

「愛」と「戦い」

——『ロミオとジュリエット』の授業から——

正岡 和恵

私は大学の英米文学科の授業で『ロミオとジュリエット』を取り上げることが多いのだが、いつも気になることがある。最初の授業で「あらすじを知っていますか」と尋ねると、学生たちはしばしば「愛し合う二人が死ぬ話です」と答えるのである。「なぜ死んでしまうのでしょうか」と尋ねると、「敵同士の家に生まれたからです」と答えるので、学生たちは、この悲劇が何によって構成されているか——「愛」と「戦い」と「死」——については承知しているわけである。だが、この悲劇がいかにして悲劇的なものになっているかについては、誤解があるように思う。『ロミオとジュリエット』において、悲劇的なのは、愛と死が組み合わせられていることではない。愛し合う二人が死ぬことではなく、愛が戦い（憎しみ）によって壊されることである。

『ロミオとジュリエット』といえば、たしかにまず純愛を連想させる。だが、「戦い」の主題は「愛」の主題と同じくらい重要であり、その性質を理解することは二人の愛の性質を理解するうえで不可欠である。また、劇の構造から見ても、「戦い」の重要性は明らかである。それは、ソネット形式で語られるプロローグにおいて最初の四行で悲劇の発端として説き起こされた後、冒頭の乱闘、ロミオがティボルトを殺す第三幕の転換点、終幕の墓所でのパリスとの争い、と劇の要所に置かれ、二人の愛の道行を方向づけている。そのため「戦い」の主題は、はじめからしっかりと印象づけておきたい。幸いなことに、この劇は街路での乱闘場面で幕開けとなるのでその機会には事欠かない。この劇に初めて接する学生は、美しい恋物語であるはずの劇が、乱闘から、それも両家の家来たちの猥雑な掛け合いから始まることをたいていは意外に思う。『ロミオとジュリエット』を教えるうえでの私の目標の一つは、なぜ意外だと思ったのかを、一年間の学びの最後に、学生が劇の解釈と絡めて分析できるようになることである。以下に、「戦い」の主題を学生に印象づけるような活動をいくつかあげる。

Two households, both alike in dignity,

In fair Verona, where we lay our scene,
From ancient grudge break to new mutiny,
Where civil blood makes civil hands unclean.
From forth the fatal loins of these two foes
A pair of star-crossed lovers take their life,
Whose misadventured piteous overthrows
Doth with their death bury their parents' strife.
The fearful passage of their death-marked love,
And the continuance of their parents' rage,
Which but their children's end naught could remove,
Is now the two hours' traffic of our stage . . . (Prologue, 1-12)

まず、プロローグについては、繰り返し音読し、注解や現代語訳などを用いて不明箇所を把握し、弱強五歩格の特有のリズムと意味を連結させながら学生がなめらかに音読できるようになった後、「二つ」に関連する表現をチェックさせる。これはシェイクスピア・セット・フリー・シリーズのなかで紹介されている活動であり(121)、簡単にできるうえに、絡み合う二つの主題を理解させるのに効果がある。まず数字の二に関わる語句に印を付けさせる。two households、both alike、two foes、a pair of star-crossed loversなどが挙がってきて、二つの家と愛し合う二人、「戦い」と「愛」が対峙しているのが紙面の上からも明らかになる。また、two hours' trafficと締めくくることによって「二」がさらに強調されている。また、同じ語の繰り返し(四行目にcivilが二度用いられる)、同じ音の繰り返し(forth the fatal、doth with their death)、対立する語の組み合わせ(ancientとnew、their lifeとtheir death)なども、愛と憎しみ、愛と死など、対立項がのっぴきならず結び合い重なり合うこの悲劇の特質を文体上で反映するものとなっている。さらに、「戦い」に関連する語と「愛」に関連する語を拾わせると、「戦い」を想起させる語(grudge、mutiny、blood、unclean、foes、strife、rage)は「死」を想起させる語(fatal、star-crossed、misadventured piteous overthrows、death、fearful、death-marked、end)も含めると、愛を想起させる語(lovers、love)よりもはるかに多い。憎悪と死のあいだに愛が脆くもはかなげに挟まれているさまが浮き彫りになるのである。このように、「二つ」を中心とし

