

道徳性育成を重視した「総合的な学習の時間」を指導できる 教師の養成についての一考察

— <演劇>の導入を中心に —

A Consideration about the Training of the Teacher who can Instruct
“The Period of Integrated Study” Making much of Morality Upbringing

— Mainly on Introduction of the Drama —

次世代教育学部こども発達学科

広瀬 綾子

HIROSE, Ayako

Department of Child Development

Faculty of Education for Future Generations

要旨：本稿は、演劇を取り入れることによって、道徳性の育成を重視した「総合的な学習の時間」を展開できる教師の養成について明らかにしたものである。大学の授業に演劇を取り入れるのは、シュプランガーによる青年・学生の本性の一つに「演劇」への欲求があるとの見方に基づく。また、演劇は、多様な領域を含む横断的・総合的な活動であると同時に、自主性、主体性、協力的態度、創意工夫など、道徳性の育成に大きく寄与する活動である。学生は、このような特質を持つ演劇を取り入れた授業に取り組むことで、道徳性の育成を重視した「総合的な学習の時間」を展開できる力を身につけることができる。

Abstract：The purpose of this study is to clarify about the training of the teacher who could develop “the period of integrated study” aiming at upbringing of the morality by adopting drama. The reason to adopt drama for the class of the university is based on a viewpoint that there is a desire to “drama” in one of the true character of a young man, the student. In addition, it is activity to greatly contribute to independence, independence of will, sense of cooperation, upbringing of the morality including the inventive idea at the same time as drama is cross-sectional synthesis-like activity including various domains. The student can instruct “the period of integrated study” when he makes much of upbringing of the morality by working on the class that adopted drama with such a characteristic.

キーワード：演劇、道徳性の育成、総合的な学習の時間、青年の本性、演劇への欲求

Keywords：Drama, Upbringing of the morality, The period of integrated study, The true character of the young man, Desire to drama

I. 研究の目的と背景

小学校では平成32年度から、中学校では平成33年度から全面的に実施される新学習指導要領において、「総合的な学習の時間」は、先行する特別教科化された道徳教育との連携の充実が強く求められ、これが改訂のポイントの一つとなっている。では、道徳性の育成を見据えた「総合的な学習の時間」を指導できる教

師の育成とはどうあるべきか。

その育成の方法の一つとして考えられるのは、大学の授業すなわち「道徳の指導法」や「総合的な学習の時間」などの教職に関する科目に、「演劇」を取り入れることである。周知のように「演劇」は、自主性、主体性、協力的態度、創意工夫など人格形成、すなわち道徳性の育成に大きく寄与する活動である。演劇を取り入れることによって、学生はこうした道徳性を自

己のうちに成長させることができる。これと同時に、学生が教師になったとき演劇を通して自らが体験し会得した道德性、コミュニケーション能力、表現力、創造性などを子どもの内にも育むことができる。本稿では、大学の授業（教職に関する科目）に演劇を取り入れることによって、道德性の育成を重視した「総合的な学習の時間」を展開できる教師の育成のありかたについて論述したい。

もとより演劇は、小・中学校における「総合的な学習の時間」に取り入れられることが多い¹。「演劇」が、脚本やセリフなどの言語活動（国語）、歌やダンスなどを用いた表現活動（音楽、体育）、舞台装置や小道具を制作する造形活動（図画工作）、衣装制作（家庭科）など多様な領域を含む横断的・総合的な学習であるからである。「総合的な学習の時間」において演劇を指導できる力を身につけるためにも、大学の授業において、学生たちが演劇を取り入れた活動に取り組むことは、意義あることだと考える。

大学の授業に「演劇」を取り入れる理由には、さらに重要なものがある。それは、青年・学生の本性の一つに「演劇」への欲求があるとの見方である。この見方はのちに詳しく述べるように、20世紀を代表する教育学者・哲学者の一人、シュプラランガー（Eduard Spranger, 1882-1963）によるものであるが、授業担当者でこの本性を理解する者は少なく、このことに関する先行研究はほとんどみられない。もし青年・学生の重要な本性である「演劇」への欲求にもとづいて、「演劇」を授業に組み込むならば、授業は、かれらの自己教育の心を活発にし、かれらを子どもの道德性育成の方法の習得に意欲的に取り組ませる充実したものになる。

II. 研究の方法

本稿では、青年・学生が生涯・人生のなかの「青年期」に生き、発達の途上にあることに着目し、まずこの青年・学生の本性がいかなるものであるかを、シュプラランガーおよびシュタイナー（Rudolf Steiner, 1861-1925）の原典に基づき明らかにしたい。そしてその本性に基づいて、道德性の育成を重視した「総合的な学習の時間」を担当できる教師の養成について論究するとともに、その具体的な方法として、大学において演劇を取り入れた道德性育成のための授業実践を行う。さらにこの授業を受けた受講学生へ課した振り返りレポートを分析することによって、これらの授業が、道

