

口演童話の学校教育への普及過程

—社会活動における教師の学びに着目して—

松 山 鮎 子

はじめに

子供への「読み聞かせ」や「語り」が、現在、教育活動の一つとして推奨され、小学校や図書館、文庫でグループあるいは個人によるボランティアの形で積極的に展開されている。読み聞かせは、大人が子供へ絵本の物語を聞かせる行為である。一方、語りは「お話」、「ストーリーテリング」とも呼ばれ、本を用いず声だけで物語を語る方法である。ただし、両者とも個人の黙読とは異なり、声を通じてその場にいる者が一つの物語を共有する。

昔話は、農村・漁村・山村などかつての村落共同体において、共同体の活性化や伝統的秩序の維持のために行われてきた。こうした共同体や家々で伝えられた語りを「伝承の語り」、一方、近代以降に発展した語りを「都市の語り」と、両者を区別することが出来る（片岡：1998）。

都市の語りの萌芽は、明治期に啓蒙的知識人達が普及した「口演童話」である。これは、明治の社会的背景に関わり大正から昭和前期にかけ日本中に行き渡った、独自のスタイルをもつ語りである。特に、大正期の口演童話は題材から三つに分類できる（有働：1992）。第一が、初期の口演童話家の語る「お伽話」、第二は、仏教やキリスト教の宗教者が語ったお話、第三は、教師の語る「教室童話」である。中でも、教室童話は師範学校の学生らを中心に始まり、それが教師の語りの意義に人々の目を向けさせた。ただし、これまでは、「つねに一方通行で、倫理道德をやさしく説き聞かそうとする目的」の「徳目主義の加味された教訓的説話」と評価されてきた（遠藤：1975：150）。

しかし、それは一方的な意識に留まるものだったのか。むしろ、教師は最良の教育法を模索する過程で、実践を通して語りの価値を認識したのではないか。口演童話の研究は、その方法論や（是澤：2008，木村：2007）、個々の活動について（大竹：2005，磯部：1995）があるが、質量ともに十分とは言い難い。さらに、現代は、子供の豊かな成長のために、学校と地域、家庭の連携が重視されており、語りもそうした試みの一つである（足立：2000，鈴木：2000）。ここから、口演童話を、語りによる学校と社会の協同の、歴史的一事例と位置付けることには意義があるだろう。

したがって、本論では明治から大正にかけての口演童話の学校教育への普及過程に焦点をあて、教室童話を分析し、教育における語りの意義の一端を明らかにすることとする。

本論の構成は、第一章において、初期の口演童話の題材である「お伽噺」について説明する。第二章では、口演童話の成立過程とその性質について述べる。第三章は、教室童話の理論の特徴を踏まえ

た上で、一人の教師の事例から教育における語りの意義を論ずる。

1. 「お伽話」の概要

口演童話の創始者は巖谷小波と久留島武彦、岸部福雄の三名である。巖谷小波は、我が国最初の児童文学であり、口演童話の題材となる「お伽噺」を創作した。次に、久留島武彦は巖谷と共に口演童話活動の中心を担い、後に彼の語りがその基本となった。最後に、岸部福雄は、彼らと同時期に、教育者の立場から幼稚園や小学校で昔話の口演を試みた。

巖谷は、1895（明治28）年に初めて児童のための文学『こがね丸』を創作した。これは、こがね丸という犬を主人公とするあだ討ち物語で、新聞や雑誌に初めての「少年文学」として称賛され、子供のみならず大人の読者からも好評を博した。この成功によって、小波は、明治期の「出版王国」を築いた博文館の主力雑誌『少年世界』の主筆となる。そして、ここで子供のための「お伽話」を次々と発表し、「お伽のおじさん」と人々に親しまれた。さらに、巖谷は雑誌の執筆活動と平行して、『日本昔噺』、『日本お伽噺』、『世界お伽噺』といった書物を刊行した。今日の児童文学史では、彼の一連の創作活動がそのまま近代児童文学の確立期に当たる⁽¹⁾。

