

論文

専門家による教えることを通じた熟達化とキャリア形成

——実践を通じた教育における教え手の成長と技能獲得の関係に関して

竹内 一真

*京都大学大学院教育学研究科

Expertise and Career Development through Teaching by Expert: Relationship between Growth and Skill Acquisition of Teacher on the Job Training

Kazuma Takeuchi*

* Graduated School of Education, Kyoto University

This study clarifies the relationship between teaching on the job training and expertise of professional to advance the research about skill acquisition. I interview with Mizuho Shinozuka, well-known master in Kyomai-Shinouzkaryu which is a party of Japanes traditional dances. By the interview, there are three category and relationship among these categories. Three categories are “firm acquisition of skills through teaching”, “perceiving of importance about skills through teaching” and “innovation of skills through teaching”. “Firm acquisition of skills through teaching” indicates that you can acquire more firmly by teaching on the job training than not to teach others because of externalization of master’s thought through teaching. “Perceiving of importance about skills through teaching” indicates that you can perceive the importance of skills which you can’t notice before you teach others in order to rethink meanings of the skill-itself when you teach. “Innovation of skills through teaching” indicates that you can innovate the new skills. Because the relationship between teacher and students become colleague when you teach to the students which already have become proficient in. In conclusion, the present study has demonstrated that it is necessary about career development to teach on the job training of professional to students from the view point of Legitimate Peripheral Participation.

Keywords : teaching and expertise, professional, on the job training, career development, Skill acquisition

キーワード : 教えることと熟達化, 専門家, 実践を通じた教育, キャリア形成, 技能獲得

* 〒606-8501 京都市左京区吉田本町 京都大学大学院教育学研究科

Correspondence concerning this article should be sent to: Kazuma Takeuchi, Graduated School of Education, Kyoto University, Yoshida-honmachi Sakyo-ku, Kyoto, 606-8501, JAPAN

Email:kazuma.t03@gmail.com

1. 問題と目的

近年、実践を通じた教育における熟達化や熟達化を促す環境に関しての研究が盛んになされるようになってきた。例えば、専門家の熟達化に関する研究には一人前として仕事ができるようになるためには10年の歳月がかかるとされる「10年ルール」を提唱したEricsson(1996)や、熟達の段階を定型的熟達、適応的熟達と分けて適応的熟達者の特徴を明らかにしたり、適応的熟達へと至るプロセスを示したりする研究などがなされてきている(Hatano & Inagaki, 1991)。また、熟達を参加という巨視的な観点から捉えた正統的周辺参加(Lave & Wenger, 1991)など極めて多様な熟達の理論が提示されている。このように実践を通じて専門家の技能獲得プロセスに関する研究や技能獲得を支える学習環境に関する研究の理論的な枠組みが提示されてきたことを受け、専門家の熟達化研究やその周辺分野が非常に活性化されてきたと言える。

専門家の熟達化研究やその周辺分野の研究の活性化を受けて教えることと熟達化の関係に関しても特に1990年を前後して盛んに研究されてきた。これまで専門家における教えることを対象とした熟達研究においては特に教えることの専門家である教師を対象として研究が進められてきた。当初は1970年代から1980年代からの認知心理学における学習研究や熟達化研究を受けて、教師の信念や授業中の思考過程、教材知識などを初心者と熟達者の比較研究などを通じて盛んに研究されていた(Sternber & Horvath, 1995・秋田, 2009)。また、2000年以後において米国、日本で行われた教師の学習形成要因に関する研究をまとめた坂本は授業経験からの学習、学習を支える学校内の文脈、長期的な成長過程という観点からまとめている(坂本, 2007)。近年の学校教育においてはグローバリゼーションや情報化とともに知識社会が急激に進んでおり、教師は学生時代や新任教師時代に教わったことを効率よく教え伝達することを職務とする時代から新たな知識や子ども達との自らの経験や同僚から学ぶことのできる学びの専門家となる必要があると指摘されている(秋田, 2009)。このように教えることを通じた熟達化に関しては特に教えることを専門とする教師を対象として、教師の力量形成、学習を支える要因などに焦点が当てられてきたと言える。

一方で、教えることは専門職としての教師だけの問題ではない。むしろ、現象としてみれば、学校における教師を通じた教育というのは教育における一部をクローズアップしたものにすぎないとさえ言えよう。特に専門家育成という観点から鑑みれば、学校で教える教師や講師とは別に上司や先輩が実践を通じて後輩や部下の育成にかかわる。このとき、大きな問題となるのが、学習者を

育てる側の教え手自身が実践を通じた教育によってどのような熟達上の意義があるのかという点である。これまでの熟達研究においては後輩や部下をもつことが熟達に寄与するという調査結果はある（例えば松尾，2006・笠井，2007など）。しかし，先行研究の特徴は専門家へと至る過程の諸要素の一つとして部下や後輩を持つ，あるいは教えるということが挙げられるにとどまり，実践を通じた教育における教えることの意義を中心に据えて熟達という観点から掘り下げているわけではない。そこで，本稿では実践を通じた教育において教えることを中心に据え，具体的にどのような熟達を促しているのかということをも専門家となった当事者の視点からのインタビュー法を用いて明らかにする。

2. 方法

2. 1. 対象

本稿では京都市左京区で傳承されている京舞の流派のひとつである篠塚流を取り上げる。篠塚流は江戸で完成された長唄を中心とする歌舞伎舞踊に対して，京都・大阪の上方を中心に舞われてきた地唄を伴奏とする座敷舞を中心とした演目を多数持つ一派である。篠塚流においても特に現在，代表として流派を率いて教えている篠塚瑞穂氏を研究協力者としてインタビューを行う。現在の代表である瑞穂氏は3歳のころから，父より指導を受けており現在の舞のキャリアはおおよそ60年近くにもなる。弟子の育成にも熱心で，大阪と京都の2ヶ所でそれぞれ稽古を行っている。

2. 2. 半構造化インタビュー

本研究では上記のような目的を明らかにするために，京舞篠塚流の傳承者である篠塚瑞穂氏を事例として半構造化インタビューを行った。質的研究においてインタビューでは個人の経験や意味世界の個別性を明らかにすることに力点があるが，一方で，インタビューの場でどのような問いでもいいから問えば良いというものではない（徳永，2007）。この問い方に関してインタビューにおいてはどの程度インタビューアーやインタビューイーの自由な応答を許すかでインタビューの方法が異なってくる。本稿ではインタビューの際の問いにある程度の構造化をおこないつつ，インタビューイーにできるだけ自由に答えてもらうことを目的とする半構造化インタビューを採用する。本稿で半構造化インタビューを採用するのは構造化インタビューや質問紙などと異なり，ある程度回答に自由度があるため，インタビューイーのものの観方がより明らかになるという期待があるからである（フリック，2002）。

インタビューは瑞穂氏が稽古を行っている京都市左京区の稽古場で行っている。事前に質問項目を作成し、インタビューに臨んでおり、1回につき1時間半程度、計3回インタビューを行った。本稿において3回のインタビューを行うのは瑞穂氏の教えることとそれに伴う熟達に関する語りを深めるためである。インタビューの際にはビデオ撮影を行いつつ、同時にICレコーダーで録音を行っている。本稿において2つの異なるメディアで記録を行うのは、日本舞踊の技能に関する語りを聞くという特性上、瑞穂氏がインタビューの中で技能を披露することも考えら、それがデータ分析や次回以降のインタビューにおいて瑞穂氏の語りを促すツールにもなりえると考えたからである。インタビューが終わった後に、すべてのデータをトランスクリプトに起こしている。

また、最初のインタビューを行う前に、実名で表記することへの許可を得ている。また、瑞穂氏がインタビューの中で出された実在する人物や弟子の名前などに関しては仮名で表記する。本稿ではインタビューイーを実名で表記するという観点から、データの分析においては慎重に行い、特にプライバシーにかかわる部分や論文として出版されることで瑞穂氏に害が及びそうな部分に関してはデータから除いた。

2. 3. 分析

分析ではKJ法を用いて、瑞穂氏のライフストーリーを分析した。KJ法(川喜田, 1967・1970)はグループディスカッションをまとめる際の手法の一つである発想法として当初受け入れられたが、もともとの目的は書齋科学や実験科学に対置する「野外科学」のデータをまとめるための手法として開発された(安藤, 2004)。通常、KJ法は収集したデータに対して「見出し作り」、「グルーピング」、「空間配置」、「図解化」という四つのフェーズからなる分析をおこなう(川喜田, 1967)。本稿では瑞穂氏から得られたデータを分析するための手法としてKJ法の上記プロセスを実施し、図解化を行った結果が図2-1となる。この図について説明すると、「教えることによる技能の定着」「教えることによる技能の重要性の気づき」「教えることによる技能の創発」という三つのカテゴリーとその関係性が示されたといえる。本稿ではこのKJ法による図解化の結果と言える三つのカテゴリーとその関係性をもとに結果をより詳細に見ていくこととする。

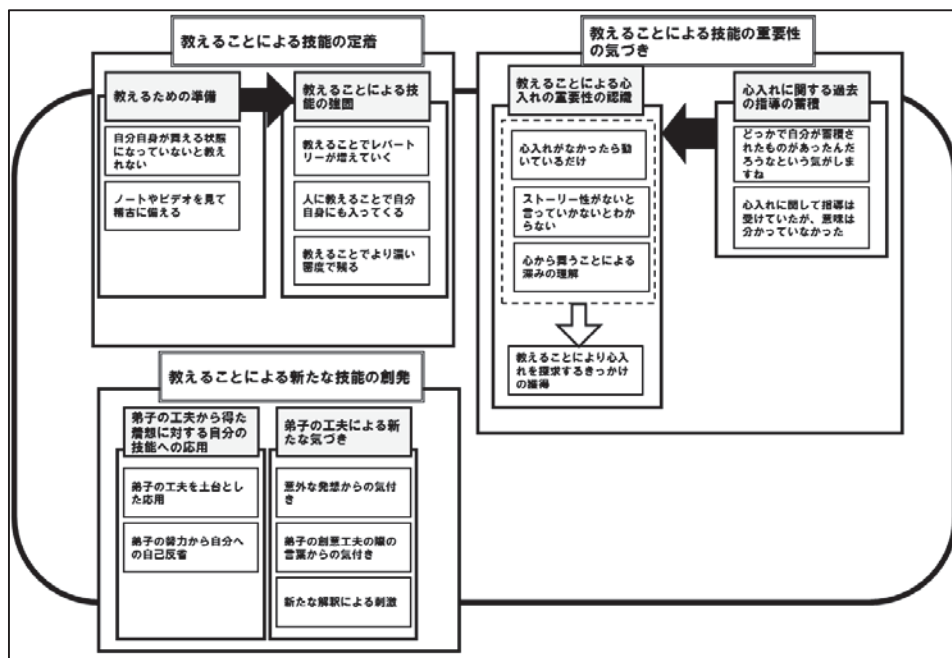


表 2-1 瑞穂氏の教えることを通じた熟達化の語りに関する図解化

3. 結果

3. 1. 教えることによる技能の定着

瑞穂氏が教えることと成長に関して最初に言及するのが教えることによる技能の定着という側面である。この点に関して、瑞穂氏は教えることで自分自身にも入ってくるということを次のように表現している。

毎週することによって、それが、自分の中に余計しっかり入ってくるというか。教えるもんなんて、大体わかっているんですけど、でも、毎週毎週言っている間に余計に入ってくるっていうことはあると思いますよ。だから、教えさせてもらって自分のモノになるっていうのはそういうことですよ

このように自分自身のものになっていくということは、より具体的には自分自身が舞台上で舞ったり、得意とする演目が増えてきたりといった意味でネタが増えるということの意味する。瑞穂氏はこの点に関して次のように指摘している。

教えることによって、自分のネタっていうのは増えていく。ネタっていうら変ですけど。ただね、覚えているっていうのは結構忘れていくんですよ

単に覚えているのだけというのと教えていたのも加わっているのでは「残っ

ている濃度」が大きく違うようで、瑞穂氏は教えることはより濃い濃度で残るということを次のように語っている。

ずんずんレパートリーが増えていくっていうたら変ですけど、覚えていても、覚えているだけのと、人に教えていくのとでは蓄積量が違うんですよ

結局、自分が覚えているだけでなく、教えることで残る、残っている濃度が。っていうのも、何回も何回もおんなじことを言うでしょう。ここ、右手よとか、ここまげんのよとか、ここ丸くすんのよとか。いうて、自分に言い聞かせているんだと思います。だから、教えさせてもらったら、自分の財産になる。ただ、ならっただけでは、なんていうのか、流れてしまうことが多くなってしまふことが多いです

瑞穂氏はなぜ教えることでより濃い濃度で残っていくのかということ自身で考察しており、その原因として教えることができるためにはなによりもまず自分が教える状態になっている必要があるということを次のように指摘している。

自分が、それはなんていうんですか、自分自身がちゃんと舞える状態になっていないと、教えることはできないですし

教える状態にするために瑞穂氏はノートを見たりすることでしっかり自分の中で確立して教えるようにするなど教えるための準備が非常に重要であると指摘している。

今だと、(教える前に) ノート引っ張り出してくるときもあるし、ビデオ見ているときもありますよ

3. 2. 教えることによる技能の重要性の気づき

技能の定着以外に瑞穂氏が弟子に対して自らの技能を伝えることで熟達化に寄与した要因として挙げているのが、技能の重要性の気づきという側面である。瑞穂氏の指導する日本舞踊には心入れと呼ばれる技能がある。心入れとは舞台上で舞う際に曲の中で出てくる登場人物の心情や周囲の情景などを自分の気持ちに移すことの重要性を指し示すものである。いうなれば心入れは曲の深い理解に関係するものであり、個々の技能や動きの意味ともいえる。瑞穂氏はこの心入れに関して、きちんと曲の歌詞は聞いていたがそれをしっかりと自分の気持ちにため込むことなく舞っていたということを次のように述べている。

向田邦子さんの「夜中のバラ」ってご存知ですか。あれは「わらべは見たり 野中のバラ」っていうのを小さいときに「夜中の薔薇」っていう風に覚えてはったんですよ。それみたいなもんで、意味もわからず歌うことってありますでしょう。私の場合は耳で歌詞を聞いて、まあ、見てもあんまりちゃんと、しっかり見てないっていったらへんですけどね。すーっと通って自分が踊ったことが多かったなと思います

無論、瑞穂氏は心入れに関する指導を全く受けたことがないというわけではない。ただ、はっきりと指導を受けたと覚えているわけでもないようで瑞穂氏は次のよう語っている。

たぶん教えてもらったときに、そう言われて教えてもらったんだと思うんですよ。でも頭に入っていないんですよ。自分自身が

(父親は心入れに関する指導を) 言うてはったこともあるし、言うてはらないこともあるのかなとおもいます、それは。ぜんぶ言うてはったとは限らないし

このように父親からは指導を受けてはいたと思うが、頭の中にしっかりと入っていなかったと語っており、心入れに関する過去の指導の蓄積に関して言及している。

瑞穂氏はこのような心入れを意識するようになったのは教えるようになってから意識したようで次のように語っている。

ある程度、人に教えるようになってから、心入れやらは。人に教えるようになってから、自分が探求できるようになったのではないかなと思います

自分自身がただ単に舞っていたときじゃなくて、人に教えさせてもらうことによって(心入れに関する)観方が変わってくることもありますよね。やはり教えることによって、どういう意味かなって思う、本当に始めてはなんにもわからんと踊っているようなもんなんですよ、ある意味で

瑞穂氏が心入れに気づくようになったプロセスとしてただ心入れをしっかりと舞って舞っていればそれは身体を動かすトレーニングになってしまい、舞踊というからにはそこに気持ちを入れていかなくてはいけないということを経験したということを次のように語っている

人に教えようと思ったら、なんか、ちゃんとストーリー性じゃないですけど、それが何かということを書いていかないとわからないやろうなっていうのが教える側にできてくるので、その辺違うかなと思いますね

ただ何も思わんと踊っていたんではそれは、本当にただ体のトレーニングをしているだけであって、ある意味で曲に合わせてトレーニングをしているだけであって、やっぱりそれは人に訴えるものが、ぜんぜん、見てもらうものでも何でもなくて、それは自分の体のためにやっているだけであって、やっぱり一つのものを作っていくっていうことはそこに、何を感じるかっていう、感じたものをその中であらわしていかないと（いけないと気付いた）

初め動いている間は別にそんなことはなかったも、ある程度になってきたら、心入れがなかったらただ動いているだけやから。だから、自分の中に蓄積していないと、それが出てこない違うのかと思って

このように、瑞穂氏は弟子をとり、自らが教えることを通じて、心入れの重要性に気づくようになっていくのである。

3. 3. 教えることによる新たな技能の創発

次に瑞穂氏が教えることによって得た成長として上げるのが、教えることを通じた新たな技能の創発という側面である。弟子は瑞穂氏の言うとおりに踊らなかつたり、全く違う解釈の元踊るときもあったりする。それは瑞穂氏にとってこういう踊り方もあるのかという意味においてプラスに作用するときもある。このような弟子の工夫による新たな気付きという点に関して瑞穂氏は次のように語っている。

ぜんぜん私と違う解釈みたいなことをして踊ってくれるはるのも、それも面白いこともあるんですよ。こんな踊り方せんといてほしいわ、と思ってみても、なんとなくそれをみても、あ、こういう思い入れもあるんやなど、こちらが、っていうこともありますしね

こっちのほうに相手に訴えやすいとかそんな感じの時もありますしね。ああ、そうやねって感じの時も現実にありますからね。例えば、おもちつくっていうことにしてもこうした方がおもちついているように見えるんちゃうとかね。これおかしくないですかっていう言い方ははるから、ああそう言われれば人から見たら、その方が分かりやすいかもしれんねっていうことがあるので

ここまでの知見は違う観方をもたらす存在として弟子の意見や表現が重要な役割を果たしているという知見であったが、次は弟子の表現を瑞穂氏自身が自分の技能の中に取り入れ、それを自身の習熟にしていこうとする面でも教えるということが寄与するという「弟子の工夫から得た着想に対する自分の技能への応用」という側面を見ていく。瑞穂氏は指導の中で自らの感じたことを弟子に伝えるが、弟子はその瑞穂氏の伝える言葉を自分の身体で工夫をして表現

をしなくてはならない。その点に関して瑞穂氏は次のように語っている。

なんかあかんよっていうたら、なんやかんやで考えてこなあかんのですよ。はい。ここはできへんっていうたら、できへんで終わってしまうし。例えば、ながいのをいかに短く見せるのかっていうことも自分で考えなあかんのですよね。錨型でも絶対工夫によっては短く見えるはずなんです。それなりに、工夫したらっていう話はしているんですけど

たぶんね、なんか言われたら、ああ、固いんだろうなって思っているんだと思うんですよ。せやけど、どうしたら、柔らかくなるのかっていうのはわからないんだと思うんですよ。そんで、いろんな手を伸ばしたり、短くしたりとかしてますでしょう。そんなところをしているうちに、いつか、いつかいいときに出てくる

弟子に工夫を奨励させていくなかで、瑞穂氏自身が自分の中に弟子の工夫を取り入れていくということがあることを次のように語っている。

工夫することは絶対、良い。その工夫からこっちもいただくこともありますね。その振り自体じゃなくてですよ、こういうことをしたら、あそこで行けるかなっていうことがあるので

このように、瑞穂氏は弟子の工夫をそのまま取り入れるというわけではなくて、むしろ身体の動かし方としてここまで動けるのであれば、自分ももっと努力して該当する動き方を精練させてみようかと考え、それを瑞穂氏の技能の中に取り入れていくのである。

4. 考察

4. 1. 実践を通じた教育における教えることの意味

ここまで見てきたように、瑞穂氏が自ら弟子を持ち、指導をすることによる熟達化という観点から瑞穂氏のインタビューデータの分析結果を示した。その結果、「教えることによる技能の定着」、「教えることによる技能の重要性の気づき」、「教えることによる新たな技能の創発」という三つのカテゴリーとその関係性が明らかとなった。そこで、これらの結果から、個別のカテゴリーに関して考察を深めていく。

一つ目の教えることによる技能の定着に関してであるが、瑞穂氏は技能を弟子に教えることを通じて自らの経験をより深め、そのことが技能の定着につながっている。瑞穂氏自身も語るように、単純に師匠から教えをうけ、自らが踊ることができるという状態とそれを人に伝えたことがあるという状態では「蓄積量」が異なると指揮している。瑞穂氏が「自分自身が舞える状態になっていな

いと教えられない」ということや「ノートやビデオを見て稽古に備える」と語っているように、蓄積量が異なってくる原因として瑞穂氏は事前の準備を挙げている。一般的に舞の習得においては師匠の前で踊り、指導を受け、その指導をもとに繰り返し練習をする。そして稽古の成果を舞台の上で披露するわけだが、教えるという行為は通常の舞を披露するプロセスをもう一度振り返る、いふならば復習のような意味合いがあると瑞穂氏は語っていると捉えることができよう。一般的な伝統芸能と同じように、舞踊でも師匠からの一方的な指導が主である。そのため、学習者は基本的に師匠の指導を自らの身体で忠実に表現しようと努める。舞踊の稽古では様々な曲を通じて技能を覚えていくため、学習者はその時々の曲を通じた師匠の言葉を理解するので精いっぱいとなる。しかし、教える際には教える相手を想定しつつ、師匠の様々な教えを一度立ち止まり、振り返る必要がある。このように、教えるということは学習者を想定しつつ自らの経験を再体制化する試みといえる。この再体制化の際に自らの過去の経験をとらえなおす必要が生まれ、それが復習という意味合いを生じさせるものと考えられる。

次に二つ目の教えることによる技能の重要性の気づきであるが、このカテゴリーに該当する瑞穂氏の語りから見出される知見として重要な点が二つある。一つが、ある技能に関して教えを受けたことがあるということとそのことの重要性を理解するということが別の問題として存在するという点であり、今一つが、教えることがその重要性を気づかせたということである。前者に関して、瑞穂氏は心入れに関しては師匠から教えを受けていたということをはのめかしている。一方で、当初瑞穂氏は日本舞踊において非常に重要な要素である心入れという技能の重要性に気づくことはなかったとも語る。それが、教えることでその重要性に気づき、瑞穂氏自身のもので取り入れている。一般的に技能を習い始めた当初は目のつきやすいところに焦点が当たる。瑞穂氏のように幼い時から舞踊を習っていればなおさらのこと、動きの滑らかさやしなやかさに力点が置かれてしまうのは道理ともいえよう。一方で、心入れのような個々の動きや技能・曲の意味といった部分は表面上わかりづらい。そのため、たとえ表面上は師匠と同じ行為ができていたとしても、深い部分での理解は達成できていないこともあるものと考えられる。

後者が教えることが心入れの重要性に気付かせたいという点であった。瑞穂氏は弟子を持つことで心入れがなければ身体を動かすだけじゃないか、と自問するようになる。この自問を通じて自らの舞の中に心入れという技能を自らのものとして取り入れるというプロセスが行われていたと考えることができる。

無論、このような表面的でわかりやすい技能からより内面的なものへ焦点を当てていくといった移行は徐々にされるものと考えられるが、瑞穂氏の場合は教えるという行為が一つの重要なきっかけであったといえる。

この技能の定着にしても、技能の重要性の気づきにしても、教えることが過去の振り返りにつながり、それが自らの技能の向上につながったという点では共通している。Schön (1983) は現代のような複雑で変化の激しい状況においては専門家の抱えている問題は複雑であると指摘したうえで、専門家は分化された領域を超えて問題に対処する必要があると主張する。その上で、このような問題に 대응する専門家像として状況と対話を行いながら「行為の中の省察」を行う「反省的実践家」を提示する。「行為の中の省察」を深めるためには専門家が暗黙的に機能させている思考枠組みを問い直し、実践的見識を形成していかななくてはならない (佐藤, 1997)。瑞穂氏においては教える以前においても専門性を向上させていくために、自らの実践を振り返ったりすることはあっただろう。しかし、教えるという行為は自分で自分を客観化する行為と異なり、教える相手を通じて自らを振り返る。教える相手は過去の自分とは異なる様々な反応を示すし、さらに言えば、通常の振り返りでは見過ごしていた出来事が面前で展開される。このように、教えるという行為には専門家が専門性を発揮する実践場面を自らが振り返るといふこととは異なる形での振り返りを促すという機能があるといえる。そのような振り返りが結果として、技能の定着や技能の重要性の気づきへとつながっていくものと考えられるのである。

さて、本稿によって明らかとなった最後の知見が、教えることによる新たな技能の創発という側面であった。瑞穂氏は弟子が指導に応じ様々な創意工夫を示すことを通じて、瑞穂氏自身の技能に取り入れ、更なる発展を達成している。教えることによる技能の定着や教えることによる技能の重要性の気づきにしても、いままで教えられていることをより強化するという側面が強かった。しかし、教えることによる新たな技能の創発に関してはこれまで教えられてきた技能の強化とは異なり、新たな技能を生み出すという側面に力点が置かれることになる。近年の教師教育の文脈において同僚性と呼ばれる教師同士のつながりに基づいたインフォーマルな学習が重視されている (秋田, 1998・2009・Little, 2002)。この同僚性に関する議論では前提として現代の学校において求められる知識や技能が急速に変化しており、その変化に教師は絶えず他者や異なる環境から吸収して対応する学びの専門家として求められていることがある。それ故、実践を行う教師間において専門家の学び合うコミュニティを創造し、互いに実践における悩みや助言を伝えあうことを通じて、困難な状

況を打開していくことが必要とされるのである。日本舞踊においても近年は急激に環境が変化しており、古くから伝わる演目だけを伝わっている通りに踊っていれば事足りるような状況では全くなくなってきている。このような状況において瑞穂氏自身も新たなものを積極的に取り入れ、新たなものを生み出していく必要性にあると考えられよう。瑞穂氏の事例は教え手と学習者という関係ではあるものの、学校教育と異なり、習熟の進んだ学習者も稽古を受けにくる。このため、表面上は教える—学ぶという関係に見えたとしても、実質的には相互に役割を交代しつつ、学び合う同僚性に基づく関係を形成していたものと考えることができよう。

ここまで瑞穂氏の教えるという行為は自身の技能の熟達化において非常に重要や役割を果たしているということを「教えることによる技能の定着」、「教えることによる技能の重要性の気づき」、「教えることによる新たな技能の創発」から見えてきた。その中で瑞穂氏は教える相手を通じて自分自身の過去の実践を振り返ったり、ともに学びあったりしながら、自らの専門性や技能を高めていることが示された。このように教えるという行為は専門家の技能を高め、より深い学びへと促すのである。これまでの教えることに関する熟達研究では学校教育の教師を対象に、いかに「教え方」といった技能が向上するのかということが中心になされてきていた。本稿の一つの意義は教えることが「教え方」といったような教師の専門性や技能を高めるだけでなく、舞踊をはじめとする様々な専門家の技能や専門性を高めるということが明らかとなったということにある。

4. 2. 教えることとキャリア形成の関係性

先に瑞穂氏の語りをもとに、教えることを通じてどのような熟達化が示されたのかということを見てきた。最後にここまで得てきた知見から教えることとキャリア形成の関係性という観点から正統的周辺参加の概念に基づき考察を進めていく。

実践を通じた教育においては、「先輩や師匠のわざを盗め」であるとか、「背中を見て学ぶ」など学習者の側から優れた熟達者の技能を学び取ることには力点が置かれていた（たとえば、野村，2003）。また、このような力点の背景には「師匠」とはすでに当該分野において極みにいるような存在であり、学習者から遠い非常に孤立したものとして措定されていたと考えられる。このような教授関係においては教え手と学び手は固定的で学び手は常に学習する存在であり、教え手は常に教え続ける（あるいは実践を示し続ける）存在という関係の

枠組みでしか捉えることができない。しかし、本稿で示されたように、教え手も学び手に対して教えるという行為を通じて、さらなる学びを達成しているのである。それ故、教えるという行為と学ぶという行為は切り離して捉える事のできないものと言える。このように考えるならば、実践を通じた教育において教えるという行為は熟達に必要な他の学びのリソース、例えば、学んだスキルを披露する場所であるとか、先輩のわざを見る機会が与えられているのであるとかと同様に捉えることできるものとして位置づけられよう。

