

役を演じることによる自己認識と社会認識の変容プロセス  
—高校生の「自己の動揺」に着目した青年期の演劇教育—

東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科 芸術系教育講座（東京学芸大学）

R16-7003 鎌田麻衣子

## 目次

### 序章・・1

- 1 背景と問題意識
  - 1.1 高校教育
  - 1.2 青年期の問題
  - 1.3 演劇の授業
- 2 先行研究
  - 2.1 青年期の移行研究
  - 2.2 演劇の授業の研究
  - 2.3 発達の視点を持った演劇実践
  - 2.4 他者を演じることによる変容の研究
  - 2.5 デイビット・デイビスの青年期の演劇教育
  - 2.6 教育のためのドラマにおける役を演じる方法
  - 2.7 先行研究の検討まとめ
- 3 本研究の目的と対象
- 4 本研究の採用する方法論
  - 4.1 教育研究、演劇教育研究における質的研究
  - 4.2 エスノグラフィー
  - 4.3 実践研究
  - 4.4 データ
  - 4.5 分析方法
- 5 倫理的配慮
- 6 本論文の構成

### 第1章 青年期のアイデンティティの問題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・26

- 1 エリクソンのライフサイクル論におけるアイデンティティ
- 2 青年期—アイデンティティ対アイデンティティの拡散
- 3 青年期の内的動揺—成長への可能性を秘めたもの
  - 3.1 内的動揺をもたらすもの—青年期に潜む各段階の葛藤
  - 3.2 問題となって現れる青年期の症状—アイデンティティ拡散の具体例
  - 3.3 青年期にイデオロギーを選択すること—成人期以降のための社会的プロセス
  - 3.4 概念図について
- 4 青年期に猶予されること—モラトリアムと役割実験

- 5 社会の役割—適切な承認とそのための環境の構築
- 6 小括

## 第2章 役を演じること・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・39

- 1 役を演じること
  - 1.1 古代から中世
  - 1.2 近世から近代へ
- 2 スタニスラフスキーとそのシステム
  - 2.1 システムの生まれるきっかけ
  - 2.2 スタニスラフスキー・システム
- 3 スタニスラフスキーの役を演じる方法
  - 3.1 台本を読むことから役を演じる方法
    - 3.1.1 認識の時期
    - 3.1.2 体験の時期
    - 3.1.3 具象化の時期
  - 3.2 即興的に役を演じる方法
    - 3.2.1 戯曲の読み合わせはしない
    - 3.2.2 最小の行為・行動を自分自身としてやってみる
    - 3.2.3 いろいろな状況（条件）のもと、自分自身としてやってみる
    - 3.2.4 論理的な一貫した行動の流れの〈真実〉
    - 3.2.5 現実において私は何をしようかという問いかけ
- 4 小括

## 第3章 富田博之の演劇教育における演技のリアリズム—スタニスラフスキーの演技論との比較を通して・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・60

- 1 背景と目的
- 2 富田の演劇教育における「演ずること」の発見
- 3 リアリズム
- 4 子どもの現実から出発する
- 5 役を生きる
  - 5.1 スタニスラフスキーの「役を生きる」
  - 5.2 富田の「劇の論理」
  - 5.3 目指すべきものの差異
- 6 小括

## 第4章 演劇の授業・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・75

- 1 研究実施校
- 2 演劇の授業
  - 2.1 演劇の授業の概要
  - 2.2 演劇の授業において教師が気をつけていること
- 3 研究対象授業の概要
  - 3.1 授業概要
  - 3.2 生徒が行う実践課題について
  - 3.3 データ
- 4 題材の選定理由
  - 4.1 ロミオとジュリエット
  - 4.2 ガラスの動物園
- 5 対象の生徒について
- 6 実際の授業の様子
  - 6.1 一日目
  - 6.2 二日目
  - 6.3 三日目
  - 6.4 四日目
  - 6.5 五日目
  - 6.6 六日目
- 7 小括

## 第5章 台本を読むことから役を演じた生徒たちが経験した自己の動揺・・・・・・・・94

- 1 本章の目的
- 2 台本を読むことから役を演じる過程
  - 2.1 認識の時期
    - 2.1.1 役と出会う
    - 2.1.2 分析する一外的状況や事実を挙げる
    - 2.1.3 分析する一自分の中に同じ材料を探す
  - 2.2 体験の時期
    - 2.2.1 想像力一俳優の中に大切にしまわれていたもの
    - 2.2.2 我あり
    - 2.2.3 体験する
  - 2.3 具象化の時期
    - 2.3.1 自分の中での論理的な一貫性
    - 2.3.2 捉えがたい手段や方法でも伝えられる

- 3 生徒たちの経験した自己の動揺
  - 3.1 役と自分との違いに動揺する
  - 3.2 役の感情を表現できないことに動揺する
- 4 小括

## 第6章 即興的に役を演じた生徒たちが経験した自己の動揺・・・・・・・・・・・・・106

- 1 本章の目的
- 2 即興的に役を演じる過程
  - 2.1 物語の設定を取り入れる
  - 2.2 指示された身体的行動の狭い範囲を厳格に守る
  - 2.3 自分自身として演じる
  - 2.4 論理的な一貫した行動の流れの嘘と真実
  - 2.5 現実において私は何をしようかという問いかけ
- 3 生徒たちの経験した自己の動揺
  - 3.1 即興的に演じることがもたらすもの一役の経験が自分のことになる
  - 3.2 思いもしない衝動的な行為をした自分に動揺する
  - 3.3 生徒自身の人間としての感情が人間を感じるようになる
- 4 小括

## 第7章 生徒たちの自己認識と社会認識の変容プロセス・・・・・・・・・・・・・121

- 1 本章の目的
- 2 役を演じることによる生徒の認識の変容
  - 2.1 身体的な特徴や性による自己の動揺—アユミ
  - 2.2 恋愛、結婚に直面することによる自己の動揺—サエ
  - 2.3 人生への価値の模索による自己の動揺—マユ
  - 2.4 役の状況への思いがけない反応による自己の動揺—リカ
  - 2.5 自分なりのやり方を手に入れた—タツヤ
  - 2.6 否定的自己認識が強い—ヒカリ
- 3 考察
  - 3.1 身体や性の認識の意識化とその確信の経験
  - 3.2 社会の中で生きることを認識する経験
  - 3.3 人生への価値を得る気づきとなる経験
  - 3.4 寛容さを得る深い理解をもたらす経験
  - 3.5 経験を支配する仕方を調整する経験
  - 3.6 親密さの問題の克服と承認される経験
- 4 小括

**第8章 青年期の高校生が役を演じること・・・・・・・・・・・・・・・・・・134**

- 1 成長する可能性のある動揺
- 2 役を演じることは役割実験の場
- 3 再び概念図について
  - 3.1 青年期の前までの葛藤と役を演じること
  - 3.2 親密さの問題と役を演じること
  - 3.3 イデオロギーの選択と役を演じること
- 4 社会の側としての教師の役割
- 5 小括

**終章・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・143**

- 1 本研究で明らかになったこと
- 2 結論
- 3 総合考察
  - 3.1 演劇の授業で役を演じること一何を演じるのか
  - 3.2 演劇の授業で役を演じること一どのように演じるのか
  - 3.3 演劇教育の教師として
- 4 本研究の意義
  - 4.1 青年期の高校生の演劇教育研究への貢献
  - 4.2 質的な演劇教育研究への貢献
  - 4.3 演劇教育研究におけるスタニスラフスキー研究への貢献
  - 4.4 青年期教育への貢献
  - 4.5 実践的な貢献

〈引用文献〉

〈参考文献〉

〈資料〉

## 序章

### 1 背景と問題意識

近年の日本の高等学校には、演劇の専門学科、あるいは学校設定教科・科目として演劇の授業が設置されている<sup>1</sup>。いわゆる底辺校や課題集中校と呼ばれる、様々な困難に直面する多くの生徒たちが在籍する学校に、演劇の授業が設置されることも多い<sup>2</sup>。学校設定教科のため、各校の教員が、様々な発達的な課題を抱える生徒たちの現実を前にして、演劇を導入しようという議論が起こった結果である。そこでは、必ずしも俳優になる訳ではない高校生に対して、全人的な発達や表現力の育成等を目的として演劇が教えられている。

筆者も、総合学科高校において演劇の授業を担当している実践家<sup>3</sup>である。筆者がこれまで担当してきた授業の中にも、親との葛藤を抱えている生徒や、休みがちで自分に自信のない生徒、授業に集中できずおしゃべりが止まらない生徒など、様々な課題を抱えている生徒がいた。そういう生徒たちに対して、演劇という、身体を動かし自分ではない役を演じたり、即興的に演じたりする、座学ではない活動的な授業を十年以上行ってきた。

これまで筆者が演劇の授業を実践してきた中で、生徒たちが自分の身体を用いて役を演じることで、自分と格闘する姿を多く見てきた。普段はほとんど話さないような大人しい生徒も、人の前に立って、勇気を振り絞って声を出して役を演じていたり、他校で暴力問題を起こして編入してきた生徒が、与えられた自分の役を、照れながらも真剣に演じていたりした。普段の自分とは違う自分を見せる、という役を演じることの中で、自分とは何かという問題と直面しているように見えた。

---

<sup>1</sup> 1978年告示の学習指導要領において「演劇に関する学科」の設置が可能になった。また1989年告示の学習指導要領において「その他特に必要な教科」として「演劇」の授業が設置できるようになった。

<sup>2</sup> 東京都は定時制・通信制や、総合学科の高校において演劇の授業が導入されている例が多い。また神奈川県も主に総合学科高校に演劇の授業が導入されている。

<sup>3</sup> 私が勤務する県は学校設定教科科目に多様な科目があるため、その中の特殊な科目を担当する多くの非常勤講師を雇っている。私も演劇の授業だけを担当する非常勤講師として働いている。私は他に私立高校においても演劇の授業だけを担当する非常勤講師として働く、いわゆる演劇専門の教師（ドラマティージャー）である。他にこうした演劇の授業を担当するケースとしては、専任教員の中の演劇を得意とする者が担当するケース、地元の劇団の演出家や、大手の劇団に所属する俳優などの演劇を専門としている人が担当するケースがある。しかし、学校で教えるための演劇専門の教師（ドラマティージャー）のライセンスは日本には存在しないため、私は実質的に、経験的に、教育現場において演劇のみを担当する講師となっていくたと言った方が正しい。私は他に学校以外の場での単発の演劇ワークショップを行うワークショップ・ファシリテーターでもある。

しかし、高校の演劇の授業に対しての指針や指導書は存在しない<sup>4</sup>。担当する教師や筆者のような実践家が、そこに集まる生徒に合わせて、その活動内容について試行錯誤しているのが現状である。授業の目的として、人格発達のため、表現力の育成のためというように謳っていても、実践者としては、その生徒たちの自分との格闘が果たして何を意味するのか、教育的に何の意味があるのかが分からなかった。

実践家としての筆者の、そうした様々な課題に直面する高校生が通う高校にある演劇の授業と、その授業を受けている生徒たちの、自分の身体を用いて役を演じることの中での自己のアイデンティティの問題についての関心が、本研究の初発の動機である。

## 1.1 高校教育

我が国の後期中等教育は、1947年に制定された学校教育法により、それまで旧制中学と旧制高等学校、実業学校、高等女学校に分かれていたものが「普通教育及び専門教育を施す」学校として、三年制の「高等学校」（以下「高校」）に一元化された。それにより、制度的には希望する者全員に開かれた学校となった。進学率は、当初は40%程度であったが、高度経済成長期に進学率は90%（1974年）を超え、事実上の大衆化を迎えた。現在では、進学率は98%となっている<sup>5</sup>。

しかし70年代には、大学進学のための教科構成に偏重した教育や学校間の序列化、偏差値偏重の進路指導、中退者の増加や校内暴力などの、大衆化したゆえの問題が起こった。全ての生徒が大学に進学するわけではない高校生に、どんな教育を施すべきなのかという議論はその頃から重ねられてきた。1978年告示の学習指導要領では高校教育課程の多様化が示され、入学する多様な生徒に合わせて、特色ある学校づくりができるように、学校の主体性を尊重することや、生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにする等の改訂がなされた。その後も、断続的に高校教育改革は行われ、徐々にその教育内容についても学校独自に柔軟な教科構成をとれるようになってきた。

そうした改革は、主に大学進学を目指さない層の教育に寄与してきた。1993年の高等学校設置基準の一部を改正する省令により、普通教育を主とする学科（普通科）、専門教育を

---

<sup>4</sup> 学校設定教科・科目のため、各学校の科目設置者が各学校の教育目標に照らして授業を設置している。そのため、国が示す統一的な指針や指導書は存在しない。過去に演劇の授業を設置するための実験授業は行われている。1979年に教科としての「演劇」の授業の導入が具体的に検討されることになり、1980年4月から1982年3月にかけて日本大学鶴ヶ丘高等学校で、芸術科目としての「演劇」（研究開発）の可能性を検討する実験授業が行われた。しかしこの時の研究成果が公刊されることはなかったため、今現在はこの時の実験授業の一部が雑誌に掲載されているのを確認できるのみである。吉原恒治「新しい科目（演劇）を導入した教育課程—日本大学鶴ヶ丘高等学校」『月刊高校教育』、学事出版、1981年、pp.72-86 参照。

<sup>5</sup> 2009年に98%になった。



主とする学科（専門学科）に並ぶ新たな学科として、「総合学科」が設置されることになった。総合学科は、進学する層と、高校卒業後は進学せずに社会に出る層との両方をターゲットとした教育を想定していた。例えば、主にそれまで商業、工業高校という枠組みで高校に進学していた層に対して、広く多様な職業選択をしていくことを想定し、普通教科に加えて、その他の多様な教科・科目を用意することで、意味のある教育を施そうとするものであった。また全日制と定時制が一体となったフレキシブルスクール（神奈川県）や、小・中学校で不登校を経験した生徒が、高校で新たな挑戦をすることを支援するチャレンジスクール（東京都）など、大学進学を目指す普通教育だけではなく、多様な背景を持つ生徒たちに対して教育を行っていくという、高校における制度上の改革が続いている。

しかし一方で、小野善郎・保坂亨は、こうした改革も、働き手を求める産業界の要請や、それを背景とした親の声や国の方針に翻弄されており、子ども主体の改革ではないのではないかと指摘している<sup>6</sup>。小野・保坂は、思春期の発達支援の観点から、学校から社会への「移行支援としての高校教育」を構築しなければならないと指摘している<sup>7</sup>。小野は、偏差値によって序列化された高校のどこに進学するかは、その後の子どもの人生を左右する親の関心も高い問題であるという。しかし、中学までの子どもの不登校が長期化すると、高校進学への危機感から親子間の緊張を高め、子どもを追い詰めることになるなど、学校制度とそのことによる親子間の問題や、様々な背景によって、学校に適応できない子どもがいると指摘している<sup>8</sup>。その上で底辺校や教育困難校と呼ばれる高校、あるいは定時制高校などに在籍する、多様な困難を抱える子どもの発達を前提に、高校教育を構築し直す必要があるのではないかと<sup>9</sup>。高校に在籍する、子どもと大人の移行期にある青年期の生徒たちの、発達支援という視点で高校教育を考えることは、これまでの教科教育に重点を置いた教育とは全く異なる視点である。

こうした傾向は、高校教育の問い直し、つまり社会に出る前の青年たちに、本当に必要な教育とはどういった教育なのかを考えさせるものである。単に高校という教育の場で、教科や教材として何を教え、考えさせるのかといったことを超えて、多様な困難を抱えこれから社会に出ていく青年期の高校生に、どのような支援やどのような経験が必要なのか論点となってきている。

## 1.2 青年期の問題

では、高校生とは発達段階的にどのような時期なのか。アメリカの発達心理学者エリック・H・エリクソン（1902-1994）は、青年期の問題を「アイデンティティとアイデンティティ

---

<sup>6</sup> 小野善郎、保坂亨（編）『移行支援としての高校教育—思春期の発達支援からみた高校教育改革への提言』福村出版、2012年、p.6

<sup>7</sup> 前掲書、p.6

<sup>8</sup> 前掲書、pp.19-24

<sup>9</sup> 前掲書、pp.31-35

拡散」の危機であると指摘した<sup>10</sup>。子ども期に作られてきたそれまでの自己から、社会へ出て行く自己との葛藤が生じる時期である。この時期は他人に対して不寛容になるなど、きわめて不安定な時期である<sup>11</sup>。

つまり高校生というのは、人間の発達段階においては自分が何者かということが定まらず、社会に出る前の不安定な自分と格闘する激動の時期である。しかし、そうした自己の課題を前に、例えば、学校という制度が求める価値観に馴染めず、そこから学力や怠学が理由で脱落したり、人間関係がうまくいかず、学校という場、またそれに関わる友人関係、あるいは教師との関係から逃れようとしたり、青年期特有の自分では説明のできない葛藤を抱え、逸脱行動をとってしまう人もいる。それらは、個人の性質によるものというよりも、青年期の自己の葛藤と社会的な環境要因が絡み合っている出来事である。

しかし学校という場では、そうした出来事は問題として扱われることが多い。「勉強ができない生徒」「椅子に座ってられない生徒」「不登校傾向」「非行傾向」と問題視される。そうした生徒たちが多く在籍する高校は「課題集中校」「教育困難校」と呼ばれる。しかし、進学率 98%の高校全入時代においては、高校を出ていなければ就職で不利になるなど、人生に重大な影響を及ぼす事態になるのは明らかである。

高校とは、人生上の大きな葛藤に直面してもがいている青年期の生徒たちが、それでも社会で生きていくために、あるいはこの先も自分が生きていかなければいけない社会のために、半ばしかたなく在籍し、過ごしている場である。

しかし、エリクソンは、青年期は病気ではなく標準的な危機であり、自我の強さが動揺しているようにみえても、大いに成長する可能性を秘めた一段階であると述べている<sup>12</sup>。そしてその場合「手に入るエネルギーも豊富である」という<sup>13</sup>。青年期の危機は自分がこの先の社会でどう生きて行くかを定める大事な葛藤である。ゆえにその葛藤で生じる動揺も、これからの人生を生きていくエネルギーを得る大事な経験である。

### 1.3 演劇の授業

そうした様々な困難を抱える青年期の高校生に対し、どのような経験をさせればいいのかということに悩んだ教師の中で、演劇だ、と考えた人たちがこれまでにいた。

1980年に都立南葛飾高校定時制に勤務し、「荒れた」生徒たちと格闘していた教師の申谷雄二である。申谷は「生徒たちが真に生き、成長してゆくための場としての学校の新しい形態」を模索していた<sup>14</sup>。そこで申谷は、当時宮城教育大学の教授をしていた演出家の竹内

---

<sup>10</sup> エリクソン, エリク. H (西平直、中島由恵(訳))『アイデンティティとライフサイクル』誠信書房、2011年、p.95

<sup>11</sup> 前掲書、pp.98-102

<sup>12</sup> 前掲書、p.131

<sup>13</sup> 前掲書、p.132

<sup>14</sup> 竹内敏晴『からだ・演劇・教育』岩波書店、1989年 pp.3-4

敏晴に、芸術の科目に「演劇」を取り入れたい、と相談した。そのとき申谷が竹内に言ったのは「あの生徒たちに、知育中心の教育だけではダメだと思う。もっとからだを動かしてやる授業をつくりたいのだ」<sup>15</sup>ということであった。学校を生徒たちの成長の場にしたいという教師の願いは、演劇という身体をともなった実践的な経験を生徒にさせる形となった。公立高校に「演劇」の授業が取り入れられた最初の事例であった。南葛飾高校定時制では現在でも「演劇」の授業が必修科目として取り入れられている<sup>16</sup>。

その後の教育改革によって様々な形で高校の教育課程の中に「演劇」が入っていった。専門学科として「演劇科」が入る場合や、学校設定科目によって「演劇」の授業が入る場合など形態は様々であるが、その導入においては教科教育偏重の高校にあって、生徒たちにとって本当に意味があり、生徒たちが成長していくための教育は何かを考えた、教師たちの模索があった。申谷のように、知識を教師が教えそれを生徒が享受する、という教育ではなく、生徒が身体を動かして何らかの実践的な経験をすることによって、生徒の人間的な発達を促すような授業を想定して、演劇の授業が導入されてきた。それは、主に非進学層の生徒たちや、不登校を経験した生徒たち、様々な困難を抱える生徒たちを受け入れる、総合学科や定時制・通信制の高校で広がった。

「演劇」という身体を用いた表現活動は様々な要素を含んでいる。申谷が竹内に依頼したときは「からだを動かす」という要素が一つのきっかけになっていた。教師が目前の生徒たちに直面した時に、生徒たちに経験させることとして演劇がいいのではないかと思う要素は様々であるが、ただそこに共通するのは、これから社会に出る彼らにとって意味のある何らかの実践的な経験をさせたい、という思いである。つまりそれらは、小野・保坂らが目指すような、生徒の人間的な発達を前提にした学校から社会への移行支援としての視点であったと言えるだろう。

高校の演劇の授業における実践記録には「演劇をやると生徒が変わる」<sup>17</sup>という物語が数多く残されてきた。そこに描かれる生徒たちは、演劇という実践的な経験を通して何らかの変容を遂げた姿であった。

竹内は、演劇の授業においてなかなか前に出て台詞を言えなかった自閉症の無着君という生徒に、『瞼の母』という芝居の「おっ母さんをおんぶして通る役」を演じさせた。2つの台詞とおっ母さん役の人をおんぶするだけの演技でも、彼はなかなかできなかった。その本番の舞台で竹内の補助を得ながら無着君は役を演じきり、その際、観客である他の生徒たちから大きな拍手をもらった様子など、多くの生徒の変化を竹内自身の挑戦や反省を

---

<sup>15</sup> 前掲書、p.2

<sup>16</sup> 南葛飾高校定時制 HP [http://www.minamikatsushika-h.metro.tokyo.jp/site/tei/page\\_000000\\_00002.html](http://www.minamikatsushika-h.metro.tokyo.jp/site/tei/page_000000_00002.html) (2021年8月31日最終閲覧)

<sup>17</sup> 竹内、前掲書、p.124

含めて豊かに描いている<sup>18</sup>。

また福島県の総合学科高校で演劇の授業を担当していた教員の石井路子は、R君という不登校傾向で担任教師に対し衝動的になるある種の困難を抱えた一人の生徒の変化を、演劇の授業における教師や生徒、外部講師との関わりを含めて描く<sup>19</sup>。石井はR君の変化の要因について、表現の過程で自己と向き合い、自己を客観化することができ、またそれについて他者からのフィードバックをもらえたことで存在を認められたことが大きかったのではないかと記述している<sup>20</sup>。

愛知県の定時制高校で演劇の授業を担当していた教員の兵藤友彦は、演劇部での不登校経験生徒の変化を見て、演劇の授業を作ろうと校長に直訴し、それによって開講された演劇の授業での身体と言葉を使った実践的な活動を、様々な困難を抱えた生徒たちがどのように経験していったのかを描いている<sup>21</sup>。

日本の高校の演劇の授業で、困難を抱える生徒たちに身体を用いた実践的な経験をさせ、その中で生徒たちが成長していくような場面は、今でも多くの学校で見られる光景だろう<sup>22</sup>。これらの豊かな実践記録は多くの示唆と教訓を与えてくれる貴重な資料である。

しかし、これらの実践記録に描かれている演劇の授業の中のどの活動も、複合的な要素を併せ持つ活動であるため、具体的に、演劇の何がどのように生徒の変化に影響を及ぼしているのかが判然としない場合が多い。それゆえ、多くの実践記録の蓄積はあっても、果たしてそれが青年期の高校生にとってどのような意味のある活動なのか、ということまでは明らかになっていない。

## 2 先行研究

青年期の演劇教育研究の先行研究は少ない。日本の演劇教育研究は児童教育<sup>23</sup>や、学校劇<sup>24</sup>の研究から始まっているため、幼児や児童を対象とした実践と研究の蓄積は多い。また、研究者が大学に在籍していることが多いため大学生を対象とした演劇教育研究もある。しかし、青年期の中高生を対象とした演劇教育研究は少ない。それは、中高生は主に部活動

---

<sup>18</sup> 前掲書、pp.48-54

<sup>19</sup> 石井路子「R君の事、二年間の演劇教育と生徒の変容」『演劇と教育』627、2010年、pp.16-21

<sup>20</sup> 前掲書、p.20

<sup>21</sup> 兵藤友彦『今、ここにあなたという事—熱血先生と元不登校児の3000日』角川学芸出版、2011年

<sup>22</sup> その他、高校の演劇の授業実践に関する書籍、一般雑誌記事などは、確認できただけで35本存在する。新聞記事は追えなかったが、書籍と雑誌記事をまとめた巻末の資料1「日本の高校の演劇の授業に関する書籍、雑誌一覧」を参照のこと。

<sup>23</sup> 坪内逍遙『児童教育と演劇』早稲田大学出版部、1923年

<sup>24</sup> 小原國芳『学校劇論』イデア書院、1923年

で演劇は行われてきた<sup>25</sup>が、教育課程内での演劇実践自体が少なかったことが挙げられよう。現状は、先に説明したように、日本においては高校教育改革に伴って、徐々に演劇の授業が作られてきた段階である。そのため実践の蓄積も、研究の蓄積もまだ少ない。

ここでは、まず青年期の移行研究、高校の演劇の授業の研究、発達的な視点で行われる演劇実践、他者を演じることによる変容の研究、青年期の演劇教育についての先行研究を確認したい。

## 2.1 青年期の移行研究

高校生の年代における子どもから大人への移行期についての研究は青年心理学研究や、教育社会学の研究において行われている。

青年期のアイデンティティ研究において、近年では、いかに青年がキャリア選択をしていくのか、その子ども期から社会で活躍する大人への「移行（トランジション）」に焦点化した研究が盛んである。溝上慎一・松下佳代は、1990年代の初め以降、特に2000年代に入ってから、学校と仕事をつなぐ線がかつてと比べて細くなり、見えにくくなったと指摘している<sup>26</sup>。流動化、リスク化、個人化した社会にあって、学校から仕事へのトランジションの困難が浮き彫りになっているという。それゆえ青年心理学研究においても溝上の「アイデンティティホライズン」研究<sup>27</sup>や、溝口侑のロールモデルの研究<sup>28</sup>などが行われており、継続的に課題となっていることが分かる。これらの研究の問題関心は、若者の大学での学びが職業生活と結びついていないという問題や、価値観の多様化などにより、将来を考え

---

<sup>25</sup> 高校の演劇部を対象とした研究もそれほど多くはない。古いもので、1950年代初めの高校の演劇部を対象にした眞仁田昭の研究がある。演劇部の生徒への質問紙調査によって、演劇の特質と青年心理を比較し、高校生が演劇を愛好する要因を調べている。しかし実証的な研究はなされておらず、眞仁田によってその後を跡付ける研究もなされていない。眞仁田昭「高校生の演劇活動の心理」『青年心理』3、1952年、pp.78-84。他に近年の演劇部を対象とした研究として加藤裕明の研究がある。「演劇教育における高校生の創造的対話空間の形成—『K版星の王子様』上演過程における教師の試演のアクションリサーチ」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』、2014年、pp.231-253や、「高校生の自治的活動づくりの経験—高校演劇部の活動過程に着目して」『生活指導研究』34、2017年、pp.51-64などである。これらは演劇部の生徒と教師の創作活動に着目した研究である。その他演劇部についての書籍、雑誌記事等は部活動の上演についての記録や実践を紹介したものが多い。

<sup>26</sup> 溝上慎一、松下佳代(編)『高校・大学から仕事へのトランジション—変容する能力・アイデンティティと教育』ナカニシヤ出版、2014年

<sup>27</sup> 溝上慎一「地方在住の高校生のアイデンティティホライズン—心理社会的影響を考慮したアイデンティティ研究」『青年心理学研究』32(1)、2020年、pp.1-15

<sup>28</sup> 溝口侑、溝上慎一「大学生のキャリア発達とロールモデルタイプの関係」『青年心理学研究』32(1)、2020年、pp.17-36

る上でのモデルを見出すことが困難にあることが示されている。

また教育社会学の分野でも子どもから大人への移行研究においては大規模な実態調査が行われるなどその問題への関心は高い<sup>29</sup>。フリーターや非正規雇用の増大など若者が職業選択をしていく際の構造的格差の問題や<sup>30</sup>、働くための「意欲の貧困」と学校経験との相関があること<sup>31</sup>などを調査から明らかにしている。

いずれも若者の職業選択や職業意識、実際の社会への移行の事象に焦点化されている。青年が社会で活躍する自分を想像し、それに向かって実際にキャリア選択を行っていくことが青年期のアイデンティティ研究や移行研究において大きな課題となっている。

一方で、小野は大人への移行が長期化・多様化する現代社会において、困難を抱える思春期の子どもたちのほとんどが通う教育機関としての高校教育の中で、どのような支援や取り組みをしていくのかという課題は、かつてない新たな局面を迎えているという<sup>32</sup>。生徒たちが思春期の発達過程を過ごす「育ちの場」としての高校の機能は大きくなっており、高校教育を考え直すことが求められている<sup>33</sup>。

## 2.2 演劇の授業の研究

日本の高校における演劇の授業を対象にした先行研究には、高山昇、川島裕子、大橋節子の研究がある。いずれも 2000 年代以降の研究である。

高山はイギリスを中心としたドラマ教育の考え方を、パフォーマンス学に則ったパフォーマンス・トレーニングと位置づけ、高校生の自己呈示能力の育成に関して実証的研究を行っている。高山の問題関心も高校生の不登校生徒の多さ、コミュニケーションの問題への解決にあり、ドラマ教育という方法によって、いかに自己呈示能力を育成できるのかに焦点化した研究である。演劇の授業や、国語科の授業においてドラマ教育を実施し、それによって学習者の自己呈示に関する意識と行動の変化を、実験と量的研究を用いることによって明らかにしている<sup>34</sup>。

高山の研究は、生徒が自分をどのように見せるのかといった自己呈示を、コミュニケーションの中でのスキルとし、それをトレーニングするためのドラマ教育の有用性を明らかにした研究である。本当に思っていないとしても、この場面は笑顔を見せておいた方がいい、といった自己呈示の方法は、社会に出た時に使える技術的な側面がある。それは青年期の高校生に対して一定の意味はある。

---

<sup>29</sup> 乾彰夫、本田由紀、中村高康(編)『危機のなかの若者たち』東京大学出版会、2017年

<sup>30</sup> 前掲書、pp.55-78

<sup>31</sup> 前掲書、pp.243-262

<sup>32</sup> 小野善郎「高校教育のパラダイムシフトに向けて」小野善郎、保坂亨(編)『移行支援としての高校教育』福村出版、2012年、pp.321-322

<sup>33</sup> 前掲書、p.322

<sup>34</sup> 高山昇「ドラマ教育による自己呈示能力育成の研究」日本大学博士論文、2006年

しかし、様々な自己の困難に直面する高校生が、自分を他者の前で表現することには、単に表面的な表現行動を変化させることだけではなく、内面的な葛藤や自己の問題と対峙した生徒たちの内面の成長があるだろう。高山の研究は、生徒が自分をどのように見せるのかといった自己呈示と、個々の生徒の自己の問題とがどのように関わるのか、といった点までは明らかにしていない。

一方で川島の研究は、高山の研究のような演劇のある部分が教育にとって有用であることを明らかにする研究ではない。日本の高校における演劇の授業を対象に、生徒が他者を演じる時に、ある一定のステレオタイプやキャラ、スクールカーストやギャルといった日本文化の中で規定された役割にいかに関与されているかを批判的教育学の視点で明らかにした研究である<sup>35</sup>。

川島が対象としたのは都内の総合学科高校の演劇の授業であり、参加しているのはやる気がなく、自分に対して悲観的になるような生徒たちであった。そうした高校生たちが演劇の授業において他者を演じる行為に着目する点は本研究の問題関心と重なる部分がある。しかし川島の研究は、指導者のいる授業を、基本的には観察する立場で研究したものであり、その指導者の授業の何をどのように演じるのかといった実践的な方法と、青年期の発達の課題との関係への検討はなく、青年期の彼らが役を演じることの発達の意味を明らかにした研究ではない。

大橋の研究は、広域通信制高校のパフォーマンスコースに在籍する不登校経験のある生徒を対象に、他のコースの生徒よりも学校適応が促進されていることを明らかにした研究である。量的調査によって、他のコースの生徒に比べてレジリエンス、自尊感情が高く、学校適応が促進していること、またパフォーマンスコースの生徒へのインタビュー調査の分析から、「自分を出せる」「明るくなった」などの自尊感情を高める語りや、「視野の広がり」などの将来展望が具体的に語る導き出している<sup>36</sup>。

大橋の研究は、学校適応の研究であるが、対象が演劇やダンスなどの実践的な授業を行うコースに在籍する不登校経験のある生徒であることが本研究の問題関心と重なる部分である。演劇やダンスなどの活動をしている生徒に、学校適応の促進が見られるという結果は興味深いものである。

しかし、大橋の研究では、量的研究、及び生徒へのインタビュー調査によるその結果と、パフォーマンスコースで実際に行われている演劇、ダンスなどの身体的な活動との相関関係は明らかにされていない。それは研究方法論上の限界もあるだろう。そのため、パフォ

---

<sup>35</sup> Kawashima, Yuko. *Performing "The Other" And Becoming Different: Affects of Youth And Schooling in Japan*. Graduate Department of Curriculum, Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto, 2017.

<sup>36</sup> 大橋節子「不登校経験のある生徒の学校適応に関する研究—通信制高等学校におけるパフォーマンス活動に注目して」甲南女子大学博士論文、2016年

一マンコースに在籍する不登校経験のある生徒にとって、実際の身体的な表現活動のどういった部分がどのように生徒たちの変容や学校適応に結びついているのかは明らかになっていない。

### 2.3 発達の視点を持った演劇実践

一方、近年心理学の分野で注目されている演劇に関わる発達の視点を持った実践がある。アメリカのニューヨークにあるイーストサイド・インスティテュートの発達心理学者ロイス・ホルツマンとソーシャル・セラピストのフレド・ニューマンの実践である。二人は研究者でありながら、主にフィールドで実践を続けてきた活動家である。

彼らの活動では演劇的なパフォーマンスが大きな意味を持っている<sup>37</sup>。その基礎にはロシアの心理学者ヴィゴツキーの発達の最近接領域と創造的模倣の概念を拡張させた彼らの考えがある。ホルツマンは、発達は「自分ではない人物をパフォーマンスすることで、自分が何者であるかを創造する活動となる」<sup>38</sup>という。そして若者向けの実践については、青年期はアイデンティティ確立の時期であり、発達することはアイデンティティをパフォーマンスし続けることだと述べる<sup>39</sup>。その場として最適なのは劇場の舞台であるという<sup>40</sup>。舞台の上で自分以外の誰かを作り出すこと（＝パフォーマンスすること）でその人は変化することができるという<sup>41</sup>。

またニューマンのソーシャル・セラピーにおいても演劇が取り入れられている。ニューマンのセラピーでは問題を抱えた個人がその解決を求めてやってくるが、それを解決しようとはしない。そこに集まった人たちでコミュニティを作り、そこで意味を共同で作ることが目指される<sup>42</sup>。ニューマンは劇作家、演出家として「発達のための劇場」を作り、演劇はこうあるべきという固定観念にとらわれず、そこに集まったメンバーで、そこにある材料を使って、パフォーマンスを創造する実践をしていた<sup>43</sup>。

ホルツマンのパフォーマンスを重視する活動は、アフリカ系アメリカ人のためのコミュニティスクールにおける教育実践（バーバラ・テイラーズクールでの実践）やソーシャル・セラピー実践という、人々の困難を受け入れ、ともに発達する道を探る中で見出していっ

---

<sup>37</sup> ホルツマン、ロイス（茂呂雄二(訳)）『遊ぶヴィゴツキー—生成の心理学へ』新曜社、2014年、p.27

<sup>38</sup> 前掲書、p.27

<sup>39</sup> 前掲書、p.108

<sup>40</sup> 前掲書、p.109

<sup>41</sup> 前掲書、p.109

<sup>42</sup> ニューマン、フレド、ゴールドバーグ、フィリス（茂呂雄二、郡司菜津美、城間祥子、有元典文(訳)）『みんなの発達！—ニューマン博士の成長と発達のガイドブック』新曜社、2019年、pp.61-81

<sup>43</sup> 前掲書、pp.34-35



たものである。またニューマンの実践も、演劇のための演劇ではなく、人々の困難を受け入れ、しかしそれを個人の問題として解決しようとせず、コミュニティで創造的にパフォーマンスすることで、参加者がその後も社会で生きていけるよう支援する活動である。何らかの困難を抱えた人に対して、演劇の協同的で創造的でパフォーマンス的な側面が意味を持っている。

ホルツマンとニューマンが演劇的なパフォーマンスの経験を人間の発達の間としてしていることは、日本の高校に演劇の授業が導入されてきた背景と類似しており、本研究の問題意識とも共有するものである。そして、ホルツマンの「自分ではない人物をパフォーマンスする」ことで成長していくという考えは、青年期のアイデンティティの問題を抱えている高校生にとって成長の間となる可能性を持っている。

またニューマンの言うように、演劇の協同的で創造的な活動が、個人の心理的な問題と社会生活への問題を共に解決する場を生み出しているという視点も、本研究の問題関心と共有するものである。自分とは何かという自分の個人的な問題と、これから自分が生きていく社会とは何かという社会への視点を求める葛藤を抱える高校生にとっての演劇の間が、その問題を共に解決する場となる可能性を持っている。

しかし一方で、彼らの「遊び (play)」の概念を拡張させた演劇的なパフォーマンスとは、具体的にどのようなものが曖昧である<sup>44</sup>。「自分ではない人物をパフォーマンスする」という時のパフォーマンスには、ごっこ遊びや、インプロ（即興演劇）のゲーム、あるいは舞台上で台本のある劇をするパフォーマンスも含まれている。

彼らの実践においては、何をどのように行うのかという内容と方法への意識がはっきりせず、実際にどのような演劇的なパフォーマンス活動が、どのように発達に寄与しているのかといったことについては明らかではない。

## 2.4 他者を演じることによる変容の研究

それに対して、演じる方法を明確にした上で、他者を演じることによる変容を扱った研究として石野由香里の研究<sup>45</sup>がある。

石野は、ある一人の俳優の役作りのプロセスを応用した「他者をなぞるように演じる」方法を開発し、それを大学生のフィールドワークやボランティア活動における他者との出会いの間において実践し、学生が他者を発見していくプロセスを解明している。またそのパフォーマンスをコミュニティに還元することで、コミュニティ自体の変容を促すことを明らかにしている。

石野の実践において学生が演じるのは、その学生が実際に出会った実在の他者である。石野は、その他者との出会いにおいて「ひっかかり」を覚えた人物とその場面を、忠実に

---

<sup>44</sup> ホルツマン、前掲書、p.74

<sup>45</sup> 石野由香里『他者の発見—演劇教育から人類学、ボランティアと地域活性論への架け橋』早稲田大学出版部、2021年

「なぞるように」演じることで、自分と他者との「ハザマ」に立ち、自分の価値観や枠組みで理解したつもりになるのではなく、その他者を判断する自分のパースペクティブや枠組みに気づき、新たなパースペクティブを発見する可能性に開かれる、としている<sup>46</sup>。

演じることによる学生の変容を扱っている点は、本研究の問題関心と重なる部分がある。しかし、人類学的方法を応用した石野の「他者をなぞるように演じる」方法は、基本的には「よそ者」としてコミュニティに介入する際に、そのコミュニティを理解するため、他者を理解するため、石野の言葉では「相手の立場に立った上で、起きている現実を丁寧に検討するため」<sup>47</sup>に使うことを想定している方法である。介入する側が自らの理解の枠組みを壊し、新たなパースペクティブを発見する可能性に開かれることは自己の変容となるものの、理解しようとする実在の他者へ向かう意識が主であり、演じる主体である学生の変容を分析する視点も、他者を理解する枠組みの変容にとどまるものである。

以上のような、介入的な他者理解を目指す石野の方法とその視点は、青年期の自己の問題と役を演じることとの関係に問題関心のある本研究の視点と異なる<sup>48</sup>。

## 2.5 デイビット・デイビスの青年期の演劇教育

演劇教育研究において、青年期の若者を対象として個人的な問題と社会についての現代的な課題に対して、方法的な意識を持って挑戦しているのはイギリスの研究者デイビット・デイビスである。デイビスは、グローバル化とそれにとまなうイデオロギー的な歪みを生み出す社会や、文化の危機のような現代的な課題を前に、今の演劇教育研究が担う教育におけるドラマは機能していないと批判している<sup>49</sup>。

デイビスは危機にある現代において、教育のためのドラマがなすべきことは、イデオロギー的な歪みを見通し、社会的な力に対して自分の関係を見つける機会を誘発し、自分自身の人間性を創造することだという<sup>50</sup>。

デイビスはここ13年ほどのドラマを教育的、発達的目的のために使用する先行研究を調べた結果、現代的な課題を前にイデオロギーの歪みを見通し世界を見るような実践や研究

---

<sup>46</sup> 前掲書、p.87

<sup>47</sup> 前掲書、p.44

<sup>48</sup> また本研究においては、青年期の高校生が、役を演じることによる変容に関心があるが、演劇であるゆえに、役は「実在の他者」ではなく「架空の他者」である。それは、演劇教育であるからには、架空の他者であることに可能性を感じているからである。その点でも「他者をなぞるように演じる」方法は用いることはできない。架空の他者は「実在しない」からである。

<sup>49</sup> Davis, David. *Imagining the Real. Toward a new theory of drama in education*, Trentham Book Institute of Education Press, 2014, p.2

<sup>50</sup> Ibid., p.1

はほとんど見られなかったと書いている<sup>51</sup>。

例えば、演劇教育の研究者の中にはグローバル化に注目する人はいても、若者に対してそうしたグローバル化を生き抜く準備を勧める以上のことはできていないと批判している<sup>52</sup>。また市場のための創造性を強調する教育界に批判的な研究者もいるが、それを乗り越えるアプローチとして提案されるパフォーマンス化に寄った方法は、単にドラマの新しい見方を提供するのみであると批判している<sup>53</sup>。その他、教育現場の演劇上演におけるポピュリズムに迎合的な演出や、ドラマのエクササイズを単に紹介するもの、ジェスチャーや表情でキャラクターを表現する方法を指導するものなど、深みのない表面的な表現指導を痛烈に批判している<sup>54</sup>。

デイビスは、様々な困難にある現代においては、イデオロギー的な眼鏡をいかにして取り除くかという問題に取り組まなければ、世界と自分自身を理解しようとするときに視野が狭くなってしまうと指摘している<sup>55</sup>。

デイビスはそのためのプロセスドラマの開発に力を入れている。プロセスドラマとは、イギリスの演劇教師ドロシー・ヘスカットとその理念を受け継いだセシリー・オニールらによって1980年代後半に発展した、即興的に作られていく台本のないドラマ教育の手法の一種である<sup>56</sup>。

デイビスはそのプロセスドラマにおいて、イデオロギー的な歪みを見通し、社会的な力に対して自分の関係を見つける機会を誘発し、自分自身の人間性を創造するためには、新しい方法を用いたプロセスドラマを開発する必要があると提案している。

デイビスはドラマの中の役を演じることにおける役と生徒の関わり方について、イギリ

---

<sup>51</sup> Ibid., pp.43-50

<sup>52</sup> Ibid., pp.38-39

<sup>53</sup> Ibid., pp.39-43

<sup>54</sup> Ibid., pp.43-50

<sup>55</sup> Ibid., p.45

<sup>56</sup> プロセスドラマは即興的に作られていく方法であるが、短いエクササイズやシーンに限定されず「エピソードやシーンの連続体」からなり、「一つ一つがじゅず玉のようなエピソードをつなぎ合わせる鎖となる枠組み」が必要な教育のためのドラマ活動である。プロセスドラマでは全員が参加者であり、観客はいない。教師（ドラマリーダー）も参加者となる。台本がないとはいえ、プレ・テキストと呼ばれる「ドラマに乗り出す出発点となる素材」は用意され、それをもとに活動が始まる。素材は、ある人物、戯曲、言葉、ジェスチャー、場所、物など、「ドラマを紡ぎ出す原動力」となるものならよいとされている。神話、伝説、民話、史実などから素材をとることもある。小林由利子、中島裕昭、高山昇、吉田真理子、山本直樹、高尾隆、仙石桂子『ドラマ教育入門』図書文化、2010年、pp.54-75 参照。

スにはこれまで主に二つの方法があったと指摘している。一つは、個人の心理に焦点をあて、生徒とドラマの役柄との直接的な関わり合いを目指すスタニスラフスキー的な「リビング・スルーliving through」である。そしてもう一つは、役柄と距離を取ることによって、そのドラマに内在する社会的な構造を外から眺めることで認識するブレヒト的な方法である。

イギリスの演劇教育においては、近年、ブレヒト的な、役柄との距離を取りドラマに内在する社会的な構造を理性的な目で見える方法が台頭するようになってきており<sup>57</sup>、デイビスはそれを批判している<sup>58</sup>。デイビスは、ブレヒト的なスタイルは、一見、教育的に良いことのように思えるが、そうではないと述べる。それは、道徳的に優位に立ち、冷静な目でそこから出来事を眺めることになるが、それでは自分たちが置かれている現実には目を開けないからである、という。どこか他人事となり、外の現実を批評するだけになってしまうからである<sup>59</sup>。

デイビスは、イギリスにおけるこれまでのドラマがスタニスラフスキー的な方法、あるいはブレヒト的な方法のみを繰り返している現状を批判し<sup>60</sup>、生徒が自分と世界との関係を認識することを目的としたドラマを開発すべきであり、その新しい方法としてボンド的なプロセードラマを開発する必要があると指摘している<sup>61</sup>。

デイビスの言うボンド的とは、劇作家エドワード・ボンドの演劇<sup>62</sup>の考え方を応用したプロセードラマのことである。デイビスによれば、それはスタニスラフスキー的な役柄との直接的な関わり合いと、ブレヒト的な社会的な構造を外から眺めることの両方を可能にす

---

<sup>57</sup> Davis, Ibid., p.30

<sup>58</sup> その批判の矛先となっているのはイギリスの研究者ジョナサン・ニーランズである。ニーランズは自分の演劇教育においてはブレヒト的な立場を示している。現在ニーランズの方法は世界中で行われており、演劇教育の一つの大きな潮流となっている。

<sup>59</sup> Davis, Ibid., pp.33-38

<sup>60</sup> デイビスは、それに加えて、パフォーマンス的な方法に寄っていることも批判している。

<sup>61</sup> Ibid., pp.3-4

<sup>62</sup> エドワード・ボンドの演劇は、観客を物語に巻き込み、出来事がイデオロギーの直接的な理解に覆われることなく、実際にそこで何が起きているのかを見て考えることができるような形式の演劇である。戯曲を構成するそのボンドの思想自体はとても興味深く、デイビスのボンドの戯曲の思想をふまえたプロセードラマの開発に挑戦するその姿勢は見習いたい。ボンドの演劇教育における思想については、高尾隆「エドワード・ボンドの演劇教育—『戦争戯曲集解説』から考える問いを生み出すための演劇」『演劇教育研究』4、2013年参照。

るプロセスドラマである<sup>63</sup>。

デイビスのいうように、実際の社会的な力を個人に突きつけるようなドラマの中で、役と自分とを直接的な関係において結びつけることで、社会のイデオロギー的な歪みを見通し、社会的な力に対して自分の関係を見つける機会を誘発し、自分自身の人間性を創造するという考えは、本研究の問題意識と共有するものである。

筆者の目の前にいる生徒たちも、高校生という立場でありながら、家庭という社会的な環境の中に身を置いている。貧困の家庭もあれば、シングルマザーの家庭もある。幼い弟の面倒を見ている生徒もいる。夜遅くまでバイトをしている生徒もいる。彼らは複雑な家庭環境とその現実の中で、自分の将来を考える時期にいる。

しかし、自分の現実を、仕方がない、それが運命、と諦めている生徒や、どうしたらいいか分からない、ともがいている生徒もいる。そういった生徒に、自分の置かれた現実の社会的な歪みや、社会の問題に対して目を開き、この社会で自分はどう生きるのか、何ができるのか、というように、自分の問題として欲しいと考えている。つまり、若者が社会的な力に屈することなく生きていくために、自分の生きている社会、生きていく社会について、自分のこととして感じ、そうした社会と自分についての関係を見つけられるような教育のドラマの経験が、生徒たちに必要なのではないかと思うのである。

## 2.6 教育のためのドラマにおける役を演じる方法

ではそれをどのような方法によって行うのか。

デイビスの方法に対する問題意識は、イギリスの演劇教育において、近年、ブレヒト的な方法が台頭してきたことにあった。それは日本においても同じような傾向である。

日本においては、1950年代の、劇を作ることを中心にした演劇教育の実践や研究が主だった頃には、生徒が役を演じる方法として、スタニスラフスキーの「役を生きる」方法への関心が寄せられていた。しかし1970年代以降、劇を作りそれを見せることよりも、生徒たちがドラマを経験する過程を大事にしたドラマ教育の普及が進んでいった。そのドラマ教育の手法は、主にイギリスを中心とした海外のドラマ教育の文献の翻訳によって、日本に輸入されてきた<sup>64</sup>。そして、2000年代に入ってから、ブレヒト的な、役と距離を取り

---

<sup>63</sup> デイビスのプロセスドラマは、児童虐待などの現実社会の中で問題とされている状況を、架空の国の出来事としてドラマ化し、その架空のドラマの中の役（児童虐待の支援員など）を参加者が担い、参加者はその役としてその問題に直接関わっていく。そしてドラマに内在する社会的な構造を理性的な目で見ることにもできるように構成されている。それによって、個人が社会的な力に対して自分の関係を見つける機会になるという。Davis, Ibid., pp.105-122

<sup>64</sup> 大きな影響を与えたのは、ブライアン・ウェイ（岡田陽、高橋美智(訳)）『ドラマによる表現教育』玉川大学出版部、1977年の翻訳である。また近年では小林他による『ドラマ教育入門』によって、「ドラマ教育」という言葉も広く知られたものとなった。

ドラマに内在する社会的な構造を、外側から理性的な目で見るとようなドラマ教育の方法がイギリスの研究者を通して輸入された<sup>65</sup>。教科の中でドラマの手法を用いる場合、理性的な目で外側から物事を理解するブレヒト的な方法が重宝されたのである<sup>66</sup>。

本研究では、対象である青年期の高校生に対して、役を演じることで、自分のこと、社会のことに対して、自分はその中でどう生きるのか、何ができるのか、というように、社会の問題を自分の問題として欲しいと考えている。そうしたときに、理性的な目で外側から物事を理解する、という方法ではなく、役と自分との関係を直接的に感じるような、スタニスラフスキーの役を演じる方法にその可能性があるのではないかと考えている。

しかしデイビスは、ボンダ的なプロセスドラマの開発を目指しており、スタニスラフスキー的な方法への再考はない。それは、デイビスがプロセスドラマという構造にこだわっているからであろう。プロセスドラマは、その内容と構造が、その目的に沿って構成されている必要があり、その開発自体が劇作家の仕事と同じくらい大変な作業である。そのため、デイビスは劇作家であるボンダの思想への関心が高いのだと考えられる。

また、デイビスはそのプロセスドラマという教育手法を開発することに注力しているため、そのドラマを生徒たちがどのように経験し、それによって生徒たちにどのような変容をもたらすのか、青年期の発達の課題に対してその経験はどのような意味があるのかといったことは明らかにしていない。

## 2.7 先行研究の検討のまとめ

以上、ここまで先行研究を見ていく中で明らかになったことを確認する。

青年期の移行の問題に対して、高校教育の中において、どのような支援をしていけばいいのかということが新しい局面を迎えている中、演劇の授業に何らかの可能性を感じて場が存在しているにもかかわらず、研究としては青年期の課題を発達的な視点でとらえ、個別の生徒の自己の葛藤が演劇の中の役を演じる行為とどのように関わっているのかを明ら

---

<sup>65</sup> 日本の高校において1980年代から教科の授業の中で演劇的な方法を用いていた渡部淳（渡部淳『教育における演劇的知』柏書房、2001年）は、イギリスのジョナサン・ニーランズを2008年に日本に招いて、講演とワークショップを開催している。その時のことをまとめた書籍が、ニーランズ、J. 渡部淳『教育方法としてのドラマ』晩成書房、2009年である。この書籍によって、イギリスのニーランズとその方法が日本にも紹介された。また渡部が2006年に創設した獲得型教育研究会では、授業で使える様々なドラマの手法を紹介する書籍を出版している。渡部淳、獲得型教育研究会(編)『学びへのウォーミングアップ』旬報社、2011年、『学びを変えるドラマの手法』旬報社、2010年など。

<sup>66</sup> ただし、ドラマ教育として輸入された方法や、様々なアクティビティが、ブレヒト的だという感覚を持って日本に入ってきているわけではない。日本においては、演劇的手法を用いる時の演じる方法についての意識は薄い。あくまで「学び」を支えたり、補助したり、促進したりする目的で演劇的手法が用いられている印象である。

かにした研究がないことが分かった。

また、演劇的なパフォーマンスにおいて自分ではない人物を演じることに発達の可能性をみている実践はあっても、何をどのように行うのかという内容と方法への意識が曖昧であり、実際にどのような演劇的なパフォーマンス活動が、どのように発達に寄与しているのかといったことについては明らかになっていないことが分かった。

一方、役を演じる方法を明確にし、他者を演じることによる若者の変容の研究はあっても、実在の他者の理解を目的とした方法と実践であり、その変容も、他者を理解する枠組みの中での変容にとどまるものであることが分かった。

そして、デイビスの青年期の演劇教育研究において、ドラマがなすべきこととして、イデオロギー的な歪みを見通し、社会的な力に対して自分の関係を見つける機会を誘発し、自分自身の人間性を創造することが指摘され、その方法が模索されていた。その考え方は本研究の問題意識と共有するものであった。

しかし、プロセスドラマという教育手法の開発に注力しているデイビスは、そのプロセスドラマを生徒たちがどのように経験し、青年期の自己の発達の課題に対して、そうした社会的な力に対して自分の関係を見つけるような経験がどのように影響するのかということ明らかにしたものではないことが分かった。

これまでの先行研究から明らかになった課題として、演劇に何らかの関心が払われ、行われている実践や研究があっても、演劇の何を演じるのか、生徒たちはそれをどのように演じるのかという内容と方法の問題と、それによる変容が青年期の発達課題に対してどのような意味を持つのかが明らかでないことが分かった。

### 3 本研究の目的と対象

本研究の初発の問題関心は、自己の大きな葛藤に直面し揺れる青年期の高校生が、社会に出ていく前の高校において、演劇の授業で役を演じることは、どのような経験なのか、それは彼らの自己、アイデンティティの問題とどのように関係しているのかに関心があった。筆者の目の前の生徒たちも、自分とは何か、これから社会に出て自分はどうしていけばいいのだろうか、と不安になっていた。その中で自分ではない人物を演じることで、そうした自分と格闘しているように見えた。

先行研究を検討する中で、そうした高校生に対して、単に役を演じる経験と言っても、何をどのように演じさせるのか、といったことが、明確になっていない現状が明らかになった。そしてそのために、役を演じる経験が、青年期の彼らにとってどのような意味のあることなのかが明らかになっていないことが分かった。

そして、筆者の目の前の生徒たちの現実を見た時に、自分の置かれた現実の社会的な歪みや、社会の問題に対して目を開き、この社会で自分はどう生きるのか、何ができるのか、ということ、自分とは何かという自己の問題に加えて、そうした社会と自分についての関係を見つけれられるような教育のドラマの経験が、必要なのではないかと考えた。

本研究においては、青年期の高校生が演劇の授業で役を演じることで、どのように自分についてと、その自分が生きている、また生きていく社会についての認識を変容させるのか、そしてそれは青年期の彼らにとってどのような意味があるのかを明らかにしたい。そのため何を演じるのかという内容の問題には戯曲を用いる。そしてどのように役を演じるのかという方法の問題にはスタニスラフスキーの役を演じる方法を採用したい。

先行研究の検討においてデイビスは、教育のためのドラマの方法として、実際の社会的な力を個人に突きつけるようなドラマの構造を持つプロセスドラマの開発を目指していたが、本研究においては、デイビスのこのような実際の社会的な力を個人に突きつけるようなドラマの構造は、優れた戯曲の構造の中に含まれていると考えている。また本研究では、役と自分を直接的な関係において結びつけるようなスタニスラフスキーの方法を、青年期の生徒たちが役を演じる時の方法として用いることで教育における方法として再考したい。

戯曲の中の役という架空の人格に出会い、自分と役とを直接的に結びつけるようなスタニスラフスキーの方法で役を演じることは、青年期の彼らに自己が動揺する経験を与えている可能性がある。本研究ではエリクソンのいう成長の可能性を秘めた「動揺(fluctuation)」を「自己の動揺」と定義し、役を演じることによる高校生の「自己の動揺」が生徒の認識の変容に影響を与えているのではないかと仮説を立てた。

ゆえに本研究の目的は、青年期の高校生の役を演じることでの自己の動揺に着目し、そのことでどのように自己認識と社会認識を変容させるのか、そしてそれは青年期の彼らにとってどのような意味があるのかを明らかにすることである。

本研究の対象は、筆者が行う演劇の授業とそれを履修した生徒たちである。高校の演劇の授業の中で役を演じた生徒たちがどのように自己認識と社会認識を変容させるのかを調べる。具体的には、研究実施校は首都近郊の政令指定都市にある総合学科のS高等学校(以下、S高校)である。S高校には筆者が非常勤講師を務める演劇の授業がある。週1回50分2コマ続きの2単位の授業である。対象はその授業の「役を演じる」ことをテーマに行う6回の授業とその授業の受講生10名の内の9名である。

#### 4 本研究の採用する方法論

本研究は、様々なデータから文脈依存的に分析する質的研究のアプローチを採用する。なぜなら、青年期の生徒たち自身の役を演じるという実践的な経験とそれによる認識の変化を明らかにするためには、その経験自体がその生徒個人の人生経験の中においてどのような意味のある経験なのか、その経験を生徒自身はどのように解釈しているのか、という個人の文脈を見なければ明らかにすることができないからである。

これまでの演劇の授業の先行研究では、生徒の実践的な活動とそれによる変容の相互関係を明らかにするような質的な研究は行われてこなかった。それゆえ、演劇のどういった部分がどのように青年期の高校生にとって意味のあることなのかを明らかにすることがで



きてこなかったのではないか。本研究においては、質の高い質的研究を行うことによって、青年期の高校生にとっての役を演じることの意味を明らかにしたい。

#### 4.1 教育研究、演劇教育研究における質的研究

日本において教育研究における質的研究は 1990 年代ごろから学位論文として現れ、90 年代後半から、質的研究の方法論に関わる書物も出版されるようになってきた<sup>67</sup>。教育研究における質的研究の方法論について教育研究者の秋田喜代美は「量的研究で明らかにされない側面、日常生活のなかで可視化されない部分に光を当ててその出来事の事象や構造を記述し解釈する研究」<sup>68</sup>であり、また「その場に生きる人々にとっての事象や行為の意味を解釈し、その場、その時のローカルな状況の意味を具体的に解釈し構成していく（meaning making）ことをめざして」<sup>69</sup>いる研究であると述べている。

また演劇教育研究においても 1990 年代以降、それまで優勢であった量的研究から質的な研究への転換がみられるようになった<sup>70</sup>。演劇教育の研究者である高尾隆は、演劇教育研究の質的方法化についての論文で、1990 年代以降、質的方法論についての議論が活発に進められていると指摘している。そして演劇教育研究の具体的な方法論の一つとして記述的・解釈的研究を挙げている。その中にはエスノグラフィー、パフォーマンスエスノグラフィー、事例研究、歴史研究、その他の解釈学的方法論が含まれる<sup>71</sup>。

#### 4.2 エスノグラフィー

本研究は、生徒の個人の役を演じる経験に焦点化し、その中で生徒がどのように認識を変容させていくのかを調査する演劇教育の研究である。本研究は生徒の主観的な認識の変化を明らかにする記述的・解釈的研究であり、その中でもエスノグラフィーの手法を採用する。

文化人類学者の小田博志は、エスノグラフィーとは「人びとが生きている現場を理解するための方法論」<sup>72</sup>であると述べている。そしてエスノグラフィーの特徴を「現場を内側から理解する」「現場で問いを発見する」「素材を生かす」「ディテールにこだわる」「文脈のなかで理解する」などを挙げている<sup>73</sup>。「現場」とは「人びとが何かを実際に行っている場」

---

<sup>67</sup> 高尾隆「演劇教育研究の方法論の現在—演劇教育研究の質的方法化と質的研究のパフォーマンス化の接点で」『演劇学論集』50、2010年、p.62

<sup>68</sup> 秋田喜代美、能智正博監修『はじめての質的研究法—教育・学習編』東京図書、2007年、p.7

<sup>69</sup> 前掲書、p.9

<sup>70</sup> Taylor, Philip. *Introduction*, Taylor, Philip(ed). *Researching Drama and Arts Education; Paradigms & Possibilities*. Routledge Falmer, 1996.

