HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	演劇教育における教師の支援 ： 札幌Ｋ高校『Ｋ版 ロミオとジュリエット』上演を事例として
Author(s)	加藤, 裕明
Citation	教育学の研究と実践, 8, 31-40
Issue Date	2013-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/66231
Type	journal article
File Information	kato_8_201303.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

演劇教育における教師の支援

―札幌K高校『K版 ロミオとジュリエット』上演を事例として―

加藤　裕明

はじめに

本論文の目的は、札幌K高校演劇部による公演『K版[1] ロミオとジュリエット』の創造過程を対象とし、演劇教育実践における教師の支援を明らかにするとともに、それを批判的に検討することである。

演劇を創造していく過程において、生徒はそれぞれ役割を担い、多様な学びを経験する。大道具、小道具をはじめとするものづくり、照明や音響効果のためのプランニング、俳優としての舞台表現、そしてそれらを総合的に指揮する演出に至るまで、各々の役割を主体的に担うことが高校生には求められる。

とりわけ、演出（stage direction）は、舞台創造の全過程[2] に責任を持ち、文字通り舞台の方向性を決定づける、舞台づくりの要ともいうべき役割を担う。舞台の完成度を求めるあまり、教師自身が直接演出を担当する場合もある。だがそれでは高校段階にふさわしい生徒による主体的な演劇創造とは言い難いのではないか。演出を生徒自身に担当させ、高校生が主体性を発揮するように支援の方法を模索する必要がある。生徒がテクストに対して主体的に向き合い、読解力、想像力、表現力をより深く、豊かに身につけていくための、有効な支援のあり方こそが問われなければならない課題であるだろう。

本論文では、演劇創造による学びを教育課程上に位置づけるため、演出の役割の中でも、特に生徒が読解力を深める過程、想像力を高める過程、そして身体による表現力を高める過程という三つの過程を設定する。そして読解力、想像力、表現力の向上を目標とし、それら三つの過程において、教師がいかなる支援を行ったのかを分析していく。後述するように、教師は、生徒から主体的な学びを引き出すため、生徒同士の話し合いを促し、あるいは教師自身が生徒と率直な対話を繰り返す中で、彼（女）らの積極的な活動は生まれ得る。そこでは良い舞台を創造しようという目標に向かって、教師と生徒が同志的連帯関係を生み出せるか否かがカギとなる。その関係が、生徒に舞台表現のための読解力や想像力をよりたくましく働かせることにつながっていくものと考える。

以下、先行研究の課題を整理した上で、演劇教育の実際とその分析から明らかになったことを具体的に述べていきたい。

１　先行研究における到達点とその課題

いまから半世紀も前、冨田博之は、高校における演劇教育に関し、「芸術創造の仕事と教育の仕事との統一という演劇教育のもっとも重要な部分についての探求が十分になされていない[3]」と述べた。この指摘は現在もなおあてはまるだろう。伝えたい内容を生徒が主体的に獲得していくことと、それを豊かに表現することとを統一的に高めていくための研究は、高校演劇においてもまた教科教育においても、いまだ深められているとは言い難い。

例えば、渡部淳は、高校３年「政治・経済」の授業の中で、「食糧」「教育」「戦争と平和」といった現代社会の諸問題を生徒に探究させ、それを「演劇的」手法（寸劇、クイズ、模擬裁判等）を用いて発表させる「ＥＮ（Education Now）」の活動を、1987 年以来十数年にわたり継続的に取り組んできた。渡部は、「EN」における教師の支援を具体的に記述しているが、その対象は、高校生が学習を通して伝えたい内容や知識を、どう調べ、獲得していくかという知の獲得型学習プロセスにおける支援が中心である。渡部自身記している通り、演出を担当するのは教師（渡部）自身であり、従って知識を獲得した後の生徒の演劇的な表現、とりわけ生徒が主体的にどのように表現力を高め得るのか、その過程における教師の支援のあり方については明示的ではない[4]。

また、高校演劇部の活動における優れた演劇教育実践においても、両者すなわち生徒の知の獲得と想像力、表現力の向上プロセスとの関係性はこれまでほとんど明らかにされてはこなかった。例えば、札幌の私立高校において約 40 年にわたる高校演劇活動に従事し、高等学校文化連盟（以下「高文連」）主催演劇発表全国大会で二度の最優秀賞を受賞した森一生は、小林多喜二をその母の視点から描いた三浦綾子の小説『母』を脚色・上演した経験を振り返り、生徒達が自ら作品を選定し、上演したいという意志を強く持っていたことを記している。が、その後、舞台化にあたって教育課程上の目標をどこに置き、生徒たちをどのように支援したのか、その具体的な手法は記録されてはいない[5]。同じく札幌の公立高校演劇部顧問で、高文連の全道、全国大会で優れた舞台を数々発表してきた菅村敬次郎は、北炭夕張事故を題材にした作品『地底へ』を創作した際、最初に生徒に文章を課し、その中から「“北端夕張事故”を考えてみたいという希望が三人から出て」きた結果、創作のテーマにしたことを

記している。が、その後、生徒が北端夕張事故とどう向き合い、想像力や表現力をどう高めていったか、その過程における教師の支援のあり方については明らかにされてはいない[6]。

また大学生を対象とした実践例ではあるが、英文学の授業において、シェイクスピア、オスカー・ワイルド、アーサー・ミラーといった作家の戯曲を取り上げてきた清水豊子は、講読するだけではなく学生に上演にまで漕ぎ着けさせるドラマ教育を、20 年にわたって実践してきた。そこでは清水自身が「教師兼演出家」として上演戯曲を選定し、上演に向け「配慮やサポートを行っていかなくてはならない[7]」と記している。だが学生の主体的な想像力や表現力を生み出す上で、教師の支援が具体的にどのように行われたのかという点は、少なくとも文献上では述べられてはいない。

