

近代的子ども観の成立と変容に関する基礎的研究

—教育学・保育学、歴史学、児童文学の共同アプローチ—

Fundamental Study on the Establishment and Transformation of the Modern View of Children:

A Joint Approach by Pedagogy, Childcare Studies, History,
and Children's Literature

村知 稔三／鈴木 明日見／伊藤 敬佑¹
Toshimi MURACHI / Asumi SUZUKI / Keisuke ITO

【まえがき】

本稿は標題の共同研究の報告である。

その申請書において研究目的をつぎの2段落のように記した。

近世まで比較的に独自の子ども観をもっていたと言われる日本社会は、明治期以降の強力な近代化推進策のもと、近代ヨーロッパで形成された子ども観の影響をしだいに受けるようになってきた。16世紀以降の「数世紀に構築され」、19世紀からの「ロマン主義運動によって新しい力を付与された」ヨーロッパ起源の近代的子ども観の歴史を研究した英国のH.カニンガムは、その著書『概説 子ども観の社会史』（邦訳：2013年／原著：初版 1995年、第2版 2005年）において、1970年代以降のポスト・モダンの動きと、近年のグローバル化の急進、インターネットの普及のなかで、子どもの生活が大きく変化しており（たとえば現実世界から仮想世界への比重の移動）、近代的子ども観の揺らぎが始まっていること、そのため、①近代的子ども観の歴史的形成に関する研究と、②アジア・アフリカなど他地域の子どもの観との比較が必要である、と述べている。

本研究は、この問題提起に応える作業の一環として、近代の前と後、すなわち、(1)中世末期から近世(初期近代)にかけてのドイツ（神聖ローマ帝国）を対象に近代的子ども観形成前の子ども観を解明し、(2)現代のフランスと旧ソ連諸国を対象に、近代的子ども観を踏まえつつ、その変容のうねに形成されつつある現代的孩子観を明らかにする。これを通して、近代的子ども観の成立の特性と変化の方向性を指し示すことが期待される。

¹ 村知：本学部客員教授（2022年度 教授）、「まえがき」執筆／鈴木：駒澤大学非常勤講師／伊藤：白百合女子大学非常勤講師。

この目的を達するため、副題にある歴史学から鈴木氏、児童文学から伊藤氏に共同研究員をお願いした。ともに、北本正章・本学部教授（現名誉教授）の呼びかけで2009年に始まった世界子ども学研究会に属する、優れた若手研究者だからである。

本報告は、ページ数の制約から、両氏の草稿を以下に掲載し、拙稿「旧ソ連4か国における子どもの権利条約の国内実施に関する動向とその特徴(1)——子どもの権利法の比較を中心に——」は本号に別途、掲載する。なお、これら以外にも本共同研究の成果として以下のものがある。

鈴木：「近代国家の理想像構築にグリム『灰かぶり』が果たした役割」『（世界子ども学研究会紀要）ハルシオン』第10号（2022年）13～38ページ。

伊藤：「フランス公教育における絵本・児童文学を用いた『子どもの哲学』の実践と可能性」（世界子ども学研究会第31回研究例会、2023年9月2日）／「フランス公教育における児童文学の活用状況」（日本児童文学学会東京例会、同年9月9日）。

村知：「体制転換後のロシア、ベラルーシ、カザフスタンの社会と保育」幼児教育史学会監修『幼児教育史研究の新地平』下巻<幼児教育の現代史>（萌文書林、2022年）304～326ページ／「アゼルバイジャン子ども学研究序説（2）——乳幼児と保育をめぐる現状——」本誌前号（2023年）59～86ページ／「同（3）——子どもの権利条約の国内実施に関する立法化と政策を中心に——」『（青山学院大学教育学会）教育研究』第67号（2023年）67～101ページ／「グローバル化と保育をめぐる諸問題」『幼児教育史研究』第18号（2023年）55～68ページ／「カザフスタン子ども学研究序説（4）——代替的（社会的）養護の規定と実態を中心に——」『教育研究』第68号（2024年3月刊行予定）など。

グリム『ドイツ伝説集』におけるランゴバルドの伝説

The Legend of the Lombards in the Brothers Grimm's *Deutsche Sagen*

鈴木 明日見

Asumi SUZUKI

【はじめに】

近代学校教育が始まる以前、法慣習の伝達は諺、詩、物語、伝説、神話などを通して行われていた。

本稿では、グリム兄弟の『ドイツ伝説集 (*Deutsche Sagen*)』(第Ⅰ部 初版1816年、第Ⅱ部 初版1818年)¹を分析し、法慣習や法的象徴行為の伝達に重要な意味を持っていた伝説を、兄弟がどのように考えていたかを考察する。そして、「ドイツ」の伝説の中に組み込んだランゴバルド族の伝説を、パウルス・ディアコヌス (Paulus Diaconus, 720- 799) の『ランゴバルドの歴史 (*Historia Langobardorum*)』(790年前後)²と比較することで、こうした伝説を出版することによりグリム兄弟が伝えようとしていたことを明らかにしたい。それにより、近代学校教育とは異なる伝達行為の意味についても位置付けられるだろう。

【1】『ドイツ伝説集』とは

(1) 著者

ヤーコプ (Jacob Ludwig Karl Grimm, 1785-1863) とヴィルヘルム (Wilhelm Karl Grimm, 1786-1859) のグリム兄弟は『グリム童話 (*Kinder-und Hausmärchen. Gesammelt durch die Brüder Grimm*)』の作者の印象が強いが、作家であるだけでなく、言語学者・法学者でもある。

彼らが活躍していた時代は、ナショナリズムが高揚し、神聖ローマ帝国の枠組みでない「ドイツ」の創造が求められていた。そうした声の中で、キリスト教以前のゲルマン社会にさかのぼる歴史が追及されるようになった。グリム兄弟は近代化の進展により急速に失われようとしていたドイツ民族の文化的伝統を保存するため民間伝承を収集する。これが『グリム童話』および本稿で対象とする『ドイツ伝説集』となった。またこの作業の中で蓄積された膨大なゲルマン古語・中世ドイツ語の情報は、全16巻におよぶ『ドイツ語辞典 (*Deutsches Wörterbuch*)』(1852-1961)の編纂に発展した。さらに、師であるサヴィニー (Friedrich Karl von Savigny, 1779-1861) と共に『歴史法学雑誌 (*Zeitschrift für Geschichtliche Rechtswissenschaft*)』を刊行することによって、グリム兄弟は近代法学の形成に決定的な影響を及ぼした。法学的業績としては、『ドイツ法古事学 (*Deutsche rechts alterthümer*)』全2巻 (1828年) 『判例告録 (*Weisthümer*)』(1840-63年。没後1868-78年に弟

子が補巻3巻を追加)が挙げられる。

グリム兄弟は文学的業績も言語学的業績もゲルマン法研究と不可分一体をなすものであり、法を言語や習俗と一体を成すものとして総合的に捉えようと考えていた。そして、民間に保存されている諺、詩、物語、伝説、神話の中には、ゲルマン法由来の法慣習が保存されているとし、その分析も行っている。彼らのその分析は、本稿5章でふれることとし、まずは『ドイツ伝説集』の出版状況を見ていく。

(2) 『ドイツ伝説集』の出版状況

『ドイツ伝説集』は第4版まで出版されているが、グリム兄弟が編纂しているのは、初版のみである。このため本稿では初版を分析するが、以下第2版以降のそれぞれの版の特徴を確認する。

グリム兄弟が編纂した初版の第Ⅰ部は1816年に、第Ⅱ部は1818年にニコライ出版社から出版された。第Ⅰ部には362点、第Ⅱ部には217点の伝説が掲載されており、合計579点の伝説と補遺5点から成っていた。グリム兄弟は第Ⅲ部と、学術的な注釈巻もまとめる予定であったが、それは叶わなかった。

第2版は、グリム兄弟の死後、ヴィルヘルム・グリムの息子ヘルマン (Herman Grimm, 1828-1901) によって編纂され、1865 / 66年に同じくニコライ出版社から出版された。

第3版は、ヘルマン・グリム編によって1891年にヴィングラー社から出版された。この時、補遺5点を別の手稿に基づく伝説1篇とともに本文中の独立した伝説として取り込んでいる。それに伴い、各伝説の番号が変更された。そして各伝説のタイトルに寄り添っておかれた原資料の文献データは切り離され、総目次の欄へ移動した。巻頭に記されたヘルマンの小文には、改編の経緯と意図が詳細に述べられている。それによれば、祖国の国境を越えたドイツ人たちが「ふるさと (Heimat)」を感じるための「読み物 (Lesebuch)」にするためであり、それはグリム兄弟も秘かに望んでいたことだとヘンマンは考えていた。