<sup>71</sup> 高尾、前掲書、pp.68-71

<sup>72</sup> 小田博志『エスノグラフィー入門〈現場〉を質的研究する』春秋社、2010年、p.5

<sup>73</sup> 前掲書、p.6

もしくは「ある事がらが実際に起きている場」と定義している<sup>74</sup>。そうした現場を内側から理解するためには現場調査（フィールドワーク）、参与観察が基本であると指摘している。そして、エスノグラフィーは現場に身をもって関わり、具体的な事象に密着しながら考察を展開し、その思索の成果を現場で活かせる知とするのが、エスノグラフィーの知であると指摘している<sup>75</sup>。

本研究における現場とは、生徒が役を演じている場、演劇の授業の場である。その場で役を演じる生徒の認識がどのように変容するのか、その意味を解釈し構成していく。

### 4.3 実践研究

本研究における特徴は、筆者が実践研究を行う実践者であることである。その意味では本研究は実践研究でもある。高尾は、教育研究における理論と実践の乖離という古くて新しい問題を指摘した上で、そもそもすぐれた実践は理論に基づいており、また省察を通して新しい理論を生み出す往復運動であると指摘する<sup>76</sup>。演劇教育研究では実践者が芸術家でもあったり、自らの教育実践を研究する研究者でもあったことで実践と研究の垣根が低かったため、理論と実践の往復運動が起こりやすかったと指摘している<sup>77</sup>。

筆者も長年、高校の演劇の授業を担当する実践家として活動してきた。当初から高校生に対して演劇を行うことに教育的な可能性を感じていたが、実践の内容と方法は常に思考錯誤の連続であった。実践者として新しい理論と方法を学び、それを実際に試してみるところを繰り返してきた。その中で、この方法では生徒は学んでいる、この方法は生徒には挑戦しづらいようだ、などといった実践感覚を養ってきた。また、様々な実践的な活動をする演劇の授業が持っている場の空気が、ある特徴を持っている生徒には合っているなど感じたり、それでも日によって同じ生徒がその活動に乗らない時があったりと、難しさを感じたりもしていた。

また筆者は研究者としても、自分の実践を常に眺めてきた。様々な思想や理論を勉強しては、自分の実践にその要素はあるかと問うてみたり、新しい研究方法論を知ることによって、自分の実践の捉え方が変わったりする経験をしてきた。

本研究においては、実践者として活動してきた筆者の問題関心の捉え方、またそれを研究する者としての筆者の客観的な視点を往還させ、現場の中に身を置いて、現場に密着しながら考察し、成果を現場で活かせる知とすることを目指す。

### 4.4 データ

どのようなデータをどのように集めるのか、ということについては小田の『エスノグラ

---

<sup>74</sup> 前掲書、p.7

<sup>75</sup> 前掲書、p.8

<sup>76</sup> 高尾、前掲書、p.72

<sup>77</sup> 前掲書、p.73

フィー入門』、佐藤郁哉の『フィールドワークの技法』<sup>78</sup>と『質的データ分析法』<sup>79</sup>を参考に  
する。

佐藤によると、質的なデータとは、数値で表現されていない情報であること、また私  
たちが現実社会の生活から読み取り、感じ取っている豊かな意味の世界に関わるものである  
という特徴がある。そして、質的データとは、人々の行為や語りに含まれている意味の世  
界を再現したり、それについてより深いレベルで理解していく上できわめて重要な資料に  
なりうると指摘している<sup>80</sup>。

本研究で収集した質的なデータは、フィールドノーツ、ビデオ録画、記述式の事前事後  
質問紙調査、事後インタビュー、生徒記述の授業内資料（ワークシート形式の宿題、コメ  
ントシート、ワークシート形式の課題）、ティーム・ティーチャー（以下、TT）との振り返  
りである。

一つ目はフィールドノーツ（以下、ノーツ）である。佐藤はノーツの最低限のルールが  
あるとすれば「かなり時間が経過した後でもその記述を見れば現場の情景が再生できるよ  
うなものにする必要がある」と指摘している<sup>81</sup>。本研究におけるノーツは、筆者が学校に到  
着して授業準備をする段階から授業が始まる前に生徒がどのような様子であったか、授業  
中に教師がどのような発言をし、生徒がどのように反応したのか、どのような声で、どの  
ような表情で生徒が反応したのか、といったことを中心に記述した。授業直後から筆者が  
記述し、授業当日の内に TT にメールで共有した。

もう一つは生徒が役を演じる場面のビデオ録画である。佐藤によると、質的データの中  
には映像記録、写真なども含まれるが、分析する際に文字テキストに起こしてから分析す  
ることが多いため、非言語情報が含まれるデータも、文字テキストデータ化することが重  
要であると指摘している。本研究における映像資料は、生徒たちの役を演じている場面につ  
いての映像で、生徒たちの発言、声の大きさ、話し方、動き、表情、身体的な特徴等が記  
録されている。本研究においては、教師と生徒の発言、行動を必要な範囲でテキストデー  
タ化した。

三つ目は記述式質問紙調査である。実践の事前と事後に行った。事前質問紙は生徒の自  
己についてどのような認識を持っているか、また役を演じることについてどのような認識  
を持っているかを記述式で回答してもらった。事後質問紙は役を演じることの認識に変化  
があったか、役を演じる前と比べて自己認識に変化があったかを調べるために記述式で行  
った。

四つ目はインタビューである。役を演じることを経験した後に、生徒たちにそれらの経

---

<sup>78</sup> 佐藤郁哉『フィールドワークの技法』新曜社、2002年

<sup>79</sup> 佐藤郁哉『質的データ分析法』新曜社、2008年

<sup>80</sup> 前掲書、p.18

<sup>81</sup> 佐藤、『フィールドワークの技法』、p.177

験について個別に半構造化インタビューを2回実施した。一人一人の経験について語ってもらうことを趣旨としていたため、質問は生徒ごとに大まかに考えてから臨み、生徒の返答の様子を見ながら、その場で臨機応変に質問を追加するなどした。個室に一人ずつ呼んで実施した。1回目は役を演じた時のことについて質問した。内容は、筆者が生徒の役を演じていた時の様子を見ていて、なぜそのような行動を取ったのか、なぜそのようなことを言ったのか、などの疑問に思った部分について質問した。2回目は役を演じることを経ての自己認識の変化について質問した。これは記述式の事後質問紙調査のフォローアップの意味で行った。生徒たちは書くことよりも話すことの方が多くの言葉で説明する。質問紙に書かれたことの意味や具体的な気持ちなどをインタビューによって確認することができた。全てICレコーダーで録音し文字に起こした。

五つ目は生徒記述の授業内資料（ワークシート形式の宿題、コメントシート、ワークシート形式の課題）である。これらは、生徒の学習を深め生徒が授業を振り返るために行うものであると同時に本研究のデータとした。宿題は役の理解を深めるために行った。コメントシートはその日の授業で役を演じてみて思ったこと、考えたことなどを、どの役を演じた時か分かるように記述してもらった。

六つ目はTTとの振り返りである。本実践は筆者が行う実践である。それゆえ結果の妥当性を保証するために複数の視点でのデータを集めることが求められる。TTとの振り返りは、授業を共有するTTの視点で授業について語ってもらうことを目的としていた。授業終了直後、講師室でTTと筆者でその日の授業の最初から何をやったのか、そこで生徒たちがどのような様子だったのか、TTが見た生徒の様子、授業の内容、授業の振り返りを話した。その内容をICレコーダーで録音し、のちに文字に起こしテキストデータ化した。

#### 4.5 分析方法

本研究における分析方法は、佐藤郁哉の『質的データ分析法』を用いた。この分析法の特徴は、データの脱文脈化と再文脈化である。分析のプロセスは、脱文脈化（あるいはセグメント化）→データベース化→ストーリー化（再文脈化）の順である。

本研究は、9名の生徒一人一人の役を演じる経験を、その文脈に即して解釈することと同時に、高校生にとっての役を演じることを明らかにする研究である。そのために収集した質的なデータは、膨大な情報量を伴ったデータであり、集めたところでそのデータの海に溺れてしまいそうになる。その膨大なデータに何が書き込まれているのかを明らかにするために行うのが脱文脈化（セグメント化）である。また、本研究は実践研究であり、実践者本人としての感覚でデータを見てしまうと、知ったつもりになった生徒の個性に引っ張られた、偏った視点でデータを見ることになってしまう。そうした問題に陥らないためにも、データの脱文脈化がまず必要である。

脱文脈化は、文字テキストデータの、一部のあるまとまりを、元の文脈から切り離してコードを割り当てることである（セグメント化）。しかし「質的データ分析法」は、脱文脈化の後に再文脈化の過程を経るため、脱文脈化を行う際に、そのデータの個別性を失わな

いようにする必要がある。本研究においては、脱文脈化の際に、誰のデータか、という個人を特定した状態でセグメント化を行い、その文書セグメントにコードを割り当てた（コーディング）。

次にそれらをデータベース化する作業を行う。その際コードの似たものを集める分類や、それを並べていく配列がある。本研究においては、セグメントに個別性を割り当てたまま、それを一旦保留にして、コードによる分類、配列の作業を行った。これらの作業においては、生徒全員分のデータをまとめて分類したため、データの全体像と役を演じる経験のおおまかな全体像を把握することができた。その第一段階の分析による全体像の把握において、生徒たちが授業の中でポジティブなものやネガティブなもの両方を含んだ感情的な反応を多く示していることが分かった。

本研究においては、脱文脈化の過程は、もう一段階行った。その分析の第二段階として、実際に生徒が演技をしている最中の経験の記述分だけを取り出してより細かい再分析を行った。これは、演劇の授業の中でも、生徒の役を演じる経験に焦点化しているためである。その分析によって、生徒たちの役を演じるプロセスを概念モデルとして作成できた。

次が再文脈化の過程である。事例 - コードマトリックスの作成作業であった。事例とは生徒一人一人のことである。この事例 - コードマトリックスを作成する段階で、一旦切り離されたセグメントを、生徒一人一人の経験へと再文脈化する作業を行った。その際、それを分類配列するコードは、第二段階で作成した概念モデルのコードを割り当てた。その結果、継続的比較法が可能になった。

継続的比較法とは、①複数のコード間の比較（複数の概念的カテゴリー同士の比較）、②文書セグメントとコードの比較（データと概念的カテゴリーの比較）、③複数の文書セグメント間の比較（複数のデータ同士の比較）、④複数の事例間の比較をすることである<sup>82</sup>。本研究では、この継続的比較法によって、生徒一人一人の文脈に再文脈化するストーリー化と、生徒間の比較、コード間の比較ができ、それによって考察が深まった。

ここまでの分析は、帰納的アプローチであった。最後の過程は、演繹的アプローチである。本研究では、青年期の自己の問題をエリクソンのアイデンティティ概念から導き出している。そのエリクソンの概念から分析的コードを抽出し、それをもとに事例 - コードマトリックスを読み直す作業を行った。それによって、生徒一人一人の経験の意味を解釈し構成していくことができた。

佐藤は帰納的アプローチと演繹的アプローチを併用してかまわないという立場を取る<sup>83</sup>。帰納的コーディングは文書テキストからコードを立ち上げて、徐々に研究者コミュニティの言語に翻訳していくが、演繹的コーディングにおいては理論的前提を元にしてコードを

---

<sup>82</sup> 佐藤、『質的データ分析法』、p.117

<sup>83</sup> 前掲書、p.94

作成していく。佐藤はこの作業は並行して行われることが少なくないと述べる<sup>84</sup>。そしてこの両面から、当事者たちの意味世界と研究者コミュニティの意味世界をつないでいくことができた時こそ、分厚い記述ができると述べている<sup>85</sup>。

## 5 倫理的配慮

調査の実施にあたっては、調査開始前に調査内容を文書と口頭で説明した上で、校長および生徒に同意書の記入を求めた。生徒の同意書に関しては本人と保護者の署名ももらった。10名の履修者に対して1名が同意書未提出のため分析対象は9名である。

## 6 本論文の構成

本論文の構成は、序章、1章、2章、3章、4章、5章、6章、7章、8章、終章という構成である。

序章では、本研究の背景と問題意識、先行研究、目的と対象、本研究の採用する方法論、分析方法について説明した。

1章では、青年期の高校生が抱えているアイデンティティの問題について、エリクソンのライフサイクル論を元に考察する。主に青年期に起こる内的動揺が何によって起こるのか、それはどのような症状なのかを明らかにする。

2章では、本研究において採用する、コンスタンチン・スタニスラフスキー(1863-1938)の役を演じる方法について明らかにする。まず西洋演劇の歴史において役を演じることがどう捉えられてきたのかを確認し、その上でスタニスラフスキーの役を演じる方法が生まれた背景と、その方法、具体的な手順と詳細を明らかにする。

3章では、日本の演劇教育において、スタニスラフスキーの役を演じる方法を教育の方法として取り入れようと考えた富田博之の演劇教育の演技論について検討する。スタニスラフスキーの役を演じる方法がどのように教育的な方法となるのかということについて、富田の考えを検証したい。その上で本研究における実践でスタニスラフスキーの方法を用いることについての考えを示す。

4章では、実践研究の内容を明らかにする。実施した高校と科目についての詳細と、演劇の授業の概要、履修者の傾向や実施している部屋について、また演劇の授業を実施するときに講師が気をつけていることを記述する。その上で、研究対象授業の概要と扱う戯曲の選定理由について、また参加した9名の生徒の授業開始前の自己認識、実際の研究対象授業の様子を描く。

5章では、台本を読むことから役を演じた生徒たちが経験した自己の動揺を明らかにする。まず生徒たちが、戯曲の中の役という架空の人格に出会い、その役を演じることにな

---

<sup>84</sup> 前掲書、p.96

<sup>85</sup> 前掲書、pp.96-97

っていくその過程を描く。その上で、戯曲を読むことから役を演じた生徒たちが経験した自己の動揺について考察する。

6章では、即興的に役を演じた生徒たちが経験した自己の動揺を明らかにする。まず生徒たちが、物語や役の与えられた状況を知り、即興的に身体を動かすことでその役を演じていくその過程を描く。その上で、即興的に役を演じた生徒たちが経験した自己の動揺について考察する。

7章では、役を演じることによる自己の動揺に着目し、それによって個々の生徒がどのように自己認識と社会認識を変容させるのかを明らかにする。6名の生徒の一人一人の経験について、分析することで見えてきた認識の変容を描く。

8章では、青年期の高校生が役を演じることの意味について、エリクソンのアイデンティティ論の概念に沿って考察する。

終章では、本研究の結論と総合考察、本研究の意義を述べる。

## 第1章 青年期のアイデンティティの問題

本章では、本研究の対象である青年期の抱えているアイデンティティの問題について、エリクソンのライフサイクル論を元に考察する。主に青年期に起こる内的動揺が何によって起こるのか、どうして起こるのか、それはどのような症状なのかを明らかにする。そして青年期に与えられている猶予期間に青年が何をすべきなのか、またその青年を支える社会の側の役割とは何かをエリクソンの理論から示したい。

### 1 エリクソンのライフサイクル論におけるアイデンティティ

エリクソンの理論は、青年期だけではなく人間のライフサイクル全てをその射程に入れた理論である。エリクソンはその人間の成長を、エピジェネティック原則を基に説明している。エピジェネティックとは、グランドプランから各部分が生まれ、各部分にはそれぞれ優勢となることがあり、やがて全ての部分が、機能する全体になるという原則である<sup>86</sup>。

エリクソンは人間のライフサイクルを8期に分けている。乳児期、幼児初期、遊戯期、学齢期、青年期、若い成人期、成人期、成熟期である<sup>87</sup>。エリクソンは各時期において優勢となる要素があり、それはその段階で危機を迎えるという<sup>88</sup>。各時期に優勢となる要素は「相対的な心理・社会的健康の基準」と「それに対応する相対的な心理・社会的不健康の基準」が対立する葛藤として示されている。エリクソンは正常な発達においては、前者が後者を上回ると述べる。しかし、後者を完全に排除することはできないとも述べている<sup>89</sup>。図1は各段階の葛藤が示されたエリクソンのエピジェネティック・チャートである。その各段階はそれ単体として理解するよりも、全体の中の各部分であり、各段階は全体に影響している。

青年期に前景化するのがアイデンティティの問題である。エリクソンの理論では青年期のアイデンティティの問題も、それ単体として理解することはできない。ゆえに、ここでは青年期の前までの最初の4段階の葛藤について確認したい。

第一の時期は乳児期である<sup>90</sup>。この時期の葛藤は「基本的信頼対基本的不信」である。健康なパーソナリティを構成する要素は基本的信頼の感覚である。他人との関係においてほどよく人を信頼している感覚、自分との関係においては信頼するに値するという感覚<sup>91</sup>であ

---

<sup>86</sup> エリクソン、前掲書、p.47

<sup>87</sup> 前掲書、pp.136-137

<sup>88</sup> 前掲書、p.50

<sup>89</sup> 前掲書、p.135

<sup>90</sup> 前掲書、p.52

<sup>91</sup> エリクソンは「～の感覚」という言葉について、次の3つの次元を頭に置いておくことが重要であると述べる。第一に感覚は内省を通して接近できる意識的な経験の仕方であり、



る。乳児期においては、母親からミルクを与えてもらう、やってもらいたいこと（排泄の処理）を誰かにやってもらうなどの相互調節を通して、乳児は与える人になるのに必要な土台を作っていく<sup>92</sup>。

	1	2	3	4	5	6	7	8
I 乳児期	基本的信頼 対 基本的不信							
II 幼児初期		自律 対 恥・疑惑						
III 遊戯期			自主性 対 罪の意識					
IV 学齡期				勤勉 対 劣等感				
V 青年期	時間的展望 対 時間的拡散	自己確信 対 アイデンティティ意識	役割実験 対 否定的アイデンティティ	達成への期待 対 労働麻痺	アイデンティティ 対 アイデンティティ拡散	性的アイデンティティ 対 両性的拡散	リーダーシップの分極化 対 権威の拡散	イデオロギーの両極化 対 理想の拡散
VI 若い成人						親密 対 孤立		
VII 成人期							ジェネラティヴィティ 対 自己陶醉	
VIII 成熟期								インテグリティ 対 嫌悪・絶望

図1. エピジェネティック・チャート<sup>93</sup>

第二に他者によって観察可能な行動の仕方であり、第三にテストや分析によって判定できる無意識の内的状態である。「このような経験をした」ということから生じるもので、本人にとって意識的である場合もあれば、無意識的なこともある。

<sup>92</sup> エリクソン、前掲書、p.55

<sup>93</sup> この図は、エリクソンのエピジェネティック・チャート（前掲書、pp.136-137）の内、本論で扱わない部分を除いた図である。

次の時期は幼児初期である。1歳から3歳である。この時期の葛藤は「自律対恥・疑惑」である。幼児は自分の足で立つことができるようになり、自分の世界を「私」と「あなた」、「私に」と「私のもの」として線引きをするようになる<sup>94</sup>。自律を求める戦いである。そこでも親と子どもの相互調節が重要になる<sup>95</sup>。しつけやコントロールが厳しすぎると、子どもの自由な選択や意志に基づいて機能をコントロールする機会を奪ってしまう。そのような不能感や自制心から恥と疑惑の感覚が生まれる<sup>96</sup>。

次の時期は遊戯期である。4、5歳の子どもの時期である。この時期の葛藤は「自主性対罪の意識」である。自律の問題に解決を見つけ、自分が一人の人間であるという確信を得ると、次に自分はどのような種類の人間になろうとしているのかを見出さなければならなくなる<sup>97</sup>。この時期の独立の感覚の基礎となるのは、自主性の感覚である<sup>98</sup>。自分で歩くことや走ることを自在にこなせるようになり、歩くことによって何ができるかを見出すことができるようになる<sup>99</sup>。男の子の場合、競争を楽しむ、目標に固執する、征服に喜びを見出すこと、女の子の場合、自分自身を魅力的でかわいらしく見せるように変化するなど、男性的・女性的な自主性が優位となる<sup>100</sup>。

次の時期は学齢期である。この時期の葛藤は「勤勉対劣等感」である。何かを開始するにはどうしたらいいか、どのように行われているのか、など知りたがりやってみたがるようになる<sup>101</sup>。多くの文化においては、この時期に子どもたちは学校に行く。この時期の子どもたちは、役に立っているという感覚がないと不満を抱いたり、不機嫌になる。勤勉の感覚である。この時期の危機は他の段階とは異なり内的変動に動揺する時期ではない。それは思春期という嵐の前の静けさに過ぎないとエリクソンは指摘している<sup>102</sup>。

## 2 青年期—アイデンティティ対アイデンティティ拡散

次が青年期である。青年期は「アイデンティティ対アイデンティティ拡散」の危機である。青年期には、それまで依拠していた斉一性「私は他の誰とも違う自分自身であり、私はひとりしかいない」と、連続性「今までの私もずっと私であり、今の私も、そしてこれから

---

<sup>94</sup> エリクソン、前掲書、p.67

<sup>95</sup> 前掲書、p.67

<sup>96</sup> 前掲書、p.68

<sup>97</sup> 前掲書、p.76

<sup>98</sup> 前掲書、p.77

<sup>99</sup> 前掲書、p.77

<sup>100</sup> 前掲書、p.81

<sup>101</sup> 前掲書、p.86

<sup>102</sup> 前掲書、p.94

の私もずっと私であり続ける」の全てが、再び問い返されることになる。

再び問い返されることになるのは、身体の成長が急速に進み、さらに身体的な生殖器の成熟が新たに付け加わるためである<sup>103</sup>。その中で自分自身の社会的な役割を模索する必要に迫られる。若者たちは夢中になって自分自身についてどう感じるかと他人の眼に自分がどう映るかを比べる。またそれまでに培ってきた役割や技能（スキル）とこの時代の理想となるプロトタイプをいかに結びつけるかという問いに没頭する<sup>104</sup>。そうした中で、自分は自分であり、これからも自分であり続けるという確信を得なければならない。エリクソンは、アイデンティティ（同一化）の感覚がなければ実際に人間の社会の中では生きていく実感を持つことができないという<sup>105</sup>。

その青年期の新しい同一化は、同じ年代の若者たちと共に競争的な徒弟関係の中で達成される。しかしそれは子ども期のような陽気な遊び心ではなく、恐ろしいほどの切迫感を伴っているという<sup>106</sup>。これからの社会をどのような人間として生きるか、という選択や決心を迫られることでますます緊迫感を高める。そうした切迫感を伴うこの時期に若者たちは自分自身を拡散させないために、彼らは、完全にアイデンティティを喪失したと思われるほど、徒党や群集の英雄たちに過剰に同一化する。

他方で、他人を排除することにかけては、非常に排他的で、不寛容で、残酷になる。こうした不寛容は、身体の各部分が根本的に変化し、性器の成熟が身体や想像をあらゆる種類の欲動であふれさせ、異性との親密さが近づき、時にはそれが少年に強いられ、目の前に広がる人生が多種多様な矛盾しあう可能性や選択に満ちている、そうした年代にとって避けがたいことであるとエリクソンは説明している<sup>107</sup>。

ただし、エリクソンは、こうした不寛容な態度はアイデンティティ拡散の感覚に対する防衛のために必要とされている点を理解する必要があると述べている<sup>108</sup>。

### 3 青年期の内的動揺—成長への可能性を秘めたもの

こうした切迫感を伴ったこの時期は、さまざまな内的動揺を経験する。自分自身の身体の変化、異性との付き合い、人生の選択を迫られる嵐の中で、自分とは何者か、どう生きるかといった容易には定まらない問題を抱え、不安になり苦しむ。しかしエリクソンはあらためて思い出す必要があるとして次のように述べる。

---

<sup>103</sup> 前掲書、p.95

<sup>104</sup> 前掲書、p.95

<sup>105</sup> 前掲書、p.96

<sup>106</sup> 前掲書、p.124

<sup>107</sup> 前掲書、p.99

<sup>108</sup> 前掲書、p.99

青年期の「症状」・発作と、神経症あるいは精神病の症状・発作との間には類似した点があるものの、しかし青年期は病気ではなく、標準的な危機であるということ。すなわち、自我の強さが動揺しているように見えるが、しかし大いに成長する可能性を秘めた、葛藤の増大した標準的一段階なのである<sup>109</sup>。

この段階で生じる自我の様々な動揺は、一見心配に思える症状を呈するものの、青年期は病気ではなく、全ての人に訪れる標準的な危機なのである。そして、大いに成長する可能性も秘めている。

### 3.1 内的動揺をもたらすもの—青年期に潜む各段階の葛藤

ここでは、青年期の前までの葛藤や青年期の次の若い成人期の葛藤が、青年期のアイデンティティの問題に影響を与えていることを確認したい。そしてこれらは青年期の内的動揺をもたらす元になるものである。

図1 エピジェネティック・チャートの青年期の横の欄には、乳児期からのそれぞれの時期において優勢となっている葛藤が、青年期に葛藤となって潜んでいることが書かれている。青年期が再び問い返される時期というのは、それまでの葛藤が改めて青年期に問題となるということである。そして青年期の次の、若い成人期の葛藤は青年期に始まる。

乳児期に優勢となる「基本的信頼対基本的不信」の葛藤は、青年期には「時間的展望対時間的拡散」の葛藤となって潜んでいる。この時期の基本的信頼を十分に得られていないまま青年期になった青年は、それによって時間的展望の拡散が生じる。

幼児初期の「自律対恥・疑惑」の葛藤は、青年期には「自己確信対アイデンティティ意識」として前景化する。幼児期の「自分」と「あなた」という線引きが、青年期には自分が自分であるという確信の基礎になる。逆に自分の能力を調節できないという恥の感覚は、自分が晒しものにされている感覚、見られているという感覚を増大させる。青年期にはその自己意識（アイデンティティ意識）が過剰となる<sup>110</sup>。

遊戯期の「自主性対罪の意識」の葛藤は、青年期には「役割実験対否定的アイデンティティ」として優勢となる。4、5歳の子どもの自分の可能性を獲得していこうとする自主性は、青年期には社会に出て行く自分の可能性を確かめる役割実験への挑戦となる。反対に社会的に期待される逆の姿である否定的アイデンティティの選択に向かってしまう。そこには罪の意識が少なからずある。

学齢期の「勤勉対劣等感」は、青年期においては「達成への期待対労働麻痺」となって表れる。学齢期の勤勉さは青年期においては、社会に出て労働することに対して、自分はこの仕事を達成できるという期待になる。対して、それができないかもしれない、能力がないかもしれないという自分の資質についての不適切感が生じる危険がある。それは青年

---

<sup>109</sup> 前掲書、p.131

<sup>110</sup> 前掲書、p.165

期においては深刻な問題となる可能性がある。

青年期の次の若い成人期の「親密対孤立」という葛藤は、青年期には「性的アイデンティティ対両性的拡散」として潜んでいる。エリクソンは、「性的アイデンティティ」を求める奮闘は、青年期において、私はいかなる男性、いかなる女性であるかという問いに没頭することであるという。それを経て、親密になる相手、つまり将来共に親になる人を選ぶという問題に近づく<sup>111</sup>。

### 3.2 問題となって現れる青年期の症状—アイデンティティ拡散の具体例

エリクソンは、悪化した臨床例を分析している。前節で示したように、青年期にはそれまでの段階における葛藤が、時間的展望の拡散、否定的アイデンティティの選択や、労働麻痺などとして前景化し問題として現れてくる。また若い成人期の葛藤は、親密さの問題として青年期に始まる。エリクソンはこうした拡散の状態が顕在化するのには、若者自身が、身体的な親密さ、決定的な職業選択、熾烈な競争、心理・社会的な自己定義に対して、同時に身を賭けることを要求する複数の経験の組み合わせに曝されていることに気づいた時であるという<sup>112</sup>。ここではアイデンティティ拡散の具体例を確認したい。

一つ目は時間的展望の拡散である。エリクソンは青年期が長期に及ぶ場合、時間経験に極端な形で混乱状態が現われると指摘している<sup>113</sup>。しかし、軽いものならば、ごく普通の青年に現れるという。若者は自分が非常に若いと感じると同時に、もはや若返る余地がないほど年老いたようにも感じる。この矛盾は、多くの場合、全てにおいて物事が緩慢化するという形で表れる。ベッドに入り眠ろうとすることも難しいし、起き上がって目覚めた状態に復帰するのも難しい。時間が経つのも難しいし、そこから離れることも難しい。そうした状態にある若者は「分からない」「もう諦めた」「辞める」といった不満を示す。これらの不満は、ある種の「絶望」の表われであるとエリクソンは指摘する<sup>114</sup>。青年期の終わりとともに人生を終わらせたいという願望、つまり「死にたい」という望みを発することもあるが、しかしそれが本物の自殺願望であることはめったにないという。ただしエリクソンはある自殺した少女の臨床例をあげ、悪化した場合には死に至ることを伝えている<sup>115</sup>。

二つ目は否定的アイデンティティの選択である。それは家族や身近な共同体が適切で望ましいものとして提供している役割への軽蔑や敵意から起こるという<sup>116</sup>。役割とは、男らしさや女らしさの規範や、国籍や階級など様々である。またエリクソンは否定的アイデン

---

<sup>111</sup> 前掲書、p.182

<sup>112</sup> 前掲書、p.141

<sup>113</sup> 前掲書、p.145

<sup>114</sup> 前掲書、p.145

<sup>115</sup> 前掲書、p.146

<sup>116</sup> 前掲書、p.149

ティティの選択は、一層捉えにくいやり方で表れると指摘している。否定的アイデンティティは、最も望まれない、危険な、しかしその人にとっては最もリアルなものとして示されたものへの同一化に基礎を持つ<sup>117</sup>。それは、期待される望ましい姿、役割が達成できないと思われるような中に現実感覚を得ようとするよりも、最も支持されることのないものへと同一化した方が、アイデンティティ感覚を得やすいように思われるからである<sup>118</sup>。しかしエリクソンは、復讐的に否定的アイデンティティを選択することは、支配感覚をいくらかでも取り戻せる必死の試みであると述べている<sup>119</sup>。

また、青年たちの中には、何者でもない、というみせかけ、あるいは全く何者にもならないことを選択することもある。これは何者でもないという見せかけを創り出そうとする自尊心を基礎にしている。また、人より抜きん出た人間になれないのならば、全く何者にもならない、あるいは全く悪者になるか、あるいは死んだほうがましだと考える若者もいる。エリクソンはこうした一連の否定的アイデンティティの選択は、若者たちが自閉的、退行的傾向にあるからだという<sup>120</sup>。程度の差はあれ、否定的アイデンティティの選択は青年期には顕著に表面化する問題である。

三つ目は勤勉さの拡散である。エリクソンは、重症なアイデンティティ拡散に陥った場合、勤労感覚の混乱にも苦しむことがあるという。その場合与えられた課題に集中できなかったり、偏った活動に自己破壊的に没入する形で表れるという。エリクソンはこのような極端な労働麻痺は、自分の資質についての深刻な不適切感の帰結であるという。こうした不適切感は、本当に能力が欠けているわけではなく、完璧を目指す志向が不適切感を生む場合もある。また、実際にその個人が関わっている社会的環境にその才能を受け入れる場所がないこともあるという<sup>121</sup>。いずれにしても、社会の中である役割を遂行するための勤労において能力を発揮することができなかつたり、それについて悩んでしまうことは、社会生活上大きな困難となる。

四つ目は親密さの問題である。エリクソンは親密に関する問題は、青年期において発病するという。その理由は、親密な仲間関係や競争、あるいは性的な親密さに関わることで、潜在的なアイデンティティの脆さが露見してしまうからである<sup>122</sup>。親密になることは、その他人と本当に関わることである。しかしそうした本当の関わり合いが欠けていると、若者は特殊な緊張を経験する。青年期には友情や、性的な戯れ、議論などによって暫定的な親密さを経験する。しかし、そうした暫定的な関わり合いであっても、アイデンティティ

---

<sup>117</sup> 前掲書、p.151

<sup>118</sup> 前掲書、p.152

<sup>119</sup> 前掲書、p.152

<sup>120</sup> 前掲書、p.190

<sup>121</sup> 前掲書、p.168

<sup>122</sup> 前掲書、p.142

の感覚の脆さにより本当に関わることができないという緊張が解消できないと、自分自身を孤立させ、形式的な対人関係に陥ってしまう。あるいは、親密になるのが最も困難な相手と親密になろうとしてしまう<sup>123</sup>。そうした状態では友情や恋愛関係でさえ、お互いを自己愛的に鏡に映しあうことによって、自分のアイデンティティの曖昧なところを明確にしようとする必死の試みになってしまう。その結果は、自分を傷つけ、鏡も壊してしまうことになる<sup>124</sup>。

五つ目は、選択の回避である。青年たちは、これまで明らかにしたように様々な問題を同時に対処していかななくてはならない。そこでは決定すること、選択することが必要である。しかし選択が成功するとは限らない<sup>125</sup>。そうしたときに、選択を回避することが起こる。エリクソンはその回避が孤立と内的空虚さを引き起こすと指摘している<sup>126</sup>。しかし、こうした回避も青年期の場合には心理・社会的な権利執行を延長する試みであると認識することも必要だと指摘している<sup>127</sup>。まだ選択権を放棄したわけではないという確信を保ちながら、実際の選択は保留しようとする態度で自らを守っているのである。

### 3.3 青年期にイデオロギーを選択すること—成人期以降のための社会的プロセス

ここからは若い成人期の次の段階、つまり社会の中で生きる成人期に向かうために青年期に必要なことを確認する。エリクソンはそのために必要なのはイデオロギーの選択であるという。

イデオロギーは、青年期における時間的展望と関係している。このイデオロギーというものは成長しつつある自我にとって必要なものである<sup>128</sup>。青年が自分のエネルギーを注ぎ、それによって生きて行こうとするものを選択する時に、その将来に対して自分がいかなる代償を払おうとも、エネルギーを投資する価値のあることだと納得できる見通しが必要であり、その見通しを下支えする人生への明晰な理解が必要である<sup>129</sup>。この人生への明晰な理解を与えるものを、エリクソンは理論と宗教の間にあるイデオロギーと呼んでいる<sup>130</sup>。

エリクソンは青年期のイデオロギーの選択は、成人期以降に危機に陥らないための社会的なプロセスと一致しているという。成人期の葛藤は「ジェネラティヴィティ（世代性）対自己陶醉」である。これらの葛藤は青年期には「リーダーシップの分極化対権威の拡散」として潜んでいる。より確固たるアイデンティティの形成を通して、誰かの追従者になる

---

<sup>123</sup> 前掲書、p.143

<sup>124</sup> 前掲書、p.143

<sup>125</sup> 前掲書、p.142

<sup>126</sup> 前掲書、p.142

<sup>127</sup> 前掲書、p.142

<sup>128</sup> 前掲書、p.165

<sup>129</sup> 前掲書、pp.164-165

<sup>130</sup> 前掲書、p.165

か、指導者になるかという社会的な地位を明確にする。その結果、次世代への責任感覚「ジェネラティブィティ/世代性」を得るという<sup>131</sup>。

また成熟期の葛藤である「インテグリティ（統合）対嫌悪・絶望」は、青年期には「イデオロギーの両極化対理想の拡散」となって潜んでいる。価値の多様性を容認することがなくなり、閉鎖的な価値へと分極化していく段階が訪れる。それはアイデンティティの確立をしていくことであり、それが年少者の同一化の対象になるという<sup>132</sup>。

この成人期と成熟期に、対立する自己陶醉や絶望に陥らないためには、エリクソンは、社会的な努力の中に個々人が参加することしかないと述べている<sup>133</sup>。その社会的な努力の中で、年長と年少の世代が発達していく相互生の中でこそ、愛・信頼・真実・正義・秩序・労働などのある種の普遍的な価値が伝えられていく。それは個人の自我発達だけでなく、社会的価値を伝達することや、制度を維持していくために若返りを図るなどの社会的なプロセスという重要な共同作業となる、とエリクソンは指摘している<sup>134</sup>。

青年期においてイデオロギーを選択することが、その後の人生を歩むための指標、土台となり、さらにはそれが世代間での伝達という形で社会的なプロセスとなっていく。個人のアイデンティティにとってはそれが人生の後半の成人期以降においては大事な要素となっていく、また社会にとってはそのプロセスそのものがその社会の永続性にとって大事な要素となっていく。

### 3.4 概念図について

次ページの図2は、本節において示してきた青年期の内的動揺に関する概念図（筆者作成）である。乳児期から遊戯期（上の長方形内）を経て、青年期という再び問い返される時（真ん中の円）が始まる。その青年期には、乳児期から遊戯期までの各葛藤の青年期に優勢となる葛藤（円の点線左側）が問題となる。特に下位の不健康の基準（太字）が、内的動揺をもたらす元となる。また青年期以降の問題（円の点線右側）も青年期に始まる。また青年期の内的動揺には自分と社会のグラデーション（円の上部から下部へのグラデーション）がある。その内的動揺は、自分の問題から社会の問題へと繋がっている。そして、青年期以降の若い成人期から成熟期までの葛藤を下に示した（下の長方形内）。この図の全体でライフサイクルを示している。

---

<sup>131</sup> 前掲書、p.182

<sup>132</sup> 前掲書、p.183

<sup>133</sup> 前掲書、p.181

<sup>134</sup> 前掲書、p.181



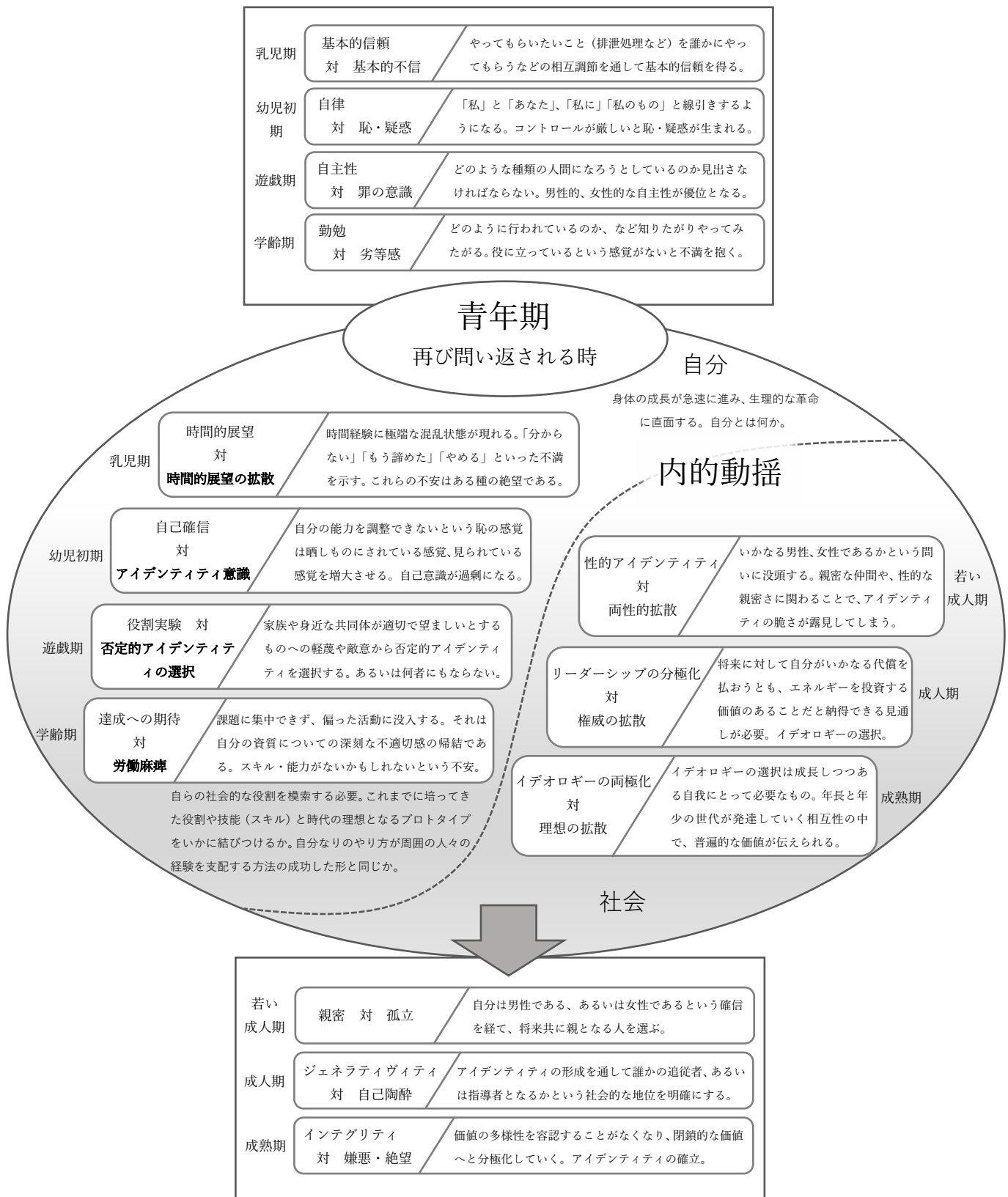


図2. 青年期の内的動揺に関する概念図

#### 4 青年期に猶予されること—モラトリアムと役割実験

エリクソンはこの不快な時期の青年たちに、社会は心理・社会的な猶予期間（モラトリアム）を提供していると述べる。この猶予期間によって、学校に行ったり、あるいは仕事の場における技術的・社会的な基礎を学ぶことが可能になる<sup>135</sup>。

そしてこの期間に個人は、自由な役割実験を通して社会のある特定の場所に適所を見つける<sup>136</sup>。役割実験とは、遊戯期の自主性の感覚が青年期のアイデンティティの葛藤において表れてきた形である。社会で自分の果たせる役割とは何か、自分の能力はどのように社会で役立つのか、使えるのかといったことを実験的に試すのである。適所とはあらかじめ明確に定められた、しかもその人にとっては自分だけのために作られたような場所である。それを見つけることによって若者は内的連続性と社会的斉一性の確かな感覚を獲得する。

エリクソンは、青年期の不安定な動揺を引き起こすエネルギーは、新たな機会や集まりを探して楽しんで参加する場合には、新たに拡大された自我機能を支援してくれるという<sup>137</sup>。自ら進んで自分の可能性を探るためにあらゆる挑戦をしていこうとするポジティブなエネルギーに変換することができるのである。若者は、これまでにないほど深く苦しむ傾向があるが、その一方で「お前がやってみろ」とか「思い切って自分でやってみる」といった、半ば意図的な役割実験に必要な要素が多く含まれている<sup>138</sup>。エリクソンはこれらを社会的な遊びであるという<sup>139</sup>。

エリクソンは周りの大人が、青年期のこうした行動を、重要ではない、不必要なものであると意味づけてしまうことを懸念している。しかし、青年期にはこうした半ば意図的な役割実験が必要なのである。そのために青年たちはお互いにサポートし合い、葛藤と闘っているのである。そしてエリクソンはそうした社会的な遊びが、いくつもの断崖に身を乗り出すような刹那的な危険なものに見えるのは、彼らがそうすることによって自我のコントロールに、より従順になる実験を試みるためであるという<sup>140</sup>。ぎりぎりのところで挑戦し、真剣にわが身をかけて、社会に出ていく準備をしているのである。

#### 5 社会の役割—適切な承認とそのための環境の構築

青年期とはこれまでの節で示してきたように、人生における切迫した課題に直面し、様々な選択を前に、ぎりぎりのところで自分を試す挑戦をしている不安定な時期である。エリ

---

<sup>135</sup> 前掲書、pp.124-125

<sup>136</sup> 前掲書、p.125

<sup>137</sup> 前掲書、p.132

<sup>138</sup> 前掲書、p.132

<sup>139</sup> 前掲書、p.132

<sup>140</sup> 前掲書、p.132

クソンはそのような時期の青年期に対して社会の側がなすべき課題は大きいと述べる<sup>141</sup>。

エリクソンは、若者が周囲の人々から承認される必要があり、その承認の際に、その若者を受け入れる共同体の側がいかに応答するかが大事であると述べる。エリクソンはその応答が、その若者の成長と変化がその若者にとって重要な意味を持ち始めた人々にも同じように重要な意味をもつという仕方で、かつ一人の人間としての機能と地位が与えられるような応答であることが重要であるという。その承認という戦略的な行為における重要な代表者とは、若者を相手にする教師・判事・精神科医である<sup>142</sup>。教師や判事といった社会を代表する大人が、若者のぎりぎりの防衛や挑戦を、社会の落伍者のレッテルを貼ってしまうような無慈悲な行為とすることなく、認め承認することが必要なのである。

またエリクソンは、一連のそれぞれの段階が人生課題の広がりに従ってさらに広がっていくような段階を、人間の環境は許容し保証しなくてはならないと述べる。精神分析的な社会学は、人間の環境を、より年長でより成熟した複数の自我が、若い複数の自我に対して、平均的に期待可能な環境を提供しようとする組織的な努力に、そのつど加わってゆく絶え間ない試みとして概念化する課題に直面するという<sup>143</sup>。社会を動かす年長者が、若者が社会に出てくることを期待するような環境を構築すること、そうした環境を構築する努力を惜しまず、絶え間ない試みを続けることが社会の側に求められている。

## 6 小括

本章では、本研究の対象である青年期の抱えているアイデンティティの問題について、アメリカの社会心理学者エリク・H・エリクソンのライフサイクル論を元に考察してきた。主に青年期に起こる内的動揺が何によって起こるのか、どうして起こるのか、それはどのような症状なのかを明らかにしてきた。

エリクソンのライフサイクル論では、アイデンティティの問題とは青年期だけの問題ではなく、人間のライフサイクルの全てをその射程に入れた問題であった。ライフサイクルの全8期のうち、青年期はアイデンティティの問題が前景化する。自分とは何かが問い直され、また自分自身の社会的な役割とは何かを模索する必要に迫られ、恐ろしいほどの切迫感を伴う。そしてその中で青年は様々な内的動揺を経験する。

内的動揺は、青年期の前までの葛藤と青年期の次の若い成人期の葛藤が影響していた。自分は自分であるという確信を得るために、自分とは何かを再び問い返し、社会の中で自分は何ができるのかを問い返す。その中で「分からない」「もう諦めた」「辞める」といった時間的展望の拡散や、家族や身近な共同体が望ましいとしている規範への敵意から選択される否定的アイデンティティの問題、自分の資質についての不適切感から生じる勤勉さ

---

<sup>141</sup> 前掲書、p.124

<sup>142</sup> 前掲書、p.191

<sup>143</sup> 前掲書、p.177

の拡散、アイデンティティ感覚の脆さや性的アイデンティティを求める奮闘を内包する親密さの問題が現れていた。青年期には様々な選択を強いられ、その選択を前にそれを回避するという問題も生じる。

しかし、こうした一見心配に思える症状も、青年期は病気ではなく、全ての人に訪れる標準的な危機であり、大いに成長する可能性を秘めていることも分かった。それゆえ、青年期に与えられた猶予期間に、彼らがなすべきことがあった。青年期には彼らは自由な役割実験を通して社会の中での自分の場所と役割を見つけていく。エリクソンは、青年期の不安定な動揺を引き起こすエネルギーは、新たな機会や集まりを探して楽しんで参加する場合には、新たに拡大された自我機能を支援してくれると指摘していた。楽しんで参加する役割実験は、青年期の動揺という負のエネルギーを、自分の可能性を獲得していこうとするポジティブなエネルギーに変換することができるのである。

以上のような青年期の抱えているアイデンティティの問題は、少なからず現代の高校生にとっても同じように問題である。本研究の対象である高校生は、こうした青年期の問題の真っただ中にある。彼らはこれまでの人生の中で、親との関係、友達との関係の中で多くの悩みや出来事を経験している。その経験から、様々な決定を回避して自分という殻に閉じこもってしまったり、あるいは親密さの問題を抱え人間関係をうまく構築できなかつたり、否定的なアイデンティティを選択し、親や周囲から問題児扱いを受けていたり、そういった問題を抱えた自分に自信がなかつたり、あるいは自分は何者でもないと悲観的になったりする生徒もいる。

しかしエリクソンの言うように、仲間と共に「お前がやってみろ」「思い切って自分でやってみる」といった役割実験を繰り返すことで、負のエネルギーをポジティブなエネルギーに変換し、社会の中で生きる自分を見つけていくことができるはずである。

序章で示したように、本研究においては、こうした青年期の問題を抱えた高校生が役を演じることは、生徒たちにとってその自分と格闘する場となるのではないかと仮説を立てた。その中ではエリクソンのいうように様々な内的動揺を経験するだろう。本章で明らかにした青年期のアイデンティティを巡る「内的動揺」を「自己の動揺」と定義し、4章以降の実践研究の分析において、役を演じる生徒たちが、その中でどのような「自己の動揺」を経験しているのか、そしてその経験がどのように成長への可能性を秘めているのか、詳しく明らかにしたい。

## 第2章 役を演じること

本章の目的は、本研究において採用するコンスタンチン・スタニスラフスキー(1863-1938)の役を演じる方法を明らかにすることである。スタニスラフスキーは、19世紀の俳優兼演出家である。本章では、まず西洋演劇の歴史において役を演じることがどう捉えられてきたのかを確認し、その上でスタニスラフスキーの役を演じる方法が生まれた背景を確認する。そしてスタニスラフスキー・システムの概要、役を演じる方法の手順と詳細を明らかにしたい。

### 1 役を演じること

まず西洋演劇における俳優が演じる役<sup>144</sup>について、『西洋演劇用語辞典』と『東西演劇の比較』<sup>145</sup>に沿いながら確認したい。

#### 1.1 古代から中世

古代ギリシャ演劇には悲劇、喜劇、サテュロス劇などがあつた。そのギリシャ演劇ではその戯曲の登場人物の役柄を、男性俳優が仮面をつけて演じていた。悲劇においては一つの劇で主要な役を演じる俳優は三人しかいなかったため、一人の俳優が仮面や衣装を変えながらその中の役柄のいくつかを演じていた<sup>146</sup>。

ギリシャにおける典型的な登場人物像を描く喜劇の形式は、中世においてもさまざまな国の喜劇の中で受け継がれた。役を演じる際の仮面も、中世劇や16、7世紀のイタリアのコメディア・デラルテなどでも使用された。コメディア・デラルテでは、典型的な類型の登場人物をもとに即興で演じられていた。役柄には「老人」「貪欲かつ好色なパンタローネ」「黒衣をまとい学者ぶった肥満のドットーレ」「恥ずかしがりやでアクロバットがうまいアルレッキーノ」などがあつた。俳優たちには持ち役があり、さまざまなシナリオの中でお決まりの台詞や滑稽な所作などの手法を使ってそれらの役柄を、仮面をつけて即興的に演じていた<sup>147</sup>。仮面は形式的でステレオタイプの役柄を俳優に割り当て、固定した形式的な社会的態度を反映しているものである<sup>148</sup>。つまりこの時期まで、西洋の演劇においては、役は個性を持った人格というよりは人間の典型的な社会的な態度を反映したものであつた。

