

# 栗野柳太郎の教育実践における童謡の役割 児童観の分析から

金 田 啓 子

## Abstract

Awano Ryutaro was an active teacher in the Taisho-Showa period. He guided the elementary school pupils in writing children's songs called 'doyo'. But on how to guide them, he was opposed to other teachers. It seemed that there was a difference in defining the concept of 'children' at the root. In this essay, I took extracts from "A Practical Study - The Children Songs and Elementary School Education (Jissai Kenkyuu - Jido to Doyo no Kyouiku)", and examined the content that includes the words, and provided the meaning of 'children (jido)' expressed by Awano.

The idea that adults and children are different and children are not incomplete adult, but are complete and have original characteristics, came into existence in the modern West. In Japan, the concept was introduced during the Meiji period and was generalized during Taisho period. Particularly the authors of children's literature regarded children as

sacred. The teachers who were opposed to Awano guided based on only the concept. But Awano was based on not only the concept but also the thinking that the children have to be led by adults to be the complete adult and have to be good man. It was the Awano's feature that he had both element.

キーワード…… 栗野柳太郎 児童 子供 童謡教育

## 第一章 研究の目的・意義・方法

大正時代の童謡全盛期において、小学校の訓導が授業に童謡を取り入れる動きが全国的に起こった。栗野柳太郎は、その動きが特に盛んであった茨城県において、童謡の導入に力を入れた訓導の一人である。『赤い鳥』が児童による童謡の募集を始めたことをきっかけに、児童は出来合いの童謡を受け取るだけでなく、自ら創作の機会を得ることとなった。しかし、当時の学校教育の中では、指導者により童謡創作の目的や方法が様々なものとなっていた。栗野の場合は、それをめぐり、他の訓導らと激しく対立した事実がある。これは「夕焼論争」と呼ばれるものであるが、その経緯は、拙稿『夕焼論争』にみる童謡像の多様性の実相」(1)において明らかにし、論争当事者間の意見の食い違いと共通点とを論究した。しかし、栗野の童謡教育の意義についてはまだ研究の

余地がある。

前記の拙稿においては、栗野が訓育のために童謡を用いたと結論づけたが、そのことが栗野自身の児童観に起因すると思われることに触れ、論者の見解として、「大人と子どもに区別を設け」、「(童謡)作品がその区別の媒体となっている」、つまり、「童謡は子どもの外への表出で、それを大人が理解するために受け取るのである」<sup>(2)</sup>と推測を示すにとどまっていた。

したがって本稿においては、栗野柳太郎の児童観と童謡教育の特質を分析的に解明し、栗野の教育実践における童謡の役割を検討することを目的とする。

研究の方法であるが、初めに、今回の分析対象を栗野の著書『実践研究 童謡と児童の教育』<sup>(3)</sup>に定める。理由は以下の通りである。まず、本書が出版されたのが、「夕焼論争」に先駆ける時期であったことである。本書は大正十一年四月一日発行となっており、執筆されたのは同年一月五日であると記されている。現時点では論争が横瀬夜雨の「馬骨人言」に始まると考えることができるが、これが発表されたのは同年五月十五日であり、栗野の著書の少し後ということになる。また、本書の一部が、論争の主な舞台の一つとなった新聞「いはらき」に掲載されたことを示す資料も存在している。これらのことから、横瀬夜雨が「馬骨人言」において野口雨情や栗野柳太郎を批判したきっかけが、栗野の著書にあるという可能性も考えられる。そこまで断言はできないまでも、論争と深い関係があるとみて差し支えはないであろう。またこのこ

とは、次のことにも裏付けられる。本書が出版されたのは、『蝙蝠の唄』発行の年月日と時を同じくしている。『蝙蝠の唄』は栗野の指導のもとに創作された児童の作品がまとめられ出版されたものであるが、「夕焼論争」の際にはこの中に掲載されている作品が批判的となった。ということは、この指導を行っているのとはほぼ同時期に著された論文には、やはり論争で他の教師たちと対立する火種となった立場が表れているであろう。これらのことから、童謡教育に最も力を注いでいた時期にあつて、かつ論争に先駆けて、自身の考えをある程度円熟させた内容がこの著書には表出していると見えよう。

したがって、この中から「児童」という語を抜粋し、それを含む文脈を検討することで栗野の児童観を明らかにし、それに基づく栗野の童謡教育の特質、童謡の役割を考察する。なお、この手法は、広田照幸の『教育言説の歴史社会学』<sup>(4)</sup>を参考としている。

## 第二章 日本における「児童観」の概念

本稿においては、「大人」と「児童」の区別という観念を栗野柳太郎が持っていたことを根底に置いているが、この考え方について、その成り立ちを示すこととする。

そもそも、「児童」を含む「子ども」を「大人」から区別する考え方は、太古からあつたわけではない。もともとは、子どもは大人から切り離されて論じられることはなく、未完成な、不完全な

