

Title	柳田國男が前近代に見出した「感化の教育」： 「前代教育」の特質を構造化する手がかりとして
Sub Title	The pre-modern educational influence of Yanagita Kunio : suggesting the structural characteristics of early modern education
Author	渡部, 恭子(Watanabe, Kyoko)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	2012
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学： 人間と社会の探究 (Studies in sociology, psychology and education : inquiries into humans and societies). No.74 (2012.) ,p.55- 67
JaLC DOI	
Abstract	Folklorist Yanagita Kunio, considered the founder of Japanese folklore, left many documents in pedagogy and folklore suggesting methods for Japanese education in the early modern period. He accepted and advocated the value of early modern education, especially folk narratives, and criticized the tendency to deny the existence of early modern education because of the assumption that education began in the modern age. Shoji Kazuaki, a pioneering researcher on Yanagita Kunio in Japanese pedagogy, has listed Yanagita's words regarding early modern education. We need to structure those words to identify the characteristics of early modern education. This paper focuses on the word "influence" and analyzes its position in Shoji's lists. The study finds that, unlike the other words, "influence" reveals a weakness of early modern education because Yanagita was reluctant to use this word to describe it. However, he admitted this weakness and sought an advantage of early modern education not present in modern education.
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000074-0055

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

柳田國男が前近代に見出した「感化の教育」

——「前代教育」の特質を構造化する手がかりとして——

The Pre-modern Educational Influence of Yanagita Kunio

——Suggesting the Structural Characteristics of Early Modern Education——

渡 部 恭 子*

Kyoko Watanabe

Folklorist Yanagita Kunio, considered the founder of Japanese folklore, left many documents in pedagogy and folklore suggesting methods for Japanese education in the early modern period. He accepted and advocated the value of early modern education, especially folk narratives, and criticized the tendency to deny the existence of early modern education because of the assumption that education began in the modern age.

Shoji Kazuaki, a pioneering researcher on Yanagita Kunio in Japanese pedagogy, has listed Yanagita's words regarding early modern education. We need to structure those words to identify the characteristics of early modern education. This paper focuses on the word "influence" and analyzes its position in Shoji's lists.

The study finds that, unlike the other words, "influence" reveals a weakness of early modern education because Yanagita was reluctant to use this word to describe it. However, he admitted this weakness and sought an advantage of early modern education not present in modern education.

Key words: Yanagita Kunio, early modern education, educational "influence," folkways, structuring

キーワード: 柳田國男, 「前代教育」, 「感化」, 習俗, 構造化

はじめに

日本民俗学の創始者と称される柳田國男（1875-1962）の視線の先には、常に教育があった。習俗研究を開拓する以前、農民が貧困から脱する策を講じた農業教育に始まり、その後心血を注いだ郷土教育、さらに社会科教育や国語教育に至るまで、柳田の視野から教育が排除されることはなかった。柳田は晩年まで教育に対する数多くの言及を重ねており¹⁾、中でも近世以前の教育、彼の言う「前代教育」に関する研究では、文字に遺されることのなかった習俗としての教育的営みが描出され、教育学におい

* 慶應義塾大学社会学研究科教育学専攻博士課程

でも示唆に富む知見が存在する。近代学校教育の導入を目の当たりにした柳田は、学校の利点を活かした教育を模索する中で、前代教育の存在を軽視し、「教育」という営みが近代に始まり、すべてが西洋から輸入されたかの如く捉える見解に対して警鐘を鳴らし続けていた。柳田は前代教育の特質を探り、歴とした教育的営みとしてその価値や役割を積極的に評価したのである。こうして柳田が民俗学において考究した前代教育の姿を、改めて教育学において捉え直す試みは、近代教育に留まらない豊かな教育の有様とその特性を把握する上で有意義であると考ええる。

柳田が習俗研究において捉えた前代教育の特質とは、如何なるものであったのか。柳田が探求したその特質に先駆けて注目した庄司和晃²⁾は、そこに宿る見識を「過去の歴史の教育状況の鮮明化にとどまるのみでなく近代教育および今後の教育のありかたに対してあまたの示唆と実践的な指針をもたらすものと予想しうる」³⁾と高く評価した。庄司は、柳田の教育に対する視角を見定める方法として、柳田が用いた「教育語彙」を収集し、分類する作業が必要であると提言した⁴⁾。それらの語彙群は、以下の13に分類されている⁵⁾。

- (1) 前代教育を把捉した語彙
- (2) 前代教育の特質を把捉した語彙
- (3) 前代教育の目的を把捉した語彙
- (4) 前代教育の内容を把捉した語彙
- (5) 教育の方法を把捉した語彙
- (6) 成育の過程を把捉した語彙
- (7) 児童の見方を把捉した語彙
- (8) 近代教育を把捉した語彙
- (9) 今後の教育のありかたを指示した語彙
- (10) 今後の教育の目的目標を指示した語彙
- (11) 敗戦後の柳田社会科の内容とした事柄
- (12) 教育の歴史に関係した語彙
- (13) 教育の理論に関係した語彙

柳田が前代教育に対して言及した著述は豊富に遺されているものの、柳田自身が前代教育を体系立てて論じる機会はほとんどなかった。それゆえに、後世の研究者が柳田の見解を改めて整理し、構造化する作業が必要となる。庄司が集めた語彙は、柳田が捉えた前代教育を体系的に理解する上で重要な役割を果たすといえよう。しかしながら、これらの語彙は見取り図として列挙されるに留まり、その内容の吟味や検討、各語彙の相互関係の解明が待たれている。