第4版は、1905年にラインホルト・シュタイク (Reinhold Albert Steig, 1857-1918) の編纂により出版された。彼はヘルマンから原稿の管理をゆだねられた文学史家でありギムナジウムの教授であった。各伝説の番号が第Ⅱ部の一部を除いて戻されるが、手稿の恣意的な反映もみられる。ヘルマン同様、ドイツいるドイツ人、およびアメリカにいるドイツ人にとって娯楽的「読み物」になることを意図して編纂が行われた。続いて、この作品がどのように受容されてきたのかを見ていく。

(3) 受容状況³

初版から第3版は1500部を超えることはなく、初版に至っては20年後も在庫が残っており、売り上げは芳しくなかった。しかし、ゲーテ (Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832)、E.T.Aホフマン (Ernst Theodor Amadeus Hoffmann, 1776-1822)、ハイネ (Christian Johann Heinrich Heine, 1797-1856)、グリルバルツァー (Franz Grillparzer, 1791-1872)、ドロステ＝ヒュルスホフ

(Annette von Droste-Hülshoff, 1797-1848)、ユスティニウス・ケルナー (Justinus Andreas Christian Kerner, 1786-1862)、シャミッソー (Adelbert von Chamisso, 1781-1838)、ウーランド (Johann Ludwig Uhland, 1787-1862)、シュトルム (Hans Theodor Woldsen Storm, 1817-1888)、ハウプトマン (Gerhart Hauptmann, 1862-1946)、ワーグナー (Wilhelm Richard Wagner, 1813-1883) などの作家、作曲家に影響を与え、その創造源となった。

また、1820年代には、学校用読本にグリムの伝説集が10分の1ほど掲載された。それだけでなく、この『伝説集』は様々な人に影響を与え、以後多様な人物から伝説集が編纂されることになった。その結果、19世紀だけで500点を超える各地域の伝説が編まれ、数万点におよぶ伝説が掲載された。こうして一般大衆を一つにまとめる「民族精神 (Volksgeist)」のために、伝説集は重要な役割を果たすことになった。特に、普仏戦争の勝利とプロイセンを中心とする第二帝政の成立において、政治的な役割も担っていた。

そして第一次世界大戦の敗北後は、大ドイツの理念を追い求めるものではなく、身近な「ふるさと」のアイデンティティを提供するものになった。

さらに1930年代以降ナチス・ドイツの称揚する古代ゲルマン世界像形成の根源へとなり、古代ゲルマン世界と現在の連続性が強調されるのに使用された。

このように『ドイツ伝説集』は近代「ドイツ」が成立してから第二次世界大戦が終了するまで、その存在意義が変化しつつも、重要な影響を与えてきた。その影響の分析も踏まえ、この作品がどのように研究されてきたかを続けて見ていく。

(4) 研究史

ハインツ・レレケ (Heinz Rölleke, 1936-) ⁴は、『グリム童話』には生粋のドイツ産のものではなく、フランスのユグノーによってもたらされた物語を含んでいることを指摘した。そして『ドイツ伝説集』においては初版に基づく校訂版を著した。

ハンス・イェルク・ウター (Hans-Jörg Uther, 1944-) ⁵は1993年に、完全版とみなした第3版に基づき『ドイツ伝説集』を編纂したが、これは根本的に欠陥を含んだ仕事としてレレケに批判される。ウターが第3版を完全版と見なしたのは、ヘルマン・グリムのように「読み物」を目指したからではない。彼が原資料を確定しようとしたところ、グリム兄弟が挙げているデータがかなり不正確であり、少なからず誤りがあることを発見した。また彼らが実際には見た痕跡がないものもあると指摘している。このため、不適切な情報は混乱を呼ぶため避けたいと考え、曖昧な出典情報はすべて削除したのである。

レレケやウターが指摘するように、『ドイツ伝説集』は、情報源は不適切に使用された部分もある。しかし、それを踏まえたうえで、グリム兄弟が何を「ドイツ」だと考え、「ドイツ人」に何を伝えようとしたのかを分析していきたい。続いて『ドイツ伝説集』の中身を見ていく。

【2】『ドイツ伝説集』の構成と目的

(1) 構成からみる「ドイツ」

『ドイツ伝説集』は2部構成となっており、第Ⅰ部は土地伝説（Ortssagen／Lokalsagen）を、第Ⅱ部は歴史的伝説（Historische Sagen）を扱っている。

第Ⅰ部は土地に根ざした伝説、自然界の精霊・悪霊にまつわる伝説、鋤夫を一例とする種々の職業・身分に関わる伝説、貴族の家系と消滅に関わる伝説、土地の境界に関わる伝説、予言的な伝説が対象となっている。

対象となっている地域は、ニーダーザクセン・アルトザクセン49点、テューリンゲン39点、フランクエン35点、ヘッセン27点、スイス24点、プファルツ7点、ホルシュタイン4点、クレンブルク2点、ライン地方1点である。

第Ⅱ部は時代と部族を基準に構成された史実上の出来事や人物にまつわる伝説を扱っている。対象となっている部族、地域は、古ゲルマン、ゴート、ランゴバルド（同時にカロリング朝）、ザクセン（同時にカロリング朝、テューリンゲン）、メロヴィング朝、カロリング朝、フリース（同時にカロリング朝）、ドイツの皇帝、バイエルン、オーストラリア、スイス、シュヴァーベン（同時にザクセン、カロリング朝）アウストラシア、チューリゲン（同時にザクセン、メロヴィング朝）、ヘッセンチューリゲンである。対象となっている時代は、古ゲルマンから宗教改革までである。

取り扱っている地域からも分かるように、「ドイツ」とは、現在のドイツ連邦共和国の国土に限られるのではなく、ドイツ語とその祖先的言語の用いられる地域を対象としている。グリム兄弟は国家や民族ではなく、言語こそ1つの共同体を成立させる根幹と考えていた。

続いて、こうした伝説集を編纂した目的と彼らが願ったことを序言から分析していく。

(2) 目的と願い

序言Ⅶには目的と願いとして以下のように書いてある。

「わたしたちはこの書物を、ドイツの詩文、ドイツの歴史と言語を愛好する人たちのもとに届けたい。そしてその人たちすべてが、この本をまさしく生粋のドイツ料理として歓迎してくれることを望む。祖国にまつわるもの以上に、ひとの心を生き生きと育むものはなく、また大きな喜びをもたらしてくれるものはない、そうわたしたちは固く信じるからである。」

このことから、グリム兄弟は祖国「ドイツ」を愛するものに、そのルーツとなる伝説を届けることを目的としてこの本を出版したことが窺える。

そして、「わたしたちの伝説集が不可避免的にもつ欠落も十分に弁解できよう。」と指摘した上で、以下のように続けている。

「本書にはドイツの伝説のかなりの部分がごっそりと欠けており、またここに挙げた伝説のなかには、民の口からもっと多くを採取することによって、より正確かつ良質な物語に置き換えらえるべきものがある。」

このことから、グリム兄弟は伝説には多くの欠落があり、それを正確かつ良質な物語に置き換えることを意図していたことが窺える。

しかし、序言Ⅱでは、以下のようにも主張している。

「伝説を蒐集するにあたり、わたしたちが何よりも気を配った第一のことは、忠実さと真実性である。(中略) 伝説の内奥に存在するものは、その最も細微な部分に至るまで無傷で残さねばならないし、また個々の事例とその関連資料が一切の虚偽なく、蒐集されなくてはならないのである。文言はできる限りそのまま保持した。」

「良質な物語に置き換え」ることは、収集した物語に忠実とはいえないにもかかわらず、彼らは手を加えずに蒐集し、保存したと主張しており、そこには矛盾がある。

(3) 歴史と伝説の違い (第Ⅱ部序言)

グリム兄弟は、「この巻の内容を成すのは、現実の歴史と直接的に接点をもつドイツの伝説群である」と第Ⅱ部序言を始めている。そのうえで以下のように述べている。

「歴史と伝説は部族伝説や一族伝説と呼ばれるであろう、現代に伝わる一定の伝説群の独特さについては、現実として資料的に証明される出来事が、そこにはほとんど含まれていないという点を付言しておかねばならない。そして歴史という当代の学問が通常行う手法に対しては、一見したところ相矛盾する二つの非難を投げかけることができる。すなわち歴史は、一つには伝説を過剰に評価しすぎており、同時にその価値をまたあまりに低く見積もってきたのである、と。純粋に伝説の要素として分類すべきいくつかの事情が、数々の現実の出来事に関係づけられるかと思えば、また別のありきたりでつまらない伝説が取り沙汰されて、こんなものは坊主のどっち上げた退屈なつくり話、暇人の頭に浮かんだでまかせだとすげなく非難されることも常であった。つまりそこでは、伝説独自の法則というものの理解が間違っているのである。現世の真実はそもそも伝説とは無関係であるのに、それを伝説に押しつけたり、あるいは伝説の本質は精神的な真実にこそあるのに、それを否定したりしてきた。」

