

実践共同体の学習活動における動機づけの発展についての研究 —「学習療法」実践の事例をてがかりに— A Study of Learning about Work Motivation through Communities of Practice

松本 雄一[†]

Yuichi Matsumoto

[†] 関西学院大学 商学部

School of Business Administration, Kwansei Gakuin University

matsuyu@kwansei.ac.jp

Abstract

This article focuses on learning about work motivation through communities of practice (CoP), and hypothesizes that CoP participation accelerates the learning and development of work motivation. Cultural-historical activity theory suggests that individuals develop their motives from “only understandable motives” to “really effective motives” through learning about activities (Leont'ev, 1978; 1981). We evaluated the styles, structures, and learning strategies of CoPs, as well as the interaction between the various CoP types, to determine the facilitating factors of learning motivation. We conducted research in nursing homes using case studies of the learning behaviors of staff who manage their own CoP in order to learn skills and understand learning therapy. We found that the guiding actions by senior staff were important to accelerate the peripheral participation to the CoP by the novice staff. We also found that the overlapping CoP structures—which were separated into CoP in nursing homes, local areas, and across the entire country—facilitated interaction between these CoP, and improved motivation regarding the understanding of learning therapy.

Keywords — communities of practice, learning, only understandable motives, really effective motives, learning therapy

1. はじめに

本報告では、実践共同体(communities of practice)が学習意欲の発展にどのように影響を与えるかについて、介護施設の事例をもとに考察する。「学習のコミュニティ」としての実践共同体は技能獲得[1]、学習[2]、知識創造[3]を促進するとされるが、学習意欲の向上に対する考察は進んでいない。本報告では実践共同体のタイプとそれらの重層的構造[4]が、学習意欲に与える影響、すなわち「学習意欲自体を学習すること」について、

探索的研究を行う。

2. 先行研究の検討

2.1 学習意欲研究

学習意欲とは学ぼうとする心理現象の総称[5]であり、学習したいという欲求と学習しようという意志の合体したもの[6]とされる。これまでに膨大な研究蓄積がある中で、本報告で注目するのは、学習意欲の変化、すなわち「学習意欲の学習」[5]にかんする点である。具体的には実践共同体における実践を通じて、最初は学習意欲が低く消極的な姿勢が、学習意欲が高く自律的・積極的に取り組む姿勢に変化するという点についてである。

有機的統合理論[7][8]では外発的動機づけを4つの自律化プロセスを経て変化させる内在化(internalization)が提唱されている。すなわち受動的状態からまず外的調整(external regulation)によって外発的動機づけを行ったのち、次の取り入れ(introjection)調整によって、とりあえず受け入れる、やらなくてはならないからやるという状態になる。そこから重要さを認識する同一化(identification)調整を経て、統合(integration)調整段階では自身の価値観との一致を見いだすことで内在化が達成されるとしている。その上で内在化を促進する手段として、(1)なぜそのタスクや行動が重要で成長に寄与するかについての意味のある根拠を提示すること、(2)コントロールやプレッシャーよりも選択と柔軟性を強調するような対人関係を構築すること、(3)困難な課題に取り組むこ

とに伴うネガティブな気持ちを認めて受け入れること、をあげている[9].

また市川は学習動機の二要因モデルを提唱し、学習内容の重要性と学習の功利性によって学習動機を分類している[10][11]. すなわち報酬を得る手段としての報酬志向, 周囲の他者につられて学習する関係志向, 学習自体の楽しさからの充実志向, 仕事や生活に対する実用志向, 他者に対する競争心や自尊心からの自尊志向, そして知的能力を伸張したいという訓練志向の6つである. そして学習志向のどれを重視するかによって動機づけ方が異なるとしている. これらの研究は学習意欲にはいくつかの段階およびタイプがあり, その変化あるいは促進が可能であることを示唆している.

学習意欲と学習行動の関連については, Entwistle が学習方略の違いという点を主張している[12][13]. 彼は外発的動機づけに基づく表面的なアプローチ(surface approach)と, 内発的動機づけに基づく深いアプローチ(deep approach)というふうに学習方略を学習意欲に関連づけ, 深い理解を得るには内発的動機づけに基づく深いアプローチで学習することが必要であると指摘している. 表面的アプローチは課題を終わらせることに興味を持ち, 丸暗記学習の方略で表面的な理解しか得られないのに対し, 深いアプローチは課題の内容に関心を持ち, 科学的感覚の操作的学習(operation learning)によって証拠を検証するとともに芸術的感覚の理解的学習(comprehension learning)によってアイデアを関連づけ, その上で両者を関連づける多面的学習(versatile learning)によって深い理解を得るとしている. これは学習意欲(の変化・向上)が学習行動に影響を与えるという研究である. 他方で有機的統合理論や学習動機の二要因モデルは, 実際の学習行動を通じて学習意欲が変化・向上することを示しており, 両者は相互関係にあるといえる.

