

演技習得の人類学的エスノグラフィーにむけて

——身体技法論からみた中国西安市の秦腔教育——

清水 拓野

はじめに

本稿は、文化人類学の立場から、中国伝統演劇の演技の習得過程を記述する試みである。近年、演技の諸技術を体系的に分析し、網羅的に紹介する中国伝統演劇の教育関係の専門書をしばしば目にする⁽¹⁾。演技の諸側面を幅広く取り上げるこれらの著書を読むと、中国伝統演劇のその奥の深さに改めて驚きを覚える。と同時に、中国伝統演劇界での「台上三秒鐘、台下三年功（舞台上の三秒間の演技は、舞台下での三年間の下積みによって支えられている）」⁽²⁾という格言が今なお説得力をもっているのを実感する。つまり、演技の構成について語れば、数冊の本を費やすほどの内容と分量があり、その習得には、長年の忍耐と蓄積を要する。

しかし、かくも複雑な演技の習得をめざすこの「台下三年功」とは、一体どのような過程なのだろうか。人類学的な見地に立つと、この種の専門書に対しては、常にこのような疑問が残る。この種の本が演技を構成する身体技術の類型や特徴について詳しく著している、それらが習得される実際の状況をよく伝達していないからである。多くの人類学者にとっての大きな関心事は、例えば、演技の習得という文化的な身体構築の過程がいかなる特徴をもつのか、また、そのような過程とはいかなる教育的条件と社会的関係の中にあるのか、というようなものであろう。そして、正にこの点がここで記述の対象とするところである。

本稿では、筆者がフィールド調査した西安の地方劇・秦腔を具体事例とし、役者志望の生徒が秦腔の演技を身につける教育の過程を分析する。ここでは、身体技法と呼ばれる人類学的な概念をひとつの出発点として、演技の習得過程の実際に迫ってみたい。この概念を足がかりとすることで、演技の習得過程の身体的な側面、及びその社会的文脈を包括的に捉えることが可能となる [Cf. 福島、1995]。そして最後に、事例分析の結果を踏まえて、演技の習得過程をミクロに記述する「演技習得のエスノグラフィー」⁽³⁾の可能性について考察したい。本稿は、人類学的な「演技習得のエスノグラフィー」への序論である。まず以下では、身体技法とは何かについて簡単に述べておこう。

1. 身体技法論について

身体技法とは、端的に言えば、「身体」を技法として捉える概念で、「人間がそれぞれの社会で伝統的な態様でその身体を用いる仕方」[モース、1976: 121]と、フランスの民族学の祖であるマルセル・モースによって初

めて定式化されたものである。そして例えば、人の歩き方、走り方、座り方、眠り方、泳ぎ方などの身体動作や姿勢のすべてが、ここで身体技法と呼ばれるものに該当する⁽⁴⁾。モースは、第一次大戦中に、英仏両軍の行進の仕方や、シャベルの使い方などの違いを目の当たりにして、技法としての身体の文化的・社会的特殊性を意味するこの身体技法という理論的発想をもつようになったという [同: 124-25]⁽⁵⁾。

ところで、この身体技法の概念は、次の二つのことを示唆している。まず、身体技法とは、行為の当事者にとっては無意識的なものである。次に、それは模倣行為などを通して、社会的に習得される。モースは、身体技法が威光模倣を通して学ばれると指摘するが [同: 128-29]、これは正に以上の二点を縮約する表現である。すなわち、「威光」とは、秩序立ち、権威のある、社会的に承認された行為をなす者が発する威光をさし、「模倣」とは、個々の模倣者がそのような威光をもつ者の行為を社会的に成功したものとして無意識的に模倣することを意味する。生物学、個人心理学（個人的習慣など）、そして社会学という三つの側面に基づいた「全体的人間 (l'homme total)」の視点を重視するモースは、「威光」概念の中に一切の社会的な要素を認め、「模倣」概念の中にすべての心理学的・生物学的な要素を見いだすのである。

身体技法の概念は、このように包括的な含意をもつものなので、その後多くの研究者によって様々に応用・展開させられてきた⁽⁶⁾。そして、様式化された身体表現を主とする演劇や舞踊なども、この概念で捉えられる範囲内にあることは想像に難くない。例えば、身体技法に二つの側面を認める川田は、物理的法則に拘束される実用的側面と、文化の約束にしたがう象徴的側面という区分を設けて、演劇や舞踊の演技を後者に比重をおくタイプの身体技法として位置づけている [川田、1992: 66-67]⁽⁷⁾。川田は扱いこそ間接的であれ、芸能の身体的所作も同概念の射程内にあることを示唆する。他方、より直接的に芸能を対象化するものとしては、日本舞踊を事例とした生田 [1987] の認知科学的な研究がよく知られている。身体技法を理論的な切り口とする生田は、学習者の認知的側面に焦点を当てて、日本舞踊の演技の習得過程の特徴を明らかにしている。生田の研究は、身体技法という視点から芸能教育を捉えた先駆的な研究と評されている [福島、1995: 22]⁽⁸⁾。

以上では、身体技法と呼ばれる概念の意味的範疇、及びその応用と展開について概観した。様式化された身体表現としての演技も、主に模倣を通して社会的に習得さ

れるので、以降の節ではそれを身体技法と見立てて話を進めたい。では次に、本稿で具体事例として取り上げる秦腔教育の基本状況について述べておこう。

2. 具体事例：西安市の秦腔教育の紹介と現状

最初に、秦腔^{しんきやう}について紹介しよう。秦腔とは、主に陝西、甘肅、寧夏などのいわゆる中国西北地方で盛んな地方劇である。その芸能的な特徴については、中国の他の劇種と大差はなく、歌と台詞にこの地方の方言（陝西方言）を用いているところが目立つくらいのものである。また、その起源については、秦漢説、唐代説、明代説などの諸説があり、いまだに完全に一致した見解というものがない〔陝西省戯劇志編纂委員会編、1998: 133-34〕⁽⁹⁾。ただし、今日の秦腔界では、秦腔が明代中葉ごろには形成されていた、とする明代説を支持する者が多い。いずれにしても、秦腔は京劇よりも古いということになり、その形成に大きな影響を与えたと言われている⁽¹⁰⁾。

秦腔の中心地である陝西地方では、秦腔と民俗文化との関係はとりわけ深い。例えば、俗に「陝西十大怪（陝西十大不思議）」というのがあり、この地方の食文化や民俗習慣などに関する十の言い伝えが残されているが、その中には秦腔も入っている。そして、秦腔は「唱戲吼起来（吼えるように芝居を演ずる）」と形容されており、怒鳴るような大音量で歌う有名な秦腔花臉に対する人々の愛着が語り伝えられている〔張、2000: 5〕。

では次に、秦腔教育の基本状況について紹介しよう。以下の記述は、筆者による西安市での2000年～2002年の長期フィールドワーク、及び2003年2月～3月、2004年7月～9月、2005年2月～3月の追跡調査の成果に基づいている。ここでは、陝西省戯曲研究院の02級演員訓練班の事例を主として取り上げる。今日の秦腔界では、後継者育成のための演劇教育は、規模や設立形態の異なる芸術学校（俗に戯曲学校とも呼ばれる）において、あるいは訓練班と呼ばれる組織において行われている⁽¹¹⁾。そして、陝西省戯曲研究院付属のこの演員訓練班は、陝西省芸術学校の秦腔表演班とともに秦腔教育の最高学府とみなされているので、格好の事例であると言える。

さて、陝西省戯曲研究院は、1938年に延安で設立された陝甘寧辺区民衆劇団を前身とする省の劇院（劇団）、兼研究所である。中国西北地方には秦腔の劇団は多いが、陝西省戯曲研究院は、今日の秦腔界の頂点に位置する劇院（劇団）であると言える⁽¹²⁾。今までに上演した演目の数もさることながら、秦腔改革、とりわけ秦腔音楽方面の改革では、常に先導的な役割をはたしてきた〔陝西省戯曲研究院志編纂委員会編、1998: 148-53〕。また、当劇院（劇団）は人材の宝庫でもあり、例えば、突出した成績を取った役者にのみ授与される梅花獎の受賞者を五名も擁している。西安の秦腔界における梅花獎俳優は、2005年現在、全体数が八名であるというから、当劇院（劇団）にいかにか優秀な人材が集まっているかは明らかであろう。もちろん、役者以外の人材も豊富である。な

