

語りと教育の近代史

― 児童文化の歴史から現代の教育を問い直す ―

目次

序 章 「語りと教育の近代史」を始めるにあたって…………… 1

第1節 本書の見取り図 1

第2節 口演童話の歴史的な位置づけ 11

第3節 口演童話にかかわる言説——学校教育としての口演童話—— 16

第4節 口演童話をとらえることで見えるもの——研究の課題と仮説—— 23

第5節 本書の構成 25

第1章 語り聞かせにおける大人と子どもの関係性——「おはなし」の実践を事例として——…………… 31

はじめに 31

第1節 研究対象と調査の方法 32

第2節 分析の方法と結果 35

第3節 語り手にとって「おはなし」とは何か——分析結果の考察—— 54

小括 62

第2章 声の文化としての昔話の性質…………… 68

はじめに 68

第1節 語源から見る「語り」の性質 69

第2節 昔話とは何か 76

第3節 昔話の構造的特徴とその意味 84

小括 95

第3章 草創期の口演童話の理論的特徴——巖谷小波の教育思想における「お伽噺」——……………101

はじめに 101

第1節 「家庭」の誕生とお話 102

第2節 巖谷小波の活動および思想の全体像 111

第3節 巖谷小波の「お伽噺」論 119

小括 128

第4章 口演童話の大衆性と教育性——久留島武彦の「童話術」と岸辺福雄の「お伽噺仕方」——……………134

はじめに 134

第1節 教育的娯楽としての「お伽噺」 135

第2節 口演童話の教育性 149

第3節 口演童話の学校への普及 163

小括 172

第5章 昭和初期の口演童話における教育者と子どもの関係——松美佐雄の「動的」概念を手がかりに——……………180

はじめに 180

第1節 松美佐雄の問題意識と活動の目的 181

第2節 日本童話連盟による活動の社会事業的側面 184

第3節 学校教育の補完的役割としての教師の童話学習 192

第4節 お話における教育者と子どもの関係 199

小括 203

第6章 須藤克三の戦前教育活動における創作童話の語り聞かせ——その思想と論理——

はじめに 208

第1節 幼少期の「語り」の経験 209

第2節 須藤克三の教育思想の特徴 213

第3節 新たな教育実践としての童話創作 220

第4節 子どもの生活への気づきと教育観の変化 224

第5節 教育における文化活動の位置 232

小括 239

第7章 「語り」の形式が生み出す教育の可能性

第1節 「語り」とは何か——語り手の側から見た場の論理—— 246

第2節 学校教育との関係から見た口演童話の性質の変化——対抗関係から補完関係へ—— 249

第3節 コミュニケーションの双方向性——口演童話と現代の「おはなし」の結節点—— 252

第4節 「語り」と教育が紡ぎ出す「近代」——現代の教育への示唆—— 255

第5節 本書の到達点と残された課題 258

あとがき 260

序 章

「語りと教育の近代史」を始めるにあたって

第1節 本書の見取り図

(1) 「語り」との出会い

筆者が、本書のテーマである「語り」に関心を持ち始めたのは、大学生のときである。きっかけは、学部生のときから数年間携わった子ども支援のボランティア活動だった。筆者は、さまざまな事情で学校に通うことが難しくなってしまった子どもたちへ個別支援を行う民間団体に学生スタッフとして関わってきた。その施設に通っていた子どもたちの多くは、知的障害や発達障害などの特性をもっており、中には、公的支援とつながらず行き場を失っていたところ、ようやくここにたどり着いたという子どもや家族もいた。

たとえば、最初に出会ったA君（小学4年生の男児）の例を挙げる。A君は、言語の発達にやや遅れがあったことに加え、集団行動も苦手な子で、そのために学級に馴染めず不登校となっていた。また、不登校となってから通いだしたフリースクールでは、A君が職員の手には負えないほど暴れたために受け入れを拒否されてしまった。保護者によれば、そこから支援先を転々とするが、A君が安心して居られるところをなかなか見つけることができず、この施設

