

仏領西アフリカにおける教育の現地への 「適応」に向けた教育課程改革 —ジョルジュ・アルデイの植民地観との関連に着目して—

谷口 利律

はじめに

1918年の第一次世界大戦終結から1939年の第二次世界大戦勃発までのいわゆる戦間期は、仏領西アフリカにおいて教育内容を西アフリカの文化習慣に適応させる教育改革が試みられた時期であった。この分野の先行研究としては、1930年代の村落学校における農業教育に着目したガンブルの研究¹、植民地の文化習慣が教育にどのように取り入れられたかを仏領西アフリカと仏領インドシナとの比較で分析したケリーの研究²がある。しかしながら、教育の現地への「適応」(adaptation)が本格化した1920年代後半から1930年代の教育改革に至る系譜として、その前段階にあたる1910年代の教育改革は看過されてきたきらいがある。1910年代から1920年前後の教育改革は、教育の現地への「適応」への布石ともいえる。そして、それを主導した人物がジョルジュ・アルデイ(Georges Hardy, 1884-1972)である。アルデイはフランス植民地における教育関連職を歴任し、パリの植民地学校校長などに就いた人物である。また、第二次世界大戦期には、ドイツ占領下のフランスで成立したヴィシー政権に協調し、対独融和政策を支持したことでも知られる。アルデイは、当時の世論を相当に反映した植民地主義思想を有していたと考えられるが、その彼が教育担当官であった時期に、なぜ植民地の文化を植民地教育の中に取り入れることが試みられたのか。彼の思想や実施した教育改革からこの点を解明することは、仏領西アフリカにおいて実施された教育の現地への「適応」過程を読み解くうえで不可欠である。

本研究では、1910年代の仏領西アフリカの教育改革を、宗主国における植民地観の変容との関連で読み解くことを目的とし、同時期の仏領西アフリカの教育政策を担ったジョルジュ・アルデイが実施した一連の植民地関連の教育改革に関し、フランス本国の植民地観の変容や、彼の思想との関連から考察する。

なお、本研究の対象地域は、1895年から1958年まで仏領西アフリカ(Afrique occidentale

français: AOF)としてフランスの植民地とされた、現在の西アフリカ8カ国(現在のモーリタニア、セネガル、マリ、ギニア、コートディボワール、ニジェール、ブルキナファソ、ベナン)を包括する地域である。また本研究では、フランス、エクサンプロヴァンス海外公文書館所蔵の仏領西アフリカ教育公報(Journal Officiel de l'Afrique Occidentale Française)や仏領西アフリカ官報(Journal Officiel de l'Afrique Occidentale Française)および、植民地教育で用いられた教科書や教材などの公文書のほか、同時代に刊行されたジョルジュ・アルディの著作を主たる資料として用いる。

1. ジョルジュ・アルディと戦間期の植民地観

(1) 人物像と時代背景

ジョルジュ・アルディは、1884年にフランス北部エヌ県で生まれた。父母はともに教員である。文学のバカロレア(1901年)と哲学学士(1903年)を取得し、1904年に高等師範学校(Ecole normale supérieure)に入学した。歴史学学士(1905年)取得後、ソルボンヌで上級教育免状(diplôme d'études supérieures)を取得(1906年)、1907年には高等研究実習院の免状(diplôme de l'École pratique des hautes études)を、さらに1921年に文学博士号を取得した³。これらの資格とともに歴史と地理の教授資格を獲得し、フランスのブルージュとオルレアンで高校教師を経験した。

植民地の教育に関連した経験としては、1912年から1919年まで仏領西アフリカの視学官と教育局長に、1919年から1926年まで仏領モロッコ公教育・古美術局⁴の局長に就き、1926年から1932年までは、パリの植民地学校(École coloniale、1934年に国立海外フランス学校Ecole Nationale de la France d'Outre-merへ改称)の学校長となった⁵。その後、アルジェリアのアルジェ大学区総長(1932年~1937年、1940年~1943年)やフランスのリールの大学区長を歴任した。

アルディは、第二次世界大戦期、ドイツ占領下のフランスで成立したヴィシー政権に協調し対独融和政策を支持した。アルジェリアにおいてユダヤ人の子どもの就学制限や、ユダヤ人教員の解雇など、反ユダヤ人的教育政策を断行した⁶。このため、ドイツ軍やヴィシー政権に抵抗したシャルル・ド・ゴールがアルジェでフランス国民解放委員会を設立させた1943年に職務停止処分を受け、一時、教育職に就くことを禁止された。この処分は1949年に撤回された⁷。第二次世界大戦後はフランス北部エヌ県のジョルゴンヌ(Jaulgonne)の市長を務め、1972年に死去した⁸。

アルディが生まれ育った20世紀転換期のフランスでは、植民地拡張に向けた政策面の拡大に加え、一般の人々が植民地に触れることのできる機会も積極的に設けられた。例えば、パリ万国博覧会(1878年、89年)や、マルセイユとパリで開催された植民地博覧会(1906年、07年)があり、これらの博覧会では、植民地の人々が実際に「展示」された。また、ジュール・ヴェルヌによる『海底二万里』や『八十日間世界一周』といった冒険小説が流行するなど、フランスの一般大衆にまで、海外や植民地への関心が広がりつつある時代であった⁹。こうした当時の世相を反映するかのよう

で多くの著作を残すことになる。なかでも、彼の植民地教育に対する理念がうかがえる重要文書にあたるのが、1917年に上奏された『精神の征服』(Une conquête morale: l'enseignement en A.O.F.)である¹⁰。比較的早い段階に執筆されたこの文章は、現地の人々の精神を征服することで、フランスの軍事的統治がより確固たるものとなるという植民地主義的思想に貫かれており、その後のアルディの思想の変遷を理解する手がかりとなる。実際同書では、政治的理由から学校教育を重視し、学校と植民地支配の持続のために、教育を現地へ適応させることが必要であることがすでに述べられている¹¹。教育の現地への「適応」の必要性は、アルディが植民地教育に携わった初期の段階から明確に意識されていたのである。

(2) 植民地観の変化

戦間期の植民地観や植民地教育観に関して、世界的な傾向として顕著であるのは、宗主国側の教育研究者から、宗主国の教育制度を植民地に直接移植することに対する異議が唱えられるようになったことである。従来のいわゆる同化主義的な植民地教育政策は批判の対象となり、軌道修正が求められるようになった。その背景には、第一次世界大戦がもたらした戦後の社会経済的な変化によって、アフリカの植民地と宗主国との連携がさらに求められるようになったことがある。イギリスのフレデリック・ルガードは『英領熱帯アフリカにおける二重統治論』(1922年)を記し、現地の人々に植民地経営を担わせるという、間接統治政策によるアフリカの開発を提唱した¹²。教育分野では、イギリス植民地省内の「英領熱帯アフリカにおける原住民教育諮問委員会」によって「熱帯アフリカにおける教育方針」(1925年)が出された¹³。これには、政府の教育方針内での自主的な教育活動の奨励、政府と他の教育機関との連携、現地住民の適性や職業、精神性に教育を適応させること、宗教教育および人格陶冶、助成金の支給などの必要性が述べられており、イギリス政府の植民地教育への直接的な関与よりも、既存の教育団体の活用や現地人材の育成と登用による教育体制の確立が強調されている。

フランスにおいては、アルベール・サローによる『植民地の偉大さと隷従』(1931)が刊行された¹⁴。サローは、植民地の人々もフランス人と同等に権利が保障され、保護されるべきであるとし、植民地の人々を宗主国へと同化させるのではなく、協同していく政策の必要性を強調した。

