

「関係」をめぐる攻防 — 「わざ」の継承を支える「三者関係」

【発表の構成】

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| 0. はじめに | 5. 関係模倣—関係に関係する学び |
| I. 継承を支える「三者関係」 | 6. 「わざ」としての関係模倣—「先人の思考」の「思考」 |
| 1. 「二者関係」と「多者関係」のあいだ—本研究の位置 | II. 「関係」をめぐる攻防 |
| 2. 共同体の継承 | 7. 師匠の役割—学びを「三者関係」へと開くために |
| —「共同体の中核との関係の仕方」としての「わざ」 | 8. 「三者関係」が壊れるとき—関係することの難しさ |
| 3. 師弟関係以前—師弟を結びつけるもの | 9. おわりに |
| 4. 師弟関係の成立—継承を支える「三者関係」 | |

■ 0. はじめに

1. 「わざ」の世界の学びについて

本発表があつかう「わざ」の世界とは、伝統芸能、武道、あるいは職人の世界に代表される実践共同体である。この世界は、徒弟制度や内弟子制度をとり、師弟が生活を共にするなかで「知」を受け継いできた。

「教えない教育」と呼ばれることがあるように、師匠は丁寧に教えることはしない。多くの場合、「わざ」は言葉にできないとされ、書物は拒まれた。弟子の学びは、実践の場で、師匠の「わざ」を見習い、模倣し、盗むことが中心であった。

2. 発表の展開と目的について

本発表は、宮大工を事例に、「わざ」の世界の継承という営みを、とくに「三者関係」という視点から捉えなおそうとする試みである。

報告者は、「わざ」の継承は、「師弟」という「二者関係」ではなく、「師匠」と「弟子」と、もう一つの関係項による「三者関係」によって支えられると考えている。この「三者関係」という視点は、継承を分析するためにあらかじめ用意したものではない。それは、実際の継承の場面から抽出されたものである。

発表の前半では、継承を支える「三者関係」の構図を、実際の宮大工の継承の場面のなかから描き出すことを目的とする。入門以前から習熟まで、時間の経過を視野に入れながら、「学びの場」の関係を整理する。

後半では、その「三者関係」が、つねに目指されるものであること、「関係の成就」は容易には叶わないことを確かめ、「わざ」の継承が「三者が関係すること」をめぐる攻防であることを指摘したい。

I : 継承を支える「三者関係」

■ 1. 「二者関係」と「多者関係」のあいだ—本研究の位置

1. 先行研究の区分：「継承」はどのような関係のなかで捉えられてきたのか

- ① 「師弟関係」を検討対象としたもの¹：「二者関係」のあいだにある学び
→ 弟子による師匠の模倣。見習い。

② 「学びの場」を検討対象としたもの：「多者関係」のあいだにある学び²

→ 実践共同体への参入がそのまま学びにつながる。世界への潜入、状況論。

→ 区別することで、先行研究の対立を強調したいのではない。どの先行研究も、「師弟関係」と「共同体そのものが促す学び」の両方に着目しており、対立はしていない。

強調したいのは、「継承」についての考察が、おもに、この2つの視点でなされてきたこと。

2. 本研究の位置

・本発表は、「三者関係」という視点から継承を読み解く試み。

それは、先行研究の2つの視点のあいだ、その接点に隠れていた関係といっても良い。

・先行研究は、2つの視点を別々に取り扱い、「二者関係と多者関係の関係」は問題にしなかった。

「師弟関係」と「共同体」の接点はなにか？なにかが師匠と弟子をつなぐのか？

本研究は、それが「共同体の中核」であり、継承を支える「第三項」と考える。

■ 2. 共同体の継承－「共同体の中核との関係の仕方」としての「わざ」

+ 「教育」と「継承」(稽古)

「稽古」と「教育」は区別される。「近代教育」の「教育」は原則として「すべての子ども」を対象にする。それに対して「稽古」は、その道に入門した者だけを対象にする。まして世阿弥の場合、申楽の後継者しか念頭にない。また「師匠」と「教師」も違う。「稽古」において弟子たちは師匠と同じ芸境を目指す。それに対して「近代学校教育」において、生徒たちは教師になることを目指すわけではない。学校は教師という特殊な専門技能を伝授する場ではない。すべての子どもが共有すべき一般教育（共通教養）を目指している。（西平直）³

・「近代学校教育」：「すべての子どもが共有すべき一般教育（共通教養）を目指している」

→ 子どもたちの未来が自由に開かれているという前提。

「教育」を受けたあとの子どもたちは、どのような大人になっても良い。

「入学」してきた子どもを「外の世界」に送り出す。

・「継承」：「わざ」の実践家を目指す＝「共同体の内側」を目指す営み。共同体の未来を引き受けること⁴。

→ 「入門」は内と外の区別を強調する言葉（⇔破門）。実践共同体の内と外への明確な意識。

いかんにして共同体の内側に入るか／入らせるか。どうやってそこに留まるか／留まらせるか。

・法隆寺大工の共同体＝「法隆寺を飛鳥時代の大工の仕方で維持しようとする者の集まり」

この共同体は、「法隆寺」を建立した飛鳥の工人の仕事（飛鳥の工人と法隆寺の関係の仕方）を大切に思う人々（弟子）によって受け継がれてきたもの。

・「法隆寺」＝「共同体の中核」

「法隆寺」がなければ共同体は成立せず、「法隆寺」との関係の構築を志向することが、共同体の成員性を保証している。ただし、共同体の性格を決定づけるのは、「中核に何を置くか」ではなく、「中核」との「関係の仕方」である。中核とどのような仕方で関係を結ぶか。