徳性の育成を重視した「総合的な学習の時間」を担当できる教師の養成にあたって、学生にどのような意義、成果をもたらすのかを明らかにしたい。

以下、次の順序、すなわち、Ⅲ. 青年期（大学生）の本性はどのようなものか、（1）青年の心は「嵐」の状態にある、（2）自己を見つめ、自己教育に向かう、（3）青年は演劇への強い欲求を持つ、（4）青年・学生は「子どもの道德性を育む指導の方法」を学びたいと願う、Ⅳ. 青年の本性に基づく「総合的な学習の時間」の指導法の充実化、（1）青年に演劇を！（2）教員養成に演劇を取り入れている「ヴァルドルフ教員養成大学」、（3）演劇を取り入れた道德性育成のための活動－「総合的な学習の時間」での指導を視野に入れた大学での実践－、Ⅴ. 演劇の導入の意義、（1）青年に自己教育の場を与える、（2）演劇を取り入れ、道德性育成を重視した「総合的な学習の時間」の指導法の習得の道を拓く、おわりに、の順序で論述を進めたい。

まず青年期の青年の本性について述べたい。

Ⅲ. 青年期（大学生）の本性はどのようなものか

（1）青年の心は「嵐」の状態にある

シュプラランガーは、青年の本性に注目し、それを了解心理学の立場からその本性を解き明かし、代表的著『青年の心理』（*Psychologie des Jugendalters*, 1924）を記した。かれによると、青年期には、「自己の内に生じる相反する諸特徴」²が現れる。それは、詳述すれば、快活と憂鬱、社交性と孤独愛、権威の信仰と革命的急進主義、活動欲と静かな反省などが「交互に現れる」³矛盾的な様相のことだが、シュプラランガーは、このことを「青年の心の特有の動揺」⁴とみる。

世界的に評価の高い自由ヴァルドルフ学校（以下、ヴァルドルフ学校と略す）の創設者であるシュタイナーもまた、青年期の教育のあり方について多くのことを言及する。かれによれば、「青年期」を生きる青年の特徴は、一言でいえば、その心が「嵐（innerer Sturm）」という言葉で表現できる状態にあることである⁵。青年期に入ると、青年は今まで見たことも経験したこともない、また知らなかった世界に出会う。そのなかで夢や希望、理想を見出す一方、これまでの価値観を打ち砕かれたり、失望や挫折を経験する。心は動揺し、不安に陥ることも多い。

シュタイナーとシュプラランガーが指摘する青年期に

おけるこのような「嵐」あるいは「動揺」のさまは、青年の道徳的、倫理的な領域においても現れる。シュタイナーとシュプランガーによれば、「青年期」の大きな特徴の一つは、自分を取り巻く人々や社会を、以前よりもはるかに鋭い「道徳的な」眼・感覚で見ようとするところにある。青年の正義感は強い。それ故、不正に立ち向かう。と同時に既成の道徳に疑問を持ち、破壊的な言動に走ることも少なくない。非道徳的な現状を目にするとき、理想の道徳的な人間・社会の探求へと手を伸ばすのも、「青年期」の特徴である。青年期は道徳的倫理的な発達の面で「嵐」「動揺」の日々を送らざるを得ないのである。

(2) 自己を見つめ、自己教育に向かう

「青年期」の特徴には、上述の他に、決して看過できない重要なものがある。それは、青年が「嵐」や「動揺」の生のなかに置かれつつも、自分の内面をよく見つめ、自己の道徳性をよりよく成長させようとしていることである。シュプランガーは『青年の心理』の「第8章 青年の道徳的発達」のなかで言う。「自己自身を知ることが深くなればなるほど、自己批判もいよいよ深刻になる。そして自己批判の中に同時に自己教育 (Selbsterziehung) がある。自己の完成を信じて、もはや何らの教育をも必要としないという意見を抱くような青年は余りいない」⁶。

青年が自己の内面を深く省察し、自己批判を行うようになるとき、その批判の対象になるものに二つのものがある。一つは自分の弱さ、つまり楽をして生きたいあるいは困難なことは避けて楽しく生活したい、簡単にできることをして過ごしたいと望む自分の心である。もう一つは、他人のことよりもまず第一に自分の利益を考え、他者のことよりも自分の損得に重点を置いて生きようとする心、つまり自分の中に巣食う「利己主義 (エゴイズム)」⁷である。

このような二つの心が自分の内面に生じ、その心で行為を行うとき、青年のうちに、もう一人の自分が現れ、声を発する。「安易な道ばかり選んでよいのか。そのようなことで成長はあるのか。」「自分の損得ばかりを考えて自己中心的な欲望を満たすことだけでよいのか。貧しい人や困っている人、他者と共に生きるのが、人間らしい生活ではないのか」。青年は、このような自己批判を意識的に行いつつ、生きる。シュタイナーによれば、「青年期」においては、エゴイズムと向き合い、これを弱化させることが大切である。

かれによると、青年には、男女の愛と同時にこ

れよりももっと根本的な愛、すなわち誰をも分け隔てなく助け、どのような人たちにも愛の手を差し伸べようとする「普遍的な人間愛 (allgemeine Menschenliebe)」⁸が内奥にある。これを心のうちによりよく成長させることは、青年期の大きな課題の一つである。自分の内なる声に耳を傾けつつ、こうした課題を持って、自己の成長を意図して自己教育の道を進もうとするのも、青年の特徴である。

