

学校教育における人形劇の教育的意義と課題

— 飯田市の学校における人形劇活動充実のために —

松 崎 行 代

Educational Implication and the Problem of the Puppet Play
in the School Education

— For the School Puppet Play Activity in Iida-City —

Yukiyo MATSUZAKI

要旨：「人形劇のまち」として毎年8月に国内最大級の人形劇の祭典を開催している長野県飯田市は、人形劇をまちづくり・人づくりの核としている。1995年には市内全小中学校に人形劇クラブが成立され、子どもたちの人形劇へのかかわりが、観る・演じる両面からに拡がった。しかしながら、なぜ子どもたちに人形劇なのか、子どもたちが学校という場で人形劇に関わる教育的意義の構築が十分でないため、この活動に対する広い理解と今後の発展には多くの課題があがっている。これは、日本における演劇教育全体においても、演劇教育の意義に関して未だ十分な研究がなされていないことも影響している。本研究では、日本の学校教育における人形劇の変遷、また、人形劇の芸術的特性と子どもの発達といった視点から、子どもが人形劇を観る・演じる価値、そしてその活動を学校で経験する意義について見解をまとめた。

Key words：学校教育 (school education), 人形劇 (puppet play), 演劇教育 (dramatic education) 芸術と教育 (art and education), いいだ人形劇フェスタ (Iida Puppetry Festa)

はじめに

長野県南部天竜川沿いに位置する飯田市には、江戸時代より300余年にわたり人形浄瑠璃が脈々と受け継がれてきた。戦争をまたぎその多くが姿を消したものの、現在も龍江地区の今田人形座、上郷地区の黒田人形座は、地元住民を中心に活発な活動が展開されている。こうした文化的土壌のもと、1979年に誕生した人形劇の祭典「人形劇カーニバル飯田（以下、カーニバル）」は、1993年20回の節目を超え、翌1994年「いいだ人形劇フェスタ（以下、フェスタ）」と名称および運営体制を一新し、2008年には通算30回の歴史を重ねるに至った。毎年8月初旬の4日間に開催さ

れる祭典には、全国そして世界からプロ・アマチュアの劇団約300団体が参加し、市内に分散した公演会場約130箇所まで延べ350余ステージが繰り広げられ（フェスタ2007の状況より）、世界的にも注目される大規模な祭典に成長した。

カーニバル誕生当初から、飯田市は人形劇をまちづくり・人づくりの核に置き、「人形劇のまち飯田」として総合的な取り組みの中で市政運営を進めてきた。カーニバル17回目にあたる1995年には、当時の教育長小林恭之助氏の熱い思いから、市内全小中学校25校（当時）に人形劇クラブが成立された。しかしながら、人形劇を観たり演じたり経験が全く

ない教師がほとんどであり、指導の知識を持たないばかりか具体的な人形劇のイメージさえも持っていない者さえいた。小林氏の働き掛けにおいては、当然8月開催のカーニバルでの上演発表が願われていたが、こうした教師が、4月の新年度開始から8月までの短期間において、脚本の選定、人形の製作そして演技の練習をして上演にこぎつけることは、指導力の面からも時間的な面からも問題は大きかった。教育委員会は、専門家を講師とした指導者講習会の開催、「学校で上演できる人形劇脚本集」¹⁾の発行など、指導者養成のための支援はしたものの、教師たちの間には、やらされているという意識と不安感が募り、困惑したようである。

このようなゼロからの取り組みであったが、教師のなかには人形劇の持つ力やその魅力に気付きはじめる者もあり、徐々に学校に人形劇が浸透していった。その頃、小学校においては2002年から総合的な学習の時間（以下、総合学習）が本格的に開始され、この教科のなかには人形劇が取り入れられるようになっていった。フェスタにも、クラブではなくクラスによる劇団の参加が見られるようになっていった。逆に人形劇クラブは、小学校の特別活動「クラブ活動」の大幅な時間削減や少子化によるクラブ数の精選により、最近では消滅する学校も出てきている。

教師自身が関心を寄せモチベーションを高く持った中で取り組む総合学習での人形劇指導と、異動した学校でたまたま顧問が不在であった人形劇クラブに配属されての指導では、その指導の充実度には大きな違いが生じる。一方、子どもにとっても、人形劇を選びかかかってきたクラブの子どもと、全員参加の総合学習の中で一斉にかかわるクラスの子どもたちとでは、その取り組む姿勢にはじめから違いがある。

いい大人形フェスタ2007において開催されたパネルディスカッション「子どもたちが

人形劇を演じる意味」²⁾において、実践報告をした教師からの「人形劇が学校の中できちんと位置づいておらず、好きだからやってるんでしょ」という位置付けもある」という学校現場の実態を伝える言葉からは、学校教育における人形劇の価値を明確に構築していく必要があることを強く感じさせられた。どういう人形劇をどうつくり上演したらいいかという講習会はあっても、学校という場において人形劇を演じる意味について、学び、研究していく場は今の飯田市にはない。今後、現場の教師を巻き込み、研究者と協同して取り組んでいく組織作りの必要性が、この会を通して浮かび上がった。

今後、人形劇をどう学校教育に取り入れ、教育活動充実のために活用していけるか。飯田市においては目の前に掲げられた問題である。そのためには、より広い視点から、人形劇の芸術的、教育的、その他多岐にわたる分野からの検証をもとに、人形劇の可能性を探っていくことが必要である。

本研究では、まず、日本の学校教育における人形劇の位置付けの変遷を整理し、その流れの延長上にある現在の状況を捉え、問題と課題を探る。そして、学校教育において子どもが人形劇にかかわる教育的意義を、演劇教育の理念、人形劇の芸術的特性、子どもの発達の特性の3点から総合的に考察したい。最後に、飯田市内の学校における事例をとりあげ、先にまとめた教育的意義の視点からその活動を検証し、人形劇のまち飯田における学校での人形劇活動充実のための課題をまとめたい。