しかし学習意欲研究は教育現場での援用が想定されていることもあり, 学習意欲の変化については教授者の教育指導によって達成されるという色彩が強い. 実践共同体における学習は学習者が主

体となり実践によって達成されるものであり, 共同体の成員同士の相互作用が学習を促進すると考えるべきであろう.

2.2 実践共同体と学習意欲の関連

Wenger et al.は実践共同体について, 「あるテーマにかんする関心や問題, 熱意などを共有し, その分野の知識や技能を, 持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」と定義している[3]. 実践共同体研究において, 学習意欲はどのようにとらえられているのであろうか.

Lave & Wenger は実践共同体における学習にふれ, 内発的動機づけの考え方よりも, 実践共同体の参加者にとって参加の価値の意味とは, 共同体の一部になることそのものであるとしている[1]. 正統的周辺参加の考えに基づき, 実践共同体への参加を深めることは, 共同体においてより大きな責任をもち, 時間と労力を割いて実践に従事し, 熟達者としてのアイデンティティを確立することであるとし, 所属とアイデンティティが動機づけの源泉になると主張している. Wenger も同様に, 学習は実践(learning as doing), 共同体への所属(learning as belonging), 経験による意味生成(learning as experience), 共同体の一部になる(learning as becoming)という4者が相互作用することで実現されるとしている[14]. そしてWenger et al.は実践共同体の構成要素, すなわち領域・共同体・実践それぞれの視点から参加の動機づけが得られるとしている[3]. そして最初は1つの要素に関心があって参加する人も, 次第に別の要素に関心が拡大することもあるということを示している. これらの研究は実践共同体における様々な実践により, 学習意欲に対して影響を与えうること, 実践により学習意欲が変化, 学習されるものであることを示唆している. この考え方は学習意欲研究においても, たとえば[15]は, 学習動機は学習状況内での社会的相互依存により決定される対人関係プロセスにより引き起こされるとしており, 整合性があるといえる.

しかし実践共同体のどのような実践が学習意欲

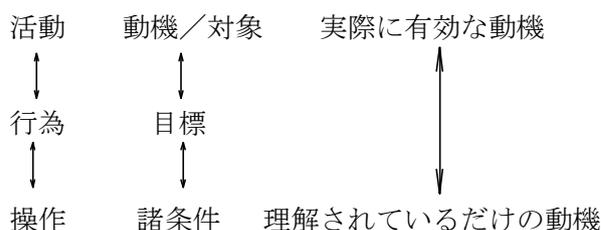
を変化・促進させるのかという点については実践共同体研究においてもあまり追求されていない。その問題をより深く探究するべく本報告では、活動理論(cultural-historical activity theory)における学習動機概念を導入する。

2.3 活動理論における2つの動機

活動理論は人間の社会的実践を活動システムのモデルを通して分析するものであり、実践共同体理論とは学習が個人や共同体、あるいは共同体間の相互作用の中で生起するという点で通底している[16]。実践共同体と学習意欲の関連において、「学習意欲を学習する」という考え方をもたらししてくれるのが Leont'ev である[17][18]。彼は活動理論の発展において、分業や協業という考えを採用して集団レベルに拡張しているが、その過程で動機づけの発展について考察している。[18]では活動の概念を理解するにあたり、個人あるいは集団が名目上の動機に従っているのか、あるいは活動の真の意味を理解した上での動機に従っているのかという動機の質に着目する。この前者のような動機を「実際に有効な動機(really effective motives)」, 後者のような動機を「理解されているだけの動機(only understandable motives)」であるとし、活動には「実際に有効な動機」の方が必要であるとする。そして活動と、個人あるいは集団が目標を実現するための行為(action), それを実現する方法である操作(operation)との三層構造に対応し、操作→行為→活動と対象が変化することにつれて、動機が「理解されているだけの動機」から「実際に有効な動機」に転化(transformation of motive)すること、動機がより高いレベルで理解されることが活動にとって重要であるとしている。Leont'evの提唱するこのような学習意欲の発展という側面において、実践共同体における実践が寄与する面は大きいと考えられる。先述の通り学習意欲は社会的な相互作用を通じて発展しようと考えれば、実践共同体における実践を通じて、成員の学習意欲を「理解されているだけの動機」から「実際に有効な動機」へと発展させることができ

