

## 想起する身体を把握する

——スタニスラフスキー『俳優の仕事』における「心理技術者」化する俳優たち——

浜田 誠太郎

### 1 はじめに

本稿では20世紀ロシアの俳優・演出家コンスタンチン・スタニスラフスキー（Константин Сергеевич Станиславский, 1863-1938）の主著『体験の創造プロセスにおける俳優の自分に対する仕事 Работа над собой в творческом процессе переживания』（以下『俳優の仕事』第一部）の第四章「想像力 воображение」を分析することで、スタニスラフスキーが俳優（ないし読者）をいかにして「心理技術者」<sup>(1)</sup>へと変容させようとしているのか、その手続きの一端を詳らかにする。そして、そのことを通じて、彼の演技術において「心理的なもの」がなぜ重視されているように見えるのか、あるいはどのような形で中心課題として浮上してくるのかを明らかにする。

スタニスラフスキーに関する論考や記述は枚挙にいとまがないが、その多くは心身二元論的な議論を規範的に前提としている、といえるだろう。この「規範的に」という指摘は、単にこれまで無批判に前提とされてきただけでなく、特に1990年代から2010年代にかけてはスタニスラフスキーの心身二元論的な側面が意識的に問題にされてきた、という経緯も踏まえたものだ。堀江はそのようなスタニスラフスキー研究の状況を以下のようにまとめている。

〔…〕ロシアでは、ソ連崩壊後、唯物論やイデオロギーにとらわれないスタニスラフスキーの見直しが進み、「感情・精神論」、つまり「心」の部分に照明が当てられ、やや神秘主義的でオカルト的な演技教育〔…〕が行なわれ、一方アメリカでは、アクターズ・スタジオが中心になっていた「情緒的記憶」をベースとした「感情論」が「行き過ぎ」（ステラ・アドラー）との見方が出てきて、南カリフォルニア大学のシャロン・カーニキやイェール大学のデヴィッド・チェンバーズなどのスタニスラフスキー研究者たちの「見直し」〔…〕が始まっ

---

(1) 本稿では便宜的に、学術的な心理学の専門家である「心理学者 психолог」と区別する形で、「心理技術者 психотехник」という語を用いる。この語は、『俳優の仕事』第一部において訓練される技術が、たびたび「心理技術 психотехники」と呼ばれることに由来している。『俳優の仕事』第一部において「心理技術者」という語自体は用いられていないが、本稿ではスタニスラフスキーが俳優を学術的な知識を持つ者ではなく、その技術を意識せずに実践する者へと変容させていくプロセスに注目するため、このような表現を用いる。

ていることがその特徴である。つまり、図式化と単純化を恐れず言うなら、ロシアでは「身体」から「心」へ、アメリカでは「心」から「身体」へ重点が移ったと言える。心と身体、精神と肉体は、それほどに二律背反し、捉え難いものなのかもしれない。<sup>(2)</sup>

このような米露の研究動向に対して、たとえばアンドリュー・ホワイトやセルゲイ・チュルカッスキーらは心身二元論を超克するために、ヨーガを一つのキーワードとし、スタニスラフスキーの演技術における心身の統一を試みている<sup>(3)</sup>。しかし、このような「超克」もまた、心身二元論的な対立を前提にして初めて成立する議論であろう。本稿は、このような議論が成立する手前に立ち戻り、スタニスラフスキーの演技術がそもそもなぜ「心理」と「身体」の関わりについて語っているように見えるのか、また彼の専門的な演技実践において「心理」はいかにして問題になるのか、そのことに注目したい<sup>(4)</sup>。

以上の問いを考察するにあたり、本稿が特に注目するのは、スタニスラフスキーの演技論が教科書や学術書のような形式ではなく、「架空の演劇学校の生徒が書いた日記」という特殊な文学形式で書かれている点である。本書冒頭の「はじめに *вступление*」には、日記の書き手である架空の生徒ナズヴァノフが、元速記者であるキャリアを活かし、日々のレッスンを日記に書き残すと決める経緯が記されている。そして、以降の章から架空の演技教師であるトルツォフの言動や稽古場での出来事が、ナズヴァノフによって綴られていく。スタニスラフスキーの演技論は多くの先行研究において、日記に登場する教師トルツォフの発言をそのまま抜き出す形で——そしてその発言をそのままスタニスラフスキー本人の主張として——紹介されることも多い。しかし実際にはその教師の発言は、前後のレッスンや生徒とのやり取りと組み合わせる形で執筆されている。『俳優の仕事』というテキストを理解するためには、そのような記述全体の「組み立て」を検討することが不可欠であるはずだ。スタニスラフスキーは『俳優の仕事』第一部の序文で、このような形式を採用した理由を以下のように述べている。

芸術のことは簡単にわかりやすく語ったり書いたりしなければならない。難解な言葉は生

---

(2) 堀江信二「訳者あとがき」セルゲイ・チュルカッスキー（堀江信二訳）『スタニスラフスキーとヨーガ』未来社、2015年、145頁。

(3) Andrew White, "Stanislavsky and Ramacharaka: The Influence of Yoga and Turn-of-the-Century Occultism on the System," *Theatre Survey* 47, no. 1 (2006), pp. 73-92; Sergei Tcherkasski, "Fundamentals of the Stanislavski System and Yoga Philosophy and Practice", *Stanislavski Studies* 1, no. 1 (2012), pp. 7-42; Черкасский С.Д. Станиславский и йога. СПб., 2013. [チュルカッスキー 『スタニスラフスキーとヨーガ』]

(4) つまり、「心身二元論の克服」は本論の目的ではないということだ。克服するのではなく、心身二元論的である由縁をスタニスラフスキーが演技指導の取り組みの中に見出すことを中心的な課題としたい。そして本稿で取り組む紙幅はないが、そのような課題を踏まえてこそ、本格的な批判や克服も可能になるのではないだろうか。

徒を怯えさせる。そういう言葉が刺激するのは脳であって心ではない。そのため、いざ演じようとするときに知性が俳優の情緒とその潜在意識を抑圧してしまうことになる。[…]