学校教育における人形劇の変遷

1. 大正から戦前：芸術自由教育運動の隆盛と演劇教育の開花

大正時代に入った日本は、明治時代後期に紹介された海外の新教育思想、また、第一次世界大戦による好景気により、社会全体に開

放的な気運が広がっていた。そんななか、新しい時代の要求にもとづき芸術自由教育運動が生まれ、『赤い鳥』を創刊した鈴木三重吉による綴り方運動や山本鼎の自由画教育が提唱され、教育界にも大きな影響を与えた。なかでも、新教育、芸術自由教育運動の花形として迎えられたのが学校劇であった。『赤い鳥』が創刊された1918年前後から、学校劇は徐々に学校現場に取り入れられるようになり、その後目覚ましい拡がりを見せた。1923年には、わが国初の学校劇の理論書「学校演劇」(小原国芳：著)が発行され、学校劇研究会などの研究機関も発足した³⁾。

このような流れの中、人形劇は保育現場先行で学校教育に取り入れられた。その出発は、1923年東京女子高等師範学校付属幼稚園(現お茶の水女子大学付属幼稚園)において、倉橋惣三が創立した「お茶の水人形座」であった。倉橋は「みんなでいっしょに舞台を見る楽しさを子どもたちと分かちあいたい」という願いと、「ちいさなものの動きにとくに惹かれ夢中になる子どもの心」への共感を強く抱き、「型にはまった幼稚園を、真に子どもの世界らしい幼稚園にする為に」という意思のもと、自演の上演はもちろん、広く幼稚園での普及活動に取り組んだ。1930年には脚本を出版、ついでフレール館から舞台・人形・脚本のセットを売り出している。倉橋は、「演劇鑑賞教育のさいしょの提唱者」であった⁴⁾。

小学校においては、学校劇への取り組みが盛んだった成城学園において、1930年に子どもによるマリオネットの上演が実施された。また、1932年に発足した東京市公立小学校教員による学校劇研究会の機関紙『学校劇』に、1932年9月号から横山銀吉が「操人形入門」を連載した。

芸術自由教育運動によって、この時期、教育現場に人形劇を含めた演劇の表現活動が一気に取り入れられた。しかし、1924年には既

に、岡田文部大臣による学校劇禁止に関する訓令が出され、公立の小学校においては演劇教育が急速に沈滞していた。

昭和に入った日本は、1928年の世界恐慌、1932年の満州事変と、国家統制が厳しさを増し、教育と演劇・人形劇は結びつきを妨げられ、正しい発展を望むことが難しくなっていた。

2. 昭和初期：指導体制のなかでの弾圧と翼賛会人形劇

1937年日中戦争勃発の翌年にはヨーロッパで第二次世界大戦が始まり、国政情勢は急速に緊迫化した。厳しい言論体制のもと、反戦や反権力を目指した左翼的活動団体やプロレタリア文化運動は、1930年代にはほとんど活動不能の状態となった。

人形劇においてもその統制は厳しいものであった。前述の芸術自由教育運動において活動を拡げた若手美術家中心の新しい人形劇創造の試みである新興人形劇は、人形劇をモダンで先進的な舞台表現として捉えた高い芸術性の追及と、あわせて、人形劇の持つ風刺性による反軍国主義、反宗教をモチーフとした作品制作を展開した。当然ながらそうした左翼的活動は官憲による弾圧を受け、そのほとんどが姿を消さざるをえなかった。

こうした社会情勢のなか、強力な指導体制形成を唱えた新体制運動が、第二次近衛文麿総理大臣のもと盛り上がり、1940年10月大政翼賛会が組織された。翼賛会は、生活のあらゆる分野を戦争遂行の体制に変遷するよう組織した。文化分野では、文化部長として岸田国士が着任し、1941年には松葉重庸(実演家)、菅忠道(教育学者)が中心となって、人形劇研究会が設置された。研究会では移動人形劇場が組織され、巡回公演を通して、当時のごく一般的な家族をモデルとした人形家族『大和一家』が銃後の覚悟や国民や家族の和を説いた。また、積極的に上演者の育成に取り組み、『人形劇のすすめ』、『指使い人形劇』、『糸

あやつり人形劇』、『人形劇脚本集』といった普及書を発行したり、上演と同時に人形劇の講習会を開催したりした。この講習会に参加した青年たちの多くは、教師や教師予備軍の学生が多く、そのなかには、児童演劇・文学研究家の富田博之、児童演劇研究家の落合聡三郎、人形作家の川崎ブッペといった、戦後、演劇や人形劇の分野で活躍する面々が含まれていた⁵⁾。

翼賛会の人形劇に関しては、川尻泰司が後に次のように語っている。

「翼賛会では二、三時間でだれにでも作れる方法、また、人形を動かす方法はこう、というふうに決まった形をおしえこむ。(中略)人間の創造的な活動、それにとまなう必要な技術、こういうもののひじょうに創造的な活動のシンをなしているところの心というものがある。ところが、翼賛会的やり方では、それぞれのひとの心があるという問題を無視して、だれでもすぐまねのできる規格品として普及するというふうなやり方をとっているのです。そこに翼賛会の人形劇の本質的な問題がひそんでいるのではないかと思いますかね⁶⁾」。

川尻は人形劇団ブークの代表として、長年にわたり日本の人形劇界をリードしてきた人物である。彼は、新興人形劇の流れの中で誕生した人形劇団ブークの前身人形クラブにかかわり、戦時下においては国家的弾圧を幾度となくくぐり抜け、戦後、職業劇団としてブークを立ち上げた。そうした彼が、翼賛会を批判的に捉えることは当然である。翼賛会の人形劇講習は、松葉による新聞紙を用いた人形の製作など、規格品の簡単な人形劇づくりの紹介にとどまっていたようである。

そして戦後に続く問題として、こうした人形劇の学びをした青年たちがその後教育の現場に就き、子どもたちへの人形劇教育を展開していったことにおける翼賛会人形劇の持つ大きな影響力とその問題について、川尻は合

わせてこう語っている。

「戦後日本の学校教育での人形劇の普及のしかたは、明らかに、かんたんな人形劇のつくりかた、その動かし方におかれていました。これはさかのぼると翼賛会のときからのやり方と考え方をそのまま導き入れてきている弊害なんです⁷⁾」。

この弊害は認めざるを得ないが、ただし、この翼賛会の普及活動により人形劇のおもしろさを知り戦後積極的に人形劇活動を展開していった、前述の富田、落合などへの影響の大きさも合わせてとどめておきたい点である⁸⁾。