(3) 青年は演劇への強い欲求を持つ

青年期の特徴について考察するとき、わが国の教員養成ではあまり注目されないが、決して看過してはならない特筆すべきものがその時期に存在することが分かる。その特筆すべきものとは、青年の「演劇」への欲求である。

この欲求は、児童期・思春期にも強く現れるが、シュプランガーによると、青年期には、かつてないほど強く大きく現れる。演劇への欲求とは、「表現したい」「演じたい」という欲求である。これは、「俳優」になってみたい、との欲求と言い換えてもよい。シュプランガーは、青年のこの欲求に注目して言う。「青年が自ら俳優 (Schauspieler) たらんことを願い、舞台が無味乾燥な現実生活よりも、はるかに高尚な価値ある事件に見えるというのは、最も自然なことである」⁹。

もとより、青年期には、思考力や想像力が目立って成長するが故に、青年は、読書や講義・講演、映像などによって、これまで経験したことのないさまざまな人間生活の場面－例えば、農業生活、社会福祉施設における共同生活、患者の命を守る医療現場、すぐれた製品を開発していく企業の現場、その他－を知りたいとの願いをもつ。

だが、青年の願いはそれにとどまらない。青年は、そのような広範な場面を言葉や文字によってではなく「体験」してみたい、と願う。シュプランガーは、この青年の願いを、「かれ (= 青年) は、種々なる性格や場面をあくまで実験したい。また実際には到底やってこないか、あるいはずっと後になって初めて現れるような体験を、はやくやってみたいと願う」¹⁰といった言葉で記し、演じることすなわち演劇で青年のこの欲求が満たされるがゆえに、青年は演劇を好むのだ、との見方を力説する。そして「…演劇に熱中することは、青年の発達において必然の現象である」¹¹と断言するのである。

(4) 青年・学生は「子どもの道徳性を育む指導の方法」を学びたいと願う

言うまでもないことだが、教員志望の青年・学生は、教育現場に立ったとき、子どもの道徳性を育成しなければならない。子どもの道徳性を育むためにどのような方法で授業を展開するか。この問題は、教職を志す青年・学生にとって大きな問題であり、その方法を習得したいと欲するのは、かれらの基本的な特徴である。

以上、教職に関する必修科目の授業を受ける側である青年・学生の本性の主要な特徴を明らかにした。この授業のあり方・充実化を考えると、前述の(1)、(2)、(3)、(4)のうち、とりわけ(2)、(3)、(4)は重要である。以下、(2)、(3)、(4)を考慮するとき、「総合的な学習の時間」の指導法の授業内容をいかなるものにすればよいかについて論述したい。

IV. 青年の本性に基づく「総合的な学習の時間」の指導法の充実化

(1) 青年に演劇を！

青年を成長・発達という教育の視点から考察するシュプランガーは、演劇への青年の強い欲求を、青年を成長へと導く大きな力とみる。「……演劇は、まさしく発達・成長の原動力である……」¹²。かれは、この見方に立ち、「われわれは、教育を行う上で意識的に演劇を尊重しなければならない」¹³と述べ、青年の教育に演劇を導入することの重要性を強調してやまない。

演劇が青年の成長の原動力になるとは、換言すると、上述した「自己教育」を行う上での根本的な力になるということである。もとより、多くの演劇作品には、現実生活を越えた理想的な社会や神聖なもの(Heiligtum)¹⁴、英雄的なもの(das Heroische)¹⁵、人道の理念(Menschenheitsidee)¹⁶などに向かう場面や出来事等さまざまなものが描かれている。それだけではない。正義と欺瞞、虚栄と真実、愛と友情と裏切り、希望と絶望、孤立と連帯、不条理など人間を取り巻くあらゆる状況が描かれている。また極悪非道に走る人間の業の深さ、理屈では考えられない運命の存在等の姿も描かれる。

すでに述べたように、青年の心は、道徳性・倫理性の発達の面でも、「嵐」「動揺」の中にある。もし青年が演劇で、上述のような場面、出来事、状況、姿など

を、言葉、身体、思考、感情、五感のすべてを総動員して体験し行動するならば、それによって青年は、自分の抱える葛藤や「嵐」「動揺」を鎮静化させ、前進と建設の力を得て向上の道を歩むことができる。ゲーテ研究の第一人者でもあるシュプランガーが、しばしば引用するゲーテの名作である演劇小説『ヴィルヘルム・マイスターの修行時代』(Wilhelm Meisters Lehrjahre, 1796)には、主人公の青年が演劇に没頭し、演劇の世界で生きることを通して、自らを成長・発展させ、真の生き方を探求していく過程が描かれている。ゲーテの小説にも、青年に演劇を、とのメッセージが組み込まれているのである。

(2) 教員養成に演劇を取り入れている「ヴァルドルフ教員養成大学」

青年期の教育に演劇を導入している、国際的な評価の高い教員養成大学として「ヴァルドルフ教員養成大学」をあげることができる。これは、小学校、中学校および高校のすべての段階の学校を含むヴァルドルフ学校の教員になることをめざす青年・大学生の通う大学である。この大学の卒業要件に、二つの重要なものがある。卒業論文と卒業演劇である。大学生がこの大学の卒業資格を得るためには、この二つを完成させなくてはならない。

