



| | |
|--------------|---|
| Title | 「現場力」研究術語集(第2報) |
| Author(s) | 西村, ユミ; 本間, 直樹; 志賀, 玲子 他 |
| Citation | Communication-Design. 2008, 1, p. 203-216 |
| Version Type | VoR |
| URL | https://hdl.handle.net/11094/4628 |
| rights | |
| Note | |

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

コミュニケーションを示そうとしたものである。あくまで結果からの推測による仮説ではあるが、このマニュアルこそ、感覚的な同時性あるいは共時性をつくろうとしたものであることが、本稿を通して筆者ら自らが確認することとなった。さらに言えば、このCSCDデザインマニュアルは、概念的なコト作りや場作りではなく、個別の具体的な成果をもつたものである。

本稿におけるデザインとそのとりまとめ自体は、際立って新しいものではないが、その各段階において、あるいは最終段階において、CSCDデザインマニュアルやデザインアウトプットをこのように運営と運用から、グラフィック・環境・映像及びコトのデザインを位置づけることは今後のデザインによるコミュニケーションの構築につながると考える。

また、このような過程とその検証は、デザインによるコミュニケーションの現場実務に基づく学問と教育の生成につながると考える。

| 研究ノート

「現場力」研究術語集（第2報）

Words for the Study of Genba-Ryoku (empowerment faculty and sensibility in practice)
Part 2

西村ユミ^{*1} 本間直樹^{*2} 志賀玲子^{*1} 池田光穂^{*1} 工藤直志^{*3} 高橋綾^{*4}
仲谷美江^{*1} 山崎吾郎^{*5} 西川勝^{*1}

*1 大阪大学コミュニケーションデザイン・センター：以下 CSCD

*2 CSCD／大阪大学大学院文学研究科

*3 大阪大学大学院人間科学研究科博士後期課程

*4 CSCD (招へい研究員)

*5 日本学術振興会特別研究員

Yumi Nishimura^{*1}, Naoki Homma^{*2}, Reiko Shiga^{*1}, Mitsuho Ikeda^{*1},
Tadashi Kudo^{*3}, Aya Takahashi^{*4}, Mie Nakatani^{*1}, Goro Yamazaki^{*5} and
Masaru Nishikawa^{*1}

*1 Center for the Study of Communication-Design, Osaka University: CSCD

*2 CSCD / Graduate School of Letters, Osaka University

*3 Graduate School of Human Sciences, Osaka University

*4 CSCD (Visiting Researcher)

*5 JSPS Research Fellow

現場力

Genba-Ryoku(empowerment faculty and sensibility in practice)

学習

Learning

協働

Collaboration

まえがき

「現場」「現場力」という言葉に関心をもつ者が集まり、毎週、多様な理論と具体的な実践とを結びつける作業を試みている活動が「現場力」研究会である。初年度の2006年度は、主に、実践コミュニティ論や状況的学習論に関する議論を行い、「学習の場としての実践現場」「参加の概念」「私の実践コミュニティ」などの言葉を選び出して、「現場力」を取り巻く術語集を著した。

2年目の研究会では、各参加者が現場力に関連すると考えた文献や事例を紹介し、現場力という言葉についてのイメージの相違を指摘したり、考えの共有化を図ったりした。そのため、研究会の話題に取り込まれた視点は大幅に拡がり、たとえば、実践者の熟達化、介護や看護の実践、劇場のプロデュース、QC (Quality Control) 活動、KAIZEN、Problem-Based Learning、ネオ・ソクラティック・ダイアローグ、ペイトソンの学習論、人間—機械のコミュニケーション、組織活動の理論、アクターネットワーク理論、仕事の中の学習などが論じられた。

これらのテーマに関する議論をとおし、「現場」が成り立つための条件について、参加者が多様な見解を持っていたことも分かってきた。たとえば「事故現場」は、偶然その場に居合わせた医療者にとって現場になり得るか？ 救急隊員にとってはどうか？ という議論が交わされ、意見が分かれたりもあった。それは現場が、あらかじめ空間として固定されているのではなくて、その場に参加する者と取り組んでいる事柄との間で、現場になったりならなかったりするという特徴を有しているためではないだろうか。

