The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	明治三〇年代の「対話体教材」に見る演劇と教育の関係
Author(s)	矢野, 郁
Citation	演劇学論叢. 2019, 18, p. 63-83
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/97401
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

明治三〇年代の「対話体教材」に見る演劇と教育の関係

矢野　郁

はじめに

日本の演劇と教育の関係性は、明治末期に川上音二郎一座が、子どものために上演した「お伽芝居」、そして同時期に巌谷小波が、子どもが学校で芝居を演じる「學校小供芝居」を紹介したことに始まるというのが定説であり、子どもが学校で劇を演じることを、現在では一般的に「学校劇」と呼ぶ。「学校劇」という名称は、大正七年以降に、当時広島高等師範附属小学校で教鞭をとっていた小原国芳が提唱し普及したとされ、「学校劇」という名称が定着するまでは、学校における演劇は「唱歌劇」「対話劇」など、様々な名前で呼ばれていた。これらの学校劇に関する先行研究では、「学校劇という名称が生まれるまでに、学校に演劇がなかったわけではない。[1]」などと続き、明治期には、学校演劇の前身として「対話」が劇の代わりに流行したと説明される様子もしばしば見受けられる。このように、明治四〇年代頃から学芸会の演目として登場した「対話」がのちの学校劇に影響を与え、学校劇の原型としての役割を果たしたことは、先行研究で議論されてきた。この「対話」の台本として多く使用されたのが、明治期から国語科教材に登場した「対話体教材」である。明治期の「対話体教材」は、学習テーマについて問答したり、発音や読み方の練習をすることを主な目的として掲載された教材であり、「劇」の台本として使用されることを想定したものではなかった。では、「対話体教材」が、学校演劇の原型と言われる「対話」の台本として使用されるまでには、どのような経緯があったのだろうか。本稿では「対話」の台本にも使われ、国語の教材として使用されていた「対話体教材」が授業で使用されていた例を確認することで、「対話体教材」が演劇教育の原型としてどのような役割を果たしたのかを明らかにする。

注　参考資料の本文中の漢字の字体は、原則として原

本のままとした。ただし、傍点や強調点は省略している。また、傍線は筆者が追加した。

第一章　先行研究における「学校劇」以前

一、明治三〇年代（一八九七～一九〇六年）の教育における「劇」

明治初期から中期にかけて、一般的に芝居や劇は「河原乞食のすること」という風評があり、小学校において劇が教育として取り入れられる事はほとんどなかった。明治二三年に生まれ、明治三〇年代に小学校教育を受けた児童教育研究者である霜田静志は、当時の小学校における劇の扱いについて、次のように説明している。

我々は明治時代に小學校教育を受けたのであるが、當時は小學校の兒童に劇をやらせるといふやうな事は全くなかつたやうである。私は師範の附属小學校で教育を受けたので、今から考へても、相當進歩的な教育を受けたと思ふのであるが、それでも劇は一回もさせられた事がなかつた。

女學校などでは活人畫といふものをよくやつた。劇のやうなものも、何かの會の餘興にやつたやうな事もあつたか知れぬが、それはまだ教育としては考へられなかつた。河原者の眞似ごとをするなど以ての外と考へられた時代であつたから何とも致し方がない。[2]

明治三〇年代当時、小学校において「劇」をやることはなく、女学校などで劇のようなものをやったとしても、余興でしかなく、「劇」が教育として取り入れられることはなかったというのが霜田の実感である。

ところが、明治三〇年代後半、このような状況に変化が見え始めた。例えば、明治三九年には、日本の児童文学の創始者と言われる巌谷小波が、「学校芝居」と呼ばれる「学校で子どもが演じる劇」を四編発表している。[3] この「学校芝居」は、巌谷が講師として招かれていたベルリンで見た「學校小供芝居」を、「又彼地では學校の先生が先に立つて、素人の小供が樂みに芝居を演る事があるが、日本の學校でも演つて見たら好いだらう。[4]」として談話「独逸の御伽芝居」において紹介したことに端を発していると思われる。こうして、明治三〇年代以降、学校における「劇」が取りあげられる機会は次第に増え始めた。

一方、このような働きかけに呼応するように、明治四〇年に入ると、教育の場における劇や芝居に対して、文部省

から禁止令が出されることになる。以下に幾つかの例をあげる。[5]

明治四〇年　七月二日　文部次官通牒

「学校教員生徒ノ舞踏及ハ活人画等青年ヲ誤リ易キ挙動ニ関スル取締方」

明治四一年　九月二六日　文部次官通牒

「文部省直轄諸学校学生風紀振粛等ニ関スル注意事項」

内容「演奏会、学芸会等ニ関シテ学生ヲシテ儒弱ノ風ヲ習ハシメサル様指導スヘキコト」

明治四一年　九月二九日　文部省夏期講習会ニ於ケル文部大臣演説、教育ニ関スル留意事項

内容「五、寄席、演劇、興行物ハ勿論、出版物、絵画、俗謡、其ノ他時勢ノ変遷ト倶ニ発生スル諸種ノ誘惑物ニ就キテハ学校職員ヲシテ常ニ細心注意シ苟モ不良ノ欲望ヲ挑発シテ堅実ナル思想ヲ破壊スル傾向アルモノニ対シテハ厳ニ警戒ヲ加ヘ以テ学生ヲシテ悪習ニ感染セシメサランコトヲ努メ善良ナル運動遊戯ノ奨励…」

これらの通牒や留意事項では、傍線部に見られるように、舞踏、活人画、演奏会、学芸会、寄席、演劇、興行物、出版物、俗謡などが文中に含まれており、活人画を含む、演劇や、学芸会における発表内容などが、取り締まりや指導の対象となっている。また、前出の霜田も、当時の様子について以下のように述べている。

