

普仏戦争と児童文学

—エクトール・マロ『家なき子』における平和主義—

渡辺 貴規子

はじめに

十九世紀後半の児童文学作品、エクトール・マロ (Hector Malot, 1830-1907) の『家なき子』(原題: *Sans famille*) は、普仏戦争が終結して約六年半後の1877年12月4日から1878年4月19日まで、日刊紙『シエークル』(*Le Siècle*, 1836年創刊)で連載されたのち、1878年7月に、ダンテュ社から最初の単行本が出版された¹⁾。この小説は1869年に、児童雑誌『教育娯楽雑誌』(原題: *Magasin d'éducation et de récréation*, 1864年創刊)の編集長、ピエール=ジュール・エツツェル(Pierre-Jules Hetzel, 1814-1886)の依頼、およびエツツェルとの契約により執筆が開始されたが²⁾、戦争の混乱のうちに初稿の大半が失われ、作品のほとんどの部分が、1877年9月から1878年4月に執筆されたと推定される³⁾。

したがって、この作品が書かれたのは、フランス共和国全体が敗戦後のナショナリズムの高揚に包まれ、それが初等教育の在り方や児童文学作品に多大な影響を与えた時期であると言える。さらに、「フランスを旅する子ども」という物語の主題も、フランス共和国の地理を児童読者に教授する目的があるとされる点で、愛国主義と結びつけられる傾向にある⁴⁾。

しかしながら、『家なき子』という作品が、ナショナリズムの高揚と、その初等教育への影響に対して示した立場は、単純で一面的なものではない。本稿の目的は、『家なき子』がそれらに対し、どのような立場を示す物語であったのかを明らかにすることである。

先行研究では、ナショナリズムおよび初等教育というテーマに関しては、とくにG・ブリュノ (Augustine Fouillée, dite G. Bruno, 1833-1923) の『二人の子どものフランス巡歴』(*Le Tour de la France par deux enfants*, 1877) との比較において、『家なき子』は相対的にナショナリズム的教化の意図が薄いと評されてきた。主要な論点は次の二点である。すなわち、第一に、『二人の子どものフランス巡歴』が祖国フランスの地理についての知識教授が目的の教育的な読み物であるのに対し、『家なき子』は地理

の知識を含みつつも、冗長な記述を避け、主人公の冒険と親探しに重点を置く、より文学的な作品であるという見方である⁵⁾。第二に、1870年代に相次いで上梓された二つの旅物語の背景に、ナショナリズムの高揚があることは認めつつ、『家なき子』の主人公は「アイデンティティを祖国ではなく家族に求めた⁶⁾」とする指摘である⁷⁾。

先行研究の指摘は適切であるが、次の二点において不十分である。第一に、これらの指摘が、小説全体の詳細な読解に基づくものではない点である。とくに先行研究では、この作品へのナショナリズムの影響が相対的に少ないと評する論拠として、『二人の子どものフランス巡歴』と比較し、『家なき子』にフランスの地理の知識が網羅的に含まれなかった点のみを指摘するにとどまった。第二に、ナショナリズムの高揚とその初等教育の影響に対する『家なき子』の立場を考察する上で、作者マロ自身の戦争体験、自筆ノート、1870年代に執筆された普仏戦争を主題とした小説といった、マロの伝記的事実や他の言説は全く参照されなかった点である。すなわち、『家なき子』を執筆した当時、作家自身が戦争についてどのような考えを抱いたかについては、考慮されなかった。

本稿では、小説の記述の詳細な読解に基づき、フランスの地理に関する記述以外においても、『家なき子』では積極的にナショナリズムが避けられた点、さらには、他国民との相互理解や共生を促す記述をもこの小説が含んだ点を示したい。そして、マロ自身の普仏戦争の経験、1870年代のマロの他の小説における言説から、『家なき子』を執筆した当時、作家が戦争を忌諱したと思われる点も明らかにし、『家なき子』の中に平和主義的な公民道徳教育が織り込まれたと考えられる点を論じたい。

本稿の構成は以下の通りである。第一章で、第三共和政初期に高揚したナショナリズムと、その影響を受けた初等教育の教科書、児童文学作品を概観する。第二章では、論の前提として、作者マロの普仏戦争での経験、『家なき子』に含有された初等教育の内容について確認する。第三章、第四章では、『家なき子』において、愛国心や対独復讐感情を想起させる記述が避けられた点、平和協調を促す記述が積極的になされた点を述べる。第五章では、1870年代のマロの他作品の読解を通し、『家なき子』も反戦的な傾向を持つ作品であり、その内容に平和協調路線が含まれた点について論じる。

1. 普仏戦争後のナショナリズムの高揚——初等教育、児童文学への影響

普仏戦争後のフランス人に湧き起ったのは、祖国愛と国家再建への強い意志であった。アルザス・ロレーヌ二州の喪失に対する痛恨の情と、対独復讐感情の高揚の中で、敗戦の原因を道徳的・知的側面に求める知識人たちの声があがった⁸⁾。このような意見が、穏健共和主義者たちによる1880年代の初等教育改革を推進したのは明らかである。初等教育の「無償・義務・世俗」の三原則を法定した、いわゆる「ジュール・

フェリー法⁹⁾」(1881-1882年)で新しく定められた初等教育の内容は、旧法の1850年3月15日の法律から大きく変化した¹⁰⁾。世俗化した小学校では、公民道徳教育が宗教道徳教育に代わり、カトリック教会の初等教育に対する影響力の排除が図られた。同時に、必修科目としてフランス文学の基礎やフランスの地理歴史、自然科学教育が規定され、祖国への愛国心と客観性を養うことが目指された。国への帰属意識を高め、児童の知性の中にキリスト教の神の世界ではなく実世界を定着させることで、科学的知識と公民の意識に基づくフランス共和国国民を育成することが目的とされたのである¹¹⁾。

マロも、普仏戦争の敗因を初等教育の不備に求める世論を意識していた。終戦直後、セーヌ県知事のレオン・セイ(Léon Say, 1826-1896, セーヌ県知事在任: 1871-1872)からヴァンセンヌ郡の初等教育視察官になるよう依頼され、引き受けた際の事情を、「まさにドイツの小学校教師こそが、サドワの戦いやスダンの戦いに勝利したのだということを全員が認めるような時代であり、フランスの小学校教師の復讐準備を助けないとしたら、それは国民としての罪となったであろう¹²⁾」と回想した。穏健な共和主義者であったマロが、初等教育視察官を務めながら書いた『家なき子』の記述には、本稿第二章で後述するように、共和主義的初等教育の内容が多く含み込まれた。

第三共和政期初期の初等教育のもう一つの特徴として「軍事化(militarisation)」が挙げられる。国家の再生を担うものとして、教育と同様に重視された軍隊は、国防、国内の秩序維持という役割に加え、国民精神の再生という第三の役割が期待され、社会的規律を教え、国民の魂を鍛えるものと認識された。1870年代から1880年代には軍隊の近代化を試みる改革がなされるとともに、1872年7月27日の法律では、実質的な一般徴兵制に近付けられた¹³⁾。軍隊の再評価は初等教育の「軍事化」を引き起こし、とくに男子の教育では、体育と軍事教練の同一視など、将来の兵士の育成を視野に入れた初等教育が主張された¹⁴⁾。

児童の内面に愛国心を育もうとする目的があったのは、教室での授業についても同様である。世俗化した「神なき学校」の実質的な道徳教育の軸は、神への信仰から祖国愛へ推移したと言われる¹⁵⁾。学習指導要領で「祖国と社会に対する義務」を教授するように規定された「道徳」科だけでなく¹⁶⁾、地理教育、歴史教育、国語としてのフランス語教育、国民的英雄を讃える唱歌を歌わせた音楽教育に至るまで¹⁷⁾、多くの教科で、祖国フランスへの帰属意識と愛国心の涵養が目指された。

初等教育で使用される教科書や児童文学作品がこの風潮の影響を受けないはずがなかった。教科書では、エルネスト・ラヴィス(Ernest Lavisse, 1842-1922)の歴史教科書をまずは挙げなくてはならない¹⁸⁾。「道徳教育と愛国心の教育、まさしくここに、初等教育における歴史教育はたどりつかねばならない¹⁹⁾」と述べたラヴィスの教科書では、ジャンヌ・ダルク、ヴェルサンジェトリクスなど、危機に瀕したフランスやガリアを救ったとされる歴史的人物が英雄として記述され、国防に貢献し、祖国

