

〈稽古〉の現象学

——能楽仕舞の習得過程の微視的分析——

玉村 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の稽古で感じた〈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 *Shimai / 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おり、すぐれた実践例も蓄積されてきている。

大方の認めるとおり、「伝統音楽の学習は、伝統音楽の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ぬ」（澤田2002：31）。なぜなら、伝統音楽は「いわゆ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〕つきまとう」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」（澤田前掲書：35）。

しかしそのためには、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¹⁾。

伝統的な教育観の解明には、いくつかの途が考えられる。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、世代間の継承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、古くから伝わる諸々のテキストを教育的・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²⁾。

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ぶさに観察し、分析を加えるということも有用であり、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げられている³⁾。筆者は、それらの成果から多くを学びつつ、議論を深みのあるものにしていくためには、事例の蓄積、すなわち、実践〈現場〉の様子を観察・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⁴⁾。

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。第一節では、筆者の考える古典芸能の教育観の特質を一点挙げ、問題提起を行う。続いて第二節で、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、第三節でそれに対して解釈を加える。第四節で、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。

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、特異な考え方を持っ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。どうなった時に〈できた〉といい、どういう状態が〈できている〉ことなのか。

筆者がこのような問いを立てるのには、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、技術的にそれほど難しくはないことがままある、という事実である。例えば、本稿で話題にする能に関して言えば、声楽部分である謡の音楽構造、とりわけ旋律のそれは、きわめて単純である。もちろん、本格的に謡をやるとなれば、芸を究めることは長年にわたる厳しい修練を要するものではあるが、骨格となる構造だけを取り出すならば、小泉文夫が再三指摘しているように、その原理は非常に明快かつ単純である（小泉1958、同1977等）。それゆえ、たとえ素人であっても、何曲か稽古して謡本の読み方を覚えれば、たいていの曲は一読しただけで旋律を追えるようになる⁵⁾。

舞に関しても、動き方、身体への運用の仕方はかなり特殊に見えるが（実際かなり特殊なのだが）、個々の型ないし所作それ自体は、物凄く強靱な筋力が必要であるとか、命を危険に晒さないといけないようなアクロバティックなわざがあるとか、そういうことはない。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なのだが）多少複雑な手はあるにはあるが、それとて〈超絶技巧〉と形容するような、特殊な肉体的天分を要求するようなものではない。誤解を恐れずに言えば、要するに謡も仕舞も音楽も、幾許かの努力をすれば誰でもすぐに〈できる〉ようになってしまうのである。

それでも、ここが大事なところだが、能の世界では、素人であれ玄人であれ、個々の型や所作をただ手順通りにやっただけでは、〈できるようになった〉とは、普通言わない。もっと言うと、傍から見るとちゃんと、あるいはそれなりに〈できている〉ように見えるのだが、そのようには認められないということがしばしばあるのであり、またその逆も見られるのである⁶⁾。

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

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、もう一歩先なのだ、と言うのは簡単だが、〈一歩先〉とは具体的に何を言うのだろうか⁷⁾。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《邯鄲》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、地謡だけで舞うもの」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だけに、玄人でも仕舞は修練の重要な一部をなす。筆者はかつて、能《邯鄲》の〈楽アト〉と呼ばれる部分の仕舞の稽古を受け、そこである戸惑いを経験した。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⁸⁾。

仕舞《邯鄲》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く、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人なら、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、動きの概略を辿っておこう⁹⁾。この仕舞ははじめに舞い手（〈シテ〉）が自ら謡いながら舞う部分がひとしきりあり、一段落あってから地謡と掛け合いで謡いながら舞う中盤の部分が続き、その後で、地謡だけが謡い、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に当たるところである。（鈎括弧内に謡われる詞章を示し、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「謡ふ夜もすがら」角へ行キ：舞台中央（〈大小前〉）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）ながら体を右方向へ向け、舞台前方の〈角柱〉（〈目付柱〉とも）の方を向く。そのまま〈角柱〉に