つまり、伝説は歴史と直接的接点を持つが、その性質は異なっており、伝説は現実の真実とは無関係であり、精神的なものと位置付けている。

そして、伝説は「それはすべての民族にかなえられるべき、その民族の高貴なる特性に数え入れ

るべき事柄」であり、学問・科学 (Wissenschaft) に依ることなく「伝説の素朴で澄明なイメージのなかに」、たとえ屈折した姿であれ、過去の確かな存在感が「ふたたび輝いて現れ出ること」こそが、すべての民族に叶えられ、その民族の高貴なる特性に数えいられるべき事柄なのであると主張している。

このことから、『グリム童話』にはあえて用いられなかった「ドイツ」のフォルク (Volk) に具わる精神性の証こそが伝説であり、グリム兄弟が理想的に思い描き、その実態を探し求めたドイツらしさを反映したものだと考えていたことが窺える。

こうしたグリム兄弟の歴史観を確認したうえで、続いて「ドイツ」の伝説の中に組み込んだランゴバルド族の伝説を、彼らが史料としたパウルス・ディアコヌス『ランゴバルドの歴史』と比較していきたい。ランゴバルドを対象とするのは、当時「ドイツ」に含まれていなかった地域の伝説をグリム兄弟がどのように捉えていたのかを見ていくためである。比較に入る前に、まず『ドイツ伝説集』における「ランゴバルド」の記述とディアコヌスの『ランゴバルドの歴史』の概要を確認する。

【3】ランゴバルドの記述とディアコヌスの『ランゴバルドの歴史』の概要

(1) 「ランゴバルド」の記述

『ドイツ伝説集』の中における「ランゴバルド」の記述は第Ⅱ部387～406b、441～444の28項目である。内容としては、ランゴバルド族がスカンディナヴィア半島を出立してから、イタリア半島に建国し、カール大帝 (Charlemagne / Karl der Große, 在位768-814) によって滅ぼされるまでを対象としている。そのうちパウルス・ディアコヌス『ランゴバルドの歴史』をもとにしている387、389～400、402～404、406の20項目を本稿の分析対象とする。

まず、気が付くことは出典の表記の仕方が不統一であることである。たとえば「P.Diaconus」「Paulus Diac.」「Paul. Diacon」「Paulus Diaconus. Lib」「P.Diac」などがあるが、これらは全て同じディアコヌスの『ランゴバルドの歴史』を指している。

また出典箇所も不正確なところが7か所ある。以下、表にした。

章	章 題	グリムの出典記述	正しい出典
387	ランゴバルド族の出立 (Der Ausgang der Langobarden)	I. 2	I. 2, 3
389	ガムバラと長ひげたちの伝説 (Sage von Gambara und den Langbärten)	I. C.8	I. 8, 9
390	ランゴバルド族とアッシピテル族 (Die Langobarden und Aßipiter)	I. II.12	I. 11, 12
391	洞穴のなかに眠る七人の男たち (Die sieben schlafenden Männer in der Höhle)	I. 3	I. 4
396	アルボインはティキヌムを勝ち取る (Alboin gewinnt Ticinum)	II. 27	II. 27, 28

章	章 題	グリムの出典記述	正しい出典
402	ロムヒルトと少年グリモアルド (Romhild und Grimoald der Knabe)	IV.38	IV.37
403	レウピキスは逃げのびる (Leupichis entflieht)	IV.39	IV.37

先行研究が指摘するように、一次史料の使用の仕方や、その表記については問題がある。なお、こうした事例はランゴバルドを扱った箇所だけでなく、全体に及んでいる。

(2) パウルス・ディアコヌス『ランゴバルドの歴史』

詳細な分析に入る前に、パウルス・ディアコヌス『ランゴバルドの歴史』について確認したい。パウルス・ディアコヌスはベネディクト修道会の修道士である。モンテカシッノ修道院に入ったのち、デジデリウス王 (Desiderius, 在位756-774) の宮廷顧問官として仕えた。ランゴバルド王国滅亡後、一時はカール大帝に仕えたが、のち著作に専念する。『ランゴバルドの歴史』以外に、『ローマ史 (*Histria Romana*)』(364-553) が有名である。

彼が執筆した『ランゴバルドの歴史』(790年前後) 全6巻は、ランゴバルドの起源から、その崩壊までの歴史的経緯をまとめたものである。ランゴバルド族はスカンディナヴィア半島から発祥し、人口の増加に伴い新天地を求めて南下、ヴァンダル族との戦いで勝利したが、飢饉に見舞われ、その後もヨーロッパ各地を転々としていった。ローマ軍をはじめ各地で敵対する部族と闘いながら、568年にイタリア半島に侵入する。イタリア北部・中部を中心に征服するが、774年フランク王カール大帝との戦いに敗れ王国は崩壊する。

『ランゴバルドの歴史』は、アルボイン (alboin, 在位560-572)、テウデリンダ (Theudelind, 570-628)、グリモアルド (Grimoald, 在位662-671)、リウトブランド (Liutprand, 在位712-744) など代表的な王や妃だけでなく、多彩な人物を活写してランゴバルドの歴史とそれを支えた人物群を描いていることが特徴である。そうした人物の中から、王、女性、レウピキスを取りあげ、続いて分析していく。

【4】『ドイツ伝説集』が取り上げた人物の特徴

(1) 王

『ドイツ伝説集』の中には、アギルムント (agilmund, 330頃-400頃)、タト (tato, 在位490-510)、アウドイン (audoin, 在位 616-626)、アルボイン、アウトリ (Authari, Autharius, 540頃-590)、アギルルフ (agilulf, 在位590-615)、グリモアルド、クニベルト (Cunibert, 688-700 700)、リウトブランド、アイストゥルフ (Aistulf, 在位749 -756)、デジデリウスなど11人のランゴバルドの王が出てくるが、そのうちのアルボインとグリモアルドについて、分析したい。この2人を取りあげる

のは、ランゴバルドの歴史においてその功績が大きいだけでなく、その業績以外の点において注目すべきことがあるからである。

まずアルボインは、第11代目の王であり、イタリアに侵入後にランゴバルド王国を成立させた人物である。397「アルボインとロシムンド (Alboin und Rosimund)」には、アルボインとその妻について描かれている。彼はゲピディ族の支配者を殺し、その頭蓋骨を杯にする。そして自分が殺した支配者の娘ロシムンダ (Rosimund, -572) を妻とし、さらに彼女に頭蓋骨の杯で酒を飲ませる。彼女はこの屈辱的な仕打ちに耐えかねて、復讐を決意し、夫を殺害する。

この内容はディアコヌスの記述と同様であり、民族の指導者として最も輝かしい功績を残しても、自らの愚行によって墓穴を掘り、国家を混乱に落とし入れる姿が描かれている。

だが、グリム兄弟はこうしたディアコヌスの記述を踏襲すると同時に改変もしている。ディアコヌスは後の代にアルボインの墓を暴いた人物を「無学な虚栄心からアルボインを見たときと吹聴した (Qui se ob hanc causam vanitate solita apud indocitos homines Alboin vidisse iactabat)」と書いているが、グリム兄弟は「アルボインを見たことを誇りとした (Er berühmte sich auch, den Alboin gesehen zu haben.)」と書き換えて、よりアルボインを英雄的に描いている。

続いてグリモアルドは、第21代目の王であり、内乱を制して、ランゴバルド統一をはかった人物である。402「ロムヒルドと少年グリモアルド」には、幼少期のグリモアルドについて描かれている。アファリ族 (Avars) によるフォルム・ユリイ (Forum Julii) 包囲を逃れる際、一人の幼子が足手まといになった。兄の1人は、この子が敵の手に渡るよりはましと考え、槍を振り上げる。すると、子どもは激しく泣いて命乞いし、兄の憐憫を誘う。彼は馬に乘せられ、必死で逃げるが、案の定敵に生け捕りにされる。しかし、隙を見てその敵を殺し、先に逃げていた兄たちに合流する。幼子の生命への飽くなき執着として、グリモアルドは描かれている。

こうした人物の意思や行為を重視した描かれ方はディアコヌスを踏襲したものであるが、グリム兄弟の描写はより面白く、劇的である。兄弟自身はその序文のなかで、メルヘンと比べて楽しみは少ないと言及しているが、それでもなおその物語性は歴史家が記述したものよりも高い。逆に言えば、それだけ史実を反映したものではない部分も含まれているということである。