しかし、複雑な創造プロセスを〈簡単に〉語ったり書いたりすることは難しい。[…]

こうした事情から、私は読者に、語られていることを感じてもらえるような特別な形式を本書のために探さなければならなかった。そこで、生き生きした実例、つまり生徒たちが学校で練習やエチュードに取り組む様子を描写することにした。

もし私の手法が成功すれば、本書に印刷されている言葉は読者自身の感情によって生気を蘇らせるだろう。そうなれば、創造的仕事の本質や心理技術の基礎を読者に説明することが可能になるだろう。(CC2, 45.)<sup>(5)</sup>

この序文の言葉が示すように、スタニスラフスキーは、読者に「語られていることを感じてもらえる」ような形式を意識的に探求していた。つまり、本書の叙述形式自体が「創造的仕事の本質や心理技術の基礎」を説明するという彼の課題にとって重要な要素なのである。また、彼が『俳優の仕事』の序文の3節で「本書で使用している用語は私が考え出したものではなく、実践〔露：практики, 英：practices〕のなかから採ったものであり、生徒や新人の俳優たちが使っているものである」(CC2, 41-21. 傍点は引用者)と述べている。上述の「無意識」や「情緒」のような言葉は学術的な引用というより、スタニスラフスキーが俳優たちと取り組んでいる活動の必要によって用いられているのだ。このことから、キーワードの抜き出しとその典拠の探索のような形ではなく、「生徒たちが学校で練習やエチュードに取り組む様子を描写」している記述の組み立てを検討する必要性がわかるだろう。

本稿ではそのような『俳優の仕事』の記述の組み立てのなかでも、第一部第四章「想像力」に注目することにする。この章は、本書全体の課題を導入するような位置にあると考えられるからだ。『俳優の仕事』第一部は、第一章「ディレッタンティズム」でいきなり生徒たちにシェイクスピア『オセロー』の本番を演じさせるところから始まる。そして第二章では、トルツォフがその講評を通じて生徒たちの演技をいくつかの種類に分類し、この演技学校が目指す演技を特定する。第三章では、今後のレッスンで頻繁に登場するいくつかの基本的な考え方（「行動」「もしも」「与えられた状況」）が紹介され、本格的なレッスンに入るための事前準備がなされている。そして、第四章から本格的なレッスンが開始される。

先取りして述べれば、第四章は『俳優の仕事』第一部全体で取り組まれる中心的な課題である

---

(5) 本稿の主要参考文献である『俳優の仕事』についてはロシア語版スタニスラフスキー全集の第二巻(Станиславский. Собрание сочинений. Т. 2.)を用い、以後は略記号として「CC2」を用いる。また、引用部分の翻訳は岩田貴他訳『俳優の仕事：第1部 俳優教育システム』(未来社, 2008年)を参照しつつ、適宜執筆者による修正を施している。

「体験 переживание」を体感するためのデモンストレーションのような章となっている。第二章ですでに教師の説明のなかでは登場していた「体験」を、俳優たちが経験的に把握するために、いくつかのレッスンを段階的に組み合わせているのである。この第四章を分析することで、演技に必要な「想起」の練習がどのように導入され、「心理」が演技を実践する際の中心課題として徐々に浮上していくのが明らかになるだろう。また、この章の読解は、『俳優の仕事』第一部全体の課題を理解するための見通しを与えてくれるだろう。

## 2 俳優と心理学の「蜜月」

### ——スタニスラフスキー、グレーヴィチ、ヴィゴツキー

本稿は、前節で述べたような心身二元論的な立場を前提とせず——したがってスタニスラフスキーの演技論を「心理主義」として批判するのでも、反対に「身体性」を強調し擁護するのでもなく——、むしろその二元的な前提が『俳優の仕事』の中でどのように現象しているかに立ち返るものだ。ただ、ここで特に「心理」に焦点を当てるのには歴史的な背景がある。スタニスラフスキーはその演劇キャリアの中で、同時代の心理学を貪欲に吸収しながら自身の演技論を組み立てていた。その結果、彼の俳優教育を通じて心理技術は体系的に訓練される対象となり、今度はそれが学術研究の関心対象となっていった。『俳優の仕事』本文の分析に入る前に、本節ではこの特異な相互関係を概観したい。

20世紀初頭のロシアは、前衛的な芸術家と研究者が協働し、集団的な知を育んだ時代であった。そこではいくつもの研究所やグループが組織され、ときに専門や学問領域を横断しながら、総合的な知が追及されていた。そうした当時の機運において、モスクワの中心の一つであったのが、1920年に活動を開始した国立芸術学アカデミー（Государственная Академия Художественных Наук, ГАХН）であった<sup>(6)</sup>。その活動は多岐にわたるが、本稿で特に注目したいのは、ГАХНの芸術研究において「俳優」や「演技」が主に心理学分野の研究対象として取り扱われていた点である。

ГАХНにおける「俳優の心理学」の中心を担った人物の一人に、リュボーフィ・グレーヴィチ（Любовь Яковлевна Гуревич, 1866-1940）がいる。彼女は1926年にアカデミーの演劇セクション<sup>(7)</sup>内で報告した内容を元に、翌1927年『俳優の創造：俳優の芸術的体験の本質について』<sup>(8)</sup>という著作をГАХНから刊行している。この著作の中でグレーヴィチは大きく二つのことに取り組ん

---

(6) 日本語でГАХНに関するまとまった紹介は少ないが、大石雅彦『エイゼンシュテイン・メソッド：イメージの工学』（平凡社、2015年）がその一節で当時のロシアの総合的な知と研究共同体について論じ、そこでГАХНについても概観している。また、ドイツのルール大学ボーフムを中心とした研究チームが2008年以降、ГАХНについてのアーカイブの整理や辞典作成など継続的に行っている。本稿で参照したГАХНの年次報告などは、特別に断りの無い限り、この研究チームのアーカイブ・ページ（<https://gachn.de/>）から閲覧した。

