〈稽古〉の現象学
──能楽仕舞の習得過程の微視的分析──

王 村 恭*
（平成23年9月29日受付；平成23年11月7日受理）

要 旨

本論は、日本の古典芸能の稽古に着目し、そこで行われていることを観察・記述・解釈することによって、古典芸能の教育観の一端を明らかにしようとするものである。日本の古典芸能の特質の一つは、あることが〈できる〉〈できるようになる〉ということについて、特異な考え方を持っていることである。何かが〈できない〉ことは、必ずしも〈能力の欠如〉を意味するのではない。それはむしろ、場合によっては、別のことが〈できる〉ことの証である。通常の〈できる／できない〉の関係とは異なる〈できる／できない〉の関係が、古典芸能の考え方には潜んでいるのではないか。このことを、ある学習者が能楽の仕舞稽古で感じた〈戸惑い〉を分析することで示す。

KEY WORDS
能楽 Noh Drama / Noh Theatre 伝統音楽 Japanese Traditional Music
伝統芸能 / 古典芸能 Japanese Traditional Performing Arts
仕舞 Shimagai / Noh dance 稽古 Keiko / Training

はじめに

近年、教育現場では、日本の伝統音楽に対する関心がますます高まっている。新学習指導要領の本格実施を受け、教室で日本音楽を実践しようという機運が以前にもまして強くなってしまい、すくない実践例も蓄積されてきている。

一方で、伝えられる伝統音楽の学習は、伝統的な音楽の質及びその生成過程の原理に依拠するものでなければならないうち（澤田2002：31）。なぜなら、伝統音楽は「いかなる西洋音楽とは異なった体系の中で音楽が創出されてきたために」、例えば「西洋の用語法や分類法を援用すること」には大きな「危険性がつきまとまる」からである（伊野2005：87）。それゆえ、日本の伝統音楽の学習では（）、単に伝統音楽を教材として用いればよいのではなく、その伝統的な在り様や学習方法をも扱う必要がある（）（澤田2002：35）。

しかしこのためには、まずは「伝統的な在り様や学習方法」がどのようなものであるか、おさえておく必要があるだろう。とりわけ、「学習方法」については、学習の形態だけでなく、それを背後から支える教育観、広く言えば世界観や人間観を踏まえる必要がある。

伝統的な教育観の解明には、いくつかの裏付けが考えられる。いわゆる日本の古典芸能ないし〈芸道〉と呼ばれる営みにおいては、世代間の承継ということが古くから大きな問題として議論されてきた。〈芸道〉に関するこれまでの研究でこの点に着目した業績は多くあるし、我々の関心に直結するものも少なくない。それらの研究成果を参照すること、また、より直接的に、古くから伝わる諸テクストを教育的・教育学的な観点から捉え直すことは、我々に新たな視野をもたらすだろう。

これとは別に、古典芸能が行なわれている〈現場〉に参入し、そこで行われていることをつつぶさに観察し、分析を加えることも有用であり、また必要なのではないか。この点でも先進的な業績は既にあり、学ぶべき成果も多く挙がるが、筆者は、それらの成果で学びつつ、議論を深みのあるものにしていくためには、例の蓄積、すなわち、実践〈現場〉の様子の観察・記述の積み重ねが、もう少し必要であるように感じている。

本論は、上述の問題意識から、古典芸能における修練の〈現場〉、すなわち〈稽古〉に着目し、そこで行われていることを観察・記述して、古典芸能の教育観とその現代的意義を探ることを試みるものである。以下の議論の概要を示す。第一章では、筆者の考える古典芸能の教義観の特性を一挙に、問題提起を行う。続いて第二章で、提出された問題に関する事例として筆者自身の経験を取り上げて報告し、第三章でそれに対して解釈を加える。第四章、本論で検討された事例から読み取られる、古典芸能の教育観の意義をまとめる。

*芸術・体育教育学系
1. 〈できる〉とは何か？

議論の出発点として、日本の古典芸能に携わる者の一人として、筆者が感じることを一つ記すことから始めたい。日本の古典芸能の特質は様々である。その一つとして、何かが〈できる〉あるいは〈できるようになる〉ということについては、特に強く考えているということがあるのではないか、と筆者は考える。そもそも、人が何かを〈できるようになる〉とはどういうことだろうか。どうならた時に〈できた〉といい、どういう状態が〈できる〉ことなのか。

筆者がこのような問いを立てるのは、背景がある。それは、古典芸能において習得することが目指されるものは、技術的にそれほど困難ではないことが多ある、という事実である。例えば、本稿で話すのに関連して言えば、声楽楽器である楽の音楽構造、とりわけ旋律のそれは、きわめて単純である。もちろん、本格的に音楽をしようとなれば、芸を究めるものは長年にわたる厳しく修練を要するものではないが、骨格である構造だけを取り出すならば、小松茂夫が早三指摘しているように、その原理は明快かつ単純である（小松1958、同1977等）。それゆえ、たとえ素人であっても、何曲が稽古して楽本の読み方を覚えれば、たいへいの曲は一読だけで旋律を追えるようになる。

