

〈論文〉

子どもが語る物語の力 ——学校に妖怪が生まれるとき——

前川 美行

はじめに

1990年代に爆発的に流行した「学校の怪談」という一連の怖いお話がある。映画や漫画としても一大ブームを巻き起こしたが、本来は子どもたちの間でささやかれていたお話であり、人から人へと語られた口承文芸の一つに分類できる。ささやかれて伝えられてきたお話が、本になり、ドラマになり、小学生を中心とした多くの子どもたちに支持され、さらに広まり浸透したのが当時の現象である。

小学生になると、耳から聞いた言葉を理解したり伝えたりする言語能力とコミュニケーション能力が発達し、口承が可能となる。また小学校という場所に所属し、親から離れる時間が増えて、子どもたちは自分たち自身の社会を形成する。他者を意識し、関わる力とともにそれなりの社交性を持ち、集団に準拠することを覚え始める。そして、チャムシップと呼ばれるような子ども同士のつながりを通じた経験や、親の知らない世界での出来事が大きな比重を占め始める。それらは必ずしも親には話されず、こころの中で暖められる。楽しい経験のみならず、悩みごとや恥ずかしいこと、そして悪いことをしたという思いなどもこころには貯留されていく。そんな頃に、怖い話が語られ始めている。これは小学生が「自分のこころ」を持ち始めることと関連している。

そんな子どもたちによって語られる「学校の怪談」には、子どもたちの怪異との接触のあり方が表れており、こころや無意識を理解する手がかりとして考えられよう。そこで、本論ではそのような子どもたちのこころが生み出す怪談や妖怪を通して、子どもたちのこころについて考えてみたい。

1. 「学校の怪談」現象とイメージ体験

(1) 「学校の怪談」現象

学校はそれぞれ地域にねざした歴史を持つ。特に小学校は地域とのつながりが強い。また、毎年繰り返される年中行事があり、昼と夜との異なる顔を持ち、昼の顔と夜の顔との境界を持っている。さらに1年毎に人の出入りが繰り返される場所である。立ち止まっては立ち去る人々の流れがあり、私のものであると同時に誰かのものであるような空間でもある。昼と夜の境界と反復、年というレベルでの境界と反復、そして交差し輻輳するさまざまな人々の顔と思いが生まれ、滞留し、過ぎ去る。つまり学校は魂の交わる場ともなる。訪れ、交わり、通り過ぎる…。そのような場所を舞台にしてお話が生まれ、子どもたちの間で伝承されていったことは自然なことであろう。

さて、社会現象になった「学校の怪談」現象は、子どもたちが細々と地域の中で語り継いでいたお話を一人の中学教師が収集して紹介したことに端を発している。当時「日本民話の会」(松谷みよ子代表)に所属していた常光徹が、中学教師として子どもたちのお話に出会い、積極的に収集してまとめたものが、子ども向けの本『学校の怪談』¹⁾(1990)である。一人の大人が小さな驚きとともに「現代民話」として集めたお話が、『学校の怪談』として子どもたちの目に触れた途端、瞬く間に広まり、口承文芸は文字や映像に乗って広がり、社会現象となった。

しかしながら、さまざまな媒体に乗って変貌して出没し、商業化された形で隆盛を迎えた、一連の「学校の怪談」は、子どもたちのファンタジーを類型化し、具体的な存在として固定させてしまい、流行はファンタジー性を消し去り、恐怖の度合いのみをエスカレートする方向に向かった。この動きは、「かたり」の持つ力(川戸圓2012)²⁾を弱め、ファンタジーの力や口承世間話としての交流の力(山田巖子2005)とも別物となっていった。お話を「かたる」とき、「現実という事実を知る主体とそれを知ってなお飛翔する主体という二重性が生きられている」(川戸)のだが、大人の生み出した商業ベースの大流行は皮肉にも生きているかたりの力を消滅させていったのである。

一柳廣孝(2005)は、映像メディアと巨大市場によって隆盛した「学校

の怪談」現象という文化現象には「屈折した〈現代〉の一面が垣間見える」と指摘する。一柳は「学校の怪談」現象を現代社会の多様な側面を映し出す「一筋縄ではいかない文化現象」ととらえ、民俗学的背景、学校の問題、コミュニケーションネットワークの問題など多様な観点から考察を試みたのである。

肥大化とともに力をそぎ落とされていった妖怪たちのお話は、実際に凄惨な事件³⁾が学校で起こった1997年頃から次第に出版や映像メディアの表舞台から姿を消し、終焉を迎えていくこととなった(難波博孝2005)。この「盛り上がり」と消失を、難波は「怪談を生み出してくれるはずの場所、学校。だが、多くの子どもたちにとって学校は、そのような場所ではなくなっていた」と述べる。自分たちの学校を舞台に「学校の怪談」を口々に伝承していた子どもたちとは異なる、メディアに乗った「学校の怪談」にのめりこんだ子どもたちがいた。彼らは自分の学校から生まれた口承によるお話ではなく、自分の場所ではないどこかのお話に熱中した。つまり、彼らにとって学校は共同体の記憶を受け継ぎ伝承する場所ではなくなっていたというのである。すでに学校という身近であるはずの空間に、彼らが生々しい「いのち」を感じられなくなっていたことの証とも述べる。映像の中の学校はどこにでもある典型的なフォルムで現れ、均質空間となり、学校が「没場所性 placelessness」(Relph, E. 1999)を帯びてきたということだと言うのである。

