

演劇における自己と他者の「あいだ」

—中村雄二郎と木村敏を手がかりとして—

村 井 尚 子

(教育学科教授)

教室という場や子どもと対峙している場において、教師と子ども、あるいは子ども同士のあいだに織り成される関係性のありようへの感受性を高めることが、教師の専門性としての教育的タクトの涵養の手立ての一つであると考えられる。対人関係的アフォーダンスの視座をもちつつ、関係性への感受性をいかに高めるかが重要となるが、本稿ではそのための予備的作業として、まず、筆者自身が演じてみたことで経験した自己と他者との「あいだ」に生じた出来事について、原理的に検討を行なう。具体的には、演じた場面の生きられた経験の記述をもとに、中村雄二郎の演劇的知にかんする議論、木村敏の「あいだ」についての議論を参照することで、演じることで自己と他者の「あいだ」にどのような出来事が生じるのかを検討する。

キーワード：演劇的知 対人関係的アフォーダンス 対話 教育的タクト 生きられた経験の記述

1. はじめに

モリを持った太一がじりじりと迫ってくる。曇りのない目が、一瞬たりとも逃さない、とこちらを見つめてくる。わたしは強い存在だ。絶対に打たれない。息が詰まる。吸い込んだはずの息が喉の下あたりに止まって下に降りていかない。美しい目だ。太一は、人を疑ったり、人を欺いたりすることなく、ここまでの人生を生きてきたのだろう。…どのくらい過つたのだろう。私に向かって突き出したモリを、太一はふっと下に下ろした。突き刺すような鋭い目に安堵と優しさの明かりが灯った。何かを悟ったようなその目を見て、私は徐に立ち上がった。観客の方に向き直りながら、太一役の0さんが私と同じ方向に向きを変えたことを肌で感じる。思ったよりも短い沈黙のあと、「おとう、ここにおられたんですね。」太一役の0さんが少しくぐもった、おだやかな声で私に語りかけた。その言葉をわが身に味わったあと私は、少し意識的に口角を上に向けた（村井、2024年12月22日の経験の記述）。

私たちは、演劇と教育の関係性と可能性を体験しながら学び考える2日間のワークショップに参加した。総勢およそ60名が10のグループに分かれ、小学校6年生の国語教材である『海の命¹⁾』（甲斐睦朗ほか、2024、232-246）のそれぞれの場面の劇を作って演じてみることになった。それぞれのグループにはプロの俳優さんがついてくださり、指導をしていただいた。私たちのグループは、『海の命』のうち、太一が瀬の主であるクエと対峙することになる場面を演じることになった。この場面は『海の命』のなかでももっともクライマックスの場面だと考えられている（中野、2017）。

太一は鼻づらに向かってもりをつき出すのだが、クエは動こうとはしない。そうしたままで時間が過ぎた。…もう一度戻ってきても、瀬の主は全く動こうとはせずに太一を見ていた。おだやかな目だった。この大魚は自分に殺されたがっているのだと、太一は思ったほどだった。…水の中で太一はふっとほほえみ、口から銀のあぶ

くを出した。もりの刃先を足の方にどけ、クエに向かってもう一度えがおを作った。

「おとう、ここにおられたのですか。また会いにきますから。」（甲斐ら、2024、241-243）

初日の打ち合わせの時点では、私は太一を海の中の様々な獲物たちのところに誘う波の役をする予定だった。何度か波の役の練習をしたが、指導してくださっていた俳優さんから終わりがけに、「やっぱり村井さんがクエの役の方をするほうがよさそう。波の役は別の人にやってもらいましょう」と言われた。演技の経験が全くない私は、ともあれなんの役であってもやるしかないし、うまく演じると言うよりは、ここにきた限りの自分に与えられたミッションを果たすことが重要だと考えた。

私たちは、演技の練習をすると共に、この物語をどのように読むのか、太一がなぜクエを打たなかったのかについてなど、時間をかけて話し合った。結論は出なかったが、高校生から小学校、中学、高校、大学の教員や地域の演劇活動に従事する人たち、そして俳優さんなど、30人近くのメンバーが膝を突き合わせて話し合う経験自体、非常に貴重なものであった。

ともあれ、とにかく演じてみよう、動いてみようということで、二日目の練習の際にそれぞれの役割に分かれて練習を行う。改めてクエ役になった私に、太一がもりをもって向かってくる。何度練習を重ねても、見えないはずのもりが自分を突き刺すように感じ、つい後ずさってしまう。クエが「全く動こうとは」しないことがこの場面では大変重要なのに、怖くて怖くて仕方がない。そのことを、全体の演技を指導してくださっていたKさんに相談したところ、「自分がとても強い存在だと意識してみてください。なにか思い浮かぶ強いものに自分になったと」とアドバイスをしてくださった。このアドバイスをもとに、なにかとても強いもの、揺るぎのないもの、というイメージを身体に染み込ませようとした。膝からお腹にかけて、肘から握った手のひらにかけてぐっと力を入れてみる。本番での状況は上に記述したが、こちらに真っ直