よって本稿では、後述する通り、上記のうち「前代教育の特質を把捉した語彙」に焦点を据え、そこに分類された教育語彙のひとつである「感化の教育」に着目し、その位置づけを検討することによって前代教育の有する特質の明瞭化を試みる。

1. 教育的営みにおける「感化」

庄司は、柳田の前代教育に対する視角を見直す方法として、「柳田学的教育語彙を拾いあげ、それを

もって前代教育の内実を体系的にすくいとるためのとば口をつくってみること」⁶⁾が有効であると述べている。先述した13の分類において、まず筆頭に掲げられたのは「前代教育を把捉した語彙」であるが、ここでは「前代教育」「旧式教育」「近世の教育」など柳田が用いた前代教育を指し示す表現が列挙されている。そして、それ以降に、前代教育の特質、目的、内容、方法等を示した語彙が類別されている。これらの語彙を俯瞰すると、柳田のいう前代教育の特色が最も顕著に示されているのが「前代教育の特質を把捉した語彙」である。そこには、「一人前の教育」「平凡教育」「十人並の教育」「感化の教育」「しつけの教育」「笑いの教育」「群の教育」「見習い聞覚えの教育」の8語が分類されている⁷⁾。

この特質以降に続く項目、すなわち、目的、内容、方法といった区分に挙げられた語彙は、主として特質に集約され得るものである。換言すれば、特質をより具体的に示した語彙が、目的、内容、方法等に区分されている。例えば、目的を把捉した語彙として分類されている「平凡」「平凡人」は、特質を把捉した語彙のうち「平凡教育」に該当する。同様に、内容を把捉した語彙とされる「諺」は、特質を把捉した語彙のうち、後述する「笑いの教育」に、方法を把捉した語彙とされる「教育群」「群の力」は、特質を把捉した語彙のうち「群の教育」に該当する。柳田特有の前代教育に対する視線は、前代教育の特質を示す語彙に色濃く反映されていると考え、まずは本稿でこの「前代教育の特質を把捉した語彙」に着目したい。

前述のように、「前代教育の特質を把捉した語彙」として列挙された8つの特質の中で、他の7つと比してやや異質な印象を受けるのが「感化の教育」である。なぜならば、そもそも柳田は、前代における教育的営みを「感化」という漠然とした語を用いて表現し特徴づけることに異を唱えていたからである。1935（昭和10）年に柳田を中心として「民間伝承の会」（現・日本民俗学会）が設立された際、機関誌『民間伝承』が刊行されたが、そこに柳田は「教育の原始性」という題目で寄稿している。この論考では、日本の「しつけ」を前代教育における教育法のひとつとして位置づけており、この「しつけ」は近代学校教育が導入された後もそれと併行して人々の教育を担っているのだと提言している。

シツケの歴史を明かにするといふことは、決して過去日本人の生活を考へることでは無い。未来の百千年にかけて、この一つの教育法をどれだけまで応用し、又効果づけるかといふ問題の為であり、更に現在の弱点にあてはめて言ふならば、是に環境だの感化だのといふ漠然たる名を付けて、折角千年も二千年も続き又進歩して居る人の育成方式を、何の統一も無く又乱雑なものやうに、速断せしめない警戒の為でもある⁸⁾。

この記述においては、柳田が前代教育に対して「感化」という表現を用いることに消極的な態度を示していることがわかる。その理由としては、「感化」という語が漠然としており、「何の統一も無く又乱雑なもの」である印象を与えかねないからであるという。

この論考によれば、「しつけ」という言葉は「本来は人を一人前にするのを意味した」ことが明らかであるとし⁹⁾、「しつけ」という教育的営みは一定の明確な方向性を有していたことがわかる。それにも拘わらず、「何の統一も無く又乱雑なもの」である印象を与えてしまうのは何故なのか。それには、「しつけ」という言葉が他方では単に「親に叱られ又往々にして罰せられること」を指すと認識されてきた¹⁰⁾事実が深く関係している。何故このような誤認が生じたのか、その観点は看過できないと柳田は指摘し、次のように述べている。

今ある学校の教育とは反対に、あたりまへのことは少しも教へずに、あたりまへで無いことを言い又は行つたときに、誠め又はさとすのが、シツケの法則だつたのである。小さな頃から我々は自分の眼耳又は力を以て、この当然なるものを学ばなければならなかつたのである。さうして是には今日の徳目のやうな語は具はず、たゞ心持を以て会得して居るものが多かつた。即ち日本の伝統には、文字は勿論口言葉にも表はされないで、黙々と伝はつて居るものがあつたのである¹¹⁾。

ここには、前代教育の特質が凝縮されている。まず、その共同体において「あたりまへのこと」とされる一定の規準を外れた言動に対し、それを戒め論ずるのが前代教育の役割であるとする見解がある。これは、先述した庄司の掲げる前代教育の特質を示した語彙のうち、まさに「しつけの教育」と、類似した営みとして「笑いの教育」¹²⁾が当てはまる。さらに、「自分の眼耳」をもって学ぶ姿勢には、「見習い聞覚えの教育」という語彙が当てはまるといえる。

この「しつけ」に対する柳田の見解について、大田堯は以下のように論じている。

柳田が注目しているのは、幼いときからわれわれは自分の眼、耳のような五官、それらを駆使した力を發揮して、その「あたりまえ」のものを学ばねばならなかつたし、これからもそうにちがいないのだということで、今日学校で学ぶ知識とか、道徳の徳目というような主として知的活動によるものだけでなく、五体を使って、だが黙々と行動を通じて、その心持までも会得するという学習の仕方があるということである¹³⁾。