ヴァルドルフ教員養成大学は、現在、ドイツ、イギリス、アメリカ合衆国等30か国以上に設立され、シュタイナーの人智学的教育学の理論をもとに教員養成を行う大学であるが、ここで演劇が大学卒業資格(教員免許状)の取得条件の一つとなっているのは、青年・大学生が将来ヴァルドルフ学校の教師になったときに、学校現場で演劇を指導できる力を身につけるためだけではない。その教員養成で演劇が重視されるのは、大学生の「自己教育」に演劇が大きな力を発揮するとみなされるからである¹⁷。Ch.リンデンベルクは、著書『自由ヴァルドルフ学校』(Waldorfschulen, 1975)のなかで、将来教師となるべき青年・大学生の「自己教育と自己形成の道」¹⁸の大切さを説き、「さまざまな役を演じることを含めての演劇的訓練(dramatische Übungen)」¹⁹が彼らの成長に寄与すると説く。

かつて多くの日本の青年たちが、世界各地のヴァルドルフ教員養成大学に留学し、そこで「演劇」を自己の勉学に組み入れるが、その青年の一人で、現在、日本のNPO法人京田辺シュタイナー学校に勤務する担任教師は、自身がウィーンのヴァルドルフ教員養成大

学で受けた「演劇」がいかに自己教育・道徳性の成長にプラスの力になるものであるかを、以下の言葉で述べた。

「演劇を創り上げていくには皆の力が一つにならないといけない。気持ちがばらばらのままではいくら練習してもいい舞台にはならないように感じます。皆で一つのことに取り組み、ぶつかり合うこと、そのことが自分自身にも向き合うことを教えてくれると思う。ヴァルドルフ学校のカリキュラムで演劇が主要な位置を占めるのは、それが人とぶつかりつながり、自分を見つめる、まさに内面の教育であるからだろうし、これからクラス担任として、8年間を通して一つのクラスを創り上げていく担任になる者にとっても、人と一つのを創り上げていくこと、あるいはその過程で葛藤やぶつかり合い、それを越えていくことはとても大きな経験になると思う。教師になる者が、人と本気でぶつかり、自分の内面をも見つめるということや、一つのものへと皆で向かうことの喜びなど、自らもそのような体験をすることは、後々子どもと演劇をつくる場面ではもちろんですが、様々な人と出会い、時にはぶつかりながらも一つのクラスを創っていかなければならない者にとって、いい経験になるのだろうと思います。そのような意味で、ヴァルドルフ学校の教員になる者だけでなく、教師になる者にとって本気で演劇に取り組むことはとても大切な経験になると思います。きれい事だけではすまない人とのぶつかり合いとその苦しさを乗り越えて、一つのことをやり遂げるといった経験は、社会のあらゆる場面の凝縮のようで、自分のあり方を見つめるという意味においても学ぶことがたくさんありました。(中略)人と出会い、深く知り合い、ともに活動する喜び、そのことを演劇は教えてくれているように思います」²⁰。

自分を見つめ、葛藤しながら、他者を思いやり互いに尊重し合い、協力して一つのものに向かって取り組む力を養い、その素晴らしさを実感する過程は、「座学」や「思考、議論」することでは得ることのできない、まさに「生きた」自己教育・道徳教育そのものである。教師を目指す学生自らが、演劇において互いに尊重し合い、協力して生きること、すなわち「道徳的に生きる」力を身につけ、これらがどれほど素晴らしいかを実感することは、きわめて重要である。後に教師になって子どもの道徳性を育む授業を行うときの原

動力になるからである。

(3) 演劇を取り入れた道徳性育成のための活動ー 「総合的な学習の時間」での指導を視野に入れた 大学での実践ー

筆者は、京都教育大学における「道徳教育の研究」「初等道徳教育論(小)」「中等道徳教育論(中)」(2006年～2015年)、奈良教育大学における「道徳教育論」(2015年)、梅光学院大学における「道徳の指導法」(2015年～2018年)、環太平洋大学における「道徳教育の指導法」(2018年)などにおいて、10年以上にわたって、「演劇を取り入れた道徳性育成のための活動」を行ってきた。この活動の目的は、学生たちが子どもの道徳性を育むための具体的な教育方法・指導方法を身につけることである。

この「演劇を取り入れた道徳性育成のための活動」の特徴は、身体表現を軸に、学生たちが実生活や他の授業で学んだ知識や経験を生かしながら、互いの個性や意見を尊重しつつ(道徳性の重視)、テーマに向かって皆で協力して課題を解決しながら探究的に創作活動を行うことである。これは、「総合的な学習の時間」におけるねらいや目指す資質・能力すなわち「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成することを目指す」²¹との見方に合致したものであるがゆえに、この「演劇を取り入れた道徳性育成のための活動」に取り組むことにより、学生たちは、道徳性の育成を重視した「総合的な学習の時間」を展開する力を身につけることができる。