のために自らの生命を犠牲にした徳が賞賛された²⁰⁾。また、ジャンヌ・ダルクの民衆性が強調されるなど²¹⁾、一般的な普通の市民が、愛国心を胸に祖国に殉じる姿が美德とされた。1870年代から1900年代に執筆された、26種類の歴史教科書について分析した渡辺和行によると、共和派・カトリック派のどちらの教科書であっても、ジャンヌ・ダルクとヴェルサンジェトリクスを英雄視し、生徒の「祖国崇拜」を促す記述が存在することは共通していた²²⁾。

また、同様の傾向をもつ「道徳」科、「公民」科の教科書も、多くの版を重ねた。たとえば、ラヴィスがピエール・ラロワ (Pierre Lalo) という筆名で執筆した『道徳・公民教育の第一年』(原題: *La Première année d'instruction morale et civique*, 1883) は、父母・年長者・教師への服従を説くとともに、愛国主義的な歴史教科書を補う役割も持った²³⁾。同時期にポール・ベール (Paul Bert, 1833-1886) が上梓した『学校における公民教育』(*L'Instruction civique à l'école*, 1882) は、共和国原理と対独復讐も含めた軍事的な意味での愛国主義を軸とした²⁴⁾。それらの教科書では祖国に対する義務、とくに国防の義務が強調された。

児童文学作品では、P-J・スタール (P.-J. Stahl, ピエール=ジュール・エツツェルの筆名) の『マルーシア』(原題: *Maroussia*, 1878)、G・ブリュノの『二人の子どものフランス巡歴』の二作品を、祖国愛を鼓舞する代表的な物語として挙げるができる。前者は、コサックの襲撃から身を挺して祖国のウクライナを守った「子どものジャンヌ・ダルク²⁵⁾」、少女マルーシアの物語であり、『家なき子』とアカデミー・フランセーズのモンティオン賞を競った。後者は1877年から1914年まで740万部が印刷されたといい²⁶⁾、「義務と祖国」という副題を持ち、祖国愛を主題とした。ロレーヌ地方の戦争孤児であるアンドレとジュリアンは、父親を喪った夜に秘密裡に国境を越え、フランス国籍を取り戻すために親戚を訪れる旅に出た。二人は最終章でフランス国民となって、「母なる祖国」を見出す²⁷⁾。この小説ではフランスの地理・産業の知識の教授とともに、歴史教育にも重点が置かれ、歴史教科書と同様の英雄に関する挿話も書かれた。

このように、国防の義務や祖国愛を説く教科書や児童文学作品は複数あり、しかもラヴィスの歴史教科書や『二人の子どものフランス巡歴』は、教科書や副読本として大きなシェアを誇った²⁸⁾。児童の読み物に対する、ナショナリズムの高揚の影響がいかにか大きかったかが分かる²⁹⁾。しかし『家なき子』は、子どもの旅をテーマとし、地理・産業の知識の教授を当初の課題としながら³⁰⁾、これらの作品群とは一線を画す。軍事的要素や国防的愛国心の有無という観点では、『家なき子』の内容は反戦的な傾向を持ち、西ヨーロッパにおける平和協調を促す記述を物語の中に読み取れる。

それらの記述の読解のため、第二章では論の前提として、次の二点を確認したい。第一に作者マロ自身の普仏戦争での経験である。第二に『家なき子』に含有された初等教育の内容である。

2. 『家なき子』と普仏戦争

2-1 マロの普仏戦争の経験

普仏戦争の際に、マロは初めて実際の戦場に赴いた。この経験は、作家自身が戦争の悲惨さを目の当たりにした点、敗戦国フランスの将来における児童教育の重要性がはっきりと認識された点において、『家なき子』の読解の上でも重要である。

ここで、普仏戦争でのマロの行動と思考を知る上で重要な手がかりとなる資料を、二点挙げたい。まず、マロが1870年8月5日から1871年2月5日にかけて、自らの見聞、体験を記したノートである³¹⁾。次に、1871年11月から執筆が開始され、マロ自身によれば「大砲の音がまだ自分の中に鳴り響いているうちに³²⁾」執筆された、普仏戦争を主題とした小説『ある負傷者の回想』（原題：*Souvenir d'un blessé*, 1872）である。この小説の第一部では、スタンの惨敗が書かれ、第二部では、国防政府指揮下にあるロワール軍の戦闘と東部軍のスイスへの敗走を中心に筋が展開する。とくに第二部の主人公の移動の行程は、戦争中のマロの足取りと重なる部分が多く³³⁾、作者の実体験が反映された可能性が高い。

マロは戦争中に次の行動を取った。1866年にドイツに旅行し、プロイセン軍を視察していたマロは、1870年7月に宣戦布告がなされた時点で敗戦を予感した³⁴⁾。「これから、この時代における最もすさまじい光景が繰り広げられる³⁵⁾」時に、自宅に留まることに耐えられなかったマロは、1870年9月、家族をジュネーヴに避難させた後、自らはパリに行こうとした。しかし、すでに占領されていたパリ市内には入れず、徹底抗戦を唱えたレオン・ガンベッタ（Léon Gambetta, 1838-1882）に接触するためトゥールへ向かった。しかしガンベッタとの面会も適わず、その後はトゥールから移動するロワール軍と行動をともにした。その際の経験は次のように語られた。

私の目にしたもの、それは無秩序という一語に尽きる。[...] 政府内でさえも、である。何千もの決定がなされるのに、どれ一つとして遂行されない。[...] ガンベッタはお得意の宣言ばかりして、その場の思い付きを美辞麗句に変えてしまう。ガンベッタの周囲には、無秩序と矛盾しかない。[...] こんな政府は私に適するわけがない。国民衛兵のように銃を持つのはいいが、このような配備を見てしまった後で、これから起こることに何らかの責任を持つことなど、不可能である³⁶⁾。

大きな失望を抱いたマロは、1870年の終盤からは、東部戦線から極寒のアルプス山脈を越え、スイスに撤退するブルバキ将軍（Charles-Denis Bourbaki, 1816-1897）に同行した。その後1871年1月にジュネーヴで捕えられ、自宅があるパリ郊外のフォント

ネー＝スー＝ボワに強制送還された。自宅はプロイセン兵に占拠され、『家なき子』の草稿を含む多くの原稿が紛失していた。

マロが目にした「無秩序」は『ある負傷者の回想』での描写が詳細に物語っている。戦死者、焼き払われた村の住民の死体の山、戦闘に負け続ける不利な状況であっても「勝利」と伝える新聞記事、指揮系統の機能不全と情報操作、現場の兵士の混乱などが描かれた³⁷⁾。マロはこの小説で、戦争による殺戮や略奪の惨状と、指揮を執る皇帝や政治家の無能さを暴露した³⁸⁾。

作家自身の生々しい戦争体験から生まれた物語の結末で、敗戦後における児童教育の重要性が示唆された。負傷して左腕を切断した主人公が、故郷で幼い子どもたちのための学校を創設する計画を立て、その計画は、戦争で故郷の家を焼かれ、母を失った主人公の希望として提示される³⁹⁾。「われわれが敗北から立ち直るためにとくに必要なのは、教育ではないのだろうか⁴⁰⁾」という一文は、マロ自身の実感と重なると考えられる。

このような経験の後に書かれた児童文学作品が、『家なき子』であった。児童教育の重要性を自覚したマロは、この小説に新しい初等教育の内容を多く含ませた。それでは、どのような内容が含まれたのであろうか。

2-2 『家なき子』に含有された初等教育の内容

先述したように、ジュール・フェリー法では、教育内容の世俗化が図られ、公民道徳教育が従来の宗教道徳教育に代わり、自然科学、国語としてのフランス語、フランスの地理・歴史の教授も重視されるようになった。マロが『家なき子』を執筆したのは、1877年9月以降と推定され、フェリー法成立には先立つ。しかし、フェリー法成立に結実する初等教育改革の動きは、1870年代にすでに見られた。とくに1877年3月に共和国議会上に提出された二大法案、バロデ案(3月12日提出)とバルニ案(3月23日提出、同年12月1日再提出)は、「無償・義務・世俗」の三原則のもと、教育組織の形態までも検討した代表的な法案である⁴¹⁾。この二法案は1879年12月にベール案にまとめられ、吸収された後、フェリー法をはじめとした初等教育諸法のもとになった⁴²⁾。したがって、当時マロが初等教育視学官を務めていたことも考え合わせると、『家なき子』の執筆時期において、初等教育改革の動きを把握し、その内容を小説に含むことは可能であった。

端的に言えば、『家なき子』では、フェリー法で規定された教科教育のほとんどすべてについて、記述の量に差が認められつつも、何らかの形で言及された。つまり、読み書き⁴³⁾、計算⁴⁴⁾、フランスの地理⁴⁵⁾、フランスの歴史⁴⁶⁾、自然科学⁴⁷⁾といった主要教科はもちろん、法律上の常識⁴⁸⁾、図画⁴⁹⁾、音楽⁵⁰⁾、体操(身体教育)に関しても⁵¹⁾、記述が見受けられる。とくに自然科学に関する記述は多く、小説の全44章の内、11章において、生物学、気象、地学、物理学に関わる記述が見出され