た活動を行わせることによって、一四行の短いプロローグのなかに、この悲劇のヴィジョンや状況の構造が凝縮されていることが看取できる。^(注1)

劇の主題や核をなす概念にアプローチするためには、まず、みずからの経験を切り口とするタイプの活動を学生に行わせ、理解のための枠組を作っておくとよい。そのため私は、「この争いの原因は何だと思う?」と学生に問いかけることにしている。プロローグは、ヴェローナの名門二家が「昔ながらの怨み」(ancient grudge)のために敵対しており、マフィアのヴェンデッタさながら、血で血を洗う抗争が繰り返されている、と語っている。だがそもそも、両家の不和の原因とは具体的に何だったのか? 学生はたいてい、「金銭問題があった」、「両家の誰かが不倫をした」、「土地の所有権をめぐる争いがあった」など、多彩な答えを返してくる。これは、ケンブリッジ・スクール・シェイクスピア版に示されている、学習者がシェイクスピアの世界をみずからの世界に引き寄せ、身近なものとして把握するための活動の一つである(2)。またさらに、私は次の問いかけもする。序詞に続いて街路での騒乱場面で幕開けとなるが、その前準備として、学生に「心のなかでストリート・ファイトの場面を描いて、自分がそこに居合わせていたら何が見え、何が感じ取れるのか報告しなさい」と求めるのである。ざらつく陽光、舞い上がる埃、血の匂い、ぶつかり合う肉体、怒号や悲鳴、あたりにうずまく興奮や恐怖。ここでもまた、学生は五感すべてを用いて想像力豊かな答えを返してくる。おそらくほとんどの学生は、家同士の確執にせよストリート・ファイトにせよ経験したことはないと思うが、それぞれのもてる資源を総動員して、シェイクスピアにアクセスしているのである。^(注2) これら二つの活動は、「戦い」の具体的なイメージをふくらませるだけではなく、学生がシェイクスピアとの距離を縮め、テキストのなかに「歩み入る」^(注3) ことを促してくれる。作品の主題や描かれている状況を実生活と結びつけて把握させる活動は、テキストに興味をもたせ、積極的に関与する姿勢を作るうえで、初学者にはとくに有用である。私は授業のはじめにはかならずこの種のウォームアップ活動をすることにしている。まず学生を、文字通り、温めて活性化させ、テキストのなかに歩み入らせるのである。テキストとの交流は、そこから始まる。

ケンブリッジ・スクール・シェイクスピア版の *What began the feud?* は、三、四人のグループで争いの原因を話し合い、それを短い場面にして演じるという学習活動である。ここに限らず、場面の意味を分析した後は、みずからの

解釈を実践する、すなわち上演することが望ましい。一步踏み込んだのだから、次は三次元的世界のなかでテキストを全身で経験してもらいたい。演じることには、さまざまな効用がある。シェイクスピアの詩的言語がもつ力やリズムを体得できるという利点は大きいし、演技初心者にとって、紙の上の言葉や登場人物が肉化するという感覚は新鮮である。そこには、不活性なものから生命がたちあがってくるという身体的な驚きがあり、シェイクスピアのテキストがレーゼドラマではなく上演用に書かれたスクリプトであることが、まさに身をもって理解できる。「それでは演じてみましょう」と私が言うと、学生はとまどったり恥ずかしがったりするが、上演の洗礼は早いほうがよい。というのも、役を作っていくうえで、自分のなかで、そして共演者とのあいだで解釈を交渉するプロセスがそれだけ早く始まるからである。上演するためには、学生は実に多くのことを同時進行的に考えねばならない。台詞の意味、性格造型、登場人物間の関係、場面構成、台詞回し、感情表現そして衣装の色にいたるまで、上演はたえまない選択の連続であり、解釈主体としての成長を実践的に促してくれる。さらに効果をあげるためには、上演の後で、テキストをなぜこのように演出したのかについて、リフレクション・ペーパーを書かせるとよい。教室でみなで議論し、上演し、一人になって考えを整理する——これが基本的なサイクルである。書くことによって、上演時にはかならずしも明快に意識化されていなかったみずからの解釈の根拠を、「静謐のうちに回想し」省察することが可能になる。書くことの目的は、テキストの内部を振り返ることだけではない。テキストの外部にもエヴィデンスを求め、最終的には、自分がどのような価値観やイデオロギーに従って選択したのかに思いいたらせ言語化させることにある。^(註4) 上演を通じて発見できるのは、シェイクスピアだけではない。学生は、シェイクスピアを鏡として、いまここに在る自分自身の姿も映し出すことができるのである。

