

大学における演技者育成(1)

— 初期教育の概観を解説する試み —

石本興司 川南 恵

サマリー

これまでの日本の現代演劇における俳優育成の場では、俳優の演技や演技力は一律に、あるいは明確に定義されてはこなかった。また、演劇実践系大学における教授者の「演技観」は個別なものであるのが現状である。したがって、大学における演技教育では、目指すべき俳優像を固定するのが難しく、共有された認識や方法論による教育はなされてこなかった。

本稿の目的は、そのような現状に対し、大阪芸術大学舞台芸術学科の演技演出コースにおいて授業実践中である「大学における演技初学者への教授法」の一案を解説・提示することである。

本稿は、まず、これまでの日本の現代演劇における育成機関の種別と演劇実践系大学における教授者の「演技観」について説明する。次に、演技演出コースの学生を対象とした「演技観」のアンケートの結果と考察を報告する。その上で、現在実践中である「大学における演技者育成の初期教育を『演技力』の構成として解説する試み」について述べる。

今後、演技の「初期教育」の内容を構想するにあたっては、これまでの「専門教育」や「基礎教育」に見られる教授者側の演技指導のめあてを見直し、学習者のレディネスに着目した演技指導案の再考が必要である。

キーワード 演技 教授法 初学者 初期教育 レディネス

1. はじめに

現代の日常生活において俳優の演技する姿を見ない日はないだろう。劇場に足を運ばずとも、テレビをつければドラマやコマーシャルで俳優の演技を観ることができる。また、DVDやインターネットで配信される映像でも同様だ。しかし、人々にとって俳優の演じる姿を身近に観ることはあっても、「演技」の在り方については、まったく知らないか誤解していることがほとんどではないだろうか。

世間一般では「演技」とは“役になりきること”であったり、人物のまねをすることや指示されたとおりに動くことなど“模倣”や指示を写す行為と考えられている。これが演技の一般的

理解だとすれば、演劇や演技を学ぶために大学に入学してくる学生が同様の認識を持っている可能性は高いはずだ。

これまでの演技教育に関する研究では、演技理論や演技訓練法について教育者の観点での調査検討はおこなわれている。だが、学習者の観点からの研究はほとんど見当たらない。すなわち、学習者のレディネス⁽¹⁾を知らないまま、それぞれの授業のめあて⁽²⁾が考えられ、教育がおこなわれているということになる。もし、演技初学者が演技を“なりきること”や“模倣”だと認識している状態だとすれば、どのような初期教育が必要だろうか。

本稿の目的は、大学における演技初学者への教育方法の発案である。その案は、演技についての初期教育の概観を

「演技力の構成」に着目して解説するというものであり、筆者らはその試みをすでに実践し始めている。

本稿では、まず、これまでの日本の現代演劇における育成機関の種別について説明する。次に、大阪芸術大学舞台芸術学科演技演出コース（以下、演技演出コース）における学生の抱く演技の在り方（以下、演技観）の調査の結果を報告する。その上で、大学における演技者育成の初期教育を「演技力」の構成として解説する試みについて述べる。なお、本稿では大学における演技についての教育を、学習時期の観点から「初期教育」と呼称する。

2. 俳優育成機関の種別と「演技観」

2.1. 現代演劇における俳優育成機関

明治時代に入り西洋近代演劇を基盤とした演劇が上演されるようになると、新しい様式で演じることのできる俳優が求められるようになる。そこで、新しい俳優を育てるために学校という組織的な育成機関が登場する。明治時代後期は、俳優が男性に限定され父子相伝・師弟相承で育てられてきたそれまでの時代から学校において素人に広く門戸を開き、さらに女性も演じることができる新時代への移行期でもあった。日本で最初の俳優育成機関は、1906年（明治39年）開設の女優学校である。その後、1908年（明治41年）に帝国女優養成所と東京俳優養成所が、1909年（明治42年）には文芸協会演劇研修所など、いくつもの民間運営による育成機関が設立された。その後も育成機関は数多く開設され、分裂や閉所を繰り返しながらも多くの近現代劇俳優を輩出してきた。

今日の俳優育成機関は、修業年数、組織の在り方、運営の仕組みによっていくつかの種別に分類することができる。中でも中心的な役割を果たしてきたのが「劇団附属養成所」、「塾」、「専門学校」、演劇の実技教育をおこなっている「演劇実践系大学」の4つである。

「劇団附属養成所」は、劇団に附属して設けられた育成機関である。第二次世界大戦後の代表的な劇団附属養成所

は、俳優座附属養成所、文学座附属演劇研究所、劇団青年座研究所、民衆芸術劇場附属研究所（劇団民藝の前身）などである。これらの育成機関では、俳優志望者は選考試験を経て入所し、1年間の基礎課程で学ぶ。その後、選考審査が実施され、通過した者だけが次の1～2年間の上級課程に進む。さらに選考審査を経て数年間劇団に準座員として所属、最終的に正劇団員に昇格する。1949年創立の俳優座附属養成所は、1967年に桐朋学園芸術短期大学に吸収される形で閉所するまでの18年間、16期総勢600名の卒業生を輩出した。俳優座養成所で研鑽を積んだ者たちは日本の演劇・映画・テレビの中心的俳優となり、戦後の日本演劇を多に活性化させたと言えよう。1961年設立の文学座附属演劇研究所は3000人以上、1975年設立の劇団青年座研究所は1000人以上の俳優を育ててきた。これらの劇団附属養成所は設立当初より将来の劇団員としての育成をおこなってきた。ちなみに、近年、これらの民間の養成所では修了後に劇団に入団を希望しない者が増加する傾向が見られる⁽³⁾。

「塾」は、1975年設立の仲代達矢の無名塾や、1984年設立の倉本総の富良野塾など、俳優や演出家を塾長とした私塾的な育成機関である。塾の特徴として塾そのものが劇団活動をおこなっていること、少人数制、徒弟制的な指導方針が挙げられる。入所した者は教育を受ける学習者であると同時に新人の劇団員となる。