以上、先行研究、先行実践の課題を整理してきた。いずれも優れた実践である。それらは現場における教師と生徒との不断のそして豊かなコミュニケーションから生成されたものであろう。だがそもそも演劇の創造過程というものは多分に感覚的領域に属するため、いわば名人芸のように外部には伝えられにくい質を持っている。したがって、そのプロセスを可能な限り客観的に検証することに意味がある。演劇想像の過程において、教師のどのような支援が生徒の想像力や表現力を向上させるのかという問は、優れた実践を今後継承する上でも必要欠くべからざる視点であると考える。

上記の課題をふまえ、本論文では、筆者が自身でおこなった演劇実践を分析対象とする。実践では生徒自身に演出を担当させ、特にその演出担当生徒への教師の支援に焦点をあて分析を行っていきたい。

2　研究の方法

2・1　フィールドノーツ

筆者は、札幌の公立K高校教員としてHR担任及び教科（地歴・公民科）の授業を担当すると同時に、放課後は、演劇部の顧問として生徒とともに活動する。

本論文では、演劇部活動という教育実践を、教師である筆者自身が分析し、記述するというアクションリサーチ法をとる。具体的には、『K版 ロミオとジュリエット』の上演に向け、演出生徒を筆者がどう支援したかに焦点をあて記述するため、エスノグラフィー（「民族誌的調査[8]」）の手法にもとづき、各種のフィールドノーツ（教育実践現場における生徒自身による記録、レポート、教師による記録、メモ、配布資料、生徒へのインタビュー記録等様々な資料の総体）を資料として活用する。そのリストは表 1 に示す通りである。

表 1　本文で用いるフィールドノーツ（資料一覧）

① 「K 高校演劇部部誌 2011 Vol.5」
② 「K 高校演劇部部誌 2012 Vol.6」
③ 「レポートⅠ」（2011 年 12 月 6 日配布、同 9 日回収）
④ 「レポートⅡ」（2012 年 1 月 19 日配布、同 22 日回収）
⑤ 「稽古記録シート」
⑥ 『K 高校演劇部活動記録[9] 2010 年 6 月 6 日～2012 年 1 月 17 日』
⑦ 『K 高校演劇部活動記録 2012 年 1 月 18 日～』
⑧ 上演後のアンケートに記された観客の感想。
⑨ 活動全体を振り返って生徒が「反省用紙」に記した記述。
⑩ 「『K 版ロミオとジュリエット』振り返りアンケート」。（2012 年 7 月 31 日配布、8 月上旬回収。）
⑪ 演出生徒及びジュリエット役生徒へのインタビュー記録（2012 年 12 月 10～11 日）

2・2　フィールドノーツの概要

資料①②は、生徒が輪番で記す毎日の活動日誌（「部誌」）である。その日の出欠席、活動内容、活動に対する記録者の感想及び主としてその感想に対する教師（筆者及びもうひとりの顧問であるクワノ[10]）のコメントが記されている。③は、原作『ロミオとジュリエット』を通読し、その中で自分が表現したいと感じたものや具体的なシーンについて生徒が報告したレポート。④は、主人公二人の愛をどう考え、どう表現するか、生徒が記したレポート。⑤は、俳優である生徒が、その日の稽古を振り返って記録したもので、人物の性格分析や、役作りに関する考察等が記されている。⑥⑦は、筆者自身による毎日の活動記録である。活動を観察して得られた生徒の様子や、活動自体に対する所見、クワノとその日の活動を振り返って行った意見交換の内容等が記されている。本文ではそれぞれ『活動記録Ⅰ』、『活動記録Ⅱ』と記す。⑧は、上演終了直後に観客に記してもらった感想、意見。⑨は、生徒が準備期間から上演当日までを振り返って記した反省記録。公演翌日（2/20）の反省会議で互いに発表し議論のたたき台としたものである。そして、⑩は、上演経験が生徒にどのような影響を与えたのか、その意味をよ

り客観的にみるため、公演終了から 5 ヶ月後にとった記述式アンケート[11]、さらに⑪は、10 ヶ月後の 2012 年 12 月 10～11 日に、筆者が演出生徒とジュリエット役の生徒に直接行ったインタビュー記録である。

以上を資料として活用する。以下抽出して分析する際には、〔資料①20111017〕というように資料番号と西暦年月日の数字でその根拠を示すこととする。

3　研究対象の概要

本論文では、2012 年 2 月 19 日（日）、札幌のK区民センターホールでK高校演劇部が上演した『K版 ロミオとジュリエット』と、そこに向かう約 4 カ月（2011 年 10 月末から 2012 年 2 月末まで）にわたる活動を主たる分析対象とする。

この活動に参加した生徒は表２の通りである[12]。

表２　演劇部在籍生徒数
（2011 年 11 月－2012 年 2 月）

学年	男子	女子	計
1	1	4	5
2	0	6	6
3（引退）	0	0	0
計	1	１０	１１

高校演劇には女子が多いのが一般的傾向だが、K高校の当該時点での男女比のアンバランスは著しい。活動は、普通教室よりもやや広い歴史教室において放課後の約 2 時間半をあてた。また、休日は土曜日午後の 3 時間程度、公演直前の2月は日曜日も含めほぼ10:00～16:00を活動にあてた。

この期間の活動に参加した指導者は、筆者のほか、もう一人の顧問クワノである。活動の全体進行は、舞台監督（兼部長）のアヤコが行うが、各シーンの稽古では、演出担当のハルコが進める。筆者とクワノは、職員会議や教科指導等で出席できない時間帯をのぞき、ハルコの隣に座り、生徒の表情や教室全体の雰囲気を観察する。その際、ハルコと生徒との間にどのようなコミュニケーションが交わされているか、テクストに対する読解力はいかに深められているか、俳優の想像力、表現力はどう高められているか、という観点をもってのぞんだ。生徒たちにとってシェイクスピア劇の上演は初めての経験である。テクストを読解する上でつまずいたり、あるいは稽古が停滞したりした場合には、ハルコやあるいは直接役者である生徒にアドバイスを行った。また活動終了後は、稽古を振り返って行った生徒との対話や、クワノの参与観察の結果を確認し、それらを含めて観察結果として資料⑥、⑦に記録した。

