

2008 年度

フリースクールにおける演劇教育の可能性

千葉大学大学院

社会文化科学研究科

小林 久 夫

# フリースクールにおける演劇教育の可能性

小林久夫

目次

序章	フリースクールと演劇教育と私	1
1.	ふたつの舞台	1
2.	問いの射程	2
3.	対象と方法、および構成	4
第1章	日本におけるフリースクールの展開と演劇教育	6
第1節	日本におけるフリースクールの展開	6
1.	不登校問題とフリースクール	6
2.	不登校当事者の違和感	8
3.	不登校問題における当事者とは誰か	10
4.	違和感が生み出すもの	13
5.	フリースクールと独自のスタイル	15
第2節	演劇と教育	23
1.	演劇を使った教育と演劇のなかの教育的効果	23
2.	手段としての演劇ワークショップ	24
3.	演技習得にみる教育的要素	25
4.	ワークショップと舞台づくり	26
第3節	多様なニーズとスタイルの形成	28
1.	「身体感覚」というキーワード	28
2.	いかにして身体感覚は変容するか	32
3.	形成する身体／形成される身体	38
4.	フリースクール彩星学舎での演劇教育を考えるにあたって	38
第2章	フリースクール彩星学舎と演劇	43
第1節	彩星学舎というフィールド	43

1. 彩星学舎の学習スタイル 43
2. 総合学習の「学び」と問題点 44
3. 「テーマ型体験的総合学習」の成立 46
4. 彩星学舎というフィールド 50

## 第2節 生成変化する舞台のスタイル 53

1. 彩星学舎における演劇教育の位置 53
2. 困難さに寄り添う形でのスタイル形成 57
3. 輪速読という方法 70
4. 舞台づくりにおける「参加」の問題 86
5. 舞台づくりを語る言説  
ー演出の意図と参加者の意識のズレ、その摺り合わせ 95

## 終章 フリースクールにおける演劇教育の可能性 127

1. 私にとっての舞台づくり 127
2. 仕掛けとしての演劇 128
3. 「テーマ型体験的総合学習」としての演劇教育 134
4. まとめと課題 135

## あとがき 141

## 参考文献 142

## 【資料】 フィールドノート 演劇教育実践 149

1. 2007年度 埼玉大学「総合演習」講座参加 149
2. ダンス白州2007 ワークショップ参加 191
3. 花巻ツアー 202
4. 市民活動サポートセンター開設記念イベント参加 213

## 序 章 フリースクールと演劇教育と私

### 1. ふたつの舞台

批判にさらされる舞台と、批判をこぼむ舞台。前者は観客を想定している舞台といえる。一方、後者は観客を想定している舞台とはいえない。

たとえば、次のような場面を想定してみる。

舞台のあるシーンで本来セリフをいうべき出演者がセリフを忘れてしまった。しばらくまってもその出演者からはセリフが出てきそうにない。そのときの対処の仕方にはふたとおりがある。ひとつは、周囲の人のうちの誰かがセリフを忘れた人にプロンプト<sup>1</sup>をつけてやる。しかし、はじめからプロンプターを設定しているのならともかく、大方の場合、それは観客にもわかってしまう。この場合、プロンプトがつけられた段階で、ひとつのミスが確定する。と同時に、出演者のうちのひとりがセリフを忘れ、それを周囲の人がうまくフォローすることができたということが観客に了解される。一方、セリフを忘れることも想定のうちで、そうなったときには、あたかも最初からそのようだったかのように出演者が振舞ったとしたらどうだろうか。その場でミスをしたと思っているのは、セリフが出てこなかった本人ということになる。また、そのセリフがでなかったことに対応した周囲の人たちも、当然、そこにミスがあったことは気づいている。しかし、観客にとってはどうだろうか。多少リズムが悪くなったと覚えることはあっても、それがミスだったとはたぶん認識されない。なぜなら、観客はその舞台をはじめて見ている限りにおいて、この舞台がこの先どのように展開していくかわからないのであり、見えている部分だけが舞台のすべてとして認識されるからである。

では、舞台におけるミスやまちがいはいったい何だろうか。この例から考えると、出演者がその瞬間、これはミスだというサインを舞台上で発した瞬間に、見ている観客にとってミスが確定することになる。しかし、先ほど、「その舞台をはじめて見ている限りにおいて」と前提条件をつけたが、たとえば、その出演者を前々から知っている場合はどうだろうか。それはミスだと認識されるだろうか。あるいは、舞台上で演じられている作品のストーリーをあらかじめ知っているとしたらどうか。明らかにその人がいなければならぬセリフのところでは別の人がそのセリフをいったとしたら、やはりおかしいと覚えるだろうか。

そう考えると、観客という立場も関わりという問題を抜きにしては考えられない。そしてそれは、舞台のなかに見ているドラマの違いとしても現れてくる。舞台の内容を知っている観客、あるいは、舞台上に出演している人を知っている観客は、舞台に何を見るのであろう。彼らはまず、今現在進行している舞台のなかのドラマを見るだろう。しかし、と同時に、そこに作品の時間とは別のドラマを見ている可能性もある。たとえば、出演者や作家、作品などとの継続した関わりがあれば、舞台上に別のドラマを見る可能性がある。つまり、以前から知っている出演者や作家、作品が、いままでとは違って、どのような新しい側面を見せてくれるのか。そのことを期待しつつ舞台を見る。そして、そのような変化を

舞台に見てとることができれば、観客はまったく別のドラマをその場で見たことになる。有名俳優の舞台や、レパートリー化している作品を見るときなどは、まさにそのようなドラマ（変容、発見）を期待して観客は舞台に足を運ぶのではないだろうか。このときの観客は、どちらかという、すでに舞台製作者サイドに近い存在なのかもしれない。

一方、出演者も知らず、作品自体にもなじみがない場合はどうか。観客はそのときはじめてその舞台を見ることになる。出演者や作品のバックボーンを知る人が見ているものと、そうしたバックボーンを知らない人が見る舞台では、当然、舞台で見ているものも違ってくる。そうした観客にとっては、舞台に出演している人たちが、あたかもそのように振舞うその振る舞い方によってしか、舞台のよしあしを判断することができない。そこに参加者のバックボーンを読み取って、作品とは別のドラマを読み取ることはない。

こう考えてみると、私が批評をこぼむ舞台といっている舞台の内実が見えてくる。すなわち、批評をこぼむ舞台とは、出演者や作品のバックボーンを知っている人だけに向けて創られた舞台、ということになる。言い換えれば、「ウチに向かってつくられている舞台」ということになる。このような舞台をわざわざ創って、外部の人に向けて上演する必要はあるのだろうか。その場合、バックボーンを知らない人が、この場に立ち会う必要があるのだろうか。観客は何が見たいのだろうか。舞台の創り手は、誰に、何を見せたいのだろうか。

たとえば、不登校という問題を抱えている人たちが舞台をつくったとする。あるいは、障害をもつといわれる人たちが舞台をつくる。その舞台は上演というかたちで外部にひらかれている。しかし、だが、やんわりと、その舞台は外部の関わりをこぼんでいる。舞台の出来不出来について批判することを許さない。そのような雰囲気会場に蔓延している。主催者が「作品としてはつたないですが」と前置きして舞台がはじまる。バックボーンをまったく知らない人間の関わりを拒絶する力が暗黙のうちに働いている。まったくの部外者であれば、観客としてその場に参加することに、居心地の悪さを感じざるをえない。客席には外部の人間の居場所はない。はじめからウチとソトに境界線が引かれ、ウチ側に踏み込むことができない<sup>2</sup>。

フリースクールという場所には、なんらかの理由で学校になじめない児童・生徒たちがたくさん集まってくる。彩星学舎というフリースクールがある。彩星学舎は、1999年、地域の学習塾を母体に発足した、さいたま市にあるフリースクールである。彩星学舎では不登校児童・生徒の受け入れを多くおこなっている。2002年には、特定非営利活動法人（NPO法人）の法人格を取得した。また、体験学習の一環として演劇の講座が設けられており、私はこのフリースクールに演劇の講座の講師として関わっている。この彩星学舎にも、さまざまな児童・生徒が在籍している。そうした児童・生徒たちと舞台をつくることは、いったいどういうことなのだろうか。観客の批判にさらされることを前提として作成され、なおかつ観客の視線／批判に耐えうるような舞台。フリースクールでそのような舞台をつくる必要があるのだろうか。

## 2. 問いの射程

私にとっての問いは、「フリースクールの生徒たちとそこに集う人たちとともに、観客の批判に耐えうるような舞台をつくるにはどうしたらよいか」ということだった。そもそも、なぜ私はそのような舞台づくりを目指そうと思うようになったのか。理由は、私が不登校児だったことに関係がある。また、そんな私が、浪人時代に演劇と出会ったことにも関係がある。

私が小学生だったころの1980年代には、不登校ということばはまだ一般的ではなかった。小学校時代、今思えば、私は不登校児だった。自意識が強く、人前に出ると赤面し、いい間違いを気にしてよくどもった。長期の休みが明けるとき、熱を出してよく学校を休んだ。医者に行くと「なんともない」といわれた。中学校時代はよく喧嘩した。いいたいことは山ほどあるのに、それがことばにならない。伝わらないもどかしさから、しょっちゅう喧嘩をした。妙な正義感と変なこだわりがあった。掃除をしなかったといって同級生と喧嘩し、相手に大怪我をおわせた。そのことでクラス中から総スカンをくらった。高校時代はスポーツに熱中することで、伝わらない思いを発散することができた。しかし、試合の場でギャラリーを意識し過ぎるあまり、極度に緊張してしまうことはよくあった。過度の緊張は身体をこわばらせよく失敗した。人前にでると過剰に観客を意識し極度に緊張してしまう。そんな自分を常に変えたいと思っていた。

転機は浪人時代に起こった。ひとつは寺山修司の著書にであったことだ。もうひとつは、舞台づくりを実際に経験したことだ。この2点が大きな転機となった。寺山の著作は刺激的だった。演劇というものの概念が解体されていった。私が演劇だと思っていた要素がいちいち検証されていた。数々の実験的な舞台を、書物を通して知った。もうひとつは、実際に演劇の舞台づくりに関わったことだった。テント劇団<sup>3</sup>の団員と地元の有志による野外劇<sup>4</sup>があり、誘われるまま参加した。プロデュース公演だった。製作に1ヶ月の合宿体制がとられていた。近所の空き家を1ヶ月かりきり、そこで寝泊りしながら舞台をつくった。こんな世界があったのかとうれしくなった。受験勉強などそっちのけだった。その後、進学と同時にテント劇団に所属した。4年間で3度、全国旅公演に参加した。雑用からはじまって、照明オペレーション、照明スタッフをへて、役者としても舞台に立った。喫茶店を拠点に活動している劇団にも出入りするようになった。その人たちと海外の演劇祭<sup>5</sup>に、路上パフォーマンスで参加した。出身地の予備校で講師をしたときに、生徒をそそのかして舞台づくりもおこなった<sup>6</sup>。そして、たまたまフリースクールで舞台づくりをおこなうことになった。

このような体験のなかで、私はつねに「見る―見られる<sup>7</sup>」関係というものを強く意識した。より正確には、「見られている」ことを強く意識していた。それが私の身体をこわばらせた。それに答えられない身体を意識させられた。想いはあるのに十分なカタチになって表すことができない。そんなもどかしさをどうにかしたかった。

演劇は、こうしたもどかしさにカタチを与えてくれるように思えた。舞台は目に見えている具体的なことがすべてだった。想いも必要かもしれないが、それはあくまで副次的なものだった。身体が動いているのか、止まっているのか。明かりはついているのか。音楽

はなっているのか。衣装やメイクは派手か、地味か。装置は機能したか。判断の基準が明確だった。漠然とした想いを、いちいちカタチにするヒントに満ち溢れていた。それが、より演劇というものに私を向かわせた理由である。そしてそこには、つねに視線が介在していた。視線に答えられるだけの武器を手に入れることが、私にとっての演劇活動だった。

フリースクールで演劇教育をおこなうことに必然性はあるのか。あるいは、なぜ演劇教育でなければならないのか、という問いがある。しかし、こうした問いに対して論理的に詰めていくと答えに窮してしまう。たしかに、教育的な効果があるだろう。「児童・生徒が積極的になった。」「協調性が生まれた。」そのような効果は認められる。しかし、それはあくまでも結果としてであって、参加者がすべてそうなるとは限らない。したがって、児童・生徒の発達段階に応じた表現教育といった場合には、注意しなければならない。こうした言説は、人はあたかもある年齢に達したらそれに応じた理解やスキルを身につけるものだ、と思込ませてしまう。私が舞台をつくるうえで、このような言説はあまり参考にならなかった<sup>8</sup>。それらは実践について語ってはいる。しかし、実践のなかで語られる、実際に舞台づくりを動かしていく力のある言説ではなかった。私に必要なのは、むしろ、そのような実践のなかで語られる言説だった<sup>9</sup>。

「この連中とどのようにしたら舞台をつくることができるのか」。舞台をつくる過程ではさまざまな問題が顕在化した。それらはフリースクールに通う生徒たち特有の問題のようにも思えたが、もっと社会構造全体の問題のようにも思えた。問題だとされる生徒を排除して舞台をつくることは簡単だった。しかし、そうすることによって舞台づくりに関わる人たちの数は極端に制限されてしまう。では、どうしたらいかに多くの参加者とともに舞台をつくることができるのか。このような試行錯誤を積み重ねるうちに、一風変わった舞台のスタイルが形成されてくるようになった。そして、こうしたプロセスのなかで参加者にもある変化が見られた。

不登校問題の当事者として、フリースクールの生徒たちと舞台をつくる。その過程にはどのような問題が存在し、それを考慮することによってどのようなスタイルの舞台が生まれてきたのか。参加者はどのように変化したのか。あるいは変化しなかったのか。そこにはどのような課題があり、どのような可能性にひらかれているのだろうか。こうした問いに答えていくことにどのような意義があるのか。これが私にとっての問いだった。

### 3. 対象と方法、および構成

上記で明らかにした問いに対して、何を対象とし、どのようにそれらを明らかにしていくのか。私にとっての問いは、「フリースクールの生徒たちとそこに集う人たちとともに、観客の批判に耐えるような舞台をつくるにはどうしたらよいか」ということだった。この問いを考えるにあたって、本論考は次のような構成をとる。

まず、第1章において、日本におけるフリースクールや演劇教育の展開を概観する。そのうえで、第2章では、フリースクール彩星学舎での演劇教育実践を対象とし、エスノグラフィックな記述<sup>10</sup>を通して舞台づくりの生成過程を明らかにする。これらの分析からフ

リースクールにおける演劇教育の意義や可能性を検証する。

第1章「日本におけるリースクールの展開と演劇教育」では、日本のリースクールの展開が不登校という現象と深い関わりがあったことを示しつつ、こうしたニーズに対応するかたちで独自のカリキュラムを生み出していった過程を明らかにする。一方で、演劇と教育の関係についても概観する。そのうえで両者の結節点をさぐる。

第2章「リースクール彩星学舎と演劇」では、フィールドである彩星学舎と演劇との関係について考える。まず、彩星学舎がどのような学習カリキュラムを有しているのかを明らかにする。そのうえで、彩星学舎における舞台づくりを考える。舞台をつくる過程でどのような困難があったのか。そのような困難さは舞台づくりにどのような影響を及ぼしたのか、その軌跡を追う。さらに、舞台づくりのより詳細な記述を試みる。私が舞台づくりをどのような意図で進めようとしているのか、また、それを参加者はどのように受け止めているのか。私の意図と参加者の認識のあいだにあるズレを分析し、私が彩星学舎でおこなってきた活動を再度検討する。これらの分析を通して、総合学習としての演劇を考察する。

終章では、これまでみてきた彩星学舎での舞台づくりを総括しながら、リースクールにおける演劇教育の意義と可能性をまとめる。また今後の課題を明らかにする。

- 
- 1 出演者が台詞や立ち位置、所作を失念した場合に送られる合図。
  - 2 外部に対して意識的に舞台をつくらうとする集団もある。たとえば劇団変態などはその典型である。また、舞台という場を考えるならば障害者プロレスなども含めることができる。石川・長瀬編（1999）参照。
  - 3 浦和を拠点に全国をテントでまわる「劇団どくんご」。のちに私は劇団どくんごに所属することになる。
  - 4 1989年に松本で上演された野外劇。当時は大量に予備校生が参加していた。
  - 5 1995年、フランス・アビニオン演劇祭に勝手に参加する。演劇祭開催期間中、路上で1時間程度のパフォーマンスを数回に渡り敢行した。
  - 6 当時はA0入試や面接試験で変わった試験がよく出題されていた。ある看護系の学校では「音楽にあわせて集団で踊ってください。」という試験が出題された。また、別の看護系専門学校では、「目の前で苦しんでいる（演技をしている）人に、いかに対応するか」という試験が出題された。「このような課題に答えるには演劇しかない。」とあって予備校生に募集をかけた。集まった学生9名とともに、1ヶ月かけて舞台をつくり予備校のイベントに便乗して上演した。
  - 7 いまさらだが、P・ブルックの『何もない空間』の一節を引用したい。「どこでもいい、なにもない空間——そしてそれを指して、わたしは裸の舞台と呼ぼう。ひとりの人間がなにもない空間を歩いて横切る、もうひとりの人間がそれを見つめる——演劇行為が成り立つためには、これだけでこと足りるはずだ。」
  - 8 たとえば、日本のシュタイナー教育でも演劇教育はおこなわれているが、それらを分析する言説にそのようなニュアンスがある。こうした分析の重要性を十分に理解しつつも、私にとって稽古を進行するうえで必要な言説を与えてくれるものではなかった。
  - 9 この点に関しては第2章で詳しく取り上げる。
  - 10 佐藤郁也はエスノグラフィーを「①その対象についてフィールドワークという方法を使って調べた研究、②その調査の成果として書かれた報告書」としている。その特徴として、「民族誌は、多かれ少なかれ、語り手である著者の素顔がのぞくようなエッセイや日記あるいは紀行文としての性格をもっています。」と述べている。佐藤（1992）参照。また、佐藤は『暴走族のエスノグラフィー』（1984）の序章で「エスノグラフィーは、それを作成する者（＝エスノグラファー）が、その対象となる集団のもつ文化に接触して体験するカルチャーショックの記録であるということもできる。」と述べている。その意味では、本論もそのようなカルチャーショックの記録である。しかし、参与観察というよりはアクション・リサーチに近いかもしれない。佐藤学らは、自らも継続的に活動に参加し、場の生成変化に参加するアクション・リサーチの可能性を説いている。秋田・恒吉・佐藤編（2005）参照。



## 第1章 日本におけるフリースクールの展開と演劇教育

ここでは、日本におけるフリースクールや演劇教育の展開を概観する。まず、日本におけるフリースクールの展開について触れる。日本のフリースクールの展開が不登校という現象と深い関わりがあったことを示しつつ、こうしたニーズに対応するかたちで独自のカリキュラムを生み出していった過程を明らかにする。一方で、演劇と教育の関係についても概観する。「演劇で教える」と「演劇を教える」ことの違いを考察し、さらに、「身体感覚」というキーワードを提示することで、フリースクールと演劇教育の結節点を探る。

### 第1節 日本におけるフリースクールの展開

不登校問題<sup>1</sup>と日本におけるフリースクールの展開とは、いったいどのような関係にあるのか。この問題を考えるにあたって、まず、不登校問題がどのように社会的に構築されてきたのかを、貴戸理恵の議論を中心に明らかにする。次に、フリースクールの担い手たちが、不登校問題を自分自身のニーズとして捉えているという点を指摘する。最後に、こうしたニーズに応えるため、それぞれのフリースクールがいかに独自のスタイルを形成しているのか、という過程を検証する。これらの問題を考察していくなかで、不登校問題と日本におけるフリースクールの展開が、非常に密接な関係にあることを示す。

#### 1. 不登校問題とフリースクール

ここでは、60年代以降、日本に紹介されてきたフリースクールが、不登校という問題のなかで変化していった過程を概観する<sup>2</sup>。フリースクールの歴史的変遷やその定義については、堀真一郎や永田佳之などすぐれた研究がある<sup>3</sup>。しかし、一口にフリースクールとはいっても、フリースクールの定義は難しい。フリースクールの定義については、堀や奥地圭子ら<sup>4</sup>がその定義の困難さを指摘している。たとえば、堀は次のように指摘する。

日本では「オルタナティブ・スクール」というのは、なじみのうすい用語だ。むしろフリースクールの方がよく通用している。しかし、フリースクールということばは、かつての進歩主義学校 (progressive school) がそうであったように、使う人によってずいぶん中身が違っている。「フリー」の程度もさまざまだ。サマーヒルのように授業への出席を強制しない学校や、教師の採用に生徒の意思を反映させる私立校を指す人もあれば、公立のオープンプラン・スクールもそれに含める人もある。一般に学校とは、特定の人間 (教師と生徒) の組織と専用の建物があり、常時あるいは少なくとも定期的に開設され、カリキュラムや指導計画が用意されている施設のことをいうのが普通だ。ところが週に1日か2日だけの手作りの教室や、夏休みの合宿の中にさえ、フリースクールを名乗るものもある。フリースクールというのは、かなり曖昧な概念なのだ [堀 1997]。

ここでは、こうしたフリースクールの定義はいったん保留し、日本のフリースクールがどのように語られてきたのかという点に注目してみたい。まずは、日本におけるフリースクールが、これまでどのように語られてきたのかを簡単に整理する。

1960年代、欧米でフリースクールが新しい展開をみせ、それを受けて1970年代に世界のフリースクールが日本に紹介され始める。堀真一郎らがイギリス・ニールのフリースクールを中心に世界のフリースクールを紹介している<sup>5</sup>。また、子安美智子がドイツのシュタイナー教育<sup>6</sup>、若狭蔵之助らがフランスのフレネ教育を紹介<sup>7</sup>している。

1980年代に入り不登校が社会的に問題化する。朝倉景樹によれば、1970年代には、不登校、登校拒否は病気とみなされ、児童精神科医から治療の対象とされていた。それに対し、非専門家の取り組みとして不登校者の居場所づくりが積極的におこなわれていく<sup>8</sup>。こうした過程で様々なフリースクールが誕生していくことになる。学校教育、医療施設とは別の、もうひとつの新しい学びの場としてフリースクールが位置づけられていく。

日本を代表するフリースクールである「東京シューレ」は、設立の準備から含め、日本のフリースクールのさきがけとしてその運動を担ってきた。世界のフリースクールと連携し、日本でフリースクール世界大会を実施するなど、その活動実績も大きい。継続した運動は行政への発言権も獲得しつつある。また、朝倉、貴戸らフリースクールの研究者が、「東京シューレ」の活動をベースに、それを前提としながら論を展開していることから、その影響力の大きさがうかがえる。この「東京シューレ」の設立のきっかけが、そもそも不登校児童・生徒の居場所づくりだったという経緯もあって、フリースクールと不登校問題とは密接な関係にあるというイメージがひろがっていったともいえる。

しかし「東京シューレ」のスタイルがそのまますべてのフリースクールを代表しているわけではない。【図1】(p.20)に示したように、フリースクールはカリキュラムや体制などをふくめ、多様なバリエーションをもって存在している。たとえば、活動の内容を学習支援重視にするか、生活・体験をベースにするかによって、体制の組み方はだいぶ変わってくるだろう。同じように、活動の内容を個人中心に考えるのか、集団生活を中心に考えるかによってもフリースクールの存在スタイルは変わってくる。「東京シューレ」やその他多くのフリースクールも、不登校児童・生徒や保護者、関係者らの多様なニーズに、いかに応えていくのかということに膨大な時間を費やしている。そして、試行錯誤を積み重ねながらそれぞれ独自のスタイル形成をおこなっている。

また、東京シューレがその独自のスタイルを形成していく過程で、繰り返し語ってきた言説がある。「不登校は選択の結果」という言説である。これは、「不登校は病気」であるとする医療機関の言説に対抗する措置として語られてきた。「病気」ということばは、不登校をどこか後ろめたいもの、否定的なニュアンスを持つものとしてイメージさせる。学校にいけない子どもを抱えている親は、世間から子育ての落伍者とみなされ周囲から孤立していた。こうした状況のなかで、不登校をもっと肯定的に語っていく言説が必要とされた。それが、「不登校は選択の結果」であるという言説だった。不登校は自分から主体的に選択したのだ。そのような積極的で自己肯定的なメッセージが、ここにはこめられていた。

こうした言説は、特に子育ての落伍者という烙印をおされていた親にとっては、非常に

こころ強い味方となった。当然、いままさに不登校を経験している児童・生徒にとっても自らを肯定できる拠り所となっていく。そのことには非常に大きな意義があった。貴戸<sup>9</sup>はこうした言説を、不登校者やその保護者、居場所関係者らが医療機関の「不登校は病気」とする見方に対抗し、不登校者を肯定的なものとして社会に認識させていくためのある種の戦略だったと分析している。

最後に、行政や公教育との関係という視点からの研究についてもふれておきたい。多くのフリースクールは行政から財政的な支援もなく、経済的な基盤が安定しない場合が多い。常に経営面での課題は付きまとっている。こうした状況を受け、行政や公教育との関わりのなかでいかにフリースクールを位置づけていくか、という研究も現れはじめている。永田佳之<sup>10</sup>は欧米における行政とオルタナティブ教育との関わりを、積極支援・育成型（デンマーク・タイプ）、消極支援・放任型（イギリス・タイプ）、消極支援・干渉型（カナダオンタリオ州・タイプ）、積極支援・管理型（オランダ・タイプ）の4つのタイプに分類し、今後、行政・公教育とオルタナティブ教育がいかに関係を築いていくべきなのかを分析している。

## 2. 不登校当事者の違和感

2000年代になると、「不登校は選択の結果」という言説に対し、それを相対化する発言がなされるようになってきた。上山和樹、貴戸ら不登校体験を経て大人になった人々が、「不登校は選択の結果」という言説への違和感を表明し、「病理・逸脱」や「選択の結果」といった物語では、不登校者のニーズをすくい取ることはできないと指摘している。

では、そもそも不登校とはどのように社会的に構築されてきたのか。

貴戸理恵は『不登校は終わらない』（2004）のなかで、不登校がどのように社会的に構築されてきたのかを分析している。不登校は誰によっていかに形作られてきたのか。貴戸はこの問いに答えるため、不登校を語る立場の違いを分析する。「不登校は病気である」という医療機関に対して、居場所関係者からは「本人の選択の結果」という反論がなされた。また、プロ教師の会を中心とする「不登校容認の行き過ぎ」という立場や、社会学者が唱える「進路問題としての不登校」、子育ての落伍者から脱却をはかる親の立場などを取り上げ、立場の違いによって不登校がいかに語られてきたのかを明らかにした。そして、こうした語りには「当事者の語り」が欠落していることを指摘する。不登校問題がさまざまな立場の違いによって語られてきたにもかかわらず、不登校経験者自身の語りがかき消されてこなかった。こうした事実から、貴戸は当事者による当事者語りが必要であると説いている。この欠落を埋めるべく貴戸は不登校経験者にインタビューをおこない、不登校をめぐるこれまでの言説と不登校経験者の意識のズレを焦点化した。さらに、不登校を「病理・逸脱」ととる否定的な立場からも、「選択の結果」ととる肯定的な立場からも距離をとる、既存の物語に帰着することのない不登校経験者の違和感を浮き彫りにした。

ここでは、貴戸の問題提起に賛同しながらも、不登校問題における当事者とはいったい誰なのかということ考察する。そのためにまず、貴戸が『不登校は終わらない』のなか

で示した当事者語りの必要性について整理する。次に、中西正司と上野千鶴子による共著『当事者主権』（2003）との比較を通して、貴戸の視点からでは、不登校をめぐるさまざまな当事者性と、それらが複雑に錯綜する地点で展開される諸活動が見落とされてしまうという点を指摘する。最後に、こうした指摘から不登校問題における当事者とはいったい誰なのかということ考察する。と同時に、不登校問題における当事者語りの意義と課題を検証してみたい。

これまでに不登校の研究は、さまざまな立場から語られてきた。朝倉景樹は、登校拒否および不登校という問題が、誰によってどのように定義されてきたのかを丁寧に追いかけていくことで、問題が構築されてくる過程を3つの時期に分類している。

第一の時期は主に精神医学者達が学会に報告することにより始まる新しい児童精神医学の問題としての「登校拒否問題」提起の時期である。二番目の時期は、「登校拒否問題」への取り組みの多様化の時期である。児童精神科医、心理学者、教師のみならず自ら「専門家ではない」と称する人々が現れ、「登校拒否問題」へのさまざまな実践が始まった時期である。第三期は専門家・自称「非専門家」ではなく、〈登校拒否〉に直接的な関わりを持つ〈登校拒否〉をしている子どもを持つ親の組織、〈登校拒否〉をしている子どもが集まる場の誕生と広がっていった時期である[朝倉 1995:47]。

朝倉の研究から約10年の歳月を経た今日、問題はさらに新たな展開を見せている。貴戸は朝倉の区分を継承しながらも、その後の10年間で問題はどのように展開していったのか分析している。当時との一番の違いは、不登校経験を経て大人になった不登校者たちのなかに、自らの体験を相対化しながら語る者が現れてきたということだ。貴戸はこうした人々にインタビューをおこなうなかから、当時語られていた「不登校は選択の結果」という言説と、実際の自分の状態との間には少なからず違和感があった、という不登校者の違和感を明らかにした。

不登校を擁護する側がどんなに不登校児童・生徒の側に立とうと、擁護するために形作られた語りは、不登校経験者が持つそれぞれの微細なニーズとズレがある。実は、不登校を自らの強い意志によって選択した児童・生徒はそれほど多くない。河合洋が指摘するように、不登校の直接的な原因をはっきりと語ることでできる児童・生徒はまれで、体調の不良を訴えたり、問題行動を起こしたりして不登校になっていく場合のほうが圧倒的に多い<sup>11</sup>。不登校問題が構築されてくる過程で、「不登校は病気である」と語られていた原因もここにある。そこには、自らを語ることばを持たないがゆえのもどかしさが存在している。

貴戸は、かつて不登校だった者たちのなかで、そうした違和感を振り返り、ことばにすることができるようになった世代に注目する。そして「不登校は選択の結果」という言説が、いかに問題をはらんでいるかという点を明らかにしようとした<sup>12</sup>。もちろん、貴戸も、「不登校は選択の結果」という言説が、不登校問題に直面している児童・生徒やその親たちの助けになってきたという事実は十分に認めている。しかし、その価値を十分に認めた上でなお、「不登校は選択の結果」という語りに対する不登校者たちの違和感を問題にした。

なぜなら、同じ不登校といっても誰一人として同じではなく、不登校だからといって決して問題を一元化できるものではないからである。

貴戸が問題にするのは、それぞれ個別にあるはずの不登校者のニーズが、「選択の結果」という言説のもと、あたかも一枚岩であるかのように語られてしまうという点である。不登校を否定する立場にしる、肯定する立場にしる、「なぜ学校にいかないのか」という問いかけは常になされる。だが、先述したように、この問いに対する十分なことばを持ち合わせている不登校者は少ない。それでも執拗に、容赦なく「なぜ学校にいかないのか」という問いかけがなされるとき、一部の不登校者は、肯定的な「同一性」を打ち立てるための「よりよい物語」を語りはじめる。フリースクール<sup>13</sup>などに自らの居場所を見つけることのできた不登校者は、本来は他人の物語である「不登校は選択の結果」という言説を語りはじめることになる。

こうした言語実践は、一方で不登校者のステレオタイプ化を招くとともに、他方では不登校者の多様性を隠蔽してしまう。貴戸が明らかにしたのは、不登校経験を経てその体験を自らのことばで言語化できるようになった者たちの、「選択の物語」に回収されることのない当事者の違和感だった。自らを肯定してくれる「不登校は選択の結果」という語りも、今まさに不登校を体験している自分を十分に言い表すことばにはなりえない。こうした違和感は、実は、朝倉が取材した10年前にも、すでにうかがい知ることができる。『登校拒否のエスノグラフィー』のなかに、フリースクールでの活動に対して漠然とした不満を持ち、今の状況を打開しようとする生徒の姿がすでに描写されている<sup>14</sup>。

貴戸は、不登校者たちが漠然と感じていた違和感を、かつて不登校だった者たちのインタビューを通して丁寧にすくい上げていった。そうすることで、同じ不登校という範疇で括られる者たちが決して一様ではないことを明らかにした。「不登校は選択の結果」と自ら宣言していた不登校者ですら、「本当に自ら不登校を選び取ったのだろうか」と疑っている事実を、彼らへのインタビューを通して浮かび上がらせていった。このような作業を通して貴戸は、あたかも不登校者が一枚岩であるかのような錯覚を打破しようとした。こうした作業は、不登校者がもつ個別のニーズを再度問題にするためにもたいへん重要で意義のある作業だったといえる。

### 3. 不登校問題における当事者とは誰か

そもそも不登校問題における当事者とは誰なのか。

実際に不登校の状態にある人はもちろんなのだが、問題が社会的に構築されているのであれば、当然、当事者は不登校経験者だけということにはならない。

ここで、貴戸のいう「当事者語り」について考えてみたい。貴戸が明らかにしたのは、「かつて」不登校だった者たちが、過去を振り返って当時をどう感じているのか、ということであり、「かつて」と「いま」の間に横たわる違和感がどのようなものであったかということであった。当事者とはいうけれども、厳密な意味では、今まさに不登校を体験している人々とは異なる。不登校を体験しているまさにその瞬間、彼らは自分自身を正確に言

い表すことばを持ち得なかった。当時彼らは、問題行動を起こすという形で自分の意思を表明していたか、あるいは、自分がそうありたいと願う言説を借りて自分を言い表していた。これは貴戸が明らかにしたところでもある。だとするならば、貴戸のいう「当事者語り」は、まさに今、当事者として不登校を体験している人によっているのではないことになる。

では、そもそも不登校問題における「当事者」とはいったい誰なのだろうか。

中西と上野の『当事者主権』には、「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て、そうではない新しい現状をつくりだそうとする構成力を持ったときに、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<sup>15</sup>」とある。そして、当事者を担い手とした「ユニークな活力あふれる活動」が「社会に大きな影響を与えつつある」ことを指摘している<sup>16</sup>。

貴戸はこの『当事者主権』から、不登校問題における当事者語りの着想を得ている<sup>17</sup>。そして、次の3点を当事者学の要点としてあげている。①担い手の〈当事者〉性の重視、②運動的立場の表明、③既存の専門知の相対化、以上の3点である<sup>18</sup>。貴戸が『不登校は終わらない』のなかでこだわったのは、「①担い手の〈当事者〉性の重視」ではないだろうか。たしかに、貴戸は、これまであまり語られることのなかった不登校者の違和感を、見事に浮かび上がらせることに成功した。たとえ自己を肯定的に語る言説であっても、自身の必要から生まれたのではない「不登校は選択の結果」という言説では、自らのニーズを十分に満たすことはできない。そのような違和感を不登校者が語り始めることで、マジョリティから固定されかねないマイノリティとしての同一性を、戦略的に拒否していく可能性が開かれた。

しかし一方で、こうした貴戸の視点からは、不登校問題をめぐるさまざまな当事者性という視点はなかなか見えてこない。不登校問題を「自分のニーズ」と捉えたのはなにも不登校経験者ばかりではない。不登校をめぐるさまざまな活動は、むしろ彼らと関わりを持つ多くの人々と共に展開されてきたのではなかったか。たとえば、『当事者主権』のなかには次のような記述がある。

自立生活センターが育ってくれば、親や家族や専門家たち、当事者のニーズの代弁者たちがその運動の中心からはずれ、「当事者の、当事者による、当事者のための運動」として成熟していく時代が来るだろう。家族、親、専門家が今後当事者運動を語る時に、障害者の親としての当事者性、障害者を家族に持つ夫や妻や兄弟姉妹や子どもとしての当事者性、障害者問題を扱う専門家としての当事者性、障害者行政にかかわる行政官としての当事者性を活かして、自分たちのなかにある障害者に対する差別性、優越感、特権性を受けとめ、そのうえで自分もまた背負ってきたさまざまな問題の当事者として、自分自身に向き合うことができるだろう。自分自身もまた差別の加害者でもあり同時に被害者でもあるという当事者性において、差別の実態を明らかにし、平等を達成するために克服しなければならない課題、制度の欠陥、歴史認識の再評価を、障害者とその関係者双方の、それぞれの当事者性においておこなっていくことが必要であろう[中西、

上野 2003:93]。

ここで問題にしたいのは、障害者の自立生活運動が、さまざまな当事者性を内包しつつ運動として展開してきたという事実だ。とりわけ、「さまざまな当事者性を内包しつつ」という点に注目したい。中西と上野らは「当事者の、当事者による、当事者のための運動」を、運動としての成熟と捉えている。しかし、こうした運動自体はやがて当事者によって担われていくとしても「障害者とその関係者双方の、それぞれの当事者性において」続けられていくものでもある。当事者たちのニーズは当事者たちのものだとしても、そうしたニーズから生み出されてくる運動そのものは、当事者とその関係者によって、(あるいは働きかけられる対象、行政や地域社会などまでも含めて) 担われていることになる<sup>19</sup>。

貴戸は、不登校者が「いかに語られてきたか」について明らかにした。また、不登校にまつわる言説がいかに形成されてきたのかについて歴史的に描き出すことにも成功している。不登校だった過去を対象化して語ることでできる人々のライフ・ストーリー<sup>20</sup>を描き出し、不登校問題をとりまく言説と個々の経験の間にズレが生じていることの焦点化にも成功した。しかし、こうした調査の方法には、より注意深くなる必要があるのではないだろうか。貴戸の方法からは、不登校問題から派生したニーズを実現していく過程で、そこにはどのような人々が関わり、どういった実践が展開されていったのか、という視点が抜け落ちてしまっているように思われる。

S・R・ホワイトは、「言語と経験の間にある障害」という論考のなかで、インタビューによるライフ・ストーリーの作成は、フィールドワークが提供する文脈によって豊かなものになるという点を強調している。

ライフ・ストーリーは、フィールドワークによって非常に豊かなものになる。フィールドワークでは、われわれは、共有された世界とそれらを複雑なものとする多様な実践を生み出す一貫した文化の型に注意を向けなければならない。(中略)「てんかん」や慢性の痛み、ハンセン病、盲目に関するリサーチ・プロジェクトは、しばしばインタビュー調査として進められる。その研究では、研究者は、関連した問題を抱えた人々を見つけて、損傷に焦点を当てた議論に彼らを引き込む。こうした方法は、多くの事例を「集める」ためには必要かもしれないが、家族やコミュニティにもっと徹底的に関与して調査を行わなければ、限界が見えてしまう[ホワイト 2006:494-5]。

ホワイトは、今後の障害者に関する調査研究が、損傷をもつ人々がおかれた状況の背景を説明し、差異化するフィールド調査の上に築かれるべきだと主張する<sup>21</sup>。ホワイトになれば、ライフ・ストーリーを描き出していく作業には、そうした人々が置かれている状況がどのようなものなのかを明らかにする必要がある、ということになる。取り上げられている事例、たとえば、ハンセン病や盲目に関するリサーチの例でいえば、ハンセン病や盲目の人々へのインタビューだけでは不十分であり、「家族やコミュニティ」への徹底した調査というものが必要であるということになる。

これを不登校問題に置き換えて考えてみると、不登校者が置かれている状況的な背景について言及する必要があるのではないだろうか。不登校者が彼らと関わりのある人々との間にどのような関係を築いているのか。あるいは、そのような関係はいかに築かれていくのか。不登校者が置かれているフィールドそのものを明らかにしていく必要があるのではないだろうか。不登校者を描き出す貴戸の方法は、個人の経験から始まるライフ・ストーリーに限定されてしまっていて、どのようなフィールドのなかに不登校者が置かれているのかが分かりにくい。

もちろん、不登校問題において、まさに不登校だった者のニーズが何であったのかという点を明らかにすることは、非常に重要であり意義深い作業ではある。しかし、そうしたニーズを実現していくためには、当然、不登校者と不登校者を取り巻く周囲の人々の関係が問題になる。周囲を取り巻く人々は不登校者とどのように関わり、何をもちて自らのニーズとし、そのニーズを実現するためにいかに活動を展開しているのか。こうしたことが明らかになってはじめて、不登校者のライフ・ストーリーもより豊かに描きうるようになるのではないか。

#### 4. 違和感が生み出すもの

当事者たちの必要から生まれてきた語りもいったん語りとして成立してしまうと、特定のパターンとして固定化され、それ自体が新たな権力として機能してしまう。貴戸が『不登校は終わらない』で明らかにしたのは、このようなメカニズムだった。貴戸は、不登校をめぐる言説の成立過程と個々に語られる経験との間にあるズレに焦点を当てることで、こうしたメカニズムを浮かび上がらせた。

たしかに、不登校という問題を浮かび上がらせていくためには、不登校の正当性を主張する必要があった。そのために、従来からある不登校に対する言説を一度批判する必要があった。しかし、永田佳之はこうした事態を次のように分析する。

これまで自由主義や個性尊重主義に立脚するオルタナティブ教育論は、往々にしてメインストリームを批判してきた。しかし、こうした質的な定義を伴った主義主張は「自らが正しい」という自己正当化への傾斜が常につきまとう。その意味で、メインストリームの教育と同じ土俵にあったといえる[永田 2005:40]。

朝倉や貴戸も分析したように、オルタナティブ教育の担い手や不登校者の親たちは、メインストリームの教育を批判し、公教育との差異を強調することで自己の正当性を証明しようとした。こうした戦略はある程度功を奏し、そこで形成された「不登校は選択の結果」という言説は、現実には不登校のイメージを変容させた。そして、こうした言説は、今まさに不登校に悩んでいる多くの人々を勇気づけることにも成功した。だが、皮肉なことに、こうした正当性の主張が、不登校者との違和感をも生み出してしまった。

公教育を批判する姿勢のなかから、「運動の担い手としての当事者」という視点を見つ



けることはなかなか難しい。ここには、「不登校者の代弁者」としての親や居場所関係者、専門家の姿があるばかりだ<sup>22</sup>。このように代弁されたものが、かえって不登校者たちの多種多様な現実を覆い隠してしまった。貴戸が危惧したのはこのような事態のなかで、個々の不登校者の抱える問題が一様に語られてしまうという事実であろう。そのことは、今後も十分考慮していく必要がある。

しかし、一方で、そのような不登校者の違和感をすらすくい上げることによって、フリースクールなどの活動が展開されてきたということもまた事実であろう。はたして、貴戸が危惧する不登校者と居場所とのズレは、一度固定されてしまうと最後まで平行線をたどることになるのだろうか。実のところ、意外とそうでもない。たとえ明晰なことばで語られることはなくても、彼らの違和感はずざまな形をとって表明され続けている<sup>23</sup>。居場所関係者は、そうした違和感に鈍感ではいられない。こうした違和感は、語られこそしないが、実際には、身体的な不調という形で現れてきたり、問題行動という形で現れてきたりしながら、必ず何らかのサインとして表出されている。

こうしたサインを読み取り、いかに彼らのニーズに応えていくのか。このような試行錯誤の積み重ねのうちに、個々のフリースクールの独自のスタイルが生み出されていく。言葉にならない不登校者の違和感（ニーズ）に応え続けようとするそのものが、個々のフリースクールを変容させていく大きな原動力となっている。運動の必要性として大きな物語が語られてくる一方で、常に「いま・ここ」にある問題に対応しつつ変容していくプロセスが、オルタナティブ教育には内在している。永田は、フリースクールを含むオルタナティブ教育に、次のような可能性を見ている。

オルタナティブ教育には、狭義にとらえるとその内容は規定されて実態をもつ概念となるが、広義にとらえるとその内容は規定されず〈フレームワーク〉としての機能を持つ概念となる。（中略）オルタナティブ教育を語る際、マイノリティの社会的な存在意義を念頭に置くことにより、こうした陥穽は回避される可能性が拓かれているのではないだろうか。ともすれば、自分も誤っているという意識をいつもどこかにインプットしておく作用、言い換えれば、特定の思想やイデオロギーを絶対視しないための相対化の作用、すなわちセルフ・リフレクティブな作用がオルタナティブという概念には内在しているのである[永田 2005:40-1]。

運動として戦略的に活動を展開していくとともに、セルフ・リフレクティブをおこないながらマイノリティの「語り得ないもの」を形にしていく作用を併せ持つ。永田は、そうした機能がオルタナティブ教育には内在していると指摘している。貴戸が不登校問題を取り上げるときに見落としてしまった視点がここにある。貴戸は、はからずも別の論考のなかで、「「居場所」における実践は、何よりも現場のニーズに敏感に反応するかたちで、それを形容する新たな語りの発明に先行して、いち早く変化しつつある<sup>24</sup>。」という指摘をおこなっている。そして「浦河べてるの家<sup>25</sup>」の運動的な展開を、不登校問題への応用として提示している。

だが、こうした視点からの分析は十分に展開されているとはいえない。もしそうだとするならば、こうした実践を描き出すことこそが、今後、必要とされてくるのではないだろうか。誰が不登校問題を自らのニーズと捉え、そのニーズを充足させるべく、どのような働きかけがおこなわれたのか。たとえば、フリースクール運動の担い手たちに焦点を当てた当事者学というものを構想することは可能であろう。彼らが従来の学校への違和感を抱えつつ、新しい学びの場を構想しようとした経緯とはどのようなものだったのか。また、実際に施設を立ち上げたからこそ見えた問題とはどのようなものだったのだろうか。はからずも不登校者が多く集まってくることによって、自分が構想した新しい学びの場はどのように変容をとげていったのか。ことばになりにくい不登校者たちのニーズをいかにすくい取っていったのか。これらの問いを丁寧に追いかけることで、フリースクール運動の担い手たちに焦点を当てた当事者学というものを構想することは可能であろう。また、不登校問題を自身のニーズと捉えた親たちもいることを考えれば、親の当事者学を構想することも可能だ。

私自身、当時不登校ということばはなかったが、小学生時代にそれに近い状態を経験している。また、それが直接の原因ではないにしても、不登校者の受け入れを主なねらいとしたフリースクールの設立に関わり、現在もそのフリースクールで活動を継続している。その意味では、「不登校問題における当事者」であるといえる。私がフリースクールでの活動をまとめていくことも、かつて不登校を経験し、その後居場所関係者になった者からの当事者学を形成することになるだろう。そしてそのことが、不登校問題をめぐるさまざまなフィールドをより豊かに描き出していくための、一助になるのではないかと考えている。

## 5. フリースクールと独自のスタイル

以上をふまえたうえで、日本のフリースクールの展開が不登校問題とどのような関係にあったのか、まとめてみたい。生徒の実情に合わせたスタイルがいったいどのように形成されているのか。それぞれのフリースクールから、その独自性を語る著作は数多く出版されている。こうした個別に語られているスタイル形成の過程を横断的に見ながら、それらのフリースクールは発足にあたりどのような困難に直面し、いかなる変遷を経て現在のスタイルにたどり着いたのか、抽出してみたい。

### (1) フリースクール開設にあたっての困難さ

#### i) 従来の教育に違和感を持つ設立者

フリースクールの設立者のなかには、不登校経験を持つものや、それに近い経験を持つものがあるという事実がある。「従来の学校教育では自分自身が評価されてこなかった。従来の教育に常に反発を覚えていた」と感じている者は多い。たとえば、ラーンネット・グローバルスクールを立ち上げた炭谷俊樹は、次のように述べている。

私自身の学生時代を振り返ると、自分は本当は認められていないのではないかと。本当の自分を見てくれているのではないかという思いが、漠然とですが、ありました。成績の点数がいいというのは、自分のごく一面でしかないのに、そこだけしか先生は見てくれない。もっといろいろなものを持っているのに、そういう自分を見てくれないという物足りなさがありました[炭谷 2000:168]。

また、フリースクール楠の木学園のスタッフ、牛山了子は自らの教員時代を次のように振り返っている。

小学校の教員をしていたころの話だ。魂に届くはずの音楽を毎日やりながら、子どもたちの歌声を“命があふれ出てくるもの”というふうには聴けなかった自分がいた。今思い返しても胸の奥がしぼられるような切ない思い出である[牛山 2001:105-6]。

不登校という現象が、従来の教育に対する無言の違和感の表明であるのなら、自らが児童・生徒であったときに違和感を覚え、反発を繰り返していたフリースクールの設立者たちも、ある意味で「不登校問題における当事者」といえる。

そうしたなかで、日本にはない海外の教育のあり方を参照し、それらをモデルとして新しい学びの場を形成しようとするものが現れてくる。イギリスのサマーヒルスクールやフランスのフレネ教育、あるいはドイツのシュタイナー教育、イタリアのモンテッソーリ教育などが参照された<sup>26</sup>。また、教育を「生きる力」の獲得ととらえ、自然や地域共同体的なかで生活しつつそれらを身につけていこうとするフリースクールも現れた<sup>27</sup>。

## ii) 不登校者や周囲をとりまく人々の理解のなさ

不登校者はどんなにいじめられ不登校になろうとも、学校に行くしかないと思っている者は多い。また、保護者は不登校であることを「恥」ととらえ、そうした事実を隠蔽しようとする。地域共同体や学校の無理解から不登校者やその保護者が孤立してしまうこともある。さらに、先述したが、不登校者の多くは不登校の理由を問われても、その理由を明確に説明することができない。こうした事態が、次のようなスタイルのフリースクールを生み出したともいえる。

不登校者、保護者の教科学習への不安を解消するため学習塾が不登校者を受け入れる<sup>28</sup>。90年代には通信制高校のサポートという形で、学習指導優先型のフリースクールが急増した。また、保護者を中心に親の会が組織され、親の会をベースに不登校者の居場所づくりがおこなわれた。東京シューレも親の会が母体として発足している<sup>29</sup>。先ほどの議論でもみたが、「不登校は主体的な選択の結果」という言説を形成し、不登校が肯定される社会を目指し運動を展開している。最近では、インターネットスクールやホームエデュケーションの試みといった展開も現れはじめている<sup>30</sup>。

(2) 実際の不登校者との対応のなかで現れてくる困難さ（理想・理念と現実のズレ）

i) 個別対応か集団的活動か

海外のフリースクールや様々な教育実践を参考にしながら作成されたプログラムも、実際に運用していく場面で実情にそぐわない面が必ず現れてくる。集団的な活動をメインとするプログラムには、集団自体になじめない者が違和感を訴える。個別対応中心のプログラムでは、余計に内向してしまう者も必ず現れてくる。また、形成された集団が排他的傾向を持ち、新規参加者を寄せつけない場合もある。

こうした問題を解決するため、総合的かつ横断的な学習プログラムのなかで、個別学習と集団的活動を併用するフリースクールも多い<sup>31</sup>。集団に恐怖を持つ児童・生徒に対してどのように対応するか。形成されたグループが排他的な傾向を持つことにどう対応するか。たとえば、スタッフと児童・生徒との距離感という問題や、グループ活動におけるプログラムの試行錯誤の問題がある。個人面接とグループ活動のバランスなどの問題もある。これらの問題に対応していく過程で、必然的に個別面接（カウンセリング）とグループ活動の併用というスタイルを選択することになる。さらに、活動参加までの段階的なアプローチが考慮されていくことになる。

ii) 表現することの重要性（ことばにする、形にする）と表現させることの相違

多くのフリースクールが子どもの自主性、主体性を尊重することを理念に掲げている。しかし、実際に集まる児童・生徒は自分に自信がなく、失敗を極端におそれ、活動への参加に消極的な姿勢を示す場合が多い。そのような児童・生徒に対して主体性や自主性、積極性を要求するとかえって逆効果となる。そのような場合は、スタッフや保護者などが活動への参加に強制はないか常に自覚的になり、待つことの意味と重要性を強調する以外にない。「不登校は主体的な選択」という言説は、ともすると自主性や主体性を暗黙のうちに強制している可能性もある。

また、教科学習への取り組みは個人の理解度や欲求にばらつきがあり、ひとつの教材を全員で同じにこなしていくことが困難になる場合がある。そういう状況のなかでは、絵画、音楽、舞台などが非常に効果を発揮する。不登校者は、自分のなしかたが他人から評価される機会が少ないため、人前で他人から評価されることがさまざまな変化へのきっかけになる場合が多い。このような効果をねらって、絵画、音楽、舞台など発表する場を意図的に組織するフリースクールもある。ただし、表現することと表現させることには大きな違いがある。この辺を誤解したまま児童・生徒に対応すると、表現すること自体に苦痛を覚え、かえって逆効果になる。「自分にもできる」「自分も〇〇していい」と思える環境を整えることが先決になる<sup>32</sup>。

### iii) スタッフの意識変革

不登校者のなかには、学習障害（LD）や注意欠陥多動性障害（ADHD）、高機能広汎性発達障害（アスペルガー症候群など）といった、いわゆる発達障害と診断された児童・生徒がいる。また、精神障害と診断された児童・生徒や、身体に障害を持つ児童・生徒もいる。こうした児童・生徒への対応は、いやが応でもスタッフの意識変革を促す。このような場合に備えて、スタッフの研修制度の充実をはかるところもある<sup>33</sup>。また、地域共同体や「学び」のネットワークを通して、より広範な人々とともにフリースクールを運営しているところもある。

理念や理想によって形成されたプログラムも、「いま、ここ」で起きていることへの対応が常に迫られる。さまざまな困難に対応しつつ形成されたスタイルも、それが固定化したり形骸化したりした瞬間に、さまざまな形をとってさらにまた別の困難さとして立ち現れてくる。少数派が表明する違和感に敏感にならざるを得ない。しかし、そうした違和感に対応しつづけることがかえって、個々のフリースクールの独自のスタイルを形作る原動力にもなっているといえる。

以上の考察から、ここでは暫定的にフリースクールを次のように捉えておきたい。すなわち、日本のフリースクールを「不登校問題とともに展開してきたさまざまな活動の総体」として位置づける。このような位置づけは、日本におけるフリースクールが、1980年代に顕在化した不登校問題とともに変遷し、今なお変容しつづけているという事実をより明確にしてくれる。また、こうした括りは、すでに固定化した特定の定義を持つ、実体としてのフリースクール像を相対化してくれる。

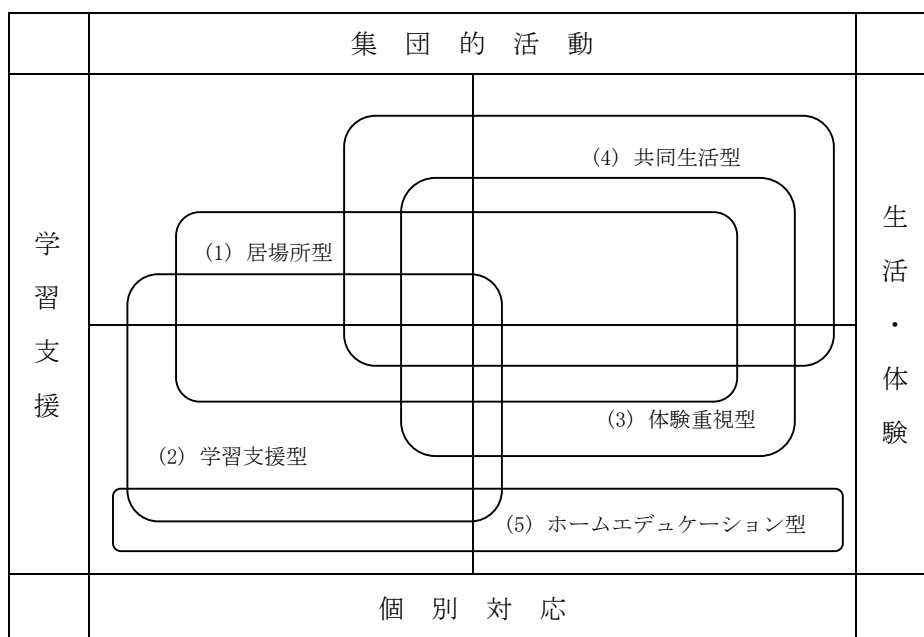
「不登校は選択の結果」という言説が強固に形成されてしまった結果、不登校者のニーズがかえって見えにくくなってしまったという事例もある。日本のフリースクールの展開を語る上で必要なのは、不登校者のニーズをいかにすくい上げながらフリースクールが変容しているのかということだろう。決して、固定化された実体を想起させるような、フリースクールの定義ではない。こうした変容のプロセスが描き出されたときにはじめて、「不登校問題とともに展開してきたさまざまな活動の総体」として、フリースクールの姿が浮かび上がってくる。

不登校問題を不登校者個人の問題として捉えるのではなく、不登校者と彼らの関係者との相互関係のなかで展開されてきた運動の軌跡として捉えなおすこと。そして、それぞれの立場から、運動を担う当事者たちの当事者性を、運動の軌跡を描き出すことによって浮かび上がらせていくこと。こうした作業こそが、今後、必要とされているのではないだろうか。それぞれの立場からの当事者性を明らかにすることで、不登校問題というフィールドをより豊かに描き出す。世間に流布している言説と個々の経験の間であって、それをつなぎながら変容しつづけているフィールドのありようを明らかにすることこそが、今後の課題ではないだろうか。

次章では、私が関わっているフリースクール彩星学舎のなかに、そうした変容の軌跡を

探してみたい。特に演劇教育の面では、国内のフリースクールの取り組みともまた違った展開を見せはじめている。そうした変遷の過程をよりエスノグラフィックに描き出していきたい。

【図1】



(1) 居場所型	(2) 学習支援型	(3) 体験重視型	(4) 共同生活型	(5) ホームエデュケーション型
学校外の居場所	学習支援	舞台発表	寄宿制	ホームスクール
相談支援など	進学対策など	地域参加	自然体験	インターネットの活用など
		海外研修など	農業体験など	

1 ここではあえて「不登校問題」としている。それは、不登校が問題であるとして社会的に構築されてきたという視点をより明確にするためでもある。しかし、一方で「不登校は本当に問題なのだろうか」、あるいは「不登校とはどのような問題か」という問いを立てることも可能である。こうした問いは、たとえば、フリースクールのあり方自体にも大きな影響を与えることになるため、いずれまた論じてみたいと考えている。

2 フリースクールを1920年代の新自由教育運動と関連づけて考えることもできる。日本で大正期に展開するキリスト教系の私立学校などもその対象として考えることはできる。

3 世界のフリースクールの歴史の変遷については、堀真一郎編『世界の自由学校』（1985）、永田佳之『オルタナティブ教育』（2005）などを参照。

4 フリースクールの定義をめぐっては、堀真一郎『自由学校的设计』（1997）、奥地圭子『不登校という生き方』（2005）などを参照。

5 堀真一郎編（前出）参照。

6 子安美知子『ミュンヘンの小学生－娘が学んだシュタイナー学校』（1965）参照。

7 若狭蔵之助『子どもをのばす自由教室 新しい教育をめざして』（1983）参照。

8 朝倉景樹『登校拒否のエスノグラフィー』（1995）参照。

9 貴戸理恵『不登校は終わらない』（2004）参照。

10 永田佳之『オルタナティブ教育－国際比較に見る21世紀の学校づくり』（2005）参照。

11 河合洋は次のように述べている。「また、多くの、一見消極的・受身的に、元気がない姿で「登校拒否」をつづけていた子ども達は、後年、振り返って、「あのときは、あのようにするしかなかった」と述べる事が圧倒的に多い。この言葉のもっている意味は、しかし大変に重いものをふくんでいるように感じられる。それは、彼らが必死の想いで、自分達の行動・態度などで、文字通りに“心と体を張って”自分の

周囲に張りめぐらされている現実に対して「異議申し立て」を行ったり、「挑発」を試みている、と  
言うことができるように思われる[河合 1986:166]。]

12 貴戸 2004 pp.271-6 参照。

13 たしかに、堀真一郎(1997)や奥地圭子(2005)らがいうように、フリースクールを定義すること  
自体は難しい。しかし、とはいえ、フリースクールにはどのような系譜があるのかを考えることには意義  
がある。詳しくは、堀(1985・1997)永田(2005)などを参照。

14 たとえば、「c.「学校に行かないことを選んだもの」たちの不満」という見出しがつけられた箇所が  
ある。「不登校は選択の結果」という物語を語る不登校者が、「他者に強制しない、自分のやりたいことを  
する」というフリースクールの方針を内面化しているがゆえに、自己の欲求(ニーズ)を実現できずにい  
る。こうした生徒の様子が描かれている。朝倉(1995)を参照。

15 中西・上野 2003 p.3 参照。

16 中西・上野 2003 p.2 参照。

17 貴戸 2004 p.23-4 参照。貴戸は中西と上野の『当事者主権』を引用し、それに続けて「女性学、障  
害学、患者学、ゲイ&レズビアン・スタディーズが、それぞれの磁場における〈当事者〉学であったとす  
るならば、不登校における〈当事者〉学を構想することもまた可能だろう」と述べている。

18 貴戸は次のように述べている。「第一の点は、「誰が研究を行なうのか」という研究主体の位置性に関  
するものであり、それまでもっぱら研究の「客体」とされてきた〈当事者〉が、研究する「主体」として  
中心的な役割を果たすことを重要視することを通して、〈当事者〉の自己決定権や自己定義といった主体  
性を回復させることである。第二の点は、「こうあるべき・あってほしい」という研究そのものの政治性・  
党派性に関するものであり、〈当事者〉にとって生きやすい社会の構想という明確な「目的」を持ち、運  
動的な立場を表明しながら、新たな権利の獲得や、自分たちのニーズを満たすための諸活動を行なっ  
ていくことである。第三の点は、「今までの研究では飽き足りない」という成立の歴史性に関するものであり、  
「普遍」とされた専門知や「多数」とされた価値のなかで、〈当事者〉が価値を貶められ、歪められて  
きた経緯を重視し、既存の専門性や権威に対して変化を迫りながら、時に独自の専門性を構築してゆく  
態度である[貴戸 2004:24-5]。]

19 たとえば、私が関わっているフリースクール彩星学舎においても、さまざまな当事者性を想定する  
ことは可能だ。自分の過去に不登校経験やいじめ体験を持つスタッフや、NPOとしての理念を実現しようと  
するスタッフ(居場所関係者の当事者性)、自己の充実をはかるために活動に積極的に関わる保護者や、  
児童・生徒が自身のもとを離れることに安堵感を覚え、フリースクールでの活動にはあまり積極的に関わ  
らないという保護者(不登校者の保護者の当事者性)、教員として不登校になり研修と称してボラン  
ティア参加するアシスタントスタッフや、自分の仕事の幅をひろげるため、フリースクールで実験的に研究会  
を開くボランティアスタッフ(ボランティアスタッフの当事者性)、バザーなど地域向けの活動に理解を  
示し、好意的に協力してくれる地元の住民や、にぎやかに活動を継続して展開することでだんだん好意を  
示してくれるようになった合宿地・山梨の地元住民(地域住民の当事者性)、フラッと現れては在校生にハ  
ッパをかけていく卒業生や、卒業生を中心にお菓子工房を立ち上げようとする保護者、スタッフ、アシ  
スタントスタッフ(フリースクール卒業生の当事者性)、社会福祉ボランティアの受け入れ先や、大学のイン  
ターン施設として相互提携を考えている行政官や大学関係者(行政官や研究機関関係者の当事者性)な  
ど。このように、関わり方も含めてさまざまな当事者性を想定することが可能である。当然、そこには肯  
定的に関わろうとする人たちばかりではなく、否定的なニュアンスを持ってコンタクトしてくる立場の人  
たちもいる。いずれにしても、ここでは「不登校で苦しんでいる児童・生徒を助けるため」といった思い  
だけでなく、それとは別の思惑によって関わりつつけている多くの関係者がいることを強調しておきたい。  
詳しくは、また別の機会に論じたいと思う。

20 「ライフストーリー」という概念に関しては、桜井厚『インタビューの社会学』に詳しい。桜井は、  
ライフヒストリーとライフストーリーの違いを次のように述べている。「人々の生活のなかでストーリー  
はコミュニケーションの中心的な役割をはたしてきた。ストーリーの様式によって、時代や地域性をこえ  
てさまざまな要素や出来事が伝達、伝承されてきた。この場合、それらが事実であるのか想像上の事柄な  
のかは問題ではない。ライフストーリーは、自分の人生(生活)経験を表現するのにもっとも適したコミ  
ュケーションの形態なのである。同時に忘れてはならない局面がある。ストーリーが語られるには、語  
り手だけでなく聞き手(インタビュアー、聴衆、世間)が必要である。調査インタビューでは、インタ  
ビュアーと語り手の言語的相互行為によってライフストーリーは語られ、そのストーリーをとおして自己  
や現実が構築される。方法論的に、ライフストーリーをライフヒストリーから分かつ点は、後者が対象者の  
現実のみを描いて調査者を見えない「神の目」の位置におくものに対して、調査者の存在を語り手とおなじ  
位置におくということである[桜井 2002:61]。

21 ホワイト 2006 p.468 参照。

22 不登校者の親や居場所関係者、専門家らが、不登校問題の当事者として、どのように不登校問題と関  
わり、不登校者とともにどのような活動を作り出すことができたのか。こうした視点から語られる研究は



---

意外に少ない。個別の事例として、不登校者の保護者の取り組みや、特定のフリースクールの活動が描かれているものは存在する。しかし、それらを横断的に分析している研究は少ない。

23 奥地圭子は「なぜ学校に行かないのか、行けないのか」という問いかけに対して、その原因を本人が言葉にすることの困難さについて言及している。「子どもは、なぜ学校に行かないのか、行けないか、自分自身でも、よく説明できないことが割りとあります。うそをついているのでも隠しているのでもなく、何とっていいかわからない、だから答えようがないのです。それを無理に聞き出そうとすると、責められているような気がしてつらいし、困ってしまう、だから「うるせえー」となります。泣き出す子もいることでしょう[奥地 2005:20]。」

24 貴戸は、「不登校の子どもの「居場所」を運営する人びと」という論考の中で、「居場所」の活動について言及している。しかし、いくつかの居場所の活動を取り上げつつも、「居場所」における実践は、何よりも現場のニーズに敏感に反応するかたちで、それを形容する新たな語りの発明に先行して、いち早く変化しつつある」というにとどまっている。

25 「浦河べてるの家」は、精神障害者が地域で暮らすという実践を長期にわたって実現してきた。世界の精神医療の最先端の試みが、北海道の浦河という小さな町では既に根を下ろしていたことで注目を集めている。詳しくは、浦河べてるの家（2002・2005）などを参照。または、ホームページ

<http://www18.ocn.ne.jp/~bethel/> を参照。

26 炭谷俊樹（2000）、堀真一郎編著（1985）、若狭蔵之助（1983）などを参照。

27 プラットホームプロジェクト（2003）参照。

28 通信制高校のサポート校というかたちのフリースクールも多い。国内外の通信制高校などと提携しフリースクールに通うことで高校卒業資格を得ることを可能にしている施設もある。また、大手学習塾が不登校者に対応するため専用のコースを設定し、フリースクールと称している場合もある。田口教育研究所編（2005）参照。

29 NPO 法人東京シューレ編（2000）参照。

30 柳下換（1998）参照。

31 伊藤美奈子・本多利子（2000）参照。

32 武藤啓司編著（2001）参照。

33 武藤啓司編著（2001）参照。それぞれの教科や取り組みで担当しているスタッフがそれぞれに思い描いている理想と、実際に目の前にいる児童・生徒との間に大きなギャップがあることがわかる。それぞれのスタッフがそれぞれに戸惑いながらも、スモールステップを刻みながら微調整している様子がうかがえる。また、見晴台学園編（1996）も参考になる。障害があると診断されているとはいえそれぞれの児童・生徒にはプライドがあり、一様な対応では理解が得られない。一斉授業の不成立。そのような状況をうけて、学習障害と診断された児童・生徒にいかに対応するのかという課題を、保護者や地域共同体の協力、研修体制の充実によって克服しようと試みている。

## 第2節 演劇と教育

ここでは「演劇で教える」と「演劇を教える」ことの違いについて考察する。「演劇で教える」というときには、演劇は何かを教えるための手段ということになる。ではいったい何を教えるための手段として演劇が考えられているのだろうか。なぜ演劇なのか。近年注目を集めるようになった参加型学習としての演劇ワークショップに焦点をあてながら、「演劇で教える」ということを考察する。一方で、演劇をつくる過程において現れてくる教育的な効果についても考察する。芸能が習得されていく過程を学習と捉え、演技の習得過程にみられる教育の要素を抽出する。以上を考察しながら、演劇と教育の関係について概観する。

### 1. 演劇を使った教育と演劇のなかの教育的効果

「演劇で教える」と「演劇を教える」こと。両者の間にはどのような違いがあるのだろうか。東放学園高等専修学校編集の『ドラマケーション』(2006)のなかに両者の違いについて次のような指摘がある。

“演劇を教育する”ということは、例えば劇のつくり方や演技・演劇の仕方など、どちらかという将来、演劇や芸能、放送といったドラマにまつわる世界のプロフェSSIONナルになっていく人々を育てるための教育といえはわかりやすいかもしれない。逆に“演劇で教育する”ということは、演劇の発表を目標としたものでも、演劇のプロを育成するための教育でもない。その目的は「はじめに」でも述べたように、ファンタジーという虚構の世界で、人と人とのつながりやふれ合いの経験をつくりだすことにある。そのような“遊び”や“ごっこ”の体験を通して、人間同士のつながりを再確認したり、気づかなかった自分自身を知る[東放学園高等専修学校編 2006:10]。

演劇を教えるという場合には、演劇にまつわるさまざまな職能、俳優や伝統芸能の担い手、照明、音響、舞台装置、衣装、メイクといったスタッフワーク、あるいはそれらをプロデュースしていく制作作業なども含めて、それぞれの職能に精通した人材を育成することを目的とすると考えられるだろう。一方で「演劇で教える」というときには、演劇は何かを教えるための手段ということになる。『ドラマケーション』にならえば、「コミュニケーション能力と表現力を高める演技・演劇による自己啓発」ということになる。そして、欧米ではこの両者を取り入れた教育カリキュラムが機能していることを指摘している。

ドラマ教育が盛んなアメリカやイギリスでは、「演劇を教育する」と「演劇で教育する」という二つの側面を、劇をつくり舞台で発表したり、演劇を鑑賞する活動としての「シアター・イン・エディケーション (Theatre in Education)」と、発表を目的としない日常的なドラマ活動である「ドラマ・イン・エディケーション (Drama in Education)」

の、二本の柱として、子どもたちや地域の人々に提供している[東放学園高等専修学校編 2006:20]。

ここでは、「演劇を教育する」ことが「劇をつくり舞台を発表したり、演劇を鑑賞する活動」として位置づけられている。その一方で、「演劇で教育する」ことは、「発表を目的としない日常的なドラマ活動」と位置づけられている。そして、わが国における演劇教育では「演劇で教える」といった活動が学校教育のなかに根づかなかったという実態を指摘している。わが国においては、「演劇を教育する」という意味での演劇教育が古い歴史を持っている。学芸会と学校劇という舞台発表を前提にした活動が演劇教育をリードしてきた。しかし、そのことによって、発表を目指さない日常的なドラマ活動がなかなか根づかなかったというのだ。そして、もっと「演劇で教育する」活動を充実させるべきであると提案している。

## 2. 手段としての演劇ワークショップ

演劇と教育の関係を考えるとき、演劇がある教育的効果をもたらすことを期待して教育の現場に持ち込まれている場合がある。これまで教育における演劇の意義は非常に多く語られてきた。早くから演劇に内在する教育的な面に焦点を当て、「演劇教育」というジャンルの定着に尽力した富田博之は、その著書『演劇教育』(1958)のなかで、教育における演劇の意義を次のように定義づけている。

美術教育における「えがく」という作用、文学教育における文学作品を「読む」という作用、音楽教育における「歌う」という作用は、ともに、それらの芸術教育を成立させる、というもっとも基本的なはたらきであり、そのはたらきを考えることなしに、それらの芸術教育が子どもの心身におよぼす意味について考えることはできない。それと同じように、演劇教育では「演ずること」をもっとも基本的なはたらきとして重視することによって、その意義がはじめてあきらかになるといえよう [富田 1958:15]。

演劇教育の基本を「演じる」と定義した富田は、実際に学校劇という視点から、演劇教育を全国的な運動にまで高めていく。富田は舞台発表を前提としながらも、舞台をつくる過程のなかに演劇教育の価値を見出だそうとしている。富田は「演劇の専門教育」と「演劇による教育」といういい方をしながら、「演劇を創造し鑑賞すること自体が目的ではなく、演劇をつくりあげる過程、または、その鑑賞をとおして、人間の教育をめざす」ことこそが、今日の学校教育には必要であると説く。

また、こうした理論化の作業と平行するかたちで、演出家である竹内敏晴が教育の現場で実践的なとりくみを数々おこなっている。「演じる」ことをイコール「行動する」とした上で、舞台創作とは別に参加体験型講座、いわゆる演劇ワークショップのスタイルを確立していった。

竹内演劇教室を終えた人々が主になって集まったグループで、かれらとの足掛け五年にわたるレッスンによって私は、人と人がふれあう次元が幾層もの深さ、出会いの成り立ち方の微妙さと厳しさ、共に生きる、そのために人はどれだけのものを捨てねばならぬのか、——一口に言って「人間であること」を学んだ。(中略) 被差別部落出身者を主とする生徒たちとの授業と芝居での出会い、それにとり組む教師集団とのふれあいから、私は「人間になる」とはなにかをつきつけられて来た[竹内 1988:299-300]。

これらの実験的な試みは、演劇という手段を用いながら自己自身の探求を目指しているという点で、非常に教育的な試みだったといえるだろう。そしてこの、舞台創作とは別の流れ、自己への気づきをその最終的な目的に据える演劇ワークショップが、演劇教育のなかでも大きな流れを形作っていくことになる。

近年ではこうした教育の現場に演劇関係者が関わるという流れも増えつつある。劇団青年団の演出家平田オリザは、演劇ワークショップの可能性を次のように述べている。

ここで言うワークショップとは、「演劇教室」のようなものだと思っていただければいいのですが、従来の演劇教室と異なる部分があるとすれば、それはワークショップ自体が、演技力の向上などを目的としたものではないという点です。ワークショップという言葉自体、使われる意味の範囲が幅広く、プロを対象として、公演の実現に向けての下準備のために行うものから、アマチュアや、小中学生を対象にしたものまで様々です。私自身も、国内外の、本当にいろいろな場面でワークショップを行います。ただ、そこに共通しているのは、ワークショップを単なる知識や技術の伝達や習得を目的とするのではなく、演劇を通じて、身体表現や、言葉、コミュニケーションなどに興味を持ってもらおうと考える、そういった態度だと私は考えています[平田 2004:13-4]。

これらの取り組みは、演劇、あるいは演劇を創る過程での稽古を通して、教育現場における問題、たとえばコミュニケーションの問題や人間関係の問題、個人の意識の問題や身体感覚、個人の成長の問題などを考えていこうというスタンスでは一致している。

### 3. 演技習得にみる教育的要素

一方で、演劇の現場にある教育的な側面を取り出して論じられてもきた。例えば、俳優の演技の習得過程に見る状況的な学習というテーマがそれである。そうした問題を考える上でたとえば、福島真人編の『身体構築学』はたいへん刺激的な視座を与えてくれる。芸道的徒弟制のさまざまなモデルを民族誌的な記述によって浮かび上がらせる一方で、それらを「正統的周辺参加」という理論的モデルと関連付けながら議論が展開されている。

この徒弟制という学習モデルと、身体を媒介とした知という概念を直接的に結び付け

る事によって、そうした身体に纏わる技能の社会的構築について、ある経験的な視座を得るという戦略である。これが我々が本書『身体の構築学』で集中的に取り扱うタイプの諸集団、すなわち何らかの形で芸道とかかわりある徒弟制組織の人類学的、学習理論的な比較研究である[福島 1995:21]。

福島らを中心として、「正統的周辺参加」という概念を基軸に演劇における学習の問題が焦点化されている。民俗芸能などの技芸が伝承されていく過程で、身体がいかに構築されていくのか。そのメカニズムをさまざまな角度から分析している。状況のなかに埋め込まれている資源をいかに利用しつつ、人は実践共同体のなかで技術を習得していくのか。また、それらは学習が単に個人の問題だけに還元されるのではないことを示唆している。共同体への参加をめぐり、周縁的な関わりから徐々に十全的な参加を果たしていく。そこでは自己をめぐる物語が共同体の物語と深く関連しており、アイデンティティの形成過程とも非常に密接な関係にある。舞台づくりがおこなわれる過程で、参加者は共同体にどのように位置づけられていくのかが詳細に分析されている。

#### 4. ワークショップと舞台づくり

このように見てくると、演劇ワークショップのなかで自分自身を発見していく過程を「演劇で教えること」とするならば、舞台をつくる過程のなかに自分自身が位置づけられていく過程を「演劇を教えること」と考えてみることもできる。このような把握の仕方は、「演劇で教える」試みにしても、「演劇を教える」取り組みにしても、演劇の実践を教育という問題を考える上でのツールとして設定していることになる。言い換えるならば、演劇を個人の発達を促す触媒のようなものとして捉えていることになる。

しかし、このような発想には十分な注意が必要だろう。なぜなら、それらは、他人を一方的に変えるための手段として理解される可能性があるからだ。私が考えなければならぬのは、私を含めた場の変容がいかにして起こるのかということだった。とくに、多様なニーズを抱えた参加者に応えつつ舞台をつくるにはどうすればいいのか。そこをこそ考える必要が私にはあった。「結果として参加者がどのように変わったのか」という分析がある。しかし、ともするとそうした分析は、「こうすれば参加者は変わります」という言説にすりかわりやすい。

劇団ノイズの演出家、如月小春が神戸の児童館でおこなった舞台づくりがある。『八月のこどもたち』(1995)のなかにその様子がまとめられている。彼女がこの舞台づくりに関わる過程で、子供たちから常に問い返されたことがある。すなわち、「演劇とはなにか」という問いだ。そのことを真摯にうけとめ、現場で思い悩みながら舞台づくりに取り組んでいる姿が『八月のこどもたち』には描かれている。

断っておきたいのは、子どもたちとの作業の間、私は一度も自分が教育者であるとは思っていなかったことだ。むしろ、子どもたちのまなざしによって、私の演劇がきたえ

られ、子どもたちこそが私を教育してくれているのだと、あの小学生の問い以来思ってきた。そうでなければ、自分自身の成長の機会としてでなければ、私は子どもとの演劇ワークショップに真剣に取り組んだりはしなかったろう。(中略) 演劇とは何か、あの夏の二週間、私は子どもと一緒にそれを探り続けた[如月 1995:183]。

そうした「自己が問い直される」体験としての舞台づくりは、たとえば竹内敏晴の試みのなかにもモチーフとしてよく出来する。それは竹内の著書『ことばが劈かれるとき』(1975)のなかによくあらわれている。「解体することば」、「こえとの出会い」、「からだとの出会い」、「他者との出会い」など、すべて演劇行為を通して自己への気づきが語られている。

私を含めた場を想定することができるのか。ワークショップにしる舞台づくりにしろ、自分がその場から乖離しないように、自分がその場にきちんと足場を置けるかどうか。多様なニーズをもつ参加者が多い状況のなかで、いかに自分自身はその場に踏みとどまることができるか。フリースクールでの演劇教育では、まず、そのことが重要になる。

次節では、身体感覚というキーワードをもとに、斉藤孝、竹内敏晴、平田オリザのそれぞれの実践を追うことで、フリースクールと演劇の結節点を探ってみたい。

### 第3節 多様なニーズとスタイルの形成

ここでは、「身体感覚」というキーワードを中心にフリースクールと演劇教育の結節点をさぐる。まず、斉藤孝の「身体感覚」という概念を中心に、身体文化伝承のプロセスに焦点をあてた斉藤の議論を検討する。次に、いかにして身体感覚は変容するのかという問いを、竹内敏晴や平田オリザの演劇教育実践を参照しながら考察する。さらに、「身体感覚」の変容が周囲の状況と密接な関わり合いがあることを示す。最後に、これらをまとめることによって、フリースクール彩星学舎での演劇教育を考える要点を整理する。

#### 1. 「身体感覚」というキーワード

斉藤孝は『身体感覚を取り戻す』（2000a）のなかで、「身体感覚」を継承されるべき文化と捉え、伝統的な日本の身体文化は〈腰肚文化〉であると定義している。そして、日本の20世紀は、この身体感覚をなおざりにした100年であると総括し、失われつつある身体感覚をいかに取り戻すことができるのか、21世紀の身体はどうあるべきかを論じている。身体感覚を中心とした〈中心感覚〉を鍛錬することで、他者と〈距離感覚〉をもって対峙することができるようになる。こうした指摘は、たしかに、心身を分離してとらえてきたこれまでの教育観に大きな影響を与えた。しかし、はたしてこのような「身体感覚」とは、意識的に取り戻すべき性質のものなのだろうか。ここでは、「身体感覚を取り戻す」という視点に対し、形成される身体感覚という視点を対置することで、身体感覚の形成について考察を試みる。

そのためにまず、身体感覚のみを意識的に抽出し鍛錬することの困難さを、竹内敏晴の演劇実践を例に比較検討する。竹内は演劇レッスンのなかで、身体の動きの意識化をいかにして無意識の領域に戻すことができるのか、ということ課題としてきた。意識が過度に働くときに「行動は死ぬ」、というやや比喩的なモチーフが繰り返し語られ、身体に意識的であればあるほどレッスンの場が停滞してしまう、という事例を挙げ論じている。次に、平田オリザの演劇教育実践を取り上げ、複雑なものを複雑なまま体験する、という独特の稽古スタイルについて考察する。平田は個人の意識的な反復練習だけでは、状況への柔軟な対応を可能にする身体を形成することには限界がある、と説いている。竹内にしろ、平田にしろ、参加者の意識的な取り組みを前提としながらも、一方で、結果として形成されてくる身体感覚という視点に大きな重点を置いていることがわかる。

以上をまとめることにより、意識的に身体感覚を形成していくことの重要性を確認するとともに、結果的に形成されてくる身体感覚という視点の重要性を明らかにする。特に、周囲との相互的な働きかけによって身体感覚が変化していく過程に重点を置くことは、フリースクール彩星学舎での演劇教育を考える上で非常に意義があると考えられる。

#### (1) 斉藤孝の身体感覚 — 身体文化の伝承、型の反復練習と身体感覚の技化

それでは、まず斉藤孝の身体感覚についてまとめてみたい。

斉藤は『身体感覚を取り戻す』のなかで、「身体感覚」を継承されるべき文化と捉えている。また、伝統的な日本の身体文化は〈腰肚文化〉であると定義している。斉藤は、身体感覚を刺激に対して反応する一回性のものとしてではなく、文化的なものとして習慣によって形成されるものであると考えている。特に、腰肚の文化と息の文化の2点をあげ、日本人の伝承すべき身体感覚であるとしている。斉藤は小野美枝子との対談のなかで、身体感覚における腰肚、息の文化の重要性を指摘している。