明治四十年かに、官立の某校でお染久松を學生が演じて問題になり、時の文部大臣小松原英太郎氏の學校劇禁止令となつて出たなどを見れば、當時の學生劇が、今日吾々の言ふ學校劇と同日に談ずべきものでない事は明らかである。[6]

このように、明治三〇年代後半から、学校で児童が演じる劇への働きかけが見え始め、実際に上演を行った学校もあったが、行政による禁圧措置などもあり、学校教育において劇が広く普及しているという状態ではなかったと言える。つまり、劇は初等教育において普及しておらず、むしろ弾圧の対象となっていたと言えるだろう。

二、明治三〇年代の対話体教材

明治三〇年代の初等教育の授業で使用されていた教材の中には、二人以上の登場人物が会話を交わす形式の教材が存在した。この形式の教材は、当時特別に名前が付けられて呼ばれていたわけではないが、登場人物が対話する形式の教材であることから、ここでは便宜上「対話体教材」と呼ぶこととする。小学校で使用されていた教科書は、明治三六年までは学校により異なっていたが、明治三六年に国定化され、全国の小学校で統一して、政府が編集・発行した教科書が使用されることになった。教科書が国定化されてから、明治四三年まで使用された第一期『尋常小学読本』を参照すると、「二人以上が会話を交わす形式の教材」は三八個確認できる（表一）。第一期『尋常小学読本』は、明治三七年から、明治四二年まで使用され、各学年二冊ずつ、計八冊発行された。全教材数は一二八個あり、対話体教材は全体の約三割を占める。教材の三つに一つは対話体教材が使用されていたことから、対話体教材が初等教育に一般的に普及していたと言っていいだろう。続いて、読本全体の目的について、第一期『尋常小学読本』の編集における基本方針を記した『国定教科書編纂趣意書　第一巻』の以下の部分に注目したい。

①発音ノ教授ヲ出発点トシテ、児童ノ学習シ易キ片仮名ヨリ入リ（中略）②文章ハ口語ヲ多クシ用語ハ主トシテ東京ノ中流社會ニ行ハルルモノヲ取リカクテ國語ノ標準ヲ知ラシメ其統一ヲ務ムルト共ニ③出來得ルタケ兒童ノ日常使用スル言語ノ中ヨリ用語ヲ取リテ談話の綴リ方ノ應用ニ適セシメタリ又成ルヘク段落ヲ短クシテ教授ノ便ニ共シタリ(7)

要約すると、読本の指示・目的として以下の三点が挙げられる。

① 第一学年では、発音を教えることを出発点とすること
② 東京の中流社会の言葉を使用した口語の文章を用い、これが標準となるように教えること
③ できる限り児童が日常的に使用する言葉の中から用語を選択して教えること

明治初期から中期まで日本に標準語は存在せず、話し言葉には地域ごとの方言が使用されていた。また、男女間、社会的な地位によって言葉遣いも異なっており、明治三〇年

代以降、これらを統一させるための政策などが見られるようになる。ここで挙げた国語読本の趣意書の内容も、当時のそのような風潮が背景の一つであると言えるだろう。そのような事情を考慮すると、二人以上の登場人物が会話する形式を持つ対話体教材が、編纂趣意書に挙げられている目標を達成するために有用な教材として積極的に取り入れられていたことが推測できる。

第二章　東京高等師範学校附属小学校に見る対話体教材の使用例

一、東京高等師範学校附属小学校と雑誌『教育研究』

日本の近代教育は、明治五年に学制が発布されたことをきっかけとして始まった。日本で初めての小学校もこの制度のもとに誕生し、明治八年には全国に二万四千二百二十五校の小学校が存在した。[8] 文部省は小学校の教員養成のために、明治五年、日本で初めての小学校教員養成機関である「師範学校」を開校した。師範学校は後に東京師範学校、東京高等師範学校などと名前を変える。[9] 東京高等師範学校附属小学校は、明治六年に当時の師範学校の附属小学校として設立され、設立当時は、師範学校の生徒が授業の実践を練習する場所として位置付けられていたが、後に、「他の小学校の模範を示すこと」を目的とするに至った。[10] つまり、東京高等師範学校附属小学校は、最も権威のある官立の師範学校の附属小学校として、他の小学校に教授法の模範を示す立場であった。

国定教科書が初めて発行された明治三七年、当時の主事小泉又一ほか、二七名により、「もっぱら内外初等教育の理論および実際について研究し、わが国初等教育の改善進歩を図ること」[11] を目的とし、初等教育研究会が創設された。その機関雑誌として、同年四月一日に月刊誌『教育研究』が創刊され、以降、昭和一六年に、第二次世界大戦に伴う国際情勢の変化によって廃刊に至るまで、計五二六号が発行された。[12]『教育研究』は、会員の発表を主とする機関誌であるため、その原稿は、原則として会員である東京高等師範学校附属小学校の訓導（小学校の教員）が執筆していた。また、会員は、各地の教育研究会に赴き、その研究内容を発表するなど、広く初等教育の参考となるよう努めていた。[13] このような経緯から、東京高等師範学校附属小学校の機関雑誌『教育研究』には、全国の小学校の模範となるよう、授業の詳細や、教員の論考などが掲載されている。そこでここからは、『教育研究』より対話体教材の実践例を確認し、明治三〇年代当時の初等教育において対話

体教材がどのような位置付けであったのかを、明らかにする手がかりとする。

二、対話体教材の学芸会での使用例

明治三〇年代後半、主に父兄に対する学問の成果発表の場として学芸会が始まった。その内容は会によって様々であるが、一般的に、児童が学習の成果を保護者に向けて発表する目的で、唱歌、作文朗読、談話、読本朗読が主なプログラム内容となっていたようだ。左に示すのは、明治三九年七月七日に行われた学芸会のプログラムである。[14]

