



慶應義塾大学ビジネス・スクール

ブレヒトの教育劇

－ 観客に思考を求めた演劇作家の問題意識と作劇の技法 －

5

ケースメソッド教育を議論するとき、しばしば「非指示的な教育」という言葉が持ち出される。学んでいる本人が自分と向き合い、自分から考えて何らかの気づきや学びを得るように仕向ける教育を「非指示的な教育」と呼ぶのである。

- 10 確かにケースメソッドによるディスカッション授業には、非指示的に学びを促す側面があるのだが、非指示的な教育行為を通して人に「学び」を求めてきたものは、何もケースメソッドに限った話ではあるまい。古今東西を見渡してその一例を挙げようとするならば、叙事的演劇、あるいは教育劇で知られる演劇作家ブレヒト（Eugen Berthold Friedrich Brecht, 1898-1956）の試みも、それに該当するもののひとつと言えよう。

15

ブレヒト・その人物像と作品

－ 反俗的精神の芽生え －

20

ベルトルト・ブレヒトは、資本主義社会で阻害された人間の覚醒を求めたドイツの作家である。1898年にアウグスブルグで生まれた彼は、高校時代に第一次世界大戦の勃発を体験した。それまでは愛国主義的な詩を書いていたブレヒトは、美化された愛国主義に次第に懐疑

このノートは慶應義塾大学ビジネス・スクール博士・修士課程併設科目「ケースメソッド教授法特論」の教材とするために、竹内伸一と大倉由利子（ともにケースメソッド教育研究所）が作成した。（2004. 11）

本ノートは慶應義塾大学ビジネス・スクールが出版するものであり、ノートの複製等についての問い合わせ先は慶應義塾大学ビジネス・スクール（〒223-8523 神奈川県横浜市港北区日吉本町2丁目1番1号、電話 045-564-2444、e-mail case@kbs.keio.ac.jp）。また、ノートの注文は <http://www.kbs.keio.ac.jp/case/index.html>。慶應義塾大学ビジネス・スクールの許可を得ずに、本ノートのいかなる部分の複製、検索システムへの取り込み、スプレッドシートでの利用、またはいかなる方法（電子的、機械的、写真複写、録音・録画、その他種類を問わない）による伝送は、これを禁ずる。

的になり、反戦的な文を書き始めて投稿するようになる。高校を卒業して医学部へ進学した彼は、演劇学ゼミナールに参加したときに出合ったベューデキントの教鞭から、強い反俗精神を感じ取り、影響を受けたとされる。さらに反戦的態度に強い影響を及ぼしたのは、学業の中断を余儀なくされ、看護手としてアウクスブルグ陸軍病院の軍務に服した悲惨な体験にあるとも言われている。

－ 叙事的演劇 －

物語のように事件を述べ、観客を「観察者」あるいは「批判者」と位置付け、観客に事件の別の可能性を考えさせ、観客自身の決断を求め、その証明を行わせようと試みる演劇を叙事的演劇と呼ぶ。叙事的演劇では観客に対して、「感動」や「陶醉」の代わりに「批判」と「認識」が求められた。叙事的演劇の作家たちは、「感情」ではなく「理性」によって、観る人を認識や思考へと方向付けようとした。

ブレヒトもこの流れを汲んだ作家であり、彼が求めていた演劇は大筋では叙事的演劇であったが、正確に言えば、それとも少し違っていた。ブレヒトは感情を否定することはせず、それを認めはしたが、「観客が自分の頭を使って考え抜くことができる演劇」の実現にこだわった。このような演劇を、彼自身は「弁証法的演劇」と呼ばせたいと考えていた。

ブレヒトは、当時のロンドンの世情を諷刺したジョン・ゲイの『乞食オペラ』をもとにして、作曲家クルト・ワイルと協力して生み出した『三文オペラ』（1928）を成功させる。

従来のオペラは大規模なオーケストラによって観客を魅了陶醉させるグランドオペラの形式を取り、大げさで熱情的な演技や大仕掛けの装置によって観客を陶醉させて、イリュージョンを与えてきた。その結果、観客は登場人物に感情同化する。こうした演劇のことを「美食オペラ」、あるいは「催眠術的な演劇」と表現したブレヒトは、感情同化した観客のことを「考えることを中止した人間」¹と捉えた。

