

池袋児童の村小学校の「協働自治」と児童劇の実践

—近代日本の訓練方法における言葉と身体をめぐって—

水崎富美

はじめに

近年「総合的な学習の時間」の本格的導入に伴い、学校において教科以外の活動、学校行事やその他の特別活動などの活動全体が問い合わせようとしている。そして、そこで教師の実践に関しては、子どもの自主的な活動の尊重と教師の子どもへの働きかけ・かかわり方が教育方法的な問題として主題化されている。また、教科以外の活動内容それ自体についても、身体表現などの表現活動を含む多様なあり方が模索されている。

しかしながら、このような教育方法上の問題の主題化や身体や五感を用いた表現を取り入れた活動内容への模索は、すでに近代日本において多くの教師や学校において理論的・実践的に追求されてきたものである。本稿は、近代日本の教育方法史において登場した、教科以外の教育、すなわち「訓練」(訓育)方法・実践を歴史的に考察することを通して、今日の学校での教科以外の活動を再構成する手がかりを得ようとするものである。

近代日本の「教授」に対する「訓練」(「訓育」)は、1900年前後以降(明治30年代)に一般化した。この時期には、多くの訓練理論書が出版され、公立小学校を中心に「他律から自律へ」とい方法原則のもとに訓練実践が展開された。しかし、このような訓練は、新教育によって、規律や「教師の威嚇」「命令」「懲罰」による強制が「他律的」・管理主義的・干渉主義的であると批判され、大正新教育運動では、子どもの自由・個性・自主・自律の理念に基づいた新たな訓練方法が見出されていった¹⁾。

一方、拙稿「近代日本の訓練における新たな方法—「暗示」の登場と展開」(『教育目標・評価学会紀要』第13号2003年)で明らかにしたように、批判された側である一般の訓練理論書および公立小学校にみられた訓練方法は、新教育が批判したような管理的・干渉主義的性格に留まっていたのではなく、1907年

(明治40年代)以降には新たな方向を見出すようになる。すなわち、「暗示」という方法である。ここでは、従来の「他律から自律へ」の原則に基づく「命令」や「賞罰」は方法の後位におかれ、「始めから自律的に」という方法原則のもとに子どもがあたかも自律的におこなっているようにみえつつも、教える側の教育意図に適応していく「暗示」という訓練方法が用いられた。それは、具体的には、例えば、校歌を歌うことによって子どもたちそれぞれが發していく音が互いに共同的に学校の時空間構造を作り出すという訓練方法であった。そして、校歌の歌詞に盛り込まれた國家の要請する徳目内容が音と身体を用いて内面化されていったのである。

このように近代日本の訓練方法は1900年代以降公立・私立の双方で模索されていった。拙稿では、上に示したように公立小学校の側について、新たに「暗示」という方法が見出されたことを明らかにしたが、本稿では、そもそも批判をした側である新教育について考察をおこなう。そこで、言葉と身体はどのように訓練方法として用いられていたのか、教師たちの捉え方と実践内容、さらには「暗示」との関係を明らかにしたい。考察対象としては、私立池袋児童の村小学校の児童劇に焦点をあてる。

池袋児童の村小学校については、これまで多くの研究が蓄積してきた。訓練領域・方法にかかる教科外の活動の具体的な展開については、池袋児童の村小学校の教師である野村芳兵衛の「生活訓練」及び「協働自治」という訓練方法を中心で拙稿「野村芳兵衛の「訓練」と教科外活動の実際—教育課程づくりへの子ども参加と相互評価—」(東京大学大学院教育学研究科 教育学研究室『研究室紀要』第28号2002年)で考察を行った。しかし、同校の児童劇については富田博之が「演劇教育運動のあゆみ」において、「野村芳兵衛、志垣寛、小林かねよらがいて、学校劇の実践校として有名であった」と触れているが²⁾、具体的な実践の内容や池袋児童の村小

学校が児童劇をどのように教育的に意味づけていたかなどは、これまで十分に明らかにされてこなかった。

また、後に示すように野村芳兵衛が設立に参加し、同校の教員達も会員であった「日本児童劇協会」についても、富田は、「1933年に発足してから九年間、児童劇、学校演劇関係者の集まりとして機関誌『児童劇』や『年間児童劇集』などの発刊に、地道なしごとをつづけた『日本児童劇協会』も解散し、翌1942年2月に作られる情報局の外郭団体『日本小国民文化協会』に統合されてしまうのである」と僅かに記述するのみであり³⁾、協会そのものや協会に寄せられた池袋児童の村小学校の教師たちの児童劇に関する論考などは十分明らかにされていない。

しかし、これらの論考を含めた池袋児童の村小学校の教師たちによる児童劇の教育的意味に関する摸索や児童劇の実践の試みは、教科以外の活動における教師と生徒のかかわり、言葉と身体、表現活動にかかる訓練方法を今日考察するための多くの材料を提供してくれると思われる。

以下、池袋児童の村小学校と児童劇とのかかわり、野村の児童劇の教育的意味づけ、児童劇の実践内容について見ていくたい。

I 池袋児童の村小学校と児童劇のかかわり

1. 各種演劇団体と池袋児童の村小学校

学校劇⁴⁾は1919年（大正8年）2月の紀元節に広島高等師範附属小学校で小原国芳によって学芸会に導入されたといわれる。そしてその後、成城小学校をはじめとする学校劇運動によって5、6年の間に一つの流行となつた⁵⁾。