→ 法隆寺の維持のためには何をしてもよいというわけではない。

「関係の仕方」＝「江戸の宮大工」や「近代建築」に求める→×「破壊工事」（西岡常一）

「飛鳥の工人ならどうするか」という仕方でもって「法隆寺」を維持しようとする共同体。

共同体は、「関係の仕方」を脈々と受け継いできた。この「共同体の中核との関係を結ぶ仕方」を、もつとも

大きな意味での「わざ」の定義としたい。カンナのかけ方、木の扱い方などは、その具体的な内容。

■ 3. 師弟関係以前一師弟を結びつけるもの

- ・西岡常一：1908 - 95。法隆寺宮大工の棟梁。同じく法隆寺の宮大工であった祖父常吉から仕込まれ後継者となる。卓抜な「わざ」をもち、法隆寺の解体修理、法輪寺三重塔や薬師寺金堂などの再建における棟梁を務めた。
- ・小川三夫：1947 - 。西岡常一の内弟子。法輪寺三重塔、薬師寺金堂の再建の副棟梁。斑鳩工舎を設立し、西岡から受け継いだ「わざ」の継承と弟子の育成に従事。

具体的な場面の考察へ。法隆寺の宮大工⁵の継承を手がかりにしなが、ら、「三者関係」の構図を浮き彫りにしていく。この試みでは、入門以前から習熟まで、時間の経過を視野に入れ、師弟が身を置く状況をいくつかに分ける。そして、場面ごとの関係の変化を追うなかで継承の構図を読み解いていく。

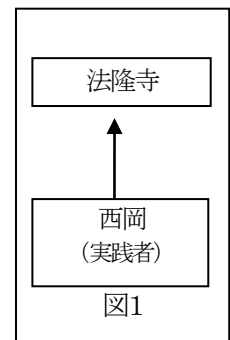
→ まずは、「師弟関係が結ばれる以前」から。「師匠となる前の西岡」、そして「弟子となる前の小川」は、「宮大工の共同体」とどのような関係にあったのか。

1. 「実践の場」の関係性一師匠となる前の西岡

+ 法隆寺大工の「わざ」：西岡常一は、ただの宮大工ではなく「法隆寺大工」。

「わざ」は、あくまで法隆寺のためにあり、独自の建物を建てることはない。民家も建てない。時代の制約のなかで、「飛鳥時代の工人の仕方」を守りながら、法隆寺を解体修理し、維持していくことがその責務。

「私にとって法隆寺は何をするにもお手本ですわ。わからんことが起きましたら、法隆寺の境内を見に歩きますわ」（西岡常一）⁷。



建物の図面や丁寧な記録はない。口伝や、慶長期の法隆寺大工が記した技術書『愚子見記』があるものの、その仕事は、あくまで法隆寺に臨み、そこから学ぶなかで果たされるもの⁸。

→ 西岡は、ひたすら法隆寺と向き合う＝「西岡」と「法隆寺」の関係⁹。「実践の関係」（図1）。

+ 法隆寺大工の共同体：「法隆寺を飛鳥時代の工人の仕方¹⁰で維持しようとする者の集まり」

「飛鳥時代の工人の仕方」は、「法隆寺」から読み取るしかない。

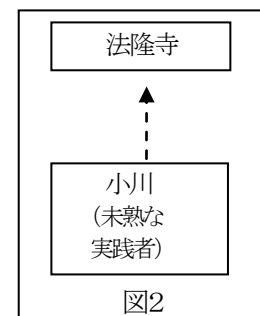
そして、宮大工の「わざ」は、常に「法隆寺」に向かって行使される。

→ 法隆寺大工の「共同体の中核」＝「法隆寺」 「わざ」＝「法隆寺との関係を結ぶ仕方」

2. 共同体との出会い一弟子となる前の小川

「弟子となる前の小川」は、師匠となる西岡と出会う以前に、「法隆寺」との関係を開始している。その関係が入門の契機になっている。「法隆寺のすごさ」を体感し、「こういうもんを造ってみたい」と考えた。

「高校二年の修学旅行で関西を回って、法隆寺に行ったんだな。（…）五重塔を見て、これが千三百年前の建物やと聞いたときに、俺もこういうもんを造ってみたいと思ったんだな。（…）大学へ行って勉強するよりは千三百年ももつ建物を造る方がすごいことに思えたんだな」（小川三夫）¹⁰。

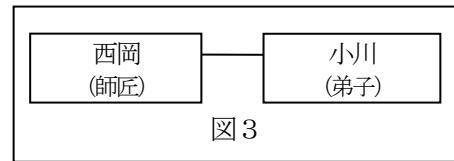


「どうすればこのような建物が造れるか」。作者としての思考。宮大工が法隆寺と関係する際の思考とおなじ。

この時点での小川は、まだ何もできない。西岡が「習熟した実践者」なら、小川は「未熟な実践者」。それでも、ここには、「小川と法隆寺の関係」の始まりがある。師匠と出会うよりも前に、小川は「共同体の中核」との関係を開始している（図2：矢印の点線は「未熟な実践」を意味する）。

■ 4. 師弟関係の成立—継承を支える「三者関係」

法隆寺大工を志した小川は、西岡に入門を願い出る。すぐには認められないものの、小川は西岡の内弟子となる¹¹。「師弟関係」が成立する（図3）。



→ これまでの「わざ」研究は、主に、この「二者関係」を問題にしてきた。いかにして師匠の「わざ」を受け継ぐか。いかにして弟子に受け渡すか。師匠と弟子のあいだにある学びを読み解こうとしてきた。

1. 威光模倣

「対象者に『威光』を認めるという価値的なコミットメントを考慮に入れてはじめて『模倣』の教育的意義が浮き彫りにされてくる」（生田久美子）¹²。

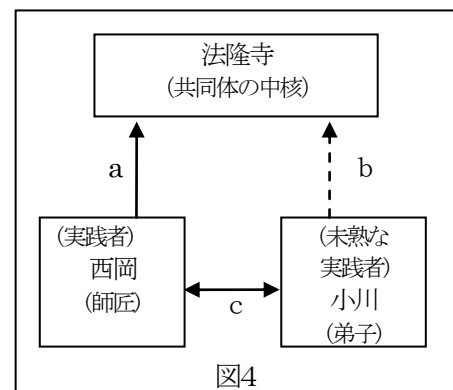
弟子が師匠を模倣するのは、師匠に「威光」を感じるからである。この議論では、弟子が師匠に「威光」を感じる理由は問われていない。

