

子どもの「うそ」と「演技」再考：

自己の振る舞いを「演出」する技法の可能性

Rethinking Children's Lying and Acting:
Potential of Directing Self's Behavior

粕谷 圭佑*

KASUYA, Keisuke

【要旨】教育場面では子どもがうそをついたり演技をすることは好ましくないものとして捉えられがちである。その一方、ゴフマンに代表される対面的相互行為の社会学では、社会を舞台と見立て、日常生活を維持する技法として「うそ」や「演技」を描いてきた。本稿では子どもの「うそ」や「演技」を、虚構の世界を作り上げることで創造的になる一つの方法として捉える見方を提案する。そのためにまず、子どもの「うそ」と「演技」の概念区分を再特定化し、子どもに特権的な「遊びのうそ」を検討する。次に、創造的な虚構の世界を方法的に生み出す演劇の技法を、平田オリザの演出論をてがかりにして検討していく。こうした作業を通して、子どもの「うそ」と「演技」を再考し、自己の振る舞いを「演出」する技法の可能性をさぐるのが、本稿のねらいである。

キーワード 子どものうそ、演技、演出、平田オリザ

1. はじめに：子どもの「うそ」「演技」を再考する

子どもが日常の中でうそをつくことには負のイメージが付与されている。少なくとも望ましい子どもの姿とは捉えられていない。それは『『明るく、健康な』子どもを『善』とするならば、その裏側の『悪』の側』に位置づけられるものである(河合 2013)。これは単なる社会通念のレベルにとどまるものではない。「道徳」の学習指導要領にも「うそをついたりごまかししたりしないで、素直に伸び伸びと生活すること」が、指導事項として明記されている(文科学習指導要領 p.165)。

うそと同様、「演じる」という記述も子どもと結びつけて語られるときには負の印象を与える

* 立教大学大学院文学研究科教育学専攻

ものである。子どもの「演技」は、「いい子を演じる」という言葉に代表されるように学校病理のいち側面として捉えられている。例えば柳治男は、学級での子どもは、拘束状態にあり競争をするように仕向けられていると同時に、「自主的に振る舞え」「仲良くしろ」という教師の命令に従わなければならないダブルバインド状況にあると指摘する。その中で子どもは「教師や周りの大人の期待に添って、元気で明るい子、まじめな子、仲良い子、成績の良い子等、教育言説が掲げる教育効果が上がった姿を絵に描いたような子ども像を自ら演じ」なければならず、柳はここに非行や家庭内暴力の要因となる子どもの振る舞いの「異常さ」を見出している（柳2005, pp.194-195.）。このように演技をする子どもは、「本当の想い」や「本当の自己」を隠した、どこか無理のある不自然な存在として描かれがちである。

一方、上記のような教育場面における子どもの「うそ」「演技」のイメージに対して、日常での子どもの「うそ」「演技」のイメージは、必ずしも否定的なものだけではない。たとえば、コメディ映画『ホーム・アローン』（クリス・コロンバス監督1990）などで描かれるような、「大人を出し抜く子ども」の姿は、観るものにある種の爽快感を与えるだろう。また学術領域で言えば、社会学者ゴフマン（E.Goffman）はまさに演劇的な概念枠組みを用いて、社会的状況を「演出」維持する技法が、劇場の舞台であれ日常生活の現実であれ同一であることを示した（Goffman 1959=1974, p.301）。ゴフマンは、身体的・言語的振る舞いによって他者に伝わる自らの情報に影響を与えようとすることを「印象操作」と呼んだ。この観点からすれば、望ましい／望ましくないとは別の次元で、子どもも一社会成員として、うそや演技を実行することで「印象操作」を行っているし、相互行為秩序のなかではむしろそうすることを求められていることになる。ここでは演劇のメタファーは、相互行為秩序を維持する「技法」として描かれている¹。

「演技」に関して、また違う観点からは、演劇と教育との関連をめぐる研究も確かな蓄積がなされている（石黒2018, 仲野2016, 秋葉2013ほか）。論者によって用いる手法は様々であるが、ここでは、演劇空間・演劇実践・演劇制作を利用することの教育効果が検討されている。