池袋児童の村小学校については、当時、同校の教師であった戸塚廉の記録から見ることができる。戸塚は、1934年当時は池袋児童の村小学校は、「児童劇協会」「学校劇協会」「劇團東童」などと交流し、学校劇協会参加校の合同発表会へも積極的に参加しており、学校全体に創作したり批評したりする空気があったと述べている⁶⁾。

また、野村は1933年に霜田静志や小寺融吉らとともに「日本児童劇協会」を設立しており、児童劇への関心の強さが窺える。この会の規約は資料1に示した通りである。この会は会員相互の研究会、児童劇集の出版、「児童劇展覧会」を行うというものであ

った。小林かねよや牧沢伊平、戸塚廉をはじめとする池袋児童の村小学校の多くの教師もこの会員となって活動をしていた。1936年に会報を廃して『月刊 児童劇』を創刊し、野村も後述するように児童劇についての論考を会の月刊誌に発表している。

日本児童劇協会規約	
九、會	八、總
七、研習會獎勵會	六、理
計 會	員
納 紹	會
九、會	五、會
八、總	四、事
七、研習會獎勵會	三、日
六、理	二、事名
五、會	一、事名
四、事	規約
三、日	本會は日本児童劇協会稱號
二、事名	本會は日本児童劇協会稱號
一、事名	記念演劇講習会等の開催

資料1 『月刊 児童劇』第22号1938年
日本児童劇協会 6頁

これら「日本児童劇協会」の機関誌『児童劇』に発表された教師たちの作品や論考と池袋児童の村小学校での児童劇についての状況を示す学校新聞や教師たちの実践報告・論説を見ると同校の児童劇は3つの側面から分析することができる。第一の側面は作品の創造に関するものであり、第二は劇の会の準備についてであり、第三は作品の批評という側面である。ここでは、はじめに、池袋児童の村小学校の実質的なリーダーであった野村の考える児童劇の教育的意味を明らかにし、その後、池袋児童の村小学校の児童劇を以上の3つの側面から明らかにしたい。

2. 「生活訓練」としての児童劇

野村は児童劇に関する「相談会」、演技、合評会というすべてのプロセスの中に「自治」と「協働」による「仲間作り」、「協働体づくりの訓練がある」と捉えていた。野村は著作『生活学校と學習統制』の中で「生活学校とは、学校を子ども達の生活の場所として、「協働体」社会に組織し、子ども達の身体的必然（愛）と環境的必然（公利）とを協働自治に統制せんとするものである」とした。そしてその具体的な実践方法として「どうしても生まれて來ね

ばならぬ学習形態の一つが劇化學習であった」と述べている。なぜなら、「劇は動作を中心とする絵画・道具・音楽・会話・表情・動作等の総合芸術であるが故に、我々の生活を表現するには最も適した芸術」であり、「劇は社会的に人の生活統制」つまり、社会的な生活の技術を身につけていくことができるからであるという⁷⁾。

野村は「創作から、ある情感を受けたことは必ず生活を動かすこと私は信ずる者であり」、「芝居で動かされた信条は、どんな形かでその人と父母との間に於ける生活を変化させる力」となると述べている。また、「作品そのものが生活に深い根底を持って居るものであるなら可也生活を動かして行く」とも言う⁸⁾。

彼は、「子供達の生活を訓練するために」、このような劇の作用を利用し、そこで生活認識・生活感情・生活意志を「協働」で身に付けていくよう、カリキュラムの中の「生活単位の学習」という中で、生活の組織化を指導することが「児童劇の新使命」であるとした⁹⁾。

このように野村にとって、児童劇は「生活訓練」そして「協働」を身に付けていくものであった。これには、野村の「子供は劇を生もうとする衝動を強くもっている」という子どもの生活への理解がある。そして、また、それは、自己の郷村での民衆世界での体験から来たものでもあった。そのことは、自分達が子どもの時にやっていた劇というあそびは、「自發的にやられた以上、何らかの意義を持ったものであり、生命は不必要的衝動は持たないはず」という言葉からも窺うことができる¹⁰⁾。

また、池袋児童の村小学校の活動母体である教育の世紀社の機関誌『教育の世紀』では同校の教師たちが中心となって「学芸会の検討」(1935年12月22日)という座談会をおこない、当時の公立小学校の学芸会の問題性について語っている。そこでは、学芸会の回数、準備や係、役割の振り分けの問題、そして、教育的位置づけが十分ではないことが批判されている。回数については、公立校の学芸会は一年に一度しかやらないから問題であり、もっと数を増やすべきだとする。野村たちが回数を重視する理由は、回数を増やすことによって、学芸会をやるまでの過程での教育的な意味を得ることができ、知識を暗記させるのではなく、人前での発表の訓練も多くできるからであるとしている。

実際、後述するようにいわゆる学芸会にあたる「夜の会」「劇の会」というものを池袋児童の村小学校では頻繁におこない、児童劇の発表の場としていた¹¹⁾。

II 児童劇における「生活訓練」の展開

1. 「作品の創造」と「協働自治」

野村たちは、公立小学校でおこなわれていた訓練を批判し、「生活訓練」という概念を新たにつくり訓練実践を展開していった¹²⁾。以下、先に示した3つの側面のうちの一つである児童劇の「作品の創造」の側面から「生活訓練」「協働自治」がどのように展開されたのかを見てみることにしよう。

