

教室童話が意図した「教育としての童話」の語り

—金沢嘉市の童話台本の分析から—

中 村 美 和 子

1 はじめに

「教室童話」⁽¹⁾は満州事変に始まるアジア・太平洋戦争の戦時下に注目された教育文化で、口演童話の娯楽化に批判的な教師たちにより実践された。口演童話とは「子どもたちを集めて音声言語によって童話を語り聞かせる手法」(谷出,2002,p.68)で、明治期なかば過ぎの巖谷小波(1870-1933)のお伽噺口演と岸边福雄(1873-1958)の教育実践が創始とされ、久留島武彦(1874-1960)により普及を見た(富田,1985,pp.46-47,1988,p.252)。岸边を「教壇童話口演の開祖ともいふべき」(山内,[1937]1990,p.30)とする説もある。巖谷ら三大家の語りは、大正期に入って大塚講話会⁽²⁾をはじめとする師範学校出身の教師らに話方研究として受容される(上地,1997,p.177)。その一方で職業的専門家による「大げさなゼスチャー」、「童話作品の選択も興味本位のもの」(滑川,1989,pp.26-27)といった問題が生じる。「大正年間、昭和初期には『童話』と言えば口演童話のことを意味し、大衆童話を指した」(内山,1972,p.165)のであり、口演童話は娯楽として児童文化として一世を風靡した。

1938年結成の教室童話研究会⁽³⁾に参加し、同会を理論的に支えた金沢嘉市(1908-1986)は講堂、演舞場、野天など大会場での大衆化した口演に批判的で「教育としての童話及びその技術の確立」(中野ら,2003,p.53)をめざした。「指導精神」の必要性を主張し(金沢,1939b,p.21,[1936]1989b,p.15)、話材や表現技術を仲間の小学校教師たちと研究したのである。

(なかむら・みわこ お茶の水女子大学大学院)

上地 (1994,p.97) は教育性を重視した金沢の童話観を検討のうえ、金沢の言う指導精神は教室童話を「国策に沿う形に変容させていった」と指摘し、脚色の具体的内容の検証を課題とした。教室童話研究会の展開、戦時協力などの活動形態を整理した浅岡 (2011,p.28) は、同会が「実際にどのような内容の童話を届けたか、また届けようとしたか」と解明を求める。

このように先行研究により教室童話の理念や展開は明らかにされてきたが、台本そのものを分析した研究はない。そこで本研究では、原話との比較が可能で、かつ金沢 (1985,pp.72-73) が 1934 年にはすでに教室で語っていたと記した童話台本「雨」、「兄弟」⁽⁴⁾を取り上げ、指導精神と脚色の技術のありようを検討し、子どもたちに提供された話材に内在するものを通して金沢の意図した教室童話の特徴をとらえていく。以下に研究対象と方法の詳細を示す。

台本「雨」、「兄弟」はともに戦後、茨城県図書普及委員会発行『童話の台本』(1951) に所収された。同冊子は謄写版印刷になる私家版である。

「雨」は低学年向けで、金沢が繰り返しかえし演じた話材である。1984 年開催「金沢嘉市先生の口演童話をきく会」⁽⁵⁾では「雨つぶさん」と題された。この口演直後、原話は『欧米小学読本・第一学年』(1929) だと説明された(子どもの文化研究所,1984,pp.57-59)。確認したところ同書「アメリカ小学読本」中の「あめのしずく」を原話と同定できた。

「兄弟」は中学年向けで、金沢が戦後まもなく東京都芝区で結成した「芝児童文化研究会」の機関誌『児童文化』(1946) 創刊号に、新時代にふさわしい話材として梗概が紹介された。回想記(金沢,1985,p.73)を手がかりに金沢の旧蔵書⁽⁶⁾を調査したところ、『欧米小学読本・第四学年』に「兄弟の心」(1929) という話があり、内容の一致、手作りの付箋がはさみ込まれていたことから、原作の可能性がきわめて高いと判断した。元はアラビヤ昔話である。

本研究では分析に先立ち、まず金沢が教室童話に取り組んだ時代背景、社会背景を押さえた。次に金沢の童話論を整理し、(1)「教育としての童話」のとらえ方、(2)実践のための脚色技術の工夫を検討した。(1)に関しては金沢の童話論の根底にある子ども観にも着目した。童話論の検討に際し、金沢 (1985,p.69) が独学に利用した大塚講話会『実演お話集 第九巻 話方の研究』(1926 / 以下『話方の研究』) を参考とした。台本 2 作の分析に当たっては原

話と突き合わせ、どういう改変がほどこされているのかを確認した。分析に際し、金沢の童話論の整理から得た指標により、(1)「人間形成の目的意識」が反映された要素の抽出、(2)「戯曲的な表現技術」としての形式的なリズムのある表現、台詞の抽出をおこなった。

2 金沢嘉市の教室童話実践の背景

金沢は1928年に東京府青山師範学校⁽⁷⁾卒業後、西多摩郡の農村の小学校で41年にわたる教師生活に入る(金沢,1967,pp.2-3,中野ら,2003,pp.187-189)。赴任の1ヶ月後に20歳となる青年が教育学を修めた時代は「大正期に起こった経済恐慌・デモクラシー・新しい教育思潮と関東大震災などは、このころから昭和初期にかけて、さまざまな影響を教育に及ぼし、教育内容や教育方法の近代化が急速に進行した」(東京都目黒区教育委員会,1986,p.395)と説明される。アジア・太平洋戦争の戦時下では田舎の子ども、貧しい世帯の子どもが童話の本に接する機会は限られ、教科書の話が暗誦されるほどに読まれた(唐澤,1968,p.510)。金沢が自前で用意した学級文庫にも本が足りず、本が傷まないよう朗読を始める。そして、語ると子どもたちの反応がさらに良いと気づき、教室童話に意欲的になる(金沢,1939a,pp.1-2)。

