

野口雨情の『童謡十講』における「教育」の検討

金 田 啓 子

0. はじめに

野口雨情（1882-1945）は、大正期後半から昭和期前半にかけて活躍した童謡作家である。周知の通り、大正7年の『赤い鳥』の創刊^①は、童謡を世に知らしめるとともに、北原白秋を始め多くの童謡作家の作品が載せられることとなった。雨情自身はそれに直接関することはなかったが、翌・大正8年には、類似の童謡・童話雑誌である『金の船』の童謡欄の編集に携わることとなり、この時代を代表する童謡作家となった。この雑誌を中心とした具体的な活動内容は、読者からの投稿作品を撰し評価を加えること、自身が創作した作品を掲載することであった。その他に雨情は、積極的に童謡の普及に努めるための活動も行っている。その内容は、全国各地の小学校に対する童謡の奨励^②、童謡教育推進団体の組織、講演、路傍童謡公演といった諸活動である。

ところで、当時の童謡作家として、雑誌を中心とした詩作と評価とは一般的な活動内容であると考えられるが、普及に関する活動に格別の力を入れたという点では、雨情は突出した存在であった。彼が普及活動に重点を置いていたということは、自身の童謡論の中でも、童謡作品に関する内容と童謡を浸透させることに関する内容とを同等に扱っていることから分かることである。また、拙稿『『夕焼論争』にみる童謡の多様性の真相^③』において示した、大正11年の論争における論点が、読み味わう詩か謡う詩かという童謡自体の質に関するものと、芸術教育か感情教育かという普及させる過程に関するものが混在していたこともその一例である。後者の方からは、雨情が童謡を広めるだけでなく、童謡にどのような効用があるかを説くことに力点を置いていたことも分かる。

一方、童謡の効用に関しては、先行研究においても、雨情が「教育と結びつけて童謡を説くことが多」いことが畑中圭一によって既に指摘されている^④。つまり、童謡を教育することの「利点」を彼が説いているということである。しかし、一言に「教育」とは言っても、それが具体的に何を指すのかは明らかでない。先行研究においても、その見解は概括的なものにとどまっている。

したがって、本稿においては、雨情の「教育」が示す内容を具体的にすることを試みることにする。ただし、「内容」という概念のうちでも、今回は次の二点に関する部分を指標とする。Ⅰ学校を通しての教育を考えていたのかどうか、Ⅱ童謡自体を児童に身に付けさせることを指していたのか、童謡を通して別のものを身に付けることを指していたのか。理由は以下のことによる。Ⅰに関しては、「童謡」は「唱歌」を批判しこれに代わるものとして出現したものであるが、ストレートな代用品とはなり得なかったことが挙げられる。なぜならば、唱歌が文部省により創り上

げられたもので学校で教えられる体制が整っていたのに対し、童謡は民間からの動きで始まったものであるからである。当時の「教育」という用語を考えてみると、学校教育に限定されると言い切ることはできない。例えば早い時期では明治12年、福沢諭吉が「人間社会教育」という表現を用い「学校の教育のみを云ふに非ず」と述べており⁹⁾、明治20年代以降には、文部省でも「社会教育」「通俗教育」という表現をかなり用いるようになる¹⁰⁾。したがって、当時において「教育」と言った場合、どちらの概念であったのかははっきりしていないのである。このことは、童謡が、唱歌のように学校という場を利用しその一部として存在すべきであると捉えられていたのか、それとも学校とは切り離された場であるべきものとして捉えられていたのかを知る上で確認する意義がある。特に、雨情に先駆け童謡において活躍していた北原白秋が当時の学校体制を痛烈に批判しており、現在において「学校教育による彼の被害者意識は強烈なものであって」、「その怨念が彼の教育に対して関心を向けさせ、教育改革の運動に走らせる原動力となった」という指摘がなされている¹¹⁾以上、雨情の教育観も学校とどのような関係にあるのかを確認しなければならない。このことは、雨情が各地で学校教育に介入するかたわら講演などの活動を多くしていたことから、彼が学校教育とそれ以外の教育をどのように捉えていたのかを明らかにする必要があると考えられる。またⅡに関しては、前示の拙稿において扱った「夕焼論争」の論点の一つである、「芸術教育か感情教育か」という問題から、それを明らかにする必要性を認める。白秋や横瀬夜雨らのように¹²⁾、芸術至上主義の教育観が一例として存在していた時代の中で、雨情のそれがどのようなものであったかを、童謡論から読み取ろうとするものである。以上のことから、本研究の視点は、ⅠⅡの二点とする。

それに当たっての研究方法は、まず前に示した先行研究である畑中の『童謡論の系譜』の中で、雨情の言う「教育」がどのように概念規定されているかを明らかにする。そしてそれを更に詳細に分析すべく、次の作業を行う。初めに雨情の童謡論の内に出て来る「教育」という語をすべて取り出し、それに接続する語により大方の分類をした上で、文脈から意味を限定する。この方法は、次章に詳述するが、広田照幸『教育言説の歴史社会学』¹³⁾を参考としたものである。