「行為が『成功』し、その有効性が『証明』されてはじめて、その行為が模倣に値する形式を持つ行為として発見される」（倉島哲）¹³

→ 弟子が師匠に「威光」を認めるのは、弟子ができないことを師匠ができるからである。師匠は「共同体の中核」との関係を成就させることができる。弟子にはそれができない。「師弟関係」は、「共同体の中核」との関係によって支えられている。

そう考えると、「わざ」の継承の場面は、「師匠」と「弟子」、そして「共同体の中核」による「三者関係」によって捉えられることになる（図4）。
（※入門のバリエーション¹⁴）

この、「共同体の中核」という「第三項」は、「二者関係」を対象とする議論の外側に位置し、「多者関係」で捉える議論では、多者のなかに溶け込んでいたもの。



2. 「学びの三者関係」

・師匠となった西岡：

やることを基本的に変えない。丁寧に教えることはない。小川が入門する以前と変わることなく、「法隆寺」に向かって「わざ」を行使する（図4：矢印a）。

・弟子となった小川：

西岡が法隆寺と関係する「実践の場」に伴われる。西岡の「わざ」を見習い、自分も「法隆寺」と関係しようとする（図4：矢印b）。

「西岡と法隆寺の関係」を「成就した関係」というなら、「小川と法隆寺の関係」は「未成就の関係」である。

しかし、ここに、「西岡—小川—法隆寺」という「三者関係」の構図を見て取ることができる。宮大工の「わざ」の継承には、師匠と弟子以外に、「法隆寺」という「共同体の中核」が関係している。

■ 5. 関係模倣—関係に関する学び

ここまで、宮大工の「わざ」の継承が、「師匠—弟子—法隆寺」という「三者関係」のなかで進められていくことを確認した。続いて、継承に不可欠な「模倣」という学びの方法を取り上げ、その三者の「関係の仕方」をより丁寧に考察する。

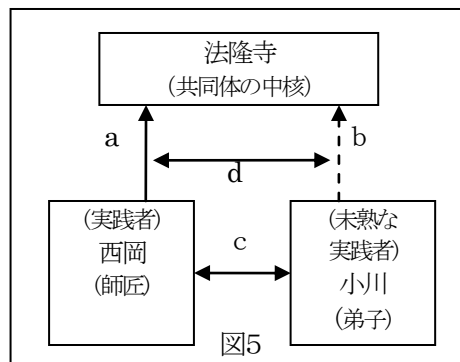
いま、「わざ」が「共同体の中核との関係を結ぶ仕方」であり、継承が「三者関係」に支えられて進むものであるとしたとき、「模倣」はどのように理解されなされるのか。

+ 「二者関係」で「模倣」を捉える議論

- ・「模倣」は、「図5：矢印c」のあいだの問題
- ・「わざ」は、個人のなかにある「知」。
- ・模倣対象＝師匠個人。

模倣は「個人と個人のあいだ」でなされるもの。

「個人としての師匠」が所有する「知」を「個人としての弟子」が受け継ぐ営み。



+ 「関係模倣」：「三者関係」で「模倣」を捉える本研究：

→ 図5：「矢印d」（図5は図4に「矢印d」を記入したもの）

- ・「わざ」は「関係を結ぶ仕方」。
- ・「わざ」は個人の外側に、別の何かとの関係の中に立ち現れるもの。（矢印aの中に）
- ・「師匠と共同体の中核の関係（矢印a）」を「弟子と共同体の中核の関係（矢印b）」のなかに映し取る
- ・「関係に関する学び」（矢印d）。

西岡の場合：

法隆寺の解体修理や維持の仕方、大工道具の扱い方や木の生かし方を含めて、「わざ」は、「法隆寺との関係の仕方」＝「矢印a」のなかに立ち現れる。小川はそれを見習う。

「わざ」の体得は、ただ師匠を見ているだけでは進まない。師匠が「共同体の中核」と結んでいる「関係まるごと」を捉えなければならない。弟子は、捉えた「関係の仕方」を、今度は「自分と共同体の中核との関係」（矢印b）のなかに再現しようとする。この「関係に関する学び」を、これまでの「模倣」と区別して「関係模倣」と呼ぶ。

6. 「わざ」としての「関係模倣」－「先人の思考」の「思考」

ここでは、「関係模倣」が、学びの方法であると同時に、それ自体が「わざ」であることを見る。

1. 「実践の場」にある関係・再考

図面などが残されていないなかで仕事を進めるにおいて、西岡は、法隆寺のなかに答えを求めた。西岡が法隆寺を前にして、「わざ」として行っているのは、「先人の思考」の「思考」である¹⁵。

- ・弟子＝「師匠と法隆寺の関係」に関する（関係模倣）
「師匠の思考」を思考し、「師匠の欲望」を欲望する。
「俺は、師匠と一緒に飯を食って、いつも一緒にいて、同じ空気を吸って、何を感じ、それに

どう反応して、どう考えているかを知らなくちゃならないと考えているんだ」(小川三夫)¹⁶。

- ・ 師匠＝法隆寺に残された「わざの痕跡」を通して「先人と法隆寺の関係」に関係する「先人の思考」を思考し、「先人の欲望」に欲望する。
それができなければ、宮大工としての仕事を果たすことはできない。

