

# 第11章 劇教材と劇化指導の特質

## 第1節 劇教材と児童劇・学校劇の関係

### 第1項 国民学校期までの児童劇・学校劇の経緯

まず、学校教育で児童劇・学校劇が扱われた歴史を確認する(1)。

学校で子供に劇をさせることが行われたのは1900(明治33～)年代からで、1903(明治36)年10月に川上音次郎一座(2)が子供のための芝居として巖谷小波(3)が自ら脚色したお伽噺『狐の裁判(4)』『浮かれ胡弓(5)』を久留島武彦(6)の協力により児童が演ずる劇として公演された。同年に巖谷小波は「学校子供芝居」という演劇活動を提唱している。1900年代から学校劇の基礎が作られ、実践が開始されている(7)。1910年代では学芸会で読本を児童が役割分担して朗読する「対話」が行われ、劇が家族ら来賓など一般に公開されていた。

大正期に入ると芸術教育運動の流れから、それまでの児童に見せるために工夫した商業演劇から、児童自らが演じる劇の活動が盛んになる。その第一人者が坪内逍遙(8)である。坪内逍遙は学校内に限らず、児童が主体となって演ずることを「児童劇」として主張し、各地で上演活動を展開していった。坪内逍遙は自らも脚本を執筆し、1922(大正11)年には最初の児童劇の脚本集を発表し(9)、1923(大正12)年には児童劇の理論書『児童教育と演劇』(10)を発表し、児童劇の普及に努めた。その結果、児童劇を積極的に取り組む訓導が現れた(11)。

一方、学校内の学習活動として児童が自ら演ずることに取り組んだのが小原国芳(12)である。小原国芳は1919(大正8)年に最初の学校劇を実践し(13)、それ以降、学校教育の場で児童が演ずることを「学校劇」と称して実践していった。小原国芳は1923(大正12)年に学校劇の理論書『学校劇論』(14)を発表し、学校劇の必要性を、総合芸術、生活の充実、遊戯の教育的価値、劇的本能の啓培、批評眼養成、感情の醇化、諸教科理解の徹底、徳性の涵養、学校生活の文化活動などの点にあると整理し、その方向に沿って学校劇を普及させようとしていた。

坪内逍遙、小原国芳とほぼ同時代の展開として児童文芸誌『赤い鳥』(15)では、小山内薫(16)、久保田万太郎(17)らが児童劇脚本を掲載していた。これらにより児童劇・学校劇は各地で盛んに実践されていた。

児童劇・学校劇が各地で実践されると、文部省は1924(大正13)年に過度の演劇熱に対して注意を促す文部次官通牒(18)を出した。これは、1924(大正13)年に文部大臣に就任した岡田良平が児童への演劇指導が行きすぎていると判断し、注意を促すため(19)に出したものであり、当時の現場はこの通牒を「学校劇禁止令」として重く受け取り、その後は児童劇・学校劇が下火になった。この通牒に対しては反論が出された(20)が、児童劇・学校劇を再び隆盛させることはなかった。

### 第2項 国定教科書における対話・劇教材数の推移

国定読本に採用された劇教材の数について調査する。その際、対話教材も劇教材と合わせて集計する。児童劇・学校劇が行われる以前の教材では対話教材が劇教材に相当する。対話を入れることで、児童が

その登場人物・話者の立場になって朗読したり、演じたりすることができる。劇教材と対話教材とは関係が深いので、対話教材と劇教材の有無について国定教科書での変遷を国定第一期から国民科国語まで見ることにする。ここで集計した対話教材は、対話の個所が教材の半数以上ある教材に限定し、例外として、話者名が対話の前に記している場合は、対話の個所が教材の半数以下であっても集計した。以下、各時期ごとに集計結果を見ていく。

国定第一期では文中に対話部分は見られるが、本文の半分以上が対話なのは2教材だけである。これらはすべて、生活を題材にしている。劇教材に値するものはない。

表11-1 国定第一期の対話教材

学年	教材
3	巻六「第十三 商業。」
4	巻七「第三 なまけもの。」

国定第二期では7教材が本文の半分以上が対話であり、これもすべて生活を題材としている(表11-2)。ここでも劇教材に値するものはない。

表11-2 国定第二期の対話教材

学年	教材
1	巻二「三 キクノハナ」、「六 カハ」、「十 カクレンボ」、「十六 ユキダルマ」
2	巻四「二 山の上の見はらし」、「十 こくもつ」、「二十一 子ドモノ心」

国定第三期になると対話教材が増加し、16教材に増えている(表11-3)。これらの教科書作成時期は、1918(大正7)年から1923(大正12)年であり、学芸会での対話を発表することが行われていた時期であるので、その影響もあって対話教材が増えていると思われる。しかし、劇教材は見られず、物語の中の対話になっている教材や、登場人物が少数の教材が多い。また、この国定第三期の対話教材は国定第二期との関連はない。一方で特徴的なのが、話者名を対話の前に示すなど、劇教材としての扱いの萌芽が見られる点である。児童劇・学校劇とは直接影響関係にないが、話者名を対話の前に出すなど、児童劇・学校劇を意識した傾向が見られる。いわば、劇教材を導入する萌芽がここにあると言えよう。

表11-3 国定第三期の対話教材

学年	教材
1	巻二「二 オキヤクアソビ」、「十二 ネズミノチエ」、「二十 オクスリ」

2	卷三「六 ゆびのな」、○「十三 まはりつこ」、○「二十 ささ舟」、卷四○「十二 かるた取」、「十四 お話二つ」、○「二十二 ヒナマツリ」
3	卷五「十八 峠から町へ」、卷六「三 ヤクワントテツピン」、「八 虎と蟻」、「十二 笑ひ話」
4	卷七「十八 木下藤吉郎」
5	卷九「十九 星の話」、卷十「十七 言ひにくい言葉」

※○は話者が「」の前に示してある対話がある教材。

秋田喜三郎『初等教育国語教科書発達史』(1977(昭和52)年10月1日、文化評論出版) p. 458 の一覧をもとに作成。

国定第四期では対話教材が14教材(表11-4)と、国定第三期に比べて2教材ほど少ないが、劇教材と認定できるのが4教材ある。

表11-4 国定第四期の対話・劇教材

学年	教材
1	卷一「二十一 デンワアソビ」、卷二「十 ネズミノヨメイリ」、「十三 カゲエ」
2	卷三○「五 しりと太郎」、「七 かんがへもの」、○「十二 サへ舟」、「十六 ちかちか山」、「十七 ねずみのちゑ」、卷四◎「二十一 羽衣」
3	卷五◎「十 逃げたらくだ」、卷六○「二十四 東京」
4	卷七「十八 五作ぢいさん」
6	卷十二◎「九 末広がり」、◎「十九 リヤ王」

※○は話者が「」の前に示してある対話がある教材。◎は劇教材として認定できる教材。

この中から、劇教材として認定できるのは、「羽衣」「逃げたらくだ」「末広がり」「リヤ王」である。それは、地の文がト書きのように構成されていて、地の文が話者の状況説明になっている点で他の対話教材とは異なる。地の文には物語のように展開を示したり、表現技法があまり使われていないことなども、劇を意識した教材であると言えよう。また、国定第三期に比べて、話者名が書かれた後に対話が書かれる教材が4教材から6教材に増えている。国定第四期で本格的に劇教材が導入されたと言えよう。

この国定第四期は文部次官通牒による、いわゆる「学校劇禁止令」が出された1924(大正13)年以後に刊行された最初の国定教科書である。それゆえ、劇教材は採用されないと思われるのであるが、その反対で児童が劇をすることを想定した劇教材が4教材も採用されている。この劇教材が増えた理由について、国定第四期の教科書編纂方針から読み解く。

国定第四期に劇教材を取り入れたのは教科書編纂に関わった井上赴(21)である。井上赴は国定第三期から教科書編纂に携わり、国定第四期、国民科国語の教科書編纂の中心的な役割を担っていた。井上赴

は国定第三期の物語教材「はごろも」(22)を、国定第四期(23)では劇的形式に自ら手を入れて改編している。井上尗はその理由を次のように述べている。

此の「羽衣」が劇的形式で掲げられてゐるからには、それが劇として実際に取扱はれることを予想せねばならぬが、しかしそれにはどこまでも児童劇の教育的立場を十分に理解し、擁護し、且つ正しく発達させる意味に於てなさるべきである。大正年間には学校に於ける児童劇の弊が其の極に達した為、時の当局から殆ど弾圧に等しい厳訓が出た。其の頃はまだ教育家も世間も児童劇の本質を知らず、唯大人の芝居と同じやうなことを、かはいらしい子供にやらせるといつた、極く漠然たる考で行はれた結果、弊害百出したわけである。

然し今日の教育家は、それ以上に研究もし、意見も立つてゐると思はれる。新読本は、この「羽衣」に於て劇形式のものを掲げた。しかし其の用意として巻三に「かちかち山」が掲げてあり、それには扮装や舞台装置も出来るだけ単純に、専ら、児童の製作作業と連繫することが暗示してある。又演出に際し、児童・教師、又観客たる父兄等の不純な虚栄心は、最も教育的に有害である。国語教育と劇との関係は、非常に大切であり、是が効果もあらゆる方面から見て重要性を持つてゐるが、しかし、一步取扱を誤ると、弊害百出し、児童の品性を傷ける結果に陥る。此の点は最も注意を要する所である。(24)

引用文中の「大正年間には学校に於ける児童劇の弊が其の極に達した為、時の当局から殆ど弾圧に等しい厳訓」とは岡田良平による文部次官通牒のことであり、「殆ど弾圧」に等しいということから、学校ではほとんど児童劇・学校劇が実践されなかつたことがうかがえる。一度は文部次官通牒により抑制された児童劇・学校劇を国定教科書に掲載するのであるから、相当な根拠がないかぎり、文部次官通牒に反することになってしまう。大正期とは異なる児童劇・学校劇の価値が教育的にあることを示さない限り、教科書調査会を通ることもできず、当然、社会的な批判が高まり、政治問題化するなど文部省の混乱するところとなろう(25)。

それゆえ、井上尗は教科書に採用する根拠を述べている。その根拠は、教育研究の成果と、国語教育との関連と二つ挙げている。まず、大正期の実践について、「まだ教育家も世間も児童劇の本質を知らず」に「極く漠然たる考で行はれた」ため、弊害が出たとし、当時の教育者・世間が「児童劇の本質」について不理解であつたと指摘する。そして、「今日の教育家は、それ以上に研究もし、意見も立つてゐる」という教育研究の成果を根拠に扱うことが可能であると述べている。

次に、国語教育との関連について、「国語教育と劇との関係は、非常に大切であり、是が効果もあらゆる方面から見て重要性を持つてゐる」とあり、音声言語活動である劇と国語教育とが深い関わりがあり、効果的であることを根拠にしている。つまり、劇を演ずることを目的としたり、遊戯の一部にしたりすることという劇そのもの、劇のための指導ではなく、教科の学習の一部として取り入れることを根拠に、音楽や他の教科ではなく、国語科の教材として取り入れたのである。そして、劇を国語科に取り入れるということは、「劇として実際に取扱はれることを予想」しているのであり、教材の理解・解釈のみならず、実際に演じることを想定している。この、教科学習と劇と関係づけ、演じることが教育的

に効果があるという指摘は、すでに小原国芳が『学校劇論』で述べた内容と合致している。

また、児童に教科指導の中で劇を演じさせることは、「どこまでも児童劇の教育的立場を十分に理解」することであり、児童を中心に考え、児童の活動を重視することである。その上で、「正しく発達させる」という教育的な配慮があり、劇を通して学習させようとする考えがうかがえる。井上尠が教科書に劇教材を取り入れたのは、児童の言語活動を重視し、児童劇を正当な教育的活動にする考えからであり、この井上尠の児童劇に対する価値は、小原国芳の学校劇への意識と多くの点で共通している。つまり、大正自由教育での児童中心の教育観は、差異はあるが、井上尠によって国定教科書の劇教材に反映されることになったのである。そして、それは国民科国語にも継承されることになった。