このような先行研究を踏まえると、教育場面での子どもの「うそ」や「演技」を「悪」として断定することが早計に過ぎることは、ほぼ自明な状況になっているといえる。その上で本稿は、子どもの「うそ」と「演技」について再考しようとしている。それは、子どもの振る舞いを「うそ」と「演技」の観点から捉え直すことで、社会学分野での演劇のメタファーを用いた日常生活の説明とも、演劇の教育効果を論じることとも違った、教育における子ども像のオルタナティブを提示したいと考えるためである。この問題関心のもと、規範的に「うそをつかない」「素直」な子どもを求める教育のありように対して、別様の子ども像を提示したい。本稿はその準備段階としての試論である。次節ではまず、うそと演技の概念上の関係を整理し、本稿の視点を明確にしていく。

2. うそと演技の概念区分

2.1. 見抜くべきものとしての子どものうそ

子どものうそは、誠実で素直な子どもイメージと相反するがゆえに、とくに彼らの親へはある程度のショックを与えるものである。ポール・エクマンによる子どものうそ研究も、自身の息子にうそをつかれたことのショックがきっかけになっている（Ekman 1989=2009）。エクマンは同書

のなかで、子どもがうそをつく動機や要因を類型化して論じている²。ここではその詳細を紹介することはしないが、エクマンも基本的にはうそを「誠実さ」に相對するものとしており、親子の信頼を喪失させる危険因子として捉えていることを確認したい (Ekman 1989=2009, p.252)。ここでは「うそをうそと見抜くこと」が目指されている。

この子どものうそを見抜くことについて、心理学者カン・リーは大規模な実験を展開し、大人が子どものうそを(実の親でさえもが)ほとんど見抜けない、という結果を提示する。さらに別の実験では2歳から4歳へと年齢が上がるに連れてうそをつく割合があがる、という結果も提示している³。そこからリーは、うそをつくことは、子どもが心の理論を獲得し、発話や表情を制御する能力を身につけたことの証であるがゆえに、望ましさを持てて捉える事態であると主張する。大人に見破られない形でうそをつく事自体が、子どもが相互行為上の能力をもって大人とやりとりし始めていることを意味しているのである。このリーの報告は、一般的なうその観念とは異なった事実を提示している。つまり、ここでは子どものうそは、必ずしも絶対的な悪ではなく、成長・発達段階の認知能力の獲得の成果であり、子どもの成長に「必要なもの」として捉えられているのである⁴。

上述したエクマン (1989=2009) は子どものうそを見抜くべきものとして捉えていたが、エクマン本人の見解に対して、その息子は子どもの側から異なった見解を述べる。同書中の当時14歳であったエクマンの息子自身が執筆した章に着目したい。興味深いのは、エクマンの息子は、うそをつくことは子どもにとって必要であると主張しているという点である。彼に言わせれば、うそは、親を始めとした権威者の監視から逃れるためのものであるという。

世界中のすべての子どもは親に対して何度も嘘をついてきた。概して子どもたちは、親に嘘をつくことがしばしば必要であり、嘘をついてもよいと考えているようだ。親は単に学期末までではなく、一生あなたのそばにいる。だから、嘘をつかずにいつも良い子でいるのは不可能なのだ。子どもはまた、時々嘘をつかなければならぬことを知っているので、親に嘘をつくことは概ね当たり前で許せる事柄になっている。嘘をつくことが、どれだけ自分が賢くなれるかを試すちょっとした競い合いになることもある。(Ekman 1989=2009, p.189)

ここでの「うそ」の意味それ自体は、人を「欺く」「だます」の意味で使われていることを確認しておきたい。そのうえで、エクマンの息子は、子どもにとってのうそが、親の監視・規制から逃れるためのものであると同時に、自らの成長を力試するという意味でのテストにもなっている、と肯定的な意味付けをしているのである。

以上、手短なレビューではあるが、子どものうそ=悪という一般的な観念に対して、うそに対する肯定的な意味付けの余地が多分にあることを確認してきた。ただし、ここまで検討してきた「うそ」とは、「だます」と同義の、意図的に他者を欺くという意味での「うそ」であった。それに対して、本稿は、そもそもの「うそ」の意味を、虚構の世界という意味で捉え、その意義を検討してみたい。以下では、亀山 (2001) によるうその分類を導きに、子どもにとって必要なうそとして、性質の違う二つの類型を確認していく。

2.2. 必要なものとしての子どものうそ

亀山 (2001) は子どものうそを、①防衛的な意味を持つうそ②遊びのうそ③道徳的な意味をもつうその三つに分類している。ここではそのうち、①防衛のうそと②遊びのうそに着目する⁵。この二つの種類のうそを、亀山は「子どもに不可欠なうそ」として位置づけている (同書 p.89)。まずは、この二つのうその類型について確認をしていこう。