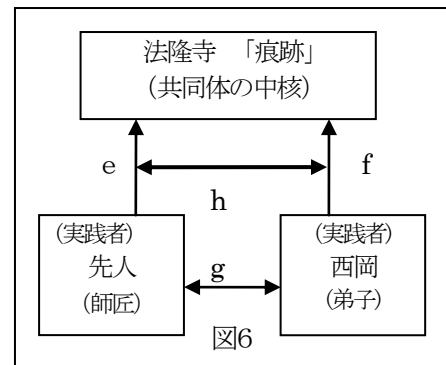
「クギは自分の位置によって、いろんな角度から打つ。法隆寺のクギ穴を調べていくと、体によじりながら打ったと思われる穴も見つかる。ということは、建造中の足場がよくなかったのだろう」、「かつての工人たちと、クギ穴を通して私は対話する」(西岡常一)¹⁷
「昔の人の技や考えを読み取れないような人がなんぼやったって、そんなのは破壊工事だ」
(西岡常一)¹⁸

弟子が「師匠の思考」を「思考」し、「師匠と法隆寺の関係」から学ぶように、西岡もまた「先人の思考」を「思考」し、「先人と法隆寺の関係」から学ぶ存在である。法隆寺には、クギ穴のような先人の「わざ痕跡」が残されている。その「わざの痕跡」から学ぶ仕方が、宮大工の重要な「わざ」である。「飛鳥の工人の仕方」から学ぶとはそういうこと。先人から学ばない者の仕事は、ただの「破壊工事」。

「見習う」ということは、「師匠と法隆寺の関係」が結ばれる様を見ること。師匠が法隆寺を見る、その見方を見習うこと。それは「痕跡」が残される様子を、目の当たりにするということでもある。そして、いずれは自分も出来なければならないことが実感され、弟子の認識も、次第に、「わざの痕跡」が残された「共同体の中核」に、痕跡を残した「先人」に向かっていく。

2. 「実践の三者関係」－「わざ」としての「関係模倣」

「わざ」の行使の場面においては、西岡は師匠ではない。むしろ、先人から学ぼうとする弟子である。小川が、学びのための「関係模倣」として、「西岡と法隆寺の関係」を「自らと法隆寺の関係」に映し取ろうとしたように、西岡もまた、「先人と法隆寺の関係」(図6：矢印e)を「自らと法隆寺の関係」(図6：矢印f)に映し取ろうとしている存在である。ここには、「実践の三者関係」がある。



＋「わざ」としての「関係模倣」：

「関係模倣」は、単なる学びの方法ではない。

図6：矢印h＝「関係模倣」＝法隆寺大工の仕事を支える「わざ」。

「わざの痕跡」を手がかりに、「先人と法隆寺の関係」を、「自らと法隆寺の関係」に映し取る。

→ 「学びの三者関係」(図5)と「実践の三者関係」(図6)は同じ構造。
「学び」と「実践」の境界は曖昧。

- ・ 「関係模倣」という学びは一つの実践である。
入門すると同時に、弟子は、「師匠の思考」の「思考」へと仕向けられる。それは、未熟なものであっても、「わざ」の行使である。
- ・ 「わざ」の行使という「実践」は、「学び」そのものである。
「関係模倣」が「わざ」である以上、師匠を前にした「関係模倣」によって学ばない弟子は、先人から学ぶこともできない。「わざの痕跡」を読み解くことはできない。

3. 「わざの痕跡」－「共同体の記憶」

「共同体の中核（法隆寺）」には、先人の「わざの痕跡」が残っている。実践者（師匠）は、その痕跡から、先人の思考や状況を読み取ることが出来る。その痕跡が、飛鳥時代の大工のものが鎌倉時代の大工のものかなど、各時代ごとの大工の仕事も区別することができる。

「この法隆寺の建物には、創建当時の飛鳥のものあれば、藤原時代の物、鎌倉、室町、江戸時代、大正、昭和と各時代に修理されとるのやが、その時代時代の美に対する考え方や、建築物をどう考えとったかがわかるわけや。」¹⁹

「共同体の中核」には、歴代の法隆寺大工の「わざ」が記録されているといえる。「共同体の中核」とは、先人の「わざの痕跡」が残された「場所」であり、その痕跡の背後には「法隆寺大工の共同体の記憶」が積み重ねられている。そう考えると、「関係に係る学び」とは、「痕跡」として埋め込まれた「共同体の記憶」を呼び起こす作業であり、「先人の思考」の「思考」とは、「共同体の記憶」に触れようとする営みを意味する。

図面や記録が残されていない法隆寺大工の「わざ」は、「共同体の中核」に臨み、「先人」が残した「共同体の記憶」から学ぶことから出発する。先人を受容し、痕跡を解読し、再現すること、それが法隆寺大工の「わざ」である。時代の制約のなかで、「先人の思考」を「共同体の記憶」のなかに問い、「先人ならこうするだろう」という答えを出すこと。

II. 「関係」をめぐる攻防

■ 7. 師匠の役割－学びを「三者関係」へと開くために

1. 目指される「三者関係」

ここまで、見て来たように、「わざ」の継承は、「師匠（先人）」、「弟子」、「共同体の中核」という「三者」によって支えられている。西岡が、「実践の場」が整ってから小川の弟子入りを認めたように、師弟がいて、「実践の場」があれば、継承を支える「三者」が揃ったことになる。しかし、「三者」が揃っていても、それがそのまま、継承をうながす関係を結んでいることを意味しない。