大人という認識で捉えられていた。

河原和枝によれば、「今日のわれわれの子ども観、つまり子どもを大人とは異なる属性をもった存在とみなし、子ども期をある年齢によって分節化する考え方は、よく知られているように、近代の西欧において確立された」<sup>(5)</sup>ものであり、日本においては明治時代に移入され、「子ども はまず、建設さるべき近代国家を担う国民の育成をめざした義務教育の対象として、制度的に生み出された」<sup>(6)</sup>ものであるとされている。つまり、近代国家が目指されるようになり、初めてはっきりと認識されたものである。わが国においては、人々の間で発見されたということではなく、「移入」であるので、個々の意識に根付くまでには時間を要したのではないかと思われる。したがって、大正期においてはまだ一定の通念として定着しているとは言い難い観念であったとも言えるのではないだろうか。河原の同書の中に、「小川未明や鈴木三重吉らによる大正期の『童話・童謡』運動は、それまでの児童文学には見られない新しい 子ども のイメージを生み出した」<sup>(7)</sup>という記述がみられる。「童話・童謡」運動とは、大正七年の『赤い鳥』創刊に伴う児童文学改革運動のことを指すが、本稿で中心として取り上げる栗野柳太郎や、夕焼論争で彼と対立する教師たちは、この運動をきっかけに童話や童謡への関心を集め、それらを児童たちに与えたり、それらに関連して児童たちについて論じるようになったのである。つまり、未明・三重吉といった児童文学の創作者の影響のもとに、児童を指導する教師たちが、それぞれの児童観

を模索し確立しようとしていた時期であると言えそうである。

ところで、童話や童謡は、この運動以降華やかに隆盛するが、これらが根底に置いていたのは「童心主義」と言われるものであった。「童心」とは時代によって少しずつ異なる意味付与がなされているが、基本的には文字通り子どもの心ということであり、一般への浸透という観点から考えると、この時期に達しようやく「子ども」が独自の特性を持つている存在であると認識することが始まったと言つことができる。それまでの「お伽噺」は、子どもに向けて書かれたものではあるが、内容はかつての黄表紙本<sup>(8)</sup>とあまり変わらず、近代的な意味での子どもが意識されていたと言い難い。ところで、この「童心主義」は、後にはプロレタリア文学の立場から批判されるが、少なくとも童謡全盛期の間は最も重要なものとして取り上げられていたことは事実である。「夕焼論争」はそのような中で繰り広げられていた。前に「童心」とは時代によって少しずつ異なると述べたが、曖昧な通念としてでなく厳密な意味において考えれば、論じる者によって意味を異にしていたと考える。そしてそれはすなわち「童心」を内包する子どもの方についても言えるはずである。この論争も、表面上は「リズム」など、形式的な問題においてぶつかり合っていたという側面があるが、形式上の問題を生み出すまでには、児童に対する捉え方の違いがあると思われることは、拙稿『夕焼論争』にみる童謡像の多様性の実相<sup>(9)</sup>において指摘した通りである。したがって、児童を含む子どもについて、各々がどのような捉え方をしている

のかを厳密に確かめてみることは、意義のあることであろう。次  
章では、栗野柳太郎の著作の分析から、彼の児童観を導き出した  
い。

### 第三章 「児童」に関わる文脈の検討

本章においては、栗野柳太郎の『実際研究 童謡と児童の教育』  
に現れる「児童」をすべて抜粋し、文脈によってそれらの意味を  
規定する。ただし、文脈を検討する際に指標とするのは以下のこ  
とである。

大人と子どもとを区別しているか。

それぞれどのような位置関係となっているか。

お互いの関わり方をどう捉えているか。

なお、同書の構成は左の通りである。

緒言 何故童謡を小学教育に取入れるか

童謡の教育的価値 反駁と実際

#### (一)「児童」の抜粋

本書中の「児童」は、次の通りである。傍線部はすべて引用者  
による。また( )内の漢数字は原書のページ数を表す。

「緒言」において

ア「今、芸術教育の一として、本校久保田校長の了解のもとに、

私が童謡を児童に奨励して見た過去、(一)

イ「二ヶ年間の実験上より児童と教育と童謡とにつき、(一)

「何故童謡を小学教育に取入れるか」において

ウ「先づ第一に児童教育の本質として何を主とすべきであるか、

(二)

エ「児童教育の根本については哲学的根拠より微に入りて論ぜね

ばならぬのであるが、(二)

オ「そこで私は如何にして伶俐に児童を教へこまんかといふこと

よりも、(二)

カ「子供の世界なるものを認め、児童の人格を尊び(二)

キ「生活に全的愛と理解とを以つてする児童中心の教育がほんた

うの小学教育であると思ふのです(二)

ク「児童の教育に智識教授を主とするからこそ従来の画一主義と

なり、(二)

ケ「如何にせば児童を伶俐にすることが出来るかといふことにの

み汲々として囚われて来た事実や、(三)