戦争が進行する1930年代に「教育内容・方法にも国家主義・軍国主義的性格が導入され学校の教育は変容していった」(東京都目黒区教育委員会,1986,p.395)のであり、「教員自らが率先して国策に協力する、あるいはしなければならなかった状況」(世田谷区教育委員会教育総務部教育総務課,1996,p.540)となる。教室童話研究会の実績により、金沢も1941年創立の社団法人日本少国民文化協会⁽⁸⁾で童話部幹事となり、国策に協力する。

このように、金沢の語りは、子どもの文化が乏しい時代、乏しい社会の潜在的ニーズに応えるものとして始まった。そして、子どもたちに及ぼす影響が大きかったために、国策に活用し得る教育技術として扱われるようになったと考えられる。

3 「教育としての童話」に求められるもの

金沢嘉市が発表した童話論

金沢の童話論の検討に際し、論稿の公刊を表1の通り確認した。表中の論稿以外では『ある小学校長の回想』（1967）をはじめとする著書で童話の語りについて限定的にふれ、晩年になって童話活動を時系列で振りかえった回想記「私と口演童話」（1985）を執筆したが、戦中までの語りの活動や実践を中心に積極的に記録した文献はない。

表1 金沢嘉市の童話論一覧

発刊年月	論稿題目	掲載誌	発行元	文字数
1936年（昭和11）10月	くすぐりの清算*	『童話教育』 第7巻第11号	童話教育会	1365
1939年（昭和14）8月	教室童話への二三の所感	『教室童話』 第2巻第3号	教室童話研究会	2485
1939年（昭和14）9月	童話を語る態度（特に児童観）	『教室童話』 第2巻第4号	教室童話研究会	3255
1940年（昭和15）6月	教室童話の立場	『子供と語る』 6号	大阪童話研究会	5178
1941年（昭和16）1月	童話脚色について	『教室童話』 第4巻第1号	教室童話研究会	1855
1941年（昭和16）5月	科学と童話	『教室童話』 第4巻第2号	教室童話研究会	1645
1941年（昭和16）9月	国民学校と童話の立場	『日本国民童話 協会月報』 第3号	日本国民童話協会	2231
1942年（昭和17）11月	専門家だけのものでない 童話**	『少国民文化』 第1巻第6号	日本少国民文化協会	1610
1947年（昭和22）4月	正しい姿勢で	『教室童話』 第6巻第2号	教室童話研究会	699
1951年（昭和26）4月	おはなし教育の根本問題	『現代児童文化 講座』上巻	双龍社	11270
1958年（昭和33）5月	なにをどう話すか——童話・講話・時事問題の話し方***	『学校劇』 第44号	日本学校劇連盟	6020
1961年（昭和36）8月	お話の仕方	『親と教師のための 児童文化講座3 子どもの心をどう つかむか』	弘文堂	4806
1974年（昭和49）10月	童話を語る	『季刊少年演劇』 15号	少年演劇センター	2260

浅岡靖央・別役厚子編「金沢嘉市著作目録」『戦後教育に生きて——痛恨からの出発』（1989、あゆみ出版）、pp.289-299をもとにし、下記以外は原資料を確認のうえ「国民学校と童話の立場」を加えて作成

*および** 『児童文化とともに——子どもたちの心をより豊かに』（1989、あゆみ出版）所収を参照

** 復刻版『少国民文化 第2巻』（1991、エムティ出版）所収を参照

金沢の童話論の整理から

(1) 「教育としての童話」のとらえ方

表1の論稿のなかで、童話の語りを教育ととらえた記述が明確であるのは次の部分である。

与へなければならぬ童話は、たとへ子供が喜ばなくても与へなければならぬ時がある。その時こそ静かにその童話の持つ内容を吟味させ、鑑賞させ、指導して、よく理解させて今迄よりも一段と高いものにまで陶冶して行かなければならぬ。そこに童話教育の意義が有り、明日への進歩があるのではなからうか。興味よりも指導精神を忘れてはならぬ。(金沢, [1936]1989b, p.15)

童話教育に必要とされた「指導精神」という表現は他の論稿においても児童観を持つ必要を主張する文脈で使われ(金沢, 1939b, p.21)、また劇指導の論稿複数でも見られる(金沢, [1936]1989a, p.67, [1937]1989c, p.70)。指導精神には「指導する者 - される者」という教師と子どもの関係が内包される。この関係性と指導対象の児童は次のように考えられている。

子供はぐんぐん生長を続けてゐる。昨日の子供は今日の子供ではない。いつ迄も赤ちやんではない。曾つての童心讚美論者は余りに子供と迎合して、彼等を甘く見過ぎてゐた。[中略]我々は常に児童の生活を明徹な眼でみつめ、成長しつつある彼等の人格を尊重して、其の援護と鍛錬を忘れてはならぬ。(金沢, 1939b, pp.21-22)

子どもが日々変化する存在と把握されている。子どもの人格の尊重、成長に対する援護と鍛錬といった表現には、大正自由教育的な子ども中心主義の傾向が認められる。日常的な教育実践であるからこそ援護、鍛錬という働きかけの必要が論じられるのである。では、金沢が童話活動の手引きとした『話方の研究』における指導観はどうか。「人生観や社会観に根本を置いて、より高い道徳性を刺戟したいと願ふ」、「子供はより高い品性を形づくる刺激を受けるやう