次に示したのは、1934年のクリスマスのために作られた4年生の児童作品「ねずみのしつぽ」の脚本を子ども達が自主的に創りあげるまでの実践報告である。

訓導である村松元が「『ねずみのしつぽ』の生まれるまで」として、その実践を雑誌『生活学校』に発表したもので、やや長くなるが以下見てみたい。

クリスマスに劇の会をやることに決まったので、その脚本に就いて子供達に相談すると、「僕等で作らう」という声が高まって、誰も一篇づゝ考えてくことにした。鐵夫は一番読書好きな子供で、(中略)「相談会」から二日程経った日「僕一晩中考へたんだよ」と「ねずみのしつぽ」を持ってきた。脚本としてまとめてはなかったが、みんなの前で筋を話して貰ふと、中々着想も面白いので、早速書いて貰ふことにした。子供達はしつぽを中心問題にしたことと、猫の晝寝を狙って忍び込むねずみの様子が余程気入ったと見えて九人の中、七人までは「すぐやってみよう」と賛成した。ところが「私達も今作りかけているんだから出来上がってから決めてよ」と、有紀子と望子がどうしても賛成しないので、「それじゃ、いいものを作りっこしよう」といふことになった。

広くもない教室で、二派に分かれた子供たちは盛んに協議をはじめる。一時間たつと、全篇を五幕にまとめた「ねずみのしつぽ」が出来上がった。「兄さんの遠足」という題で頑張り通した有紀子たちは、はじめは元気よく相談していたが、多勢の意気に圧倒されて「家に帰って書いてくるわ」と言い出した

ので「ねずみのしっぽ」の合評会をそこで開いて、足りない所はみんなで補ふことにした。出来上がった原作は、しっぽをとられた小ねずみが中心になって猫のしっぽをとりに行く場面と、最後には猫は痛さに堪え兼ねて死んでしまふことになっていて多少、前の脚本とは違っている。

本読みをはじめると、短い場面が転々と遷り変わって、劇の主流とも言うべき迫力がうすい。そこで四、五幕を三幕の後につづけて、全体を三幕ものにしたら大分どっしりしてきた。それから一幕目のはじめにいきなり猫が飛び出すことになっていたが姉さんねずみになった黎子が「何かねずみの話をほんたうにした方がいいわ」と言い出したので、兄弟ねずみが千代紙細工と読書をしているところへ、猫がやってくることに変えて、二、三回やった、所が、ねずみになった子供達は読書に熱中していて猫がいくらしっぽを引っぱつも、平気なので、クリスマスの前の日で、お母さんが町へ買い物に行った留守にしたら、猫の来た意味と、時が明瞭になっていいといふのでさうすることに決めて、みんな自分が欲しいと思っている玩具をサンタクロースに託して話合うことに変へた。

先ず鐵夫が「電気機関車が好い」というと「お人形だわ」「飛行機だぞ」と劇を外れて元気になったので、その会話を取り入れた。二幕目は、母さんねずみは原作では陰の人物だったが、夢ちゃんはねずみより母さん役がいいと、急に登場することになって、仇討ちに出かけるはずの、小さい忠告ねずみは布団にくるまつて母さんと留守居をすることに変更した。小ねずみの元気さに心配しながらも、外へ出してやる母の登場は、単調な原作に、情味を出して劇の運びをなだらかに展開した。

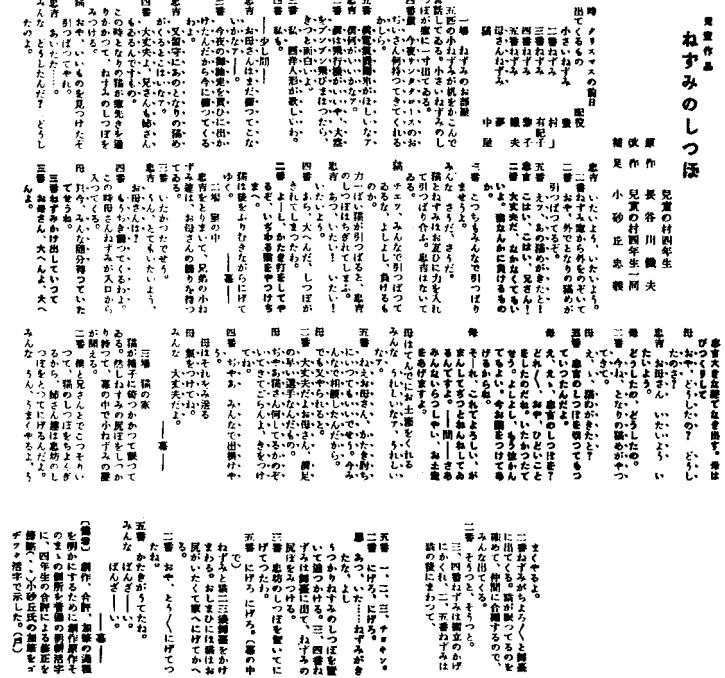
その上母さん役になった夢ちゃんのお父さんの小砂丘氏が夢ちゃんの持つて帰った台本を、色々と批評してくれたので、二幕は予想外によくなつた。最後の部分はただ猫が死んでしまうのだったが、「ねずみが尻っぽを切られて元気

なのに猫だけ死ぬのは変だわ」ということで、猫はねずみを追ひかけている中に、痛くなつて家に逃げて帰ることにし最後のしめくくりをつけた¹³⁾。

これらの実践報告からは、子どもたちがそれぞれ自分の生活の中から自分の考えうる断片をつみとつて出し合いながら、筋書きとしてまとめあげていこうとしている様子が伺える。