---

<sup>144</sup> 役 (role) には俳優が演じる役柄という意味合いと、人が人生で果たす役割の二つの意味がある。「役を演じる」と言った時に本研究では前者の俳優が演じる役柄の意味で役を捉えたい。ホジソン、テリー、(鈴木龍一他(訳))『西洋演劇用語辞典』研究者出版、1996年、p.440

<sup>145</sup> 毛利三彌、西一祥『東西演劇の比較』放送大学教育振興会、1993年

<sup>146</sup> ホジソン、前掲書、p.264

<sup>147</sup> ホジソン、前掲書、p.171

<sup>148</sup> ホジソン、前掲書、p.92

戯曲の登場人物同士の人間関係は仮面とそれをつけて演じる俳優によって、形式的な社会的態度を反映したものとして観客の前で上演され、人々に共感を持って観られていた。

シェイクスピアの活躍する16世紀後半から17世紀初頭のイギリスにおけるエリザベス朝時代の演劇は、大学を出た劇作家が多く活躍した時代であった。それらの演劇は形式的で象徴的な中世劇から生まれた古い様式と、新しい個人主義や自由な形式の混在を可能にした<sup>149</sup>。フランスでは1630年代ごろから古典主義演劇の時代となった。現代でも上演されることの多い、モリエールなどが活躍する時代である。モリエールの初期の笑劇はイタリア喜劇の影響もあり、形式的な役柄が登場する、社会批判や宗教への風刺などが描かれていた<sup>150</sup>。しかし性格喜劇といわれる『人間嫌い』などは、当時の社交界の偽善をあばく内容の喜劇であったが、この作品は描かれた役の人間像や性格描写が繊細であり、登場人物は単に形式的な役柄であるわけではなかった。劇作家という知識人がこの時期に描いた戯曲の多くには、中世的な形式的な役柄と、個人主義的な自由な形式で描かれた登場人物が混在していたと言えるだろう。

## 1.2 近世から近代へ

17世紀中葉にはデカルトによって人間の理性が発見され近代哲学の興隆や、政治思想の発展、近代科学の時代が始まっていた。それによって演劇の形式も変化してくる。人間とは理性を持った個人であるという思想は、芸術形式にも影響を与えた。18世紀にはそれまでにはなかった「作品とは作者のものである」という近代的芸術観の芽生えによって、国際的な人気作家も誕生した。18世紀にはシェイクスピアはフランスでも好んで上演されるようになった<sup>151</sup>。

またこの時期の演劇は俳優の時代と呼ばれる。各地で有名な俳優が評判となった。18世紀イギリス最高の俳優とされるギャリックやフランスの女優クレロンなどの名が大陸を超えて轟いていた。また政府が保護する大劇場ではなく大衆演劇では、歌や踊りの入ったもの、曲芸的なもの、縁日芝居、風刺劇などが行われていた。18世紀の後半になると、演劇は社会の典型的で形式的な役同士の関係性を見せるものから、個性的な人格を持った役が登場する作品を有名な俳優が演じる形となっていた。ギャリックの演技は形式的な演技ではなく自然な演技で人々を驚かせていたという<sup>152</sup>。

18世紀のフランスの哲学者ドニ・デイドロは俳優が役を演じることについて『逆説・俳優について』を書いている。俳優が舞台上で役を演じている時に、俳優は役の感情を本当に感じているのか、あるいは感じないで、ただ表面的にその感情を表現しているだけなのかという俳優における問題について対話体で論じた書である。

---

<sup>149</sup> ホジソン、前掲書、p.49

<sup>150</sup> 毛利、西、前掲書、pp.149-154

<sup>151</sup> 前掲書、p.158

<sup>152</sup> 前掲書、p.163

その中でディドロは、「僕にとっては名優の中には冷静な観客がいなくちゃならないんだ」<sup>153</sup>と述べている。俳優が舞台上で役の感情を本当に感じてしまい自制心を抑えられなくなるような演技をしてしまえば、観客は逆に冷めてしまう。ゆえに俳優の中には自分の演技を冷静に見る観客がいなければならない、ということである。俳優の強烈な自己表現よりも規制と抑制を強調していた<sup>154</sup>。

また19世紀のフランスの名優コンスタン・コクランは『俳優芸術』という書の中で、芸術とそれを表現する媒体について「俳優の媒体は、彼自身である」<sup>155</sup>と述べている。俳優は作者の描いた役を理解し創造しようとする一方、描かれた一人の人間を自分自身の中に作らなければいけない。またその作者の空想した、相反する感情や曖昧模糊とした部分があるような複雑な性格を持つ人物を現実に表わすことの難しさを伝えている<sup>156</sup>。

それをどう成し遂げるのか。コクランは「『第一の彼』が『第二の彼』を支配しなければならぬ」<sup>157</sup>と述べている。俳優は、どんなに取り乱していると観客に思われるような演技をしていても、始終一貫して、冷静に自己を統御していなければならないという。「与えられた役によって性格が取って代わられてはいけない」<sup>158</sup>という。もし役に没頭し、自分が舞台にいることも忘れてしまうようならそれは狂人である、として非難している<sup>159</sup>。これはディドロと同じで、俳優は自分の中に冷静な観客がいなければならないという考え方である。

一方、19世紀半ば以降、リアリズム演劇が発展してくる。リアリズムとはその時代の正確な社会像を描くことを目指した形式のことである。イプセン、チェーホフなどがリアリズム演劇の代表的な作家である<sup>160</sup>。こうしたリアリズム演劇の戯曲は、登場人物の心情が繊細に描かれ、その他の登場人物との劇的緊張が構成されている。

しかし、リアリズム演劇を上演しようとするときに、それまでのスター俳優に頼る芝居作りは通用しなくなっていた。それはこうしたリアリズム演劇の戯曲は、戯曲の解釈や演技の統一が必要だったからである。そこで大きくなったのは演出家の役割であった。

演出家は劇の上演を指導する責任者という立場である。その意味ではそれまでの、スターシステムの演劇にも演出は存在していたが、スターを優先するように配慮した簡単なリ

---

<sup>153</sup> デイドロ、ドニ（小場瀬卓三(訳)）『逆説・俳優について』未来社、1954年

<sup>154</sup> ホジソン、前掲書、p.334

<sup>155</sup> コクラン、コンスタン（中川龍一、菊池豊子(訳)）『俳優芸術』早川書房、1953年、p.9

<sup>156</sup> 前掲書、p.34

<sup>157</sup> 前掲書、p.57

<sup>158</sup> 前掲書、p.58

<sup>159</sup> 前掲書、p.58

<sup>160</sup> ホジソン、前掲書、pp.451-453

ハーサルをしていただけであった<sup>161</sup>。最初の近代演出家と言われているマイニンゲン公の一座の芝居<sup>162</sup>は、厳格な訓練と長期間のリハーサル、衣装、小道具、舞台装置のデザインに細心の注意が払われ、スター俳優に頼らない俳優のアンサンブルを重視した上演であった<sup>163</sup>。その表現方法はリアリズム演劇の戯曲をどのように舞台に表現するのか、という問題を抱えていた人たちに影響を与えたと言われている。イプセンやストリンドベリなどの戯曲を上演していた、フランスの自由劇場を創立したアンドレ・アントワヌなども演出家として活躍した<sup>164</sup>。

## 2 スタニスラフスキーとそのシステム

リアリズム演劇の役を演じることに問題を抱えていた中で、19世紀後半に新しい演技論が生まれてくる。それがスタニスラフスキーの演技論であった。

スタニスラフスキーは、1863年1月5日にモスクワで生まれた俳優であり演出家である。本名はコンスタンチン・セルゲーエヴィチ・アレクセーエフである。彼の家は裕福な家庭であったが、両親は社交界には興味はなかったため、いつも家族で、芝居やバレエ、オペラ、サーカスなどを観に行っていた。彼は14歳の時に別荘の舞台で親戚を前に初めて演じてから、俳優の仕事に夢中になり、18歳で父親の仕事を引き継いだあとも、アマチュアとして舞台に立つ生活をしていた。その後、演出家のネミローヴィチ＝ダンチェンコとの出会いのあと、モスクワ芸術座の創設に携わり、それ以降プロの俳優兼演出家として生涯を過ごした人物である。彼は1938年に75歳で亡くなった。

スタニスラフスキーは、それまでスターの才能に頼っていた俳優の演技に対して、普通の俳優も役を演じることができるような演技の方法の開発をした。本節ではスタニスラフスキーの方法がどのように生まれ、それは具体的にどのような方法なのかを明らかにしたい。

### 2.1 システムの生まれるきっかけ

スタニスラフスキーの演技の考え方は、ディドロやコクランとは違い、俳優と役の同一化に重きを置いている。演出家の影響が大きくなっていた当時でも、スタニスラフスキーは演技とは俳優の芸術であることを重視していた。俳優からキャリアを始めた彼にとっては、俳優がいかにか自分の身体を用いて役を表現するのか、ということが俳優芸術にとって最も大事なことであった。

スタニスラフスキーは1898年に劇作家兼演出家のダンチェンコと共に、モスクワ芸術座

---

<sup>161</sup> 前掲書、p.239

<sup>162</sup> シェイクスピアなどの古典的な作品が多かったが、イプセンの『幽霊』なども上演されていた。

<sup>163</sup> ホジソン、前掲書、p.408

<sup>164</sup> 前掲書、p.60



を創設した。その初期のレパトリーの評判が芸術座の今後を左右すると考えた二人が成功をさせたいと意気込んだ作品がチェーホフの『かもめ』であった。『かもめ』は大きな劇的行動があるわけではなく、人間一人一人が自分の思いに従って生きている。そこに人間関係の緊張が表現されている戯曲である。芸術座の前に 1896 年に他の劇場で初演されていたが、観客の野次や侮辱が飛び交う悲惨な初演であった。それはチェーホフの作風に慣れていない観客の拒否反応だった。しかし作家本人には屈辱的な記憶であった。それを知っていたダンチェンコはチェーホフに頼み込んで芸術座での上演許可をもらっていた<sup>165</sup>。

スタニスラフスキーもチェーホフの戯曲を演じる難しさに直面していた。チェーホフの戯曲においては「演じよう」「見せよう」とするものは誤っている。役の内面に閉ざされた精神の動脈をたどり、生き、存在することが必要であるとスタニスラフスキーは思ったという<sup>166</sup>。

彼は、忙しさの中で自分の演技に悩んでいた時、俳優のための文法、いわゆる方法を持ちたいと考えた<sup>167</sup>。そしてその方法の原理の一つは「俳優が自分の体験の全てを活用する能力」であると考えた<sup>168</sup>。役の内面に閉ざされた精神の動脈をたどり、生き、存在することのためには、俳優という一人の人間の中の二つの面を創造的な関係において結びつけることが必要であると感じたのである。

1910 年までにはその文法の草稿がいくつも作られていた<sup>169</sup>。その過程で文法はシステムと呼ばれるようになっていった。1912 年にそのシステムの実験のためのスタジオ<sup>170</sup>を作ると、そこには若手の有力な俳優や演出家が集った。そこで自らの方法を試しながら若手の俳優を育てることにスタニスラフスキーの関心は集中していった。

彼は晩年までその方法を模索していた。生きているうちに全てを書き上げることができなかったが、今ではその書き残されたシステムを読むことができる。

## 2.2 スタニスラフスキー・システム

スタニスラフスキー・システム<sup>171</sup>は、全集となっている彼の一連の著作物に確認できる。その中でも 1 巻から 4 巻までがそのシステムの本体となっており、日本語にも翻訳されて

---

<sup>165</sup> ベネディティ、ジーン (高山図南雄、高橋英子(訳))『スタニスラフスキー伝 1863-1938』晶文社、1997 年、pp.105-106

<sup>166</sup> スタニスラフスキー『芸術におけるわが生涯 (中)』、p.180

<sup>167</sup> ベネディティ、前掲書、p.221

<sup>168</sup> 前掲書、p.222

<sup>169</sup> 前掲書、p.262

<sup>170</sup> その後スタジオはいくつも出来たため最初のスタジオは第一スタジオと呼ばれる。

<sup>171</sup> 彼の生前には全て出版されなかった。のちに彼のメモをもとに 1950 年代に全集が出版された。本節ではペレストロイカ以降編集しなおされた 1990 年の全集の内、日本語に翻訳されたものを概観したい。

いる。ここでは演じる方法について主に書かれた2巻～4巻の内容について概観する。

2巻は『俳優の仕事—俳優教育システム〈第一部〉』（以下、「第一部」）である。これはシステムの初歩的で基本的な事柄が、架空の演劇学校の生徒たちの実践記録として物語的に描かれている。主に内的過程や心理的技術に重点が置かれており、俳優が最初の年にする仕事として書かれている。

この「第一部」には彼が目指す演技について書いてある。それは俳優の全存在が戯曲の虜となり、俳優は意志を離れて、役の生活を生きる状態になることである。あらゆることがひとりでの、無意識に出てくるような演技であると述べている<sup>172</sup>。しかし、そういった状態になるのは簡単ではない。そういった無意識的な演技に至るためには意識的な手段が必要であるとして、そのための方法が描かれていく。その意識的な手段とは〈行動〉〈与えられた状況〉〈魔法のもしも〉〈想像力〉〈断片と課題〉〈真実の感情と確信〉〈情緒的記憶〉などの用語で説明される様々な方法であり考え方である。これらの用語をテーマとした授業の様子が、主人公の生徒の視点で描かれている。その授業の中では練習課題を与えられた生徒たちが即興的に演じている様子が描かれる。

用語について簡潔に説明すると次のようなことである。〈行動〉とは、舞台の上ではただそこにいるのではなく行動しなければならないということである。そして〈与えられた状況〉とは、戯曲の筋、戯曲の中の事実、出来事、時代、芝居の時と場所、当時の状況、戯曲に対する俳優や演出家の理解、演出、舞台美術家による装置や衣装、小道具、照明、騒音や音などのことである。演じるときはこれらの状況が俳優に与えられる。〈魔法のもしも〉とは「もしも自分が〈与えられた状況〉にいるとしたら自分はどうするだろうか」などと問うことである。そう問うことによって俳優の〈想像力〉を広げることになる。この物語の中のトルツォフ先生は「劇作家は、俳優が戯曲について知らなければならないことを全て教えてくれるだろうか？」<sup>173</sup>と書いている。つまり、戯曲に書いていないことは俳優の想像力によって補う必要があるということである。〈断片と課題〉とは、戯曲あるいは役を構成部分に分けることである。その断片の一つ一つには役の目的や課題がある。〈真実の感情と確信〉は、俳優が役として舞台の上で課題を行うときのその役の真実の感情のことと、その感情を俳優が信じることである。〈情緒的記憶〉とは、俳優が役を演じる時に自分の五感の記憶や、情緒的（感情的な）記憶を呼び覚ますことである。

このようにこれらの用語を紐解くと、俳優自身だったらどう行動するか、あるいは俳優自身の経験や記憶を呼び覚ますというように、俳優という一人の人間の中の二つの面を創造的な関係において結びつける方法であることが分かる。

3巻は『俳優の仕事—俳優教育システム第二部』（以下、「第二部」）である。主に身体的人物造形の過程に重点をおいて書かれている。俳優訓練の二年目にあたる内容とされてい

---

<sup>172</sup> スタニスラフスキー、『俳優の仕事—俳優教育システム〈第一部〉』、p.37

<sup>173</sup> 前掲書、p.100

る。〈体操〉〈声楽と話法〉〈発話とその法則〉〈俳優と役のパースペクティブ〉〈テンポ・リズム〉〈性格および外的特徴〉などが「第一部」と同様に演劇学校の授業の様子として物語として描かれている。この「第一部」と「第二部」でシステムの基礎的な内容を網羅していると考えられている。

4巻は『俳優の仕事—俳優の役への仕事第三部』（以下、「第三部」）である。この「第三部」はスタニスラフスキーの生前に完成を見なかったため、俳優が具体的な戯曲の役を演じるときにどのように演じていくべきか、といったことについてのいくつかの断片的な草稿が、執筆年代順に置かれている。その中でもまとまった文章となっているのは次の三つである。2章「グリボエードフ『知恵の悲しみ』」、5章「シェイクスピア『オセロ』」、6章「ゴーゴリ『査察官』」である。

これらの草稿では、スタニスラフスキーの年代による役を演じる方法の違いが確認できる。スタニスラフスキーは前期から後期にかけて、その考え方を変えていった。

1916年から1920年頃（53～57歳頃）に書かれた2章は、物語形式ではなく系統だった論理的な説明がなされている。このころの方法の特徴は、俳優が戯曲と役に出会うことから役作りを始める方法である。戯曲に出会い、戯曲を分析していく。

1929年から1932年頃（66～69歳頃）に書かれた5章は、物語形式で書かれているが、テキストは一貫性を欠いていたり、理論的に矛盾するところもある<sup>174</sup>。

1936年から1937年頃（73～74歳頃）に書かれた6章は、最終的に晩年まで模索していた「身体的行動の方法」について書かれた章であり、物語形式で書かれている。特徴は、前期とは異なり、俳優は戯曲を読まずに最初の稽古に集まり、大体のあらすじを知った上で即興的に演じてみることから役作りをしていく方法である。

本研究においては、スタニスラフスキーの方法として、俳優が戯曲を読むことから始める前期の方法と、戯曲を読まずに、だいたいのあらすじを即興的に演じる後期の方法の二つを用いることにする。

### 3 スタニスラフスキーの役を演じる方法

スタニスラフスキーの目指していた演技とは、前の節で説明した通り、俳優の意志を離れて、役の生活を生きる状態になることであり、あらゆることがひとりでの、無意識に出てくるような演技である。彼は晩年までその演技を目指すための方法の模索をしていた。その意味では、前期と後期の方法の違いとは具体的な手順の違いである。

スタニスラフスキーの方法として、弟子を介して伝わっている内容や研究者の著したものもあるが、本研究では、スタニスラフスキーの方法を知るために、実際に本人が記述した書籍からのみ、その内容を確認したい。ゆえに、ここではスタニスラフスキー・システムを構成する「第三部」に収録されている、2章と6章に書かれたその具体的なプロセス

---

<sup>174</sup> スタニスラフスキー、『俳優の仕事—俳優の役への仕事〈第三部〉』、p.455

と考え方を明らかにしたい。

### 3.1 台本を読むことから役を演じる方法

台本を読むことから役を演じる方法は認識の時期、体験の時期、具象化の時期、働きかけの時期の4つの時期に分けられると冒頭に示されている。しかし最後の働きかけの時期については項目が設けられていないため、最初の三つの時期について詳しく明らかにしたい。

#### 3.1.1 認識の時期

認識の時期は準備の時期である。この時期の第一の段階は、役の台詞を初めて読んだ時から始まり、それは俳優が役を初めて知る時である<sup>175</sup>。その瞬間はとても大切だとスタニスラフスキーは述べる。なぜならその第一印象が俳優を夢中にさせる創造の刺激剤となるからだという。最初のみずみずしい印象は思いがけないものであり、俳優の感情に直接訴えかけるものである<sup>176</sup>。そのためには第一印象は前もって準備されたものではないことが大事であるという。批評家の意見、第三者の意見などはきかず、なんのフィルターも通されていない俳優の第一印象は俳優の一番深い所に痕跡を残す。その痕跡が将来生まれる人物像の萌芽になるという<sup>177</sup>。そして俳優は戯曲を読んだ後の自分の感覚をよく感じる必要があるという。スタニスラフスキーは、俳優には最初に戯曲を読んだ後に心や頭に刻み込まれる部分と、ぼんやりと不明瞭でなじまない部分があるという。心や頭に刻み込まれる部分は、俳優の自然にとって身近に感じる箇所である。一方なじまぬ部分は、俳優の自然にとっては異質で身近に感じない箇所である<sup>178</sup>。

次に俳優が行うのは認識の二番目の段階の分析である。スタニスラフスキーは分析とは普通は理知的なプロセスと考えられているが、俳優に必要な分析は研究者や評論家のする分析とは異なっている。彼は俳優の分析の結果生まれるのは感覚や感情であると述べる。彼は芸術が創造するのは感情であって知性ではない、役を創造していく時にイニシアチブをとるのは感情であると強調する<sup>179</sup>。こうした俳優の感覚的、感情的な認識的分析は、単に役の表面的な事実を知ることだけではない。スタニスラフスキーは感覚的、感情的な分析がなければ役の人物の生の営みの大部分を占める無意識の領域に入ることができないと主張している<sup>180</sup>。

ではその認識的分析の目的は何か。その目的は5つある。1つ目は作家の作品を研究するためである。2つ目は創造活動のために戯曲や役の中に含まれた精神的材料やその他の材

---

<sup>175</sup> 前掲書、p.42

<sup>176</sup> 前掲書、p.42

<sup>177</sup> 前掲書、pp.42-43

<sup>178</sup> 前掲書、p.46

<sup>179</sup> 前掲書、p.49

<sup>180</sup> 前掲書、p.49

料を探すためである。3 つ目は俳優自身の中にある同じ材料を探すためである。材料とは、俳優自身の情緒的な記憶の中に保管されている五感全ての個人的思い出、生活に関する思い出、知的記憶に残されている俳優たちが得た知識、人生で得た経験などから出来上がるものである。4 つ目は意識的な、そして主に無意識的な創造的感情を芽生えさせる土壌を自分の心の中に準備するためである。そして 5 つ目は初めて台本を読んだ時にすぐに生き生きとしたイメージが沸かなかつた箇所について、新たに創造的興奮が呼び覚まされるような、あるいは役の人間の精神生活の新しい部分が形づくられるような創造的な刺激剤を探し出すためであるという<sup>181</sup>。

では分析はどのように始めるのか。スタニスラフスキーはまず知性を活用しようと述べる<sup>182</sup>。知性が行う意識的な準備作業が、無意識的な創造活動を引き起こすのだという。まず戯曲を部分に分解し、その一つ一つを個々に検討する<sup>183</sup>。そのためには真っ先に戯曲の台詞に目を向ける。その作業は演じる役の人物の簡単には分からない難しい感情ではなく、書かれた台詞から分かる、作者によって与えられた外的状況を明らかにする作業である。外的状況とは、スタニスラフスキーは事実や事件を抜粋することだという<sup>184</sup>。

事実を抜粋することで、作家が言葉で書いた台詞によって、俳優は意識が捉えることができる作品の外的形式が分かるようになる。そしてこうした作業をすることによって、次は作家がそっと作品の中に盛り込んだ精神的本質を認識する方向へ向かうのである<sup>185</sup>。

次は認識の時期の三番目の、分析して得た外的状況に生命を吹き込む段階である。スタニスラフスキーは分析して得た戯曲に書かれた外的状況についての材料は味気のない生命を帯びていないものであり、そうした生命を帯びていないものに生命を与えるためには俳優の想像力の助けが必要であるという。スタニスラフスキーは、想像力は自分たちの芸術においては最も主要な創造主のひとりであるとしている<sup>186</sup>。俳優の想像力とは、俳優の中に大切にしまわれていて、俳優の自然に近く俳優のなじみ深い精神的材料から作られる。それは外から与えられるものではない<sup>187</sup>。俳優が戯曲の外的状況から想像する生活は、俳優本人の欲求と意志に従って築き上げるものである。スタニスラフスキーはこの俳優の想像力のないところに創造活動はありえないと述べる<sup>188</sup>。

---

<sup>181</sup> 前掲書、pp.49-50

<sup>182</sup> 前掲書、p.50

<sup>183</sup> 前掲書、p.53

<sup>184</sup> 前掲書、p.55

<sup>185</sup> 前掲書、pp.54-55

<sup>186</sup> 前掲書、p.66

<sup>187</sup> 前掲書、p.67

<sup>188</sup> 前掲書、p.67

この段階で行われる創造的想像の作業はどのようなものなのか<sup>189</sup>。一つは受動的空想である。受動的というのは自分の空想を眺める観客になることだ<sup>190</sup>。しかしながら、スタニスラフスキーは、今度は別の種類の俳優の空想と想像力が必要だと述べる。それは能動的空想である<sup>191</sup>。想像力が作り上げた状況、条件、事件などの中心に自分自身がいると感じ、自分自身の周りにあるものだけを目にするような空想である。そうして自分自身が自分の空想の主だった能動的な人物となり、行動し始め、何かを望み、どこかに到達することができる<sup>192</sup>。スタニスラフスキーは、その瞬間から認識の時期の四番目の段階に入るといふ。すなわち内的状況を作りそこに生命を吹き込む段階である<sup>193</sup>。

能動的な空想は、創造活動の準備期間全体の中で最も大切な心理的段階であると述べている<sup>194</sup>。この段階はスタニスラフスキーによる俳優の職業言葉では「我あり」と呼ばれている。頭の中で戯曲の生活の中に存在し、生存し始める段階である<sup>195</sup>。とはいえ、自分の空想上の世界に自分を存在させることは容易ではない。例えば、肘掛け椅子の重さにだけ存在感を感じたとする。その微かな重さを感じた時だけは「我あり」の感覚を感じる。そうした小さなきっかけに助けられながらこの作業を続けていくと、段々と対象（登場人物や出会う人、場面）のことが分かってくる。何が分かってくるのか。スタニスラフスキーは自己感覚にとって大事なものは、戯曲や役の内的、精神的なイメージやその精神構造を感じることだといふ<sup>196</sup>。

実際、戯曲に書かれた生活の中に存在すると、作者が設定した事実や事件を新しい目で見つめざるを得なくなる<sup>197</sup>。外的状況の分析で分かった事実や事件も、今となっては自分が登場人物の目でその事実や事件に向かい合えるということだ。スタニスラフスキーは、登場人物の生活が俳優に理解できる身近なものになり、芝居じみていると思われた事実も、生きた実生活のものになったことに自分でも思いがけなく気づくだろうと述べている<sup>198</sup>。

### 3.1.2 体験の時期

次は体験の時期である。体験の時期は創造的であるとスタニスラフスキーは述べる<sup>199</sup>。

---

<sup>189</sup> 前掲書、p.67

<sup>190</sup> 前掲書、p.68

<sup>191</sup> 前掲書、p.73

<sup>192</sup> 前掲書、p.73

<sup>193</sup> 前掲書、p.74

<sup>194</sup> 前掲書、p.74

<sup>195</sup> 前掲書、p.74

<sup>196</sup> 前掲書、p.76

<sup>197</sup> 前掲書、p.88

<sup>198</sup> 前掲書、p.94

<sup>199</sup> 前掲書、p.97

これまでの準備の時期にしてきたことは俳優の中に創造的意欲や志向を生み出すことであった。そしてそれは行動への欲求を呼び起こすという。しかし行動への欲求はまだ行動そのものではなく、本当に行動することには至っていない。ただそうした欲求は内的な衝動であるという。この衝動が次は行動として表れる<sup>200</sup>。

スタニスラフスキーはここで演劇における「行動」について問いただす。たいてい演劇における舞台での行動は誤って理解されているという。人々がやって来て、去って行き、結婚し、別れ、お互いに殺したり助け合ったりするようなことのみを豊かな舞台行動だと考えているとしたらそれは思い違いだという<sup>201</sup>。舞台での行動とは舞台上で歩いたり、動いたり、ジェスチャーしたりすることではない。スタニスラフスキーは、問題は身体の動きにあるのではなく、心の動きや欲求にあるという<sup>202</sup>。さらに言えば、その役の内的な衝動や欲求は、俳優本人のものでなければならないと指摘している。その衝動や欲求は紙の上にかかれた登場人物や、上演中には居ない作家や演出家のものであってはならないと書いている<sup>203</sup>。

とはいえ、自分自身の感情にも命令することもできないのだともいう。スタニスラフスキーは自分の創造的感情に向かって「欲せよ！創造せよ！行動せよ！」などと言うことはできないと述べる。ではどうするのか。彼は、創造的感情は「夢中にさせる」しかないのだという。夢中になれば、創造的感情は願望し始め、願望を持つと行動することができる<sup>204</sup>。

ではどのようにして夢中にさせるのか。人を夢中にさせるような目的、あるいは創造的課題である。スタニスラフスキーは課題とは創造活動の刺激剤、その推進力であるという<sup>205</sup>。スタニスラフスキーは、何よりも良いのは「したい」という言葉の助けを借りて自分の意志を方向づけることであるという。この言葉は創造的意志に照準を与え、欲求の方向性を示す<sup>206</sup>。そのためには、スタニスラフスキーは戯曲によって与えられた状況において「私は何がしたいだろう？」と自分に問うことだという。

スタニスラフスキーはこの課題は俳優だけのものであってはならず、役を演じる時にはこの課題は役の課題と同じでなければならないと付け加える。俳優は、想像の中で戯曲と役の人物の精神生活の与えられた状況を作り出し、自らがこれらの架空の状況の真ん中にいると感じてその中に存在しつつ、俳優は自分の感情や個人的経験によって役の人生の架空の状況に対して現実的な関係を持つ。そして、役の人物の人生の目標、欲求、感情を認

---

<sup>200</sup> 前掲書、p.98

<sup>201</sup> 前掲書、p.102

<sup>202</sup> 前掲書、p.102

<sup>203</sup> 前掲書、p.104

<sup>204</sup> 前掲書、p.105

<sup>205</sup> 前掲書、p.105

<sup>206</sup> 前掲書、p.112

識するのである<sup>207</sup>。

そうはいつでもうまくいかない時はあるものである。スタニスラフスキーはうまくいかない時に起こる分裂と停止について説明している。それは自分と役の感情が離れてしまう時である。例えば、俳優が他の演者に台詞を譲って黙ると、役の人物の心の糸が途切れてしまうことがある。それは自分のしゃべる番を待ちながら俳優としての自分の個人的な感情によって生き始めてしまうからだという<sup>208</sup>。それは役としての自然な感情の一貫性と論理性を乱し、体験のプロセスを不可能にしてしまう<sup>209</sup>。つまり、精神的自然や、身体的自然が圧迫されている時や感情が混沌としている時、あるいは課題の論理と一貫性が欠けている時には真の有機的な体験は起こり得ないとスタニスラフスキーは述べている<sup>210</sup>。

感情は単純ではなく複雑なものである。役という一人の人格が、直面した問題を前にして感じるのは様々な感情が入り混じった複雑な心的体験である。その複雑さは感情がその一人の人格の中でお互いに矛盾しているために生じている。一つ一つの役の人物がその部分、部分でたくさんの激しい感情を作っており、この本当にたくさんの激しい感情が演じている人物の内的精神像を作っているのである<sup>211</sup>。

スタニスラフスキーは、課題は俳優の力に合ったものでなければならぬと述べている。なぜならその課題が俳優の力以上のものであるとその俳優の興味を引きつけず、反対に感情を脅かし、麻痺させることもあるからである。すると感情は逃げ去り、単純な紋切型や職人芸になってしまう。スタニスラフスキーは「このようなありさまを目にすることが、なんとよくあることか！」と述べている<sup>212</sup>。

これまでしてきたことはおおむね意識的な手段を用いて役に迫ることであった。スタニスラフスキーはこの先はこれ以上人間の意識が進んでいくことができない無意識、直感の領域が始まると述べる。彼は、人々は人生においても舞台においても、あらゆる意識的で明白なものにあまりにも多くの意味を持たせすぎているという。本当は意識できるものは一割でしかなく潜在意識や超意識の次元で起こっていることの方が九割を占めており、しかもそれは人間の精神生活の中の最も崇高で美しい部分なのだと述べる<sup>213</sup>。そしてスタニスラフスキーは、我々の芸術においてはその超意識の領域が評価されて大切にされなければならないと主張する<sup>214</sup>。

---

<sup>207</sup> 前掲書、p.115

<sup>208</sup> 前掲書、pp.116-117

<sup>209</sup> 前掲書、p.117

<sup>210</sup> 前掲書、p.117

<sup>211</sup> 前掲書、p.134

<sup>212</sup> 前掲書、p.148

<sup>213</sup> 前掲書、pp. 149-150

<sup>214</sup> 前掲書、p.150



では、どのようにしてそこに到達すればよいとスタニスラフスキーは考えているのか。彼は自然だけがインスピレーションの秘密とそれにいたる人知の及ばぬ道筋を知っていると述べる<sup>215</sup>。自然だけが奇跡を作り出すことができ、その自然がなければ台詞の死んだ文字に生命を宿らせることは不可能だという<sup>216</sup>。スタニスラフスキーは、感情はより自然に近く意識からはより遠いと述べる。その感情が繊細であればあるほど、あるいは感情が非現実的で抽象的であるほど感情はより超意識的であるという<sup>217</sup>。そしてその有機的な自然や「正常な、強制されていない創造的な生活」を通じてその九割の領域に到達する。「正常な強制されていない創造的な生活」とは、自然が理性から自由になり、制約や偏見や強制の圧力から解き放たれ、独自の超意識的な主導権（直感）を得たその場所であるという<sup>218</sup>。ここまでが体験の時期である。

### 3.1.3 具象化の時期

具象化の時期は創造の第三の時期である<sup>219</sup>。スタニスラフスキーは、ここからは内面的、精神的にだけでなく、外面的、身体的にも実際に行動しなければならないと述べる。言葉や動きで自分の思想や感情を伝えたり、あるいは純粹に身体的、外面的課題を遂行するために、話したり、行動したりしなければならない。しかし自分を本当にその役の人物だと信じさせ、その役として実際に行動させることができるのか。スタニスラフスキーはそのような明らかな嘘は信じないという<sup>220</sup>。スタニスラフスキーは、虚構ではあるが真実味のある役の人物の生活状況は、そこに現実をはめ込むとひとりで息をし始めると述べる<sup>221</sup>。

台詞は作者の創作であり、詩的、文学的な感覚が込められている芸術である。しかしスタニスラフスキーはこれまでの作業を通して、自分の中にこれらの作品を書いた作者と似通った感覚的な意味や精神的欲求を見出すことができたという<sup>222</sup>。

稽古で実際に役を作っていく、とはどのような作業なのか。スタニスラフスキーは、台本は偉大な作品であれば、作者自身や、その戯曲の主人公たちの目に見えない感情や思想をあざやかに具体的に表現しているものであると述べている<sup>223</sup>。しかし、そのような緻密なテキストを持つ劇作品の一つ一つの言葉に生きた感情を添えない場合<sup>224</sup>は、台詞を読み

---

<sup>215</sup> 前掲書、p.151

<sup>216</sup> 前掲書、p.151

<sup>217</sup> 前掲書、p.151

<sup>218</sup> 前掲書、p.151

<sup>219</sup> 前掲書、p.156

<sup>220</sup> 前掲書、p.157

<sup>221</sup> 前掲書、p.157

<sup>222</sup> 前掲書、p.163

<sup>223</sup> 前掲書、p.168

<sup>224</sup> 前掲書、p.168

合うことはやめて、エチュードによって、役の生きたオルガニズムの感情や思想や行動を具象化する練習をした方が良いという<sup>225</sup>。これらの練習の助けを借りて、どんどん新しい状況を導入しながら、一つひとつの感情の本質、感情の構成部分、論理、正しい道筋を探り当てていく<sup>226</sup>。すると自然に行動への欲求が生まれてくる。無意識の自然な要求である。俳優は自分でもそれと気づかずに行動し始める<sup>227</sup>。

実際に身体的、外面的に行動するとき、俳優は目や顔、手やジェスチャーなどによってその役を作っていく。スタニスラフスキーは、しかしながら俳優の最も完璧な身体的器官ですら、超意識的な、目に見えない感情や心的体験の多くを伝えることができないと述べる。ではどうするのか。スタニスラフスキーは、人と人はお互いに目に見えない心のエネルギー感情の放射によっても交流しているという。心から心へというこの方法は、伝えがたい超意識的なものを伝えるにあたって一番近道で直接働きかける最も効力のあるものであるという<sup>228</sup>。スタニスラフスキーは、人間の意志や感情の目に見えない放射を通じて行われる交流の鮮烈さ、感染力、力強さは非常に卓越していると述べる<sup>229</sup>。だからこそ俳優は、意識的にも無意識的にも、精神的な放射や織り上げられた模様を通じて、自分の感情の奔流をできるかぎり広範囲に拡げるようにしなければならない。そしてこれらの方法こそが、一番大切で筆舌に尽くしがたい、作者の作品の精神的本質を伝えるための最も効果的な、精巧な、感染力のあるやり方だと述べる<sup>230</sup>。そして、スタニスラフスキーの演劇流派は、この感情の放射を通じて交流するこの方法を選び、これこそがもっとも強烈であり、目に見えない人間の精神生活を伝える際、最も舞台にふさわしいやり方だとみなしている<sup>231</sup>。

### 3.2 即興的に役を演じる方法

次は、スタニスラフスキーの後期の方法である身体的行動の方法について述べる。この方法の特徴は、台本は読まないで大体のあらすじを即興的に演じていく方法である。「第三部」6章に沿って明らかにしたい。

#### 3.2.1 戯曲の読み合わせはしない

まず前期の方法と違うのは、戯曲の読み合わせをしないということであった。

---

<sup>225</sup> 前掲書、p.171

<sup>226</sup> 前掲書、p.171

<sup>227</sup> 前掲書、p.180

<sup>228</sup> 前掲書、p.185

<sup>229</sup> 前掲書、p.186

<sup>230</sup> 前掲書、p.186

<sup>231</sup> 前掲書、p.186

新しい役へのアプローチの特徴はテーブル稽古<sup>232</sup>の廃止であった。そして続けて先生に宣言されたのは「新しい戯曲の読み合わせはいっさいせず、戯曲についての討論もいっさい行わず、俳優たちをすぐにこの戯曲の最初の稽古に招集する」<sup>233</sup>ということであった。トルツォフ先生は次のように言う。

信じられないかね？それじゃ、ためしにやってみよう。私はある戯曲を構想した。その筋をエピソードにそって話して聞かせるから、君たちはそれを演じるのだ。君たちが即興でしゃべったり、演じたりすることを私は観察して、さらによいものを書くことにする。こんなふうに関の力で書き上げて、われわれは未完の作品をすぐに演じてしまうのだ。作品の著作権収入は、あとで平等でわけよう<sup>234</sup>。

まだ見たことのない戯曲を即興で演じ、そこから戯曲を書くこともできるという。ここで明らかになったのは、新しい方法とは戯曲を読まないで即興で演じるということであった。

戯曲の筋とエピソードを即興的に演じることは、俳優の知性的な頭や心で役に近づくのではなく、役の生活に身体から近づくことである。スタニスラフスキーが新しい方法で大切にしたいのは、戯曲の中の役の生活のリアルな感覚を、心だけではなく身体の内でも、早いうちから俳優の内的な自己感覚に注ぎ込みたいということである。

ではどうやってそれをやるのだろうか。トルツォフ先生は戯曲を詳しく読まなくても「ある程度」なら知っているはずだという。あるいは「ある程度」ならちょっとしたエピソードを説明してもらえれば理解できるだろうという。その中の小さい身体的行動を実行する。それを「自分自身として」演じてみる。それが新しい方法の初めの一歩であるという。

### 3.2.2 最小の行為・行動を自分自身としてやってみる

それは、戯曲の最小の行為・行動を取り出し、それを自分自身としてやってみる、身体的に行動してみることである。

戯曲『査察官』の登場人物フレスタコフの最初の登場シーンは〈ホテルの一室に入ってくる〉という行動から始まっていた。次の小さい単位の行動は〈「まだベッドに横たわっている」とオーシップを怒鳴りつける〉であった<sup>235</sup>。さらに次の行動は〈フレスタコフは食事をしたいので、そのお願いに行けと、オーシップに指示する〉である。3つの小さな身体的行動が連なっている。これら一つ一つは難しい行動ではない。これらの一つ一つの小

---

<sup>232</sup> 「テーブル稽古」とは、新しい戯曲の解説を専門家から聞いたり、台本の読み合わせをしたり、劇団員全員でその戯曲についての話し合いが行われるもの、とトルツォフ先生は説明している。

<sup>233</sup> スタニスラフスキー、『俳優の仕事—俳優の役への仕事〈第三部〉』、p.379

<sup>234</sup> 前掲書、p.379

<sup>235</sup> 前掲書、p.381

さい単位の行動を「心を込めて、正しく、自分自身として」即興的に演じてみるのが大事であるという<sup>236</sup>。

スタニスラフスキーは始めのうちは分かることだけを演じるようにと注意する。そこに真実が感じられること、心から信じられることを演じてみるようにと補足する<sup>237</sup>。最初あまり困難な課題はやめた方がいいという。それは新しい役に入り込む用意ができていないからである。戯曲を読まないで召集されている俳優である。新しい役への準備が整っていない。この方法では、指示された身体的行動の狭い範囲を厳格に守り、論理と一貫性を探し出すことが大事だという<sup>238</sup>。どんな役も、著者によって与えられた状況の中で「自分自身として」演じ、まず、役の中に自分自身を探り出すのである。それができれば、生きて、真実の人間的感情のための土台になるという<sup>239</sup>。

しかし、実際に演じてみる時になって生徒たちは戸惑ってしまった。作家から与えられた筋と小さな身体的行動は分かった。しかし台詞が無い、と生徒たちは言う。トルツォフ先生は、会話の大体の意味は覚えているかと尋ねると、生徒は覚えていると言う。何をしゃべるのか大体の意味を分かった上で、俳優自身の言葉で語ればいいと先生はいう。会話の思考の順序は先生が指示するという。そして先生は生徒達に注意する。もし戯曲に書かれていることだけに従うなら、私が求める課題を実行できない、というのである。台本を読むな、台本に頼るな、著者に従属するな、ということである。

### 3.2.3 いろいろな状況(条件)のもと、自分自身としてやってみる

次に行くことは、いろいろな状況や条件のもと、自分自身としてやってみることである。小さな行動を「心を込めて、正しく、自分自身として」演じると、その状況が自分にも少しずつ分かるようになってくる。役の状況を真剣に、深く考えたフレスタコフを演じる生徒は〈フレスタコフがこのホテルに入ってくる前に、街の中をうろついたが、しかし彼はお金を持っていないからお腹が空いても外で食事をするができなかっただろう〉と想像した。疲れ果て、お腹は空っぽ、そして〈ホテルの一室に入ってくる〉のである。

生徒は舞台裏に準備のために入ってからふと思った。〈もし、宿の部屋に戻るとすぐに、背後からホテルの支配人の声が聞こえたら、僕はどうするだろうか?〉。生徒は、この〈もしも〉を設定したことで演じることができた。生徒はフレスタコフの状況を真剣に想像したことから自分なりにその想像から新しい状況〈もし、宿の部屋に戻るとすぐに、背後からホテルの支配人の声が聞こえたら、僕はどうするだろうか?〉を設定していた。それが先生の期待していたことだった。それを見ていた先生は「ユニークだね!」と大笑いし、

---

<sup>236</sup> 前掲書、p.381

<sup>237</sup> 前掲書、p.381

<sup>238</sup> 前掲書、p.382

<sup>239</sup> 前掲書、p.383

そして「今度はなにか新しい与えられた状況のなかで同じ行動を繰り返してごらん」<sup>240</sup>と指示した。

〈1.ホテルの一室に入ってくる〉というそのたった一つの行動だが、即興であるからこそ様々な新しい状況でその行動を行うことが可能である。生徒は様々な入り方をした。〈下のビュッフェに行くべきか悩む〉入り方、〈気まぐれでわがままそうに不満げに〉入ってくる入り方などである。そうして何度も繰り返しているとフレスタコフを演じる生徒は、フレスタコフがどんなふうに、何のために入ってくるのか分かってきた。

「自分自身として」演じてみるこの方法のように、自分から出発すれば役を感情や願望などから理解することができ、そこに生きることができる。しかしフレスタコフという「他人」の立場からそれを行おうとすると、ただその役をなぞらえ、模倣するだけになってしまう。

この方法で目指しているものは表現される人物を、精神的にも身体的にも、自分の全存在をかけてつかみとることである。それは正しい完全な自己感覚の確立を通してであり、その自己感覚を持ったときに初めて役に対する仕事を始めることが可能になるという<sup>241</sup>。生徒は同じ行動を〈様々な新しい与えられた状況〉で繰り返し演じることで、行動する中での自己感覚がはっきりしてきた。それゆえ、フレスタコフがどんな風に何のために「入ってくる」のかが分かってきたのである。

このように同じ行動を繰り返しやってみることで、身体的行動を深める。そしてやってみた後に、自分がどうしてこういう行動をとったのだろうか、と問いかけることでさらに自己感覚を磨いていくのである。

### 3.2.4 論理的な一貫した行動の流れの真実

次は、その行動に、論理的な一貫した行動の流れができる段階である。

即興でやってみたその先に、今度は戯曲の生活のリアルな感覚をだんだんと注ぎ込まなければならぬという。いくつかの場面を同じようにやっていると、次第にその役の与えられた状況の中での行動の流れを感じるようになっていく<sup>242</sup>。繰り返しこれを行うのである。個々ばらばらの行動から、大きな時間的なまとまりが作られ、そのまとまりから論理的な一貫した行動の途切れのない流れが作り出されてくる。そしてその先に真実を発見する。

その動きが真の内的な生活を生み出す。この感覚のなかで私は真実を察知し、その真実が確信を生み出してくれる<sup>243</sup>。

---

<sup>240</sup> 前掲書、p.389

<sup>241</sup> 前掲書、p.390

<sup>242</sup> 前掲書、p.393

<sup>243</sup> 前掲書、p.395

あるひとまとまりの行動に論理的な一貫性を得ると、そこに信じられる内的な生活を生み出すことになる。それが真実であり、その真実が確信となるのだ。この流れは「身体の生活の流れ」である。そして、「身体の生活の流れ」が作り出されると、より重要な役の「精神の生活」について考える必要があるという。

しかし実は、それは「私の意志や意識とは関係なく、もう自然に生まれ出しているのだ」という<sup>244</sup>。なぜなら、身体と精神は分かちがたく結びついているからだとして、トルツォフ先生は「身体の生活が精神の生活を生み出し、精神の生活が、身体の生活を生み出す。個々の身体的行動には、それが機械的でなく、内部から活気づけられているものならば、内的行動と体験が隠されているものだ」<sup>245</sup>と述べている。

身体の生活と精神の生活の相補性を指摘している。この方法はまず身体的に行動することを優先している。そして何度も身体的に行動することで、より信じられる「身体の生活の流れ」ができる。そうして身体的に作られたものは、実は内的な精神生活をも作り出し、それは自然に生まれ出しているというのである。

しかし、その身体的行動が機械的でなく、内部から活気づけられているものならば、という条件つきである。身体的に行動をしていく時に、その中で「何か違う」という感覚があればそこには信じられる流れは生まれない。内部から活気づけられているとは、そこに信じられる内的な生活があるかどうかである。

役の「身体の生活」と「精神の生活」が分かってくると、多くの点で、あるいはどこかしら、自分と役に近い類似点を感じることだろう、とトルツォフ先生は説明している。そういった自分との類似点を感じる瞬間に「役の中の自分」を感じるだろうし、演じられる役のなんらかの体験が自分にとって身近なものになるはずだという。そして、もしその人がある状況に置かれていて、ある考えを持ち、そのような社会的立場に置かれていたら、自分もその人物と同じように行動するだろうと、考えるようになるだろうという<sup>246</sup>。それが「役のなかの自分の感覚、自分のなかの役の感覚」である。

### 3.2.5 現実において私は何をしようかという問いかけ

次は、現実において私は何をしようか、と問いかける段階である。

トルツォフ先生は、これまでは一部分のみを演じていたが、次はそれを戯曲全体についてやってみようようにと生徒に課題を出す。戯曲の探究にも取り組み始める。戯曲の全ての身体的行動を演じて見せるように生徒にいう。それをするとき、大事なことは「戯曲と同様の与えられた状況におかれたら、現実において私は何をしようか？」<sup>247</sup>と問うこ

---

<sup>244</sup> 前掲書、p.395

<sup>245</sup> 前掲書、p.395

<sup>246</sup> 前掲書、pp.399-400

<sup>247</sup> 前掲書、p.402

とである。この方法において、もっとも大事な問いかけである。戯曲と同様の状況に置かれたら現実において私は何をするか、と問うことは、俳優自身と役とを主体的に結びつけることを容易にする。俳優と役の関係をそう問うことで俳優の仕事を導いてくれるものは、俳優本人の人間としての感情であり、俳優自身の個人的な生活体験であるという。それらが、こっそりと、直感として、正しい身体的行動をほのめかしてくれるだろうと生徒たちに伝えている<sup>248</sup>。トルツォフ先生は言う。

才能豊かに作られた役は、われわれ自身と同様に人間的であり、人間は人間を感じ取るものだからだ<sup>249</sup>。

才能のある作家によって生み出された役ならば、架空の人物であっても自分たちと同じように人間的であるはずである。人間が人間を感じることは当然であり、俳優が人間であるならば、そうした役の人間性を感じ取るだろうという。しかし才能豊かに作られていない役に対してはそれがかなわない。身体的行動の方法は、真実と、それへの確信を必要としているという。それが必要な理由をトルツォフ先生は次のように述べる。

リアリズムのためとか、自然主義のためとかではなく、自分のなかに役の精神的な体験を自然に反射的に呼び起こすためであり、自分の感情を驚かしたり、強制しないためであり、感情が直接的で、初々しく、新鮮であるためであり、舞台上で描かれる人物の生きた、人間的な精神的本質を表現するためなのだ<sup>250</sup>。

スタニスラフスキーは、主義主張のために真実を必要としていたのではない。俳優が自分の中に役の精神的な本質を呼び起こし、それを表現するために真実を必要としていた。

#### 4 小括

本章の目的は、本研究における役を演じる方法であるスタニスラフスキーの役を演じる方法について明らかにすることであった。

本研究において役を演じるときの役とは、俳優が演じる役柄の意味の役である。その意味で、ギリシャ演劇の時代から多くの役があったことがわかったが、16世紀ごろまでは、仮面によって演じるような形式的で社会的な類型化された役柄が多かった。

19世紀後半になると、近代リアリズム演劇の時代が到来し、そうしたリアリズム演劇の作家による戯曲は、役の繊細な心理描写と緻密な構成で描かれた。するとそれまでスター

---

<sup>248</sup> 前掲書、p.403

<sup>249</sup> 前掲書、p.404

<sup>250</sup> 前掲書、p.409

俳優に頼っていた演劇形式では、リアリズム演劇の戯曲の役を表現することが難しくなってくる。その頃、役を演じる方法を考え出したのがスタニスラフスキーであった。

スタニスラフスキーは、役を演じる方法において、俳優と役という一人の人間の中の二つの面を創造的な関係において結びつけることを原則としていた。そして彼が最終的に目指す演技は、俳優の全存在が戯曲の虜となり、俳優は意志を離れて役の生活を生きる状態になることである。あらゆることがひとりで無意識に出てくるような演技である。そういった無意識的な演技に至るための意識的な手段がシステムである。

本研究の実践研究においてはスタニスラフスキーの前期の方法である戯曲を読むことから役を演じる方法と、後期の即興的に役を演じる方法を用いる。この二つの方法は最終的に目指す演技への二つの道である。しかしその二つの道の登り方も使う道具も少し違った。本章ではその二つの方法におけるプロセスと考え方を明らかにした。

一つ目の戯曲を読むことから役を演じる方法には、認識の時期、体験の時期、具象化の時期と三つの時期があった。

認識の時期では、戯曲を初めて読んだ時の第一印象や自分の感覚を大事にする。また戯曲を分析することで見えてきた外的状況に生命を吹き込むためには、俳優自身の想像力の助けが必要であり、その想像力は、俳優の中に大切にしまわれていた精神的な材料である。また能動的空想に至ると、自分自身がその空想の主人公となり、その中で何かを望んだり、どこかに到達することができるようになる。その段階で「我あり」の状態となり、役の内的な状況を自分の中に感じる状態になることが分かった。

次の体験の時期では、実際に行動するときの内的な衝動は、俳優本人のものでなければならぬと強調されていた。そのために夢中になれる課題を設定することで、欲求の方向性を示すことができる。そうした課題は「戯曲によって与えられた状況で私は何がしたいのだら？」と俳優自身が自分に問うことが必要であった。しかしそれも俳優だけの課題であってはならず、それが役の課題と同じである必要があった。自分の個人的な感情だけで生き始めると、分裂や停止が起こってしまう。そうならないためにも、戯曲の断片に分けられた一つの小さな状況の中で「この瞬間、私は何がしたいか？」と問うことで、役と自分自身の納得できる課題を見つけることで、その課題を遂行できるということが分かった。

最後の具象化の時期では、さらに具体的に自分の経験的な記憶と情緒的な記憶を役と結び合わせることが必要であった。そのときに大事なものは、自分の生きた現実を利用することであった。そうしてだんだんと役の中の自己感覚を得ていくことで、自然に行動し始めることができるのである。

もう一つの即興的に役を演じる方法は、俳優は戯曲を読まずに最初の稽古に召集され、戯曲の中の小さい身体的行動を即興的に演じることから役を演じる方法である。手順の一つ目は、最小の行為・行動を〈自分自身として〉やってみることであった。その中では即興的に演じることで、その会話も自分の言葉で語ることになっていた。むしろ、戯曲に書かれていることだけに従うな、という方針であった。



次に行くことは、いろいろな状況（条件）のもと、〈自分自身として〉やってみることであった。それは役の状況を真剣に深く考えることから始まる。最小の行為・行動を自分自身として即興的に演じてみるためには与えられている役の状況を深く想像することが必要である。そうすると次第にその行動の前や後にやっていたこと、やるべきこと、新たな状況が見えてくる。そうして自分の想像から出発して自分自身として演じることで役を感情や願望などから理解することができるのである。

次の段階では、何度も繰り返していく中で、だんだんと戯曲の生活のリアルな感覚を注ぎ込むことであった。この段階では、自分のやってみた行動を振り返り、それが戯曲の生活にふさわしいだろうかと問いながら、心と体で分析するのである。そうすることで、あるまとまりをもった一連の行動に〈論理的に一貫〉した流れができてくる。そしてそこに〈真実〉がなければ真の内的な「身体の生活の流れ」はできないことが分かった。

次に行くことは、「役の精神の生活」を作ることであるが、実はそれは「身体の生活の流れ」が作り出されるとすでに〈自然〉に生まれ出ている。精神と身体は分かちがたく結びついており、「身体の生活の流れ」が内的に活気づけられているならば、そこには「役の精神の生活」はすでにできているのである。そうした段階に至れば、「役の中の自分の感覚」と、「自分の中の役の感覚」とが一致してくる。多くの点で自分と役の類似点を感じ、演じられる役の体験が自分にとって身近なものになる。そうして自分と役の感覚が一致してくると、俳優は役の人間性を感じるようになっていく、という方法であった。

二つの方法は、最終的には俳優が意識的な手段を用いて無意識的に役の人間の精神的な本質を表現できるようにと考えられた方法である。しかし、先に分析という認識の作業から始めるか、それとも身体を直感的に動かすか、という大きな違いがある。スタニスラフスキー自身は前者から後者へ思考が移っていった。

本研究における実践において、この二つの方法を使うのは、高校生に用いる時に、生徒によっては前者の方が演じやすかったり、後者の方が演じやすかったりという違いがあるのではないかと考えたからである。実践研究ではこの二つの方法を用いて、その違いについても明らかにしたい。

### 第3章 富田博之の演劇教育における演技のリアリズム —スタニスラフスキーの演技論との比較を通して—

本章では、日本の演劇教育においてスタニスラフスキーの役を演じる方法を教育の方法として取り入れようと考えた富田博之の演劇教育の演技論について検討する。スタニスラフスキーの役を演じる方法がどのように教育的な方法となるのかということについての富田の考えを検証する。その上で本研究における実践でスタニスラフスキーの方法を用いることについての考えを示す。