上演の視点は批評の視点と重なっている。上演活動を行うメリットの一つは、解釈とは作者の意図を探り出すことである、といういまだ多くの学生もっている先入観がゆさぶられることであろう。^(註5) テキストは「真正なる」意味を秘匿している保管庫ではない。それは、それぞれの世代がそれぞれの時代の関心事に応じて、意味を創り出すための触媒である。上演をつうじて、学生が多様な解釈にさらされ、可能な読み方の幅を広げ、意味形成のプロセスに自覚的になればなるほど、批評を学ぶ素地ができる。学生は知的に十分

成熟しているので、ワークショップ方式に頼らずとも、従来の机上型授業法で多くのことを理解する。だが、抽象的な概念をめぐる議論や、文学理論を用いてある場面を解釈させるといった批評活動は、上演活動をつうじて解釈者としての視点をまず養っておくと効果的である。

ふたたび、「戦い」に戻ろう。「戦い」は身体的で具体的なものであるが、それはまた、対概念をなす「愛」と同様、抽象的なものでもある。序詞役は両家の争いの原因を *ancient grudge* と言うだけで特定していない。だが原因が特定されていないことには意味がある。そこで今度は、「なぜ原因がはっきり記されていないのだろう」、「この戦いはどのような性質のものか」、「理由のない戦いは、共同体とその市民にどのような事態をもたらすのか」など、切り口を変えて問いかけてみる。学生の典型的な答えは、「昔のことなので、原因を忘れてしまった」、「あまりに長く反目し合ってきたため、発端が何であるかはもはや重要ではない」、「原因が不明なので解決不可能である」、「目的があるわけではなく、戦いのための戦いという様相を呈している」、「憎しみと暴力が慢性化しており、ヴェローナの街ははてしない内戦状態にある」などであるが、これらはすべて「戦い」の性質を言い当てている。オックスフォード・スクール・シェイクスピアの編者が淡々と語るように、「キャピレット家とモンタギュー家が憎み合うのは習慣と化した観がある」(XIII)。あるいは、スーザン・スナイダーが指摘するように、両家の抗争はアルチュセル的なイデオロギーの性質を帯び、「はっきりと認知できる明白な起源もなく、歴史もない。それは一連の具体的な観念としてではなく反復的な実践として、すべてのものに浸透している」(88)。そのようなものとして、「戦い」は、仇同士の家生まれた主人公たちの主体形成のありように深く関わり、二人の「愛」を条件づけている。

「愛」と「戦い」は、実体概念ではなく関係概念とみなすべきで、たがいに依存し合っている。『ロミオとジュリエット』の批評で憂慮すべきは、純愛の主題を独立したものとして扱うことによって、恋人たちの関係が前景化され、恋人たちと外界との関係が後退することにある。また、ありがちなことであるが、学生が純愛イデオロギーを無自覚に受け容れ、二人の愛を社会から超越したものとして普遍化することも、「戦い」の文脈を矮小化させ、議論が的外れになってしまう。そうすると、*star-crossed* という語に運命と人間との葛藤が予示されていることや、愛が外的な諸力によって、抗いつつ