尋常科學藝會次第（明治三十九年七月七日）

一、職員生徒入場
二、一同敬禮
三、主事開會の辭
四、唱歌（二宮金次郎）……三ノ尋三（木内外四人）
五、作文朗讀……一ノ尋四一人（原）
六、談話……二ノ尋四一人（上田）
七、仝上……一ノ尋二（加藤、樋山）
八、唱歌（小川）……一ノ尋二（齋藤外四人）
九、讀本朗讀……二ノ尋二（砂澤、嘉雨）
十、談話……一ノ尋三（宮下）
十一、作文朗讀……二ノ尋三（芦田）
一二、唱歌（兎と龜）……二ノ尋一（全體）
一三、教員の談話……宮田、水戸部
一四、唱歌（一寸法師）……一ノ尋一（全體）
一五、作文朗讀……一ノ尋二（飯田、岡山）
一六、談話……二ノ尋二（内田、後藤）
一七、唱歌（夏は來ぬ）……一ノ尋四（西原外四人）
一八、談話……一ノ尋一（宇科木、梅岡）
一九、仝ていねいなことば……二ノ尋一（富井、小池、須永）
二〇、唱歌（螢）……二ノ尋二（全體）
二一、讀本朗讀……一ノ尋二（寺田、吾妻）
二二、教員の批評……上田
二三、讀本朗讀……一ノ尋三（石本外廿人）
二四、唱歌（夕立）……一ノ尋三（全體）
二五、讀本朗讀……二ノ尋三（伊藤外四人）
二六、仝……一ノ尋四（野田外五人）
二七、唱歌（汽車）……二ノ尋三四（全體）
二八、教員の談話……阿部、粟野、相馬
二九、休憩（茶菓を給す）
三〇、唱歌（池に金魚）……一ノ尋二（全體）

三一、談話……一ノ尋四（足立）
三二、作文朗讀……二ノ尋四（松平外七人）
三三、唱歌（兵たい）……一ノ尋一（諸手外二人）
三四、談話……一ノ尋三（鳥居）
三五、作文朗讀……二ノ尋二（増田）
三六、唱歌（甲、雲雀、乙、小楠公）
……一ノ尋四（全體）
三七、教員の批評……北垣
三八、唱歌（金剛石）……全體
三九、主事閉會の辭
四〇、一同敬禮
四一、職員生徒順次退散

このプログラムの中に「対話」という文言は出てこないが、尋常科の学芸会の内容を紹介している小蘆生は、プログラム二三番から二五番の三年生による読本朗読と唱歌について次のように説明しており、対話体教材を使用している様子を確認することができる。

次に、一部尋三の読本朗読と、唱歌（夕立）全體の引きつゝきであつた。これが今日の學藝會の花であつた。朗読の個所は、第十六雷のおちた話といふところで、その間に、その前課の夕立の唱歌を割つたのであつた、まづその兒童の配置方からいつてみると、正面には二十名の兒童が二列にならんで、その袖に、十人づゝがこれも二列にむきあつてゐる。地の文は、正面の兒童が暗誦でよみたてると、左の十人が友吉になり、右の十人が和助になつて、台詞をいふ。がやうにして、地の文の光景に適した時に、それに相應する説の歌詞を合唱するのであるから、變化多く、おもしろくて、まるで團十郎の勸進帳を見るおもひがした。[15]

読本朗読に使用されているのは、『尋常小学読本　五』に掲載されている「雷のおちた話。」である。約五ページの対話体教材で、一つ前には、「夕立。」という唱歌が掲載されている。あらすじは、友吉という、先生の話をよく聞く児童と、和助という、いたずら好きの児童が雷を伴う大雨にあい、和助が高い木の下に隠れたところ、友吉が、「先生が、雷がなっている時は、高い木の下になど行ってはならんとおっしゃった」と和助を連れ出して間もなく、その木を雷が直撃し、和助は、友吉に大層感謝し、先生の話もよく聞くようになった[16]、という内容である。小蘆の説明では、舞台中央に二〇人の児童が二列に並び、対話文でない地の文を暗誦し、対話文を、それぞれ左右に並んだ一〇人

ずつの児童が、友吉と和助になって「台詞を言う」という形式で発表がされている。さらに、地の文の光景を示すような唱歌を所々に挟みながら、変化をつけた演出になっていたようだ。小蘆は、「これが今日の學藝會の花であつた。」と言っているほか、教員の批評を参照し、「最後に、北垣訓導の批評は、前に記したのと大同小異である。劇に非常の趣味を有する氏は、一部尋三のかけあひ朗読、唱歌を大さうほめたてた。[17]」という記録も残しており、このプログラムが、学芸会の中で、最も劇的であったことが分かる。この発表の様子から、「対話」というプログラム名は付いていないものの、対話体教材を使用し、友吉や和助役の児童が登場したり、唱歌を挟むなど、「まるで團十郎の勸進帳を見るおもひがした。」や「劇に非常の趣味を有する氏は（中略）大さうほめたてた。」という評価を受けるなど、劇的な工夫がされ始めている様子が窺える。学芸会は学校の行事であり、一般的に日頃の学習の成果を発表する場であった。さらに小蘆の説明によると、プログラム二三番から二五番には少なくとも四〇人もの児童が出演しており、通常の授業においても、劇的な工夫がされた指導があった可能性は大いに考えられる。

