

## 大学院生メディエータを活用した 看護実践者のワークショップ

筑波大学大学院人間総合科学研究科 岩木 穰・

太田 礼穂・守下奈美子・灰田 和正

筑波大学大学院教育研究科 韓 東哲

大正大学人間学部教育人間学科 香川 秀太

日立製作所研究開発本部 臼井 東

筑波大学大学院人間総合科学研究科・心理学系 茂呂 雄二

Nursing practice workshop with graduate students as mediators

Yutaka Iwaki, Ayaho Ota, Namiko Morishita, Kazumasa Haida (*Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

Han Dong Zhe (*Masters Program in Education, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

Shuta Kagawa (*Faculty of Human Studies, Taisho University, Tokyo 170-8470, Japan*)

Azuma Usui (*Research & Development Group, Hitachi Ltd., Tokyo 107-6323, Japan*)

Yuji Moro (*Institute of Psychology, Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

The present study reports on a workshop designed for nurses to reflect on their nursing practices. The workshop involved graduate students as mediators. Within the workshop, reflection on practices was based on a socio-cultural approach to the mediation process known as activity theory. This paper outlines the design philosophy and provides an overview of the workshop that involved graduate students. Content analysis is carried out on the remarks of the workshop participants and some issues for improving nursing practices are identified. The analysis is based on sense-making theory which accounts for the process of making sense. Finally, suggestions are made to facilitate the realization of even more beneficial workshops in the future.

**Key words:** activity theory, sense making, workshop

### はじめに

近年、看護の現場は、早期離職やインシデントの多発といった、様々な問題を抱えている。こうした問題を解決するアプローチとして、看護組織の改善

が画策されている。

このような組織改善の方法のひとつとして、ワークショップという方法が挙げられる。これは、司会進行役による調整の元で、参加者自身が活動に従事する形式を取る、問題解決や学びの場である。具体

的な手法としては、異なる背景の参加者で構成される小グループで自己表出や関係形成を行うTグループ (Bradford, Gibb & Benne, 1964) や、「批判厳禁」「自由奔放」「質より量」「結合改善」をルールとして意見を出し合うブレインストーミング (Osborn, 1948) などが用いられる。

佐伯 (2010) は、ワークショップを「まなびほぐし」の場であるとしている。「まなびほぐし」とは、これまでに学習したことを一旦棄却して学び直すこと、つまり、新たな意味形成を行うということである。Argyris (1977) は、経験を通じた学習を、シングル・ループ学習とダブル・ループ学習とに分類している。シングル・ループ学習が既存の枠組み内での最適行動の学習なのに対し、ダブル・ループ学習は既存の枠組みそれ自体を問題として再考する学習である。ゆえに、ワークショップにおける「まなびほぐし」とは、ダブル・ループ学習に対応する概念であると考えられる。

このような、枠組みを捉え直す新たな意味形成を論じるにあたって、本論では、センスメイキングという概念に注目する。また、活動理論による媒介過程および学びの共同性を理論的背景として、大学院生メディアータを活用したワークショップの有効性を論じる。加えて、これらの理論を背景としたワークショップを実践し分析することで、更に良いワークショップを作るための提案を試みる。

### ワークショップとセンスメイキング

センスメイキングという概念は、何らかのフレームワークの中に刺激を置くこと (Starbuck & Milliken, 1988)、あるいは、能動的な主体が、有意味で知覚可能な事象を構築すること (Huber & Daft, 1987) などと定義される。すなわち、状況や出来事といったものを特定のフレームワークの中に置いて、それを説明可能とするような意味づけを行うプロセスである。

これは、状況や出来事に対する「解釈」とは異なる概念である。Weick (1995) は、センスメイキングを解釈と区別する重要性を主張している。解釈は、その必要性和対象が明確になっていることを前提とする。これに対しセンスメイキングは、ものごとを所与として扱ってよいかどうかという根本的な疑問から始まる (Weick, 1995)。つまり、センスメイキングとは、状況や出来事を「どのように解釈するか」という段階以前の、「何を解釈するか」という段階を射程に含めた概念であるといえる。