小野「斉藤さんの中では、身体文化というのはある程度完成というか、形づくられているのでしょうか。」

斉藤「構造のようなものはありますね。身体文化全体ではないけれど、日本においては、腰とハラを大事にすることと、呼吸の習練ですね。この二つが柱になっているのだろうというのは、身体感覚の中では割とはっきりしていますね。その考え方はずっと変わっていません [斉藤 2005:305]。」

そして、日本の20世紀はこの身体感覚をなおざりにした100年であると総括し、この失われつつある身体感覚をいかに取り戻すことができるのか、21世紀の身体はどうあるべきかを論じている。では、なぜ斉藤は、身体感覚、とりわけ腰肚の文化や息の文化を重要視するのだろうか。

理由のひとつには、斉藤が個人の〈中心感覚〉の喪失を憂慮しているからであると考えられる。斉藤は、「腰が据わっている」「肚ができてい」「地に足がついている」といった身体に由来することばを例にあげ、自己の〈中心感覚〉が身体感覚をベースに成り立っていると考える。そして〈中心感覚〉の喪失は、精神的な「弱さ」という問題をも生み出す。「腰ぬけ」「へっぴり腰」「腰くだけ」「および腰」「逃げ腰」「弱腰」「肚がない」「肚が決まらない」「腑抜け」などということばが示すように、身体感覚が精神的な「弱さ」の問題と深い関わりを持っていることを指摘する。また、斉藤は、自己の〈中心感覚〉の喪失は、他者との〈距離感覚〉の発達を大きく妨げてしまうとも考えている。腰肚が決まると相手との「呼吸が合」わせられるようになる。「息を留め」「踏ん張る」ことで、相手と対峙することができる。「相手の息をぬすむ」ことができる。「仕事の呼吸を掴む」ことができる。物事が「腑に落ちる」。しかし、腰肚文化や息の文化が失われることによって、こうした状況や他者への適応が難しくなってしまうのではないか。斉藤は、状況あるいは他者がもつテンポと、自分が内的にもっているテンポを摺り合わせる境界面を息の文化と捉えている。そして、息の文化を取り戻すことで、他者との〈距離感覚〉を養うべきであると考えている。

自己の〈中心感覚〉を鍛え、他者との〈距離感覚〉を養う。そのためにはベースとなる腰肚文化や息の文化を再評価する必要がある。腰肚文化や息の文化を再考し、習練によって習得できるものとして身体感覚を再度認識しなおすべきである。そう考えるからこそ斉藤は、身体感覚を中心とした〈中心感覚〉の重要性を強調する。



自然の中での直接的な体験が減少し、仮想現実が現実と混同されやすい状況が進む中で、自己の〈中心感覚〉を身体感覚として感じられることは重要な基本技である。中心感覚があることで余裕が生まれ、〈距離感覚〉をもって他者と触れ合うことができる [斉藤 2000a:11]。

身体感覚を中心にした〈中心感覚〉は、他者との〈距離感覚〉を養う。中心感覚があることで、他者と触れ合うことができる。斉藤はそう主張する。斉藤の視点は、かつて状況とともに形成されてきた身体感覚が時代の変化とともに失われ、心身の発達のバランスが崩れてしまったことに向けられている。そしてさらにそのバランスの崩れが、他者との距離感覚までも失わせてしまったと考えている。こうした状況認識を踏まえて斉藤は、身体感覚を取り戻すことによって自己－他者の世界を回復していこうと主張する。そしてそれは、身体感覚の意識的な鍛錬からはじまると斉藤は考えている。ここで問題にしたいのは、斉藤が身体感覚を技と捉えている点である。斉藤は身体感覚を技として捉え、習慣によって形成されるものだと指摘する。

ここで重要なのは、「身体感覚の技化」ということである。身体感覚は、通常は何かの刺激に対して反応する一回性のものだと考えられがちである。しかし、身体感覚も文化的なものであり、習慣によって形成されるものである。腰や肚に関する感覚はその典型であり、生活の中で何度も訓練され、身につけられた一つの技である。(中略)「身体感覚を技化する」という考え方をすることによって、一回一回の身体感覚に流れていくのではない方向性が見えてくる。身体感覚が技になって身につくことで、よりたしかな充実感が得られる可能性が生まれるのである [斉藤 2000a:6-7]。

斉藤は、腰肚の文化にしる、息の文化にしる、習慣によって形成される技であると考えている。戦前の日本においては、それらは生活のなかに埋め込まれており、遊びや生活行為を通して身体化されてきたものだった。だが、生活スタイルの急激な変化により、こうした身体感覚が形成の機会ごと失われてしまった。しかし、斉藤は、型をある領域の本質が凝縮したものであると定義し、型は反復練習によって身につけることが可能であるとしている。さらに、流動的な現実にあわせて型を応用することで、自分にあった独自の型(スタイル)を発見していくべきであると主張する<sup>1</sup>。斉藤はこのプロセスを身体感覚の技化と呼んでいる。

この身体感覚の技化という考え方を導入することで、戦後失われてしまった腰肚文化や息の文化も、再び取り戻すことができると斉藤は考える。エッセンスである型の反復練習によって、腰肚文化も息の文化も再度習得することが可能であると考えている。身体感覚の形成がより意識的な営みのなかでおこないうることを指摘した点で、斉藤の主張は重要である。

養老孟司は、こうした斉藤の主張を戦後教育との比較を通して評価する。

世にさまざまな教育論はあろうが、教育とは知育・徳育・体育であり、その「体育」がきわめて限定された「課目」になってしまったことが、現代教育の病理をよく示している。著者は身体感覚、腰・ハラ文化という伝統をあらためて見直し、それを教育にいかにかに導入するか、そこに力点を置き、根本的に教育の見直しを計っている [養老 2001:229]。

従来の教育が身体感覚とは別のところで展開されてきたことを考えても、斉藤の指摘の重要さがわかる。

## (2) 身体感覚は意識的に取り戻すべきものなのか

自己の〈中心感覚〉を鍛えるとともに、他者との〈距離感覚〉を養う。そのためにまず、それらを支える身体感覚、とりわけ腰肚文化や息の文化を再評価する必要がある。そして、身体感覚の技化という考え方を導入することによって、身体感覚を意識的な習練による習得が可能なるものと捉えなおす。さらに、基本となる型を反復練習し、状況にあわせて自分なりに変形を加えることで、独自の型（スタイル）を創出する。これが斉藤孝の身体論の骨子であるといえる。

たしかに、こうした考え方は、身体を分離して考えてきたこれまでの教育のさまざまな矛盾点を明らかにし、それに対する明快な回答を用意した。しかし、一方で次のような懸念も残る。「身体感覚を取り戻そう」というキャッチコピーは、ある種の規範や基準が、「つねに・すでに」存在していると誤解を招くおそれがある。取り戻そうとする身体感覚が、ある種の「正しさ」や絶対的な規範、基準と認識され、そこから逸脱する身体が矯正や治療の対象とされてしまうのではないか。こうした誤解の可能性は否定できない。

山田真は、斉藤孝、竹内敏晴との鼎談のなかで次のように語っている。

子どものからだがおかしくなったとずっと言われてきていますね。ぼくも「おかしくなりましたか」という質問を数限りなく受けてきたんですが、そのたびに、ぼくは、それほどおかしくなっていないと、逆にいつてきたところがあります。変わってきていることは確かだと思う。竹内さんと同じように気になっていることもいくつかある。ただ、変わってきたというときに、じゃあ、子どものからだを正しい形にしてやるというのには反対なんです。しかもそういうことは画一的に言われることが多い。(中略) いまの文化にはそれにあつたからだというのがあって、だから、からだだけを取り出して、その変化を問題にすることはできないと思います [山田 2001:78]。

身体感覚は状況のなかで常に変化しているものであり、「いまの文化にあつたからだ」というものがある。しかし、「取り戻す」という視点は、どこかにすでに規範となる身体感覚が存在しているかのような錯覚を引き起こす。過去のある時点のある型（スタイル）だ

けが基準となり、それを基準に身体感覚を取り戻したとしても、現状（変化しつつある文化）にそぐわない身体は当然出てくる。また、基準となる過去のある時点の身体にそぐわないからといって、身体が矯正や治療の対象となってしまう可能性も十分にある。その場合、「取り戻す」という視点が、かえって「いまの文化にあったからだ」というものを見えにくくしてしまうのではないだろうか。

さらに、次のような懸念もある。

はたして身体感覚は、個人が意識的に努力して形成しなければならないものなのだろうか。型の反復練習による身体感覚の技化を、斉藤は身体論の中心に据えている。こうした身体論は、身体感覚の形成が個人の意識的な取り組みに多くを負っているというイメージを与える。たしかに、生活スタイルとともに身につけていった身体感覚は、生活スタイルの変化とともに形成が困難になっている。したがって、意識的にそれらを習得可能な技として認識し、主体的に積極的に習得に取り組むという考え方には意義がある。しかし、斉藤が事例として取り上げるのは、イチローや清水宏保などスポーツで成功を収めた人物であり、いわゆる一般の人々がいかに型の反復練習に向かうのかについてはあまり触れられていない。事実、斉藤の著作には、『「できる人」の極意！』（2005）や『「できる人」はどこがちがうのか』（2001）、『天才の読み方』（2006）など、優れた業績をのこした個人に焦点をあて、彼らの取り組みから独自のメソッドを導き出そうとする一連の作品がある。斉藤の論からは、いわゆる「天才」や「スター」の個人的な取り組みについて詳しく紹介されているが、個人と状況との関わりという視点はなかなか見えてこない。たとえば、型をまねるにしても、まねようと思うような状況があってはじめてまねるという意識が生まれるのではないのだろうか。

また、斉藤は、「型の反復練習は、状況に応じて対応できる独自の型の模索の過程」だとしている。しかし、型の反復練習自体は、繰り返す行為の慢性化を引き起こし、型自体の習得を目的化してしまうおそれもある。「ある領域の本質が凝固した」ものが型であると考えれば、むしろ、このような手段の目的化は容易におこり、変化する現実にかえって対応できない身体を作り上げてしまう可能性もある。

以上みてきたように、斉藤の身体論に対しては2つの点で疑問が残る。1点目として、「取り戻す」という視点がある絶対的な基準を想起させ、そこから逸脱する身体を矯正・排除してしまう可能性があるのではないか。2点目の疑問として、型の反復練習を身体感覚形成のメインに据えることで、個人と状況との関わりから形成されてくる身体感覚という視点が見失われてしまうのではないか。個人の意識的な取り組みが、ありうべき身体感覚を形成するという斉藤の身体論からだけでは、上記2点の問題に答えることはできない。

## 2. いかにして身体感覚は変容するか

### (1) 竹内敏晴の演劇教育実践

これまでは斉藤孝の身体感覚についてまとめそれに対する疑問点を提起した。個人の主

体的な取り組みによって、身体感覚を意識的に取り戻す。こうした斉藤の考え方を一方で支持しながらも、それだけでは捉えきれない疑問点が残ることを述べた。

それでは次に、個人の意識的な営みによる身体感覚の形成という斉藤の視点に対し、結果として形成される身体感覚という視点を考えてみたい。その際、まず、竹内敏晴の演劇教育実践を取り上げる。竹内の実践は、結果として形成される身体感覚という考え方に非常に興味深い視点を提供してくれる。斉藤は、型の反復練習によって自分にあった独自の身体感覚を身につけるべきだと主張している。この点に関し竹内は、個人的な鍛錬の重要性について十分に認識しながらも、それが他者との関わりのなかではじめて意味を持つという点を強調する。竹内は斉藤との対談のなかで次のように述べている。

一生懸命自分を変えたい、こうやって健康でありましようと言っているあいだは、とてもじゃないが、すこやかなんてわけにはいかない。そういうふうに分を駆り立てるところには充足感、集中度はない。そしてそれはたぶん一人でできることではなくて、さっき斉藤さんがおっしゃったように、他者とのあいだの交流において成り立つことだと思う [竹内 2001:96]。

竹内は自身の弓道の経験から、個人的な鍛錬についての重要性を充分に感じてはいる。しかし、それと同じ比重をもって、あるいはそれ以上に他者との関係について頻繁に言及している。竹内は、個人が意識的に型の反復練習に向かうことよりも、もっと偶発的で状況的な、他者との関わりのうちに起こる無意識の働きかけに重点を置いているように思われる。そうした視点は、彼の演劇実践の場から生み出されてきているといってもいい。竹内の演劇レッスンには、従来の演劇の稽古とは異なった竹内独自のレッスンがある。そのなかに「話しかけのレッスン」や、「出会いのレッスン」といわれるレッスンがある<sup>2</sup>。

「話しかけのレッスン」とは、「声が届く」とはどのようなことを、自分の身体を通して気づくというレッスンである。4~5人が床に座り、めいめい好きな方向をむいている。そこに2~3メートル離れたうしろから別のひとりが、そのうちのひとりに短いことばで話しかける。「話しかけられた」と感じた人は手をあげる。その場に立ち会っている人には、話しかけ手がだれを目指しているかを見ている。竹内は、「そのセリフは本当に相手に届いているのだろうか」という疑問から、「声が届く」とはどのようなことをいうのか稽古の過程で夢中になって試行錯誤しはじめたと語っている。その過程で、声には方向性があることや、相手に対しどのように声が届いているかの感触の違いなど、その回ごとの発見があったことを回想している。

また、「出会いのレッスン」というのは、「出会う」とはどういうことなのかを、同じくお互いの身体を通して気づくレッスンである。レッスンするふたりが5~6メートル離れて向き合う。周りはふたりを見守り、その場を支える。集中の高まりを見て、はじめの合図がなされる。ふたりは向かい合い、お互いの「からだ」が感じ動くままに、なにかが起こるにまかせる。その時間のなかで「出会い」と呼べる契機をつかまえるべく試行錯誤する。事後にことばによる振り返りがなされる。

これらのレッスンは、いずれも竹内独自のレッスンである。そして、このようなレッスンが生まれてきた背景には、意識的な行動をいかに無意識の領域にもどすのか、という試行錯誤の過程があったと竹内は述べている。「話しかけのレッスン」では、その声がどのように聞こえているのか、いい声なのかどうなのかなど、意識が自分の内側に向かっているうちは声が届くことはないということを、竹内は指摘している<sup>3</sup>。また、「出会いのレッスン」においても、自分の行為を相手に分からせようとしたり、思いを一方向的に伝えようとしたりしているうちは「出会い」の契機は訪れないとも述べている。いずれにしても、自分の内側における変化のみを感じているだけでは、生き生きとした行動（演技）は生まれ出ることはない。その一方で竹内は、ものや他者との関係のなかで、「すでに行動してしまっている」という状態を想定している。それらは意識する（思考する）よりも先に、無意識のうちにはまず行動（演技）として現れる。

それは、次のような竹内の発言からも見てとれる。

からだの内なる変化を感じることで、ものと他者へ向かう「行動」とが、どう統一されるか、真の人的行為（演技）が生まれるのか。これこそがその後の私の課題であった（中略）一方が無意識下においてさえ起こるからだの動きを意識化しようと試みるに対し、他方はそのからだの動きを、本来の無意識の領域にもどすのだ。体操と演技の間には、鋭い一線が引かれている。行動（演技）するとき体操の次元の行動を持ち込めば、行動は死ぬのだ [竹内 1988:120-1]。

これは、竹内が野口三千三の体操との違いについて述べている箇所であるが、ここには行動（演技）に対する竹内の視点がはっきりと現れている。「話しかけのレッスン」も「出会いのレッスン」も、生きた行動（演技）をいかに捕まえていくことができるのか、という試行錯誤に他ならない。「話しかけのレッスン」は、女優の叫びが相手の俳優に届くにはどうすればよいのかという問いとともに始まっている。また、「出会いのレッスン」では、アガってしまって動けなくなってしまった状態も含め、状況すべてをまるごと全部受け入れようと試みている。こうしたレッスンは、いずれもいかに真の人的行為（演技）を生み出すことができるのか、という竹内の一貫したスタンスに裏打ちされている。レッスンの成立過程からも竹内は、他者との関わりのなかで形成されてくる行動（演技）に、より重点を置いていると考えることができるのではないだろうか。

また、竹内は「話しかけのレッスン」や「出会いのレッスン」を、「からだ」を耕す「問いかけ」であるとも位置づけている。それは健康法やセラピーのように、ある達成をめざすという行為とは一線を画す。

私のレッスンは「問いかけ」であって、カリキュラムではない、ということだ。これらの課題は階段のように一直線に昇ってゆく過程ではなく、くり返し立ち戻り、循環しつつ螺旋状に深まってゆく。ある程度むずかしい課題をこなせたつもりで初歩的な課題を試みたときに、今まで自覚しなかった盲点がまざまざとあらわれてくる。私が、ほ

んとうに私であるとはどういうことか、ほんとうに他者に触れるとはどういうことか、人間として生きるということは、ほんとうにこれでいいのか。私のレッスンは、さまざまな様相の下で「問いかけ」を深めようとする。それは、健康法やセラピーのようにある達成をめざすというよりは、それらを含めて生きることの根底である「からだ」を耕すのだ、と言う方がいいだろうか [竹内 1990:209]。

竹内がレッスンをプロセスと見る点は、斉藤が身体感覚を技化のプロセスと見ている点と変わりはない。しかし、竹内には、斉藤のような「まず型がありそれを反復練習する」という課題克服的な視点はない。他者との関わり合いのなかから、自身の身体感覚をそのつど問い直していく。竹内には、歩みを進めては立ち止まり、振り返りつつさらに一步、歩を進めるという、レッスンの螺旋イメージがある。それはカリキュラム化された課題を単線的にこなしていくレッスンとは対極にあると述べている。

## (2) 平田オリザの演劇教育実践

身体感覚の形成およびその変容に関して、型の反復練習を通して意識的に身体感覚を形成するという斉藤の視点がある。一方で、竹内のようにレッスン自体を終わりのないプロセスと捉え、他者との関わりの中で結果的に形成されていく身体感覚に重点をおく考え方もある。

ここでは、さらに平田オリザの演劇実践から身体感覚を考えてみたい。平田は俳優に必要な条件として「人間がふだん生活の中でしている動きを、意識して、自由に、組み合わせ、何度でも繰り返すことができる<sup>4)</sup>」ことをあげている。行動に対して意識的であることを前提にしている点では斉藤と共通している。しかし平田は、それが型の反復練習によって形成されるという考え方には限界があるとも感じている。

平田は、佐々木正人との対談のなかで次のように述べている。

ワークショップの受講生によくいうのは、「俳優の最低条件は、人間がふだん生活の中でしている動きを、意識して、自由に、組み合わせ、何度でも繰り返すことができる」ということ。順番が決まっていて、マイクロスリップも起こらないで、何かをすることは、徹底的に訓練すれば誰でもできることなんです。しかし、これを組み替えてもマイクロスリップだけが残る形で再現できる、というのは、今のところ俳優の才能に頼るしかない。そこのところをうまく教えられれば、相当演劇教育は面白くなっていくと思います [佐々木 2000:171]。

平田は舞台の「本物らしさ」を追及していく過程で、マイクロスリップ<sup>5)</sup>という考え方を導入している。これは行為の進行が、周囲の環境との関わりによって微妙に目的とすることからスリップしながら、選択的に進行していることを指している。今までの演技スタイルでは、目的とする行為自体の完成度しか問題にならなかった。たとえば、演技を「本物

らしく」見せようとする場合を考えてみると分かりやすい。従来の演技では、コーヒーを飲むときにはいかにうまくコーヒーカップを持つのか、いかにうまくコーヒーを入れるのか、といった行為者の合目的な行動しか問題にされなかった。しかし、実際には、そこにある物やそこにいる人との関係によっても、行為は微妙に左右されている。コーヒーを入れる瞬間にも、次にお湯を入れるのか、砂糖を入れるのかという行為の選択の瞬間に、こうしたスリップは絶えず起こっている。このような行為の微妙さが反映されない演技は、どこか「本物らしさ」を欠いたものになる。平田はそう指摘している<sup>6</sup>。

コーヒーを入れることだけに意識が集中すると、演技が「本物らしさ」をなくしていく。これは、竹内がレッスンのなかで実感した「行動（演技）の死」という考え方にも通じている。竹内も意識的な行為をいかに無意識的な行為へ移し変えることができるのかを課題としてきた。そう考えれば、さきに引用した平田の「これを組み替えてもマイクロスリップだけが残る形で再現できる」という課題は、竹内が自らのレッスンで課題とした「からだの内なる変化を感じる」と、ものと他者へ向かう「行動」とが、どう統一されるとき、真の人的行為（演技）が生まれるのか」と、ほぼ同じ内容の指摘であることがわかる。

平田は、「順番が決まっていて、マイクロスリップも起こらないで、何かをするということは、徹底的に訓練すれば誰でもできることなんです。」と述べている。しかし、こうした型の反復練習では、「本物らしさ」は生まれずとして、反復練習を次のように批判している。

たしかに反復練習は、短期的には、目に見えた成果が出ますし、成果が出れば、子どもたちもよろこびます。何より、教師が教えやすい。反復練習は、使い方、授業への取り組み方によっては、ある種の効果を期待できるものなのでしょう。しかし、私たちが生きる実人生は、複雑系の中にあり、それを細分化して反復練習するだけでは乗り切れない曖昧さを抱えています。反復練習だけでは、この複雑な実社会において要求される、応用力、状況適応能力は育たないのです[平田 2000:138]。

平田は行為の反復練習の一定程度の効果は肯定している。しかし、周りの環境から切り離されて身についた力が、常に変化していく状況への適応能力までは保証してくれないという点に、反復練習の限界を感じている。

複雑な状況のなかで複雑なものに対応しながら、いかに十分な力を発揮できる能力を身につけられるのか。その方法を考えることが、平田の演劇実践の課題であるともいえる。そして実際に、ひとつのことに集中してしまう俳優の特性を分散させるため、さまざまな演劇の方法を試行錯誤している。平田の舞台の特徴でもある「同時多発会話」という方法も、そうした試行錯誤のなかで生まれてきた。

平田の舞台稽古では、俳優にさまざまな負荷がかけられている。通常、舞台上の台詞は、会話の場合、一人ひとり順番に交互に掛け合う形でおこなわれる。しかし、平田の舞台では、舞台上で複数の会話が同時に進行する場合がある。また、台詞をいう際には、複数の動きが同時におこなわれることが課せられてもいる。繰り返される舞台稽古は、繰り返せ

ば繰り返すほど俳優の新鮮さが失われ、それと同時にマイクロスリップが起こらなくなってしまう。稽古を進めれば進めるほど、次に何をすればよいか俳優はわかってしまう。身体が反射的に反応してしまう。稽古過程でこうした状態に陥ってしまった場合、平田はさらに複雑な指示を俳優に与える。そこに行為の選択性を、再度持ち込もうとする。

こうした試みはすべて、俳優がひとつの台詞やひとつの行為に集中してしまう状況をいかに避けることができるのか、という問いへの試行錯誤であるといえる。俳優がひとつの台詞や行為に集中してしまうという状態は、同時に、周囲の状況から俳優自身が切り離されてしまうことを意味する。そのような状態にある俳優を、もう一度、状況との関連のなかにつれ戻していく。平田の舞台を特徴づける数々の方法は、すべてそうした試みの結果であるといってもよい。

演劇教育においても同様です。複雑なものを、部分に分けてマニュアル化していくことは、短絡的には、誰もがうまくなったような気になれる方法です。しかし、それだけでは、複雑な社会状況や、人間の微細な精神の揺れ動きを描く現代演劇には対応できない。私が提唱してきた現代口語演劇は、複雑なものを、複雑なままに、全体の解像度を高めていく新しい方法論です [平田 2000:139]。

竹内のレッスンも、いかにその声が相手の俳優に届いていくのか、どのように舞台上で相手俳優と出会うことができるか、ということ課題としている。俳優個人のなかだけで完結する演技の追求ではなく、そこにいる人、そこにあるモノとの関わりのなかで、どのような行動が有りうるのか。どのような行動がリアルといえるのか。アプローチする方法の違いはあるにせよ、竹内と平田は「周囲との関わり」に重点を置いている点で共通しているといえる。

また、平田は演劇のワークショップを通して「対話によるコンテキストの摺り合わせ」を強調する。こうした試みは、「なぜ俳優は私の書いた台詞をうまくいうことができないのか」という平田の問いに端を発している。平田によって書かれた文字テキストと、すでに形成されてしまっている俳優の身体感覚の間には大きなズレがあると平田はいう。平田は、この違いに敏感になり、ズレを稽古現場で摺り合わせていく作業が必要であると説く。しかし、それは作家ないし演出家からの一方的な方法の提示ではなく、俳優との関係において、そのつど作家や演出家が自らの方法を省みる作業を必要とする。こうした視点から、平田は教育についても言及することが多い。

親や教師が自分の価値観を一方的に押しつけるのではなく、子供との対話のなかで、自らの価値観が変わっていく可能性を開いておかなければならないということになる。念のために書いておくと、ここで重要なのは、親や教師も、きちんとして価値観を子供に提示するという点だ。自らの価値観を示さずに、いつも子供の言いなりでは意味がない。大人の価値観をはっきりと提示する。しかしその価値観は、年長者故の絶対的なものではなく、対話の過程で常に変更可能な、柔軟性を持ったものでなくてはならない [平



田 2001a:215]。

平田にしろ、竹内にしろ、意識的に形成する身体感覚という視点にはある程度理解を示している。しかし、彼らが演劇実践を積み重ねるなかで、型の反復練習ではどうにもならない限界を感じている。そこには、俳優の意識が過度に強くなると、周りの状況から俳優自身が乖離してしまうという問題がある。演劇レッスンや舞台に向けた稽古のなかで、ふたりは型による反復練習の限界を痛感してきた。一方的なスタイルの強制は、短期的な効果を認められる場合もあるが、より複雑な状況に対応できる柔軟性に富んだ身体の形成は難しい。また、演出やワークショップリーダーが自らのスタイルに柔軟な姿勢をもち、稽古の現場で参加者に応じた変更を加えていくことが必要とされた。こうした現場での摺り合わせの過程のなかで、竹内や平田の独自の方法論は生まれてきた。

### 3. 形成する身体／形成される身体

ここで、斉藤の身体感覚に対する考え方と、竹内や平田の身体感覚に対する考え方の違いを簡単にまとめておきたい。

斉藤の身体感覚は、個人の意識的な課題への取り組みを前提として考えられているといえる。実際に斉藤は「斉藤メソッド」と呼ばれるいくつかの型を提示し、状況に応じてそれぞれ自分の型を見つけていくことを提唱している。「話す力」「聞く力」「文脈力」「段取り力」「発想力」「友達力」「恋愛力」……など、「〇〇力」という言い方で、それぞれの方法を提示している。

一方で、演劇教育の実践を担ってきた竹内や平田は、個人の意識的な反復練習だけでは、状況への柔軟な対応を可能にする身体を形成することはできないと考えている。そこには、演出家やワークショップリーダーのスタイル変更までも視野にいれた、参加者同士や参加者を取り巻く環境との相互的な関わりがある。参加者のもつ個別的でそれぞれ別々なコンテキストを、レッスンや稽古の現場で摺り合わせていく。竹内や平田は、その過程で結果的に形作られてくる身体感覚やスタイルに重点を置いている。

斉藤の試みにしろ、竹内や平田の試みにしろ、いずれも自己の中心感覚と他者への距離感覚を確かにする身体感覚形成のプロセスだといえる。しかし、そのプロセスを個人の意識的な取り組みから捉えるのか、周囲との関係から結果的に形成されるという視点から見るのかで、それぞれアプローチの仕方が大きく違ってくる。そのアプローチの違いが、両者の違いとなって現れているのだろう。

以上をまとめた上で、フリースクール彩星学舎での演劇教育について考えてみたい。

### 4. フリースクール彩星学舎での演劇教育を考えるにあたって

ここまで見てきたように、本来、斉藤のような「個人が意識的に形成する身体感覚」という視点も、竹内や平田のような「相互作用のなかで結果的に形成されてくる身体感覚」

という視点も、「複雑な実社会において要求される、応用力、状況適応能力」を養うために重要な、別々のアプローチの仕方であるということが分かった。では、フリースクール彩星学舎での演劇教育を考える場合、こうしたアプローチの違いをどのように捉えればよいのだろうか。

私をはじめて彩星学舎で演劇ワークショップをおこなったとき、私はそのワークショップを振り返り、次のような感想を書き残している。

私が彩星学舎で演劇ワークショップをはじめたころに、生徒たちの身体感覚が自分のそれとだいぶ違っていることに驚いた。とにかく生徒たちは、他人の身体を「からだ」として扱うのではなく、「もの」として扱おうとする。「振り子」をやれば突き飛ばす、「ブラインドウォーク」では、怖がる相手を平気ですべり台まで連れていく。気にしてもらいたいために相手を凶暴につつき、嫌がる話題をわざと振って、相手のリアクションを楽しむ……。これが高校生の身体感覚なのか、と、正直かなり驚いた。いじめであれ、病気や疾病であれ、怠学であれ、「不登校」という時間の長さが、社会的な関わりを絶たれていた時間の長さが、他人の身体を通して身についてくるはずの身体性をすべて奪ってしまったかのようだ。否応なく「否定」されることでそのアイデンティティを確立し、自己肯定に対して自信を失った身体は、同時に他者との距離の取り方をも困難にしていた [小林 2001:11]。

このような状況のなかで、斉藤のように最初に型を提示しその反復練習をおこなうなかから身体感覚を形成しようとすることは可能だ。その結果、たしかに、生徒たちの身体感覚には大きな変化をみることができた。ゲーム感覚でワークショップに取り組み、成果が目に見えて分かるようになるとさらに積極的に活動に参加する生徒も見受けられた。しかし、そうした成果を一方で認めつつも、まず生徒が活動そのものに参加してくれない、ということはしばしば問題となった。型どおり反復しようとして反復できない身体の不自由さを抱えている生徒にとってみれば、こうした型の反復練習は苦痛でしかなかった。そして、彩星学舎の生徒の多くは、こうした不自由さを抱えていた。

また、たとえ型の反復練習に参加したとしても、本来手段であるところの型の反復がいつも簡単に目的化してしまい、生徒たちの身体感覚がより頑なになってしまったという事例も見受けられた。さらに、はじめからこうした型を念頭においてしまうと、「うまく活動に取り組めない生徒を矯正しよう」という意識がスタッフやボランティアに芽生え、理念や規範に現実の生徒を強制的に当てはめようとする事態までも招いてしまった。

自己を「鍛錬しよう」とするとき、他者からの視線、他者へ向かう意識は少なからず問題になる<sup>7</sup>。しかし、フリースクールに通う生徒たちは、自分が相手に与える印象ということについてまるで無頓着であるか、過度に敏感である場合がほとんどだった。相手に対する自らの印象管理や、そうした振る舞いを確実にこなうことによって、ある社会的な役割を獲得していくということを苦手にしてきた<sup>8</sup>。彩星学舎での稽古は、竹内や平田がいわゆる一般人を対象としておこなう演劇ワークショップと同様か、それ以上に、新参者の

積極的で意識的な参加はむしろかきいといえるかもしれない<sup>9</sup>。

こう考えてくると、フリースクールでの演劇教育を「個人の積極的で意識的な取り組み」としてのみ構想することには、かなり無理があることがわかる。演劇教育には「演劇で教える」と「演劇を教える」といった流れがあるが、それらがもつばら個人の発達を促すための手段としてのみ把握されているならば、不登校児童・生徒をよりいっそう精神的に追い詰める結果を招いてしまいかねない。

不登校者は、思いがうまくことばにならないもどかしさを抱えている。そしてそれは、往々にして、本人の無気力傾向を誘発する。また、問題行動によって相手の気を引こうとする傾向をも生み出す。そのような傾向をもつ児童・生徒に対し、「個人の積極的で意識的な取り組み」を課すことは、かえって彼らをもつ傾向を助長させてしまいかねない。たとえば、失敗することを回避するために参加自体を取りやめる。あるいは、うまくできなかったという体験を逆手にとって、相手の気を引こうとする。そして、そのような不登校者に苛立って、周囲の人々が彼らの態度を矯正しようと働きかければ、彼らはより頑なな態度を示すようになる。このような負の連鎖は、いったんはじまると留まることを知らず、螺旋的にどこまでも進行していく。「結局できなかった」という経験だけが蓄積し、結果的に自分を肯定できないイメージだけが強化されていってしまう。彼らを肯定的に語る「不登校は選択の結果」という言説ですら、彼らにとっては精神的に重荷となったという事実も、十分に考慮する必要があるだろう。

ここで、フリースクールという場所の性質を、もう一度振り返ってみたい。

日本のフリースクールは不登校問題と深い関係があった。フリースクールの多くは、不登校者を受け入れる形で展開してきた。不登校経験者の多くは、自らの思いを形にすることを苦手としていた。彼らの多くは、学習や人間関係のつまづきを抱えているが、そのことによって、自分に対して自信を持つことがむずかしくなっている。不登校者は、周囲との関係のなかで自分自身を否定的にみる意識を形成している。たとえ、先天的に何らかの「障害」を持っていたとしても、自己を否定的にみってしまう傾向は、2 次的に、周囲との関係によって形成される。このように形成された自分への自信のなさは、彼らの無気力傾向を生み、同時に、問題行動を起こすことによって相手の気を引こうとする傾向をも助長させていた。その反面、不登校という類型的な物語で、自分が他人から一様に語られることに対しては敏感に反応した。たとえそれが自己を語る肯定的な物語であったとしても、不登校者としてひと括りに語られてしまうことに対し、違和感を抱いている。そしてその違和感は、ことばにこそならないが、さまざまな形で表明されつづけている。

フリースクールという場所は、そうした彼らの違和感に無関心でいられない。彼らのそのような違和感に敏感に反応する。そのような状況のなかでフリースクールは、彼らに対応しながら独自のスタイルを形成してきた。はからずも、貴戸が「居場所」における実践は、何よりも現場のニーズに敏感に反応するかたちで、それを形容する新たな語りの発明に先行して、いち早く変化しつつある<sup>10</sup>。」と指摘したように、彼らの違和感に対応する形で、フリースクールはその独自のスタイル（学習カリキュラムや組織の体制、形態など）を生み出している。

そのようなフリースクールの特性を考えるならば、「相互作用のなかで結果的に形成されてくる身体感覚」というスタンスを無視するわけにはいかない。むしろ、ここではあえて「相互作用のなかで結果的に形成されてくる身体感覚」という立場をより重視しなければならないだろう。

自信のなさは、2次的に、周囲との関係によって形成される。もしそうだとするならば、自信獲得の過程も、当然、周囲との関係によってしか形成されることはないのではないか。だからこそ、「相互作用のなかで結果的に形成されてくる身体感覚」という立場をとることには、非常に重要な意義がある。そしてそれは、個人の問題に還元されがちな不登校という現象に、まったく別の角度からのアプローチを可能にしてくれる。

以上のような考察から、フリースクールにおける演劇教育では、「相互作用のなかで結果的に形成されてくる身体感覚」という視点が重要であることを強調しておきたい。このような視点に立つことで見えてくるものは何なのか。偶発的な状況のなかで、結果的に身体感覚が変容していく。そのようなものとして演劇教育を構想する。型や方法を提示はするものの、そうした型や方法に生徒を無理矢理押し込めるのではなく、状況にあわせてスタイルそのものを変更していく。そのようなものとして演劇教育を考えることはできないか。

次章では、実際におこなわれている彩星学舎での演劇教育を、彩星学舎がもつ独自のカリキュラム「テーマ型体験的総合学習」との関連で考察する。「テーマ型体験的総合学習」としての演劇とは、いったいどのようなものなのだろうか。不登校という現象と演劇教育を結ぶ、「テーマ型体験的総合学習」としての演劇教育を考えてみたい。

---

1 齊藤は「癖の技法」という表現で、自分独自の型の習得を提案している。「それは一つには、先の「癖の技法」と関係することだが、自分の肉体との距離感を掴むために伝統的な動きの型が有効だということである。型を通して自分の癖や特性が浮かびあがる。それをむやみに否定したり矯正するのではなく、そうしたものをうまく自分の得意技に磨きあげていく方向性が、従来の型の理論にはないやり方として考えられる。型を一つの物差しとして自分の肉体との距離感を掴むというやり方は、自分のからだを基軸として他者との距離感を掴むことにつながっている [齊藤 2000a:228]。」

2 竹内敏晴の「話しかけのレッスン」や「出会いのレッスン」は、『「からだ」と「ことば」のレッスン』竹内（1990）を参照。

3 竹内は、たとえば次のような例をあげている。「駅の改札口を好きな人が出てくるのがチラと見えたとする。思わず「〇〇さん」と叫ぶ。このとき、話し手との距離はどのくらいだからこのくらいの声を出さなくてはとか、あっちの人でなくこの人に声を届かせるには、とか考えるなどということはあるまい。からだ全体がはずんで、いきなり他の世界はまったく消え去り、ただ相手の人ばかりが目の前にあって、それからからだ全体でとびかかってゆく一たとえ客観的には間隔が五十メートルあるうとも、すぐ目の前にいる相手にとびつくと同じことである。言いかえれば、話しかけるとは、距離がゼロになることにほかならない [竹内 1990:35]。」

4 平田が佐々木正人との対談で語った俳優の条件。佐々木（2000）を参照。

5 マイクロスリップとは、行為者が環境との持続的な接触を通して自らの行為を柔軟に調整する際に観察できる微細な行為の淀みのことをいう。詳しくは「行為の推移に存在する淀み」鈴木（2001）を参照。

6 佐々木（2000）p. 160を参照。

7 「他者へ向かう意識」は竹内、平田だけでなく、齊藤もある程度前提にしている。『スラムダンクを読み返せ!!』でもわかるように、「あこがれ」や「友情」、「ライバル関係」や「クリエイティブな関係」といった、他者への意識的な働きかけを前提としている。

8 「われわれの行為の仕方はわれわれがその時その時に演じようとする役割に準拠しているからである。

---

人間は、自分が他人からどのように見られているかが非常に気になり、したがって他人が自分の望むかたちで自分に反応してくれることを確実にするために、数多くの形態の《印象管理》をおこなっている。この印象管理は時として計算されておこなわれていることもあるが、普通は意識的に注意せずにわれわれがおこなっている多くのことがらのひとつにすぎないのである [ギデンズ 1992:110-1]。]

9 たとえば、フリースクール彩星学舎には、発達障害と診断されている生徒もいる。特別支援教育で注目を集めるようになった学習障害や注意欠陥多動性障害、高機能広汎性発達障害、自閉症、などと診断された生徒もいる。あるいは、精神的な疾患と診断された生徒もいる。躁鬱病や、統合失調症、自律神経失調症などと診断されている生徒もなかにはいる。さらに、学校で問題をおこし学校を中退したものや、転校してきたという生徒も多くいる。しかし、個々人が医学的にどのような診断を下されているのか、過去にどのような問題を起こしたのかということは、ここでは問題ではない。当然、同じ診断を受けた児童・生徒でも、生育暦の違いによって現れる課題は異なってくる。

10 第1章第1節の注24を参照。

## 第2章 フリースクール彩星学舎と演劇

第1章では、それぞれのフリースクールが持つユニークなスタイルが、不登校者の多様なニーズに応えることで形成されてきたことをみた。ここではそれを踏まえつつ、フリースクール彩星学舎の概要と、そのなかに占める演劇教育の位置を考察する。フリースクール彩星学舎では、舞台づくりのスタイルがいかに形成されてきたのか。この問いに答えるために、まず、彩星学舎がどのような学習カリキュラムを有しているのかを明らかにする。彩星学舎では「テーマ型体験的総合学習」という独自の学習スタイルがとられている。この学習スタイルにはどのような意義があり、どのような経緯で形成されてきたのか。スタイル形成までの経緯とその意義を分析したうえで、さらに、彩星学舎における舞台づくりを考える。舞台づくりもまた独自のスタイルをとっているが、それらのスタイルはどのように形成されてきたのか。舞台をつくる過程でどのような困難があったのか。また、そのような困難さは舞台づくりにどのような影響を及ぼしたのか、その軌跡を追う。

### 第1節 彩星学舎というフィールド

ここでは「テーマ型体験的総合学習」という学習カリキュラムから、フリースクール彩星学舎という場の特色を考える。彩星学舎では不登校問題に対応していく過程でどのようなスタイルを形成してきたのか。独自のスタイルのなかから「テーマ型体験的総合学習」という学習スタイルを取り上げ、それらが形成されてきた過程を明らかにしつつその意義について言及する。そうすることによって、フリースクール彩星学舎という場の特色を考察する。

#### 1. 彩星学舎の学習スタイル

日本のフリースクールは、不登校問題と密接な関係を保ちながら、1980年代以降急速に展開してきた。フリースクール彩星学舎もこうした不登校の問題と無関係ではない。では、彩星学舎ではどのようなスタイルが形成されてきたのであろうか。彩星学舎では、「テーマ型体験的総合学習」という学習スタイルがとられている。「テーマ型体験的総合学習」とは、「体験学習」と「テーマ学習」を融合させ、ことばを介在させることによって生徒、スタッフ間の体験の共有を目指す学習スタイルである。彩星学舎の実情に合わせ、さまざまにアレンジが加えられながら、できあがってきた学習スタイルだ。「テーマ型体験的総合学習」とはどのような学習スタイルのことをいうのか。なぜ、そのようなスタイルをとるようになったのか。ここでは、「テーマ型体験的総合学習」に焦点をあてることで、フリースクール彩星学舎という場の特色を考えてみたい。まずは、その特徴を簡単に述べる。

- ・ 彩星学舎では年間の学習テーマが設定される。
- ・ 彩星学舎では全ての活動が年間学習テーマと何らかの関わりをもっておこなわれる。

- ・ 年間学習テーマは衣食住といった、より抽象度の高い概念によって構成される。
- ・ すべての活動に対し、生徒それぞれの独自の関わり方が保障される。
- ・ いずれの活動に対しても参加の強制、一様な関わり方の強要はなされない。
- ・ それぞれの活動は、「準備→体験→振り返り」という手順を経る。

では、このような学習スタイルはどのように形成されてきたのだろうか。なぜ、このような学習スタイルが必要だったのか。この経緯を明らかにすることで、「テーマ型体験的综合学習」とは何かということの答えが浮かび上がってくる。以上を検討することで、彩星学舎での「テーマ型体験的综合学習」の意義を明らかにする。こうした作業の過程は、フリースクール彩星学舎という場所の特色を考える上で、重要な手がかりを与えてくれる。

## 2. 総合学習の「学び」と問題点

彩星学舎発足間もない2000年という年は、新学習指導要領への移行措置がとられ、「総合的な学習の時間」への取り組みが盛んに議論されていた。教科ごとに細分化されている従来の学習方法では、「生きる力」の獲得や問題解決能力の養成には限界があるとして導入された経緯がある。文部科学省も「総合的な学習」に関しては、「子どもたちが各教科等の学習で得た個々の知識を結び付け、総合的に働かせることができるようにすることを目指しています」と定義している<sup>1</sup>。細分化された部分の寄せ集めでは、統括的に全体を見渡すことは難しい。「生きる力」や問題の自主解決能力といったものは、全体を統括的に見渡す能力が前提となる。しかし、知識を教科ごとに細分化し、画一的に覚えこむ従来の学習方法だけでは、そのような能力を養うことはできない。こうした批判に 대응するためにも「総合的な学習」という発想が必要とされた。

そんななか、従来の教育観に対する新しい学びの提言として、参加体験型講座といった形態が注目を集めるようになる。たとえば、岩川直樹はつぎのように参加体験型講座の可能性を指摘する。

総合学習が、暮らしのなかに学びの材料を見出し、その学びをとおして、他者とともに暮らしを変えていくことだとすれば、その学びは参加のプロセスそのものとしての意味をもっている。これまでの学校教育には、「準備としての教育」という発想が根強かった。そのなかでは、実際に世界にコミットすることは将来に先送りされ、学校はもっぱらその準備としての知識を蓄える場と見なされてきた。そういう学校教育のなかでは、子どもたちは学ぶということが暮らしを変え自分を変えるいとなみにじかに結びついていることを、実感として感じられない。それに対して、総合学習を軸とした学びの転換は、子どもたちが学びのなかで参加の実態を回復しようとする意味をもっている。こうした参加＝学びの試みは、学校を超えた社会のなかの多様な場での、参加型のまちづくりや民衆演劇や識字運動や博物館やグループカウンセリングによる、近年のワークショップの試みと響き合うものである[岩川 1999:143]。

ここには従来の学習観の変更がある。岩川はまず、従来の「学び」を、先送りされた将来に備える「準備としての知識」の獲得と定義する。そして、それに対置して「学びは参加のプロセスそのもの」という考え方を提示している。ここでは、「学ぶ」ということが「暮らしを変え自分を変えるいとなみ」と同じ意味をもつ。そして、「総合学習」を軸とした学びこそが、子どもたちが学びのなかで参加の実態を回復していく可能性に開かれていると指摘している。世界へのコミットを先送りするのではなく、いかに世界にコミット（参加）していくのか。佐伯胖はそれを、アイデンティティ獲得の過程と関連させて次のように表現している。

どんなにすぐれた真正の文化を子どもに与えたとしても、それが「よそのエライ人たち」のこたえとされるかぎり、子どもにとっては、自分の実践活動の文脈には乗ってこない、たんなるヨソゴトにすぎない。そこには当然、この「私」がこの「私自身であること」のアイデンティティを通して、「参加」していくというものがなければならない。このことは、いいかえると、学び手が一人ひとり「私の物語」を創り、それが全体として「共同体の物語」となることを意味している[佐伯 1995:204]

世界（状況）から切り離されたものとして「学び」を捉えるのではなく、世界（状況）への参加のプロセスとして「学び」を捉えなおす。構想された時点で「総合的な学習」は、「学び」の概念そのものを変更するような取り組みとして各方面から期待されていた。

しかし、こうした総合的な学習も、その理念とは裏腹に、導入時からそもそも大きな矛盾を抱えていた。「総合」的であるはずの学習が、国語や数学、理科、社会、外国語と同じく科目として時間割のなかに細分化されて位置づけられている。ここにはカテゴリーの混乱がある。本来ならば国語や算数、理科、社会、外国語などを統括する位置に「総合的な学習」というカテゴリーがあるはずである。にもかかわらず、「総合的な学習」は、国語や算数と同じ時間割のなかに細分化され、位置づけられてしまっているのだ。加えて、このような矛盾は現場の教師の労働量を格段に増やす結果を招いた。それまで自分が受けてきた教育のなかにすでにモデルが存在する教科学習とは様子が違っていた。「総合的な学習」は教師自らも新しい体験として取り組まなければならない。「総合的な学習」の準備だけに時間を費やすことができればよいが、教師はそのほかの教科も同時に時間割のなかでこなさなければならない。さらに学校行事や生徒指導、部活動の顧問、研修授業などで教師は多忙をきわめるようになる<sup>2</sup>。

こうした矛盾に対して全学をあげて取り組み、文字通り総合的に学習を形成していくケースもある。荻谷剛彦らは、地域の特色を生かした教育課題と文部科学省からの通達の連動の軌跡を、鹿児島県を例にとりながらまとめている<sup>3</sup>。個別に見られる優れた総合学習の実践や、県の教育委員会をまきこんでの取り組みといったケースも存在する。しかし、学校という空間のなかでこのカテゴリーの混乱を超え、「総合的な学習」がその他の教科を統括して文字通り総合的に機能するには、相当の困難さがつきまとうことになる。まして、



「学び」を参加のプロセスとして捉えなおすことになると、その困難さはさらに度合いを増す。こうした状況のなかでは、むしろ学校以外の場所の方が融通の利く場合もある。たとえば、世界のフリースクールを日本に積極的に紹介してきた堀真一郎は、みずからも「もうひとつの学びの場」を実際に立ち上げている。ここでの学習は、総合的で体験的なプロジェクトと呼ばれる学習と関連づけられておこなわれている<sup>4</sup>。

以上、「総合的な学習」が学校に導入される過程、および「総合的な学習」実践にあたっての問題点を概観してきた。こうした状況を踏まえ、フリースクール彩星学舎での学習スタイル形成過程を追ってみたい。

### 3. 「テーマ型体験的総合学習」の成立

#### (1) 「テーマ型体験的総合学習」導入の経緯

彩星学舎では、1999年の発足当初から、不登校児童・生徒の受け入れに際し座学による学習指導の限界を感じていた。机に座って勉強をする以前に、さまざまなトラブルが存在し、そうした問題は、単に教科学習の手助けをすれば解消されていくような問題ではなかった。「トラブルの多くは不登校経験からくる対人関係の希薄さに起因しているのではないか。」発足当初のスタッフはトラブルの原因をそのように考えていた。

発足当初在籍していた生徒は、おしなべて自分に対して自信がないように見えた。それは大きく分けてふた通りのタイプに分けられる。一方の生徒は、あらゆることに対して消極的で自分自身の環境や周囲の人についてつねに否定的に語るタイプの生徒だった。またもう一方のタイプの生徒は、一見活発で積極的なのだがやはり自分を肯定的にイメージすることができないタイプの生徒だった。自分のできなさをアピールしたり相手の嫌がることをしたりすることによって、相手の気を引こうとする。

こうした生徒に対応するときの共通の課題として、まずは自分自身を信じる力の回復という課題が考えられた。スタッフの学習会では、発足当初から学習障害児・者<sup>5</sup>の受け入れに関する勉強会もおこなっていて、LD児の学習指導書のなかに、そうした生徒への対応の手がかりを見ようとしていた。『LDの領域別指導事例集』（1997）のなかに次のような指摘がある。

個々の学習のつまずきの累積が、失敗感や挫折感からの学習意欲の低下ややる気のなさといった形で学習全般に影響していく。これらいわば2次的な問題も共通の課題として表面化するだろう。（中略）一般的な指導方略では、本質的、1次的な要因からくる問題に着手する前に、2次的に派生している問題を優先することが考えられる [上野1997:20-1]。

認知発達の問題として個々の生徒のつまずきを課題にしていくのか。それとも、そこから派生して2次的に形成される、やる気のなさや自信のなさを課題として取り組んでいく

のか。この指摘は、学習を個人の問題として考えるのか、周囲との関連のなかで捉えるのかという差異を示唆している。その上で、2 次的な問題を優先させたほうが学習意欲や態度に影響をあたえ、結果的に学習が進む可能性がある、ということが説かれている。

こうした考え方を参考に、彩星学舎では「甦れ、私の自信」というキャッチフレーズのもと、不登校児童・生徒への対応策として、2 次的に派生する問題の解消が目指された。生徒を否定的に扱う周りの環境を改善し、集団のなかで自己に対する肯定的なイメージを多少なりとも回復していく。そのためにまず、体験学習の充実を図るという方針が決定された。

## (2) 「テーマ学習」と「体験学習」

しかし、実際にスタートした体験学習では、かなり初期の段階でその限界が見えてきた。たとえばそれは次のような状況のなかにも見て取れる。体験はするがそれがその場限りの快楽に終始してしまい、それ以降への積み重ねになっていかない。

そうした問題が、次第に明らかになっていった。体験学習にいたる準備はスタッフによっておこなわれ、生徒はセッティングされた体験の場を消費するだけだった。体験したことが経験として生徒に蓄積されることはなく、スタッフが講座の準備で多忙をきわめるようになっていった。その結果、スタッフが生徒に対して余裕を持って対応できないという状況も生じた。これは「総合的な学習」導入のときに学校の教員が体験した困難さとも通じている<sup>6</sup>。

こうした状況を打開しようと、生徒、スタッフがいかに体験を共有していくかということが課題となった。スタッフによる学習会では、体験をことばによって共有することができないことが問題ではないかと考えた。お互いが語り合うことがないために、「体験の消費」といった事態に陥ってしまう。こうした分析から、ことばによる体験の共有が必要ではないかと仮説が立てられた。以後、この仮説から、「ことばによる体験の共有」という試みが模索されていくことになる。こうした経緯のなかで、「テーマ学習」の導入が検討された。「テーマ学習」については、アメリカ・ランドマークスクールの実践を参考にしている。ランドマークスクールは、学習障害児の「ことばの表現力をのばす」ことをその専門課題とし、独自のカリキュラム開発をおこなっている。

「テーマ」による指導は、言語学習に障害がある生徒にも通常の発達をしている子どもにも同じく、意味のある経験を与え、考えることを促し、そして学習を動機づけます。言語学習に障害のある子どもは、通常の国語教育の方法や、いろいろな経験をただ積みせるだけではことばの使い方を学びとっていくことができません。こうした子どもたちにたいしてはとくに、一般の子どもであれば経験によって自然に身につけていくようなことばの使い方を、計画的な指導によって学習させることが必要です。この本で紹介する指導法やテクニックは、「テーマ」に焦点をあてた言語指導法と構造化された言語指導法とを統合したものであり、効果的な言語表現力の教育に役立つものであります〔へ

インズ、ジェニング 1995:3]。

テーマをもっておこなわれる学習は、テーマという文脈をもって覚えるために定着がよい。しかも、テーマに従属している単語は、そのテーマと共に何度でも繰り返し記憶から呼び起こすことができる。実際に生徒たちは、ある世界観をもったテーマに従属している単語には、非常に優れた記憶力を示すときがある。たとえば、RPG ゲームを使いこなす生徒の例を考えてみるとわかりやすい。RPG ゲームには広大な物語世界がある。そして、そこにでてくるキャラクターやアイテムなどは、すべてこの大きな物語世界に属しているといえる。単語や概念はゲームのなかで幾度となく繰り返し使用される。しかも、この単語や概念は、物語世界の記憶と共に記憶のなかから何度も呼び返されることになる。そして何度も何度も記憶から呼び返されることにより、その単語や概念はゲームをおこなう人間の記憶のなかに次第に定着していくようになる。漢字練習がまったく嫌いな生徒が、壮大な戦国時代を背景とする RPG ゲームの登場人物や合戦すべてを、漢字で暗記しているという場合もある。

彩星学舎では、創立の初年度からテーマ学習に取り組み始めていた。しかし、テーマ学習導入にあたって、そこには大きな問題があった。それは、彩星学舎では共通のテーマを設定することがむずかしい、という問題だった。生徒個々の興味関心があまりにも細分化していて、共通のテーマというものがなかなか設定できずにいた。

### (3) 準備、体験、振り返りのイベントサイクル

しかし、それぞれに問題をもつ「体験学習」と「テーマ学習」も、それを融合させることによって解消することはできないか、と私は考えるようになった。なぜなら、演劇公演をめぐる一連の作業では、生徒とスタッフ、ボランティア、それぞれが体験をことばで共有できていると思えたからだ。

演劇の公演は、準備の段階からすべてが本番の舞台に向けて一貫している。こうした過程のなかでおこなわれる体験は、すべて演劇の公演にむけた取り組みとして思い返される。特に彩星学舎の演劇公演は、生徒にとって強烈な印象があり、何年かたった後も、そのことについて思い出すことができる。同じ体験の場を共有しているので、それぞれに違う内容の作業をおこなっていたとしても、すべて演劇公演という大きな括りで語り合うことができる。さらに、強烈な印象とともに記される文章は、お互いの体験をそれぞれの視点から見つめなおし、自分たちが体験したことをより豊かに想像することを可能にする。事実、演劇公演をめぐる報告集には、生徒やスタッフ、ボランティアの、それぞれの立場からそれぞれの感想やそれぞれの参加の仕方が述べられていて面白い<sup>7</sup>。

体験が共有されることの最大のメリットは、それ以降の活動に対し、体験したことを活かしていくことができる点にある。生徒は、昨年の自分には何ができ、それはどのような関わりのなかでおこなわれたかを、文章という形で外部に記録する。一度は記憶から忘却したとしても、文章化された記録により、またその記憶を呼び戻すことができる。さらに、

この作文行為において、スタッフやボランティアが関わることが可能になる。生徒の作文行為を通して、スタッフやボランティアも、文章化された記録としての体験を共有することができる。特にスタッフにとっては、生徒と共にどのようなことができるのか、それ以降の活動のひとつの目安になるという点で意義が大きい。

準備から体験、さらには事後の振り返りまで、ひとつのテーマで一貫性を持たせる。演劇公演ならば「公演の成功」というテーマ、古民家合宿では「農村型生活のリズムを体験する」というテーマが考えられる。そして実際に体験をおこなう。体験したことをそれぞれが文章化し、共同体全体でそのことばを共有していく。私は、こうした学習の流れを考案し、講座への導入を提案した。体験学習における体験の消費という問題は、テーマにそった一連の過程のなかに体験を写し取るという作業を経ることで解消することができる。「やりっぱなし」という感覚は、体験がテーマに従属することで解消される。作文という形で体験が外部に記録されるので、体験自体を短期的に忘れてしまったとしても再び記憶から呼び返すことができる。外部化された記憶は年度を越えて継続しておこなわれる行事に活用することもできる。なかなか集団全体に共通したテーマが設定できないという問題も、「体験」という共通項をもつことで、解消することができる。

テーマをもって体験学習をおこなう。事後、作文行為を通して個別に体験されたことを個々に記述する。作文作業にスタッフやボランティアが関与することで、個々の物語を集団の物語として再構成しなおす。体験の共有化をはかる。「テーマ型体験的総合学習」という学習スタイルは、以上のような経緯とスタイルをもって、徐々に彩星学舎に定着していった。

#### (4) 体験の共有化

さらにもう一点。彩星学舎におけるボランティアスタッフの位置という問題もあった。彩星学舎においては、生徒、スタッフのほかに、さまざまなボランティアスタッフが関わっている。ボランティア組織の導入は、初年度から積極的に取り組まれている。生徒とスタッフの関係が固定化してしまわないように、外部からの人々の出入りを可能にする上でも、彩星学舎のなかでは重要な取り組みとして位置づけられている。

しかし、ボランティアが組織されはじめた最初のころ、「生徒と一緒に何かするのは楽しいのだけれども、ほんとうにそれだけでいいのだろうか」という感想をよく耳にした。こうした感想は、彩星学舎のスタッフが初期のころに感じた、体験学習の限界にも通じている。やはり、ボランティアスタッフにとっても体験したことをことばによって意味づけることがないかぎり、体験自体が消費の対象になってしまう。消費されるだけの体験でいいのだろうか、という疑問はボランティアを不安にした。同時に、「楽しければいい」というスタイルに対して不満を抱くボランティアも多く現れた。

生徒にしる、スタッフにしる、ボランティアにしる、それぞれがそれぞれ違うことばの実践を生きている。そのため、コミュニケーションを図ろうにも、生徒、スタッフ、アシスタントの3者に共通することばというものは、なかなか存在しなかった。本来ならばコ

コミュニケーションのなかから生まれてくる、それぞれの新しい役割や、役割を通して形成されてくるアイデンティティも、期待していたほど上手くは機能することはなかった。特に、ことばが通じないときのアシスタントと生徒の関係は深刻だった。アシスタントの側に、「なにごとかを教授しなければ」という姿勢が強固にあらわれ、その前で萎縮してしまう生徒の姿が多く見受けられた。こうした状況を打開するためにも、ボランティアスタッフには、どこかで生徒とことばを共有する作業が必要だった。

ボランティアにとっても、「テーマ型体験的総合学習」は大きな意味があった。なかでも事後学習における作文行為に大きな意義があった。体験を振り返る事後学習において、生徒たちは複数のボランティアと自分が体験したことについて話し合いを重ねる。そうした作業と同時進行で生徒によって作文が書きはじめられる。自分は何をしたのか。自らの体験をなかなか言語化できない生徒にとっては、複数のボランティアと話をすることによって、徐々に自分の体験をことばにすることができるようになる。自分で書き始めることができる生徒は、複数のボランティアと話をすることで、どのような表現は相手に伝わり、どのような表現は相手に伝わりにくいかを確かめながら作業を進めることができる。

自分たちが体験したことがなんだったのかという認識を、生徒、スタッフ、ボランティアが対話する場所をもつことで形成していく。生徒個人が作文を完成させていく過程にボランティアが積極的に関与する。そうすることで、生徒によって体験されたことは、徐々にボランティアにも共有されていくことになる。生徒とボランティアが体験をともにしていれば、この作業はさらに密度の濃い作業として進行する。もちろん、語りたくなるような体験でなかった場合は、あまり生徒を追い詰めるようなことはしない。逆に、生徒に語りたい欲求がある場合は、積極的に十分なことばを補っていく。「私たちが体験したことを、生徒とともにことばにしていく。」ボランティアスタッフが、生徒とともに、自分たちの体験に意味を付与する。その意味で、生徒との対話的な作文行為は、ボランティアスタッフの活動参加への積極的な意味づけとしても、重要な役割を果たすことになる。

#### 4. 彩星学舎というフィールド

以上のような経緯から、「テーマ型体験的総合学習」は構想され導入されてきた。「学び」を状況に対する参加のプロセスと捉え、準備－体験－振り返りのサイクルとして体験する。テーマに沿った体験をおこない、それをことばにしていく。そうすることで、彩星学舎に集う人々全体の経験として、体験そのものの共有化を図る。このような学習スタイルは、生徒をとりまく学習環境を可変的なものにし、生徒のことばの発達を促すことに貢献した。また、ボランティアスタッフの、活動参加への積極的な意味づけを可能にする契機としても有機的に機能することがわかった。

一部繰り返しにもなるが、その特徴をまとめておきたい。

特 徴	内 容	
「準備し行動し総括する」 という学習スタイル	準 備	行動の指針を立て、活動に必要な準備をおこなう
	行 動	実際に活動をおこない、現場で軌道修正をおこなう
	総 括	活動を振り返り、彩星学舎全体で活動を共有する
「体験を実践共同体で共有」 体験から知識へ	作文作業から、生徒、スタッフ、アシスタント、保護者の共通理解を創り出す	
	生 徒	語彙、文法、表現技法、時系列、印象度、対象化
	スタッフ	生徒やアシスタントとの共通のこぼを獲得する
	アシスタント	生徒やスタッフとの共通のこぼを獲得する
	保 護 者	活動の全貌を活動の記録から知る

- ・ 彩星学舎では年間の学習テーマが設定される。
- ・ 彩星学舎では全ての活動が年間学習テーマと何らかの関わりをもっておこなわれる。
- ・ 年間学習テーマは衣食住といった、より抽象度の高い概念によって構成される。
- ・ すべての活動に対し、生徒それぞれの独自の関わり方が保障される。
- ・ いずれの活動に対しても参加の強制、一様な関わりの強要はなされない。
- ・ それぞれの活動は、「準備→体験→振り返り」という手順を経る。

世界（状況）へのコミット（参加）を先送りするのではなく、いかに世界にコミットしていくのか。学びが「参加のプロセスそのもの」であり、学ぶことが「暮らしを変え自分を変えるいとなみ」と同じ意味をもつならば、それは単に生徒個々人の問題にとどまらない。当然それは、そこに集う人すべてにとって、等しく取り組まねばならない課題となる。彩星学舎では、このような学習サイクルを持つことによって、不登校経験者たちのさまざまなニーズに対応してきた。ただしそれは、一方的なカリキュラムの強要を意味しているわけではない。また同様に、彼らのニーズに対応することが、単に彼らのいいなりになるということの意味するわけでもない。そのことはいくら強調しても強調しすぎることはないだろう。

「何を教えられるのか」、ではなく、「共に何ができるのか」。そのことを試行錯誤するための便宜的な枠組み。それが「テーマ型体験的総合学習」という学習スタイルであるといえる。次節では、こうした「テーマ型体験的総合学習」の特徴を踏まえた上で、彩星学舎での演劇教育について考えてみたい。

---

1 文部科学省 HP 参照。  
2 根元浩はそう指摘している。根本（2007）参照。  
3 荻谷ほか（2005）参照。  
4 堀（1997）参照。  
5 学習障害とは、IQ の高い低いにかかわらず、特定の技能の習得に著しい困難さを示す、発達障害のひとつといわれている。不登校の生徒のなかには、こうした発達障害からいじめられ学校にいけなくなってしまったという生徒もおり、そうした生徒への対応を考えるための学習会が頻繁におこなわれていた。1999 年 7 月に、文部省・協力者会議（「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指

---

導方法に関する調査研究協力者会議)が「学習障害児に対する指導について」のなかで示したLDの定義では、「学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。」とある。しかし、教育の場ではさらに拡大して考える傾向もある。上野一彦編の『LDとは 症状・原因・診断理解のために』では、注意欠陥多動性障害 (ADHD) まで含めて、広義の学習障害と定義している。上野 (1997a) 参照。

6 根本 (2007) 参照。

7 彩星学舎でおこなわれる演劇公演は、公演終了後、参加者や関係者から寄せられた文章によって報告集が作成される。これまでに6冊の報告集が刊行されている。詳しくは各報告書を参照。

## 第2節 生成変化する舞台のスタイル

演劇をこころざし、演技の方法や表現の問題に意識的であることが前提となる場とちがい、そもそも彩星学舎の稽古場には、さまざまな局面においてやる気のなさや、進行の妨げとなるようなトラブルがついてまわった。自分に自信のない人たちは他者との関わりを極力さげようとしていた。または、自己に対して肯定的なイメージを抱けない人たちは、あえて他人の気に障ることを言ったりやったりすることで相手の気をひこうとする傾向をみせた。「さあ、はじめよう」というかけ声からだけでは、到底なにもはじまらなかった。このような状況のなかで、いったいどのようにして舞台をつくることができるのだろうか。ここではこうした問いに答えようと試行錯誤を繰り返してきたその軌跡をまとめる。

まず、彩星学舎における演劇教育の位置を簡単に確認する。その上で、舞台づくりの過程を振り返る。舞台づくりの過程で顕在化したさまざまな困難さを典型的に整理し、さまざまな困難さから舞台づくりのあり方が意外なかたちで変化していった過程を明らかにする。具体的には「輪速読」という方法に焦点をあて、「輪速読」というスタイルがどのように生まれてきたのかを考察する。「輪速読」というスタイルは、より多くの参加者の舞台出演を可能にした。しかし、舞台出演だけに限らず、より多くの人たちが舞台づくりに関わるにはどうすればよいのか。レイブとウェンガーの「正統的周辺参加」という概念を手がかりに、彩星学舎での演劇教育を再度検討する。また、舞台づくりを語る言説に注目しながら、舞台づくりについて語る言説と舞台づくりのなかで語られる言説の関係についても考察する。

これらをまとめることにより、彩星学舎での演劇教育実践の変遷をまとめる。

### 1. 彩星学舎における演劇教育の位置

彩星学舎において、演劇教育はどのような経緯で導入されてきたのだろうか。ここではまず、この問題を彩星学舎発足の経緯と関連づけながら明らかにする。

#### (1) 演劇教育導入の経緯

フリースクール彩星学舎は、もともと地域の補習塾が母体となって発足している。母体となった学習塾では、増え続ける不登校児童・生徒の受け入れをおこなってきたが、生徒の多くはさまざまな対人関係のトラブルを抱えていた。対人関係への恐怖から積極的な姿勢が見られなくなってしまった生徒や、落ち着きがなく他人を巻き込んでトラブルを起こしてしまう生徒、アレルギーなどが原因で学校に行くことができなかった生徒など、実に多様な生徒が在籍していた。彩星学舎の前身である補習塾では、こうした不登校児童・生徒を積極的に受け入れてきたが、同時に、座学による学習だけでは対応に限界があることも痛感していた。

そこで、こうした不登校児童・生徒への十分な対応を目的としたフリースクールの設立



が構想された。1998年秋には彩星学舎設立準備会が発足し、どのように不登校児童・生徒を受け入れていくのか、毎週のように研究会が持たれた。設立準備会のメンバーは全部で8名おり、塾時代から継続して関わっているメンバーもいたが、多くがこの設立に向けて集められたメンバーだった。私は、この設立準備期間から彩星学舎に関わりはじめている。

当時、私は埼玉を拠点として全国を旅するテント劇団に在籍し、数年に一度全国公演をおこなっていた。演劇教育を専門としていたわけではないが、演劇と教育という両分野には非常に強い関心があった。その所属劇団に、彩星学舎の代表から「演劇の講座」講師の募集連絡があった。「不登校児童・生徒を対象としたフリースクールを立ち上げるのだが、ここで演劇の講座の講師を募集している。地元の劇団なので連絡をしてみたのだが、興味がある人がいたら連絡がほしい」という内容だった。私は以前、予備校生と芝居作りをした経験もあり、この募集に興味をもった。「不登校」に対するイメージはあまり持ち合わせておらず、参加を決断するにあたって不登校児童・生徒とどのようなことができるのか、また、どのようなことができないのか、という不安はあった。しかし、ちょうど劇団が全国公演を終え自分自身職を探していたというタイミングもあり、私はとりあえずフリースクールの設立に参加することを決意した。

設立準備のミーティングでは不登校児童・生徒を受け入れていくための学習会が頻繁におこなわれていた。塾時代の経験も踏まえ「対人関係のトラブルによって失われかけた生徒個々の自信は、座学による学習のみでは解消できない」という認識が、スタッフ間で共有されていた。学習意欲の低下ややる気のなさといった問題は、具体的な人と人との関わりのなかで解決していく必要があるのではないかと。このような認識から、発足当初のスタッフは「体験学習」の有効性を検討していた。その結果、作業を通じた人と人との繋がりが、失われていた生徒の自信を回復させてくれるのではないかとという結論に達し、この仮説をもとに「体験学習」の充実を目指す彩星学舎全体の方針が決定された。

私が担当する「演劇の講座」も、こうした体験学習のひとつの柱として構想されていた。「演劇の講座」の他にも「農作体験」や「朗読の講座」、「仮説実験」などの講座も構想されており、現在でも、こうした体験学習は彩星学舎の活動の中核を担っている。彩星学舎発足当初、演劇教育は不登校児童・生徒の対人スキルアップをねらい、体験学習のひとつとして彩星学舎に導入されることになった。これを受け私は、演劇ワークショップによる対人関係のスキルトレーニング<sup>2</sup>の場として「演劇の講座」を構想した。

## (2) 彩星学舎の活動における演劇教育の役割

彩星学舎における演劇教育は、体験学習のひとつの柱として発足当初から講座のなかに位置づけられ、不登校児童・生徒の対人関係のスキル向上が期待されていた。しかし、実際に彩星学舎が発足し、講座が運営されはじめると徐々にさまざまな問題が顕在化してきた。

発足当初、私は、緩やかに対人関係を形成していくための演劇ワーク<sup>3</sup>を中心に講座を組み立てていた。自己への気づきを目的とする身体ワークや、他者と共に呼吸をあわせひと

つのことをなすグループワークなどを中心に講座をおこなっていた。対人関係にトラブルをかかえる生徒は、みな様に身体が固く、他者に対する緊張の構えは、本人が意識できない身体の奥深いところで形作られているように思われた。しかし、さらに深刻な問題はもっと別のところにあった。それは、「演劇の講座」のなかで見られた、より閉鎖的で固定的な人間関係の形成という問題だった。

人と人との繋がりの中から、対人関係のスキル向上を目指して導入された「演劇の講座」だが、かえって閉鎖的で固定的な人間関係を招く結果となってしまった。演劇ワークショップは、数人のグループ形成と、それに加われない生徒たちという、新たな固定的関係を生み出した。講座の初期の段階で、うまくグループを形成できる生徒たちと、参加できずに孤立していく生徒の分離が顕著だった。演劇ワークを継続しておこなうことで、グループの連帯感が強化され、その他の人たちがその集団に入れないような雰囲気を作り出した。たまたま運良くグループが形成できた生徒たちは、強固にグループ維持に努め、グループに入れない生徒たちとの違いを強調することによってグループの結束をはかっていた。

グループ外部の生徒に対して、「ちょっとおかしいよね」「何いっているの?」と非難したり、また、人と違う動作をしていればそれを指摘し嘲笑を浴びせたりした。それは、グループの外側に位置している人を徹底的に差別化することで、「もう仲間はずれにはならない」という決意を表明しているかのようだった。一見、仲がよさそうに談笑しているので、そこには何の問題もないように見えるのだが、会話のはしばしに孤立している生徒への優越感が見え隠れしていた。その結果、グループはより閉鎖的になり、グループに入れなかった生徒はより孤立した。そして孤立した生徒は、個別にスタッフとの関係を持ちたがった。

これはなにも「演劇の講座」に限ったことではなかった。彩星学舎の活動全体を通してこうした現象は次第に顕在化していった。不登校だった生徒が数人でグループを形成し始めると、まわりの生徒を排他的に扱うようになり、また、グループに入ることのできなかった生徒は、スタッフとの間でより個的でプライベートな関係を求めていくようになってしまった。彩星学舎が発足して3ヶ月ほど経過した時点で、すでに「体験学習」は十分に機能しているとはいえなかった。対人関係のトラブル解消をねらって導入された「体験学習」は、一方で新たな閉鎖的関係を生み出すという副作用を併発していた。

彩星学舎のスタッフ会議では、こうした現状を受けてミーティングが幾度も持たれた。当面の問題は、スタッフがグループ化にともなうトラブルの対応に追われ、さまざまなことが組織として機能しなくなっているという現状をいかに打開していくかという点にあった。そこで、この問題を解決するために、ボランティアの受け入れを積極的にはかかっていく、という方針の決定がなされた。とにかく人手を増やす。そしてそれは、固定化し閉鎖してしまう状況を打開するためにも必要なことではないかと考えられた。ボランティアスタッフを巻き込んでの体験学習ということで、何かイベントを構想できないか、という議題もミーティングで話し合われた。

彩星学舎全体の課題として、外部の人々を巻き込んでのイベント創出が急務とされた。

しかし、演劇の場合は、そもそも、外部の人たちが関わられるようなイベントとしては非常に優れている面がある。公演を目的とした舞台づくりは、上演舞台を製作している過程で、ボランティアの参加を受け入れるだけの作業を想定することができる。さらに本番時においては、観客の参加を見込むことができる。二重の意味で、外部の人の出入りを実現することが可能だった。スタッフミーティングでは、こうした演劇の可能性にかけ、演劇公演によるイベントを企画した。そして、1999年6月、第1回の演劇公演「あしたの日記<sup>4</sup>」が企画され、同年8月にはその公演が実施されている。彩星学舎のすべての活動をイベントにスライドさせ、外部を巻き込んでのイベントが実行に移された。

舞台には彩星学舎以外から5名が出演した。ボランティアとして5~6名、観客は50名の来場があった。固定化されつつあった彩星学舎内の人間関係も、この演劇公演によって大きく変化しはじめることになる。提携している姉妹校から生徒が参加して、舞台出演にも制作作業にも積極的に参加してくれた。ボランティアもこの公演を機に次第に増加していく。地元地域の方も数名参加があり、地域社会へ広がる可能性もみえてきた。こうして、第1回の公演の成功を受け、以後、演劇公演には、生徒の閉鎖的関係の打開と、地域社会との連携という、新たな役割が期待されるようになった。

彩星学舎では、固定化してしまう生徒・スタッフの関係を解消することをねらいとして、外部を巻き込んでのイベントが試行錯誤された。そして、演劇公演によるイベントの効果が明らかになって以降、演劇公演以外のイベントも企画・実施されるようになっていった。そして、現在では基幹イベント<sup>5</sup>と呼ばれるイベントが年4回、企画・実施されている。彩星学舎における基幹イベントとは、山梨古民家合宿、バザー、タイ研修旅行、演劇公演の4つのイベントをさし、約3ヶ月に1回のペースでおこなわれる。彩星学舎全体のイベントとして位置づけられ、約1ヶ月かけてそれぞれ取り組まれている。演劇公演は、外部の人々を巻き込んでのイベントとして、現在も彩星学舎における重要な役割を担っている。

### (3) 活動を支える人々

彩星学舎における演劇教育は、当初、対人関係のスキルアップを目指して導入されていた。しかし、生徒やスタッフ間の関係が固定化してしまうという事態を踏まえ、外部の人々を巻き込んで展開するイベントとして、次第にその役割が期待されるようになった。

こうした活動を支える重要な要素として、大勢のボランティアスタッフの関わりが上げられる。ボランティア組織は、より多くの人々が関わりを持つことによって、固定的で閉鎖的な関係のなかに、流動的で開放的な関係を持ち込むことをねらいとして、第1回の演劇公演から導入された。

現在では、通常で10名、イベントなどの活動を含めると年間通じて平均30名~50名ほどのボランティアスタッフが彩星学舎の活動に関わっている。地域の年配の方や、近隣大学の学生有志によるボランティア、市や県の社会福祉協議会からの紹介で参加する方々など、さまざまだ。第1回演劇公演の時点では5~6名の参加だったボランティアだが、現在では20名~40名ほどのボランティアが「舞台づくり」に参加してくれている。演劇の舞

台づくりをおこなう際には、舞台の出演者として参加する人、舞台づくりのスタッフとして参加してくれる人、宣伝活動など制作的な作業をこなす人、会場の清掃やお昼作りなどの作業に参加してくれる人など、その人が関われる時間で、関われる範囲で参加してもらうことを原則としている。衣装やメイクなどのスタッフとして、自覚をもって活動に関わってくれる古参のボランティアや、とにかくそこにある作業を生徒と共に精一杯こなしているという新規のボランティアもいる。しかし、いずれにしても、彩星学舎の舞台づくりにおいては、その存在なくして公演を成立させることは難しくなっている、といっても過言ではない。

## 2. 困難さに寄り添う形でのスタイル形成

以上のような経緯を踏まえつつ、実際の舞台づくりの過程を振り返る。稽古の過程ではさまざまな困難さが待ち受けていた。彩星学舎の演劇教育は、こうした困難さにいかに向き合ってきたのだろうか。ここではその試行錯誤の軌跡をまとめてみたい。

### (1) どのような困難さに直面したか

彩星学舎の稽古場には、やる気のなさや進行の妨げとなるようなトラブルはつねに存在していた。参加者の多くは、他者との関わりを極力さげようとしたり、あえて他人の気に障ることを言ったりやったりすることで、相手の気をひこうとした。このような参加者を前にして、稽古を滞りなく進めることは難しかった。大きく分類すると、稽古の過程では次のような困難さが日常的に待ちかまえていた。

- ・ 役割を演じられない
- ・ 約束どおり集まらない
- ・ 自意識が過剰で、他者へむかう姿勢がない
- ・ イメージと実際にできることのギャップが認識できない

これらの困難さは、本来、他者との関わりの中かで習得されるはずの立ち居振る舞いを、これまでに学ばずにきてしまった生徒が多く参加している、ということに起因している。彼らは、不登校などの理由でその習得過程を機会ごと奪われ、どう振る舞ったらよいのか戸惑っているように見えた。では、そういった困難さは現場での舞台づくりにどのような影響をあたえていったのだろうか。上記問題群に対応する形で、以下のような現場での摺り合わせがおこなわれていくことになる。

- ・ 「演じる」ではなく「なる」
- ・ 確定されない出演者を場の鮮度として逆に生かす
- ・ 自意識の過剰さをそぐ

- ・ 自己をめぐる物語の変容を可能にする集団を組織する

それぞれの困難さは、私が現場で感じた困難さを典型的にまとめたものである。それぞれの困難さは、それぞれ複雑に絡み合っていて、稽古現場でこのようにはっきりと典型的にあらわれるわけではない。ある公演においては、個人において困難さが同時に複数あらわれている場合もある。また、公演によってはまったく問題にならない困難さというものもあった。したがって、必ずしも毎回の公演で恒常的にスタイルの変更がおこなわれているのではなく、上記4点の現場での摺り合わせも、ある程度は困難さの類型化にそってまとめられているということをお断りしておきたい。ここではそれぞれの困難さが、どのように舞台づくりに影響を与えていったかを、過去の公演を総合的に参照するかたちで記述してみたい。

## (2) 「演じる」ではなく「なる」

役割を演じるといったときに多くの参加者はベースとなる体験そのものを奪われていて、演じようにも演技するということがなかなかむずかしい。

それが精神的にであれ、身体的にであれ、知的にであれ、対人関係全般につまづきをかかえて育ってきた経緯をもつ者たちの多くは、何かを演じわせるその基盤になるような生活体験そのものを著しく制限されて育ってきた場合が多い。現場のスタッフからよく聞く話だが、母親が子供に対して何かすることを禁止している場面に、たびたび遭遇するという。「あなたそんなことしないでいいから」、「危ないから」、「そんなところに行くとまたいじめられるから」、だから、「これはやってはいけません」、「これをしてはいけません」。母親から出る禁止のことばを、私も実際何度か耳にしたことがある。

あるいは、友達から体験の機会を奪われてしまうといったような場合もある。「お前がやると遅いんだよ」、「お前のせいで負けたんだからな」、「やるっていったことやらないんなら、もう仲間に入れてやらない」といった調子で、体験する機会を奪われてしまうこともある。

そして、この体験の少なさが演技することの困難さにそのままつながっていた。たとえば、掃除をしたことがなくて、ほうきの使い方や雑巾の絞り方、掃除機のかけ方を知らないもの、自炊したことがなく包丁やフライパンの使い方がわからないものなど、身体的な所作に関わるレベルでの体験のなさから「演じる」ことが苦手なものもいた。あるいは、順番を待つことの意味がわからないもの、会話の流れに乗っていけないもの、といった意味作用に関わるレベルで振る舞いのわからなさを抱え持っているものもいた。さらには、それらの体験からくる感情の表出、たとえば喜びや、悲しみ、怒りをどう表すか、が著しく乏しく、笑えない、怒れない、悲しめない、といったものまでいた。そういった体験のなさが、いちいち演技することの困難さにつながっていた。

そうした事態が稽古場で顕在化したことがある。演劇ワークショップのなかに、「何してる？<sup>6)</sup>」というウォーミングアップゲームがある。このゲームを第1回の公演にむけた稽

古のなかでおこなってみたのだが、そのときに演じることの困難さが大きく露呈した。

ゲームのルールは、次のようなものである。参加者 10 名から 20 名でひとつの大きな輪を作り、真ん中にひとりが出る。真ん中の人は実際に何かをそこでしてみせるのだが、それに対して周りで見ていたひとりが、「何してる？」と真ん中にいる人に声をかける。真ん中の人は、自分がやっている行為とは違う所作、例えば、掃除をしている、ジェットコースターに乗っている、など、なるべく今、自分がしている動作と関係のない所作を答える。すると、質問した人が今度はいわれた所作を輪の真ん中で始める。これを繰り返しおこなっていくというゲームだが、何かを「演じる」ことができる、ということがこのゲームの大前提となっている。私は大学生とこのゲームをしたことがあるが、馴れてくると次第に大胆な動作を要求するようになり、最後は大いに盛り上がることが多い。