4　教師の支援

4･1　戯曲を読解する過程における支援

K 高校演劇部の上演演目は、生徒各自上演したいものを自由に提出し、部員及び顧問全員参加の話し合いで決定することが慣例となっている。今回は、2011 年 10 月 17 日、3 年生引退後、新しい年に向けた活動を話し合う場において作品検討を行った。『ロミオとジュリエット』を候補にあげたのは、新しく副部長になった 2 年生のハルコである[13]。その動機について彼女は、後日、次のように記している。

> 私がロミジュリをやりたかった理由はたくさんあるのですけど、１つ書きますね。活発になってほしかったから。いわれたから、するじゃいけないと思ったんです。海外の作品は心の内を表現方法 〔ママ〕 はたくさんあるけど、ストレートに相手につたえてる。そんな風に部活したいと思ったんです。イメージをぶちこわしたかったってのもあるんですけどね！　相手に何かを達 〔ママ〕 えるのに言葉や、ジェスチャーってとっても大切！　だから、今のままじゃ、少し、おとなしいのかなって…じめじめしてる。　〔資料①20111107〕

彼女の動機は、「〔教師や 3 年生に〕いわれたから、する」というような部の体質から脱却し、3 年生引退後の新しい年に向け、自分たちの活動をより活性化させたいというものであった。他の生徒たちは、概ねハルコの前向きな姿勢に共感した。そして毎年行っている「クリスマス公演」ではなく、「バレンタイン公演」として 2 月に行う方が「冬休みも練習ができる」、「お客さんにチョコをあげる」こともいいアイデアだ等の意見が出た。ただし、筆者としては、果たして 11 人の部員で『ロミオとジュリエット』が上演出来るものかどうか不安であった。生徒の高まる気持ちを上演にまで結びつけたいという思いと裏腹に、ここで決定していいのだろうかとの迷いがあった。その気持ちも全員に話し、検討した結果、とりあえず「おためしで『ロミオとジュリエット』、『夏

の夜の夢』などを数ページやってみる。各自良い脚本みつけたら持ってくる。」〔資料①20111017〕となった。『夏の夜の夢』は、同じ作家の有名な作品として筆者が話題に出したものである。筆者は両作品すなわち、松岡和子訳『ロミオとジュリエット』(筑摩書房, 1996) 及び小田島雄志訳『夏の夜の夢』(白水社,1983) を全員に読ませた上で、どちらを選定するかは生徒の判断にゆだねた。その後生徒たちは部長アヤコを中心に、ランダムに自分が表現したいと思ったシーンを抜き出し練習で使っていった。結果、生徒が進んで取り上げたのは『ロミオとジュリエット』のシーンが圧倒的に多かった。練習の中の生徒の前向きな姿勢が伝わって来て、彼（女）らのエネルギーを舞台上で発揮させたいという思い [14] が筆者の中に芽生えてきた。

11 月 21 日（月）、上演作品は『夏の夜の夢』ではなく『ロミオとジュリエット』であることを全員で確認、決定した。ただし原テクスト通り、全ての登場人物とその膨大なセリフを一つの省略もなく上演することは、11 人（しかも 10 人は女子）では負担が大きすぎる。そこで筆者は、部員全員に「君たちが表現したいシーンを中心軸にして台本を構成しよう」と伝えた。そして毎日の稽古でやりたいシーンを自由に選ばせ、作品を通して自分が表現したいものは何なのかを常に考えながら稽古することを強調した。そこで、生徒が選んだシーンをいま物語の進行順に示せば、第一幕第二場(以下 1-2 等と略記)、友人ベンボーリオがロミオをキャピュレットの舞踏会に誘うシーン、2-2 バルコニーのシーン [15]、3-5 父キャピュレットが娘ジュリエットを叱責するシーン [16]、ロミオの親友マキューシオが刺殺されるシーン、4-3 ジュリエットが仮死するシーン、そして 5-3 ロミオがパリスを殺すシーン [17]である。そしてそれらを生徒にワープロで打たせ、データで提出させた。脚本はこのデータを基に、筆者が構成した。その際、観客が筋を追うことができるよう原テクストから必要なシーンやセリフを適宜短縮して加えつなぎあわせた。同時に物語の筋を追うために必要のないシーンや長いセリフ、人物は省略した [18]。

稽古と平行して、この作品を通し各自が表現したいものは何かについて、「レポートⅠ」（資料③）にまとめ報告させた。その内容には、「情熱的な」、「愛と残酷さ」、「激しい愛、激しい怒り」を表現したいと報告したものが多かった〔資料③20111209〕。「レポートⅠ」の内容をもとに、翌 12 月 10 日、全員で話し合いを行った。その中で、演出のハルコは以下のような問題提起を行った。

> こいつら〔ロミオとジュリエット〕浅はかだなと思う。なんで死ななきゃなんないの？本当に相手のことが好きだったの？/死ぬほど愛している？…それって愛なの、と思った。好きだから死ぬの？死は愛の最終形なの？って思っちゃうんだけど…。　〔資料⑥20111210〕

ここには『ロミオとジュリエット』の描く「激しい愛」に対する疑問（「死ぬほど愛している？…それって愛なの？」）がある。『ロミオとジュリエット』の中心テーマともいうべき「愛」について、いかに深く読解するかが上演の成否を握ると考えた筆者は、主人公の「愛」に対する読解を、更に深めさせたいと考え、生徒に「レポートⅡ」を課した。

その結果、二人の「愛」を、「純粋な愛」、「一気に燃え上がる」「真の愛」と回答する生徒がいる一方で、（ロミオの恋は）「憧れに近い」「『本当の愛』だと勘違いをしてしまった」、「ジュリエットの言動は若さ故の浅はかさによる」、「(ジュリエットはロミオを) 手に入れるためにもがき、ロミオと同じくこういう風に行動するものだという思い込みによって命を断ったのだと思う。」等ととらえた者もいた。(傍点筆者〔資料④20120122〕)