る。主人公は大人の登場人物から、客観的思考に基づき判断することの重要性を学び、自然科学教育の宗教的信仰に対する優位も示された⁵²⁾。また、『家なき子』の中で示される公民道徳教育は、家族の重視、法的規範の遵守、社会規範の遵守の三点が軸となっている。その中でも社会規範に関する記述については、初等科中級課程における「道徳」科の内容規定と比較すると、勤勉、労働、儉約、アルコール中毒の危険、正直と誠実、危険や不幸における勇気、動物を無駄にいじめない、親切と博愛など、多数の項目に関する教訓が細かな挿話の中に含まれたことが判明する⁵³⁾。

したがって、ほとんどの教科教育に関する記述の含有、自然科学の宗教に対する優位、公民道徳に関する具体的な教訓の含有という三点において、『家なき子』には共和主義的初等教育の大部分が含まれたと言える⁵⁴⁾。

しかし、その一方で、一致しない点も判明する。たとえば、当時のフランスの初等教育における地理教育の大きな目的は、国土や産業に関する知識を与え、児童の国に対する帰属意識を高めることであつたのに対し、『家なき子』のそれに相当する記述が同じ目的を持っていたとは思われない。主人公のフランスの旅の行程だけを見ても、南北への移動が多く、東西の移動の幅が狭い⁵⁵⁾。また、敗戦後にドイツに割譲されたアルザス地方、ロレーヌ地方へも主人公は全く行かない。

さらに、もう一つの不一致点は、音楽や図画に至るまで、共和主義的初等教育のほとんどの教科に関する記述が物語に含みこまれているのにも関わらず、男子に課された軍事教練については記述が一切ない。

こうした目的のずれや、記述の欠如は、作品内に他の多くの教科に関する記述が網羅的に含まれているからこそ、注意が惹かれる。筆者はここで、『家なき子』では、愛国心を想起させる記述が意図的に回避されたのではないかと考えるのである。

3. 『家なき子』における平和主義 (1) : 愛国心を想起させる記述の回避

愛国心を想起させる記述の欠如は、次の四点に表れる。第一に主人公の国籍が曖昧である点、第二に物語に含有される地理教育、歴史教育、音楽教育において愛国心を鼓舞する内容が見られない点、第三に「道徳」科や「公民」科の内容に相当する記述で、「祖国と社会に対する義務」や国に関する知識が含まれない点、第四に軍事教育が含まれない点である。

第一の点について、そもそも主人公の国籍は何なのであろうか。当時フランスの国籍法では、出生地主義ではなく、血統主義を基本的原理とした⁵⁶⁾。『家なき子』第二部第二十章では、主人公の実の両親はイギリス人であると判明するので、原則的にはイギリス国籍である。しかし、生後すぐにパリに捨てられた主人公は、「自分が世話をしたいとすすみ出た」(SFI, p. 24) 養父の子として育つ。第二部第九章ではフランス国内の旅行許可証を発行してもらっており、物語の大半でフランス国籍を持つ。

つまり、主人公はフランス人であり、イギリス人であって、国籍が不明瞭である。

さらに、主人公は土地に対する帰属意識を持たない。物語の冒頭の、養家のある村の説明では、「僕の村、いや、もっと正確に言えば、僕には父や母だけでなく、自分の村や生まれた土地もなかったから、僕が育てられた村」(SFI, p. 4)と書かれた。そして、祖国に関しては『家なき子』において、次のような主人公の述懐がある。

「それではお前の祖国はどこなのだ」と読者は僕に言うだろう。「お前に祖国があるのか」と。

それにはもっと後に答えることにしよう。(SFI, p. 54)

主人公の「祖国」は曖昧で、「自分の村」はなく、生まれた土地や育った土地に対する愛着もない。主人公は愛すべき「祖国」を持たない。そして物語の最後において主人公の「祖国」が判明したとしても、それはフランスではない。

第二の点について、前章で、フェリー法で規定された教科教育の内容と『家なき子』の児童教育の内容の一致を示した。しかしここでも、地理教育の目的と『家なき子』におけるそれとの相違に言及した。

上述したように、小学校の地理教育、歴史教育の主要な目的は、国に対する帰属意識を高めることにあった。音楽教育でも、一斉歌唱によって児童たちに情熱を引き起こすような英雄賛歌が歌われることが推奨され、その英雄の中には、歴史教科書の記述と同様に、ヴェルサンジェトリクス、ジャンヌ・ダルクなどの国防の英雄が含まれた⁵⁷⁾。しかし『家なき子』には、これらの教科に対応する記述において、こうした目的を想起させるものは存在しない。

地理教育においては、土地の描写や説明の記述に偏りがあり、主人公が通過する地方も限られている。とくに、フランスの東部と西部への移動の幅は狭く、東部でドイツと国境を接し、敗戦後に割譲されたアルザス地方、ロレーヌ地方については無言が貫かれた点は先に述べた。歴史教育の記述については、もともと分量が少ないが、『家なき子』の中でただ一人記述された歴史上の人物、ジョアシャン・ミュラ (Joachim Murat, 1767-1815) についての主人公とヴィタリスとの遣り取りは、歴史教育の場面をなす⁵⁸⁾。しかしミュラは、「人々が英雄に仕立てあげ、村にその名前をつけた」(SFI, p. 95) 人物である一方で、「何千人もの兵士を死なせた男」(SFI, p. 95) であると書かれた。つまり、『家なき子』に登場する「英雄」は国防の英雄ではなく⁵⁹⁾、「英雄」の戦功に対する強い皮肉、非難も書かれた。音楽教育では、小説の巻末に楽譜が付され、この物語の主題歌とも呼べるほど重要な歌は、主人公と一緒に旅をする師匠のヴィタリスに教わったナポリ民謡であり、フランスの曲でさえない。

『家なき子』における公民道徳教育についても祖国愛を養う要素は少ない。1887年の学習指導要領では、「道徳」科の学習内容として「祖国——フランス、その栄光

と不幸。祖国と社会に対する義務」が規定され、「公民」科では「国——立法権、執行権、司法権」が規定されて、祖国に対する道徳や、国についての知識の教授が含まれた⁶⁰⁾。それに対し『家なき子』では、主人公が訪れるコミューンや市町村について言及されることはあるが、「国」についての知識、行政の仕組みなどは全く書かれない。納税や徴兵制度をはじめとした国民の義務に関する言及もない。この小説では、公民道徳教育に関する記述も豊富であるにもかかわらず、国家や祖国フランスに対する義務や知識は説かれず、小説内で説かれる社会規範にも、祖国愛は含まれていない。このように、『家なき子』では、祖国フランスや国家の影が希薄である。

小説の記述に含まれないのは、軍事教育についても同様である。『家なき子』では、主人公が男子であるにもかかわらず、軍事教練の場面は存在せず、また、主人公が会う大人の登場人物にも、戦争の経験を持つ者はいない。そして、最終章では主人公を含めた十名の子どもの登場人物が成長した姿が書かれるが、彼らの職業は、地主、音楽家、植物学者、炭鉱夫、ショーマン、主婦などで、兵士は一人もいない。

しかし、1867年刊行のマロの児童文学作品、『ロマン・カルブリス』(原題: *Romain Kalbris*) では、事情は異なる。主人公ロマンの教育者ビオレル氏は、ナポレオン戦争での従軍経験を持ち、彼がフリーラントの戦いについて語る場面に歴史教育の要素がある⁶¹⁾。それに対し、『家なき子』では、ジョアシャン・ミュラが「何千人もの兵士を死なせた」と書かれた以外は、戦争についての記述や軍事教育についての記述が全く影をひそめた。また、主人公が軍事教練を受けないだけでなく、戦争について主人公に語る大人も登場しない。この理由の一つとしては、マロが人生で初めて戦場に赴いた1870年から1871年の経験により、戦争に関する記述を児童文学作品の中から排除した可能性を指摘できる。

また、第三共和政初期、とくに男子の教育において、体育と軍事教練が混同され、体育が軍事教練の準備をなすものと捉えられたことについては先に述べた。しかし、『家なき子』において体育は、国防に資する兵士を養成するためではなく、主人公自身とその個人の人生において、「何度も襲いかかる、厳しく重い試練に負けない」(SFI, p. 91) ようになるために有用であったと書かれた。このように、主人公が受ける教育は、教科教育、公民道徳教育、身体教育のどれをとっても児童の精神のうちに愛国心を涵養する目的はない。