難波はそのような学校に替わる場所として「インターネット」をあげている。インターネットは、「私たちの〈イメージ〉を喚起し、〈トランスフォーメーション〉を起こさせるものにあふれ」、学校が失った機能を持っているというのである。筆者は、その考えには異議を唱えたい。映像の中の学校はたしかにどこにでもあるフォルムの均質空間であったかもしれないが、子どもたちの想像力はニュートラルなものに対してもかき立てられ、さまざまな思いを投影し、自分のお話にしていったのではないだろうか。だからこそ、そこまで流行したのだ。そして、映像やマスコミに触発された場合もあるにせよ、少なくとも学校を舞台に子どもたち自身が語ったお話は、学校によって喚起された彼らの中のイメージ体験を形にしたものであったと言えよう。心の奥底に存在するイメージ体験が現実世界と交差した瞬間に、「かたる」ことによる飛翔が生まれる。一つの強烈な体験を生み出す場所が、現実

差しているからこそ虚構との境界を越える飛翔を生むのだろう。そして、お話を媒介にして、語る者と聞く者にイメージ体験や思いが共有され、まだ言語や思考の発達レベルでは幼い子どもたちが、現実の体験からイメージの世界へと飛び出し、彼らが生きる世界の共有体験を普遍的なお話にして語り継いでいったのである。

現代ではちょっとした会話も噂話も、インターネット上の映像や文字を媒介して行われている。子どもたちにとってネット上の噂話や交流は、以前の口承・落書き・交換ノートによる交流の魅力を超えていることは否定しない。文字の形態もさまざまで、顔文字や動くイラスト的修飾記号で自由に表現しあっている。こうして頭の中にある言葉や言葉以前のイメージが、声を介すことなく静かに大量にインターネット上に吐き出されているとすると、そこは果てしなく広がる、現実との接点を持たない世界ともなりうる。彼らは現実よりもそこでイメージ体験を喚起され、イメージの中へと埋没するかもしれない。その中にごそ子どもたちのイメージを喚起するものが存在しているという難波の指摘もうなずける。しかし、それがイメージの飛翔力を弱めている可能性が否定できないと憂えるのは筆者だけではないだろう。

(2) 湧き起こるイメージ体験としての「学校の怪談」

さて、社会現象としての「学校の怪談」が終焉を迎えた時、実際にはその傍らで生き残り、語られ続けた「学校の怪談」と、それを語る主体（子どもたち）がいた。再び大流行にはならなくとも、日常生活の場で語られ引き継がれていく「学校をめぐる怪談」は絶えることなく生き残っていたのである。学校は、ネットや映像とは違い、今なおイメージ体験と現実が時間的・空間的に交差する場であるからこそ、子どもたちに対してイメージ体験を喚起させる力を完全に失ってしまったわけではなかったのだ。

「日本霊異記」「今昔物語」など、鬼や死者が登場する不思議で不気味なお話は平安時代からあった。江戸時代には落語や講談等の演芸や読み物、見世物として庶民に親しまれ、夏の代表的風物詩の一つでもあった。特に、平安時代後期や江戸時代中期と後期、そして昭和後半から平成にかけてのように「平和な時代が続き、都会の文化が爛熟期を迎えるときに怪談が流行する」（武光誠 2006）⁴⁾とも言われ、都市で生まれ流行する「怪談」は、“語り継がれる”お話というよりも、都市社会がその時代を反映して“生み出す”一

時的なお話ととらえることもできる。そして、そのようにして怪異現象や運命など人智の及ばない不可解な出来事に関するお話は、武光の指摘するように手軽な娯楽であり、妖怪にかこつけて身分の高い者たちを笑いものして不満を吐き出したり、実現しなかった夢の代替物を虚構世界に求める心の現れとも言える。そうであるなら、いじめや排除の志向にも転じやすい、文化的価値の低い、“意図的に作られた物語”であるともいえよう。武光は、怪談とは「怪異な出来事をくみ入れてつくられた、受け手が満足する内容の物語にすぎない」⁵⁾という。都市に生きる人間の思いを呑み込んだり吐き出したりするためには、negative な力を持つ怪談が必要なかもしれない。闇に葬られ顧みられたことのないいのちや思いを復活させる闇の語りが必要なのだろう。しかしだからと言って、怪談を受け手の満足のためのうっぶん晴らしに過ぎないとは筆者は考えない。生活が豊かになり文化が生まれ、現実にも夢を追い求める positive な光が強くなると同時に、補償する negative な闇が必要となるのであり、意識的な作用ではなく、集合的無意識の働きが関与して生まれたお話が怪談だからである。それが語り継がれていくのは、民話と同様に、単なる吐け口ではなく、共感を生む感情や共通体験がお話に再現され、語り、聞く人が投影することが可能となる普遍性を持つからであろう。