(2) 女性

『ドイツ伝説集』の中には、著名な王だけでなく、女性達も多く取りあげられている。例えば、スカンディナヴィアから一族が移動する際に重要な役目を果たす指導者の母親ガンバラ (Gambara)、夫を殺したアルボイン王の妻ロシムンダ、カトリック布教に貢献した敬虔なテウデリンダ、情欲に取りつかれて、一族を裏切るロムヒルド (Romhild)、母親と異なり腐った肉を懐に入れることで、貞節さを守ったロムヒルドの娘達などがある。その中でガンバラについて分析を加えたい。

ディアコヌスの記述に基づく387「ランゴバルド族の出立 (Der Ausgang der Langobarden)」には、ランゴバルド族の人口が増えたことによって、3つの集団に分かれそれぞれ籤を引き、籤を

引いた一団が新天地に向かうことになったことが描かれている。この時、指導者となった兄弟の母親ガンバラは、賢女として記述されている。

ディアコヌスの記述はここで終わっているが、グリム兄弟は、古い年代記とデンマークの民謡をもとにした388「行で立つランゴバルド族 (Der Langobarden Ausgang)」を付け加えている。そして移動の理由を、人口が増えたことにより王が3分の1の国民を殺すことにし、それに腹を立てたガンバラが、国民を老人と若者に分け、籤を引いた方が新天地に向かうべきと助言した。そして若者が籤を引いたので、若者が移動することになったと記述している。この記述を加えることでガンバラの慈悲深さと賢さがより強調された。

多様な女性達が生きる様子を詳細に描くことも、ディアコヌスを踏襲したものであるが、このように彼女達もまた劇的な人物に書き加えられている。

(3) レウピキス (Leupichis)

彼はディアコヌスの高祖父であり、パンノニアからイタリアにやってきたランゴバルド人の1人であった。ランゴバルド史の中ではさほど重要ではないが、『ドイツ伝説集』の中にも割愛されずに残された。

403「レウピキスは逃げのびる (Leupichis entflieht)」には、上記のグリモアルドがアファリ族によるフォルム・ユリイ包囲を逃れる話の続きとして、ディアコヌスの高祖父に触れている。しかし実際にはこの時レウピキスはすでに死亡していた。隷属となり、逃亡をはかったのはその5番目末っ子ロピキス (Lopichis) である。また『ドイツ伝説集』ではレウピキスの兄弟たちは殺されているが、実際には隷属の苦しみ留まっていた。さらにディアコヌスによれば多年にわたる捕虜生活により、5人の兄弟たちはすでに成人していたが、『ドイツ伝説集』では少年となっている。家族を殺された少年が苦勞の末に故郷へたどり着く姿は、感動を誘うものがある。

以上から、多彩な人物を取りあげ、その人物の意思や行為を重視する描き方はグリム兄弟も踏襲している。しかし『ランゴバルドの歴史』全6巻の内容を28項目に絞り込むなかで、残す人物を厳選し、さらにそうした人物の記述にもそれぞれ改変を加え、男女共により劇的な人物像を作り上げている。序言Ⅱに書いてあるように「良質な物語に置き換え」たことは、どのような意図があったのだろうか。最後に神話による法的行為の伝達を分析し、このことについて考えたい。

【5】法的行為の伝達

ヤーコブ・グリムは『法の内なるポエジー』⁶の中において、諺、詩、物語、伝説、神話などが法慣習の伝達のために重要な役割を果たしていたことを言及している。そして『ドイツ神話集』の中にも多くの法慣習が含まれている。

例えば389「ガンバラと長ひげたちの伝説 (Sage von Gambara und den Langbärten)」は、ヴォ

ダン神により「ランゴ (Longo、長い) バルド (barbo、ひげ)」の名を賜り、戦に勝利する話である。これは名前を与えたものに贈り物をするという古ゲルマンの風習からきており、ヤーコブは『ドイツ神話学 (Deutsche Mythologie)』⁷のオーディン信仰を論じる7章で、この伝説に言及している。さらに395「ランゴバルド族はイタリアに到着する (Ankunft der Langobarden in Italien)」では、宦官に嘲笑して女性の仕事を象徴する「黄金の紡ぎ車 (ein goldenes Spinnrad)」を与える場面がある。ヤーコブはこうした法的象徴を分類し、その歴史的な意味についても考察している。その他にも、393「ロドゥルフとルメトゥルトの伝説 (Sage von Rodulf und Rumetrud)」では旅行者が客として受け入れられ、保護される権利である客人権の侵害についての物語などが掲載されている。

こうした法慣習が含まれた諺、詩、物語、伝説、神話にグリム兄弟が注目したのは、対ナポレオン戦争に勝利したドイツが、近代的な国民国家としての設計に動き出した時期だったことが大きい。近代的な法典を編集しようとする高まりの中で、1814年にティボー (Anton Friedrich Justus Thibaut, 1772-1840) と、グリム兄弟の師サヴィニーがドイツ統一のための法典をどれにするか争ったこと (法典論争) をきっかけに、歴史法学 (historische Rechtswissenschaft) は生まれたのだった。その後、サヴィニーが法の普遍的な体系化を試みたのに対し、グリム兄弟は民族に固有の法を発掘する歴史法学を構想していく。彼らは諺、詩、物語、伝説、神話のなかに見られるドイツ固有の法慣習を明らかにすることで、ドイツの民族的遺産を保存しようとしたのであった。そして、そうした法古事を収集することで、歴史と法と言語との不可分な存在構造を提示しようとしていたのである。

【おわりに】

グリムはディアコヌスの多彩な人物を取りあげ、その人物の意思や行為を重視する描き方を踏襲しつつも、物語を書き換えることで、より劇的な物語へ変えた。

またこうした物語、伝説、神話、諺などが法慣習の伝達に一役買ったことを指摘しており、こうした伝説を出版することを通して、「ドイツ」のフォルク (Volk) を届けることを意図していた。『グリム童話』のように、「子ども」と「家庭」に向けたメッセージではないが、こうした意図を伝えることで、次世代の「ドイツ人」を養育し、ドイツ統一を目指していくことになる。こうしてできた「ドイツ」像はゲルマン法制史にも、ドイツ建国においても、また19世紀以降海を渡ったドイツ人にとっても大きな影響を及ぼしたといえるだろう。

【註】

- ¹ *Deutsche Sagen*. Hrsg. von den Brüdern Grimm, Ausgabe der ersten Auflage. Ediert und Kommentiert von Heinz Rölleke. Deutscher Klassiker Verlag ; Frankfurt am Main 1994 / グリム兄弟編、吉田孝夫訳『グリムドイツ伝説集』八坂書房、2021年。引用した訳文は吉田訳を参考に一部改変している。
- ² *Pauli Historia Langobardorum*, ed. L.Bethmann et G. Waitz, in *Monumenta Germaniae Historica. Scriptores Rerum Langobardicarum et Italicarum. Saec. VI-IX*, Hannover 1878, pp.12-187 / パウルス・ディアコヌス著、日向太郎訳『ランゴバルドの歴史』知泉書院、2016年。
- ³ 受容状況については、前掲の吉田孝夫訳『グリム ドイツ伝説集』の754-759頁を参考。
- ⁴ Heinz Rölleke, *Die Märchen der Brüder Grimm. Eine Einführung*. 7. Auflage. Reclam. 2021. (ハインツ・レレケ著、小澤俊夫訳『グリム兄弟のメルヒェン』岩波書店、1990年)
- ⁵ Hans-Jörg Uther : *Die Brüder Grimm als Sammler von Märchen und Sagen*. In Heidenreich / Grothe (Hrsg.) S. 81-137.
- ⁶ Jacob Grimm, "Von der Poesie im Recht", *Kleinere Schriften*, Bd. VI, Hildesheim, Georg Olms Verlagsbuchhandlung, 1965. (桜田剛訳「法の内なるポエジー」『ドイツ・ロマン派全集』第15巻、国書刊行会、1989年)
- ⁷ Jacob Grimm, *Deutsche Mythologie*. 2 Bde. Unveränderter Nachdruck der 4. Auflage mit Bearbeitung von Elard H. Meyer 1875-1878. Wiesbaden 2003.