ると考えられるのである。

図1 活動の3階層構造 ([16]をもとに筆者作成)



2.4 実践共同体の形態と構造, 学習方略

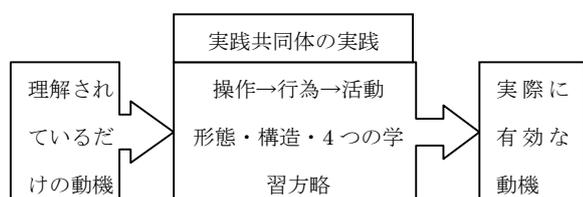
本報告では実践共同体における実践に加えてもう1つ、実践共同体の形態と構造が、実践を通じて学習意欲にどのような影響を与えるかについても考察したい。まず実践共同体の形態には大きく、定期的に集まって学習活動を行い技能を深めていく「熟達型」と、それらの実践共同体が相互交流し人的ネットワークを深める機会を提供する「包摂型」の2種類に大別できる[19]。学習意欲の変化と発展には、両方の実践共同体に所属することが重要である。

次に構造である。実践共同体は共同体間で多重所属することにより学習が促進される[3]。その構造は同規模・同水準の共同体が並列に結びついて相互交流する水平型と、異なる規模・水準の実践共同体が積み重なった重層型の2種類が考えられる[4]。並列的な交流に基づく学習に加え、重層型の構造に基づく学習が行われることは、学習意欲の変化と発展に影響すると考えられる。

そして実践共同体に特有の学習方略についても説明する[19][20]。まず1つめは正統的周辺参加の枠組みに基づいて古参者からの知識・技能の獲得および創造を行うことである。2つめは人的ネットワークの構築を通じて、ネットワークを拡張する学習方略である。3つめは公式組織と実践共同体のループ学習(loop learning)である。これは公式組織の一員として職務を遂行し、新しい問題に直面すると新しい解決方法や知識を考える。その経験を実践共同体に持ち込んで議論し、一般化あるいは文書化し、問題解決に対する支援を得て、また公式組織にそれを持ち込み、現実の問題に適

用するという学習方法である。そして4つめは複眼的学習(multifaceted learning)という学習形態である。これは実践共同体と公式組織といった複数の場に所属することで、メタレベルの学習を達成することであり、多様で客観的な視点から自己の技能・知識を見て比較したり、現場の知識と規範的な知識との比較によって学んだりすることが学習方略となる。このような学習方略と学習意欲がどのように変化・発展するかについても考察したい。以上のような視点から事例を検討する。

図2 分析枠組み



3. 方法

3.1 調査対象

本報告では実践共同体の実践による学習意欲の発展について明らかにするため、定性的方法により収集したデータに基づく事例研究を行った。事例研究は Yin の方法に基づく単一事例研究である[21]。本報告では「学習療法」に取り組む介護施設を調査対象にし、その普及を推進する「くもん学習療法センター(以下、学習療法センター)」に対してのインタビュー調査、介護施設へのインタビュー調査、および学習療法についての事例報告イベントの観察調査から得られたデータを用いている。調査対象の選定理由は事例研究において[21]の示す単一事例の3つの条件にいずれも合致すること、および介護施設では学習療法を施設に導入するため、その技能を理解・向上させるための実践共同体を形成しているからである。その実践共同体は[3]の実践共同体の定義に合致しており、調査対象として適当であると考えた。

3.2 インタビュー調査

インタビュー調査は2段階に分けて実施された。介護施設へのインタビューに先だって、まず学習療法センターに対し、学習療法の誕生の経緯、普及の歴史的経緯、学習療法センターの役割、および介護施設の現状について、3名の職員にインタビューを2時間弱実施した。そのデータをもとにインタビュー・ガイドラインを修正した上で、介護施設へのインタビューを実施した。

介護施設へのインタビュー調査は、7つの介護施設(特別養護老人ホーム2件、介護老人福祉施設2件、デイサービス3件)に所属する、計26名の職員に対して実施された。年齢は20代から60代、役職も管理職から現場の介護職員に至るまで様々である。インタビュー時間は1時間から2時間である。介護施設の選定は学習療法センターに依頼し、長期間にわたって活動を継続し、普及に成功している施設を紹介してもらった。

