HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	現場における学習研究の現状と課題
Author(s)	高橋, 平徳
Citation	經濟學研究, 65(2), 3-32
Issue Date	2015-12-10
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/60366
Type	departmental bulletin paper
File Information	ES_65(2)_003-032.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

経 済 学 研 究　*65－2*
北 海 道 大 学　2015.12

現場における学習研究の現状と課題

高　橋　平　徳

1．はじめに

2000年代以降の経済失速の深刻化に対応した成果主義の導入と人員削減は，社員全体の，特にマネージャーや指導員役の社員の多忙化を生み，若手人材への指導機会を著しく減少させている（中原・金井，2009）。そして，環境変化の加速化に合わせ人材の早期育成が求められ，社員は失敗を通して学ぶ機会が減少している（松尾，2006）。

また，Edmondson（2012）は，かつてない早さで知識が進歩し，国際競争が激化している現代では，個人も部門も孤立した状態では有意義な結果を生むことはできず，部門や専門の境界を超えた流動的な集団の中で学習しながら実行する，協調的な「チーミング」が必要であることを指摘している。Engeström（2004）もまた，現代の仕事の性質変化によって，クライアントとパートナーシップを築き，継続的に対話を重ね，変化していくニーズに対応していく，協働構成的な仕事の必要性を指摘している。その典型例として，メディカルケアを挙げ，患者のニーズや複数の病気に対処するためには，限られた医療者が治療にあたることで解決されるということではなく，複数の医療者が患者を含めて対話をし，相互に学び合いながら治療を進めていく必要があるとしている。医療の現場においても，超高齢社会の到来からもたらされた医療福祉ニーズの増大による医療福祉従事者不足と偏在，医療福祉サービスの高度化と複雑化による現場の疲弊といった課題に対し，より良い医療を提供するため，医療専門職者同士が連携し学び合うことが不可欠とされている（埼玉県立大学，2009）。

このように今日，仕事の現場でのより効果的・効率的な人材育成や，目的達成のための連携の必要性が高まり，それを可能とする現場における学習メカニズムの解明が求められている。

従来，経営学分野において，学習研究は，企業の長期的な成長や衰退に焦点を当てた「組織学習」を中心に行われてきた（松尾・松本，2014）。組織学習研究は，組織の中長期にわたる環境適応を目的とした組織レベルの学習を対象とし，組織全体へのルーチンの生成や変革を取り扱う分野として発展した（安藤，2001）。

こうした研究の中では，組織自体の変容に焦点が当たっており，個人が他者との関係性においてどのように学習しているかという側面は十分に検討されてきたとは言えない。山口（2006）は，組織コミュニケーション学の視点から，組織においての対人過程に，「組織の影響」や「組織間の相互作用」を考慮に入れた研究が少ないと指摘している。山本（2011）も，組織論や異文化コミュニケーション及び組織コミュニケーションにおいて，組織の中の対人過程という観点からのコミュニケーション研究はほとんどなされてこなかったと述べ，組織の文脈上で起きている文化的背景の異なる個人間の相互作用という観点を強調し，組織の中の対人過程としての異文化コミュニケーションの実証研究の必要性を指摘している。また，Esterby-Smith *et al*.（2000）や中原（2010）は，組織という単位ではなく，よりミクロな単位である

職場において学習が生じるプロセスを明らかにすべきだと指摘しており，より小さな社会関係である職場や集団といった仕事の現場に焦点を当て，現場での経験や他者との連携による個人の学習プロセスが解明される必要があるだろう。

こうした背景のもとに，経験による個人の能力形成や熟達，職場・集団における他者との相互作用による学習，専門性や職場を越境することによる学習が重要視されはじめている。例えば，「業務での経験からどのように実践的知識・スキル・信念が獲得され，熟達していくのか。」（松尾，2006，2013；谷口，2006），「職場においてメンバーがどのように関わり合いながら学習しているのか」（中原，2010，2012；鈴木，2013），「医療者が職種や職場を越えた連携によってどのように学習しているのか」（松尾・岡本，2013；松尾他，2014；高橋，2015）というテーマについて，様々な観点から個人や職場・集団レベルの学習プロセスが分析されている。

本研究の目的は，こうした現場における学習に関わる研究の現状を，先行研究レビューによって整理し，研究課題を明らかにすることである。

1.1　本稿の対象

本稿は，学習の場を「現場」と捉え，さまざまな「現場」においての，個人の経験やメンバーとの連携によってもたらされる経験を通して，個人が何をどのように学習するかについての研究を対象として検討する（**図 1**）。なお，本稿では組織学習研究が対象としてきた組織・職場・集団自体のルーチンの生成や変革は対象から除き，個人の学習に焦点を当てる。また，

図 1　本稿で検討する先行研究の枠組み

学習の成果として獲得した知識・スキル等によって，より現場での経験や連携を通した個人の学習が促されることが考えられるが，その経路の検討は稿を改めて検討する。

本稿が対象とする，現場における学習に関わる先行研究として，経験学習研究，状況的学習研究，水平的学習研究，熟達研究，能力研究を挙げることができる。これらの研究は，本稿での学習の場，学習のリソース，学習の成果という枠組みをもとに以下のように整理できる。

経験が学習のリソースであり，その成果が個人に蓄積していくという議論は，経験学習研究が対象としてきた（例えば Dewey, 1938; Schön，1983 など）。

また，その個人が属するコミュニティを学習の場として設定し，コミュニティ内のメンバー間の相互作用を学習のリソースとして捉えるのが状況的学習研究である（例えば Lave and Wenger，1991 など）。

そして，状況的学習論を発展させ，個人が通常属するコミュニティから，異なったルーチンを持つコミュニティに越境し，そうした学習の場でのメンバー間の相互作用を通した学習を対象とするのが水平的学習研究である（例えば Engeström，1997 など）。

さらに，こうした経験やメンバー間の相互作用によって能力を獲得していくことを対象としているのが熟達研究であり（McCall，1988；McCauley *et al*., 1994），その学習の成果として獲得された知識やスキルの内実を対象とするのが能力研究である（Katz，1955；楠見，2012 など）。

以下では，以上の各研究のもととなっている経験学習研究から，状況的学習研究，水平的学習研究，熟達研究，能力研究の順にレビューし，各研究領域が対象としている範囲や特徴を捉え，現場での学習を検討する上での枠組みを整理することで，研究課題を明らかにしていく。

なお，これらの研究領域は，各々の学問領域

の中で蓄積されてきたものであるため，厳密には本稿での学習の場，学習のリソース，学習の成果といった枠組みの範囲内に収まるものではないが，大きく重なる部分をもつ。そのため，各研究領域を検討する節のタイトルを，「学習のリソースに関わる議論：経験学習研究」，「学習の場およびリソースに関わる議論：状況的学習研究」，「学習の場およびリソースに関わる議論：水平的学習研究」「学習の成果に関する議論：熟達研究」，「学習の成果に関する議論：能力研究」としている。

1.2　本稿で用いる主要な概念の整理

本稿で用いる主要な概念について以下のように定義する。定義づけを行う概念は，学習の場に関わる概念である「現場」，学習のリソースに関わる「経験」，「他者」，「連携」，学習の成果に関わる概念である「学習」の5つである。

1.2.1　学習の場に関わる概念

学習の場に関わる概念である「現場」とは，「目標・方針を共有し，業務を遂行する上での責任と実質的な相互作用をもつ人々が働く場」とする。「現場」は，働く場所という空間のみでなく，その空間での相互作用を生む人間関係も含む概念である。また，「現場」は，職場の部や課といった自身が通常所属している組織と一致する場合もあるが，業務上での必要に応じて，通常属している組織や自身の専門性を越える場合もある。

本稿において，以上のような「現場」という耳慣れない概念を定義する理由は，従来から検討されてきた「組織」，「部門」，「職場」，「集団」，「チーム」といった用語では，今日の多様な働く場を包括的に捉えることができないと考えるためである。

たとえば，Engeström（2008）は，今日のすばやく変化していくニーズに機動性と柔軟性をもって応えるためには，固定されたチーム（伝統的なチーム）や，組織や専門性の境界を横断して，相互行為の「ノット」（結び目）を紡ぎ出し，ほどき，ふたたび紡ぎ出していく人と人との新たなつながりを創発していくことが求められていると指摘し，「ノットワーキング（knotworking：結び目づくり）」という新しい協働の形態について提言している。

また，Edmondson（2012）は，チリのサン・ホセ鉱山落盤事故での救出プロジェクトを検討し，大規模災害や，スペースシャトルの打ち上げ，膨大な予算を投じた映画製作，巨大土木建築プロジェクトといった，複雑で先の見えない仕事で求められるのは，トップダウンの指揮系統アプローチのもとにある境界のある固定された集団である「チーム」ではなく，目的達成とともに解散する流動的な集団での協調的な「チーミング」が必要とされることを指摘している。かつてない早さで知識が進歩し国際競争が激化している現代では，個人も部門も孤立した状態では有意義な結果を生むことはできず，専門化と国際競争へ対応し，人々や部門や専門化の境界を超える必要性があることを指摘している。

このように，今日の働く場は，流動的な集団も含み多様化しており，一般的に固定化されたものとして認識されている「組織」，「部門」，「職場」，「集団」，「チーム」という用語では検討対象が限定されてしまう。本稿では，こうしたノットワーキングやチーミングで示されるような通常所属している組織や自身の専門性を越えたところでの相互作用による学習も検討するため，「現場」といった，流動的な集団といったニュアンスも含む，多様な連携によって働く場全体を包括する語を用いる。

また，学習の場となる「現場」での連携について，連携対象と，連携範囲によって分類し検討する。連携対象については，ホワイトカラーの現場でよく見られる，自らと同じ職能を持つ「自職種」とであるか，あるいは医療現場でよく見られる，自らとは他の専門性を持つ「他職種」とであるかであり，連携範囲については，通常自身が属し，そこでの文脈を把握している

表1　現場での連携の類型

連携範囲／連携対象	通常属する組織	通常属していない組織
自職種	①　組織内連携	③　組織間連携
他職種	②　組織内多職種連携	④　組織間多職種連携

組織かどうかによって，4つの連携の形態を想定し検討する（**表1**）。すなわち，通常属している組織内で，自職種と同じ職種と連携する「①組織内連携」，他の職種と連携する「②組織内多職種連携」，通常属していない組織の自職種と同じ職種との「③組織間連携」，通常属していない組織の他職種との「④組織間多職種連携」である。なお，「①組織内連携」および「③組織間連携」は，「多職種連携」と表現を対応させ語を設定した場合，厳密にはそれぞれ「組織内単職種連携」，「組織間単職種連携」となるが，本稿では，一般的ではないため，「単職種連携」という表現を採用しない。実際の現場での連携は，以上4形態に明確に分類できるものではないが，整理して先行研究を検討するために操作的に分類を行う。その理由は，専門性が異なる他職種や，文脈ややり方といったルーチンが異なる組織を越えての連携においては，同職種での組織内連携とは異なった経験や相互作用が生まれ，獲得される能力も異なることが予想されるためである。

こうした分類によって，職種や組織内でのルーチンを超えることを検討する上で，Harrison and Klein（2007）による相違の議論や，Edmondson（2012）による境界の議論は大きな示唆を与える。

Harrison and Klein（2007）は，「相違を，一般的な属性Xに関して，統一体のメンバー間になる違いの分布」と定義している。彼らは，メンバーが一つの属性について異なっているときに，チームに相違があると考え，分離・格差・多様性という3つのグループに分類した。

そして，Edmondson（2012）は，Harrison and Klein（2007）の3つの分類をもとに，複雑な組織に存在する，物理的な距離，地位，知識の3つの境界を指摘した。物理的な距離とは，分離による相違であり，異なるタイムゾーンや場所に関する違いである。地位とは，格差による相違であり，特定の属性が持つ社会的価値に従って人々を順位付けるものである。人々は仕事をやり遂げるために集まるが，地位の違いに直面する。知識は，多様性による相違であり，経験や知識，専門知識，教育の違いである。こうした3つの境界を一度に複数超えなくてはならない場合もある。

Edmondson（2012）は，こうした3つの境界と，それへの対応を以下のようにまとめている（**表2**）。

Edmondson（2012）は，知識に基づく境界が存在する二つの重要な原因として，組織と職業を挙げている。組織が原因となる境界は，異なる企業，あるいは同じ組織内の異なる部門で働く人がともに仕事をする場合に存在し，職業

表2　Edmondsonによる3つの境界

境界のタイプ	物理的な距離	地位	知識に基づくもの	
原因	地理的に分散されている	ピラミッド型組織	多様な組織による協働	さまざまな専門家による協働
チームの構成	地理的に分散されたチームメンバー	さまざまな権力や地位の人々	異なる企業の人々あるいは同じ企業の異なる部署の人々	教育上あるいは職務上の多様なスキルと専門知識を持つ人々
チームにとってのチャレンジ	誤解。意思の疎通が図れない。協調できない	権力に対する服従という社会規範	組織の目標や価値観から生じた当たり前になっている思い込みによる対立。動機の対立	専門知識をもとにしたサブグループに対するチームメンバーの忠実さ

