトモンタージュによる現代の印象派芸術

フランス語：フロベール『ボヴァリー夫人』、ゾラ『人獣』、映画『人獣』

音楽：デュビッシー「海」、野をわたる風、「沈める寺」、オネゲル「パシフィック231」

地歴：橋、駅、金属の骨組み、工業時代の到来³³

美術のカリキュラムには、印象派への言及は見られない。しかし、第3学年ではイメージと現実との関係を学ぶことになっている³⁴。一方、写真が普及し始めた時代とほぼ時を同じくして生まれた印象派絵画の歴史的意義の一つは、現実を写し取る（ミメシス）役割から解放された絵画と現実との関係を問い直すことにあった。まさしくこの意味において、印象派は第3学年の美術で学ぶのに相応しい芸術運動と言えよう。また、「19世紀における物語」³⁵、「工業化時代」³⁶は、それぞれフランス語と歴史においては、重要な学習項目の一つである。他方、音楽のカリキュラムには、学年ごとに学ぶべきジャンル・年代が明確に区別されているわけではない。さらに、芸術史教育では、生徒が地域の文化施設、文化遺産を訪れ、実物の芸術作品と出会うこと、いわば生徒が暮らしている地域を再発見することが重視されている³⁷。その意味で、ルーアンの大学区が印象派にかんするセカンスを提案しているのは、カリキュラムの精神に反映したものと理解できる。

³³ このセカンスのスライドはルーアン大学区の以下のサイトで参照可能である：< http://histoire-des-arts.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/Sequence_Histoire_des_arts_thematique_impressionnisme_07-05-2010_.pdf>, vu le 24 janvier 2015.

³⁴ *B.O. spécial / Programmes du collège : programmes de l'enseignement d'arts plastiques*, n° 6 du 28 août 2008, pp. 6. 「大量に存在するイメージは、青少年たちを魅惑している。イメージの発信源、メディア媒体、物質的性質の多様性を前に、第4学年の目標は生徒のイメージを分析し、解釈する能力を向上させること、特に現実と直接繋がっているようでありながら、現実と複雑な関係を取り結んでいるイメージを分析し、解釈する能力のことにある。」

³⁵ *B.O. spécial / Programmes du collège : programmes de l'enseignement de français*, n° 6 du 28 août 2008, p. 10.

³⁶ *B.O. spécial / Programmes du collège : programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique ; classe de quatrième*, n° 6 du 28 août 2008, p. 31.

³⁷ 芸術史教育を進めるにあたって、地方の文化行政との連係が重視される理由もここにある。「地方分権における国の部局である、地方文化行政局（directions régionale des affaires culturelles）は、国土のあらゆるレベルでパートナーシップを実現する上で、国民教育省サイドの当然の交渉相手である。」* *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts : école, collège, lycée* *, *B.O. encart*, n° 32 du 28 août 2008, p. 10.

最後に紹介するのはディジョン大学区が紹介しているセカンスである。このセカンスは、ブルゴーニュ地方、ソーヌ・エ・ロワール県のエタン・シュール・アルーに位置する小村のコレージュ第4学年で2009年度に実践された。

領域：視覚芸術、音の芸術

時代：20世紀

テーマ：《芸術、国家、権力》、戦争、全体主義、民主主義の擁護、栄光の30年間

中心教科：地理歴史

参加教科：フランス語、美術、音楽、英語

6つの作品を2～3の科目から考察

【全線】(エイゼンシュタイン)：地歴、美術

【独裁者】(チャップリン、抜粋)：地歴、美術

「ゲルニカ」(ピカソ)：地歴、美術

「バルチザンの歌」、地歴、音楽

「サティスファクション」(ローリング・ストーンズ)、地歴、英語、音楽

ポスター (1950～60年代、電気製品、車)：地歴、美術

シャロン・シュール・ソーヌ市の写真博物館の見学 (第一次世界大戦の写真見学、レポートの提出)³⁸

テーマは「芸術、国家、権力」である。中心科目は地理・歴史であり、フランス語、美術、音楽、英語の4科目が関連科目である。この事例では、作品が多岐に渡り、時代も20世紀全体に広がっており、的が絞りきれていないという印象は否めない。しかし、このセカンスで興味深いのは、地域の文化施設の見学が組み込まれている点である。複数教科による事前学習を経た後で、教室から飛び出し、地域の作品と実際に出会うことこそは芸術史教育のみが提供しうる体験だからである。