防衛のうそは、両親や大人からの叱責と罰から逃れるためにつくうそであり、自分の行為を他者の視線からさえぎることが目指される。これは先述のエクマンの14歳の息子がうそを必要とした理由とも重なる。

他者によって見られるということは、本人が見られたくないものまでも見透かされることであり、見る者が見られる者よりも優位な地位を獲得する。見られる側にとって、視線は支配と拘束を意味しており、その意味で自由と自律の剥奪である。子どもが自分であろうとすれば、どうしてもこうした大人たちからの視線をさえぎらなければならない。そのために、積極的に自己について贋の情報を提供したり、故意に情報を秘匿したりすることによって、自己に対する他者の視線の目くらましを演習する。(Ekman 1989=2009, pp.84-85)

この防衛のうそは、子どもが両親・大人からの呪縛的な視線から逃れ、自立的なアイデンティティを獲得する上で不可欠なものとされる。すなわち防衛のうそも、子どもの成長・社会化の過程として位置づけられており、「だます」「欺く」型の「うそ」の肯定的な意味付けという点で、これまでの議論と同じ地平にあるといえよう。

一方、遊びのうそは、これまでの「うそ」の議論と比較して、「うそ」の捉え方自体が異なっている。遊びのうそとは、現実と空想を区別した上で空想を操って遊ぶ「ゴッコ遊び」に顕著な、「現実否認の態度」のことを指す (同書 pp.80-81)。そのため、ここには「だます」という本人の意図は存在していない。その意味で、遊びのうそにおける「うそ」は、これまでの「うそ」とは異なり、「フィクション」や「虚構世界」に近いものとも言える。この遊びのうそという区分によって、本稿の冒頭に述べた「うそ」と「演技」の曖昧な区別が幾分はつきりする。両者には「だます」意図の有無という違いと、「現実には代わる仮構を想像して、それを自由自在に操作する」 (同書 p.81) という同一性があるとひとまず整理することができよう⁶。

以下、亀山の言う遊びのうそを敷衍しつつ整理する。「ゴッコ遊び」に代表されるような子どもの空想世界での遊びも、防衛のうそと同様に、子どもの社会化を特徴づけるものとして捉えられるものである。子どもはゴッコ遊びという空想世界をうまく活用することで、大人たちに対抗しようとする (Sacks 1992)。それは、「日常世界の現実の上に遊びの現実を重ね合わせて、両者を同時に操作する非常に複雑で手の込んだ子どもの現実管理の技法」である (山田 2000, p.277)。子どもに特有の相互行為能力の運用方法が、このゴッコ遊びに観察できるということである。

ただし、亀山が指摘する遊びのうその特性はそれだけではない。遊びのうそには、ときに子どもが空想=虚構=うその世界に没入しきってしまうという特徴がある。ここには、大人社会への社会化を拒絶するような、子ども世界独自の発想や創造性の源がひそんでいると考えられる。少し長くなるが、亀山が使用している羽仁進の例をここでも借用して検討してみよう。

その時、僕は、道ばたにたたずんで、小さな兄弟が、水たまりで遊んでいるのを見ていた。弟は、「魚がいる、大きな魚がいる」と大声で叫んで、兄の注意を喚起していた。昨日降った雨でできた水溜りに、大きいも小さいも、魚のいる筈がないと思った僕だったが、彼の叫びは、あまりにも「真実」味がこもっていたので、ふとみると、たしかに彼の手もとには、何か黒っぽいものがあり、それは明らかにヌルヌルと、彼の手から逃れようとしているように見えた。生きた鯉だろうか？僕が迷っているうちに、水だらけ、泥だらけになってそのものと格闘していた兄弟のうち、兄の方がようやく、ものを捕えた。思わず我を忘れて、「小父さんにも、その魚を見せなさい」とのぞきこんだところに、兄は失望しきった声を出して、「何だ！これは石ではないか！」と怒った。僕もすっかり気落ちして、駅に向かって急ごうと歩きだしたうしろで、弟が、大声で、兄を責めるように、「そんなこと言ったら、つまらないじゃないか」と叫ぶのが聞こえ、僕は足をとめて、すっかり感服してしまった。(羽仁 1975, pp.194-195)