劇団附属養成所と塾が演劇の創作現場に近い位置にあるのとは異なり、中等教育後の職業教育や高等教育の一環として俳優育成をおこなっているのが専門学校と演劇実践系大学である。

「専門学校」の修学期間は概ね2年間である。代表的な専門学校に1948年設立の舞台芸術学院がある。

「演劇実践系大学」（以下、実践系大学）は、実技科目を中心として演劇や演技を学ぶことのできる高等教育機関である。現在、首都圏に6校、関西圏に4校、四国と九州に各1校ずつの計12校の大学に演劇実践のコースが設けられている（表1）。ここでは、演出家や俳優、劇作家といった演劇実演を職能とする教員を中心に授業がおこなわれている。多く

は4年間の修学期間があり、演劇の理論科目や一般教養科目などの講義の授業も並行して設定されている。

表1 演技を学べる演劇実践系大学(2019年4月時点)

大学名	学科・コース名	設置年	修学年数
日本大学	芸術学部 演劇学科 演技コース	1950年	4年
桐朋学園芸術短期大学	専攻科 演劇専攻(前身:俳優座養成所)	1967年	2年
大阪芸術大学	芸術学部 舞台芸術学科 演技演出コース・ミュージカルコース	1974年	4年
玉川大学	芸術学部 パフォーミング・アーツコース(旧演劇専攻科)	1979年	4年
九州大谷短期大学	表現学科 演技放送フィールド(旧演技放送コース)	1979年	2年
近畿大学	文芸学部 舞台芸術専攻(旧演劇・芸能専攻)	1989年	4年
桜美林大学	芸術文化学群 演劇専修(旧文学部総合文化学科～旧総合文化学群)	2000年	4年
京都造形芸術大学	芸術学部 舞台芸術学科 演技・演出コース	2006年	4年
大阪芸術大学短期大学部	メディア・芸術学科 舞台芸術コース(旧広報学科)	2007年	2年
四国学院大学	社会学部 身体表現と舞台芸術マネジメント(主専攻領域, 略称:演劇コース)	2010年	4年
多摩美術大学	美術学部 演劇舞踊デザイン学科 演劇舞踊コース	2014年	4年
尚美学園大学	芸術情報学部 舞台表現学科 演劇コース・ミュージカルコース	2015年	4年

2.2. 演劇実践系大学における教授者の「演技観」

現代演劇の演技理論は、20世紀の初頭よりコンスタンチン・スタニスラフスキーを始めとする欧米の演劇実践者たちによっていくつも生み出されてきた。これら演技理論の誕生にあわせて、それぞれの理論に基づく演技訓練法もシステムティックに整備されていった。

一方、日本では、明治以降に幾人かの先人たちを通じてこれらの演技理論が演劇創造の場に持ち込まれた。しかし、欧米における俳優育成システムの先駆けである「スタニスラフスキー・システム」については、当初取り入れられたのはその一部分に留まった。スタニスラフスキー・システムは日本に受容さ

れる際、ロシア語版から大幅に内容を削除した英語版であるハプグッド版が日本語翻訳版の元本に用いられ⁽⁴⁾、さらに、スタニスラフスキーの『俳優の仕事』は全三部あるにもかかわらず、ハプグッド版では第一部と第二部の翻訳で終わっている。すなわち、「システムの全容を理解できないままの伝搬」⁽⁵⁾という問題があった。また、外国語文献の誤読という軽視できない問題もあったとされている⁽⁶⁾。このように部分的に取り入れられたスタニスラフスキー・システムは、偏りや不確かさを内包した演技訓練法として、また、システムはそれぞれの「ピース」として、断片的に広まっていった⁽⁷⁾。

日本の現代演劇は、その後1960年代以降の小劇場系劇団の台頭などにより、それぞれの劇団が個別の演技観を有したまま、「タコソボ」化していく⁽⁸⁾。劇団及び劇団付属の養成所では、他の輸入された演技理論も取り入れつつ、それぞれの演技訓練法を推し進めていった。これら個別の演技訓練法は、現代でも依然として演劇実演を職能とする俳優や演出家にも引き継がれている。

このような背景もあり、日本における現代演劇の俳優育成には共通の「演技観」はもちろん、教えるべき共通の教育内容やスタンダードと呼べるような教授法はない⁽⁹⁾。すなわち、実践系大学における演技初学者を指導する際の「演技観」とは、個々の教員の持つ個別の「演技観」だということになる。

3. 学生の「演技観」調査

3.1. 学生の「演技観」の分類

大阪芸術大学舞台芸術学科(以下、当学科)では、2016年度より1回生の必須科目「演技基礎演習」において、演技演出コースとミュージカルコースの学生を混合させた集団を4つのクラスに分けて、授業を実施している。この科目は3名の教員が担当している。担当教員の1人である石本は、2017年度より学生に自分の「演技観」を記述させるアンケートをおこなってきた。このアンケートは、大学入学直後の4月初旬、前期終了間際の7月末、後期後半の翌年1月初旬の3回に、授

業内で10分程の時間を使い「自分の考える演技とは何か(演技観)」を60字程度で記述するものである。これら記述文は「演技とは、自分ではない誰かになること」「演技とは、楽しいものである」という短い文章から、「演技とは、表現をする上で見る者に対して伝える手段の一つ。あくまで手段であり、うその事を本当のように見せる表現方法」「演技とは、自分が過去に経験したことや感じたこと、考えたことを思い出したり、経験したことのないことを創造すること」という長めの文章まで、それぞれ多様な文体で書かれている。なお、当学科では2回生からはそれぞれのコースに分かれて学ぶため、本稿での「演技観」アンケートの利用は、演技演出コースの学生のみを対象とする。

表2は、2017年度1回生及び2018年度1回生4月・7月・1月の3回分、2019年度1回生4月の1回分の「演技観」282個の記述文(以下、標本)から共通する要素を抽出し、言い換え名称を施して分類してみたものである。