植民地をめぐる政策的概念—間接統治や直接統治、同化主義や協同主義など—は、植民地ごとに、また、時代ごとに違いがあり、一義的に当てはめることはできないものの、第一次世界大戦後にみられるのは、植民地の社会習慣を、一定程度、植民地運営に取り込もうとする姿勢であった。

2. 植民地への心理学の適用

1920年代の仏領西アフリカの植民地教育を読み解く要素のひとつとして、「植民地心理学」(psychologie coloniale)がある。後にフランスの植民地となる仏領インドシナ(現在のベトナム、ラオス、カンボジアに相当)に関しては、1885年からすでに、植民地の学校に在籍した学生に対

しての心理学的な評価・分析の試みがなされていたという¹⁵。1910年代から20年代に、仏領西アフリカと仏領モロッコで植民地教育に携わったジョルジュ・アルディは、この「植民地心理学」を独自に発展させ、植民地の人々に関して心理学的に分析する必要性を説いている。仏領西アフリカを離れ、モロッコに赴任中であった1921年には「植民地心理学」(psychologie coloniale) プロジェクトを立ち上げ¹⁶、1926年には、モロッコを対象とした植民地心理学に関する見解を上奏した¹⁷。「植民地心理学」は、アルディによってしばしば言及される語であり、彼は、植民地心理学という新たな学問分野を、第1次世界大戦後の民族間の葛藤を避けるために政治的に活用すべきであるとした¹⁸。

この「植民地心理学」の学問的な系譜として、サブサハラ・アフリカの社会、人類、民俗の研究を行ったジョルジュ・バランディエは、1899年、H・ドゥ・ソシュールによって執筆された『フランス植民地の心理学¹⁹』が最初の研究論文であるとしつつも²⁰、同分野の研究がソシュール以降あまり進展しなかった点を指摘している。そして、1947年のアルディの論文²¹から、「われわれは今なおはっきりと言葉ではいえない状況にある」との一文を引用し²²、ほかならぬアルディ自身も学問的に明確な方向性を示せぬまま、植民地への転用を試みていた点をうきぼりにしている。近年、「植民地心理学」を分析したサンガラヴェルもまた、「植民地心理学」は、植民地の人々のみを研究対象とした、西洋世界という狭い世界を主軸とした心理学であり、地理学者や、社会学者、哲学者、小説家などの支持はえられたものの、心理学者が不在の環境で研究が行われ、学問分野として非常に曖昧であったことを指摘している²³。つまり「植民地心理学」は、限られた時代に限られた地域でのみ行われた利那的な研究にすぎないのである。

バランディエがフランスにおける「植民地心理学」に関してまとめたところによると、アルディが植民地学校の運営に携わった1920年代には、植民地への介入の仕方による現地の人々への心理的影響やキリスト教への改宗にともなう行動・精神の変化を分析したA・アリエの『非文明社会における改宗の心理学²⁴』(1925年)や、キリスト教の概念の獲得が西洋的な理論の体得につながることを論じたR・バステードの研究など、キリスト教の伝道による植民地の人々の精神的変容を論じたものが主流であった²⁵。これらの宗教を主軸に置いた研究のほかにも「心理学」を冠した植民地関連の研究がわずかながらみられた。例えば、アドルフ・クリュー(Adolphe Cureau)の『赤道アフリカの黒人心理学試論』(Essai sur la psychologie des races nègres de l'Afrique équatoriale)に代表される単純な心理学的比較は、第1次世界大戦終結から第2次世界大戦に至るまでの戦間期において、植民地関係者にもはやされた²⁶。また、仏領スーダン(現マリ)の植民地行政官であるJ・ブレヴィエの執筆した『仏領スーダンにおける自然主義に対するイスラーム主義—植民地政治心理学試論²⁷』では、現地の人々の魂と習慣に寄り添いつつ、集団として理解することで、植民地政策が成り立つとしている²⁸。しかし、アルディを含め、「心理学」と題して行われた当時の植民地研究には、植民地の人々を現地の環境から切り離さずに、心理学を利用して、現地の人々の心理を植民地統治に都合のよい形へと転化させるという暗黙の共通目標があった。植民地政策を一様

に実施するのではなく、心理学を、集団や個人を植民地支配するための道具として活用するというのである²⁹。それは、おおよそ人道的な観点からはかけ離れた要因で行われた、植民地の人々に対する心理学的な研究であった。

3. 仏領西アフリカにおける教育課程改革

(1) 1914年の教育課程改革

それでは、仏領西アフリカでは実際にどのような教育改革が行われたのだろうか。仏領西アフリカでは、1903年11月24日法において植民地教育の教育区分が規定された。それらは、①初等基礎教育 (Enseignement primaire élémentaire)、②職業教育 (Enseignement professionnel)、③上級初等・商業教育 (Enseignement primaire supérieur et commercial)、④女子教育 (Enseignement des filles) であり、初等基礎教育は、西アフリカの大量教育といえる村落学校 (Ecoles des villages)、地域学校 (Ecoles regionales)、そして都市学校 (Ecoles urbaines) で提供されることが規定された。1918年の教育改革では、植民地の公的な教育制度の中に、イスラーム上級初等教育 (Enseignement primaire supérieur musulman) が位置付けられるなど、教育改革を経るごとに細部が変化するものの、1903年に定められた教育制度は以降、仏領西アフリカの植民地教育の大まかな区分として機能した。戦間期の教育区分の詳細については別稿に譲る³⁰。

1910年代前半に関しては、当時の植民地総督であったウィリアム・ポンティが、1903年11月24日法の規定内容を植民地に一律に課すことを望まなかったため、規定された原則を尊重しつつ各地域の教育レベルとニーズにあった地方法令を制定することが求められた³¹。このため、地域ごとの施行令が多く出された。コートディヴォワールで1911年7月16日に出了された法令を皮切りに、ギニアでは1912年1月2日、オー・セネガル・ニジェールでは1912年11月2日に植民地教育に関する地方法令が出されている³²。特に1912年には「ニジェール植民地における現地人指導員団体の創設および教育部の編成に関する法令」や³³、「セネガル教育部長職の廃止に関する法令」など³⁴、各植民地の教育部門の組織構造を再編成する様々な地方令が出された。

一方で、カリキュラムの内容に関しては、統一の必要性から、1914年に「仏領西アフリカ初等学校における学習計画と学習指導要領」(Plan d'Etudes et Programmes des Ecoles Primaires de l'A. O.F.、以下、1914年学習計画と記載)が発行された³⁵。事実上、これが仏領西アフリカで出された最初の学習指導計画書である。1914年学習計画は、仏領西アフリカ域内の教育条件の差異にかかわらず、全領域で問題なく実施できるような一般的な内容が設定されている³⁶。以下では特に、1914年学習計画の中でも初等基礎教育機関の大多数を占め、最も初歩的な教育を行った村落学校の規定内容について詳しくみていく。

まず、1914年学習計画の回状において、植民地総督であったウィリアム・ポンティは、西アフリカで話される言語が非常に多様であることから、すべての学校でフランス語教育を義務づけている点を念頭に、以下のように述べている³⁷。

それはもはや単なる言葉に関する授業なのではなく、事物に関する授業であり、それゆえに概念に関する授業なのである。家庭生活に戻った子どもがすぐにフランス語を使わなくなっても、フランス語を媒介にして身につけた有益な概念を彼の記憶から消すことができるとは言いつけない。言葉は過ぎ去っても我々の思想は残り、その理念を利用することが、我々の道徳的、社会的、経済的優位性を構成し、昨日の野蛮人を少しずつ見習いや補助者に変えるだろう。