- ・「共同体の中核」との関係 → 「師匠」との関係 → 「先人」との関係
- ・「師匠」との関係 → 「共同体の中核」との関係 → 「先人」との関係

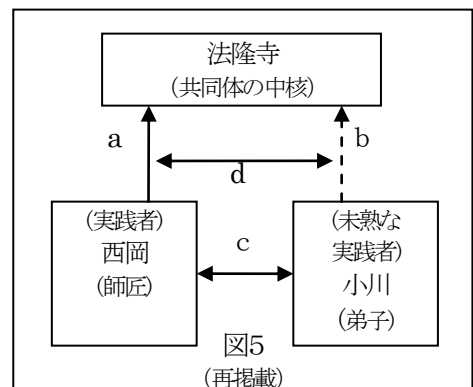
→「実践の場」という「三者」が揃う場に身を置くなかで、弟子の学びは、次第に「三者関係」に開かれて行く。「三者関係」は、「保証されているもの」ではなく「目指されるもの」である。そう考えたとき、師匠は、「関係の移行をいかに促すか」、「三者関係にいかに関わっていくか」という役割を背負っているといえる。

ここでは、そのための師匠の役割、工夫についてみる。

2. 「並行の関係」－学びの在り処

「学びの三者関係」の構図（図5）のなかで、とくに注目したいのは、師弟が「並行の関係」をとっているという点である。彼らはともに「共同体の中核」に向かって並んでいる。

多くの先行研究は、「わざ」の継承を「二者関係」で考察。
＝「対面する関係」（図5：矢印c）のあいだの学び



→ 弟子の学びの中心はそこにはない。確かに師匠は、共に暮らしたり、「実践の場」に連れ出したり、読書を禁じたり、弟子にさまざまな指示を出す。図5の「矢印 c」は、そういった師弟の関係を意図したもの。しかし、「対面する関係」の強化は、師匠の重要な役割ではない。なぜなら、師匠は積極的に教えようとはしないからである。

師匠は、むしろ、対面しないように振る舞う。

「納屋にある道具や落ちていた削り屑を見て学べ」という意図

→ 西岡は「納屋を掃除しろ」としか言わない(小川三夫)²⁰

「教えてやればいいのに、教えてやらん。…お前、それで苦労せいちゅうようなもんや」(西岡常一)²¹

+ 「対面の関係」ではなく「並行の関係」が重要

見せなければならぬ「わざ」＝「共同体の中核との関係の仕方」そのもの。

「わざ」は模倣することでしか伝わらない。

→ 「並行の関係」を作るしかない。

「師匠」は「共同体の中核」と向き合い続ける。視線の先に「共同体の中核」を捉え続ける。

それによって、弟子を「共同体の中核」との関係に誘っていく。

3. 「対面の関係」の陥穽

もし、師匠が、積極的に教えるならば、どうなるのか。

+ 師匠の存在の強調＝「対面の関係」(図5: 矢印c)の強化

弟子は師匠に依存 → 「共同体の中核」や「先人」へと開いていけない。

学びを「二者関係」に閉じ込めてしまう危険性。

「関係模倣」が学びを支えるならば、師匠は、自身の振る舞いに注意を必要とする。「対面の関係」はなにも弟子だけが陥る依存の問題ではない。師匠の側にもまた、「対面の関係」を強化してしまう「教える欲望」がある。

「教えれば親方は楽なんだから。そこを教えないで待つんやから、親方は我慢や」(小川三夫)²²

「教えないこと」は、師匠にとっても意図的な努力が求められる在り方。

「教える欲望」を抑えること、「共同体の中核との関係」を弟子の前で結び続けること。

→ 「関係模倣」をうながすために欠かせない、一つの教え方。

+ 「教えないこと」: 「二者関係」に閉じ込めないための工夫。

「対面の関係」をできるだけ弱くする。

「並行の関係」を維持し、弟子の横で「共同体の中核」との関係を結んでみせる。

→ 「共同体の中核」との「関係の成就」が「威光模倣」を動機づける。

そのため、「並行の関係」の維持こそが、師弟関係をしっかりと支える方法。

いかかにして「二者関係」に閉じ込めないようにするか。「三者関係」に開いてみせるか。継承における師匠の役割とは、「対面の関係」において教えることではなく、「並行の関係」のなかで「共同体の中核」を眺めること。その関係を見せること。

+ 共同体の継承: 師匠はいずれいなくなる

弟子は、師匠亡き後の共同体を背負っていくことになる。それゆえ、弟子は、「共同体の中核」との関係を成就させることが必要。師匠を見ているだけではできない。「先人の思考」を思考し、「先

人の欲望」を欲望し、「わざの痕跡」を読み取ることを目指さなければならない。

師匠＝先人の一人。師匠≠絶対的存在。

数多の先人が、それぞれの時代背景の中で、「先人の思考」の思考というかたちで、それぞれの時代なりの「わざ」を行使した。師匠の「わざ」も師匠なりなもの。「共同体の中核との関係の仕方」のひとつの結果。

4. 「外部からの弟子」、「内部の弟子」²³

それでも、法隆寺大工においても、例えば芸道や武道においても、師匠の存在感は圧倒的。弟子の視線は師匠に集中する。特に、入門初期の弟子は、「対面の関係」から出発するしかない。ここでは、「対面の関係」の時期における師匠の狙いについてみる。

「わざ」の世界の「弟子」は、大きく二つに区別できる。当の世界の外側から入門してくる「外部からの弟子」と、当の世界で生まれ育った「内部の弟子」である。とくに、外部からの弟子を育てる場合、すぐには「関係模倣」は叶わない。まずは師匠の「模倣」の徹底から開始するしかない。そうしたうえで、次第に「共同体の中核」へと誘っていく。

「職人の家の音だとか言葉遣いだとか、歩き方だとか、身のこなし、雰囲気というのがある」

「野球が上手な体と、大工の鋸を長い間苦もなく使う体は違うんや。技を習得しつつ、体もその職業になっていくのや。だから体ができてしまってからだと、弟子に入ってから苦労することが多いな」

(小川三夫)²⁴

「入門したときがゼロの地点ではなく、実はマイナスの位置にいる」(小川三夫)²⁵

「初心者もすでに型を持っている。しかしそれは稽古にとっての不要の型。むしろ身についた癖のような『有害な』型ということになる」、「既存の型を克服する営み」、「身体に植えつけられた文化コードの脱条件化」(西平直)²⁶