また、ある現場において、その場で必要なことがいかに伝承されたり、学ばれたり、身についたりするのか、さらにそれは持ち出せるのかという疑問についても議論された。これらの疑問に応じようと、複数の分野にまたがって、研究の実践現場でなされていることを比較し、考察するための方法やモデルも紹介された。

本術語集は、このような議論に参加した者たちが、その参加の中で、用語の定義や具体例の中に、現場力に関する議論を埋め込んで紹介したものである。専門用語として誤りなく解説することよりも、現場を記述し、見直すことができることなどを目指して記述が試みられている。それゆえ、必要に応じて用語を選び出し、現場に関する議論や思考の手がかりとしても使用されることを期待している。

(西村ユミ・本間直樹・志賀玲子)

問題にもとづく学習

学習者が中心となり、反省的反復の作業をともない実践される少人数グループの教育手法のこと(Problem-Based Learning, PBL)。1970年以降、北米の医学校において講義中心であった従来型授業を批判し改良するための代替案として登場した。この改革は、PBLと共に、小グループ学習(SGL)、自発的学習(SDL)という3つの学習から成る。

マックマスター大学の教科書にはPBLの方法と精神がトースター修理の比喩として語られる。「ここに故障したトースターがあります、これを直してください。でなければ、少しばかり要求を譲歩して、少しでも使えるようにしてください」(Woods[1994=2001])と。医学校ではグループとしてのチームを構成し、〈未知の問題を抱えた具体的な患者〉が学習者に提示される。学習者は治療のための知識、診断、治療方法を精査する方法の検討を練る。どのような知的探索行動によりこの患者の問題が解決できるのかスケジュールを立てて学習し、討議によって情報交換をし、学習のステップを設計、実践していく。従来型授業や実習実験では、最終的には正答を引き出し期待し結果を導くことが期待される。知識の一方的伝達を目的とするこれまでの学習に対して、PBLは知識の探索をおこなう際に少人数グループ教育を通して、チームの創造性を自ら生み出し共有していくことに特色がある。

PBLの実践理念から〈現場における学習〉を容易に想像できる。現場とは、PBLの学習現場と同じく(1)具体的な問題解決が要求され、(2)知識と行動が協働で発動されることが期待され、(3)チームにおける円滑なコミュニケーションが求められている。現場においてチーム(=実践コミュニティ)が現場での遂行能力(=現場力)を可能にするのは具体的な問題解決が求められているからだ。現場力を引き出すことができるチームとは、具体的問題に対して〈常に開いている〉態勢にある。

ただし、このような理解では、ネオリベラル経済体制(ニューエコノミー社会)のもとで要求されている〈柔軟性〉や〈開放性〉という個人と組織の行動原理とどこが違うのかという疑問も出る。状況的学習が後に経営ビジネスのノウハウに転用されたように、学習に〈自発性〉という新しい理念を込めて出発したPBLが、学習者に対する洗練された管理技法へと変容することは今後じゅうぶんに起こりえることである。

(池田光穂)

2

学習のコンテクストの学習

現場力を理解するために、有益な枠組みを与えてくれるのが、ペイトソンが「学習とコミュニケーションの階型論」(Bateson [1999=2000])で提示した学習論である。学習は外界からの刺激に対する反応が変化するプロセスとされ、その変化内容に従って階層的なカテゴリーに分類される。

まず、ゼロ学習が定義される。特定の刺激に対して一定の反応のみが繰り返されるだけであり、その反応が変化することがない。実際には、学習者がゼロ学習に留まるわけではなく、試行錯誤を通して新しい反応を身につける。ある時点の反応とは異なる反応が、それよりも後の時点で生じた場合に、学習Iが起きたと定義される。「パブロフの犬」で知られる古典的条件付けのケースである。