ぐ向かってくる目に見えないもり、私の目を突き刺すように見つめてくる太一（Oさん）の目から目を逸らすことなく、なんとか演じることができた。

本稿では、演じることにおける人間関係のあり方、具体的に言えば自己と他者の「あいだ」のあり方について検討を行う。筆者は、「教育的タクトはいかにして涵養可能か」（村井、2024）において、対人関係的アフォーダンスの理論を援用しつつ、教室という場において教師と子ども、子ども同士のあいだに織り成される関係性のありようを分析した。対人関係的アフォーダンスへの感受性を高めることが、教師の専門性としての教育的タクトの涵養につながると考えられる。ここではその予備的作業として、まず、自身が経験した演技における自己と他者との「あいだ」のあり方について、原理的に検討を行なっていく。

教育において演劇を取り入れる試みにかんして、栗原は、イギリスサセックスの公立初等学校の主任教師であったハリエット・フィンレー・ジョンソンの1910年代の実践を紹介している。フィンレーの授業では、子どもたちは演劇を即興で演じるだけでなく、掛け算などの算数についても演劇による場の設定によって学んでいた（栗原、2003）。

我が国でも、川島らが、教師の「コミュニケーション」を関係性の中で捉えることを提示している（川島ら、2017）。また、渡辺らは、京都府八幡市の美濃山小学校における実践を『なってみる学び』（渡辺・藤原、2020）に記している。この学校では、校内での授業検討会において教師自身が演じてみることを通して、授業の検討を行っている。従来の授業検討会とは全く異なるこの方法を用いることで、教師の授業を捉える視点や教師同士の関係性が変化したことが明らかにされている。

演劇的手法とコミュニケーションにかんする先行研究としては他にも、青柳らの「テレビ会議システムを用いた演劇的手法によるコミュニケーション能力育成の一考察」（青柳ら、2020）、遠藤らの「演劇的手法を用いたコミュニケーション

ョン教育の試み」(遠藤ら、2022)などの実践報告がなされている。

本稿では、演劇における人と人とのかかわりを現象学的に捉える試みを通して、演劇における自己と他者との「あいだ」の出来事として対話の意味を考察する。この観点からの研究は、先行研究ではあまり行われていない。

2. 演劇における他者との「対話」

(1) 演じることは他者との相互性において成立する

蓮行は、テレビなどの映像の俳優と舞台俳優との違いを次のように説明する。映像は固定化された芸術作品であり、同じ映像であれば、朝に再生しても夜に再生しても、中身は変わらない。五十年前の映像でも、今再生すれば当時と全く同じものである。これに対して舞台演劇は流動的な芸術作品であり、朝の上演では間違えなかったセリフを、夜の上演でトチることもある。俳優がケガをして、代役になってしまうこともある。舞台俳優の提供する演技は、上演という「製品」そのものであり、舞台上での演技手同士の会話が必要となる。この会話が、リアルな夫婦に見えたり、長年のライバル同士の武将に見えたりするには、舞台上でのコミュニケーションがリアルにシミュレーションされていなくてはならないという。さらに、観客との暗黙のコミュニケーションも必要となる。観客が笑えば、笑い声が収まるまでは次のセリフは言えない。観客に子どもや高齢者が多ければ、セリフ回しのスピードも工夫する必要がある。

図1に示すように、舞台俳優の演技は、俳優同士の相互の関係性(A)と演者と客席にいる観客との関係性(B)という二つの関係性のうちに成り立つ。これを蓮行は、二層構造のコミュニケーションと名づけている。

もちろん、映像の中で演技する演技手たちも、相互のコミュニケーションを行っているのが通常であろう。ただし、映像においては俳優が演じた一つ一つの「材料」が監督によって取捨選択され、編集されるため、一回限りの演技という舞台における考え方とは根本的に異なる(蓮