「稽古が開始される時点であらかじめ存在していた初期条件」(西平直)²⁷

→ 能の世界の子どもたちは生まれながらにして芸を受け継ぐ宿命を背負い、舞台の空気を吸い、日常的に謡を耳にし、道具の出し入れの響きに触れ、芸人たちの言葉のうちに舞台特有のリズムを感じ取っていた。

小川は銀行員の家庭に生まれた「外部からの弟子」である。こうした「外部からの弟子」は、入門直後、「宮大工の世界の思考様式(身体感覚・言語感覚)」を持っていない。いわば、「宮大工のものではない思考様式」でものを考える存在²⁸。見る目もない。それゆえ、自分勝手に「法隆寺」と関係してもなにも出来ない。そのため、お手本としての師匠がいる。

→ まずは、師匠の「模倣」から。「弟子」の注目を「師匠」に集めることから開始。

「師匠の思考」を「思考」させること

＝「弟子の自分勝手な思考(宮大工のものではない思考)」を手放させること。

「対面の関係」が強調され、弟子の注目を師匠に集めることには、弟子が「師匠だけ」を見てしまい、師匠の「模倣」を学びの目的としてしまう陥穽がある。しかし「師匠のコピーになること」は目的ではない。弟子が行うべきなのは「関係模倣」であり、あくまで「共同体の中核との関係を結ぶ仕方(わざ)」を学ぶことが目的。師匠はお手本。

→ 弟子の視線を、師匠のうゑに留めない工夫が必要。いかにして「三者関係」に開くか。まずは師匠にひきつけておきながら、身をかかわして、「共同体の中核」に仕向ける工夫。

■ 8. 「三者関係」が壊れるとき—関係することの難しさ

ここまで、「わざ」の継承が「三者関係」によって支えられていることを確かめ、「三者関係」のための師匠の役割をみた。最後に、「三者関係」の困難性についてみておきたい。学びの場面には、関係を阻害する要素が様々な登場し、「三者関係」を壊してしまう。「師弟関係」も、「共同体の中核」との関係も、ともすれば断絶し、見失われてしまう。

1. 「閉鎖的な関係」

まず取り上げるのは、すでに触れた「対面の関係」である。ここでは「閉鎖的な関係」と呼ぶ。継承の関係は「二者関係」に仕向けることから開始されるが、「二者関係」に留まってしまうと習熟には至らない。「二者関係」を「三者関係」にひらき、弟子を「実践の三者関係」に至らせなければならない。しかし、弟子のまなざしは師匠に留まりやすい。あるいは、師匠が弟子を囲い込み、「服従の関係」を築いてしまうことが往々にしてある。

・師匠による弟子の囲い込み：

「師匠は弟子をつぶすことがある。(…) 知的大望を碎かれた弟子は、夢と希望を奪われ、師匠に寄せた信頼と献身は、たんに利用されて終わる」
(ジョージ・スタイナー) ²⁹

・弟子による「師匠への服従」：

「師に気に入られたいという欲望(「特別に見られたい」)は、プラトンの『饗応』や『最後の晩餐』はもとより、あらゆるゼミや個人指導に共通して見られる。(…) それが舞踏であろうとサッカーであろうと、あるいはパピルス古文書学であろうと、すべて同じである」

(ジョージ・スタイナー) ³⁰

「かれの弟子たちのなかにはたして師を殺し、その屍をのりこえていくような迫力ある弟子がいたのかどうか、はなはだ疑問である」=裏切り
(山折哲雄) ³¹

弟子が「共同体の中核」との関係に開かれるのは、ある程度の習熟を経た後である。それまでは、弟子には師匠しか見えていない。ひたすらに師匠を追いかけ、「二者関係」のなかでもがくしかない。

「一切の我執(自分の考へ、自分の信ずる事)は一切捨て去り、心を空にして指導教示を受け入れる様に」(西岡常一) ³²

「師匠から技を学ぶには、まず、自分勝手に考えることをやめなくてはならない。」(塩野米松) ³³

学びは「師匠の思考」の「思考」から始めるしかなく、弟子の関心はまずは師匠に集めるしかない。しかし、師匠への過剰な傾倒も、師匠からの囲い込みも、「師弟関係」を閉鎖的なものとし、「二者関係」から「三者関係」への移行を阻んでしまう危険性がある。だからこそ、関心を引くと同時に、その「関心の逸らし方」を「継承の関係」のなかに仕込んでおかなければならない。「師匠」は弟子の学びをうながす存在であるけれども、場合によっては学びを阻害する存在にもなり得るのである。

2. 「関係の喪失」—書物の陥穽

続いて取り上げるのは、結ばなければならない「関係」を見失ってしまう事態である。ここでは、「関係の喪失」と呼ぶ。それは例えば、書物によって引き起こされる。

「本に書かれていることや論文のほうを、目の前にあるものより大切にす」(西岡常一) ³⁴

「人が良いといった曲線なり反りを平安風だとか鎌倉のものだとかという、そういう頭でしかものを見なくなってしまうわけだ。修学旅行で法隆寺や薬師寺に来た生徒たちだってそうだ。自分の目で見えていないんだ。教わったとおりに型にはまってしか見られない。それは本で読んだ言葉や先生から教わった知識だけでもものを見てしまっているからや」（小川三夫）³⁵

十 書物の優先

① 「共同体の中核」との関係喪失

「共同体の中核（法隆寺）」に臨みながらも、自らの目で「共同体の中核」をみることが出来なくなる事態。書物の内容を疑うことなく、書物の言葉を建物の中に探そうとする一方的な「確認作業」。

→ 「確認作業」は経験とはいえない。「共同体の中核」に臨みながらも、見る者自身の感覚が問題にされない³⁶。もし、見る者の感覚が働いたとしても、書物の見解と異なる場合、書物が採用される危険性がある。自らの感覚を打ち消し、「書物」を経験よりも優先すること。このような「確認作業」をどれだけ重ねても、「共同体の中核」との関係が結ばれることはない³⁷。