表2 学生の「演技観」分類

カテゴリ	言い換え名称	意識されているもの	表されるもの
A	役になる	自分ではない人物になる。真似をしたり、嘘をついている。	自分・役
AA	役になりきる	自分とは違う人物(役)になりきる。自分は消滅している。	役
B	役を生きる	自分は存在するが、自分は見えず役としてその人生を舞台上で生きる。	(自分)役
C	役の行動を伝える	自分を使い、自分が表現したこと・ものを伝える。	自分・役・観客
D	その他	「わからない」。抽象的、観念的、独善的。あいまい、あやふや。自己満足、自己承認。文章として意味が通じないものを含む。	自分という意識のみ
E	協働すること	自分・共演者・観客の三者が協働する創造活動。	自分(役)・相手(役)・観客

カテゴリはAからEまでの6種類である。それぞれの言い換え名称には、標本から読み取れた学生の「意識されているもの」と演じる際に「表されるもの」を加えた。なお、「役」とは演劇において俳優が演じる受け持ち(配役)を指す。

A「役になる」とAA「役になりきる」は、役という自分ではない人物になるために、自分自身の存在はなくなると意識されているものである。この「なりきる」ということばには、役にのりうつられるという愚依的なニュアンスも含まれるだろう。

B「役を生きる」は、自分は役の背後や内部に存在しているが、見えるのは役、と意識されているものである。

C「役の行動を伝える」は、演じている際にも自分自身の存在があり、その自分の心身を使って役を表現すること、また観客の存在が意識されているものである。

E「協働すること」は、演じる自分と共演する他者、そして観客の存在が意識され、この三者間のやりとり(協働)や相互作用があることなど、実演過程における変化が意識されているものである。

D「その他」は、A・AA・B・C・Eとは内容が異なると感じられるものである。このDに分類したものは、文言が抽象的であいまいであったり、書いた本人しかわからないような書き方であったりするものがあつた。たとえば「演技とは、見ている人や自分に希望や元気などをあたえてくれるもの」「演技とは、自分はもちろん、見ている人も楽しいと感ずること」「自分が気持ちよくなるもの」というような文である。さらに、「演技とは、確実に言い表すことができない。考えるほどにわからなくなった」というような「わからない」と書かれたものも数多くあつた。

3.2. 学生の入学時の「演技観」

図1は、2017年度から2019年度の1回生133名(以下、標本)の学生が4月初回の授業で記述したもののカテゴリ別の比率である。標本数は多い順に、D「その他」が63、A「役になる」が28、C「役の行動を伝える」が21、AA「役になりきる」が15、B「役を生きる」が6、E「協働すること」は4月時点では0であった。

この結果から4月の大学入学時点では、A、AA、Dを合わせた約8割の学生が「演技」について世間一般の人と同様に考えている、と見ることができよう。すなわち、大学で演劇を専攻し「演技」について学ぼうとしているにも関わらず、「演

技]についての知識をほとんど持っていないということになる。さらに、D「その他」に分類された記述文を見る限り、自らの考えを他者が読んで理解できる文章、すなわち文法的に正確に記述することができない学生が少なくないことが判った。これは、石本・川南(2017)の指摘した演技を学ぶ学生の日本語力の低下にも連関する点であろう。

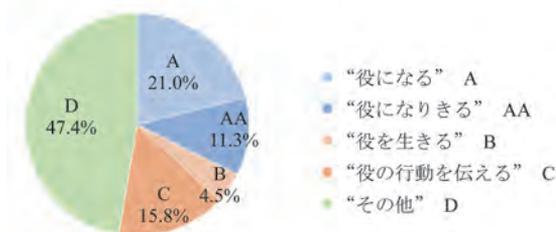


図1 学生の「演技観」カテゴリ別(標本数133)の比率(4月入学時点)

3.3. 学生の「演技観」の経時的変化

大学に入学後から9ヶ月ほど学習を進めた学生に「演技観」の変化はあるのだろうか。この「演技観」の経時的な変化の分析は、4月・7月・翌1月の3回とも「演技観」アンケート実施日に出席した2017年度及び2018年度の1回生を合わせた71名(以下、標本)を対象におこなったものである。学生の4月・7月・翌1月の「演劇観」カテゴリを連結させて、AAAなどのパターンを割り出した。その結果、「演技観」カテゴリの組み合わせは25パターンであった。表3は標本のパターン振り分けである。

25のパターン中の4パターンに注目したい。CCDが4、CDDが8、ADDが9、そしてDDDが最も多い22である。これら4パターンの経時的変化の様相は、CCD「役の行動を伝える→役の行動を伝える→その他」、CDD「役の行動を伝える→役の行動を伝える→その他」、ADD「役の行動を伝える→役の行動を伝える→その他」、DDD「役の行動を伝える→役の行動を伝える→その他」。

4月	7月	1月	標本数	経時的変化の様相
A	AA	D	1	役になる → 役になりきる → その他
A	B	D	1	役になる → 役を生きる → その他
A	D	A	1	役になる → その他 → 役になる
A	D	C	1	役になる → その他 → 役の行動を伝える
A	D	D	9	役になる → その他 → その他
A	D	E	1	役になる → その他 → 協働すること
A	E	C	1	役になる → 協働すること → 役を生きる
A	E	E	2	役になる → 協働すること → 協働すること
AA	AA	C	1	役になりきる → 役になりきる → 役の行動を伝える
AA	AA	D	2	役になりきる → 役になりきる → その他
AA	C	C	1	役になりきる → 役の行動を伝える → 役の行動を伝える
AA	D	D	2	役になりきる → その他 → その他
B	B	D	1	役を生きる → 役を生きる → その他
B	D	D	1	役を生きる → その他 → その他
C	C	B	1	役の行動を伝える → 役の行動を伝える → 役を生きる
C	C	C	1	役の行動を伝える → 役の行動を伝える → 役の行動を伝える
C	C	D	4	役の行動を伝える → 役の行動を伝える → その他
C	D	C	2	役の行動を伝える → その他 → 役の行動を伝える
C	D	D	8	役の行動を伝える → その他 → その他
D	B	D	1	その他 → 役を生きる → その他
D	C	C	1	その他 → 役の行動を伝える → 役の行動を伝える
D	C	D	2	その他 → 役の行動を伝える → その他
D	D	A	2	その他 → その他 → 役になる
D	D	C	2	その他 → その他 → 役の行動を伝える
D	D	D	22	その他 → その他 → その他

