



# 看護の教育・学習の研究における拡張的学習論の適用可能性

尾崎, 優子

---

**(Citation)**

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 16(2):1-17

**(Issue Date)**

2023-03-31

**(Resource Type)**

departmental bulletin paper

**(Version)**

Version of Record

**(JaLCD0I)**

<https://doi.org/10.24546/0100481765>

**(URL)**

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100481765>



## 看護の教育・学習の研究における拡張的学習論の適用可能性

Applicability of Expansive Learning Theory to Study  
Nursing Education and Learning Research

尾崎 優子\*

Yuko Ozaki\*

**要約：**本稿のねらいは、看護の教育領域における学習論の研究の一環として、拡張的学習論の可能性と課題を探究しようとするものである。主要文献『拡張による学習』を中心に、学習概念に相当する部分の記述内容を読み解き、学習概念、思想的基盤や特徴を掴んだ。次に、拡張的学習論を適用した先行研究31件を対象に、主に理論の適用意図、適用の場、研究者が捉える同理論の学習概念や学習観、アプローチ法や記述様式の具体的な点検により、学習概念の理解のされ方、研究方法の特性や限界性を検討した。結果、看護の教育領域の研究に適用した場合、これまでの個体主義的能力観とは異なり、多様な集団との相互作用を通じた水平的熟達を学習として捉える見方により、看護の教育・学習を検討するパラダイム自体が変化するであろうことが展望された。また、この理論の性格上、現実世界に存在するさまざまなギャップに対しそれを乗り越える教育や学習に適用性は高く、また、看護基礎教育における他者との関わりを重視した学習・教育方法の開発や、変革の必要性に迫られる職場あるいは仕事人生を通して行われる生涯学習や生涯教育、継続教育に適用可能性は高いと思われた。今後は、多様な集団や組織との接近・越境による学習の分析、教育方法の開発での研究の蓄積が望まれる。

**キーワード：**拡張的学習論、活動理論、看護の教育・学習

## はじめに

## (1) 本稿のねらい

本稿のねらいは、看護の教育領域における学習論の研究の一環として、拡張的学習論の可能性と課題を探究しようとするものである。拡張的学習論がどのように理解され、どういう教育・学習の研究に用いられているのか、看護の教育・学習の研究に適用した場合にどういう成果を期待でき、どういう課題があるかを考察することである。

この30年の「獲得としての学習」から「参加としての学習」へという学習論の認識論的転換<sup>注1)</sup>は、看護の教育と学習の研究にも影響を与え、状況論的アプローチが注目されるようになった。状況論的アプローチとは、1980年代以降、認知科学、文化心理学、文化人類学や社会学などで展開されている、学習が生じる社会的文脈を考慮に入れ、学習過程が学習者や学習者を取り巻く様々な関係性によっ

て相互に組織化され構造化されているととらえるアプローチである<sup>1)</sup>。このアプローチの学問的潮流の代表的な理論が、Lave & Wengerによる状況的学習論であり、Engeströmの文化・歴史的活動理論(以下「活動理論」)である。

看護と学習論は、特にSchönの省察的実践論<sup>2)</sup>と結びついていることが多い。省察論は、特に教師や医療関係者の学習分析に多用されているが、この理論が持つ個体主義的・心理主義的アプローチへの批判を十分にふまえることなく省察の持つ意義が強調されていること<sup>3)</sup>、看護における省察が技術的合理性に方向付けられていることへの批判がある<sup>4)</sup>。また、省察論のもつ個体主義は、学習の社会構築性や学習状況に埋め込まれた権力との関係を見落としているという批判もされている<sup>5)</sup>。看護活動とその学習・教育は、それが行われる社会的文脈や状況、権力関係に大きく影響を受けるが、省

\* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程

(2022年9月30日 受付)  
(2022年12月18日 受理)

察論ではそれらがあまり加味されておらず、学習過程の分析や知や学習に影響を与える社会的文脈の分析が十分でないことが課題となっている。医療現場では従来の経験や勘に基づく実践から、理論や調査に基づく実践の重要性が指摘され、理論的視点や根拠、方法論を提供しうる状況論へのニーズは高まっている<sup>6)</sup>。状況論的アプローチに注目することは、専門職の職業能力が技術的合理性、反省的实践性、機能的な能力、個人的能力へのアプローチで研究されてきた潮流<sup>7)</sup>に変化を与え、看護の教育領域の理論と実践を拡大していく可能性を有している。

本稿では、Engeströmの活動理論として知られる「拡張的学習論」に着目し、看護の教育領域への適用可能性を考察する。この理論は、Engeström<sup>8)</sup>によって最初に提起された1987年以来、活動理論の発展を主導し、学習論の新しいパラダイムとして広がり注目されてきた。拡張的学習論の新しさは、「獲得から参加へ」という学習論の認識論的転換をさらに越えて、「拡張」というアプローチを理論の中核としていることである。通常の学習理論が学習を知識や技能の獲得や環境への適応と捉えるのに対し、学習を文化の変革と創造であると捉える理論である。異集団間の接触によって生じる摩擦や抵抗、葛藤やジレンマはマイナスなものではなくむしろ学習を生み出すものであるという見方を提示している。

看護の教育や学習でもしばしばこのようなジレンマは課題となる。既存の集団のもつ歴史や文化、価値観、活動の特性などの社会的文脈に関する異質性から生まれる「ギャップ」によって、ときに異集団間の移動や諸集団による協働における困難、不協和音やトラブルにつながることもある。一方で、そのようなギャップを教育や学習において意味のあるものとする動きもみられる<sup>9)</sup>。ギャップとは活動システムの違いから生まれるものであり、拡張的学習論は逆にそれこそが新たな活動を生み出すような学習の契機であるとみなす。

Engeströmは、活動理論の第一世代といわれているVygotsky<sup>10)</sup>が提示した、人間の活動の最小単位としての「主体—道具—対象」の三角形に、「ルール」、「共同体」、「分業」といった構成要素を加え、互いに連関するひとつのシステムとみなす「活動システム」という概念的ツール(図1)ならびに活動システムの相互作用の構造とプロセスを示したモデル(図2)を開発した<sup>11)</sup>。II章での先行研究の具体的点検の際にこれらの図や用語の理解が必要となるため、どのようなものなのかについて簡単に触れておく。図1は、「主体」がシステム内の「ルール」、「共同体」、「分業」、媒介する「道具」を変化

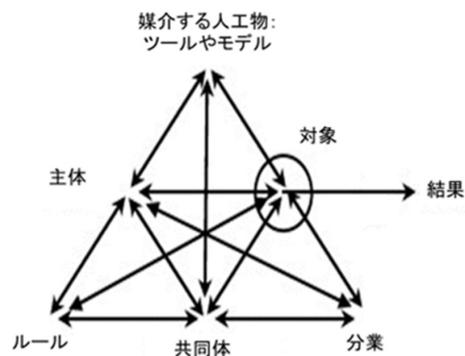


図1 「活動システム」モデル  
(Engeström:1987,p.79, Engeström:2001,p.136)

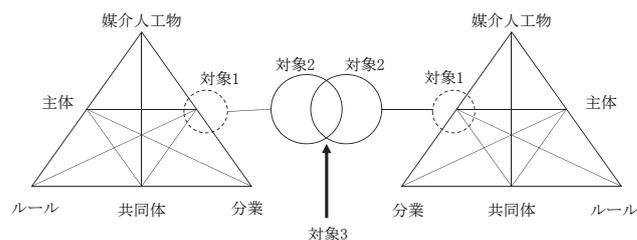


図2 「相互作用する活動システム」モデル  
(Engeström:2001,p.136)

させながら、「対象」(活動が向けられる素材や問題、テーマ)をめざし活動する様子を表す。図2は、活動システム間で、それぞれの矛盾を解決するために、双方の「対象」(対象1)が接近し、やがて新しい活動対象(対象2)が発見され、相互に越境し徐々に部分的に重なり合うなかでさらに新しい活動対象(対象3)が生まれる様子を表す<sup>12)</sup>。拡張的学習とは、新たな活動の創造をめざしていく過程で学習が生まれるのであり、それは、複数の活動システムの接近・越境に伴った活動システムの構成要素の質的变化としてみえてくる、と考える理論であるといえる。

活動理論を理論的背景とする教育・学習に関係した国内文献レビューによると、該当文献は24件であり、そのうち看護分野での適用は5件しかない。その中で特に、看護基礎教育を扱ったものは2件と少なく、「授業設計」と「考察」に活動理論が活用されている<sup>13)</sup>。このレビューを行った岡島は、学内から臨地へと学習の場を移動する複雑な学習の形態をとる看護基礎教育においては、活動理論の理論枠組みを活用して学習活動を分析し、状況に適した学習活動を設計し実践していくことへの有用性を指摘している。しかし、検討は看護基礎教育に焦点化されていたため、例えば生涯学習や継続教育、非構造的なインフォーマル・エデュケーションといわれる教育領域については十分に検討されていない。また、活動理論に関する国内文献の数量的調査によると、特に日本ではまだ活動理論を

応用した研究が論文として結実している数が少なく、研究は単独で行われ、かついろいろな雑誌に分散して掲載され、主要領域は教育学、心理学であることが報告されている<sup>14)</sup>。このように、これまで行われてきた看護の教育・学習に関する学習論の適用状況は偏りがあるうえに、拡張的学習論それ自体の適用状況も看護以外の分野も含め全体的に少ない状況である。また、心理・教育学系による研究が先行し、看護教育研究者による研究件数が未だ少なく本理論が十分に活用されていない。これらのことをふまえながら、拡張的学習論の適用に方法的な適性を見いだせるかどうか、つまり、看護の教育・学習を研究課題とした場合に、拡張的学習論が適用可能であるか、その場合にどのような成果を期待することができ、どのような課題があるのかを検討することが本稿の趣旨である。そこで本稿は、拡張的学習論の学習概念を改めて整理し、同理論の研究上の課題や看護の教育領域への適用可能性について考察することを目的とする。