3. 終戦から現在：学校現場への積極的な導入と進まぬ理論の構築

戦後アメリカの占領下のもと、日本の民主化と自由化が急速に推し進められた。1947年日本国憲法施行、そして教育基本法が制定された。同年発行された文部省の国定教科書『国語第五学年下』には「人形しばい」の章が設けられ、「指人形の作り方」が紹介されている。これは、戦争中の翼賛会人形劇の移動人形劇を踏襲した内容であった。ここにも翼賛会の戦後への影響がはっきりと存在する。また、国語科の『学習指導要領(試案)』(昭和22年)には、「話し方」の教育計画として、「紙しばいや、人形しばいなど、かんたんな演劇のなかに、実際の生活活動をおりこんで、ととのった会話のかたちを実践する」と指示されている⁹⁾。また、1948年に同じく文部省制定の『保育要領』にも、保育内容として「ごっこ遊び、劇遊び、人形芝居」と人形劇が取り上げられた。この保育要領作成には上述の倉橋惣三も入っていた¹⁰⁾。

キリスト教会やキリスト教系列の学校での積極的な人形劇の活用というアメリカ文化の影響か¹¹⁾、人形劇の多様性を理解しそれを教育に役立てるという意義を理解した者が関係者の中に含まれていたのかはわからないが、終戦直後の学校教育にいち早く人形劇が取り入れられ広がりを見せたことは事実であ

り、注目される点である。文部省の発行した教科書はその後3年間日本全国の小学校で使用され、その後1949年から教科書検定が始まると、それと平行して1952年まで使用された。保育や教育の場で、人形劇をもっとよく知りたいという要望が1950年代ごろには強くあったと考えられる¹²⁾。

こうして終戦と同時に学校教育に広がった人形劇であったが、昭和30年代に入ると、演劇や人形劇の発表の機会であった学芸会が行われなくなっていき、次第に学校における人形劇活動は減少していった。一部の演劇教育に関心を寄せる教師により、様々な教科との結びつきのなかで人形劇活動が取り入れられ、1960年に創立された日本演劇教育連盟の機関紙『演劇と教育』においては、恒常的に実践記録や論文が寄せられた。しかし、それらは実践報告にとどまり、理論の構築にまで深化しなかった。

現在に至っては、前述の「はじめに」で飯田市の現状に触れて述べたように、全国的にも総合学習での人形劇の取り組みが盛んなようである。また、人形劇セラピーとして特別支援教育などの場に積極的に取り入れられる動きもある¹³⁾。

学校教育における人形劇の問題と課題

1. 演劇教育の理念

富田博之は、戦後人形劇が学校に急速に広がった様子を見るなかで、演劇教育の視点から子どもにとっての人形劇の価値を理論付ける必要性和学校教育現場の抱える課題について、次のように述べている。

「こうして、戦前のそれとはくらべものにならぬほど、人形劇は盛んになっているのですが、人形劇と教育とのむすびつきという点では、まだまだ不十分な点が多いようです。第一に、子どもが作ったり、やったりする学校の人形劇を考えてみますと、それは、演劇教育のひとつの分野として、はっきりした目

標のもとにやられているというよりも、教師の趣味的な指導にまかされたり、あるいは、国語教育や図画工作の単なる手段としてやられている場合が多いようです。(中略) かんじんな演劇教育についての理論が、まだ不十分な状態ですから、それもやむをえないところがありますが、しかし、現在の時点で、演劇教育の立場から人形劇を、はっきり位置づけることは、どうしても必要です¹⁴⁾。

学校教育における人形劇の理論の構築は、戦後から今日に至るまで、継続的な懸案事項であったといえる。つくったり演じたりが容易であるために学校にも安易に採り入れられやすかった人形劇に対し、「なぜ子どもにとって人形劇なのか」、「なぜ学校で人形劇なのか」の理論を構築していく必要性は大きい。この課題は今に至っても大きく存在する。全市的な取り組みの中で人形劇を学校現場に取り入れている飯田市の小中学校関係者は、より身近な問題として強く感じる課題である。

富田は、児童演劇の研究者として長く日本演劇教育連盟会長を務めた日本の児童演劇活動の先導者であり、多くの研究書を執筆および編集している。「演劇教育」¹⁵⁾や、「演劇教育実践シリーズ19『演劇教育の理論』」¹⁶⁾などでは、他の研究者の意見もふまえ、演劇教育の理念をまとめている。

それによれば、演劇教育とは、子どもたちを演劇活動に参加させたり鑑賞させたりすることを通して人間形成を促そうとする「演劇による教育」の営み、または、演劇活動ではないが演劇的な方法を活用して教育活動を豊かにしていく「演劇的教育」の営みであると定義づけている。そして演劇教育は、広い意味で人間教育の一部であり、目的はあくまでも人間の教育である、と述べている。

ここには演劇と教育とが、その本質において大変深いつながりを持っているという富田の演劇教育に対する考えの根幹がうかがえる。つまり、「演劇は、なまみの人間が、な

まみの人間の前に創造する芸術であり、なまみの人間と、なまみの人間との交流によって、それは成立する。教育というしごとにもまた、教師というなまみの人間と、子どもというなまみの人間とのふれあいのなかでいとなまれる。なまみの人間が、なまみの人間にはたらしきかけておこなう創造的なしごとという点では、演劇と教育とには、なによりもしたい関係があるといってもよいだろう¹⁷⁾というのである。そして、演劇教育は音楽や美術のように独立した教科の位置は持たないが、子どもの発達に即してさまざまな教科のなかであるいは教科外の時間に、教育全体がめざしている方向に子どもたちを刺激し、むしろ、教育全体がそれをきっかけとして更新するという性格を持つようなものとして位置づけたほうがいいものである¹⁸⁾と、演劇教育の在り方の基本を述べている。

つまり、演劇教育は、演劇的な活動をすることによって見栄えのする身振りができたり通る声で台詞が言えるなどといった演技の基礎力を身につけさせることでもなければ、国語や社会などの教科内容を劇化することで学習効率を上げることをねらった教育の方法でもない。劇的な活動による人間の育成、人間教育なのだと言っている。