でいる。一つは、西洋の演技論史を整理し、そこにスタニスラフスキーの活動を位置づけること。もう一つは、モスクワで活躍する複数の俳優たちにアンケート調査を実施し、その発言を整理・解釈する形で独自の心理学を展開することであった。また、同1927年にグレーヴィチは ГАХН の物理・心理学部門で、まさに「俳優の心理学 Психология актера」と題した報告を行っており、ここでもモスクワの俳優たちのアンケート調査に基づきつつ、演技における「心理」や「体験」に焦点を当てた議論を展開した<sup>(9)</sup>。

このようなグレーヴィチの研究活動の背後には、スタニスラフスキーとの長年にわたる深い交流があった。グレーヴィチは1898年のモスクワ芸術座のペテルブルク公演以降、スタニスラフスキーと文通を開始し、この関係は30年以上にわたって続いた<sup>(10)</sup>。スタニスラフスキーは、演劇に関する議論から劇団内の悩みまで、さまざまな局面で彼女のアドバイスや批評を頼りにしていた。ベネディッティによれば、モスクワ芸術座第一スタジオ（1912年設立）時代に、スタニスラフスキーは自身の見解を歴史的に位置づけるの必要性を感じ、グレーヴィチに協力を依頼してリッコポーニやディドロなど様々な外国語文献を紹介してもらったという<sup>(11)</sup>。また、ポリショイ劇場の依頼によってつくられたオペラスタジオ（1919年設立）での活動はいわゆる「スタニスラフスキー・システム」発展の一つの契機であったと言われているが、そこでのオペラ歌手らとの稽古録を整理・編集したのもグレーヴィチであった。

一方で、スタニスラフスキーやモスクワの俳優たちがアカデミックな意味での「心理学者」であったかという点、そうではない。もちろん、スタニスラフスキーはリボーやラプシン、また当時流行していたウィリアム・ジェームズ（William James, 1842-1910）など読み、熱心に心理学の勉強をしていたが<sup>(12)</sup>、それはあくまでも自身の演技術やその教育法の開発のためであった。そのような姿勢は前節で引用した『俳優の仕事』のまえがきにも窺えるだろう。スタニスラフ

(7) ГАХН の組織編成は変動が大きく、その研究活動の全容をとらえることが難しい。1926年の年次報告第4-5号では「社会学部門 Социологическое отделение」「物理・心理学部門 Физико-психологическое отделение」「哲学部門 Философское отделение」に加え「文学セクション Литературная секция」「演劇セクション Театральная секция」「音楽セクション Музыкальная секция」「空間芸術セクション Секция пространственных искусств」「装飾セクション Декоративная секция」「書誌学部 Библиологический отдел」「コレオグラフィー研究室 Хореологическая лаборатория」「フォークロア部 Фольклорная экспедиция」に報告が分けられている。また、この年には演劇セクション内ではさらに「演劇史セクション」「俳優セクション」「演劇理論セクション」の三分に分かれて報告が行われており、グレーヴィチの報告は俳優セクションで行われている（Бюллетени ГАХН № 4-5, 1926.）。

(8) Гуревич Л.Я. Творчество актера: О природе художественных переживаний актера на сцене: Опыт разрешения векового спора. М., 1927.

(9) Бюллетени ГАХН № 6-7, 1927.

(10) マルチェンコによれば、スタニスラフスキーからグレーヴィチにあてた手紙の最初のものは1904年6月9日付であり、最後の手紙は1938年4月10日付である（Марченко Т.М. Л.Я. Гуревич и К.С. Станиславский: к проблеме творческого взаимодействия. // Наукові записки ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2016. С. 62-63.）。

(11) ジーン・ベネディッティ（高山図南雄、高橋英子訳）『スタニスラフスキー伝』晶文社、1997年、265頁。

キーが重視したのは、学術的な心理学研究ではなく、あくまで俳優として必要な技術の基礎を伝えることであった。

しかし、この過程でスタニスラフスキーは、俳優たちに自身の「心理」を深く探求させ、よい演技のためにそれを操作するような訓練を通じて、多くの俳優を「心理技術者」に育てたのだ。そして、その「心理技術者」としての俳優たちが、グレーヴィチをはじめとする ГАХН の心理学研究者たちの格好の研究対象となっていくたのである。この状況は、スタニスラフスキーが演技法のために心理学的な知見を利用し、その結果生まれた俳優たちが、今度は心理学研究を前進させるための重要なリソースとなるという、循環的な関係を築いていたと言えるのではないだろうか。この相互関係は、20世紀初頭のロシアにおける演劇と心理学の特異な「蜜月関係」を示しているだろう。

グレーヴィチの『俳優の創造』はのちに、心理学者のレフ・ヴィゴツキー（Лев Семёнович Выготский, 1896-1934）が1932年に著した論考「俳優の創造の心理学についての問題に寄せて」でスタニスラフスキーの言葉を紹介するために引用されている。この論考ではスタニスラフスキーとデイドロの演技論を軸にヴィゴツキー独自の俳優心理学が展開されている。また、たとえばヴィゴツキーは代表的な著作『思考と言語』においてもスタニスラフスキーの「ポドテキスト」論を自身の心理学に応用している<sup>(13)</sup>。このように、俳優の演技の研究、特にスタニスラフスキーの演技論は、ヴィゴツキーというソ連心理学を代表する研究者に影響を与えるほどに、当時の心理学研究の重要な参照項となっていたのである。この、俳優が心理学研究の対象・リソースとなり、同時に専門的な「心理技術者」として活動していたという特異な状況こそが、本稿がスタニスラフスキーのシステムにおいて「心理」が中心課題となる手続きを追究する歴史的意義を裏付けているだろう。