に来てようやく落ち着いたとのことだった。筆者がA君に初めて会ったのは、そうした経緯で彼が施設に来るようになってから、1、2年ほど過ぎた頃であったと思う。

A君に対する支援プログラムは、遊びが中心だった。週に1回1時間、スタッフ2、3名と自由に過ごし、その時間内のどこかで5分から10分ほど「お話の時間」があり、スタッフの語る昔話や創作物語などのお話を聴くというのが、彼のプログラムのルーティンである。特にA君が好んだのは、チェロやハープなどの楽器の旋律にのせて語られるお話を聴くことだった。筆者にとつて、このときの彼の姿がとりわけ印象深い。A君はお話が始まると、まるで体全体で音を感じ取っているかのようにその場にじつとうずくまり、ストーリーに聴き入るのである。筆者のA君に対する第一印象は、その様子から、穏やかで感性の豊かな、集中力のある子というものだった。だからこそ、来所に至った背景をスタッフや保護者から聞かされたときは、筆者の知る姿とのギャップに驚き、その話がにわかには信じられなかったことを覚えている。

A君の他にも、「お話の時間」に子どもたちの意外な一面にふれる機会は多かった。たとえば、知的障害のある小学生のB君は、スタッフが語るお話を聴いた後、今度はそれを自分なりのストーリーに仕立て、喜々として演じてみせてくれた。また、対人関係に困難を抱えるアスペルガー症候群の高校生のC君の場合は、お話を聴くだけでなく、その子自身がスタッフに創作物語を語ってくれることもあった。

子どもたちの様子で最も興味深かったのは、普段は人とのコミュニケーションが苦手とされる子ほど、「お話の時間」にスタッフとの言葉のやり取りを自由に楽しんでいるように見えたことだった。その様子は、筆者自身が小学校から大学まで、学校と名のつく場所で経験してきた言語コミュニケーションのいずれとも異なるように思えた。「お話の時間」と学校の授業における言語コミュニケーションは、どちらも教師（「お話の時間」の場合、厳密には教師に準ずる立場のスタッフ）から子どもへ語り聞かせる、一方向の関係で成り立っている。このように同じ形式をもつにもかかわらず、「お話の時間」において子どもたちはスタッフの言葉を受け止め、それをコミュニケーションとし

て自由に楽しむことができていたように感じた。一方、学校の授業場面では、筆者自身の経験に照らしても、そのような子どもの姿を見られることはほとんどないといえる。では、お話の語り聞かせは、教師と子どもとの間で行われる学校現場のコミュニケーションと何が違うのだろうか。この疑問が、「語り」における教育者と子どもの関係に、筆者が関心をもつきっかけとなった。

(2) 教育的営為としての語る行為

お話とは何か、と問われて、まず多くの人が思い浮かべるのは、夜寝る前に母親が子どもに物語を話して聴かせる場面だろう。人によっては、そのときの布団のぬくもりと母親の優しい声のひびき、そうしたものが子どもの頃の幸福な時間として、物語の内容とともに思い出されるかもしれない。こうした私的なお話の語り聞かせは、図書館における子どもへの絵本の読み聞かせの普及や、自治体のブックスタート事業の広がりにとれない、1960年代以降に行政政策として領域化され、その「おはなし」の光景もごく自然なものとなりつつある。この「おはなし」の主な対象者は、子どもたちである。