コ「感激のまゝ深刺たる児童の感情やインプレッションを表現さ

せ(五)

サ「高くとび離れた言行や児童には余りに難しい道徳を、(五)

シ「児童の道徳教育とか品性陶冶とかは思も及ばない話でありま

す。(五)

ス「どうしても児童の生活から出発した実際的のものについて感

情教育をして行かねばならぬ。(五)

セ「その手近な一として児童の生活から生れる童謡の如きものを  
用ひて行くことは最も捷徑にして有効なもので」(一五)

「童謡の教育的価値」において

ソ「実に純真な児童性から出る自然の叫びではありませんか」(七)

タ「教室の中で小学校の先生達が壇上から児童に向つて、」(七)

チ「児童教育に大切な所であらうと信じます。」(一一)

ツ「之は私が童謡をやつてゐる児童と、やつてゐない児童とに就  
て常に細心の注意を払つてゐるから、」(一二)

テ「之は私が童謡をやつてゐる児童と、やつてゐない児童とに就  
て常に細心の注意を払つてゐるから、」(一二)

ト「それは半年ばかり童謡をやつた児童です。」(一三)

ナ「所がいゝ童謡の如き児童性に最も適した謡があると、」(一四)

ニ「児童の世界に進入し来る悪魔の如き俗悪歌や俚謡や陋巷の流  
行歌を自然駆逐し得」(一四)

ヌ「児童に適した謡を与へてやるといふことは、教師の重大なる  
責務だと思ひます。」(一四)

ネ「殊に童謡は児童自身の謡なるが故に彼等が、大胆に唄ふこと  
に依つて、」(一四)

ノ「それらを知ることによつて師は児童教育上大いに裨益する処  
や、反省する処があるのです。」(一五)

ハ「児童教育上最も大切な児童と教師との接触を保ち且深めるこ  
とが出来て」(一五)

ヒ「児童教育上最も大切な児童と教師との接触を保ち且深めるこ  
とが出来て」(一五)

とが出来て」(一五)

フ「新入児童に対して最初から従来の読本に依つて、」(一六)

ヘ「極めて自然的な子供の趣味に適つた児童本位の国語教授あた  
と思ひます。」(一六)

「反駁と実際」において

ホ「児童教育は理智教育と感情教育と体育とが相俟つて初めて真  
の児童教育はなし得るものであると信じますから」(一七)

マ「児童教育は理智教育と感情教育と体育とが相俟つて初めて真  
の児童教育はなし得るものであると信じますから」(一七)

ミ「児童教育の真義も解せないおめでたい人達のおもしろ半分  
不マジメ気分」(一九)

ム「私は児童教育のうちの大切な感情教育の為に(広義にの)芸  
術家達が門外からお力添へ下さることを衷心感謝いたします。」

(一九)

(二) 接続する語による分類と文脈の検討

本文中の「児童」は全部で三十三箇所に見られた。分類には

助詞の働き等に注意を払い正確に捉えるために、直接に接続する

語によつて分類を行った。その結果は左の通りである。

「です」に接続するもの… ト

「と」に接続するもの… イ ッ テ ヒ

「を」に接続するもの… オケ  
 「に」に接続するもの… アサタヌフ  
 「の」に接続するもの… カクコシスセニ  
 名詞に接続するもの… ウエキソチナネノハヘホマミム

次にそれぞれに対し検討を加える。

「です」に接続するもの… ト  
 はト一例で、使い方も直後に紹介する童謡を創作した児童の紹介として用いられているのみである。

「と」に接続するもの… イッテヒ  
 これは「と」という比較の基準を表す格助詞に続くものであり、イッテヒは詳細な検討は必要ないものとする。なぜならば、イは栗野自身がこの二カ年で何について研究してきたか、その内容として「児童と教育と童謡」というように、対象を列挙しているにすぎない。またッテヒは一文のうちに表れるもので「童謡をやつてゐる児童と、やつてゐない児童とに就て」という文脈になっているが、「他日の機会に譲ります」と結ばれその内容は述べられていない。ヒには多少の児童観をみることができると述べている。栗野は「児童と教師との接触」が「児童教養上最も大切」であると述べている。そしてそれが保たれる条件が直前の部分に挙げられているのであるが、その部分とともに考察を行うため、この「児童教養」の