主人公ふたりの愛に対する上記の生徒の見解、特に後者の「勘違い」「浅はかさ」「思い込み」といったとらえ方に対し、筆者ともう一人の顧問クワノは、何か物足りないものを感じ、活動後の振り返りの中で議論した。そこで筆者は、主人公二人の愛を観念的、表層的に受け止める生徒の傾向を指摘した。一方でクワノは、以下のように分析した。

> **レポートⅡ**
> ロミオのジュリエットへの、またジュリエットのロミオに対する思い、行動を、どう考えるか。純粋な愛なのか、真実の愛ゆえの行動なのか？それとも、若さ（14 歳）故の「浅はかさ」なのか、ロザラインへの思いはそんなに簡単にあきらめることができるものなのか？　〔資料④20120119〕

> 愛が客観的（第三者的）に語られており、愛の情熱が理解できない限界を示しているのではないか。相手を好きになってドキドキする感じ、命をかけてもいい、という情熱がそこにあることに気づいていない。やはり平成の高校生なのか。さめてる、弱い。日本人は出会った瞬間に肉欲に燃えることを良しとしない傾向があるが、生徒もまた常識に縛られている感じがする。
> 〔資料⑦20120131〕

確かに生徒の読みからは、「愛の情熱」に欠け、同時に「肉欲」という下半身の欲求への言及を回避する傾向が読み取れる。それは当初上演台本を構成するために、生徒がそれぞれ抜き書きしてきたシーンとも符合する。生徒が選び取ったシーンの中には、物語冒頭の召使（サムソンやグレゴリー[19]）や、ジュリエットの乳母に代表される性的な言葉が飛び交うシーンが全く入っていなかったのである。

テクストを通読すればわかる通り、シェイクスピアは、『ロミオとジュリエット』において、無垢な少年少女の愛の純粋さをのみ描こうとしたのではない。実際ジュリエットは乳母の手引きでロミオと契を結ぶ（3-5）。乳母が好む話題は、性的で、妊娠や出産といった「身体的下部」に関わるものが多い[20]。乳母はそれらの言葉を、ジュリエットが大人の女に変貌していく過程に合わせて嬉々として語るのである。この乳母に代表される人間的資質は、民衆的なエネルギーが横溢するものであり、崇高さとは対極にある身体的下部の欲求に満ちたものである[21]。ジュリエットは乳母の影響を受け、結果としてロミオと駆け落ちするため仮死状態に陥る薬さえ飲んでしまう。彼女は、純粋無垢な少女のままで「愛」を語るだけではなく、キャピュレットという家と父から解放されるべく愛のエネルギーに満ちた女へと成長する存在である[22]。この点、日本における『ロミオとジュリエット』上演史との興味深い共通点を見いだすことができる。すなわち清純可憐な少女としてジュリエットを描く演出傾向である[23]。ジュリエットを清純な少女としてのみ解釈することは、作品が持つ民衆的エネルギーを見落とすことになる。筆者は上記の主題把握にもとづき、主人公の「愛」について読解力を深めてもらいたいと考え生徒の稽古に向き合うことにした。

既に述べた通り、当初は、生徒の内発的な表現欲求を汲みあげ、彼女たちのエネルギーを舞台上で発揮させることを上演の大きな目的としていた筆者であったが、ここに来て生徒のテクストに対する読みの浅薄さが、舞台表現の限界になると感じた。と同時に、生徒にその読解の限界に気づかせるため、作品の主題に関する教師の解釈を教える必要があると感じた。ここには一見、筆者の生徒支援をめぐる姿勢に関する「矛盾」がある[24]。その「矛盾」とはすなわち、①引き出しの姿勢（生徒の内発的な表現欲求の引き出しを脚本構成の軸にしようとする姿勢）と、②教え込みの姿勢（「引き出し」だけでは生徒の読解の浅薄さを突破出来ないととらえ、一方向的に教師から情報を与える姿勢）という指導者における二つの姿勢の矛盾である。ここでは、筆者はクワノとともに、ジュリエットが民衆的エネルギーを内部に育み、愛に向かって大人へと脱皮していく感性を、生徒が理解した上で演じることができるよう②の「教え込み」の姿勢を選択した。

4-2　想像力を高める過程における支援

教師の支援に関する「引き出し」と「教え込み」との間にある「矛盾」をかかえながら、では、筆者は教室において生徒とどう向き合ったのか。

演出ハルコの進行によって、バルコニーのシーンはこれまでも繰り返し稽古されてきたが、本番２週間前の２月に入ってもまだ、アヤコ（ジュリエット）のセリフ出しに演出のハルコは納得できてはいなかった。彼女は役者に対する以下のような、多分にいらだちを含んだ思いを抱えながら稽古にのぞんでいた。

> 〔バルコニーでのジュリエットの独白は〕聞かれちゃいけない言葉でしょ。はずかしかったりするわけじゃん。なのにつぶやきにしか聞こえない。ただ〔セリフを〕読んでるだけ。他人に言えない思いをぶちまけてるはずなのに、ぜんぜんドキドキしない。
>
> 〔資料⑦20120203〕

この言葉は、危険な恋愛に落ちる二人のセリフに緊張感が感じられない、つまり想像力が豊かに感じられないという指摘である。変化の兆しが見えないアヤコに対し、ハルコの演出も行き詰まるなか、筆者自身も少なからずじれったさを感じた。そこで筆者はハルコを脇に置いたまま、セリフを自ら出し、アヤコにも繰り返させ、緩慢なセリフ出しを矯正しようとした。その場で生徒のセリフ出しを直接直させることで、今までになかった速度やリズム、緩急を身体に刻みつけさせようと意図したのである。しかし、結果からいうとこの支援はほとんど効果はなかった。ジュリエットのアヤコやロミオのトモコは、筆者のアドバイスに対し一見素直に「ハイ」と繰り返していたが、隣に座りその様子を黙って眺めていた演出のハルコからは何か釈然としないといった感じが伝わってきた。アヤコは筆者の言葉を聞いている間も、ハルコの方をちらちらと眼で追っていた。その日の稽古を振り返り、ハルコは「でも、先生の読み方だと強すぎて、２人がケンカしてるように見える。」〔資料⑦20120203〕という感想をもらした。居合わせたアヤコも何か考え込む風であった。このハルコの指摘は、筆者にひとつの学びを提供した。その筆者の「矯正」方法では、ハルコのいらだち（「ぜんぜんドキドキしない」）は相変わらず解消されなかった。つまりバルコニーのシーンにおいて、アヤ