したがって、「かつてのしつけと呼ばれる部分は、環境のせいだとか、感化だとか漠然とした今様の表現がされているのにとどまっております、むしろ現代教育のとりこぼしている部分だということになる」¹⁴⁾と大田は述べている。このように、「しつけ」を始めとする前代教育の営みは、教育者による直接的な知識の伝達よりも、五体を使った学ぶ営みが主流であり、教育者は学ぶ側が一定の規準から逸脱した時のみ戒め論ずるのである。一見黙々と営まれるため漠然とした印象を与えるが、それは環境に身を任せ偶発的な契機を待つような営みとは質を異にしていたといえる。

教育学における「感化」とは、例えば正木正は「教育的実践のうちにおいて、教育者、被教育者がともに、その直接的体験において、自己の成長が可能になったという、または、その可能性の根柢を得たという人間関係の一様相」であると定義している¹⁵⁾。ここでいわれている教育的人間関係は、教える人・教えられる人という一方通行的な関係ではなく、両者が共通の基盤において、自らを問うことで他を問い、他を問うことで自らを問う、という己の己に対する関係であるという。このような人間関係に基づいて、価値、秩序の変化や展開が生じ、内的人間が成長する現象を「感化」と称するのである。また、北村晴朗は、「感化とは、これを受ける側の人からみて、『人格的価値を身につけた人との人間関係を媒介として、自己の人間の成長が可能になったという直接体験であり、また、その結果生じた人間形成的影響である』と規定」している¹⁶⁾。ここでは、「感化」を受ける側に焦点が据えられ、「感化」を与える側は必ずしも教育者に限定されず、「人格的価値を身につけた人」とされている。北村によれば、両者は直接的な人間関係をもたなくとも、直接見聞することによる人格的な影響をも「感化」とみる場合があるという。さらに「感化」を広く捉えるならば、人間同士の交渉だけでなく、人間と自然との交渉によっても生じる現象までもが含まれる。このように広く捉えるならば、この現象は「感化」を受け

取る側の意識だけの問題となる。すなわち、「感化」という心的現象は、その人が人間あるいは自然から影響を受けることで得る啓示や気づきのようなものであり、それが価値観の変更・展開を引き起こす現象であると考えられる。以上の定義を踏まえれば、「感化」という現象と、柳田の捉える前代教育との間にはズレが生じる。仮に前代教育を「感化」とであると捉えた場合、学ぶ側のみが注目され、学ぶ側が逸脱した際には戒め論すという前代教育の営みはこぼれ落ちてしまう。さらに、「感化」をより広く捉えた場合は、まさに柳田が「環境だの感化だの」¹⁷⁾と述べたように、環境から自ずと影響を受けるといふ偶発性に委ねた営みとして認識され、教育者の姿が判然としない漠然とした印象を与えてしまう。柳田が「感化」という言葉を前代教育に対して積極的に用いようとしなかった姿勢には、こうした柳田の懸念が窺える。

では、前代教育の特質のひとつとして列挙されている「感化の教育」という柳田の語彙は、どのように理解すべきであろうか。前代教育において「感化」という語が指し示す特質とは如何なるものなのか。それは柳田が述べた「心持を以て会得して居るもの」「黙々と伝はつて居るもの」¹⁸⁾という箇所に対応するものであると推測される。柳田は、前代教育における「感化」という特質をどのように認識していたのか、そしてどのように評価していたのかをより具体的にみていきたい。

2. 前代国語教育にみる「感化」

前述したように、柳田自身は前代教育の特質を示す表現として「感化」という語を積極的に用いなかったため、柳田の教育に関する著述においてこの語が頻出することはない。それでも、「感化」という語を用いて前代教育の様相を解説している記述が見受けられる。それは、主として前代における国語教育¹⁹⁾の文脈であった。

柳田のもつ教育観を検討する上で、国語教育は教育の単なる一分野に留まらず、教育の根底に位置する重要な分野として理解する必要がある。柳田の国語教育論に関する先行研究では、主に次の三点が明らかとなっている。第一には、柳田が読み書き偏重の学校国語教育を問題視し、聴く・話す能力の育成を主張した点、第二には、柳田が生活用語としての方言を重視し、当時の標準語化政策を批判した点、そして第三には、柳田が国語教育を通して、言葉を用いた主体的な思考力・判断力の育成を目指していた点である²⁰⁾。この主体的な能力の育成は、柳田の考える教育の大きな目的であった。柳田は言語を「呼吸飲食と同列に、人の生活の実体を為して居るものである」²¹⁾とし、「次の国民が正直に自由な物言ひの出来る様に教育するのが国語教育の目的であつて、其れによつて思つた事を自由に云ひ得る時代の来る事を望んで止まない」²²⁾と述べている。言語を、人々の生活や思考を形作る重要なツールであると考えた柳田にとって、国語教育は教育の根幹を支えるものとして重要な位置を占めていた²³⁾。したがって、国語教育の文脈において語られる前代教育の特質は、殊に注目に値するのである。

柳田が国語教育についてまとめた論考のうち、最も代表的な著作が『国語の将来』²⁴⁾である。そこに収録された論文「昔の国語教育」²⁵⁾に「感化」という語が記されている。柳田がこの「感化」を用いたのは、前代国語教育の中でも初期の営みに対してであった。そこには「初期の稍々乱雑で又投げ遣りな感化法」²⁶⁾という表現で著されている。ここでいう「感化」とは、前代教育の如何なる様相を提示したのであろうか。