#### 1 背景と目的

序章で明らかにしたように、1980年代より高等学校においては演劇科の設置や、学校設定科目などにより演劇の授業の設置が可能になった<sup>251</sup>。また義務教育段階においては、「総合的な学習の時間」を用いて演劇の授業が行われるなど、近年我が国の教育現場には、学習指導要領に定められた教科・科目ではない「演劇」に関わる授業が導入されてきている。

しかし、演劇の授業を成立させるための公的なカリキュラム、及び教科書といったものは現時点では存在しない。熊谷保宏はその問題点として、指導者が全て自前、自力で内容を考えなければならない点や、演劇教育において「親学問・文化」が不明な点を挙げている<sup>252</sup>。親になり得る「演劇学」は演劇の学であり親学問になり得ず、また日本においては演劇教育研究の未熟さゆえに「親学問」になり得ていない状況がその原因であると指摘している。また高山昇は、高校教育においては、我が国の現状として、演劇の授業を指導するための統一的ライセンスがないことも問題の一つとしている<sup>253</sup>。現在は、その活動場所を学校に限らなければ、公立劇場などで指導者育成コースが実施されていたり、様々な団体が主催する指導者育成プログラムなどが行われている<sup>254</sup>が、乱立している状況である。

---

<sup>251</sup> 1978年告示の学習指導要領で専門課程の設置基準の緩和が行われ、それにより「演劇に関する学科」の設置が可能になった。また1989年告示の学習指導要領において、各高校に特色ある教育課程を編成できるような改革が行われ学校設定科目等により「その他特に必要な教科」や「その他の科目」として「演劇」関係の授業が設置できるようになった。

<sup>252</sup> 熊谷保宏「演劇の教科書あるいはカリキュラム問題について」『演劇総合研究』19、2007年、pp.1-8

<sup>253</sup> 高山昇「学校教育における演劇の今日的意義—高等学校における演劇的教育に関する考察」『演劇教育研究』1、2008年、pp.32-40

<sup>254</sup> 東京芸術劇場「演劇ファシリテーター養成講座」<https://www.geigeki.jp/performance/event164/>（最終閲覧2020年1月26日）や、穂の国とよはし芸術劇場「ワークショップ・ファシリテーター養成講座」<https://www.toyohashi-at.jp/event/workshop.php?id=320>（最終閲覧2020年1月26日）などは公立劇場が運営する指導者養成講座である。また各種団

それは取りも直さず、熊谷の指摘の通り「親学問」の不在により起こっている混乱のようにも思える。つまり学校教育における演劇教育実践の場は増えていても、その指導のための大局的な指針がない状態なのである。指導者として実践の場を与えられた者が、目の前の生徒たちのために、日々試行錯誤を繰り返しながら、演劇の授業を成り立たせているといっても過言ではない。

そこで本論では、戦後の演劇教育運動を実践的にも理論的にも牽引してきた富田博之の演劇教育における演技の指導論について検討したい。

富田は自身の演劇教育論において劇や演技の指導論に特に力を入れていた。主著の『演劇教育』<sup>255</sup>では、その約半数のページを学校劇の具体的な指導方法の解説にあてている。また折に触れて具体的な演技の指導方法である「エチュード方式」を提唱したり<sup>256</sup>、年齢や学年に合わせた教育的な配慮のもと、系統だった演劇と演技の指導の必要性と具体的な方法を発表している<sup>257</sup>。

しかし実際には、近年は富田の劇や演技の指導論は、「古すぎる話」<sup>258</sup>としてほとんど顧みられなくなっている。それでも、本論で富田の劇や演技の指導論に焦点化する理由は、二つある。

一つは、富田の演劇教育論の中心に据えられたのが「演ずること」にあるからである。ドラマ教育の普及や、海外からの演劇教育実践の紹介により、近年の実践では、ゲームや演劇的手法と呼ばれるものを組み合わせてワークショップや授業を展開することが多い。しかしそうした中にも、演劇を扱っているのであるからには「演ずること」が参加者の課題になることがある<sup>259</sup>。その時、「どのように演じればよいのか」「どのように演じさせれ

---

体が行っている講座としては、日本演劇教育連盟「ドラマティージャー（演劇教育指導者）養成セミナー」<http://enkyoren.sakura.ne.jp/>（最終閲覧 2020 年 1 月 26 日）、ドラマケーション「ドラマケーションファシリテーター初級認定講座」<https://www.dramacation.com/lecturer-introduction/>（最終閲覧 2020 年 1 月 26 日）などがある。

<sup>255</sup> 富田博之『演劇教育』国土社、1958 年

<sup>256</sup> 富田博之「エチュードの体系をつくろう」日本演劇教育連盟（編）『演劇教育実践シリーズ—演劇教育の理論』19、1988 年、pp.138-144、富田博之「エチュードの体系試案(1)」日本演劇教育連盟（編）『演劇教育実践シリーズ—演劇教育の理論』19、1988 年、pp.145-151、富田博之「エチュードの体系試案(2)」日本演劇教育連盟（編）『演劇教育実践シリーズ—演劇教育の理論』19、1988 年、pp.152-161

<sup>257</sup> 富田博之「劇化の方法」『現代の高校教育』5、明治図書出版、1965 年、pp.119-136、富田博之「演劇教育とは何か」『現代演劇教育論』日本演劇教育連盟、1974 年、pp.11-30

<sup>258</sup> 熊谷、前掲書、p.5

<sup>259</sup> 上田真弓は、大学でのドラマ教育実践において、俳優ではない学生に劇的なシーンを演じさせることの難しさを指摘している。上田真弓『『なる』ことで考える平和教育—シズ

ばよいのか」ということが、指導の際の問題となる。富田は、「演ずること」を中心に据えた演劇教育論を展開するにあたって、子どもたちに「どのように演じさせるか」という演技の指導論について多くを書き残している。教育の場で行う「演技」の指導であるから、それはプロの俳優の演技の指導とは違う考え方があるだろう。教育者としての富田の演技の指導論には、演劇教育実践における演技というコアな課題を、教育的大局からみて可能にする指導の方法が書き込まれていると考えられる。

二つ目は、富田がその演技の指導論に、スタニスラフスキーの演技論を取り入れていることである。富田は演劇教育における「演ずること」は、スタニスラフスキーのいう「役を生きる演技」である必要を述べている<sup>260</sup>。富田にとって「演ずること」が他の方法ではなくスタニスラフスキーのいう「役を生きる演技」でなければならなかったのだとしたら、それはなぜなのだろうか。

その背景について佐々木博<sup>261</sup>は、富田が生活綴方から学んだ教育におけるリアリズムの追求という課題と、スタニスラフスキーの演技論が持つリアリズムの思想に重なりがあったからだを指摘する。しかし、佐々木はその重なりについて詳細に論証している訳ではない。佐々木はスタニスラフスキーのリアリズムについての解釈が曖昧なまま、富田の議論を素朴に継承しているのみである<sup>262</sup>。これまで富田の演技の指導論が「古すぎる話」として顧みられることがほとんどないのは、先行研究のスタニスラフスキーのリアリズム解釈の曖昧さと、それに伴う富田の「役を生きる演技」についての具体がつぶさに議論されてこなかったからではないか。

そこで本論では、富田の演劇教育における演技の指導論とスタニスラフスキーの演技論とを比較することを通して、富田が「演ずること」において重視してきた「役を生きる演技」についての教育的な意義を再考することが目的である。ここでは、佐々木の指摘する富田の教育におけるリアリズムと、スタニスラフスキーの演技論が持つリアリズムの概念との重なりが重要であることに変わりはないが、重なりのみならず、その比較によって富田の演技の指導論が持つ独自性を改めて明らかにしたいと考える。

---

さんの人生をたどる沖縄戦とその後の暮らし』『臨床教育学研究』7、2019年、pp.122-142

<sup>260</sup> 富田、『演劇教育』、p.16

<sup>261</sup> 佐々木博『日本の演劇教育—学校劇からドラマの教育まで』晩成書房、2018年

<sup>262</sup> 佐々木は「『役を生きる』とはちょうど幼児がごっこ遊びをしている時のような自然な演技のこと」という。この解釈は富田が「役を生きる演技」の項で「創造的な演技」の最も良い例として「ままごとあそび」を挙げているからと考えられる。富田は、劇をする時にも幼児の「ごっこ」にみられる自然さを失わないように演技を導き育てていくのが演劇教育の仕事だと述べている。しかしそれを単純に「幼児のごっこ遊び」と同等と捉えられかねない表現をすることは富田の演技の指導論を議論する際に誤解を招く恐れがあるだろう。前掲書、p.141

そのためにまず、佐々木の議論を参考に富田の演劇教育論の背景にある富田の教育観を生活綴方との接点から確認する。次に、スタニスラフスキーの演技論のこういった部分に富田の教育観を受け入れる余地があったのか、その具体的な共通点を明らかにする。最後に、富田の演技の指導論において、なぜ「役を生きる演技」でなければならなかったのかということについて、スタニスラフスキーの「役を生きる演技」を確認し、富田とスタニスラフスキーの差異を考察することで、富田の独自性を明らかにしたい。

本研究は文献研究である。富田が様々な媒体に発表した著作と、スタニスラフスキー自身の著作や、スタニスラフスキー研究の資料等を用いて、本研究の目的を明らかにする。

## 2 富田の演劇教育における「演ずること」の発見

富田は、自身が従事していた学校劇運動がスタニスラフスキーの演技の創造方法に出会った時<sup>263</sup>のことを「ぶあついかべのむこうに、かすかな光のさしこむの感ずることができた<sup>264</sup>」と振り返っている。

富田が自身の教育観を培ってきたのは、戦前から学校劇運動を推進していた日本学校劇連盟（以下、連盟）の活動の中であった。富田は戦前の福島で教員をしていた頃に、連盟の前身である日本少年文化研究所へ参加したことから演劇教育との関わりが始まった。戦地への応召、そして帰還後、富田は一旦郷里の福島で教員をしていたが、東京で行われていた学校劇研究会などへの参加が地方からでは儘ならないと、東京の小学校で教員をすることになる。しかし富田は演劇教育に関する活動に専念しようと26歳で教員の仕事を辞し、出版社などで働きながら演劇教育に関する著述活動を開始した。27歳の時に落合總三郎と共に民間教育団体としての第二次日本学校劇連盟を設立した。またその年、初めての著書である『学校劇の建設』<sup>265</sup>を出版した。その後は連盟の活動に従事する傍ら演劇教育に関

---

<sup>263</sup> 第二次日本学校劇連盟は1954年10月に機関紙『学校劇』を創刊した。その創刊号の書評は明治大学教授大木直太郎によるクリスティ（倉橋健(訳)）『俳優修業の実際』未来社の書評であった。この書はモスクワ芸術座演劇スタジオのスタニスラフスキーによる講義内容が記述されているものであった。大木は演劇教育の指導者たちにとってこの書は最高の教科書として推薦できる、と書いている。当時、演劇界においてスタニスラフスキーのブームが起きておりスタニスラフスキー自身の著作も含めて関連本も断片的に翻訳出版されていた。演劇人たちがそれらを楽しむのと同時に、大木のように、それらを演劇教育の指導者らに紹介する研究者もいた。また、「システム」を戦前から研究していた演劇人の学校劇への協力もあった。『学校劇』には八田元夫による学校劇指導についての論考や、岡倉士朗の演技指導の論考などがある。学校劇運動がスタニスラフスキーに出会った、というのはこうした演劇界からの紹介や協力があったのである。

<sup>264</sup> 富田、『演劇教育』、p.172

<sup>265</sup> 富田博之『学校劇の建設』日本教育出版社、1949年

する著述活動を続け、38歳の時に主著である『演劇教育』を書き上げた。それは連盟の機関紙『学校劇』への寄稿や、その他教育系雑誌への寄稿など、それまでの著述活動の成果としてまとめられた著作であった。

そうした演劇教育運動を展開していた富田が「演ずること」を重視するようになったのは、生活綴方教育運動との関わりがきっかけであった。その背景について佐々木の議論を参考にみていきたい。

1930年代に流行していた芸術至上主義・作品主義の『赤い鳥』綴方運動を批判して東北地方の教師たちによって始まった生活綴方は、生徒が生活現実を見つめ、その真実を書き、それを共有することで共同体の思想を醸成するというリアリズムに立脚した教育実践であり教育方法であった。しかしそれゆえ、コミニズム運動とみなされ、厳しい弾圧により壊滅的な打撃を受けたこともあったという。戦後、その復活のきっかけとなったのは、無着の『山びこ学校』<sup>266</sup>であった。この実践は一人一人の子どもの物の見方や考え方をクラスに共有し、話し合いをする中でみんなの思想と感情を鍛えるという生活綴方の本質を突く実践であった。それは同じような思いを抱える多くの教師に、生活を綴ることに教育の可能性を感じさせた。そしてその活動に共感する教師たちの中で、生活綴方を「生活劇」として発展させる実践者が出てきたという<sup>267</sup>。それは生徒が書いた綴方を劇にしていく過程で、そこに描かれた現実を生徒全員で共有し現実認識を深めることで強く生きていく人間をつくることを目指す、という実践であった<sup>268</sup>。

しかし「生活劇」がそのまま演劇教育と共鳴する訳ではなかった。佐々木は「生活劇」の問題点を指摘した演出家岡倉士朗の「何故生活綴方ではなくて劇がとりあげられねばならないかという根本的な問題が、十分に明らかにされていない」<sup>269</sup>という言葉をあげ、当時「生活劇」という新しい実践を目の前に、「綴方」ではなく「劇」である必要とは何か、という演劇教育(当時でいえば「学校劇」)の本質論が展開されていった、と述べている<sup>270</sup>。

そうした状況の中で、当時演劇教育の理論化を目指していた富田は、生活綴方と演劇教育の差異を明確にする必要に迫られた。そして富田が発見したのが「演ずること」であった。富田は『演劇教育』の中で、生活綴方と演劇教育についての見解を述べている<sup>271</sup>。ここでは、生活綴方にはない演劇教育の独自性を8項目挙げている。項目に書かれたのは「脚

---

<sup>266</sup> 無着成恭『山びこ学校(新版)』百合出版、1956年

<sup>267</sup> 佐々木、前掲書、p.95

<sup>268</sup> 前掲書、pp.95-99

<sup>269</sup> 前掲書、p.99

<sup>270</sup> 前掲書、pp.106-109

<sup>271</sup> 富田の4章「生活綴方と演劇教育」の初出は『学校劇』1955年8月号であった。富田は再録するにあたって、「私にとっては、学校劇に対する見方を一歩進めることのできた、わずれられない文章」であったと述べている。

本というフィクション（虚構）の世界を演じることによる想像力の教育であること」や、「優れた戯曲を演ずることによって生活の事実からだけではない人生や社会に対する深くひろい洞察力を学ばせることができること」などであった<sup>272</sup>。それらは綴方における「書くこと」に対する、演劇教育における「演ずること」の意義の強調であった。

その上で富田は、学校劇は生活綴方から「子どもの現実から出発して、教育の民族的な課題にこたえること」<sup>273</sup>を学ばなければならないと述べる。学校劇は「子どもを知ろうとする努力」<sup>274</sup>が足りなかったのではないかと、とも反省を述べる。単に劇をするということから、演劇教育を「教育の方法」として「目の前の子どもを『だきかかえて』生きていくという態度」<sup>275</sup>から出直したいとも述べている。

その中で、生活綴方の教師が子どもをみる見方を学ぶことで、演劇教育における演技の指導も変わるのではないかと、富田は述べる。学校劇では、優等生の作文のような上手な演技だけを目指して指導していなかったか。「表現力のまずしい、セリフもよくいえないような子どもの演技を、その子の真実の表現だとして、たいせつにみつめてやる」<sup>276</sup>という指導が為されていたか、と反省するのである。

以上のように、生活綴方との接点から演劇教育の独自性を導き出す過程で、富田の教育観が醸成されていき「演ずること」の発見に至ったのである。さらに、その「演ずること」は、スタニスラフスキーの演技論との出会いによって具体的な形で富田の中で理論化されることになる。

### 3 リアリズム

それまでの「学校劇」を批判的に乗り越え、新しい「演劇教育」について理論構築した富田は、「演ずること」の中で、子どもたちにとって、「正しい認識の形成に役だつような創造的な演技」<sup>277</sup>が必要だとした。それは、富田が「教育の仕事」とは、人間と人間や人間と社会、人間と自然などの複雑な相互関係を学ばせ、子どもの現実認識を深めるものだ、

---

<sup>272</sup> 他に、一つの脚本、1つの役を演ずることによって、個別的問題を集団的なものとして論じ合うことができる（3項）。役を演ずることによって、自分であると同時に、自分以外のものとして1つの世界（＝フィクション）の中に身を置くことができる（4項）、舞台上で演ずることのために注意力が必要になる（5項）、演ずることによって「人間の概念砕き」をすること（6項）、ことば使い、表情、動作などの訓練ができる（7項）、劇化により他の教科の学習に適用することができる（8項）をあげている。富田、『演劇教育』、p.102

<sup>273</sup> 富田、『演劇教育』、p. 108

<sup>274</sup> 前掲書 p.108

<sup>275</sup> 前掲書 p.108

<sup>276</sup> 前掲書 p.109

<sup>277</sup> 前掲書、p.17

と考えていたからである<sup>278</sup>。

その富田は、スタニスラフスキーの演技論に出会った時、その「システム」の中に自分の考える「教育の仕事」が既に含まれている、と感じたという<sup>279</sup>。「システム」は、俳優の創造方法であるが、その考え方そのものの中に、教育的な要素を感じ取ったのである。

そこにはスタニスラフスキーの演劇活動への信念が関係している。イギリスのスタニスラフスキー研究者ジーン・ベネディティは、スタニスラフスキーの演劇活動の基礎には、次のような信念があったと述べる。

スタニスラフスキーの成熟した活動は、演劇は倫理的な道具であるという信念に根差しているとみることによって理解できる。その機能とは、人々を文明化し、感性を高め、知覚力を高めること、そして、(中略)心を高尚にし、精神を高揚させることである。<sup>280</sup>

スタニスラフスキーは、演劇が持っている感性や知覚力を高め心や魂を高揚するという倫理的な道具としての機能を自身の演劇活動の原動力としていた。劇を見た人にそうした影響を及ぼすようなものとしての劇を作り上げたい、という信念であった。しかしそのためには、それを為すような表現によって作り上げられる劇でなければならない。その表現方法がリアリズムであった。

ベネディティは、スタニスラフスキーが、ナチュラルイズムとリアリズムを区別し、前者を「人生の表面を見解なしに再現する」ものと批判し、後者を「表面の裏側にある関係や傾向」を明らかにするものと理解していたと指摘している<sup>281</sup>。劇として「人間的な内容」<sup>282</sup>を重視し、その人間の人生の内面や裏側に隠された真実を描く方法こそがリアリズムであり、それがスタニスラフスキーの芸術に対する信念であった。リアリズムによって裏側に隠された人間の関係や傾向、人間の真実が表現されることで、劇は彼のいう倫理的な道具としての機能を持つことができるのである。

富田もまた教育におけるリアリズムを大事にしていた。教育において子どもたちに、人間と人間、人間と社会についての複雑な相互関係についての正しい認識を形成させることが重要だと考えていた。しかもそれは、子どもたちが行動的・感性的に「演ずること」で可能であると考えていた。つまり、富田は、児童・生徒が演じることは、物真似のような

---

<sup>278</sup> 前掲書、p.27

<sup>279</sup> 前掲書、p.293

<sup>280</sup> ベネディティ、ジーン（松本永実子(訳)）『スタニスラフスキー入門』而立書房、2008年、pp.25-26（一部筆者訳）

<sup>281</sup> 前掲書、p.26

<sup>282</sup> 前掲書、p.26



「ウソ」を表現することや、人を単に笑わせること、また華美な身体表現をさせることではなく、人間や社会の目に見えない真実や人間性や、精神や思想などを、児童・生徒自身に「演じること」で感じさせ、認識させることであった。

ゆえに、スタニスラフスキーが演劇活動の根底におく信念と、それゆえに生み出された俳優教育の「システム」に、冨田は自分の求めていたリアリズムを基礎にした教育観との結合を感じたのである。

#### 4 子どもの現実から出発する

冨田が生活綴方から学んだこととして「子どもの現実から出発する」ことを挙げていた。その考え方は、彼の演劇教育における演技の指導論にも影響している。冨田は、演劇教育における演技に関して、型にはまった紋切型の演技や、人のまねや大人がやったように物真似するような演技ではなく、「創造的な演技」<sup>283</sup>にする必要を説いている。児童・生徒が自ら創造する演技が「よい演技」であるというのである。それは、学校劇の指導者に向けて書かれた指南において、次のように強調されている。

演劇教育の中心の仕事は、どうしたら、子どもたちの真実の演技をみちびくことができるかということなのである。そして、演劇教育における演出の仕事で、もっとも大事なことは、教師である指導者（＝演出者）が、子どもの演技の真実さをみきわめることができるかどうかということである。（中略）真実な演技と、ものまね演技、よい演技と、わるい演技—それを見ぬく力を、私たちは、自分のものにしなければならない。（中略）くりかえしていおう。演出とは、「真実の演技と、そうでない演技とを、見わける仕事である」と。<sup>284</sup>

冨田は、指導者に向けて、「演劇教育の中心の仕事」こそ、「子どもたちの真実の演技」を導くこと、さらにそれを見極めることであるという。その反対にある「ものまね演技」を悪い演技として切り捨てる。ともすると指導者の指導の仕方によっては、簡単に型の演技やものまね演技になりかねない。それを冨田が厳しく諫めるのは、生活綴方の教師たちの子どもをみる見方から学んだ「子どもの現実から出発する」姿勢の表れである。そしてその裏には生活綴方も共有していたリアリズムの考え方がある。冨田のいう、大人や他人から与えられたものを真似る演技ではなく、子どもが自ら創造する演技こそが子どもの真実の演技である。

冨田はその子どもの「真実の演技」は、スタニスラフスキーの演技によって可能であると考えていた。先に、スタニスラフスキーが演劇活動の信念を実現するための表現方法と

---

<sup>283</sup> 冨田、『演劇教育』、p.17

<sup>284</sup> 前掲書、pp.286-287

してリアリズムを求めたことは述べた。彼は俳優として活動している中で、それを可能にする「演技の方法」を追い求めていた。1906年に、彼は俳優の演技における「文法」を見つuckerこと、そしてその「文法」、のちの「システム」の原理を導き出すことに取り掛かった<sup>285</sup>。スタニスラフスキーは「システム」の原理を模索するなかで「俳優は創造者である」という信念を基礎とする決意をした<sup>286</sup>。

もし劇の意味がおもに俳優を通して実現されるものとするれば、最初の関心は俳優が自分の創造方法を統御する方向に向けられねばならない<sup>287</sup>。

スタニスラフスキーは、最終的に舞台上で観客の前に創造される劇の「意味」が、それを演じる「俳優」を通して実現されるのであるならば、俳優が自らの演技を創造する方法を統御する必要があると感じていた。ゆえに彼が作ろうとしていた「システム」においては俳優が創造の主体であるという信念が必要であった。

岩田貴によると、スタニスラフスキーは、演劇が表現すべきものとしての人間の精神や生活があり、それは「形式の外面的な先鋭さだけでは伝えることができない」<sup>288</sup>と考えていた。外面的な芸術形式としてのリアリズムだけではなく、実際にそれを表現する俳優の「内面」における創造方法を問題にしていた。つまり、スタニスラフスキーによれば、演劇の最終的な「意味」を表現するのは「俳優」であり、俳優が行う演技によってその劇の内面的な真実は表現されるからである。スタニスラフスキーは最終的な内面の表現者である俳優によって、彼の考える演劇の芸術性は達成されると考えていたのである。

具体的な方法として、スタニスラフスキーは「システム」の原理に、能動的な創造者として「俳優が自分の体験のすべてを活用する能力」<sup>289</sup>をおいた。それは俳優が自分自身として経験している体験を、役を演じる時に生かすということである。俳優という一人の人間のなかで、本人と「役」という二人が創造的な関係において結びつけられることであった<sup>290</sup>。こうした俳優と役の結びつきが、スタニスラフスキーにおいては、劇の意味を表現する上で欠かせないものであった。

では、冨田は子どもたちにどのような指導をするべきと考えていたのであろうか。冨田の演劇教育における「よい演技」とは、上手な演技のことではない。

---

<sup>285</sup> ベネディティ、『スタニスラフスキー伝 1863-1938』、pp219-223

<sup>286</sup> 前掲書、p.220

<sup>287</sup> 前掲書、p.220

<sup>288</sup> 岩田貴「訳者あとがき」スタニスラフスキー、コンスタンチン（岩田貴、堀江新二、浦雅春、安達紀子(訳)）『俳優の仕事—俳優教育システム〈第一部〉』未来社、2008年、p.566

<sup>289</sup> ベネディティ、前掲書、p.222

<sup>290</sup> 前掲書、p.222

演劇教育では、いかにじょうずに演じさせるかが重要なのではなくて、いかにいきいきと、能動的に演じさせるかが大事なのだということを、はっきりさせておく必要がある<sup>291</sup>。

富田は、いかに児童・生徒が能動的にその役を演じているか、が重要であると述べる。児童・生徒が、演じる役の行動を、自分の行動として捉え、演じることができているか、ということが大事であると強調する。富田の演技の指導論の中では、児童・生徒に、役を「自分の行動として」<sup>292</sup>、「自己の行為として」<sup>293</sup>演じるよう促すことが書かれている。

また、自分の行動として演じるために、子どもたちが戯曲における役のことを、自ら発見できるようにする必要も説く。富田は、児童・生徒が与えられた役の行動を身近に感じられなかった場合、その役を自分のこととして考え、感じられるように、役の行動と似た自分の経験を演じさせることを提案している<sup>294</sup>。そしてその反対である教師や指導者が解釈したものをそのまま子どもに押し付けたり、子どもの表現について指図することを問題視している<sup>295</sup>。それは、子どもを受動的な存在にさせてしまうからである。

また富田は児童・生徒が自分の身体を通して役を演じることを大事な要素としていた。そのことで得られる教育的な意義があるという。「自分のからだをとおして、感性的・情緒的にそれを認識し」<sup>296</sup>、その役が生きている世界や生活とその役が感じていることなどを情緒的に認識することができる、と述べる。この「自分のからだを通す」ということは、児童・生徒の自主性・能動性が前提となる。児童・生徒が、自らの身体を使って能動的に演じ、役の生活を感じたり、役の人生を感じたりすることがなければ、感性が刺激されたり、情緒的な感覚を認識することはできないだろう。その役を自分の身体を通して感得させること、そのことそのものが教育的な機会と捉えている。

教師は、この演じる者の創造的な自主性を大事にし、生徒に演じさせなければならないし、また子どもの演技が、子どもの創造的な自主性をもとに創造された演技になっているかどうかを見極めることができなければならないと富田は強調していたのである。

以上のように、スタニスラフスキーにおける俳優の創造的自主性の考え方のもとできた「システム」に、自分の教育的演技観との類似性を見た富田は、演劇教育における「俳優」にあたる児童・生徒も、受動的な存在としてではなく能動的な行動者として捉えていた。

---

<sup>291</sup> 富田、「演劇教育とは何か」、p.21

<sup>292</sup> 富田、「エチュードの体系試案(2)」、p.159

<sup>293</sup> 富田、「演劇教育とは何か」、p.13

<sup>294</sup> 富田、「劇化の方法」、pp.159-160

<sup>295</sup> 富田、「演劇教育とは何か」、p.21

<sup>296</sup> 富田、「演劇教育はどんな芸術教育か」、pp.24-25

そして指導者がそれを認識し、児童・生徒にそれを促す指導をしなければならないことを強調した。それも全ては「子どもの現実から出発する」という生活綴方も共有するリアリズムの考え方が富田の根底にもあったからだと考えられる。

## 5 役を生きる

最後に、富田が演劇教育における演技として「役を生きる演技」でなければならないと説いていたことについて考察したい。

### 5.1 スタニスラフスキーの「役を生きる」

まず、スタニスラフスキーの「システム」において「役を生きる」についてどのように捉えられているか確認する。

システムの中でトルツォフ先生は、生徒たちに「役を生きる」瞬間について次のように説明している。

いちばんいいのは、俳優の全存在が戯曲のとりこになったときだ。そのとき俳優は意志を離れて、役の生活を生きることになる。俳優は自分がどう感じているかも気にせず、何をしているかも考えない。あらゆることがひとりで、無意識に出てくる<sup>297</sup>。

スタニスラフスキーのいう「役を生きる」とは、俳優が戯曲の虜となり、俳優の意志とはかわりなく、無意識下で、役として俳優自身がひとりで動く状態のことであるという。しかしひとりで、無意識に役として行動する、ということは簡単にできることではない。では、俳優がそのような状態になるためにどうすればよいのか。

トルツォフ先生は、意識的な手段によって間接的に潜在意識的な創造過程に働きかける方法があるという<sup>298</sup>。その意識的な手段というのが「システム」である。スタニスラフスキーが考え出した「システム」には、意識的な心理操作の技術として、「行動」、「想像力」、「舞台における注意」、「断片」、「課題」、「情緒的記憶」「究極課題」などの方法がある。そういった一つ一つの心理操作の技術を修得することで、俳優の演技は「役を生きる」ものになるというのである。スタニスラフスキーにとっては「システム」自体も試行錯誤の中での暫定的な方法であったが、名優でなくともどんな俳優でもその役の生を、戯曲の真の目的・課題に沿って生きられるようにと考え出された俳優のための方法論であった。

### 5.2 富田の「劇の論理」

では富田はなぜ、そのスタニスラフスキーの「役を生きる演技」が演劇教育における演技として目指すべき演技であると考えたのか。

---

<sup>297</sup> スタニスラフスキー、『俳優の仕事—俳優教育システム〈第一部〉』、p.37

<sup>298</sup> 前掲書、p.37

富田は、演劇教育と生活綴方との違いについて、脚本というフィクション（虚構）の世界を演じることによる想像力の教育であること（1項）を挙げていた。それは「生活の事実からだけではまなびとることのできない、人生や社会に対する深くひろい洞察力をまなばせる」（2項）ことができるからであるという<sup>299</sup>。富田は、生活綴方からは「子どもの現実から出発する」というリアリズムを根底に置くことを学んだが、同時に決定的な違いはフィクション（虚構）を扱うという点であることを明確にした。

では富田は、その虚構の中の役を子どもたちに演じさせることの意味として、何を考えていたのだろうか。その点では富田は、その戯曲が内包する「劇の論理」に従う必要性を指摘している<sup>300</sup>。劇の論理とは、戯曲の世界とその中に生きている登場人物の表面には表れていない関係や、思考、思想といった戯曲の中身の論理のことであろう。演ずる時に、その劇の論理に従って、児童・生徒が自主的・能動的に行動することが何よりも大事だというのである。それは、戯曲が虚構でありながら「質の高い思想と感情」<sup>301</sup>を表現しており、その作品を児童・生徒が自己の行為として演じることが、そのまま質の高い思想と感情についての教育に繋がると考えていたからである。富田は次のようにいう。

真に緊密な劇的構成と、現実をリアルに反映し本質を力強く示した芸術的虚構にもとづく戯曲でなければ、それを演ずることによって、現実では体験しえないような質の高い感情を体験し、自己のなかにねむっている無意識的な願いをめざまされ、真実の行動へといざなわれるような刺激を受けることは、より少ないといえるだろう。<sup>302</sup>

富田は教育において扱われる戯曲は、どんなものでも良いと考えていた訳ではない。富田はその戯曲が「真に緊密な劇的構成」となっているか、その扱われる内容は「現実をリアルに反映し」ているか、「本質」を示しているかが重要であるという。そうした戯曲であるからこそ、児童・生徒は現実では体験できないような「感情」を体験することができる<sup>302</sup>と述べる。富田は、それが「役を生きる演技」であった時に、児童・生徒の中に眠っている本人には意識されていなかったような、無意識の領域にあった「願い」が露わになり、その無意識のうちの「真実の行動」が自ずと誘われるという。そのような創造的な体験を、児童・生徒に与えることになると考えていた。富田は教育的な観点においては、質の高い戯曲の中で「役を生きる演技」をする経験が重要であると考えていたのである。

### 5.3 目指すべきものの差異

---

<sup>299</sup> 富田、『演劇教育』、p.102

<sup>300</sup> 前掲書、p.23

<sup>301</sup> 富田、「演劇教育とは何か」、p.14

<sup>302</sup> 前掲書、p.13

スタニスラフスキーの「役を生きる」方法は、最終的な戯曲の意味を表現する表現者としての俳優にとっての方法論であり、俳優にとっての目指すべき演技像であった。一方、冨田が言うのは、教育的な場で、児童・生徒が演じる時の指針としての「役を生きる演技」であった。あたりまえだが、その目的と意図は違う。以下では、その共有する部分と差異を明らかにしたい。

冨田のいう芸術的な「劇の論理」の中で、児童・生徒に、自己の行為として役を演じさせることは、子どもたちにとって、現実では体験し得ないような体験となる、と冨田はいう。その体験が、スタニスラフスキーのいう真に「役を生きる」演技となるならば、児童・生徒には意識によっては操作できなかった部分で、つまり無意識の領域において情緒的な行動が生まれるだろう、というのだ。それは「劇の論理」に従うことで初めて、自分では思いもよらなかった、しかも自分にも操作できない部分で、感情的な体験をすることになるという。

そのように、それまで自身が感じたことがなかったような自己の衝動や感情などが呼び覚まされることは、児童・生徒にとって新たな行動への指針であったり、規範になる可能性がある。あるいは、その芸術的虚構が反面教師になる可能性もある。どちらにせよ、それは自身の身体を通して感得したものである以上、児童・生徒に影響を与え、彼らに変化が起こるはずである、というのが冨田の考え方である。

スタニスラフスキーの方法も、やはり自分の感覚を大事にすることの先に、戯曲が与える役のリアルな感覚を自分の身体に入れることが必要であり、その先に大きな変化があるという。

確立された自己感覚に、戯曲の与えられた状況における役の生活のリアルな感覚を注ぎ込まなくてはならない。それは、俳優の心のうちに、奇跡的な変身、変貌をもたらすものだ。<sup>303</sup>

スタニスラフスキーは、戯曲の中の役としてのリアルな感覚を自己の中に注ぎ込むことで、俳優の心に「変身、変貌」をもたらすという。

冨田も、役を演じることで児童・生徒に「変身、変貌」をもたらしたいと思ったことだろう。それは、芸術的な劇の中の「役を生きた」先にある、児童・生徒にとっては意図したものではない、無意識的な、感情的な体験によって起こる生徒の人間的成長である。

しかし一方で、スタニスラフスキーの演技論が目指すものは、最終的には公演によって、俳優が劇の意味を表現し、観客の心や魂に影響を与えるような演技をすることである。そのための「役を生きる演技」であり「システム」である。

---

<sup>303</sup> スタニスラフスキー、『俳優の仕事—俳優の役への仕事〈第三部〉』、p.418

富田が目標としていたのは、スタニスラフスキーの目指したような劇の意味を表現する俳優の育成ではなく、またそれによって公演を成功させることでもない。あくまでも、役を演じる児童・生徒一人一人が、自分の行為として、自主的・能動的に役を演じることで、自分自身としては体験したことのないような感情的な経験をし、その経験を通して、自分でも知らなかった自分の行動への刺激を受けたり、人間の真実や、社会の現実を認識し、学ぶことにあるのである。その認識と学びが同時に、人間的な成長という児童・生徒の「変身、変貌」をもたらすと考えていたのである。ゆえに、富田のいう「役を生きる演技」は、厳密に言えばスタニスラフスキーのいう「役を生きる演技」とそれを可能にする「システム」と同じではない。富田は、自身の演劇教育における考え方に沿って、スタニスラフスキーの演技論を解釈し、それを演技の指導論や理論に生かしたのである。

## 6 小括

本章では、日本の演劇教育においてスタニスラフスキーの役を演じる方法を教育の方法として取り入れようと考えた富田博之の演劇教育の演技論について検討してきた。

富田が生活綴方から学んだ「子どもの現実から出発する」という考えが、スタニスラフスキーの俳優の創造的自主性の考え方との接点となり、富田の演技の指導論に「生徒の自主性・能動性」の概念を重視することになったことを明らかにした。そしてスタニスラフスキーと富田の「役を生きる演技」の考え方を比較することで、富田の「役を生きる演技」の考え方の基礎に、戯曲の中の「劇の論理」に従うことの教育的意図があることが分かった。それは、児童・生徒が能動的に自己の行為として戯曲の中の「役を生きる」ことで、自分自身では思いも寄らなかった感情や衝動を体験することができること、それが児童・生徒の人間的成長に繋がるということを明らかにした。スタニスラフスキーの演技論の目的は最終的な劇の意味を表現すべき俳優を育てることにあっただが、富田の目的は、あくまで児童・生徒一人一人が劇の役を演じる時に、自己の行為として、自主的・能動的にその役を演じることが人間的成長につながる点が重視されていることを改めて明らかにした。

これまでの研究では、富田の演劇教育における演技の指導論に、スタニスラフスキーの影響が認められることは明らかであっても、スタニスラフスキーの演技論との比較を通して、富田の演技の指導論を改めて明らかにする研究はなかった。本章において、富田の教育におけるリアリズムとスタニスラフスキーの考える芸術形式としてのリアリズムの接点と差異、またその内実が明らかになった。これから為すべきこととして、演劇教育における演技の指導を富田のいうリアリズムに則った方法で行うことにどのような意味があるのか、そのことを実践的に問う必要があるだろう。富田の演劇教育における演技の指導論を、目の前の児童・生徒たちとの教育実践において取り入れるべきか否か、あるいはどのように取り入れるのか、他の方法ではだめなのか、といったことを実践的にも研究的にも問うことが可能となったといえるだろう。

本研究においては、自分とは何かという問題に直面している青年期の高校生が役を演じ

る時に、自分と役とを直接的に結びつけるスタニスラフスキーの方法を用いることにした。それは、冨田の考え方而言えば、「子どもの現実から出発する」ということになる。本研究の対象である青年期の高校生にとっては、まさに今現在の自分という現実の只中にある生徒の自己が、役を演じることの出発点になるということだ。

また、社会の現実を認識するというこゝで言へば、スタニスラフスキーと冨田が共有するリアリズムの考え方に則って戯曲の中の役を演じるということが、青年期の彼らにとって、今はまだ見ぬ、これから出ていく社会とは何かという現実をみることになるのではないか。

2章で明らかにしたように、本研究の実践研究においてはスタニスラフスキーの演技の二つの方法を用いる。本章で明らかにした冨田の演技の指導における考え方を参考にして、生徒の今現在の自分という現実から出発すること、戯曲という劇の論理に従い役を演じることが、青年期の高校生の自己認識と社会認識の変容にどのように作用するのか、その結果としての青年期の高校生が役を演じることの意味を、次章以降で明らかにしていきたい。



## 第4章 演劇の授業

本章では、実践研究の内容を記述していく。まず研究実施校と科目について、また演劇の授業の概要を示した上で、履修生徒の傾向、授業の内容、演劇の授業において教師が気を付けていることを明らかにする。そして、研究対象授業の概要、授業の題材である二つの戯曲の選定理由、また事前質問紙の回答から明らかになった生徒の役を演じる前の自己認識について記述する。最後に、実際の六回の授業の様子を描く。

### 1 研究実施校

本研究における研究実施校は、首都近郊県の政令指定都市にある県立 S 高等学校（以下、S 高校）である。S 高校は単位制による全日制課程の総合学科高校（20 学級規模、2 学期制）である。2004 年に W 高校（普通科）と Y 高校（普通科）の統合により新しく開校したのが S 高校であった。もともと W、Y 高校は県内普通科の中でも学力底辺校で、荒れた生徒も多く「課題集中校」と捉えられていた。その二つの学校のイメージと教育課程を一新させるため、当時新しい高校として注目されていた単位制総合学科高校となった。S 高校の卒業後の進路は、近年の過去 3 年間で平均するとおおよそ 2 割が大学・短大への進学、4 割が専修・各種学校、2 割が就職、2 割が進学・就職準備である。専門・各種学校への進学が多い。

主な指導方針として「多様な選択科目の準備と、体験を重視した学習」を掲げ、生徒一人一人の興味・関心を引き出すことを重視している。科目は 5 つの系列「国際文化系列」「造形・表現系列」「情報・ビジネス系列」「環境科学系列」「健康福祉系列」に沿って開講されており、どの系列のどの科目でも履修することができる。2020 年現在それぞれの系列を合わせると学校設定科目は 52 科目が設置されている。生徒たちは 2 年次から、そうした多様な科目の中から科目を選択できる。2 年次に「I」を履修すると 3 年次に「II」が履修できるといように、同じ科目でも発展的な内容を次の年度に履修できる。

### 2 演劇の授業

#### 2.1 演劇の授業の概要

S 高校の「演劇」の授業は「造形・表現系列」の中にある。この「演劇」の授業は 2004 年の開学当初から設置されている科目である。当初は教科「演劇」の中に「パフォーマンス」という科目も設定されていたが、履修者の減少により 2011 年度で閉講した。そのため S 高校には「演劇」系の授業はこの科目のみである。

通年の科目で、週 1 回 50 分 2 コマ続きの 2 単位の授業である。「I」の履修者の中に希望者がいれば 3 年次に「II」が開講される。授業は非常勤講師である筆者と専任教員 1 人とのティームティーチング（以下、TT）で行っている。授業内容は筆者が考え、実施して

いる<sup>304</sup>。

1年間の授業内容はおおむね前期と後期に分かれており、前期は生徒同士の交流のためのゲームや即興劇、様々な題材を用いた演技の練習を行っている。後期は最後の発表会に向けて演劇作品を作っている。最後の作品はその年の履修生徒に合わせて選んでいる。創作劇を行う場合もある。

履修する生徒の特徴は、演劇に少し興味がある真面目な生徒、人前で何かをすることに苦手意識を持っている生徒、先輩から「楽しい」「テストがないから楽」などの評判を聞いて履修する演劇に特別な興味がない生徒などが混在している。その中には発達の課題を抱えている生徒もいる。S高校は演劇部の活動が活発ではないため、演劇部の生徒はほとんどいない。毎年10人から20人ほどの生徒が履修している。人数は年度によって増減がある。女子生徒の方が多く、男子生徒は毎年1～5名ほどである。

授業を行っているのは表現演習室という表現専用の部屋である。広さは約160平方メートルである。入り口を入ると奥に向かって長方形の部屋で、入って奥側半分の天井に舞台照明が設置されている。また入り口側の壁には全面鏡が貼られ、その前にレッスンバーが設置されている。床は段差のないフラットな床で、靴を脱いであがる土足厳禁の部屋である。側面は全面窓で明るい。全ての窓に黒いカーテンがかかっている。舞台に向かって右手の机の上に音響機器が置いてある。その横には折りたたみイスがたたんで置いてある。舞台に向かって左側には手作りの平台(3尺×6尺)が三段重ねて置かれている。その横に照明の調光卓がある。移動式のホワイトボードが置かれている。発表会もこの部屋の舞台側で行っており、その際は部屋を暗くし舞台照明を使っている。

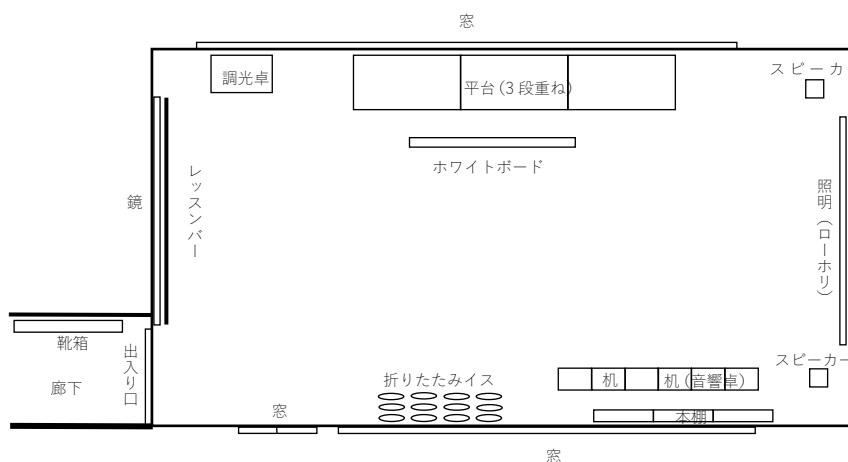


図3. 表現演習室

<sup>304</sup> 成績評価は、県指定の観点にしたがって、筆者とTTが相談してつけている。筆者の演劇の授業の評価の考え方は、個々の表現の技能に甲乙をつけず、授業への参加、関心意欲、態度、提出物を重視している。それについて授業の初回に生徒に説明している。

## 2.2 演劇の授業において教師が気をつけていること

演劇の授業では、生徒たちは、自身の身体をみなの前にさらし、表現活動を行うことになる。青年期の彼らにとっては、自分の身体を使って何らかの表現をし、それを仲間や教師から評価<sup>305</sup>される場であることは、大きなプレッシャーとなる。生徒が傷つくリスクがある。そのため、演劇の授業を行う教師として気をつけていることがある。

一つ目は、教師が権威的にならないことである。教師が権威的な態度で、こうしなさい、これをやりなさい、これをやらなければあなたはだめ、というような生徒を追い込むような指導はしないことである。そのように生徒を追い込むこと自体、危険なことである。また生徒は自由な表現はできずに、単に従順にそれをするだけになってしまう。また先生に褒められたいからそれをやる、ということにもなる。その場合、生徒の競争を誘発させかねない。そのような事態は、表現の場にふさわしくないと考えている。

二つ目は、安全な場を作ることである。表現をする場は、自分がそれによって傷つけられないという保証がなければならぬと考えている。そのため、授業の最初にこの場が表現の場であることを生徒全員に説明し、他者の表現に対して誹謗・中傷するようなことは言わない、しないことを伝えている。ただし、ともに成長するために、良いところは褒めたり、こうしたらよくなるかも、こうしてみよう、という助言はみんなできていこう、と伝えている。そして、実際に最終的にそうなれるかどうかは別としても、演劇の授業の履修者同士がぜひ仲間になっていって欲しい、と伝えている。また仲間になれるような演劇的なゲームを行っている。

三つ目は、教師自身のふるまい、人間としての居方である。これは上記の一つ目、二つ目とも関わる問題である。例えば授業が始まる時に生徒に声をかけるとして、どう声をかけるか、普段から生徒に自然に接しているか、普段から威圧的な態度を取っていないか、などの教師のふるまいは、生徒と授業の雰囲気に影響を与えるものである。

生徒たちは教師をよく見ている。普段の教師を見て、生徒はこの先生はこういう先生だ、と身構える。普段から権威的な態度の教師には、それに従う従順な生徒になったり、あるいは反発したりする。また教師の未熟さ、不安も生徒たちは感じ取る。教師を見た生徒のそうした身構えが、表現の場においてマイナスに作用する場面は、筆者のこれまでの実践においても何度も起こったことがある。筆者は、経験が浅く、自分の実践に自信がなかった時に、恐れもあり、虚勢を張って権威的にふるまってしまった。するととたんに生徒たちは、つまらなそうに、課題を無理やりやらされているだけになってしまった。こうした経験から、筆者は、生徒たちの前で、素直な正人であろうと心がけている。教師自身の自分の健康と心の状態、失敗や成功、思ったことに素直であろうと努力している。そしてそれをできる限り、態度と言葉で伝えるようにしている。

---

<sup>305</sup> 授業の成績評価のことではなく、その場の反応を含めた評価のことである。

以上のことは、様々なワークショップの考え方<sup>306</sup>から学んだことと、これまでの自身の実践によって生徒から教えてもらったことである。

### 3 研究対象授業の概要

#### 3.1 授業概要

研究対象授業は3年次の「演劇Ⅱ」で行った。履修生徒は10名（男子2名、女子8名）であった。生徒たちが前年に履修した「演劇Ⅰ」では、戯曲を用いない即興演劇を行っていた。授業は筆者（以下、講師）が行った。三十代男性の専任教諭1人（以下、ツダ先生）がTTとして入っていた。

研究対象授業は年度の初回授業から6回にかけて行った。授業の主なテーマは「役を演じる」ことであった。年間カリキュラム上では前期のこの時期に行う内容である。役を演じる方法としては二つの方法で実施した。一つはスタニスラフスキーの戯曲を読むことから役を演じる方法を扱った回を4回と、もう一つは同じくスタニスラフスキーの演技法の、戯曲を読まずに大体の粗筋とその役の状況を元に即興的に演じる方法を扱った回を2回行った。題材は、前者はイギリスの劇作家ウィリアム・シェイクスピアの『ロミオとジュリエット』、後者はアメリカの劇作家テネシー・ウィリアムズの『ガラスの動物園』を用いた。生徒達は前者では全員が主役を演じた。男子はロミオ、女子はジュリエットかロミオである。後者では主要な役を交代で演じた。具体的には、前者では最初から最後までを通し台本を渡し読んで来てもらい、授業では主にその一部の三幕三場（ロミオ）、三幕五場（ジュリエット）を台本は手に持ったままで演じた。後者では台本は渡さず、物語内容や演じる場面の説明資料から物語を想像してもらい、その上で自分の言葉で場面の流れに沿って即興的に演じた。同じ場面の即興に設定を付け加えて演じる課題も行った。どちらのどの場面も概ね3～5分程度の長さであった。

本研究においては、授業で生徒たちが役を演じる時の内容と方法について、内容は戯曲を用い、方法はスタニスラフスキーの役を演じる方法を用いた。そのため、授業を組み立てる際に、台本を渡して読んできてもらう時間をとることや、スタニスラフスキーの方法に基づいて、ワークシート形式の宿題や課題を作成したり、レジュメを作成するなどの準備を行った。またその戯曲と演じる場面の選定を入念に行った。

#### 3.2 生徒が行う実践課題について

6回の授業内で生徒が行う実践課題について説明する。課題は全部で①から⑬である。

前半4回の戯曲を読むことから役を演じる方法における課題は①～⑨である。課題①は

---

<sup>306</sup> 中野民夫『ワークショップ—新しい学びと創造の場』岩波書店、2001年、絹川友梨『ワークショップリーダーへの道—インプロゲーム』晩成書房、2005年、高尾隆『インプロ教育—即興演劇は創造性を育てるか』フィルムアート社、2006年など、指導の際に参考にしている。

「台本を読む」である。『ロミオとジュリエット』の通し台本を配布し、春休みに読んでくるように伝えた。課題②は「身近に感じた箇所」「身近に感じなかった箇所」である。これは台本を読んできた生徒が、自分の身近に感じたところ、身近に感じなかったところを発表し合う課題である。これら①と②の課題は戯曲を読むことで作品と役に出会う段階である。

課題③は「台本の理解」である。授業内で台本全体の内容を全員で理解する時間を設けた。その中で台本に描かれている事実、事件を確認していった。課題④は「宿題」である。この宿題は自分が演じる役のことを理解するための課題である。ワークシートを作成し記述して提出する形式であった。質問項目は表1の通りである。この③と④の段階は台本を分析する段階である。

課題⑤は「能動的空想」である。これまでに台本を読んだり、話を聞いてきた内容や素材を元に、自分の想像をふくらませていく段階である。能動的空想とは、その場面にまさに自分がそこにいるかのように想像する課題である。ロミオを演じる生徒は三幕一場の決闘シーンを、ジュリエットを演じる生徒は一幕五場のバルコニーシーンの前のジュリエットの部屋のシーンを舞台上で実際に身体を動かして体験した。

課題⑥は「練習1」、課題⑦は「練習2」である。台本を持って三幕三場と三幕五場のシーンの練習をする課題である。実際にこの場面の役を体験する段階である。主役以外の役は交代で演じた。課題⑧は「目的・課題」である。ロミオとジュリエットのそれぞれ演じる場面（三幕三場、三幕五場）の行動の断片について「したい」という言葉でその行動の目的・課題を自分の言葉で記入する課題である。ワークシートは表2の通りである。課題⑨は「本番」である。皆の前で一人ずつ発表する課題である。

後半2回の即興的に演じる方法における課題は⑩～⑬である。課題⑩は「一場」である。『ガラスの動物園』の一場の夕食のシーンを生徒がその場でやりたい役を選び、レジュメに書かれた流れに沿って即興で演じた。課題⑪は「三場」である。『ガラスの動物園』の三場の「トムとアマンダのけんか」のシーンを、生徒がその場でやりたい役を選び即興で演じた。課題⑫は「三場再演」である。三場の「トムとアマンダのけんか」のシーンに、役ごとに新しい状況を付け加えて即興で演じる課題である。生徒は役を交代しながら複数の役を演じた。課題⑬は「六場」である。『ガラスの動物園』の六場の「ジムの訪問のシーン」を即興で演じる課題である。

表1. 宿題の質問項目

	質問項目（カッコ内は省略表記、生徒配布の質問紙には記載なし）
1	自分が演じる役はどんな内面を持っている人だと思いますか。（役の内面）
2	自分が演じる役と自分の同じところはどんなところですか。境遇、性格など（同じ所）
3	自分の役と自分の違うところはどんなところですか。（違う所）
4	この場面で、自分が演じる役は、どんな「状況」に置かれていますか。（役の状況）

5	この場面で、自分が演じる役の気持ちはどのように動いているでしょうか。(役の気持ち)
6	この場面で、自分が演じる役の状況や、気持ちは、自分の経験の中にあるでしょうか。あるいは、似たような状況、気持ちになったことはあるでしょうか。自分の経験を思い出して書いてください。(同じ経験)

表2. ロミオの目的・課題例

事実	目的・課題
2. ロミオ入ってくる。	例) ジュリエットに会いたい
5. ロミオ、「追放」にびっくりする。「死刑」のほうがいいと訴える。	例) ジュリエットに会えないなら死刑にしてほしい
9. ロミオ、神父に、自分と同じ立場でないのに、理解できるわけがない、という。	
16. ロミオ、乳母にジュリエットがどうしているかを聞く。	
18. ロミオは、ロミオという名がジュリエットを殺したのだ、と嘆く。自分の名前、生まれを呪う。	

### 3.3 データ

データは次のように収集した。まず調査のフィールドノート（以下、ノート）をつけ、その日の内に TT にメールで共有した。また記述式の事前事後の質問紙調査を行った。事前質問紙の項目は表3の通りである。

表3. 事前質問紙調査質問項目

	質問項目（カッコ内は省略表記。生徒配布の質問紙には未記入）
1	自分のことを自分はどんな人だと思っていますか？（自分で思う自分）
2	他人から見て自分はどんな人に見られていると思いますか？（他人から見た自分）
3	自分が思う自分と他人から思われている自分にどのような違いがありますか？（自他の認識について）
4	今の自分の変えたいところはどこですか？（自分の変えたい所）
5	今の自分の変えたくないところはどこですか？（自分の変えたくない所）
6	役を演じることはどのようなことだと思っていますか？（演じることについての認識）
7	どんな役を演じてみたいですか。またそれはどうしてですか？（やりたい役）
8	どんな役だと演じるのが嫌ですか。またそれはどうしてですか？（やりたくない役）
9	役を演じることによって自分が変わると思えますか？変わるとしたらどのように変わると思えますか？（演じることによる自分の変化への期待）
10	これから役を演じますが、どんな気分ですか？（演じる前の気分）

また事後質問紙は6/4と、7/23の2回、同じ質問紙で行った。質問項目は表4の通りである。

表4. 事後質問紙調査質問項目

	質問項目（カッコ内は省略表記。生徒配布の質問紙には未記入）
1	これまでの授業の中で何が印象に残っていますか？またそれはなぜですか？（印象に残っていること）
2	授業を受ける前と比べて、役を演じることについてのあなたの考えはどのように変わりましたか？（演じることの認識の変化）
3	役を演じることを経験して、あなた自身はどのように変わりましたか？（自己認識の変化）
4	その他、何か思ったこと、考えたことはありますか？自由に書いてください。（自由記述）