語る行為そのものに着目すると、日本は「話芸の国」といえるほど長い時間をかけて豊かな語りの文化を育んできており、その源流は、稗田阿礼らにより口承で『古事記』が編纂された時代にまでさかのぼることができる。特に鎌倉時代以降になると、琵琶法師の弾き語る「平曲」のように、もともとの琵琶楽のもつ宗教性を脱し、音楽にのせた物語を人々が楽しむ「語りもの」が出現した。また、本来話し相手の機嫌をとったり慰めたりすることを意味した「お伽話」は、戦国時代から江戸時代にかけて、將軍や大名に仕えた御伽衆おかしやうのまとめた昔話や、彼らが講釈した話の形式で人々の間に広まった。そして、こうした語りのジャンルが、後に、講談や落語、漫談、浄瑠璃、能狂言、歌舞伎など、現代人にもなじみのある芸能へと発展していったのである。さらに、娯楽としての語りのみならず、農山漁村においては昔話の語りが暮らしの中で日常的な言語行為の一つとして行われていたことから、日本では貴賤都鄙を問

わず、豊かな語りの文化が蓄積されてきたといえる。

このような語る行為が、子どもを対象にして、いわゆる教育的営為として立ち上がってきたのは、日本の近代国家の形成期、つまり明治以降の近代化の過程において、学校制度が整備されてからのことであった。この教育的営為としての語る行為が、草創期の児童文化運動において確立された、「口演童話^{こうえんどうわ}」と呼ばれる営みである。

口演童話は、明治半ば頃に誕生、普及した、「おはなし」とは異なる形式を備えた子どもへの語り聞かせの呼称である。「おはなし」が、少数数の子どもを対象として、親しい関係において大人から子どもへ語りかける形式を基本としており、また、その主な語り手が女性であるのに対して、口演童話は、誕生当初、語り手の大半がプロの口演話家の男性であり、対象は大人数の子どもも集団であった。また、たとえば現在のおはなし会で、語り手が椅子などに座り、少数数の子どもたちに向けて語るスタイルとは違い、口演童話家は、壇上に立って何百人という子どもたちを前に語りを行った。そのため、会場として使用される施設は、小学校の講堂や劇場など大勢を収容できる場所であることが多かった。つまり、口演童話と「おはなし」は、同じように子どもを対象としつつも、教育的な意図の違いによって、語り手の属性や規模、語りの技法などさまざまな面で異なっていたのである。

この口演童話が明治期に初めて登場し、「おはなし」に比べ活動の規模は小さいながらも今日まで存続している点に注目すると、旧来の語る行為から口演童話が誕生したとき、そこには当時の時代状況や人々の意識の在り方に何らかの変化があり、それが時代の変遷とともに変容し、現在まで引き継がれ、その過程で「おはなし」が語る行為から枝分かれして、今日に至っていると考えられるのではないだろうか。

(3) 学校教育の誕生と口演童話

『図書館情報学用語辞典』（第4版、2013）を繙くと、「おはなし」は「ストーリーテリング」とも呼ばれ、「語り手が物語を覚えて、聞き手に語ること」と説明されている²⁾。物語を覚えて語るという行為、いわゆる「語り」に

は、文字に書かれた物語を暗記して語る場合と、口承の物語を記憶して語る場合とがある。「おはなし」の語り手は、両者のうち、文字に書かれた物語を覚えて語ることが多い。そのためここでは、前者の意味で、「おはなし」を書かれた物語を覚えて他者に語るという行為・実践までもを包含する概念として使用することとしたい。

この「おはなし」と同様に、口演童話は書き言葉を基本として、子どもたちに語りかける「語り」という形式をとる。だが一方で、既述のとおり、両者の間には空間や子どもとの関係の在り方に大きな隔たりがある。たとえるなら、口演童話の形式は、学校の授業で教師と生徒の間で交わされるコミュニケーションに、「おはなし」は親子の間の親密な空間で行われるコミュニケーションの形式に近いものである。つまり、口演童話は講義または授業に、「おはなし」はいわゆる「語り聞かせ」に近いといえる。口演童話のこうした特徴が示すのは、それが書き言葉が主流となり、国家の要請として学校教育が制度化されることとなった近代社会の成立と密接にかかわりつつ、発展した営みだったということである。

ところで、学校教育の制度化には、18世紀後半、イギリスで展開した産業革命により、資本主義的生産様式が本格的に確立したことが密接にかかわっている。社会学者の木村元は、次のように述べている。