2-1. 幼少期の前代国語教育

前代国語教育における初期とは、子どもを学校教育に委託する以前の6年有余である²⁷⁾。柳田によると、言語の知識には表と裏の二面が存在する。「耳に聴いてよく判る」ものの実際に口に出す機会がなく内に蓄積されるという裏の面と、「口にその語を上せる」ことで外に現れ使用されるという表の面である²⁸⁾。ゆえに、幼少期において子どもが言葉を覚えていく場合、子どもが口にする言葉だけを視野に入れるのは誤りであると柳田は指摘する。

聴いて即座には諒解したらしい様子が、ちつとも我々には窺はれぬ場合でも、なほ絶間無く体験を積重ねて居るのであつたことは、いつも彼等の始めての物言ひが、周囲の人たちを不意打ちするのを見てもわかる。しかもその選択には幾つもの条件があつて、知つて居るから皆使ふと、いふわけでは決してない²⁹⁾。

例えば、「チ、ンパイパイといふ類の言葉は、是を口にする幼児は稀であると同時に、其意味に通じない者は又恐らくは一人も無い」³⁰⁾のである。柳田は、こうした子どもの力に着目し、「幼児の耳と目の力は、……我々が普段想像して居る以上に、時としては成熟した人々よりも精密に、能くその役目を果たして居たらしいのである」³¹⁾と考察している。「始めて一つの言葉を覚え込ませるといふことは、たとへ簡単な単語でも、決してさう容易な事業ではない。寧ろ緑児のもつて生まれた力、彼等の敏活な感受性に手伝つて貰つて、漸くにして目的を達して居ると言つてもよいのである」³²⁾と、幼児が先天的に有する能力の高さが言語の習得を支えていると主張する。換言すれば、前代教育における「見習い聞覚えの教育」という特質には、まさにこの高い能力が不可欠なのである。

それでは、そうした能力を予め有する子どもに対し、前代教育における教育者は如何にして働きかけていたのか。柳田は教育する側を「(子どもを)愛する人々」と呼び、彼等は子どもがそうして水面下で言語を蓄積していることを踏まえ、以下のように働きかけていたと論じる。

少なくとも最初には人を悦ばせ又は感動せしめようとする企てが無い故に、口の言葉の数といふものは、おしやべりと言われる児でも至つて少ない。是が彼等の国語の知識の全部でないだけは証明がいと容易である。愛する人々は之を確信して、一言の受答へが無くても終日談り暮し、一方には又この特殊の会話の用に、聴かせる為だけの句や単語が、幾らともなく地方毎に伝はり行はれて居る。屋外の群に参加して半独立の生活を始める頃よりも、却つて其以前の親の傍に育つ間の方が、長い込入つた児童語の多いわけは、其目的が耳で聴分ける一方の用途だけに限られて居るからである³³⁾。

つまり、前代国語教育における教育者は、子どもが目に見えない分までも多くの言葉を学んでいることを「確信」した上で、働きかけているのである。柳田はこうした教育的営みについて、「耳に快く、聴いたら直ぐ覚えらるる面白い言葉が、彼等の為だけに数多く設けられて居る。斯ういふ親たちの計画を国語教育でないといふ人は、もう大抵は無くなつて居ると思ふがどうだらう」³⁴⁾と述べるに至っている。柳田の解釈によれば、子どもは生まれながらにして見習い聞覚えるための高い能力を有しているが、前代国語教育はそれのみ委ねるのではなく、教育者側もその能力に応じた準備をしており、意識的に働きかけているのである。こうした幼少期の「練習」が、「追々に成人と共通の言葉を覚える為に、

大きな準備となつて居ることは疑ひが無い³⁵⁾と柳田は評価している。

2-2. 弱みとしての「感化」

しかしながら、この準備および働きかけが「その方法として誤謬が無く、又最も有効のものであつたか否かは、心もとないといふのみである³⁶⁾と柳田は付言している。「耳で覚えて行く幼児の語彙を、以前はあまりに制限せぬのが方針であつたらしい。是は口言葉の選択を彼等の自由に任せる以上、出来るだけその範囲を寛闊にする必要があつた³⁷⁾と柳田が指摘するように、前代国語教育の内容は一定の基準に縛られない傾向にあつた。柳田はその点を前代国語教育の弱点であると明言する。

前代の国語教育の大きな弱味は、選択の余りに自由な点であつた。あゝいふ言葉は子供に使はせたくない、是だけは児童に知らせずに置きたいといふ、消極的の意図は勿論現はれて居るが、それとても甚だ限られて居て、他の大部分は各個独自の修得、自然の遭遇に任せてあつた。世相が煩雑で人の利害は抵触し、智巧術計が露骨に闘ふやうになると、弊害はこゝにも追々と現はれて来るのである³⁸⁾。

「大部分は各個独自の修得、自然の遭遇に任せてあつた」という記述は、学ぶ側のみを焦点に据え、その効果を偶発性に委ねるといふ、まさに先述した「感化」の現象といえるであろう。ただし、弱点であるとしつつも、その自由な側面を次のように評価している。

しかし其代わりには斯うして覚えるのは、如何なる場合にも活きた国語である。遠い仮設の例を以て想像力を重課するとは事かはり、是は現前の要所々々に、最も適切なる用法を体得するのである。……言葉を辞典風に予備知識の助けを借りて、解説してやることの出来ぬ者には、是より以外の方式はいつの世にも無いのである³⁹⁾。

ここで柳田は、前代国語教育のもつ有効性の曖昧さを短所として認識した上で、生活に根ざした言葉を教え学ぶことが可能になるという長所を提示している。このように、前代国語教育の利点および欠点の双方を把握した上で、柳田は次のようにまとめている。