注：Edmondson（2012）を一部改変。

が原因となる境界は，組織内および組織間の，専門分野における違いによって生み出されるとしている。そして，職業と組織の両方の境界が混同される場合は，チャレンジがいっそう厳しくなることが示されている。

また，このように境界を超えてチーミングの障害を克服することで，個人には貴重な学びが，組織には重要な競争優位がもたらされるとしている。あらゆる種類の境界を超えてチーミングを行うことにより，チームメンバーは，他分野の知識を増やし，他地域の組織にいる仲間との間にネットワークを広げ，境界をつなぐスキルを高めることができる可能性があると指摘している。

以上のようにEdmondson（2012）が知識にもとづくチームの構成として分類している「異なる企業の人々あるいは同じ企業の異なる部署の人々」は，筆者が分類する「③組織間連携」と符合し，「教育上あるいは職務上の多様なスキルと専門知識を持つ人々」は，「②組織内多職種連携」と符合すると言うことができる。また，「④組織間多職種連携」はその両方の特徴が重複しているものである。そのため，筆者の分類は，Edmondsonの言う，境界が存在しつつ協働が行われているチームの構成を，連携の類型として捉えなおしたものであると言える。

なお，Esterby-Smith *et al.*（2000）や中原他（2010）による組織という用語は，職場よりもより広い単位を示しているが，本稿での「組織」とは，その人が業務を遂行する上で通常属しているコミュニティを表す。そのため職場の部や課と一致する場合が多く，そこでの文脈ややり方を把握している組織である。また，「組織間」とは，その人が通常属するコミュニティを越えて連携していることを指し，文脈ややり方が明確に把握されていない組織での連携であり，会社や病院，自治体といった組織を越えて連携する場合も含むものとして捉える。

1. 2. 2　学習のリソースに関わる概念

「経験」とは，「個人と外部環境との相互作用」（Dewey，1938）である。ただし，本稿では，「経験」を，他者との連携経験と，それ以外の個人での経験とに区別して検討する。それは，連携という他者との相互作用によって生まれる学習についても焦点を当て検討するためである。なお，経験には，個人の身体を通して事象に関与する直接経験と，映像や言語を通して事象に関与する間接経験とに区別されるが（辰野他，1986），本稿では現場での直接経験を重視する。さらに，経験によって学習した成果は経験には含まず，経験と，知識・スキルといった獲得された能力は概念的に区別して扱う（Dokko，2009）。

「他者」とは，「業務を行う上で関与がある人」とする。中原（2010）は，他者を「仕事を達成する中で関与のある人」とし，職場での上司，上位者・先輩，同僚・同期，部下，そして社外の顧客，協力業者，勉強会・交流会で出会った人々としている。本稿においても同様の意識を持ち他者を捉えるが，少し限定して，現場において「業務を行う上で関与がある人」とする。

「連携」とは，「業務を遂行する上での他者との協力や協働」とする。医療専門職の領域では，協働（collaboration）は，問題解決やサービス提供のために一緒に働くことであり，それは，しばしば異なった背景を持つ人々の間の積極的で，前向きな協力関係とされている（Barr *et al.*, 2005）。現場における連携の中では，指導，支援，相談，議論，情報交換等によってさまざまな相互作用が生まれる。

1. 2. 3　学習の成果に関わる概念

「学習」とは，「経験を通して，知識・スキルといった能力が，比較的永続的に変化すること」とする。心理学では，伝統的に学習を「中枢神経系を媒介した，経験による比較的永続的な行動の変容」（川合，2010）と定義してきた。こうした伝統的な学習の定義では，行動変容を指しており，知識やスキル獲得，認識変容の意味はほとんど含まれていなかった（川合，

2010)。しかし近年では，学習の認知メカニズムや社会的文脈の重要性に注目されることで，周囲の世界とかかわり，種々の経験を重ね，認識や行動の形を変容させていく過程が広く学習として捉えられるようになっている（浜田，2010)。本稿においてもこのように学習を広範囲で捉え，「経験を通して，知識・スキルといった能力が，比較的永続的に変化すること」とする。

本稿では以上のように概念を定義し，先行研究を検討していく。

2．学習のリソースに関わる議論：経験学習研究

まず，現場における学習に関わる諸研究のもととなっており，学習のリソースに関わる経験学習研究から検討していく。

マネージャーの能力開発機会の7割が，職務上の直接経験に規定されていると言われているように（Lombardo and Eichinger，2010)，経験による学習は，現場における学習研究において重要な領域として捉えられる。以下では，経験学習研究が対象としてきた，経験学習論，経験学習プロセス，経験と能力獲得の関係性について検討する。

2.1　経験学習論

経験による学習という概念はDewey（1938）によって提唱された。Deweyは「真実の教育はすべて，経験を通して生じる」と主張した。学校で教わることと実践で役にたつことが大きく乖離しており，教育の重心が子どもという学習者ではなく教授者に置かれている「旧教育」を批判し，学習者自らが主体的に経験し学ぶ教育を志向した。

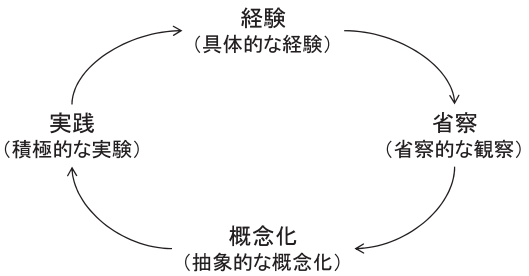
Deweyによると，経験による学習は2つの原理をもつとされている。それは，自身の先行する経験が後続する経験に影響を与える垂直的な次元の「連続性の原理」と，他者も含んだ自身が生きる社会環境との水平的な次元の「相互作用の原理」である。Deweyは，連続性と相互作用のもとで，絶えず経験を省察し再構成していくことに真実の教育があると指摘した。

こうした経験の「連続性の原理」の概念を発展させ，専門職者の経験を通した知識獲得や刷新の方法について，「省察（reflection)」というアイデアを提供したのがSchön（1983）である。Schönは，現代の不確実で不安定な日々の実務の現場で専門性を発揮する実践者としての専門職者を論じた。現代の企業・教育機関・医療現場では，すでに体系化された知識やスキルを適応すれば解決するような単純な状況は少なく，刻一刻と変化していく現場の状況を瞬時に読み解き，束の間の理論を構築し，即興的にクライアントの抱える課題に対処していくことが求められるとしている。このような，不確定で不規則な状況におかれている専門職者は，タスクを遂行するために自らの能力を状況に応じて使いこなし，省察によって思考や行動のパターンを変革，刷新していける者，すなわち省察的実践家（reflective practitioner）でなくてはならないとした。また，こうした専門職者たちは，実践での経験で常に自らの行動や影響を省察していること（reflection-in-action)，実践によってそれらを理解し把握していること（knowing-in-action）を明らかにした。

Schönは，建築デザイナー，精神療法家，自然科学者，都市プランナー，企業のマネージャーなどの専門職業従事者を対象に以上を明らかにしたが，医療専門職の成長でも省察が注目され（木塚，2012)，看護職に関してはとくに重要視されている（Bulman，1994；東，2009.)。

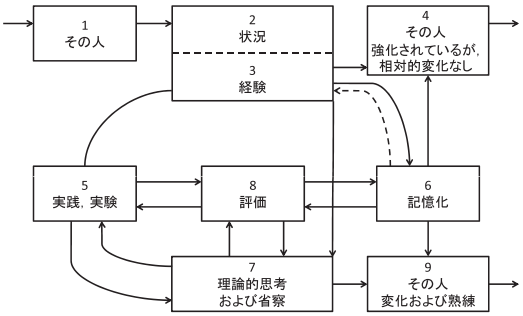
2.2　経験学習のプロセスモデル

経験を省察によって変換し，知識を創造するプロセスをモデル化し，実務での応用に広めたのは，Kolb（1984）である。Kolbは，Lewin（1946）が示した，行動（action)，研究（re-



注：Kolb（1984）をもとに作図。

図 2　Kolb による Lewin の経験学習モデル



注：Jarvis（1987）p. 25 を引用。

図 3　Jarvis の学習プロセスモデル

search），訓練（training）の発想をもとに，経験学習のプロセスを検討し，4 つのサイクルを持つ経験学習モデルを提唱した（**図 2**）。

経験学習には，経験（Concrete Experience）に対し，省察（Reflective Observation）を行い，概念化（Abstract Conceptualization）によって教訓を得て，再度実践（Active Experimentation）に取り組むというプロセスがあることを示している。Kolb は，学習を「経験を変換することを通して知識を創造するプロセス」として捉え，経験を解釈してそこからどのような法則や教訓を得たかを重要視し，経験学習サイクルを継続させる必要性を主張した。

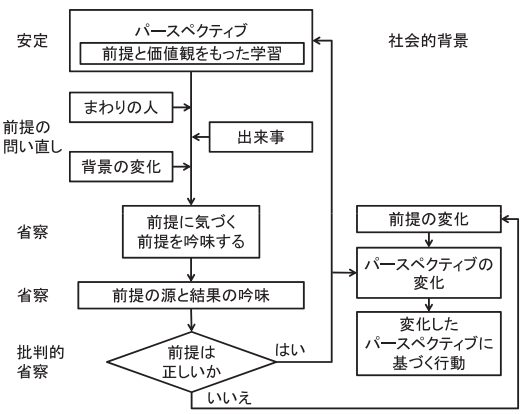
以上のような，Schön や Kolb は，Dewey の言う経験の垂直的な次元である「連続性の原理」に注目し検討を進めていることにその特徴がある。しかしながら，Kolb のモデルは個人の経験の連続性に焦点化されているため，個人と他者や環境との相互作用についての配慮はなされていない。

Jarvis（1987）は，このような Kolb のモデルでの外部環境の検討不足を指摘し，社会的状況の重要性を加えた網羅的な学習プロセスモデルを提唱している（**図 3**）。Jarvis のモデルの特徴として，まず，社会的状況から経験が生じるという視点を明示的に取り入れていること（2 状況と 3 経験が一体），そして，経験によっては学習へと連結しない経験があること（1→2・3→4 をたどる経路）が挙げられる。

この Jarvis のモデルを援用することによって，Dewey のいう個人の経験と省察による「連続性」と，環境と個人の「相互作用」の経験の両原理を含み，より深く経験による学習を検討することができる。

また，Mezirow（2000）は，省察による学習をさらに発展させ，学習を，「新たなあるいは改められた経験の意味の解釈を将来の行動の指針とするために，以前の解釈を利用するプロセス」として捉え，批判的省察（critical reflection）によって，自己の思考や行為を束縛している解釈・認識の準拠枠（frame of reference）を再構築させていく，変容的学習（transformative Learning）という概念を提唱した。

そして，Cranton（1992）は，Mezirow の変容的学習を以下のようにモデル化している（**図 4**）。人間は子どもの頃から準拠枠となるパース



注：Cranton（1992）の訳書（1999）p. 206 を引用。

図 4　Cranton による Mezirow の意識変容学習モデル

ペクティブを獲得しているが，成人になるとその前提を問い直す契機が生じる。その際に批判的省察によって，パースペクティブ自体の変容を起こしていくことが示されている。

このMezirowの変容的学習モデルでも，Jarvisの学習プロセスモデルと同様に，社会的背景が考慮に入れられており，パースペクティブの前提の問い直す上で，「背景の変化」や「出来事」（経験），「まわりの人」（他者）は，重要な要素であると捉えられている。また，パースペクティブの再構築では，知識やスキルとともに信念といった価値観を変容させていくことにも焦点が当てられており，現場における専門職者の信念形成のプロセスを検討する上で非常に有効な視点と捉えることができる。

2.3　経験と能力獲得の関係性

McCall *et al*.（1988）は，成長を促す出来事（event）の特性と得られる教訓（lesson）との関係性を検討した。McCallらは，上級管理職191名へのインタビュー調査によって，616の出来事と1547の教訓を抽出した。McCallらは，これらの出来事を分析し，「課題」，「他者（上司）」，「苦難」という3カテゴリーに関し多様な経験を積むことが，バランスのとれた教訓を得る契機となることを明らかにした。また，初期の仕事経験や最初の管理職経験といった様々な「課題」を遂行する経験を通して，自信，独立心，知識，関係性，タフネスを身につけ，「他者（上司）」から価値観や政治力を学習し，キャリア上の挫折といった「苦難」の経験から謙虚さやものの見方を学習するといったように，経験と能力獲得の関係性について明らかにしている。

