

技能の習得過程と身体知の獲得 主体的関与の意義と「わざ言語」の機能

柴田 庄一 遠山 仁美

はじめに

マイケル・ポランニーの提唱する「暗黙知」の機制とその意義をめぐっては、異文化間コミュニケーションの可能性を探ることを目的に、「自明性」と「自立性」との関係性を踏まえ、異文化の学習知をいかに暗黙知化するかという文脈で、一度考察を加えてみたことがある。¹⁾そこでは、外界の意味の認識や技能などの実践知の基底にはたらく身体的認知が、環境世界の事物とわれわれ自身とを一体化させること、つまりは、「事物の中に潜入」²⁾し、「理論を内面化すること」³⁾に他ならないことが明らかとなった。

しかしながら、暗黙知や身体知の指し示す射程距離は、もとよりこの範囲にとどまるものではない。身体知を、単に理論的な学習知の暗黙知化としてだけでなく、さらには身体全体で、つまりは五感凡てを挙げて体得する「実践知」の別名でもあるというように受け止めるなら、それはまた、「わざ」の取得メカニズムを解明する手掛かりになるとともに、ひいては「技能」一般にまでその範囲を拡大して考察する導きの糸ともなりうるように思われる。ここでは、技能の習得過程を検討することを通して、「知」のあり方を捉え直し、併せて「わざ言語」と呼ばれるものの意義と機能についても考察を深めたい。

1 「できる」とは、どういうことか 「技能」の定義

通常、何かを学習するに当たっては、理論的な説明とならんで、まずもって手本が示され、その模倣を旨とする反復訓練が奨励される。とはいえ、学習初期の定石ともいえる模倣やものまねが、たやすい技であるかと言うと必ずしもそうではない。「学び」は「まねび」に通ずるとしても、そのためには、模倣の対象認知が先行していなければならないし、対象を意味のあるまとまりとして受け取る認識能力の取得が前提とされる。それは、例えば言語表現においては、音を音声としてキャッチし、音のつながりを単語として認知することであり、夙にゲシュタルト心理学の知見が教えるところでは、図柄を図柄として認識できることを意味している。こうした認知行為が先行し、若しくはそのことと相即し、ものまねや模倣といった身体行為が遂行されることとなる。

とはいっても、学習がひたすらオウム返しや なぞり 等「お勉強」の範囲にのみとどまる限り、本当に「できる」ようになったとは評価され難い。「わざ」が「わざ」として実践的に機能するようになって初めて、学習知が完全に「身に付いた」と言えるのであって、ここで「身に付く」というのは、文字通り身体知として身体が覚えることを意味している。そこでは、あえて意識したり身構えたりすることもなく、目的や必要に応じて身体が「勝手に」動くのであり、そうなることでようやく、いかなる状況にも対応しうる実践知がはたらくようになったとされるのである。

このように学習知が身体知化 (= 暗黙知化) するためには、認知行為と実践的な身体的行為の統合が求められる。この間の経緯やそのメカニズムについては、後に改めて検討することとして、ここではまず、そもそも「わざ」や「技能」とは、どういう含意を有するものであるかについて見てみたい。

俗に「技能検定」と呼ばれる試験を引き合いに出すまでもなく、「わざ」や「技能」という用語が対象とするその範囲は、芸能活動やスポーツ競技における技巧や運動能力、外国語の習得や運用といった言語表現力のみにとどまらず、車の運転や自転車の乗り方の体得といった生活技能、さらには、迷路めぐりやオリエンテーリング等々のいささか特異な行動に至るまで、きわめて多岐にわたっている。しかしながら、「技能」とは、ひとえに外面に現われた身体運動を伴う行動的行為だけに限定されるものではない。それはまた、段・級処遇の対象である囲碁、将棋等は言うに及ばず、「読みが深い」「聞き取りが上手」といった評価に代表される文章の読解力や会話の聞き取り能力といった内面的な言語行為をも含むものとしなければならないし、さらには、算盤や暗算、推理や暗号解読といった計算や推論に基礎を置くもの、あるいは、一見必ずしも身体運動を伴うようには見えない読書行為もまた一種の認知行為として、れっきとした「技能」の代表例に含めることができるものと思われる。事実、ポランニーも、高度な技能を可能とする統合知は、「我々の身体が周囲の事物と出会って生じるもろもろの衝撃を、我々が事物の意味として包括することによってなされる。この包括は知的にも実践的にも行なわれる」と指摘している。⁴⁾

上に見たような知的行為にしても、また実践的行為であるにせよ、共通しているのは、わざを実践するには「ひと」と「場」とが、いずれも欠くべからざる要件をなすという点である。「技能」の達成に当たって、ひとは、実践者としてその場に身を置く存在であるが、そのことは、あくまでも行為主体として参加せざるを得ないということの意味している。すなわち、生身の人間は、部外観察者として幽体のように浮遊しうるわけではなく、どこかしら一定の場に座を占め、否応なくその場の当事者として振る舞わざるを得ないのである。それが、身体を有するというものの本質的特性である。また、「場」といっても、もとよりそこには無限の可能性が保障されているわけではない。人間

存在は、そもそも地球環境の制約を免れないし、また、「状況」という社会的ないし人為的環境にも左右され、個別には、「文脈」という具体的な局面の前後関係にも規定されざるを得ないであろう。したがって、「技能」とは、ここでは、「一定の制約条件をそなえた環境（ないし状況）において特定の目的意思をもって遂行される実践的行為およびその能力」と定義しておきたい。これにひきかえ「技術」は、何がしか一般的ないし普遍的に汎通的でありうるという響きをもっている。