形を具へない色々の心持や感覚を、我々成人と同じ言葉で表現させようとするには、単なる口真似を強ひてそれを以て教育の成功と解しない限り、寧ろこの初期の稍々乱雑で又投げ遣りな感化法と、何でも覚えて行かうとする繊細な感受性との、御陰を蒙らずには居られなかつたのである⁴⁰⁾。

この記述をみても、「感化」という語は必ずしも長所を表現しているとは言い難い。長所というよりも、前出した前代国語教育における大きな弱み、つまり、子どもが言葉を学ぶ際選択の余地が過度に自由であり、その結果教育的働きかけの有効性が心許なく、子ども自身にそぐわない言葉をも学んでしまう危険性を孕むことを示唆している。「乱雑」で「投げ遣り」であるという描写も、まさにこの弱点を表現しているといえよう。ただし、この弱点は、前述した「活きた国語」を教え学ぶことができるという利点と表裏一体であることを留意する必要がある。

2-3. 「感化」に留まらぬ営み

柳田が見出した前代国語教育の様相とは、「感化」という一語に単純に置き換えられる程、教育者からの働きかけが見えにくい営みであったのであろうか。柳田の論考をみる限り、そうとは判断し難い。柳田は、前代国語教育がもつ、相手を自然に変化させるという受動的な側面ばかりを描出しようとしているわけではないのである。前代国語教育における子どもの言葉の選択についても、その選択には教育者の意識が多少なりとも関わっていることを柳田は指摘している。

小児の口にする語の選択、是にも愛する人々（＝教育者：引用者註）は始終干渉して居る。それが悉く彼等を本位とした必要に基いて居るか、但しは余計な御世話の迷惑なものもまじつて居るかは問題であるが、少なくともその若干は有効であつて、近世の幼言葉は増加し又変化して居る⁴¹⁾。

ここからは、偶発的に営まれたのではない前代国語教育の姿が窺える。

教育者が幼児に聞かせる語を選択している例として、柳田は「お月様幾つ」という子守唄を挙げている。柳田の視点によると、子守唄には、子守を任された「十や十二の小娘」が歌う純然たる労働歌⁴²⁾と、母・姉・祖母などその幼子を「愛する者」が歌うものとの二種類があり⁴³⁾、「お月様幾つ」は後者にあたる。後者の「愛する者」が歌う子守唄は、「果して相手が聴いて居るか否かには拘らず、早いうちから赤子に言ひかけ」た内容であり、「親でなければわからぬ子供の能力を認め、又その要求を知つて是に応じようとして居る」のだという⁴⁴⁾。柳田はこの「お月様幾つ」について、以下のように積極的に評価している。

國中到る所にほんの僅かづゝの変更を以て、隈無く行渡つて居るお月様幾つ、是なども一つの優良な教科書だつたと言へる。……語を与へ且つ其情趣を味はしめようとして居る。さうして或一人の考案者以外の者は、判断して之を採用して居るのだから、単なる出来合ひや有合せではなかつたのである。……是が或事実を語らうとしたものでないことは、単語を鍵にして次から次へ、俳諧のやうに別の場面を繋ぎ付け、それを又歩調に合せて興多く揺動させて居たのを見てもわかる。つまりは物を見て名を言ひ、名によつて想像を馳せる、言語の活用を練習させようとしたのである⁴⁵⁾。

ここで柳田が強調しようとした前代国語教育の様相とは、あらゆる言葉が無作為に子どもに聞かせるのではなく、ある程度聞かせるに相応しい言葉を教育者が寄せ集め、いわば教材として形を整え、それを用いて子どもに言葉の活用法を勉強させるという比較的能動的な側面である。こうした教材としての子守唄について、柳田は「一村一郷土では、大体に同じ文句を用ゐて居たといふのは、乃ち是にも又定まつた型を認めたので、共同の意図或は計画といふことも、決して又学校ばかりの独占物ではなかつたのである」⁴⁶⁾とまで述べている。これは「感化」という一語に留まらない前代教育の特質であり、柳田はそれを精緻に認識しようとしていたがために、「感化」という語でもってのみ前代教育を描出することを避けようとしたのである。

以上のように、柳田は前代国語教育の弱みを「感化」という語を用いて指摘しながらも、その営みの中に教育者による能動的な準備や働きかけを見出していたと理解できる。

おわりに

柳田は習俗研究を通じて、前代教育の有する特質の把握に尽力してきた。先述した通り、その特質を示した8つの語彙を庄司和晃が列挙し、見取り図としてまとめ上げた。その語彙の中でも、本稿では「感化の教育」に注目して考察し、以下の点を指摘することができる。

「感化」という語は柳田にとって、消極的意味合いが強かった。それは、「感化」という表現を前代教育に対して用いることによって、前代教育があたかも自ずと偶発的に起こる漠然とした現象として捉えられ、学ぶ側が逸脱した場合に戒め論すという教育者の営みが無視されることを懸念したからであった。しかしながら、前代教育の営みが「感化」に相当する側面を有していなかったわけではない。前代国語教育においては、子どもが言葉を学ぶ際選択の余地があまりにも自由であり、その結果教育的働きかけの有効性が心許なく、子どもが相応しくない言葉を学んでしまう危険性をも孕むことを、柳田が「感化」の語を用いて示唆している。ただし、この「感化」という名の弱みは、学ぶ言葉の選択が自由であるがために、生活に根ざした「活きた国語」を教え学ぶことができるという利点と表裏一体であった。