つまり仏領西アフリカにおけるフランス語教育は、言語の習得を目的とただけではなく、言語を通じて、その背景にあるフランスの文化や概念を学習し、さらに、それらを理解し、植民地運営の補助を担うことのできるアフリカ人を育成することを可能にするものとみなされていた。フランス語が概念の媒介手段であるという記述は、1914年学習計画の本文においてもしばしばみられ³⁸、フランス語教育が単なる言語の習得のみを目指すものではなく、現地の人々に心理的影響を及ぼすことを期待して行われたものであることが分かる。1914年学習計画の内容は、①道徳教育 (Education morale)、②言葉の練習・事物の教育 (Exercices de langage-leçons de choses)、③学校菜園、④読解、⑤書き方、⑥デッサン、⑦計算と計量方法、⑧歌唱、⑨手作業の9項目から成る。道徳教育が第1項目として挙げられており、フランス語教育である「言葉の練習・事物の教育」よりも記述は薄いものの、それ以下の項目すべてを通して、科目横断的に道徳教育を取り入れることが目指されている点も興味深い。村落学校の教育は、準備課程 (cours préparatoire) と初級課程 (cours élémentaire) の2段階に分かれている。本論の目的にてらして、きわめて重要な資料にあたるため、長文となるが、以下にそれぞれの項目の説明と課程別の内容の抄訳を記す。

① 道徳教育

啓蒙的な道徳の指導は避けるべきであるが、子どもたちの知的・身体的教育だけに関心を持つべきではない。学校生活では、家庭的・社会的義務の遵守、先祖の尊重、宗教的信条の尊重など、すべての民族や宗教に見られる道徳の一般的原則 (少数の例外を除いて) の中で子どもたちを預かっていることを保護者に納得させなければならない。教師は常に保護者の道徳と学校の道徳が一致していることを示し、必要に応じて後者の優位性を示すことが求められている。学校の道徳の教えは、家庭の教えと調和していればはるかに強くなり、これにより原住民の信頼を得ることにもなる。したがって、教師の第一の義務は、現地の道徳的な規則をよく研究し、可能な限りの慎重さをもって、この道徳の良い要素と悪い要素を区別することである。そうすれば、学校で教える道徳は、教科書に書かれているような抽象的な教義ではなくなる。子どもたちは難なく同化でき、進んでその道徳を遵守し、保護者の不安もなくなる。彼らは逆に、その道徳とは自分たちの社会がすでに有していた制度 (呪物崇拜であれイスラームであれ) であり、我々がそれを改良し、回復させた制度であることを理解するだろう。地域学校においては、学校長や視学官は、各教員がこれらの情報に基づいて道徳教育の個人プログラムを作成

することを徹底するべきである。

【準備課程の学習内容】

何よりも、あらゆる機会を利用して子どもたちに道徳的な習慣を浸透させることに関心を持つべきであり、さらに、家庭での道徳に関する簡潔な教えも身に着けさせるべきである。

【初級課程の学習内容】

準備課程と同様の方法で、子供たちが道徳的内容を見出し、それを分類して要約できるように、「言葉の練習・事物の教育」においてごく簡単な物語や読書を加える。

② 言葉の練習・事物の教育

＜原則的な方法＞

教師の最初の役割は、物の本質的な性質と関係性を子どもに把握させ、論理的方法でそれらに関連付けることができるようにすることである。それができるようになると、子どもは物を区別することができるようになり、類似性や違いも分かるようになる。そして、物体を名前でも区別することを学んだ後は、特性の違いや動作の違いで区別できるようになる。

第一段階：冠詞もしくは限定形容詞が先行する名詞。適切な所有詞。

第二段階：名詞、動詞の *être*、属詞。

第三段階：名詞、所有を表す動詞の *avoir*、補語。

第四段階：名詞、動詞、直接補語、間接補語、状況補語。

各段階を通じ、与えられた主題について子どもたちが自由に自己表現できるよう指導する。「既知のものから未知のものへ」という教育学の一般的な原則に則り、子ども達は、自分の身近な環境の事物に慣れてから、徐々に、身近でなくとも役に立つものへと慣れるべきである。

いかなる言語においても、(1) 子どもの知性を訓練すること、(2) 子どもが自分の考えを表現するために必要な言葉を提供することという2点が意図されるべきである。

原住民の教室では、第一に事物に関する授業を行う。対象物を観察することから始め、その本質的な特性を発見する。また、細かな観察によって、子どもに、この物体は何のためにあるのかと考えさせる。子どもに対象物を使わせることを教え、その都度、その結果を表現させる。すべての言語学習は、観察の練習から始まり、学習対象に関連した行動で終わる。

子どもに会話を教える際は、翻訳ではなく、直接的に教えるべきである。教えられた言語以外は使用させない。子どもは観念を表現するための言葉を与えられ、これらの言葉がどのように組み合わせられているかを直感で学び、それを意識することで言葉のルールが身につく。

＜教授方法＞

クラス全体に対象物を見せて観察させ、全体に対して質問をする。考える時間を設けた後に、一人の生徒を指名して回答させる。同じ質問を別の生徒にもする。これを何度も繰り返し、最も優秀な生徒と、最も理解が不十分な生徒に質問をする。他の生徒たちは、正答と思われる回答を口々に繰り返す。個々に考えさせて回答させることが重要で、正答を機械的に教えるべきではない。また、教師が個々の解答を聞くことで生徒一人一人の学習進度が分かり、学習が進んでいない生徒や、発音に問題がある生徒を重点的に指導できる。さらに、生徒に何かしらの行動をさせる際は、まず教師が自ら行動を起こしてその結果を出した後に、生徒にも行動させるのが望ましい。生徒の個別の行動の後には、集団で行動させるのがよい。また、授業内容が定着しているかを確認し、見直す必要がある。

【準備課程の学習内容】

- 1 ヶ月目：学校（先生、生徒、教室、学校、学校設備、学習道具、レクリエーションと遊び）
- 2 ヶ月目：人体（頭、手足、胸、背中、体の動き）
- 3 ヶ月目：黒人の食べ物、白人の食べ物。調理具、燃料、食器。黒子の飲料と白人の飲料、容器。
- 4 ヶ月目：服（黒人の服、仕立て、服の色、白人の服）
- 5 ヶ月目：住居（小屋の内部、外観、小屋造り、灯り、加熱調理具、庭、家畜）、家（外観の説明、家の主な部屋と用途、家具、灯り）
- 6 ヶ月目：家族（父母とその名前・職業、子、祖父母、叔父、叔母、家畜、手伝い、祝事）
- 7 ヶ月目：村（村の状況と説明、原住民の住居、通りや市場など）、村での職業（彫刻家、鍛冶屋、宝石商、靴職人、織工、大工、漁師、猟師、染色家、陶芸家、美容師など）、フランス本国高官、行政長官
- 8 ヶ月目：旅（徒歩、馬、ラクダ、鉄道、小舟、船舶）、気温（寒暖、風、雨など）、季節、天候の計測
- 9 ヶ月目：全般的な復習。

【初級課程の学習内容】

- 1 ヶ月目：学校（学校の役割、西アフリカの学校の種類）
- 2 ヶ月目：人体（人体の機能、循環、消化など）、清潔さ、体の衛生、病気（発熱、皮膚病、傷、伝染病、噛み傷、骨折、医者、主な薬、予防接種）
- 3 ヶ月目：食べ物（食品衛生、調理の必要性、飲料水、アルコール依存症の危険性）
- 4 ヶ月目：衣類（衣類の衛生、寒さと胸の病気、良い布地や美しい布地、靴の有用性）
- 5 ヶ月目：住宅（家の衛生、空気、灯り、暑さ、蚊）
- 6 ヶ月目：家族（家族の務め、仕事と経済の必要性、生活保障の仕組み）