コが想像力を高めることは出来なかったのである。なぜその支援のあり方は有効ではなかったのだろうか。

考えてみるとそこでは、役者（アヤコ、トモコ）や演出のハルコと、筆者との間に十分な意思疎通がなかった。その時筆者は生徒に対し、教師として強制的に表面的な形をまねさせているにすぎなかった[25]。教師は生徒と信頼関係を築きながら支援をしなければならないという当然の前提が欠落していたといえる。その前提とはすなわち対話である[26]。生徒とともにひとつの舞台を作っていくために必要な支援の方法とはまず生徒と対話することである。対話と試行錯誤とを通して、生徒の表現欲求を引き出しつつ、同時に教師の側にも伝えたい内容があるのだということを生徒に気づかせることが必要であろう。教師の支援は、教師が教師としての仮面をまとったままでは効果的には働かない。そのことに気づかせてくれたのが以下の対話である。

> ハルコ「〔アヤコに〕あんた、デートしたことある？」
> アヤコ「うーん、小学校の時のあれはデートかなあ…」
> ハルコ「…この中〔アヤコ、トモコ、タロウ〕で、一目ぼれしたことあるひと？」
> 手をあげたのはロミオ役のトモコと、唯一の男子部員で乳母役のタロウ。
> ハルコ「その時はどんな感じだった？ラブ（LOVE）それともライク（LIKE）？」
> トモコ「それはLOVEかな。ビビッと来た。」
> やや頬を紅潮させて話し出した。次いでタロウ。
> タロウ「気持ちがグッと来て、やっぱLOVEですね。」
> ハルコ「〔二人の言葉を、胸を抱えるような格好で聞きながら〕
> メッチャ、ドキドキする！」
> と連発。そして振り向きざま。
> ハルコ「先生（筆者）はどうなんですか？」
> 〔資料⑦20120207〕

左の対話は、2012 年 2 月 7 日、それまで手詰まり状態だったハルコが、ジュリエット（役のアヤコ）に「あんた、デートしたことある？」と質問したことに端を発するものである。その過程でハルコは筆者にもその「一目ぼれ」経験を語らせた。顔が熱くなるのを感じながら、自分の経験を語らざるを得なくなってしまったが、それまでの筆者の言葉に対するどんな注意にもまさって生徒のそれは高いものだった。教室はかつてない緊張感に包まれ、時に爆笑が起きた。なぜか。それは、ハルコが筆者に一時的にせよ教師としての「仮面」を脱がせたからにほかならないと言えるのではないだろうか。

この後、それまでは「ただ読んでるだけ」だったアヤコ（ジュリエット）とトモコ（ロミオ）二人のセリフが、微かに熱を帯びたように感じられるようになった。半ば偶然の産物とはいえ、このような自己開示的な関係が、支援の前提として必要であると感じた。そこにあったのは教師と生徒との「教え」、「教えられる」関係ではなく、いわばバルコニーのシーンの創造へ、ともに向かう同志的連帯関係ともいうべきものである。思えばそのきっかけは、ハルコがアヤコに直截的な言葉（「あんた、デートしたことある？」）を投げかけたこと、そして同じ質問を筆者にも振ったことから生まれたものである。演出には「あえて俳優の習慣化した日常生活にまで立ち入ってしまうような言葉さえ投げ掛けること[27]」も必要であるが、それは、同志的連帯関係を築かんとして教師と生徒が互いに向き合う姿勢があってはじめて成り立つものだろう。

そこで筆者は、自身の経験を語った後、あらためてテクストのより深い読解の必要性を彼女たちに強調した。そしてバルコニーのシーンに対するアヤコの読解力の浅さによって、そこでの想像力も表現力も単に清純な少女のそれに留まっていること、それは「おそらく君自身の」個人的経験の域を出ないものと思えること、バルコニーでロミオを待つジュリエットはそうではなく、性をのぞむ女の顔も垣間見えること等々を直接アヤコに伝えた。ロミオとジュリエットの愛の性的側面を、回避することなく生徒に想像させることは、生々しい性的な言葉が伴わざるをえず、正直、抵抗感があった。が、ひとりの人間として心を開くことなしに、生徒もまた自己の胸の内を開こうとはしない。アヤコは稽古のあとの筆者との対話で、顔を赤らめながら座りこみ、恥ずかしさに耐えられないといった風で筆者を見た。彼女は一連のバルコニーのシーンを振り返り「稽古記録シート」に次のように記している。

> ・多分、ジュリエットはこのシーンで女になろうともがいている。少女としても、女としても中途半端な時期で、苦しんでいるのだろう。すごく苦しいけど、この苦しさは恋だけが原因じゃない。恋がきっかけで苦しみが始まって、女になろうとはしてるけれど。〔資料⑤20120203〕
> ・少女の中に女があって、それを表に出すのが恥ずかしいというのはないだろうか。〔資料⑤20120208〕

この言葉には、自分とは異なる人格を、彼女なりの想像力によって表現しようとする苦しみが滲み出ている。

このときの経験について、公演から 10 ヶ月後に行ったインタビューでは、アヤコは次のように語っている。

（演出から）「ロミオを好きになれ」と言われても、それ以上の愛の表現ができなかった。でも何回も稽古を繰り返すなかで感情のカタ（ママ）がはずれ、はじけたことがわかった。エッチなジュリエットは嫌いだけど、稽古を繰り返しているうちに私とジュリエットが共存した瞬間があった。