謝辞：この研究は、科学研究費基盤研究（B）課題番号 19H01649、および青山学院大学教育人間科学研究所 研究プロジェクト「近代的孩子観の成立と変容に関する基礎的研究：教育学・保育学、歴史学、児童文学の共同アプローチから」の研究助成を受けたものです。ここに御礼申し上げます。

The purpose of this paper is to clarify the meaning of the transmission of legal customs that differ from modern school education. To that end, I analyze the preface to "*Deutsche Sagen*" by the Brothers Grimm. Then, I compare the Lombard legend in the Brothers Grimm's "*Deutsche Sagen*" with Paulus Diaconus' "*Historia Langobardorum*" Through these analyses, I reveal how the Brothers Grimm thought about legal customs and legal symbolism in legends. As a result, this paper shows that the Brothers Grimm sought to preserve Germany's national heritage by clarifying Germany's unique legal customs. Also, by publishing these legends, they intended to bring the German "Volk" to German people. The message was not aimed at "children" and "families" like "Grimm's Fairy Tales"; however, by conveying this intention, they challenged to raise the next generation of "Germans" and unify Germany.

フランスの小学校教育における絵本・児童文学の使用の歴史的経緯と実践例

Picture books and children's literature in French elementary education: Historical Background and Examples of Practices

伊藤 敬佑
Keisuke ITO

【はじめに】

フランスの小学校公教育では、2002年の学習指導要領改定により「児童文学littérature de jeunesse」¹が正規のカリキュラムに組み込まれ、現在では「フランス語」以外の教科でも絵本や児童文学を用いた教育実践が盛んに行われている²。筆者はフランス絵本・児童文学研究を進める中で、フランスの研究者や児童図書館員、出版関係者などがこの2002年の児童文学のカリキュラム化を重視し、フランス社会における児童文学の「正統化légitimation」の一步として評価する言説を多く目にしてきた。そこで、その実情を把握することは、フランス社会における児童文学の位置付けを読み解くために必要であると考え、調査を開始した。

一方、教育学研究としては、この絵本・児童文学を用いた授業はフランスの小学校教育における特徴的な教育内容であり、その分析はフランスの教育が何を課題とし、何を目指しているのかを理解する一助となることが期待される。しかし、日本のフランス教育研究では、2002年やその前後の学習指導要領改定に関して紹介、検討は様々になされているものの、この児童文学のカリキュラム化や使用状況に焦点を当てた分析はほとんどない。数少ない論考に、フランス文学研究者である安積みづの「フランスの小学校における読書教育・読書支援」³があるが、安積は主に2008年6月の学習指導要領改定に伴う国民教育省の通達について分析をしており、その歴史的変遷については言及していない。そのため、実は後述の通り2008年の改定では児童文学への言及が大きく後退しているのだが、その点も触れられていない。

そこで本稿では、2002年の学習指導要領を中心にその前後の流れを確認することで、なぜフランスで絵本・児童文学を用いた授業が行われ、現在ではどのような位置付けになっているかを読み解く。その上で、具体的にどのような実践が行われているのか、例として歴史の授業と「子どもの哲学」実践の授業を紹介したい。前者と後者の論点は、一見すると別々のものにも思えるが、双方を知ることによって明らかになることがある、相補的な論点である。この両面から、フランスの小学校教育における絵本・児童文学の使用の歴史的経緯と現状を明らかにしたい。

【1】フランスの小学校学習指導要領における児童文学の位置付け

(1) 2002年の学習指導要領における児童文学

では、児童文学がカリキュラムに組み込まれた2002年の小学校学習指導要領⁴を確認していく。まずその枠組みを述べると、フランスの小学校は5学年あるのに対し、2002年の小学校学習指導要領は、学年ごとではなく3年程度の学習期cycleごとにカリキュラムが定められている。ここでは、幼稚園最終学年後半から小学校2学年目までの第2学習期（基礎学習期le cycle des apprentissages fondamentaux）と、小学校3学年目から最終学年の5学年目までの第3学習期（深化学習期le cycle des approfondissements）のカリキュラム、及びその追加資料である第3学習期用の書誌リスト⁵における児童文学の位置付けを見たい。

第2学習期のカリキュラムでは、序文の後半で読解力養成を最優先目標と位置付けつつ、絵本の読み聞かせなどによって豊かな文学文化に浸った幼稚園の時期⁶に続き、「第2学習期でも児童文学を定期的に読むことは優先事項であり続けたいといけなく」（p.41）と述べられている。従来の「フランス語」に代わる「言語とフランス語の習得」の科目の目的でも、同様に「幼い子ども向けの口頭文学や絵本に定期的に触れることは、様々な活動で蓄積された経験や知識と同様に、その「＝フランス語の読み書きを習得することの」決定的な要素の1つである」（p.41）と述べられており、絵本や児童文学をカリキュラムに導入した目的は、読解力の養成にあることがわかる。

具体的な使用方法については、まず序文の最後で「児童はまだ長く複雑なテキストを読むには十分に効果的な方法を身につけていないため、幼稚園で用いられているテクニックを使用するべきである」（p.41）と、おそらく絵本の読み聞かせを念頭に置いた指摘がされている。実際、「言語とフランス語の習得」の「2.読解」の項目でも、質の高い教科書が必要だと述べつつ、「しかしながらその教科書が児童の会う唯一の本になってはいけなく。並行して児童文学に親しむこと、それは教師の何度もの読み聞かせによって容易になるのだが、それもまた全く同じように必要であるし、複雑なテキストを理解するための唯一の方法である」（p.43）と指摘され、「2-6.テキストの理解」の中でもまた、「多くの場合、これらのテキストは教師が読み聞かせをする。続けて児童が、聞いたテキストを自分の言葉で言い換えようとする」（p.46）と手順が説明される。これらからは、小学校低学年の児童はまだ自分で文を読むことができないため、児童文学の中でも主に絵本を、教師が定期的に読み聞かせすることで読解力の養成につなげるという使用方法が想定されていることが読み取れる。

次に第3学習期のカリキュラムを見たい。このカリキュラムは、まず時間割に特徴がある。通常、日本で言うところの「国語」の授業は、「フランス語」やそれに類する名称の科目として、概ね8～10時間が割り振られている。それに対し2002年の第3学習期のみ、「フランス語、文学・人文教育」という大きな枠組みの中に、下位分類として「文学（話す・読む・書く）」、「フランス語についての考察（文法、活用、正書法、語彙）」、「外国語または地方語」、「歴史・地理」、「集団生活（規律ある討論）」という科目が含まれている。小学校で「文学」という科目名が独立しているのは、この時のみである。時間配分も、この領域全体で週12時間に対し、「文学（話す・読む・書く）」が4

時間30分、「フランス語についての考察（文法、活用、正書法、語彙）」が1時間30分から2時間と決められ、純粋な言語の授業よりも文学の授業の配分が大きい。その一方、合計でも6時間から6時間半と、一見従来のカリキュラムに比べてフランス語にかけられる時間が減少している。しかし、これらに「科学教育」8時間、「芸術教育」3時間、「体育・スポーツ」3時間を合計した週全体で26時間の時間割とは別の枠組みとして、「言語とフランス語の領域」について週26時間のうち13時間を充てることと定められている。「第3学習期での読み書きの指導は、学習指導要領で定められた主要な教科と連動している。文学、歴史、地理、科学などを読み、書くのである」（p.67）と指示されているように、フランス語以外の授業でも、何らかの形で「言語とフランス語の領域」に関する授業を行うことが求められているということである。なお、その13時間のうち、2時間は読み書きに関わる「毎日の活動」を行うように定められているが、第2学習期でもこの「毎日の活動」は週全体の26時間の中で最低2時間30分行うよう定められている。

以上のように、2002年の第3学習期の学習指導要領は、それ以前や以後のものに比べて込み入っているが、全体としては言語に関する時間や扱いが増える傾向にあったと言って良いだろう。ではその中での児童文学の扱われ方を見たい。まず序文の中で、フランス語の習得を最優先事項としつつ、文学を読まねば会話の理解も難しくなると指摘し、「子どもたちは、再版され続ける『古典』であれ現代の生き生きとした作品であれ、児童文学の中で構築され、発展し続ける豊かな文化に浸るために読み、読み続ける必要がある」（p.65）と主張されている。実際、授業の中で年に「古典」2作品と現代児童文学を最低8作品読むように指示されており（p.72）、文学全般の中でも特に児童文学が重視されている。そして最終的には、「自律的な方法で児童文学のテキストを読めるように、つまり大人の助けなしに作品を理解し、その解釈を提示できるようになり」（p.73）、子どもたちが自分で図書館に行き、月に少なくとも1冊は自身で読むようになることが期待されている。