2. 揺らぎの瞬間：自我体験

(1) 自分が揺らぐとき

学校の場所性と怪談の関係について述べてきたが、次に子どもたち自身の心理的発達の面から怪談を考えてみよう。

人が自分自身の存在を感じる時や自分自身の存在に意識を向ける時の体験を「自我体験 (ego-experience)」と呼ぶ。天谷祐子 (1998) は『『自分という存在そのもの』に対する疑問や気づきが顕在化する現象」、すなわち『私』に関して最も基本的な視点を獲得し、暗黙の常識・存在に関して改めて問ひかけ、気づきが見られる現象』が「自我体験」であると定義している。この定義に従えば、この体験は、a-ha 体験のように「ああ、そうか」と自己の存在そのものを感じることや、「ここにいる自分」が揺らぐことでその揺れから生じる体験と考えられる。たとえば、乳幼児期に子どもが自己鏡像を自分だと気づく瞬間や、ここにいるこの人は誰なんだろうと自分につ

いて思うことなどが挙げられる。近い体験として、心理療法場面で自分の思いや態度にハッと気づく瞬間の体験も挙げられるだろう。それは自己反省 self reflection と呼ばれる。

天谷 (2005) は、大学生と中学生に「自我体験 (ego-experience)」の有無を調査した。すると、自我体験を語れた割合は大学生で 49.4%、中学生で 47.4% で、ほぼ半数程度であった。筆者が女子大学生を対象に行った調査でも、62 人中 28 人が「自分の存在そのもの」を感じた瞬間の状況や思いを回答している (前川美行 2012)。これらの結果からは、自我体験とは誰にでもあるものとは言えないことがわかる。また、報告された体験の深刻さや意味づけは人によって異なり、統合失調症の病理体験との類似が認められ、発症の危機や自殺の契機ともなりうるとうとされている。つまり、健康な体験とも特異な体験ともなりうる、大きな体験であるのだ。言い換えれば、自己存在の危機であり、自分に対する意識変容を生む揺らぎでもあり、危機的状況でもある。心理臨床場面においても、過去のつまづきとして語られたり、変容過程に起こる新鮮な体験として語られたりする。いずれにせよ、ドキッとしたりハッとしたりする、“動きを伴う体験”であることが重要である。

(2) 自己感の覚醒

清水亜紀子 (2009) は、諸家の論考をまとめながら、自我体験を以下のように述べている。「自己の二重性の意識化によって『今この私』と『第二の私』との結びつきに対する問いや違和、深い気づきが生まれ、自己の自明性が揺さぶられる体験である。また、それは、自分自身や世界とのつながりを新たに見出して自我同一性の基礎となるか、自己の孤立につながり危機的状況に至るかとの狭間の体験として、思春期における自己変容の重要な契機の体験ともなりえる」。また、天谷 (2005) は、自我体験は「より深い水準の『私』、いわゆる『自我』に関わる問い」であり、より深い水準の「私」とは、「社会的文脈における自己意識とは異なり」、日常的に使用される「私」という言葉で表されるものや、「私の独自性」「私の自己規定」などとは異なると位置づけている。

これらをまとめると、自我体験とは、「自分そのもの」に出会い、「自己存在を感じる」とともに「意識する」瞬間の体験と言えるだろう。感覚を持ち

つつも普段は意識に浮かび上がらない「自己感 (sense of self)」が喚起され、その感覚を違和感とともに体験している状態である。さらに、浮かび上がった「自分そのもの」に問いかけ、「自分そのもの」の存在感覚を思索する。乳幼児期の、自分の身体を眺めながら体感を確かめる探索行動や、「自分そのもの」を感じるような身体との二重関係も自我体験と同様の揺らぎや驚きを伴っていると言える。

自分が何者であるかの問いかけは思春期特有とは言えるが、自己感を喪失し、オリエンテーションを失った状態で混乱している人が、自分そのものと繋がる際に、同様の深い体験をすることがあると考えられる (前川 2011)。このような瞬間の体験が自己を崩壊させたり、再構成したりする体験となり、自己感の回復や身体性の回復にもつながるのである。

(3) 揺らぎと気づきの語り

では、自我体験はどのように語られるのだろうか。自我体験尺度 (天谷 2005) や清水 (2008 ; 2009) の面接調査の回答例から挙げてみよう。「自分はどこからきたのだろうか」「自分はなんだろうか」「自分は誰だろうか」「自分は本当に自分か」「誰でもなくどうして自分なのだろうか」「私が私としてでなく、他の誰かとして生まれたということもありえたのに、どうして私となっているのだろうか」などがある。

また、清水 (2009) は、自我体験の体験内容を「時間軸・空間軸への問い」「存在への感覚的違和」「自・他の実在への懐疑」「独一性への気付き」の4つに分類した。また、自我体験のとらえ方は個人により差があり、新たな自己生成と位置づける一方で、自我体験を疎外し、旧来の自己のあり方を堅持しようとする受けとめ方もみられたと述べている。これらの点から清水は自我体験とは「『第二の私』が『今この私』として生きるという新たな自己の成立の契機的体験であり、その体験をいかに受けとめるかによって、『今この私』を根底から崩すものにも、支えてくれるものにもなりえるパラドキシカルな体験」なのではないかと考察している。

次に筆者の女子大学生へのアンケート (前川 2012)⁶⁾ の回答例から少し典型的な語りをあげてみたい (表1)。「自分を感じる時」は、【自分の身体 (鏡) を見た時】、【強烈な感情体験をした時】、【一人で (ぼおつとして) いる時】、【他者との違いを感じた時】、【他者を見ている時】、【他者と対面 (目