また授業課題の中で生徒記述の宿題を出した。宿題は台本を読むことから役を作っていく方法を用いた授業の際の役の理解を深めるために行った（表1）。また研究授業終了後にコメントシートの記入をした。コメントシートはその日の授業で役を演じてみて思ったこと、考えたことなどをどの役を演じた時か分かるように記述してもらった。

またビデオにより授業中の生徒の演技を録画した。また授業を担当し生徒の様子を観察していたTTと、毎回の授業終了直後に振り返りを15分ほど行った。

最後にインタビューを行った。役を演じることを経験した生徒たちに、役を演じたことについて彼らにとってそれがどのような経験だったのかを明らかにするために事後に構造化インタビューを2回行った。

表5は研究対象授業の日程及び内容と、データの収集についてまとめたものである。

表5. 授業内容とデータ収集時期

	調査対象授業の内容	データ収集
事前	○3/19（研究についてと授業内容の趣旨について説明） ・『ロミオとジュリエット』の台本を配布。 ・課題① [台本を読む]（春休みに台本を読んでもらうように伝える）	・事前質問紙調査（題材を公表する前に実施）
ロミオとジュリエット	○4/16（台本の内容理解） ・課題② [身近に感じた箇所] [感じなかった箇所] ・課題③ [台本の理解]（クラス全体で台本理解を進める） ○4/23 ・課題⑤ [能動的空想]（二幕二場、三幕一場） ・課題⑥ [練習1]（三幕三場、三幕五場） ○5/7 ・課題⑦ [練習2]（三幕三場、三幕五場） ○5/14 ・課題⑧ [目的・課題]（演じる場面の役の行動の一つひとつの目的・課題を考える） ・課題⑨ [本番]（三幕三場、三幕五場）（ロミオ、ジュリエットそれぞれの場面を順番に演じる）	・課題④ [宿題]（役の理解） ・コメントシート（4/23） ・コメントシート（5/7） ・コメントシート（5/14） ・フィールドノート（各回） ・ビデオ録画（5/14） ・TT振り返り（各回）

ガラスの動物園	○5/21 ・課題⑩ [一場] (アマンダ、ローラ、トム) ・課題⑪ [三場] (アマンダ、ローラ、トム) ○5/28 ・課題⑫ [三場再演] (再度新しい状況を加えて演じる。アマンダ、ローラ、トム) ・課題⑬ [六場] (アマンダ、ローラ、トム、ジム)	・コメントシート (5/21) ・コメントシート (5/28) ・フィールドノート (各回) ・ビデオ録画 (各回) ・TT 振り返り (各回)
事後	○6/4	・事後質問紙調査① ・事後個別インタビュー① (演技中のこと)
	○7/23	・事後質問紙調査② ・事後個別インタビュー② (自己の変化について)

#### 4 題材の選定理由

本節では、本研究において選んだ戯曲と場面の選定理由を述べたい。

##### 4.1 ロミオとジュリエット

本研究の対象授業で扱う一つ目の作品は『ロミオとジュリエット』である<sup>307</sup>。若い男女の悲恋として今でも世界で最も有名な作品の一つである。この作品を選んだ理由は二つある。

一つは、若い男女の恋愛を描いている最も有名な作品であるという点である。青年期の高校生にとって「恋愛」は、彼らの現在の自分にとってはとても身近なテーマである。青年期には否が応でも身近な他者にとって自分が「恋愛」の対象になるなど、その可能性にさらされている状態である。「恋愛」によって自分にとって良いことも悪いことも経験しているかもしれない。『ロミオとジュリエット』はそういった若い時の「恋愛」の言わば代名詞と言えるような作品である。しかしそういった「恋愛」は、主人公二人のように、自分たちの思った通りに行くものでもない。ただ単純に恋をして幸せになるお話ではなく、この作品は二人の純粋な恋愛から始まった「個人的な葛藤」が丁寧に描かれていることが選んだ理由である。

もう一つは、主人公の二人には社会的な制約があることである。この物語の主人公の二人は、自らの努力によっては変えられない親同士の敵対関係に自らの運命が左右されるという構図の中にいる。人が社会で生きていくとして、その社会の構造から人は逃れられない。青年期の高校生とは、社会に出るといって大きな決断の前に立たされて不安を抱えている状態である。社会に出ていってその社会の中で自分はやっていけるのだろうか、という不安である。そうした逃れられない社会という大きな構造を前に、この主人公の二人は翻弄されることになる。しかしこの物語の二人は、その社会的な制約の中でも、大人の助けを借りながらも自らの意志を持ち運命を変えていこうとする決断をする場面がある。そう

<sup>307</sup> 本授業では、松岡和子訳『ロミオとジュリエット』筑摩書房をベースに、セリフの一部削除を行った台本 (A4 縦書き) を使用した。





母の心変わりを嘆き、これまでは相談相手だったけど縁を切るわ、と言い、ジュリエットは一人でロレンス神父の所に行くことにする。

次は場面の選定理由である。理由は両場面合わせて三つある。

一つ目は、両場面とも主人公にとっては社会的な制約の前に葛藤する場面であることである。ロミオにとっては、自分の犯してしまった罪とそれによる罰が、自分が最も望まない結果であることで葛藤する場面である。ジュリエットにとっては、愛する人との結婚を守るためにも、あるいは重婚を避けるためにも、パリスとの結婚をさげなければならぬ状況に立たされて葛藤するシーンである。両者とも社会的な制度や制約により自分の運命が左右されるような場面であり、難しい立場に立たされる場面である。

二つ目は、両場面とも主人公にとって重要な大人との葛藤のシーンであることである。ロミオにとってロレンス神父は何でも相談してきた一番身近な大人であった。自分のことは何でも受け入れてくれる存在だと思っていただろう。そんなロレンス神父から大公の「追放」という宣告を聞かされたロミオは、ジュリエットに会えないのならば死んだ方がましだ、とごねる。しかしロレンス神父にロミオは叱責される。物語全体の中で二人がぶつかり合う唯一のシーンである。ジュリエットにとっての一番身近な大人は両親と乳母である。その両親と乳母にさえ自らの望む道を断たれるというジュリエットにとっては人生で初めての対立である。その葛藤が描かれている場面である。

三つめは、両場面とも主人公の内面が激しくゆれ動く場面だからである。ロミオもジュリエットも葛藤の最中、激しく感情をあらわにする場面であり、その感情にも大きな波のある場面である。演じるには難しい場面である。

いずれも戯曲全体の中で物語を大きく動かす大事な場面であるため選定した。

#### 4.2 ガラスの動物園

本授業で扱う二つ目の作品は『ガラスの動物園』である。この作品はウィリアムズの自伝的作品である。彼のセントルイスでの暗い青春と精神を患った姉ローズへの想いを込めて書きつづった「追憶の劇」であると評されている<sup>308</sup>。今でも世界中で上演されているウィリアムズの代表作の一つである。この劇は父親のいない母と子どもの家族3人の物語である。本実践においてこの作品を選んだ理由は二つある。

一つは、家族の中での青年期の子どもの個人的な葛藤が詩的に芸術的に描かれているからである。主人公のトムは小説家になりたいと思いつつも、家族のために靴会社の倉庫で働いている。生活の中でも映画を見たり、小説を書いたりという自分のやりたいことを母親のアマンダからは非難される非常にストレスフルな状態である。そうした彼の葛藤は今でいう引きこもり状態の姉ローラの存在も影響している。「家族」という簡単には捨てられない足かせの中でもがき苦しむトムを作品全体の中で繊細に描いていることがこの作品

---

<sup>308</sup> 石田章「ウィリアムズ評伝 生と死と、光と影と」『現代演劇』2、英潮社、1979年、p.8

を選んだ理由である。青年期の高校生にとっては、家族の関係は一番身近な存在であろう。そしてトムと同じようにそれは良くも悪くも簡単には捨てられない鎖につながれた関係である。

もう一つは、この家族が置かれた社会的な環境が、現代においても普遍性（類似性）を帯びているからである。父親が家を出ていってしまい一家を支える大黒柱を欠いた家族は、近代資本主義社会の中では、金銭的に苦しい環境に置かれてしまうのは常である。現代においても高校生ぐらいになれば自分の家の金銭的な状況はなんとなく分かるものである。社会はお金があるかないかで選択肢が異なるのだというような現実直面するのも青年期に入ってからであろう。しかし、そうした現実を前にしても、自分の夢を諦めるのか、あるいは社会の中で自己実現を果たすのか、その可能性に開かれているのも青年期である。そうした現代に通じる社会的な環境と青年期の可能性が描かれている点でこの作品を選定した。

演じる場面の内容と選定理由を述べる。生徒たちが演じる場面は一場の夕食のシーン、三場のアマンダとトムのけんかのシーン、六場のジムが訪問してくるシーンである。

まず、各場面の内容である。一場は夕食の場面である。母親のアマンダが息子トムの食べ方を口やかましく咎めた後、娘時代にたくさんの青年紳士に言い寄られたことをアマンダはうっとりした面持ちで子どもたちに語る。ローラにも自分の青春時代と同様、青年紳士が訪問してくるはずだとアマンダは言う。トムはそんな母親にいら立ちを覚える。ローラは「私には来ない」と答える。

三場はアマンダとトムの激しい口論の場面である。トムが図書館から借りていたD・H・ロレンスの『チャタレー夫人の恋人』をアマンダが「汚らわしい」と言って無断で返却してしまったのだ。またトムの日頃の生活についてのアマンダの苦言に、自己犠牲を強いられているトムはしまいには不満を爆発させ「くそ婆あ！」と罵り家を出ていこうとする。その時トムはコートを着ようとするもうまく着られず、投げってしまう。そのコートがローラのガラスのコレクションに当たってしまいガラスが飛び散る。ローラが叫ぶ。

六場は一人の青年紳士ジムが家を訪れるシーンである。ローラは訪れる客が高校時代に密かに好きだったジムであると知って動転し会いたくないと言い出す。やがてトムと一緒にジムを訪れると彼女は極度に緊張し出たくないと言う。母親に促されやっとの思いでドアを開けるが、二人を残してすぐに逃げってしまう。

次は場面の選定理由である。理由は場面ごとにある。

一場は、家族の中での3人の関係がよく表れている場面であり台本を読んでいない生徒たちにとっては、役を知るためのシーンであり物語の導入の意味があって選定した。

三場は、トムとアマンダ双方にとって社会的な問題と個人的な問題の両方の前に葛藤する場面であることである。トムにとっては自分のやりたいことを母親に阻害され、アマンダにとってはそのトムのやりたいことを受け入れれば、自分の生活が危ぶまれるという問題がぶつかっているシーンである。この物語の中でも一番劇的葛藤が表面化しているシー

ンである。青年期においては、こうした家族間の葛藤は現実の実生活の中でもみられる葛藤であろう。このシーンにおいてはローラの存在がその葛藤の悲劇性を高めている。

六場は、ジムの訪問によりローラが極度に緊張を強いられる場面である。このシーンはローラの個人的な問題が表面化しているシーンである。アマンダの期待、自分の個人的な性格上の問題、恋愛の問題それらを全て強いられるローラの混乱と葛藤の場面であるからである。

三場、六場はいずれも、戯曲全体の中でその役にとっての大きな葛藤場面のため選定した。

## 5 対象の生徒について

本実践授業に参加していたのは10名で、そのうち9名が研究対象者である。アキラ、アユミ、サエ、ソウタ、タツヤ、ヒカリ、マユ、ユウ、リカである<sup>309</sup>。授業日によっては休んだ生徒もいるが、9名全員が事前質問紙調査から事後インタビューまでの調査に協力した。表6は個々の生徒の役を演じる前の自己認識を事前質問紙の結果からまとめたものである。

表6. 事前質問紙の結果

仮名	性	生徒像・事前質問紙の特徴的な記述（「」内は質問紙からの直接引用）	演じた役
アキラ	F	アキラは「自分がやりたいと思うことしか動けない。自由人」である。一方「人がやっていて自分もやらなきゃいけないのに、悪い意味で人に流されにくい所」は変えたいと思っている。演じることによって自分は「変わる。違う人になるから変わる」と予想している。	ジュリエット アマンダ、ローラ、トム
アユミ	F	アユミは「優柔不断、周りを気にしすぎる」人である。そして「自分に自信が持てるようになりたい」と考えている。一方で「元気さ」は変えたくない所だ。演じることについては「自分がその役になりきって上手く演じられるか不安（イメージできるか…）」と感じている。	ジュリエット アマンダ、ローラ、トム
サエ	F	サエは「明るい。ポジティブ。楽しいことが好き」な人である。他人からは「うるさい。しっかりしてない。笑い方やば。いい子」と思われていると感じている。そんなサエは「笑い方。自分が発信する言葉の種類を変えたい。行動」を変えたいと思っている。やりたい役は「ヒロイン。死んじゃう役。流星君（※芸能人）に壁ドンされる役。賢人君（※芸能人）と付き合う役」である。（※は筆者加筆）	ジュリエット アマンダ、ローラ、トム
ソウタ	M	ソウタは自分のことを「バンピ。普通人」であるという。他人から見た自分は「空気」だと思っている。一方「今の自分を変えるというのは現状から逃げていることになる。今の自分を肯定出来なくなったら終わりだと思っている」という。しかし、そうは言っても変えたくない所も「ない」。防衛している今の自分も確たる所がある訳ではない。	ロミオ ローラ、トム
タツヤ	M	タツヤは「面倒くさがりや」な人である。他人からは「うるさい」と思われていると感じている。自分の変えたい所は「すぐにマイナス思考に	ロミオ アマンダ、ロ

<sup>309</sup> 生徒、及びTT教員の名前は全て仮名である。表6の中の性別は「F」が女性、「M」が男性である。

		なること」である。タツヤにとって演じることは「違う自分になれること」だ。演じている間は違う自分を期待している。	ーラ、トム
ヒカリ	F	ヒカリは自分のことを「うるさい、ネガティブ、しつこい、暗い、飽きっぽい」人であると認識している。変えたい所は「飽きっぽい所」だ。一方、変えたくない所は「特にない」。否定的な自己認識が強い。	ジュリエット アマンダ、ローラ
マユ	F	マユは「チビ。ネガティブ。価値や意味を求める」人である。他人からは「穏やか。優しい。真面目」と思われているが、本人としては「穏やかじゃなくて、マイペースなだけ」である。役を演じることにに対して「いろんな役をやってみたい。とても良い経験になると思うから」と積極的に捉えている。	ジュリエット アマンダ、ローラ
ユウ	F	ユウは「面倒くさがり屋」で「自分から動かない」人である。他人からは「楽しいな、優しい、面白い」と思われているようであるが、本心では「自分ネガティブだなー」と思う。しかしそんなユウは「なんか前向きになりたい」と思っている。演じることで自分は「そりゃ変わる」と思う。「なんか新しい自分になりそう」と期待感を抱いている。	ロミオ アマンダ、ローラ、トム
リカ	F	リカは「面倒くさがり、飽き性」である。そんな自分は他人からは「関わり辛そう」に見える。一方「責任感が欲しい」とも思っている。自分から何かをして、責任を持って行動できるようになりたいが今は出来ないのだ。演じることも、演じることで自分が変化するかも今はまだ「分からない」。	ジュリエット アマンダ、ローラ、トム

## 6 実際の授業の様子

生徒たちがどのように授業に参加したのか、講師はどのように説明をしたか、その中でどのようなやりとりがあったかが分かるような各回の授業の様子である。

### 6.1 一日目

この日は研究対象授業の初回であった。また新年度の1回目の授業であった。用意していたレジュメを配り本題に入った。そして今日の内容を三つ伝える。台本を読んだ感想を言い合う、台本の内容を知る、台本から想像力をふくらませるであった。

まず台本を読んだ感想を言い合うことから始めた。ここでは台本を読んできた生徒たちに「身近に感じた箇所」と「身近に感じなかった箇所」を尋ねた。それぞれを付箋に書いてホワイトボードに貼ってもらった。そしてみんなが書いた付箋を一つずつ共有しながら確認していった。

休憩後は台本の内容を知る課題を行った。『ロミオとジュリエット』の戯曲の中の事実が書かれたプリントを参考に内容を最後まで確認していった。

最後の第五幕「霊廟のシーン」まで来た。講師は「最後、ジュリエットが仮死状態から目覚めるとロミオが死んでいます。それを見てジュリエットは、短剣で自分の胸を刺してジュリエットも死んでしまいます。この最後の場面だよね？アユミが言ってたのって」と言ってアユミの方を見る。アユミはこちらを見て頷いている。「身近に感じなかった箇所」の付箋にこの場面のことを書いていた。「アユミが言っていたのは、ジュリエットは生きているんだから死ぬことはないんじゃないかってことだよ。ロミオの分まで生きればいいのではってことだよ？」と言うと、それをきいていたサエが「それ、誰が言ってたの？」と言う。「アユミだよ」と答えると、「アユミちゃんか」と言ってサエはアユミの方を向き「それ私も思った。私が言ってたのもそれ」と言った。講師はサエが「身近に感じない箇所

所」で言っていた「すごかった所」とはアユミと同じ、何でジュリエットも死ななきゃいけないのか、という所だったのだと理解した。

一日目の授業は終わった。最後に宿題を配って終了した。台本から想像をふくらませるところまではいかなかった。

## 6.2 二日目

この日は前回できなかった台本から想像をふくらませることを中心とした。講師は「では、今日やることを説明します」と言ってホワイトボードを示す。「3限は、ジュリエットはバルコニーシーン、ロミオは決闘シーン、4限が宿題のシーンです、宿題やって来た？ やって来た人手を挙げて」と言うと、ユウ、マユ、リカが手を上げる。それ以外はタツヤ、ソウタはやっていない、アユミ「忘れた」、サエ「知らない。何それ？ そんなの覚えてなかったよ」と言っている。アキラもやっていないことが分かった。

活動に入っていった。ウォーミングアップを兼ねてペアで一定の距離をとってアイコンタクトをしながら動き回るワークを行った。最初は気が乗らないそぶりを見せていた生徒たちも段々と盛り上がり、楽しそうにやっていた。

次は「能動的空想」の課題に移る。ジュリエットのシーンは、パーティが終わった後に部屋に戻ってきた所を想像して演じる課題である。最初の三人はあまり想像ができていないように見えた。すると生徒の一人が「じゃあ先生やってみてよ」と言うので講師が一度やってみた。講師は想像の中に入ることができた。それ以降、生徒たちもやりたいことが分かったようだった。

次はロミオの「能動的空想」の課題である。講師が「じゃあ次はロミオです」と言うと、タツヤがもう立ち上がって舞台の方に出てきた。タツヤからやることにした。タツヤは「俺からね、何、このシーン？ どんなシーン？」と聞いてくる。「このシーンは、ロミオとジュリエットが結婚式をした後のシーンです」と言うと、タツヤが「いつしたの？」と言うので、「午前中に結婚式して、その後ジュリエットと分かれて、その足で仲間がいる所に来たんだよ」と伝える。客席の女子から「えー」と言う声が聞こえる。リカが「それで殺しちゃったの？」と言うので、講師が「そうです。結婚式したその日に殺しちゃったの」と答えると、生徒たちから「酷い」「まじ酷いわ」と言う声が聞こえてきた。

ティボルトがマキューシオと小競り合いをしているシーンから決闘シーンまでを演じた。「能動的空想」の課題なので、ロミオ役をやる生徒にはロミオの〈与えられた状況〉を示しながら想像しそこに存在するように演じてもらった。

休憩後はこれから「練習」「本番」と演じていく三幕三場、三幕五場の内容理解のために本読みを兼ねて立ち稽古をした。ロミオ役のタツヤ、ソウタ、ユウとジュリエット役サエが台本を読みながら演じた。それによってこれらの場面が具体的にどのような場面なのかをみんなで確認することができた。

## 6.3 三日目

授業前に講師は前回宿題を提出したリカ、マユ、ユウが書いた宿題を読んだ。演じる場

面についてよく理解して書いていた。この日はこの場面を体験する日である。宿題を書いた時の自分と、実際に演じてみた自分とを振り返ることができる様に授業の運びに気を付けようと思った。

椅子を持って来て準備している中から、次々と宿題やってきたよ、と言って出してくる。講師は「今日は、この宿題でやってもらったことが大事になりますからね」と伝え授業に入る。今日は「体験の時期」だと伝え、レジュメの束を配る。レジュメを指差しながら「自分で生み出した願望って書いてあります」と講師は言う。「借り物の感情ではなく、自分で生み出した願望でしか体験できない」と言って講師はここでレジュメを離れてみんなの方を見る。「このね、自分で感じないと意味が無いってことです。誰かがこういうことだからこういう感情でねって言ったことをやってみる、っていうことは出来ないんです。だから宿題をみんなに書いて貰ったんだよ」と説明する。その間、アキラは宿題を書いていた。

早速始める。みんながバラバラと立ち上がって椅子を動かす。表現演習室の入口鏡側に A グループのジュリエット役リカ、母役ヒカリ、父役ソウタ、乳母役アユミ、見学サエが移動した。部屋の奥の舞台側に B グループのジュリエット役マユ、母役 A<sup>310</sup>、父役タツヤ、乳母役アキラ、見学ユウが移動した。2 回通して練習が終わったところで、講師は B グループのジュリエットをやったマユの所にマユが書いた宿題を持って行き「この場面のことをやる前に書いていたのはこれだったけど、やってみてどうだった？ちょっと自分で振り返ってみてね」と言って渡した。また、A グループが終わった所でもジュリエットをやったリカに同じことを言って宿題を渡した。

休憩後はまた次のグループの練習であった。練習が終わった。最後にジュリエットをやったヒカリ、アユミにもそれぞれが書いた宿題を渡した。実際に演じてみて、振り返ってもらうためだ。コメントシートをみんなに渡し書いて貰った。リカがコメントシートを最初に持って来た。それを見るとほとんど何も書いていない。「なんで書いてないの？」と言うと「だってこないだのと一緒でしょ？」とリカ。講師は「こないだと一緒にじゃないよ。やったことが違うからね」と説明しても「だってこないだも一緒じゃん」と言う。「でも今日ジュリエットのこのシーン初めてやったじゃん」と言っても分からない様で「でも、いい」と言ってそのまま帰った。コメントシートは全員が提出した。みんなに椅子を片付けるように言って解散した。

#### 6.4 四日目

授業が始まった。今日やることを伝える。本番である。もう一度同じ場面を演じること、そして今日は一人ずつやることである。

講師はホワイトボードの「内面→行動」の部分を指差す。「今日演じる時にはこのことをやって欲しいのです。こないだどう動くか、といった行動について悩んだ人がいたかもしれない。でも今日は、内面、心の動きが主でその心の動きを大事にして、行動はその結果

---

<sup>310</sup> 研究対象外生徒。

なのであまり考えないで演じて欲しい」と説明する。そして先週配っていた「目的・課題」のプリントを出して貰う。これを今から自分で書いて欲しい、と伝えて書いてもらう。

本番は教室奥側を舞台にやることにした。みんなは椅子を動かす。「じゃあ、サエ組から」と言って、誰が何役かを確認する。演じてみる。みなの手拍子があった。続いてリカ、マユがジュリエットを演じて休憩になった。

休憩後、時間が無いからどんどん集中してやっていきたい、と伝え次のメンバーを呼んだ。ロミオの最初はユウであった。ユウを呼び、ロレンス神父をマユ、乳母をアキラに出して貰った。舞台に出てくるとユウが「やる気が出ない、五月病かも」と言う。それに続いてマユも「疲れた」と言っている。その訴えも聞いたが、講師は「そうかもしれないけど、やってみよう」と言ってやることにした。ユウはやる気が出ないと言っていた割には、講師の目には集中してロミオを演じていた様に見えた。ロレンス神父役のマユの演技も真に迫って演じていたように見えた。とても良いシーンだと思った。終わった後にみなから拍手が起こった。労いの拍手が毎回自然に起こる。これはみんなが真剣にやっているからだ、と講師は思った。

次にソウタのロミオをやった。ソウタは途中で台詞の読み間違いをしてつい舌打ちをしてしまった。それでもロレンス神父役の演技は続いていたので、ソウタはおいていかれる感じになった。そのまま戻ることが出来ずに最後まで行ってしまった。ソウタは終わった直後、悔しそうに「あー」と言っていた。私も「ソウタ、途中で（集中）切れたね」と言うとソウタも頷いて「うん、あー」と言って悔しそうに椅子に戻った。みんなもタイミングを逃し拍手は起きなかった。

その後アキラ、アユミが演じた。アユミは舞台に出ていく時から集中しているように見受けられた。父役のソウタが疲れてきていたが、ちゃんとやろうという気を見せていた。最後はタツヤのロミオだった。タツヤは最後まで集中してやろうと努力していた。しかしこの日はジュリエットの父役も演じていたため終わった時には疲れ切っていた。

## 6.5 五日目

みんなに「雨の中よく来ました。お疲れ様です」と声を掛けて講師は授業を始める。「今日から新しい作品です」と伝える。レジュメを配る。「今日は台本を読みません。このレジュメを見てください。最初の所『戯曲を読まない！戯曲について話し合わない！』って書いてあります」と言い、お話の大体を伝え即興的に演じることを説明する。そして「ガラスの動物園」という作品をやることを伝える。また演じる役も選んで欲しいと伝える。

それぞれどの役を演じるか考え始める。アユミが「私、お母さんかな」と言ってから「あ、ダメだアマンダ、小柄な女って書いてある」と言うともみんなが笑っている。講師は「それは台本に書いてある設定なのね、気にしないで決めて」と伝える。アマンダ役はサエ、リカ、アユミ、ソウタ、トム役はユウ、ソウタ、タツヤ、ローラ役はアキラ、マユに決まった。どんなシーンを演じるか伝える。そして舞台セットを部屋の鏡側に用意してあることを伝え移動してもらう。机一つ、椅子三脚をダイニングテーブルとして舞台上に置いた。



講師はセットの中に立って「まず、このシーンは夕食の場面です。こっち（上手）が台所、でこっち（下手）が入口でその前が非常階段。で、トムは最初ここに居ます」と説明しながら場所を指していく。次に最初に演じるメンバーが舞台に出てきて、それぞれが最初の位置に向かう。そして講師はこの場面とこの場面の役の与えられた状況を説明していく。

舞台上に出てきたサエ、アキラ、ユウの3人は流れが書いてあるプリントをテーブルの上に置いて3人で覗き込んでいる。サエが「ここでアキラ（ローラ）に『いいのよ、お嬢様はやらなくて』っていうのね」と言いながら身振りやってみせる。「そうそう」と講師は相槌を入れる。またサエが「で、ここで、自慢話するんだね、分かった、分かった」と言っている。ユウはまだあまり分かっていない様子であった。この後、同じ夕食のシーンを、役者を変えて3回演じた。即興で演じるため同じシーンでもそれぞれに個性があった。

休憩の間、講師は次のシーンの舞台の準備をしていた。下手側に棚を用意しプラスチック製のコップやグラスをそこに置いた。また上手側に机と椅子を用意した。トムが小説を書く机だ。そして家から持ってきた私物の紺のトレンチコートを食卓の椅子に掛けておく。

休憩後、改めて「今日やりたいことをもう一度確認するね」と言って、〈与えられた状況〉から想像力をふくらませることを伝えた。そして「そこに自分自身だったらどう行動するか」を想像して即興で演じて貰いたいと伝える。その話をしている間、一步後ろの席に座っていたタツヤは立ち上がって興味深そうにこちらに顔を向けて話を聞いている。そして頷いている。他のみんなもこちらを見て理解したようだった。タツヤが「自分なりにやっていいってことだよね？」と聞いてくる。

三場の説明をし、演じてみる。5組演じることができた。最後の組でタツヤがローラを演じた際、最後の叫びがホラー映画のような叫びだったので、客席は笑いとヤジの渦となった。客席から「うっさ!」「おばけか!」と言った声が上がった。講師は「ホラーでしょこれ」と言い「有難うございました」と言ってこの回を終わりにした。コメントシートを書いて貰ってこの日は終了した。

## 6.6 六日目

2週連続で休んでいたヒカリが今日は来ていた。講師は「さて、今日はもう一度身体的行動の方法なんですね」と言って、先週のレジュメをヒカリに渡す。ヒカリはレジュメを見ている。隣のマユがヒカリに説明をしてくれている。今日のレジュメをみんなに配る。

ヒカリにどんな場面かを説明する為に、一度、三場をやることにする。先週アユミは、自分はトムの方がいいと言っていたと講師が言うと、アユミが「えっ!あたしそんなこと言ってたっけ!？」と大きな声で答える。そう言いながらもアユミは立ち上がって準備を始める。アユミ、ユウ、サエの3人が出てきた時点で、ヒカリにこの場面の説明をした。三人が演じてみる。終わった後、客席の下手側にいた私は立ち上がってサエの所に行き「やってみてどうでした?」と聞く。ローラを演じたサエは「まじで叫ぶ気分じゃない」と答えた。

ヒカリにもやってもらいたいと伝え、他のメンバーを募集する。ヒカリはアマンダを演じると言う。トムはソウタ、ローラはリカに決まる。この間に今日の課題について説明する。同じ場面を新しい色々な状況を付け加えて再び演じる課題である。この場面のトム役が二度目のソウタには新しい状況が付け加えられた。それは〈今日、倉庫で上司に嫌なことを言われた。もう明日にでも倉庫を辞めたいと本気で思っている〉という状況であった。

演じてみるがうまくいかない。テイク3になって最後まで流れた。拍手。私は3人に向かって「良かったです。お疲れ様でした」と言って労うとまた拍手が起こった。

次はトム役をタツヤが演じることになった。新しい状況は〈アマンダに自分の大切にしていたモノを勝手に捨てられていた〉であった。大切にしていたモノを考えて貰う。タツヤが「…お金、お金！」と言い出す。客席からはブーイングがあったが〈トムが貯めていたお金をお母さんが、勝手に使っていた〉という設定になった。アマンダのアキラもトムのタツヤも、ローラのマユも与えられた状況に沿って演技をしていた。客席のみんなが拍手をした。

次のチームは、アマンダはリカ、トムがアユミ、ローラがユウであった。三人ともが再演であったので、三人にそれぞれ新しい状況を付け加えた。アマンダのリカには〈今日、近所の人に、ローラのことを心配された。ローラさん、お仕事は？お家で何してるの？あら、大変ね。もうこれ以上、子ども達のことでも近所の人から何かを言われたくない〉であった。トムのアユミには〈アマンダに自分の大切にしていたモノを勝手に捨てられていた〉であった。ローラのユウには〈喧嘩しないで欲しい、大きな声で、叫ばないで欲しい、頭が痛くなる。やめてと思っている〉であった。トムの捨てられていたモノとしてアユミがケータイいうので、〈アマンダがトムの携帯電話を勝手に見ている〉という設定になった。リカ、アユミの二人のけんかがあまりにも迫真の演技だったため、終演後一瞬みんなは静まり返った。

休憩後、次の六場につながる物語を説明した。そして六場を演じることにする。ツダ先生に名簿の順番を聞き、最初の二人をサエとヒカリにする。サエは、「えーやりたくない」と言っていたが前に出てきた。ヒカリがローラを演じた。

この後、他にローラをマユ、アキラ、アユミが演じた。出席していた全てのメンバーが体験したので六場を終わりにした。このシーンの後、この物語がどうなったかを講師は話し始めた。ジムに婚約者がいたと説明すると、生徒たちが一斉に「ええええー！！！」と驚いた。リカは「どんな作者？」と言っている。なんてひどい物語を作るのだ、とでも言いたいかのようである。この後、コメントシート書いてもらって、この日の授業は終わった。

## 7 小括

本章では、実践研究の内容を記述してきた。

研究を実施した S 高校は、首都近郊の政令指定都市にある単位制による全日制課程の総

合学科高校であった。もともと W、Y 高校という県内普通科の中でも学力底辺校で、荒れた生徒も多く「課題集中校」と捉えられていた学校が統合してできた学校であった。

そうした問題のある学校の再編による新設校であった S 高校は、体験を重視していた。それゆえ、設けられた演劇の授業では、実際に身体を動かし、活動する内容で授業が行われてきた。演劇の授業を履修する生徒の中には、先輩から「楽しい」「テストがないから楽」などの評判を聞いて履修する演劇に特別な興味がない生徒もいる。つまり、演劇をやりたいたいからという積極的な理由で選択する生徒は少ないのが現状である。高校において演劇という実践的な活動を伴う授業を行う時に、教師として気を付けていることを明らかにした。

研究対象授業は、3年次の「演劇Ⅱ」の授業で行った。前年も演劇を履修した生徒の内、希望者がとった授業であった。履修生徒は10名（男子2名、女子8名）であった。授業の中で役を演じる方法として、スタニスラフスキーの台本を読む方法と、台本を読まずに大体の粗筋とその役の状況を元に即興的に演じる方法を用いたが、そのために生徒が行う実践課題を用意したり、戯曲を選定することが教師に求められる。

扱った題材は『ロミオとジュリエット』と『ガラスの動物園』であった。前者の作品を選んだ理由は、一つは若い男女の恋愛を描いている最も有名な作品である点で、もう一つは、主人公の二人には社会的な制約があることであった。後者の理由は、一つは家族の中での青年期の子どもの個人的な葛藤が詩的に芸術的に描かれているからであった。もう一つは、この家族か置かれた社会的な環境が、現代においても普遍性（類似性）を帯びているからであった。

以上のような作品の選定理由には、筆者の生徒に対する教師としての思いと共に、目の前にいる生徒にとって、興味関心に合致していたり、想像のしやすさなど、取り組みやすさを考慮したものであった。

最後の実際の授業の様子の記事においては、そうして考え、準備してきたものを、教師がどのように生徒に提供し、実践を促しているのか、その中での教師と生徒にどのようなやり取りがあるのかを描いた。

次章以降では、実際に役を演じる過程の生徒の経験を描いていく。それは、本章で示した研究対象授業から得た膨大なデータを分析することで見えてきた、生徒たちの役を演じる経験である。

## 第5章 台本を読むことから役を演じた生徒たちが経験した自己の動揺

### 1 本章の目的

本章の目的は、台本を読むことから役を演じた生徒たちが経験した自己の動揺を明らかにすることである。まず生徒たちが、戯曲の中の役という架空の人格に出会い、そして、その役を演じるようになっていくその過程を描く。その上で、台本を読むことから役を演じた生徒たちが経験した自己の動揺について考察したい。

### 2 台本を読むことから役を演じる過程

本章で対象とする研究対象授業の前半に行った役を演じる方法は、2章で明らかにしたスタニスラフスキーの台本を読むことから役を演じる方法である。その方法には手順と考え方があった。その手順と考え方に沿って、生徒の役を演じる経験が実際にはどのような経験だったのかをまず描く。

#### 2.1 認識の時期

##### 2.1.1 役と出会う

生徒たちは、春休み前に『ロミオとジュリエット』の台本を受け取った。

スタニスラフスキーは俳優が初めて役と出会う時が大事だと述べていた<sup>311</sup>。役の第一印象は俳優がその役を生み出す刺激剤になるからである。初めて生徒たちに作品名を伝えた時、サエは大きな声で「ロミジュリやりたかった！」と興奮して言っていた。またタツヤは「うわー懐かしい」と答えた。タツヤは中学の演劇部で演じたことがあった。

また今回は「ロミオとジュリエット」の内容を説明しないで台本だけを渡した。スタニスラフスキーは台本を読む前に先入観を持たないこと、第三者の意見をきかないことが大事だと述べていた<sup>312</sup>。春休みに個人で読んで来るように伝えた。生徒によっては、台本を読む密度が違う。時間をかけて深く読む人もいれば、まったく読まない人もいる。

どのように役と出会ったのかは初回授業時に確認できた。まず読んだ人、読んでいない人がいた。読んでいたのはアユミ、サエ、マユ、ユウ、ヒカリ、ソウタであった。全く読んでいなかったのがアキラとリカであった。曖昧だったのはタツヤであった。読んで来た人は、作品や役についての第一印象を持っていた。スタニスラフスキーは、台本を読んだ後に心や頭に刻み込まれる部分とそうでない不明瞭な部分があると述べている<sup>313</sup>。授業では読んでみて〈身近に感じた箇所〉と〈身近に感じない箇所〉を付箋に書いてホワイトボードに貼って共有した。

---

<sup>311</sup> スタニスラフスキー、『俳優の仕事—俳優の役への仕事〈第三部〉』、p.42

<sup>312</sup> 前掲書、pp.42-43

<sup>313</sup> 前掲書、p.46

〈身近に感じた箇所〉を最も沢山書いたのはサエであった。ジュリエットの有名な台詞「ああ、ロミオ、ロミオ、どうしてあなたはロミオなの…」を何枚もの付箋に分けて書いていた。逆にジュリエットの人生の内のピンポイントを書き出した生徒もいた。マユは「大切な人の事を悪く言われたときの反論（気持ち）」と1枚だけ書いていた。アユミは「親に引き離されることがあるんだな」と1枚書いた。またヒカリも1枚だけ「叶わぬ恋をしてしまう女、男心」と書いた。それぞれの身近に感じる内容は生徒の個性が表れていた。

台本を読んでこなかった人があげたのは表面的な部分であった。アキラは「男女とか、家族の構成」、リカは「乙女心」と書いた。

スタニスラフスキーは、第一印象は感情に直接訴えかけるものであり、俳優の一番深いところに痕跡を残し、その痕跡が将来生まれる人物像の萌芽になると述べている<sup>314</sup>。

### 2.1.2 分析する一外的状況や事実を挙げる

次にしたのは分析である。まず台本から分かる外的状況や事実や事件を挙げることである。それは、授業一日目の課題③「台本の理解」で行った。その中で特徴的だったのは、生徒がその外的事実や事件に衝撃を受ける様子であった。主に自分の感覚とは違う、自分の想像とは違う時に生徒たちは反応していた。

まず、ロミオはジュリエットに出会う前にロザラインのことが好きだったという事実に対してリカは「えー、酷い、別の人が好きだったの?」と言う。またリカはロミオが塀を乗り越えバルコニーの下まで行きジュリエットの前に突然現れることに対して「怖いよね」と隣のマユに言うなど、ロミオの行動に対して嫌悪感を示していた。また二人がパーティーで一目惚れしてすぐにキスをするという事実に対して多くの生徒が「キャー」「えー!」などと興奮していた。タツヤは「え、キス? 出会って一目惚れして、すぐにキス! 早!」と驚いていた。またユウはロミオがロレンス神父に何でも相談していることに「神父に何でも話すんだな」と反応していた。またジュリエットがロミオと一夜を共にしたことに、サエとアキラは「えっ13歳で?」と驚いていた。

生徒にとって大きな疑問となった所もあった。アユミは「身近に感じない箇所」に「ロミオが死んで、その後ジュリエットも死んだ。→ジュリエットは何を思って死んだ? →ロミオがいないのが嫌、だから死んだんじゃないか」と書いていた。何でジュリエットも死ななければいけなかったのか、ロミオが死んでしまってもその時点では自分は生きていたのかという疑問だ。自分だったら死なない、自分だったら生きたい、しかしジュリエットは死を選ぶ、それは何で? という自分とは違うから生まれた疑問であった。この疑問はサエも共有していた。アユミの疑問に対して「それ私も思った。私が言ったのもそれ」と共感していた。

このように自分と違うからこそその反発や驚き、疑問があった。生徒自身がこの過程で、

---

<sup>314</sup> 前掲書、p.42

スタニスラフスキーの言うような創造的な感情を呼び起こす刺激剤<sup>315</sup>を得ていたように感じた。

### 2.1.3 分析する—自分の中に同じ材料を探す

次にしたのは分析の次の段階である、生徒自身の中に同じ材料を探すことである。この作業は宿題とし、ワークシートに記入してもらった。同じ役でもその解釈は人によって違う。生徒がこれまで生きてきた人生で得た経験や、興味関心、性格がみんな違うからである。これ以降ジュリエットを演じた生徒を中心に描いていきたい。

宿題のジュリエットの内面についての回答から個々の生徒の解釈を見ていく。アキラは「家族に嘘つく人」と書いている。ジュリエットが両親に内緒で結婚をしてしまったからであろう。アユミは「一途だと思う」と書く。初めて恋をした人に全てを捧げたジュリエットは確かに一途である。サエは「お嬢様のお家関係が関わってくるから、そのお家関係を理解できぬ人」と書いている。敵対している家同士でありながら、対立する家のロミオに恋をしてしまったからだろう。ヒカリは「一途、意志が強い。←でも、一夜会っただけのロミオを好きになるってことは惚れっぽいのかも??」と書いている。マユは「やさしく、強い想いの持ち主」、リカは「13歳とは思えない強い心。←両親に言わずに結婚したり、ロミオを追って死ぬ所」と書いている。

宿題では自分と役の同じ所と違う所も書いた。役の内面と自分を引き寄せて書いていた生徒が数名いた。アユミ、ヒカリ、マユである。アユミは役と自分の同じ所を「一途な所が一緒だなと思った」と書いている。ヒカリは同じ所を「惚れっぽい。一目惚れする所」と書いている。二人とも役の内面で書いた同じ言葉を使っている。マユは同じ所を「自分の意志をしっかりと持っている所。結局は自分で解決しようとする所」と書いている。マユがジュリエットの内面として書いた「強い想いの持ち主」と共通するような、自分の意志、自分で解決するという「自分で」どうにかする強さがある。

アキラは「恋に盲目な所、自分勝手な所」と書いている。アキラも恋をすると盲目になるようだ。サエは「さみしいと思いつつ、自分勝手な所」と書いている。リカは「親の言うことを聞いて、自分の嫌な事をしない（流されない）」と書いている。親の言うことには流されないということだろう。

違う所についてはどうか。アキラとサエは育った環境の違いを挙げている。アキラは「姫じゃない所」、サエは「お嬢か、お嬢じゃないか」と書いている。お金持ちの家に生まれたジュリエットとお金持ちではない自分との差を感じている。

アユミとリカは死に対する意識を挙げている。アユミは「私だったら愛する人のために死を選ぶことは出来ないなと思った」、リカは「死を覚悟している」と書いている。死はやはり大きな事柄である。現実には即して考えてみるとジュリエットのように死を選ぶことは

---

<sup>315</sup> スタニスラフスキーは、俳優を刺激する素材という意味で「刺激剤」という言葉を用いている。スタニスラフスキーにはこのような喩えや擬人化表現が多い。

出来ないとはっきりと自分との違いを感じたようだ。

マユとヒカリは親に対する行動を挙げている。マユは「親に反抗する所」と書いている。マユは親に反抗したことがない。ヒカリは「意志が強い、お父様の言いなりにならない！感じとか」と書いている。自分は意志が強くない、また自分はお父さんの言いなりになってしまうと認識している。

宿題では演じる場面でその役はどのような状況に置かれており、どのように気持ちが動いているのかも書いてもらった。演じる前に自分でその場面がどのような状況かを理解するためである。またこの場面の状況と同じ様な状況や気持ちが自分の経験としてあるかも尋ねた。生徒たちは台本の同じ場面を読んでもそれぞれ捉え方は違った。

アキラとサエは恋という事象から理解している。アキラは状況を「ロミオと結婚したいのに、家柄の原因で自由に恋ができない」、気持ちを「ロミオへの揺るがぬ思い」と書いている。親に無理やり勧められた結婚に従うことができないジュリエットは自由に恋ができない状況である。それでもロミオへの揺るがぬ思いがある。サエは状況に「お家柄が違うから、一緒になってはいけないのに、恋に落ちてしまって、死んだふりをしたつもりなのに、ロミオは死んでしまって、それを見て本当にジュリエットは死んでしまう話」と書いている。気持ちの欄には「ずーとどうしたらいいか迷ったり、もやもやしたりする気持ちでいっぱい動いてる」と書いている。アキラの「揺るがぬ思い」とは反対に「迷ったり、もやもやしたり」していると書く。サエはジュリエットの心の揺らぎを感じている。アキラは恋をしているが、サエは同じ経験は「まだない」と答えている。

アユミは人生をどう生きるかという視点で理解している。状況について「人生を自由に生きることができないという状況に置かれていると思う」、気持ちについて「自分の人生は自分で決める…！みたいな…」と書いている。同じ経験は「内容とか状況は全く違うけど、親に反抗して自分で決めた道を進むという強い気持ちを持つことがあった」と書いている。アユミがジュリエットを見る視点は自分の人生をどう生きるかという部分であった。それはアユミ自身の経験が反映していた。

リカ、マユ、ヒカリは親との関係という軸で理解していた。三人は状況について「両親、乳母に助けを求めたが叶わなかった」という状況を共有している。しかし気持ちについてはリカとマユ、ヒカリとでは違った。リカは気持ちについて「悲しい→最悪→自分でどうにかすると決心」と書いている。マユも「悲しい気持ちから怒りがまざり、自分自身の意志をしっかりもつ強い思いがある」と書いている。二人はジュリエットが自分でどうにかしている所を捉えている。リカは同じ経験は「ない」と書く。マユは同じ経験については「このような状況はないですが、もしその状況になったら自分はジュリエットのように『大切な人のためなら』と思います」と書いている。

一方でヒカリは「ロミオを愛してる気持ちは変わらず、お父様に何を言われても、他の人と結婚しない！！気持ちを曲げない」とロミオへの愛に貫かれた気持ちは書いているが、リカやマユのように自分でどうにかするという気持ちには至っていない。またヒカリは同

じ経験について「ない。結婚をしたことないし、させられそうになったことはないから。親に見捨てられそうになったことはあるかな…??」と書いている。親に見捨てられそうになるという親とのネガティブな関係を思い出していた。

これらの作業を通じて、生徒達は自分自身の経験や、情緒的記憶の中から、役を演じるための材料を自然と見つけ出していっていることが分かった。生徒個々の経験、記憶が関わるため、自ずとそこに違いがあった。

## 2.2 体験の時期

次は体験の時期である。本実践では「能動的空想」と「練習」の段階である。

### 2.2.1 想像力—俳優の中に大切にしまわれていたもの

ここから台本の解釈から離れて想像力の領域に移った。課題⑤の「能動的空想」の経験である。ジュリエットの部屋を想像し、その部屋にロミオと出会ったパーティから帰って来た所を想像した。以下はこの課題をやってみた講師の主観的な経験である。

私はロミオと出会ったパーティの後、自分の部屋に戻ってきた。広い部屋だった。白い椅子が置いてあった。しかし私は椅子に座ることができない。胸がドキドキしている。とても落ち着いていられなかった。着替えることもできずに、椅子の周りを落ち着かずに歩いていた。次第に胸の苦しさがつのり、外の空気を吸いたくなかった。そしてバルコニーに出る窓を開けバルコニーに出た。自然と夜空を見上げていた。

演じるにあたって出てきた胸のドキドキや息苦しさは、これまでの自分の経験の中にあることだった。人を好きになったことがある人は経験したことがあるだろう。特に初めてその感覚を知った初恋の戸惑いはこの課題を演じることで思い出された。その感覚はジュリエットの部屋に入った時に思い出された。スタニスラフスキーは、想像力は、俳優の中に大切にしまわれていたものであると言っている<sup>316</sup>。想像する時に喚起されるのは、そうした俳優自身の中に大切にしまわれていた思い出、感情、感覚であり、それはその場面の外的な状況を知り、自分の中でその状況を空想することで思いがけなく自然に出てくるものである。

### 2.2.2 我あり

スタニスラフスキーは能動的空想を経ると「我あり」の段階になると述べている<sup>317</sup>。戯曲の生活の中に存在し生存し始める。ジュリエットの部屋の能動的空想の課題はそれを可能にするものであった。リカはこの課題時の演技について「話を聞いているよりも、自分で演じてみることで、思ったより色々な感情がうずまいているのかなと分かりました」と書いている。話を聞いている時とは、情報を外から眺めている時である。リカはその段階では分からなかったことが、ジュリエットの部屋を想像し、その想像の中に入ってみることでジュリエットの内的な感情を感じる事が出来たようだ。

---

<sup>316</sup> スタニスラフスキー、『俳優の仕事—俳優の役への仕事〈第三部〉』、p.67

<sup>317</sup> 前掲書、p.74



スタニスラフスキーはそうした「我あり」の状態になると、行動への欲求が生まれるという<sup>318</sup>。講師は外の空気が吸いたいと思い、バルコニーへ出る窓を開ける行動をとった。息苦しいから空気が吸いたい、というのが行動への欲求である。すると講師の私にも発見があった。ジュリエットがバルコニーでロミオへの愛を語るという有名なシーンが、突飛なものでもまったくの架空の出来事でもなく、身近なものになるという発見であった。

一方で、マユは能動的空想の課題で演じた感想を「気持ちはできていたが、行動に表すことができなかった」と書いている。台本を読んだり、事実を知ることによってそれらの情報から気持ちを想像することはできていた。しかしそこから行動は出てこなかった。この時点でのマユはまだ「我あり」の状態に至っていなかった。

### 2.2.3 体験する

次に生徒たちは三幕三場と三幕五場を具体的に体験することになっていた。実際にこの場面を演じてみる課題⑥⑦「練習」である。

三幕五場の「練習」で、ジュリエットを演じていたリカが、台本の台詞《誰の声かしら？お母様だわ》を指しながら「どうやってこの台詞言うの？どういうこと？入って来たの見てないの？」と聞いてきた。私は、お母さんが入って来た時ジュリエットは窓辺にいて入口に誰が来たかすぐに分からないのではないかと答える。リカは「そういう事か、そんな広い部屋住んだ事ないから分かんないわ」と笑う。また一度演じてみた後の確認の時間にリカが「この椅子にいつ座るの？」と白い椅子を指差して聞いてくる。私は「リカが座る気持ちになるかどうかだよ」と言うと、それを聞いていた監督のサエが「座らないよね、この状況だよ」と言う。リカも「確かに一。座ってる場合じゃないよね」と言う。さらにリカは台本を持って「この罰当たりなおいぼれって誰に言ってるの？」と聞いてくる。私は「乳母だよ、出て行った乳母に対して言ってるんだよ」と伝えると「そうなんだ」とリカ。私は更に「乳母に怒ってるんだよ」と言うと、リカ「あ、そういう事なんだ」と納得したような表情である。私はおどけて「だから椅子はもしかしたら、こうして持ち上げるかもしれないよね」と言って椅子を持ち上げる仕草をする。「こう、怒って」と言うとリカは笑っている。リカ「いや座らないわ、やっぱ」と言って、椅子に座っている場合じゃないと思った様だった。

アユミは練習の日のコメントシートに「今日で状況とか色々理解できたので、セリフを言えるようになったら、もっと動きとかも出てくるんじゃないかなと思いました」と書いている。この日乳母を演じていたアユミが「この台詞ってどういうこと？乳母ってどういう気持ちなの？ロミオのこと、良いって言ってたのにパリスって言うの？」と講師に聞いてきた。講師は「あー、今までロミオとの結婚も承知していた乳母だけど、ここはパリスと結婚した方が良いって言うんだけど、まああれかな、ジュリエットを思ってそう言っているのかもしれないよね」と伝えると、アユミは「あージュリエットを思ってね」と納得

---

<sup>318</sup> 前掲書、p.98

した表情をしていた。自分がジュリエットを演じるだけでなく、その場面の他の役を演じることでその場面についてのジュリエットを取り巻く状況が分かり、そうすると動きも自然に出てくるのではないか、ということである。アユミは状況を理解すれば想像も膨らみ行動も伴う、つまり演じることができると思えてきたようだった。

生徒たちは実際に台詞を言いながら演じてみる練習の過程で、台詞と行動とその行動を起こす心の状態を確認していった。スタニスラフスキーは、行動とは単に歩き回ったりジェスチャーしたりする身体の動きにあるのではなく、心の動きや欲求にあるという<sup>319</sup>。気持ちがかれば、自ずと行動も起こるという考え方である。

しかし、実際に身体を使って演じてみるとうまくいかない事態が起こる。スタニスラフスキーは感情が混沌としている時や課題の論理と一貫性が欠けている時には、真の有機的な体験は起こりえないという<sup>320</sup>。

アキラは台本の台詞《そうなりますよう》を指差して「ここどういう事？」と聞いてきた。私は「ここは、それまでロミオの事を良いと言っていた乳母に、ロミオじゃなくてパリスと結婚するように言われた所じゃん？」と状況を説明すると、アキラは少しふくれて「分かるよ」と答える。「でもそうなりますようって意味分かんない」と怒ったようにアキラが言う。私も確かに分かりにくいと思った。「うーん、なんか、もうあんたなんか、って乳母を見限った様にそっぽを向く感じ？」と伝える。私は説明しておいてそれが本当にそうか分からないなと感じた。アキラは難しい顔をして「うーん」と言っている。私は自分で考えて貰おうと思いそれ以上何も言わなかった。アキラは「難しい。台詞が長くてよく分からない」と言い捨てて練習に戻った。アキラはこの日のコメントシートに「感情の揺れ動きが多くて難しい」と書いている。

この練習の日、ジュリエットを演じたマユもコメントシートに「悲しさを表すのが難しかった。罰当たりな～の所がうまくできないと思った」と書いている。生徒たちはこのシーンのジュリエットを演じることの難しさに直面していた。マユもアキラも練習の日は納得のいく演技はできなかった。

## 2.3 具象化の時期

この授業の最後の課題は「本番」であった。練習してきた三幕三場、三幕五場を一人ずつ演じた。

### 2.3.1 自分の中での論理的な一貫性

四日目の授業では、本番の前に「目的・課題」を書く課題を行った。練習ではジュリエットを演じる難しさを感じている生徒も多かった。それはジュリエットの複雑な感情を表現する難しさだった。この課題は、そうした難しさを自分の言葉で整理する作業でもある。スタニスラフスキーは課題の論理と一貫性が欠けている時にも、真の有機的な体験は起こ

---

<sup>319</sup> 前掲書、p.102

<sup>320</sup> 前掲書、p.117

りえないと言っている<sup>321</sup>。生徒たちは論理的な一貫性を得て演じることができたのだろうか。

アユミは、出番になるとさっと台本を持って舞台に出てきた。他のメンバーの準備が整うまで舞台上で立ちながら台本を見て台詞を繰り返し声に出して確認していた。開始の合図の直前、もうすぐ始まると思ったアユミは舞台上手側のバルコニーの位置につき舞台中央の部屋に背を向けて外（舞台袖）を見る姿勢となる。

開始の合図。舞台下手の部屋の入口から母役のサエが入ってきて「ジュリエット、まだ起きているの？」と声をかける。アユミはその声に振り向き不安そうな声で「誰の声かしら？…お母さまだわ」と言い演技が始まる。しばらくして父役のソウタが出てきて結婚を承諾しないジュリエットに怒り出す。ソウタは「いやなら箕の子にでも乗せて引きずってやる！くそこの青ぶくれ！こしゃくれ！この白ナマズ！」と怒りながら大きな声でアユミに近寄って行く。アユミは跪いて懇願するように「お父さま、跪いてお願いします。怒らないで、一言だけ聞いて！」と声が高ぶる。父が出て行くと、床に座っていたアユミは立ち上がり母の所に駆け寄りながら「ああ、優しいお母さま、私を見捨てないで！」と言う。母にも「もう知りません」と見限られると、下手側にいた乳母役のユウに近寄り「いい知恵を貸して！」と助言を求める。乳母に「役に立たないのなら死んだも同然」と言われると、アユミは真顔になりびっくりしたというように「本気で言ってるの？」と乳母に言う。乳母の次の「本気で本心」という言葉にアユミは乳母に背を向け、「そうなりますよう」と冷たく言う。そして乳母には本心を見せまいと外向きの声で「お前のおかげですっきり気持ちが和んだわ」と乳母を部屋から追い出す。部屋に一人になり舞台中央で「罰当たりな老いぼれ」と言った後、気持ちを吐き出すように大きな声で「あああ！恐ろしい悪魔！」と続ける。「何もかもダメになっても、死ぬ力だけは残っている」と最後の台詞までアユミは集中して演じていた。

