

《論文》

## 演劇的観点から見た学生の学びにおける 「自分ごと化」についての一考察

藤井 満里子

### はじめに

「相手の立場に立って考える」あるいは「自分ごと化して考える」とは、教育のみならず、社会の中でよく聞かれる言葉である。それができれば、客観的な視点に立ち、物事を多方面から自分に引き寄せて主体的に考える切り口が得られるとされる。

近年、大学などで取り入れられているサービス・ラーニング（SL；Service Learning）では、社会にある問題・課題を「相手の立場に立って」あるいは「自分ごと化して」考えることが重要とされる。

SLの定義については、アメリカの National Service-Learning Clearninghouse は、「サービス（奉仕・ボランティア）活動を、ふりかえり（内省）や自己発見、価値観・スキル・知識の理解・習得のための機会と体系的に結びつけることによって、奉仕活動をする側・される側の双方に変化をもたらすもの」と定義している。和栗はこの学習過程にある「課題を自らの問題として捉え、その情報について感じることを、考えることをふりかえり、課題解決に向けて何らかの行動を生み出していくこと」が重視され、この「自らのこととする」（内在化する）という要素が、SLにとっての大きな特徴であることを述べている（和栗，2008，p.19）。

では、学習段階にある学生たちは、どのようにして様々な課題を「自分ごと化」できるのだろうか。まず、ここで言う「自分ごと化」については、「当事者」という言葉で言い換えられることも多い。2003年、『当事者主権』（中西正司・上野千鶴子）が出版され、そこでは当事者とは、「ニーズ

を持ったとき、人はだれでも当事者になる」として、「私の現在の状態を、こうあってほしい状態に対する不足ととらえ、そうではない新しい現実をつくりだそうとする構想力を持ったときに、はじめて自分のニーズとは何か分かり、人は当事者になる」と説明されている。彼らの主張は、社会にある問題を、ニーズの中心点、すなわち当事者の視点から主体的に考えることの意義や重要性を示したものであるが、この指摘は、その後の福祉教育やボランティア学習を考えるうえでも大きな示唆を与えている(中西・上野, 2003, p.2)。よって本論では、こうした考え方や、先に紹介したSLの定義から示される「自らのこととする=内在化」の視点を掛け合わせ、「自分ごと化」している状態について、ひとまず「ある出来事に対し、それらを動かしたり何らかのニーズを実現する主体であることを自覚し、当事者意識を持って考えたり行動できる状態」と定義づけたい。

SLなどの学びの場にあっても、自分から遠く関係のないものと認識している限りにおいて、それらと真に向き合うことはできない。ゆえに、現場に行く前には課題の周辺の現状を探り、どのような目線や立場で現場と関わるのかを考え、実際に現地での活動に参加して現実を知り、事後にはその経験を自身の学びや今後の活動に生かすための省察が欠かせない。この一連の学習を通じて、そこにある問題・課題をなるべく自分の内側に引き寄せて考えることが望まれる。

こうした学びの後、大きく分けるとそれらが「自分ごと化」する学生とそうでない学生の二通りに分かれることが多い。「自分ごと化」した学生は、概して、経験の中で見出された課題に対して自ら考えを深め、動き始める。一方そうでない学生は、ひとつの「経験」として活動を語り、その域に留まる。学びは様々であり、後者が決していけない訳ではない。けれど、社会の大きな変化や様々な課題が複合的に絡んで発生する現状を前にすれば、学生が一連の学びの中から物事を「自分ごと化」して、自らの課題としてとらえ考えを深めることは、やはり重要な要素である。それがいわゆる社会における「当事者意識」を持ち、社会に主体的に関わっていく

意志や態度を持つシチズンシップにつながると筆者は考える。

ところで、「相手の立場」どころか、一時的に「相手そのもの」になることを求められる職業がある。役者がそれである。演劇の世界で広報など舞台の魅力を伝える仕事をしてきた筆者は、プロの役者と接するなかで、常々ある仮説めいた確信を持ってきた。それは、芝居が上手い役者は、自分とは全く別であるはずのその役の人生を見事に生きている。つまり、与えられた役であるその人物の人生を深く理解し、たとえ一時的であろうとも、その役の人生で起こる様々な問題・課題を短期間の間に「自分ごと化」しているということである。そもそも演劇においては、本人が本人の役を演じることはなく、自分とは異なる人物を演じて初めて演技したということになる。すなわち演劇においては「他者」を演じることを大前提として、様々な訓練や稽古が進められる。そしてそれができている役者は、台本の如何に関わらず、舞台上であたかもその人物であるかのように考え行動し、内面的な変化を遂げながらその人物の物語を主体的に生きることができると。つまり、先の定義に照らし合わせるならば、役者が役の人物の状況やニーズを実現する主体であることを自覚し、当事者意識を持って考えたり行動する状態が、観客の目の前でなされている、ということになる。だからこそ、そうしたことができる役者の演技は、観る者の心を打ち、その役を通して強烈なインパクトを与えてくるのである。逆に言えば、役者はそのためにあらゆる手段を使って役を「自分ごと化」するための役作りをしている。その人物の背景を調べ、どのようにしてその人物の個性や特質が出来上がったのかを紐解き、理解する作業。また時にはその職業の現場を訪ね、同じ体験をすることで、その人物のリアルな感情や経験を体得する役者もいる。という一連の役作りを考えると、学生が学びの段階で現状や課題を知り・深め・自分の内側に引き寄せるという「自分ごと化」のプロセスは、役者がその役に近づき内在化させていく役作りのそれと、非常に近いものがあるようにも思える。これらは、筆者が演劇制作に携わるなかで感じていた主観的なものであり、いわゆる演劇史の中で確証付けられた

