

演劇教育の意義とアレントの公共性概念

川野 哲也

The Rationale for Theatre Education and Arendt's Concepts of Publicness

Tetsuya KAWANO

1. はじめに

演劇教育には一定の教育効果があると言われているが、演劇教育は、教育課程の中心に置かれることはなく、補完的補助的な位置にとどまっている。演劇教育を実施するとすれば、授業の中に演劇的な活動を一部含めるか、もしくは放課後や休み時間を活用して演劇を行うかということになるであろう。

演劇教育の先駆者ともいべき富田博之は演劇教育の目的を「演劇は総合芸術であるから、総合的な教育の場として役立つ」「演劇本能、遊戯本能を充実させることができる」「経験をひろげ、人生への態度を学ばせることができる」「自発性、創造性をやしなうことができる」「全人教育、情操教育として役立つ」等の8項目に要約する一方で、次のように述べていた。

「演劇教育が、これまで、なにか、よけいなもの、やっかいなもの、どうでもよいものと考えられていたことについては、演劇教育の目的が、このように網羅的なものとしてとらえられ、演劇教育独自の作用を科学的にあきらかにしなかったことも、その理由の一つではなかったか。」(富田 1958, p.13)

あれもできる、これもできると網羅的に挙げれば挙げるほど、演劇教育とそれ以外の教育方法との境界線は曖昧になってしまう。例えば「自発性、創造性」は、演劇教育を実施したことによって得られる人間的資質であろうが、それを成し遂げるのは、必ずしも演劇教育だけではないであろう。演劇的方法の独自の作用を明らかにすることは、重要であるにもかかわらず、真剣に議論されてこなかった。その後に出された『新・演劇教育入門』においても、「コミュニケーション」「からだのしなやかさ」「集団づくり」「学校生活の活性化」などの様々な言葉が挙げられているにとどまる。(日本演劇教育連盟 1990) すなわち演劇を取り入れた結果としての子どもの変化や成果を強調することはいくらでも出来るのであるが、なぜ演劇という形態でなければならないのか、ということの学問的探究には至っていない。

日本演劇教育連盟を中心として、演劇の上演を一つの到達点とする演劇教育が実践されてきた。(日本演劇連盟 1990) しかしそれ以外に、劇あそび、朗読会、演劇鑑賞についても多く言及されており、必ずしも上演に限定されたわけではない。イギリスやアメリカにおいては脚本を使用せずに自由に表現しあうドラマ教育が盛んであった。渡部淳は、それらに目を向けプレゼンテーション、ディベート、グループワークを取り入れた教育実践に積極的に取り組んできた(渡部 2001)。近年では、ワークショップやインプロといった即興的な演劇やゲームが盛んに議論され

ている（ニーランズ&渡部 2009、高尾 2006）。特に高尾隆の議論では、自由や創造性を高めるための方法として即興演劇が用いられる。

上演という形態にこだわらず、様々な形で演劇的方法が取り入れられているようであるが、調べ学習や朗読会のようなものまで演劇教育の中に入れてしまえば、いったい何を指して演劇教育と呼んでいるのか明確なものとはならないであろう。演劇的方法の独自性、理論的な仕組みを明らかにした上でその効果や影響を議論しなければならない。演劇的方法の原理あるいは構成要素とは何か。それらの説得的な仮説を提示し、検証を重ねていくことが求められる。そのためには、有効な理論的パースペクティブが必要である。

本論では、そのための有効な手掛かりとして政治哲学者ハンナ・アレント（Hannah Arendt）の思想に着目したい。ハンナ・アレントは第二次世界大戦の際、ナチスドイツの迫害を逃れ、アメリカにわたり、全体主義、革命、公共性などの議論を展開した政治哲学者である。アレントの思想は、現代社会に対するラディカルな批判と公共性の復権である。教育学として取り上げられることは稀であるが、政治学、公共哲学、シチズンシップの議論においては、現在最も着目されている思想家の一人である。（川崎 1998、石田 2009、山脇 2004）

アレントの公共性概念は、公共事業や国政選挙などのような、わたしたちがイメージする政治を直接的に議論しているのではなく、わたしたちの生き方、理想的な社会のあり方全てを視野に入れて議論しており、その中で演劇形式を重視している。アレントは「人間生活の政治的分野を芸術に移すことができるのは、ただ演劇だけだ」（HC, p.188/ 訳 304 頁）と述べている。ヴィラ（Villa,1999）や石田雅樹（2009）などのアレント研究者も、アレントの思想を劇場や祝祭といった観点から解釈している。例えば、ヴィラは次のように述べる。「ハンナ・アレントがボリスの公的領域における『言葉と行為』のアゴーンの『共有』にわれわれの注意を向けさせる時、彼女は英雄崇拝を奨励しているのでもなければ、共同体的自己表象の昔日を憧憬しているのでもない。むしろ彼女は失われた世界内一性の次元を、最も強烈に、劇場的な政治形式で提示しようとしているのである。」（Villa,1999, pp.154/ 訳 236 頁）

アレントの思想の中には公共性が重要であるとする観点と、そのためには演劇の形式が重要であるとする観点とが両方含まれていると考えられる。そこで本論では、アレントの思想（公共性概念）を明らかにし、その概念と関連付けながら演劇教育の独自性を明らかにしてみたい。