2 主体的関与の意義と意味生成のプロセス

「技能」を身に付けるには、その前提として「わざ」や技術を学んでおかなければならないが、スポーツの領域ばかりか古典的な芸道の分野でも、通常、練習や修行の初期段階においては、フォームや形が事のほか重視される。そのような基本の形の体得が重要視される背景には、わざとは、「すなわち稽古によって演技を体得した」「身体の正しいあり方⁵⁾」だとする考え方が潜んでいよう。そこでは、手本（模範演技）の模倣と反復を通して「形」を確認することと並んで、内省および自覚への導きによって自己の身体感覚に気付くことが目指されているわけであるが、その際、形をまねるという模倣行為は、単に物理的な反復行為であっていいわけではない。模倣とその反復は、それ自体、認知的行為と行動的行為がふたつながらに遂行されるという意味で、まさに全身的な身体行為となっていなければならないからである。「芸道」の一つである、「たとえば能の稽古では、自分の身体を一定の形にはめこんでいく訓練を行ない、その積み重ねによって芸が身につく、つまり身体で覚えこむのである。稽古を通じて心の動きと身体の働きとを一致させていくことは、自己の主体と客体の分裂を実践的に克服し、いわば身体を主体化していくことにほかならない」⁶⁾

むろん、学習知の習得スタイルは、分野や領域によって一様ではありえないが、模倣の対象をモデル化し、その反復練習を課題とするのが一般的なパターンであるとするところでは、語彙や文法といった基礎知識の学習、基本動作や筋肉トレーニングの反復、イデオム演習や一連の身体運動の訓練等を通して、身体能力の可能性の練磨とその蓄積とが目指されていると見ることができよう。そうした、いわば「引き出し」を豊富にする学習知の蓄積は、もとより可能な限り幅広く行なわれることが望ましい。ところが、このようにして習得された学習知も、いったん具体的な実践的場面で試されるとなると、たちまちその様相を異にする。というのも、行為主体が身を置く実践の「場」は、その都度、配置を換える生成の現場であり、そのヴァリエーションもまた数限りなく多様なので、いかなる局面においても的確に即応できるようになるには、実践的な運用能力の涵養が必須とならざるを得ないからである。

たとえば、ごく分かりやすい例として、スポーツ競技のゲームの現場を考えてみれば、事態は、時々刻々その様相を変えるばかりか、野球のイレギュラーバウンドの処理の際に見られるように、思わぬ偶然に左右されることも一再ではない。したがって、環境世界の発する情報を的確に把握し、目的遂行にふさわしい実践が可能となるには、つまるところ経験を積み、場数を踏むしかないのではあるが、トレーニングに際しても、およそ可能な限り様々な局面を想定した実践練習を取り入れるとともに、いかなる不測の事態にも応じうる直観力をも磨いておかなければならない。それと同時に、学習者の身体的条件もまた人それぞれに異なるので、各々の行動形態にマッチした訓練法の工夫が求められる。それには、行為主体の主體的関与がなくては叶わないし、そこから発した自己にふさわしい練習法の開発が必要とされよう。このように、外界の刺激を単にバラバラの知覚として感受するだけでなく、意味のあるまとまりとして認知するためには、具体的な「場」に身を置き、自己と環境との相互作用の中からの確かな情報をキャッチしてこななければならないのである。

しかしながら、実践の「場」に身を置くということは、そうすることによって、実は、状況の見極め＝意味の認知が可能となり、反応を返す前提条件が得られたことを意味している。たとえば、対話や討議の場を見れば明らかなように、その流れは、展開につれて生成し、時々刻々形作られていくものであるがゆえに、そもそも当事者として具体的な文脈に身を置いていなければ、前後関係を読みつつ的確な対応を行なうディベート能力などとうてい培うことができない性質のものである。このように、課題遂行に直接関与する諸々の事柄は、予め定まったものでは決してなくて、局面局面でその都度形成されていくものであるとすると、技能の実践の「場」は、あくまでもダイナミックな動態であるということになる。したがって、行為主体にとっての「意味」というものもまた、自己と環境との相関関係の中にその都度立ち現われてくる生成的なものとして捉えなければならない。⁷⁾

このような観点に立つならば、行動的行為ばかりか、認知行為や創造的行為も、もっぱら具体的な文脈において実践されるものである限りにおいて、本質的には同じ意味生成行為に他ならないと言ってよい。それゆえ、読書行為における「意味」の所在も、ひとえに作者の頭の中や、作品の文章表現の中のみ求められるものではない。作品のテキストは、それ自体多層的な構造を持ち、潜在的意味をも含めて多様な意味の可能性(多義性)を有するがゆえに、具体的な読書行為によってこそ初めて顕在的意味の確定が行なわれることとなる。ここでは、読書子は、意味生成の重要な担い手の一つであって、決して情報の受動的受け手に過ぎないのではない。それは、ゲームの流れを予測し、その都度、進行形としてのゲームを組み立てていくスポーツ選手の行為と何ら変わらない。そこでは、展開を察知し、局面を読み、文脈にふさわしい判断を下すべく主體的関

与（パーソナル・コミットメント）こそが求められているのであって、この点においては、「認識は環境と生きものとの接点で起こっている」とし、「身体は持続して環境とかかわることではじめてそこにある情報にふれることができる」とする「アフォーダンス」の考え方や⁸⁾、「システムは作動することによって自己を構成し、この自己構成の過程を通じて世界の意味を構成する」とする「オートポイエーシス」の考え方が参考となる。⁹⁾このような考え方は、意味の生成を、自己と環境世界との相互関係における「あられ」であると捉える点において、いずれもマッハやフッサールに始まる現象学の系譜に属するものと位置付けることができる。

3 身体知の獲得と「暗黙知」の機制

形をなぞり、手本を模倣することから始まった学習知が、それでは、単なる理論知の域を脱却し実践的な「技能」として機能するには、いかなる条件をクリアしていなければならないのだろうか。ここでは、俗に「からだで覚え」「からだで反応する」ということのメカニズムを、環境世界に関わる身体知のあり方を探る視点から考えてみたい。