表3 学生の「演技観」経時的変化パターン(標本数71)

伝える→その他→その他」, ADD「役になる→その他→その他」, DDD「その他→その他→その他」である。それ以外の21のパターンでは1もしくは2となっており, これは個々の学生固有の経時的变化であると言えよう。しかし, 前記4パターンの標本数合計は43 (60.6%) であり, 約6割の学生はある種の共通した経時的变化を経験しているとも考えられるだろう。

図2は, 2017年度及び2018年度1回生の翌1月時点でのカテゴリ別の比率である。

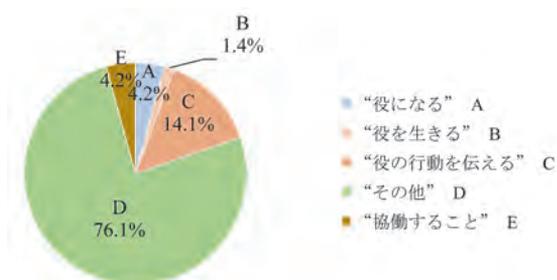


図2 学生の「演技観」カテゴリ別(標本数71)の比率 (翌1月時点)

標本数は多い順に, D「その他」が54, C「役の行動を伝える」が10, A「役になる」が3, E「協働すること」が3, B「役を生きる」が1, AA「役になりきる」が0であった。標本数が4月時点では133, 翌1月時点では71と異なるため, 単純な比較は困難ではあるが, D「その他」が翌1月時点でも54と依然最大群を形成していること, 4月時点で15であったAA「役になりきる」が消滅し, 4月時点では0であったE「協働すること」の3にも注目したい。

なお, D「その他」では7月では8, 翌1月では16の記述文において, 演技を「わからない」「わからなくなった」という文言が登場する。このことから, 学生の学習が進む中で, それまでの演技に対する主観的な固定観念が解体していく様や, 内面での混乱などが起こっている可能性が窺えよう。

3.4. 学生の「演技観」に準拠する

大阪芸術大学(以下, 本学)へは全国の都道府県より入学希望者が集まってくる。2017年度～2019年度の演技演出

コース在籍の学生の出身地は, 関西2府4県が6割, 関西圏外から4割程度となっている。また, 当コースは中学高校の演劇部経験者や演劇未経験者など, 入学時の学生の背景も多様である。現代の“学生の質”に関しては, 他の実践系大学の学生群と比較検討する必要性は残されているとしても, 概ね極端な違いはないはずだ。

学生の「演技観」であるが, 実践系大学ではこれまでこの点に着目した教育はおこなわれてきたのであろうか。実践系大学の教員の間では, 「最近の学生は以前の学生と違う」「学生がホン(戯曲)を読めない」「こちらの言っていることが通じない」「演劇を学びに来たのに, ○○さえ知らない」など, 頻繁に耳にすることがある。筆者らも含め, 教員たちは“学生の質”の変化を感じ取ったり, 何らかの違和感を持ってきたはずである。しかし, では何が問題点なのか, 学生の何が違ってきたのかなどの学生の実態調査はこれまでおこなわれてこなかった。

だとすれば, 今回の調査で明らかになった学生の「演技観」の一端を踏まえた時, どのような授業が学生にとって有効なのだろう。

4. 初期教育の概観を演技力の構成として解説する

4.1. 大学における演技教育の問題点

筆者らは, 大学における演技教育の問題点は以下の3点であると考えている。

第一は, 目指すべき俳優像が固定できない点である。演技論や俳優育成法の研究者である松山立は, ロイヤル・セントラル・スクール・オブ・スピーチ・アンド・ドラマ (Royal Central School of Speech and Drama)⁽¹⁰⁾での俳優育成についての調査に際して, 「俳優育成をする際に問題となるのは, 教育機関がどのような俳優を育成するのかという将来像があるかどうかであり, その将来像から逆算して基礎教育の内容が決定される」(松山, 2017, p.118)と主張していた。しかし, 2章で見たように, 俳優の演技や演技力についてはこれまで一律に, ある

いは明確に定義されてこなかった。これは、これから演技を学ぼうとする学生にとっては、目指すべき将来像が固定されてはいないことを意味している。つまり、将来像から逆算して教育の内容を決定することは、少なくとも大学の演技教育においては容易にはできず、また、その内容を決定する根拠をどこに置くかが問題となるのだ。この松山の俳優育成における基礎教育についての考え方は、その後の調査を通じて、『「訓練のスタートラインに立つための訓練」がまず必要になり、その訓練のことを俳優育成における「基礎」と呼ぶべきではないだろうか』（松山, 2017, p.120）と大きく変化している。「訓練のスタートラインに立つための訓練」をその後の多様な訓練に向かうための準備としての訓練のことだと解釈すると、この変化後の見解は、俳優や演技者⁽¹¹⁾の育成に長く関わってきた筆者ら⁽¹²⁾の実感とも一致する。

第二は、そもそも大学で充分な量の演技教育ができるのかという点だ。松山は、都内5つの演劇実践系大学による東京演劇大学連盟（以下、演大連）⁽¹³⁾主催のシンポジウムにおいて、「イギリスやフランスの演劇学校でのトレーニングと、日本の実践系の大学のトレーニングを並べて比較するのは、かなり危険なこと」であり、確保されている授業時間や1クラスの学生数の差から見ても、「イギリスの演劇学校の1年生と、日本の演劇大学の1年生を同時に並べて対話させることは、そもそも不可能」と述べている（土屋, 2019, p.261）。イギリスやフランスの演劇学校における演技の授業時間は圧倒的に多く、しかもクラス人数は16人程度と少数であることが通常である。つまり、日本の大学では充分な量や密度の高い演技教育ができていたとは言い難いのだ。