その目的のために、第3学習期の授業における児童文学作品の使用法としては、「1冊の本に児童を何週間も閉じ込め、興味や意味までも失ってしまう」（p.65）のではなく、作品全体を手早く案内する読み方が指示されている。そのためのより具体的な手法は、書誌リストの冒頭の手引きで説明されている。手引きでは、文学の授業を「作品を読む」「理解の確保」「図像を読み、解釈する」「議論」の4つの段階に分け、その「理解の確保」では、まず「1つの単語や複雑な構文1箇所を説明するために、読む流れを切ってはいけない」（p.7）と学習指導要領と同様の立場を示しつつ、しかし正しく理解していることは確認しないとならないと述べている。その理解の確認のためには、「最も効果的な方法の1つは、子どもたちに読んだばかりのところを思い出させ、その続きを想像させながらテキストを進めていく方法である」（p.7）と提案される。それによって、忘れていた箇所や理解が間違っている箇所を把握し、修正しつつ読み進めていくことになる。

まとめると、第3学習期での絵本・児童文学は、読解力の養成を大きな目標としつつも、作品を単純なフランス語学習の素材として抜粋を使用するのでも、分析的に精読するのでもなく、授業ではさまざまな作品に親しみ、最終的には自分自身でも主体的に作品を楽しんで読める自律的な読者になることが期待されて導入されたのである。

(2) 児童文学のカリキュラム化に至る背景

では、なぜこの時期に、このように「読解力の養成」を目的として、絵本・児童文学が小学校の学習指導要領に組み込まれたのか、それ以前の議論の流れを確認したい。

フランスにおける子どもの読解力に対する危機感が強まるきっかけとなったのは、1989年にリオネル・ジョスパン国民教育相の求めに応じてミシェル・ミジョンが提出した報告書、『学校での成功』⁷にある。ミジョンは、中学1年生の少なくとも20%がテキストの大まかなテーマすら読み取ることができず、さらに意味の解釈に関する複雑な質問の場合47%しか合格点に達しなかったと指摘する (pp.12-13)。ミジョンはこの読解力不足が学業的成功の妨げであるとして、レポートの第2部では学校における読解力養成について詳しく分析し、第3部では読解力養成のための16の提言を行っている。16番目の提言は各教室に100作品ほどの児童書を設置するべきというものであり (pp.81-83)、児童文学が読書習慣の養成に資すると考えられている。この提言自体は1990年の学習指導要領改定にすぐさま反映されたわけではないが、1992年に国民教育省が刊行した冊子「学校における言語習得」⁸では、具体的な運用方法は深まっていけないものの、読解力養成のためには読む喜びを感じる「児童文学を中心に据える必要がある」(p.69)と明記されるに至っている。

そして読解力の養成は初等教育の焦点の1つとなり、やはり1992年にジャック・ラング国民教育相が「読書計画」を提起して読み書き教材の刷新と図書館の整備を進めることとし、1994年にはフランソワ・バイルー国民教育相が初等中等教育改革に関する「155の提案」で読解力教育を重要視する方針を述べる。その結果、1995年には「全国読書推進機構Observatoire national de la lecture (ONL)」が設立され、『読むことを学ぶ』⁹や『本と学校での学習』¹⁰など、絵本・児童文学を用いた読書教育に関する多くの研究成果を発表していく。同機構が2005年に刊行した『読書についての新しい見方』¹¹の序文で、「2002年に刊行された初等教育の学習指導要領は、その [=全国読書推進機構の] 意見に従っている」(p.9)と述べられているように、これらの研究の蓄積が、2002年の学習指導要領における児童文学の扱い方に結実したと考えて良いだろう。まとめると、1980年代に表出した読解力危機に応じるため、1990年代にその具体的な方策が検討され、2002年の学習指導要領に絵本・児童文学が組み込まれたのである。

(3) 2008年、2015年の学習指導要領における児童文学

その後、2005年のONLのレポート「初等教育における読書の習得」¹²で、児童文学は学校で使用されているもののうまく使いこなせていないという指摘 (p.23) もされるものの、2005年から初等教育教員採用試験の口頭試問に「児童文学」が加えられ¹³、小学校における児童文学の使用はそのまま拡大していくかに見えた。しかしその試験も2009年12月28日の政令で廃止されてしまい、学習指導要領でも2008年と2015年の改定で、絵本・児童文学の扱いが減少してしまう。それらの記述から、現在に至るまでの変遷を確認したい。

2008年の学習指導要領¹⁴における絵本・児童文学は、第1学習期については「書かれた言語を発

見する」という項目で例として言及されるのみである (p.13)。第2学習期についても、「フランス語」の「2.読み・書き」の項目で「文学遺産のテキストや、詩を含む幼い子どもに向けて書かれた作品を読むことが、文学的文化への入門となる」(p.17)と触れられ、また獲得されるべき能力(コンピテンシー)のひとつとして「文学遺産のテキストや年齢に合わせた児童文学作品の作品全体を一人で読み、読み聞かせを聞くことができる」(p.20)と挙げられてはいるものの、絵本・児童文学を授業に使うかなどの具体的な記述はされていない。相対的に記述の多い第3学習期についても、獲得されるべき能力の1つに「文学遺産のテキストや年齢に合わせた児童文学作品の作品全体を一人で読むことができる」(p.27)と、自分で読むことにより焦点化された記述がされているものの、そのための方策はやはり明示されない。第3学習期では、「フランス語」の「2.読み・書き」の項目の中に「文学」という項目はあるが、その目的は「各児童に、文学遺産や昔及び現在の児童文学から、その年齢にあった参照できる作品のレパートリーを与えること、それは共通の文学文化を構築することに貢献する」(p.21)とあり、読解力養成よりも作品知識に重点が置かれている。全体として、児童文学に代わって主にフランスの古典を指す「文学遺産patrimoine」への言及が増加しており¹⁵、児童文学は授業外の「走り読みlecture cursive」(p.21)¹⁶によって読書の楽しみを味わうもの、という程度にしか触れられていない。授業で読むべき冊数も、どのような本かは指定なく、CE2(小学3年生)で年1冊、CM1(小学4年生)で3冊、CM2(小学5年生)で5冊(p.35)と、児童文学の古典と現代作品から年合計10冊を求めた2002年の学習指導要領から大きく後退していると言える。

2015年の学習指導要領¹⁷、及び2018年、2020年の修正でも、児童文学への言及数は再び増加し、授業内で読むべきとされる冊数も増えているものの、文学遺産との併記や走り読みなど2008年の方針は踏襲されている。まず、第2学習期では「CP(小学1年生)からCE2では、年に5～10冊が学習される。これらのテキストは、児童文学と文学遺産(絵本、小説、童話、寓話、詩、劇)から取られる」(p.16)と、冊数は再び増えたもののやはり文学遺産と併記されている。第3学習期については、2015年では「フランス語」の授業の「読書と書かれたものの理解」の項目で、CM1は現代児童文学5冊と古典2冊、CM2では4冊と3冊、Sixième(中学1年生)では3冊と3冊と(p.109)、年7冊ほどの児童文学が学習されることとされていたが、2018年の修正で冊数は同じまま「児童文学と文学遺産」に置き換えられており、児童文学から文学遺産へ、徐々に重心が移っていくようになっている。また、同じく「フランス語」の授業の「文学文化と芸術文化」の項目では、学習項目と教材の表(pp.122-125)で、CM1-CM2では学習教材として明記されていた児童文学がSixièmeでは省かれている一方、教師が選ぶ授業外の走り読みの対象としては児童文学でも良いと書かれており(p.121)、学年が上がるにつれ授業で扱う対象から授業外で各自が読む作品へと移っていくことがわかる。この2015年の学習指導要領は、部分的に修正をされつつ2023年度も使用されており、現在の学習指導要領における児童文学は、学年が上がるにつれて「児童文学から文学遺産へ」、「教室での学習から授業外の走り読みへ」と移行していくものとして位置付けられているとまとめられる。

では、現在の小中学校教育において、絵本・児童文学はこのような限定的な使用に限られてしまっているのかというと、実はそうではない。冒頭で触れた安積が、「フランスで子どもの読書教育・読書支援のために公開されている教育資料には目を見張るものがあり、[中略]児童文学作品の分

析や批評は質が高いものであり、数の上でもかなりの充実ぶり] (p.27) と驚くように、児童文学を用いた授業のための教材が多数公開され、活発に実践されていることは確かである。その根拠となるのが、2002年から引き継がれた「毎日の活動」である。2008年の時間割ではなくなっていたが、2015年の時間割¹⁸では、第2学習期は週10時間、第3学習期は週12時間の「毎日の活動」として、口頭、読み、書きの言語に関する活動を行うことが指示されている。特に第3学習期は「フランス語」の時間が8時間であり、「現代語（外国語または地域語）」の1時間30分を足しても規定に達しない。つまり、それ以外の授業でも言語に関する「毎日の活動」を行うことが求められており、その結果、「フランス語」以外のとりわけ「歴史・地理、道徳・市民」の時間に、絵本・児童文学を用いた授業が活発に行われているのである。次項では、簡単にではあるが2例を紹介したい。