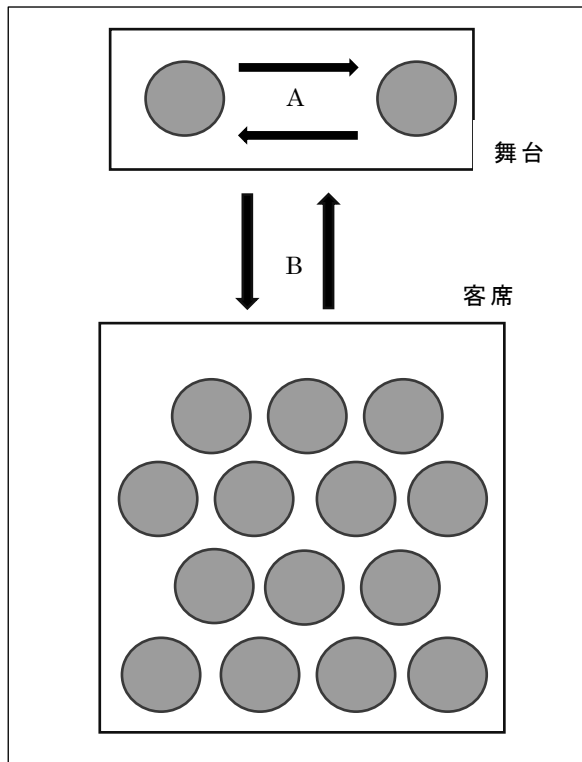


図1 演劇の基本モデル

(蓮行、2009、135の図をもとに筆者作成)

行、2009、133-135)。

筆者は、自分が演劇ワークショップに参加するまで、演技というのは自分でセリフを覚えて、そのセリフを話すこと、演じることだと思い込んでいた。しかし、幾度か演劇ワークショップに参加し、俳優さんから指導を受けることで、演技は他者がいなければ成り立たない、他者との相互性を前提とした「対話」であるということに気づいた。冒頭に示した事例でも、太一や波役の人たち、観てくれている観客との相互的なやり取りがあって初めて、クエとしての自分の役が成り立っていることが分かる。

そこでまず、次節では、演劇とコミュニケーションのあり方について、いくつかの先行研究をもとに考えていくことにしたい。

(2) 演劇とコミュニケーション

平田オリザは、「演劇をやったからといって、コミュニケーション能力は向上しない」と公言している。基本的なコミュニケーション能力は、

子どもでいえば遊びの中で身につけるものだし、大人でも普段の生活の中で身につけるもの、むしろ身につけるといっても既に潜在的にあるものだと考えている。彼のいう「本当の」コミュニケーション能力は、「特殊な局面で、例えば時間が限られているとか、組織内の権力構造が強いとか、当事者達がパニック状態にあるといった場合でも、きちんと相手の気持ちを慮って、自分の意思をうまく伝えられる力」である。こういった潜在的に持っているコミュニケーション能力をいつでも発揮できる技術が、演劇ワークショップで身につくのだと述べている（平田、2009、15-16）。

さらに共著者の蓮行は、演劇力を演出力、脚本力、演技力の3つのスキルとして説明した上で、「適切なコミュニケーション」とは、「瞬時のインプット」によって得た情報を（演出力）、頭の中でシナリオとして組み上げ（脚本力）、相手に伝わるような「適切なアウトプット」（演技力）を、他者と連続して行うことだとする。そしてこれを繰り返すことで、考え無しに言いたいことを言い合う場合に比べ、互いの情報が交換されるプロセスで要素が取捨選択され、情報が洗練されていく。さらに、コミュニケーション環境という概念を用いて説明を続ける。コミュニケーション能力は個人個人に存在する能力だというわけではなく、コミュニケーションが円滑に取れるかどうかは、「環境」にも大きく影響を受けるというものである。そして、このコミュニケーション環境を整える能力が高い人という考え方もできる。そこには、本人は口べたでも、そういう作用を人や環境に及ぼすことができる人も含まれることになる（蓮行、2009、158-160）。

また石黒は、演劇とコミュニケーション能力の関係を語る文脈において、他者との対話について書いている。他者とは、自らとわかりあえない人のことである。対話をしている場において、目の前に座っている相手と自分とは視野が異なっている。他者を理解するとは、相手が見えているものがたとえ自分には見えないとしても、相手がそのように思い、感じているのであ

れば、それをその人にとっての事実としてまず受け入れたうえで、話を先に進めようとするものである。石黒はここに他者に対する信頼が求められると述べるが、その信頼は、『『わかった』上での信頼ではなく、『よくわからないけど信じてみるか』といった先行投資のようなものでしかない』。信じてみることで、一緒に行動を共にすることで、その人がわかってくる。これは、即興劇を演じる、作る際にも当てはまる。「相手の身体に身を任せることで自分の身体が動き、その自分の身体に何かを感じることになる」（石黒、2018、71-72）。

川島は、「コミュニケーション能力」を個人の「資質能力」として捉える考え方に異を唱える。コミュニケーション活動には、個人の裁量ではどうにもできない側面が含まれ、共同体的な過程や現象としての諸問題が存在している。それは、唯一無二かつ絶対的な規準・基準を適用して評価できるようなものではなく、常に「関係性」の上に成り立っているものであり、文脈依存的にしか捉えることができないものである。コミュニケーションを関係性の上で考えるとすれば、多様な背景を持つ者同士においては、同じ出来事に対する感じ方や理解の仕方が異なることは当然であり、そのズレが起きた背景を探っていくことが大切だと川島は指摘する。時に葛藤や衝突をうむこのディスコミュニケーションを肯定し、受けとめることで、関係性の認識が深まり、より豊かなコミュニケーション活動が生まれる（川島、2017、32-36）。