## (2) 三相構造としての教育・学習

最初に本稿の射程とする教育・学習の場を規定する。本稿で捉えようとする教育・学習の場は、フォーマル・エデュケーション、ノンフォーマル・エデュケーション、インフォーマル・エデュケーションの3つの相が統合化されたものである<sup>15)</sup>。フォーマル・エデュケーションとは、学歴資格や職業資格と結びつき、教室の場で行われる構造化・制度化された教育・学習であり、伝統的な教育、教授学習過程を特徴とする。看護分野でいうと、各種の養成機関で行われる看護基礎教育、資格取得後の他の学位取得、各種認定制度に基づいた資格・単位取得等が該当する。ノンフォーマル・エデュケーションとは、フォーマル・エデュケーションのように高度に構造化・制度化されていないが、教育や学習をあらかじめ意図し組織的に展開される教育であり、学校外での正課外活動、学会や研究会への参加、職場のOJT等がそれにあたる。インフォーマル・エデュケーションとは、前二者とは異なり目的的な教育や学習の効果が意図されていない無意図性の高い教育・学習のことである。家庭や職場での徒弟的な経験、地域社会などでの出会いの場、他の諸活動の副産物などの偶発的な学習である。

したがって、本稿で論じる教育領域は、時間軸で整理すると、生涯にわたる教育・学習ということになる。教育を受けたり学んだりすることは人生の中のどの時期でも起こることであり、過去から現在そして未来へとつながる継続的なものである。生涯教育・生涯学習という長期的視野でおこる変化を射程とする。つまり、看護に関する、人生の長

いスパンのなかで展開するフォーマル、ノンフォーマル、インフォーマル・エデュケーションを考察の対象・範囲とする。

## (3) 研究の方法

拡張的学習の特性、適用可能性、限界性をできるだけ具体的レベルで明らかにするために、以下の方法で進める。まず、Engeströmの主要文献『拡張による学習』を中心に、学習概念に相当する部分の記述内容を読み解きそれを整理する。次に、拡張的学習論を適用した先行研究を、研究者の関心や研究課題、研究者が捉える拡張的学習の学習概念や学習観、アプローチ法、収集データ、データの解釈や分析の方法を視点として整理・検討する。上記の整理と検討は、Engeströmが拡張的学習と呼ぶ学習をどのように提示しているか、それを研究者がどのように理解しどのような関心を寄せ適用したのか、どのような場や目的で適用されることが多いのか、どのような学習の営為をどのような方法で掴んでいるのか、適用の成果は何に貢献するのか、などを確認する上で必要であり、対象文献を教育・学習の活動事例として取り上げ、研究者の関心や研究の過程を中心に検討する。検索は、CiNii Researchを用いて、「活動理論」「学習」「拡張的学習」「拡張による学習」をキーワードとし掛け合わせた。看護の教育領域より理論適用が先行している他の学問分野での適用状況を手がかりにするため、特定の学問分野に限定せずに検索した。また、文献数が少ないことが予測されたため発表年や論文の種類を限定せずに行った。検索は2022年5月1日に実施した。対象文献を絞り込む際には、上記の視点での検討が可能であることを条件とした。

### I 拡張的学習論における学習概念の検討

#### 1. 拡張的学習論における「拡張」の意味

拡張的学習は、「集团的活動システムがみずからの内的矛盾を解決して、客観的かつ文化—歴史的に社会的な新しい活動の構造（新しい対象、新しい道具、などを含む）を生産すること」と概念規定されている<sup>16)</sup>。しかし本文中では、学習概念に関して明記された箇所はなく、「学習活動」という用語で説明されている。学習活動とは、「いくつかの行為群からひとつの新たな活動への拡張を習得することによって、活動を生産する活動」のことをいう<sup>17)</sup>。こうした定義は、理論的・体系的定義として示されているため、学習の営為を指し示す具体的な様態は、必ずしも明確ではない。

しかし、そのキーワードである「拡張」概念については、以下のように描出されている。拡張は二つの次元で進むという。まず、垂直的次元の拡

表1 学習のレベルと「道具」

レベル	学習の性質	道具（媒介人工物）
学習Ⅰ	ある固定化した方法を反復によって獲得する、馴化、条件づけ	「第一の道具」。一般的媒介物のことであり「ツール」ともいわれる。「紙と鉛筆」のような、用具や機械といった物質的な類いのもの
学習Ⅱ	学習Ⅰのどれかのタイプの文脈や構造の獲得であり「学習することの学習」（第二次学習）	「第二の道具」。「第一の道具」を用いる方法論のことであり「モデル」ともいわれる。「紙と鉛筆を用いるための学習方法」といったような問題解決の方略や、意思決定の手続きといった観念的な類いのもの
学習Ⅲ	学習Ⅱの矛盾の解決が動機となり、問題の意義や意味を問い、自己のおかれたコンテキストを批判する立場に身を置き、矛盾を自ら解決しようとする学習	「第三の道具」。矛盾の克服に用いる「第二の道具」の創出と適用の際のガイドラインとして役立つ方法論、ヴィジョン、世界観をさす

出典：Bateson（訳本1970）、Engeström（訳本1991）における内容および森（2017）による整理とを合わせて筆者がまとめた

張、つまり学習の深さとして、Bateson の「ゼロ学習、学習Ⅰ～Ⅳ」という学習のレベル<sup>18)</sup>を援用し、このレベルが進行する過程を拡張的と呼び、これを促進するものが「道具（媒介人工物）」であると説明する<sup>19)</sup>。Bateson が、現実において最上位に位置づけているのは「学習Ⅲ」である。拡張的学習論とは、「ゼロ学習、学習Ⅰ～Ⅲ」に関連する学習でありながらも、そのうちの「学習Ⅲ」に相当するレベルの重要性を強調する学習と理解できる<sup>20)</sup>。改めて「学習Ⅲ」レベルの学習をまとめると、基本的に集団的な性格を持ちつつ、本質的には、意識的な自己変革であり、「身に沁みつけた前提を引き出して、問い直し、変化を迫る」<sup>21)</sup>学習である。学習Ⅲは、学習Ⅱのレベルの矛盾の解決を動機付けとし、世界観の真の創出と適用、複雑な活動システムの再構造化を生む学習のことである<sup>22)</sup>。そして、その際に重要な役割を果たすのが「道具」である。理論的には、表1のように学習レベルの各段階に応じた適切な「道具」が存在するが<sup>23)</sup>、学習Ⅲでは、「ガイドラインとして役立つ方法論、ヴィジョン、世界観」などが「道具」になるとされている<sup>24)</sup>。

もうひとつの水平的次元の拡張、つまり学習の広がりについては、発達概念が再概念化されるなかに示されている。①発達とは、習得の達成にとどまるのではなく、古いものを部分的に破壊していく拒絶とみなされるべきである、②発達とは、個人的な転換にとどまるのではなく、集団的な展開とみなされるべきである、③発達とは、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りとみなされるべきである、の3つである<sup>25)</sup>。特に3点目の、境界の水平的横断としての発達という考えについて、Engeström は、「少なくとも垂直的発達と同等に、実社会をまたぐような水平的移動は重要である」<sup>26)</sup>とし、「越境」の考え方を導き出している<sup>注2)</sup>。拡張的学習は、所属している活動システムを越境し、ほかの活動システムと交わることで起きる（図2）。越境することにより違う文脈で活動しなければならなくなり、これまでの価値観に揺さぶりを

かけられるためである<sup>27)</sup>。近年ではむしろ革新的なネットワーク論として発展し、その概念は「ネットワークング」と称されている。ネットワークングは拡張的学習の新たな形態であり、その特徴は必要に応じて結ばれたり解かれたりするような流動的ネットワークであり<sup>28)</sup>、その中での人々の「主体性 agency」形成の考察が試みられている<sup>29)</sup>。

そして、こうした学習の拡張を生み出すのが矛盾である。活動システムの諸関係にある錯乱、衝突、葛藤、矛盾、ダブルバインド状況によってもたらされる体系的な諸課題を拡張によって乗り越えようとする原動力が、矛盾から生まれるという<sup>30)</sup>。この矛盾を契機とした拡張的学習の運動が、「学習活動の拡張的サイクル」モデル（図3）である<sup>31)</sup>。

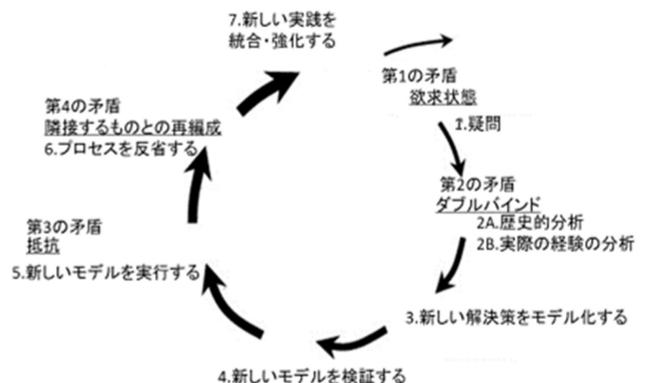


図3 「学習活動の拡張的サイクル」モデル  
（Engeström:2001,p.152、山住 :2008,p.110）

## 2. 拡張的学習論における「学習」概念

以上をまとめると、拡張的学習論における「学習」概念は次のように整理されよう。「学習」とは、集団的な性格をもった自己変革とそのプロセスである。無意識的・暗黙的に習慣化され安定していた自己の準拠枠が、構造的に変化した社会の状況に合わなくなることで矛盾が生じ、そのことをきっかけに他の集団へと接近・越境し、身に沁みつけた前提を引き出して、問い直し、変化を迫る事態が生起する。その結果、自己と集団に質的な変化がもたらされ、活動システムが再構造化される。つまり、