亀山はこの兄弟のやりとりを、「ゴッコ遊び」として捉える。この二人にとっては、水溜りは海や湖であり、黒い石は魚となる。その際に「これはゴッコである」というメタ・メッセージが両者に共有されることになる⁷のだが、この例では弟は、「これはゴッコ(うそ)だ」というメタ・メッセージを把握していながら、そのメタ・メッセージの世界に入り込む、ということをしている。つまり、ここで弟の幼い少年は、想像力によって紡ぎ出されたうそ＝フィクションの中に没入しているのである(同書 pp.116-117)。亀山はこのような、「フィクションの世界と子どもの自己とが溶解し、フィクションの世界が生きられ」ることを、「生きられるうそ」と呼び、大人にはない子ども特有の創造性の特徴であると位置づける。

もっとも、こうした子どものゴッコ遊びに生成的な意味を見出す見解は、亀山にとどまるものではない。例えば矢野(1996)は、「これはゴッコ(遊び)である」というメタ・メッセージが内包するパラドックス—例えばプロレスゴッコの中で行われる組み伏せるといふ行為は、その行為によって表示されること(本当のケンカ)を表示してはいない、というようなメッセージとメタ・メッセージの循環関係—に言及した後、以下のように述べる。

遊びによってもたらされる論理階型の歪みは、トートロジーから成り立つ日常の解釈図式に不均衡を生みだし、この不均衡は覚醒や回心のように解釈図式の全面的な組み換えに至らないにしても図式枠組みを変容させ、これまでと異なる世界の切り方を可能にする。遊ぶことは異なる世界の発見と同時に、自己システムに流動性を生みだし変容させること(意味生成)を意味する。(矢野 1996, p.137)

またケンダル・ウォルトンは、子どもが石や泥などをゴッコ遊びのなかのもの(食べものや人など)に見立てて、対応させていく規則を「生成の原理(principle of generation)」と呼び、それが虚構的世界を作り上げていると指摘する(Walton 1990=2016, 清塚 2017)。いずれの議論も、子どものうそに、遊びのうそ的要素、すなわちフィクション・虚構世界での創造性を見出している。では、こうした子ども「特有」の虚構世界を用いた創造性は、学校空間、教育場面においてどのようなものとなりうるだろうか。以下、この点について、これまでの議論を整理しながら検討しよう。

2.3.「遊びのうそ」と教育場面

子どものうその分類として、2つの方向があった。ひとつは、うそをつくことを大人への社会化の過程として、とりわけそれが順調に経過していることを示すメルクマールとして捉える方向である。これは「防衛のうそ」までの「だます」系のうそに対して与えられている。言い換えれば、それは子どもが大人と同等の相互行為能力を身に付けつつあることを示すものであり、大人と子どもが世界を共有する基盤を形成するものである。それに対して、「遊びのうそ」と呼ばれるような、大人とは独立した文化に生きる子ども特有の生成的なうそがあった。そこでは、フィクションの世界に自己が溶解することで、現実性や日常性を打破する創造性が発揮される。

この「遊びのうそ」の視点からは、「うそをつかず」「素直に」生活することが望ましいとする教育言説における現在の子どもの像とは別様の子ども像が成立しうのではないだろうか。「うそをついたりごまかしたりしない」子どもの像を理想とすると、教育場面では「本当の自分」をさらすことが子どもに求められる。しかし、子どもの創造性は、「本当の自分」を求めるなかで発揮されるものなのだろうか。むしろ、「本当の自分」を求められるなかで、子どもは現実性と日常性に閉じ込められることになってしまうのではないだろうか。少なくとも指摘できるのは、「遊びのうそ」に日常を超越した創造的な営みを生み出す可能性があるのならば、それを教育場面に活かす価値は十分あるだろうということである。

では、教育場面で「遊びのうそ」はいかにして可能となるのか。ポイントは「虚構の世界を創造し共有する」ことにある。つまり、フィクショナルな世界が現実とは異なっていること、「これはアソビである」というメタ・メッセージが行為者同士に共有されていることが条件となるのであり、そうしたメタ・メッセージが共有されている相互行為空間を作り上げることがまず必要とされる。しかし、問題は、まさにこうしたうそ、遊び的な志向性が、教育場面を支配する「本当の自分」的な志向と相反しているという点である。

2.4. うそから演技へ

うそ＝フィクションの世界に入り込み遊ぶことは、「本当の自分」を求められる学校場面では困難となってしまう。しかし、「演劇」という装置のなかでは、大人も正当性を持ってフィクションの世界に入り込むことができる。ここに解決可能性はないだろうか。そこでまず、これまで論じてきた「遊びのうそ」を、虚構の世界を真実味をもって遊ぶ (play) するという意味で、〈演技〉と言い換えたい。以下本稿では「演じること」＝〈演技〉を、「フィクションの枠組みをリアルなものとして表象する」という意味で捉えていく。