たとえば、市川浩は、「身体には、世界にかかわり、世界に働きかけ、世界を変化させるという外部指向的・外部作用的な側面があると同時に、世界とのかかわりの中で自己自身を調整するという自己作用的な側面がある」とし、「そのような自己とかかわりつつ世界とかかわる身のあり方の基礎に身体感覚がある」¹⁰⁾と述べている。自己が世界に関わる、このような間身体的な相互性に基づいて、ひとは、環境の発する意味を確定し、状況に見合った対応を図ろうとする。その際には、むろんのこと、既習の学習知を瞬時に検索し、生成しつつある意味に直感的なセンサーで即応しうる自動力が備わっているかどうかを試される。即興演奏におけるプレーヤーたちの呼応関係に見られるような、間合いを計り、必要であれば微調整を加え、流れに乗るだけでなく、場合によっては流れを形作っていくという融通無碍の振る舞い方が求められているのである。それは、言い換えるなら、「パトスの知」（中村雄二郎）とも通い合う実践的な知のあり方であるとも言える。パトスの知とは、「環境や世界がわれわれに示すものをいわば読みとり、意味づける方向で成り立っている。それは、われわれのまわりにあるすべての物事の兆候、徴し、表現について、それらのうちにひそむ重層的な意味を問い、私たちの身に襲いかかるさまざまな危険に対処しつつ、濃密な意味をもった空間をつくり出す知である。そして実は、日常の経験が私たちに教えるところにも、やはりパトスの知は働いている。生きられる経験は、環境や事物と私たちとの間に、親しく密接な関係を形づくり、それによって私たちは、新しい未知の出来事に出会ったときにも、よく知っていることが生かされて、事態の変化に対応することができるのである。」¹¹⁾

ここで、われわれの経験が「生きた」ものとなって作動するためには、「親しく密接な関係」が前提とされている点が重要であろう。対他関係においては間主観的な照応関係が、また、場全体としては共同主観的な響き合いが実現しているような局面においてこそ、既習の学習知が真に生きた「技能」として実践されるのである。

それにしても、自他の響き合いとは、そもそもいかなる事態を意味しているのだろうか。それは、いみじくも「響き合い」という言葉が含意しているように、自己の身体が環境世界と同期同調し、間然することのない照応関係が成立しているような状態のことであり、そうした自他合一の「純粹経験」(西田幾多郎)においてこそ、リズムを計り、タイミングを捉え、環境情報を意味のあるまとまりとして認知するスムーズな対応が可能となるわけである。西田幾多郎によれば、そうした真の知的直観がはたらく場は、「実に主客合一、知意融合の状態である。物我相忘じ、物が我を動かすのでもなく、我が物を動かすのでもない、ただ一の世界、一の光景あるのみである。」¹²⁾と言う。こうした「主客合一」の世界、すなわち自他が一体となった世界とは、つまるところ、自己の全体相への「潜入」が成就した事態であるとも言えるだろう。

先に、実践的な「場」への参加には、自己の主體的関与が不可欠であると指摘したが、むろん、それが自己へのとらわれになるとすれば、それはまた、技能の達成にとって障害以外の何ものでもない。全身の感覚を研ぎ澄まし、しかるべき流れに乗って全体相を把握するには、自己であって自己でない境地、いわば「自在の境地」を極めることが必要であろう。¹³⁾そのためには、意識的な計らいを捨てて「無心」になり、自己の身体と環境世界とを一体化させることによって、親和的な「場」を共有するに至らなければならない。同じことは、また、学習知の暗黙知化、つまりは「わざ」の身体知化というメカニズムにも当てはまる。

ところで、新しい項目を学習する際には、まずは習うべき諸細目が焦点化されるが、細目が細目にとどまる限り、それはいまだ学習知であって、俗に言う「コツの会得」や「勘所」を掴んだことにはならない。身体知が身に付いたものと見なせるのは、いったんは焦点化された諸細目が、無意識的な統合化により包括的全体相の中に埋め込まれ、身体が、「勝手に」動くような反射的行為を果たしうる潜在的能力を備えるに至ったときに他ならない。¹⁴⁾したがって、身体知の獲得とは、身体運動の反復訓練を通して、環境世界の意味を分節化し、いかなる文脈にも即応できる現場感覚をいわば身体感覚として体得することを意味している。とりわけ、「型」にはまると強い、と言われる所以のものは、実践的行為の経験を積むことにより、行為の組織的認知を可能とする身体記憶が培われているからであり、それはまた、「わざ」がプログラム化され、知覚システムとしての神経回路に、いわば新たな反射回路が構築されたのだと考えることができるかも知れない。¹⁵⁾

4 気付き への誘導と とらわれ からの解放 「わざ言語」の本質

身体感覚の会得としての「技能」は、理論知よりもむしろ「コツ」を掴むことに依拠するものである以上、つまるところ学習者本人が自ら体得できれば理想的ではあるにしても、習得のプロセスにおいては、師匠やコーチなど、介添え役の果たすべき役割もまた決して小さくはない。その際、注意しなければならないのは、事の性質上、教える側の習得法をただ押し付けるだけで事足りりとするわけにはいかないという点である。もとよりコーチは、理論知を講釈し、弱点の指摘とその矯正を求めるのが常道であろうが、そのことが、学習者の自主性を引き出し、何よりも自覚へと導かれる効果を発揮しえないならば、学習者自身が自ら身体感覚を体得するなど、とうてい覚束ないということになる。