7 ヶ月目：村の様子（村の状況と衛生環境，税，村や植民地行政の管理，司法，軍）

8 ヶ月目：旅の様子（美しい道路と鉄道の有用性，航海，地理用語），フランス（役割と権力）

9 ヶ月目：総復習。

言語の授業は言語の実演に基づいて行われるべきであり，言語関連の学習計画の中には農業が一切含まれない。仏領西アフリカの経済に不可欠な農業に関連する学習は，すべて特別な場を与えられなければならない。このため，農業に特化した以下の言語学習計画を作成した。

【準備課程の学習内容】

物理的条件（土，水，季節，農具），栽培植物（植物の構成部位，野菜，穀物，織物原料），植物管理（耕うん，肥料，輪作），林産物（果樹，ゴムの木，高級家具原材料），動物（畜産と餌，鳥）。

【初級課程の学習内容】

土壌（土壌の価値，可能な改善，土壌肥料），水（可能な改善，土壌水分，灌漑，降水量の樹木への影響），季節（植物と気候の関係），農具（可能な改良），栽培植物（単作の危険性，新たな植物の定着），植物管理（肥料の種類，輪作，収穫方法など），林産物（再造林の必要性，ゴムの栽培と収穫の向上），動物（管理，伝染病，予防策など）

ただし，仏領西アフリカ内の状況から，すべての地域で農業教育のみを行うことは誤りであり，以下の内容を取り入れることも有用である。

漁船（船体，艀装），蒸気航法，海軍見習整備士学校，旗と信号，コンパス，星座，地図，ログ，海（深さ，強風，流れ，潮，航路標識，ブイ，灯台，港），釣り（器具），魚（調理方法），船員の衛生状況（体と船の清潔さ，一般的な薬と手当，水難救助）

工業地域や都市開発地域では農業教育は最小限にし，先に以下の工場等を見学するのがよい。鋳業（塩，金，建築材料，石灰石，石油），駆動力（水，蒸気，電気），鍛冶，鑄造，ボイラー製作，工作機械，金銀細工業，木工（造作，家具製作，大工，造船），繊維産業（綿，羊毛，絹などの原料の確保，紡績，製織，染色），食品産業（製油所，柶摺り），大工とパン屋，冷蔵工場，革細工（なめし，装飾，靴，鞆），住宅の建築，陶器，印刷

学習計画はその地域の状況に合わせて適応されることが唯一の目的であり，ここで必要なすべての内容を記載することは不可能である。子どもたちに周囲の環境への関心を持たせることが，人々の生活と国の経済的資源の改善することに繋がる。村落学校での言語の授業は，読み，

書き、算などほかの授業を包括するものである。

③ 学校菜園

各村落学校にはできるだけ広い学校菜園を設置し、付近に利用しやすい水源を確保する。村落学校はすべての子どもが言語の学習と実践的な作業の両方を行う場である。学校菜園は農業の普及を目的とし、子どもたちに土地に愛着を持ってもらい、畑で働くことほど高貴で魅力的な職業はないことを理解させ、自立性の低い職業に就く危険性を理解させる。

望ましい栽培作物としては、1. 野菜（米やキビの不足を一定程度補うため）、2. 果物：バナナ、パイナップル、レモンなど（現地への供給のほか、仏領西アフリカの輸出貿易の大部分を担う）、3. 樹木（仏領西アフリカの多くの地域では森林再生が不可欠である）、4. 観賞用植物（原住民の間で花を愛でる心を育てる）、5. その他、需要のある作物がある。学校菜園に養蜂場を併設することができれば、新たな教育と資源の可能性が開ける。

学校菜園を生徒やグループで分割し、最も良く生産できた生徒には報酬を約束することも、生徒のやる気を刺激し、農業に興味を持たせることに繋がる。収穫物は原則として生徒の所有物とし、実力に応じて生徒間で分配するか、学生の相互扶助に役立つ。可能であれば、収穫の一部は種や道具の購入のために確保する。いかなる場合でも、生徒のため以外に使用されることは許されない。

④ 読解

読解は言葉の練習を補完することを目的としている。そして教師は、1. できるだけ早く生徒の読解力を育て、意味のない音の繰り返しにならないようにする。2. 子どもたちへの説明なしに読み続けない。3. 読解の授業は、言葉の練習を補完するように組み立てる。4. 発音の欠陥は、読解の授業中に定期的に修正する。

【準備課程の学習内容】

子どもが知っているもの、観察できるもの、イメージが示されているものを表す言葉以外は読ませないようにする。また、授業は黒板で行う。

【初級課程の学習内容】

読解のテキストは、言葉の練習の概要をまとめたものでなければならない。単純で親しみやすく、楽しく、また、劇的な要素をいくつか加えることで、生徒の注意を引きつけ、理解する意欲を持たせることができる。最も避けるべきなのは、不条理で意味を持たない文章で、子どもが自分の考えを表現する手本にもなりえない。

⑤ 書き方

1. 教師は規則的で読みやすい筆跡を指導しなければならない。生徒の文字が読まれるためには、文字を書くことに慣れさせることが必要であり、そのためには、生徒たちに教えられた規則に従うことを義務づけることが必要である。
2. 学習を有益なものにするために、子どもが読んで理解できる言葉だけを書くことが望ましい。

<演習問題>

要約の書き取り，文章構築の練習（名詞の数や，動詞の時制を変えるなど），質問紙への回答。

⑥ デッサン

言語の練習を補完し，強化するためにデッサンを利用する必要がある。絵を描くことで，他のどの運動よりも子どもの観察力を伸ばす。

1. 黒板に描かれた絵や，テキストの図面を模倣することは断固としてやめさせるべきである。子どもが，自然に従って描いた絵だけが役に立つ。
2. 解釈は最小限にし，目に見えるもの以外は絵に再現させない。
3. 言語演習の学習内容を定期的に取り入れる。例えば，

1 ヶ月目：定規，四角，ベンチ，テーブル。

2 ヶ月目：鼻，目，耳など

3 ヶ月目：皿，スプーン，瓶，トウモロコシやキビの穂など。

4 ヶ月目：小屋，家，灯り，トイレ，動物

5 ヶ月目：ヘルメット，サンダル，靴屋，壁にかかった服など

6 ヶ月目：家屋，家具，父親の道具など

7 ヶ月目：村の建物，市場（魚，果物など）。

8 ヶ月目：舟，車，馬など

9 ヶ月目：復習（優れた絵は教室に掲示する）

⑦ 計算と測量法

生徒は食品や必需品の購入の際に計算をする必要があるため，計算の教育は常に住民や地域の需要に対応した実践的なものとなる。また，測量法や暗算も非常に重視される。

【準備課程の学習内容】

1から100までの数：1から10までの数，および，それら10個の数字の足し算，引き算，掛け算，割り算の練習。その他90も同じ方法で学習する。

測量法：キログラム，目盛り，リットル，フラン，メートル。長さ，重さを測定する実習。

【初級課程の学習内容】

1 から 100 までの数の復習：数十と数百の概念の復習。2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 の各数を基準に数を数えた後、間数を基準に数える。100 や 90 を基準に数を減じて同様に数える。

足し算：2 個以上の一桁の数字を用い、最初は繰り上げなし、のちに繰り上げありの計算。二桁の数字でも同様にする。

引き算：一桁の数字を用いる。最初は繰り上げなし、のちに繰り上げありの計算。

掛け算：1 から 10 の数字の掛け算表を用いる。1. 一桁の数同士を掛ける。2. 二桁の数字に一桁の数字を掛け合わせ、繰り上げない場合と繰り上がる場合を作る。3. 二桁の数字同士を掛ける。