他者の身体との出会いも広い意味でのコミュニケーションと捉えることができる。川島らの実践においては、最初の活動として、参加者がオープンスペースを無造作に歩いたり、空間の埋まり方が均等になるように歩いたり、特定の人と一定の距離を保って歩いたり、合図に合わせた動きをしたりする。この過程を通じて、知らない者同士で緊張していた身体が少しずつほぐれていき、その空間やその場にいる参加者たちとの関係性がつむがれていく。また、ペアになって相手を鏡としてもう一人の動きが鏡に写っているかのように動く「ミラーリング」も紹

介されている。ここでは、自分の身体が他者に開き、相手の身体感覚に意識が向かっていないと、他者の動きを受けとめることも、相手が付いてこられる動きを探ることも難しくなるという。この試行錯誤の過程で、「あるとき、他者の身体と共鳴しているような感覚が、急に降りてくることがある」と川島は書いている。こういった身体的な他者との出会いは、これから検討する中村のパトスの演劇の知、木村の「あいだ」の議論にも相通ずるものがあると考えられる。

本節では、平田・蓮行、石黒、川島の三者の演劇とコミュニケーションの議論を見てきた。ここに共通するのは、①分かりあえない他者を前提としてコミュニケーションが生まれること（石黒）、コミュニケーションのズレこそがコミュニケーションを深めること（川島）、特殊な局面で相手の気持ちを慮って、自分の意思をうまく伝えられること（平田）といったように、コミュニケーションがそもそも理解できない他者を前提としたものであること。②演劇において、相手の身体に身を任せることで自分の身体が動き、その自分の身体に何かを感じることになる（石黒）、他者の身体感覚を受けとめることで、ときに身体が共鳴し合うこと（川島）といった身体的な出会いが語られている。平田・蓮行も演劇ワークショップにおいては身体性を重視している（蓮行、2009、61-76）。③コミュニケーション環境（蓮行）、コミュニケーションが相互的で場を前提としたもの、コミュニケーションは関係的なものである（川島）といった、相互的で場を前提としたものであるという点である。

演劇におけるコミュニケーションの以上のようなありようを前提としつつ、次の章では、中村の演劇的な知について検討を行う。

3. 中村雄二郎と演劇的知

中村雄二郎（1932-2003）はその著書『魔女ランダ考-演劇的知とは』において、近代的な知のあり方とは異なる演劇的な知のあり方を探究している。

（1）近代の知への批判

中村は、演劇や芝居が一般にはおよそ学問や知とは無関係なもの、さらには本質的に相容れないものと思われてきたと指摘する。演劇と知や学問は遊びと真面目（あるいは仕事）の二分法において想定されてきたとするのである。これに対して中村は、「もっと広い観点から〈知〉と〈演劇〉とを結びつけよう」とする。デカルト主義の心身二元論によって基礎付けられた近代の知、あるいは近代の学問は、精神と物体とを実体的に峻別することによって曖昧なものを追いはらい、意識的自我の自由と自然界や事物の対象化をもたらすものとして西欧近代を貫く大きな原理となった。この〈近代の知〉によって学問や知はたしかに詳細、精密にはなったものの、多様で変化する現実の重層性をよく捉えることができなくなったのである。こうして近代の知によって排除されたもの、失われたもののうち原理的にいってもっとも基本的なものとして、中村は「イメージあるいはイメージ的全体性」を挙げる。デカルト主義の精神と物体の二元論が明証性を基準として疑わしいものをすべて排除していった過程において〈誤謬の主〉や〈狂人の牢獄〉とされた想像力やそこで働くイメージが排除された。イメージは、感性的なものであるだけでなく、生きられる身体的なものであり、また〈世界にかかわる〉もの、コスモロジカルなものでもある。これらが排除されてしまった（中村、1983、80-83、強調は原著者）。

さらに続けて彼は、ニーチェの『悲劇の誕生』を繙きながら、ソクラテス的な対話、なによりも論証を徹底させ、真の認識を仮象や誤謬から区別することがもっとも高貴な、唯一の、真の人間的な使命であるとする、概念、判断、推理のメカニズムを絶対的に評価する対話のありようが近代の知の源泉にあるとする（中村、1983、89-104）。

そしてロゴス（ことわり＝理）を分け合うこととしての対話（ディア・ロゴス）の劇と情念（パッション、パトス）の劇との相剋と両立について、チャーホフの戯曲を丹念に読み解きつつ論証していく。彼はこれらの一連の作業を通じて、チャーホフの劇がロゴスを中心とした対

話劇でありながらも、深層ではすぐれてパトスの劇、コロス²⁾の劇である点を提示する(中村、1983、120)。このパトス、コロスこそが彼のいう演劇的な知を示す概念であると言えるだろう。