文脈によるものではない。しかし、この現場で感じた仮説めいた確信である問いを本論の発想の原点とすることにより、学びの世界において何か新たな発見ができるのではないかと、というのが正直な思いである。だからこそ、このことを学生の学びに当てはめて考えた時、ひとつの思いが浮かび上がる。つまり、上手い役者が行っているあの「役作り」のプロセス、ある人物の立場になり、その人生を主体的に生きるというその技を、学びの世界のヒントにはできないだろうか。

## I. 演劇教育を取り巻く現状

### 1. 演劇を社会に活かす意義

では、演劇を教育や社会に活かすという考え方の根拠はどのようなものがあるのか。これを説明するために、「演劇的知」という言葉を用いて語っているのが演出家の安田である。安田は「演劇には世界を相対化する機能がある」とし、「相対化によって生ずる視点は自分の行動を明瞭にするはたらきがある。自分がどういうものであるか、どういう社会に住んでいるか、その社会に対してどのような態度で接しているか、そもそも人間存在とはそして世界とは何であるか。そうした枠組み、もしくは自分なりの輪郭は現代社会を生きる上で個人個人が構築していかなければならない」と述べ、そのよすがとして演劇にまつわる教養、すなわち「演劇的知」の有効性を主張している。

そのうえで、演劇が「世界の鏡」にたとえられる理由としては、「どんな演劇も観客に自身の価値観を確認したり疑わせることができるからである。つまり演劇に関わるということは、私たちが生まれてこのかた社会から教育されてきた動き方、言葉や感情の扱い方、思考や論理の進め方、社会の美学・理念といったものを一旦相対化する視点を手に入れるということである。これも「演劇的知」の一端として社会常識化すべき要素」だと述べる（安田、1998, p.136）。

また、エレン・ウィナー（Ellen Winner）らは演劇が社会的認知スキル

に関する研究の成果から、「演劇指導は、子どもや青少年が自分の感情を調整し、より望ましい自己概念を発達させ、その痛みを感じることで他者に共感し、他者の視点から物事を考えることを促す可能性を持っている。これらは演劇教育の分野において探求されてきた4つの社会的認知領域である」と説明する。4つの社会的認知領域とは、自己概念、感情を調整する能力、他者の視点に立つ能力、他者に対する共感であると位置づけている。

とりわけ、「演じる上で登場人物の分析が求められるため、演劇の訓練によって生徒は心理的に一層鋭い分析ができるようになったり、他者の気持ちを一層理解できるようになる可能性がある」とその効果を論じている（ウィナー、2016, p.281）。

こうしたことは、近代演劇が持つ特性とも絡んでいる。一般的に演劇は社会への問題提起であると同時に、人生への投げ掛けであるとも言われる。人間は何をすべきか、どのように生きるべきかを問うものであり、俳優もまた、そうした普遍的な疑問について考える訓練が必要となることは、アメリカの伝説的演技教師といわれるステラ・アドラー（Stella Adler）もその著書において述べている（アドラー、2000, p.187）。

ではここで、そうした演劇教育の変遷をざっと振り返っておきたい。

## 2. 演劇教育の変遷

「演劇教育の始祖」と呼ばれるのはイギリスのコールドウェル・クック（Caudwell Cook）である。クックはパブリックスクールにおいて、国語や歴史、理科といった科目を演劇化して教えていた。そこには「演じることは学習の最も強力な手段である」という方針があり、生徒が自分自身の力で演劇にできるように必要最小限のアドバイスによる指導が行われた。生徒の想像力を駆使した豊かな自己表現を引き出すその教育によって、イギリスの教育局は、演劇の上演が話し言葉の上達、節度ある情緒表現、集団活動、性格の欠陥の緩和に役立つとしている（岸田、2016, p.46）。

一方、日本において演劇と教育との関係についての議論が本格的に展開され始めたのは1980年代以降とされ、90年代には教育現場でも取り入れられるようになる。2002年には中学校の国語教科書に、平田オリザによる「対話のレッスン」が収録され、新しい学習指導要領との関係から、ワークショップ型の演劇的活動として「対話」が教材化されている。

とくに学校教育が演劇に求めるものとして、中島は、演劇が、「学校教育では行えない重要な社会参画の意識を備えた主体的学習の機会」であり、「児童・生徒個々が集団的な活動の中で自身を見つめ直し成長する機会」であるとともに、「相互の人間関係を調整したりする場」、また「コミュニケーション能力の育成に資する」ものとして展開されていることを紹介している。また最近では上演を伴わない限定的な活動などもあり、その内容に応じて「ドラマ的手法」や「ワークショップ」などの名称も使われるようになってきている（中島，2017，p.6）。

時代とともにすそ野を広げ、狙いも方法も様々な演劇教育であるが、これをあえて定義づけたのが正である。演劇教育とは、「他者との交流から生まれた、一人ひとりの内奥に湧き起こる思いやイメージを、演劇や演劇的手法を用いて身体表現化し、他者に伝えていく行為について学ぶことであり、かつその援助や指導である。また演劇教育のねらいは、豊かな身体表現や生き生きとしたことばの獲得に加えて、表現やコミュニケーションを味わえる『自立した人間』の育成と、共存の人間関係づくりにある」という定義付けを行っている（正，2017，p.27）。