国民科国語では対話教材が12教材(表11-5)と、国定第四期に比べて1教材少ないが、劇教材と認定できるのが10教材あり、国定第四期より6教材増えている。

表11-5 国民科国語の対話・劇教材

学年	教材
1	『ヨミカタ一』◎「デンワアソビ」、『ヨミカタ二』◎「三 ウサギトカメ」、「十九 カゲエ」
2	『よみかた三』「十二 ねずみのちゑ」、◎「二十二 うさぎとたぬき」、◎「二十六 うらしま太郎」、『よみかた四』◎「二十五 羽衣」
3	『初等科国語一』◎「二十四 つりばりの行くへ」、『初等科国語二』◎「十一 養老」
4	『初等科国語三』◎「十四 国旗掲揚台」
5	『初等科国語五』◎「十八 飛行機の整備」
6	『初等科国語八』◎「十一 末広がり」

※◎は劇教材として認定できる教材。

国民科国語で劇教材が増加している理由について、教科書編纂者の井上尠は「話し方の重要性が認められた今日に於いては、劇的教材は必要かくべからざるものとなつた。」<sup>(26)</sup>と述べ、話し方を重視した結果、劇教材は必要なものであるという理由を述べている。国民科国語で劇教材化された「うらしま太郎」の取り扱いでは、「わざとらしい台詞口調に陥らないで、どこまでも児童の読みの自然に即することを忘れてはならない。」<sup>(27)</sup>と注意があり、「かうした劇教材は読むこと自身が話すことの練習になるのであるから、児童を指名して読ませ、又劇的に話させる。」<sup>(28)</sup>と述べていることから、読むこと話すことの学習のために劇教材を取り上げている。国定第四期の劇教材に見られた、児童の言語活動を重視し、児童劇を正当な教育的にするという国語教育観は、国民科国語でも継承されているのである。それゆえ、読み方、話し方の学習のために劇教材を導入したという論理を用いるのである。

### 第3項 国民科国語の劇教材数の特色

次に、国民科国語の劇教材の特色を明らかにするために、国定第四期と国民科国語の劇教材を、数量

と内容の比較から調査する。まず、数量調査であるが、すでに調査したように、国民科国語においては劇教材数が増加している(表11-6)。

表11-6 国定教科書の劇教材と対話教材数

期	第一期	第二期	第三期	第四期	国民科国語
劇教材	0	0	0	4	10
対話教材	2	7	16	13	12

国民科国語の10ある劇教材のうち、国定第四期と共通の劇教材は、「羽衣」と「末広がり」である。「羽衣」は若干修正が加えられているので、完全に同一教材は狂言劇の「末広がり」だけである。国定第四期は物語を題材にしたのが4教材で、生活を題材にしたのが1教材である(表11-7)。

表11-7 国定第四期の劇教材(29)

学年	教材	教科書	内容	国定第三期
2	羽衣	『小学国語読本巻四』	ト書き及び前後に歌詞付の脚本	物語
3	逃げたらくだ	『小学国語読本巻五』	二場にした生活劇	なし
6	末広がり	『小学国語読本巻十二』	狂言劇	なし
6	リヤ王	『小学国語読本巻十二』	史劇	物語

国定第四期の劇教材の特徴は国定第三期の物語「はごろも」や、国定第三期の「リヤ王物語」など物語を劇教材に修正している点である。

それに対し、国民科国語では生活を劇化した教材が4教材あり、国定第四期より増えている(表11-8)。国定第四期より増えた劇教材は、新規に作成されたものは4教材であり、残りのうち4教材は、国定第四期の物語教材を劇教材化している。

表11-8 国民科国語の劇教材

学年	教材名	教科書	内容	第四期
1	デンワアソビ	『ヨミカタ一』	言葉の戯	なし
1	ウサギトカメ	『ヨミカタ二』	二場の対話教材	物語
2	うさぎとたぬき	『よみかた三』	子供の劇遊び	なし

2	羽衣	『よみかた四』	ト書き、前後に歌詞の脚本	同じ(部分)
3	つりばりの行くへ	『初等科国語一』	神話劇	物語
3	養老	『初等科国語二』	史劇	物語
4	国旗掲揚台	『初等科国語三』	生活劇	なし
5	飛行機の整備	『初等科国語五』	生活劇	なし
6	末広がりに	『初等科国語八』	狂言劇	同じ

秋田喜三郎『初等教育国語教科書発達史』(30)より作成。国定第四期との比較は黒川孝広が作成。

この、国定第四期の物語教材を劇教材化している4教材の一つ、三年「つりばりの行くへ」の本文を比較すると、国民科国語では一つ一つのせりふに、省略可能な問いかけを入れ、対話の様子を詳しく表現できるようにしている(表11-9)。

表11-9 「つりばりの行くへ」(部分)の教材比較

国定第四期『小学国語読本 巻五』 二十五 二つの玉	国民科国語『初等科国語 一』 二十四 つりばりの行くへ
<p>昔、火照命と火遠理命といふ兄弟の神様がありました。兄の火照命は、毎日、海へ出て魚を取り、火遠理命は、山へ行つて、鳥や獣を取つていらつしやいました。</p> <p>或日の事でした。火遠理命は、兄神の所へお出でになつて、</p> <p>「にいさん、かうして、毎日々々、二人で同じ事ばかりして居ても、おもしろくありません。いかゞでせう、けふ一日だけ、あなたは山へ狩りに行き、私は海へ魚を取りに行く事にしては。」</p> <p>とおつしやいました。</p>	<p>ほでりの命は おにいさま、ほをりの命は おとうとご。</p> <p>あに神さまは つりのため、おとうと神は かりのため、毎日まいにち 海と山、おいでになつてをりました。</p> <p>ところで、ある日のことです。</p> <p>ほをりの命 「にいさん、お願いがあります。」</p> <p>ほでりの命 「何だ。」</p> <p>ほをりの命 「にいさんは、毎日海へ出て、魚を取つていらつしやる。私は、毎日山へ行つて、鳥や、けものを取つてゐますね。」</p> <p>ほでりの命 「さうだ。」</p> <p>ほをりの命 「そこで、お願いがあるのですがね。」</p> <p>ほでりの命 「どういふことだ。」</p> <p>ほをりの命 「今日一日だけ、私に海へ行かせてくださいませんか、にいさんは、山へいらつしやつて。」</p>

国民科国語の「つりばりの行くへ」では、ほでりの命のせりふは省略可能である。例えば、「何だ。」、「さうだ。」は省略しても理解できる。それは、国定第四期の「二つの玉」と同じになる。しかし、細かいところで、ほでりの命のせりふを入れることで、対話の臨場感が伝わってくる。また、その対話の言葉から、ほでりの命の心情も理解できる。つまり、これら対話を多く出すことは、児童にとって教材の内容、登場人物の心情などを理解しやすくなるのである。

また、生活での一場面を教材にした生活劇教材でも、「対話」を重視したものが多い。生活の中の対話は児童にとって身近な素材であり、対話を演ずることで、学習効率が上がる。また、物語を劇的に演じることで、それぞれの登場人物になりきって考えることが出来、教材解釈も深めることが出来る。例えば、「デンワアソビ」ではデンワをする相手とのやりとりで、電話の仕方を学ぶ生活学習にもなっているのである。

教科書編纂者はこれら劇教材によって、対話やせりふを言うことで言語活動を重視した学習を展開しようとしているのである。

その根拠を教科書編纂者の編纂方針などから見ていくことにする。

「国民学校教科書編纂方針」(31)には教材配置について「教材ハ児童心身ノ発達ニ鑑ミ、發生的体系ヲ取りテ組織化スルモノトス」とあり、その「發生的体系」四段階に設定している(32)。それを国民科国語の教科書に適用すると次のような段階になる。

- 第一期 初等科一、二年 (児童生活に於ける態と国語の初歩的練習)
- 第二期 初等科三年 (生活体験に対する理解力と発表力を伸張)
- 第三期 初等科四、五、六年 (自覚的にし実践能力を助長)
- 第四期 高等科一、二年 (東亜の情勢・世界の動向から国民の資質啓培)

教科書はこの四期を基準にして教材の体系を作成し、それぞれの時期にどのような教材を配置するか決めている。それをまとめると、表11-10になる。

表11-10 教科書編纂方針の教材の体系

項目	第一期(1、2年)	第二期(3年)	第三期(4、5、6年)	第四期(高等科)
文章の系統	叫声的言語 対話 独話 叙述	口語文を確立	文章口語を付加	文語の書簡文 名家の作品 語法的訓練教材
表現の対象の系統	童話 伝説 寓話 遊戯	神話 史的物語	歴史的 cultural 財 作業 観察	
生活の範囲	児童生活		国民生活	

この中で劇教材に関連する項目は、「対話」「口語文を確立」「児童生活」「国民生活」である。「対話」と「口語文を確立」は劇教材で行われる音声言語活動が当てはまる。また、生活劇を題材とした劇教材では、演じることで、身近な生活や、社会生活を学ぶことになっている。それゆえ、「児童生活」、「国民生活」に当てはまるのである。

この対話や劇教材を多く採用した理由を、教師用書では次のように説明している。

音声言語指導を重視する立場から、「ヨミカタ」に対話教材、劇教材を多く挿入したばかりでなく、すべての教材を音声言語として取扱ふべき手がかりを「コトバノオケイコ」に示し、教師用書に於いて更にこれを拡充した (33)

音声言語指導の目標は生活言語を基礎として醇化し、発音語法を的確にし、音声言語を自ら進んで高めていくことにある。そのために、第一期では生活に即した教材が増えている。劇教材もこの音声言語指導の観点から導入された教材であり、「ほとんど各巻に対話を主とする劇教材を配当したのも、話しことばの訓練を重んずるがためである。」(34)と教師用書で劇教材と音声言語指導との関係を説明している。

これらから、劇教材は話しの訓練を重視するために導入されたのであり、話しことばの醇化のために、劇形式の授業を想定したことが明らかになった。

国語教科書に劇教材が導入されたことにより、劇は対話による音声言語活動の学習と位置づけられた。大正自由教育で展開した学校劇は、国定第四期で国語科導入され、国民科国語において言語活動の学習に位置づけられたのである。そこでは、児童中心の学習活動を展開し、言語活動を重視した国語教育観によって支えられていることが明らかになった。国定第四期で劇教材を本格的に導入し、国民科国語において、それを一層発展した形になっている。

## 第2節 「羽衣」の指導の実際

### 第1項 「羽衣」の本文

では、国民科国語が多く導入された劇教材が、どのように授業で展開されたかを、指導案や授業報告などから確認していく。まず、その一つとして「羽衣」を取り上げる。

「羽衣」は国定第三期(35)の二年に初出の教材である。原典は謡曲「羽衣」を物語に書き直したものである。それが、国定第四期(36)では劇教材に改編され、国民学校(37)では国定第四期を継承して修正が加えられている。国定第四期でこの「羽衣」を劇教材に改編したのは井上赴(38)である。国定第四期に劇形式に改編した理由については、すでに取り上げた。この「羽衣」の教材の価値について、国民科国語の教師用書では、次のように説明している。

#### 教材の趣旨

「うらしま太郎」「早鳥」「かぐやひめ」等とともに、我が国民に広く愛好される伝説である。丹後風土記の原話は暫くおき、謡曲「羽衣」に於いてこの伝説は浄化され、天下の絶景富士を背景に、三保の松原を舞台とする詩歌劇として構想されたのである。本教材は、かうした美しい国民文学を児童の理解に即して表現し、児童の歌劇としたものであつて、自ら伝説の夢幻と、風景の美と、人情の至純と、渾然一体たる趣にひたらせ、国民的情操に培ふべき教材である。(39)