三、「対話体教材」の教室での実践例

次に、「対話体教材」が授業で使用された例について、東京高等師範学校附属小学校の訓導（教員）であった中島鋤三郎の実践例をもとに考察する。中島は当時、尋常小四年生（九～一〇才）を担当しており、明治三八年二月一日に発行された『教育研究』第一一号において、「國語話方について」と題した論考を掲載している。文中で、対話体教材「三つのちょーちょ」を使用した、自身の国語の授業での実践例を紹介している。「三つのちょーちょ」は、『尋常小学読本　七』に掲載されている、四年生を対象にすることを想定された教材で、約五ページの対話体教材である。『尋常小学読本　七』に掲載されている対話体教材はそれぞれ三ページから六ページなので、短くもなく長くもない、中間の分量であると言える。内容は道徳的で、野原で蝶々が遊んでいるところから始まる、親しみやすい設定である。以下に簡単にあらすじを述べる。

「三つのちょーちょ」あらすじ

赤、白、きいろの兄弟の蝶々が野原で遊んでいる

と、雨が降ってきたため家に帰るが、鍵がかかっており羽もだんだんぬれて困り果てる。そこで、ばらの家を訪ねてしばらく宿を貸してくれるよう頼むことにする。はじめに赤いばらを訪ねると、赤いばらは「白いかたときいろいかたとには、かされません。しかし、赤いかたはわたくしと同じ色ですから、かしてあげませう。」と言ったため、赤い蝶々は、「いえ。いえ。弟をぬれさせておいて、どうしてわたしばかり、らくができませう。しかたがありません。ほかのお花にたのんでみます。」と断り、白いばらを訪ねることにする。白いばらも同様、白い蝶々だけに宿を貸すと言ったため、断った。これを聞いていたお日様が、良い兄弟だと感心し、良い天気にしてくれたので、三匹の蝶々は喜んで遊んだ。[18]

中島の実践例を簡潔にまとめると、以下の形式で授業が進められている。

〈「三つのちょーちょ」実践の形式〉

(1) 内容形式の教授

(2) 太陽、赤蝶、白蝶、赤ばら、白ばらの①口上を十分に練習させる

(3) 読本を見ながら、各自の机のそばに直立したままで、五人の②問答を行う

(4) 図に示すような③陣形を取り、④演習させる

図：「三つのちょーちょ」実践例―陣形[19]

【図版はインターネット非公開】

奥　左から　赤ばら（または白ばら）
太陽
白ばら（または赤ばら）

手前　赤蝶と白蝶

三―一　対話体教材実践例に見る「演じる」の意味

ここから、中島が使用している用語について考察しながら、対話体教材の演劇性について検討したい。傍線①の「口上を十分に練習させる」について中島は、以下のように説明している。

本課に對する内容形式の教授を終つた後、太陽、赤蝶、白蝶、赤ばら、白ばらの各の口上を十分に練習せしめるのである。尤も國語教授中に於て、⑤既に讀本にあらはれたる口上は、よく覺えてをることであるから、此の時はなるべく其口上を、⑥なだらかに且つ面白く演じる事について、兒童に考案させたり、又は教師の方で附加などをしてやつて、十分に讀本の材料を、運用させるといふ事が大事なのである。[20]

傍線⑤「既に讀本にあらはれたる口上」から、「口上」は、「教材にある対話体の文章」を指していると推測できる。さらに、傍線⑥「なだらかに且つ面白く演じる事について、兒童に考案させたり、又は教師の方で附加などをしてやつて、十分に讀本の材料を、運用させるといふ事が大事なのである。」となっていることから、傍線⑤の「口上を十分に練習させる」は、「教材にある対話体の文章を、なだらかに且つ面白く演じることができるように練習する」と解釈できる。ここで注目したいのは、「演じる」という言葉がどのような意図で使用されているのか、ということだ。中島の論考では、「発表」「演説」「話させる」などの言葉は多用されているが、ここでは、「なだらかに且つ面白く発表する」「なだらかに且つ面白く演説する」「なだらかに且つ面白く話す」ではなく、あえて「演じる」という言葉が用いられている。しかし、「演じる」という言葉が用いられるのは、この部分と、配役（中島は「配合」として入れ交ぜて、演ぜしめることは尤も必要である」の二カ所に限定されており、具体的に「演じる」という言葉をどのような意図で使用したのかについては触れられていない。そこで手がかりとして、論考中に中島が参照している『國語教授撮要』を参考にしたい。『國語教授撮要』は、当時同校訓導であったと思われる佐々木吉三郎の著書で、明治三五年に出版されている。佐々木吉三郎は、訓導を経て東京高等師範学校の教授を歴任し、多くの著書を残した他、ドイツに留学後に東京高等師範学校附属小学校の主事も務めた人物である。中島は論考中、「話方の目的以下取扱方法に於ては、徒らに貴重の紙面を塞ぐよりも、國語撮要の一讀に十分の價値を認めるのである[21]」と記しており、「話

し方教授法」について佐々木の論を支持している様子が分かる。以下に、佐々木が話し方の目的について述べている部分を紹介する。

> 話し方の目的は、吾々の思想感情を、言語を以て、正しく、且つ、巧みに、發表することを、練習せしむるに外なりませぬ、つまり、綴り方と仝じく、發表の學科であつて、只、彼れと此れと異なるところは、發表の形式を文字に假ると、言語にかるとにあります[22]

ここで佐々木は、話し方が、言語による発表を目的としていることを強調している。発表の形式については特に指定していないが、児童の思想や感情を、正しく、且つ、巧みに発表するために練習することが話し方教授において重要であると論じている。中島がこの佐々木の論に賛同していることを考慮すると、中島の言う「演じる」は、発表することを前提としていると考えられる。さらに佐々木は、「正しく、且つ、巧みに発表する」とはどういう意味なのかについて、話し方の熟練の度合い別に、次のように分類し、説明している。

