

道徳教育におけるドラマ化の意義

—道徳教育における身体知の意義を体験過程論から考える—

今枝弘三

1. はじめに

社会学者マックス・ウェーバーは20世紀の初めに『社会科学と社会政策にかかわる認識の「客観性」』という論文を発表した。彼のいう「客観性」とは如何なる立場にも立たず、価値判断をしないということではなく、自らの立論の価値基準を明確にし、意識化することであった。本論においても、時間的空間的に制約を背負った体験を出発点としながら、自らの価値基準を明確にしていきたい。筆者は長らく首都圏の公立高校で社会科の教員として高校生を教えていたが、20代の頃、荒れに荒れた学校に赴任し、倫理や政治経済の科目で、言葉で伝達するだけの授業の限界に直面した。こうした中で、特に倫理を学ぶ上で身体を伴った、身をもってわかる体験が必要なのではないかという問題意識が芽生えた。

一方、近年、教育現場での「いじめ」による自殺の多発が大きく取り上げられるようになってきた。こうした事態の中で、2018年度から小学校、そして2019年度から中学校で「道徳」教育の充実を図るために「道徳」が特別の教科として設定されることになった。この改訂のキーワードは「考える道徳」「議論する道徳」である。また、新しい学習指導要領としては「主体的・対話的で深い学び」がキーワードとなっている。

確かに、慣習的道徳を身につける教育よりも、多様な価値の中からそれぞれの状況に最もふさわしい価値を考えるという反省的道徳の教育が重視され、そのために「モラルジレンマ」や「ケースメソッド」など様々な教材が用意されてきた。これらはワークシートに自分の考えをまとめたり、グループで議論したりして、道徳的価値、道徳的行為を考えることに秀でた方法であると言える。しかしながら、身体を持った我々人間には、関わり、行動する中で感じるということが先立っており、考えたり、概念化するのは次のステップである。これまでスキル・トレーニングなどでは、考えたり理解したことを行動化するという方向に重点が置かれていたが、体験に伴う実感と概念的理解は常に相互に循環するものとしてあり、体験に伴う実感から出発することをおろそかにすることはできない。

では、体験に伴う実感から出発することとは何か。それは従来、身をもってわかる、からだで覚えると言われてきたことである。今、いじめ問題を端緒として道徳教育の充実が叫ばれている。その道徳教育において、この体験を通して、身体の実感としてわかるということが、本当の意味での充実には欠かせないのではないだろうか。

2. 本稿の目的

道徳教育において、「体験を通して、身体の実感としてわかる」ということが、どのようにして可能となるのか、その可能性を探りたい。ここで「身体の実感としてわかる」ということを身体知と表現したいが、ここでの身体とは、心または精神と区別されるものとしての体を指しているのではない。心と体が分節化される以前のまごとの身体を指している。言い換えると、概念化される以前の実感として感じられる身体をいう。こうい

何か聞きなれない、馴染みのない言葉のようであるが、芸術活動や技能、武術、スポーツにおいて、繰り返すうちに出来るようになる、からだで覚える、身につくという時の身体である。したがって、修行のからだと表現すれば、東洋人にはむしろ馴染み深い身体と言えるかもしれない。

ドラマ教育の提唱者であるブライアン・ウェイは『ドラマによる表現教育』の冒頭で、「ここに『盲人とは何ですか』という質問があったとする。答えはきっと『盲人とは目の見えない人のことです』となるだろう。しかし、こんな答えも考えられはしまいか。『目を閉じてごらん。ずーっとつぶったままにいるんだよ。この部屋の出口を探してごらん』。初めの答えはまさしく正確な情報であり、知的満足を与えるものである。後の答えは直接経験に訴え、知的理解を越えて、心と魂に触れるものである。」⁽¹⁾とドラマ教育の意義を端的に説明している。ここでは身体知とは言われていないが、目をつぶったまま出口を探すことによって、その不安や恐怖を「身体の実感としてわかる」ということには違いない。

これまで、次に取り上げる学習指導要領および解説においても、また、生田茂⁽²⁾や江橋照雄ら⁽³⁾によって、道徳教育における役割演技の効果について多面的に論じられてきた。しかし、ここでは学校教育という限られた空間で、児童、生徒が道徳を「身体の実感としてわかる」方法として、教材のドラマ化を取り上げ、その身体の実感をユージン・T・ジェンドリンの体験過程への直接照合によってもたらされる「実感」フェルトセンスに近づけることによって、ドラマ化の意義を明らかにしていきたい。