検討の項で考えることとする。

「を」に接続するもの… オケ

オケは双方とも児童を「伶俐にする」とつなげられている。オは「何故童謡を小学教育に取入れるか」の章の(一)「児童教育の本質」に、ケは(二)「現在の偏理智教育と其弊」に現れており、この章では栗野が児童を「伶俐に」するための教育に対し、(一)節では要点的に、(二)節では詳細に批判を加えることが中心的内容になっている。(二)節の初めの部分には、に分類される「児童の教育」という言葉が記述されており、この節で述べることが、従来の「児童の教育」が「智識教授を主とする」ものになっていることへの批判で、「画一主義」「教師本位」「詰込主義」を批判のターゲットとしていることを示している。この節では、ケの該当部分である「如何にせば児童を伶俐にすることが出来るか」といふことにのみ汲々として囚われて「いる」ということに続き、「毎日教場に立つて一定の知識を売って詰込めば自己の責務は終へたものだ」とみ思つてゐる教授者の多いこと「など、様々な批判対象の例が出されているが、それらがみな「従来の小学教育が智育にのみ偏した畸形的な偏理智主義の教育であつたといふことを雄弁に物語つてゐるもの」だとしている。つまり、智識が身に付くこと「伶俐になる」と考え、小学校教育がそれを目指していることへの疑問を表しているのである。この一連の文の中で栗野は、「偏理智主義」のもとでは「小学校の教育は教育に非ずして寧ろ教授

である」と述べている。ここから考えると、栗野は「教授」を否定し、「教育」を掲げていることになる。では、「ここに言う「教育」とは何であるかが問題となるが、それに関しては、オに連なる文の中で、「如何にして伶俐に児童を教へこまなか」という部分に対応し、如何にして質のいゝ人間に育て上げんかといふことの方が大切である」という記述が見られる。ここから読み取る限りでは、栗野が念頭に置いている「教育」は、「児童」を大人とは区別しながらも、大人が大人の視点で良い人間を想定し、そこに向かうことを目標としていることに変わりはないのである。ここに、児童から大人へという連続性が認められ、児童そのものを中途段階とみなしていることを垣間見ることができるのである。しかし、の内容であるが、コに図画に関する次のような具体例が挙げられる。これはやはり一連の同じ節の中に現れるもので、「小学校図画はたゞお手本といふ無感激なものを単に模倣させる位に止つて」いることを批判し、感激のまゝに澁刺たる児童の感情やインプレッションを表現させ而て美的情的の芸術的陶冶をなして行く」とを唱えている。これは児童自身が感じることを表現することを重んじるものである。本文には三つの例が出されており、他の二つは唱歌・読本中の韻文についてのものと修身についてのものがあるが、批判のみでどうすべきであるという意見はこの部分には直接は述べられていない。唱歌・読本や修身と図画との相違点を考えてみると、図画のみ児童が能動の姿勢で取り組まなければならない、という点が挙げられる。それ以外の三分野は、の検討

の中にもるように、児童の生活や感情に合致するものが取り上げられるべきであることは主張されているものの、良い大人に導くために大人から与える要素があるものと捉えられているのではない。つまり栗野は、児童を大人から区別し、大人が児童を一定方向に導くものと考えると同時に、児童自身から表現が発せられるときには児童の特質を遺憾なく発揮することを理想としているのである。「童謡」を取り上げるときにも、大人が創作したものと児童が創作したものとで扱いをまったく違えている理由はここにあるのである。

「に」に接続するもの… アサタマフ

ここには「に」の後に動詞が続くものと「に」の後に形容詞が続くものとが現れている。前者は児童に積極的に何かを与えたりさせたりする性質があり、後者は児童の属性を示す性質があると考えられる。前者に分類されるものとしてはアタマフが、後者としてはサが挙げられる。

アは「童謡を児童に奨励し」たことの説明である。

タは修身の授業を批判するもので、一般的にその授業が、壇上から児童に「お前たちは嘘をついてはいかん、生物を愛せ人に親切にせよなどと個々の道徳を」教え込む態度になっていることを示している。それに対し、童謡によつて「暗示」を与え「やはらかく」、「豊かな人間味」を持たせるように導いて行くことを奨励している。フはこれと類似しており、一般的な読み方授業への反

論である。ここでは「従来の読本に依つて、ハナ ハト マメ マスと機械的に無味乾燥に国字を教え込」むのではなく、「童」(おそらく「謡」と思われる 引用者注)を唄はせて、自然と趣味的に字を覚えさせ」ることを、「児童本位」として勧めているのである。また又は、「児童に適した童謡を与へてやる」と述べており、それが「教師の重大なる責務だ」としている。

これらから分かることは、栗野は従来の詰め込みや児童の感情に合わないものに反対を唱える一方で、完全に内発性を認めているわけではなく、飽くまで教師が児童の成長した像を念頭に置き、その上で童謡を与えたりそれによって導いたりしなければならぬものとしている。時には、児童が知識を取得するための方法として童謡を位置づけることさえある。ここから、児童が大人によって導かれなければならない存在であると栗野が考えていることが分かるであろう。

「の」に接続するもの… カクコシスセニ

ここには主語を表す類のものはなく、すべて名詞に接続する「の」となっている。つまり とほぼ同じ意味を表すことになる。あとに続く名詞によって分類すると次の通りである。「生活」に続くものがスセ、「道德教育」に続くものがシ、「世界」に続くものがニ、「人格」に続くものがカ、「感情」に続くものがコ、「教育」に続くものがクである。