野村は「生活訓練」においておこなう「相談会の原則」は「協議又は抗議は、協働自治といふ連帯責任の上にたってなさるべきであつて、单なる個人的又は利己的道義にたってなされてはならない」としていた。そして、「協議及び抗議の提言は、抽象的であつたり散漫であつたりしてはならない。具体的且つはっきりしていなければならぬ。又公正でなければならぬ。相談会によって決定されたことは必ず実行力をもつと同時に、その結果は学級全員を益し、学級全体を明るくする性質のものでなくてはならない」と述べていた¹⁴⁾。

村松の実践報告にみられる「相談会」では、村松が「子供等が盛んに協議をはじめた」としていた。何幕にするか、どういう場面にするか、その話の筋の検討という中で、子ども達が、作品という文化を



資料2-1児童の村「ねずみのしっぽ」

(『生活学校』2号1935年2月 11頁より)

子ども達によってつくっており、子どもたちによる「協議」の具体的な内容が伺える。

村松はこの報告を「演出する度に子ども達は自分で工夫したり、「協議」したり、原作を改めていったので自然練習の度毎にせりふが変わっていった」とまとめており、子どもたちの身体表現の擦り合わせがせりふ（言葉）を変えていった様子が示されている¹⁵⁾。

また、雑誌『生活学校』にはこの「ねずみのしっぽ」の脚本が戸塚廉によって報告されている（資料2-1）。ここでの備考欄では、「創作、合評、加筆の過程を明らかにするために、創作原作そのまゝの個所を普通の明朝活字に、四年生の合評による修正を傍点（丶丶）小砂丘氏の加筆をゴチック活字で示した」とあり、出来上がった作品よりも、作品を創作する過程を重視しているのがわかる。既存の有名作家のものを模範作品として見せ、そこにどこまで近づいたのかや個人の表現能力の発表が重視されるのとは異なって、池袋児童の村小学校では、自分達の考える作品が自分達の中でどこまでより良いものになっていくのか、学級の一人一人が自分達の社会の文化を自分達の「協議」によって見つけていくものであり、そこにある「協働」というプロセス、すなわち「協働自治」が重視されたのであった。

また、「作品の創造」は既存のテクストの改作という形でも行われた。次に1926年10月16日の「夜の会」でおこなわれた「親蟹と子蟹」の脚本の創作過程について野村の報告を見てみよう。脚本は島村民藏の脚本集の『踊り熊』からとったものである。

まず、子ども達だけでやって、自分達で批評していく。その間、脚本が改作されていってもかまわず、脚本と自分達の改作とを比較させ、感想を語らせて劇の筋、表現が作られていく。ここでの教師の役割は相談相手であり、例えば、劇については脚本を「しんみり」と読んでやり、その気持ちを充分にのみこませることをやり、子ども達が自らつくりあげている劇を一度みる。そして子どもらしい表現をしっかりのみこんで、改作された点も元の脚本と比べて考えてみる。脚本をもう一度しつくり読んでやる。自分達の劇と比較し、感想を語らせる。子ども達が「あ、そうか」と思う程度の少ない批評をする、という¹⁶⁾。

ここからわかるようにテクストが子ども達の批評によって改作されていっている。つまり、子ども達は単なる脚本の再現者としての存在ではない。事前に決定された「協働体」の動かしがたい文化が固定化されて存在するのではなく、脚本が、子ども達によって批評されそれが台詞となり、またそれが批評されという一連のシステムの中で絶えず新たに作りだされている。野村が「協働自治」を提起したのは、1930年代になってからであるが、既にここには「協働体」を作り出す＜表現システム＞というものの原型が見られる。

また、「ねずみのしっぽ」の例では、鐵夫たちと有紀子たちが、「いいものを作りっこしよう」としている。野村は一般に学芸会で子どもが名誉心に動かされて、競争して困るというが、それはその指導目標がはっきりしていないからだとする。野村にとって競争ということは社会上極めて必要なことであって、競争心のないような人間は駄目である。しかし、その競争心が如何に使われるかが問題であって、利己主義的に自分の地位を有利にし、みんなに威張る競争では、すればするほどその人間は利己主義者となる。しかし、指導目標を「協力」におくなれば、自分も友達も一緒に楽しめる世界、みんなのために自分の天分を生かそうとするのであれば、その社会の社会人が競争すればする程、その社会はよくなっていく。つまり、「協働体の社会と言ふものを目標にする時には、競争は如何程盛んに行はれてもいい」とすると、「協働体」の創出という目標においては「競争」は必要であることを示している¹⁷⁾。

さらに、「作品の創造」における教師のかかわりに関しては、野村は、教師は参考までにやる程度で、理屈めいたり、無理をいうべきではないという。そして、何時も子どもを先に歩ませ、教師は「相談相手」になるべきであるとし、教師の教育観や芸術観が前面に出ると子どもの劇には生気がなくなり、「協働体」にとって重要な、常に変化し塗り変えられていく「動く全体としての調和」というものが、「やらせた調和」と「生まれた調和」の混在したものになってしまうとする¹⁸⁾。このように、野村は児童劇において教師のかかわり方を捉えていた。