3. 道徳教育におけるドラマ化

3.1. 学習指導要領において

これまで、道徳教育において、全くドラマ化が用いられて来なかったわけではない。そもそも道徳の時間が特設された昭和33年の学習指導要領においては、小学校、中学校とも指導上の留意事項として、一方的な教授や徳目の解説にならないように、話し合い（討議）、実践活動などとともに「劇化」という文言が入っていた。その後、この言葉は学習指導要領自体からは消えるが、学習指導書および学習指導要領解説の中では生かされ、例えば平成29年7月の『小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編』では、道徳科に生かす指導方法の工夫として「オ 動作化、役割演技など表現活動の工夫」とあり、「児童が表現する活動の方法としては、発表したり書いたりすることのほかに、児童に特定の役割を与えて即興的に演技する役割演技の工夫、動きや言葉を模倣して理解を深める動作化の工夫、音楽、所作、その場に合った身のこなし、表情などで自分の考えを表現する工夫などがよく試みられる。また、実際の場面の追体験や道徳的行為などをしてみることも方法として考えられる。」⁽⁴⁾と説明されている。また、同じく平成29年7月に出された『中学校学習指導要領解説特別の教科道徳編』においても、道徳科に生かす指導方法の工夫として、一部表現が異なるもののほぼ同様の記述があり、前掲の最後の一文が「また、実際の場面の追体験、実験や観察、調査等による表現物を伴った学習活動も実感的な理解につながる方法である。」となり、加えて「道徳科の授業に動作化や役割演技、コミュニケーションを深める活動などを取り入れることは、生徒の感性を磨いたり、臨場感を高めたりすることとともに、表現活動を通して自分自身の問題として深く関わり、ねらいの根底にある道徳的価値についての共感的な理解を深め、主体的に道徳性を身に付けることに資するものである。」⁽⁵⁾とその意義に触れ、続いて指導に当たっての配慮と事前準備についての記述がある。

これらを踏まえて、平成30年度から使用されている検定済小学校『道徳』の教科書においても、8社中、日本文教出版と教育出版は明確に、役割演技（ロール・プレイング）およびモラル・スキル・トレーニングを各学年35時間の教材うち2、3時間について取り入れている。また、平成31年度から使用される検定済中学校『道徳』の教科書においても、8社中、日本文教出版は役割演技を、東京書籍はAction!として動作化をやはり各学年2時間分取り入れている。

ここでは教科書の内容について細かく記述することはしないが、次にこれらのワークの基礎になっている役割演技（ロール・プレイング）のルーツであるサイコドラマから簡単に振り返ってみたい。

3.2. サイコドラマ

サイコドラマは、1889年ルーマニア生まれの精神科医であったヤコブ・レビ・モレノの心理劇に由来する。精神科医としての日常の傍らで演劇活動にのめりこんでいったモレノは、アリストテレスが「詩学」の中で述べたギリシア悲劇のもたらす心のカタルシス（浄化）という効果について注目した。このことから彼は、普段、日常では表れていないが、自分の内面に潜んだ役割を演じることで、人格の狭小さが克服され、日常的課題の克服が図れるのではないかと考えた。例えば、モレノの劇団において、実生活では脚本家の夫に意地悪く粗暴に振舞うが、舞台では清楚で可憐な役を得意とするバーバラという女優が、正反対の身を持ち崩した娼婦など汚れ役を演じることで、家庭での問題の核心が鮮明になり、解決の糸口がつかめたりした。このように、心理劇においては、役割を深く内面に根ざした形で演じるならば、影の受容など劇的な人格の変容・発展が期待できる。

サイコドラマを構成する要素は5つあり、それは1) 監督、2) 主役、3) 補助的自我、4) 観客、5) 舞台である。補助的自我とは主役以外のすべての役者をさすが、このなかで、治療の中心となるのは、自らを演じる主役自身である。主役は自分が体験してきた印象深い人生の一場面を想起し、補助的自我の助けを借りながら監督のリードのもとで、人生の心理的追体験をする。プロセスとしては①ウォームアップ、②アクション、③シェアリングである。②の段階で、主役の記憶をたどりながら、補助的自我にセリフと演技を覚えてもらい、人生の一場面の再現をする。監督はその場面において主役が内面に目を向け、新たな気づきや発見がなされるように適切な質問を発していく。こうした過程で心理的なカタルシス（浄化）がもたらされることを目指すのである。