割り算：1 から 10 の数字の割り算表を用いる。1. 一桁の数同士で割り算をした後、二桁の数を一桁の数で割る。2. 二桁の数同士で割り算をし、余りが無い場合と余りのある場合をつくる。

<暗算>

足し算：10 単位の一桁の数字同士の足し算。10 単位の数字と端数のある数字の足し算。

引き算：10 単位の数字同士の引き算。10 単位の数字と端数のある数字の引き算。

掛け算：二桁の数字と一桁の数字の掛け算。二桁の数字に有効数字を掛けた後にゼロを掛ける。数字に 10, 5, 9, 11 を掛ける。

割り算：二桁の数字を有効数字で割った後にゼロで割る。

測量法：メートル、リットル、キログラムと、それらの倍数と従倍数。金貨、紙幣。測量の基礎知識（正方形、長方形、三角形の面積の計算）。

⑧ 歌唱

生徒たちは歌が大好きで、よく歌っている。歌は言語の練習にも役立ち、教室に活気と明るさをもたらす。学校を好ましく思う要因にもなる。村落学校の生徒たちに教える歌は、シンプルで意味がはっきりしていて、環境に合わせたものにする。歌を習うことができない学校では、子どもたちがよく知っている簡単な内容を朗読することに置き換えられる。

⑨ 手作業

村落学校には農業にかかわる実践的な作業が規定されており、各学校では、金槌、ノコギリ、やすり、ノミなどの基本的な道具を揃える必要がある。授業内での規定はないものの、学校設備を修理したり、簡単な設備（紙箱、棚など）を作成しながら、生徒はこれらの道具に慣れる。これにより生徒の職業への認識が強まり、専門的学校の候補者として教師に認められることもある。

村落学校に関する1914年学習計画の概要は上記の通りであるが、全体を通してみると次のような特徴がみられる。第1に、道徳教育とされる精神面の改変を教科横断的に実現しようとしており、その最たるツールとしてフランス語教育を位置付けている点である。これは、前述の『精神の征服』(1917年)におけるジョルジュ・アルディの主張とまさに一致するものであり、フランス語教育を通じて植民地の「文明化」を目指した当時のフランス植民地主義思想を学習計画が体现していることが改めて確認できる。

第2に、仏領西アフリカの産業の強化を視野に入れた教育内容である点である。例えば「言葉の練習・事物の教育」において仏領西アフリカで多数の人が従事する農業に特化した言葉の学習計画が立てられており、「学校菜園」でも可能な限り将来の農業従事者を増加させようとする試みがなされている。また農業以外の産業を基盤とする地域においては、漁業や船舶関連または木工、繊維産業などに関連した言語の学習に言及している。フランス語の習得というよりは、植民地行政側の意図のある程度理解できる主要産業従事者の育成が試みられていることを読み取ることができる。

第3の特徴は、想像力を育成できるような内容や抽象的な概念が、学習内容の中から排除されている点である。例えば、「読解」では、子どもが知っているものや見てわかるものに関する文章以外は読ませない。また、「デッサン」の時間でも、見えるもの以外は描かせないことが規定されている。1914年学習計画における村落学校の学習内容には、歴史や地理が含まれていないが、この理由に関して、「村落学校でフランスという名前を発音してはいけないことを意味するのではなく、フランスの役割の偉大さに言及することが禁じられているのである。」と述べられている³⁹。なぜ学習内容から抽象的概念や想像性のある内容が排除されたのか。もちろん、学習内容の簡素化という理由もあるだろう。しかしそれ以上に、西アフリカの植民地化の経緯やフランスの植民地経営に関する知識や想像を意図的に制限する目的があったのではないか。この点に関しては、使用教材も含めたさらなる考察が必要である。

(2) 教材と教育内容の変化

1914年学習計画の策定・実施と並行して、仏領西アフリカの独自の教材を作成する試みも加速した。その後押しをした人物の一人こそがジョルジュ・アルディである。G. ヴィニエの研究によれば、旧来の植民地教育では、本国フランスの学校教育で用いられていたネールメソッド(Methode Néel)などの教材や教授法が軍部の教育担当者によって援用されていたが、これに対して、ジョルジュ・アルディはアフリカの学校教育に特化した教材の作成を奨励した⁴⁰。例えば、地理歴史学のテキストとして、A. レギエットによる『AOFの地理』(Géographie de l'AOF)が出されたほか、『仏領西アフリカ教育公報』(Bulletin de l'Enseignement de Afrique Occidentale française, 1934年以降、l'Education Africaineに改名)においても現地人教員が教材として利用することを目的として、様々な情報が集められた⁴¹。この『仏領西アフリカ教育公報』は、ジョルジュ・アルディの助言のもと、教育状況の把握と公表のために1913年に創刊され、月に1,2度のペースで発行さ

れた。特に、1910年代の『仏領西アフリカ教育公報』では、教材として活用できる特集記事が頻繁に掲載された。

1915年の教育公報第17号では、アルディによって「仏領西アフリカの地誌」(*Anthologie géographique de l'AOF*)として特集が生まれ、アフリカの天候や河川の状況、特定の地域の地形や地質などの地理学分野に関する文章や、ダカールやサン＝ルイ、トンブクトゥなどの主要都市の地理状況と家屋や施設、建物の状況、また現地の人々の生活習慣や職業を紹介した記事として、遊牧民の生活や、市場、タムタム(太鼓)とダンス、グリオ(西アフリカのある種の吟遊詩人、口承にまつわる特殊技能者集団)、伝統的な織物職人や鍛冶屋、髪結い、現地で歩兵として動員されたバンバラの人々に関する記述があり、自然環境の紹介として、ニジェール川流域での作物の状況、セネガルでプランテーション栽培された落花生、シアバター(化粧品などの原料)、バオバブ、ゴムなどの天然資源や、畜産、ラクダ、金鉱などに関しての文書が掲載された⁴²。また、それらの文章の執筆者は、フランスから派遣された軍人や、医者、探検家などであった⁴³。同年の教育公報第18号では、デッサンに関する特集を組み、言語教育でのデッサンの導入が推奨された。また、同年第19号ではフランス語の作文の特集(*Composition française à l'école indigène*)が組まれた⁴⁴。さらに、1917年の第32号では、農業に関する特集が、また、同年の第35号は「教育学レッスン」(*Leçons de pédagogie*)と題された、現地教員向けの指南書が掲載された⁴⁵。

アルディの提唱する「植民地心理学」を教育へ転用する一つの装置として、「小説」があったが、教育公報においてもアルディは自作の短編小説を掲載し、植民地の学生に対する心理的な誘導を試みた。1919年に発行された『仏領西アフリカ教育公報 第40号』では、『ふたつの道—青年現地人官吏への実践的助言—』(*Les Deux Routes : conseils pratiques aux jeunes fonctionnaires indigènes*)と題した現地人青年向けの指南書を掲載し、植民地教育や訓練を受けて政府の要職に就く道と、教育を受けず、植民地政府の職を得ない道とを対比し、前者を選ぶことを勧めている。

また、同時期には、L. ソノレとA. ペレによって、フランスではじめて、アフリカの学校での教育に特化した教材である「アフリカの生徒のための読み書き方法」(*Méthode de lecture et d'écriture de l'écolier africain. Cours complet d'enseignement à l'usage des écoles de l'Afrique occidentale française, 1915年*)と「ムーサとジグラ」(*Moussa et Gigla, histoire deux petits noirs, 1916*)が出版された⁴⁶。