第三共和政の初等教育改革後の教科教育と、『家なき子』で提示された教育内容が、その大部分において一致し、小説内で何らかの形で言及されたことを考えると、当時の初等教育において重要な教育事項であった、祖国愛や国防の義務について、この小説で説かれないということに、ことさらに注意が惹かれる。『家なき子』で提示される児童教育には、児童の愛国心を涵養する目的はなく、児童を良き兵士にするという目的もないのである。

4. 『家なき子』における平和主義（2）：平和協調を促す記述

マロが平和を望み、児童を兵士とする教育を『家なき子』に含ませなかったと考えられるのには、他国民との相互理解や共生が小説に書かれた点も検討する必要がある。この点に関し、フランス人であるとされた主人公と、主人公の親友でイタリア人のマチアについて、次のような記述がある。

マチアがいなかったら、僕はどうなっただろう。疲れと憂鬱に、何度打ちのめされたことだろう。

僕たち二人の違いは、たしかに僕たちの性格と生まれ持った気質から来ているが、二人の出身地、民族性にも関係がある。

マチアはイタリア人だった。彼ののん気さ、愛嬌、困難にぶつかった時、怒ったり、反抗したりせず順応する能力は、抵抗や闘争に向かいやすい、僕の祖国の人々にはないものだった。

「それではお前の祖国はどこなのだ」と読者は僕に言うだろう。「お前に祖国があるのか」と。

それにはもっと後に答えることにしよう。〔…〕

ただ僕が言いたかったのは、マチアと僕がほとんど似ていなかったおかげで、僕たちはとても仲良くやっていけたことである。（*SFII*, p. 54）

マチアと主人公には「出身地、民族性」の違いに起因する性格や考え方の違いがあり、二人が「ほとんど似ていなかった」おかげで仲良くでき、親友になれたということが語られる。この記述には、現代から見れば、「フランス人」と「イタリア人」についてのステレオタイプを含む表現が見られる。しかし、ここで重要なのは、国籍や民族が違って、違うからこそ共生できるという作者の考え方が、主人公の言葉を通して看取できる点である。

さらにマロは、国籍の違う者同士が家族として共生する結末を書いた。イギリス人でフランス育ちの主人公は、フランス人のアキャン家の娘リーズと結婚し、主人公の実弟でイギリス人のアーサーは、マチアの妹でイタリア人のクリスチナと婚約する。二つの結婚により、主人公の家族は、フランス人、イギリス人、イタリア人が混在し、共生することが示唆される。

また『家なき子』では、他国民同士であっても共生し、互いに理解し合うための、外国語の学習の重要性が示された。たとえば、主人公の実の家族と偽ったドリスコル一家が、ロンドンに居を構えるイギリス人だと知ったとき、主人公は「もし彼らが英語しか話せなかったら、僕たちはどのようにして分かり合うのだろう。〔…〕彼らと話し合えないかぎり、僕は彼らから見ると一人の外国人のままになってしまうのでは

ないだろうか」(SFI, p. 253) と考え、マチアから英語を習い、外国語の学習が「分かり合う」ためであることが示された。

また、物語の中で、主人公の師匠ヴィタリスはフランス語、英語の他にイタリア語が堪能であり、彼の教育を受ける主人公は、次第にイタリア語も解するようになる。物語の前半部、第一部第十七章でマチアと出会った時には、「イタリア語をよく学んだので、イタリア語で言われたことはほとんど全て理解できる」(SFI, p. 258) が、「自分から進んでイタリア語を使うほど上手には話せない」(SFI, p. 258) と書かれ、主人公の外国語学習の段階と、二人の子どもが意思疎通を図る様子が書かれた。このように培われた主人公の外国語能力は、フランスから外国へ赴く旅を支えている。『二人の子どものフランス巡歴』の旅と違い、『家なき子』の旅はフランスをおもに南北方向に縦横した後、第二部において外国であるイギリスへ向かい、旅はスイスで終点を迎える。

ところで、こうした他国民や外国に関する比較的豊富な記述の中で、フランスの隣国であるのにもかかわらず登場しない国がある。ドイツである。登場人物の中にドイツに関わりを持つ人物はおらず、主人公はドイツ語も話さないし、ドイツへ行かない。敗戦後のナショナリズムの高揚という社会的背景に加え、『家なき子』における祖国愛や戦争に関する記述の欠如を考えると、ドイツに関する記述も避けられたと考えるのが妥当であろう。しかし、ただ一か所、小説内に「ドイツ」という言葉が現れる。それは主人公の師匠ヴィタリスから主人公への、次のような言葉においてである。

お前をドイツへもイギリスへも連れて行ってやろう。そうやってお前は大きくなり、知識も広くなる。私は多くのことを教え、お前を一人前の男にする。[…]
その旅のために、私はすでに英語、フランス語、イタリア語をお前に教え始めた。
(SFI, p. 250)

この引用で、ヴィタリスは主人公にドイツへの旅の計画を語る。この計画は、ヴィタリスの死により、実行されることはなかった。しかし、ドイツへの旅は主人公が「大きくなり、知識も広くなる」ため、また「一人前の男にする」ために有用であることがヴィタリスの言葉を通して示された。つまり、ドイツも、かつてのフランスの敵国としてではなく、見聞を広めるべき一つの外国として提示された⁶²⁾。

このように、祖国愛や対独復讐感情を想起させる記述の回避、軍事教育や戦争に関する記述の欠如、他国民と共生と相互理解を示す内容から、『家なき子』は反戦的な傾向を持つ児童文学作品であり、フランス、イギリス、イタリア、スイス、そしてドイツなど、西ヨーロッパの国々における、人々の共生や相互理解を促す内容を持っていたと考えられる。

5. マロの他小説における戦争批判

マロの反戦的、平和主義的な考え方は、1870年代に書かれた他作品にも看取できる。その作品とは、短編小説「アルザス女」（原題：«*Alsacienne*», 1873）⁶³⁾、本稿第二章でも言及した長編小説『ある負傷者の回想』である。

「アルザス女」は徴兵忌避の物語である。この作品は、マロが所属していた文芸者協会（*Société des gens de lettres*）が編纂した短編集『捧げもの——アルザス人とロレーヌ人へ』（原題：*L'Offrande : aux Alsaciens et aux Lorrains*, 1873）に収められた一篇で、息子の徴兵に二十年をかけて抵抗した母親の姿が描かれた。

物語の梗概は次の通りである。フランスとドイツの国境の街、アルザス地方のヴァイセンブルグに生まれたリスベスは、今はパリ郊外に暮らし、出身地から「アルザス女」と呼ばれている。彼女は生まれつき足が不自由だった。両親と早くに死別し、身体障害が原因で恋愛もできず、天涯孤独であると思っていた。しかし30歳近くになった時、国境警備隊の兵士の男性が彼女に求婚し、貧しいが幸福な結婚ができた。パリ近郊に移った二人には男の子が生まれる。彼女は、生まれてくる子が自分のように障害を抱えているのではないかと不安に思っていたが、息子は健康な体で生まれてきた。彼女は歓喜し、女性として人生最大の幸福をかみしめた。しかし、長年軍役に従事して来た夫の「この子は素晴らしい兵士になる⁶⁴⁾」という一言に凍り付く。息子を失いたくない、戦場で負傷して自分のように障害をもった人生を歩ませたくない、と恐れを抱いたからだ。彼女は、息子が成人し、徴兵されるまでの20年間、息子の徴兵免除のため、毎日の生活を切り詰め、1スー、1スーと貯め、貯蔵室の壁の穴に隠した。そしていざ徴兵されるという時、2300フランの免除料で息子の徴兵免除に成功する。徴兵を免れた息子は、失恋の痛手から酒を飲む人間になってしまったが、教会の歌い手として、死や怪我の危険のないところで働いている。

この物語には、息子の身体と生命に危害を加えられたくないという一心で、ほんの少額の貯蓄を20年間続ける、一人の女性の母親としての執念が読み取れる。主人公の身体障害の設定は、彼女がようやく得た母としての幸福を際立たせ、「この子は素晴らしい兵士になる」という一言に対する抵抗心をより強調する。この物語は、「アルザス女」という題名を冠しながら、失われたアルザス地方を想起させる内容は見られない。むしろ、「すべてのフランス人は兵役の義務を負う⁶⁵⁾」と国民皆兵の原則を規定した、1872年7月27日の法律、一般徴兵制に近付けられた徴兵制度に対する抵抗や非難が読み取れる。この意味で、「アルザス女」も反戦的な物語であると言える。