お、当劇院（劇団）は、1992年に来日公演を行っており、新編秦腔歴史劇『千古一帝』という秦の始皇帝ものの演目を上演して好評を得た。

陝西省戯曲研究院は、秦腔界ではこのように群を抜いた存在であるが、その傘下にある演員訓練班は教育的条件に恵まれた役者養成組織である。そもそも訓練班とは、劇団に付設する形をとる教育組織であり、芸能面での活性化をはかるために、若手の役者をその劇団に人員補充するという機能をもっている。したがって、人員が足りている時は、開設されないこともある一方で、開設された時には、当該劇団から全面的な支援を得ることになる。陝西省戯曲研究院の場合は、1953年から必要に応じて演員訓練班を開設してきたが、1987年8月に80級演員訓練班の卒業生を送りだして以来、久しく開設の時期がめぐって来なかった〔陝西省戯曲研究院志編纂委員会編、1998: 279-80〕。しかし、若手役者の養成が再び急務となった2002年に、およそ十五年ぶりに演員訓練班が復活した。これが事例として取り上げる02級演員訓練班である。

この演員訓練班は、形式上は陝西省芸術学校との共同設立ということになっているが、教育管理に関わる実質的なことはすべて陝西省戯曲研究院が負担している。そして、代々の訓練班の教育方針を継承して、俗に文化課とも呼ばれる歴史、数学、英語などの基礎教養科目にかなり力を入れている。役者になる者は、専門性だけでなく、素養も磨くべき、という考えに基づいているからである。その一方で、秦腔関連の専門科目も充実しており、授業は唱念課（歌と台詞の練習）、毯子功課（立回りの練習）、把子功課（槍刀の操法の練習）、身段課（仕草の練習）、劇目課（芝居の稽古）などの科目に分かれている。筆者のフィールドワーク当時（2002年～2005年）、演員訓練班に在籍していた男女あわせて七十五名の秦腔表演専攻（役者志望）⁽¹³⁾の生徒は、これらの科目を五年かけて習得することになっていた。

最後に、秦腔教育の最高学府と目されるこの演員訓練班の教育環境について、簡単に記しておこう。今日、西安市とその近辺だけに限っても、訓練班や芸術学校の類は多いが、そのほとんどは比較的小規模のものであり、物質的条件も良いとは言えず、きわめて簡素な学生寮や教室しかもたないのが現実である（写真1を参照）。経営状況が厳しいところも多く、稽古場や教室の随所に傷みが目立ち、教育施設への投資に苦心している様子が見えがわける。また、教師の数も限られており、数人ですべての科目をやり繰り返すことも珍しくない⁽¹⁴⁾。一方、生徒の進路に対する志望も控えめであり、卒業しても劇団に就職できない者もいるので、取りあえず秦腔役者になればよいと考える傾向が強い。

これに対して、陝西省戯曲研究院から直接的な恩恵を受けている02級演員訓練班は、諸条件に恵まれている。生徒の宿舎には、当劇院（劇団）所有の五階建ての建物の一角が充てられており、敷地内の別のところには大きな学生食堂が附設されている。また、稽古場は2002年



写真1 西安近郊の小規模な訓練班の簡素な稽古場
(2003年筆者撮影)



写真2 02級演員訓練班の稽古場がある近代的な建物
(2004年筆者撮影)

の開校直前に改修されたもので、壁や床のペンキは塗らたての状態にある(写真2を参照)。基礎教養科目や唱念課などの授業を行う教室には、新しいピアノが備えつけられている。さらに、教師の顔ぶれも豪華で、当劇院(劇団)所属の国家一级俳優や、付近にある陝西省芸術学校の高級講師の肩書きをもつ講師陣を迎えている、といった具合である。たまた、当劇院(劇団)の梅花獎俳優も教鞭をとることがある。そして、生徒の進路に対する望みも高く、卒業生には当劇院(劇団)の役者になる道が原則的に開かれているので、あえて他の劇団に就職を希望する者は少ない。単に秦腔役者になればそれでよい、と考える者はさらに少ないのである。

市場経済化の波を受けて、秦腔界は長年にわたり不況状態にある。資金力の乏しい一般の訓練班や芸術学校は、経営面に影響を受けて、教育環境の充実化がきわめて困難な状況にある。しかし02級演員訓練班では、陝西省戯曲研究院という強力な後ろ盾を得て、不況の影響をさほど受けず、他の組織の追従を許さないほどの質の高い秦腔教育が行われている。今日、このような事態の発生が、両者間における秦腔教育の質的な格差を拡げているのである。

3. 秦腔教育の現場から

以上では、秦腔教育、及び具体事例の02級演員訓練班の基本状況について述べてきた。では次に、同演員訓練班における授業状況、及びその特徴について示そう。

3.1 日常の授業状況

まず、日々の授業の様子を紹介する。すでに触れた通り、授業は唱念課、毯子功課(毯技とも呼ばれる)、把子功課、身段課、劇目課などの科目に分かれている。これらは秦腔関連の専門科目であるが、この他にも基礎教養科目の歴史、地理、政治、英語、数学、国語(語文)などがある。また、伝統的な秦腔の身体的動作に優雅さを加えるために、舞踊の授業が週一回の頻度で行われている。視唱練耳や楽理など、簡譜と呼ばれる楽譜の読み方、及び戯曲音楽の基礎知識を教える授業もある。そして、授業は日曜日を除く週六日間の午前八時から午後六時半ごろ(日が短くなる国慶節以降は午後六時)まで行われている。

ところで、役者志望の計七十五名の生徒は、男女それぞれ二班ずつに分けられている。すなわち、生徒たちは、能力や属性の相対的な差異に基づき男生演員一班と二班、そして、女生演員一班と二班という四つの班に等分に分割されている。ただし、分け方の基準は、男女では多少とも異なっている。男子の場合、それは身体的素養の差に基づいて、一班には立回りなどに優れた者が選ばれ、二班には歌唱力のある者が入れられる傾向にある。一方、女子の場合は、当事者によって判断される容姿の良否が選別基準の要となっており、一班には相対的に「容姿端麗な者」が選ばれるという。秦腔では、女役者の容姿と歌唱力を重視する傾向にあり、身体能力に関しては男役者ほど高レベルのものをもとめない⁽¹⁵⁾。つまり、舞台上で期待される男女の役者のジェンダー役割の相違が、班分けの仕方にも違いとして現れていると言える。なお、基礎教養科目を除く全ての授業は、班ごとに行われており、学習時間にも若干の違いがみられる。例えば、男生演員二班は、唱念課の授業時間が相対的に多く、逆に男生演員一班には毯子功課の練習量が多い、といった具合である。

3.2 劇目教育

今日の秦腔教育の特徴をひと言で表現すれば、劇目教育という語が最も適しているだろう。劇目教育とは、芝居の稽古を行う劇目課の授業を頂点として、その他の科目(例えば、唱念課、毯子功課、把子功課、身段課など)がピラミッド状に位置づけられている教育をさす。つまり、唱念にしろ、毯子功にしろ、それらはすべて演技を構成するパーツとみなされており、劇目課の授業に先駆けて必ず習得しなければならない、と考えられている。それらの身体技術の基礎なしには、芝居の稽古は実際に成り立たないので、劇目教育は当然のことであろう。

この劇目教育を一般的な日本の予備校での受験教育と

比べてみると、その特徴がより明確になる。予備校では、受験に備えてカリキュラムが生まれ、授業内容や学習進度が設定されており、生徒は、受験に必要な科目を勉強する。ここでの教育の最終目標は、入学試験に合格することである。他方、02級演員訓練班のような職業訓練組織では、卒業後に必要となる役者としての演技力を習得の対象としている。すなわち、教育の最終目標は、一人前の役者を養成することなので、生徒は芝居をひと通り演じる技能を身につけなければならない。芝居の稽古を行う劇目課を最も重視するのはそのためであり、唱念課や毯子功課などは必要不可欠な基礎科目ではあるが、それ自体の習得が究極の目的ではない。

