

知識の参照点としての身体

—淡路人形座の稽古場面における「ままならなさ」の現象学的記述—

Body as Reference Frame of Knowledge

— A Phenomenological Description of a Training Session at the Awaji Puppet Theatre —

奥井 遼

Haruka OKUI

目 次

はじめに

I 稽古場面の概要—『壺坂靈験記』^{つぼさかかれいげんき}「山の段」より

II 身体図式の「崩壊」

III 教え手ごとのアドバイスの相違

IV 暗黙の手本、知識の出現

おわりに

Summary

This paper investigates the possibility of using a phenomenological approach in understanding the meaning that emerges from bodily interactions, and that underpins the performance of the body during a training session. Three individuals at the *Awaji Puppet Theatre* (*Ningyo Joruri*), one of the oldest types of puppet theatre in Japan, silently cooperated to manipulate one puppet, which was used to enact famous Japanese heroic sagas or tragedies. During the training session, the master instructed the novice about puppet's choreographies through manipulating the same puppet. The master manipulated the puppet's head and body while the novice manipulated the legs, playing the same roles they undertake during actual performances. Their tacit and complex communication, which imbued the training session with meaning, can serve as a frame of reference for investigations of the lived experiences of a master and novice in such settings.

This paper considers three main issues. First, although the model and form of their choreography is so rigid that they cannot change at all, it is not embodied in the master's body before he moves. He sometimes loses and re-realizes his *schéma corporel* (Merleau-Ponty, 1945) through his action in the training session. Second, two masters try to advise to the novice politely, but their advises are focused on the different aspect each other, which is caused by the embodied perspective among the training session. Third, we observed the master's living body moving so smoothly and fluidly that it seemed he was unreflective of his actions. Thus, his verbal instructions were not necessarily required for teaching the novice, which enhanced the importance and meaningfulness of their nonverbal interactions.

These observations and descriptions revealed key moments during which the bodily performance of the participants improved, and the master and the novice achieved the kind of communication that brings puppets to life.

はじめに

伝統芸能に身を投じる人たちにとって、手本は絶対的である。振る舞いのすべてを規定する手本は、長い年月をかけて洗練され、凝縮されてきた動きの規範であり、芸における価値を実現するための必然的な道筋である。生田によれば、伝統芸能の「わざ」の教示は、師匠の手本のみを頼りにして、それを模倣するという仕方をとる¹。それは、学校教育における段階的な学習、すなわち簡単な課題を積み上げていくことで徐々に難しい課題に挑戦するといったような学習とは異なる原理に依拠しており、師匠は、一つの作品の全体を、その難易度の如何に関わらず、一挙手一投足に至るまで模倣するように要求する。こうした学習方法を、生田は「模倣」「非段階性」「非透明な評価」と特徴づけた²。生田の強調するように、伝統芸能の稽古における、禁欲的ともいえる保守的な進め方こそ、長年培われてきたある種の知の結晶であり、学校教育における学習と異なる原理を提示する可能性に満ちていると言える。

しかしながら他方で、伝統芸能の稽古は、必ずしも模倣ばかりで成り立っているわけではない。たしかに全ての動きに対して厳格な規範が要求されるが、身体を介した直接的やり取りによって継承されてきたものであるために、その規範は絶対不変の理念であるというものではない。また、稽古の多くが非段階的であるとはいえ、初心者にふさわしいわざから始められるよう、ゆるやかに段階が用意されていること、これもまた事実である。

本稿で取り上げるのは、師匠と弟子との稽古における、生きた身体のやり取りである。伝統芸能の稽古である以上、振りの厳格な規範は徹底的に遵守され、師匠は弟子に対する妥協をすることはない³。その意味で、教示は一方的である。しかしながら、その教示を成り立たせるための身体的なやり取りは、極めて豊かに相方向的に形成されており、一つ一つのやり取りが必ずしも安定的に形成されないということが、稽古を豊かなものに行っているとも言えよう。

その際に注目すべきなのは、わざの稽古場面における、身体の「ままたらなさ」である。「ままたらなさ」というのは、身体の使い方はなかなか変えら

れないこと、動作は一定のまとまりにおいてしか把握されないこと、教え手が伝えたいことがうまく伝わらないこと、教える人によって視点が違うことなど、当事者がそれぞれの身体を投げ所に行っているからこそ生じうる、稽古場面での混乱の諸相である。稽古場面は、できない状態からできる状態へと一直線的に前進していくわけではない。学び手の側の勘や技量はもちろん、教え手の側の着眼点や立脚点の差異によって、やり取りが脇道に逸れたり、予定が狂ったり、伝えるべき内容すらもしばしば形を変える。

そうした「ままたらなさ」を抱えた稽古場面は、必ずしも計画通りではないにせよ、それなりに円滑に進んでいるのも事実である。稽古場面の紆余曲折は、わざを習得するという一直線的な道筋からすればノイズのように見えるが、他方ではそのノイズこそ、わざの稽古場面を活性化させる作用ともなっている。すなわちそれは、人形を操るといった繊細なわざを遂行するための、人形遣いとしての感性を磨く格好の機会である。そのような「ままたらなさ」に着目することによって、稽古とは、教え手と学び手との双方が、わざの稽古を通じて変容し合うような、共同的な作業であることが明らかになるだろう⁴。

本稿の導きとなるのは、メルロ=ポンティの現象学的記述である。メルロ=ポンティが著書『知覚の現象学』(*Phénoménologie de la perception*)の序文に残した一文—「哲学とは己れ自身の端緒のつねに更新されていく経験である」[PP: IX/13]—は、自分の手で自分の手を書く、あるいは自分の言葉で自分の言葉を語るときの、語ったそばから新たな語り直しを必要とするような難しさを思い出させてくれる。身体を自律的に動く機械のように捉えるのではなく、また同時に、個人の意思や思惟という操縦士によって動く乗り物として捉えるのでもない、そのどちらの思考も差し止めたところにメルロ=ポンティは立脚している。身体の生きて働く姿を描き出そうとする試みは、決して完了することのないような絶えざる思索の継続を要求しているのである。