3. フランス語教科書における芸術史

次に、コレージュ用フランス語教科書において芸術史教育がどのような位置を占めているか、若干の考察を行う。まず、フランス語という科目と芸術史教育の関連について整理しよう。そもそも、フランス語が担当する文学作品や演劇作品自体は芸術史教育がカバーする6つの領域の中では、「言語の芸術」と「上演の芸術」に相当する。

³⁸ このセカンスはディジョン大学区が開設する以下のサイトで参照可能である：<http://histoire-geographie.ac-dijon.fr/IMG/pdf/Propositions_seances_HDA_G_Balmont.pdf>, vu le 27 janvier 2015.

また、1985年カリキュラムでは書き言葉、話し言葉の習熟と並んで、イメージの読解が最重要の目標として重視されることになった。この目標は全教科に関わるものである³⁹。しかし、フランス語ではイメージの学習の占める重要性が特に大きかった。カリキュラムではその理由を以下のように説明し、フランス語担当教員の役割を示している。

現代社会は多数多様な言説を産み出している。その最重要の媒体はイメージである。フランス語教員は生徒がこの表現、コミュニケーションの方法に習熟するよう援助する。⁴⁰

フランス語固有の学習目標としては論理的思考に基づいた言語使用、教養の養成、学習方法の確立があげられている。これらの学習目標とイメージの学習との関係は以下のように位置づけられている。

以上のように定義された3つの学習目標は関連している。言語の学習は言説^{ディスコース}の実践とも、テキストを読み、書くことの習熟とも、また分析、解釈、構築の対象であるイメージの読解とも分離することはできない。論理的思考に基づいた言語とその用法、記号一般の学習は精神と人格を体系的に養成する。⁴¹

1985年カリキュラムはさらに、イメージの学習教材の例として「映画、テレビ番組、様々な視聴覚作品（ドキュメンタリーおよびフィクション）」⁴²をあげている。

以後、今日までこの状況に変わりなく、イメージの学習はフランス語という科目の構成要素の一つとして定着している。事実、1985年のカリキュラム対応版以降、多くの教科書では各章ごとにイメージの学習にかんする欄を1～2頁設けるようになっている。

芸術史教育施行により、教科書の構成にどのような変化が確認できるだろうか。第1学年の教科書を例に検討してみよう。主要教科書会社6社⁴³が発行している2009年カリキュラム対応の1学年用教科書七冊が調査対象である。これら七冊の教科書は、芸術史教育への対応の仕方

³⁹ 「全教科が基本教科であり、生徒の養成に参与する。各科目によって、科目ごとの固有の目標を超えて、最優先目標とされる3つの全体的に目標に達することが可能になる。すなわち、コレッジは論理的思考の発展、話し言葉、書き言葉、イメージという3本柱の習熟、個人学習の習慣付けを、実現せねばならない」、*« Arrêté du 14 novembre 1985 fixant les programmes de classe de sixième, cinquième, quatrième et troisième des collèges »* dans *Ministre de l'éducation nationale, Collège : programmes et instructions 1985*, CNDP, 1985, p. 18.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 23.

⁴¹ *Ibid.*, p. 24.

⁴² *Ibid.*, p. 49 et 52.

⁴³ もちろん、ブラン (Belin)、ボルダス (Bordas)、アシェット (Hachette)、アチエ (Hatier)、マニヤール (Magnard)、ナタン (Nathan) の6社である。

によって、以下の3つの類型に分類可能である。

一つの類型は、芸術史教育の導入による変化がほとんど確認できない教科書である。これらの教科書では、たとえ表紙には新カリキュラム施行・芸術史導入に対応した内容になっていることを思わせる文言が掲載され、芸術史にかんする頁が設けてあるにせよ、頁の構成や選択されているイメージにおいて、従来と大きな変化が確認できないのである。さらに、古代から9世紀というコレッジ第1学年に割り当てられている時代区分も尊重されていない。ボルダスの「開かれた窓」シリーズ⁴⁴やナタンの「文芸の大地」シリーズ⁴⁵がこの類型に該当する。