したがって、学習知の暗黙知化に際し、とりわけ、上達や向上を志向する意欲を喚起しつつも、「わざ」の未熟さに起因する硬さやこわばりを解き放つには、それぞれの局面にふさわしい的確な指導法が求められる。そもそも「暗黙知」の意識化とは、言語化しにくいものをあえて言語化することとほとんど同義であるがゆえに、その「わざ」化を促す際には、しばしば微妙な言い回しの専門用語が介在せざるをえないことが多い。ここでは、「わざ言語」¹⁶⁾と呼ばれるものの役割を検討することを通して、その本質の一端を垣間見てみることにしたい。

「わざ」の習得を志す初級者に見られるもっとも基本的な問題点は、気付いていないことに起因するゆがみやずれと、気を取られ過ぎることによるこわばりの二点であろう。まず無意識的なずれを矯正するには、注意すべき難点を指摘し、気付き への誘導を心掛けることが必須の要件となろうが、ポイントの焦点化に気を取られると、今度は、意識的とらわれに起因する硬さやこわばりに悩まされることになる。そうした問題点を取り除き、技能達成に不可欠な基本を培うには、「わざ」の細部だけでなく「技能」の全体相を鳥瞰しうる視点から、問題の所在を的確に指摘する、分析的な指導言語が求められよう。

他方、わざの現場への親和的な「潜入」を果たすためには、学習者の経験知にアピールし、主体的関与を促すような指導的言語が求められる。そこでは、学習者の自由な想像力に訴え、直感的な認知を促すイメージ喚起的な指導法が有効であろうと考えられる。というのも、比喩のないイメージ喚起的な言語は、解釈に何がしか個性的関与の余地を残すがゆえに、自己の経験知に基づく固有のアレンジを加えることによって、行為や表現に生き生きとした生動性を生み出す可能性を排除しないからである。¹⁷⁾

このように、必要な基本的素養を培い、主体的関与を引き出すことによって、ひとま

ずは学習者を実践の場に呼び込んだとしても、なお全体相への埋め込みを果たし、自我意識にとらわれない「わざ」の身体知化を促すためには、目的志向的統合をもたらす働きをもつ「わざ言語」の導入が必要かも知れない。そうした「わざ言語」は、単に、得手の確認と弱点の克服に資するだけでなく、高度に煮詰まった揺らぎの頂点において、さらに一段上位レベルへの飛躍を期する身体感覚に訴え、瞬間的なタイミングのずれを指摘し、具体的な局面における理に叶った動きを明示することによって、「わざ」の「創発」を促す機能を果たすものでなければならない。¹⁸⁾

次章で主題的に取り上げるクラシック・バレエの稽古の場においても、エキスパートであるバレエ教師は、「床に脚を突き刺すように！」「天井へ吸い上がる！」「ここに宇宙が広がっているように、永遠に。」等々、イメージ喚起的ないし直感的な比喻表現を用いることが少なくない。あるいはまた、身体軸の指導の際に見られる、「自分の中にしまいの！」とか「自分の芯はこう、まっすぐ通っているの、ここに揃えて」といった表現も、第一義的には「意識の志向」や「意識の置き処」を示唆するものに過ぎず、自分の中にしまわれるものが何か、軸に揃えられるものが何であるかという点については必ずしも明白に伝えるものではない。むしろ学習者のイメージに訴えることによって軸の感覚を掴ませ、伝えるべき身体感覚が直観的に読み取られることをこそ目的としているように思われる。

このように、いわば身体に埋め込まれた技能や微妙な身体感覚を伝達する時に用いられる特殊な比喻表現が「わざ言語」の特徴であり、その世界に通じていない者が受け取ろうとしても、その効果はあまり期待できない。したがって、わざ言語を理解するためには、学習者の側にその世界での経験知が不可欠であり、指導者の身体感覚に限りなく近いイメージを喚起できることが必須の要件となってくる。「わざ言語」とは、それゆえに、身体知の内奥に限りなく接近を試みた専門的な指導言語の一つであると見る事ができよう。

5 習熟のプロセスと技能の「型」 クラシック・バレエを例として

「型」を獲得するとは、実践的経験を積むことにより行為の組織的認知を可能にする身体記憶が培われ、新たな反射回路が構築されることに等しいという趣旨のことは先述した。ここでは、技能の習熟のプロセスと「型」との関係を一層立ち入って検討するために、「洗練された型」と「高次の型」とを分類し、両者を習熟の過程と対応させて捉えてみたい。

ここでいう「洗練された型」とは、クラシック・バレエに例えると、ステップ(パ・ド・ブーレ、グリッサード etc.)、ポーズ(アラベスク、アティチュード etc.)、ジャンプ

(グラン・ジュテ、カプリオル etc.)、回転(ビルエット、フェッテ etc.)といった「個々の技の本質」を意味する。他方、「高次の型」とは、バレエ団の流派、その保有する芸術性など、教師ですらそれを極めつくせないほど高度な「無限の境地」を含意する。したがって、長期に亘る訓練を通して獲得された「洗練された型」が、やがて結晶化することにより「高次の型」の体得を可能にするのだと考えることができる。