### 3. サービス・ラーニングにおける演劇教育の研究

一方で、筆者と同じくSLの現場に身を置き、大学教育においてSLやALの省察の機会に演劇的手法を用いているのが石野である。現場での活動の省察段階において、現実起きたことを再現し、実存する具体的な他者を演じるという実践であるが、これに関する研究報告は、演劇的手法の体験的学習への応用でもあり、新たな実践研究として注目される。石野に

よれば、人が変わる瞬間とは、自他の境界に立ち、足元を揺るがされる体験をする時に起こると仮定し、その葛藤を元手に自らのものの見方を相対化することを意図的に引き起こすために「他者をなぞるように演じる」手法を用いている（石野，2017，p.218-219）。

石野の研究がこれまでの演劇を用いた教育と一線を画すのは、従来の演劇教育で行われているフィクションの世界を前提に演じることや、ロールプレイを用いることによって、他者との遭遇が阻まれると考え、現実の人間を写實的に演じるという手法を開発している点にある。つまり、フィクションは、演じ手自らの想像力の世界に引き寄せて他者像を描けてしまいかねず、またロールプレイは「役割」に還元された粗い他者像に集約してしまう、という従来の演劇的手法の問題点を克服している（石野，2015，p.26・2017，p.217）。

## Ⅱ. 本研究の意義と目的

### 1. 役者の「役作り」に着目する理由

昨今の日本の学校教育の現場では、演劇を教育に取り込む演劇教育やドラマ教育、ワークショップなども、各所で行われるようになってきた。これらはいずれも演劇の持つ身体性や協同性を利用し、アクティブ・ラーニング (Active Learning: AL) の手法で目には見えにくい感情やコミュニケーションの機微を体得しようとする試みである。

先に紹介した中島によれば、日本の学校教育現場における演劇教育の変遷は、近代教育が始まって以来、4回程度の波と呼べるようなものがあつたと分析しているが、今日に至るまで、演劇の学校教育への導入が、一貫した考え方やそれを主張する特定の核となる集団の要請によるものではなかったことを紹介している（中島，2017，p.2）。また川島は、そうした中でも現在の教育において演劇的手法が求められる背景には、教育を取り巻く様々な「身体性」の欠如や、21世紀型スキルをはじめとする汎用的能力の育成、ALといった能動的な学びへと舵を切るうえでも重要な課題が



横たわり、教師はどのようにして学校教育の中に、子どもたちの協働的な学び合いの場やつながりあるコミュニティを形成していけるかという議論があることも、指摘している（川島，2017，p.11）。

しかし今回は、そうした演劇教育システムそのものではなく、役者が行う「役作り」、すなわち「役の自分ごと化」というプロセスにヒントを求めつつ、学びとしての「自分ごと化」、「当事者意識の構築」に有意義なあり方を見出したい。

今回、演劇教育のシステム自体に踏み込まない理由について述べると、社会や身の回りの出来事が「自分ごと化」するという点に関して言えば、始まり・きっかけは、ごく日常の個人的な出来事の範疇で起こっている。役者が協同作業としての稽古場で芝居を作る以前に、まずは「役作り」として個人的な作業から始めるのと同じである。従って、今回はそうした個人的な内面の「自分ごと化」という側面に着目し、その変化に関するヒントを、役者の「役作り」に求めようというのが意図である。役者の「役作り」が教育の土壌にも役立つ部分はどこか、あるいは学習者の個人的な内面の「自分ごと化」に活かせる部分を、様々な演劇論や方法論から引き出してみたい。

## 2. 先行研究との違い

これまでの演劇教育や研究の中で行われてきたことの多くは、他者を想定し、他者との関係性の中で自己を相対化したり検証していく取組みであった。今回筆者が明らかにしようとするのは、他者との関係性が生じる前の、演劇における「役作り」の段階における自己の個人的な内面の「自分ごと化」という側面に着目し、その変化に関するヒントを、役者の「役作り」の中に求めたいという点である。

役者は芝居というひとつの舞台上の、ある役割を持った人物になるために、その人物に近付き、その人生を生きるための「役作り」を行う。一方、私たちはこの社会において、組織やその時の立場が要求する目的や任務を



果たすため、何らかの役割を担うことが多い。どちらもこの役割を担う、という部分で役割を自分の中に取り込む「自分ごと化」が生じている。また、舞台の場合には、その役者たちの芝居を見るために集まる「観客」が存在する一方、社会においては「上司」や「同僚」あるいは「消費者」や「お客様」がその役割の周辺に存在する。そしてどちらも、役割を担おうとする場合には、大なり小なり自分から与えられたその役割に近づいていき、それらを「自分のこと」とする、つまり内在化させる努力が必要になる。その役割は日常の自分から近い場合もあれば、大きくかけ離れた場合もあり、とりわけ舞台の場合は自分からの距離が、途方もなく遠いどころか、全く予期しない、あるいは全く関連性のない役割を自分の役として持たなければならない場合も往々にしてある。それでも経験を積んだ上手い役者は、自分からその役までの距離の如何に関わらず、短期間の間に与えられたその役割を「役作り」を通して見事に自分のものとし、最終的に舞台上で観客の拍手喝采を浴びることができる。