尚、本研究は、雨情の「教育」観を解明することを最終的な目標として存在させ、その第一段階の研究として位置付けるものとする。最終目標は童謡論の多方面からの分析と作品の分析を通して初めて達成されると思われるが、今回は、雨情のすべての童謡論のうちの最初のものと言える『童謡十講』を分析対象として取り上げ、観点も前述のものに絞って一応の完結した見解を示すこととする。

1. 先行研究のまとめ

前章において述べたように、雨情の童謡論が教育との結び付きが強いという指摘は、畑中圭一『童謡論の系譜』の中でなされている。この著書の「はじめに」¹⁴⁾には、「近年、「童謡論」が欠落したまま作品だけが次々とつくられているという傾向があり、それが童謡界に一種の閉塞的状况を生み出している」とあり、その一因として、童謡に関する評論は存在するものの「童謡論」の

歴史をまとめたものはほとんど皆無といってよく、本論の「踏査結果が童謡の現状になんらかのインパクトを与えるとともに、将来まとめられるであろう童謡通史の礎石のひとつになれば幸いである」と述べられている。ここから考えると、童謡論の見解に関しては、この論は貴重であるとともに最初のものであると言えよう。よって本章においては、本書の第二章「野口雨情の童謡論」のうち、特に「教育」に関する考察部分を吟味することとする。

畑中は考え方のポイントとして、雨情の初期の童謡論から後期のそれまで主張が一貫しているかどうかということに着目し、「彼が終始主張しつづけたのは、理知に訴えたり、説明に墮する歌（詩）ではなく、子どもの感情に訴える歌（詩）ということであった」としている⁽¹¹⁾。そして、「ここでは“感情に訴える童謡”を強調したことの背後に雨情独自の教育論があったことを指摘しておきたい」と続けられている⁽¹²⁾。つまり、雨情の童謡論の柱となる「一貫した主張」の基盤として雨情の「教育観」が存在していたということであるが、雨情の教育に対する姿勢について、畑中の捉え方が現れている部分を抜き出してみると次の通りである。

雨情は、当時北原白秋などが提唱していた芸術自由教育には必ずしも賛意を示していない。というよりも、彼は民衆教育を主張する立場から、自由教育のもつ天才教育の傾向に対して批判的でした。しかし、彼は児童の教育に無関心であったわけではない。むしろ、童謡を論じつつ、常に教育の現状に対して厳しい批判を投げかけていた。⁽¹³⁾

畑中がこう記す根拠は、『童謡十講』において「情操」の欠けている当時の教育の現状が批判され、「現代教育の欠陥を補うもの」としての童謡教育が主張されていたことにある。そして最後に「いわば『感情教育』の一貫としての童謡教育を推進させようという考えが雨情にはあ」ったという見解が示されるのである⁽¹⁴⁾。しかし畑中の論の中では、教育に重きを置いていることが雨情の特徴の一つでありながらも、雨情の意味する教育の内容に関しては、「感情教育」「民衆教育」という抽象性の高い語でまとめられており、それ自体の分析は行われていない。また、雨情の教育論は「素朴な教育論」であり、「雨情は童謡の発展に新たな方向性を与えるような理論は提示しなかったが、啓発家として民衆や教育者にはたらきかけ、童謡の普及に貢献するところが大きかった」というように⁽¹⁵⁾、教育の内容ではなく「童謡というものをごく平易に、単純明快に説いて、創作と享受の両面における童謡の大衆化に寄与した」⁽¹⁶⁾という行動面が評価されているのである。しかし、以上のことから考えると、そもそも雨情の言う「教育」が、現状としての学校とどのような関連を持って論じられているのか、そして、「童謡」自体は「教育」の対象であるのか道具のようなものであるのか、どのようにあるべき存在として捉えていたのかはまだ分析されていないことが分かる。確かに雨情の童謡論は抽象的な語が用いられていることが多く、明らかな意味を限定することは困難である。だがここでは、前述の広田照幸の著作中の方法論に倣うことで、前章に示した視点からの概念規定を行うことを試みたい。広田は、「教育の語られ方」に注目する中で、「〈語〉に注目すること」を方法として用い、それが「客観的な手続きで構造の成り立ちを示すことができる」ものであると述べている⁽¹⁷⁾。本研究においてもそれを応用することで、雨情の意味する「教育」の具体性を引き出すことが可能になるのではないかと考えられる。

ただし、この方法には次のような欠点も存在することは断っておく。「教育」という用語自体に着目するという事は、語義的に近いものでも今回は扱わないということである。したがって、「教育観」としてみた場合には雨情のものが色濃く表れているものでも排除することとなる。これについては、改めて「教育」に近い内容を表すと思われる用語を設定し検討することを構想しているが、今後の課題としたい。