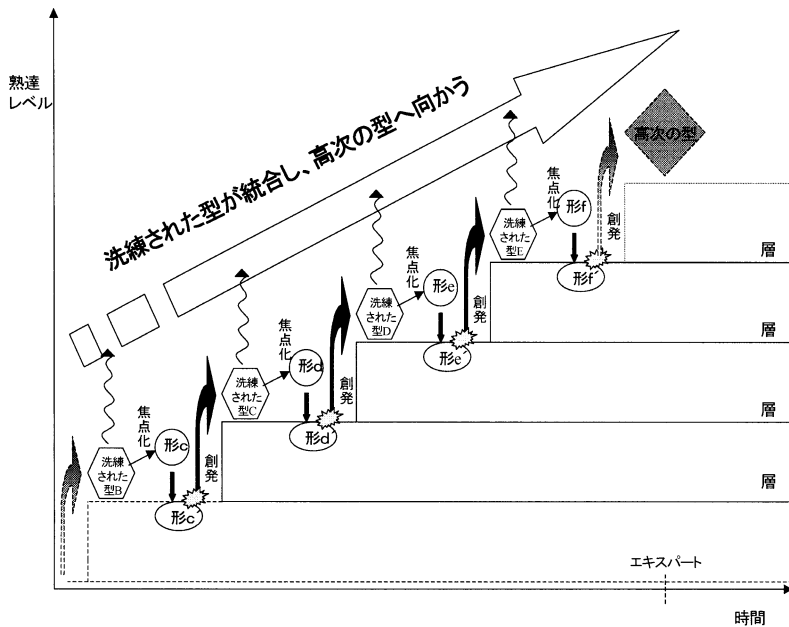
ところで、習熟化の過程の先行研究の1つに、ドレイファス兄弟¹⁹⁾による熟達の5段階説がある。そこでは、ビギナー 中級者 上級者 プロ エキスパートという5段階からなる「層」が区別されている。「ビギナー」とは、狭い知識や規則の中で行動し、状況に応じた判断ははまだ不可能な段階を、「中級者」は、状況依存の知識にも一応は対応可能となるレベルを意味し、「上級者」とは、そうした状況に対応できる要素が拡大し、状況全体の把握はできるが、あくまでも問題解決型の思考に留まる者のことである。さらに「プロ」のレベルになると、過去の体験との類似性から判断が主観的、直観的にできるようになるが、対応はまだ分析的であるという。それが「エキスパート」の段階に至ると、技能はすでに体の一部と化しており、いかなる状況においても直観的に判断し、自動的に行動することが可能になるとされている。

ドレイファス兄弟の言う環境への「住み込み」、すなわち環境(システム)と自分とが一体になるという考え方は、興味深いことに、M.ポランニーが「潜入」(dwell in)という用語を用いて説明するところとさほど隔たっているようには思われない。

図表1は、M.ポランニーの層の理論とドレイファス兄弟の熟達の理論、および、「洗練された型」と「高次の型」の概念を基に、筆者が独自に考案したものであるが、ビギナーからエキスパートへと上向するにつれて、経験の蓄積と共に目標とする技能のレベルが高度になっていき、次第に熟達していくプロセスを示している。全体は無数の層から形成されているが、その時々々の段階で習得した身体知の1つ1つが細目となって層を成し、全体を支えていると考えることができる。「細目」とはすなわち、段階を経るごとに獲得されていった「洗練された型」、「全体相」とは、それら「洗練された型」が経験を積むに従って統合されていった「高次の型」であると見なしてよい。そして、この「高次の型」を獲得している地点がドレイファス兄弟の定義するエキスパートのレベルであると言えるだろう。

では、このことをバレエの世界に当て嵌めるとどうなるであろうか。バレエという芸術の「高次の型」は、むしろ無限とも言える複数の階段を経なければ体得できるものではない。それを全て書き記すことは不可能なので、ここでは、バレエの回転技の1つであるビルエット・アン・ドゥオール²⁰⁾の習得を例にして、その熟達の過程の大枠を捉えたい。

たとえば、図表1の形cを 第4ポジション、プリエからポワントでパッセ 立つ



図表1 「洗練された型」から「高次の型」の体得に至る統合化過程

という技と定義する。生徒はこの技を自分のこれまでの経験、すなわち下位の層に埋め込まれた身体知を用いながら実践していく。その際、身体の軸の感覚、バランスが当面の問題となる。この時、この第4ポジション、プリエからポワントでパッセ立つという技が生徒にとっては習得課題であり、その技が焦点化している状態である。しかし、焦点化している内は、まだ頭であれこれと自己の動きを分析しながら実行している段階であり、生徒の身体知とはなり得ていない。そこで教師からさらなる指導が加えられ、第4ポジション、プリエからポワントでパッセ立つという感覚を完全に掴むことができるようになって初めて、形c'の段階に入るものと考えられる。これは焦点化されていた形cが頭でではなく、身体によって覚えられたということの意味している。

「形」が獲得されると、教師は、さらにその先にある統合的なわざの本質、すなわち「洗練された型」を体得させようと試みる。また、生徒の側にも、身体に埋め込まれ、実行可能となっている技の形c'があることによって、教師の高い要求に着いて行く余裕が生まれる。ここでのさらなる要求とは、「もっと頭上へ抜けるように!」、「軸足で床を突き刺すように!」といったバレエの本質に迫るものであり、すなわちこの時点に至って、教師の身体知を表出する「わざ言語」が頻出して見られることとなる。