お伽話の特徴は、国内外の童話を当時の日本の児童向きに書き改めた点にある（管：1956）。例えば、ドイツ民話の翻案「鬼大名」は、一見すると武士の物語だが、実際は中世の勇士の話である。日本の昔話でも、挿絵や唱歌を伴う当世風の作品が多かった。また、物語の本文には、日本の本来の昔話の文体が反映された。例えば『日本昔噺』の「桃太郎」は、「むかしむかし在る処に、爺と婆がありましたとさ。或日のことで、爺は山へ芝刈りに、婆は川へ洗濯に別れわかれに出て行きました…やがて川上の方から、大きな桃が、ドンブリコッコスッココドンブリコッコスッココと流れて来ました…」⁽²⁾と細かな情景描写を省いた口語体で書かれた。ここには口伝えて語られた昔話の素朴、簡潔、光明的、軽快、可笑しみが生かされている。巖谷は、日本の昔話を書き起こし、世界のお伽噺を翻案する中で「日本の本来の童話」を自ら創造したのである。同時に、独特の説話体の「お伽噺口調」が次第に形作られていった⁽³⁾。

子供のための初めての文学の登場を、多くの人々は好意的に迎えたが、お伽噺を批判する者も少なからずいた。反対派の論点は三つである。第一は、お伽噺の空想を「嘘」とする見解、第二に、内容の教訓性が弱いことへの不満、第三が、児童の娯楽を怠惰と同一視する考えである（管：1956）。第一は、例えば、博物学者の南方熊楠の弟子の福田太一が、「寓話のお伽話」は、怪異的、迷信的で「科学」に反するため児童の教育上宜しくないとした（「寓話のお伽噺を葬れ」、『読売新聞』1908（明治41）年4月5日朝刊）。これに対し、巖谷はお伽噺の「嘘の価値」を主張した。すなわち、お伽話の空想で子供は、「大きくなると理学を研究して、一時間何十哩の汽鐘車を発明する」、それは「只に教育に補益する許りでなく、却って更に之が為に一種の精神教育を施す」とした（巖谷：1906：14）。

次にお伽噺の教訓性について、その目的は教訓ではなく「児童に面白く読ませる」ことだった（巖谷：1909：9）。彼は文学者の立場から、桃太郎のような子供を育てる「桃太郎主義」の教育を提唱す

るが、それは当時の学校教育への批判をも含んでいた⁽⁴⁾。

最後に、子供の娯楽と怠惰の同一視について、巖谷は、お伽噺を始めとする上質な読み物で、子供は「娯楽の間に良徳を養い愉快の裡に明智を」得るとした⁽⁵⁾。つまり、お伽噺は楽しみながら徳や智恵を養う手段なのである。

彼の考えを後押ししたのは、現在に比べ格段に娯楽の少ない当時の子供たちの、お伽噺への強い欲求である。例えば、地方の山間に住む読者は、「(両親を亡くし) 兄妹と共に農桑に従事し余暇本誌を繙くを以て無上最大快事となす」と語った⁽⁶⁾。中にはお伽噺を子供じみてしていると批判する者もいたが⁽⁷⁾、大半の子供が「少年小説會壇場のシェイクスピア」⁽⁸⁾たる巖谷のお伽噺を歓迎したことは後の口演童話の隆盛が証明しているだろう。

2. 口演童話の成立とその特徴

(1) 口演童話の大衆性

口演童話の初演のきっかけは、1896（明治29）年、京都の小学校で生徒のためにお伽噺を語るよう依頼されたことである。当初、巖谷はお伽噺の口演をしたことは一度もなかった。しかし、「貴下のお伽噺は皆生徒が面白がって読んでいるのですから」と懇願され、最初のお伽噺口演を試みた（巖谷：1998：161）。その経験が、彼に書くことと話すことの違いを教え、お伽噺を作る際の話すことの難しさと必要性を認識させたのである。

前述のように、彼は元より『日本昔噺』等で人々の周知であり、会が評判を呼ぶと、博文館を通じ口演を依頼する学校が増えていく。そこで、当社は社内に「口演部」を組織し、雑誌の宣伝活動のため巖谷や久留島武彦を中心に本格的な口演童話に着手した⁽⁹⁾。

久留島の巖谷との出会いは、日清戦争に従軍中、軍隊生活の見聞を『少年世界』に投稿し、それが好評を博したことだった。彼は帰還後の1903（明治36）年に巖谷と共に横浜で定期的な「お伽講話会」を実施した。そして、それを契機に博文館に入社、口演部の主任として生涯精力的に活動した。本格的な活動が始まると、彼らは全国の小学校へ招かれ、さらに海外での口演も行なった⁽¹⁰⁾。