複数の活動システムの接近・越境に随伴した活動システムの変化および活動システムに属する主体の変化を学習ととらえることができるのではないか。拡張に至る学習は「方法論・ヴィジョン・世界観」といった類いの道具によって媒介され、越境の行為あるいはネットワークングによって推し進められるということになる。

このような集団を基軸とする学習概念は、看護の教育や学習において個体主義にもとづいて追求されてきた従来のそれとは全く異なる見方である。多様な集団との相互作用を通じた水平的熟達を学習として捉える見方によって、看護の教育や学習を検討するパラダイムに変化を与える可能性がある。

### 3. 拡張的学習論の特徴

さらに、拡張的学習の特徴について次の3点挙げることができる。

1つ目は集団性ということができようか。拡張的学習論は、学習を個人的な行為ではなく社会的な活動と考える。個人的行為では解決できない矛盾を集団的に解決していくことを志向する。従来の学習観が「個人の表象的営み」、「特定コミュニティの中に存在する知識の体得」、あるいは「自省によって発展する個人の経験的体験」であるのととらえる点と違い、活動システムの構成要素がシステム全体をダイナミックに変化させることを意味する<sup>32)</sup>。したがって、学習を捉える際には、学習活動の分析単位は集団的活動システムであり、組織や共同体といった集合的活動を理解すること、システムの内的矛盾を構造的に分析することが必要となる。

2つ目は協働性である。Vygotskyを源流とする活動理論の学習観の基盤は社会構成主義にある。社会構成主義の学習観とは、その理論的主導をとるGergenによると、知識とは個人の頭の中に存在するのではなく社会的な関係性によってつくられると見立てられ、集合体の中で息づくことによって社会的リアリティをもつものとされる<sup>33)</sup>。拡張的学習論は、学習を道具に媒介された人々の協働的な活動ととらえる、社会構成主義の学習観に基づく理論である。図2のような枠組みは、文化・歴史的に多様な複数の相違な活動システム同士のネットワークやパートナーシップ、対話や協働を分析し新たな活動を創造することに向かう。特に、対話に用いられる言語は、活動システムの媒介物として状況・文脈依存性をもちながらも、同時に、それらの横断可能性を想定させる機能をもっており、それが拡張的学習の基盤であるのととらえられている<sup>34)</sup>。Engeströmは、ロシアの社会構成主義の理論家Bakhtin<sup>35)</sup>の「多声性」や「異種混交」、「ポリフォニー（交響）」の概念を援用し<sup>注3)</sup>、対話によって

知が社会的に構成される様子を「異質なことば遣いや言語のぶつかり合う火花を見る」と表現している<sup>36)</sup>。そのため、フィールド調査における活動システム間の相互作用の分析では、対話やディスコースが注目されなければならない<sup>37)</sup>。

3つ目は変革性である。活動理論が対象とするのは、歴史的変化の中にある実践者たちの社会的・協働的な実践活動の新たな形態やパターンの生成である。活動に参加する者自身が変革主体となり、社会変革をもたらす学習と定義されうる<sup>38)</sup>。また、学習者（実践者）だけでなく、関与する研究者にも変革性を求めている。Engeströmが取り組む「発達のワークリサーチ」は、実践者と研究者が協働して仕事活動を発達の的に改善していくことを目的として、研究者の「形成的介入」を積極的に位置づけている<sup>注4)</sup>。研究者には、実践者と協働することを通じて、新たな道具を形成し実践的に適用することが求められ、いわばアクションリサーチ型の研究活動を通じて活動の質を改善することが期待されている。

これらの特徴からは、本理論の研究方法の特異性が見いだせる。研究方法の重要な要素として、活動システムの全体構造とシステムが有する矛盾の分析、対話・会話といった言語データの収集と分析、アクションリサーチ型の研究方法の採用がある。本章の検討では、ここまでの拡張的学習論理解ならびに研究方法の特異性をふまえ、個々の対象文献の理論適用の状況と研究の展開方法を検討する。

## II. 拡張的学習論が適用された教育・学習活動に関する研究の検討

検索によって抽出した文献から、解説・総説・論説、会議録、理論研究、重複文献を除外し、実際の学習・教育活動事例を扱った文献に絞った結果、37文献が抽出された。そのうち、研究者の関心や研究課題、研究者が捉える拡張的学習の学習概念や学習観、アプローチ法、収集データ、データの解釈や分析の方法が具体的に記述されていた31文献を対象文献とした（表2）。

### 1. 拡張的学習論の適用に関する主な傾向

#### 1) 「理論の適用意図」、「教育・学習の場」

拡張的学習論が何を意図して、どのような場の教育・学習の研究に用いられているのか、その傾向を確認するために、結果をマトリックスとして表3に整理した。理論の適用意図で最も多かったのは「学習過程を明らかにすること」が16件で、「拡張的な授業を設計すること」が8件、「研修・人材育成を変革すること」が7件であった。教育・学習の場をみると、「フォーマル・エデュケーション」

表2 対象文献一覧（発行年順、n=31件）

番号	文献
①	保坂裕子 (2003). 教師チームの総合カリキュラム開発にみる拡張的学習：コラボレーションとネットワークング. 日本教育方法学会紀要：教育方法学研究, (29), 37-48.
②	山住勝広, 浅田貴子, 島田希 (2003). 拡張的学習のコミュニティとしての学校：総合学習と学校改革への活動理論的アプローチ. 教育科学セミナー, (34), 53-82.
③	島田希 (2004). 協働的カリキュラム開発への活動理論的アプローチ：教師チームにおける拡張的学習の発達のワークリサーチ. 教育科学セミナー, (35), 13-23.
④	高島知佐子・川村尚也 (2007). 伝統芸能組織のマネジメント研究への活動理論アプローチ：人形浄瑠璃における後継者育成と鑑賞者開発の事例から. 経営研究, 58(2), 81-104.
⑤	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.
⑥	東郷寛 (2008). 活動理論による市民対話の活動システム分析：市民対話を媒介する「道具」の変化を例として. 日本経営診断学会論集, 8, 239-245.
⑦	飯野令子 (2009). 日本語コースにおける教師の学習：教師の参加の深まりと日本語コースの発展. 日本語教育紀要, (5), 33-48.
⑧	小川史郎 (2009). A社バイヤーの創造的活動：活動理論とコミュニティ・オブ・プラクティスによる事例分析. 経済科学論究, 6, 57-71.
⑨	石上浩美 (2010). 「体験による学び」とは：活動理論による分析から. 人間文化研究科年報, 25, 205-214.
⑩	稲葉光行 (2010). 活動のつながりと文化の創造. 多文化関係学, 7, 1-22.
⑪	今野貴之, 岸磨貴子, 久保田賢一 (2011). 活動理論から見た知識生産の新しい様式とその実践. 日本教育工学会論文誌, 35, 173-176.
⑫	後藤郁子 (2011). 小学校初任教師の力量形成を中核に据えた協働学習のデザイン：拡張的学習の理論から捉えた管理職の役割. 日本教師教育学会, 20, 111-120.
⑬	山住勝広 (2012). 活動理論と教育的介入の方法論：学校における教師の拡張的学習を事例にして. 関西大学文学論集, 62(3), 21-37.
⑭	香川秀太 (2012). 看護学生の越境と葛藤に伴う教科書の「第三の意味」の発達：学内学習-臨地実習間の緊張関係への状況論的アプローチ. 教育心理学研究, 60, 167-185.
⑮	野呂千鶴子 (2013). 市町村合併に伴う保健師の活動システムの追跡. 実験社会心理学研究, 52(2), 125-136.
⑯	橋本忠和 (2013). 拡張的学習としての多重連携アート/プロジェクトの可能性についての基礎的研究：神戸ビエンナーレ 2013「大学作品展」を事例に. 美術教育学：美術科教育学会誌, 36, 325-339.
⑰	加登本仁, 大後戸一樹, 木原成一郎 (2014). 小学校体育科のボール運動の授業における学習集団の形成過程に関する事例研究：エンゲストロームの活動理論を手がかりとして. 日本教育方法学会紀要：教育方法学研究, 39, 85-94.
⑱	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.
⑲	榛葉益枝, 加藤和子, 加藤千明 (2015). 卒後から、一人前ナースになるまでの学習過程：その1. 常葉大学健康科学部研究報告集, 2(1), 19-28.
⑳	橋本忠和 (2015). 伝統・文化教育に関わる造形活動の拡張的学習としての可能性についての研究：空き缶和太鼓づくりを事例として. 北海道教育大学紀要：教育科学編, 66(1), 253-265.
㉑	古川由美子 (2016). 日本語教師の悩みとその変容：他機関に所属する教師同士の対話の効果. 言語教育研究, 7, 11-21.
㉒	香川秀太, 澁谷幸, 三谷理恵, 中岡亜希子 (2016). 「越境的対話」を通じた新人看護師教育システムの協働的な知識創造：活動理論に基づくアクションリサーチと対話過程の分析. 認知科学, 23(4), 355-376.
㉓	横溝環 (2016). 大洗町の多文化共生に向けた活動における成果と課題：拡張的学習を枠組みとして. 茨城大学人文学部紀要. 人文コミュニケーション学科論集, 20, 173-196.
㉔	大西喜一郎 (2016). 多職種連携による協同の実践知を求めて：小児心身問題研究会活動の振り返り (1). 活動理論研究, 1, 1-11.
㉕	橋本忠和 (2017). 教員養成大学におけるネットワーク型美術教育に関する一考察：地域連携授業「日本茶大好き（ほうじ茶淹れ方体験と湯飲み茶碗作り）」を事例に. 美術教育学：美術科教育学会誌, 38, 365-380.
㉖	白数哲久 (2018). 文化-歴史的活動理論を援用した「総合的な学習の時間」の指導に関する研究. 学苑・人間社会学部紀要, 928, 51-66.
㉗	野原博人, 和田一郎, 森本信也 (2018). 主体的・対話的で深い学びを実現するための理科授業デザイン試論とその実践. 理科教育学研究, 58(3), 293-309.
㉘	後藤郁子・玉野麻衣 (2019). 初任教師の成長・発達支援のデザイン：エンゲストロームの拡張的学習理論からのアプローチ. 九州大学教育経営学研究紀要, 21, 63-71.
㉙	高橋宏明・梅崎修 (2020). プロポプログラムがコンサルタントの技能形成に与える影響. イノベーション・マネジメント, 17, 39-57.
㉚	鈴木美代子・高木俊雄 (2020). 大学学部教育におけるPBLプログラムと拡張的学習：徳島県海陽町における地方創生をテーマとした学びを通して. 日本情報経営学会誌, 39(4), 15-22.
㉛	田原友貴 (2021). 深い学びの実現を目指す小学校体育授業の研究：拡張的学習に着目した第6学年ボール運動ネット型の実践を中心に. 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要, 5, 154-168.