「羽衣」の教材価値については、教材が「美しい国民文学」であるので、「伝説の夢幻」と「風景の美」と「人情の至純」から「国民的情操」育成のため詩歌劇として導入されたのであり、演劇を通して、「国民的情操に培ふ」ための教材という価値付けをしている。

教材を実際に授業で取り上げる際の要点としては、次のように説明されている。

#### 取扱の要点

読むこと 劇形式の文章であるから、ト書の部分と対話の部分とを区別して読ませる。対話の部分では漁夫と天人を読みの上にあらはずやうに指導する。しかし対話はわざとらしい台詞口調に陥らないで、どこまでも児童の読みの自然に即することを忘れてはならない。発音を正し、文字語句を指導し、読むこと、話すこと、書くこと相俟つて読みを確実にする。

話すこと 児童を指名し、劇の仕組にしたがつて役割を定め、挿画（掛図）と連係して劇的に読ませることを繰返へさせる。(40)

指導の際には、「わざとらしい台詞口調に陥らない」ようにすることが求められ、それは「どこまでも児童の読みの自然に即することを忘れてはならない。」と児童を中心とした学習ができるように注意している。そして、「発音を正し、文字語句を指導し、読むこと、話すこと、書くこと相俟つて読みを確実にする。」という点からも、音声言語指導のために劇教材が採用されたことを説明している。つまり、劇教材は劇を演ずることが目標ではなくて、「発音を正し、文字語句を指導し」、「読みを確実にする」ためであり、音声言語の指導のための教材であった。それが「劇の仕組にしたがつて役割を定め」という指導になり、定められた「役割」から「劇的に読ませること」で、登場人物の心情の理解を深めていくことになる。これらの、音声言語指導については「話すこと」だけでなく「読むこと」で触れている点からみると、劇教材は音声言語指導のためだけではなく、教材の内容理解・解釈が効果的に行われることに、劇教材の意義を考えているのである。

この「羽衣」の教師用書には、教師用書には珍しく、「注意」が書かれている。

#### 注意

話し方の重要性から劇教材が多く採られ、本教材の如きほぼ児童劇として完全な形式を備へたものが提出されるに至つた。——これらは敢へて扮装実演せしめることを目的とするものではなく、専ら教室に於ける話しことばの練習として劇的に話させることを目標とする。随つて殊更扮装せしめるの必要はなく、唯ことばと動作とを結合する意味に於いての演出に重点を置く。もちろん、学芸会などに於いて或程度の扮装や装置を施し、実演させることを決して否定するものでないが、その際注意すべきことは、児童をして学習を総合的に表出させるべきことであつて、随つて扮装の如きは図画・工作等と密接に關聯を保つやうにしなければならない。なほかかる演出に際し、児童・教師・父兄等の不純な虚栄心は教育的に最も戒むべきものである。(41)

この注意は、いわゆる「学校劇禁止令」である文部省通牒に対する説明であり、文章は国定第四期での説明を踏襲している。国定第四期も国民科国語も両方とも井上赳の執筆なので、国定第四期での説明文を国民科国語でも若干修正の上、掲載したのであろう。ここには、「本教材の如きほぼ児童劇として完全な形式を備へたものが提出されるに至つた。」と、国民科国語において劇教材が完全な形になったと述べている。そして、目標についても再掲し、「専ら教室に於ける話しことばの練習として劇的に話させること」が目標であり、演劇そのものが目標ではないことを説明する。これは、演劇をすることが目標のように捉えられてしまうことに対しての予防線であり、あくまでも教室の中で行われる音声言語指導であることを説明している。

しかし、一方では「児童をして学習を総合的に表出させる」ことが教育的配慮であるから、「扮装の如きは図画・工作等と密接に關聯を保」つことで、「総合的に表出させる」ことができると述べている。それは、「敢へて扮装実演せしめることを目的とするものではなく、専ら教室に於ける話しことばの練習として劇的に話させることを目標とする」と強く注意を促しているにもかかわらず、「扮装実演」することを許容しているのである。そうすると、「弾圧」とまで言われた文部次官通牒が、否定されることになる。その否定の根拠は教育的な研究成果であるが、それは意識の有無にかかわらず、大正自由教育時代の劇指導をここで復活させたのである。

次に、教科書本文について確認する。国定第三期、国定第四期、国民科国語と比較したのが、表11-11である。長文になるが、全文を掲載する。

表11-11 「羽衣」の教材本文の推移（部分）

場面	国定第三期 『尋常小学国語読本 卷三』	国定第四期 『小学国語読本 卷四』	国民科国語 『よみかた 四』
1 三保の松原	二十六 はごろも	二十一 羽衣 白い はまべ の 松原 に、 波 が 寄せたり、 返したり。  かもめ すい [すい] とんで 行く、 空 に かすんだ 富士 の 山。	二十五 羽衣 白いはまべの 松原に、 波がよったり、 かへったり。  かもめすいすい とんで行く、 空にかすんだ 富士の山。
2 漁師の登	むかし 一人 の れふし が 「今日 は まあ、何 と いふ よい お天き だら う。」	一人 の れふし が、三保 の 松 原 へ 出て 来ました。 れふし「あゝ、よい お天気 だ。さ うして、まあ、何 と いふ よい けしき だらう。」	一人の漁夫が、みほの松原 へ出て来ます。 漁夫「今日は、よいお天気だ。なん とまあ、よいけしきだらう。」

場	<p>といひながら、みほの松原を通りました。日はよくてつてゐて、ふじの山はいつもよりなほきれいに見えました。風はしづかで、なみもおとをたてません。おきの方はかすんで、空と水が一つになつて見えます。あまりけしきがよいので、れふしがぼんやりと海をながめてゐました。</p>		
3 羽衣を 発見	<p>どこからかよいにほひがして来ますので、見上げますと、松の木に美しい物がかかつて見えました。そばへよつて見ますと、見たこともないきれいな着物でした。</p> <p>「これはよい物がある。ひろつて家のたからにしよう。」</p>	<p>けしきに見とれながら歩いてゐますと、どこからか、よいにほひがして来ました。ふと見ると、向かふの松の枝に、何かきれいな物がかかつてゐます。</p> <p>れふし「おや、あれは何だらうな。」</p> <p>れふしは、そばへ寄つて、よく見ました。</p> <p>れふし「着物だ。こんなきれいな着物は、まだ見たことがない。持つてかへつて、うちのたから物にしよう。」</p>	<p>けしきに見とれながら歩いてゐますと、どこからか、よいにほひがして来ます。見ると、向かふの松の枝に、きれいな物がかかつてゐます。</p> <p>漁夫「あれは何だらう。」</p> <p>漁夫は、そばへよつてよく見ます。</p> <p>漁夫「着物だな。こんなきれいな着物は、見たことがない。持つてかへつて、うちのたからにしよう。」</p>
4 悲しむ 天女	<p>といつて、持つてかへらうとしますと、見たこともない美しい女が来ました。</p> <p>「それは私の着物でございます。」</p> <p>「いや、これは私が今ここでひろつたのです。持つてかへつて家のたからにします。」</p> <p>「いや、それは天人のはごろもといふ物で、人げんにはよいもの değildir。」</p> <p>「天人のはごろもなら、なほさらかへすことは出来ません。国のたからにいたします。」</p> <p>「それがなくて、天へかへることが出来ません。どうぞおかへし下さいませ。」</p>	<p>れふしは、その着物を取つて、持つて行かうとしました。すると、その松の木の後から、一人の女が出て来ました。</p> <p>女「もし、それは私の着物でございます。どうしてお持ちになるのでございますか。」</p> <p>れふし「いや、これはわたしが拾つたのです。持つてかへつて、うちのたから物にしようと思ひます。」</p> <p>女「それは、天人の羽衣で、あなた方にはご用のない物でございます。どうぞ、お返し下さいませ。」</p> <p>れふし「天人の羽衣なら、なほさらお返しは出来ません。日本のたから物にします。」</p> <p>天人「それがなくて、天へかへることが出来ません。どうぞ、お返し下さいませ。」</p>	<p>漁夫は、その着物を取つて、持つて行かうとします。</p> <p>松の木の後から、一人の女が出て来ます。</p> <p>女「もし、それは私の着物でございますが、どうなさるのでございますか。」</p> <p>漁夫「いや、これは私が拾つたのです。持つてかへつて、うちのたからにしようと思ひます。」</p> <p>女「それは、天人の羽衣と申しまして、あなた方にはご用のない物でございます。どうぞ、お返し下さいませ。」</p> <p>漁夫「天人の羽衣なら、なほさらお返しはできません。この国のたからにいたします。」</p> <p>天人「それがなくて、天へかへることが出来ません。どうぞ、お返し下さいませ。」</p>

	<p>れふし は かへしません でした。天人 は しをしを と して、なみだ に うる む 目 で 空 を 見上げ ました。</p>	<p>れふし 「いや、いけません。返されま せん。」 れふし は、 どうし て も 返しませ ん。天人 は、 悲しさうな かほ を し て、じつと 空 を 見上げまし た。</p>	<p>漁夫 「いや、返されません。」  天人は、 悲しさうな顔を し て、じつと空を見あげます。</p>
<p>5 羽 衣 と 引 き 替 え に 舞 を 希 望</p>	<p>れふし は きのだくにな りまして、  「あまり おかはい さう です から、おかへし申しま す。その かはりに 天人 の まひ と いふ もの を お見せ 下さいませ。」  「おかげ で 天 へ かへ る こと が 出来ます。お れい に まひ を まひませ う。その はごろも を おかへし 下さいませ。」 「いやいや、おかへし申し たら、まはず に 空 へ お 上り になりませう。」 「いや、天人 は うそ を いひません。」 「ああ、はづかしい こと を 申しました。」 れふし が はごろも を かへします と、天人 は それ を 着て、まひはじめ ました。</p>	<p>天人 の しをれた やうす を 見 て、れふし も きのだく に 思ひ ました。 れふし 「あんまり おきのだく です から、羽衣 を お返し いたしま せう。」  天人 「それ は ありがたう ござい ます。では、こちら へ いたゞきま せう。」 れふし 「お待ち 下さい。その 代り に、天人 の まひ を まって 見せて 下さいません か。」 天人 「おかげ で 天 へ かへられ ます。おれい に まひ を いたしま せう。でも、その 羽衣 が ない と、まふ こと が 出来ません。」 れふし 「と いうて、羽衣 を お返 し したら、あなたは、まはず に かへって おしまひ になる で せう。」 天人 「いえ、天人 は けっして うそ を 申しません。」 れふし 「あゝ、はづかしい こと を 申しました。」 れふし は 羽衣 を 返しました。 天人 は、 それ を 着て、しづか に まひ始めました。</p>	<p>天人のしをれたやうすを見て、  漁夫 「おきのだくですから、羽衣を お返しいたしませう。」  天人 「それは、ありがたうございま す。では、こちらへいたゞきませう。」  漁夫 「お待ちください。天人のまひ を、まって見せていただけません か。」 天人 「それでは、お礼にまひませう。 でも、その羽衣がないと、まふこと ができません。」  漁夫 「といて、羽衣をお返しした ら、あなたは、まはずにかへってお しまひになるでせう。」  天人 「天人は、うそといふものを知 りません。」 漁夫 「ああ、これは、はづかしいこ とを申しました。」 漁夫は羽衣を返します。天 人は、それを着て、静かにまひます。</p>
<p>6 天 女 の 昇 天</p>	<p>はごろも の 袖 は かる く 風 に まひ、はごろも の 色 は 日 の 光 に かがやきました。れふし が 見とれて みます と、 天人 は まひ ながら 松 原 の 上 を だんだん 高く 上つて、ふじ の 山 より も 高い 大空 の かすみ の 中 へ はい つて 行きました。</p>	<p>天人 「月 の 都 の 天人たち が、  黒い 衣 の そろひ で まふ と、 月 は まっ黒、やみ の 夜。  月 の 都 の 天人たち が、 白い 衣 の そろひ で まふ と、 月 は 十五夜、まん円い。」 天人 は、まひながら だん [だん] 天 へ 上つて 行きました。  右 に、左 に ひら [ひら] と、</p>	<p>天人 「月の都の天人たちは、 みんなそろってまひ上手。  黒い衣のそろひでまふと、 月はまっ黒やみの夜。  白い衣のそろひでまふと、 月は十五夜まんまるい。」  天人は、まひながら、だん だん天へのぼって行きます。  右に、左に ひらひらと、</p>