これらは見方によれば、実人生ではないお芝居の話であり、舞台上の短時間のフィクションであるため、実社会における役割のそれとは別である、という考えもあるかもしれない。たとえそうであっても、役者たちは短い稽古期間の中で役を自分のものとして取り込み、喜怒哀楽の全てを尽くして舞台上の2、3時間を物語の人物として変化しつつ生きなければならない。そこでは一瞬たりとも、素の役者本人に見えてしまうという事態が起こってはならず、もしそのようなことが起これば、目の前の観客はたちまち物語から引きずり降ろされ、舞台上で描かれる世界観は無に帰すという、実人生以上に厳しい現実が待っている。それが演劇である。そんな舞台の世界で役者が行っている「役作り」の中にある要素を、我々が実社会で行う何かの役割を担い、その役を自分ごと化する際のヒントにはできないだろうか。とりわけ学生たちの学びにおいて、主体性や当事者意識をいかに構築するか、という部分での参考にできないか、というのが本論において演劇的観点を持ち込む意図である。

役者が実際に行う「役作り」には、様々な方法があるが、本論では実社会でのヒントを探るという意味で、「役割理解」「短期間で役になりきる」「目標に向けての実践と説得力」の3点に議論を絞って検討したいと思う。

### Ⅲ. 演劇的観点からヒントを探る

#### 1. 役割理解

劇作家であり演出家でもある平田オリザは、上手い役者とは「コンテキストを自在に広げられる俳優」であると述べる。ここで言う「コンテキスト」とは、「一人ひとりの言語の内容、一人ひとりが使う言語の範囲」であると説明し、「演劇を創っていく上では、この個々人のコンテキストのずれが、重要な位置を占める」と言う。なぜなら、俳優というものを言語の側面から定義するならば、「他者が書いた言葉（台詞）を、あたかも自分が話すごとく話さなければならない職業」であり、俳優という職業には、「コンテキストの微妙なずれを、何らかの形で調整する能力、技術が要求されている」と述べる（平田, 1998, p.150-156）。

このことは、私たちが生きる社会でも日常的に生じる問題であることを示唆している。私たちが普段他者と会話をする際には、自分の主張である言語の内容と、相手が話す言語の内容を摺り合わせながら会話をしている。仮に意見が対立する場合には、どこなら譲歩して良いか、どこでなら折り合えるか、という微調整を双方で行う必要がある。これが俳優として、全くの他者の言語を話す必要が生じてくると、元々自分の中にある言語・主張と、明らかに合わない言語・主張をも自らの言葉として話す必要があり、この微調整がうまく進まない限り、俳優はその役を自分のものとして獲得することはできない。つまり俳優にとっての役割の理解とは、まずこの微調整から始まるものであり、そういう意味で、平田の言う「コンテキストのずれを何らかの形で調整する能力、技術」は、俳優にとっては必須のスキルである。

ではどのようにそのスキルを獲得するのか。平田は、自分のコンテクス

トを完全に離れて、他者になりきることなど不可能であることを前提としつつも、「俳優は少しずつ自分のコンテクストを押し広げ、その役柄に近づいていく」として、舞台上上がる前段階の「俳優の仕事」として3つの要素を提示している。

1. 自分のコンテクストの範囲を認識すること
2. 目標とするコンテクストの広さの範囲をある程度、明確にすること
3. 目標とするコンテクストの広がりに向けて方法論を吟味し、トレーニングを積むこと

つまり、1としては俳優が自分がどんな言葉を話しているのかを意識すること。2は自分がどんな俳優になりたいのかを明確にすること。3はある程度、自在にコンテクストを様々な方向に広げていけるような方法を持つことと説明し、その方法を演劇の「様式」と呼んでいる。このように演劇では、無から有を創り出すという意味において、自らの「コンテクスト」を認識したり、役が求める「コンテクスト」とのずれを調整するというスキル、俳優の作品創作への自覚的な参加意識と、作品の意味に対する理解度が、必要不可欠な要素となることを指摘している（平田，1998，p.150）。ではその「コンテクスト」のずれをどのように調整すると良いのか。それに対するヒントを与えてくれるのが下記である。

西洋演劇の基盤を築いた演劇論の中でも有名なコンスタンチン・セルゲーヴィチ・スタニスラフスキー（英名：Konstantin Stanislavski (Constantin Stanislavsky)）の弟子で俳優・演出家・教師であったマイケル・チェーホフ（Michael Chekhov）は、俳優の条件のひとつとして、「第三者的な立場に自分を置くこと」を提案しており、その具体的な方法を述べている。

「時代劇や歴史小説、あるいは歴史そのものを読むことによって、他の時代に生きた人々の心の動きを体験したり、またそれを自分のものとして想像してみよう。これらの書物を読みながら、自分の現時点における視点や道徳観、社会的は規範や個人的な性向、意見等を押し付けずに、それらの時代の人々の考え方に浸ってみよう。彼らの生き方や生活環境を通して、

それらの人々の理解に努めよう。(略) 同様に、異なった国の人々の心理の内部に入り込んでみよう。すなわち彼らの特殊な性格や、心理的な特徴、興味の対象、彼らのつくり上げた芸術を的確に理解するように努めてみよう。そしてこれらの国を特徴づける主な違いを明らかにしてみよう。さらに、自分の身近にいる好意を持ってない人の心情を理解しようと努力してみよう。また彼らの中に、以前にはおそらく気付かなかった彼らの持つ美点や魅力を見つけ出すよう努めてみよう。彼らが体験したことを体験しようと努め、彼らがなぜそのように感じ、行動するのか自問してみよう」(チェーホフ, 1953, p.19-20) と述べ、それができれば、「自分自身の心理をより豊かにすることができる。他人の身になって感じ取るという体験の全ては、このような努力によって、それらが段々と自分の身体に沈殿し、身体をより感度の高いものにし、より品位のある、より柔軟性に富むものにするであろう。そうすることによって、自分が現在持ち込んでいる役の内面の生活を掴み取る能力は、より研ぎ澄まされることになる」(チェーホフ, 1953, p.20)。