（一）機械的話し方
（二）論理的話し方
（三）審議的話し方

（一）機械的話し方、（二）論理的話し方、について佐々木の論を簡単にまとめると、「機械的話し方」は「話の内容と話し方の形式が明確に結びついていないために起こる悪い例」であり、「論理的話し方」は、「話し手の思想が明確で、聞き手が十分にその内容を理解することができるが、話し方の形式は、聞き手を感動させるには不十分である」となる。一方、（三）「審議的話し方」とは「意の欲する所に従つて、言語の形式が自在に運用されて、強弱緩急宜しきを得、聽く者をして、十分の感動を起さしむるものであります」とし、話し方教授とは、「審議的話し方」を理想としなくてはならないと主張している[23]。どの話し方においても、聞き手がいることを想定しているのは明白であるが、佐々木が理想とする「審議的話し方」では、論理的かつ明確に話すだけではなく、「強弱や緩急をつけ、聞き手を感動させる」ことを目的としているのである。もちろん、ここで説明されている「審議的話し方」と、中島の言う「演じる」は必ずしも同意ではないだろう。例えば、議論や討論をする場においても「審議的話し方」をすることは想定できるし、聞き手を感動させることは、必ずしも演

じることに直結しない。一方で、この実践例が、「國語話方について」と題されており、さらに、ばらや蝶々の役を割り当てられた児童らが、「なだらかに且つ面白く演じる」と説明していることを考え合わせると、ここでいう「演じる」は、「聞き手を楽しませたり、心を動かしたりするように、役として割り当てられた対話体の文章を、強弱や緩急をつけて発表する」と解釈できる。つまり、ここで使用されている「演じる」という言葉から、対話体教材「三つのちょーちょ」の実践例が、演劇的な要素を含んだ教授法であると言えるのではないだろうか。

三―二　対話体教材実践例に見る「問答」の意味

次に、傍線②「問答を行う」に注目し、その意味について考察する。中島は、「問答形式」について、次のように説明している。

> 教壇にある一人の兒童に對して、與へられたる教材について、全級から發問を爲し、若し答解が不明であれば、發問者は代わつて教壇上で答解を爲し、順次かくして輪換するのである。且又答辨が明瞭でも、長く繼續する様ならば、そこに臨機の処置をとるのである。[24]

つまり、児童一人を教壇に立たせ、教材について同級生から質問をさせ、教壇に立っている児童は質問に答えていき、答えが不明瞭、または答えるのに時間がかかり過ぎてしまった場合、次の児童に変わる、ということだろう。「三つのちょーちょ」の実践例では、「読本を見ながら、各自の机のそばに直立したままで、五人の問答を行う」[25]となっているので、児童一人が教壇に立つ代わりに、「蝶々とばらの役の児童五人が、同級生または教師から出された質問に答える」または、「蝶々とばらの役の児童五人が、それぞれ質問しあい、答えあう」ことが想定できる。どちらにしても、蝶々とばら役の児童は、それぞれの役になりきって質問に答えることが要求されるのではないかと想像できる。そうだとすれば、非常に演劇的な稽古であると言えるが、この記述からのみだと児童が「役になりきっている」とは言い切れない。

一方で、〈「三つのちょーちょ」実践の形式〉の「(4)　図に示すような③陣形を取り、④演習させる」について説明されている以下の部分に注目すると、中島がどのような意図をもって「問答」という言葉を使用しているのかが、より明確に見えてくる。

> 始め⑦席が定まると、太陽の合圖で一禮して話を始め

るのである。⑧最初赤蝶と白蝶とは、各自の席で互に向ひ合つて、天氣のよい事、野原の遊の面白き事、遽かに雨模様になつて來た事、大雨に犯されて飛べない事、休憩所の考案の事、などの問答をさせて、⑨後二人は相伴うて、赤ばらを訪ねて、こゝで赤ばらと赤蝶の問答をさせ、次には白蝶の先頭で、白ばらを訪ねて、こゝで又二人の問答をさせ、最後に⑩赤白の二蝶が太陽の前に行つて、一禮をすると、⑪太陽は本文の言葉に聊か附加をして、こゝで一場の演説をするのである。太陽の演説が終わると、太陽の合圖で一同が敬禮をして、それで終を告げるのである。[26]

まず傍線③の「陣形」は、図に示すように蝶々やばらの役の児童らが位置を取っていることから、「立ち位置」と解釈する。次に、傍線⑦の「席」は、これも「立ち位置」と解釈できるが、「陣形」よりもより個人的な立ち位置であると思われる。傍線⑧「最初赤蝶と白蝶とは、各自の席で互に向ひ合つて、天氣のよい事、野原の遊の面白き事、遽かに雨模様になつて來た事、大雨に犯されて飛べない事、休憩所の考案の事、などの問答をさせて」の部分は、教材本文では以下のような記述になっている。

赤、白、きいろの三つのちょーちょがありました。ある、暖い日に、野原で、おもしろく、遊んでゐました。花から花へ、ひらひらと、まってゐました。ところへ、にはかに、雨がふってきました。ちょーちょは、うろたへて、うちに、歸りました。歸りましたが、戸がしまってゐました。かぎも見つかりませんでした。羽はだんだん、ぬれてきます。

ちょーちょは、こまって、赤いばらのうちをたづねました。[27]

本文では、天気がいい事、野原での遊びが面白い事、雨がふってきた事、羽が濡れて困ってしまった事、赤いばらのうちを訪ねる事が文章で記されているが、対話文としては記述されていない。つまり、「演習をする」にあたっては、児童が役になりきって与えられた議題について自然発生的に会話を交わすか、あらかじめ児童や教師によってある程度考えられた口上を交わすかのどちらかが想定できる。