アユミは本番直前に行った目的・課題のワークシートの〈18 ジュリエットが残った母に、見捨てないで、結婚を引き延ばしてと訴える〉に「なんとかしてロミオと結婚したい。知らない人との結婚をなしにしなきゃ」と書いていた。なんとかしてこの状況を変えたい、変えなければという思いがある。そしてアユミはこのシーンの最終盤に向かっては、乳母との関係を軸に論理的な一貫性を見出していた。〈20 ジュリエットは、最後の頼みの綱、乳母に助けを求める〉には「父も母もダメなら、乳母に頼もう」と書き、〈25 ジュリエット、乳母が部屋から出たとたん、『罰当たりなおいぼれ！』と叫ぶ〉には「頼りにしてたのに。もう自分で解決しなきゃ」と書いている。乳母を頼りにしていたからこそ乳母との決裂が大きく、自分で解決するというアユミのジュリエットに論理的な一貫性をもたらしていた。アユミは本番のコメントシートに「完全な味方がいなくなって、一人でやるしかないという気持ちがでてきたかなと思う」と書いている。アユミはその論理的な一貫性を軸に、自

---

<sup>321</sup> 前掲書、p.117

分でどうにかするという一点に向かって演技をすることができた。

### 2.3.2 捉えがたい手段や方法でも伝えられる

スタニスラフスキーは、役を演じる俳優が目や顔、手やジェスチャー、行動などによってその役を作っていくが、しかし俳優の身体的器官ですら、超意識的な目に見えない感情や心的体験の多くを伝えることができないと言っている<sup>322</sup>。それらのものを伝えるためには別の方法があるという。それは人と人のお互いには目に見えない心のエネルギーである。

マユは本番の演技では、身体的な大仰な表現はほとんどしていなかった。しかしその日のマユのジュリエットの演技から伝わるものがあった。マユは本番のコメントシートに「前よりも感情は込めることができたと思う」と書いていた。事後インタビューで本番の日の心の中はどんな状態だったか尋ねると「どんな状態？ なんか、無意識に、役のまま、こんな感じなんだろうなって勝手に動いている感じですかね。自然的に動いてたかな、って感じですよ」と答えた。マユは「表現したい」と思っていたわけではなかった。無意識的に、自然に勝手に動いていた。何かを見せなければ、伝えなければという意識ではなく、マユは役のまま動いていたという。その表現に観客である仲間たちは自然な拍手を送っていた。目に見えない交流がそこにあったのである。

一方で、本番はうまくいかなかった人もいた。スタニスラフスキーは、うまくいかない時は分裂と停止が起こっている、と説明していた<sup>323</sup>。台詞を相手に譲って黙るやいなや、役の人物の心の糸が途切れてしまい、俳優の個人的な感情で生きはじめてしまうときに分裂と停止が起こる。生徒にもそれは起こっていた。サエは本番のジュリエットの演技で台詞の言葉につまんでしまい、その失敗を笑ってしまった。そこからは後は、ジュリエットの台詞を一生懸命ただただ読むだけになってしまった。そのように一度失敗して、自分の感覚で生き始めてしまうと、役の人物の心の糸が途切れてしまうのである。

## 3 生徒たちの経験した自己の動揺

本節では、台本を読んで役を演じることで生徒たちが経験した自己の動揺について考察する。

### 3.1 役と自分との違いに動揺する

まず、生徒たちは役と出会う過程で役と自分との違いに衝撃を受けていた。台本を読み、台本に書かれた事実を確認していくことで、その役が経験していることを知ることになる。生徒たちはその役がどんな人で、どんな環境に置かれているのか、どんなことを経験しているのかを、自分がその役を演じるという視点で見ることになる。すると、今現在の自分そのものと対峙することを迫られる。

サエは、事前質問紙のやりたい役に「ヒロイン、死んじゃう役」と書いていた。そして

---

<sup>322</sup> 前掲書、p.185

<sup>323</sup> 前掲書、pp.116-117

台本がロミオとジュリエットだと分かった、「ロミジュリやりたかった」と興奮して言っていた。どんなお話か聞いたことがあったのだろう。「ヒロイン」を演じたい、しかも「死んじゃう」ような悲劇のヒロインを演じたいと思っていた。そしてその役を演じられることに喜んだ。台本もちゃんと読んでいた。ジュリエットの好きな台詞もあった。演じる前は、サエは楽しみでしようがないという感じであった。

しかしサエはジュリエットと自分との違いに段々と直面してくる。まず、お嬢様かお嬢様でないかという違いである。サエは最初にジュリエットを演じた日のコメントシートに「もうちょっとジュリエットみたいに上品な性格になりたい」と書いている。ジュリエットの台詞が「誰の声かしら？お母さまだわ」というような「上品な」言葉使いだからである。自分は使ったことのない言葉使いだと思った。やっぱりお嬢様は違うなと思った。また13歳で、大恋愛の末に親に内緒で結婚をしたり、ロミオと一夜を共にすることにも驚いた。サエは同じような経験は自分には「まだない」と自覚していた。またサエが理解できなかったのは、13歳で死をも選んでいたということだ。サエはジュリエットが死を選んだ部分を「すごい所」と言っていた。どうしてそんなことができるのだろう、と思ったことだろう。自分だったらそんなことができるだろうか。いや自分には到底できない、という自分を発見した。

演じる前には安易に「ヒロイン、死んじゃう役」をやってみたいと考えていたが、実際に演じてみようとする、その自分との経験の大きな違いに動揺してしまったのである。サエは結局、最後の本番の演技でも、慣れない言葉使いの台詞につまずいてしまい、ジュリエットを全うできなかった。サエは本番の日のコメントシートに「ジュリエットはやっぱりお嬢様だから、とても難しかったです。でもジュリエットのように命がけの恋はなんかすごいなと思いました」と書いている。

サエのように役と自分の違いに動揺するのは、その役を演じることに高い期待を持っていたからである。期待や憧れが大きければ、自分と違うことでの落胆も大きい。このように生徒たちは、役と自分との違いに直面することで動揺していた。青年期の自分とは何かという問題に直面する彼らにとっては大きな自己の動揺である。

### 3.2 役の感情を表現できないことに動揺する

もう一つは、生徒たちが実際に役を自分の身体を使って演じる段階に不安を感じていたことが分かった。表現できないことに対する不安である。

マユは「行動に表すことができない」「感情を表すことが難しい」と訴えることが多かった。またマユは「現実を受け止め、愛する者と離れなければならないという気持ちと一緒にいたい気持ちの葛藤が難しい」とジュリエットの葛藤も感じていた。それゆえ、さらにそれを表現することの難しさがマユに迫っていた。またアキラも「感情の揺れ動きが多くて難しい」と表現することの難しさを訴えていた。三幕五場のジュリエットは感情の振幅が大きい。一時に多くの感情が揺さぶられる出来事が起きるために、ジュリエット自身も混乱している。

生徒たちは役を体験していくにしたがって、台本を見たり読んだりしていただだけでは分からなかったその役が感じていることを自分の身体で感じることになる。するとその感情は、自分の経験したことのないような複雑な感情であることを知っていく。自分の愛する人が罪を犯してしまい、追放させられてしまう。そんな悲しみがあるのに、自分の親はそれを知らず自分に他の人と結婚しろと言う。様々なことがいっぺんに襲ってきて混乱している役が経験していることを想像することは、想像するにとっても難しい。その役を演じるからといって、台詞を口に出して言ってみたとところでその役が経験していることを自分が本当に経験することはできないと感じる。そうした役の経験が自分は経験したことがないことであることを知ることで生徒たちは動揺する。そしてさらにそれを表現することに不安を感じるのである。

アキラの本番は練習の時よりも成功した感覚があった。本番のコメントシートに「この前より感情が込められたと思う。ジュリエットがここでどんなにロミオと結婚したいのかの気持ちが強いのか分かった」と書いている。前節で明らかにしたように、徐々に自分の似たような経験を思い出し、自分の中にある信念を確かなものにするすることで、その役をつかむきっかけになる。アキラはこの場面のジュリエットを「ロミオと結婚したい気持ちの強さ」を軸にして一貫した感情を見出していった。アキラは乳母に裏切られた後の〈22 ジュリエット、乳母のその言葉ですっかり気持ちがなごんだ。と乳母に伝える〉の目的・課題に「うるせえくそばばあ」と書いていた。言葉は悪いが自分が愛するロミオを馬鹿にする乳母への怒りとなった。ロミオへの気持ちの強さを軸にしたアキラの論理的な一貫性であった。

表現することの不安に直面して動揺しても、最終的にはアキラのように役の複雑な感情を自分のものにしていく過程があった。自分には経験がないことを、自分の仕方経験していく時の不安そのものは、青年期の彼らにとっての大きな動揺となる。しかし経験のないことを演じるそこには彼らの挑戦がある。自分の可能性を広げるといふ挑戦である。その挑戦の中での動揺であった。

#### 4 小括

本章の目的は、台本を読んで役を演じた生徒たちがどのような自己の動揺を経験したのかを明らかにすることであった。

生徒たちは役を演じる過程で、まず役と出会っていた。そして自分の身近に感じた箇所と身近に感じなかった箇所を明らかにしていくことで、自分が演じる役を自分の中で創造していく準備をしていた。

また台本から分かる外的事実や事件を挙げていく中で、生徒たちは自分の感覚と違うこと、自分の想像とは違う事に驚いたり嫌悪感を示したりしていた。またなぜこの役はこのような行動を取るのだろうかという疑問を示したりしていた。自分だったらそうしない、なぜだろうという疑問であった。

次は役を分析する作業の中で、役のことを自分で理解すると同時に、自分自身の中に役と同じ部分を探すことをしていた。同じ役を演じるとしても生徒一人一人でその役をどう理解するかは違った。それは生徒がこれまで生きてきた人生で得た経験や、興味関心、性格が違うからである。役を自分と引き寄せて理解している人や、自分の興味のある事柄から理解している人がいた。また演じる場面についても生徒によって理解の仕方が違った。恋という事象を中心に理解する人、人生をどう生きるかという視点で理解する人、親との関係という軸で理解する人がいた。そうした作業を通じて、自分自身の経験や記憶の中から役を演じるための材料を自然と見つけ出していた。

体験の時期では、台本の解釈から離れて想像力の領域に移っていた。実際に身体を動かしてこれまで得てきたことを想像することで、自分がその役であるかのように感じる体験をしていた。それができているように見えた人とそうではない人がいた。できていた人は想像の中に入ってみることで役の内的な感情を感じることができていた。またさらに役を体験していくために、実際に演じてみる過程で、台詞と行動とその行動を起こす心の状態を確認していた。その中で役の感情が分からず混乱する生徒もいた。感情が混沌としているとその役を体験してみることができなかった。

具象化の時期では、本番の前に、目的・課題を自分の言葉で書くことで、演じる場面における役の内的感情を整理する作業をしていた。その作業の後に、本番として一人ずつ演じていった。その本番に自分の中での論理的な一貫性を得て演じることができた人とそれができなかった人がいた。できた人は役の複雑な感情も、自分で書いた目的・課題に沿って理解し、ただ台詞を言っているだけではなく、その台詞が自分の言葉として話され、その感情に沿って行動を起こすことができていた。できなかった人は、台詞につまずき、役の理解も追いつかず、台詞の言葉を追うだけになってしまっていた。

次に生徒たちが経験していた自己の動揺について考察した。

生徒たちは役と自分の違いに多くの反応を示していた。台本から役を演じるこの方法は、役との出会いから自分の感覚を大事していく。役についての理解も自分との関係で理解することになる。その過程でその役と今現在の自分は対峙することを迫られる。すると、役のように自分にはできない、役のような経験はしたことがないと思う。この役は自分に合うのか、自分にできるのか、といった不安になる。それが生徒たちにとって自己の動揺となっていた。

役と自分の違いに動揺するのは、その役を演じることに高い期待を持っていた生徒の方が大きかった。期待や憧れが大きければ、自分と違うことでの落胆も大きいのである。逆に期待が低いと役と自分の違いによる自己の動揺は起きなかった。

もう一つは、その役の複雑な感情を表現できない不安から生じる動揺であった。その役を演じることを任せられれば、その役を演じなければというプレッシャーもある。うまく演じたいという思いもある。しかし実際に役を体験していくに従って、その役が感じていることを感じていくと、自分には体験したことがないような複雑な感情であったことが分か

る。自分はこんな感情を表現することができるのだろうかという不安を感じるのである。それが生徒の自己の動揺となっていた。最終的には、自分の中での論理的な一貫性を見出すことで演じることができる。しかし、それを見出せずうまくいかなかった生徒もいた。



## 第6章 即興的に役を演じた生徒たちが経験した自己の動揺

### 1 本章の目的

本章の目的は、即興的に役を演じた生徒たちが経験した自己の動揺を明らかにすることである。まず生徒たちが、物語や役の与えられた状況を知り、即興的に身体を動かすことでその役を演じるようになっていくその過程を描く。その上で、即興的に役を演じた生徒たちが経験した自己の動揺について考察したい。

### 2 即興的に役を演じる過程

本章で対象とする研究対象授業の後半に行った役を演じる方法は、2章で明らかにしたスタニスラフスキーの即興的に役を演じる方法である。その方法には手順と考え方があった。その手順と考え方に沿って、生徒の役を演じる経験が実際にはどのような経験だったのかをまず描く。

#### 2.1 物語の設定を取り入れる

題材は『ガラスの動物園』であった。この劇は父親のいない家族（母アマンダ、姉ローラ、主人公トム）の物語である。

生徒たちにその物語のある程度を私の口頭での説明とレジュメで伝えた。その中で生徒たちは様々な反応をしていた。サエはレジュメに書かれたローラの〈与えられた状況〉を読んで、同情したように「ローラ、高校中退だって」と隣のアキラに言っていた。また講師が「この家にはお父さんがいません。だいぶ前に家を出てしまったのです」と言うと、タツヤが「何で？何で出てったの？」と聞いてくる。台本にはその理由は書いていないと伝えるとタツヤは「借金かな？ギャンブルかな？」と楽しそうに想像している。物語やそれぞれの人物の戯曲から分かる事実に対して、生徒たちは自分の気になる部分に声を出して反応していた。

#### 2.2 指示された身体的行動の狭い範囲を厳格に守る

次にしたことはその物語の登場人物がする最も小さい身体的行動を自分自身として演じることである。

生徒たちがまず演じたのは一場の夕食の場面であった。この場面は〈三人は、いただきます、といって食べ始める〉という行動から始まる。舞台上にはテーブルと3つの椅子が用意されていた。中央に母親のアマンダ、上手側の椅子にトム、下手側の椅子にローラが座る。生徒たちは役として演じるが台詞は自分の言葉である。中央に座ったアマンダ役のアユミは右手に座っているトムに向かって困ったような顔をし「トム、ほら、手を出して、挨拶するんだから」と言い、手を出すように促した。トム役のタツヤは、食事の挨拶をするために母親に「手を出して」と言われるのはとても嫌なことだという顔をしながら渋々と手を出し、ふてくされたような小さな声で「いただきます」と言って食べ始めた。

次は〈アマンダは、トムの食べ方を注意する〉という行動であった。アマンダ役のリカ

はトムを見て「ちょっと汚い、手を使ったりして。二十歳にもなって、そんな食べ方をし」と怒った。すると、トム役のスウタは面倒くせえなという顔をして「いいじゃん、何がいけないの？何？うるさいよ」と答え、「もう、いいよ」と言って椅子から立ち上がる。アマンドは「ちょっと、トムどこ行くの？」と言うと、トムは「タバコ！」と言い捨ててベランダに向かった。

このように指示された身体的行動の狭い範囲を、生徒たちはその役として、かつ自分自身として自然に演じていたように見えた。スタニスラフスキーはその狭い範囲を「心を込めて、正しく、自分自身として」実行することが大事だと言っていた<sup>324</sup>。生徒たちは正しく行うためにしていることが三つあった。

一つは演じる場所の確認である。リカはこの場面のアマンドを演じる前、舞台に出てきて、舞台上に配置されたテーブルと椅子、そして上手の台所の場所を指しながら「こっちが台所だよ」などと確認していた。レジュメではアマンドが台所にデザートを取りに行くという行動が指示されていた。演じる時に自分の出ていく場所が分からなくなるように事前に台所の場所を確認していた。それは自分の行動に変なつまずきや、一貫性を欠く行動がないようにするためであった。

二つ目は相手役の確認である。生徒たちは頻繁に相手役を誰が演じるのかを確認していた。トムを演じるタツヤは、アマンドを演じるのがサエに決まるとサエに向かって「アマンド？」と確認する。トムを演じるサエは、アマンドを演じるマユに「ママでしょ？」と確認していた。これらは自分が演じる役の行為が誰に向かっていているのかを自分で把握しておくためである。

三つ目は流れの確認である。この流れの確認は、単に物語がどう進むのかということではなく、行動一つ一つがどのようにつながっているのかを確認するものであった。三場のアマンドとトムのけんかのシーンの前に、トム役のアユミはトムの椅子に座り準備をしていた。そこにアマンド役に決まったリカが入ってきた時、アユミはリカに対して「叱って、私を叱ってくれ～」と言った。これはレジュメに指示されていた「アマンドがトムの詩作を邪魔する」という行動を指している。このアマンドの「叱る」という行動があることで、トムは家を出て行く。そのため相手役のリカにその行動を要求したのである。そうして事前に自分の演じる役に起こる出来事のつながりを確認しておくことで、自然に行動することができるのである。

### 2.3 自分自身として演じる

生徒たちは即興的に自分自身として演じるためにしていたことが三つあった。

一つ目は相手役をどう呼ぶかという調整であった。三場でトム役を演じることに決まったサエは舞台上に出てきてトムの部屋の椅子に座り、この場面の状況を確認していた。相手役を確認し、流れを確認している中で、トムが母親に向かっていう言葉として「ママが

---

<sup>324</sup> 前掲書、p.381

働けばいい、みたいな？（ことでしょ？）ママでいい？」と講師にきいてきた。自分がこの状況に置かれたらどんな風に母親に反抗するだろうかと想像する中で出てきた言葉だった。サエにとっては「お母さん」と呼ぶことよりも「ママ」の方が自然だったのだろう。

二つ目は役の性別を自分に合わせることであった。三場でアキラはトムをやりたい、と言いつくことになったが、直前に「えっこれ女でもいいの？」ときいてきた。アキラは、家計のために倉庫で働き、唯一好きなことをしている時に、母親にそれを咎められるという役柄であるトムを演じたいと思った。しかし「男の感じが分からない」と言う。講師はそれを了承しアキラはトム役を女として演じた。その時の相手役アマンドを演じるようになっていたタツヤも、当初は母親として演じるつもりだったが、アキラの変更に伴って「じゃあ、俺パパ？（にする？）」と言うのでそれを了承した。それによって物語の前提に思いがけず変更があったが、アキラにとっては女として、そして娘として演じることの方が自分自身として演じやすかったのだろう。別の組でサエがトム役に決まった時に、私がサエに「娘にする？」と聞くと、サエは「うん、娘の方が」と答えた。サエもトムを自分の性にし、娘として演じた方が自分自身として演じることができると思ったのだろう。

三つ目は、自分の分かることだけを演じることであった。スタニスラフスキーは、最初には自分の分かることだけ、そこに真実が感じられること、心から信じられることを演じてごらんと言っている<sup>325</sup>。生徒たちも自分の「分かる」感じを捉えていた。アキラがトムを娘として演じることになったため、タツヤ演じる父は、働かず、家計を全て娘に押し付けるという設定になった。それについてアキラに「怒れる？」と講師が確認すると、アキラは真顔で「怒れる」と即答した。それを聞いた客席にいたサエも「めっちゃいいじゃん、めっちゃ怒れるわ」と憤慨するように声を出した。この設定は他の生徒たちにも「分かる」という感覚があった。もし自分が働かない父親に全てを押し付けられて、しかもその働かない父に自分の好きなことをやるなど咎められると想像したら、やり切れないという感覚が教室全体に広がっていた。この父親を演じたタツヤに対して「クズ」というヤジが客席から飛んだ。

## 2.4 論理的な一貫した行動の流れの嘘と真実

即興で演じていると、うまくいく時と、流れが中断してうまくいかない時があった。スタニスラフスキーは、そのうまくいった時の流れのことを論理的な一貫した行動の流れと言っていた<sup>326</sup>。以下、生徒たちが即興で演じた三場の演技について、どのように演じられていたのかを詳しく分析したい。

まずうまくいった時のことである。三場では舞台上手側にトムの部屋があり、そこに置かれた机でトムは小説を書いている。舞台中央にある食卓からつながるトムの部屋にアマンドが入ってくるころからこの場面は始まる。食卓にはローラが座っている。以下はそ

---

<sup>325</sup> 前掲書、p.381

<sup>326</sup> 前掲書、p.395

の場面のアマンダ役をサエ、トム役をタツヤが演じた時の会話である。

アマンダ (サエ)：コンコン、(部屋に入る) ねえ、今日もまた小説書いてんの？

トム (タツヤ)：(入ってきたアマンダに向かって) 何、勝手に入ってきてんの？

アマンダ (サエ)：(トムの机の前に立って真剣な声と表情で) えーなんで、もうちょっとさ、なんだろ、なんかもう小説なんてやめてさ、もうちょっとちゃんと働いてくれない？ (a)

トム (タツヤ)：ちょ、うるさいんだけど

アマンダ (サエ)：(表情を変えず) 困る。

トム (タツヤ)：うるさいんだけど

アマンダ (サエ)：(右手をトムに向かって振り開きながら) あの一家計をもうちょっと支えて欲しいんだよね。

トム (タツヤ)：いや別に、

アマンダ (サエ)：(トムの言葉をさえぎって) お願い。あの、映画も観に行くし夜。

トム (タツヤ)：(手元の小説を指さしながら) いや俺の自由じゃん、それは。やる事ちゃんとでもやってるし。(声が大きくなる)

アマンダ (サエ)：(語気を強めて) もうちょっとさ、真面目に働きなよ、なんかさ、小説と曖昧になってない？ (b)

トム (タツヤ)：じゃ、何？俺は小説家やめろって事？

アマンダ (サエ)：(間髪入れず強い調子で) うん、やめて欲しい。(c) なんか、そんなちゃんと働いてよ、家の為に。

(トムは座っていた椅子をバタン！と倒し立ち上がる。大きな音がする)

トム (タツヤ)：(食卓のローラの前を通りながら吐き捨てるように) やってらんねえよ、まじで。

この時のサエのアマンダの演技には一貫した流れがあったように見えた。この場面は、アマンダは息子に働いてもらわないと困る状況があり、一方トムとしては自分の好きなことをしたいという状況にある。双方の願望が矛盾する葛藤状態である。サエのアマンダが真剣な声と表情で言う「なんかもう小説なんてやめてさ、もうちょっとちゃんと働いてくれない？ (a)」は、母の願望を直接的に示した言葉である。その言葉にタツヤのトムは「うるさいんだけど」と言う。とどめとなったのはサエのアマンダが語気を強めて言った「もうちょっとさ、真面目に働きなよ、なんかさ、小説と曖昧になってない？ (b)」という言葉である。トムは小説家になれずに家族のためとはいえ嫌々倉庫の仕事をしており、そのどちらもが中途半端な状態であることを針で突くような言葉であった。トムは言い訳できない苦しい状況になる。ゆえにタツヤのトムは段々とアマンダとの会話に耐えられなくなる。「小説家(になる夢)をやめろってこと？」と言うトムに、サエのアマンダは「うん、や

めて欲しい (c)』とはっきりと言う。自分のやりたいことを完全に否定されたトムは出ていかざるを得ない。

事後インタビューでサエにこのシーンを演じている時の気持ちを聞いた。するとサエは「とりあえず、お母さんっぽくした。自分の」と答える。そして続けて次のように答えた。

そんなこと言わないけど、もし、お母さんも、なんか、勉強と他の事、そんなこと言わないけど、もしだけど、勉強よりも、バイト優先にしちゃってたら、もし、言われたことないけど、言われたときは、そうなるんじゃないかなって思って、自分のお母さん想像した。

サエがいうここには様々な「もし」がある。もし自分がトムのように、しなければいけないこと（勉強）よりもしたいこと（バイト）を優先していたら、もしかして自分のお母さんは、自分の演じたアマンダのように「曖昧になってない？」と言うのではないか、と言う。「そんなこと言わないけど」という釈明は、恐らくサエはお母さんに本当に言われたことはないのだろう。しかし、実際にそういうことを言われたことはなくても、自分のお母さんだったらそう言うのではないか、という想像が働いたのである。このサエの、現実を「もし」の虚構に当てはめてこの場面に近づいていく方法が、このタツヤとの演技を論理的な一貫した流れにしていたようだ。この「もし」によってサエの演じたアマンダが本当にトムの「母親」になっていたように見えた。そこに真実が生まれているように感じられた。

次はうまくいかない時のことである。うまくいかない時は違和感や途切れとなって表れた。演技が中断してしまうのである。そうした中断はアユミがアマンダ役、ソウタがトム役を演じた時とヒカリがアマンダ役、ソウタがトム役を演じた時に起こった。その二つの中断がなぜ起こったのかを見ていきたい。

まずアユミがアマンダ役を演じた時である。この時は 1 回目でアユミが笑ってしまったためテイク 2 になっていた。以下はテイク 2 の中断の様子である。

アマンダ (アユミ)：コンコン、入るわよ。

トム (ソウタ)：ん。何？ (机の上で小説を書いているふり)

アマンダ (アユミ)：何やってんの？

トム (ソウタ)：別に。

アマンダ (アユミ)：また小説書いてんの？ (と言ってトムの紙を取り上げる)

トム (ソウタ)：(紙を取り返ししながら) うっせーな、くそばばあ！

アマンダ (アユミ)：え、ちょ、何その言い方！お母さんよ！

トム (ソウタ)：うっせーよ

アマンダ (アユミ)：お母さんよ！…“お母さんよ”？ (笑って崩れ落ちる。しゃがん

で笑っている)

(客席笑う、演技は中断)

この時アユミは自分が口に出した「お母さんよ」が、なんとなく違うのではないかと疑問に思い、自分で中断してしまった。またこの時の相手役のソウタの「小説を書いているふり」というしぐさ(右手をぐーにし机に円を描いていた)も極めて嘘っぽかった。客席のタツヤからも「小学生のペンの持ち方」だと指摘されていた。アユミもソウタもどちらもこの場面と役についてあまり理解しないまま少し雑に演じていたように見えた。中断時、アユミはレジュメに書かれた流れを見返して「待つて、邪魔するって(何)?」、「これ、自由がない、自由がないって(何)? どういう流れ?」と聞いた。まだこの場の設定を飲み込めていなかった。見かねた客席のタツヤがアユミに「稼げなかったらどうするの? っ(ことだよ)」と解説すると、アユミも「え、それでいいの?」と分かった。私も「トムが小説の夢を諦めずに家を出て行ってしまうかもしれないよ」と補足すると、アユミは「それを止めようとしてんの?」と言う。理解したアユミはテイク3をやることになった。テイク3の様子である。

アマンダ(アユミ):(コンコン) 入るわよ。

トム(ソウタ): え

アマンダ(アユミ): 入るわよ。

トム(ソウタ): あん?

アマンダ(アユミ): 何やってんの? あんたまた小説書いてんの? あんた、こんなの?  
(トムの小説を取り上げる)

トム(ソウタ): 見んなよ! (とって小説を取り返す)

アマンダ(アユミ): 何その言い方!

アユミ:(アユミ、吹き出す) 一ちょっと待つて、“お母さんよ”って言っちゃう。

(客席爆笑、演技は中断)

内容は理解できても、次は自分の口から出た(出そうな)「お母さんよ」という言葉にまた翻弄されてしまう。アユミは自分がなぜ「お母さんよ」と言ってしまうのか自分で理解できないようだ。その思いだけが先行して「お母さんよ」と言ってしまう。「お母さんよ」に囚われたアユミは演技を先に進めることができない。

アユミのように、いくら演じる流れがレジュメに書かれていても、いざ即興で演じてみようとする、その流れが自分の中で納得できていなかったり、つい口から出た言葉がその場にそぐわないのではないかとといった意識が働いてしまうと、その役を演じ続けることができない。無理やり演じようとしても、自分の中の違和感が邪魔をし、それを中断させてしまう。自分に嘘をついているように思うからであろう。

次の例はソウタが自分に嘘がつけずに演技が中断してしまった例である。ヒカリがアマ  
ンダ役、ソウタがトム役を演じた回である。ヒカリは前の週を休んでいたなのでこの日がこ  
の作品を初めて演じる日であった。そのためまだアマンダ役のことをヒカリはあまり理解  
していなかった。

アマンダ（ヒカリ）：コンコン、（机の上のトムの書いていた紙を取り上げて、明る  
く）まあ、あんたこんなの書いてるの？（語尾が上がる。トムの机に近寄る）

トム（ソウタ）：（紙を取り戻しながら語気を強めて）うっせーな。返せよ。何勝手  
に入ってきてんだよ？

アマンダ（ヒカリ）：何、汚い言葉使わないで。

トム（ソウタ）：いやいや、イライラしてるから、やめてくんない。まじで出てって。

アマンダ（ヒカリ）：（右足が半歩後ろに下がる）なんでそんなに八つ当たりして、

トム（ソウタ）：いや、八つ当たりとかじゃなくて、勝手に入ってこないで。

アマンダ（ヒカリ）：（左足も半歩下がる）…そうやってイライラばかりして、仕  
事のあと映画なんか行って遅く帰ってくるからそうやって荒くれちゃうんだよ。

トム（ソウタ）：いや、俺働いてるんだから、そんなんいいでしょ？俺の自由じゃん。

アマンダ（ヒカリ）：（また一歩後ろに下がる）…そうやってだらだらだら働い  
てるから、倉庫、クビになったらどうすんの？

トム（ソウタ）：クビなんねえよ。めんどくせえな。

アマンダ（ヒカリ）：…

トム（ソウタ）：……くそー（乾いた声）

（ソウタ椅子に座ったまま、演技中断）

ヒカリの最初の「まあ、あんたこんなの書いてるの？」という言葉は明るく息子を茶化  
すような言い方であった。それに対してソウタの「うっせーな。返せよ」は当たりの強い  
言い方であった。そうしたソウタの返しにヒカリは段々と身体が後ろに引いていく。ヒカ  
リは次に言う言葉を探す間が生まれてしまう。段々とトムとの会話にずれが生じてきてし  
まい、トム役のソウタがアマンダに反発して部屋を出ていく行動に移れない。ソウタの「く  
そー」という言葉が空虚に響いていた。ソウタ自身もうまくいっていないと感じていたの  
だろう。また客席もうまくいっていないと感じていた。

ソウタは客席から「大丈夫か」と声を掛けられ、調子が悪いんじゃないか、と言われて  
いた。しかし、ソウタが客席のタツヤに「俺、どうしたらいいか分からない」と吐露して  
いたように、ソウタの問題ではなかったようだ。ヒカリのアマンダの言葉には表面的な意  
味しかないように感じられた。ソウタにアマンダの言葉が伝わらなかったのであろう。ソ  
ウタはその時のヒカリのアマンダの演技ではトムのその後の行動に移れなかった。事後イ  
ンタビューでソウタはこの時のことを次のように話している。

んーなんか、やっぱその台本っていうのがないっていう話だったけど、でも一応その軽く設定みたいのはあって、でなんかその、こういう話がふられて、出ていくっていう感じだったから、それがあんまりふられてなかった気がしたから、いつふられるかなと思って、ずっと待ってて、でもなかなか行けないみたいな。

ソウタは相手（アマンダ）から「話がふられて、出ていく」流れになると思っており、いつその話がふられるかと思って待っていた。しかしヒカリのアマンダからはその「話」は「ふられてなかった」と言う。ヒカリのアマンダの言葉が本当の意味でトムへ向けられた言葉になっていなかったため、ソウタ演じるトムが部屋から出ていく行動をとれなかった。ソウタは「話がふられて」いないのに、出て行くことはできなかったのである。自分の行動に嘘はつけなかったのだろう。「でもなかなか行けない」と述べているように、椅子から立ち上がることもできないのである。

以上2つの中断の場面について、なぜその中断が起こっていたのか見てきた。そこでは、自分の発した言葉の違和感や相手の言葉の嘘に、自分に嘘をつけなかったことが演技に中断を起こしていたことがわかった。

ここまで生徒たちの演技に論理的な一貫した行動の流れが作り出されてくる場面を見てきた。スタニスラフスキーは、相手役と交流できる者が、戯曲の現実と真実の中で自分を支えることができるという<sup>327</sup>。サエは自分がもし自分の母親だったらと想像してトムと接していた。それがサエの演技に真実さを与えていたのだろう。そして逆に自分にも相手にも嘘を感じてしまうと、演技は中断してしまうことがわかった。

## 2.5 現実において私は何をしようかという問いかけ

スタニスラフスキーは論理的に一貫した行動の流れができると次は役の精神生活について考える必要があるという。しかし実はそれはもう自然に生まれ出していると述べている<sup>328</sup>。「自然に」とは、自分の意志や意識とは関係なく勝手に生まれ出しているという意味である。スタニスラフスキーは、身体と精神は分かちがたく結びついていると述べている<sup>329</sup>。個々の身体的行動には、それが内部から活気づけられているものならば内的行動と体験が隠されている。そのためには「戯曲と同様の与えられた状況におかれたら、現実において私は何をしようか？」と問うことが必要だと言っている<sup>330</sup>。

生徒たちは同じ場面でもいろいろな状況の元、繰り返し自分自身として演じる課題を行った。同じ場面であっても役ごとに〈新しい状況〉を付け加えて演じる課題である。その

---

<sup>327</sup> スタニスラフスキー、『俳優の仕事—俳優教育システム〈第一部〉』、p.239

<sup>328</sup> スタニスラフスキー、『俳優の仕事—俳優の役への仕事〈第三部〉』、p.395

<sup>329</sup> 前掲書、p.395

<sup>330</sup> 前掲書、p.402



課題で生徒たちが行っていたのは「現実において私は何をやるだろうか」という実験であった。

三場の再演でトムを演じるタツヤに〈母親に自分の大切なものが捨てられていた〉という新しい状況が付け加えられた。タツヤ自身が大切にしていたものが捨てられていたとして、何が捨てられていたら嫌かを考えてもらった。タツヤから出てきたそれらしい答えは「お金」であった。しかしお金を捨てることは考えにくいので〈アマンダがトムのお金を使っていた〉という設定になった。トムのアマンダに対する不信感は戯曲以上に強くなる設定である。

この時のアマンダ役はアキラであった。タツヤは、アキラ演じるアマンダが、自分が貯めていたお金を使ってしまったという状況に忠実に演じていた。「俺が貯めてたやつ。お前、盗った?」「盗ったんだろ?」とアマンダを追い詰める。アキラはそれを知られまいと「盗ってない」と否定していたが、話が進まないため、アキラに「使った」と白状するように促した。以下はアマンダが「使った」と白状した後のシーンである。

アマンダ (アキラ) : 使った

トム (タツヤ) : ふざけんなよ、使ったじゃねえや。もういいや。そんなん信用なんねーし。(立ち上がる) もういいや、仕事も辞める。もう出てく。

(トム、食卓のローラの前を通る)

ローラ (マユ) : え? どこ行くの?

トム (タツヤ) : いや、もう知らん。

(トム、コートを着ようとして、着られない。コートを手を持ったままふり投げる)

トム (タツヤ) : ああー! (投げる時の声)

(コートが当たったガラスのコップが棚から数個落ちて、散る音)

トム (タツヤ) : (手元のコートを捨てるように下に投げる) ああー! (と叫んだ後、タツヤは下に落ちたコップを足で蹴る)

(コップの転がる音)

タツヤのそれまで沸き起こっていた怒りはアマンダの「使った」という一言ではじけ「ふざけんなよ、使ったじゃねえや。もういいや。そんなん信用なんねーし。もういいや、仕事も辞める。もう出てく」と言って出ていく流れになる。そのままローラの前を通りローラに声をかけられるが、トムは「いや、もう知らん」とそっけない。タツヤがコートを手を持ったまま振り投げ、コップが数個落ちた後に、まだ手元に残っていたコートを投げ捨て、下に落ちたコップを蹴った。

このシーンの最後にコップを蹴ったのはどうしてかとタツヤに事後インタビューで尋ねると、「怒りが増すと人って何するかわかんないじゃないですか」と言った後に次のように答えた。

ま、自分だったら、ちょっとそういう、お金って大分大事だし、貯めてんのこっちで、やってんのもかかわらず、それを、秘密として貯金してるのも自分も悪いかもしれないけど、それを取るっていう行動自体、人としておかしいなって思うじゃないですか。それが同じ家にいて、その人たちを養ってるって考えたら、もう、それは大分頭きますよね。なんで、それが、たぶん、感情的になった部分と、でも、まあこうなるよなってというのが合体して、そういうことをしたっていう感じですかね。

タツヤは、もしこの状況のトムが「自分だったら」と考え、「頭にきますよね」と答えている。そしてもしタツヤがトムだったら、「そういうことをした（コップを蹴る）」だろうな、と振り返っている。この時のタツヤの感覚は、スタニスラフスキーの言う、役の中の自分の感覚、また自分の中の役の感覚と呼べるものであった。スタニスラフスキーは次のように語っている。

たった今君たちが見出した、複雑な外的行動が、君たちの感情で内面から裏付けられ、君たちの確信で固められ、君たちの〈我あり〉の状況でよみがえったことを。そして君たちの内部で、身体的行動の流れと並行して、君たちの感情の途切れのない流れが自然に生じてきたことを。それはときどき無意識の領域に侵入することもあった。これこそ真に役を生きる流れなのだ<sup>331</sup>。

スタニスラフスキーがいうのは、身体的な行動が内面から裏付けられ、それによって身体的な行動の流れと、情感、感情の途切れのない流れが自然に生じてくるということである。タツヤの場合は、新しく与えられた状況が、家を出ていくという外的な行動をより強力に内面から裏付けていたのである。

### 3 生徒たちの経験した自己の動揺

本節では、即興的に役を演じることで生徒たちが経験した自己の動揺について考察する。ここでは、即興的に演じることがもたらすものが、瞬間的にその場での動揺となること、そしてそれ自身が、自分についての揺らぎを生み出す自己の動揺となり、人間の深い理解につながることを示したい。

#### 3.1 即興的に演じることがもたらすもの一役の経験が自分のことになる

生徒たちは簡単な設定がある中で即興的に演じる時には、その行動に嘘がないように演じる努力をしていた。その過程で自分が演じる役について自分の身体に取り入れる作業を

---

<sup>331</sup> 前掲書、p.400

していた。その作業は自分が誰で、相手役は誰で、誰に意識が向かっているのか、その場所はどこで、自分はどこに行こうとしているのか、そういった一つ一つのことを自分の感覚の中に入れて演じることであった。

アキラは三場のトムを娘として演じた。自分の性で演じることで、三場のトムを自分自身として演じることができた。仕事をしていない父親に、自分の仕事を「ちゃんとやんない」と叱責されたアキラは「じゃあ、自分が働けば?」「じゃあ、働いて?なんで全部娘に押し付けるの?おかしくない?」と声を荒げた。全てを娘に押し付ける父親に向かってアキラの言葉で鬱屈した思いをぶつけていたように感じられた。

アキラは事前質問紙で自分のことを「自分がやりたいと思う事しか動けない。自由人」と認識していた。トムのような嫌なことをやることによる葛藤はこれまでのアキラの人生にはないことであった。アキラは事後インタビューで「自分の言葉で」言えたことで感情的になったと述べた後に、トムを演じた時のことを次のように答えた。

え、なんか、あの、あんまり、こうやってイラってする役、自分が怒られてイライラする役って、なんか自分が（中略）言われて怒られることってあんまないから、それで、ばーんみたいな感じで、吐き出すのが、普通に、単純に楽しかった。一吐き出すのがねーあれも、そうだけど、なんか、言い合い?言い合いが楽しかった。

アキラは普段自分が怒られることがあまりないため、演じる中で怒られることでイラっとしたり、ばーんと吐き出したり、言い合いしたりといった反発的で感情的になることが単純に楽しかったと述べている。アキラは即興で演じた時には途切れや中断がなく、一旦役のことが自分の中で整理づけられると、演技に一貫した流れがあり、その中で感情的になることが多かった。アマンダ役を演じた時も、トムに対して「遊んでんでしょ?」「遊んでんだ」と詰め寄っていたかと思うと、トムに真剣な顔で怒ったように「遊んでねーわ。ってか仕事もう辞めるわ。めんどくせーし」と言われると、急に弱った声で「困る困る」と泣きつくなど、アキラの中で役の一貫した流れとなってアマンダの感情が表現されていた。そこには一貫して真実さがあったように感じられた。

アキラのように演じる行動に真実がある中で演じられると、その瞬間には演じる役のことが自分のことのように感じられる。実人生で経験したことはなくても、親に縛られるのはいやだ、勘弁してくれ、そういった役の感情は自分のことのようになる。役の経験を自分の経験として感じるのである。

アキラは事後質問紙で役を演じることでの自分の変化について「自分のふり幅が増えた」と答えている。事後インタビューでふり幅が増えたとは具体的にどういうことか尋ねると、アキラは次のように答えた。

なかったときより、も、その、やるじゃん役を、だからなんかその、え、なんてい

うの、なんて言えばいいか分からない。やってなかった時よりも、やったほうが、自分のためになったっていうの。自分の、中の、役のふり幅っていうの、が増えた、っていうことだと思う。と思う。えーなんかよく分かんない。たぶんそういう感じ。

トムやアマンダとして経験したことがアキラ自身の経験として自分の身になったと感じられたのだろう。自分が演じる役のふり幅なのか、自分としてのふり幅なのか、どちらにせよ、自分の人間としての幅が広がったように感じられたのだ。

自分が経験していないことも、真実を求める中で即興的に演じることで、役の経験は自分のことになる。

### 3.2 思いもしない衝動的な行為をした自分に動揺する

前節で示したのは、役の経験が自分のことになることであった。本節で示したいのは、役の経験が自分のことになることで、生徒たちの演技の中で、自分でもコントロールできずに沸き起こった感情が、演技中の衝動的な行為となって表れていたことである。

タツヤは思わず落ちたコップを蹴ってしまった。アキラはコートを振り投げるところで思わず叫んでしまった。そうした思いもかけずに言ってしまった言葉、思いもかけずにやってしまった行為は、やってしまった後に自分にとっての驚きとなる。

リカも、思いがけず感情が高ぶり、思いもしない演技となった場面があった。リカは三場再演でアマンダを演じた。そのアマンダには〈近所の人にローラの事を心配された。もうこれ以上子供の事で近所の人から何かを言われたくない〉という新しい状況が付け加えられていた。一緒に演じるトム役のアユミには〈アマンダに携帯を見られていた〉という設定、ローラ役のユウには〈大きな声で叫ばないで欲しい〉という設定が付け加えられていた。3人共が、役の状況を自分の感覚として演技に取り入れ、真実さをもって演じていたように見えた。そのためか、アマンダとトムのけんかは段々と勢いが増してきていた。

次の場面は、アマンダ役を演じるリカの怒りの向かう先が変化した場面である。

トム (アユミ): なんでここにあるの!! (手で食卓の机を二回バンバンと叩く)

アマンダ (リカ): (急に声を荒げて) ローラだって働けないしさ、お母さんだって周りの人からいろいろ言われて、どうすればいいのじゃあ? (a)

トム (アユミ): え? (少し驚いている)

アマンダ (リカ): ねえ!?

トム (アユミ): なんでここにあんのか?

アマンダ (リカ): (吐き捨てるように) 知らないわよ、自分で置いたんじゃないの?

トム (アユミ): (大きな声で) 携帯の中身見ただろ!

アマンダ (リカ): (大きな声で) 見てないわよ!

ローラ (ユウ): ちょっとうっさいよ。頭痛いから、ちょっと近所迷惑だからさ。

トム (アユミ): なんで映画…

アマンダ（リカ）：（ローラに向かって）あんたも働きなよ。（b）  
ローラ（ユウ）：（驚いて）はい？…いきなり？  
トム（アユミ）：（驚いて一瞬の間）…なんで映画見たの知ってんの？  
アマンダ（リカ）：見ちゃ悪いの？  
トム（アユミ）：…見たの？  
アマンダ（リカ）：何か悪いの？  
トム（アユミ）：きもっ  
アマンダ（リカ）：ねえ？  
トム（アユミ）：何勝手に見てんの？きもっ  
（と言って、椅子に掛けてあるコートを取り、着ようとするが着れない）  
トム（アユミ）：うゝっ！！（と言って、コートを投げる。コートがコレクションの上に乗りがシャンという音）

アマンダ役のリカが急に声を荒げたのはローラに言及した部分であった。「ローラだって働けないしさ、お母さんだって周りの人からいろいろ言われて、どうすればいいのじゃあ？（a）」という言葉であった。この時のリカのアマンダはローラが働いていないことによるストレスに支配されていたようだ。そのストレスと怒りはトムよりローラに向いていた。その後、ローラに向かって「あんたも働きなよ。（b）」と言ってしまう。

戯曲の設定上、このシーンではアマンダはローラに言及しないはずだった。そのためローラを演じるユウも、トムを演じるアユミも、突然のことにその場で驚いている。予想外の出来事だったからである。

リカの演技は感情的な興奮が態度と言葉になって表れていた。リカは、自分のした、思いもしなかった衝動的な行為に自分で驚いたのか、この演技の終了後、しばらく押し黙ったまま、落ちたコップを拾い集めていた。

本人も知らない内に意識の及ばないところでの感情的な経験が、演技中の衝動的な行為となって表れていた。そして、それをしてしまった生徒はその行為とそれをしてしまった、自分も知らない自分に、動揺するのである。そうした動揺は、自分とは何かと悩む青年期の彼らにとっては、自己の動揺となる。

### 3.3 生徒自身の人間としての感情が人間を感じることになる

スタニスラフスキーは、戯曲と同様の与えられた状況におかれたら、現実において私は何をするだろうか？と問うことで、俳優本人の人間としての感情が、こっそりと、直感として、正しい身体的行動をほのめかしてくれると言っていた<sup>332</sup>。そして作家によって見事に作られた役は、私たちと同じように人間的であり、人間は人間を感じ取るものだ、と述

---

<sup>332</sup> 前掲書、p.403

べている<sup>333</sup>。

タツヤはトム役についてコメントシートに「トムだけが働いていて、自分のしたいことができないのは、こんなに辛いのかと思いました」と書いている。タツヤはトムを演じることで、トムの辛さが自分の辛さになった。「こんなに辛いのか」とタツヤの実感となっている。

サエはコメントシートに「ママはすごい色々抱えている人っぽかったから可哀そう。トムはなんか孤独。似てた、2人とも」と書いた。サエは一場では昔モテたという話をするアマンダを、三場ではトムを追い詰めるアマンダを演じた。そのどちらも経験してアマンダの内面に抱えている葛藤を感じ、「可哀そう」と同情している。また三場のトムを演じたことでトムの孤独も感じた。その孤独はアマンダにもあるように思えた。演じたからこそその人間の理解である。

リカはコメントシートにアマンダについて「自分の力で家を支えられないのが苦しいが、息子に頼るしかないと思った。今の生活を受け入れられなくて過去の話をしちゃうのかなとも思えた」と書いている。一場のアマンダも、三場のアマンダも演じた。自分ではどうにもならない今の生活をアマンダが受け入れられていないのではないか、そのために過去の話をするのではないか、という深い考察になった。レジュメにもそうした解釈や情報は書かれておらず、授業内で講師もそのような話はしなかったので、リカの内面の人間としての感情が、役の人間としての感情を感じ、それによって生じた人間の理解であったのだろう。

タツヤ、サエ、リカは、アマンダ、トムを即興的に演じることでその役の感情が自分自身の感情的な経験となった。その経験が彼らを揺さぶり、その結果、人間の深い考察になったのである。

#### 4 小括

本章の目的は、即興的に役を演じた生徒たちが経験した自己の動揺を明らかにすることであった。

まず生徒たちが即興的に役を演じる過程を描いた。

生徒たちは物語の設定を取り入れて、役の情報を知っていく。そして物語の登場人物がする最も小さい身体的行動を自分自身として演じ、その時に、その場面を演じる場所、相手役は誰か、次の行動は何かをまず確認していた。その役はどこにいるのか、誰に向かっているのか、そうしたことがわかっていないと役の小さな身体的行動すら演じることができないからである。生徒たちは自分自身として演じるために、相手役をどう呼ぶかを調整したり、役の性別を自分に合わせたり、自分の分かることだけを演じていた。そうすることで、役を自分自身として演じることができるようになっていった。

---

<sup>333</sup> 前掲書、p.404

小さな行動を自分自身として心を込めて、正しく演じられると、論理的な一貫した行動の流れができていた。しかし、それがうまくいく時とうまくいかない時があった。うまくいく時は、自分の現実を「もし」の虚構に当てはめて、自分だったらと想像することで演技に論理的な一貫した流れができることがわかった。そこには自分としての真実さがあった。逆にうまくいかない時は、自分の言葉に違和感を抱いてしまったり、相手の演技に嘘を感じてしまうと中断や途切れとなってしまっていた。

そして一貫した流れができたなら、「戯曲と同様の与えられた状況におかれたら、現実において私は何をやるだろうか？」と問うことが必要であった。生徒たちは同じ場面でも役ごとに〈新しい状況〉を付け加えて演じる課題を行った。その課題で生徒たちが行っていたのは「現実において私は何をやるだろうか」という実験であった。そうすることで役の中の自分の感覚、また自分の中の役の感覚と呼べるものを得ていた。それによって身体的な行動の流れと、情感、感情の途切れのない流れが自然に生じていた。内部から活気づけられた行動となり、生徒も自然と、意識せずにその役の感情が沸き起こることになっていた。

そして、即興的に役を演じることで生徒たちが経験した自己の動揺について考察した。

即興的に演じることが生徒たちにもたらすものは、役の経験が自分のことになることであつた。役の経験が自分のことになった時、役の感情が自分の感情になるという経験をしていた。そしてその感情が、演じる中で思いもかけず衝動的な行為となって現れた時、それをしてしまった生徒は、その行為とそれをしてしまった、自分も知らない自分に、動揺していた。そしてそれ自身が、青年期の生徒たちにとっては、自分についての揺らぎを生み出す自己の動揺となっていた。

そして、そうした生徒たちの経験は、人間の深い理解につながっていた。それは、生徒自身の内面の人間としての感情が、役の人間の感情を感じるようになっていたからである。自分の感情から感じたものであるゆえ、それによって、人間の深い理解が生じたのである。

## 第7章 生徒たちの自己認識と社会認識の変容プロセス

### 1 本章の目的

本章の目的は、役を演じることによる自己の動揺に着目し、それによって個々の生徒がどのように自己認識と社会認識を変容させるのかを明らかにすることである。

5章と6章において明らかにした役を演じることによる自己の動揺は、生徒によって起こることもあれば、起こらないこともあった。本章では、まず個々の生徒の役を演じることによる自己の動揺に着目し、その生徒の認識の変容を描く。その上で、その変容と役を演じることとの関係を考察する。

### 2 役を演じることによる生徒の認識の変容

以下、6名の生徒の役を演じる中での自己の動揺とそれによる生徒の認識の変容を描く。

#### 2.1 身体的な特徴や性による自己の動揺—アユミ

アユミは、周りの友達をいつも笑わせているような女子にも男子にも慕われる元気な生徒である。他方で髪型を気にするなど他人の目に自分がどう映るかを気にしている人でもある。アユミは当初からジュリエットを演じることに決めていた。台本を読み、自分の演じるジュリエットについて理解しようと努力していた。

そんなアユミの自己が揺らいだのは衣装を巡る一件である。二日目の授業前の空き時間に廊下で友人と話していたアユミに、講師はジュリエット役の衣装（ノースリーブの白いワンピース）を持って行った。その衣装は過去の代の発表会でジュリエットを演じた生徒が着た衣装であった。その時の講師に深い考えはなく、これからロミオとジュリエットを演じる今の生徒たちに想像力を喚起する小道具として見せようとしただけであった。

講師の手にある服を見た瞬間、アユミは表情が曇り「えっ衣装着るの？」と言う。好意的に受け取られると思っていた講師はアユミの反応に驚いた。講師が「いや、今日は着ないけどなんかロミジュリに使えるような物がないかなと思って。どうかな？」と言うと、アユミは不安げな表情のまま「え、でも私衣装とか分かんないよね、センスないし」と言いこの話題を避けようとした。その時、講師ははたと気づいた。どちらかという大柄で活発でもあるアユミが、もしジュリエットをやるとしてもこの華奢な造りのワンピースは着ないかもしれない。アユミはその衣装から発せられるジュリエットのイメージを暗に押し付けられ、しかも自分がそのイメージと合わないのではないか、と思ったかもしれないと思った。講師はこの話はこれで止めようと思い「ま、なんかイメージが膨らめばいいかなと思って」とごまかしその場を去った。

授業を始めようと生徒達を見るとアユミの様子がおかしい。俯き加減で髪に隠れた表情は見えない。心配になった講師が「アユミ大丈夫？」と声を掛けると、顔を上げるが返事はしない。他の皆よりも一步後ろに椅子を置いて座る。講師は心配だったがそのまま授業を進めた。



授業中盤、アユミは課題⑤「能動的空想」でジュリエットの一場面を演じることになった。アユミの表情は曇ったままで、前に出て来てもどうやって演じればいいのか分からないといった様子であった。一応演じるものの、とりあえず行動をただけで集中力を欠いたものであった。

一方で、女子でロミオ役を選んでいたユウが決闘シーンを演じる段になると、座っていたアユミはぼそっと「え、いいな。私もやりたい」と呟いた。自分の役であるジュリエットのシーンは積極的にやれなかったにも拘わらず、他の人のロミオ役のシーンはやってみたくてと言う。その発言は、アユミはジュリエットをやりたいのかと周りの人に思わせた。この時点でアユミは役に対する自分について避けがたい揺らぎがあった。

前の週までジュリエットを演じるために役や物語について知ろうと努力していたアユミが、この日の授業前に衣装を見せられたことによってジュリエット役に纏わりつく女性性のイメージを突き付けられ、自分は役に合わないのではないかという不安が生まれた。そこで女性性とは真逆の男気溢れる決闘シーンの方が、もしかして自分には合っているのかもしれないと思わされたのだ。マキューシオ役をアユミにお願いする。「アユミ、やる？」と言うと、アユミはすぐに出てきた。

しかしアユミは演じる役をロミオに変えなかった。アユミはジュリエットを演じたかったのだ。自分の中にある女性性への意識がはっきりした。その後もジュリエットを演じることに挑戦続けた。アユミの中に手ごたえがあったのか、終わった直後にガッツポーズをしていた。事後インタビューでその時何故ガッツポーズをしたのかと問うと、アユミはそのこと自体は忘れていたが「最後はどんどんやるにつれて内容も、なんかその役の気持ちとかも結構分かってきて、でわりと、一番、ジュリエットとして演じられたのかなと思って」と明るく答えている。

一方で、自ら記述した事後質問紙の印象に残っていることには「4/23 バルコニーシーンは理解していない状態でやっていたから混乱して分からない気持ちが強くて覚えている」と書いている。ジュリエットを上手く演じられた時よりも混乱していた時の方がアユミには強く印象に残った。それは役のイメージに対する葛藤によって揺らいだ時であり、またその葛藤を乗り越えるきっかけになった出来事だったからであろう。

## 2.2 恋愛、結婚に直面することによる自己の動揺—サエ

サエは明るい所が取り柄の天真爛漫な生徒である。授業で扱う題材が『ロミオとジュリエット』だと分かったら「ロミジュリやりたかったんだよね！」と楽しそうに応じる。サエはこの作品とジュリエット役をやれることがとても嬉しそうであった。それは、登場人物の恋愛に関わる出来事に対して強い興味や憧れがあったからだ。

しかし、憧れたジュリエットを演じたかったサエだったが、自分の経験には役と似たような状況がないことや「やっぱりお嬢様だからとても難しかった」と言うように、自分とは違い過ぎる境遇であるジュリエットを演じることはサエにとっては困難であった。ただ、自分にはまだ経験のない命を賭けるような恋愛をするジュリエットにサエは圧倒されている