表3 対象文献の「理論適用の意図」と「教育・学習の場」のマトリックス表

		理論適用の意図			
		項目	学習プロセスを明らかにする	拡張的な授業の設計	研修・人材育成の変革
		文献数	16	8	7
教育・学習の場	項目	文献数	内訳		
			文献番号		
	フォーマル・エデュケーション	11	① ② ③ ⑭	⑰ ⑳ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖	
	ノンフォーマル・エデュケーション	12	⑩ ⑨ ㉑ ⑬	⑰	⑫ ⑬ ㉒ ⑤ ⑦ ㉑ ㉒
インフォーマル・エデュケーション	8	⑧ ⑪ ⑮ ⑲ ⑥ ㉑ ㉒ ④			

が11件、「ノンフォーマル・エデュケーション」12件、「インフォーマル・エデュケーション」8件であった。内訳をみると、「フォーマル・エデュケーション」では、「小学校のカリキュラム開発」3件、「小学校の授業」5件、「大学の授業」2件、「看護学生の実習」1件であった。「ノンフォーマル・エデュケーション」では、「児童・生徒の地域活動」1件、「大学のプロジェクトや課外活動における参加者の学習」3件、「小・中学校教師の研修」4件、「(それぞれ、看護師、看護師長、コンサルタント、日本語教師を対象とした)研修」4件であった。「インフォーマル・エデュケーション」では、「(それぞれ、バイヤー、保健師、看護師、教育システム開発者を対象とした)職場での学習」4件、「対話の場」を扱った2件、「多職種ボランティアの研究会活動」1件、「芸術文化活動」1件であった。全体的傾向として、「小学校における授業設計」での理論適用数が5件と最も多かった。フォーマル、ノンフォーマル、インフォーマル・エデュケーションのいずれにも該当したのは「学習過程を明らかにする」ことを意図した研究であった。インフォーマル・エデュケーションでは「学習過程を明らかにする」ことを意図した研究のみであった。

## 2) 理論の適用状況

次に、理論の適用状況を具体的に検討するために、「研究目的」、「研究者が捉える拡張的学習論の学習概念および学習観」、「研究方法」、「分析データ」、「解釈や分析に用いられた理論枠組み」、「記述様式」について、1)の「教育・学習の場」に沿って表4～6に分類し整理した。

まず、研究方法を全体的に見ると、質的研究27件、質的研究と量的研究の混合研究4件に分類された。質的研究のうちアクションリサーチは9件であった。

主な分析データは単一の場合もあれば複数の場合もあった。インタビューデータ(個人面接法、グループ面接法、体験談の聞き取り)15件、発話・対話データ14件、関連資料・文献8件、参与観察記録6件、アンケート5件、活動の様子撮影(写真・動画)4件、活動の振り返りによる記述2件であった。拡張的学習の研究は、活動システムの矛盾や境界を特定するための議論や対話の包括的な読み解きと参与観察によって推し進められる<sup>39)</sup>。多くの研究がインタビューによって、あるいは議論の場への参加によって会話・発話データを収集するものであった。

解釈や分析に用いられた枠組み、記述様式は、分析データと同様に、単一の場合もあれば複数の場合もあった。14件と最も多く使用されていた分析枠組みは「活動システム」モデル(図1)で、活動システムの変容を記述するスタイルの研究に用いられていた。また、それを杉万が提示した「脱構築モデル」<sup>40)</sup>を用い記述した研究もあった。続いて、「相互作用する活動システム」モデル(図2)の使用が6件、「活動的サイクル」モデル(図3)の使用が同じく6件であった。少数ではあったが、「拡張的学習のマトリックス」<sup>41)</sup>、「発達のワークリサーチの一般的デザイン」<sup>42)</sup>、「本格的な探究学習のモデル」<sup>43)</sup>も用いられていた。拡張的学習の理論枠組み以外では、参与観察の記述・分析に鯨岡のエピソード記述分析<sup>44)</sup>、発話・対話データの記述・分析にSCAT<sup>45)</sup>、Engeströmの対話分析方法<sup>46)</sup>、前田<sup>47)</sup>や秋田<sup>48)</sup>による談話分析方法や記述様式を参照した研究があった。データ解釈、概念生成の際にグラウンデッド・セオリー・アプローチ<sup>49,50)</sup>やKJ法<sup>51)</sup>を用いた研究は4件みられた。そのなかには拡張的学習論の分析モデルを全く用いていない研究もあった。拡張的学習論と他の学習論との併用という手法の研究もあり、それは同じく状況論的



表5 ノンフォーマル・エデュケーションにおける研究の概要 (n=12)

文献番号	著者	教育・学習の場	通用意図	研究目的	研究者が捉える拡張的学習論の学習概念・学習観	研究方法	データ	解釈や分析に用いた理論枠組み	拡張的学習の様相の記述様式
⑤	服部 2007	看護師長研修	研修・人材育成の改革	事例検討会における師長の学習醸造を明らかにする	「学習Ⅲ」に相当する学習。自らの習得や体制を意識し、意識的な自己変革を主体的に迫る学習	質的研究	発語・対話データ	「活動システム」モデル	「事例検討会前活動システム」と「事例検討会後活動システム」として記述 思考の拡張性を、師長の発話分析により記述
⑦	飯野 2009	日本語教師研修	研修・人材育成の改革	日本語コース内での教師の学習を促進する物理的・社会的状況を組織化すること、それを教師のみならず日本語コース全体の発展につなげる試みを示す	活動システムの発展的循環である。活動システムに参加する個人はこのシステムの全体的な変化に関わっている。矛盾の克服によってシステムの再組織化が行われる	質的研究	インタビュー 参与観察	「活動システム」モデル	①「日本語講座の活動システム」を図示し記述 ②講師の参加の裏面をインタビュー、観察を交えて記述
⑨	石上 2010	大学 プロジェクト活動 や課外活動の参加者の学習	学習プロセスを明らかにする	学校文化・文脈の制約や枠組みにとらわれない自由度の高い実践や体験活動の中から生成する「学び」の事例から学びの成立過程を明らかにする	主体が技術や知識の習得を通じて活動システムへの参加の仕方を変えて行くこと (Greeno他1998)	アクションリサーチ	インタビュー 発語・対話データ	発話分析	①テキストを作成し、他者とのやりとりがみられた発話をキーワードとして抽出し、類似性の高いキーワードをまとめグループ名を付与 ②発達の再概念化図にもとづいて記述
⑩	稲葉 2010	児童・生徒 地域活動	学習プロセスを明らかにする	新しい文化創造の役割を担う人々の「活動システム」のあり方について議論する	状況論的アプローチとしての活動理論 (Greeno2006)。個人や組織と、周囲の環境、人工物、そして他の主体と関わった事象との関係性の中で、対象にむかって活動している存在と捉える	質的研究	参与観察	①「相互作用する活動システム」モデル ②「拡張的学習のマトリックス」 ③「学習活動の拡張的サイクル」モデル	各事例を、①～③のモデルを用いて記述
⑫	後藤 2011	小・中学校教師研修	研修・人材育成の改革	小学校初任教師と中堅教師との協働学習を通し、膠着状態を打破し解決の萌芽となる新しい仲介的概念ツールを見いだしながら自ら自らの課題解決能力を培っていく過程を実証的に探求する	仕事や組織の実践の中で、人々が現状の矛盾に出会いながら対象との継続的な対話を進め、活動の新たなツールやモデル、コンセプトやヴィジョンを協働で生み出すことを通して、自分たちの新しいあり方を発達させようとする協働学習 (山住2004, Engeström・山住2008)	アクションリサーチ	発語・対話データ	「分析ワークシート」(修正版GTA)	概念化の結果を記述 発話・対話内容の記述に秋田 (2006) を参照
⑬	山住 2012	小・中学校教師研修	学習プロセスを明らかにする	介入研究としての教育研究が従来隔っている。単純で線形的な因果律への還元主義を乗り越え、教育的介入の新たな方法論の構築を検討する	自分たち自身の活動の新しい対象やコンセンサス、新しい人工物や実践パターン・集団の創造	アクションリサーチ	インタビュー 発語・対話データ	発話分析	言語データとともにその解釈を記述
⑮	橋本 2013	大学 プロジェクト活動 や課外活動の参加者の学習	拡張的な授業の設計	多重連携アクト・プロジェクトの活動経過・内容の、「学びのネットワーク」形成、「拡張的学習」としての可能性を考察する	学習者が真の主体として自ら疑問を持ち、必要と感じる問題を集団的活動の中で解決するものへと転換する学習	質的・量的研究	アンケート 活動経過の写真・資料	「拡張的学習のサイクル」モデル	プロジェクトの製作過程を左記モデルの各プロセスの観点で記述
⑱	加藤本 2014	小・中学校教師研修	研修・人材育成の改革	若手教師が授業を担当して直面した困難と克服過程を考察する	人間の集団的活動が生成され構築されるプロセスに対して、そのプロセスに関与する本質的な諸要素をモデルに基づいて捉え、それらのあいだの諸関係を分析できる理論 (山住2004)	質的研究	インタビュー 資料	「活動システム」モデル	「研究授業の計画を構想し始めた時期の活動システム」と「研究授業実施時における活動システム」を記述
⑳	香川 2016	看護師研修	研修・人材育成の改革	研究者と看護師とが協働し、その病院の事情に沿った教育システムを設計・実施する。知の創造に伴う参加者間の関係性ないしは相互行為の変容過程を分析する	個人による知識習得よりも集合的な活動システムを分析単位とし、道具を介した人と対象との相互行為や関係の変容、あるいは集合体の変容を学習と見なす	アクションリサーチ	発語・対話データ 合同発表会と統合セッションの様子の録画	①「相互作用する活動システム」モデル ②対話分析 (エンゲストローム他2003, 前田他2007)	①「プロジェクト実施前」と「企画されたプロジェクト」として記述 ②「対話文脈の変容過程とその特徴」を、対話データを解釈・記述
㉑	横溝 2016	大学 プロジェクト活動 や課外活動の参加者の学習	学習プロセスを明らかにする	日本人と外国人がどのような関わりを持ちながら多文化共生社会に向けた活動を行ってきたのか、そのプロセスを示す	矛盾が拡張の契機となり、この拡張こそが人間の活動を新しい水準に導く学習	質的研究	インタビュー	①「活動システム」モデル ②「相互作用する活動システム」モデル	①活動経緯を時系列に記述し、時期それぞれで生まれた活動システムを記述 ②途中から結びつきがうまれた集団・組織の様態を記述
㉒	後藤 2019	小・中学校教師研修	研修・人材育成の改革	管理職の形式的介入の下、教師の主体的な力量形成を可能にする協働学習 (研修) のあり方を追求する	教師間が固定化せず柔軟に協働しあう関係の形成と、同僚性に支えられた臨床的な力量形成の機軸創りにおける「教師の学び」を司る基本理念につながる理論	アクションリサーチ	参与観察 発語・対話データ アンケート	「分析ワークシート」(修正版GTA)	概念化の結果を記述 【初任者研修における学びの質】の指標に、「[agency]が現れているかどうか、すなわち、初任教師と先輩教師に見られた行為能力について記述
㉓	高橋 2020	コンサルタント研修	研修・人材育成の改革	コンサルタントのプロボノ経験をもつ二つの活動システムの相互作用と捉え、コンサルタントがどのような知識を獲得したのかについて検証する	与えられた文脈に疑問を持ち、それがある意味で拒絶し、違背実験といえるものに打って出て、活動を思い描き直し、スプリングボードを探し、変化へのアイデア、コンセプト、モデルを創造する学び (山住2004)	質的研究	インタビュー	①GTAおよびKJ法 ②「活動システム」モデル ③「拡張的学習のサイクル」モデル	①一人ずつ時間軸に沿って個々のエピソードを抜き出しカテゴリー化 ②「本業の活動システム」と「プロボノの活動システム」を比較し記述