生徒にとって、教師の発するわざ言語という直観的な言語に対応するには、自らの経験知をくまなく検索して事に当たるという必要性が生じる。その要求内容に近い自分の

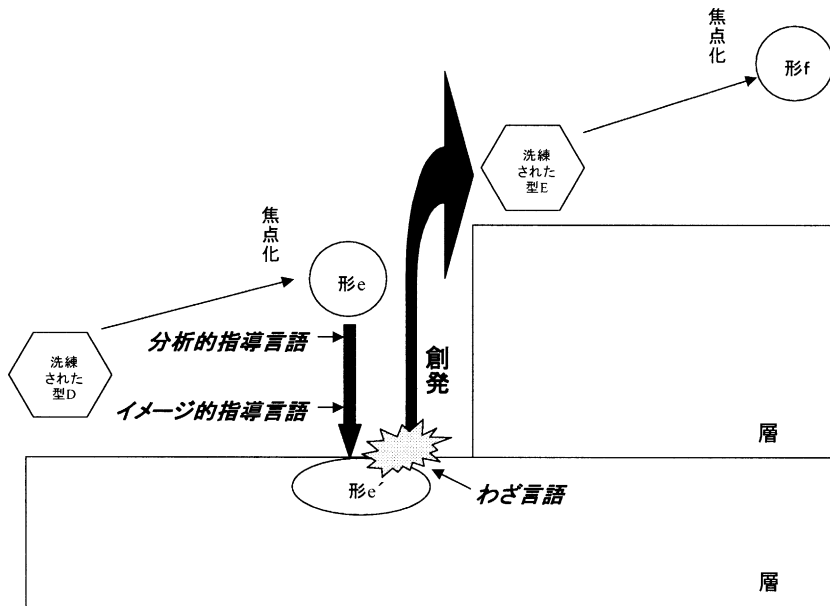
経験知を汲み上げ、それが次第に飽和してくるにつれて、やがて「この感覚だ！」という得心がやって来る。飽和状態にあったものが一気にスパークするこの瞬間こそ「創発」であり、「下位レベルから上位レベルへ」の飛躍であって、教師が要求するわざの本質、すなわち「洗練された型」C を体得した時に他ならないのである。

このような未踏の上位レベルへの飛躍(= 創発)は、通常、明示的・記述的言語によってではなく、かえってイメージ喚起的ないし直感的指導言語によってこそ引き起こされるものであるとともに、また、身体に埋め込まれた実行可能な形c' という下位レベルの土台がなければ、とうていスムーズには達成できない性質のものである。すなわち、ここでのピルエット・アン・ドゥオールで言えば、形d 第4ポジション、プリエからポワントでパッセ 半回転 というわざのレベルは、1つ下位の段階の形cで獲得した 第4ポジション、プリエからポワントでパッセ 立つ ことができさえすれば、ことさら勢いをつける必要もなく、比較的容易に実践可能な筈である。但し、ただ立つという形cとは異なり、回転というパフォーマンスには、身体の重心の絶妙な移動が考慮されていなければならない。こうして、形eでは1回転、形fでは2回転というように、徐々に技能レベルが上昇し、やがては ピルエット・アン・ドゥオール2回転 という型を体得するに至るのである。そして、この回転の感覚は、フェッテなど、他の回転技だけにとどまらず、さらには、回転以外の諸々のバレエのわざにも応用されていく。すなわち、細目は統合されてゆき、次第に「高次の型」へと向かうのである。このようにして「高次の型」が体得できたとき、初めてバレエという全体相を鳥瞰できる境地に達するのだと考えられる。

6 「わざ」の形成と「創発」のメカニズム 「わざ言語」の役割と機能

本章では、ピルエット・アン・ドゥオールの具体例を用いて、そこにどのような指導言語が介在しているかに注目し、創発のメカニズムと「わざ言語」の機能との関連性を追求してみたい。

まず、図表2を順を追って説明すると、洗練された型Dが獲得された後、次の段階では、さらに上位レベルの技能である形eが焦点化される。その時点で中心となる指導言語は分析的指導言語である。やがて指導が進むにつれて、指導言語の中心は次第にイメージ的指導言語へと移行する。ここでは、生徒の経験知に訴えかけることにより、いっそうの主体的関与を働きかけるのだ。そして、その技の実行がほぼ確実な段階に至ると、次にはわざの本質的な指導に移っていく。そこに集中して現われてくるのが、多様な言い回しの「わざ言語」に他ならない。



図表 2 創発のメカニズム

事例の検討

以下の指導言語はピルエット・アン・ドゥオ - ル 2 回転の完成度がまだ充分ではない生徒 X(バレエ歴10年以上)に対し、実地指導を行っている稽古現場からの採録である。

教師：「(バランスが崩れる原因は)時々トウシューズの方が速く回って行って倒れている。うん、コントロールが1エン2 1エン2！」

生徒 試行

教師：「1回まわるところ重心が後ろにいているの。それを直すの。」

「下りた姿勢が悪いんだよ。」

生徒 試行

教師：「ちゃんと軸引き上げて！」

生徒 試行

教師：「ヤンパバ ヤ!でちゃんと床押してごらん！」

生徒 試行

教師：「落ちない、落ちない、それは(降りたのではなく)落ちちゃったの。」

生徒 試行

教師：「そうです。」

発話、ではなぜ回転時に上体が倒れていってしまうのかを分析し、軸足や重心、下りる時の姿勢の難点を指摘している。は身体の感覚的な問題に言及しているが、分析的というよりは感覚的であり、教師の身体内の感覚、身体知の世界への呼び水の働きをしていると見ることができる。では、さらに感覚的な「床を押す」というイメージ喚起的な指導言語へと移行してきている。「床を押す」という表現からは軸足を強く保ち、床を強く押すことによって生じる上へ引き上げていく力を感じ取ることができる。上への引き上げは、バレエにおいて最も重要な要素^{ファクター}なのである。この「床を押す」という表現は先のよりもフィジカルでいて、なおかつ、身体の動きに直接変換できるようなコツを教える指導言語、すなわち「わざ言語」そのものである。は生徒自身の主体的な感覚に訴え掛けている例といえる。つまり、生徒は落ちたくて落ちているのではないが、落ちないようにする意識を積極的に持つように促され、教師の指示に主体的に反応していくことで、ビルエット・アン・ドゥオールを成功させることができるのである()。

このような、分析的指導言語 イメージ的指導言語 わざ言語という一連の流れは、現場取材による採録データの中に数多く認められた。ここで注目すべきことは、教師の発する感覚的表現を受容するに当たり、その独特の言い回しを自己の経験知を基に的確に解釈するという生徒の側からの主体的関与が重要視されていると見られる点である。こうした主体的関与がなければ、わざ言語が完全に機能するというにはならないであろう。なぜなら、教師の指示をそのままに受け取ることのできる分析的指導言語に比べ、わざ言語は解釈の幅を許容する比喩的表現に依拠するがゆえに、生徒が自主的に対応しないことには情報としての意味機能を果たせないため、おのずから生徒の側の主体的関与を必要とするからである。