あり度い」(大塚講話会,1926,p.308)などの記述には教育的な配慮がうかがえる。しかし、同書は全体の6分の1が他メディアと対照させた童話理論で、6分の5がお話会の会場設営や話材の組み立て方、身ぶりの要領など、行事向けの実用書的内容である。教室での実践の注意も560字分含まれてはいるが、「日頃の授業とちがった気分をつくる事」(大塚講話会,1926,p.3)が推奨され、全体として非日常的な体験が想定されている。金沢の教室童話の立場とは明らかに異なる。また、同書を刊行した大塚講話会が拠点とした東京高等師範学校は中等学校の教員養成機関で、「会員が教室で子どもたちに童話を語るという機会はほとんどなかったと思われる」(浅岡,2011,p.23)との指摘もある。

金沢の大正自由教育的な傾向は、アメリカとの開戦後に書かれた論稿になると「大東亜の指導者」(金沢,1943,p.65)としての日本人の心構えと話し方を求める箇所があり、変化がうかがえる。そして、戦後の論稿では指導精神という言葉は見当たらず、上掲の引用文中の「陶冶」に似た「人間性啓発」(金沢,1951c,p.183)という表現が用いられる。

本研究では、表1に挙げた論稿に加え、金沢ヒューマン文庫⁹⁾で調査をおこない、教室童話について書かれた講演用の直筆の覚書を新たに検討した。同覚書は縦書きで、「教室における童話(教室経営の中における童話)」という見出しの下に「一九五九.六.一〇 中野区教育研究会で」と書き添えられており、下記の通りの記述がある。

三、お話と目的意識

(第二義的)

(A) ただ、話してやればよい というのと(話そのものに目的)

(B) 教育としての目的意識をもつもの(第一義的)

つまり、何のためにお話をするか、この話をして

どんな人間になってもらいたいか。

お話が目的ではなく、話を手段として相手の人間形成

に役立てようとするところに

教育として童話の扱われる理由がある

—教室童話の特性— (金沢,1959)

一連の指導精神にかかわる論述と上記の覚書には時代の開きがあるが、二つの時期でともに人間形成の目的意識がある語りが教室童話としてとらえられていると理解できる。また、人間形成の目的意識を表現する用語は戦中までと戦後で異なるものの、子どもの人格を尊重し成長を助け人づくりに寄与していくことが教育としての童話だという見解が共通している。

よって金沢の台本分析に際しては、「人間形成の目的意識」が反映された要素を抽出していくことで、金沢の理念をさらに具体的に見ていけると考える。では、形成の目的とする人間像を描くため、台本の脚色で表現技術はどう工夫されたのであろうか。

(2) 脚色技術の工夫

「童話脚色について」(1941)には、次のような記述がある。

口演童話に於ては話す為の生きた言葉が愈々必要になつてくるのである。[中略]

次に形式から云つたならば、童話作品が仮に小説であるとしたならば口演向にすることは戯曲化することと同じである。したがつて平面的な童話作品も一応はそれを解体して口演風に組立て、立体的なスタイルと多分の色彩と動きを持つて来る様にしなければならない。(金沢,1941,pp.11-12)

ここで、「話す為の生きた言葉」、「戯曲的な形式」が語りの技術と考えられていると分かる。

低学年向の劇指導論では「筋、表現法に適度のリズムを持ち、音楽的要素を多分にふくんだもの」(金沢,[1937]1989c,p.72)を脚本選択の条件の一つに挙げ、次のように論じている。

低学年児童はその心理的発達段階から云つても幼稚で、或は物語にしても、中に含まれてゐる内容の如何よりは、形式的なリズムを愛好する傾向を多分に持つてゐる。幼児が母親の手に抱かれ子守唄のリズムに静かに寝入

ることや、桃太郎の話で川から桃が流れてくるところを、ドンブラッコ、スッコッコスッコッコと反復のリズムに云ひ知れぬ微笑をうかべて聴き入る児童を思ふと、低学年児童にはどうしても見逃すことの出来ない重大要素である。(金沢, [1937]1989c,p.72)

また、同論稿(前掲,p.81)には「脚本の読み(台詞)の指導」として「生きた言葉」が挙げられ、「ただ口を動かすだけの言葉で有ってはならない。感情のこもった言葉、生きた言葉でなくてはならない」と説明がある。

台本の脚色に求められる表現技術として、金沢が形式的なリズム、感情をこめた台詞を想定していると分かった。『話方の研究』では、幼年向け話材として、やはり『桃太郎』を例に「音楽的材料」が推奨され、鳴き声や物売りの擬声も喜ばれるとある(大塚講話会,1926,pp.90-92)。台詞についての詳しい説明はないが、「会話の模様」として「二人又は二人以上の人物の性格を表現する工夫が必要」(前掲,p.315)と論じられている。よって形式的なリズムのある表現と台詞の具体例に注目して台本分析をおこなうことで、金沢が大塚講話会の理論を基礎に、どのような工夫を加えたのかを検討していけるものと考えられる。

4 童話台本「雨」の分析

原話と台本の導入部分、ならびに物語の展開

導入部分において、原話で 20 字詰め 9 行分が金沢の台本では 67 行の展開となっている。中盤部分は 24 行が 116 行、終盤部分に関しても 8 行が 43 行という文字量の増加が確認でき、台本には脚色にとどまらない金沢の創作力がうかがえる。ここでは導入部分の冒頭の一部を原話と金沢の台本から引き、それに続く台本の梗概を添えてから分析結果について述べる。