第三は、二十歳前後の大学生に演技の専門教育や基礎教育を最初からおこなうことは果たして有効なのかという点だ。日本大学芸術学部演劇学科の教員である藤崎周平は、「中等教育終了レベルで、実際の専門分野に対して、どれだけの具体性を持っているのかという疑問が残る」ような「学生たちいきなり専門教育を始めていいのか」（藤崎, 2006, p.65-66）との疑問を呈した上で、演劇や演劇知の「中心と向き合うための基礎教育」は「職業演劇人の育成のみならず、

さまざまなコミュニティの中で生きる現代人の英知となるものである」（藤崎, 2006, p.65-66）と述べている。実践系大学では、教育目標を職業演劇人の育成に特化せず、職業演劇人を含んだ「演劇知」を蓄えた社会的人材であったり、専門的職業としての俳優を含んだ「演劇や演技の知」を体現し得る演技者の育成におくこともできる。そして、このような“人間教育”に教育理念をおくならば、専門教育の「専門」や基礎教育の「基礎」についての捉え方も変わるはずである。近畿大学文芸学部芸術学科舞台芸術専攻の教員であった菊川徳之助は次のように述べている。

演劇は、人間や人間社会を描く芸術である。自分の身体や創造性でつくりあげる芸術である。複数の人間で営むところの芸術である。人と人とのコミュニケーションや、人間の内面を芸術という表現をもって哲学的に思考するのが演劇であり、人間の心を豊かにするものが演劇教育にはあるのだから、だからこそ、演劇教育を行なう大学が、人間教育を謳うのは、自然なことでもある。（菊川, 2006, p.9）

演大連は、実践系大学におけるスタンダードな俳優育成システム構築のための調査研究をおこなうに際して、演技のスキルやその育成システムにおいて「劇団を越えた共通項」（土屋, 2019, p.4）の存在を仮定している。教授者が百人百様で教えるのではない、共有できる認識や方法論による教育を究明しようと模索していることは筆者らも同様である。ただし、「演劇実践系大学におけるスタンダードな俳優育成システム」について検討するとき、筆者らは「大学における」というところにこそアクセントを置くべきなのだと言っている。欧米の演劇学校や日本の劇団のシステムを参照しながら、見つけ続け、分析し、考察しなければならない最も重要な対象は、大学のシステムと目の前の学生たちに他ならない。3章で示したような学生たちと「訓練のスタートラインに立つ」ことの意味を考えるとこそが、大学における演技者育成における最初の一歩なのではないだろうか。

4.2. 学習の概観を解説する必要性

学習効果が高まるよう学習者が意識的に工夫することを学習方略⁽¹⁴⁾と言う。中でも、自分の学習状況について客観的な認識をし、自分の学習計画をプランニングしたり、自分にとって効果的な学習方法を選択することは重要な学習方略⁽¹⁵⁾である。つまり、何らかの学びを進めていく者には、時にその学びについてふりかえり、想定される全過程を眺め、現在の自分の位置を把握することが有効であるのだ。同様に演技について学びを進めていく場合も、学習や訓練の全過程について認識できていることが望ましい。

しかし、3章で考察したように、本学において演技を学ぼうと入学した学生は、入学時の4月時点では演技についての知識をほとんど持っておらず、多くの演技観は演技の実態とはかけ離れていた。その後の翌1月時点では主観的な演技観は解体しつつも、全体としては統一に向かわず、多様性を増している。これは、4年間という学びの期間から見れば一概に悪い状況とは言えないかもしれないが、学生個人においては自分の学習状況を客観的に認識し、その後の訓練に優先順位をつけるなどの作業を難しくさせているということだ。

したがって、特にこれから演技を学ぼうとする学生に対しては、学習や訓練の全過程について解説する必要がある。だが、演技についての学習や訓練の過程を余すことなく、しかも詳細に解説し尽くすことは不可能だ。まずは、学習や訓練の全体像を概観できる程度の解説が現実的な方法であろう。

“解説”の必要性について、技術の身体化という観点からも述べておく。訓練の目的とは、端的に言えば技術を身体化することにある。技術の身体化には、理論の獲得、実践、ふりかえりの“3つの活動”が不可欠である。訓練する者は何らかの理論を持って、何らかの身体的活動(実践)を試みる。その後、それらの過程をふりかえることにより、理論や実践の方法、さらに実践の環境設定などが補足や修正される。“3つの活動”は循環し、質を変えながら繰り返された上に、やがては技術の身体化が起こり得る。多くの場合、それは上昇する螺旋状の学習過程をたどるのである。そのような訓練の過程にあつて、“解説”はそれ自体がひとつの「理論」ともなり得

る。そして、このように考えるならば、初期の“解説”は実践とふりかえりを経て、その論理性を検証されながら、補足や修正されることも考慮しておくべきだろう。

以上のように、“解説”の必要性は、学習方略に役立つこと、さらに技術としての「演技の理論」にもなり得ることにあると言える。

では、演技の初学者に対しておこなう「学習や訓練の全体像を概観できる程度の解説」とはどのようなものであればよいのだろうか。

4.3. 演技力の構成図

筆者らは「演技基礎演習」など⁽¹⁶⁾の授業において、演技における初期教育の様相を解説する試みを実践し始めている。授業では、特定の俳優像から逆算したのではない、多様な学びや訓練への準備となる内容を「初期教育」として位置付け、なおかつ学習効果が高まるように、その初期教育の内容が概観できるような“解説”を目指している。この“解説”は、学生が認識しやすいようできるだけ平易な語彙と、視覚化して理解しやすいように図を用いておこなっている。

図3-1は、演技力を「俳優あるいは演技者が演劇を創作するための力や方法のこと」と定義した上で、「演技力」が「知力」「身体能力」「交流における即興力」「協働できる力」という4つの力によって構成されていることを表している。演技の教育において、その“内容”はそれぞれ何らかの“力”の育成を目指しているはずだ。図3-1が初期教育の内容そのものではなく、「力」を要素としているのは、学習や訓練の概観をわかりやすく描くためである。学習や訓練についての内容や教授法を拾い上げていくと、かなりの数にのぼってしまうのに対し、「力」を構成要素とした場合は、より少数に絞り込むことができるのだ。