では、劇目教育とは、いかなる手順で行われるのであろうか。02級演員訓練班は五年制であるが、入学後の第一年目から第二年目にかけては、俗に基本功と呼ばれる唱念、毯子功、把子功、身段などの諸様式の基本練習ばかりを行う。そして、これらの様式の習得が一定レベルに到達する第三年目ごろに、劇目課の授業が開講されて、ようやく芝居の稽古が始まる。だが、ひと口に稽古といっても、初排（基本動作を練習する段階）、響排（楽隊の伴奏にあわせて練習する段階）、彩排（本番同様に衣装を着て練習する段階）などの段階⁽¹⁶⁾があり、しかも、各段階でもとめられる到達点はそれぞれ異なる。これが劇目教育の内実である。

最後に、この劇目教育が02級演員訓練班にだけみられる特徴ではない、という点をつけ加えておこう。同様の教育は、別の秦腔教育組織や他地域の京劇学校にも認められる[Cf. 北京市芸術研究所・上海芸術研究所（組織編著）、1999: 1806; 清水、2003: 150]。したがって、劇目教育とは、異なる地域や他劇種にもまたがるような幅広さをもつ教育実践であると考えられる。ただし、それぞれの教育組織が擁する演目内容⁽¹⁷⁾や種類、また、それを指導する教師の数や資質が異なるので、いわゆる劇目教育にも様々なバリエーションがあるとみなすべきであろう。

4. 演技の習得過程の実際

以上では、02級演員訓練班の教育の特色について述べてきた。では次に、身体技法の概念を手がかりに、演技の習得過程の実際について追ってみよう。

4.1 演技の習得段階の重層性

以上でみた劇目教育における演技習得の諸段階は、同演員訓練班によって計画的・制度的に設定されたものである。しかし、学習者の身体構築という視角から演技の習得過程を眺める時、これとは別の認知的・主観的な段階の存在が浮かび上がってくる。生田[1987]が指摘する「形」と「型」という分析的な区分は、その好例である。生田は日本舞踊の習得過程を分析して、演技の外面的な身体的形式性を追求する「形」と、それを越えた意味の積極的解釈をとまなう「型」を区別する[同: 23-25]。さらに、後者のこの「型」に身体技法(=モース流のハ

ビトス)概念を重ねあわせて、解剖学的・生理学的な観点に限定されない、「技法と集積的個人的な実践理性」[モース、1976: 127]としての身体⁽¹⁸⁾をそこに見いだす。そして、「型」の習得が「形」の模倣から出発する、という点を強調する。つまり、学習者は、まず演技の諸様式の基本パターンを手本に基づいて習得し、その後でそれらの運用を通じた人物表現の仕方を学ぶ、という二つのステップを踏むのである。したがって、学習者にとって、外面に表わされた可視的な形態としての「形」自体の習得が目的ではなく、それが象徴する意味の認知的な解釈とその活用が学習の目標となる。

生田のいう「形」と「型」のような学びの段階⁽¹⁹⁾は、秦腔の習得過程にもみられる。すなわち、02級演員訓練班の生徒は、身体的形式性としての様式(俗に程式と呼ばれる)の習得を単にめざしているわけではない。むしろ、様式に付与された意味の解釈とその応用を通じた人物表現を志している。例えば、衣装の袖口についている長い白絹を動かす水袖功という、様々な演目で使用される様式がある。生徒は、教師による「口伝心授(口伝えの教授)」を通して、その基本動作をくりかえし練習する。しかし、何の演目のどの人物を演じるかによって、水袖功の動作の具体的なニュアンスが違ってくる。そこで教師は、「共性中求個性(共通性の中に個性をもとめる)」という言葉をししばしば口にする。ここで共通性とは、様式の一般的な形式性をさし、特定の演目の具体的文脈を超えたところに存在するものである。他方、個性とは、様式のニュアンスの違いをさし、個々の演目の具体的文脈によって脚色されたものである。つまり、教育現場で重視される「共性中求個性」とは、水袖功の普遍的な特徴を把握しつつも、個別の演目におけるその微細な意味の違いを理解し、状況に応じてうまく演じ分けることである⁽²⁰⁾。この「共通性」と「個性」という捉え方が、生田の「形」と「型」の概念と同様のものである、というは明白であろう。

ただし、生田論[1987]は、師匠と弟子の間のミクロな教授・学習関係のみを分析しているために、学校形態をとる伝統演劇の教授・学習関係の分析に最適とは言えない。したがって、本稿が対象とする演技の習得過程で注目すべきは、学習者の認知的段階とその外部に位置する学校教育的な劇目教育の段階が、二つの異なる次元として、重層的に交差することである。さらに、大人の学習者のみを研究対象とする生田論は、発育途上にある生徒を対象化し、認知的発達を考慮せねばならない本研究に、必ずしも十全な理論的サポートを与えるとは限らないことも、つけ加えておこう。

さて、02級演員訓練班で目標とされる「共性中求個性」(「共通性」から「個性」への教育実践)の現状に目をむけてみよう。劇目教育(初排から響排、そして彩排へと進行する芝居の稽古)の流れの中で、生徒が彩排を行う頃には、「個性」を把握していることが理想である、と考えられている。しかし、実際には、これは教育理念に過ぎず、「共通性」から「個性」への移行は多分

に偶発性をともなう。例えば、三年や五年といった制度的な時間で捉えきれようなものではない。ふとした弾みで「個性」の理解が進む、といったことがある一方で、時間をかけてもそのような理解に到達しない場合もある⁽²¹⁾。また、教育現場では、生徒の「悟性（認知的理解力）」と演技力の関係を取りざたする教師が多く、低学年の生徒の場合、「個性」の獲得が認知的能力にも左右されている点がかがわれる。したがって、「個性」の習得過程がこのような予測困難な側面をもつ限り、劇目教育の段階と学習者の認知的な段階が軸を同じにしないのは当然であると言えよう。

一例として、『武松殺嫂』という『水滸伝』ものの演目を稽古したA君（十四才）のケースをあげておこう。この演目の主役は、豪傑・武松と兄嫁・潘金蓮である。武松は潘金蓮の美貌に魅かれているので、彼女が兄を殺害した犯人であるにも関わらず、彼女に対して愛憎の入り混じった感情を抱いている。その結果、武松は兄の仇を討とうとしても、太刀に迷いが生じてなかなか気合が入らない。最後に、武松が潘金蓮を切るところで幕は下りるが、そこに至るまでの彼の心の葛藤がこの『武松殺嫂』の見どころとなっている。ところで、武松を演じる者は、刀の操法に関する一連の様式を習得するだけではなく、この太刀の迷いを巧みに表現しなければならない。しかし、武松を演じたA君は、刀をひと通り使いこなせるようにはなったが、太刀の迷いというものをよく理解していないので、当初は十分に感情をこめた演技ができなかった。その結果、A君の稽古は難航して、教師は予想以上に多くの時間を費やす羽目になった。一時は、彼が若すぎて武松役にはむいてないという理由で、教師が稽古を中止しようとしたこともあった。

A君のケースは、生徒の認知的能力が様式（＝刀の操法）の「個性」（＝太刀の迷い）の理解に影響を及ぼす、という点を例証している。また、「個性」の習得というものが、教師の手に余るような過程であることも示唆している。教師が稽古の中止を試みたのも、A君がもう少しスムーズに稽古できるような演目を選ぶためであった。最終的には、教師の熱心な指導が功を奏して、武松の心情に対するA君の理解が進んだので、演目の変更はなくなった。しかし、A君の稽古をめぐる教師の葛藤の様子は、計画的・制度的な教育段階では捉えきれない、認知的な習得段階の存在を反映していると言えよう。ちなみに、相手役の潘金蓮を演じたBさん（十四才）は、生まれつき認知的能力に優れており、A君よりも呑みこみが早かったので、教師は二人の間のバランスをとるのに苦心した。つまり、たとえ同じ年齢でも、「個性」の体得には個人差が存在するのである。

4.2 演技習得における言語実践

このように、「共通性」から「個性」へと進む演技の習得段階は、確かに制度的な枠組みでは捉えにくいものである。しかし、その一方で、「個性」の体得を促すような学習のための資源も存在する。ここで学習資源とは、