こうして明治末頃まで共に全国を行脚したが、山間の僻地は久留島が一人自転車に乗って廻り、交通面で地方口演には困難もあった。加えて、都市と地方の文化の差もあった。例えば、「殊に辺鄙な地方の子供になると、我々東京人の言葉に対して、あまり親しみが無い所から、解りがわるいといふ障碍がある上に、都会の子供の如く敏感でない為に、言葉の綾によって興味を感じさせるなどの事ができな」かった（巖谷：1931：85）。そうした苦労は、活動の普及に伴い様々な場面で生じただろう。ただし、それは口演童話が比較的短期間に全国へ広まり、お伽噺の読者層を超えた聴き手を獲得した可能性を示している。

また、都市部では、小学校の講堂だけでなく幼稚園、教会・寺社、百貨店、劇場、子供会など、子供の集う場所どこでも会が開かれた。ある時には、子供より親が聞きたがって一家総出で会に参加しており（櫻井：1986）、それが大人の支持をも得たことが分かる。この時代、近世から続く大衆演芸の

寄席がいっそう庶民の人気を集めていた。つまり、元来の語り芸に対する人々の親しみが、口演童話の盛況の一因だったのだろう。

ところで、会は通常、教師などの主催者が事前の告知をして参加者を募った。特に地方では、「東京からわざわざ大先生が来られて、お伽噺をしていただく」ので、近隣の小学校の合同となった（内山：1972：10）。そのため、一回の聴衆は多い時で3000人にまで達した。このような大人数の子供に大会場でお話を語る光景は、同時代の欧米からみると特殊な状況だった。なぜなら、欧米の場合は図書館等における小規模・少人数の語りが一般的だったからである⁽¹¹⁾。つまり、諸外国と比較して日本の口演童話には大衆的な性格があった。

こうした事情が、口演童話に独自の語り方を発達させた。その一つが口演効果を発揮させるための物語の作り替えである。言い換えれば、古くからの昔話は、既に伝承された定型があるので、そこからの大きな逸脱は難しい。だが、口演童話は不特定多数の聞き手を相手にするため、とりわけその効果を優先したのである。

例えば、お伽噺「指輪大名」は、大名が小人を助けて、お礼に貰った指輪で幸運を得るが、後にそれを紛失し難儀に陥るといふ話である。読み物では、「大名」とはいえ中世ヨーロッパの王侯貴族の雰囲気、登場人物も昔話らしい素朴さや可笑しみを備える。一方、口演ではそれが「小太郎」という名の日本の大名の話に置き換えられた。また、会話は講談の言い回しを取り入れるなど日本的に、全体の起承転結もより明確に整理され、独特の物語に仕上がる。

巖谷の口演用のお伽話はそのまま久留島が語ることも多く、原話の作り替えは、口演童話家に自明となった（上地：1997）。加えて、話法の大成者である久留島の口調は、アメリカの雄弁術の影響で、音声やジェスチャーにより効果を高めるものだった。彼は、口演が聞き手全員に感銘を与えることを目指し、そのために声の響きを重視した⁽¹²⁾。彼の雄弁調の語り口は、後に多くの口演童話家が輩出される過程で定着し、口演童話の大衆的な性質を強めたのである⁽¹³⁾。

（2）「社会教育」としての役割

ところで、明治半ば以降は資本主義の発展と相次ぐ戦争で、失業や貧困が問題となり社会不安が目に見えて増大した。そこで、政府は、対策として社会事業及び社会教化事業に取り組んだ。また、民間でも貧民を救おうと奮起する篤志家や知識人が現れた。そうした時代背景から、児童文化草創期は、児童文学も子供への感化・教育事業の性格を帯びていた（菅：1956）。

さらに、寄席は近世から庶民の根強い人気を誇る演芸の一つだったが、特に教育者から、それが社会の風紀を乱すという声が上がった。彼らは、寄席講談は古くから、文字の満足に読めない「下層の人民」の生活の知恵や道徳心を養う場だったが、それは同時に「猥褻なる思想」も伝播したと考えた⁽¹⁴⁾。ゆえに、そうした場への子供の出入りは見過ごし難いことだった。そこで、学校外で多くの時間を費やす子供たちのために、教育的な娯楽を与えることは大人達の急務でもあった。