向かって歩いていき、柱の手前一メートルほどのところで左足で止まる。

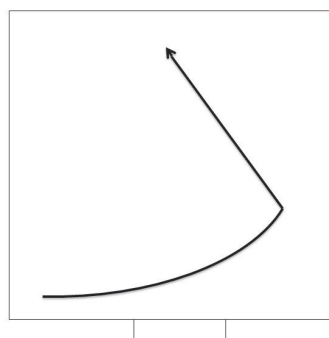
- ②「日ハ又出で、」角トリ右ノ上見：〈角柱〉に向いている体を左へねじって正面に向ける。ねじる際に左右の足が前後にずれるが、体が正面を向いたところで左足を引いて足をそろえる。この時、上ってくる太陽を見る風情で右の上の方向へ目線を動かす。
- ③「明らけくなりて」左へ回り：左へ体全体をねじり、脇柱の方向へ向いて左足から歩き出し、左にカーブを描くようにして歩いていく。
- ④「夜かと思へば」地ノ頭ヨリ大小前へ行：ワキ座より少し舞台中寄りの場所（〈地ノ頭〉）で右足をかけて、舞台後方、①で歩き出した中央の場所（〈大小前〉）を向く。そのまま〈大小前〉まで真直ぐ歩く。
- ⑤「昼になり」小回り：〈大小前〉まで来たところで左足で止まり、左方向へ体全体をねじる。体が舞台正面を向いたら、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：回転の後、体が正面を向いたところで、右足を一足出すと同時に右手を前に出し、胸の高さで向こう側を差す（〈サシコミ〉の姿勢）。左足から三足下がり、足を揃える。その際、二足目のところで大きく両手を外側へ広げる（〈開キ〉の姿勢）。
- ⑦「月またさやけし」上ヲ見：通常、〈開キ〉は、体を正面に向け、目線の高さも自然に真直ぐ前を見るが、この場合は月を見る風情で、両手を広げるところで体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準的な動きである。ところが、筆者にこの仕舞の稽古をつけた師匠は、これとは違う動きを指示したのである¹⁰⁾。

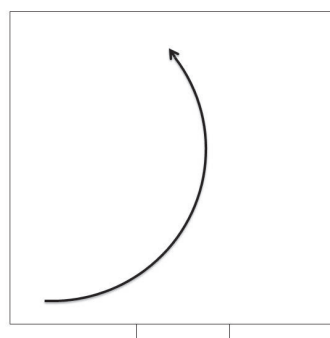
違いは仕舞全篇にわたって随所に見られたのだが、最も大きいと感じられた違いは、上の④の部分である。そこで師匠は、〈地ノ頭〉で右足をかけることをせず、そのまま左の方向へ大きくカーブを続けて〈大小前〉まで行ってしまふように、と指示したのである（図1）。

それだけの違いと言えそうなのだが、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からではなく（実際、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だが）。言い表すのが難しいのだが、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



1-a 型付けに記された動き



1-b 稽古で指示された動き

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〉と呼ばれる部分に向かって歩いていく所作は、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〉に向かって真直ぐに歩いてきた場合、舞い手は通常、両足を揃えて止まり、いったん体の動きが止まった後で、改めて次の動作に向かう（〈邯鄲〉がそうであったように、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いてきた場合、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軸にしている場合（つまり左向きにカーブしていく場合）、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軸にしている場合（つまり右向きにカーブしていく場合）、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〈真直ぐ〉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。

今回の場合、師匠は、〈大小前〉に向かってカーブして向かうように指示した。この動き自体が、型附けの指示から外れているのだが、その点はさして問題ではない¹¹⁾。問題はその後である。左向きにカーブ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、型附けどおりに左足でいったん止まり（足をかけずに両足を揃える）、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、ただ単に型附けどおりでなかったので予習してきたことと違って戸惑った、ということにとどまるものではない。それよりも言わば質の悪い、身体の奥底がむず痒くなるような感覚であり、たとえるなら、手袋を左右逆にはめたまま作業をするような、あるいは、ボタンを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いらいらす、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（のなさ）に由来するものではない。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のだが、師匠も筆者の進歩のなさを強く咎めることはせず、呻吟懊悩する筆者を見て「確かにちょっと気持ち悪いんだけどね」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、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¹²⁾。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。言い換えるならば、この仕舞で〈型どおり〉でないことを取替える（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