### センスメイキングの特性

Weick (1995) はセンスメイキングを、1. アイデンティティ構築に根づいた、2. 回顧的、3. 有意義な環境をイナクト (enact) する、4. 社会的、5. 進行中の、6. 抽出された手掛かりが焦点となる、7. 正確性よりもっともらしさ重視の、プロセスであると述べている。これらの7つの特性について知ることは、センスメイキングという概念を理解する上で有用である。

センスメイキングの第1の特性は、それがアイデンティティ構築に根づいていることである。アイデンティティ構築は相互作用のプロセスから行われるものである。それゆえ、相互作用を変えれば、自己の定義も変わることとなる (Weick, 1995)。自己の定義が変化すれば、自己を取り巻く状況の定義もまた変化する。つまり、自己と状況とはその意味を相互に定義され、再定義される関係にあるのである。

センスメイキングの第2の特性は、その回顧性である。人間の注意の対象となりうるのは、存在するもの、つまりすでに経過し終えたものだけである (Weick, 1995)。それゆえ、センスメイキングは常に、回顧的に行われることになる。Schutz (1967) は、「生きられた経験の意味は、その経験に対して自我が向ける特定の注意の種類次第で変わる」ことを指摘している。このことは、すでに経過し終えた出来事の意味づけが、事後的に変化しうることを意味するといえる。

第3の特性は、有意義な環境をイナクトするプロセスであるという点である。イナクト (enact) とは「制定する」という意味であり、センスメイキングの文脈においては、「未定義の空間や時間それに行為をとり上げ、境界線を引き、カテゴリーを確立し、以前には存在しなかった環境の新しい面を創り出すラベルをはりつける」 (Weick, 1995) ことを意味する。つまり、前述したように、センスメイキングはものごとを所与として扱う以前のプロセスであるということである。

第4の特性は、センスメイキングは社会的な性質を帯びるということである。個々人の思考や感情や行為は、「現実の、想像上の、あるいは暗示された他者の存在によって」 (Allport, 1985)、影響を受ける。このことは、センスメイキングが社会的環境に左右されることを意味している。また同時に、介入が可能であることを示しているといえる。

第5の特性は、それが常に進行中のプロセスであるということである。人間は常に物事のただ中にあるため、必然的にそのセンスメイキングも、始まりも終わりもない進行中の状況の中で、暫定的に行わ

れるのである。

第6の特性は、抽出された手掛かりが焦点となるということである。これは、センスメイキングにおいては、ある状況から抽出された限定的な手掛かりによってその状況全体が判断されるということであり、また、抽出された手掛かりが、状況全体を見ていたら分からないであろう特定の意味を浮かび上がらせるということである。

なお、行為の準拠点となるこの手掛かりは、それほど正確である必要はない。「準拠点は認知構造を刺激し、人をさらなる行為へと導き、それが推定上の秩序にかわって実体的な秩序を創り出す」(Weick, 1983)。つまり、手掛かりが準拠点として作用するとき、そこで重要となるのは認知構造を刺激するはたらきであって、正確性ではないのである。すなわち、センスメイキングとは、正確さよりもっともらしさ重視のプロセスだということである。これが、センスメイキングの第7の特性である。

センスメイキングのこれらの特性について把握しておくことは、ワークショップにおいてファシリテータあるいはメディアエータとして関わるにあたり、センスメイキングを効果的に引き出すような介入を行うために有用であると考えられる。たとえば、参加者が正確性を追求しようとしているときには、もっともらしさを重視するように促したり、参加者が客観的な見方を志向しているときには、各々のアイデンティティを強調した参加を促したりといった介入が想定できる。

### 間主観的センスメイキングとイノベーション

Willey (1988) は、センスメイキングを論じるにあたって、個人という分析レベルの上に、間主観的 (intersubjective)、集主観的 (generic subjective)、超主観的 (extrasubjective) の3つのレベルがあると主張した。

間主観的な意味は、個人間の相互作用を経て自我が「私」から「我々」に移行するときに、内主観的 (intrasubjective) 意味から立ち現れる (Weick, 1995)。すなわち、2人以上の個人がそれぞれの主観を持ち寄って交換し、総合し、合意することによって形成される「社会的リアリティのレベル」(Willey, 1988) が、間主観性 (intersubjectivity) である。