ここで改めて、庄司和晃が列挙した「前代教育の特質を把握した語彙」を再掲する。「一人前の教育」「平凡教育」「十人並の教育」「感化の教育」「しつけの教育」「笑いの教育」「群の教育」「見習い聞覚えの教育」である。前代教育において若者を一人前に育てることが目的とされたという「一人前教育」、非凡ではなく平凡な人材の養成を目指したという「平凡教育」もしくは「十人並の教育」、こうした教育は共同体のもつ力で営まれたという「群の教育」、これら4つの語彙は前代教育の方針を提示している。そこには、その共同体が定める条件を満たした若者の育成を目指し、他から卓越する者よりも皆が一定の基準を満たすことが重視され、それを共同体の力を用いて営むという、前代教育の方向性が示されている。一方、「しつけの教育」と「笑いの教育」は、上記の方針に則った上で、一定の基準から逸脱した言動に対してそれを戒め論す営みを示している。「一人前」で「平凡」な若者を育成するために、前代教育が果たすべき役割が示唆されている。残る2つの語彙「感化の教育」および「見習い聞覚えの教育」は、実際に営まれている前代教育の様態を表すものである。方針や役割といった他の語彙に比して、積極的に働きかける営みというよりも、一見自然の成り行きに任せる営みである印象を与えるものである。前代教育の方針や役割を柳田がこのように捉えたとしても、それらが共同体に属する人々の口から直接語られ明示される機会はほとんどなく、人々にとってその営みは習慣として生活に定着している。それゆえに、方針や役割とは印象を異にする様態も見受けられると考える。

〔前代教育の方針〕

「一人前の教育」「平凡教育」「十人並の教育」「群の教育」

〔前代教育の果たす役割〕

「しつけの教育」「笑いの教育」

〔前代教育の様態〕

「感化の教育」「見習い聞覚えの教育」

「感化の教育」と「見習い聞覚えの教育」とは、柳田の著述によると密接に関連している。これは、本稿で取り上げた「昔の国語教育」以外の著作においても確認することができる。例えば、1927（昭和2）年2月に行われた社会教育指導者講習会にて、「地方学の新方法」という講演を行っている。その中で柳田は「教育方法としての言語」と題し、各々の生活に根ざした土着の言葉である方言が、子どもの主体的な言語能力を育成する上で重要であると主張する。

以前の世の農村の教育法は、よほど今日とは異なつたものであつた。今の小学校に該当するものは私塾の素読や寺子屋の手習では決して無かつた。年長者と共に働き又父兄などの話を脇で聴いて居て、所謂見習い聞覚えが教育の本体であつた。何度も何度も繰返されて、いつと無く覚え込む言語の感覚が、主要なる学課であつた⁴⁷⁾。

ここでは「見習い聞覚えの教育」について言及されているが、この記述に続けて「感化」という語が以下のように用いられている。

方言そのものが今日の教科書に当るものであつたことは、近世全国一律の教授要項の下に、遠方から来た先生が多くなつた結果、親から子への連鎖が著しく弱くなつたことを考へて見ればよくわかる。勿論之を防がなが為に小学校を罷めて、再び家庭と郷党との感化に、普通教育を一任するわけには行かぬが、少なくとも此全国一律の国家教育時代の大きな影響を意識して、何等かの用意を以て避け難い弱点を補充しようと試みることだけは必要である⁴⁸⁾。

この主張においても、「感化」という語が「見習い聞覚えの教育」と関連づけて用いられていることがわかる。さらに、「感化」という語は前代教育の限界を示唆しており、消極的な意味合いを包含している。ここで暗示されている前代教育の限界性とは、先述した前代国語教育の大きな弱み、すなわち、その有効性の心許なさであると考えられる。

これまでの考察を踏まえると、「感化の教育」「見習い聞覚えの教育」という2つの語彙は、学び手側の主体性に視線を注いだ表現であるといえる。ただし、2つは同一の特質を示しているように見えるものの、この特質を柳田が消極的に評価する場合は「感化の教育」という表現が用いられる傾向にある。このように把握すると、前代教育の特質を示す8つの語彙の中で、「感化の教育」は殊に、前代教育の有する弱みや限界性を含意していると考えられる。前代教育の存在価値を生涯を通じて世に知らしめようとした柳田であったが、前代教育には柳田も認めざるを得ない弱点や限界があつた。ただし柳田は、その弱みを認めつつも、前代教育は偶発的に起こる現象ではなく、共同体のもつ群の力を用いて教育者によって積極的に営まれる行為であると捉えていたのである。ゆえに、「感化」という一語のみで前代教育を把握しようとする態度には警鐘を鳴らし、また一方では、「感化」によって学ぶ側が生活に根ざした言葉を獲得できる利点をも指摘していた。こうした柳田の前代教育に対する視角を暗示するものとして、「感化の教育」という語彙を理解する必要があるといえよう。

注

- 1) 例えば、谷川彰英『柳田國男 教育論の発生と継承—近代の学校教育批判と「世間教育」—』（三一書房、1996

年)に収録されている「柳田國男・教育関係著作目録」参照。

- 2) 教育学における柳田の習俗研究の有用性を先駆けて提唱したのが、庄司和晃であった。庄司は、柳田の教育学的研究をまとめた最初の単行本である『柳田学と教育—柳田教育学序説』(成城学園初等学校研究双書24, 成城学園初等学校, 1972年)を刊行し、さらにその後『柳田國男と教育—民間教育学序説』(評論社の教育選書9, 評論社, 1978年)を出版することによって、教育学における柳田研究の意義を提唱し、柳田による前代教育研究を高く評価した。その中で庄司は、「柳田のほりとしたものは、主として常民の教育法ないしは前代人の教育法、すなわち民間教育法の遺産」(同上, 1頁)であると、次のように主張する。「教育面にことよせていえば、柳田のそれ(柳田の諸論: 引用者註)は常民による前代教育の様相を明らかにしたものだといえる。前代の一人前教育のありようを具体的にほりあげたのだ。そしてそこから、前代教育と現代教育、平凡教育と非凡教育、昔の教育と学校教育、旧式教育法と新式教育法、の長短やずれを対比的に剔出し、以前の世の積極面を顧みることの必要性を説いた。……しかも教育の内容面についても、その方法面においても、数々の指針をもたらしている。豊かでさえある」(同上, 20-21頁)。この庄司による研究は、教育学における本格的な柳田研究の契機となり、社会科教育や子ども観等様々な分野においてその進展を促すに至った。