そして直接的に普仏戦争を題材とした『ある負傷者の回想』では、一度は復讐心から国防的愛国心に燃えた主人公が、戦場の悲惨さに対する憤りへと気持ちを変化させる様子が描かれた。主人公のルイ・ダロンデルは、普仏戦争の宣戦布告後に、軽薄な

恋人の「軍人しか愛せないし、軍人としか結婚しない⁶⁶⁾」という一言だけで、戦争に対する知識のないまま志願兵となった。配属されたメッスで、彼は軍の壊滅と、仲間の死を経験し、スタンでプロイセン軍の捕虜になった。命がけで脱走してフランスへ帰ると、恋人は別の男性と結婚しており、故郷の村は焼かれて母は亡くなっていた。元の生活のすべてを失った主人公は、復讐心から「祖国と名誉を守らねばならない⁶⁷⁾」と思い、パリが占領されても抗戦を唱えるレオン・ガンベッタを「祖国を救うために必要な人物⁶⁸⁾」と考えてトゥールに向かった。しかし、多くの村の惨状、プロイセン軍の略奪の実態、物資も士気も不足した軍隊の戦闘、現状を見ようとしない政府による抗戦の指示、ガンベッタによる情報操作、そして主人公自身の負傷と左腕の切断を経て、「祖国を救う」はずの戦争に対して深く絶望する。東部軍のアルプス越えに同行し、冬の行軍を行った主人公は、スイスの野戦病院で再会した看護師のクリフトン嬢と結婚し、物語の最後に目指したのが、夫婦で故郷の村に小さな子どもたちのための学校を創設し、児童教育を行うことであった。この小説では、国防的愛国心の挫折と戦争への絶望、という主人公の心情が書かれ、絶望の先の希望として、児童教育が提示された。

さらにこの小説では、凄惨な略奪行為などが書かれた一方で、プロイセンの救護システムや野戦病院の質の高さについても言及され、赤十字の活動も紹介された⁶⁹⁾。戦場での敵味方の区別のない救護活動はマロの他小説にも見受けられ、パリ・コミュニケーションを題材とした『テレーズ』（原題：*Thérèse*, 1876）でも、主人公が開設した野戦病院では、コミュニケーション派、ヴェルサイユ派に関係なく負傷者を受け入れ医療活動が展開された⁷⁰⁾。

このように、『家なき子』以外の小説においても、徴兵制度への抵抗、主人公の国防的愛国心の挫折、戦場における傷病者の国籍を問わない救護活動の様子を書き表したマロは、児童教育を大きな主題とした『家なき子』においても、愛国主義や戦争を想起させる記述を避け、平和協調の態度を物語の中を含めたと考えられる。そして、1870年代に執筆された他小説における戦争についての記述も考慮に入れた場合、マロは『家なき子』を執筆していた当時、児童を兵士にしようとする教育に対し、強く反対する考えを持っていたことが指摘できる。

おわりに

以上のことから、ナショナリズムの高揚と、その初等教育や児童文学への影響に対する、『家なき子』の立場について、次の二点が指摘できる。

第一に『家なき子』は、戦争に関する記述が慎重に、そして徹底的に回避された、平和主義的な物語である点である。『家なき子』の内容には戦争の影がなく、平和なフランス共和国における児童教育のあり方が、物語に含まれた。そして、平和主義的

な児童教育において、公民道徳教育の軸をなすのは、神でも祖国でもなく、法律であり、家族であった。とくに家族は、社会的階級や国籍を超えた友情と愛情の源として提示された。『家なき子』では、主人公が旅の中で出会い、家族として暮らす者との間に生まれる友情・愛情こそが、血縁、社会階級、国籍を超越し、両者を兄弟・家族にするのだという記述が頻繁に見られた⁷¹⁾。この点においてもまた、家族は平和主義的な公民道徳教育の軸となっていると考えられる。

第二に、愛国主義や戦争を想起させる記述の回避、児童を将来の兵士と見なさない考え方は、児童教育における国家主義の否定につながる点である。国防的愛国心を煽る教育において、児童は国家の子どもと捉えられている。そのような教育では、国家が初等教育を通して教え込もうとする価値を受け入れ、兵役の義務など、国家から課される義務を従順に遂行する児童が模範的とされる。しかしながら、『家なき子』に提示されるのはそのような児童教育ではない。たしかに『家なき子』には、共和主義的初等教育の内容が多く含まれるのであるから、将来のフランス共和国を支える国民の育成は視野に置かれて執筆されたと考えられる。しかしそれは、国防のためなら生命さえ捧げる兵士のような、いわば国家にとって都合のいい人間の育成を意味しない。『家なき子』では、児童一人ひとりの生命、健康、身体は大切にされる⁷²⁾。そして物語に提示されるのは、筆者も別稿で論じたことがあるように、児童自身の意志や考える力を尊重する児童教育なのである⁷³⁾。

フランスにおけるナショナリズムの高揚は、ブーランジスムの挫折やドレフェス事件での人権擁護の論争を経て、1890年代には沈静化し始めた。その影響もまた教科書に派生し、クリスチャン・アマルヴィによれば、1899年からは、一部の教科書の愛国主義的な内容に対する平和主義者からの攻撃がなされた。たとえば本稿第一章で挙げたポール・ベールの公民道徳教科書は、その排外主義的な内容ゆえに非難される事態が生じた⁷⁴⁾。

しかし、『家なき子』はそれとは逆に、1890年代以降、アシェット社から小学校用副読本として一部が出版されるなど、読者層を拡大させた。イギリスのアシェット社を通じた英語での小学校用課外読み物の発売、ドイツ語での翻訳など、海外での受容も相次いだ⁷⁵⁾。1890年代のフランスの小学校で使用された教科書や副読本の内容と『家なき子』の受容の関係についての研究はまだ存在しない。しかし少なくとも、平和主義的な内容のおかげで、初等教育の副読本としてのこの小説の国内外での流通は、1890年代以降においても妨げられず、むしろ読者をさらに増やす傾向にあったという点は、本稿の締めくくりとして指摘できるように思われる。

注

引用の訳は既訳も参考にしつつ筆者が行った。『家なき子』の原文テキストは以下を使用し、引用の際は括弧内に示す略号を用いる。Hector Malot, *Sans famille*, tome premier,

E. Dentu, sixième édition, 1879 (SFI) . Hector Malot, *Sans famille*, tome second, E. Dentu, sixième édition, 1879 (SFII) .

1) 『家なき子』 (*Sans famille*) には、大別して二種の系統の版がある。第一に、マロが完全に執筆の自由を保持しながら書いたダンテュ版 (1878 年刊行) である。第二に、執筆を依頼したエッツェルが、児童読者向けにふさわしいようにという配慮のもと、マロに作品の一部を改変させたエッツェル版 (1880 年刊行) である。本稿の対象とするのは前者である。

2) 契約の文言は以下の通りである。「エクトール・マロ氏は、エッツェル社のために、児童用、あるいは青少年用の二部構成の作品を執筆するものとし、作品の分量は全体としては『ハトラス船長』と同じくらい、つまり、十八折り版の二巻本に相当する分量とする。この作品には、二部にふさわしい、以下のような仮の、または最終的な題名を付けるものとする。『フランス巡歴の子どもたち』または『xxx 一家』、一家の名前は今後見出す。この作品では、五、六人の子どもがいるパリの労働者家族が、父の死によってフランスの四方八方に離散する様子を、この小さなドラマが展開される場所そのものの描写から、フランスの特徴や産業を示す一種のフランス一覧図になるような方法で書き出すものとする。[...] 『教育娯楽雑誌』における連載に対する稿料は一行二十サンチームとし、また[(筆者註) 単行本の] 出版に際して稿料は約二千フランとする。」この契約書については、イヴ・パンセの博士論文に複写が掲載された。Yves Pincet, *Sentiments, éducation, humanitarisme, dans l'œuvre romanesque d'Hector Malot*, Thèse de doctorat, Université de Rouen, 1993, p. 763.

3) エッツェルとの契約締結以降の、『家なき子』執筆の経緯は以下の通りである。1869 年 10 月から 1870 年 3 月、または 4 月までに、マロは一度『家なき子』の第一巻を執筆し、エッツェルの前で朗読した。しかしエッツェルは、児童虐待の場面、炭鉱の場面の一部など、社会問題や宗教論争に関する記述に難色を示し、改変するようマロに要求した。マロはこの改変要求に納得できず、執筆を一度中断した。その草稿は、炭鉱の場面以外はすべて、戦争中に失われた。『家なき子』の執筆は 1876 年まで保留されたが、エッツェルとの対立は解消されず、1877 年 9 月、『教育娯楽雑誌』から『シエークル』紙への掲載紙の変更を含む大幅な契約変更に至った。その後、1877 年 9 月から 1878 年 4 月にかけて、作家の執筆の自由が完全に保持された状態で、新たに執筆が行われた。Hector Malot, *Le Roman de mes romans*, 1896, réédité dans les *Cahiers Robinson*, n° 13, Presses de l'Université d'Artois, 2003, pp. 95-99. « Notes manuscrites d'Hector Malot », *Cahiers Robinson*, n° 13, Presses de l'Université d'Artois, 2003, pp. 263-264. Agnès Thomas-Maleville, *Hector Malot – L'Écrivain au grand cœur*, Éditions du Rocher, 2000, pp. 170-171.