【2】絵本・児童文学を用いた授業実践

(1) 絵本・児童文学を用いた歴史の授業

まず、第3学習期における「シヨア Shoah（ホロコースト）」をテーマにした授業を取り上げる。このシヨアも、2002年に学習指導要領で「ナチスによるユダヤ人大量虐殺：人道に対する罪」(p.80)と初めて言及され、2008年の学習指導要領でより具体的な言及がされるようになった、絵本・児童文学と同時期に小学校のカリキュラムに組み込まれるようになった題材である。そのため、まだ教えるための方法が確立されておらず、このテーマを専門とするベアトリス・フィネが、CM2の6クラスを対象に教師がどのような作品をどう使いシヨアを教えるのかを分析した論考¹⁹の冒頭で、「2002年以降、小学校の第3学習期のカリキュラムに『シヨア』が盛り込まれたものの、それを教えることは難しいことは明らかであり、教師の間でも一定の抵抗があるため、多くの教師が文学作品に頼っている」(par.1)と指摘しているように、絵本・児童文学の使用が多く見られる。

フィネの観察によれば、これらの授業はいずれも「歴史・地理、道徳・市民」の時間に行われ、コーパスの選定や使用順、使用方法にも共通点が多い。例えば、「特に注目すべきことに、教師たちは同じ順番で作品を扱うことが確認できた。全てのケースで、授業シーケンスは絵本『エリカの星 *L'étoile d'Erika*』か、『木々も泣いている *Les arbres pleurent aussi*』を読むことから始まった。最初に読まれなかった方は、2番目に読まれる」(par.16)といった点である。扱い方も、全授業がクラス全体への読み聞かせで始まり、次いで児童たちがテキストの第一義的な内容を理解しているかどうかを口頭での質問や討議によって確認する。その後絵の理解に進み、「それを出発点に、例えば寛容と野蛮、合法と正当の違いなどの、拡張された仮説を立てるというグループワークが行われる」(par.17)といったように、同様の手順で扱われる。この手順からは、2002年の書誌リストで提示された、絵本・児童文学作品を扱う手法の影響が窺える。

この手順について、フィネは、「テキストの文学的構造を分析する作業よりも、テキストの中の情報を得るための読書が優先されている」(par.17)と、批判的に指摘しているが、おそらくより近年に作成されたであろう授業資料を読み解くと、フィネの指摘以上に文章や絵について文のメタ

ファーや絵の細部などより詳細な読解をしながら、作品に描かれている時代とショアについて知識を深めていく、という授業構成の教材が少なくない。例えば、フィネが第3学習期向けの書誌リストに載っているながら理解が難しい典型的かつ象徴的な例として挙げる、ジル・ラパポールの『祖父 *Grand-père*』²⁰について、ノルマンディー地方、ウール県教育委員会のサイトで公開されている資料²¹では、作品を読む段階に各30～40分の6シーケンスをかけ、作品内部に描かれている作者の祖父のショア体験を知るだけでなく、それを語る語りの様式の変化や、祖父の心情を読み解こうとしている。さらに、次の段階の「再読と、テキストに立ち返ること」では、メタファーや絵の表象にも踏み込んでさらに深い読解をし、最後の「テキストの解釈的読解」では、教師がテキストや絵の具体的な箇所について解釈を深める質問を投げかけ、児童たちはそれをきっかけにショアやショアが引き起こした人間性の喪失について議論を行うこととなる。全体の流れはフィネの観察した授業と同様であるが、何度も作品に立ち返りつつより読解に時間をかけて文学的側面や絵の表象を含めて理解しながら、ショアについて学習していく計画になっている。紙幅の制約によりこれ以上述べられないが他の授業資料も同様の構成であり、絵本・児童文学を用いたショアの授業は、作品の読解と歴史の学習を両立している。

(2) 絵本・児童文学を用いた哲学の授業

次に、主に「道徳・市民 *enseignement moral et civique* (EMC)」の授業で行われている、絵本・児童文学を用いた「子どもの哲学」の実践を取り上げたい。1970年前後アメリカでマシュー・リップマンによって生み出された「子どもの哲学」は、吉野敦と杉山大幹もまとめているように、主に1990年代にミシェル・トジらによって「新しい哲学実践」としてフランスで広まり始めた²²。フランスでは、従来高校の最終学年にのみ「哲学」の授業があったが、2002年の学習指導要領で第3学習期に週30分の「話し合いの時間」が設定されたこともあり、2000年代にはトジをはじめ多数の実践報告や手引書が出版されることとなる。2015年の学習指導要領では、第2学習期、第3学習期ともに週1時間の「道徳・市民」の時間を行い、うち30分は口頭での活動を行うことと定められ、トジらが開発した「哲学的目的に向けた討議 *discussion à visée philosophique* (DVP)」という表現も多く使用されることとなった²³。こうした潮流の中で、小学校における絵本・児童文学を用いた「子どもの哲学」の実践も行われるようになっていく。なかでも、その先駆者であり、トジの教え子でもあるエドウィッジ・シルテは、2016年からはユネスコ初の「子どもの哲学」講座の教授を務め、2019年からフランス初の「(子どもの) 哲学アトリエの専門家」を養成する学位コースを運営するなど、現在はフランスの「子どもの哲学」全般を代表する研究者の1人と目されている。

では、シルテの絵本・児童文学を用いた「子どもの哲学」の実践手法を、『子ども、文学、哲学』(2015)²⁴の後半にまとめられた実践報告と、2007年から継続して書かれている実践の手引書のうち最新の『絵本や他のフィクションから始める哲学アトリエ：第2学習期&第3学習期』(2022)²⁵から確認したい。実践報告は、2005年9月～2008年6月まで、第3学習期の同一クラスに対して3年間継続的に行われた授業で、1セッション30～45分、数セッションで1テーマを扱う。クラス担任の朗

読の後、シルテを含む討論会が行われる。その際、「議論の時の私の役割は、質問を投げかけ、論理に磨きをかけ、思考の道筋や反例を与え、概念を明確にすることである。省察が厳密に行われているか、『哲学的』と言われる議論に固有の知的厳密さを満たしているか、監督する」(Chirouter, 2015, p.172)と述べるように、議論を児童たちに放任するのではなく、シルテが考える哲学的議論の基準を満たすように児童たちを誘導する形で議論が行われる。シルテはフランスの「子どもの哲学」の手法を3つに整理するが、自身も含める「教育的論点」については、「この潮流は、哲学的言説に固有の知的要件と、生徒の批判的省察の作業を助ける文化的支援を強調している。ワークショップでは、教師がこれらの要件を保証する立場にあり、生徒がこの厳密さを身につけられるよう、議論の間に頻繁に介入することができる」(Chirouter, 2022, p.19)と述べており、この介入の多さは意図的であることがわかる。

実践報告での最初のテーマは「友情」であり、初回では親友だった子ども同士が老人になって再会するトミー・ウンゲラーの『オットー』²⁶の話を読み解きつつ、「友情」とは①頻度、②持続時間、③強度によるものなのかという論点が児童から出てきたことが指摘されている (Chirouter, 2015, pp.179-181)。つまり、作品読解を通じた「問題化problématisation」が行われたのだと言える。2回目では、ケンカしていたうさぎ2匹が協力して狼から逃げる『仲違い』²⁷を用い、各場面での2匹の関係が「友人ami」と思うか「仲間copain」と思うかという解釈的な問いを繰り返しながら、両者の概念を区別する「概念化conceptualisation」が進められた (Chirouter, 2015, pp.181-184)。つまり、作品の解釈にまつわる議論と哲学的な省察にまつわる議論が、シルテも両者の境界を設けることは困難だと語る通り、混然としながら進められていったのだと言える。

このような実践を経て、シルテの手引書ではより体系立てられた方法論が紹介されている。『オットー』を取り上げた、「愛すること」の項目の最初のアトリエ「人は何を「本当の友人」と認識するのか？」(Chirouter, 2022, pp.135-136)は、「お話を読む(クラス全体)」「議論(小グループ)」「統合(クラス全体)」「議論(クラス全体)」「結論」の5段階から成る。そのうち、小グループの議論では「あなたにとって登場人物の2人は仲間copainか、友人amiか?」「彼らはどうやって友情を育んだか?」「このお話の中で、何が友情関係を規定しているか?」といった問いが投げかけられ、作品の解釈を深めていくこととなる。そして、クラス全体でそれらの考えを交換した後、物語の解釈から提起された考えを出発点に、上記の問いか児童たちの発案した問いを立て、議論を行う。ここでもやはり、解釈的議論と友情に関する省察的議論が混ざり合いながら進められており、この点にこそ、シルテによる絵本・児童文学を使った「子どもの哲学」実践の特徴があると言える。