集主観的な意味は、相互作用よりも一段上のレベルである社会構造のレベルにおいて、間主観的意味からの移行により形成される。社会構造のレベルにおいては、具体的な人間としての主体は背後に退き、相互に互換可能なパーツである集的な自我が主体となる。例えば、マニュアル化された標準の手続きを

行うような場面では、それを行う人々は相互に代替可能であり、間主観的意味が登場する場面はほとんどないといえる。Willey (1988) はこのレベルに組織を含めている。

最後の分析レベルは、主体なき文化の体系とみなされるようなもの (例えば数学や資本主義) であり、シンボリックリアリティのレベルである。超主観的意味は、集主観的意味から導きだされるとされている。つまり Willey (1988) においては、内主観性から間主観性へ、間主観性から集主観性へ、集主観性から超主観性へという、レベルの移行が想定されているのである。

この議論を受けて Weick (1995) は、組織化を、間主観性と集主観性とを往還する運動として概念化した。Willey (1988) が主張する通り、人々は組織の中で互いの代わりを果たすことができるが、代役を完璧に果たすことはできない。なぜなら、前述したようなレベルの移行を考えると、「間主観性が集主観的になるとき、常に共通理解に何らかの欠落が生じる」からである (Weick, 1995)。集主観的センスメイキングは、状況の単純化やフィルタリングを行うというような、コントロールの側面で重要である。しかしながら、集主観性だけでは、理解ができないものをリフレーミングしたり学習したりする機会が失われてしまう。組織活動においては、こうしたリフレーミングや学習といったイノベーションは、成員の価値観や継続的なコミュニケーションといった、間主観的センスメイキングによって実現されている。

組織改革にあたって追求されるのは、組織が抱える状況に対する新たな意味の形成、すなわちイノベーションである。ゆえに、そこでは間主観的センスメイキングこそが求められる。このとき必要とされるのは、マニュアル化されたルーチンワークを一旦離れ、新たに適切な意味づけを探索するようなコミュニケーションである。この点に関して、ワークショップは間主観的センスメイキングの追求に好適な場であるといえよう。

それでは、どのような間主観的センスメイキングが目指されるべきなのであろうか。

Fichtner (1984) は、間主観性には、協応 (coordination)、協働 (cooperation)、反省的コミュニケーション (reflective communication) の、発達の連続する3つの基本的形式があることを示唆している。協応とは、別々の個人として外的に関連しあうだけの形態である。協働は、与えられた課題を、お互いにバランスをとりながら共に解決してゆこうという、意識的で目標志向的な相互作用が持続的に

存在する形態である。もっとも進んだ形の間主観性である反省的コミュニケーションは、集合的な反省作用や集合的な主観性として具体化されるような形態である。

こうした観点から捉えると、ワークショップは、協応から協働を経て反省的コミュニケーションに向かうような、間主観性を発達させるための介入場面を目指すべきであると考えることができる。

### ワークショップと活動理論

組織にはそれぞれ固有の文化が存在しており、これが組織のあり方に影響を与える。青山・茂呂(2000)は、文化には2つの側面があることを指摘している。第1は、培地としての文化、経験を組織し可能にする資源であり制約とみなすことができる文化である(文化1)。第2は、他者経験としての文化、自己の培地の固有性を知ることになるような共約不可能といえるような他者の経験である(文化2)。

Vygotsky (1978) は、人間の行為を、主体(subject)と対象(object)、そしてそれらを媒介するアーティファクト(mediating artifact)からなる三つ組で説明した。このアーティファクトの中には、物理的な道具のみならず、言語や概念といった、認知的人工物も含まれる。このことは、人間の精神活動をアーティファクトという文化的手段(=培地としての文化)から切り離して理解することはできないということの意味している。

エンゲストローム(1999)は、行為の持つ社会的側面を扱うために、Vygotsky(1978)のモデルに実践コミュニティに関わる3つの要素(コミュニティ、労働の分配、ルール)を追加したモデルを提出した。人間の目的志向的な活動は、これらの要素を媒介して行われるというのが、エンゲストロームの活動理論のフレームワークである。