表1：女子大学生の「自分の存在を感じた体験」の例（前川2012より抜粋）

年齢	「どのような場面で」「どのように」
4歳	1. 手を見て、「私がいる」と感じた。でも、「どのようにいるのか」はわからなかった。今もふと手を見てしまう癖がある。
小学生	2. (1年) 大雨の日、泣きながら一人で帰った。その頃から、夜寝るときにふと気づくと「私は何なのだろう」と漠然と思うようになった。 3. (低学年) お風呂に入っているときや、夜寝る前など、一人でぼんやり考えているときに、突然ハッとして「なんで“私”は“私”なんだろう。別に“私”でなくてもお父さんやお母さんや友達でもいいのに」と。「今日は“私”でも明日起きると友達の〇〇かもしれない。ここにいる人は誰だろう、なんで私なんだろう」と思った。 4. 鏡を見て顔を触って、「どうして私は〇〇ちゃんと同じ顔じゃないんだろう。私は誰なんだろう」と不思議に思ったことがある。そして「どうして自分は生きているのか」とも思った。
～中学生	5. (小学校高学年か中学生) 学校で一人でぼおとしていたら急に「私にとっての自分は私だけど、他の人にとっての自分は私ではないんだ」ということに気が付いた。なんだかショックを受けた気がする。
中学生	6. (1年) 合唱コンクールのステージに立った時に緊張からなのか「今自分はここにいる!!」と感じた。その時の風景や気持ちを今でも覚えている。ちょっと冷静だった。 7. (3年) 演奏会で演奏中に指揮者と目があった時に自分の存在を感じた。
大学生	8. 鏡を見た時に、「こんな顔なんだなあ。これからもずっとそうなのかなあ」と他人事のように感じた。鏡の中の「私」が別人な気がしてしまう。 9. 自分一人の時や、多くの人をぼーっと見ている時に自分の存在を感じる。 10. 車を運転しているとき、風呂掃除をしているときなどに、ふと自分を感じる瞬間がたまにある。

が合う)した時】などに分けられた。これは、「自分の身体を見ること」や、「強烈な感情等内部感覚や運動感覚が刺激されること」、「一人でいて意識水準が低下すること」、「他者との違いを感じる事」、「他者と目が合うこと」などが、自己感覚醒の契機となっていると考えられる。

特に、他者との間で「見る／見られる」という瞬間を挙げる者がいたことは印象的である。私たちは、他者の視線から、その先にあるもの（見ている

もの)に対する感情を感じとっている。すなわち、視線からの情動の立ち上げである。したがって「見られる」・「視線が合う」体験は、自分を見ている他者の視線の先に自分がいることに気づき、自己感が浮かび上がる体験になる。自分の見ている物や他者へと向かっていた注意が、他者の視線により反転して、自分自身へと向かう。また、「鏡像」に感じる違和感も揺らぎを生み出す。それは、鏡のこちら側の自分と、身体感覚からは遊離した“鏡像という虚の自分”との二つの自分が浮かび上がり、自分を定位する場が揺らぐことである。他者の存在や強烈な感情も揺らぎを生み出し、「自分そのもの」を感じさせる契機となる。すべて自己感の覚醒の瞬間である。

私たちの自己感は、このように日常的に現われたり消えたりする。他者の存在も視線もない一人の時に急に注意が内側に向き始め、自己感が覚醒し、ハッとすることもある。ハットしたときに浮かんだ自己感を身体内部の感覚へと定位できたなら、新たな自己の生成が促される。一方その逆の場合、すなわち身体感覚と繋がらないときには、崩壊体験となることも考えられる(天谷 2011; 前川 2011)。したがって「自我体験」が自己の更新もしくは崩壊になるかの違いは、個人の持つ身体的自己感の確かさによると言えよう。

(4) 子どもの揺らぎと成長：「独り」に気づくこと

ところで、子どもたちが怖い存在を生み出す場面について考えてみたい。私たちはどのような時に“怖い”と感じるだろう。暗くて周りがよく見えない場所、見知らぬ場所、鏡のある場所、墓地や死を連想させる場所。急に“独り”であることを意識したり、何かの気配を感じたり、意外な音が聞こえたり、意外な何かが見えたり……。特に“独り”を意識して怖くなることは自分の部屋や家の中などよく知っている場所でも起こることである。それは、独りが心細く不安であるため、不安や恐れが外界に投影され怖いモノを作り出すからと説明できる。そして、それだけでなく、怖いと感じる瞬間の体験は、先に述べた「自己感の覚醒」と類似した体験と筆者は考えている。

怪談には、ドアや壁の向こうや天井や床から、何者かがこちらを「見ている」「手が出る」等が多い。現実に見えない空間であるドアや壁の「向こう側」のみならず、自分の後ろや上下左右の視野外の空間にイメージを喚起されている。大人にとっては視野外にも空間があることは自明のことだが、そ

れは視野外に世界が広がっていることを認識する能力の獲得と関連している。認知発達の側面から考えるならば、自分が見ているものがすべてであるかのような自己中心的思考から次第に脱し（脱中心化）、他者の視点によるとらえ方や意見を理解できることであり、反対側から見た現実を想像できるようになることである。この能力の獲得はちょうど7歳以降、小学生時代である。自己を客観視するためにも必要な前提能力である。