型附けの意図が元来どのような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であろうし、実際に誰が今の形に固定したのかはわかっていない。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、《邯鄲》以外にも、〈型どおり〉でない動きをする仕舞、そして、そのようにすることの意図が不明なものはいくつか存在する。筆者が見聞できたものに限って、以下に例を挙げよう。

《卷絹 キリ》の仕舞では、仕舞開始直後に〈行カ、リ〉という型をする。〈行カ、リ〉は、通常であれば、左足から歩みはじめ、三足前に出ながら、両手を腰の前でつぼめてまた広げるといった動作をするもので¹³⁾、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、つまり単に前に出るのではなく、文字通り〈行きかかる〉動作が入ることが特徴の型である。《卷絹 キリ》の仕舞では、「十悪を導き、五逆を憐れむ」という詞章のところでこの〈行カ、リ〉をするのだが、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。このため、歩みがいったん止まるのが通常は右足であるのだが、この場合は左足で〈行きかかる〉動作がなされることになるのである（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が通常とは異なることになる。このことを、型附けではただ〈行カ、リ〉と書くのではなく「正へ出 又三足出 行カ、リ」と書くことで指示している）。

謡にも例がある。能の謡は、謡本で詞章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（図2）。これは「カナに音を強く当ててそこに何らかのアヤを生ぜしめる」（三宅2001：85）ことを意味する〈アタリ〉の一種で、「ゴマ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か、突き当てたハヅミに軽くウミ字を出して音をさげる」ことをするもので、〈小ブシ〉はそれの「最も叮嚀なアタリ方」であるから（同：85）、つまりは、ある音に〈小ブシ〉がついていた場合、そこに音を抑える（下げる）動きが入るわけである。



図2 〈小ブシ〉の譜号

ところが、能《羽衣》では、シテの謡う「一曲を奏で、舞ふとかや」の「と」のところにある〈小ブシ〉で、音を抑えるのではなく（あるいは抑える動きをする前に）、音を浮かすような動きを入れる。しかも、この部分の謡本の

指示は、他の曲と変わらず、〈小ブシ〉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《巻絹 キリ》の仕舞の場合と違い、《羽衣》の謡では、〈型どおり〉でない動きをすることが目に見える形で指示されていないのである（それゆえ、初学者が謡本をただけでこのことを判断するのは、原理的に不可能である。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がなければ、この違いに気がつくことはない）。

これらの、〈型どおり〉ではない動きをするものについては、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、《羽衣》の例でいうと、〈小ブシ〉がもともと「時と場合で適当に取捨してもよいという、ごく軽い意味の節の潤飾」（三宅2001：84）で、扱う場合も「繁簡いずれに謡ってもよい」（同：86）のような、いわば自由度の高いものであり、場面や雰囲気に合わせて、「気をかけて謡うところで〔……〕浮きをかける」ようなことが、他のところでも行われ得るし、実際に行われているという（同：86）¹⁴⁾。《巻絹キリ》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¹⁵⁾、そこにも、忘れられた理由（昔の演出の名残であるとか）、いわば影の合理性のようなものがあるのかも知れない。そうした理由、もともとの意図を探ることも、型それ自体の研究としては意義のあることであろう。

だが、そのような〈もともとの理由〉〈本来の意図〉とは別に、いま現在そのように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し、またそれは（とりわけ教育という文脈においては）必要なことでもあるだろう。〈もともとの意図〉がどのようなものであれ、〈型どおりでないこと〉は現在も確固として存在するのだし、またそれがあある種の〈混乱〉という形で認知・経験され、現に学習者に影響を与えているからである。では、今回の事例、仕舞《邯鄲》の〈型どおりでない動き〉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〈できない〉