舞台演劇ではフィクション世界への没入かつリアルな表象としての〈演技〉が行われている。そこでは、大人子ども含めた演者は〈演技〉することを求められる。ただし、素人はそのままでは演じることができない。フィクション世界への没入をすること＝〈演技〉をすることは、それ自体一つの方法の習得である。それぞれの俳優は虚構の世界に入り込む方法をメソッドとして持っているかもしれない。しかし、現代の俳優の演技メソッドは、日本の場合、十分体系化されておらず、先輩俳優を模倣することで伝承・伝達されることが多い(北村2016)。それはある種の個人化された達人技であり、容易に接近できるものではない。

一方で、演劇世界には役者の演技をリアルな表象とするために「演出」という営みが存在する。次節では、この「演出」の技法、とりわけ平田オリザの演出技法から、子どもの〈演技〉を学校場

面で可能にする可能性を探っていく。

3. 演劇制作現場にみる「演出」の技法

3.1. 没入への技術的達成としての平田オリザの演出技法

当然ながら演出の技法は一つではなく、そもそもリアルな表象をめざしていないものもある。スタニスラフスキーの演出を発展させた「メソッド演技法」のように、俳優自身に登場人物の内面を想像させてリアルな演技を追求する「憑依型」の演出もあれば(川島2016, pp.42-44)、プレヒトの「異化効果」ではむしろ演劇からリアルさを剥ぎ取ることが目指される。その中で平田オリザの演出技法は、どのような俳優であれ、極端に言えばプログラミングされたロボットでさえも役者として振る舞わせることを目指す(後述する「ロボット演劇」はまさにその具現化である)。そこでは、演劇をつくりあげる「演出」が、コマである人間(ないしロボット)を役者にし、虚構の世界への没入可能なやりとりを表出させている。この平田の演出は、20世紀以来の演劇メソッドの主流となっているスタニスラフスキー・メソッドの批判の上に成り立っており、俳優の内面世界に立ち入ることのない徹底的な表象上の振る舞いの管理によってなされている。その点で、演劇業界では平田の演出法は特殊な部類に位置づけられるであろう。

この特殊性にこそ平田に着目する理由がある。なぜなら「俳優の内面」に踏み入ることなく演出を行う平田の手法にこそ、学校場面での〈演技〉、すなわちフィクション世界への没入を、技術的に達成する方法が潜んでいると考えられるからである。上述したように学校場面で〈演技〉が困難なのは、そこで「本当の自分」、言い換えれば「個人の内面」(と思われるもの)からの行動や発言が求められるためであった。それに対して、平田の演出では、個人の内面がどのようなものであるかは関係がない。そこでは手足の動きや抑揚がどのようなものとして観察可能であるかだけが焦点化される。そうして「本当の自分」や「個人の内面」とは別の次元で、フィクション空間へ技術的に没入していくことが可能となる。そしてそのフィクション空間で可能となる振る舞いや発言は、自己イメージがいかなるものであるかは別に、確かに表象された事実として残る。ここに「遊びのうそ」に似た、「フィクションの空間を遊ぶ」ことによる創造性が見いだせるのではないか。こうした見立ての下、本稿では平田の演出技法に着目したい。

以下では平田の著作に加えて、彼の演出の実践が観察できる映像資料(想田和弘監督、『演劇1・2』)を参照しながら、彼の演出技法に接近を試みる。

3.2. 平田オリザの演出論

まず手短かに平田の演出論を確認したい。リアルな演劇空間をつくりあげる演出にはどのような要素が必要であると語られているのか。以下三つのキーワード(イメージの共有、コンテキストのすり合わせ、意識の分散化)に沿って確認していきたい。

①「イメージの共有」：演劇ワークショップで、平田は受講者たちに長縄跳びの演技をさせる(『演劇1』, 平田2004, pp.34-36)。二人の回し手が離れた位置で架空の縄をもち、「回す」。受講者とその縄跳びの中に順番に入って行って数回飛び、また順々に縄跳びから外れていく。全員が無事「縄から出ていくことに成功する」と、受講者から自然と拍手が起こる。次に、再度回し手に