近年では、杉本仁が学校教育を中心として実践的な視野から柳田民俗学を考察した『柳田國男と学校教育—教科書をめぐる諸問題』(梟社, 2011年)が刊行されている。

- 3) 前掲書、庄司『柳田國男と教育—民間教育学序説—』, 181頁。
 4) 同上, 181頁。
 5) 同上, 181-193頁。
 6) 同上, 181頁。
 7) 同上, 182頁。
 8) 柳田國男「教育の原始性」『民間伝承』11巻1号, 民間伝承の会, 1946年, 『定本柳田國男集』(筑摩書房, 1962-1971年)第25巻所収, 311頁。
 なお、本稿では、柳田の著述はこの『定本柳田國男集』より引用し、以下『定本』と記す。また、本稿において柳田の著作より引用する際には、旧字体は適宜新字体に改め、仮名遣いは原文のままとする。
 9) 同上, 310頁。
 10) 同上。
 11) 同上。
 12) 前代教育では、「誰にも笑はれない」人物にまで成長することが教育の到達を示す指標であった。いわば嘲笑ともいえる「笑い」を教育に活用するという方法は、柳田によって「笑いの教育」と呼ばれた。この「笑いの教育」が前代において営まれた様子は、柳田の講演「平凡と非凡」にてわかりやすく解説されている。

その旧式の青年教育の方法が、是又思ひ切つて諸君の受けて居るものとは違つて居た。老人などの口数の多い者は、稀にはわざと手本になるやうな好い若い者の言行を、誉めるやうな話をして聴かせることもあつたが、他の大部分は消極的方法で、何か一人が過失を犯したときに訓戒する。つまりは群から逸出する者を、防ぐやうな計りごとを主として居た。その訓戒が又かなり奇抜なものであつた。笑の教育と自分たちは之を名づけて居るが、一般に日本の社会では、笑といふものが特によく利用せられてゐた。我々の笑は複雑にして又古風であつた。それを巧みに訓育に利用して居たのである。その必要は普通に共同労作の上に現はれる。忙がしい際だから諄々と説き聴かすといふやうなことは少なく、大抵は短くして気の利いた、笑はずには居られぬ文句を以て、欠点のある者を批評すると、あと暫らくは其者一人が皆から顔を見られ、何とも言い様の無い淋しい状態に陥る。殊に男女が共に居る場合、それが是から配偶の選択をしなければならぬとき、大いなる損害とも苦痛ともなつたのである。(柳田國男「平凡と非凡」第二高等学校での講演, 1937年, 『新日本』1巻5号(1938年)に収録, 『定本』第24巻所収, 442頁)

「笑いの教育」は、訓戒を受けた本人のみならず、周囲の者に対しても強い影響力を及ぼした。その効果を、柳田は以下のように分析している。

周囲に居る第三者が、聴いて思はず齒を白くして声を出すことは同じで、是が笑はれる当の本人にこたへる

ことは勿論、傍で笑ひながらたゞ聴いて居るやうに見える者も、内心では後々の為に非常に警戒する。さうして大抵はその短い文句を暗記して、他日再び自分に向つて適用せられる折の無い様に工夫する。乃ち諺の群全部に対する教育的効果は、顕著にして又無害だつたのである。……このように、即ち稀に犠牲となる一人は可哀さうだが、是が他の多数を導いた効果は大きく、全体としては親切な計画だつたといふことが出来る。(同上、442-443頁)

このように、群から逸脱する者を戒め、その者に自ら軌道修正させるような前代教育の方法は、教育者が被教育者に対し積極的に教え込もうとする近代教育の方法とは大きく異なるものであった。

- 13) 民間教育史料研究会 大田堯・中内敏夫『民間教育史研究事典』評論社、1975年、59-60頁(「しつけ」の〔内容〕欄、大田堯執筆)。
- 14) 同上、60頁。
- 15) 正木正『道德教育の研究』(金子書房、1963年)参照。
- 16) 北村晴朗『人間形成の真理』(協同出版、1968年)参照。
- 17) 本稿註8の引用文参照。
- 18) 本稿註11の引用文参照。
- 19) 柳田が論ずる「国語教育」の「国語」とは、当時日本において国家が推し進めた政策とは性格を異にするものであることを断っておく。

国語の望ましい有り様を説いた代表的な著作『国語の将来』(本稿の註21参照)では、冒頭の「著者の言葉」にて、日本語教育における当時の問題点と目指すべき方向性とを、以下のように述べている。「日本語は日まじに成長して居る。……時代環境の次々の変化に応じて、まだ此上にも立派に又すこやかに、成長し得るやうな体質を賦与しなければならない。それには各人に選択の力と、判別の基準となるべき高い趣味とを、養つてやることが何よりの急務で、口真似と型に嵌まつたきまり文句の公認とは、先づ最初に駆逐しなければならぬ」(『定本』第19巻所収、3頁)。以上の記述から、柳田は日本語の流動性を認め、日本語の習得が単純なる口真似や鋳型への準拠に陥ることを憂慮していたことがわかる。