産業革命は、技術革新に伴う生産技術の発達とそれに伴う産業・経済・社会の大変革であり、近代学校の原形はこのなかで形づくられた。産業革命の進展を担うことを求められた近代学校においては、もっぱら学ぶことによつてなされてきたこれまでの文化伝達とは違った、明確な意図をもつて工場生産に必要な知識を教えることによる文化伝達が課題とされ、「教える」ことだけのための特別な時空間での文化伝達が組織化されることになった³⁾。

木村の論を整理すると、近代社会における学校は、産業の革新によつて社会の発展を目指すという、いわば実利的（功利的）な価値の実現を志向し、そのために必要な個人の能力開発を合理的に行うため、日常生活の文脈から切り離された特有の時空間として設計されたといえる。

また、そのような特徴をもつ学校教育を「立身出世の制度化」と評したのは、同じく社会学者の桜井哲夫である。⁴⁾ 桜井は、木村のいう資本主義的生産様式の確立とともに実現した市場経済（資本制経済）とは、「人も自然も物もすべて、商品、貨幣、資本という経済様式のなかに組みこまれ、同質化されてしまうシステム」にほかならず、ここに見られる「平等化（均質化）」が、近代社会を貫く論理であると指摘する。⁵⁾ そして、この平等化（均質化）の論理が、学校教育においては、対等な個人が対等の条件で同じ土俵の上で競い合う、すなわち、貧富貴賤を問わない競争の論理に組み替えられ、さらに、競争の結果、誰でも能力があれば社会的に上昇し、新たな役割を獲得できるという立身出世の価値を生み出したのである。桜井によれば、とりわけ日本では、1872年に「学制」の公布とともに布告された「学事奨励ニ関スル被仰出書（学制序文）」の中に、「人能ク其才ノアル所ニ応シ勉勵シテ之ニ従事シ、而シテ後初テ生ヲ治メ産ヲ興シ業ヲ昌ニスルヲ得ヘシ、サレハ学問ハ身を立ルノ財本共云ヘキ者ニシテ人タルモノ誰カ学ハスシテ可ナランヤ」とあるように、学問をすることが立身出世につながるという考えが、明治以降の社会の基本的信念となったという。⁶⁾

これらのことを考え合わせると、近代社会における学校教育は、社会的な資源を量的に拡大させることによる国家の発展と、個人の能力の開発とそれによる高い地位の獲得がもたらす民衆（国民）の生活の向上、言い換えれば、国家の繁栄と個人の生活上の利益の獲得の両方を同時に実現する手段であったといえる。また、その意味で学校教育は、「江戸時代においては、個人の欲とは抑えられるべきものであり、儉約や忍耐といった価値観が美德とされ、分をわきまえた生き方が『善い』とされてきた」のに対して、「『欲』の肯定とその充足が、結果として経済活動を活性化し、富国の目標が達成できるとする」、いわゆる功利主義思想に支えられた制度であったと考えられる。⁷⁾

こうした特徴をもつ学校教育には、江戸時代以前の階層別に固定化されていた教育および職業選択の在り方を、平等かつ自由なものへと変化させた一面があると思われる。ただその反面、立身出世の制度化ともいえるべき学校教育の出現は、その当然の成り行きとして、勉学の手段化を促進したとも評されている。⁸⁾

また、既述のとおり、学校教育における競争は、出自や個性などを問わない平等性と均質性を前提としているがゆえに、その優劣を決める際には、たとえば試験の点数などに基づく数量的差異化が行われることになる。こうした定量的評価の導入は、子どもの能力を合理的に比較する基準を教師らに与えた一方で、教育を試験に対する準備としか見せないような状況をつくり出し、さらに試験の技術が一般化していくにつれ、青少年の自殺者の増加など社会病理の発生の一因となったといわれる。それに加えて、桜井は、たとえば1880年代に「無償・義務・非宗教」の公教育制度が実現したフランスにおいて、学校に適応できない子どもたちが、「情緒不安定児童」「知恵遅れ児童」「精神薄弱児童」と名付けられ、その処遇が問題化したように、教育の義務化にともなう、学校を支配する「余計なもの、秩序をみだすものを排除する規範」が、新たな社会階層化の原理を生み出したとも指摘している¹⁰。