制度が意図的に提供するものを意味するのではなく、学習者みずからが無意識的に活用するものをさす。以下では、主として言語的な学習資源に焦点を当ててみたい⁽²²⁾。生田〔1987〕が指摘する「わざ」言語の概念は、その好例である。端的に言えば、「わざ」言語とは、隠喩表現のことであり、学習者の認知的変容を促すようなイメージ喚起機能をもつ言語実践である。例えば、師匠から指示される「指先を目玉のようにして演じる」などがこれに該当する。そして、生田によると、このような隠喩表現は、学習者の感覚を鋭敏化し、身体的所作の意味の再構成を促すので、「型」の習得にとってきわめて効果的な学習資源である〔同：93-105〕。

もちろん、実際に利用される学習資源の種類は、個々の芸能の具体的特徴に応じて異なる。演技の習得過程において打楽器の伴奏が重要な役割をになう秦腔の場合は、生田のいう「わざ」言語ではなく、「銅鑼・太鼓」言語〔清水、2003: 153-55〕とでも呼べるような言語実践の存在がより顕著である。秦腔のような伝統演劇では、打楽器類をあやつる鼓師が役者の演技のテンポを指揮する。そして、鼓師は異なる打楽器の奏法を覚えるために、「大」^{ダイ}、「得」^デ、「倉」^{ツツ}などの符号で表記された鑼鼓字譜を用いることが多い。ここでいう「銅鑼・太鼓」言語とは、これらの符号の組みあわせによって織り成される「四撃頭」や「水底魚」などの動作銅器のリズムパターンを、役者みずからが稽古の際に口唱歌⁽²³⁾として口ずさむ、というような言語実践をさす。

この「銅鑼・太鼓」言語は、役者が自己の演技のテンポを確認したり、亮相（見得）を切る間合いをはかったりする時などに用いる。つまり、連続したある特定の身体技法の遂行を助け、それを分節化する役割をはたしていると言えよう。また、生田の「わざ」言語が「形」から「型」への認知的変容と関わる学習資源であるのに対して、「銅鑼・太鼓」言語はある特定の語（あるいはその組みあわせ）によって動作のテンポを微調整する学習資源である。ただし、このような言語実践が演技習得のすべての場面に同じように介在する、というわけではない。「銅鑼・太鼓」言語がよく使われるのは、打楽器の伴奏が重要な役割をはたす武戯（立回り中心の演目）の稽古においてである。

ところで、演技習得に関わる学習資源が特定の段階に埋めこまれている、という点もきわめて重要である。福井県若狭地方の民俗芸能・王の舞の稽古を分析する橋本によると、「わざ」言語的な学習資源は演技を習得する／させる過程の中盤以降に顕著に現れるという〔橋本、1995: 180-81〕。すなわち、王の舞の学び手が稽古の初期に基礎を徹底的に叩きこまれて、演技に対する全体的なイメージを獲得して初めて、「わざ」言語を正しく理解できるようになる、と橋本は指摘する。橋本の報告とは状況をやや異にするが、秦腔の「銅鑼・太鼓」言語も、稽古の特定段階に埋めこまれている、という意味では同じである。ここで具体例をあげてみよう。

02級演員訓練班の場合、『長坂坡』という演目を教材

として使っている。これは『三国志演義』に題材をとる物語で、押し寄せる曹操の大軍の中を、劉備配下の趙雲が単騎で幼君を救いだす、という有名な武戯（立回り中心の演目）である。そして、豪傑・趙雲が襲いかかる敵を次々と打ち負かす戦闘場面の多い芝居となっている。したがって、主役の趙雲を演じる者は、高度な身体技を披露しなければならないので、立回りの稽古にはいつも余念がない。稽古場では、演技のテンポ確認のために、口唱歌としての「銅鑼・太鼓」言語が頻繁に飛び交う。

しかし、「銅鑼・太鼓」言語が稽古のすべての段階に同様に出現するわけではない。以上でみたように、稽古は初排、響排、彩排の順で進行するが、「銅鑼・太鼓」言語の存在が顕著になるのは、通常は初排の後半ごろである。初排の前半には、舞台への出入りや動作の基本をまず習得しなければならないからである。例えば、趙雲が舞台のどこから登場し、どのような戦い方をするのか把握しなければならない、といった具合である。とにかく、もとめられる演技の基本動作も分からない状態では、演技のテンポ調整などありえないのは当然であろう。ただし、「銅鑼・太鼓」言語が初排の後半以降は一定不変で介在する、というわけでもない。楽隊の伴奏が入る響排の段階に至ると、口唱歌は本物の銅鑼や太鼓に取って代わられるので、その使用頻度は下がる傾向にある⁽²⁴⁾。

おそらく、「銅鑼・太鼓」言語の最も興味深い特徴は、その習得方法にあるだろう。02級演員訓練班では、「四撃頭」や「水底魚」などの動作銅器について専門に教える授業などは存在しない⁽²⁵⁾。つまり、役者志望の生徒は、日々の稽古の中で「銅鑼・太鼓」言語を自然に覚えるしか方法がない。しかも、教師が稽古中にわざわざ時間をとってそれだけを集中的に教える、ということもほとんどしない。生徒が演技に対してある程度の習熟をはたす初排の後半ごろに、演技のテンポ調整を促すために、教師がこの「銅鑼・太鼓」言語を「大」、「得」、「倉」と唱えだすのである。そして、生徒はみずからもそれを口ずさんで（あるいは心の中でくりかえして）、自己の演技をそのリズムパターンと同調させようとする。例えば、趙雲が幼君を救った後、悪役との激しい戦いの中で亮相（見得）を切り、この時に「倉」と唱えながら顔を舞台正面にむけるのはその好例であろう。このように、教育の現場における「銅鑼・太鼓」言語とは、生徒にとっては演技習得と関わる貴重な学習資源であるが、教師にとっては一種の教育指導言語であると言えよう。

4.3 演技習得における社会関係

以上では、「銅鑼・太鼓」言語の機能と特徴について述べてきた。学習資源には、この他にも様々な種類のものがあり、稽古の場ではそれらが相互に連携して、演技という身体技法の習得を促しているものと思われる。しかし、このような学習資源が介在する演技の習得過程は、いかなる社会的関係の中にあるのだろうか。最後に、この点について考察を加えてみよう。

一般に、伝統演劇と言え、教師（＝師匠）と生徒（＝

弟子）という一対の組みあわせで構成される徒弟制的な社会関係をイメージしがちである。この点は、日本舞踊における師匠と弟子の二者間の社会関係しか取り上げない生田の論 [1987] にも当てはまる。そして、芸に対して妥協を許さない厳格な教師が、生徒と全人格的に関わりながら教育を行う姿が連想されやすい。ところが、演技の習得が芸術学校や訓練班などの教育組織の中で行われる場合の分析には、教師と生徒のミクロな教授・学習関係のみを分析する生田論が最適であるとは言えない。学習者の身体構築の過程と、それを埋めこむ制度的な文脈との関わりにも、分析の目をむけなければならないのである。ここで具体事例の02級演員訓練班の状況を見てみよう。

同演員訓練班の場合、ひと口に教師と言っても、それぞれの教務内容は異なる。例えば、芝居の稽古を行う劇目課の担当者がいて、毬子功や把子功などの身体訓練専門の教師もいる、といった具合である。もちろん、分担範囲には一部の重複もみられ、一人の教師が複数の科目を担当することも珍しくない。その一方で、先に述べた劇目教育という演技習得の工程にしたがう形で、教師間には制度的な分業が存在している。そして、各科目では、教育の最終目標である劇目課を頂点として、教師と生徒の間で複数の局所的な教授・学習関係⁽²⁶⁾が形成されている [Cf. 清水、2005b: 273]。もし仮に、一人の教師がすべての科目を担当するとしたら、生徒はひとつの全人格的な教授・学習関係にのみ身をおくことになるであろう。しかし実際には、授業は細かく分担されているので、生徒は個々の教師との教授・学習関係に順次、また、同時に組みこまれている。