2. アレントの思想と解釈

まずはアレントの『人間の条件』を確認してみよう。アレントは人間を条件付ける特徴として〈労働〉〈仕事〉〈活動〉という三つを挙げる。生命の必要性を充足するための〈労働〉、自然と対峙し、人工的な世界を完成させようとする〈仕事〉、人間が複数存在する中で生きる、人と人との間で行う〈活動〉である。この三つの区別という観点からアレントは西洋の歴史、政治思想の歴史の分析を行う。古代ギリシアにおいては〈労働〉の領域すなわち私的領域と、〈活動〉の領域すなわち公的領域とが区別されていた。公的領域とは、人々が活動と言論のやりとりを展開する政治の空間のことである。私的領域とは生命を維持するための生産と消費を行う空間（奴隷制度を含む）のことである。この区別は古代ギリシアにおいては見出せるが、近代以降、曖昧

になってしまった。それと同時に《労働》を追及する社会的なものが登場した。生命維持のための生産と消費が、社会全体で追求されるようになったのである。アレントによれば「社会とは、ただ生命の維持のためにのみ存在する相互依存の事実が公的な重要性を帯び、ただ生存にのみ結びついた活動力が公的領域に現れているのを許されている形式にほかならない」(HC, p.46/ 訳 71 頁) という。社会的なものが登場したことにより、生命の必要物を確保すること、《労働》が最も重視されるようになった。その一方で、古代ギリシアにおいては公的領域よりも低く位置付けられていた私的領域は、近代以降、親密な領域として積極的意義を見出されるようになった。

高くなった生産性は、われわれを生命の必要性から解放したのではなく、よりいっそう人々を欲望に縛り付けることとなった。「苦痛なき消費、努力なき消費は、生物学的生命の貪欲な性格を変えるのではなく、それを増大させるのである。」(HC, p.132/ 訳 193 頁) これが消費社会である。労働の分業とは、人々の同質性を前提とし、多くの人々が、あたかも一人の人間であるかのように振る舞うことである。労働と消費に依存する社会では人々の差異性は見えにくい。そのような社会条件とは、「人間がアイデンティティを失うような条件」(HC, p.214/ 訳 342 頁) となる。

アレントの観点は公的領域と私的領域との復権にある。アレントは次のように述べる。「社会が勃興したために、同時に公的領域と私的領域が衰退した。公的な共通世界が消滅したことは、孤独な大衆人を形成するうえで決定的な要素となり、近代イデオロギー的大衆運動の無世界的メンタリティを形成するという危険な役割を果たした。」(HC, p.257/ 訳 415 頁) この最終的な姿こそがナチスドイツ、全体主義である。大衆社会や全体主義社会に対する抵抗という観点から、アレントは、人々の《活動》および公的領域を重視する。

古代ギリシアのポリスとは何か。それは「ある一定の物理的場所を占める都市 = 空間ではない。むしろ、それは共に活動し、共に語ることから生まれる人々の組織である。」(HC, p.198/ 訳 320 頁) ポリスとは人々が集まって活動するまさにその空間のことを指しているのもであって、物理的な場所を特定しているわけではない。重要なことは人々のかかわりや振る舞いにある。現代社会に公的領域が喪失されているからといって、復権の可能性さえも失われているわけではない。アレント研究の石田雅樹は次のように指摘する。

「アレントは『政治』とは区別される『社会』について、公的領域と私的領域を隔てる意識が薄れ、その両者が混合することで成立したと論じたが、それは逆を言えば、この『社会』のあらゆる場面において公的な『ポリス』の輝きを見出すことができる、ということになるのではないか。」(石田 2009, p.238)

いつの時代においても、いずれの場所においても成立可能であるというとらえ方に立てば、アレントの思想は極めて実践的な思想だということになる。学校や教室の内部においてもアレントの考える《活動》は十分に成立可能であり、そこでの実践を分析するのにアレントの思想は有効であると考えられる。本論においてはそのような観点でアレントの思想をとらえている。

ところがその一方でアレントは、学校教育を、公的領域ではない特別な空間ととらえており、それがアレントの教育学的な解釈を困難にしている。アレントが学校教育について議論しているのは「教育の危機」と題する論文である。アレントはここで私的領域（子どもを含む家

庭)と世界(大人たちの公的領域)という対比を提示しながら、学校教育について議論する。「学校はそもそも家族から世界への移行を可能にするために、われわれが家族の私的領域と世界との間に挿入した制度」(CE, p.185/ 訳 254 頁)である。一方で子どもは新参者として世界へ参入し、そこに新しいものをもたらす。その一方で大人は子どもに対して世界がどのようになっているかを教えなければならない。「子どもと相対する場合、教師は大人の住民全体の代表者であるかのごとく、子どもに事細かに指示し、語るのである。これがわれわれの世界だ、と」(CE, p.186/ 訳 255 頁)。アレントは、教育は保守的でなければならないとするが、その意味は、「世界に対しては子ども、子どもに対しては世界、旧いものに対しては新しいもの、新しいものに対しては旧いものを、愛育し保護することである」(CE, p.188/ 訳 258 頁)すなわち、家庭からやってくる子どもと、大人たちの世界とを、切り離し区別した状態で、それぞれを保護するべきであり、そのことが両者にとって重要だとアレントは考えているようである。逆説的ではあるが、子どもが新しいものを提起するためにも、学校教育には伝統や権威が必要なのである。近代教育が、権威を喪失し、児童中心主義として、子どもを絶対化してしまっている点をアレントは批判する。