スセとシは一連の部分に現れている。シが従来の修身授業を講

談的修身」「理窟まけの修身」であるとし、「道德教育」が「感情教育」でなければならないことを述べている上で、その内容が「児童の生活から出発した実際的なもの」であるべきで、そのためには「児童の生活から生まれる童謡」を用いなければならないということ述べている。つまり、児童は道德教育により感情面を育てられなければならないが、その教育は、児童自身の「生活」の「実際」に根ざしていなければならないということである。

またこれは同時に児童が独自の世界を持つことにも言及していることになるであろう。このことを補強することができる部分としてニが挙げられる。ここでは「俗悪歌」「俚謡」「陋巷の流行歌」を「児童の世界」に進入する恐れのある「悪影響」と表現し、駆逐する必要があると述べている。栗野の意図はこの「悪影響」の批判にあるのだが、「悪影響」が入るべからざる神聖な領域、同時に大人とは一線を画し大人がその神聖性を外側から守つて行かなければならない領域として「児童の世界」を捉えていることが分かる。「児童」とはそのような世界に存在するものであることをここから読み取ることができる。

カは、 において検討したオに連なる部分である。児童を「慟巧」にすることに反対し、そのためには「子供の世界なるものを認め、児童の人格を尊び生活に全的愛と理解とを以てする」ことが必要となり、それが守られることが即ち「児童中心の教育」であると説いている。「児童の人格」に関する説明は施されていないが、周辺から少し意味を規定する。まずカの部分にだけ着目する



と、「子供の世界」を認めることと「児童の人格」を尊ぶことが並列的に挙げられている。栗野は全文を通して「子供」と「児童」とをほとんど区別せずに用いているので、これらが同じ内容を示すものとして考えると、「子供の世界」とは前述した「児童の世界」と同一の意味であると考えて良いであろう。とすれば、「児童の人格」は「児童の世界」を認めた上で尊ぶことができるものであり、人格を尊重しながらも、それは大人が児童の領域を見極め守ることが前提となっていることになる。また後述する「生活に全的愛と理解とを以てする」についても同様である。「生活」というのは、見出しに「小学教育」と書かれているため、学校での日常生活と捉える。これは、「児童の人格」が尊ばれた上で、もしくはそれが尊ばれることと同時になされなければならないことであり、やはり児童という領域を認めた上に成り立つ。この部分は「児童の人格」の内容を説明しているわけではなく、重なっている面もあれば相補う関係になることもあるであろうが、相反することはあり得ず、同質のものであるとみることができると、そう考えると、人格を尊ぶことにはやはり大人が大人の立場から愛を与えたり理解したりする行動が伴うことになるのである。そして、大人が与える要素が存在し初めて「児童中心の教育」が可能になると考えられている。

名詞に接続するもの… ウエキソチナネノハハホマミム

どのような名詞に接続するかによって分類すると、「教育」に続

くものがウエキノハホマミム、「性」に続くものがソナ、「中心」に続くものがキ、「自身」に続くものがネ、「本位」に続くものがハである。ウエは「何故童謡を小学教育に取入れるか」の章の(一)児童教育の本質」の節の最初の一文におけるものである。ウは「何を主とすべきか」という提起に連なり、エは、ウの根本まで考えるとしたら「哲学的根拠」から論じるべきところなのであるが、「簡単に私共の主張を申せば」…と要点につなげるための断り書きとなつていて、そしてウエが導く形で述べられた主張が「小学教育には教よりも育と云ふ方が至当だと思はれます」ということである。この説明となる部分が直後に著されているが、これはのオ、のカの検討により扱った内容である。

チは次のような一文に含まれている。私共教育者は実にかうした貴い程の純真な美しい彼等幼き者特有の美しい感情を、偽なくまがらせることなしに正しく導いてやることが、児童教育に大切な所であらうと信じます。これは、児童が創作した童謡に対する批評である。ここには二つの栗野の児童観を読み取ることができると、一つは児童を神聖視していること、もう一つは児童は大人によつて「正しく」導かれなければならない存在だと位置づけられていることである。もう少し詳しく捉えるために、本文に掲載されている童謡の一つを左に挙げることにする。

雨戸ののきからポタ／＼と

雨マがおつこちりや

おや子が 五人

妹が 三人

ピシヤくおつこちりや

兄さんが 二人

あアぶくたつた。

尋六 男

この作品に絡めて粟野は、大人ならば「嫌な雨だ位にしら思<sup>ママ</sup>はない無心の雨」に対して「親しみややさし味」を持つ児童のことを「実に尊<sup>く</sup>、私等大人達の恥しくも、羨ましくも亦、涙ぐましくもなる程のなつかしい博い博い愛の持主なのであります」と表現している。ここに、前述の「幼き者特有の美しい感情」の内容の一つと思われるものが具体的に表れていると考えられる。つまり、人間以外のものに対しても「親しみややさし味」を感じられることが「博い博い愛」であり、即ち「美しい感情」なのである。ここで大人と児童とを区別していることは言うまでもないが、大人はこのような「美しい感情」を持つことはできず、それが児童の特権というだけではなく、「大人達の恥しくも」という表現から分かるように、この点においては児童の方が優れていると捉えていることが分かる。しかしそのような感情を、同時に「私共教育者」という大人が「偽なく、まがらせることなしに正しく導いてやること」が大切であるとも述べている。これは、劣っているはずの大人が児童の優れている部分に関して正しく導くという、矛盾を孕んだ考え方になっている。そこでソに関する記述を参考