原話「あめのしづく」『欧米小学読本・第一学年』(1929)

あるとき、ひやくしゃうが、こむぎの、大きな、はたけを、もってゐました。(水野訳,1929a,p.19)

童話台本「雨」『童話の台本』(1951)

あるところに山がありました。

その山のむこうにもう一つ山がありました。

そのまたむこうにもう一つ山がありました。

そうして、その山のむこうは広い広い麦畠だつたのです。

麦は青々とのびてとても気持よくそだつていました。

その青い麦畠のまん中に一本の白い道が、ず一つとつづいていまして、その道をお父さんと、お母さんと、子供の三人が仲よく鍬をかついで、トツトコ、トツトコ 歩いていきました。

やがて麦畠のまん中までくるとお父さんが、

「どっこいしょ。」

と鍬をおろしました。

お母さんも、

「ああ、どっこいしょ。」

と鍬をおろしました。

すると子供も、

「ああ、どっこいしょ。」

と鍬をおろしました。(金沢,1951a,p.6)

このあと家族は声をかけ合い、畠仕事に精を出す。ところが晴天つづきで麦たちは元気がなくなる。雨乞いをしても降る気配はない。中盤部分では場面が雲上に変わる。入道雲の上の小さな雨粒「一(ひい)ちゃん」(金沢による命名)が下界の家族と麦たちを見て、役にたてるなら降りていってあげようとおつぶやくと、入道雲に「お前たちの一粒や二粒が降りていつたつて何の役にたつものか……」(金沢,1951a,p.9)と制される。だが、一ちゃんは心を決めて飛び降りる。次に、二(ふう)ちゃんもあとに続く。他の雨粒もあとにつづいて本降りの雨となる。終盤部分では、異変に気づいた入道雲が下界の大喜びを見てうれしくなり「こうなつたらわたしもだまつてはおられないぞ」(金沢,1951a,p.11)と、雨をざあざあ降らす。

(1) 「人間形成の目的意識」が反映された要素

童話台本「雨」では、子どもたちの人間形成に資す意識が反映された要素として①仲よく過ごすこと、②思いやり、③自分だけでは力の限られた存在であること、④人間は変えられる存在・変わる存在であること、という4種類をそれぞれ①6ヶ所、②16ヶ所、③8ヶ所、④3ヶ所、析出した。

①「仲よく過ごすこと」は、導入部分で三人家族が同じ行動を取る諸場面に表れている。

②「思いやり」は、導入部分で表たちを案じて雨乞いをする家族、中盤部分で日照りに困る家族と表たちの役にたちたいと思う雨粒の姿によって表現される。

③「自分だけでは力の限られた存在であること」は、導入部分で三人家族が雨を待つ姿に象徴的である。家族の様子から、人間が自然に依存しており、人間の力に限界があることが伝わる。また、導入部分での働く子どもの姿、中盤部分で「何の役にたつものか」と入道雲に言われる雨粒の姿など、小さくて力に限りある存在にも焦点が当てられる。しかし、家族という社会関係のなかでの子ども、大雨をつくりだす一粒の雨といった登場者たちは、小さくとも集団の構成員として意味ある存在だということが示唆される。

④「人間は変えられる存在・変わる存在であること」については、中盤部分で思い切って下界に飛び降りていく小さな雨粒たちの姿により、行動で状況を変化させられる可能性が描かれ、終盤部分で雨粒たちが引き起こした変化に刺激される入道雲の姿により、人の内面は環境により変化することが表される。

②③④の要素は原話でも読み取り可能であるが、原話の淡々とした物語展開と比較したとき、金沢の台本は人間形成の目的意識が強く打ち出されたものとなっている。

(2) 形式的なリズムのある表現、台詞

台本「雨」で形式的なリズムのある表現を析出すると、「広い広い」、「トツトコ、トツトコ」といった言葉や音の繰り返えし、筋の展開における、山のむこうにもう一つの山、そのまたむこうにもう一つの山という物語の舞台への導入、父親、母親、子どもが順に「どっこいしょ」と鍬をおろす様子といったフ

レーズの繰りかえしなど、合計 58 形態を数えた。いずれも原話とは異なる表現で、創作されたエピソードにともなう。また、上記の「音の繰りかえし」と一部重複するが、「からから」、「ぐうぐう」、「ピカピカ」、「ずーつと」、「ポツン」といったオノマトペは 25 種類、抽出⁽¹⁰⁾された。

台詞の工夫では、まず、前項の引用通り、原話で登場する一人の農夫が金沢台本では三人家族に置き換えられることで会話が成立していると分かる。また中盤部分では、原話で「一つぶの小さな雨」、「ほかのあめ」、「べつのあめ」と表されているところ、金沢の台本では「一ちやん」、「二ちやん」、「三ちやん」と名づけがおこなわれている。このような登場者の設定の変更、登場者の創造は中盤以降の入道雲、雷についても見られ、それにより登場者たちの個性に応じた発話や会話が可能になる。言い換えれば、家族間や仲間うちでの台詞のやりとりを創出するために登場者の性格づけや創造がおこなわれているのである。

5 童話台本「兄弟」の分析

原話と台本の導入部分の抜粋、ならびに物語の展開

「雨」同様、「兄弟」でも原話に比べた文字量の増加は顕著である。導入部分において、原話で 20 字詰め 11 行分が金沢の台本では 65 行の展開、中盤部分は 30 行が 86 行、終盤部分は 12 行が 32 行という増加が確認できる。以下に原話と台本の導入部分の一部を引用し、それに続く部分の梗概を添えてから分析結果を提示する。