〔資料⑪20121211〕

アヤコは「エッチなジュリエットが嫌い」だったのである。「清純な少女」は彼女自身であった。だがその限界が「はじけ」嫌いなジュリエットと自分とが「共存した瞬間」があった。そのときの「ジュリエット」とは、アヤコが稽古を繰り返すなかで想像力を高めたことによりつかんだものであったと言える。個人的経験を超える存在を表現する力を、彼女は想像力によって手に入れたのである。

生徒が想像力を高める過程における有効な支援のあり方は、テクストに対するより深い読解を目指しながら、教師が、生徒とともにひとりの人間として共感し、連帯する関係性を生み出せるかどうかがひとつのカギとなる。その関係性を築くことができたとき、教師は「引き出し」と「教え込み」との間にある矛盾を克服することが出来るのではないか。そして生徒はより豊かな想像力の獲得に向かうことができるものと考える。

4.3　身体による表現力を高める過程における支援

次に、生徒が自己の身体によって表現力を高めていく上で、教師はどのような支援を行うことが有効だろうか。キャピュレット、モンタギュー双方の決闘や父性的伝統社会を背景とするこの作品では、女子高生が何の工夫もなく男同士のリアルな決闘を行ったり、父性を表現しようとすれば滑稽以外の何ものでもなくなる [28]。衣装や小道具によってうわべだけ「西洋人」や異性に「なる」のではなく、俳優の前提条件としての性や身体を生かすように舞台表現を創造していきたい。

演出さんは欠席だったので、ずっと最初のシーンをやっておりました。主に「姿勢」に焦点をおいて稽古しておりました。舞台の立ち姿は大事です。基本と言っても良い。すり足の確認とか…。上半身がふらふらしてたり、うちまただったり…下半身をズッシリさせて上半身は鉄の棒が通ってる感じが良い！！こうやって稽古場で姿勢について細かく確認できる時間はないので、だめだしされたところをなおして身体にしみこませましょう。しみこませる！！

〔資料①20120118〕

そこで筆者から生徒に対し、大半が女子であるメンバーでも可能となる手法として、衣装は黒を基調としたシンプルなものとすること [29]、そして第一幕第一場に見られるような乱闘シーンでは、様式的な身体表現を工夫してみてはどうかと提案した。すると２年のツグミが筆者に、その具体的なイメージを、身振り手振りを交えて語った。「レポートⅠ」には、彼女が表現したいものについて以下のように記している。

戦いは、様々な表現方法を用いれば美しくもなりうる。ただたんなる出血ではなく、もっと違う、例えば体の一部を使って表現するとかそういったやり方でやれば、そしてその動きが洗練されたものであれば、抽象舞台として素晴らしい作品にできるのではないか。　〔資料③20111210〕

彼女のアイデアをふまえ、両家の乱闘シーンでは、具体的な小道具は持たず、体の一部を使って表現すること、能の様式表現である「すり足」歩行を身につけること、そして両家の父（キャピュレットとモンタギュー）はそれぞれ女子二人で担当し、群読することとした。女子高生たちが力強い男性をも演じなければならないという条件を、身体の一部を武器として表現する手法と能のすり足、そして群読を取り入れることで何とか乗り越えようと試みたのである。

周知のように「すり足」は、能という日本の伝統芸能の身体技法である。西郷由布子は、「学校という場と『伝統芸道的』『徒弟制的』な場とのあいだには決定的な違いがある [30]」と指摘し、それを受けて、小田中章浩は伝統芸能の習得を「学校に集う人々に強制することには無理がある [31]」としている。しかしこと高校の部活動に焦点をあてるならば、その主体的な集団活動によって、すり足歩行を生徒が身につけることは不可能ではない。当初こそ、筆者は自らの小さな経験 [32] をもとに、すり足を生徒に見せ若干の解説を行ったが、以後は生徒が互いに批評しながら自主的に稽古した。芸の質の高さは置くとしても、伝統芸能の身体技法を身につけようと、生徒は自発的、集団的に稽古したことは事実である。その姿勢を生みだした背景はなんだろうか。

演出のハルコが欠席し、また、ふたりの顧問（筆者とクワノ）も職員会議のため部活動には遅れて参加した 1 月 18 日、生徒たちは互いに他の生徒のすり足を批評しアドバイスを行いながら稽古した。以下はその日の「部誌」担当者（トモコ）による記録である。

遅れてきた筆者も、その日の様子について次のように記している。「〔舞監のアヤコが〕動きそろえることをダメ出しする。気合いを感じる。ダメ出しを全員から出させる。教師はいないが自主性は確実に増す。」〔資料⑦20120118〕。

「下半身をズッシリさせ」、上半身がふらつかない身体を創造するために生徒たちは自ら稽古に励んだ。上演後の観客の感想には、「基本的になめらかな動きが少なかったのでもう少し自然にやった方が劇を生かせるんじゃないかと思」った、とある一方で、「すり足、日本伝統の技おもしろかったです」、「迫力がありました。演出が、というか雰囲気が狂言のようで新鮮」〔資料⑧20120219〕という評価もあった。生徒は「すり足」の反復練習に主体的に取り組んだ結果、観客の感想に残る力強い表現力を身につけたといえる。

身体の表現力を高める過程において、とくに顕著に変化したのは、生徒のセリフ回しである。稽古当初は苦労したシェイクスピアの言葉を、２ヶ月後には、観客に届く力のあるセリフへと向上させた。既に述べた通り、脚本構成の中で長いセリフは適宜短縮したが、それでも生徒にとってシェイクスピアは「初めておこなった古典劇だったので、新鮮かつ大変なもの」〔資料⑩2 年タロウ 20120731〕であり、難しい作品であることに変わりはなかった。本番１か月前でもまだ、「しどろもどろで聞き取れない」〔資料①20120108〕という状態であり、全稽古期間を通じて生徒たちはシェイクスピアのセリフと格闘しなければならなかった。

しかし、上演直後の観客の感想には「全体的に一本調子、棒読みに聞こえる」という声も残る一方で、「言葉や声がすごくハキハキしていて聞こえやすかった。」、「むずかしいセリフまわしがすごいな～と思いました。」という声も複数存在した。〔資料⑧20120219〕