にしたいと考える。これは「性」に接続するものとして分類してあるが、やはり作品に対する評の部分であり、ここに示されている「児童性」とは、「実に純真な」ものであり、「偽もかくしもせぬ」「子供らしい」「無垢な」「罪のない」「可愛い」といった要素を含むものであると読み取ることができる。つまり、チに引用した評とほぼ同様の解釈の仕方であるとみて差し支えないであろう。ところでこの部分の直後に、このような童謡作品の、教育における扱いについての記述が続いているが、これは のタで検討した部分で、「教室の中で小学校の先生達が壇上から児童に向つて、お前たちは嘘をついてはいかん、生物を愛せ人に親切にせよなどと個々の道徳を抽象的に修身などで教へる」ことへの批判が「童謡を作り」、「子供の感情方面から導いて行<sup>く</sup>ことと対比的に述べられているのである。ここには、チの文脈中の「正しく導<sup>く</sup>」ことにも当てはめることができるであろう。これらのことから、粟野の童謡を用いた教育について概観してみると、童謡に表れる「児童性」は、多くの、大人より優れている特性を有しているものの、大人である教師の手が関わることが前提となっている。ただし、「正しく導<sup>く</sup>」という表現が意味することは、壇上から道徳を与えるという方法ではならないということである。では、教師がどのような関わり方で導くことが想定されているのかについて考えてみると、ソと同じ頁の中に次のような記述がある。「各自の思想感情の自然の発露のまま自由にうたはせることだ。そして彼等がいろいろんなことを謡にして種々な感情を表現する時に作品の

取捨選択をして(悪感情表現のものを棄て)いゝ感情のみを大人の不純な感情を交へずに正しく偽なく導いて培養し行くことは、…つまり、まず児童の思うままに童謡を創作させ、大人にない「美しい感情」「いゝ感情」は「培養」すべきであり、大人からみでの「悪感情」は大人が「取捨選択」し取り除くということである。そのように考えれば「美しい感情」も大人からみでの美しさであり、それを失わずに成長させたいという、大人として有していることが望ましいものを児童の中に認め、大人になるまで失わぬように大人が守ろうとしている姿勢と捉えることができるのではないだろうか。このことから、やはり栗野が、児童を児童そのものとして見る一方で、児童に対し、やがて大人になる存在であるという連続した階梯のうちの初段階という見方を示していることを読み取ることもできる。

ノは、「児童教育」の上での裨益や反省のために童謡を用いることについての記述である。これは、<sup>ネ</sup>「児童自身」を含む一連の部分から「同時に」という言葉をはさんでつながっている。これらとともに「童謡の教育的価値」の章の(イ)芸術程その人の個性を表現するものはない。」という見出しが付された文章の要素となっており、栗野が考える、児童と教師とのあるべき姿をうかがうことができる。<sup>ネ</sup>は、童謡を「児童自身」がうたい出すものとし、そこから児童の「個性」「感情」といった「他の方法に依りては容易に知り得ざる微細なる点」を知ることができるものと位置づけている。またノもやはり、童謡により、「彼等の家庭生活の状

況、環境の概況迄も遺憾なくうかがはれ、それらを知ること」が教育上の助けとも反省する材料ともなると解いているのである。

栗野の「児童教育」は、チャソの検討結果によれば教師が児童の自由な表現に対しても大人からの手を入れるという概念であったが、<sup>ネ</sup>ノには、与えたり導いたりするばかりではなく、同時に大人も児童が自ら表現するものを受け止めようとすることの必要性が語られている。このことは、同章の(ロ)「子供との接近を深められる」においても少し広く書かれている。「ここには「<sup>ハ</sup>、<sup>ハ</sup>、<sup>ハ</sup>」に接続する「児童」との「と」に接続する「児童」とが含まれ、「児童教養上最も大切な児童と教師の接触」という表現が記述されている。「教養」というのは、教えることで、ここでは「教育」と類義に用いられていると思われる。そしてこの「接触」を「保ち且深めること」ができるのは、「子供の生活」「子供の世界」を理解し、「子供の人格」を尊び、「子供達と共に純真そのもの」如き童謡に親し「み、子供と同一気分になること」によってであると述べている。右に挙げたほとんどのものは、これまでに検討してきた中に挙がっていた内容で、「児童」を「子供」に置き換えたものである。全文を通してみると、栗野は「児童」と「子供」とをほとんど区別なく用いているようである。ところで、右に挙げた「子供と同一気分になること」は、これまでに挙げられなかったことであり、大人と児童との関わり方についての更なる示唆を得るものと考えられる。前の<sup>ネ</sup>ノについての検討内容から考えてみると、「同一気分」とは言うものの、児童とまったく同じ心持にな