長い引用になったが、彼の考えは換言すれば「第三者理解と受容」に関する具体的な方法を示しているものでもあり、平田の述べる「コンテクストを自在に広げる」ための方法として、地道な作業であるが、非常に有効性が高いと言える。つまりは、相手の心の動きを追体験したり、自分のなかで生じることとして想像ができること、あるいは自分とは異なる生き方・考え方に対して自分の価値観を押し付けずにその体験や考えに自分の身を浸すこと。それらは換言すれば、相手のありようをあるがままに受け取り、一旦自身の身体に取り込むことで、理屈ではなく身体を使って理解をするという、身体性を伴う第三者理解と受容の方法でもある。情報化が高度に進み、具体的な体験も実感もないままに物事が簡単に理解され消費されていく現在、身体を通した学びの重要性が叫ばれる昨今の現状を鑑みても、これらは俳優について書かれていることを忘れるほど、一般の教育論や社会通念にも転用可能な示唆が数多く含まれている。

## 2. 短期間で役になりきる

通常、舞台演劇の場合、2、3時間の上演時間に対し、稽古は2、3か月前から始まることが多く、新作の場合はもう少し前、また短い場合は1ヵ月前後というパターンもある。この準備期間中に俳優たちはその人物のイメージを固め、台詞と動きを覚え、同時に相手の台詞や動き、音楽や照明、小道具やセットなど舞台進行の全てを身体に叩き込んだ状態で初日を迎える。役をもらった俳優の「役作り」は、演出家を中心とする稽古場での稽古よりも少し前からスタートし、最初は役の人物像やその背景を探るところから始める役者も多い。そしてその後の繰り返しの稽古を通して、俳優にとってはほんの数か月前までは存在もしなかった人物が、自分の中に宿ることになる。ではこの短期間の間に、俳優は一体どのようにして他者である人物の役を自らの身体に取り込んでいくのか。その方法は役者の数だけあるとも言えるほど多種多様ではあるが、先に紹介したマイケル・チェーホフは、その有効な方法のひとつとして「イメージへの質問」という方法を提案している。

「あなたは演じる人物に新たな質問を發し、自分の興味（あるいは演出家の役の解釈）に従って、様々な演じ方を見せてくれるように命令することによって、その人物を導きながら役を創造している。その人物はあなたの問いかけのもと、あなたが少しずつ（あるいは突然に）それに満足するまで姿を変え続け、変化し続ける。その結果あなたの感情は誘発され、演じたいという欲求があなたの中に燃え上がるであろう。このように取り組むことによって、役の人物をより深く（はるかに短い時間内に）学び、創造することができる」（チェーホフ、1953、p.61）。

ここで言う「イメージ」とは、自分が演じることになる人物、つまりは役者の「創造的想像力」を駆使して生み出されたものと説明するが、そのイメージに質問を發することにより、そのイメージが、やがてリアルな人物として演じ始めるというのである。そして役者自身とイメージのこの共

同作業がうまく機能し始めると、短期間で役になりきることが可能になる、としている（チャーホフ、1953、p.56）。

この「役になりきる」ということの本質的な意義について、劇作家で評論家・演劇研究者の山崎正和の指摘は、大きな示唆を与えてくれる。山崎は、「俳優はつねに自分の行動をまづ他人の行動としてあたへられ、その全体を展望してから内部に身を投じるのであって、その結果、いかに気分的な没入を深めても、けっして行動を外から見る視点を忘れることはできない。この意味で、演劇は、行動の展望と没入の両面をあらかじめ極限まで引き離し、そのうへで自覚的に統一させる強制的な装置を持つてゐる」（山崎、1983、p.276 仮名遣いは原文のまま使用）と述べている。

このことは換言すれば「自己と他者を同じ身体に生じさせるという演劇が持つ大きな特徴」を述べており、そのなかで主観性と客観性の二つを破綻しないように自覚しながら上手に操ることを強制的に行わせることが、俳優に課せられた使命であると説いている。そして山崎は続けて指摘する。「このどちらの機能を見ても、その本質的なかたちは演劇に特有のものではなく、われわれが実人生において行動をリズムカルに進めるために、あるいは、ひとりの自由な自我として生きるために、ひとりひとり内面でひそかに行つてゐる活動だ、といへる。その意味で、演劇は、われわれのさうした内面活動を拡大鏡にかけて見せる仕掛けでもあり、また、間接的な仕方ではあれ、この活動の能力を十全なものに高める訓練の場所」であると結論付けている（山崎、1983、p.276 仮名遣いは原文のまま使用）。

これは、俳優として演じる立場のみならず、観客の立場として演劇を観ることの有効性をも示している。つまり、主観性と客観性を持ち合わせることは、俳優ではない我々の日常の内面においても無意識に行われていることであるが、とりわけ何らかの役割を持った時、それらをいかにバランス良く操縦することができるのが重要になる。しかし、社会を生きる上で、そうした自己の姿を客観的に把握することは、思った以上に難しい作業である。例えば我々自身の日常は、ビデオにでも記録しない限り、自ら