アレントの議論にしたがえば、学校教育とは、世界(公的領域)と家庭(私的領域)との中間に存在する独特な空間であり、大人と子どもが出会う場ということになる。論者たちは、このような二つの誘因の間に学校教育があるという位置関係に即して議論する。例えば、小玉重夫は、「不確実な未来の体現者である子ども・青年が、既存の公共的世界に責任を負う大人と出会う場所(トポス)として、教育関係を構成し直すこと」(小玉 1999, pp.222-223)を提案する。木村浩則は、「教育者の責任は、社会的領域の支配に抗し公的領域を再生するために、子どもを政治化していくこと、すなわち公的世界へと開いていくことにあるのではないか」と議論している。(木村 2001, p.258)

ここで議論したいのは、世界と家庭という二つの誘因に引っ張られる中で、その中間的制度である学校教育には、どのような潜在的な可能性があるかという点である。アレントの議論に忠実に従えば、その可能性は狭いものになってしまう。というのもアレントの議論において教育とは、政治に参加する前段階で完了すべき知識教授や基本的コミュニケーション能力の形成のようなものを指しているからである。アレントは「政治において教育は何の役割も果たしえない。というのは、政治においてわれわれが関わるのはつねに、すでに教育を受けた人々だからである」(CE, p.173/ 訳 238 頁)と述べている。このような見方で教育をとらえるならば、学校教育は知識や伝統の習得、将来への準備の場ということに限定されてしまう。それらは当然ながら重要な要素であるが、それ以外にも大きな可能性が存在するのではないだろうか。すなわちそれは学校や教室の内部を疑似的な公的領域とし、そこでアレントの定義する《活動》を実現するという可能性である。アレントの定義では、《活動》は公的領域に特有のものであるから、アレントの用語の範囲内で考察するのであれば、子どもを将来の公的な生活へ準備すること、橋渡しをすることが学校の目的であり、《活動》を教室内で実現することは不可能だということになる。本論がアレントの語用から離れて、教室空間の可能性を信じるということは、アレントの思想を逸脱するものになるのだろうか。

「教育の危機」論文をどのように解釈するかについては議論がある。ゲート・ピエスタは、大

人と子どもを厳格に区別し、学校教育と公的領域とを区別するアレントのとらえ方について議論している (Biesta, 2010)。アレントの議論において、大人とは「政治的空間を創造する能力のある人」、子どもとは「その能力を持っていない人」という定義で話を進めている。しかしビエスタは、それがそのまま年齢としての子どもと大人に対応するとは限らないと指摘する。人間が子どもから大人へと発達するというプロセスと、政治的空間を作る能力の有無というのは直接対応していない。《活動》が成立する条件は、子どもの中においても、大人の中においても見出せるものであるとビエスタはとらえ、アレントの「教育の危機」論文の論理構造を批判する。

クリス・ヒギンズもこの「教育の危機」論文について議論する (Higgins, 2010)。アレントの議論では、《活動》を行う公的領域と《活動》を行えない学校教育とを区別していた。ヒギンズはこの区別の妥当性について議論している。第一に、学校教育は公的空間から子どもたちを保護するシェルターとしての機能があるというアレントのとらえ方である。この点についてヒギンズは、学校が公的領域と私的領域の中間的制度であるという性格上、それは徐々に移行するようなグレーゾーンであるはずだと指摘する。第二に、《活動》は人々の対等な関係を前提としているが、学校教育は明らかに教師と生徒の間では不平等があるというアレントのとらえ方である。これに対してヒギンズは、教師と生徒の間での不平等があることを認めつつ、教師の役割が《活動》の空間を用意するということ、学級が子どもたちを公的空間に導き入れるための空間を用意することにあることを指摘する。第三に、《活動》とは外部に目的がなく、教育は外部に目的があるというアレントのとらえ方である。この点について、ヒギンズは、教師は《活動》という形態をとりながら、その向こう側の目的を遂行するという位置にあると指摘する。

ビエスタとヒギンズは、学校の内部で《活動》を生起させることが可能だととらえている。本論もまた《活動》を生起させるという学校教育の可能性を見出したい。アレントは子どもたちだけを集めてしまえばそれは「暴政的」(CE, p.178/ 訳 244 頁)なものになるとしていたが、それはアレントの子ども観を反映しているにすぎないのではないだろうか。アレントが示しているモデルに従うことで学校内部が疑似的な公的空間、《活動》の場となりうると考える。演劇教育として行ってきた実践はすでにそうしたことを証明してきているように思われる。またこうした解釈はアレントの思想を逸脱するものではないと考える。