2. 『童謡十講』について

本稿において『童謡十講』を扱うことは前に述べた通りであるが、実際に分析をする前に、原著の概要を記しておくこととする。

ここで取り扱うのは『定本野口雨情』第七巻に所収されているもの⁽¹⁸⁾とするが、初めに本書に収められている雨情の童謡論に触れておく。『定本野口雨情』は、第一巻から第八巻で成っているが、童謡論が扱われているのは第七巻・第八巻である。童謡論の総数は、大正10年の『童謡作法問答』から昭和3年の『児童文芸の使命』までの八編である。ここで雨情の初めての童謡論とされているのは『童謡作法問答』である。しかし、これはタイトルからも分かるように、問答形式で書かれたものである。つまり一般からの質問に説明を付して答えているのであって、論として体系的に編まれているとは言い難いと考え、今回は扱う対象から外すこととした。その結果、童謡に関して論としてまとめた初めてのものと考えられるのは『童謡十講』ということになったのであるが、これを分析対象とすることは、次のことから意義があると言える。原著が出版されたのは大正12年3月であるが、雨情はこの年のうちに『童謡教育論』、『童謡と児童の教育』という他の二編の童謡論を立て続けに出版している。この二編は『童謡十講』と決して無関係ではなく、『童謡十講』内で取り上げられた題材を膨らましたものであると考えられる。各々の「解題」⁽¹⁹⁾によれば、『童謡教育論』については、

『童謡十講』において主眼とされた「童謡教育論」を独立して更に詳述したものであり、童謡が児童に与える影響の大きさ、児童の教育上いかに尊い使命を有しているかを主張している。『童謡と児童の教育』については、

『童謡十講』『童謡教育論』の二冊を合わせた内容で、叙述もほぼ同様である。

とされ、後著についてはその後に「真に芸術的価値の高い童謡は直ちに教育的価値も高く、『童謡の存在意義は一に教育との一致』にあると力説。」と述べられている。

つまり『童謡十講』は、雨情の童謡論の広がりや根底となっているのみならず、後に多くなる教育に主眼を置いた雨情の童謡論の萌芽をはらむものであったと考えることができるのである。それゆえ、「教育」という語に着目した研究をする場合、その出発点として最初に検討されなければならないものであろう。

次に、本書の構成をみていくこととする。この内容は、もともとは各府県の教育会や講習会における講演を筆記したものである。「十講」の文字通り、十に分割された講義内容が著されている。それぞれの表題は以下の通りである。

第一講	現代の童謡論	第二講	童謡の発達と変遷
第三講	童謡普及の経路	第四講	正風童謡論
第五講	郷土童謡論	第六講	童謡教育論
第七講	童謡の指導法	第八講	童謡と童話の違い
第九講	童謡創作の心得	第十講	結論

この中で、本論の分析対象の中心になるのは「童謡教育論」と題された第六講である。これは前述のように、後の『童謡教育論』の土台となっている部分である。その詳細と検討内容は次章において述べることにする。尚、次章における引用文中の下線は、すべて引用者によるものとする。

3. 「教育」の抜粋と文脈の検討

3-1. 第六講以外の「教育」

本章においては、『童謡十講』第六講中の「教育」という用語をすべて抽出し、その文脈に検討を加えることとした。上記の十講の中で、実際に「教育」という用語が現れるのは第六講だけではない。紙幅の関係もあり今回は第六講に限定することとなるが、全体の記述と「教育」という用語の関わりには簡単に触れておく。

まず、第二講・第三講・第五講・第七講・第八講ではこの用語は皆無である。また第九講の「教育」であるが、ここでは一箇所のみみられるのみで、しかも、

郷土語については「童謡教育論」その他のところでも云ふ及ぼして置きましたが…⁽²⁰⁾

という用い方であり、第六講を参照することを促すための記述であるので、皆無であることと変わりはない。

次に第一講と第四講であるが、これらの中には多少の「教育」が登場する。まず第一講には、「教育」が三箇所のみみられる。しかしこれらは前置きとしての要素が強い。最初の二つは、

童謡を小学校の教育課目に取り入れたつて何の利益もないとか、または詩人でなくては童謡の教育的指導は出来ないとか、(中略) 何れも相当の根拠はあるのでせうが、些くとも童謡といふものの全体に対する真理ではありません。⁽²¹⁾

というものであり、残りの一つは、

そこで私は、(中略) まだ童謡といふものの分からない人、これから童謡を研究し、創作し、また教育の一課目として取り入れて見たいと思ふ人々のために、極く平易に、童謡の全体を研究的にお話して見たいと思ふのであります。⁽²²⁾

というものである。第一講は、十講の初めとしての役割を果たす趣旨を有するものである。それゆえ、問題が提起されている部分でもあることは否めない。現に上記の文脈に「課目」とあることから、学校教育に童謡が入れられるべきことが両情自身の問題意識として存在していたことを汲み取ることができる。

次に第四講についてである。ここでは両情が「童謡の本質に触れた正論と看なすことは出来ない」⁽²³⁾童謡に対し、「正風童謡」と名付けてその大要を八つに分け箇条書きにしており、そのうち

の一つとして「教育」に触れられている。

八、正風童謡とは一子供の芸術教育の一資料となり得るもの。

続いてその反対に、「正風として見ることの出来ない童謡」についても同様に八つに分けて箇条書きがなされており、その最後の項目に

八、正風として見ることの出来ない童謡は一その歌詞が児童教育上に何等の益がないばかりか、却つて有害なもの。

と記されている⁽²⁴⁾。第一講における「教育」が扱われ方に関するものであるとすれば、第四講におけるそれは、内容に関わるものであると言えよう。ただしこの部分は雨情の理念が簡潔に箇条書きにされているため、文脈は限られている。後者の引用は、直後に「即ち」という言葉に続けて「教育」の内容に入るまじきものが特定されている。ここから規定すると、「残忍性を帯びたもの」、「子供の虚栄心を増させる」もの、「事実をあやまり伝へるもの」が「教育」に「有害」であることは分かる。