受講学生の多くは、小学校および中学校、高校の教員を目指している。「演劇」にはさまざまな形態があるが、受講学生はいずれも約50～70名と多数であるため、筆者が行うのは、セリフを覚えて練習を行い、音響や照明効果を用い、衣装や小道具をそろえて上演する、といった大掛かりなものではない。体育館で行い、90分(一コマ)で完結する、身体表現、即興表現、集団創作をメインに据えた、ワークショップ形式の「演劇」である。

本稿では、筆者が2016年7月および2017年7月に梅光学院大学(山口県下関市)において行った、「演劇を取り入れた道徳性育成のための活動」を取り上げたい。対象は、子ども学部子ども未来学科の小学校教員を目指す学生約70名である。この活動は大きく「①導入～グループ分け：<バースデーラインナッ

ブ>」,「②展開～集団で創作する：<静止画>」から成る。またこの活動の終了後、学生たちに「演劇を取り入れた活動が道徳性の育成にどのようにかかわってくるか、感じたこと、考えたことを述べなさい」とのレポートを課した。このレポートを分析することで、演劇を取り入れた道徳性育成のための活動の成果と意義について明らかにしたい。なお筆者は、梅光学院大学において演劇を取り入れた活動を、1年次必修の全学共通教養科目「梅光BASIS」の一環としても実施し、振り返りのレポートを課している。以下、文中カギカッコ内における学生たち感想や意見は、彼らのレポートのなかで注目すべきものを取り上げて記したものであり、注におけるカッコ内は、実施した授業名と年月を示す。

筆者はプロの俳優として、これまで大学の教員養成課程はもとより、高校や教員初任者研修（小・中・高・特別支援学校）および現職教員を対象とした、コミュニケーション能力育成のための演劇ワークショップにたずさわってきた。そのなかで演劇を取り入れた活動の必要性や重要性を実感するとともに、活動内容や進行の検証を重ね、成果を上げたものをさらにブラッシュアップさせ、近年、道徳性育成のための活動として行っている。以下、具体的な内容および進行について述べたい。

①導入～グループ分け：「バースデーラインナップ」

上述のように受講学生は約50～70名と多数であるため、すべての活動は、7、8名の小グループで行う。大人数のアクティビティー型学習活動ではありがちなことであるが、一部の興味・関心をもつ者や、意欲的な学生のみが充足感を得て終わることも少なくない。参加する学生全員が主体的、能動的に学び、達成感と充実感をもてるようにすることが、小グループで行う理由である。

グループ分けに際しては、男女混合、そして、よく知らない人や普段あまり話さない人とグループを作ることが重要である。自由にグループを作るよう指示すると、学生たちは必ずといってよいほど仲の良い学生同士、あるいは男子と女子に分かれてグループを作る。場合によっては、グループに入れない学生も出てくる。演劇を取り入れた活動の大きな目的の一つは、自分とは考えや価値観の異なる他者を認め、互いに尊重し合い、協力して一つのことを成し遂げることの楽しさ、素晴らしさを体感することであるがゆえに、このようなことは望ましくない。それゆえ、「バース

デーラインナップ」を行い、グループ分けを行う。これは、言葉を発さずに30秒以内に全員が誕生日順に1列に並び、この1列を7人ごとに区切り、その7人を一グループとすることでグループ分けを行う方法である。このようなグループ分けの方法を用いることによって、男子同士、女子同士や仲の良い学生同士で固まってしまうことを避けることができる。また、自分の立ち位置を探ることは、自分の誕生日を身ぶり手ぶりで他の学生に伝えると同時に、他の学生の誕生日を受け止める、すなわち他者との協働の中で生じるものであるが、これは道徳性育成のための活動の「導入」としてふさわしいものである。

②展開～集団で創作する：「静止画」

演劇を取り入れた道徳性育成のための活動の中心となるのは、「静止画」である。「静止画」とは、グループである場面を象徴するような瞬間を選び、自分たちがその瞬間を構成する一員となってポーズを取り、身体を使ってあるイメージを写真のように表現することである。どの場面を選ぶか、どのようなシーンを作り上げるか、学生たちはアイデアを出し合い、取捨選択して、一つのイメージに身体化させる共同作業を通して、テーマについての理解を深めることができる。この活動の目的は、学生の個性、魅力的な発想やアイデア、異なった意見を大事にし、身体を使って皆で協力して作品を創り上げることを通して、机の上で考え話し合うだけでは得られない道徳的価値を発見し、実感することである。

まず、空間を「客席」と「舞台」に分ける。学生たちはグループごとでまとまって「客席」側に「観客」として座る。この何もない「舞台」に、グループのメンバー全員が登場人物となって一人一人登場し、その状況にふさわしいポーズをとってストップモーション（静止）し、一枚の立体的な「絵」すなわち「静止画」をグループ全員で協力して創り上げるというものである。言葉で説明しただけでは理解が難しいので、実際にあるグループに協力してもらい、例をみせる。「お題」は「給食風景」である。どのような登場人物が、どのようなポーズで静止すれば、見ている人（観客）に「給食風景」であることが伝わるのだろうか。筆者は学生に「どんな子どもがいるだろう？」と投げかける。ある学生が答える。「おかずをよそっている子ども」。「じゃあこの空間のどこでどんなふうによそっているかな？やってみよう」と筆者がその学生に促すと、学生は「舞台」に進み出て、おかずをよそうポー

