

学びに「わざ」あり

— 言葉のはたらきを通してみる感覚の共有 —

萱 のり子

奈良教育大学 美術教育講座

学びに「わざ」あり

－言葉のはたらきを通してみる感覚の共有－

奈良教育大学 美術教育講座 萱 のり子

「わざ」の学びは言葉で共有できるか

私たちは、ふだんの生活の多くの場面で言葉を使ってコミュニケーションをはかっています。その時の言葉は、何か物事を説明しようとする場合もあれば、微妙なニュアンスや「こつ」を共有しようとするような場合もあります。スポーツや芸術の活動では、とりわけ後者のような言葉のはたらきが重要な意味をもちます。一人ひとり実際に感じ取っている感覚と、言葉という共通の道具との関係はいったいどのようになっているのでしょうか。

この研究では、「わざ」の学びの場で発せられる言葉のはたらきに注目して、他者と感覚を共有していくことの可能性について考えました。なぜこんなことを考えようとしたかという、2つ理由があります。1つは、私の関わっている書道という領域では、これまで実際に「書く」という経験を通して学ぶことが主になってきたこと、もう1つは、学校教育全体の目標として「言語活動の充実」が掲げられるようになってきたことです。歌を歌ったり、踊ったり、絵を描いたり、書を書いたり、そうした活動を高めていくときに、「本当に大事なことは言葉で伝えられるのか」という疑問が湧いてきます。しかし一方で、身振り手振りだけで言葉を介さず大事なことが伝えられるのかといえ、それも極端な話でしょう。

そこで、そもそも言葉はどのようなとき、どのようなはたらきをしているのか、私たちが体験して感じ取ったことはどのように伝え合うことが

できるのか、ということを実際の書の学びの場面に即して考えてみよう
と取り組みました。

「わざ言語」という概念

このようなテーマを考えていくにあたって、次に挙げる著書がその指
針を示してくれています。『わざ言語－感覚の共有を通しての「学び」へ』
において示されているテーマは、芸術教育にとって重要です。「わざ言語」
は、「科学言語のようにある事柄を正確に記述、説明することを目的とす
るのではなく、相手に関連ある感覚や行動を生じさせたり、現に行われて
いる活動の改善を促したりするときに用いられる言語」¹⁾だと述べられて
います。たとえば、民族芸能を伝承していく場面で、扇を差し出す動作
を捉えた指導者の表現―「天から舞い降りてくる雪を受けるように」とい
うような言葉が例にあがります。今日の教育では、このような感覚的ある
いは比喩をともなった表現よりも「腕と肘関節を連動させて柔らかく」な
どと説明する方が客観的な表現で理解しやすい指導と言えるかもしれま
せん。しかし、先の言葉で伝えることができる内容と同じにはならないで
しょう。説明的な言葉では伝わらないものの中に、伝承されるべき核心の
ある場合があります。こうしたことが「わざ言語」のテーマとなります。

推論することと「わざ」世界の全体

学ぶ人は「わざ言語」に触れることで、指導者の身体感覚を感じ取るた
めにはどのように身体を動かせば良いか、どのような間合い・力加減が必
要か、などを推しはかろうとします。生田氏が留意するのは、「この推論
活動は、単に細分化された手続き的な動作を身につけるためだけになさ
れるのではなく、むしろその細々とした動作が、自身が身を置く『わざ』
世界全体においてどのような意味を持つのかという、『わざ』世界の全体
的な意味連関の認識に学習者を導いていく」²⁾ことです。皆さんが何かを
一生懸命に練習しているとき、何度やってもうまくいかない、だんだん慣
れてくることはあっても今ひとつ納得がいかない、という場面があるで
しょう。そんなあるとき、「あれっ？これか！？」と何か急に開けたよう

に感じ取れる瞬間を経験されたことはありませんか。これは細部が全体に通じた瞬間の体験だといえます。そういう体験を経た後は、それまで疑問に感じていたことが一気に解決したり、しっくりこなかった感覚がなくなってきたりすることがあります。

この先行研究で扱われる「わざ言語」は、歌舞伎や和太鼓といった伝統芸能、陸上やスケートなどのスポーツ、看護という3領域にわたっています。それらが有効になる局面は、「役になりきる」ことに向かうとき、動作を習得する過程におけるコツ、わざが熟達してきた後に現れるフロー体験など多様です。「わざ言語」には、領域や局面に特有の言葉だけではなく、暗黙の了解で知り得ていること、身振り手振りや呼吸の間合いなど言語を用いないメッセージ（非言語的な言語）、なども含まれます。ただし、これらは、発話される状況や経緯を離れて考えていくことはできない点が重要です。いつでもどこでも誰にでも効く薬ではないわけです。考える必要があることは、「わざ言語」と「学び」の関係性ということになります。

表現のなかにとけこむ「わざ」

芸術教科を担当する指導者は、誰しも自身が身につけた「わざ」と、わざや表現についての見方や考え方をもっています。学校教育では指導者がそのことを自覚し、これから学ぼうとする人の方向性を規制してしまわないようにしなければなりません。学ぶ側の主体性と多様性を確保するためには、指導においてどのようなことが課題となるのでしょうか。

先行研究による「わざ言語」の検証は、指導者：学習者 = 1：1あるいはこれを基本形としています。これを学校の芸術教科で実践しようとする、学習者の人数や授業形態についての検討が必要になってきます。「わざ言語」は説明言語のように一斉指導による効果を発揮しないことや、学ぶ側の状況や段階を離れては成立しないことのハードルをどのように超えていくか、これらは実践するときの具体的な課題になってきます。

わざにかかわる学びは、クラス全員に説明できただけで完了せず、「わ

たしの身につける」ということがクラス一人ひとりに起こっているかがポイントです。学びの初期段階にある学習者よりも、すでに一定程度「わざ」や手法を身に着けている学習者の方が、かえって難しくなります。たとえば、野球やランニングでフォームを改変したり、楽器の弾き方をかえたり、書用の筆をかえたりするような場合を思い浮かべてみてください。「身につけている」状態というのは、初めはぎこちないやり方であったかもしれませんが、何度も繰り返し意識して練習するうちに次第に意識しなくても「そうなる」状態を指します。わざが身につくということは、自分の身体の一部のようになるということです。ですから、別のわざや方法を再び身につけるためには、自分の身体をリセットし、新しいやり方で意識的に取り組む必要がでてきます。その過程では、意識して別のやり方を試みているけれども「つい、元のようにになってしまう」という状態が繰り返しおとずれるのです。経験がある人は、その感覚がよくわかるのではないのでしょうか。

指導者の意識とそれを取り巻く学びの環境

こうした困難に自ら向かうことができるのは、信頼できる指導者のもと、自身をふりかえりながら、向かおうとする目標がしっかり設定できるときです。わざを身につけるということは、わざに対する見方や考え方、それが作品づくりである場合には、表現はどうあるべきかという姿勢に関わってきます。指導者が気を配るべきことは、自身の身についたわざによって、多数の学習者の「わざの学び」を、無意識のうちに規制してしまわないようにすることです。指導者は頭では「生徒一人ひとりの表現を大切に」と考え願ってはいても、「身についた」わざや表現というものは、先に見たように、自身で意識的に把握することが難しい性質をもっています。そのため、実際の指導の場面では知らず知らずのうちに、わざだけではなく学びのあり方も含めて方向づけてしまうことがあるわけです。

このように述べると、指導者だけが負っている課題や責任という印象を免れませんが、そうではないと私は考えます。このような実践課題に取り組むことが難しい原因のおおもとをたどると、これまで学校教育が目

標にしてきた「知」のありかたと連動していることに行き当たります。現在指導する立場にある人が、かつて学校で学んでいた頃から、すでに問題の根は張られていたということです。

学校教育の現場にある課題と重ねてみましょう。学校では日夜、how to doではかることができる様々な課題が出され、皆さんはそれらを「適切に」こなすことを身につけ、次の課題へと向かうように習慣づけられてきたのではありませんか？ 小学校から高校の現在にいたるまで、各教科でそのつど課題が出され、到達度合いをはかるテストがあり、また次の課題をこなしていく。いったい学びは何のためにあるのでしょうか。「面白い」「学びたい」という自らの内からの声が聞こえるのでしょうか、それとも試験で良い点数を取るため、大学受験に備えるため、でしょうか。

そうした技術や知識の集積を「知」とみなす傾向は、芸術教育の指導者養成においても例外ではありません。これまでの学校教育が課題の連鎖を生み出して、手際良く効率的に多数派の「正解」へと至る人たちを育成する方向へ向かってきたのではないのでしょうか。芸術にかかわる教育ははたしてそのようなものなのでしょうか、改めて問い直してみる必要があります。

「共感覚比喩」を用いた言語表現

芸術教育は、一人ひとりが異なる思いや感性を生かして、それぞれの見方や考えを育みながら、豊かに生きていくことを目指しています。生活する環境が異なり、ふれてきた文化も異なることを前提にするなら、私たちは自分以外の人たちと何故、どのように感覚を共有しあうことができるのかを考えてみる必要があるでしょう³⁾。

こうした問いに関係して、次に、「共感覚比喩」という言葉のはたらきに着目してみます。「共感覚比喩」とは、「甘い線」「柔らかい声」というような表現のことを指します。「甘い」というのは舌で感じ取る感覚（味覚）ですが、「線」というのは目で見て捉える（視覚）ものです。「柔らかい」というのは手や肌で触って感じ取る感覚（触覚）ですが、「声」は耳に届けられるもの（聴覚）です。ここに挙げた例は私たちの生活によく登

場してきますから、意識しなければこれらの表現に何の抵抗も生じません。ですが、よく考えてみると、食べてみたこともない「線」を「甘い」と言い、触ったことのない「声」を「柔らかい」と表現することができるのは何故でしょうか。さらに自分以外の人ともそうした感覚を共有しているといえるのは何故でしょうか。「共感覚比喩」に関する研究は、このような問題意識から、異なる感覚器官で知覚される現象が、他の感覚に転用されて用いられる語について行われています。武藤彩加は共感覚比喩のメカニズムを分析し、感覚間の意味の転用、つまり共感覚比喩の理解を支えるものは何かについて考察しています⁴⁾。日本語における比喩表現を中心に検討しながらも、異なる言語における語用にも対象を広げ、身体性に由来する制約（生得性）と環境からの影響（経験性）が言葉の意味にどう関わるのかを考えていこうとしています。

私たちは「甘い線」という表現を通して、具体的にどのような線かをイメージすることができます⁵⁾。「わざ」を感性で捉えるとき、このような共感覚比喩に出合う場面は多くあります。この共感覚表現が「わざ」のあり方にどのように関係してくるかを研究することは今後の課題となりますが、現時点では、自他の感覚を伝えあい「学び」を媒介する言語のあり方として注目しています。

こうした研究が進むと、外国で生活してきた人たちが日本の文化をどのように受け止めるのか、そのとき言葉はどのようにはたらくのか、指導者は何に目を向けていく必要があるか、などを準備したり考えたりすることができるようになります。また、学校教育では、常に言葉とともにある国語、歴史や地理にかかわる社会、感性をはぐくむ芸術教科、身体の活動をささえる保健体育など、教科間で連携することによって共通する課題に取り組むことができるようになります。

OECD教育研究革新センターのプロジェクトにみる「学びの技」⁶⁾観

日本を含むOECD加盟国は、地球規模の知識基盤型経済において求められるスキルを重視しています。このいわゆる「21世紀型スキル」は、経済・社会における革新に力を与えるようなスキルのことで、創造力、想像

力、コミュニケーション力、チームワーク力等が挙げられます。こうした方向性に対し、芸術教育は大きな可能性をもっています。当センターによる研究では、芸術教育のインパクトに関する様々な報告を整理して今後のメタ分析のための基礎が示されています。なかでも留意しておきたいのは次の点です。

芸術教育の可能性は、芸術の学習が他の分野の課題解決に有益になるという理由や、役立つためのスキルを提供できるという理由によるものではありません。「学びの技」の成長という観点にたつて、「芸術教育の第一の意義は、芸術に内在する価値とそれに関連するスキル、それらが育む日常的に芸術を楽しむ精神であるべきである。(中略) 芸術は教育を受ける権利を考える上で重要である。芸術には正しい答え、間違った答えというものがなく、探求したり試したりする自由を与えるからである」⁷⁾と述べられています。

学びに「わざ」あり

以上のような観点から芸術における「わざ」とそれにかかわる「言語」を見通すと、日本の教育政策の柱となっている「言語教育の充実」という目標について、複数の尺度を用意していく必要性があると言えます。多様性を理解することや他者と共生していくことには言語が重要な役割をはたしますが、それは記述や説明のための運用能力を高めることとイコールではありません。芸術教育が言語を運用するための手段とならないために、説明したり記述したりするはたらきとは異なる言語の姿、言語によらないものが発するメッセージ性などをも併せて見ていくことが必要になります。

私たちが踊ったり、歌ったり、描いたり、書いたり、するときには、身体を使います。身体活動を通じた「学び」は常に更新されていくものですから、そうした活動ではプロセス自体が価値をもっています。そう考えると、芸術教育には、わざを学ぶことだけでなく、学びのわざが大切であることが浮かび上がってきます。

【註】

- 1) 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』、慶応義塾大学出版会、2011年、1頁。
- 2) 生田・北村,前掲書、1頁。
- 3) 「五官」に共通の感覚、「人々」に共通の感覚についての考察は、ともにアリストレスに由来し、カント『判断力批判』において美学の主要概念になる。人間の感覚・身体・ことばとの関係で「共通感覚」について論じた先行研究として中村雄二郎『共通感覚論』、岩波現代文庫、2000年がある。本稿では認知言語学の先行研究を手がかりにして考える。
- 4) 加藤彩加『日本語の共感覚的比喩』ひつじ書房、2015年。この研究を通して導かれている結論は、「比喩の一種としての共感覚比喩という従来の見方に対し、共感覚比喩とは、感覚間の意味転用という『現象のラベル』として捉えるべきであり、語の意味における多義ネットワークの一部を指しているに過ぎない。(中略) 感覚間の意味の転用は様々な意味作用によって成立する」(同書7頁)という見解である。
- 5) 高等学校で行われた鑑賞授業に即し、感覚の共有をはかる指標として着目された比喩表現をとりあげて「共感覚比喩」について考察したことがある。萱のり子「鑑賞活動における言語とイメージの共有に関する一考察」『美術教育』299号、2015年、8-14頁を参照。
- 6) OECD教育研究革新センター編著、篠原康正・篠原真子・袋岩晶訳『アートの教育学』明石書店、2016年。
- 7) OECD前掲書、26頁。

※本稿は、「わざの学び・学びのわざ—言語のあり方を通してみる感覚の共有」(『未来につなぐ美術教育』日本美術教育学会編、三元社、66-77頁)より内容を抜粋し、解説を加えながら加筆したものです。

萱 のり子 (Noriko KAYA)

1994年 大阪大学大学院文学研究科博士課程芸術学専攻
単位取得退学、1999年 博士（文学）
1999年 大阪教育大学 助教授
2004年 同大学 教授
2015年 東京学芸大学 教授
2022年 奈良教育大学 教授



【研究テーマ】

「書くこと」にはたらく感性について。時代や環境によって美しさや良さの規範は変わります。何をどのように学んだかによって書く内容や関心の寄せ方も変わります。「語ること」や「描くこと」との関係も深いです。近年は、学校教育の課題と連動させて、芸術と学びの関係について研究しています。

【好きな文筆家】

松本清張…特にノンフィクション『日本の黒い霧』をはじめ、1960年代の作品。丸谷才一…特に『笹まくら』をはじめ、歴史的仮名遣いで書かれた時期の作品。両者とも小説、ノンフィクション、評論、随筆など文体の味わいも深く、つい読みふけてしまいます。映画化された作品は、原作と両方を楽しめます。

【今の研究につながったきっかけ】

高校時代までは、芸術の「正解」は一つ（たぶんそれは教科書に載っているもの）だと思っていました。大学に入って実作するうち迷いや悩みは深まり、美や芸術についての考えを学びたいと思うようになりました。

【趣味】

バイクツーリング。自身でデザイン（書作を含む）した鉄馬とともに、近くの野山から遠方の海岸まで、休日があればあちらこちら出かけます。空気や風が新しく感じられ、空や草木が生きているように見えます。そうした感覚で日常にふれると、また新しい日常に出会えます。

学びに「わざ」あり

－言葉のはたらきを通してみる感覚の共有－

著者 かや 萱 のりこ のり子

2023年 3月31日 第1版

奈良教育大学出版会

〒630-8528

奈良市高畑町

TEL: 0742 (27) 9343 FAX: 0742 (27) 9147

E-mail: g-kenkyu@nara-edu.ac.jp

URL: <https://www.nara-edu.ac.jp/PRESS/>