4) たとえば、マルク・ソリアノのフランス児童文学研究の古典的著作『フランス児童文学ガイド』の中では、この小説の「フランスを旅する子ども」というテーマが、

1871年の敗戦によるアルザスとロレーヌの喪失以降、エルネスト・ラヴィスの歴史教科書に見られるようになった愛国主義の流れの中に位置づけられた Marc Soriano, *Guide de littérature pour la jeunesse*, 1959, rééd. Delagrave, 2002, p. 380.

5) *Ibid.*, p. 380. Patrick Cabanel, *Le Tour de la nation par des enfants – Romans scolaires et espaces nationaux (XIX^e-XX^e siècles)*, Belin, 2007, p. 270. 佐藤宗子『「家なき子」の旅』、平凡社、1987、pp. 291-305. 末松氷海子『フランス児童文学への招待』、西村書店、1997、pp. 82-83.

6) 末松氷海子、前掲書、p. 84.

7) 私市保彦『フランスの子どもの本』白水社、2001、pp. 117-121. 佐藤宗子、前掲書、pp. 298-299.

8) 南允彦「前期第三共和制（一八七〇—一九一四年）」『現代フランス政治史』ナカニシヤ出版、1997、pp. 16-19. 今野健一「フランス第三共和制における共和主義教育の確立と国民統合：一八八〇年代教育改革におけるライシテの意義」『一橋論叢』、第112巻第1号、1994、p. 107. P. Baral, *Les Fondateurs de la Troisième République*, Paris, A. Colin, 1968, p. 206.

9) 「ジュール・フェリー法」とは、正確には「無償を定める1881年6月16日の第二法律」、及び、満六歳から満十三歳までの男女児童の就学義務と小学校の教育課程と管理面での世俗化を図った「1882年3月28日の法律」を指す。以下かぎかっこ抜きで、ジュール・フェリー法、または、フェリー法、と表記する。

10) フェリー法の教科教育規定は以下の通りである。

「初等教育は次の諸教科を含むものとする。道徳・公民教育、読み方及び書き方、フランス語及びフランス文学の基礎、地理・特にフランスの地理、歴史・特に現代までのフランスの歴史、法律上の常識および経済、自然科学、物理学、および数学の基礎、それらの農業、衛生、工業・手工業、主要な手職用工具使用への応用、図画と模型作成の基礎、及び音楽、体操、男子に軍事教練、女子に裁縫。1850年3月15日法の第23条は、これを廃止する。」O. Gréard, *La Législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, tome V, imprimerie de Delalain frères, 1898, p. 417.

11) Pierre Albertini, *L'École en France XIX^e-XX^e siècle*, Hachette, 1992, pp. 71-97. Mona Ozouf, *L'École, l'Église et la République 1871-1914*, Seuil, Éditions Cana/Jean Offredo, 1982, pp. 119-121.

12) Hector Malot, *Le Roman de mes romans*, *op.cit.*, p. 120.

13) 南允彦、前掲論文、pp. 22-24.

14) Maurice Crubellier, *L'Enfance et la jeunesse dans la société française 1800-1950*, Armand Colin, 1979, p. 194. Mona Ozouf, *op.cit.*, pp. 115-116. 亀高康弘、前掲論文、pp. 32, 48.

「軍事化」の顕著な例は、小学校での学童大隊 (bataillon scolaire) の創設である。1880

年にパリ第5区で初めて編成され、1882年7月6日の政令で規定された学童大隊は、十二歳前後の男子200名を一大隊とし、木曜日と日曜日に軍事教練の実施が許可された。革命記念日等の行事の際には、公開訓練や行進を行った。学童大隊は1892年に廃止された。

15) 今野健一、前掲論文、pp. 107-108. Mona Ozouf, *op.cit.*, pp. 111-115.

16) 1887年の学習指導要領で規定された、初等科中級課程(九才、十才)における「道徳」科の教育項目は以下の通りである。

I: 家族における子ども。両親と祖父母に対する義務。——服従、尊敬、愛情、感謝。——両親の仕事の手伝いをする。病気のときの看護。老後は援助しに行く。

兄弟姉妹の義務——互いに愛し合う。年長者は年少者を守る。模範的行為。

使用人に対する義務——礼儀正しく、親切に接する。

学校での子ども——勤勉、素直さ、労働、礼儀。——教師への義務。——仲間への義務。

祖国——フランス、その栄光と不幸。祖国と社会に対する義務。

II: 自分自身に対する義務——身体: 清潔、質素、節制。酩酊の危険。アルコール中毒の危険(知性、意識の薄弱化、健康を害する)。体操。

財産——儉約。借金を避ける。賭博への熱中の害。過度に金銭に執着しない。浪費と吝嗇。労働(時間を無駄にしない、すべての人のための労働の義務、肉体労働の尊さ)。

魂——正直と誠実。決して嘘をつかない。個人の尊厳、自分を尊重する。——謙遜: 欠点に目をそらさない。——傲慢、虚栄、こび、軽薄さを避ける。——無知、怠惰を恥と思う。——危険や不幸における勇氣、忍耐、進取の精神。——かんしゃくの危険。

優しく動物に接する。動物を無駄にいじめない。——グラモン法、動物愛護協会。

他者に対する義務——公正と慈善(自分の欲せざることを他人になさず、欲することを他人になせ)。——他者の生命、人格、財産、名誉に危害を加えない。——親切、博愛。——寛容、他者の信仰の尊厳。——アルコール中毒はしだいに他者に対するすべての義務の破滅をもたらす(怠惰、暴力など) [...] 神に対する義務 [...]

F. Mutelet et A. Danguueger, *Programmes officiels des écoles primaires élémentaires*, 4^{ème} édition, Hachette, 1912, pp. 54-59.

17) Michèle Altène, « Un siècle d'enseignement musical à l'école primaire », *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, No.55, 1997, p. 5.

18) 歴史教育は、国民意識や祖国愛の涵養にとりわけ重要であるとされた。エルネスト・ルナンは、「国民とは何か」という1882年の演説において、国民性を種族、言語、利害、宗教的類縁性、地理、軍事的必要などによって規定する考えを非難する一方で、「国民とは魂であり、精神的原理」とし、「魂」や「精神的原理」を構成するものとして「一方は豊かな記憶の遺産の共有であり、他方は現在の同意、ともに生活しようという願望、共有物として受け取った遺産を運用し続ける意志」であ

ると述べて、過去（歴史）に関する共通認識を国民性を規定する重要な要素とした。エルネスト・ルナン、鷗飼哲訳「国民とは何か」、『国民とは何か』河出書房新社、1997、p. 61.

1 9) Ernest Lavissee, art. « Histoire », *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, Partie I, Tome I*, publié sous la direction de Ferdinand Buisson, Hachette, 1882, p. 1271.

2 0) 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』第5号（通号27号）、1999、pp. 393-396.

2 1) 古賀毅「国民育成教育における歴史的英雄の教材化——道徳的モデルとしてのジャンヌ・ダルクに関する記述を中心に」『学術研究（教育・社会教育・体育学編）』（早稲田大学教育学部）、第49号、2001、pp. 21-27.

2 2) 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」『ネイションとナショナリズムの教育社会史』昭和堂、2004、pp. 314-316.

2 3) ピエール・ノラ、渡辺和行訳「ラヴィス 国民の教師——共和国の福音書『プチ・ラヴィス』」『記憶の場』第二巻、岩波書店、2003、p.326. 大津尚志「第三共和政期の道徳・公民教科書分析」『日仏教育学会年報』第10号（通号32号）、2004、pp. 155-157.

2 4) 大津尚志、前掲論文、pp. 157-158.

2 5) P.-J. Stahl, *Maroussia, d'après une légende de Marko Wovzog*, Paris, Bibliothèque d'éducation et de récréation, 1878, p. 229.

2 6) 田中正人「『二人の子供のフランス巡歴』とその時代——第三共和政初期の初等教育イデオロギー」『規範としての文化——文化統合の近代史』平凡社、1990、p. 126.