このように、「読本を見ながら、各自の机のそばに直立したままで、五人の問答を行う」の例と、「最初赤蝶と白蝶とは、各自の席で互に向ひ合つて、天氣のよい事、野原の遊の面白き事、遽かに雨模様になつて來た事、大雨に犯されて飛べない事、休憩所の考案の事、などの問答をさせ

て」の二つを考え合わせると、教材にすでに記されている対話文を読むだけでなく、役になりきって質問に答えたり、会話を交わしあったりするなど、演劇性を持った教授法であると言えるのではないだろうか。

三―三　対話体教材実践例に見る「教材の劇化」

このように実践例を見ていくと、教材をただ読んだり、対話文を用いて話したりするだけではなく、その教授法には演劇的な側面があったと言える。そこで最後に、中島の実践例は「教材の劇化」であると言えるのかについて考察したい。平成一三年に発行された、『国語教育辞典』では、学習活動と劇化について以下のように説明している。（本文中の「・」を「、」に、「：」を「。」に置き換えて記述）

一般的には小説や物語などの一部、または全部を演劇形式に再現することを言う。なお、この手法をさまざまに工夫して使う場合、作品の理解を含め学習の効果がいっそう深まるというねらいがある。特に国語学習での劇化は、その対象となる作品を音声化（せりふ）、動作化（身ぶり、演技）することで、作品の主題や内容をより具体的に身近に引き寄せ、理解する学習活動になる。[28]

中島の実践例では、「教材にある対話体の文章を、なだらかに且つ面白く演じることができるように練習する」試みがなされており、対象となる作品の対話文を声に出して練習しているため、音声化していることは明らかである。さらに、傍線⑩「赤白の二蝶が太陽の前に行つて、一禮（＝一礼）をする」では、図にあった陣形から、位置を移動する、礼をする、という動きがある事が分かる。どちらも教材には書かれていない動きであるため、「演習させる」にあたり、教師または児童の発案によって、事前に決められた動きであると推定でき、教材の再現にとどまらない演技性が見られる。次に、音声化、動作化したことで、「作品の主題や内容をより具体的に身近に引き寄せ、理解する学習活動」になっているかという点について確認したい。中島は「三つのちょーちょ」の教材を使用するにあたり「一體本文は擬人體の文章である。擬人體とすれば、先づ人間界にありさうな事でなければいけない。[29]」とし、一部改作したことを明かしている。改作した部分は、冒頭の「雨が降ったため家に帰ったら鍵がかかっていたため、友人の所にしばらく寄せてもらう」という部分で、改作の理由は、子どもがこのような行動をとるのはあまりにも不自然であるためだと述べている。現代では、鍵っ子と呼ばれる子ども達が、鍵を忘れて家に入れない、という状況は容易に想

像できるが、明治三〇年後期には、ほとんどの家で母親か家族が子どもの帰りを待っていることが一般的であり、子どもが帰った時に鍵がかかっていて家に入れないという様な状況はありえなかったのだろう。改作後は、「野原で急雨にあつて、家に歸るには途が遠いし、それかといつて、傘の用意はなし、羽はだん〳〵ぬれて飛べない様になるから、つい近所の友人の赤ばらを訪ふた」[30]となっており、当時の子どもの行動により近い内容になっている。この改作内容から、対話体教材を「演習させる」上で、児童がより身近に感じることのできる環境設定を行ったことが窺い知れ、これによって児童の教材に対する内容理解を促す学習活動であると言えるだろう。

最後に、「三つのちょーちょ」の実践例が、「劇」であったのかということについて考察したい。現在では、学校で子どもが演じる劇については、様々な種類が紹介されているが、日本児童演劇協会評議員などを務め、『学校劇十二カ月』などの著書を持つ永井鱗太郎は、『学校劇図説』において学校劇の一種類として「教室劇と講堂劇」を次のように紹介している。（本文中の「・」を「、」に置き換えて記述）

教室劇というのは、講堂劇にたいして呼ばれる一つのジャンルである。講堂劇といえば、学芸会を思いだすであろう。講堂でおこなわれる学芸会の劇は、すべて講堂劇である。講堂劇は、広い舞台で、多数の観客を対象として上演される。しかもその観客層は、低学年あり、高学年あり、さらに父兄もあって、その層が多種多様にわたっている。これに反して教室劇は、教室内でおこなわれる劇で、舞台はせまく、観客も少数で、その層は同じ学年である。また講堂劇は、学校劇のひのき舞台として、完成された劇を演じて見せるものであるが、教室劇はこれにたいして、見せることにはそれほど重点をおかず、未完成であろうとなかろうと、自ら演ずることそれ自身に目的をもっている。したがって学習劇のほとんどすべてが、この教室劇にぞくするといえよう。[31]

「三つのちょーちょ」は、学芸会で上演されたわけではなく、教室内で、教材を使用して児童同士が演じる側となり、見る側となって教材の内容をより身近に理解するために実践された。その実践報告において「劇」という言葉は一度も使用されていないが、「自ら演ずることそれ自身に目的をもっている」という点で、「教室劇」であったと言えるのではないだろうか。

また中島は、このような形式の授業への、児童の興味に

ついて次のように説明している。

（前略）如何なる時を問はず、凡て教壇に立つて演述する事は、一般の兒童が餘り多く喜ばない様な傾きを持つて居る様である。これは強ち兒童に限らず、公衆の前に話の出來ないといふ事は、我國の國振である様にも考へられるが、（中略）今一つ困難なのは、劣等兒でしかも臆病な者である。（中略）教師は實に氣長に、しかも後日の爲だと思って、少しも時間を惜しまないで、其兒童の爲目に、時間を割愛して、或は溫顏に續くに溫言を以てし、時に或は强硬に出でなどして、或はすかし、或はたらし、たとひ五分若しくは十分時を費やしても、之を教壇に上がらしめるのである。[32]