また，McCall *et al.*（1988）は，こうした成長を促す重要な出来事のうちの20%は，特定の人物が挙げられており，その90%は上司であると示している。この上司には3つのタイプがあり，それぞれ，良い上司，悪い上司，両方を含んだ上司である。McCall（1998）によると，良い上司からは，良いところを真似して得意な部分を学び，悪い上司からは，こうしてはいけないという方法を反面教師として学ぶ。こうした上司をロールモデルとして，上司のやり方や，優秀な上司のスキル，上司の行動とその結果を観察し，組織化が何を評価しているかについて学んでいるとしている。

さらに，McCauley *et al.*（1994）は，成長を促す経験についての検討を進め，McCall *et al.*（1988）の研究をもとに，職務における発達的な要素を抽出して，Development Challenge Profile（DCP）という評価尺度を開発し，692名のマネージャーを対象に質問紙調査を行っている。その結果，McCauley *et al.*（1994）は，「異動」，「変化の創出」，「高度な責任」，「権限がないところでの関係」といった「発達的挑戦（developmental challenge）」が，マネージャー成長を高めていることを明らかにした。

医療従事者の経験学習については，松尾・岡本（2013）は，保健師を対象に，経験年数11年以上のベテラン保健師は，困難な事例という経験から地域連携力を，管理職の経験から関係構築力といった組織や専門性を超えた能力を身につけていることを明らかにしている。松尾他（2014）では，診療放射線技師を対象に，他職種との関わりが，キャリア10年目までのヒューマンスキルと，キャリア11年目以降のテクニカルスキルとヒューマンスキルを高めていることを明らかにしている。

高橋（2015）は，救急救命士を対象とし，キャリア10年目までは他分野専門職と連携したプロジェクトがマネジメントスキルを高め，他地域職員との出会いが救命活動スキルとマネジメントスキルを高めていることを，11年目以降では，医師との関わりが救命活動ノンテクニカルスキルを，他分野専門職と連携したプロジェクトや激甚災害での活動がマネジメントスキルを高めており，他職種との関わりは上記両スキルを同時に高めていることを明らかにしている。そして救急救命士は，キャリア10年目

までは同職種連携を中心に，11 年目以降は他職種との連携から能力獲得が促されていることを指摘している。

以上のような議論は，成長を促す経験の特性だけでなく，能力獲得との関係性を検討しており，現場における学習プロセスを分析する上で有効な着眼点を提示している。また，具体的には明らかにされていないが，上司や，権限がないところでの関係，他職種とのかかわりや，他分野専門職と連携したプロジェクトといった，他者との連携や，組織間連携，組織内多職種連携，組織間多職種連携の経験として捉えることができる経験も含められており，現場での学習を解明する上で，経験の質と能力獲得の関係性を検討する必要があることが示されている。

以上検討してきたように，経験学習研究は以下を明らかにしている。

まず，経験には，先行する経験が後続する経験に影響を与える連続性と，他者も含んだ自身が生きる社会環境との相互作用の 2 つの側面があることである（Dewey，1938）。そのため，経験による学習を解明していく際には，その両側面をともに検討していく必要がある。

ついで，経験から学習するには，省察が重要な要素であり（Schön，1983），概念化をもたらすサイクルで捉えられることである（Kolb，1984；Jarvis，1987）。省察によって実践を概念化するという指摘は，現場での学習を検討する上で非常に重要な概念として捉えられる。そして，学習のプロセスには，背景の変化や経験だけでなく，他者の要素が含まれることが明らかにされている（Cranton，1992）。このことは，現場での学習プロセス解明には，他者の要素を含んだ検討が求められることを示している。また，経験や他者からの影響によって前提の問い直しが行われ，批判的省察によって，価値観を含んだパースペクティブの変容がなされることが言及されており（Mezirow，2000），個人の学習プロセスのより詳細な解明のためには，省察の質の意味も検討する必要性があることが示唆されている。

そして，成長を促す経験の特性だけでなく，能力獲得との関係性が検討されており，発達的挑戦が特に成長を高めていることが明らかにされている（McCauley *et al*., 1994）。

こうした経験学習研究は，学習のリソースとして経験が捉えられて十分な研究が重ねられ，そのプロセスモデルだけでなく，成長を促す経験の特性や能力獲得との関係性が検討されている。ただし，他者との連携については，プロセスモデルの一部に他者が含まれ（Cranton，1992），上司をロールモデルにして学ぶこと（McCall，1998）に言及されてはいるが，具体的な連携の内実までには触れられていない。また，学習の成果として，自信，独立心，知識，関係性，タフネスが，経験によって獲得することが明らかにされてはいるが（McCall *et al*., 1988），より具体的な獲得能力のプロセスの解明が必要であろう。そして，現場が学習の場であるという言及は自明と捉えられているためかほとんど言及はない。

また，連携の類型に照らして整理すると，権限がないところでの関係といった組織間連携に関わる経験も一部見られるが（McCall *et al*., 1988），ほとんどが組織内連携での経験を焦点にしており，組織内多職種連携や組織間多職種連携での経験による学習を検討しているものは，松尾・岡本（2013），松尾他（2014），高橋（2015）があるが，研究は不足している。経験学習プロセスモデルも，他者の視点を含んではいるが（Cranton，1992），組織内連携の範囲を超えるものとはなっていない。

3．学習の場およびリソースに関わる議論：状況的学習研究

続いて，学習の場およびリソースに関わる議論である状況的学習研究について検討する。状況的学習研究は，Dewey の言う，他者も含んだ自身が生きる社会環境との水平的な次元の

「相互作用の原理」をより強く反映させている。以下では，集団での学習のありかたを対象とした実践共同体と正統的周辺参加の議論，集団内での他者への関わり方を対象とした認知的徒弟制の議論を検討していく。

3.1　実践共同体と正統的周辺参加および集団内での学習のありかたの議論

状況的学習論は，Lave and Wenger（1991）の「実践共同体（Community of Practice: COP）」や「正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation: LPP）」といった概念から体系化されてきた。

Lave and Wenger（1991）は，徒弟制的な共同体に焦点を当て，その中で自然発生的に行われている教育的営みを通して，新人がどのようにして熟達し一人前になっていくのかについて探求した。ユカタン半島の産婆や西アフリカの仕立屋，海軍操舵手，肉加工職人などの実態を調査し，その結果，学習とは，状況に埋め込まれた活動（situated learning）であり，個人の脳内での認識論的な問題ではなく，実践と不可分で，属する社会関係での文脈や状況と切り離すことができないものと指摘されている。

例えば，ユカタン半島の産婆見習いの少女は，ベテラン産婆である母親から何も教えられることはなく，母が出産前のマッサージを施している間，部屋の隅で座っていたり，難しいケースや成功した結果などを聞いていたりする。成長するにつれて使い走りや出産後検診に同行したりしながら，徐々に知識やスキルを身につけ，どこかの時点で自分がこの仕事を実際にしたいと決意するようになっていく。また，西アフリカの仕立屋は，徒弟は親方や兄弟子の作業を観察することから始め，衣服の全体像を把握できるよう，前段階がどのように次の段階に役だっているかを理解できるよう，製造ステップとは逆の順番で全体から部分を学んでいく。始めはボタン付けのような簡単な仕事を任される。それができるようになると，生地を縫うことや生地の裁断という段階へと進んでいき一人前となっていく。

こうした実践共同体の中での学習は，まさしく学習者自身の営みである。学習者は，新参者として実践共同体に正式なメンバーとして正統的に，責任が軽い周辺から参加することから始め，やがて古参者や親方として，十全的参加（full participation）へと移行していく。実践共同体内での文脈や状況に根付いている知識やスキルやアイデンティティを，学習者が実践共同体内の熟練者の観察・模倣といった相互作用を通して，学習者自身で既有知識と新知識とを再構成し獲得していく。そして，その過程を学習の深化として捉えている。また，自分なりの工夫や方法を生み出すこと，十全的参加にともないメンバーに認められ仕事を任されること，新しい役割や役職を担うこと，モチベーションや自己意識の変容をさせていく学習は，こうしたメンバー間の相互作用によって生まれると捉えられている。また，個人の学習だけでなく，メンバー間の相互作用によって，コミュニティ自身の文脈や状況といった社会環境も再構成され，ルーチンも更新されていくとされている。

Lave and Wenger（1991）の研究は，学習は実践と不可分であり，属するコミュニティの文脈や状況と切り離すことができないものであることを明らかにしている。また学習者は，その実践共同体内での文脈や状況に根付いている知識やスキルやアイデンティティを，熟練者の観察・模倣といった相互作用を通して，既有知識と新知識とを再構成し獲得していくという，熟達のメカニズムも明らかにしている。この学習観や能力獲得の視点は，現場における連携を通した学習を検討する際に核となる観点となる。

上野（1999）は，こうしたLave and Wenger（1991）の議論を批判的に援用し，現在の組織においての古参者と新参者の技術のコンテキスト生成のありように迫っている。上野は，Lave and Wengerの正統的周辺参加での学習は，所与のコミュニティに参入し，新参者が古参者の

経験を繰り返すことを通じて熟達しメンバーシップを獲得するという，適応過程の意味合いが強いとして批判している。上野は，トヨタ生産方式の導入事例をもとに，「仕事の中での学習」を論じ，学習とは「様々なコンテキストやコミュニティ，あるいは，新しいものと旧いものの相互的構成の中に見て取れる何か」と指摘している。

上野によると，フォード的生産システムに代表される職能別コミュニティにおいては，特定の機械操作での熟練度という形で新参者と古参者の違いが可視化されるため，正統的周辺参加に見られるような古参者の技術を反復し継承するような学習は可能である。しかしトヨタ生産方式では職能別コミュニティではなく，様々な職能の集合が単位となるチームであり，機械ごとに独立しておらず，機械間の関連づけが必要とされる。また，新旧の技術が併存するコミュニティであるため，新参者も古参者も同じ仕事や学習過程を繰り返すのではなく，新参者が現在経験していることは，古参者がかつて経験したこととは異なり，古参者が現在行っている仕事も，かつての古参者が行っていたことと同じではないと指摘している。このように，新しい技術は旧い技術のコンテキストに導入され，旧い技術は全く払拭されるのではなく新しい技術と関係を保ちながら存続している。新旧の技術は相互にコンテキストを構成しあい，また，相互に組織化しあっているため，個々のメンバーは新旧の技術の相互的構成の中に参加しているという学習の側面も見出される。

以上のような上野の議論は，学習を，コンテキストやコミュニティを越境する水平的学習的な相互的構成の成果物として捉えており，連携の対象を検討していく上で非常に大きな示唆を与えられる。しかしながら，具体的にどのようなコミュニケーションによってコンテキストが生成されているかについては触れられてはいない。

また，鈴木（2013）は，食品メーカーへのインタビュー調査と，製造業 10 社 147 職場及び製薬会社の R&D 部門を対象にした質問紙調査によって，関わりあう職場が支援と勤勉と創意工夫を職場のメンバーに促すことを明らかにした。

鈴木は，関わりあう職場を，「規範を共有し，お互いの仲がよいといった閉じた共同体を意味せず，目標を共有し，仕事上相互に関わりあうように設計された職場」と定義している。そして，「仕事の依存性」（仕事を遂行するために他者との相互依存の程度）と，「目標の相互依存性」（職場レベルでの目標が共有，徹底されている程度）が高い職場が関わりあいの強い職場であるとして，職場における関わりあいの重要性を指摘した。

鈴木は，仕事の相互依存性，目標の相互依存性，忠誠行動，支援行動・勤勉行動，進取的行動，集団的凝集性などについて，既存尺度をもとに作成した項目によって評価しているが，支援行動・勤勉行動に含まれる項目は，「私は仕事負担の多い同僚をよく助けている」，「私は欠勤した人がいれば，その人の仕事を助けている」といった回答者の意識に迫るもので，メンバーに対してどのように支援しているかといった具体的な関わりの内実には言及されていない。

鈴木の研究は，関わりあう職場が支援と勤勉と創意工夫を職場のメンバーに促すことを明らかにしているが，一方で，その関わりあいの具体的な内実を言葉にしてはいない。

3. 2　認知的徒弟制および集団内での他者への関わり方の議論

Lave and Wenger（1991）と同時期に，徒弟制での学習形態に注目した研究者として，Collins *et al.*（1989）が挙げられる。Collins *et al.*（1989）は，伝統的な徒弟制のなかでの親方と弟子の関わり方について検討し，認知的徒弟制（cognitive apprenticeship）という，学校や様々な学習環境で活用できる能力開発を促す方