舞に関しても、動き方、身体の運動の仕方はかなり特殊に見えるが（実際かなり特殊なのだ）、個々の型ないし所作それでも体は、物語に強固な筋構成があるから、舞を危険に晒さないとできないようなアクロバティックなわざがあるわけではないし、ということはない。楽器の演奏についても、（これも本格的にやろうとすれば難しいことは勿論のだが）多々複雑な手はあろうが、それを〈不絶経〉と形容するような、特殊な身体的特徴を要求するようなものではない。誤解を恐れずに言えば、要するに音楽も音楽も、幾許かの努力をすれば誰でもすぐに〈できる〉ようになっているもろある。

それでも、ここが大事なところだが、能の世界では、素人であり芸人であり、個々の型や所作をただ手順通りにやっただけでは、〈できるようになっている〉とは、普通言わない。もっと言うと、傍から見るとちゃんと、あるいはそれに〈できる〉ように見えるのが、そのように認められないということがしばしばあるのであり、また逆にも見られるのである。

一見〈できる〉ように見えるが、実はそうでないのだ、ということなんだろう。真に〈できる〉ということは、単なる形の模倣やわゆる技能の習得ではないのであり、それをもう一歩超越したところにこそ真の習得があるのだろうというのは、確かにいわゆる古典芸能の世界ではしばしば耳にする考え方であるように思わわれる。

では、真に〈できるようになる〉とは、どういうことか。単に手順どおりにできるということではなく、もう一歩先のもの、言うのは簡単だが、〈一歩先〉とは具体的に何を言うのだろうか。この点について、完全な解答を与えることは難しいが、関連する事例を一つ筆者自身の経験から紹介し、検討を加えてみたい。

2. 稽古における戸惑い

ここで紹介する事例は、仕舞〈邵舞〉の稽古の様子である。仕舞とは、能の『略式の上演方法』の一つで、『能の型の見せ所を抜き出し、地話だけで舞うもの』である（石井2009：263）。多くの素人は日頃これを稽古し、また、能の動きの基礎をなすものでもあるが、芸人でも仕舞は修練の重要な一部をなす。筆者はかつて、能〈邵舞〉の〈楽市〉と呼ばれる部分の仕舞の稽古を受け、そこで戸惑いを経験した。そしてその戸惑いは、本論の問題、つまり、古典芸能において何かが〈できるようになる〉とはどういうことかという問いに対して、一つの興味深い答えを提供するものであるように思われるのである。

仕舞〈邵舞〉は、特殊な仕舞ではない。つまり、使われる型や演じられる所作に何か特殊なところがあるというわけではない、一部に本曲特有の動きはあるものの、仕舞の動きとしては一般的なものである。それゆえ、型付けを見れば、ある程度の経験がある нарで、どこでどういう動きをすればいいか、大まかにはわかる。ここで、型付けに従って、動きの概略を追い出すこ。この仕舞ははじめに舞い手（シテ）が自ら話しながら舞う部分がひとしきりあり、一段落あってから地話で接して話ししながら舞う中盤の部分が続き、その後で、地話だけを話す、シテがそれに合わせて舞う部分がある。以下に記すのは、その中盤の部分の始めで当たるところである。（括弧内に話される詞句を示し、太字ゴシック体で型付けに記されている指示を示した。丸数字は参照の便宜のためにつけたもの）

①「話ふ夜もすがる」指へ行きて。舞台中央（大小財の）のところから、左足を少し前に出し（左足を右足に〈かけ る〉と呼ぶ）ながら体を右方向に向か、舞台前方の〈角柱〉（〈目付柱〉とも）の方を向く。そのまま〈角柱〉に
向かって歩いていくとき、柱の手前～メートルほどのところで左足で止まる。
②「日丸立てて」角度を右に向け、基本に向けた体を左へねじって正面に向け、ねじる際には右の足が前に出るとき、体が正面を向けたところで左足を引いて左足をそろえる。この時、上っていく手を前方へ目線を動かす。
③「明らかになりて」左へ回り、左へ全体をねじり、腕を方向へ向け左足から歩出し、左にカーブを描くようにして歩しさっていく。
④「夜かと思へば」地ノ頭ヨリ大小前へ行、ワキ座より少し舞台の中央寄りの位置（地ノ頭）で右足をかけて、舞台後方へ戻り、左足で歩き出した中央の位置（大小前）を向く、そのまま大小前まで直ぐ歩く。
⑤「昼になりました」小回り、大小前まで来たところで左足で止まり、左方に体全体をねじる。体が舞台正面を向けたから、左足を軽く前に出し、そこに右足をかけるようにしてクルリと一回転する。
⑥「昼かと思へば」正へ開、開の後、体が正面を向けたところで、右足を左に出すと同時に右腕を前に出し、胸の高さで向き側を差す（サシンコムの姿勢）。左足から三足掛かり、足を揺れる。その際、二足目のところで大きく両手を外側へ広げる（開脚）の姿勢。
⑦「月までやけし」上ヲ見、通常、開の前は、体を正面に向け、目線の高さも自然に真直ぐ前を見せるが、この場合は月を見る方向で、両手を広げてどこを全体を上方へ少し起こし、遠くを見る雰囲気を出す。

これが、型付けから読み取られる標的的な動きである。ところが、筆者にこの仕事の稽古をつけていた師匠は、これとは違う動きを指示するのである。

違わせ片足全篇にわたって旋反に見られたのだが、最も大きいと感じる違わせは、上の①の部分である。そこで師匠は、「地ノ頭」で右足をかけることをせず、そのまま左の方向へ大きくカーブを可踏して大小前まで歩き進むようにし、と指示したのである（図1）。