さらに1921年には、村落学校用の教科書である『黒人生徒のための初級学習帳 読み・書き・ことば』(*Premier livret de l'écolier noir : lecture, écriture, langage, répondant au programme des écoles de villages de l'A.O.F.*)が出版された⁴⁷。同教材書は、アルファベットの書き方から始まり、現地人の名前アルファベット表記方法や、日常生活で使う単語を用いた短い例文が載せられている。ページが進むにつれて、短い例文が増え、後半では簡単な物語文や説明文が掲載されている。後半の読み物のなかでは、現地の人々の生活の様子が描写されることもあり、家屋や市場なども登場する。ただしそこで描写されるのは、ごく一般化された内容である。例えば「私の村」という文

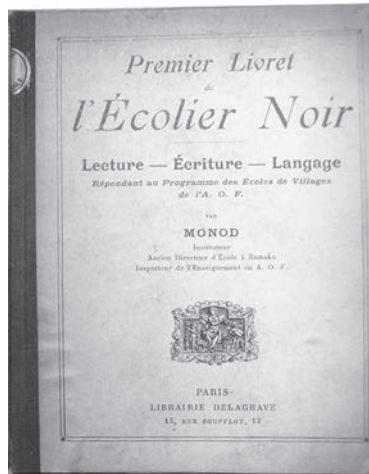


図1 『黒人生徒のための初級学習帳 読み・書き・ことば』村落学校用(1921年), 表紙。エクサンプロヴァンス海外関係公文書館所蔵。Sources: Archives nationales d'outre-mer, BIB SOM b6389 ; BIB ECOL // 9472, Monod (1921), *Premier Livret de l'écolier noir : lecture, écriture, langage, répondant au programme des écoles de villages de l'A.O.F.*

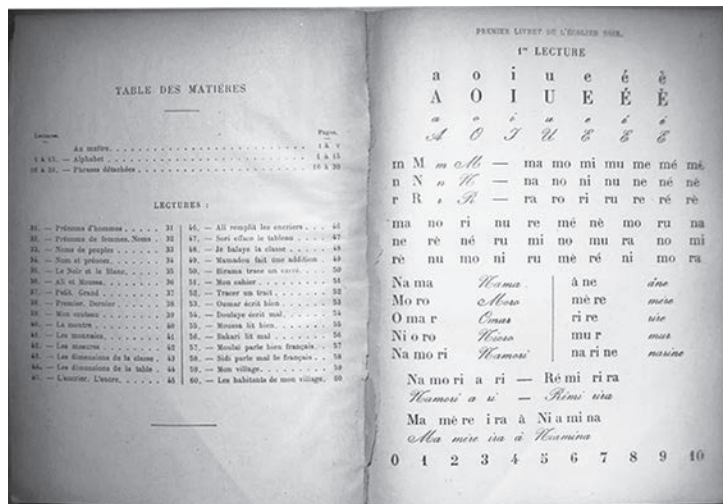


図2 『黒人生徒のための初級学習帳 読み・書き・ことば』村落学校用(1921年), 目次と最初のページ。エクサンプロヴァンス海外関係公文書館所蔵。Sources: Archives nationales d'outre-mer, BIB SOM b6389 ; BIB ECOL // 9472, Monod (1921), *Premier Livret de l'écolier noir : lecture, écriture, langage, répondant au programme des écoles de villages de l'A.O.F.*

章を挙げると、「私の村にはとても多くの家があります。家は土壁でできています。」という記述から始まる。仏領西アフリカは多民族を擁しているため、本来は様々な民族の様式に則った家屋が存在するはずであるが、おそらく都市部で最もよく見られたであろう形式の家屋が文章として取り上げられている。

こうした一般化された文章に関して、仏領西アフリカと仏領インドシナとの植民地教育を比較分析したケリーは、民族的多様性を無視した記述であると指摘している⁴⁸。確かに、教育の現地への「適応」を唱えつつも、教科書が現地の状況を反映したものとなっていないように思えるが、既刊の『仏領西アフリカ教育公報』で現地に関する特集記事を執筆してきたのがフランスから派遣された軍人や、医者、探検家などであったことを鑑みると、それぞれの民族についての知識を有する専門の人材が存在したとは考え難い。また、「仏領西アフリカ」という統一された植民地の教育の中では、民族としての個人ではなく、植民地内の一人物として登場させることを目的とした可能性もある。いずれの場合においても、記載されている文章の内容は写実的かつ簡素なもので、想像力をかき立てるような記述はない。また、文章の中に登場する「白人」も、仏領西アフリカに滞在する行政官等のヨーロッパ人であり、フランス本国を想像させるような内容にはなっておらず、1914年学習計画の方針が忠実に反映されているといえる。

4. 植民地学校の改革

仏領西アフリカの教育にも間接的に影響したのが、パリに置かれた植民地学校の改革であった。ジョルジュ・アルディは、植民地大臣の官房長であったG・ジョセフ (Gaston Joseph, 1884-1977) の推薦を受け、植民教育の根本的な問題解決のため、1926年に植民地官僚を養成するパリの植民地学校の校長に就任した。アルディはこの植民地学校の大幅な改革を行ったが、アルディ独自の「植民地心理学」が直接的に適応されたのは、まさにこの学校のカリキュラム改革においてであった。植民地学校は1889年に発足したものの、植民地拡張への反発や、独占的な植民地行政官や司法官の養成に対する反発が強く、十分な数の入学者を獲得することができていなかったとされる⁴⁹。この入学状況の改善のため、アルディは、まず、植民地学校で実施していた入学準備学級を廃止した。そして、名門校であるグランゼコールの入学希望者が後期中等教育修了後にグランゼコール準備学級 (後期中等教育機関に配置) への進級選抜を勝ちとり、履修したのちに、グランゼコールへの入学試験の受験資格が得られることに倣い、パリや地方のいくつかの後期中等教育機関に1年間の準備学級を新設し、植民地学校のイメージを上げることで、入学状況の改善を試みた⁵⁰。また、1930年には、学費の無償化も導入した。これにより地方の学生のパリへの進学がより容易になり、また植民地学校が、植民地を有する国における新たなキャリアを提供する教育機関としてとらえられるようになったため、入学者数が大幅に増加したという⁵¹。戦間期という時代の不安定さも影響してか、植民地学校の合格率は、グランゼコールの中で最も名門とされた師範学校文学部の倍率と同程度であったとされる⁵²。

また、アルディは2年間の修業年限を3年間とし、第1学年で一般的な情報を学び、第2学年で、教師の指導のもと、自身が将来関わるであろう地域についての個人的な研究作業を行い、第3学年を、植民地で専門的な任務を行うための準備に当てた⁵³。

アルディは、旧来の理論的な学問の習得を重視しつつも、現地の民族的集団の心理学や、地域・

都市・職業・社会階級に関する研究が欠如していることから、現地の人々の精神や心性への理解をより深めるために、植民地学校において地理学、民族学、伝統的なアフリカの法的規則、アフリカの歴史、地質学、植物学、動物学、農学、およびアフリカの経済発展についての新しいカリキュラムを導入した⁵⁴。将来の植民地官僚は、まがりなりともアフリカに関する専門的な知識を習得するようになり、これにともなう植民地観の変容が後の教育改革を後押ししていくことになった。また、新たなプログラムとして、学生の北アフリカにおける夏期の滞在を奨励し、非西洋社会の性質や、当該地域においてフランスの植民地行政がどのように機能しているかを視察する機会を設けた⁵⁵。同時に、学生の学業成績以外の、自身の健康管理や趣味指向などから、海外赴任に適した資質を有しているかの評価も行っている。