Lave & Wenger は当該コミュニティにおける熟達化を参加という視座を中心に据えることで巨視的な観点から捉えた理論である正統的周辺参加を提唱している。正統的周辺参加とは学習者は最初、コミュニティにおいて周辺の参加から始まり、徐々に十全的な参加へと移行し、それとともに自らのアイデンティティの変化が起こり、その過程において技能の習熟が起きるという理論である (Lave & Wenger, 1991)。例えば、新入社員は最初コピーをとったり、営業の同行といった周辺の参加に始まり、徐々に参加が深まるとともに企画を担当したり、部下を持ったりするようになる。この参加の程度が深まるにつれて自らの属する会社へのアイデンティティやキャリアの形成が行われ、それは同時に技能の習熟をもたらすというモデルこそが正統的周辺参加ということになる。正統的周辺参加は近年では高等教育における職場体験を通じたアイデンティティの変容などを捉えるモデルとしても適用されている。

翻って本稿の事例に基づいて正統的周辺参加の観点から捉えるならば、瑞穂氏は実践を通じた教育における教えるという行為を通じて自らの技能を習熟させると同時に日本舞踊において不可欠とも言えるべき心入れの理解を果たしている。他にも技能の定着や新たな技能の創発などを通じて篠塚流というコミュニティにおける自らのキャリアを着実に形成している。瑞穂氏の語りからも明らかのように、教えるというのは十全的な参加へと至る中での一つのプロセスとして捉えられるべきものであり、当該コミュニティにおけるアイデンティティ形成やキャリア形成において非常に重要な役割を果たすものとして考えられるのである。

ここまで見てきたように、実践を通じた教育において教えるという行為は学ぶという行為と切り離すことができず、むしろ当該のコミュニティにおけるキャリア形成において重要な役割を発揮する一つの学習の資源として位置づけられるものなのである。それ故、教え手は決して背中だけを見せる孤高の存在なのではなく、学習者とは異なる参加に位置づくような学び手であり、その意味において協同の学習者と言えよう。このように実践を通じた教育において教師

でもない専門家が教えるという行為は奉仕精神や組織継続のための必要性という側面もちろんあるが、教え手自身の技能習熟をより深め、自らのキャリアをより確かなものとするという意味においても非常に有効なものとして考えられるのである。

参考文献

- 秋田喜代美. (1998). 実践の創造と同僚関係. 佐伯胖・佐藤学・浜田寿美男・黒崎勲・田中孝彦・藤田英典(編), 教師像の再構築 (pp.235-259), 東京: 岩波書店.
- 秋田喜代美. (2009). 教師教育から教師の学習過程研究への転回——ミクロ教育実践研究への変貌. 矢野智司・今井康雄・秋田喜代美・佐藤学・広田照幸(編), 変貌する教育学 (pp.45-75), 神奈川: 世織書房.
- Ericsson, K.A. (1996) *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1991). cognition through collective comprehension activity. In Resnick, L.B., Levine, J.M., & Teasley S.D. (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 331-348). Washington: American Psychological Association.
- 笠井恵美. (2007). 対人サービス職の熟達につながる経験の検討——教師・看護師・客室乗務・保険営業の経験比較. *Works review*, 2, 50-63.
- 川喜田二郎. (1967). 発想法——創造性開発のために. 東京: 中央公論社.
- 川喜田二郎. (1970). 続・発想法. 東京: 中央公論社.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press.
- Little, J.W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946.
- 松尾陸. (2006). 経験からの学習. 東京: 同文館出版.
- 野村幸正. (2003). 「教えない」教育——徒弟教育から学びのあり方を考える. 大阪: 二瓶社.
- 坂本篤史. (2007). 現場教師は授業経験から如何に学ぶか. 教育心理学研究 55(4), 584-596.

- 佐藤学. (1997). 教師というアポリア——反省的实践へ. 神奈川：世織書房.
- Schön, DA. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.
- 徳田治子. (2007). 半構造化インタビュー. やまだようこ (編), 質的心理学の方法——語りをきく (pp.100-113). 東京：新曜社.
- ウヴェ・フリック. (2002). 質的研究入門——「人間の科学」のための方法論. 東京：春秋社.