以上のような事情は、口演童話にも当てはまる。例えば、巖谷は活動動機の一つに、子供が「家

庭でも邪魔もの扱いで、商売の邪魔になるから外で遊んでこいと言われ、外に出ると、貨車や荷物の車がやってきて遊べないという。全くかわいそうな存在であった」ことを挙げる（勢家：1993：50）。また、久留島は、口演の目的を「学校と家庭の間に立ち手子供の為に社会教育の機関となり、お伽講演会、音楽会、お伽芝居などを催し、兼て良き娯楽の場所を備へん事」とした⁽¹⁵⁾。つまり、口演童話には、子供に有益な娯楽を提供することで道徳心を涵養し、生活を向上させる「社会教育」的な使命があったのである⁽¹⁶⁾。

3. 教育における語りの意義

(1) 教室童話の誕生と新たな方法論の開拓

前述の最初の口演後、久留島らはお伽噺の会の定期的な開催のため「お伽倶楽部」を結成した。その活動は多岐にわたり、会の支部が大阪や京都など各地に設置されただけでなく、組織に付属する幼稚園も開園した。同時に、後人の育成のために大小様々な研究・実践団体が創設され、会員たちは童話の題材と方法論の研究に努めた⁽¹⁷⁾。彼らの尽力によって、口演童話の語り手や研究者は徐々に増え、その動きは学校教育へも波及していった。

教師の口演童話の研究は、1915（大正4）年、東京高等師範学校に設立された「大塚講話会」に端を発する。会は、同校の卒業生で「お伽倶楽部」に所属し口演の経験を積んだ、下位春吉と葛原茂により結成され⁽¹⁸⁾、師範学校生を会員に童話の研究や実践を行った。以下は、下位の設立理念である。「子供に話すには大人に話すのとはちがった特別な話方の工夫が必要」であり、「たとへ同じいことを話すにしましても、工夫さえすれば具の話は平易明快で、子供に与える印象も深ければ感動も根強い」、「当時の児童に対する話の会合は教育家ならざる人々の手に独占されてゐたうらみがあり、教育家が教室以外の話の会に出ることはむしろ軽侮の眼を以て見られてゐた嫌」があり、「高師は単なる大学模倣の学問学識詰込所たるに止まらず社会大衆に直接ぶつかることの稽古、換言すれば通俗講話の技術は、必須不可欠の素養」である⁽¹⁹⁾。

大塚講話会の活動は、題材の開拓や話法の研究だけに留まらない。例えば、彼らは巖谷らを迎え地域の劇場で口演会を開くのみならず、小、中学校で自ら口演を行った。また、休暇中は国内外へ口演旅行も実施した。このように教師たちは、教室内だけでなく、語りを通じて学校外の社会活動にも参画するようになったのである。さらに、この試みに刺激され、その後、各師範学校や諸大学にも「お話研究会」が生まれ、相互に活発な交流がなされた。こうして、大塚講話会の創設を契機に、教育者の間でも童話を語る動きが活発になり、教室童話の理論が構築された。

では、教室童話と初期の口演童話の違いは何なのか。この点について、教室童話の実質的な指導書である『実演お話集』に即して説明する⁽²⁰⁾。同書は全9巻で、1～5巻は小学生向き、6巻は幼稚園児向き、7～8巻は青年処女向きの童話集、9巻は理論と具体的な会の進め方を記す。本書によれば、教室童話は「童話芸術」である。また、語りの価値は内容面と表現面に分かれ、両者は密接に関わり合い、どちらが欠けても童話は完成しない。

まず、内容的価値について、教室童話は従来のように、聞き手の興味を引き、彼らを喜ばせるだけの目的で話材を選ばない。すなわち、子供には年齢や性別ごと異なる性質があるので、童話の選定はそれに基づき、最終的に児童に高い道德性を育まねばならない。具体的に話は、子供の心理的発達段階に即して選ばれる。同時に、従来のお伽噺に加え神話や小説、「歴史談」、新聞等の「事実談」や教師の「経験談」も含めて話を組み立てるのが望ましい⁽²¹⁾。

次に、どんなに優れた内容の童話でも、表現の仕方次第では子供に伝わらない。そのため、童話には「高雅な芸術的表現」が不可欠である。言い換えれば、童話の実演で、教師は「複雑な人生又はそれに類似の世界の葛藤を、目に見えるやうに表現」する⁽²²⁾。具体的には、表現の芸術性は、演劇や絵画、音楽、文学などの諸芸術と比較して説明できる。つまり、童話の表現は、あらゆる芸術を網羅した「総合芸術」なのである。