生徒自身は、この上演の経験をどうとらえているだろうか。上演から半年後にとったアンケートの中で、２年のリサコは「その言い回しをいかに自分のものにできるか、セリフ負けしないかというところで成長できた」〔資料⑩20120731〕と記している。少なくとも「しどろもどろ」な状態からは大きな変化を遂げたと言える。特に、１年のリコは、父キャピュレット役をやり、相方との群読に相当苦しんだが、本番では「ぴったり声がそろっていた」〔資料⑧20120219〕という感想を得た。本人は、「上演するまでの稽古期間は正直辛かった」が、「辛いところから逃げなかったという経験は、後の自分を強くさせてくれると学びました。」〔資料⑩20120731〕と振り返っている。生徒は日々の稽古によって、身体的表現力とりわけセリフ回しの力を向上させ、その後も長く残る自己肯定感を獲得したのである。

結果と考察

2012 年 2 月 19 日（日）に本番を迎えた『K版 ロミオとジュリエット』は、115 名[33] の観客を動員し、無事幕を降ろした。客層は中・高生、大学生、保護者、教職員そして回覧板を見て直接会場に足をはこんだ一般の地域住民等である。

約４ヶ月にわたる演劇創造過程を、特に演出に対する教師の支援に焦点をあてて分析した結果、明らかになったことは以下の諸点である。

第一に、戯曲を読解する過程において、教師は生徒の内発的な表現欲求を引き出すと同時に、テクストに対する読みの浅薄さに気づかせる必要があることである。しかし後者は、教師の把握する主題を「教え込む」ことであり、前者の「引き出す」姿勢とは一見矛盾する。

第二に、しかしこの一見矛盾するかのように見える支援のあり方は、教師と生徒が対話するなかで克服され得ることである〔資料⑦20120207〕。テクストに対するより深い読解を目指しながら生徒にひとりの人間として向き合い、連帯する関係性を生み出せたとき、教師は「引き出し」と「教え込み」との矛盾を克服し得る。そして生徒は、個人的な経験を超えて想像力を働かせていった。〔資料⑪20121211〕。

第三に、表現力を高める過程において、能の様式表現を紹介した結果、生徒たちがすり足の稽古に積極的に取り組んだことである〔資料①、⑦20120118〕。伝統芸能の技も、部活動という集団活動の中では生徒たちは主体的に身につけようと努力するのである。

加えて身体表現の向上に関して明らかになったことは、生徒のセリフが力強く変化したことである。稽古当初は「しどろもどろ」〔資料①20120108〕だったシェイクスピアの言葉を、２ヶ月後には、観客に届く力のあるセリフへと向上させた〔資料⑪リサコ 20120731〕ことは顕著な変化であると言っていいだろう。そして本実践で教育課程上の目標とした読解力、想像力、表現力が、それぞれ別々に向上するものではなく、演劇の上演に向け、生徒が主体的に活動する過程の中で互いに影響し合いながら豊かになっていくものであることが、各フィールドノーツの照合と分析を通して明らかになった。

生徒が主体となる活動を念頭に、演劇創造を通して、生徒が読解力や想像力、表現力をより向上させる教師の

支援のあり方について、今後もさらに実践と考察を深めていきたい。

注

[1] 実際の演目名は、頭に筆者の勤務する地区名が入るが、ここでは仮名としてイニシャル表記を用いる.

[2] 倉橋健,『演出のしかた』（晩成書房, 1980）, p.22.

[3] 冨田博之,「演劇教育とは何か」(岩波書店『現代教育学』8,1960.), 『現代演劇教育論』(日本演劇教育連盟,1974, 所収), p.28.

[4] 渡辺淳『教育における演劇的知ー21 世紀の授業像と教師の役割ー』（柏書房, 2001）、「学習プロセスの演劇的デザインーEN15“It’s all about the MONEY”を事例としてー」（日本演劇学会編『演劇学論集　紀要 40』2002 所収）

[5] 森一生『山月記異聞』（晩成書房, 2001）のうち、特に, pp. 220-3「Ⅲ『母』を上演したい」の項参照.

[6] 菅村敬次郎『戯曲集　あしたは天気』（晩成書房,1999）, pp.113-20.

[7] 清水豊子「芸術形式の変換―文学教育からドラマ教育へ：ドラマ・パフォーマンスが生み出すもの」(『千葉大学教育学部研究紀要』第 47 巻Ⅱ：人文社会科学編, 1999), p. 60.

[8] 佐藤郁哉,『フィールドワークの技法』（新曜者,2002）, p. 10.

[9] 実際の大学ノートの表紙には筆者の勤務校名が記されているが、ここでは仮名としてイニシャル表記を用いる.

[10] 以下、本論で用いる教師名、生徒名はすべて仮名である.

[11] アンケートの質問文は以下の通り。「『K版　ロミオとジュリエット』上演の経験をいまふりかえるとき、それは現在のあなたの中で、どのような意味をもっていますか。どのような影響を与えていますか。」

[12] その他、引退した３年生の中からすでに推薦で大学合格を決めていたミナ、そして１月中旬で受験を終えたミユの二人が参加した。ミナは劇中、音響とスリットドラム（木製太鼓）をたたく係、またミユは当日の受付係を担当した。二人は公演終了後の反省会議まで参加し、後輩たちを支えた.

[13]その背景には、高文連の大会が終わったあとは、普段取り上げないような古典戯曲に取り組むと良い、というOBのアドバイスもあった。

[14] 筆者自身のこのような思いは、伏流水のように活動の基底を流れている。たとえば年明けの１月４日（水）の『活動記録Ⅱ』には、活動の最初に全員で「初笑い」を行った際の筆者からの指示として「指示。大爆笑と同じように各自、心の中、心、魂の揺れ、動きを出す、感じること！十人十色のはず。」という記述がある。またセリフの「読みのポイント」として、「指示　からだの内部に動くもの、それが体全体に広がっていくこと＝表現」という記述が見える.