他方、哲学者の池谷壽夫は、近代以前の生産拠点と生活拠点が一体化していたところでありなされていた共同体での、生産を介した教育を含めた多様な人間関係が、近代以降、生産拠点と生活拠点の分離（職住分離）がなされたことで切り崩され、その結果、近代家族という新たな人間関係を共同体から「自立」させたと言ったうえで、この変化は、近代以前の教育的関係が、生産から切り離された学校での直接的な「教師―生徒」関係と、それを補完する家庭での「親―子」（より厳密には「母―子」）関係という二つの「教育」的な関係に狭められたこと、すなわち、従来の共同体におけるタテ・ヨコ・ナナメの人間関係が、「子どものため」のタテの「教育」関係に狭隘化されたことに対応していると指摘する¹¹。

このように、学校教育によって、誰もが知識を得ることで新たな地位を獲得できる道が拓かれた反面、それは新たな画一性の規範を生み、またその中での競争を組織し、学業達成度によって子どもを序列化するという一元的な評価体系をつくり出したといえる。その意味で、学校教育はきわめて平等でありながら、同時に、抑圧性や差別性を有した制度であったと考えられる。

ここまで述べてきたことをふまえると、既述のような筆者が経験した子どもたちの姿、すなわち、「障碍をもった

子ども」として学校からも社会的にも排除された子どもたちが、いわば学校という社会的な制度から解放された場所において見せるお話への態度には、その場のお話が、授業における教師と生徒間のコミュニケーションではなく、親子の間の親密な空間で行われるコミュニケーションの形式、すなわち「おはなし」に近いものであること、また、そこに「おはなし」という「語り」のもつ豊かな性質が示されているといえないだろうか。言い換えれば、それは学校という制度をもつ社会、すなわち近代産業社会が、「語り」という、古くから人々の生活や感情に根ざし営まれてきた行為そのもの、またそこにある、人々の心と身体を揺さぶり、時に変化させるような豊饒さを、「教師—子ども」という、ある種の制度化された関係へと変じてしまったことを、筆者がふれた子どもたちが指し示しているとはいえないだろうか。

(4) □演童話に見られる二つの論理

学校に不適応であり、いわば社会から排除された子どもたちは、功利主義にはなじまない存在として、社会的には分類されている。その子どもが見せるお話への態度こそ、「語り」本来のもつ豊かさを示し、同時に、現代社会のもつ功利主義の抑圧性を告発していると考えられる。つまり、今日の学校現場における教師と子どもの間の言語コミュニケーションが、いかに「語り」からかけ離れ、評価を基本的性格とする抑圧に満ちたものとなってしまっているのか、さらに学校をもつ社会そのものが評価に適応的ではない存在をいかに抑圧し、排除しているかということが明らかに becoming するのである。

そして、このような社会の抑圧性は、近代社会の形成過程に随伴したものであった。繰り返しになるが、「語り」の在り方が大きく変化したのは、文字に書かれた物語を大勢の子どもたちに語る口演童話が誕生、発展した明治期以降のことである。ここに見られる文字と語りの一体化、それは社会の規範化と抑圧性の強まり、すなわち功利主義による教育の国家的な再編成を促すものだった。その意味で、口演童話は学校化の一つの手法であったと考えられる。