エンゲストローム(1999)は、チェンジラボラトリーと呼ばれる介入的手法を提唱(Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja & Poiteka, 1996)している。これは、職場の活動システムやコミュニティの変革を目的とし、関係者と研究者が職場の問題を理解して解消することを図るワークショップである。このチェンジラボラトリーは、研究者自身が積極的かつ組織的に介入するという点で、「研究者自身や研究の文化の導入による他者性=文化2を原動力として、文化1の再編成をねらう実践と見ることができる」(青山・茂呂, 2000)。この点に関しては、院生メディアータによる他者性を活用したワークショップも同様の性質をもつといえる。

加えて、ワークショップには、実践のコミュニティ

の境界を横断するという、バウンダリークロッシングの側面もある。複数の現場からの参加者が集まるワークショップの場面では、そうした他者とのコミュニケーションの中で文化2の問題が表出し、文化1の再編成を促すことになる。青山・茂呂(2000)は、こうしたバウンダリークロッシングを、タスクに応じて行われるその場限りの編成=ネットワーク(Engeström, Engeström & Vähäaho, 1999)と見なすこともできると指摘している。

本論では、センスメイキングおよび活動理論の観点から、看護組織の改善を目指すワークショップを設計・実践する。これを分析することで、より良いワークショップを作るための提案を試みたい。

## 方 法

### 手続き

関東地方の病院内施設を会場として、ワークショップを行った。関東・東海地方の看護師で作る勉強会のメンバーである、30代～60代の看護師36名が参加した。

まず参加者は6人ずつのグループに分かれた。それぞれのグループは、いくつかの異なる病棟や施設に勤務する看護師で構成された。

次に、教員ファシリテータが、病院における新人大量離職の事例を紹介し、問題の分析と対策をグループで考えるよう求めた。各グループの参加者は、ファシリテータが提示した事例について、約15分の話し合いを行った。

グループ内で行われた話し合いの内容を全体で共有した後、ファシリテータが全体に向けて、前述の離職問題がいかんして解決されたかと共に、活動理論の説明を行った。具体的には、新人看護師が古参看護師や管理者のコミュニティの外部に位置づけていたことを大量離職の原因として見出し、半公式的なコミュニケーションの場を用意するなどの対策をとったというケースが紹介された。

また、助産師が分娩進行状態を記録する道具であるパルトグラムという用紙が、助産師が行う「分娩監視」「上司への報告」「説明責任」といった様々な活動に関わる媒介項であるという事例の紹介により、活動理論における媒介の概念が説明された。

その後、それぞれのグループごとにある程度テーマを絞り、現状の問題を出し合った。続いて、活動が抱える問題の原因を活動理論に基づいて探索し、解決案を模索した。なお、このステップからは、各グループに大学院生および教員のメディアータが参加し、ディスカッションの補助を行った。ディスカッ

ションの際は、A4の個人用メモ用紙と、A3のグループ用メモ用紙が使用された。これらのメモ用紙は、終了後に回収した。また、各グループの会話はICレコーダを用いて録音した。ディスカッションの時間は約70分であった。

グループディスカッション終了後、各グループで行われた議論は全体で共有された。

## 結果と考察

グループワークで使用されたメモ用紙の記述を話題単位に分節化し、226の記述を得た。これをひとつずつカードにした上で、KJ法（川喜田、1967）により分類した。その結果、15の上位カテゴリと、51の下位カテゴリを得た（Table 1）。

以下では、下位カテゴリの内容を参考にしながら、15の上位カテゴリの分析を行う。

### 上位カテゴリの分析

「問題の繰り返し」の記述からは、同じようなトラブルが何度も繰り返されるという指摘から、組織に構造的な問題が存在することが示唆された。

「仕事の厳しさ・負担」では、看護の仕事の厳しさというものが前提として共有されていることが示された。

「離職問題」では、看護現場において代表的な問題である離職の問題に関して、離職それ自体が問題であることに加え、「離職されること」が教育側にとり及ぼす徒労感も指摘された。

「積極的な改善」においては、改善を積極的に進めようという姿勢と、具体的な改善案の提示がみられた。これらは、改善を阻むものに関連づけて語られた。

「慣例や現状の重視」では、職場改善を阻むものとして、慣例や伝統を重視する言説が現場に存在していることが述べられた。慣例や伝統は、具体的な人間としての主体に属さない、集主観的意味の典型であるといえる。ゆえに、職場改善という間主観的イノベーションを阻むものとして位置づけられたものだと考えられる。