富田は、演劇教育を通して子どもたちに望むことができる人間の育成として、「役を生き」能動的に行動することで、積極的な思考力と想像性を働かせて、真に創造的な人間をつくる。そして、「役を生き」演ずることをとおして、人間と人間、人間と社会、人間と自然との相互関係を学び、現実認識を深める。演ずることを含めた演劇をつくり上げる全過程において集団的な仕事をし、人間関係のなかでの様々な困難を乗り越え人間的に成長することをあげている¹⁹⁾。

2. 芸術と教育の一体化

では、なぜ人形劇なのか。人間による劇であっても、「役を生きる」ことはできる。また、

合唱や合奏または群読のような集団での朗読、そしてスポーツ競技でも、仲間と取り組むなかでの社会性の育ちは期待できる。劇でも音楽でも朗読でも運動でもなく人形劇であることの意味はどこにあるのか。

人形劇に対して、人形劇はかわいらしいもの、子どもが好きなもの、ファンタジックな世界を表すものといった主観的な概念からは、そういう作品しか生まれず、創造活動も広がらないことは疑う余地がない。人形劇はひとつの芸術であり、芸術である限り、大人や子どもといった対象を限定して受け入れられるものではない。なぜ学校教育において人形劇なのかの確かな一歩を踏み出すためには、芸術として人形劇を捉え、その芸術的特性を押さえる必要がある。そして、子どもの発達の特徴と人形劇の特性の有機的な関連を見つけたとき、なぜ子どもに人形劇なのかという答えの一端が見えてくる。

1) 人形劇の芸術的特性と子どもの発達

世界最高の人形劇芸術家セルゲイ・オブラストォーフは、人形劇を一生の仕事とし、その経験から見出した人形劇の特性を多くの著書の中で端的に述べている^{20,21)}。

それによると一人形劇は観客が舞台の上に見るのが人間ではなく人形である、そういう演劇である。人形は生きていない造塑的一般物(プラスチック・ゼネラリゼーション)であって、鋭い一般化(ゼネラリゼーション)の力をもって人間一般を形象する。その造塑的一般物を蘇生させて力動的な一般化(ダイナミック・ゼネラリゼーション)を創造することが人形劇であり、人形劇は、すべての演劇芸術形態の中で最も比喩的なものである。演劇は一人の俳優による変身は行われるが蘇生はない。その点で人形劇がそれを扱う演じ手そして観客に与える情緒的影響は大きな力を持つ—というのである。

人形劇は人間や動物といった生き物、生命を持たない物体、そして嵐や神や美、また噂

といった目に見えないものや抽象概念さえも形象化して舞台に登場させる。そこには、人間の俳優が演じたときにどうしてもぬぐいきれない、その俳優の持つ固有の存在感・個性を感じさせない。そして、そうした生命を持たない造形物である人形に生命が与えられ、そこに人間生活の諸現象が比喩的に表現させることが、人形劇が人形劇という芸術としてこの世界にあり続ける意味であるとする。こうした性質を有する人形だからこそ、太古の昔から呪術的祭事に参加したり、戦時下において民衆のデモクラシーの活動に参加したり、一部の上流階級ではなく幅広い階層の大衆の芸術として広がり、多くの人の手によって様々な方法で受け継がれてきたのではないだろうか。

では、こうした人形劇の特性は、子どもにとってどのような意味を持つのか。人形劇の持つ比喩は、J. ピアジェのいう児童心性のひとつアニミズムとの共通性を強く持つ。自己中心的な“脱中心”できない発達段階で、自己と他を同一化した中で捉えてしまうアニミズムからの生命感と、意図的な表現・操作により生命をもたないものに生じさせた生命感とは、造形物の蘇生という点で強い共通性を持つ。よって、幼児にとっては、人間の俳優から生命感を感じるのと同様に人形からも生命感を感じ、その世界を真実として捉えるのである。また演じる際も、ごく自然に人形にかかわり“仲間”という感覚でその人形とかわることができやすいのである。

このように子どもは自己中心的であるからこそ、子どもが人形を手にし、その手にした人形を自分の外にあるものとして意識してそれを捉える経験は大きな意味を持ち、周囲のものや自分自身をも客観視する有力な最初のきっかけとなる。子どもが手にした人形は、自分の思いで動き台詞を言う。自分の一部として存在するが、その人形を見つめる自分はそれと距離をもって存在し、それを見つめる

のである。

また、人形劇は小さな人形により舞台という小さな世界の中で全てが展開される。子どもにとっては、容易に小さな舞台つまり世界全体をその視野に入れて把握することができ、日常生活では体験できない他者の目・視座を学んでいくのである。こうした、もうひとつのところから、自分や世界そして課題を見直すという経験が、子どもを“脱中心”に導き、精神的発達を促すのである²²⁾。

また、人間の俳優が演じる劇を観る場合と人形劇を観る場合とでは、子どもの構えが異なる。人間の俳優の場合、子どもはその舞台で何かの意味で一番自分に近い人物に同化して舞台の世界を体験し、筋立てとはあまり関係のないところに固執し全体を把握できなかったり、俳優の好き嫌いというような特殊な見方から抜けにくいことが生じやすい。しかし人形劇の場合は、一般化した形象である人形の存在により、自身と登場人物を一応の距離を置き、舞台全体を見渡すことができる。このため、人形劇のほうが“脱中心”しやすいのである²³⁾。また、自分よりも大きな人間が演じる演劇とは異なり、人形劇は小さな世界であるため、子どもは、優位性をもち、安心してみることができる。

2) 人形劇を子どもが演じること・観ることの意味

以上述べてきた、演劇教育の理念、人形劇の芸術的特性と子どもの発達の間を総合化し、学校における人形劇の教育的意義について整理する。

まず、演じることにに関して。人形を用いて表現するという人形劇の大前提において、表現の主体は人形である。もちろん、人形を動かし台詞をしゃべるのは人形を操作する人間だが、観客が舞台の上に見るのは人形なのである。多くの場合は“けこみ”といわれる衝立状の舞台を用いて、演じ手はその舞台の奥に隠れ人形をけこみの上に出して演技する。

衝立で演技手の身体が隠れるため、内向的な子どもや気の弱い子どもでも演じることができやすい。出遣いといって演技手も観客の目に触れる中で人形を操作する手法もあるが、その場合も、人形という表現の主体者の存在は、演技手にとっては大きな支えになり、舞台に立つ不安や緊張感を軽減させる。「人形劇ならばできるかもしれない」と、人形劇に取り組む子どもや、大人でもこうした気持ちで人形劇にかかわる人も多い。