しかし、こうしたウォーミングアップゲームですら、彩星学舎では成立が難しかった。とにかく体験が少ないから、「テレビを見る」「ゲームをする」「飯を食う」以外には「何をしているか」のバリエーションがなかなか出てこなかった。仮に少し手の込んだ所作が出てきたとしても、今度はそれをどう演技してよいか分からず、その場が止まってしまう、それ以上ゲームを進行することができなくなってしまった。「演じる」ための体験が圧倒的に欠けているため、何かの所作をいわれても、どうしたらいいのかわからず、ただその場に立ちすくんでしまうのだった。

ここで大きな困難さにぶつかることになる。富田の提唱する演劇教育が「演じる」ことをその根幹に据えているということから考えると、「演じる」ことそのものに困難があるということは、今後舞台稽古を進めていく上で非常に大きな問題があった。配役を決めて、あとは登場人物のキャラクターにあわせた所作やセリフの言い回しを練習していく、という稽古方法はまず成立しにくかった。彼ら彼女らは、自分自身を「演じる」ことすらおぼつかないのだ。そうした彼らと、どのようにして舞台を創っていったらよいのだろうか。

思案したあげく私は、そんな彼らに、まずもってある役割を執ってもらうことから始めることにした。役割を「演じる」のではなく「執る」こと。「演じる」場所として舞台があるのではなく、「体験する」ことそのものが舞台として成立するような演劇スタイルを模索した。そうすれば、まだまだ舞台参加への道は開けるのではないだろうか。そう考えた私は、第 1 回公演のとき、公演のスタイルを朗読劇に変更することにした。

朗読という行為を彩星学舎で採用した大きな理由は、テキストを声に出して読むという行為、それ自体に単純に没頭できるという点にある。「演じる」という行為は、様々な要素が複合的に絡み合っていて、体験がないとなかなかうまくいかない。しかし、朗読という行為には、とにかくテキストを「声に出して読む」ことしかないので、行為そのものに集中することができる。実際、意味をおって上手に役割を「演じる」ことはできなくても、文字面をおい、「声に出してテキストを読む」ことができる人はたくさんいた。「演じる」ではなく「声を出す」ことをその舞台の中心にすえたことで、少なくとも出演者の裾野はぐっとひろがった。その意味で朗読というスタイルへの変更は非常に重要な意味があった。

しかし、それでもまだ、上手に朗読できているかどうかを気にする人はいた。意味や文脈にとらわれ、それを情感豊かに表せるかどうか、そればかりを気にする人もまだまだた

くさんいた。これでは、せつかく「演じる」ことの束縛から逃れ、「声を出す」という行為に集中できるよう選択された朗読というスタイルの意味がなくなってしまう。

そこでさらに、意味や文脈をおさえながらテキストを朗読するのではなく、とにかく大きな声で強く速くテキストを読む、という朗読の方法に変えてみた。意味や文脈を押さえた朗読では、どうしても「演じる」という問題が表面化してしまう。しかし、大きく強く速くテキストを読む朗読の方法は、「声を出す」という行為そのものに集中することができる。今まで「演じる」ことに難点があり、舞台上で自己を表現していくことに後ろめたさを感じていた生徒たちも、「大きな声で朗読する」方法にスタイルを変更したことで、その内側にある思いを外側に向かって思い切り押し出すことができるようになっていった。

役割を「演じる」のではなく、「声を出す」ことそのものになる（なりきる、やりきる）。演技ではなく、出来事によって舞台を成立させる。そのようにスタイルを変更したことで、いままで演技に対して気後れしていた人たちの舞台出演の可能性が広がり、より多くの出演者が見込まれるようになった。そしてそれが、結果として、舞台を観る観客の観劇のスタイルまで影響を及ぼすようになっていった。

観客の感想に次のような感想がある。

一人一人の表現力・エネルギーをすべて出しきっています。演劇というイメージが変わりました。今までストーリーばかりを“表現”と思う所がありました。生きる力・エネルギーを感じることができました。 44才 女性 教師<sup>7</sup>

初めはなんなんだ?! という感じだったけど、はく力が伝わってきてすごく楽しかったです。すごいパワーがあふれていて感動しました。 無記名（同上）

頭をぶつけた時に、星がみえるのは、衝撃を視神経で感じ取っちゃうかららしいです。今日は、視覚・聴覚から衝撃をぶつけられ、きれいな星が見えました。 25才 男性 研究員<sup>8</sup>

肉声が突きささってきた。左右の鼓膜から毛細血管まで。最高級学芸会。 無記名<sup>9</sup>

意味の伝達ではなく、舞台のうえにある出来事（ドラマ）が、そのまま観客にダイレクトに伝わっていく。「星が見えました」であるとか、「肉声がつきささってきた」といった感想は、「声」そのものが「声」そのもとして、まさに客席にぶつかっていった様子を、見事に言い当てているのではないだろうか。演じられたものの意味を理解する演劇から、舞台上で生起する出来事を体感する演劇へ。こうして、「演ずる」ではなく、「出来事を提示する」ことの演劇の可能性が、ひとつひらかれることとなった。

(3) 確定されない出演者を鮮度として逆に生かす

出演者が確定できない。舞台を創っていくうえでこれはかなりマイナスの要因といえる。誰が出演するのか、ふたを開けてみるまでは分からないなど、通常ではなかなか考えにくい。高校生や小・中学生を相手に舞台を創った経験をもつ平田オリザや如月小春にしても、出演者の参加確定を得てからテキスト作業にあたるという手順に変わりはなく、そのあとにテキストの摺り合わせなり、台本のあて書きなりがおこなわれている<sup>10</sup>。稽古過程でいつ欠員がでるか分からないという不確定要素はあったにしても、やはりそこには、舞台に出演することを前提とした人のみが集まっているわけで、その点では彩星学舎とは圧倒的に違っている。

彩星学舎では、出演者が最後まで確定しないというようなことは、日常茶飯事におこってしまう。自分に対するプレッシャーに耐えかねて身体に変調をきたし、頭痛、発熱、腹痛、下痢、嘔吐する、身体が動かない、起き上がれない、など、それが舞台前日の最終リハーサルであっても、あたりまえのように起きる。実際、本番直前までその生徒が出るのかでないのかでやきもきした経験は、1度や2度のことではない。

私が一番大きな原因だと思ったのは、発熱したり下痢したりしてしまうものの多くが、必要以上に自分への期待を大きくしてしまうという点だった。「やろう」、「やりたい」といった思いは強いのだが、身体がついてこない。不登校で外に出る機会も少なく、ただでさえ体力がないところにもってきて、急激に身体を動かしたり大きな声を発してみたりするわけだから、身体がいうことをきいてくれないのも無理はない。

それならばと思い、私は、割り当てられたセリフの朗読やキャスティングされた役を演じるのではない方法で朗読ができないか考えた。試行錯誤の結果、1人1文ずつ、全員でテキストを回し読みしていくという朗読の方法はどうだろうか、と試してみることにした。

ある物語を、例えば宮沢賢治の童話なら童話の文章を、まずは句読点を中心にできるだけ短い文章に分割し、輪読用テキストとして編集しなおす。そして、区切られた1文をひとり1行ずつまわし読みしていく。そうすることで、誰がどの文章を朗読するのか、あるいは、誰がどの登場人物を演じるのか、ということを決定的に決定することなしに物語を輪読することができるようになる。そうすることで、固定された文章も演ずべき役割もそこにはないので、欠席者があった場合でもどうにか対応できるという仕掛けだ。

実際、これを採用したおかげで、出演者の側の舞台出演に対するプレッシャーは半減した。たとえ稽古の前半で体調不良をうったえるようなことがあったとしても、「出なければ」「やらなければ」といった不必要なプレッシャーから開放され、逃げ道があることが意識された後半以降は、出演者は意外なほど休まなくなった。

そしてさらに付随的に、出演者がそのつど新鮮にテキストに取り組めるという効果も、そこにはあらわれてきた。これは予想以上の成果だった。

俳優は相当なりハーサルを積んで、最終的に舞台の上で、あたかもそれがまさに〈いま・ここ〉で生起しているよう演じることが求められる。しかし、相当なりハーサルをおこなうということは、その瞬間を事前に何度も何度もくりかえし繰り返し経験してしまっているともいえる。その状態で舞台だけが〈いま・ここ〉の新鮮さをもって臨めるかという、熟練した俳優でもそれはなかなか難しい。というか、熟練した俳優ほど新鮮さを体現させ



ることの困難さはより深まっているともいえる。俳優の心理が物語のなかで重要な位置をしめる西洋近代劇ではなおさらのことで、そこで俳優は、その鮮度をいかに舞台上で発揮できるか追求しさらなる稽古に励むことになる。

彩星学舎の朗読にしても同じことがいえる。たいして何事かができたわけでもない出演者たちが、たとえば同じところの朗読の繰り返しだけの稽古になるととたんに何事かを成し遂げたような錯覚におちいり、それ以上の稽古に緊張感をもって臨めなくなってしまう場合がある。あるいは、そこに朗読がうまいか下手かという価値基準をかってに持ち込んで、「だれそれは上手だけど、私は……」であるとか、「〇〇さんはもっとこういうふうにした方がいいよ」といった、本来しなければならない行為への集中がそがれてしまう場合が往々にしてある。

しかし、読むべき台詞が決まらない以上、自分のやるべきことに集中し、緊張感をもって稽古に臨まざるを得ず、結果的に、そうした緊張感が常に稽古場にある新鮮さをもたらしてくれるという効果を生んだ。そして、舞台上それは次のような観客の感想となってあらわれた。

セリフが言い回されるときの間髪をいれない鋭いかけひきがとても迫力があり、すばらしかった。短期間にもかかわらず、息のあったひとつの作品に仕上げたことはすばらしいことであり、無形であるにせよ、演じた皆さんはもちろん、われわれ観衆にも心に残るものとなった<sup>11</sup>。

当然、一回きりの舞台なので出演者の集中が続かなくなり、緊張の糸が切れてしまうような場合もある。しかし、集中したときの舞台は「間髪をいれない鋭いかけひき」で満たされており、それが迫力となって観るものを圧倒する。そういった場合も少なくない。

#### (4) 自意識の過剰さをそぐ

自分のことばかりに集中してしまう。観客や共演者に向かうことがなかなかできない。ともすると出演者は、「私はいま上手にセリフをいえているだろうか」ということばかりに集中してしまう。しかし、内面化された他者の視線にばかり集中が向くと、本来向かうべき相手の像が目線の先に結ばれることはない。

稽古で声を出さなくなってしまう出演者もいた。理由を聞いてみると、「わたし上手に朗読できないから」ということだった。しかし、ほかの参加者の朗読を聞いても、とりたててうまいというわけではない。しかも、その稽古では、別に朗読がうまいかどうかを問題にしているわけでもなかった。自分のもっている一番大きな声で朗読ができれば、ただそれでよかった。

舞台出演になれていない人は、どうしても技術ばかりに意識が集中してしまい、自分が向かうべき他者の存在がおろそかになってしまう。さらに、私が感じた限りでは、彩星学舎では、日常生活のなかで、例えば家庭のなかで母親と閉鎖的な関係を築いてしまってい

る生徒が多かった。そういう場合、母親は基本的にはその生徒にとっての他者ではありえず、子どものいうことをひたすら受け入れ、全面的にいいなりになってしまっているというケースが多かった。その生徒の母親という存在への認識は、その生徒自身のいわば延長、自分はなにひとつやらなくても全てができるといった錯覚をその生徒に抱かせてしまうような存在としてしかあらわれていない。必然、「家」という殻からでてきても、そもそも「他者」のまなざしを意識することなく育ってきた生徒たちにとって他者は認識されず、傍若無人な振る舞いを繰り返すか、あるいはかえって過剰に他者の存在を意識してしまい、いずれにしても結果的に自分へ向かう内なる他者の視線のみを強めてしまうことになる。

稽古で声を出せなくなってしまった生徒の場合は、明らかに他者への過剰な意識が問題だった。まわりの人間は常に自分に非難の目をむけているのではないか、という意識が強かった。

それは、朗読劇以前の問題でもあったが、しかし、当然舞台に上がる際にも共通した問題としてなにかしら対策を講じなければならなかった。自分への集中の口実となる「うまくできているかどうか」という意識を、とにかくなんとかしなければおよそ舞台としては成立しなかった。私は、うまい下手の基準をなるべく稽古にもちこまないために、必要な技術は極端に押さえる演技のスタイルを模索した。前述したとおり、朗読のスタイルとしてはとにかく今の自分の一番大きな声で、強く、速くセリフを読む、という方法が非常に効果があった。

他人への過剰な意識を取り除く。しかし、ことばで「他人を意識しない」という指摘はあまり効果がない。ことばで「自分に集中しないで客席に向かって」という指摘にも、あまり効果がない。なぜなら、それをことばで指摘された瞬間から、かえってより強くそのことを考えてしまうようになり、結果的に、さらに自分への集中を強めてしまうからである。実際に稽古場で私は、何度となくことばでの理解を求めたことがあったが、かえって過剰な意識を強化する方向に働くだけで、結果的には逆効果になってしまう場合が多かった。

過剰な意識を取り除こうと思うとき、効果があったのは具体的な行動に一心不乱に取り組んでもらうことだった。余計な力をとる作業といってもよいが、一番てっとりばやく力を抜くには、とりあえずは思いきり力を入れさせることだった。そして、思いきり力が入ると、あとは必然的に抜くしかなくなる。というより、抜けてしまうといった方が正しいだろうか。自律神経失調症のリハビリのひとつに、全身に全力で力を入れるというワークがある。最初は部分的に右手を握る、左手を握る、それぞれ20秒間ぐらいつつ全力でおこない、それを右足、左足、奥歯をかみしめる、といった手順でおこなって最後に全身の力を入れる。そうすると、自然に全身の力が抜けるのだが、朗読でそのような効果をあげるためには、この大きく強く速くという発語の方法がかなり有効だった。

ことばで指摘すると逆に自分への集中を深めてしまう人たちにとって、とにかく全力でという指示は非常に分かりやすいものだった。人に見られることを意識してしまうと、出演者のテンションも単純に上がってしまう。声が裏返ったり、のどを押しつぶしたり、といったような発声になってしまったりする。しかし、「大きく強く速く朗読する」という方

法でもともと舞台は構成されているので、テンションがあがればあがるだけ舞台としては見栄えがしてくる。ここでは、自分の声の大きさは問題になるが、他人に比べてうまいのか下手かは問題にされていない。とにかく自分の声が最大にでているのかどうかに一心不乱に取り組める。

そのうちに「全力であること」が、客席に肯定的に受け取られ、公演会場全体がヒートアップしてくると、次第に出演者の全身の力も抜けてくる。力が抜けた段階で、すでに他人への必要以上の意識はなくなっている。というか、気がついたときにはもう舞台は終わっている。出演者の感想にも「あつというまでした」という感想は多い。やるべきことをシンプルに設定して、余計な思いが入り込まないように全力で大きく強く速く朗読することに集中する。そうすることで、結果的に客席への集中を生み出すことができた。

この方法は本番の舞台を考えるとかなり効果があった。過去の公演でも、出演者のテンションが上がることで全力さが増し、本番舞台の成功につながっていた。舞台の派手さ、見栄えのよさにもダイレクトに影響をあたえていた。

しかし、本番の成功とは別に、稽古段階には、もうひとつクリアしなければならない問題が残っていた。当たり前のことだが、稽古場に観客はいない。この具体的な他者がいないなかで、他人への余計な意識を取り除く、という作業を考えねばならなかった。

そこでまず考えられるのが、共演者の存在だった。共演者とともに同じ場所でひとつことをなしている、という意識を朗読参加者に強く持ってもらうようにする。私はまず、そうした意識の共有を目指すことにした。しかし、具体的な指示もなく観念的に「共演者を感じて」といっても、それはなかなか理解されにくく、かえって稽古場に混乱を招いてしまった。したがって、そこには、具体的な行為をとおして共演者を感じられるような指示が必要だった。

そこで私は、「前の人の読み終わりを次の人がはずさずに文章を読み継ぐ」という朗読のルールを提案した。「読み終わりをはずさない」というルールのなかには、「相手の人を感じて」といった観念的であいまいな要素は含まれない。観念的であいまいな要素は、つねに自分が想定する自己イメージのなか出演者をつれもどしてしまう。そこに共演者との隙間ができてしまうのだが、「読み終わりをはずさない」というルールには、物理的な隙間はない。その瞬間に他者を捉えたかどうかは、その場にいた人たちになんとなく共有されるのではなく、実際に音がかぶったかかぶらなかったかで判断される。物理的に他人を捉えたかが分かるゆえに、稽古場ではかなり緊迫した空気が流れるようになる。

そしてもう一方で、客席への意識をどう作るかという課題もあった。向かうべき対象をつねに意識させる。個々が集中して向かう客席へのベクトルがなければ、せっかくのアンサンブルもインパクトが半減してしまうのだ。私は単純だが、稽古場の客席側いちばん後ろのちょうど真ん中にある、時計に向かって声をぶつけるつもりで朗読してもらうことにした。稽古場では、「時計をつきぬけるように」とあるとか、「時計が震え上がるように」といった時計の擬人化で、出演者の笑いを誘いつつ客席への意識づけをおこなっていった。全体でひとつの対象に声がぶつけられるときの迫力は圧巻だった。

そして稽古場では、この2点に絞った稽古が徹底的に繰り返された。「読み終わりをと

らえているかどうか」、「声はマックスで対象（稽古場の時計）に向かって出されているかどうか」。その2点だけを徹底的にチェックする小返し稽古が、初期の稽古段階ではひたすら繰り返された。実際のタイミングが分かるまで、何度でも何度でも執拗に繰り返す。目線や身体の向き、声の発する方向が、時計に向かっていくかどうかを徹底してチェックする。しかし、この繰り返しの稽古によって、朗読のタイミングとコツを一度つかんでもらえさえすれば、後半の稽古は何の問題もなく意外なほどスムーズに進むことが多かった。

こうした過程のなかで、「上手に朗読できないから」といって、稽古場で声を出すことをやめてしまった参加者も、徐々に稽古に参加できるようになり、最終的には舞台出演を果たすことができるようになった。やるべき具体的な作業に集中して、そのことができたかどうかだけは厳しくチェックされる。しかし、それ以外のことはあまり問題にされない。そうした態度が稽古場では徹底されていたため、その参加者も余計なことを考えずにすんだのだろう。

この「読み終わりをはずさない」と「対象に向かって大きく強く速くの発語」というルールのなかでは、意識を常に自分だけ、あるいは自分が想定したイメージのなかの他者だけに向かわないよう、自分がやるべき作業への集中が徹底して課せられている。これは一見すると矛盾しているように聞こえるかもしれないが、自分がなすべき作業のなかには、つねに向かうべき他者、一緒に声を出している他者といった具体的な人が想定されているという点で、すでに観念的な自己イメージとは異なっている。その作業を物理的にこなすことで、実際に作業を他者と共有しておこなうことで、過度の自己イメージへの集中を防ぐことができた。他者にきちんと向えないといった困難さは、自分のやるべき作業への極端な集中によって回避されることとなった。

そしてそのことが、観客には本番をとおして、次のような効果として受け止められることになる。観客の感想に次のような指摘がある。

自分の役割をしっかりと演じている姿がよかったです。間のとり方、タイミング、をどうやって練習したのかな、と舞台裏を見てみたい衝動にかられました。みんなで演じているのに、それぞれが伝えたいメッセージを持っている、という感じに圧倒されました。

30才 女性 教員<sup>12</sup>

全体でひとつのことがおこなわれているのに、出演者個々が際立って見える。出演者それぞれが自分のイメージのなかに閉じこもってれば、けっして見えてくることのない現象だといっている。この観客の感想からもわかるように、全体での役割をしっかりとこなすことで、かえって個々それぞれがよく見え出してくる、といった逆説的でアクロバティックな状況が、舞台上で偶然的にも成立していたことがよくわかる。

劇団などと違い自己表現と集団的創造の両立を初めから考えている参加者など皆無とあっていい状態で、それが奇跡的にも成立していたとするならば、このことの実実は大きい。自分のことばかりに集中してしまう参加者に、何とか他者に向かってもらおうと試行錯誤した結果が、「前の人を読み終わりを捉えて次の人が自分のパートを読みつなぐ朗読」

と、「対象に向かって大きく強く速く読む朗読」というふたつの方法として定着していった。そして、それが舞台上「みんなで演じているのに、それぞれが伝えたいメッセージをもっている」といった観客の感想を生み出すきっかけとなった。

他者へ向かう困難さの解消を目指した試みから、全体と個の調和といった思わぬ収穫が生まれる結果となった。

#### (5) 自己をめぐる物語の変容を可能にする集団を組織する

稽古をはじめると、必ずといっていいほど、自分のイメージと現実のギャップを受け容れられない人たちがでてきて苦勞する。そうした参加者のうちで、現実に折り合いがつけられずに、自分を責め、体調を崩して休みがちになる人がいた。また、その一方で、自分のまわりにいる人たちを責め、自分をとりまく環境に常に何か不平不満をこぼしている人もいた。いずれにしても、そういう人たちの存在は、予定している稽古が思うように進まなくなる原因のひとつにもなっていた。

過去の稽古の経験からいって、そのような参加者には、大きく分けて2つのタイプがあった。ひとつは、自分の過去のイメージにとらわれてしまっているタイプ。つまり、今の自分は過去の自分と随分違ってしまっているのに、昔の自分からすればもっとできると思ってしまう人たち。このタイプの人には、精神的な疾患を患ってそののち彩星学舎にきた、というタイプの人に多かった。もうひとつは、自分自身の限界を勝手に決めてしまって、それ以上何もしないタイプ。こちらは、自分はどうせこのくらいなのだから、この程度でいいだろうと、それ以上の努力を途中であきらめてしまうタイプの人たちだった。不登校経験者に多く、集団のなかで役に立った経験に乏しかったり、他者となにごとかを成し遂げる経験が圧倒的に少なかったりする人たちに多かった。

いずれにしても、自分のなかで「やりたいこと」「しようとする」と、「実際にできること」の関係がうまく把握できない点で、両タイプは共通していた。また、理念やイメージだけが肥大化し、それを実現していくスキルもなければ、実現に向けてもがき苦しむという粘りにも欠けていた。

私は、イメージと現実との摺り合わせをいかに果たせるか、まず考えた。

自分の過去にとらわれているタイプの人には、やるべきことを限定して、欲張らずにそのことだけに集中してもらうことにした。前述したとおり、「大きく強く速く朗読する」と、「相手の読み終わりを捉えて自分のパートを次の相手に読みつなぐ」という2点を、それこそ機械よりも正確にこなしていくことを課題として課した。身体の調子の状態にかかわらず、むしろ調子の悪いときこそ、自分がそこで何ができるかをきちんと考えながら稽古に臨んでもらった。

稽古で私は、ことあるごとに次のように言い続けた。「ベストっていうのはベストっていうくらいだから、滅多にあるものではない。多くは調子が悪かったり、しんどかったり、辛かったりするけれど、そういうときにこそ、自分に課せられた課題に対し、どこまで何ができるか、明らかにしていってほしい。今の自分の状態をきちんと引き受けてほしい。」

稽古での粘りに対しては最大限の評価をし、具合が悪く休む場合は一切不問にした。その結果、やはり調子が悪く休みがちであることには変わりなかったが、しかし、次第に稽古で粘りをみせはじめる人が多く見られるようになり、最終的には舞台出演できるようになっていった。

今までの自分から、今の自分へイメージをシフトする。スモールステップを刻み、できなかったことが徐々にできるようになる。できることが増えれば、単純に表情が明るくなってくる。それだけでも、稽古場の雰囲気は、随分明るく変わっていった。その変化が稽古に与える影響は少なくなかった。

一方で、朗読に参加したいのだが、テキストが拾い読みだったり、スピードが遅かったりでなかなか朗読に入れないタイプの参加者もいた。こちらは、自分の限界を勝手に決めてしまうタイプの人に多かった。テキストの朗読になるとどうしても気持ちが後ろ向きになって、どこか後ろめたい雰囲気を稽古場で醸しだしていた。このタイプの方は、何かして失敗したり、それでいじめられたりすることを極端に警戒していた。したがって、自分でできることを極端に限定してしまい、それ以上自分から取り組むこともあまりしなかった。

そうしたタイプの参加者たちが朗読に加わるきっかけが見つかったのは、第2回の公演の稽古でのことだった。稽古の休憩中、参加者がテキストのセリフを読みあって遊んでいたときに、今までの稽古で朗読には参加できなかったひとりが、連想ゲームのようにその台詞のひとことをとらえて歌いだした。「月」ということばに掛けて、「月が出た、出た、月が出た」と歌ったのだが、調子はずれの歌声に、それが稽古場で大いにうけた。休憩中のお遊びでのことだったがやたらと受けたので、だったらそれも「合いの手」という形でテキストのなかに入れ込めないだろうか、そのとき私はとっさに思った。

90年代に、浦和にワークス叛通信<sup>13</sup>という劇団があった。この劇団がテキストを創り上げていく過程が一風変わっていて、既成の台本を独自の方法で加工し上演台本に仕上げているスタイルを確立していた。それは、台本のなかにあることばから連想される単語を、そのことばが出てきた直後に、次々合いの手として挿入していくという方法だった。合いの手を挿入することによって、台本のイメージが観客により過剰に印象づけられていくという効果が、この方法にはあった。

そうした方法も知っていたので、それを参考にしつつ、私は実際にテキストの合間に「月が出た」を挿入してみた。朗読に気後れして意気消沈している参加者には、どんどんと合いの手をいれてもらった。そういう役割を意図的にふっていった。そして、そのことはかなり効果を発揮することになった。まずなにより、テキストが読めないことで後ろめたい思いをしていた参加者たちが、いっせいに生き生きとしてきた。自分にも参加の機会がある。その場に声を発することで貢献できる。そのことが分かったおかげで、明らかにそれまでよりやる気が増していた。そして今度は、そのことが朗読全体に勢いをつけてくれる結果にもつながっていった。

さまざまな声のひとつになって展開されている舞台に対して、次のように書き記された感想がある。

個人のドモリ(?) や、つかえや叫び声がハチャメチャのまま、だんだんそれぞれの「キャラ」として生々しく迫ってきて、何人もの人間が自分の中に入ってきたようで、ふつうに考えたら「何じゃコレ」とあきれのようなパフォーマンスなのだが、その一方で自分も共振するような状態になった。意味とかは求めずに見ていたが、全体としてそのようなものを求めてみるものではないとなんとなく感じていた。音楽とパフォーマンスでの不条理なまでのハチャメチャさ、そこがすごくやられたところ。 22才 男性学生<sup>14</sup>

いくつもの声が重なり合って、意味ではなく舞台の上で繰り広げられるパフォーマンスの状態が、そのままダイレクトに観客に伝播していく。朗読すらままならない人たちの、それでも発する合の手の声が、舞台に鮮やかな彩を添えてくれていた。いままで否定的な自己イメージを生きてきた人たちは、何かができる、何かをすることによってその場に参加することができる、というイメージを持つことができるようになったとき、こちらの予想をはるかにこえるようなはじけ方をみせてくれる。そしてそれが、今度は大きな躍動感となって、活動全体に大きな活力をもたらす結果につながっていった。

過去にいろいろなことが「できていた」自分にしろ、過去にいろいろなことが「できなかった」自分にしろ、いままでの自分という物語やイメージをいったん捨てて、いま・この場でできることをひとつずつ探していく。そうやってコツコツと積み上げていったものの総体が、過去の自分のイメージを超えたときに、自分自身にとって今の自分が肯定的に受け入れられるようになる。マイナスの自己イメージがプラスの自己イメージに反転したとき、人は「もっと何かできるかもしれない」、「まだ何かやれるかもしれない」と思い始める。今までとのギャップ自体が、その人自身を突き動かす原動力になる。そのとき人が発する躍動感は計り知れない。過去に何度となく出演者たちの躍動感が客席を圧倒した事実からも、そのことはうかがい知ることができるだろう<sup>15</sup>。

#### (6) 困難さがスタイルを創る

これまで見てきたとおり、現場での困難さが舞台製作に非常に大きな影響を与えてきたことがわかる。他にも、学校的な価値観のなかではなかなか評価されにくく、余計な誤解からトラブルをかかえている参加者が、新しいスタイルを生み出すきっかけになっていた例はたくさんある。強いこだわりから人とトラブルをおこしがちな生徒が、その強いこだわりゆえに、かえって強烈な舞台美術を生みだしてくれたなどという例もある。

これまでみてきた4つの困難さ。「役割を演じられない」、「約束どおり集まらない」、「自意識が過剰で、他者へむかう姿勢がない」、「イメージと実際にできることのギャップが認識できない」。それらをただの困難さとして捉えてしまうと、舞台づくりは大変な問題を抱え込むことになる。実際に私は、何度となく稽古場で途方にくれた。しかし、稽古場でそれらの問題が持ち上がってくるたびに、できうるかぎりそれに付き合い、そのつどその場

で、その困難さに対し摺り合わせができないかどうか道を探ってきた。そしてそうすることで、そのつど自分自身への新しい発見がある、ということに気がついた。

「役割を演じられない」といった困難さからは、そもそも「演じる」とはどういうことなのか。「演じる」ことでしか舞台は成立しないのか。そういった疑問が湧いてきた。生徒たちは、普段あんなに生き生きしているのに、演じようとする途端にぎこちなくなるのはなぜなのか。生き生きしている姿を、そのまま舞台に乗せることはできないのか。そのようなことを考えながら、試行錯誤のすえ朗読という方法に行き着いたとき、「出来事を提示する」ことの演劇の可能性が見えてきた。

「約束どおり集まらない」という困難さからは、はじめはイライラした感情しか起こらなかった。しかし、そのことに私が腹を立て、感情的に振舞っているだけでは、稽古場では何も生まれてこない。当たり前のことを、いまさらながら痛感した。何が参加者の足を稽古場から遠ざけているのか。なぜ出演者は具合が悪くなってしまうのか。真剣に考える必要があった。そしてそれが、自分に対するプレッシャーからではないかと思いついたとき、テキストの輪読というスタイルが思い浮かんだ。そして、この「集まらない」ということを逆手にとったテキストの回し読みが、「間髪をいれない鋭いかげひき」といった舞台に、結果的につながっていった。

「自意識が過剰で、他者へむかう姿勢がない」ことに対応するため、私はまず、他者に向かうことを観念的に理解してもらおうと努力した。しかし、それは難しいことだった。理解からだけでは、共演者と共に舞台をつくり、観客に向かって声を発する状態には至れなかった。必要なのは、シンプルで具体的な行為だった。自分の身体に過度の負荷をかけつつ、他人の声を物理的に捕まえる、という方法だった。そして、全体での役割に個人が徹したとき、かえって個々がよく見え出してくる、という舞台が出現した。

「イメージと実際にできることのギャップが認識できな」くて、舞台稽古で腐りがちだった参加者たちも、合いの手で舞台に参加する道を見つけることができた。過去にしばらく、行き場がなく渦巻いていた感情が、テキストを語るという行為を通して舞台上に解放される。その瞬間、私の想像をはるかに超えた躍動感で舞台の上は埋め尽くされた。

こうして、困難さに寄り添うかたちで既成のスタイルを徐々に変容させていった結果、彩星学舎の朗読劇の特徴でもある「輪速読」というスタイルは生まれてきた。

- ・ テキストが1文で区切られている。
- ・ テキストが出演者によって1文ずつ回し読みされていく。
- ・ テキストがものすごい速さで輪読されていく。
- ・ テキストが必要以上に大きな声で速読される。
- ・ テキストが出演者の発語によって対象に向かい強く押し出される。
- ・ テキストが輪読される際次の1文を読む人が前の人の読み終わりにかぶっている。
- ・ 一見何の関係もないと思われる合いの手が、朗読の間にランダムに挿入されている。

いままでみてきたように、稽古場で試行錯誤した具体的な形が、この「輪速読」という



スタイルとなって結実している。しかし、そうしたスタイルの形成過程は、なにも輪速読という方法にとどまるわけではなかった。たとえば、ダンスではないダンス、あるいは、歌ではない歌、というようなさまざまなバリエーションをもって、参加者たちにより添うようなかたちで、稽古現場で数々生み出されるようになっていった。そしてそれらはベースである輪速読の合間に挿入され、朗読劇として1時間程度の舞台に構成されていった。

このようにして、彩星学舎の構成朗読劇は創りだされてきたわけだが、そこには一般的に思われている演劇のイメージを超えたもの、ある新鮮さをもって受け止められるような新しいスタイルの形成が予感されている。竹内敏晴や如月小春が、教育の現場で感じていたであろう自己への問い返し。私自身、たぶんそれと同質の強烈な問い返しを、彩星学舎という現場で体験することとなった。

彩星学舎というフィールドで、私が今まで自明だと思っていた演劇の方法が、実は非常に限定的な方法であることに気づかされた。この問い返しによって私は、当たり前だと思っていた演劇の方法を、大幅に変更せざるを得なくなった。そしてさらに、その方法を超えたところに、もっと豊かで、もっと躍動感に満ちた舞台の可能性を感じることもできた。そして、そうやって困難さに寄り添う形で生み出された舞台は、観客が持つ演劇のイメージを相対化させてしまうだけの力をもっていた。

### 3. 輪速読という方法

それでは次に、輪速読というスタイルによってどのような朗読劇ができあがるのかを考察してみたい。その際、「即興」という視点から舞台づくりを振り返る。

#### (1) なぜ、即興性（柔軟性）を考えるうえで集団づくりが必要なのか

近年、演劇ワークショップにおける即興の訓練などが、企業研修などに取り入れられることが多い。その背景には、マニュアルを暗記するだけでは、その場で起きている出来事に対し柔軟に対応することができない、という問題が横たわっているように思われる。そうした事態を解消するためのひとつの方法として、演劇の即興稽古に注目が集まるようになってきた。しかし、こうした演劇ワークショップの進め方に焦点をあててみると、かならずといっていいほど即興稽古をはじめる前の集団づくりが重要である、ということが指摘されている。そこでは数々の集団づくりのワークが紹介されたり、それらワーク自体の意図が語られたりしている。しかし、なぜ即興性（柔軟性）を考えるうえで集団づくりが必要なのか、という問いには十分に答えてくれない。そこで、ここではなぜ即興性（柔軟性）を考えるうえで集団づくりが必要なのかという問題を、彩星学舎でおこなわれている朗読劇を素材に考えてみたい。

では、そもそもなぜ「即興における集団づくりの問題」を考えるに至ったのかを説明しておきたい。私は幾度となく彩星学舎で演劇公演を企画し実施してきた。彩星学舎の朗読劇には独特のスタイルがあり、その朗読劇をみた観客の感想には、「全体のハーモニーに圧

倒されながら、個々が輝いてみえた<sup>16</sup>」という感想が多かった。全体としての調和をみせながら、個としての主張が見てとれる。私はこうした感想がなぜ生まれてくるのか、その背景を探ってみたかった。

この問題を考える上で、非常に示唆的な視点を与えてくれたのが、サクソフォン演奏家、平野公崇の即興演奏に関する講演の記録<sup>17</sup>だった。平野は講演のなかで、即興演奏では集団としての調和も100%、個としての主張も100%で存在させようとする。平野は、この非常にアクロバティックな状況をなんとか実現していくために、相手の表情を感じ、受け止め、自らの演奏楽器の音を奏でていくことが大切だと語る。そして、即興演奏の演奏者に「相手の音を聴き、その音の表情や音の意図を感じながら、自分が音を出すかどうか選択してほしい」という指示を出す。私も朗読劇を演出するときに、しばしばこれに近い形で稽古場を組織することがある。ここで重要なのは、演奏者が周りの音を聴きながら、即興的に自分を全体のなかに位置づけていく、その仕組みにあると考えられる。

そこで、彩星学舎での朗読が「全体の調和と個の主張」をいかに両立させようとしているかを、集団と個の在り方という点から明らかにしてみたい。まずは、この集団づくりの過程で個人が選択的に参加を進めていく関係を明らかにしつつ、なぜ集団において参加の問題が重要なのかを考える。そのうえで彩星学舎の稽古の過程を検証する。稽古場において個々がどのように参加をはじめ、何ができるようになっていくのか。あるいは、どのように全体のなかに参加者が位置づけられていくのか。また、それは実践共同体とどのような関係になっているのか。さまざまなレベルでのルール変更は現場で即興的におこなわれており、それらを稽古の過程を記述する形で明らかにする。最後に、稽古場における即興性という観点から、再度舞台での調和と個の主張を同時に存在させている舞台の可能性を検証する。これらをまとめることで、学習における即興性という問題を考察してみたい。

## (2) 状況に対する柔軟さ (=即興性) の獲得

私が稽古場を立ち上げるときに参考にした多くの演劇ワークショップに関する書物には、やはり必ずといっていいほど、稽古をはじめ前の集団づくりが非常に重要だという指摘がある。そのなかでも特に、絹川友梨の『インプロゲーム』(2002)は、即興における集団性の問題を考える上で重要な視点を提供してくれる。

「インプロとは、既成概念にとらわれなくて、その場の状況・相手にすばやく反応し、今の瞬間を生き生きと生きながら、仲間と共通のストーリーをつくっていく能力のこと」と本書では定義します [絹川 2002:11]。

この、「既成概念にとらわれず、その場の状況・相手にすばやく反応し」という部分が、マニュアル社会のニーズにかない、インプロゲーム自体が企業研修に取り入れられるケースが増えている。マニュアルをマニュアルとして終わらせるのではなく、その場にあわせて臨機応変に対応できるようにしなければならない。そうした即興性・柔軟性を身につけ

るためのひとつの方法として、このインプロゲームが利用されている。『インプロゲーム』の冒頭には、「インプロをやると、こんな能力が身につきます」といって、次のような項目が掲げられている。

1. クリエイティブなアイデアや、自分自身の経験からくる意見を、堂々と表現することで、自主性や存在感が増す。
2. 仲間と協力する楽しさの中から協調の大事さを学べる。
3. お互いの個性を尊重しあうことで、仲間を魅力的に見せて、自分も魅力的になれる。
4. 既成概念に縛られることなく、柔軟に対応するための応用が身につく。
5. 今の瞬間を生きられるようになる。
6. 発想力・瞬発力が高まり、自分の枠を越えた発想・発見ができるようになる。
7. 失敗してもくよくよしない、前向きな気持ちを持てるようになる [絹川 2002:11]。

このなかで注目したいのは、仲間との協力が語られているという点だ。

実際に、この本の前半の多くが、集団づくりのゲームにあてられている。しかも、かなり細かな参加のステップが刻まれている。さらに、全員が一律一様にステップアップすることを目的としているのではなく、そのつどその集団の在り方を考慮しながらゲームが進められるよう工夫されている。

では、なぜ即興性を考えるときに、集団の問題を考えなければならないのだろうか。

即興性と集団の問題を考える前に、まず、「集団での調和が際立ち、かつ個々が魅力的に見える」とはどのようなことか、少し考えてみたい。これは、絹川が掲げた「こんな能力が身につきます」の項目のうちの、2と3の項目に対応している。個人が魅力的になることはともかくとして、それが仲間を魅力的に見せることにつながるとは、いったいどういうことなのだろうか。

この問題を考えるとき、竹内敏晴の考察がたいへん参考になる。竹内は「劇」というものを次のように定義している。

形が、ことばが、叫びが、生まれでる瞬間を準備し、それを芽生えさせ、それをとらえ、みずからがそれに立ちあい、みずからそれにおどろくこと、これが私にとって、いまのところ、劇という名の意味するものだ [竹内 1988:118]。

竹内の「劇」の定義は、絹川が「こんな能力が身につきます」のうちの、個人が魅力的に見えることや、個人がまさに今を生き活きと生きることと通じている。しかし、それは、「からだの内の変化」を感じているだけではけっして生み出されるようなものではない、とも竹内は指摘している。個人的な努力によってだけでは、こうした力は身につかないと竹内は考えている。

ではそれは、いったいどのようにして生み出されてくるのか。竹内は、まず野口体操<sup>18</sup>との違いを強調する形でその問いに答えようとしている。野口体操はからだの内の変化を感

じとり、それを増幅拡大して、からだ全体の動きとして外へ現していく。その動きの移動はいちいち感じ取られ意識される。しかし、竹内が考える「劇」の瞬間には、この意識の働きはかえって邪魔であるとされる。演技における行為は、意識が移動の軌跡を感じ取るよりも先に動き出しており、むしろ、行動（演技）するときに体操の原理を持ち込めば、かえって行動は死んでしまう。個人の内なる変化を感じようとしているだけでは、その場の状況に柔軟に対応しながら、行為そのものが状況のなかで生き活きと生きてくるということにはつながらない。そう指摘している。

そこで竹内は演技と体操の溝を埋めるべくレッスンを開始するのだが、レッスンを通して自他の変容を体験する。『ことばが劈かれるとき』のなかではその様子がくりかえし語られている。ポーランドの演出家、グロトフスキーの稽古を取り入れたときの記述が、そのことをもっとも端的にあらわしている。虎のまねをしつつ飛び込み前方回転をおこなうという稽古だが、集団の集中を高めていくことによって、短い時間のうちに参加者のほぼ全員が飛び込み前方回転を成功させてしまった。竹内はそれにつづけて次のように述べている。

この集中は、私一人の指導力によるものではなかった。全員が一つのリズムで呼吸し、他の人の動きと一緒に生きている、というレッスンの習性がそれを成り立たせたのだ [竹内 1988:126]。

つまり、竹内は、個々の存在が劈かれていくには、集団の存在のありようが問題である、ということ、これら一連のレッスンで示唆している。これは、継続性のない演劇ワークショップのなかでは、自己への気づきということがなかなか組織されない、ということと関係があるように思われる。端的な例としては、演劇ワークショップを経験した教師が、それをそのまま教室に持ち帰ってもなかなかうまくいかない、といったことがあげられる。

実際、演劇教育連盟がおこなっている教員対象のワークショップに私が参加したときに、同じ参加者から次のような意見を聞いたことがある。「この場ではうまくいくのだけれど、教室にいくとなかなかうまくいかないのですが、どうしたらよいでしょうか。」そのときのワークショップリーダーは、「そのままやっついてはだめです。そこにいる人にあわせてちょっとずつルールなりやり方なりを変えていかないと。」と答えていた。個々に状態や持っている気質が違う人の集まりに、一律一様にワークショップのルールを当てはめてもうまくいかない。第一、有料の講座を受ける参加者だけの集まりと、授業だからという理由でそこにいる児童・生徒とでは、ワークショップに対する意欲の度合いからしてすでに違っている。そうした場のあり方を無視してワークショップを進めようとしても、うまくいかないのは当然といえる。ここにも、個人への集中だけが問題なのではなく、集団の在り方の問題を見てとることができる。

ここで少し学習における即興性の問題を考えてみたい。徒弟制の見直しから学習における正統的周辺参加という理論を抽出したレイブとウエンガーは、学習における即興の問題について、次のように言及している。

学習活動には特徴的なパターンがあるようである。学習には強烈な目標がある。なぜなら、学習者は、正統的な参加者として、全体の構造がどういうことについてなのか、またそこではどんなことを学ぶべきなのかについての自分の考えを発展させることができるからである。学習それ自体が即興で生み出される実践なのである。すなわち、学習カリキュラムは実践への関わりに対する機会の中で展開するのである。それは正しい実践への一群の指図として規定されているわけではない[レイブ、ウェンガー 1993:74]。

『状況に埋め込まれた学習』(1993)のなかで、レイブとウェンガーは、徒弟制という学習のモデルを取り上げ、実践共同体のなかに学習の資源は複雑に構造化されている、ということを描いた。レイブとウェンガーは、一義的に熟練というものが師である親方のなかにあるのではない、という点を明らかにした。また、教える行為だけがその場に存在しているのではない、という点も明らかにしている。

ここで重要なのは、親方が実践共同体の権威ではないということと、教授行為によってのみ人は学ぶのではない、ということだ。演劇の稽古の現場にひきつけて考えてみると、だれか達人な俳優がいて、あたかもその俳優がすべての演技の基準となってしまうような場合を考えてみると分かりやすい。稽古場で上手な者が上手くない者へ技術を教授することだけが目指されていたりすると、できあがってくる舞台は上手な俳優とうまくない俳優の差ばかりが目立つ、つまらない舞台になってしまう。ここでは、レイブとウェンガーが指摘している「正しい実践への一群の指図」が規定されているだけだといってもいい。学習カリキュラムを共同体との関わりの中で選択的に展開させていく実践の機会が、ここでは奪われてしまっている。学習者が、全体の構造を見通し、そこで自分はどのようなことを学ばなければならないか考える契機が、はじめから奪われてしまっているのである。

それぞれの特性が生きるように、実践共同体のなかで学習のカリキュラムが即興的に展開される。ここには、参加者がいかにその集団のなかに参加していくかという参加の問題がある。一方で、実践共同体自体がそうした参加者をどのように取り込んでいくのかという集団の問題も浮かび上がってくる。

最後に、音楽教育における即興の問題を見ておきたい。朗読劇とはいっても「声を出す」ということに限っていえば、演劇の即興を考えるよりも音楽の即興を考えたほうが得るものが多い。参加者が即興で音を選び取っていくときに、周りの音をより注意深く聴くという方法が、朗読を考える上でも非常に参考になる。

音楽教育における即興の問題を、平野公崇は次のように考えている。

作曲家の意図、作品の持つスタイルや時代背景等があるが、また演奏者である自分自身の感性をどのように反映させていけば良いかというのが共通の悩みではないかと思う。(中略)しかし、多くの学生は学校の授業の中でテクニックや楽譜や作者についての知識を受身で与えられるが、そこに自分の感性を能動的にどう反映させれば良いか分

からないまま終わってしまうのが現状のように思う [平野 2004:12]。

音楽教育のなかで、「作品にたいして自己をどのように反映させていったらよいか」という問題がある。この問題を考えるにあたって平野は、即興演奏こそが有効だと考えている。つまり、作品世界や演奏集団に対して、自分を能動的に位置づけていこうとするときに、即興演奏は非常に効果があると考えている。この考え方は、学習カリキュラムは集団との関わり方の実践のなかで即興的に展開される、というレイブとウェンガーの考え方にも通じている。さらに具体的に、その参加の方法が語られる。「音を聴く」という方法が平野によって印象的に繰り返される。

通常アンサンブルにおいては縦を、あるいは音程を合わせることを主な練習の作業になってしまうが、集団での即興の場合、音の表情や音を出した者の意図をもっとダイレクトに読み取らないと、次にどんな音を出そうかということ自分で決められなくなる。(中略) 集団での即興演奏では、「自分と集団との関係性」について深く考えるようになる [平野 2004:13]。

周りの音をよく聴くことによって、自分をその集団のなかに位置づける。そのなかで自分を位置づけることができるようになったとき、はじめて充実した演奏が得られる。シンプルだが、集団に対して何をなさなければならないかが、ここでは明確になっていて分かりやすい。

これまでみてきたように、状況に対して即興的で柔軟な対応ができるようになるためには、個人の内側にある学習の問題だけを取り上げるのでは、不十分だということが分かる。稽古場において個々がどのように参加をはじめ、何ができるようになっていったのか。あるいは、どのように全体のなかに参加者が位置づけられていったのか。また、それは実践共同体とどのような関係になっているのか。こうした、個人の参加の在り方とそれが共同体との間でどのような関係になっているかを考慮する必要がある。

そこで、次に彩星学舎での朗読劇ができあがってくる過程を素材にしながら、朗読劇における即興の問題を考察する。

### (3) 彩星学舎での実践とその分析

#### i) 彩星学舎の朗読の方法

彩星学舎では、学校にいけない自分や、何をやってもうまくいかない自分といった、自己に対して否定的なイメージを抱いている人たちが稽古に参加する可能性が高い。したがって、そうした自己イメージを持つ人たちでも、参加していく可能性が見つけられるような稽古場のスタイルが必要だった。舞台のイメージがシンプルに想像でき、かつ、舞台完成までの参加の仕方に柔軟性があるような稽古場の仕組みが必要とされた。

そこで私がたどり着いた方法が朗読という方法だった。しかし、朗読とはいっても通常思い描くような朗読のスタイルではなく、一風変わったスタイルになっている。輪速読といっているこの独特の朗読スタイルは、参加者全員によってテキストが、大きな声で速く強く輪読されていくという特徴をもっている。この方法は、私が個人的にたどりついたというよりは、そこに参加したメンバーとともに、最終的にそのようなスタイルが形成されてきたといったほうが正しい。再度、特徴を列挙しておく。

- ・ テキストが1文で区切られている。
- ・ テキストが出演者によって1文ずつ回し読みされていく。
- ・ テキストがものすごい速さで輪読されていく。
- ・ テキストが必要以上に大きな声で速読される。
- ・ テキストが出演者の発語によって対象に向かい強く押し出される。
- ・ テキストが輪読される際次の1文を読む人が前の人を読み終わりにかぶっている。
- ・ 一見何の関係もないと思われる合の手が、朗読の間にランダムに挿入されている。

この朗読の方法は、彩星学舎に集うさまざまな人々とともに、稽古場にまつわる困難さにつきあう形で形成されてきたものだ。その過程はこれまでの考察でみた。

ここではさらに、この朗読法における声の問題に焦点をしばって、参加と集団の問題を考えてみたい。声の問題に限ることで、どのようなことができるようになりつつ参加できているのか、稽古場での参加の度合いが把握しやすくなる。さらに、同じ声を出すにしても、輪読と合の手では関わり方も違う。個人の関わり方は全員一様というわけではなく、関わり方には構造があるので、実践共同体における集団の在り方についても考察することができる。そして、個々人の技術が習熟していくにつれ個人が目立つのではなく、あくまでも全体でのハーモニー・強調が100%で現れたとき、個々それぞれの存在が100%際立ってくる舞台の特徴から、参加の形態と集団の関係について示唆的な事例を得ることができるとは思わないかと考えている。

では、実際の輪速読という方法から、参加と集団の問題を考えてみたい。朗読の参加者の感想に次のような感想がある。輪速読の稽古にはじめて参加した参加者の感想だ。

みんなあんなに堂々と自分の声をだせることにあらためて感動してしまいました。だってみなんとぜんぜん違う声を出すって怖い気がする。しかもありったけの声をガツンと出すのはかなり勇気がいる気がします。なんだか素になっちゃうし。しかしみんなすごかったです。自分の先を読む人に自分の声を重ねていく。自分の声に後に読む人が声を重ねてくれる。それを繰り返すうちに、先を読むY君と後を読むI君に信頼を覚えたり、自分の読みとセッションしてくれるみんなを感じる度に自分の存在を強く感じたりした。みんなの中の自分の存在を感じると、自分が力強くなっていくような心地よさがあり、同時に、一緒に全体をつくっているという緊張感から、突然ボーっとしてしまうこともありました。(中略) みんなとやる力強さも緊張感もすごく心地よかった<sup>19</sup>。

この感想は、どのように参加がはじまり、それがどのように集団のなかで位置づけられていったかを、参加者の側から考えるうえで非常に興味深い。そこで、まずはこの参加者の感想から、稽古場における参加の形態と集団の関係について考察する。この感想では、次の3点に注目しておきたい。「声を出すことには勇気がいる」、「自分の先を読む人に自分の声を重ねていく。自分の声に後に読む人が声を重ねてくれる。それを繰り返すうちに、先を読む人と後を読む人に信頼を覚えていく」、「自分の読みとセッションしてくれるみんなを感じる度に自分の存在を強く感じる。みんなとやる力強さも緊張感もすごく心地よかった」の3点だ。

まず、この「声を出すことには勇気がいる」という点からは、参加者ははじめに何をすればよいかという当惑が、稽古初期の段階では少なからずあることがわかる。周りの目を気にしつつ、そこで自分がどのようなことをしたらよいかをまずはうかがっている。さらにその場でおこなわれていることに参加できるかどうか、できるとしたらどのようなことができるのかをうかがっている。ここに、初期の参加を考えるうえでまず注意せねばならないポイントが潜んでいるように思われる。

次に、「自分の先を読む人に自分の声を重ねていく。自分の声に後に読む人が声を重ねてくれる。それを繰り返すうちに、先を読む人と後を読む人に信頼を覚えていく」という点について考えてみたい。ここでは、参加者が状況に対して一歩踏み込んでいることが分かる。そして、それは個人的な問題としてよりは、集団との関わりのなかで自分がなすべきことを模索する過程として進行している。そして、その集団内での実践自体が、参加者同士の信頼関係を形作っているともいえる。

そして最後に、「自分の読みとセッションしてくれるみんなを感じる度に自分の存在を強く感じる。みんなとやる力強さも緊張感もすごく心地よかった」という点について考えたい。ここからは、それぞれがお互いの特性を受け取りつつ、集団と自分の新たな関係が生み出されていったことがわかる。そのときの参加者の充実ぶりも相当なものがある。稽古をはじめた当初は、周囲に対して警戒感を示していた参加者が、周囲とのセッションのなかで知らず知らずうちに、力強さや心地よい緊張感を感じるまでにいたっている。緩やかに参加がはじまり、徐々に集団のなかで新たな役割が形作られてくる。そして、それらが矛盾なく有機的に機能し始めたときに、参加者の充実が生まれる。そう考えることができるだろう。

ここでさらに、実際の稽古場に話を進めてみたい。どのように参加がはじまり、どのように新たな関係が生まれてくるのか、さらには、具体的な「声を出す」という行為が、いかにしておこなわれてくるか検証する。

## ii) 稽古現場における個人と集団の関係

彩星学舎の朗読稽古で私は、大きく分けて4つの段階にわけて稽古を進めるようにしている。ここでは便宜的に4つの段階に分けているので、実際の舞台稽古ではこれらが必ず



しも段階を踏んで進んでいくわけではないことを予め断っておく。第1段階は、参加するのこしないのか、声を出すか出さないか、という段階。第2段階は、声をよく聴き朗読のリズムをつくる段階。第3段階は、全体での流れを声のハーモニーという観点から創りだす段階。第4段階は、合の手により朗読全体に調子をつける段階。以上の4つの段階に大まかに分けることができる。

まず第1段階からみてみよう。第1段階では、参加者にその稽古に参加するのこしないのかということ、しばらくその場において判断してもらうことにしている。ここでの「しばらく」というのは、その日1日であったり、何日にもわたっていたり、ときには2年、3年といった期間にわたることもある。したがって、公演に出演を決めるまで3年かかったという人もいる。もちろんまったく舞台に出演しないで彩星学舎を卒業する人もいるが、ほとんどの場合、一度は必ず舞台に立っている。

どのような意味においても、はじめての稽古で「声を出す」ということには勇気がいる。はじめて朗読に参加する人たちは、まずみんなの前で「声を出す」ことに抵抗を感じる。うまく読めているだろうか、はずしていないだろうか、ということ意識してしまう。朗読に対する上手いとか下手とかいった基準がすでに自分のなかにある程度あり、そのように声を出せるかどうかを心配してしまう。いきなり他の人たちと大きな声を出そうとしても、臆してしまつてなかなか声を出すことはできない。

はじめて朗読に参加する人には、まずは見学という形から入ってもらうことが多い。とにかく他の人たちが朗読している様子を見てもらう。自分が描いていた朗読のイメージとの違いを認識してもらう。そして、そこで自分がどう関わられるのかを、朗読の声を客席側で聴くことで考えてもらう。そういう段階を設けることにしている。特にここでは、自分のもっている精一杯の声で、大きく速く強くテキストを読んでいる、ということに気づいてもらうことが重要である。それが今までの自分の朗読のイメージと違っているということ、あるいは技術のあるなしはとりあえず関係ないこと、自分でもできるかもしれないと思うようになってもらうこと、などへの気づきがこの段階では重要になる。

参加者によっては、突然全体のなかに一緒に入って声を出してもらうこともある。この場合は、輪読形式ではなく、全体でひとつの詩を読んだりすることにしている。そうすると全体の声に引っ張られるかたちで、小さいながらも自分の声を出しはじめる。さらに、この段階では参加という概念を広くとるようにもしている。その場に集まった人たちとの間で、見学するだけというの参加のひとつだということを確認する。継続して見学にきてくれるというの参加の仕方であるし、見学して意見をいつてくれるという参加の仕方もある。朗読はできないけれど、他のこと手伝うことはできるという参加の仕方なども考えられる。

3年かけて舞台出演をしたという例もある。Aくんという生徒は、常に全体の活動には進んで参加しようとはせず、周局的な位置から活動の様子をずっとうかがっていた。少しでもこちらが参加を促すような発言をすると、必ずどこかにいつてしまうか、そっぽを向いてしまう。しかし、彼が2年のときに、ふとしたきっかけで小道具作りに参加するようになった。彼は手先が器用で、こうした小道具作りでは非凡な才能を発揮した。そうした

小道具作りのなかでその才能が周囲に認められ始めると、彼は次第に舞台の稽古にも興味を示すようになっていった。そして、3年目の卒業をむかえた舞台では、最後まで逡巡していたようだったが、最終的には舞台出演を果たしている。

この段階では、まずはその場に関わろうという参加者の意志を生み出すために、何らかの形で関わるができるという具体的なイメージを与えることが、非常に重要な課題となる。しかも、この段階での朗読や発声、あるいは見学における意見などは、とにかくその「声」にたいして過度の期待をしてはならないし、また、その「声」を追いつめるようなことをしてもいけない。この段階で、自分の発した「声」に責任や期待がかかってくると、次の瞬間、声が飲み込まれてしまう可能性がある。

次に第2段階についてみてみたい。第2段階では、声をよく聴き朗読のリズムをつくりだしていくことが目指される。とにかくまわりの声をしっかり聴く。声といっても意味内容のことではなく、どちらかという音（音量、音程、音色など）といったほうがいだろう。声をよく聴くということ意識してもらうために、前の人の読み終わりに重なるように自分の声を出して朗読してもらうようにしている。これは彩星学舎の朗読の特徴でもある輪速読という朗読方法なのだが、物語の意味内容をひとりで伝える朗読の方法とはだいぶ違っている。通常の朗読では行間をいかに読むかという、間の問題や文意の解釈の問題が重要になってくる。しかし、彩星学舎の輪速読では、そのような朗読の方法ではかえって成立しなくなってしまう。音を読みつなぐ朗読のスタイルといってもよいので、ここでは全体のハーモニーこそが重要視される。そのため、この朗読方法では意味内容や解釈、間のとりかたを意識させるよりは、むしろ、しっかりと周りの声や音を聴くことの重要性が強調される。

ここでの具体的な指示は、自分の先を読む人に自分の読み出しの最初の1文字を重ねていくというものだ。必然的に自分の声に後から読む人の声を重ねられてくる。これは、しっかりと相手の声を聴き取ることに非常に効果がある。「相手を感じて」「相手の声をよく聴いて」という指示では、どうしても抽象的になってしまい、自分が何をしたらよいかの判断が曖昧になってしまう。相手の語尾を押さえていく朗読は、自分ではそのことが実際できたのかどうか、あるいは集団全体でそのことができたのかどうかを知る、明確な判断基準になる。ここには鋭い駆け引きのような緊張感が生まれてくる。この段階では、個人の集団への参加がかなり進んでいるといえる。そして、この参加が進んでくる割合に比して、全体的なスタイルも、徐々に参加している個々の特性を無視しては考えられないものに変質しはじめていく。

そして第3段階では、朗読が澱んでしまうような要素の解消を試みていく。これは具体的には、朗読をする人同士の順番の並び替えという行為をさす。声には声同士の相性みたいなものがあって、この相性が合わないと、なかなか朗読にリズムは生まれてこない。しかし、逆にこの声の相性が合っていると、驚くほどスムーズに朗読が流れていく。この段階では、参加者の朗読する順番を並べ替えることによって、全体での流れ、音色、ハーモニーを形成することを目指す。声には相性があり、朗読の声を音として聴いていると、それぞれの声のつながり（音色）が、流れのよいところと流れが澱んでしまうところがある

ことがわかる。これは演劇や朗読に素人の人でも、よく聴いてさえいればすぐにわかる。そうした場合、席順をちょっとずつ変えていくと、だんだん流れがよくなっていく。席替えによって声同士のつながりがみえはじめてくる。はじめは全体的にそんなに声を張らないで、普通のゆったりしたペースでやってみる。そして、流れが見え始めたなと思うころに、徐々に声を上げていく。具体的には、客席側にいる私に向かって、「声で私を押すように」であるとか、「声をぶつけるように」といった指示を出していく。最初は小さい声で、ゆったりとしていた朗読が、そこにいる人の声が全体的にあがってくると、不思議と個人個人の声も相対的に上がってくる。

参加者は周りの声の大きさと自分の声との落差を感じていて、私の経験からいえば、この声の大きさの落差は、一度きまればそれほど開きもしないし縮まりもしない。つまり、前の人との声の落差をまず自分が認識し、感覚的に認識された落差だけが自分が出す声の大きさの基準になるので、前の人の方が大きくなれば、それにつられて自分の声も大きくなっていく。自分が出す声の絶対量の認識はなくても、自分と他人の声はどれだけ開いているかが自分の声の規準になっているので、周りの声につられてつい自分の声の大きさも上がってってしまうということもある。

Bさんという生徒は、まさにそういう現象が顕著にあらわれたひとりだった。普段はものしずかで、何年も付き合いがあるスタッフですら、週に何度かことばを交わす程度だった。ボランティアスタッフにいたっては、彼女の話し声を聴いたことのない人の方が多かった。そんな彼女が、朗読の稽古に参加してきた。普段声を出す経験が極端に少ないため、声の音量はかなり小さく、しかもかすかに震えていた。大丈夫だろうかと思っていたが、それでも本人が参加できるというので、朗読の輪に加わってもらった。最初はほとんど聴きとれないような声で朗読していた。しかし、彼女は小さい声ながらも相手の読み終わりのタイミングは絶対にはずさないで、自分のパートを朗読していた。

何度かそうした状態で稽古に参加してもらっていたが、彼女の声が突然大きくなるという稽古の回があった。それは、朗読のリズムが悪くなったとき、読み終わりのタイミングだけを合わせるよう、声のトーンをさげて稽古するよう指示したときのことだった。いったん声のトーンをさげ、タイミングだけが合うまでその練習を繰り返した。しばらく練習しているとタイミングが合い始めたので、全体の声の総量をもとの練習時の声の大きさまであげるよう指示した。全体の声のトーンがぐっと上がってきたとき、それまで小さな声だったBさんの声の音量が、普段以上に大きくなっているような気がした。気がしただけではなく、実際に声が大きくなっていた。声の震えは相変わらずあったが、その声は確かに大きくなっていた。周りで聴いていた他の参加者がびっくりするほどだった。この段階まで来ると、それが自分の問題としてなのか、集団の問題なのか曖昧になりつつ、お互いが切り離せない状態で稽古は進行していくことになる。Bさんの例も、自分ひとりの問題というよりは、集団全体の問題として考えることができる。

そして第4段階では、それまでに出来上がりつつあるリズムとハーモニーに、合いの手という調子づけが加わることになる。この段階では、朗読自体が苦手だったり、読むことのタイミングがどうしても合わなかったりする人が、合いの手をいれることによって朗読

劇のなかに自分の役割を獲得していくことになる。彩星学舎には読むという行為にたいして苦手意識をもっている人も多い。文章がひろいよみだったり、漢字の読みが曖昧だったりする場合は、どうしても朗読に対して気後れしてしまう。そうした人たちでも、掛け声や全員でそろいの台詞をいう場面などでは、合いの手を入れることができる。朗読における関わり方をより豊かにするために、このような参加の方法も設けられている。

そして最後に、全体での朗読が向かうべき対象が常に演出家に向けられるよう指示している。これはすべての段階で常に出演者に意識してもらっていることでもある。あるいは、そのとき見学に来ていた参加者を対象にして、その人に向かって発声するように指示している。いずれにせよ、輪速読という横のつながりを、縦方向へのベクトルにしっかり意識づけていくために、客席にいるひとりの人を対象として指名する。朗読に参加しているものにはこの段階で、横のつながりだけではなく、前方への意識を同時に強くもつことがもとめられる。

さらに演出である私は、そこでおこなわれている朗読の状態に対して常にコメントを発し、朗読参加者にフィードバックをおこなっている。見学者の意見もそのつど朗読をおこなっているものにフィードバックされる。見るという参加の形態が、ここでも重要な位置を占めていることがわかる。

先ほどの参加者の感想には、次のような続きがある。

まったく質の違う5人が全体をつくっている。そして一人一人が絶えず相互に作用して全体をつくりあげている。一人一人が相互作用する結果、つくりあげた全体は一人一人の総和以上のものになる。朗読をする5人一人一人が、一人一人の間で、一人と全体との間で、また暗闇の中の演出との間で、見学をしている人との間で、止むことなくフィードバックをおこない、絶えずあたらしい状態に変化していく。お互いがお互いを活性化させる存在であること。みんなですぐつくりあげられる中で自分の存在を感じていくこと。お互いが相互に作用しあいつくりあげた全体は一人一人の総和以上のものになること。つくりあげた全体と要素となる一人一人の間で新しい反応がおこり、変化していく<sup>20</sup>。

ここまでくれば、個々一人ひとりの状態の問題だけで舞台が成立するとはいえなくなり、また、集団のスタイルが踏襲されるだけで舞台が成立するともいえなくなる。個々の状態がすでに全体のスタイルに大きく組み込まれた形で、彩星学舎の朗読劇は最終的に作品として完成する。そして、再度の繰り返しになるが、これらの段階はきちんとしたステップに分かれているわけではない。全員が同じステップを同じときに同じように上がっていくのではなく、参加に3年かかるもの、声が大きくなるのに時間がかかるもの、はじめから合いの手で参加するものなど、関わり方はそれぞれであり、そこに選択的に自分の関わり方を展開していくことができるよう、稽古場自体は構造化されている。しかし、この構造そのものも、参加者によって大きく変更を余儀なくされるものとなっている。個人の参加と集団の在り様が複雑に相互に作用した結果、彩星学舎の輪速読は成立している。即興的に選び取られる学習カリキュラムの上に、彩星学舎の朗読劇は成立している、ということ

ができるだろう。

### iii) 即興の意義

これまで見てきた朗読における稽古場での個人と集団の関わりの問題から、再度即興についての意義について考えてみたい。即興によって何ができるようになるのか。平野がいう即興の意義を参考にしつつ、彩星学舎の朗読劇における即興の意義を明らかにしてみたい。平野は即興演奏での即興の意義について、まず、個人のそのときの状態を作品に反映させることができるという利点をあげている。平野はこれを同時性ということばで述べている。

即興演奏では穏やかな精神状態ならばそれなりの、緊迫した状態ならまたそれなりの演奏をすることになる。各状況で精神状態がそのまま音になるというのが即興演奏の大きな特徴の一つである。つまり、即興演奏においては常に精神状態と音が示しているものが一致しているわけである [平野 2004:11]。

そのときどきの自分の状態が非常にダイレクトに演奏にあらわれる。作品のなかで自己の主張を考えると、自己のそのときの状態をきちんとつかまえることができるのなら、それが自分を出していくときの大きなよりどころになる。そう平野は主張する。

彩星学舎での朗読の場合も同じで、しかも、それは舞台の本番で一番効果を発揮することになる。どういうことかという、舞台という非日常的な体験のなかで、出演者たちは通常の心理状態では舞台に臨めなくなる。声が裏返ってしまったり、しどろもどろになってしまったり、普段の稽古とはどうしても違う状態が、本番の舞台にはでてきてしまう。この問題をどうにかクリアできないかと試行錯誤した結果が、輪速読という朗読の方法だった。やはり舞台経験が少ない人たちは、本番をむかえるとどうしてもスピードが速くなってしまふ。朗読のスピードを一定にする練習というのは非常に難しく、そのことに時間をとられてしまうことが惜しかった。そこで、間をとったり時間を一定にしたりする技術を参加者が身につけていくことで問題の解決をはかるよりも、むしろ、もっと大きくもっと速くもっと強くと、逆にそうすることで価値がでてくるような朗読を考えた。

その結果、舞台にむかう非日常的なテンションは、かえって効果的に働くことができるようになった。普段とは違う精神状態から、いつもの倍、声は大きくなっているし、いつもの倍スピードは増している。そして、いつもの倍声の押し出しが強くなっている。これが大きく速く強く朗読する、輪速読というスタイルのなかでは有効に働き始める。彩星学舎の朗読劇では、集団でハーモニーを創りあげていくとき、それぞれの個のそのときどきの状態が非常に重要であると再三にわたって述べてきた。しかし、そのことは、この同時性という観点からみれば、かなりはっきりとわかるようになるのではないか。「個々人が魅力的にみえる」「みんなが主人公だった<sup>21</sup>」といったような観客の感想は、実はこうした個々の参加者の同時性が透けて見える結果、あらわれてくる現象だといってもよい。

しかし、いっぽうで、その個人のそれぞれの状態が個々バラバラにしか舞台上に存在しないのならば、そこにはやはり集団のハーモニーは形成がむずかしい。参加者が自分自身の声の状態や、「自分の主張すべきことは何か」といった問題意識にだけ集中してしまうと、声のつながりはまったく失われてしまう。内面化された他者の視線にのみ集中している意識を、いかに〈いま・ここ〉において実際にその場を支えている他者へと向かわせることができるのか。

その点を考える上で、平野の次のような視点は参考になる。平野は「極限状態の美」といういい方で次のように述べている。

即興演奏では常に極限状態に置かれているといっても過言ではないと思う。何故なら、常に次の音の選択を迫られているからである。(中略)吟味された音は選べないことになるが、同時に追いつめられている時にのみ聴こえてくる音を選択しているとも言える。追いつめられた時にしか感じられない音、つかめない音の連続があるとも言え、その連続のなかで続く選択の積み重ねは作曲では決して得られない音を生み出していく [平野 2004:11]。

ここで平野は、即興という極限状態のなかで、「聴く」ことから選択されてくる音の連続が、作曲では得られない音を生み出していく、と主張している。個々バラバラにそのときの心理状態が、ただ並列的に舞台の上の上のっているのではなく、「聴く」ことから始まる音の選択の連鎖が、ここでは非常に重要な意味をもっている。平野は、実践報告のなかでも「聴く」ことの重要性を強調していた。そして、彩星学舎の朗読の場合も、その部分では非常に近いことをおこなっているといえる。

前の人の朗読の読み終わりに、自分の朗読の最初の音がかぶるようにする。これは、即興のときに相手を聴くことを重視し「何の音を出すかではなく、いま音を出すべきか出さないかに集中してください。」という平野の発言と同じ意味合いをもっている。相当集中していないと、なかなか相手の語尾を押さえて発語することはできない。かなり緊迫した状態がそこにはできあがる。しかし、集中して音がつながりはじめると、個々の状態がそのままダイレクトにそれぞれの声にあられながら、全体としてはひとつのハーモニーが醸し出されるようになってくる。これは通常の朗読劇とはまた違った楽しみを、見るものに与えてくれる。

ただし、ここで注意しておきたいのは、なにごとかが「できたか／できなかったか」の判断基準は、自分の外側にあるという点だ。相手の読み終わりの語尾を押さえることが、できたのかできなかったのか。そうした基準が自分の外部にあることによって、「聴く」という作業がより具体性をおびることになる。もしも、なにごとかが「できたか／できなかったか」の判断基準が個人の内面にしかなかったならば、「相手の声を聴く」という指示はすぐに具体性を失い、いとも簡単に抽象化してしまう。気がつく「周囲の声を聴かなければ」という、自分の内面にある意識に集中してしまう。こうなってしまうと、周囲の声を聴くということの意味も損なわれてしまう。状況と関わりながら自分の位置を生み出し

ていくために用意された仕掛けも、逆の作用をもたらしてしまうことになりかねない。

事実、稽古の過程で、誰かひとりでも参加者の集中が切れた場合、往々にしてそのような状態は現れてしまう。参加者は朗読の流れが澱んでくると、そのことには敏感に反応する。すぐに朗読の澱みに気がつく。その瞬間に、相手の語尾を押さえることにより忠実になることができれば、その後の朗読もなんとか持ち直すことができる。しかし、「流れが悪いので、私がなんとかしなければ」と、力を入れた瞬間に、朗読の澱みはより拡大していつてしまう。参加者が個々バラバラに「流れが悪い。(私が) なんとかしなければ」と思えば思うほど、全体のリズムは崩れ、修正のきかない取り返しが見つからない状態にまで陥っていく。

このように考えてくると、私の「周囲の声をよく聴く」という指示も、平野の場合とは多少異なっていることが分かる。平野の「音をよく聴く」という指示のなかには、何をどのように聴くのか、具体的で明確な判断基準はない。個人の内面にのみその基準は存在していて、他の人にはまったくわからない。即興演奏がのっているときには、それほどその基準の存在は問題にならないだろう。しかし、いったんその流れが澱んだ場合、個人の内面にしかその基準がないとするならば、全体の流れを修正することは難しい。全体のリズムを取り戻すのに、相当苦勞するのではないだろうか。

誰が輪読をするのか。誰がどの順番で朗読をするのか。さらには、誰が合いの手を入れるのか。どのタイミングで合いの手を入れるのか。彩星学舎での稽古では、参加者がつねに全員そろっていることはほとんどない。参加者一人ひとりがフル参加したことなど、かつての稽古場では一度もなかった。したがって、結果的に輪読をするメンバーは常に入れ替わっていることになる。また、そのような状況の下では、朗読の順番も固定されることはない。重要なのは、そうなってもなお、稽古が進むような仕掛けである。そのような仕掛けが個々の内面にあるのではなく、外在化していることに重要な意味がある。そのような仕掛けが稽古の過程で機能することで、状況がかわっても、その場で新しい関係が即興的に生み出されることが可能になる。それが「輪速読」という仕掛けの内実でもあった。

これまで見てきたように、朗読における即興の意義は、大きく分けて2つあることがわかる。

ひとつは、舞台上演の場において現れる即興性である。舞台上演の場では、参加者は周囲の状況に即興的に対応しつつ舞台を進行させている。ここでの即興性は、それ自体が直接舞台の成否に大きく影響をあたえる。平田オリザの「マイクロスリップ」という考え方を援用するなら、舞台進行の間つねにこの「マイクロスリップ」が起こっていると言い換えてもいい。ここでの即興性は、自分自身のそのときの状態が、そのまま舞台進行のなかにリアルタイムに反映される。個々の状態が舞台に反映された結果として、「個々人が魅力的に」もみえ、また、それぞれが「主人公」のようにも見えてくる。と同時に、上演の場から自分自身が乖離してしまわないための仕掛けとしても、この即興性は効果的に機能する。

また、もう一方で、稽古の過程において現れる即興性もある。稽古の過程では、個人の集団への参加のあり様が、さまざまな段階から即興的に選ばれているといえる。そこには

誰がいて、どのようなルールがあり、自分はその場にいかに参加することができるのか。周縁的な参加からはじまり、輪速読というルールに従って、固定されないメンバーとともに作品を創りあげていく。そして、それはあくまでも具体的な作業をひとつひとつこなしていくという過程を通して達成される。

いずれにしても、即興を個人の問題としてとらえるのではなく、個人の状況への参加の過程を含めた実践共同体の形成過程としてとらえることの重要性が明らかになったのではないだろうか。なぜ、即興性を考えるうえで集団づくりが問題になるのか。それは、両者が独立して存在しているのではなく、分かちがたく不可分な関係にあるからということができるだろう。この点に自覚を欠いたまま稽古を進めると、舞台づくりの過程で起こるさまざまな困難さの原因を、一方的に個人の側にのみ求めてしまうという誤りを犯すことになってしまう。

#### (4) 即興性と集団

以上、即興性と集団づくりの関係を、彩星学舎での朗読を切り口に考えてきた。これまで見てきた通り、即興性は教授されたものの個人的な消化のプロセスにではなく、それぞれの個がその場に参加していく行き方そのものにある、ということができる。そこでは教授されるべきスタイルが先行的に存在するわけではなく、それぞれの個々の参加者がそれぞれの個々の状態を引き受けつつ、その場に多層的に参加している。また、そうした多層的な参加ができるよう、その場のスタイル自体も変更を迫られている。そこに参加するメンバーのそのときの状態が色濃く反映はするが、と同時に、その次の瞬間を即興的に選び取っていくための条件として、周りの人や音、声に極度に集中することが重要になる。そうすることではじめて全体としてのハーモニーと個の主張が両立するような舞台が形成される。

それは、既成のスタイルをきちんと段取りを踏んで完成させるということとは違っている。既成の作品を完成品として提出していくためには、個々の技術がいつでもどこでも何度やっても変わらない、ということが前提になる。しかし、ここには、常に個人の技術の良し悪しだけが問われることになり、参加に対してはかなり高いハードルが課せられることになる。しかも、技術だけが問題だということになれば、そのときの参加者の状態が全体のハーモニーに対して影響を及ぼすようなことはなくなってしまう。個々人の状態がマイナス要因として働くこともなくなるが、逆にそれが大きくプラスに働くような機会自体も、はじめから閉ざされてしまっていることになる。こうした過程を踏んで出来上がった作品には、全体のハーモニーは出来上がっても、個としての主張をそこに見出すことは難しい。予定調和に陥りがちで、予想を裏切るようなハプニングもなければ、かわりに想像以上に素晴らしいものが出来上がる機会もそこにはない。

つまり、ここにはマニュアル通りの結果はあるが、それを超える事態が生まれ出てくる可能性は極めて低い、ということができる。一様な参加形態しかもたない集団では、不測の事態に対応していくための経験の場が予め排除されてしまっていることになる。また、



それをも取り込んでマニュアル以上の好結果を得るという機会も、はじめから奪われてしまっているということになる。したがって、はじめから参加が限定されてしまうようなスタイルのなかでは、柔軟性（即興性）がなかなか育ちにくいということがいえるだろう。

参加の形態にバリエーションがあり、個人がその場に関わり続けることで、あるいは集団がその個人との間で、その個人の在り様を含めた全体のスタイルを模索し続けることで、集団自体が変容していく。そうなったときに、はじめて「全体としての調和と個の主張」が両立するような舞台が成立することになる。朗読における即興性とは、一人ひとりの朗読がその声単体として空間に浮遊しているのではなく、個々の声がそれぞれに移ろいゆく態のなかで確かにハーモニーを紡ぎだすことができる状態といえる。ここでは、あらかじめ決められた段取りをこなせばことが成立する、というものではなく、個人がその力を十分に発揮し、全体でひとつの調和が保たれたときのみ初めて成立することができた。

即興性は、「即興を教える」ということではない。個人のその場への参加と、その集団が持つ参加の形態が、互いに連動しあい微妙に影響を与えながら変容していく過程で、結果として即興性が養われる。したがって、参加者を考慮しない演劇ワークショップが上手くいかない例や、マニュアルを覚えるだけでは、その場で生起してくる状況に柔軟に対応できない例の理由も、明らかになってくるだろう。即興性を考える上では、どうしても、その場を構成する集団というものを考えざるを得ない。数々の演劇ワークショップが、その集団づくりに多くの時間を割くことを課していた理由も、これで納得がいく。

マニュアルにしたがってしか行動できず、目の前に生起していることに臨機応変に対応することができない。そうした社会状況のなかで、その場で生起していることに柔軟に対応していくことの重要性がますます叫ばれるようになるだろう。しかし、即興性という概念が、個人の意識的な取り組みによってのみ獲得されうる能力だと捉えることには注意が必要だといえる。

#### 4. 舞台づくりにおける「参加」の問題

##### (1) 参加までの過程

これまで、フリースクールに通う児童・生徒の問題を、生徒個々の問題として捉えるのではなく、彼らと彼らを受け入れる集団との相互関係の問題と捉えて考察してきた。そして、その両者を調節していく仕掛けとして演劇（演劇ワークショップおよび舞台づくり）がいかに機能しているのかをみてきた。その過程で、演劇活動には参加者の特性を吸収しつつ展開していけるだけの柔軟性があり、その上で成立した舞台が従来の演劇を相対化する可能性を秘めていることを明らかにした。ついで、「輪速読」という朗読の方法を、「学習における即興性」という観点から分析した。「個々の参加」は「それを受け入れる集団」との緊張状態の上に成立し、両者は影響し合い変容しつつ、参加の形態を生成していることが分かった。ここではさらに、レイブとウェンガーの「正統的周辺参加<sup>22)</sup>」という理論モデルを援用しながら、生徒が舞台出演以外の仕方でも舞台づくりに参加している様子を考

察する。

「輪速読」という方法は、より多くの出演者を舞台出演させることに成功した。しかし、実際には「演劇ワークショップには参加したくない」といった生徒や、舞台出演をこぼんだ生徒も数多くいる。そのような生徒の演劇活動への参加を、「正統的周辺参加」という理論モデルから考えてみたい。実は、そのように舞台出演をこぼんだ生徒も、舞台づくりになんらかの形で参加している場合が多い。

私は、この理論モデルを舞台づくりの過程で参照しており、まずは、どのようにこのモデルを参照していったのかその過程を追う。周辺的な関わりという考え方の導入により、演劇活動への取り組み自体に消極的だった生徒の参加がある程度可能になっていった。ここでは、「正統的周辺参加」というモデルが、彩星学舎の演劇教育にとってどのような意味を持っていったのかを検証する。以上をまとめることにより、生徒の舞台づくりへの参加が可能となる背景や、「参加する」こと自体の意義について考察する。

## (2) 「正統的周辺参加」というモデルの参照

### i) 「正統的周辺参加」を参照するまでの経緯

生徒の対人関係のスキルアップをねらいとして導入された「演劇の講座」は、より多くの人に関わるイベントとしての役割を期待され、「舞台づくり」を通じた演劇公演の実施へとその役割を変化させていった。演劇公演にむけた「舞台づくり」は、それまでの固定的な関係を打開する契機として、ある程度有効に機能したといえる。

しかし、それでもまだ、舞台に出演することをこぼむ生徒は何名かいた。また、舞台づくりに関する興味を示さない生徒もまだまだ数多く存在していた。不登校経験者は過度なプレッシャーがかかると、さまざまな理由から活動への参加を拒否するようになってしまう。しかし、舞台上演のための稽古は短期間で集中した参加を要求するため、プレッシャーがかかりやすくなる。このような状況のなかで、「舞台づくり」への生徒の参加の道が求められていた。