裏を返せば、学習者の身体感覚にアピールし、わざの本質をヴィヴィッドに衝くような指導言語、すなわち、「わざ言語」が比喩的な表現をもつばらとするのは、そうした言語表現こそが、生徒の主体的な関与を許容するとともに、むしろそれを促す機能を果たすことができるからであるとも考えられる。仮に、練習や稽古が、すべて分析的な指導言語のみで行われるとしたらどうであろうか。それでは、生徒の動きはまるで機械的な反復や なぞり に終始することになり、型の体得はおろか、諸細目が統合されるということもなく、したがって、表現の個性やバレエに求められる芸術性もまた決して生じることはないであろう。

全体相を鳥瞰できる立場に立った者、つまり、わざのエキスパートである教師は、少しでも上達の階層を上げようとする様々な工夫を凝らしながら、教師自身の身体感覚の世界へ生徒を引き込もうと努力する。それがイメージ的指導言語やわざ言語となって表出する。とはいえ、教師のイメージの世界に生徒がストレートに潜入できない場合も、

もとより珍しいことではない。そのような場合には、また別な言い換えによってイメージ共有の可能性が探られる。このように 言い換え は、生徒との間合いを計りながら次々と繰り出されていく。そのことは、すなわち、教師の身体感覚のイメージと生徒のそれとが同調すること、つまりは場を共有することの重要性がいかに大きいものであるかを示している。そのために教師は、ありとあらゆる手段を用いながら生徒の身体感覚を探り出そうとし、他方、生徒の方もまた、その場に主体的に関与してゆくことでイメージの共有を図ろうとする歩み寄りが試みられる。そして、教師の示唆するイメージ世界に生徒が潜入できたとき、すなわち文脈を共にし得たとき、最も効果的に響く言語がわざわざ言語なのである。このように、専門的な文脈を共有し、ぎりぎりに煮詰まった訓練の頂点で、下位から上位レベルへと一気に飛躍する梃子の働きをするのがわざわざ言語であると言ってよい。その際、指導の手段は、必ずしも言語表現を伴うばかりとは限らない。擬音語や擬態語、ジェスチャーや^{かして}柏手などもまた、ほとんど同等の機能を果たしているのではないかと思われる。²¹⁾

ところで、同じバレエ・スクールに属する者達は、同じ「型」、同じ身体知を保有し、同じ「わざわざ言語」を共有することのできる集合体である。わざわざ言語は身体に埋め込まれた技能、つまりは身体知を言語化しようとする、そうした身体知の獲得を生徒に促しつつ自ら身体知の伝達媒体のような機能を果たす指導用の表現である。したがって、わざわざ言語は、その性格上、イメージ喚起的かつ直観的な比喩的表現とならざるを得ない。本稿では、わざわざ言語が、わざの本質を体得する時、すなわち、「洗練された型」を獲得する時に有効にはたらく所以を明らかにしようと努めてきた。

「洗練された型」が体得される時とは、すなわち「創発」のメカニズムが作動する瞬間のことでもある。ところが、「創発」に至るまでには幾多の階段があり、そこには、それぞれの段階にふさわしい指導言語の介在が認められた。それらを今一度振り返ってみると、まずはわざの基本を物理的・科学的観点から解説する分析的指導言語が先行し、次いで、わざの体得を促す呼び水となるイメージ的指導言語が用いられた。イメージ的指導言語によって、教師は、自身のバレエ観に生徒を誘導するとともに、イメージの共有を通して、生徒の上達への意欲をさらに掻き立てようとしているのだと見ることもできる。

イメージ的指導言語はまた、具体的イメージから創造的イメージへと移行して用いられることも珍しいことではない。この時、学習者はさらなる主体的関与を求められ、いや増す情熱の炎を燃え上がらせる。とはいえ、生徒が主体的にわざの本質に挑み、たとえ充分な訓練の下地を築くとしても、意欲の空回りに終わったのでは、「創発」の達成など覚束ない相談である。そうした高度な専門的局面において、わざのポイントを的確に突くことによって学習者の無意識的なずれを正し、過剰意識に起因するこわばりをほぐ

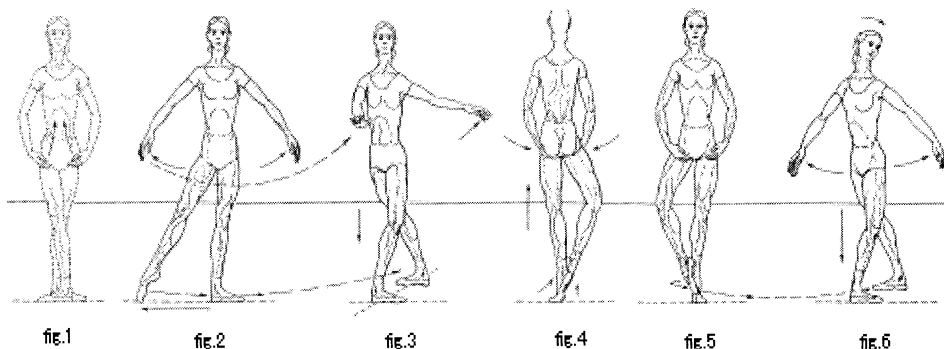
す決定的な役割を担って登場するのが、正に「わざ言語」であるに他ならない。このように、教師と生徒の間を媒介しつつ、自ら起爆剤となることによって「創発」を促し、一気に上位レベルへの飛躍を後押しする点にこそ、わざ言語の有するもっとも積極的な意義を認めることができるように思われる。