このように、主役が自分の体験を想起し演じることは基本型であり、実際には先ほど挙げたバーバラのように類似の体験でもあり得るし、また、学校では優等生に劣等生の役を演じさせるような実生活と正反対のドラマもあり得る。さらにモレノのサイコドラマからは様々な技法が生まれており、「役割交代法」や「あき椅子技法」⁽⁶⁾は教育現場においてロール・レタリングなど様々に形を変えて、応用されている。

3.3. ロール・プレイング

日本では横浜市立大学の外林大作がモレノの心理劇をロール・プレイングと呼び、アレンジを加えた。広く教育現場で道徳教育の手法として用いられるときには、先に述べた治療および自己実現としての内面的な深まりを求めることよりも、むしろ他者の役割を演じることで、これまで気づかなかった他者の気持ちを自分のものとして理解する、つまり他者への共感を促すための手法として用いられることが多い。教育現場では、必ずしも心理療法に精通した教員が授業を実施するわけではないので、こうした扱いのほうがより安全性は高いと考えられる。

一般的に教育現場で、ロール・プレイングとして実施される場合のプロセスとしては、①ウォーミング・アップ、②場面設定、③プレイ、④シェアリングという流れで捉えることが出来る。ウォーミング・アップはいろいろな形が考えられるが、構成的グループ・エンカウンターなどで用いられる、グループワークを始める前のアイスブレイキングなどが利用できる。グループで活動を始めるに当たって、一人一人の心と身体をほぐすワークである。次に、場面設定が適切になされるかどうか、道徳教育と呼べるかどうかの鍵になってくる。オリジナルな場面の設定でも構わないし、実際に起こったことの追体験的な設定でもよい。また、小説や民話の一場面だけを切り取ってアレンジしても問題は生じない。3番目のプレイであるが、ここでは台本の仕込みや演技指導は必要なく、それぞれの内側から湧いてくる即興的な台詞によって物語が展開する。スムーズに台詞が出てくるかどうかはウォーミング・アップによって十分、心身が開かれた状態になっているかによる。展開が行き詰ったときなど、いったん中断し、役割交代をしてみることもある。最後にシェアリングであるが、建設的な議論になるためには、教員の側からの問いかけが重要となる。つまり、演じた人の演技が下手であったとか、格好が面白かったとか、傍観者的な発言にならずに、観客が演者と同じ気持ちを共有できるようにすることが大切である。例えば「あのときの〇〇（役の名）の気持ちはどうだったのだろうか」、「みんなも〇〇のように感じましたか」などである。全員に意見を求めるときにはワークシートを作って記入させる方法もある。

以上、モレノのサイコドラマから発展したロール・プレイングは役割演技として、道徳教育の手法の中で様々な利用されており、そのあり方もモレノのオリジナルな設定から離れて、極めて多様なものとなっている。

3.4. プレイバックシアター

プレイバックシアターはモレノ研究所に勤めた経験を持つ、ジョナサン・フォックスによって始められた。基本的枠組みはサイコドラマから引き継いでおり、コンダクター、テラー、アクター、ミュージシャン、観客によって構成される。手順は、まず一般の観客の中から体験のテラーに出てもらい、自らの体験を語ってもらう。次に語られた場面をコンダクター、ミュージシャンのもとでアクターが演じる。この点がテラーが直接演じるサイコドラマとの相違点であるが、演じられる過程で、自分の体験を目の前で追体験するテラーのみならず、アクター、コンダクター、ミュージシャン、観客すべてがカタルシスを体験するものとなっている。

日本の教育現場では、劇団員が小学校を訪問し、いじめ体験などを子供に語ってもらい、それをアクターが演じ、さらに観客である子供たちにも、いじめ防止のための行動を、演技に参加することで体験してもらうというような試みがある。どの子のどんな体験を取り上げるか、テラーとなった子供の心は癒されるのかなど、訓練を積まないで、誰でもどこでもできるものではないが、いじめとその解消法について子どもたちが身体的に疑似体験できるという点で、非常に意義深い試みであると思われる。