ところで、学習者の身体構築という観点から、演技の習得に関わるこのような工程的分業の様相を眺める時、その長短が浮き彫りになって見える。すなわち、各教師は自己の担当科目に専念できるので、諸様式の基礎を丹念に教えられる。生徒にすれば、各様式について細かい指導を受ける機会が得られる。これが分業の長所である。しかし、各科目間の連携が乱れると、学習進度にばらつきが生じ、それが最終的には劇目課の授業に悪影響を与えることもある。生徒にとっては、ある科目の特定の基本様式を十分に習得できていないのに、さらに高度な学習内容の練習に移らなければならない。そして、例えば、芝居の稽古をする際に、身段や把子功の基礎がろくに身につけていない、といった事態が発生することになる。これが分業の短所である。したがって、02級演員訓練班の場合、演技という身体技法の習得の成否は、各教師間の連携の良否に左右される面が強い。

一例として、先に述べた『長坂坡』で主役の趙雲を演じたO君（十六才）のケースをあげておこう。この演目で趙雲を演じる者は、戦闘場面で華麗な槍さばきを披露しなければならない。ところが、稽古の当初、O君には把子功の基礎が十分に身につけていなかった。槍刀の操法を練習する把子功課の担当教師が代わり、授業に深刻な遅れが生じたからである。しかし、教師間の連携ミス

で、劇目課担当の教師にはO君のこの問題が事前に伝わらなかった。その結果、O君は槍の基本操作に苦勞し、稽古がなかなか前に進まなかった。教師も稽古を一時中断して、槍の操法の訓練に多くの時間を費やす羽目になった。例えば、槍の回し方の基礎から鍛え直す、という具合であった。

O君のケースは、教師間の連携問題⁽²⁷⁾が劇目課の稽古にも波及する、という事実を示している。と同時に、連携の改善によって、稽古のあり方が変わり、演技の習得が促進される、という可能性も示唆している。もちろん、これは同演員訓練班に限ったことではなく、他の演劇教育組織にも同様の状況がみられるであろう。特に、演技の習得過程に携わる教師の分業が複雑であるほど、そして、生徒が身をおく局所的な教授・学習関係が多いほど、相互の連携はさらに難しくなり、身体構築の過程に及ぼす影響も相対的に大きくなると予想される。ただし、仮にそうならなくとも、教師と生徒という二者間の単純な徒弟制的関係を想定することはできない。演技習得に関わる社会関係が真空状態にない限り、制度的な文脈⁽²⁸⁾との関わりは無視できないからである。

5. 演技習得のエスノグラフィーにむけて

以上では、モースの身体技法の概念に依拠しつつ、02級演員訓練班の演劇教育を習得段階、言語実践、社会関係という三つの側面に限定して分析した。本稿では、演技の習得過程のミクロな記述をめざすこのようなアプローチを「演技習得のエスノグラフィー」と呼ぶ。では最後に、事例分析の結果を踏まえて、この「演技習得のエスノグラフィー」の可能性について考察する。そして、人類学的な「演技習得のエスノグラフィー」の定式化にむけて論点を整理する。

5.1 「演技習得のエスノグラフィー」の意義

まずは、演技習得を微視的次元から捉えることの意義について述べたい。この点に関しては、民俗学者・橋本の主張が示唆的である。すなわち、演技習得の実際に迫ることで、当事者が「代々、口伝で伝承している」とか「身体から身体へ伝承している」という紋切型の説明を深化させて、彼らが認識している演技の内部的な構造自体に多少なりとも接近できる、というのである[橋本、1994: 202]。橋本の研究は、日本の民俗芸能を対象としているが、演技の習得に焦点を当てることで、芸能を形成している内在的諸条件(演技の内部構造など)を主題化し、芸能を規定している外在的諸条件(外面的な特徴など)を相対化する。そして、このようなアプローチを「演技の民俗誌」と名づける。

本稿で試みた「演技習得のエスノグラフィー」も、橋本の「演技の民俗誌」と関心を共有するものである。事例分析で示したように、「演技習得のエスノグラフィー」は、秦腔の演技の習得過程における認知的・主観的な学習段階、言語的な学習資源、そして、教授・学習関係に注目することで、演技習得の実際に少しは肉薄したもの

と考えている。役者の身体構築という舞台下の地味な対象に目をむけることで、舞台上の華やかな演技の世界を相対化し、演技の形成過程の一端に光を当てることができたと言えよう。また、橋本によると、「演技の民俗誌」とは、具体的な事例にみられる演技の個別的な位相を解明する試みでありながら、同時に演技の一般的な位相を解明する試みにも連続しているという[橋本、1994: 202]⁽²⁹⁾。本稿で提案する「演技習得のエスノグラフィー」にも同様の傾向がみられ、演技という特異な身体技法の普遍的特徴の理解につながる可能性をもつものと思われる。そして、本稿で採用したアプローチが、秦腔という一地方劇に限らず、京劇などの他の劇種、しいては他国の芸能教育の分析にも応用可能なのは想像に難くない。

5.2 「演技習得のエスノグラフィー」の実践方法

では、「演技習得のエスノグラフィー」を実現するためには、いかなる実践方法をとるべきなのか。残念ながら、橋本の「演技の民俗誌」では、この課題を解決するための系統的な議論がほとんど見受けられない。一方、「演技習得のエスノグラフィー」は、この課題の解決にむけて、中核的な概念としての身体技法を方法論的な出発点にすえる。そして、「演技習得のエスノグラフィー」をめざす者は、まず「身体技法に近い評価」と「身体技法から遠い解釈」という分析的な区分[小林、1993: 205]をして、前者に注目しなければならない。すなわち、演技の巧拙などに対する現場の評価にみられるように、個別の身体的所作と密接に結びついたものを対象化する必要がある。「演技習得のエスノグラフィー」は、芸能が存立する基盤全体に関わるような意味を提供する傾向はあるが、個別の身体技法そのものとは直接的に結びつくことが少ない「身体技法から遠い解釈」[同: 205]としての文学的テキストや当事者の言説を、分析対象とはしない。

しかし、「身体技法に近い評価」を追いもとめる限り、研究者は身体構築の現場に身をおかなければならないが、単なるインタビューという手法に依拠するだけでは不十分である。演技の習得というものが、当事者も言語化できないような暗黙知⁽³⁰⁾的な側面をもつ以上、「我々[人類学者]が追求する暗黙知の構造との関係で、[インフォーマントが産出する様々な言語的なつながりを]、どのように位置づけられるかという、その認識論上の座標を明確にする事」[福島、1993: 39]も大いに必要となる。例えば、4.2節でみた「銅鑼・太鼓」言語のように、インタビューでは捉えきれない言語実践が、演技という非言語的な身体技法の習得といかに関わっているか、という点を分析の対象にしなければならない。

以上を人類学的に言いかえると次のようになる。すなわち、人類学にはエティック(etic=外在的、分析的な視座)とイーミック(emic=当事者の視座)という方法論上の二項対立があり、研究対象のどの側面を強調して記述・分析すべきかという問題をめぐって、長年にわたって論争されてきた。その結果、対象の外在的、機能・

構造的側面の記述に満足しない者たちは、当事者の言説により注目した解釈学的なアプローチを採用してきた。しかし、当事者はすべてを明示的に言語化できるわけではないので、言葉では完全には表現できない非明示的な領域が常に存在する。そして、エティックとイーミックという大雑把な区分では、このような領域は捉えきれないものである〔Cf. 福島、1995: 20-21〕⁽³¹⁾。したがって、身体技法という暗黙知的な領域の記述・分析をめざす「演技習得のエスノグラフィー」では、従来の素朴な二項対立を超えたアプローチが必要となる。