2. 「劇の会」づくりの準備と「協働自治」

池袋児童の村小学校では児童劇は「劇の会」や「夜の会」「夏の学校」などで行われることが多かった

た。次にこれらの会の準備の側面から「協働自治」について見てみたい。

小林かねよの「「児童の村」の劇を想ふ」という論説によると、「子供達はお話を聞くとすぐに、劇ごっこをしていた。クリスマスの時には自分達の口から出まかせを一つにつなげた劇をしたり、読本の劇化をしたり、児童劇の本から探しだして来てやったりした。この頃は単に劇をしてお母様方を慰めるといふだけでなく、子供たち全体が一つの仕事を遂行するといふ大切な目的があった」という。そして、「劇の係りの人は勿論のこと、集会部の子供は、会場の設備をしたり、御客様の接待をしたり、下足の事を考えたりした。家庭部の子供は売店を開いてお菓子や果物を売った。」「運動部の子供は、子供工場の子供と合同して、道具を作ったり、舞台装置をしたりした。どの子供にもどの子供にも何かしら役があつて、みんな嬉しそうに仕事をしたり劇をしたりした。学校全体が一つの仕事に向かって動いていた」と述べている¹⁹⁾。

さらに、小林は、別の個所でも、子どもたちが主体となって活動するように設けられた「子供俱楽部」という時間では、その日に集まって仕事の分担や劇の会のやり方を相談したと記している²⁰⁾。

このように、「劇の会」の準備は、子ども達が主体となって「子供たち全体が一つの仕事を遂行するといふ大切な目的」をもつて行われていたことがわかる。

野村は、「学芸会を指導する上に、先づ第一に考へねばならぬことは、学芸会そのものを、完全に子ども達の仕事として、子供達に任せることである」という²¹⁾。そして、学芸会の出演や係について、「有志制度、公選制度、当番制度であり、そこでは個人の意志と学級社会の意志が反映されるように、仕事・役割は学級全員で当たり、各自の個性を生かすように「協議」とそれに基づく協働作業によって学芸会を作りあげていく」とする²²⁾。子ども達はお互いに自分の個性を生かすことで、学級を育てようと努力する。ここに「協働作業」があるのである。これは誰かに強要された型ばかりの共同をすることではない。自分達の為に、自分達で力を合わせて働く作業のこと、このことによってのみ社会的な自治活動が実現し、これによって、学芸会の本当の意味を発見し、「正しい社会の正体を自覚していく」のだと言う。

このように野村は、学芸会の仕事、「協働」の作業そのものが「正しい社会の正体を自覚」していく、すなわち、「協働体」の「功利」を作り上げていく「協働自治」と捉えていたことがわかる。

3. 劇をめぐる批評・鑑賞と「協働自治」の展開

野村は学芸会の後では、必ず合評会を開いて、お互いの発表したことについて批評したり感想を交換したりするばかりではなく、学芸会の経営方法についても、常に、子ども達が「協議」していくようにすべきであるとしている²³⁾。

次に、池袋児童の村小学校でどのような批評・鑑賞がなされていたかについて、子ども達で創る新聞『太陽の子供』を見てみたい。

「ニンジンノ劇國」²⁴⁾という劇の批評が記事となっている。そこでは「ニンジンになった子はとても上手だった。お母さんにしかれてしばくしている所などよく感じがでていた」「おんがくもぶたいそうおんもよかった」と良い部分を評価している一方、「犬はこつけいで面白かったが、もう少しちいさくてもよかったと思ふ」「にいさんもねえさんもいじ悪い心はよく出ていたが、にいさんになつた子は少し笑っていた」²⁴⁾ 池袋児童の村小学校『太陽の子供』1934年6月22日発行

また、『太陽の子供』18号1934年12月22日には作品が出来る途中でも劇の批評がなされている。

▼うまく歌った ▼岩田君が「大きなまんじゅうと
いって帰るときによかった」

▼かにのお母さんが死ぬ時見えた方がいい ▼ケン
チャンを朗読する時したをださぬ ▼七郎さんの言
葉ははっきりしている²⁵⁾

野村は「表現」と「鑑賞」を次のように捉えていた。「表現」は唱歌の上手に歌える子もあり、そうでない子もあっていい。下手な子は上手な子どものようになる必要はない。この意味で個性的な「表現」の方は自分の得意な方面に努力を集中していけばよい。しかし、「鑑賞」の方面である場合は、すべての子どもに全体的に要求したいという。つまり全ての子どもが図画も手工も唱歌もみんな味わえなければならないとする。そして、この「表現」と「鑑賞」

という両方を統一していくのが、個性と社会を統一することであり、社会性の教育となるとしている。

野村は、出演者は聴衆に何かをわからせるため、楽しませるために、自分がやるのだと言う、社会のために役立つという目的をはっきり意識させてかかるべきという。そして「協働」の原理を生活におく場合、表現は確実に明快になっているはずであるという。ここでは出演者と聴衆との関係が「協働性」としてあらわれ、それが「協働体」社会の実現へとつながることになる。ここでは出演者自身と聴衆との関係は自分と社会の関係であり、単に観客の気に入りさえすればよいのではない、としている²⁶⁾。

つまり、「鑑賞」する側の人間と表現する人間は共に「協働」するという関係にあり、それが「協働体」の社会を作りあげることになると捉えている。このようにして、表現者と鑑賞者は互いに「協働体」の創出という目的で表現・批評がなされ、次の表現、次の「協働体」の文化へと繋げられ、またそれが演出へ、その他の問題へと捉えかえされるということになっている。

このような、<表現システム>はその他の教科外の活動すべてに貫かれたシステムであった。それは、野村が後に「仲間生活を豊かにするためには、仲間生活の持っている問題を切開くために、子供たちは全員で、その問題にぶつかって行ったのであった。あるときは、劇を協議し、劇を共演し、そして劇を合評して、劇の会の記録を作った。ある時は旅行を協議し、旅行を協同経営し、これを旅行記にまとめた。運動会の経営も、入学祝や、卒業祝いの催しも皆同様であった」²⁷⁾と述べているところからもわかる。