	動く たもと の 美しさ。  白い はまべ の 松原 に、 波 が 寄せたり、 返したり。  いつ の 間 に やら 天人 は、 春 の かすみ に 包まれて。  かもめ すい [すい] とんで 行く、 空 に ほんのり 富士 の 山。	ゆれるたもとが 美しい。  白いはまべの 松原に、 波がよったり、 かへったり。  いつのまにやら 天人は、 春のかすみこ つつまれて、  かもめすいすい とんで行く、 空にほんのり 富士の山。
--	--	---

国定第四期で劇化された教材の特徴は、歌が入ったことである。場面1と場面6の歌は、合唱できるような形式になっている。国語の授業でも歌の指導をすることが想定されている。いわば、総合的な取り扱いをしているのである。この「羽衣」の原典は謡曲であり、本来なら歌が入ってしかるべきところ、国定第三期では物語に改作している。それゆえ、第四期では劇教材に改作というよりも、原典を重視して、原典に近づけた結果の劇教材になっている。

国定第四期から国民科国語にかけての修正点を比較すると、顕著なのがト書きである。場面4の終わりでは、国定第四期は「じっと 空 を 見上げました。」と過去形になっているのが、国民科国語では「じっと空を見上げます。」と現在形になっている。児童が教室で演ずるときは、その場で見上げる動作をするので、過去形ではそぐわない。児童が教室で実際に演ずることを考えての変更である。

次に、物語的なト書きが減っているのが見られる。場面5の最初のト書きは、国定第四期は「天人のしをれた やうす を 見て、れふし も きのどく に 思ひました。」と、気の毒に思うという説明が書かれているが、国民科国語では「天人のしをれたやうすを見て、」とあり、気の毒に思う心情までは書かれず、ト書きに徹している。これも児童がせりふを見て気の毒に思う様子を自分で考えて表現できる余地を残したものであり、読み方の学習を意図して削除したものである。

表現もいくつか変更がある。場面6の歌は、国定第四期では「動く たもと の 美しさ。」とあるが、国民科国語では「ゆれるたもとが 美しい。」と、「動く」を「ゆれる」と、羽衣の揺れる様子を詳細に描こうとしている。

これらの修正は、あくまでも児童にとっての理解から行われている。この国定第四期での劇教材化について西尾実は、教材本文を次のように批評しているが、改作自体について賛同している。

強いていへば、天人の気高さを出すことにもつと苦心を払ってほしかつた。例へば、いかに羽衣を失った天人の出現であるとはいへ、「一人の女が出て来ました」は漁師の口に映った第一印象をいひ表す適切な語とはいへない。又あまりの気の毒さに、その漁師が羽衣を「お返しいたませう」

と申出た時の天人の言葉、「それはありがたいございます。では、こちらへいただきます。」はあまりに事務的で「あら嬉しや。此方へ賜はり候へ」の示す感激も威厳もない。わけても「では、こちらへいただきます。」は世俗的取引の言葉のやうに感じられる。

しかし大局からいつて、その英断と共に、その成功を認めなくてはならないと思ふ。(42)

西尾実は「その成功を認めなくてはならない」と劇教材化について高く評価している。また、「では、こちらへいただきます。」を「世俗的取引の言葉」に感じるとしているが、これは、井上越が目標としていた、児童の生活言語を重視し、児童の生活を題材とすることの反映である。それゆえ、西尾実が指摘した個所については、国民科国語の教科書編纂時に井上越は修正していない。西尾実の批判について井上越は承知していたにも拘わらず(43)、修正を加えないのは、児童にとってみれば、話しやすい表現であると判断したからであろう。

国民科国語の劇教材の特徴は、教室の現場で児童が演ずることを考慮し、音声言語指導の観点からの書き換えにより、児童の言語活動を重視するように意図された点にある。

## 第2項 奈良女子高等師範学校附属国民学校の「羽衣」の指導案

指導案の例として、奈良女子高等師範学校附属国民学校訓導（以下「奈良女高師附属」）の実践を取り上げる。奈良女高師附属の白井勇・増田勲・緒方明吉訓導は国民科国語の教材について、学年別指導案を次々に公刊する。その中の一冊『国民科読方指導案（四）初二後期』(44)には「羽衣」の指導過程が書かれている。まず「羽衣」の目標を次のように述べている。

羽衣伝説を劇の形式に表現した文を取扱ひ、伝説の夢幻と風景の美と、人情の至純と渾然一体たる趣に浸らせ、国民的情操に培い、劇に演出せしめることによつて醇正言語の使用に習熟させて、話言葉の修練を図り、劇演出の興味を養う。(45)

この目標については、教師用書とは大差がない。ただ「劇演出の興味を養う」が追加されている。教師用書ではあくまでも話し言葉の醇化のためであるが、ここでは劇演出そのものが目標の一つになっている。

次に、指導計画であるが、六時間で計画し、後半の三時間が劇の演出練習になっている。

第一時は羽衣伝説の話し合い、読みの練習などを扱うが、読みの練習では「対話の所だけを漁夫と天人と分けて読ませる」(46)とあり、劇的な読み方の練習をしている。同時に「この間に訛音方言を矯正し、正しい発音をさせるにつとめる。」(47)とあり、話し言葉の醇化を指導している。音声言語指導の中で劇的な読み方を捉えている。

第二時には、「人物に分け、役割を定めて読ませる」(48)とあり、「読みぶりのよい子供に指名し、三人の性格がよく出るやう、二回位にわけて読ませる。歌詞の所は、学級全員に斉読させるやうにする。」(49)と、劇演出の予行を行っている。

第三時には「「ことばのおけいこ」により動作を工夫させる」(50)で、「じつと空を見あげます。」

「しをれたやうす。」を表現する指導をしている。劇演出を事前に行っているのである。

第四時から、劇指導に関する内容を抽出し、引用する。

#### 第四時

##### 指導過程

1 (引用者注：略)

2 読み合わせるつもりで読ませる

教師は常に、その読み振りに注意し、劇に演出するを目的として読ませるやうにする。

3 役割を決めさせる。

イ、希望者

ロ、児童相互の推薦

による配役を本体として数組こしらへる。若し希望者もなく推薦されても、演出を拒否するやうな子供は教師より命ずることになるが、対話の記憶と演出の方法は全部にさせる。

4 舞台の装置と服装を工夫させる

舞台装置 背景として、黒板に教師が絵を描くだけでよい。近景に三保の松原、前は「波がよつたり、かへつたり。」の波打際を描き、遠景に富士山を描く。

服装 天女は羽織のやうなもの、姉さんの者でもよい。明日持参させることにする。しかし無理になくてもよい。漁夫は竹の棒一本かつがせて釣竿にさせる。

5 演出の方法を工夫させる

ここで工夫すべき点が二つある。

イ、動作や表情をどうする。

ロ、科白をどう言ふか。

うまく出来なければ、表出の方法が下手でもあるし、理会が足りないと言ふことにもなる。先ず子供に工夫させ、その上で教師が指導することになる。

6 随意に練習させる (51)

第四時は、「劇に演出するを目的」で読む練習をし、「舞台の装置と服装を工夫」することなど、劇についての指導になっている。第三時までと比べて、音声言語指導での劇教材の扱いではなく、劇指導の扱いになりつつある。

#### 第五時

目的 教材を劇に演出させて、理会の徹底を図り、話言葉を修練して醇正国語の使用になれさせ劇演出の興味を養ふ。

##### 指導過程

1 ト書きを除いた会話の所を誦読させる。

2 唱歌の練習をする。

(引用者中：略)

3 劇に演出させる。

イ、二人に演出させる。

ロ、他の児童は鑑賞させる。

ハ、唱歌は天人の歌ふ以外は出演児童以下の学級全員に歌わせる。

4 感想を述べる

次の点に注意して感想を述べさせる。

イ、動作や科白が自然らしく言へたか。

ロ、科白のやりとりが、自然にできたか。

ハ、言葉が正しく話されたか

この批評を本にして、改めて別の組の児童に演出させる。

5 児童の誤り易い言葉を特に注意して、全級児童を一斉に練習させる。(52)

第五時では劇演出を実際に行っている。感想のところでは演じ方ではなく、話し方について述べさせようとしている点で、音声言語指導の範囲にしている。

#### 第六時案

目的 戯曲形式の吟味と文の鑑賞をさせて、戯曲読解の興味を養い、語句文章の応用練習をして表現力の伸張を図る。

#### 指導過程

1 昨日の演出の感想を言はせる。

「昨日は皆で羽衣の劇をしました。どんなに思いましたか。」

と聞き、その興味を深め家庭にても劇を行ふやうに導く。

2 この文と他の文のかはつてゐるところを見つけさせる。

「今まで読んだ本と大分ちがつてゐませう。どこが違つてゐますか、前に勉強した文を比べて、その違つてゐる所を探しなさい。」と聞き、

イ、言つた人の名前が書いてある。

ロ、大きい字と小さい字とで書いてある。

ハ、小さい字で動作を書いてゐる。

ニ、大きい字で言葉を書いてゐる。

等を見つけさせる。「お話を書いてゐる文」「みぶりを書いてゐる文」と子供に言はせてもよい。名称や定義を教へるのが目的でなく、この程の形式の読解になれさせるのが目的である。

3 劇に演出するつもりで全文を数名の児童に分担して読ませる。

4 自分の感想を本として、之の改作をさせる。

自分なればかうすると言つた所に気づかせ、文と違つた形で表現させてみる。

例

漁夫「おきのどくですけど、羽衣は国の宝ですから、どうしてもお返しできません。」

天人「では、これほどお願いしてもですか。天へかへれぬ私は、このまま命をなくさなければなりません。」

漁夫「えつ、それはほんたうですか。」

天人「どうして天人がうそを言ひませう。」

漁夫「それは、かはいさうですね。それなら、お返しいたしませう。」

天人「では返していただけるのですか。こんなうれしいことはございません。では、こちらへいただきますせう。」

(引用者中：以下略) (53)

第六時では、改作に特徴がある。改作にして、教科書とは異なる内容の脚本を作成している。児童の主体的な活動であり、それまでの教材分析を生かした改作になっている。「自分なれば」という主体的な活動で、脚本を書いていくこと、それ自体は国民科国語の範囲であるが、劇指導にまで広がる可能性を秘めていて、学校劇指導とほぼ同じである。

白井勇・増田勲・緒方明吉らの実践は、児童に演出を工夫させることや、舞台装置を工夫させるなど、児童の主体的な活動を重視している。そして、一つのグループが終わったら感想を出し合い、次のグループの参考にしている。ここに学び合いの精神が観られる。改作についても、児童の創造力を育成するものであり、大正自由教育の合科学習の伝統がある学校ならではのカリキュラムである。むしろ、大正自由教育の成果が、この劇教材に現れたと見ることができよう。