図3-1では、「演技力」全体を表すひとつの円が内側にもうひとつの円を含み、その内側の円は「知力」「身体能力」「交流における即興力」の3つに分割されている。これら3つの力は相互に関係し合いながら、個人に宿るひとつの力を形成している。この力は、舞台上などでまさに演じているときに必要

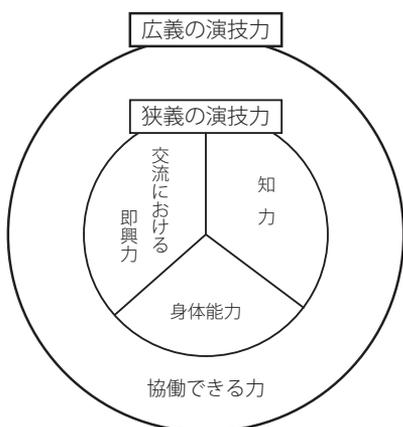


図3-1 演技力の構成(俯瞰図)

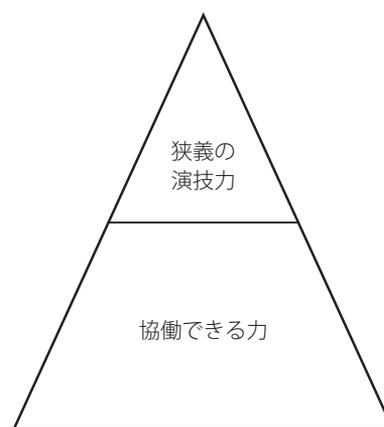


図3-2 演技力の構成(側面図)

な力と、そのような力が働くための事前の準備において必要な力である。これを「狭義の演技力」と呼称する。「協働できる力」は「狭義の演技力」を外側から包んでいる。この「狭義の演技力」に「協働できる力」を加えたものを「広義の演技力」と呼称する。「協働できる力」は「狭義の演技力」を下支えする力であり、「狭義の演技力」を駆使するために必要不可欠な力である。両者の関係は図3-2のようにイメージするのがふさわしい。「狭義の演技力」が創作するのは“役”であり、「広義の演技力」が創作するのは“演劇作品”である。

3つの力である「知力」「身体能力」「交流における即興力」のそれぞれが互いに重なり合う部分も「力」のエリアとして数えることができる。したがって、「狭義の演技力」のエリアは「知力」「身体能力」「交流における即興力」「知力×身体能力」「身体能力×交流における即興力」「交流における即興力×知力」の6つである。教授者は、この6つに「協働できる力」を加え、学習過程の初期や途中において、授業や課題、訓練などの教育の“内容”が、どの「力」のエリアと関係しているのかという“解説”をおこなう。学習者は、ひとつひとつの学習や訓練がどのエリアと結びつくのかを確認しながら、それらを位置付けたり、関係付けたりしていくことで、学習状況や過程を把握することに役立てるのである。

4.4. 4つの力

「知力」「身体能力」「交流における即興力」「協働できる力」の4つの力は、いずれも筆者らのこれまでの授業実践から帰納的に導き出されたものである。以下、4つの力と、それらが組み合わさった力について簡単に述べる。

「知力」は、情報を調べる力、吟味する力、判断する力、論理的に考える力、抽象的に考える力、そして日本語の力を包括している。演技者にとっての戯曲読解を「演技をするために、正確に内容を理解し、演技のための材料を抽出する作業のこと」と定義した場合、現代の演劇創作では演技者が戯曲読解をできることは必須のものである。この戯曲を分析し、演技のための材料を抽出する作業は「知力」の仕事である。石本・川南は、当学科の演技演出コースの学生たちが戯曲読解に困難を感じ続けているという実態を明らかにした上で、その最大の要因として日本語力の低下を挙げ、演技の教育において、日本語力の涵養と読解方略に着目した指導法を実践することが有効であるとの提言をしている(石本・川南, 2017, p.85)。

「身体能力」とは、“役”を演じるのに必要とされる身体性のことであり、本稿では、身体能力、体力、運動能力、身体性を区別しないで「身体能力」と呼称する。筋力や柔軟性、持久力、発声や発音発語の能力に加え、空間知覚、および位

置覚⁽¹⁷⁾や運動覚⁽¹⁸⁾などの知覚や、いわゆる集中力も含んでいる。演技者ができるだけ怪我や病気を避け、健康を維持し、活動に必要な体力を養っておくことは言うまでもない。また、創作の対象である演劇作品や役はたいへん多様である。このような多様性に対応するためにも「身体能力」を開発しなければならない。

「知力×身体能力」についても言及しておく。“役づくり”とは、役についての行動とその流れ、思考とその流れ、動き方、話し方、姿勢、声、外見などを演技者が身体化することであると言えるが、そのプランを練るのは「知力」であり、身体的に実践するのは「身体能力」である。つまり、「知力×身体能力」とは、「知力」と「身体能力」で培ったことを基盤として、“役づくり”における身体的な部分を創作する力のことであり、「身体化能力」と呼んでもよいだろう。ちなみに、俳優育成の現場でよく用いられるアレクサンダー・テクニーク⁽¹⁹⁾、ラバン・エフォート(ラバンのムーヴメント)⁽²⁰⁾、アニマル・エクササイズ⁽²¹⁾などの技法やシステムは、この「身体化能力」を磨くためのものだと考えることができるだろう。

「交流における即興力」の「即興力」とは、そのとき、その場の状況に反応や対応ができる力のことであり、演技の訓練として既に様々なものがある⁽²²⁾。ここでは、相手とのやりとりについての即興力のみを想定している。やりとりとは、互いに相手からの働きかけを受動し、それを手がかりとして相手へ働きかけるといことが連鎖した一連の活動のことであり。「演技基礎演習」では、この「やりとり」について、まずは基本単位を2人とした様々な学習をおこなう。その後、演技者は戯曲読解によって得られた役の行動とその流れだけを記憶して、シーンを即興的に動くという試みを繰り返すことをおこなう。これは、役、物語、シーンについて、「知力」によって戯曲読解から得た設定や方向性などを維持しながら、「交流における即興力」によってひとつひとつの「やりとり」を成立させる作業であり、「知力×交流における即興力」の力が訓練されているときだと言えよう。また、その場合、あえて身体的な役づくりはせず、学生自身の身体性や思考は保ったまま、架空の世界で過ごすことを促している。そうすることで、演技者である学生が自分