2 7) 同上、pp.139-140. 田中正人によると、アンドレとジュリアンの実の母親については、兄弟が幼い頃に病死したという以外の記述はなく、この物語には、二人にとっての最高の「母」としての祖国フランスを知るといふ深い意味が含有された。また、二人はしばしば、祖国フランスに対し「あなたの息子」「あなたの子ども」という表現を用い、子どもはフランスという祖国の子どもとして設定された。

2 8) 古賀毅、前掲「E・ラヴィスの歴史教科書と国民育成」p. 393. ジャック・オズーフ、モナ・オズーフ、平野千果子訳「『二人の子どものフランス巡歴』——共和国の小さな赤い本」『記憶の場——フランス国民意識の文化＝社会史』第二巻、岩波書店、2003、pp. 263-265.

2 9) 普仏戦争後のフランス児童文学出版や児童雑誌出版の状況については、以下の文献に詳しい。Francis Marcoin, *Librairie de jeunesse et littérature industrielle au XIX^e siècle*, Honoré Champion, 2006, pp. 597-668. Alain Fourment, *Histoire de la presse des jeunes et des journaux d'enfants (1768-1988)*, Édition Éole, 1987, pp. 123-128.

3 0) 1869年にエツェルとマロが交わした契約において、「フランスの特徴や産業を示す一種のフランス一覧図になるような方法で描き出す」と約束された。本稿注2) 参照。

3 1) このノートは未出版であるが、その一部が以下の三つの文章に引用されている。Agnès Thomas-Maleville, *Écrivain au grand cœur*, *op. cit.*, pp. 140-148; Agnès Thomas-Maleville, « Hector Malot, chroniqueur de guerre engagé » *Historia*, n°599, 1996, pp. 30-33; Christa Delahaye, « Préface », in Hector Malot, *Souvenir d'un blessé*, 1872, réédité dans *Œuvre d'Hector Malot - 2*, collection dirigée par Francis Marcoin, Encre édition, 2012, pp. 5-12.

3 2) Hector Malot, *Le Roman de mes romans*, *op. cit.*, p. 50.

3 3) 本稿第5章では小説の主人公の移動の行程について言及する。

3 4) Agnès Thomas-Maleville, *Écrivain au grand cœur*, *op. cit.*, p. 140.

3 5) Hector Malot, cahier inédit du 5 août 1870, cité dans Agnès Thomas-Maleville, « chroniqueur de guerre engagé », *op. cit.*, p. 31.

3 6) Hector Malot, cahier inédit du mois de novembre ou de décembre 1870, cité dans Agnès Thomas-Maleville, « chroniqueur de guerre engagé », *op. cit.*, p. 32.

3 7) 戦争後間もない時期に書かれたこの小説を、エミール・ゾラは「読者を戦場に赴かせずして、その眼前に死の風、敗戦の恐怖、一つの世界の崩壊、群衆の潰走を見せる」と評価しながらも、微細になされる描写の冗長さを指摘した。後にマロはこの批評に対し「歴史家は印刷された資料をもとに仕事をすればいいが、小説家は生きた資料をもとに執筆しなくてはならない」と反論した。Émile Zola, Article paru dans *La Cloche* du 23 mai 1872, recueilli dans Émile Zola, *Œuvres complètes*, édition établie sous la direction d'Henri Mitterand, tome 10^e, Cercle du livre précieux, éd. Claude Tchou, 1968, p. 949. Hector Malot, *Le Roman de mes romans op. cit.*, p. 50.

3 8) たとえば、第一部第十章では、スダンで捕虜になるナポレオン三世の姿が書かれた。また、第二部第十六章においては、ロワール軍の情報を操作する電信にかならずレオン・ガンベッタの署名がなされていることが書かれ、第二部十七章では、臨時政府の指揮系統の乱れが記述された。Hector Malot, *Souvenir d'un blessé*, *op. cit.*, 1872, pp. 83, 255-257 et 261.

3 9) *Ibid*, pp. 279-284.

4 0) *Ibid*, p. 281.

4 1) 植原茂「フランス公教育確立期の世論形成——〈教育同盟〉の活動を中心として」『島根大学教育学部紀要(人文・社会科学)』第33巻、1999、pp. 25-37. 梅澤収「フランス第三共和政期における義務教育の導入論議——議会法案と児童労働法から」、牧証名編『公教育制度の史的形成』、梓出版、1991、pp. 151-178.

4 2) なお、バロデ案、バルニ案で規定された教科教育の内容はフェリー法のそれよ

りも種類が多く、豊富である。つまり、フェリー法の規定にはない職業教育、外国語教育、実物教育に関する規定も二大法案には存在する。マロはこれらの法案を把握しつつ『家なき子』を執筆した可能性がある。詳細は以下で論じた。拙論、「『家なき子』、その原典と初期邦訳の文化社会史的研究」博士学位論文、京都大学大学院人間・環境学研究科、2016、pp. 40-64.

4 3) 注4 3) から5 1) までは、各教科教育に相当する『家なき子』の記述を例示する。「『この小さな板の一枚一枚に』と、ヴィタリスは言った。『明日、ナイフの先でアルファベットを一字ずつ彫ってやろう。お前はそれで文字の形を覚える。ひと目ですぐに分かるように文字の形をよく覚え、間違えないようになったら、文字と文字を繋ぎ合わせて単語を作る。私がお前に言う単語をそうやって作ることができるようになれば、本が読めるようになっているはずだ。』 […] 僕はアルファベットの文字をすぐに覚えた。しかし、読むこととなると話は別で、そんなに早くできるようにはならなかった。 […] 僕は精一杯努力した。そして、哀れな犬がアルファベットの二十六文字から四つの文字を引き出して自分の名前を綴ることしかできないでいる間に、僕はついに本が読めるようになった。」 (SFI, pp. 84-87)

4 4) 「僕の革の財布の中には、百二十八フランの貯金があった。バルブラン母さんの雌牛を買うには、二十二フラン足りないだけだ。」 (SFII, p. 32)

「持っていた百二十八フランと、マチアの稼いだ十八フランとを足すと、合計百四十六フランになった。だから王子様の雌牛を買うためには、あと四フラン足りないだけだ。」 (SFII, pp. 141-142)

4 5) 作品全編を通じ、フランスの多数の都市、イギリス、スイスを移動する、主人公の旅そのものが地理教育となる。通過する都市は本稿注5 5) を参照。

4 6) 「『その男はミュラと言ってな、英雄に仕立てられ、彼の名はこの村の名前に当てられたのだ。私はその男と知り合って、よく話をしたものだ。』 […] 『王様とお知り合いだったのですって!』 […] 『もう寝たいか、それとも王様ミュラの話聞かせてほしいか』 『ああ! 王様のお話をお願い!』 それまで僕は、歴史というものが何か全然思いつきもしなかった。誰が歴史について僕に語れただろうか。 […] 読者は分かってくれるだろうが、その話は活発で鋭刺とし、驚きに飛びつく子どもの想像力を刺激した。」 (SFI, pp. 95-96)

4 7) 「今や水はこれ以上一尺も上がってこないだろうから […] 水の危険はないだろう。 […] 私たちはポンプの空気室にいるようなもので、閉じ込められた空気が、水が上がってくるのを防いでいるのだ。切り羽は奥がふさがっているから、私たちは潜水夫の釣鐘型潜水器の中にいるようになっている。水によって押し返された空気が、この斜坑の中に溜まり、今度はその空気が水に抵抗して押し返している。 […] 水がいっぱい入ったバケツに、コップの口を下にして突っ込んでごらん。水はコップの底まで上がってくるかね、上がってこないだろう。空の部分が残る。ほらね。その空の

部分は、空気が詰まっていることで保たれるのだ。今ここで起こっているのは、それと同じことだ。」(SFII, p. 75)

4 8) 「暖かい空気が顔にかかり、人々のざわめきが聞こえた。僕が入っていくと、そこは小さな演壇のようだった。僕は法廷にいた。[...] その部屋はかなり広く、天井が高く、大きな窓が付いていた。法廷は二つに区分され、一方は裁判が行われる場所、もう一方は傍聴席であった。一段高い段に裁判官が座り、その下の前の席に三人の司法関係者が座っていた。後になって知ったが、裁判所の書記と、罰金を扱う財務官と、フランスでは検察官と呼ばれるもう一人の司法官だった。僕の席の前には法服を着てかつらをつけた人物がいた。僕の弁護人だ。」(SFII, pp. 351-352)

4 9) 「僕は彼女に絵を描くこと、つまり、僕が『絵を描く』と呼んでいることも教えた。[...] たぶん僕は、かなり下手な教師だった。しかし僕たちは仲が良かったし、教師と生徒の仲が良いことは、しばしば才能よりも価値のあることだ。描きたかったものがきちんと分かる絵を彼女が描けた時は、何と嬉しかったことか。」(SFI, p. 318)