---

(12) 本稿第1節で引用したように、スタニスラフスキーは『俳優の仕事』において、「知性」を刺激しないためか、議論の典拠などをほとんど示さない。そのため典拠は推測の域を出ないことが多い。しかし『俳優の仕事』第一部第五章では感情移入理論の研究などを行っていた同時代の哲学者イワン・ラプシン（И.И. Лапшин, 1870-1952）の著作が脚注で紹介されており、また貝澤哉はこのラプシンもまたスタニスラフスキーの実践を支持していたことを紹介し、その思想的な広がり示唆している（貝澤哉「イワン・ラプシンの批判哲学における他我の問題と感情移入理論」『スラヴ研究』72巻、2025年、18頁）。また、ウェイマンは同時代に流行したウィリアム・ジェームズの「習慣」論との関係をスタニスラフスキーのトレーニング論と関係づけようとしている（Rose Whyman, "The Actor's Second Nature Stanislavski and William James," *New Theatre Quarterly* 23, Issue 2 (May 2007); 115-123.）。

(13) 内田健介は、ヴィゴツキーによるスタニスラフスキーの「ポドテキスト」理解が誤解に基づくものであることを明晰に指摘している（内田健介「スタニスラフスキー・システムにおける2つの「ポドテキスト」」『ロシア語ロシア文化研究』49巻、2017年、66-68頁）。しかし、本稿で注目したいのはその学術的な引用関係ではなく、同時代の心理学者が俳優の演技論に強い関心を持っていたというその事実の方である。

### 3 「心理」を技術の対象にするための「想起」

スタニスラフスキーの『俳優の仕事』第一部第四章は、全7節で構成され、架空の演劇学校での出来事が時系列に沿って綴られている<sup>(14)</sup>。章のタイトルは「想像力」だが、ここで実践的に訓練されているのは、今、目の前にあるものや聞こえるものではないものを思い浮かべることである。本稿ではこれを「想起」<sup>(15)</sup>と呼ぶ。ここで求められる「想起」は、単なる気ままな空想ではない。結論を先取りすれば、それは俳優の身体に適切な反応を呼び起こすための技術であり、第四章の眼目はその技術を訓練することにある。この章を通して展開される「心理技術者」化のプロセスは、大きく三段階に整理できる。第一に、俳優が現実の知覚を出発点に、虚構の状況と連続的に行き来することを学ぶ「連続性」の訓練。第二に、その想起そのものを独立した対象として扱う想起の「対象化」。第三に、対象化された想起の「操作」である。この三つの段階を経て、俳優の「心理」は操作可能な技術の対象へと変化していく。

しかし、この内的な想起のプロセスそのものは、テキスト上、直接的に記述されることはない。『俳優の仕事』において内的な活動は、教師の具体的な指示と、その指示に従った生徒の行動、そして生徒が想起する中で「見た景色」について語る言葉の組み合わせを通じて、読者に対して間接的に提示される。また、日記という形式自体が、生徒ナズヴァノフの内省や想像した内容を地の文で記述することを可能にし、読者はそれを既定の事実として読むことになる。この記述の組み立てこそが、読者に「語られていることを感じてもらえる」ように仕向けたスタニスラフスキーの記述の試みであろう。

一般に身体的な反応や感情は必ずしも想起だけを理由にして生じるものではないが、この第四章ではもっぱら想起によって反応を引き起こそうとしている。そして、適切な想起を訓練する過程で、俳優の「心理」は、技術的に扱うことのできる対象として徐々に対象化させられていく。本節では、章の冒頭から始まるレッスンの分析を通じて、この想起の訓練がどのように進められ、「心理」が技術の対象として把握されていくプロセスを明らかにする。

#### 3.1 「連続性」の獲得：三枚の絵画から探検隊のエチュードへ

第四章の冒頭、第1節では、教師の体調不良により彼の自宅で授業をするところから始まる。教師ははじめに、「想像力」の役割を考えるため、三種類の絵画——「舞台装置のデッサン」、「風

(14) 『俳優の仕事』の各章はいくつかの節に分かれているが、その各節は冒頭に「..... 19..r」と付されている。おそらくこれは「19〇〇年△月×日」というように伏せ字の日付を表していると思われる。節番号などは振られてはいないが、ここでは便宜上第1節、第2節…と呼称する。

(15) これはスタニスラフスキーが『俳優の仕事』の中で用いられている表現ではないが、日本語の「想像力」よりも少し限定したニュアンスを残すため、本稿ではこちらの表現を用いる。

景画の連作]、「〈宇宙の生活〉を題材にした実在しない戯曲のためのデッサン」——を生徒たちに見せる。ここで、教師のトルツォフは〈想像力／空想力〉という対比を導入し、この絵画を描いた美術家にとってどちらも必要なものであるが、俳優のクリエイションには特に前者の「想像力」こそが重要な役割を果たすと強調する。

この三種類の絵画には、テーマ（戯曲の設定やモチーフ）が事前に与えられ、足りない空白を補って描かれているという共通点がある。この点が、与えられた戯曲を元に上演を行う俳優の仕事とのアナロジーとして説明されている。また、その不足を補うための「想像力」と「空想力」を区別し、前者を強調することで、これから行うレッスンは、現実には存在しないものを勝手気ままにイメージしたり、妄想したりすることとは異なることを印象付けている。しかしこの段階では絵を見せただけであり、それがどのようなアナロジーなのか、では俳優はどうやって足りない空白を補うのかは全く不明である。

続く第2節では<sup>(16)</sup>、現在の「午後三時にモスクワにある演劇学校の教室にいる」という事実から出発し、少しずつ時間や場所を変えて状況を「想起」する具体的なレッスンが行われる。ここでは教師が一方的に出す指示のみが記述されている。内容は大きく以下のような五段階に整理できるだろう。

- ① 時間を変える：昼の3時→夜中の3時
- ② 季節を変える：冬→春
- ③ 場所を変える(1)：モスクワ→クリミア
- ④ 場所を変える(2)：モスクワ→北極圏
- ⑤ すべてを虚構にする

そして最後の⑤に達したところで「飛行機事故に巻き込まれ遭難した探検隊」という架空の状況を演じるエチュード（即興劇）を行うことになる。これを始めていく部分で教師と生徒の以下のようなやり取りが描かれている。