「美食オペラ」に対する挑戦という意味を持つ『三文オペラ』では、観客が陶醉することなく、冷静に舞台を客観視できるよういくつかの手法がとられた。例えば、社会批判や教訓を含んだ歌やバラードを随所に挿入する技術が、この作品では最大に生かされた。観客に批判的な態度をとらせること、観客に自分のとるべき立場と行動を認識させることがそのねらいであった。

¹ 『小思考原理』（ブレヒト, 1948） 彼の演劇論の第一次集大成

－ 教育劇 －

1920 年後半から 30 年代はじめにかけて書かれたブレヒトの一連の作品は、叙事的演劇（弁証法的演劇）の中でも特に「教育劇」と呼ばれている。文学的な言葉やイメージの装飾をいっ
5 さい捨てて、単純な比喻の形で観客の理性的批判を問うことを目指した作品群である。

ブレヒトの代表的な教育劇には、『バーデン教育劇』（1929）、『イエスマン』（1929）と『ノー
ーマン』（1930）、『処置』（1930）、『例外と原則』（1930）、『ホラティ人とクリティア人』（1934）
などがある。学校劇として書かれた『イエスマン』は、山伏修業に堪えられなくなった少年
を谷底へ突き落とす『谷行』（日本の能の作品）をモデルにしている。村の疫病を退治するた
10 めに山越えして薬を取りに行く一行に加わった少年が、疲労のために動けなくなる。足手ま
といになった少年は一行の旅に遅れを生じさせないため、「イエス」といって死ぬことを了解
する。『ノーマン』は、『イエスマン』とまったく同じ状況下で、「ノー」という。このふたつ
の作品は、結末において弁証法的な対立を示している。個人と共同体のいずれの立場を尊重
すべきかという問いに対して、観客はそれぞれの選択を迫られる。陶醉を防ぎ、観客に判
15 断を求めるブレヒト劇の特質がこれらの教育劇には典型的に現れている。

ブレヒトの教育劇がねらったもの

20 一 役者と観客が客観的事実を共有する 一

教育劇では「役者もまた、観客とともに学ぶもの」²と規定され、テーマに取り上げられた
出来事は、演ずるものも見るものも同じレベルで討論して熟考する対象とされた。このこと
は役者の演技法に特徴的に表れている。教育劇では、役者は役柄の当事者になってみせはす
25 るが、当時者になりきってはいけない。演技は観客に何がしかの判断を下させるために援用
している手段に過ぎず、そこに情緒を作ることはねらわれていなかった。

思考の題材となる演劇は、すでに起こったことを検証するために再現したもので、簡単な
言葉と骨組みだけに還元されたアクションを通して、観客に届けられた。客観的事実を伝え
るためには、脚色は必要なく、むしろ多方面からの検討が可能になっていることの方が重要
30 とされた。

² このような記述は、ブレヒト教育劇の初期作品の注に見られる。

ー 開放的な思考のための環境を提供する ー

ブレヒトの教育劇は、厳格な意味での教育を志向したものではなく、アミューズメントとしての楽しさの中に教育的なものを含もうとしたものであった。ブレヒトは彼の『娯楽演劇か教育演劇か』の中で、「学ぶこと、考えることが自発的な意思によって行われる場合には、本来は楽しみである」と論じている。そしてさらに「楽しみと規定された学習や思考は、堅苦しい環境のなかで行われるものではない」とも述べている。初期のブレヒトが、劇場の観客に喫煙を許し、舞台上に半畳をいれることもできるように提案したのも、思惟に必要なくつろぎ、緊張から開放された思考環境を提供しようと考えたからだった。

ー 異化効果を駆使する ー

ブレヒトが提唱した「異化効果」(ファオ・エフェクト/V-Effekt Verfremdungseffekt)とは、舞台上の人物との感情同化を妨げるための技術であり、演じられている出来事から距離を取り、思考しやすい状況をつくるための前提作業となった。例えば、観客が芝居にのめり込み、感情同化する直前で、それを突然中断させるためのショックを与える。ショックを与えられた観客は、これまで理解していると思われたもの(見慣れているもの、慣れ親しんでいるもの、既成の事実として認識しているもの)が理解できない状態(不理解で不可解な状態)に置かれる。そうすると、理解できない状態に置かれた観客は、もう一度理解できる状態に戻そうと努力を始める。このとき、観客は新しい視力を得ることになる。異化効果は、観客に新たな視力(新たなものの見方)を得る契機を与えるために用いられた。このプロセスこそが、ブレヒトが目指していた「思惟する」ことである。ブレヒトが異化に用いた手段は、舞台装置、演出、振り付け、音楽などのすべての機能に及んだ。