メルロ=ポンティが述べているように、運動を了解するという事は、実際に動くことによってしか確かめられないような、身体による「運動的な意味の運動的な把握」[PP: 167/240]である。動きを伝えたり学んだりするという事は、当人にしか知り

得ない運動の実感を、他の人に対して伝えるというきわめて困難な取り組みである。わざを伝えるという企てにおいて、そうした困難な取り組みがいかにして成し遂げられているのかをつぶさに眼差すことは、伝統芸能の世界だけではなく、私たちの日常的な教育の場面における身体の働きを再考する契機ともなるように思われる。

なお、本稿では、稽古場面の記述に当たって、身ぶりを含めたやり取りを描き出すために、会話を文字に起こし、場面をイラスト化することを試みる。文字化できる情報だけを提示するのではなく、文字化することの困難な、当人たちのミクロなやり取りを議論の俎上に載せることは、わざ研究にとって重要な挑戦である。わざを伝えるという営みを描き出すためには、その場の人たちが発する言葉だけではなく、言葉として意味をなさないような言葉や、言葉以前の意味不明瞭な身ぶりを含め、彼らのやり取りの総体を、丁寧に記述していく必要がある。身体が雄弁に語ってみせたり、背景化したり焦点化したり、やり取りの中から共同的に意味が生まれるという出来事は、身体による学びに関する議論に新たな側面を切り開くことになると同時に、私たちの身体の働きもまた、かくも豊かなものであったかと驚きをもたらせてくれることになるだろう⁵。

I 稽古場面の概要——『壺坂靈験記』^{つぼさか れいげんき}「山の段」より

本稿が対象とするのは、淡路人形座における人形遣いたちの稽古場面である。淡路人形座とは、遅くとも16世紀中頃までに成立した人形浄瑠璃の座元を由来とし、20世紀に入ってからの存亡の危機に耐え、座の再編を経て、今日淡路島内で活動を続けている人形座である。平成26年度現在、太夫・三味線が10人、人形遣い7人、事務員2人、支配人1人の計20人を擁し、大阪の文楽以外では国内で唯一、人形浄瑠璃の公演を専業としている。地元の中学校・高校の部活動への指導や、全国の学校や施設への出張公演・体験事業などを恒常的に行ない、人形浄瑠璃に触れる機会を広く提供している。日常的には、専用の劇場にて毎日公演を行なっており、日々わざの修練に励んでいる。

人形浄瑠璃においては、三人の人形遣いが共同し

て一体の人形を操作するという、極めてユニークなわざを遂行している。人形の身体を三つの部位に分け、足遣いは人形の両足を、左遣いは人形の左手を、頭遣いは、人形の頭と右手をそれぞれ持つ。自分一人の身体を動かすのではなく、人形という一つの身体の動きを共同的に作り上げるのであるから、そのわざは、個々の身体において完結するのではなく、複数の身体の連携の中で磨き上げられていく。身ぶりも言葉も駆使した冗長なやり取りが豊かに息づかなかで、複数の身体による共同的なわざが進行しているという現場は、身を投じた学びに関する議論に新たな側面を切り開くことになるのではないだろうか⁶。

以下で取り上げるのは、『壺坂靈験記』「山の段」における主人公「沢市」の型の稽古場面である。『壺坂靈験記』とは、西国三十三所にちなむ伝説を浄瑠璃化した外題であり、明治12年（1879）初演のいわゆる新作物である⁷。今日では、淡路人形座における通常公演の一つとなっており、中堅以上の座員たちにとっては慣れた外題である。主人公は、盲目の「沢市」と、かいがいしく世話する「お里」の夫婦である。物語の佳境で、誤解が元で崖から身を投げた「沢市」と「お里」であったが、観音の靈験によって命を救われ、その上「沢市」が開眼するという場面がある。幕切れ前のクライマックスで、夫婦は二人して喜びのままに舞うのであるが、その華やかな踊りは観客を明るい気分へ導いてくれる（図1）。本稿が対象とする稽古は、明るくテンポよく踊る「沢市」の振りについてのものである。



図1 「山の段」におけるお里（左）と沢市（右）

稽古は、2012年11月の通常公演の合間の約30分間、「沢市」の人形を用いて行なわれた。登場するのは、人形遣いT（頭遣い）、K（左遣い）、W（足

遣い)である。人形遣いTが新人の足遣いWに対し、〈まねき六法〉という型を教える場面である。ここには、三人に加え、彼らのやり取りを見守る二人の人形遣いMおよび人形遣いHがいる(図2)⁸。人形の正面には大きな鏡が立てかけてあり、鏡を見ながら人形の姿勢を確認することができるようになっている。



図2 稽古場面の全体像

人形遣いWは、稽古の時点で『壺坂霊験記』の舞台に立ったことがない。Wは、平成24年度に入座した新人であり、中学校、高校を通して郷土部の活動の中で座員たちと関わってきた人物である⁹。特に、出身中学校で師匠として指導してきた人形遣いTからは厳しい稽古が課されており、制度化されているわけではないが、緩やかに師弟関係が形成されている。なお、人形遣いTと人形遣いHは芸歴が24年、人形遣いKは22年、人形遣いMは30年である。

原則的に、舞台上での人形の「振り」はあらかじめ決められており、本番で即興的な振りが展開されることはほとんどない。したがって稽古における最重要課題は、まずもってすべての「振り」を覚え込み、正確にそれらを展開していける状態にしておくことである。もちろん、実際のところは、舞台本番の「語り」のテンポや会場の雰囲気によって、人形の振りの速さや大きさには多少の違いが生じる。だが、「振り」の単位をなす「型」の習得が未だできていない足遣いに対しては、舞台上での微調整を重ねることよりも、正確な動作を実現することの方が重要課題と見なされる。以下の稽古でも、人形の動作に関する細かい要求が見られるのである。

II 身体図式の「崩壊」

ここで彼らが習得を試みているのは、〈まねき六法〉という型である。両腕を大きく開いたり閉じたりするのに合わせて、左右の足を交互に蹴り上げ、また踏み出すその動作は、非日常的な、踊りのような印象を与える。浄瑠璃の中でも人形のセリフ以外の情景描写、いわゆる「地合」の部分で、とくに幕切れ近くの盛り上がりを見せる場面に登場することの多い型である。