そして、人形を用いて演じることは、自分とは違うもの・役になって、想像力を活発に働かせることに影響を与える。一般化された形象物としての人形が自分の外に存在することは、演技手にとって、日常とのつながりや責任を全く感じずに、自由に性格づけをし自由に行動することができるのである。また、実際にはできないことさえも、手にした人形が容易に表現して動き回ることができるので、想像力を十分に広げることができる。こうして、自分以外のものになる体験は、自分自身や仲間の、新たな一面を発見させる。今まで感じたことのなかった感情や、思いもしなかった考えとの出会いは、自己発見や他者発見による人間的な育ちを促す。

また、人形を用いた表現は、人間ほどに器用に動かない人形に生命を与えることであるため、さまざまな感情の表し方をあらためて意識したり、動作の一つひとつや人やものの形状をあらためて捉えなおすことが必要となる。このような活動のなかで、ひと、もの、世界全体を観察する目が養われ、それを視覚的に登場人物の様相・形や動きで伝えていく表現の方法を考え、繊細な動きを演技するための集中力も養われる。感情やそのものの本質といった内面を見つめる内への働き掛けと、それを表現し伝えていく外への働き掛け、この両面がバランスよく求められるのである。

そして、人形劇は総合的な活動であり、こ

の活動を通して、子どもたちは一人ひとりが生かしかえたよろこびを感じることができる。人形劇は、脚本、人形、演技（動き、台詞）、効果音、照明など、様々な芸術的分野によって完成される総合的な芸術であるので、上演までの一連の活動のなかで、子どもたちはさまざまな芸術活動を体験し、それぞれが得意分野で輝き、お互いを認め合うことができるのである。

また、観ることに関しては、前述の子ども達の特性で触れたが、アニミズムによって、リアルではない人形劇の世界を真実感を持って捉え楽しむことができる。しかしその際も、人形であることはわかっているので、普通の劇と違いより余裕を持ってみる事ができる²⁴⁾。

学校における人形劇の実態～飯田市の実態から～

前章において子どもが人形劇にかかわる教育的意義をまとめたが、実際、学校においてはどのように人形劇活動が展開され、子どもたちは人形劇を通してどのような経験をし、どのような育ちをしているのか。人形劇のまちとして全小中学校で人形劇活動に取り組んでいる飯田市の実態から、学校における人形劇の課題と今後の活動充実のための方策を探りたい。

なお、ここにあげた学校の実態は、2006年度に実施した飯田市とのいいだ人形劇フェスタに関する共同研究において実施した調査結果の一部を活用した。この調査は、飯田市の19小学校、10中学校のうち、いいだ人形劇フェスタ2006において上演参加をした小学校14校16劇団、中学校6校6劇団から、規模・地域的特色・クラブか総合学習での取り組みかなどの条件から選択した、小学校4校、中学校2校の教師と児童生徒に対して行ったものである。調査にあたっては、児童・生徒用アンケート用紙、指導者用アンケート用紙を作成し、フェスタ2006終了後に各人に記入し回答

してもらい学校ごと指導教師に回収してもらった。小学校4校のうち1校は総合学習の中で、その他3校は特別活動クラブにおける取り組み。また、中学校2校はともに課外活動クラブでの取り組みである。詳細は、報告書「いいだ人形劇フェスタに見る市民文化運動の成果と課題」²⁵⁾を参照されたい。

1. 人形劇の取り入れ方と活動の実態

1) 近年のクラブ消滅の流れ

1995年に市内全小中学校に人形劇クラブが成立されたが、ここ数年の中で、小学校においては総合的な学習の時間に人形劇を取り入れ、クラス単位でフェスタに上演参加する学校が増加している。

総合的な学習の時間で地域の昔話を調べ、それを人形劇にして発表した教師は、「全学校への人形劇クラブの設置やフェスタへの強制的参加は、飯田に異動してきたばかりの人形劇の経験や知識のない教師にとっては負担。人形劇の指導経験のある教師も増えているので、そういった教師を中心に、総合的な活動の中で取り組むととても充実した活動になる」と、クラス担任として日々子どもたちとかかわる中での人形劇の活動であればこそ、子どもたち一人ひとりの小さな育ちを見逃さずに捉えることが出来ると、クラブよりもクラスでの授業を通して取り組む利点を述べている。

また小学校のクラブ指導教師は、「夏休みまでに6時間(45分授業)しかクラブの時間がないなかで進めていくのは教師主導にならざるをえなかったが、子どもたちが前向きに取り組んでくれたことで、担当教師自身楽しく取り組めた。しかし、本校では、来年度は総合的な学習で人形劇に取り組むこととなり、クラブ活動として取り組むことはなくなる。やりたい教師とやりたい子どもがいるときは、双方が人形劇に楽しんで取り組めると思うが」と、興味のない子どもたちの心も動かしクラス全員で取り組む総合学習と、やる

気を持って集まった子どもたちのクラブでの取り組みとそれに合わせた指導の違いに触れている。

また別の小学校のクラブ指導教師は、「フェスタがあることが先で、本校の人形劇クラブの存在がある。人形劇を好む子どもにとってはフェスタは表現をするまたとないチャンスを与えられ、発表に向かいやる気を持って計画的に取り組める良さがある」と、強制的にフェスタに参加させられるという意識ではなく、身近にある場を子どものために活かす姿勢でクラブ指導に取り組んでいる。

しかしながらこの小学校でも、クラブ活動の時間確保が難しく、今後人形劇クラブが存続できるか危機的な状況だという。学校5日制のなか家庭教育として本来行われるべきこともすべて学校の指導内容に入り、食育の指導への取り組みが予定されたり、また、英語学習が開始されたりと、クラブ活動を削らざるを得ない状況が広がっている。

中学校においては、小学校高学年ごろよりみられる人形劇離れで、人形劇クラブに入部したいという生徒はとても少ない。今回調査した2校も、5・6人ずつの合わせて12名の部員であり、回答者10名全員が女子であった。