3. 《活動》の特徴

以下『人間の条件』の記述から、《活動》の特徴を整理してみたい。

第一の特徴は、私的領域と公的領域の壁を打ち立てることが重要だという点である。それは《活動》が成立するための前提と言ってもよい。

古代ギリシアにおいて家族はどのように位置付けられていたか。「人びとが家族の中で共に生活するのは、欲求や必要によって駆り立てられるからである。家族の領域の特徴がここにはっきり現れている。この駆り立てる力は生命そのものであって、(中略)それは、個体の維持と種の生命の生存のために、他者の同伴を必要とする。」(HC, p.30/ 訳 51 頁) 家庭において食べる、排泄する、寝る、子育てをする、といった一連の事柄は生命のためにやらなければならないことがらである。古代ギリシアにおいて、家庭内の生命の必要性を克服し、生命の保障に困らないよう

な状態になることで初めて公的領域に登場できた。「政治的であるということは、ポリスで生活するということであり、ポリスで生活するということは、すべてが力と暴力によらず、言葉と説得によって決定されるという意味であった。」(HC, p.26/ 訳 47 頁) とアレントは指摘する。

公的領域とは、私的領域における普通の生活とは異なる善き生活である。「普通の生活と『善き』生活というこの二つの生活を区別するとき、ギリシア人の政治意識の根本には匹敵するもののないほどの明晰さと明瞭な区別の意識が見られる。」(HC, p.37/ 訳 58 頁) 私的領域と公的領域の関係は、物理的に異なる空間というよりはむしろ人々の意識や態度が異なっているということだと解せられる。

それでは四つの壁に囲まれた家庭とはどのような空間となるか。アレントによれば「私有財産の四つの壁は、共通の公的世界から身を隠すのに頼れる唯一の場所である。実際、私有財産は、共通世界で行われる一切の事柄から身を隠すだけでなく、公に見られたり、聞かれたりすることから身を隠すための唯一の場所である。」(HC, p.71/ 訳 101 頁) すなわち、欲求を満たすこと、安心や安全を得るための隠れる空間として私的領域は必要なのである。

アレントがアイデンティティという言葉を使用するのは、公的領域において登場し、他者とかかわり、そこで見出すことができるものに対してである。「人びとは活動と言論において、自分がだれであるかを示し、そのユニークな人格的アイデンティティを積極的に明らかにし、こうして人間世界にその姿を現す。」(HC, p.179/ 訳 291 頁) 通常は、民族、人種、性のように生まれながらにして持ち合わせているもの、あるいは自分が自分であると実感するような内面的なものをアイデンティティととらえることが多い。アレントは、公的領域における自己こそがユニークさを表すアイデンティティだととらえる。自分の悩みや素直な思いといったものをいったんは心の奥にしまっておき、それを誰からも安易に見えない場所にとどめておき、公のもと、人々のかかわりにおいてはもう一つの自己となって言葉を発する。内面を保護し、大切にするためにこそ、もう一つの自己が重要なのである。現代において公的領域と私的領域との壁を打ち立てるということは、どういうことであろうか。それは自分の心の素直な気持ちに向き合い安定を得るというプロセスと、相手の意見を聞いて広い視野で考えるというプロセスとを区別するということであろう。アレントは、この二つの自己を切り替えながら生きることを勧めているようである。

ヴィラは、アレントの解釈の中で二つの自己に着目している。

「行動することは、アレントにとって、対等で多様な人々を前にして公共の舞台に登ることを意味する。われわれはそうすることで、私的な自己を背後に置き去りにする。生理的欲求や、個人的衝動や、雑多な方向に関心を向けた内面をもつ私的な自己のことである。われわれは公的なペルソナを身に着け、公的な自己を創出する。その自己が発する言葉や行いは、われわれの仲間である市民を『観客』と見立て、彼らの判断の前に差し出される。」(Villa,1999, p.118/ 訳 p.184-5)

《活動》の第二の特徴は、人々が同一の空間を共有し、その空間内において一人ひとりがユニークな存在として登場するということ、である。すなわちこれは「公的」の定義についてである。

「公的」という用語は、アレントによれば「公に現れるものはすべて、万人によって見られ、聞かれ、可能な限り最も広く公示されるということの意味」(HC, p.50/ 訳 75 頁) し、それと同時に「世界そのものを意味している。世界とは、私たちすべての者に共通するものであり、私た

ちが私的に所有している場所とは異なる」(HC, p.52/ 訳78頁)という。最も分かりやすいのはテーブルの比喩である。「世界の中に共生するというのは、本質的には、ちょうど、テーブルがその周りに坐っている人々の真ん中に位置しているように、事物の世界がそれを共有している人々の真ん中にあるということを意味する。つまり、世界は、すべての介在者と同じように、人々を結びつけると同時に人々を分離させている。」(78-79)

一人の人間がそこに現れるということは、誰かに見られるということであり、自分の正体をそこでさらすということである。現れの空間において人はユニークな存在としてそこに登場する。ユニークな存在について、アレントは次のように述べる。「人々は活動と言論において、自分がだれであるかを示し、そのユニークな人格的アイデンティティを積極的に明らかにし、こうして人間世界にその姿を現す。しかしその人の肉体的アイデンティティの方は、別にその人の活動がなくても、肉体のユニークな形と声の音の中に現れる。その人が『なに』であるか—その人が示したり隠したりできるその人の特質、天分、能力、欠陥—の暴露とは対照的に、その人が『何者』であるかというこの暴露は、その人が語る言葉と行う行為の方にすべて暗示されている。」(HC, p.179/ 訳 291-192 頁)