もう一つの類型は、あるテーマ、たとえばギリシャ神話のパリスの審判や、『聖書』のパベルの塔、あるいは『オデュッセイア』が語るサイレーンの誘惑といったテーマについて、異なる時代に産み出されたイメージを比較する方針を採った教科書群である。ブラン社の「目とペン」シリーズ⁴⁶、アシェット社の「フランス語の色」シリーズ⁴⁷、アチエ社の「青の岸辺」シリーズ⁴⁸、マニヤール社の「文芸の庭」シリーズ⁴⁹がこの類型に当てはまる。イメージの理解に歴史的視点を取り入れようとしている点では評価できよう。しかし、このような形での芸術作品の学習スタイルは、芸術史教育の導入以前からすでに実施されてきた。1985年のカリキュラムが導入したイメージの学習に対応した教科書が採用してきたスタイルだからである。それゆえ、これらの教科書は芸術史教育の導入に際し新たな対応を試みたとは言えないのである。

最後の類型は、あるテーマについて、関連する複数のテキスト・芸術作品を参照・比較することによって、テーマへの理解を掘り下げようとする教科書である。今回の調査では、この類型に当てはまるのは、唯一アシェット社の「インクの花」シリーズ⁵⁰であった。同教科書では、ホメロスの『イリアス』、ウェルギリウスの『アエネーイス』や関連する歴史書の抜粋、さまざまな絵画、彫刻の写真などが一章にまとめられている⁵¹。パリスの審判からトロイ戦争、そしてローマの建国に至るヨーロッパの土台ともいえる神話的物語の大枠が把握可能な構成になっている。芸術史教育の導入に際し、カリキュラムが定めたテーマ・時代区分に配慮しながら、芸術史に特化した章を設けているのは、目下のところこの教科書だけである。

⁴⁴ Danièle CERBRON-ECEVIT (sous la direction), *Français 6^e*, Paris : Bordas, coll. « Fenêtres ouvertes », 2010, 360 pp.

⁴⁵ Catherine HARS et Véronique MARCHAIS, *Français : textes 6^e*, Paris : Nathan, coll. « Terres des Lettres », 2009, 288 pp.

⁴⁶ Françoise LAGACHE (sous la direction), *Français 6^e*, Paris : Belin, coll. « L'œil et la plume », 2009, 360 pp.

⁴⁷ Olivier HIMY, Dominique ARTAUD, Éric BARJOLLE et alt., *Les Couleurs de français 6^e*, Paris : Hachette, 2009, 336 pp.

⁴⁸ Hélène POTELET (sous la direction), *Français 6^e*, Paris : Hatier, coll. « Rives bleues », 2010, 384 pp.

⁴⁹ Catherine BRIAT, Jean-Michel CARVOIS, Corinne DURAND DEGRANGES et alt., *Français 6^e*, Paris : Magnard, coll. « Jardin des lettres », 2009, 336 pp.

⁵⁰ Chantal BERTAGNA et Françoise CARRIER-NAYROLLES, *Français 6^e*, Paris : Hachette, coll. « Fleurs d'encre », 2010, 368 pp.

⁵¹ *Ibid.*, pp. 132-145.

結 論

以上の検討から、芸術史教育の導入は、大多数のフランス語教科書の構成に影響を及ぼしていないことが確認できる。こうした事態は、部分的には教科書会社の関心の薄さ、対応の遅れなどによって説明可能かもしれない。しかし、本質的には、芸術史教育の理念によるところが大きいと考えられる。なぜなら、先程紹介した授業プランが示唆するように、少なくともコレッジにおける芸術史教育の根本的な狙いは、各科目が新たな内容を準備し、新しい教え方に取り組むことではないからである。

むしろ、芸術史教育の本質は、異なる教科を担当する教員間の話し合いに基づき、あるテーマについて担当科目としてできることを持ち寄り、言わばブリコラージュにあるからである。フランス語現行カリキュラムにおける芸術史教育にかんする章の冒頭で、「フランス語の教員は自らの技能を使って芸術史教育に貢献する。そのための特別な訓練は必要ない」⁵² ことがあえて強調されているのも、こうした意味で理解すべきであろう。