ただし、教師が内容と表現とを共に充実させるのは容易ではない。その上、子供は皆が芸術家になるわけではなく、将来、様々な方面で活躍するだろう。したがって、二つの価値のうち、内容面により重きをおくことが重要である。また、童話の表現は「人生の反映」であるから、語り手の「精神修養」も必要となる。例えば、声と精神の鍛錬のために、正座や禅を行うことである。あるいは、語りに自信と信念を身につけるための、「催眠心理学」と「気合術」の応用にも効果がある⁽²³⁾。

以上のように、教室童話は、語りの表現と内容に教育的な価値を見出した。つまり、児童の聞き方のために、教師が優れた内容の話を充実した表現で語ることの必要性を考えたのである。

初期の学校教育は、国語科で読み方や綴り方は指導するが、音声的な言語については重視してこなかった。だが、1941（昭和16）年から児童への話し方・聞き方の指導が始まっており、ここに、教師の語りに対する姿勢の変化が見受けられるだろう。

（2）社会活動における教師の学び—ある小学校教師を事例として

最後に、教師が教室童話に取り組む過程を、金沢嘉市を例に具体的に述べていく⁽²⁴⁾。金沢は、明治末に愛知県蒲郡市の農村に生まれた。幼い頃は、かまどの側で母の昔話を聞きながら、ひたすら遊びの中で育った。1915（大正4）年に小学校に入学、初めて教師の話の聞いたり、歌を習ったりする生活が始まった。この頃、時々先生から昔話を聴き、特に2年時の担任が語る話は、子供ながら深い感動を覚えた。将来はあのような先生になりたいと秘かに思った。

初めて本格的な口演童話を聞いたのが、小学1年時、町の劇場での巖谷小波のお話だった。巖谷は、金屏風の前に立ち扇子を片手に手振りを交えて語り、彼はそれを、胸をわくわくさせながら聞いた。後年、その時の題材が「指輪大名」だと分かった。また、自分自身も学芸会でお話をした。その際は、緊張して冒頭で間違えてしまい、始めから言い直した。

小学校を卒業すると、両親は6人兄妹の長男だった彼を農業校に入学させた。しかし、教師の夢を諦められず、卒業後は家業を継がずに、青山師範学校に入学した。当時、学校には「青山講話会」があり、童話会にも参加したが、子供をくすぐって故意に笑わせるものがあり違和感をおぼえた。結局、

講話会には入会せず、1928（昭和3）年、念願の教師となった。

卒業後の最初の赴任先は、東京府の西多摩郡多西小学校だった。彼は5年生の担任で、クラスの児童には子守奉公のために早退する者がおり、読書は校長の息子が少年誌を読む以外、誰も教科書以外には触れたことのない状況だった。そこで、彼が児童用図書を買って教室に置くと、書物に飢えた子供たちは、たちまちに読んで次を求めた。子供に満足するだけの本を与えられなかった彼は、今度は直接本を貸すのではなく、自らが少しずつ読んで聞かせた。すると、子供たちは本を与えるより、いっそう喜んで話を聞いた。例えば、当時は書物を昼休みに読んでいたが、「ジャンバルジャン」の話は、休み時間にも関わらず他のクラスの子までが廊下に立ち、じっと聞き入った。それから教師のあだ名は「ジャンバルジャン」になった。

そうするうち、彼は、読んで聞かせるより本なしで話す方が、より内容を印象付けられると気づく。その頃から、他教科にも童話を取り入れる工夫をするようになった。例えば、修身科の指導でも、教訓を直接的に伝えるのではなく、説話を童話風に話して、子供の心に響くよう努めた。後年のクラス会では、「先生は修身の話は教えたのかな」と不思議がる生徒もいた。

実践を重ねながら、語りそのものの研究もするようになった。参考書には大塚講話会の『実演お話集』を用いた。さらに、自ら学校内に数人の教師と研究会をもち、時には地域の他の学校の教師にも働きかけ、仲間を増やした。またある時は、紙面で久留島武彦の童話会開催を知り、郊外から出かけていき、その堂々たる、響きのある口演に驚嘆した。