[15] 有名な「おお、あなたは、どうしてロミオなの」というジュリエットのセリフのある場である。が、生徒はむしろ彼女の「おやすみ、百万回分の御機嫌よう！」という後半の言葉に興味を示した。例えばある生徒は「百万回分のおやすみを言ったはずなのにまだ話し続けるロミオとジュリエット。一体二人はいつまで話し続けようとしているんだ。」〔資料⑥リコ 20111020〕とその興味を記している。

[16] ここでは生徒たちは、親の決めた結婚に背くジュリエットを父キャピュレットが「くそ、この青ぶくれ！こまっしゃくれ！この白ナマズ！」と呼んで激しく叱責する言葉に特に強い興味を示し稽古に使った。ある生徒は「白ナマズの部分、面白い！黙読のときは、キャピュレットの感情の変化に追いつけなかったのですが、声に出してみるとすごく乗れました。めっちゃ楽しい。」と記している。〔資料⑥20111101〕

[17] このシーンを稽古に用いたときの生徒の感想には例えば以下の言葉がある。「ロミジュリ面白すぎです。大好きです。読んでいて楽しくて楽しくて仕方がないのです。言葉づかいも、会話のテンポもすべてが新鮮に感じます。」〔資料⑥20111102〕

[18] 筆者が原テクストからピックアップした部分は、具体的には物語の全体像を示す幕開きのプロローグ、キャピュレット、モンタギュー両家の乱闘（1-1）、キャピュレット家のダンスパーティーに侵入したロミオがジュリエットを見初めるシーン（1-5）、ロミオとの結婚をかなえさせようと神父ローレンスがジュリエットに策を授けるシーン（4-1）である。上演脚本『K 版ロミオとジュリエット』は上演時間にして約１時間 20 分の作品となった。また松岡版のみでなく、河合祥一郎訳『新約　ロミオとジュリエット』（角川書店,2004)も生徒全員に読ませた。松岡版と比較させ、言いづらいセリフがあった場合、河合版を参照しながら言い回しを工夫するよう促した。

一方省略した人物は、両家の召使いたちである。彼らは具体名をもたない群衆とし他のキャストと兼ねさせた。また、両家の対立の深さがわかるようセリフを絞って脚本に取り入れた。削除するにあたり特に全員の間で議論になった箇所は原テクストのラストシーン、すなわち両家の和解シーンである。このシーンを入れるべきかについては、ロミオとジュリエットの愛と死、その悲劇性を表現したいという意見の方が強く、結果、両家は和解することなく、二人の死を見つめるという形のラストとした。〔資料⑥20111210〕

一方で現代の高校生が演じていることを表すものとして、舞踏会(1-2)では現代のダンスを入れてはどうか、との筆者の提案で、生徒は AKB48 の「ヘビーローテーション」を選び日々の練習メニューに加えていった。

[19] 例えば、「サムソン　　急所をねらって男なら痛い目、女ならいい目に合わせてやる。
グレゴリー　　女の急所だと？
サムソン　そうとも、女の急所、例の膜だよ。」（1-1）
(松岡和子訳『ロミオとジュリエット』（筑摩書房, 1996, p.12)

[20] 例えば、「女は男で子供をもうけます」（1-3）「お嬢様の御歓びのために骨を折るのが私の役目。でも夜が来れば、お嬢様が重労働」（2-6）(松岡前掲, p.41, 103)

[21] ミハイル・バフチンはこれを「カーニバル的要素」,と呼び、シェイクスピアのみならずルネサンス期の作品に共通して漲る原理」であるとした。（杉里直人訳『ミハイル・バフチン全著作第七巻, フランソワ・ラブレーの作品と中世・ルネッサンスの民衆文化』（水声社, 2007. このうち特に pp.35-9, pp.355-6 を参照されたい。）.

[22] ジュリエットのロミオへの愛が、家父長制を脱却するエネルギーに満ちたものであるという発想は、例えば岩崎宗治,「『ロミオとジュリエット』における文化のダイアロシズムーカーニバルとペトラルキズムの混淆」(『こころとことば』6 ,2007 所収.) , p.49. に明示されている。

[23] 例えば、菊池あずさは 1974 年上演の蜷川幸雄演出『ロミオとジュリエット』を論じた中で、「それまでの〔ゼフィレッリや蜷川以前の〕上演では、清純可憐な、みずみずしいジュリエットが評価されてきた。」と指摘している。(「祝祭から静寂へ一二つの蜷川幸雄演出『ロミオとジュリエット』一」〔『フィロカリア』第 23 号, 2006 所収.〕

[24] ここでは、特に、本実践に関し、2012 年 7 月 22 日、「日本演劇学会」分科会「演劇と教育研究会」において、筆者が口頭発表会した際、参加者から得た指摘を念頭に置いている.

[25] このような発想は、たとえば生田久美子,『「わざ」から知る』(東京大学出版会, 1987,p.29.) から示唆を得た。

[26] 教師が生徒にとって「対話的他者」となることの支援の有効性については、例えば小田中章浩,「演劇と教えることについて考えるための予備的考察」(日本演劇学会『演劇学論集』,2002,所収, p.17)に示唆的である。

[27] 栗山民也『演出家の仕事』,岩波書店, p.177.

[28] その滑稽さは、近代日本におけるシェイクスピア受容のステレオタイプに通じる。すなわち西洋演出の安易な模倣によって、日本人が金髪のかつらやタイツ、マントを身につけシェイクスピア劇の人物に形だけなる滑稽さである。

[29] キャピュレット、モンタギュー両家の違いはバンダナの色で分け、また、ロミオは腰にスカーフを巻き、ジュリエットは上着に白い衣装をまとった.

[30] 西郷由布子,「芸の教え方・覚え方」(日本演劇学会,『演劇学論集』,2002,所収) ,p.137.

[31] 小田中, 前掲, p.15.

[32] 筆者は、2010 年夏小樽市にある旧岡崎家能舞台において、能楽仕舞「鶴亀」を学んだ.

[33] 入場整理券の半券とパンフレットの残部から、舞台監督兼制作担当のアヤコが算出した人数.