も不可避に壊されてしまうことに悲劇の本質があることが見過ごされてしまう。

若者たちは、輝かしい生のさなかに、なぜ死なねばならなかったのだろう。直接の材源の作者であるアーサー・ブルックは、「読者への辞」において、これは秩序侵犯的な愛ゆえに死を蒙った恋人たちの教訓話であるとした（だが物語の最後では、まことの愛を貫いた二人であると共感的に讃えている）。ブルックによれば、これは無分別な愛に走った、あるいは気紛れな運命にもてあそばれた若者の悲劇ということになる。シェイクスピアのプロローグと、ブルックの前置きとの違いはどこなのか？どこに悲劇の根があるのか？私が学生にいささか執拗に問いかけるのは、彼らにもこだわって考えてほしいからだ。シェイクスピアのヴェローナでは、愛も憎しみも同じくらい激しく渦巻いている。それらはともにパッションと呼びうる「強烈な感情」であり、原義通りに「受難」でもある。二人の愛のきらめきと哀しさ、強さと脆さ、喜びと苦悩も、劇を彩る対立項の明暗のなかでこそあざやかに理解できるのである。

「愛」と「戦い」が不即不離であることを印象づけるため、ヴェロネーゼやポッティチェリが描いた、マルスとヴィーナスの有名な神話画を授業で見せることもある。ヴィーナスの愛人がマルスであり、二人のあいだに生まれたのが調和（ハルモニア）という名の娘であるということをはほとんどの学生は知らないが、美男美女ということもあるのか、正反対の二人だから惹かれ合うのだと理解するのか、愛の神と戦の神の結びつきに納得するのがつねである。これは「愛は戦いに勝る」というメッセージがこめられた、不調和の調和を表すルネサンス期の典型的な図像である。シェイクスピアが『ロミオとジュリエット』に「愛」と「戦い」の対立を組み込んだとき、その土台には対立するものの和解というルネサンス的発想があったはずだ。^(注6) ヴィーナスとマルスのカップルを視覚的に刷り込んでおくことは、純愛の主題を独立させ肥大化させないためにも有効である。対立物の結合というこの寓意において、ヴィーナスはマルスによって、マルスはヴィーナスによって、その存在を規定されているのである。

「戦い」は空気のように共同体のなかに偏在する。あるいはまた自我のなかに、みずからの血のなかに、それは脈々と受け継がれているのである。その感覚をつかんでもらうために、次に ancient grudge の ancient について問

いかけてみる。すると、たんに「きわめて古い」ということだけではなく、「伝統や慣習と結びついている」、「家名や家系と関わっている」、「権威を感じさせる」などイメージは次々にふくらんでくる。「二人が死ぬキャピュレット家の先祖代々の墓を連想させる」という、この悲劇の問題系を集約するようなコメントも出てくる。「戦い」はまさに家のしきたりであり、家に対する忠誠心の証しであり、極端にマッチョなものとして構成されたヴェローナという家父長制社会における、コッペリア・カーンの言い方によれば「社会化」(86)の過程として、スナイダーの言い方によれば呼びかける「イデオロギー」として、あるいはより伝統的な言い方をすれば「運命」として、個人を支配するものとなる。

このことを意識すると、バルコニー・シーンにおける「名前」をめぐるやりとりについても、学生は、たんなる恋心の表明としてではなく、劇全体の構造のなかでゆっくりと考えるようになる。ある学生がいみじくも「美しく悲しい台詞」と評したように、ジュリエットはまさに、この圧倒的にロマンティックな雰囲気の中で、悲劇の根幹にある問題を見据え、いかにも彼女らしく率直にひたむきに問いかけているのである。「ああロミオ、ロミオ！なぜあなたはロミオなの」から「仰せのままにいたします／私をただ恋人と呼んでください／そうすればあなたに生まれ変わります／これからはもうロミオではありません」にいたるまでの一連の台詞(2.2.33-51)は、重要であり有名でもあるので、授業ではかならず取り上げている。これは哲学的な拡がりをもつ問いかけであるが、意味をつかむのは難しくない。どの学生に尋ねても、「ジュリエットは、愛する人はモンタギューという敵の名前をもっているが、自分が愛しているのはどのような名で呼ばれようと変わることはないその人のすばらしさであると言う。ロミオは、ロミオ・モンタギューを恋人(love)という名前に取り替えて生きていくと誓う。すなわち二人は、名前とその人の本質とは関わりがないと考えているのである」ときちんと要約することができる。この台詞は、ちょうどハムレットの有名な第四独白のように、劇をすべて学んだ後で振り返ると、その甘美な悲劇性がより深く理解できる。だが当面は、以下のような問いかけをして、「愛」が「戦い」に文脈づけられていることを学生に意識させたい。