### 第3項 西条国民学校の「羽衣」の実践記録

広島県賀茂郡西条町<sup>(54)</sup>の西条国民学校<sup>(55)</sup>は、千葉命吉<sup>(56)</sup>の「一切衝動皆満足論」<sup>(57)</sup>、「独創教育論」<sup>(58)</sup>に影響を受けて、檜高憲三校長の指導の下、児童が自ら問題解決をし、その結果が地域に還元できるよう「自ら進んで、正しく、強く、優しく、永くやります。」<sup>(59)</sup>を校訓とした「西条教育」<sup>(60)</sup>を実践していた。戦後は新教育運動を展開し<sup>(61)</sup>、広島県では本郷プランと並ぶ新教育運動の代表となっていた<sup>(62)</sup>。その西条国民学校が「羽衣」の実践記録を提示している<sup>(63)</sup>。

三、目的 半ば戯曲的に書かれた童話を通し自然の背景の美しさにとけ込ませその中に羽衣を見つけ得た、れふしの喜びを読み取らせたい。(64)

西条国民学校では目標を美しい自然の中で羽衣を見つけた漁師の喜びを中心に設定している。西条国民学校の場合は、劇の準備はせず、教師用書に沿い、授業内の短い時間で演じることで、その登場人物の心情を理解しようとしているのである。以下が実践記録である。

#### 一、自識

##### 1、研究範囲の限定

(引用者注：略)

二、構案（教師は文章を暗記して、中心点を明確にしてみて全児童を抱いて進む気持ちで研究を）  
教師「では今皆さんの云つた事は本のどこでわかつた事かしらべて行きませう。うたが好きだと言ひましたが読んで見ませう」ーグループ読み、個別、斉読の方法にてよく考へてゆつくり読ませる。尚オルガンに合せて楽しくうたはせてみる。ーそして自然の春景の美しさに解け込ませる。且つ読みに交へて相談に依りてこの詩は三保の松原の景観を歌つたものである事や一語一句の意味を十分に味得させる。ー富士の山との連絡をとり挿絵を見せる。

教師「空にかすむ富士の山です。此所（室内）は三保の松原です。出て来る人は？」

一同「れふしです。」

教師「何と云つて出て来ましたか。」

児童はれふしになつて実演させて呉れと頼む。N児に指名せば本気になつて四方に見とれ、落ち着いた口調で独語しながら漫歩して来る。ー手を打つて喜ぶ。

教師「なぜあんなに彼方此方見ながら出てきたのですか」

N児「けしきにみとれながら歩いてみますと書いてありますから」

教師「さう、」よく気をつけてみました。見とれるとはどんな時にやることばでせう」ー児童頭を振り腕組して考へる

Y児「僕は呉にいく途中軍艦に見とれてみて駅についたのを知らずにみました」ー等色々発表させる。語句の含む内容を換言せずに、こんなにしてれふしの動作を文に読んでは一斉に或いは個別に実演させて文のすじをしらべ、文意を究明して行くのである。 (65)

この実践記録では、教師と児童の対話の中で、児童がある場面について身振りしている。そして、そのような身振りをした理由を問うことで、児童はその理由を教科書の表現に根拠があると答える。作品全体を演ずるのではなく、ある場面を演じ、その演じ方の根拠を明らかにすることで、教材の解釈を確定していくのである。この実践記録の場合は漁師が「見とれる」という表現に着目してそこから解釈を説明する。登場人物の立場に立って解釈するのであり、読み方のための劇である。

西条国民学校では、児童が自ら教材の一場面を演じることで、登場人物の心情を理解させようとしたのであり、児童の自発的な学習を重視した指導過程案であると言えよう。

#### 第4項 「羽衣」の実践案の特色

奈良女高師附属の指導案は、教師用書を踏まえて作成されているが、劇に展開するところが、教師用書とは異なる。教師用書はあくまでも音声言語指導のための教材であるが、奈良女子の実践は、劇を実演するまで、児童がさまざまな工夫をこらしていくことを想定しているのであり、その点では、大正自由教育の劇への取り組みに似ている。

一方、西条国民学校は読み方を劇的にするのであって、劇的な読み方から、登場人物がその場面で何を思っていたかを想起する実践記録であった。教師用書に沿いながらも、劇までに発展しなくても、文章の理解を劇的に朗読することで進めていくので、読みを深めていくための指導になっている。

これを、国定第四期での実践案として、宮川菊芳の実践案<sup>(66)</sup>と比較すると、あまり差異はない。ただ、宮川菊芳は音声言語の醇化などについてはあまり触れずに、朗読や音読の音声言語指導について指示がある程度である。「羽衣」という教材自体が国定第四期と国民学校と差があまりないために、実践・指導案に差を見出すことはできなかった。特に、国民科国語の場合は教師用書の影響が大きく、それを越えた新しい展開はなかった。しかし、奈良女高師附属では、大正自由教育の劇の扱いと同じような展開をしている。この点だけを見れば、劇教材は、昔の学校劇を教科学習に変化させつつ、国民学校期に存続させようとしたと言える。

### 第3節 「国旗掲揚台」の実践

#### 第1項 「国旗掲揚台」の本文

「国旗掲揚台」は四年『初等科国語三』の教材であり、国旗掲揚台の高さを、影から計ることを劇的に構成している。国定第四期以前には見られない国民科国語独自の教材である。教師用書<sup>(67)</sup>にはこの教材を目標に「科学的な工夫製作の態度を培う」<sup>(68)</sup>とあり、態度育成を目標に設定している。文章は劇的な表現された対話文であり、登場人物の動作やことばにそれぞれの人物の性格が表現されている。その性格の差を読み取る教材になっている。教材の後半部分は次の通りである。

正男「さ、勇くん、ぼくが『ようし。』といつたら、国旗掲揚台のかげの端に、しるしをつけてくれたまへ。勇さんは、国旗掲揚台のかげのところへ行つて、しるしをつける用意をする。春枝さんと、花子さんは、ぼくのかげが百二十四センチになつた時、知らせてください。」

二人は、巻尺を張つて見つめてゐる。まもなく、

春枝花子「今、百二十四センチになりました。」

正男さんは、「ようし。」と叫ぶ。勇さんはしるしをつける。

勇「さ、みんなで、いつしよに計つてみよう。」

みんな、「一メートル、二メートル、三メートル。」と声を出して数へる。

みんな「十メートル、十一メートル、十二メートル。」

勇「ちやうど十二メートル。」

みんな「あれが十二メートルの高さかな。」

といつて、国旗掲揚台の先を見あげる。

文章の特徴は、男子児童は口語常体で、女子児童は口語敬体になっている点で、実演することで男女の別で話し方の醇化になっている点である。教師用書には「本教材の対話は男の子供は常体を用い、女の子どもは敬体を用ひてゐる。男女の性別により対話におのづから相違のあることに注意する」<sup>(69)</sup>とあり、すでに当時には男子児童、女子児童において口語常体と口語敬体の別が行われていて、その文化的な事情を演ずることで身に付けさせようとしている。

## 第2項 福岡県女子師範学校附属国民学校の「国旗掲揚台」の実践案

福岡県女子師範学校附属国民学校では、1942(昭和17)年に「国旗掲揚台」の公開授業を行っている(70)。その時の要項に指導案が掲載されている(71)。その指導案には、大きな特色は見られなかった。

日頃敬仰する国旗掲揚台の正確な高さを計らうとして色々工夫し思索し、その方法を考察するに至までの研究態度を劇的に叙した本文を解釈させ、国旗掲揚台の高さを計るに至った動機、心持の推移、動作を理會させ、科学的な工夫製作の態度に培ふ、(72)

そして、全体を6時間に設定し、「劇化して読ませる」という指導はあっても、児童の主体的な活動ではなく、立場を理解するのであって、敬語など言語の醇化にはつながっていない。

## 第3項 岐阜師範学校女子部附属国民学校の「国旗掲揚台」の実践案

岐阜師範学校女子部附属国民学校では、「国旗掲揚台」の目標を、「物と其の影の長さとの関係によつて、国旗掲揚台の高さが測れたといふ対話文の読解を指導し、考へる態度、実験する態度を養ふ。」(73)とし、教師用書に沿った目標を設定している。指導計画は次の6時間である。

第一時 読み方練習と感想の発表

第二時 文の構想の研究

第三時 内容探究

第四時 内容探究

第五時 味読

第六時 実演、感想の発表

第一時には「対話の部分はそれらしく読むことに注意して読みの指導をなす。」(74)とある。第三時、第四時では「読み手を文中の人物に配し、話しことばとしての口調に注意させながら読みの修練をなす。」(75)と、作中人物になりきって話すという作中人物を想定する作業を入れている。

第五時

○読み手を作中の人物に配、順次実演的傾向に導いていく。

○本を見ながらでよいから各人の言ひ方や態度について実演させ批評研究をする。

第六時

○黒板等も背景として利用し実演をさせる。

(引用者注：略)(76)

この実践案の特徴は、「言ひ方や態度」を実演させて、そこから性格の差を読み込むなど、読み方に即した授業過程を実践している。主体的な言語活動によって、読み方の充実を図ろうとしている。

授業実施後の児童の反省には、「劇をもっとやらして下さい。」とあったといい、劇化の授業が児童には評判がよいことがうかがえる。また、登場人物を演じることで、言葉遣いを身につけることが出来る。身につけなくても、自分を相対化する。それゆえ児童は教科書の登場人物について、「お行儀のよい子で、よく気をつく子だと思ひました。」という意見が出されるのである。

#### 第4項 「国旗掲揚台」の実践案の特色

「国旗掲揚台」の実践については、劇的な活動はあまり見られず、文章の理解の途中で、劇的な音読が導入された程度である。対話を通じて、登場人物のことばの使い方を理解し、体得できるのである。あるいは、自己と対比して、ことばの使い方について理解を深めていくことも考えられる。

文学的な文章でなくても、劇化することは可能であるが、文の解釈が中心であり、言語活動については十分に行われたとは言えない。文章の解釈より、音声言語の醇化が目的であり、また、国旗掲揚台の高さを知るといふ計測方法理解の学習にもなっている。

### 第4節 劇教材指導と対話の関係

#### 第1項 劇化の目的

劇化することの意味については、音声言語指導であることは教師用書に明らかにされている。その一方で、劇化について奈良女高師附属の白井勇は、読本を扱った話し方指導の一つに「劇化」を入れている(77)。白井勇の「劇化」は次のような説明がなされている。

##### ハ、劇化

昔の児童劇は、児童劇と言ふより芝居であつた。児童劇の脚本と言つても子供の言葉でもないし、子供の感情でもない。演出する子供は劇中の人物になると言ふより、劇の筋書通りに言はせられ、動かされぬ。言語の練習のための文章の劇的取扱は、何よりも生き生きとした子供の言葉によつて対話がかはされることを条件とする。だから読本の文を覚えて言はせるのではなく、言葉を生かして話すやうに指導した。(78)

劇化は主体的な生きた言葉によつて「対話」がなされることで、言語の練習になると言うのである。従来の劇化が、筋書き通りに覚えさせられることに問題があり、児童が主体的な活動をできないことが問題であると指摘するのである。白井勇の劇化は、言語の練習のために文章を劇的に取扱うことにより、何よりも生き生きとした子供の言葉によつて対話がかはされることを条件としている。しかし、その対話の素材は、教科書などであり、日常の会話などは範囲として設定されていない。

奈良女高師附属の増田勲は、「劇化」を次のように説明している。

##### 教室劇化 (狭義の行動化)

巻一の「オハヤウゴザイマス」や、「ゴメンクダサイ」「モモタラウ」の教材を教室内で劇化

することによつて、学習を進めて行くことはいふまでもないことであるが、何も何時も全文を行動化しなくてもよい。文の一部を行動化することも面白い。時間を取らず手軽に出来て、それが基礎になつて更に具体的深(マ)究が行はれる。