しかし同時に、口演童話には、変動する時代状況の中で生じた新たな「社会」の課題が、社会の「弱い環」である子どもたちへのしわ寄せとなって表れていることに對し、その状況を改善するための文化・教育実践として発展した側面もある。児童文化運動の草創期は、明治維新により幕藩体制が崩壊し、庶民を包摂していた藩単位のセーフティネットが失われたことで、都市・農村部を問わず「貧困」が社会問題として浮上してきた時期にあたる。この時期、慈善事業や社会事業に取り組み民間の人々が増えていっただけでなく、教育界においても新たな教育方法が模索されるようになった。そしてその運動が、画一性よりも、子どもそれぞれの興味・関心に根差した教育方法の創造を目指す、大正自由教育として花開いていった。口演童話は、まさにこの時代の教育界の動きに呼応して、従来の大衆的な語り口から、教育者と子どもとの間の一対一の関係を基礎にした語り口へとその特徴を変化させていったのである。

ここには、口演童話が近代学校教育の確立期に伴って成立し、社会統合に向けた子どもたちへの教育手段として実践された反面で、子どもの個性を尊重しつつ、その伸長を促す営みとしての性格をもっていたことが示されている。言い換えれば、そこに、口演童話が社会統合と個性の伸長を二つながらに実現するという、一見相反するかのような時代の要請を引き受けることができた実践の論理をもっていたことが見て取れると思われるのである。そして、こうした相反する時代の要請を引き受けようとした口演童話の在り方は、それが学校に陪伴してきたことをふまえると、むしろ学校の授業における言語教育が功利主義的でありながら、その実、子どもたちの日常生活において個性の伸長へとつながる、いわば言語の多義性を発現させる可能性をもっていたことを示すとも考えられるのではないだろうか。

(5) 「語り」と教育のかかわりが紡ぎ出す「近代」

本書では、これまでに述べたような口演童話の実践の在り方、あるいはその話材となった童話が、社会の転換期にどのような変容を来し、またそれがどのような役割を果たしてきたのかということに着目する。そしてそれを、「語

り」本来のもつ双方向性という性質をふまえて、子どもと教育者との関係の視座から解明し、さらにそれを通して、従来は功利主義的であり、上下の管理・抑圧という二項対立的な関係でとらえられていた近代の学校における教育者と子どもの関係について、その豊かな可能性の一端を明らかにすることが、本書全体の目的である。

またそれゆえ、本書は、今日の「おはなし」を「語り」の文化・歴史の延長線上でとらえようとする、従来の見解を否定することにはならない。むしろ、子どもと教育者の関係という視点から口演童話の性質を問うことには、それが帯びている近代社会の規範性や効率性を指摘するだけでなく、「語り」が時代を越えて双方向性をもつものとして構造化された行為であること、つまり「おはなし」と通底する性格をもったものでもあることをあらためて確認する意味がある。本書が主眼とするのは、「語り」の歴史を貫くそのような特徴をふまえ、口演童話の全体像を解明することによって、教師と生徒、あるいは大人と子どもという二項対立的な「近代」の見方を克服し、当時の教育活動が、より複雑で豊かな人々の結びつきによって展開されていた点を示すことである。

そしてさらに、本書は右記のような課題意識をもつて口演童話をとらえ返し、そこから「語り」の新たな可能性を見いだすことで、現代の教育における言語コミュニケーションの在り方を問い直すための契機を得たいと考えている。この点について先に結論を述べると、「語り」の今日的意義は、その場に、言語の有する自由で相互的（インタラクティブ）で、しかも偶発性に満ちた性質が表れているということである。

これらをまとめると、本書が目指すのは、口演童話という近代社会に特有な語り聞かせの形式と実践を取り上げ、その変容と役割、論理を検討することを通して、「語り」と教育の豊かな関係を解明し、さらにそれによって、学校をもつ社会とは何であったのかをとらえること、つまり、「語り」と教育のかかわりが紡ぎ出す「近代」とはどのような社会であったのかを再検討することである。

このような本書の大まかな見取り図をふまえ、次節において、口演童話とは何であり、歴史的にどう位置づけられてきたのかを概観したうえで、第3節で口演童話にかかわる言説を検討しつつ、本研究の課題の詳細を述べたい。