「廊下は何になるんですか？」とヴィユンツォフが尋ねた。

「峡谷だ」

「それはいい！……」この感激性の若者は喜びの声を上げた。「では、食堂は？」

「洞窟だ。そこには原始人が暮らしていたらしい」

---

(16) 第2節では授業を行っている場所が普通の教場に戻っている。ちなみにこの架空の演劇学校が普段授業を行っている場所は劇場の舞台上であるが、そこはいわゆる素舞台ではなく、部屋の舞台装置が常設されている。

## 想起する身体を把握する

「では、ホールは？」

「それは見通しが良く広場で、眺望が開けて、すばらしい景色が見える。ほら、部屋の明るい色の壁は大気のように見えるだろう。あとでこの広場から飛行機で飛び立つことができるかもしれない」

「それでは、客席は？」とヴィユンツォフはなおも尋ねた。

「底なしの断崖だ。そこからは、海であるテラスの側からと同様、猛獣や原住民の攻撃を受ける心配はない。だから、警備はあそこ、峡谷である廊下のドアのあたりに置く必要がある」

「この客間は何になるんですか？」

「ここは飛行機を修理するために充てなければならない」

[…]

「部屋を少し注意して見回せば、君たちの新しい生活環境に必要なものがたくさん見つかるだろう」

(CC2, 122-123. 網掛け、下線は引用者。)

上記の網掛け部分は、生徒が教師に質問をしている部分である。生徒は目の前の現実的な教室（部屋のセットが建てられた劇場の舞台上）を足掛かりにして、架空の設定（探検隊の遭難した密林）の空間的な位置関係を教師に確認している。引用末尾の下線部だけを読むと、このレッスンは「架空の設定に見立てられそうなものを現実から探し出す」練習にも思える。しかし、第1節での絵画による導入の直後にこのレッスンは並べられていることを踏まえると、ここで行われているのは、与えられた架空の条件を現実の物理的な「連続性」に重ね合わせることによって、その条件にも「連続性」を与えるという作業である。生徒はこのような教師とのやり取りを経て、徐々にこのエチュードに没頭するようになる。

ここで重要となるのは、作業の順番である。生徒がしている質問は、今知覚している現実の廊下や客席が、架空の設定では何にあたるかということであった。現実の知覚をまず把握し、これを出発点に架空の設定に輪郭を与える。このことによって、架空の設定の中を実際に動くということが可能になった。これは、手前で行った五段階の想起のレッスンは「午後三時にモスクワにある演劇学校の教室にいる」という事実から出発したことからもわかる。このエチュードの後、教師のトルツォフは「事物の世界を押しつける必要はない。反対に、それを想像が作り出す生活に組み入れるべきだ」(CC, 123.)とまとめている。

さて、ではなぜ現在の知覚を頼りに架空の設定に連続性を与えることが必要なのだろうか。このレッスンだけを取り上げると「心理技術」とのかかわりが一見なさそうであり、むしろ自身の「外部」にある情報の知覚から始めるという逆向きの活動を行っているように見えるかもしれない。しかし、この「連続性」を獲得するレッスンは、生徒（読者）の注意を、気ままな妄想（「空

想力) から、与えられた架空の状況(「想像力」)へと——論証に基づく説得とは異なる形で——方向付けているといえるだろう。現実の知覚という強固な土台に、架空の状況を上書きし、その状況を「実際に存在する環境」として身体に受け入れさせる。これは、のちに心理的・内的な反応を引き起こすための、外部からの条件付けともいえる技術的な前提を用意する作業であり、まさに「心理技術」の導入段階といえるだろう。

### 3.2 想起するものの対象化：〈我あり〉から映画フィルムのメタファーへ

第1節から第2節にかけて、現実の知覚を頼りに、架空の設定に「連続性」を与えるレッスンを見てきた。第3節では、周囲の環境という足がかりを外して、連続性のある想起を頭の中だけで行うレッスンが行われる。ここでは教師と生徒の二つのやり取りが描かれているが、最初のやり取りを見てみよう。

「どこで、いつのことにするかね？」

「自分の部屋で、晩のことにします」と私は申し出た。

「よろしい」と先生は同意した。「君はどうかかわからないが、想像の住まいに自分がいると感じるためには、私ならまず頭のなかで階段を上がって、戸口で呼び鈴を鳴らすなど、要するに連続する一連の論理的行動〔логические действия〕をとらなければならない。ドアのノブのことを考えなさい。それを押さなければならない。ノブが回り、ドアが開いて、君が自分の部屋に入ってゆく様子を思いおこしなさい。目の前に何が見えるかね？」

「正面には、戸棚、洗面台……」

「左には？」

「ソファー、机……」

「部屋をゆっくり歩きまわって、そこにしばらくいなさい。なぜ顔をしかめたのかね？」

「机の上に手紙を見つけて、まだ返事を書いていないことを思い出し、恥ずかしくなったんです」

「よろしい！ どうやら、君はもうこれで『私は自分の部屋に存在する』、つまり〈我あり〉と言ってもいいようだ」

(CC2, 124. 網掛け、下線は引用者。)

先ほどの探検隊のエチュードと変わり、上記引用の網掛け部分は教師が生徒に質問をしている部分である。特徴的なのは、教師による質問に加え、引用下線部のように、教師は生徒に想起した空間(自宅)を順序立てて移動するよう指示していることだ。ここでは、現実の知覚の代わりに、生徒の自宅の記憶が用いられている。生徒は自宅の様子をただ単に想起するのではなく、そ

の中に自分を位置づけ、動き回るようにして想起させられている。これは、連続的な行動を想起の中で行うことで、その想起そのものに「連続性」を与えているといえるだろう。そして、このような想起によって、生徒は忘れていた手紙の存在を思い出し、感情的な反応を思わず示している。この反応を教師は〈我あり Я емь〉と名付け、重要な経験として印象付けている。