「名前のなかに何がある(What's in a name?)」は、いまや、ソシユールが提起した記号表現と記号内容の結合の恣意性を端的に表現する名句となって

いる。そしてもちろん恋人たちは、名前（「戦い」）が己れのアイデンティティ（「愛」）とは無関係であることを何よりも願ったはずだ。だが、「名前」は衣服のように簡単に脱ぎ着できるものなのだろうか。ロミオは、愛神の軽やかな翼によって冷たい石堀（stony limits）を飛び越えてきたと言うが、愛はいかなる障壁であれ超越することができるのだろうか。名前を棄てればリセットされて、まっさらな自分になれるのだろうか。いやそもそも、「名前」を棄てることなどできるのだろうか。とりわけこのヴェローナでは、「名前」＝家名は規範的な行動原理であり、実践であり、反復されてきた生の様式である。そのように根深いものから、完全に自由になることなどできるのだろうか。「名前」と「自己」をめぐるさまざまな問いかけを、劇の文脈に即して投げかけてみると、恋に酔う二人が願うほど、事は単純ではないことがわかってくる。

恋人たちは、さまざまな意味において、名前からめとられている。キャサリン・ベルシーが言うように、「ロミオの名前は彼に先立っている」（71）のである。愛を個人的経験として捉え、名前から切り離そうとすればするほど、二人は孤立していく。ロミオとジュリエットの愛のユートピアは、現実世界の苛酷さと対照をなしいちじるしく理想化されているが、彼らはそこに囲い込まれてもいるのである。公的な役割とみずから選んだ私的な役割は絶望的に齟齬をきたしたまま、恋人たちは、やがて墓に閉じ込められることになる。それは、一族の墓所という伝統的な空間である。「stony limitsなどに恋を締め出すことはできない」というロミオの台詞が、恐ろしい意味合いを帯びて寄せ返してくる——「戦い」が「愛」を葬ったのだ。それは、「名前」＝家から、偏在し個人を規定する戦いのイデオロギーから、あるいは運命から逃れるすべはないという敗北の証なのか。いや、それとも、この濃密な死の闇は、抗いがたいものに抗った短い生の光芒で満たされているのだろうか。終幕に漂うのは喪失感なのか、それとも充足感なのか。

一年間の学びの終わりに、終幕についてどう思うかと尋ねると、学生はさまざまなコメントを返してくる。なかには、純金のモニュメントは愛が社会秩序にいかにか回収され利用されるかを示している、という学部生とは思えない洗練された解釈もあった。「愛」と「戦い」を軸にして授業を進めていくことの利点は、悲劇のヴィジョンに忠実であることによって、ロミオとジュリエット以外の多彩な登場人物や、恋人たちと外界とのダイナミックな関係

に学生が注目するようになったことだろう。「愛」と「戦い」の二つ組は、ときに純愛悲劇と呼ばれるこの劇——romantic tragedy とは撞着語法そのものではあるまいか——にとって、いかにもふさわしい切り口である。

注

本稿における『ロミオとジュリエット』からの引用は、すべて以下に拠る。Shakespeare, William. *Romeo and Juliet*, edited by René Weis, 3rd series, Bloomsbury, 2012.