「縄を回させる」。平田はその回し手二人の「縄が回っている」部分を何の演技もせずに、素通りしてみせる。このとき、その場には強烈な違和感と、作り上げた世界が壊されるなんとも言えぬ「がっかり感」が漂う。このやりとりを通して、平田は、演劇空間に必要な「イメージの共有」を体感させる。ここでは、ガーフィンケルの違背実験にも似た「場面をこわす」実験によって、演劇空間の秩序（リアルさ）を成り立たせていた方法を受講者に想起させている。こうした「イメージの共有」について、平田は「イメージの共有ができないひとがいると、なんにも伝わらなくなる」と説明し、「本物の砂漠にするのではなく、砂漠のイメージを作る」のが演出家の仕事であると語る。

②コンテキストのすり合わせ：上記の「イメージの共有」を目指した脚本に対して、俳優は、演出家の書いた言葉を自分のコンテキストに取り込んで、俳優と演出家とのコンテキストのずれをすり合わせて台詞を話し、動作する必要がある。そうすることで、俳優は「他人が書いた言葉を、あたかも自分が話すごとく話さなければならない」（平田1998, p.156）のである。

③意識の分散化：しかし、演劇上の話す台詞が不自然に硬直してしまうことがある。平田はこの原因の一つに、「台詞の意味内容につられて、内面の感情を直接的に『表現』しようとしてしまう」ことがあるという。登場人物の感情が「悲しい」状態にあると俳優が解釈し、それを直接的に反映して「悲しげ」に演じたとしても、それによって「悲しみ」が客席につたわるかどうかは別問題なのである（平田 2004, p.60）。そのため、俳優は台詞にこめている意味から一旦離れて、その台詞の表出のしかたを捉え直す必要が生まれる。こうした効果をねらって、平田は「歩きながら台詞をいう」といった、俳優に負荷をかけて、意識を分散させる方法を紹介する。

以上、非常に手短ながら平田の演出論の一部を確認した。ここでみた方法論は、演劇のリアルを作り上げる方法であるが、①「イメージの共有」に関しては、現実世界の「現実らしさ」を維持するやりかたとも同様である。この「イメージの共有」を達成するために、②「コンテキストのすり合わせ」、③「意識の分散化」を演出の中に組み入れるということになるだろう。

3.3. ロボット演劇の演出実践

では上記のような演出はどのように実践されているのか。平田オリザの演出実践の特徴として、厳密なセリフの間の管理と、徹底的な反復練習がある。『演劇1・2』には、平田が俳優の台詞にたいして「0.5秒早く」「もうすこし高く」と指示を出す様子が記録されている。つまりここでは、先にみた②コンテキストのすり合わせが、実際に表出される台詞の微細な調整によっておこなわれており、さらにその微細な部分に焦点化することで③意識の分散化が行われ、言葉の意味は俳優内部の固有のものから脱出しているのである⁸。この方法論に基づいた演出は、徹底的な表出レベルの調整に基づいている。そのため、俳優は必ずしも人間である必要がなくなる。このようにして生まれたのが、平田による「ロボット演劇」である。平田は、台詞の抑揚や顔の向き、手の揺れなどを予めプログラミングしたロボットを登場させて、人間の俳優との演劇を行わせる。俳優に対しての演出は、「ロボットがあたかも自発的にしゃべり、あたかも自発的に動いているかのようにする技術」として、ロボットに対して有効なものになっているのである。

ここで確認したいのは、こうした表出レベルでの振る舞いの調整という平田の演出方法は、日常の人々の徹底的な観察に基づいたものであるということである。それは他者からの観察可能な振る舞いを再現することで他者とイメージを共有し、フィクションである演劇世界をリアルなも

の＝没入可能なものにする技法である。それを演出法として利用できるのは、その観察を言語化する平田の類まれな才能によるものであるといえるが、同様の「演出」を可能にする資源は、原理的には我々にもアクセス可能なものとして身の回りにあふれているといえる。つまり、観察に基づいた「演出」は誰にでも開かれた技法なのである。さらに、平田は他者だけではなく、自己を演出するという方向も示唆する。

「演出をする」ということは、自己を把握し、自己を操作して、自己を演出すること（＝演技）と、他者とのイメージを共有すること、あるいは、他人同士のイメージの共有を手助けすることの二つに分かれます。この二つの事柄は、まったく異なった方向を向いていながら、不可分のものです。私もまた、この二つの間を揺れ動きながら、いまま演出という仕事を続けています。（平田 2004, pp.218-219）