フェスタ2006に上演参加していない学校に現在もクラブが存在するかについては把握できていない。以前お話を聞いた中学校では、普段は演劇部だが夏までの活動は人形劇を行い、フェスタには人形劇クラブとして上演参加しているとか、正規のクラブ員は1・2名のところ、フェスタ上演に向け他のクラブからの助っ人の力を借りてどうにか上演参加しているという学校もあった。

2) フェスタ上演に向けての活動

小学校のクラブは、新年度開始後に児童の希望に沿って構成されるため、5月半頃からの活動開始となる。その上、かつて年間35時間あったクラブ活動の時間が現在では12~13時間にまで削減され、8月上旬のフェスタま

でに6～7時間しか確保できない。新年度のクラブ開始とともに、直ちに脚本制作、配役決定、人形製作、演技の稽古、と決定しているフェスタでの上演に向けて、ただまっしぐらに活動を進めることになる。前述したが、「どうしても教師主導にならざるを得ない」状態であることは想像に難くない。

総合学習で取り組む場合には、可能であれば前年度からの継続的な流れの中での人形劇への取り組みも可能だと考えられるが、調査した小学校では、4月に人形劇に取り組むことを教師から提案、題材・脚本の選定により開始。5～6月に人形を一人一体製作。7月に入り演技の稽古に取り掛かり、8月上旬の上演を迎えている。この間、専門家による指導を3回受けている。1回目の6月下旬には、子どもたちが今回使用するのと同じ片手遣いの人形の基本操作について。2・3回目は、7月に台詞の言い方と仕上げに近い細部の演技指導であった。新年度4月からの開始であるが、1週間に数時間確保されている中での取り組みのため、クラブに比べ総時間数はかなり多い。

また、中学校における課外クラブ活動においても、4月の新入生の加入を待ち、5月に入ってからその年のフェスタでの上演を目指した新作の制作に取り掛かる。中学校の課外活動のクラブでは、毎日放課後活動することができ、また上級生は昨年までの経験を活かすことができるため、十分な期間とはいえないまでも、見通しを持った取り組みが可能なのである。ひとつの中学校では、フェスタでの上演前に近隣の施設において試演をする余裕が見られた。

3) フェスタの功罪と学校における人形劇の価値

人形劇クラブが市内全小中学校に成立されてから10年以上が経過し、小学校での特別活動クラブの時間削減の流れ、少子化によるクラブの数と子どもの数のアンバランスによる

クラブの精選、また、高学年以上の人形劇離れ等の理由により、人形劇クラブを全学校において存続させていくのは難しい状況にある。人形劇クラブの消滅と関連し、その代わりという意味も含みながら、総合学習での人形劇への取り組みが広がっている。

しかしながら、この流れに乗って人形劇クラブがなくなってしまっているのか。なぜ人形劇なのか、子どもたちが人形劇にかかわる意味から、再度吟味してほしい。つまり、人形劇に関心がある教師のクラスの子どもたちは人形劇にかかわることができるが、そうではない子どもは、かかわることができないということでのいいのか。人形劇のまちに生まれ育った子どもが自分も演じてみたいと思ったときに、身近な学校という場において人形劇とかかわることのできる場(クラブ)があることは、大きな意味がある。

小学校での人形劇クラブ消滅の要因は、クラブ活動の時間の確保の困難さが一番にあげられるが、この問題はフェスタでの上演を憂慮したところに強く関連した問題ではないか。フェスタでの上演ありきの人形劇クラブの存在や活動ではなく、子どもが人形劇に出会う場としてのクラブの存在意義を、クラブ存続の検討の際にはぜひ考慮すべきである。モノを用いて表現するという人形劇に子どもが取り組む教育的意義が、より多くの関係者に理解されることが願われる。

また、これもフェスタとの関連の中での問題であるが、フェスタでの上演が期待されたなかでの人形劇クラブの成立で、フェスタにおける立派な発表の場は確保されたものの、クラブであれ総合学習であれ、新年度開始4月以降の3ヶ月間で上演にこぎつけるのは至難の業である。到底、人形(モノ)に生命を感じ、人形に生命を生み出すおもしろさを感じるという、人形劇のもつ比喩や蘇生の魅力といった人形劇の本質に触れる活動に時間を割くことはできない。子どもたちが人形劇を

演じる場合、実はこの段階の活動が重要な意味のあることなのである。ここを無視して発表をめざした作品づくりに流れては、子どもたちは自由な想像を広げることもなく、主体的に工夫を凝らした表現を思考することもなく、試行錯誤の中で仲間と育ちあうこともできない。人形劇の特性を活かした演劇教育として取り組んでいくには、時間的なゆとりが必要である。

そして、こうした教育的意義を理解し、それを実践していける力量を持った教師の存在もまた、望まれるところである。人形・モノを用いた表現の楽しさを子どもに伝え、子どもが主体的に取り組む中で指導していける、そういった教師を育成しなくてはならない。飯田市においては、当初は指導者向けの講習会を開催していたが、最近では専門家を学校に派遣しての子どもたちへの講習となっている。技法の講習ではなく、なぜ人形劇か、現場教師に向けての講義の開催も必要があると考える。

そして、人形劇の演劇教育の理論が未だ明確に構築されていないということが、日本の演劇教育界の抱える大きな課題であるが、研究者ばかりでなく、学校関係者もこの状況と理論構築の必要性に目を向け、むしろ現場の実践に立った理論付けを現場指導者が打ち立てていくこともよいのではないか。

2. 子どもたちの育ち

1) お互いが認め合い一人ひとりが表現の楽しさを味わうことを通しての育ち

総合的な学習の時間において、地域の伝説を取材して人形劇をつくりフェスタで発表した小学校4年生のクラスでは、人形劇の活動を通し一人ひとりの発達の課題に即した指導が展開された。

このクラスは35人の児童が在籍し、うち2名が自律支援学級に入級している。また、3年次においては10名ほどの児童が人前で話すことに抵抗を示し、4年への進級後もそのう

ちの何人もが話せないままであった。そこで、これらの子どもたちには「人前でも堂々と発表することができる」ことを、また、他の子どもたちには「発表することを楽しむ」ことを指導目標に活動に取り組んだ。

指導にあたっては、特に自律支援学級に入級しているA子が大勢の中に入ることに抵抗を示すときがあるため、できるだけ自然に入ることができるように時間や迎えにいく友達に配慮するようにした。以下、担任教師の記録により、人形劇の活動を通してのA子の育ちを紹介する。