- 1 ロバート・ワトソンは、『ロミオとジュリエット』の二項対立の主題が、語や句のペアリングやダブリングとして言語表現のなかに広範囲に組み込まれているとする。たとえば、『ロミオとジュリエット』において、同じ語や句が二度近接して繰り返されたり、対立する意味をもつ二つの語が同じ行に出現したりする頻度は、他のどのシェイクスピア劇よりも高い。これは、撞着語法（“O brawling love, O loving hate”）とともに、言語が主題を具現化した格好の例である。
- 2 「それぞれのもてる資源」には、実体験だけではなく、テレビ、インターネット、コミック、ゲームなどの映像経験が大きな比重を占めている。また最近の学生は、とりわけ映像を読む力に優れており、ある特定のイメージが、いかなる目的のもとでいかに作られているのかということに敏感である。こうした映像リテラシーを含む、他の媒体についての「多様なリテラシー」の活用は、末廣幹の言うように、学生の「ドラマ・リテラシー」の構築には欠かせない。
- 3 「歩み入る」は、以下の書物の題名を意識した表現である。Gibson, Rex. *Stepping into Shakespeare : Practical ways of teaching Shakespeare to younger learners*. Cambridge UP, 2000. これは、九歳から一三歳（初等教育後期から中等教育前期）までの生徒を対象とした、パフォーマンス教授法の理念にもとづく学習指導書である。ギブソンは、個々のシェイクスピア劇についても同じケンブリッジ学校版シリーズから教科書を編集しており、この指導書はいわばその姉妹篇にあたる。ギブソンのシリーズを私は副教材として用いているが、手に取るたびに考えさせられることがある。第一に、*Stepping into Shakespeare* の冒頭で、ギブソンは、

イギリスの「国家リテラシー戦略」(NLS)の項目を設け、リテラシーすなわち「読み手として、書き手として、話し手としての生徒たちの個々のスキル」を伸ばすうえで、シェイクスピアがどのように貢献でき、素材としていかに効果的であるかを述べている。これを、言語教育における文学教材の有用性という全般的な観点から捉えるならば、文学離れが進んだ日本の英語教育においても、このように、習熟度に応じた目標を設定し、他のジャンルではできない、文学作品の特性を活用した学習活動を行うことによって、四技能を養うことが可能ではないか、と思うのである。私は専門科目としてシェイクスピアを教えているが、その作品が言語学習のための素材の宝庫でもあることは、日々実感するところである。第二に、ギブソンのシリーズは、何をいかに教えるかという、授業運営における内容と手法の双方を確認し吟味する機会となる。シェイクスピア劇を教えるうえでの最大の利点は、それが芝居の台本であることだろう。アクティヴ・ペダゴジーを具現化したこのシリーズは、テキストをドラマとして体感できる工夫に満ちている。ワークショップ型の学習活動が満載で、教師による説明よりも学生が劇世界を創造的に把握することが重視される。こうした学生主体の活動によって、授業に楽しさと変化が生まれ、さらには、専門知識を習得するための基盤を作ることができる。私は授業では活動と説明を交互に行っている。というのも、活動だけでは恣意的なものになりがちだし、説明だけでは知識が生きたものとして定着しないからである。学生は、何かをするだけではなく、自分が何をしているかがわかっていなければならない。多様な解釈を尊重しながらも、その解釈を有効なものにするためにはいかに導けばよいか。背景知識をいつどのように与えるべきか。上演から批評へといかにシフトしていくべきか。教授法についての悩みは尽きないが、シェイクスピアを教えることに自覚的でありたいと願う教員にとって、そして、シェイクスピア・リテラシーを総合的に構築したいと願う教員にとって、ギブソンのシリーズは、思考の糧となるはずである。第三に、授業でまず考慮すべきは、学生をテキストに関わらせることである——このシリーズは、つねにそのことを思い出させてくれる。初学者にとってシェイクスピアのハードルは高い。映画や舞台で親しんでいる者もいるが、ほとんどの学生は教育制度のなかで、学ぶべき規範的な作家としてシェイク