た。

サエに大きな揺らぎが訪れたのは「ガラスの動物園」を演じていく中であった。特にローラの存在がサエに迫ってきたことが大きい。ローラは高校を中退してビジネススクールに行くも、一日で離脱してしまうような社会に出られていない若者である。それを心配する母親のアマンダは、仕事ができないなら結婚を、とローラに青年紳士を紹介しようとする。五日目、サエはローラがビジネススクールに行っていなかったことがアマンダにばれるという話を聞くとやりきれないという表情で「あ～バレちゃうんだ」とローラに同情する。サエは以前、卒業後は「あたしはフリーター」と言っていた。進学も就職も考えていなかった。だからといってサエはローラと同じで恋愛もしていない。サエはなんとなくローラの状況と自分の状況に重なる部分を感じていた。

六日目、「今日はなんかサエが調子良くなかったですね」とツダ先生は振り返った。サエはこの日、教室に入ってきた時からいつものような明るさがなかった。課題⑫で「三場再演」を演じる時に「ローラ役はどう？」と講師が声を掛けると、サエは「あーあたし今日やる気ないんだよね」と言いながら気の乗らない顔で前に出てくる。サエは一応、ローラを演じた。

課題⑬の「六場」を演じる時も「えーやりたくない」と言っていた。しかしやる気がないと言いながらも、サエはローラに纏わる物語は気になってしょうがなかった。「六場」はローラが高校時代にひそかに好意を寄せていたジムという青年が弟のトムで紹介で家に来る場面である。高校時代に好きだった人が数年後に偶然にも訪ねて来る、という状況はサエにとっては「運命の出会い」に思えた。サエはつい「それって運命の出会いじゃん」と近くにいたツダ先生に話しかけていた。「そういう出会ってあるのかな？」と人生の先輩に聞いてみたくなった。ツダ先生は「あるんじゃない？」と言って、小学校の同級生と同窓会での再会を期に結婚した、という自分の話をサエにしてあげた。その話に興奮して盛り上がりながらも、サエは自分にまだ恋愛経験がないことをツダ先生に打ち明けた。これから自分にもそういう出会いが果たして訪れるのだろうかという不安がサエにあったからだろう。「六場」ではサエはアマンダを演じた。

サエは自分の境遇と似たような状況にあるローラに起こる出来事に接して、今まであまり深く考えてこなかった自分のこれからの人生について、期待と不安を身に染みて感じ大きく揺らいだ。サエは事後質問紙の印象に残ったこととして「ガラスの動物園は全部印象に残った。ローラとか母とかすごい大変に感じた。その人自体が」と書いている。「その人自体」ということにはローラやアマンダ、トムを演じたサエ自身の経験が含まれている。しかし、その経験を経て、サエは自分について「すごい幅が広がったし、なんか成長した気がする」と感じた。

### 2.3 人生への価値の模索による自己の動揺—マユ

マユは大人しい優等生タイプで、とても真面目な生徒である。ただ人前で演じることにはまだ恥ずかしさや自信のなさを抱えている。演劇の授業を2年目も選択したのはマユの

中にはいろんな役を演じることで自分の可能性を広げてみたいという希望があるからだった。

マユが挑戦し悩み揺らいだのは、ジュリエットをどう演じるかということであった。一日目の課題②「身近に感じる箇所」で、マユは身近に感じた箇所を「大切な人のことを悪く言われた時の反論（気持ち）」と書いた。これはロミオのことを悪く言った乳母が部屋から出た後に扉越しにジュリエットが言い放つ《罰当たりな老いぼれ》という台詞から感じた気持ちであった。

三日目の課題⑦「練習」でマユは初めてその場面を演じた。しかしマユはこの日の自分の演技には納得できなかった。事後インタビューでこの日の演技についてマユは「なんか違うな」と思ったと語っている。実際に自分の身体を使い台詞を声に出して演じてみると、ジュリエット役を本当の意味で演じることがいかに難しいかを知った。マユはこの場面のジュリエットには他にも色んな感情が入り混じっていることを実感した。母や乳母に裏切られたときの「絶望感」や「戸惑いが隠せない心情」もあることが分かった。ロミオと離れたくない葛藤もあった。怒りや悲しさという単純な感情をただ当てはめるだけでは台詞を言うことが出来なかった。マユはこの日「罰当たりな～の所が上手く出来ないと思った。一番難しいなと思った」と書いている。

上手くいかなかったマユは、どうしたらジュリエットを納得して演じることができるのか考えた。マユはジュリエットと自分の同じ所を「自分の意志をしっかりと持っている所、結局は自分で解決しようとする所」だと感じていた。マユはジュリエットが持つ意志とは何かを考えた。マユは「宿題」で、もし自分がこの場面の同じ状況になったら「自分はジュリエットのように『大切な人のためなら』と思います」と解釈している。つまりマユは、自分が取ろうとする行動の根底に、ジュリエットが持つであろう意志であり、マユの意志でもある「大切な人のために」行動するという価値を見つけたのである。

四日目の課題⑨「本番」のマユの演技は、外に表現されたたどたどしさの中にもマユ自身が込めた強い想いが伝わり、終わると仲間の拍手が自然と起こった。その日「前よりも感情は込めることが出来たと思う」とマユは書いた。控えめながらも自分の意志に反しない自分なりのジュリエットを演じられたのである。

## 2.4 役の状況への思いがけない反応による自己の動揺—リカ

生徒たちの中には積極的に自分を出さない生徒がいる。ツダ先生はリカやソウタのことを「やるにはやるんですけど、こう積極的にやるタイプではないです。（中略）なんかあんまり自分出さないんですよ」と評している。リカは授業中、真面目にやっている友人を茶化したり、課題をやっても表面的で捉えどころのない態度を取る。本当の自分を見せまいとしているかのようである。

そんなリカの自己が大きく揺らいだのは、「ガラスの動物園」の三場のアマンダを演じた時である。三場は、母親のアマンダと倉庫の仕事で家計を支える息子のトムがローラのいる前で激しい喧嘩になる場面である。アマンダはトムが小説を書いたり、夜に映画を観に

行っていることに不安を覚えトムに干渉する。トムが仕事よりもお金にならない夢を追いかけていることがアマンダには嫌なのだ。トムが自分の自由の無さに堪らなくなり家を出て行こうとする場面だ。

リカが六日目に課題⑫の「三場再演」でアマンダを演じた時は、役ごとに新たな設定が付け加えられた。アマンダに付け加えられたのは〈近所の人にローラのことを心配された。もうこれ以上子供のことで近所の人から何かを言われたくない〉という背景設定であった。

演じる前のリカはローラの〈大きな声で叫ばないで欲しい〉という設定を聞いて、いつもの軽い調子で「はははっ、うちら大きな声で叫ばないと」とトム役のアユミと笑い合っていた。しかし即興が始まるとリカとアユミの演技には段々と熱が入り喧嘩が勢いを増してくる。ちょうど二人の声が大きくなってくるとローラ役のユウが「ちょっとうっさいよ。頭痛いから、ちょっと近所迷惑だからさ」と二人の喧嘩に割って入った。するとリカの怒りの矛先が突発的に娘に向かい、ヒステリックな調子で「あんたも働きなよ」とローラを咎めた。

この演技の終了後、一緒に演じたアユミとユウはローラを咎めたリカの演技に驚いたことを笑いながら話していたが、リカは何も言わず落ちた小道具を拾い黙々と元に戻していた。それは自分の中に思いがけず沸き起こったアマンダの感情を鎮める為の儀式のようであった。事後インタビューでこの時の演技について尋ねると、リカは「やっぱ、なんか周りの人に言われてたからっていう、なんだろう、怒りをぶつけちゃったみたい」と語っている。

その時の演技はそれまでには見えなかったリカの人間としての本質が見えたようであった。だからと言ってそれがリカそのものを表わしていた訳ではない。ただ、この時リカに与えられたアマンダの背景設定、それは最も触れて欲しくない部分を部外者に触れられたという状況が、リカにも直感的に分かることだったためにアマンダの感情が心の内に沸き起こった。リカは事後インタビューでこの時のアマンダは「ストレスを抱えて」おり「アマンダには心の余裕がない」状態だったとも語っている。リカはいつも自分を出さないように過ごしていた。リカにもアマンダの精神の張り詰めと同じぐらい自分を守る緊張の糸があっただろう。役を借りて発した「あんたも働きなよ」という言葉によって、リカのそのピンと張った糸が切れたように思えた。

演じた後、リカはアマンダについて「わりとお母さんも大変だと思った。自分一人じゃ家族を支えていけなくて息子に頼らないといけない申し訳なさがある気がした」と書いている。

## 2.5 自分なりのやり方を手に入れたいータツヤ

タツヤはお調子者で、いつも軽口をたたいてみんなを笑わせたり先生をからかったりするような生徒である。授業の、特に書く課題（質問紙、宿題、目的・課題のワークシートなど）は「めんどくさい」と言いながらいいかげんに取り組み、書いてある内容にも深みがない。タツヤは中学時代『ロミオとジュリエット』を演じたことがあった。「前にやって

るから、分かるんだよね」と内容を得意顔で説明してくれるなど余裕があった。しかしその表面的な先入観が邪魔をしていた。台本から分かる役のことについて自分の言葉にしていなかった。タツヤのロミオの演技は観客に伝わってくるものが少なかった。

しかし『ガラスの動物園』を題材に即興的に演じる方法にタツヤは前のめりになりながら「自分なりにやっていいってことだよな？」と聞いてきた。その役を「自分なりに」できる、という点にタツヤは興味を持った。

ガラスの動物園でのタツヤは、どの役を演じる時も積極的に役の状況を自分に取り入れ、自分なりに演じることを楽しんでた。五日目の課題⑪「三場」でトムを演じる前には「俺、めっちゃなりきるから」と客席の仲間に宣言したり、六日目の課題⑫「三場再演」でローラ役を演じる前には、ローラの足が悪い状況を想像し「いててて」と言いながら「先生、どっちの足が痛いんですか?」「先生、ずっと座ってなきゃいけないんですか?」と聞いてくるなど、実際に身体を動かしながらその役を自分なりに演じようとしていた。

五日目の課題⑪の「三場」でアマンダ役を父親として演じた回では、アマンダを〈妻に家を出て行かれた〉夫として演じた。タツヤは妻に家を出て行かれた情けない父親が娘に頼るしかない状況をコミカルに、しかし真剣に演じた。精神的に参ってしまっただけで働けなくなった父親としてそこに存在していた。この時はトム役を娘として演じたアキラがそれを笑ったりすることなく、トムとして「それさ、お父さんがいけなかったじゃん」などと真剣に応答していたため、演技の流れに真実さがあった。そうして一つ一つの役を自分なりに、嘘がなく演じていた。

そして自分なりに演じることで深まった演技があった。六日目の課題⑫「三場再演」で演じたトムである。演技終盤でコートを投げたことによって落ちたグラスを蹴ったシーンである。その時に感じたトムの自由がないというストレスについてタツヤは次のように語っている。

まあ、もう、物にしかやつ当たれない状態じゃないですか、トムは普通に。物にしかあたれないし、まあ、なおかつ、自由がないっていうのがあるんで、それでたぶん、もうストレスになってると思うんですよ。なんで、ちょっと、大げさにやったりしたんですけど、ちょっとやりすぎたかなって、正直。

タツヤはちょっとやりすぎたかなと軽く振り返っているが、それは衝動的な行為に見えた。トムの置かれている現実を肌で感じていた演技であった。トムのように家族、仕事、お金の縛られている人間の自由のなさ、やりたいことができないことのストレスといった社会の現実の前に立たされる人間の気持ちを感じていた。タツヤはこの頃自分の進学先について考えていた。授業前の雑談で、こちらから聞いたわけではなかったが、タツヤは卒業後は資格が取れる短大を目指していると教えてくれた。やりたいことをやることと社会で働くこととはどういう関係にあるのか、トムの現実を前に深く考えたのだろう。

タツヤは事前質問紙に役を演じることは「違う自分になれること」と書いていた。そのことについて事後インタビューでやってみてどうだったかを尋ねると、ロミオに関しては内容を知っていたゆえに「違う自分」になれるという感覚は味わえなかったが、それよりも初めて経験した役の方が「自分と、自分じゃないみたいな」感覚が起り違う自分を感じたという。そして「こういう自分もできんだな」と新しい自分を発見したり「自分の表現っていうか、広がるといいうか」と自分の表現を広げていくことができたと感じた。

タツヤは「自分なりにやっていい」という即興的な演技の方法によって様々な新しい役を演じることで、これから生きていくための自分なりのやり方を見つけていたようである。

## 2.6 否定的な自己認識が強い—ヒカリ

ヒカリは、授業に来た時は一見明るく振る舞い、みんなと楽しそうに過ごしているが、お休みも多い生徒であった。お休み後、授業に来た時にはヒカリは最初に必ず講師に挨拶に来た。自分の存在を認識してもらいたいという感じであった。

ヒカリは親との複雑な葛藤を抱えていた。課題④「宿題」の演じる役と同じ経験があるかを問う質問に「親に見捨てられそうになったことはあるかな…?」と書いている。そういう経験が過去にあったのだろう。ヒカリは演じる前の自分について事前質問紙では否定的な自己認識が強い傾向にあった。

ヒカリはジュリエットを実際に演じてみる前に書いた課題④「宿題」において、自分とジュリエットの同じ所を「惚れっぽい所、一目惚れする所」と書いている。また「身近に感じる箇所」に「叶わぬ恋をしてしまう男女」と書いていた。ヒカリは授業外の雑談でも恋愛の話をしていることがあり、そこでは今の彼氏と上手くいっていない、といった話が多かった。惚れっぽくてすぐに男の人を好きになるけれど、それが持続しない。自分についても恋愛においても確たる自己がなく揺れていた。ヒカリはジュリエットと自分の違う所を「意志が強い、お父様の言いなりにならない!!!感じとか」と書いている。自分は意志が弱く父親の言いなりになってしまうと認識していた。

しかしヒカリはその認識を変えていく。それはジュリエットを演じる中でのことである。三日目の課題⑦「練習」でヒカリはジュリエットの母や乳母の役も演じていた。ヒカリは母、乳母の演技は役を掴んで演じていたように見えた。その上でジュリエットも演じたヒカリはコメントシートに「味方だと思っていたばあやに散々言われた後の少し怒りが見える感じが分かってできた」と書いた。また「ばあややお母さんをやってジュリエットに対する気持ちもなんとなく分かった気がした」と書いている。演じてみる前の「宿題」では「ロミオを愛してる気持ちはかわらず、お父様に何を言われても、他の人と結婚しない!!!気持ちを曲げない」と、ロミオに対する想いの強さにだけに反応していたヒカリだったが、母や乳母の役を演じることでジュリエットの気持ちには単純なロミオに対する想いだけではなく、乳母や両親から「散々言われた後の怒り」があることが分かった。さらにジュリエットに対して散々言う親や乳母のジュリエットへの気持ちも分かった気がした。事後イ

インタビューでヒカリにこの時の演技で「分かった」ジュリエットの気持ちとはどういうものかについて尋ねると次のように答えた。

ん一親の思い通りにいきたくない、みたいな感情？ お父さんの言った通りに、この人と結婚しなきゃいけない、とか。お父さんの言うことを聞かないといけない、っていうことに対する反抗心、みたいなものがあるような所、は、あたしにもあるな、みたいな。

ヒカリは演じる前は、自分は意志が弱く父親の言いなりになってしまう所があると自覚していたが、三幕五場のジュリエットと母や乳母も演じたことで、父親の言うことに対する反抗心が分かり、そういった部分は自分にもあると気づいた。ジュリエットを演じることで、自分の中にもこれまでは気づいていなかったような反抗する意志や強さのようなものがあることを感じたのである。ヒカリはジュリエットと自分を引きつけて、自分の認識を変えていた。ただし、ヒカリは「本番」とその次の授業を欠席した。そのためヒカリの中の認識の変化や、葛藤などは目に見える所では分からなかった。

しかし、研究授業終了後にさらに様々な役を即興的に演じる経験をした後の7/23に行った2回目の事後インタビューにおいて自分自身の変化を尋ねると「恥ずかしさがなくなった気がする、堂々と話せるようになった気がする」と答えている。それはなぜかと問うとヒカリは次のように答えた。

みんなの、その、固定のメンツが決まったから、この子たちには、見られ、見られ慣れたっていうのがあって、恥ずかしさっていうのがなくなった気がする。

一緒に授業を受けるメンバーたちに演技を見られる経験をくり返したことは、ヒカリに最初にあった恥ずかしさをなくすことに貢献した。当初は自分に対して否定的な自己認識しかなかったヒカリも、自分と引きつけて様々な役を演じた経験を経て、またそれを仲間の前で演じる経験を重ねることで、徐々に自分の存在を肯定的に捉えられるようになってきたのである。

### 3 考察

本節では、前節で描いた生徒の認識の変容と役を演じることとの関係を考察する。

#### 3.1 身体や性の認識の意識化とその確信の経験

青年期は身体的成長が著しい。しかし、身体の成長は自分の希望通りになる訳ではない。背が低くありたくても、背は高くなるし、背が高くなりたくても、背は伸びない。顔も希望通りになるわけではないし、手の形も、足の形も、理想とするものになるわけではない。他の人の体形や顔がうらやましくも思う。せいぜいダイエットか化粧をして、理想の体形

や顔に近づける努力をするのみである。青年期はそうした代替不可能な自分の身体と向き合わねばならない。また内面の性の認識は身体とは別である。女の子らしくありたくても、身体が大きいとそうなれない。女でありたくても、男っぽい自分もいる。男っぽくあれと言われても、内心そうなりたくないと思う。そうした内面、外見どちらもが自分であってもそれを同時に受け入れていくのは難しい。

しかし役を演じる時には、普段は何気なく思うことも、大柄か小柄か、痩せているか太っているかといった身体的な特徴や、内面の性の認識を強く意識させられることになる。それは役が架空のものであってもある種の人格だからである。人格であるからには性別や、行動、話す内容やその仕方（台詞）から想像される人間像がある。役を演じる青年は、そうした人格に自分の身体を持って正面から対峙しなければならない。

アユミもジュリエットという女性に対峙した一人だ。その時に働く思考は、自分がその役に合うか合わないかである。アユミのように役のイメージを想起し、自分の身体的な特徴や性が役に合うのか合わないのかという思考が青年期には揺らぎとなる。生徒に不安をもたらすことにもなる。その揺らぎはそれを演じる者に自己の身体的特徴や内面の性の認識を意識化させる。

しかし、その意識化がきっかけとなり、自分の性と向き合うことができる。その役を演じ続けるのか、やっぱり嫌だと思うのか、決断を迫られる。その決断は、これから生きていく自己に確信ももたらずのである。アユミは最終的にジュリエットを演じるのだと決断することで、自分は女性であるという確信を得る。青年期の高校生にとっては、役を演じる過程でこれから生きる自分の身体や性の認識について折り合いをつけたり、選択をしていくことができるのである。

### 3.2 社会の中で生きることを認識する経験

役を演じることに挑戦しようという生徒の中には、恋愛経験のない生徒も、あるいは恋愛に悩んでいる生徒もいる。青年期の恋愛とは自分が社会で生きていく中で他者とどう共に生きていくのかを考える直接的な事象の一つである。そうした大事な事象であるがゆえに、自分が経験していなかったり、上手くいっていないと不安になる。サエもその一人だ。サエは自分に恋愛経験がない為に憧れだけが膨らむ状態であった。

一方、役を演じる時に会う役とは、物語の中で大いに恋愛もし、様々な問題に直面し大きく人生を変えていく存在である。また恋愛に悩み、それによって社会での生活の困難を抱えていたりする。役を演じることでそうした人格に直面したサエは、その役の人生を自分のこれからの人生と重ねて見る。この先自分はどう生きていくのか、恋愛、結婚はできるのだろうか、将来自分にもそのような運命の出会いが訪れるのだろうかと不安になる。同時にそうした不安は、実際に自分の身体を通して演じる者には、自分だけでは見通せなかったものを具体的なものとして突き付ける。このまま恋愛ができなかったらどうしよう。自分は生きていくことができるのか。じゃあ恋愛が駄目だからといって、仕事はしているのか、社会で生きていくとはどういうことなのか、すごく大変なことなのではないか。



サエは様々な立場の役を演じることで、そうした不安を具体的なものとして自分の経験にすることができた。そして今まで認識していなかった、社会の中で生きることについて認識することができた。それによって自己の成長を感じた。それはこれから社会に出る青年期の彼らにとって、経験という財産になるだろう。

### 3.3 人生への価値を得る気づきとなる経験

青年期の課題として、社会に出て行く自己を想像しそれまでの自己と折り合いをつける作業が必要である。それはこれまでに身に付いた価値や意味を吟味し、今後の人生を生きていく価値や意味を改めて模索する試みである。

一方、物語には様々な価値や意味が含まれている。しかし、書かれた台本には行動や台詞が表わされているに過ぎない。その物語の価値や意味は、登場人物がその時なぜそう言うのか、なぜそう行動するのかという裏に隠れている。

役を演じる時には、物語の状況の中にいる役のその隠された価値や意味を、自分の考えや価値や意味に引き寄せ納得する作業が必要である。なぜならば、演じる本人がその役の行動や台詞に納得していないと演じることができないからである。

マユはジュリエットを演じる中で自分の大事にしている「大切な人のために」という意志、そしてその価値に気づき、納得することで行動することができた。役と自分をすり合わせていく過程で、自分が大切にしている価値や意味に気づきそれは確信となったのである。これからの人生をどう生きるかということに悩む青年期の高校生にとって、そうした確信がこれからの人生を歩む為の価値や意味となる。マユは事後質問紙の自己の変化について「人に自分の考えを伝えるようになった」と書いている。確信は自分の考えに自信を与え、伝えていくことができるようになるのである。

### 3.4 寛容さを得る深い理解をもたらす経験

青年期の若者が面倒くさがったり、あえて不真面目になろうとしたりする不寛容な態度は、自分を傷つけない為のある種の防衛である。リカも本当の自分を出さないように不真面目な態度を取ったり、軽口をたたくことで防衛していた所がある。役を演じることは、役という仮面の元で本当の自分を隠して行動してみることができる実験場である。

しかし、役という仮面の元であっても、自己を露わにすることがある。それは役と自分の人格の重なりの中で即興的に演じることでより顕著になる。自分もそうだ、自分にも分かるということが即興ではふいに言葉や感情になる。その言葉や感情は自分から出てきたものであり借り物ではないゆえに、それは表面的ではない人間の深い理解となる。そしてそれは同時に現実の世界における他者への寛容さにもなる。リカは自己の変化について「まだ変わったと思う所はないけれど、役を演じることで他人の気持ちを考えたり、共感したり、気遣ってあげられるようになれるのではないかと思いました」と書いている。そうした寛容さは青年期の高校生にとって、世界から様々なものを吸収し生きていく土台となるだろう。

### 3.5 経験を支配する仕方を調整する経験

社会に出る前の青年期の若者は、これまでの子ども時代に培ってきた経験や技能がこれからの社会の中で果たして生かせるのだろうか、と不安になる。ゆえにこの時期にはこれまで培ってきた自分の経験や技能を、社会の中で生かせるかという実験を繰り返す。その実験において、社会の中で生きていけるような現実感を得る為には、自分の経験を支配する自分なりのやり方が、周囲の人々の方法の成功した一形式であると自覚できなければならない。

一方、物語の中の役とは、ある社会の中で自らの人生を支配し生きている人間である。その人生が果たして良い人生であるかは分からないが、自分の人生を懸命に生きている人間であることに代わりはない。青年期にとって役を演じることは、架空であってもある種の社会の中で自らの仕方と生きている人間と出会い、しかも出会うだけではなく演じることは、その経験の仕方を自分でもやってみることである。タツヤは「自分なりに」演じることで、それ自体は役の生きる仕方であるが、その役の仕方と自分なりの仕方を調整していた。その調整とは、経験を支配する自分なりのやり方と社会の中での他の人々の経験を支配する方法との辻褄を合わせていく作業と同じである。その過程で青年はこういう自分もできるという社会での生きる仕方としての自分の新たな現実感を得ることになる。タツヤは事後質問紙に「いろんな役に挑戦していきたい」と書いていた。こうした実験は青年期にはたくさんあってもいいのである。

### 3.6 親密さの問題の克服と承認される経験

青年期には友情や、性的な戯れ、議論などによって暫定的な親密さを経験する。しかしアイデンティティの感覚の脆さにより、本当に関わることができないと、自分自身を孤立させ、形式的な対人関係に陥ってしまうという。また親密になるのが最も困難な相手と親密になろうとしてしまう。

ヒカリのように自分に自信がなく、自分について否定的な自己認識が強いと、親密になることに困難を抱える場合がある。ヒカリは恋愛体質で「叶わぬ恋」をしてしまいがちであった。そうした状態では現実の友情や恋愛関係では、お互いを自己愛的に鏡に映しあうことによって、自分のアイデンティティの曖昧な所を明確にしようとする必死の試みになってしまう。

役を演じることは、役という架空の人格に出会うことである。その中でヒカリのように役を自分に極端に引きつけて同一化することができる。それは、自分のアイデンティティの曖昧な所を役に映すことで明確にしようとする必死の試みであるともいえるだろう。

しかし、役を演じることは、現実の人間関係の中での必死の試みと同じではない。現実の人間関係の中で行う必死の試みは、最悪の場合、自分を傷つけ、相手も傷つけることになる場合もある。しかし相手は物語の中にいる役である。役を演じる経験によって自分のアイデンティティの曖昧な所を明確にする必死の試みを行う青年も、自分に引きつけて演じる限り傷つくことはない。外部から与えられる正解はなく、正解はその個人の中にしかないからである。ただ、生徒がこの試みを誰かから否定されるとしたら、それは必死の試

みの破綻になってしまう。ヒカリが本番を欠席したのは自分を守る防衛本能からだろう。青年期には若者が周囲の人々から承認される必要がある。恐れを乗り越え、自分の存在を賭けた仲間との即興的なぎりぎりの挑戦を繰り返し見る見られる関係を通して楽しむことができれば、ヒカリのように承認されたという感覚を得られるのだ。

#### 4 小括

本章の目的は、役を演じることによる自己の動揺に着目し、それによって個々の生徒がどのように自己認識と社会認識を変容させるのかを明らかにすることであった。

本章の分析と考察によって、役を演じることによる自己の動揺が、生徒の認識の変容のきっかけになっていることが分かった。そしてそれは自分というものを確かなものにしていくこと、社会の中で生きる自分を感じることに、自分の生きていく社会に対する現実感を得ることにつながっていた。そしてそうした生徒たちの自己認識と社会認識の変容は、これが自分、これが社会というように明確に分かれるものではなく、それはゆるやかに同時につながって起きていることが分かった。それは役を演じる経験が、ある役という個人に向き合うことであると同時に、その役が置かれている社会に対峙することでもあるからである。

以下、本章の考察により明らかになった青年期の彼らの変容の経験について、改めてまとめたい。

一つ目は、身体や性の認識の意識化とその確信の経験であった。青年期は身体的成長が著しい。役というある種の人格と対峙することで、普段は何気なく思う、自分の身体的な特徴や、内面の性の認識を強く意識させられ、自分がその役に合うか合わないか不安になる。しかし、その不安を伴った意識化によって、自分の身体や性の認識を確かなものにしていくことになっていた。青年期の彼らにとっては、役を演じる決断とその過程は、これからの生きていく自己に確信をもたらすものになっていた。

二つ目は、社会の中で生きることを認識する経験であった。役は、戯曲の現実の中で困難を抱え必死に生きている。青年期の彼らは役を演じることで、その役の人生を自分のこれからの人生と重ねて見る。そのことでこの先自分はどうか生きていくのか、恋愛、結婚はできるのだろうか、と不安になる。しかし、役を演じることで、そうした不安を具体的なものとして自分の経験にすることができた。それゆえ、今まで認識していなかった、社会の中で生きることについて自分の経験として認識することができたのである。

三つ目は、人生への価値を得る気づきとなる経験であった。青年期には、これまでに身に付いた価値や意味を吟味し、今後の人生を生きていく価値や意味を改めて模索する試みがある。役を演じる時には、登場人物がその時なぜそう言うのか、そう行動するのかという裏に隠れている物語の価値や意味を、自分の考えや価値や意味に引き寄せ納得する作業が必要である。青年期の彼らにとっては、役と自分をすり合わせていく過程で、自分が大切にしている価値や意味に気づき行動する。それは人生を生きていく価値を得る気づきと

なる。

四つ目は、寛容さを得る深い理解をもたらす経験であった。青年期の不寛容な態度は、自分を傷つけない為の防衛である。役を演じることは、役という仮面の元で本当の自分を隠して行動してみる実験場である。しかし即興的に演じることでの感情的な経験は、青年期の彼らの人間としての内面の感情をともなったものであり、自分もそうだ、自分にも分かるという人間の深い理解になる。それは同時に現実の社会における他者への寛容さにもなる。そうした寛容さは青年期の彼らにとって、世界から様々なものを吸収し生きていく土台となる。

五つ目は、経験を支配する仕方を調整する経験であった。青年期は、これまでに培ってきた経験や技能が社会の中で生かせるのだろうか、と不安になる。社会の中で生きる現実感を得る為には、自分の経験を支配する自分なりのやり方が、周囲の人々の仕方の成功した一形式であると自覚できなければならない。役とは、物語の社会の中で自らの人生を支配し生きている人間である。役を演じることは、役のその経験の仕方を自分でもやってみることである。青年はその過程で、自分もできるという社会で生きる現実感を得ることができる。

六つ目は親密さの問題の克服と承認される経験であった。青年期には友情や、性的な戯れなどによって暫定的な親密さを経験する。しかし本当に関わることができないと、自分を孤立させてしまう。役を演じることは、その中で役を自分に極端に引きつけて同一化することができる。それは必死の試みである。しかし、現実の人間関係の中での必死の試みではない。ただ、その試みを誰かから否定されるとしたら、それは破綻してしまう。恐れを乗り越え、自分の存在を賭けた仲間との即興的なぎりぎりの挑戦を繰り返し見る見られる関係を通して楽しむことができれば、承認されたという感覚を得られる。

## 第8章 青年期の高校生が役を演じること

本章の目的は、7章までに明らかになった生徒たちの役を演じることによる変容の経験をエリクソンの概念に沿って考察することで、青年期の高校生が役を演じることの意味を明らかにすることである。

### 1 成長する可能性のある動揺

青年期のアイデンティティの葛藤においては、どんどん変わりゆく自分の身体と向き合いつつ、それが他人からどう映っているのかということへの関心に心を奪われたり、学齢期までに培ってきた自分の役割やスキルがこれから出ていく社会の中で通用するのか、自分の生きる時代のそれとどう結びつけることができるのか、といった問題に直面させられる。そうした中で、自分は自分であり、これからも自分であり続ける確信を得なければならない。その青年期の新しい同一化は、同じ年代の若者たちと共に競争的な徒弟関係の中で達成される。しかしそれは子ども期のような陽気な遊び心ではなく、恐ろしいほどの切迫感を伴っている<sup>334</sup>。

エリクソンの言うように、この時期は自我の様々な動揺が見られるが、病気ではなく標準的な危機なのである。ゆえに、大いに成長する可能性のある動揺である。

5章と6章で明らかにしたように、役を演じることそのものの中で生徒たちに自己の動揺が起こっていることが分かった。役を演じることその役に対峙せざるを得なくなった青年期の彼らは、役と自分との違いに動揺したり、自分の身体や性が役と合わないのではないかという意識化によって動揺していた。そうした動揺は青年期には切迫感を伴っているものである。

しかしそれが現実の生活の中での失敗が許されない場における動揺ではなく、日常から離れた場と空間で行われる実験であることが重要である。役を演じる場においては、もし自分とその役が合わないのではないか、と思った時も全く違う別の役を演じてみることもできる。性格が異なる役も、別の性の役も演じてみることはいくらでもできる。そうして様々な役に挑戦することで、自分の身体と性の認識がはっきりすることにもなる。役を演じる中ではぎりぎりの挑戦もすることができる。そうした挑戦によって、大いに成長することができるのである。

### 2 役を演じるとは役割実験の場

社会は青年たちに心理・社会的なモラトリアムを提供している。学校に通っている間は、それが合法的に社会的に彼らに与えられた猶予期間である。この間に彼らは自由な役割実験を通して、ある特定の場所に適所を見つけるという。高校という猶予期間にこの自由な

---

<sup>334</sup> エリクソン、前掲書、p.124

役割実験をする時間と場所は十分に彼らに与えられているだろうか。

役を演じることは、まさに彼らにとっての役割実験の場であった。社会の中での自分の可能性を獲得していこうとする試みであり、社会で自分の果たせる役割とは何か、自分の能力はどのように社会で役立つのか、使えるのか、といったことを実験的に試している。

ただしそれが彼らにとって社会の中での自分の可能性を獲得していこうとする試みとなるような実験にすることが必要だろう。それにはどのような題材、どのような物語、どのような役を演じることが、彼らにとっての意味のある役割実験になるのか、ということを考えなければならないだろう。

本研究においては、青年期の生徒たちにとって身近に感じられるような題材を選んだ。また簡単には演じられないような様々な感情が渦巻く難しい葛藤場面を選んだ。そうした題材や場面によって、生徒の自己の動揺が引き起こされていた。それは役と自分が近いと感じられたり、全ては理解できなくても、役の一部の気持ちは理解できたり、役が置かれている状況が想像できたりすることで、そうした動揺が起こっていたことが分かった。またあまりにも遠いと感じると、そうした動揺は起こらなかった。

また、役を演じる場においても、自ら進んで自分の可能性を探るためにあらゆる挑戦をしていこうとするポジティブなエネルギーに変換することが必要だろう。青年期の生徒たちにとっては「お前がやってみろ」とか「思い切って自分でやってみる」といった半ば意図的な役割実験である必要がある。役を演じる中で生徒たちが自ら進んでそれに挑戦しようとする雰囲気と場を作ることが必要である。

本研究においては、「自分なりに」演じることがそうしたポジティブなエネルギーを生み出していた。また何度も様々な役を色々な条件で演じてみる中で、生徒たちが色々な条件で自分も挑戦してみようという雰囲気を作っていた。そして、そうした挑戦を仲間が応援する場となっていた。青年たちはお互いにサポートし合い、葛藤と闘っている。そしてエリクソンは大人が、それを重要でない、不必要なものであると意味づけないことが大事であると述べていた。大人である教師が、そうした生徒たちの挑戦を促し、見守り、認めることが大事である。

### 3 再び概念図について

エリクソンのライフサイクル論は、あらゆる人にとって、子ども時代の葛藤は大人となったあとも人生を生きていく時に抱え続ける葛藤であり、それを抱えて生きる人間の成長全体を対象としている。それゆえ各段階はそれ単体として理解するよりも、全体の中の各部分であり、各段階は全体に影響していた。1章3節において青年期の前までの葛藤も青年期のアイデンティティの問題に関わっていること、そして青年期の後の葛藤も青年期に始まることを明らかにした。ここでは改めて図2の概念図（次ページ）を確認したい。これは青年期の内的動揺に関する概念図であった。以下、この図の青年期の内的動揺をもたらず円の中の問題について、役を演じることとの関わりを詳しく考察したい。

乳児期	基本的信頼 対 基本的不信	やってもらいたいこと（排泄処理など）を誰かにやってもらおうなどの相互調節を通して基本的信頼を得る。
幼児初期	自律 対 恥・疑惑	「私」と「あなた」、「私に」「私のもの」と線引きするようになる。コントロールが厳しいと恥・疑惑が生まれる。
遊戯期	自主性 対 罪の意識	どのような種類の人間になろうとしているのか見出さなければならない。男性的、女性的な自主性が優位となる。
学齢期	勤勉 対 劣等感	どのように行われているのか、など知りたがりやってみる。役に立っているという感覚がないと不満を抱く。

## 青年期

再び問い返される時

自分

身体の成長が急速に進み、生理的な革命に直面する。自分とは何か。

### 内的動揺

乳児期

時間的展望 対 時間的展望の拡散	時間経験に極端な混乱状態が現れる。「分からない」「もう諦めた」「やめる」といった不満を示す。これらの不安はある種の絶望である。
---------------------	---

幼児初期

自己確信 対 アイデンティティ意識	自分の能力を調整できないという恥の感覚は晒しものにされている感覚、見られている感覚を増大させる。自己意識が過剰になる。
----------------------	---

遊戯期

役割実験 対 否定的アイデンティティの選択	家族や身近な共同体が適切で望ましいとするものへの軽蔑や敵意から否定的アイデンティティを選択する。あるいは何者にもならない。
--------------------------	---

学齢期

達成への期待 対 労働麻痺	課題に集中できず、偏った活動に没入する。それは自分の資質についての深刻な不適切感の帰結である。スキル・能力がないかもしれないという不安。
------------------	--

自らの社会的な役割を模索する必要。これまでに培ってきた役割や技能（スキル）と時代の理想となるプロトタイプをいかに結びつけるか。自分なりのやり方が周囲の人々の経験を支配する方法の成功した形と同じか。

性的アイデンティティ 対 両性の拡散	いかなる男性、女性であるかという問いに没頭する。親密な仲間や、性的な親密さに関わることで、アイデンティティの脆さが露見してしまう。
-----------------------	---

若い成人期

リーダーシップの分極化 対 権威の拡散	将来に対して自分がいかなる代償を払おうとも、エネルギーを投資する価値のあることだと納得できる見通しが必要。イデオロギーの選択。
------------------------	---

成人期

イデオロギーの両極化 対 理想の拡散	イデオロギーの選択は成長しつつある自我にとって必要なもの。年長と年少の世代が発達していく相互性の中で、普遍的な価値が伝えられる。
-----------------------	--

成熟期

社会

若い成人期	親密 対 孤立	自分は男性である、あるいは女性であるという確信を経て、将来共に親となる人を選ぶ。
成人期	ジェネラティヴィティ 対 自己陶醉	アイデンティティの形成を通して誰かの追従者、あるいは指導者となるかという社会的な地位を明確にする。
成熟期	インテグリティ 対 嫌悪・絶望	価値の多様性を容認することがなくなり、閉鎖的な価値へと分極化していく。アイデンティティの確立。

図2. 青年期の内的動揺に関する概念図（再掲）

### 3.1 青年期の前までの葛藤と役を演じること

青年期の彼らは乳児期の「基本的信頼対基本的不信」の葛藤も抱えている。それは青年期には「時間的展望対時間的拡散」として前景化している。筆者の演劇の授業を履修する生徒たちの中にも、「わからない」「諦めた」「もうやめる」「めんどくさい」など口に出す生徒は多い。ときには「死にたい」と言い出す生徒もいる。これらは、言葉だけを見ると、深刻に受け止めがちであるが、青年期の彼らの言葉は、それをどう読み取るかは難しい。エリクソンは深刻な症状の時は、自殺に至ることもあるが、本物の自殺願望であることはめったにないと述べていた<sup>335</sup>。

そのように口に出す生徒たちも、実はその反対に、何かを期待して、こちらにそれを伝えてきていることもあると筆者は感じている。本実践においても「やる気が出ない」と訴えてきた生徒がいた。なんらかの不安を抱えていたのだと思う。しかし演じた後に仲間から拍手をもらい、何事もなく帰っていく。様々な背景を持つ生徒たちのそうした不安や絶望があらわになる時があっても、授業に来ている限り「やってみよう」と、背中を押すことも必要であろう。そしてその挑戦を「いいね」と勇気づける。そうした関係を作っていくことで、信頼関係を築くことになる。

役を演じることは幼児初期の「自律対恥・疑惑」の葛藤も関わっていた。それは青年期には「自己確信対アイデンティティ意識」として前景化する。役を演じることは、自分の身体を自分でコントロールする能力が必要である。私はこれができる、私はこれができないという自分の能力に挑戦する試みである。ゆえに、それができないと恥ずかしさを感じる。恥ずかしいからやらない、そんなことは恥ずかしくてできない、といった恥の感覚によって役を演じることに抵抗がある場合もある。

7章で明らかにしたように、生徒の中には演じる前は恥ずかしさを抱えていたり、自分の表現に自信を持っていない生徒もいた。そうした恥ずかしさを抱えていることは生徒自身も認識していた。生徒によっては言葉に出さなくても、恥ずかしさを抱えていることはある。また自分でそれを意識していない場合もある。

しかしそうした恥ずかしさを抱えた生徒も、自分の中で納得して演じることができた感覚を持てたことで、自分に自信がついたり、自分の意見を言えるようになったりしていた。それは本実践においては、役を演じることの中で、自分と役をつなげていく過程があったからだろう。自分の表現ができたときに、その自信につながっていたのである。

遊戯期の「自主性対罪の意識」の葛藤も関わるだろう。青年期には「役割実験対否定的アイデンティティ」として優勢となる。役を演じることには、自分はどのような人間になろうとしているのかという自主性の感覚と関わりがある。役とはある種のロールモデルである。自分がこうなりたいと思う具体的な人格であったり、理想とする男らしさ、女らし

---

<sup>335</sup> 前掲書、p.146



さを表している人格であったりする。役を演じる中でそうした役を実際に演じてみることをできる。そのような実験は様々な役で可能である。

7章で明らかにしたように、生徒がある役に出会い、憧れを抱いたり、自分もそうなりたいと思うことがあり、それを実際に演じてみることになった。また役と向き合うことで自分の性の認識を意識することにもなっていた。自分がどのような性、男性、女性として生きていくのか、役に向き合い、その役を演じることで、認識していく。そうした役割実験を繰り返す中で、自分はこういう大人になりたい、こういう人間になるのだ、と自己確信していくのである。

また、本実践においては、自分を出さないようにあえて不真面目な、不寛容な態度をとっていた生徒がいた。演劇の授業をとる生徒の中には、こうした生徒は多い。いわゆる問題児と言われるような生徒も中にはいる。それはある種、否定的アイデンティティを選択した状態である。それは自分を壊さないように自分を守る防衛である。しかし、そうした彼らにとって、演劇の授業で役を演じてみるという役割実験、それも「お前がやってみろ」とか「思い切って自分でやってみる」といった半ば意図的な役割実験を通して、周りの大人に対して突っ張っている自分、何か従順になれない自分を変えることができるはずである。

7章で明らかにしたように、生徒が即興的に演じることで思いがけず、感情的になることがあった。役の感情が自分の感情と重なった時に、その役の感情を感じる経験であった。役を演じることで思いがけず、自分の現実直面することがある。そして、社会で生きる人間を感じるようになる。そうした思いがけず人間のこと、自分のことを理解することが役を演じる中では起こる。そうした理解は、社会の理解に開かれるきっかけとなる。それは、否定的なアイデンティティを選択していた彼らにとって、社会を受け入れる礎となるだろう。

学齢期の「勤勉対劣等感」は、青年期には「達成への期待対労働麻痺」として前景化する。これは、社会に出て労働するということに対して、自分はこの仕事を達成することができるという期待と、対して、それができないかもしれない、能力がないかもしれないという自分の資質についての不適切感が生じる危険であった。

7章で明らかにしたように、様々な役を自分なりに演じることで、私はこういう仕方でもできるのだ、という感覚を得ていた生徒がいた。それは経験を支配する自分なりのやり方と社会の中での他の人々の経験を支配する方法との辻褄を合わせていく作業であった。その中で、私はできるという感覚を得て、私のやり方を作っていくことができる。これは、社会に出て行く青年期においては、社会の中で私はやっていける、私はできるという感覚を得ることになる。役を演じることに挑戦することで、私はできるという達成への期待の感覚を得ることは大事であろう。

### 3.2 親密さの問題と役を演じること

青年期の次の段階、若い成人期の葛藤も青年期に始まる。若い成人期の葛藤は「親密対

孤立」であった。青年期には「性的アイデンティティ対両性的拡散」として前景化している。エリクソンは親密に関する問題は、青年期において発病するという。その理由は、親密な仲間関係や競争、あるいは性的な親密さに関わることで、潜在的なアイデンティティの脆さが露見してしまうからであると指摘していた<sup>336</sup>。

7章で明らかにしたように、本実践においても親密さの問題を抱える生徒がいた。否定的な自己認識が強く、アイデンティティの脆さを抱えていたように思う。しかし、役を演じる中で、役を多角的に見ることで、役に自分を投影したり、自分のことを自分で理解していこうとしていた。それはある意味、自分のアイデンティティの曖昧な所を役に映すことで明確にしようとする必死の試みであった。

しかし、役とは物語の中にいる人間である。その試みは、誰かを傷つけることはない。ただし、そうした挑戦も、人の前で演じることには不安がある。本実践においては、そうした生徒も、繰り返し仲間の前で自分の存在をかけた役を演じることに挑戦をすることで、仲間から承認される経験となった。そして、それは自信にもなった。何度も休むことで、自分を守りながらも、少しずつ挑戦をすることができた。

本研究における実践でやっていたことは、大きな舞台に出るといような大きな挑戦ではなかった。授業の中で、役を演じるという小さな課題であっても、生徒にとっては仲間の前で一つずつやりきることができたことで自信になったのである。

### 3.3 イデオロギーの選択と役を演じること

エリクソンは青年期に必要なのはイデオロギーの選択であるという。イデオロギー的なシステムとは、イメージや考え、理想を共有する首尾一貫した統一体である。こうしたイデオロギーの二者択一を迫られ、拒否するか受容するかを決めなくてはならない。自分が自分であるという同一化を果たすには、自分はこのような考え方をもちこのように進んでいくという方向性を定めなければならない。こうした青年期のイデオロギーの選択は、成人期において重要である。

成人期において「孤立」「自己陶醉」「絶望」に陥らないためには、エリクソンは社会的な努力の中に個々人が参加することしかないと述べる。年長と年少の世代が発達していく相互生の中でこそ、愛・信頼・真実・正義・秩序・労働などのような、ある種の普遍的な価値が伝えられていくという。

役を演じることは、長年受け継がれ、残されてきた戯曲の中に含まれる愛や信頼、真実、正義、秩序、労働などの価値について、人間を通して感じ考えることである。しかもその人間を自分の価値と照らし合わせて、何らかの統合をみることによって演じ切ることが必要である。青年期においては、まだこの社会をどのような考えを持って生きていくのか、そのイデオロギーが定まらない時期である。そうした時期に、戯曲の中に含まれる価値を吟味し、これまでの自分が身近な大人から受けてきた思想や価値観と照らし合わせ、自分

---

<sup>336</sup> 前掲書、p.142

の進むべき道を指し示す人生への価値を見出す試みは、青年にとって大事である。

7章で明らかにしたように、役を演じる生徒は、役を演じる過程でその戯曲のその役が持っている価値観や行動のための意志などを感じていく。そしてそうした価値や意志が社会によって育まれると同時に、社会によって否定されることもあることを感じていた。混沌とした役の感情を感じつつ、それを演じる生徒自身がその役を演じ切るためには、自分でその価値や意志を固めなければならない。その過程で、生徒はこれまで培ってきた自分の意志や価値を吟味し、そして確固としたものとして決めていくことが分かった。

ただし、そうしたことを可能にする戯曲や題材、また役を演じる方法である必要があるだろう。本研究で選んだ戯曲は、その物語の社会的な構造の中で、それに翻弄され、影響されている登場人物が、その社会の中で葛藤し、行動していく姿が描かれていた。そうした社会の価値観や、社会で生きる人間の価値や意志が感じられる戯曲であることで、生徒たちも自分の価値や意味、意志を感じることができた。そしてそれは役と自分とを同一化していくような役を演じる方法を用いたことでそれが起こっていたことが分かった。

そうした戯曲や題材、役を演じる方法を選ぶことができるのは年長の世代である。それは年長者から若年者への思想の受け渡しであり、そうして受け継がれていくことそのものが、年長者にとっても青年にとっても、人生における意味となる。

#### 4 社会の側としての教師の役割

エリクソンは人生における切迫した課題に直面している青年期の若者に対して社会の側がなすべき課題は大きいと述べていた。青年期とは、様々な選択を前に、ぎりぎりのところで自分を試す挑戦をしている不安定な時期である。青年に与えられた猶予期間に若者が関わる周囲の人間の役割は承認すること、そしてその承認の際に、エリクソンはその応答が、その若者の成長と変化がその若者にとって重要な意味を持ち始めた人々にも同じように重要な意味をもつという仕方であることが必要だと言っていた。そしてその承認という行為の代表者として教師、判事などを挙げていた。それらの人が適切な応答の仕方、かつ社会の側の応答であることが、青年のアイデンティティにとって大事なのである。

高校でいうならば、教師がその代表者であろう。社会の側の大人としての教師が、その生徒の成長と変化を自分にとっても重要だという仕方である。

役を演じる場に関わる教師は、青年期の生徒たちが役を演じることへ挑戦する場を設け、その挑戦を強制することなく、また過剰に承認することなく、その葛藤を見守り、その成長と変化を、社会の側の大人として承認することが必要であろう。

筆者も、青年期の生徒たちが役を演じることへの挑戦をする場を設け、それを支援してきたように思う。本実践においては、生徒同士の関係性を見極め、これくらいの挑戦が可能だろう、これであれば生徒たちは楽しんで挑戦できるはずだ、という実践的な感覚を頼りに、題材を選んだり、方法を提示したりしてきた。その中で、この題材だったら、こういう部分を考えて欲しいな、この場面で、この方法であれば、こうした手順でやるといい

のかな、と実際に授業を展開する細かい手順を考えた。

本実践においては、それが成功することもあれば、それがうまく機能しない場面もあった。本実践の中では、例えばロミオの場面は結果的にはロミオを演じる生徒たちに合っていなかったかもしれない。それは、もしかしたら授業運営上の手続きの問題かもしれない。あるいはガラスの動物園のローラの場面も、本実践の生徒たちには合っていなかったかもしれない。それは目の前の生徒を見極められなかったのかもしれない。そうした実践上の教師の失敗はある。

しかし、演劇の授業において、青年期の彼らの挑戦をする場を設け、その挑戦の背中を押し、その挑戦を見守り、いい挑戦だったね、と勇気づけることを、教師はしなければならないのではないか。それは、年長者としての大人のやるべきことなのではないか。

エリクソンは、社会を動かす年長者が、若者が社会に出てくることを期待するような環境を構築すること、そうした環境を構築する努力を惜しまず、絶え間ない試み続けることが社会の側に求められていると言っていた。もしそうであるならば、青年期の高校生が役を演じることができる環境を構築する努力を筆者は続けたいと思うのだ。

## 5 小括

本章の目的は、7章までに明らかになった生徒たちの役を演じることによる変容の経験をエリクソンの概念に沿って考察することで、青年期の高校生が役を演じることの意味を明らかにすることであった。

まず、青年期のアイデンティティの葛藤を抱える青年にとって、役を演じることが成長の可能性のある動揺を経験する場であることを明らかにした。そうした動揺は青年期には切迫感を伴っているものである。しかしそれが現実の生活の中での失敗が許されない場における動揺ではなく、日常から離れた場と空間で行われる実験であることが重要である。役を演じる中では自分とは違う様々な役に挑戦することができる。そうした挑戦によって、大いに成長することができるのである。

そして、役を演じることが、役割実験の場であることを明らかにした。役を演じる中で、社会の中での自分の可能性を獲得していこうと試み、社会で自分の果たせる役割とは何か、自分の能力はどのように社会で役立つのか、使えるのか、といったことを実験的に試すことができる。ただし、彼らにとって社会の中での自分の可能性を獲得していこうとする試みとなるような実験にする必要があった。青年期の生徒たちにとって身近に感じられるような題材とそのための方策を選んだ。「自分なりに」演じる方法が挑戦しようというポジティブなエネルギーを生み出していた。そして生徒同士が応援する場、雰囲気があった。そういった生徒たちの挑戦を、大人である教師が促し、見守り、認めることが大事である。

1章で明らかにした青年期の内的動揺に関する概念図について、改めて役を演じることとの関係を考察した。役を演じることが青年期の前までの葛藤や、青年期の後の葛藤に内在する問題も関係していた。役を演じることで生徒たちは、私はこういう仕方でもできるのだ、

自分はこういう人になりたい、という確信を得ていた。また恥ずかしさを克服し、自信を持つことにもなっていた。アイデンティティとは、青年期だけの問題ではなく、人が生きていく時には、人生の全ての段階にとって大事なものである。それゆえ、人生のターニングポイントに立脚している青年期に、自分はできる、自分はこういう人として生きていきたい、といった自己確信を、役割実験を通して得ることは、これから生きていくために必要なことである。

そして、役を演じることは青年期以降にとっても必要なイデオロギーの選択に関係することを明らかにした。役を演じることは、長年受け継がれ、残されてきた戯曲の中に含まれる愛や信頼、真実、正義、秩序、労働などの価値について、人間を通して感じ考えることである。青年期というイデオロギーが定まらない時期に、戯曲の中に含まれる価値を吟味し、これまでの自分が身近な大人から受けてきた思想や価値観と照らし合わせ、自分の進むべき道を指し示す人生への価値を見出す試みは、青年にとって意味がある。そしてそれを可能にする戯曲や題材、また役を演じる方法である必要があることを明らかにした。

最後に、青年期の若者に対して社会の側の人間としての教師がなすべきこととして、役を演じることに挑戦する場を設け、その挑戦を強制することなく、また過剰に承認することなく、その葛藤を見守り、その成長と変化を承認することであることを明らかにした。

## 終章

終章では、まず本研究で明らかになったことを1章から確認する。その上で本研究の結論を述べる。その後で、青年期の高校生が役を演じる時の内容と方法、演劇教育の教師についての総合考察を行う。最後に本研究の意義を述べる。

### 1 本研究で明らかになったこと

本研究の目的は、青年期の高校生の役を演じることでの自己の動揺に着目し、そのことでどのように自己認識と社会認識を変容させるのか、そしてそれは青年期の彼らにとってどのような意味があるのかを明らかにすることであった。

1章では、本研究の対象である青年期の高校生のアイデンティティの問題をエリクソンのライフサイクル論を元に明らかにした。エリクソンのいうアイデンティティの問題とは青年期だけの問題ではなく、人間のライフサイクルの全てをその射程に入れた問題である。青年期の前までの葛藤も青年期のアイデンティティの問題に影響していることを指摘した。そして、青年期はそのアイデンティティの問題が前景化し、自分とは何か問い直され、また自分自身の社会的な役割とは何かを模索する必要に迫られる。それは恐ろしいほどの切迫感を伴っており、さまざまな内的動揺を経験する。しかしそうした動揺は全ての人に訪れる標準的な危機であり、大いに成長する可能性も秘めていることを明らかにした。次に、その内的動揺をもたらす、青年期に潜んでいる青年期の前までの葛藤とその症状、また青年期の後の成人期のために青年期に起こる問題、青年期にすべき問題について明らかにした。そしてそれらの青年期に起こる内的動揺を本研究においては「自己の動揺」と定義し、役を演じることでの青年期の生徒たちの自己の動揺に着目していくことを示した。

2章では、本研究において採用したスタニスラフスキーの役を演じる方法について明らかにした。まず西洋演劇の歴史に沿って、どのように役が演じられてきたのかを示し、近代になってリアリズム演劇の戯曲の役を表現するということを前にし、役を演じる方法の模索が始まり、スタニスラフスキーによって新しい役を演じる方法が考え出されたことを指摘した。スタニスラフスキーは、システムにおいて俳優と役という一人の人間の中の二つの面を創造的な関係において結びつけることを原則としていた。そしてスタニスラフスキーの役を演じる方法の二つの手順について具体的に明らかにした。

3章では、日本の演劇教育においてスタニスラフスキーの役を演じる方法を教育の方法として取り入れようと考えた富田博之の演劇教育の演技論について検討した。スタニスラフスキーの役を演じる方法がどのように教育の方法となるのかということについての富田の考えを明らかにした。富田の「子どもの現実から出発する」という考えが、スタニスラフスキーの能動的な創造者としての俳優の創造的自主性の考え方との接点となり、富田の演技の指導論に生徒の自主性・能動性の概念を重視することになったことを明らかにした。最後に、スタニスラフスキーと富田の「役を生きる演技」の考え方を比較することで、富