その人が何者であるか。ユニークな存在とは、肉体的な特質(なにであるか)とは異なり、言葉と行為で暗示される。すなわちわたしがどういう人間かという人格的アイデンティティは、人々のかかわりの中で明らかになる。かかわりから切り離されたところに性格や能力を挙げるのではなく、具体的なかかわりの中で個性が浮かび上がるということをアレントは示唆していると考えられる。この言葉と行為において重要なことが「始まり」である。アレントによれば「すでに起こった事にたいしては期待できないようななにか新しいことが起こるというのが、『始まり』の本性である。この人を驚かす意外性という性格は、どんな『始まり』にも、どんな始源にもそなわっている。」(HC, pp.177-178/ 訳 289 頁)

《活動》のための公的空間とは、せいぜい数十人程度が集まって形成する空間のことであろう。例えば、人々が集まって地域のイベントを開催するような場面を思い描くとよい。ある者が「大きなイベントをして、町を盛り上げよう」と提案し、人が集まってくる。ある者は「ゲームをすれば面白いのではないか」と提案する。隣の者が「それは面白そうだね、ちょっとやってみよう」と反応する。ある者が掃除を始めると、ある者が「よし、僕も手伝おう」と言って加わる。ある者は物を運び、ある者は連絡を取り、ある者が楽しい話で場を盛り上げる。一つひとつが「その人らしさ」を示すであろう。彼の発言や振る舞いが、人々に影響を与え、彼もまた人々から影響を受ける、そのようなことを指している。結果が成功であっても失敗であっても、取り組んだことには充実感が伴う。アレントの議論は、「生きがい」や「やりがい」と呼ぶものと重なる。

アレントは、行為よりも行為「者」の暴露を重要なことだと考える。「行為において行為者を暴露しなければ、活動は、その特殊な性格を失い、なによりもまず功績の一形態になる。その場合、活動は、実際、製作が対象物を作る手段であるように、目的のための手段にすぎない。」(HC, p.180/ 訳 293 頁) これはどういう意味か。

例えば、イベントであれば集客の多さだけが目的となってしまうたり、会社であれば利潤追求という目的だけが強調されたり、クラス対抗のドッジボール大会で勝利に貢献することだけが強

調されたりすることがある。目的に貢献したかどうか問われるようになれば、目的に有用な人間を交換すればよいということになり、主体が曖昧になってしまう。アレントは、目的達成よりも、一人ひとりの立場や意見が価値を持っているということを顕在化させることを重視していると考えられる。

《活動》の特徴の第三は、脆弱な公的空間が解体しないような仕組みについてである。公的空間で展開される《活動》は、葛藤的で壊れやすい。そのため「約束」と「許し」を行うことによって《活動》を強化するのである。

《活動》は、人々の間で進行し続けるため、常に人々の意志によって影響を受け、全体としてのまとまりを得ることがない。この特徴を指して、アレントは網の目 web と呼ぶ。「活動がほとんどその目的を達成しないのは、このように人間関係の網の目がすでに存在しているからであり、その網の目の中では、無数の意志と意図が葛藤を引き起こしているためである。」(HC, p.184/ 訳 298 頁)

この葛藤状態についてアレントは次のように述べる。「活動者は常に他の活動者の間を動き、他の活動者と関係を持つ。だから活動者というのは、『行為者』であるだけでなく、同時に受難者でもある。行うことと被害を蒙るということは、同じ硬貨の表と裏のようなものだからである。(中略) 活動は人間関係の網の目という環境の中で行われる。この環境の中では、一つ一つの反動が一連の反動となり、一つ一つの過程が新しい過程の原因となる。このために、活動の結果には限界がないのである。」(HC, p.190/ 訳 307 頁)

すなわち、誰かが発言し新しいことを始めるならば、周囲の人間は受身となり場合によっては被害を受ける。人々の意志や行為が重なり合い、影響しあっているため、そこから人々は確実なものを得ることができない。それははかなく、空虚である。自分と相手が異なっているということは、必ずしも心地よいことではない。不確実であるからこそ人々は確実なことをしようと試みる。《活動》は、非常に脆いものである。この脆弱さを補うのが、許しと約束である。

許しとは、与えられた傷と同じだけの傷を相手に与える復讐のことではない。また法的な手続きで処罰することでもない。記憶から抹消するという忘却でもない。記憶しているにもかかわらず許すのである。許すことで相手を受け入れるのである。許しが必要なのはなぜか。アレントによれば、それによって再び人間は自由を与えられるからである。「人々は、このように自分の行う行為から絶えず相互に解放されることによってのみ、自由な行為者に留まることができるのである。そして、人間は、常に自ら進んで自分の心を変え、ふたたび出発点に戻ることによってのみ、なにか新しいことを始める大きな力を与えられるのである」(HC, p.240/ 訳 376 頁)

一方、約束とは、人々を一緒にさせておくという相互的な契約であり、その約束の中で自分自身を拘束するものである。約束とは二つの暗闇すなわち、「人間は基本的には頼りないものであって、自分が明日どうなるかということをお金で保証することはできない」ということ、「活動の結果を予見することができない」ということの二つの暗闇を克服することである。(HC, p.244/ 訳 381 頁) 言い換えるならば、《活動》の場において私がどのようにふるまうかということの規定するもの、これからはばらくの間、このような形で共に行動しましょう、という約束である。約束とは、話し合いの結果として到達した合意というよりはむしろ、話し合いを可能にするような