アルディの「植民地心理学」のツールである小説は、パリの植民地学校においても活用された。

1927年には、フランス文学の研究に基づいて、「心理学と道徳の植民地への適用」(psychologie et morale appliquées à la colonisation) と題したカリキュラムを植民地学校に導入した⁵⁶。また、植民地学校の入学試験においても、王道的な題材である、ヴィクトル・ユゴーの人類史を描いた叙事詩『諸世紀の伝説』(La première légende des siècles, 1859年, 1877年, 1883年)や、ドゥニ・ディドロらによって編纂された『百科全書』(Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société de gens de lettres, 1751年-1772年)などに加え、ベルナルダン・ド・サン＝ピエールが、インド洋、モーリシャス島の自然と恋愛を描いた『ポールとヴィルジニー』(Paul et Virginie, 1788年)や、英領インドのイギリス軍人の生活や、現地の民話など題材としたラドヤード・キプリングの短編集である『高原平話集』(Plain Tales from the Hills, 1888年)、ロバート・ルイス・スティーヴンスンの『宝島』(Treasure Island, 1883年)など、帝国主義的な世界観を有し、かつ植民地に関して緻密な描写がなされた植民地文学や冒険小説などを扱うことで、志願者の植民地に対する認識や、赴任に際しての適正を量った⁵⁷。アルディの提唱する「植民地心理学」の定義はあまり明確になっていないが、これらの植民地学校において取り入れられた小説に関しては、「こうした小説は、一般的に、植民地の心理学と民族とを正確かつ緻密に研究している」との見解がしめされている⁵⁸。またこれらの小説は、単に異文化を描写した娯楽ではなく、異質あるいは変質した住民の心性について理解するための手段なのであり、それだけに、型通りの人間像を壊し、類推による推論をしないよう監視するものであるとも述べられている。

ジョルジュ・アルディの植民地観の特徴のひとつは、旧来のフランスによる原住民の同化政策が心理学的な誤りであるとみなし⁵⁹、それゆえ、フランスへ一律に同化させるような政策ではなく、植民地行政官が植民地の歴史や地理、言語などを学び、現地の状況に習熟することで、一律の同化ではない、あらたな植民地観に立脚した統治が行えるような方向づけを行った点にある。アルディの植民地学校の改革は、植民地行政官という職に対するフランスの人々の認識を高めることであり、赴任する行政官がより現地の状況を理解し、円滑な植民地運営を行うための手段であった。ま

た、年代が前後するが、アルディが仏領西アフリカの教育局長を務めていた際に発布された1918年11月1日法には、パリの植民地学校出身の視学官が地域学校の教授法を指示することが規定されており、教育にアフリカ独自の内容を取り入れるというアルディの教育理念は、仏領西アフリカの地域学校の教育にも直接的に影響したことがうかがえる。

おわりに

仏領西アフリカにおいて、教育の現地への「適応」を目指した植民地教育改革は1910年代から始まっており、学習指導計画や教科書をはじめ、多くの教材が整えられた。この時期の教育の現地への「適応」とは一体何であったのだろうか。1914年学習計画において最も目を引くのは、農業や水産業などに関連したフランス語教育および実践的な活動が推奨された点である。道徳的教育を通じた精神的な変化が第一に掲げられてはいるものの、学習計画の内容の詳細では、主要な第一次産業に関連した記述が目立つ。村落学校での大衆教育は、道徳教育以上に、仏領西アフリカにおいて継続的に農作物供給ができるような経済活動の担い手を育成し、一定程度のフランス語を介する労働力を確保することに主眼が置かれていたのではないだろうか。そのためには、必要以上の知識や想像力は不要である。村落学校で用いられた教材において、衣服や物、食生活、建物、作物など、現地の状況に関連した内容が、ごく一般的な情報のみ限定されていた点にも納得がいく。

言い換えると、現地の状況や情報に関しては、必要最低限を取り入れるのみで十分であった。1914年学習計画の道徳教育の記述では、民族や家族等の個別の信条の枠外にある共通の「道徳」を学校教育によって育成することが試みられており、既存の教義を引き継ぎ、フランスがそれを完成させることを目指した。実際の現地の文化等に関しても、ごく限定的で一般的な部分のみを取り上げ、フランスが植民地としてそれらを統一し、発展・完成させるという形をとったため、植民地教育において多くを取り上げる必然性はなかった。

また留意する必要があるのは、仏領西アフリカの学校で導入された教育の「適応」に関連した内容と、パリの植民地学校で活用された植民地の知識や情報が同じであるとは言い切れない点である。また、植民地学校における行政官への現地に関する教育は、ヨーロッパ人の分析するアフリカという独特の概念的構築物を植民地行政官の間に生み出した可能性がある。それは、村落学校で植民地教育を受けた人々に関しても同様であり、フランスの実情を知らされぬまま、仏領西アフリカに滞在するヨーロッパ人の情報のみを知識として教えられ、そうした偏った知識に基づいてフランス人像が組み立てられた。現地への「適応」を目指した仏領西アフリカの植民地教育や、「現地」の状況を反映した植民地学校での教育は、仏領西アフリカ内もしくは仏領西アフリカ関係者の間のみで完結する、非常に閉鎖的で隔離主義的な、ある意味「分断的」な教育であったように思われる。

1914年学習計画は、簡素化されつつ1924年の教育改革で踏襲され⁶⁰、教育の現地への「適応」の試みが本格化し始める1920年代にあって有効性を保持した。今後の研究では、教育の現地への「適応」の試みがどの程度継続され、またどのように変化していったかを検討していきたい。

付記

本研究は、JSPS 科研費 JP19K23348 および JP20K02617 の助成を受けたものである。

[注]

- 1 Gamble, Harry, Peasants of the Empire: rural schools and the colonial imaginary in 1930s French West Africa, in *Cahiers d'études africaines*, no. 49, 2009, pp. 775–803.
- 2 Kelly, Gail P., The Presentation of Indigenous Society in the Schools of French West Africa and Indochina, 1918 to 1938, *Comparative Studies in Society and History*, vol. 26, no. 3, 1984, pp. 523–542.
- 3 Condette Jean-François, HARDY Georges (192), in *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940 (Tome II)*, Dictionnaire biographique, Paris. Institut national de recherche pédagogique, 2006. pp. 213–214.
- 4 l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Antiquités du Maroc.
- 5 Condette Jean-François, *op. cit.*, p. 213. Segalla, Spencer D., Georges Hardy and educational ethnology in French Morocco, 1920–26, *French Colonial History*, vol. 4, 2003, pp. 171–190.
- 6 Condette Jean-François, *op.cit.* pp. 213–214. , Segalla, Spencer D., *The Moroccan Soul: French Education, Colonial Ethnology, and Muslim Resistance, 1912–1956 (France Overseas: Studies in Empire and Decolonization)*, University of Nebraska Press, 2019, p. 240.
- 7 Condette, Jean-François, *Les Ecoles dans la Guerre: Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (xviiie-xxe siècles)*, Presses Universitaires du Septentrion, 2016, p. 510.
- 8 アルディの市長としての業務に関しては、追悼文“Eloge fuiaibre de M. le Recteur Hardy”, Fédération des Sociétés d'Histoire et d'Archéologie de l'Aisne (mémoires tome xviii), Imprimerie FINET Chauny 1973 を参照。
- 9 竹沢尚一郎「人種／国民／帝国主義：19世紀フランスにおける人種主義人類学の展開とその批判」『国立民族学博物館研究報告』第30巻1号, 2005年。
- 10 Hardy, Georges, Une conquête morale: l'enseignement en A.O.F., 1917 (Read, 2005)
- 11 Eizlini, Carine, Le Bulletin de l'Enseignement de l'AOF, une fenêtre sur le personnel d'enseignement public, expatrié en Afrique Occidentale française (1913–1930), Thèse de doctorart de Université Paris Descartes, 2013, p. 92.
- 12 LUGARD, F.D., *The dual mandate in British tropical Africa*, W. Blackwood and Sons, 1922.
- 13 The Advisory Committee on Native Education in the British Tropical African Dependencies, *Education Policy in British Tropical Africa*, His Majesty's Stationery Office, 1925.
- 14 SARRAUT, Albert, Grandeur et servitude coloniales, 1931; reed., Editions L'Harmattan, 2012. 邦訳書として、アルベール・サロー (著)、小川了 (訳)、『植民地の偉大さと隷従』東京外国語大学出版会、2021年1月。
- 15 SINGARAVÉLOU, Pierre, “De la psychologie coloniale à la géographie psychologique: Itinéraire, entre science et littérature, d'une discipline éphémère dans l'entre-deux-guerres,” in *L'Homme & la Société*, no. 167–168–169, 2008, p. 124.
- 16 *Ibid.*, p. 120.
- 17 Hardy, Georges, *L'Âme marocaine d'après la littérature française*, Bulletin de l'enseignement public au Maroc, no. 73, April 1926
- 18 SINGARAVÉLOU, Pierre, *op.cit.*, p. 121.
- 19 Saussure, Léopold de, *Psychologie de la colonisation française dans ses rapports avec les sociétés indigènes*, Paris, 1899
- 20 ジョルジュ・バランディエ著、井上兼行訳『黒アフリカ社会の研究—植民地状況とメシアニズム』紀伊國屋書店、1983年、53頁。
- 21 Hardy, Georges, La psychologie des populations coloniales, in *Revue de psychologie des peuples*, no. 3, juill, 1947.
- 22 ジョルジュ・バランディエ著、井上兼行訳、前掲書、53頁。
- 23 SINGARAVÉLOU, Pierre, *op.cit.* p. 120.
- 24 Allier, Raoul, La psychologie de la conversion chez les peuples non-civilisés, Payot, 1925.