1931（昭和6）年には、豊島区の西巣鴨第三小学校に転任したので、都内で口演童話家たちが組織する研究会に所属できるようになった。彼は、いくつかの会に精力的に出席し、童話を学んだ。会では会員各々が自分の持ち味を生かし語っており、彼もそこで話す機会を与えられ、先輩の指導を受けた。語った童話は、例えばアンデルセンやグリム、浦島太郎など日本の昔話、伝記や小川未明らの児童文学であった。彼は学んだ話を受け持ちのクラスや、他の教室でも語った。すると、いつのまにか全校の子供たちに親しまれるようになった。後年、当時の教え子に出会うと、「先生からお話を聞いてそれが今でも忘れられなくて」と話しかけられることがしばしばあった。

子供たちの注意を向けさせるのにも、童話の研究が役立った。例えば、子供が騒いだり集中しなかったりしても、叱るのではなく、自らの語り方に問題があると思い反省した。そして、どうすれば彼らが興味をもって聞くようになるか考えるようになった。

学校内外で語るうちに、口演童話の派手で娯楽本位の性格、話が上手いだけの自称童話家が、地方巡業で多額の謝礼を要求し、輦轡をかう現状を憂えるようになった。そこで、子供に心の糧になる童話を与えたい思いから、教師の数名と「教室童話」研究会を発足させ、規制の童話に対抗する意欲に燃えた。会では、作家の指導を参考に、語りに文学を取り入れた。あるいは、科学的な研究として「観客グラフ」も作成した。日本の戦争開始まで、研究と実践の日々は続いた。

本事例から読み取れるのは、以下の四点である。第一に、教師は幼少期に語りを聞く体験をしており、小学校では自ら壇上で語っていた。この経験と、教師になった後の児童の教育環境への問題意識

とが結びつき、語りを実践するようになった。ここには、聞き手の自己表現を促す語りの作用が表れている。第二に、教師の語りは、長く児童の記憶に残る、強い印象を与えた。それによる子供との親睦の深まりは、語りのコミュニケーションとしての機能である。

第三に、教師は、学外の研究と実践に参加することで、様々な人間関係を構築してきた。語りは、教師が社会活動に携わるための動機と、自ら学びの場を組織するきっかけを与えたのである。このような、他者との関わりによる自己研鑽が、教師の教育実践そのものを豊かにしたのだろう。第四に、学びの過程で、教師は批評的な視点を養い、同時に、従来の子供への指導方法を反省することができた。この点で、彼にとって童話の語りは、主体的で建設的な学びの場であったと考えられる。

ただし、組織内における会員同士の意見の衝突や葛藤、あるいは、教室童話が具体的にどのような問題をはらんでいたのかは、ここでは明らかにされなかった。これらは、今後さらに検討を続けていくべき課題だろう。

おわりに

ここまで、口演童話の学校教育への普及過程に焦点をあて、教室童話の分析から教育における語りの意義を述べてきた。

まず、近代児童文学の黎明期に始まる口演童話は、当初「お伽話」の宣伝活動として開始された。後に、それは語り独自の方法と意義とを発展させ、子供の教育の重要な地位を獲得する。活動は都市の子供を主な聞き手としながらも、「声」を媒介として読書文化の外にいた地方の子供たちまで広まった。同時に、それは大人も夢中になる大衆文化の一つだった。他方で、それは、子供の娯楽環境を整える社会教育的役割も担っていた。

次に、口演童話の隆盛に伴い、教師が語りの手法を学び、教育に活用する動きが生まれた。彼らは実践を通じて語りの方法論を吸収し、既成のものとは異なる「教育としての童話」を理論化した。教室童話の独自性は、道徳的な内容と芸術的な表現の双方に教育的な価値を認めた点である。

最後に、一人の教師の事例から導き出された語りの意義は、現代の学校と地域における語りの実践にも示唆を与えるものだろう。

昭和期になるとテレビやラジオが普及し、口演童話は徐々にその活動の場を奪われていく（勢家：1993）。また、教室童話も、占領下で教育内容が一新されたこともあって、戦後は衰退した。現在の語り手は、口演童話のように一部の専門家ではない、子をもつ母親によるボランティアが中心である。こうした語りの変遷について、今後も引き続き研究を深めていきたい。

注(1) 大正期はロマン主義的な「無垢」な子供像を作品に反映した、小川未明らの童話作家が新たに登場した（河原：1998）。

(2) 巖谷季雄（小波）編『日本昔噺 第一編 桃太郎』博文館、1884-1897、1頁

(3) 小波は桃太郎や猿蟹合戦など、『お伽草子』の時代からの昔話を、主に赤本から新たな作品に仕立てた。また、各地の伝説や人物伝、外国の昔話等の翻案を日本の昔話の文体に改めた。これにより、それら全てが日