（2）演劇的知としてのパトスの知

演劇あるいは舞台は、それ自身虚構^{フィクション}でありつつ、場所^{トポス}のなかでの相互作用^{インター・アクション}という人間的生のあり様を凝縮的に体现することによって、かえってよく有機的でダイナミックな人間世界を表現しうる。この意味で中村は演劇（あるいは舞台）を世界把握のメタファあるいはモデルとなりうるものだと指摘する。そして、この世界把握のモデルとしての演劇を形づくっているものを〈シンボリズム〉、〈コスモロジー〉、〈パフォーマンス〉であると同定し、これらにに関連するイメージ、パトス、身体性を近代の知によって排除されたものとして、演劇的な知の3つの構成要素としている。この3つの構成要素としてのイメージ、パトス、身体性を否定するところから、「明証的な一義性と論理性をめざす普遍主義的な〈近代の知〉、すべてのものを対象化する〈科学の知〉」が出てきた(中村、1983、121)と言える。

これらの演劇的知を構成する要素のうち、中村はパトスの知の説明に紙数を割いており、本稿でもこの知の概念に焦点を当てる。

ふつう行動というと、単にアクティブで能動的なものと考えられている。このような捉え方は暗黙裡に近代科学のアクション(能動、行動)を受け容れたものと言える。中村によれば、近代科学の知は徹底的に能動の知であり、私たち近・現代人は近代科学の分析的方法と機械論的自然観によって、事物と自然とをひたすら対象化し、事物や自然の法則を知ってそれを支配しようとしてきた。そのような近代科学の能動的な知にのっとった近代文明は、世界的規模で人類の生活に大きな変革をもたらした。しかし、と中村はこの意義に疑問を投げかける。近代科学の能動性にもとづく行動は、事物に対して操作的であり、人間が身体をもった受苦的存在であることが忘れられ、あるいは無視されている

と。私たちは身体をもつ限り、誰でもみなパトスの(受動的、受苦的)存在であり、否応なしに外界からの働きかけに身をさらさなければならぬし、情念に囚われ痛みや苦しみを被ることも避けがたい(中村、1983、126-127)。

もっとも、パトスの存在であることは、中村によれば必ずしも不都合であるとばかりは限らない。少し長くなるが直接引用する。

…私たち人間は受動的、受苦的存在であることによって、世界や自然とのいきいきとした交流をもちうる…。科学の知は、事物を対象化する方向で、因果律に即して成り立っている。そしてその際、見るものと見られるものとは分裂し、そこに冷やかな対立がもたらされる。このように科学の知が操作の知であるのに対して、パトス的な劇的行動の含む知あるいは〈パトスの知〉は、環境や世界がわれわれに示すものをいわば読みとり、意味づける方向で、まさしくシンボリズムとコスモロジーに即して成り立っている。

いいかえれば、それは、世界のうちにあるすべての物事の徴候、徴し、表現について、それらにひそむ重層的な意味を問い、私たちの身に襲いかかるさまざまな危険に対処しつつ、濃密な意味をもった空間をつくり出す知である。典型的な形態としてそれは、神話や魔術において見られるものとばかり考えられてきたけれども、実は日常の経験が私たちに教えるところにも、パトス(受動、受苦)の知はやはり働いている。生きられる経験は、環境や事物と私たちとの間に、親しく密接な関係を形づくり、それによって私たちは、新しい出来事に会ったときにも、よく知っていることが生かされた、事態の変化に対応することができるのである(中村、1983、126-127)。

パトスの知については拙稿において、ヴァン＝マナーンの教育学をパトスの原理から読み直す試みをわずかながら行なった(村井、2022、241-255)。そしてなによりも岡部・小野らによって教育学をパトスの視座から読み直す試みが

行われてきている（岡部・小野、2021）。

そのうえで、演劇的な知をパトスの知として捉え直す中村のこの試みは、教師の実践を語り、研究対象とする教育学においても非常に興味深いと言える。中村は、〈臨床やフィールド・ワークを本質とする学問〉について次のように述べる。それは、「なにかの既成の理論の応用・適用としての実践的な学問のことではなくて、それぞれ精神医学や文化人類学に代表されるような、臨床やフィールド・ワークという、対象との身体的でかつ相互的な関係が、理論そのものによって決定的でかつ本質にかかわる学問のこと」（中村、1983、134）である。

ここに中村は「臨床の知」を挙げるのであるが、「演劇的知」、「パトスの知」、「臨床の知」は互いに非常に親和的なものとして捉えることができるだろう。

この「演劇的知」、「パトスの知」、「臨床の知」は、教師の実践において重要な役割を演じる知である。教師の実践は、教室あるいは子どもと対峙しているその場所^{トボス}において、身体をもったそれぞれの存在の「あいだ」に起こる一回起的な出来事であり、それゆえに、相互作用的で、受動的・受苦的な出来事だと言える。その意味において、渡辺・藤原らが行っている教師自身が演じてみる授業検討会の試みは非常に興味深い。そして、演じるという行為を外してみたとしても、演劇的知は教師の知（臨床の知）と同形性を備えるとも言える。