を直接的に観察することはできない。間接的に知るといっても、他者の言動や反応を通して自らのありようを推測したり理解するしかない。けれど、演劇という一種の装置を使うことにより、それを鑑みる機会となる。観客席に座る時、我々は日常で持ついかなる役割からも解き放たれ、目の前の俳優が演じる人物に対して自由な立場を獲得することができる。そして、例えば頑固な人物、言動と行動が一致しない人物、ちょっとクセのある人物、おっちょこちょいな人物…様々な登場人物のリアルな姿から、客観的にそのありようを観察し、自分の日常やこの社会で起こる出来事を顧みる機会が生じる。2、3時間の上演時間において、物語の展開とともに他者の言動、変化、その生きざまを観る機会は、時に自分を写す鏡のように、時には審判のように、また時にはあたかも神の視座を得たかのごとく、自らの日常で起こる様々な出来事を大所高所から見つめる視点を与えてくれる。こうした経験を持てるかどうかは、数値化こそできないが、様々な感情を抱えながらも役割を持って生きる我々には、どこかで大きな差となって表れてくるものと思われる。先に紹介した安田が、演劇的知の一端として社会常識化すべき要素だと述べるのは、まさにこの点にあると言える。

### 3. 目標に向けての実践と説得力

舞台に立つ俳優の身体には、自己と他者が同時に存在し、俳優たちはそのなかで主観性と客観性の二つを強制的に統一した形で保ちつつ役を生きていることは前述の通りだが、では舞台上で俳優たちは一体何を求めて行動しているのだろうか。直言すれば、台本に書かれた「終わり」に向けて、役柄を全うしているとも言えるのだが、そうしたいわゆる話の筋や段取りを追うだけでは「役」としての説得力を持つことはできない。そこには普段、我々が日常を生きる上で持つであろう理由や狙いといったものが存在しなければ、なぜその役がその台詞を吐くのか、その行動を起こすのか、観る側には納得がいかないうえ、その役の存在自体が意味不明となってしまう。

俳優の教育法で有名なスタニスラフスキーは、そうした「役作り」のポ



イントとして、「目標」を持つことが重要であると示したことが、弟子であったチェーホフによって紹介されている。

スタニスラフスキーの「目標」とは、「役の人物（俳優ではない）が願い、望み、欲するものであり、それこそがそのゴールであり目的であると述べた。この目標は次々と続いて起きる。役の目標は全て一つの大きな目標に解け合って、「理路整然とした流れ」を形作る。この主要な目標をスタニスラフスキーは、役の超目標と呼んでいる。それは、あらゆる小さな目標が、その数に関係なく、一つの目的、すなわち、役の超目標（主要な願望）の達成に役立たなければならぬことを意味している」（チェーホフ、1953, p.253-254）。つまり、個々の人物や、戯曲全体が持つ小さな望みである「目標」と主要な願望である「超目標」を成立させるために、俳優はその役を生きているのだと説明する。また、個々の「目標」とは「演じる役の意志に基づいている。感情は自然にその目標についてやって来るものであり、それ自体がひとつの目標になることはあり得ない。こうして私たち俳優は、一方で個々それぞれの役の超目標や多くの小さな目標を扱い、もう一方で戯曲全体の超目標を扱うことになる」（チェーホフ、1953, p.255）と述べている。

チェーホフは、この「目標」の存在について、「スタニスラフスキー自身が、役の超目標を見つけるのは大変難しく、時間と労力のかかる仕事が必要とされることを認めている。その理由は、正しいものを見出すまでに、多くの誤りを犯すだろうし、また多くの間違っただ超目標を捨てていかなければならない」（チェーホフ、1953, p.257）と述べるほど、俳優がそれを探し当てるまでには紆余曲折があることを述べている。

そしてそれを克服する手立てとしてチェーホフは「私個人の考えでは、俳優にとって、小さな目標の最終ゴールについてあらかじめ知ること、おおよその予想をすること、すなわち、役の主要な目的を理解することが非常に重要である。言い換えれば、俳優は最初から役全体の超目標を十分に認識すべきである。さもなければ、どうやって俳優はあまり誤りを犯さず

に、あらゆる目標を「論理的で一貫した流れ」に統一させることができるだろうか。もし俳優が最初に、役の超目標を見つけ出すことに成功したなら、この難問はずっと簡単に解決されるように思われる。長い年月、この論理を実験した結果、私はこの方法がより実用的であることを進言したい」（チェーホフ、1953、p.258）と述べ、自らの経験から、俳優が早い段階で役と戯曲全体の「超目標」を十分に認識することで、観客に対してその人物が劇を通して一体何を求めて戦っていたのか、すなわち、彼と戯曲の「超目標」は何であったのかを、より正確に示すことができるとしている（チェーホフ、1953、p.253）。

このことは、実社会においてもまた同じであるように筆者は考える。ある場面で何かの役割を与えられた時、どういう筋道で進むのかはその時点では分からなくても、その役割に課せられた最終目標が一体どこにあるのかを早いうちにつかめる人物は、その後には道筋も大きくブレることはない。それは周囲にいる同僚や上司から見ても同じである。その人物が迷走していると感じるのは、この目標がつかめていない時、あるいは何のために動いているのかが見えていない時である。役割を得たら、いかに早い段階でその役割に関わる大きな「目標」を認識できるか。それがその役割を演じる本人にとっての納得感、周囲にとっての説得力の差となって現れる。