◎活動を通してのA子の育ち

入学と同時に自律支援学級に入級しているA子。大勢の中に入ることに抵抗を感じている彼女は、朝・帰りの会のみ原級に参加しているが、3年後半からひとりでは教室に入ってこれなくなってしまい、仲の良い友達2人が迎えに行きそれでやっと入ってくる状態になってしまった。保護者からは「できるだけたくさん原級で授業を」との希望があったが、本人の状態はそれとは反対になってしまっていた。

4月に自律支援学級の担任から人形劇の話をしてもらったところ、彼女もわりとやる気になり、人形作りから原級で一緒に活動することができた。しかし、2時間続きの授業では精神的に疲れてしまい1時間が限度であった。

6月、配役がネズミに決まった。ネズミはセリフはないものの、主人公ミケに追いかけて逃げ回ったり、追いつかないミケに対してからかうような態度をとったりと、人形操作が難しい役であった。彼女は深く考えずにその役を決めた感じであったため、そんな役ができるのだろうか、もしこれが新たな壁になってしまうのではないかと心配していた。

7月、練習を始めたところ、1回目の練習からとてもよい操作をしていた。そんな姿を私はもちろん子どもたちも気付き、感想を求めたところ、「A子さんのネズミがとてもよい動きをしていた」、「ミケをからかっているみたいで、かわいい」、「『トム&ジェリー』のジェリーみたい」と大絶賛であった。それ

を聞いていたA子も、とても嬉しそうであった。

夏休み、1日3時間の練習だったが、5日間中4日間参加し、練習中も一言も弱音を吐かなかった。発表当日、おうちの方も驚くくらいの立派な演技（人形操作）をし、休み明けの連絡帳には彼女の成長をとても喜んでいる旨の感想を寄せてくれた。

2学期が始まり、今までと同じような朝・帰りの会のみ原級参加であるが、教室の席を一番前にしてみた。人形劇に取り組む前の彼女だったらそんな席には座れなかっただろう。しかし、今のところ何の抵抗もなく教室に入ってきている。この調子のままがんばって欲しいと願っている。

A子の姿からは、役をもらいクラスの中での自分の居場所を見つけたなかで、自己発揮していく様子が伺える。人形劇という多くの者がかかわり気持ちをひとつにして取り組む協同活動であったこと、また、演劇とは違い、けこみの奥に隠れて、しかも自分ではなく人形が演技するという気持ちの上での負担感の少なさ、そして、人形そのものが持つ比喻とかわいらしさへの魅力。こういったことが、「クラスに入れなくなっていたA子が再びクラスにかかわろうとする」という彼女の課題に対し、効果的に生かされたといえる。そして、教師や級友が自分の演技を認めてくれたことは、彼女のやる気と自信を大きくし、練習への積極的な参加と本番での堂々とした演技に結びついたのである。この経験が、2学期以降のA子の生活にも大きく影響していることを見ると、A子にとって、この人形劇の上演およびそれに向けての活動はとて大きな成長の場となった。富田のいう演劇教育が持つ人間教育の意義が、十分に達成された例といえよう。

2) 人形劇のおもしろさへの気付きと表現の工夫

上演に向けての作品制作を中心としたゆとりのないスケジュールでの活動ではあるが、高学年の児童や中学生には、人形劇の特性に

気付き人形劇を演じる楽しさを感じる様子が出た。

児童生徒への「人形劇はどんなところがおもしろいですか」という問いに対し、「人形を作るのがおもしろい」、「みんなの前で発表すること」など、人形劇に取り組んだ過程での活動内容をあげた回答が多かったが、「自分が動かすと人形が動いているところや、(自分の)手を曲げると人形の顔が動いたりする。単純だけど考えてみるとおもしろいです」、「人形が動いてしゃべるところ」、「実写ではできないような動きができる」、「何でもありの話と人形の動き」、「自分以外になれる」など、人形劇の特性に触れて、そのおもしろさをあげた回答もみられた。また、「劇人（演じ手）と観る人と一緒になれる」、「やっている人の気持ちが聞いている（観ている）人の側に伝わったとき」など、生の舞台芸術ならではの演じ手と観客とがつながりあう魅力についてあげている回答もみられた。

自分の体の一部が人形を動かしているにもかかわらず、人形は自分ではない存在として舞台に立つ。人形と自身との関係性を客観的に捉え言い当てている小学生の言葉には驚きを感じた。人形というモノに生命が生み出される蘇生の魅力、人形の実在による「脱中心」により自分を客観的に見るおもしろさ、まさに人形劇という芸術の特性をつき、人形劇ならではの面白さに気付いている。

こうした気付きが出てくる背景には、上演だけを考えた人形製作や人形操作、台詞の練習に追われるのではなく、モノ・人形を動かして遊ぶ人形劇の根底の部分が保障された活動が、教師によってあるいは子ども自身の自発的な活動としてあったのではないかと想像できる。上演のためにではなく、「表現」を楽しむ活動になったとき、子どもたちはその芸術の持つ固有のおもしろさ・魅力に気付き、「表現」の喜びを知るのである。

こうした学びがより多くの子どもたちに経

験できるようになるためには、繰り返しになるが、発表ありきではない時間的余裕をもった活動の進め方と、表現活動・演劇教育に造詣の深い指導者の存在が必要となる。

3) 上演による達成感と自信

飯田市内の学校における人形劇では、フェスタの存在が必ずしも功を奏さず罪の面が浮かび上がってしまったかもしれない。しかし、フェスタ(当初はカーニバル)が人形劇のまち飯田のシンボルとしてあったことで、学校に人形劇が取り入れられ、より多くの子どもたちが人形劇にかかわる機会を得るようになったことを見落としてはならない。このような取り組みは他に例を見ない。また、フェスタの特徴でもある、市内全域に分散する130にも上る公演会場の存在は、地元小中学生の恰好の上演の場となり、積極的な人形劇への取り組みを促している。

前項で、生の舞台発表による観客と演技手との一体感に触れたが、上演の場があること、しかも学校以外の場の一般公開での上演体験は、子どもたちにとって貴重なものとなりそこからの育ちは大きい。