この自己の演出＝〈演技〉に、学校場面での子どもが日常性から脱却し、自由な創造的世界に飛び込んでいける可能性があるのではないだろうか。「本当の自分」とは対極にある、自己を操作し、演出すること。これによって、子どもは虚構的世界を創造し、その中で遊ぶことで常に「新たな自己」と出会うことができるのではないだろうか。

4. 今後の展開に向けて

以上、子ども像と「うそ」「演技」の関係を再考した。それをとおして、「素直」で「本当の気持ち」を表出することが求められる子どもが、現実の世界を離れた、虚構の世界に没入することで、虚構の世界だからこそ「普段できないことができる」という可能性を検討してきた。それは、うそを用いた現実の世界からの飛躍＝〈演技〉によって可能になるものである。また本稿は、平田オリザの演出法を手がかりに、そうした〈演技〉を可能にするものとして、徹底的な振る舞いの観察に基づいた自己の「演出」があることをみてきた。

本稿が検討してきた「うそ」と「演技」によって、「普段できないことをできるようにする」という視点は、演劇のメタファーを用いて日常を説明するアプローチを反転させたものとして位置づけられるかもしれない。つまり、演劇／演技によって可能になる振る舞いを、日常へ還元していく方向性である。

ただし、断っておきたいのは、本稿はここから先行研究によって試みられているような、演劇実践の教育をそのまま提案したいわけではないということである。そうではなく、本稿がここまで目指してきたのは、子どもの「うそ」と「演技」を再考することで、教育場面に張り付いた、「本当の自分」「個人の内面」をさらしだす子ども、というそもそもの子どもイメージを転換させる可能性を見出すことであった。それは、新たな教育理念を打ち立てようとするものではなく、子どもが〈演技〉や自己の演出をできる相互行為場面を、技術的に生み出す方法を探求することへとつながっていく⁹。その意味で、本稿が示唆するものは、学校現場での児童生徒理解の議論やさらにひろく「子ども観」言説の議論へと向けられていると同時に、実際の教育場面への提案へとつながっていく。この点について、今後本研究の文脈を明確にしていく必要がある。

自己の振る舞いの「演出」という観点は、本稿の検討を通して、その可能性を見出した段階に

すぎず、さらなる精緻化が求められる。また、この「演出」を、実際の相互行為や、教育事象の議論へと適用していくことが必要である。今後の課題としたい。

〈注〉

- (1) ゴフマンのように日常の社会生活を演劇のメタファーで捉える発想は、学術分野内外で様々みられ、発想自体はありふれたものになりつつある。そうした状況をむしろ利用し、学際的な理論家や実践家を演劇のメタファーを一つの軸にして議論を行いつつゴフマンの理論を乗り越えようとしている試みとして（藤川編 2014, 2017）がある。
- (2) 具体的にはエクマンは、うその動機を「懲罰を避けるため」「恥をかくことを避けるため」「仲間を守るため」「自分の地位を高める（自慢・自賛）」「プライバシーを守るため」「能力を見せつけるため」などに分類している（Ekman 1989=2009, p.61）。
- (3) ここでのリーの研究内容は、同氏による2016年のTEDトーク“Can you really tell if a kid is lying?（邦題「子どもの嘘は見抜けるか？」）」から参照している。なお、このTEDトークの元になっている研究論文はLee（2013）である。この実験では、伏せてあるトランプの数字を当てるというゲーム状況で、子どものカンニングを誘発する状況（トランプを伏せたまま実験者が一時退室する）が設定されている。実験室には隠しカメラがセットされており、実験者は部屋に戻った後、子どもに対してカードを覗いたかを問いかける。ここで、その子どもがうそをつくかどうかを検証される。リーの報告によれば実験結果は、それぞれ2歳児では30%、3歳児では50%、4歳児では80%以上がうそをついた。
- (4) 亀山も、幼児がうそをつくようになることを、「自己と外界の分離」が達成された証左として意味づけている（亀山2001, p.78）。子どもの成長・発達に伴ってはじめて可能になるうそ、という見方としては、リーの主張と重なるものである。
- (5) ③「道徳的な意味をもつうそ」は、前者二つの類型とは異なって、子どものうそと道徳性の関係を論じるために設定されている。亀山は近代社会を「正直モラル」が蔓延した社会として捉え、それにより虚言の衰退がおこったという。「正直モラルと近代市民社会とは切り離せない対応関係にあり、子どもの社会化の過程においても、ワシントンと桜の木のエピソードとか、うそをつくとき鬼に舌を抜かれるなどという話を通して、正直モラルのイデオロギーが子どもたちに注ぎ込まれることになるのである」（亀山2001, p.106）。
- (6) 遊びと演技の整理については石黒（2014）も参照のこと。
- (7) 亀山は、「これはゴッコである」というメタメッセージが共有されない例として、オオカミ少年の寓話を挙げている。
- (8) 俳優たちは、細かい台詞の指示を繰り返し再現するために、時間を数える、という方法を取っているという（『演劇1』）。また、平田も、自分が台詞の間の違いに気づくことができるのが0.5秒単位であるのに対して、役者は約0.3秒単位で台詞の調整を行っていると言う（『演劇1・2』平田オリザインタビュー）。
- (9) 渡辺（2016）は「詩人的な言葉」を用いた活動に着目するなかで、そこでの言語的な「振る舞い」が、「自然な」「本当に思った」ことを言うことを求める学校教育とは違った言語活動の側面を持つ可能性を指摘し、そうした「演劇」的ダイアログの学校場面での展開可能性を示唆している（渡辺2016, p.100）。この意味で、渡辺（2016）は本稿が目指す子どもの「演技」の、別様のアプローチであると言える。