一方で、なにごとかを教授すること以外に、フリースクールへの関わり方をイメージできなかったボランティアにとっても、「舞台づくり」への関わり方や参加の仕方は問題になった。そもそも、固定的で閉鎖的な関係のなかに、流動的で開放的な関係を持ち込むことを期待して導入したボランティア組織のはずだった。しかし、ボランティア自身が活動のなかに自らを位置づけることができずに、そのこと自体が大きな問題となった。彩星学舎の側も、参加の意志を表明し何らかの形で関わりを持とうとしているボランティアを、上手く活動のなかに位置づけることができずにいた。生徒にしる、スタッフにしる、ボランティアにしる、どのようにその場に関わっていくのかということは、まだまだ重要な課題であった。「舞台づくり」への参加には、さらに多様な関わりを可能にしてくれる何かしらの枠組みが必要とされた。

こうしたなかで、私はレイブとウェンガーの「正統的周辺参加」という理論モデルを参

照していくことになる。では、なぜこの「正統的周辺参加」の概念が参照されることになったのだろうか。ここでは、その経緯について少し考えてみたい。

より多くの参加はいかにしてなされるのか。関わり方の多様性はいかに保障することができるのか。参加と活動の充実はどのようにはかれるのか。そうしたことを考えつつ私は、まずは、生徒のプレッシャーの問題を解決する方法はないかと、さまざまな施設の活動や文献を参考にした。参照した活動もフリースクールの活動には限らなかった。参照した活動のなかでも、とりわけ目を引いたのが「浦河べてるの家<sup>23</sup>」という精神障害者のグループホームの活動だった。「安心してサボれる会社づくり」というキャッチコピーと、周辺で見学している人たちを肯定的に全体のなかに位置づけている集団の在り方は、どうしても生徒やボランティアに一律な参加の仕方を求めてしまう私にとっては、非常に新鮮だった。周辺の関わりも関わりのうちと想定しながら集団を構成する。こうした発想は、プレッシャーの問題を考える上で非常に重要なヒントになるように思われた。

また、私はレイブとウエンガーの「正統的周辺参加」を学部生時代のゼミで学んでいた。その当時は観念的な理解しかなかったが、「浦河べてるの家」の活動に触れたときに、この「正統的周辺参加」のことを思い出した。レイブとウエンガーの「正統的周辺参加」の考え方には、周辺的に関わるということの意義が積極的に語られていたのではなかったか。この考え方は「舞台づくり」において参照できるのではないかと思い、さっそくあたってみた。

『状況に埋め込まれた学習』のなかには、次のような記述があった。

正統的に周辺のやり方で参加できるということは、新参者が円熟した実践の場に広くアクセスできることを意味している。それと同時に、生産面での周辺性は、仕事に対する時間、労力、および責任について十全的参加者に対するよりも低いレベルの要求を課している。新参者の作業は、連なった仕事の節目の真ん中あたりであるよりも、仕事のプロセスが枝分かれした末端に位置づくものである場合が多い [レイブ、ウエンガー 1993:96]。

ここで注目したのは、「新参者の活動全体に対する責任が軽い」という指摘だった。しかも、それは、全く集団の活動と切り離されているわけではなく、周辺の関わりから実践の場にアクセスすることが可能である点も重要だった。舞台に出演することはできなくても、舞台をめぐる作業に従事することでその場に自分ができる。こうした参加の形態をスタッフの側が意識的に認めていくことは、舞台出演を過度な負担に感じる生徒のプレッシャーを軽減することに有効ではないだろうか。生徒のプレッシャーを軽減する集団的な枠組みを考えていく上で、重要なヒントがここにはあるように思われた。

さらに、レイブとウエンガーは、同書のなかで次のようにも述べている。

正統的な周辺性に十分長くいることで、学習者は実践の文化を自分のものにする機会に恵まれる。広く周辺の見方からはじめて、徒弟は次第に共同の実践を構成している

ものが何かについての一般的な全体像をつくりあげる [レイブ、ウェンガー 1993:77]。

これは、なるべく責任がかからないような関わり方のなかで、全体の構図がどうなっているのか、そして、そこではどんなことを学ぶべきなのかについて、自分の考えを発展させることを可能にさせてくれる、という指摘である。自分にかかるプレッシャーが軽減することで、その場全体の流れについて、参加者はそれぞれにその共同体の全体像を作り上げていく。そうした関わり方を空間的にも時間的にも保障していくことで、より積極的な参加が生まれてくる可能性がある。そして、この考え方は、生徒のみならず、彩星学舎全体の活動のなかに自分をうまく位置づけられないボランティアにとっても、少なからず大きな意味を持ってくるのではないか。

私は、こうした考え方が、舞台づくりにおける生徒のプレッシャーを緩和させ、さらにはボランティアの積極的な参加を可能にしてくれるのではないかと考えた。そして、舞台づくりに即した形で変更を加えながら、この概念の導入を試みることにした。実際の舞台づくりにおいては、単純労働の部分で、それほど責任のかからない作業をさまざまに設定し、生徒の関わり方にある程度のバリエーションがつけられるよう工夫をした（【図 2】 p. 124 を参照）。

演劇公演という、どうしても舞台出演のみがクローズアップされてしまう。しかし、舞台を成立させるためには、それ以外にもさまざまな作業が存在している。「正統的周辺参加」の概念を参照するということは、舞台を成立させるまでのさまざまな作業に、もっと積極的な意味を見出し、制作作業全般までを含めて舞台づくりであるということを再度参加者に認識してもらおうということでもあった。

こうした舞台づくりへの認識は、第 2 回公演「エルマノの 0 (オー)<sup>24</sup>」ごろから、次第に明確になっていった。参加が舞台出演だけではないということを明確に打ち出した第 2 回公演では、出演者や制作スタッフの参加が第 1 回公演に比べ倍増している。そして、それ以降、舞台づくりへの参加の人数は、第 3 回公演以降もさらに拡大していった。こうした舞台づくりの在り様を想定して以降、生徒やボランティアの参加人数が増加していった。こうした事実には大きな意味がある。

## ii) 意義と効果

「正統的周辺参加」という概念を参照し、「舞台づくり」というものを再度定義し直したことで、参加に躊躇している生徒たちのプレッシャーをある程度取り除くことに成功したといえる。

舞台の小道具や大道具の製作、事務的な作業全般、会場の設営や清掃、出演者の昼食づくりなど、それ自体は舞台の上演に対してあまり大きな責任を担わなくてもすむ活動に、演劇に興味がない生徒でも参加することが可能となった。彩星学舎の活動では、清掃作業や昼食作りなどは、日常的な活動のなかにすでに存在しており、そうした活動の延長として舞台づくりの活動にスムーズに移行することもできた。

そして、小道具などの周辺的な作業に従事しているうちに、いつのまにか舞台出演を果たす生徒も現れてくるようになった。たとえば、ある生徒は、当初、舞台づくりにはまったく関心を示さなかった。しかし、この生徒は絵を描くことが好きで、絵に関してはかなり積極的にさまざまな活動に取り組むことが分かっていた。そこで、彩星学舎のスタッフは、舞台づくりにむけた期間中は、彼に公演のポスターの空白部分にイラストを書く、という作業を担当してもらうことにした。彼は精巧にアニメのキャラクターなどを描いていき、丁寧に色付けされ仕上げられた作品は、周囲からかなり高く評価された。彩星学舎の通常の活動では、集団のなかでできた作業をおこなうことを拒否してきた彼が、イラスト作成だけは熱心に取り組めた。この舞台づくりへの参加で、本人も周囲の人々も、彼が集団での活動ができることを認識することができた。この経験は意外に大きく、徐々にではあるが彼の舞台づくりへのさらなる参加が始まっていった。次の公演時にはさらに積極的に舞台づくりに参加し、小道具づくりのチームリーダーを務めた。第6回公演の彼の感想に、参加したことへの彼の自負がうかがえる。

今回はけっこう活躍したと思う。なぜならオレの助言なくしてチョコレート製マスコット人形（の型）の完成はなかったからだ。（ちなみに型とりマンのことを言わなかったら、白っぽいチョコ人形になったらしい。）あとは、チョコ人形の原型の仕上げとハンコー（ちなみに当日つかったかは不明）を仕上げた<sup>25</sup> [小林編 2004:12]。

それまで「ぜんぜん記憶にありません。」「暑かった。」という感想しか書き残してこなかった彼にとって、この公演はかなり大きな転機になったと思われる。そして、その次の公演時には、最後まで逡巡はしていたが、舞台出演を果たしている。必ずしも全員の生徒が、というわけではないが、周辺的な作業の参加からはじめ、最終的に舞台出演を果たすという生徒も、徐々に見受けられるようになっていった。

また、舞台出演でも比較的安定した参加の形態をとる稽古場などでは、レイブとウエンガーが指摘するようなアイデンティティ形成に関わる、十全的な参加にむけた取り組みを見せる生徒も多く現れるようになっていった。『状況に埋め込まれた学習』には、次のような指摘がある。

正統的周辺参加は円熟した実践の場におけるその位置によって動機づけられて向心的方向に移動する。それは増大していく参加の使用価値によって、さらに、新参者の十全的参加者になりたいという欲求によって、動機づけられる。実践共同体には歴史と発達のサイクルがあり、それ自体は、新参者が古参者に転身することが目立たない形で実践に統合されるやり方で再生産される [レイブ、ウエンガー 1993:109]。

朗読の稽古や、ダンス稽古の場面などで、より熟練したいと願う生徒同士の自発的な稽古もみられた。彩星学舎での朗読は輪読という形をとり、声を発するタイミングが重要視されている。このタイミングを合わせるために、早朝や放課後、何人かの朗読参加メンバ

一は自発的に練習をおこなっていた。そこではより古参のものが中心となり、新参者も含めてどのようなリズムとタイミングが創り出せるのか、熱心に稽古がなされていた。

また、新規に参加してくるボランティアにとっても、この「正統的周辺参加」という概念は、たいへん意義深いものとなった。彩星学舎とどのような関わりができるのか悩んでいたボランティアは、やはり舞台づくりにおいても自分の役割をなかなか見出せずにいた。演劇経験者などは舞台出演という形で関わりを持つとするのだが、あまり馴染みのない演技スタイルに戸惑ってしまっていた。演劇経験者ということで、朗読や演技に上手い・下手の基準を持ち込み、生徒に対して高圧的に構えるボランティアもいた。そこに教授の関係をもち込むために、かえって生徒との距離を広げてしまう結果も生じてきた。また、スタッフワークにしても、出来上がりのイメージやコンセプトばかりを優先してしまい、実際にそこにいる生徒と共に何ができるのかを考えられなくなっていた。生徒の側にはさまざまな才能やスキルがあるにもかかわらず、それを舞台づくりに上手く活かすことができなかった。ボランティアが組織として有効に機能せず、舞台づくりの場全体が停滞してしまう場面もかなり多く見受けられた。

ボランティアで参加する人々は、彩星学舎の活動に参加する以前に、ボランティアというものに対して少なからずイメージを持っている。しかし、そのイメージはたいてい実際の彩星学舎のスタイルとはズレている。そのズレには個人的な幅があるだろうが、自分が抱いてきたイメージをいったん保留して、今この場で起こっている状況に対して自分が何をしたらよいのか、その状況に対して自分は何ができるのか、ということを見つけれられるような時間や空間というものが必要だった。もちろん、彩星学舎のシステムについては事前に説明し、研修期間も用意はするが、システムを観念的に分かることと実際にシステムのなかで何かできるようになることは別の話だった。「理解すること」と「できること」の間には時間差があった。この時間差を無理なく埋めていくためにも、ボランティアには活動に周縁的な関わりを持ち、徐々に自分にできることを探していってもらう必要があった。

新規で参加してくるボランティアには、周縁的な参加の概念を説明し、自らも舞台づくりという活動に参加してほしい旨を告げた。どのように生徒と接すればよいか分からない場合は、とりあえず、生徒と一緒に用意された単純作業をこなしてもらった。責任があまりかからない周縁的な作業にしばらく身をおくことで、参加している生徒たちの様子を見ることができ、さらに、彩星学舎の舞台づくりでは何がどのようになされていくのか、多少距離をもって観察することができた。

すると、自分をどう舞台づくりのなかに位置づけたらよいか分からず逡巡していたボランティアたちも、活動の全貌がなんとなく把握されてくると、自らができることで参加を始めるようになっていった。それまで、どうしていいかわからず、生徒に対して画一的な役割を求めてしまうような態度をとっていたボランティアにも、変化が見られるようになった。自らを周縁的な参加者と位置づけ、自分の役割を模索していくというボランティアがだいぶ見受けられるようになった。第6回公演に参加したボランティアの感想に次のような感想がある。

打ち上げでは、「たくさんの人に支えられたから成功した」と言ってくれて、自分もやってよかったと思ったし、楽しんでできました。また、自分も他のボランティアや職員の人、生徒さんたちと接したことで、コミュニケーションに対して少し自信が付きました。たった 4 日間と短かったのですが、「何かをしてあげなくては……という思いや考えではなく、一緒に何ができるのか……という思いでやる」という言葉の意味が分かった気がします<sup>26</sup> [小林編 2004:15]。

「正統的周辺参加」という概念の導入は生徒にとっても、ボランティアにとってもたいへん意義のあるものだったといえる。「正統的周辺参加」という概念を参考にしつつ、周辺の関わり方に積極的な価値を見出していった結果、生徒にとっては余計なプレッシャーから解放されるという効果が現われた。また、ボランティアにとっても、舞台づくりの全体を客観的に眺め、全体の構図を把握した後に、自らをその活動のなかに位置づけていく時間が保障されたことになる。こうした変化は、結果的にスタッフの負担の軽減につながっていった。生徒の参加が増え、ボランティアが自覚的に舞台づくりに関わるようになったことで、スタッフがすべてを背負い込んでしまうという状況は、大幅に改善されるようになった。

### iii) 問題点と課題

では、この「正統的周辺参加」の概念を参照して舞台づくりをおこなっていった場合、どのような問題点があったのだろうか。まず、「正統的周辺参加」は、参加することがすでに前提として語られている点あげられる。この点に関して、例えば次のような福島真人の批判がある。

ある主体が特定の実践共同体に参加（周辺の）するところから話が始まり、その周辺の参加という特定の様態が持つ機能をきわめて重要視した理論構成になっている。だが、興味深い事に、多くの「現実的」徒弟制においては実は参加する迄が大変なのである [福島 1995:36]。

ここで福島は、「正統的周辺参加」が参加を前提として理論構成されている、ということの問題にしている。しかし、実際には「参加する迄が大変だ」ということを指摘した後に、日本の徒弟制モデルにおいては、「参加する」ことがしごきなどによって試されている、と指摘している。

不登校経験者との舞台づくりでも、やはり参加するまでという場面を想定せざるを得ない。まして、それを日本の徒弟制のように、しごきといったような強烈なプレッシャーで試すということもできない。「正統的周辺参加」という概念が、生徒を過度なプレッシャーから解放させてくれはした。その効果も予想以上に大きかった。しかし、一方で、依然と

して参加に対して興味を示さない生徒も現実には存在した。彩星学舎の舞台づくりにおいても、やはり「参加する迄」という場面は問題だった。

さらに、「正統的周辺参加」は本来比較的安定した実践共同体を対象にしており、共同体の実践自身が大きく変容していくような対象は扱えないという批判もある。

環境への適応が過大になると、それは変化への適応を困難にする。実際、学習と労働が未分化の徒弟制を称揚する声とは裏腹に、こうした徒弟的な学習の限界を指摘する声もまた少なくない [福島 2001:157]。

彩星学舎の舞台づくりにおいては、そもそも修得される技能的なものはたいして存在していない。舞台出演における輪速読や、音響、照明に多少の熟練が必要なくらいである。しかし、それらも高度な技術の習得とはいえず、多少の稽古や操作手順を覚えれば充分対応できる範囲にある。それ以外の作業としては、舞台美術や大道具、小道具、衣装、メイクなどもあるが、そうした作業も、その場にいる生徒や参加者のできることに合わせて、そのつど作業内容や仕上がりの具合などが想定し直されている。

舞台でどのようなものが必要なかは、演出プランとともに先行する。しかし、それが必ずしも、そのイメージ通りに仕上がってくるわけではない。そこにいる参加者の資質を総合して、そのイメージに見合うだけの別の具体物が用意されれば、それが舞台上で採用されていく。そうした柔軟性が稽古場にはある。過去の公演で実際に使用された舞台美術や大道具、小道具も、それに強く興味を示し、粘り強く作業を続けていった生徒やボランティアの存在がなければ完成することはなかった。100 個近く生産された 1メートルほどの仮面は、まるで天職のようにひたすら紙貼りを続けた生徒がいなければ完成しなかった。また、オリジナルキャラクターのチョコレートなども、プラスチック模型の鋳型作りを得意とし時間を忘れてチョコレートの鋳型を完成させた生徒の存在なしにはありえなかった<sup>27</sup>。

それらは、すでにある技術を習得していった先に作成されたものではなく、そこに集う人々の資質や能力により、偶然生産されたというニュアンスが強い。そのつどそこに集う人々によって「何ができるのか」、ということは問われていた。実践共同体としての安定性はなく、不安定で不確実な要素が多かった。彩星学舎における舞台づくりは、むしろ「生徒がもっている様々な可能性を新たに発見し、役割として創出する」という過程でもあり、したがって、多少の技能が定着し無意識のうちにルーティン化を招いてしまうという事態は、かえって稽古場の停滞を引き起こす原因にもなりかねなかった。特にそれは継続して舞台づくりに関わってきた、スタッフやボランティアに顕著にあらわれた。第 5 回公演のあるスタッフの感想に、次のような感想がみられる。

今回は最後まで自分自身の課題を見つけることができず、不完全燃焼でした。そんな気持ちだったので、楽しいはずの練習に行くのがつらかったり、本番で緊張したり感動したりしている生徒・アシスタント<sup>28</sup>を見てうらやましかったりしました。変に彩星の



演劇に慣れてしまった自分がいました。(中略) 生徒と関わりながら、次の自分の課題を1年かけて考えていくつもりです<sup>29</sup> [小林編 2002b:13]。

この感想からは、ルーティン化してしまった関わりに対する、スタッフの苦悩がうかがえる。実際、舞台づくりにおける多少形式だった様式だけをなぞろうとすると、あっという間にこのような単調さを感じ、参加すること自体が面白みのない凡庸なものに変化してしまう。この点においても、徒弟制をモデルとして理論化されている「正統的周辺参加」を参照するには限界があった。

#### (4) 参加の意義を語ることと参加を促すことの違い

これまで見てきたように、彩星学舎では多様なニーズをもつ不登校児童・生徒が、普段の役割をこえて新しい自分の可能性を広げていく場として演劇教育が期待されてきた。そして、「正統的周辺参加」という理論モデルを参照することにより、不登校児童・生徒が周縁的な関わりの中かで過度なプレッシャーを感じずに、次第に舞台づくりに参加していきける可能性が開けたといってもいい。同時にそれは、生徒に対し過剰にプレッシャーを与えてしまうような態度を、知らず知らずのうちに無意識にとってしまうスタッフやボランティアにとっても、意義が大きかったといえる。一方で、「参加する迄」という問題や、作業のルーティン化による稽古場の停滞という、新たな課題も浮き彫りになってきた。特にこの「参加する迄」という問題は、フリースクールの理念や在り方までを含めた大きな問題ではないか、と私には思われる。

「正統的周辺参加」による舞台づくりの再定義は、それまで以上に多くの生徒の参加を可能にした。しかし、舞台づくりへの参加がおこり、舞台の成功とともに参加者の充実が得られたことで、「参加する」こと自体を、ある種の肯定的な価値として固定してしまう危険性も一方ではある。たしかに、舞台の出演者、および、主体的にスタッフ参加を選択した生徒たちにとって、舞台づくりは自己の充足と、周囲からの評価を得られる貴重な体験を与えてくれる。しかし、こうした価値づけは、暗に参加しなかった生徒へのプレッシャーとして働く場合も少なくない。「参加すること」が価値であり、参加しなかった生徒を否定的に評価する、という事態に陥りかねない。

フリースクール東京シューレ代表の奥地圭子は、「参加」という問題について次のように指摘している。

とはいうものの、授業やプログラム参加の自由というのは、そう簡単なことではなく、葛藤がつきまとう。大人の側には、不参加の子どもを見守る困難さがある。教師も親も、成長とは“何かをなすこと”だと思っているから、何かやれるチャンスがあるなら参加して、いい意味での刺激を受けて欲しいと思っている。学ぶことは楽しいと思う経験になるかもしれないし、できる喜びを味わうかもしれない。やる気が出るきっかけになるのかもしれない、と思っている。だから、できるだけ参加させたいのである [奥地

1992:72]。

奥地は、こうした周囲の大人やスタッフの姿勢が、多様な参加形態を模索しようとする生徒の可能性を抑えこんでしまう危険性がある、ということを指摘している。「参加すること」の価値を大人の側が積極的に語ることは、無意識のうちに生徒を追い込んでいくことにもなりかねない。そして、生徒はそうした無意識の圧力に対しては非常に敏感である、ということも認識しておく必要があるだろう。

稽古場や制作作業の現場では、生徒に「何ごとかをさせよう」という態度で接すると、なかなか思うように作業をこなしてくれない。作業が思うように進まない、スタッフにしろ、ボランティアにしろ、ストレスがたまってくる。そのストレスがさらに生徒に向けられるようになると、ますます現場は停滞する。こうした現場の停滞を私は幾度となく経験してきた。

「生徒に参加の価値を語る」とこと、「生徒の参加が促されていく」ということは、まったくの別問題として捉えなければならないだろう。ともすると、参加の価値を語り、生徒がその価値を十分に理解しさえすれば、生徒の積極的な参加が自ずと生まれてくると思われがちだ。たしかに、何人かの生徒はそのことによって参加が促されていく場合もある。しかし、フリースクールに通う生徒の多くは、理解と同時に行為が促されるわけではない。むしろ、理解が先行することによって、そのこと自体をプレッシャーと感じ、体調の不具合を訴えるなど何らかの理由をつけて、欠席することが多くなってしまふ。また、たとえ活動の価値を語ったのちに、生徒が活動に参加してきたとしても、それが生徒の本意ではないような場合には、その生徒を中心にならざる周囲とのトラブルが発生してしまう。

「生徒に参加の価値を語る」のではなく、「生徒の参加を促していく」には、何をどうしていかなければならないのか。この問題は「参加の自由選択」を理念に掲げるフリースクールの在り方までも含めて、今後の課題として考えなくてはならない問題であろう。そのときに、「周辺的な関わり方も参加のうち」という考え方は、私たちに大きな指標を与えてくれる。

##### 5. 舞台づくりを語る言説 —演出の意図と参加者の意識のズレ、その摺り合わせ

困難さが新しいスタイルを創る。そのためにも、関わり方の多様性を保障する。これまでの考察で、彩星学舎の演劇では、この2点に重要な意味があることが確認できた。ここではさらに、実際の稽古の過程で、舞台づくりがどのように語られるのかということについて考えてみたい。

これまで、彩星学舎の児童・生徒たちが自らの思いをことばにできず、もどかしさをかかえている現状を考察してきた。そして、そのもどかしさが違和感として言語以外のかたちで表出され、彼らと関わり合う人々との間に新しいスタイルを形成していく。こうした過程のなかでは、彩星学舎の児童・生徒の側の言説というものは、なかなか表面化しにくい。そもそも、彼らはことばで自分の思いを表現していくことを苦手としていた。彼ら

の思いは、舞台用のテキストに仮託されることで、具体的なかたちが与えられた。彩星学舎ではそのような方法を採用していた。そしてそれは、彼らの思いにかたちを与えるという点で、ある程度有機的に機能していたといえる。

では、いったい、舞台づくりに関する言説はどのような場面で問題になってくるのだろうか。それは、私にとっては当面、次のふたつの場面においてだった。

ひとつは、大学生やボランティアなど、ことばで十分に自分を表現できる（と考えている）参加者との舞台づくりにおいて。もうひとつは、舞台づくりを終えたあと、参加者とともに体験したことを共有していく場面において。それぞれの場面で、舞台づくりがどのように語られるかは問題だった。私がおこなう声かけが、どのように参加者に影響を及ぼすのか。どこまで私の意図が届いているのか。参加者はそれをどのように受け取るのか。あるいは、体験したことは参加者によってどのように共有されるのか。とりわけ、ボランティアとして参加してくれている人々が、舞台づくりにどのような意味を読み込んでいくのかには、非常に興味があった。

#### (1) そこではいったい何がおこなわれているのか

そこではいったい何がおこなわれているのか。私には非常に不安になるときがある。私は舞台をつくりたい。しかし、そこに集まっている人たちは別段舞台をつくりたくて集まっているわけではない。仮に舞台をつくりたくて集まっているにしても、どのような舞台をつくりたいかは私の思惑とだいぶズレている。参加者は私の意図をくんでそのとおりにやってくれるかもしれない。しかし、私の存在自体をまったく無視し参加すらしてくれないかもしれない。やる／やらない、受け取る／受け取らない、どこまでやるか、どの程度受け取るか、といった選択権は、つねに参加者の側にあるのだ。こうした問題は、なにも舞台づくりにおける演出と出演者の関係だけに見られる問題ではない。当然、教師－生徒のあいだにも、こうした非対称な関係を見出すことは可能だ。また、恋愛関係やものの売り買いといった関係のなかにも、この非対称な関係を見てとることはできる<sup>30</sup>。

稽古の過程で寸分たがわず私の意図どおりにものごとが運ぶなどということは、まずない。このような非対称な関係のなかで、相手をファシリテートし（促し）、その場をコーディネート（調整）しながら舞台をつくるということは、いったいどういうことなのだろうか。演出の意図と参加者の意識はたしかにズレている。しかし、このようなズレを前提としながらも、参加した人たちが同じ体験をたしかに共有したと実感することは可能なのだろうか。もしも可能だとすれば、いったいどうすればいいのだろうか。

私と彩星学舎の生徒たちが、埼玉大学教育学部開設の「総合学習研究」に参加するようになったのは、2003年のことである。庄司康生教授が担当する講座では、過去4回、20分程度の舞台をつくって学内で発表もしてきた<sup>31</sup>。前期限定の講座なので、フリースクールの生徒が埼玉大学に通うのも、実質的には8回程度である。この短期間のうちに、フリースクールの生徒と大学生とがともに舞台をつくるには、いったいどうすればいいのだろうか。全8講座の最後に、実際に舞台発表ができるようにするためには何が必要なのか。

私にとっての関心の中心は、いかに舞台をつくることができるのかということだった。舞台づくりの方法論といってもいい。講座に参加した当初私は、私自身のスタイルが徐々にではあるが確立しつつあると考えていた。これまでの舞台づくりの経験から、それなりのノウハウや演出スタイルを獲得しつつあると自負もしていた。しかし、にもかかわらず、実際にワークショップがはじまってみると、踏み込んだ稽古がどうもできないと強く感じるがあった。とくに大学生には、私のことばが届いているのかどうか非常に心もとなかった。〈いま・ここで〉という同じ時空を共有しているはずなのに、どこか大学生たちはよそよそしかった。この違和感はいったいなんなのだろう。このよそよそしさはいつか解消できるのだろうか。あるいはこのままずっとよそよそしいまま終わってしまうのだろうか。このようなよそよそしさを超えてともに何ごとかをなしえた実感する日はくるのだろうか。こうした問いは、私の演出スタイルの確立とは別にその年度ごとにつねについてまわった。

ここでは、埼玉大学教育学部で開講された「総合学習演習」から、体験を共有するとはどういうことか考えてみたい。この問題を考えるにあたって、まず参加者が自らの体験を語る言説に注目する。その際、宮内洋の〈出来事〉の認識とその説明に関する議論を参照する。宮内はビデオなどの記録媒体が飛躍的に進歩したにもかかわらず〈出来事〉の認識とその説明がより困難になっているという事実を指摘する。しかし、そのような困難さは単にマイナスの要因しか生み出さないのであろうか。むしろ平田オリザにならえば、そのような困難さを認識することが表現への欲求につながるのではないか。このような視点から、実際に埼玉大学でおこなわれた舞台づくりを振り返る。舞台づくりの過程で参加者は、何をどのように認識していたのか。また、それぞれの認識はどの程度ズレているのか。さらに、そのような認識のズレをいかに表現の欲求へと昇華することができるだろうか。最後に、レイブとウェンガーの「実践についての言説」と「実践のなかでの言説」というモデルとの比較で、これらの問題を検証してみたい。

## (2) 〈出来事〉の認識とその説明

宮内洋は『体験と経験のフィールドワーク』(2005)のなかで、〈出来事〉の認識とその説明という行為に関して次のような問いを立てている。

私たち一人ひとは物理的に限りある人間であるので、これらの数え切れぬほどの〈出来事〉すべてをありのままに知覚することはできない。後に加工された〈出来事〉を見聞きしたりして知り得る場合もあるだろうが、大半は誰にも知覚されぬまま、〈出来事〉にはなり得なかった「現実の世界」の中の一断片として過ぎ去っていく。たとえ仮に、ある〈出来事〉を目撃したとしても、その一連の〈出来事〉を理解することは可能なのだろうか。より具体的に述べると、その〈出来事〉はどこからが始まりで、どこで終わるのだろうかということを、私たちは理解できているのだろうか。

その場で生起している〈出来事〉を、私はいったいどれほど理解しているのか。宮内はこの問題を考えるにあたって、近年急速に普及しつつある録音・録画機器を使った〈出来事〉の説明を取り上げている。そして、こうした機器を使ってもなお、〈出来事〉の理解とその説明がいかに困難であるか検証している。宮内は幼児期の子どもが突然泣き出したという〈出来事〉を取り上げる。そして、その様子がビデオカメラで一部始終収められているからといって、その〈出来事〉の説明がうまくできるわけではないことを明らかにした。また、それが何に起因しているのかを特定することは、さらに困難なことであると指摘する。

録音・録画機器の普及により、たしかに肉眼では見逃していた行動を後から発見することができるようになった。きわめて微細な行動も観察が可能になった。しかし、一見便利になったと思われる〈出来事〉の理解も、こうした機器の導入により新たな問題を抱え込むことになったと宮内は指摘する<sup>32</sup>。周辺機器の充実をはかるだけでは、こうした〈出来事〉の認識とその説明は困難であるといわざるを得ない。よりいっそう説明責任が問われるようになった社会で、その場で生起している〈出来事〉の理解と説明の困難さにどのように向き合えばよいのだろうか。

しかし、一方で、こうした出来事の解釈の多様さを逆手にとり、その場で生起している〈出来事〉をより豊かに認識する方法も考えられないだろうか。あるいは、解釈の多様性こそ表現の欲求を引き出す要因であると考えすることはできないだろうか。たとえば、平田オリザは演劇ワークショップを「伝わる」ことを前提とした「表現活動」ではなく、「伝える」ことの困難さを確認することからはじまる「表現の欲求を引き出すような体験活動」であると考えている。

表現とは、単なる技術のことではない。闇雲にスピーチやディベートの練習を繰り返しても、自己表現がうまくなるわけではない。自己と他者とが決定的に異なっている、人は一人ひとり異なる価値観をもち、異なる生活習慣をもち、異なる言葉を話しているということを、痛みを伴う形で記憶している者だけが、本当の表現の領域に踏み込めるのだ [平田 2001b:114-5]。

同じ〈出来事〉を体験したもの同士は、同じものを見、同じことをしたと思うのではない。しかし、それ自体は錯覚であり、こうした錯覚がいつのまにか出来上がっている。はじめから「わかってもらえる」と思うところに、何ごとかを真剣に伝えようとする姿勢は生まれない。そこでの〈出来事〉はすでに皆にとっては自明の前提として処理されてしまう。〈出来事〉がどのようにして起こっていったのかは問題ではなく、その〈出来事〉から自分が何を感じたかということだけが問題となる。その場合、その〈出来事〉はすでに参加者皆にわかってもらえる共通の了解項のように扱われる。

しかし、ほんとうにその〈出来事〉は、自分の理解したように他人も理解してくれているだろうか。これこそ宮内が指摘するとおり、人によりまったく異なっている。だとすれば、まず、〈出来事〉の認識は人によりズレているという事実を、その集団で共有する必要

があるのではないだろうか。安易に「伝わる」ことを前提にすることは避けねばならない。「自己と他者とが決定的に異なっている、人は一人ひとり異なる価値観をもち、異なる生活習慣をもち、異なる言葉を使っているということ」を再度確認しなければならないだろう。

たしかに、演劇ワークショップは、「まずは参加しよう」「とにかく体験してみよう」ということから始まる。しかし、そうして体験したことが、いとも簡単に参加者に了解されたと思われているとしたら、そこには大きな誤解がある。人によって体験したと感じたことがいかに異なっているか。まずはそのことに気がつくことが重要なのではないか。そのために、まずは体験したと感じたことをことばにして記録してみる。そして、そのようにしてことばになった記録を、すべて並べて比較検討してみる。その先に、その違いを抱えつつもともになにごとかをなすことができるのか構想する。

ともに体験したことは、容易に同じ体験として了解されてしまう。しかし、そのように考えるのではなく、実際にはどの程度、同じように感じられていて、どの程度自分の感じ方とはズレているのか。そのズレを集積させることによって、「自己と他者とが決定的に異なっている、人は一人ひとり異なる価値観をもち、異なる生活習慣をもち、異なる言葉を使っている」ということを改めて知る。それこそが表現への第一歩につながっていくのではないだろうか。埼玉大学でおこなわれた、大学生と彩星学舎生徒との舞台づくりから、〈出来事〉の違いを知ることの意義を表現への欲求との関連で考えてみたい。

### (3) 提出レポートにおける記述の違いの摺り合わせ

演劇ワークショップや舞台発表はある意図をもっておこなわれている。だが、それらは果たして参加者に意図どおり受け止められているのだろうか。ここではまず、「稽古の過程で何がおこなわれたのか」という問いに対する参加者の記述を手がかりに、稽古でおこなわれる出来事の、参加者それぞれの受け取り方の相違について検証する。

対象は、2005年度、2006年度、2007年度に埼玉大学で開講された「総合学習研究(2007年度に「総合演習」と改称)」とする。この活動に参加した学生およびフリースクール彩星学舎の生徒のレポートを取り上げ比較検討する。質問の内容は「私たちは何を体験したのか」というものだった。まず、この講座の概要を簡単に述べておきたい。この講座に私と彩星学舎の生徒が参加するようになったのは2003年度の前期からだった。埼玉大学教育学部の学生と彩星学舎の生徒により演劇ワークショップをおこない最終的に舞台をつくる。20分程度の舞台をつくり、大学構内のいずれかの場所で発表する。前期のみの講座で、彩星学舎の生徒と埼玉大学の学生たちとが講座をともにするのは10回程度だった。木曜日の午前中に講座はおこなわれ、1回の講座の長さは90分だった。会場はダンス室という部屋だった。10m四方の床ばり、4面の壁のうち1面はすべて鏡が貼られていた。50名も入ればかなり一杯気分の会場だった。

舞台は朗読劇という形式をとることにしていた。台詞をおぼえアクションをつけて役づくりをするには、圧倒的に時間が足りないと思い朗読劇という形式を選んだ。また、彩星

学舎の生徒が朗読劇になじみがあるというのも、朗読劇を選択した理由のひとつだった。舞台づくりの過程は、おおよそ3回ずつをひとまとまりの単位と考え、全10回が構成されていた。はじめの3回は、個人の身体への気づきと舞台をつくるための集団づくりにあてた。次の3回は「声」に関するワークショップをおこない朗読劇に備えた。最後の3回は、実際に作品の構成にそって繰り返し稽古をおこなった。必要に応じて埼玉大学の学生が彩星学舎を訪問し稽古をおこなった。

埼玉大学の学生には講座に参加した際、「私たちは何を体験したのか」を毎回レポートしてもらった。これは、体験したことを全体で共有し、舞台づくりをより円滑におこなうための配慮だった。彩星学舎の生徒に関しては、レポートを提出してもらった年度と提出してもらわなかった年度とがある。書く行為が生徒にとって過度にプレッシャーとなる年度は、レポートの提出を見送っている。ここではあえて「私たち」とは誰なのか、「体験」とはどういう意味なのかということは問わずに、レポートの課題としている。提出されたレポートは翌週までに集約され、参加者に配布された。その際、私はできるだけコメントを付した。

i) 2007年度「総合学習研究(2年生以下は「総合演習」)第1回レポートより

まずは、2007年度の講座レポートから見てみたい。第1回レポートのなかにでてくる【全身入力】というワークに焦点をあてその記述の違いを考察する。ワークは以下のとおり。

**【全身入力】**

全員床に仰向けで寝転がる。手はおなかの上で組まずに身体の横におく。足は肩幅程度にひらいておく。深呼吸をする。ここから、身体の各パーツに力を入れていく。まずは、右手をにぎり、合図のあと10秒間全力でそのこぶしをにぎりこむ。終わると脱力。次に左手をにぎり右手と同じように全力で10秒間こぶしをにぎる。次に、右足のふとももを硬直させる。右足全体に思い切り力をいれる。ふくらはぎや足先に力をいれるとこむらがえりを起こすこともあるので、ももにぐっと力をいれる要領で右足全体に力かける。これも10秒間おこなう。次におなじことを左足でもおこなう。次に奥歯を全力で10秒間かみしめる。最後に、左右のこぶしをにぎり、両足の力をいれ、奥歯をかみしめて、全身に全力で力を入れる。その力がへその下3cmのところを全部あつまるイメージを強くもって、10秒間、全力で力を入れる。全部で6回、全力でそれぞれのパートに力を入れる。力の入れ方を説明している間は、なるべく身体を休ませるインターバルにあてる。この間、いっさいしゃべらない。

このワークを私がここで取り上げる理由は、ワークが講座の時間の最後におこなわれていたからである。この他のワークは、印象に残ったのかどうかということや、はじめてからどれくらい時間が経過したかの違いによって、参加者の記述の字数にばらつきが目立った。しかし、このワークに限っていえば、記述された字数は他のワークに比べてばらつきは少なかった。

以下は大学生から提出されたレポートを集計して、翌週参加者全員に配布したレジュメからの抜粋である。

---

---

### 【全身に力を入れるというワークについての記述から】

以下の抜き出しは講座の最後の方に行ったワークの記述の抜粋です。同じことを経験しているはずですが、記述にバラツキがあります。それぞれが体験していることの違いについて考えて下さい。

■ 寝転がってリラックス。踵、腿、背中、頭をスリスリ。耳元で足をする音がする。教室の電気は意外と大きい。目をつぶるのは怖いので薄目。みんな立ち上がる。立ち上がって皆は何ですぐに動けるのか不思議。くらくらしらないのか。

■ そして最後に床に寝転がり、体中（奥歯や手、足など）に力を入れて、それをへその下3センチあたりのところに集めるようにするというのを2回行った。これは予想以上に疲れるものだった。

■ 最後には、またしても仰向けに寝る。まずは全身に力を入れることをやった。先生は「身体がぶるぶる震えてくるくらい」と言っていたが、本当にそこまで意識的に力を入れることが可能なのだろうか疑問を抱きながらやっていた。そしてやはり、そこまでの段階まではいかなかった。その次は目を閉じたまま、音を聞いた。そのとき私が聞くことのできた音は、外で学生が話しあう声・体育館でボールをつく音・シューズと床の摩擦の音（キュッキュッってやつ）、そして近くの人呼吸の4種類だった。鳥の声なんかは聞こえないかと思えば部屋の外の音に集中してみたが、聞こえなかった。

■ 寝ながら力を入れるのは思った以上につかれた。周りの人もつかれたようで、力をぬいたとき「ふう～」という声が多く聞こえた。私は頭の後ろが出っばっているの、後頭部も痛かった。また、寝不足だったので、力をぬくと気持ちよくて寝そうになってしまうこともあった。体は自分のものなのに、なかなか思い通りには動かなかった。

■ 最後に、また仰向けになり、目をつぶって周りのいろんな音を聞いた。リラックスしながら、周りの人の息遣いや、外のひとの声や物音、鳥の声などが聞こえた。そうしながら



ら、今回の授業について心の中で振り返っていた。

■ 最後に寝っ転がって手と太ももに力を入れて歯をくいしばった。たったそれだけなのに10秒やっただけで息が上がった。不思議だ。

■ 終わりに、床に寝転がった。その際、近くにいた彩星の方とぶつかり、手が触れた。少し離れ広がり、目をつぶった。風で何かが揺れるような音や近くの人が動いてかさこそしている音が聞こえた。そして、小林先生の力強い10 数える声を聞きながら、目をつぶったまま、奥歯を噛みしめ、握り拳を作り、太ももの内側に力を入れ、お腹に力を集めた。10 数え終えた後、一気に全身の力が抜けた。

■ 奥歯を食いしばり、手を握って、太ももの内側に力を入れて、おへその3cm 下に力を貯めた。思っていたよりも疲れて、呼吸も速くなった。次に、目を瞑って聞こえてくる音に耳を傾けた。人が話している音、鳥の声、ものがぶつかる音、誰かが走っていく音、といった今まで活動していて気がつかなかった部屋の外から聞こえてくる音と、周りの人が呼吸する音、動く音が聞こえた。リラックスしすぎて眠たくなった。

■ 最後は床に横になって、右手と太ももの裏と首に力を入れてお腹の下の部分に力をこめるような動作を言われたが、うまく出来なかった。

■ 最後に、10 秒間歯を食いしばって、手を握り締めて、太ももに力を入れるということをしました。全身の力がお腹辺りに集まってくるような感じで、少し体が震えました。やる前は10 秒なんてすぐで簡単と思っていたけれど、終わったら、予想以上にとても疲れていました。

■ 床に横になる。かかとから頭までを順に床に押し付ける。太腿が床につかない。速さを速くしていく。速すぎてついていけない。次に歯、こぶし、太腿に力を入れ、10 秒耐える。

■ 寝転がる。体の中心に力を入れる。歯を食いしばって、手もぎゅーっと握って、お尻もキュっとしめて、足も両足がぴったりくっつかせる感じで力を入れる。10 秒間。かなりきつかった。

■ そしてまた床に寝そべった。全身に力を入れてその力を体の中心に集めた。とてもつかれた。そのあとは、1 分間ほどリラックスした状態で目を閉じた。誰かの息と外の声が聞こえた。

■ そして寝っ転がってかかと、ふくらはぎ、太もも、背中……と床に力を入れて床に押

し付けました。それだけでけっこうつかれてしまいました。

■ それから、床に寝転がって体をくねくね動かしたり、静かに目を閉じて外の音を聞いたりした。

■ 最後にもう一度寝転んだ。聞こえてくる音を聞いた。

■ 自分の体を動かした。足から頭までぐらぐらとゆすった。途中でどこが動いているのかわからなくなった。歯を食いしばり、拳を握り、腹にパワーを集めた。しかし実際にはどこに力を入れればいいのかわからなくなっていた。

■ また、教室で全員が寝転がって体の下の方から順に揺らした。そして最後にはまた寝転がって、こぶしを握り締めて、歯をくいしばって、足に力を入れた。

■ 終了の時間が近づいてくると、再度皆で床に寝転がり、奥歯を噛み締め、両手を握りしめ、お腹と足にも力を入れる、ということをした。全身の力を入れるとなぜか息まで止めてしまい苦しかった。

■ 授業の終わりには、みんなでもた床に寝転がって、歯をくいしばり、手を強く握りしめ、太ももの内側に力を入れ、さらにおなかにも力を入れ、数秒間そのままの状態にいる、というものをした。意外と疲れるものだった。

■ 他にもねっころがっているんなことをした。つま先から床に体をこすりつける。太もものあたりが思うように動かなかった。全身に力をこめる。1回目は部分的にしか力が入らなかったけど、2回目はギュッと力が入った。力を抜いた後の体は自分の体じゃないみたいにならなかつた。目をつぶって周りの音を聞いてみる。いろんな音が聞こえた。風に吹かれたはっぱの音や、何かの金属音。昼休みが近くて、食堂の方からざわざわと声、足音が聞こえた。授業の終わりにリラックスできたと思う。

- ・ レポートを提出した 27 名中、21 名がこのワークについて言及している（上記の抜き出した人数）。
- ・ このワークを「最後」と位置づけた人が、27 名中 10 名いた（\_\_\_\_線部分）。
- ・ 力を入れるワークのあと周囲の音を聞いたことに言及した人は、27 名中 7 名（\_\_\_\_線部分）。
- ・ ワークが 2 回行われていることに言及した人は、27 名中 2 名（\_\_\_\_\_線部分）。
- ・ 全身に力をいれている秒数が 10 秒間だったことに言及している人は、27 名中 5 名（\_\_\_\_\_線部分）。
- ・ 秒をカウントしていたのが小林だったことに言及している人は、27 名中 1 名（\_\_\_\_\_線部分）。

部分)

・「奥歯をぐっとかみしめ、右手の拳を握ります。左手も同様にぐっと握ります。その際、両手はお腹の上ではなく、身体の横に置いておいて下さい。さらに足にも力を入れますが、足先に力を入れようとするとこむら返りをおこしますので、太股を内側に向かってぎゅっと締めます。そうやって全身に入れた力を、最後は、おへその下3 cmのところを全部集めます。10 秒間やります。全力でいきます。」という指示をどのように聞いたのか(\_\_\_\_線部分)。

→ 「体中(奥歯や手、足など)に力を入れて」、「まずは全身に力を入れることをやった。」、「寝ながら力をいれる」、「手と太もものに力を入れて歯をくいしばった。」、「奥歯を噛みしめ、握り拳を作り、太ももの内側に力を入れ、お腹に力を集めた。」、「右手と太ももの裏と首に力を入れてお腹の下の部分に力をこめるような動作を言われた」、「10 秒間歯を食いしばって、手を握り締めて、太もものに力を入れる」、「歯、こぶし、太腿に力を入れ」、「体の中心に力を入れる。歯を食いしばって、手もぎゅーっと握って、お尻もキュっとしめて、足も両足がぴったりくっつかせる感じで力を入れる」、「全身に力を入れてその力を体の中心に集めた」、「かかと、ふくらはぎ、太もも、背中……と床に力を入れて床に押し付けました」、「歯を食いしばり、拳を握り、腹にパワーを集めた」、「こぶしを握り締めて、歯をくいしばって、足に力を入れた」、「奥歯を噛み締め、両手を握りしめ、お腹と足にも力を入れる」、「歯をくいしばり、手を強く握りしめ、太ももの内側に力を入れ、さらにおなかにも力を入れ、数秒間そのままの状態にいる」、「全身に力をこめる」

・ 実際にワークをしてみるとどうだったのか、についての言及(\_\_\_\_線部分)。

→ 「みんな立ち上がる。立ち上がって皆は何ですぐに動けるのか不思議。くらくらしなのか」「予想以上に疲れるものだった」、「先生は「身体がぶるぶる震えてくるくらい」と言っていたが、本当にそこまで意識的に力を入れることが可能なのだろうか」と疑問を抱きながらやっていた。そしてやはり、そこまでの段階まではいかなかった、「思った以上につかれた。周りの人もつかれたようで、力をぬいたとき「ふう～」という声が多く聞こえた。私は頭の後ろが出っぱっているの、後頭部も痛かった。また、寝不足だったので、力をぬくと気持ちよくて寝そうになってしまうこともあった」、「今回の授業について心の中で振り返っていた」、「一気に全身の力が抜けた」、「リラックスしすぎて眠たくなった」、「うまく出来なかった」、「少し体が震えました。やる前は10秒なんてすぐで簡単と思っていたけれど、終わったら、予想以上にとても疲れていました」、「けっこうつかれてしまいました」、「実際にはどこに力を入れればいいのかわからなくなっていた」、「全身の力を入れるとなぜか息まで止めてしまい苦しかった」、「意外と疲れるものだった」、「1 回目は部分的にしか力が入らなかったけど、2 回目はギューっと力が入った。力を抜いた後の体は自分の体じゃないみたいにふわふわしてた。授業の終わりにリラックスできたと思う」

・ ワークの後にしばらく目を閉じ、周囲の音をきいたことについての言及(\_\_\_\_線部分)。

→ 「音を聞いた。そのとき私が聞くことのできた音は、外で学生が話しあう声・体育館でボールをつく音・シューズと床の摩擦の音(キュッキュツってやつ)、そして近くの人呼吸の4種類だった。鳥の声なんか聞こえないかと思い部屋の外の音に集中してみたが、聞こえなかった。」「また仰向けになり、目をつぶって周りのいろんな音を聞いた。リラックスしながら、周りの人の息遣いや、外のひとの声や物音、鳥の声などが聞こえた。」「次に、目を瞑って聞こえてくる音に耳を傾けた。人が話している音、鳥の声、ものがぶつかる音、誰かが走っていく音、といった今まで活動していて気がつかなかった部屋の外から聞こえてくる音と、周りの人が呼吸する音、動く音が聞こえた。」「そのあとは、1分間ほどリラックスした状態で目を閉じた。誰かの息と外の声が聞こえた。」「静かに目を閉じて外の音を聞いたりした。」「聞こえてくる音を聞いた」「目をつぶって周りの音を聞いてみる。いろんな音が聞こえた。風に吹かれたはっぱの音や、何かの金属音。昼休みが近くて、食堂の方からざわざわと声が、足音が聞こえた。」

---

---

同じ体験だと思われていたことが、書かれようによってはだいぶ印象が違ってくる。しかし、まだ、「何がおこなわれているのか」ということよりは「どう思ったのか」ということの記述が多い。上記の分析をうけて、なぜこのような記述をおこなうのか、私が参加者に配布した文章を下記に掲載してみたい。

---

---

◆ それぞれがワークについて書いた文字数は、多くてもひとり200字程度です。しかし、ワークに言及した全員の記述を集めるとその約10倍、2000字の記述になります。「私たちが」が体験したことが、より豊かに記録されることになります。

◆ たとえば、今回やったワークについて「これおもしろいワークだな」と思い、それを別の機会にやってみようと思ったとします。しかし、それを小林が指示したとおり全く同じようにやっても、たぶん、今回と同じ効果は得られなかったでしょう。講座でやったようには、どうもうまくいかない。なぜ、うまくいかないのでしょうか。理由は簡単です。たとえば、上記のように全員の記述をまとめると2000字にもおよぶワークを、ひとりで捉えるには200字程度にしか認識できないからです。

◆ なぜ、行為（私たちが体験したこと）を記述するのでしょうか。理由は、個々バラバラにある体験を言語化することで、それぞれ個別に存在している体験をお互いに共有するためです。「私」の体験を「私たち」の経験としてシェアするためでもあります。それは同時に、私たちがいかにして集団を形成しているのかを物語る貴重な資料となります。

◆ とにかく「話せばわかる」と単純に思わないで下さい。それぞれが同じワークを体験したはずなのに、これだけ捉え方はばらついている。ということは、それぞれの体験が実

はそんなに簡単に「私たちの体験」として成立するわけではない、ということを物語っています。体験されたことの「違い」について敏感になりましょう。

---

さらに、彩星学舎の生徒の感想と比較すると面白いことがわかる。彩星学舎の生徒の記述には、埼玉大学の学生のようにはっきりワークの区切れがない記述や、まったく感想を含まずただ単に自分がしたと思うことを時系列にそって並べたような記述も見られる。ワークがどこではじまって、どこで終わっているのかの認識が、個々の参加者でズレているのはもちろんなのだが、彩星学舎の生徒と大学生との間にもけっして小さくない差異が見られる。それは、たとえば、講座の終わりをどこにあると認識しているか、ということと比較するとわかりやすい。大学生は、ワークの終わりが講座の終わりだという認識をする。まれに、「2時過ぎに、彩星の男の子を北浦和駅で見かけた。声をかけようと思ったが、直後見失ってしまった。」というように、講座の時間外のことまで記述する学生もいる。しかし、ほとんどの学生は、授業時間の終わりかあるいは会場であるダンス室を出た瞬間をもって講座が終了したと認識していた。

それに対して彩星学舎の生徒は、「帰る時に、T君とN君で、北浦和公園に行って遊びました。あき缶を、つかって、サッカーをやりました。とても楽しかったです。またいっしょに、遊びたいです。」や、「終了後、ローソンのテラスで、はやくも弁当を食べました。帰る時、バスに乗ったらNさんとMさんがいました。そして、北浦和駅まで帰りました。」といったように、終了が大学への行き帰りの道まで含まれているような記述が、意外と多い。あるいは、まったく終了のことには触れずに、自分が体験した一番印象に残っていることだけをとりあげ、そのことだけを時系列にそって記述してあるものもあった。「何がどこではじまり、どこで終わったのか」という点でいうと、大学生の記述は大筋でだいたい同じようなところに「はじまりと終わり」が設定されていた。しかし、彩星学舎の生徒の記述では、この「はじまりと終わり」の区切りはかなりなばらつきがみられた。

こうした違いに対して、「どこからがはじまりで、どこまでで終わりののか」という認識を統一することは可能かもしれない。あるいは、質問されたことに正確に答えるためには、あらかじめ共通の感覚としてほしいどのへんがはじまりでどこが終わりののか、ということを見越して知っているほうが有利なのかもしれない。しかし、だからといって、埼玉大学への行き帰りの道行きを楽しみにしている彩星学舎の生徒の記述を切り捨てるべきなのだろうか。むしろ、そのような時間感覚や空間感覚のズレまで含めて、私たちが体験している講座なのだとして了解するほうが、より豊かな共通認識を得られたということではできないだろうか。

こうしたズレをいかに摺り合わせることができるのか、ということが当面の私の問題だった。私の演出意図を一方向的に押しつけるというのではない場の在り方とはどのようなものか。私はより豊かにその場を展開させていく契機として、このズレを利用できないかと考えていた。私が認識し得なかったことが、別の人のことばであらわされることによって、可視化されることもあるかもしれない。それは、私自身の視野の問題だけでなく、参加者

全員の認識をより豊かにしてくれる契機として機能するのではないかと私には思われた。

次に、「感じたことをなるべく書かない」という点について考えてみたい。〈出来事〉をどう認識しているのかの違いは、その〈出来事〉をうけて自分が何を感じているのかの違いを比較するよりも、お互いが違うことがより鮮明になる。なぜなら、〈出来事〉をどのように認識しているのかは、意外と参加者には同じだと思われているからだった。上記レポートが提出された翌週のレポートには、「同じ活動をしていても人によって見方や感じ方は大きく異なり、活動をさせる側の意図はなかなか伝わらないものなのだということに気付いた。」「同じ授業を受けているのに、書いていることが違っていた。」「同じことでも、書き方はみんなちがう。ついついみんなが書いたレポートに注目してしまう。自分のが読み上げられて恥ずかしい。自分がきいた限りでも私のレポートには改善点がたくさん。」といった学生の記述がみられた。

あとから振り返えられた体験は、すでに記憶の遠近法を通過した状態で記述される。そのため、記述される内容も、体験した本人にとって印象深かったものがより多く記述されることになる。しかし、体験をした他の人も同じ体験をしているはずだという思い込みが前提としてあるため、実際に記述されたものの違いにばらつきがあるとわかると、参加者は予想以上の驚きをみせる。こうした作業は、たとえば、「不登校」や「問題児」、「心身の障害」といったことばで、その場のできごとを捉えてしまう見方を相対化する効果もあわせ持っている。

体験を記述する作業は作業自体にたいへん時間がかかる。地味な作業であるので学生たちからは敬遠されがちだが、10回前後あるうちの最初の方で必ずこの作業をおこなうことにしている。はじめのころに3・4回だけでもこのような作業をおこなうと、〈いま・ここで〉生起していることに、より敏感に反応するようになり、講座の後半でそれは大いに活かされてくるようになる。それではここで、10回の講座を終え、最終的に舞台発表を終えた後の学生の感想を見てみたい。提出されたレポート30名のうち、5名が毎回課されたレポートについて言及していた。

---

■ 毎回の授業ではレポートが出された。体験したことを記述するというものだ。このレポートを最初に出されたとき、私は何を書けばいいのか分からなかった。授業が終わった後はもうほとんど忘れていたし、積極的に全体を観察することもなかったからだ。後の授業の中で小林先生が、彩星学舎の人がわーわー言っているのを見ないようにして体験したことにも書かれていないというような趣旨の話をしていてどきっとしてしまった。確かに、何か見てはいけないような気がしていたがそれを言われるまではそれに気がつかなかった。このレポートを出し続けるうちに、だいたい観察力がついたように思う。はじめは彩星学舎の人がうろろしているのもその時だけで忘れていたし、ダンス室の外の物音にも気づかなかった。だが、よくよく注意していると人や物がどのように存在しているのかはもちろんそれぞれ違い、おもしろいものだった。一人一人に人生があるんだなんて考えた。な

のに、見ないようにしていたなんてさみしいことだなと思う。

■ ワークが終わると、先生からレポートについて説明があった。「体験」したことのみを書くよう強調された。そのとき私はやったことだけを書くレポートなんて有り得ない、少しは前向きな感想も書いた方が先生も喜ぶのではないかと考え、ワークを通して考えたこと、わかった（と勘違いした）ことまで書いてしまった。私はレポートを書くにあたって「体験」ということばを辞書でひいた。経験したこと、のほかに、経験して分かったことなども「体験」の意味に、少なくとも私がひいた辞書には載っていた。それもあって自分の考えも含めたレポートを提出してしまった（中略）レポートでは自分の感情を入れずに体験したことのみを書くことに苦労したが、毎回レポートを書いていると、いつのまにかかけるようになった。でも、体験したことを書くレポートがあることを前提に置きながら受ける講座と全く知らされないで受け、最後に書くよう指示されて書くレポートは異なってくる気がする。レポートがあるとわかっていると、やったことひとつひとつを覚えなければ、と自然に記憶してしまう。覚えなければ、という意識がなければ、それ以外のことにも気づけたかもしれないと思った。先生はいつも講座で前回のレポートについて話をする。ワーク以外の周囲の音などにも言及している人のことや、記述の違い、ワークを何人記述しているか、などについて話が多かったが、なぜそれを重視するのか、私にはわからなかった。

■ 授業の最初のうちは、良く分からないワークが多く、しかもそれに対して「感想」ではなく「やったこと」を記述しろと言ったものだから、この授業は何がしたいのかよくわからなかった。今まで体験したことだけを記述したことなんてなかったし、自分の考え、感情を記述して書くことの方が多かったため、レポートには大変苦労した。そして、次の授業の時には頑張ったレポートに対して直すところを言われて、早口で難しい事を言っていて全然分からず本当に困った。（中略）この講義を取って私が得したと思える事はなんだろう？ と考えてみた。それは、おそらく今まで出会ったことのなかったタイプの人にたくさん出会えたことだと思う。上に書いたように小林さんはもちろん、彩星の生徒さんも出会ったことがない人が多かった。いや、小林さんが言っていたように無意識のうちに意識の中から除外していたのかもしれない。そういう事を意識できるようになったことが、一番の成長であり、得したことであると思う。

■ この授業を通して、本当に物の見方が変わった。「当たり前」とは何なのかをよく考えるようになった。始めの方は本当にめんどくさくて、意味もわからないし、きれいごとを書けばいいや、と思っていた先生へ提出するレポートも、「実際にそこで何が起こったのか、という事実」を書くことで自分的に前よりも周りの状況をことこまかく見れるようになってきた。

■ 毎回のレポートの書き方もこれまでほとんど経験したことのないものであり、最初の

頃は非常に戸惑った。私たちはこれまで、ほとんどの場合「体験したことを通して感じたこと」を書くよう求められてきた。そのような書き方ばかりをしてきたためか、「体験したことを感想など入れずに事実だけを書く」というのは困難な作業だった。このレポートについても私は最初、なぜこのような書き方をさせるのか不思議に思った。しかし他の人の書いたレポートを見比べてみると、同じ活動をしたはずなのに書かれることは様々であり、まるで違う活動の記録を見ているかのようなようだった。同じことをしていても人によって目の付け所や重点を置く部分が違うということがとてもはっきりと感じられた。また、あらかじめ活動内容をレポートとして提出するとわかっているので、様々なことに注意を払いながら集中して授業に臨むことができた。

---

---

感想からもわかるように、大学生はそれまでの作文指導のなかで「体験して感じたことを」書くことが求められてきたといえる。当然、「感じたこと」ではなく「体験した」と認識していることだけを書く記述のスタイルには戸惑いがあったようだ。しかし、このような記述を通じて、同じ体験だと思っていたことが人によってかなり差があると考えようになった学生も多い。

では、なぜこのような記述のスタイルを私は必要だと感じたのだろうか。2005年度の「総合学習研究」の学生提出レポートとそれを集約したレジュメをもとに考えてみたい。

## ii) 2005年度「総合学習研究」第1回レポートより

2005年度、初日の講座で「私たちがしたことは何か」というレポート課題を課した。問いの内容を厳密に確認したわけではなく、この問いに対してどのような答え方があるのかも含めて曖昧なまま課題として課した。レポートの提出期限は、講座を受講してから4日以内とした。これは、あまり時間がたつとその場で体験していたことを忘れてしまうのではないかという配慮の結果だった。また、翌週の講座で提出されたレポートを印字して全員に配布するため、作業日程の都合からそのように設定した。講座ごとに毎回レポートを提出してもらったが、ここでは第1回レポートを取り上げる。参加者のレポートは次の通りだった。

---

---

### 【 埼大生の記述 】

■ 授業でやったことは、まず自己紹介を一周してから小林先生の話聞き、それからみんな歩き回り互いによく観察しながらすれ違いました。つぎは特定の2人を自分できめてその間を触れないようにくぐりぬけ、次第に歩くスピードをあげていきました。それから次にすれ違いざまに相手とのタイミングを合わせて手拍子を1回するようにし、次に2



回、最後に1回か2回を互いのタイミングと回数をあわせるように気を付けながらやりました。相手との手拍子を打つときは大体立ち止まり目線で確認を取り体の動きや呼吸を測りながらタイミングをあわせるように努めました。

■ 今日の授業で一番印象に残ったのは歩き回って、すれ違う人と拍手を合わせるという活動でした。難しいと思ったけれどやってみると意外と、合わせることができたのでおもしろかった。自分は相手の目や手を見て、そして雰囲気注意到気を払いながらやりました。やっぱり言葉をかかさなくても雰囲気などで感じ取れるものがあるのかなあと思いました。そういうものをしっかり感じとってコミュニケーションがとれたらいいと思いました。

■ 今日の講義は、かなり考えさせられる講義でした。まあ、手を叩くのをあわせるのは難しいですね。それよりも、違うと思ったのは学校で仲良くできる人と、不登校になった人の話です。小林さんは、仲良くできる人はひとくくり、不登校になる子たちはさまざまな方向があるといわれました。でも、学校で仲良くできる子たちだって、さまざまな苦労や悩みを克服しながら、頑張っていると思います。それを一括りで仲良くできるからいい、ではおかしいのではないのでしょうか？ 不登校の子たちだって、仲良くできる子たちだって、みんな一括りで言えるような簡単な事ではない……私はそう思いました。

■ 普段なにげなくしている他者とのコミュニケーションだけど、いざ意識してみるととても難しい。今日の活動はとても新鮮なものだった。人を観察すると言うことは案外できないものである。すれちがいざまに手を叩くウォーキングは思ったより意思の疎通ができたと思う。まず目でコンタクトをして相手を確認し、それから相手の手に注目するというかんじだった。手を叩く回数については相手の手を見て動作などで判断できた。今日は適度にコミュニケーションできたと思う。ちなみに人を見た目や雰囲気判断するのは苦手です。

■ [今日の内容]

I お互いに自己紹介

II フリースクールとはどんなところか……この話でフリースクールについてのイメージを何人かが発言しました。どれも自分のイメージと同じものでありました。けれども小林さんが例にだした元気で積極的だけれどもそれが周りからよく思われないなど考えもしなかった例がでて不思議に思い、再来週彩星の生徒さんと会うのがとても興味深くなりました。

III 彩星学舎の沿革の説明

IV ワーク

①歩き回り他の人を見る。小林さんが出したお題の人を指さす……これはすごく楽しかったです。

②すれ違う人と同じタイミングで叩く。はじめは1回、次に2回、次は何回か決めずに。

ここでみんなの顔をだいたい把握できるようになりました。

③どこをみて手を叩くタイミングを合わせているかを考えました。

V ロで表現できないサインについての話でした。

再来週から実際に彩星の生徒さんにあって活動することで今までにない経験ができ新たなことを感じる事ができればと思います。再来週もよろしくおねがいします。

■ 木曜日は、お忙しい中、貴重な講義をして頂きありがとうございました。連休明けから彩星学舎の生徒の方々と御一緒させていただき上で、知っておきたいと思っていたことがある程度お聞きできました。私個人は、全くもって勝手に、「フリースクール≒不登校の生徒がいく学校」と解釈していました。が……、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、自閉症の児童生徒さんも学んでいると知り、少々驚きを覚えました。学習ニーズの幅の広さはもちろん、彩星学舎の目指す児童・生徒の二次的要因の改善の奥深さはいかほどか……先生も、ご存知のとおり私自身、年齢を重ねた分、社会経験・対人経験は現役学生の方々より確かに多い面もあり、ちょっと違った角度で接することができれば……と思っています。実はまだ、お聞きしたいことがいくつかあります。後日差し障りのない範囲でよいので、教えていただければ幸いです。

生徒さんは自主的に彩星学舎に入学するケースが多いのか

親御さんと生徒さんとの関係〈過保護 or 放任〉

彩星学舎卒業後の卒業生の様子〈特に精神面〉などについて

講義の後半で行ったワークでは、お互いがお互いの目や手の動きプラス  $\alpha$ （フィーリングのようなインスピレーションのようななにか）を感じとったときに手ばたきの数が一致したような感があります。彩星学舎の生徒の方々と、先生でもなく親でもなく、ちょっと年食った仲間として、そのプラス  $\alpha$  を実感できたらお互い素敵だな、と思っています。

■ 今回行ったこと

#### 1. 小林さんのお話

まず、フリースクールそのものについてお話ししていただいた。私達学生は、フリースクールとは「いじめ」等にあって学校へ行けなくなってしまった子達が通って勉強する場所であると思っていた。しかしそれはひとつの例であって、もっと様々な子達がいることを知った。また、彩星学舎の創立から現在に至るまでのことについても教えていただいた。始めは宗教団体と間違えられたり、法人でなかった為に周りに受け入れてもらえなかったりと大変な時代があったという。しかし、懸命に活動し、交流してきたおかげでやっとここ数年周りに認めてもらえるようになったそうだ。埼玉県は他県よりも柔軟な考えができていないということを初めて知ることができた。誰もが学校に通えるわけではない。それに学校に通えなくてもフリースクールになら、楽しく通える人だっていると思う。そのようなことをもっと考えていかななくてはならないのではないだろうかと感じた。

#### 2. 体験

歩き回り、「ストップ」と言われたら止まる。そして小林さんの質問に当てはまる人を

指さす。外見から性格までよく見ていないと分からない質問もあった。2回目からはよく人を見るようにした。それでも意外と観察できていないことがわかった。また、人とすれ違う時に、その人と同じタイミングで拍手するということも行った。相手の目や呼吸、手の動きを観察することで、タイミングを合わせようとした。話さずに、人と合わせることは大変なことで、普段いかにコミュニケーションを言葉に頼っているかがわかった。貴重な体験をさせてもらった。

■ 授業を履修している皆で「歩く」事をした。まず教室の中を好きなように歩き、合図で、歩いているそのままの姿勢でストップした。次は、周りの人を観察しながら歩いた。ストップした時に、「眼鏡をかけている人」などというお題を出され、周りにいる人をぱっと指差した。始めの2回ほどは、見た目で判断出来るお題で、それ以降は「やさしそうな人」など、抽象的なお題だった。次に歩きながらランダムに2人の人を決め、その2人の間をぶつからないように足早に通り返した。しかし、決めた2人も常に動いているのでうまく通り過ぎることがほとんど出来なかった。最後に、歩いていて目が合った人とタイミングを合わせて手を叩いた。始めは1回。次は2回。タイミングを合わせるために相手の手と腕の動きをよく見た。その次は何回叩くか自由で、相手の表情や体の動きで叩く回数を調節した。言葉はないのに、回数とタイミングが合うとものすごく嬉しい気持ちになった。

■ 小林さんが初めていらっしゃいました。私は、正直に言うところの総合学習研究の講義は、内容に興味をもって受講を決めたのではなく、時間割の都合上この総合学習研究しか選べなかったのが受講することにしたのです。しかし、小林さんのお話を聞きながら、私もいろいろ考えさせられ改めて関心をもって活動していく気持ちになりました。今回は、フリースクール彩星学舎の話を知りました。フリースクールとはどんなものか。フリースクールに来る生徒たちはどんな性質をもっているか、私たちが思い描いているイメージはそれらの一部分にしかすぎず、大部分の生徒は違うのだ、ということ。立ち上げからのいろいろな困難に立ち向かい、地道な活動を続けていくうちに地域住民に受け入れられるようになった、という話。演劇の話。生徒たちの感情表現の微細なことにこちらが見落とさないこと、などの話でした。残りわずかな時間で少し体を動かすことをしようと先週と似たようなことをやりました。あまり知らない人たちの中を動くのは少し緊張しました。

#### ■ 手合わせについての感想

私を感じたことは、手以外で体をつかって合わせようとしてくれた人はやりやすかったということ。例えば（私が一番合わせやすいと感じたことだが）首を縦にふってくれる人は手を合わせやすかった。手を2回たたく時には「うん、うん」といった感じで。そして、お互いに合わせようとするよりもどちらかがひっぱり、もう一方が合わせるという方がやりやすかった気がした。

---

---

上記のレポートを受けて、「共通して『した』こととして認識されていることは何か」また、「共通認識として『した』ことから、各自が思い描いたこと（感想）とはどんなことか」を考えてみたい。

1. 小林の話をきいた
2. ワーク（体験）をした

この2点に関してはなんとなく全体で共有されている。しかし、「小林の話の何をきいたのか」、あるいは「ワークでは何をしたのか」になるとけっこうなばらつきが見られる。

#### 小林の話を

- ・ フリースクールとはどのようなところかの話、を聞いた
- ・ 彩星学舎の沿革の話、を聞いた
- ・ 学校で仲良くなれる人と不登校になった人の話、を聞いた
- ・ 生徒たちの微細な違いを見落とさないという話、を聞いた
- ……など

#### ワークを

- ・ コミュニケーションワークをおこなった、と受け取った
- ・ 室内を歩き回ることをした、と受け取った
- ・ 歩きまわって室内にいる人を観察した、と受け取った
- ・ すれ違った相手と拍をあわせて手を打った、と受け取った
- ・ すれ違う2人の対象をきめてその間をすり抜けた、と受け取った
- ……など

「何を聞いた（と解釈した）のか」、「何をした（と解釈した）のか」は、使われていることばによって微妙に違うものに聞こえてくる。それぞれのワークを「体験」と表記している人と「コミュニケーション」と表記している人とは、やはり別な何かをイメージしているように感じられてしまう。また、個々の所作を「歩く」、「観察」、「すれ違う」、「拍手する」といちいち表記している人もいれば、すべてを総称して「コミュニケーション」と表記した人もいる。同じ体験をしたと想定していても、それを表すことばが違えば、そのことばを聞いた側の受け取る印象もだいぶ違ってくる。さらに、そこから各自が何を考えたかということになると千差万別になる。ここでは、ひとつの〈出来事〉を認識する仕方に対して、便宜的に3つの段階を想定してみたい。

- ① 実際に私たちがおこなったことだと、なんとなく理解している段階

(共通のことばで括られる段階)

- ② それを各自がどう受け取ったのかという段階  
(その出来事をどのように解釈したのかという段階)
- ③ そこから各自が何を考えたのかという段階  
(解釈をもとに何を思ったのかという段階)

こうした段階を想定することによって、その場をコーディネートしている人の意図(「思い」「ねらい」)はどこまで届いているのかという問題を考えることができる。各自がひとつの〈出来事〉をどのように解釈していて、それはコーディネーターの思惑とどの程度ズレているのか。①の段階では、コーディネートしている私が使用したことば(指示を出したときに使用したことば)を使っているかぎり、そこにズレがあるかどうかは判然としない。しかし、実際に「した」ことを書こうとすると、ワークをする際に出された指示だけを書いていても「した」ことの記述にはならず、ここに②の段階の、それぞれの解釈が入り込んでくる余地がある。コーディネーターの意図とは別のニュアンスが、この段階で顕在化してくる。

私にとっての問題は、ここにどのようなズレがあるのかを知りたいということだった。冒頭でも述べたが、どこまで私の意図が反映されるのかということが私にはよくわからなかった。私は常に不安にさらされていた。参加者は何を聞いたのか。参加者は何をしたのか。それぞれの参加者によって、体験したことの何が対象化されたのか。どのような側面が切り取られたのか。

何が対象として認識されているのかを知るには、どのようなことばを使っているのかをみれば分かる。同じ対象でもそこに何をしようとしているのかは、それぞれ違っている。それが顕著にあらわれるのが対象を切り取ることばだった。それも、③のレベルでのことばではなく、②のレベルのことばが必要だった。もちろん、②と③のレベルのことばは截然と分かれているわけではない。しかし、あえて感想を排して記述するとどうなるのか。私の興味はそのことにあつた。それまでの経験から、大学生の記述には②よりも③のレベルのことばのほうが圧倒的に多く感じられた。③のレベルのことばは、それぞれが何を考えたかという解釈の問題なので、それぞれが違っていることは自明といえば自明だった。しかし、「個々の感想がそれぞれ違っていることは自明といえば自明だ」とはたしていえるだろうか。そのような問いをたてて、もう一度③のレベルのことばを見てみることもできる。その場合、ある種のステレオタイプ化したパターンがかえって抽出される場合もある。むしろ、違いが違いとして認識しやすいのは、このような③のレベルでのことばではなく、②のレベルでのことばだった。

さらに、③の段階の扱いは、私にとって非常に難しいことのように思われた。なぜなら、体験を通して何を思うのかは千差万別であり、それを持ち寄って摺り合わせるようなしろものではないと思えたからだ。私たちがおこなったこと、体験したこと、行為に関しては、目に見える形で摺り合わせることができる。あるいは、妥当だと思えるところに、落としどころを見つけることができる。しかし、それぞれの「思い」は、具体的な形にして、共

通の作品として提示することができない。また、感想をレポートに反映させることを考慮した場合、そこに書かれていることはたしてほんとうのことなのか、という問題は常にについてまわることになる。あるいは、本心からそう思っているのかという疑問や、他に考えていることを記述していないのではないか、という疑問がわき起こってきてしまう。

舞台をつくるうえで、それぞれが何を「思い」参加しているのかということは、当面、私にとっては問題ではなかった。私にとっての問題は、舞台上に現れている演技がすべてであった。その演技になんら変化がなければ、出演者がいま舞台でおこなっていることに心酔していようが、つまらないことだと思っていようが、はっきりいってどちらでもよかった。その意味でも、①の段階、②の段階での記述は、私にとって非常に重要であるが、逆に③の段階は私にとってそれほど重要なものではなかった。

このような思いから、この年はこのレポート以降、「体験したこと」と「体験をもとに思ったこと、考えたこと」を分けて記述してもらうことにした。そして、それ以降、毎年少しずつ形を変えながら②のレベルの記述を心がけたレポートの提出を、学生には指示するようになった。

しかし、「体験したこと」を記述するという漠然とした質問は、次のような問題も新たに生み出した。「指示されたこと」をもって「体験したこと」とする。このような記述のスタイルが生まれてきてしまった。2006年度のレポートのなかにこの問題を取り上げた回がある。

### iii) 2006年度「総合学習研究」第4回レポートより

2005年度のレポート提出の様子から、2006年度ではさらに詳細に体験を記述することが目指されていった。そのなかで、「指示されたこと」と「実際におこなったこと」の違いについて焦点をあてて記述をうながした回があった。なぜ、そのような違いに焦点をあてたのか。それは、この回までに提出されたレポートが、指示された内容を箇条書きにして提出するというスタイルに定着しようとしていたことに起因している。ダンス室でおこなったワークを「私たちの体験」として共有していくために、提出されたレポートは印字して全員に配布していた。しかし、より記述を厚くしていくためのレポートも、「指示されたこと」を箇条書きするというスタイルが表れると、一気にこのスタイルに統一されそうになった。毎週レポートを提出することが出欠の代わりだと理解されていたようで、そのことを負担に思う学生は多くいたようだ。そこで、もう一度レポートの意義を確認するつもりで、以下のような文章を学生に配布した。

以下は、講座で配布した私の文章である。

## 「やろうとしていること」と「やっていること」のちがいについて

私たちが「やろうとしていること」と、私たちが「やっていること」の間にはズレがあります。指示されたとおりにやったらうまくいった場合と、指示されたとおりにやってもうまくいかない場合があります。うまくいかない場合はこのズレが大きいといえます。このとき、注目すべきは「指示されたこと」と実際に「やっていること」のちがいです。

「寝ニョロ」では「人間を水の入った袋のようにイメージし、その袋を軽くゆすってみてください。もっている足首から、膝、腰、腹、胸、肩、首、頭と、波が伝わっていくように、相手の身体をゆらします。」と指示されたはずですが、実際に、周りの人が指示されたとおりにやって、寝ている人をクニャクニャゆらしている様子を見たはずですが、しかし、どうも自分がやってもうまくいかない。自分がやっていることは周りの人がやっていることとどこがちがう、何かがちがう、と感じた人も多かったのではないのでしょうか。そのちがいとはいったい何だったのでしょうか。

ある人のレポートに「小林先生が来て『一緒にやってみよう』と言われ、一緒に足を持って揺らしてみると、寝ている子の頭が自然にゆらゆらと揺れました。」とあります。ここでは、「私」がやっていたことと、一緒に「やったこと」のちがいは何だったのでしょうか。「指示されたこと」と「実際にやったこと」のズレは何だったのでしょうか。そこを考える。そこをことばにして記述してみる。できるだけそのちがいに敏感になり、していることのちがいを徹底的に記述する。ちがいがひとつ見つかったら、もっと他にもちがっていることはないか、さらに集中してちがいに敏感になる。そうやって記述を厚くしていく。

頭の中で考えていることと、実際にやってみたことの間には、自分たちが思っている以上に距離があります。「理想」や「観念」、「概念」と、「現実」、「実際」とは、かなりかけ離れています。その乖離に敏感になること。そして、その乖離をいかにしてつなぐことができるかを考えること。そこにこそ、学習の契機があるのではないのでしょうか。「指示されたこと」と「やったこと」の間をつなぐ作業。体験を記述することで身につけていきたい力とは、まさにこの「観念」と「現実」の間をつないでいく力のことではないかと思えます。

そのためにも、まず「指示されたこと（＝理想、観念、概念）」をしっかり書きましょう。そのうえで、「私」を含めた「私たち」が「やったこと（＝現実、実際）」を記述してください。その際、この両者の間にあるズレに敏感になりましょう。こうした作業を通して、「私たちが体験したこと」は私たち自身に、記述されたことばを積み重ねることによって、共有されることとなります。その段階までいってはいじめて、私たちは「私たちの体験」を記述したといえるのではないのでしょうか。

上記の文章を受けて、以後、レポートの書き方に対して、その都度私は気になったことを追加していった。

## 【レポ ー ト 課 題】

前回の講座で体験したことのなかから任意で対象を絞り込み、範囲を限定してさらに詳細に記述してください。

- ・ 体験したことすべてに渡って記述する必要はありません。
- ・ 印象的だった体験について、今までよりもより詳細な記述を心がけてください。
- ・ 「指示されたこと」と「体験したこと」の違いを意識して記述してください。
- ・ 他人の書きよう（スタイル）を取り込みながら記述がより厚くなるよう工夫してください。
- ・ 埼玉大生は彩星学舎生徒の記述を、彩星学舎の生徒は埼玉大生の記述に特に注目してください。
- ・ 他人の書きよう（スタイル）をまねることで、記述が薄くならないよう注意してください。
- ・ 今日の活動を全く知らない人でも、その様子がありありとイメージできるよう記述を工夫してください。
- ・ 感想を書く必要はありません。感想を書きたい人は「感想」という別項目を立てて記述してください。

### ◎ 今後の記述上の注意

- ※ 「いろんな」「いろいろな」「さまざまな」「多様な」「複雑な」といった形容動詞の使用はさけて下さい。「いろいろな」ことを、いちいちすべて記述して下さい。
- ※ 「うまくいった」「うまく出来なかった」は感想です。それが体験の記述となるためには、何を根拠にしてうまくいく、あるいは、うまくいかないを判断しているのか、記述する必要があります。
- ※ そのときに思ったことと、体験を回想して事後に感想を述べることは、違うことなのだと認識して下さい。そのとき思ったことを書く場合は、なぜそう思ったのか、判断の基準を記して下さい。自分の、あるいは、相手のどのような行為、仕草、状態から、そう思ったのですか。何をもちょうのように思ったのかを、必ず記述して下さい。そうした態度は、今後、教員になったときに必ず役に立ちます。

このようにして、変遷を経ながらも「体験を記述する」というレポートは継続されてきた。学生がこのレポート作業をどのように捉えていたのかは分からない。先述したとおり、学生たちがこの作業を含め、何を思いながら講座に参加しているのかということは、私には問題ではなかった。毎回提出しなければならない大きな負担と感じていた学生の方が多いだろう。2007年度の学生の最終レポートのなかにも「ワーク以外の周囲の音などにも言及している人のことや、記述の違い、ワークを何人記述しているか、などについて話が多



かったが、なぜそれを重視するのか、私にはわからなかった。」という記述が見られる。

しかし、このような作業は私の意図していることがどの程度講座に反映されているかを知るには、非常に有益だったといえる。思いもかけないような視点から講座を捉えている参加者の記述や、どのワークの何により注意が集まったのかなどを知ることができた。それをうけて講座をどのように展開させていくのかという重要な手がかりにもなった。私の抱く不安自体は決して最後まで解消されることはなかったが、少なくともどのような広がりをもって講座を運営できるかの貴重な資料としてこれらのレポートは機能した。

一方で、参加者にとっては負担が大きかったとは思う。しかし、前半にこのような作業をおこなうことで、参加者の何人かは違いに敏感に反応するようになった。また、このように体験にことばを差しはさむことで、「楽しかった」「つらかった」といった印象だけで体験を終わらせることなく、繰り返し思い返すことができるようになった。過去の自分と舞台づくりを終えての自分とを比較することもできる。学生にとってはこの間の自分自身のなかのズレが、記録されたものを通して認識可能になる。2007年度の最終レポートでは、一番はじめに提出した自身のレポートを読み返すことから講座全体を振り返ってもらったが、十分に参加したと感じている者ほど、そのズレの大きさを強く感じている記述が目立った。

2007年度講座最終レポートの課題を、「課題1 舞台発表で私たちが体験したことを記述する」「課題2 この講座を通しての感想（感じたこと、考えたこと）を記述する」としたところ、圧倒的に課題1の記述が多かった。そのこと自体が、学生たちのものの見方の変化を如実に語っているといえるだろう。結果として、学生にとっても自分がいかに体験し（あるいは体験せず）、参加の度合いがどのように変化していったのか（あるいは変化しなかったのか）を知る手がかりになったのではないと思う。