表6 インフォォーマル・エデュケーションにおける研究の概要 (n=8)

文献番号	著者発行	教育・学習の場	適用意図	研究目的	研究者が捉える拡張的学習論の学習概念・学習観	研究方法	データ	解釈や分析に用いた理論枠組み	拡張的学習の枠組の記述様式
④	高島 他 2007	伝統芸能組織 芸術文化活動	学習プロセスを 明らかにする	人形浄瑠璃の上演組織の活動が近代化の過程でどのように変容してきたのかを明らかにする	主体がさまざまな矛盾に気づき、それを解消するために新たな構成要素や実践のあり方を創造することで、活動システムの実践が歴史的に変容していく過程	質的研究	参与観察 インタビュー 資料・文献	「活動システム」モデル	①「現在の文芸の活動システム」をその構成要素ごとに記述 ②「人形浄瑠璃文芸の活動システム」の長期的変容過程を20世紀初頭から追って記述
⑤	東郷 2008	市民 対話の場	学習プロセスを 明らかにする	市民間の対話を媒介する「通具」の変化が、市民対話と市民活動にどのような影響を与えるのかについて分析する	活動システムの実践が歴史的に変容していく過程で、「越境」により促進される	質的研究	インタビュー 資料・文献	「活動システム」モデル	「公民館を媒体とした市民対話の活動システム」と「地域SNS導入後の市民対話の活動システム」を記述
⑥	小川 2009	バイヤー 職場での学習	学習プロセスを 明らかにする	A社バイヤーが責任者として遂行する売り場の品揃え計画の具現化プロセスを解明する	人々の協働によって創造される多様な社会的実践活動を対象に、その分析とデザイン、そして改革を統合した研究を展開する領域横断的なパラダイム	質的研究	体験談	①「活動システム」モデル ②「拡張的サイクル」モデル	①のモデルに沿ってバイヤーの仕事のプロセスを記述 ②静学的な「集団活動システム」と動学的な「集団的活動システムの創造的活動への拡張的發展プロセス」を図示、両者の違いについて、ルール、対象3がうまれていったプロセスを記述
⑪	今野 他 2011	教育システム開発者 職場での学習	学習プロセスを 明らかにする	「ICTを活用した教育システム」の開発と評価を拡張的学習理論の枠組みから捉え、ディープリンを越えた知識生産のプロセスを考察する	複数の活動システムがネットワークをつくり、パートナーとして対話し、多声的な見方を統合し、発展させていくこととするもの。モード論(キボンス1997)の「モード2」に該当する知識の獲得	質的研究	インタビュー 参与観察	「相互作用する活動システム」モデル	対象1、対象2、対象3がうまれていったプロセスを記述
⑮	野呂 2013	保健師 職場での学習	学習プロセスを 明らかにする	市町村合併を経験した保健師集団の活動システム変化過程を道跡する	人間の行為を徹底的に社会の文化的・歴史的な脈で捉えようとする。ある活動の文化的・歴史的基盤を問い直し、新しい前提を創出していく活動	質的研究	インタビュー	①エピソード記述分析(藤岡2006) ②「脱構築」モデル(杉野2006)	①インタビューデータからエピソード要約、解釈 ②エピソードの解釈から、合併の進行に伴う活動システムの変化を記述
⑲	橋本 他 2015	看護師 職場での学習	学習プロセスを 明らかにする	初心者から一人前のナースへと、現場でどのような活動-学習をして発達してきたのか、その学習過程を明らかにする	個人主義的な能力の学習発達観ではなく、社会的・協働的な過程として学習を捉える理論	質的研究	インタビュー	「活動システム」モデル 正統的周辺参加論(Lave&Wenger2009)	インタビューデータを活動理論の媒介項である①道具②ルール③言葉の3つについて会話の文脈からカテゴリ化さらに、カテゴリ別に状況学習論を主に用いて意味解釈し記述
⑳	古川 2016	日本語教師 対話の場	学習プロセスを 明らかにする	日本語教師の悩みや課題に対する教師同士の対話の効果を考察する	対象1が「対話」を通して対象2へと拡張し、重なりあう部分である対象3がもとの活動システムへフィードバックされることによって、もとの活動システムを革新していく(原動力になる(山住2008))	質的・量的研究	アンケート 発話・対話データ インタビュー	①「活動システム」モデル ②SCATによる発話分析	①を用いて「学習者への対応における活動システム」の矛盾を記述 ②を用いて「レバレッジ部の活動システム」を記述 他機関に所属する日本語教師と話すことの意味を、事後インタビューデータを並記し考察を記述
㉑	大西 2016	多職種ボランティア 研究会活動	学習プロセスを 明らかにする	約20年間の研究会活動を拡張的学習のサイクルを援用して分析する	既存の制度や組織の境界を越えて、個人が行き来しながら新しい実践活動を集団的に想像していく協働学習をモデル化したもの(山住2014) 学習IIから学習IIIへの移行	質的研究	活動の振り返り	「拡張的学習のサイクル」モデル	拡張サイクルごとにその期間と内容を記述

アプローチである Lave & Wenger<sup>52)</sup> の正統的周辺参加論の併用であった。

拡張的学習の研究は、拡張的な移行の実際の発展経過を、その基本的な時間的構造をたどることにより再現し、実践が質的に変化した時期を見極めることが必要であり、それらは概念図を用いて活動システム間の相互作用を厳密に描くことを通して行われる。しかし「活動システム」モデルは、ある一時期の活動の構成要素を空間的に示したものであり、「時間」というものが根本的に欠落している<sup>53)</sup>。「時間」の考慮、すなわち、矛盾を克服しながら新しい活動が創造される拡張的過程を段階的・動的にとらえようとする、多くの研究がそうしていたように、質的变化の前後の「活動システム」モデルを描くか、複数の分析モデルを使って記述することになる。また、活動システムを研究対象とするのであれば、その活動システムの構成要素や、質的变化の過程にかかわる分析の根拠もあわせて示されなければならない。それを拡張的学習の分析モデルだけで説明することは難しいため、いくつかの文献にあるように他の理論アプローチを併用し解釈の痕跡を残す工夫がとられていると考えられる。

研究者が捉える学習概念や学習観については、多くの研究において学習あるいは学習の成果を「活動システムおよびその構成要素の変化」とみなしていた。また、垂直次元での学習概念に関していくつか抜粋すると、「学習Ⅲに相当する学習」(文献②⑤②④)、「主体の活動システムへの参加の深まり」(文献⑦)という記述がみられた。Sawyer<sup>54)</sup>の「learning knowledge deeply」に関する論考を規準とした「深い理解」<sup>55)</sup>を措定した研究もあった(文献②⑦)。一方、水平次元の学習概念に関しては、Greeno 他<sup>56)</sup>を参照した「主体の活動システムへの参加の仕方の変化」(文献⑨)、「状況間の移動による越境知の形成」(文献⑭)、「対象1から2、さらに対象3への拡張」(文献⑳)などの記述がみられた。モード論<sup>57)</sup>の参照(文献⑪)もみられた。