秩序のことである。

例えば、まちおこしや村おこし、学校の文化祭などを想定してみよう。それぞれが好き勝手な意見や提案を出し合っても一向にまとまらない。そのうち対立点が露わになり、お互いを批判しあうようなことも起こるであろう。意見がまとまらないということは極めて不安定なことであり、時には人を傷付けることがあるかもしれない。人々がうまくやっていくためには、まずは傷付けた相手を許すことが必要であり、今後しばらくはこういう方向でもに行動しましょうという提案が必要である。立場を入れ替えてディベートをしてみたり、ひとまず A 案について全員で問題点を出し合ってみたりしてもよい。ワークショップや即興演劇を実施してもよい。試行的にやってみようということでもよい。対立を解消し、最も合理的な一つの結論を導き出すことが重要なのではなく、対立しているにもかかわらず共に行動する時間を持つことが重要なのである。

以上、《活動》の特徴を三つに整理してきた。アレントの言う《活動》とは、私的自己を切り離し、現れの空間で人々が自己の存在を提示し、対立的葛藤的にならないように約束と許しを行うような空間のことである。この空間は、教室における演劇、あるいは演劇的方法を用いた授業と、特徴において類似しているように思われる。

4. 演劇的方法の理論

アレントの提起する《活動》の姿は、学校教育における演劇を思い起こさせる。演劇的方法にも、三つの特徴があると言える。先行研究を整理してみよう。

第一に、仮面をつけること、変身することである。ここでは「仮面性」と呼びたい。演じている人間は、普段の日常生活における自己ではない、もう一つの自己として振る舞う。富田博之は、演劇の意義として、想像力をはたらかせて役の立場に立って考えたり感じたりすること、役を生きることを挙げていた。(富田 1958, pp.24-29) 仮の人物になりきって表現することは、ホンネや素直な自分を全く消し去り、姿形だけを似せようとするものまね演技ではない。それは幼児の「ごっこ遊び」と同じように、なりきることを楽しむようなものである。低学年であれば夢中に遊ぶことができるであろうが、高学年になるにつれて二つの自己という体験をするようになる。ニーランズの指導でドラマワークを実践した小林由利子は、役割上のいじめ被害者（ソフィー）を演じつつ、実際の自己の記憶としてのいじめ被害がよみがえってくる体験談を語っている。(小林 2011) 小林は「ソフィーを演じている自分と覚めた自分が、同時に矛盾なく存在していた。とても感情的な場面にもかかわらず、冷静なもう一人の自分がいて、いじめられているソフィーを見つめていた」と回想している。ディベートを取り入れた授業においては、子どもたちは肯定側・否定側という形式的立場に立って発言する一方、タテマエとホンネとの内的な葛藤を経験することもある。(川野 1997)

この仮面性という特徴は、自己の二重性を保証するという意義も含んでいる。ホンネを全く捨ててしまうのではなく、ホンネを括弧の中にとどめておきながら、表面的にはタテマエで振る舞う。ステージ上の自己を集団内の「居場所」とするならば、ホンネの自己のことを「避難場所」とすることもできよう。意識して区別することで、ホンネあるいは内面性を保護することになると考えられる。

第二に、演劇には「見る／見られる」の関係が含まれている。これを「舞台性」と呼びたい。参加する人間は舞台上がり、自分の姿や言葉をさらけ出し、多くの観客に見られる。一定の時間をかけて具体的な姿を露わにしていく。その間、子どもたちは何を考え、何を体験するのか。富田博之が指摘していたように、人前で見られながら振る舞うのであるからそこには「緊張感」が伴う。仕草、目線、声の質、姿勢、歩き方など、あたかもそこに自然に存在するかのように見せなければならない。しかしギクシャクとした不自然な動きのままであれば劇にはならない。もういちど意識的積極的に生きようとすることで自然な振る舞いが可能になる。(富田 1958, pp.21-24) また演出家の平田オリザが興味深いことを述べている。人物と人物はお互いが既に知っていることを語る必要がない。仲がよく親密な人間同士が言葉を交わしているとすれば、観客はその内容を理解できない。それゆえ通常戯曲においては、人物のことをよく知らない外部の人間が登場し、対話を成立させなければならない。外部の人間が状況や理由を問いかけ、内部の人間が答えるという対話が必要なのである。(平田 1998, pp.80-87) 平田は「高校演劇などでは、特に『対話』を書くことが難しいようだ。演技の面でも、友人との会話と、初めて出会った人との対話が、まったく区別されていない舞台をよく見かける。理由は明白だろう。現代の高校生には、他者と出会う機会が極端に少ないのだ」(平田 1998, p.126) と指摘している。観客は、舞台を構成する重要な要素なのである。また、ディベートにおいても観客に見せることが重要な要素となっている。通常ディベート終了時に観客もしくは審判といった第三者が勝敗を決定する。(川野 1997) ディベートでは、相対する立場に対して発言するというよりはむしろ、観客や審判に見せるように発言しているのである。一方、明確に観客を設定していないドラマ型、即興劇等の場合はどうか。ニーランズが指摘しているように、この場合は、表現者は、表現者であると同時に観客なのである。(ニーランズ&渡部 2009, p.46, pp.88-89) 高尾隆の即興劇においても、見えない綱で綱引きを試みたり、見えないプレゼントについて会話をしてみたり、「見せる」ことが重要な要素となっている。(高尾 2006) なにかを演じている人間は、見られていることを想定してふるまっているものであり、その点においては劇場型もドラマ型も同じである。