では、具体的にはどのようなアプローチをとるべきなのか。この問題については、現時点では以下の何点かをあげるに止めたい。まず、研究者は身体構築の現場に身をおいて、「実践の中での語り (talking within a practice)」〔レイヴ+ウエンガー、1993: 94-95〕と頻繁に接する機会を得なければならない。「実践の中での語り」とは、当事者もほとんど意識しない「銅鑼・太鼓」言語のような現場の状況に埋めこまれた言語実践を内に含むものであり、当事者が事後的・分析的に語る「実践についての語り (talking about a practice)」とは区別される⁽³²⁾。例えば、『長坂坡』で趙雲を演じたO君が稽古時に口ずさむ口唱歌、あるいは、『武松殺嫂』で武松に扮したA君の演技の良否をリアルタイムで評価する教師の発言などが「実践の中での語り」に該当する。そして、事例分析でも示したように、この「実践の中での語り」は、演技の習得過程と密接に結びついており、身体構築の暗黙知的な領域に経験的に接近するためのひとつの突破口を提供する⁽³³⁾。したがって、それと非言語的な身体技法との関係、及び「実践についての語り」のような他の言語実践との相互関係を把握することは、演技の習得過程の実際を記述・分析するための良き出発点となる。

ただし、「実践の中での語り」をめぐるそのような相互関係の把握のためには、研究者は現場の教育実践に深く関与しなければならない。演技の習得過程を遠巻きに観察するだけでは、「実践の中での語り」にアクセスすることが難しいからである⁽³⁴⁾。そこで研究者は、インフォーマントとの相互関係にひと工夫を凝らす必要がある。おそらく、現場の実践理解のための最も効果的な方法は、現場で師匠になってくれる者を探して、弟子入りしてしまうことであろう〔Cf. Coy, 1989〕。研究者は、弟子としてみずから演技の習得過程を体験できるからである。あるいは、教育実習生や仮の学級担任になる、という方法も考えられる〔清水、2005a: 35〕。この方法でも、生徒による演技の習得過程を補佐する者として、研究者は教育実践に深く参与することが可能である。とにかく、ここで重要なのは、研究者は「実践の中での語り」と頻繁に接することができるような戦略的な地位をフィールドで獲得すべき、という点である。研究者は、インタビューと観察を無造作に遂行するのではなく、教育実践に対する実質的な参与観察⁽³⁵⁾を行うべきなのである。

おわりに

本稿では、モースの身体技法の概念を用いて、西安の地方劇・秦腔における演技の習得過程を分析した。そして、同じく身体技法概念に基づく生田 [1987] の日本舞踊の研究を参照しつつも、本稿は次のいくつかの点でそれを批判的に深化させてきた。すなわち、大人の学習者を想定する生田論に対して、本稿では発育途上にある子どもの学習者を対象化することで、演技の習得過程に子どもの認知的発達という観点を加えたこと、また、認知的段階と学校教育的な劇目教育の段階が重層的に交差すると主張した。次に、生田論の中核的な概念である「わざ」言語を応用して、筆者が「銅鑼・太鼓」言語と呼ぶ新たな概念を創出した。さらに、師匠と弟子という二者間のミクロな教授・学習関係だけを分析する生田の認知的科学的アプローチに対して、本稿では演技の習得過程に関わる複数の教師間の分業と連携の問題などを取り上げることで、演技習得の制度的な文脈にも視野をひろげた社会学的な議論を展開してきた。

他方、本稿は、橋本 [1994] が提唱した「演技の民俗誌」に触発されつつも、身体技法の概念をより中核的に用いることで、それを人類学的に発展させてきた。橋本の「演技の民俗誌」では、実践方法に関しては断片的にしか述べられていないので、本稿では特にこの点を人類学的に緻密化した。また、橋本とは異なる芸能の習得過程を対象化することで、4章でみたような新たな分析結果を得ることができた。

ただし、事例研究である本稿の試みは、人類学的な「演技習得のエスノグラフィー」にむけた序論的性格をもつものであり、演技の習得過程を徹底的に捉えるためのひとつの可能性を提示するに過ぎない、という点を強調したい。そして、今後より幅広い調査事例に基づいて、本稿で提示した視点を緻密化するつもりである。

しかし、その一方で、5.2節で論じたような実践方法に改良を加えることで、「演技習得のエスノグラフィー」の潜在性を高め、応用範囲の拡大をはかることも重要である。身体技法の概念を理論的な切り口とすることで、例えば武術の身体教育〔Cf. 倉島、2001、2002〕における身体技法を相対化するといった具合に、演劇という研究対象を超えた比較の道も開かれるからである。その意味では、「演技習得のエスノグラフィー」は、「身体教育のエスノグラフィー」として、演劇以外の幅広い対象の理解へもつながる可能性を秘めている。

人類学とは、具体的な研究対象の中に文化の普遍的側面をも同時に見いだす学問である。そして、理想的には「演技習得のエスノグラフィー」も、文化的な身体構築の過程に具体性と普遍性を認めつつ実践すべきなのである。

注(1) 例えば、中国芸術教育大系シリーズの一環として編まれている『戯曲劇作法教程』(貫涌 主編)や『戯曲角色創造教程』(趙景勃 主編)などがあげられる。

前者は脚本の構造分析に重点をおくものであり、後者は役作りの方法に多くのページを割いている。

- (2) ただし、「台上一秒鐘、台下十年功」、すなわち、舞台上の一秒間の演技が舞台下での十年間の下積みによって支えられている、という言い方もある〔中国戯曲志編纂委員会・《中国戯曲志・陝西省》編纂委員会、1995: 683〕。
- (3) これは、かつて橋本〔1994〕が提唱した「演技の民俗誌」に触発されたものであるが、その詳細については後述する。
- (4) 身体技法の文化的多様性については、西アフリカ内陸社会と日本及びフランスを身体的な技術利用の観点から系統的に比較する川田〔1992〕の論考に詳しい。
- (5) この概念が導出された脈絡については、倉島〔1999〕が社会学的な見地から取り上げている。
- (6) 人類学における身体技法論の位置づけについては、野村〔1997、1999〕の一連の論考に詳しい。ただし、これらの論考は、広義の「身体」について専門的に研究する者の立場からの位置づけであり、例えば福島〔1997、2004〕のように教育や学習という視点からの再文脈化も可能である。このこと自体、身体技法の概念がもつその大いなる可能性を示唆するものであると言えよう。
- (7) もっとも、川田はこの二つの区分を絶対的なものではなく、相対的なものとして捉えている。
- (8) 身体技法論と芸能教育研究の関係については、拙稿〔2003、2005b〕も参照されたい。
- (9) 秦腔の起源に関する異なる見解については、例えば『秦腔史稿』（焦文彬 主編）と『中国秦腔史』（楊志烈・何桑）を読み比べてみるとその違いがよく分かる。前者は秦腔の萌芽期を秦漢時代にまで遡るものであり、後者は秦腔の歴史を明清期から記述するものである。
- (10) 例えば、清の乾隆年間に北京の演劇界で一世を風靡したという伝説的な秦腔役者・魏長生の活躍は、京劇の形成に少なからぬ影響を与えたことはよく知られている〔Cf. 王主編、1995: 372-73〕。
- (11) 陝西地方における秦腔演劇教育の歴史的展開、及び芸術学校と訓練班の違いについては拙稿〔2004〕を参照されたい。また、芸術学校（戯曲学校）の教育については、拙稿〔2003、2005b〕でその特徴を詳しく論じている。
- (12) この他にも、西安易俗社という劇団が秦腔界では大きな影響力をもっている。
- (13) ちなみに、秦腔音楽専攻（楽師志望）の生徒は、男女あわせて二十五名いた。
- (14) 例えば、筆者が訪れたある小規模の訓練班では、校長が校務をするかたわら、みずから複数の授業を教えていたが、このような光景は実際によくみられる。つまり、管理職と授業担当者というような最低限の分業ができないほど、教師の数が限られているということである。ただし、先に述べた陝西省芸術学校の秦腔表演班などは例外である〔Cf. 清水、2005b〕。
- (15) 例えば、同演員訓練班の主任（校長）などは、しばしば「郎才女貌」という語を使ってこの点を表現していた。これは、男は才能、女は容貌が重要という

意味である。秦腔では、女役者が武戯（立回り中心の演目）に優れることをあまりとめず、容姿や歌唱力が重要な文戯（唱念中心の演目）で活躍することを強く望む、という現実を反映するために用いた言葉である。