「さ、これで すきなのを、おすくひなさい。」  
と いつて、小さな あみを かして くれました。

ぼくは それを 持つて、じつと 金魚を 見ました。どれも どれも、かはいくて きれい です。 (巻三 金魚の一節)

この文の正男が網を持つて、どれにしようかと迷つてゐる所を動作に現はしてみると、

○立つたまゝじつと下を向き、金魚を見つけてゐる体をする子供

○しやがんで金魚を追ひかけるやうにじつと見つめる子供

○学習帳の下敷を網の代りに手に持つて、すくひ取らうとした手を急にすくめて見入る子供

○首をかしげて見入りながら、につこり笑ふ子供

動作は色々あるが、首をかしげて、見入りながらにつこり笑ふ子供にいたつては、將に金魚の美しさにみとれてゐる正男の心持を、とらへた者といふことが出来ると思ふ。立つてゐる子供にくらべると、しやがんですくふ子供の動作は實際的であり、すくひ取らうとして手をすぐやめて見入る子供の動作は更に深刻である。子供はかうした行動化になれて来ると、文字面にはあらはれてゐない文の機微を、かしげた首の角度や笑ひの中に現はして行くものである。(79)

増田勲は文章理解のために、教材の部分を実行することで、文章内容を理解していくと言うのである。いわば作中人物、語り手の視点に立って考えることであり、白井の言語練習と、増田の作品理解では、児童が主体的に言語活動をするを通して、発見し学ぶ過程を重視している。

和歌山県師範学校附属国民学校では『国民科国語の実践』(80)において教室劇の効果について次のように劇化を行動による体得だと述べている。

ことばと事と心と一如のものであり、行動化することによつて真に体得されるものである。「ヨミカター」は、その教材の大部分が教室劇として指導させられてゐるから、真に生きた言葉の修練はそれによつてなされる場合が多いのである。(81)

ここでも教室劇として行動化することで、作中人物のの理解を「体得」することができ、作中人物の心情や行動を読み手が自分も同じように感じていく作用があることを示している。

国民科国語の教科書には劇教材や対話教材が国定第四期より増えている。そして、『コトバノオケイコ』には、教科書本文の対話を抜き出したり、教科書本文を対話形式に改編したり、戯曲形式の教材を載せている。この教科書と『コトバノオケイコ』とを併用することで、劇化、対話の学習がより効果的になり、劇化により主体的に作中人物の心情を、実感を持って追体験するための方法になっていた。

## 第2項 対話の目的

一方、劇化と対話が軍国主義を促進する可能性がある。白井勇は、対話と標準語の関係について次のように述べている。

対話は人と人との話合をうつしたものであつて、それをもつとも醇正な形であらしてあるものである。全国共通にその規範となるべき教科書の対話は、文字による標準語を示したものの、もつとも理想的なものであると言つてよい。(82)

対話が教科書の教材を扱うのであれば、国民科国語の教科書は国語の醇化、皇国民錬成の目標によって成り立っているので、対話は必然的に、国語の醇化と皇国民錬成のための内容となっていく。児童の主体性を求めていくとしても、その反面、教科書などの教材が束縛していくことになりかねない。白井勇自身はそのことの問題点について気付いていないが、授業で活発に児童が活動をしていくことを望んでいる。それは、次の新しい劇についての意見でも明らかである。

新しい劇は国語教材の取扱方法として生れ変り、教室において演ぜられる所から出発すべきである。

父兄のための劇より子供自身のための劇へ

観せる劇より生活を建設する劇へ

講堂の劇より教室の劇へ

興味の劇より皇民錬成の劇へ

が、新しい学校劇の目標にならうと思ふ。(83)

今までのやらされていた劇ではなく、児童が主体的に創造する劇を求めているのであるが、しかし、国民学校の目標に沿った授業であるので、目標はいつも、純正な国語、皇国民錬成という点に行き着いてしまう。そのことは、次の白井勇のことばが語っている。

教室劇とは醇正国語を生活化させる方法で、それにより皇民錬成の深化徹底を図るものである。(84)

これらを通して考えると、国民科国語で導入された劇教材は、教室で実践できる内容であり、いわばロールプレイングの要素が強い。それゆえ、演劇とは異なる教育的な活動であった。

そして、国民学校の教則に照らし合わせると、合致することがいくつかあった。それは、教則第一条の「四 心身ヲ一体トシテ教育シ教授、訓練、養護ノ分離ヲ避クベシ」「八 教育ヲ国民ノ生活ニ即シテ具体的實際的ナラシムベシ」「九 児童心身ノ発達ニ留意シ男女ノ特性、個性、環境等ヲ顧慮シテ適切ナル教育ヲ施スベシ」「十 児童ノ興味ヲ喚起シ自修ノ習慣ヲ養フニカムベシ」に沿ったからであった。それは、国民科国語の教則第四条の「話シ方ニ於テハ児童ノ自由ナル発表ヨリ始メ次第ニ之ヲ醇正ナラシメ併セテ聴キ方ノ練習ヲ為スベシ」と「話シ方ハ主トシテ読ミ方綴リ方等ニ於テ之ヲ指導シ尚各

教科諸行事等ニ現ルル事項ヲ話題トシテ練習セシメ實際的効果ヲ挙グルニカムベシ発音ヲ正シ抑揚ニ留意シ進ミテハ文章ニ即シテ適宜語法ノ初歩ヲ授ケ醇正ナル国語ノ使用ニ習熟セシムベシ他ノ教科及児童ノ日常生活ニ於テモ醇正ナル国語ヲ使用セシムルコトニ留意スベシ」に沿っていたからである。

国民学校の目標が皇国民錬成であるので、児童は国家の一員として役割を果たすように教えられる。軍国主義教材に兵士が登場すれば、児童は兵士の心情を、実感をともなって理解し、兵と同じく国家の一員として役割を果たそうと考えるのである。国民科国語の教材では軍国主義教材が国定第四期よりも増えていて、教材本文には児童が兵士に共感をしたり、児童が軍艦や戦闘機を見て感動したり、戦地の兵士が手紙を書いたりするものが多い。例えば5年「飛行機の整備」は、小学生たちが親戚の飛行機整備士にインタビューする教材である。

をぢ「四十八。」

花子「まあ、四十八も。するともう四十八機も撃ち落したのですね。」

正男「すごいなあ。」

(引用者注：略)

勇「もつといろいろお聞きしたいのですが、をぢさんのお帰りになる時間になりました。これでおしまひにしようと思ひますが、終りに一つだけお聞きいたします。今、お話をうかがつて、飛行機の整備の大切なことはよくわかりましたが、をぢさんは、やはり飛行機に乗つて敵地を爆撃したり、空中戦をやつたりした方がいいとは思はれませんか。私ならさう思ひますが。」

をぢ「さう思ふでせう。けれどもよく考へてごらん下さい。飛行機の整備なくしては、空中戦も敵地爆撃もありませんよ。そこで航空部隊の働きと整備とは、一つに考へなければなりません。整備は戦闘なりといふことを、私たちはかたく信じています。」

この劇を演じることで、児童は飛行機の整備士の立場を理解し、そしてそこに込められた戦争意識や軍国主義を体得する。また、教科書教材とは別に、国民科国語では言語練習用教科書『ことばのおけいこ』が用意されている。そこには「海軍のいさん」「支那の子ども」などの軍国主義教材が劇化されて掲載されている。それら軍国主義教材を扱うことで、児童は戦争を肯定的に考へて、戦争参加、あるいは戦争支援をしようとする意識を持つことになる。

劇教材が、演劇を目標としたのではなく、音声言語指導に位置づけて、国語の醇化を促進し、一層の皇国民錬成を目標に組み入れることで、国民学校制度において、相反する内容とはならなかったのである。

むしろ、大正自由教育での実践を途絶えさせないためには、皇国民錬成の中に劇教材を位置づけていく必要が出てくる。そしてすでにそのことを白井勇は自覚していたのである。

## 第5節 学校行事と劇化

劇教材が国定第四期から教科書に採用されると、学芸会などで劇や対話が導入されるようになった。山形県師範学校附属国民学校では、1940(昭和15)年に全校の学芸会を開き、その時の次第には「児童劇」

「対話劇」「唱歌劇」がある(85)。このように、劇は授業のみならず、学校行事でも行われ、家族にも公開されることとなった。

岐阜県の岐阜市華陽国民学校(86)は、児童と教師とで脚本を作成した劇を、国民学校開始以前では学芸会で、国民学校期では校内放送で発表し、その脚本を学校文集『華陽のこども』に掲載している(87)。

『華陽のこども』第5号(1943(昭和18)年)には1年1組の放送劇「私たちハ一年生」が掲載されている。「私たちハ一年生」は「ヨイコドモ」「ヨミカタ」「カズノホン」の学習から、「ジヤウヒンナシツケ」と「正シイレイハウヲマナブ」ことを目的に、児童と教師が脚本を作成し、校内放送で発表する授業である。内容は朝起きてからの父と子の会話であるが、正しいしつけを学ばせようとしつつ、軍国主義・天皇を賛美する内容が織り込まれている。多くは日常の朝の様子であるが、その中でも次のように天皇を賛美する場面が登場する。

父「(引用者注:略) サア オカホハ アラヒマシタネ。デハ東ヲムイテ 天子サマニ 今日ノゴアイサツヲ イタシマセウ。」

フシミ「ボクニ ガウレイヲカケサセテクダサイ。」

ミンナ「ハイ。」

フシミ「サイケイレイ。」

父「ヒロイセカイデ、日本ホド、リツパナソシテ正シクツヨイクニハアリマセン。コレモ天子サマノ オカゲデス、ソノゴオンハ、ケツシテワスレテハナリマセン。ソシテ センチデ ハタライテ イラツシヤルヘイタイサンノ オホネヲオリモ ワスレズ 早クツヨイジヤウブナカラダニナツテ オクニタメニ ハタラクノデスヨ。」

ミンナ「ハイ。」(88)

兵士や戦争、天皇のことについて劇にするのではなく、日常生活の父と子という家庭の様子を劇にし、家族の会話の形式、友人との対話の中に軍国主義の内容を入れることは、正しい話し方や、軍国主義を話題にすることを生活化させている。児童からみれば、日常の中に皇国的内容を身につけて行くのである。この脚本には教師の評が載せられていて、正しい話し方の指摘の後に、次のように軍国主義を賞賛している。

一年ノ時カラ クワウシツヲ アガメマツリ 日本ノクニノ アリガタサガワカリ マイ日正シイコトバニ ヨツテ レイハウヤ ヨイシツケガ ヤシナワレ、 ソシテ ジヤウブナカラダト、ツヨク正シイ心トヲ ツクラネバナリマセン。ソレデナカツタラ セカイヲ ミチビク リツパナ日本人トナルコトハ ドウシテ デキマセウカ。学校デ マナンダコトハ ミンナ オウチノ ハウデ イツモヤツテクダサイ。(野田)(89)

家庭でも標準語による敬語を話すように指示すると同時に、天皇に対して礼賛するように家庭での指導を求めている。皇国民錬成のための軍国主義思想を、天皇崇拜を家庭にまで広げていくことで、学

校と家庭とで協調しようとしているのである。

もう一つ、2年3組では田植えを見学した時のことを放送劇「つゆ」に構成して放送している。内容は児童と先生と田植えをしている人との対話であり、歌を織り込み、季節の様子を表現している。その中でも、軍国主義の内容は入っている。名前は児童の名前で役名ではない。

チヨコ「つゆになったので、毎日のやうに雨がふります。」

コウー「二日も三日もふりつづくと、げんきなぼくたちも、いやだなあ——と思ひます。」

ヨシマサ「でも、兵たいさんは、雨の中でもへいきです。」(90)