それだけの違わせと言えばそうなのだが、しかしこれは非常に奇妙な動きなのである。奇妙というのは、この動きが型付けどおりでないのでではなく（実際に、型付けどおりではないのだが）、また、他の曲であまり見られないパターンであるというのでもない（実際、あまり見られないパターンなので）、言えますのが難しいのが、もっと感性的にというか、身体感覚として、あり得ない動きなのである。

図1 ③から④にかけての動き

その〈あり得なさ〉を動きに即して言い取るならば、次のようになる。問題は、〈大小前で止まる〉ところである。〈大小前〉と呼ばれる部分で向かって歩いている部分は、多くの仕舞で行われるパターンである。しかしその場合、どのように歩いていくかによって、〈大小前〉でどう止まるか、その動きが変わってくる。〈大小前〉に向かって直ぐに歩き出した場合、舞い手は通常、足を揺れて止まり、いったん体の動きが止まった後で、改めて次の動きに向かう（廻戻）がそうであっただけに、左側にねじることが多い。それに対して、〈大小前〉に向かってカーブを描いて歩き出た場合、舞い手は通常、足をかけて方向転換をする。歩く方向に向かって左側を幅にしていく場合（つまり左向きにカーブしている場合）、右足をかけて左向きに方向転換をする。歩く方向に向かって右側を幅にしていく場合（つまり右向きにカーブしている場合）、左足をかけて右向きに方向転換をする。つまりは、〈大小前〉に向かって〈大小前〉に向かうか〈カーブして〉向かうかによって、その後の動作が決まるのである。
今回はの場合、師匠は、〈大小前〉にかけてカープして向けように指示した。この動き自体が、型の指示から外れているのだが、その点をさて問題ではない。問題はその後である。左向きにカープして大小前に入る場合、前述のように、舞手は右足をかけて左側に方向転換するのが普通である。ところが師匠は、ここでは、型のどおりに左足でいったん止まり（足をかかずに両足を揺れる），その後で左にねじるように指示したのである。これは、パターンから言えば〈あり得ない〉動きである。

実のところ、この動きは舞い手にとって大きな影響を与える。端的に言えば、この動きは舞い手を非常に混乱させるものなのである。しかもその〈混乱〉は、ただ単に型のどおりだっただけで、予習してきたことと違って戻った、ということにとどまるものではない。それよりも言えば、身体の異常がむしろ突出するような感覚であり、たとえるならば、手袋を左右逆にしたまま舞をするような、あるいは、ボタン一つ掛け違えたまま一定の時間を過ごすような感覚である。特別困ったことが起こるわけではない。だが、そのままにしておくとイライラする、落ち着かない、気持ちが悪い、そのような感覚なのである。

こうした〈混乱〉は、筆者一人の資質（のさぎ）に出来るものではない。実際、筆者はこの仕舞がなかなかできるようにならなかったが、師匠も筆者の進歩のさぎを強く認めることはせず、叩き慣れる筆者を見て「確かにちょっと気持ちが悪いだけだけど」と認めていた。これはつまり、教える側もこの動きが〈型どおり〉ではないことを、ある種不自然なものであることを承知しているということである。このことはまた、筆者が感じた〈混乱〉が筆者一人の問題ではないということ、この事例がある程度の一般性を持つことを意味するだろう。言い換えるなら、この仕舞で〈型どおり〉でない動きを取えず（させる）ことには、何らかの（意図とは言わないまでも）意味があるはずだということである。では、その意味とは何か。

３．〈型どおり〉でない動き

型の指示の意味を元来のものであったのかは、不明である。現在の型が定まるまでには長い歴史があったのであろうし、実際に誰が今に固定したのかはわからていない。ましてや、その型をあえてはずすことの意図ということになると、ほとんど不可知ということになる。

実際、〈型どおり〉でない動きをする舞い、そして、そのようにすることの意図が不明なものがいくつか存在する。筆者が見聞きしたものに限って、以下に例を挙げるよう。

〈巻巻 キリ〉の仕舞では、仕舞開始直後に〈行かり〉という型をする。〈行かり〉は、通常であれば、左足から歩みはじめ、三足前に出ながら、両手を腰の前でついているまた広げるという動作をするのであるが、その時、二足目（つまり右足を出すところ）でいったん歩みを中断し、一瞬のタメがあってまた右足から歩みを再開する。つまり、一足目前に出のではなく、文字通り〈行かり〉動作が入ることが特徴の型である。〈巻巻 キリ〉の仕舞では、〈悪を導き、五逆を憐れむ〉という詞のところでこの〈行かり〉をするが、この仕舞に限って、歩みの中断を二足目ではなく三足目で行うことになっている。そのため、歩みかけたまどまのが普通は右足であるが、この場合は左足で行くことができる。従って、その後の動きも通常と同じでは歩数が合わなくなってしまうため、歩みを再開してから何足動くかの順番は通常とは異なることになる。このことを、型のどおりに仕舞うならば〈行かり〉と書くのではなく〈正へ出・又三足出行かり〉と書くことを指示している。