田の「役を生きる演技」の考え方の基礎に劇の論理に従うことに教育的意図があることが分かった。それは、児童・生徒が能動的に自己の行為として戯曲の中の「役を生きる」ことで、自分自身では思いも寄らなかった感情や衝動を体験し、それが児童・生徒の人間的成長に繋がることを明らかにした。

4章では、研究実施校と科目について、また演劇の授業の概要、選択する生徒の傾向、演劇の授業を実施するとき教師が気をつけていることを記述した。そして研究対象授業の概要を明らかにした。授業の主なテーマは「役を演じる」ことで、その方法はスタニスラフスキーの台本を読むことから役を演じる方法と即興的に演じる方法であった。また題材の『ロミオとジュリエット』と『ガラスの動物園』の選定理由を述べた。また事前質問紙から明らかになった役を演じる前の生徒の自己認識について明らかにし、最後に実際の授業の様子を描いた。

5章では、生徒たちが台本を読むことから役を演じた中で、どのような自己の動揺を経験していたのかを明らかにした。まず生徒たちが役を演じた過程を描き、その上で生徒たちが経験した自己の動揺について明らかにした。生徒たちが経験していた自己の動揺は、役と自分の違いに対しての自己の動揺であった。またその役の複雑な感情を表現できないという不安から生じる自己の動揺であった。

6章では、生徒たちが即興的に役を演じた中で、どのような自己の動揺を経験していたのかを明らかにした。まず生徒たちが役を演じた過程を描き、その上で生徒たちが経験した自己の動揺について明らかにした。即興的に演じることが生徒たちにもたらすものは、役の経験が自分のことになることであった。そして役の経験が自分のことになった時、役の感情が自分の感情になるという経験をしていた。その感情が、演じる中で思いもかけず衝動的な行為となって現れた時、それをしてしまった生徒は、その行為とそれをしてしまった自分に、動揺していた。そしてそれ自身が、青年期の生徒たちにとっては、自分についての揺らぎを生み出す自己の動揺となっていた。そして、そうした生徒たちの経験は、人間の深い理解につながっていた。生徒自身の内面の人間としての感情が、役の人間の感情を感じるようになっていたからである。

7章では、生徒たちは役を演じることによる自己の動揺をきっかけに、自己認識と社会認識を変容させることを明らかにした。分析と考察によって、役を演じることによる自己の動揺が、生徒の認識の変容につながっていることが分かった。そしてそれは自分というものを確かなものにしていくこと、社会の中で生きる自分を感じることに、自分の生きていく社会に対する現実感を得ることにつながっていた。そしてそうした生徒たちの自己認識と社会認識の変容は、これが自分、これが社会というように明確に分かれるのではなく、それはゆるやかに同時につながって起きていることが分かった。そして生徒たちにとって役を演じることは「身体や性の認識の意識化とその確信を得る経験」、「社会の中で生きることを認識する経験」、「人生への価値を得る気づきとなる経験」、「寛容さを得る深い理解をもたらす経験」、「経験を支配する仕方を調整する経験」、「親密さの問題の克服と承認さ

れる経験」となっていることを明らかにした。

8章では、7章までに明らかになった生徒たちの役を演じることによる変容の経験をエリクソンの概念に沿って考察することで、青年期の高校生が役を演じることの意味を明らかにした。まず、アイデンティティの葛藤を抱える青年にとって、役を演じることは成長の可能性のある自己の動揺を経験する場であること、そしてそれは同時に役を演じる役割実験の場であることを明らかにした。そして青年期の内的動揺に関する概念図について、改めて役を演じることとの関係を考察した。役を演じることで生徒たちは、私はこういう仕方でもできるのだ、自分はこういう人になりたい、という確信を得ていた。また恥ずかしさを克服し、自信を持つことにもなっていた。そして、役を演じることは青年期以降にとって必要なイデオロギーの選択に関係することを明らかにした。最後に、青年期の若者に対して社会の側の人間としての教師がなすべきことは、役を演じることに挑戦する場を設け、その挑戦を強制することなく、また過剰に承認することなく、その葛藤を見守り、その成長と変化を適切に承認することであることを明らかにした。

## 2 結論

本研究の目的は、青年期の高校生の役を演じることで自己の動揺に着目し、そのことでどのように自己認識と社会認識を変容させるのか、そしてそれは青年期の彼らにとってどのような意味があるのかを明らかにすることであった。結論を述べたい。

第一に、演劇の授業で役を演じる中で自己の動揺を経験することをきっかけに、生徒たちは自己認識と社会認識を変容させることが分かった。それは5章、6章で明らかにしたように、自分と役を創造的な関係において結びつけるような方法で役を演じることで生徒たちの自己の動揺が起こっていたことが分かった。青年期の生徒たちは、役と出会い、役を演じるの中で自分とは何かということに直面せざるを得なくなる。そのことが青年期の彼らにとって、自己の動揺となっていた。また、自分と役を創造的な関係において結びつける努力は、役の置かれた現実を、それを演じる生徒たちにも見させることになっていた。それゆえ、生徒たちにとっては、これまで現実感をもって考えることができなかった、これから自分が出て行く社会とは何かということ、身を持って知ることになった。その経験は、感情的な経験を伴った理解であるために、彼らに動揺をもたらし、そのことが深く彼らに刻まれることになっていた。

第二に、本研究において、生徒の認識の変容をもたらした役を演じるということの手順や考え方が、そうした変容に大きな影響を与えていた。まず、生徒の自己の動揺は、生徒が自ら、自分と役とを創造的な関係において結びつけなければ、そうした動揺は起こらないことが分かったが、そのためには教師の側がしている準備があった。まず、生徒が興味を持つような題材である必要があった。そうでなければ、青年期の生徒たちが、積極的に役を演じることに挑戦はできない。またその題材がどのような内容であるかということも重要であった。青年期の生徒たちにとって彼らの問題を身近に感じられ、なおかつ芸術的



な構成であることが必要であった。そうでなければ、生徒たちの感情を動かすような経験にならないからである。そして演じる役と自分との関係をつなげるような教師の側からの問いかけ、質問が必要であった。実践研究で行った課題である。それらの課題を実践する中でどのような問いかけをするのか、どのような質問項目で課題を書かせるのか、そういったことが生徒の役を演じる経験に動揺をもたらし、さらに認識を深めることにつながるかどうかに関係していた。またそうした動揺がもたらされず、さらに認識も深まらなかったのは、5章、6章で明らかにしたように、役を演じる中で分裂と停止、中断や嘘がある時であった。様々な仕掛けをすることで役を演じることの中で自分と役との関係をつなげようとしても、演じているときに論理的な一貫性や、真実が感じられないと演じることができなかつたり、演じていても本当の意味でその役を体験できず、さらに自己認識と社会認識が変容するような深い体験にならないことが分かった。

そして本研究においては、役を演じることによる生徒たちの自己認識と社会認識の変容が青年期の高校生にとってどのような意味があるのかについて明らかにした。

まず生徒たちの変容の経験とは次の六つの経験であった。

一つ目は、身体や性の認識の意識化とその確信であった。役と出会うことは、自分の身体と性の認識を意識化させることになる。そしてそれを演じるという決断とその過程は、これから生きていく自分について、こういう自分として生きていくのだという確信となっていた。

二つ目は、社会の中で生きることを認識する経験であった。自分の中では想像ができていなかった社会の中で自分はどう生きていくのか、ということ、役を演じるということの中で知ることになった。役の恋愛、結婚、仕事に直面することで生じた演じる者の不安はその気づきを自分の経験にすることができるのである。

三つ目は人生への価値を得る気づきを得る経験であった。役を演じるということは、その役の内面、思想、価値観、生き方を作ることである。しかしそれは実は戯曲には書いていない。その役を演じる者が、自分の中の思想、考えを元に役の思想、価値を作っていく。それがなければ役が行動を起こせないからである。その思想、価値は、その役を演じた者にとっての人生を生きる価値となっていた。

四つ目は寛容さを得る深い理解をもたらす経験であった。即興的に役を演じることで、自分でも思いもよらない言葉や感情が噴出してることがある。そうした衝動的な行為は、自分の身体で体験したものである以上、その役を感情的に理解することになる。それは不寛容な自己を他者への寛容さに関くことになるのである。

五つ目は経験を支配する仕方を調整する経験であった。自分なりに役を演じるということは、その役の経験を自分の方法で試すことである。それはこれからの社会を生きていくための準備作業だ。そうした実験は青年期にはたくさんあってもいいということが分かった。

六つ目は親密さの問題の克服と承認される経験であった。確たる自分がない者にとって

の親密さの困難は、現実の関係の中では傷つけ合うことすらある。しかし役を演じることで自分と役とを同一化する経験は誰かを不幸にすることがない。そしてその実験の中で仲間に見る見られることで承認される経験となっていた。

そして最後に、青年期の高校生にとって役を演じることを明らかにした。

青年期のアイデンティティの葛藤を抱える青年にとって、役を演じることは成長の可能性のある動揺を経験する場であった。そうした動揺は青年期には切迫感を伴っている。ゆえにそれが演劇のような日常から離れた場と空間で行われる実験であることに意味がある。

つまり、役を演じることは、役割実験の場である。役を演じる中で、社会の中での自分の可能性を獲得していこうと試み、社会で自分の果たせる役割とは何か、自分の能力はどのように社会で役立つのか、使えるのか、といったことを実験的に試すことができる。役を演じることで生徒たちは、私はこういう仕方もあるのだ、自分はこういう人になりたい、という確信を得る。また恥ずかしさを克服し、自信を持つことにもなる。自分ができる、自分はこういう人として生きていきたい、といった自己確信を、役割実験を通して得ることは、青年期の高校生にとってこれから生きていくために意味のあることである。

また役を演じることは青年期以降にとって必要なイデオロギーの選択に関係することを明らかにした。役を演じることは、長年受け継がれ、残されてきた戯曲の中に含まれる愛や信頼、真実、正義、秩序、労働などの価値について、人間を通して感じ考えることである。青年期というイデオロギーが定まらない時期に、戯曲の中に含まれる価値を吟味し、これまでの自分が身近な大人から受けてきた思想や価値観と照らし合わせ、自分の進むべき道を指し示す人生への価値を見出す試みは、青年にとって意味のあることである。

### 3 総合考察

ここでは以上の結論を踏まえて、演劇の授業で何をどのように演じるのかという内容と方法、そして演劇教育の教師についての総合考察を行いたい。

これまで、高校教育において、演劇になんらかの可能性を感じていた多くの教師が演劇の授業を設置し、その中で試行錯誤を繰り返しながら、どうにか目の前の生徒たちにとって意味のある実践にしようと努力してきた。その中で見えた生徒たちの変化に、驚きを持って接し、それを解明しようと実践記録を書いたり、研究をしてきた。演劇のこういう部分が生徒の成長に作用したのではないか、生徒は観客から拍手をもらうことで自信を得ていた、みんなで協力することが演劇の良いところなのではないか、こういう実践をすることで生徒のためになるのではないか。そうした考察はその場で生徒の様子を目撃した教師にとっては全て正しいと私は思っている。

しかし、演劇というのは複合的な要素を併せ持つ芸術である。それを一口に「演劇は生徒を変える」「演劇は教育にとっていい」「演劇はコミュニケーション教育にいい」という言説にしてしまうことで、演劇はますますブラックホールのように、全てを吸い込んで実態のないものになってしまうという危惧がある。

本研究において何を演じるのかという内容については戯曲を選んだ。そしてどのように演じるのかという方法についてはスタニスラフスキーの方法を選んだ。その選択は、本論の3章で明らかにしたように冨田の考え方に影響を受けている。ただし、そこには実践者として、青年期の高校生を前にして何をどのように演じるのかということ考えた時の筆者の直感も働いている。本研究においてはそれを実践し、研究したことで分かったことがあった。以下、なぜ戯曲を選び、スタニスラフスキーの方法を選んだのか、考察したい。

### 3.1 演劇の授業で役を演じること一何を演じるのか

本研究においては、演劇の中でも「役を演じる」ことに焦点化した。さらにその役とは戯曲の中の役であった。この設定は、演劇教育研究の中でも、現代演劇の中でも極めて狭い範囲の設定である。演劇教育において戯曲を用いることは減っている。それは、ドラマ教育の興隆や様々な演劇的な手法の紹介、即興的な活動が盛んであるからである。現代演劇においても、戯曲を用いないパフォーマンス的なもの、即興演劇などが盛んである。

しかし、それでもあえて戯曲の中の役を演じることに焦点化したのは、本研究が青年期を対象とした演劇教育だからである。本研究で明らかにしてきたように、青年期の高校生、特に総合学科高校や通信制・定時制に在籍する生徒たちは、高校卒業後すぐに社会に出る生徒も多い。エリクソンが指摘しているように、青年期には、これまでの自分について問い返し、これから社会に出る自分を想像し準備をする段階である。彼らは高校がその最後の社会的に与えられた猶予期間である。

本研究で選んだ戯曲は、どちらも青年が、大人あるいは社会とぶつかることで悲劇となるお話である。その中での葛藤が芸術的に描かれた戯曲である。これらの戯曲が生まれてから、人間はこれらの戯曲を上演し続けてきた。なぜならば、そこに社会に生きる人間のリアルが描かれていると感じてきたからではないだろうか。演劇というのは、複合的な要素を併せ持つ芸術であるが、戯曲という形で人間について書き続けて、書き残してきたということは演劇の一つの側面における財産である。

本研究においては、それらの戯曲の役を演じることは、青年期の高校生にとって社会の中で生きる人間を感じるようになっていた。役を演じるというのは、単にその人格になってみるということだけではない。その人が生きている社会を知ることでもある。その役が置かれた状況は社会的な制約の中にある状況である。それを無視してその人間を感じることはできない。本研究で明らかにしたように、生徒たちは実際に身体を動かして演じてみる中で、それを感じ取っていた。

それは戯曲の構成が生徒たちの現実と大きな相違なく描かれていたからでもある。役を演じる中での嘘を感じた生徒は、演じることができなかったように、戯曲そのものに嘘を感じてしまうと生徒たちも演じられない。本研究において用いた戯曲は、全てが生徒に現実感を持って捉えられていたわけではないが、生徒たち自身が真実を感じられ演じられた部分に関しては、その戯曲の社会の中で生きる人間を感じることでできていた。

しかし、本研究における題材だけが良いということではない。実践においては、目の前

の生徒たちを見て、どんな戯曲なら現実感を持って生徒たちが演じることができるのか、彼らに人間や社会を感じさせることができるのか、という指標を持って題材を選ぶ必要があるだろう。その時、劇作家としての教師が、そうした指標を持って書いた戯曲であってももちろんいいのである。青年期の高校生にとってどのような題材を選ぶべきか、といった題材に関する議論がこれから起こることを期待している。しかし、その場合、一般的な議論ではなく、生徒の置かれた現実を、文脈性を持って認識した教師が、目の前の生徒に合った題材を選ぶことが大事であると考えている。

### 3.2 演劇の授業で役を演じること—どのように演じるのか

本研究においては、役を演じる方法としてスタニスラフスキーの演技の方法を採用した。3章で指摘したように、この方法は日本の演劇教育においては1950年代にブームとなったこともあるが、研究としてその方法を使った実践について分析したものはこれまでにはほとんどない。それは、さまざまな手法が存在する現在の演劇教育において、古さも感じさせるスタニスラフスキーの演技の方法をあえて使って生徒たちを演じさせようということに思い至らない人が多いからだと思われる。

また3章で指摘したように「役を生きる」という言葉がひとり歩きし、幼児がごっこ遊びをしているときのような自然な演技である、というような解釈で理解されている向きもある<sup>337</sup>。また日本の演劇界においてスタニスラフスキーが主流の演技法という訳ではないことや、1970年代以降、演劇の専門家（竹内敏晴、佐藤信、アウグストボアールなど）が教育的な関心を持って活動し始めた時<sup>338</sup>も、その方法や考え方としてスタニスラフスキーの方法が積極的に取り上げられることはなかった。

ではなぜ、今あえてスタニスラフスキーの演技の方法なのか。

それは、対象が青年期の高校生だからである。本論でも指摘したように、アイデンティティの問題を抱えた青年期の彼らには、子ども期のような陽気な遊び心などはなく、恐ろしいほどの切迫感を伴っている。そうした彼らが、何らかの理由で演劇という自分の身体を人の前に晒し、自分ではない人物を演じることに挑戦しようとしているときには、切迫感を伴った自分の存在をかけて挑戦しようという心が、表面的にそれが表れているかは別として、少なからずあるだろう。

その時に、自分と役という二つの面を創造的な関係において結びつけるようなスタニスラフスキーの方法は、彼らの挑戦に合致していたと考えられる。本研究においては、スタ

---

<sup>337</sup> そういう意味では、演劇教育や保育関係の本には「役を生きる」ことが大事であることが言及されることはある。例えば保育の劇づくりの本には、大切なのは「役に生きる」ことであると指摘されている。田川浩三、兵庫保問研（編）『劇づくりで育つ子どもたち』かもがわ出版、2010年、p.144など。

<sup>338</sup> 花家彩子「演劇経験を教育的に評価するための研究方法としてのオートエスノグラフィーの可能性」『学校教育学研究論集』25、2012年、pp.85-97参照。

スタニスラフスキーの二つの手順で生徒たちが役を演じていく中で、自己の動揺を経験していることを明らかにした。その動揺には「感情が動くこと」が伴っていた。それはポジティブに動くことだけではなく、その瞬間はネガティブに動くこともあった。二つの手順の違いによって、生徒の感情の動きかた、動くタイミングが異なっていたり、生徒によって、じっくりと取り組む方がその度合いが大きかったり、即興的に演じた方が大きく動揺していたりと違いがあったことも明らかになったが、いずれにしても、本研究においては、その「生徒の感情が動く」ということが青年期の彼らにとって、成長のきっかけになっていた。

スタニスラフスキーの方法でなかったら、生徒の感情が動くことがあっただろうか。本研究では、他の方法を試していないためその比較はできないが、2章で明らかにしたように、少なくともスタニスラフスキーは、チャーホフの『かもめ』に出会った時に、「演じよう」「見せよう」とするものは誤っていると考え、役の内面に閉ざされた精神の動脈をたどり、生き、存在することが必要であると思ったことからシステムを生み出した。その方法である以上、生徒たちも、戯曲の中に生きる人物の内面の精神の動脈を辿ることになり、感情的な経験をすることになっていた。その経験は、例えば「うまく演じられて嬉しい」といったような表面的な感情的な経験ではない。その違いが、演じる方法によって生まれるとしたら、青年期の高校生が役を演じる時に、どのように演じるのかという方法を演劇教育の実践においてはあえて選択しなくてはならないのではないだろうか。

ゆえに、本研究においては、あえてスタニスラフスキーの演技の方法を選択したのである。

### 3.3 演劇教育の教師として

最後に演劇教育の教師として本研究を振り返りたい。

筆者は長年、高校という現場で演劇の授業を担当してきた。その中では数えきれないほどの失敗をしてきた。その失敗は、演劇教育の教師としての知識、経験のなさから生じることが大半だったが、そうしたことは、知識、経験を増やすことで、全てではないが克服してきた。しかし、それ以外の失敗は、生徒との関係であった。今思えば、生徒が置かれている環境や、生徒が抱えている問題に、適切に対応できていなかったのだと思っている。そしてそれは、本研究の実践を行っている時まで克服できていなかった。もちろん、そうした問題は表立って生じないことも多いため、知識、経験によって、表面上、授業は問題なく成り立っていた。

何が生徒との関係を問題にしていたのか。それは、青年期の高校生を相手に演劇教育を行う教師として、高校生の彼らが抱えている問題と、演劇をやること、役を演じることとの関係を理解できていなかったことである。

例えば、役を演じるときに、どの役を誰がやるのか、という授業での選択があった時に、これまでの選択が果たして良かったのかと思うのである。過去の授業を思えば、生徒がそれほど大きな反発をしていたことは、その生徒にとって、自己の問題と格闘する中で、大

きな葛藤であったはずである。そのことを私は理解していただろうか。そして彼女がその役を演じたことに対して、私は適切に対応できていたのだろうか、と思うのである。

また、授業においては、ゲームやアクティビティ、課題をやることだけで成り立つことが多い。しかし、それをなぜ、その生徒たちとやるのか、なぜ今、これをやるのか、なぜ演劇人になるわけではない生徒に、この課題をやらせるのか、なぜこの題材なのか、なぜ演劇をやっているのか、というなぜを生徒たちに適切に説明してきただろうか、と思うのである。

演劇の授業を履修した生徒たちを前に、演劇教育の教師として、そのなぜを説明できないことが、生徒たちと本当の関係を構築することを難しくしていたのではないかと思っている。

本研究を終了した今、筆者の授業における姿勢が大きく変わったことは事実である。生徒に、なぜ演劇をするのか、なぜこのゲームをするのか、なぜこの課題をやるのか、なぜこうして欲しいのかといった、なぜを説明できていると感じている。そして、生徒たちが何に困っているのか、生徒たちが何につまずいているのかといった、生徒たちの困りごとがよく見えるようになってきた。そしてそうした生徒たちに、適切に対応することができるようになってきたと感じている。

今、筆者は生徒たちと授業をすることが楽しくてしょうがない。それが生徒たちにとってもそうであることを祈っている。

## 4 本研究の意義

### 4.1 青年期の高校生の演劇教育研究への貢献

本研究の貢献は、まず青年期の高校生の演劇教育研究への貢献が挙げられるだろう。これまで青年期の高校生への演劇教育研究自体が少なかった。またその研究や実践は、生徒の表現能力やコミュニケーション能力の向上などのために行うもの、また教科の学習を促すために演劇的な手法を用いるものなど、演劇によって何かを身に着けさせる、あるいは何か別の目的のために演劇はこのように使える、という視点で演劇を捉える研究が多かった。また、高校生が役を演じるという観点からの研究としては、青年期の発達的な課題に対してそれを捉える研究はなかった。本研究は、発達的な課題を明らかにした上で、青年期の高校生が役を演じることにはどのような意味があるのかということ明らかにした点は、高校生の演劇教育研究への貢献である。

また本研究は、青年期の演劇教育における内容と方法について明確にした上で、その意味を明らかにした。これまで、演劇教育と言った時に、その演劇には様々な内容と方法のものが含まれてきた。それゆえ、何がどのように展開され、その何がどのように教育的に意味があるのかが明確に議論されてこなかった。それが青年期の演劇教育研究が発展してこなかった理由なのではないか。本研究では、青年期の演劇教育研究における役を演じることの意味、戯曲を用いる意味、またスタニスラフスキーの役を演じる方法を用いる意味

を明らかにした点は、青年期の高校生の演劇教育研究への大きな貢献である。

#### 4.2 質的な演劇教育研究への貢献

また、本研究は質的な演劇教育研究の成果としての貢献もある。1990年代以降演劇教育研究においても質的な研究への転換が見られた。本研究もその流れに位置づくものであり、丁寧なデータ収集と分析方法によって、「現場」で何が起きているのか、そこにいる生徒の経験とはどのようなものか、生徒の認識はどのように変容するのかという問題に迫ることができた。それによってこれまであまり明らかにされることがなかった生徒たちが「役を演じる」過程の詳細を捉え、描くことができた。また、そうした対象の経験を、帰納的アプローチと演繹的アプローチを組み合わせることで分析し解釈することができたことによって、実際に何が起っていたのかというレベルではなく、その実践の意味を明らかにすることができた。それゆえ、本研究の成果を現場で活かせる知とできたのではないだろうか。

そしてこうした丁寧な質的研究ができたのは、本研究が、実践者が自分の実践を研究する実践研究であるからである。本来ならば、客観的になれないなど、自分の実践を研究することの弱点や難しさがあるだろう。しかし、実践者として、これまで、現場に身を置き、現場の中で何が起きているのか、現場における問題、課題を肌で感じてきた。それは自分の授業内容に関してもそうだが、生徒への視点に関してもそうである。授業を受ける生徒がどのような様子なのか、何を感じているのか、何を不満に思っているのか、何を楽しんでいるのか、といった、生徒たちへのまなざしを続けてきた。そして生徒たちから、多くのことを教えてもらってきた。そうした実践者としての経験が、質的研究を行う筆者を助けてくれた。

質問紙にどのような質問をするのか、インタビューでどのような質問をするのか、ノーツをどこまでどのように記述するのかといった繊細な作業を、実践者としての感覚が補助してくれたと感じている。それに加えて、研究者としての視点が合わさり、データを収集できた。分析に関しては、客観的な手続きを取り、一旦は実践者としての見方を抑えたが、考察の段階では、実践的な感覚がそれを促してくれたと思っている。考察の段階で生徒一人一人の背景、文脈を丁寧に描くことができたのは、実践者として生徒たちと交流しているからこそである。本研究においては、演劇教育研究において、実践者が質的研究をすることの利点や意味も明らかにできたのではないだろうか。

#### 4.3 演劇教育研究におけるスタニスラフスキー研究への貢献

本研究は、教育におけるドラマにおける役を演じる方法としてスタニスラフスキーの方法を再評価したという意味で、演劇教育研究におけるスタニスラフスキー研究への貢献があるだろう。日本においては、1950年代の学校劇運動の中でのスタニスラフスキーへの注目以来、演劇教育研究においてスタニスラフスキーについての研究は少なかった<sup>339</sup>。特に

---

<sup>339</sup> 演劇研究者の高山図南雄の研究はあった。高山による英語圏のスタニスラフスキー研究

学校教育に関わる演劇教育実践については、序章で明らかにしたように、イギリスの演劇教育の影響もあり、教科の中で学習する内容をドラマの方法を使って学ぶ演劇的手法や、劇を上演するのではない、過程を大事にするドラマ教育の台頭により、スタニスラフスキーについて言及されることはほとんどなくなっていた。研究もドラマ教育を扱ったものが多い。

本研究においては、3章において学校劇運動を担っていた富田博之の演劇教育の考え方におけるスタニスラフスキーの影響をつぶさに再検討することで、現代における青年期の演劇教育研究においても、スタニスラフスキーの方法、ひいては富田の演劇教育思想の有効性を明らかにできたのではないかと考えている。

また、本研究では2章において、スタニスラフスキー・システムとその役を演じる方法について、スタニスラフスキーの書籍から詳細に記述し、前期と後期のその手順や考え方や、その違いや、共有している部分を明らかにできた。さらにそれを高校における教育実践に応用し、生徒たちがそのスタニスラフスキーの方法でどのように役を演じていったのかを丁寧に描くことができた。そのことで、スタニスラフスキーの方法が持っている繊細さや、思想を具体的に明らかにすることができただろう。またその方法が青年期の教育に貢献していることも明らかにできた。以上の点が演劇教育研究におけるスタニスラフスキー研究への本研究の貢献である。

#### 4.4 青年期教育への貢献

次に青年期教育への貢献である。本研究は、青年期の課題を明らかにした上で、高校生が役を演じることで自己認識と社会認識をどのように変容させるのかを明らかにした。現在の日本においても青年期研究における移行研究や、社会学における若者の移行研究が行われている。青年期の若者の離職やニート、フリーター、引きこもりなどの問題は大きな社会問題である。ゆえに青年期の若者がいかにスムーズに社会への移行をするのか、という問題は、研究課題としても大きい。しかし社会への移行ということを職業選択、あるいはキャリア教育という視点のみで行われている傾向がある。

目の前の高校生においては、その現実想像以上に厳しいように感じられる。社会の出来事を自分のこととして見られなかったり、社会に出て働く自分を想像できない、などの問題を抱えている生徒は多いだろう。あるいは、それは、底辺校や課題集中校だけの問題ではないのかもしれない。

---

の翻訳書などから学んだことは多い。高山図南雄「スタニスラフスキーと演劇教育」『芸術学部創立60年演劇学科創設30年記念論文集』、1981年、pp.12-17、高山図南雄「転形期における演劇創造」ゴルチャコフ（高山図南雄(訳編)）『ワフターンゴフの演出演技創造一名優を育てた稽古場の記録』青雲書房、1978年、pp.362-375、ベネディティ、ジーン（高山図南雄、高橋英子(訳)）『演技—創造の実際—スタニスラフスキーと俳優』晩成書房、2001年、など。



本研究においては、青年期の社会に出る前の高校生に焦点化し、そうした社会に出る前の彼らにとって、自分とは何か、社会で生きるとは何かといった、職業選択以前のアイデンティティの問題に、役を演じることからアプローチした。単に職業選択、キャリア教育という観点にとどまらず、この先の社会を自分はどう生きるのか、ということについて彼らが考えることができる教育として、役を演じることを捉えることができるようになっただろう。

本研究で明らかになったことを鑑みれば、こうした演劇、役を演じる経験は、青年期の全ての子どもたちにとっても、意味のあることである。以上が本研究の青年期教育への貢献である。

#### 4.5 実践的な貢献

最後は、実践的な貢献である。本研究は青年期の高校生が役を演じるということの発達的な意味を明らかにした。これまで高校生にとって演劇の経験が何らかの発達的な貢献をしていることは示唆されていたが、実際演劇の何がどのように彼らに発達的に寄与していたのかは明らかになっていなかった。本研究においては演劇の中でも役を演じることに焦点化し、その役を演じることをどのように展開すると、どのような生徒たちにどのような発達的な意味があるのかということの詳細が明らかになったと言えるだろう。

また、高校の演劇の授業において、どのような目的で、どのような内容の題材を用いて、どのように授業を展開すると青年期の高校生にとっての発達的な意味のある実践ができるのか、ということを実践的にも明らかにした点である。これまで演劇の授業における指針や指導書はなかった。それゆえ、実践において指導する者にとっては、自分の感覚を頼りに雲をつかむような状態でその授業内容を模索することが続いていた。そうした中で見られた生徒の成長を頼りに、自分を奮起して実践を行ってきたことだろう。本研究によって明らかになったことを頼りに、実践を構築することができるようになったとするならば本研究の意義はそこにある。

#### 〈引用文献〉

秋田喜代美、能智正博（監修）『はじめての質的研究法—教育・学習編』東京図書、2007年

石井路子「自分を知り、自分を表現する、演劇の授業の五年目—福島県立いわき総合高等学校、芸術表現系列（演劇）」『演劇と教育』604、2008年、pp.46-51

石井路子「R君のこと、二年間の演劇教育と生徒の変容」『演劇と教育』627、2010年、pp.16-21

石井路子『高校生が生きやすくなるための演劇教育』リットーミュージック、2017年

石田章「ウィリアムズ評伝 生と死と、光と影と」『現代演劇』2、英潮社、1979年

石野由香里「演じることで他者理解が深まる方法の開発と検討—他者に『なる』経験から自分の『ものさし』を問い直す演劇ワークショップの実践的研究」『social design review』6、

2014年、pp.34-47

石野由香里「演じる行為が自己相対化と他者理解を促す効果—問題発見型フィールドワークで遭遇したシーンを再現する手法の開発」『生活學論叢』27、2015年、pp.17-28

石野由香里『他者の発見—演劇教育から人類学、ボランティアと地域活性論への架け橋』早稲田大学出版部、2021年

乾彰夫「戦後高校教育の現在」竹内常一、太田政男、乾彰夫、仲本正夫、吉田和子(編)『講座高校教育改革—高校教育は何をめざすのか』1、労働旬報社、1995年、pp.17-40

乾彰夫、本田由紀、中村高康(編)『危機のなかの若者たち—教育とキャリアに関する5年間の追跡調査』東京大学出版会、2017年

ウィリアムズ、テネシー(小田島雄志(訳))『ガラスの動物園』新潮社、1988年

上田真弓『『なる』ことで考える平和教育—シズさんの人生をたどる沖縄戦とその後の暮らし』『臨床教育学研究』7、2019年、pp.122-142

エリクソン、エリク.H(西平直、中島由恵(訳))『アイデンティティとライフサイクル』誠信書房、2011年

エリクソン、エリク.H(西平直、中島由恵(訳))『青年と危機 アイデンティティ』新曜社、2011年

大木直太郎「クリスティ著・倉橋健訳—俳優修業の実際」『学校劇』1(1)、1954年、pp.42-43

大橋節子「不登校経験のある生徒の学校適応に関する研究—通信制高等学校におけるパフォーマンス活動に注目して」甲南女子大学博士論文、2016年

岡倉士朗「特集・演技指導の方法」『学校劇』2(2)、1955年、pp.4-16

小原國芳『学校劇論』イデア書院、1923年

小野善郎、保坂亨(編)『移行支援としての高校教育—思春期の発達支援からみた高校教育改革への提言』福村出版、2012年

小田博志『エスノグラフィー入門〈現場〉を質的研究する』春秋社、2010年

Kawashima, Y. *Performing "The Other" And Becoming Different: Affects of Youth and Schooling in Japan*, Graduate Department of Curriculum, Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education, 2017.

絹川友梨『ワークショップリーダーへの道—インプロゲーム』晩成書房、2005年

熊谷保宏「高等学校における演劇専門課程の成立と設置状況」『東筑紫学園高等学校研究紀要』11、1994年、pp.57-63

熊谷保宏『『その他』としての演劇—高校教育課程における可能性—』『日本大学芸術学部紀要』25、1995年、pp.71-87

熊谷保宏「演劇の教科書あるいはカリキュラム問題について」『演劇総合研究』19、2007年、pp.1-8

現代演劇研究会『現代演劇2—特集テネシー・ウィリアムズ』英潮社、1979年

コ克蘭、コンスタン(中川龍一、菊池豊子(訳))『俳優芸術』早川書房、1953年

- 小林由利子、中島裕昭、高山昇、吉田真理子、山本直樹、高尾隆、仙石桂子『ドラマ教育入門』図書文化、2010年
- 佐々木博『日本の演劇教育—学校劇からドラマの教育まで』晩成書房、2018年
- 佐藤郁哉『フィールドワークの技法』新曜社、2002年
- 佐藤郁哉『質的データ分析法』新曜社、2008年
- シェイクスピア、ウィリアム（松岡和子(訳)）『ロミオとジュリエット』筑摩書房、1996年
- スタニスラフスキー、コンスタンチン(蔵原惟人、江川卓(訳))『芸術におけるわが生涯(上)』岩波書店、1983年
- スタニスラフスキー、コンスタンチン(蔵原惟人、江川卓(訳))『芸術におけるわが生涯(下)』岩波書店、1983年
- スタニスラフスキー、コンスタンチン(蔵原惟人、江川卓(訳))『芸術におけるわが生涯(中)』岩波書店、1983年
- スタニスラフスキー、コンスタンチン（岩田貴、堀江新二、浦雅春、安達紀子(訳)）『俳優の仕事—俳優教育システム〈第一部〉』未来社、2008年
- スタニスラフスキー、コンスタンチン（岩田貴、堀江新二、安達紀子(訳)）『俳優の仕事—俳優教育システム〈第二部〉』未来社、2008年
- スタニスラフスキー、コンスタンチン（岩田貴、堀江新二、安達紀子(訳)）『俳優の仕事—俳優の役に対する仕事〈第三部〉』未来社、2009年
- ストラスバーク、リー（米村晰(訳)）『メソッドへの道』構想社、1989年（原著?）
- 高尾隆『インプロ教育—即興演劇は創造性を育てるか』フィルムアート社、2006年
- 高尾隆「演劇教育研究の方法論の現在—演劇教育研究の質的方法化と質的研究のパフォーマンス化の接点で」『演劇学論集』50、2010年、p.61-77
- 高尾隆「エドワード・ボンドの演劇教育—『戦争戯曲集解説』から考える問いを生み出すための演劇」『演劇教育研究』4、2013年、pp.11-24
- 高山昇「演劇的手法による学びの構造」『演劇と教育』575、2005年、pp.12-19
- 高山昇「ドラマ教育による自己呈示能力育成の研究」日本大学芸術学部博士論文、2007年
- 高山昇「学校教育における演劇の今日的意義—高等学校における演劇的教育に関する考察—」『演劇教育研究』1、2008年、pp.32-40
- 竹内常一「高校教育改革の構図」竹内常一、太田政男、乾彰夫、仲本正夫、吉田和子(編)『講座高校教育改革—高校教育は何をめざすのか』1、労働旬報社、1995年、pp.43-81
- 竹内敏晴『からだ・演劇・教育』岩波書店、1989年
- 坪内逍遙『児童教育と演劇』早稲田大学出版部、1923年
- ディドロ、ドニ（小場瀬卓三(訳)）『逆説・俳優について』未来社、1954年
- Davis, David. *Imagining the Real Toward a new theory of drama in education*. A Trentham Book Institute of Education Press, 2014、p.2
- 冨田博之『『ものまねさわぎ』演出手引き』『小四教育技術』9(10)、1956年、pp.71-75

- 富田博之「学芸会では何をそだてるか」『小二教育技術』9(10)、1956年、pp.10-13
- 富田博之「演劇教育はどんな芸術教育か」『学校劇』31、1957年、pp.37-44
- 富田博之『演劇教育』国土社、1958年
- 富田博之「演劇教育のあたらしい使命」『学校劇』59、1959年、pp.17-23
- 富田博之「劇化の方法」『現代の高校教育』5、明治図書出版、1965年、pp.119-136
- 富田博之『現代演劇教育論』日本演劇教育連盟、1974年
- 富田博之「演劇教育とは何か」『現代演劇教育論』日本演劇教育連盟、1974年、pp.11-30
- 富田博之「教育における演出と演技—マカレンコから斎藤喜博まで」『現代演劇教育論』日本演劇教育連盟、1974年、pp.119-127
- 富田博之「エチュード方式の実際」『現代演劇教育論』日本演劇教育連盟、1974年、pp.64-79
- 富田博之「教育方法としての〈演劇〉のすすめ」『総合教育技術』32(13)、1978年、pp.66-68
- 富田博之『『劇のある教室』を！！』日本演劇教育連盟（編）『演劇教育実践シリーズ—学級づくりと演劇』1、晩成書房、1988年、pp.10-15
- 富田博之「学校演劇演出論覚え書」日本演劇教育連盟（編）『演劇教育実践シリーズ—劇指導の方法』7、晩成書房、1988年、pp.82-87
- 富田博之「国語教育と演劇のむすびつき」日本演劇教育連盟（編）『演劇教育実践シリーズ—国語教育/朗読、群読、話し方』13、晩成書房、1988年、pp.10-17
- 富田博之「朗読教育のために」日本演劇教育連盟（編）『演劇教育実践シリーズ—国語教育/朗読、群読、話し方』13、晩成書房、1988年、pp.89-103
- 富田博之「国語科戯曲教材試案」日本演劇教育連盟（編）『演劇教育実践シリーズ—国語教育/朗読、群読、話し方』13、晩成書房、1988年、pp.63-65
- 富田博之「エチュード方式はここまできた」日本演劇教育連盟（編）『演劇教育実践シリーズ—演劇教育の理論』19、晩成書房、1988年、pp.176-180
- 富田博之「創立25年を"活動する演教連"への脱皮の年に」日本演劇教育連盟（編）『演劇教育実践シリーズ—演劇教育の理論』19、晩成書房、1988年、pp.133-136
- 富田博之「エチュードの体系をつくろう」日本演劇教育連盟（編）『演劇教育実践シリーズ—演劇教育の理論』19、晩成書房、1988年、pp.138-144
- 富田博之「エチュードの体系試案(1)」日本演劇教育連盟（編）『演劇教育実践シリーズ—演劇教育の理論』19、晩成書房、1988年、pp.145-151
- 富田博之「エチュードの体系試案(2)」日本演劇教育連盟（編）『演劇教育実践シリーズ—演劇教育の理論』19、晩成書房、1988年、pp.152-161
- 富田博之「子どもに『表現力』のつばさを！！」日本演劇教育連盟（編）『演劇教育実践シリーズ—演劇教育の理論』19、晩成書房、1988年、pp.176-180
- 富田博之『日本演劇教育史』国土社、1998年
- 富田博之、青江舜二郎、岡倉士朗、宮原誠一、阿坂卯一郎、落合總三郎、菱沼太郎「総合研究・学校劇のめざすもの—演劇と教育のむすびつきについて」『学校劇』1(1)、1954年、

pp.2-7

冨田博之、佐藤忠男「対談・表現力の教育を再認する」『総合教育技術』24(8)、1969年、pp.83-92

冨田博之、外山滋比古「対談・音声の教育と戯曲教材」日本演劇教育連盟(編)『演劇教育実践シリーズ—国語教育/朗読、群読、話し方』13、晩成書房、1988年、pp.52-62

冨田博之、生越嘉治、西郷竹彦、竹内敏晴、谷川隆二、副島功「われわれは何をなすべきか」日本演劇教育連盟(編)『演劇教育実践シリーズ—演劇教育の理論』19、晩成書房、1988年、pp.112-118

冨田博之、竹内敏晴、山住正己、石原直也「座談会/演劇教育運動の未来像」日本演劇教育連盟(編)『演劇教育実践シリーズ—演劇教育の理論』19、晩成書房、1988年、pp.125-132

中野民夫『ワークショップ—新しい学びと創造の場』岩波書店、2001年

ニーランズ、ジョナサン、渡部淳『教育方法としてのドラマ』晩成書房、2009年

ニューマン、フレド、ゴールドバーグ、フィリス(茂呂雄二、郡司菜津美、城間祥子、有元典文(訳))『みんなの発達!—ニューマン博士の成長と発達のガイドブック』新曜社、2019年、pp.61-81

ニューマン、フレド、ホルツマン、ロイス(伊藤崇、川俣智路(訳))『革命のヴィゴツキー—もう一つの「発達の最近接領域」理論』新曜社、2020年

八田元夫「特集・学校劇指導の出発点—演劇の基礎教育」『学校劇』1(2)、1954年、pp.4-9

花家彩子「演劇経験を教育的に評価するための研究方法としてのオートエスノグラフィーの可能性」『学校教育学研究論集』25、2012年、pp.85-97

兵藤友彦『今、ここにあなたといること—熱血先生と元不登校児の3000日』角川学芸出版、2011年

兵藤友彦『奇跡の演劇レッスン「親と子」「先生と生徒」のための聞き方・話し方教室』学芸みらい社、2015年

フリック、ウヴェ、(小田博志(監訳))『質的研究入門—〈人間の科学〉のための方法論』春秋社、2011年

ベネディティ、ジーン(高山図南雄、高橋英子(訳))『スタニスラフスキー伝 1863-1938』晶文社、1997年

ベネディティ、ジーン(高山図南雄、高橋英子(訳))『演技—創造の実際—スタニスラフスキーと俳優』晩成書房、2001年

ベネディティ、ジーン(松本永実子(訳))『スタニスラフスキー入門』而立書房、2008年

ホジソン、テリー(鈴木龍一他(訳))『西洋演劇用語辞典』研究者出版、1996年

ホルツマン、ロイス(茂呂雄二(訳))『遊ぶヴィゴツキー—生成の心理学へ』新曜社、2014年

ホルツマン、ロイス(岸磨貴子、石田喜美、茂呂雄二(編訳))『「知らない」のパフォーマンズが未来を創る—知識偏重社会への警鐘』ナカニシヤ出版、2020年

眞仁田昭「高校生の演劇活動の心理」『青年心理』3、1952年、pp.78-84  
 溝上慎一、松下佳代(編)『高校・大学から仕事へのトランジションー変容する能力・アイデンティティと教育』ナカニシヤ出版、2014年  
 溝上慎一「地方在住の高校生のアイデンティティホライズンー心理社会的影響を考慮したアイデンティティ研究」『青年心理学研究』32(1)、2020年、pp.1-15  
 溝口侑、溝上慎一「大学生のキャリア発達とロールモデルタイプの関係」『青年心理学研究』32(1)、2020年、pp.17-36  
 無着成恭『山びこ学校(新版)』百合出版、1956年  
 毛利三彌、西一祥『東西演劇の比較』放送大学教育振興会、1993年  
 山崎正和(編)『高校演劇科』神戸新聞総合出版センター、1993年  
 吉原恒治「新しい科目(演劇)を導入した教育課程ー日本大学鶴ヶ丘高等学校」『月刊高校教育』11、1981年、pp.72-86  
 渡部淳『教育における演劇的知ー21世紀の授業像と教師の役割』柏書房、2001年

〈参考文献〉

岸政彦、石岡丈昇、丸山里美『質的社会調査の方法ー他者の合理性の理解社会学』有斐閣、2016年  
 Gallagher, K. *Drama Education in the Lives of Girls: Imagining Possibilities*. Toronto, Buffalo, University of Toronto Press, 2000.  
 Gallagher, K., & Neelands, J. (Ed.). *Drama and Theatre in Urban Contexts*. Routledge Taylor & Francis, 2013.  
 クリスティ, グレゴリー(野崎韶夫、佐藤恭子(訳))『スタニスラフスキイ・システムによる俳優教育』白水社、1971年  
 クリスティ, グレゴリー(倉橋健(訳))『俳優修業の実際』未来社、1954年  
 クレイグ, ゴードン(武田清(訳))『俳優と超人形』而立書房、2012年  
 ゴルチャコフ(高山図南雄(訳編))『ワフターンゴフの演出演技創造ー名優を育てた稽古場の記録』青雲書房、1978年  
 佐藤信(編)『学校という劇場からー演劇教育とワークショップ』論創社、2011年  
 清水豊子「イギリス演劇教育の展望ー教科としての『ドラマ』の誕生」『千葉大学教育学部研究紀要』34、1985年、pp.249-264  
 清水豊子「芸術教科としての演劇の存在理由ーイギリスにおける『演劇研究』の公的試験を中心に」『千葉大学教育学部研究紀要』48、2000年、pp.101-117  
 菅龍一『教育の原型を求めて』朝日出版社、1973年  
 高尾隆「即興演劇の授業における教師の支援」『演劇学論集』40、2002年、pp.77-91  
 高山図南雄「創造の問題ースタニスラフスキイをどう学ぶか」『テアトロ』167、1957年、pp.58-62

- 高山図南雄「転形期における演劇創造」ゴルチャコフ（高山図南雄(訳編)）『ワフターンゴフの演出演技創造一名優を育てた稽古場の記録』青雲書房、1978年、pp.362-375
- 高山図南雄「スタニスラフスキーと演劇教育」『芸術学部創立60年演劇学科創設30年記念論文集』、1981年、pp.12-17
- 高山図南雄「スタニスラフスキーが追究したもの」日本演劇教育連盟（編）『演劇教育実践シリーズ—世界の演劇教育に学ぶ』18、晩成書房、1988年、pp.28-33
- 高山図南雄「スタニスラフスキー・システムを支えた人々」『演劇総合研究』1、1988年、pp.61-68
- 高山図南雄「モスクワ芸術座第一スタジオ前編」『演劇総合研究』2、1989年、pp.13-24
- 高山図南雄「モスクワ芸術座第一スタジオ後編」『演劇総合研究』3、1990年、pp.14-25
- 高山図南雄「スタニスラフスキー・システム形成年表」『日本大学芸術学部紀要』22、1992年、pp.25-47
- 高山図南雄「晩年のスタニスラフスキーとメイエルホリド」『演劇総合研究』7、1994年、pp.1-8
- 竹内敏晴『ことばが劈かれるとき』思想の科学社、1975年
- Davis, S. Ferholt, B. Clemson, H. G. Jansson, S. M. Shane, A. M. (eds), *Dramatic Interaction in Education: Vygotskian and Sociocultural Approaches to Drama, Education and Research*. Bloomsbury, 2015.
- 中内敏夫『生活綴方』国土社、1976年
- 八田元夫「システム実践の前提条件」『テアトロ』140、1955年、pp.65-71
- 八田元夫「スタニスラフスキー・システムの日本における展開—その生誕百年に当たって」『文化評論』17、1963年、pp.63-71
- 花家彩子「〈演劇教育〉とは何だったか—富田博之、飯塚友一郎、青江舜二郎の演劇教育論を中心に」『演劇教育研究』6、2015年、pp.24-31
- 林孝一「スタニスラフスキー・システムノート—最初の問題」『学校劇』3(8)、1956年、pp.37-41
- 林孝一「演劇教育の原点・スタニスラフスキー・システムについて」日本演劇教育連盟（編）『演劇教育実践シリーズ—世界の演劇教育に学ぶ』18、晩成書房、1988年、pp.10-27
- バーガー、ピーター、ルックマン、トーマス（山口節郎(訳)）『現実の社会的構成—知識社会学論考』新曜社、1977年
- ファーロング、アンディ、カートメル、フレッド（乾幹夫、西村貴之、平塚眞樹、丸井妙子(訳)）『若者と社会変容—リスク社会と生きる』大月書店、2009年
- 藤田英典『教育改革—共生時代の学校づくり』岩波書店、1997年
- 船津衛『社会的自我論の現代的展開』東信堂、2012年
- ヘスマン、ロバート・H.（高山図南雄、さきえつや(訳)）『リー・ストラスバーグとアクターズ・スタジオの俳優たち』劇書房、1984年

ホッジ, アリソン (編) (佐藤正紀他(訳)) 『二十世紀俳優トレーニング』 而立書房、2005年

マガルシャック, デイヴィッド (高山図南雄(訳)) 『スタニスラフスキイ・システムの形成』 未来社、1973年

ミード, ジョージ, H (船津衛、徳川直人(編訳)) 『社会的自我』 恒星社厚生閣、1991年  
溝上慎一 『自己形成の心理学—他者の森をかけ抜けて自己になる』 世界思想社、2008年  
守屋慶子 『子どもとファンタジー—絵本による子どもの「自己」の発見』 新曜社、1994年  
ラポポルト (山田肇(訳)) 『俳優の仕事』 未来社、1952年

リヴォーヴァ, シフマトフ (根津真(訳)) 『初歩エチュード』 未来社、1962年

渡辺貴裕 「劇あそびによる文学作品への理解の深まり」 『国語科教育』 60、2006年、pp.21-28

渡辺貴裕 「教育方法としてのティーチャー・イン・ロールの意義—ドロシー・ヘスカット (Dorothy Heathcote) のドラマ教育実践の分析を通して」 『教育方法学研究』 33、2007年、pp.61-72

渡辺貴裕 「〈なる〉活動はいかにして文学作品への理解の深まりをもたらすか—鳥山敏子の実践記録を手がかりに—」 『国語科教育』 64、2008年、pp.19-26

渡辺貴裕 「文学作品の読みの授業における演劇的手法の活用」 『演劇教育研究』 2、2009年、pp.13-23

渡辺貴裕 「ドラマによる物語体験を通しての学習への国語教育学的考察—イギリスのドラマ教育の理論と実践を手がかりに—」 『国語科教育』 70、2011年、pp.100-107

#### 〈資料〉

「高等学校の演劇の授業に関する書籍、論文、雑誌記事一覧 (発行年順)」

資料. 「高等学校の演劇の授業に関する書籍、論文、雑誌記事一覧 (発行年順)」

(新聞記事は含んでいない)

	著者	書名 (記事タイトル)	媒体	出版社	発行年	分類
1	吉原恒治	新しい科目 (演劇) を導入した教育課程—日本大学鶴ヶ丘高等学校	『高校教育』 11月号	学事出版	1981	雑誌記事
2	秋浜悟史	「高校演劇」と「高校演劇科」その両者に関わるなかで	『演劇と教育』 369	晩成書房	1987	雑誌記事
3	竹内敏晴	『からだ・演劇・教育』		岩波書店	1989	書籍
4	矢嶋直武	「演劇」の授業の実際—「即興」を中心に	『演劇と教育』 453		1993	雑誌記事
5	山崎正和 (編)	『高校演劇科』		神戸新聞 総合出版	1993	書籍



				センター		
6	熊谷保宏	高等学校における演劇専門課程の 成立と設置状況	『研究紀要』第 11集	東筑紫学 園高等学 校	1994	論文
7	錦織久夫	調和のとれた人間づくりと演劇教 育（兵庫県立宝塚北高等学校）	『中等教育資 料』12月号	学事出版	1994	雑誌記事
8	熊谷保宏	「その他」としての演劇—高校教 育課程における可能性—	『日本大学芸 術学部紀要』 25	日本大学	1995	論文
9	矢嶋直武	「ドラマ」の授業（連載）1～5	『演劇と教育』 507～511	晩成書房	1998	雑誌記事
10	時事通信	ユニーク授業「劇表現」を实践-- 設立15年迎えた公立高校唯一の演 劇科(兵庫県立宝塚北高校)	『内外教育』 5029	時事通信 社	1999	雑誌記事
11	大岡淳	実験演劇としての高校演劇	『シアトロ』 685	カモミ ール社	1999	雑誌記事
12	大岡淳	大師高校の冒険	『シアトロ』 693	カモミ ール社	2000	雑誌記事
13	松尾忠雄	人間形成のための総合学習におけ る演劇的表現の学習理論—初等教 育・中等教育での実践的学習理論	『甲南国文』 48	甲南女子 短期大学 国語国文 学会	2001	論文
14	渡部淳	『教育における演劇的知』		柏書房	2001	書籍
15	高尾隆	即興演劇の授業における教師の支 援：高校教育と演劇	『演劇学論集』 40	日本演劇 学会	2002	論文
16	吉倉一雄	学校教育に演劇教育を	『ねざす』34	神奈川県 高等学校 教育会館 教育研究 所	2004	雑誌記事
17	古谷泰三	高校で始まった演劇の授業	『演劇と教育』 565	晩成書房	2004	雑誌記事
18	平林正男	高等学校における演劇教育		東京学芸 大学大学 院	2005	修士論文
19	高山昇	演劇的手法による学びの構造	『演劇と教育』	晩成書房	2005	雑誌記事

			575			
20	高山昇	演劇的手法で学ぶこと	『教育』5月号	国土社	2006	雑誌記事
21	高山昇	ドラマ教育による自己呈示能力育成の研究		日本大学	2007	博士論文
22	高山昇	学校教育における演劇の今日的意義—高等学校における演劇的教育に関する考察	『演劇教育研究』1	日本演劇学会演劇と教育研究会	2008	論文
23	八木延佳	J-POPでお芝居を作ろう！大阪府立東住吉高校芸能文化科 aiko 『えりあし』セッションより	『演劇と教育』601	晩成書房	2008	雑誌記事
24	石井路子	自分を知り、自分を表現する、演劇の授業の五年目—福島県立いわき総合高等学校、芸術表現系列(演劇)	『演劇と教育』604	晩成書房	2008	雑誌記事
25	平林正男	東京都立飛鳥高校の「演劇」の授業	『演劇と教育』610	晩成書房	2008	雑誌記事
26	高山昇	授業「ドラマ」の実践 フリーズフレームからスキットへ	『演劇と教育』612	晩成書房	2009	雑誌記事
27	石井路子	R君のこと 二年間の演劇教育と生徒の変容	『演劇と教育』627	晩成書房	2010	雑誌記事
28	平林正男	「演劇」科目の授業実践	佐藤信(編)『学校という劇場から』	論創社	2011	書籍
29	高山昇	「演劇で学ぶ」ということ～創作脚本上演の授業	佐藤信(編)『学校という劇場から』	論創社	2011	書籍
30	兵藤友彦	『今、ここにあなたといること—熱血先生と元不登校児の3000日』		角川学芸出版	2011	書籍
31	山下昇治	舞台芸術科での演劇の授業	『演劇と教育』631	晩成書房	2011	雑誌記事
32	平田知之	えんげきまんががやってくる—演劇の専門家とつくる教室	『演劇と教育』633	晩成書房	2011	雑誌記事
33	久世公孝	演劇に係る学校設定教科科目の誕生と終焉：主権者教育へのアプロ	『ねざす』58	神奈川県高等学校	2016	雑誌記事

		一子を巡って		教育会館 教育研究所		
34	石井路子	『高校生が生きやすくなるための 演劇教育』		リットー ミュージック	2017	書籍
35	松本信宏	舞台芸術科における授業について	『演劇と教育』 701	晩成書房	2018	雑誌記事