インタビューは調査者と被調査者の対面形式で実施した。インタビュー方法は事前のガイドラインに従いながら質問し、具体的なポイントについては深く追求する半構造化インタビュー[22]である。インタビューデータはICレコーダーによって録音し、後日筆者によって文書化された。

3.3 観察調査

学習療法に取り組む介護施設によって組織される団体「学習療法研究会」は、年1回、介護施設の事例発表の全国大会「学習療法シンポジウム」を開催している。今回データ収集のため、「学習療法シンポジウム in 神戸」(2012年1月22日、於神戸国際展示場)、および「学習療法シンポジウム in 横浜」(2012年5月20日、於パシフィコ横浜)、「学習療法シンポジウム in 仙台」(2013年5月12日、於仙台国際センター)、「学習療法シンポジウム in 福岡」(2014年5月11日、於福岡国際センター)の3回、および愛媛県で開催された地域レベルの実践共同体、「第5回愛媛学習療法・脳健康教室研究会」(2012年2月17日、於八幡浜市民スポーツセンター)において観察調査を実施し、他施設の現状についてデータ収集を行った。以上

の調査方法により収集したデータをもとに、事例を構成している。

4. 事例：介護施設における「学習療法」導入と学習意欲の変化・発展

学習療法(learning therapy)は、「音読と計算を中心とする教材を用いた学習を、学習者と支援者が、コミュニケーションを取りながら行うことにより、学習者の認知機能やコミュニケーション機能、身辺自立機能などの前頭前野機能の維持改善を図る」非薬物療法である[23]。医学的効果が立証されるに伴い[24]、介護施設においても導入の取り組みが進み、各施設でその成果がみられるようになってきている[25]。

しかし学習療法の導入に現場のスタッフが最初から積極的である事例は少ない。現場は業務の多さに文字通り忙殺されており、また手法の新奇さから、最初は導入・実施に懐疑的であることがほとんどである。それでも現場の熱心なスタッフや、トップダウン的決定などにより導入は推進されるが、ほとんどの現場のスタッフはその意義について最初は理解していない状態、Leont'ev[17][18]の言葉でいえば「理解されているだけの動機」のままスタートする。もちろん導入を決めたすべての施設が普及に成功するわけではない。しかし今回事例として紹介する施設は長期間にわたって学習療法を継続し、スタッフもその意義を十分に理解し、[25]にもあるような組織の活性化がみられる。そのような変化には施設内外の実践共同体における学習活動が影響を与えている。以下ではスタッフの動機の変化・発展に影響している実践共同体での活動および工夫について紹介する。

4.1 熟達者による視点の提供とガイド

介護施設において学習療法の導入・普及に難航する理由の1つに、認知機能を測定する前頭葉機能検査(FAB)や認知機能検査(MMSE)という検査の数値の変化を追求し過ぎてしまうというものがある。そこから成果がみられず個人や組織の実践

への動機づけが得られなくなってしまう。他方で導入に成功、継続している施設では、実践共同体における学習活動の中で、熟達者による視点の提供とガイドが行われていた。具体的には利用者の小さな変化を見逃さず指摘することがあげられる。施設内では「月次検討会」という形で学習療法のデータを共有したり、実践を映像に記録してそれをみながら議論したりという学習活動が行われるが、そこにおいて熟達者が、初心者にはわかりづらい変化を指摘する。熟達者は問題を解く時間に加えて、利用者が計算に取りかかる時間が早くなったり、鉛筆を手にする時間が早くなったりといった微細な変化を気づかせたり、問題行動の減少といったデータと結びつけたりするガイドをすることで、初心者にとっての実践を変化に結びつけると同時に、利用者の微細な変化を常に見つけ出す視点の提供を行っていた。このような学習活動により、スタッフは学習療法の技能と共に、変化の兆しを見逃さない気づきの視点を獲得していた。

このようなガイドと視点の提供は、スタッフにさらなる変化をもたらす。1つは学習療法の目標の変化である。「認知機能の改善」に加えて「利用者とのコミュニケーション」が主たる目標になることで、成果のみにとらわれない自律的な実践が促進される。1人1人に向き合うことで、これまでよりも利用者個人の情報収集とその共有がなされ、その結果個人への細かな対応が促される。学習療法の教材は利用者の記憶を引き出し会話につなげるよう設計されており、そこで得られた利用者の情報(出身地や昔の趣味など)は、次回の会話に活用され、そこから利用者個人との深いつながりと信頼関係の構築が図られるのである。