表 3　Collins らの認知的徒弟制での 6 つの学習支援方法

1. モデリング（modeling）	学習者が観察できるように熟達者が作業を行う
2. コーチング（coaching）	学習者が作業している間，熟達者がその様子を観察して助言を与える
3. スキャフォルディング（scaffolding）と，フェーディング（fading）	学習者が作業をやり遂げることができるよう，熟達者が支援する。そして次第に支援を減らしていく
4. アーティキュレーション（Articulation）	学習者が自身の知識，論拠，またはその領域での問題解決プロセスを明確化できるようにする
5. リフレクション（Reflection）	学習者が自身の問題解決プロセスを，熟達者のものや，他の学習者のもの，最終的には，熟達化の内的な認知モデル（internal cognitive model of expertise）と比較できるようにする
6. エクスプロレーション（Exploration）	学習者が自分自身で問題解決していくモードに押し出す。問題解決と問題設定における，支援を徐々に減らすことの自然な集大成

注：Collins *et al*.（1989）をもとに作表。

法を提唱した（**表 3**）。

モデリングから，コーチング，スキャフォルディングとフェーディングまでの過程は，伝統的な徒弟制においても核となっているものであり，アーティキュレーションとリフレクションは，知識やプロセスの明確化や省察を支援するという，より学習者の認知的領域を支援する方法である。特にリフレクションは，経験学習プロセスでも重要視されていたが，熟達者が学習者のリフレクションを支援することが求められている。エクスプロレーションは，学習者を自身で問題解決できる熟達者として自立させていくことが目指され，それが人材育成の集大成となる。

この認知的徒弟制では，自然発生的に行われている社会的関係のなかでの学習形態を活かし，学習者自身による学習を効果的に支援する枠組みを提示しており，対人での学習の支援方法として大きな示唆を与えている。

中原（2010）は，職場における他者からの支援について検討している。中原は，2008 年に 28 歳から 35 歳の正社員で半年以内に異動を経験していない 2304 名を対象とした他者支援調査を行い，因子分析によって，職場における他者からの支援には，「業務支援」，「内省支援」，「精神支援」の 3 つがあることを明らかにしている。

業務支援とは，助言，丁寧な指導，事細かな指摘といった業務を遂行する上で必要な支援である。内省支援とは，業務での経験や自分自身のあり方を客観的に振り返る機会を与えることであり，「教育」や「指導」ではなく「自ら考えさせ，自ら気づかせる」支援である。そして，精神支援とは，折に触れ，精神的な安らぎを与える支援である。

中原は，こうした 3 つの支援が職場内の誰から受けているのかについても分散分析によって分析し，最大の「業務支援」を受けているのは上司からであり，「内省支援」は，上司，上位者・先輩，同僚・同期，部下など職場の様々な人々から等しく受けており，「精神的支援」に関しては，同僚・同期から最も受けている反面，上司からは最も受けていないことを明らかにしている。

さらに，中原は，他者からの「業務支援」「内省支援」「精神支援」を独立変数，「能力向上」を従属変数としてロバスト標準誤差を用いた重回帰分析を行い，上司の「精神支援」「内省支援」，上位者・先輩の「内省支援」，同僚・同期の「内省支援」「業務支援」が，「能力向上」に関連していることを明らかにした。

中原の研究は，組織より小さな職場という社会関係に焦点を当て，職場内のどのような他者からどのような具体的な支援を受けることが能力向上につながっているかを明らかにしており，現場における連携による個人の学習を考察

する本研究に先駆し，非常に大きな示唆が与えられる。ただ，連携の類型から検討すると，組織内連携に限定されているため，組織内多職種連携，組織間連携，組織間多職種連携について検討される必要がある。

また，濱元他（2012）は，職場での他者の支援についてさらに具体的に，新人看護師の職場適応を促す先輩看護師の関わりについて検討している。卒後 2 年目看護師 12 名に対し，「先輩看護師との仕事上での関係性の中で，先輩看護師の言動で好ましいと感じた内容」に対する半構成的面接と質的帰納的分析を行い，効果的な関わりとして，「無条件のフォロー」，「あとおし」，「行動の意味づけ」，「興味を伸ばす」の 4 つのコアカテゴリーを抽出している。また，以上の 4 つのコアカテゴリーを，「思考する力」と「行動する力」の程度の大きさによって検討し，新人看護師の能力に応じたコアカテゴリーごとの効果的な関わりがあることを指摘している。

思考する力，行動する力が低い新人看護師へは，状況を敏感に察し，見守っていることを感じさせ，やる気を失い挫折しないよう積極的に支援する行動を補う，「無条件のフォロー」が効果的な関わりであり，思考する力が高く，行動する力が低い新人看護師へは，直接的な支援を減らし，主体的な行動を促して，一人でも「できた」を繰り返し感じさせる「あとおし」が効果的な関わりであるとしている。

また，思考する力が低く，行動する力が高い新人看護師への効果的な関わりは，新人看護師に対し，指摘し，質問することで，考えながら行動させる「行動の意味づけ」であり，思考する力，行動する力が高い新人看護師への効果的な関わりは，新人看護師の経験から学ぶ力を利用して，手本を示すこと，また，目標を示すことでもっと知りたいという「興味を伸ばす」ことであるとする。

濱元らの研究は，新人看護師の能力にそった先輩看護師の関わり方に迫っており，現場における上司や先輩からの支援という連携からの学習を検討する際に大きな示唆を与える。ただし，中原（2010）の研究と同じく，組織内連携に限定されている。

以上，集団での学習のありかたを対象とした実践共同体と正統的周辺参加の議論や，集団内での他者への関わり方を対象とした認知的徒弟制の議論を中心に検討してきた。状況的学習研究では，以下が明らかにされている。

まず，学習は実践と不可分であり，属するコミュニティの文脈や状況と切り離すことができない。また学習者は，その実践共同体内での文脈や状況に根付いている知識やスキルやアイデンティティを，観察・模倣といった相互作用を通して，獲得していく（Lave and Wenger, 1991）。また，古参者と新参者の相互作用による学習を，コンテキストやコミュニティを越境する水平的学習的な相互的構成の成果物として捉えられ（上野，1999），メンバーが関わりあう職場が支援と勤勉と創意工夫を職場のメンバーに促すことが明らかにされている（鈴木，2013）。これらの知見は，現場における連携を通した学習を検討する際に特に重要な観点となる。

次に，こうしたコミュニティでの学習形態の検討をもとに，学習者自身による学習を効果的に支援する，スキャフォルディングやアーティキュレーションといった方法が提示されている（Collins *et al.*, 1989）。また，職場内の上司の「精神支援」「内省支援」，上位者・先輩の「内省支援」，同僚・同期の「内省支援」「業務支援」が，能力向上につながっていることや（中原，2010），後輩の特性にあわせた先輩からの効果的な関わり方があることが明らかにされている（濱本他，2012）。このような知見は，現場における熟練者や上司，先輩からの支援といった連携による学習を検討する際に大きな示唆を与える。

以上のように，状況的学習研究では，現場が学習の場であるという言及や研究が数多く蓄積

されている。状況的学習論が示すメンバー間の連携や実践が学習であるという立場の議論は，現場での学習の解明に欠かせない概念として捉えられる。また，具体的にどのような支援という形の連携が学習者の能力向上を生んでいるかの実証的な研究が少しずつ重ねられている。ただし，連携以外の学習者本人の経験には焦点が当てられていないためか言及がほとんどなく，向上している能力の内実についての検討も進められていく必要がある。

また，連携の類型から検討すると，状況的学習研究では，ほとんどが組織内連携に限定されているため，コンテキストやコミュニティを越境する，組織内多職種連携，組織間連携，組織間多職種連携についても検討される必要がある。

4．学習の場およびリソースに関わる議論：水平的学習研究

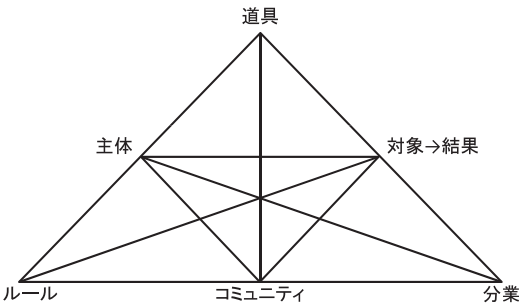
人は一つの文脈や状況だけに所属するのではなく，複数の文脈や状況を横断していると捉え，複数の状況間の連関や乖離，横断での過程で見られる発達的変化に注目した議論がある。これらは，状況的学習研究のなかでもとくに文脈横断論と呼ばれ（香川，2011），状況的学習研究を拡大していく議論として捉えられており，学習の場およびリソースに関わる議論である。本稿ではこうしたコミュニティや専門性を超えた学習を，Engeström（1997）による学習の水平的次元の議論を参考に，「水平的学習」と位置づけ概観していく。水平的学習には，組織の構成要素を明確化して分析するEngeström（1987）の活動システム論，そのような組織を超えた相互作用を焦点にする拡張的学習（expansive learning），複数の実践共同体間の移動において，参加する実践共同体と個人の学習との関係性に注目するBeach（2003）の共変移（consequential transitions）の概念が示されている。

4.1　活動システム論

Engeström（1987）は，状況や文脈をもつコミュニティの中での人間の活動を「活動システム」と名付け捉えている。活動システムモデルでは，コミュニティ内での状況の構成要素がより明確化されている。各人が，各役割（分業）のもと，特定のルール，道具を介して，特定の対象（その集団が目指す目的や取り組む問題，働きかける人や物）に向かう集合的な構造として捉えている（**図 5**）。

活動システムモデルの各構成要素は，以下ように説明されている（Engeström，1993）。「主体（subject）」とは，分析者が分析の対象として選んだ個人（あるいは共同体内のサブグループ）である。「対象（object）」とは，活動が向けられる素材や問題空間（problem space）などを指し，それは物質的―象徴的，外的―内的なさまざまな「道具（instruments）」を使って，「結果（outcome）」へと変換される。「共同体（community）」は，同一の一般的対象を共有する多種多様な個人やサブグループからなる。「分業（division of labor）」とは，共同体のメンバー間でなされる，課題の水平的分割，および権力・地位の垂直的分割をさす。「ルール（rules）」とは，活動システム内での行為と相互行為を制約する明示的で暗黙的な規則，規範，慣習を意味している。

こうしたEngeströmの活動システムモデルを援用した研究も多くあり，国内での研究を大きく分類すると，学校での教育実践を分析した



注：Engeström（1987）の訳書（1999）p. 79 をもとに作成。

図 5　Engeströmの活動システムモデル

もの，生涯学習の実践を分析したもの，実践している組織の改善に援用したものが挙げられる。

まず，学校での教育実践を分析したものとして，加登本（2014）は，教職5年目の若手教師が，小学校体育科での水泳の研究授業を担当した際の困難やその克服についてのインタビューを，活動システムモデルの枠組みを用いて解釈している。その結果，若手教師は当初，研究授業の慣例や同僚教師，学校行事に備えたクロールの要求に支配され，泳力別にクロールを泳がせるという伝統的な指導法を用いた授業を計画したが，こうしたこれまでの指導によって，泳力が十分に身についていない児童の実態に葛藤を抱える。そして，教師は，研究者との協働，多様な指導法に関する知識，児童のつまずきの実態調査に基づいて目標を設定し直し，支援的な同僚とともに児童の実態にあった授業を計画する結果を生み出していることを明らかにしている。

次に生涯学習の実践を分析したものとして，服部・徳本（2007）は，ある大学の公開講座である事例検討会に参加した8名の師長のディスカッションを，活動理論を用いて質的に分析している。その結果，事例検討会では，①事例提示者と参加者の問題の共有，②事例提供者と参加者間の思考の矛盾とずれに関するディスカッション，③事例提供者の思考における矛盾と葛藤を浮き彫りにしたディスカッション，④問題の本質に迫るディスカッション，そして，⑤問題の本質の発見から新しい活動形態を創造しようとすること，の5段階を経て拡張的学習が展開されていることを明らかにしている。

そして，実践している組織の改善に援用したものとして，川地（2003）は，民間保育所の乳幼児発達相談システム改善の実践を，活動システムモデルを援用して分析している。そして，従来の巡回相談のシステムが機能不全に陥っていることを明らかにし，また，その改善のプロセスを活動システムモデルの各構成要素に基づき検討し，ルール，道具，分業の順に変化し，包括的な発達保障に基づく子育て支援に結びつく結果を生んでいることを示している。

以上見てきたような研究においては，Engeströmの活動システムモデルを援用し，分析することで，その実践での課題を構造的に捉えることを促し，合理的な改善を可能とすることを示している。しかしながら，その構造の中でどのように学習がなされているかについてまでには迫られてはいない。

4.2　拡張的学習論

Engeström（1997）は，「発達は，レベルを垂直的に超えていくことにとどまるのではなく，境界を水平的に横切っていくことでもあると見なされるべきである」と指摘している。Engeströmは，閉ざされた領域での体系的な専門知識を習得していく垂直的な次元の学習だけでは不十分であり，部門を越え，組織を越えて協働し，問題を解決する水平的な次元の学習が必要であるとしている。