原話「兄弟の心」『欧米小学読本・第四学年』（1929）

アラビヤ人の中に、かういふ昔話がある。今エルサレムのお寺の建つてゐる場所が、昔まだ畑であった時分に、二人の兄弟が、母からゆづり受けた畑を、一しよに耕してゐた。

刈り入れの時が来て、兄弟は自分自分に穀物を刈った。(水野訳,1929b, pp.89-90)

童話台本「兄弟」『童話の台本』(1951)

昔、昔、ずっと昔、今のパレスチナのエルサレムに仲のよい二人の兄弟が住んでいました。

二人はお母さんから仲良く分けていただいた畠に麦をまいてせつせと耕したり、肥料をやつたりしたので麦はぐんぐんのびて、もうすぐ刈取る頃になりました。

「兄さん、いい麦になつたね、こんなにたくさんみのつて……。」

「うん、いい麦になつた。今年はたくさんとれるぞ。さあぼつぼつ刈取ることにするかな。」

と、二人は黄色にみのつた麦畠のまん中で、こんな話をしていました。

そのあくる日、いよいよ麦刈が始まりました。

「兄さん、僕は東の方から刈って行きますよ。」

「よーし、ではわしは西の方からだ。どちらが早く刈取るか競争だ。一、二の三。」

[中略]

あんまり暑いので弟が一寸立つて見ると、兄さんは夢中です。

「負けたら大変!!」

大急ぎで又刈り出しました。

今度は兄さんがあんまり暑いので一寸立つて見ると、

「おや、弟は夢中に刈っているな。負けたら大変。」

大急ぎで刈り出しました。(金沢,1951b,pp.22-23)

このあと、刈り取った麦束を兄弟それぞれに積み上げると、同じ大きさの山になる。中盤部分では兄が所帯持ち、弟は独身だと明かされ、刈り入れ当夜の二人の発想が紹介される。弟は家族を扶養する兄の収穫が多い方がよいと考え、兄は、独身の弟の楽しみのため収穫を多くしてやりたいと妻に相談する。その思いを直接ぶつけても相手に受け入れられないと考えた二人は、夜のうちに秘密で麦束を相手の山に移す。先に弟が畠に出かけて麦束をいくつも兄の山に運ぶ。少したち、今度は兄が麦束を運びに行く。作業後に二人は納得するが、翌朝、麦の山が前日と同じで驚く。そこで、その晩も麦束を運びに行くけれども、翌

朝も山は同じ大きさである。不思議に思い、夜になって闇空の下、各自が見張りに出かける。変わった気配はないので、また麦束を運び始める。すると、雲の切れ目から月の光が差してくる。二人は互いの姿に気づき、相手が自分と同じ思いだったと分かり、抱き合って喜ぶ。

(1) 「人間形成の目的意識」が反映された要素

童話台本「兄弟」では、子どもたちの人間形成に資す意識が反映された要素として①仲よく過ごすこと、②思いやり、③人とともに働くことの意義、という3種類をそれぞれ①7ヶ所、②10ヶ所、③5ヶ所、析出した。

①「仲よく過ごすこと」は、畠で声をかけ合いながら作業する諸場面に表現されている。

②「思いやり」は、中盤部分での所帯持ちの兄の暮らしを考える弟と独身の弟の楽しみを考える兄の様子から読み取れる。二者のこの設定は原話でも同じだが、原話では兄が独身の弟に「楽しみがない」という同情的な様子がうかがえるのに対し、金沢の台本では、兄と弟が互いに相手を大切に思う設定で両者は対等に扱われている。

③「人とともに働くことの意義」は、導入部分で作業に取り組む相手の姿を見て「負けたら大変」と自分の作業に戻る兄弟それぞれの姿を通し、競い合うようにすれば作業がはかどることが伝わる。加えて、刈り取りを同時に終え、刈り取った量が同じだと確認する二人の姿を通し、苦楽をともにして育まれる絆の存在を読み取ることもできる。原話には二人がともに作業をおこなう描写がない。それに対し金沢は、兄弟の働きぶりを描くことで台本に望ましい労働のあり方の例を盛り込んだ。

「兄弟」においても「雨」同様、原話は淡々とした物語展開であるが、それに比べ、金沢の台本は人間形成の目的意識がより強く打ち出されたものとなっている。

(2) 形式的なリズムのある表現、台詞

台本「兄弟」で形式的なリズムのある表現を拾うと、「昔、昔、ずつと昔」、「ぼつぼつ」、「どんどんどんどん」といった言葉や音の繰り返しかえし、麦刈り作業中

の兄弟が暑いので順番に一寸立ってみる、麦刈りを終えて「ばんざい」と同じように鎌をふり上げるといった筋の展開の繰りかえしを合計 52 形態、析出できた。エピソードの繰りかえしは原話にも含まれるが、金沢は兄弟の具体的な作業場面のエピソードを付加し、筋の繰りかえしとともにリズムをとまう言葉や音の繰りかえしを意図的に増やしている。物語にメリハリをつけ、味わいをより深くする工夫と言える。たとえば中盤部分での「どっこいしょ」、「よいしょ」といったかけ声の繰りかえしは、兄と弟の行動に弾みをもたらす。一部が音の繰りかえしとも重複するオノマトペについては、「かんかん」、「にこにこ」、「びつしより」、「サーツと」など 17 種類を抽出した。