もう1つはスタッフ同士の協働技能の向上である[25]。気づき力の向上は利用者だけでなく、スタッフ同士の関係にも影響を与える。利用者への気づきを向上させるための活動を推進することで、介護業務の効率化や新しい知識導入のための講習会の提案、緊急時の業務分担とチームワークの向上など、スタッフ同士の協働技能が向上する。実践共同体はそのような学習の場にもなっている。

4.2 実践共同体の学習活動活性化のための工夫

学習療法導入がうまくいかない原因の2つめに、実践共同体(事例でいう月次検討会)が活性化しないというものがある。導入に積極的なスタッフが月次検討会を開催して議論しようとしても、他のスタッフの発言が少なく、学習活動自体、そして学習療法の実践においても停滞することが多いという。他方で導入に成功、継続している施設では、月次検討会を活性化させる施策を考案、工夫している。

まず1つに、実践の記録を増やす取り組みである。介護施設ではスタッフが日報を記録し、それをもとに月次検討会で議論する。しかし多忙から日報の記録も字数が少ない、あるいは抽象的(「今日は忙しかった」など)であることが多い。日報の質は月次検討会の発言の質・量に大きく関わるため、ある施設では日報のフォーマットを変更し、スペースを増やしたり問いを具体的にしたりすることで記述を増やしている。また学習療法に取り組む利用者ごとに記録フォームを作成し、細かく記録することで情報共有を促進する取り組みも行われていた。その記録をもとに議論することで、初心者でも発言が容易になり、議論が活性化するという。

もう1つは地位や立場をフラット化することである。新人や勤続年数の短いスタッフはなかなか発言することに気後れすることもあるという。しかし活性化している月次検討会では、施設長から新人スタッフまでが同じ目線で議論できている。それは実践共同体の機能の1つである「仕事から距離を置く」[20]ことで、スタッフが学習療法の熟達度という異なる序列に基づいてフラット化しているからである。もちろんそこには施設長や管理責任者といった上位者の寛容、さらに言えばスタッフの自律性を促す「ゆるやかなリーダーシップ」が存在している。

4.3 IT ツールの導入による実践の活性化

実践共同体における学習活動では、学習したこ

とを実践に結びつけることが重要であるが、実践を活性化する上でITツールを積極的に活用している施設もみられた。学習療法のツール自体はすでに開発されているが、導入に成功している施設の中には、独自の工夫によって学習活動や成果を促進していた施設も見られた。

ある施設はタブレット端末を用いて、回想的なコミュニケーションを活性化していた。学習療法の実践により回想的なコミュニケーションの重要性に気づき、知人のプログラマーと共同で、昔の写真を取り込んで個人史アルバムを作り上げるというものである。利用者も操作できるように作られており、教材と併せて用いることで、より深いコミュニケーションを実現していた。またある施設では学習療法の実践の様子や感想などを動画として記録し、スタッフ内で共有することで、情報交換に役立てていた。どちらもスタッフの自発的な実践から生まれた活動である。

これらの実践の特徴はそのオープン性である。利用者を巻き込んだ実践を記録し、スタッフ内で共有できることに加え、利用者の家族への成果発表につなげることを意識していた。タブレット端末で作られた利用者の個人史は家族であっても知らないことが多く、動画記録・編集によって作られた映像は施設での利用者の姿をわかりやすく伝えることが出来、どちらも利用者の家族にとっては驚きを持って迎えられる。このことは施設-利用者-家族という三者の関係を構築することにつながり、スタッフにとっては実践および学習意欲と自発性の向上につながるのである。

4.4 成果発表の機会の活用

実践共同体の学習の特徴はその境界横断性である[26][27]。組織や企業の境界を超えた学習活動を可能にするその特徴は学習療法を学ぶ介護施設においても実践され[25]、それがスタッフにとっては学習意欲の発達を促進している。

学習療法の学習における境界横断的学習は、様々な形で行われている。まず施設内の実践共同体(月次検討会)での学習自体が、特養・老健・デ

イサービスといった介護業態の境界を横断する形で行われている。同じ法人の中でも普段会う機会のないスタッフ同士が、学習療法という領域によって一堂に会することができるのである。