#### (4) 稽古に必要な言説

レイブとウェンガーは『正統的周辺参加』のなかで、参加における言説の分析をおこなっている。アルコール依存症患者の自助グループにみられる成功体験の語り が類型化していることをとりあげ、実践を語る ことについて2種類の言説が存在していることを指摘している。すなわち、「外側から実践について語る ことと、実践の中で語る こととは違う<sup>33</sup>」という指摘だ。

ことばを教え込むことに用いることは、それ自体が実践に即した談話なのではなく、むしろ新しい言語的実践を生みだし、それはそれ自体として存在するのである。そのような言語的実践での正統的周辺参加は、学習の一形態ではあるが、新参加者が実際の実践（ことばが本来それに関するものであるべきもの）を学ぶことを意味していない [レイブ、ウェンガー 1993:92-3]。

こうした指摘をうけて、橋本裕之はさらに民俗芸能における言説をモデル化している。

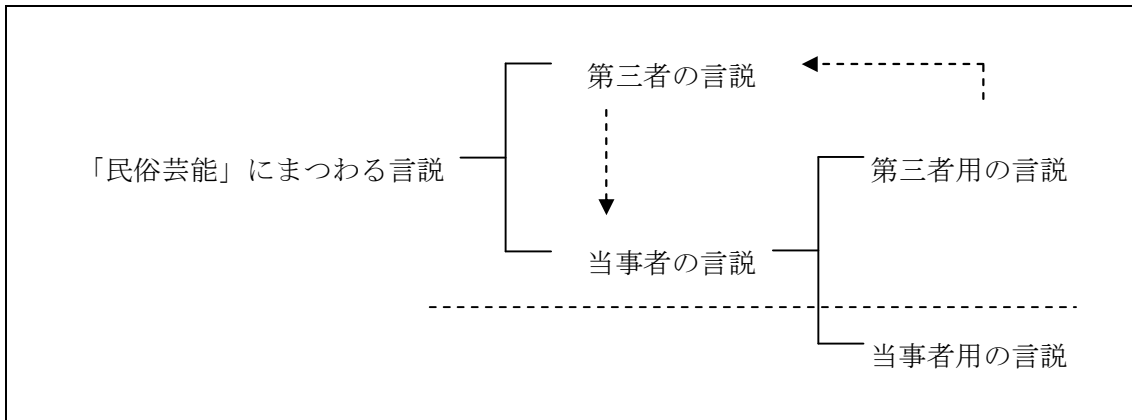


図1 「民俗芸能」にまつわる言説の複数性 [橋本 1995:146]

ひとつは、第三者が語る言説である。そして、もう一方に当事者の言説がある。この当事者の言説も第三者にむけて語られる言説と当事者のための言説とがある。橋本はそれらが互いに複雑に絡みあっていることを指摘している。

「民俗芸能」にまつわる言説は小林<sup>34</sup>も示唆していたとおり、いくつかのレベルが存在する。図1に示したように、それは第三者の言説と当事者の言説に二分される。第三者の言説は若干前述したように、その大半が「伝統」「素朴」「古風」、そして「信仰」「美」等々を強調している。こうした消息は民俗芸能研究に従事している人々のみならず、一般的な観客にもほぼあてはまるものと思われる。一方、当事者の言説は第三者に対する言説と当事者に対する言説に二分されるはずである。そして、やはり若干前述した「身体技法に近い評価」は、おそらく後者に深くかかわっていると考えられる[橋本 1995:146-7]。

ここでいう「身体技法に近い評価」とは、「具体的、個別的所作に結び付いてそれを離れては存在しえない」ものである。そしてそれは、「身体技法から遠い解釈」すなわち、「個別の身体技法そのものとは直接的に結び付くことは少ないが、芸能が存立する基盤全体にかかわるような意味を提供する傾向がある」ものに対置されている<sup>35</sup>。

第三者向けに語るために仕立て上げられた言説は、演技を習得していく過程に直接結び付くわけではない。しかし、芸能が存立する基盤全体に関わるような意味を提供する傾向がある。また、こうした言説と対置されるかたちで、当事者によって語られる「身体技法に近い評価」に関わる言語実践がある。橋本はこれを「当事者による、当事者のための、当事者の語り<sup>36</sup>」と言い表している。

こうしたモデルを参照しつつ、大学生の「総合学習研究」を語る言説を考えてみたい。もちろん、民俗芸能を語るためにモデル化された図式を安易に援用することは避けねばならない。民俗芸能の伝承のように比較的安定的な構造をすでに有している現場と違い<sup>37</sup>、そもそも伝承されるような高度で複雑な身体技法は「総合学習研究」にはない。しかし、

大学生が実践について語ろうとするとき、「そこで何が起きているのか」を記述するよりも、「私は何を思いながら参加しているのか」を語る語りの比重の方が圧倒的に多い、という事実を考えるうえで非常に有効な視点を提供してくれる。

ここでやはり注目したいのは、大学生の多くがひとつの行為をおこなうことの意味を非常に強く求めるということだ。たとえば、「障害とはなにか」や「普通とはなにか」といった言説への、大学生の反応があげられる。2007年度の講座では、その日体験したことを記述するレポートのなかに、彩星学舎の生徒を称して、「障害」ということばや「普通じゃない」といったことばを使用した学生が見受けられた。それに対して私は、講座のなかで何度か「普通とは何か」「障害とは何か」ということを取り上げた。「普通じゃない」「障害を持った」という表記を使用した大学生には再度レポートの提出を求めた。あるいは、このやりとりに関心をむけた学生がこれらのやりとりに言及したレポートを提出してきた。私はその度に、「この講座で検証してみたいことのひとつは、「障害のあるなしに関わらず、また、専門的な知識のあるなしに関わらず、ともに何か（舞台）を創ることはできる」ということです。<sup>38</sup>」ということをお願いしてきた。このようなやりとりに対する大学生の反応は、賛成するにせよ反対するにせよ、非常に大きかった。また同様に、「主体的に活動し始めることと、主体的であれと指示することは違う。」であるとか、「なかよくならなければ何もできないのか。なかよくななくても舞台をつくることはできる」といった言説に対する大学生の反応もよかった<sup>39</sup>。

しかし、実際に稽古を進めていく過程で、これらの言説はあまり必要ではない。稽古の過程で必要なのは、「息をすうタイミングが周りの人と合っているかどうか」であるとか、「前の人の台詞の読み終わりに自分の台詞がかぶさるように台詞が言えたかどうか」、あるいは、「他の人の台詞のときは、客席一番奥のセンターにいる小林を見るという演技ができているかどうか」、「どの台詞や行為をきっかけに動き出すか」といった、行為を特定するための基準となることばであった。稽古の過程で必要なのは、それができているかどうかを判断するための非常にシンプルなことばだった。あるいは、「振動で壁がぶちぬけるほど」であるとか、「口から一本の糸がまっすぐ対象を刺しぬくように」といった、行為を誘発するような比喩的なことばも同様に重要だった。そのことばをきっかけに身体のイメージが変容するようなことばが、稽古場では必要とされていた<sup>40</sup>。それらは、「私たちがおこなう行為にどのような意味があるのか」という言説とはまったくの別ものだった。行為の意味について考えることに時間を割いてしまうと、舞台をつくるという作業は著しく停滞した。

その場でおこなわれていることの解釈や意味づけからでは、その場に集まった人々のあいだで生起するはずの相互行為は生まれにくい。感想を述べる。あるいは感想を書く。しかしそれは、私たちが何をしようとし、お互いがしようとしていることの間にはどのようなズレがあるのか、ということをも明らかにしてくれるものではなかった。〈いま・ここで〉やろうとしていることはうまくいったのか。うまくいったとしたらそれは何によるのか。あるいは、何がうまくいかなかったのか。その具体的で物理的な違いにまで視点が行き届かない。それを裏付けるように、感想の記述には〈いま・ここで〉何がなされているのかという記述は極端に少なかった。過去何年にもわたり「体験したこと」のレポートを参加

者に課してきたが、一番はじめに提出されるレポートのほとんどが、感想の記述だった。

「認識したものをどう意味づけるのか」ということの方にばかり時間がさかれて、「何をしたのか」ということに対してはほとんど言及がなかった。そうした記述は、ことばのタイミングを合わせることや、息を吸うタイミングを合わせるためには役にたたない。そういった言説に変わる何か別の言説が稽古をすすめる現場には必要だった。

とはいえ、民俗芸能のような、高度で複雑な身体技法ははじめからこの講座に要求していなかった。また、たとえ伝承されるべき複雑な身体技法があったとしても、前期10回の講座のなかでその習得を望むことはむずかしかった。身体技法の深まりにつながるような言説が機能し出すには、十分な参加と時間が必要とされる。特定の共同体のなかに参加する過程がそのまま人格の形成とパラレルな状態ならば、そのような十全な参加は可能だったかもしれない。しかし、複雑に細分化され異なる実践共同体に同時に複数参加しているような今日の状況のなかでは、高度で複雑な身体技法の習得に関わる言説にいたるような十分な時間が確保できない<sup>41</sup>。そのような状況のなかで、はたしてどのような言語実践がありうるのか。

大学の講座に集まる大学生とフリースクールの生徒が、まずは舞台をつくるという実践の共同体を形成しなければならない。大学生には高度で複雑な身体技法の習得というものが要求されているわけではない。しかし、短期間でやろうとしていることを認識し、何に注意しつつその場のなかで自分を位置づけていくかは、考えてもらわなければならなかった。逆に、フリースクールの生徒は、自分の行為に意味を見出し、それにことばを与えていくことを苦手としていた。しかし、ひとつひとつの行動の出来／不出来に関する言説には敏感だった。場面によっては、大学生を行動によってリードしていくという場面も見られた<sup>42</sup>。ことばですくいきれない違いは、彩星学舎の生徒との稽古をモデルとして示すことでカバーできた。このような状況のなかで、まずは「実際にその場で何が起きているのか」に参加者の注意をむけさせる必要があった。行為にどのような意味があるのか、ではなく、何ができて何ができなかったのか。その場で起きていることへの視座を獲得することが先決ではないか。そのような必要性を感じたからこそ私は、埼玉大学の学生や彩星学舎の生徒に「体験したことの記述」をレポートとして課すようになった。そして、そのような記述にいたるにはどうすればよいかということ、実践を通して繰り返し検証してきた。その過程や効果については先述した通りである。

では、実践について語る大学生の言説は必要ないのだろうか。たしかに、実践について語ることは稽古を停滞させる。限られた稽古の時間しかない場合に、話し合いに多くの時間を割かれてしまうのは得策ではなかった。しかし、だからといって、まったく行為の意味づけがなくてもよいかというと、そうでもなかった。意味づけがないまま稽古が進むと、お互いの間に不信感がひろがり、ある時点からは修正のきかない深い溝が生じてしまう。実際、過去の講座でも何度かそのような場面に遭遇した。そのような場合は、稽古の進行状況に関わりなく、そのことについてじっくり時間を割くことが必要だった。そのような時間を取らざるをえなかった。しかし、こうした時間を取ることで講座には必ず大きな変化が訪れた。「自分がなぜこの講座に参加しているのか」うまく意味づけがなされた場合は、

それ以降の稽古が想像以上にスムーズにいった。活動へのより積極的で主体的な参加が得られるようになることもあった。講座を通して、理解できなかつたり自分の思いが伝わらなかつたりするもどかしさが、講座当初とは別の、参加への新しい意味づけを求めるようになる。そうしたもどかしさを経験したのちに、この講座の意味づけが選び取られたのだとすれば、それは、それ以降の活動の大きなモチベーションとなった。事実、講座の当初は観念論としてしか意味をなさなかつた「普通」や「障害」をめぐる言説が、講座終盤には舞台づくりを支える大きなモチベーションへと変化していった。「この講座で検証してみたいことのひとつは、障害のあるなしに関わらず、また、専門的な知識のあるなしに関わらず、ともに何か（舞台）を創ることはできるということです」。こうした言説が、舞台に臨む本番直前の大学生たちの動機づけに貢献したことを見逃すわけにはいかない<sup>43</sup>。逆に、こうした時間を十分に組織できず、お互いの共通理解が得られない場合は、最後まで講座がギクシャクしてしまう。舞台はまとまりのないまま、本番当日をむかえることになった。

講座当初に語られる語りは、これからおこなわれようとしていることに自分がどう関わっているのかというリアリティーがない。したがって、この時点での言説は舞台づくりの実践に何ら影響を与えることはない。しかし、実践をおこなう過程で、「自分のイメージと実際におこなわれていることのズレ」や、「参加者同士の認識のズレ」を知る作業が差しはさまれる。この作業自体ははじめ、自分が舞台づくりをするうえで思い描いていたイメージとだいぶ異なるため、無駄なものとして、あるいは意味がないものとして学生たちに認識される。しかし、こうした違和感は、舞台づくりへ参加することの新しい意味を求めるきっかけとして次第に機能するようになる。この違和感が解消されなかつた場合、お互いの不信感は助長される。しかし、この違和感が解消された場合には、活動に対して主体的で積極的な参加が大きく助長されることになる。ことばによってであれ、実際の行為によってであれ、そこには参加することの新しい意味づけが生まれる。しかもそれは、参加者同士の共通の体験のうえに成立しているため、自分を含めた実践共同体の語りへと直接的につながっていく<sup>44</sup>。

それは、佐伯胖が『「学ぶ」ということの意味』のなかで指摘した、「学び手が一人ひとり「私の物語」を創り、それが全体として「共同体の物語」となることを意味している<sup>45</sup>」という指摘に通じている。舞台づくりの過程で参加している人たちは、何をどのように認識しているのか。また、参加している人たちそれぞれの認識はどの程度ズレているのか。この確認作業を、観念的にではなく、実際の稽古の進行のなかで検証していく。そして、そのうえで、「私」がこの舞台づくりへ参加することの意味を再度獲得する。認識のズレが表現への欲求へと昇華するとき、佐伯のいう「学び手が一人ひとり「私の物語」を創り、それが全体として「共同体の物語」となる」状態が出来ることだろう。それは、平田オリザが繰り返すいう、コンテキストの摺り合わせ<sup>46</sup>という作業とも通じている<sup>47</sup>。

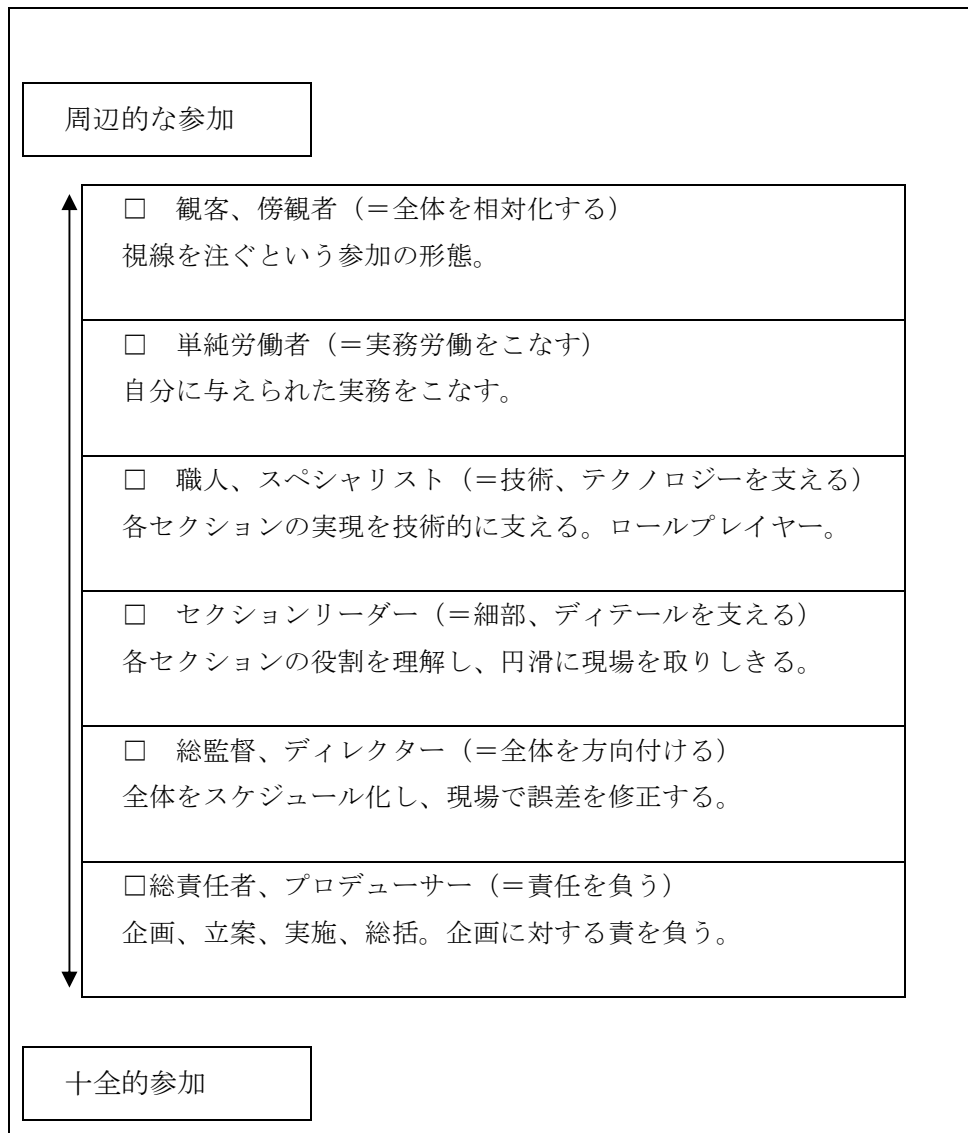
認識の違いを超えて体験を共有する。個々ばらばらに存在している「私の物語」を、「そこでは何がなされたのか」の記述を中心に、参加者同士でつき合わせてみる。そこに現れるズレを認識する。そのズレ自体を豊かさとして認識する。そしてそのようなズレを含めて「私たちが体験したこと」とは何か、それぞれがもう一度考えてみる。その先に「私が

活動に参加する理由」を見出したとき、「私の物語」は「共同体の物語」へと回路を開くことになるだろう。こうした視点は「総合学習」の本来の意味を考えるうえで、非常に重要な意義があるように思える。たとえすべての参加者が十全な参加<sup>48</sup>を果たせなかったとしても、考慮するには充分価値のある問題ではないだろうか。

講座を担当する私自身が、そのような軌跡をその都度たどること。そのような経緯を経たのちに、私自身が「総合学習研究」という物語を新しく語りはじめること。参加者が違えば、認識のズレはその年毎に違って現れる。決して同じになることなどない。当たり前のことといえればそれまでだが、ともすると私はそのような労を敬遠してしまいがちになる。

「認識がズレている」ということを観念のレベルで終わらせない。何がどの程度ズレているのかいちいち確認する。参加者の違和感を無視しない。少なくともその3点は、私が講座をコーディネートする役割を担うものとして、必ず引き受けねばならない作業だろう。しかし、もしこのような作業の積み重ねのうえに舞台が成立したならば、講座のはじめに毎年感じるような「よそよそしさ」を超えていくことは可能だろう。こうした「よそよそしさ」を超えて、何ごとかをなしえたという実感を参加者とともにもえることができるようになる。そしてその先に、「決して埋められることのない不安とどう付き合っていくのか」という問いへの、ひとつの解答が見えてくるはずである。

【図2】



『2003「学び」実践研究会報告集』を参考に表を作成。正統的周辺参加のイメージを、彩星学舎の舞台づくりに即した形でアレンジ。十全的参加に向かうほど責任や判断が問われるようになる。ここでは、スタッフや生徒、ボランティアといった区分は関係なく、その責を担える人がそのセクションを担当する。

1 埼大教育セミナー。浦和を中心にした学習塾。約20年間にわたり地域の補習塾として活動を続けてきた。現在も場所を浦和から与野に移し活動を展開している。フリースクール彩星学舎とは姉妹校の関係にある。

2 演劇教育では、演劇の俳優訓練として洗練されてきた稽古場のエチュードを、対人関係のスキルアップに応用する試みも数多くおこなわれてきた。彩星学舎の演劇教育では、竹内敏晴(1988)の実践や、正嘉昭(2000)の実践を大幅に参照している。

- 
- 3 演劇ワークショップの個々のアクティビティをここでは「ワーク」と呼んでいる。
  - 4 彩星学舎では過去に6回の演劇公演とそれに準ずる卒業イベントが3回おこなわれている。第1回演劇公演は、1999年8月、彩星学舎において「あしたの日記」というタイトルでおこなわれた。詳しくは報告集を参照。
  - 5 2005年度は、「古民家合宿」「バザー」「タイ研修旅行」「卒業公演」という基幹イベントの構成となっている。年度によってその内容は異なっている。
  - 6 演劇教育連盟委員長正嘉昭が演劇ワークショップの際、ウォーミングアップゲームとしておこなっているゲーム。
  - 7 『特定非営利活動法人設立記念彩星学舎演劇公演『たゞお日さまの光ばかり』報告集』観客感想より。
  - 8 『特定非営利活動法人彩星学舎演劇公演第6番『チョコレート』報告集』観客感想より。
  - 9 前出『チョコレート』報告集、観客感想より。
  - 10 平田オリザ『現代口語演劇のために』(1995)、如月小春『八月の子どもたち』(1995)をそれぞれ参照。
  - 11 2002年、埼玉大学社会主事講習に参加し、現任教員13名と彩星学舎で創った舞台『ざしき童子のはなし』(宮沢賢治原作)の観客感想より。
  - 12 前出『チョコレート』報告集、観客感想より。
  - 13 劇団ワークス叛通信は90年代、浦和の喫茶店マチェックを拠点に活動を展開。現在活動休止中。藤井青、関根俊和という演出家2人、および店屋紀ノ子という役者1人で構成されている。独特の演劇スタイルを持っていて、なかでも、合いの手をいれることによって元台本をずらしてってしまうテキスト生成過程は、たいへん興味深い。
  - 14 前出『チョコレート』報告集、観客感想より。
  - 15 過去の演劇公演において、もっとも多かった感想は、「わけが分からなかったけど、すごかったです。」という内容のものであった。なかには「思わず泣いてしまいました。」「生きる元気がわいてきた。」などといった感想もあった。各公演の報告集を参照。
  - 16 再度の引用になるが、たとえば次のような感想のなかに集団と個の関係を考えさせるようなコメントが含まれている。「自分の役割をしっかりと演じている姿がよかったです。間のとり方、タイミング、をどうやって練習したのかな、と舞台裏を見てみたい衝動にかられました。みんなで演じているのに、それぞれが伝えたいメッセージを持っている、という感じに圧倒されました。30才 女性 教員」この感想に限らず、舞台を見て全体的に圧倒されたという感想と、個人一人ひとりの個性が際立って見えたという感想が、同じ公演の観客感想のなかで同時に出てくることはよくある。
  - 17 平野公崇「私にとっての即興演奏 ～教育現場における即興演奏について」(2004)より。
  - 18 野口三千三が提唱した体操。からだを水の入った袋とイメージしたり、からだを地球に対してぶら下がっているイメージを持ったりと、独特の身体感覚がある。
  - 19 通信制高校、信濃むつみ高校でおこなわれた朗読に参加した高校教員の感想。
  - 20 同上。このときは朗読参加者が全部で5人だった。
  - 21 彩星学舎の各公演における観客感想参照。
  - 22 正統的周辺参加に関しては、レイブ、ウエンガー(1993)を参照。
  - 23 「浦河べてるの家」とは、北海道浦河町にある精神障害をかかえた人たちの有限会社、社会福祉法人の名称。共同作業所、共同住居、通所授産施設などを運営している。詳しくは浦河べてるの家(2002)、HP <http://www18.ocn.ne.jp/~bethel/> を参照。
  - 24 彩星学舎第2回公演では第1回公演に比べ、前回の舞台出演10名から19名に、制作スタッフが3名から80名にと、飛躍的に参加者が伸びている。詳しくは報告集を参照。
  - 25 第6回公演「チョコレート」に参加した生徒の感想。
  - 26 第6回公演「チョコレート」に参加したボランティアの感想。
  - 27 第4回公演「ハッピープリンス」で使用された巨大な仮面と、第6回公演「チョコレート」で会場の観客に配られたチョコレート菓子。詳細はそれぞれの報告集を参照。
  - 28 ボランティアスタッフを彩星学舎ではアシスタントスタッフと呼んでいる。
  - 29 第5回公演「たゞお日さまの光ばかり」に参加したスタッフの感想。ルーティン化していくイベントへの苦悩が読み取れる。詳しくは報告集を参照。
  - 30 立川、山田(1990)p.228-9参照。
  - 31 舞台づくりの詳しい内容は、巻末の【資料】フィールドノート 演劇教育実践「1.2007年度 埼玉大学「総合演習」講座参加」を参照。
  - 32 宮内はビデオカメラの普及によって、次のような新たな問題を指摘する。「見ている私たちの枠組みが映像の読み込みによって変容を重ねていくうちに、〈出来事〉も揺らぎ始めるのである。(中略)録音・録画されたデータを何度も繰り返し見ることによって生じる一個人の中の解釈のズレ、これらのデータを倍速やスローモーションや逆回転で見たりすることによる発見の中の解釈のズレ、これらのデータに対してフィールドワークで得られた知から生じる一個人の中の解釈のズレといった、一個人の中の解釈の問題で



---

ある [宮内 2005:106]。]

33 レイブ、ウェンガー (1993) p. 92 参照。

34 橋本は小林康正の議論 (1993) を引用している。

35 橋本 (1995) p. 143 参照。「芸能にまつわる言説が大別すると「身体技法に近い評価」と「身体技法から遠い解釈」という二つの位相を含むものであると正当にも指摘している。前者は「具体的、個別的所作に結び付いてそれを離れては存在しえない」ものであり、後者は「個別の身体技法そのものとは直接的に結び付くことは少ないが、芸能が存立する基盤全体にかかわるような意味を提供する傾向がある」というのである。」

36 生田久美子らのいう「わざ言語」もそうした言説のひとつである。生田 (1987) 参照。

37 橋本は、今日、こうした安定構造の基盤自体がぐらつきはじめていることを指摘している。「このことは、我々が今日、例外なく複数の「実践共同体」に所属しているという事実の重みをいっそう感じさせる。つまり「民俗芸能」という実践は、もはや単一の「演技の共同体」への参加を単純に意味するものではなく、たとえば清義社と学校という異なる共同体の干渉地帯、あるいは間共同体的な場に参加することを意味しているのである。このことはいいかえれば、共同体間の相互干渉によって、従来の「演技の共同体」がかつての徒弟制の蒸留物と化してしまい、明確な構造を持った「共同体」として機能することがむずかしくなってきたということなのである [橋本 1995:199]。]

38 2007 年度第 2 回講座レポートに掲載した小林の文章。講座のなかでは何度か繰り返し語られている。

39 体験を記述するレポートに取り上げられることが多かった。感想が書かれているレポートでは、担当教師向けに肯定的に評価されるために取り上げている可能性もある。しかし、体験の記述のレポートでは「どのような話をきいたのか」を記述することが求められており、記述された内容に関して評価されることはない。そのような条件のなかで、それでも「聞いた話」として取り上げられているということに重要な意味がある。

40 本稿ではこうした言説の分析にまで言及することができなかった。別の機会に改めて論じてみたい。

41 注 8 にも示したが、それは民俗芸能をとりまく今日的な環境もあまり変わらない。橋本は次のようにいう。「昨今の祭礼人は、基本的な手順をひととおり習得することだけで精一杯であり、それすらもおぼつかないばあいもある。ましてや自分の演技を上達させることなどのぞむべくもない。早くも初級編でつまずき、結局は中～上級編に到達する手前で終わってしまう [橋本 1995:197]。]

42 こうした分析も、また稿を改め別の機会に論じてみたい。

43 複数の学生が最終レポートでそのことに言及している。

44 2005 年度の講座参加者に配布した私の文章を引用しておきたい。「参加型体験講座 (ワークショップ) のよいところは、実はこうした認識の違いをだんだんとすり合わせていくことができるという点にあります。実際の現場でおこなわれたことは、そこにいた人にとっては経験されたことです。しかし、その経験をなんと呼ぶか (解釈するか) はまちまちです。でも、この解釈の違いを少なくともその場にいた人たちですり合わせていくことは可能です。「みんなちがってみんないい (各々の解釈とそれに対する感想)」のですが、それを少しずつすり合わせることによって「わたしたちがしたことはなんだったのか」について、共通の認識 (コモンセンス) を作ることはできるのです。そこまでできないワークショップは、その場だけ楽しいレクリエーションに終わってしまう可能性が非常に高くなります。そうした場合、その場だけはただなんとなく楽しいのですが、しかし、後には何も残らない一過性の体験になってしまうおそれがあります。ただなんとなく時間が経過していってしまう、体験の消費だけが、そこではおこなわれるようになります。それではあまりにつまらない気がします。いま必要なのは、「みんなちがってみんないい」という認識もそうなのですが、ではいったい、その違いとは具体的にはどのようなものなのか、明らかにしていくことではないでしょうか。その違いをきちんと明らかにした上で、では「いったいわたしたちはなにをしたのか」という共通認識を、きちんと創り上げていくことではないでしょうか。共通の体験があるということは、実は意外と人と人との距離を近づけてくれる場合があります。少なくとも経験したことについては、それぞれ「語る」ことができるわけなので (2005 年度第 2 回講座レポート)。」

45 佐伯 (1995) p. 204 参照。

46 平田 (1995) 参照。

47 しかし、こうして獲得された言説も、別の現場においてこのようなプロセスを経ることなく言説だけが引き継がれたとすると、違和感は助長されることになる。このことについてはまた改めて言及してみたい。

48 そもそも「総合学習研究」自体が、「この「私」がこの「私自身であること」のアイデンティティを通して、「参加」していくというものがなければならない。 [佐伯 1995:204] というほど継続性のある活動ではない。彩星学舎の生徒ならばともかく、複数の共同体に所属している学生にとっては、どこまでいっても学校が開設している一講座にすぎないという可能性もある。むしろ、講座終了後も継続的に彩星学舎の活動にかかわってくれるようになってはじめて十全的な参加といえるのかもしれない。

## 終章 フリースクールにおける演劇教育の可能性

### 1. 私にとっての舞台づくり

「この連中とどのようにしたら舞台をつくることができるのだろうか。」

これがそもそもの私の問いだった。「この連中」というのは、フリースクール彩星学舎の児童・生徒のことを指す。彼らは不登校という現象と少なからず関係があった。「どうしたら舞台をつくることができるのか」という問いは、少なからず私が彼らとの舞台づくりに戸惑いを覚えたことに端を発している。

では、いったい私にとって何が問題だったのだろうか。一番の問題は、彼らが主体的に舞台づくりに関わろうとしないことだった。多くの児童・生徒が稽古や制作作業に積極的に臨んでいるわけではなかった。

それでも、私が彼らと舞台をつくりたかった理由は、なんなのだろうか。

彼らはもどかしさを抱えている。そして、かつて私ももどかしさを抱えていた。私は私の思いをどのように形にしてよいかわからなかった。いいたいことは山ほどあった。しかし、それをどのようにカタチにしてよいかわからなかった。伝えられないもどかしさに苛立ちを覚えた。誰かとつながりたいという欲求がないわけではなかった。ないどころか、そうしたもどかしさが、かえって誰かとつながっていたいという思いを強くさせた。それは、なにごとかを表現したいという欲求の原動力でもあった。そしてそのエネルギーは、伝わらないというもどかしさに比例して肥大化した。

かつて、私自身はそれをうまくカタチにすることができずにいた。このエネルギーは、放っておくとつながりを求めて外側にもれ出していった。しかし、どのようにその思いをカタチにしてよいかわからなかったので、結局は空回りするばかりだった。もどかしさから人を傷つけてしまうこともあった。自分のうちにこもって自分自身を傷つけてしまうこともあった。

この自他に対してマイナスに働くエネルギーの塊を、なんとかプラスに転嫁することができないか。伝わらなさを逆手にとって、相手を傷つけるのでもなく、内にこもって自分を苦しめるのでもない、別の方法はないのか。自分の外側とつながりながら、ひとつの具体的で圧倒的な何かを創り出すことはできないのだろうか。そう考えて、たまたま私が出会ったのが、演劇であった。そしてそれは、私にとって、ことばにならない思いにカタチを与えてくれる絶好のツールとして機能した。

彼らのもどかしさをどうにか解消することはできないだろうか。かつて私がそうであったように、演劇というツールを通してことばにならない思いをカタチにできないものか。もどかしさを表現への欲求に昇華することはできないのだろうか。そう思っってはじめて演劇の講座だった。そのような思いによって構想された舞台づくりであった。

しかし、当然のことだが、そんなことは彼らにしてみれば、まったく必要ないことなのかもしれない。はっきりいって余計なお世話なのだ。善意からくる余計なお世話ほど、彼らにとって迷惑なものはない。善意を押し付けられることへの抵抗の証が、不登校とい

う現象そのものではなかったか。

伝わらないもどかしさを表現の欲求へ。彼らに必要なものは、それを可能にする具体的な方法のはずだ。そう考えていたのは私自身であって、彼らではない。それはあくまでも私が勝手に思い描いている不登校者へのイメージであり、そのイメージを勝手に彼らに投影していたに過ぎないのだ。したがって、彼らが舞台づくりに主体的に関わらないということは、当然の成り行きであった。

それでも、私にとって彼らとの舞台づくりは魅力的だった。巨大なエネルギーの塊が舞台に充満している。そして、それが観客席に向かって雪崩をうったように押し寄せてくる。決して馴致されることのない荒々しい力が、しかし、朗読劇という形をともなって舞台に立ち現れる。私にとってそれは、やはり何のものにも換えがたい価値だった。

執拗な繰り返しになるが、輪速読という方法も、テーマ型体験的総合学習というスタイルも、彼らの「主体的で積極的な参加」の上に築かれてきたわけではない。なかにはそのような生徒もいることはいた。しかし、多くの場合、彼らは演劇活動に対しても、彩星学舎の活動に対しても無関心だった。

彩星学舎の演劇スタイルや学習のスタイルは、私やスタッフ、彼らを取り巻く大人たちの勝手な思い込みに、彼らがたまたま付き合ってくれた結果、偶然生み出されてきたものなのだ。「相互作用のなかで結果的に形成され」てきた演劇のスタイルなのであり、フリースクールの学習スタイルなのである。そのことの意味を、いくら強調してもしすぎることはないだろう。私が斉藤孝の方法論に違和感を覚え、竹内敏晴や平田オリザに共感した理由がここにある。

## 2. 仕掛けとしての演劇

フリースクールで、生徒と共になにごとかをなそうとするとき、それが演劇である必然性などはどこにもない。しかし、演劇には、結果的に彼らとなにごとかを生み出していくことができるさまざまな機能が備わっている。「積極的で主体的な参加」からではなく、「相互作用のなかで結果的に」なにごとかが創り出されていく。その仕掛けとして、演劇にはいくつかの利点があった。

そのなかでも、私が重要だと思う点は3点ある。

ひとつは、演劇活動には、関わり方に多様性があるという点だ。つまり、それは、活動にどのように関わるかのバリエーションが、豊富に想定できるということでもある。これを、参加の問題と言い換えてもいい。ふたつ目として、演劇活動は、その活動自体が外部にむかって開かれているという点をあげておきたい。すなわちそれは、参加者がともに創り上げた舞台が他人の目にさらされ、評価をうけることが可能だということの意味する。これを、視線の問題と言い換えてもいい。そして最後に、ことばにならない想いに一定の形式を与えてくれるという点があげられる。これは、形式の問題と言い換えてもいい。

以下、このような視点にたって、再度、彩星学舎の演劇教育を振り返ってみたい。

## (1) 参加の問題

何をもって参加とするのか。参加の形態が一義的に決定してしまっている活動は、その形態に乗ることが出来るかどうかで参加者の人数が制限されてしまう。

その点、演劇における参加の形態は、舞台に出演することはもちろんなのだが、舞台を支えるスタッフワークへの協力も十分な参加の形態ということができる。非常に多様な参加の形態を想定することができ、主体的である／ないに関わらず、参加の形態を比較的容易に模索できるというメリットがある。ただし、その際、彩星学舎では多少の注意が必要だった。

不登校経験者は、多少のプレッシャーであっても、その場にいることができなくなってしまうことがある。周辺的に関わるとはいつても、まずは何も試されないし、たいした責任も負うことのない作業が必要だった。その点で、「正統的周辺参加」が参照する徒弟制とは若干異なっている。特に、日本の技芸に関する徒弟制では「参加まで」がしごきなどによって試されているという指摘がある。しかし、彩星学舎で演劇活動をおこなう場合は、このようなしごきをおこなうわけにはいかなかった。もしも、しごきなどによって参加を試すようなことがあれば、しごき自体が大きなプレッシャーとなり、彼らは舞台づくりの現場にやってくることをできなくなってしまう。

何も試されないし、たいした責任も負うことのない作業に、時間をかけて段階的に関わる。そして、そのように関わることも参加のうちであるということ、スタッフをはじめ、ボランティアや保護者といった周囲の人々が認識しなおす。そのような参加の仕方は、その場に自分がどう関わっていくかをイメージする、十分な期間を彼らに保障してくれる。自分に対して否定的なイメージしか持たず、無気力傾向をしめす生徒にはこうした時間が有効だった。

この過程においては、舞台づくりをいかに語るのかということも大きな問題だった。なにごとかを共になす。その準備段階に周辺的に関わる。演劇活動を取り巻く作業は、細分化していけば、どこまでも細かく設定することができる。そのなかで彼らが自分のできることを時間をかけて見つけていく。しかし、細分化されてはいるものの、最終的には舞台発表という大きなテーマのなかに、すべての作業が位置づけられている。したがって、個々に細分化されていた作業も、すべては舞台の成功のためという語りのなかに回収することができる。こうした語りは、自分が今何をしているのかわからないことへの苛立ちを示す傾向がある人々にとっては、非常に重要な意味があった。当然、そのような語りに対する違和感も生まれてくる。しかし、その違和感にうまく対応することができれば、かえって積極的な活動を引き出す原動力としてその違和感を利用することもできた。

細分化された作業に参加する。しかし、それはより総合的な観点からひとつのテーマに属している。演劇があらゆる分野の作業を総合的に統括して、ひとつの作品を生み出していることを考えれば、そのような関わりの多様性を保障するさまざまな作業を用意することもまた可能である。そして、それらは「舞台の成功」にむけた取り組みとして位置づけられているかぎり、個々ばらばらに存在しているわけではない。「なぜこのようなことをす

るのか」という問いに対する答えが、すでに用意されている。より大きなテーマのなかに位置づけられていることで、自分だけ他の人と違う作業をしても、疎外感を感じなくてすむ。

何をもって参加とするか。このように見てくると、演劇活動は、非常に多様な参加の形態を想定できることがわかる。たとえ参加者が受身的であろうとも、受動的なスタンスで関わることも、もちろん可能である。しかも、どのような参加の仕方であっても、ひとつの総合的なテーマによって一貫性を持たせることができる。「なぜ、そのようなことをしなければならないか」を、個々別々に問わなくてすむ。言い換えれば、参加者が余計なプレッシャーを感じなくてすむといってもいい。すべての活動は公演にむけて一貫しているので、常に全体の活動から切り離されることはない。しかし、その一方で、そのような語りに対する違和感も生じる。だが、そのような違和感は、対応の仕方次第で活動を支えるモチベーションに換えていくこともできた。

このように考えてくると、積極的な関わりを持とうとしない人々にも、知らず知らずのうちに活動に巻き込んでしまうことができるという点で、演劇活動にはメリットがあるといえる。

## (2) 視線の問題

関わり方の窓口が多いことは、多様な人々の集まりを可能にしてくれるということを意味する。舞台づくりをおこなう上で、日常的な人間関係を越えた人のつながりが実現する契機が生まれる。これは、彩星学舎の側からすれば、固定化しがちな内部の人間関係をシャッフルしてくれる絶好の機会であるといえる。

自分の保護者や彩星学舎のスタッフではなく、舞台づくりをきっかけに集まってきたボランティアスタッフや、別の生徒の保護者などから作業を依頼される。すでに一定の関係がある人から作業の依頼を受けた場合、ここで「やる／やらない」の駆け引きが生じる。「やる／やらない」という駆け引きは、舞台づくりを進める上で、本来必要のない作業である。しかし、その場に固定的な関係しかない場合、この「やる／やらない」という駆け引きは必ず発生する。この駆け引きに時間をかける結果、本来やらなければならない舞台づくりの作業は停滞する。さらに、「結局やりませんでした」という結果に終われば、依頼した側の徒労感と苛立ちは、想像を超えて肥大化する。憎しみに近い感情が生まれ、冷静に彼に対応することができなくなる。その結果、両者の関係はますます悪化し、彼らは「やらない」ことを選択することで、常に相手の気を引こうとするようになる。

これは、視線の問題と大きな関わりがある。この悪循環のなかには、常に固定的な「見る／見られる」という関係しかない。保護者やスタッフが、ある期待をこめて彼らを熱い視線で見つめる。しかし、結局その視線に応えるような反応は、彼らからはかえってこない。その視線自体が、常に強いプレッシャーとして機能する。このような固定化した視線の関係は、両者にそのような関係から抜け出せないのではないかと錯覚させる。一方は、より強く「私がなんとかしなければ」と思い、他方は、その思いにあえて応えないことで、

結果的に相手の「私が……」という思いを強くさせる。内部的に閉じている空間では、往々にしてこのような悪循環が起こりやすい。

しかし、こうした悪循環に歯止めをかける絶好の機会が、人が多く集まってくるものなかにはある。このような関係の外部にいる人間は、はじめからそのような熱い視線によって相手を見ることはない。そのような期待が薄れると、保護者やスタッフの作業依頼には応じなかった彼らが、たやすく外部からの参加者の作業依頼には応じるようになる。過度な視線のプレッシャーから解放されると、彼らは嘘のようにすんなりと作業依頼を引き受けてしまう。このような変化は、常に「誰かから何かをしてもらう」という彼らの受身的な立場を、多少なりとも変化させることになる。そして、もしその依頼に応じておこなった作業が外部から肯定的に評価された場合には、この変化はさらに大きくなる。

ただし、その際、舞台づくりを何年も担ってきているスタッフやボランティアの意識には注意が必要となる。舞台をつくるためにこの活動に参加しているのだ、という認識をスタッフやボランティアがより強く持たなくてはならない。彼らに何かをさせるためにその場にいるのではなく、自分こそが舞台づくりに関わっているのだ。そのような強い認識がない場合、それまでの固定的な関係がより強化されてしまう可能性がある。新しく導入された外部の視線によって、これまでの固定的な関係には多少なりとも変化が生じる。しかし、スタッフやボランティアの側に変化に対する意識がなく、これまでどおりの関係を再び両者の間にそのまま持ち込んでしまえば、あっという間にもとの閉じた関係に逆戻りしてしまう。そしてその関係は、外部のプレッシャーに触れた分、かえって以前よりも強化されてしまいかねない。そのようなスタッフやボランティアの意識を相対化するためにも、外部から多様な人々が参加してくることは大きな意味がある。

一方で、外部の視線に晒されるという意味では、上演の場にも同様の役割が期待できる。直接的なコミュニケーションに対して苦手意識をもつ参加者にとって、上演の場は、間接的ではあるが、双方向に関わることができる緩やかな関係構築の場である。ここでいう「間接的」とはどういうことだろうか。ふたつの点で考えられる。ひとつは、舞台／客席という空間の問題として。もうひとつは、舞台／観客という関係の問題として。

空間の問題として考えた場合に、舞台は観客席と物理的に隔てられている<sup>1</sup>という点を考慮しなければならない。ことばによる直接的なコミュニケーションを苦手とする舞台出演者にとっては、この隔たりが相手との関わりにおけるクッションの役目を果たしてくれる。しかし、隔てられているとはいえ、スタジオと茶の間のような隔てられかたではない。出演者は同じ空間を共有しながら観客とその場で対峙している。ことばによる直接的な反応こそかえってはこないが、笑うとか拍手するとかいった間接的な反応は、リアルタイムで感じられる。その意味では、舞台空間は間接的であり、かつ双方向的な関係であるともいえる。

また、舞台を支えるスタッフワークに参加したものにとっても、観客とはやはり間接的な関わりをしていることになる。客席では、自分が従事した作業の成果を外部の人が見ている。その場に立ち会うことによって、自分の携わった作業がどのように評価を受けているか知ることができる。

このように、外部の視線に晒されることによって、舞台づくりの行程や作品の評価が相対的に決定されていく。親しいものからの評価は、評価する側にしろ、評価される側にしろ、どこかしら甘えを含んでしまう。その意味では、親しいものからの評価よりも、知らないものからの評価の方が、ものごとを変容させる力が大きいといえる。

視線の介在がその過程ですでに前提とされている演劇活動は、その点において、彩星学舎のその他の活動よりも利点がある。古民家での合宿<sup>2</sup>は、そのような外部の視線を想定することが難しい。ともすれば、スタッフやボランティアの側が権力的にふるまってしまう、自らの立場性に気づくことができない。逆に、バザーでは、買い物客とのことばによる直接的なやり取りが問題になる。そのようなことを不得手とする参加者にとっては、直接的コミュニケーションの場は多少ハードルが高い。その両者がほどよく配置できるところに、彩星学舎での演劇活動の大きな意義がある。

参加者個人の問題にしろ、集団全体の問題にしろ、それらが外部の視線に晒されることで同時に相対化される。個人の変容が集団の変容と同義であることの結節点に、この視線の問題が介在している。視線の介在を前提とする演劇活動のメリットは、このような相対化の機能のうちに求めることができる。

### (3) 形式の問題

最後に、演劇活動は、個人の内側に鬱積したやり場のないエネルギーに、一定の形式と発露の場を与えてくれる点で利点があることを確認しておきたい。

演劇は、困り込まれ、周囲とのつながりにストレスを感じている参加者に、それらのエネルギーの解放の形式を与えてくれる。単なるエネルギーの発散ならば、他にも様々な手段があるだろう。スポーツやカラオケなどは、内側に鬱積したエネルギーをうまく発散させてくれる。しかし、それらが生理的にたれ流されている先に、他者との関係の構築はむずかしい。

演劇はそのような無定型なエネルギーに、一定の形式を与え、他者と対峙する舞台を用意してくれる。公演の場には、保護者やスタッフをはじめ、熱く情熱的に期待を寄せて見つめる視線が存在する。しかし、そのような熱い視線ばかりが存在しているわけでもない。距離をもって、冷静に客観的にこちらをうかがう視線も存在しているのだ。そのような観客の視線に対抗するためには、どうすればいいのだろうか。観客の視線に対抗しうるツールを手に入れるには、いったい何をどうすればいいのだろうか。

演劇はすでに形式をもっている。形式（約束事／虚構性）の強度によって舞台のリアリティーが保障されている。したがって、ことばにならない想いに具体的なカタチを与えていく場合、この形式は大きな手がかりとなる。しかし、もともとあるなにがしかの形式を、そのまま参加者に当てはめてしまおうとする態度には注意を要する。形式にあわせて参加者を強制的に変えていく。そのような舞台づくりには、フリースクールの生徒は不向きであった。

型を提示しその反復練習をおこなう。そのなかから舞台を創り出そうとする。こうした

方法はたしかに有効な面もある。しかし、こうした態度は、型の反復を嫌う生徒が活動そのものに参加しないという結果を生んでしまう。また、型の反復が目的化してしまい、生徒たちの身体感覚がより頑なになってしまうという事態も引き起こす。さらに、スタッフやボランティアに、「うまく活動に取り組めない生徒をなんとか(矯正)しよう」という意識が芽生え、理念や規範に、現実の生徒を強制的に当てはめようとする事態までも生み出しかねない。

そのような状況のなかでは、偶発的かつ結果的に身体感覚が変容していく方法が必要だった。型や方法を提示はするものの、そうした型や方法に生徒を無理矢理押し込めるのではなく、状況にあわせてスタイルそのものを変更していく。「輪速読」という方法は、まさにそこにある状況とともに形成されてきたスタイルであった。そして、そのような状況のなかで、周囲との関わりのなかから、生徒たちの身体感覚も変容していった。朗読スタイルの形成過程とともに、彼らの身体感覚は変化した。朗読の声に関していえば、突然、彼らの声が周囲との関係によって開かれる瞬間があった。

竹内敏晴は状況のなかで「からだ」が開かれる過程について次のように述べている。

意識によって無意識を操作することはできない、だから無意識が働き始めるような(からだの)状態を正確に準備することしか演技者にできることはない。これがかれ<sup>3</sup>の方法であった。これは「無意識になる」のではない。無意識は、私たちの手のおよばぬところで働き始め、やがて全身を浸す。リズムに「ノル」。そのとき突如としてからだ全体が変容する。存在が裂け開かれたとしか言いようのない瞬間があり、即興の波がふき上がってくる。しかし、意識は失われはしない。むしろ明晰であり、無意識がからだを領していくにつれ、ますます遠くまで計算し判断するが、しかし、それは無意識に導かれそれにしたがってゆくのだ。ジャズの演奏、スキーのジャンプ、即興演技、みな同じだ [竹内 1988:117-8]。

竹内は、周囲に対する意識的な関わりからは、このような存在の変容はないという。むしろそのような意識がいったん塞がれ、働きかける対象との距離がゼロになったときにはじめて、からだは、存在が開かれると主張している。他者を意識的に感じるのではなく、すでに他者とともにあること。竹内が彼のレッスンを通して追及しようとしたのは、まさにこの「意識的な行動をいかに無意識の領域にもどすのか」という課題だった。

そして、そのような状況を準備することこそが、私がやらなければならない作業だった。気がついたら周囲の人とともに懸命に声を張り上げていた。そのような状況をいかにつくり出すことが出来るのか。ことばにならない想いにカタチを与える試行錯誤の場として、舞台づくりの現場は多くの示唆を含んでいる。その点でも、演劇という仕掛けには大きなメリットがある。

以上のように、結果的になにごとかを生み出す仕掛けとしての演劇を、「参加」「視線」「形式」という3つの観点から考察してきた。「積極的で主体的な参加」からではなく、「相



相互作用のなかで結果的に」なにごとかが創り出されていく。そのような状況を生み出す仕掛けとして、演劇にはさまざまな利点があるといえる。

### 3. 「テーマ型体験的総合学習」としての演劇教育

フリースクールに在籍する生徒は、自分の想いをことばで言い表すことがあまり得意ではない。そして、そのような思い込みは、彼らと彼らを取り巻く状況のなかで固定的に繰り返されることで、より強化されていく。「自信のなさ」は、周囲との関係のなかでより強固なものになっていく。そのような生徒たちにとって、必要な「学び」とは、いったいなんだろうか。

たしかに、個別教科の学習をするなかから、「私にもできる」という自信が生まれてくることはある。しかし、そのような知識獲得型の学習は、そもそも「いま・ここ」にある状況への参加を可能にしてくれるものではない。したがって、知識が身についたからといってすぐに友達ができるようになるわけではないし、直面する問題を解決していく力が身につくわけでもない。複雑に変化する社会のなかで、状況に対応しながら臨機応変に生活していくことを可能にしてくれるわけでもない。状況への参加を先送りする知識獲得型の学習からは、今、まさに直面している困難さを解消することはできない。

彼らに必要な学びとは、状況への参加を先送りする知識獲得型の学びではない。彼らに必要なのは、いかに世界にコミットしていくのかという参加体験型の学びである。そして、その学びが「参加のプロセスそのもの」であり、学ぶことが「暮らしを変え自分を変えるいとなみ」と同じ意味を持っている必要がある。そして、そうであればこそそれは、生徒個人の問題に還元されうるものではない。そのような学びは、そこに集う人すべてにとっての課題となる。

そのような仮説のもとに彩星学舎で試行錯誤された成果が、「テーマ型体験的総合学習」という学習スタイルだった。準備から体験、さらには事後の振り返りまで、ひとつのテーマで一貫性を持たせる。体験に必要な準備をし、実際に体験をおこなう。体験の場では、それまでに準備したものをその場の状況にあわせて適宜軌道修正しながら実践する。そして、事後、活動の振り返りがなされる。参加者それぞれが体験を文章化し、共同体全体でそのことばを共有していく。

彩星学舎では、このような学習サイクルを持つことによって、彼らのさまざまなニーズに対応してきた。そして、それは一方的なカリキュラムの強要を意味しているわけではなかった。また同様に、彼らのニーズに対応することが、単に彼らのいいなりになることを意味するわけでもなかった。「教える／教えられる」の関係ではなく、ともに何ができるのか。その模索のプロセスとして、「テーマ型体験的総合学習」があった。

そして、それは、演劇活動においては次のようにあらわれた。演劇の公演は、準備の段階からすべてが本番の舞台に向けて一貫している。こうした過程のなかでおこなわれる体験は、すべて演劇の公演にむけた取り組みとして位置づけられている。参加の仕方に多くのバリエーションを持たせつつ、一定の作業や稽古の進行を参加者に提示する。それぞれ

の参加者は、その場にどのような関わり方が可能なのかを模索する。そこには、これまでの固定的な関係を相対化してくれる視線が、さまざまな段階で介在している。こうした状況のなかで、集団のありようがそのまま個のありようを明示するような舞台の形態が模索されていく。

公演という体験は、それらが他者の視線に晒され評価を受ける場となる。事後の懇親会などで、公演について語られる。同じ体験の場を共有しているので、それぞれに違う内容の作業をおこなっていたとしても、すべて演劇公演という大きな括りで語り合うことができる。そのような体験は、生徒にとって強烈な印象があり、何年かたった後も、そのことについて思い出すことができる。さらに、文章による体験の共有がおこなわれ、強烈な印象とともに記される文章は、お互いの体験をそれぞれの視点から見つめなおし、自分たちが体験したことをより豊かに想像することを可能にする。そして、それらの活動の根底には、膠着した言説に対する違和感と、伝えることの困難さを前提とした表現への欲求が変容を生み出す原動力として機能していた。

ここでの学びは、「参加のプロセスそのもの」であり、学ぶことが「暮らしを変え自分を変える」となみと同じ意味をもつといってもいいだろう。こうした学びのスタイルは、演劇活動のみならず、彩星学舎のあらゆる場面において複雑にリンクしながら常に機能しているといえる。それは、舞台発表をみた観客の次のような感想のなかにも、よく現れている。

彩星の芝居は3年生は卒業していくから、徐々にメンバーが入れ替わっていくわけだけど、入れ替わってまたゼロからじゃなく、経験がちょっとずつ重なって、行きつ戻りつしながら前進していくんだなあというか、発足から7年の試行錯誤を、今年の3年生はその存在感の内に確かに持っていたような気がして、感心しました。もちろん演劇の稽古だけじゃなく、彩星での日々の活動やキャンプとかほかの活動の経験・積み重ねも生きているんでしょうねえ [小林編 2006:55]。

この感想からは、何がどのように作用しているか明確に腑分けすることはできないが、日々の活動のなかで相互作用的に形成されていく身体感覚が、舞台の成功を支えていたということがよくわかる。

状況からの孤立を訴えるかのような、痛ましい事件が頻繁になりつつある現代において、いかに状況に参加していくのかという課題のもつ意味は大きい。そして、それは、単に不変的な状況への一義的な参加を意味するものではなく、参加すること自体が「暮らしを変え自分を変える」と同義である必要がある。「テーマ型体験的総合学習」という学習サイクルは、そのような学びを考える上で、ひとつの考えるきっかけをあたえてくれるのではないか。「テーマ型体験的総合学習」としての演劇教育は、そのような問題を考える上で、ひとつの可能性を提示してくれる。

#### 4. まとめと課題

## (1) 言語化と規範化

かつて中根千枝は欧米社会との比較から、日本社会をタテ社会と称した。そして、「タテ」の序列を軸に「ウチ」「ソト」の区別が強く働く日本社会の構造を明らかにした。しかし、現在では、その「タテ」の権威もだいぶ薄れ、単一の共同体と一体化することで自己を保つということ自体が希薄になってきた。その結果、薄れていくであろうと思われた「ウチ」「ソト」の区別は、しかし、かえってより強化されるようになった。中根は日本人の「ウチ」「ソト」意識を次のようにいう。

日本社会は、全体的にみて非常に単一性が強い上に、集団が場によってできているので、枠をつねにはっきりしておかなければ——集団成員が自分たちは、つねに他とは違うんだということを強調しなければ——他との区別がなくなりやすい。そのために、日本のグループはしらずしらず強い「ウチの者」「ヨソ者」意識を強めることになってしまう[中根 1966:49]

かつてのように外的な要因でこの枠を意識できているうちは、そうした共同体に自己を帰属させることでずんでいた。家にしろ企業にしろ、そこに所属することで一定の安心を得ることができた。しかし、今やそのような枠としての共同体は解体しつつある。広井良典はそのような状況を、次のように指摘している。

現在の日本は「地縁・血縁的な“古い共同体”が崩れ、しかしそれに代わる“新しいコミュニティ”ができていない」ということに尽きるともいえます。都市化が進み、経済も豊かになって社会が「個人」をもう一度「つないで」いく何かが必要なのですが、それがまだできていません[広井 2006:12]。

広井はこうした日本社会の状況を「集団が内側にむかって閉じる」と表現している。「古い共同体」が崩れ、「つながり」がないことで、ひきこもりが社会的に問題になる。それでもなお集団を維持しようとするれば、無理にでも内側から枠をつくり続けていかなければならない。「ウチ」のなかに異質な存在を見つけ、その者を排除するかたちで集団を維持する。いじめのメカニズムが発生する。情報が内部だけで共有され、一般的な規範は意味をなさなくなる。こうした状況を打開するために、広井は次のように提言している。

日本人あるいは日本社会は、これまで論じてきたように「集団が内側に向かって閉じる」という傾向をもっていますが、そうした場合は、上記の談合の場合のように「情報」もまた集団内部で“閉じて”いきます。いま述べている「関係性の組み換え」に即してみれば、「情報」を“開いていく”ということがひとつの課題になるといえます[広井 2006:14]。

広井は「集団が内側に向かって閉じる」状況を打開するための課題として、「情報」を“開いていく”必要があると述べている。そして、そのためには、さらに「言語化」と「ルール化（規範化）」が必要だと説く。集団内部だけで通じる情報を言語化して共有する。情報のやりとりができる入り口を開くようにする。そのうえで、情報の伝達や共有に関するルールをできるだけ一般的な形でつくりあげる。広井は「情報」を“開いていく”ことの重要性を強調する。

こうした点を踏まえ、再度、フリースクール彩星学舎における演劇教育を振り返ってみたい。たしかに、「集団が内側に向かって閉じる」という状況はいたるところに見受けられる。埼玉大学での講座<sup>4</sup>にもその片鱗はうかがえた。大学生と彩星学舎の生徒とが、講座の終盤までお互いのグループを強固に崩さなかったことは、象徴的な出来事であろう。また、不登校経験者がグループ内の異質な人を排除することで仲間意識を強めようとしていたことも、典型的な例としてあげられる。こうした状況に対して集団を開いていく必要がある。

しかし、集団を開いていくことが、情報の開示、とりわけ、言語化と規範化を意味しているとなるとハードルは高くなる。より注意深くならざるをえない。そもそも、不登校児童・生徒たちは、ことばによって何ごとかを伝えることが苦手だ。ことばにならないもどかしさを抱えるがゆえに、うまく学校になじめなかったという側面もある。

そのような人たちにとって舞台は非常にメリットがある。なぜなら、舞台は外部に向かって間接的に開かれているからだ。舞台はことばを介してダイレクトに外側に開かれているわけではない。舞台は客席に向かって間接的に開かれている。舞台上で発せられた表現はその場で直接ダイレクトに批判されるわけではなく、間接的に非言語的な反応によって評価される。観客は面白ければ笑うし、感動すれば拍手をする。つまらなければ寝てしまうし、憤慨すれば席をたつ。その意味で、舞台は間接的な双方向コミュニケーションの場である。舞台がクッションとしての役割を果たしてくれる。このクッションを利用することで、段階的に外部とつながりを持つことが可能になる。もしも、フリースクールの演劇教育に意義があるとすれば、最大の意義は、このようにして外部とつながることができる点にあるのではないか。

だが、見方によっては、非言語的な反応は言語による批判よりも、むしろよりシビアであるといえる。本気で感動した拍手と、同情的にされる拍手とでは明らかに違う。いくら客席側が見えないからといって、会場がざわついていればおおよそその観客の感想はわかる。だからこそ、外部をしっかりと意識した舞台づくりがおこなわなければならない。ボランティアが共演者を援助するために舞台上に立つとき、こうした意識は薄れる。本来、観客の視線に真剣に対峙しなければならない出演者が、舞台上に別のものを見ているのだとすれば、その態度が観客に伝わってしまう。そうならないためにも、出演者がやらなければならないことを明確にしなければならなかった。これが、舞台をつくっていくうえで、私がやらなければならない重要な演出の仕事だった。

そのような手順を経たのちに、蓄積されていくことばこそが重要だった。ことばによっていい表せないもどかしさがある。だからこそ、そこには膨大な言説が生まれスタイルを

めぐる試行錯誤がおこなわれた。「もどかしさ」こそが原動力となる。この論考は、こうした軌跡を、いったんことばにして書きとめておく作業である。そのことによって、多少なりとも彩星学舎の外部へ入り口を開くことができるならと考えている。しかし、それらは、あくまで今後の活動に向けた通過点でしかない。これらの論考が守らなければならない規範として機能しはじめたとき、私は私の目の前にある出来事を見なくなるだろう。そうならないためにも、これらの言説を外部と摺り合わせていく作業が今後の課題となる。

## (2) その先の社会へ

私は彩星学舎の他の場所でも演劇の講座を実践してきた。大学の講座、通信制高校のゼミ、予備校の受験対策ゼミの一環として、地域の公民館活動の一環として、それぞれ演劇の講座を開設した。そして、それぞれにはそれぞれの固有性があらわれていて面白かった。しかし、やはり彩星学舎ほどの大きな変容を経験することはなかった。

彩星学舎の参加者たちは、こちらが意図したリアクションを返してくれない。そのことの新鮮さが、私にあるインパクトをもたらした。大学生にしろ、通信制の高校生にしろ、予備校生にしろ、公民館活動に参加する市民にしろ、参加者は次に何をおこなえばよいか、自らがある程度予測をたてて活動に参加していた。そして、その予想を大きく超えるような形で、その場に関わることはなかった。そのような参加の仕方は、段取りがスムーズに進行していくことには貢献してくれる。しかし、その一方で、その段取りを超えて予想以上のものができあがってくる可能性を閉ざしてしまう。

誤解がないようにつけ加えておくと、彩星学舎に集まる人たちが「普通でない<sup>5</sup>」ということを差別的に強調しようとしているのではない。たしかに、こちらが望むようなリアクションが、彼らから返ってこないことはよくある。類型的な反応が返ってこない場合、人は不安になる。そして、そのような不安は、ともするとその場からそれらの人々を排除しようとする心理を生み出す。しかし、類型的な反応が返ってこないからといって、その人をその場から排除していい理由などどこにもない。

必要なのは、私が「普通でない」と思っていることに、どのように対峙できるかということである。私たちが取り組まなければならない問題は、類型的でないことに起因する付き合いの困難さに、どのように向き合うことができるのかである。決してある特定の人をその場から排除することではない。お互いの立場の違いをその場でいかに摺り合わせることができるのか。そのことを考え実践していくことが、その場では必要なのだ。

鷲田清一は『「聴く」ことの力』(1999)のなかで、「臨床哲学の道」という喩えを用いながら次のような指摘をおこなっている。直線的な道は最短距離を騒音や排気を撒き散らしながら突き進む。しかし、臨床哲学の道は、道に沿ってうねうねと進んでいく。「風景と折り合いをつけながら、ときに風景のその襞のなかに紛れ込んだり、杜を迂回したり、別の道に通じたりして、うねうね進」む。それは「散策の道であり、あるいは回遊の道、遊歩道である」。そして、この喩えに続けて、次のように述べている。

うねうねと進んでいく。この「長く、曲がりくねった、ぎざぎざした、雑多な」ランドネの道で、ひとは寡黙なものにふれる。思いがけないものと遭う。用がないものにも目を向ける。じぶんが方法の道の上になれば、ぜったいにふれられないものに、ふれるのである[鷺田 1999:260]。

こうした喩えから、彩星学舎での演劇活動を振り返ってみたい。

彩星学舎の稽古場では、さまざまな困難さに出会う。困難さに折り合いをつけながら、ときにその困難さを逆手にとって遊んでみたり、困難さを迂回してみたり、別の道を模索してみたり、そうやってうねうねと舞台を創っていく。すると、その先にできあがった舞台は、いままでよく見知っている舞台とは多少違う形をしている。けれども、それはやはり演劇としかいいようがなく、そこでは演劇そのものが問われている。そこに関わったものすべてを変容させ、偶然性に導かれた新しい舞台のスタイルが、次第にその姿をあらわにしていく。

「ほんとに不条理なくらいしっちゃかめっちゃかです。『なんやねん、これは』と心の中で何度もツッコミを入れました。そうだけれども、グワーときてしまう。」この観客の感想は、そのことの可能性をはからずも端的に言い表しているといえないだろうか。そしてそれは、平田オリザが繰り返し述べている、「他者との摺り合わせによる演劇」にも通じるものがあるだろう。

フリースクールという場所は、「学校」という文脈からはみ出してしまう諸要素を引き受けながら、一般的な「教育」といわれているものの内実を明らかにした<sup>6</sup>。そして、それら諸問題を包括しつつ、新しい学びのスタイルを確立していった。同じように、フリースクールという場所が、日本における演劇の自明性を問う場所としても、機能しうる可能性を秘めている。新しい舞台のスタイルを創出していく「場」として、可能性を秘めているといってもいい。そうした可能性の一端を、彩星学舎の演劇活動は実践しているのではないだろうか。

一般的であることは、一方で予定調和に陥る傾向がある。「理解する」ことが共有されるような観劇のスタイル。そうした演劇のスタイルすらも相対化してしまう舞台の可能性を、フリースクールという場所は秘めている。その意味で、演劇というメディアにとっても、フリースクールは魅力的であるということが出来る。

そして、さらにいえば、フリースクールと演劇の関係のみならず、それは芸術一般の問題として考えることもできる。美術におけるエイブル・アート<sup>7</sup>の役割などは、まさに予定調和的な芸術活動を相対化するものとして、今後ますます注目が集まることだろう。また、本来、芸術が社会の「お約束ごと」を相対化してしまうという役割を担っていたのだとすれば、予定調和的な芸術活動すら相対化してしまう可能性を秘めたフリースクールや社会福祉施設などでの実践が、ますます重要な意味を持つことになるだろう。

- 
- 1 当然、物理的な隔てのない舞台もある。たとえば、寺山修司はそのような隔てを、市街劇などによって相対化しようと試みている。
  - 2 彩星学舎が毎年山梨でおこなっている基幹イベント。バザーも同様に重要な基幹イベントとなっている。詳しくは『「学び」実践研究会報告集』を参照。
  - 3 ここでいう「かれ」はスタニスラフスキーのことである。竹内は、なぜスタニスラフスキーがあれほど緻密に演出プランを準備したのかということについて考察している。
  - 4 巻末に付した【資料】フィールドノート 演劇教育実践 「1. 埼玉大学「総合演習」講座参加」を参照。
  - 5 巻末の「埼玉大学「総合演習」講座参加」に「普通とはなにか」「障害とはなにか」をめぐる学生とのやりとりが記されている。
  - 6 奥地圭子『学校は必要か』（2000）参照。
  - 7 エイブル・アート・ジャパンのホームページに次のような定義がある。「「エイブル・アート」は障害のある人たちのアートを〈可能性の芸術〉としてとらえ、生命力を失いつつある現代社会に生きる人たちが、アートを通して人間性を回復（かいふく）させ、さらに芸術と社会の新しいコミュニティーを築いていく市民芸術運動です。」詳しくはHP <http://www.ableart.org/> を参照。

## あとがき

本研究は、足かけ 10 年におよぶ彩星学舎での演劇活動をまとめたものである。自分が小学生のとき不登校だったことを考えれば、ずいぶん遠いところに来た感じがする。しかし、「ことばにならない想いに、カタチをあたえる」という課題だけは、今もあまり変わらない。

常識的に考えたら、無茶苦茶な劇です。台詞は何言ってるか分からないし、そこかしこでとちったり手際の悪さが見える。ショートコントもお寒いものの連発です。ほんとに不条理なくらいしっちゃかめっちゃかです。「なんやねん、これは」と心の中で何度もツッコミを入れました。そうだけれども、グワーときてしまう。見ていて不思議だとおもいつつも、どこかですごくよくわかるのは、演技においてつかえたり、かすれたりするその人の歪みとか欠点みたいなものが、進むにつれてその人のどうしようもなさを生々しく目に見える形にしていき、それがひょいと肯定的なものとして僕に届いてくる、ということでした。これは一体どういうことなのか未だにわかりません。

これは『チョコレート』という舞台の観客の感想である。この文章は、舞台にでたらめなエネルギーの存在を感じさせる。どこにも行き場がない、巨大なエネルギーの塊だ。かつて自分のなかに感じた、けっして飼い馴らすことの出来ない何か。私は彼らがもつ、膨大ででたらめなエネルギーにしばしば圧倒される。

しかし、この観客の感想では、しっちゃかめっちゃかなその舞台が、「ひょいと肯定的なものとして」客席側に届いてしまっている。「グワーときてしまう」。そんなことはありえるのか。ありえるとしたらそれは、いったいどうすればよいのだろうか。出演者たちの歪みや欠点、なにもかもひっくりかえしてグワーとくる舞台。そんな舞台をずっと探求し続けている。このような舞台に巡り会いたくて、今でも私は舞台をつくり続けている。まだまだきっと、すごい舞台はありそうだ。

最後に、この論文は当然のことながら、私ひとりの力で完成したわけではない。お世話になったすべての人に感謝したい。ともに舞台づくりを支えてくれた彩星学舎の生徒はもちろんのこと、卒業生や保護者、スタッフやボランティアなど、関係各位に感謝する。

千葉大学の武井秀夫先生、広井良典先生、山口元先生、盛岡大学の橋本裕之先生には、論文作成上のアドバイスに限らず、さまざまな学恩を賜っている。とくに橋本先生には、研究会などを通して多大なるご教示をいただいた。また、埼玉大学の庄司康生先生には、大学での活動の機会を与您いただき、そのうえで有益な示唆をいただいた。さまざまなワークショップは、日本演劇教育連盟主催の全国大会によるところが大きい。演劇鑑賞や資料提供など、劇団どくんごにはその都度お世話になっている。記して感謝する。



## 参考文献

秋田喜代美、恒吉僚子、佐藤学編

2005 『教育研究のメソドロジー』 東京大学出版会

朝倉景樹

1995 『登校拒否のエスノグラフィー』 彩流社

天野一哉

2001 『子供が「個立」できる学校 日米チャータースクールの挑戦・最新事情』  
角川 one テーマ 21 c-20 角川書店

池田珠美編著

2005 『05 古民家キャンプ活動報告書』 特定非営利活動法人彩星学舎

生田久美子

1987 『「わざ」から知る』 東京大学出版会

石井准、長瀬修編

1999 『障害学への招待—社会、文化、ディスアビリティ』 明石書房

伊藤美奈子、本多利子

2000 『もうひとつの学校をもとめて フリースクール「チャム」で出会った不登校の  
子どもたち』 ナカニシヤ

稲村博

1994 『不登校の研究』 新曜社

岩川直樹

1999 「並び見の思想を学びの隅々に—総合学習と学校改革」『総合学習への発想  
—理論と実践のために』 子どものしあわせ編集部編 草土文化

上野一彦編

1997a 『LD とは—症状・原因・診断理解のために』 LD 教育選書 1 学研

1997b 『LD の領域別指導事例集—集団参加から教科指導まで』 LD 教育選書 3 学研

上山和樹

2001 『「ひきこもり」だった僕から』 講談社

牛山了子

2001 「音の向こうに見えるもの」 武藤啓司編『巣立ちへの伴走 フリースクール  
・NPO 法人楠の木学園の実践』 社会評論社

鵜飼正樹

1994 『大衆演劇への旅—南條まさきの一年二ヶ月』 未来社

浦河べてるの家

2002 『べてるの家の「非」援助論—そのままがいいと思えるための 25 章』  
医学書院

2005 『べてるの家の「当事者研究」』 医学書院

エデュケーション・アザワイズ

- 1997 『学校は義務じゃない』 相沢恭子・石井小夜子・鳥居祥子・平山由美子訳  
明石書店
- NPO 法人東京シューレ編
- 2000 『フリースクールとはなにか』 教育史料出版会
- 大沼安史
- 1982 『教育に強制はいらない 欧米のフリースクール取材の旅』 一光社
- 奥地圭子
- 1989 『登校拒否は病気じゃない 私の体験的登校拒否論』 教育史料出版会
- 1992 『学校は必要かー子どもの育つ場を求めて』 NHK ブックス 655  
日本放送出版協会
- 2005 『不登校という生き方 教育の多様化と子どもの権利』 NHK ブックス 1037  
日本放送出版協会
- 鬼沢真之、佐藤隆編著
- 2006 『学力を変える総合学習』 未来への学力と日本の教育 6 明石書店
- 学研編
- 2002 『不登校の子どものための居場所探し』 学習研究社
- 河合洋
- 1986 『学校に背を向ける子どもたち 何が登校拒否を生みだすのか』  
NHK ブックス 507 日本放送協会出版
- 金子郁容、鈴木寛、渋谷恭子
- 2000 『コミュニティ・スクール構想 学校を変革するために』 岩波書店
- 荻谷剛彦、清水睦美、藤田武志、堀健志、松田洋介、山田哲也
- 2005 『脱「中央」の選択 地域から教育課題を立ち上げる』 岩波ブックレット 662  
岩波書店
- 河野浩一
- 1999 『夢の学校にいらっしやい!』 中経出版
- 如月小春
- 1995 『八月の子どもたち』 晩成書房
- A・ギデンズ
- 1993 『社会学 改定新版』 松尾精文・成富正信・西岡八郎・藤井達也・  
小幡正敏・叶堂隆三・立松隆介・松川昭子・内田健訳 而立書房
- 2000 『社会学の新しい方法基準 [第二版]』 松尾精文・藤井達也・小幡正敏訳  
而立書房
- 貴戸理恵
- 2004 『不登校は終わらない 「選択」の物語から〈当事者〉の語りへ』 新曜社
- 2005 「不登校の子どもの「居場所」を運営する人びとーそれでも「学校に行かなく  
てもいい」と言いつづけるために」『現代のエスプリ』 457 至文堂
- 絹川友梨

- 2002 『インプロゲーム - 身体表現の即興ワークショップ』 晩成書房  
久保淑子
- 2001 『思い切ってホームスクールで育てています』 リヨン社  
小林久夫
- 2001 「演劇でからだの感覚を実感」『演劇と教育』532 日本演劇教育連盟編  
晩成書房
- 2004 「賢治読之會花巻ツアー報告」 信濃むつみ高校
- 2005a 「回遊の道をうねうねと - 演劇教育におけるフリースクールの意義と可能性」  
『千葉大学日本文化論叢』32(6) 千葉大学文学部日本文化学会
- 2005b 「朗読と即興」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』(4)  
埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター
- 2006 「演劇教育における参加のエスノグラフィー - なぜ不登校だった生徒が  
舞台づくりに参加できたのか」『千葉大学社会文化科学研究』12  
千葉大学大学院社会文化科学研究科
- 2007 「不登校問題における当事者とは誰か - 貴戸理恵『不登校は終わらない』を中  
心に」『千葉大学人文社会科学研究』15 千葉大学大学院人文社会科学研究科
- 2008 「形成する身体感覚／形成される身体感覚 - 斉藤孝『身体感覚を取り戻す』を  
中心に」『パフォーマンスの民族誌的研究』人文社会科学研究科研究  
プロジェクト報告集 144 千葉大学大学院人文社会科学研究科
- 小林久夫編
- 1999 『彩星学舎夏期特別講座「あしたの日記」報告集』彩星学舎
- 2000a 『彩星学舎春期特別講座「エルマノの0（オー）」報告集』彩星学舎
- 2000b 『彩星学舎夏期特別講座「ワイルドキャットハウス」報告集』彩星学舎
- 2002a 『彩星学舎春期特別講座『ハッピープリンス』報告集』  
特定非営利活動法人彩星学舎
- 2002b 『特定非営利活動法人設立記念彩星学舎演劇公演『たゞお日さまの光ばかり』  
報告集』特定非営利活動法人彩星学舎
- 2004 『特定非営利活動法人彩星学舎演劇公演第6番『チョコレート』報告集』  
特定非営利活動法人彩星学舎
- 2003 『2003「学び」実践研究会報告集』特定非営利活動法人彩星学舎
- 2004 『2004「学び」実践研究会報告集』特定非営利活動法人彩星学舎
- 2005 『2005「学び」実践研究会報告集』特定非営利活動法人彩星学舎
- 2006 『2006「学び」実践研究会報告集』特定非営利活動法人彩星学舎
- E・ゴッフマン
- 1974 『行為と演技 - 日常性における自己呈示』ゴッフマンの社会学1 石黒毅訳  
誠信書房
- 子安美知子
- 1965 『ミュンヘンの小学生 - 娘が学んだシュタイナー学校』中公新書 416

中央公論新社

埼玉大学教育学部編

2002 『平成14年度社会教育主事講習研究集録』 埼玉大学教育学部

斉藤孝

2000a 『身体感覚を取り戻す』 NHK ブックス [893] 日本放送出版協会

2000b 『スラムダンクを読み返せ!!』 パラダイム

2005 「腰とハラにまつわる、斉藤流身体論—対談・小野美枝子」『できる人の極意!』  
マガジンハウス

佐伯胖

1995 『「学ぶ」ということの意味』 岩波書店

桜井厚

2002 『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』 せりか書房

佐々木正人

2000 『知覚はおわらない』 青土社

佐藤郁哉

1984 『暴走族のエスノグラフィー—モードの叛乱と文化の呪縛』 新曜社

1992 『フィールドワーク—書を持って街へ出よう』 新曜社

2002 『フィールドワークの技法』 新曜社

清水満編著

1993 『生のための学校—デンマークで生まれたフリースクール「フォルケホイ  
スコーレ」の世界』 新評論

鈴木健太郎

2001 「行為の推移に存在する淀み」『アフォーダンスと行為』 佐々木正人・  
三島博之編 金子書房

鈴木忠志

1988 『演劇とは何か』 岩波新書 32 岩波書店

炭谷俊樹

2000 『第3の教育—突き抜けた才能は、ここから生まれる』 角川 one テーマ 21  
c-4 角川書店

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

1975 『ことばが劈かれるとき』 思想の科学社 引用は筑摩書房文庫（1988）による

1989 『からだ・演劇・教育』 岩波新書 67 岩波書店

1990 『「からだ」と「ことば」のレッスン』 講談社現代新書 1027 講談社

2001 『思想する「からだ」』 晶文社

田口教育研究所編

2005 『新しい学びの場 2006』 日本評論社

正嘉昭

2000 『身体表現のウォーミングアップ』 晩成書房

立山健二、山田広昭

1990 『現代言語論ーソーシャル フロイト ヴィトケンシュタイン』 新曜社

寺山修司

1976 『死海と迷宮』 白水社

1982 『臓器交換序説』 日本ブリタニカ

1984 『寺山修司演劇論集』 国土社

1991 『寺山修司の仮面画報』 平凡社

東放学園高等専修学校編

2006 『ドラマケーションー5分間で出来る人間関係創り』 晩成書房

富田博之

1958 『演劇教育』 国土社 (1993年に国土社 現代教育 101選 51として復刊  
本文引用は復刊による)

1974 『現代演劇教育論』 晩成書房

永田佳之

2005 『オルタナティブ教育ー国際比較に見る21世紀の学校づくり』 新評論

中西正司、上野千鶴子

2003 『当事者主権』 岩波新書 860 岩波書店

中根千枝

1967 『タテ社会の人間関係ー単一社会の理論』 講談社現代新書 105 講談社

根本浩

2007 『ゆとり教育は本当に死んだのか？ 公立校再生への道』 角川 SSC 新書 006  
角川 SS コミュニケーションズ

野口三千三

1996 『原初生命体としての人間』 同時代ライブラリー257 岩波書店

橋本裕之

1995 「民俗芸能」における言説と身体『身体の構築学ー社会的学習過程としての  
身体技法』 福島真人編 ひつじ書房

橋本裕之監修

2005 『心をそだてる子ども歳時記 12か月』 講談社

秦理恵子

2001 『シュタイナー教育とオイリュトミー 動きとともにいのちは育つ』 学陽書房

平田オリザ

1995 『平田オリザの仕事 1 現代口語演劇のために』 晩聲社

1998 『演劇入門』 講談社現代新書 1422 講談社

2001a 『対話のレッスン』 小学館

2001b 『芸術立国論』 集英社新書 0112 集英社

- 2004 『演技と演出』講談社現代新書 1732 講談社  
平野公崇
- 2004 「私にとっての即興演奏 ～教育現場における即興演奏について」『2004年  
全日本電子楽器教育研究会シンポジウム報告書』全日本電子楽器教育研究会  
広井良典
- 2006 「情報技術と人間・社会」『みらいに架ける社会学』早坂裕子・広井良典編著  
ミネルヴァ書房  
広瀬俊雄、秦理恵子編著
- 2006 『未来を拓くシュタイナー教育 世界に広がる教育の夢』ミネルヴァ書房  
福島真人編
- 1995 『身体の構築学』未発選書2 ひつじ書房  
福島真人
- 1995 「序文ー身体を社会的に構築する」『身体の構築学』未発選書2 ひつじ書房
- 2001 『暗黙知の解剖ー認知と社会のインターフェイス』金子書房  
プラットフォームプロジェクト
- 2003 『全国ひきこもり・不登校援助団体レポート 宿泊型施設編』ポット出版  
P・ブルック
- 1971 『何もない空間』高橋康成訳 晶文社  
C・ヘインズ、T・ジェニング
- 1995 『LD ことばの表現力をのばす』牟田悦子訳 日本文化化学社  
堀真一郎
- 1997 『自由学校的设计 きのくに子ども村の生活と学習』黎明書房  
堀真一郎編著
- 1985 『世界の自由学校 子どもを生かす新しい教育』麦秋社  
S・R・ホワイト
- 1995 「言語と経験の間にある障害」 B・イングスタッド、S・R・ホワイト編著 2006  
『障害と文化』中村満紀男・山口恵里子 監訳 明石書房
- 増井武士
- 2002 『不登校児から見た世界 共に歩む人々のために』有斐閣選書 1653 有斐閣  
増田ユリア
- 1999 『「新」学校百景 フリースクール探訪記』オクムラ書店  
見晴台学園編著
- 1996 『飛び立つ LD (学習障害) 児の学校を拓く』かもがわ出版  
宮内洋
- 2005 『経験と体験のフィールドワーク』北大路書房  
武藤啓司編著
- 2001 『巣立ちへの伴走 フリースクール・NPO 法人楠の木学園の実践』社会評論社
- 2004 『フリースクールの授業 楠の木学園で学ぶ若者たち』社会評論社