Engeström（2004）は，現代の仕事の性質変化によって生まれた，協働構成的な仕事を遂行していくためにも，水平的学習が必要であると強調している。協働構成的な仕事とは，クライアントとパートナーシップを築き，継続的に対話を重ねながら，変化していくニーズに対応していく性質の仕事である。典型例として，患者が複数の病気を持つようになったメディカルケアが挙げられている。患者のニーズや複数の病気に対処するためには，限られた医療者が治療にあたることで解決されるということではなく，複数の医療者が患者を含めて対話をし，相互に学び合いながら治療を進めていく必要がある。こうした協働構成的な仕事においては，専門職種や専門分野といった固有の領域にとどまることなく水平的学習が発生することになる。これは，組織間のみではなく，専門性を越えた水平的学習の必要性を指摘していると捉えることができる。

そして，Engeström（2007）は，活動システムはコミュニティ内のみでの人間活動にとどまらず，活動システムがみずからの内部矛盾を解決して，変化・運動していく事態を拡張的学習と概念規定した。拡張的学習は，集団的活動システムのなかのメンバーが変革を生み出そうと努力・連携することといった一つの活動システム内の議論のみではなく，複数の活動システムの多文脈が交差する中でメンバーと対象が領域横断・協働構成していくことの両方によって実現するとしている（Engeström，2007，Engeström and Sannino，2010）。

Engeström は，この組織を超えて協働する視点から，活動システムモデルを発展させ，対象を部分的に共有し相互作用する最小限二つの活動システムとして下図のようにモデル化している（**図 6**）。

こうした相互作用する活動システムの中での拡張的学習について，Tuomi-Gröhn and Engeström（2003）では，健康福祉センター，小学校，船室メーカーでは，多様な専門家と一般住人，教師同士，監督と職工とが文脈を越えて学習しており，コミュニティを越えた多様な活動によって専門性が発達すること，そして普段は異なる業務を担当しているチームが，協力して課題にあたることによって，新たな学びが発生することを示している。

以上のように，Engeström のいう拡張的学習では，自らの専門性のみでなく，自らの属するコミュニティや「活動システム」から，他への「越境」（boundary crossing）の行為を含んでいる。このように，Engeström は，組織内連携のみでなく，組織内多職種連携，組織間連携，組織間多職種連携によって学習していく必要性を指摘し，そこから学びが生まれることが明らかにされている。

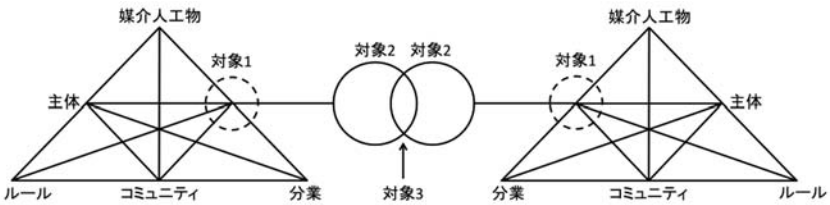
すでに触れているように，Edmondson（2012）もまた，境界を超えてチーミングの障害を克服することで，個人には貴重な学びが，組織には重要な競争優位がもたらされるとしている。あらゆる種類の境界を超えてチーミングを行うことにより，チームメンバーは，他分野の知識を増やし，他地域の組織にいる仲間との間にネットワークを広げ，境界をつなぐスキルを高めることができる可能性があると指摘している。

4.3　複数の組織を越境する個人の学習

Beach（2003）は，複数の実践共同体間の移動に着目し，参加する実践共同体との関係性においての個人の学習を考察し，「共変移」（consequential transition）という概念を提唱した。

共変移とは，個人が多様な状況間を移動する過程で知識を構成し，アイデンティティを変容させ，そして状況そのものも変化させていくことであり，それは，「側方変移」（lateral transition），「相互変移」（collateral transition），「包含変移」（encompassing transition），「媒介変移」（meditational transition）の 4 つに類型されている。

「側方変移」とは，一方向に向いた歴史的に関係がある 2 つの活動間を個人が移動するときに起こる変移である。たとえば，学生が学校というコミュニティを卒業し，就職して職場とい



注：Engeström（2001）p. 136 を引用。

図 6　Engeström の最小限 2 つの相互作用する活動システムのモデル

う新しいコミュニティに移る場合等といった，ある活動への参加は他の活動への参加に先立っているという発達的進歩観をもつものである。

「相互変移」とは，歴史的に関係がある複数の活動に個人が比較的同時に参加するものである。学校と家庭の日常的移動，放課後のアルバイトなど，生活の中で頻繁に生じる変移で，日常生活では側方変移よりも頻繁に起こっていながら多方向的性質をもっているため理解しづらい。側方変移に見られる一方向的進歩観が存在することもあれば，むしろ逆方向に存在することもあり，既存の社会の発達的進歩観に疑問を投げかけている。

「包含変移」とは，それ自体が変化していく1つの社会的活動の境界内で生じる変移である。Lave ら（1991）の正統的周辺参加における個人の変容や，実践共同体の再生産の過程は，この「包含変移」として捉えられる。この包含変移に参加する個人は，活動が安定している場合には，現存の状況や変化する状況に適応する。活動が急速な変化の場合には，専門家的役割や教授的役割に世代間の反転を引き起こし，新しい世代が古い世代の知識獲得を助け，古い世代よりも専門家であるように見なされる。この包含変移も，側方変移と同様に明確な進歩観を含んでいる。

「媒介変移」とは，まだ十分に経験されていない活動への参加を見積もり，模擬するような教育的活動内で生じる。参加者が現在いる地点から，発達的に向かっていく地点を媒介するもので，インターンシップや職業教育などで見られる。

こうした Beach の共変移という概念は，複数の実践共同体間の移動を前提とした現代人の多様な文脈を背景にした能力形成（知識・スキル獲得やアイデンティティ変容）をとらえる上で非常に有効な枠組みであろう。現場における学習の研究においても，包含変移は，筆者の分類する組織内連携や組織内多職種連携に相当し，相互変移は組織間連携や組織間多職種連携に相当すると捉えることができる。

以上検討してきたように，水平的学習研究では以下が明らかにされている。

まず，コミュニティ内のシステムモデル（Engeström，1987）のみならず，コミュニティ間のシステムモデルも構築されている（Engeström，2001）。また，現代の協働構成的な仕事を遂行していく上で，自らの専門性や自らが属するコミュニティからの越境の重要性が指摘され（Engeström，2004，Edmondson，2012），コミュニティ内外両方での多文脈を交差させることで，可能となる組織変革をもたらす拡張的学習によって，専門性の発達や新たな学習が発生することを明らかにしている（Tuomi-Gröhn and Engeström，2003；Engeström，2007；Engeström and Sannino，2010）。そして，こうした多様なコミュニティに人が参加する際に生じる変移も類型され検討されている（Beach，2003）。こうした水平的学習研究の議論は，現場での専門性や組織を越えた連携による学習を検討する際に最も重要な概念として捉えることができる。

以上のように，水平的学習研究は，さまざまな現場での専門性や組織を越えた連携による学習の重要性やシステムモデルにそった言及がなされている。ただし，こうした水平的学習によって新たな学習が生まれることは指摘されているが，具体的な連携や，獲得能力の内実についての研究は十分ではない。

連携の類型から検討すると，全領域の連携について言及がなされ，水平的学習の対象として捉えられている。しかしながら，実証的な研究は不足している。

5．学習の成果に関する議論：熟達研究

5.1　熟達者への段階

続いて，学習の成果に関する議論である熟達研究について検討する。

経験によって学習し，熟達を深めていくプロ

表 4　Dreyfus による熟達の 5 段階モデル

	認知的能力			
	個別要素の把握	顕著な特徴の把握	全体状況の把握	意思決定
初心者	状況を無視	なし	分析的	合理的
上級初心者	状況的	なし	分析的	合理的
一人前	状況的	意識的選択	分析的	合理的
上級者	状況的	経験に基づく	全体的	合理的
熟達者	状況的	経験に基づく	全体的	直感的

注：Dreyfus（1983）をもとに作成。

セスについて，Dreyfus（1983）は，チェス競技者や航空パイロットなどへの調査をもとに，熟達には，初心者（novice），上級初心者（advanced Beginner），一人前（competent），上級者（proficient），熟達者（expert）の 5 つの段階を経ることを示した（**表 4**）。

各段階の特徴は以下である。初心者は，職務に関する事実やルールを学ぶが，具体的な経験を積んでいないため，知識は文脈や状況から切り離されている。少し経験を積み，直面している状況での個別要素を把握し意思決定ができる段階が上級初心者である。一人前になると，状況での顕著な特徴を意識的に選択し，目標や計画の設定ができる。上級者になると，経験を通して典型的な状況についての知識を獲得し，状況を包括的・全体的に把握することができるようになる。熟達者の特徴は，これまでのものを含め，さらに直感的に意思決定することができることである。熟達者は状況や行動に対する膨大なレパートリーを持つため，直感的な判断が可能となる。

5.2　医療者の熟達

Benner（1984）は，このモデルを援用し，看護師へのインタビューと参加観察によって，看護師の技能習得にも同様の段階があることを証明している。

Benner によると，新人（上級初心者）や一人前レベルの看護師は，これまで経験したことのない状況に直面するため，意識的で慎重かつ，分析的な問題解決といった初歩的な手法に頼らざるを得ないという。また，熟達者である達人看護師は，状況を全体的に把握し，過去に経験した具体的な状況をパラダイム（規範，実例）として用いるため，見当違いの可能性をあれこれ考えるという無駄をせずに適切に問題に対応できるという。以下は Benner による看護師の各技能習得段階である。

看護師においての初心者は，状況に適切な対応をするための実践経験をもっていないため，体重，摂取量と排泄量，体温，血圧，脈拍といった客観的で観測可能な，患者の状態を指す指標で状況を把握する。また，こうした状況へ対応するために原則を学ぶ。しかし，初心者は直面している状況を過去に経験したことがないため，どのように行動すべきか示される必要がある一方，原則は，実際の状況で何を最優先すべきかを示さないため，原則どおりの行動には限界があり，柔軟性に欠ける。原則に従うことは却って実践を失敗させることにもなる。

新人（上級初心者）は，かろうじて次第点の業務をこなすことができ，繰り返し生じる重要な状況要素に気づく，あるいは指導者に指摘されて気づくことができる程度に状況を経験したレベルである。新人レベルの看護師は，ガイドラインにそって業務をこなし，臨床現場での優先順位や，臨床実践で繰り返し遭遇する重要なパターンにようやく気づき始めたばかりであるため，少なくとも一人前以上の技能レベルに達した看護師のバックアップが必要である。

一人前は，似たような状況で 2，3 年働いたことのある看護師の典型であり，意識的に長期

の目標や計画を踏まえて自身の看護実践を捉え始めることができる。一人前レベルの看護師は中堅（上級者）レベルの看護師のようなスピードと柔軟性には欠けるが，ようやく状況が整理されて見えてくる段階で，ある技能レベルに達しているという自信と，臨床での不測の事態に対応し管理する能力を持っている。

中堅（上級者）は，状況を局面でなく全体として捉え，実践を行うことができる。長期目標を踏まえて状況の意味を知覚し，経験と最近の出来事からそうであることが明らかな大局観を得ている。中堅レベル看護師は，ある状況下で起こりうる典型的な事態と，そのような事態に応じてどのように計画を修正すべきかを経験から習得しており，通常予測される経過をとらない異常の発生を看取できる。全体的な理解力は，多くの属性と局面から重要なものを見分けることができ，意思決定にあまり労力が必要でなく，看護師の意思決定力を獲得している。

達人（熟達者）になると，自分の状況把握を適切な行動に結びつけるのに，もはや分析的な原則（規則，ガイドライン，格率）には頼らない。達人看護師は，膨大な経験を積んでいるので，多くの的外れの診断や対策を検討するという無駄をせず，一つひとつの状況を直感的に把握して正確な問題に的を絞る。

以上のように，Benner は，熟達に伴い，自動化しつつ，確実な判断能力を身につけることを指摘している。

さらに，郡山（2006）は，この Dreyfus のモデルは救急救命士の熟達段階にも応用できることを示している。

このように，医療専門職者に関しても経験による熟達段階があることが明らかになっており，直感的な判断を可能にするほど熟達するには，状況や行動に対する膨大なレパートリーを持つために，ある一定程度の経験が必要であることが示されている。

5. 3　熟達期間の 10 年ルール

専門職者の熟達期間の一つの節目として，チェス，音楽，スポーツといった分野において国際レベルの業績を上げるには，最低でも 10 年の経験が必要であるという 10 年ルールが提唱されている（Ericsson，1996）。

また，Ericsson *et al*.（1993）は，ただ 10 年間の経験を経れば自動的に専門的な知識やスキルが身につくのではなく，「よく考えられた練習（deliberate practice）」が重要であることを指摘している。Ericsson *et al*.は，よく考えられた練習の条件として以下の 3 点を示している。すなわち，「課題が適度に難しく，明確であること」，「実行した結果についてフィードバックがあること」，「何度も繰り返すことができ，誤りを修正する機会があること」である。これは，経験の期間のみでなく，質が熟達にとって重要であることを示している。