この舞台性という特徴は、舞台上で一人ひとりの個性を明らかにするという意義を含む。コミュニケーションの成立以前から既に存在している各自の能力や外見のことを個性だととらえてしまえば、個性という言葉の意味は弱くなってしまふであろう。一人ひとりの個性やユニークさは、その「見られる」という状況において、そこで展開するコミュニケーションの中で浮かび上がるのではないだろうか。

第三に、演劇には、物語やゲームにおけるルールが演者たちのコミュニケーションを規定するという特徴がある。演者の立場が規定されているという意味でこれを「立場性」と呼びたい。立場を基本としてその上に様々なコミュニケーションが成立する。富田は「劇のなかでいきいきと演ずるためには、ちょっとした動きをし、たったひとことのセリフをいうにも、自分はだれなのか、どこからきて、なにをしに、どこへいこうとするのかということが、はっきりと、わかっているなければならない。そしてそれをはっきりとさせるのは想像力のはたらきである」(富田 1958, pp.28-29) と述べている。すなわち子どもにシナリオそのものを遵守させることよりも、人物が置かれている状況や人物の動機などを理解させようとするのである。演出家の竹内敏晴もまた、

高校生に対する自らの演劇指導のポイントを次のように整理する。「私は、このセリフはこういう言い方をしるとか、こう動いた方がいい、とか指示をしたことは一度もない。たいていの人は、そのような指示が演出とか指導とかということであり、それを演技者がこなすのが稽古だと考えているのだが。私は、ただ『それはだれに行っているの?』と聞く。『ちゃんと相手に言っている?』『声が届いているかな?』相手に、『自分に言われている感じがする?』と聞くこともある。」(竹内 1989, pp.132-133) シナリオに忠実に従うことよりも、そこでコミュニケーションが成立しているかどうか重要なのである。ディベートにおいては、肯定側、否定側の立場に立ち、その立場からコミュニケーションが展開する。(川野 1997) 見えないボールでキャッチボールをする、といった即興劇においては、「ボールを投げる人」「ボールを受け取る人」といった簡素な立場が用意され、その範囲で表現する。ボールを円盤に変えたり、槍に変えたりすると、それに合わせて参加者の表現も変わる。(高尾 2006)

この立場性という特徴は、バラバラになってしまいがちな人間同士を一定期間、そこにとどめておくという意義がある。人間は多数で存在することには耐えられないほどに「もろい」。なんらかの約束がなければ、お互いに傷つけあうような葛藤的な状態に陥ってしまう。演劇を経験することで子どもたちは、一定の時間、人々が共通の秩序のもと共生できるということ体得するであろう。

以上、三つに整理してみた。仮面性、舞台性、立場性の三つの特徴は、演劇教育に含まれ、しかも演劇教育を方向づける原理である。舞台(見られる空間)が成立し、そこに仮面をつけて参加し、新しいコミュニケーションを起こすのが、演劇的方法に含まれる特徴である。これは、アレントの思想と重なる。(表1)

| アレントの《活動》 | 演劇 |
|--------------------|------------------|
| 公的領域と私的領域 二つの自己 | 仮面性 二つの自己 |
| 公的空間 見る／見られる空間 | 舞台性 見る／見られる空間 |
| 許しと約束 相互の関係を規定 | 立場性 相互の関係を規定 |

(表1)

ここで教師は、いわばコーディネーターとしての役割を持つと考えられる。演劇、ワークショップ、ディベート等において、教師は主としてその演劇的方法が子どもたちの間に定着することに力を入れている。しかしながらその一方で子ども一人ひとりの成長や変化、すなわち演劇の遙か彼方を見つめている。例えば富田は、いわゆる問題児とされた中学生が、同じような境遇の主人公を演じたり、主人公をめぐる周囲の語りかけに心を動かしたりすることで、前向きに生きるようになったという事例を紹介している。(富田 1958, pp.39-41) こうした観点は教師としては重要である。演劇的方法において教師の仕事は二つの側面を持つと考えられる。

5. 結論

アレントの《活動》の空間とは、人々が私的な自己ではなく公的な自己として参加する空間であり、自己をさらけ出すと同時に人々に見られる空間であり、人々の間で約束を交わし未来の言動を規定する空間であった。まさしくこのような特徴は、演劇と重なる。アレントが公共性概念として私たちに訴えてきているものは、この演劇の仕組みの中に見出せるのである。演劇的方法を整理すると、仮面性、舞台性、立場性ということになる。教師はその三つの特徴をうまく取り入れることによって学校内に公共性を作り上げることができる。演劇的方法は、新しい公民教育（市民性教育）の重要な実践形態になりうるのである。演劇的方法の効果や成果についてはこれらの観点に即して分析検討していくことが重要であろう。また、いじめ、引きこもり、暴力といった問題状況の克服についても期待できる。（川野 2009）今後の研究課題として最後にこの問題について触れておきたい。