図3 〈まねき六法〉の手順

足の動きとしては、〈蹴り出し〉と〈巻き〉を連続させている(図3)。「直り」の姿勢から始めて、足遣いは「とん」と床を踏み、人形の上体が仰け反るのに合わせて左足を思い切り上げる。これが〈蹴り出し〉である。次に、「直り」まではいかなくとも一旦足を下げ、今度は足首を後ろに引きながら太ももを上げ、そのまま左足をぼんと前に出す。これが〈巻き〉である。これを右足でも行なう。なお、細かく見れば、〈蹴り出し〉の前には一旦足を下げる動作が挿入されており、〈巻き〉の前にも小さく足を引く動作が挿入されているが、この図では省略している。

さて、この稽古場面において、足遣いWはなかなか型を習得できない。人形の上半身を操作している頭遣いTの動きにうまく合わせられないのである。そこでTは、自らの操作をゆっくりと行なうことによって、足遣いWへの教示を試みる。ここでのやり取りを、最初から詳細に検討しよう¹⁰。

場面1：「分かれへんようになってもうた」

T1：上、見よれよ。わしゆっくり動かす。わしに合わせて。
 T2：ほい。とん。ほい。
 T3：まだまだまだまだ。しっかり上げ、上げたままや。(図4)
 T4：で、ここではい。
 T5：出す。
 T6：**【最初からやり直す】**
 T7：とん。はい。もうここからぐーっと。
 T8：わしも分かれへんようになってもうた。
 K1：ふっ。
 T9：とん、とん。こ…



図4 Wを差し止めるT

稽古の冒頭、頭遣いTは「ゆっくり動かす」[T1] ことで手順を確認させようとする。「とん」という言葉によって、足遣いが床を踏むのを促し、「ほい」[T2] と言いながら、頭遣いは人形の上半身をゆっくり仰け反らせ、〈蹴り出し〉の動作を促している。頭遣いTは、足遣いWが遅れながら〈蹴り出し〉を行なったのを見て、一旦静止した。だが、Wが先を急ぎ、足を下げようとする。そこでTは、「まだまだまだ」と言って、足遣いWを言葉で差し止める [T3] (図4)。

ここでWが犯した過ちは、自らの判断で勝手に足を下ろしたことにあるが、それは、頭遣いTの動きに合わせなかったことと同義である。人形遣いたちの動作において、頭遣いの動きは、三人が従うべき基準である。したがって、足遣いWは、頭遣いが動

きを止めたということ、足の動きを止めるべき合図—いわゆる〈ズ〉—として受け取らなければならなかった¹¹。足遣いWが動き出そうとするのを頭遣いTは当たり前のように戒めたが、それが可能になるのは、頭遣いTもまた、足遣いWの動きをくまなく察知しているからである。私たちはこのわずかな稽古場面を見るだけで、彼らが身体を介していかに豊かなやり取りを行なっているかを窺い知ることができる。

静止中の頭遣いTは、次に、「沢市」の足が期待通りの位置まで戻ってきたのを確認して、動作を進めた。「ここで」と言葉を加え、足遣いが足を踏み出すべきタイミングを教えた。

そこまで進んだところで、Tは再び動作を繰り返す [T6]。次は、最初るときよりもずっとゆっくり動作を開始して、しっかりと手順を確認しながら進めている。すると、Tがゆっくりと進めすぎたために、混乱して「分かれへんようになって」しまった [T8]。共感するかのように左遣いKが笑う [K1]。もう一度繰り返そうとするが、やはり混乱してしまう。沢市の「頭」を数えきれないほどこなしてきた頭遣いTが型を忘れてしまうはずがない。彼らの間に何が起きているのであろうか。

ここで私たちは、「身体図式 (schéma corporel)」という概念を思い出す。「身体図式」とは、そもそも手足等を後天的に失った患者から報告される「幻影肢」の症例を説明するために、20世紀初頭の神経生理学において呈示された概念である [PP: 116/174-175]。メルロ=ポンティは、それらの概念をふまえ、習慣として形成されている、「まさにそれによって、私の手がどこにあるのか、私の身体がどこにあるのか」を知るような、「包括的」な「形態 (forme)」として「身体図式」を定義した [PP: /116-117/174-175]。さらに、手足の痛みや位置などを知らせる「形態」としてだけではなく、私たちの行為を形成する「ダイナミック」な原理と見なす [ibid.]。メルロ=ポンティの記述によれば、パイオルガンの奏者は、初めて使用するオルガンであっても、一時間も練習すれば、弾き慣れたオルガンと何ら変わらない水準で演奏することができる。ほかにも、紙に字を書くことのできる人は、黒板に対してもほとんど同じ癖の文字を書くことができる。メルロ=ポンティによれば、それは、自

分の身体を、「現に在る位置の系」としてだけでなく、「無限に等価の位置 (positions équivalentes) をとり得る開かれた系 (système ouvert)」として持っているからである [PP: 165/238]。私たちの行為は、個々の動作の単位の結合によって構成されるのではなく、ひとつの包括的な「図式」によって把握されており、それは「等価物の系」であるために、「さまざまな運動任務が、たちどころに変換可能 (transposables)」となるのである [ibid.]。

人形遣いの場合、「等価物の系」が自分の身体や周りの道具のみに限定されているわけではない。彼らがその「系」に包括しているのは、自分の身体、人形の身体、さらにはほかの二人の人形遣いの身体、という複雑な諸構成物である。