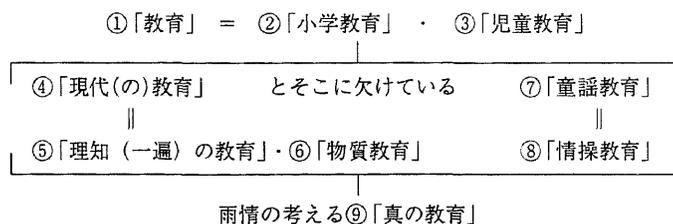
また第十講は、「教育」という用語が頻出しているが、「結論」を示した内容であるため、第六講の要約として繰り返されている部分も多い。しかしここには第六講には登場しなかったニュアンスの用語が現れるなど、考察をする有効性は十分に考えられる。

これらのことから、今回分析対象から外した部分も後日改めて研究対象とする可能性があることを予め示しておく。また、例えば第七講にある「指導」のように、「教育」と極めて関連の深い用語もしくは教育とほぼ同義で用いられている用語も対象から外した第六講以外の論中には存在する。これらも前述のように、併せて今後の課題に回すこととする。以下、第六講の検討を行う。

3-2. 第六講⁽²⁵⁾の「教育」

第六講において登場する「教育」という用語は全部で33例である。これを、まず接続する語によって分類すると、内訳は、「教育」単独のもの－4例、「小学」に接続するもの－1例、「児童」に接続するもの－2例、「現代(の)」に接続するもの－7例、「情操」に接続するもの－3例、「童謡」に接続するもの－4例、「理知(一遍)の」に接続するもの－3例、「物質」に接続するもの－1例、「真の」に接続するもの－6例、「古来の」に接続するもの－1例、「自由画」に接続するもの－1例、である。このうち、「古来の」と「自由画」それぞれに接続するものは、本論では補足的に登場しているに過ぎないため、ここでは除いて考える。残りの31例9分類の相互の関係を図示してみると、次のようになると考える。

(図1)



分類によって①から⑨の番号を付したが、以下、個々に考察を行いながら、図についての説明も添えることとする。

最初に①「教育」単独のものであるが、これには4例が分類されている。厳密には「実際に現れた教育を見ますと…」という、「現代教育」の方に近い使われ方をしている一例が含まれている。これは異質なものとして置いておくとして、他の3例を並べてみる。

a 現代の教育そのものが完全無欠のものでしたら、勿論童謡の必要もなければ、また事新しく教育論をする必要もないのであります。

b 先生の方では、ために児童の心にいつも疑ひの眼を向け、その秘密をあばかうと努め、あばけばそれをことを以つて能事了れりとするやうに自然となつて来るのです。何のことはない、お互ひに離れよう、離れてしまつて何の関係もないものになつておればいいのだといふやうな、極端な間柄になつてゐるのであります。／＼しかしそれでは教育は出来ません。

c 現に正課目として或はさうでなくしても童謡を取り入れて教育してゐる学校を見てみると、今私の云つたことが、すつかり実証されてゐるのであります。

以上から a は、漠然とした「教育」を指していることが分かるが、b、c は、どちらも学校教育に限定して考えられていることが分かる。b は「先生」と「児童」の「間柄」に着目し、両者が「離れてしまつて何の関係もないもの」になつてしまつた状態では「教育」が不可能だとしているのである。いわば、教育の場としての理想の学級を述べていると言えよう。そして c は、「正課目」と述べられているように、童謡が学校制度の中に正式に取り入れられることを提案しているのである。これらは前節の第一講の例にもみたように、広範な「教育」の中でも雨情が「学校教育」を特に想定していることを表していると言えよう。

また、b の引用文の中には「児童」という用語が現れている。c の引用文も、直前に「児童と教師の親和」ということが書かれ、それを立証するために「現に…」と続いているのである。これらのことから、ここで言う「学校教育」とは、小学教育のことであることが分かる。図中で②の「小学教育」を①「教育」とイコールで結んだことも、このことを根拠としている。

②「小学教育」については、

現代の教育は、(勿論小学教育のことです。以下も同じ意味にこの言葉を用ひます。) … というように、「現代の教育」とイコールの関係であるかのように記述されているが、①の b、c の例はいずれも小学教育を指しているのである。③「児童(の)教育」を図の中で②と並べて位置づけたのは、一つにはやはり「児童」が小学校の就学者を指す語だからである。また、「児童(の)」に接続する「教育」は次の2例である。

a 如何して童謡が正課目として児童教育に必要であるかといふことに返りませう。

b 世の中が物質文明に赴けば赴くほど、児童の教育もまた主知主義に遍して行くのは当然の結果でなければなりません。

a は童謡が「正課目として」必要であることを述べているもので、①の c と同様の用いられ方である。ここからも①とイコールの位置に付けることが適当であると思われる。

bの方は、「教育」の性質に触れるものとなっている。つまり、「文明」の変化とともにそれも変容していくということである。内容としては「物質文明」と「主知主義」とが対応させられており、引用部分の直前の文から、それが批判的に扱われていることが分かる。この検討は、⑤⑥につなげることとする。