大人は、視野外にも、見えている空間とさほど変わりなく世界が広がっていることを知っている。世界の恒常性は保たれ、安定した関わりを持てる。一方、視野外の世界を想像し始めたばかりの子どもにとっては、まだ世界の様相は安定していない。未知の世界への好奇心と怖れで一杯だろう。そのような時期に、ちょうど自己を客観視する目である「もうひとりの自分」も覚醒し始める。自分を見ている「もうひとりの自分」の視線が、視野外に不気味な存在として定位されたことによって、妖怪が作りだされたのだ。

3. 異界との邂逅：他者性・異人^{マレイト}

(1) 境界が開くとき

学校に住む妖怪たちは、恨みたっぷりでこちらに手を伸ばしてくる。自分の思いをかなえようと、今生きている者の住む世界（この世）に向かって、かつて生きていた者たちが手段を選ばず働きかけてくる。逢魔が時のようにタイミングが合うと、閉じていた境界が開き、向こう側の世界（あの世）へと引き込まれる。たとえば、「4時44分」には境界が開いて不可解な事件が起こる。「死んだらどうなるのか」、そんな怖れと疑問を持つ子どもたちにとって、死後の世界の住人が生々しく登場する物語は、死を語る物語でもある。なぜ死んだのか、死んでどうなったのか……。そして、その物語から、超えてはならないあの世との境界を知り、しかも境界は理不尽にも偶然開くことを知る。現代の生活では、かつて屋外にあったトイレは家の中にあり、トイレに開いていた穴は水で浄められ向こう側の空間を感じにくい構造になった。また、室内は隅々まで明るく、仏壇のように開閉する死者の住む空間もない家が多く、かつて生きていた人がこの世とつながっている遺影等の世代の連なりからも隔絶されている。地域にもあの世を感じる場所は少なくなり、家も地域も没場所性が強くなっているかのようである。今生きている世

界そのものがテーマパークのようになりつつあるのかもしれない。

そんな生活環境の中で、学校は、子どもたちにとって身近でありながら、知らない教室や空間があり想像力をかきたてる場所であり続けている。それは、よく知っている場所でありながら同時に知らない場所でもあると感じられる余地があるからである。顔は知っているがよく知らない上級生や下級生、いつも見かける顔がある。違う場面で見かけると、どんな子だろうと想像が広がる。忘れ物を取りに夕方教室に入ると、誰もいない教室はいつもと違う雰囲気に含まれている。去年の教室には違う子どもたちが座って、同じでありながらどこか違う。自分だけの場所ではない、いろいろな顔があると感じる。それは、よく知っている自分の存在を突然感じる自我体験と同様に、学校というなじみの場所に違和感を持つ瞬間である。自己感が浮かび上がるように、場所が浮かび上がり、いつも受け入れられている場所から自分が浮き上がってしまったように感じる。関係性が変わるのである。

また、卒業生・新入生・転校生と多くの人が通り過ぎ交差する場所であり、昼と夜の境界、去年と今年の境界、そして変わらぬ繰り返しがある。

最もよく知られた怪談である「トイレの花子さん」の舞台、学校のトイレは家のトイレにはない気配と存在感がある。そこで子どもたちは名前を呼びかける。呼びかけてはいけないのに呼びかけた時、境界が開く。子どもを残して亡くなった女性の名前を、境界である井戸に向かって呼びかけ、魂を呼び戻す「魂呼び」のように、子どもたちは呼びかける。「はい」という花子さんの返事などありえないと思いつつ、恐れつつ。学校のトイレは、依然として魔性のものが生き続ける場所である。そして、名前を呼ばればあの世との境界が開き、いつもは潜んでいる向こう側からやってくるかもしれない。学校には境界があり、さまざまなたたずまいを内包している。

(2) 集合的無意識の闇

さて、すでに「もうひとりの私」の視線との関連で、子どもが妖怪を作り出す心理を心理的発達からとらえたが、もう一つの側面としての妖怪誕生、すなわち集合的無意識が妖怪を作り出す力動を考えてみたい。

学校の怪談の登場人物たちは、かつて生きていた死者や精霊である。妖怪とは何か、という問いに対して、小松和彦(1985)⁷⁾は神との対立という神概念との関連でとらえる。祀られている「神」に対して、「妖怪」は祀られ

ていないものであり、人間集団の「外」に存在して異類異形という「他者性」を持ち、人間に対して祟りと恨みを持っていると信じられてきたという。つまり妖怪とは、「①祭祀されない超自然的な存在、②異類異形つまり他者的存在、③外のカテゴリーに属しているがために恐怖を引き起こすもの、④人間に対して恨み、妬みというようなものをもっていて、それが原因でさまざまな厄災を人間にもたらす」⁸⁾ものである。中でも小松は、日本の妖怪の特異性として「異人」的性格、他者性を強調している。「内」と「外」の境界を作り、外のは外へという心理が、他者性を持つ妖怪を祀られない存在として「外」へと押し出す。妖怪を作りだす集合的心理には、集団に属する人としての普遍的なカテゴリーを持たない存在を作ること、普遍的特徴を備えた集団を作り、内なるまとまりを作り上げる意味があるとする。したがって、その境界は重要であり、絶対に「内」にはならない「外」である死後の世界（他界：あの世）の存在としての妖怪が、「内」（この世）と重なり現れることは集団を脅かし恐れられることとなる。これは、空間としての「内」と「外」との関係とも対比できると小松は述べる（1985）。