5 0) 「当時の僕には、歌が上手か下手かということや、技巧が凝らされているかどうかは判断できなかった。しかし僕に言えるのは、ヴィタリスの歌い方が僕の中に引き起こした感情である。舞台の隅に引っこんでいた僕は、泣き崩れた。」(SFI, p. 238)

5 1) 「結局のところ僕は何かを学んだし、同時に長い間道を歩くことも覚えた。[...] お師匠さんと一緒に戸外の厳しい生活をするうちに、僕は足も腕も強くなり、肺は発達し、皮膚は鍛えられ、寒さも暑さも、日差しも雨も、痛さ、ひもじさ、疲れも平気で耐えられるようになった。」(SFI, p. 91)

5 2) たとえば、『家なき子』第二部第四章で、主人公が炭鉱の出水事故に巻き込まれ、炭鉱内に閉じ込められる場面では、主人公に自然科学教育を受けた登場人物が、科学的な考察と客観的な判断により、被災者たちの「指導者」(SFII, p. 82) となった。反対に、その場で「炭鉱の神様」(SFII, p. 73) の怒りによる「大洪水」(SFII, p. 73) と「世界の終末」(SFII, p. 73) に怯え、神に祈る者の意見は、「役に立たない泣き言」(SFII, p. 72) とされた。

5 3) 『家なき子』で提示される公民道徳教育の三つの軸と、具体的な教訓に関する挿話については、以下で詳細に論じた。拙論、前掲「『家なき子』、その原典と初期邦訳の文化社会史的研究」、pp.70-103.

5 4) マロは『家なき子』以外にも『ロマン・カルブリス』(1867年)、『家なき娘』(原題: *En famille*, 1893) といった児童文学作品を発表し、そこでもまた、自然科学教育、地理教育、作文教育など、共和主義的初等教育の内容の一部に照応する記述がたしかに見られる。しかし、『家なき子』ほど初等教育のカリキュラムを物語に網羅的に含んだものはない。

5 5) 主人公の通過する都市は以下の通りである。第一部では、リムーザン地方の小村、ユセル、ドルドーニュの谷、サン・テミリオン、ボルドー、ランドの森、ポー、

トゥルーズ、カルカソンヌ、ベジエ、ミディ運河、セート、リヨン、ディジョン、トロア、パリを通る。第二部では、パリを出発後、コルベイユ、フォンテーヌブロー、オルレアン、モンタルジ、セヴェンヌ地方の炭鉱都市、マンド、オーヴェルニュ地方の温泉地、ユセル、リムーザン地方の小村、オービュソン、モンリュソン、ドシーズ、ニヴェルネ運河、ドルージ、パリ、ボーヴェ、アブヴィル、モントルイユ＝シュル＝メール、ブローニュ、ロンドン（イギリス）、リトルハンプトン（イギリス）、イジニー、ルーアン、オーセール、ドシーズ、シャロン、リヨン、セイセル、レマン湖（スイス）を通り、ヴヴェ（スイス）で旅を終える。

56) 山田敬子「十九世紀フランスにおける国籍法と外国人規制」『学習院史学』第35号、1997、pp. 92-94. なお、1889年の国籍法で出生地主義に改められた。

57) Michèle Altène, *op.cit.*, pp. 4-5.

58) 本稿注46)を参照。

59) 『家なき子』では、ミュラについては社会的上昇を自力で果たしたことに對して評価された。拙稿「十九世紀児童文学における学校教育批判——エクトール・マロ『家なき子』における『独学者』の表象をめぐって」『仏文研究』第48号、2017、p. 114.

60) 1887年の学習指導要領で規定された、初等科中級課程（九才、十才）における「公民」科の教育項目は以下の通りである。「市民、その義務と権利、学校における義務、軍隊、税、社会保障。コミューン、市町村長、市議会。県、知事、県議会。国、立法権、執行権、司法権。」

生活の決まりや行動規範を示す「道徳」科に対し、「公民」科の授業は制度や義務、権利に関する知識を教授するものとされた。F. Mutelet et A. Danguueger, *op.cit.*, pp. 22-25; フランソワ・オーディジェ「道徳・公民教育」、石堂常世編『フランスの道徳・公民教育に関する総合的研究 資料集』、平成2年度文部省科学研究費補助金（総合研究A）研究成果報告書、1991、p. 94.

61) 『ロマン・カルブリス』第五章において、ビオレル氏は主人公のロマンに、フリーラントの合戦におけるロシア軍の砲撃の凄まじさを説明する中で、自分が戦場に咲いていた花を摘もうとかがんだために間一髪で砲撃を免れ、戦友は皆殺しにされてしまったという話を語った。Hector Malot, *Romain Kalbris*, Hetzel et Cie., 1869, pp. 56-57.

62) マロは、1875年にフォントネー＝スー＝ボワの小学校に通うようになった自分の娘に、ドイツ語の教育を希望し、学ばせた。Mairie de Fontenay-sous-Bois, Hector Malot 1830-1907, *Un écrivain fontenaysien*, Imprimerie municipale, 2003, p. XI.

63) Hector Malot, « Alsacienne », in Société des gens de lettres, *L'Offrande: aux Alsaciens et aux Lorrains*, Librairie de la Société des gens de lettres, 1873, pp. 167-180.

64) *Ibid.*, p. 173.

6 5) «Lois sur le recrutement de l'armée, du 27 juillet 1872», J. B. Duvergier, *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, règlements, et avis du Conseil d'Etat*, tome 72, Directeur de l'Administration, 1872, p. 333.

6 6) Hector Malot, *Souvenir d'un blessé*, *op.cit.*, p. 30.

6 7) *Ibid.* p. 144.

6 8) *Ibid.* p. 148.

6 9) *Ibid.* p. 123-125.

7 0) Hector Malot, *Thérèse*, 1876, rééd., Flammarion, s.d. (vers 1900), pp. 72-73.

7 1) 拙論、前掲「『家なき子』、その原典と初期邦訳の文化社会史的研究」、pp. 85-90. 対等な友情を抱くことこそが、人と人を兄弟として結び付ける、という考え方が物語の中で繰り返された。その一例としては、主人公がパリでともに暮らしたアキャン家の兄弟姉妹たちに対し次のように書かれた。「この男の子たちが僕の兄弟になるのだ。かわいい小さなリーズが僕の妹になるのだ。[...] たしかに彼らは血を分けた兄弟姉妹ではなかった。でも、友情によってそうなれるだろう。」(SFI, p. 301)

7 2) マロが児童の生命・健康・身体を大切に考えていたことは、児童虐待や、父権の恣意的な行使、児童保護事業の不足に対する強い批判を、『家なき子』において表現した点からも判明する。拙稿「十九世紀フランスにおける児童の権利に関する問題提起——エクトール・マロ『家なき子』(1878年)をめぐる——」『児童文学研究』、第50号、2018、pp. 87-103.

7 3) 拙稿、前掲「十九世紀児童文学における学校教育批判」、pp. 115-116.

7 4) Christien Amalvi, «Les Guerres des manuels autour de l'école primaire en France (1899-1914)», *Revue historique*, 103^e année, Tome 262, 1979, pp. 362-369.

7 5) 『家なき子』のドイツ語の翻訳は *Heimatlos* の訳題で 1893 年には出版されていたことが確認された。また、1880 年代末から 1890 年代に、ロンドンのアシェット社からは三冊の小学校課外用読み物が出版されていることが確認された。(ドイツ語) Hector Malot, Natalie von Rümelin, *Heimatlos : Roman in 3 Bdn*, Engelhorn, 1893. (英語) Hector Malot, *Capi et sa Troupe : épisode de " Sans famille." Selected for use in English schools, Edited with grammatical and explanatory notes, and a French-English vocabulary, by F. Tarver*, Hachette et Cie., 1888. Hector Malot, *Remi et ses amis, épisode de "Sans famille"*. Edited by J. Maurice Rey, Hachette et Cie., s.d. (1897) . Hector Malot, *Remi en Angleterre : épisode de "Sans famille"*. Edited with introduction, grammatical and explanatory notes, and a French-English vocabulary, by E.L. Naftel, Librairie Hachette et Cie., 1899. (参考サイト: ドイツ国立図書館 http://www.dnb.de/DE/Kataloge/kataloge_node.html (2018年8月5日閲覧。)、大英図書館 <http://www.bl.uk/#> (2018年8月5日閲覧。))

追記: 本稿は、日本児童文学学会第56回研究大会(2017年11月)での発表をもとに

修正・執筆したものである。