P・モンゴメリー、C・コーン

1984 『フリースクール その現実と夢』 吉柳克彦・大沼安史共訳 一光社

柳下換

1998 『インターネットスクール「風」 不登校も問題にしない新しい教育のかたち』  
ダイヤモンド社

山田真、斉藤孝、竹内敏晴

2001 「鼎談 身体感覚を取り戻す」『環』7 藤原書店

山本由美

2002 『ベストスクール アメリカの教育は、いま』花伝社

養老孟司

2001 「身体という困難」『新潮45』20(7) 新潮社編 新潮社

リヒテルズ直子

2004 『オランダの教育 多様性が一人ひとりの子供を育てる』平凡社

J・レイブ、E・ウェンガー

1993 『状況に埋め込まれた学習 - 正統的周辺参加』佐伯胖訳 産業図書

若狭蔵之助

1983 『子どもをのばす自由教室 新しい教育をめざして』講談社現代新書 681  
講談社

1994 『フレネへの道 生活に向かって学校を開く』青木書店

鷲田清一

1999 『「聴く」ことのかー臨床哲学試論』TBS ブリタニカ

渡辺位編著

1983 『登校拒否 学校に行かないで生きる』太郎次郎社

『笑う不登校』編集委員会

1999 『笑う不登校 子どもと楽しむそれぞれの日々』教育史料出版会

浦河べてるの家 <http://www18.ocn.ne.jp/~bethel/>

エイブル・アート・ジャパン <http://www.ableart.org/>

特定非営利活動法人彩星学舎 <http://saisei.jp/>

文部科学省 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/sougou/020501.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/020501.htm)

## 【資料】 フィールドノート 演劇教育実践

### 1. 2007年度 埼玉大学「総合演習」講座参加

埼玉大学教育学部で前期に開設された「総合学習研究（総合演習）」に今年も参加した。2007年度、埼玉大学教育学部で前期に開設されている講座。フリースクールの生徒と埼玉大学の学生がともに舞台をつくり、学内で発表することを目的とする。講座は毎週木曜日の3・4時限におこなわれた。会場は体育館に併設されているダンス室というおよそ10m四方の教室だった。参加者は彩星学舎の生徒約15名。埼玉大学の学生30名（教育実習などで参加できない場合もあり人数は大幅に変動したが、おおむね40名前後でおこなわれた）。全体の統括を庄司先生が担当し、ワークショップの進行や舞台の構成を小林が担当した。彩星学舎の生徒は、全部で9回この講座に参加した。また、6月と7月に一回ずつ埼玉大学の学生が彩星学舎を訪問した。講座に対して大学生からは毎回「私たちが体験したことは何か」というレポートを提出してもらった。学生に提出してもらったレポートは、その翌週、すべて集約されそのまま学生たちに配布された。学生たちはそれらのレポートを読むことによって、自分たちが体験したことを確認した。講座では以下の【表1】のような手順で演劇ワークショップがおこなわれた。また、全11回の講座を終え、最終日の7月12日（木）に教育学部コモ棟1Fエントランスで舞台発表がおこなわれた。

【表1】 舞台発表に向けたワークショップの構成

	ワークショップの意図	ワークの内容	具体的なワーク（※1）
初 期	その「場」の状況を把握するワークショップ（以下ワークと表記）	その場に集まっている人の特徴や、稽古をおこなっている空間の広がりや、「歩く」ことをベースにしたワークで体験する。アイスブレイキング的なワークが多い。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・すれ違い</li> <li>・人のカタチ、ものの名前</li> <li>・Stop &amp; Go</li> </ul>
中 期	個々の身体の癖が明らかになるようなワーク 相手と呼吸を合わせるワーク	ペアを組み、相手の身体や声を手がかりにして、自己の身体に気づくワーク。同時に、相手と呼吸を合わせることを体感する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・じゃんけん肩もみ</li> <li>・背中あわせ</li> <li>・声の色、声のカタチ</li> <li>・輪速読</li> </ul>
後 期	舞台構成にそったワーク	舞台発表用に構成されたシーンごとの反復稽古と、作品全体の流れを身体化するための通し稽古をおこなう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小返し稽古</li> <li>・通し稽古</li> </ul>

※1 個々のワークの具体的な内容については各公演の報告集を参照。



以下の記述は、この講座をおこなうにあたって私が記録していた日誌である。講座の前半と後半では記録がやや異なる。講座の前半は、まず私がその日におこなおうとしたワークを時系列にそって記述した(四角囲みの内側)。そのうえで、それに対し感じたことを感想として付記した。さらに、大学生のレポートも部分的に抜粋した。講座終了後、数日後に大学生からレポートが提出される。このレポートから私が気になった部分を抜き出した。ワークがどのように学生に受け取られたか、というのが私の主な関心事だった。講座後半は、レポート提出を課さなくなったために、学生レポートの抜粋がない。学生のレポートは、その都度集約され翌週には参加者に配布されていた。しかし、以下の記述は参加者に配布されたわけではない。(個人名はすべて苗字で記入されていたが、ここでは彩星学舎の生徒を S+大文字英数字、大学生を 5,6,7+小文字英数字で表記することとする。)

## ■ 5月10日(木)

- ・ レポート課題についての説明
- ・ 歩く(ものの配置を確認、人の特徴を観察)
- ・ 人の間をすれ違う
- ・ 形態模写での歩行
- ・ 拍をうつ、拍を合わせる
- ・ 全身入力
- ・ 全身脱力で周囲の音を聴く
- ・ 終了の挨拶

いよいよ今年度の講座がスタートした。庄司先生から4月中におこなった活動のレポート<sup>1</sup>をもらっていた。ここ数年思うのだが、「私たちは何を体験したのか」という問いに対するレポートの書き方にはパターンがある。そこはどのような場所でそこには誰がいるのか。時系列にそって何がおこなわれていたのか。そういったことはあまり書かれていない。それ以上に、「ここでおこなわれていることは何を意味しているのか。」あるいは、「その場を主催する人がどのような意図をもって、それぞれのワークをしているのか。」「そのワークの意図をくんで私が発見したことは何か。」「この場を私はどのように解釈したのか。」ということが書かれていることが多い。今日はまずこのレポートの書き方の話からはじめなければと思いつつ埼玉大学に向かう。

また、とにかく同じコースからの参加が多い<sup>2</sup>とも聞いていた。昨年この講座を選択した学生が、同じコースの後輩に「この講座は楽しいからぜひとるように」とだいが宣伝してくれたらしい。そんなに楽しいことはないだろうと思った。楽しいと思ってくる人が多いならば、みんな失望するだろうなどと考えつつ埼玉大学に向かった。

ダンス室に到着する。彩星学舎の生徒がすでに何名か到着していた。1・2時限の庄司先生の講座が終わるまでダンス室の外で待つ。ほどなくして、1・2時限の講座が終了し、会場であるダンス室に入った。庄司先生がいらっしゃった。簡単に打ち合わせをして、大学生たちがやってくるのを待つ。大学生が次第にやってくる。彩星学舎の生徒はとにかく大きな声であいさつをしている。今年彩星学舎に入ったSMくんやSLくんは、まだこういう場自体がはじめてなので、どうしていいかとまどっているようだった。彩星学舎からはスタッフ2名、生徒11名が参加していた。しかし、そのうちの1名、SFくんは講座自体には参加せず、1階の体育館入り口で燻製をつくっていた<sup>3</sup>。埼玉大学の学生に自分でつくった燻製を食べてもらうのだと前日から準備していた。彩星学舎では、たとえワークショップの場になくとも、こうした

参加も参加のうちだった。

10:45。開始の時間が5分すぎたころに講座ははじまった。予想以上に女性の学生が多かった。20名程度は養護教員養成過程の学生さんだということだった。この学生さんたちは「どんな楽しいことが待っているのだろう」と思いながら参加しているのだろうか。大変だ。そんなことを思っていると、庄司先生がまず話を切り出しはじめた。「今日から彩星学舎の生徒さんとスタッフを迎えて講座がスタートします。どうぞよろしくお願いします。」庄司先生から彩星学舎と私についての簡単な説明がなされた。「それでは小林先生に、簡単に自己紹介をお願いします。」バトンをわたされ私は簡単に自己紹介した。続いて、彩星学舎のスタッフの紹介をした。彩星学舎の生徒の紹介や埼玉大学の学生の紹介などは、おいおいゲームなどを通しておこなっていく旨をつける。続けてレポートの課題についての説明をおこなった。話し始めてこれも毎年感じることだが、埼玉大学の学生はほんとうによく話を聞いてくれる。こちらをきちんと注視している。話を聞いているかどうかはわからないが、少なくとも話される内容は聞き漏らさないようにと集中して聞いているように見える。一方、彩星学舎の生徒は、まずSDさんが時折、いつものように手拍子をうったり、起き上がりこぼしのような動作を繰り返したりしている。また、SHくんが記録用のデジタルカメラを持って会場であるダンス室を出たり入ったりしている。SMくんは、私自身も今年初めて付き合うのでどう接していいかわかりかねていたが、床にねそべったり携帯電話をいじったりしていた。はたしてこうしている彩星学舎の生徒たちを、大学生はどのように見ているのだろうか。それが知りたかったので、とりあえずそのことを問題にしてみた。「毎回レポートを提出してもらいます。私たちが体験したことは何か。ちょっと大雑把ですが、とりあえず、この課題でいってみたいと思います。ですが、たとえば、いままでの時間で私たちは何をしたのか、といったときにみなさんは何を書くことができますか。小林の話を書いた。たしかにそうでしょう。しかし、その一文で終わってしまうのでしょうか。その一文を読んだ人にはまったく何のことかわかりません。そもそもその場はどういうところなのでしょう。たとえば、ここには今どんな人がいますか。みなさんは先ほどからちゃんとこっちを見て私の話を聞いてくれますが、さっきからこのダンス室を出たり入ったりしている人がいます。この人はみなさんに認識されているのでしょうか。この人は記述のなかにあらわれてくるのでしょうか。さっきから手をたたいたり、床に転がったりしてしきりに音を出している彩星学舎の生徒がいます。この人も同じく認識されているのでしょうか。レポートのなかに入ってくることはあるのでしょうか。もしかしたら、私たちは今あげた人たちを知らないあいだに認識から外しているかもしれません。ほおっておいたら、こうした人たちはこの場にはいなかったことにもなりかねません。でも、実際に舞台を創っていくのは、ここに集まっているこの人たちです。そういったことに気がついていくためにも、できるだけそこで起こっていること、自分たちがしたと思うことを、その場の状況も含めてしっかりと記述してみてください。その際、感想は書かなくてけっこうです。」

ここまでですでに30分の時間が経過していた。これ以上は彩星学舎の生徒の集中が続かないと思った。というか、もうすでに集中力は切れていた。なので、さっそくワークをおこなうことにした。前回のレポートは邪魔になるので、各自の荷物のなかにしまってもらった。

とりあえず、私たちがどのようなシチュエーションにあるのかということを知ってもらうようなワークから入った。会場内を歩き回る。この場所にはどんなものがあるのか。ここに集まった人たちはどんな人たちなのか。それを体感として知ってもらおうゲームから入ることにした。

### 【ワーク① 歩く（ものの配置を確認、人の特徴を観察）】

まず、会場のなかをランダムに歩いてもらう。そして、私が「ゴー」といって手を叩いたら進む。「ストップ」といって手を叩いたら止まる。指示が通るようになったら次に、その場には何があるのか観察しながら歩いてもらう。「ストップ」の合図とともに、私がものの名前を叫ぶ。指定され

たものがどこにあるかわかった人は、そのものがある場所を指差す。この間、いっさいしゃべらない。最初は、「時計」や「鏡」、「きぐるみ」「モップ」といったものに焦点をあてた。次に個人が持ってきている持ち物を取り上げた。その場にあるものに対し注意を喚起する。次にそこに集まっている人たちがどのような特徴をもっているか観察しながら歩く。これも私が「ストップ」と指示を出し、そのあとに人物の特徴を示すのでその特徴をもつ人の方を指差す。ただし、自分を指差してはいけない。特徴としては、「メガネをかけている人」、「髪の毛を染めている人」、「靴下をはいている人」といった、観察していればそれなりにわかりそうなものをあげる。しかし、徐々に「怖そうな人」や「あたたかい人」といった印象についてもきいていく。この間もいっさいしゃべらない。ワークに参加したくない人は、参加しなくてよい旨伝える。

埼玉大学の学生は「止まる」「動く」の動作をきちんとこなすことができた。しかし、しゃべらないということにはなれていないのか、少し散漫に感じた。参加しなくてよいとはいったものの、大学生はいちおう全員参加している。彩星学舎の生徒では、やはり今年はじめて講座に参加している生徒が、ワークには参加しようとはしなかった。また、参加した生徒でも身体をしっかり「止める」こともできない生徒がいた。なかなか自分の身体をうまく制御できない。彩星学舎の生徒でも2年目、3年目の生徒はさすがにこれまで何度となくやってきているので、止まらなければならないところではきちっと身体を止めることができていた。「怖そうな人」という項目で男子学生がひとり全員から指を指されていた。体格がいいからだろうか。私の今日の収穫は、全体のなかで彼の存在が確認できたことだ。全員で指を差したのだから、参加者全員が彼のことを認識できたと思う。どんなことでもいいので、全員のなかから「この人は」という特徴を明らかにしていく。これが、まず私がやらなければならない作業だと思った。また、彩星学舎には義眼の生徒や片手が麻痺している生徒もいるので、このワークでそうした注意も喚起できればと思った。はたしてどの程度観察できたのだろうか。歩くワークからはじめたので、そのまま、身体で感覚でそこにいる人の特徴を把握するワークを続けることにした。

## 【 ワーク② 人の間をすれ違う 】

どちらとも決めずに会場内を歩いてもらう。スピードもそれぞれのペースにあわせるかたちで歩く。しばらく歩いてから誰でもいいのでふたり対象を決めて、そのふたりの間をすり抜けるようにする。しかし、当然、相手も対象を決めて歩いているので、目標のふたりはすぐにどこかに消えてしまう。うまくすり抜けられてもそうでなくても、すぐにまた新しいふたりの対象を見つけそのふたりの間をすり抜ける。この間、おしゃべりはしない。また、絶対に相手にぶつからないことを徹底させる。衣服がすれ合うことも禁止にする。慣れてきたようならば「今の倍の速さですり抜ける」よう指示する。さらに、それでも大丈夫なようならば、「自分が動ける最大のスピードで」という指示を出す。しかし、この場合は「絶対にぶつからないこと」を強く強調する。「ぶつかってしまいうスピードは、自分が動ける最大のスピードを超えている」ということも指摘する。

普段、通学で電車を利用している学生や生徒には、それなりになれている作業ではないかと思う。しかし、そうではあっても、ここに集まった人たちのなかでそれができるかどうかは、また別の問題だ。そこにいる人たちをより敏感に、体感でとらえてもらうためと思いやってみた。それなりに混乱なくふたりの間をすりぬけているようなので、さらにスピードを速めていった。いったんスピードをゆるめ、そのまま

今度は、誰かの歩き方の癖をまねて歩いてみるよう指示した。

### 【ワーク③ 形態模写での歩行】

誰でもいいのでひとり対象を決めて、その人に悟られることなくその人の歩き方をまねて歩く。この間、しゃべらない。まねをしている相手に気づかれないことを強調する。

特徴的な歩き方をしている人を見つけてその人のまねをする。気づかれないようにということを強調するのだが、彩星学舎の生徒は自分がまねをされていると思うと、さらに大げさにその歩き方を誇張していた。おしなべて埼玉大学の学生はまねをする方が多く、彩星学舎の生徒はまねされることが多かった。しかし、「特徴的な歩き方」という指示があるので、そのうち全体がある特定のひとりの人のまねをして歩いている状態になってくる。彩星学舎の生徒のあとに何人も続いている場合は、「〇〇（くん／さん）、後ろにいっぱい続いているよ」というと、埼玉大学の学生にその人の名前がアナウンスされる。これは、どのようにその人を呼ばばいいのか、どのようにその人と接していいか大学生の目安になる。昨年の講座のミーティングで、庄司先生から指摘されたことを思い出した。私がどのように彩星学舎の生徒と接しているのか。埼玉大学の学生にとっては、それが彩星学舎の生徒とどう付き合うかの、ひとつのモデルになっている。そのような指摘だった。それ以来、彩星学舎で普段呼んでいるように、この講座でも意識して呼ぶようにしている。また、彩星学舎で普段彼らに接しているように、この講座でも接することを意識した。さらに深く相手を観察しながら、今度は呼吸を合わせて何かすることができるかやってみた。

### 【ワーク④ 拍をうつ・拍を合わせる】

方向を決めずに会場内を歩く。対面から来る人がいたらその人と拍手を1回合わせる。そのとき、相手と拍手がしっかり合うためにはどうすればいいか、考えながらお互い拍手する。この間、しゃべってはいけない。拍手が合わせやすい人、合わせにくい人の違いはどこにあるのか、注意しながら拍手を合わせる。ひととおりのすんだら、次は合わせる拍手を2回にする。このときも2回の拍手がしっかり合うようにする。とくに2回目の拍手がしっかり合うようにするにはどうすればいいか考える。ここまででいったんワークをやめて、拍手を合わせるためには何が必要か、参加者にきいてみる。参加者から合わせるための工夫をきいたあと、ふたたびワークに戻る。最後に、拍手を1回うつのか、2回うつのかを決めないで合わせるには、どうすればいいか実際にやってみよう。

拍を合わせることは意外に難しい。大学生たちに合わせる工夫をきいてみると、「目を見る」「手の振りを大きくする」「身体をきちんと正対させる」などがあがった。合っていないことがわかっていないのか、大学生たちはあまり合わせようとする工夫をみせなかった。自分たちがしていることを少し離れて見た方がいいように思えた。そこで、集団をふたつにわけ、一方のグループはワークをおこない、もう一方のグループはそれを観察するようにした。立場を入れ替えて2回ほど繰り返しやってみた。そうすると、それなりに発見があったのか、だんだん拍手が合うようになってきた。

### 【ワーク⑤ 全身入力】

全員床に仰向けで寝転がる。手はおなかの上で組まずに身体の横におく。足は肩幅程度にひらいておく。深呼吸をする。ここから身体各パーツに力を入れていく。まずは、右手をにぎり、合図のあと10秒間全力でそのこぶしをにぎりこむ。終わると脱力。次に左手をにぎり右手と同じように全力で10秒間こぶしをにぎる。次に、右足のふとももを硬直させる。右足全体に思い切り力をいれる。ふくらはぎや足先に力をいれるとこむらがえりを起こすこともあるので、ももにぐっと力をいれる要領で右足全体に力をつける。これも10秒間おこなう。次に同じことを左足でもおこなう。次に奥歯を全力で10秒間かみしめる。最後に、左右のこぶしをにぎり両足に力をいれ、奥歯をかみしめ全力で全身に力を入れる。その力がへその下3cmのところを全部あつまるイメージを強くもって、10秒間、全力で力を入れる。全部で6回、全力でそれぞれのパートに力を入れる。力の入れ方を説明している間は、なるべく身体を休ませるインターバルにあてる。この間、いっさいしゃべらない。

#### 【 ワーク⑥ 終了のあいさつ 】

終了のあいさつはタイ式のあいさつだった。彩星学舎では毎年2月にタイへの研修旅行をおこなっている。普段からタイを意識するようになると、数年前から朝のあいさつ、帰りのあいさつはタイ式のあいさつになった。胸の前で手を合わせ、男性が「サワディーカップ」、女性が「サワディーカー」という。宗教上の理由などでやりたくない人はやらなくてもいい旨つける。

SDさんがあいさつのリードをおこなう。SDさんに続いて全員であいさつをする。埼玉大学の学生はほぼはじめてだったので、4・5回繰り返して練習する。SDさんは一番大きな声であいさつをするので、今日1日で大学生にだいたい名前を覚えてもらっていたようだ。

#### 【 埼玉大学生の記述から 】

彩星学舎の生徒の様子がどのように記述されているのかを見てみた。講座のなかで私が学生に話したことを受けてか、彩星学舎の生徒の様子を記述している人が何人かいた。ダンス室を出入りしている生徒や不必要に音を出している生徒のことが気になった、という記述が何名かのレポートに登場した。「小林先生の話を聞いた。その話中、そわそわしている子がいて、私は何度かそちらを見た。」という記述や、「彩星の女の子が声をあげていた。気になったのだが、振り返ってみるということはしなかった。」「彩星学舎の児童・生徒は自分に正直に、声を出したかったら声を出し、がさがさと紙をいじっていたりしていました。」などだった。

そのなかでふたりの学生の記述が気になった。それは、彩星学舎の生徒を「障害をもつ」や「普通ではない」という表現で表したことだった<sup>4</sup>。ひとりは彩星学舎の生徒を「どういった基準をもって普通と定義するかは分からないため、あくまで自分自身の主観・経験則からのこととなるが、普通の子もたちと定義する人は少数派である。」と記述している。もうひとりは、彩星学舎の生徒を「障害を持っている人もいた。」と記述していた。私にはどうしてもこの箇所がひっかかった。「障害」とか「普通」というのはどういうことなのだろうか。気になって仕方がなかった。だから、そのように記述した人たちそれぞれに、次回までにレポートしてもらおうことにした。

ひとり目には「主観・経験則からの「普通の子ども」を説明して下さい。「私」は「何をもって普通」とし、彩星学舎の生徒を「何によって普通でない」と判断をしましたか。」というものだった。もうひとりに対しては、「障害を持っている人もいた」を説明して下さい。その際、「障害とは何か」、「何をもって『障害を持っている人』と判断したのか」を明記して下さい。」というレポートを、次回提出してもらうことにした<sup>5</sup>。

#### 【ワーク①】

学生のレポートに次のようなくだりがあった。「どこに何があるのかということよりもむしろ、先生は次に何を指せと言ってくるだろうかと考えていた。何か特徴の強いものを探そうとしていた。結果的に、悉くその予想は裏切られたわけだが。」このように講座を受けている学生は何人いるのだろうか。興味深かった。

#### 【ワーク②】

あまり印象に残らなかったのか、レポートで触れている人は少なかった。「歩いている時に人にぶつからないように早く歩いたり、人の間をすり抜けたり、いつも駅でやっていることみたいなことをやった。みんな同じ方向でぐるぐる廻るのは癪なのであえて教室を横切ったり、反対周りをしたりした。」という学生がいた。

#### 【ワーク③】

このワークもあまり指摘している人はいなかった。ワークをしたとは書いてあっても、相手のどこをみてどのようにまねをしたのかまで言及している人は少なかった。

#### 【ワーク④】

拍手が思ったよりも合わないことが記述されている。彩星学舎の生徒となかなか合わせられない様子がよくあらわれている。

#### 【ワーク⑥】

SDさんがだいぶ注目を集めて今日1日で多くの大学生に名前を覚えてもらったことがわかる。

提出されたレポートは全体的に時系列があやふやなものが多かった。ワークとワークの順番が入れ替わっている人が何人かいた。これは「今、何のワークをしているか」という区切りをこちらからあえて提示しなかったからではないかと思う。たしかに、ほぼ歩きっぱなしのワークのなかで、ワークとワークの区切りがわかりにくかった。あとで振り返ったときに、その境界があいまいになりやすいのだろう。また、感想はなるべく書かないようにと指示したが、記述の半分以上が感想の人も多かった。感想を抜いてしまったら、ほとんど文章が残らない人もいた。こうした感想からは、参加者が何を見て何をしたのかわかりづらい。次回はまずそのことの指摘からはじめようと思う。

### ■ 5月17日（木）

- ・ 庄司先生のお話（表のカリキュラム、裏のカリキュラム）
- ・ 人の間をすれ違う（すりぬける）
- ・ ゲーム「すずめのお宿」
- ・ ゲーム「ガッチャン」
- ・ ジャンケン肩もみ（肩をたたく→手のひらのつぼを刺激  
→うでのつぼを刺激→頭を刺激）
- ・ 背中合わせで立つ（背中合わせの状態でも合図なしで立つ）

- 背中を揺らす→背中をぶつ→背中で伝える
- 背中で押す→背中の体重を預ける
- 背中を合わせた状態で合図なしで立つ)
- ・ 背中を叩く

講座ははじまり庄司先生のお話があった。学校教育で何が学ばれているのかを考えさせる内容のお話だった。先生のお話のと、前回レポートのなかに出てきた「障害」「普通」について話をしてからワークに入ろうと思っていた。しかし、そのころにはすっかり彩星学舎の生徒の集中が切れていて、講座全体が散漫になっていた。頻りに会場に出入りするものや、大きな音を出すもの、小声で独り言をいい出すものがいた。前回、学生には、その場にはどのような生徒がいたか気づいていたかという問いかけをしていたので、かえってそれらの行動に目がいってしまったようだ。その結果、庄司先生のお話を聞けなくなっているようでもあった。そこで、今回の講座はすぐにワークに入ることにした。

すぐにワークに入ることにしたまではよかったが、自分自身の準備ができていなかったのか、ワークのセレクトが非常によくなかった。とくに前半のふたつのワークはこの時期にやるようなワークではなかった。それでも後半のワークは何とか持ち直したように思う。講座の最後に、「障害」「普通」について話をする。

#### 【 ワーク① 人の間をすれ違う 】

前回の講座でおこなった、人の間をすり抜けるというワーク。どちらとも決めずに会場内を歩いてもらう。スピードもそれぞれのペースにあわせるかたちで歩く。しばらく歩いてから、誰でもいいのでふたりの対象を決めて、そのふたりの間をすり抜けるようにする。しかし、当然、相手も対象を決めて歩いているため、目標のふたりはすぐにどこかに消えてしまう。うまくすり抜けられてもそうでなくても、すぐにまた、新しいふたりの対象を見つけてそのふたりの間をすり抜ける。この間、おしゃべりはしない。また、絶対に相手にぶつからないことを徹底させる。今回は倍のスピードではなく、今歩いているスピードよりも倍遅くしたスピードでふたりの間をすりぬけるようにする。慣れてくるようだったら、さらにそのスピードから倍遅くしたスピードにしてみる。

ゆっくり歩くということが意外にむずかしいことを認識してもらう。

#### 【 ワーク② ゲーム「すずめのお宿」 】

全体の進行係が3人1組プラス1人の状態になるように指示し、調整する。プラス1人は「鬼」とする。3人1組になったら、そのうちのふたりが向きあう。向き合ったふたりは両手をひらいたまま前に突き出し、向き合った相手の手のひらを自分の手のひらと合わせる。合わせた手を頭の辺りまで持ち上げ、ふたりでひとつのアーチをつくる。このユニットを「お宿」とする。ふたりがつくったアーチの間に、残ったひとりが立ちひざですわる。この「お宿」のなかに入って座った人を「すずめ」とする。ここからゲームがスタートする。指示にしたがって、「お宿」、「すずめ」、ある

いは、その両方が移動して、新しい「お宿」、「すずめ」をつくるというルール。指示の種類は 3 種類ある。「鬼」がその 3 種類のうちから指示を選択し、全体に号令をかける。「鬼」によって「すずめ」という指示が出された場合、「すずめ」役の人はいままで入っていた「お宿」と別の「お宿」に移動する。そのさい、「鬼」役の人は移動する「すずめ」に混じってどこかの「お宿」に入ってしまう。「お宿」に入れなかった人が次の「鬼」となる。同様に、「鬼」によって「お宿」という指示が出された場合、「お宿」になっているペアは、すべていったんペアを解消し、別のすずめがいる場所で新しくペアをつくりなおす。そのさい、「鬼」は移動する「お宿」に混じって、新しく「お宿」をつくってしまう。同じペア同士でそのまま別の「すずめ」のところに移動してはいけない。必ずペアを変えること。また、同じ「すずめ」の場所にとどまってもいけない。必ず場所を変えること。移動のさい、ペアができずにあぶれた人が「鬼」となる。「鬼」によって「嵐」という指示が出された場合、「すずめ」も「お宿」もすべて移動しなければならない。3 人のうちの誰かひとりでも前のグループでいっしょだった人がいてはいけない。「お宿」も組めず「すずめ」にもなれずにあぶれた人が「鬼」になる。「鬼」は「すずめ」「お宿」「嵐」のどの指示を選んでもよい。

どうも「普通」「特別」の印象が自分のなかで大きくなりすぎてしまってワークに集中できなかった。本来ならこのワークは「声の色、声のカタチ」の導入としておこなうべきワークだった。「声の色、声のカタチ」のワークに入るときに、この 3 人組のポジションが同じになる。そのことから、声のワークをおこなうときのアイスブレイク的なワークとして、「すずめのお宿」を用いていたはずだった。しかし、場の空気が重い気がして、とにかく身体を動かしてしまいたかった。それで、とっさにこのワークを入れてしまったのだが、不確定要素が多すぎた。彩星学舎の生徒のなかで、新規の生徒がどのように関わってくるか未知のままはじめてしまった。ゲームのルールを理解するにはやや時間がかかるゲームなので、SK くんなどはどうゲームに参加していいか困惑している様子だった。そんな状態に関わりなく大学生たちだけで盛り上がっているようにも感じられた。仕方がないので、中途半端なままゲームを終わらせた<sup>6</sup>。この時期にこのワークをやることにまったく意味がないわけではないが、印象としてはちょっと早すぎた。

### 【 ワーク③ ゲーム「がっちゃん」 】

手つなぎ鬼ごっこ的一种。2 人 1 組プラス 1 人の状態をつくる。プラス 1 人が「鬼」となる。2 人組はジャンケンをして、勝った人が負けた人の後ろにまわる。ジャンケンに勝った人は電車ごっこの要領で負けた人の両肩に両手をかける。かけた両手は離してはいけない。もしも離れてしまった場合は、先頭にいた人が「鬼」になる。ここからゲームスタート。「鬼」は 2 人 1 組のユニットに後ろから近づき、後ろの人の両肩に両手をかける。かけることに成功したら、両手をかけられた人は自分がつかんでいた前の人の両肩を離す。いままでユニットの先頭にいた人は、後ろの人からつかまれていた両手が離されることによってユニットから外れる。この外れた人が新しい「鬼」となる。ゲームが進み慣れてきたら、このゲームにはつかまらないための必勝法があることを示唆する。さらに慣れてきたら、「鬼」を 1 人から 2 人に増やしてやってみる。

とにかく身体を動かしたかったので、別のワークに移ることにした。しかし、これもルール理解に時間がかかってしまった。このワークも本来は、声を出すときに対象に向かって正対する姿勢をゲームのなかで覚えてもらうときにおこなうゲームだった。なので、やはりこの時期におこなうのは少し早いゲームだ



った。そしてこのゲームでもやっぱり、大学生だけが盛り上がっているように見えた。彩星学舎の生徒の、ゲームへの参加具合は関係ないようだった。大学に入ったばかりの1年生が多いことを考えると、大学生同士がまずグループ化される必要があるのだろう。そうこうしているうちに、本来2人でひとつのユニットをつくらなければならないところが、どんどんつながって7~8人でひとつの大きなユニットになってしまった。私自身が考えごとをしているせいか、随分と散漫なゲームになった。これも10分程度やってみて、「この時期には早すぎた」という理由で終了した。

#### 【 ワーク④ ジャンケン肩もみ 】

参加者全員で大きな円をひとつつくる。右回りに「1・2・1・2」と番号をかける。番号が1だった人は円の内側に向かって1歩前が出る。前に出たら回れ右をして、番号2の人とペアをつくる。向かい合ったら「おねがいします」とあいさつをする。あいさつのあと、ペアでジャンケンをおこない、勝った人が負けた人に肩をもんでもらう。肩もみならば10回程度、肩たたきならば20回程度を目安にする。終わったらもう一度ジャンケンをして同じように勝った人が負けた人に肩をもんでもらう。「止め」の合図があるまでジャンケン肩もみを繰り返す。この際、肩をもんでもらっている人は「痛い」のか「効かない」のかしっかり相手に告げる。もんでいるほうは「痛い」と「くすぐったい」の間にある「気持ちいい」加減をさぐる。身体に触れられたくない人はその旨相手に伝え、ワークを休んでいる。全員が4~5回ジャンケン肩もみをし終えたら、いったん今のパートナーに「ありがとうございました」とあいさつをする。円の内側にいた番号1のグループは、ふたたび円の内側に入り、円の外側を向いて相手とあいさつをする。あいさつをしたら、番号1の内側のグループの人たちだけが、左手方向に1人分移動して、正面にいるパートナーと新しいペアをつくる。あいさつをして同じようにジャンケン肩もみをする。ただし、パートナーが変わっているため、同じ強さでやっていたのでは「気持ちよく」ならないことを強調しておく。それぞれの身体つきや感覚の違いを認識してもらう。全員が4~5回し終えたら、同じ要領でまたパートナーをチェンジする。次は、ジャンケンに勝った人が手のひらのマッサージをうける。パートナーを変える。次は、勝った人が負けた人から腕のマッサージをうける。さらにパートナーを変え、今度は頭のマッサージをする。肩→手のひら→腕→頭とマッサージの位置を変えていく。はじめは強めにやって「痛い」という地点を探す。「痛い」といわれたらそれ以上強くやらない。やりたくないワークがあったら、相手にその旨告げてワークを休むようにアナウンスする。

どうもルールがあるゲームをはじめるには時期が早すぎるようだった。なので、もういちど相手を丁寧に観察するようなワークにもどることにした。そこにいる人と一緒にできる簡単なワークといえば、この「ジャンケン肩もみ」だった。これからともに舞台をつくっていく大学生と彩星学舎の生徒とが、直接的な身体の接触を通してしっかり対峙してもらうというねらいがある。個人個人の間にある違いに敏感になってもらえるだろうか。提出される大学生のレポートが楽しみだ。人の身体を触るので、「やりたくない人はやらなくてもよい」と、その点だけは強めに注意した。しかし、この指示自体は、実際どれほど学生の間に通っているかわからなかった。こういうときの大学生は、やりたくなかったり触れられなくなかったりしても、ある程度我慢して参加してしまう。

#### 【 ワーク⑤ 背中合わせで立つ 】

ふたりでペアを組む。ふたりが背中を合わせた状態で座る。手を使わず、掛け声もかけずに、背中を合わせた状態でふたり同時に立ち上がる。コツは、体重を背中の手にあずけること。お互いが体重を掛け合っていることを背中で確認する。その状態でお互いが足を踏ん張り、お互いに押し合っている背中の力を少しだけ上方にそらせると、意外なほど簡単に立ち上がることができる。背中の力がどのように自分に加わっているかがわかるようになれば、立ち上がる時の「せーの」といった掛け声も必要なくなる。進行役の人がモデルを全体に見せてからはじめる。はじめはコツも何もアドバイスしない。「なんとかしてふたりで立ち上がってみてください」とだけ言って、実際にやってもらう。5分ほど各グループで試行錯誤してもらう。次に、背中合わせで座ってもらい、いくつかワークをする。尻からしっかりあわせ、背骨をひとつひとつ合わせるように指示する。最後は肩を開いて両肩がしっかり相手につくようにする。その状態で、お互い背中をゆるする。その際、「やさしい気持ちで」「相手にケンカをうるように」など、具体的な場面をイメージできるような声かけをする。その後、背中で相手に情報が伝えられるか試してみる。お題をきめて、その内容が後ろの人に背中で伝わるかどうか実験する。「今日の晩御飯で食べたいもの」などが背中だけで伝わるかどうかを試す。次に、背中で押し合いを試みる。相手をどれだけ押すことができるか、時間を決めておこなう。はじめは3秒間で後ろの相手を30cm動かすように、全力で相手を押す。動かすことができた方が勝ち。注意事項は、「手は使わないこと」、「背中をそらしてしまうと相手が非常に危険であるので、必ずお互いの背中をつけた状態でおこなうこと」、「足がすべる場合は靴下を脱いでおこなうこと」など。「はじめ」の合図でゲーム開始。次に、今度は1秒間で相手を3m押せるかどうかやってみる。さっきよりもより短い時間でいっきに力を出しきる。これも「はじめ」の合図でゲームをスタートさせる。最後に、時間は決めずに、とにかく相手がどこかの壁につくまで押していく。押し切った方の勝ち。ここまでゲームをおこなうと意外に疲れるので、もう一度背中をあわせリラックスできるワークをおこなう。背中合わせの状態、ひとりが相手に体重をかけていく。かけられた人は相手の重さのままに前屈していく。息を吐きながら前屈していき、息を吐ききったところで今度は上体を起こし、逆に相手に体重をかけていく。体重を乗せていき、最後は頭までダランと脱力できるように相手に上半身をゆだねる。しばらく交互に相手に体重を乗せあう。合図をして、背中合わせの状態ですぐ座ってもらう。このとき、はじめに背中を合わせたときよりも背中の接地面積が広がったと思う人がどのくらいいるかきく。また、背中があたたく感じられるかどうかきいてみる。最後に、その状態でもう一度ふたりで立ち上がることができるか実験してもらう。可能であれば、パートナーを変えて何人かとやってみる。

もうすでにどこかで体験したことがあるのか、何人かの学生はすぐにふたりで立ち上がることができた。彩星学舎の生徒相手に悪戦苦闘している学生も見られた。3回ほどパートナーを変えてワークをおこなったが、人それぞれの力加減の違いに敏感になってくれただろうか。

### 【 ワーク⑥ 背中を叩く 】

ふたりでペアを組む。ジャンケンをして勝った人がうつぶせに寝る。負けた人はうつぶせに寝ている相手の右側面にすわる。負けた人は合図と同時に寝ている人の背中を小刻みに平手で叩く。このとき、「痛い」と「くすぐったい」の間にある「気持ちいい」加減を探す。はじめはすこし強めに叩き、相手が「痛い」というところまで、叩く強さを増していく。そこから今度は徐々に弱めていき、「気持ちいい」力の加減を見つける。「太もも」「ふくらはぎ」も同様に小刻みに叩く。も

う一度背中にもどり、最後に大きく一回背中を「バンッ」と叩いて終了。寝ていた人と叩く人を交代し、同じワークをおこなう。その際「因果応報」という四字熟語を知っていますかと全体に声かけする。

これは単純に盛り上がるワークなので、講座全体は楽しい印象で終わることができたのではないかと思う。

ワークが終了した後、簡単に前回のレポートに対してふれた。「障害」「普通」ということばを使用した学生に、どのような判断からこうしたことばを用いたのか再度レポートしてもらうようお願いした。

はじめて講座終了後に学生と話をする。講座の時間外に学生と話をするのは、今年度になってはじめてなので緊張した。4名ほどだったが、「歩く」のワークで周りから「一番こわそうな人」にダントツで指名されていた学生もいた。「普通とはなにか」ということについて、取り上げるきっかけとなったレポートの提出者も含まれていた。「普通とはなにか」ということについても、誤解があって、今後お互いがつまらなくなるのはいやだったので、できるだけ丁寧に話そうと思った。しかし、その場では十分に話ができたとはいいがたかった。時間はなかったが、簡単に今後について話をした。今後の講座で宮沢賢治の作品をテキストとして使用するの、何か印象に残っている作品があれば紹介してほしいとお願いした。短い時間だったが話できてよかった。30人のなかで4名の名前と顔を特定できた。これは大きな収穫だった。

#### 【 埼玉大学生の記述から 】

前回のレポートの書き方の指摘から、詳細に出来事を記述したレポートがだいぶ増えた。単純にひとりあたりの文字数が増えている。講座がはじまる前にひとりの学生がダンス室内においてあったきぐるみを頭からかぶっていた。それについて言及しているレポートも多かった。「先輩が頭に着ぐるみをつけていてかわいい。」また、ダンス室に入ってくるときの生徒のあいさつについて言及しているレポートも意外に多かった。フリースクールの生徒は暗いという先入観があるからだろうか。「この日も、ダンス室に入っていくと、彩星の人たちが元気なあいさつをしてくれた。見渡してみると、前回より人数が少ない気がする。それでも、前回に負けないくらいの元気なあいさつは、こちらもうれしい気持ちよかった。」など。庄司先生のお話やワーク終わりでの小林の話など、「話を聞いた」という記述が目立った。しかし、どのような話を聞いたのかについて書かれているレポートはほとんどなかった。感想を書くレポートだと、たぶん聞いた内容について言及するレポートが増えてくるだろう。「何を聞いたのか」は記述することはできるので、次回の講座でそのことに触れようと思う。

#### 【ワーク①】

比喩的な記述もおもしろいかな、と学生のレポートをみて思った。「ゆっくり歩いているときの格好がおもしろかったことだ。皆ぎこちなく、ロボットがたくさん歩いていた。」

#### 【ワーク②】

ルールが徹底されなかったことへの言及が多く多くの学生に見られる。「最初、私は「雀」の役をやった。移動しているうちになぜか「お宿」役の子が「雀」になってしまい、仕方なく「お宿」役にチェンジする、というハプニングもあった。」など。また、ゲームで笑いあう姿が記述されている。「初めて彩星の子と手をつないだし、笑いあうことができた。途中、「スズメ」といわれたのにお宿が移動してしまってお宿が一人になるという予想外の展開も起こってみんなであう。」笑いあうことがいいことなのかこの場ではちょっと気になった。だから、私はこのワークを早く切り上げてしまったのかと思う。抵抗を感じていてもワークに参加してしまう記述もみられた。「人と手を合わせることに抵抗を感じる。「早く雀になりたい。」

と考えていたら、宿も雀もゴチャゴチャになる「嵐！」も始まり、やっそこ雀になれた。ある彩星の生徒と宿を作った時、うまく手を合わせてもらえなかった。もう疲れていたのか指先が曲がっていて、手も私が力を入れなければ下にストン！と落ちてしまいそうであった。私もすごく疲れを感じていた。」こういう場面は、なかなか現場では把握しづらい。

#### 【ワーク③】

「電車鬼ごっこ」というネーミングをつけてくれた学生がいた。また、ゲームを終わらせるときの「早かった」ということばを、学生がどう受け取ったか、それぞれ違っていておもしろい。「おにごっこをしたが1回目はルールがいまいちわかっていなくて気づいたら7人ぐらいの電車になっていた……もう1度ルールを聞いて私はやっとう理解できた。2回目はちゃんと出来たけど、また3人以上で連なっているグループがあり、小林先生が「これをやるのは早すぎた」と苦笑いしていた。私は「早すぎた」理由がよくわからなかった。」や、「先生が笑いながら「まだこういうゲームは早かったな」というようなことを言う。」「ルールを把握出来ていない子もいるからか、私たちにはこのゲームは早すぎた、ということで、ゲームは終了した。結構楽しかったのにな、と少し残念だった。」「難度が高いだろうということで、このゲームはすぐ終わった。」など。

#### 【ワーク④】

指示された内容や、聞いた話などをきちんと記述することができるようになってきている。「美容院でやってもらうのを真似して、というようなことを言っていた。髪を触られたくなかったり、セットが崩れる人は先に相手に言うておくように、とも言っていた。」「小林先生が、「気持ちいいというのは、痛いとかゆいの間であるから、最初は強く押して弱めていくのが良い。」とおっしゃったので、強く押したつもりだったが、パートナーは何も言わなかったので、痛くないようだった。」などからそのことがわかる。痛いくすぐったいの違いも人による、ということがだいぶわかってもらえたのではないかな。

#### 【ワーク⑤】

ある学生が次のように書いている。「この時私はすでに汗をかいていて、自分の汗が相手につくのも嫌だったし、相手の汗が自分の服につくのも嫌で正直やめたかったが2人で気まづくなるのも嫌だったので我慢してやることにした。」こうした学生の思いも、なかなかその場では把握できない。「体重の預け方が分からず、相手に「もっと寄りかかかっていいよ」と言われても、上手く出来なくて、立てなかった。次の人には、少し体重を預けられた気がしたが、足が滑って結局立てなかった。相手に申し訳なくなった。」「先生が言ったように体重を相手にすべてあずけるようにしてみたら……立てた！こうすればこんなにも簡単に立つことが出来たんだ、と感動した。嬉しくて何回も立ったり座ったりした。」立てたり立てなかったりしたことの違いを参加者には考えてもらいたい。

#### 【ワーク⑥】

叩く側の人意外に疲れるといった感想が多い。「この叩く作業は最後には辛かった。早く、強く叩いていると手が疲れてくる。」「最後は速度を上げて、背中をボンと叩いたが、疲れてしまって速度も遅く、弱くなってしまった。」「案外疲れる。やってもらうときは気持ちよかった。」など。

#### 【講座終了のあいさつ】

最後のタイ語でのあいさつがSDさんであることが大学生にもわかってきたようだ。学生のレポートのなかに固有名詞が出始めてきている。

### ■ 5月24日（木）

- ・ レポートについて小林からの話  
 (「普通とはなにか」「障害とはなにか」)
- ・ ストップ&ゴー、クラブ&ジャンプ
- ・ ねによる

今日のはじめに、「普通とはなにか」、「障害とはなにか」について話をする。しかし、レポートからトピックを取り出して、それについて講座のなかで扱うことはリスクが大きい気がした。なぜ、リスクが大きいのか。それは、参加者がどんどん頭で理解することを先行させて、その場で起こっていることにあまり注意を向けなくなってしまう可能性があるからだ。

たしかに、「普通とはなにか」、「障害とはなにか」について考えることは必要だ。だが、それを講座のなかでやろうとすると、単純にワークをする時間が削られてしまう。そこに壁(障害)があると感じるかどうかは、実際にやってみて、それでもまだ壁があると思えばそれは障害なのだろうし、なにごとかをともになすことができた実感できれば、そこに壁はないことになる。だから、どうしても舞台の成功を最優先したかった。しかし、これまで2回の講座で「普通とはなにか」、「障害とはなにか」を取り上げたのは私の方だった。このまま話題だけ提示して、今日からいきなりワークだけを先行させていくのは、あまりに無責任な気がした。しかし、あきらかに昨年よりも講座の雰囲気がかたくなった。昨年度のように、彩星学舎の生徒や埼玉大学の学生が自ら率先してワークに取り組む雰囲気は、すでになくなりかけていた。

大学生に限ったことではないが、今、していることに「どのような意味があるか」わからないと、何もしない人がある。当たり前といえば当たりの話だ。しかし、いままで私は、ワークをおこなったあとに説明をするという順番を守ってきた。あくまでも、ワークをしたあとに補足として説明をつけ加えてきた。ワークをやる前からワークの意味について説明したり、意図やねらいを話したりすると、参加者はこちらの意図やねらいどおりに行動しようとする。ねらいどおりにものごとを見ようとしてしまう。(いま・ここで)おこっていることを、説明どおりに読み解こうとする。そして、それ以上のことを見なくなってしまう。たしかに、意味を説明してからワークに臨むと、ワークは段取りよく進む。だが、メリットはそれだけだ。はじめに説明してしまうと新しい発見や想定外の出来事に出会う機会はまず失われる。だからこそ、いままで説明は必ずワークのあとにおこなってきた。そこでおこなわれたことがなんだったのかは、事後にそれぞれが認識したものを持ち寄ることで確認してきた。その場でおこったことを、それぞれが持ち寄ったことばによって追体験する。しかも、私の意図を一方向的に話すのではなく、というかたちでワークをシェアしてきた。その原則を今年の講座では踏み外してしまったかもしれない。

なぜ、このような事態に陥ってしまったのだろうか。理由はさまざまに考えられる。

ひとつは、大学生が「普通」や「障害」といったことを考えることが先行しているため。

ひとつは、同じ学科・同じ専攻の学生が多いため。

ひとつは、彩星学舎の生徒で、昨年まで舞台をつくっていた生徒が卒業してしまったため。

ひとつは、私がいまの現状を招くような講座の方向づけをしてしまったため。

理由をあげて分析することも必要だが、しかし、もうすでにそのような状況に陥ってしまっているのだから、まずは、この「普通」「障害」の問題に区切りをつけておかねばならなかった。

まず、レポートを提出してくれた人の文章を全体の前で再読する。そのうえで、私がそれをどのように読んだのか、配布したレジュメの最後に載せた私の文章を読んだ。はじめのレポートから継続してふたりにこの問題についてレポートしてもらっていたが、そのうちのひとりからは今日から教育実習でこないということだった。なので、私がどう読んだのかという部分の検証作業は、今日来てくれていたもうひとりの学生と講座参加者全員の前でおこなった。一箇所私の側にミスリーディングがあるとその学生から指摘をうけた。それは全員の前で訂正した。こうした作業は全体の前でおこないたかった。個別にメールなど

でやり取りをすることもできた。実際そう考えたこともあった。しかし、メールでのやり取りはすべてプライベートに処理されてしまう。それでは、せつかくこの講座全体でひとつの認識を作りあげていくチャンスがあるのに、みすみすそれを投げ捨ててしまうことになる。納得がいく部分もあるだろうし、どうしても腑に落ちない部分もあるだろう。しかし、それは個別に処理すべきではなく、全体の問題として提示しておきたかった<sup>7</sup>。

全体の前で、私が提出されたレポートをどう読み、その読みは妥当だったかどうかの検証をおこなった。そのうえで、私にとっての「障害」観について話をした。

私は自分の祖母の話からはじめた。「今年 100 歳で他界した私の祖母は、近所に住んでいた聾啞のおばさんが家に訪ねてくると、ふたりでお茶を飲みながらよく話をしていた。その光景が小さかった私には不思議でならなかった。祖母は手話などいっさい知らなかった。家にやってくるおばさんは、「おうおう」といって、手を左右に動かしているようにしか見えなかった。しかし、祖母はそれでも「ほう、〇〇さんところの△△が、××で□□をしたのか。そうか、それはすごいな。」といっ、当たり前のようにそのおばさんの話を聞き取っていた。会話が成立しているのだ。当時、手話の存在を知っていた私は、手話も使わないのに話ができることが不思議でならなかった。相手の話を聞こうという意味さえもっていれば、伝えたいという意味さえしっかりあれば、伝えるための手段はどうにでもなる。重要なのは、そのようなことが信じられるふたりの関係かと思った<sup>8</sup>。後年、祖母とそのおばさんのことを、そのように回想することがある。

たしかにそういえば、小さいころの私の周りには、なかなかことばがでてこない人や、どこか足をひきずったような歩き方をする人がいた。そういう人たちは私たちの生活のなかに同居していて、そこに何の違和感もなく暮らしていた。しかし、年を重ねるにつれ、そういう人たちは私の生活空間から見えなくなっていった。そんなことを気にも留めていなかったが、しかし、大学を卒業して自分の生活のなかにそのような人たちが突然姿をあらわしはじめたときに、私は愕然とした。どう接していいかわからないのだ。何か知識が必要なのではないか。今ここで問題になっていることとまったく同じように、何か特殊な知識や技能を身につけない限り、そこにいる人たちと接することはできないと勝手に思い込んでしまっていた。

前回提出されたレポートのなかに、小学校のころ、いわゆる障害をもっているといわれている子どもと同級生だった学生の体験談があった。その学生の体験談のなかにも、小さいときに当たり前前に遊んできたことが記されていた。いったい私たちは、いつごろから「いわゆる障害をもっているという人たちと接するには専門の知識や技術がなければならない」と考え始めるのだろうか。たしかに、知識や技術は必要だろう。しかし、それらはあくまでもよりよく接していくための手段であって、まずそれを身につけなければその人たちと接することができないわけではないはずだ。それなのに、いつのまにか知識や技術が先行しないと、あたかもその人たちと接することができないと思ってしまう。これはいったいどういうことなのだろうか。

実際、彩星学舎の生徒のなかには、心身に障害をもつと診断されている生徒はたくさんいた。右半身が麻痺している生徒もいたし、左目が義眼の生徒もいた。集中が続かずに教室を出入りする生徒もいた。アレルギーがひどく、ほとんど学校に登校できなかった生徒もいた。突発的に大きな声を出す生徒もいた。気分の浮き沈みが激しく、講座を休みがちな生徒もいた。がんばらなければという思いが強くて、体調を崩してしまう生徒もいた。人から馬鹿にされて人が怖くなって、しばらく家から出られなくなった生徒もいた。漢字が書けない生徒もいた。九九の計算ができない生徒もいた。しかし、特殊な知識や技能がなければ、そういう人たちとともに舞台をつくることはできないのだろうか。はたしてほんとうにそうなのだろうか。

そんなことはない。そして実際に何十回となく私たちは舞台をつくってきた。この講座でやりたいことは、「障害があろうがなかろうか、学校にいったいようがいまいが、普通だろうが普通じゃなかろうが、そんなことに関係なく、ともに舞台をつくることはできる」。それを実際に実証してみせることだ。

もし、そんなことはしたくないと思うのであれば、別に今後出席しなくてもかまわない。課題図書を読

んで「普通とはなにか」「障害とはなにか」についてレポートを提出すれば、以後の講座の出席を免除する。この講座に参加したくない人はそのようにしてほしい<sup>9</sup>。」

私は参加者全員にそう告げた。そして、実際に10冊ほど参考図書をダンス室の中央に並べた。「今後は、障害があろうがなかろうが、普通だろうが普通じゃなかろうが、そんなことに関係なく舞台をつくらうと思う人だけが出席してほしい。」最後に私はそうと告げて話を終わりにした。これは、今後、この講座を進めていくうえでの、ひとつの賭けだった。

### 【 ワーク① ストップ&ゴー、クラップ&ジャンプ 】

歩くことを中心に自分の身体について考えるワーク。まず、全員で会場内をランダムに歩く。進行役はまず2種類の指示どおり動くよう全員に徹底する。また、歩くときはしゃべらないことも徹底する。2種類の指示は、「GO」といった場合は進み「STOP」といった場合は止まる。止まるときは、呼吸による身体の微妙な動きもできるだけおさえるようにする。まばたきもしない。これができるようになるまで数回繰り返す。全体がだいたいできるようになったら、さらに指示を2種類つけたす。「CLAP」といったら手をたたく。「JUMP」といったらその場で跳ぶ。「GO」の合図で全員は動き出し会場内を歩く。進行役は「GO」、「STOP」、「CLAP」、「JUMP」の指示を組み合わせて出す。全体が指示を理解し、その指示にそって行動できるようになったら、指示している内容を組み替える。はじめは、「GO」といったら止まり、「STOP」といったら動きだすようにする。全体を半分に分けて、半分は実際にワークをおこなう。残りの半分はそれを観察する。次に「CLAP」といったらジャンプし、「JUMP」といったら手をたたく。同じように半分はワークをおこない、あとの半分はそれを観察する。最後にすべての指示内容をかえた状態でワークをおこなう。「GO」は止まれ、「STOP」は進め、「CLAP」はジャンプ、「JUMP」は手をたたく。ワーク終了後、参加者にワークの感想をきく。「GO」と「STOP」の内容を入れ替えた場合と「CLAP」と「JUMP」の内容を入れ替えた場合ではどちらがより難しかったか。見られている場合と見られていない場合では気持ちの持ちようが違うのか、など。

自分たちの行動とことばがどのようにつながっているのか。見られるという場面では見られていない場合と比べてどう違うのか。このふたつのことについて、考えるきっかけになってもらえたら成功である。とくに前半で「障害」「普通」といった話をしていたので、それらの問題を考えるきっかけになるワークを選んだ。ワーク終了後、彩星学舎の生徒が普段感じているもどかしさについて話をした。指示されたことがうまくいかない。それを人前で指摘されることによってさらに緊張度が増し、動きがギクシャクしてしまう。よけいもどかしさを抱えてしまう。しかし、当たり前のようにできている人間からしてみれば、そうしたもどかしさになかなか気がつかない。以前、このワークをしているときに、「もうちょっとでキレそうだった」といった参加者がいたが、そのようなもどかしさを体験してもらえればと思う<sup>10</sup>。

### 【 ワーク② ねによる 】

ふたりペアになりジャンケンをする。負けた人が仰向けに寝転がる。勝った人は負けた人の足側に座る。足の甲を両手で軽くつかむ。持ち上げる必要はない。持った手を左右に振り、つま先同士がついたり離れたりするように足を振る。小刻みになるべく早く振る。振っている足のゆれが太ももあたりまで達しているかどうか確認する。太ももあたりが左右にぐにゃんぐにゃんになって振れ

るにはどうすればいいか試行錯誤してみる。次に、持っていた手をかかと側に持ちかえ、かかとを15cmほど持ち上げる。このとき、寝ている側の人は自分の力で足先を上げようとしてはいけない。相手にあげられるままにまかせる。かかとを持ち上げた人は、かかとを前後に小刻みに動かしてみる。前に押す、自分側に引く。これをできるだけ小刻みにすばやくおこなう。最後は自分側にかかとを引っ張る。寝ている人が引っ張られて動くか動かないかというぎりぎりのところで力加減を調整する。かかとをおろし、もう一度足の甲側をつかむ。今度はつま先が同じ方向に向くように左右に小刻みに揺らす。できるだけ早く小刻みに揺らすと、足先でできた揺れが、膝、腰、胸、頭と時間差をもって伝わっていく。このとき、波がうねるようにならうねうねとうねり、足先から頭の先まで揺れが伝わるよう工夫する。蛇がうねうねと移動するような感じで身体が波打つならば、かなり全身の力が抜けていると判断できる。その際、人間を水の入った袋にたとえ、その袋を左右に転がすようイメージする。うまくいかない人には実際に手本を示すか、いっしょにやってみる。いったん終了し、もう一度、かかともちかえ足を持ち上げる。持ち上げたら自分の側にゆっくり引っ張る。寝ている人が引っ張られて動くか動かないかというぎりぎりのところで力加減を調整する。再度、かかとをおろしもう一度足の甲側をつかむ。つま先が同じ方向に向くように左右に小刻みに揺らす。コツがつかめてきたら、先ほどよりも大きな波をつくるにはどうすればよいか試行錯誤してみる。最後に、もう一度かかとを持ち上げ、持ち上げた状態で全身に波が生まれるように身体を揺らしてみる。この間、一切声を出さない。ひととおり終了したらパートナーと交代する。自分の身体を水のはいった袋のようにイメージする。緊張をほぐすワーク<sup>11</sup>。

今日の講座は身体も頭もしっかり使ったので、最後にリラックスして終わりにしようと思い「ねによる」を最後にもってきた。ワークの最後に「身体が重くなったと感じた人」と質問をしたら10人程度が手をあげてくれた。「眠くなった人」と質問したらほとんどの人が手をあげてくれた。

#### 【 埼玉大学生の記述から 】

今回のレポートは、体験したことすべてを時系列に沿ってではなく、印象に残ったことをひとつ取り上げてレポートしてもらった。小林の話聞いたことをあげている学生もいた。

#### 【小林の話聞く】

ある学生の記述のなかに、「いつも話を聞くときには周りが気になったり、散漫だったりしていた」ということが書かれたあと、「しかし、今回は先生の話がどんどん頭の中に入ってきた。」とあった。そして、その後のワークを今回の話と結びつけて「このとき、「先に入っている知識が邪魔をして、動けないのだ。」という先生の言葉が体験できた。」と記述している学生がいた。実際に自分の小学校の体験をもとに今回の話を振り返っている学生もいた。

#### 【ワーク①】

見られるということについて敏感に反応してくれた学生が何人もいた。「ワークを終え、小林先生が「見られているという緊張」についてお話をされた。小林先生がお話をされる前から私は緊張を感じていたので、話を聞きながら、「初めに全員でワークをした時、小林先生の前を通ると緊張したのは、見ている人が小林先生だけだったからなのだろう。半数のグループに分かれて緊張が高まったのは、見ている人が増えたからなのだろう。」と思った。」また、別の学生からは次のような指摘もあった。「見られているからか、見られていないときに比べると幾らか集中力が高まっていたため、間違えが減った。」ことばと行為が繋がらないもどかしさについて言及している学生のレポートもあった。「最後に小林先生がまとめのお話をした。「学校に上手く馴染めなかったり、学校に行けなくなってしまう子は、私たちが今やったワークで感じたように、自分の考えと動きが合致しなかったり、普段とは違う行動や自分が上手く出来ない



ことをやったりするときに、嫌な気持ちになっていたり、それを更にみんなの前でやらなければならない場面があると、もっと嫌な気持ちを持っている」というようなお話だった。やっている間、確かに、自分が頭の中で認識している言葉の意味ではないことを行動に移すことに、もどかしさや、やりにくさをすごく感じていた。」

#### 【ワーク②】

ちょっとしたことだが、身体の扱い方について違いに気がついてくれる学生がいた。「小林先生に体を揺すられると、今までのペアの人とは違い、頭までゆらゆらと揺れた。小林先生の方が揺らし方が速く小刻みだった。」

#### ■ 5月31日（木）

- ・ 輪になって座ることについての小林の話
- ・ すれ違い
- ・ あいさつ「おはよう」「こんにちは」「こんばんは」
- ・ この講座でやろうとしていることについての小林の話
- ・ 全身入力

ワークをはじめる前に気になっていたことを話した。「なぜダンス室の壁に沿うように、みなさんはひとつの輪になって座るのですか。」ひとりの学生が、「誰かが1回目の講座の始まる前に輪になろうと呼びかけたから」といった。どうも7rさんらしかった。本人もそうだといていた。「では、前回と同じところに座った人はいますか」と聞いてみた。同じようなところに座った人もいるし、そうでなかった人もいた。しかし、壁一面が鏡になっている面には彩星学舎の生徒が、それ以外の壁には埼玉大学の学生がという並びは、すでに固定していた。続けて「前回と隣り合っている人がだいたい同じ人はどれくらいいますか」と聞いてみた。この質問に対してはほぼ全員が前回と同じだと答えた。「この並びはいつか混ざることがあるのだろうか」と質問を投げかけて、それは答えを聞かなかった。そのかわりにニューヨークがなんと呼ばれているか聞いてみた。「人種のサラダボール」と学生が答えてくれた。昔はなんと呼ばれていたか聞いてみたが答えはなかった。知っていたかもしれないが、「人種のるつぼ」と答えてくれた学生はいなかった。別に意識して混ざってもらいたいわけではなかった。混ざることが重要ではなくて、そのような状態にあるという認識を持ってもらいたかった。「はじめての場所にいけば、当然不安になる。少しでもその不安を解消しようとして、よく知っているものの近くに行こうとするのは、当たり前だ。そうやって安心を得ることにつながるのであれば、そのこと自体が悪いことだとは思わない。しかし、では、そのような安心できる輪をもっていない人にとってこの状況はどうだろうか。この場は居心地がよい場所だろうか。周りには知っているもの同士の輪がいくつも存在している。そしてそれが目を追うごとに強化されていくように見える。私はその輪に入るきっかけすらない。その人にとってこの場はどのように感じられるのか。考えてみてほしい。」そういう前置きを20分ほどしてから、ワークに入った。

講座の終わり近くに、7kさんから「先生は養護教員と養護学級の教員を混同しているのではないか」という指摘を受けた。養護教員にしろ、養護学級の教員にしろ、不登校という現象に関わりがあるのだから、問題にしようとしていることは理解してくれていると思っていた。しかし、どうもそうではないらしかった。残りの時間30分ほどを使って、私たちがこの講座で何をしようとしているのか、話をさせてもらった。本当は朗読に向けて声のワークに入っていくかったのだが、そうもいってられなかった。たとえば、どのくらいの人が今やっているワークで、ここに集まっている参加者を認識できているだろうか。

「普通」という単語や「障害」という単語がひとり歩きして、〈いま・ここ〉に集まっている人たちを見えにくくしていないだろうか。目の前にある違いをまず認識し、その違いを抱えたまま、どのように舞台をつくることができるか。そうした視点が、提出されるレポートからはなかなか読み取れない。そのことへの苛立ちが、私のなかにはあったのかもしれない。

「今日までのワークで義眼の生徒がいることに気がついていましたか。あるいは右手が使えない生徒もいますが、そういう生徒に気がついているのでしょうか。ものすごい量の薬を処方されて普段どうしてもボーッしてしまう生徒もいます。そういう生徒たちに気がついているのでしょうか。それらが原因となっていてじめられ不登校になった生徒もいます。保健室登校だった生徒のことを考えれば、養護教諭だってまったく関係ない話ではないはずです。」

これまでのワークとそれらをめぐる話は、すべてそうした違いをまずしっかり認識してほしくておこなってきたものだった。「たとえば、障害があつたり不登校だつたりした生徒の舞台を見ると、私はいつも違和感を覚えます。その人たちがやりたいのかやりたくないのかよくわからないけれども、とりあえず舞台のうえに出されている。舞台のうえであまりおもしろそうにしていない場合もある。私はそういう舞台を見るたびに、車椅子だつて使い方によっておもしろい効果があるかもしれないのにと感じてしまう。でも、たいていは車椅子の後ろにスタッフかボランティアの人が立っていて、台詞のたびにプロンプトをつけている。スタッフやボランティアの人たちだつて、舞台のうえにいて客席からは見えている。だったら、その人たちも出演できるような舞台をつくれればいいのにと感じてしまう。こういう舞台はともに舞台をつくっているといえるのか、常に疑問に思ってしまう。」

そういう話をしている最中に、SMくんがデジカメを7bさんに向けていた。撮っているのかどうかはわからなかったが、気になったので声をかけてみた。「カメラ向けられているね。彼が気になっているようだけど大丈夫？ すごく注目されているようだけど。」すると、会場の空気が一瞬ゆるんだ。「でも、嫌だったら行ってください。」という、彼女は「あつ、大丈夫です」と笑顔で答えてくれた。

「舞台上で間違いが決定する瞬間というのはどういうときかわかりますか。本人が間違えただけだと、見ている観客からはあまりわかりません。「しまった」という顔をすればわかってしまうかもしれませんが、本人がそんな顔せず堂々としていたら、それこそ間違いかどうかはわかりません。決定的な瞬間というのは、周りがそれを間違いとして扱ったときです。台詞や段取りを間違えたときに、周りの人が間違えた人のほうを一斉に見たら、そこで間違いが観客に伝わります。目で間違いを合図したり、「それ違っている」という素振りを見せたりした瞬間に、その人の間違いは確定します。同じように、障害があるかどうかは、本当は客席からだつてわからない。車椅子を使つていてもそれがある舞台効果に見えるなら、それはあくまでも舞台の装置にしかならない。車椅子なら車椅子を前提とした舞台をつくれればいい。右手が使えないなら、右手が使えないことを前提にした舞台をつくれればいい。台詞がおぼえられないなら、それを前提とした舞台をつくれればいい。でも、台詞を覚えられないからといって目に見える形でプロンプトをつけたり、右手が使えないからといってその人の右側に常にものを持ってあげる人を配置したりしたら、その段階で見ている側にわざわざ障害がそこにありますと宣伝してしまうことになる。たしかに、右手が使えないなら不便かもしれない。でも、だとして右手を使うような演技を舞台でしなければいいだけの話で、じつとしていられないでうろろしてしまう生徒がいたら、そういうシーンをつくつてしまえばいい。フリースクールの生徒ができなかったことを大学生がフォローする。そういう舞台をつくりたいわけではないのです。障害があつたら舞台をつくれぬのか。不登校だと舞台に出てはいけないのか。そんなことはないはずです。障害があろうがなかろうが、不登校だろうが不登校じゃなかろうが、そんなことに関係なく舞台はつくれるはずです。そういう舞台をともにつくつていきたい。」

講座終わりに今日のワークに参加できなかった6bさんのことが気になったので、同級生の6dさんに話を聞いてみた。6dさんは大丈夫だろうといていた。「もし本当にこの場にいることが辛いようなら、やりようはあるので遠慮しないでいってほしいと6bさんに伝えてください。」そう6dさんをお願いした。今日1日でだいぶ学生さんの名前を覚えることができた。

### 【ワーク① 人の間をすれ違う】

5月10日の【ワーク②】に同じ。

すれ違うときにハイタッチをしたり、人差し指どうしをあわせたりしながら会場を歩き回った。

### 【ワーク② あいさつ「おはよう」「こんにちは」「こんばんは】

5月10日【ワーク④】「拍をうつ・拍を合わせる」のバリエーション。方向を決めずに会場内を歩く。対面から来る人がいたらその人と「おはよう」とあいさつをかわす。そのとき、相手と「おはよう」の「お」の音から「う」の音までしっかり合うようにするにはどうするか、考えながらお互いあいさつをかわす。この間、しゃべってはいけない。あいさつが合わせやすい人、合わせにくい人の違いはどこにあるのか、注意しながら「おはよう」の音を合わせてみる。ひととおりますんだら、次は合わせるあいさつを「こんにちは」にする。このときも「こんにちは」の「こ」の音から「は」の音までがしっかり合うようにする。さらにあいさつを「こんばんは」にしてやってみる。ここまででいったんワークをやめて、あいさつを合わせるためには何が必要かを参加者にきいてみる。参加者から合わせるための工夫をきいたあと、ふたたびワークに戻る。最後に、あいさつを「おはよう」にするのか「こんにちは」にするのか「こんばんは」にするのかを決めないで合わせるようにする。合うようにするには、どうすればいいか、どのような手段をもちいてもよいので合わせるように指示する。

途中から半分にグループ分けをしてワークをする側と見学する側に分かれた。一方の壁側に見学者がいると、その人たちの前に大きく空間がひらけた。見られていると意識したためだろう。

### 【ワーク③ 全身入力】

5月10日の【ワーク⑤】に同じ。

今日も最後はかなりヘビーな話になってしまった。なので、身体の緊張だけでもといておこうと思いこのワークを選択した。

#### 【埼玉大学生の記述から】

輪になって座ることへの言及をしている学生がいた。「教室に入ってすぐ前にあるロッカーの前。すっかり自分の場所が定着している。なんとなく場所がいつの間にもやら出来ていた。人間はその空間で安心出来る場所を無意識に探すものなのだろうか。」

#### 【ワーク①】

指示の間違いに言及している学生が意外と多い。「小林先生が「中指と中指を合わせる」ようにと言いつながら、模範として人差し指を出している。「中指？」と思いながら自分の中指を出してみる。何かおかしい気がする。すると、小林先生は人差し指と訂正した。」細部にまで注意を払ってその場においてくれている証だろう。

#### 【ワーク②】

どうやって合図なしにあいさつのことばを合わせるかというときに、なかなかおもしろいことをする学生さんがいた。「先生が合わせるための工夫をみんなに問いかけたとき、大きな声を出して、自分がおはようと言う人とアピールするという意見や、時計を指さし今はお昼だと伝え、こんにちはと言わせるといった意見がでた。」意外な発想があっただけでおもしろかった。また、見られることで空間のありようが変わってくることに言及している学生もいた。「見ている側は右寄りにならないようになるべく散らばり、全体を使えるようにしたはずだが、ワークをしている人達は多少中央まで広がったくらいで、やはり左に寄っていた気がした。人が見ている、いるというだけで空間は全く異なってくることを体験したことも印象的だった。」

#### 【ワーク③】

このエピソードで7jさんが誰なのか覚えた。「私は手を投げ出していた。疲れていたのと、眠いのとでまったく力をいれていなかった。その前に小林先生に「今日はぼーっとしてるね。いつもここらへんを見てる。」と頭のほうを指して言われた。その時も言ったが、その日はレポートを書くために一時間しか寝ていなくて、相当眠かった。先生の言っていた通り、上の空のことが多かった。レポートはためないようしよう。小林先生は指示をしながらも、私たちの様子がよく見えているようだ。」

#### 【小林の話聞いて】

ワークの終わりに話したことについて、ある学生が取り上げてくれていた。「最近障害を持った方もいわゆる普通学級に入るケースが多いんだよ、と現職の養護教諭の先生からお聞きして、私は、そういった子には特別な手助けが必要なのかな、と考えてしまいました。しかし、今回小林先生のお話を聞いて、はっとしました。「学生が、障害を持った方、体が不自由な方の手助けをして、舞台を造る……」まさに私が今まで考えていたことそのものでした。心の中を見透かされているような気分になりました。実際にこの授業で彩星の方と関わってみて、一人ひとりのことをよく知らないし、どんな事情を持っているのかも全く分からないから、毎回の活動で、私たち埼大生が手助けを行ってきたこともないし、小林先生から今回、「この中には障害を持った方も、体が不自由な方も、不登校の方もいる」というお話を聞いて、以前から「障害」についてのお話が多かったから、何となく感じていたけれど、初めて、そうなんだ！という気持ちを持ちました。私の注意力がなさすぎるせいかな、片手が使えない子については、全く気付きもしませんでした。振り返ってみると、それぞれの活動を、みんなで行って、楽しい時はみんなであって、上手いかない時はみんなであって悩んできたし、何か特別な条件をつけたこともありません。私が今まで思ってきたように、初めから、この子は障害を持っているから、体が不自由であるから、助けてあげなくては……と、まるで特別扱いをするかのような気持ちを持つてしまうと、上手く関われなかったり、同じ活動をする際に、特別な接し方をしてしまったりということが起きる可能性があるかもしれない、と感じました。」

このような感想を抱いてくれることは非常にうれしい。しかし、うれしいと思ふ反面、「普通」や「障害」ということばにこだわっているのは、結局、自分自身なのかも知れないとも思う。自分があえてそういう単語を取り上げることで、「問題」をつくりあげているのではないかな。そう思うと、ちょっと落ち込んだ。

■ 6月 9日 (土)

- ・ 彩星学舎内見学
- ・ 好き嫌いの地図
- ・ すずめのお宿
- ・ 声の色、声のカタチ
- ・ 朗読「林檎の木の下で」（対面で朗読  
→2 チームに分かれて輪読）
- ・ 斉読（音楽に合わせて）
- ・ 懇親会

埼玉大生が彩星学舎を訪れる。彩星学舎の生徒にしてみれば、今までは埼玉大学というアウェーの活動であったが、今日はホームでの活動になる。今日は「声」に関するワークショップをいくつかおこなう予定でいた。約1ヵ月後に発表会を控えているので、そろそろ発声をはじめる時期かなと考えてのことだった。ゲームをする。「好き／嫌いの地図」、「すずめのお宿」、「声の色、声の形」。声の形、声の向きを考える。「林檎の木の下で」を朗読する。声を発する側のイメージの違いがどのように受け手に伝わるのか。全員で「林檎の木の下で」を斉読する。

#### 【 ワーク① 彩星学舎見学 】

4つのグループに分かれて彩星学舎内を探索。彩星学舎の生徒が埼玉大学の学生を案内する。ボランティアで参加している他大学の学生にも参加してもらおう。どういう順番で回ってもいいが、15分ほどでひとまわりして戻ってくる。

彩星学舎の生徒が埼玉大学の学生を案内する。今までのワークでは参加者同士ほとんど話をしていなかった。今日はじめてお互いの声を聞くことになった。散策している間私は庄司先生と打ち合わせをした。

#### 【 ワーク② 好き嫌いの地図 】

何が好きかで仲間を集めるワーク。進行役は全体に向かってお題を提示する。参加者は提示されたお題に対して自分の好みとあう参加者を探しグループを形成する。グループ内でお題に対して、なぜこのグループが形成されたのかを考えてみる。進行は各グループで話し合われた結果を全体化する。進行が用意するお題にはたとえば次のようなものがある。「血液型」、「星座」、「生まれた月」、「海が好き／山が好き」、「好きな色」、「好きなスポーツ」、「好きな寿司ネタ」など。「血液型」や「星座」などは完全に分かれることができる。しかし、好きかどうかを問う場合は「嫌い」という選択肢もある。その場合は「嫌い」でひとつのグループとみなす。グループ内での話し合いは、「なぜ好きか」など「なぜ」を問うことはしない。たとえば「好きな色」では「〇〇色のつくもので一番好きなもの」を連想してあげてもらおう。グループ内で統一見解をつくるのではなく、言いつ放しでいいような問いかけにする。「血液型」や「星座」などでは、「得したこと、損したこと」などを

聞くとおもしろい。全体化する際はできるだけ少数派の意見を取り上げる。ひとりであることに価値を認める。仲間集めのときには、できるだけ大きな声を出して仲間を集める。参加に関しては強制しない。盛り上がっているころあいでワークは切り上げる。終わるタイミングを間違えるとせっかく盛り上がっていた場の集中が散漫になってしまうので注意する。

与えられたお題を中心にグループを作るワーク。いくつかお題を出しているうちに、なんとなくグループ化されないことを目指す人々がいることがわかってくる。「星座」や「血液型」などは、グループ内での会話が弾んでいた。「その星座の生まれの人は人からどのように言われているか」や「その血液型で得したこと／損したこと」といった質問は、全体が盛り上がった。「好きな色」も「その色のものの、何を想像したのか」と質問した。「なぜ」を問うとなかなか答えが出てこないが、言いつ放しにできる質問だと口も軽くなる。特徴的な答えの人をピックアップして全体の前で取り上げると、その人がそのイメージとともにうっすら参加者に認識される。庄司先生の「アオミドリ」へのこだわりが場を盛り上げてくれた。

### 【 ワーク③ すずめのお宿 】

5月10日の【ワーク②】に同じ。

今回は【ワーク④】へつなげるためのワークとしてうまく機能させることができた。

### 【 ワーク④ 声の色、声のカタチ 】

「すずめのお宿」で3人1組になっている状態からワークをはじめる。お宿のふたりがアーチ状に組んだ手を顔の前まで下ろし水平にする。向かい合ったふたりが両手を前に突き出し、ふたりのちょうど真ん中あたりで手のひらを合わせる。はじめの合図とともに、ちょうどふたりの真ん中でピタリと声が合うように「あー」と発声する。すずめ役の人は頭上で交錯する声は確かに真ん中で合っているかどうかを聞く。終わりの合図で声が合っていたかどうかをすずめ役の人がお宿役の人に伝える。合っていなかった場合はどのように合っていなかったのかを具体的に伝える。順番を交代して、全員が声の合う様子を聞く。進行役は一回ごとに合っていたかどうかを全体化しながら聞く。声が合っていなかった場合、多くの人はどのように合っていなかったかを身振りを交えながら示そうとする。そのときの手の動きや、それを表すのに使われることばを取り上げる。特に手の形はそのまま声がどのようにすれ違っていたのかをダイレクトに表している場合が多い。この段階で、声が視覚化されているということを指摘する。その後、グループのなかで交代するたびごとに、聞いているすずめ役の人にいくつか質問を投げかけてみる。「その声に色はありましたか。あるとしたら何色でしたか。」「その声は柔らかいですか。硬いですか。」「その声には温度がありますか。暖かいですか、冷たいですか。」「その声はあなたにとって心地よいですか、不快ですか。」「何か目に浮かぶ光景はありますか。」3人がひととおりに聞き役になったところで、再度、「すずめのお宿」ゲームによりグループを新しくする。新しいグループのなかでもう一度同じワークをして、そこに違いがあるかどうか確かめてみる。

周りのグループと声が混じってしまうのではないかという心配はあった。しかし、去年よりも人口の密度が低いとか、また、会場が彩星学舎だったこともあってか、なんとかグループ内で聞き取ることができたようだ。

#### 【 ワーク⑤ 朗読 】

「林檎の木の下で」という歌の歌詞を全員で朗読する。全体をふたつのグループにわけ、それぞれが一行ずつに並ぶ。お互いの列が向かい合って並ぶ。両者の間は3～4m 程度の間隔をあける。一方の一行が発声しているときは、もう一方の一行は聞き役にまわる。「対面している相手にちょうど触れる程度の声で」「対面している相手を自分の声で思い切り押すつもりで」「アニメ『風の谷のナウシカ』に出てくるオームの、口からでてくる金色の触覚が相手に触れるような感覚で」など、朗読の文面とは関係ないイメージによって発声してみる。聞いている側は、どのようなイメージでそれを受け取ったか、フィードバックさせる。

2列に分かれてというのはどうもうまくなかったかもしれない。全体的に声が分散してしまい、散漫になってしまった。

#### 【 ワーク⑥ 斉読 】

「林檎の木の下で」という歌を BGM にして、歌の歌詞を全員で朗読する。読み出しのタイミングは小林が合図する。それぞれの行の頭の音がそろうことにもっとも注意を払う。誰かがいったあとにいうのではなく、自分の声出しが周りの人の声出しのタイミングとぴったり重なるように神経を集中させる。朗読の読み終わりに「林檎の木の下で」と3回繰り返す。これも誰かのあとではなく、自分の声出しのタイミングを周りとぴったり合わせる。声の対象は客席側にいる小林目がけて声を出す。

とにかく今日の段階で何かできたという印象を残して終わりにしたかった。その意味でいえば、最後の斉読の音がピシッとそろって終わったので、参加者はそれなりに充足感を感じることができたのではないかと思う。

#### 【 埼玉大学生の記述から 】

##### 【ワーク①】

声についてレポートしてくださいという指定だったので、このことに触れている人はあまりいなかった。「時間になり、円になった。初めに、4つのグループに別れて、そのグループの彩星の子に学舎の建物内を案内してもらった。」詳細に案内の様子を描写してくれた人もいた。

##### 【ワーク②】

ワークを通してお互いの距離が多少縮まったのではないかと思う。「誕生月で分かれる。3月は私とも

う一人しかいなくて驚いた。相手の子が、自分の弟と同じ年でなんだか嬉しくなった。」また、大きな声を出すことに恥ずかしさを感じると記述する人も何人かいた。「なかなか自分から大きな声が出せなかったが、最後の方の好きな色や、好きなネタになると大きな声で身振り付きで人を呼べるようになる。」

#### 【ワーク③】

導入だったためか、あるいは以前にやっていたためか、詳細に言及している人は少なかった。

#### 【ワーク④】

具体的に感じられた形を記述してくれるレポートが目立った。「やはり男の子の声の方が聞きやすかったせいか、真ん中にまで男の声は届いているが、女の子の声は真ん中より手前で止まっているような感覚がした。声の形と言うか、声の空気のようなものを感じた。それを2人に伝える。」「二人が声を発すると、私には声の形が見えるようだった。左側からは尖っているが、先っぽは丸いものがちょうど真ん中まで来ているように見え、右側からは男性を中心に丸く音が分散し、真ん中まで届いていないように見えた。」「一人の声は一つとまっすぐ聞こえ、もう一人の声は平らかなものが優しく聞こえた。」「どの人もみんな手を使って説明している。人によっては、片方の手が人差し指で、もう片方の手がグーを少し開いた形で、何かを表している。普通に手を使って話していた。」など。反対に「他の声を聞いていた人が小林先生に指されてコメントしていたように、「鋭い」とか「ビーム光線のように」とかという表現を聞いても、私はそのような声の形を体験することができなかった。声の形、形、形……ばかり考えていると、耳に入ってくる声は自分から遠ざかっていった気がした。」と記述した人もいた。また、指示の出し方に言及しているレポートもあった。「前の人と長い間目を合わせるのが少し恥ずかしく、目のやり場に困っていると、小林先生が2人の間に声をぶつける場所を示してくれた。」