本の子供のための「国民童話」として新たに生み出された（管：1956）。

- (4) 創始者三人は、「桃太郎主義」の教育観で共通した（上地：1997）。この「桃太郎」は、積極性、進取性、楽天性をもつ、自由で無邪気な子供像である。また、小波は日本が欧米列強と対等になるための「国民教育」の必要を訴える。そして、学校教育が「大人しい」子供を育てる「生垣教育」だと批判する（巖谷：1912）。ただし、お伽話は滝沢馬琴に強く影響を受けた勧善懲悪の趣向をとり、その点で明治の学校教育観と足並みを揃えていた（管：1956）。
- (5) 『少年世界 第1巻第1号』博文館、1995.1.1, 1頁
- (6) 『少年世界 第2巻第1号』博文館、1996.1.1, 91頁
- (7) ある読者は、雑誌の購読者は大半が12, 3歳だとして、猿蟹合戦などの昔話を掲載することが無益だと述べた。（『少年世界 第1巻第20号』博文館、1995.10.15, 94頁）
- (8) 『少年世界 第2巻第21号』博文館、1996.11.1, 89頁
- (9) この後は少年雑誌を宣伝するために口演を行なう方法が、博文館以外の各社でも模倣された。例えば、時事新報社の『少年』、『少女』（内山：1972）、『少年倶楽部』（有働：1992）。
- (10) 主な口演地：北海道・山形・秋田・宮城・福島・茨城・群馬・東京・千葉・静岡・長野・山梨・新潟・富山・京都・大阪・滋賀・三重・奈良・岡山・広島・鳥取・島根・山口・香川・高知・福岡・熊本・大分。外国は朝鮮・満州・天津・北京・台湾・ロサンゼルス・シアトル・ポートランド・ニューヨーク・デンバー・サンフランシスコ〔順不同〕（巖谷：1998, 内山：1972）。
- (11) アメリカの図書館でのストーリーテリングは1888年に始まった。この活動は、子供を本と結びつける手立ての一つだった。具体的には、本の物語や昔話を改めて口語りに直し、子供達に聞かせた。（櫻井美紀「伝承の語りと近代のストーリーテリング」、『ストーリーテリングアラカルト』<http://www.storytellingworld.net/>, 2008.9.13 参照）
- (12) 言葉には耳に語ると同時に心に語る役割がある。例えば、「悲しい」という言葉が相手の心に触れるには、声に響きが必要でなければならない。「心で語るところの声であるならば、それは言葉にあらずとも人を動かすことができる」。特に子供は純真で直覚力が強いので、言葉よりも響きの方を強く受け取る。したがって、語りは「明確なる充実性」をもたねばならず、そのために話の組み立てや口演家自身の心がまえ、声の訓練が重要である（久留島：1973）。
- (13) 創始者三人の語り方の違いは顕著だった。巖谷は、寄席や講談を参考にしながらも、「聞こうが聞まいが一向平気」な淡々とした語りだった。作家の彼にとって口演はあくまで「余技」で、聴衆側も「世界のお伽噺に通じている第一人者」というだけで彼の口演に聴き入った。他方、岸部は活動の中心を幼児教育に据え、「一人一人の子供に話しかける」語りだった。彼は、大正期に北原白秋らと共に雑誌を編集しており、新たな芸術教育運動である子供の純性を強調する童心主義の理想を反映する口演だった。（富田：1985：55-60, 内山：1972）
- (14) 『教育時論 第942号』1911.6.15, 開発社, 2頁。なお、教育界に限らず、文明国に相応しい諸芸能の改良が明治政府の方針でもあった（倉田：2006）
- (15) 「お伽倶楽部の近況」, 機関誌『お伽倶楽部 創刊号』1911.6（富田：1985：49）
- (16) この時代は「社会教育」と「通俗教育」の用語が混在した。政府は「社会」が社会主義を連想させることを危惧し、後者の語を公式に採用した。また、欧米の社会教育は成人教育の意で、学校の拡張事業を主に展開したが、日本は「社会」が強く意識され、社会生活の向上や共同精神の涵養を目的とする「社会の教育化」を重視した（上杉：1996：16-18）。
- (17) 大規模な組織は久留島の「回字会」、岸部の「喃喃会」、芦谷重常の「日本童話協会」、松美佐雄の「日本童話連盟」。他にも全国にそれぞれ小規模の童話団体が組織された（内山：1972）。
- (18) 下位は当時、東京府立第一女学校に勤務していた。葛原は下位の一年後輩で、卒業後、九段精華学校の初等訓導を経て、児童雑誌の編集をしていた（上地：1997）。
- (19) 大塚講和会設立趣旨（大塚講和会編『実演お話集 第9巻』大空社、1989巻末資料）