## おわりに

今回は学びとしての「自分ごと化」、「当事者意識の構築」に焦点を当て、俳優の「役作り」が教育の土壌にも役立つ部分はどこか、あるいは学習者の個人的な内面の「自分ごと化」に活かせる部分を、様々な演劇論や方法論から引き出す試みを行った。

本論では実社会でのヒントを探るという意味で「役割理解」「短時間で役になりきる」「目標に向けての実践と説得力」の3点に議論を絞って論じてきた。

昨今の社会の変動に合わせるように、学生の学びの方法も実に多様なもの

となってきた。とりわけ、SLやインターンシップなどのように、学生たちが教室を飛び出し、社会の中に入り込み、その一員として実践の中で学ぶスタイルが増えた今、「相手の立場に立って考える」あるいは「自分ごと化して考える」ことの重要性は、社会通念的に唱えられていた以前とは比べ物にならないほどの大きさを学生たちの前に立ちはだかる。

それに対して、それらの機会を、単なる「良い経験」としてやり過ごす方法もあれば、社会にある問題に深く分け入り、経験の中で見出された課題を自分に引き寄せ、自ら考えを深めていくような学び方もある。社会で働くとは、社会の課題を解決することであると考えれば、学生時代のあいだに、そんな起伏に富んだ現場で自らの役割を自覚し、その役割と自分との差を自覚しながら、求められた役割を果たしていこうと奮闘する経験は、時に苦さや痛みを伴いつつも、恐らくは何にも代えがたい実のある学びとして、その後の長い社会人生活の血肉になることは間違いない。

体験的学習における大学教育の現代的機能として川島は、現代社会を構成する「市民」としての公教育という役割が非常に強まり、公共性の概念をもう一度考え直す必要があることを説いている。それは、「自己と他者の間の理解を深めるとか、他者が構成している世界を知るということは当然のこととしても、相手との関係性のスタイルそのものが実は自己の周辺を変えていってしまうというのが、知識による現実可塑性によって社会が駆動されてゆく時代、つまり、現在の知識基盤社会のあり方」であると主張している(川島, 2008, p.2)。

この自己と他者との関係性のスタイルについて逸見は、「二人称の関係」と表現している。それは「わたしの存在はあなたによって規定され、また同時にあなたの存在は、わたしによって規定される、という相互補完的存在の様式」であるという。そしてこの「二人称の関係」は、SLの文脈で換言するなら「自分ごと」になり、「わたしが当事者性を持ち、目の前にいるあなたが直面している現実を認識し、そこにに関わりながら、自分ができることを行うということに他ならない」のだと述べている(逸見, 2017, p.171)。

これらは、他者の存在を通すことによって自己の存在が規定されたり社会への関わりそのものが変容することの可能性を述べているもので、自己と他者の双方が有機的に交差し合うことにより、社会もまた動き変わっていくことを示している。

これまで述べてきたように、自己と他者を同じ身体に生じさせ、主観性と客観性を持ち合わせながら、同じ人物の身体の内側でそれらをいかにバランス良く操縦するか、という演劇が持つ大きな特徴を用いて、これまで「わたし」と「あなた」という自己と他者との二者の関係性の間で考えられてきた「自分ごと」の理論を、一旦「わたし」という同一人物の内側に引き入れて考えてみようとするのが、本論における中心的な議論であった。

こうした議論を下支えする考え方として、「偉大な他者を自らの身体に住まわせる」という言葉がある。これは、学びを意識した生き方を語る際に使われることも多く、例えば読書量を増やしたり多様な人々の話を聞くことの重要性を示している。自分とは異なる考え方や主張を持つ「誰か」、自分とは別のものごとの感じ方をする「あなた」、自分にはない表現の仕方をする「他者」を上手に自分の内側に取り込み、飼い馴らしていくことは、社会において他者と交差し、有機的な関係性を構築していこうとする以前に鍛えておける準備体操、言うなれば人間関係における一種の「自己トレーニング」のようなものになるかもしれないと筆者は考える。

こうしたことを、知能学やデザイン学の観点から主張しているのが諏訪と藤井である。彼らは「自分ごととして考える」をリフレーズすると、「あるできごとや知識・情報が自分のからだや生活にとってどういう意味をもつのかを一人称視点で考えるということだ」と説明しており、その本質は、「自分のからだを使う」ことにあるという。例えば、自分の言動が他者に何をもちたらずかを単に「頭で想像する」ことではなく「それが自分のからだに降りかかったと想像し、自分のからだで感じること」であり、これは「他者の立場になって考える」こととも同義であると説いている（諏訪・藤井, 2015, p.3）。

ここで問われる「一人称視点」とは、まさに自分の身体を通して、自己の

内側で考えるということ、それがすなわち「自分ごと」であり、「他者の立場になって考える」ことの根源であると主張しているのである。このことは、Ⅲの1で考察した役割理解、すなわち自身のコンテキストを自在に広げるために、相手のありようをあるがままに受け取り、一旦自身の身体に取り込むことで、理屈ではなく身体を使って理解をするという、身体性を伴う第三者理解と受容の方法とも合致する主張であり、身体性をういた学びの重要性が改めて問われる部分でもある。

