

---

## 原著論文

---

### 実践の中の学習における 表現の方法と学習関与者ネットワークの関係

#### － 韓国伝統芸能における探索的な研究 －

Relationship of representation forms and network structure in the learning process in practice:

An exploratory study on Korean traditional music and dance

キーワード：

表現, 非言語コミュニケーション, 省察, ネットワークの多様性, 紐帯の強さ

keyword：

representation, nonverbal communication, reflection, network diversity, strength of tie

横浜国立大学・環境情報研究院 竹田陽子

Graduate School of Environment and Information Sciences Yoko TAKEDA

---

#### 要約

本研究は、社会的なコンテキストの中で、人間が情報を探索し、獲得する過程を解明する研究の一環として、実践の中の学習における外的および内的な表現の方法と学習関与者のネットワークの関係を探索的に分析し、今後の研究に向けて検証すべき理論言明を抽出することを目的としている。本研究では、実践の中の学習がおこなわれている一事例として韓国伝統芸能をとりあげ、現場の観察と業界関係者に対するインタビューによる予備調査の後、調査票調査(N=127)を実施した。その結果、学習関与者のネットワークの多様性が大きい学習者は、メモや録音・録画等を利用し、学んだことを理論的に考えたり、イメージで振り返りながら自習を繰り返すことがわかった。ネットワークの多様性が大きい学習者ほど、能動的な外部情報の探索と内部の省察をリンクさせるフィードバック・ループが生じており、得られた情報と内的な省察をつなげる道具の使用が活発である可能性があること、また、教示者との紐帯の強さは、楽譜・テキストの利用にマイナスに働き、特定の教示者との紐帯が強い学習者ほど、標準化されていない、関係特殊性の高い表現方法や道具を使う可能性があるという知見が得られた。

## Abstract

This paper aims to exploratorily speculate how the learning networks influences on the learner's external and internal representation in the learning process in practice as one of the research problems regarding exploration and acquisition process of social information. We conducted field observation, interviews and a questionnaire survey (N=127) on Korean traditional music and dance as an example of a field of learning in practice. Learners whose network diversity is high tended to use tools such as memos and audio-visual recorders, and they tended to learn by themselves through theoretical and sensory reflection. Network diversity might promote active information seeking and feedback loops which links external information and internal reflection supported by usage of the tools. Moreover, learners whose tie strength with an instructor is strong did not tend to use music scores and textbooks. The strength of tie between a learner and an instructor might enhance usage of the non-standardized or relation-specific external representation and tools.

(受付：2015年8月28日，採択：2016年7月4日)

## 1 はじめに

人間が社会的なコンテキストの中で、情報を探索し、自らのものとして獲得する過程、および知を獲得しようとする人間と、情報を保存・加工・伝達する技術とのインタラクションは、社会情報学の中心的な課題の一つであると考えられるが、その解明にあたっては学習に関わる社会科学の諸分野の知見を理論的な基礎とすることができる。学習の概念においては、環境から得る刺激に対する個人の反応の結合の強化という行動主義的な見方から、人間が獲得する知識の構造と内的なプロセスの変化を解明しようとする情報処理アプローチを経て、環境との相互作用の中で能動的に知識を構成するという構成主義の見方が台頭している。構成主義に関連する学習研究の動向には、2つの重要な成分が含まれている。

第1の成分は、情報処理アプローチまでは学習のシステムを意識された合理的な情報処理機構と捉えてきたのに対し、人間の身体の活動、身体と密接に結びついた情動や意識下の情報処理を含めた精神活動全体、および身体の延長としての道具にも焦点を当てた知の獲得を対象とすることである。アフォーダンスの理論 (Gibson, 1979) は、環境からの一方向の刺激を受容するのではなく、人間の能動的な行為、つまり環境に働きかける身体と知覚のリアルタイムの循環という視点を知覚の理論に持ち込んだ。状況的学習 (Suchman, 1987; Lave, 1988; Brown et al., 1989; Hutchins, 1991; Lave & Wenger, 1991) においては、知識は複雑な社会的な交渉の末に状況の産物として生み出され常に変化するものであり、学習とは抽象的な概念の獲得ではなく、言語では完全に定義できない状況依存的な指示的表象 (「今ここにあるそれ」としか言えないもの) を得るものである (Brown et al., 1989)。活動理論のモデル (Vygotsky, 1986; Engeström, 1987) では、学習は対象に向かう人間の行為が物理的な

道具や技術、言語、シンボルといった文化的な人工物に媒介されており、言語も人工物の一種であると捉えられている。経験のフィードバックによる累積的な学習 (Dewey, 1938) に焦点を当てた経験学習のモデル (Kolb, 1984) では、内省による抽象概念化の基になるのは具体的な経験、および学習者の実験的な行為である。

第2の成分は、学習者をとりまく社会的なコンテキストとの相互作用である。状況的学習は、ある学習者の主観的な世界から環境との相互作用を見るのではなく、学習者がある社会的なコンテキストに参加するという視点の変換をおこない、構成主義の流れに社会、文化、歴史的なコンテキストを明確に持ち込んだ。伝統的な徒弟制を概念的な規範型として、正統的周辺参加 (Lave & Wenger, 1991)、認知的な徒弟制 (Brown et al., 1989)、実践コミュニティ (Wenger, 1999) といった概念が生まれ、学校教育、ビジネス等幅広い学習のフィールドに適用する試みが行われた。活動理論においても、Vygotsky (1986) が主体と対象が文化的な人工物に媒介される個人レベルのモデルを留まっていたのに対し、Engeström (1987) はコミュニティと主体が集団内のルールに媒介され、コミュニティと対象が分業に媒介されるモデルを提案した。

学習における身体性+道具を包括した知のあり方と社会的なコンテキストとの相互作用という上記の2つの成分について、状況的学習等の文化人類学の系譜を持つ研究は両者に関心があるものものの実践の中の学習として一体に語る傾向にある一方、知覚研究は第1の成分、社会的なネットワークの研究は第2の成分をそれぞれ精緻に検証することに主な関心があり、両者の関係は未解明な部分が多く残されている。

実践の中の学習の第1の成分である人間の身体や道具を包括した知のあり方は、記号操作としての言語使用だけでなく、比喩や擬音など感覚に根付いた言語使用やイメージ、身振り・動作、接触、

描写・映像記録等の道具の使用などさまざまな形態の内的／外的、言語／非言語の表象が現れ、使用される学習のあり方<sup>(1)</sup>であると言い換えることができる。また、第2の成分の社会的なコンテキストは人工物や自然環境も含むネットワークの概念であるものの、人間同士のネットワークが中心的な位置を占める。

本稿では内的／外的、言語／非言語の表象の使用形態を「表現の方法」、学習者の学習に直接間接に関わる関係者のネットワークを「学習関係者のネットワーク」と呼び、実践の中の学習の一事例として韓国伝統芸能をとりあげ、表現の方法と学習関係者のネットワークの実態はどのようなものかを観察し、両者にはどのような関係があるかを探索的に分析し、今後の研究に向けて理論言明を構築することを目的とする。

なお、本稿は、量的データを扱っているが理論検証型論文ではなく、経験的なデータを探索し、既存研究を下敷きにしながらも帰納的に理論言明を構築することを目指す理論構築型の論文である(藤本, 2005; Saunders et al., 2016)。理論構築型論文は、質的調査が多数を占めるものの、量的データに基づいて帰納的に理論を構築する方法論も存在し(吉川, 2003; 松嶋, 2015; Saunders et al. 2016)、量的データが収集できても、研究対象領域に関する研究がまだ少なく、適用する既存理論体系が十分に共有されていない本研究のような場合等に採用される。また、学習における表現の方法とネットワークが主たる関心事であるため、学習の結果のパフォーマンスの測定、分析をおこなっていない。

## 2 研究の対象と方法

### 2.1 研究の対象

学習を何らかの認知構造の変化と捉え、実践(practice)を日常的に反復的におこなわれる実務行為(福島, 2010a)と定義すれば、実践の中

でおこなわれる学習はほとんどすべての実務分野で見られることになるが、学習内容の身体性が強い点と、比較的はつきり識別できる実践コミュニティが存在するという点で、伝統芸能は、実践の中の学習における表現の方法と学習関与者のネットワークの実態の関係を観察しようとする本研究の目的に適した分野である。

### 2.2 調査の方法と回答者属性

本研究では、まず予備調査として、2008年から2013年にかけて韓国伝統芸能伝承者と関係者約50名に対しインタビュー調査と伝承現場の参与観察を継続して実施し、国立国楽院、韓国総合芸術学校などの公的な研究機関での資料調査をおこなった。これらインタビュー調査や観察から得られた情報は本調査の調査票の作成、および調査結果の解釈に活用された。

本調査は、2013年7-9月に若手からベテランまでの韓国伝統芸能を伝承しプロフェッショナルとして活動している者<sup>(2)</sup>と伝統芸能を専攻している学生を訪問して、伝統芸能の学習の実態(詳しい調査項目は表-2~7参照)に関する調査票を渡し、1) その場で調査担当者が聞き取る、2) その場で回答者自ら記入する、3) 記入してもらい後日回収する、のいずれかの方法で実施された。

本研究がフィールドとする韓国伝統芸能は、通常では業界外部の者が入り込みにくく、また、関係者全員の名簿は存在しないので、ランダムサンプリングは技術的に困難であるため、伝統芸能界内部の関係者である調査協力者が伝統芸能伝承のおこなわれている現場を訪れて、調査依頼をおこなった。調査協力者は、業界の中で出来るだけ偏らないデータをとるために、30箇所個人スタジオ、教習所、大学に訪れ、現役の伝統音楽と舞踊専攻の大学生(多くは20-22歳)、20代の若手、30代ぐらいの中堅、40代以上のベテランがほぼ均等になるように<sup>(3)</sup>調査票を手渡して協力

を求めた。協力率はおおむね9割程度と高かった。160票回収したが、空欄が多い票を除き、プロとして活動している、あるいはプロを目指していると回答した票<sup>(4)</sup>のみに絞って、127票を分析した。

回答者属性を表-1に示す。回答者の年齢の平均は32.7歳、習い始めた歳は平均14.3歳で、音楽は27%、舞踊73%であった。

表-1：回答者属性 (N=127)

| 専門分野   |      | 伝統芸能を専攻した学校<br>(在学中も含む) |     |
|--------|------|-------------------------|-----|
| 音楽     | 27%  |                         |     |
| 舞踊     | 73   | なし                      | 7%  |
| 年齢     |      | 芸術中学                    | 11  |
| 20-22歳 | 24%  | 芸術高校                    | 42  |
| 23-29  | 24   | 大学学部                    | 89  |
| 30-39  | 24   | 大学院(修士)                 | 37  |
| 40-49  | 24   | 大学院(博士)                 | 12  |
| 50歳以上  | 5    | 団体(楽団、舞踊団)所属            |     |
| 平均年齢   | 32.7 | 在籍経験なし                  | 54% |
| 性別     |      | 在籍中                     | 32  |
| 男性     | 14%  | 在籍していた                  | 13  |
| 女性     | 86   | 平均在籍年数                  | 6.7 |

韓国の伝統芸能は、大きく分けると音楽と舞踊があり、この2つは専門としてはっきり分かれている。業界関係者のインタビューによると、芸能の伝承は伝統的には宮廷と民間、地方別、芸能形態別の細かいジャンルに分かれ、それぞれのジャンルにほぼ世襲や身分制度で閉じられた徒弟制度があったが、社会の近代化により次第に業界全体がオープンに再編成され、細かいジャンル間の学習障壁はほとんどなくなっている。伝統芸能のプロを目指す者の多くは現在でも子供の頃から個人的に先生について教授を受け、後述のようにプロとして活動するまでにメインの先生が決まることが多いため、メインの先生が属する流派や地方色は緩やかな形で受け継がれているが、大学の伝統音楽・舞踊の専攻科で幅広い演目を一通り学び、個人的にもメインの先生以外の先生を尋ねて習うことも珍しくない。業界の均質化傾向により、流派などの細かいジャンルによる学習形態違いはそ

れほど大きくないが、音楽と舞踊という大きな専門分野では異なる点があるので、随時言及することにする。

### 3 実践の中の学習における表現の方法

学習者は学習の過程で他者にも観察可能な形で言語や身体、道具を使って表現をおこなう一方で、学習者の内部で閉じた形でも言語によって思考したり、イメージや身体感覚等を持つ。本稿では、前者を外的な表現の方法、後者を内的な表現の方法と呼ぶ。外的な表現の方法は、学習者が意図的に表現するものだけではなく、学習環境の中に存在する人工物や他者の行為を学習者がメッセージとして解釈 (Richmond & McCroskey, 2004) する場合も含む。

Piaget (1959) は人間が発達する過程で内的な思考が内言を経て外的な言語になると見たのに対し、Vygotsky (1986) は、言語は他者とのインタラクションを通じて外的に獲得され内言はそこから機能分化して現れると見たが、内と外のどちらが先であるにせよ、成人による実践の中の学習は言語だけでなく具体的な道具や周囲の状況とのインタラクションの中で身体を使った行為として (Hutchins, 1991; Engeström, 1987)、学習者の内的・心的な表現方法と外的・公共的な表現方法を行き来しながら (Sperber, 1996) おこなわれる。本研究ではまず、実践の中の学習としての韓国伝統芸能の学習において、学習者の外的、内的な表現の方法の実態を、調査票調査と調査票調査に先立っておこなわれた現場観察とインタビュー調査に基いて探索的に見る。

#### 3.1 外的な表現の方法

学校教育を規範とする学習モデルにおいては、明確に定義された記号としての言語が主な表現方法となる (松下, 2010) のに対し、実践の中の学習においては、言語では「今ここにあるそれ」と

しか言えないような、身体に根付き、環境とインタラクションする中で生じる指示的表象 (Brown et al., 1989) を表現する方法が中心に据えられるため、イメージ、音、身振り・動作、接触といった非言語的な表現、および、言語表現も比喩など感覚や身体と結びついた形で言語表現が多用される。

明確に定義された記号としての言語と非言語 + 身体と結びついた言語という対比は、コード化された知 (Zander & Kogut, 1995) あるいは形式知 (野中・竹内, 1996) と暗黙知 (Polanyi, 1967; 野中・竹内, 1996) の対比と似ているが、前者は知る手段であり、後者は知る対象あるいは知った結果である。コード化された知の獲得においては明確に定義された記号としての言語の役割が大きく、暗黙知を得るには非言語・身体的な手段が何らかの形で関わるが多いが、記号としての言語に暗黙の意味を読み取ることも、非言語・身体的な表現方法からコード化できる知を得ることもあるため、両者は必ずしも 1 対 1 の関係ではない。本稿では知を得る手段としての表現の方法に注目したい。

### (1) 模倣

実践の中の学習で特に身体性の強い分野で必ずといってよいほど現れる学習手段として模倣がある。我々の観察では、韓国伝統芸能の教授の場で最も中心的な役割を果たす表現の方法は模倣の繰り返しである。典型的には、教示者がまず音楽や舞踊を少しずつやってみせ、それについて学習者が見よう見まねで行為を繰り返すことで曲や踊りを覚えていく。表-2 の調査票調査の結果をみると、教示者が手本を見せて学習者が繰り返すことは平均 3 (どちらかというとはまる) 以上であり、音楽に比べて舞踊のほうがその頻度は多い。

模倣は行為の単純なコピーであるとは限らない。人間は新生児の頃は自動的な模倣をおこなう

が、やがて目的と手段の関係性に気づき、さらに模倣を通して行為の背後にある行為主の意図を推察する学習 (Tomasello et al., 2005; 佐伯, 2010) がおこなわれるようになる。少なくともプロを目指すレベルの伝統芸能において学習者は、日常的な模倣行為の積み重ねの中に伝統芸能伝承者が非言語的に持っている意図あるいは意味を読み、自らがその意味を実現するのに最も良い具体的な方法を探っていく。日常的な模倣は、本質的な意味を探る「探索としての模倣」(福島, 2010b) の入り口であり、生田 (1987) の言う、型の習得に向かう形の模倣である。

### (2) 言語の使用と比喩

模倣の繰り返しの場で言語は使われないわけではなく、表-2 の「理論説明をよくする」の平均値は模倣の繰り返しと同水準である。我々の観察でも、教示者から細々とした指示はなく学習者が疑問を口にするということもないという生田 (1987) の日本の伝統芸能教授の描写に比べれば、韓国の伝統芸能の教授の場では言語使用が多い傾向がある。

また、音楽でも舞踊でも理論的な説明よりも比喩表現のほうが多く使われている。生田 (1987) は、伝統芸能で使われる、言葉で明確に定義できない物事を表現するために、比喩を多用した言語をわざ言語と呼んだが、韓国伝統芸能でもわざ言語は広く使われる。比喩は、異なる概念領域間の写像を多くの場合無意識に認識することによって (Lakoff, 1993) 字義的な言語では伝え難い考えを完結に鮮明に伝え (Gibbs, 1994) 日常生活の経験を解釈しなおし、新しい意味を創造する側面を持っており (山梨, 2007)、教示者が伝えたい本質的な意味、すなわち生田 (1987) の言う型に迫るための一つの手段なのである。

### (3) 身体的接触

教示者から学習者の行為に対するフィードバック

クの方法として身体的な接触があり、本調査では音楽では少ないが、舞踊では平均3（どちらかというとはまる）程度見られる（表-2）。教示者のフィードバックが身体感覚と直接的に素早く連合する点で接触は優れている。インタビューによると伝統的には教示者が弟子の体を叩いて身をもって覚えさせるという教え方が珍しくなかったが、現在ではセクシャルハラスメントや体罰に対する批判が厳しくなっているので強い身体接触は減る傾向にある。

(4) 道具の使用

道具を使った表現方法では、メモと録音・録画は平均3（どちらかというとはまる）程度使われている（表-2）。韓国伝統芸能関係者のインタビューによるとレッスン中の録音、録画は伝統的には忌避される傾向があったが、現在では道具の普及と学習者の意識の変化によりかなり容認されるようになってきている。メモ、録音・録画は、主に教授の場で学んだことを記録し、学習者が自習の場で参照するメディアであり、教示者や同僚との社会的なインタラクションと学習者個人的な省察 (Dewey, 1938; Schön, 1983) の場という時空間が異なる学習の場をつなぐ役割を果たしている。

楽譜やテキストはメモ、録音・録画よりも使用頻度が低く、よく使う人とそうでない人の割合は半々ぐらいである。音楽の学習者による楽譜利用に限っても平均3より下回り、西洋のクラシック音楽の学習のように楽譜が必須ではないことがわかる。

楽譜は、教示者と学習者の協同作業を可視化する強力なインスクリプション (Latour, 1987; 1990) である。特に標準化の進んでいる西洋音楽の楽譜は、異なる立ち場の関係者の参加を媒介する境界オブジェクト (Star & Griesemer, 1989) であり (楽譜がなければオーケストラを編成することは不可能である)、公共性を持つ

表-2：外的な表現の方法 (平均値)

|                                | 音楽<br>(34) | 舞踊<br>(93) |
|--------------------------------|------------|------------|
| <b>模倣</b>                      |            |            |
| 【教示者が】手本を繰り返し見せる               | 3.059      | 3.355      |
| 【教示者が】生徒・弟子に繰り返し練習させる          | 3.088      | 3.452      |
| <b>言語の使用</b>                   |            |            |
| 【教示者が】理論的な説明をよくする              | 3.059      | 3.473      |
| 【教示者が】比喻表現をよく使う                | 3.412      | 3.624      |
| 【教示者が】あまり言葉でははっきりと教えない         | 2.000      | 1.903      |
| <b>身体的接触</b>                   |            |            |
| 【教示者が】生徒・弟子の身体に触れて教えることがある     | 1.735      | 3.033      |
| <b>道具の使用</b>                   |            |            |
| 【学習者が】習ったことをメモに記録して練習に役立てている   | 3.324      | 2.968      |
| 【学習者が】習ったことを録音、録画して練習に役立てている   | 3.147      | 3.097      |
| 【教示者が】楽譜やテキストをよく使う             | 2.529      | 2.304      |
| 【学習者が】楽譜やテキストをよく見る             | 2.971      | 2.452      |
| <b>状況的学習</b>                   |            |            |
| 【教示者が】生徒・弟子に舞台で発表する機会を与える      | 2.912      | 3.304      |
| 【教示者が】本番の舞台で生徒・弟子と一緒に出演をする     | 2.618      | 2.826      |
| 【学習者が】練習よりも本番の舞台から学ぶことが多い      | 2.971      | 2.763      |
| 【教示者が】技術のことだけではなく心構えや生き方のことを話す | 2.971      | 3.533      |
| 【教示者が】レッスン以外で生徒・弟子と一緒に過ごす時間が長い | 2.706      | 3.065      |

(4: あてはまる、3: どちらかというとはまる、2: どちらかというとはまらない、1: あてはまらない)

た外的表現であるために他者に強力に伝播し (Sperber, 1996)、西洋音楽の演奏が世界中で親しまれている要因になっている。一方、韓国の伝統音楽では西洋の楽譜や伝統の記譜法も使われているが補助的な役割であり、伝統的な曲を教示者の教え込みと模倣学習を経ないで演奏することはまず考えられない。日本の伝統音楽もこの点は同じである。ある程度の技量があれば特に指導を受

けなくとも初見で演奏が可能な西洋音楽とはかなり状況が異なる。

韓国や日本の伝統音楽の学習が楽譜中心でないのは、一つには、間や呼吸、相対的な音程、即興を許容する範囲と守るべき範囲などが西洋の楽譜体系のように客観的に記述しにくいことがある。もう一つには、同じ曲であっても流派や教師者によって内容がかなり異なり、その違いもまた、客観的に定義されておらず、曖昧な部分が多いことがある。

産業組織の概念に特定の相手にしか使えない資産や技能、さらには図面の様式といった表現の方法が組織の境界や組織間の関係に影響を与えるという関係特殊性の概念がある (Williamson, 1979; 浅沼, 1997)。模倣学習やわざ言語は特定の流派や教師者との関係における特殊性が高く、ある場所で通用するやり方が他所で通用するとは限らない表現方法である。伝統芸能は身分的世襲的な徒弟制度で受け継がれてきた歴史的な背景によって表現の方法と内容の関係特殊性がもともと高く、社会的な制度が変化しても「伝統」というアイデンティティを持っている故に簡単には表現の内容を変えられず、表現の方法も関係特殊性が高いまま使われ続けるという現象が起きていると考えられる。

### (5) 状況的学習

伝統芸能は、状況的学習のフィールドとしてよく取り上げられる割には一方向の教え込みの教授スタイルであるのだが (福島, 1995)、少なくとも韓国の伝統芸能はプロ志望者にも舞台出演の機会がかなりあるので、それも含めて状況的学習がなされていると考えられる。舞台出演に伴って、自分の先生以外に観客、共演者、舞台関係者、衣装や道具の業者など学習に直接関わる者の多様性が増加する。日常の修練時には間接的に関わるだけだった実践コミュニティ (Wenger, 1999) の広がりや学習者が感じる時である。学習者を本番

の舞台に出演させて学ばせることは、音楽、舞踊とも比較的よくおこなわれている (表-2)。

また、教師者と学習者が一緒に過ごす時間の中で技術のことだけでなく心構えや生き方のことを話すという徒弟制度的なコミュニケーションも見られ、その頻度は音楽より舞踊のほうが多い。舞踊は、学習者が教師者と一緒に教授以外の時間も過ごすことが音楽に比べて多いという結果であった (表-2)。

### 3.2 内的な表現の方法

実践の中での学習は、経験したことを一旦内面化して省察 (reflection) (Dewey, 1938; Schön, 1983) し、次の行動につなげる循環的なプロセスである (Kolb, 1984)。少なくとも高度な習得レベルに到達しようとする学習はただ受動的に訓練するのではなく、学習者がメタ認知的に自己調整をおこなうフィードバック・ループを自ら作り出す (Zimmerman & Schunk, 2001)。

学習者の経験に対する理解の内的な言語表現は、実践の理論 (Schön, 1983) と呼ばれる。調査では、音楽、舞踊ともに「習ったことを理論的に考えるようにしている」が平均3点程度でどちらかというとあてはまると評価されている。内的な言語の使用であってもやや受動的である「先生の言われたことをできるだけ鮮明に思い出すようにしている」は3.3程度で、実践の理論よりもやや多く見られる (表-3)。

一方、高度な身体技法の獲得を目指す学習における学習者の内部表現は言語を用いた概念だけでなく、感覚的で時に感情や記憶と結びついたイメージが欠かせない。Finke, et al. (1992) は、創造的な行為において人間の内部に概念だけでなく、視覚的パターン、物体形状、カテゴリ事例、概念とイメージが混ざり合った心的混合物などを発明先行構造として想定し、創造性とは、現実世界の探索と解釈をおこない、現実の制約を受けながらこの発明先行構造を進化させていく過程であ

ると見ている。スポーツや武術では、熟達者ほど各種の感覚イメージを鮮明に描く能力が高く、イメージ能力を他の分野に応用する力も高まる（徳永・橋本, 1991; 菱谷, 1991）。省察の概念を広くとれば、経験学習において経験を内部で参照する際に用いられるのは、実践の理論だけでなく、学習者の感覚的なイメージやその概念との混合物も含まれる。

調査では、内的な非言語表現である「先生の姿や音をできるだけ鮮明に思い出すようにしている」、すなわち視覚や聴覚によるイメージ想起は、先生の言葉を思い出すのと同水準の平均値であった。また、身体感覚も重要なイメージ想起であるが、学習者が自習時に実際に身体を動かしてみてもそのときの身体感覚を内部のイメージと照合する機会となる「習ったことは繰り返し練習する」も音楽で3.2、舞踊で平均3.5と比較的よく行われていた（表-3）。

表-3：内的な表現の方法（平均値）

|                                     | 音楽<br>(34) | 舞踊<br>(93) |
|-------------------------------------|------------|------------|
| 【学習者が】習ったことを理論的に考えるようにしている          | 3.000      | 3.011      |
| 【学習者が】先生の言われたことをできるだけ鮮明に思い出すようにしている | 3.294      | 3.355      |
| 【学習者が】先生の姿や音をできるだけ鮮明に思い出すようにしている    | 3.353      | 3.387      |
| 【学習者が】習ったことは繰り返し練習する                | 3.235      | 3.473      |

(4: あてはまる, 3: どちらかというあてはまる, 2: どちらかというあてはまらない, 1: あてはまらない)

#### 4 学習関与者のネットワーク

韓国の伝統芸能界は、専門スキルやコミットメントで結びついた実践コミュニティ（Wenger, 1999）の一種であり、時にパフォーマンスそのものの出来よりも伝統を受け継いでいることが強調されるほどに、現代芸術や大衆芸能界に比べ、

学習のためのコミュニティとしての側面が強い。

伝統芸能習得において、学習者が通常最も濃密にコミュニケーションする相手は自分のメインの先生（教示者）であり、その回りに同門・同流派のコミュニティがある（図-1）。インタビューや観察によると、学習者が子供の頃から習っている先生、大学の時の指導の先生、卒業後楽団や舞踊団で指導を受けた先生、あるいは大人になってから評判を聞いて習いに行った先生のいずれかの中から次第にメインとなる先生が決まってくる。メインの先生、あるいは流派を決めることは、団体に所属しないでプロとして活動する際には、伝統を受け継いでいるというアイデンティティを保つために必要なことである。

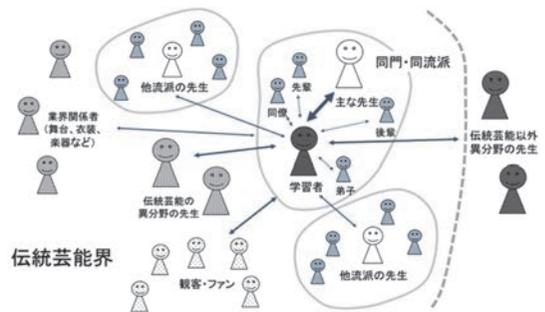


図-1 韓国伝統芸能における学習関与者ネットワーク

今回の調査対象者は、メインの先生には音楽も舞踊も平均6年ほど習っている。しかし、流派以外の先生に教えを受けてはいけないという規範はそれほど強くないため、メインの先生以外の先生に習いに行くこともある。「いろいろな先生を尋ねて教えを請うている」学習者とそうでない学習者はおよそ半々であり、平均値は中間値の2.5程度である。また、今までの個人で習った先生の数は、音楽が平均4.0人、舞踊は3.6人で、同門の人数は音楽16.5人、舞踊28.9人である。教示者に習う時間は音楽週10.2時間、舞踊12.8時間（表-4）、舞踊のほうがメインの先生に長時間習う傾向がある。

表-4：学習関与者のネットワーク（平均値）

|   | 音楽<br>(34) | 舞踊<br>(93) |
|---|------------|------------|
| (1) いろいろな先生を尋ねて教を請うている                                      | 2.500      | 2.581      |
| (2) 同門、同じ流派の先輩や後輩とのつきあが多い                                   | 2.706      | 2.914      |
| (3) 伝統芸能業界内の他分野の人とよく交流している                                  | 2.677      | 2.763      |
| (4) 伝統芸能以外の人とよく交流している                                       | 2.677      | 2.914      |
| ↑ (4: あてはまる、3: どちらかというにあてはまる、2: どちらかというにあてはまらない、1: あてはまらない) |            |            |
| 今までに個人で習った先生の数  | 4.030      | 3.620      |
| メインの先生に習っている期間(年)   | 6.294      | 6.418      |
| 同門人数  | 16.520     | 28.890     |
| メインの先生の教授時間(時間/週)   | 10.194     | 12.824     |

また、音楽と舞踊は密接に関係があるため、専門に関わらず両方を習うことは伝統的に推奨されており、西洋音楽や現代舞踊といった伝統芸能以外の芸術を学ぶことも大学等のカリキュラムに組み込まれている。本番の舞台では、伝統芸能内の協演は当たり前に行われ、伝統芸能以外の芸術家と協力してパフォーマンスをつくりあげる交流もしばしばおこなわれている。また、舞台関係者、衣装・楽器製作などの業界関係者も時に学習者の学習に関与する。さらに、パフォーマンスを最終的に評価するのは観客であり、観客やファンとの相互作用も伝統芸能の演技者の学習には欠かせない(図-1)。今回の調査では、境界を越えた学習がどの程度おこなわれているかをみるために、同門・同流派内、伝統芸能内の他分野、伝統芸能以外の人との交流を調べており、各項目の平均値は中間値2.5よりも若干3(どちらかといえばあてはまる)寄り、舞踊は音楽よりつきあう相手の多様性が大きい傾向が見られる(表-4)。

実践の中の学習にはコミュニティ内のさまざまな学習関与者のネットワークが関わることはしばしば指摘される(Lave& Wenger, 1991; Rogoff, 1990)が定性的な分析が多く、他の変数との関係性を取り出して詳しく見ることが困難であると

いう問題点があった。本研究の目的である、学習関与者のネットワークの形態と学習における表現方法との関係を取り出して見るために、社会学のネットワークの定量的な分析手法を応用した経営学分野の知識移転の研究が参考になる。知識の移転は、他者からの知識の獲得であり、学習関与者からの学習であると捉えることができる。

知識移転(学習)は、学習する人や組織が属するネットワークの性質に影響を受けることが知られている。知識移転に影響するネットワークの性質の第1は、ネットワークのノード間のつながり(紐帯)の強さである。紐帯の強さは、ネットワークの構成員間のインタラクションの頻度や親しさ、一緒に過ごす時間などで測定される(Marsden, 1990; Tsai & Ghoshal, 1998; Levin & Cross 2004; Tsai, 2002; Tortoriello et al. 2012)。

知識移転に影響するネットワークの第2の性質は、ネットワーク内のノードのつながり方の構造である。構造的な間隙(Burt, 1995; Ahuja, 2000)、密度(Reagans & Zuckerman, 2001)、中心性(Tsai, 2001; Cross & Cummings, 2004; Tortoriello et al. 2012)、直接結合(Ahuja, 2000)、拘束度(Reagans & McEvily, 2003; Tortoriello et al. 2012)など様々な概念と測定方法が提案されている。これらは異なる概念ではあるものの、各ノードが緊密に偏りなくつながっているか、つながりの数が少なく特定のノードを介してネットワーク全体がつながっているかという軸で大掴みに捉えることができる。

第3は、ネットワークを構成するノードの質的な側面で、その代表は、構成員の多様さ(Reagans & Zuckerman, 2001; Reagans & McEvily, 2003; Reagans et al., 2004; Cross & Cummings, 2004; Perry-Smith & Shally, 2014)である。

Granovetter (1973) 以来、紐帯が弱いネットワークは、構造が疎で特定ノードを介してつなが

り、ネットワークに含まれるノードが質的に多様であることを暗黙の前提とすることが少なくないが、紐帯の強度、ネットワークの構造、ノードの多様性は本質的に異なる概念であり、独立した変数としてみるべきである (Reagan & McEvily, 2003; Cross & Cummings, 2004)。

知識移転の研究の知見から学習関与者のネットワークの性質は、ネットワークに含まれるノードの多様性と紐帯の強さ、ネットワークの構造を見たほうが望ましいが、ネットワークの構造に関しては、伝統芸能業界関係者が複雑な質問紙調査に回答することに慣れていない状況では測定することが困難であったため、本研究では、学習関与者との紐帯の強さと学習者が持つ学習ネットワークのノードの多様性（ここでは、ネットワーク多様性と呼ぶ）に着目する。

紐帯の強さの測定は、Marsden and Campbell (1984) によると、相手と過ごした時間が最も優れている。伝統芸能の学習においては、最も緊密なコミュニケーションがおこなわれる相手はメインの先生であることから、学習関与者ネットワークの紐帯の強さは、1週間のうちメインの先生に習っている時間を学習者が伝統芸能の練習に費やす時間全体で除した割合で算出し、これを紐帯強度と呼んで指標として用いる<sup>(5)</sup>。平均値は音楽0.444、舞踊0.656で、舞踊のほうがメインの先生に時間的に集中して習う傾向にあった。

$$\text{紐帯の強さ} = \frac{\text{メインの先生の教授時間 (週)}}{\text{伝統芸能の練習時間 (週換算)}}$$

また、学習者のネットワーク多様性を見るため、「いろいろな先生を尋ねて教えを請うている」「同門、同じ流派の先輩や後輩とのつきあが多い」「伝統芸能業界内の他分野の人とよく交流している」「伝統芸能以外の人とよく交流している」の4つの質問項目を合成した指標を作成した。クロンバックの信頼性係数は $\alpha=0.810$ である。平均値は音楽2.640、舞踊2.793で、舞踊の方が音楽

より若干多様な人と交流する傾向が見られた。

ネットワーク多様性と紐帯強度の間の相関は、Spearman  $\rho=0.084$  ( $P=.358$ ) と低く、独立した指標として見なすことができる。つまり、メインの先生に時間的に集中して習っているからといって、他の先生や業界関係者との交流の多様性が小さいとは限らないということである。

## 5 実践の中の学習における表現の方法と学習者関与者のネットワークの関係

### 5.1 学習における表現の方法とネットワークの関係

学習、つまり知の獲得における表現の方法とネットワークの性質の関係に実証的に踏み込んでいる研究に、暗黙のかコード化されているかという知識の性質がネットワークの形態に影響するという知識移転分野の研究がある (Hansen, 1999; Levin & Cross, 2004; Reagans & McEvily, 2003)。暗黙的か、コード化されているかは、知の固定的な性質と捉えるよりも、学習の過程で理解しようとする対象を表現する形式の問題であると見ることができる。相互依存性が高い、複雑、因果関係が曖昧、コード化されていない知は移転が難しいが (Zander & Kogut, 1995; Szulanski, 1996)、日頃から密接に結びついている強い紐帯では追加的な調整がおこないやすいので、知識の移転コストを比較的安く押さえることができる。その一方で、コード化されている知は、弱い紐帯で結ばれた幅広い範囲から知識を探索することに有利である (Hansen, 1999; Levin & Cross, 2004; Lazer & Friedman, 2007)。

伝統芸能では、理解の対象が言語化しにくいという点では業界全体で変わりなくても、その学習過程での表現の方法、例えば言葉の使い方、楽譜やメモ、録音、映像などの使用は学習者や学習関与者に任されており、前述の通り実際にはかなりの多様性がある。Hansen (1999) のモデルは、

知のタイプ→ネットワークの性質という因果関係であったが、この場合、学習者が持つ学習ネットワークの性質が学習における表現の形に影響を与えるという逆方向の因果関係を想定することもできる。表現の方法がネットワークの性質に影響を与えるという逆の因果関係もまったく考えられないわけではないが、ネットワークの性質→表現方法という因果関係のほうが少なくとも静的な操作可能性からみてより強力であると考えられる。

## 5.2 韓国伝統芸能の学習における分析

伝統芸能の学習において、学習関与者のネットワークの形態が表現方法に与える影響を見るために、3章で見た表現の方法に関する各項目を従属変数、4章で作成した学習関与者のネットワークに関する2つの指標（ネットワーク多様性、紐帯強度）を独立変数、回答者属性をコントロール変数として順序ロジット回帰分析をおこなった。

コントロール変数として重要な変数は、熟達度である。各個人の熟達度を質問紙調査で直接測ることは容易ではないが、芸歴の長さは熟達度に正の相関があると考えられるので、簡易な代理変数として年齢と専門の芸を習い始めた歳をコントロール変数とすることとした。年齢は高いほど、習い始めた歳は低いほど一般的には熟達度が高いはずである。もう一つの重要な要因は、専門分野である。3,4章で見たように、音楽と舞踊では習い方も異なる点があるので、音楽を1、舞踊を0としたダミー変数を投入した。なお、コントロール変数として、性別や学歴についても検討したが、分析結果に大きな影響を与えていないため割愛した。

まず、外的表現方法を従属変数とする順序ロジット回帰分析の結果を表-5に示す。

模倣に関しては、紐帯が弱いほど教示者が手本を繰り返し見せることが行われている。教授の場で学習者が練習を繰り返すことに関しては差がなかった。

教示者の言語使用に関してはモデル全体がいずれの項目でも有意ではなかった。身体接触のモデルでも、ネットワークに関する変数は有意に働いていなかった。

道具の使用については、ネットワークの多様性が高い学習者ほど、メモ、録音・録画、楽譜・テキストをよく使う。また、楽譜・テキストは、紐帯強度が弱いほどよく使われていた。

状況的な学習に関しては、ネットワークの多様性がある学習者ほど本番の舞台から学ぶことが多いと考えており、また、教示者から技術だけでなく心構えや生き方のことを学んでいる。一方、レッスン以外で先生と長時間過ごすのは紐帯が強い学習者である。

有意なモデルの中で、コントロール変数である学習者のデモグラフィック要因が効いていたのは、手本を繰り返し見せることに関してジャンルが舞踊であること、身体接触に関して年齢の低さと舞踊、メモの使用は習得開始年齢が低いことと音楽、楽譜・テキストの使用では音楽、先生が心構えや生き方について話すのは舞踊、先生と学習者がレッスン以外でも長時間過ごすことには年齢の低さが効いている。

内的な表現方法に対する順序ロジット回帰分析の結果を表-6に示す。ネットワークの多様性は、学習者が実践の理論を内語として表現する「習ったことを理論的に考えるようにしている」と感覚的に内的表現する「先生の姿や音をできるだけ鮮明に思い出すようにしている」、学習者が自習時に行為することによって内部の身体感覚や音などの感覚的な記憶との照らし合わせがおこなわれる「習ったことは繰り返し練習する」にプラスに有意に働いていた。一方、「先生に言われたことをできるだけ鮮明に思い出すようにしている」には有意に働いていなかった。

表-5 外的な表現とネットワーク

|                              | 模倣                   |                     | 言語の使用                |                     | 身体接触                |                          | 道具の使用                     |                           |                        | 状況的学習                  |                      |                         |                          |                         |                         |
|------------------------------|----------------------|---------------------|----------------------|---------------------|---------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|------------------------|------------------------|----------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|
|                              | 【教示者が】<br>手本を繰り返し見せる | 【教示者が】<br>繰り返し練習させる | 【教示者が】<br>理論的説明をよくする | 【教示者が】<br>比喩表現をよく使う | 【教示者が】<br>はっきりと教えない | 【教示者が】<br>身体に触れて教えることがある | 【学習者が】<br>メモに記録して練習役立てている | 【学習者が】<br>録音・録画して練習役立てている | 【教示者が】<br>楽譜やテキストをよく使う | 【学習者が】<br>楽譜やテキストをよく見る | 【教示者が】<br>発音する機会を与える | 【教示者が】<br>生徒・弟子と一緒に出演する | 【学習者が】<br>本番の舞台から学ぶことが多い | 【教示者が】<br>心構えや生き方のことを話す | 【教示者が】<br>弟子と一緒に過す時間が長い |
| 閾値1                          | -4.562<br>***        | -4.890<br>****      | -2.448<br>**         | (※)                 | .129                | -5.617<br>***            | -2.838<br>***             | -.366                     | 1.272                  | 2.310<br>**            | -3.263<br>***        | -1.032                  | -.481                    | -2.292<br>**            | -2.279<br>**            |
| 閾値2                          | -.996                | -2.797<br>***       | -.624                | -3.494<br>***       | 1.460               | -3.938<br>***            | -.561                     | 1.366                     | 3.084<br>***           | 4.578<br>***           | -1.599               | .156                    | 2.937<br>***             | -1.299                  | -.454                   |
| 閾値3                          | .634                 | -.691               | 1.234                | -.453               | 2.749<br>***        | -1.949<br>*              | 1.058                     | 3.410<br>***              | 4.934<br>***           | 6.199<br>***           | .620                 | 1.617<br>*              | 4.699<br>***             | .980                    | 1.297                   |
| ネットワーク<br>多様性                | .319                 | .041                | .336                 | -.018               | .324                | -.013                    | .629<br>**                | 1.165<br>***              | .887<br>***            | 1.293<br>***           | .353                 | .164                    | .959<br>***              | .570<br>**              | .361                    |
| 紐帯強度                         | -.412<br>**          | .134                | .003                 | .002                | .095                | -.091                    | .227                      | .217                      | -.401<br>**            | -.290<br>*             | .146                 | .159                    | .162                     | .434                    | .576<br>**              |
| 年齢                           | .003                 | -.018               | .017                 | -.011               | -.023               | -.071<br>***             | -.024                     | -.021                     | .020                   | .026                   | -.008                | .004                    | .002                     | -.002                   | -.036<br>**             |
| 習得開始<br>年齢                   | .001                 | -.014               | .009                 | .042                | .009                | -.022                    | -.061<br>*                | .004                      | -.014                  | .003                   | -.029                | .006                    | .032                     | -.032                   | .036                    |
| 分野ダミー<br>(音楽=1)              | -.783<br>*           | -.643               | -1.003<br>**         | -.838<br>*          | .261                | -2.735<br>***            | 1.135<br>***              | .572                      | .793<br>**             | 1.438<br>***           | -.724<br>*           | -.461                   | .648                     | -1.007<br>**            | -.477                   |
| -2 対数尤度                      | 248.543<br>*         | 238.679             | 241.753              | 183.019             | 298.001             | 264.751<br>***           | 272.833<br>***            | 259.685<br>***            | 296.456<br>***         | 282.822<br>***         | 254.257              | 320.001                 | 264.267<br>***           | 224.853<br>***          | 282.075<br>***          |
| Nagelkerke<br>R <sup>2</sup> | .089                 | .045                | .079                 | .058                | .034                | .420                     | .139                      | .190                      | .152                   | .268                   | .068                 | .030                    | .155                     | .146                    | .145                    |

(※)「比喩表現をよく使う」に「あてはまらない」と答えた回答者がいなかったため、閾値1は欠損 \*P<0.1, \*\*P<0.05, \*\*\*P<0.01

表-6 内的な表現とネットワーク

|                              | 【学習者が】<br>習ったことを<br>理論的に考える | 【学習者が】<br>先生に言われた<br>ことを鮮明に思い出す | 【学習者が】<br>先生の姿や音を<br>鮮明に思い出す | 【学習者が】<br>繰り返し練習する<br>ことは |
|------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|------------------------------|---------------------------|
| 閾値1                          | -.950                       | -5.332<br>***                   | -2.771<br>**                 | -1.798                    |
| 閾値2                          | 1.074                       | -2.911<br>***                   | -1.629                       | -.598                     |
| 閾値3                          | 3.372<br>***                | -.142                           | 1.587                        | 2.917<br>***              |
| ネットワーク<br>多様性                | .741<br>***                 | .390                            | .660<br>**                   | 1.255<br>***              |
| 紐帯強度                         | .261                        | .282                            | .655                         | .158                      |
| 年齢                           | -.006                       | -.039                           | -.022                        | -.035<br>*                |
| 習得開始年齢                       | .019                        | -.031                           | -.007                        | .034                      |
| 分野ダミー<br>(音楽=1)              | .140                        | .278                            | .324                         | -.441                     |
| -2 対数尤度                      | 266.722<br>**               | 220.033<br>*                    | 201.697<br>**                | 187.988<br>***            |
| Nagelkerke<br>R <sup>2</sup> | .104                        | .087                            | .124                         | .239                      |

\*P<0.1, \*\*P<0.05, \*\*\*P<0.01

その他のデモグラフィック要因としては、年齢が低いほど、先生に言われたことを思い出し、繰り返し練習する傾向が見られた。

## 6 発見的事実と今後の研究課題

本稿は、社会的なコンテキストの中で、人間が情報を探索し、獲得する過程を解明するために、韓国伝統芸能という実践の中の学習における表現の方法と学習者関与者のネットワークの関係を探索する理論構築型の論文である。本章では、前章までの観察から発見した事実を述べ、今後の研究課題につながる理論言明を考察したい。

学習関与者のネットワークの多様性が高い学習者は、メモ、録音・録画、楽譜・テキストといった道具を使用し(表-5)、教授の場から戻って自ら学習するとき、先生に習ったことを理論的に考え、先生の姿や音を鮮明に思い出そうし、習っ

たことを繰り返し練習する（表-6）傾向が顕著であった。一方、ネットワークの多様性は、先生が話をすること、身体に触れること、教授の場で先生の模倣をすること（表-5）、先生の言葉を思いつくこと（表-6）には有意に効いていなかった。

これらの結果から、ネットワークの多様性に関連している表現方法の特性は、行為の能動性と省察との結びつきであるという仮定することができる。伝統芸能では教授が一方向におこなわれる傾向が強いので（福島, 1995）、教示者から言葉や身体接触に指示を受け、教示者の手本をその場で模倣する段階では学習者はどちらかというと受動的に行為している。能動的な学習は、教授の場で感受したことをいったん持ち帰り、繰り返し練習することで、自らの理解と自らの行為の間のギャップの照らし合わせる省察につながる行為があつて初めて生じるのだと考えられる。メモ、録音・録画、楽譜・テキストは、外的な経験を内的なフィードバック・ループにつなげるための道具として位置づけられる。さらに本番から学ぶこと（表-5）も、学習者が最終評価者たる観客に能動的には働きかけ、貴重なフィードバックを得て省察する機会になり得る。また、ネットワークの多様性が高い学習者は、教示者と教授時間以外に一緒にいることが特に多いわけではないのに関わらず、教示者の心構えや生き方について学ぶことが多い（表-5）のも、能動的な学習姿勢の表れであると考えられる。

ネットワークの多様性が高い学習者に見られる、能動的な行為と省察がリンクする学習過程は、実践の中で学習者が経験したことを省察し、概念化し、次の行為につなげる経験学習（Kolb, 1984）、また、学習者が何らかの方略あるいはメタ認知を意図的に持ち、自発的なフィードバック・ループを繰り返す自己調整学習（Zimmerman & Schunk, 2001）のモデルにそのまま重なる。

なぜ学習関与者ネットワーク多様性が経験学習あるいは自己調整学習の活発化につながるのかに

については今後の詳細な検討が必要であるが、省察のフィードバック・ループは望む水準と実際的水準の差異が感知されて情報の探索が開始されることが起点になる（Winne, 2001）ことと関係があると考えられる。多様な先生や関係者と交流しなくても、一つの芸の中の深い探索は可能ではあるが、多様な関係者との交流は差異の感知と情報の探索に有利なはずである。そこで、これらの知見から今後の実証研究で検討すべき言明を挙げると次のようになる。

**学習関与者ネットワークの多様性が高い学習者ほど、能動的な外部情報の探索と内部の省察をリンクさせるフィードバック・ループが生じており、得られた情報と内的な省察をつなぐ道具の使用が活発である。**

ここでいう省察は、概念的な思考のみならず、内面に保持されている各種の感覚イメージとの照らし合わせも含んでいることがこの研究のもう一つの重要な発見である。多様な人々から学ぶことが、内的な非言語イメージにも影響していることは、非言語的イメージが下位レベルの技能向上だけでなく、適応的な熟達（Hatano & Inagaki, 1986）につながる高度なレベルの芸の醸成にも関連していることを示唆し、熟達者ほど五感のイメージ能力が高く、イメージトレーニングでイメージ能力を向上させるだけでパフォーマンスも高まるという先行研究にも一致している（徳永・橋本, 1991; 菱谷, 1991）。

言語だけでなく内的なイメージが洞察をもたらすのならば、外的表現もまた必ずしも言語である必要はない。教示者の一方的な言葉は受動的に働き省察のフィードバック・ループにはさほど貢献せず、それよりも録音、録画などの感覚的なメディア等を使用して非言語的な情報を学習に役立てたほうが学習の深化に貢献する可能性がある。学習関与者のネットワークが多様な場合、言葉は人によって捉え方が様々で共通理解を得ることが案外

難しいが、行為の模倣や録画、録音といった感覚的な表現は、かえって共通理解を得やすいという利点もある。探索を広げる際には、言語コミュニケーションよりも非言語コミュニケーションのほうが有効である可能性があるのである。

紐帯強度は、内的な省察に関わるいずれの項目にも有意に働いていない（表-6）。紐帯の強さは相手の持つ独自資源（知識や身体技法）の単純なコピーには有効であるかもしれないが、少なくとも相手から獲得した資源を自分独自のものとして発展させる際に必要と考えられる省察にはつながらない可能性がある。

紐帯強度は、道具の使用の中でメモや録音・録画には効いていないが楽譜・テキストにはマイナスの効果を持っていた。その理由として考えられるのは、表現の方法が標準化されている程度、あるいは関係特殊性（Williamson, 1979; 浅沼, 1997）である。楽譜やテキストは標準化され、パブリックに出版された典型的な公共的表象（Sperber, 1996）であり、協同作業を可視化し協働を可能にするインスクリプション（Latour, 1987; 1990）あるいは境界オブジェクト（Star & Griesemer, 1989）である。一方、特定の教示者と学習者の強い紐帯は、その関係の中で伝えられる情報の資産を関係特殊的にする（Williamson, 1979; 浅沼, 1997）。楽譜やテキストのような関係特殊性が低い表現の形式は、教示者との強い関係性の中で使いにくい可能性がある。そこで、これらの知見から今後の実証研究で検討すべき言明を挙げると次のようになる。

**特定の教示者との紐帯が強い学習者ほど、標準化されていない、関係特殊的な表現方法や道具を使う。**

ネットワークの多様性と紐帯強度はそれぞれ学習パフォーマンスとどのような関係があるのかを解明するのは残された課題である。上記の2つの

言明を合わせて考えると、ネットワークに多様性がある人は省察を重ねて積極的に学習を進めるが、伝統を特定の先生から受け継いだ独特な芸を深めるような学習ができるかどうかはまた別の問題であると考えられる。この点に関しては、学習者の芸に対する考え方について質問した別の調査項目を本分析と同じ手続きで分析した結果が興味深い事実を示している（表-7）。ネットワークの多様性が高い学習者ほど、先生の芸を受け継ぐことと、伝統の決まりごとを重視し、小さい頃から伝統芸能が家庭や身近な環境にある人が多いのである。一方、紐帯強度は先生の芸を受け継ぐことには有意に働かず、伝統の決まりごとを守ることに限ってはむしろマイナスに働いている。

さらに、ネットワークの多様性が高い学習者は伝統を重視する一方で、自分自身の独自の表現も重視し、分野の第一人者になることを目指す傾向が強い。

境界を越えて学習ネットワークをつくることは、少なくとも学習者の意識の中では、伝統を守ることとトレードオフではなく、自分の独自性を追求し、一人者になる野心とも共存しているのである。伝統芸能は、固定化した先人の芸を継承する一方で、独自の芸を生み出さなければならないという二重性を内包しているが（小林, 1995）、ネットワークの多様性が高い学習者は、伝統を守ることと新しい独自の芸を生み出すことの両方を能動的に追求する人達なのかもしれない。

なお、ネットワークの多様性と紐帯の強さはトレードオフではなく独立した軸である。特定の先生と強いつながりを持ちつつ、多様な相手からも学ぶことは可能である。ネットワークの多様性と特定の教示者との紐帯の強さを両立している学習者ほどパフォーマンスが高いという関係があることも予想できる。本研究では、学習における表現の方法とネットワークの関係を探索することが目的であるため、学習の結果のパフォーマンスの測定、分析をおこなっていなかったが、学習パフォー

マンスを直接測定して、学習関与者ネットワークおよび学習における内的、外的表現との関係を検証することも今後の課題である。

表-7 芸に対する考え方  
(平均値と順序ロジット回帰分析の結果)

|                              | 先生の芸を受け継ぐことを重視している | 伝統の決まりごとを重視している | 家庭や身近な環境にあった小さな頃から伝統芸能が | 自分自身の独自の表現を重視している | 自分の分野の第一人者になることを目指している |
|------------------------------|--------------------|-----------------|-------------------------|-------------------|------------------------|
| 音楽(平均)                       | 2.941              | 2.824           | 2.118                   | 3.177             | 2.912                  |
| 舞踊(平均)                       | 2.946              | 3.118           | 2.495                   | 3.237             | 2.871                  |
| 閾値1                          | -.247              | -.787           | .374                    | -1.480            | -2.676                 |
| 閾値2                          | 1.810<br>*         | 1.697           | 2.087<br>**             | .470              | -.319<br>**            |
| 閾値3                          | 3.656<br>***       | 4.322<br>***    | 3.897<br>***            | 2.713<br>***      | 1.648                  |
| ネットワーク<br>多様性                | .948<br>***        | 1.409<br>***    | 1.420<br>***            | .656<br>***       | .721<br>***            |
| 紐帯強度                         | .209               | -.291<br>*      | -.151                   | .270              | .212                   |
| 年齢                           | .001               | .006            | -.013                   | .012              | -.052<br>***           |
| 習得開始<br>年齢                   | -.007              | -.040           | -.096<br>**             | -.004             | -.001                  |
| 分野ダミー<br>(音楽=1)              | .137               | -.626           | -.589                   | -.012             | .560                   |
| -2 対数尤度                      | 283.894<br>***     | 242.602<br>***  | 292.180<br>***          | 250.568<br>*      | 276.757<br>***         |
| Nagelkerke<br>R <sup>2</sup> | .130               | .263            | .277                    | .089              | .156                   |

\*P<0.1, \*\*P<0.05, \*\*\*P<0.01

### 謝辞

本研究はJSPS科研費 25330398の助成を受けたものです。また、3名の査読者、および編集担当の関谷直也先生には貴重なアドバイスを賜りました。感謝いたします。

### 注

- (1) 実践の中の学習に関連した概念として熟達がある。本研究では、学習を身体に根付いた認知構造の変化を含めて広く捉えているので、状況に応じた判断と身体的な反応を長期間にわたる反復によって自動化する熟達も学習の概念に包含される。状況に応じて創造的な対応ができる適応的な熟達(Hatano & Inagaki, 1986)を目指すような場合は、身体的な技能の獲得と言語による知識の獲得は独立したものではなく、強い相互作用がある。
- (2) 韓国伝統芸能の専門家は、プロになり、さらに経験を重ねてベテランになった後も、学習(修練)を続け、昔から習い続けている先生に定期的に教えを受けたり、別の新しい先生に習いに行くことが珍しくない。したがって、ここでいう学習者は、プロの専門家に至るまでの学習過程にいる者だけでなく、生涯に渡って学習を続ける者である。
- (3) 本研究は、熟達の段階別比較を調査することが目的ではないため、各年齢層のデータを均等に収集した上で、後の順序ロジット回帰分析では、年齢と習得開始年齢をコントロールした。なお、本研究のデータでは、習得開始から10年以上の回答者が87%を占め、一番年齢の低い20代前半の層でも伝統芸能を専攻する大学生であることから、ほぼ全員が初学者から中級者を経て上級者に至っている。
- (4) 本研究は、伝統芸能を趣味ではなくプロとして取り組む場合の学習を対象としたいためである。確認のため、調査票にプロあるいはプロを目指しているかどうかを確認する質問を入れている。
- (5) メインの先生に習う時間の絶対値を使用しなかったのは、学習者が練習に費やす時間

の差が大きく、同じ1時間でも学習者によってその重みは大きく異なるからである。また、時間数の絶対値を入れると他の指標に比べて分散が大きいため次章でおこなう順序ロジット回帰分析のモデルの適合性に悪影響を与えるためでもある。

#### 参考文献

- 浅沼万里 (1997) 『日本の企業組織 革新的適応のメカニズム』 東洋経済新報社.
- Ahuja, G. (2000) Collaboration networks, structural holes, and innovation, *Administrative Science Quarterly*, 45 (3), pp.425-455.
- Allen, T.J. (1977) *Managing the Flow of Technology*, MIT Press.
- Ancona, D. G., & Caldwell, D. F. (1992) Bridging the boundary, *Administrative Science Quarterly*, 37 (4), pp. 634-665.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning, *Educational Researcher*, 18 (1), pp. 32-42.
- Burt, R.S. (1995) *Structural Holes*, Harvard University Press.
- Coleman, J. S. (1988) Social capital in the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, S95-S120.
- Cross, R., & Cummings, J. N. (2004) Tie and network correlates of individual performance in knowledge-intensive work, *Academy of Management Journal*, 47 (6), pp. 928-937.
- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*, Macmillan.
- Engeström, Y. (1987) *Learning by Expanding*, Orienta-Konsultit Oy.
- Finke, R.A., Ward, T.B., & Smith S.M. (1992) *Creative Cognition*, MIT Press.
- 藤本隆宏・高橋伸夫・新宅純二郎・阿部誠・粕谷誠 (2005) 『リサーチマインド 経営学研究法』 有斐閣.
- 福島真人編 (1995) 『身体の構築学』 ひつじ書房.
- 福島真人 (2010a) 「学習の実験的領域」, 「学び」の認知科学事典』 大修館書店, pp.95-108.
- 福島真人 (2010b) 『学習の生態学』 東京大学出版会.
- Gibbs, R. W. (1994). *The Poetics of Mind*, Cambridge University Press.
- Gibson, J.J. (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*, Houghton Mifflin.
- Granovetter, M. S. (1973) The strength of weak ties, *American Journal of Sociology*, pp. 1360-1380.
- Hansen, M. T. (1999) The search-transfer problem, *Administrative Science Quarterly*, 44 (1), pp. 82-111.
- Hatano, G. & Inagaki, K. (1986) Two courses of expertise. In Stevenson, H, Azuma, H. & Hakuta, K. (Eds.), *Child Development and Education in Japan* Freeman, pp. 262-272.
- Hutchins, E. (1991) Organizing work by adaptation, *Organization Science*, 2 (1), pp.14-39.
- 菱谷晋介 (1991) 「エキスパートの情報処理とイメージ」, 『イメージング：表象・想像・技能』サイエンス社, pp. 79-105.
- 生田久美子 (1987) 『「わざ」から知る』 東京大学出版会.
- 小林康正 (1995) 「伝承の解剖学」, 『身体の構築学』 ひつじ書房, pp.207-260.
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning*, Prentice-Hall.
- Lakoff, G. (1993) The contemporary theory of metaphor, *Metaphor and Thought*, 2, pp.202-251.
- Latour, B. (1987) *Science in Action*, Harvard university press.

- Latour, B. (1990) Drawing things together, in Lynch, M., & Woolgar, S. (Eds.) *Representation in Scientific Practice*, MIT press, pp.19-68.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice*, Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge university press.
- Lazer, D., & Friedman, A. (2007) The network structure of exploration and exploitation, *Administrative Science Quarterly*, 52 (4), pp. 667-694.
- Levin, D. Z., & Cross, R. (2004) The strength of weak ties you can trust, *Management Science*, 50 (11), pp.1477-1490.
- Marsden, P. V., & Campbell, K. E. (1984). Measuring tie strength, *Social Forces*, 63(2), pp.482-501.
- Marsden, P. V. (1990). Network data and measurement, *Annual Review of Sociology*, pp.435-463.
- 松嶋登 (2015) 『現場の情報化』有斐閣.
- 松下良平 (2010) 「学ぶことの二つの系譜」, 『「学び」の認知科学事典』大修館書店, pp.21-38.
- 野中郁次郎・竹内弘高 (1996) 『知識創造企業』東洋経済新報社.
- Perry-Smith, J. E., & Shalley, C. E. (2014) A social composition view of team creativity, *Organization Science*, 25 (5), pp.1434-1452.
- Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child* 3rd edition, Routledge.
- Polanyi, M. (1967) *The Tacit Dimension*, Routledge.
- Reagans, R., & McEvily, B. (2003) Network structure and knowledge transfer, *Administrative Science Quarterly*, 48 (2), pp.240-267.
- Reagans, R., Zuckerman, E., & McEvily, B. (2004) How to make the team, *Administrative Science Quarterly*, 49 (1), pp.101-133.
- Reagans, R., & Zuckerman, E. W. (2001) Networks, diversity, and productivity, *Organization Science*, 12 (4), pp. 502-517.
- Richmond V.P. & McCroskey, J.C. (2004) *Nonverbal Behavior in Interpersonal Relations*, Pearson Education.
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking*, Oxford University Press.
- 佐伯胖 (2010) 「模倣と学び」, 『「学び」の認知科学事典』大修館書店, pp.167 -185.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2016) *Research methods for business students 7/e*, Pearson Education.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner*, Basic books.
- Sperber, D. (1996) *Explaining Culture*, Blackwell Publishers.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989) Institutional ecology, translations' and boundary objects, *Social Studies of Science*, 19 (3), pp. 387-420.
- Suchman, L.A. (1987) *Plans and Situated Actions*, Cambridge University Press.
- Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness, *Strategic Management Journal*, 17 (S2) , pp.27-43.
- 徳永幹雄・橋本公雄 (1991) 「イメージトレーニング」, 『イメージング：表象・想像・技能』サイエンス社, pp.41-78.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005) Understanding and sharing intentions, *Behavioral and Brain Sciences*, 28 (05), pp.675-691.

- Tortoriello, M., Reagans, R., & McEvily, B. (2012) Bridging the knowledge gap, *Organization Science*, 23 (4), pp.1024-1039.
- Tsai, W., & Ghoshal, S. (1998) Social capital and value creation, *Academy of Management Journal*, 41 (4), pp.464-476.
- Tsai, W. (2001) Knowledge transfer in intraorganizational networks, *Academy of Management Journal*, 44 (5), pp.996-1004.
- Tsai, W. (2002) Social structure of “coopetition” within a multiunit organization, *Organization Science*, 13 (2), pp.179-190.
- Tushman, M. L., & Katz, R. (1980) External communication and project performance, *Management Science*, 26 (11), pp.1071-1085.
- Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and Language* (A. Kozulin, trans.), MIT Press.
- Wenger, E. (1999) *Communities of Practice*, Cambridge university press.
- Winne, P.H. (2001) Self-regulated learning viewed from models of information processing, in Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2001) *Self-regulated Learning and Academic Achievement*, Routledge, pp. 153-190.
- Williamson, O. E. (1979) Transaction-cost economics, *Journal of Law and Economics*, pp. 233-261.
- 山梨正明 (2007) 『比喩と理解』東京大学出版会.
- 吉川徹 (2003) 「計量的モノグラフと数理-計量社会学の距離」, 『社会学評論』No. 4, pp.485-498.
- Zander, U., & Kogut, B. (1995) Knowledge and the speed of the transfer and imitation of organizational capabilities, *Organization Science*, 6 (1), pp.76-92.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2001) *Self-regulated Learning and Academic Achievement*, Routledge.