次にもう一度別の生徒と同じようなやり取りを教師は行うが、二回目は生徒が「自殺を試みる」という架空の設定を加えたうえで自宅を想起し、その中で行動しようとする。しかしうまく反応を引き起こすことができず「想像力が枯れた」(CC2, 125.)と言ってしまう。このレッスンを引き受けて、二人目の生徒が失敗したのは想起が「論理的」ではなかったということを教師は指摘している。ここでの「論理的」という言葉遣いは必ずしも一般的なものではないであろうが、直前のやり取りの中において想起空間を連続的に行動したときと比べると、生徒は自身でそのように想起をコントロールすることができていない（「論理的行動」を想起することができていない）。ここで連続的な行動の想起を「論理（的）」と表現することは——厳密な意味で適切な表現かはさておき——第四章で最終的に行うレッスンの伏線になっている。しかし、この「論理」について検討する前に、ここでは続く「映画フィルム」のメタファーについて確認したい。

第4節では明確なレッスンのようなものは行われず、教師の講義のようなパートが描写されている。また、ここで行われる教師の語りは生徒に謎を残すような内容になっており、明確な指導や演技論の解説が行われているわけではない。しかし、ここでの講義は、章の前半と後半を橋渡しするような役割を担っている<sup>(17)</sup>。

まず教師が講義する内容を概観しよう。ここでは「内的視覚のヴィジョン видения внутреннего зрения」ないし「内的ヴィジョン внутренние видения」という概念について説明される。このヴィジョンとは、これまでのレッスンを例にすると、想起することで生徒自身に反応を引き起こした「机の上の手紙」や「見慣れた家具」などのことだと語られる。ここで重要であるのは、この内的視覚のヴィジョンと、そこから生徒が思い出した気分や感覚を区別していることである。また、この内的視覚のヴィジョンとセットで舞台美術や衣装、小道具などのまとまりを「外的ヴィジョン」と呼び、この二つのヴィジョンを合わせた一続きの途切れることのない流れ（линия）を形成する必要があると教師は述べる。そしてこの流れを「一種の映画フィルム」と喩えて、以下のように説明する。

(17) この前半と後半の架橋は『俳優の仕事』の記述を見ても明らかである。後述する映画フィルムについての講義をトルツォフが終えたのちナズヴァノフと教師が以下のようにやり取りしている。「[そのフィルムができていれば、それを映すのは難しくありません。問題はそれをどうやって作り出すかです!」と私は譲らなかった。／「それについては、次回にしよう」。先生は立ち上がって教室を出てゆくときに言った。」(CC2, 133.)。これを記述しているスタニスラフスキー自身も、ここでの記述が実践にとっては不十分であり——当然生徒からこのような不満が出ることを折り込み済みで——、次のレッスンに進むための足掛かりにしていることが見て取れるだろう。

芝居を演じているあいだは、そのフィルムは途切れなくつづいてゆき、われわれの内的視覚のスクリーンに役の与えられた状況を具体的な形で映し出す。そのなかで役を演じる俳優は、自分の責任と良心にしたがって舞台上で生きるのだ。

これらのヴィジョンは君たちの心にしかるべき気分を生み出す。その気分が君たちの心に影響を与え、しかるべき体験〔переживание〕を呼び起こす。

内的ヴィジョンのフィルムをたえず見つけることで、一方では、君たちは戯曲の生活から逸脱することがなくなり、もう一方では、君たちの創造はつねに正しい方向に導かれてゆく。(CC2, 130.)

この「映画フィルム」というメタファーは、二つのことを説明するようなメタファーとして機能している。一つは、ヴィジョンと、そこから生じる感覚の区別の説明である。スクリーンに映し出された映像（видения）と、それを見た観客が何らかの気分や感覚を抱くことがアナログ的に重ねられているだろう。もう一つは、第1節から第3節まで通して重点を置かれていた「連続性」である。ヴィジョンの途切れることのない流れ——反応を引き起こすような連続性——を、物質的な（материальны）まともりとして説明するために「映画フィルム」が用いられている。

ここで興味深いのは、このメタファーによって「連続性」がこれまでのものから変質させられていることである。第1節から第3節では、目の前に広がる教室の空間的な連続性から始まり、記憶の中ではあるが現実すでに連続性をもって存在している生徒の自宅などに依拠してレッスンが行われていた。しかし、ここでのフィルムの連続性はもはや単なるメタファーであって、なんらかの物理的な道具として実際に存在しているわけではない。しかしこれによって、現実には存在しない架空の設定や条件をも、現実の知覚の連続性とある意味同じような仕方で扱うことが方向づけられる。それによって、どんなに架空の設定であっても、反応を引き起こせるような適切な想起が可能になるということだ。このメタファーは、頭の中にしか存在しないと理解されるようなものを、技術的に操作可能な対象へと変換する役割を果たしている。映画フィルムの比喩が導入される段階は「心理技術者」化の重要な転換点である。ここで想起は身体行為に依存しない抽象的連続体として対象化され、俳優は自己の内的プロセスを観察・制御できる段階へ移行する。

### 3.3 適切な想起の操作：いつ、どこで、なぜ、なんのために

さて第4節のメタファーを踏まえて、第5節では「フィルムをつくる」と称してレッスンが行われる。第2節から行っているレッスンと同様、基本的には想起のみを使うレッスンであるが、ここでは生徒は人間ではなく「樹齢百年の榎の木」になったと仮定して、その想起を行う。シュストフとプシチンがそれぞれレッスンする様子が連続で描写されているが、まずはシュストフの

例を見てみよう。櫛の木になるといってもどうしたらいいのか分からないという不安に教師が答える形で以下のように続ける。

「[...] まずどこにいるかを決めなければならない。森か、草原の真ん中か、山の頂か、どこか気の向いたところを選びなさい」

シュストフは、自分がアルプスあたりのどこかの山中の草地に生えている櫛であると想像した。左手には遠くに城がそびえ立っている。周囲には広大な天地が広がっている。遠くには雪を頂いた山並が銀色に光り、近くには果てしない丘陵が広がり、波立つ石の海のように見える。そこかしこに小さな村が点在している。