学生のみならず、社会を生きる我々にとっても、自分という主体がありつつも、さらに役割を持つ別の他者を同じ身体の中で共存化させていくための方法論などは、通常教わる機会にはほほない。ゆえにまずもってその役割をどう自分の中に取り込んでいくのか、それは誰もが自己流であり手探りである。そしてもしその二者を上手く共存させられなかった場合に、バランスを欠き、自分を見失い、結果として役割を果たすことが困難となる。今回本論で行ったことは、自己と他者を同じ身体に生じさせるという演劇がそもそも持っている特性を活かしながら、演劇の世界で行われている俳優たちの役づくりにおける「自分ごと化」のプロセスを学びの現場に活かそうとする挑戦である。

「二人称の関係」になる以前の「一人称視点」における人間関係の「自己トレーニング」。あるいは演劇的な身体性を駆使した役割獲得のための準備体操。それらをいかにして実践的に活かしていくかが、これからの課題ではあるが、今回得られた様々なヒントによって、学びの段階にある学生たちが社会で何らかの「役割」を得たり、物事を「自分ごと化」する段階が、少しでも円滑になれば、というのが筆者の願いである。

俳優の演技について研究する友澤は言う。「モノを考える力（習慣）を持たない人間は、絶対的に俳優には向かない」のだと。それは、演劇においては演じる役の人物が自分という人間ではないからこそ、役の人物について綿密な考察をおこなったり、モノを考える力、すなわち思考から感情を導き出すトレーニングが必要になるのだという（友澤、2005, p.174）。

筆者はあえてこのことを広く社会一般を生きる我々にも共通することとしてとらえ、本論から得たことを用いてこう結びたい。

他者と有機的な関係性を切り結び、社会を動かす主役となるためには他者と出会う前の準備体操、あるいは自己トレーニングが重要である。それは舞台上上がる前の役者たちが密かに自己の内面で行う「役作り」同様に、自分とは異なる他者を自己の内面に引き入れ、住まわせるための綿密な準備作業のようなものである。その思慮深く謙虚な作業の中でこそ、「自分ごと化」のプロセスは進行し、それがやがては「当事者意識」を持つ市民として、この社会に主体的に関わっていくシチズンシップの構築につながっていくのだと考えたい。

### 引用文献

- Ellen Winner, Thalia R. Goldstein, Stephan Vincent-Lancrin (2013) *Art for Art's Sake: The Impact of Arts Education* / 訳者：篠原康正・篠原真子・巖岩晶 (2016) 『アートの教育学 革新型社会を拓く学びの技』 OECD 教育研究革新センター編著 明石書店
- 逸見敏郎 (2017) 「子どもの未来を切り開く大学生」『リベラルアーツとしてのサービスラーニング：シチズンシップを耕す教育』逸見敏郎, 原田晃樹, 藤枝聡 立教大学 RSL センター 北樹出版 pp162-173
- 平田オリザ (1998) 『演劇入門』講談社
- 石野由香里 (2015) 「演劇的手法を用いたボランティア活動の省察と変容的学習に関する研究—アクティブ・ラーニング、サービス・ラーニング等への適用に向けて—」『ボランティア学習研究：日本ボランティア学習協会研究紀要』2015年16号 日本ボランティア学習協会 pp25-33
- 石野由香里 (2017) 「他者を「なぞり」、境界に立つ—演劇・人類学・社会参加の境界に」『〈教師〉になる劇場』フィルムアート社 pp217-254
- 川島啓二 (2008) 「大学教育の今日的な課題と体験的な学習の意義」『体験

- 的な学習とサービス・ラーニング』 和栗百恵 早稲田大学平山郁夫  
記念ボランティアセンター (WAVOC) pp1-6
- 川島裕子 (2017) 「「関係性」の専門家としての〈教師〉を育てるために」『〈教師〉になる劇場』 フィルムアート社 pp9-13
- 岸田真 (2016) 「大学における演劇教育—その現状と課題—」『桜美林論考  
人文研究』 第7巻 桜美林大学 pp37-52
- Michael Chekhov (1953) *To The Actor on The Techninque of Acting* / 訳者:  
ゼン・ヒラノ (1991) 『演技者へ! 人間-想像-表現』 晩成書房
- 中島裕昭 (2017) 「演劇は「学校」の枠組みに組み込めるか」『日本語学』  
明治書院 pp2-11
- 中西正司, 上野千鶴子 (2003) 『当事者主権』 岩波書店
- Stella Adler (2000) *THE ART OF ACTING* / 訳者: シカ・マッケンジー (2009)  
『魂の演技レッスン 22 輝く俳優になりなさい!』 フィルムアート社
- 諏訪正樹, 藤井晴行 (2015) 『知のデザイン 自分ごととして考えよう』 近代  
代科学社
- 正嘉昭 (2017) 「演劇教育とは何か—生きた表現とことばの学びの地平—」  
『日本語学』 明治書院 pp22-30
- 友澤晃一 (2005) 『演技核心論』 論創社
- 和栗百恵 (2008) 「Discover Yourself で紐解く WAVOC の教育実践」『体験  
的な学習とサービス・ラーニング』 和栗百恵 早稲田大学平山郁夫  
記念ボランティアセンター (WAVOC) pp18-25
- 山崎正和 (1983) 『演技する精神』 中央公論社
- 安田雅弘 (1998) 「演劇的知の貧困について」『演劇人』 1998年02号 演  
劇人会談 pp134-143

(立教サービスラーニングセンター助教・JICE 所員)