こうしたブリコラージュの精神を、コレッジにあり方について、行政サイドから近年発せられているディスクールと照合することで、本稿の結論とする。2010年に公表された二本の報告書、すなわち教育高等審議会 (Haut conseil de l'éducation) による【コレッジ】、会計検査院 (Cours des comptes) による【全生徒の成功に対しての国民教育】はいずれも、「時間と担当科目に基づいた教員の職業意識」の限界を指摘している。すなわち、ますます多様化、異質化する生徒を成功に導くには、決められた時間枠に担当科目の知識を伝達することが自分たちの使命なのだ、という考え方を教員が改め、自らの使命、職業上のアイデンティティーを再定義する必要があることを強調しているのである。すなわち、学習援助、生徒指導、チームを組んでの仕事などを教員の仕事の定義に含めるべきである、という提言である⁵³。

⁵² B.O., *spécial* / Programmes du collège : programmes de l'enseignement de français, n° 6 du 28 août 2008, p 4.

⁵³ 「共通基礎〔知識・技能〕の考え方、さらにはコンピテンシーによるアプローチは、教員は単に知の伝達だけに傾注するのではなく、全生徒による知の獲得にも傾注することを前提とする。この変遷は教育実践にも反映されるべきである。いくつかの科目分野を統合することを志向する教育計画では、教員はチームでの仕事に時間を割くことになる。この時間は、生徒を前にした授業時間とは別個だが、教員という職業の一部をなす。それ故、教育高等評議会は、現状では1950年5月25日のデクレ以来通例となっているように、教員の業務は生徒を前にした週ごとの授業時間数によってのみ定義されるべきではなく、教員に課せられている任務の多様性を考慮した上で定義されることを要望する。すなわち、授業時間(科目ごと、科目間、実習)ならびに、チームでの仕事(調整、学級運営会議など、学習支援、チュートリアル(課外活動、総括…)などである。そして、すでに多くのヨーロッパ諸国で実施されているように、これらのさまざまな務めは、教員の時間割に含まれることが望ましい。教員の業務の再定義により、教員が学校にいる時間は延長されることになろう。物理的な職場環境は、教員の仕事の新たな在り方に適応せねばならない。教員は、学校で多様な任務にあたるべく、学校内に自らのワーキング・スペースを持つべきである。」、Haut conseil de l'éducation, *Le Collège*, Paris : Haut conseil de l'éducation, 2010, p. 43, rapport disponible sur < www.hce.education.fr >, vu et téléchargé le 29 août 2011.

確かに、これらの報告書が提言している教員の業務内容は、教育法典912条の「教員は生徒の学校活動全体の責任者である」⁵⁴という文言によって、すでに明文化されていると考えることもできよう。しかし、コレッジにおける教育実践の実情からすれば、教育法典の条項と現実のあいだにある隔たりが小さくないことも否めない。科目の枠組みを超えて教員の協同を促すさまざまな取り組みがコレッジで十分に成功しているといえる状況にはないからである。すなわち、異なる科目を担当する複数の教員が協同して生徒の主体的な学習を指導する「発見の径路 (Itinéraire de découverte)」や、同じく担任が複数の教員だけでなく保護者とも連携をとりながら学業困難を抱える生徒を支援する「教育成功のための個人プログラム (PPRE = Programme personnel de réussite éducative)」は⁵⁵、十分な成果を上げているとは言えないのである。

そして、こうした取り組みが成功しなかった大きな理由の一つには、逆説的ではあるが、これらが科目ではなかったこと、すなわち教員が自らの基本的業務の一環と認知しなかったことによるのではないだろうか。

その点からすると、科目横断性を前提とする芸術史教育をブルヴェの成績評価の対象としたことの重要な意義の一つは、教員に新しい職業アイデンティティを発見せることであると考えられる。この点において、導入されたばかりの芸術史教育の今後の展開は中等教育のあり方を考える重要な鍵であり、これからも更にきめの細かい、複眼的な調査・研究が要求される。

⁵⁴ cf. *Code de l'éducation* / commenté par Claude DURAND-PRINBOURGNE et André LEGRAND, Paris : Litec, coll. « Code commenté », 2008, p. 331.

⁵⁵ 教育成功のための個人プログラムについては、以下を参照のこと：飯田伸二「教育成功のための個人プログラム (PPRE)：その理念とコレッジにおける実践」、『フランス教育学会紀要』, 22号, 2010年, 101-114頁。