さて、この稽古場面で頭遣いTに生じた出来事は、まさに身体図式に関わりがあるように思われる。不慣れた新人との組み合わせによって、身体動作の一連の流れが乱れ、動きの図式を失ったのである。ここでは、この事態を身体図式の「崩壊」と名付けた¹²。崩壊を招いたのは、彼らのやり取りを見るかぎり、二つの引き金によるものと思われる。一つ目は、Tが試みた「ゆっくり動かす」[T1] ことである。通常であれば一定の速さで演じるべき〈まねき六法〉であるが、足遣いWのペースに合わせてゆっくりと行なったことで、図式全体が混乱したのではないであろうか。二つ目は、足遣いWが頭遣いTの合図をいくつも見落とし、動き出すべきタイミングで動くことができなかつたことである。ただでさえゆっくり動いているところで、足遣いWが適切なタイミングで動き出さないのであれば、頭遣いTは、さらにゆっくり行なうか、少し動きを巻き戻さなければならぬが、一度動き出した頭遣いTの動作は、可逆的に順序を組み替えられるようなものではない。結果的に、頭遣いTが求めていた動きは速さの面でも連携面でも阻害され、ついに身体図式の崩壊に至ったのである。

ここで重要なのは、メルロ=ポンティにおける「形態」の理解である。以下にその理解を見てみよう。

〈形態〉とは世界の出現そのもののことであつて、その出現の可能性の条件ではない。それは一つの規範の誕生そのものであつて、〔あらかじめある〕一つの規範にしたがつて実現されてゆくと

いうものではない。それは外面的なものとの内面的なものとの同一性であつて、内面的なものとの外面的なものへの投影ではないのだ。[ibid.]

すなわち、身体図式とは、動きのための設計図などではない。実現するための規範でありながら、実現されつつある規範である。つまり、〈まねき六法〉という図式は、頭遣いTの身体の内部にあらかじめ備わっているわけではなく、身体を用いて動きつつある中で、その都度その場で生まれるものである。動きが遅れて一定のまとまりの範囲を逸脱した場合、そこで実現されるはずであつた規範は失われ、動きの図式そのものが崩壊するのである。

ここで明らかになるのは、身体図式が、身体の使用に「変換可能性」を与えるものである一方で、どこまでも広がりのあるものではないということである。身体図式が「変換可能性」に開かれている、すなわち同じ図式に則つた動作が別の場面でも展開できるというのは、その動作が一定のまとまりの範囲内に収まっている限りにおいてである¹³。人形遣いの場合、自己の動作を人形の動作へと「変換」できるのは、彼らの身体を通じた「図式」が共有される限りにおいてである。三人が一緒になって一つの動きを作り上げるということは、裏を返せば、誰か一人が約束通りでない動きをした場合に、別の人の動きが、乱れるどころか失われることがあるということである。頭遣いTの身体は、自分自身の動きを喪失するほど、他の二人の動きに対して開かれているといえるのかもしれない。

興味深いことに、〈まねき六法〉の「図式」を失つたあと、人形遣いTは、一連の動作を確認するために自分の身体において人形の「振り」を行なった(図5)。稽古場面ではよく見られるが、頭遣いは人形の全ての振りを、自分の身体で再現することに長けている。あるいは自分の身体で行なう振りを、人形に投影することができる。頭遣いTが自分の身体で〈まねき六法〉を行なったのは、人形を介した動作によって崩壊した図式を、適切な速さとまとまりをもってなぞることで、再び実現するためである。



図5 振りをなぞるT

わざわざ自分の身体を投じてなぞらなければならないのは、メルロ=ポンティの言い方を借りれば、「身体こそが運動を〈把握し〉、運動を〈了解する〉」[PP: 167/240]からである。身体図式とは、身体の内側に「記憶」されてあるというわけでもなく、また「理念的な見取り図」というわけでもなく、「運動的な把握」のみが可能であるような、「ダイナミックなもの」[PP: 116/174]なのである。運動的にしか把握できないということは、それを分解し、静止させ、順番を入れ替えること自体が、図式の実現を脅かしようといえよう。

その意味で、わざを仮に「知識」として見なしたとしても、それは不可逆的な時間を含み込んだ、分解不可能な知識である。頭遣いTは、わざの教え手として足遣いWに関わっているが、〈まねき六法〉の一連の動作を揺るがぬ知識として把握しているわけではない。Tにとって〈まねき六法〉は、運動的なまとまりにおいてのみ把握されているのであって、ある意味では極めて脆弱な仕方である。足遣いWに合わせてゆっくりと型を遂行し、図式の全体を崩壊させてしまうような事態こそ、身体「まんならなさ」の様相のひとつである。

さて、〈まねき六法〉の稽古はその後、周りで見ていた人形遣いたちを巻き込みながら進んでいく。次節では、複数の参加者たちによって進められるやり取りを検討しよう。

Ⅲ 教え手ごとのアドバイスの相違

稽古の中盤、ようやく頭遣いTの動きに付いていき始めた足遣いWであったが、その動きはまだぎこ

ちない。そこで、足遣いWの動きの誤りを洗い出すため、頭遣いTはベテランの人形遣いであるMに意見を求める。するとMは、自ら足遣いWと交替し、人形の足の役を引き受ける。自分で行なった動きとMの動きとを比べるためである。

この時点で頭遣いTが人形遣いMに投げかけていた問題は、足遣いWの「振り」が「ひとつ多い」ということであった¹⁴。つまり、無駄な動きが入っているために、続くほかのしぐさとの連携が取れないのではないかとTは考えた。

足遣いWと交替したMが提示した答えはこのようであった。つまり、〈蹴り出し〉という動作に含まれているはずの微細な準備動作が、Mの動きのなかでは大きすぎて、一つの独立した動きになってしまっている、というのである。本来であれば、膝を突き上げ、少し膝を下げてから、足を伸ばす、という動作が短い時間の中で連続的に展開されるはずが、不慣れた足遣いWの場合、膝を突き上げては足を戻し、足を伸ばしてはまた足を戻し、再び膝を立てては…といったように、あたかも独立したいくつもの「振り」を順番に展開しているかのような、「バラバラ」な動きをしているとMは考えた。その回答はTにとっても納得されるものであった。Mのアドバイスを受け入れたWは、さっそく一連の流れを重視した動作を試みていく。

だが、今度は異なる課題に突き当たる。〈蹴り出し〉を一連の流れとして強調しすぎて、足が伸びきったまま上がってしまったのである。Tによれば、それでは〈棒足〉という型になってしまい、この場面で試みている〈まねき六法〉ではない。