- (16) 便宜上、ここでは三つの大雑把な段階しかあげていないが、これらをさらに細かく分けることも可能であろう。例えば、初排を粗排（舞台への出入りや動作の基本を確認する段階）と細排（個々の場面を深く掘り下げて練習する段階）に分けたり、彩排を内部彩排（訓練班内部の指導者むけの上演）と外部彩排（訓練班外部の者にもむけた上演）に分けたりする者もいる。しかし、秦腔の稽古の過程では、楽隊の伴奏が初めて入る初排と響排の間、そして、化粧・衣装・照明・音響などの要素が新たに加わる響排と彩排の間、という二つの大きな節目が最も顕著なので、この三つの段階に分けるのは妥当であろう。なお、当事者によって、各段階の呼び名はたまに異なり、例えば響排を帯楽と呼ぶこともある。
- (17) ちなみに、02級演員訓練班では、『周任回府』や『趙氏孤児』などの伝統演目を教材として使っている。前者は明の世宗時代を、そして後者は晋の景公時代を描いており、ともに敵討ちを主題とする演目である。この他にも、『長坂坡』や『古城会』などの『三国志演義』ものや、『武松殺嫂』や『蜈蚣嶺』などの『水滸伝』関連の演目も頻繁に稽古する。なお、秦腔の演目に限らず、他劇種の演目を教材として幅広く取り入れている。
- (18) すなわち、生田はモースにしたがって、身体を単に無意識な動作の連続である「習慣」としてではなく、社会的・心理的な側面をも併せもつものとして、きわめて包括的に捉えている〔生田、1987: 26〕。
- (19) ところで、生田は学習の非段階性の存在も指摘する〔生田、1987: 13-17〕。すなわち、日本舞踊のような伝統芸道の習得過程においては、学習者みずからが習得の過程で目標を次々と生成的に拡大し、豊かにしていき、それに応じて段階を設定するという。そして、生田はこれを非段階的な学習方法と呼び、段階そのものに独自の明確な目標をもたせ、それにむけて学習者を教育する学校教育的な段階とは根本的に異なる、という点を強調する〔同：16〕。ただし、厳密に言えば、生田のいう非段階性とは、学校的な目標意識とは異なる特徴をもつ段階のことである。また、「型」の習得に先立って「形」の模倣がある限り、そこに段階が存在するのは明らかである。
- (20) また、笑い方や泣き方の様式なども、演目内容に応じて柔軟に演じ分けるべきである、とよく言われる〔Cf. 張、1994: 63-66〕。
- (21) この点は、「師傅領進門、学芸在個人（師匠は最初の手ほどきをするが、その後の芸能学習は個人にある）」という象徴的な表現〔中国戯曲志編纂委員会・《中国戯曲志・陝西省》編纂委員会、1995: 684〕も示唆する通りである。すなわち、教師は演技の手本を示し、様式の基礎を叩きこむ存在であるが、味のある演技というものは、生徒自身の主体的解釈と個人的努力にかかっている。そして、そうである限り、「個性」の習得過程を厳密な制度的管理の下におく

- ことはできないのである。
- (22) 非言語的な学習資源については稿を改めて論じたい。
- (23) 稽古における口唱歌の重要性については、すでに多くの研究者が指摘している [Cf. Fujita, 1986; 橋本, 1995: 177; 西郷, 2002: 131]。ただし、個々の芸能の特徴によって、口ずさまれるのが笛の音であったり、銅鑼や太鼓の音であったりと微妙に異なるので、口唱歌にも様々なバリエーションが存在する。
- (24) これは、他者に聞こえる範囲内での話である。第三者には聞こえなくとも、役者が「銅鑼・太鼓」言語を心の中で唱える可能性は常にある。
- (25) 同様の状況は、他の演劇教育組織でもみられた。ただし、動作銅器について教える鑼鼓経課と呼ばれる授業が最後の学年に開かれることもある。しかし、これは時間的に余裕がある場合であり、この授業の位置づけは必ずしも高くない。
- (26) このような局所的な教授・学習の関係は、外見上は徒弟制的な色彩を帯びているように見えても、全人格的な特徴をもつ伝統的徒弟制の人間関係とは質的に異なるものである。この点については、福島次の指摘が示唆的である。すなわち、現代の様々な職場の中には、熟練者と新人の間に局所的な垂直関係が形成されるといふ。福島はこれを「即興の徒弟制」と呼び、仕事に必要な技能の習熟や情報の伝達が、このような教授・学習関係の中で行われることがある、という点を強調する。そして、この「即興の徒弟制」とは、半即興的・半制度的なものであり、現場で状況ごとに即興的に形成される教授・学習関係の類から、病院の新任看護婦研修のようなより制度化されたものまでを範疇に含むという。つまり、技能の習熟度を軸とした上下関係という面では似ているが、半制度的・半即興的という点では伝統的徒弟制の全人格的な人間関係とは異なる、というのである [福島, 2001: 75-80]。なお、森田も「協調のユニット」という語を用いて、現代の職場構造に埋めこまれた同様の教授・学習関係の存在を指摘している [森田, 2003: 175]。本稿で取り上げる教師と生徒の間の局所的な教授・学習関係も、福島らの報告するものと近似しており、全人格的な関係性が薄いという点では、徒弟制的な人間関係とは異なるのである。
- (27) ちなみに、02級演員訓練班には、教師たちを統括する者として主任(校長)がいる。主任の主な仕事は、教師間の連携を高めて、連携ミスを防ぐことである。したがって、教師間の連携の良否は、教師相互のコミュニケーションだけではなく、主任の統括能力にも依拠するものである。ただし、収入を増やすために、教師たちの多くは、02級演員訓練班以外の別の演劇教育組織でも多数の授業を掛けもっているので、きわめて忙しい。だから、数ある担当科目のすべてに対して、他の教師との連携の良否を真剣に考えられるほど、教師たちに余裕があるわけではない。そして、教師たちがそのような状態にあるので、主任が彼らを統括するのも容易ではない。
- (28) ここでは、議論の便宜上、分業と連携という点に絞って制度的な文脈を検討してきた。伝統演劇＝徒

- 弟制的な師弟関係という従来のイメージを払拭する上で、分業と連携の問題に焦点を当てるのは意義深いと考える。しかし今後は、組織における意思決定の構造などについても取り上げるべきであろう。例えば、事例としてあげた『長坂坡』のような演目は、組織上層部の誰によってどのように稽古演目として選ばれるのか、また、いかなる組織的基準によって稽古のでき具合が評価されるのか、という問題にも注意をむけるべきである。これらは、演目内容や演技の巧拙などに対する組織的な評価という点で、教師と生徒の二者間の個人的な社会関係を越えた組織の意思決定と関わる問題である。
- (29) ただし、橋本が扱う民俗芸能の場合、多くの研究者がその宗教的な側面に目を奪われて、演技の内部構造にまで踏みこめないうちに、という経緯がある。したがって、橋本の「演技の民俗誌」には、従来の民俗芸能研究の宗教論的な枠組みを打破しようとする思惑が見受けられる [橋本, 1994: 202]。この点は、秦腔というより世俗的な芸能を扱う本稿の「演技習得のエスノグラフィー」と大きく異なる。
- (30) 暗黙知とは、「我々は語るができるより多くのことを知るができる」 [ポラニー, 1980: 15] という有名な語で知られるマイケル・ポラニーの考えに由来する。例えば、ピアニストは、ピアノの弾き方を言葉だけでうまく説明することはできないが、実演してみせることはできる。その場合、このピアニストが身体的に身につけている言語化が難しい技能が俗に暗黙知と呼ばれるものである。
- (31) 人類学における機能・構造主義的アプローチと解科学的アプローチの相互関係、及びそれぞれの問題点については、福島 [1992] がブルデューのハビトゥス論を認知科学的に緻密化した観点から整理している。
- (32) ただし、「実践の中での語り」は、実践の中で当事者が語る物語や伝承など（「実践についての語り」）と、実践の中で当事者が口ずさむ「銅鑼・太鼓」言語など（「実践の中での語り」）の両方をさらに内に含んでいる [Cf. 橋本, 1995: 165-66]。したがって、ここでいう「実践の中での語り」とは、後者の狭義の「実践の中での語り」をさす。
- (33) ところで、「実践の中での語り」は通常のインタビューでは拾えないので、収集するにはひと工夫が必要である。例えば、授業構造のミクロな分析を行った教育社会学者メハン [1979] のように、ビデオカメラで授業を撮影した後に、そこから音声部分を取り出してオーディオテープをつくり、それをもとにトランスクリプトを作成する、というデータ収集・整理の方法も有効であろう。ただし、このようなデータ収集の方法が効を奏するのも、研究者が以下で述べるような戦略的な地位 [Cf. 清水, 2005a: 35-39] を現場で獲得してこそだと言えるであろう。ちなみに、メハンの場合、同僚の研究者キャズデンが教師を務めていたので、授業をビデオに撮影することができたという [Mehan, 1979: xiii]。
- (34) この点については、倉島 [2001] が報告する武術の型稽古の例が示唆的である。倉島によると、S流と呼ばれる日本の武術の稽古では、相手を効果的に倒