の役や相手の役、あるいはシーンについて、演じるための材料をさらに入手することにつながるのである。このような作業過程に、さらに「身体化能力」を加えていくことで“役”はつくりれていく。

「協働できる力」は、他者とともに創作活動をおこなう場合には不可欠な力である。協働性は演劇創作という活動の特性であり、演じているときも、そうでないときも、他者との関わりの中でしか創作はなし得ない。この力では、協調性、状況を分析できる力、論理性、計画性、日本語の力、さらには他者を尊重・受容できる力、継続力(あきらめない力)が代表的な要素となる。

4.5. 準備と創作

筆者らは、演技者育成における初期教育について、演技力を「力」という要素の構成を通して解説する試みに加え、「準備と創作」という観点で解説する試みも始めている。

本稿では、演技力を「俳優あるいは演技者が演劇を創作するための力や方法のこと」と定義した。これは、演技力は公演や稽古という創作の場でこそ駆使されるということでもある。しかし、創作という活動の性質上、事前に、そのための準備が必要なことを見落としてはならない。例えば、料理という創作の前には、品目やレシピを決め、材料を用意し、場所や道具、身支度を整えることなどをしなければならない。これと同様に、演技者が「創作」に臨むためには、それに応じた「準備」が必要である。

演技者の「準備」は集団のもの和个人のものに大別できる。集団では、例えばアイス・ブレイクと呼ばれるような活動が代表的である。演技者が互いを受容し、創作の場所が心的に安全であるように感じられるようにすることは、その後の創作活動において有効である。また、個人では、例えば、脱力状態や瞑想などの時間を設け、それまでの生活時間から意識を切り替えたり、現時点での身体状況について把握しておくことが「準備」となる。また、外部への認知機能、位置覚や運動覚などの内的感覚を高めておくことも有効である。さらに、ゲームあそびなどの手法を使って、個人と集団の両方を「創作」に

向かえる状態へとウォームアップすることは、限られた授業時間の中では効率のよい「準備」となることが多い。

図4は、そのような「準備」を前提とした上で「創作」があることを示したものである。演技の学習者は、初期教育における様々な学習や訓練を、「準備」と「創作」に分けたカテゴリ内に位置付けることで、それらを体系的に把握することができるのである。さらに、「創作」に先立つ「準備の必要性」を意識することにも役立つであろう。例えば、「戯曲読解」にあたっては、その「準備」として、日本語のトレーニングが欠かせない。もしも「創作」がうまく進まない場合、その「準備」に問題があるという考え方は学習にとって重要な視点であろう。

「創作」のカテゴリ内では、「戯曲読解」「交流」「身体化」という3つの要素を、それぞれ掛け合わせる形で挙げている。「演技基礎演習」のカリキュラム前半では、学生は即興的な「交流」の技術について学び、中盤から様々な読解方略を用いて「戯曲読解」を進めていく。そして、終盤に、それらを掛け合わせるようなやり方で「試演」と呼んでいる実践をおこなうが、その実践を通して、一連の作業で得られたことの「身体化」を体験するのである。

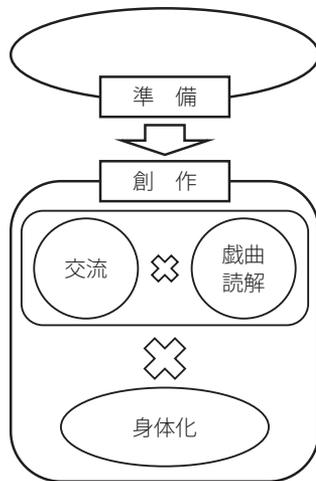


図4 「準備」と「創作」の見取り図

5. おわりに

これまでの日本の現代演劇における俳優育成の場では、俳優の演技や演技力は一律に、あるいは明確に定義されてはこなかった。また、実践系大学における教授者の「演技観」は個別なものであるのが現状だ。したがって、大学における演技教育では、目指すべき俳優像を固定するのが難しく、共有された認識や方法論による教育はなされてこなかった。欧米の演劇学校でおこなわれている訓練やシステムを借用することは有効であるが、日本の実践系大学では十分な授業量が確保されてはいないので、思いどおりにはいかない。また、入学直後から専門教育をおこなうことにも問題がないとは言い難い。当学科の演技演出コースに入学してくる学生の「演技観」の多くは演技の実態とはかけ離れており、その後主観的な固定観念は解体していくものの、内面での混乱などが起こっている可能性があることが明らかになった。演技の「初期教育」の内容を構想するにあたっては、これまでの「専門教育」や「基礎教育」に見られる教授者側の演技指導のめあてを見直し、学習者のレディネスに着目した演技指導案の再考が必要である。

本稿の目的は、そのような現状を踏まえて、大学における演技初学者への教育方法を発案することであった。まずは「学習や訓練の全体像を概観できる程度の解説」の必要性を明らかにした上で、ふたつの案を提示した。ひとつは、初期教育の概観を「演技力の構成」によって解説する方法である。4つの「力」を構成要素として「演技力」を描くことで、「学習方略」に役立てることと、訓練における「理論」とすることを意図している。もうひとつは、初期教育の内容を「準備と創作」という観点で解説する方法である。

いずれも学習者のレディネスに着目しつつ、教育実践の中から発案したものである。これら“解説の試み”の実践はまだ日が浅く、今後も検討や修正をおこなう必要があるだろう。本稿では、初期教育の“内容”について、また、大学で演劇や演技を学ぶことの意義について言及することができなかった。多様性を是とする現代社会において、芸術は、中でも「演劇