そこで、Mは再び足遣いを買って出て、自ら見本を提示する。その場面のやり取りは以下の通りである。

場面2：「もう伸びとんで」

T35：いや、それやったらもう始めから〈棒〉で、上げよるからの。〈棒〉で上げんのではないんじゃわ。

【再びMがWと交替し、足遣いとなる】

M12：だから、一発目がくるねんかの、ほれで、

T36：とーん

H3：とーん！

T36: と一ん、てきて、(図6)
 T37: 分かった。一瞬先曲がりよんだ? 先。
 T38: こうきて、こう、ばん。曲がって、こっからや、
 M13: 上の、
 T239: も、も、も、もう伸びとんで。
 M14: 上の
 T40: 曲がって、伸びとんで。
 M15: 上の
 M16: 動きに合わせて
 T41: で、こっから、
 M17: で、もう、こう入る。【再び交替し、足遣いWに戻る】
 H4: ここ、早いからの。
 H5: ゆっくりゆっくりしとったら
 M18: 上のタイミングに合わしとるさかい、わりと、ここは、
 M19: 曲がってるねんけど蹴ってる、ぐらい。

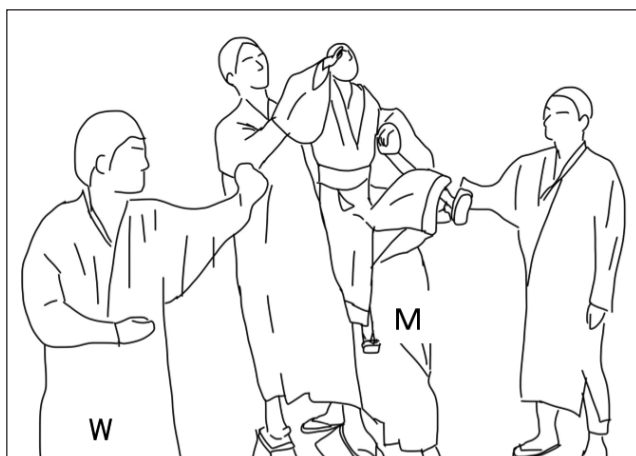


図6 手本を見せるM

頭遣いTは再び、足遣いWとベテランMとの違いを見いだす。それは、「一瞬、先(に)曲がる」というものであった。〈蹴り出し〉の直前、ごく一瞬だけ膝が折れるという微妙なしぐさが入っていなかった。

ここで興味深いのは、TのアドバイスとMのアドバイスとが微妙に食い違っている点である。Tが強調しているのは「どう伸ばすのか」という点である。つまり、「曲げなければいけない」「伸ばさなければならぬ」という具合に、外から見た人形の動作に着眼した説明を行なっている。他方で、Mの説

明は、「どう伸ばすのか」ではなく、むしろ「いつ伸ばすのか」に焦点を絞っている。Mがしきりに促すのは、細かい「振り」の形というよりも、むしろ「上」(人形の頭・上半身)の動き、すなわち頭遣いTの操作に合わせることである[M13-16]。TとMは、発話を重ね合わせながら同じしぐさを教えているにもかかわらず、二人の語り口がかくも違っているのはどういうことなのであろうか。

彼ら二人の語り口の違いには、稽古場面における二人の身体の配置が関係しているように思われる。頭遣いTと足遣いWは、ともに「沢市」を操作する協力者である。つまり、頭遣いTにとって足遣いWは、人形といういわばひとつの身体を共有する者として現れている。それでいて、頭遣いTは足から独立した配置に立っており、「沢市」の頭と右手にしか責任を負っていない。つまり彼にとって「沢市」の足は、いわば自分が所有している足でありながら、自分では動かすことのできない足である¹⁵。頭遣いTが足遣いWの動きを捉えようとするならば、自己の主体感にではなく、目の前においてある鏡を介した、人形の外見を頼らなければならないのである。それゆえに、Tのアドバイスは一貫して人形の動きに力点が置かれていたといえる。

他方で、人形遣いMのアドバイスは足遣いWの操作に寄り添っている。「上見とけ」「上に合わせて」などのように、彼の視線は「沢市」の腰のあたりに付けられており、足遣いの腕の動かし方の見本を示すこともできる。それは、人形遣いM自らが足遣いとして試演したために、足遣いの操作の感覚(あるいは感覚の至らなさ)を自らの身体に起こりうる出来事として捉えることができたからである。

興味深いことに、彼らのアドバイスは一貫しており、ほとんど交わることがない。立場の入れ替わりが起こりえないということは、アドバイスが常に特定のパースペクティブから発せられるものであり、そのパースペクティブは容易に他者のものと交換できるものではないということである。メルロ=ポンティが述べたように、身体とはまさしく「世界のなかへのわれわれの投錨(ancrage)のこと」[PP: 169/242]であって、身体の使い方、動かし方を教えるということは、自らの身体という、揺るがぬ参照点に立つことから始まるのである。学び手にとっても教え手にとってももどかしいことに、それぞれ

に身体に立脚しながら、会話が平行線を辿りながら、ゆっくりと稽古は進んでいくのである。

IV 暗黙の手本、知識の出現

同じ場面において、身体は、人形遣たちの視点で動かぬものにする「錨」として働くだけではなく、稽古を支える暗黙的でありながら決定的な役割を果たしている。それは、先に頭遣いTが身体図式の崩壊を起こしたことと対比的に捉えれば、身体図式の創出とでも言うような出来事である。頭遣いTが人形遣いMと組んだ場面のやり取りを再び検討しよう（図7）。

T36：とーん、てきて、
 T37：分かった。一瞬先曲がりよんだ？先。
 T38：こうきて、こう、ばん。曲がって、こっからや、
 M13：上の、
 T39：も、も、も、もう伸びとんで。
 M14：上の
 T40：曲がって、伸びとんで。
 M15：上の
 M16：動きに合わせて
 T41：で、こっから、