ズで止まる。筆者は続ける。「いいねえ。でもこれだけでは、まだ給食風景だとわからないよね。他にどんな子どもがいるかな?」。見ていた別の学生は答えた。「お盆におかずを載せてもらっている子ども」。学生は即座に「舞台」に歩み出て、おかずをよそうポーズで止まっている学生の前に立ち、お盆を差し出すポーズをとった。「いいねえ。今、最初の学生のポーズを受け止めて、自分のポーズを決めたよね。二人の間に関係性が生まれたよね」と筆者は声をかける。「表現」に正解はなく、どのような「表現」をも認め肯定することが大事なのだ、と学生に実感させるような声かけは、きわめて重要である。ポーズは3人目、4人目…と続く。「給食を床にこぼす子ども」「仁王立ちで見ている先生」などユニークな登場人物を表現する学生もいるなか、7人全員がさまざまなポーズで止まった。一枚の立体的な「絵」すなわち「静止画」の完成である。

「静止画」は、動きをとまわず、セリフもない。なので大人しく引っ込み思案な学生や羞恥心の強い学生も、抵抗を感じることなく取り組むことができる。

さて、上述のように例を見せながらのルール説明が終わると、各グループに課題（「お題」）が与えられる。各グループのリーダーは筆者のもとに集まり、「お題」が書かれた紙片（「お題」が見えないように二つ折りにしてある）を、一枚選ぶ。そして、二つ折りにした紙片を開いて「お題」を確認する。「お題」はそれぞれ、「動物園」「映画の撮影現場」「運動会」「美術館」などと指定されている。リーダーは「お題」を自分のグループに持ち帰り、グループのメンバーに伝えるとともに、その「お題」を「絵」すなわち「静止画」で表現するにはどうしたらよいか、グループ全員で話し合いが始まる。10分後には、一グループずつ「舞台」で発表を行う。「観客」である他の学生たちがそのグループの発表を見て、この「お題」を当てることができたらOKである。

発表が始まると、70人の学生はシーンとして他のグループの発表に見入った。ある学生は床に寝転んだり、アクロバティックなポーズで静止して「動物園」のアシカを表現し、飼育係役の学生と協力して、餌をもらう場面を創り上げた。「ムンクの叫び」の表情とポーズや、ロダンの「考える人」のポーズで静止して「美術館」を表したグループは、美術館内の職員や鑑賞者役の学生たちと巧みに連携して、立ち位置や空間の使い方を工夫しながら「美術館」を表現した。ユニークな発想やアイデアが随所に見られ、他の学生

と協力しながらチームワークを発揮し、演じる喜びや表現する楽しさを感じている学生は少なくない。

この活動の特徴は、一人一人が登場人物となって登場するという、グループ全員が明確な役割を持って参加しなければならない、という点にある。また、自分のグループが発表して終わりではなく、他のグループの発表を見て、そのグループが表現しようとしているものは何なのかを汲み取り受け止めると同時に、このような表現の仕方があったのか、自分だったらこうやって表現しようなど、他者から学ぶことが多いことも、この活動の重要なポイントである。「静止画」では、言葉で考えていたことを身体化することで、複雑なテーマや内容をシンプルな形に置き換えることができる。このことでテーマや道徳的価値を際立たせることができる。

V. 演劇の導入の意義

教職科目である「道徳の指導法」における課題の一つは、そこで学ぶ知識や概念が、学生のうちに生きて働く力にならないことが多いことである。つまり、道徳性の具体的な行為であるはずの「思いやり」や「協力」などが、実際の体験や実感を伴わず、「言葉」のみが独り歩きしている点である。それがゆえに「キレイごと」「説教くさい」と否定的に受け止める学生もいることである。これらが学生のうちに実感を持って受け止められ、活きた力となるには、演劇を取り入れた活動のように、身体を使い、五感を駆使して、学生たちが実際に活動し体験することが何より重要である。

このことの必要性・重要性をある学生は、次のように記す。「相手の目を見て話しなさい、人の話を聞くときは相手の顔を見て、周りの人を大切にいなさい、と学校で教わるけれど、言われるだけではわからなくて、こんなふうに体験したり、体験することによって感じたりすることで、こういうことは学ぶことができるのではないかと思います」²²。またある学生は次のように述べる。「日ごろの道徳の授業では文章を読んで“思いやりは大事だ”とか、“相手の立場になって考えてみよう”など、頭ではわかっているけども実際やるとなると難しい。演劇ワークショップを通して無意識のうちに相手への思いやりの気持ちや相手の気持ちを考える力がつくのではないかと考える」²³。また別の学生は次のように記す。「お互いの違いや個性があることを言葉で“教える”のではなく、体験を通して

他者とかわることで、児童が自らお互いの違いに気付くことができると思う」²⁴。

多くの学生が、レポートの中で実際に自分たちが体験したグループでの創作や集団での表現を通して、次のようなことを強く実感したと述べた。すなわち、皆で協力することやチームワークの大切さ、他者のことを考え、互いに思いやり、異なる価値観を受け入れ尊重すること、信頼関係を築き、相手の立場になって考えること、多様性を認め合うこと、責任感および利己心の克服などである。かれらは、演劇を取り入れた活動の際、実際にそのような行動をとり、その必要さと重要性およびそのように活動する楽しさと素晴らしさを実感し、そのように行動する力を身につけたのである。