3.5. モラル・スキル・トレーニング

上越教育大の林泰成が、ソーシャル・スキル・トレーニング（SST）をベースにして、功利的なソーシャル・スキルとは異なる、道徳的価値を目指すスキルを身につける方法としてモラル・スキル・トレーニングを提唱した。林がこのトレーニングを構想したきっかけは、頭で道徳的なことがわかっている、それが行動に移されるまでには一つの壁が存在していると感じたためである。具体的場面を想定して、わかっているけど行動できない子供たちに行動の仕方を身につけさせるトレーニングである。

具体的には、

- ①資料の提示（まず、道徳資料を提示する）
- ②ペア・インタビュー（資料の登場人物になり、二人でインタビューしあう。ロール・プレイングのウォーミングアップ）
- ③ロール・プレイング（ある場面を実際に演じる。この際シナリオ通りに演じるのではなく、状況設定だけして、本人たちの自由な役割創造に任せる）
- ④シェアリング（ロール・プレイングの感想等を言い合い、よい行動を強化し、悪い部分を修正する）
- ⑤メンタル・リハーサル（教師の朗読によって、類似した別の場面をイメージさせ、その場での自分の行動を考えさせる）
- ⑥ロール・プレイング（イメージしたものを再度演じる。初めのロール・プレイングで身につけたものを一般化するための作業）
- ⑦シェアリング（再度演じた感想等を言い合い、よい行動を強化し、悪い部分を修正する）
- ⑧課題の提示（身につけたことを、日常場面できるように課題を出す）

という流れが提案されている。⁽⁷⁾

この方法は、単発のロール・プレイングだけで実施される場合に比べて、プレイのあとに振り返りを入れ、より良い振舞いを再度、演じることによって、より実践につながりやすいものとなっている。同一の場面を繰り返すか、あるいは一般化のため別の類似の場面まで演じるかは、児童・生徒を見ての授業者の判断となる。別の類似の場面とは、例えばお年寄りへの小さな親切ということに関してとか、あるいは社会生活のなかでの迷惑行為に対してどのような対応をするかということを複数の場面で考えるということである。

確かにこの方法は、一定のスキルを身につける上では大きな力を持っていると考えられる。しかしながら、振り返りのなかで演じた実感を確認することは出来るものの、頭で考えたあるべき行為をロール・プレイングのなかで身につけるという方向に重点が置かれていることは間違いない。しかし、はじめにでも触れたように、本稿では実感から出発することを重視している。

3.6. ドラマ化の意義の再構成

ここまで、道徳教育における劇化、役割演技のベースになっているものを取り上げてきたが、これらの方法の意義も、ジェンドリンの体験過程論から説明することが出来る。例えば、3.2.のサイコドラマにおいて、女優バーバラは家庭で夫に対して意地悪く粗暴に振る舞う体験を、身を持ち崩した娼婦の演技のなかで追体験し、その時に感じられた身体の実感から自分自身を見つめなおしたということができる。言い換えると、演じて振り返ることで、夫に粗暴に振る舞う自分自身の本当の気持ちに気が付き、体験が再構成されたと言える。それは、演じる中で「実感」フェルトセンスに触れたということである。

4. 体験過程および「実感」から捉える道徳教育

4.1. ユージン・T・ジェンドリンと体験過程論

ユージン・T・ジェンドリンは1926年、ウィーンで生まれた。1938年、ナチスのオーストリア侵攻に伴い、両親とともに3人でウィーンを脱出し、オランダを経て、アメリカに向かう。60歳を越えてから、彼はこの時の体験を語り、幾度も危機に見舞われたが、父親のフィーリングによって助けられたと述べている。それは、ウィーンの家を出発する時に、父親が再度、郵便物を確認し、アメリカ合衆国市民権を得るための審査を開始したことを証明する書類を手にしたこと。駅に停車中の列車の中で家族にレモネードを買おうとして、席を外したちょうどその時にゲシュタポが現れ、間一髪、逮捕を免れたこと。また、ユダヤ人をナチスに売り渡していた偽の脱出手配師を直観的に見抜いたことなど。この時の父親のフィーリングが後に、フォーカシングによって感じられる身体の「実感」フェルトセンスに繋がってくる。