#### 【休憩】

講座のはじまる前や終わったあと、休憩時間などにもドラマはある。「休憩。いつも写真を撮ってる子に撮って！と言うと、いつも通り撮ってくれるだけでなく、撮った写真を見せてくれた。いつも見せてと言っても見せてくれなかったのが嬉しかった」こうした時間があるとうれしい。

#### 【ワーク⑤】

声を形として認識できたという記述は多かった。「その中で小林先生は声の出し方や朗読のしかたに関していろいろな指示を出した。頭の音が揃うように、詞を読んでもの思いを込めて、できる限り速く、針のようになど様々であった。それらは指示通りにしていないものも多々あったが、それぞれが明らかに違うものに変っていると感じた。ここで「声は形を持っている」という小林先生の言葉を少し実感した気がする。」「二倍の速さで」といわれた朗読は、なんだか速すぎて伝わってこない。声があたまに入らず、ただみみの周りで止まっている。「針で刺すように」と言われるとなんだか冷たい声のオーラが伝わって、不快であった。何回かこのような声出しをする中で先生の要求で声の性質がどんどん変わった。」

#### 【ワーク⑥】

何でもいいが朗読劇をするのだというイメージを少しでも持ってほしかった。「曲が終って、3回「林檎の木の下で」と繰り返した時は、声が向こう側に行き切って、達成感を感じた。曲が流れると、みんな自然に口ずさんでいて、和やかな雰囲気の流れ、ワークが始まると一気に集中し一つの塊になる。」「どんどん声が大きくなる。力が入る。さっきまでの眠気が吹っ飛ぶ。声もどんどん合ってくる。みんなが一つになっているのを感じる。みんなの顔は全く見えず、声しか聞こえないのに後ろから後押しされている感じ。」などの記述がみられる。その意味では今日のワークは成功だった。

### ■ 6月14日（木）

前半のまとめのレポートを配布。後半のメインは舞台創りにあることを確認する。

舞台上で使用するテキストを作成するため、個々に課題を課す。課題は2つ。1つは「私の一番古い記憶」を300字程度にまとめる。もう1つは「私の勝負服」を同じく300字程度にまとめてもらう。電子メール



で彩星学舎宛てに送ってもらうことを確認する。締め切りはこれまでどおり日曜日までとした。

今年の年間学習テーマは衣食住の「衣」だった。そこで、今年のテーマとも関連させてテキストを考えてみた。まず、宮沢賢治の「注文の多い料理店」をメインに据える。都会の猟師たちが山猫にだまされて自分の着物を1枚ずつ脱いでいくというシーンがあるので丁度いい。このテキストを4つのパートに分割する。「猟師が異界に迷い込んでしまうシーン」、「猟師が料理店に入り、山猫の注文とも知らず注文どおり服を脱いでいくシーン」、「山猫だとわかり大急ぎで逃げ出そうとするシーン」、「自分たちが連れてきた猟犬に助けられるが、恐怖にゆがんだ顔が元に戻らなくなったシーン」。以上の4シーンだ。この4シーンは輪速読で朗読する。このシーンの合間に、いつか朗読のテキストを用意して輪速読とのメリハリをつける。挿入するテキストの候補は何篇かあるが、とりあえず、「林檎の木の下で」は入れることにした。

「私の勝負服」という課題は、まさに自分がここの一番というときに着用する衣服を、そのエピソードも含めて紹介してもらうというものだった。提出されたテキストを使って、ショートコンツ的なシーンが作れればと思う。もうひとつの課題は、「私の一番古い記憶」というものだった。自分自身が何者であるかを考える。「あなたは何者ですか」と問われたときに、いったいなんと答えるだろうか。「大学生です」や、「フリースクールの生徒です」、「吹奏楽部に所属しています」などの属性をもって自分が何者かを答えるのか。あるいは「鉄道が好きです」、「アニメにはまっています」といった好みを答えることもある。「〇〇家の長男です」と答える場合もあるだろうし、「緊張すると頭をかく癖があります」と答える場合もある。しかし、こうした回答はすべて事後的に身につけてきたものであるともいえる。では、こうした「自分について語る語り」はいつごろから始まったのだろうか。もしも「自分について語る語り」が後から身につけたものとするならば、一番古くに身につけた語りはいったいどのようなものなのか。「衣」との関連でいえば、多少強引だが「身につけたもの」つながりで、こうした課題を設定した。

講座のはじめにテキストをつくるための課題と称して、多少長めに話をした。その際、自分の一番古い記憶について話をさせてもらった。私の一番古い記憶は、「親戚の家のスイカ畑で、祖母に持ち帰るといって一番大きなスイカを運んできた」という記憶だった。しかし、後年、この記憶が少しおかしな記憶だということに気がついた。なぜおかしいのかというと、その記憶の映像のなかに自分自身がスイカをもって登場してくるからだった。それは多分に、私以外の人によってこの場面が繰り返し語られてきたからではないかと、今では思っている。その畑にいた親戚の叔父や私の母親は、何度となくこの場面を私に語ってくれていた。しかも、それはきまって「私がおばあちゃん子だった」という話とセットだった。そして、気がつけば、今、たしかに自分は「おばあちゃん子だった」なのだ。しかし、だとすれば、私はこの繰り返し語られるスイカ畑のシーンとともに、おばあちゃん子であるという属性を身につけていったということになる。

そのようなエピソードを語りつつ、自分の一番古い記憶について300字程度でまとめてくるようお願いした。

そして、今日から朗読の練習に入ることにした。

まず、前回の彩星学舎訪問のときにおこなった声のワークの続きをおこなった。イメージによって声がどのように違ってくるのか。声の物理的な側面に気づくワークが前回のワークでは不十分だった。そこで今日は、全体を男性と女性にわけてイメージにより声がどのように変わってくるのかというワークをおこなった。まずは会場いっぱいに広がる女性の輪をつくった。その輪のなかに男性陣が入って座った。さらにその輪の中心に私が立った。女性陣は輪の中心にいる私の方を向いて座った。男性陣はできるだけ私に近づくようにして円の外側を向く形で座った。男性陣にはまず、目をつぶってもらい、女性が発する声を聞いてもらった。出す声は「アー」という音のロングトーンだったが、それをあるイメージとともに発声してもらうことにした。「声で私を押すように」、「ちょうど声が私まで触れるように」、「声で私を突き刺してその声が円の反対側にいる相手に届くように」、「風の谷のナウシカに出てくるオームの触角のように」、「真ん中にいるひとをやさしく上にむかって押し上げるように」など、いくつかイメージを提示した。聞いていた男性陣には、実際どのように聞こえたかを聞いてみた。「強いところと弱いところがあった」、

「とがっていて痛い感じがした」などの感想があがった。立場を変えて、男性が発生する側、女性が聞く側になった。男性の声の特性を聞いてみると「押すようにいうときは怖かった。」「灰色のような感じだった。」「海を連想した。」などがあがった。

### 【提出された課題について】

「私の一番古い記憶」はゆっくり読むと1分程度になってしまう。これではテキストとして構成するにはちょっと長い気がした。また、「私の勝負服」の方は、どのような状況が勝負服を着る場面かというレポートが多かった。具体的にどのような形状のものなのかが知りたかったので、次回、もう一度提出してもらうことにした。

#### ■ 6月21日（木）

課題の修正を指示する。300字は字数としては多すぎたので、「私の一番古い記憶」を100字前後にまとめなおしてもらおう。「私の勝負服」も、どういう状況で使用するのかという設定の方に記述がさかれていたので、どのような形状のものなのかを具体的に記述してもらうことにした。

輪読する人を募集して、輪読にそって合いの手をいれてみた。鏡が張り巡らされている壁面をバックに朗読するメンバーが並んだ。それ以外の人たちは朗読メンバーの対面にまわった。ちょうど客席の位置になる。私も客席側にいたが、その他の人たちは私よりもさらに後ろの客席側に控えた。リズムを重視しつつ輪読をはじめた。

宮沢賢治の童話の世界では風がひとつの重要な要素だった。異界に入り込む境に風が吹いてくる。異界からこちら側の世界に戻ってくるときに風が吹いてくる。彩星学舎では朗読のエース格であるSJくんとSBくんが風の音を担当していた。重要な役割だった。ぜひともここに大学生にも入ってもらいたかった。そこで「いつも眠そう」ということで最近名前を覚えてしまった7jさんを指名した。

#### ■ 6月27日（水）テキストの構成

「私の勝負服」というタイトルのショートコント的なテキストを作成する。

「勝負します」というリズムを刻む台詞のあとに、提出された課題の文章を挿入していく。提出された課題文は100字前後と長かったので、そのなかから特徴的な単語を取り出し、簡潔な文章にした。

高校の同窓会……何を着て行こうか。今までは制服の毎日だったから、どれを着ても友人同士お互いに新鮮だろうが、敢えて勝負服とするならば、ワンピースだろうか。ワンピースは男性が着ることはなく、女性が着る服で、自分が女性であることを視覚的に訴えることができるはずだ。そしてそのワンピースの色、デザインで自分の好みも表すこともできる。つまり、一着に多くの要素を詰め込むことができるのだ。「女子高の同窓会だから女性しかいない中で、自分らしさを表したい。」そんな思いを込めて、黒色で腰にリボンが付いたワンピースを着て、自分が女性であること、黒色やリボンが好きであることをアピールできるワンピースを勝負服にしよう。

上記テキストを「勝負します」ではさまれる2~3行のテキストにする。

勝負します。

半袖で全部黒色です。

丈はひざより少し短めです。

腰の高さにセンターリボンが付いています。  
ワンピースです。  
勝負します。  
……別の人のテキストが挿入されて、以下同じように続く。

この要領で提出してもらった「私の勝負服」をテキスト化した。

## ■ 6月28日（木）の講座

「私の勝負服」をテキスト構成。実際に声に出して呼んでみる。とにかくひとつでもいいからシーンをつくりあげてしまいたかった。国語科の3人を指名して「私の勝負服」を朗読してもらうことにした。5bくん、5dくん、5fくんの国語科3年メンバーだった。もうこの辺になってくると、一種のかけだった。うまくいけば、これ以降の稽古の核になっていく。しかし、外してしまうと、もしかしたらそれ以降の稽古は収拾がつかなくなってしまうかもしれない。

朗読は、輪速読にちかい要領で朗読することに決めていた。テキストを渡して、さっそく朗読をはじめてもらった。はじめはとにかくひとり1行ずつのまわし読みだった。そんなに大きな声を出さなくてもよいが、前の人の読み終わりにちょうど自分の台詞がかぶるように朗読してほしいと指示を出した。はじめでの朗読にしては、要領よく読めていた。「私の勝負服」は、提出者に女性が多かったせいかな、「ワンピース」「スカート」といった単語が多かった。それを少々あつくるしい男性が、とにかく勢いよく輪読していく。そのギャップに賭けてみたが、見事にその賭けは成功した。笑いをこらえる参加者たち、というか実際笑い出している参加者もいた。「これはこれで、決まりだから。このメンバーで固定しようと思います。よろしくね。」という、参加者たちからは拍手が起こった。本人たちもまんざらではない様子だった。台詞を入れるタイミングなども含めて、少し稽古をつけた。

さらに、今日は「林檎の木の下で」を演奏する楽団のメンバーも決定した。以前から「林檎の木の下で」を挿入すると宣言していて、できれば楽器で演奏したい。そこで楽器が演奏できる人を募集した。そうしたところ、5cくん、6bさんがピアノを弾ける、5dくんがウッドベースを弾ける、7oさんがドラムを叩けることがわかった。たぶん、もっと楽器ができる人がいるのだろうが、遠慮してか手があがらなかった。

## ■ 6月30（土）テキストの構成

カフカの『変身』<sup>12</sup>をテキストとして挿入することにした。「私」はあるとき突然、なにか別のものに変化してしまう。そういう不安定なものだということを、テキストレベルで挿入しておきたかった。この辺は自分の趣味の領域だ。しかし、何人かにはソロで朗読をしてもらう予定でいたので、こうしたテキストを増やしていく作業はどうしても必要だった。同様に、寺山修司の記憶について書かれている文章<sup>13</sup>も挿入することにした。これは「私の一番古い記憶」のパートのはじめか終わりを使うつもりだ。

また、「私の勝負服」では「スカート」の話が多かったので、それにまつわるエピソードを挿入しようと考えていた。手元にあった衣服に関連する本<sup>14</sup>のなかから、「アンドレ・クレージュ」について書かれているくだりをピックアップした。そこにはクレージュがミニスカートを創り出した場面がコミカルに描かれていた。これをやはり1行ごとに行わけして輪読できるようにテキスト化した。

宮沢賢治<sup>15</sup>「雨ニモマケズ」、「春と修羅 序」、「風の又三郎」は彩星学舎の生徒と稽古をしているので、こちらはすでにテキストとして決まっていた。宮沢賢治の「青空のはてのはて」、「サキノハカという黒い花と一緒に」も使えるようだったら使いたかった。あとは、誰がどのテキストを朗読して、それをどの順番で並べていくかだけだった。それは次回の稽古の流れをみて決めようと思った。

## ■ 7月5日（木）の講座

泣いても笑ってももう次回が舞台発表だ。今日は輪速読のパートを決めたくて、一通り全員に朗読してもらおう。全体を3つのグループに分けて、1グループずつ輪読をしてもらった。それぞれのグループで「注文の多い料理店」の各パートを練習する。

一番はじめに大きな声を出して朗読することに疑問をもっていた人もいたので、これまでどうしたものかと考えていた。あまり大きな声を出すことに抵抗のなさそうな人たちは早々にグループ化してテキストを渡してしまった。全体の朗読をどうしたものか。考えていても仕方がないと思い、今日は全員で朗読を試みることにした。まずは機械的に、名簿にそって3つのグループに分けた。3つのグループにはそれぞれ違ったパートのテキストを渡した。朗読をしていない人たちは、朗読しているグループの朗読を聞いてもらった。そして、私が指定したところで合いの手を入れてもらった。そんなに声を張らないでやっているせいか、みんな思ったよりも声が出ている。合いの手になると彩星学舎の生徒の声も加わるのでさらに迫力が増す。リズムが出てくると次第に声も大きくなっていく。休憩をはさみつつ3つのパートそれぞれをつくりこんだ。

その最中にもそれぞれの声の色を聞いていた。「記憶の捏造」の朗読を7kさん、7qさんのふたりをお願いした。声に透明感があり、静かないシーンになるのではと思った。また、「アンドレ・クレージュ」の朗読を7bさん、7cさん、7gさん、7nさん、7pさんをお願いした。テキストは渡して一度読んでもらった。7bさん7cさんチームと、7gさん、7nさん、7pさんチームに分かれてもらった。朗読は力が抜けていてコミカルだった。変な関西弁とマッチしていた。この力の抜け具合が本番でであればいいのだがなあと考えた。しかし、なかなかそううまくいかないだろうとも思った。

楽団のメンバーは別室で「林檎の木の下で」の稽古をしてもらっていた。ダンス室に入ったのは講座の終了間際だった。最後に一度、全体の前で演奏を披露してもらおう。ウッドブロック、アコーディオン、ウッドベース、鍵盤ハーモニカ、ボーカルという編成だった。短時間でよくまとめてくれていた。聞いていた他のメンバーから拍手が起こった。

稽古終了後、「私の勝負服」メンバーが残っていた。今日は時間内に稽古ができなかったので残ったようだ。稽古するとはなしにテキストを声に出していた。この時間以外にも自分たちだけで稽古していることはわかった。しかし、ちょっと内輪受的になっているようにも感じられた。台詞の言い回しに自分たちだけがわかるようなニュアンスをつけて朗読していた。そのことが気になった。「ちょっと内輪のりになっていнадろうか。もっと知らない人に見られているという意識を持たないと、本番ではかなり浮いてしまうと思う。自分たちの気持ちいいリズムが、必ずしも観客にとっていいとは限らないからね。今の朗読だと観客を無視して自分たちだけ調子よくなってしまっているようにみえる。」楽器の演奏で舞台慣れしている5dくんはその辺がわかったみたいで納得してくれた。このメンバーは放っておいても大丈夫だと思った。

## ■ 7月6日（金）の稽古

SJくん、SBくんのふたりが「風の又三郎」の冒頭「どっどど どどうど どどうど どどう」の部分を朗読する。SJくん、SBくんのふたりに続けて全員が復唱する。4回繰り返しのあと、SBくんが「雨ニモマケズ」といい、全員がそれに続けて「雨ニモマケズ」という。さらにSBくんが「風ニモマケズ」といい、全員がそれに続けて「風ニモマケズ」という。そこから、SGくんがリーダーとなり、「そういうものに」というと、全員が続けて「そういうものに」といい、SGくんが「わたしはなりたい」というと、全員が続けて「わたしはなりたい」と続ける。さらに続けてSEさんが「なんといわれても」というと、全員が「なんといわれても」と続ける。SEさんが「まあ、知ったことではありません<sup>16</sup>」という。全員がそれに続く。とにかくこのパートをひたすら繰り返して稽古した。ここが朗読の肝だ。そう思いながら、2

時間、このパートだけを徹底して稽古した。

## ■ 7月7日（土）の講座

埼玉大学生が彩星学舎を訪れる回の2回目となった。今日は本番に向けて一気にシーンを構成し、大まかな流れを作っておかなくてはならない日だ。しかし、この日はスタートからつまづいてしまった。講座がはじまる時間までに彩星学舎の生徒だけでその場の雰囲気の本番稽古モードにもっていくつもりだった。とにかく今日を含めてあと稽古できる日が2日しかなく、稽古のはじまりの雰囲気は非常に重要だった。しかし、実際のはじまりはなんとなくズルズルとはじまる結果となった。今日は午後の3時半まで小学生のための講座があった。さらに、その間私は新しいボランティアのための研修をおこなっていた。講座のはじめを緊張した雰囲気で始めようとしていた私は、研修の時間が延びてしまったことで切り替えがきかないまま稽古に突入した。加えて、それまでの小学生の講座からの切り替えもうまくいかず、なんとなく散漫な空気のまま稽古の時間になってしまった。

しかし、とりあえず昨日の午後に彩星学舎の生徒だけで練習したところを中心に、稽古を開始することにした。まず、楽隊のメンバーに別室に移ってもらい、「林檎の木の下で」の練習をしてもらう。前回の稽古で独唱が決まった7oさんだったが、キーがあわず声がなかなかでないという報告を受けていたので、パーカッションはどうかと薦めてみた。もともとドラムをたたきたいといっていたので薦めてみたのだが、本人は歌を歌う方向で考えているといってきた。もうしばらく粘ってみることにした。

次に朗読本体の稽古に取り掛かった。「風の又三郎」の冒頭「どっどど どどうど どどうど どどうど」の部分で朗読する。埼玉大学生の7jさんがいないので、彩星学舎のSJくん、SBくんのふたりに続けて全員が復唱する。4回繰り返しのあと、SBくんが「雨ニモマケズ」といい、全員がそれに続けて「雨ニモマケズ」という。さらにSBくんが「風ニモマケズ」といい、全員がそれに続けて「風ニモマケズ」という。そこから、SGくんがリーダーとなり、「そういうものに」というと、全員が続けて「そういうものに」といい、SGくんが「わたしはなりたい」というと、全員が続けて「わたしはなりたい」と続ける。彩星学舎の生徒の声が出ているせいか、埼玉大学生の声も徐々に出てくる。この辺は、前日に稽古をしてあったので、彩星学舎の生徒も自信をもって声を出してくれる。朗読の核になる人たちがしっかり声を出してくれることによって、あとから段取りを追いかけていく埼玉大学生たちも気兼ねなく声を出すことができた。稽古入の部分で入り損ねた雰囲気を、この朗読の練習によってなんとか取り戻せたのではないかと思う。

彩星学舎で朗読のリードを担当したうちのひとり、SGくんは、1年のときも2年のときも埼玉大学の舞台には出演している。しかし、彩星学舎の卒業イベントでつくる舞台には2年連続で出演を見送っている。たぶん、彼のなかでは人の前に立つということが大きなプレッシャーになっているのではないかと思う。全員のなかのひとりという形では参加できるものの、あるシーンをまるごと全部ひとりで引き受けなければならない場面になると緊張してしまい何もできなくなってしまう。「漢字が読めなかったらどうしよう」、「区切るところを間違えたらどうしよう」という思いも強く、朗読するという行為自体も苦手のようだった。だから、ひとりずつのシーンがある卒業イベントは出演を見送ってきたという経緯がある。そのわりに、人と違ったかたちでその場に関わることにこだわるような傾向もあった。卒業イベントでは、彩星学舎関連グッズの売り子というポジションを与えられ、生き活きとその役割をこなしていた。

しかし、そんな彼も3年生になってから大きく変化してきたように思う。3年生の自覚というか、自分たちがしっかりやらなければという思いが強くなってきたのではないかと思う。それは、舞台に向けた稽古への参加の度合いからも判断できた。それまでの2年間は、あまり気分が乗らないとわざと講座の時間が終わるころに彩星学舎にやってきた。あまり追い込んでほしいと思わず、参加しなかったことに関しては一切不問にしてきた。それが、今年になって、参加する回数が増えた。朗読にも参加するようになった。それまでの3年生がそうしてきたように、彼も自分がまずやってみることで他の生徒を牽引していこうとしてい

た。彩星学舎では3年目という時間が1つの区切りになっているように思う。3年目の生徒が朗読の稽古にしる、その他さまざまな活動にしる、中心的な役割を担うようになっている。

そうした彩星学舎の生徒に引っ張られるように朗読の稽古も進んだ。続けて、後半のパートの稽古に入る。仮の構成表にしたがって、後半部分をとにかく創ってしまおう考えた。どのように朗読の落ちがつくのか、そこまでにはどのような流れがあるのかということがわかれば、理解先行型の大学生たちもやりやすいのではないかと思ったからだ。しかし、輪速読をはじめた途端にまた稽古場の雰囲気は失速してしまう。前回の稽古で暫定的に決めた輪速読のメンバーで輪読をしてもらったのだが、前回のように勢いが無い。当たり前なことだが、前は稽古をつけていくなかで、だんだん声も出るようになっていった。そこで今回も声がよく出ているそのイメージで、はじめからガンガン声が出ることを期待して稽古をはじめた。だが、期待した通りの声はそう簡単に出るわけではなかった。稽古した量が少ない分、声を出す感覚はすぐに前の状態に戻ってしまう。息を合わせるタイミングや声の向かう対象の設定、声の勢いなどの感覚も同じで、それらはすべて前回の稽古前の状態に戻ってしまっていた。稽古を指揮する側は前回の一番よくできていたイメージで稽古を始めるが、実際に稽古をする側の参加メンバーは前回の稽古をする前の状態からのスタートとなる。このギャップにあらためて気づかされる。当然、うまく輪読が回っていかない感覚は伝わる。うまく回っていないという雰囲気が蔓延し出すと、さらに大学生の声が出にくくなる。こうした悪循環が稽古場に広がってしまった。この講座は、自分が率先して舞台を創ろうと思って集まったメンバーばかりではない。選択必修という講座の性格から空いている時間にたまたま入れたにすぎないという人もいる。友だちが取るから私もとって選択した人もいる。自分が舞台を支えているという自覚が本来的にはない人たちの間に、「ほんとうに大丈夫だろうか」という不信感が稽古場に広がり始めた。急ごしらえの集団だけに、こうした不信感の蔓延は一気に舞台への勢いを失わせた。

あまり稽古も進まないまま1時間が経過してしまう。休憩を10分入れることにした。楽隊のメンバーにも一度、稽古場に戻ってもらうことにする。停滞していることはわかっているが、「全体の流れを大まかに理解するための段取り稽古には、こうした停滞感が必ずつきまとうもの」と自分にいきかせて、再度、輪速読の稽古に入る。「アンドレ・クレージュ」の掛け合い台詞も、部分的にはおもしろいところは見えるのだが、両者の息がなかなか合わない。稽古をしたいと思っても、ここだけに時間をとるわけにもいかず、次のシーンへ。「わたしの一番古い記憶」、「記憶の捏造」と続くシーンも、どんどん声が出なくなっていってしまう。合奏や合唱にしても、ただなんとなく演奏して歌っているだけで、いっこうに気が入ってこない。いっぺん歯車がかみ合わなくなった稽古場は、集中力を欠く散漫な状態のまま、あつというまに終了の時間を迎えてしまった。この間、稽古らしい稽古ができないまま、稽古終了の時間となった。

とにかく、このままではどうにもならないと思い、彩星学舎のメンバーに全員舞台側に出てもらう。埼玉大学生には客席側に移ってもらった。昨日練習したことがほとんど発揮されないまま終わるのでは、彩星メンバーは浮かばれないと思い、せめて昨日練習したところだけでも発表しようと思った。それを見て、埼玉大学の学生たちは何を感じるのだろうか。深呼吸をする。3秒吸って、2秒息を保持し、5秒かけて息を吐き出す。1分程度繰り返す。声の対象を確認する。対象は稽古場の一番後方にある時計。全体が落ち着いたところで、はじめの合図を送る。SBくんの「雨ニモマケズ」という声が発せられる。彩星学舎のメンバーがあとに続く。続けてSBくんが「風ニモマケズ」という。彩星学舎のメンバーが繰り返す。SGくんの「そういうものに」が間髪入れず続くと、それに合わせて全員で「そういうものに」という。SGくんの「わたしはなりたい」に合わせて、全員が「わたしはなりたい」という。そして、SEさんが「一生懸命やっていたら、まあ、何といわれようと、私の知ったことではありません」というと、続けてSEさんが「何といわれても」という。それに続けて全員が「何といわれても」と続き、SEさんが「まあ、私の知ったことではありません」というと、全員がそれに続けて「まあ、私の知ったことではありません」という。声に勢いがあり、昨日練習したことを全部そこに出そうとする姿勢が伝わってきた。SBくんは全身に力が入って震えていた。SGくんは普段なかなか出ない声を張り上げていた。SEさんは練習した分を全部出した。SDさんは目を皿のようにしていた。

時間にすれば1分程度の朗読だった。しかし、自分のなかでここが今回の舞台のベースだと再認識できた。とりあえず、昨日彩星学舎で稽古したことはすべて出し切った。

今期の稽古ではいままでにないくらい私自身が学生に向かってしゃべってしまっている。「まずは体験すること」が重要だと考えている私の稽古の進め方としてはかなり特異な稽古の進め方だったと自覚している（学生にしてみれば、それでもぜんぜん説明が足りないようなのだが）。今回もこの朗読終わりで思わず発言をしてしまった。「これが彩星学舎のメンバーです。これまで自己紹介らしい自己紹介もせず、一緒に3ヶ月やってきました。どうでしょうか。ここにいるメンバーと私たちは何をしてきたのでしょうか。私たちはともに何を体験してきたのでしょうか。「普通」じゃないといわれた。「障害」を抱えている。「不登校」を経験している。そういう人たちと、舞台を創ることはできないのでしょうか。あと稽古は一回です。もし稽古をする気がある人がいれば、このあとの懇親会の最中に、私は稽古に付き合います。」ということをつたえた。庄司先生がそれに続けてお話をされた。散漫な稽古を目の当たりにしたせいか、先生の声のトーンは普段よりもだいぶ暗かった。

稽古を終了し、懇親会がはじまった。しかし、何とか確かなシーンを創らなくてはと思い、「私の勝負服」のメンバーに声をかけた。「私の勝負服」メンバーも危機感があつたらしく、すぐに応じてくれた。懇親会の会場は1階だったが、急遽、稽古をしていた2階に戻った。「私の勝負服」の稽古を始める。2時間の稽古の中で今日は結局稽古できないでいた。稽古前の30分で練習するために30分前に来てもらっていたのだが、それも私の面談が長引きできないでしまっていた。そんな鬱憤もあつてか、メンバーの3人はとても張り切っていた。リズムよく朗読ができていて、これまで稽古してきた感覚もそのまま保持してくれていた。早速、もう一歩踏み込んだ稽古をすることができた。とにかく3人のなかでは一番5bくんが恥ずかしがっているのがわかった。一番大きな体でテキスト上「落ち」になっている部分を担当しているのだが、声を発するときに顔が上に上がってしまい全体が縮こまって見える。自分自身に集中してしまっていて、声が前にでてこない。

しかし、そこはチームワークのよさを利用した。観客に向かうときに意識が過剰に働くのなら、その観客に向かうという意識自体をそらすように勤めた。まずは、輪読の鉄則である隣の人の読み終わりに自分の台詞のはじめの音をかぶせることに集中してもらおう。隣の5dくんの読み終わりにとにかく自分の台詞をかぶせていく。そうすることで、隣の5dくんと距離がじょじょに保たれるようになる。それは、どのような思いで取り組むのかという精神的な問題ではなく、どれだけ誤差なく台詞を入れることができるかという、非常に物理的な作業になる。5dくんと距離が保たれば、5fくんも含めた3人の息が合うようになってくる。読み終わりのタイミングがきちんとかぶらないところはすぐに止めてもう一度やり直す。観念的にタイミングの問題を理解するのではなく、実際に身体でそのタイミングを掴むまで繰り返す。とにかく繰り返しこの稽古をおこなう。大学生は要領がよいので、大抵は10分程度でこのタイミングを思い出す。このタイミングが思いはじめるころには、自分だけに集中してしまっていた意識を、もう一度周囲との関係のなかに連れ戻すことができる。そうすると、自然に声は自分のうちにとどまることをやめて、観客に向かってどっと押し出されるようになる。

庄司先生がビデオで3人のアップを取ろうと1メートル以上近づいても、輪読のタイミングに集中することで全体の流れは途切れない。普通、あれだけ近くに寄られれば、カメラが意識されて朗読できなくなってもよさそうなものだが、意識が隣の人とつながっているかぎりは何の問題もなかった。稽古の合間に5bくんが「庄司先生、近すぎます」といってその距離の近さを指摘していたが、一度輪読で隣の人とつながってしまうとそれも笑い話の対象にしかならなかった。それほど集中力は増していた。

「サキノハカという黒い花と一緒に」を朗読するメンバーが途中から2階の稽古場に来て稽古を見学していた。「私の勝負服」の稽古がひと段落着くと、「私たちも稽古します」といつてくれた。うれしかった。構成の要になるシーンが増えることは大歓迎だが、それも稽古の量に比例することは確かだった。早速、稽古を始める。メンバーは、5gくん、6dさん、3aさんだった。3aさんは2年前のこの講座の受講者で、それ以来、彩星学舎のボランティアとして関わってくれている。卒業イベントにもすでに2回出演してく

れていた。すでに埼玉大学を卒業していたのだが、いっしょに舞台に立ちたいと参加してくれていた。稽古をしたいとやってきただけのことはあってかなりテンションが高く、すぐに大きな声が前にむかってどーんと出てきた。しかし、気が入っている人には特有の問題というのものもある。気が入っているにもかかわらず、稽古があまりなされていないときというのは、どうしても気持ちが焦りぎみになってしまう。そういう場合は、必ずといっていいほど、朗読が速くなる。びっくりするくらい全体のスピードが速くなってしまふ。特に何人かで斉読をする場合など、声を合わせなければと思えば思うほど速くなる。単純に息継ぎをしなくなるのだ。単語と単語の頭文字を周囲の人としっかり合わせるように指示してある。しかも、誰かがいったあとであとから合わせるのではなく、声を出すまさにその瞬間に全員がぴったり合うようにとっているのだから、速くなるのも無理はない。しかし、本来頭文字を合わそうとするのは、その文字の前で1ブレスおいてもらうためでもあった。その1ブレスが気が焦ってくると入らなくなってしまうのだ。特に3aさんにはそういう傾向が顕著に出ていた。

そこで、テキストに書き込みをしてもらうことにした。ブレスを入れて欲しい箇所の直前にスラッシュをひいて、スラッシュのところに○を書いてもらった。そして、スラッシュの部分にきたら心の中で小さく「マル」と読んで欲しいと頼んだ。こうすることで、テキストを一気に一息で読んでしまうことは物理的にむずかしくなる。「マル」のところで音の隙間ができる。隙間ができたことで、次の単語の頭文字を合わせるための緊張が生まれる。この音の隙間によって、周囲の人の声を出す気配に敏感に反応する余裕が生まれる。この緊張が見えてくると、朗読している全員が有機的に関連しているように感じられてくる。

気が乗りすぎて速くなってしまふというのは、それぞれがそれぞれ自分の世界に没入してしまい、周囲との関係がうまくとれなくなっている状態のことだといっている。自分自身がすでに朗読のスピードがあがっているのに、それを無理に周りと合わせようすると、余計に朗読のスピードは速くなる。こういう朗読は一度速くなりはじめるとどこまでも速くなってしまふ。自分で全員のスピードをコントロールすることはできないのでさらに気が焦ってくる。焦れば焦るほど全体のスピードはさらに加速していく。相手の声をしっかりと受け止め、引き受けていく余裕がないためだ。だから、無理矢理にでもその隙間を作り出すほかなかった。

「マル」を入れてからは全体の朗読が落ち着いてきた。特に6dさんがよくなった。それまでは、どうしても3aさん、5gくんの朗読に押されスピードの速さに困惑していたが、スピードがコントロールされたことで声に鋭さを感じられるようになった。全体のアンサンブルが見えてくると実に迫力のあるシーンになっていった。

今日は最後の最後で何とか先が見えてきたような気がした。「私の勝負服」、「サキノハカという黒い花と一緒に」、「風の又三郎」、「雨ニモマケズ」、「ココ・シャネル」。とりあえず、舞台を構成するときに核となるシーンの形は見えてきた。最後はちょっと明るい気分で居残り稽古を終えることができた。

#### 【 雑感 】

昨年と今年の稽古場の違いは何か。昨年までの稽古場は、とにかくテキストが置かれると彩星学舎の生徒がそれを持ち、朗読の練習を始めた。声の大きさは圧倒的なので、それにつられるように埼玉大学生の声が出てくるようになった。しかし、今年度はそうした率先してテキストを朗読する生徒がいなかった。

また、一部の学生に私の意識が集中してしまうことかえって、今やろうとしていることが見えなくなってしまうということも問題だった。全体的に楽しい場だと思えるところにいると人は自分自身も楽しくなってくるが、全体的に落ち込んだ場にいると、自分自身も落ち込んでしまふ。落ち込んでいるところは放っておけばいいのに、わざわざそこに焦点を合わせてしまふ。あまり乗り気でない人、落ち込んでいる人たちがその場でクローズアップされるから、余計にその人たちもやる気が失せていく。もっと、乗っているところ、盛り上がっているところをうまく捉えて、作品の核となる部分を早目に仕上げておかなければならなかった。

その日の懇親会で深夜遅くまで、さまざまなことについて男子学生たちと話をした。それこそ、色恋の話や世間話などたいしたことのない話から、学校とは何か、フリースクールとは何か、教育とは何か、国



語教育とは何か、仲がよいとはどういうことか、など教育に関する話など、さまざまだった。そして、今回の講座が話題になった。同じ学科からの参加がたくさんあって、かえって普段の役割から抜け出せず苦労しているのではないかといった話や、そういう学生たちが客席側から見て客観的に沈んで（講座に乗り気でないように）見えるとか、そういった話が延々と朝方まで続いた。しかし、こうした雑談をする場を持つことができると本当に良かったと思う。ここに残っているメンバーは、今回の舞台をその根底からしっかりと支えてくれる。そう確信できるような話し合いが、この雑談の時間のなかでおこなわれた。

一見無駄だと思える時間を大切に。そのことを考えるとき、高校のときに学園祭で聞いた講演の内容を思い出す。それまでの学園祭の講演会には、河合雅雄や猪瀬直樹といった著名人が講演に来てくれた。しかし、その年の講演会は、母校の卒業生でアルピニストという肩書きのある、それほどメジャーな人ではなかったと記憶している。しかし、話の内容は、河合雅雄や猪瀬直樹の話の内容よりも印象深く、今でもその内容ははっきりと覚えている。「もだこと（無駄なこと）をどれだけやれたかで、その後の結果が決る」話の内容を要約すればそのような内容だったと思う。当時、なぜ無駄なことを、時間をかけてやらなければならないのか、全くわからなかった。しかし、今になって振り返ってみると、たしかにものごとの成否は、一見無駄だと思えることをどれだけ多く積み上げたかにかかっている。そう感じるがよくある。とくに芝居づくりにおいては、それが本当に役に立つのかどうかわからないこと（一見無駄だと思えること）をひたすら積み上げていった先にしか、作品は生まれてこない。そう感じるが多くある。カリキュラム化され時間割化されているもののなかで処理されていること以外の充実が、ひとつの作品の良し悪しを決定的に分けているように思われる。単純な因果の関係だけでは底が知れてしまう。机上で組み立てられた予定調和的な世界を簡単に飛び越えてしまう、もっと複雑で雑多な世界を構築すること。それには、こうした一見無駄だと思える時間が必要なのだろう。

## ■ 7月11日（水）の稽古

本番前日。もう明日が本番、今期埼玉大学に通うのも明日で最後だ。今週は、来週から始まる古民家合宿に向けての事前学習にほとんどの時間が割かれていた。しかし、生徒たちも多少古民家合宿に関しては食傷気味の様子だったし、スタッフの講座準備が間に合わなかったという理由で、今日の午後は明日の発表に備えて朗読の稽古をする時間にあててもらった。ラストに向けての朗読をもう一度確認した。特にSJくん、SBくんの「風の又三郎」は重要だった。「どっどど どどうど どどうど どどう」の「どっどど」の入りが特に重要なので、タイミングをしっかりとつかむまで繰り返し練習した。全力で前に向かって、ただひとつの点にむかって声を合わせることに。

全力でということが肝心だった。それは外から見れば、身体が動いているかということ判断できた。瞬間で息を吸う動作が見られるか。一気に吸った息を吐き出すために身体が一瞬で極度に収縮するか。声が出ていると感じるときは、これらの動作がはっきりと見て取ることができる。膝にあそびがあるか。目標となる時計、唯一点を見つめているか。息は吸えているか。発声の頭の音に集中しているか。その音は周囲とそろっているのか。そろえるために神経を最大限に働かせているか。自分だけいい気になっていないか。全体が集中しているときの朗読は、全体でひとつの有機的な生物のように見えてくる。そして、不思議なことに、そうなったときにはじめて個々人の声がそれぞれの色をもって客席に届くようになる。激しい朗読の最後の瞬間に、一瞬の静寂が訪れる。

今日、最後の稽古でやっとその静寂を感じる事ができた。土曜日の稽古でだいぶ落ち込んだが、たぶん明日はなんとかなるだろうという気持ちになれた。土曜日の居残り稽古を誘発したのも、彩星学舎の生徒たちの朗読だった。そのことを考えると、なんだか彼らが頼もしかった。

## 2007 年度「総合学習研究」 注文の多い料理店 構成表

2007・07・12

NO	シーン	内 容	TIME	TOTAL
1	プロローグ	■ 私の勝負服		
2	それは林檎	■ 何か 気がかりな 夢から 目をさますと		
3	タイトルコール	■ 注文の多い料理店		
4	注文の多い料理店 ①	■ 輪速読 強く 大きく 速く ■ 注文はずいぶん多いでしょうが ■ どうか一々こらえてください	3' 30"	
5	風の又三郎	■ どっどど どどうど どどうど どどう		
6	青空のはてのはて	■ 永久で透明な生物の群れが棲む		
7	注文の多い料理店 ②	■ 輪速読 強く 大きく 速く ■ どうか帽子と外套と靴をおとりください ■ ことに尖ったものは ■ みんなここに置いてください		
8	アンドレ・クレージュ	■ 常識いうのん、いっぺん 捨てて	4' 15"	
9	私の一番古い記憶	■ 私の一番古い記憶です		
10	記憶の捏造	■ 過去の修正ならばできる		
11	注文の多い料理店 ③	■ 斉読 強く 大きく 速く ■ 逃げろーっ ■ うわあ、がたがたがたがた	4' 00"	
12	サキノハカという黒い花と一緒に	■ 鋼を鍛えるように 新しい時代は		
13	注文の多い料理店 ④	■ 斉読 強く 大きく 速く ■ わん わん ぐわあ ■ にゃあお くわあ ごろごろ		
14	風の又三郎	■ どっどど どどうど どどうど どどう	1' 00"	
15	雨ニモマケズ	■ そういうものに わたしは になりたい		
16	ココ・シャネル	■ なんと言われても 知ったことじゃ ありません		
17	林檎の木の下で	■ 林檎の木の下で	1' 40"	
18	エピローグ	■ さっきーべん 紙くずようになった 二人の顔		

## ■ 7月12日（木）稽古の過程

8:00。黄色い服とテキスト類を車に詰め込み、彩星学舎を出発する。「とにかく基本ラインを明確にすること。それが今日一番の仕事になるだろう。」そんなことを考えながら車を運転する。「彩星学舎の生徒、埼大生、誰が1時限から来てくれるだろうか。これも賭の要素が大きい。」などと考えているうちに埼大に到着する。不安なまま8:40に埼大のゲートをくぐる。稽古場のダンス室前には、彩星学舎の生徒が6・7名すでにいた。全員気合いが入っている。SJくんは寝ないできたらしい。SRさんはユカタで決めて発声練習までしている。SEさん、SAさんもつられて発声練習をしていた。

9:00に庄司先生がおみえになる。「いるメンバーで出来たところまでが作品」と、自分に言い聞かせながら稽古場に入る。このとき彩星学舎の生徒スタッフは、全部で10名程度だった。埼大生はまだ誰もいない。庄司先生と簡単な打ち合わせ。庄司先生は今日一日ビデオ撮影など、記録を撮って下さるとのことだった。打ち合わせが終わると直ちに稽古に入る。ダンス室の鏡のある面を背中にして、なるべくぎゅっと中心によってもらった。はじめから立ち稽古だと疲れてしまうので、全員床に座ったままで朗読を始めることにした。稽古は前日に練習した「雨ニモマケズ」の朗読、「ココ・シャネル」の朗読から始めた。とにかく、ここが作品の腰（要）にあたる部分になるだろう。SBくんの力強い発声に続けて「雨ニモマケズ」と繰り返される。声の出し方、力の入れ方でいったら、SBくんは彩星学舎でもピカ一だ。彼の声につられる形で徐々に周りの生徒の声も出てくるようになる。続いてSEさんの「ココ・シャネル」のくだりの練習に入った。SEさんも相当ひとりで練習していたようで、しっかりと声が出ている。発声をしていると徐々に参加者が増えてきた。遅れて来たSCくん、SKくんが朗読に参加する。庄司先生と3aさんはアコーディオンを取りに一度席をはずす。しばらくすると埼大生の5fくんが来てくれる。輪速読の途中の斉読を合わせたかったので、5fくん、彩星学舎スタッフ松矢くんに輪速読をしてもらう。第3のパートから最後にかけての流れを創ってしまうことが先決だと考え、今いるメンバーでラスト近辺を創り始めた。さらに埼大生の5bくんが来てくれる。3aさんも加わったので、取り敢えず輪速読のメンバーを固定する。5bくん→5fくん→SRさん→松矢くん→3aさんの順で輪速読することに決め、さっそく輪速読と斉読の稽古を始める。「注文の多い料理店」の「そのとき」からの朗読で、一斉に朗読するところの一番初めは「わん、わん、ぐわあ」だった。こういうときに彩星学舎の生徒は本当にありがたいと思う。前日の午後に稽古をしていたとはいえ、こちらに向かって本当にまっすぐ声を出してくれる。ストレートに、何の術もなく、発話者と対象者の距離をゼロにしてくれる。埼大生の5bくんや5fくんもやはり前に出てきてはくれるが、稽古のはじめはどうしても声が内向してしまう。そういう彼らを、まわりの雰囲気をサポートしてくれている。彩星学舎の生徒が、とにかくどかーんと声を出してくれるので、ふたりとも徐々に声が劈かれていった。「注文の多い料理店」の「どうもおかしい」から始まり、「サキノハカという黒い花と一緒に」を挟んだパート3の部分を繰り返し稽古した。だいぶ流れが出来てきたので、前半にさかのぼってパート1の輪速読も稽古をした。パート1は「注文の多い料理店」の「2人は言いながら、その扉をあけました。」から、「風の又三郎」「どっどど、どどうど、どどうど、どどうど、どどうど、どどうど」、「青空のはてのはて」を挟んで、狩人の2人が洋服を脱ぐまで、というシーンだった。ここでも彩星学舎の声の迫力に助けられる。特にSJくん、SBくんの「どっどど、どどうど、どどうど、どどうど」は稽古場全体に一本筋を通してくれた（後半の稽古で合流する7jさんの声に加わるとさらに迫力は増した。朗読をするときの7jさんの顔にも迫力があつた）。本来朗読するべき人がいないところは小林が代読しながら、全体の流れを創る稽古を続けた。「青空のはてのはて」を朗読するメンバーはいなかったので小林が代読した。輪速読の流れと斉読の迫力が大分整ってきた。10:30までの稽古で、ここまでを確たるものにしておく必要があつたので、夢中で小返し稽古を徹底した。しかし、そうこうしているうちに、あっという間に10:30になってしまった。

休憩時間の間に次々と埼大生がやってきた。きちんと説明している暇はないので、来た順にどンドン朗

読の輪の中に入れてもらった。この時点で彩星学舎の生徒もほぼ全員集合した。埼大生の5eくんが体調が悪く舞台発表に参加できないと申告してきた。彩星学舎の舞台では、本番当日、心身の状態で参加ができなくなるケースがよくあるので、こういう場面でも私自身あまり困惑することはなくなった。昔、「親が死んでも舞台はこかすな」と教えられてきた私には、いかなる理由があっても当日舞台にでられないということは考えられなかった。その頃から比べると、自分の意識も格段に変化したのだと改めて思った。参加できない旨了承したという返事をしたら、本番は客席で見学してくれるとのことだった。見ての感想を提出するようお願いした。実は客として舞台を見るということも大切な舞台参加といえる。そのことを私自身も、彩星学舎の舞台づくりから学んだ。逆に、身内のご不幸で出られないと思っていた7rさんが参加できることになったのはうれしかった。心身ともに大変なときだと思うのだが、それを押しでも参加してくれるという事実が単純に嬉しかった。

11:40。いよいよあと1時間半後には舞台発表になる。正直、ここまで舞台稽古が進まなかった発表会もない。しかし、今頃そんなことをいっても仕方がないので、「いるメンバーで出来たところまでが作品」と、自分に再度言い聞かせて稽古をスタートさせる。ただ、ベースになるパート1とパート3からラストにかけては練習してあるので、とにかくそこから稽古をはじめめることはできた。全体の流れがつかめるように、自分がそのとき何をしなければいけないのか分かるよう、彩星学舎のメンバー+5bくん、5fくんが創った部分の通し稽古からはじめた。こういう稽古では、さすが埼大生だと感心する。パートごとで各自がやるべき仕事を、こちらが十分に説明しなくても各自十分に理解しどんどんやっていってくれる。全員で声を合わせるところもさっと合わせてくれる。さらに、今日前半の稽古で彩星学舎のメンバーの声もテンションもあがっているの、それにつられる形で大きな声まで出てくるようになった。この瞬間、「今日の舞台は大丈夫だ」という確信を得た。輪読のパートはそれまで稽古してきたメンバーとは違っていた。しかし、今日の稽古をベースにしないと構成の屋台骨が崩れると思い、今日ここまで稽古してきたメンバーで固定した。10:40の段階でさらに、5gくん、7fさんを輪読に加える。5gくん、7fさんはそれまでの稽古から張りのある輪読向きの声をしていることは知っていた。5gくんは自分から輪読に加わってきたが、7fさんにはこちらから声をかけた。これで輪速読の部分は5bくん→5fくん→SRさん→松矢君→3aさん→5gくん→7fさんの順で決まった。とにかく相手の読み終わりを捉えて、自分のセリフを掛けていく。前の人の最後の一字に完全に自分の言い出しのことばが掛かるように、何回か繰り返してタイミングを覚えてもらう。これができるのと全体の朗読にリズムが生まれる。できないと失速する。全体がもたつく。しかし、輪速読に関しては微調整をおこなうだけで大丈夫そうだった。輪速読が決まると今度は全員で斉読するセリフの確認に入った。特にパート1とパート3の部分は輪速読の合間に斉読の繰り返しの台詞がはいってくるので、「何と言っているのか」と「どのタイミングで言うのか」ということを、徹底して繰り返し稽古した。

パート1では「風の又三郎」「青空のはてのはて」、パート3では「サキノハカという黒い花と一緒に」が途中で挿入される。このメンバーに舞台前面に出てくるタイミングと読むときの諸注意を指示する。特に「青空のはてのはて」では、テキストを読む際にブレスを入れて欲しいところに大きく○をいれてもらい、声に出さず心の中でその○を「マル」と読みながら、朗読してもらうようお願いした。前回の土曜日の稽古で「サキノハカという黒い花と一緒に」を朗読したメンバー、5gくん、6dさん、3aさんをお願いした内容と同じだった。なぜ、そのような仕掛けを必要とするのかというと、それは息継ぎと非常に大きな関係がある。稽古があまりなされておらず、気持ちばかりが焦っているときや、テキストの書かれている内容に強く影響をうけて気持ちだけで朗読をしている場合に、よく起こりがちな現象というのがある。それはテンションがあがると、とにかく朗読のスピードがものすごくあがってしまうということだ。スピードがあがると当然息を吸う時間も短くなる。息を吸う時間が短くなると、吐く息の量に比例する声の大きさにも影響がでてくる。気持ちがのりすぎてしまったり、気持ちが焦ってしまったときなどに、えてして息が吸えなくなってしまう。それが、数人でおこなう朗読だと、それぞれがそれぞれを刺激して、どんどん速い朗読になってしまう。お互いがお互いを止められず、暴走してしまう。肩で息をしているから、

吸った息の量も少ない。マラソンで肩で息をしている人は、一目でもうこれ以上走ることは無理だと分かる。同じように、スピードが上がり肩でしか息をしていない人たちの朗読は、見ていて苦しい。こうした苦しい呼吸の解消法として、「マル」を挿入した朗読を心がけてもらうことにした。「サキノハカ」の稽古では、3人の呼吸がこの方法でビタツときまった。特に、タイミングがあつてきた後の6dさんの目がすごかった。刺されるのではないかと言うくらい鋭い視線だった。それから、もう一点。単語の一語一語が立ってくるように発声してもらいたいという思いもあつた。息を吸わないで一文を一気に読んでしまうと、単語の一語一語が流れてしまい、全体として印象の薄い朗読になってしまう。特に、7aさん、7dさん、7sさん、6cさんは、このメンバーで「青空のはてのはて」の練習をしたことがほとんど無く、したがって、単語のひとつひとつを合わせていくというのがけっこう難しくなっていた。そうした問題をクリアするためにも、揃えるべき単語の直前に「マル」を入れて、お互いがタイミングをはかる必要があつた。「マル」を入れて2・3度稽古を繰り返すうちに、声の勢いとタイミングがそろっていった。

パート2は「アンドレ・クレージュ」「私の一番古い記憶」「記憶の捏造」と続くシーンだった。このパートは、それまでのパート1でどれだけ観客の集中を取り付けられるかに掛かっていた。全体の構成は、パート1で賑やかに始まり観客の集中を取り付ける。パート2では比較的静かにしっかりと聞かせる。そして、パート3では一気にテンションをあげラストスパートで観客を押し切る。大まかにいうとそういう構成になっていた。だから、このパートではそんなに大きな声はいらないと思っていた。しかし、「アンドレ・クレージュ」のくんだりでは、予想以上に声が出ていた。バランスも7bさん、7nさんチームと、7cさん、7gさん、7pさんチームで非常にバランスがよかった。7pさんのニコニコ顔が印象的だった。何がうれしいのか、見ている方までつられてニコニコしてしまいそうな笑顔だった。ニコニコ顔の印象のせいか、思った以上に華やかなシーンとなつていった。「私の一番古い記憶」は、7eさん→7dさん→5aさん→7hさん→7aさんの順で朗読してもらった。出てきた並び順での朗読だった。構成の段階では、「私の一番古い記憶」のシーンを長くとりすぎると、間延びして観客の集中が途切れてしまうと考えていた。しかし、当日の稽古の様子で、それまでの朗読の勢いと直前の「アンドレ・クレージュ」のシーンを考えると、「私の一番古い記憶」の時間が延びても大丈夫だと思えた。そこで5hさん、7mさん、7nさんにも、このパートに加わってもらった。静かに、淡々と朗読される記憶の断片は、前半の朗読とのコントラストから観客の耳によく届いた。しっかりと落ちてつきのある素敵シーンとなった。そして、それを後方から支えてくれたのが、「記憶の捏造」のシーンだった。7kさんにしろ、7qさんにしろ、声の色がたいへんクリアーだった。このテキストの読み手を2人に決めた時、7bさんが「やっぱり」というような発言をしていた。「声がきれいだから選ばれた」という内容の発言だったと思うが、言われてみて、たしかに自分でもそういう基準で選んだのだなあ、とあらためて思った。静かなシーンをさらにぐっとひき締めてくれるのに、非常に適した透明でクリアーな声だった。

パート1からパート3までを駆け足で創り休憩をいれた。ラストシーンの「林檎の木の下で」をつくってしまうために、大黒舞を処理しておく必要があつた。大黒舞はSRさんが持ち込んだシーンだった。埼玉大での稽古が終わると、彩星学舎に戻り3aさんと繰り返し練習していた。かなり練習されていたので、曲にあわせて踊りを構成し直すことは簡単だった。本人たちにとっては簡単ではなかったかもしれないが、他のシーンと比べると、稽古をしてあつた分だけ融通がきいた。演奏に合わせて納まりの良い終わり方に構成し直した。パート3からの流れをもう一度確認しつつ、ラストの歌の練習へと移行していった。バンドメンバーに関しては申し分なかった。コントラバスの5dくん、アコーディオンの5cくんとは、土曜日にかなり詰めて話をするのができた(5fくん、5bくんも含め、土曜日はかなり広範にわたって意見交換することができた。この意見交換がなかったら、今回の舞台はどうなっていたかあやしいと思えるほど、貴重な時間だった)。6bさんも突然のピアノによく対応してくれた。歌での参加の7oさんは、当日自転車事故でけがをしたにもかかわらず参加してくれた。SGくんが自分からトライアングルをやりたいといったときには驚いた。ここのところ3年生の自覚が芽生えてきたせいか、3年になったら自分たちが覚悟を決めてやるものだと思っているらしい(3年の自覚という意味では、SHくんもSDさんも同じだった)。

SK さんのタンバリンにも驚いた。知らない間にタンバリンをもって合奏に参加していた。全体のリズムがとりにくい1番は休んでもらって、埼玉大生の合唱が入る後半からタンバリンを叩いてもらった。なかなか味のあるリズムになった。楽器を用意して下さった庄司先生、楽譜を用意するなど段取りをとってくれた松矢くんにはたいへん感謝している。合奏の1番のはじめから彩星学舎の生徒の朗読をかぶせた。参加が危ぶまれたSCさんにリード役をお願いした。歌、踊り、朗読、合奏と、ラストはかなり重層的なシーンになった。惜しむらくは、あと3回、このシーンが稽古できたら、もっと完成度の高いものになっていただろうということだ。それは、稽古時間の読みを間違った私の最大のミスでもあった。プロローグ、エピローグ的なシーンで、7iさんと7lさんに朗読をお願いした。短時間によく対応してくれたと思う。しかし、やはりもっとつつこんで稽古したら、もっともおもしろいシーンになったのではないと思う。いずれにしても、これで全てのシーンは出そろった。

11:45。最初で最後の通し稽古がスタートする。「私たちはこの稽古期間を通して、別になかよしになったわけではありません。でも、なかよしを至上の価値としなくても、ものを創ることはできる。そのことをこの舞台によって証明したい。」これが、全員にかけた最後のことばだった。スタートの段取りだけがうまく行かなかったので、そこだけ止めて、もう一度最初からやり直した。

## ■ 本番

本番はよくここまで間に合ったと思う反面、もっと稽古がしたかったという思いも強かった。それはたとえば次のような場面で象徴的に現れた。本来、台詞を発するときのタイミングの取り方は前の人の台詞との関係で決っていた。だから、複数の人間が同じ台詞を朗読する瞬間の出だしのタイミングは何か特別なサインを出さなくてもいいはずだった。「せーの」とか「いい?」、「行くよ」という合図がなくても、呼吸を始めるタイミングが決まっているので、それによって台詞の入りはそろえることができたはずだった。しかし、本番では、「せーの」という合図を送る人たちがいた。これは稽古すれば何とかあった問題だけに、この瞬間だけはもっと稽古できていればと悔やまれた。

ラストのシーンで大きな山場がまっていた。SBさんの「雨ニモマケズ」「風ニモマケズ」が会場にこだまする。全員がそれに続く。しかし、次の瞬間、ほんとうに1秒程度だと思っただが、台詞が出てこない。SGさんが緊張しすぎたためか、台詞をすっ飛ばしてしまったのだ。ほんの何秒かだったが、このときいまままで一番の緊張感が舞台に現れた。しかし、そんなことがわかっているのは稽古をしたものだけで、はじめてみる観客にはわかるはずもなかった。すかさず彩星学舎のスタッフ松矢くんが「そういうものに」と台詞を入れる。参加者は何事もなかったかのように「そういうものに」と繰り返す。松矢くんが続けて「私はなりたい」という。全員があとから、「私はなりたい」と続く。まさか、ほんとうにそういう場面がくるとは思っていなかった。しかし、誰ひとりとしてSGさんの方を見る人はいなかった。おかげでSGさんがミスをしたということにはならなかった。少なくとも観客からはまったくわからなかった。ラストの「林檎の木の下で」も終わり、舞台は終了した。

## ■ 舞台終了後

驚いたことに多くの学生が次の講座があるにもかかわらず、その場に残っていた。彩星学舎の生徒に話しかける学生の姿も見受けられた。私も参加者ひとりひとりに話しかけてみた。はっきりとそれぞれの顔が見えた。

【 最終レポートより 】

【 課題1 】

ラストのSGくんについては、ほぼ全員が言及していた。「雨ニモマケズはアクシデントが発生した。一番大事な最後のセリフが数秒つまってしまった。私が言おうか、でもどうしようと考えていると松矢さんがかわりに言っていた。あの早い判断力はすばらしかった。」「ここになって初めて先生が「誰かが言えなくなっても違う誰かがフォローすればそれは失敗にはならない」と言っていたことを思い出す。そこで松矢さんが代わりに言った。先生はもしかしてこうなることを予想していたのかなと感じた。」「その時に総合演習メンバーの心が最も一つになった場面がおとずれた。あの時は後からビデオを見た時はほんの3秒程度だったが、ものすごく長く感じられた。」「一度心の中で確かめた瞬間、松矢さんが代わりに飛び込んだ。この時、みんなが一つになったのを感じた。」「後から周りの観客に聞いてみたところ演出の一環だと思っていたらしいのでナイスリカバリーであった。」など、ほぼ全員がこのことに言及していた。

また、朗読終了後、雨のなかダンス室に移動するという記述も目立った。「ダンス室に戻る時、外は結構雨が降っていた。」「本番が終わってダンス室に戻る。雨が降っていた。」

## 【課題2】気になった記述

「終わってからも、「注文の多い料理店」のキーワードが出てくるとそれに対応するようになってしまいました。「パソコンの調子がおかしい」と言っただけでも、7aさんとかが、「どうもおかしい、僕もおかしいと思う」とすらすら出てきてしまい、会話が成り立たずに逆に困っています。」

「さっきまでもちろん5gくんも一緒にレポートを書いていた。口では、「体験の記述が短くてすむ」と言っていたが、心の重みでは、彼の方が意味は大きいかもしれない。彼の活動も含めて作品であったと言いたい。」

「決して楽しい授業だったわけではないが、周りが自分と考え方が違う人たちだった中で、考えを深められたこと、実際のフリースクールの生徒たちと接することができたこと、舞台には参加できなかったが、練習に参加しながら外からの目線で舞台を見ることができたこと。以上の体験が、今後教育というものを考えていく上で、多少なりとも考えに影響を及ぼすであろう。」

「小林先生は、学生をきちんと名前呼びます。いつも来ていて、目立つ感じの学生だけではなく、ほとんど全員のことを名前と呼ばれていました。大学の授業で、学科の先生以外に名前と呼ばれることはなかったので、すごく嬉しかったです。」

「演劇ではないけれど、人前に出てみて初めてわかったが、人の目に曝されるのは怖い。見られているのはすごく怖いと思った。その恐怖を取り除けるのは、稽古しかないのだとも思った。自分が自信を持って出せるものでなきゃ、人前には出られないのだ。それを知ることができただけで良い経験したと思った。」

「彩星学舎を訪れて、群読の練習をした時は彩星の人の声のよく通ることに驚きました。私たち大学生は大きな声を出すことに多少躊躇っていたけれど、彩星の人たちはそんな様子など全くなく、むしろ私たちを引っ張っているように思いました。」

「でももっと忙しくないときに取れていたら、もう少し得したなと思えることが増えたかもしれないと思うと少し残念。」

「2回目の彩星学舎への訪問の際、一晩を通して様々な話ができただことはある意味でこの授業を受けて最も良かったと思えることである。学科の友達と話すこともたまにあるが、やはり小林先生も言っていた通り、いつもとは違うメンバーが一人いると私たちだけでは出てくることのない意見や疑問を投げかけてくれ、それに呼応して自分たちの中でもそれまでにないような考えが生じたりして話していてとても面白かった」

「おそらく今まで出会ったことのなかったタイプの人にたくさん出会えたことだと思う。上に書いたように小林さんはもちろん、彩星の生徒さんも出会ったことがない人が多かった。いや、小林さんが言っていたように無意識のうちに意識の中から除外していたのかもしれない。」

「もっともっとみんなと話したかったです。特に小林先生の考え方は人とは違っていておもしろいと思いました。誰かが小林先生は宇宙人って言っていましたが、私もそんな気がします（笑）」

いろいろあったが、最後はなんとか落ち着くところに落ち着いたという感じだった。埼玉大学の学生たちにとって、彩星学舎がいつまでも異星人であり続けられたらと思う。仲良くならなくても舞台をつくることはできる。とりあえずそのことが証明できたのではないと思う。

---

1 すでに4月から講座は開講されている。しかし、彩星学舎の生徒が講座に参加するようになるのはG・W明けの週からだ。ここで庄司先生からいただいたのは、4月におこなわれた講座の学生レポートだった。

2 毎年そうなるわけではないが、今年は時間割の都合からか、教育学部の同じ専科から23名が登録していた。

3 SFくんの燻製は講座の最後に参加者に配られた。のちに試食を楽しみにしている学生もあらわれるほど好評だった。

4 このレポートの記述から、今年の講座では「普通とは何か」、「障害とは何か」をめぐる言説が展開していくことになる。講座のはじめは観念論でしかなかったこれらの言説も、講座の後半には舞台を成功させようというモチベーションへと変化していった。

5 今、講座初日の感想を振り返ると、自分自身が大学生に対して無謀な要求をしていることがよくわかる。自分が学生としてこの講座をとっていたら、今日1日でかなり混乱したことだろう。「なぜ」と思うことがたくさんある。しかし、それらはほとんど説明されず、ワークだけがどんどん進行していつてしまう。対応する方は大変だと思う。初日のワークは、私が実際に体験したワークショップをもとに構成されている。私が所属する劇団や日本演劇教育連盟のワークショップで私自身が実際に体験したものが多い。それらをもとに私は10年近くワークショップを実施してきた。しかし、その場にあわせて変形が加えられているので、オリジナルのワークとはだいぶ異なったものになっている。

6 ワークを切り上げるタイミングというのはむずかしい。うまく説明できていなかったり、面白く展開してなかったりする場合、どこでそのワークに見切りをつけるのか。どの程度そのワークを引っ張るべきなのか。粘っているとおもしろく展開する場合もある。逆に、全体が盛り上がっているからといって、同じワークを引っ張りすぎると、次の瞬間、極端に散漫な状態に陥ってしまうこともある。ワークが盛り上がっていても私は、もう少しと思うところでやめることにしている。

7 彩星学舎では、問題がおこったときにはなるべく全体化することになっている。個別に対応していると「問題をおこせばスタッフが個別に対応してくれる」という認識が蔓延しはじめる。そうなると、気にしてもらおうための手段として、あえて問題を起こす場合もでてくる。また、問題を個別に処理していると、問題を起こした側の反応も一様化してくる。何がどのように悪かったのかわからないまま、一方的に謝罪して終わりということにもなりかねない。それぞれの認識がどの点で異なっているのか。個別に処理するのではなく、彩星学舎全体のなかでそれぞれ異なる認識をまずは持ち寄ってみる。どこが他の人の認識と異なっているか。持ち寄った認識を互いにつき合わせる。公の場で、問題の原因を徐々に浮かび上がらせていく。問題の時系列を確認し、認識のずれを摺り合わせることによって、原因を確定していく。時間はかかるが早めに問題を全体化することで、ダメージを最小限に食い止めることができる。こうした作業に手を抜くと、2次的にも3次的にも被害が拡大する場合が多い。また、そのこと自体が周知の事実になっていくので、方向性さえうまく出せば、問題だったことも問題を起こした人の特性として、集団のなかでプラスに転じさせていくことも可能である。

8 実際には、聾啞であることは当たり前の前提として、すでにふたりの間では意識もされていなかった



---

だろう。だとすれば、そうしたなかで何十年と積み重ねてきた、個別的で具体的なふたりのコミュニケーションのカタチこそが重要なかもしれない。

9 こうした話をしているときの彩星学舎の生徒の反応も興味深い。その場でことさら自分の診断名を口走る生徒や、休憩時間に過去の物語を語る生徒もいる。「問題なのは過去の私たちではなく、これからともに何をつくっていけるかだ」ということに気がついていれば、彼らが語る物語をおおらかに受け止めることができる。しかし、中途半端に共感しながら聞くと、いつのまにか彼らのペースに巻き込まれてしまう。

10 この他にも、もどかしさを体験できるワークはいくつかある。「右手で三角を描きながら、同時に左手で四角を描く」このワークもそのひとつといえる。また、「左右の手、同時に指を折りながら数を数える。このときに、どちらか一方の手だけ、あらかじめ親指を追った状態から数を数え始める。」これもかなりもどかしさを体験できる。さらに、これらのワークを大勢の前でひとりだけでやる。慣れない動きを人前でやらなければならないプレッシャーは相当なものだ。加えて、これらのワークをタイムレースにすると、半端でないほど重圧は増す。

11 竹内敏晴のワークショップでよく取り上げられるが、オリジナルからはだいぶ変更が加えられている。

12 カフカ『変身』新潮社（1952）文庫本による。

13 寺山修司 1991『寺山修司の仮面画報』平凡社 寺山が母親の記憶を捏造する回想シーン。

14 清水義範 1992『世界衣装盛衰史』角川書店 参照。

15 宮沢賢治『宮沢賢治全集』（全10巻）はちくま文庫（1995）の文庫版によった。

16 P・モラン 1977『獅子座の女チャンネル』秦早穂子訳 文化出版局 参照。

## 2. ダンス白州 2007 ワークショップ参加

古民家の合宿をおこなっている山梨では、毎年8月になると、世界的なダンスフェスティバルが開催される。8月10日から20日までの10日間、農場のあちこちに設営された舞台でダンスが演じられる。20年の歴史をもつこの「ダンス白州」に、彩星学舎は2005年から参加するようになった。参加するといっても、それまでの2年はオープニングパーティーへの観客参加だった。せっかく自分たちも舞台をつくらせているのだから、参加できないかと事前交渉をしていた。すっかり参加するつもりで、実行委員の許可もないまま朗読の練習をしていた。結局、オープニングパーティーでの舞台発表は見送られたが、事態は思わぬ方向へ展開していった。

### ■ 8月7日（火）朗読の練習①

19:30~20:00

埼玉大学のインターン生などを新たに加え、今日から古民家合宿は終盤を迎える。終盤のメインイベントは8月9日からはじまるダンス白州への参加だ。8月9日にダンス白州オープニングパーティーへの参加が決定していた。このオープニングパーティーで機会があれば朗読発表をしようと考えていた。事前にダンス白州の事務局には連絡していたが、朗読発表に関してはあまり色よい返事はもらえていなかった。しかし、なんとかチャンスを見つけて朗読をしようと考えていた。そのつもりで古民家合宿前に生徒にも朗読をするというであった。生徒たちは当然発表をするものだと考えていた。

夕食後、さっそく朗読の練習をはじめることにした。今日を入れてあと数回しか練習はできない。しかも、昨日から参加したインターン生たちは朗読することすら知らない。そこで、今日はまず彩星学舎のメンバーが朗読することにした。どのようなことをするのかインターン生に見てもらうことにした。パーティーでの朗読もゲリラ的におこなう可能性があったので、夕飯を食べた座席に座ったままの状態での朗読の練習をすることにした。

春と修羅 序

わたくしという現象は

假定された 有機交流電燈の

ひとつの 青い 照明です

あらゆる透明な 幽霊の複合体

風景や みんなといっしょに

せはしくせはしく 明滅しながら

いかにもたしかに ともりつづける

因果交流電燈の

ひとつの 青い 照明です (『春と修羅 序』より)

どっどど どどうど どどうど どどう

どっどど どどうど どどうど どどう

どっどど どどうど どどうど どどう

どっどど どどうど どどうど どどう (『風の又三郎』より)

雨ニモマケズ

風ニモマケズ

サウイウモノニ

ワタシハナリタイ (『雨ニモマケズ』より)

なんといわれても  
まあ、知ったことではありません  
なんといわれても  
まあ、知ったことではありません (『ココ・シャネル』より)

まずは、簡単に構成を確認する。

SRさんが宮沢賢治「春と修羅 (序)」のリード (他の人に先行してひとりで朗読すること) をする。SRさんのリードに続いて、一行ずつ「春と修羅 (序)」のはじめの一連を全員で朗読する。ことあるごとにこの一連は朗読してきたので、彩星学舎の生徒たちはほとんど暗唱できた。また、覚えていなくても、SRさんが先行して詩を朗読してくれるので、わからなくても耳で聞いてそれを繰り返すことができる。「春と修羅 (序)」の朗読が終わると、続いてSBくんが「風の又三郎」の冒頭「どっどど、どどうど、どどうど、どどうど、どどうど」と力強く発声する。それに続いて残りの全員が「どっどど、どどうど、どどうど、どどうど」と復唱する。SBくんはそれこそ身体が震えるくらいの力で声を出す。それにひっぱられる形で、周りのメンバーの声も増幅していく。「どっどど、どどうど、どどうど、どどうど」これが4回繰り返されたのち、「雨ニモマケズ」の冒頭、「雨ニモマケズ」「風ニモマケズ」がSBくんによって朗読される。SBくんが「雨ニモマケズ」といえば、全員が「雨ニモマケズ」といい、SBくんが「風ニモマケズ」といえば全員がそれに続く。

そしていよいよ問題のシーンとなる。SGくんの発声によって「雨ニモマケズ」のラストの一行「そういうものに」「わたしはなりたい」が朗読される。それに続いて全員もそのセリフを復唱する。なぜ、このシーンが問題なのかというと、SGくんは埼玉大学の発表のとき緊張しすぎて、このセリフをいうことができなかった。しかし、今回もここはSGくんにリードを担当してもらうことにした。埼玉大学で発声できなかったことは、当然皆も知っている。普通に考えれば朗読できずに失敗したと思われて仕方がないところだが、他のメンバーはそれを責めるどころか「緊張が高まった瞬間だった」といって笑い流してくれた。SGくんにとってはそんなメンバーに恩返しをする貴重なチャンスでもあった。リベンジのチャンスでもあった。

そして、ラストシーン。SEさんの「なんといわれても」「まあ、しったことではありません」と朗読する。それに続いて、全員が「なんといわれても」「まあ、しったことではありません」を繰り返す。2回繰り返して、朗読の発表は終わりとなる。時間にすると2分にも満たないシーンだ。

インターンの大学生には、そのつどこれほどのような意味があるのかを、簡単に説明した。特に「雨ニモマケズ」の「そういうものに」「わたしはなりたい」というくだりは、かなり時間をさいて説明したように思う。「人の間に意識的に分け入って行って、しかも、他人からの評価をあてにしない。」ノートの片隅に書かれた、賢治自身の戒めのことば。戒めとしての覚書。「この賢治の覚書を聞いて、あなたは、そういうものになることが可能だと思いますか。可能だと思うならば、あなたはそういう人になりたいと思いますか。そんなことは偽善だ。不可能だ、と思うならば、あなたはどのような自分になりたいですか。そういったことを強くイメージして朗読に臨んでみてください。」私はインターン生にそうお願いした。

彩星学舎の朗読において、意味を説明して理解を得ることが必ずしも必要であるのかというと、実はあまり必要ではない。それはこれまでの彩星学舎の舞台づくりからも証明されている。しかし、これからやろうとしていることに意味が見出せない、動き出せない人たちもいることは確かだ。特に大学生の多くは理解が先行してからではないとなかなか行動に移れない。何年か埼玉大学で講座をしてきたが、いま取り組んでいるワークショップ (行為) の意味を求められる場合が多く、説明がない場合はなかなか学生たちは行動を起こしてくれなかった。そうした過去の経験から、何か大学生たちとワークをおこなうときは、簡単な説明はするように心がけている。ただ、意味が了解されたかどうかについてはどうでもよかった。彼ら彼女たちが自分の声を出すことを正当化する理由のひとつにでもなってくればそれでよかった。

構成を確認した後は、軽く深呼吸をした。いつも彩星学舎でやっている深呼吸だ。2秒吸って、3秒保持し、5秒かけて吐き出す。これを2分程度繰り返した。食後だったが、全員の集中が増してきたので、さらにSDさんに向かって「あー」と発声することにした。全員が座ったままで身体の向きをSDさんに向ける。SDさんは彩星学舎で朝と夕のあいさつを担当している3年生だ。生徒全員がいつも声が向かう対象にしているので、この練習でも対象になってもらった。私は何度か発声をうながして、皆、声の距離感がつかめてきたことを確認した。

「ダンス白州では、どのようなシチュエーションで朗読になるかわかりません。食卓を囲んでいますから、当然、今日の練習のようなスタイルで朗読することになるかもしれません。ですから、このまま朗読をします。ただし、声の対象はSDさんに向けてお願いします。インターン生の人たちはいったん見てください。どういう朗読になるかよく聞いてください。」そう言うと、呼吸が落ち着いたら頃合いを見計らってスタートの合図を出した。「春と修羅（序）」というSRさんの声が部屋中に響き渡る。それに続けて生徒全員が朗読する。続けてSBくんのリード、SGくんのリードと続き、最後にSEさんのリード部分が朗読され終わりとなった。

さすがに埼玉大学で発表しただけのことはあって、8畳ふた間という狭い空間のなかでは、彼らの声は圧倒的だった。しっかり発声できていたので、今日はとりあえずここまでにした。夕食の片付けがまだ残っていたので、朗読を切り上げて夕食の片付けに入っていった。

## ■ 8月8日（水）朗読の練習②

9：30～10：00

朝食後、朗読の稽古をはじめ。今日は、まず全員に床に仰向けに寝てもらった。呼吸を整えてリラックスしたのちに、朗読の稽古をしようと思ったからだ。まずは、リラックスするために全身に力を入れることから始めた。まず、寝たままの状態でも右手を握り10秒間思い切り握る。続いて同じことを左手でも行う。次に右足の太ももに力を入れる。足の筋肉すべてに力を入れるつもりで10秒間足に力を入れる。左足も同様におこなう。さらに、奥歯をぐっと噛みしめたまま10秒間全力を出しきる。最後に右手、左手、右足、左足、奥歯すべてに力を入れ、入れた力が臍の下3センチのところすべて集まるように、全身に力を入れる。その状態で10秒間全力を出す。このワークの最中に彩星学舎の生徒のなかには寝てしまうものもいた。合宿も終盤であり、連日の畑仕事などで疲れているものも多く、それはそれでリラックスしている証拠かと思いきやそのままにしておいた。むしろ気になったのは、インターンの大学生たちだった。特に女の子たちがどうもうまく力を入れることができないようだった。なぜこんなことをしなければならないのか、という当惑もあったのだろう。いちいち説明している時間ももったいなかったので、続けて発声練習をすることにした。

寝そべったままの状態でも深呼吸。続いて深呼吸の吐く息に合わせて無声音の発声。無声音から有声音へ（鼻にかかる「んー」という音から徐々に口をあけて「あー」という音に）。「あー」という有声音のロングトーン。「あー」のロングトーンのとくに両手の小指を奥歯にかみながら発声。「あー」のロングトーンのとくに右手の3本指を縦にくわえて発声。これを順次こなしていき、最後は「あー」のロングトーンで終わりにした。インターン生たちはやるのかやらないのかははっきりわからない姿勢で参加していた。もう少し様子を見てから、参加するかしないかを決めてもらえばいいと思い、そのまま稽古を続けた。30分の稽古のほとんどをリラックスの時間に当てたが、最後まで寝ていた人も2人ほどいた。この回の稽古は、最後に、構成のはじめから一回だけ通して終わりにした。

14：00～14：30

昼食も終わり、午後の作業が始まる前に朗読の稽古をした。林のなかで朗読をおこなう可能性が高いので、この回は古民家の庭にある大きな栗の木の下で朗読の稽古をした。かなり日差しが強かったので、さっさとやって終わりにしたかった。彩星学舎の生徒がやってきて、その後からインターン生たちがやってきた。私は7・8メートル離れたところに立ち、「ここに向けて声を出してください」といった。全員が

私に向かって声を出す。彩星学舎の生徒たちはよく通る大きな声で発声していた。しかし、インターン生たちには躊躇している様子がうかがえる。インターン生同士で固まっていて、固まっている一角からはまったく声のトーンも声の勢いも感じないのだ。周りが声を出していないと、引きずられて本来声が出ていた人も声が出なくなってしまう。逆に、周りで声が出ていると知らないうちに自分の声も出てくる。そこで、インターン生には、なるべく彩星学舎の生徒と生徒の間に入ってもらうようお願いした。朗読に関しては先輩である彩星学舎の生徒に混じれば、知らず知らずのうちに声があがってくるはずだった。「インターン生の人は、なるべく彩星学舎の生徒の間に入ってください。やりたくない人は別にやらなくてもいいです。しかし、やるときめたらそんな姿勢で朗読に臨まれては困る。」と私は言った。そのことばで覚悟が決まったのか、インターン生もそれ以降、声がいぶ大きく出るようになった。夏の日差しが強く、かなり気温も上がってきたので、この日も最後に一回だけ通して朗読することにした。「暑いので何回もやりたくないです。一回で決まればそれで終わりにします。決まらなければ何回でもやります。集中していきましょう。」と声をかけると、参加者はしっかり対象に向かった。意識がそれていたSDさんに「いくよ」と声をかけると、すっとこちらを向いてくれた。この回は集中力も高く朗読も一回で決まり、すんなり終わらせることができた。

15:00

ダンス白州の事務局から連絡が入る。イタリアのパフォーマーが彩星学舎に興味を持ち、我々のためにわざわざ時間をとってくれるとのことだった。納涼会が終わった後に場を設定してくれるという話になった。その交流会が朗読発表のチャンスではないかと思った。

## ■ 8月9日（木）ダンス白州オープニングパーティー

18:00~20:00

ダンス白州 2007 がスタートした。

柄本明がいた。みんなミーハーで携帯電話を取り出して写真を撮り始めた。しかし、そういう態度をとっているのは私たちの一角だけだったので、それはそれで目立っていた。

オープニングパーティーでなんとか朗読ができないかとチャンスをうかがっていた。もとより、オープニングセレモニーで朗読することは無理だと思っていた。チャンスはイタリア人との交流の場にあるのではと思っていた。オープニングのプログラムが終了する。場はなんとなくそれぞれのまとまり毎に話が始まった。その場で子どもたちの踊りの発表があった。「本気でやらないのならやめるぞ」という田中泯さんの声で、子どもたちも集中しだした。時間にすると1分にもみたくない簡単な踊りだった。「こういう場でこういうことができるのか」と思った私は、この場でなら朗読ができるかもしれないと、さっそく田中泯さんに掛けあってみることにした。

泯さんは浴衣姿だった。浴衣がすごく馴染んでいてよく似合っていた。私たち彩星学舎のことも覚えていてくれた。さっそくこの場で朗読を発表させてもらえないかと持ちかけた。しかし、泯さんの答えは、「ノー」というものだった。理由はさまざまあったように思う。まず、すでにオープニングパーティーはお開きになっていて、それぞれがそれぞれの打ち合わせや仕事に入っているこのタイミングというのが、まったくよくないということ。自己の発散だけが目的ならばこの場はそぐわないということ。こうした場で発表しても生徒たちが傷つくのではないかということ。それは、子どもたちとのワークショップも数多くこなしている泯さんならではの配慮でもあった。だが、もう一方で、泯さんは私たちへ別の配慮もしてくれていた。イタリアの道化師、ジネーブラさんを紹介してくれたのだ。

ジネーブラさんはパーティーの最中から私たちに声をかけてくれていた。事前の話の印象では、車座になってしんみりと交流会をおこなうのかと思っていた。「私が渡り歩くのは戦時下の国、貧しい国、刑務所、病院、あるいは街の中です。カラフルな色の服を着たり、シャボン玉で遊んだり。こうした道具を使うのは平和のため、苦しんでいる状況の人々にしばしの安らぎをもたらすためです。そしてクラウンは自分の持っている感情をはっきりと外に表して、自分自身を笑いのタネにする。自分がクラウンだという意

識も忘れ、心から人々を支援する（ダンス白州パンフレットより）。」こうしたことばからのイメージだった。しかし、実際にあってみると、まったく違っていた。

とにかく明るかった。自己紹介をしましょうということで、突然やって来たのだが、通訳の人もないまま、握手をしたり、モノマネをしたり、そうこうしているうちにダンスまではじまってしまった。あつという間に、彩星学舎のメンバーと打ち解けてしまった。「ジネーブラさんに、朗読を聞いてもらいたい。」ジネーブラさんと彩星学舎のメンバーを観ているうちにそういう思いが強くなってきた。