同じく例もある。能の詠は、基本で詞の右脇に付された譜号（胡麻点）の形や向きで旋律線の動きを指示するが、その譜号の中に〈小ブシ〉と呼ばれるものがある。これは〈カナに音を強く当ててそこに何らかのアタリを生じさせる〉（三村2001：86）ことを意味する〈アタリ〉の一種で、〈ゴナをアヤづける〉といった意味のもの（同：24）である。〈アタリ〉が〈音を強く突き当てるようにするとき、突き当てたハツミに軽くウミュを出して音をさげる〉ことをするため、〈小ブシ〉はそれに最も適当なアタリ方であるから（同：85）、つまりは、ある音に〈小ブシ〉があり、それに音を押える下にある動きが入るのである。

図2 〈小ブシ〉の譜号
指示は、他の曲と変わらず、「小プリン」を表す譜号がつけられているのみである。つまり、先ほどの「巻絵 キリ」の仕舞の場所と違い、『卷絵』の場では、『巻どおり』でない動きをすることが目立たない形で指示されていないのである（それゆえ、初学者が読本を読んだだけでこのことを判断するのは、原則的に不可能である。実際の舞台に接するか、師匠や経験者から指示されることなければ、この違いが気づかれない）。

これからの、『巻どおり』ではない動きをするについては、それなりの合理的説明を付与することができるものもある。例えば、『羽吹』の例でいうと、「小プリン」がもともと「時と場面で適宜に取捨定してもよい」という、ごく軽い意味の前奏曲（三楽章「虫の舞」）で、扱う場合に「無理にせずに演じてもよい」（同：86）ような、いわば自由度の高いものであり、場面や感情的に合わせて、「気をかけて演じたところでは……」浮きをかけるようなことが、他のところででも行われ得るし、実際には演じられている（同：86）[91]。『巻絵』の場合は、そのようなある種の（合理的な）説明を下すことは今のところできないようであるが[92]、そこに、忘れられた理由（前の演出の名残であるとか、いわば形の合理性のようなものがあるかも知れない。そうした理由、もともとの意図を探ることも、巻どおり、巻どおり自体としての意義があることであろう。」

だが、そのような「もともとの理由」（本来の意図）とは別に、いま現在そのようなとなっていることの効果を記述し、分析することは可能である。それは化し、とりわけ教育という文脈においては必要なことであるだろう。「もともとの意図」がどのようなものであるか、巻どおりではないことは現在も確固として存在するのだが、またそれがある種の「乱舞」という形で認知・経験され、漸に学習者に影響を与えているからである。では、今回の例、仕舞「無境」の『巻どおりでない動き』は、どのように分析され、説明されるだろうか。

4. 違和感としての『乱舞』

ここで、一つ仮説を立ててみた。今回の事例では、学習者（私）が仕舞「無境」の『巻どおりでない動き』で『混乱』をきたしたわけだが、これは実には、学習者（私）の『できなさ』を示すものではなく、逆に学習者（私）が『できる』ようになったことを示すものではないか、という仮説である。逆説的に言う方がになるが、今回の例で、学習者（私）は、仕舞「無境」を舞えておらず、「混乱」している。つまり、そこで要求されている巻どおりな所作が『できる』ようになったのではないか。にもかかわらず、それはよりむしろ、そのような状態になることが、『できる』ようになるというところなのではないか、ということである。

筆者がこのように考えに至ったのは、いくつかのポイントがある。一つは、それにも述べたように、この事例において、学習者（私）が『できない』ことがなされて、教授者（師匠）が強く咎めをすることをしなかったことである。

（咎める）という言い方には語弊があるかも知れない、この到達者（師匠）は、日々、話で、意味で『できるかできないか』を見るようなことはなく、きちんと努力を払ってそれでもできなければ、（難しい音楽を聞くことはあても）そのことで怒ったりするようなことは決してしない人であった。それでも、この時期、普段の稽古の時とはかけられる言葉（とその口調）が違うのが、明らかに感じられた。それは、（これも言葉にするのが難しいが）学習者（私）が『混乱』に陥っていることを見て取り、それをある種目的・共感的に見守る、そのような様子であった。

もう一つ、この『混乱』が、ある程度の経験を積んだ学習者に起こったものだろうということである。学習者（私）は、仕舞「無境」をやり始め前にいくつかの仕舞を既に経験しており、また、他の人が仕舞を稽古するようなも見ていて、だいたいの稽古の進め方を心得ており、また、一人でもいちおうの予習・復習ができる程度には、語面類（無境など）の読み方にも慣れていた。逆に、まったくの初学者であった頃、この『混乱』は起こらなかったであろう。事実、まだて能の経験がない人、稽古で体を動かすことをしたことがない人にこの話をしても、ほとんど話が通じない。この仕舞を教えれば、そのようなものとして（つまり『混乱』を経験させずに）できるようになるであろう。現象それ自体としてみれば、仕舞「無境」で要求されている動きが『できるようになる』ことは、それほど『難しい』ことではないのである。

以上の二つのポイントから、次のことが帰結する：ここで問題になっている『できる／できない』というのは、通常の『できる／できない』の関係と違うことなのである。学習者（私）は確かに求められている動きができておらず、仕舞「無境」が『できない』状態にある。だが、そこでいう『できない』は、普通の意味での『できない』とはややニュアンスを異にするものではないか、ということである。では、通常の意味ではない『できない』とはどういうことか、それも理解するためには、学習者（私）の『できる』をもう少し細かく分析する必要、つまり、何がどう『できない』のかを詳細に見ることがある。