最後に付け加えておくならば、野村は児童劇を見せにいくことも必要であるとし、小山内薰の「芽生座」、「東童」へ子ども達を連れていったようである²⁸⁾。

III 劇における表現の内部構造—言葉と身体—

周知のように野村の綴方教育は、子ども達が生活を取り材した文章を書く、それを音読し、討論し、評価する、そして、それに基づいてまた書く、という構造をもっていた。この過程によって認識や感性が発達し、人間関係が深まっていった²⁹⁾。その意味では、これまで見てきた児童劇の<表現システム>と

も非常に近いものと捉えることができる。それは「旅行や運動会という行事と、劇化や展示というような表現や構成をすることが、何れの場合にも本作りという作業を通して、まとめられ、児童の村が作文的教育法を発掘したのは、このクラブ学習によるものであった」³⁰⁾と述べているところから見てもわかる。

しかし、野村の綴方教育とこれまで見てきた児童劇の表現とは異なる点がある。すなわち、児童劇では、その作品が文字を通してだけではなく、子どもたちの身振りと身振り、行為としての表現と表現の擦り合わせの中から作り変えられ、「協働体」が創出されていくという点である。先の「ねずみのしっぽ」において村松が「演出する度に子供たちは自分達で工夫したり、協議したり、原作を改めていった」としている。そして、「せりふが変わっていった」というように身体の擦り合わせが言葉を逆に変えさせている。児童劇はこのように身体と身体による、他者との直接のかかわりのなかで、作りあげていくという特徴を持っていた。

野村の児童劇の構造は、テキストの<書きことば>を<読むこと>、<書きことば>を<身体のことば>で表現すること、それによってまた、テキストを捉えなおし、書き換え、また、<身体のことば>の表現を行うという構造である。あるいは、児童の手による脚本であるならば、その前に子どもたちの自然に発した言葉、すなわち、<くちことば>があり、それを<書き言葉>へと構成するプロセスも入っている。何れにしても、野村の考える児童劇での表現の内部構造には、「思ひ入れや仕草で生かす点が多い」ものであり、子どもの身体への信頼に重心がおかされている³¹⁾、児童劇とは子どもたちの<身体のことば>同士の擦り合わせの中からうまれる「功利」、「協働体」の創出であった。

野村はこの子どもの身体同士の擦り合わせから生じるもの的重要性を早くから認めていた。それは岐阜女子師範附属小学校時代における実践についての野村の感想からもわかる。1924年3月に岐阜女子師範附属小学校で、6年児童が「学校劇の会」での内容を野村にやってみせた。内容の大筋は尋常6年の生徒（実在）2人が尋常2年の子ども（仮定の人物）を登校途中にいじめてそこに野村が通りかかり、子ども達は叱られるのを恐れて自分達はいじめられているのかばっていたのだと嘘をいう。それを知ら

ず野村は二人を誉める。一人は嘘について誉められることがおもしろくなつたが、もう一人は後悔し、泣きそうになる。それをみて一方がそれを馬鹿だと嘲るといった話の劇をみせた。これは雑誌からヒントを得て作ったものである。

この劇について野村の次のような感想が残されている。自分が今までこの方面については指導していないので、仕方のない部分はあるが、劇中の野村の場面の表情や言葉、身振りが自分にそっくりで吹き出しあつた。子どもは劇をするのに、しっかり脚本を作らないで大体の相談で大体にやってのけるのであり、子どもは一回一回のその表現を変化させてゆく。その折々の自然な情緒の流れに支配されるので、ふき出すような機知がうまれる。野村はこれが芸術として価値があるとしている。児童劇の意味は第一に「一回、一回が独創であつて練習」ではなく、それぞれの価値があり、そこには自然な情緒のなかで生まれる機知があることであり、第二に演者同志の表現の動作と動作、身振りと身振りがその劇のなかで互いをひきだしていくこと、つまり、「動作の情に動い」て他がそれに答えてやってのけるということにより、互いの生活への理解が深まると言っている³²⁾。

野村は演者同士の表現の動作と動作の中から、互いを引き出していくところを重視している。つまり、ここでは台詞よりも「動作の情に動い」していくことが児童劇において強調されている。子ども達相互の「動」を介した交友への着眼がある。このように綴方の表現構造とは異なる〈身体のことば〉が〈劇でのことば〉を築いていくものであった。

IV 池袋児童の村小学校解散後 —「台本の持つ力」と「暗示」—

池袋児童の村小学校は1936年7月に解散になった。解散後、野村は1938年1月に「児童劇の脚本はかういふものであります」という論考を書いている。そこで、彼は児童劇における言葉について述べると共に初めて「暗示」について語るようになっている。

「子ども達に劇をやらせてみて、第一に感ずることは、脚本の持つ台詞の力である。台詞に動作が持たせてある脚本だと、子ども達は、その言葉を口に出すと一緒に、動作を暗示される。だから、楽に動作をさせることができる。一々教へなくとも、自然

に出来てしまふのである」³³⁾。

つまり、言葉が動作への「暗示」の力となることが述べられている。そして、この言葉とは台詞であるというのである。ここには野村の言葉と身体に関する捉え方の変化が見られる。それまでの野村が重視していたのは、台詞よりも寧ろ児童劇を練習し、発表するプロセス（劇中も含む）の中での子どもたちの身体的なやりとりであり、そこに生まれる「情感」や「機知」であった。そして、台本や言葉よりも、子ども達相互の身振りによって作り出される「動作の情」のやりとりが児童劇にとって重視され、児童劇をつくっていくものであった。それによって、子どもは互いの生活への理解を深め、それが「生活訓練」となっていた。