「話し合い・情報共有」では、話し合いや情報共有の不成立を問題とし、話し合いや事前の情報共有を積極的に肯定・奨励する姿勢がみられた。職場によって、話し合いや情報共有の成否が分かっていたことから、このカテゴリの話題においては、他者経験としての文化（文化2）が機能したことが予想される。

「交流・人間関係」では、良好な人間関係を重視する言説と、そうした関係の不成立を強く問題視す

る姿勢が見られた。このカテゴリでは、単なる情報共有・交換ではない、感情的なつながりが強調されていた。それに加えて、交流の機会を作ったり仲間意識を持ったりすることの難しさも示された。

「異なる職場間の関係・連携」では、コミュニティ間の意味づけの違いや、コミュニティ間の関係改善へ意識を焦点化する様子がうかがえた。この中には、ワークショップにおいて実際に異なる職場の人間同士で話してみた結果として意識化されたものもあるように思われる。すなわち、バウンダリークロッシングを経ることで、参加者が文化2の要素にフォーカスし、自身の所属する現場における文化2の重要性を考えるようになったと捉えることができる。

「世代間の対立」では、組織内での対立が主に世代間で起こっていることが示唆された。この背景には、ベテランによる、慣例や伝統の重視を想定することができる。また、世代間で断絶が存在することがうかがえる。すなわち、別々の文化を持つ世代ごとのコミュニティが、組織内に存在する可能性がある。

「教育に伴う困難」では、指導の厳しさや期待の過多といった、教育側の姿勢によって離職などの問題が発生してしまっていることが指摘されると共に、教育される側に対して教育側がうまくアクセスできないという問題も指摘された。

「教育のあり方」では、個人レベルでの自主的な勉強が各人に求められる一方で、組織として教育に取り組んでゆく必要性も主張された。後者に関しては、ディスカッションの中で示された問題への対応として提案されたものであり、提出された問題を手掛かりとして、新しい意味づけ（どう対策すべき事態なのか）が開始されているといえる。もちろん、新しく提案された対策がそのまま現場の問題に適用できるとは限らないが、対策それ自体に意義があるというよりは、ワークショップを経て意味づけの変化が促されたことにこそ意義があるといえよう。

「志向・考え方」では、志向や考え方が個人や立場ごとに異なっていることが、教育の困難や対立といった様々な問題の原因として指摘された。このことは、共通のセンスメイキングが行われないことが、組織の混乱を招いているものと理解することができる。

「能力・適性」では、個人の能力不足を問題視する言説と共に、それらを組織の問題として捉え、能力差の考慮や能力に応じた配置といった対応も提案された。後者については、大学院生メデイエータによって持ち込まれた媒介概念の影響を受けていると思われる。

Table 1 KJ法により産出されたカテゴリ

上位カテゴリ	下位カテゴリ	記述例
問題の繰り返し	問題の繰り返し	インシデントが続く
仕事の厳しさ・負担	負担軽減のための対策	入職当初は、無理をさせないように、早くあがれるように調整した
	現実の厳しさ	病棟の現実（重い病気の患者さんがいるなど）も伝えた
離職問題	離職問題	中途採用者が3年未満で退職するケースが多い
	離職の兆候	具体的には、3日間出勤できなかったことがあった
積極的な改善	離職に伴う教育側の徒労感	すぐめんどろみたのに
	積極的な改善	意見のいいほうから付き添っていく
	考えを聞き取る仕組み	カンファレンスで下の意見を汲み上げる
慣例や現状の重視	マンパワーの有効活用	ベテランNS <sup>1</sup> の活用を考える
	慣例・伝統の重視	こうあるべき、自分もそうだった
話し合い・情報共有	場の特殊性	●●【註：病院名】は特殊
	チーム内での話し合い	チーム内で話し合いが多い
交流・人間関係	管理者の積極的関与	師長や部長がのぞきにくる
	対話の不成立	おかしいと思いつながら反論できない
	交流の機会	お互いの思いを出す場が定期的に開催
	同輩間の仲間意識	年が近いほうがみんなできつっていき感がある
異なる職場間の関係・連携	交流の困難	師長、主任、臨床指導者が無理に食事に誘ったり、「一緒にやろう!」といっても逆効果なのでは?
	人間関係の重要性	コミュニケーションの捉え方のズレを伝えないと困ることになる
	対立的見方からの脱却	私 vs 相手→私/相手
	職場間の相互理解	職場間の交流（人材交流）異動としないで研修
	他の職種との連携	メディカルクラークにかかわってほしい、外来にはかかわっていない
	職場の壁を越えた交流	ちょっとしたつながり。現場とはちがうかんじ。ゆるいつながり
世代間の対立	コミュニティ間の関係	別のコミュニティとのつながり
	コミュニティ間の関係改善	セクショナリズムの緩和、人事交流、相互理解
	職場による捉え方の違い	プリセプターをどうとらえているかそれぞれ違うことが分かった
教育に伴う困難	若手とベテランの対立	ベテラン対ローテーター
	対立における主任の立場	主任がローテーターを守ってベテランに言っている、ひいきしている
	古参が動かない	生え抜き <sup>2</sup> の人、古参2人→動かないとクレームあり
教育のあり方	厳しい指導	古参の指導の厳しさで退職する人も出る
	期待の過多	新卒とは違って、「できて当たり前」として扱った部分があった
	中途者教育の困難	中途者は新人と比べて情報共有の対象でない
	伝わり・成長の不明	相手が育っている実感が無い。成長が見えない
	組織全体での教育	看護部全体の教育モチベーションを <sup>3</sup> 上げる
志向・考え方	非新人への研修	中堅看護師研修に出す
	自主的な勉強の必要	お尻を叩かないと勉強しないのではないかな
	教育の具体的方法	手を出して教える
	教育効果の個人差	現状、2人の新人の指導について同じように進んではいない。1ヶ月ぐらいで違いが見えてきた
志向・考え方	新しい役割・課題	新しい課題（マンネリにならないように）
	志向の対立	CCU <sup>4</sup> →ミニドクターの見方、ローテーター→看護ケアをしたい
	看護の目標・理想	CCUの能力を下げない
能力・適性	立場ごとの思い・考え	中途の人の思い
	生活手段としての看護	生活費を稼ぐものとして割り切っている
	配置の適正化	配置転換をすすめてみる（病棟でなくても良いのではないかな）
	個人の生育環境	家が看護師・ヘルパー家
責任の所在	個人の能力不足	各段階の役割が実践できない
	成員間の能力差	能力の差がスタッフにある
	責任の境界の過度の強調	自分の担当でなければ関係ない
	業務区分が不明確	看護業務/Drの仕事→線引きがあいまい、ルールがあっても甘くなっていることあり
チームでの支え合い	責任の偏り	プリセプターのものにしかかる
	支えられたいという気持ち	チームで支えあう姿勢→誰かによりかかりたい。
	チームでの支え合い	チーム内の仕事を分け合う

<sup>1</sup>: ナース<sup>2</sup>: 新人から同じ職場にいること<sup>3</sup>: 判断不能<sup>4</sup>: 冠状動脈疾患集中治療室（Coronary Care Unit）

「責任の所在」では、責任の所在や業務区分が不明確であるということが問題視される一方で、責任の境界が強調されすぎることまた問題視されることが示された。また、責任の分配自体が不適切な場合があることも指摘された。責任に関しては、看護師・医師あるいはプリセプター・ベテランといった、アイデンティティに関わる話題が多く見受けられた。

「チームでの支え合い」では、責任の分配を柔軟化する支え合いのニーズの存在、そして、それらを満たす必要性が指摘された。このカテゴリの話題は、支え合いのニーズが平等に満たされないことから世代間対立にも結びついているとして、関連づけられて語られた。すなわち、対立を世代の違いに起因するものとしてではなく、ニーズが満たされないことに起因するものとして、新たな意味づけが行われていたものと考えられる。

### 介入の有効性の検討

本研究におけるワークショップ実践では、Fichtner (1984) が主張したような、協応から協働を経て反省的コミュニケーションに向かう、間主観性を発達させるための介入場面が目指されていた。前述した通り、ワークショップの中では、しばしば新たな意味形成が行われていた。つまり、間主観的センスメーカーが成立していたといえる。このことから、協応や協働のフェーズにとどまらない、反省的コミュニケーションが行われていたと考えることができる。

メディエータによる具体的な介入としては、ディスカッションの内容を書き留めて手掛かりとして提示したり、看護に関する専門性を持たない者として問いかけることで、看護師にとって未定義の対象を取り上げてイナクトさせたりといったことが行われていた。こうしたことが、前述したような間主観的センスメーカーを促したものと考えられる。

### まとめと今後の展望

本研究におけるワークショップ実践では、大学院生メディエータや他の職場の人間が持ち込む、他者経験としての文化（文化2）を原動力とした、培地としての文化（文化1）の再編成に関しては、一定程度の成功を収めたものと思われる。

ただし、潜在していた文化2を生かしきれなかった部分も存在する。例えば、組織内での世代間の分断は、文化2として潜在しているものと思われる。しかし、今回のワークショップのグループ編成においては、異なる世代の参加者を意識的に同じグルー

プに含めるといったことは行われず、各グループは比較的近い世代の参加者で構成されていた。世代を越えたグループ編成を行うことで、文化1のさらなる再編成を促すことができると考えられる。

また、「責任の所在」に関して、「責任の境界の過度の強調」と「業務区分が不明確」という相互に矛盾する言説が見られたが、これらはそれぞれ別のグループで提示された話題だったため、今回の手続きでは、両者の矛盾を止揚することができなかった。これを実現するためには、ディスカッション後の全体での共有の後にさらにディスカッションを行うといった、反復的な手続きが必要であろう。

### 引用文献

- Allport, G. W. (1985). The historical background of social psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (3rd ed., Vol. 1). New York: Random House.
- 青山征彦・茂呂雄二 (2000). 活動と文化の心理学 心理学評論, 43, Pp.87-104.
- Bradford, L. P., Gibb, J. R. & Benne, K. D. (1964). T-group theory and laboratory method: Innovation in reeducation. NY: John Wiley & Sons.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Vähäaho, T. (1999). When the center does not hold: The importance of knotworking. In S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. J. Jensen (Eds.), *Activity theory and social practice: Cultural-historical approaches*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. & Poikela, R. (1996). The Change Laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1, 10-17.
- エンゲストローム, Y. (著) 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』新曜社
- Fichtner, B. (1984). Learning and learning activity. In E. Bol, J. P. P. Haenen & M. A. Wolters (Eds.), *Education for cognitive development*. Den Haag: SVO.
- Huber, G. P. & Daft, R. L. (1987). The information environments of organizations. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts & L. W. Porter (Eds.), *Handbook of Organizational communication*. CA: Sage Publications.

- 川喜田二郎 (1967). 発想法 中公新書
- Osborn, A. F. (1948). *Your Creative Power*. NY: Charles Scribner's Sons.
- 佐伯 胖 (2010). まなびほぐしとワークショップ  
「ワークショップと学び」-「まなびほぐし」と「F2LO model」でワークショップを語る-  
文部科学省科学研究費補助金(基盤研究B)課題番号 20300272「アンラーニング・ワークショップの開発研究」報告会
- Starbuck, W. H. & Milliken, F. J. (1988). Executive's perceptual filters: What they notice and how they make Sense. In D. C. Hambrick (Ed.) *The executive effect: Concept and methods for studying top managers*. Greenwich, CT: JAI.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Weick, K. E. (1983). Managerial thought in the context of action. In S. Srivastava (Ed.), *The executive mind*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. CA: Sage Publications. 遠田雄志・西本直人(訳)(2001). センスメイキングインオーガニゼーションズ 文眞堂

### 謝 辞

本研究執筆にあたって調査にご協力いただいた、日本助産学会および寺子屋ポリフォニーの皆さまに、厚く御礼申し上げます。

### 付 記

本研究は、平成21年度筑波大学学内プロジェクト「大学院生メディエータの導入による共育空間のデザインに基づく研究能力の育成」(代表:茂呂雄二)および平成22年度筑波大学学内プロジェクト「大学院生メディエータの導入による共育プログラムの実践的研究」(代表:濱口佳和)に基づくものである。(受稿4月11日:受理5月11日)