す「効く」動作を習得するために、学習者は自己の「身体の線」に注意しなければならないという。そして、学習者はこの「身体の線」に関する感覚を養うために、稽古時に師匠から与えられるさまざまなアドバイスをヒントにする。この「身体の線」に関するアドバイスは、稽古の過程に埋めこまれた「実践の中での語り」の一形態であると言えよう。ここで興味深いのは、師匠が「身体の線」の意味をひとつのアドバイスの中で明確に定義しないので、学習者は数多くのアドバイスに接して、それらを相互に言及させつつ、「身体の線」に対する自分なりの解釈を主体的に生み出す、という点である〔倉島、2001: 77-79〕。すなわち、「身体の線」に関する断片的な各アドバイスの総体は、学習者が「効く」動作を習得するための学習資源のもとを形成しているという。研究者が「身体の線」をめぐるアドバイスのこのような機能に気づくためには、稽古を外側から眺めるだけでなく、倉島のようにみずからも武術を学ぶことが必要とされるであろう。

- (35) 社会学者の佐藤は、フィールドワーカーの調査地における役割のタイプを、①完全なる参加者、②観察者としての参加者、③参加者としての観察者、④完全なる観察者の四つの理念型に分けている〔佐藤、1992: 133〕。そして、研究者は、フィールドワークのさまざまな局面と時期において、完全なる参加者の極と完全なる観察者の極との間をゆれ動くという。参与観察に関する佐藤のこの分類にしたがうならば、研究者が「実践の中での語り」と頻繁に接するためには、現場への参与の度合いが大きい①完全なる参加者と、②観察者としての参加者の間を重点的にゆれ動くことが望ましいと言えよう。

参考文献 (中国語文献は拼音順)

- 北京市芸術研究所・上海芸術研究所 (組織編著)
1999『中国京劇史』全3巻4冊、北京：中国戯劇出版社。
Coy, M. W.
1989 *Apprenticeship: From Theory to Method and Back Again*. State University of New York P.
Fujita, Takanori
1986 "Kuchishoga" in Tokumaru Yoshihiko and Yamaguchi Osamu (eds.), *The Oral and the Literate in Music*, Tokyo: Academia Music, pp. 239-51.
福島真人
1992「説明の様式について—あるいは民俗モデルの解体学」『東洋文化研究所紀要』116: 295-360。
1993「野生の知識工学—「暗黙知」の民族誌の為の序論」『国立歴史民俗博物館研究報告』51: 11-44。
1995「序文—身体を社会的に構築する」福島真人編『身体構築学—社会的学習過程としての身体技法』、東京：ひつじ書房、pp. 1-66。
1997「構築される身体」青木保他編『岩波講座文化人類学第1巻 新たな人間の発見』、東京：岩波書店、pp. 117-40。
2001『暗黙知の解剖—認知と社会のインターフェイス』、東京：金子書房。
2004「身体技法論」小松和彦他編『文化人類学文献事典』、

東京：弘文堂、pp. 779-80。

貫涌 (主編)

2002『戯曲劇作法教程』、北京：文化藝術出版社。

橋本裕之

1994「演技の民俗誌—松戸市大橋の三匹獅子舞」『松戸市立博物館調査報告書1 千葉県松戸市の三匹獅子舞』、pp. 187-203。

1995「『民俗芸能』における言説と身体」福島真人編『身体構築学—社会的学習過程としての身体技法』、東京：ひつじ書房、pp. 143-206。

生田久美子

1987『「わざ」から知る』、東京：東京大学出版会。

焦文彬 (主編)

1987『秦腔史稿』、西安：陝西人民出版社。

川田順造

1992「身体技法の技術的側面」『西の風・南の風』、東京：河出書房新社、pp. 64-122。

小林康正

1993「芸能の解釈学をめざして—「遠山伝説」と葛藤する解釈」民俗芸能研究会／第一民俗芸能学会編『課題としての民俗芸能研究』、東京：ひつじ書房、pp. 155-219。

倉島哲

1999「はじまりの認識論のために—モース「身体技法論」に見る認識の発生論」『京都社会学年報』第7号：179-92。

2001「武術教室における言語と実践—型稽古の記述のこころみ」『スポーツ社会学研究』9号：71-82。

2002「武術教室における身体技法の習得—「線」の感覚を手がかりに」田辺繁治・松田素二編『日常実践のエスノグラフィー—語り・コミュニティ・アイデンティティ』、東京：世界思想社、pp. 142-67。

レイヴ、J. (Lave, J.) + ウェンガー、E. (Wenger, E.)

1993『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』(佐伯胖訳)、東京：産業図書 (*Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge UP, 1991)。

モース、M. (M. Mauss)

1976「身体技法」『社会学と人類学II』(有地亨、山口俊夫訳)、東京：弘文堂 (*Sociologie et Anthropologie*, Paris: Presses Universitaires de France, 1968)、pp. 121-56。

Mehan, H.

1979 *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard UP.

森田敦郎

2003「産業の生態学に向けて—産業と労働への人類学的アプローチの試み」『民族学研究』68 / 2号：165-88。

野村雅一

1997「『身体技法論』へのノート」青木保他編『岩波講座文化人類学第3巻『もの』の人間世界』、東京：岩波書店、pp. 23-42。

1999「技術としての身体—20世紀の研究史から」野村雅一・市川雅編『叢書—身体と文化第1巻技術としての身体』、東京：大修館書店、pp. 8-20。

ポラニー、M. (M. Polanyi)

1980『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（*The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul, 1966）。

西郷由布子

2002「芸の教え方・覚え方—学校的社会と芸能」『演劇学論集 特集・演劇と教えること』紀要40号：127-41。

佐藤郁哉

1992『フィールドワーク—書を持って街へ出よう』、東京：新曜社。

陝西省戲劇志編纂委員会編（魚訊主編）

1998『陝西省戲劇志・西安市卷』、西安：三秦出版社。

陝西省戲曲研究院院志編纂委員会編（楊興主編）

1998『陝西省戲曲研究院院志』、西安：三秦出版社。

清水拓野

2003「芸能学校における身体技法の習得過程の諸相：中国西安市の秦腔戲曲学校の事例を中心に」『超域文化科学紀要』8号：141-62。

2004「中国伝統劇における役者養成過程の近代化—学習過程の変遷から見た陝西地方・秦腔演劇教育の事例分析を中心に」『神戸女学院大学論集』第50巻第3号：17-41。

2005a「学習として見た中国伝統演劇の人類学的フィールドワーカー初心者のフィールドワークを効率化するための試論」『神戸女学院大学論集』第51巻第3号：27-45。

2005b「教育を再文脈化する—身体技法の習得過程からみた演劇学校」山下晋司・福島真人編『現代人類学のプラクシス—科学技術時代をみる視座』、東京：有斐閣、pp. 267-79。

王正強（主編）

1995『秦腔詞典』、蘭州：敦煌文芸出版社。

楊志烈・何桑

2003『中国秦腔史』、西安：陝西旅遊出版社。

張建忠（主編）

2000『陝西民俗采風・関中』、西安：西安地圖出版社。

張倫

1994『秦腔唱法研究』、西安：三秦出版社。

趙景勃（主編）

2004『戲曲角色創造教程』、北京：文化藝術出版社。

中国戲曲志編纂委員会・《中国戲曲志・陝西省》編纂委員会

1995『中国戲曲志・陝西卷』、北京：中国 ISBN 中心出版。