スピアに遭遇する。言語やジャンルになじみがなく、高尚文化を代表する古典という印象が強いことから、いざテキストを手にするところにはすでに心理的障壁が築かれている。まず学生に興味をもたせ、テキストのなかに「歩み入らせ」なければならない。最も入りやすいのが、感情的に関与させる活動である。その意味で、個人的なレlevanceにもとづく活動は第一歩としては最適で、「シェイクスピアとの最初の遭遇」をなめらかなものとする。

- 4 私のゼミの学生は、集団としては均質でイデオロギー上の位置づけの多様性を欠いている。だが共学なので、リフレクション・ペーパーなどを読むと、ジェンダー差異が解釈に作用していることが往々にして認められる。
- 5 「正しい」解釈が一つしかないという学生の思いこみを払拭するには、映画や舞台上演のDVDを見せてもよい（ただし、最初に見せると印象が定着してしまうので、まず上演活動を行わせて、解釈が形をなしていく過程を体感させておくとうい）。同じ場面をいくつか異なるヴァージョンで見比べればすぐにわかる。たとえば、ゼフィレリとラーマンの『ロミオとジュリエット』は、いずれも純愛の悲劇を美しく描いているが、若者文化の表象が六〇年代と二〇世紀末という固有の文化的瞬間によって決定づけられているために、まったく異なる作品を観ているかのようである。学生が驚くのは、ヴェローナが世紀末都市に移し変えられているのもさることながら、シェイクスピアの台詞が大幅に削除されていることである（いずれの監督も原作の約三分の一しか用いていない）。みずからのヴィジョンを実現するために、台詞、場面、登場人物などを削除し修正し組み替えて、テキスト全体を再構成する。そうした演出の作業の結果できあがったものに対して、もし学生が「これはシェイクスピアなのか」と問いかけるなら、そこにはすでに「自分の考える『シェイクスピア』とは何なのだ」という問いかけが芽生えているはずである。そもそもシェイクスピアのテキスト自体、可変的な台本であるという意味においても、材源をもつという意味においても、編集されたものであってオーソリアルなものではない。一つの『ロミオとジュリエット』ではなく、たくさんの『ロミオとジュリエット』が存在することの意味について考え始めたとき、その学生は、アダプテーション理論やシェイクスピアの

正岡和恵 「愛」と「戦い」——『ロミオとジュリエット』の授業から——

文化利用について考察するとば口に立っている。

- 6 ある熱心な学生が、ヴェローナという都市名はローマ神話の戦いの女神「ベローナ」と関係しているのではないかと指摘したことがあった。残念ながら Verona と Bellona の語源は異なっているが、思いがけない指摘としていまなお心に残っている。

引用文献

- 末廣幹 「シェイクスピアから遠く離れて——ドラマ・リテラシーの向上を目指して」『英語青年』第152巻、第4号、2006年、225-27ページ。
- Belsey, Catherine. "The Name of the Rose in *Romeo and Juliet*." *Critical Essays on Shakespeare's Romeo and Juliet*, edited by Joseph A. Porter, G.K.Hall, 1997, pp.64-81.
- Kahn, Coppélia. *Man's Estate : Masculine Identity in Shakespeare*. U of California P, 1981.
- O'Brien, Peggy, et al., editors. *Shakespeare Set Free : Teaching Romeo and Juliet, Macbeth, and A Midsummer Night's Dream*. Washington Square Press, 1993.
- Shakespeare, William. *Romeo and Juliet*, edited by Rex Gibson, 3rd ed., Cambridge UP, 2005. Cambridge School Shakespeare.
- Shakespeare, William. *Romeo and Juliet*. edited by Roma Gill, Oxford UP, 2008. Oxford School Shakespeare.
- Snyder, Susan. "Ideology and Feud in *Romeo and Juliet*." *Shakespeare Survey*, Vol.49, 1996, pp. 87-96.
- Watson, Robert N. "New Directions : Why No One Hears Lord Capulet's Line." *Romeo and Juliet : A Critical Reader*, edited by Julia Reinhard Lupton, Bloomsbury, 2016, pp.101-32.