①から③までで分かることは、主に、雨情の想定する「教育」が学校、それも特に小学校教育を指すものであるということ、そして、その正課目として童謡が取り入れられていないという現状に際し、図の下方に当たる「現代(の)教育」とそこに欠けているとされる「情操教育」に視点を置いていくと思われることである。

では、欠陥があるとされる④「現代(の)教育」の検討に移ることとする。これに関する引用文は、

a 何が現代教育の欠陥であるか

b 童謡といふものが、何故現代の教育にそれほど必要なものであるかといふことであります。

c つまり現代の教育には、ある一つの大きな欠陥があるからだ、…

d それは現代の教育に大なる欠陥がある為です。

e もしそこに何の欠陥もなく、現代の教育そのものが完全無欠のものでしたら、勿論童謡の必要もなければ、また事新しく教育論をする必要もないのであります。

f では、何が現代教育の欠陥なのでありませうか。

g 現代の教育は、(中略) 主知主義から来た物質教育だと私は思ひます。

である。このうち a は小見出しの表題であるため、取り敢えず置いておくこととして、後の b から g は一連の文脈に乗っているものである。引用された部分だけをみても、b → c d e → f → g と整然と並べられることが分かる。つまり現代教育に関し、何故童謡が必要かという疑問を投げかけている部分が b、それに対応して欠陥が存在するためであるとしているのが c, d, e, そこから更に何が欠陥であるのかという疑問を提起しているのが f, その答えが g である。しかし厳密には、g は何が欠陥であるのかに対する答えではなく、欠落部分のある現代の教育の実態はどのようなものであるかという答えになっている。欠陥部分については、g の直後には、「反対の方から云ひますと、情操教育がかけてある、理知の教育ばかりしかない、といふことに帰するのであります。」と続いている。これから考えれば、「現代教育」は「完全無欠」な「教育」ではなく、「童謡」によって補われて初めて完全なる「教育」となる、言わば「教育」の中の部分である。その「現代教育」の現実態を表す言葉が「物質教育」と「理知の教育」であり、これらは同義に用いられていると考えて良いであろう。この二つの言葉に関しては、③b とともに、⑤⑥で検討を行う。一方、「現代教育」に欠けている部分、即ち「童謡に」より補完される部分とは何か。これは、g の後の引用にあるように、「情操教育」を「童謡教育」による効能として据えていると思われる。したがって、⑦⑧での検討を待ちたい。また、e における、現代の教育が「完全無欠」であれば「童謡の必要」がないという言葉も見逃してはならないと考えられる。なぜなら、この記述を見る限りでは童謡が完全な教育を行うための道具的なものとして捉えられているから

である。

では、欠点のある現代教育の状態を表した一つの言葉である⑤「理知（一遍）の教育」について検証してみる。まずこれの登場する部分は次の3例である。

a 反対の方から云ひますと、情操教育が欠けてゐる、理知の教育ばかりしかない、ということに帰するのであります。

b 何も知らない、天真無垢な児童は、理知一遍の教育から、どんな荒々しい、がさがさした、利己的人間に育て上げられて行くことでせう。

c それでなくてさへ、理知一遍の教育に児童は苦しめられてゐるのに、この上苦しめられることは、彼等をますます小伶俐にするばかりで、最初の目的とは反対の結果しか得られないことになるではありませんか。

aは④の検討でも述べたように、「物質教育」と同義と思われるものである。このことは、bの後に「否、既に、現代の児童はさうして育て上げられつつあるのです。世の中が物質文明に赴けば赴くほど、児童の教育もまた主知主義に遍して行くのは当然の結果でなければなりません。」と続いていることにも裏付けられる。またb、cには、「理知一遍の教育」による影響が述べられている。それをまとめると、児童を「荒々しい、がさがさした、利己的人間」または「小伶俐」な人間にするということである。またここに、⑥「物質教育」の引用も示す。

現代の教育は、(中略)主知主義から来た物質教育だと私は思ひます。

ここからは、「主知主義」つまり合理的・理論的といった主義を指していることが分かるのみである。これらはいずれも抽象的な表現である。したがって、「理知」「物質」という用語を手掛かりに当たることができる文脈も含めて検討することを試みる。

「教育」に接続する以外のそれらの言葉の中で、具体性を窺うことができると言えるのは、次の例である。「世の中が外国と交渉することの多くなればなるほど、国民道徳の指導がむづかしくなつて行きます。まして今日のやうに、理知に遍した物質文明の世にあつてはよけいにそれが困難であります。今のやうな時代にあたうて、時代思想も違へば、生活境遇も違つた歴史上の事実を持つて来て、児童の精神を導かうとするのは、あまりに無考へな無謀な仕業と云はなければならぬと思ひます」。この文章中で注目すべきは「国民道徳の指導」と「歴史上の事実」である。「教育」という語は現れていないが、子どもを「児童」と表現している点、直前までの文脈が「教育」を中心に扱っている点から教育内容の一例を表したものであると判断して良いであろう。これらのことから考えると、雨情が「理知教育」「物質教育」として批判している内容の一つとして国民道徳に関する教育があり、「楠公が七度人間に生れて君恩に奉ずると云つたから、お前達もその心を以て心としなければいけない」と歴史的側面からそれを導くのが当時の教育内容あるいは方法である。それに対する雨情の見解は、「それは単に歴史上の事実として記憶せられるだけで、そこから児童のこころを導くに足る或る感激をひきださうとしても恐らく失敗に終わつてしまふでせう」というものである。そしてその一連の記述の中で、「歴史からする精神修養を排斥するわけではありません」と断つてはいるものの、それは「国を愛さなくてはいけないと他人から云は