その後、シカゴ大学で哲学の研究をしていたジェンドリンは、カール・ロジャーズに出会い、心理臨床の世界に踏み込むことになる。それは彼の哲学が、象徴化や言語化される以前の体験過程（前概念的体験の流れ）を問題としていたからである。ある種のフィーリングとして感じられる前概念的体験は、普段、意識化されることはなく、なんとなくそこから象徴化、言語化をして生活世界を意味づけしている。その象徴化、言語化のあり方は、置かれた文化や歴史によって様々であり、象徴や言語を用いることで伝達可能なものとなるのだが、その象徴や言語による意味づけが体験過程そのものとうまくフィットしない場合も生じてくる。その場合、自己像は体験過程と一致できずに、自分が自分でないという感覚に陥る。

ロジャーズのカウンセリングは、カウンセラーの受容と共感と自己一致の傾聴のなかでクライアントの自分が自分らしく、自己一致していく過程を手助けするものであった。ジェンドリンはさらにクライアントが自分自身の内面に目を向け、身体が示すフェルトセンスに気付く方法としてフォーカシングという技法を生み出した。これは体験過程で身体が示すある種の「感じ」に問いかけ、象徴化や言語化によって、体験を再構成し、自己像の不一致を一致へ、体験過程を前へ進ませるものである。

フォーカシングの具体的な手順は、ジェンドリンの『フォーカシング』を参照してみると、①空間をつくる：自分の身体の内部に注意を向ける。様々な気がかりなことから出てきた「感じ」との間に少し空間をつくる。②フェルトセンス：焦点化したい気がかりなことに対する自分の気持ち、その「感じ」の全部をひとまとめにして自分に感じさせる。③取っ手（ハンドル）：このフェルトセンスにぴったりの言葉、イメージを見つける。④共鳴させる：フェルトセンスと言葉・イメージがぴったりしているか、付き合わせる。⑤尋ねる：この「感じ」のなかに何があるのか尋ねる。⑥受けとる：シフト（変化）を伴って出てきたものを受け取る。しばらく、それと一緒にいる。以上の6ステップである。⁽⁸⁾

4.2. 自己と他者と体験過程

ジェンドリンは、こうした体験過程の再構成のことをフェルトシフトとも呼んでいるが、理想的には道徳教育において、他者との関わり合いの中で、自分が最も自分らしく自己一致した在り方にフェルトシフトしていけばいい。これを他者との関わりの中で伴に目指すのが、インタラクティブ・フォーカシングである。基本的には、フォーカシングの時の、フォーカサーとリスナーが交互に役割を交代して行うものである。この際、リスナーと

して大切なことは、カウンセリングの3条件、受容と共感と自己一致の傾聴が守られていること。また、決して解釈したり、分析したりしないことである。なぜなら、安易な解釈、分析はフォーカサー自身の体験過程の推進を妨げてしまう可能性があるからだ。この点は、人は受容と共感の関係の中においてこそ、最も自分らしく自己一致していられるというロジャーズの考え方を引き継いだものである。対象化し分析するような関係の中では、他者は「それ」となり、容易に自己にとっての手段となりうる。反対に他者にとって自己が手段ではなく、対象化されないで受容されたとき、自己を偽らずにありのままの自己に向き合うことが出来る。この時、人は自己の身体知であるフェルトセンスに開かれ、体験過程が推進する。

従って、インタラクティブ・フォーカシングの手法も道徳教育のなかで、互いの傾聴訓練という形で取り入れることは出来る。しかし、教科として多くの道徳的価値を身につけることをねらい、教科書を使って授業を展開するとき、そこで用いられる役割演技やモラル・スキル・トレーニングなどドラマ化に欠かせないものとして、受容と共感された場で自分が自分でいられることが必要となってくるのである。

4.3. 体験過程論から見るドラマ化

ジェンドリンはその著“*A PROCESS MODEL*”第Ⅷ章をモダン・バレエの創始者イサドラ・ダンカンの自伝から始めている。「何時間も両手を太陽神経叢の上で組み、じっと立っていることもあった。長時間、まるでトランス状態になったかのように動かずにじっとしている私を見て、母はひどく心配した。しかし、私は求め続け、すべての動きがわき出す源、動力の中心、あらゆる種類の動きが生まれる統合体を発見した。」ちなみに、引用されなかったこの前の部分は、「私はアパートで夜も昼も、体の動きによる魂の神聖な表現としての踊りを追求し続けた。」⁽⁹⁾である。ジェンドリンはこの「すべての動きがわき出す源、動力の中心、あらゆる種類の動きがうまれる統合体を発見した」に身体知への直接照合を見る。