『言葉・人間・ドラマ』において中村は、身体性をそなえたパトス的な行動としてのパフォーマンスについて次のように述べる。

…パフォーマンスのなかでの世界や環境とのかかわり方は、概念的ではなくて知覚的一私流に言えば体性感覚的—になります。単なる知的理解や意識的理解ではなく共通感覚（五感の統合としての）による全人間的な把握とでもいいでしょうか。そしてそのとき対象あるいは事物は一義的なものとしてではなく、多義性をもったものとしてあらわれます（中村、1981、303）。

教師の教室や子どもとの場面における振る舞いをパフォーマンスという視点から見ると、そこでの世界や環境のかかわり方は中村が述べるように、知覚的で、全人間的な把握に基づくものと捉えることができる。「共通感覚」にかんする検討は次稿に譲るとしても、子どもとの場所^{トボス}を体性感覚的に捉える感受性が、教師の専門性において重要だとみなされるだろう。

この点についてさらに検討するために、次章では木村敏の「あいだ」の概念を取り上げる。

3. 「あいだ」における自己と他者

（1）木村敏における「あいだ」

統合失調症を専門とする精神科医の木村敏（1931-2021）は、今野哲男によるインタビューを受けての著書『臨床哲学の知-臨床としての精神病理学のために-』（木村、2008）の中で、自身の理論である「あいだ」について詳述している。

本書の冒頭においてインタビュアーの今野が、若い頃に演劇をしていた際に経験した「小さな憑依体験」について次のように語っている。かなり長い引用となるが、演劇における「あいだ」の経験として貴重な文章であるので割愛せず引用する。

役者として演技に集中しているときに、何度か日常の自己が解体するような感覚に襲われたことがあります。オレはオレであるという統合感覚が舞台上でいったんご破算になり、剥き出しになった身体感覚が、バラバラに、しかも一斉に襲ってくるというような感じです。例えば、自分が自分の足に支えられている不安とか、手が前に伸びるときの相手に向かっていく勢いとか、あるいは否応なくここにいる感じとでもいいですか、ある種の肯定的な諦めという妙ですが、能動的でも受動的でもない不思議な浮遊感や、そこから生じるスピード感のようなものを感じました。

日常生活では、バラバラなものが一斉に押し寄せ、そのすべてに自覚的であるとしたら、不自由になるのがオチだと思います。しかし、そ

のときは場に身をあずけることに精一杯で、不自由な感じはありませんでした。台本や演出にとらわれているにもかかわらず、なぜそんな自由がやってきたのか、考えてみると不思議です（木村、2008、22）。

この今野の体験を、木村は「人と人との『あいだ』にある自己の原体験」と呼んでいる。この原体験のあり様をさらに詳しく見ていくことにする。

木村は本書の中で、自己を「述語的な自己」と「主語的な自己」に区別している。「述語的な自己」とは、何かの動きやありさまを言い表すときの「述語」という語からきている。活動中に、自分のなかにあるなまなましく生きいきとした何か、「アクチュアリティ」と言われるようなものを感じとっている「自己」のことを木村は「述語的な自己」と呼んでいる。

これに対して「主語的な自己」とは、「私は医者だ」「私はここにいる」などというときの、文章の主語として出てくるような「私」のことで、「私というものは何々だ」というような「もの」の性格をもっており、動きがない。主語の「私」はそこにつけられる述語がどのようなものであれ、いつも固定的な同一性に閉じ込められた「もの」である。この「主語的な自己」には、固定的な自己として、実在的な人物としての「私」のリアリティがある。ただし、固定的なこの「主語的な自己」には、生命的ななまなましさは欠けている。

木村は、上述した今野の小さな憑依体験、舞台の上にいる今野に「バラバラなものが一斉に押し寄せた」のは、主体として参加している今野の述語的な「私」あるいは「自己」という「場所」においてであり、能動とも受動ともつかない「浮遊感」や「ある種の肯定的な諦め」「そこから生じたスピード感」も同様であると述べている（木村、2008、24-27）。

役者として演劇に従事していた今野のそれとは全くもって比べ物にならない素人の経験ではあるが、クエとして太一に対峙していたときの、本当には無いはずのつもりが自分に向かってくる