ここで、一つ仮説を立ててみたい。今回の事例では、学習者（私）が仕舞《邯鄲》の〈型どおりでない動き〉で〈混乱〉をきたしたわけだが、これは実は、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〉ようになっていたことを示すものではないか、という仮説である。逆説めいた言い方になるが、今回の例で、学習者（私）は、仕舞《邯鄲》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型ないし所作が〈できる〉ようになってはいない。にもかかわらず、というよりむしろ、そのような状態になることが、〈できるようになる〉ということなのではないか、ということである。

筆者がこのように考えるに至ったのには、いくつかのポイントがある。一つは、先にも述べたように、この事例において、学習者（私）が〈できない〉ことに対して、教授者（師匠）が強く咎め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。当該教授者（師匠）は、日ごろ、狭い意味で〈できるかできないか〉だけを見るようなことはせず、きちんと努力を払ってそれでもできなければ、（厳しい言葉をかけることはあっても）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、この時は、普通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、それをある種同情的・共感的に見守る、そのような様子であった¹⁶⁾。

もう一つは、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という点である。学習者（私）は、仕舞《邯鄲》をやり始める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すも見ていて、だいたいの稽古の進みゆきを心得ており、また、一人でもいちおうの予習・復習ができる程度には、譜面類（型附など）の読み方にも通じていた。逆に、まったくの初学者であったなら、この〈混乱〉は起こらなかったであろう。事実、まったく能の経験がない人、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《邯鄲》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〉の関係とは違うことなのではないか。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《邯鄲》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なのではないか、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。それを理解するためには、学習者（私）の〈できない〉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〉のかを仔細に見る必要がある。

筆者は先に、ここで経験した〈混乱〉は「身体の奥底がむず痒くなるような」、「落ち着かない」感覚であると記し

た。ということは、ここでの〈できなさ〉は、〈落ち着く〉状態が学習者（私）の中であって、それとは違う、そうであるはずなのにそうになっていない、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〉感覚を引き起こさないようなもの）が前提として既に形成されており、その上ではじめて経験される〈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〉ようになってき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」という一連の動き、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、細かな〈決まり〉の数々である。お茶や踊りなどでは、立ち上がる時にどちらの足を膝立て、どちらの足を先に前に出すかとか、物を手に取る時にどちらの手を先に出し、どちらの手を上方に当てるかとか、挨拶するときに頭を下げるその頭の角度をどのくらいにするかとか、そう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窮屈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ない。ある、もしくはあったのかも知れないが、習得・教授の過程ではそのことには言及されず、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、ややもすれば、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く、そのことが批判されもする。だが、仮にその点をひとまず措き、別の側面に注目する時、興味深い現象が観察される。何はともあれそうした〈決まり〉の網目に身を浸し、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起こるのである。例えば、お茶を稽古する時、初学者がうるさく言われることの一つが、歩くときに畳の縁を踏まないようにせよ、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、ぎこちないながらも畳の縁を避け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「先生に言われたから」そうしているに過ぎない。ところが、次第に稽古が進んでいくと、だんだん畳の縁を踏むことに違和感を覚えるようになってくる。さらに進めば、何かの拍子に畳の縁を踏んでしまうと、何か汚いものにでも触ったような、嫌な感じさえ持つかも知れない。

この時、学習者は、それまでは畳の縁を踏むことに抵抗を感じていなかったのだから、煩うことのなかったことに新たに煩いを感じるようになってしまった、ということになる。その限りで、いわば躓き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、しかもその内感には「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。動作のぎこちなさや違和感は、まさに認識が〈変革〉されようとしていることの内感的な徴候であるだろう¹⁷⁾。

おそらく、仕舞《邯鄲》の事例にも、これが当てはまる。学習者（私）は、この仕舞をやる以前に何曲か仕舞を稽古しており、よくある動きのパターンというものが体に馴染んでいた。そうしていく中で、当人も意識しないうちに、〈角柱〉から〈大小前〉へカーブして入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、いつの間にかなくなってしまっていた。その動作が〈できない〉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（それも何らかの「変革」を通じて獲得されたものである筈だが）が既に確立していたこと、そこに新たな「変革」の種が齎されたことを示すものなのである。