ところで、死者は生きていた人である。死によって外の人となっただけである。また、精霊も境界を隔てつつも共存する住人である。かつては内（この世）の人であった死者のもつ恨みや妬みが祀られないまま妖怪となり、同じ場所の境界の向こう側にたたずむ。同様に、集団の特性とは異なるものを持つ人は、集団の集合的無意識によって外に押し出され妖怪にされる。押し出されたゆえに恨みが生まれることもある。いや、押し出されたことで恨んでいるだろうと思う集合的無意識が、妖怪に恨みを持たせるというほうが正しいだろう。また、「内」と「外」の境界線は社会集団の集合的無意識が作りだす暗黙的で可変のものであり、「内」に対しても普遍的であるべしとの拘束力を持っている。このように、ある存在との関わりを拒み、外へと押し出すことで内側のまとまりを作る心理は、普遍的なものである。集合的無意識は境界の向こう側を作り、妖怪を住ませる。それは供犠（赤坂憲雄 2002）⁹⁾であることすらある。そして、外に押し出して異形のものとしたり、異人（マレビト）として殺したり、供犠として葬ったことに対して集団が罪悪感を持ち、その罪悪感が投影された存在として、妖怪は恨めし顔で内（この世）に手を伸ばして境界の外の世界に引きずり込もうとする。

学校では、いじめが急激に増えている。葬式ごっこによるいじめで自死し

た衝撃的な中学生の事件から30年近く経過しても、減どころか増え続けていることは大変痛ましいことである。教室では、常に誰かが外の存在にされ、闇に住まわされている。そして、そのような存在を作りだすことに罪悪感を持ちながら生活している子どもたちがいる。集団への信頼を持っていないために、いじめに加担せざるを得ない子どもたちである。その罪悪感は、自分を恨む妖怪を作りだす。

一方いじめは、ある存在を外へと押し出すだけでなく、他者性を押しつけてスティグマを負わせ、執拗に排除するものである。その力が学校に蔓延している。たとえば、学校の怪談の中には、自殺した転校生の話もある。転校生に他者性を押しつけることは、身近にありそうな話なのである。境界はあいまいで不明瞭、誰でも他者性を押しつけられる可能性を持ち、何を信頼すればよいかかわりにくい状況である。昨日の友人が今日は外へと押し出されてしまうことも日常的光景で、自分自身もいつ外になるか、不安定な状況で過ごしている。今の学校には内なる空間もなくなってしまっているのかもしれない。そのような境界性を失いつつある学校でのいじめの蔓延は、かつてと異なる様相を持ち始めている。拘束力が弱まり、外に押し出す力も弱まって、没場所性が強まった学校は、均質な空間や集団を作る。均質で境界のない空間は、理想的に平等で幸せをもたらすと私たちは考えてきたのだが、「内」と「外」というところにとって重要な境界を作りにくい環境になってしまっているのかもしれない。

このような妖怪を作りだす集合的無意識の力は、本来決して望ましいものではない。しかし、学校で子どもたちが語る怪談は、外へと押し出された存在に対する鎮魂の語りでもある。あの世とのつながりを体感し、「外」の存在と関わり、その無念や思いを知って語る。その語りは、他者の魂の鎮魂であると同時に、毎日の学校で傷つき嘆く自分自身の魂の鎮魂でもある。学校によって喚起されたイメージの世界と交差しながら語られる怪談は、「外」との邂逅を恐怖とともにイメージさせ、語りを生む。そして語りへの共感が、「内」と「外」を隔て境界を作りだす。言い換えれば、子どもたちは怪談によって境界や向こう側の存在を語るにより、ここに内側を作り、現実生活で傷ついた自分の思いを入れているのだ。あの世を語りながら、自分のところに内側を作り、魂の深みを作りだしている。異界との邂逅は、生きる力を湧出させる。

4. 場所をあたため、すぎ去るもの

小学校に入学し、親も知らないさまざまな体験をしながら、子どもたちは成長する。一人で登校して教室に着きホッとした朝、学校のトイレでちょっとおもらしをしてしまった日、友だちからおいて行かれて走る階段、勉強がわからずに恥ずかしかった教室。学校は、そんな子どもたちの体験を包み込む。息づかいを感じられないようなコンクリート製の校舎でも、子どもたちはそこになじみ、学校は自分の場所となっていく。

そのような場所になじんだ子どもたちが、自分たちの身近なイメージ体験を言葉にして語り継いだのが「学校の怪談」であった。小学生は学校の怪談が好きである。特に、小学校中学年の頃に興味を持つ。筆者のアンケートでも、「小学3年～4年のころに、トイレの花子さんごっこをしていたが、5年生には終わっていた」という記述があった。子どもたちの成長を反映した体験と集合的無意識の働きと、“私たちの学校”という場所の持つ力が物語を生み出し、子どもたちの成長に伴う揺らぎ体験を支えてきたのだろう。自分自身をいつくしむような感覚をその場所で育てていくのだ。