拡張的学習論の適用においては、状況論的アプローチによって学習の様態を掴むことへの関心とともに、この理論がその様態を「拡張」という観点から掴みとろうとしていること、「拡張」による現状の改革を志向しているという点にもとづいているという共通点があった。そのため、適用意図や研究目的、教育・学習の場による学習観に関しての明らかな差異や特徴はみられなかった。それよりも、たとえば、状況論的アプローチに着目したものに関して取り上げると、「従来の個体主義アプローチに代わる学習理論である」(文献⑭⑲)という記述にあるように、どのような学習論なのか、

この学習論によって何が成果として得られるかについての研究者の見立てによって、学習概念や学習観に関する引用箇所が選択され記述されていた。引用元として、『拡張による学習』の翻訳者であり日本での理論普及に貢献している山住<sup>58～60)</sup>をはじめ、Engeström 他<sup>61)</sup>、Engeström<sup>62)</sup>、Greeno<sup>63)</sup>による記述箇所が引用されていた。

## 2. 看護の教育領域における研究の検討

対象文献のうち5件該当した(文献⑤⑭⑮⑲⑳)。看護基礎教育を扱った研究は1件で、残りの4件は職場での教育・学習を扱っていた。

### 1) 看護基礎教育を扱った研究

香川(文献⑭)は、状況論の考えに基づき、学内から臨地への状況間移動に伴う看護学生の学習過程を明らかにしている。半構造化面接、グラウンデッド・セオリー・アプローチによる質的研究である。活動理論を、従来の個体主義的アプローチに代わる理論枠組みであり、実際の教室や職場などでの生きた特定の共同体における、種々の道具(媒介物)を介した人々の多様な社会的相互行為(集团的活動)であると捉えている。また、複数の共同体の状況間移動により各状況の性質を反映して意味を変える「越境知」が形成されることを学習として捉えている。ここでは、看護学生が、状況間移動という文脈横断により教科書的な知識を臨地実習によって変化させ、新しい意味を見いだしていたことが報告されている。

### 2) 職場での教育・学習を扱った研究

服部ら(文献⑤)は、「形式的な講義や研修」から「実践からの主体的学び」をうむ研修への変革を研究動機とし、事例検討会における看護師長たちの学習構造を明らかにするために理論適用している。拡張的学習を「学習Ⅲに相当する学習。自らの習慣や体制を意識し、意識的な自己変革を主体的に迫る学習」であるにとらえ、学習Ⅱ、さらにⅢへと思考の拡張がみられることを学習とみなし、発話データからそれを分析している。また、事例検討会の前後の活動システムの変化を「活動システム」モデルを用いて描出している。結論として、事例検討会で行われたディスカッションにおける、問題共有、矛盾やずれの認識、新しい活動形態を創造する試みが展開されていたプロセスにより、拡張的学習が生起していたことが報告されている。

野呂(文献⑮)は、市町村合併を経験した保健師集団の活動システムの変化の過程を追跡するために理論適用している。活動理論は、「人間の行為を徹底的に社会の文化的・歴史的文脈で捉えようとする」理論で、拡張による学習と呼ぶ活動は、「ある

活動の文化的・歴史的基盤を問い直し、新しい前提を創出していく活動のことである」ととらえている。半構造化面接によってデータ収集し、鯨岡のエピソード記述分析の方法論を参考にエピソード要約を作成している。そこから分析結果を杉万の「脱構築モデル」を用いて詳細に描き、保健師集団が現状打開の力を獲得したプロセスが示されている。また、課題として、個々の保健師の心理的状態の追跡には限界があることが示されている。

榛葉ら（文献⑱）は、看護師が初心者から一人前のナースへと現場でどのような活動＝学習をして発達してきたのか、その学習過程を明らかにすることを意図して理論適用している。拡張的学習論は「個人主義的な能力の学習発達観ではなく、社会的・協働的な過程として学習を捉える理論」であり、「状況論的アプローチによる職場における学習過程の検討ができる」ことが適用動機である。半構造化面接により会話データを収集し、「活動システム」モデルの構成要素である、「ルール」「分業」「共同体」ごとに会話の文脈からカテゴリ化している。さらに、カテゴリごとに「正統的周辺参加論」を援用して意味解釈し記述している。結果として、現場の活動＝学習は、「共同体」が知識生成源となり、看護師らは非公式の隙間の共同体をつくり、共同体への参加が促され現場に適応していることが報告されている。

香川ら（文献㉒）は、研究者と現場の看護師との協働による、その病院の実情に沿った新人教育システムの構築のため、活動理論にもとづくアクションリサーチを展開している。活動理論の特徴として、個人による知識習得よりも集合的な活動システムを分析単位とし、道具を介した人と対象との相互行為や関係の変容、あるいは集合体の変革を学習と見なす点、集合体を歴史的なものとして捉える点、変革や創造の原動力として各現場が抱える矛盾に着目する点を挙げている。この協働プロジェクトの実施前後の活動システムを「相互作用する活動システム」モデルを用いて記述し、また、発話データを「対話文脈の変移過程とその特徴」として解釈・記述している。協働プロジェクトの結果、病院の研修設計における現場の看護師と研究者のやりとりの蓄積により、病院施設のもつ歴史や文化に風穴をあけ、新しい教育システムづくりに活動理論が貢献できる可能性が示唆されている。

### Ⅲ. 看護の教育・学習の研究方法論としての適用可能性と課題

#### 1. 拡張的学習論の学習概念から考察する適用可能性と課題

看護の教育領域において拡張的学習論はどのよ

うな場合により適用的であるだろうか。まず、看護基礎教育での拡張的学習論の適用については、香川（文献⑭）による、看護学生の学内－臨地（病院など）といった場の移動に伴う学習活動を分析する上での有効性が確認された文献のみであった点から考察する。場の移動に伴う学習活動に拡張的学習論を援用した看護教育研究は、他にも、本稿の対象文献には該当しなかったが、酒井による周術期看護実習の場における学生の学びを検討した研究<sup>64)</sup>や、澁谷らによる学内実習（技術演習授業）の場を学内－臨地をつなぐ場として設計した研究<sup>65)</sup>がある。拡張的学習論は、活動システムの諸要素と学習活動との関連の分析や、ギャップを乗り越えた新たな学習活動の創出にその成果を見いだせる有効な学習論であると考えられ、これについては岡島による先行研究で考察された内容と同様であった。看護基礎教育においては「授業と実習のギャップ」や「学校と臨床とのギャップ」といったようなことが課題となる。そのため、伝統的ではなく、多様な集団や組織との接近や接触、越境によって起こる学習の分析や授業設計など教育方法の開発に関する研究の蓄積が望まれる。

さらに、「ギャップ」は、臨床での部署間や職種間のギャップ、病院と地域とのギャップなど、職場でも課題となる。野呂（文献⑮）による研究事例は職場でのギャップに関連した学習活動のひとつといえる。保健師活動における社会的要素の違いからくるギャップが活動に与える影響や、急激な社会変化に遭遇したときに生じる仕事上のギャップを乗り越えようとする集団の発達の様相が理論を用いることで描出され、ギャップによって学習活動が生み出されることが示されていた。職業生活では、ほかにも、異動や転職、職域移動、教育背景や価値観の異なるステークホルダーとの協働など、多様な形でギャップが生じる。そのときに、社会が求める仕事の仕方に修正したり、新たな活動を創造したり、ギャップから生まれる矛盾や葛藤を動機として次なるステップに進むために、変革性を特徴とした拡張的学習論は広く適用されうる。実際、Engeströmが在籍するヘルシンキ・センターにおける研究の大部分は、職場という状況の中で実施されている<sup>66)</sup>。看護職として社会変化に応じて生き抜くために、あるいはクライアントへのよりよいケアを提供するために看護職には生涯学習が続けることが求められている。看護職の生涯学習や生涯教育、そして服部ら（文献⑤）や榛葉ら（文献⑱）、香川ら（文献㉒）のように、OJTや院内研修、看護に近接する資格の取得、進学などといったような仕事上の能力形成が図られる継続教育の機会には、フォーマル、ノンフォーマル、インフォーマル・

エデュケーションのいずれにおいても得られることから、理論適用範囲が広がると考える。

翻って、国家試験受験資格を授与する看護基礎教育の場合、対象文献が1件のみであった点から適用の難しさが浮かび上がる。拡張的学習論は未来志向の創造的な学習理論であり、新たな対象と成果を集団によって創出する社会的活動を前提としている理論である。一方、看護基礎教育はそのコアカリキュラムのもと、講義・演習・実習という段階的形態の教育、看護師になるための（国家試験に合格するための）多くの知識・技術の獲得が必要とされるため、伝統的・合理的教授方法が選択されやすい。そのことをふまえると、養成課程における伝統的な教育や学習という営みには安易に適用しがたい側面がある。

そのため、非伝統的教育・学習の教育方法の開発に視点を向け、看護以外の学問分野の研究事例を参照する。看護以外での研究事例では特に小学校を場とした教育学研究が最も多く、総合的学習の時間の授業設計やカリキュラム開発に関する研究が多かった。総合的学習が画期的なのは、教師自身にとってあまりに制約が多かった学校学習を、自らの力で、あるいは同僚の協力を得て漸次、拡張していくことができるということにある<sup>67)</sup>。Engeströmが「カプセル化した学習」<sup>68)</sup>とよぶ、所与の制度的な境界の中にとどまっている学習を学校から拡張させ、ネットワークを徐々に広げていく試みは、教師自身の意志に基づいたものであると同時に、「小学校学習指導要領」<sup>69)</sup>に、変化する社会の中で学校と社会が連携する「社会に開かれた教育課程」の実現が明記されたことの影響も大きいと思われる。OECDにおける「キー・コンピテンシー」の一要素として「多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）」の重要性が挙げられ、世界的に見ても、異なる共同体、異なる人々との関わりから学びを見出すことの重要性がうかがえる<sup>70)</sup>。さらに、小学校での教育活動に次いで多かった大学の授業・課外活動に関しては、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」<sup>71)</sup>において、学生の主体的な学修を支える教育方法が求められ、アクティブラーニングの導入が推進されている背景がある。このような教育政策の動向と、拡張的学習論のもつ学習概念や学習観とのマッチングによって、学校教育での適用可能性が開かれ、実践と研究の発展につながったと考えられる。教育方法の開発において活動理論、拡張的学習論のもつ意味は大きく、看護基礎教育においても、学習のカプセル化を脱した斬新な教育方法の開発への適用に期待がもてる。たとえば他者との関わりを通じた学習・教育の方法論として、「協

働学習」の理論<sup>72)</sup>や「多職種連携教育」の理論<sup>73)</sup>としての有効性が見込める。

以上のことから、看護の教育領域においても、現実世界に存在するさまざまなギャップに対しそれを乗り越える教育や学習に適用性は高く、看護基礎教育における他者との関わりを重視した学習・教育方法の開発や、変革の必要性に迫られる職場あるいは仕事人生における生涯学習や生涯教育、継続教育に適用可能性は高いと思われた。

## 2. 拡張的学習論の特徴や限界性から考えられる課題

次に、拡張的学習論を適用する際の看護の教育領域での課題を検討する。まず一つ目に、状況論的アプローチであり集団を基本単位とする学習理論である拡張的学習論では、未来志向で主体的な活動の創造が重視されるために、活動システム内部や当の活動を行う主体自身の微細な変化への意味付与が困難である点を挙げる。野呂（文献⑮）が限界として指摘するように、この理論の特徴から学習過程での個人の心理・情動的側面は取りざたされにくい。それゆえ、学習者の細やかな変化をも同時に分析しようとするのであれば、榛葉ら（文献⑲）による、Laveらの提起した正統的周辺参加論の併用のように、二重の理論を要すると思われる。そのほか、情動的・応答的関わりによって人々の参加が促進される可能性を示すIllichの「コンヴィヴィアリティ概念」<sup>注5)</sup>、Freireの「対話」や「交流」を重視するエンパワメントプロセス論<sup>74)</sup>などの知見を取り入れ検討していくことも必要かと思われる。また、看護学生や看護職の場合、クライアントへの関わりに関与する葛藤や倫理観、職業観などの変化を捉えるときには、ライフストーリー・アプローチや、香川（文献⑳）が採用するように、グラウンデッド・セオリー・アプローチが有効であり、特に後者は集団全体で把握しようとする場合に適切である<sup>75)</sup>。

最後に、研究方法論として課題となってくるものの一つに言語のもつ限界性（言葉に基づく表現可能性）を挙げる。拡張的学習論の研究方法の特異性にもあったように、会話・対話データの収集と分析は重要な要素であり、看護の教育領域に該当した5文献においても、いずれもそれを行っている。会話や対話は、話し手の立ち位置の影響、たとえば教師と生徒、上司と部下など、それが構成される場に存在するパワーの影響を受ける。また、看護学生の場合、状況を言語化する力が十分でない、あるいはパワーの影響により言語化する力が発揮されない場合がある。会話・発話を行うひとの自らの言語能力なりに語られ、それらは社会的・文化的作用を受けているものである。これらのことが加

味されてこそその活動システムの把握と理解であり、言葉を介して解釈・記述していく質的帰納的研究に照らしては、この言語の限界性に十分な注意を払いながら、会話・発話のそのままを忠実に写し取り、解釈のプロセスと根拠を明らかにする必要がある。これらを論証する際のデータ収集と解釈においては、秋田<sup>76)</sup>がアクションリサーチの方法として述べた、データ・理論のトライアングレーション<sup>注6)</sup>が参考になるという指摘もされている<sup>77)</sup>。断片的ながらも、本稿での対象文献においてもそうしたアプローチ法による研究が見て取れた。論文は「厚い記述」<sup>78)</sup>となるため、論文構成の難しさ、掲載誌の選択の難しさを伴う。

### まとめ・結論

本稿は、拡張的学習論の学習概念の理解、ならびに、これまで蓄積されてきた同理論を適用している先行研究のいくつかについて、主に理論の適用意図、適用の場、研究者が捉える同理論の学習概念や学習観、アプローチ法や記述様式の具体的な点検を通して検討してきた。

その結果、まず学習概念について、看護の教育や学習において個体主義的能力観にもとづいて追求されてきたこれまでの学習概念とは全く異なる見方であることが理解できた。多様な集団との相互作用を通じた水平的熟達を学習として捉える見方を適用することによって、看護の教育や学習を検討するパラダイムの変化が展望できよう。

そして、研究事例のひとつひとつにおいてこの理論の適用範囲の広さや、各々の研究者・実践者の「拡張」を意図した様々な教育・学習活動に接することにより、看護の教育・学習における適用可能性を予測することができる。しかし実際に適用する際の困難や課題も同時にみえてくる。拡張的学習論の理解を進めれば進めるほど、看護の教育領域における研究方法論として理論適用する際、仮に、看護の教育や学習が現実の社会における価値や文化を再生産することに重点がおかれるならば、この点が理論を適用する上で課題となるであろう。拡張的学習論は所与の制度的限界や文脈を超え活動創造していく学びの理論であり、トップダウンによる改革ではなく、現実に矛盾に直面し葛藤している人々のブレークスルーを現実の実践の場で推し進めていくための学習理論である<sup>79)</sup>。この理論の性格上、看護の教育領域においても、現実世界に存在するさまざまなギャップに対しそれを乗り越える教育や学習に適用性は高い。そして、看護基礎教育では、伝統的教育を引き継ぐことに傾斜した教育・学習への適用ではなく、他者との関わりを重視した学習・教育方法の開発への適用、

また、変革の必要性に迫られる職場あるいは仕事人生における生涯学習や生涯教育、継続教育に適用可能性は高いと思われる。したがって今後は、看護を実践しようとする人たちの新しい学びと発達の必要性を、どのような教育活動や学習の場面で、どのような矛盾を乗り越えようとするに見出そうとするのか、具体的な事例に基づいて検討し、新しい研究パラダイムとして積極的に展望することが課題となると思われる。

### 注

- 1) 「獲得としての学習」とは、学習は個人の頭の中の知識の蓄積、個人の精神の内容における変化であり、学習されたものは形式知のように明示的なものであるという考え方である。対して「参加としての学習」は、学習はすでに確立したものでなく、諸個人の関係や相互作用といった状況依存的な学習であり、継続的に再構成される流動的なものととらえる。詳細は、高橋満編(2017). 成人教育の社会学: パワー・アート・ライフコース. (p. 39-53). 東信堂. を参照。
- 2) 越境概念 (boundary crossing) は、拡張的学習論の研究過程において、1995年に初めて取り上げられた。ここでの境界横断は、「援助を探し求め、与えながら、それがどこにあるとも利用できる情報やツールを発見するために、実践者が境界を越えて移動しなければならない水平的な熟達」と特徴づけられた。文献は、Engeström, Y., Engeström, R. & Karkkanen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319-336.
- 3) エンゲストロームはバフチンのアイデアを参考に、個人の思考が社会的に拡張するための社会的多様性について説明している。バフチンのいう「多声性」とは、あらゆる瞬間において内的に層化している社会的なことばのタイプの多様性を示す。例として、社会的方言、グループに特有の流儀、職業的な隠語、ジャンルの言語、世代や年齢に固有の言語、特定の傾向をもつ言語、権威者の言語、など。そうした様々なグループや階層の「声」が活動システム内で衝突し補完し合って共通の対象に向かい役立てられるような社会性のことを「異種混交」、「ポリフォニー (交響)」という用語で表現している。
- 4) エンゲストロームをディレクターとするヘルシンキ大学活動理論・発達のワークリサーチセンターは1994年に創設された。実践者の拡

張的学習の促進・支援を通じた人間活動デザインの介入研究が行われている。

- 5) イリイチの提唱した「コンヴィヴィアリティ」概念は、日本語で「自立共生」と訳されている。イリイチは、現代の産業主義・技術官僚支配の社会における社会関係に対し、各人が自立的で創造的な交わりと人間的な相互依存のうちに実現された個的自由な自立共生社会の構想を打ち出した。「コンヴィヴィアリティ」とは、もともとは祭りや宴のように「共に生き生きと愉しみ合う」という意がある。Illich, I. (1973). *Tools for Conviviality*, Harper Colophon paperback edition. 渡辺京二・渡辺梨佐訳 (1989). *コンヴィヴィアリティのための道具*. エディタースクール出版部.
- 6) 「データのトライアンギュレーション」とは、異なる集団・場・時期からデータを得ることである。「理論のトライアンギュレーション」とは、分野や領域を越えて複数の理論を受け入れ、一つの理論による説明だけでは越えられない枠を越えようとすることである。Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., and Tindall, C. (1994). 五十嵐靖博・河野哲也監訳 (2008). *質的心理学研究法入門：リフレキシビティの視点*. 新曜社.
- 7) Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Cambridge University Press. 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.
- 8) 香川秀太 (2007). *行為・変化の契機としての学内-学外間のギャップ：看護学生の学習過程の分析から*. 日本認知科学会「教育環境のデザイン」研究分科会研究報告, 13 (1), 7-18.
- 9) Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press. 柴田義松訳 (1970) *精神発達の理論*. 明治図書.
- 10) Engeström, Y. (2001). *Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization*. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- 11) 山住勝広 (2008). *ネットワークングからネットワークングへ：活動理論の新しい世代*. 山住勝広・エンゲストローム.Y編. *ネットワークング：結び合う人間活動の創造へ*. (p.20). 新曜社.
- 12) 岡島規子 (2018). *活動理論を理論背景とした国内先行研究における学習の場と活動理論の活用方法に関する文献検討*. *愛知県立大学看護学部紀要*, 24 (11), 11-21.
- 13) 木幡智子 (2012). *活動理論に関する論文展望：学校図書館活動への応用に向け*. *Journal of library and information science*, 26, 51-70.
- 14) 日本生涯教育学会編 (1990). *生涯学習事典*. (p.43-45). 東京書籍.
- 15) 上掲書 8, p.141-142.
- 16) 上掲書 8, p.95.
- 17) Bateson, G. (1972). *Steps to An Ecology of Mind*, Chicago & London, 2000 (Originally Press). 佐藤良明訳 (1997). *精神の生態学*. 思索社.
- 18) 古澤和行・土橋力也 (2009). *拡張的学習による制度変化*. *日本情報経営学会誌*, 29 (4), 56-62.
- 19) 上掲書 8, p.192.
- 20) 上掲書 18, p.412.
- 21) 上掲書 8, p.187-188.
- 22) 森川由美 (2017). *拡張的学習における3つの道具の考察*. *活動理論研究*, 2, 21-29.
- 23) 上掲書 8, p.298.
- 24) 上掲書 8, p.7.
- 25) Engeström, Y. (1996). *Developmental as breaking away and opening up: A challenge to Vygotsky and Piaget*. *Swiss Journal of Psychology*, 55, 126-132.
- 26) 久保田賢一 (2021). *構成主義と学習環境デザ*

## 文献

- 1) 松本大 (2006). *状況的学習と成人教育*. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 55 (1), 219-232.
- 2) Schön, D. A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books. 柳沢昌一・三輪建二訳 (2007). *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.
- 3) 松本大 (2010). *看護師の専門性と成人学習論：正統化の機制*. 東北福祉大学研究紀要 34, 303-318.
- 4) 三輪健二 (2009). *省察的実践者としての看護師とは：実践と省察のサイクル*. 陣田泰子編. *看護現場学の方法と成果：いのちの学びのマネジメント*. (p.122-129). 医学書院.
- 5) 高橋満 (2009). *NPOの公共性と生涯学習のガバナンス*. (p.170-172). 東信堂.
- 6) 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*. *Cognitive Studies*, 18(4), 604-623.
- 7) Cheetham, G. and Chivers, G. (2005). *Professions, Competence, and Informal Learning*. Edword Elgar, Cheltenham, 53-77.

- イン：大学ゼミの活動から見える拡張的な学び。関西大学総合情報学部紀要, 52, 3-14.
- 28) 山住勝広 (2008). ネットワーキングからネットワークワーキングへー活動理論の新しい世代. 山住勝広・エンゲストローム.Y編, ネットワーキングー結び合う人間活動の創造へ. (p.1-57). 新曜社.
- 29) 山住勝広 (2014). 拡張的学習とネットワークする主体の形成：活動理論の新しい挑戦. 組織科学, 48 (2), 50 - 60.
- 30) 平田仁胤 (2017). エンゲストロームの拡張的学習における言語的基盤. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 164, 19 - 29.
- 31) 上掲書 11, p.152.
- 32) 田中俊也, 奥上紫緒里, 坂元亮哉, 山元恵美子, 西本和弘, 房世貞, 徐思寧, 毛怡然, 山本祐実, 欧陽沁 (2014). 知識の基本構造に関する諸理論からみた学校での学び：物理的シンボルシステムとしての知識、状況学習論・経験学習論からみた知識、活動理論からみた知識の相互関係. 関西大学文学部心理学論集, 8, 15-30.
- 33) Gergen, K.J. (1994). *Realities and Relationships: Soundings in social construction*, Harvard university Press. 永田素彦・深尾誠訳 (2004). 社会構成主義の理論と実践：関係性が現実をつくる. ナカニシヤ出版.
- 34) 上掲書 30.
- 35) Bahutinn, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*, University of Texas Press. 新谷敬三郎, 伊東一郎, 佐々木寛訳 (1988). ことば対話テキスト. 新時代社.
- 36) Engeström, Y. (2008). *From teams to know: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*, Cambridge University Press. 山住勝広, 山住勝利, 蓮見二郎訳 (2013). ネットワークする活動理論：チームから結び目へ. (p.41-42). 新曜社.
- 37) 松本浩司 (2013). 授業のイノベーションにおける発達のワークリサーチの可能性と課題：日本における活動理論研究のさらなる発展のための方法論的試論. 名古屋学院大学論集社会科学篇, 49 (4), 85-96.
- 38) 佐長健司 (2016). 社会変革に向かう学習を求めて：正統的周辺参加における拡張による学習. 佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要, 1 (1), 117 - 131.
- 39) 上掲書 8, p.334-335.
- 40) 杉万俊夫 (2006). グループ・ダイナミックス. 杉万俊夫編. コミュニティのグループ・ダイナミックス. (p.19-86). 京都大学学術出版会.
- 41) 上掲書 12, p.138.
- 42) 上掲書 8, p.16.
- 43) Engeström, Y. (1994) / 松下佳代・三輪健二監訳 (2010). 変革を生む研修のデザイン：仕事を教える人への活動理論. (p.43-44). 鳳書房.
- 44) 鯨岡峻 (2006). エピソード記述入門. (p.63-124). 東京大学出版会.
- 45) 大谷尚 (2011). SCAT : Steps for Coding and Theorization : 明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法. 日本感性工学会論文誌, 10 (3), 55-160.
- 46) Engeström, Y., Engeström, R. & Kerosuo, H. (2003). The discursive construction of collaborative care. *Applied Linguistics*, 24(3), 286-315.
- 47) 前田泰樹, 水川喜文, 岡田光弘編 (2007). エスノメソドロジー：人びとの実践から学ぶ. 新曜社.
- 48) 秋田喜代美編 (2006). 授業研究と談話分析. 放送大学教育振興会.
- 49) 木下康仁 (1999). グランデッド・セオリー・アプローチ：質的実証研究の再生. 弘文堂.
- 50) 木下康 (2020). 定本 M-GTA：実践の理論化をめざす質的研究方法論. 医学書院.
- 51) 川喜多二郎 (1967). 発想法：創造性開発のために. 中公新書.
- 52) Lave, J. Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press. 佐伯胖訳 (2003). 状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加. 産業図書.
- 53) 中井孝章 (2001). 学校活動から見た「学校知」変革の構図：学校学習から拡張的学習へ. 大阪市立大学生生活科学部紀要, 49, 101-124.
- 54) Sawyer, R.K. (2006). Introduction: The New Science of Learning in Sawyer (Eds). *The Cambridge Handbook of the Learning Science*, Cambridge University Press, 4.
- 55) 森本信也, 松尾健一, 辻健 (2012). 状況モデルによる科学概念構築を図るための理科授業デザイン. 理科教育学研究, 52 (3), 157-165.
- 56) Greeno, J.G., Collins, A.M., & Resnick, L.B. (1998). Cognition and learning, in D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds). *Handbook of educational psychology*, New York: Macmillan, 15-46.
- 57) マイケル・ギボンズ編著 / 小林信一監訳 (1997). 現代社会と知の創造：モード論とは何か. 丸善ライブラリー.
- 58) 山住勝広 (2004). 活動理論と教育実践の創造：拡張的学習へ. 関西大学出版部.
- 59) 上掲書 28.
- 60) 上掲書 29.

- 61) Engeström, Y., Engeström, R. & Suntuio, A. (2002). "Can a school community learn to master its own future? : An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers". G. Wells., & G. Claxton(Eds), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford and Malden: Blackwell.
- 62) Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning what is not yet there*, Cambridge University Press. 山住勝広監訳 (2018). *拡張的学習の挑戦と可能性：いまだここにはないものを学ぶ*. 新曜社.
- 63) Greeno, J.G. (2006). *Learning in Activity*, in R.K. Sawyer (Eds), *The Cambridge Handbook of the Learning Science*, Cambridge University Press. R・K・ソーヤー編, 森敏昭・秋田喜代美監訳 (2009). *学習科学ハンドブック*. 培風館.
- 64) 酒井明子 (2010). 周手術期看護における見学と実習のコンテクストの理論的検討：活動システムモデルを用いて. *福井医科大学研究雑誌*, 1 (1), 219-232.
- 65) 澁谷幸, 柴田しおり, 玉田雅美, 後藤由紀子, 江口由佳, 堀田直孝, 山本純子, 中本明世, 赤田いづみ, 谷川千佳子 (2016). 模擬患者参加型技術演習に参加した臨地実習指導者の経験. *日本看護学教育学会誌*, 26 (2), 69-81.
- 66) 上掲書 62, p.39.
- 67) 上掲書 53.
- 68) 上掲書 58, 「序文」.
- 69) 文部科学省 (2017). *小学校学習指導要領*. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/1356250.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1356250.htm) (2022年9月1日アクセス)
- 70) 江口敦子 (2020). 拡張的な学びをつくる越境的社会科授業の開発研究：小学校第4学年「安心・安全な町づくりプロジェクト」の実践を中心に. *佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要*, 4, 218-229.
- 71) 中央教育審議会 (2012). *新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて：生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ* (答申). [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf) (2022年9月1日アクセス)
- 72) 上掲書 12, p.27.
- 73) 春田淳志・錦織宏 (2014). 医療専門職の多職種連携に関する理論について. *医学教育*, 45 (3), 121-134.
- 74) Freire, P. (1970) / 小沢有作, 楠原彰, 柿沼秀雄, 伊藤周訳 (1979). *被抑圧者の教育学*. 亜紀書房. 原著はポルトガル語オリジナルテキスト『*Prdagogia do Oprimido*』 (1970)。
- 75) 平河勝美 (2006). 看護実践能力の研究におけるライフストーリー／ライフヒストリーの適用可能性. *神戸大学発達科学部研究紀要*, 14 (1), 61-71.
- 76) 秋田喜代美 (2005). *学校でのアクション・リサーチ：学校との協働生成的研究*. 秋田喜代美, 恒吉僚子, 佐藤学編. *教育研究のメソドロギー：学校参加型マインドへのいざない*. (p. 163-189). 東京大学出版会.
- 77) 上掲書 37.
- 78) Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York, Basic Books.
- 79) 山住勝広 (2004). *越境する実践者の学び：拡張的学習の新しい形態*. 日本社会教育学会編. *成人の学習*. (p. 71-84). 東洋館出版社.