この劇の中ではこの台詞だけであり、他には見られないが、辛抱な忍耐など、巧みに兵士を礼賛する内容が織り込まれている。

この劇の中に軍国主義の内容を織り込むことは国民学校期に限らず、国定第四期の頃にも見られる。『華陽のこども』第3号(1939(昭和14)年)では、3年1組が行ったクラス単位の学芸会(91)で上演した二つの創作劇(92)を掲載し(93)、その一つの「春が来た」には一部に軍国主義の内容が見られる(94)。また、4年3組が別の学芸会で演じた「仲良し部隊」の脚本が掲載されている。「仲良し部隊」は創作劇で、小学生が上海の陸軍病院に慰問する途中に中国の子供と会い、一緒に兵士を慰問する内容である。以下がその冒頭部分で、氏名は児童の名前で役名ではない。

日本の子供たち、肩をくんで首をふりながら出てくる。

近藤「ね、今日、兵隊さんの慰問に行かない。」

太田「そうね、此の頃あまり兵隊さんの所へ行かないやうだから、兵隊さんもさびしがつていらつしやるでせう。」

森川「それはいいことを思ひつuitわ。」

近藤「それは一度、家へかへつて、お花や図画をもつて又集りませう。」

それぞれ大急ぎで家へかへつて、花や自分でかいた図画など持つてくる。

支那の子供二人、日の丸の旗を持つて愛国行進曲を歌ひながら出て来る。さうして日本の子供にであふ

近藤「どこへ行くの。」

塚本「日本の兵隊さん、慰問に行くの。」

近藤「私たちも行くのだけれど、なぜ日本の兵隊さんの所へ慰問に行くの。」

本末「日本の兵隊さんは、私たち支那の子供でもかはいがつて下さるから。」

太田「それでは一しよに行きませう。」(95)

この兵士への慰問はこの時期において、学校の行事として行われていた。それは教師の評に次のように書かれている。

陸軍病院に兵隊さんを御慰問した経験が、こんなに立派な劇になりましたね。ここまでにまとめた皆さんの努力は尊いものです。劇についていふと、日本の子供と支那の子供が出て来るのに、親善の意味が弱いのは物足りない感じです。けれどもそれぞれの役を表す工夫、対話のすすめ方、兵隊さんと遊ぶところなどによく体験が生かされています。お国の為にお働き下さった兵隊さんたちも、あなた方の伸びて行く姿をごらんになつてお喜び下さることでせう。(春日井)

病院への慰問がこの時にすでに学校行事として組み入れられていたのであり、劇の成果は兵士が喜ぶことにあるので、兵士のための劇、つまり軍国主義を目的として設定しているのである。それを中国の子供もが日の丸の旗を持ち、兵士がどこの国においても尊敬される人物であり、児童にとっての将来の目標として設定している。劇を演じ、自ずらから台詞を音読することで、軍国主義を内面から定着させようとしたのである。

軍国主義の内容が劇に取り入れられたのは、国民学校の特徴ではなく、国定第四期からの流れであった。そして、音声言語による言語活動は、素材の内容を理解し、深化させていく傾向にある。その音声言語の言語活動は文字にされた脚本と評を読むことで、劇・対話音声言語で学んだことを再認識していく。つまり、軍国主義を音声言語を中心として生活化させていくことが、この劇という指導において生徒自ら脚本を作り、演ずることで巧みに軍国主義に利用されていたのである。

## 第6節 学校放送と劇教材

劇教材を各学校で実践させた手段として学校放送「国民学校放送」(番組名)がある。学校放送は1935(昭和10)年4月15日に全国向け放送を開始し<sup>(96)</sup>、国民学校において正式に放送が教材として扱われるようになった<sup>(97)</sup>。国民学校開始の1941(昭和16)年では、全国の75%の国民学校にラジオが設置されていた<sup>(98)</sup>。ラジオは国民科国語の教材に掲載されるなど、ようやく一般に普及されつつある時代であった。

学校放送の国民科国語では、国語の醇化を促進するために音声言語指導を意識した番組が作られた<sup>(99)</sup>。発音を正しくするためだけでなく、教材の朗読や教材の劇化などから、教材本文を正しく理解するための音声言語指導を意図していた。当時、学校放送の国民科国語番組を担当していた文部省の松田武夫<sup>(100)</sup>は音読と解釈の関係を次のように述べている。

今度の国民学校の国語指導に於いては、そんな「読みと解釈とが離ればなれになつてゐる」やうなことでは、絶対にいけないのであります。読みと解釈とが、一体でなければなりません。即ち、十分に文意を理解して、それを直接読みの上に表して行き、正しい理会の上に立つた読みを児童に聞かすことによつて、文章の精神を直接わからせて行く。即ち読むことが直に解釈であるといふ立場に、しつかり立つ必要があるのであります。(101)

この「読み」とは読解ではなく、音読のことであり、本文の解釈が音読として表現できることを目的として学校放送の脚本を執筆するのである。ただ、国語の醇化のためだけでなく、本文理解のための学校放送であるので、例えば教材が空想であっても、「いつしか児童を空想の世界の中へ引き入れてしま

ふ(102)」ように音読させるのである。つまり、解釈のための音読とは、児童を作中人物の立場で考えることで実感をともなって理解させるための手段であり、「児童に感銘を深らしめようとする(103)」ことが目的となっているのである。

学校放送の効果については、1941(昭和16)年の調査では、4年の教材、「笛の名人」を劇化して放送した所、放送前よりも、放送を聞いた後の方が主人公を肯定的にとらえる結果が出された(104)。教材を劇化してラジオ放送することは、児童が作中人物の立場に立って、作中人物の行動や考え方を肯定的に捉えて、実感を伴って理解するために行われた。時には、戦地の兵士の体験を劇にして放送し、また、軍人や取材記者による戦地の報告を随時入れるなど、「戦争完遂のための教育力を放送によって発揮」(105)したのであった。

学校放送で劇を放送することは、児童の国語を醇化させるために、音声言語指導を強化させようとしたのであるが、作中人物の立場で考えることで実感をともなって理解させるための手段であり、戦争完遂の手段でもあった。

## 第7節 戦後、文部省著作教科書との本文比較

### 第1項 戦後、文部省著作教科書との比較

国民科国語の劇教材と戦後、文部省著作教科書との関係について調査する。国民科国語の劇教材が、国定第四期、国定第六期（文部省著作教科書、1947(昭和22)～1949(昭和24)）に採用されているかの一覧が、表11-12である。

表11-12 国民科国語を中心とした劇教材推移

学年	教材名	第四期	国民科国語	第六期
1	デンワアソビ	なし	対話	なし
1	ウサギトカメ	物語	対話	なし
2	うさぎとたぬき	なし	劇遊び	なし
2	うらしま太郎	物語	劇(歌詞付)	←同じ※
2	羽衣	劇(歌詞付)	←同じ※	←同じ※
3	つりばりの行くへ	物語	劇(神話)	←同じ※
3	養老	物語	劇(歴史)	なし
	(3)逃げたらくだ	劇(生活)	なし	←←同じ※
4	国旗掲揚台	なし	劇(生活)	なし
5	飛行機の整備	なし	劇(生活)	なし

6	末広がり	劇(狂言)	←同じ	なし
	(6)リヤ王	劇(歴史)	なし	なし

備考：「※」は一部表記に修正あり。「逃げたらくだ」「リヤ王」は国民科国語に未収録の国定第四期の劇教材で、( )の数字は学年をしめす。秋田喜三郎『初等教育国語教科書発達史』(106)より作成。国定第四期との比較は黒川孝広が作成。

国民科国語の劇教材が文部省著作教科書に採用されているのは、「うらしま太郎」「羽衣」「つりばりの行くへ」の3教材である。以下、これらの教材がどのように修正されているかを確認する。もし、修正が少ないのであれば、国民科国語の劇教材が、戦後教育にも継承されたことになるからである。

## 第2項 「羽衣」の教材本文の比較

「羽衣」は国民科国語の2年の教材である。国定第四期と文部省著作教科書と比較したのが、表11-13である。

表11-13 「羽衣」の教材本文の比較

場面	国定第四期 『小学国語読本 巻四』	国民科国語 『よみかた 四』	文部省著作教科書 『こくご 四』
1 三保の松原	二十一 羽衣  白い はまべ の 松原 に、 波 が 寄せたり、返したり。  かもめ すい [すい] とんで 行く、 空 に かすんだ 富士 の 山。	二十五 羽衣  白いはまべの 松原に、 波がよったり、かへったり。  かもめすいすい とんで行く、 空にかすんだ 富士の山。	十三 はごろも でる 人 りょうし 天人 ところ みほの まつ原 白い はまべの まつ原に、 波が よったり かえったり。  かもめ すいすい とんで い く。 空に かすんだ ふじの 山。
2 漁師の登場	一人の れふし が、三保 の 松原 へ 出て 来ました。 れふし「あゝ、よい お天気 だ。さうして、まあ、何 と いふ よい けしき だら う。」	一人の漁夫が、みほの松原 へ出て来ます。 漁夫「今日は、よいお天気だ。なん とまあ、よいけしきだらう。」	ひとりの りょうしが、みほ の まつ原へ でて きます。 りょうし「きょうは いい お天 気だ。なんと まあ、いい けしきだらう。」

<p>3 羽衣を 発見</p>	<p>けしきに見とれながら歩いてみますと、どこからか、よいにほひがして来ました。ふと見ると、向かふの松の枝に、何かきれいな物がかゝってあります。</p> <p>れふし「おや、あれは何だらうな。」 れふしは、そばへ寄って、よく見ました。 れふし「着物だ。こんなきれいな着物は、まだ見たことがない。持ってかへって、うちのたから物にしよう。」</p>	<p>けしきに見とれながら歩いてみますと、どこからか、よいにほひがして来ます。見ると、向かふの松の枝に、きれいな物がかゝってあります。</p> <p>漁夫「あれは何だらう。」 漁夫は、そばへよってよく見ます。</p> <p>漁夫「着物だな。こんなきれいな着物は、見たことがない。持ってかへって、うちのたからにしよう。」</p>	<p>けしきにみとれながらあるいていますと、どこからか、よいにおいひがしてきます。みると、むこうのまつ枝に、きれいなものが、かかっています。</p> <p>りょうし「あれはなんだろう。」 りょうしは、そばへよって、よくみます。</p> <p>りょうし「きものだな。こんなきれいなきものは、みたことがない。もってかえって、うちのたからにしよう。」</p>
<p>4 悲しむ 天女</p>	<p>れふしは、その着物を取って、持って行かうとしました。すると、その松の木の後から、一人の女が出て来ました。女「もし、それは私の着物でございます。どうしてお持ちになるのでございますか。」 れふし「いや、これはわたしが拾ったのです。持ってかへって、うちのたから物にしようと思ひます。」 女「それは、天人の羽衣で、あなた方にはご用のない物でございます。どうぞ、お返し下さいませ。」 れふし「天人の羽衣なら、なほさらお返しは出来ません。日本のたから物にします。」 天人「それがないと、私は天へかへることが出来ません。どうぞ、お返し下さいませ。」</p> <p>れふし「いや、いけません。返されません。」 れふしは、どうしても返しません。</p>	<p>漁夫は、その着物を取って、持って行かうとします。 松の木の後から、一人の女が出て来ます。</p> <p>女「もし、それは私の着物でございますが、どうなさるのでございますか。」</p> <p>漁夫「いや、これは私が拾ったのです。持ってかへって、うちのたからにしようと思ひます。」</p> <p>女「それは、天人の羽衣と申しまして、あなたがたにはご用のない物でございます。どうぞ、お返し下さいませ。」 漁夫「天人の羽衣なら、なほさらお返しはできません。この国のたからにいたします。」</p> <p>天人「それがないと、天へかへることができません。どうぞ、お返し下さいませ。」</p> <p>漁夫「いや、返されません。」</p>	<p>りょうしは、そのきものをもつていこうとします。まつ木のうしろから、ひとりの女がでてきます。</p> <p>女「もし、それは、わたしのきものでございます。どうなさるのでございますか。」</p> <p>りょうし「いや、これは、わたしがひろったのです。もってかえって、うちのたからにしようと思ひます。」</p> <p>女「それは、天人のはごろもと申しまして、あなたがたには、ご用のないものでございます。どうぞお返し下さいませ。」 りょうし「天人のはごろもなら、なほさらお返しはできません。国のたからにいたします。」</p> <p>天人「それがないと、天へかへることができません。どうぞ、お返し下さいませ。」</p> <p>りょうし「いや、返せません。」</p>
<p>5 羽衣</p>	<p>天人は、悲しさうなかほをして、じっと空を見上げました。天人のしを</p>	<p>天人は、悲しさうな顔をして、じっと空を見あげます。天人のしをれたやうすを見て、</p>	<p>天人は、かなしさうなかほをして、空をみあげます。天人のしをれた、このやうすを</p>