「さてそれでは話してもらおう。近くには何が見えるかね？」

「頭上には鬱蒼と茂った葉が見えて、枝が揺れると激しくざわつきます」

「当然だ！ そこでは上空にしばしば強風が吹くからだ」

「枝に何かの鳥の巣があるのが見えます」

「孤独な君には、いいことじゃないか」

「いいえ、いいことはあまりありません。鳥たちとうまくやってゆくのは大変です。翼を騒々しく羽ばたかせ、くちばしで幹を突つつくし、ときどき騒動を起こして喧嘩するんですから。イライラしますよ……。隣には小川が流れています。これは僕の親友で、話し相手です。彼は僕を乾きから救ってくれます」とシュストフはさらに空想を広げてゆく。

先生はシュストフの想像の生活のディテールを一つひとつ最後まで描かせた。

(CC2, 134. 網掛けは引用者。)

ここではシュストフは不安に感じながらも、冒頭の教師のナビゲーションに従って、架空の空間を連続的に思い浮かべている。教師に何が見えるか尋ねられると木の枝葉について描写する。

この部分で興味深い点は二点ある。一つは、シュストフの最初の想起は教師とのやり取りの形ではなく、地の文で書かれている。『俳優の仕事』は日記であり、書き手である生徒はナズヴェノフなので、本来このような記述は現実的ではない。しかし、ここで重要なのは、教師やほかの生徒に尋ねられたり、会話したりせずとも空間的な連続を想起している様に読めるような記述になっていることだろう。次に引用する生徒のプシチンと教師とのやり取りと比べることで、その想起のあり方の違いが文面だけでわかるような工夫がなされている。またもう一点は、網掛け部分で教師に「孤独な君には、いいことじゃないか」と想起した内容について教師が口を挟んだところ、シュストフはそれを否定している。もはやここでのシュストフの想起は教師のナビゲーションや質問を必要としないほど具体的になっているように読める描写である。これを踏まえたうえで、続くプシチンのやり取りを見てみたい。

それから、先生はプシチンを指名した。彼は想像力をあまり働かせずに、簡単に思い出せるもっとも平凡な、よく知ったことを選んだ。彼には想像力があまりなかった。彼はペトロフスキー公園にある庭付きの別荘を想像した。

「何が見えるかね？」と先生は彼に訊いた。

「ペトロフスキー公園が見えます」

「ペトロフスキー公園全体がいつぺんに見えるわけがない。別荘の場所をどこか一箇所に決めるんだ……。さあ、目の前に何が見えるかね？」

「柵付きの塀が見えます」

「どんな塀だ？」

プシチンは黙ったままだった。

「その塀はどんな材料でできているのだね？」

「材料ですか？……鉄製です」

「どんなデザインだね？　ざっと描いてくれないか」

プシチンは長いことテーブルの上で指をこねくりまわしていたが、彼が思いついたことをそのまま考えもせずに話していたことは明らかだった。

「わからない！　もっとはっきり描いてくれ」と先生はプシチンの視覚的記憶をとことん絞り出そうとした。「まあ、いいだろう……。かりに君にはそれが見えているとしよう……。それでは訊こう。塀の向こうには何がある？」

「車道です」

「誰がそこを通っている？」

「別荘の人たちです」

「ほかには？」

「辻馬車です」

「ほかには？」

「荷馬車」

「ほかに誰がその道を通っている？」

「馬に乗った人たちです」

「もしかしたら、自転車も走っているのでは？」

「そう、そうです！　自転車に、自動車に……」

(CC2, 134-135. 下線は引用者)

まず冒頭の下線部に注目したい。「彼は想像力をあまり働かせずに […]」という記述もまた日記の書き手であるナズヴァノフには本来判断しようのない事態である。しかしシュストフの例と比

較することで、与えられた課題に対する「想起」の程度の違いが見えるだろう。そしてそれに続いて、教師がたくさん質問（上記網掛け部分）をしても、プシチンはあまりうまく答えられない様子が描かれている。このようにして「想起」と「教師とのやり取り」の組み合わせをシュストフとプシチンの二人の例で示すことで、想起のあり方の違いというもの、その後の教師とのやり取りによって判断できるようなものとして読めるだろう。つまり、ここで想起の出来は他人にも評価できるものになっている。

さて、ここで上手く想起できないプシチンの例を記述している理由は他にもある。もし想起のあるべき姿を例示するだけであれば先のシュストフの例だけでも十分かもしれない。しかし、ここでプシチンのやり取りが描かれているのは教師がどのようにプシチンとやり取りをしているのか、これを生徒（読者）に見せていると考えられる。

プシチンのやり取りの後続くのは教師による講評ではなく別の生徒（ナズヴァノフ）の質問とそれに対する教師の回答である。ナズヴァノフがこのプシチンのような「受動的な想像」が何の役に立つのかと尋ねると、教師は「想像力をかき立てるために私が用いる方法」について以下のように語っている。

「[...] 生徒の想像力が働いていないときには、私は生徒に簡単な質問をする。尋ねられたからには、答えないわけにはいかない。そこで、生徒は答える。ときには、しょうがなしに口からでまかせに答えることもある。そういう答えは私には理解できないので、その答えには根拠が希薄であることを証明する。もっと納得のいく答えをしようと、生徒はすぐに自分の想像力をかき立て、尋ねられたことを心の視覚で見ざるをえなくなるか、知性や筋道の立った判断から質問にアプローチしなければならなくなる。」(CC2, 135.)