ということではないと思われる。本稿においては厳密な比較は行わないが、参考までに記せば、「夕焼論争」において栗野と対立した側に立った教師は、童謡等を創作する際には「児童の持つ「童心」と同じものを大人自身の心中に見付け、それに根ざして作るべきであると考えていた。しかし栗野の「同一」は、それとは異なると思われる。なぜなら、ネノを検討した中で、栗野は一貫して「児童教育上」の理由から児童をみているからである。ハヒの節も、「児童教育上」という同類の観点から論じられている。また「児童教育上」最も大切なのが「接触」であるとされているが、大人が自身の童心を呼び起こし、児童として児童の領域に入るのならそれは接触にはならない。児童の領域に大人として入ることを示しているのである。

ホマは同じ一文に現れるもので、ここには、これまで検討してきた栗野の教育に対し補足すべき内容がみられる。私共は児童教育は理智教育と感情教育と体育とが相俟つて初めて真の児童教育はなし得るものであると信じます」というように、「感情教育」が重要であると唱えていたもののそれがすべてではなく、「相俟つて」の表現にみられるように、三つの要素を持った教育のバランスを考えていることが分かる。「児童」の観点から考えれば、児童にとっての良い感情を保ち良い大人になるための要素を失わないことが大切であるが、智識や、感情に左右されない分別や、身体といった側面についても養われ、備えることも必要とされているということになるであろう。

ミは「反駁と実際」という章の「(三)教師自身の芸術欲を満たさんが為に子供を犠牲にしてはならぬ」という節からの抜粋である。節の題名は童謡教育に反対する者の言い分であり、これに対する意見を栗野が綴る形になっている。「そんな人達、即ち児童教育の真義も解せないおめでたい人達の」…というもので、反論のために一般的な概念について述べている印象が強い。また△は、「私は児童教育のうちの大切な感情教育の為に(広義にの)芸術家達が門外からお力添へ下さることを衷心感謝いたします。」というものである。これはこの直前に野口雨情の言葉を引用しているため、雨情への感謝の表明であることが分かるが、やはり独自の意見ではなく一般的な言葉として扱っていると捉えられる。

### (三) 栗野柳太郎の児童観

本節においては、(二)の検討結果から、栗野の児童観を本章の初めに記した△の指標に従ってまとめ直す。

大人と児童とを区別しているか。

本文全体を通して、児童が大人から区別されていることが、様々な形で表されていたが、特に注目したいのは、近代児童観の特徴とも言える、児童の神聖性である。この考え方は大正期の児童文学関係者の間では盛んであったが、栗野も児童を独自の性質を持った存在とみなし、「純真」「美しい感情」などといった言葉でそ

れを表現している。このような、児童の領域を設定しているのは大人であるから、児童と大人とを区別しているのは確実である。ただし栗野の場合特徴的なのは、放っておけば大人の悪い感情等の「悪影響」が芽生えたり進入したりすると考えていることである。これに対しては、大人が取り除いたり侵入を防ぐなどして、外側から守らなければならないとされている。参考までに記せば、ここに北原白秋に代表されるような大正期の児童文学関係者とは考えを異にしている点が見受けられるのである。白秋は、子どもには残酷な面があることを認め、時にはそれを肯定する。しかし栗野は、児童の中に悪い要素を見付けたら摘み取らなければならないものとしている。つまり大人が児童の純真性を守っていると言うことができる。かと言ってこれは児童のためばかりではなく、成長してやがて彼らになる大人に対し、児童の純真さ、美しさを持ったままであれという意図が含まれているのである。したがって栗野の見解では、児童を特質を持った領域に囲う一方で、常に児童をどのように成長させるか、その理想像が示され、児童をやがて大人になる存在として見て、そのために必要な要素を育てるといったように連続性が認められるのである。つまり二重性を有していると言うことができよう。

それぞれどのような位置関係となっているか。

にみた二重性は、そのまま位置関係においても存在している。

児童は、神聖であるからには大人より優れていると捉えている面

もあると考えているのであるが、同時に大人が「正しく」導かなければならない存在であるとも認識しているのである。前者に関しては、児童の持つ「美しい感情」等は大人には「恥しくも」見られないことが述べられている。児童の方が勝っているのであれば、本来ならばその点に大人は介入できないはずであるが、なおいても述べたように、大人が「悪影響」の児童の領域への進入を防がなければならぬものとされている。その理由は、児童のすべてが神聖なわけではなく、悪い感情もあり得るため、ということになるであろうが、そう考えてみると、児童の善悪や望ましい姿を決めているのは大人ということになる。児童はただ自然に自分を表現するのであるが、その中から良いものと悪いものを見つけ出し区別し論じているのは大人である。したがって、大人よりも優れていると捉えている点も含め、児童を児童として固め、大人はその全体を概観する位置にいるものと考えられるのではないだろうか。