② 「師弟関係」の喪失

→ 師匠よりも書物を信用した場合、「威光模倣」という学びの動機が消えてしまう。師匠と「共同体の中核」との関係の成就が疑われ、師弟関係をつなぎとめるものがなくなり、師弟関係は実質的には解消される。書物には、弟子を「著者」との「二者関係」に誘い込み、師匠との関係を喪失させてしまう危険性がある。それゆえ、「わざ」の世界の多くは、学びに書物を用いることを拒んだ。

3. 「関係の過剰」

「関係の過剰」という事態。例えば、複数の師匠につくこと。継承の世界では禁じられることが多い。いずれは「先人」という複数の師匠との関係を結ぶことになるが、とくに入門の初期段階は混乱を招きやすい。

弟子＝「師匠の思考」を「思考」。関係模倣。

「複数の師匠の思考」の「思考」は、結果的に、弟子の「自分勝手な思考」を強化。

→ 「複数の師匠」から相反する指示が出たとき、その判断は弟子自身が行わなければならない。そうしたとき、弟子は、どの指示に従うかを自分で考えるしかない。見る目もなく、「宮大工としての思考様式」も体得していないにもかかわらず、「自分の考え」での判断を繰り返した場合、弟子は「師匠の思考」の「思考」を徹底することができない。その先にある、「共同体の中核」や「先人の思考」にまで至れない。

→ 一人の「師匠」の指示を選ぶということは、別の師匠の指示には従わないということ。「関係の過剰」も、「師弟関係」の断絶につながりかねない、学びを妨げる可能性のある事態。

9. おわりに

本発表では、「二者関係」や「多者関係」の議論では見えなかった、継承を支える「もう一つの関係項」を問題にしてきた。この考察では、「師弟」はともに「共同体の中核」に向かうことで関係を築いており、その「三者関係」が「わざ」の継承を支えていることを明らかにした。

少なくとも、「三者関係」という視点によって、これまで想定することができなかった問いが拓かれたと考えている。「関係模倣」、「並行の関係」、「関係の喪失」。こういった考察は、「もう一つの関係項」を捉えたことによって可能となった。「何かが失われていること」に気づき得るのは、「何かがあったこと」を知ったからである。

本発表の前半に描きだした「三者関係」の構図は、学びを支えるものであり、同時に目指されるものである。三者の関係は、結び難く、解けやすい。また、誤った関係への誘惑もそこここにある。師匠は、弟子を「実践の三者関係」へと至らせるために、さまざまな工夫をしている。「教育」の目には不可解な振る舞いとして映る「教えないこと」や「書物の拒否」は、そのための工夫である。ほとんど不可避に入り込む、継承を妨げる様々な要素を慎重に取り除くことも、師匠の務めである。

しかし、このような、「関係」をめぐる攻防を経て結ばれる「実践の三者関係」も、永遠に続くものではない。それは、「わざ」が「関係の仕方」であることから明らかである。西岡は、毎日のように法隆寺を前にして、「先人との対話」を繰り返した。学びが「わざ」であり、「わざ」が学びであるがゆえ、「実践の三者関係」は、繰り返し結びなおされるものである。

「わざ」の世界の学びは終わることがない。「先人—共同体の中核—継承者」の関係は、繰り返し問い直され、結びなおされる動的なものといえる。この学びのダイナミズム（実践のダイナミズム）にのることが、共同体の内側に入り、そこに留まるということであると考えている。

¹ たとえば、生田久美子（1987、2007 新装版）（『「わざ」から知る』、東京大学出版会）、辻本雅史（1999）（『「学び」の復権』、角川書店）など

² 生田（1987、2007）、辻本（1999）、前掲書。レイヴ&ウエンガー（1993）（佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』、産業図書）など。生田は、「「わざ」から「ケア」へ」[『「わざ」から知る』新装版、東京大学出版、2007]において、レイヴ&ウエンガーによる状況に埋め込まれた学習の理論を取り上げている。これもまた徒弟制度の「共同体における学び」を扱ったものといえる。

³ 西平直（2009）、『世阿弥の稽古哲学』、東京大学出版会、ii 頁

⁴ ここで、「近代学校教育は共同体をもたない」と断言するのは躊躇われる。なぜなら、「近代学校教育」は「産業化社会」という共同体の継承のためにあったという見方ができるからである。三浦雅士が『身体の零度』[講談社選書メチエ、1994]で論じたように、現代を生きる我々の身体は近代化された身体である。学校教育も体育や音楽を通して、産業化社会に適した身体の形成を担ってきた。しかし、学校教育はそのような歴史を強調しない。あくまで「子どもの無限の可能性を開くための基礎教養の提供」というスタンスを取る。学校教育も「共同体の継承」という視点から論じることが出来るかもしれない。

⁵ 西岡は、法隆寺という「寺」の大工であるが、一般的には「宮」大工と呼ばれる。その背景について、西岡は次のように語っている。「明治維新までは宮大工やなくて寺社番匠といっていました。廃仏毀釈のとき、寺というたらあかんといわれて、寺の字を取らならんようになりましたんやけど、社大工というのではおかしいというて『宮』大工になったんですな」（西岡常一（2001）、『木のいのち木のころ（天）』、新潮OH! 文庫、19-20 頁）

⁶ 西岡は法隆寺以外にも薬師寺や法輪寺などを手がけている。これらは法隆寺と同様に飛鳥時代の宮大工が建てた寺である。とくに、小川を育てたのは法輪寺の再建の現場であったが、議論をややこしくしないために、本稿ではこれらの寺を区別しない。すべて「法隆寺」に代表させて扱う。「法隆寺」をそれぞれの寺に置き直しても本稿の議論は破綻しない。