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うえで、〈模倣〉が大きな役割を果たすことに着目した（モース1976）。社会は人間の様々な営為と行為、身体的な技能・技法および作法から構成されるが、それらは多くの場合、子どもあるいは新参者が、周囲の権威者（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生成される、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、画期的な試みであった。

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ものは、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が認知しているのでなければならない。外国語を習うのは将来国際人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、そのことを実現している人を見てその人に〈威光〉を認めるとき、学習者はそれを〈真似る〉ようになる。〈価値〉の承認、〈威光〉の感得が、学習に先立たねばならないのである。

だが、本当にそうだろうか。そういうことは確かにあるだろうが、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、立ち上がる時に足を立てる順序がなぜ決まっているのか。右膝ではなく左膝を先に立てる（あるいはその逆）、そのことにどんな〈価値〉があるというのか。合理的な理由の見えない〈決まり〉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〈決まり〉を押し付けてくる師匠に対して反発さえ感じるかも知れない。それでも何らかの学びが成り立つとするなら、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¹⁸⁾。

この問題に対して、本稿の議論からは、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〉の承認が先立たない場合もある。仕舞《邯鄲》の事例で、学習者（私）は、カーブしていった時に左足で止まらないということに〈価値〉を見いだしていたわけではない。その方が左足で止まることよりも美しいなどと選択した覚えはないし、そう教えられたわけでもない。左足で止まらない師匠に〈威光〉を感じたのでもない。ただ、いつの間にかそうになっていて、そうでないことに違和感を覚えるようになったのであり、その時にはじめて〈左足で止まらないこと〉が自分にとって自然な動きであることを知った。いわば、〈価値〉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」という微妙なタイムラグを感じるこなしに、学び始めることはできない」（内田2007：64）、それゆえ、「教育から受益する人間は、自分がどのような利益を得ているのかを、教育がある程度進行するまで、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、一般の「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、初めに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説いている（佐々木1995：103-104）¹⁹⁾。本稿の事例も、人間のなす行為である限り、初発の時点で明瞭な動機づけが不在であるということはある程度、その形での学習は現に行われているし、そのことに意味がないわけでは必ずしもない、ということを示しているのではないかと²⁰⁾。

だが、そうだとすると、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、何か難しいわざ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〉というのでもない。繰り返し述べているように、止まるのが右足だろうが左足だろうが、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と不自然に感じられてしまうことである。

筆者はここで、従来の〈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、などと言いたいのではない。また、技能の習得やわざの向上を無意味であると否定したいのでもない。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みもあるのではないかと、ということは言えるのではないかとと思う。

むしろ、それが〈稽古〉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、他のことができなくなる、これは確かに一つの進歩ではあろう。だが、その上には更なる高み、これまで習ったこととは違うこと、〈型どおりでない〉ことでも〈混乱〉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泰然としていられ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、それは玄人・素人を問わず、〈稽古〉に身を投じる誰もが究極の目標として目指すものであるだろう。

しかしだからといって、名人にならなければ意味がない、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、そのような段階ないし状態が、様々な形で、おそらく無数に存在する。それらを掬い取り、場面に応じて適切な位置取りをはかって、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が、どうだろうか。