「静止画」の活動では、個人ではなくグループで協力して一つの作品を作り上げるため、個人の責任感と協調性、発想力が養われる。一人一人が意見を出し合い、お互いの意見を尊重しながら試行錯誤して形にしていく過程がとても大切だと感じた。異なった意見やアイデアをみんなで共有することで、一人一人感じ方や表現の仕方は異なるということ、さまざまな考えを持つ人がたくさんいるということに気付くことができる。また、自分の役割を意識することでそれを果たそうとし、他の人をサポートしようとするようになる。この活動を通して、みんなで協力することの大切さを知り、また協力してやり遂げたことに対する大きな達成感を感じることができた²⁵。

いうまでもなく、演劇は一人ではできない。他者と共に協力して創り上げていくことをその本質とする。演劇の導入は、青年が「嵐」「動揺」の生のなかに置かれつつも、自分の内面を見つめ、自己の道徳性すなわち他者と共に協力して生きたい、お互いを認め尊重し合いよりよく生きたい、との道徳性を成長させることに大きく寄与するのである。

(1) 青年に自己教育の場を与える

学生の中には、演劇を経験したことのない者も少なくない。「このような授業は初めてで、最初は少し恥ずかしい気持ちや戸惑いもあった」²⁶という学生や、「小学校時代の発表会での経験しかなく、全く自信がなかったので、どんなことをするのか緊張していた」²⁷と明かす学生もいるように、なかには人前で表

現することに苦手意識や抵抗感を示す学生もいた。ある学生は「ワーク中に大きな声で呼びかけたり、自分から話を進めたりと、積極的な行動をする人が大変目立ち、自分自身の積極性のなさを痛感した」²⁸と振り返り、別の学生は「自分の意見をはきはき発言する人を見て、恥ずかしいなどと考えるのをやめた。意見があるなら誇りを持って発言しようと思いました」²⁹と振り返る。

これは、すでに述べたように、シュブランガーのいう自己へ向けられた「厳しい内省の眼」である。誰に指図されなくとも、自らの言動を厳しい眼で見つめ、自らの考え方を変えたり、行いを正したりするのである。このことをかれは、すでに言及したように「自己批判の中に同時に自己教育 (Selbsterziehung) がある」³⁰と述べる。ある学生は「私は普段は自分から意見を言ったりするのが苦手だけど、グループの代表をかってでた」³¹と記すが、これは、この学生のうちに、自己改革や自己変革すなわち自己教育への意識や願望が芽生えたことに他ならない。と同時に、全体のために自分ができる貢献をしたいとの思い、すなわち「利己主義」を克服し、他者に手を差し伸べる「普遍的な人間愛 (allgemeine Menschenliebe)」³²をもって生きたいとの思いが生じていることをも意味している。これらのことから、演劇は青年に自己教育の場を与えるものである、ということができる。

(2) 演劇を取り入れ、道徳性育成を重視した「総合的な学習の時間」の指導法の習得の道を拓く

演劇を取り入れた道徳性育成のための活動を終えて、多くの学生が身体を使って活動すること、多様性を認め合うこと、皆で協力すること、表現することなどの楽しさと素晴らしさを実感し、充実感を得た様子であった。学生がこのように実感し、楽しさと素晴らしさを実感することは、道徳性の育成を重視した「総合的な学習の時間」を担当できる力を身につけるにあたってきわめて重要である。というのも、活動の楽しさや素晴らしさを体感し、実感できてはじめて、「子どもたちにもこのような体験をさせたい」「将来教師になったとき、自分もこのような道徳性を育む活動を行いたい」との意欲、すなわち道徳性の育成を重視した「総合的な学習の時間」を担当する意欲や技術習得への意欲の醸成、および従来の指導法にとどまらない新たな教育実践を行うことへの意欲が湧き起こるからである。このことは、次のような学生の意見に明確に見て取ることができる。

「演劇を取り入れた道徳性育成のための活動を行って、とても楽しく活動することができた。子どもたちも演劇を取り入れた活動は楽しんで行ってくれると確信した」³³「授業が終わった後の爽快感は、他の授業では感じられないものであった。この授業を経験する子どもたちも、とても充実感を感じられるだろう」³⁴「私は子どもたちに同じような経験をして仲間の大切さ、協力して一つの作品を身体を使って表現する楽しさを味わってほしいと思った」³⁵「なにより今回の活動はとても楽しかった。大学生である私たちも夢中になって活動をしていた。それは私もこんな活動があればいいなと思えるものであった。楽しいというのは教育の中でとても大切な要素である。楽しいと思えば、子どもは自ら意欲的に学ぶ。主体的な深い学びとは、まさにこのことをいうのだと思う」³⁶。