筆者は先に、ここで経験した『混乱』は『身体の奥底がむず広くなるような』、「落ち着かない」感覚であると記
た。ということは、ここでいう〈できなさ〉は、＜落ち着く＞状態が学習者（私）の中にあって、それとは違う、そうであるはずなのにそうとなっていない、その違和感に由来するものだということになる。つまりそれは、ある〈できる〉こと（＝学習者（私）に＜落ち着かない＞感覚を取り上げないようにするもの）が前提として既に形成されており、その上ではじめて破壊される（できない）である。言い換えれば、あることが〈できない〉とは、別のことが〈できる〉ようにになっていることの証である、ということであり、それはこの場合でいうと、「普通ならこうなる」いう一連の動き、流れである。

ここで思い当たるのは、いわゆる古典芸能と呼ばれる領域で特に頻繁に見られる、細かく〈決まり〉の数々である。お茶や舞踊などでは、立ち上がるとどちらの足を立てるか、どちらの手を前に出すのか、物を手に取る時どちらの手を先に出すか、どちらの手を上に当てるのか、指先を下げる時その頭の角度をどのくらいにするか、といった類のことが非常に細かに決められていることがある。これらの〈決まり〉は、とりわけ初学者にとって非常に困難に感じられるものである。加えて、これらの〈決まり〉には、往々にしてそのようにすべきであることを立証する合理的な理由が、ある。もしくはあったのかかもしれないが、習得・教授の過程ではそのこととは言及されず、いわば形だけが独り歩きしている。

そうした〈決まり〉の煩雑さと、それに対する合理的な理由の不在が、やや目をすぼめる、学習者にとって戸惑い、混乱の種になることがあるのは間違いない、そのことが批判されることもある。ただ、仮にその点をひとまず踏まえ、別の側面に注目する時、興味深い現象が観察される。何がどう考えようした〈決まり〉の細目にも身を浸し、それらの〈決まり〉を覚えてしまうと、逆のことができなくなる、もしくは、やりにくくなるということが暗示されるのである。例えば、お茶を稽古する時、初学者がよく言われることの一つが、歩くときに足の前を踏まないようにせず、ということである。理由はいろいろと言われるようだが、理由が何であれ、多くの稽古者は、きこないながらも足の前を踏まえて歩くことがやがてできるようになる。最初のうちは、あくまで「先生に言われたら」そうしているが過ぎない。ところが、次第に稽古が進みていくと、だんだん足の前を踏まることと違和感を覚えるようになってくる。さらに進めば、何かの拍子に足の前を踏むと、何か汚いものにでも触ったような、嫌な感じさえも感じられる。

この時、学習者は、それまでは足の前を踏むことに抵抗を感じていたのだから、嫌うことのなかったことに新たな煩いを感じるようになっていった。ということになる。その限りで、いわば顧客の種が以前より増えてしまったわけだが、そのような状態になることは、悪いことなのではない。茶道における学習は基本的に〈模倣〉を通じて行われるが、佐々木健一も言うように、〈模倣〉はそれが成就する時に「内感的・身体感覚的な明証性」「身体感覚的な内からの認識」を伴うのが本義であり、しかもその内蒙は「認識的な価値をもっている」すなわち、〈模倣〉は一種の自己変革であり、認識のうえに効果を及ぼすような、身体運動上の変革である（佐々木1995：49-50）。

〈変革〉である以上、ある種の痛みが伴うのは当然のことである。動作のきこないさや違和感は、まさに認識が〈変革〉されようとしていることの内感的な変化であるだろう。おそらく、仕舞う〈罇席〉の事象にも、これが当てはまる。学習者（私）は、この仕舞をやる以前に何か仕舞う稽古しており、よくある動きのパターンというものが体に浸していた。そうしていく中で、当人も意識しない中、〈角柱〉から〈大席腰〉へクープして立っていく時に左足で止まることが〈不自然〉に感じられるように、いつの間にか変わっていった。その動作が〈できפנים〉ことは、能力の欠如を意味するのではなく、学習者（私）の「身体運動」にある「認識」の形態（それも何かの「変革」を通じて獲得されたものであるか？）が既に確立していたこと、そこに新たな「変革」の種が醸されたことを示すもののである。

5. 習得なき学び

改めて問おう。何かが〈できるようになる〉とはどういうことか。〈学び〉ということに関して、今回の事例から我々はどんな知見を得ることができるだろうか。

よく知られているように、マルセル・モースは、人間が社会性を身につけていく上で、〈模倣〉が大きな役割を果たすこと着目した（モース1976）。社会は人間の様々な常と行為、身体的な技能・技法および作法から構成されるが、それは多くの場合、子どもあるいは新参者が、周囲の規制者（親、教師など）の目上の人の行為を見て、それを真似するという形で形成される。というわけである。この議論は、社会が形成されるダイナミズムを微細なレベルから捉え直し、また、人間が成長する際に身体および模倣行為が担う役割の大きさに注意を喚起する、問題的な読みであった。