こうした 10 年ルールは，チェス，音楽，スポーツといった分野の検証から提唱されたが，松尾（2006）はビジネス分野においても 10 年のキャリアが業績の向上につながることを明らかにしている。医療専門職者についても，松尾・岡本（2013）は，保健師のキャリア段階を 1〜10 年と 11 年目以降に区分し，経験と獲得能力に違いがあることを明らかにしている。さらに松尾他（2014）は，診療放射線技師についても同様にキャリア段階を分け，経験と獲得能力について分析した。1〜10 年目までは，テクニカルスキルを習得し，11 年目以降にはヒューマンスキルを身につける傾向が見られることを明らかにした。また，部下・後輩指導の責任は両キャリア段階の能力獲得にポジティブな影響を与え，他職種との関わりは，10 年目までのヒューマンスキル，11 年目以降のテクニカルスキルを高め，11 年目以降において上司・先輩からの指導が両スキルを高めているというように，熟達とともに，他者との関わりでスキル獲得に違いが生まれることを明らかにしている。

以上，熟達研究では，経験によって熟達を深

めていくプロセスには，段階や（Dreyfus, 1983），一定の期間が必要であること（Ericsson，1996），また経験の質も重要であり（Ericsson *et al*., 1993），熟達の段階による能力の相違と，経験によって得られる能力に相違があることが明らかにされている（松尾他，2014）。連携の類型については，明確に言及されてはいないが，組織内での熟達に焦点が当てられていると捉えることができる。

6．学習の成果に関する議論：能力研究

最後に，学習の成果に関する議論である能力研究について検討する。経験を重ね熟達することによって，どのような能力を獲得しているのかについて，これまで検討されてきたマネージャーの能力研究をもとに検討を加えていく。マネージャーの能力を説明する際に用いられてきたモデルとして，Mintzberg（1973）の役割モデル，Katz（1955）のスキルモデル，Wagner and Sternberg（1985）や Wagner（1987，1991），Katz をもとにした楠見（2012）のマネージャーの実践知構造モデル，そして，チームパフォーマンスを向上させる Flin *et al*.（2008）のノンテクニカルスキルが挙げられる。また，関連する医療者の専門職連携能力についても検討していく。

6.1　マネージャーの能力研究

マネージャーの行動研究に最も頻繁に引用されるモデルとして Mintzberg の役割モデルが挙げられる。

Mintzberg（1973）は，5 名の経営者の行動を観察し，マネージャーの行動は，計画的で合理的なものではなく，断片的で短時間に行われる，口頭によるコミュニケーションを重視したものであることを明らかにした。そして，「対人的役割」，「情報的役割」，「意思決定の役割」の 3 つの役割からなるマネージャーの役割モデルを提示した。

対人的役割とは，自部署をまとめ，他部署とのコミュニケーションを行う役割である。例えば，部署を導き部下を動機づける，部署の代表として雑務をこなす，自部署と他部署・外部を結びつける役割が挙げられている。

情報的役割とは，情報収集と伝達の役割である。組織内外の情報を収集し，自部署に情報を伝達するのみでなく，自部署の情報を外部に広めることもその役割としてあげられている。

意思決定の役割とは，部署の業績に直結する役割であり，人・モノ・カネ・時間を配分すること，予期せぬ障害に対処すること，自部署を変革すること，部署の代表として外部と交渉することなどがその役割として挙げられている。

こうした Mintzberg のマネージャーの役割モデルでは，自部署だけでなく他部署とのコミュニケーション，情報伝達や交渉といった役割が指摘されている。

また，マネージャーのスキルについて，Katz（1955）は，ヒューマンスキル，テクニカルスキル，コンセプチュアルスキルの 3 つに分類している。

ヒューマンスキルとは，他者と連携するための対人能力であり，コミュニケーション，動機づけ，育成に関するスキルを含んでいる。テクニカルスキルとは，専門知識や技術という専門領域の業務達成に関わる能力である。コンセプチュアルスキルとは，環境探査や情報取集と分析，戦略的意思決定といった，組織全体や外部環境の動きを見極める能力である。Katz は，職位の低いマネージャーほどテクニカルスキルが主となり，職位が高くなるほどコンセプチュアルスキルが求められ，ヒューマンスキルは職位に関係なく重要であるとしている。つまり，他者と連携するための対人能力は，職位に関わらず重要であることが指摘されている。

また，Mumford *et al*.（2007）は，Katz の 3 類型モデルを発展させ，「対人スキル」，「ビジネススキル」，「認知的スキル」，「戦略スキル」の 4 類型モデルを提示している。Mumford ら

の対人スキルはKatzの言うヒューマンスキルに，ビジネススキルはテクニカルスキルに対応し，認知的スキルと戦略スキルはコンセプチュアルスキルに含まれるものとして捉えられる。

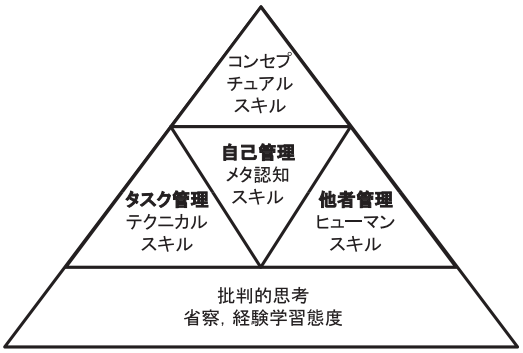
Mumfordらによると，ミドルマネージャーまでは，認知的スキルや対人スキルが中心的であるが，シニアレベルになると，そうしたスキルは前提となり，より高度なビジネススキルや戦略スキルが求められるとされている。

そして，Wagner and Sternberg（1985）やWagner（1987，1991）は，マネージャーの経営問題解決を支える実践知の構造を解明する研究を行っている。彼らは，マネージャーへのインタビューに基づいて，昇進後の初仕事，仕事の重要度評価，学生採用面接，新規計画立案，毎日の仕事の効率的遂行，仕事の成功法といった問題解決場面においての行動を選択肢とした質問紙を作成し，各選択肢の重要度を求めた。因子分析の結果，タスク管理（managing tasks），他者管理（managing others），自己管理（managing self）の3つの因子で実践知が構成されている。

楠見（1998，1999，2001，2009）は，その日本語版質問紙を作成し，社会人と大学生を対象に実施した結果，同様の3因子が抽出されている。またこれら3因子合計尺度得点とマネージャーとしての経験年数の相関が認められており，こうした実践知はマネージャー経験によって獲得されることが明らかにされている。

楠見（2012）では，このWagnerらが明らかにした3つの実践知と，Katz（1955）の3つのスキルモデルへの対応づけをおこないつつ改めてマネージャーの実践知の構造を描き出している（**図7**）。

楠見によると，タスク管理はテクニカルスキルと，他者管理はヒューマンスキルと対応し，自己管理はこれらのスキルをモニターしコントロールするメタ認知スキルとして中央に配置されている。これらのスキルにもとづいて複雑な状況を分析し創造的に解決するコンセプチュアルスキルは最上部に配置されている。これらすべてのスキルの土台になるのが，省察や経験学習態度からなる批判的思考である。



注：楠見（2012）p. 29より引用。

図7　楠見によるマネージャーの実践知構造モデル

6.2　組織での連携を向上させる能力

より組織での連携に注目した能力として，チームパフォーマンスを向上させる上でのノンテクニカルスキルという能力が提示されている。ノンテクニカルスキルは，そもそも現場安全のスキルとして，航空，石油・ガス生産と発掘作業，海運業，原子力発電，軍事（航空と特殊任務），そして急性期医療（麻酔科医，外科医，手術室看護師）の分析から検討されてきたものである（Flin *et al.*, 2008）。今日では，医療従事者にとっても，医療に関する知識や技術であるテクニカルスキルのみでは十分でなく，ノンテクニカルスキル（Non-Technical　Skills）も求められるようになってきた（相馬，2014）。

Flin *et al.*（2008）は，ノンテクニカルスキルを，各専門職が有するテクニカルスキルを実行あるものとするために必須のものとして強調している。なぜなら，こうした専門職の意思決定やコミュニケーションの中身は，ほとんどが技術的なことであり，技術的な業務を上手くこなす必要があるため，高い技術的専門性だけでは，ヒューマンエラーを防止するのには十分ではないためである。

また，ノンテクニカルスキルは，学習して向

表5　Flin らのノンテクニカルスキルのカテゴリーと要素

大カテゴリー	カテゴリー	要素
認知的スキル	状況認識	情報の収集，情報の解釈，将来状態の予測
	意思決定	問題明示，代替案の比較検討，代替案の選択と実行，結果の評価
対人スキル	コミュニケーション	明瞭簡潔な情報の送出，情報交換中に背景と意図を含める，情報の受領・とくに傾聴，コミュニケーションを阻害する要素の特定
	チームワーク	他者の支援，コンフリクトの解消，情報交換協調行動
	リーダーシップ	権威の利用，標準の維持，計画と優先順位付け，ワークロードとリソースの管理
ストレスと疲労の制御	ストレスマネジメント	ストレス兆候の発見，ストレス影響の認識，対処方略の実行
	疲労への対処	疲労兆候の発見，疲労影響の認識，対処方略の実行

注：Flin *et al*.（2008）をもとに，大カテゴリーを加筆して引用。

上させることのできる自己管理や社会性のスキルであり，グループというより個人，パーソナリティ（個性）ではなく行動，通常ではない状況のみでなく通常の状況に焦点を当てたスキルとして捉えられている。Flin *et al*.（2008）は，こうしたノンテクニカルスキルの構造と特徴をまとめている（**表5**）。

ノンテクニカルスキルは，認知的スキルである①状況認識，②意思決定，対人スキルである③コミュニケーション，④チームワーク，⑤リーダーシップ，ストレスと疲労の制御である⑥ストレスマネジメント，⑦疲労への対処の7つのカテゴリーに分けられている。

こうしたノンテクニカルスキルは，Katz や楠見が提示したスキルと対応させることができる部分がある。認知的スキルは，コンセプチュアルスキルに，対人スキルは他者管理，ヒューマンスキルに対応するであろう。ストレスと疲労の制御は自己管理やメタ認知スキル含まれているが，よりパフォーマンスに与える生理心理的な事柄として捉えられている。

以上，熟達と能力の獲得について，Mintzberg（1973）の役割モデル，Katz（1955）のスキルモデル，Wagner and Sternberg（1985）や Wagner（1987，1991），Katz をもとにした楠見（2012）のマネージャーの実践知構造モデル，Flin *et al*.（2008）のノンテクニカルスキルを検討してきた。その結果，熟達によって獲得している能力は以下のように整理することができる（**表6**）。

以上のように，熟達により獲得される能力は，専門職能力，対人能力，自己管理能力，状況判断能力，省察能力の5つの能力に整理することができると考えられる。

6.3　医療者としての能力

医療者としての能力として，熟達による看護師の実践的知識や，チームとして専門職が連携するために求められる能力に関しても検討がなされている。

6.3.1　実践的知識の6領域

看護師の臨床における実践的知識は，より詳細な個人の能力として以下の6領域が明らかにされている（Benner，1984）。

すなわち，①質的差異の識別（graded qualitative distinctions），②共通認識（common meanings），③予測や予期，構え（assumptions, expectations, sets），④範例と個人的知識（paradigm cases and personal knowledge），⑤格率（maxims），⑥想定外の義務（unplanned practices）である。

達人看護師は，状況の①質的差異を識別する能力を身につけている。たとえば，バイタルサインが著しく変化する前にショックに陥りそうな前兆を察知することができ，肺塞栓や敗血症性ショックの初期段階などの兆候を察知し，警告を発することができる。Polanyi（1958）は，この直感的認識能力を「鑑識眼（connois-

表 6　熟達により獲得される能力の整理

能力モデル	専門職能力	対人能力	自己管理能力	状況判断能力	省察能力
Mintzberg（1973）の役割モデル	—	対人的役割	—	情報的役割 意思決定の役割	—
Katz（1955）のスキルモデル	テクニカルスキル	ヒューマンスキル	—	コンセプチュアルスキル	—
Wagner and Sternberg（1985），Wagner（1987，1991）のマネージャーの実践知構造モデル	タスク管理	他者管理	自己管理	—	—
楠見（2012）のマネージャーの実践知構造モデル	タスク管理・テクニカルスキル	他者管理・ヒューマンスキル	自己管理・メタ認知スキル	コンセプチュアルスキル	批判的思考（省察経験学習態度）
Flin *et al.*（2008）のノンテクニカルスキル	—	対人スキル ・コミュニケーション ・チームワーク ・リーダーシップ	ストレスと疲労の制御 ・ストレスマネジメント ・疲労への対処	認知的スキル ・状況認識 ・意思決定	—

seurship）」と名付けている。この洗練された能力は，長い期間直接患者を観察し，ケアした結果身につくものである。

②共通認識は，援助，回復，コーピングのための方法に関する看護師間の共通の認識であり，時間をかけて築かれ，看護師たちの間で共有されるようになり慣習となる。

③予測や予期，構えは正式には知識として認められていないかもしれないが，実際には予測や予期に基づいてアセスメントや看護介入がなされ，似通った症例と特異な症例をそれぞれ多く観察してきた結果，看護師は，はっきりと言葉にしなくても各症例の臨床経過を予期できるようになる。また，看護師は患者に対する全体的な構えを培っている。構えは，予測や予期以上に部外者の観察からは明確にできないものであるが，ある状況下で特定のやり方で行動する傾向であり，個人の状況への対応が方向づけられるものである。