まず、Mが足遣いとして試演したことで、正しい手順が判明する。すなわち、TはベテランMの動きを見て、新人Wに欠けていた「一瞬曲がる」しぐさを発見するのであるが、その発見の瞬間、Tは「分かった」[T37]と述べる。①Tは直ちに動作を取りやめ、説明を始めようとするが、同時に、Mの動作もまた止まる。そのまま、②Tは、人形の足が「一瞬曲がった」ことを説明する。その後Tは、おもむろに人形を初期位置まで戻し、③すぐに、「ばん」と口でタイミングをとりながら、最初から振りをやり直す。④Tは、ゆっくりと人形を動かしながら、足が曲がっていくことに注意を促す（[T38]）。さらに、⑤Tは、Mが操作する足が、すぐに「伸びる」のを強調する。（[T39]）。すると、⑥今度は人形遣いMが、Tの説明を補足するように、独断で、「一瞬曲げる」足のしぐさだけを繰り返す。そのことを察知したTは、⑦Mの繰り返しのしぐさが完了するまで人形の頭を固定し、⑧Mが追いついてきた頃に再び次のしぐさへと移行する。⑤から⑥に移行する際、Mの独断によって足のしぐさがやり直されたために、Tにおける説明「も、も、もう伸びとんで」は、その続きを失って中断させられる。それが、⑥から⑦にかけて、再びMの足が追いついてきたところに、Tの説明もまた再開されることになる（「曲がって、伸びとんで」）。動きだけではなく、T



図7 手本を見せるTとM

の発話もまた、Mの動きに呼応しているのである。

この一連の連携があまりに自然であるため、それらの説明がこの場において即興的に調整された動きであることを見逃してしまうほどである。前触れもなく止まり、最初に戻り、再び動き出すという奔放な動作に対して、人形遣いMは、そのすべてにおいて違和感なく頭遣いTに合わせている。

彼らの手本は、いわば二重構造をなしている。目に見える層においては、彼らは〈まねき六法〉の動きを呈示し、足遣いWに欠けているしぐさを正そうとしている。実際に、彼らはWへの説明のために部分的な諸プロセスを実演してみせた。重要な部分を強調するために、立ち止まったり繰り返したりして、〈まねき六法〉の動きを細かく呈示してみせたのである。だがその明示的な身体の使用は、即興的に止まったり動き出したりするという円滑な連携に支えられているのであり、その連携は、頭遣いが〈ズ〉を出さないかぎり動かないという原則の徹底した遵守と、ほかの人形遣いの動きに対して最大限敏感であり続ける頭遣いTの感覚に支えられている。彼らのその即興的な動作こそ、明示的ではない仕方で示された手本といえる。その動作は、彼らの意識的な制御下にあるようには思われぬ。彼らの関心は、あくまでWへの説明そのものに向かっているのである。とするならば、目に見える層の背景となる、身体が暗黙裡に働く層がそこには控えているのである¹⁶。

身体の暗黙的な働きは、実際のところ稽古場面では至る所で散見される。例えば、場面1において頭遣いTが自分の身体で〈まねき六法〉を確認する際に、それまで持っていた沢市人形を横に置くシーンがあった。そのときいち早く動いたのは、それまで黙々と彼らの稽古に付き合っていた左遣いKであった。彼は、頭遣いTが人形から手を抜き、人形を運び始めるや否や、申し合わせたかのように人形を引き受け、運んでいったのである。人形を運ぶための〈ズ〉はもちろんない。しかしながら、人形を介してしぐさを共有するうちに、その暗黙的な意味のやり取りは演技以外の動きにも及ぶようになってくるのである。稽古場面で関心の対象になるのは、多くの場合、明示的に説明される振りや明らかな〈ズ〉であって、暗黙的な身体のやり取りではない。だが彼らは、三人で一体の人形を操作するという困難なわざを遂行しながら、〈ズ〉以前の〈ズ〉ともいう

べき、お互いのしぐさについての円滑なやり取りを養っているのである。

稽古の終盤、改善が見られつつも完全ではない人形遣いWの動きに引っ張られて、頭遣いTは上半身の動きをほんの一瞬だけ遅らせる場面がある。だがTがその微調整をあえて強調することはないし、T自身も自覚的に動いていないかもしれない。それは〈まねき六法〉の完遂という重要問題の前では単なる微調整にすぎないし、おそらく今の時点でWはそのことに気づいていなかった。だがいずれ、舞台においても稽古においても暗黙のやり取りを繰り返すうちに、足遣いWは頭遣いの動きのすべてを察知するようになるに違いない。人形遣いたちは、人形を介した濃密な相互行為を繰り返す中で、明に暗に身体的な意味のやり取りを繰り返している。そうした時間のすべてが、「学び」といえるのである。

とするならば、「学び」において伝えるべき「知識」を定めることは、彼らの稽古においてはあまり意味をなさないといえよう。彼らが人形を操るとき、絶えず複数のやり取りが行なわれているのであるならば、彼らが学ぶべき「知識」もまた、定めようのない広がりを持つのである。そう考えると、足遣いWに欠けている部分について「分かった」[T37]と述べたTの発話は興味深い。Tは「沢市」の〈まねき六法〉を熟知しているのであるから、沢市の足が、膝を立てつつ蹴り上がっていくことを知らないはずがない。にもかかわらず「分かった」との発見があるとすれば、それはおそらく、そのわずかな動きを自覚的に語ることでできる水準において分析できたということであろう。あえて問われなければ意識しなかったような微細な動作についての「知識」は、不慣れなWと対峙することによって、またベテランのMと組むことによって、その場で新たに出現されたといえよう。身を投じた共同的な学びの場面では、どこかに理想的な身体図式ないし教えるべき知識があるというよりは、濃密なやり取りの中で身体図式を崩壊させたり即興的に動いたりしながら、知識化しないままに学びが進行し、教え手も学び手も変容するようなダイナミックな出来事が繰り返されるのである。

おわりに

一連のやり取りが落ちついた後、無為のうちに人形遣いMが離れていった。三人は稽古を続けていたが、稽古は少し集中力を欠いたものとなった。この辺りで稽古は一段落を迎える。

その後、おまけだと言わんばかりに、頭遣いTは、今度は、〈蹴り出し〉の部分だけを取り出して、人形の頭と足の蹴り上げを合わせようとする。それは〈まねき六法〉よりも簡単な、〈蹴り足六法〉という別の型でもあった。