しかし、野村のこの1938年の論考では、台詞のもつ力、すなわち台詞を口に出すことによって動作が「暗示」されることを重視している。野村は、この論考の別の個所でも、「子ども達がやったり見たりすることによって養はれるところの詩情と言ふやうなものも、やはり、言葉の描き出す情趣から来る場合が多いことを思へば、この台詞こそは、教育的立場から言っても、最も高く評価るべき対象のやうに思う」³⁴⁾と述べている。

さらに、『児童劇』に掲載された1939年4月の「日本精神と児童劇」を見てみよう。野村はここで、子どもに劇をやらせる場合に「日本精神」を体得させることが必要であると説くようになる。そして、重要なのは「よき脚本の発見」であり、それは「新鮮に子供達の文芸的情意を刺激し、劇的な言葉の声調は、最も自然に、子供の動作を触発していく」という。

それ以前は、子どもたちの手なる脚本や子どもたち相互の劇中での「協働」の活動の結果として生れてくるやりとりであった。

しかし、ここでは、野村は、既存の「よき脚本の発見」を重視している。「日本精神」を体得させるための台詞を子どもたちの外から発見すると捉えているのである。この論文では、脚本家である栗原登の作品などが、「言葉が自然に動作を生んでくれる様になっている」と評価している³⁵⁾。

野村はその脚本の台詞が子どもたちの口を通して発せられ、言葉の声の調子が自然に子どもの動作に影響を与えていくという意味で「暗示」に意味を見出していくようになっているのである。言葉が自然

に動作を「知らず識らず」に「暗示」していくという方向にあり、子どもの自発的・自治的な活動による自律や、野村がそれまで述べてきた「抗議」と「協議」を通しての自律的な自治による「生活訓練」としての児童劇ということはここではもはや強調されていない。

昭和期に入り、「国民精神」「日本精神」の作興を眼目としてイデオロギー政策が強まっていく中で、野村の中にもまた、「生活訓練」の具体的な場面において方法的な変化が現れてきたのである。

ここからは、近代日本において登場した訓練方法である「暗示」は一般の訓練理論書および公立小学校の教師のみならず、新教育の担い手にも意識化されるものとなっていたことを認めることができる。

おわりに

本稿では池袋児童の村小学校の児童劇を、児童劇の教育的意味の考察、そして、児童劇の実践を「作品の創造」「劇の会の準備」「劇をめぐる批評」という3つの側面から分析した。そして、池袋児童の村小学校の「生活訓練」としての児童劇のあり方が子どもたちを中心とした「協働」によって展開されていたこと、その具体的な実践の状況を明らかにした。ここでは、児童劇では、児童劇の脚本の創造から劇の準備、そして発表、その後の批評というすべてのプロセスが「協働自治」・「生活訓練」としての児童劇であることを具体的に明らかにした。

作品の創造および言葉と身体に関しては、創作過程で台本や言葉よりも、子ども達の身体の擦り合わせ、身振り、「動作の情」、が重視されていたことを明らかにした。そして、最後に池袋児童の村小学校の解散後の野村の児童劇の論考から、野村の児童劇における言葉と身体の関係がそれ以前とは異なって、言葉が身体を自然に「暗示」していく点を強調するようになっていったことを示した。ここから、近代日本に訓練方法史上登場した「暗示」は、公立小学校のみならず、この時期に新教育の担い手にも言葉と身体をめぐって意識化されたことが明らかとなった。

最後に今後の課題について述べておきたい。近代日本の訓練方法の展開を歴史的に跡付ける作業の一つとして、本稿では、新教育の側について考察をおこなった。今後、その他の同時期の私立の新学校、

各種児童劇関係協会に参加していた学校について、児童劇に関する教育的な意味づけ、そして作品創造や準備、批評という側面、そして、言葉と身体の関係について考察を進めていく必要がある。また、同時期の公立小学校での考察も本稿で考察した3つの側面から検討する必要があると思われる。

なお、劇の教育的意味については、映画鑑賞との比較も必要であると考えられる。当時、東京市の学校には大抵映画の設備があり、また、映画部が学校にあって東日のフィルムが用いられていたようである。当時の東日フィルム・ライブラリー所管の「学校巡回映画連盟」の加入校をみると1935年12月現在、東京市で118校、東京府7校であり、一般公立小学校の映画の利用度がかなり高いことがわかる³⁶⁾。これら映画利用の教育的意味と児童劇との表現構造の相違についても考察する必要があると思われる。今後の課題としたい。

註

- 1) 藤田昌士 「訓育と学校行事」(『日本近代教育百年史』 国立教育研究所 第四巻 学校教育2 第四編) 1974年 215頁、219頁-220頁。同 「訓育と教科外教育」(同 第五編) 988頁、993頁、996頁-997頁。
- 2) 富田博之 同上書 139頁。
- 3) 富田博之『演劇教育』 国土社 1958年 159頁。
- 4) 富田博之によれば、児童演劇、あるいは児童劇というときには、大きくわけて子どもを観客とする演劇と子ども自身の演ずる演劇とを含めた場合が多い。そして、現在では児童演劇という場合、子どもを観客とする演劇を総称することが多いという。富田はこれに対して子ども自身の演ずる演劇を「学校演劇」として用いている(富田博之『日本児童演劇史』東京書籍 1976年 18-19頁)。野村が「協働自治」の方法として用いる「劇」は学校劇を指している。しかし、野村が設立し、あるいは関わった団体では、それを「児童劇」と称している場合がある。したがって、学校劇と「児童劇」は同じく、子ども自身の演ずる演劇を意味するものとして記述されている。本稿では引用や、団体名をのぞき「児童劇」とそのまま記述することにするが同じ意味で使っている。
- 5) 富田博之『演劇教育』 国土社1958年 136-137頁。
- 6) 戸塚廉『児童の村と生活学校一野に立つ教師五十年』 勁草書房1978年 34頁。なお、野村の児童劇と教