次に台詞を検討する。「雨」において登場者の設定の改変、登場者の創造が家族間や仲間うちでの会話を創出していたが、同様の工夫が「兄弟」にも見受けられる。原作「兄弟の心」では「刈り入れの時が来て、兄弟は自分自分に穀物を刈った。で、それを束ねて見ると、両方のが同じ位の分量になった」（水野訳,1929b,pp.89-90）、「二人は、幾日もの間、同じ事をしてゐた」（水野訳,1929b,p.91）など地の文の叙述が続く。一方、金沢の台本では、発端部分で競い合うように仲よく作業する兄弟の様子、中盤部分での相手を思いやる様子、相手を喜ばせるための行動などをエピソード化し、台詞のやりとりやひとりごとを成立させている。

6 まとめ

本研究では、金沢嘉市の童話台本を分析対象として、「教育としての童話」の確立が目ざされた教室童話の特徴を具体的に検討した。その結果、以下の通り、社会化という人間形成が指導精神により意図されている点、子どもの心の育ちに配慮した形式的なリズムのある繰りかえし、登場者たちの発話・会話が表現技術として工夫されている点が確認された。

指導精神、すなわち「人間形成の目的意識」が反映された要素として、台本 2 作から「仲よく過ごすこと」、「思いやり」という要素が共通に析出された。両台本では畠仕事の場面を具体化し、働く仲間との過ごし方を表現して望ましい人間像を提示している。「雨」では家族が仲よく働く様子のほか、日照りで

元気のなくなった妻たちを思いやる様子、雨粒が困っている家族と妻たちを助ける物語展開などで、周囲に目を向ける登場者たちが造型されている。「兄弟」では原作にない労働場面を設定し、ともに働く身内の幸福を願う姿勢をより印象的に描いている。「雨」から抽出された「自分だけでは力の限られた存在であること」、「兄弟」から抽出された「人とともに働くことの意義」という要素からは他者との関係性における個の存在、自分にできることを考える大切さに目を向けさせる指導の意図がうかがえる。「雨」から抽出された「人間は変えられる存在・変わる存在であること」には、日々成長する子どもへのまなざしがある。また、周囲の環境に働きかけていくことへの期待も込められている。

思いやり、他者との関係性における個といった要素には、社会的存在として人間形成への意図、つまり子どもの発達を社会化としてとらえる視点が含まれる。ここで押さえてたいのは、大塚講話会が志向した非日常的な体験としての口演童話、あるいは、その延長にあると言える大衆化した口演童話と、金沢の意図した教室童話との相違である。教室童話は、日々の教育として実践されるからこそ、発達の先にある人間像が語りに託される点に特徴がある。そして、その特徴を明確にするために金沢が用いたのが「指導精神」という表現なのである。

ただ、巖谷小波、岸辺福雄、久留島武彦ら口演童話の三大家に共通する「〈桃太郎主義〉といえるもの」⁽¹¹⁾（上地,1997,p.174）が、子どもの理想像を語る歴史として先行していた点に留意する必要がある。岸辺と久留島は幼稚園長として、桃太郎を理想とする心身鍛錬の教育に取り組んだ（上地,1997,pp.175-176）。桃太郎主義は金沢の「成長しつつある彼等の人格を尊重」（金沢,1939b,p.22）という教室童話の前提とは意味合いが異なるものの、「援護と鍛錬を忘れてはならない」（前掲,p.22）という表現にその影響を読み取ることもできる。教室童話における桃太郎主義の影響については今後、改めて検証をおこなう予定である。

次に脚色技術に関する考察をまとめる。まず、繰り返しの音や言葉、フレーズでリズムをつくる効果であるが、第一に、話を聞く子どもたちが登場者たちの動き、物語の動きを体感できる点が挙げられる。音のひびきは物語に楽しい雰囲気を加味し、子どもたちの興味を惹きつけるものであろう。第二に、筋

の繰り返すには、情景や場面の理解を助ける働きがある。金沢は「幼年期の児童にあつては、かんでふくめるやうにしなければならぬ親心が必要である」（金沢,1941,p.11）という見解の具体的な方策として、同じ音や表現、筋を重ねて物語を展開したと考えられる。

台詞の利用については、「感情のこもった言葉、生きた言葉」（金沢, [1937] 1989c,p.81）と論じられたように、物語を登場者の発話や会話で進めることで場面の楽しさ、悲しさ、こわさなどが子どもたちにいきいきと伝わりやすくなる。また、登場者たちが同じ言葉を繰り返さず効果として、語り手と聞き手が語りのリズムに乗って物語を進んでいくことが可能となり、かつ聞き手の場面への理解が深まることが期待される。

大塚講話会が表現技術として提示した「音楽的材料」、「会話の模様」を金沢は「形式的なリズム」、「感情をこめた台詞」として独自に再理論化し、人間形成を意図した「教育としての童話」の語りに積極的に活用した。子どもたちにとって望ましい発達を人間像として描いたこと、それを支えた教育的配慮のある表現技術が、大会場での観客の反響を期待する口演童話とは一線を画した教室童話の特徴である。

教室童話という教育的配慮のある実践には文化、すなわち「次の世代の育成にかかわって、ある社会集団によって歴史的に形成され共有された、人々の生き方、生活の仕方」（宮澤, 2002,p.5）を伝承していこうという、子どもたちへの語りの意図が内在している。今回の論考を一つの足がかりとし、子どもの文化の乏しかった時代に教師の貴重な実践としてあった教室童話の実証研究を重ね、歴史的評価を進めていく研究の展望を提示して本稿を結ぶ。