頭遣いTは、ゆっくりと人形の上体を仰け反らせ、足を動かそうと試みる。ここでも一旦静止したTは、今度は鏡に映った人形の足を見て、「膝が内に入ると」と指摘するのであった。人形の姿が気になり始めた頭遣いTは、動きを繰り返すたびに姿勢の間違いを指摘する。それは、「膝が内に入る」、「まっすぐ出しゃいいのに」、「腿あげらんか」と、次々に指摘し始めた。

ここで、頭遣いTが足の形にとらわれ始めたプロセスは興味深い。それまで一度も形のことを指摘しなかったTであるが、ここではフォームのことがばかり気にかけるのである。フォームとは、「踏み出す」「蹴り上げる」といった、切れ目切れ目で美しさが問われるような、人形の形である。Tの注意が移ったのは、ここでの焦点が、〈蹴り足六法〉という簡易な動作であったため、頭遣いに合わせて動くという課題が、いわば難易度を下げたことに関わっているように思われる。それまでの〈まねき六法〉とは違って、〈蹴り出し〉の後、足の曲げ伸ばしをしなくてよいからである。さらに、足遣いWが、頭遣いTの動きに遅れず付いて来られるようになってきたことも、Tの注意を、タイミングではなくフォームへと逸らせることに寄与したのではないか。

いずれにせよ、フォームが気になり始めた頭遣いTは、そこで稽古を差し止め、足遣いWに個人稽古を課すのである。個人稽古とは、作業用の脚立から吊り下げられた人形の足を使った、足の部分だけの稽古である。頭遣いTは、丁寧に手本を示した後、足遣いWに場所を譲る。しばらく見守った後、そのまま自分は立ち去っていった。残されたWは、一人で黙々と動きを稽古するのであった。このようにして稽古は幕を閉じた。

個人稽古を行なうということは、先ほどの議論を引き継げば、身体図式を獲得する過程である。身体図式によって動作を把握するということは、そのわざをまさに遂行することによって把握するということである。黙々と動きを重ねる中で、足遣いWは、身体図式の実現を待っている。動作の「図式」を教えたり学んだりすることが稽古であるとすれば、それは「内面的なもの」を「外面的なもの」に投影するというような、教え手の「内面」にあるものを外に出し、学び手へと届けるといった営みではない。ここに至れば、頭遣いTにできることもまた、足遣いWが動作の中で彼の図式を獲得するのを待つことだけである。

こうした時間もまた、わざの稽古の「ままならなさ」の一つである。それは、足遣いWに合わせて身体図式を崩壊させたようなおぼつかなさや、ついていけないという動作そのものによってTを混乱に陥れた足遣いWの振る舞いといった出来事とともに、計画通りに進まない稽古の場面を、豊かなものにしていくのである。

ところで、「ままならなさ」に向き合うということは、私たちの身体が、教育の対象となる以前に、すでに世界の中にあり、様々な意味とともにあるという事態に目を向けるということでもある。わざが身につくということは、何かの能力を獲得する企てであると理解することもできるが、むしろ、別の異なる世界に生きることが始まる出来事であると捉え直すこともできる。すでに身体が身を浸している世界から、別の世界へと移ることは、習慣的な動作が時間をかけて染み付いてくるという事態もあれば、稽古のような努力を重ねて跳躍に至るといった事態もある。身体に着目するということは、そうしたそれぞれの変容の諸相を細やかに眼差すことなのである。

その意味では、それは必ずしも伝統芸能における濃密なやり取りだけに見られるとは限らず、学校教育のような学習の場でも生じている出来事であるともいえる。すなわち、学校教育における学習においても、「知識」はその場その場での参加者たちのやり取りのなかで、生まれたり喪失されたりしているのではないであろうか。たとえ「伝えるべき知識」が歴史的な事実や植物の分類など、百科事典的な成り立ちをしていたとしても、それを伝えようとする

教師の姿勢や、それを受けとろうとしたりしなかったりする生徒の構えの間に、身体の「ままならなさ」を抱えるようなやり取りが生起しているのではないだろうか。

身体の背景的な働きは、個人の身体的能力を開発することを旨とする学習観や、「頭で考える」ことに対して「身体で覚える」ことを強調する「身体論」的な学習観の陰で、それらを支えつづけている事象である。それを把握することは、教え手と学び手との双方が、学びを通じて変容し合うような共同作業を構想するという、教育学における大きな挑戦に向けた小さな端緒となるのである。

注

¹ 生田1987, p.14.

² 生田1987, p.21.

³ 名人の桐竹勘十郎は、取りつく島もなく師匠から叱られた経験を以下のように述懐している。「あるとき、師匠に呼ばれて、『おまえ、神経あるか?』『あります』『あんねやったら使い』』と言われた。そうしたときに、「どこに神経が行き届いていないかは自分で考えないといけない」のである(桐竹2014, p.56.)

⁴ 学びとは、荷物を手渡しするような一方向的な伝達図式で捉えられるものではないことを指摘した考察として、生田(1992)などが挙げられる。

⁵ こうした議論の方向は、教育学者であり現象学者であるマーネンに触発されている。マーネン(1990)によれば、現象学は「我々の日常の経験の本質や意味をより深く理解することを目的とする」ものであり、「もっと直接的に世界と触れ合えるところへと我々を連れて行ってくれるような、なるほどと思わせる洞察(plausible insights)が可能であることを示してくれる」学問である(マーネン1990, p.9)。

⁶ わざに関する研究は、職人、舞踊、音楽、武道などがテーマとなることが多く、そのほとんどは一人称からの視点で論じられている。わざの経験や実感や能力についても特定の個人に帰属するものとして捉えられてきた。しかしながら人形遣いの場合、わざは、複数の人間によって共同的に遂行される。すなわち、わざを個人に

帰属させるのではなく、他者との関係の中で遂行されると見なすことができるのである。その観点は、暗黙的なわざに対して、他者との相互作用という側面から光を当て、また、わざの遂行における当事者たちの関係構造に光を当てる視点を提起するものであり、わざ研究に新たな局面をもたらすだろうと思われた。もちろん、数は少ないが、複数の身体によって遂行される「わざ」に関する論考もある。例えば、ドイツの社会学者Hirschauerは、外科医における手術の身体について考察している。(Hirschauer 1991, pp. 279-319.)