④範例とは，模範とすべき事例であり，簡潔かつドラマチックな事例である。過去の具体的な経験は，達人の認識と行動を導き，素早い状況把握を可能にする。看護師が経験を積むにつれ，未熟な実践的知識と未整理の理論的知識との複合体である臨床知識が高まる。またある特別な経験が，その印象深さのために範例としての機能を十分果たすことがある。

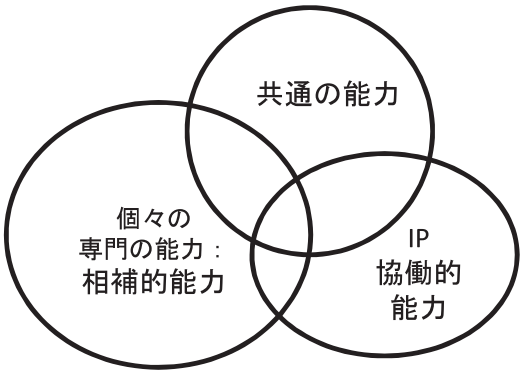
⑤格率とは，隠語による指示である（Polanyi，1958；Dreyfus，1982）。専門的な指示を出す際，すでにその状況を熟知している人にしかわからないような用語を使って微妙な変化を指摘する。達人看護師同士は，お互いにやり取りできる格率から多くの情報を得られるが，部外者や達人レベルでない看護師も格率の中に潜んでいる直感的知識のヒントを得ることができる。

⑥想定外の業務とは，医師やその他の医療従事者から委任された想定外の業務や処置によって大幅に広がってきた看護師の業務内容である。

以上は，個人の能力であるが，非常に鮮明に熟達によって獲得されている能力の内容を示している。特に質的差異の識別，構えといったものは，経験による熟達でなければもたらされるのが困難であるだろう。

6. 3. 2　医療者の専門職連携能力

医療専門職者の能力について，Barr（1998）は，専門職連携の観点から能力を 3 タイプに分けて検討した。すべての保健医療専門職に求められる「common（共通の）」，他の専門職と補い合ってケア提供の質を向上させる「complementary（相補的）」，そして各専門職が他職種とともに働く上で必要な「collaborative（協働的）」の 3 つの能力が重なりあってい



注：Barr（1998）をもとに作図。

図 8　Barr による専門能力の 3 つのタイプ

ると指摘している（**図 8**）。協働的能力を発揮する対象は，同じ専門の中の別のスペシャリティの場合もあるし，専門職間，患者や家族との間，非専門家やボランティアとの間，組織内や組織間，地域社会の内部，あるいはもっと広い範囲の政策レベルの場合もあることが想定されている。これは，Engeström（2007）の言う，複数の活動システムや多文脈が交差する中でメンバーと対象が領域横断・協働構成していくことと同様な連携であり，組織内連携のみでなく，組織内多職種連携，組織間連携，組織間多職種連携が想定されていると捉えることができる。

また，Barr の言う医療専門職者の「collaborative competency（協働能力）」について，Yamamoto *et al.*（2013）は，より具体的に，「患者を尊重した治療・ケアの提供」，「チーム運営のスキル」，「専門職としての役割遂行」，「専門職としての態度・信念」，「チームの凝集性を高める態度」，「チームの目標達成のための行動」の 6 つの構成要素からなる 35 の評価尺度を作成している。

7．先行研究の整理と課題

7.1　各研究領域の特徴と蓄積

本稿では，現場という学習の場においての経験や他者との連携といった学習のリソースを通した個人の学習の成果に焦点を当てて，経験学習研究，状況的学習研究，水平的学習研究，熟達研究，能力研究の順に検討してきた。その結果，これらの研究領域での蓄積の現状は表 7 のように整理できる（**表 7**）。

経験学習研究は，学習のリソースとして経験が捉えられ十分な研究が重ねられ，そのプロセスモデルだけでなく，成長を促す経験の特性や能力獲得との関係性が検討されている。ただし，他者との連携については，プロセスモデルの一部に他者が含まれ（Cranton，1992），上司をロールモデルして学ぶこと（McCall，1998）に言及されてはいるが，具体的な連携の内実までには触れられていない。また，学習の成果として，自信，独立心，知識，関係性，タフネスが，経験によって獲得されることが明らかにされてはいるが（McCall *et al.*，1988），より具体的な獲得能力の解明が必要であろう。そして，現場が学習の場であるという言及は自明と捉えられているためかほとんど言及はない。

状況的学習研究では，様々な人々が関わり合う現場が学習の場であるという言及や研究が数多く蓄積されている。状況的学習論が示すメンバー間の連携や実践が学習であるという立場の議論は，現場での学習の解明に欠かせない概念として捉えられる。また，具体的にどのような支援という形の連携経験が学習者の能力向上を生んでいるかの実証的な研究が少しずつ重ねられている（中原，2010，濱元，2012）。ただし，連携以外の学習者本人の経験には焦点が当てられていないためか言及がほとんどなく，向

表 7　現場における学習に関する各研究領域での研究蓄積の整理

研究領域	学習の場（現場）	学習のリソース		学習の成果（知識・スキル）
		（経験）	（連携）	
経験学習研究	－	＋＋＋	＋	＋
状況的学習研究	＋＋	－	＋＋	＋＋
水平的学習研究	＋＋＋	－	＋	＋
熟達研究	－	＋＋	＋	＋＋＋
能力研究	－	－	＋	＋＋＋

上している能力の内実についての検討も進められていく必要がある。

水平的学習研究では，さまざまな現場での専門性や組織を越えた連携による学習の重要性やシステムモデルにそった言及がなされている（Engeström，1987，1997，2001，2004；Beach，2003；Edmondson，2012）。ただし，こうした水平的学習によって新たな学習が生まれることは指摘されているが，具体的な連携による経験や，獲得能力の内実についての研究は十分ではない。

熟達研究では，学習の成果としての熟達段階（Dreyfus，1983）や期間（Ericsson，1996），経験の質の重要性（Ericsson *et al*.，1993），熟達の段階による能力の相違と，経験によって得られる能力に相違があることについて少しずつ研究が進められている（松尾他，2014；高橋，2015）。

能力研究では，知識やスキルといった学習の成果についての研究は数多く蓄積され，能力の内実についてカテゴリーのみでなく詳細な要素や項目が明らかにされている Mintzberg，1973；Katz，1955；Wagner and Sternberg，1985；Wagner，1987，1991；楠見，2012）。ただ，連携に関する能力についての研究（Flin *et al*.，2008；Barr，1998；Yamamoto *et al*.，2013）は少しずつ取り組まれているが十分ではない。学習の場や経験というリソースについての言及は射程外であるためか言及されていない。

本稿では，現場という学習の場での学習プロセスを解明していくには，経験学習研究から派生した各研究領域が対象としている範囲や特徴を捉えることが重要であると考え整理したが，改めてこれらの各研究領域での成果を統合して，現場における学習を検討する必要があることを確認することができた。

7. 2　連携類型ごとの研究の現状

本稿ではまた，学習の場である現場での連携について，連携の対象となる他者との専門性の相違と，連携の範囲が通常属している組織かどうかによって，「①組織内連携」，「②組織内多職種連携」，「③組織間連携」，「④組織間多職種連携」の 4 つに類型して検討を行った。その結果，連携研究の現状を以下のように整理することができた（**表 8**）。

経験学習研究では，権限がないところでの関係といった組織間連携に関わる経験も一部見られるが（McCall *et al*.，1988），ほとんどが組織内連携での経験を焦点にしており，組織内多職種連携や組織間多職種連携での経験による学習を検討しているものは，松尾・岡本（2013），松尾他（2014），高橋（2015）があるが，研究は不足している。

状況的学習研究では，ほとんどが組織内連携に限定されているため，コンテキストやコミュニティを越境する，組織内多職種連携，組織間連携，組織間多職種連携についても検討される必要がある。

水平的学習研究では，全領域の連携について言及がなされ，水平的学習の対象として捉えられている。しかしながら，実証的な研究は不足している。

熟達研究では，明確に言及されてはいないが，組織内連携での熟達に主に焦点が当てられていると捉えることができる。

能力研究では，マネージャーのさまざまな対人能力については組織内連携や組織間連携が中心であり，医療者の専門職連携能力はすべての連携が想定されているが（Barr，1998），組織内多職種連携に主な焦点が当たっており（Yamamoto *et al*.，2013），すべての連携に焦点を当てた研究が求められる。

7. 3　今後の研究課題

以上の先行研究の整理から，以下の 4 つの課題を指摘することができる。

第 1 に，連携のタイプが不明確である。先行研究では，現場における学習研究を対象にしな

表 8　連携の類型と連携研究の整理

連携対象＼連携範囲	通常属する組織	通常属していない組織
自職種	組織内連携 （例） ・職場での上司，同僚，部下との連携 （理論・実証研究） ・「上司」McCall *et al.*（1988） ・「実践共同体」「正統的周辺参加」Lave and Wenger（1991） ・「認知的徒弟制」Collins *et al.*（1989） ・「仕事の中での学習」上野（1999） ・「関わりあう職場」鈴木（2013） ・「職場における他者からの支援」中原（2010） ・「先輩看護師からの効果的な関わり」濱元他（2012） ・「活動システム」Engeström（1987） ・「包含変移」Beach（2003）	組織間連携 （例） ・組織間プロジェクト ・救急隊の他署部隊連携 （理論・実証研究） ・「権限がないところでの関係」McCauley *et al.*(1994) ・「部門を超えて連携する経験」松尾(2013) ・「地域連携力」松尾・岡本（2013） ・「拡張的学習」Engeström（1997） ・「相互作用する活動システム」Engeström（2001） ・「相互変移」Beach（2003） ・「専門職連携能力」Barr（1998）
他職種	組織内多職種連携 （例） ・医療チームでの連携 （理論・実証研究） ・「関係構築力」松尾・岡本（2013） ・「他職種との関わり」松尾他(2014)，高橋（2015） ・「拡張的学習」Engeström（1997） ・「包含変移」Beach（2003） ・「専門職連携能力」Barr（1998），Yamamoto *et al.*（2013）	組織間多職種連携 （例） ・企業間アライアンス ・災害派遣医療チーム （理論・実証研究） ・「相互変移」Beach（2003） ・「他分野専門職と連携したプロジェクト」,「激甚災害」高橋（2015） ・「専門職連携能力」Barr（1998）

がらも，学習者が通常属する組織内と組織間，同職種と他種間といった連携のタイプが区別されず議論されている。本稿では，現場として想定される 4 つの形態から，組織内連携，組織内多職種連携，組織間連携，組織間多職種連携と連携のタイプを想定し先行研究を整理したが，多様である現代の現場における学習を検討していくには，各現場での連携を意識的に区分して，その連携のタイプごとに分析しそのメカニズムを解明する必要がある。

第 2 に，連携の内実が不明確である。連携の具体的な内実に関しては，職場での他者からの支援（中原，2010）や先輩看護師からの効果的な関わり（濱元，2012）のように，組織内連携の現場から少しずつ研究が進められている。しかし，こういった支援，指導のみでなく，相談，議論，情報交換等さまざまな連携の形態が考えられる。このように，現段階では，研究が不足しており，連携のその内実が定義されて検討されているとは言えない。

第 3 に，現場における学習を包括するプロセスモデルが構築されていないことである。個人の経験学習のプロセスモデルは提示されているが（Kolb，1984；Jarvis，1987；Cranton，1992），状況的学習や水平的学習という視点を十分に配慮に入れた，現場での学習プロセス全体を包括するモデルは構築されておらず，断片的な解明しかなされていない。

第 4 に，現場での経験や連携と能力獲得のメカニズムが十分明らかにされていないことである。現場での経験がどのような能力獲得を生んでいるかについては，研究が蓄積されているが（McCall *et al*., 1988；McCauley *et al*., 1994），現場での連携による能力獲得について，中原（2010）や松尾他（2014），高橋（2015）によって検討されているくらいで研究が不足している。現場でのどのような具体的な連携が能力向上を生むのかについて解明することは，仕事の現場でのより効果的・効率的な人材育成と，目的達成に貢献する連携への貢献につながって

いくだろう。

以上4点の課題を明確化していくことが，様々な現場においての能力育成を明らかにしていく上で重要であると考える。

8．おわりに

本稿では，現場における学習を検討する上での理論的枠組みを整理するため，経験学習研究，状況的学習研究，水平的学習研究，熟達研究，能力研究のレビューを行った。その結果，経験学習のプロセスを検討する上でのモデルや，獲得されている能力の内実，現場での学習を分析する上で検討すべき課題が抽出され有益な示唆が得られた。しかし一方で，水平的学習研究の視点に立った学習のリソースとしての経験や学習成果の内実の研究がほとんど空白であることや，連携のタイプや内実は明確化されていないこと，また，現場での学習プロセス全体を包括するモデルも未構築であり，現場で行われている連携と能力獲得の関係はほとんど検討されていないといったように，現場における学習については，断片的な解明しかなされていないことが明らかとなった。今後，以上の各研究領域の知見をもとに研究枠組みを作り上げ，現場での学習プロセスの実証的分析を進めていくことが求められる。

謝辞：本研究を遂行し論文にまとめるにあたり，査読者の先生から数度にわたる丁寧なご指摘とご助言をいただきました。ここに感謝の意を表します。

参考文献

安藤史江（2001）『組織学習と組織内地図』白桃書房。

Barr, H., Koppel, I., Scott R., *et al.*（2005）*Effective Interprofessional Education Argument, Assumption & Evidence.* Oxford: Blackwell Publishing Ltd（高橋英明監修・中山蒂子訳『役に立つ専門職連携教育：議論・仮説・根拠』，2011）.