れて、盲目的にそれを信じてる」ことであり、「外的事件によつて強ひる」ことになると述べている。それよりは、「自発的に、児童の心の奥底からしみ出て来るやうに仕向け」、「自分から考へて、自覚的に国を愛する」ようにすべきであることが雨情の主張である。ここから分かることは、雨情は教育の主目的を愛国精神を修養することであると捉えており、それが「自発的」でなく「理知教育」「物質教育」の下で「盲目的」態度によって児童に受け入れられることを問題としていることである。

また雨情は、「物質」という用語を用いた文脈の中で、「思ひも設けない効果」として愛国精神の修養とは別の面に触れている。「(童謡は一引用者注) 児童の感情に訴へて、物質文明に乾びて行く彼等の心を和げ水打つて行くものであつて、彼等をそれによつて職業化させようと強ひるものではありません。否、寧ろ彼等をして、より多く学業に親しましめ、延いては家業にも丹精するやうに、導いて行くべきものなのであります」。学業や家業に結び付く理由は曖昧ではあるが、「人間はいつでも物質生活以外に何等かの慰安なしには生きて行け」ず、東京に「公園」が存在することで市民が慰安を感じるのと同様に、童謡があることが児童の「心の大なる慰安」となるとされている。ここから類推すれば、「童謡」が慰安、つまり生き抜きの楽しみとして活用されることにより、学校の成績や家の仕事の手伝いといった児童の本分の効率を上げることができるといふことを意味していると言える。

一方の「現代教育」に欠けているとされているものの検討に移りたい。まず⑦童謡教育である。

a これから童謡教育に就いて、常々私の懐いてゐる考へを、極く簡単に、分り易く申し述べて見たいと思ひます。

b これまでとても、決して童謡教育が不必要なわけではありませんでした。

c 私の主張する童謡教育の必要は、現在教育の欠陥から出発することになるのであります。

d 理知にひからびてゐる彼等の心に清い水を与へるところに、私の童謡教育の目的があるのであります。

e 勿論、童謡を唄ひまた作つた児童が百人が百人皆詩人になり、家業を放擲してしまつたら、それこそ童謡教育は邪路も甚だしいものに相違ありません。

f 以上で私の童謡教育についての大体の意見は述べ尽したつもりであります。

殆どの記述は、抽象的な内容にとどまっている。aとfはそれぞれ前書きと後書きの類のものであり、b、cは童謡を教育することが必要であることを単に述べたものである。しかし唯一eに着目してみると、わずかに雨情の考え方を垣間見ることができよう。これは童謡教育そのものの内容を示したものではないが、そのあり方として、家業に害を与えることはあつてはならないと考えていることが分かる。雨情は、「物質教育」の考察でも引用したように、この直後に、童謡教育が「職業化させようと強ひるものではなく、寧ろ「より多く学業に親しましめ、延いては家業にも丹精するやうに、導いて行くべきもの」であると述べている。ここから推論すると、雨情の求める童謡教育は、童謡自体に専心させる芸術教育という性質は念頭になかったように思われる。寧ろ、児童の生活の全体像を前提として置き、学業や家業といった中心的な事項があり、