宮崎駿は、映画『千と千尋の神隠し』(2001)¹⁰⁾の冒頭で、『となりのトトロ』(1998)との対比をするかのような運びで、場所の力が失われつつある現実を描いている。大きな枯れたクスノキが映し出され、その前には壊れかけた鳥居が見え、「トトロ」のいた鬱蒼とした塚森は消えている。「トトロ」の気配はもはや感じられない。宅地開発で氏神様のクスノキは枯れ、祠が石ころのように転がっている世界に、千尋が気配を感じて恐ろしがっているのに対して、千尋の両親は疑問を感じない。母親は朽ち果てた祠を「神様のおうち」だったと言い捨て、父親は異世界の入り口を「テーマパークの残骸」と呼ぶ。両親にとっては、恐れるに値しない奥行きのない均質な世界に過ぎなくなっている。これが没場所性のもたらす特徴である。没場所性とは「『根もと』を断ち、シンボルをむしろ、多様性を均質性に、経験的秩序を概念的秩序に置き換え」てしまい、場所の根源的な面にまで及ぶ (Relph 1999: 高野他訳 2012)¹¹⁾。他の場所同様に、学校のもつ子どもたちを抱擁する力も弱まり、没場所性が大きくなってきていることは否めない。しかしながら、そのような環境でも「学校の怪談」を自分たちの物語として語って

いるとしたら、それはやはり自分たちの経験と場所を結びつける子どもたちのこころの物語であろう。学校という場所に帰属する意識を育て、場所をあたためる「かたり」なのである。

小学校中学年になり学校になじみ、言葉や意識も成長し交流する中で物語を語ることは、今生きている場所の意義をも高める行為であると言えよう。発達を反映しながらイメージ体験を繰り返し、揺らぐ自己感を語り、思いを皆で共有する。やがて、中学生へと成長するにつれて、そのような語りは不要になる。視野外の世界に対しても安定した想像力を持てるようになり、外側に投影されていた不気味な存在は、自分の内側ができると同時に内包される。そして、子どもたちはその場所から離れ、そこはかつていた場所となり、自分たちも外の人になる。場所は残り、人は成長して去っていく。

おわりに

本論は、『学校の怪談』をめぐる子どもたちのこころの成長と学校の場所性を考えたものである。大流行した『学校の怪談シリーズ』ではなく、子どもたちの間で伝えられ続けているイメージ体験の語りである『学校の怪談』を、子どもの語る物語としてとらえ、心理発達や集合的無意識から考察した。本論では、二つの視点から妖怪を生み出すメカニズムをとらえた。まず、「もうひとりの私」を生み出す自己感の覚醒と揺らぎによって、「もうひとりの私」の視線が不気味に外界に投影されて妖怪を生み出す、という個人的レベルでの考察を試みた。もう一つは、集合的無意識が「外」の存在にスティグマを押しつけるメカニズムから妖怪誕生をとらえ、境界性の失われつつある現在の学校における怪談の語りが、子どもたちのこころの内側を作り出す重要な語りでもあると考察した。

もっとも有名な「トイレの花子さん」を始め、呼びかけ、問いかける形の妖怪は多い。こころに生じる何らかの声に対して、どのように答えるのか、それが重要だと子どもたちは知っているようだ。その問いかけは、自分自身への問いかけであると同時に、社会の中にある暗黙のルールに答えられるかどうかの試練でもあるのかもしれない。小学生が自分たちの間でこっそりと語り合う物語は、成長期にある揺らぐこころを表し、包み込む物語でもある。恐ろしさやおどろおどろしい表現も、彼らにとっては死後の世界や社会

がそのように見えていることでもあるだろう。子どもたちのころから生まれる物語をそっと大事に見守る場所を大事にしたいものだ。

注

- 1) 常光徹により子どもたちの口承文芸は、1990年に1冊の児童書『学校の怪談』として講談社から出版され、全18巻(1990-2013)に及ぶ大ブームを巻き起こした。学校の図書館でも大変な人気で、子どもたちが読みふけたという。また、それらは映画「学校の怪談」(東宝)として同じくシリーズ化され、有名な俳優や女優が出演し、子どもだけでなく大人たちも含む日本中の話題となった。児童書は20年以上にわたって発刊され続けたが、収集したお話について常光が考察した論考が『学校の怪談—口承文芸の展開と諸相』ミネルヴァ書房(1993年:2013年に復刊)である。文庫として2冊にまとめ直された『学校の怪談—口承文芸の研究I』『伝説と俗信の世界—口承文芸の研究II』(2002)を本論では参照した。
- 2) 川戸は、東日本大震災における喪失体験からの心的回復を助ける語りの意義を坂戸恵の〈かたり〉論を取り上げながら論じている。
- 3) 神戸児童殺傷事件1997年、黒磯教師刺殺事件1998年、京都小学校事件1999年、池田小事件2001年、佐世保小事件2004年など、痛ましい事件が実際に学校で相次いだ。
- 4) 武光誠(2006)26頁参照。怪談を民俗学的にとらえる論考を批判する意見が述べられている。
- 5) 同上、196-197頁参照。
- 6) 自由記述式のアンケートで「自分の存在を感じた体験」を尋ねた。
- 7) 小松和彦(1998)228-262頁参照。
- 8) 同上、239-240頁参照。
- 9) 赤坂憲雄(2002)228-262頁参照。
- 10) 宮崎駿は、「となりのトトロ」の冒頭と対比させるかのように「千と千尋の神隠し」の冒頭を作っている。そしてまったく対照的なこの2家族の様子と土地の風景を映像は大写しにしていく。オート三輪で田の間をガタゴトと走る父と二人の娘。公開当時でさえ、すでに失われ始めていた里山の風景でもある。一方は、外車に乗って新興住宅地を急ぐ両親と娘。母が入院中のサツキとメイが元気にはしゃぐのに対

して、千尋は元気がなく、はしゃいでいるのは父親である。そして、本文に書いたような対比が描かれる。

11) Relph, E., 298 頁参照。

参考文献

- 赤坂憲雄 2002:『境界の発生』 講談社学術文庫、講談社。
- 天谷祐子 1998:「『自分というものへの気づき』現象に関する探索的研究—大学生による自我体験の報告から—」『名古屋大学教育学研究科紀要』Vol.45、75-82 頁。
- 天谷祐子 2005:「自己意識と自我体験—『私』への『なぜ』という問い—の関連」『パーソナリティ研究』第13巻第2号、197-207 頁。
- 天谷祐子 2011:「自我体験の経験時における深刻さと体験後の意味づけに寄与する要因の検討—初発時期と体験期間を切り口にして—」『名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究』14号、24-35 頁。
- 一柳廣孝 2005:『『学校の怪談』という問題系』『学校の怪談』はささやく—一柳廣孝編、青弓社、9-14 頁。
- 川戸 圓 2012:「〈かたり〉による喪失体験からの心的回復過程—坂部恵の〈かたり〉論を補助線として—」〈特集 喪失の精神療法—回復のプロセスを中心に〉『精神療法』第38巻第1号、金剛出版、35-39 頁。
- 小松和彦 1995:『異人論—民族社会の心性』筑摩書房。
- 前川美行 2011:「術後せん妄時の幻覚に苦しむ癌患者にみられた身体性の回復に関する考察」『箱庭療法学研究』第24巻第2号、3-20 頁。
- 前川美行 2012:「“自分の実感”と身体性—自我体験と身体的自己感—」『東洋英和女学院大学心理相談室紀要』vol.15、64-73 頁。
- 宮崎駿 1989:『となりのトトロ』スタジオジブリ制作。
- 宮崎駿 2001:『千と千尋の神隠し』スタジオジブリ制作。
- 難波博孝 2005:『『怪談の学校』がなくなったあとで』『学校の怪談』はささやく—一柳廣孝編、青弓社、87-112 頁。
- レルフ、E 2012:『場所の現象学』(高野岳彦・阿部隆・石山美也子訳) 筑摩書房(原著: Relph, E., *Place and Placelessness*, Pion Limited, 1999)。
- 清水亜紀子 2008:「自我体験について『語り—聴く』体験をめぐる—考察」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第54号、464-477 頁。
- 清水亜紀子 2009:『『自己の二重性の意識化』としての自我体験—体験者の語りを手がかりに—』『パーソナリティ研究』第17巻第3号、231-240 頁。

- 高橋伴幸 2000:「学校の怪談—子どもにとっての恐怖の空間の研究—」『茨城地理』1、46-61 頁。
- 武光誠 2008:『「怪談」と日本人』リイド社。
- 常光徹 2002:『学校の怪談—口承文芸の研究 I』『伝説と俗信の世界—口承文芸の研究 II』角川ソフィア文庫、角川学芸出版。
- 山田巖子 2005:『「社交」と『ふるまい』—学校という舞台』『「学校の怪談」はささやく』—柳廣孝編、青弓社、135-165 頁。

The Power of Narration among Children: The Telling of Supernatural Tales in School

by Miyuki MAEKAWA

In this paper, the author discusses “Gakkou no Kwaidan” in relation to the psychological development of schoolchildren. Originally, “Gakkou no Kwaidan” were tales of the supernatural circulated by word of mouth among schoolchildren. After Toru Tsunemitsu, a junior-high-school teacher, collected and edited them into a book in 1990, a boom of new “Gakkou no Kwaidan” publications arose and continued through the 1990s. The author points out, however, that the boom of newly published tales reduced school children’s primitive power of narrating these stories themselves.

In this article, the original tales of the supernatural in school, “Gakkou no Kwaidan” will be the focus. Why do children tell “Gakkou no Kwaidan?” Why do they like narrating the tales? The author explains two reasons for this. The first is from the viewpoint of “the sense of self” in childhood, and the second is from the viewpoint of the special space of school where children are experiencing life together.

First, many researchers in developmental and clinical psychology have stressed a turning point in an 8-10 year old child’s sense of self. It is a fundamental restructuring of the self. After that occurs, they begin to be aware of the existence of “another me” (an objective self) in themselves. The author proposes that sometimes this can emerge in a mysterious and/or supernatural form.

Furthermore, the author explains the significance of the power of narration. Children experience various feelings in school life such as delight, happiness, sadness, distress, rage, loneliness and so on. Unfortunately, there is also severe bullying at some schools that many children go through which can wound them deeply. In this case, narrating tales of the supernatural in school can give children reassurance, and has a great power to bring peace to

them and others who have been injured. In other words, the narration of such stories could be seen as a requiem of sorts.

In conclusion, the author emphasizes the power of narrating “Gakkou no Kwaidan” and people should be careful not to underestimate or reduce the positive power this may have for children.