この記述からは、発表の出来の良し悪しや結果ではなく、児童が発表に参加する事を重要視している様子がうかがえる。明治三〇年代に、「教室劇」という言葉は存在していなかったが、中島の実践が教室劇の特徴を持っていた事は間違いないだろう。

四、学校演劇の原型としての「対話」につながる対話体教材

ここまでに、明治三〇年代の初等教育において、対話体教材が演劇的な側面を持って使用されていた例を確認することができた。続いて、対話体教材が持つ演劇性が、明治三〇年代以降の教育にどのように影響したのかについて考察する。前述したように、明治三〇年代後半、全国の小学校で学芸会が始まり、各学校で様々なプログラムが組まれ、児童の学習の成果発表が行われた。明治四〇年代になると「対話」と呼ばれる演目が登場し、以降、各地の小学校に広く普及した。この「対話」は対話体教材を台本として使用したものや、童話作家や教員が作成した対話用の台本を使用したもの、教科書の内容を問答形式で発表するものなど様々であり、必ずしも「対話」＝「対話体教材」ではない。児童演劇の研究者であり『日本演劇教育史』などの著書である冨田博之は、対話体教材と「対話」の関係について以下のように説明している。

また、より直接的なものとして、明治期の教科書・国語読本の中に、早くから、対話体の教材が掲載されて

おり、それが、学芸会や、その先行形態と言ってよい「教科練習会」「学業練習会」「児童談話会」などの台本としてとりあげられ、「対話」のサンプルとしての役割を果たしているということだ。（中略）こういう国語読本の中の対話体教材が、直接、学芸会の「対話」の台本として生かされたことは多かっただろうし、それだけでなく、それが国語読本にのっていたことで、どれだけ、「対話」が取り上げられる刺激となったか、はかりしれないといえよう。[33]

対話体教材は、学芸会の演目である「対話」の台本として使用されたり、対話体教材が授業に取り入れられていたことが、「対話」が生まれる一因にもなっており、対話体教材が「対話」に与えた影響は大きいと言える。また冨田は、当時の「対話」を次のように説明しており、「対話」を学校演劇の前段階と位置付けている。

演劇への前段階として、活人画が、主として女学校の生徒に普及したように、学校芝居＝学校演劇が小学校に普及するのには、その前段階ともいうべき形式が必要だった。それが「対話」だったと言ってよいだろう。[34]

さらに、日本学校劇協会において「信用ある学校劇研究指導書の集大成」として編集された『学校劇事典』では、「学校劇にさきだつもの」という章で、「対話」を次のように紹介している。

これは国語の教科書にある対話体の文章を舞台で対話させるとか、地理・歴史・理科・修身などで学習したものを問答式にくみたて、舞台で対話の形で発表させるものである。これは子どもの自発的活動を尊重する教授法の発展としてうまれたもので、明治三十年代にはいって頭をもたげた、樋口勘次郎以後の児童中心主義・自由主義的・自発活動主義的な教育の伝統のなかから発生したものである。つまり、のちの大正中期の新教育運動の源流となった当時の教育のなかから「対話」はうまれたもので、新教育運動のなかからおこった学校劇の一部であり、欧米学校劇の主流をなす「教授の劇化」「教材の劇化」などに成長する卵であった。[35]

ここでは冨田と同様に、「対話」を学校演劇の前段階として捉えている。さらに、「対話」の素材として国語の教科書にある対話体の文章が使用されていた事についても触れており、明治三〇年代の対話体教材が、学校演劇の原型と

される「対話」に直接的な影響を与えていた様子を伺い知る事ができる。

まとめ

明治三〇年代は、小学校において一般的に子どもが「劇」をするという状況ではなかった。さらに、学校において劇をした事例があったとしても、「余興的」であると捉えられたり、文部省からの禁圧の対象となることもあった。しかし、学芸会で、対話体教材を使用した、劇を思い起こさせるような演目が見られたり、国語の授業において「話し方教授」という教育的な目的を持って「劇的な」発表が行われた実践例が確認できた。この学芸会での発表や、国語の実践例が、全国の小学校の見本となるべき官立の東京高等師範学校附属小学校で行われていたということは、他の学校でも類似の試みがあった可能性も十分に考えられる。

一方で「対話体教材」が「劇」や「台本」と言われずに「教材」として存在し、その教材を使用した発表や授業が、「劇をすること」を主な目的とせず、話し方教授、発音教授というような教育的な目的が重視されていたために、当時演劇に対する批判や差別が少なからずあった教育の現場において、批判の的とならずに存在し続けたと言える。その「対話体教材」に演劇的な側面があったことで、のちに学校において子ども達が上演する、学校劇が普及するための下地となり、知らず知らずのうちに、教師にも児童にも、より自然な形で学校における「劇」が受け止められる準備がされたのではないだろうか。

表一　参考資料一：第一期『尋常小学読本』の対話体教材

※二人以上の登場人物が会話を交わしているものを「対話体教材」とする。

巻	題名	頁	登場人物	内容
一		一～二	タロー／オチヨ	朝の挨拶と寝る前の挨拶
二	題名なし	一〇―一一	息子／オトウサン	イネについて
		一四―一五	オハナ／オチヨ	お客ごっこをしている様子
		一八―二〇	ツキ／子ども二人	暗い中泣いている子どもを、月が照らして家に帰す
		二一―二三	タロー／オツル／ジロー	算術ごっこをしている様子
		五二―五五	ウグイス／ネコ	病気の鶯を猫が騙そうとする