- (20) 「実演」という語の使用で、本書を玄人でない人達が活用するよう願った（上地：1997）。
- (21) 大塚講和会編『実演お話集 第9巻』大空社，1989，80-151 頁
- (22) 同上 306-314 頁
- (23) 同上 335-361 頁
- (24) 金沢嘉市「私と口演童話」，野村純一編『ストーリーテリング』，弘文堂，1985，64-84 頁。本文は，彼が口演童話をテーマに現在（昭和 60 年代）までの人生を綴ったものである。本論では，文中の明治～戦前の箇所を分析対象とした。

引用・参考文献

- 足立茂美「学校訪問の語り～協力態勢と実状を聞く」，『語りの世界 30』語り手たちの会，2000
- 磯部孝子「名古屋と周辺地域の口演童話活動—明治末から昭和前期まで—」，『文化科学研究 4 (2)』中京大学，1993
- 「仏教日曜学校の成立と口演童話活動」，『文化科学研究 6 (2)』中京大学，1995
- 巖谷小波「嘘の価値」，『婦人と子ども 6 (8)』読売新聞社，1906.8
- 「お伽噺を読ませる上の注意」，『婦人と子ども 9 (4)』読売新聞社，1909.4
- 『定本小波世界お伽噺 第一集・第三集』生活社，1943
- 『〔おとぎばなし〕をつくった巖谷小波—我が五十年—』ゆまに書房，1998
- 『童話の聞かせ方』賢文社，1931
- 上杉孝實編『社会教育の近代』松籟社，1996
- 内山憲尚編『日本口演童話史』文化書房博文社，1972
- 有働玲子「大正期の口演童話—下位春吉・水田光を中心にして—」，『研究紀要 第二分冊，短期大学部（Ⅰ）25』，盛徳大学，1992
- 遠藤滋「口演童話の時代」，『かたりべ日本史』雄山閣，1975
- 大竹聖美「朝鮮・満州巡回口演童話会—児童文学者の植民地訪問」，『東京純心女子大学紀要 (9)』2005
- 片岡輝，櫻井美紀『語り—豊饒の世界へ』萌文社，1998
- 上笙一郎『児童文化史の森』大空社，1994
- 上地ちづ子「口演童話の方法と思想」，日本児童文学学会編『児童文学の思想史・社会史』東京書籍，1997
- 河島修『福祉史を歩く・東京・明治』日本エディタースクール出版部，2006
- 菅忠通『日本の児童文学』大月書店，1956
- 木村太郎「倉沢栄吉の口演童話論の内実考」，『学芸国語教育研究 (25)』東京学芸大学，2007
- 倉田喜弘『芝居小屋と寄席の近代—「遊芸」から「文化」へ』岩波書店，2006
- 久留島武彦『青少年文化シリーズ 童話術講話』こぐま社，1973
- 是澤優子「子どもに語る「お話」の方法論に関する研究：岸辺福雄の口演理論」，『東京家政大学研究紀要』2008
- 櫻井美紀『子どもに語りを』椋の木社，1986
- 鈴木砂知子「語りを届ける～今日はあの子たちへ，明日はあの方の心へ」，『語りの世界 30』語り手たちの会，2000
- 関敬吾『関敬吾著作集 5—昔話の構造』同朋者，1981
- 勢家肇編『童話の語り発達史』海鳥社，1993
- 武田正『昔話の伝承世界—その歴史的展開と伝播』岩田書院，1996
- 坪谷善四郎『博文館五十年史』博文館，1937
- 富田博之「日本のストーリーテリングとしての〈口演童話〉」，野村純一『ストーリーテリング』弘文堂，1985
- 永嶺重敏『雑誌と読者の近代』日本エディタースクール出版部，1997
- 滑川道夫『児童文学事典』東京書籍，1988
- 前田愛『近代読者の成立』岩波書店，1993
- 柳田國男『柳田國男全集 8』ちくま文庫，1990