ブレヒトは個人を一色の性格とは見ずに、矛盾を内在させた個体と捉えていたことから、登場人物の性格に統一性を持たせず、性格上の矛盾を表出させることで異化効果を引き出そうとしたこともあった。また、台詞そのものの中に異化的な効果が込められていることもあった。「あいつは信用できないんだ。親友だから。」(『肝っ玉おっかさん』)というさりげない言葉の背景には、それが単なる逆説ではなく、その話者がそうした人生智を持つに至った荒唐した時代を覗き見させるように意図したものと思われる。

ブレヒトは「異化」という操作によって観客が思惟することを求めたが、上述のように異化効果には、観客に伝えたいこと、観客に気づいて欲しいメッセージが埋め込まれていた。

しかし、ブレヒトはこれらのメッセージを観客に押し付けるのではなく、観客自身が自分で導き出すことを望んでいた。ブレヒトの教育劇は、舞台の最後に何らかの解答や認識を与えることはせず、オープンな形で終わる。ブレヒトは、最終的な解決というものを、少なくとも公式的には明確に持ちながらも、観客の思考と認識を促進するために、いつも未完成な戯曲形式を示し続けた。それは、戦争を体験したブレヒトがいつも抱いていたであろう、上から押し付けられる思想的圧力に対する反発心の表れであったのかもしれない。

10 5 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100 105 110 115 120 125 130 135 140 145 150 155 160 165 170 175 180 185 190 195 200 205 210 215 220 225 230 235 240 245 250 255 260 265 270 275 280 285 290 295 300 305 310 315 320 325 330 335 340 345 350 355 360 365 370 375 380 385 390 395 400 405 410 415 420 425 430 435 440 445 450 455 460 465 470 475 480 485 490 495 500 505 510 515 520 525 530 535 540 545 550 555 560 565 570 575 580 585 590 595 600 605 610 615 620 625 630 635 640 645 650 655 660 665 670 675 680 685 690 695 700 705 710 715 720 725 730 735 740 745 750 755 760 765 770 775 780 785 790 795 800 805 810 815 820 825 830 835 840 845 850 855 860 865 870 875 880 885 890 895 900 905 910 915 920 925 930 935 940 945 950 955 960 965 970 975 980 985 990 995

教育劇とケースメソッド授業との間に、「非指示的学習」としての共通点を積極的に見出そうとすることを、本稿は直接的に意図してはいない。しかし、事実を起点とした思考を通して判断に向かわせようとする学習設計の存在、舞台と客席の関係に見られる協働的探求姿勢、そして、観客の深い思考を促すために必要だとしている観劇環境への考え方などには、ごく自然にケースメソッドとの共通性が感じ取れることも事実である。

ブレヒトの劇に惹かれて劇場に足を運んだ観客は、決して少数というわけではなかった。非指示的な学習を尊重する「こころ」と「営み」は、いつの世にも存在して、人間の能力の向上に大きな役割を果たしてきたのであろう。しかし、その「営み」の本質がいつも数多くの人の確かな理解を得て、学びのあり方としてメインストリームであり続けたかと問われると、考えさせられるものがある。「真の学び方」を探す力が、人間にはいつも問われている。

³ 本ノート作成にあたり、以下の文献を参考にした。

『ガリレイの生涯』、バルトルト・ブレヒト、岩淵達治訳、岩波書店、1979
『肝っ玉おっ母とその子どもたち』、ブレヒト作、岩淵達治訳、岩波文庫、2004
『現代演劇 101 物語』、岩淵達治編、新書館、1996
『反現実の演劇の論理』、岩淵達治、河出書房新社、1972
『ブレヒト』（センチュリーブックス人と思想 64）、岩淵達治著、清水書院、1980
『ブレヒト教育劇集』、千田是也・岩淵達治訳、未来社、967
『ブレヒト 戯曲作品とその遺産』、岩淵達治、紀伊国屋書店、1982
『ブレヒトの世界』、野村修、お茶の水書房、1988
『三文オペラ』、バルトルト・ブレヒト作千田是也訳、岩波文庫、1961

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample