

日本教師学学会第13回大会（2012年3月3日）シンポジウム1記録

## 「わざ言語」の教育方法としての可能性は何を示唆するのか ～新たな「学び」論へ向けて～

シンポジスト	生田 久美子（田園調布学園大学）教育哲学の立場から 北村 勝朗（東北大学大学院）スポーツ心理学の立場から 佐藤 三昭（創作和太鼓作曲家・指導者）「わざ言語」の現場から
コーディネータ	生田 久美子（田園調布学園大学）
司会	西森 章子（広島修道大学）

西森 こんにちは。日本教師学学会第13回大会シンポジウム1を始めたいと思います。「『わざ言語』の教育方法としての可能性は何を示唆するのか」というテーマで、これから2時間進めてまいります。

ではシンポジストのご紹介をさせていただきます。まず、生田久美子先生をご紹介いたします。生田久美子先生は田園調布学園大学の教授をなさっております。次に北村勝朗先生でいらっしゃいます。北村先生は東北大学の大学院教育情報学研究部で教授をされておられます。最後に佐藤三昭先生です。3D-Factoryの代表取締役で、創作和太鼓の作曲家・指導者でもいらっしゃいます。最後になりましたが、私は広島修道大学の西森章子と申します。よろしくお願いたします。本学会では企画委員を務めています。

今回のシンポジウムの企画に先立ちまして、『わざ言語—感覚の共有を通しての「学び」へ』（生田久美子・北村勝朗編、慶應義塾大学出版会）という本が、2011年3月に刊行されました。この本を通して、さまざまな教えや学びの中に立ち表れている「わざ言語」を、理論から、そして実践から、非常に面白く学ばせていただきました。

教える人がどのように教えるかということはもちろんですが、教える人が何を学び、それをどのように学んでいくかということを知りあかしていくのが、本学会の方向性としてあると私自身は考えております。その方向性に対して重要な示唆を与えていただけないかと思ひまして、今回、先生がたにお願いしました。それではこれから2時間休憩なしで進めていきますので、皆様のご意見やご質問等も含めましてよろしくお願いたします。では生田先

生お願いたします。

### 教育哲学の立場から

生田久美子

生田 ただいまご紹介にあずかりました田園調布学園大学の生田でございます。どうぞよろしくお願いたします。本シンポジウムのテーマですが、ただいま西森先生からご紹介いただきましたように、「『わざ言語』の教育方法としての可能性は何を示唆するのか—新たな『学び』論に向けて」という題目を立てさせていただきました。概要につきましては要旨集のほうに書かれておりますのでごらんいただきたいと思います。

本シンポジウムでは「わざ言語」がいかに教育の実践の場で生かせるか、いわゆる方法論を提示することを目的にはしていないということをまず申し上げたいと思います。目的とはしていないし、それは私たちの力の範囲を超えたところにあるということです。むしろここでは、広く教育の実践の場で用いられている「わざ言語」に注目することによって、そこにはどのような「学び」観が背景にあるのか、それは従来の「学び」観とどのように異なるのか、こうした点を明らかにすること、このシンポジウムの目的はございます。

さらに、そうした議論が教育の中で、特に学校教育という実践の場でどのような意味を持ち得るのだろうかということフロアの皆様と一緒に考えたいということ、これも今回のシンポジウムの大きな目的の一つでございます。

本日は3人が発表させていただきますが、3人の役割分担といたしまして、まず生田から、「わざ言語」の包括的な理論的な骨組み、大枠について話をさせていただきますと思います。そしてその後で北村先生、佐藤先生から、実践の場での「わざ言語」がどのような意味を持っているのか、そしてどのような「学び」観を想定しているのかということについて、実践例を通しながらお話をさせていただきますと考えております。

本日の生田の話は、2010年大会のシンポジウムで話をさせていただきました「リフレクション」の話の続編と言ってもいいと私自身考えております。今回はあえてリフレクションという言葉は用いませんが、2010年大会では「リフレクション・イン（・アクション）」と「リフレクション・オン（・アクション）」とがどのように違うのかという問題がメインになったかと思っております。今回の話はまさに「リフレクション・イン」と「リフレクション・オン」の違いにかかわる話であると考えていただければと思います。

私の報告では、「わざの伝承は何を目指すのかー「わざ言語」を通しての学びに注目してー」というテーマのもとで話をいたします。まず「わざ言語」とは一体何だろうかということですが、この「わざ言語」という用語は、ハーバード大学の教育哲学者V.A. ハワードが著書『Artistry』（1982年）の中で用いた「The Languages of Craft」という用語を私が日本語訳したものです。それはわざの伝承の過程で頻繁に使われる、科学言語や記述言語とは異なる独特な言語表現を意味しています。

ハワードは声楽の教授事例を取り上げて、芸術における「知っている」という事態の解明を試みましたが、その際に教授過程でしばしば用いられている独特な言語、つまり The Languages of Craft に注目したのです。それは先ほど言いましたように、科学言語や記述言語とは異なって、ある種の事柄を正確に記述する、正確に説明することを目的として使用されてはいません。

ではそういった言葉の目的は何なのか、なぜそういった言葉が使われるかということ、むしろ相手に関連がある感覚を生じさせる、あるいは行動を生じさせる、あるいは現に行われている活動の中身を改善

させる。こういうことを目的として使用されるものである、とハワードは言うのですね。

その中でハワードは、技能の問題ー技能と知識の問題というの私のライフワークですがー特に技能の教授学習においては、構成要素 Constituents と到達状態 Attainments あるいは Achievement を混同してはならないと言います。ハワードによると Attainments あるいは Achievement は、有能さ、あるいは熟達、習熟といった「状態」の問題として語られる事態であり、それ自体を練習することはできません。つまりそれらは活動の中に提示される、あるいは既になされた様態についての語りに他ならないのです。ハワードはこのように Attainments あるいは Achievement を説明しています。

一方、構成要素・Constituents が何かと言いますと、それは到達状態に至るまでの技術あるいは行為のテクニック、あるいは手続きの知識として語られるものです。ハワードはその活動を Task・課題活動と呼びます。その上で、構成要素と到達状態の二つの関係を、有能さ、習熟に向かって「技術」あるいは「手続きとしての知識」を練習する関係として描写するのです。

さらにハワードは、芸術における「知っている」に至るまでには、構成要素の練習・プラクティスを必要とすることは当然であるけれども、「知っている」という到達状態に至っては、説明する能力がそこに含まれていると言います。

ただ、先ほど記述言語には説明するという役割があると申し上げましたが、到達状態の説明する能力というのは、記述言語の場合とは異なります。ハワードは、到達状態の説明する能力は、記述的な言語を通しての説明に限定されるものではなく「わざ言語」という修辭的な言語や非言語的な提示 (showing) も包括しての説明する能力を意味している、と言います。

しかしながらここで重要なことは、Task すなわち課題活動は記述言語で語ることができるのに対して、Attainments や Achievement すなわち到達状態は言語を通しては語ることができない事態として捉えるべきではないということです。そこではむしろ、記述言語や科学言語とは異なる独特な言語を用いた

語りがあると捉える必要があります。到達状態は、言語使用あるいは提示 (showing) という方法を通して語ることが可能だと、ハワードは言うわけです。

本日はこうしたハワードの議論に依拠しながら、わざの伝承が目指すものを、Task・課題活動、そして Achievement・到達状態に区別した上で、「わざ言語」の役割を三つに分類してその教育的な意味について考えたいと思います。

「わざ言語」の三つの役割は、第一に、「わざ」の伝承を Task の問題として捉えた上で活動における動きや行為を指示するという役割です。

そして第二は、Task と Achievement の二つの間の橋渡しを目指す「わざ言語」の役割です。

第三は、わざの伝承が目指すものを Achievement として捉えて、意図的「教える」ー積極的な「教える」という意味での意図的ーとは異なる次元での教えるを目指す「わざ言語」の役割です。

しかしここで注意していただきたい点は、「わざ言語」の役割を論じることに止まるのではなく、むしろそこから何が見えてくるのか、それぞれの役割を考える中で一体何が見えてくるのか、そこに私たちは注目しなければならないという点です。つまりそれぞれの「わざ言語」が想定している学びが異なるものなのか、さらにそれは領域固有の学びを超えて、どのような学びの可能性を私たちに示唆してくれるのかについて考えることが今回の話の要点なのです。

そこで「わざ言語」の役割が具体的にどのようなものであるのか、そこではどのような学びが想定されているのかについて、二つの事例を通して見てみたいと思います。一つは歌舞伎の事例、もう一つは創作和太鼓の指導者である佐藤三昭氏の事例です。

まずは歌舞伎俳優である中村時蔵氏の語りを紹介したいと思います。氏の語りの中で気づくことは、その語りの中に一方で歌舞伎の「基本の動き」や「身のこなし」、「やり方」といった身体の「動き」「形」の学びに関するものがあり、もう一方で「面白さ」、「役になりきること」、「流動性」、そして「演じ方」の学びに関するものがあることです。まさに、先ほど申し上げた Task と Achievement の二つの種類の学びが混在した形で語られているのです。

例えば「基本の動き」、あるいは「身のこなし」という身体の動きに直接かかわる事柄の指導では、「粒だてて」、「張って言って」、「もっと芝居して」、「たっぷりやって」という言葉が使用されます。これらの言葉は、国立劇場の歌舞伎の研修所を実際に見学させていただいた際に耳にした言葉の幾つかです。例えば、「粒だてて」というのは私が聞いても全然わかりません。「張って言って」は何となくわかりますが、ただ声を張り上げるという意味ではないのだろうと思いながら聞きました。それから「もっと芝居して」、「たっぷりやって」という言葉がよく使われていたように思います。

これらの言葉は何なのか、どういうことを意味しているのかというと、優先的には学習者の動きの改善に向かっている言葉と捉えることができます。例えば、「粒だてて」という言葉については歌舞伎の世界の中では共通の認識があって、「粒だてて」というと「こういうことをしなければいけない」ということが学習者の中で分かっている訳です。「粒だてて」と言われたらすぐにその動きができる、そういう学習者の動きの改善に向かっている言葉なのです。

それに対して「わざ」の「流動性」、流れや演じ方をめぐる言葉も使われています。例えば「役になりきって」とか、あるいは「もっと面白く、面白く」というような言葉かけがされています。これらの言葉は先ほどの言葉とはちょっと違って、単なる身体の動きを超えたある種の状態になることに向かっています。言いかえるならば、先ほどの「粒だてて」のような言葉は“how to do”、“how to be”の how の問題、具体的な方法の問題であり、つまりいかに課題をこなすかを目指すものです。これに対して「役になりきって」のような言葉は、how が単なる“to do”あるいは“to be”の問題です。つまり日本語で言うと、「してしまう」とか「なってしまう」と訳すことができると思うんですが、こうしたことを目指した言葉がけとみなすことができるのです。

さらに時蔵氏は言います。「私も若いときから成駒屋さんなど先輩の方から役になりきれと言われていましたが、いまだにこうすればその役になりきれという方法はありません。私自身役になりきった

と思うときには、何かその役にのめり込んでしまっていて、その時にはお客さんは目に入らない、そういう状態だと思うんです」。この時蔵氏の語りには、Taskつまり“how to do”、“how to be”という方法的な活動とは異なる、役になりきった状態がいかなる状態であるかが独特な言葉を通して語られていることがわかります。

“how to do”ではなく“how to be”でもなく、“to do”や“to be”になってしまうということを目指す言語使用は何を意味しているのか。いわゆる「芸境」や「到達状態」というものは、記述的に説明することができません。ですから、何らかの教育的な働きかけをする場面では提示することによって「突きつける」ことしかできないのであり、それを言語化したらどういう言語になり得るのかというと、科学的な言語でもなく、記述的な言語でもなく、特殊な言語使用になるわけです。

「役になりきれ」とか「面白く」という言葉かけは、「粒だてて」といった言葉かけのように、特定の動きだとか形というものを直接に指示するものとは異なるということです。

ワードが指摘したように、Task・課題活動は練習できるのに対して、Achievement・状態はそれ自体は練習できるものではありません。そのため、こうした言葉がけをされても初心者は何を言っているかわかりません。「粒だてて」のような学習者の動きの改善に向かう言葉でさえも、私は初めて聞いて何のことかわからなかったわけですが、「役になりきれ」とか、それから「面白く」なんて言われると、これはもうさっぱりわからないわけです。

したがって「突きつける」ための言葉かけは、初心者はもちろんのこと、十分に基本の形や身のこなしの学びつまり Task を積み重ねていない者には理解できないことは明らかです。

では「突きつける」ための言葉かけは何を意図しているのかといいますと、それは卓越性を探りつつある学習者・弟子に対して、卓越者・師匠自らが演じる状態におけるある種の感覚を学習者・弟子自身に気がついてもらいたいという、いわば状態についての感覚の共有を促すことにあります。

その点において、「突きつける」ための言葉かけは、Task、つまり方法的な活動を指示する「わざ言

語」とは異なる目的をもっていると言えます。それはある種の「動き」や「身体感覚」を促すことを超えた感覚の共有を目指すのであり、もっと言うならば、単なる身体感覚の共有というよりは、むしろ「状態感覚の共有」と呼んでよい感覚が意図されているのです。

この状態感覚とは、その状況がどういう意味をもっているのかとか、あるいは状況がもつ価値性であるとか、そういったものの共有をも意味します。歌舞伎の世界における、「役になりきれ」といったような「突きつける」ための言葉かけは、そうした水準をも含めた感覚の共有を意図していると言えます。

このことは歌舞伎の世界で伝えるべきことを書くか書かないかということをめぐる議論においても示されています。時蔵氏は書くことがもつ功罪について語る中で、伝統的に歌舞伎の世界で伝えるべきことを書かないのは、多くの役者が書かないでも覚えていられた、つまり歌舞伎役者が歌舞伎漬けで過ごしていたという状況が背景の一つにあった、と言います。

しかし、時蔵氏はさらに、意図的に書かなかったというよりも、卓越者の「芸境」そして「演じ方」についてはそもそも書けない、書かなかったわけではなく書けないのだという認識があったからではないか、とも言います。例えば、さっきの「役になりきれ」ことの重要性は当然みんなが共通して認識しているのですが、「役になりきれ」ことのやり方は書けないわけです。それは、先にも述べましたように、「役になりきれ」という言葉を繰り返して言うことによって学ぶものに「突きつける」しかないのです。

普通、歌舞伎の台本は自分の役のセリフだけは書いてあるのですが、時蔵氏の場合には、父親も祖父も台本には何も書いておらず、時蔵氏は大変な苦勞をしたそうです。そこで、自分は息子に対して何か書けることは書いておきたいということで、時蔵氏の台本にはさまざまなことが書かれています。

私が読んだ限り、時蔵氏の台本は非常に細かく書いてあるんですが、書かれているのはやはり動きや形なんですね。「何歩行って」などとは書いてなかったとは思いますが、ここでこういう所作をすると

ということが書いてあります。一昔前、戦前の台本というのは「書き抜き」という自分のセリフだけが書いてあり、相手役の言葉は書いてありませんでした。だから自分のセリフを言うときには、前の人のセリフの最後の部分を頭を書いて、自分のセリフを覚えるしかなかったのです。これに対して現代の台本は非常にわかりやすくなっており、相手役のセリフも入っています。しかしそれ以外のことは何も書かれていないので、時蔵氏としてはやはり書けることは書きたい、書いて残したいということでした。ただし、それはやはり形や動きに止まるものではありません。

そこで次に二番目の事例として、創作和太鼓の作曲家である佐藤三昭氏の語りに注目したいと思います。ご本人から後ほど詳細な話をさせていただきますが、例えば佐藤氏の道場には道場針というものが掲げられており、その中に「太鼓打ちから太鼓弾きへ」という一文があります。これは、私が初めて佐藤氏の道場に伺ったときに何だろうと思った一文です。

氏はその一文について次のように言っています。

「私にもよくわからないんです」「でも、打つのではなく弾くという感覚が実際にはあるんです」「私がなくなるような感覚、打っている太鼓がメロディーを弾き始めたような感覚に至るとき、世界が深まるんです。それが私が目指す音楽の方向性であることは間違いないのですが、段階的な積み重ねだけでは会得できないし、説明のつかない感覚という意味で、私はわからないのです。だから[この道場針を見て]みなさんに考えてもらっているのです」。

さらに佐藤氏は、こうした境地に至るためには三つの段階、つまり「平準的な正確さを身につける段階」、「不正確なゆらぎを身につける段階」、そして「演奏表現を身につける段階」があると言います。

佐藤氏はこの三つの段階に応じて用いられる「わが言語」も異なっていく、その役割が変化していくと言います。例えば第一の段階では、「へそを真下に落とすように打て」とか、「撥の先に糸がついて天井から吊るされている」という言葉づかいがされます。

また第二段階、つまり氏の言う「不正確なゆらぎを身につける段階」では、ゆらぎ感覚をイメージさせる言葉かけ、例えば「ぬかるんだ道を歩くように」

などの言葉かけをします。それはある特定の身体感覚の習得を超えていくことを促す言葉かけであり、学ぶ者自身が自分に向き合うことを余儀なくされるような言葉かけであると言ってよいと思います。

そして演奏表現にかかる第三段階では、「曲の人格を共有」して「曲が生きものになる」ようにしむける、と佐藤氏は言います。例えば雨がモチーフならば、「雨雲の中に生まれてくる雲になる」、「地表に辿り着くまでに雨粒になる」、「溪流で岩に打たれる水になる」、「大海に注がれる大河になる」、「海原から天に昇りゆく水蒸気になる」等々、奏者が曲そのものになるような言葉かけをします。

こうした言葉かけは明らかに第一段階、第二段階における特定の「動き」とか「身体感覚」の発現を目指すものとは異なります。この段階に至って、またそれを超えて果てしなく目指すことでもあると思うのですが、ここで目的とされているのは「自分と向き合い、曲と向き合って生まれる表現」、「そのままの自分をさらけ出す表現」であり、それは形としての表現とは異なる、と氏は言います。

さらに、佐藤氏は「どちらも自分らしいと言えませんが、自己対峙の末に現れる自分らしさは『曲そのものになっている自分らしさ』です。これは他者に許容される『そのもの』であって、どう見られているかを意識した表現ではないのです。この我がなくなった状態は『そのものになる』ということで、むしろ他者からその人らしい表現であると認められるものになるのです」と言います。

こうした言説は、先ほどの歌舞伎の世界での役になりきることの難しさ、そしてそれ自体を書くことの難しさについての語りと重なり合うものであると言えます。つまり、時蔵氏と佐藤氏の語りにはわざの伝承が目指すある種の状態が描写されているのです。そこではTaskとAchievementという異なる学びの位相が、「わが言語」の叙述を通して示されていると言っていいと思います。

ではこうした事例に示されている「わが言語」の使用は、どのような学びの可能性を私たちに示してくれているのかを考えてみます。従来の一般的な「学び」観は、「普遍的かつ抽象的概念に基づいて

体系化された知識を学ぶ者が受け入れ、それを頭の中に表象させていく」という、いわば「表象主義」的な「学び」観と言ってよいと思います。そこでは体系化された知識はカプセル化したものとして捉えられ、学びとはそうした知識を Task・課題活動を通して受け入れ、そして表象化していくプロセスであると考えられてきたと思います。

しかしながら Task と Achievement という概念枠で学びというものを捉え直して見ると、これまでの学びが優先的に Task の問題として捉えられてきたということ、また「知っている」とか、あるいは「わかっている」ことの状態が一体何を意味しているかが適切には捉えられていなかったのではないかと、ということが見えてきます。あるいは、Task と Achievement が混同されて扱われていたといった方が正確かもしれませんが、そうした事態が見えてくるわけです。

先ほども述べましたように、Task の学びは “how to do” や “how to be” の学びとして描写されるのに対して Achievement の学びは “to do” やあるいは “to be”、「なってしまう」という学びとして描写することができます。当然のことながら文脈によっては Task それ自体の学びが優先的に目指されることがあるわけですが、この Task の学びは Achievement の学びを展望に入れる限りにおいて意味を有する学びである、ということを経験する必要があります。

Task と異なる位相の Achievement の学びは、教える者と学ぶ者との間の「場」の共有に基づく「感覚の共有」を経て到達する「状況感覚の共有」の学びであるということ、これはまさしく「表象主義」的な「学び」観への一つの問題提起になっていると思います。

まとめに入ります。Task と Achievement という二つの種類の学びの観点から「わざ言語」の役割を整理してみますと、一つ目の「わざ言語」の役割は「わざ」の伝承を Task・課題活動の問題として捉えており、具体的な動きや形を指示するという役割をもつものです。

二つ目の「わざ言語」は、Task の段階と Achievement の段階の間を橋渡しする役割をもちます。それは、直接的な動きを指示するのではなく、

動きの指示を超えて教える者の身体感覚と学ぶ者の身体感覚の共有を促す役割であると言えます。

そして三つ目の「わざ言語」は、Task の指示という役割を超えて、意図的な指示の不可能性を認識した上で——つまり、教えられない、書くことができない、説明することができないという意図的な指示の不可能性を認識した上で——かつ伝えることを諦めずに発するという、意図的「教える」や積極的な「伝える」とは異なる次元に立つ類の言語であるということが言えます。

そこには具体的な行為の発現を促すことや、ある種の身体感覚をもつように仕向けるといった積極的かつ具体的な意図があるわけではありません。むしろ自らの Achievement 状態を直接的に伝えることの不可能性を認めながら、同時にそれを諦めきれずに投げかけ、突きつけられずにいられないという、教える者にとって極めてパラドクシカルな思いを背景にした「わざ言語」であると言えます。例えば名人の語りや芸境についての語りというのは、まさにこの最たる例ではないかと思えます。

以上の三つはいずれも「わざ言語」と呼んでしかるべきものです。しかし私は時蔵氏と佐藤氏の事例を見ることによって、そこで目指されている異なる種類の学び、というよりも異なる論理的位相の学びに注目せざるを得ないのです。言いかえれば、「わざ言語」に注目することによって、異なる位相の学びへの注目を余儀なくされるということですし、またそれに伴って必然的に教育という営みについてのもう一つの理解へと導かれていかざるをえないということです。

また、私たちは「わざ言語」は特定の領域で用いられる、つまり領域固有の役に立つ特殊な言語であるという認識を超えて、新たな「学び」観や新たな「教育」観を導出する一つの分析視座として捉え直しをはかる必要があるのではないかと考えるのです。以上で私の話は終わりにさせていただきます。どうもありがとうございました。

西森 生田久美子先生ありがとうございました。  
続きまして北村先生お願いいたします。

## スポーツ心理学の立場から

北村勝朗

北村 皆さんこんにちは。東北大学の北村でございます。私からはスポーツの領域の中での「わざ言語」について話題提供させていただきます。

私が興味を持っているのは、スポーツ、音楽、芸術、科学、ビジネス等、様々な領域で才能がどう開花するかということと、そこで指導者はどのようにコーチングしているのかということです。この才能とコーチングが私の研究テーマです。

### 1. 感覚になること

まずは、フィギュアスケートを例にとりあげてみます。フィギュアスケートという競技はなかなか難しく、不安定な氷の上での競技です。ジャンプを成功させるためには、体の中心に軸をつくる必要があります。ちょうどコマと同じです。この軸がぶれていると回転が悪くなって回れない。でもその軸をつくることはなかなか難しいのです。どういう感覚で本人が回転軸をつかむか、すごく難しいところなのです。指導者は、それを様々な言葉を使って表現し、選手の感覚とすり合わせていくのです。こうした事例をいろいろ挙げていきながらお話をさせていただきます。

今の事例と同じようにスポーツの領域の中でよく起こってくるのは、実際に見えている動きと、その動きをつくろうとしてやっていることにズレがあるということです。そこが、何か動きを教えていく際にいつも問題になるところです。「結果の動きと動かす意識との間にズレがある」。これは運動の不感性というものです。例えば野球のバッティングで、優れたバッターはスイングしたときに脇が締まっています。それを見た指導者が子どもに「脇を締めて打ちなさい」と指導すると、腕全体が体に巻きついた誤った打ち方になってしまう、といったことがよくあります。実際にいいスイングをしている人は、脇を締めて打とうとしているのではなく、腰を回転させようとしたり、肩を意識したり、グリップを意識したり、別のことを意識して結果的に脇が締まっているということなのです。同様のことを、北京オリンピックで陸上競技の4×100メートルリレーで銅メダルをとられた朝原氏は次のように述べていま

す。「外から見た動きは同じでも意識は違う」。外から見ると同じように見えるけれど、そこで起きていることが違うと説明しています。

実際に走って跳んでいる時に、上に向かって跳ね上がっていくという意識で走っている動きと、足を下に踏み込もうとして走っている動きでは、外から見える動きは同じです。同じように見えるけれども、意識の変化によって走りが変わってくる。見た目は同じであっても意識は違う。

今度は逆に目に見える動きは違っているけれども、その動きをつくろうとしている意識は同じという事例があります。これはボートの日本代表のコーチにお会いした際にうかがったものです。実際に見てみます。これは8人乗りのボート競技ですが、8人の動きがピッタリ重なることが求められている競技です。

このように8人が同じように櫓をとらえてボートを漕いでいかないと、どこかがブレーキになってしまうので、実際に多くのチームが目指しているのは、みんながピッタリ同じ動きをして同じように漕ぐということです。ところがそれだとうまくいかないこのコーチは語っています。

「8人みんながぴったり同じだ、というものを求めて同じ形にしようとしてもなかなかうまくいかないんです。最初の頃はそうやっていたけれど、なかなかうまくいかなかった。8人がそれぞれ一番強く動ける形、姿勢で漕ぐようにしたら、その方が形が整うんです。不思議です、形をつくるのではなくて、力の出し方を揃えるんです」。

現在、このコーチが指導するチームは、他のチームの選手や指導者から、みんな同じ漕ぎ方をするねと言われるそうです。でも実際にやっていることは逆なのです。同じ形に揃えようと思わないで、力を揃えようとしている。そして結果として形が揃ってきている。

こうした事例から、スポーツ領域での学びでは、目指す動きの形をなぞっていくということよりも、目指す動きの感覚になるということを追いかける、こちらの方が重要なのではないかとと言えます。

### 2. 感覚になる方法

この「感覚になる」とは、単に学習者、選手、学

ぶ人がその感覚になるだけではなく、指導者もその感覚になることが求められています。この点について朝原氏はこう述べています。

「自分は感覚人間です、こういう感覚のときはこういうタイムが出るということです」。

朝原氏は、留学中はコーチの指導を受けていましたが、基本的にコーチなしで自分でトレーニングしてタイムを伸ばしてきた人です。つまり自分の感覚と対話をしながら自分を変えていった人です。

次の事例は冬季オリンピック・スピードスケート日本代表コーチの結城匡啓氏です。『わぎ言語』の本の中で次のように述べています。

「私はよく選手の動きに『潜り込む』んです。実際に目に見える動きの形は見えていない。潜り込んでその感覚を探ってみようとしているんです。そこで違和感を感じたときに、そこに問題があるとして見るということです」。

したがって、感覚を求めていくことは、学習者だけではなく指導者もその感覚をめざしていることでもあります。

では次なる問題は、どうやってその感覚になるかということです。その一つのアプローチの仕方が、感覚の共有としてその感覚になっていくということです。結城氏がこんなことをおっしゃっています。

「言葉の使い方が一緒だと感覚をぶつけ合うことができます」。あるいは「基本的には選手の中の感覚的な事実を知りたいので、感覚的なことだけでいいと思います」。例えば、ある選手が「今日の課題は膝を曲げることです」と言って滑る。指導者の結城氏は、その選手の膝の曲がり具合を見ているかという、それは見ないそうです。その選手に潜り込み、どんな感覚で滑りをつくらうとしているかに注目して見ているということです。

そのように潜り込んで見るための手がかりとして、結城氏は「技術カルテ」というものをつくって選手とのやりとりをしています。どんなものかという、『わぎ言語』の315ページに小平選手の技術カルテが載っております。わかったことは黒で書いています。その後、結城コーチに言われたことを青で書いて、自分で気づいたこと、わかったことは赤で書いて、そうやって指導者とやりとりしながら書きこまれているということです。

実際、どんなことが書かれているかを見えます。

「右の内<sup>うちくるぶし</sup>踝に入る」、「身体の真下で股関節がぶれて、右の骨盤が効いてる感じ」。それが「右の内踝に入る」ということです。私にはよくわからないのですが、本人はすごくフィットしている言葉のようです。それから右内踝のスイッチが入るという言葉も頻繁に使われています。これも彼女にとってはすごく意味がある言葉で、指導者にとっても意味がある言葉になってきます。細かい技術的な説明をいろいろ細かくしていかななくても、この感覚で、こういう感じで滑るというのはすごくわかってくるというのがこの記述の中に出てきます。

同じように朝原氏も自分自身で自分の感覚を記述して、その感覚と自分が対峙するということを繰り返し行っています。「時にはびっしりと毎日感覚ノートを書いて、自分の中でどのように動きが変化するのか、こうすればどのような結果が出るのかを自分で試して練習していました」と話していました。

「こうして始めると自然と自分の体としっかり対話ができるようにもなりますし、自分の体調の変化やバランスが崩れていることも敏感になります」とも述べています。実際に写真を見えます。これは『わぎ言語』の本で使わせていただいている写真です。何冊もあるのですが、どこに何が書いているのか、きちんと覚えているようです。その中の一節で次のような表現もあります。「競歩選手のように体をねじって、上半身と下半身をつなげる」。

実際にはトレーニングのときにそういう意識で練習している、そしてその感覚をつくっていくということです。彼自身が記述した「わぎ言語」です。

こうして見てくると、感覚になることを求めているのですが、教育方法としてこの「わぎ言語」はスポーツとか体育の領域ではすごく有効なものと言えます。それは、動作の直接的なイメージを喚起させるその比喩的な言葉としてあるだけではなく、そこから学ぶ人が様々な動きを自分で工夫したり、試行錯誤したり、それを促したり、ふさわしい動きがつけられたり、型が形成されるというものがこの「わぎ言語」なのだろう、感覚の共有を通して学んでいくということなのだろうと考えています。

実際、朝原氏はこういう感覚ノートをつける中で、



「自分のイメージや感覚と、外から見えるものがかなり一致するようになってきた。昔は結構ズレがあったんだけど、それが徐々に一致し始めた。いい記録も出てきた」ということを述べています。実際に感覚を記述して、「わざ言語」として動きをつくったり、その動きを試行錯誤して、自分のありたい動きの形の状態になっていくというときには有効であると言えます。

### 3. わざ言語の難しさ

このように「わざ言語」の有効性に注目していくと、様々なところで使われている「わざ言語」を集めて一覧表をつくりましょう、という話が出てきます。ただ、そうした一覧表があっても、実際は使えないんです。単に感覚を表現、言語化すればすぐに使えるというわけでもないのです。

#### (1) 他の人には伝わりにくい

例えば朝原氏と結城氏が使っていた言葉を集めても、他の人には伝わりにくいことも多いです。実際、小平選手の感覚の記述や朝原氏のメモを見ても、我々にはよくわからないことが多くあります。

#### (2) 修正が必要

更には、朝原氏は次のように述べています。「書いた自分でもよくわからないことがある。すごく調子がいい時と怪我をした後では前のことを見てもそれが自分ではわからない」。

朝原氏は、怪我した後に早く以前のいい状態に戻ろうと、感覚を戻す時間を短縮しようと思って、一番よく走っていたときの感覚ノートをもう一回見直したわけです。するとわからない。というのは元気なときに速く走っていたときに書いた感覚なので、わからなくなった状態でこれをチェックしても、これはどういうことか書いていたのかさっぱりわからない。自分自身が書いたものでもわからない、使えないということでした。また、結城氏は次のように述べています。

「わざの狂いがあるから修正が必要になってくる。この狂いというのは、例えば怪我をしてマイナスの狂いというものもあるけれど、トレーニングをして筋力がアップして狂っていくプラスの狂いもある」。

ですから常に修正をしていくことが必要です。朝原氏は、わざ自体も年齢や感覚の熟成とともに変わ

っていくものだと述べています。だから一度残されたものがそのまま使えるわけではない。

#### (3) 記述できないものもある

また結城氏は、次のようなことも述べています。「感覚を言葉にすると狂う」。これは生田先生から先ほどお話しがあった、記述しようがないということと関係します。これはスピードスケートのメダリスト、清水宏保氏がレース前にマスコミに、どういう感覚でやっているんですかと聞かれたときに、スピードスケートの世界にいない人に伝えようとする、それを無理に言葉にすることになって嘘になる。そういうものはない方がいいので、それはするなということをお話すと述べているところから引用したものです。

#### (4) 定義のずれがある

「わざ言語」の難しさのもう一つの例として、「動作の定義はないので違うことを話していることがある」（結城氏）ということがあげられます。例えば膝を曲げるということにしても、どういう状態が膝を曲げるということなのか、指導者が考えていることはいろいろあるだろうし、それが選手と共有されてないところで膝を曲げるといっても、全然違うところに話がいくことも多いということです。ただ単に言語化すればいいわけではない。

「わざ言語」は確かに有効なものではあるけれど、それを集めて一覧表にしても、それが何か意味があるかという、そういうわけでもない。朝原氏は「私の感覚ノートを高校生に見せて、こういうふうをやったら、と言っても多分わからないと思う」と述べています。また、指導者になった時、自分の選手時代の感覚を押しつけるということ自体が危ないことだ、とも述べています。押しつけても感覚は一致しないので、その選手の感覚と結果が重要であると強調しています。要するに、選手に指導者が自分の感覚を押しつけることはあまり意味がないのだということです。

### 4. 「わざ言語」の実践事例

ではどのようにして「わざ言語」を選手に伝えるかという問題が次に出てきます。僕の方からは、スノーボードの事例の一つ出そうと思います。

スノーボードの事例の前に、朝原氏の次の言葉をみてみたいと思います。これは、感覚を押しつける

こと自体が危ないという点について述べたものです。

「競技で培ってきた自分自身の感覚にこだわりすぎない」。

この発話は、私が朝原氏に、自分が指導者になったときに、選手に対して自分の感覚を伝えるときにどんなことを大切に考えているのか質問した際に答えていただいたことです。「自分自身の感覚は置いておいて、選手がどのような感覚をもっているのか」、これに注目するそうです。「感覚の感度を高めていく」、これは選手自身の感覚を高めるということですが、それから「選手の意識することを、毎回理解することが大事」なのです。押しつけることではなくて、どうやって選手がそういうふう感じているか、結城氏が「選手の中に潜り込んでいく」と言った、それを朝原氏も指導者になったときにやろうとしているということでした。

こうした視点から、実際学習者が「わざ言語」ということで、どこがうまくいかなくて、つまずいて、どんなふう変わったのかということの一つの事例を紹介します。これは大学のスノーボードの教え方というのを対象に実験したものです。スノーボードのカービングターン初習者が、3日間の集中講義を通してどのように変化するかを明らかにすることが目的です。スノーボードはズレの多いターンと、あとはズレがなくて切れるターンがあります。その切れのあるターンをまだ習っていない学生が3日間でどのくらいそれができるようになっていくか、その感覚をどうやって見つけていくかという研究です。

やったのは、まずどんな感じでやっているということインタビューして言葉にってもらうこと、もう一つは映像をとって分析すること。もう一つは荷重です。板とビンディングの間にロードセルという圧力センサーを設置します。足の裏に4カ所（前2カ所、後ろ2カ所）、これを左右につけて、各部分の圧の変化を測定します。そうするとやろうとしたことと、実際の体の動きと、そしてその結果体に起こってくる、外から見える滑りというものが見えてきます。

これが実際の研究デザインなんですけど、まず講習を受ける前にどのような感じでやっているか、どのようにして滑っているのかということを観察し、更

にビデオ映像を見て分析します。あとは最終日にも同様の測定をします。その間3日間に講習を受けてもらいます。3日間、午前2時間半、午後2時間半です。その間に行動再検証をやります。これは例えば昼休みにちょっと映像を見てもらいながら、この時にどんなふうにして滑っていたか、指導者にこんなことを言われたけれども、それはどう思ったか、またリフトで上がっていくときに隣に座りながら、「さっきの動きはこうなんだけど、どう？」という、様々な話をフィールドの中で拾っていきます。

ここで、スノーボードのロングターン・カービングという技術がどんなものか映像で見てください。滑ってもらうのは大学生ではなくてインストラクターです。（映像）

ここで取り上げる「わざ言語」は、「一つ前の椅子に座って」と、「膝で板をしならせて」の2つです。

ここから後ろに寄りかかってくるように見えるバックサイド・ターンですが、このあたりはかなり踵のほうに体重がかかって、このときに「ちょっと椅子に座ってごらん」というのが一つの「わざ言語」なんです。ただし、椅子に座ろうとすると、板が先に走っていくのでどうしても体が遅れるんです。この時に有効だった「わざ言語」は、「もう一個先にある椅子に座ってごらん」というものでした。これは **Task**、動きを修正して動きをつくっていくための「わざ言語」です。

もう一つのフロントサイドターン、こちらはなかなか難しく、今度は爪先立ちになってターンをしていく技術です。ただ体を倒していくとそのまま転びます。これは板をしならせて、しならせるとサイドカーブが弧をつくって曲がるのです。膝を使って板をしならせる、つまり結果的には両膝を絞っていくという動きが必要になってくるのですが、それがなかなか伝わりにくい。ここで「膝で板をしならせる」という「わざ言語」が登場しました。

では、この動きを初習者、大学生たちはどう学んでいったのかということです。結果的には最初は椅子に座るとか、膝でしならせるというのはイメージとしてわかるのだけれども、頭で考えるというだけで今一つ理解できない。何が目的なのかよくわからない。もちろんその感覚もないので、その感覚をつ

かむためのドリルが行われ、その中で感覚がつくられていくのです。

その結果、当初は自分の動きとか目線とか足元とか、それを見ていたのですが、徐々にどうやってその感覚を動きにもっていきのか、感覚に注目してることになり、最終的に言うことがわかるのです。できる・できないではなく、言われていることが理解できて、動作で表現できるようになるのです。

例えばある学生は次のように述べています。

「前方向に立ち上がって、*抜重*ができて、それで切り換えがスムーズになってくる。それで膝を絞り返して、板がたわんでボードが回ってくるんだ」。

これは生田先生の言われている Task の段階よりも、橋渡しをする段階と言えます。つまりこれで原理がわかってきたり、その応用でどうすればいいのかとか、様々なことが考えられていくような、「わざ言語」がつながっていくという言い方ができると思います。

実際に動きも変化がありました。これはフロントサイド、さっきの爪先立ちになるターンの前足と後ろ足の踵、親指はこの辺ですが、こういう膝の絞りがあるとここが反応するんですが、講習前は全然反応してないんです。ところが講習後はこのフロントサイドターンの踵のところにスパイク状の変化が出てくる。つまり反応しているんですね。やろうとしていることがここで出てきているんです。こういうふうに「わざ言語」の理解が可能になって動きに出てくる。これは踵にどのぐらい体重がかかってくるのかということ分布の変化で表すのですが、この青が講習前、赤が講習後ですね。どの対象者も変化が出てきている例です。

このように見てくると、ここで何が起こってきたかというのは、やはり最初のうちは感覚に近い経験もないし、技術的な理解も専門的な理解もない、だから何を言われているかわからないんですが、その部分がまず理解されていく。運動構造が認知されていくという部分が一つあります。

その後、今度は動作の感覚というものに意識が向けられていって、「ああ、この感覚がこういうことなんだな」、自分は今まで気がつかなかったけれども、自分が実際にやっている感覚とやった結果、体

が反応している感覚、両方が生かされていって、その中でこんな感じで動きをつくっているのかという動き全体のイメージができてくる。それは自分の中でつくっているんじゃないで、指導者との感覚のすり合わせの中で、こんな感じの動きだということなんです。そういうことが選手の中で起こってきて、実際の足圧の変化や発話に表れ、動きに結びついていくということが見えてきます。

## 5. 「わざ言語」と熟達化

では実際の場面で指導者が「わざ言語」を使うときに何が必要になるかということなんです。朝原氏と結城氏の言葉を踏まえて、ちょっと誤解を恐れずに熟達化との関連の中で説明させていただきます。つまりうまくなるというプロセスと「わざ言語」を合わせてみます。熟達化のモデル図です。横軸が時間的な変化で、縦軸がうまくなる度合いです。そうすると熟達は3つの段階に分けて考えることができます。まず「導入期」、その次が専門的な基礎的な練習が始まる「専門期」、最後はより高度な段階の「発展期」。

一般的に何かうまくなる、才能が開花するということ、最初から専門的なことをガンガンやっていくと上達するようなイメージがあります。けれども音楽でもスポーツでも芸術でも科学でも、どの領域でもすごく卓越したパフォーマンスを発揮する人は、導入期にはほとんど専門的な指導を受けてない人が多いという研究結果が報告されています。つまり最初はとにかく楽しいとか欲求が生ずるとか、様々な体験を積む時期があります。

この点から見ると先ほどのスノーボードの初習者もそうなのですが、学習の初期には様々な感覚の感度を高めたり、様々な運動経験を蓄積するという体験が必要と言えます。朝原氏も結城氏も実際に自分が指導している中で、どうしても伝わらない場面のご苦労を語っておられます。例えばスケートの歯で氷の表面を捉えることを、スッと流したような、箒で掃くようにという表現をすることがありますが、その箒で掃いた経験がなければそれ自体伝わっていかないのです。朝原氏も様々な感覚を小さいうちにとにかくたくさん積み重ねることが必要なのだけれど、それが無いということを述べています。

そういう感覚の感度を高めるという前提があつて、

「わざ言語」を受け入れる準備が整っている上で「わざ言語」が発揮される。もちろんその中でも機能する、あるいは有効な「わざ言語」はあると思います。そこから動きに導いたり、気づきを喚起するような感覚的事実をつくる「わざ言語」があり、そしてより高度な自分らしさの発見というものがある。その感度を高めるといってもずっと続くものと言えます。朝原氏も実際そうでした。

最後に再度、適応的熟達の考え方に少しだけ触れたいと思います。スポーツの学びの中で「わざ言語」が多用されるようになると、「わざ言語」で動きそのものを伝えるというのは確かに Task で伝わるかもしれませんが。しかし、そこに留まらず、原理原則に触れたり、あるいは自分でこんなことに気をつけていきたいとか、指導者との感覚を共有したり、わざを学んでいくプロセスにおける適応性も重要である点を確認しておきたいと思います。熟達は合理的に早く何かを手際よくつくる、いわゆる手際のよい熟達者を育てるのではなく、独創的なものをつくらせたり、問題解決を図ったり、様々な応用問題というか、その時々に変化する問題に対応できたり、問題をつくり、問題を発見し、そういう適応的な熟達者を育てることが重要であろうと考えます。そこに導いていくというのがスポーツの中で求めていく学びであろうし、「わざ言語」が最終的に作用して育てていくところ、スポーツの中で目指されていることであろうと、様々な指導者の話を聞いていて思っているところでもあります。私からは以上です。

西森 ありがとうございます。では佐藤先生お願いいたします。

## 「わざ言語」の現場から

佐藤三昭

佐藤 佐藤です。太鼓の作曲をしたり、その弟子とのふれあいや、演奏指導をしているという事で、実際具体的にどうなのかということ、皆様に紹介させていただく機会を頂戴しましたので、学会にはふさわしくない部分があるかもしれませんが、これまでとは違って格調の低い話になってしまうと思い

ますが、お許しいただきながら事例発表をさせていただきます。

まず私が取り組んでいるチームの一つにM' s JAPAN Orchestraというのがありまして、まず何よりも、さわりだけです演奏を聞いていただきたいと思います。(太鼓演奏)

これは和太鼓と三味線で構成されていますが、「<sup>くう</sup>空なる存在」というのを書いていまして、クウというのは空のことなんです。何も無いところにあるものを見つけよう、ということでして、それを太鼓と三味線の音だけで、10分ぐらいの長い曲が構成されています。ここの映像は、いわゆる見えない形になっているものが、今度は見えるという転換シーンです。(太鼓演奏の映像)

私は曲をつくる中では、何かテーマを見つけまして、そのテーマに基づいて自分なりに物語をつくります。その物語は最後は音にしなればいけませんので、楽譜にする。大きくいうとそういうふうな取り組みで曲に向かっております。今観ていただいた曲は「空なる存在」というもので、音でもポンと音を出せばその瞬間に音は生まれるけれども、いつの間にか音はなくなって、どこかの時点で聞こえない場所がある。つまり音はこの中に溶け込んでしまったんだということから書きはじめた曲です。

それは音だけではなくて、感情とか、私たちが生きる前の人たちはどうだったのかとか、いろんなことを考えていくと、この空の中に溶け込んだものがあるんじゃないかと。そういう発想をして文章をいっぱい書いていったんです。一つの小説を書くように。そのときにその詩と、その詩をもとに浮かんできた世界というのを音に変化させて、想起した自分の情景から聞こえてくるものを音にして、それを音と言葉という形で演奏家に渡しました。これが、曲づくりの私のやり方なんです。

今のメンバーは十数人いますが、そのメンバーに、新曲という実際世の中になく曲を演奏していただかなければならない。例えば誰かが演奏したものをコピーして演奏するのではないので、自分たちがその初演の演奏家になるわけです。まず彼らに曲を伝えなければいけないというのが私の仕事になります。

そのときにいろんな言葉がけが必要になってきて、

実際に私が奏者にどういうふうになんて伝えれば、自分が思い浮かべて書いた曲というものを、奏者が演奏してお客さんに伝えていただくことができるのかというのが問題なんです。残念ながら太鼓というのは、そのとおりドンと打てばドンと音が鳴るだけのものですので、実際にメンバー同士でもこの音が本当にいいのかどうか、それからこの音をつくり合わせていったからといって、何か音楽が作れるのか、お客さんに伝わるのかというのはなかなか難しいところがあります。私自身もそこを奏者に伝えるのが非常に難しいところなんです。奏者もまたそれをお客さんに伝えなければ演奏家にはなれないわけなので、そこも難しい。そういう楽器であるということが、和太鼓の難しさとおもしろさであるということです。何を伝えるために演奏するのが大切です。

そのときに私が働きかけているような言葉はどんなものかという、最終的に大きな枠組みになりますと、奏者自身を未知の感覚に誘い出してあげるような言葉ということになるのではないかと思います。ここに書いてありますが、作者がその言葉をかけることによって、最終的には奏者自身の感覚の目覚めを促す。そして奏者は曲そのものになるような働きかけをする。曲そのものになってもらおうということなのです。

私は先ほど詩と楽譜を一緒に渡すと言いましたが、例えば、「この詩はこういう世界ですね、私はわかりますよ」という理解をしたところで、実際演奏できなければ何もならない。そういう点で、理解できることと、それが本当に行きとしてできているかどうか、またその「曲そのもの」になるかというのは別の問題です。その「曲そのもの」になって、本人がその曲の世界に溶け込んでいるか、その状態を促すような活動をしております。

作者が奏者に伝えようとしていることというのは、核になるのは、創作という架空の、私が実像が見えたと自分で思った、感じたと思ったその瞬間の手触りみたいなものを感じてもらいたい。また、それを導き出すときに自分の中でいろんな情景が見えてくるわけですが、そういう思考の方向性を感じてもらいたいと思っています。また、単純にリズムをすぐに早く覚えたから良いのではなくて、どうしてそういう状態に至っていったのかという、そういう思考す

る方向性をもってもらいたい。やはり考え抜くというのがなかなか難しいので、誰かうまく打ってしまった子がいると、その子の振りに合わせて打ってしまったらとか、いろんなことを考えてしまうんですね。つまり見た目の技を。

でもそうではなくて、自分がちゃんと考えていていいんだよという、考え抜く勇気とか、自分のことをちゃんと見詰めることから逃げずに、自己対峙していくということをさせる。若い子は特にそうなんです。格好良さにおぼれがちで、早打ちできるとか、ここまで手が上げられたとか、そういうことも起きてしまいがちなんですね。そういうほうが奏者として優位だというふうには。でもそれは違うんだ、あくまで曲についてどう考えて、どうしてそういう動きが出たのか、どうしてそういう音が出るのかと、ずっと突き進めていきなさいと。逆にいうと、決められた形や音が先にあるのではなくて、曲の中に自分が入れば、自然にその型や音が生まれるということなのです。本質への追求をさせるのです。

私は創作太鼓ですので、例えば雅楽とか、昔からの伝統芸能をちゃんと修業している音楽ではない。私どもは楽器から新しい日本の音楽をつくりたいと思ってやっているわけです。伝統からすると邪道かもしれません。しかしそうであっても私たちは太鼓という生き物を使った楽器を扱っている。日本人が受け継いできた楽器です。また日本人が持っている感覚というのは優れていると思うのです。そういう楽器を扱っている私たち日本人が、その奥行きみたいなもの、趣向性というか、日本人の芸術観を大切にに取り組むべきだということをとっても大事に活動しています。見えるもの・見えないもの、聞こえるもの・聞こえないもの、そういうものも含めて何か世界があるという、そういう日本人の感覚に気づかせたりして、演奏者の育成を心がけております。

では作者である私が奏者に何を伝えているのかと言われれば—これだけ言ってしまうと私の話は終わりということになります—、私が作曲をしたときに訪れた感覚、ああ見えた、ああ聞こえたというその感覚を、「私はこういうふう感じたんだけど、あなたたちはどう感じる？」と訴えかけているに過ぎないということです。だから大したことはしていないということになります。

演奏の中に生まれるもの、奏者の中に生まれるものというのは、やはりその曲を感じる力ですね。最初のうちは、技術がうまくなるということですね。何をもって技術というかは別ですが、打ち方がうまくなるということ。それは入門初期段階において必要なことですが、それがああるうちは、結局もっともっと「良く見せよう」としますので、本質を追求したり考えを膨らますよりも、「自分、自分」となっていくんですね。表現の深化ではなく、形の習得のようになって、表面化してしまう。しかしそれを超えて自らの表現に至るようにさせなければなりません。自我を捨てさせるというか、表現に必要な感性や思考または演奏技術を身につけさせるということを意味していますが。

これは単に太鼓を「打つ」ために必要な技術を身につけさせるのではないのです。「表現」に必要な演奏技術を身につけさせるということが、曲を通して奏者がその曲の奏者になる。この思考と感覚の取得こそが、「表現」できる奏者の「わざ」であるのです。ほかの演目を演奏する場合にもそういう思考する体質が活かされます。思考体質の生成といいましか、それが結局は表現者たる奏者の形成につながっていくということだと考えています。

指導の実際というのはどういうものかといいますと、先ほど申し上げたとおり、演奏者には楽譜と曲の背景となった詩を渡します。実際にはこういうものです。これは楽譜と右側にあるのが詩です。これは「ラマツ」という曲を書いたときの詩です。篠笛と和太鼓の曲なんですが、上のほうにあるのが篠笛の旋律になっています。

これが配られて、「はいどうぞ、これを練習しておきなさい」と渡して、そのまま放ったらかしにします。長いときは1カ月ぐらい放ったらかしにします。学びの時間。この曲を演奏できるようになるための自らの学びの時間です。奏者は一人一人が個別にこれを持ち帰って、まず基礎的なやり方としては、太鼓を打てる子たちなので、楽譜を見て床でも打ちながらこのリズムをさらったりしています。それはただ曲を流していくことだけなので、今度は詩というものにかかわって、いろんな思考の時間を持たなければならなくなります。

そしてあるとき、「あっ、あの曲練習した？ ち

よっとやってみない？」と突然言います。そうするとみんなは慌てて、さらに奏者同士が会話をして、どんなことを考えてきたかなど、ざわざわとなりまして、「では演奏してみて」ということで、演奏を聞きます。一生懸命演奏して、私は難しい顔をしながら、ときには笑いながら聞いております。このようにして初めて曲が流れるわけです。この後に初めて、曲に対してのディスカッションが行われるという状況です。

「この詩はこういうふうにしたから、僕の世界でこういうふうに見えたから、こういう曲だから」ということをあえて初めから説明せずに、みんながどう感じてどう演奏するのかというのを、時間をおいてから見るんですね。そうすることによって一つの共通の土壌ができるんです。それをしないで、ただ「それはこうだから」というと、ウンウンと納得して、「私はいかにもわかりました」と思ったふりをして、器用な子はすぐに演奏ができてしまう。それでは表現者たる人を育てていないし、私が伝えようとするのを伝えてくれる奏者にはならないわけです。そのために真の奏者になるための思考の時間が設けられています。

話は変わりますが、常に何かを感じて考え抜くというようなことをさせるために、日常からしていることがあります。道場に思考に仕向ける三つの「謎」を掲げております。先ほど生田先生からもご紹介がありました、「訓」と「心」と「針」です。ただこれは私が私に向けて書いたものでした。私自身が感じたことを、自分が自分と対峙するために書いていたり、内省だったり、内観するために、汚い字でただ貼っているだけのものでした。でもこれが奏者たちにとっても興味深い境地であると気づいたので

これは読めとも唱和しろとも一度も言っていません。その人のいろんな状況によって感じ方が違う言葉でありました。私も最初は20年間奏者をしながら作曲していたので、私自身が「ああそうだったな」と書いたものです。奏者の思いだったり、それから自分が曲が浮かんだその瞬間だったり、自身の至るときの感覚を書いているに過ぎません。何か自分自身でうまく演奏しようとか書いてやろうという意識がなくなったときに出現する感覚。「のめり込ん

だ状態」で、突然パカンと開けたような、そういう自らの状況を言葉にしたものなんです。

ですから、これは何か「教え」とかいうことではなくて、「私はそうだった」ということ。「あなたたちはどう思う?」、たまたま今日目についた人「今のあなたはどう思う?」ということ、ただ掲示しているということですね。これが仕向ける「謎」があります。道標であり何かと自ら考えなければならなくなる「謎」なのかも知れません。

もうひとつ、学びの前提としての日常生活ということについて触れたいと思います。私のところの演奏メンバーの中で、さらに私から何かを学びとりたいたか、私の対外指導やワークショップなどに行って自分を深めたいという人には、同行を認めたりして、内弟子という形をとっています。徒弟制度はとっていませんので、皆さん自宅からその都度何かある際に私と同行するような形です。その子たちには「弟子五条」という五つのことを提示しています。これは私自身のことを書いています。朝は7時に必ず起きましようとか、何か気づいたことは形にしましようとか、いつも仕事は追っかけられる前に追いかけてましようとか、朝必ず新聞を読むとか、そんなことを書いてあるものなのですが。これは私の生活の、ただそのままの有り様を書いているのを渡しているということです。

私は、日々の暮らし方が芸術活動につながっているということ、認識しているんです。というより、暮らし方が芸術の奥行きを決めるという感じです。ちょっと変な言い方なのですが、どういうふうに感じて生きるかとか、どういうふうに毎日その時間を過ごすかで、思考の体質そのものが違ってしまふ。

例えば雨が降っていても、ただ「ああ雨が降っていて面倒くさいな」と私も思います。でも「雨ってすごいよね、今雨になっているけど川になってその水を飲んだら、自分も水の住処になっているし、その水もまたどこかに行って川になって、また海に行ってまた雲になって、何か私の体自体も水の一時の住処でしかないのかな」と。わけがわからないことを想像する力は、日々の生き方とか、感じ方が大切なんだと思うのです。一例に出した、雨を見たときにもいろんなことを感じる力が芸術そのものに関わった時に、考えていくことを仕向けるという点で、

学びの前提としての日常というのは大きいものがあると思います。師のしているものを探ろうとか、師のしている先を見てみようとか、使用される言葉が同じであるということは、日常の在り方と関係があるのです。

器用に演奏するのではなく、感じる力をつけていくということですね。自分の感覚を研ぎ澄ますというか、自分の独自の感覚があるんだということに気づかせるというか、そういうことは日々の中でやっています。

こんな事例があります。道場は練習場です。ところが練習をしに来て、最初に太鼓を打ち始めると、「おまえ、何しに道場に來たんだ?」と言われるんです。太鼓を打ちに來たんだから練習をしたらいいですよ。そうではなくて、まず神棚を拝んで、掃除をして、ちょっとした畑をつくっているんですがその草取りをする。水汲みをして、そして初めて太鼓を打つことになる。だから道場に來てすぐに太鼓を打つと怒られるんですね。そういう意味でも、日常生活の中にそういう体質をつくることあるんです。ここで太鼓を打つとは何か、どんな音を鳴らすのか、そこから練習が始まっているということなんです。だから「練習場」ではなく「道場」なのです。

私は、「演奏家になる三つの段階」というのは、まず基礎的な太鼓を打つという技術的なものですね。それから生田先生にも触れていただきましたが、「不正確なゆらぎを身につける」段階と、最後に「曲そのものになる演奏表現」という三つの段階があるんじゃないかと思います。これは時として、いろんな状況がありますので、必ずしも段階的に階段のように昇っているかという、そうでない場合もいっぱいありますし、行ったり来たりしています。しかし大きく分けるとそういう段階になるということです。

1つめの「基礎的な段階」ですが、撥を持ったり姿勢を構えたりと、ここでは具体的な動作の指示が必要です。指の握り方も含めて最初は教えます。そういう指導をしていないわけではないんです。

その次にやることは、「あら、この子何だかおかしい、重心がズレて、右手で打つ時には右側に重心が移る、左で打つ時は左に移る」と、こうやって太

鼓を打っているような子がいたとする。どうやったら、その人の感覚に入り込んでわかるということができかなというときに、「へそを真下に落としなさい」と言う。へそを落としている感じで太鼓を打つんです。当然のことですが撥の握り方も教えます。「手もこれくらい伸びるんですよ」と最初は具体的に見せたりして促すこともあります。

でもそのあとに、どうしても何かやってみてもグニャグニャ、グニャグニャ遊びがある。遊びがあるというのは打ち方や姿勢の方向性が定まらないという意味ですね。そういうときに「撥の先に糸がついていて、その糸が天井から引っ張られているだろう」と言うと、スッと直る。撥の先まで伸びるんです。腕だけが伸びるんじゃないくて、撥の先まできちっと伸びるんです。それはその人の感覚に入り込んで頭でイメージさせて、自らがもっている体験も含めて、それが体に体現されている状態ですね。そのほうが理解が早いし、深いんですね。

だから私が使いたくない言葉が、「させられる言葉」なんです。命令を受けて、納得しないまま行うというような。一見、同じように見える動作ですが、違います。腕を伸ばしなさいという行為そのものを教えるのと、天井から吊られているということ自ら感じているのでは、違うんです。何が違うかと言うと、まずはストーリーがありますね。天井から吊るされた、糸が切れたときにどうなりますかといったときにストーンと落ちるんですね。その重力なるものも感じますし、切れたというと、ひじから曲がって落ちていく。手を伸ばしなさいから打たせると、こう打ちますからね。力で叩きつけますでしょ。

そこに物語があるというか、前後が発生するということがありますね。あとは太鼓を「打つ」というと、打ちますね。打っている人に、太鼓が「歌っているように」というと—これは少し高度になってきますが—主体自体が変わるということですね。私自身が太鼓を打っていたのに、「太鼓が」歌っている。段々といろんな言葉が使われてきますが、そういう感覚にさせていく方が、奏者が奏者になるという現象が起きるということです。

そして二段階目として書いてあるものと、三段階目として書いてあるものがあります。これは生田先生もおっしゃられたように、「橋渡しになる」。

**Task**というところから、達成状態になるところへの橋渡しになる段階と、実際に演奏表現ができる最終段階ですね。これは行ったり来たりするんですが、まずは奏者自身に寄り添ってみるような言葉がけですね。奏者の感覚そのものに入り込んでみるような言葉を言うと、表現がすごく変わるんですね。

それは先ほど出ていたように、「ぬかるんだ道を歩くように」と言うと、やはり「ズーンポッ」と、少し泥に足が吸われてズルッと入って行って、足を抜かなくてはいけなくてスポンと抜ける感じですよ。仮に楽譜で「タッタッタッタ」と流れていても、例えば「タンタタンンタ」と少し歪んだような音になってくる。いわゆる曲の乗りといいますか、同じ音符では書き表せないような、微妙な感じを伝えるときに、このように相手の感覚に入りこんだりして相手の感覚を刺激すると、出てくる音が納得できるものになるんです。

また、一緒に演奏しているのに、どうしても一緒に演奏したように聞こえない奏者がいたときにこんなことを言ったことがあります。「今はあなたは一生懸命この進んでいる船に合わせようとして演奏しているんだ。二つの船が並走している感じがする。なぜあなたはこの船に乗り合わせていないのですか」と言う。たとえばそういう話をすると今度はピシャッと合うんですね。だからこういうのも、相手の感覚に入り込んで誘い出す言葉なのかもしれません。

それから、その曲について、私が求めている音と質が違う時に、「音が消える、だから愛おしいんだね」と言うと、しばらく考えていますね。音が消える、だから愛おしい。当たり前ですが、次にドーンと太鼓を打ったときに、音が消えるまで愛おしい感覚をもって演奏してくれるんですね。打ちなぐる感覚から奏でている感覚に、一発の音が変わる。そういうふうな言葉がけによって感覚が変わるということはよくあります。

そして最後の段階といいますか、「演奏家になる言葉」をかけてゆくんです。ここでは奏者はもはや、何かを演じてやろうとか、技術を見せつけてやろうというような状態を越えています。曲になろうとしているのです。達成状態を実感させる言葉掛け。三つ目の感覚的に誘い出す言葉になります。先ほど



生田先生にも出していただいた、「そのものになる」という行為ですね。これはわけがわからないと思いますが。「光線の路」という曲での話を例にあげると、「降り注ぐ光が前半で、最終的には昇っていくチンダルなんだ」という表現をしました。奏者がこの曲の本質に実体を感じていなそうに思えたからです。そのものになる確信が必要でした。そうするとその人たちにはわかるのです。素晴らしい表現をしてくれたのです。このことだけ聞くと、大した言葉ではないと思われるでしょうが、これまで思考の渦でもがいていた奏者からすると、「まさにそれ」という言葉なんですね。言葉は準備しているものではなくて、その状況で話されているものだから、データとしてはわかりづらい例えですが。

「ズバッと切り落とされたように」「バカンと見えてくる」「このシーンはそんな情景だな」などという言葉にも、その状況にある奏者は、「やっぱりそうでしたか」と目を輝かせるんです。このような言葉だけを列記しても意味が伝わらないとは思いますが。これらは説明でもないし、何か一つの動作を引き起こす言葉でもないんですが、その時その曲になるという、いわゆる自己感覚がその曲と一致するしむけ言葉なんです。奏者自身が、その曲人格そのものに一体化するように、いろんな言葉がけをしているということなんです。相手に寄り添い、相手の感覚と共有させながら、最終的には自らの感覚からその曲そのものになるように、未知の感覚に誘い出す言葉がけをしていくと、奏者ができあがっていくと感じています。

その渦の中に入り込むとイメージが変わって、音が変わる。技術も内発的に、その曲にふさわしい動き、表現というものが新しく生まれてくる。結果そうなることが大事です。だから技術を教えるのではなくて、技術は奏者から生まれてくるというふうに言ってもいい。その感覚が研ぎ澄まされて表現者になってゆくのです。

最後に「ラマツ」という曲をちょっとだけお聞きいただきたいのですが、先ほど楽譜と音符が出ていましたが、奏者はそういう思いの中でいろいろ積み重ねて演奏しているということです。これはアイヌ語で「魂」という言葉なんです。（演奏）

奏者は私が書いた詩を読んで、縄文人が生きてい

るときのことを思い、この表現に至りました。鼓面を手で打ったりもしていますが、初めから手で打てとか言ったことはありません。先述の奏者との曲作りの活動を通して作り上げた表現です。曲の背景を模索し、音を感じ、世界を見て、演奏しています。そしてこの曲人格に近づいて、演奏表現ができる奏者になり、その曲そのものになっている姿です。ご静聴ありがとうございました。

## 質疑応答

（質問1） 生田先生にお聞きしたいのですが、一つはAttainmentsとTaskの関係についてです。スライドにもありましたが、うかがっていると要素のようにも思えるし、そうでないようにも思いますし、構成要素なのだろうと思いつつ聞いていると、どうもそうでもないように聞こえます。そこで、その関係についてお聞きしたいと思います。

それから、「わざ言語」はおそらく文化的道具であったと思いますが、その道具に焦点化してその性質を論じられるということだと思えます。それは主体同士の相互行為、コミュニケーションになって、それが伝わっていくということになりますが、そういった相互行為の分析をやりながら、「わざ言語」というものをどのように駆使されて状態感覚が生成していくのか。そのような研究はあるのでしょうか。

生田 どうもありがとうございました。最初のご質問は、私のAttainmentsの話が何か要素のように聞こえることもあるので、そのAttainmentsとTaskの関係をもう少し説明してほしいというご質問ですね。

先ほどは割愛しましたが、この図をごらんください。これは2年前のリフレクションのシンポジウムのに示した概念図です。あのシンポジウムを踏まえて『わざ言語』が書けたという部分もあり、この学会が私にとって非常にいいきっかけを与えてくださったと思っております。

リフレクションの問題で私がこだわったのが、「リフレクション・オン」については研究が進んで

いるが、「リフレクション・イン」というのは説明が非常に難しいという点です。このインというのは「イン・〇〇」と分離させて言うのではなく、むしろ「リフレクション・イン」で一つの状態をよく表していると、前回のシンポジウムではお話ししたと思います。

今回の話で言えば、まさに Achievement、Attainments という状態のことを「リフレクション・イン」という言葉で表現しているのであって、「リフレクション・オン」というのは自らの行為を反省的に書くとか、話すとか、整理するとか、そういうものなのです。

したがって「リフレクション・イン」と「リフレクション・オン」は、両者を並列的に捉えること自体が難しいのではないかという話をしました。これを Task と Achievement の場合で説明しますと、Task は自分の思いを書くことができます。説明することができます。動きを説明することができます。しかし、自分の到達した状態を説明することはできません。

しかしながら、先ほどの北村先生の発表で、朝原氏が「感覚ノート」をビッシリと何十年もつけているのを見ますと、書くことができる場合もあるわけです。しかし、その書いたものは第三者には全く意味がわかりません。それを見ても誰もわかりません。本人だけがわかるのです。しかし、北村先生の話では本人も時間が経つとわからなくなると言います。そういう類のものでしか書くことができない、それが Achievement・状態の記述になるかと思えます。

この概念図は逆円錐の形で表わしていますが、これは全て同じ構造をもっています。大きい円錐が示す先輩Aをごらんください。下から上に段階的に階段のようになっています。これは Task として、下からステップ1、ステップ2、ステップ3と Task をこなしていくことができます。そういう意味を示す形として表現しています。

しかしステップ1のところでは平面になっているところがあります。ステップ1の Task をこなすと、この小さな平面の状態に至る。そしてステップ2の作業を加えていくと、今度はステップ1の平面よりも少し平面が大きくなる。この繰り返しによって、果てしなく最終地点の平面は拡大していきます。こ

の平面が示すものが Achievement です。一番下の段階でも Achievement・状態はあります。

この概念図は、Task と Achievement の関係を縦軸と横軸という形でなんとか表せないだろうかと思つたものです。この概念図が Task と Achievement の関係を十全に説明できているわけではありませんが、activity と state という二つが論理的に異なる種類のものであることは表していると言えらると思います。それにもかかわらず私たちは、学びや教えについての語りの中で、その二つを混乱していると思います。

そのために、本当に微妙な語りになっていると思いますが、この図で示すと、縦軸は段階を示しており、ステップ・バイ・ステップを重ねて登っていくものです。これはどんな領域でもあると思います。例えば、先ほどの佐藤先生の話でも、まず撥の持ち方から教えていくというのは、この段階の一番下でやらなければいけないことです。それぞれの段階での演奏の状態や奏者の感覚が徐々に変化していくというのを示すのが横軸です。ステップ・バイ・ステップを示す縦軸と感覚や状態の広がりを示す横軸という形でこの両者の関係を表そうとしたのがこの概念図です。

要するに、ある種の状態に向けてステップを重ねていくのであり、Achievement・状態と Task・ステップとは論理的に位相が違うということが私の一番言いたいことです。

二番目のご質問ですが、「わざ言語」というのは道具であるかというご質問ですね。道具が道具として生きるのは、まさに主体と客体といえますか、教える者と学ぶ者との関係性が叙述されて初めて道具が道具として生きるのだと思います。だからこそその道具だけ、例えば撥の話とか、「へそを真下に」という言葉をリストアップするということはもちろん可能ではあるけれども、それをリストアップしただけでは全く意味がないわけです。教える者と学ぶ者との関係性の中で初めてこの道具が生きていくと思います。

ではその教える者と学ぶ者との関係性をどのように描写することができるかという話は、今私が関心をもっている「ケアリング」の関係と言えらると思います。自分と相手とのケアしケアされる関係の中で

初めて道具としての言語である「わざ言語」というものが生きてきます。

この教える者と学ぶ者との関係性については「教育的関係」などの言葉で言い表されますが、私は現在、「ケアリング」関係というものが、教える・学ぶの関係を非常にうまく説明していると思っていま

す。そういった中で初めて道具として「わざ言語」が生きていくのだと考えております。

西森 ありがとうございます。

(終了)