このように生徒に対して質問をし続けることによって、生徒は徐々に自分の記憶や想像を頼りに「ヴィジョン」を見るようになるという。そしてもし質問に答えられない場合はその答えを少し示唆して、他人が指示したものであっても何らかの「ヴィジョン」が見えるよう促していく、と教師はこの後付け加えている。実際、この具体的な実践がプシチンとのやり取りであった。そして、教師の指導法の具体的な手管がここで生徒に共有されるのは、この章の最終的なまとめと関わっている。最後にこの点を確認しよう。

続く第6節では、再度生徒のシュストフに樫の木になるレッスンを行わせる。ここで教師はその想起の中でどんな音が鳴っているかを尋ね、そしてその音が生じる出来事はいつの出来事かという質問をする。シュストフは想起の設定を中世に定め、その風景や周囲の人々の動きを描写していく。ちなみに、この描写も地の文で行われており、日記の書き手ナズヴァノフによるダイジェストのような形で描写が記述されている。

さてシュストフの描写が終わると、教師は以下のように問いかける。

私たちがひと息入れる間もなく、先生はシュストフに新たな質問をした。

「なぜだね？」

「なぜとは、どういうことですか？」私たちは訳がわからず尋ねた。

「なぜシュストフは樫の木なのだ？ なぜ彼は中世の山に生えているのだ？」

先生はこの質問をおおいに重視する。先生に言わせると、この質問に答えれば、空想のなかですでに創造された生活にどんな過去があったかを自分の想像力で選べるというのである。

「なぜ君はその草地にたったひとりで生えているのだ？」

(CC2, 137.)

シュストフはこの質問に答えるが、教師は続けて「何のために？」という質問も投げかける。シュストフが困惑しつつもこの質問に答えると教師は以下のように話をまとめていく。

与えられた状況がだいたいの輪郭を現わし、われわれの想像のなかで次第に生きはじめたところで、この作業のはじめにあったものといまあるものとを比較してみよう。最初、君が山中の草地にいるということだけしかわからなかったときには、君の心のヴィジョンは一般的で、現像していない写真のフィルムのように不明瞭だった。いまでは、これまでの作業によって、それはかなり明らかになった。いつ、どこで、なぜ、何のために君が存在しているのか、君には明らかになった。君はそれまで知らなかった、ある新しい生活の輪郭をすでに見分けている。足元の土が感じられるようになった。君は想像のなかで生きはじめたのだ。

(CC2, 138.)

章の後半では、「フィルムをつくる」という目標で、章前半で頼りにしていた現実の知覚空間のない、架空の設定を想起するレッスンを行ってきた。ここで、そのような状況を想起する一つの方法論として「いつ、どこで、なぜ、何のために」と問うという方法が紹介される。ここで重要であるのは「なぜ」と「何のために」という問い方である。「いつ」と「どこ」に関しては実は章前半でも実践されていた問いであった。現実の知覚空間に依拠しつつも、時間帯や場所を変えて想起するレッスンすでに行っていた。しかし「なぜ」と「何のために」はこのような物理的な時空間の連続性を問うものではなく、ことの経緯や理由などを考え出すような問いである。これによって、現実の知覚空間の助けを超えた、想起の連続性を形作ろうとしていると言えるだろう。

もちろん現実の知覚空間の連続性と、「なぜ」や「何のために」で問われる動機や目標などのつながりは別物である。しかし、第4節の「映画フィルム」のメタファーによって「連続性」の

意味するところの抽象度が上げられているため、それほど違和感なく「想像力」のレッスンが進行させられてしまったと言える。あるいは、メタファーによって、現実の知覚空間の連続性と、動機や理由を問うような論理的な関係がアナログ的に接続することが可能になっている。この段階で想起は、時間・空間的な秩序を逸脱し、動機や目的を含む論理的構造として再把握されているのではないだろうか。これは第3節でのレッスンにおいて上手くできなかった生徒が「論理的ではない」と評価されたことと重なっているだろう。このようにして、俳優は最終的に、身体を動かすことなく、言語的な問いに基づく想起によって感覚や反応を引き起こすことができる「心理技術者」の一步目を歩み始める。

### 4 おわりに：「心理技術者」になること

本稿は、スタニスラフスキーの演技技術をめぐる伝統的な心身二元論的対立から一度距離を置き、彼のテキストが「心理」と「身体」の関わりをいかに問題化し、俳優を「心理技術者」へと変容させているかという手続きに注目してきた。そのため特に『俳優の仕事』第一部第四章に対象を絞り、その本文の組み立てを検討した。この変容のプロセスは、最初に「絵を見る」というごく簡単な知覚を起点にして、これから取り組むことになるレッスンのイメージメイキングを行い、その知覚を徐々に頭の中で行う想起に移行させていく手続きとして描かれていた。そのうえで、その想起するものを対象にできるようなメタファーを用い、最終的に身体を動かすことなく「想起」だけを行うという、本章のまとめのような樹木のレッスンが行われる。

一つ一つのレッスンは一見すると大したことはしておらず、だからこそ私たち読者にも簡単に実践できるものだ。しかしそれらを組み合わせることによって徐々に俳優は「心理的なもの」を操作の対象としてとらえられるようになっていく。そのような試みが『俳優の仕事』では行われているといえるのではないだろうか。これは、20世紀初頭のロシアにおける演劇と心理学の「蜜月関係」の文脈において、俳優がアカデミズムの知見を取り入れ、自らの内的な働きを技術の対象とする「心理技術者」へと変容させられた歴史的状況と呼応している。そしてその一つ一つの大したことの無いレッスンが、『俳優の仕事』の序で語られるような課題——「知性が俳優の情緒とその潜在意識を抑圧」しないように、心理技術を教えること——にとって非常に重要な側面となっている。またそのような序の課題を実現するために、日記形式が選ばれていることも、本稿での考察から理解できるだろう。

もちろん、第四章だけでは『俳優の仕事』を完全に捉えたことにはならない。しかしこのように身体的なレッスンや教師とのやり取りを通じて「心理」へと関心を向かわせる手練手管こそスタニスラフスキーの仕事の眼目ではないだろうか。そしてこの組み立てに立ち返ることで、第1節で問題提起した「身体から心理へ、心理から行為へ」という二元論的な議論を超え、身体行為がどのように「心理」を準備し、その「心理」によってどのような行為が生じるのか、その

ような動的かつ技術的な相互関係に注目した議論をここから始めることが可能になるのではないだろうか。