上演を終えての気持ちについて、「大勢の人の前で発表するのは初めてだったのできんちょうした、でも終わったら気持ちよかった」、「みんなの前で発表して自分にしてはすごくよくできたと思ったのですごくうれしかった、みんなすごくほめてくれたりしてうれしかった」、「たくさんの人が見に来てくれて、たくさん拍手をもらってうれしかった」など、大きな緊張感を感じながらも仲間と力を合わせてやり終えたことへの喜びにあふれた感想がほとんどであった。

舞台芸術は、観客の前で上演することで完成した形となる。観客がいなければ、舞台芸術は作品として完成しない。観客がいてくれるから上演者は観客に届くように表現をする、その表現活動こそが芸術なのである。

発表して拍手をもらえた喜び、観客に笑い

をもたらすことができた喜びは、芸術の持つ大きな力と、芸術により人と人が結び合う喜びを子どもたちに気付かせたはずである。

おわりに

日本における人形劇は、近年やっとその芸術性を一般にも広く認められるようになってきた。かつて人形劇は、子どものもの、誰でも簡単にできるものといったレベルで捉えられ、例えばバレエやオペラや俳優による演劇と同じ、舞台芸術のひとつとして捉えられることは難しかった。

先にまとめた、学校教育における人形劇の歴史をたどるなかで、戦後、学校教育の中に広く人形劇が普及していったが、そこに至る戦中の人形劇を取り巻く状況が、その後の人形劇における芸術性と教育性を相交わらないものにした過程が浮かび上がった。翼賛会人形劇の簡単に誰でもが楽しめる人形劇の普及が、日本のその後の学校教育においても影響を与え、ひいては日本における人形劇概念の形成や実際の人形劇の活動に大きく反映されたと思う。

学校教育において、今後より人形劇活動がその芸術的特殊性を最大限に活かして子どもの多面的な育ちに活用されるためには、人形劇の特性・芸術性を押さえ、それを取り入れた指導の展開が求められる。

飯田市の学校においても、ぜひこの面を考慮し学校における人形劇の活動を展開してほしいものである。現在、希望する市内の学校には、専門家を講師として派遣し、子どもたちへの指導を実施している。その内容は、やはり、8月上旬のフェスタでの上演に作品が出来上がるための、人形作りや操作方法に偏らざるを得ない状況である。また教師の多くも、それを望んでいるのであろう。つまり、教師自身が持たない知識、技術として、専門家の手を借り子どもたちに指導したいことは、「人形劇のつくり方」なのである。これ

では、富田や川尻が批判した翼賛会人形劇の講習と同じである。

おそらく、専門家の心情としては、ゆとりのある指導展開の中で、人形劇の本質に触れ、真に人形劇の魅力を知り楽しさを感じてもらえるような内容を取り入れて講習したい気持ちがあることと思うが、現状ではそれが難しいわけである。

戦中戦後を通しての課題であった、演劇・芸術と教育の融合が、今後、それぞれの分野の専門家、そして現場での実践者である教師らの協同的な取り組み、つまり、教育学、心理学、美術、演劇、音楽、児童学、そして、学校での多くの実践による、学際的な取り組みの実現が強く望まれる。

人形劇のまちの子どもたちに、人形劇による育ちがもたらされ続け、そして、日本に、世界に、人形劇の教育的価値が発信できれば、人形劇のまち飯田の真価が発揮されることとなるだろう。

注

- 1) 宮下和男、高松和子：学校で上演できる人形劇脚本集第1集、飯田市教育委員会、飯田、1998。
- 2) いいだ人形劇フェスタ2007開催期間中の8月5日、自主企画「パネルディスカッション『子どもたちが人形劇を演じる意味』」が開催された。筆者は世話役として参加。
- 3) 富田博之：現代教育101選51演劇教育、国土社、東京、1993、pp.129-142。
- 4) 加藤暁子：日本の人形劇1867-2007、法政大学出版局、東京、2007、pp.77-78。
- 5) 同上、pp.98-108。
- 6) 川尻泰司：人形劇をどういかにしたらよいか。演劇教育実践シリーズ12巻「人形劇の世界」（日本演劇教育連盟編）、晩成書房、東京、1988、pp.20-21。
- 7) 同上、p.20。

- 8) 前掲、日本の人形劇1867-2007、pp.108-109。
- 9) 富田博之：人形劇と子どもを結ぶもの—人形劇と教育についての試論—。演劇教育実践シリーズ12巻「人形劇の世界」（日本演劇教育連盟編）、晩成書房、東京、1988、p.11。
- 10) 前掲、日本の人形劇1867-2007、p.127。
- 11) 同上、p.127。
- 12) 同上、p.127。
- 13) 庄井良信：学びのファンタジー「臨床教育」のあたらしい地平へ—、溪水社、広島、1999、pp.183-211。
- 14) 前掲、人形劇と子どもを結ぶもの—人形劇と教育についての試論—。pp.11-12。
- 15) 前掲、現代教育101選51演劇教育。
- 16) 日本演劇教育連盟：演劇教育実践シリーズ19巻「演劇教育の理論」、晩成書房、東京、1988。
- 17) 富田博之：演劇教育とはどんな芸術教育か。演劇教育実践シリーズ19巻「演劇教育の理論」、晩成書房、東京、1988、p.23。
- 18) 前掲、現代教育101選51演劇教育、pp.44-57。
- 19) 同上、pp.5-43。
- 20) S. オブラスツォーフ（大井数雄訳）：新人形劇選集1人形劇とはどういうものか、晩成書房、東京、1981、pp.10-35。
- 21) S. オブラスツォーフ（大井数雄訳）：人形劇—なにを・どう、いかだ社、東京、1976、pp.11-20。
- 22) 乾隆：表現・発達・伝え合い—内なる仲間から未知なる仲間へ、いかだ社、東京、1976、pp.168-184。
- 23) 同上、pp.168-184。
- 24) 前掲、人形劇と子どもを結ぶもの—人形劇と教育についての試論—。p.12。
- 25) 松崎行代：地区公演での上演を通しての人づくりの成果～小・中学生の人形劇活動の取り組みを通しての育ち。いいだ人

形劇フェスタに見る市民文化運動の成果
と課題研究報告書 (飯田女子短期大学・

飯田市公民館), 飯田市公民館, 飯田,
2007, pp.38-47.