謝辞

資料閲覧に便宜を図っていただきました金沢ヒューマン文庫、白百合女子大学児童文化研究センター、浅岡靖央氏に心より御礼申し上げます。

教室童話が意図した「教育としての童話」の語り
—金沢嘉市の童話台本の分析から—

注

- (1) 1925年に初めて用いられた語(松美,1941,p.2)で、雨降りの体操の時間、子どもが疲れている時、学期の初めや終わり、行事の前日などの実践(内山,1957,p.185)。なお、現在は主に幼童向け文学の意味で使われる「童話」という語は、1918年『赤い鳥』創刊の頃から、近世以来使われていた「お伽噺」に取って代わり(内山,1957,pp.15-21)、昔話、物語と同様、語る行為と語られる話材を示す両義的な意味を含むものとして用いられてきた。本稿では「教室童話」、「口演童話」を語りの行為を指すものとし、語られる話そのものを指す場合には「話材」と表現して論じていく。ただし、引用部分についてはこの限りではない。
- (2) 1915年に東京高等師範学校を拠点に結成。口演童話の研究と練習、実践のほか、三大家を迎えて大会を開くこともあった(樫栗,1972,p64)。
- (3) 青山師範学校童話部で活動していた河合徳司らが創立。娯楽性を高めた口演童話を批判し、教室で教育のために口演童話を利用することを提唱(金沢嘉市著作集編集委員会,1989,p.30)。
- (4) 他に公刊5作、私家版3作、生原稿1作を確認。公刊「聞ふドイツ少年」(1943)については原話の新聞記事を特定したが、口演時期が特化されるため、本研究の調査対象から除外。
- (5) 「雨つぶさん」、「三びきのヤギさん」の2作を語り、参集者との質疑応答に臨んだ。
- (6) 金沢ヒューマン文庫(愛知県蒲郡市)収蔵。
- (7) 1908年創立。1949年に他3校と合併し東京学芸大学となる(東京学芸大学「沿革表」<http://www.u-gakugei.ac.jp/01gaiyo/enkaku.html>、2017年1月7日)。
- (8) 口演童話の諸団体が童話部会として一元化された。
- (9) 金沢の郷里である愛知県蒲郡市に設置。金沢旧蔵の図書、教育資料、講演原稿などを収蔵。
- (10) 山口仲美編『擬音語・擬態語辞典』(2015)を参考とし、金沢のオリジナルも含めた。
- (11) 巖谷小波『桃太郎主義の教育』(1915)で提唱された積極性、進取性、楽天性などの必要、無邪気や無造作からくる自由(上地,1997,pp.174-175)。

引用文献

【直筆】

金沢嘉市 1959「教室における童話(教室経営の中における童話)」[1959.6.10 中野区教育研究会で]。(金沢ヒューマン文庫収蔵:分類2-(9)23.)

【謄写版印刷】

金沢嘉市 1939a「教室童話への二三の所感」『教室童話』2(3),青山講話会,pp.1-5。[再録:金沢嘉市著作集編集委員会編 1989『金沢嘉市の仕事1 児童文化とともに——子どもたちの心をより豊かに』あゆみ出版,pp.30-35.]

金沢嘉市 1939b「童話を語る態度——特に児童観」『教室童話』2(4),青山講話会,pp.19-24。[再録:金沢嘉市著作集編集委員会編 1989『金沢嘉市の仕事1 児童文化とともに——子どもたちの心をより豊かに』あゆみ出版,pp.35-41.]

金沢嘉市 1941「童話脚色について」『教室童話』4(1),教室童話研究会,pp.10-13。[再録:金沢嘉市著作集編集委員会編 1989『金沢嘉市の仕事1 児童文化とともに——子どもたちの心をより豊かに』あゆみ出版,pp.46-49.]

金沢嘉市 1946「世界の童話より(一)」『児童文化』芝児童文化研究会 ページ記載なし。(金沢ヒューマン文庫収蔵:分類2-(9)2.)