⁷ 『壺坂靈験記』を作曲した豊澤団平は、三味線の名人として大阪の文楽座で名を馳せた人物であり、明治八年一月に淡路の上村源之丞座と、大阪の太夫、三味線、人形を加えた一座による新作を上演するなど活発に活動していた。(内山2002, p.20.)

⁸ 図2では、足遣いWが頭遣いTの陰に隠れている。

⁹ 淡路人形座の座員たちは、地元の小、中、高校に赴いて、部活動で人形浄瑠璃に取り組む子どもたちにわざを伝えている。この部活動「郷土部(郷土芸能部)」は、淡路島における、人形浄瑠璃の後継者の育成の場として機能している。

¹⁰ 「T1」というのは、人形遣い「T」による、稽古中「1」回目の発話を表す。

¹¹ 舞台上での人形の振りとはほとんどあらかじめ決められているが、動き出しのタイミングや動きの速さを制御するのは頭遣いの役割である。舞台の上では声による指示が許されていないため、無言で合図をやり取りしている。無言のやり取りを支えるわざは、〈ズ〉である。〈ズ〉とは、人形の動き出しのタイミングを伝える合図であり、頭遣いが、左遣いと足遣いのために意図的に空間と時間を準備することによって形成される。具体的には、人形の動作が始まる直前の準備動作をやや大振りにするのである。〈ズ〉の表記については諸説あり、「図」と書くこともあれば、ひらがなの「ず」とする場合もある。淡路人形座の座員によれば、人形の動きをリードするという意味で、「図」と表記しな

がらも、「頭」のイメージを持っている人もいう。

- ¹² 身体図式の「崩壊」という現象はメルロ=ポンティの考察の範疇にはないが、メルロ=ポンティが典拠としていたゲシュタルト心理学における「ゲシュタルト崩壊 (Gestaltzerfall)」を念頭に置けば、身体図式の崩壊という表現はあながち不適切ではないと考えられる。
- ¹³ 昔の人形遣いの名人たちは、自分だけしか使わない「頭」を所有していたという。この事例は、一流の音楽家が自分専用の楽器を所有するとともに、「変換可能性」から「道具の身体化」へと議論を押し進める論点となるが、こうした、道具と身体との個別的な関わり、あるいは身体の代替不可能性の問題については稿を改めて論ずる。
- ¹⁴ ここでは記載していないが、この直前、Tは、「ひとつ多いよの？なんか…」と発話している。人形遣いMの顔を見ながら発話したことが発端となって、人形遣いMが交替したのであった。
- ¹⁵ 「所有感」と述べるにあたって、認知神経科学における「自己所有感 (Sense of Ownership)」という概念を典拠とした。それは、手や足といった部位、あるいは身体全体が自分のものであると感じることを指す。もちろん、人形の足が自分の身体の一部であると感じることには無理があるが、動かすことを志向する限りにおいて彼の身体の一部である。なお、自己所有感と対になる概念として「自己主体感 (Sense of Agency)」(「自分が主体的に行なったという意識」)がある。行為に関する自己意識は、自己所有感と自己主体感から成り立つとされる。とくに、自己主体感を支える機序がうまく働かないと、「自ら行なった行為であるにもかかわらず、他者にさせられたという『させられ体験』という幻覚」が生じることが知られている。(乾 2012, p.70)
- ¹⁶ 「暗黙tacit」という概念はポラニーに依っている。(Polanyi 1966)メルロ=ポンティにおいて、身体における行為は認知であると捉えられているので、「暗黙」ではなくむしろ「親しみのある知 (昵懇知 un savoir de familiarité)」[PP: 168/241]として捉えられている。したがって、

メルロ=ポンティの枠組みに従って記述するならば、身体にとって親しみのある「知」が、言語的な分節の「対象」として引き離されたと論じられるのかもしれない。その意味では「分かった」[T37]というTの発言は、文字通り「分けた」と捉えた方が適切かもしれない。ただし、ここでは「分ける」ことによって、やり取りが前進したという意味で、彼らの実感に即して「暗黙」という語を援用した。なお、両哲学者の近さについてはしばしば取り上げられている。例えば、田中 (1994) など。

引用文献

- [メルロ=ポンティ『知覚の現象学』からの引用に際しては、略号を用いた。[PP: 原著ページ数/翻訳書ページ数] (翻訳書が同書2巻である場合にのみ、[略号: 原著ページ/II 翻訳書ページ])と表記する。]
- Hirschauer, Stefan. 1991 *The Manufacture of Bodies in Surgery*, *Social Studies of Science*, 21 pp. 279-319
- 生田久美子1987『「わざ」から知る』東京大学出版会
- 生田久美子1992『「知っていても出来ない」とは何か』『教育哲学研究』65号 30-35頁
- 乾敏郎 2012「心身変容の脳内メカニズムの検討」『身心変容技法研究』1号 70-71頁
- 桐竹勘十郎2014『文楽へのいざない』淡交社
- Merleau-Ponty, Maurice. 1945 *Phénoménologie de la perception*, Gallimard.『知覚の現象学1』(小木貞孝・竹内芳郎訳)みすず書房1967、『知覚の現象学2』(竹内芳郎ほか訳)みすず書房1974
- Polanyi, Michael. 1966 *The tacit Dimension*, Doubleday.『暗黙知の次元—言語から非言語へ—』(佐藤敬三訳)紀伊國屋書店 1980
- 田中昌弥1994「M. ポラニー哲学の教育学的意義」『東京大学教育学部紀要』33号 1-9頁
- 内山美樹子 2002「浄瑠璃史における淡路座」兵庫県三原郡三原町教育委員会『淡路人形浄瑠璃』浜田タイプ
- van Manen, Max. 1990 *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, State University of New York Press.『生きられた経験の探究—人間科学がひらく感受性豊かな「教育」の世界—』(村井尚子訳)ゆみる出版 2011