三	タケノコ	二〇—二二	ブンキチ／コタロー	タケノコの伸び方について
	ホタル	三〇—三三	オハナ／オカアサン	ホタルはどのように光るか
	せみ。	四〇—四四	おとうさん／じろー	せみの抜け殻について
	とけい。	五四—六〇	おつる（妹）／たろー（兄）	とけいの読み方
四	天長節	一〇—一四	太郎／文吉	天長節について
	がん。	二五—三〇	こたろー／おとうさん	雁について
	ねこ　の　め	三〇—三三	おうめ（姉）／一郎（弟）	ねこの目と、めくらについて
	てがみ。（一）	五四—五七		手紙の書き方
	てがみ。（二）	五七—五九	おちよ／おかあさん	手紙の書き方
五	むぎ。	一〇—一四	文吉／おとうさん	麦ついて
	ひばりと人。	一四—一八	ひよこ／親鳥／人	人は自分の意思で初めて行動する
	汽車の旅。（二）	三二—三五	小太郎／おとうさん	汽車の旅の様子
	ウミバタ。	三六—三八	小太郎／三郎	汽船を見に丘へ行く
	雷のおちた話。	四五—五〇	友吉／和助	先生の話をよく聞きましょう
六	稲かり。	一一—一六	太郎／おとうさん	稲が米になるまで大変な苦労があるので米を無駄にしてはいけない
	新年のいはひ。	四九—五二	文太郎／母	新年の様子と年賀状。
	商業。	五二—五八	太郎／兄	商業とは何か

七	なまけもの。	四—八	秋山／春野	怠けていると将来苦労する
	三つのちょーちょ。	八—一三	赤／白／きいろのちょーちょ／赤／白／きいろいバラ	優しい行いはお日様が見ている
	日本の景色（一）。	一四—一八	おはな／母	山や湖の名前や場所について
	日本の景色（二）。	一八—二三	おはな／母	景色のいい場所について
	かわいさうな女の子。	二八—三一	おつる／おふみ／女の子	目が見えることは幸せだ
	煙草と酒。	三五—三八	次郎／父	煙草と酒が体に悪い事について
	石と豆。	三八—四二	石／豆	豆は成長し、石は成長しない
	神戸からの電報。	五五—六一	洋吉／母	電報の読み方。汽車の時刻表の見方
八	郵便。	一—六	小太郎／父	郵便の種類について
	武雄の入營	二六—三〇	武雄／父／母／村の人たち	武雄が軍に入営する前日の様子
	老人の話。（一）	三四—三九	小太郎／老人／級の友人たち	関ヶ原のたたかいについて
	老人の話。（二）	四〇—四五	小太郎／老人／級の友人たち	江戸幕府と井伊直弼について
	老人の話。（三）	四六—五二	小太郎／老人／級の友人たち	明治維新について
	選挙。	七三—七七	教師／文吉／父	村会議員の選挙について
	地球。（一）	八二—八八	教師／生徒たち	地球と世界の国について

注

(1) 永井鱗太郎『学校劇図説』岩波書店、一九六六年、五〇五頁
(2) 霜田靜志「學校擊の變遷と學校擊の將来」、日本學校劇聯盟編『日本學校劇集』教文社、一九三八年、四一六～四一七頁
(3) 日本児童演劇協会『日本の児童演劇の歩み　児童劇・人形劇・学校劇　八〇年の年表』日本児童演劇協会、一九八四年、一五頁
(4) 巌谷小波「独逸の御伽芝居」『歌舞伎』三十二号、一九〇三年一月、三頁
(5) 日本児童演劇協会、一九八四年、一六～一七頁
(6) 霜田、一九三八年、四一七頁
(7) 中村紀久二、橋本淳治『復刻版　国定教科書編纂趣意書　解説・文献目録』国書刊行会、二〇〇八年、一〇頁
(8) 文部省『日本帝国文部省年報．第三（明治八年）第一冊』文部省、一九一四年、一頁
(9) 東京高等師範学校『東京高等師範学校沿革略志』東京高等師範学校、一九一一年、三四頁
(10) 同前、三〇頁
(11) 東京教育大学附属小学校創立百周年記念事業委員会編集『東京教育大学附属小学校教育百年史：沿革と業績』東京教育大学附属小学校創立百周年記念事業委員会、一九七三年、九七頁
(12) 同前、一〇一頁参照
(13) 同前、九九～一〇〇頁参照
(14) 小蘆生、加藤千幹「東京高等師範學校附属小學校近況」『教育研究』第二九号、一九〇六年八月、八〇～八一頁
(15) 同前、七九頁
(16) 文部省『尋常小學讀本　五』日本書籍株式會社、一九〇三年、四五～五〇頁
(17) 同前、八〇頁
(18) 文部省『尋常小學讀本　七』日本書籍株式會社、一九〇三年、八～一三頁参照
(19) 中島鋕三郎「國語話方について」『教育研究』第十一号、一九〇三年二月、一七頁
(20) 同前、一七頁
(21) 同前、一七頁
(22) 佐々木吉三郎『国語教授撮要』育成会、一九〇二年、六三二～六三三頁
(23) 同前、六三二～六三四頁
(24) 中島、一九〇三年、一六頁
(25) 同前、一七頁
(26) 同前、一七～一八頁
(27) 文部省、一九〇三年、八～九頁
(28) 小川信夫、日本国語教育学会編『国語教育辞典』朝倉書店、二〇〇一年、一〇一頁
(29) 中島、一九〇三年、一八頁
(30) 同前、一八～十九頁
(31) 永井、一九六六年、三七二頁
(32) 中島、一九〇三年、一九頁
(33) 冨田博之『日本演劇教育史』国土社、一九九八年、五三～五

四頁

(34) 同前、三八頁

(35) 日本学校劇協会編『学校劇事典』小学館、一九五三年、四三三頁