金沢嘉市 1951a「雨」『童話の台本』茨城県図書普及委員会,pp.6-12。

金沢嘉市 1951b「兄弟」『童話の台本』茨城県図書普及委員会,pp.22-27。

【謄写版印刷以外】

浅岡靖央 2011「口演童話と『教室』——青山師範学校における口演童話運動の系譜」『子ども学論集』

- (4), 日本児童教育専門学校, pp.23-30.
- 浅岡靖央・別役厚子編 1989「金沢嘉市著作目録」金沢嘉市著作編集委員会編『戦後教育に生きて——痛恨からの出発』あゆみ出版, pp.289-299.
- 上地ちづ子 1994「語りの特性を見出して——〈戦前戦中期〉金沢嘉市の口演童話観」『第一回 金沢嘉市研究会 合同研究会・資料集』金沢ヒューマン文庫叢書 (3), 蒲郡市立図書館, pp.91-97.
- 上地ちづ子 1997「口演童話の方法と思想」日本児童文学学会編『研究=日本の児童文学 2 児童文学の思想史・社会史』東京書籍, pp.169-196.
- 金沢嘉市 1943「話し方」宮崎靖編『学芸会の理論と実際』清水書房, pp.64-102.
- 金沢嘉市 1951c「おはなし教育の根本問題」菅忠道・関英雄・早川元二編『現代児童文化講座 上巻』双龍社, pp.180-197.
- 金沢嘉市 1967『ある小学校長の回想』岩波書店 [岩波新書].
- 金沢嘉市 1985「私と口演童話」野村純一・佐藤涼子・江森隆子編『ストーリーテリング』弘文堂, pp.64-84.
- 金沢嘉市 1989a「第七回の公演をむかへて」金沢嘉市著作集編集委員会編『金沢嘉市の仕事 1 児童文化とともに——子どもたちの心をより豊かに』あゆみ出版, pp.66-69. [初版: 1936.12『学校劇』巻号不明, 学校劇研究会, ページ不明.]
- 金沢嘉市 1989b「くすぐりの清算」金沢嘉市著作集編集委員会編『金沢嘉市の仕事 1 児童文化とともに——子どもたちの心をより豊かに』あゆみ出版, pp.13-15. [初版: 1936『童話教育』7(11), 童話教育会, ページ不明.]
- 金沢嘉市 1989c「低学年に於ける劇指導の実際」金沢嘉市著作集編集委員会編『金沢嘉市の仕事 1 児童文化とともに——子どもたちの心をより豊かに』あゆみ出版, pp.69-89. [初版: 学校劇研究会編 1937『東京市標準学校劇集』ページ不明.]
- 金沢嘉市著作編集委員会 1989『金沢嘉市の仕事 1 児童文化とともに——子どもたちの心をより豊かに』あゆみ出版.
- 唐澤富太郎 1968『図説 明治 100 年の児童史 上』講談社.
- 樫葉勇 1972「大塚講話会」内山憲尚編著『日本口演童話史』文化書房博文社, pp.64-65.
- 子どもの文化研究所 1984「〈金沢嘉市先生の口演童話をきく会記録〉(1) 口演童話『雨つぶさん』『子どもの文化』16(9)170, 子どもの文化研究所, pp.54-59.
- 松美佐雄 1941『教室童話学』日本童話連盟本部.
- 宮澤康人 2002「まえがき」宮澤康人編著『教育文化論——発達の環境と教育関係』財団法人放送大学教育振興会, pp.3-8.
- 水野葉舟訳 1929a「あめのしずく」『欧米小学読本・第一学年 [アメリカ小学読本]』平凡社, pp.19-24.
- 水野葉舟訳 1929b「兄弟の心」『欧米小学読本・第四学年 [フランス小学読本]』平凡社, pp.89-92.
- 中野光・白井克尚・浅岡靖央・森田浩章 2003『教師とは 金沢嘉市が拓いた教育の世界』つなん出版.
- 滑川道夫 1989「児童文化史における『童話研究』の展望」滑川道夫他編『近代児童文学研究のあけぼの——雑誌『童話研究』へのアプローチ』久山社, pp.9-27.
- 大塚講話会 1926『実演お話集 第九巻 話方の研究』隆文館.
- 世田谷区教育委員会教育総務部教育総務課編 1996『世田谷区教育史——通史編』世田谷区教育委員会教育総務部教育総務課.
- 谷出千代子 2002『『口演童話』の描写に関する一考察——大正年間の出版物を中心に——』『仁愛女子短期大学研究紀要』(34), 仁愛女子短期大学, pp.68-56(縦組み掲載).
- 東京都目黒区教育委員会編 1986『目黒区教育百年のあゆみ』東京都目黒区教育委員会.
- 富田博之 1985「日本のストーリーテリングとしての『口演童話』」野村純一・佐藤涼子・江森隆子編『ストーリーテリング』弘文堂, pp.43-63.

教室童話が意図した「教育としての童話」の語り
—金沢嘉市の童話台本の分析から—

- 富田博之 1988 「口演童話」 日本児童文学学会編『児童文学事典』東京書籍 ,p.252.
内山憲尚 1957 『童話学入門』東京文化研究所出版部.
内山憲尚 1972 「口演童話」 滑川道夫・菅忠道編『近代日本の児童文化』新評論 ,pp.156-172.
山口仲美編 2015 『擬音語・擬態語辞典』講談社.
山内秋生 1990 「日本童話史（後篇）——明治大正時代」 上笙一郎編『童話史』総合童話大講座 4,
久山社 ,pp.1-38. [初版：1937『童話史』日本童話協会出版部.]

**“Storytelling as a Teaching Strategy” Aimed by Teachers Who Advocated
“Classroom Storytelling Style Worthy of Emulation” in the Showa period**

Through an Analysis of Storytelling Scripts for Children

Dramatized by Kaichi Kanazawa

NAKAMURA, Miwako

(Graduate School of Humanities and Sciences,
Ochanomizu University)

This paper presents the results of an analysis of two storytelling scripts for children dramatized by Kaichi Kanazawa(1908 - 1986), who was a primary school teacher and a storytelling performer in the Showa period. Mr. Kanazawa was critical to the vulgar taste trend of Japanese style storytelling for children, “kōen dowa”. Kōen dowa is a kind of art with gestures and performed in front of hundreds children. Although kōen dowa had been very popular from the Taisho period to the end of the Asia-Pacific war period, some storytellers performed for amusement with exaggerated gestures and they were frowned upon by Japanese society. So Mr. Kanazawa and his fellows were devoted to their studies of storytelling as a teaching strategy and advocated “Classroom Storytelling Style Worthy of Emulation”.

The previous studies have shown the idea, the history and the activities of Classroom Storytelling Style Worthy of Emulation.

Through this analysis of two storytelling scripts, the following features were obtained: (1) describing the ideal of humanity ,such as getting along with colleagues, being kind to others, expressed by teaching philosophy, (2) cogitating some expressions : a)repetition of sounds, words and phrases, b)uttering speech parts with empathy, c) skits.