注

- 1) 伊野は「音楽科教育で日本伝統音楽を取り扱うためには、その特性を包括的系統的に、そして的確に把握することが必要かつ急務である」(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〈包括的系統的な把握〉を試みている(伊野2006, 同2011等)。
- 2) 近年のものでは、〈芸道〉のテキ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〈習熟〉を検討する論稿を発表している(玉村2004, 同2008等)。
- 3) 生田久美子『わざから知る』(生田1987)は、もはや古典となった感のある業績である。同書に対する(建設的な)批判は多いが、本稿は福島(編)1995からとりわけ多くの示唆を得た。
- 4) 〈現場〉, とりわけ修練のそれを視野に入れ、その実態を叙述に取り入れる研究も近年数を増しつつある(北見2001, 中西2008等)。また、海外でも“okeiko”の特異性は関心を惹いているようである(Keister2008, Hahn2009等)。
- 5) ただし、小泉は日本音楽の全ジャンルをわらべうたにひきつけて論じようとする志向を強く持っていたため、〈単純さ〉を過度に強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、能の謡はリズムに関しては非常に複雑である。横道2002が明快に示したように、いちおうの体系は描き出せるのだが、それを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、必ずしも明らかでない。この点については、藤田2010所収の諸論文を参照。
- 6) おそらく能に限らずいわゆる古典音楽と呼ばれるものに通有の現象であろう。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、興味深い試みである。
- 7) 生田1987は、この〈単なる習得〉から〈真の習得〉へと移るダイナミズムを、〈形〉の習得から〈型〉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的なものであるが、本稿はこれとは別の視点からこの問題にアプローチする。
- 8) 調査の対象として、筆者、つまり調査者自身の経験を取り上げて、それをもとに議論を組み立てることについては、異論もあろう。だが、井上も論じているように、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、それは情報の量および質としていわゆる現地調査に劣るものでは決してない(井上1999:58-60)。
- 9) 使用した型付けは、『観世流仕舞形付』(観世左近、檜書店:1980年)である。
- 10) 稽古の進め方にはいくつかのパターンがあるが、この時は、型付けを事前に見てほしいの動きを予習はしたが、細かくチェックして一人で舞えるようなところまでは行っておらず、ほぼ始めから終わりまで師匠に動きを目の前でやってもらい、それを真似して覚えるという形を取った。
- 11) その程度の違いは多くの仕舞にある。プロの能楽師は基本的には口頭で型を伝承するため、同じ流派でも誰に習ったか、どの芸系に属するかで実際の所作が異なることが少なくない。後から知ったのだが、『邯鄲』の仕舞は、そうした中でも特に人によって、芸系によって、動きが異なるものであるらしい。因みに、雑誌『観世』には「仕舞講座」というコーナーがあり、一号に一曲ずつ、仕舞の動きが図入りで解説されている。『邯鄲 楽アト』も何度か取り上げられているが、筆者が確認できたものでは、いずれも件の部分で特別の指示はなされておらず、型付け通りの動き(本論の図1aに相当するもの)が図示されている(観世元1960:27, 観世清1992:29)。
- 12) さる機会に別の能楽師(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」と言っていた。
- 13) 広げて終わりではなく、この後には〈サシ〉〈胸指〉など、手を大きく扱う型が続くことが多い。能の型はたいていどれもそうだが、一つ一つの型がそれで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。〈流れ〉については、中西2008, 同2010に言及がある。
- 14) 観世華雪の談として語られ、類例として『蟬丸』が挙げられている。なお、藤波重満は、同じ音型が『大仏供養』にも使われることを指摘し、その音型は「シテが拍不合を謡っていて、地謡の上歌などに渡す場合に〔……〕サシ調子のままで本調子の地謡に渡す時には、音をいったん上上げて、その後で落とすという動きにするのだと説明している(藤波2004:111)。これが法則として通用のものなのかどうか、筆者は確認できていない。
- 15) 私が話を聞いたある能楽師も、『巻絹 キリ』の事例について勿論知ってはいたが、「どうしてそうなっているのかは知らない」と言っていた。
- 16) あまりに〈混乱〉が酷いを見かねたのか、ある時、教授者(師匠)は学習者(私)に、型付けどおりのやり方に動きを変更してもよいと示唆することさえした。このこと自体は異例というほどではないが、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るものであった。
- 17) 佐々木は「人間が身体をもつ存在であるかぎり〔……〕あらゆる学習には模倣の契機がついてまわる」(同書, 49)とも指摘している。そうだとすれば、この〈変革〉はおおよそ〈学習〉が発生するすべての営為に当てはまるはずである。
- 18) モースに刺激を受け、生田久美子は、伝統芸道における〈わざ〉の習得過程に精緻な分析を施し、伝統芸道では〈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〉の習得ではなく〈型〉のそれであるということ、その際、当該〈世界への潜入〉が重要な要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、「どうして、世界への潜入をすることが、型への習得、わざの習得を効果あるものに行っているのか」、「参加することによって学習が生起する」のだとしてもそもそも「なぜ生起するのか」に関しては、「満足するような答えは、現時点では出ていない」と言っている(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、(神ならぬ)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者たちを満足させないかも知れない。橋本裕之は、〈正統的周辺参加〉の概念を打ち立てて大きな影響力を持ったレイヴとウェンガーの議論(レイヴ+ウェンガー1993)を批判して、次のように言っている。「じっさい、多くの芸能は演技を習得する／させる過程のどこかで(通常は比較的初期であるが)、「叩きこみ」を励行している。[……]これは芸能がきわめて複雑に構成された身体技法であり、「実践共同体」へ参加するだけで自然と習得していけるような生やさ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[……]「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、その所説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)。本論もこの批判と無縁ではあり得まい。筆者は先に「学習を起動し、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も知れない。