続けて柳田は、「国語の愛護」の有り様について次のように主張している。「私は行く行くこの日本語を以て、言ひたいことは何でも言ひ、書きたいことは何でも書け、しかも我心をはつきりと、少しの曇りも無く且つ感動深く、相手に知らしめ得るやうにすることが、本当の愛護だと思つて居る。それには僅かばかり現在の教へ方を、替えて見る必要は無いかどうか」(同上、4頁)。柳田は国語教育の目標を、上記のように言葉を駆使し、人々が各々の思いを自らの言葉で表現し尽くすことができるという点に据えていたのである。

こうした点を踏まえた上で、柳田の提唱する理想の国語教育をみると、主として三つの特質が浮かび上がる。一つは、読み書きの偏重を避け、それらに先行するものとして聴き方及び話し方の育成を重視した点である。それは、柳田が前代教育における口頭伝承や口承文芸に着目し、生活に根ざした言葉の必要性を理解していたことに依拠する。二つ目は、方言を排除するのではなく、方言による地方毎の差を認めようとした姿勢である。柳田は、国語教育の骨子を「物言ひ」に据えるべきであると主張し、「その物言ひには地方的の差があるから、その差を認めなければならない。是が方言であつて、言語のこの地方的事実にもつと目を着けるならば、国語教育は確かに改良されると思ふ」(柳田國男「国語史論」、本稿の註22参照、『定本』第29巻所収、177頁)と述べている。三つ目は、子どもたちが活発な「言葉造り」を行っていることを柳田が指摘し、そうして造られた新語を「何人も自由に之を提案し得られ、且つ何人も自由に是を批判して、選択使用し得る」(柳田國男「国語史 新語論」『国語科学講座VII 国語方言学』明治書院、1934年、『定本』第18巻所収、455頁)ものとして支持していた点である。各自の思いを的確に表現するための言葉の駆使を国語教育の目標とする柳田にとって、方言にせよ新語にせよ、より豊富な語彙の中から選択できるようにすることは歓迎すべきことであつたといえる。

以上のように、柳田は広がりを見せる動的な日本語の有り様を提唱していることがわかる。よって柳田の国語論は、国家の手によって唯一絶対の標準語を規定し、その統一化を目指していた政策とは異なるものである。

- 20) 関口敏美『柳田國男における「学問」の展開と教育観の形成』風間書房、1995年、147-148頁。
- 21) 柳田國男「昔の国語教育」『岩波講座国語教育：国語教育の学的機構』岩波書店、1937年、『定本』第19巻所収、43頁。

この論文は安藤正次の「国語史」と併せて掲載され、全9巻の講座集の一冊として刊行された。後に、柳田國

男『国語の将来』（創元社、1939年）に収録される。

22) 柳田國男「国語史論」『国語学講習録』岡書院、1934年、『定本』第29卷所収、195頁。

23) 先行研究においても、柳田の教育論における国語教育の重要性は既に指摘されている。

谷川彰英は、「柳田国男の教育論にあつて最も大きな位置付けをされるのは、やはり国語教育の分野である」（前掲書、谷川『柳田國男 教育論の発生と継承—近代の学校教育批判と「世間教育」—』、111頁）とし、以下のように言及している。「柳田国男にとって、その国語教育論は戦前戦後を通じて最も重要な位置を占めている。……戦後社会科ができた時、その究極的な目的を『より良い選挙民の育成』に置いたが、まさに同じことを国語教育の目的とした。柳田にとって、自分の思いを自分の言葉で表現することこそ、教育の基本だったのである」（同上、116頁）。

関口敏美もまた、国語教育の重要性を次のように分析している。「柳田が国語教育に集中的に目を向けたのは、彼の『学問』の課題と関連している。……国民が自ら『歴史』を知ることを通して主体的な能力の育成を図ること（＝『史心』の養成）が、『学問』の中心課題であると認識された。そしてこのような『学問』の展開の中から、『史心』の養成に必要な自律的な思考力・判断力を培うために、主体的な国語能力の育成が要請されるようになったのである。この場合柳田の『国語教育』構想は、当時『学問』として展開された彼の教育改革構想の根幹をなしており、単なる国語教育論にとどまらない根底的なものであった」（前掲書、関口『柳田國男における「学問」の展開と教育観の形成』、148頁）。

24) 前掲書、柳田『国語の将来』、本稿の註21参照。

25) 前掲書、柳田「昔の国語教育」、本稿の註21参照。

26) 同上、50頁。

27) 同上、46頁。

28) 同上。

29) 同上、48頁。

30) 同上、49頁。

31) 同上、47頁。

32) 同上。

33) 同上、49頁。

34) 同上。

35) 同上。

36) 同上。

37) 同上、51頁。

38) 同上、49-50頁。

39) 同上、50頁。

40) 同上。

41) 同上、51頁。

42) この小娘が歌う子守唄は、背中に負ぶった赤子を眠らせるという大仕事を少しでも楽にこなすために、通例は群の合唱によって調子を取ることで労苦を忘れようとした「純然たる労働歌の内容を具へて居る」という。ゆえに、即興の自作歌の内容は、嘲ったり笑ったり、いつまでも働かせる主人を当てこすってみるなど、すべて同輩の共鳴を求めるものばかりであつて、「背に居る者に言ふやうな言葉は一つも無い」のである（同上、53頁）。

43) 同上。

44) 同上、54頁。

45) 同上。

46) 同上、55頁。

47) 柳田國男「地方学の新方法」社会教育指導者講習会講演、1927年、『青年と学問』（日本青年館、1928年）に収録、『定本』第25卷所収、193頁。

48) 同上、193-194頁。