〈引用文献〉

- 秋葉昌樹, 2013, 「臨床教育研究としてのフォーラムシアター—社会学的考察の試み」『教育社会学研究』, 第92集, pp.83-104.
- Ekman, Paul, 1989, *WHY KIDS LIE: How Parents Can Encourage Truthfulness*, Scribner Book Company（＝菅靖彦訳, 2009, 『子どもはなぜ嘘をつくのか』河出書房新社）.
- Goffman, Erving, 1959, *The presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday, Anchor Books（＝1974, 石黒毅訳『行為と演技—日常生活における自己呈示』誠信書房）.

- 羽仁進, 1975, 「嘘の豊かな世界」『2たす2は4じゃない—雑草教育のすすめ』, 筑摩書房.
- 平田オリザ, 1998, 『演劇入門』, 講談社.
- 平田オリザ, 2004, 『演技と演出』, 講談社.
- 藤川信夫ほか編, 2014, 『教育／福祉という舞台—動的ドラマトウルギーの試み』, 大阪大学出版会.
- 藤川信夫編, 2017, 『人生の調律師たち—動的ドラマトウルギーの展開』, 春風社.
- 石黒広昭, 2014, 「言語的・文化的に多様な背景をもつ子どもが『演じる』ことの意味—海外にルーツをもつ子どもたちの発達再媒介活動としての演劇」『立教大学教育学科研究年報』, No.58, pp.63-82.
- 石黒広昭, 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.
- 亀山佳明, 2001, 『子どもと悪の人間学—子どもの再発見のために』, 以文社.
- 河合隼雄, 2013, 『子どもと悪』, 岩波書店.
- 川島健, 2016, 『演出家の誕生—演劇の近代とその変遷』, 彩流社.
- 北村麻菜, 2016, 『現代俳優教育論—教わらない俳優たち—』, 日本地域社会研究所.
- 清塚邦彦, 2017, 『フィクションの哲学〔改訂版〕』, 勁草書房.
- Lee, Kang, 2013, "Little Liars: Development of Verbal Deception in Children.", *Child Development Perspectives*, 7(2), pp.91-96.
- 仲野由佳理, 2016, 「少年院における演劇を通じた物語化—創作オペレッタにみる〈教育的行為としての物語化〉の技法」『教育社会学研究』第99集, pp.27-46.
- Walton, L. Kendall, 1990, *Mimesis as make-Believe: On the Foundations of the Representational Arts*, Harvard University Press (= 2016, 田村均訳『フィクションとは何か—ゴッコ遊びと芸術』名古屋大学出版会).
- 渡辺哲男, 2016, 「実験的思考を導くための『詩人的な言葉』によるダイアログの可能性」『立教大学教育学科研究年報』, No.60, pp.87-104.
- 柳治男, 2005, 『〈学級〉の歴史学—自明視された空間を疑う—』, 講談社.
- 矢野智司, 1996, 『ソクラテスのダブル・バインド—意味生成の教育人間学』, 世織書房.
- 山田富秋, 2000, 「サックスの『社会化論』」亀山佳明他編『野生の教育をめざして—子どもの社会化から超社会化へ』, 新曜社, pp.265-287.