参考文献

- 福島真人(編) [1995] 『身体構築学——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] 『よくわかる謡い方1: 鶴亀・橋弁慶・吉野天人・大仏供養・土蜘蛛』(ひのきお稽古ライブラリー), 檜書店。
- 藤田隆則 [2010] 『能のノリと地拍子——リズムの民族音楽学』, 檜書店。
- Hahn, Tomie [2007] *Sensational Knowledge: Embodying Culture through Japanese Dance*, Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- 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。
- _____ [1995] 「わざから知る」その後——レクチャーと討論(1)」, 福島(編) [1995], 415-456頁。
- 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。
- _____ [2006] 「日本音楽のカリキュラム構築にむけて——日本人の認識法や音楽的感覚によるアプローチ」, 『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。
- _____ [2011] 「なぜ日本の舞・踊りは音楽教育と結びつかないか——民俗芸能を切り口として」, 『音楽教育実践ジャーナル』8(2), 6-13頁。
- 井上貴子 [1999] 「「逸脱」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) 『鳴り響く性——日本のポピュラー音楽とジェンダー』, 勁草書房, 58-83頁。
- 石井倫子 [2009] 『能・狂言の基礎知識』, 角川学芸出版。
- 観世清和 [1992] 「仕舞講座「邯鄲」楽アト」, 『観世』59(7), 28-30頁。
- 観世元正 [1960] 「仕舞講座「邯鄲」楽アト」, 『観世』27(7), 26-29頁。
- Keister, Jay [2008] “*Okeikoba*: Lesson Places as Sites for Negotiating Tradition in Japanese Music.” *Ethnomusicology* 52(2), pp. 239-269.
- 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。
- _____ [1977] 『日本の音——世界の中の日本音楽』, 青土社。
- レイヴ, ジーン+ウェンガー, エティエンヌ (Lave, Jean + Wenger, Etienne) [1993] 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』, 佐伯胖訳, 産業図書 (*Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991)。
- 三宅航一 [2001] 『節の精解 新訂版』, 檜書店。
- モース, マルセル (Mauss, Marcel) 『社会学と人類学Ⅱ』, 有地亨・山口俊夫訳, 弘文堂 (*Sociologie et anthropologie*, Presses Universitaires de France, 1968)。
- 中西紗織 [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。
- _____ [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」, 『釧路論集: 北海道教育大学釧路校研究紀要』43, 163-171頁。
- 西平 直 [2009] 『世阿弥の稽古哲学』, 東京大学出版会。
- 佐々木健一 [1995] 『美学辞典』, 東京大学出版会。
- 澤田篤子 [2002] 「日本の伝統音楽の学習指導」, 峯岸創(編), 『日本の伝統文化を生かした音楽の指導』, 暁教育図書, 19-40頁。

- 玉村 恭 [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選』, 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 働かない若者たち』, 講談社。
- 横道万里雄 [2002] 『謡リズムの構造と実技——能・地拍子と技法』, 檜書店。

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