お互いの関わり方をどう捉えているか。

においてみたように児童とは大人が理解を示さなければならぬ存在であるとされている。よって児童を神聖なものとしながら大人が児童の姿や児童の領域を形作っているということは前述の通りであるが、栗野は、大人から児童へ一方的に押し付けることは否定している。このことは、従来の智識偏重の教育を熱心に批判する記述がみられたことから分かるであろう。また本文

中の「培養」という言葉からも分かるように、児童の良い部分に關しては、大人は手を加えるのではなく良さを保つことを助けることを本分としているのである。そのような視点から栗野の児童への関わり方を考えると、児童の良さは認めるためには、その時々々の児童のそのままの姿に触れ、知らなければならぬということと言える。ここで栗野は、児童の発するものを把握し得るものとして、童謡の意義を提唱する。しかし、大人が童謡によつて児童と同等になることは意味していない。それは、栗野は、児童が存在すること、成長して行くことのために大人が必要であると捉えているからである。さらに、児童の領域に「悪影響」が進入することを防ぐことを務めと考えているため、児童に悪影響を与えないこと、児童を純真なものとして認めること、といった自覚を持った大人が接触することを理想としていと読み取ることができ。つまり、大人が児童による創作の童謡を通し、大人のまま児童の領域に入り大人として児童を理解する、また、児童には大人の立場から創作した童謡を通し、児童に「暗示」的に道徳的内容を示唆し導く、という双方向性がここに成立するのである。

#### 第四章 栗野柳太郎の児童観に基づく童謡の役割

以上のように栗野は、大人と児童とをはっきり区別していたが、その区別の仕方の中には、児童の特質を認める近代的な考え方と従来の児童から大人へという連続性を強く意識する考え方が同時

に含まれるものであった。そして、童謡をその関係の中に存在させているのである。

栗野は児童を、大人にはない純真さや美しい感情を持つものと考え、一方で、児童はそれだけの存在ではなく悪い感情も持ち得る存在であると捉えている。ただし悪い感情は大人になるほど多くなり、児童の段階ではまだ芽生えであると考えられている。よつて児童を特別な領域に入れ、悪い要素の多い大人とは距離を持たせた。しかし児童だけでは悪の芽生えを防ぐ力はないとみて、自覚を持った大人に導かれることが必要であるとしているのである。そこで、自覚を持った大人と児童との「接触」を要した。栗野の考えでは、これに寄与するものの一つが「童謡」なのである。

この場合の接触とは、大人が児童の発する内発的な感情や児童自身の實際生活を知ることと、児童が大人の期待を含んだ意見に心を開くという双方向的な感情が互いに届き、それぞれがまた新たに相手に向かつての感情を発することを意味する。童謡は、それを満たすことができる主力だったのである。

したがつて大人が作る童謡には児童を導く要素を、児童が作る童謡には大人が児童を理解するための児童の表出、というように異なった本分が与えられ、異なる目的のもとに異なる要素を持たされたのは、必然的なことであつたのである。

以上が、本稿の検討に基づく見解である。本研究により、第一章に述べた拙稿における推測を裏付けることができたと考え、今後の課題としては、対立した教師たちの児童観についても分析

的な手法を用いて検討を行うことが挙げられる。そして、双方の児童観を規定した上で再び論争の全体像をより厳密に把握することができるとであろう。また、本稿の成果を踏まえた上で、栗野の指導のもとに出版された『蝙蝠の唄』の作品分析も行いたいと考える。

付記 引用文中の漢字の旧字体は、すべて新字体に改めた。

注

- (1) 拙稿『夕焼論争』にみる童謡像の多様性の実相、(『現代社会文化研究』二三号、新潟大学大学院現代社会文化研究科、二〇〇二年)。
- (2) 前掲、拙稿(一六)頁。
- (3) 栗野柳太郎『実際研究 童謡と児童の教育』(南天堂書房、大正十一年)。
- (4) 広田照幸『教育言説の歴史社会学』(名古屋大学出版会、二〇〇一年)。
- (5) 河原和枝『子供 の発見と児童文学』(『研究』日本の児童文学2 児童文学の思想史社会史 日本児童文学学会編 東京書籍、一九九七年) 四八頁。
- (6) 河原和枝、前掲書、四九頁。
- (7) 河原和枝、前掲書、五〇頁。
- (8) 江戸時代の草双紙の一種。しゃれや風刺を内容としていた。

主指導教員(齋藤 勉教授)、副指導教員(井上正志教授・清田文武教授)