なまなましい感覚は、この原稿を書いている今も脳裏と自らの身体にありありと迫体験される。今野は浮遊感と名付けていたが、筆者のそのときのそれは、自らの身体が大地に根を下ろしたかのように微動だにしない感覚であったと言える。上述のように、練習の時に感じていたもりで刺されるかもしれないという恐怖の心は、不思議なことに本番では生じてこなかった。今野が「そのときは場に身をあずけることに精一杯で、不自由な感じはありませんでした」と述べていることが、体感として了解できるように感じられる。

しかもその場に存在していたのがクエであったのか、私であったのか、それとも別の存在であったのかが分からない感覚がある。自己が自己であって自己ではないような感覚といって良いかもしれない。木村は、『自己・あいだ・時間—現象学的精神病理学』（2006）において、自己と他者の関係を次のように語っている。

「あいだ」はそれ自体としては自己ならざるものである。自己が「あいだ」に同化没入してしまっている限りにおいては、自己は存在しない。しかし自己が自己でありうるためには自己は他者を必要とする。他者が他者として現れてこない限り、自己は自己となりえない。自己が自己自身に現前しうるためには、自己は自己ならざるものとしての「あいだ」の場所において他者と出会うことを通じて、そのつど他者のノエシスから自己のノエシスを分離し、自己を自己自身と一致させていかななくてはならない。自己とはけっして最初から自己自身と自己同一的に一致しているものではない。自己はつねに自己ならざるものを、自己にとっての否定的契機を自己存在の根拠としている（木村、2006、271-272）。

自己は自己ならざるものとしての「あいだ」の場所において他者と出会うことを通じて、そのつど他者のノエシスから自己のノエシスを分離し、自己を自己自身と一致させる必要があると木村は述べている。自己は「あいだ」における他者との出会いを抜きにしては存在しえない。

これは、「あいだ」の場所を共有しているかぎり、自分と他人とはどこか底のほうで通じ合っていて、「述語的」なレベルでものを見るかぎり、「述語的な他者」なら「述語的な自己」とまったく同様に経験可能だという信念を木村が語っていること（木村、2008、42）に通じるであろう。また『あいだ』においては、ラカンのいう鏡像段階以前の自己形成以前の幼児が置かれている母子の共生状態に触れられている（木村、2005、79）³⁾。この点をもう少し詳しく考えるには、メルロ＝ポンティの癒合的社会性の議論が参考になると思われる。

（２）癒合的社会性

メルロ＝ポンティは、幼児は自己と他人が共通の状況のうちに融け合い、分かれていないという「癒合的社会性」(sociabilité synchrétique)の状態にある(メルロ＝ポンティ、2001、44-47)と述べている。そこから成長を経て、自分の身体や思考が他人とは切り離されたものであると思うに至るのであるが(メルロ＝ポンティ、2001、107)、その癒合性は大人になっても消失することなく我々のうちに残っていると彼は述べる。

おそらく癒合的社会性は、3歳とともに清算されてしまうものではないでしょう。かの他人との不可分の状態、さまざまな状況の内部で他人と自己とが互いに侵蝕し合い、互いに混同されている状況、同一主体が多くの役柄に顔を出すといったことは、成人の生活にもまだ見られます。3歳の危機は、癒合性を抹殺するというよりは、むしろそれを遠くに押しやるだけなのです(メルロ＝ポンティ、2001、111)。

それゆえに我々は他者と共感し合う、他者の身体と響き合うことができるといえるのではないだろうか。この意味での対話は、上で平田がコミュニケーションについて述べているように、「むしろ身につけるというよりも既に潜在的にあるもの」であり、3歳の危機より以前の癒合的社会性を取り戻すことによって可能となるといえるのかもしれない。

筆者は、このメルロ＝ポンティの議論、さらにそれを受けて保育者の感受する身体のある様子を分析している鯨岡の議論を参照し、他者の感受(センスすること)が教師の教育的タクトの涵養にとって重要であると結論づけた(村井、2022、157-161)。

こういった「あいだ」の関係性のあり様は、一般に言われる「対話」「コミュニケーション」とは異なるものである。それは、中村が演劇的知としてプラトンの対話と対比させて論じた受動的で受苦的な色合いを帯びたパトスのあり方であり、それによって他者、さらにそれを取り巻く世界と多義的で豊かなかたちでかわること、以前私たちがもちあわせていたかわりを取り戻すことだといえることができるだろう。そしてそこに、演じてみること、演劇的手法を用いることの意味と可能性が見い出せる。

おわりに

教師の教育的タクトをいかにして涵養するかを追求してきたが、実践のリフレクションを行い、自らの教育観、子ども観に気づき、アンラウンを試みても、長年自身の身のうちに染みついた行動を変えることはなかなか困難であるという課題につねに向き合わざるを得なかった。そもそも、教育的タクトはその教育的思慮深さが身体知として現れたものだといえ、そうであれば、身体知にアプローチすることが肝要であると考え、さまざまに模索してきた。そのなかで演劇的な手法と出会い、自らも演じてみる機会をいただくことで、演劇における知のあり方、他者との関係性のあり方について考察するきっかけをいただいた。