常々、誰にむかってその朗読は発せられているのか、それが重要だと言うことを朗読参加者にはいつてきた。大それた芸があるわけではなく、素人がただ単に大きな声を張り上げているにすぎない。そんな朗読にもしも価値があるとすれば、それはその声を発している参加者の姿勢、その真摯さしかない、と私は思っている。芸として見せるにはあまりにつたない朗読だが、だからといって何も伝わらないかということでもない。少なくとも、朗読している参加者たちのその姿勢が、見るものに何かを伝える可能性はある。「朗読する姿に大きく感銘を受けた」と感想を述べてくれる人は過去には何人もいた。そのことから、何か伝わる可能性はあると私は確信している。

ただ、この場はあまりにも散漫になりすぎていて、誰に向かって朗読しているのかという集中を取り付けるにはなかなか難しい場所でもあった。だとするならば、ここで無対象に朗読をするのは、泫さんの言うとおりの得策ではなかった。誰もきいてくれないか、聞いていたとしても、うるさがられるのが落ちだった。それよりも、もっと特定の個人、今日の場合でいうなら、ジネーブラさんに向かって朗読することが一番好ましいことのように思えた。ジネーブラさんに朗読をプレゼントすること。それが今回のダンス白州参加ではいちばんぴったりくる朗読発表の場ではないかと思えた。

そして幸運にも、ジネーブラさんからお誘いがかかる。「明日、私のワークショップに参加しませんか。」それは、再三に渡る熱いラブコールだった。翌日は、もう古民家での合宿を終え白州の地を離れる日であり、浦和に帰る日でもあった。午前中いっぱいかけて、古民家の清掃作業をおこなう予定でいた。しかし、ジネーブラさんから直々にワークショップに誘ってもらおうという機会は、後にも先にももう二度とないだろう。この幸運をみすみす逃す手はないと思い、一も二もなくワークショップに参加することを決定した。ジネーブラさんに「必ず明日来ます」と約束して会場を後にした。

その日は、午後9時にダンス白州の会場を引き上げた。車で古民家まで引き上げる最中に、生徒たちからは、「朗読はどうしたの？ なぜやらない？」と質問を受けた。「明日、ジネーブラさんに誘われている。明日、ジネーブラさんのワークショップに参加して、ワークショップのお礼に朗読をするから」と答えると、生徒たちは納得した。大学のインターン生たちもドキドキしながら朗読の発表を待っていたらしく、彼らにはちょっと拍子抜けだったようだ。

## ■ 8月10日（金）ジネーブラ・クラウン・ワークショップへの参加

道化 ジネーブラ・クラウン・ワークショップ「笑うからだ」

定員=20名

8月13日（月）－ 19（日）8:30－12時

通し参加者とは、最終日に20分のパフォーマンスを発表。

リーダー=サンギーニョ・ジネーブラ（イタリア）

師パッチ・アダムズの影響のもと、イタリアで仲間と CLOWN ONE ITALIA を組織、世界中で活動を展開するジネーブラの本格ワークショップ。

「Clown 道化—それは人間のからだの中にある再生的、創造的エネルギーの探求である—。クリエイティブな力、詩的な力、クレイジーになった感じ、また喜びを自分の内を探ること。ワークショップ期間、このようなクラウンの存在とエクササイズ、そして即興、遊びを通じて、人間の中にある喜び、あるいは傷つきやすさ、自分が裸になること、それを実験してみましょう。…私が渡り歩くのは戦時下の国、貧しい国、刑務所、病院、あるいは街の中です。カラフルな色の服を着たり、シャボン玉で遊んだり。こうした道具を使うのは平和のため、苦しんでいる状況の人々にしばしの安らぎをもたらすためです。そしてクラウンは自分の持っている感情をはっきりと外に表して、自分自身を笑いのタネにする。自分がクラウンだという意識も忘れ、心から人々を支援する（ダンス白州パンフレット）。」

「もらったものはお返しする。」今回の合宿のスローガンのようなものだ。普段、私たちはさまざまな人からさまざまなものをもらっている。目に映ろうが映るまいがあらゆる有形無形のものをもって生活している。古民家で合宿していれば、それがよくわかる。挨拶をもらう。畑でとれた野菜をもらう。水の管理をしてもらう。地域の活動の便宜をはかってもらう。こうしたもらいものは、もらったという認識がないまま当たり前のように感じてしまうことが多い。特に、形がないもらいものは、もらった側にももらったという認識が起きにくい。ワークショップにいたっては、目に映る以外のもらいものの方が圧倒的に多い。ワークショップの場に誘ってもらおう。ワークショップの場を提供してもらおう。ワークショップの進行をリードしてもらおう。人との出会いをコーディネートしてもらおう。その場の雰囲気のにせてもらう。のれない場合はほっておいてもらう。ほおっておいてもらってはいても気にはかけてもらう。

今回のワークショップもまた、ジネーブラさんからたくさんのもらいものを受け取るようになった。

「もらったものはお返しをする。」フリースクールの生徒たちは、人から何かをもらっているということになかなか気がつかない。逆に、もらっているという事実で過剰に反応してしまう人もいる。そのことに気がつかいすぎ、疲れ果ててしまう人や、何をどう返していいかわからないので、もらったという事実を無視する人もいる。はては、どうせ適切なものを適当に返せないならとって、今度は相手の嫌がるものをわざと返してくる人もいる。いずれにしても、もらったものに対して、適切な何か返ってくるという事は少ない。特に目に見えた、形をともらったお返しをする（反応を返す）ことが苦手である。何かをあげる側からすれば、反応がない分、あまりあげがいのない人々に映る。

「もらったものを形にして返す。」ジネーブラさんからもらったものに、朗読という形でお返しをする。特定の個人が確定し、やろうとすることがよりシンプルになったことで、この日の朝の朗読練習は非常に

力が入った。早い人は6時ごろから起き出して、浦和への帰り支度をはじめていた。私もジネーブラさんのワークショップ参加に興奮していたせい、朝の5時には起きていた。朝食の買い出しに行き、帰ってきたのが7時30分頃。みんなで朝食を食べ、朗読の練習をした。やはり、対象が明確になると声の出し方が違っていった。簡単な声出しをしたあと、一回だけ通して朗読したが、集中力はいつにもまして鋭かったし、その分、朗読にも迫力があつた。

8時30分。2台の車に分乗し、ダンス白州会場へ。

9時30分。2台の車で往復し、全員を会場に送り届けた。ジネーブラさんはもう来ていた。「さっそくはじめましょう」ということになり、会場まで歩いていった。ワークショップの会場は、さまざまな舞台が組まれている栗林を抜けて、針葉樹の林のなかにぽっかりとあいた空間だった。昨日の前夜祭の舞台からそれほど離れていない、林の中の涼しげな場所だった。会場に向かう間、昨晚ジネーブラさんと大盛り上がりをしていて、SFくんがジネーブラさんといっしょに手をつなぎながら行進していた。

到着した会場には、子どもたちのキャンプがあつた。20人前後の小学生、中学生がいた。彼らをまとめるリーダーの学生が5、6人いた。どうやらこの子どもたちといっしょにワークショップをするらしい。ジネーブラさんはその子どもたちとはすでに知り合いであるらしかった。ジネーブラさんははじめ通訳さんを探していたが、いないので、そのままはじめることになった。簡単な英語で指示を出してくれるので、彩星学舎のスタッフ松矢くんが通訳をした。

「まず、全体で大きな円を作って下さい。」と言われるままに、円を作って行く。彩星学舎の生徒、スタッフ、インターン生あわせて20人、アートキャンプ参加の小学生のグループで20人くらい、全体で40人ほどの大きな輪ができた。何となくだが、小学生は小学生のグループ、彩星学舎の生徒は生徒のグループ、インターン生はインターン生のグループというように、円の中にいくつかのグループの塊があつた。しかし、ジネーブラさんはそんなことはおかまいなしに、ワークショップを開始した。

「自分の名前を紹介してください。ただし、ニックネームをお願いします。」そう言われて、まず、ジネーブラさん自らが自己紹介をした。「私の名前は、ピエロです。」続けて、時計回りに自己紹介がはじまった。小学生のグループが続く。小学生は、はずかしがってなかなか自分の名前が言えない子や、調子にのって3回くらい自己紹介する子、日本人もいれば外国の子どももいた。私はワークショップに参加すること自体が久しぶりだったので、調子にのって、「オニ、ピー、エム」と大きな声で自己紹介した。彩星学舎の生徒は昨日のテンションで調子にのっている生徒もいれば、朝は調子が出ない生徒、こうした活動には初めから消極的で、タイミングを見計らううまくフェードアウトしていく生徒、木陰で休んでいる生徒、はじめからワークショップには関心が無く、自分の興味があるものにそって会場内を散策する生徒など、さまざまな関わりをする生徒がいた。ジネーブラさんは、関わり方の違いなどおかまいなしだった。

一通り自己紹介が終わると、「今度は、自分の名前に簡単なアクションをつけて、もう一度自己紹介をします。」とジネーブラさんがいった。「そして、周りの人はそれをみて同じようにマネをします。」と付け加えた。こういう場面で調子にのってしまう私は、より大きなアクションで自己紹介をした。インターン生は軒並み戸惑いながらも参加していた。インターン生はインターン生同士でいると安心できるのか、インターン生だけで固まっていたが、それがかえってやりにくそうにも見えた。なので、それぞればばらに小学生や彩星学舎の生徒の間に入るよう私は指示した。しかし、ジネーブラさんはその辺はちゃんと分かっている、次のメニューからはその塊がばらけるようにワークショップの構成を変えてきた。

「次は、ふたり同士で組になります。」この組になるときに、うまくインターン生たちを小学生の子どもたちと組にしていた。「ふたりは向き合います。ひとりが鏡に映っている人です。もうひとりが鏡の前の人です。どちらが鏡の前の人かを決めます。」そこで通訳していた松矢くんがジネーブラさんに呼ばれた。「ちょっとやってみます。私が鏡の前の人です。」とあって、ふたりでこのゲームの手本を見せ始めた。ジネーブラさんは鏡に向かい、顔を洗ったり、鼻をほじったり、ほじった鼻をなめてみたりしていた。松矢さんはそれを丁寧にまねていった。小学生や一部の彩星学舎の生徒たちにはたいへん受けていた。

「ゆっくりやってください。鏡の中の人マネできないようなスピードではやらないでください。」と



いう指示が入って、早速スタートになった。私はその場に座り込んで「足が痛い」といってふて腐れていた子どもとペアを組んだ。小学3年生くらいの男の子だった。相手が座り込んで「足がいたいんだけどなあ」といい続けている。棒きれをひろって足元をつついていたので、私は取りあえずマネをした。「ほんとに足がいたいんだけど」とその子はいったが、かまわずマネをした。嫌そうな顔をした。それもマネした。「足がいたいんだけど」というので、マネして「足がいたいんだけど」といった。その男の子は、マネをしていることにちょっとずつ興味を示したようで、次第に、こちらを試すようにアクションを起こし始めた。あぐらをかく。マネをする。手を叩く。マネをする。頭を掻く。マネをする。そうこうするうちに、フェイントをかけはじめてきた。動かす手が徐々にはやくなる。予想できない方に動き始める。座っていたから、まだなんとかついていけた。これが立って動き始めたら大変だろうなと思うところで、「鏡の役を交代してください。」という指示が入った。さっきまで足が痛いといふて腐れていた彼は、役割が変わるとすっと立って、私のマネをしてくれた。

ペアを何回か変えてこの鏡のゲームをおこなった。3人ほどの小学生と組んだが、それぞれに違って面白かった。鏡ということに非常にこだわり、ちょっとでも動きが違うと文句をいう子、戦いのポーズをひたすら繰り返しているうちに、鏡を相手に組み手をしているようになった子、マネをされないようにひたすら手足を速く動かす子など、こだわるところはそれぞれの子で本当に違っていた。徹底的に全部まねしてやろうとすると、子どもたちはむきになって動きを考えてきたが、逆にマネをする側になると、その子どもたちは集中があまり続かなくなった。

鏡のゲームをしている最中に彩星学舎の生徒は2人ほど、リタイアしていった。昨日の夜が遅かったからかもしれない。ジネーブラさんのワークを進める手順が、彩星学舎でワークをおこなうときよりも幾分か遅いと感じられたから、そのペースについていけなかったのかもしれない。しかし、やはりジネーブラさんは、そんなことはおまいなしだった。小学生もワークに参加したり、参加しなかったり、別の興味が湧いてくるとそちらに行ってみたり、けっこう自由にやりたいときにやり、休みたいときに休んでいた。真夏の日差しは強く、日向はかなり暑いという印象があった。が、ワークをおこなっているスペースにはいたるところに木陰があり、涼をとりながら休むにはちょうどよい場所があちこちに点在していた。

10時30分ごろ、ジネーブラさんがいったんゲームを中断する。「今度は、いままでやってきた鏡のゲームを、みんなの前でやってもらいます。」といって、簡単に舞台側と客席側を決めた。「やりたい人はいますか?」と質問すると、小学生2人が早速手をあげた。手をあげた2人以外は観客となって客席に座った。「はじめます。」の合図でゲームがはじまった。ゲームを見ていると集中するときもあれば、散漫になるときもあった。鏡であることにこだわっていた子は、見ながら「動きが反対じゃん。」「あってないじゃん。」「鏡じゃないじゃん。」と独り言のようにぶつぶつ言っていた。ひと段落ついたあたりでジネーブラさんが終了を宣言した。「ひと段落ついた」という判断もなかなか難しい。もっと展開があるかと思ってひっぱりすぎると間延びするし、短すぎると展開しないまま終わってしまう。ジネーブラさんは何気なく2人の発表を終わらせているが、場数の違いか、終わりの仕方を間違わない。すごいスキルだと思った。

小学生で外国の女の子らしい2人がでてきた。大柄のほうの女の子は私と一度ペアを組んだ子だった。組んだときはとにかくマネされないようにと、かなり速い動きをしていた。同様に、みんなの前で発表したときも、相手の女の子にマネされないようにと、一生懸命速く動いていた。相手の女の子の方が当惑してしまっていた。ジネーブラさんはすかさず「もっとゆっくり動いてください。ゆっくり、ゆっくり。」と指示を出していた。このあたりもなかなか難しい。ゲームはルールがあるから面白いのだが、ルールをどのように守らせるのかということは意外に難しい。子どもたちの想像力や注意力が大人の想像力を超えて思わぬ方向に伸びていってしまうとき、大人はどのように対応することができるだろうか。ルール違反だからといってそれで終わりにしてしまうことも可能だが、子どもはそれではつまらないだろう。それに子どもたちの創意工夫によって出てきた新ルールが、意外に面白かったりもするのだ。どのあたりで折り合いをつけるかは、ワークショップリーダーの腕のみせどころだろう。ここでも、ジネーブラさんはまったく動じずに、子どもたちの独創性をある程度活かしながら、ゲームを壊すことなく進行させていった。

そうはいつても、彩星学舎の生徒のなかにはじっとして舞台を注視することができずに、すっかりボーっとしてしまっているものも出はじめた。普段から、興味あることにはこちらがびっくりするくらい集中力を発揮する生徒たちだが、一度興味の枠外に意識が飛んでしまうと、まったくといっていいほど集中力がなくなった。これは、最後の朗読で集中力を取り戻すのがたいへんだと私は密かに考えていた。

そんなことをぼんやり考えていた私のところにひとりの小学生がやってきた。「ぼくもやりたい。」と小声で私に言ってきた。私は「やればいいじゃん。」と答えた。「〇〇がいないとできない。」少年は言った。〇〇（名前が思い出せない）はアートキャンプに参加している学生ボランティアの名前らしかった。「おじさんとやるか？」と聞くと、「〇〇でなきゃできない。」と答える。そんなことはないだろうと思ったが、「わかった。おじさんとやりたかったらいつでも相手になるから」と答えた。しかし、しばらくしても〇〇は帰ってこなかった。そこでその小学生は「このグループが終わったら一緒にやって。」とお願いしてきた。「いいよ。」と答えて、前のグループが終了するのを待った。

前のグループが終わった。いよいよだと思い、「ほら、手をあげて」と小学生に促すと「はい！」と聞いて、元気よく手をあげた。ジネーブラさんに指名されると、舞台に向かった。私が鏡の役をやることになった。「はじめ」の合図でゲームがはじまった。小学生ははじめ、ゆっくりと手を動かしているだけだった。それをいちいち丁寧にマネしていった。その小学生が「こいつちゃんとマネするな」ということを確認したら、徐々に動きが大きくなっていった。そのうちにアクションがエスカレートしていき、2・3歩引き下がって、助走をつけて鏡（私）に向かって走り出した。私もマネをした。勢いよく舞台の真ん中でぶつかった。小学生の方が圧倒的に小さいので、小学生は倒れこんでしまった。私も同じように倒れこむ。全身が埃だらけになる。小学生がふらふらと立ち上がる。私もふらふら立ちあがる。これが観客にけっこう受けた。調子に乗った小学生は、さらに5・6歩引き下がって、再度、鏡（私）に向かって走りこんできた。私もマネをした。ドンと舞台中央で激しくぶつかる。またしても小学生が転んだ。同じように私も転ぶ。観客に受ける。さらに調子に乗った小学生は、さらに7・8歩下がって、かなり勢いよく鏡（私）に向かって走りこんでくる。2人が舞台中央でぶつかる。倒れる。観客がうける。そのとき何かの拍子で小学生が私の帽子を掴んだ。そして掴んだ帽子をそのまま私から引き剥がすと、あさっての方向に投げ捨てた。それを見て、私も小学生がかぶっていた帽子を引き剥がし、逆方向に投げ捨てた。これはもう、鏡ゲームのルールからは外れていたが、観客には大いに受けた。ちょっとした即興のコントのようになった。帽子を拾ってかぶる。かぶっては相手の帽子を取る。そして投げ捨てる。相手に帽子を取られる。投げ捨てられた帽子を拾う。帽子をかぶって、今度は相手の帽子を取りにかかる……。観客はこの単純な繰り返しに沸き立った。鏡のゲームであるという設定自体が、この繰り返しの面白さを余計際立たせてくれた。ひとしきりこの繰り返しをやったところで、ジネーブラさんが終了を宣言してくれた。体力的には結構限界だったので、この盛り上がっているタイミングで終了を宣言してもらって本当に助かった。やはりジネーブラさんは終わらせ方のタイミングを間違えない。

かなり疲れたので木陰で休んでいると、彩星学舎の生徒が水をもって来てくれた。ありがたかった。そのあとも何チームか舞台で発表をした。私は呼吸を整えながら、それらのチームを見ていた。

11時になった。ジネーブラさんがいったん鏡ゲームの舞台発表をやめた。もうそろそろ帰る時間だと思った。しかし、ジネーブラさんは次のゲームをおこなおうとしていた。「すみません。ジネーブラさん、もうわれわれは帰らなければならない時間です。」そういうと、ジネーブラさんは忘れていたのか、驚いた表情で、「そうでした、もう帰る時間ですね。」と答えた。私は、「本当に楽しかったです。ありがとうございます。」と答え、「ジネーブラさんに、われわれ彩星学舎から今日のお礼に朗読をプレゼントさせていただきます。」といった。ジネーブラさんはたいへん喜んでくれた。

「ハイ、それでは、これからジネーブラさんに今日のお礼を朗読という形でお返しします。彩星学舎のメンバーはこちら側に集合してください。」先ほど鏡ゲームで舞台になっていたところを舞台にした。反対側の木陰にジネーブラさんと子どもたちに座ってもらった。いよいよ、朗読の発表がはじまる。

先ほどまで具合が悪くて木陰で休んでいた生徒も、集中力がなくなって会場内を散策していた生徒も、

いままで朗読は練習してきていたので、ここぞとばかりにぞろぞろと集まってきた。「お礼をする、お返しをする」という動機づけも働いたかもしれない。とにかくぞろぞろと皆集まってきた。ジネーブラさんたちは客席側に座って待っていてくれる。しかし、彩星学舎のメンバーは一度集中の糸が切れてしまっていたので、全体的にだらだらとしていた。私は「いいかげんにしろよ」と渴を入れた。ネーブラさんたちには分からないように（もしかしたら分かっていたかもしれないが）小声で、しかし、ドスを利かせた声で彩星学舎の朗読メンバーに気合を入れた。

それを機に、朗読のメンバーは、いま何をしようとしているのかを思い出した。集中力が増してきた。まず、目がしっかり開くようになった。対象（この場合は朗読メンバーの目線の先にいる私）をしっかり認識して、そこに向かう姿勢をきちんととりはじめた。身体を対象へと向けなおし、対象をしっかり見つめた。さらに集中力を増すために、深呼吸をした。普段やっている2秒間吸って、3秒その息を保持し、5秒かけて吐くというサイクルの深呼吸だ。私の合図で皆息を吸い始める。そして息を止める。ゆっくり息を吐き出す。息を吐ききったら短い時間に息をグッと吸い込む。息を止める。そしてまた、ゆっくりと息を吐き出す。だいたいその場が落ち着くくらいの時間、この深呼吸を繰り返した。2分ほどこの呼吸を全員でおこなった。集中と落ち着きが戻った。

次に私に向かって、「あー」という声を発してもらおう。声の方向と対象までの距離を確認する。「ハイ、息を吸ってください」「止めて」「せい、ハイ」合図を送る。全員が息を吸い、一度保持して、私に向かって声を出す。1回目の発声で私は、皆の声が出てすぐにその発声を止めた。声の方向はよいのだが、対象までの距離がそれぞれバラバラだった。「ちょうど私にピタッと声が届くように」とアドバイスをし、もう一度始めた。「ハイ、息を吸って」「止めて」「ここにぴったり届くように、せい、ハイ」今度はしっかりと距離もあっていった。それを確かめると、次に私はその場から5メートルほどさがった。対象との距離を遠くした。そして、また「こんどはここまで声がぴたっと届くように、せい、ハイ」声の小さいもの、大きいもの、力んでいるもの、上手く力が入らないもの、声の出し方はいろいろだし、朗読に参加した経験の度合いもさまざまだが、対象を見つめるまなざしと、対象までの距離感は全員そろえることができた。

私はジネーブラさんたちが座っている後ろに立っていた。声の対象が分散しないために、私は客席の一番後ろに立って、朗読するメンバーの声的になった。「それでは、今日この場に誘っていただいたお礼に、私たちから朗読のプレゼントをさせていただきます。」とジネーブラさんたちの背後から彼女たちにいった。そして、朗読のメンバーにはじめの合図を送った。

SRさんが「春と修羅（序）」という。全員がそれに続く。SRさんのリードに続いて宮沢賢治「春と修羅（序）」のはじめの一連が朗読される。彩星学舎の生徒たちはほとんどが暗唱していた。経験の浅いインターン生たちは、耳から聞こえてくる声を必死になって繰り返していた。ほどよい緊張感だと思った。続いてSBくんが「風の又三郎」の冒頭「どっどど、どどうど、どどうど、どどう」と力強く発声した。いつものように身体が震えるくらいの力で対象に向かって声を出してきた。それにひっぱられる形で、周りのメンバーの声も増幅していく。「どっどど、どどうど、どどうど、どどう」針葉樹の林に、彼らの声の風が力強く渡っていく。さらに、「雨ニモマケズ」の冒頭、「雨ニモマケズ」「風ニモマケズ」がSBくんによって発せられる。皆がそれに続く。そしていよいよ問題のシーン。SGくんの「そういうものに」「わたしはなりたい」のシーンだ。しかし、今日のSGくんは過去にそんなことなどなかったかのように、堂々と「そういうものに」「わたしはなりたい」と声を発していた。みんなもそれが分かっているせいか、ここではより大きな声の連なりがやってきた。「そういうものに」、「わたしはなりたい」。力強く2回繰り返される。ラストシーン。SEさんの「なんといわれても」「まあ、しったことではありません」という発声に続いて、全員が「なんといわれても」「まあ、しったことではありません」を繰り返す。2回繰り返して、朗読の発表は終わった。

一瞬の静寂があった。「どうもありがとうございました」と私は言った。すると、ジネーブラさんをはじめ、見ていた子どもたちが一斉に拍手を送ってくれた。しっかりお礼をすることができた。そう実感し

た。林の中での朗読は気持ちがよかった。埼玉大学で発表したときは周りがコンクリートで仕切られていて、声がキンキン響いてしまい、そのキンキンさが耳に痛く突き刺さってくるようだった。林の中で朗読するとき、はじめは範囲が広すぎて声が拡散してしまい、力強さが伝わってこないのではないかと思っていた。しかし、それは杞憂だった。むしろ、彼らの朗読の声をやわらかく包み込み、力強さを後押ししてくれるようだった。林の中を渡る声が、単純に気持ちよかった。

発表した側も見ていた側も、その気持ちよさが伝わったのか、挨拶をして帰ろうとすると、あちこちで握手やハグなどがはじまった。ジネーブラさんは、「グレート、グレート」と何度もいつてくれた。後ろ髪を引かれる思いでその場から立ち去ろうとすると、ジネーブラさんたちは、いつまでもいつまでも私たちが見えなくなるまで手を振り続けてくれた。

### 3. 花巻ツアー

長野県にある広域通信制高校、信濃むつみ高校との共同企画として2004年度からスタートした。朗読のテキストに宮沢賢治を用いることが多く、賢治の足跡を訪ねることが目的だった。日程は以下のとおり。任意参加の講座だが、毎年15名前後のツアーを組んでいる。2004年当時、私は信濃むつみ高校で朗読の講座を担当していた。2006年からは信濃むつみ高校の講座を外れたが、ツアー自体は現在も継続しておこなっている。

#### ■ 日程【予定】 8月28日（火）～9月2日（日）（信濃むつみ高校スタートの場合）

##### 8月28日（火）

集合	09:45	むつみ高校 1階フロア
出発	10:00	マイクロバスに乗車 埼玉へ向けて出発
移動		高速道路にて移動 適宜休憩をいれる
昼食	12:00	高速道路サービスエリアにて
埼玉到着	15:00	彩星学舎（埼玉のフリースクール） 荷物整理後銭湯へ 自由時間
夕食	19:00	
就寝	22:00	消灯

##### 8月29日（水）

朝食	08:00	各自朝食に間に合うように起床、洗面、身支度
出発	09:00	マイクロバスに乗車
移動		高速道路にて移動 適宜休憩をいれる
昼食	12:00	～ 13:00 高速道路サービスエリアにて
移動		適宜休憩
花巻到着	16:30	
旅館到着	17:00	各部屋にて荷物整理 のち 夕食 のち 自由時間（温泉など）
花火大会	20:00	
就寝	22:00	

##### 8月30日（木）

朝食	08:00	各自朝食に間に合うように起床、洗面、身支度
宿出発	09:30	出発 手荷物、貴重品持参（釜淵の滝訪問検討中）
イギリス海岸	11:30	～ 12:30 宮沢賢治 詩の朗読
昼食	12:30	～ 13:00 イギリス海岸にて昼食
自由時間	13:00	～ 17:00 記念館 → 童話村
宿へ	17:00	出発時間に遅れずに
宿到着	18:00	
夕食	18:00	夕食 のち 自由時間（温泉など）
就寝	22:00	

##### 8月31日（金）

朝食	08:00	各自朝食に間に合うように起床、洗面、身支度
宿出発	09:30	マイクロバスに乗車 遠野へむけて出発
遠野到着	11:30	
昼食	11:30	～ 12:30 場所未定
遠野散策	12:30	自由時間 遠野散策（きゅうりをかじりながら河童を探す）
食料調達	15:30	～ 16:00 近くのスーパー
宿へ	16:00	出発時間に遅れずに
宿到着	17:00	夕食準備（自炊）
夕食	19:00	夕食 のち 自由時間（温泉など）
就寝	22:00	

9月1日(土)

朝食	08:00	各自朝食に間に合うように起床、洗面、身支度
宿出発	09:00	マイクロバスに乗車 羅須地人協会・賢治の家へむけて出発
賢治の家	10:30	自由行動
移動	11:30	高速道路にて埼玉へ移動 適宜休憩をいれる
昼食	12:00 ~	13:00 高速道路サービスエリアにて
移動		適宜休憩
埼玉到着	19:00	彩星学舎到着 夕食 のち 自由時間 銭湯へ
就寝	22:00	

9月2日(日)

朝食	08:00	各自朝食に間に合うように起床、洗面、身支度
出発	10:00	マイクロバスに乗車 松本へ向けて出発
移動		高速道路にて移動 適宜休憩をいれる
昼食	12:00 ~	13:00 高速道路サービスエリアにて
移動		適宜休憩
松本到着	15:00	信濃むつみ高等学校
解散		到着後解散

## ■ 旅のエピソード

### (1) ツアーメンバーが地元ボランティアのおじいさんに朗読をした物語【8月29日】

いよいよ花巻に到着というときに、朗読の練習をすることにした。バスのなかでは、皆、ひたすら寝続けていた。なんとなくしまりがないうまま花巻に到着するのがいやだったので、朗読をすることにした。

彩星学舎のメンバーにとってはなじみのある朗読だった。

春と修羅 序

わたくしという現象は

假定された 有機交流電燈の

ひとつの 青い 照明です

あらゆる透明な 幽霊の複合体

風景や みんなといっしょに

せはしくせはしく 明滅しながら

いかにもたしかに ともりつづける

因果交流電燈の

ひとつの 青い 照明です (『春と修羅 序』より)

どっどど どどうど どどうど どどう

どっどど どどうど どどうど どどう

どっどど どどうど どどうど どどう

どっどど どどうど どどうど どどう (『風の又三郎』より)

雨ニモマケズ

風ニモマケズ

サウイウモノニ

ワタシハナリタイ (『雨ニモマケズ』より)

まずは、簡単に構成を確認する。SRさんが宮沢賢治「春と修羅（序）」のリードをする。SRさんのリードに続いて、一行ずつ「春と修羅（序）」のはじめの一連を全員で朗読する。ことあるごとにこの一連は朗読してきたので、彩星学舎の生徒たちはほとんど暗唱できた。また、覚えていなくても、SRさんが先行して詩を朗読してくれるので、わからなくても耳で聞いてそれを繰り返すことができるようになっていく。「春と修羅（序）」の朗読が終わると、続いてSJくんが「風の又三郎」の冒頭「どっどど、どどうど、どどうど、どどう」と力強く発声する。それに続いて残りの全員が「どっどど、どどうど、どどうど、どどうど」と復唱する。「どっどど、どどうど、どどうど、どどうど」これが4回繰り返されたのち、「雨ニモマケズ」の冒頭、「雨ニモマケズ」「風ニモマケズ」がSEさんによって朗読される。SEさんが「雨ニモマケズ」といえば、全員が「雨ニモマケズ」といい、SEさんが「風ニモマケズ」といえば全員がそれに続く。「風の又三郎」「雨ニモマケズ」の冒頭は、埼玉大学の発表時はSBくんが担当していたが、今回はツアーに参加していないので、SJくんとSEさんをお願いした。そしてラストの朗読となる。SGくんの発声によって「雨ニモマケズ」のラストの一行「そういうものに」「わたしはなりたい」が朗読される。それに続いて全員もそのセリフを復唱する。このラストにはいわくがある。SGくんは、埼玉大学の発表のとき、緊張しすぎてこの発声をする事ができなかった。そういういわくつきのシーンだった。しかし、山梨の夏合宿中に参加したダンス白州での発表では、SGくんがしっかりリベンジを果たしている。今回もここはSGくんにリードを任せることにした。全体で2回繰り返して、朗読の発表は終わりとなる。時間にすると2分にも満たない朗読の構成だ。

信濃むつみ高校の生徒が朗読するかどうかはわからなかった。朗読してくれたらそれはそれでよし。朗読しなくても別に何も困ることはなかった。とりあえず2回繰り返して朗読した。信濃むつみ高校の生徒は声を出しているかどうかわからなかった。そこで、「春と修羅（序）」の詩を信濃むつみ高校の生徒に教えてやって欲しいと、彩星学舎の生徒・スタッフをお願いした。近くにいた生徒やスタッフが信濃むつみ高校の生徒に、口立てで「春と修羅（序）」の冒頭を伝授してくれた。スタッフの松矢くんがMA<sup>1</sup>さん、MBさんに、SEさんがMCさんに、SRさんがMDさんにそれぞれ教えてくれた。

花巻に到着後、全員に「賢治の墓の前で朗読する」ことを告げる。

「雨ニモマケズ」の「そういうものに」「わたしはなりたい」というくだりは、宮沢賢治が「人の間に意識的に分け入って行って、しかも、他人からの評価をあてにしない。」そういう人になりたいという、自分への戒めとしてノートの片隅に書いた覚書だということ全員に述べた。全員というよりは信濃むつみ高校の生徒に向けてといったほうが正しいか。信濃むつみ高校の生徒たちの、朗読を正当化する口実のひとつにでもなってくれればと思った。

10分後、もう花巻直前だった。「最後にもう一回通して朗読をします。」と全体に告げた。そういつてもう一度朗読を開始する。

リード役はすべて彩星学舎の生徒・スタッフが担当した。

SRさんの「春と修羅（序）」の朗読に続き、全員が復唱する。

SJくんが「どっどど どどうど どどうど どどう」とセリフを入れる。全員が復唱する。一度やってみて、なんだかちょっと迫力に欠ける気がした。ここでは勢いが欲しかったので、スタッフの松矢さんをリードに加えることにした。SJくんと松矢さんのリードのもと、全員が繰り返し復唱する。だいぶ勢いがでた。

「雨ニモマケズ」「風ニモマケズ」とSEさんの声が響く。そして、それに続けて、「そういうものに」「わたしはなりたい」とSGくんが続ける。この部分の朗読は、SGくんの専売特許になりつつあった。埼玉大学とダンス白州での2回の発表を経て、本人もだいぶ自信がついたようだ。しかし、ここでもさらなる勢いが欲しかったので、彩星学舎のSHくんにもいっしょにリードに入るようお願いした。SHくんは初めてのリード参加だった。さらに、SEさんのパートにもSFくんを加えて、リードを担う人の数を全体的に厚くした。

段取りが少し変わったので何度か繰り返し練習した。SHくんやSFくんは初めてのリード参加なので、

セリフをいわずに抜けてしまうこともしばしばあった。朗読の最後がしまらないと朗読自体を終ることができないので、最後の部分はSHくんやSFくんの声もしっかりあうまで繰り返し練習した。

朗読の準備は整った。インター出口直前でもう一度、はじめから通して朗読をおこなった。私はバスを運転しながらだったので、実際どのように生徒が朗読していたかは分からないが、明らかにこの10分間で朗読の声に厚みが増したことは分かった。

17:00 ぎんどう公園にて信濃むつみ高校スタッフの佐藤さんと合流した。佐藤さんは地元中学生とすでに交流を深めていた。ぎんどう公園は元花巻農学校のあった場所で、賢治にゆかりの深い場所だった。近くのお寺・身照寺には賢治の墓もあった。ここでは30分ほど時間をとり最後に賢治のお墓に移動して、賢治のお墓の前で朗読をする予定だった。各自、公園内の石碑やモニュメントをそれぞれ散漫に眺めていた。

私はひとり市民会館に行き、花巻のマップなどを物色した。また、みんながいる場所まで戻ってくると、おもむろに1人の老人から声をかけられた。「失礼ですが、どちらからおいでですか。」「松本と、埼玉からです。」「遠いところをよくいらしゃいました。もしよろしければ、わたしがこの公園を案内したいと思いますが。」「あまりにも唐突だったのでちょっと戸惑った。が、せっかく案内してくれるのだからと思い、公園内にちらばっていたメンバー全員を集めた。

その老人は全員が集まると、まず、なぜこの公園がぎんどう公園と呼ばれているか説明し始めた。その後も石碑の由来や、賢治が好きだった植物、賢治が植えた木などを紹介してくれた。

両校の生徒は、聴いている者もいれば、うろうろしたり聴いていない者もいた。それでもそんなことはまったくおかまいなく、その老人は楽しそうに公園を紹介してくれた。ときには賢治の作品の解釈を交えながら、ときには賢治が作った精神歌を歌ってくれながら、また、「どっどど どどうど どどうど どどうど」と妙な節をつけて朗読してくれたりしながら、公園内を案内してくれた。楽しそうだった。その老人を見ていると、なんだかつられて楽しくなってきた。

わたしたちがお礼をして帰ろうとすると、「いま何もあげるものがないから、ちょっと待っていてください。すぐ近くに私の家がありますから、何か差し上げるものがあるか見てきます」といって、去ってしまいました。

老人が去っていった時間、私は主に彩星学舎の生徒に向かって、しっかりお礼をしようと呼びかけた。「もらったものはお返しする。」これは彩星学舎では夏の山梨での合宿以来のスローガンのようなものだった。

「もらったものはお返しをする」。スリースクールの生徒たちは、人から何かをもらって自分たちが生きている、ということになかなか気がつかない。あるいは、人から何かをもらっているという事実で過剰に反応してしまう。もらったものに対して適正なモノが適正な形で返ってくることは少ない。何かをあげる側からすれば、反応がない分、あまりあげがいのない人々に映る。正確に言えば反応はある。だが、彼らが返す反応は、あげる側が期待するような反応ではない。あげる側の働きかけに対して、無視するという反応を返すか、逆にあげる側の気に触るようなことをいったりやったりという反応が返してくる。周囲との関係を断ち切られてきた時間が、目に映る形をともなった反応を返すことを、単純に苦手にしてしまっていた。そして、それは、なにも本人に限った問題ではない。そうした状況にいつまでも打開策を見いだせず、ほおっておいた周りの大人たちに責任がある。

私たちは花巻に着き最初の訪問地であるぎんどう公園で、短期間のうちにボランティアの老人から実に多くのモノをもらった。きちんとしたお返しをしなければと私は思った。しかし、私たちがあげられるモノといっても、それは限られていた。幸い、彩星学舎の生徒はことあるごとに「お返しをする」ことを実践してきた。そして、彩星学舎のお礼の形は、詩の朗読だった。それは、埼玉大学での講座でも、夏合宿でも、ダンスフェスティバルへの参加でも変わらなかった。だから、彩星学舎の生徒にとってそれは、もうすでに当たり前のことになっていた。



朗読をするかしないかのお伺いは、彩星学舎の生徒にも信濃むつみ高校の生徒にもたてなかった。するかしないかを生徒に問う時点から、生徒はスタッフと駆け引きをはじめ。やるやらないをめぐる駆け引きをし始める。しかも、公の場でなく、スタッフを個別に囲い込んでプライベートに交渉を始める。そして、それにつきあってしまった大人は、やるかやなかいかをめぐる不毛な争いに全精力を注ぎ込んでしまい、本来やらなければならなかったことを忘れてしまう。ここでは案内してくれた老人に対する感謝の意を、形にしてお返しするという行為を忘れていくのである。

本来は大人である「私」だって、その老人からいろいろともらっていたはずである。生徒に貴重な体験の場をもらったのは、他ならぬスタッフである「私」である。しかし、その感謝を返すという目的を果たさぬうちに、生徒との不毛な争いで疲れ果て、挙げ句、その老人に対するお返しをおろそかにしてしまう。そういうスタッフの姿を、実は生徒はよくみている。自分たちには「老人に感謝の意を表しなさい」といっておきながら、自分では生徒に「感謝の意を表すことを強制すること」に夢中で、老人に対する敬意を表す行為など少しも示さない。「感謝の意を表すときに相手にきちんと向き合っていないのは失礼だ」といいながら、自分は仕事の電話だといって平気で携帯電話の呼び出しに応える。記録を残さなければいけない、ひとり朗読の輪から外れカメラを構える。こうした行為は、生徒にすべて見られている。

人は自分に与えられた状況から学習する。だとするならば、ここでスタッフがやらなければならないことは、私たちが案内してくれた老人に対する感謝の意をスタッフが率先して公の場で示すことであり、けっして、感謝の意を表すことを生徒に強要することでもなければ、記録を残すために朗読の輪のなかから外れてカメラを構えることでもない。

人はそこにマネしたいと思うモデルがある場合は、驚くほど集中もするし、よくその人の意見も聴く。そういう状況のなかで、彩星学舎の生徒は生活してきた。だから、感謝の意を表すことを実によく知っている。だから、もしも信濃むつみ高校の生徒がいままでどのように感謝の意を表して良いのかわからなかったとするならば、彩星学舎の朗読の形を見せればそれでよいと私は思っていた。信濃むつみ高校の生徒が、それが、今、感謝の意を表すことの最良の方法だと判断すれば、自ずと自分たちも朗読するだろう。そう思わないのなら、単純にやらないだろう。それを判断するのは生徒個人の問題だ。「やるやらない」の個的で不毛な争いに付き合う必要などなかった。

しばらくして、老人は帰ってきた。昔、ボランティアで花巻の案内をしていたときの証明書を見せてくれた。参考資料だといって、さまざまな賢治の詩のコピーもくれた。早池峰山の岩石もくれた。お名前が分かった。アベさんといった。

ぎんどう公園の入口、賢治がぎんどうと名付けて植樹した木の下で、アベさんに向かってそれぞれが身体を向けた。さっきまでその辺をうろついていた彩星学舎のメンバーも集まってきた。こういうときには彩星学舎の生徒は抜群の集中力を発揮する。私の合図で全員はまず呼吸を整えた。夕方の時間帯で周りに人影はなく、とても静かな空間だった。全体の雰囲気落ちついたところで、私は朗読開始の合図をした。

「春と修羅（序）」SRさんの声が静かな公園に響く。続いて全員が復唱する。アベさんは朗読の一行一行にうなずきながら、何かを確かめるようにじっと聴いていてくれる。「どっどど どどうど どどうど どうど」リードする人間がSJくん、松矢くんに代わると、アベさんはやはりそちらのほうをじっとみて、静かにしかし力強くうなずきながら聴いていてくれる。「雨ニモマケズ」「風ニモマケズ」リードがSEさんとSFくんに代わる。そして、最後のセリフ「そういうものに」「わたしはなりたい」がSGくんとSHくんによって朗読される。全員がそれを復唱する。アベさんのうなずきが力強くはっきりとしてくる。朗読が終わる。

「ありがとうございました」と私が挨拶をすると、全員が「ありがとうございました」と挨拶した。アベさんは深々とお辞儀を返してくれた。そして、「ありがとう、かえってこちらが感動をいただきました」と感想を述べてくれた。再度、「ありがとうございました」と私たちがいうと、アベさんは「ありがとう、ありがとう」と何度もいい、私たちが見えなくなるまで手を振りながら去っていった。

## (2) あらゆる場所が賢治と私たちの交流の場になる物語【 8 月 30 日 】

今回のツアーは過去 3 年間と違い、地元の人たちとの交流がとくに印象深かった。あらかじめ仕組まれたスケジュールでは、決してこうはうまくいかないだろうと思えるほど、自然に、花巻に住む人々と出会えた。また、賢治に想いを寄せ賢治を花巻を訪ねる人々ともまったく自然に出会えることが出来た。そんな偶発的な出来事が連続した。

イギリス海岸にいった。賢治が泥岩の地層を見てイギリスのドーバー海峡になぞらえて命名した北上川の河岸だ。バスを駐車場に停めて、徒歩で河岸まで向かう。8~10 分ほど歩いて河岸に到着する。釣り人が川の中まで入って釣りをしている。毎年この河岸で人に会うことはあまりないから、めずらしいなと思った。

「ここがイギリス海岸です。」そういつてみたのはいいものの、ただの北上川の河岸が目前にあるだけで、とりたてて何かおもしろいものがあるわけではない。泥岩の地層というのは年々浸食も激しく、北上川の濁水時にしか見ることはできない。3 年連続で泥岩の地層は埋もれた時期にしか来たことがなかったら、今年も見ることができないだろうとあきらめていた。案の定、北上川はとうとうと水を湛えてゆるゆるとゆるやかに流れていた。

海岸のすぐ脇まで降りていって川を眺めていると、土手の上の方で「どちらからおいでになられましたか」と声をかける人がいる。青いつなぎを着て黒の手差しをはめ、帽子をかぶった初老の男性だった。そういえば、ついさっきまで河岸の脇の畑で農作業をしていた男性だと気がついた。イギリス海岸近辺では、農作業をしている人にもあまり出会ったことがなかったので、その男性が畑にいたことを覚えていたのだ。「このイギリス海岸は、なぜイギリス海岸というか知っていますか。」と聞いて、賢治がなぜこの辺いったいをイギリス海岸と名付けたか、ということガイドしてくれた。

そして、それに続けてイギリス海岸にまつわるエピソードをいくつか紹介してくれた。8 月の 10 日には北上川の真上にちょうど天の川がかかり、それを見て賢治は『銀河鉄道の夜』を構想したのではないかという話や、『銀河鉄道の夜』に出てくるプリシオン海岸のモデルが、このイギリス海岸であること、賢治がたびたびイギリス海岸を訪れ、生徒たちといっしょに水遊びに興じたことなどを話してくれた。お金がなくて行楽地にいけない、己の心持ちひとつで地元の北上川がりっぱな行楽地になることを示そうとして、賢治はイギリス海岸と命名したのではないか。ときどき、そういった解釈を交えながらその男性の話は進んだ。10 分ほど話を聞かせてもらった。

もともと、ここでは朗読をするつもりだったので、「それでは、せっかくありがたいお話しをうかがうことができたので、お礼に詩の朗読をしたいと思います。」と私はその男性にいった。男性は「そうですか。楽しみです。」と答えてくれた。

話の内容に興味がなく、輪から外れて座り込んでいる生徒もいた。ふたりほど輪の外で話をしている人もいた。しかし、朗読をするといって全員に声をかけると、すぐに集まってきた。ここでも信濃むつみ高校の生徒たちにやるかやらないかと聞くことはなかった。しかし、前日の朗読後のアベさんの喜びようも、当然いっしょにみていたわけだし、朝の段階で、賢治の墓にお参りをしてお墓の前で朗読してきたわけだから、たぶん、朗読に参加してくれるだろうと思った。

全員の身体を男性に向き直ってもらおうとしたが、男性の名前がわからなかった。「すみません。お名前を教えてくださいませんか。」と尋ねてみたが、「名乗るほどのことはしていませんから。」と名前を教えるはくれなかった。そこで私は「それではイギリス海岸の賢治さんに向かって、感謝の意を込め、朗読したいと思います。」と聞いて、朗読開始の合図を送った。

くるみの大木の下で、快晴とまではいかないが良く晴れた北上川の河岸で、初老の男性に朗読をした。これまで 2 回の朗読は周りが林だったので結構自分自身の声が大きく聞こえたが、イギリス海岸は土手のくるみの木以外は何もなくて、声が吸い込まれていくようだった。それでも、目線の先にいるイギリス海岸の賢治さんが、一行一行、私たちの朗読に合わせうなずきながら聴いていてくれる。私たちが発している

賢治のこぼの一片一片が、花巻で暮らしイギリス海岸で賢治を語る人の身体に確かに届いている。まったく初見のこの男性と、賢治のこぼを介して繋がったという感覚が、そこには確かなものとしてあった。

昨日のアベさんといい、イギリス海岸の賢治さんといい、宮澤賢治が自分の一部であるかのような語りぶりをする。すでに、もう、宮澤賢治は彼らの一部に実際に埋め込まれているのだろう。繰り返して賢治を語るその語りを通して、宮澤賢治は彼らの身体の一部と化していた。過去3年間花巻に来ているが、こうした体験は随所に見られる。初年度にであったイギリス海岸沿いの休憩所などは、民家を開放してイギリス海岸を訪れる人に賢治を語ってくれた女性がいた。2年目には、そこで新たな出会いもあった。近所に住んでいるという男性とも話をした。その男性も賢治を語ってくれた。今年のツアーでは、ぎんどう公園で行きずりの小学生たちと「雨ニモマケズ」の斉読を即興でおこなった。こうして見ると、花巻という地は、地域全体が巨大な宮澤賢治の博物館のようで、そこに暮らす人々はまるで一人一人が賢治博物館の学芸員のような感じだ。

イギリス海岸を後にしたツアー一行は次に花巻農学校へと向かった。花巻農学校は、花巻市街から車で15分ほど離れたところにあった。すぐ隣には花巻空港があり、飛行機の発着陸が間近に見えた。花巻農学校には賢治の暮らした家が移築されていた。

賢治の家は畳の間が一間、板間が一間、二階に一間といたってシンプルな建物だった。しかし、板間にはオルガンがあり、背もたれのない木作りの椅子が数個並べられていた。ここで生徒と語ったり歌ったり演奏したりしていたのだろうか。それほど大きな家でないので、10分もあればすべて見終えてしまえるようなところだった。

ひとしきり賢治の家を見学した後庭に出た。そこには先日ぎんどう公園でアベさんが歌ってくれた「精神歌」の石碑があった。となりにいた生徒とそのことを確認にした。「これ、ぎんどう公園でアベさんが歌ってくれた歌だ。歌詞が彫ってある。」「あ、ほんとうだ。」そんなことを確認しながら、私は芝生に寝そべった。芝生はよく手入れされていた。松の林の中を渡る風が気持ちよかった。そうやって、まだ家のなかを見学しているメンバーが出てくるのを待った。

だいたい家から出てきて、そろそろ次の釜淵の滝に向けて出発しようかという時間になった。そのとき突然、信濃むつみ高校スタッフの北野さんが「ここでも朗読しよう」といいだした。「私は家に向かって？」と聞き返した。そうしたら北野さんは、「さっき家のなかで知り合いになった佐藤さんです」といって一人の女性をおもむろに紹介した。「彼女が私たちの朗読を聴いてくれるそうです。」ちょっと唖然とした。彼女は東京から来ていた。宮澤賢治の足跡を訪ねる旅をひとりで敢行中とのことだった。たとえ同じ賢治を訪ねるツアーだとしても、行きずりの人に声をかけるなんて、「北野さん、すごいな」と思った。だが、これも賢治という共通項が引き寄せた偶然の出会い。せつかく聞いてくれるというので早速メンバーを集合させた。

ここでは、何かをしてもらったお礼ということとはちょっと意味が違うので、朗読を見せるということに集中する必要があると私は思った。それまでの2回の朗読は「案内してくれたお礼」という動機が比較的しっかりあった。だから、そのまますぐに朗読に入ることができた。しかし、今回はまず私たちが朗読を見せなければならなかった。その出来いかんによって、それが素敵な出会いになるのか、ゆきずりの出会い頭の衝突で終わるのか変わってしまう。そういう状況だった。

佐藤さんに家の横に立ってもらい、5~6メートル離れた場所にみんなが並んだ。私はまず佐藤さんの横に並び、声だしのワークをはじめた。まずは、呼吸を整えると同時に、自分が向かうべき対象を確認する。「2秒吸って、吸った息を3秒とめる。しっかりとめる。そして5秒かけてゆっくり吐きます。」1分ほど繰り返した。はじめて信濃むつみ高校の生徒の前に立った。建物の脇を別の観光客が通り抜けていた。彼女たちがこの観光客を気にしているのが分かった。当然だろう。今までの朗読と違い、まったくの部外者、観客と呼べない観客が私たちの朗読の近くを移動しているのだから。こういうとき彩星学舎の生徒は抜群の集中力を発揮する。当然といえば当然だが。彼らはことある毎に人の前で朗読をしてきた。その実績の差が圧倒的な違いとなって現れていた。「すみません。むつみ高校の人たちは彩星学舎の生徒の間に

入ってください。全体的にもっと近づいて、集団をもっと小さくしてください」と私はお願いした。スタッフに促されてMAさん、MDさん、MCさん、MBさんはそれぞれ移動した。

そこで、今度は発声の練習をした。私にむかって息が続くだけ続けて「あー」と声を出す。「はい、息を吸って、1回止める。せいの、はい」といって、発声を促す。彩星学舎の生徒の声が聞こえる。ただし、距離感があっていない。そこで一度とめて、「私まで、ぴたっと届くようにお願いします」そういって、もう一度合図を出した。今度はそれぞれちょうどよい距離感で私まで声が届いた。この時点で信濃むつみ高校生生徒も声を出していることを確認した。ちょっとうれしかった。

「それでは、これから佐藤さんに向かって、朗読のプレゼントをしたいと思います。」私は、観客の側から朗読する側にまわりながらメンバーに声をかけた。「なんだかわからないけど、出会ってしまったからしょうがないですね。いいですか、それではいきますよ。はい。」合図する。いつものように、まずはSRさんが朗読をリードする。そしてそれに全員が続く。「春と修羅(序)」が終わる。続いてSJくんと松矢くんが「どっどど、どっどど、どっどど、どっど」と声を出す。それに続けて全員が朗読。このとき、すぐ目の前にいたMCさんの声が聞こえてきた。ものすごく大きくて腰の据わった声だった。普段の擬音の会話からは想像できないような確かな声だった。私も負けじと声を張る。SEさんとSFくんの「雨ニモマケズ」「風ニモマケズ」が入り、そして、ラストの「そういうものに」「わたしはなりたい」がSGくん、SHくんによって繰り返される。全員がそれに続く。そして、終了。「ありがとうございました」私の声に合わせて全員が「ありがとうございました」と続いた。

佐藤さんもしっかり受け止めるように、ちゃんと聞いていてくれた。「こういうところで、こういう朗読を聴くことができて本当によかったです。ありがとうございました。」佐藤さんはそう答えてくれた。

「写真をとろう」とどこからともなく声が上がって、「賢治の家」の正面にある黒板の下で写真を撮ることになった。写真を撮り、住所交換などして佐藤さんとはお別れになった。

どのコースを通して花巻を回るかの予定が確定したのは、実は前日だった。前日スタッフだけでミーティングをおこない、どういう順番でどこをまわるのかということを決めた。結構いい加減な決め方だった。私にいたっては前日のバスの運転で、それどころではなかった。もうくたくたで早く寝たいという思いでいっぱいだった。だから、北野さんや佐藤さんには悪いが、ほとんどおまかせ状態だった。しかし、そうやって決った予定が、このような素敵な出会いを偶然にももたらす結果となった。佐藤さんは、前日のアベさんとの出会いも小林が仕組んだのではないかと本気で疑っていたらしいが、仕組んでいたとしても、こうも見事に次から次へと朗読の機会を持つことはできなかつたらう。その意味では、本当にラッキーだった。ラッキーが重なったとしかいいようがなかった。

### (3) ツアーのなかやすみ【8月31日】

朝から雨が降っている。賢治記念館、イーハトーブ館、童話村をまわる。結構つめたい雨だった。予定もそこそこに次なる予定地へ。

### (4) 朗読が板についてきた物語【9月1日】

花巻ツアー3日目は、花巻から少し足を伸ばし遠野の探索だった。前日に遠野の近くにあるコテージに宿泊した。移動の途中、賢治が『銀河鉄道の夜』に参照したといわれている眼鏡橋をみた。両校の生徒の距離も意外に近くなっている。夕飯作り、朝食作りなども協力しておこなわれているようだった。私は相変わらずバスの運転で運転以外はひたすら寝ていた。

朝、朝食もすませ、全員でコテージの管理棟にあいさつにいった。管理人さんと奥さん、関係者の方がひとり、昨日私たちをむかえてくれた犬が一匹そこにいた。料金の支払いをしている間、みんなはその犬と遊んでいた。料金の支払いも済み、いよいよ出発ということになった。管理人の方々にお礼をいって出

発、というときに、どこからともなく、「朗読は？」という声が聞こえた。このツアーでは、お礼をする、お返しをするといえば「朗読」、ということがすっかり定番として定着したらしい。

私はさっそく、「お世話になりました。私たちは宮沢賢治の足跡を訪ねて花巻を回ってきました。そして、お世話になった人たちに賢治の詩を朗読しています。よろしかったら、聞いてもらえないでしょうか。」といった。管理人さんたちは予想外の申し出によるこんでくれた。

さっそく朗読をする準備にとりかかる。管理人さんを中心に5~6メートルほど離れたところに全員がたった。いつものように呼吸を整える。慣れたもので、すっかり段取りもよくなっている。信濃むつみ高校の生徒も朗読に対する抵抗はなくなったようだ。全員の集中がついたと思ったところで、私はSRさんに始めの合図を送った。朗読が始まる。朝9時のコテージに声が響き渡る。コテージといっても周りに森はなく、けっこう開けている場所なので、朗読の音が散漫になってしまうかとも思った。しかし、それも取り越し苦労だった。対象にきちんと向かってさえいれば声の方向は一定する。朗読をはじめたころの、対象の定まらないか細い声の朗読を知っているの、今朝の朗読は一段と力強く聞こえた。前々日に比べて、声の向かう対象もはっきりしているし、何より管理人さんにその声が確かに届いていることがはっきりとわかった。うなずきながら聞いてくれている管理人さんの姿から見ても、それは明らかだった。朗読はあっという間に終わった。

みんなバスに乗り込む。乗車し終わり、出発しようとしたとき、管理人さんが突然応援団風のエールをはじめた。「信濃むつみ高校および彩星学舎の生徒諸君にエールを贈ります。フレーフレーむつみ、フレーフレー彩星」大きな声で、顔を真っ赤にしながらのエールだった。突然だった。うれしかった。生徒たちも興奮気味だった。バスの後ろに座っていた生徒たち数名は、出発後も管理人さんたちが見えなくなるまで手を振り続けていた。管理人さんたちも手を振り続けていた。

そこから遠野をめぐり、午後の1時には花巻をあとにした。イギリス海岸の近くに無料の休憩所があり、最後にそこによってから帰宅の途に着く予定だった。しかし、帰りの時間を考えるとその余裕もなく、立ち寄ることを断念した。その休憩所の人たちの前で最後の朗読をしようと決めていたツアーメンバーは、最後の最後に朗読ができずちょっと拍子抜けしたようだった。

賢治記念館で最後のお土産を買って、いよいよ花巻を後にした。バスが動き出してから、私は「花巻にはいろいろとお世話になったから、最後、花巻に向かって朗読をしよう」といった。運転しながらバックミラーを確認したが、さも当然のような顔でメンバーたちが待ちかまえている。いつものように朗読前は呼吸を落ち着かせる深呼吸からはじめた。呼吸が落ち着いてくると、SRさんに合図を送った。いつもの朗読がスタートした。最後に休憩所で朗読をするつもりだったのに中止になった。メンバー同士が最後の締めりのなさを感じていたせいか、朗読は予想以上に力のこもったしっかりしたものとなった。声の張り具合から、メンバーの緊張の度合いがうかがいしれた。ほどよい緊張感のなか、「そういうものにわたしはなりたい」という最後のセリフが繰り返された。賢治記念館から花巻インターに向かうまでの数分間、花巻に感謝をこめて朗読をした。

大きな声を出してすっきりしたのか、埼玉までの道のりは淡々としていた。寝ていくものあり、車内のDVDを楽しむものありと穏やかな時間が流れていった。

19:00、彩星学舎到着。スタッフが出迎えてくれる。夕飯の準備をして待っていてくれた。ここで彩星学舎のメンバーは解散となる。信濃むつみ高校の生徒とはお別れだ。ツアー参加メンバーでできる最後の朗読ということで、夕飯を準備してくれていたスタッフにお礼の朗読を披露することにした。残念ながらSHくんはすぐに帰宅の途についてしまい、この朗読には参加できなかった。朗読にSHくんが参加していることが信じられないといっていたスタッフは、SHくんが参加している朗読の場面が見たかったようでたいへん残念がっていた。

##### (5) 「分かれるときには朗読を」がスタンダードになる物語【9月2日】

彩星学舎をいよいよ後にして、信濃むつみ高校の生徒たちが松本に帰ることになった。

10:00。出発の時間となった。浦和から松本までは3時間もあれば充分だったので、それほど急ぐ必要はなかった。しかし、途中で白州にもよっていかうということになり、午前中に出発となった。出発時。ここでも自然と朗読がはじまった。今までのようにリードをする彩星学舎の生徒がいないので、「雨ニモマケズ、風ニモマケズ」「そういうものに、私はなりたい」の部分だけのいたって簡単な朗読だった。手を振り見送る彩星学舎スタッフに、信濃むつみ高校の生徒たちが手を振って応える。バスは、そのまま高速道路へと向かった。

12:00。山梨県北杜市白州町の古民家に到着する。私はとにかく5日間、マイクロバスを運転しっぱなしだったので、1時間ほど休憩をもらって、古民家で仮眠をとることにした。その間、信濃むつみ高校の生徒4名とスタッフ2名は彩星学舎が田植えをした田んぼを見に行くといって出て行った。私はとにかく連日連夜の運転とミーティングでヘトヘトになっていて、皆が田んぼに出かけていくと、あっという間に眠りについてしまった。

1時間ほど寝ていると、皆が帰ってきた。「そろそろ行きますか」と声をかけると、皆バスに乗り込んだ。山梨から松本までの間に、生徒たちの家があるので、最寄りの駅に生徒を降ろしながら松本まで行くことにした。バスを発車させる。すぐに高速道路に乗った。高速道路に乗ると、MDさんが唐突に「最後に全員で朗読をしようよ」といつてきた。これにはちょっと面食らった。信濃むつみ高校の生徒は、このツアーに参加するまで朗読などしたことがない生徒がほとんどだった。唯一、MCさんだけは賢治読之會に所属して、賢治の詩の朗読を何度かしたことがあるらしい。だが、そのMCさんにしても、私が直接稽古をつけたわけではなかった。彩星学舎のスタイルで朗読をはじめて、まだ、たかだか4日しかたっていない。バスのなかではじめて朗読をしたときの彼女らの様子を知っている私としては、まさかそのような提案がなされようとは夢にも思わなかった。しかも、それぞれのパートでリードをしていた彩星学舎の生徒は、今日はもう誰ひとりとしていない。「いいけど、どうやって朗読するの」と思わず聞き返してしまった。

聞くと、最初の「春と修羅(序)」はMDさんが担当するという。「風の又三郎のパートはMCさん。最後の「雨ニモマケズ、風ニモマケズ」がMAさん、「そういうものに、わたしはなりたい」のところはMBさんが担当することが決まっていた。あとで信濃むつみ高校スタッフの北野さんに聞いたのだが、私が寝ている間に、みんなで田んぼのあぜで担当をきめて朗読の練習をしたらしい。はじめ、朗読しようとMBさんあたりがいい出したが、そのうちにみんなも乗ってきて、田んぼのあぜで大合唱になった。朗読の練習を終え、民家に帰る途中出会ったおばあちゃんに、メンバーのひとりが大きな声で突然あいさつをしてくりした、というエピソードまでついてきた。その勢いがバスでの朗読につながったのだろうということだった。

バスのなかで朗読がはじまった。はじめにMDさんが「春と修羅 序」の出だしの部分をリードする。緊張しているのか、多少声が震えている。その声が続いて残りのメンバーが朗読する。10行程度の短い文章だが、覚えるとなるとなかなかむずかしい。普段使わないようなことばのオンパレードに加えて、文章の意味もよくわからない。これまでの4日間で何度となく朗読してきたとはいっても、リードを担当してひとりで読むことはなかった。そこにはまたちがった緊張感がある。MDさんはそのプレッシャーによく耐えて朗読していた。「どっどど どどうど どどうど どどう」代わってMCさんがリードを担当する。普段の創っている声からすると考えられないような低音のいい声が響いてくる。普段は「にゃんにゃん」「ワンワン」といった動物ことばを使い、自分を武装しているようにみえる。しかし、朗読になると、声の質から変わってくる。内側からどーっと押し寄せるような声がやってくる。それにあわせて全員が朗読する。MAさんも普段はほとんど声を聞くことができない。しかし、やはり内側に渦巻いているものがあるのか、それにカタチが与えられてドンと外側に出てきたときには、目を見張るものがある。そして、ラストの「そういうものに、わたしはなりたい」。MAさんの少しテレが残るが、芯のしっかりした声が聞こえる。全員、どのような自分を想像しながらこの台詞をいつているかはわからない。しかし、声の質、声

の強さから判断して、非常に力強い何かを内にもって朗読していることだけはわかった。そして、ラストのパート「そういうものに」「わたしはなりたい」という台詞が MB さんによって朗読される。全員が後に続く。MB さんが繰り返す。全員が続く。

朗読が終わった。しばらく静かな時間が流れていた。花巻に向かうバスのなかで、はじめて朗読の練習をした時点では考えられないことだった。人前で大きな声を出す経験などなかったであろう彼女たちが、こんなに大きな声を出せるようになったのか、と感慨深かった。そんな感慨に浸る間もなく、あっという間に高速道路の出口が近づいてきた。高速道路を降りるとすぐに MA さん、MB さんともお別れだ。高速道路を降りたあたりで「最後にもう一度朗読をしよう」という MD さんからの提案があった。朗読が始まる。さきほどの手順で朗読が進んでいく。最後に MB さんの「そういうものに」「わたしはなりたい」というリードが響く。全員がそれに続く。私はすかさず「青空のはてのはて」を朗読する。この詩も宮沢賢治の詩なのだが、今回のツアーでは初めての朗読となる。別れの朗読をしてもらったという実感がこみ上げてきて、私は、つい打ち合わせにない詩を朗読してしまった。段取りの打ち合わせも何もなかったが、彼女たちは当たり前のように私のあとに続いて朗読をはじめた。不思議な気分だった。

朗読が終わり、バスは駅に着いた。降車予定のふたりをここで降ろす。バスのなかから「そういうものに」「わたしはなりたい」と声をかけると笑いながらふたりともそれに答えてくれた。そして、バスは次なる停車地に向かって出発した。ほどなくつぎの停車地に着く。ここで MC さんともお別れとなった。ここでも簡単に朗読をした。そして最後は、最終地目的地、信濃むつみ高校へと到着した。MD さんが最後に、迎えに来ていた MD さんのお母さんと私に向かって「春と修羅 序」の朗読をしてくれた。たった 6 日間という短い間だったが、一緒に声を出し、ことあるごとに朗読してきた活動の最後の締めくくりだった。その成果をきちんと見届けた思いがした。

16:00。全ての活動が終わり、私はバスの返却に向かった。

---

1 ここでは信濃むつみ高校生徒を M+アルファベットで記している。

#### 4. 市民活動サポートセンター開設記念イベント参加

10月21日、浦和パルコ開店にともない、併設されているさいたま市の市民活動サポートセンターの開設記念イベントがおこなわれた。イベントにはさいたま市を拠点に活動するNPO団体の展示や舞台発表などがおこなわれた。彩星学舎も10月21日午後2時から30分間時間をいただき、朗読劇の発表をおこなった。

##### ■ 10月17日（水） 練習

11月の初旬にバザーがあり、その接客の練習として毎朝発声練習をしている。普段から声をだしているせいか、朝の練習もすんなり入ることができた。しかし、21日が本番というのにまだ作品としてはほとんど何も構成が出来上がっていなかった。こんなに直前までテキストの構成をしていなかったのには理由がある。ひとつには、山梨での稲刈りで1週間彩星学舎を空けることや、バザーにむけた取り組みがはじまることなど、10月のスケジュールはものすごく過密だからだ。もうひとつには、直前の練習でも充分間に合うだろうというひとつの確信があった。すでに7月に埼玉大学で発表をおこない、続けて8月にダンス白州でも朗読をこなしていた。さらに任意参加で8月の終わりにおこなった花巻ツアーでもことあるごとにさまざまなシチュエーションで朗読をおこなっていた。そのことから考えると、直前1週間の練習でなんとかなるだろう、という思いがどこかにあった。

とはいえ、埼玉大学で朗読発表したときは大学生もいて、それでも全体では20分そこそこの作品だった。また、ダンス白州や花巻ツアーの朗読はせいぜい3分程度の朗読だったので、さすがに全体の時間をもっと増やさなければとは思っていた。なにしろ今回の市民活動サポートセンターでの発表は30分という時間をいただいているので、これまでの3分程度の朗読ではお話にならなかった。

朝、集まったメンバーで稽古を開始する。10人そこそこの生徒が参加している。テキストの量のことを考えていると、朝のあいさつ代わりにいつもバザー用の声だしをしていることを思い出した。「いらっしゃいませ」からはじまる五大用語を全員が斉読している。「いらっしゃいませ」「少々お待ちください」「申し訳ございません」「お待たせいたしました」「ありがとうございました」。そうこれそのまま朗読に取り入れてしまおう。SDさんがリードをしていたので、そのままSDさんにリードを頼み、朗読のテキストとして入れ込むことにした。

「いらっしゃいませ」とSDさんがリードする。全員があとに続く。またSDさんがリードして「いらっしゃいませ」という。全員があとに続く。SDさんの声は大きく、はきはきして聞いていて気持ちがいい。しかし、繰り返し朗読をすると気持ちが焦ってきて息が浅くなってしまふ。とにかく発声するときは一気に声を出してしまい、その反動で息をしっかりとしてもらいたかった。そこで、まず、誰に向かって声を出しているのか、対象をもういちどしっかり確認してもらふ。視線の先には私がついて、私に向かってとにかく大きな声でどんと声を出してもらふ。

合図を出してSDさんに1回「いらっしゃいませ」といってもらふ。まだ、声が中途半端にしか出てこない。一回の「いらっしゃいませ」で体中の全部の息がすべて口から一気にでていくように、声を私に向かってどんとぶつけるように指示する。もう一回。一回目よりも声が出てくる。息もしっかり出ている。今度は出した息をすばやくしっかり吸えるように、タイミングの目安になる合の手を入れる。SDさんが「いらっしゃいませ」といったら、すぐに全員で「いらっしゃいませ」の「せ」の音にかぶるように復唱する。全員の「いらっしゃいませ」の「せ」の音にかぶせて今度はSDさんが復唱する。さらに全員が同じタイミングで続く。

「息をしっかりと吸って」という指示は、息を吸うこと自体に意識が集中してしまい、かえって息が吸えなくなってしまう。そうならないためにも、息を吸うことだけに意識が集中しないよう、合の手の声とのタイミングで自然に息を吸ってもらふ。何度か繰り返していると、タイミングがつかめてくる。タイミ



ングがつかめたところで、稽古をいったん終了する。

夕方の練習にむけてテキストの簡単な洗い出し。

#### ■ 18日（木） 練習 構成

朝、人数少ない。練習も昨日の確認から。夕方、30分間の練習。大まかな構成を決める。スタッフの松矢さんと小林で「注文の多い料理店」を輪読した。輪読の途中で合いの手を入れてもらう。いままで使用していたテキストなので、声をあわせるところはみな了解していた。SIくん、SJくんに「青空のはてのはて」、SBくんに「月夜ノデンシンバシラ」のテキストをわたす。練習しておくように指示した。SIくんはバザーの商品を取りに行く車のなかで練習をしていたようだ。

#### ■ 19日（金） 練習 構成

朝、五大用語とラスト近辺の一連のテキストを朗読した。集まり悪い。SEさんがケガで欠席との連絡ある。昼の練習。「注文の多い料理店」のみのテキストを用意する。松矢くん、稽古に加わらず。仮の構成に従って朗読する。集中力なし。声も聞こえず。意識も散漫。SHくん、いつまでたってもセリフが入らない。午後から埼玉大学にいかなければならず30分で練習をきりあげる。しかし、いっこうに真剣みがでない朗読に対し「明日、9時より稽古をします」と宣言した。

#### ■ 20日（土） 練習

朝、朗読の構成表を作成する。朝の練習には、SIくん、SHくん、SBくん、SCくん、SJくんが参加した。SGくんは、翌日の朝練習の時間が気になって彩星学舎に宿泊した。自分にテキストが新しく加わっていないかを心配していた。

#### ■ 21日（日） 朝練習

泊まりの連中は遅い時間まで起きていたようだ。スタッフ松矢くん、アシスタントBAくんにキレがない。「気持ち悪いなら、吐いてこい。自分のやっていることに責任をとれ」という。ボランティアのBCさんも参加してくれた。全体的に声がでない。呼吸が浅い。身体が動かない。口先だけで声を出している。

#### ■ 21日（日） 本番

晴天 屋上から浦和の町が一望できる。埼玉スタジアムがみえる。澄み渡った空。空が高い。気分が良い。校内放送がかかる。1時半ごろにパルコ到着。開店間もないためか、ものすごい人だかり。エスカレーターで6階まで上がる。7階の映画館を過ぎると、突然人がいなくなる。階段で目的地、9階へ向かう。すでに彩星学舎のメンバーは到着していた。スタッフの松矢くんがしきってテラスで発声の練習をしている。赤いそろいのTシャツが目立っている。スクールマネージャーと合流。7階までは人が多いが、9階にはほとんど人がいないことを確認する。市民活動団体のブースがあるが、担当者がつめているブースは少なかった。

BAくんのお母さんに会う。BAくんのお姉さん、BBさんは卒業イベントにも出演してくれている。車椅子での参加だが、毎回、まめに参加してくれている。今日はBBさんが毎日通っている団体の担当として、このイベントに参加しているということだった。

お母さんが、BBさんがすねていることを教えてくれた。「いつも卒業イベントに私が出演していて、BAくん（BBさんの双子の弟）を彩星学舎に紹介したのは私なのに、なぜ私が呼ばれないで、BAくんだけが今日の朗読に参加するのか。納得がいかない。」ということらしかった。「だったら、今からでも遅くないので参加しましょう。」と声をかけた。お昼を食べに席を外していたが、お母さんがBBさんをすぐに呼んでくれた。

テラスで練習している朗読メンバーのところに行く。秋晴れのものすごくいい天気、空が高く澄んでいる。さいたま市が一望できる。遠くにうっすらと山並みが見える。天気もいいし、遠くまで見渡せて、気持ちがいい。気温も寒くなく暑くなく、ちょうどよい。それまでフェンスから外に向かって朗読していたが、建物側を向いて朗読の練習を再開することにした。10階にもコミュニティセンターがあるらしく、30～40人ほどの人影が見えた。まずは、この青空の下でどの程度声が出るか、発声練習をした。はじめは5メートルほどの距離から、発声練習を開始した。声の対象を私に向けてもらい、呼吸を整える。いつもやっている、深呼吸をカウントに合わせて2分ほどおこなう。2秒すって、3秒間その息を保持する。5秒かけてゆっくり吐き出す。この繰り返しをしばらくおこなう。呼吸がおちついてきたころあいを見計らって、吐いた息に合わせて声を出していく。はじめは「んー」という鼻にかかる音を息が続く限り。これを3回ほど繰り返す。ちょうど逆光になってまぶしいのか、SEさんとSMくんがなかなか対象をとらえきれない。「SEさん、こっち」対象を確認するよう促す。「逆光で見えないんですよ」「見ようとしなきゃ、そんなの見えないよ」「はい」ちょっとやけそ気味な返事だったが、それでも気持ちを入れ替えたようだった。次に「あー」という音のロングトーン。「口を大きく開けて、小指を奥歯でかんでいるときの感覚を思い出して。」そう指示して、「すって、とめる。一旦吐いて」「すって、しっかりとめる。せいの、ハイっ」「あー」全員の対象までの距離がそろってきた。

BBさんがお父さんといっしょにやってきた。みんな挨拶をする。「BBちゃん、こんにちは」私も声をかける。「なぜ私を呼ばないんだ、って怒っているんだって。じゃあ、今からでも遅くないから、一緒にやろうよ。」私はそう声をかけると、BBさんは、「わかった、いいよ」といって、急遽参加することが決定した。「SDさんがいった台詞をそのあとに続いていけばいいから。よろしくね。」SDさんの台詞は店員さんの5大用語だった。「いらっしゃいませ」を3回いったあと、「少々お待ちください。申し訳ございません。お待たせいたしました。ありがとうございました。」をそれぞれ1回ずつ繰り返し、最後にもう一度「いらっしゃいませ」を3回繰り返すというものだった。これが全体の構成のなかで3回おこなわれる。このあとについて声を出すことならば、誰がはいっても簡単にできるだろうと思った。さっそく稽古を再開した。「いらっしゃいませ」、「いらっしゃいませ」、「いらっしゃいませ」、「少々お待ちください」……調子よく朗読が続けられていく。リズムよく流れていたの、そのまま通して練習することにした。「雨ニモマケズ」「雨ニモマケズ」「風ニモマケズ」「風ニモマケズ」……。ここは朗読をお願いしたところではなかった。しかし、BBさんも一緒になって朗読をしていた。こういうところは、さすが伊達に何度も舞台にたっていないなと思った。BBさんは、大体どういうスタイルでどういう順番で朗読がおこなわれるか、すでにもう、充分すぎるほど分かっていた。だから、何の指示もなくとも、そのまま続けて朗読してくれた。

「BBちゃん、Tシャツも着るか。みんな着てるので、いっしょに着よう。」そういって、私に来ていたTシャツを渡す。昨日届いたばかりで、私もついさっき袖を通したばかりのTシャツだった。Tシャツを着ると、より一体感が高まったのか、朗読の声がよりいっそう大きくなった。

10分くらい練習すると、本番まであと10分となった。10階の窓から「何が始まったのだろう」と、こちらをうかがっている人たちがいた。30人くらいはいただろうか。館内放送がかかる。「午後2時より、9階にてフリースクール彩星学舎による朗読劇がおこなわれます。」全館放送だった。SCくんが過剰に反応する。「彩星学舎だって。」緊張がはじけた笑いに変わる。「放送してたよ。」SEさんが叫ぶ。みんな緊張の度合いが増した。

そんななかに、昨年までアシスタントとして彩星学舎に関わってくれていたBDくんが、わざわざ観に

きてくれた。中学校の教師になってからは日常の業務に忙殺されて、ほとんど彩星学舎に来ることができなくなっていた。それでも、こうした機会に遊びに来てくれるのは、本当にうれしい。BD くんを知っている生徒はみな大きな声で「BD さんだ」「こっちこっち」と招き入れていた。「BD くんも朗読に参加でしょ」そう話を向けると、「えっ、マジですか」といいつつも、まんざらではなさそうだった。「朗読は 15 分くらいで終わるから。誰かが先行して台詞をいうので、聴こえたところだけを聴こえたとおりに真似して声をだせばいいから。」そういって、さっそく練習の輪の中に入れ込んでしまった。BD くんも彩星学舎の舞台には何度となく出演している。特に彼を中心に編成されたコントメンバーは、彩星学舎の舞台ではなくてはならないものとして定着していた。昔取った杵柄ではないが、BD くんも何の違和感もなくあっという間に朗読の輪の一員になってしまった。

再度、館内放送が流れる。稽古に熱が入る。「気分がいいから、朗読は外でやるか。」冗談のつもりで、私はみんなにそう提案した。「いいですね」「気持ちいいから外でやろう」予想に反して、みんな外でやることに賛成してくれた。急遽、スクールマネージャーに相談する。マネージャーの橋本が交渉にいき、しばらくすると戻ってきた。「ここで OK だそうです。こちらにお客さんを誘導してきますね。」そういって、また、お客さんを誘導しに、屋内に戻っていった。時間はもう午後 2 時になろうとしていた。

輪速読の最後の部分を、稽古の終わりにしておこうと思った。遠くに向かって「逃げろっ」と叫ぶシーンがあり、大きく強く発語する練習をするにはもってこいだと思った。はじめは近いところからはじめる。5 メートルくらいの距離にたって、私自身が全員の声の対象になる。距離感がそろそろ。続いて、10 メートルくらいの距離をとる。「逃げろっ」声が届く。対象の位置を、さらに 5 メートル遠くする。「逃げろっ」「もっと遠くへ」「もっと切実さをもって。そんなことでは誰ひとりとして逃げていかない」そういうと、朗読参加者たちはむきになって声を出してきた。スクールマネージャーがいった。「そこは、入ってはいけないところですって」見ると、私は植えたばかりの芝生の上にいた。「芝生が痛むから、だめだって」生徒のひとりから声がかかる。場が笑いにつつまれる。だいぶ暖気運転もできたようだ。心も身体も暖まった。

午後 2 時。

いよいよ、朗読の発表時間だ。そうはいっても、お客さんがいない。5 人程度人が見えるだけで、他に人影がない。もう少し人が集まるまでと思い、観客として集まってくれた人たちに、私は声をかけた。「すみません。もうあと 5 分ほど待っていただけませんか。」するとすかさず、「お客さん帰っちゃうよ」と客席から返されてしまった。「すみません。もうはじめますので」そういいつつも、あと 5 分、開演を遅らせようと思った。時間稼ぎにと思い、口上を述べることにした。「みなさま、本日はお集まりいただき、まことにありがとうございます。これよりフリースクール彩星学舎の朗読劇を発表いたします。その前に簡単に彩星学舎について説明させていただきます。……」舞台にと設定した場所から、客席側を見ながら口上をのべはじめたが、確かに逆光がまぶしかった。しかし、かえって人の視線が気にならなくなっているかもしれない、とも思った。

「……それではただいまより、朗読劇をはじめたいと思います。」約 5 分の口上が終わった。この間に観客が 30 人程度に膨れ上がっていた。10 階の窓ごしにこちらを見ている人たちも 30 人ほどいる。最後にもう一度全員が向かう声の対象として、私を確認してもらった。皆の視線の先に立ち、私を見るように全員に指示する。深呼吸をする。「あ」のロングトーンで、私までの距離をもう一度測りなおしてもらおう。SH くん意識が対象である私からそれていたの注意する。準備は整った。開始の合図を SD さんに送る。朗読劇がスタートした。

「いらっしやいませ。いらっしやいませ。いらっしやいませ。……」大きな声が屋上の中庭にこだまする。15 分ほどの構成なので、舞台はあっという間に終わる。その間、全員でただ一点、声の向かう対象となっている私に向かって声を出し続けた。中学生の SM くん視線が多少あちこちに動いていたが、それも帳消しになるようなまわりの集中力だった。声を出す直前に瞬間息を吸う。そのとき身体が膨らむように見える。息を吐き出す瞬間に身体が対象に向かったのめりだす。ぐっと身体が締まる。うまくいって

いるときは、この動きが全体で大きなうねりのように見える。有機的で不思議なひとつの塊が目の前にあるような錯覚に陥る。何度か見慣れた光景だ。しかし、不思議にそれぞれの声ははっきりと聞こえる。うまくいかないときは誰の声も聞こえなくなる。今日ははっきりと個々の声が聞こえる。

途中、隣にいた観客が動くのが分かる。おもしろくないのだろうか。そんな余計なことを考えてしまった。私自身の集中が足りない。そんなことがチラッと頭をかすめた。しかし、全体でのきは悪くない。そう思い直し、声を出すタイミングで自分も一步前に身体を乗り出す。SB さんの「月夜のでんしんばしら」のパートは、最後まで台詞が入らなかった。しかし、はじめから想定されていた事態なので、周囲はなんの違和感もなくそのまま朗読を続けた。そこにミスはなかった。最後のくだり、「そういうものに」「わたしはなりたい」が SG さん、SH さんによって発せられる。SH さんがきちんと入るか心配だったが、まったく問題はなかった。ラスト、「いらっしゃいませ」の声が響く。「ありがとうございました。」SG さんが最後に発声をすると、全員がそれに続いて挨拶。無事朗読の発表は終了した。