だが、モースの議論に問題がないわけではない。その一つが、彼の言う〈模倣〉が基本的には〈威光模倣〉だとい
うることである。モースの議論に従えば、真似る対象、つまり、学習者がこれから習得しようとする事象、その学習者にとって何らかの意味で〈価値〉のあるもの、〈威光〉を持つものであり、そのことを学習者自身の認知しているのでなければならない。外国語を習う者は将来国際者として活躍するのに役に立つからであり、学習者がそのことに〈価値〉を感じたとき、あるいは、そのことを実感している人を見つけるたびに〈威光〉を認めると、その場合にはそれを〈真似る〉ように、〈威光〉の承認、〈威光〉の感得、学習に先立たねばならないのである。

だが、本当にそうだろか。そういったことは確かに存在するが、それだけではないのではないか。例えば、お茶を習おうとする場合、立ち上ることが時に足を踏まえることができるのか、あるいはそれを先立つと（あるいはその逆）、それについてどんな〈価値〉があるのか。合理的な理由の見えない〈快まじ〉に学習者が〈威光〉を感じない場合もあるだろうし、そのような〈快まじ〉を押し付けられる側面に対して反発され感じるかも知れない。それでも何らかの学びが取り組むと、そこで学習を起動し、駆動しているものは何か。これらの問いに、「〈威光〉模倣のモデルではうまく答えることができないのである」(16)。

この問題に対して、本稿の論説からは、次のように応えることができる。すなわち、何かを学ぶのに、〈価値〉の承認が先立った場合もある。仕事〈邵師〉の事例で、学習者〈私〉は、立ち上がれていた時、足を踏まえないとというに〈価値〉を見いだしていなかった。その方が足を踏まることよりも美しいなどと選択した覚えはないし、そう考えたわけではない。足を踏まらない邵師に〈威光〉を感じさせなかった。ただ、いつの間にか、そういったことにより、足を踏まないと与えられるべきか否かの判断をしなければならないのであり、その時にはじめて〈足を踏まえないうち〉が自分にとって自然な動きであることを知った。いわば、〈威光〉は後からついてきたのである。

内田樹は、「私たちはすでに学び始めている」という従来のタイムラグを感じることなしに、学び始めることはできない(NIH2007:64)。それゆえ、「教育から受益する人間は、自分がどのように利益を得ているのを、教育がある程度実行するまで、場合によっては教育過程が終了するまで、言うことができない」(同:46)のが普通だ。と指摘する。佐々木健一も、一般的「技術の場合、解決すべき問題は、確かにはじめから与えられている場合が多いが、しかしどのような課題であれ、結果に達したとき、初めてもっていた課題の認識とは別種の認識が得られる」ことも確かであり、人間の技術というものは「解決によって初めて課題が認識される、という構造」を元来持っているのではないかと、と現在する（佐々木1995:103-104)。(16)。本稿的事例も、人間のなす行為である限り、初発の時点で明瞭な動きづけが不作ではないということはあろうことと、その形での学習は現に行われているし、その中に意味がないわけではない、ということを示しているのではないか。16)

だが、そうしたとして、今回の事例で、学習者〈私〉はいったい何が〈できる〉ようになったのだろうか？学習者〈私〉は、何か難しいワザのようなものを会得したわけではないし、抱えていた欠点や困難を克服し、やりたくてもできなかったことが〈できるようになった〉というのは難しい。練り返し述べているように、止まるのが足を踏んだこと、歩まるのが足を踏まないが、物理的・技能的に大きな難度の差があるわけではない。そもそも止まるだけであるから、〈会得〉や〈克服〉が問題になるようなものではない。ゆえに、次のように言うべきであろう。何かが〈できる〉とは、〈少なくとも今回の事例に関しては、それ以外のことができないこと、それ以外のことをしようとする時、自然に感じられてしまうことである。

筆者はここで、従来〈できる〉〈できるようになる〉という言葉遣いは間違っていた、などと言っていたのではない。また、技能の習得やワザの向上を無意味である否定期定しないのでもとの。技能を習得し、欠点や困難を克服するのがよいことであるのは間違いない。ただ、〈できる〉〈できるようになる〉という言葉にはそれらとは少し違う含意もあるのではないか、ということは言えるのではないかと思う。

もちろん、それが〈絵画〉の最終目標であるというのではない。一つのことができるようになり、その結果、他のことことができるようになる、これは確かに一つの進歩であるだろう。ただ、その上には更なる努力、これまで習ったことは違うこと、〈脳とおりない〉ことでも〈乱雑〉をきたすことなく〈できる〉段階があるだろうし、さらには、どんな予測不能な事態が起きても然としているような境地というものもあるだろう。いわゆる自由自在、融通無碍の名人とはそのようなものであるだろうし、それは大抵の素人を問わず、〈絵画〉に身を投じる誰もが究極の目標とし、て追求するものだろう。

しかしながら、名にならなけらけ意味がない、というわけではないはずである。どんなことでも自由自在にできる名人のいわば手前には、あることはできるがそれ以外のことはできない、むしろ、あることができるがゆえに別のことができないので、そのような段階なしを、様々な形で、おそらく無数に存在する。それらを剥き取り、場面に応じて適切な位置を取ることで、その都度の意味を付与することは、学びの現場に身を置く者にとって必須の作業であるように思われるのだろう、どうだろうか。
注