それらの効率を高めるなど、副次的な位置付けが為されていると言える。それでは、童謡教育によって実現するとされる⑧「情操教育」の検討を行う。

a 反対の方から云ひますと、情操教育が欠けてゐる、理知の教育ばかりしかない、ということに帰するのであります。

b 文部省の方針によりますと、大いにこの情操教育といふことにも重きを置いて、共同責任の観念がどうか、愛国の精神がどうか申して居りますけれども、…

c それらの唱歌軍歌によつて、児童の情操教育の欠陥が補はれるものとは、私は信じません。

まず a は、⑤「理知（一遍）の教育」の検討として引用した部分である。その際みたとように、この後には理知の教育・物質教育の弊害に関する記述が連なるが、「情操教育」の内容に関して敢えて読み取るとしても、児童を「荒々しい、がさがさした、利己の人間に育て上げ」ないために必須のものであるということにとどまるであろう。次に c について考えてみるが、ここで雨情は、童謡による「情操教育」を論じるために、当時小学校の正課目となっていた唱歌と流行していた軍歌とを引き合いに出している。童謡が唱歌への反発から登場したという経緯からも分かるように、この頃の童謡作家は唱歌に批判的であり、雨情もその例外ではない。しかし、c の直前にある次の文からも分かるように、雨情は穏健的な批判者であったと言える。「今までありました唱歌、軍歌を、私は童謡に代へると申すのでは」なく、「唱歌は唱歌軍歌は軍歌として、今まで通りにあつてもいいと思つてゐるのです」。雨情はここで、「現在の児童にとつて、密接な、親しみの多いもの」という一つの目安を提示し、それにかなうものであれば童謡に限らず唱歌であっても保存し奨励されるべきであるが、「今まであつた唱歌軍歌は、どれを取つて見ても、現在の児童の心とは離れ離れなものばかりが多くて、あまりに寒心に堪えない」と述べているのである。ここから、雨情の「情操教育」と結び付くキーワードとして、児童にとって「密接」、 「親しみの多いもの」というものが挙げられる。これを c の文脈に当てはめてみると、これらが「情操教育の欠陥」を補う材料であり、その材料を内包するものが童謡であるということである。しかし、童謡によつて「児童の情操教育の欠陥が補はれる」のだとすれば、童謡は「情操教育」を進めるための方法であつて、その内実ではないことになる。最後に b であるが、これは雨情自身が示す「情操教育」ではなく文部省の指針としてのそれである。つまり、「情操教育」という言葉自体は、雨情が独自に使用していたわけではなく、当時の文部省が掲げていることでもあつたということである。しかしそのことから、興味深い見解を導き出すことができる。この部分において雨情は文部省の示す「情操教育」には反対をしめしていない。寧ろ現状では「その貴重な方針」を実現できないことを批判しているのである。ここで c の考察と合わせて考えてみるとどうであろうか。雨情の述べる「情操教育」とは正規の小学校教育の目標として掲げられたものであり、それを実現するために「童謡」を位置付けているのである。言い換えれば、雨情の言う「童謡教育」とは、童謡を教育するというそれ自体が独立したものではなく、学校教育に従属したものとして捉えられているのである。

最後に、雨情の考える「教育」の理想像であろうと思われる⑨「真の教育」を考察する。

a 真の教育は如何にして出来るか

b 私はただ簡明に、次の如く云つて置かうと思ひます。そしてそれが、私の信ずる、真の教育方法なのでもあります。即ち真の教育は先生と児童の心の融和から生れて来るものであると。

c さうした境地に逍遥ふことは、取りも直さず童謡のお蔭であり、延いては常に児童と教師との親和となつて、真の教育方法に近づく手段となるのであります。

このうち a は小見出しの表題であるため除いておく。c の引用文を先にみてみると、「方法」という語が後続している。明瞭なことではあるが、これは童謡をどのように教授するかという方法ではなく、先に「真の教育」というものがありその方法として「童謡」が存在しているのである。ここでも「童謡」自体が手段として考えられている一面を見出すことができる。一方「真の教育」の方の内容は、「児童と教師との親和」と記されている。これは内容というより望ましい状態と言うべきかも知れない。b の文も同様に「先生と児童の心の融和から生れて来る」と述べており、内容そのものに関する記述とはなっていない。しかし、そもそも雨情は、「真の教育」を①～③の小学校教育について検討したものを内容とし、その上でそれを遂行するために最善の条件を付与するものとして示したのではないだろうか。現に b の後に、「両者（児童と教師—引用者注）の心が離れ離れのものであつては、どんなに良い教材があつても、主張があつても、それが本当に児童の心に染み込んで行くことは至難のことなのであります。」と述べている。つまり、小学校教育の内容として決められているもの、即ち文部省に指定されているものを内容としては肯定し、それが最も良い形で進められている状態を「真の教育」として表したのである。

4. 野口雨情の意味する「教育」

以上、「教育」という語の現れた箇所を個々に検討してきたが、初めに、今一度本研究の視点を確認する。雨情の示しているものは I 学校教育を通しての教育を考えていたのかどうか、II 童謡自体を児童に身に付けさせることを指していたのか、童謡を通して別のものを身に付けることを指していたのか。

ここで、I については、雨情が終始「教育」として小学校における児童の教育を指していたことが前章における検討によって明らかになっている。しかも方向性として、文部省の指針を支持していたことは⑧の考察にみる通りである。したがって、現状の教育に不満を持っていたことは確かであるが、教育体制自体を覆そうとするものではなく、その体制の中で最大限の効果が挙げられることが目標とされていた。つまり、その状態に届かないことを批判の対象としているのである。北原白秋も同じく教育改革ということを頭に置いていたようではあるが、彼は学校という組織自体を批判的にみていた。0. はじめにに引用したものの以外にも、「在来の小学校はその規模があまりに大に過ぎる。校舎の大、生徒の過多、かうした事が、到底それら生徒の個々に就いて充分の理解ある教育を施し得ない実情にある」²⁰⁰などという言葉があることからそれが分かる。引き換え雨情は、①や⑨にみる通り「児童と教師の親和」を説いている点、③にみるように当時

における学校の正課目で童謡を採用すべきだとした点、また④において当時の「現代教育」の欠点を、童謡によって覆すのではなく補うことができるとしている点から白秋とは一線を画していると考えられる。