ジェンドリンは、ダンカンに続いてスタニスラフスキーの自伝『芸術におけるわが人生』から、演劇の演出・演技にとって、シンプルな赤裸々の情熱が大切で、それは複雑な生活現象の総体を含んでいなければならない、これには才能と、内的でスピリチュアルなテクニックを必要とすると彼が述べているところなどを引用している⁽¹⁰⁾。ジェンドリンはダンカンとともにスタニスラフスキーも身体知への直接的な照合をその創造活動の源にしていたと考えている。前にも触れたが、ここで問題となっている身体知は、近代科学の対象化によって生まれる論理とは異なり、心と体が分節化される前の身体において感じられる「実感」フェルトセンスである。そして身体は環境の中に位置づきながら、体験過程は推進されていくのであるが、ジェンドリンの考えでは、フェルトセンスを通して、体験過程に直接照合がなされるとき、その豊かな意味がよみがえり、推進がもたらされるのである。

残念ながら、多くの道徳教育において、ダンカンやスタニスラフスキーのような一流のレベルの創造活動を求めえるわけではない。しかも、身体の動きを伴う役割演技やモラル・スキル・トレーニングを実施しながらも、実感を伴わない動きに終始するならば、その場限りのペルソナ（仮面）劇で終わってしまう。例えば、これまで小学校高学年用の道徳資料として用いられてきた有名な資料として「レジにて」⁽¹¹⁾という資料がある。これは学習指導要領の内容項目Bのうち「だれに対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にすること。」をねらいとするもので、12コマの漫画の資料になっている。「小学校高学年のわたしは、コンビニに買い物に行きました。ただ、レジで若いお兄さんにわりこみをされ、不快に思っているところ、そのお兄さんが支払いのときに定期を落とします。迷ったのですが、定期を落としましたよと教えてあげました。しかし、お兄さんは『あ、ああ』とあいまいに答えてだけで定期を拾って出ていきました。残念な気持ちになりましたが、レジのおじさんがよく教えてあげたねと褒めてくれたので、とてもうれしい気持ちになりました。」というものである。それぞれの場面でのわたしの気持ちを問い、ねらいについて考えさせるというものである。指導案の指示では役割演技は入っていないが、現実にはもっと多様なケースが考えられ、ドラマ化をした方がよい資料である。実際に演じてみると、女の子の、落としましたよと教えたくない、無視したいという思いが出てきたり、レジのおじさんもお兄さんを注意してくれればいいのにという気持ちもあったりする。反対に、若いお兄さんも時間がなく、慌てていて女の子が並んでいるのを認識しなかったのかもしれない。大切なことは、こうした複雑なリアリティを伴った実感から出発することで、いきなり女の子は教えるべきですと持って行ってしまうはいけない。もちろん

指導案にもそんなことは書かれていないが、「親切にしたことへの喜びを味わわせ、進んで親切にしようとする意欲を高める」とあり、当初のねらい「だれに対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にすること」に導くことになっている。ただ、忘れてはいけないことはねらいの達成を焦るあまり、リアリティを欠いたショートカットにならないことで、プロセスを重視しない、実感を伴わないものは身につくことはない。

5. おわりに

先にも述べたが、道徳教育における身体知、実感がダンカンやスタニスラフスキーのレベルに達するにはかなりの修練がいる。しかしながら、両者は表現や行為における自己一致を求める点では共通しているということが出来る。4.2.で触れたように、人間の成長にとって、人との関係の中での自己一致は大変、重要な要素であった。道徳教育において、様々に役割演技やモラル・スキル・トレーニングなどドラマ化が用いられるようになってきた。その意義は標語や徳目の認知に留まらず、身体知、実感に触れることである。しかしながら、ドラマが演じられたときの実感を無視して、振り返りにおいてねらいとなる道徳的価値を先取りするようなことをすれば、自己一致のチャンスを逸することになる。あくまで、分節化する前の身体の実感から、問題を吟味していくことが大切である。その場合、ねらい通りの結論に達せず、オープン・エンドでの終了になってしまう授業もあるかもしれない。しかしながら、プロセスを重視した問題の吟味は、さまざまな道徳上の問題を身をもって考えていく技量として身につけて行くに違いない。