1) 伊野は「音楽教育で日本伝統音楽を取り扱うためには、その特性を包括的体系的に、そして的確に把握することが必要か否か尋問である」(前掲書：87)と述べ、それに続く一連の論稿で日本音楽の特性の(包括的体系的な把握を試みている(伊野2006、同2011等)。

2) 近年のものは、「芸術」のテクストを教育哲学的観点から捉え直すことを試みた西平2009がある。筆者もこれまで、芸能における(感動)や(習慣)を検証する論稿を発表している(玉村2004、同2008等)。

3) 生田川美子「わざから学ぶ」(生田1987)は、もとより古典となった感のある業績である。同書に対する(建設的)批判が多いが、本稿は寺田(編)1995からとりわけ多くの印象を得た。

4) 「現場」、とりわけ授業のそれを見た西平研究者、その実態を仮定的に取り入れる研究は近年数を増しつつある(北見2001、中西2008等)。また、海外でも「oekiko」の特異性は周知を惹いているようである(Kiester2008、Hahn2008等)

5) ただし、小泉は日本音楽の全ジャンルをわくわくするようにに論じしようとすることを強く持っていたため、(単純さ)を週次に施調している部分があることは否定できない。また、小泉も認めるように、感覚はリズムに関しては非常に複雑である。横道2002で示唆したように、いのちの体験は描き出さず、それ理解することは容易ではないし、そもそも「現場」において〈体系化〉がどの程度、どのような形で求められているのか、必ずしも明らかではない。この点については、藤田2010所収の論論文を参照。

6) おそらく能に限らずわゆる古典音楽と呼ばれるものに通の現象であろう。谷2007は、イラン音楽における類似の現象を指摘し、その背景を探る、興味深い読みである。

7) 生田1987は、「この(著者の)考察」から(その)習得へと移るダイナミズムを、〈形〉の習得から〈意〉の習得へ、という形で分析する。この分析は魅力的かつ説得のものであるが、本稿はこれは別の視点からこの問題にアプローチする。

8) 調查の対象として、筆者がつねに調査対象自身の経験を取り上げ、それをもとに議論を組み立てることについては、異論もあるだろう。両論の論文で示唆されているように、調査者を被調査者に見立てて(フィールドワーク)を行うことは可能であるし、それは単なる感覚の最たるイノベイションをめざしている現場的考察に効果があるのではないか(井上1999：58-60)。

9) 使用した型別は、「名駅東区立形」(義原)「備考」(1980年)である。

10) 種の進め方にはいくつかのパターンがあるが、この時は、俯瞰を事前に見ていた状の動きを予想はしたが、細かくチェックして一人で舞えるようなところまで行っておらず、はじめてから終わりまで小倉に動きを目の前でやってもらい、それを仮定して読むという形で取った。

11) その程度の違いは多くの仕舞にある。プロの能楽座は基本的にはリズムを伝承するため、同じ流派でも誰に習ったか、どの芸系に属するかであったり実際の所作が異なることが少々ない。後者から見たものだが、(俯瞰)の仕舞は、そうした中でも特に行なって、芸系によって、動きが異なるものであるらしい。因みに、『常総(個別演)』には「仕舞講座」という様々なミュージアムがあり、一号に一曲ずつ、仕舞の動きが図入りで解説されている。(備考)「楽アト」も何度か取り上げられているので、筆者が確認できたものは、いずれの作品の部に特別の指示を下されておらず、俯瞰通りの動き(本文の図1から)に相当するものが解説されている(義原1960：27、観能化1992：29)。

12) 導入機会に別の能楽座(同じ流派だが別の芸系に属する)にこの件を話してみたところ、「それはあり得ない動きだね」といった。

13) 逆に終わりではなく、この後には(サッシ)「推移」など、直を大きくずく音が続くことが多い。能の型はたいていその位置もあるだろうが、一つ一つの型がそろって完結するのではなく、前からの動作を受け、また次の動作に続いていくという、一連の流れを形成するものが多い。流派については、西平2006、同2010に言及がある。

14) 観能化論の挖請求と伝統的模式として〈和歌〉がしきられている。なお、藤原重雄は、同じ音名が(大楽仏化)にも拡げられるが仏道における〈(流派)の役割〉に当たっていると(藤原2004：111)。これが仏教として用いるものかどうか、筆者は確認していなかった。

15) 私が話を聞いたある能楽座の、(仏経 キリ)の事例について無言で知っていたが、「どうしてそうなっているのかは知らなかった」という。

16) あるいは「流派」が順の見かねは、ある時、教授者(師匠)は学習者(私)に、俯瞰でおりのやり方に動きを変更してよいことと示された。このこと自体は異例といえるほどではないが、この仕舞が常のものとはやや違うものであることを感じさせたものであった。

17) 市川人は「間隔が身体をもつ存在であるかぎり()| あらゆる学習には模擬の契機が付随して来る」(同書、49)との指摘している。そうすれば、これ(この)変化は他に(学習)が発生するすべての運命に当てはまるはずである。