⁷ 西岡常一（2001）、前掲書、35 頁

⁸ 西岡常一・小原二郎（1978）、『法隆寺を支えた木』、NHKブックス、36 頁

⁹ 共同体の内部には、「法隆寺」以外にも様々な関係項がある。例えば、大工道具や木などの扱い方なども「わざ」であり、「実践の場」には、「西岡と大工道具の関係」や「西岡と木の関係」を見出すこともできる。しかし、本発表では、「西岡と法隆寺の関係」を、とくに重要な「共同体の中軸関係」と考える。「西岡と大工道具の関係」や「西岡と木の関係」などは、この「共同体の中軸関係」を支える補助的な関係であり、次元がひとつ繰り下がったところに位置する。それは「法隆寺との関係を結ぶ仕方」の具体的な方法であり、今回の考察においては取り扱わない。「継承の補助的な関係」に関しては別稿を用意したい。丁寧な考察が必要であるが、例えば大工道具の扱い方に関する学びも、「師匠—弟子—大工道具」という三者関係のなかで捉えられると考えている。

¹⁰ 小川三夫（2008）、『棟梁』、文藝春秋、17 頁、(…) は引用者による中略。

¹¹ 入門までの経緯は、小川三夫（2001a）、『木のいのち木のころ（地）』、新潮OH! 文庫、18 頁。正確には、小川の入門は「法隆寺」ではなく「法輪寺」の再建が開始されたことによって許可された。法輪寺の仕事は、法隆寺大工の範囲内である。話を複雑にしないために、本文では「法輪寺」を出さない。それは上記の註5で

述べた通りである。

¹² 生田久美子 (1987)、前掲書、117 頁

¹³ 倉島哲 (2007)、『身体技法と社会学的認識』、世界思想社、117 頁

¹⁴ 弟子の意志とは関係のない強制的な入門や師匠個人への尊敬など、入門の理由は様々に考えられるが、師匠の行動は同じである。師匠は弟子を「実践の場」に連れ出し、「共同体の中核」に向かって「わざ」を行使するだけである。そのなかで弟子を「共同体の中核」と関係させ、「威光模倣」が動機づけられる。

¹⁵ 拙稿 (2011)、『『文字知』と『わざ言語』－『言葉にできない知』を伝える世界の言葉』、(生田久美子・北村勝朗編著、『わざ言語－感覚の共有を通しての学びへ』、慶應義塾大学出版会、)において、「思考様式」の変容について論じた。「師匠の思考」の思考、「先人の思考」の思考についての丁寧な考察はこちらを参照のこと。

¹⁶ 小川三夫 (2001a)、前掲書、159 頁

¹⁷ 西岡常一 (2005)、『宮大工棟梁・西岡常一「口伝」の重み』、日本経済新聞社、49 頁

¹⁸ 小川三夫 (2001b)、『不揃いの木を組む』、草思社、174 頁

¹⁹ 西岡常一 (1991)『木に学べ』、小学館ライブラリー、67 頁

²⁰ 小川三夫 (2001a)、前掲書、72 頁

²¹ 西岡常一 (1991)、前掲書、63 頁

²² 小川三夫 (2008)、前掲書、142 頁

²³ 外部からの弟子、内部の弟子、あるいは思考様式や身体感覚については、拙稿を参照のこと

²⁴ 小川三夫 (2008)、『棟梁』、文藝春秋、32 頁、34 頁

²⁵ 塩野米松 (2008)、『失われた手仕事の思想』、中公文庫、232 頁

²⁶ 西平直 (2009)、前掲書、105 - 106 頁

²⁷ 西平直 (2009)、前掲書、75 頁

²⁸ 思考様式だけではなく、身体や言葉も同様で、宮大工には「宮大工として身体の使い方 (言葉)」があり、入門したばかりの弟子は、まだそれを身につけていない。「外部からの弟子」、「内部の弟子」については、上記註 15 の拙稿 (2011) において論じている。

²⁹ ジョージ・スタイナー (2011)、高田康成訳『師弟のまじわり』、岩波書店、4 頁、

³⁰ ジョージ・スタイナー (2011)、同上、146-147 頁、括弧内およびルビは本文のまま。

³¹ 山折哲雄 (2003)、『教えること、裏切られること－師弟関係の本質』、講談社現代新書、33 頁。本書において、山折は、「弟子が師匠を乗り越えないこと」を「裏切り」と呼び、同時に、「弟子が師匠を乗り越えること」もまた「裏切り」と呼んでいる。

³² 小川三夫 (2001a)、前掲書、55 頁、括弧内は本文のまま。これは、小川に宛てて書かれた西岡の手紙の一文である。小川の入門を断った西岡は、小川を文化財保護の仕事に推薦した。そして、その仕事に向かう小川にこのような言葉を送った。西岡と小川の直接的な関係を語ったものではないが、ここから、徹底的に指導者に従うことを弟子のあり方とする西岡の考えを読み取ることができる。

³³ 塩野米松 (2008)、前掲書、232 頁

³⁴ 西岡常一 (2001)、前掲書、80 頁

³⁵ 小川三夫 (2001b)、前掲書、138 頁

³⁶ 経験の定義は、さまざまな議論を呼ぶ。しかし、「経験概念を規定するうえで、必要な共通項を抽出するとなると、感覚を通して実感されるという特質が浮かんでくる」[教育思想史学会編 (2000)、『教育思想事典』、勁草書房、237 頁] と説明されるように、少なくとも、経験は「感覚を通して実感すること」から切り離されるものではない。

³⁷ 「見るもの自身の感覚」については、検討が必要である。法隆寺大工においては、求められる美意識それ自体が、学び取らなければならないものであるからである。それでもやはり、書物が語る美しさは、弟子の学びを妨げるものである。経験よりも書物を優先することは、法隆寺大工にとって致命的な事態である。