- 25 ジョルジュ・バランディエ著、井上兼行訳、前掲書、53頁。
- 26 SINGARAVÉLOU, Pierre, *op.cit.* p. 122.
- 27 Brévié, Jules, *Islamisme contre "Naturisme" au Soudan Français. Essai de psychologie politique, coloniale.* Pari Editions Ernest Leroux, 1923.
- 28 SINGARAVÉLOU, Pierre, *op.cit.* p. 122.
- 29 *Ibid.*, p. 121.
- 30 1918年の学校区分および1924年の区分修正に関しては、以下の拙稿を参照されたい。谷口利律「仏領西アフリカにおける学校教育の導入と言語教育政策の展開—植民地期教育改革に関する教育関連法をてがかりとして—」日仏教育学会『日仏教育学会年報』(16)、2010年3月、135-145頁。
- 31 Gouvernement Général de l'A.O.F., *Textes portant réorganisation de l'Enseignement en Afrique Occidentale Française*, 1924, p. 7.
- 32 *Ibid.*
- 33 Arrêté organisant le service de Enseignement et créant un corps de moniteurs indigènes dans le Territoire du Niger. 出所：Gouvernement Général de l'A.O.F., *B.E.A.O.F.*, no. 1, 1913, p. 7.
- 34 Arrêté supprimant les fonctions de chef du Service de l'Enseignement du Sénégal. 出所：Gouvernement Général de l'A.O.F., *B.E.A.O.F.*, no. 1, 1913, p. 7.
- 35 Gouvernement Général de l'A.O.F., *Plan d'Etudes et Programmes des Ecoles Primaires de l'A.O.F.*, 1914.
- 36 *Ibid.*, p. 6.
- 37 *Ibid.*, p. 5.
- 38 *Ibid.*, p. 9.
- 39 *Ibid.*, pp. 9-10.
- 40 VIGNER, Gérard, "Une grammaire scolaire dans l'Afrique coloniale. La grammaire dans la série « Mamadou et Bineta » : grammaire réduite ou grammaire adaptée ?" in *Documents pour l'histoire du français langue*, no. 52, SIHFLES, 2014, pp. 142-143. 左記文献より、旧来活用されてきたネール法などのフランス本国の教授法に関しては、BOUCHE, Denise, « Les écoles françaises au Soudan à l'époque de la conquête. 1884-1900 » *Cahiers d'études africaines*, vol. 6, 22, 1966, pp. 228-267. を参照。
- 41 VIGNER, Gérard, "Une grammaire scolaire dans l'Afrique coloniale. La grammaire dans la série « Mamadou et Bineta » : grammaire réduite ou grammaire adaptée ?" in *Documents pour l'histoire du français langue*, no. 52, SIHFLES, 2014, pp. 142-143.
- 42 Gouvernement Général de l'A.O.F., *Bulletin de l'Enseignement de A.O.F.*, no. 17, 1915.
- 43 *Ibid.*
- 44 Gouvernement Général de l'A.O.F., *Bulletin de l'Enseignement de A.O.F.*, no. 19, 1915.
- 45 Gouvernement Général de l'A.O.F., *Bulletin de l'Enseignement de A.O.F.*, no. 32, no. 35, 1917.
- 46 VIGNER, Gérard, *op. cit.*, pp. 142-143. 教材は、Sonolet, Louis & Peres André (1915). *Méthode de lecture et d'écriture de l'écolier africain. Cours complet d'enseignement à l'usage des écoles de l'Afrique occidentale française.* Paris : Armand Colin., フランス語の教科書に関しては、Valérie Spaëth, "La relation « civilisation-langue-culture » dans les livres de lecture pour l'enseignement en français aux publics enfantins allophones (1885-1930) : une fenêtre ouverte sur le passé..." in *La culture dans l'enseignement du français langue étrangère: conceptions théoriques, programmes et manuels aux XIXe et XXe siècles, 60-61, Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, SIHFLES 2018. も参照。
- 47 MONOD, *Premier livret de l'écolier noir : Lecture, écriture, langage, répondant au programme des écoles de villages de l'A.O.F.*, 1921.
- 48 Kelly, Gail P., *op. cit.*, p. 530.
- 49 平野千果子「戦間期フランスと植民地—帝国を移動する人びと」永渕康之（研究代表者）『帝国における植民地と本国——境界における統治テクノロジーの形成をめぐる歴史人類学的研究——』（平成14-16年度科学研究費補助金基盤研究（C）（1）研究成果報告書）、2005年、p. 43.
- 50 Cohen, William B., *Empereurs sans sceptre: Histoire des Administrateurs de la France d'outre-mer et de l'Ecole Coloniale*,

(traduit par Louis de Lesseps et Camille Garnier), Berger-Levrault, 1973, p. 132.

- 51 Ibid., p. 133. 植民地学校への進学を希望する者の中には、植民地で生まれたか両親が植民地に赴任していた等で植民地に由来した背景を持つ者も少なくなく、1938年前後には植民地学校の準備学級におけるそうした学生の割合は35%であったという(同文献、153頁)。
- 52 Ibid., p. 134.
- 53 Ibid., p. 137.
- 54 Ibid., p. 138.
- 55 Ibid., p. 139.
- 56 SINGARAVÉLOU, Pierre, *op. cit.*, p. 125.
- 57 Ibid., p. 125.
- 58 HARDY, Georges, “Histoire coloniale et psychologie ethnique”, *Revue de l'histoire des colonies françaises*, 13 Année, 2 Trimestre, 1925, p. 169.
- 59 SINGARAVÉLOU, Pierre, *op. cit.*, p. 121.
- 60 Gouvernement Général de l'A.O.F., *Journal Officiel de l'A.O.F.*, no. 1024, 1924, p. 316.