18) モノに刺激を受け、生田川美子は、伝統芸芸学における〈わざ〉の習得過程に精緻な分析を施し、伝統芸芸学では〈わざ〉の教授および習得が模倣とその繰り返しによって成り立っていること、そこで目指されるのが単なる(形)の習得でなく〈意〉の習得であるということ、その際、当該「世界への潜入」が重要な条件となっていることを明らかにした(生田1987)。だがその生田も、「うえで、世界への潜入をするが、皆、習得、わざの習得を効果あるものにしていけるのか、参加することによって学習が生じる、のだとしてもそもそもなぜ生まれるのか、これは疑問である」という考えが示されている(生田1995：425)。
19) 佐々木はまた、そのような「解決によって初めて課題が認識される、という構造」にこそ、（神なる）人間の（知性ではなく）技術が持つ「創造性」を認めるべきではないか、と言っている（同：101-105）。

20）この結論は、従来の学習理論を批判する論著たちを満足させぬものかも知れない。橋本裕之は、『正統的周辺参加』の概念を打って、ある大きな影響力をもつレイヴ＋ウェンガーの議論（レイヴ＋ウェンガー1995）を批判して、次のように言っている。「しでっかい、多くの芸能は前例を習得する／させる過程のどこかで（通常は比較的初期期）があり、『叩きこみ』を励行している。……これほ芸能が習得して体系化された身体状態であり、『実践共同参加』へ参加するだけで自然と習得しているような生々しい代物でもないことに由来している。一方、レイヴ＋ウェンガーは（レッキュ「叩きこみ」を必要としない比較的単純な社会的実践だけをとりあげながら、その所要を一般化しているようにも感じられる。だが世の中そんなに甘くない、と思うのは筆者だけだろうか」（橋本1995：205-206）。本論もこの批判とは異なり得ない。筆者は先に「学習をも動」、駆動しているものは何か」と記したが、この二つを分けて論じるべきなのかかも知れな

参考文献

福島真人（編）[1995]「身体の構築学——社会的学習過程としての身体技法、ひつじ書房。

藤波重満[2004]「よくわかる説明方1：鶴亀・橋弁慶・吉野天人・太仏供養・土蜘蛛」（ひのきお稽古ライブラリー）、検書

藤田隆則[2010]「私のノリと彼のノリ——リズムの民族音楽学」、検書


橋本裕之[1995]「民俗芸能」における言説と身体」、福島（編）[1995]、143-206頁。

生田久美子[1987]「『わざ』から知る」（認知科学選書14）、東京大学出版会。

伊野義博[2005]「日本伝統音楽の特性を把握するための諸課題」、『新潟大学教育人間科学部紀要 人文・社会科学編』8(1), 87-95頁。

ケイラ[2006]「日本音楽のカリキュラム構築にむけて——日本人的認識形や音楽的感覚に来るアプローチ」、『新潟大学教育人間科学部紀要 人文・社会科学編』9(1), 87-99頁。

井上貴子[1999]「『舞踊』を演じる——女の子バンド体験から見た『ロックと性』」、北川純子（編）『呪い響く性——日本のポピュラー音楽とジェンダー』、勤雲書房、58-83頁。

石井倫子[2009]「盛りだくさんで盛りだくさん——音響学」、角川学芸出版。

観世清和[1992]「仕掛け講座『師組』楽アリ、『観世』59(7), 28-30頁。

観世元正[1996]「仕掛け講座『師組』楽アリ、『観世』27(7), 26-29頁。


北見真智子[2001]「能における音楽実践——上演に臨んだ伝統的学習法をめぐって」、『人間科学研究』（神戸大学）9(1), 91-105頁。

小泉文夫[1958]「日本伝統音楽の研究」、音楽之友社。


三宅統一[2001]「師の神経 新版版」、検書

モーツ、マルセル（Mauss, Marcel）『社会学と人類学』、有地ほか（編）弘文堂（Sociologie et anthropologie, Presses Universitaires de France, 1968）。

中村貴子[2008]「能における『わざ』の習得に関する研究——事例分析からの学習プログラムの開発を通して」、東京芸術大学博士論文。

ケイラ[2010]「能における『わざ』の習得——「流れ」が生じるプロセスに着目して」、『俳句論集：北海道教育大学俳句校研究紀要』43, 163-171頁。
玉村 勲 [2004] 「世阿弥の「花」論 再考——「まことの花」と「時分の花」の検討を中心として」，『若手美学研究者フォーラム論文集』，71-80頁。

—— [2008] 「有と無のはざま——世阿弥の思想形成の一側面」，『表象文化論研究』6，18-35頁。

谷 正人 [2007] 『イラン音楽——声の文化と即興』，青土社。

内田 樹 [2007] 『下流志向——学ばない子どもたち 動かない若者たち』，講談社。

横道万里雄 [2002] 『語リズムの構造と実践——能・地拍子と技法』，櫻書店。
Phenomenology of *Keiko*

—Microanalysis of the training of *Noh*-dance—

Kyo TAMAMURA*

ABSTRACT

In this article, we investigated Japanese traditional view of education through the observation of the training process of the Japanese traditional performing arts, by looking and interpreting what is going on there, by making, so to speak, an ethnographic note on *keiko*. One of the characteristics of the Japanese traditional performing arts is that they have peculiar way of thinking as to what it means to be “capable” of something. Being incapable of something does not necessarily mean lack of ability; it might mean to be capable of something else. That is; the relation between “capable / incapable” is unique in the Japanese traditional performing arts. We tried to show this by analyzing the confusion experienced during a lesson (*keiko*) by a learner of *Noh* dance.

* * Music, Fine Arts and Physical Education