(3) 絵本・児童文学を用いた授業の傾向と、学習指導要領との関連

以上、ごく一端ではあるが、フランスの小学校における絵本・児童文学を用いた実践の概要を示した。ここからは、歴史の授業にしても「子どもの哲学」の実践にしても、作品を単なる話題の導入だけに使うのではなく、作品を読む時間を十分にとり、何度もその解釈に立ち返りながら学習、議論を進めていくところに共通点が見出せる。つまり、歴史や哲学的議論を学びながら、同時に作

品を読み解く力も養うような授業構成になっているということである。この点が、フランスの小学校における、絵本・児童文学を用いた教育の特徴だと言える。

この根底には、学習指導要領で週10～12時間の言語に関する「毎日の活動」の実施が求められていることが挙げられるだろう。2002年の学習指導要領で、読解力危機を背景に大々的にカリキュラムに組み込まれた絵本・児童文学は、2008年、2015年の学習指導要領では少なくとも「フランス語」の授業における扱いは大きく後退したものの、「その他のテーマを学びながら読解力を養成する教材」として、重要な位置を占めるに至っているのである。

【おわりに】

本稿では、フランスの小学校教育における絵本・児童文学について、学習指導要領での扱われ方の変遷と、実際の授業での扱われ方の例を概観した。絵本・児童文学は、子どもたちの読解力不足に対する危機感を背景として2002年にカリキュラムに組み込まれ、その後「フランス語」の授業で扱う教材としては優先度が低下したものの、それ以外の授業内でなんらかのテーマを学習しつつ読解力を養成する教材として使用され続けている。この現状は、フランスの社会状況を背景とした変遷の結果であり、フランスの小学校教育の特徴的な一面を明らかにしたと言えるだろう。

その一方で、特に具体的な使用方法については紙幅の制限により十分に紹介できなかったため、今後より具体的な分析を行い、フランスにおける絵本・児童文学の読まれ方、授業での扱われ方を明らかにしていきたい。

【註】

- ¹ 日本語で児童文学と呼ばれるジャンルを指すフランス語はこれ以外にも様々な表現があり、時代の傾向やこのジャンルに対する考え方の反映ではあるが、指す内容は同様のため、本稿では「児童文学」と統一して訳す。
- ² 中学校については、1985年のカリキュラムに対する『プログラムと指導要領の補足 *Compléments aux Programmes et Instructions*』(1986)にはすでに古典的作品を中心に児童文学への言及がされ、1995年にはカリキュラム本体でも言及されている。(詳しくはFRIOT, Bernard, « La littérature de jeunesse au collège : ouverture et réticences dans les textes officiels », *Pratiques*, n°88, 1995, pp.5-12.) しかし、児童文学研究者や出版関係者などは明確に小学校教育に組み込まれた2002年の学習指導要領を重視しており、本研究でも小学校に焦点を当てて調査、分析を行った。
- ³ 安積みづの、「フランスの小学校における読書教育・読書支援——教育プログラムと教育資料の分析——」『言語文化研究』第36巻第1号、松山大学総合研究所、2016年9月、pp.27-54.
- ⁴ MEN, « Horaire et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, hors-série, n°1, 14 février 2002.
- ⁵ MEN, *Littérature : cycle des approfondissements (cycle 3)*, CNDP, 2002.
2002年度版は180冊だったが、2004年版以降は300冊が選ばれ、数年に1度更新されている。2007年には第2学習期、2013年には第1学習期向けのリストが公開された。

- ⁶ 幼稚園の大半を指す第1学習期のカリキュラムでも児童文学に3回、絵本に11回言及されており、絵本に2回言及されるのみだった1995年の学習指導要領に対し扱いが大きくなっている。
- ⁷ MEN, *la réussite à l'école : rapport du Recteur Michel Migeon à Lionel Jospin Ministre d'État, Ministre de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports*, CNDP, 1989.
- ⁸ MEN, Directions des Écoles, *La maîtrise de la langue à l'école*, CNDP / Savoir livre, 1992.
- ⁹ ONL, *Apprendre à lire*, Éditions Odile Jacob / CNDP, 1997.
- ¹⁰ ONL, *Livres et apprentissages à l'école*, CNDP / Savoir livre, 1999.
- ¹¹ ONL, *Nouveaux regards sur la lecture*, CNDP / Savoir livre, 2005.
- ¹² ONL, *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire : Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, Rapport n°2005-123, 2005.
- ¹³ 小学校で教える視覚表現、音楽表現を加えた3項目から1つを選ぶ。受験生は20行以上の抜粋を持参し、朗読した上で児童文学の知識（歴史、テーマ、傾向）や保育園や小学校での教育に児童文学がもたらすものについてプレゼンテーションを行う。（*Bulletin officiel*, n° 21 du mai 2005.）
- ¹⁴ MEN, « Horaire et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin officiel de l'éducation nationale, hors-série*, n°3, 19 juin 2008.
- ¹⁵ 「文学遺産」については飯田伸二「国民文学から文学遺産へ：前期中等教育を中心に」（『Stella』35号、2016年、pp.11-24.）に詳しい。
- ¹⁶ 「走り読み」は、「読書/読むことlecture」に、「草書体écriture cursive」などに用いられる形容詞cursif (ve) が合わさった、1995年の中学校学習指導要領から登場した用語で、主に授業外で生徒が自主的に行う、作品を細かく分析して読む読み方とは異なり、テキストのキーとなる考えや感情を理解することに重点を置いた読み方を指す。（RAYMOND, Michel, « Lecture cursive et lecture analytique : Du goût et du plaisir de lire », *Pratiques*, n°109-110, 2001, pp.179-205.）
- ¹⁷ MEN, « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) », *Bulletin officiel de l'éducation nationale, spécial*, n°11, 26 novembre 2015. なお、学習期は2014年に改定され、小学校の最後の2年と中学1年生の3年間を第3学習期とすることとなった。
- ¹⁸ « Arrêté du 9 novembre 2015 fixant les horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires », *Journal officiel*, n°272, 24 novembre 2015.
- ¹⁹ FINET, Béatrice, « La Shoah racontée aux enfants : un cas particulier de fiction historique », *Repères*, n°48, 2013, pp.69-83. (<https://journals.openedition.org/reperes/613>)
- ²⁰ RAPAPORT, Gilles, *Grand-père*, Circonflexe, 1999.
- ²¹ <https://evreux5.circonscription.ac-normandie.fr/IMG/pdf/dossierpedagogiquegrandpere.pdf> (2023年10月24日閲覧)
- ²² 吉野敦、杉山大幹「フランスにおける『子どもの哲学』と哲学教育論争—哲学教育のアイデンティティをめぐる—」『フランス教育学会紀要』第31号、フランス教育学会、2019年、pp.37-50.
- ²³ ただし、吉野・杉山（2019）も指摘する通り、2018年の修正によりこの表現は学習指導要領から削除された。2020年の学習指導要領についても同様である。
- ²⁴ CHIROUTER, Edwidge, *L'enfant, la littérature et la philosophie*, L'Harmattan, 2015.

- ²⁵ CHIROUTER, Edwidge, *Ateliers de philosophie à partir d'albums et autres fictions Cycle 2 & 3*, Hachette, 2022.
- ²⁶ UNGERER, Tomi, *Otto: Autobiographie d'un ours en peluche*, École des loisirs, 1999. (トミー・ウンゲラー作、鏡哲生訳『オットー 戦火をくぐったテディベア』評論社、2004年) 同作は、第3学習期の書誌リストに含まれ、先述のショアをテーマにした授業でも多く使用されている。
- ²⁷ BOUJON, Claude, *La Brouille*, École des loisirs, 1989.

謝辞：本稿の準備にあたり、科学研究費基盤研究（B）19H01649 と青山学院大学教育人間科学部附属教育人間科学研究所プロジェクト研究から支援を受けました。こうした共同研究の好機を与えていただいた同研究所に感謝を申し上げます。

This paper reviews the evolution of the treatment of picture books and children's literature in French elementary school education in the Courses of Study, as well as examples of how they are actually treated in the classroom. In summary, picture books and children's literature were included in the curriculum in 2002 due to a lack of children's reading comprehension skills, and although their priority as teaching materials in French classes has declined since then, they are still used in other classes as teaching materials to cultivate reading comprehension skills while studying certain themes. This situation is the result of changes in the social context of France, and is a characteristic aspect of French elementary school education.