次に施設の境界を超える形での相互見学活動による学習である。学習療法があるから施設見学も実施しやすいとインタビューしたスタッフは口をそろえる。そして見学活動は学習療法にとどまらず、決まって介護技能全般に及ぶという。

そこから地域レベルでの学習療法の研究会が開催され、施設の壁を越えた上位レベルの実践共同体が形成される。学習療法の事例発表が行われ、そのあとの懇親会においては異なる施設のスタッフ同士のネットワークが形成され、ここでも介護技能やスタッフとしてのキャリアについても議論や相談が実施される。翻ってこのような地域レベルでの研究会は、施設内での学習活動、および相互の見学活動を促進する。

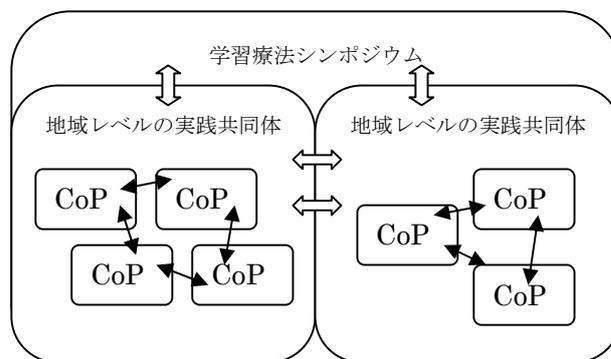
そして地域の壁を越えた全国レベルでの実践共同体、「学習療法シンポジウム」も形成される。全国から集まったスタッフの前で事例発表を行うとともに、地域や都道府県の境界を越えたネットワーク作りがなされる。そして地域レベルと同様にこの全国レベルでの実践共同体は、地域レベル、施設レベルでの実践共同体の活動を活性化するのである。このように学習療法の実践共同体は施設間での学び合いという水平レベルでの結びつきに加えて、地域、全国という垂直レベルでも結びつく、重層的構造をなしているのである(図3)。

その上で導入に成功、継続している施設は、主要なスタッフのみならず、現場で実践している若手にも積極的に外部で学習・成果発表する機会を与えている。地域レベルでの実践共同体を主導し、「学習療法シンポジウム」でも毎年のように事例発表を行っている施設もあれば、このような発表の機会をスタッフの成長の機会と捉え、目標設定している施設もみられた。

施設内でのみの学習活動と異なり、施設を出て見学したり、施設を代表して発表したりするという境界横断的实践は、スタッフにとって学習意欲の

変化・発展をもたらす。インタビューしたスタッフの中でも施設の学習活動を主導するリーダー格のスタッフはしばしば「学習療法よりも今は介護活動自体に興味がある」という趣旨のことを発言していた。実践共同体において学習療法に熟達し、境界横断的な結びつきを深めた結果、自施設の介護理念について理解しようとしたり、介護技能の将来について新しいアイデアを提唱したり、学習療法の理念自体を深める学習をしたり、学習療法の普及に向けた提言を行ったり、介護スタッフのキャリアデザインを促進するマネジメントをしたりといった、たんなる学習療法の熟達よりもさらに上位の学習目標を設定し実践していた。実践当初からこのようなことを考えていたわけではないことを考えると、Engeström[28]のいう対象の変化が起き、あわせて学習意欲も発展しているということができよう。

図3 実践共同体の重層的構造



CoP=個々の介護施設で形成される実践共同体 (communities of practice)

5. 考察

前節まで、学習療法導入における実践共同体の学習活動と、学習意欲の変化について事例をみてきた。本節では考察を加える。

5.1 周辺的実践による操作→行為の連動性

Leont'ev, Engeström は「理解されているだけの動機」から「実際に有効な動機」へと転化するにあたり、操作→行為→活動へと活動に向けてその行動の対象が変化することを指摘している

[17][18][28]. このような実践は正統的周辺参加[1]の枠組みでは周辺の実践ととらえることができよう. しかしデザイナーの事例[29]からも, 理解されているだけの動機段階では周辺の実践の意味を見出しにくく, 操作から行為への発展は難しい. 今回の事例ではその周辺の実践に対して実践共同体からの2つの支援が行われていた. まず1つめは実践共同体への参加を促進する道具の工夫である. 実践共同体における学習活動において, 発言や報告という形で参加しようにも, 詳細な事例を把握していなければ困難である. そこで日報を工夫して質問を具体的にし, 振り返りを容易にするようなフォームにすることで, 日報の記述を増やし, 事例に対する情報量を増やし, ひいては参加を促進していた. また IT ツールや動画といったメディアの利用も, 議論の際の情報量を増やすことにつながる. 操作段階での実践の意味を教えるよりも, 自身の実践を振り返りやすくすることが実践共同体の参加には有効であること, そのための道具やメディアの工夫と活用の有効性が示唆されている.