一方で、実践上、このことは、身体感覚や情動のままに行えばよいという誤解に陥ることも想定しえる。繰り返すまでもなく、身体の実感から道徳的価値を考えるということは、概念化のプロセスを重視すること、そしてファシリテーターとしての教員の積極的な関与のもとに、体験の実感と概念的理解の一致を目指すものであることは強調しておきたい。

引用文献等

- (1) ウェイ、ブライアン 岡田陽、高橋美智訳『ドラマによる表現教育』玉川大学出版 1977年 p13
- (2) 生田茂『役割演技で進める道徳指導』黎明書房 1989 pp.91-110
この中で生田は、役割演技の効果として、1. 自発性の回復 2. 創造性を高める 3. 自己を客観的にみつめ 4. 洞察力を養う 5. 道徳的实践力を高める を挙げている。
- (3) 江橋照雄編著『授業が生きる役割演技』明治図書 1992 pp.9-14
ここでは道徳教育における役割演技の効果として、1. 創造的な道徳的態度を形成し、自発的な道徳的实践を促進する。2. 自他の認識を深め、相手の立場に立った道徳的行為を促進する。3. 道徳的価値を体得することができる。4. 生起している事態を立体的に把握させ、価値の主體的自覚を促す。5. 児童・生徒の興味・関心に応ずることができ、学習意欲を促進する。6. 心理的浄化作用を促進し、安定した学級集団を形成して道徳的水準を高める。が挙げられている。
- (4) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』第4章指導計画の作成と内容の取扱い 第2節道徳科の指導 3 学習指導の多様な展開 (4) 道徳科に生かす指導方法の工夫 2017年 p.85
- (5) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』第4章指導計画の作成と内容の取扱い 第2節道徳科の指導 3 学習活動の多様な展開 (4) 道徳科に生かす指導方法の工夫 2017年 pp.84-85
- (6) 北原歌子『コミュニケーション 子どもとサイコドラマ』誠信書房 1983年 p21
- (7) 新井郁男、犬塚文雄、林泰成『道徳教育論』放送大学教育振興会 2005年 pp.84-85
- (8) ジェンドリン、ユージン・T. 村山正治、都留春夫、村瀬孝雄訳『フォーカシング』福村出版 1982年 pp.72-75.
- (9) ダンカン、イサドラ 山川亜希子・山川鉦矢訳『魂の燃ゆるまにーイサドラ・ダンカン自伝ー』富山房インターナショナル 2004年 pp.95-96 ジェンドリンのダンカン自伝からの引用自体が部分的に略されたものです。
- (10) ダンカンとスタニスラフスキーに関する記述は、Gendlin, E.T. *A PROCESS MODEL*, The International Focusing Institute (www.focusing.org) 1997 pp.216-224, 2017年5月ジェンドリン死去とともに、無料ダウンロード終了。その後、2017年11月にNorthwestern University Pressより書籍化された。
- (11) 真仁田昭ほか『6年生の道徳』文溪堂道徳副読本 2003年 pp.68-69 同指導書 pp.152-153

参考文献

- ・川幡政道『ロール・プレイング 即興劇による人間の探求と治療』春風社 2008 年
- ・クライン, J 諸富祥彦監訳 前田満寿美訳『インタラクティブ・フォーカシング・セラピー』誠信書房 2005 年
- ・スタニスラフスキー 蔵原惟人・江川卓訳『芸術におけるわが生涯』(上)(中)(下) 岩波文庫 2008 年
- ・高良聖編集『現代のエスプリ—サイコドラマの現在』至文堂 2005 年
- ・谷井淳一「自己成長のためのサイコドラマ入門—臨床心理士・福祉援助職のためのグループ技法」日本評論社 2013 年
- ・フォックス, ジョナサン 磯田雄二郎, 横山太範訳『エッセンシャル・モレノ—自発性, サイコドラマ, そして集団精神療法へ』金剛出版 2000 年
- ・マリノー, ルネ, F 増野肇, 増野信子訳『神を演じつづけた男—心理劇の父モレノの生涯とその時代』白揚社 1995 年
- ・宗像佳代(劇団プレイバックーズ代表)「プレイバックシアター入門—脚本のない即興劇—」明石書店 2006 年
- ・諸富祥彦・村里忠之・末武康弘編著「ジェンドリン哲学入門—フォーカシングの根底にあるもの—」コスモス・ライブラリー 2009 年
- ・今枝弘三「道徳教育の理論と方法—実践例とともに—」静岡学術出版 2014 年