次にⅡに関しては、「現代の教育」が「完全無欠」ならば「童謡の必要」がないというように、童謡が道具的に捉えられていることを④などに指摘したが、ここでは全体を視野に入れ、包括的に整理しまとめてみる。まず「現代の教育」の欠陥部分とされていたのは⑤⑥である。これらを通して考えると、理知の教育や物質教育の一例として歴史教育のやり方を挙げており、その歴史教育の目的地にあるものが国民としての「精神修養」である。つまり、「理知の教育」「物質教育」という用語は教育の方法の側面を説明するものとして登場している。そして一方の⑦⑧でも、同じように方法としての意味付けが強く為されている。実現されるべき目的はやはり一番には「国を愛」することであり、「外的事件によつて強ひる」という手段をとる⑤⑥に対して「自覚的に国を愛する」というやり方をとる「童謡教育」「情操教育」が奨励されているのである。他に、「思ひも設けない効果」として「より多く学業に親しましめ、延いては家業にも丹精するやうに、導いて行くべきもの」と挙げられているところからも、「童謡教育」「情操教育」が、童謡に専念する芸術教育を指しているのではなく、それを通して目的を遂行するものと捉えられていることが分かる。

5. 結語

以上のことから、雨情はⅠ「教育」と言う場合には学校教育を念頭に置き、童謡もその一環として児童の間に行われることを理想としていたこと、Ⅱ童謡自体を教育の目的と考えるより、愛国精神の修養・学業や家業の能率の向上のための手段であるという考えの方が強かったことが明らかになった。1. 先行研究のまとめに示した畑中の「民衆教育」とは、一見「社会教育」に匹敵するような印象を受ける。しかし、雨情の述べる「教育」とは飽くまでも「学校教育」を支柱に据えているのであって、その中で国民としての民衆を育てるということになるであろう。雨情が「自由教育のもつ天才教育の傾向に対して批判的で」あったというように、ここで言う「民衆教育」とは、童謡を特別な芸術的才能を要するものとして指導するのではなく、一般民衆だれもが同じように恩恵を受けることができるものとして学校を中心に指導する姿勢を表していると思われる。当時の学校教育の状況に批判を向けていながら、その体制を否定する立場ではなく、寧ろ肯定する立場に立ち、その一部になるべきものとして童謡を位置付けていたことが雨情の特徴であると言えよう。

しかし、この見解からは、新たな疑問が提示されることとなる。それは、雨情は以前、社会主義的な洗礼も受け、片山潜主宰の『労働世界』に詩を投稿するなどの活動をしていたためである。よって、雨情自身の中で、文部省に従う立場と社会主義的な立場とを持ち合わせ、それらの折り合いをどのようにつけていたのかということも視野に入れなければならない。

したがって今後の課題としては、『童謡十講』以降の童謡論、ならびにそれより前の童謡論に類

似する論文やエッセイなどを同じ手法で分析することが挙げられる。それにより、前述の疑問の解明も含め、雨情の「教育観」を引き続き検討し、より明らかな見解を導くことが必要であると考える。

注

- (1) 鈴木三重吉の、子供のために芸術的な読み物を与えようという運動により創刊された童話・童謡雑誌。
- (2) 小学校における童謡文集の編集、童謡祭の開催などに携わった。
- (3) 『現代社会文化研究』第23号、新潟大学大学院現代社会文化研究科紀要編集委員会、2002、3
- (4) 畑中圭一、『童謡論の系譜』、東京書籍、1990、p. 45
- (5) 『日本近代教育史事典』、日本近代教育史事典編集委員会編、平凡社、昭和46年、p. 496 橋口菊・執筆項目
- (6) 『日本近代教育史事典』、日本近代教育史事典編集委員会編、平凡社、昭和46年、p. 498 倉内史郎・執筆項目
- (7) 上野浩道、『芸術教育運動の研究』、風間書房、昭和56年、p. 161
- (8) 拙稿「『夕焼論争』にみる童謡像の多様性の実相」において扱った「夕焼論争」は、詩人横瀬夜雨と雨情の意見のぶつかり合いであった。白秋との交流があり、思想的にも影響を受けていた夜雨は、童謡を飽くまでも芸術的な詩であると捉えていた。
- (9) 広田照幸、『教育言説の歴史社会学』、名古屋大学出版会、2001
- (10) 畑中、前掲書、pp. 7-9
- (11) 畑中、前掲書、p. 22
- (12) 畑中、前掲書、p. 23
- (13) 畑中、前掲書、p. 23
- (14) 畑中、前掲書、p. 24
- (15) 畑中、前掲書、p. 45
- (16) 畑中、前掲書、p. 43
- (17) 広田、前掲書、p. 11
- (18) 大正12年、金の星出版部刊『定本 野口雨情』第七巻、未来社、1986所収
- (19) 『定本 野口雨情』第七巻、pp. 487-488
- (20) 『定本 野口雨情』第七巻、p. 228
- (21) 『定本 野口雨情』第七巻、p. 156
- (22) 『定本 野口雨情』第七巻、p. 157
- (23) 『定本 野口雨情』第七巻、p. 172
- (24) 『定本 野口雨情』第七巻、pp. 181-182

(25) 『定本 野口雨情』第七卷, pp.188-202

(26) 上野浩道, 『芸術教育運動の研究』, 風間書房, 昭和56年, p.164

北原白秋, 「小学唱歌々詞批判」, 『芸術自由教育』第一卷第十号, 1921.11の引用文より。