5.2 周辺の実践における熟達者のガイド

周辺の実践に対して実践共同体からの2つの支援のうち1つは, 熟達者の適切なガイドである. 認知的徒弟制[30], ガイドされた参加[31]のように, 熟達者のさまざまな形でのガイドによって, 学習者の学びは援助される. 今回の事例からは, 学習療法の実践と成果の関連づけにおいて, 実践共同体における熟達者のガイドが有効に働いていた. 実践共同体による学習と公式組織での実践からなるループ学習[3][20]も, 両者の結びつきが理解できなければループは構築されない. 学習療法の事例では熟達者でなければ気づかない利用者の小さな変化を実践の成果と結びつけることで, 次なる実践につなげるガイドを果たしていた. それは Entwistle[12][13]のいうアイディアと具体的証拠を結びつける多面的学習(versatile learning)にあたるものといえよう. 彼は内発的動機に基づいて多面的学習が導かれるとしているが, 熟達者

のガイドに基づいて多面的学習が行われ, それが学習意欲の学習につながるという, 相互構築的な側面があると考えられる.

そして熟達者のガイドという点では, 地位・階層の差をフラット化することで参加を促す工夫もなされていた. 学習療法の技能によって秩序づけられる実践共同体では, 管理職のスタッフもフラットな立場で参加することになり, それが学習を促進する. その意味では管理職のリーダーシップのあり方が問われる. Greenleaf[32]のサーバント・リーダーシップのような, 活動を下支えするような配慮が求められているといえよう.

5.3 実践共同体の形態・構造・学習方略と学習意欲の発展

今回の事例でみられる実践共同体の形態と構造は, 図3のように介護施設内において短期的スパンで学習活動を行う熟達型の実践共同体とそれらの水平的なつながり, 年に1回学習活動の発表とネットワーク構築を行う包摂型の実践共同体, そして中期的なスパンで地域の中で学習活動を行う両者の中間型の実践共同体, 3つの形態が重層的な構造を形成しているといえる. この重層的構造は学習意欲の学習・発展という点でも, 実践共同体の学習方略[20]を通じて影響を与えている.

介護施設同士の見学による学習は, 自身の学習活動や技能を客観視し, 一般的なやり方と自身の創意工夫を比較して学ぶ複眼的学習を促進する. 見学活動からは他の施設から学ぶだけでなく, 自施設のやり方を確認することもできるからである. また施設の代表として見学に行くことで, 介護スタッフとしてのアイデンティティも強化される[25]. そこから地域レベルでの実践共同体による学びはそれらを促進するとともに, 地域でのネットワーク作りを促進し, 新たな相互見学活動を生み出す. そして全国レベルの学習療法シンポジウムもまた, 地域レベルでの実践共同体の活動を促進し, ネットワークを構築するのである.

重層的構造の相互作用は, 4つの実践共同体の学習方略による学びを促進し, それが学習意欲の

発展を促す。学習意欲研究との関連では、有機的統合理論[7][8]の同一化・統合段階では実践共同体における熟達者のガイド，および重層的構造におけるネットワークが必要である。市川[10][11]の学習意欲の二要因理論では，関係志向は学習の重要性も功利性も理解が進んでいない段階ととらえられているが，協調学習や活動理論のように，共同体内の他者を学習意欲の学習を促進する存在ととらえるべきであろう。Engeström[28]の主張するように，活動は集団的性格をもち，個人の実際に有効な動機が集団レベルで生じていることが重要であるからである。

そして学習療法の普及・継続に成功している介護施設では，上位レベルの実践共同体での発表を奨励する，また利用者の家族との交流会を開催することで，学習意欲の発展につなげていた。熟達型の実践共同体での活発な学習活動とそれらが並行し相互作用することで，理解されているだけの動機から実際に有効な動機への発展は促されるのである。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 25380492 の助成を受けたものです。記して感謝いたします。

参考文献

- [1] Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated cognition: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (佐伯胖訳 [1993].『状況に埋め込まれた認知：正統的周辺参加』。東京：産業図書。)
- [2] Brown, J. S. & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, Vol.2, No.1, pp.40-57.
- [3] Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*, Boston, MA: Harvard Business School Press.