はじめに書いたように、本稿は原理的な考察であり、教師の専門性としての教育的タクトと演劇とを結びつけて考えていくためには、内受容感覚、体性感覚、共通感覚といった身体性についてさらに検討を重ねる必要があると言える。その際には、竹内敏晴の実践と文献が参考になると考える。さらに、「なってみる」「なる」「なりきる」とはなにか、フィクションとごっこ遊びの関係性(シェフィールド)、「ふるまい」

について（坂部恵）、今後も検討を重ねていきたい。

注

- 1) 教材文「海の命」は、東京書籍の国語教科書 6 年『新しい国語』にも採用されており、「海のいのち」という表題がついている。これらの教材は、ポプラ社から 1992 年に出された立松和平方・伊勢英子絵『海のいのち』が元になっている。
- 2) コロスは、古くはギリシア語で＜踊りの場＞を意味する語であり、英語のコラスなどの語源である。本稿の文脈においては、合唱隊が交互に同一の旋律に従って歌と舞踊を繰り返す合唱芸術を母体として発展したとされる前 5 世紀アテナイの悲劇・喜劇におけるコロスの意味で用いられていると考えられる（世界大百科事典、2014 年）。
- 3) 木村は、自己と他者との「あいだ」(Zwischen)、我と汝の「関係」を、双方が互いに出会ってから初めて成立するコミュニケーションの交換としてでなく、そのようなコミュニケーションの可能性をそもそも基礎付けている領域としてマルティン・ブーバーの議論を援用しながらさらに「あいだ」への思索を深めている。本稿ではブーバーの議論に追随することは差し控える（木村、2005、113-123）。

引用文献

- 青柳達也・宮崎真優・中村隆敏・角和博（2020）「テレビ会議システムを用いた演劇的手法によるコミュニケーション能力育成の一考察」『佐賀大学教育実践研究』（39）171-177
- 遠藤仁・虫明美喜・虫明元（2022）「演劇的手法を用いたコミュニケーション教育の試み」『宮城教育大学紀要』（27）、211-226
- 平田オリザ・蓮行（2009）『コミュニケーション力を引き出す-演劇ワークショップのすすめ-』PHP 新書（平田が執筆した章については平田、蓮行が担当した章については蓮行と記している）
- 甲斐睦朗ほか（2024）『国語 六 創造』光村図書

- 石黒広昭編著（2018）『街に出る劇場—社会的包摂活動としての演劇と教育』新曜社
- 川島裕子編著『＜教師＞になる劇場—演劇的手法よる学びとコミュニケーションのデザイン』フィルムアート社
- 木村敏（2005）『あいだ』ちくま学芸文庫
- 木村敏（2006）『自己・あいだ・時間—現象学的精神病理学—』ちくま学芸文庫
- 木村敏（2008）『臨床哲学の知—臨床としての精神病理学のために—』洋泉社
- 栗原浪絵「アートとしての演劇と教育—額縁（frame）を破るもの」（2003）佐藤学・今井康雄『子どもたちの想像力を育む—アート教育の思想と実践』東京大学出版会、154-169
- メルロ＝ポンティ著、木田元・滝浦静雄訳（2001）『幼児の対人関係』みすず書房
- 村井尚子（2024）「教育的タクトはいかにして涵養可能か」教育哲学会『教育哲学研究』第 129 号、74-93 頁。
- 村井尚子（2022）『ヴァン＝マナーネンの実用教育学』ナカニシヤ出版
- 中村雄二郎（1981）『言葉・人間・ドラマ—演劇的知を求めて』青土社
- 中村雄二郎（1983）『魔女ランダ考—演劇的知とはなにか』岩波書店。
- 中野登志美（2017）「立松和平『海の命』の教材性の検討—絵本『海のいのち』と『一人の海』を視野に入れた読みの構築—」『論叢 国語教育学』（13）広島大学大学院教育学研究科国語文化教育学講座、27-35
- 岡部美香・小野文生編著（2021）『教育学のパトス論的転回』東京大学出版会。
- 世界大百科事典、2014 年、平凡社
- 立松和平・伊勢英子（1992）『海のいのち』ポプラ社
- 渡辺貴宏・藤原由香里（2020）『なってみる学び—演劇的手法で変わる授業と学校』時事通信社

謝辞／付記

本稿の研究成果の一部は科学研究費助成（基

盤研究 C)「教師の身体知の編みなおしを可能とするリフレクションの手法の開発と検証」の助成を受けている。

演劇の実践をしてみる場を企画し、提供してくださった立命館小学校の吉永かおり先生、そして貴重な経験をさせてくださった近藤芳正さんをはじめとする俳優のみなさん、教育における演劇的手法を志す同志のみなさんに心より感謝申し上げます。