Barr, H.（1998）“Competent to collaborate: Towards a competency-based model for interprofessional education”, *Journal of Interprofessional Care*. 12（2），181-187.

Beach, K.（2003）“Consequential transitions: A developmental view of knowledge propagation through social organizations”, Tuomi-Gröhn & Y. Engeström（Eds.）, *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing*. Amsterdam: Pergamon，39-62（藤野友紀訳「共変移：社会的組織化による知識とアイデンティティの増殖としての一般化」石黒広昭編著『社会文化的アプローチの実際』北大路書房，2004，71-93）.

Benner, P.（1984）*From Novice to Expert: Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*, Menlo Park, CA: Addison-Wesley（井部俊子・井村真澄・上泉和子・他訳.『ベナー看護論：初心者から達人へ』医学書院，2005）.

Bulman, C. & Schutz. S.（2013）*Reflective Practice in Nursing: The Growth of the Professional Practitioner*（5 th ed.），Oxford: Wiley-Blackwell（田村由美・池西悦子・津田紀子監訳『看護における反省的実践』看護の科学社，2014）.

Clark, H. H. & Brennan, S. E.（1991）“Grounding in communication”, B. L. Resnick, M. R. Levine, & D. S. Teasley（Eds.）, *Perspectives on socialy shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association. 127-149.

Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E.（1989）“Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics”, L. B. Resnick（Ed.）, *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence

Erlbaum Associates. 453-494.

Cranton, P. A. (1992) *Working with Adult Learners*, Toronto: Wall & Emerson (入江直子・豊田千代子・三輪建二訳『おとなの学びを拓く：自己決定と意識変容をめざして』鳳書房，1999).

Dewey, J. (1938) *Experience and Education*, New York: The Macmillan Company (市村尚久訳『経験と教育』講談社，2004).

Dokko, G., Wilks, S. L. & Rothbard, N. P. (2009) "Unpacking Prior Experience: How Career History Affects Job Performance", *Organization Science*, 20 (1), 51-68.

Dreyfus, S.E. (1983) "How Expert Managers Tend to Let the Gut Lead the Brain", *Management Review*, September, 56-61.

Edmondson, A. C. (2012) *Teaming: How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy*, New York: John Wiley & Sons (野津智子訳『チームが機能することはどういうことか：「学習力」と「実行力」を高める実践アプローチ』英治出版，2014).

Engeström, Y. (1987) *Learning by Expanding: An activity theoretical approach to developmental research*, Helsinki: Orieta-Konsultit (山住勝広・松下佳代・百合草禎二・他訳『拡張による学習―活動理論からのアプローチ―』新曜社，1999).

――――― (1993) "Developmental studies of work as a test bench of activity theory: The case of primary care medical practice", S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*, New York: Cambridge University Press, 64-103.

―――――, Engeström, R. & Kärkkäinen, M. (1995) "Poly contextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities", *Learning and Instruction*, 5, 319-336.

――――― (1997) "Learning by Expanding: Ten years after", 山住勝広・松下佳代・百合草禎二・他訳『拡張による学習：活動理論からのアプローチ』新曜社，1999.

――――― (2001) "Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization", *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.

――――― (2004) "New forms of learning in co-configuration work", *Journal of Workplace Learning*, 16 (1/2), 11-21.

――――― (2007) "Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons from Journeys toward Co-Configuration", *Mind Culture, and Activity*, 14 (1-2), 23-39.

――――― (2008) *From teams to knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*, New York: Cambridge University Press (山住勝広・山住勝利・蓮見二郎訳『ノットワークする活動理論』新曜社，2013)

――――― & Sannino, A. (2010) "Studies of Expansive Learning: Foundations, Findings and Future Challenges", *Educational Research Review*, 5 (1), 1-24.

Esterby-Smith, M. Crossan, M. & Nicolini, D. (2000) "Organizational learning: Debates past, present and future", *Journal of Management Studies*, 37 (6), 783-796.

Ericsson, K. A., Krampe, R. & Tesch-Romer, C. (1993) "The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance", *Psychological Review*, 100 (3), 363-406.

Ericsson, K. A. (1996) "The Acquisition of Expert Performance: An Introduction to Some of the Issues", K. A. Ericsson (Ed.), *The Road to Excellence*, Mahwah, NJ: LEA.

Flin, R., O'Conner, P. & Crichton, M. (2008) *Safety at the Sharp End: A guide to non-technical skills*, Aldershot: Ashgate Publishing (小松原明哲・十亀洋・中西美和訳『医療安全の技術：ノンテクニカルスキル・ガイドブック』海文堂，2012).

浜田寿美男 (2010)「生活での学び　学校での学び」佐伯胖監修・渡部信一編『「学び」の認知科学事典』大修館書店，111-145。

濱元淳子・井上範江・分島るり子・他 (2012)「新人看護師の職場適応を促す先輩看護師の効果的な関わり」『日本赤十字九州国際看護大学紀要』

11，11-24。
Harrison, D. A. & Klein, K. J.（2007）“What's the Difference? Diversity Constructs as Separation, Variety, or Disparity in Organizations”, *Academy of Management Review*，32（4），1200.
服部満生子・徳本弘子（2007）「事例検討会における師長の拡張的学習：活動理論による分析」『茨城県立医療大学紀要』12，9-18。
東めぐみ（2009）『看護リフレクション入門：経験から学び新たな看護を創造する』ライフサポート社。
Jarvis, P.（1987）*Adult Learning in the Social Context*, London: Croom Helm.
加登本仁（2014）「研究授業を担当する若手教師が直面する困難とその克服過程に関する活動理論的考察」『初等教育カリキュラム研究』2，13-21。
香川秀太（2011）「状況論の拡大：状況的学習，文脈横断，そして共同体間の「境界」を問う議論へ」『認知科学』18，604-623.。
Katz, R. L.（1955）“Skills of an Effective Administrator”，*Harvard Business Review*, January-February，33-42.
楠見孝（2012）「実践知と熟達者とは」「実践知の獲得：熟達化のメカニズム」金井壽宏・楠見孝編『実践知：エキスパートという知性』有斐閣，3-57。
川合伸幸（2010）「動物の学び」佐伯胖監修・渡部信一編『「学び」の認知科学事典』大修館書店，368-386。
川地亜弥子（2003）「子育て支援としての乳幼児発達相談システム構築の試み：Y. エンゲストロームの『活動システムモデル』による分析を通して」『教育方法の探究』6，26-34。
木塚雅貴（2012）「専門職養成教育における「省察」：ドナルド・ショーンの視座に基づく教師教育と医学教育の架橋」『京都府立医科大学雑誌』121（5），247-255。
Kolb, D.A.（1984）*Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
郡山一明（2006）『救急救命士におけるファーストコンタクト：病院前救護の観察トレーニング』医学書院。
Lave, J. & Wenger, E.（1991）*Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.（佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』，産業図書，1993 年.）
Lewin, K.（1946）.“Action Research and Minority Problems”, *Journal of Social Issues*，2，34-46（末永俊郎訳「アクション・リサーチと少数者の諸問題」『社会的葛藤の解決：グループ・ダイナミックス論文集』東京創元社，1954，269-290）.
Lombardo, M. M. & Eichinger, R. W.（2010）*The Career Architect: Development Planner*，（5 th ed.），Minneapolis: Lominger.
Mumford, T. V., Campion, M. A. & Morgeson, F. P.（2007）“The leadership skills strataplex: Leadership skill requirements across organizational levels”, *Leardership Quarterly*，18，154-166.
松尾睦（2006）『経験からの学習：プロフェッショナルへの成長プロセス』同文舘出版。
――――（2013）『成長する管理職』東洋経済新報社。
――――・岡本玲子（2013）「保健師の経験学習プロセス」『国民経済雑誌』208（4），1-13。
――――・武藤浩史・小笠原克彦（2014）「診療放射線技師の経験学習プロセス」『日本診療放射線技師会誌』61，13-20。
――――・松本雄一（2014）「特集「現場における学習」に寄せて」組織学会『組織科学』48（2），2-5。
McCall, M.W., Lombardo, M.M. & Morrison, A.M.（1988）. *The Lessons of Experience: How Successful Executives Develop on the Job*, New York: The Free Press.
McCall, M.W.（1998）*High Flyers*, Watertown, MA: Harvard Business School Press（金井壽宏監訳・リクルート・ワークス研究所訳『ハイ・フライヤー』プレジテンド社. 2002）.
McCauley, C. D., Ruderman, M. N. & Ohlott, P. J., and Morrow, J. E.（1994）“Assessing the Developmental Components of Managerial Jobs”, *Journal*

of Applied Psychology，79，544-560.

Mintzberg, H.（1973）*The Nature of Managerial Work*, New York: Harper Collins（奥村哲史・須貝栄訳『マネージャーの仕事』白桃書房.1993）.

中原淳・金井壽宏（2009）『リフレクティブ・マネージャー』光文社。

中原淳（2010）『職場学習論：仕事の学びを科学する』東京大学出版会。

――――（2012）『経営学習論』東京大学出版会。

Redding, W. C.（1972）*Communication within the organization: An interpretive review of theory and research*, New York: Industrial Communication Council.

埼玉県立大学編（2009）『IPW を学ぶ：利用者中心の保健医療福祉連携』中央法規出版。

Schön, D.A.（1983）*The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*, New York: Basic Books.（柳沢昌一・三輪建二訳『省察的実践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房，2007）.

鈴木竜太（2013）『関わりあう職場のマネジメント』有斐閣。

相馬孝博（2014）『患者安全のためのノンテクニカルスキル超入門』メディカ出版。

高橋平徳（2015）「救急救命士の経験学習：経験と能力の関係性」『保健医療福祉連携』，8（1），2-9。

谷口智彦（2006）『マネージャーのキャリアと学習：コンテクスト・アプローチによる仕事経験分析』白桃書房。

辰野千寿・高野清純・加藤隆勝・他編（1986）『多項目教育心理学辞典』教育出版。

Tuomi-Gröhn & Y. Engeström（Eds.）(2003) *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing*. Amsterdam: Pergamon.

上野直樹（1999）『仕事の中での学習：状況論的アプローチ』東京大学出版会。

Wagner, R. K. & Sternberg, R. J.（1985）"The role of tacit knowledge", *Journal of Personality and Social Psychology*，48，436-458.

Wagner, R. K.（1987）"Tacit Knowledge in everyday intelligent behavior", *Journal of Personality and Social Psychology*，52，1236-1247.

――――（1991）"Managerial problem solving", R. J. Sternberg & P. A. Frensch（Eds.）, *Complex problem solving*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate，159-183.

山口生史（2006）「組織コミュニケーション学と組織行動および組織論との理論統合：メゾ・パラダイム研究の可能性」日本コミュニケーション学会『新たなコミュニケーション学の構築に向けて：日本コミュニケーション学会創立 35 周年記念論文集』，85-95。

Yamamoto, T., Sakai I., Takahashi, Y., *et al*.（2013）"Development of a new measurement scale for interprofessional collaborative competency: a pilot study in Japan", *Journal of Interprofessional Care*，28（1），45-51.

山本志都（2011）『異文化協働におけるコミュニケーション』ナカニシヤ出版。