や演技の知」はとても豊かな可能性を持っている。そのことにつなげて演技者育成の必要性を語ることも未着手である。今後、順次論じていかなければならない。

註

- (1) 学習者の側に学習に対する準備が整っている状態。学習の成立にとって必要な前提となる知識や経験など、心身の準備性や素地を意味する。(世界大百科辞典第2版, 大辞林第三版より)
- (2) 実際の授業において、学習者に付けたい力を身に付けさせるとき、めざすゴールの姿やそれまでの道筋などのこと(大分県教育庁義務教育課資料より)。ねらい(目標)と共に主に初等教育の現場で使われる用語。
- (3) 首都圏にある劇団付属養成所の複数の関係者にメールでの聞き取りをおこなったところ、入所者の目的が多様化・脆弱化していることが挙げられた。例えば、卒業後の進路希望が「声優やアイドル、アニメ業界」であったり、演劇への興味関心がなかったり、大学や専門学校での勉強はしたくないがどこかに居場所が欲しいという入所者がいる。このような入所者の動機は養成所の理念や目的とは異なるのだが、養成所としては経営(養成所運営は劇団の財源となっている)のために入所者を採らざるを得ないのが現状である。
- (4) 岩田 貴著「訳者あとがき」(コンスタンチン・スタニスラフスキー著 堀江新二他訳『俳優の仕事』第一部 未来社, 2009)
- (5) 堀江新二著「訳者あとがき」(コンスタンチン・スタニスラフスキー著 堀江新二他訳『俳優の仕事』第二部, 第三部 未来社, 2009)
- (6) 久保 栄はスタニスラフスキーの『身体的行動』(土方与志訳, 1953)の英語版, 日本語版双方の翻訳上の間違いを指摘している。(久保 栄著 山田善靖他編 『久保栄演技論講義』 影書房, 2007)
- (7) 内田健介 (2018) 日本におけるスタニスラフスキーシステム受容の系譜(2):第二次大戦前の日本におけるシステムの紹介 千葉大学人文公共学研究論集 36, 224-236
- (8) 坪池栄子 (2010) 小劇場演劇の流れと最新動向 (『国際交流基金 An Overview 解説』https://performingarts.jp/J/overview_art/1005_06/1.htmlより)
- (9) 土屋康範著「はじめに」(土屋康範他『俳優育成システムの探求』多摩美術大学, 2019)
- (10) 1906年に創立された英国ロンドンにある老舗演劇学校。通称CSSD。2005年よりロンドン大学に編入された。
- (11) すべての学生が専門的職業としての俳優を目指すわけではない。そのような「俳優」を含む、より大きな意味を持つ用語として「演技者」

を用いている。

- (12) 石本は、大学、高校、演劇学校、俳優養成所などで、俳優育成、演劇教育、表現教育、ドラマ教育などにおいて23年の教育実践があり、大阪芸術大学舞台芸術学科では2年の非常勤の後、常勤として7年目。川南は、海外講師招聘による俳優トレーニングWSを5年間自ら企画制作したのち、新国立劇場演劇研修所の開所準備及び設立後の7年間に渡りカリキュラム・コーディネーターを務めた。その後、京都大学大学院教育学研究科において教育学を学ぶ。大阪芸術大学舞台芸術学科の非常勤講師としては6年目。
- (13) 2013年に始まる東京演劇大学連盟の加盟校は、桜美林大学、玉川大学、多摩美術大学、桐朋学園芸術短期大学、日本大学の5校。事業として、公演の共同制作のほか、俳優育成システムの構築を目指した共同研究がある。
- (14) 学習方略とは、「学習の効果を高めることを目指して意図的に行う心的操作あるいは行動であり、学習を促進する効果的な学習法、勉強法を用いるための計画、工夫、方法のこと」(辰野, 1997)と定義されている。
- (15) メタ認知的方略と呼ばれている。(伊藤, 2009)
- (16) 演技演出コース4回生の授業において同様の解説をしたところ、これまでの学びを整理し、さらに今後のトレーニングを計画することに役立つとの感想を得た。
- (17) 視覚などに頼らずに、自分の身体の各部がどういう相対的な位置にあるかを判断する感覚のこと。
- (18) 身体またはその部分の動きにより生じる感覚のこと。広義の運動覚には、視覚、触覚などによる空間内の物体または自分の移動の感覚も含まれる。
- (19) 日本アレクサンダー・テクニク協会によれば、心身の不必要な緊張に気づき、これをやめていくことを学習すること。F・M・アレクサンダーが考案した。
- (20) ルドルフ・ラバンが考案した身体運動の理論において中核となる概念。
- (21) 一般的には動物の動きを模倣する身体訓練のことであるが、俳優訓練では、“観察”に主眼を置いたり、“動物人間”になるなど、様々な応用や発展が見られる。
- (22) インプロ (Improvisation) と言われる即興演技に関する著作では、絹川友梨『インプロ・ゲーム』(晩成書房, 2002)、キース・ジョンストン『インプロ 自由な行動表現』(而立書房, 2012)などがある。

引用文献

- (1) 石本興司; 川南 恵 (2017) 大学生における戯曲読解に関する調査研究と提言 大阪芸術大学紀要『藝術40』, 77-86
- (2) 菊川徳之助 (2006) 序説・大学における演劇教育研究 演劇学論

集 日本演劇学会紀要44, 3-24

- (3) 土屋康範; 春日洋一郎; 亀井奈緒; 阿部健一; 綿野恵太 (2019) 俳優育成システムの探求 多摩美術大学
- (4) 藤崎周平 (2006) 演劇の「専門」学科における「基礎」教育をめぐる問題 演劇学論集 日本演劇学会紀要44, 65-85
- (5) 松山 立 (2017) 俳優育成における声の基礎教育 平成28年度文化庁新進芸術家海外研修報告を中心に 青山学院女子短期大学紀要71, 109-124

参考文献

- (1) 伊藤崇達 (2009) 自己調整学習の成立過程—学習方略と動機づけの役割 北大路書房
- (2) 川南 恵 (2015) 俳優の学びの様相—俳優教育の果たす役割—京都大学大学院教育学研究科 修士論文
- (3) 笹山敬輔 (2011) 演技術の日本近代 森話社
- (4) 辰野千寿 (1997) 学習方略の心理学—賢い学習者の育て方— 図書文化社
- (5) ルドルフ・ラバン(神沢和夫訳, 1985) 身体運動の習得 白水社