問題行動の特徴の一つは、純粋な自己への強いこだわりである。いじめ、引きこもり等について研究してきている土井隆義は、現代の若者たちの生きづらさについて、「あるがままの心、すなわち純粋な自分で生きようと願えば願うほど、かえって人は傷ついていく」と表現している。（土井 2008, p.223）本当の姿を見つめて欲しい、認めてもらいたい、しかしさらけ出して非難されるのは怖い。そのようなジレンマや苦悩を抱える若者にとって、二重の自己を生きる演劇的方法は新しい可能性をもたらすと期待できる。

いじめや不登校などの問題を抱える子どもたちは、一人ひとりの良さや個性をみつめるどころか、主導者に合わせたり、その場の雰囲気と同調したり、常にだれかと一致するように振る舞うことが多い。ジャーナリストの佐藤忍は、こうした現代の子どもたちの特徴として「状況依存的」「相手に合わせる志向」「表面的人間関係」等と指摘する。（佐藤忍 2007）また、鈴木翔は、主として中学・高校に見られる「スクールカースト」に目を向ける。鈴木によれば、クラス内のステイタス、ランク、力の関係性のようなものが存在し、生徒たちは、地位に見合った行動をとらなければならないという重荷の中で生活しているという（鈴木 2012）。こうした問題状況を克服するためにも、個性や差異を発見するだけの十分な時間と場所を確保する演劇的方法が必要となる。

いじめの状況において見出せるのは、お互いを傷つけ合う姿、否定的感情を吐き出すような姿である。表向きには出てこない場合には、それがインターネット（携帯電話のメールや掲示板）において噴出する（渡辺 2008）。加害者は、面と向かって声を発するよりも簡単な行為で自分の嫌悪感を表現し、被害者は、面と向かって声を発せられるよりも重大な精神的被害を受ける。面と向かって言葉を発し、少なくとも共通のルールのもとで共に行動させるという演劇的方法は、子どもたちにとっては重要な経験となるであろう。

演劇そのものが重要だというよりはむしろ、演劇を含む人間関係を構築することが重要だと考えられる。日常の授業の余った時間において、演劇を補完的補助的に追加すればよいというものでも、授業が活性化すればよいというものでもない。子ども人間関係が改編するように常に実施し続けなければならないほど、重要な活動だと考える。

参考文献

- Arendt, H.(1958=1998), *The Human Condition*, the University of Chicago Press. (志水速雄訳『人間の条件』ちくま学芸文庫、1994年) 本論ではHCと表記する。
- Arendt, H.(1968=2006), *The Crisis in Education*, in *Between Past and Future*, Penguin Group. (引田隆也、齋藤純一訳「教育の危機」『過去と未来の間』みすず書房、1994年。) 本論ではCEと表記する。引用は一部改めた。
- Biesta, G.(2010), How to Exist Politically and Learn from It: Hannah Arendt and the Problem of Democratic Education, *Teachers College Record*, 112(2), pp. 556-575
- Higgins, C.(2010), Human Conditions for Teaching: The Place of Pedagogy in Arendt Vita Activa, *Teachers College Record*, 112(2), pp. 407-445
- Villa, Dana R.(1999), *Politics, Philosophy, Terror, Essays on the Thought of Hannah Arendt*, Princeton University Press (伊藤誓、磯山甚一訳『政治・哲学・恐怖 ハンナ・アレントの思想』法政大学出版局、2004年) 引用は一部改めた。
- 石田雅樹 (2009)『公共性への冒険 ハンナ・アレントと<祝祭>の政治学』勁草書房。
- 川崎修 (1998)『アレント 公共性の復権』講談社。
- 川野哲也 (1997)「教育方法としてのディベートの可能性をさぐる」『教室ディベートへの挑戦 第6集』学事出版、pp.6-100。
- 川野哲也 (2009)「子どもたちの民主的な人間関係と生活指導」日本生活指導学会編『生活指導学研究』エイデル研究所、pp.62-78。
- 木村浩則 (2001)「アレント教育論における『保守』と『革新』」『近代教育フォーラム』10号、日本教育思想史学会、pp.249-262。
- 小玉重夫 (1999)『教育改革と公共性 ボウルズ = ギンタスからハンナ・アレントへ』東京大学出版会。
- 小林由利子 (2011)「ドラマ教育の意義を考える」佐藤信編著『学校という劇場から』論創社、pp.30-51。
- 佐藤忍 (2007)『現代子ども・若者論考』文芸社。
- 鈴木翔 (2012)『教室内カースト』光文社新書。
- 高尾隆 (2006)『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。
- 竹内敏晴 (1989)『からだ・演劇・教育』岩波新書。
- 土井隆義 (2008)『友だち地獄』ちくま新書。
- 富田博之 (1958=1993)『演劇教育』国土社。
- J・ニーランズ、渡部淳 (2009)『教育方法としてのドラマ』晩成書房。
- 日本演劇連盟 (1990)『新・演劇教育入門』晩成書房。
- 平田オリザ (1998)『演劇入門』講談社現代新書。
- 山脇直司 (2004)『公共哲学とは何か』ちくま新書。
- 渡辺真由子 (2008)『大人が知らないネットいじめの真実』ミネルヴァ書房。
- 渡部淳 (2001)『教育における演劇的知』柏書房。