<p>と 引 き 替 え に 舞 を 希 望</p>	<p>れた やうす を 見て、れふし も きのどく に 思ひました。 れふし「あんまり おきのどくです から、羽衣 を お返し いたませう。」 天人「それ は ありがとう ございます。では、こちら へ いたませう。」 れふし「お待ち 下さい。その 代り に、天人 の まひ を まって 見せて 下さいません か。」 天人「おかげ で 天 へ か へられます。おれい に まひ を いたませう。でも、その 羽衣 が ない と、まふ こと が 出来ません。」 れふし「と いて、羽衣 を お返し したら、あなた は、まはず に かへって おしまひ になる でせう。」 天人「いえ、天人 は けっして うそ を 申しません。」 れふし「あゝ、はづかしい こと を 申しました。」 れふし は 羽衣 を 返しました。天人 は、それを 着て、しづか に まひ始めました。</p>	<p>漁夫「おきのどくですから、羽衣をお返しくださいませ。」 天人「それは、ありがとうございました。では、こちらへくださいませ。」 漁夫「お待ちください。天人のまひを、まって見せていただけませんか。」 天人「それでは、お礼にまひませう。でも、その羽衣がないと、まふことができません。」 漁夫「といて、羽衣をお返ししたら、あなたは、まはずにかへっておしまひになるでせう。」 天人「天人は、うそといふものを知りません。」 漁夫「ああ、これは、はづかしいことを申しました。」 漁夫は羽衣を返します。天人は、それを着て、静かにまひます。</p>	<p>みて、 りょうし「おきのどくですから、はごろもをお返し いたしましよ。」 天人「それは、ありがとう ございます。では、こちらへ いたさせましよう。」 りょうし「おまちください。天人の まいを まって、みせて いただけませんか。」 天人「それでは、お礼に まいませう。でも、その はごろもが ないと、まう こと が できません。」 りょうし「と いて、はごろも を お返し したら、あなたは、まわずに かへって おしまひ になる でしょう。」 天人「天人は、うそと いう こと を 知りません。」 りょうし「ああ、これは はづかしい こと を 申しました。」 りょうしは はごろもを 返しません。天人は、それを きて、しづかに まいます。</p>
<p>6 天 女 の 昇 天</p>	<p>天人「月の都の 天人たちが、 黒い衣の そろひ で まふ と、 月は まっ黒、やみの 夜。  月の都の 天人たちが、 白い衣の そろひ で まふ と、 月は 十五夜、まん円い。」  天人 は、まひながら だん [だん] 天 へ 上って 行きました。  右に、左に ひら [ひら] と、 動く たもと の 美しさ。</p>	<p>天人「月の都の天人たちは、 みんなそろってまひ上手。  黒い衣のそろひでまふと、 月はまっ黒やみの夜。  白い衣のそろひでまふと、 月は十五夜まんまるい。」  天人は、まひながら、だん だん天へのぼって行きます。  右に、左に ひらひらと、 ゆれるたもとが 美しい。</p>	<p>天人「月の都の 天人たちは、 みんな そろって まいじょうず。 黒い ころもの そろいで まえば、 月は まっ黒、やみの 夜。  白い ころもの そろいで まえば、 月は 十五夜、まんまるい。」  天人は、まいながら、だんだん 天へ のぼって いきます。  右に 左に ひらひらと、 ゆれる たもとが うつくしい。</p>

白い はまべ の 松原 に、 波 が 寄せたり、 返したり。	白いはまべの 松原に、 波がよったり、 かへったり。	白い はまべの まつ原に、 波が よったり、かえったり。
いつ の 間 に やら 天人 は、 春 の かすみ に 包まれて。	いつのまにやら 天人は、 春のかすみに つつまれて、	いつの まにやら 天人は、  春の かすみに つつまれて。
かもめ すい [すい] とんで 行く、 空 に ほんのり 富士 の 山。	かもめすいすい とんで行く、 空にほんのり 富士の山。	かもめ すいすい とんで い く、 空に ほんのり ふじの 山。

本文の比較を通して修正されている点は場面1の冒頭に、文部省著作教科書は「でる 人 りょうし 天人 /ところ みほの まつ原」とあり、台本の形式を取っている点である。劇的な対話文ではなく、脚本を意識した劇教材化を進めている。しかし、差はこれだけであり、場面6の天女の舞は「ひらひらと ゆれるたもとが 美しい」の表記は同じである。また、場面4の羽衣を返さない場面では、「漁夫「天人の羽衣なら、なほさらお返しはできません。この国のたからにいたします。」」という文がそのまま文部省著作教科書に使われている。「国のたから」がCIEの方針に抵触しなかったのであろう。それは、漁夫が自分の行いを反省し、威圧的でない点为中心の作品であり、軍国主義とは読み取れなかったからであろう。そうであれば、国定第四期で劇教材化された「羽衣」は、国民科国語でより児童が授業中に演じることができるような修正が加えられ、ほとんどそのまま戦後に継承されていくのである。

### 第3項 「つりばりの行くへ」の教材本文の比較

「つりばりの行くへ」は国民科国語の3年『初等科国語一』の教材である。国定第四期と文部省著作教科書と比較したものの、部分が表11-13である。

表11-14 「つりばりの行くへ」の教材本文の比較（部分）

場面	国定第四期 3年 『小学国語読本 巻五』 二十五 二つの玉	国民科国語 3年 『初等科国語一』 二十四 つりばりの行くへ	文部省著作教科書 2年 『こくご 四』 八 つりばりのゆくえ
1 告 白	海の神様が、それをお聞き になつて、 「あなたは、今ため息をな さいましたが、海の世界が、 おいやになつたのではあり ませんか。それとも、何か 御心配でもあるのですか。」 とお尋ねになりました。 命は、兄神の釣針をなくし	海の神様「どうぞこちらへ。 ほをりの命は、腰をお掛けになる。  よくおいでくださいました。何か御用 でございませうか。」 ほをりの命「じつは、海でつりをしてゐ	海の神「さあ、どうぞこちらへ。」 ほおりのみことは、こしをかける。 海の神「あなたは、どなたでいらっ しゃいますか。」 ほおりのみこと「私は、ほでのみ ことの弟、ほおりのみことです。」 海の神「あ、さようございました か。なにかご用でございませうか。」 ほおりのみこと「じつは、海でつり

	た事を、くはしくお話しになりました。	たら、つりばりがなくなってしまうました。」 海の神様「つりばりが。」 ほをりの命「さうです。それは、兄のだ いじなつりばりで、私も困ってしまひま した。すると、年取った神様が、私に、 海の御殿へ行くやうに教へてくれまし た。それで今ここへやって来たのです。」	をしていたら、つりばりをとられて しまったのです。」 海の神「つりばりを。」 ほおりのみこと「さうです。兄のだ いじなつりばりなので、私も困って しまいました。そこへ年をとったか たがあらわれて、私に海のごてんへ いくようにと教えてくださいました。 それで、いまここへやってきたとこ ろです。」
2 海 の 神 の 協 力		海の神様「それは、ほんたうにお困りで ございませう。さっそく、さがさせてみ ませう。 女に向かつて、 魚たちを、みんなここへ呼び集めるや うに。」 女「はい。 女は、魚たちをたくさん呼んで来る。 呼んでまゐりました。」	海の神「そうでしたか。それはお困 りでしょう。では、さっそくさがさ せてみましょう。」 女の人に向かつて、 海の神「魚どもを、みんなここへよ び集めるように。」 女「はい。」 女の方は、魚たちをたくさんつれ てでてくる。 女「魚どもをよんでまいりました。」
3 探 索	すると、海の神様は、海に 住んで居る魚を、残らず呼 集めて、 「誰か、天の神様の釣針を 持つて居る者はないか。」 pp. 123-125	海の神様「これでみんなか。」 女「はい。鯛だけは病気でねておますの で、ここへまゐっておません。」  海の神様「さうか。みんなの者にたづね るが、だれか、日の神のお子様のつりば りを、取って行ったものはないか。」 pp. 137-141	海の神「これでみんなか。」 女「はい。たいだけは、病気でねて おりますので、ここへはまいってお りません。」 海の神「さうか。みなのものにたづ ねるが、だれか、このかたのつりば りをとっていったものはないか。」 pp. 91-94

国民科国語から文部省著作教科書と異なる点は、場面1「海の神様」が「海の神」になっている点である。この敬称「様」の削除とともに、尊敬語、謙譲語などの敬語表現も削減している。それ以外は、ほとんど同じ本文になっている。国民科国語期に物語教材から劇教材に取り扱いを変えた「つりばりの行くへ」は文部省著作教科書にほぼそのまま継承されている。天皇制を主張したり、軍国主義化になっていなければ、神話は教科書教材として認めれ、継承されたのである。

#### 第4項 「うらしま太郎」の教材本文の比較

「うらしま太郎」は国民科国語の2年『よみかた三』の教材である。国定第四期と文部省著作教科書と比較したものの、部分が表11-15である。

表11-15 「うらしま太郎」の教材本文の比較（部分）

場 面	国定第四期 2年 『小学国語読本 巻三』 二十五 二つの玉	国民科国語 2年 『よみかた三』 二十六 うらしま太郎	文部省著作教科書 2年 『こくご 四』 十 うらしまたろう
--------	-------------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------

1 冒頭	むかし、浦島太郎と いふ人がありました。 ある日、はまべを 通つてゐると、 子どもが大ぜい 集つて、何か さわいでゐまし た。見ると、か めを一びきつか まへて、ころが したり、たゞい たりしていちめ てゐるのです。 p. 108	— 四人の子どもが、 一びきのかめを とりまいて遊ん でゐます。 p. 97	一のばめん でる人 うらしま たろう 子ども も四人 ところ うみの そば 四人の子どもが、 一びきのかめを とりまいて、あ そんでいます pp. 96
---------	--	---	--

冒頭部分での比較を通して気付くことは、「つりばりの行くへ」と同じく、冒頭に出演者数と場所が書かれていて、脚本の形式をとっている点である。あとの本文はほぼ同じになっている。

国民科国語の劇教材で、戦後の文部省著作教科書に継承された「うらしま太郎」「羽衣」「つりばりの行くへ」は、ほぼそのままの内容が継承されている。神や国を扱う内容であり、特に「つりばりの行くへ」は神話であるのに、戦後にそのまま継承されている。それだけ、軍国主義を排した内容になっている点、児童の自主的な学習を推進する点、脚本の形式に極めて近い構成になっている点などから、戦後にも教材として継承されたと思われる。

国民科国語の劇教材は、戦後教育にも影響し、継承されていたことが判明した。