おわりに

以上、青年の本性すなわち（１）青年の心は「嵐」の状態にある、（２）自己を見つめ、自己教育に向かう、（３）青年は演劇への強い欲求を持つ、（４）青年・学生は「子どもの道徳性を育む指導の方法」を学びたいと願う、について述べ、これらの青年期の特徴を踏まえ、道徳性の育成を重視した「総合的な学習の時間」を指導できる教師の養成を目指して、大学の授業に「演劇」を導入しすることの意義および成果について、筆者の実践の実例を組み入れて論述した。

すでに述べたように、演劇は小・中学校における「総合的な学習の時間」のなかで行われることが多い。国語、社会、音楽、体育、家庭科など多様な領域を含む演劇は、「総合的な学習の時間」のねらいである、横断的・総合的な学びを可能にすると同時に、これまで述べてきたように、主体性、協調性、創造性、コミュニケーション能力といった道徳性を育むことも可能にする。大学において、学生がこのような特質を持つ演劇を取り入れた授業を体験することで、身をもってこれらの重要性を実感し、自信をもって、道徳性の育成を重視した「総合的な学習の時間」を展開することができるようになるのである。

註

¹ 山本郁美「総合的な学習の時間 演劇活動 <子ども義士物語> 伝えよう! みんなのきずなと義士魂!! -兵庫県/赤穂市立城西小学校」『教育ジャーナル』2010年、1-4頁。

² E. Spranger, *Psychologie des Jugendalters*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1924, S.48, シュプランガー著、土井竹治訳『青年の心理』五月書房、1973年、49頁。

³ A.a.O., S.48, 前掲書、49頁。

⁴ A.a.O., S.49, 前掲書、50頁。

⁵ R. Steiner, *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens*, Rudolf Steiner Verlag, 1921-22, S.240.

⁶ E. Spranger, *Psychologie des Jugendalters*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1924, S.163, シュプランガー著、土井竹治訳『青年の心理』五月書房、1973年、221頁。

⁷ A.a.O., S.48, 前掲書、49頁。

⁸ R. Steiner, *Die Erziehungsfrage als soziale Frage*, Rudolf Steiner Verlag, 1919, S.21.

⁹ E. Spranger, *Psychologie des Jugendalters*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1924, S.67, シュプランガー著、土井竹治訳『青年の心理』五月書房、1973年、78頁。

¹⁰ A.a.O., S. 67, 前掲書、77頁。

¹¹ A.a.O., S.67, 前掲書、78頁。

¹² A.a.O., S.67.

¹³ A.a.O., S.67, 前掲書、78頁。

¹⁴ A.a.O., S.159, 前掲書、216頁。

¹⁵ A.a.O., S.65, 前掲書、76頁。

¹⁶ A.a.O., S.160, 前掲書、217頁。

¹⁷ 広瀬綾子『演劇教育の理論と実践の研究 - 自由ヴァルドルフ学校の演劇教育 -』東信堂、2011年に詳しい。

¹⁸ Ch. Lindenberg, *Waldorfschulen: Angstfrei lernen, selbstbewußt handeln*, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1975, S.160, リンデンベルク著、新田義之・新田貴代訳『自由ヴァルドルフ学校』明治図書、1977年、223頁。

¹⁹ A.a.O., S.158, 前掲書、219頁。

²⁰ NPO法人京田辺シュタイナー学校担任教師、津田義子による筆者宛てFAX（2004年1月11日付け）。ウィーンのヴァルドルフ教員養成大学における当時の卒業演劇公演（W. シェイクスピア作『真夏の夜の夢』）を振り返っての記述。津田は1990年から1991年にかけて、ウィーンのヴァルドルフ教員養成大学にて学び、ヴァルドルフ学校教員資格を取得。

²¹ 『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』

文部科学省, 平成30年, 『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』 文部科学省, 平成30年。

- ²² 学生A (梅光学院大学における「道德の指導法」受講生, 2017年)
- ²³ 学生B (梅光学院大学における「道德の指導法」受講生, 2017年)
- ²⁴ 学生C (梅光学院大学における「道德の指導法」受講生, 2016年)
- ²⁵ 学生D (梅光学院大学における「道德の指導法」受講生, 2016年)
- ²⁶ 学生E (梅光学院大学における「道德の指導法」受講生, 2016年)
- ²⁷ 学生F (梅光学院大学における「道德の指導法」受講生, 2016年)
- ²⁸ 学生G (梅光学院大学における「道德の指導法」受講生, 2016年)
- ²⁹ 学生H (梅光学院大学における「道德の指導法」受講生, 2016年)
- ³⁰ E. Spranger, *Psychologie des Jugendalters*, Quelle&Meyer, Heidelberg, 1924, S.163, シュプランガー著, 土井竹治訳『青年の心理』五月書房, 1973年, 221頁。
- ³¹ 学生I (梅光学院大学における「梅光BASIS」受講生, 2016年)
- ³² R. Steiner, *Die Erziehungsfrage als soziale Frage*, Rudolf Steiner Verlag, 1919, S.21.
- ³³ 学生J (梅光学院大学における「道德の指導法」受講生, 2017年)
- ³⁴ 学生K (梅光学院大学における「道德の指導法」受講生, 2017年)
- ³⁵ 学生L (梅光学院大学における「道德の指導法」受講生, 2017年)
- ³⁶ 学生M (梅光学院大学における「道德の指導法」受講生, 2016年)