- (野村恭彦監修，櫻井祐子訳 [2002].『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』。東京：翔泳社。)
- [4] 松本雄一(2011). 教育事業会社における実践共同体の形成と相互作用。日本認知科学会第28回大会発表論文集, pp. 591-600.
- [5] 鹿毛雅治(2013). 学習意欲の理論。東京：兼子書房。
- [6] 河合伊六(1985). 学習意欲とは何か。『児童心理』。Vol.484, pp.1-10.
- [7] Deci, E. L. & Fraste, R. (1995). *Why we do what we do*. NY: Putnam's Sons(桜井茂男監訳[1999].『人を伸ばすカー内発と自律のすずめ』。東京：新曜社。)
- [8] Reeve, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M.(2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.) *Big theories revisited*. Greenwich, CT: Information Age, pp.31-60.
- [9] Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.) *Handbook of self-determination research*, Rochester, NY: Rochester University Press, pp.183-203.
- [10] 市川伸一(1995). 学習と教育の心理学(増補版)。東京：岩波書店。
- [11] 市川伸一(2001). 学ぶ意欲の心理学。東京：PHP 研究所。
- [12] Entwistle, N. J. (1981). *Styles of learning and teaching*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- [13] Entwistle, N. J. (1988). Motivation factors in students' approaches to learning. In R. R. Schmeck (Ed.) *Learning strategies and learning styles*. NY: Plenum, pp.21-51.
- [14] Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

- [15] Johnson, D. W., & Johnson, R. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. In C. Ames & R. Ames (Eds.) *Research on motivation in education (Vol.2): The classroom milieu*. New York, NY: Academic Press, pp. 249-286.
- [16] 山住勝広(2011). 文化・歴史的な活動としての学習—活動理論を基盤にした教育実践の探究. 關西大學『文學論集』Vol.61, No.3, pp. 85-108.
- [17] Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. (西村学・黒田直実訳 [1980]. 『活動と意識と人格』. 東京: 明治図書.)
- [18] Leont'ev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress. (松野豊・西牟田久雄訳 [1967]. 『子どもの精神発達』. 東京: 明治図書.)
- [19] 松本雄一(未発表). 実践共同体構築による学習についての事例研究.
- [20] 松本雄一(2013). 実践共同体における学習と熟達化. 『日本労働研究雑誌』Vol.639, pp. 15-26.
- [21] Yin, R. K. (1994). *Case study research 2nd ed.* Thous & Oaks, CA: Sage Publications. (近藤公彦訳 [1996]. 『ケース・スタディの方法 第2版』. 東京: 千倉書房.)
- [22] May, T. (2001). *Social research 3rd ed.* Buckingham: Open University Press. (中野正大監訳 [2005]. 『社会調査の考え方—論点と方法』. 東京: 世界思想社.)
- [23] 川島隆太(監修)・くもん学習療法センター・山崎律美(2007). 『学習療法の秘密 認知症に挑む』. 東京: くもん出版.
- [24] Kawashima, R., Okita, K., Yamazaki, R., Tajima, N., Yoshida, H., Taira, M., Iwata, K., Sasaki, T., Maeyama, K., Usui, N. & Sugimoto, K. (2005). Reading aloud and arithmetic calculation improve frontal function of people with dementia. *Journals of Gerontology, Series A, Biological Sciences and Medical Sciences*. 60A, pp. 380-384.
- [25] 松本雄一(2012). 実践共同体と職場組織の相互作用についての研究—「学習療法」普及の事例をてがかりに—. 日本認知科学会第29回大会発表論文集. pp. 593-601.
- [26] Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, Vol.5, pp. 319-336.
- [27] 松本雄一(2014). 活動理論・拡張的学習論と実践共同体. 關西学院大学『商学論究』Vol.61, No.4, pp. 253-281.
- [28] Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit. (山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登訳 [1999]. 『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』. 新曜社.)
- [29] 松本雄一(2003). 『組織と技能—技能伝承の組織論』. 東京: 白桃書房.
- [30] Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, Vol.18, No.1, pp.32-42.
- [31] Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. NY: Oxford University Press.
- [32] Greenleaf, R.K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power & Greatness*. NY: Paulist Press. (金井壽宏監修・金井真弓訳 [2008]. 『サーバン ト・リーダーシップ』. 東京: 英治出版.)