註

- 1) 柴田庄一「暗黙知と異文化間コミュニケーションの可能性 L. ヴィトゲンシュタインならびに M. ポランニーの所説に触れて」『言語文化論集』第 巻 第 2 号 名古屋大学総合言語センター。
- 2) マイケル・ポランニー (佐藤敬三訳)『暗黙知の次元』紀伊国屋書店 33ページ。
- 3) 前掲書34ページ。
- 4) 前掲書77ページ。たとえば、乳幼児の初期言語発達の研究分野の知見を例にとると、音声を産出する能力の形成は、笑いと手足の屈伸運動が同期して行なわれるという観察事例が報告されている。「健聴な赤ちゃんが個々の音パターンを調音する技能を獲得するため、最初は身体運動の『介在』が必要であるという事実は、それらの多様な種類の音の産出が、そもそも特定の身体運動によって喚起される感覚の介在ぬきには幼い子どもにとって不可能であることを示唆している。」(正高信男『子どもはことばをからだで覚える』中公新書1583 94ページ)
- 5) 湯浅泰雄『身体論 東洋的心身論と現代』講談社学術文庫927 135ページ。
- 6) 中村雄二郎『術語集』岩波新書504 97 - 98ページ。
- 7) 頭脳肥大のみに特化した大型コンピュータの限界も、具体的な実践の「場」に身を置くことがない点に求められるものと思われる(AI 限界説)。また、歴史小説の作家でさえ、現場取材を好んでおこなうのも、いかに環境情報を重要視しているかの例証ともいえる。
- 8) 佐々木正人『知性はどこに生まれるか ダーウィンとアフォードانس』講談社現代新書1335 115ページ。
- 9) 野家伸也「知の変貌と現象学」『現代思想 現象学 知と生命』2001年12月臨時増刊号311ページ。
- 10) 市川 浩『身 の構造 身体論を超えて』講談社学術文庫1071 190ページ。
- 11) 中村雄二郎『術語集』岩波新書504 187 - 188ページ。
- 12) 西田幾多郎『善の研究』第一編第四章「知的直観」岩波文庫 54ページ。
- 13) たとえば、会話表現の流れを体得するには、声に出しての発音訓練、様々なテンポやリズムを身につけるパターン練習、イディオムの筆記、ジェスチャーを交えての会話トレーニングといった何がしか身体運動を伴う反復練習を行なうことが有意義であろう。
- 14) 外国語による談話の聞き取り訓練においても、個々の単語や具体的な言い回しに気を取られていると、すばやく展開する会話の流れに随って行けなくなる。聞き取れない単語や言い回しはあえて棄てても、全体相の認知の中に意味のまとまりを読み取るトレーニングこそが必要とされる所以である。
- 15) スポーツ競技の走り幅跳びは、助走から踏み切りまでと、踏み切ったからの跳躍という二つの身体運動の組み合わせで成り立っていると見ることができる。助走の目的は、首尾よく踏み切り板を蹴ることであり、後者は、きょくりよく効果的に飛ぶことにある。前者において、助走

を開始する時点では、踏み切り板が意識(焦点化)されてはいるにせよ、終始、気に掛けていたのでは、スムーズな踏み切りなどとうてい不可能であろう。走行が自動段階に入った時点で、踏み切り板は意識から遠ざけられ、むしろ焦点は、いかにして効果的な跳躍を達成するかという次の運動単位に移っていなければならない。ここでは、走行エネルギーを効果的に跳躍エネルギーに転換していくため、歩幅を縮めるなどの微調整が行なわれるが、そうした「わざ」は、度重なる練習を通してはじめて身体知化されるに至るのである。また、神経回路の訓練としては、様々な局面を想定したイメージトレーニングやシャドートレーニングも等閑視できない。

- 16) 生田久美子によれば、「形」(教師の身体所作の模倣)の習得を超えた「型」(わざの本質、有主風)の習熟は、記述的言語や科学的言語によっては的確な指示を与えることができないものである。そして、この教授プロセスにおいて表れる比喩的な表現を、音楽学者バーノン・ホワード(Vernon Howard)の概念を拡大・援用し「わざ言語(craft language)」と定義している。日本舞踊の稽古の際に使われる「指先を目玉にしたら」とか、「天から舞い降りる雪をうけるように扇を開く」といった独特の隠喩的な表現がその代表例であると言える。それは、科学的言語のように、ある事柄を正確に記述、説明することを第一義の目的とするのではなく、相手に関連のある感覚や、行動を生じさせ、実際に行われている活動の中身を改善する時に用いられる言語なのである。
- 17) 「型」を学び、ついには「型」を抜け出て、独自の個性を付加するという営みは、伝統の革新的継承にとってもまた、不可欠の要素であると見なすことができよう。
- 18) 「遊び」こそが閃きを生み、自由な想像力が個性を育むのと同じように、今一段の飛躍をもたらすためには、高度な次元での揺らぎが不可欠の要件をなす。むしろ、「揺らぎ」は失敗や自己崩壊の危機でもあるが、反面、ひたすら安定していたのでは、上達を含めた層の転換は決して生じない。
- 19) H.L.ドレイファス⁹『純粋人工知能批判：コンピューターは思考を獲得できるか』アスキー 1987年、Dreyfus,H.L.&S.E.Dreyfus, *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, The Free Press, 1986
- 20) 川路明編著『バレエ用語辞典』東京堂出版 1991年 126 127ページ。
(例・クロワゼ・デリエール、第4ポジションからの)ピルエット・アン・ドゥオール



- 21) その典型例として、コンサートの本番演奏において指揮者がオーケストラに与えるサインの類

技能の習得過程と身体知の獲得

を挙げることができよう。それは、時には跳躍(バーンスタイン)であり、アイ・コンタクトや指先の表情(C.クライバー)であり、また場合によっては、掛け声やうなり声(チェリビダッケ)であったりもする。