育的意味については後述するが、野村らは、公立小学校の学芸会のあり方に対して、野村は、「悉く學習事項の復習だとか発表だとか言う」観点からだけとり扱かおうとするのは、子どもの遊びを奪うことになると批判している。野村らにとって学芸会、発表会、遠足、展覧会は「当然子供たちの方から生まれることがら」であって、自分達が文化をどう作っていくかという、子どもの文化の創造の場であり、「協働体」を創出する「協働自治」の訓練の場であると考えていた（野村芳兵衛『新教育に於ける学級經營』33頁）。したがって、池袋児童の村小学校では、学芸会にあたる「夜の会」が非常に多く計画されていた。

- 7) 野村芳兵衛『私の歩んだ道』（『野村芳兵衛著作集8』黎明書房1973年）117頁。
- 8) 野村芳兵衛『文化中心修身新教授法』（『野村芳兵衛著作集1』黎明書房 1974年）214頁。
- 9) 野村芳兵衛『生活学校と学習統制』1933年（『野村芳兵衛著作集4』黎明書房1974年）60頁。
- 10) 野村芳兵衛「子供の生活から生まれる劇について」『教育の世紀』第2卷6号1924年6月号 53頁。
- 11) 「夜の会」は例えば次のようなプログラムになっていた。
1926年10月16日の「夜の会」のプログラム
1開会 2お話 3手品 4朗読 5お話 6劇（蟹の親子）7独唱 8劇（帽子）9劇（こうちんとこうちん）
10朗読 11劇（炭屋と洗濯屋）12朗読 13劇（恩知らず）14幻燈 15劇（お月さまと洋服屋）16劇（猿飛佐助）17活動 18茶話会 19閉会（野村芳兵衛「夜の会雑感」『教育の世紀』 第4卷第12号 1926年）76-77頁。
- 12) これについては拙稿「野村芳兵衛の「訓練」と教科外活動の実際－教育課程づくりへの子ども参加と相互評価－」（東京大学大学院教育学研究科 教育学研究室『研究室紀要』第28号2002年）を参照されたい。
- 13) 村松元『『ねずみのしっぽ』の生まれるまで』『生活学校』1935年2月 第2号11頁。
- 14) 野村芳兵衛 前掲書『生活学校と学習統制』 275-276頁。
- 15) 村松元『『ねずみのしっぽ』の生まれるまで』『生活学校』1935年2月 第2号11頁。竹内常一は「相談会」が集団主義的訓練として具体化されるのではなく、修身學習に変質されてしまったと述べている。協働自治

訓練は、協議と抗議を徹底的に組織して、今日の集団主義的教育のようにそこに民主的な集団の力を確立するのではなく、協議と抗議を観念的、道徳的な協働自治のうちに吸収し、かつ凍結してしまい、そこに心情主義的な仲間関係をつくり出すものに転化する）といふ（竹内常一『解説』『野村芳兵衛著作集8巻』 432-433頁）としている。しかし、本稿での学校劇にみる池袋児童の村小学校の相談会の実際においては、竹内の指摘のような「修身學習に変質されてしまった」という状況は認められない。

- 16) 野村芳兵衛「夜の会雑感」『教育の世紀』 第4卷第12号 1926年 79-80頁。
- 17) 野村芳兵衛 前掲書『生活学校と学習統制』127-148頁。
- 18) 野村芳兵衛 前掲論文「子どもの生活から生まれる劇について」61-62頁。
- 19) 『児童劇』第9号 1936年12月 3頁。
- 20) 野村芳兵衛「夜の会雑感」『教育の世紀』 第4卷第12号 1926年 76-77頁。
- 21) 野村芳兵衛 前掲書『生活学校と学習統制』154頁。
- 22) 野村芳兵衛 同上書152-154頁。
- 23) 野村芳兵衛 同上書153頁。
- 24) 池袋児童の村小学校児童（長子、岩田、レイコ、平井、吉方、園田、舜児）『太陽の子供』（贋写版刷り）3号 1934年6月22日発行
- 25) 池袋児童の村小学校児童（B組）『太陽の子供』（贋写版刷り）18号1934年12月22日
- 26) 野村芳兵衛 前掲書『生活学校と学習統制』144-154頁。
- 27) 野村芳兵衛 前掲書『私の歩んだ道』114-115頁。
- 28) 野村芳兵衛 同上書118頁。
- 29) 中内敏夫『生活綴方成立史研究』明治図書出版 1970年 965-969頁。
- 30) 野村芳兵衛 同上書115頁。
- 31) 野村芳兵衛 前掲論文「夜の会雑感」80頁。
- 32) 野村芳兵衛 前掲論文「子どもの生活から生まれる劇について」59-60頁。
- 33) 野村「児童劇の脚本はかういふものであります」『児童劇』第22号1938年1月3頁。
- 34) 野村 同上論文 3頁。
- 35) 野村「教育と児童劇」月刊『児童劇』第5号 1936年7月 1頁。
- 36) 全日本映画教育研究会『映画教育便覧』大阪毎日新聞社, 1936年 44頁。