次に、学習者が自分の置かれているコンテクストを理解して、それに応じた行動を選択するという学習IIが定義される。つまり、学習Iのコンテクストの学習が生じるのである。学習IIでは、学習者は自分が置かれているコンテクストを把握し、類似するコンテクストで学習済みの「刺激一反応」パターンを、その新しいコンテクストに持ち込む。成功すれば、試行錯誤の回数が減少し、学習Iがスムーズに進行する。学習IIでは、どのようなコンテクストが現れているのかを予測する習慣が身につき、学習Iのプロセスを変化させるのである。さらに、学習の新しい次元が設定される。学習IIとは、特定のコンテクストで、特定の反応のパターンが生じることであり、学習者に習慣や性格を与えるものである。学習IIIとは、このような身にしみついた前提を問い合わせ直すプロセスであり、学習IIの集積である自己の根本的な再編が起こるとされる。しかし、学習IIIはなかなか到達できない次元の現象である。

現場において、経験者が仕事をスムーズに行っている状況を、ペイトソンの学習論から記述すると、以下になる。過去に経験した職場 (=同類と予想されるコンテクスト) での判断や行動 (=刺激一反応のパターン) を持ち込むことで、新しい職場に速やかに (=試行錯誤を重ねることなく) 適応している。これは、学習Iのコンテクストを学習していなければできないことである。「学習のコンテクストの学習」という観点は、現場力に含まれており、錯綜しやすい「現場での学習」と「現場で発揮される能力」を峻別する場合に、非常に有効である。

(工藤直志)

3

活動の拡張としての学習

エンゲストローム (Engeström [1987=1999]) は、学習を実践への参加として捉えるだけでは、既存の実践の継承や反復に留まり、新しい技能や方法の登場、熟練者の代替わり、活動の変化が説明できないと考え、学習のプロセスを学習者の主体性の増大と参加の仕方の変容やそれに伴う活動の変化・拡大として再定式化した。

彼は、ペイトソンの学習理論を参照しつつ、上のような結果に至る学習のプロセスを、互いに含みあう三つの段階からなるとした。初発の段階では、実践に参加する学習者が、手本に盲目的に従い、熟達者の実践を模倣するのみである（ペイトソンの「学習I」）。ここから学習者は、自分が無意識に行って操作が、ある課題や状況に取り組む一つの方法であることを認識し、その方法の成功や失敗を評価し、方法を適用するのに適切な場面を選ぶようになる（学習II）。この段階では、与えられた目標に対するより柔軟で一般性を伴う行為が獲得されている。

さらに学習がより進んだ場合、自分の学習が置かれている文脈やその目標についての反省との組み替えが起こるとされる。この第三段階において、学習者は提示された問題を解くのではなく、問題や課題そのものを自ら創造し、「この問題の意義と意味とはなにか、私はなぜこれを解かなければならないのか」と問う。こうして学習や思考の対象が主体の外にある、与えられたものではなく、対象システムのなかに主体が含まれることになる。この段階において、その実践は、自らの動機に対して行う活動となる。

この学習プロセスの特徴は、知識の増大や技能の習得ではなく、学習者の「主体性が増大する」ことにその比重が置かれている点である。また、ペイトソンが学習と変容の個的プロセスを問題にしたのに対して、エンゲストロームは集団の学習を問題にすることから、第三段階では、個的主体の変容だけでなく、学習者の集団活動そのものの変容が起こると考えた。学習者達が主体として自らの実践の置かれる文脈を創造するとき、その集団の活動は与えられた枠を越え、（子供達が大人に干渉されない活動を始めるなど）新しい活動へと拡大していく。

エンゲストロームの学習理論では、実践の場への参加を通じて何が学ばるべきかの基準として、知識や技術の習得といった外的・静的な評価軸ではなく、自分たちの活動を自ら反省・評価し、活動を運営し拡張する能力という内的・動的な評価軸が提案されている。

(高橋綾)

4

経験の直接性に含み込まれた他者の経験

他者の身振りを知覚するときのことを考えてみよう。たとえば、顔をしかめながら座り込んでいる人に遭遇すると、私たちは思わずその人に駆け寄り、「どうしましたか?」と声をかけ、その屈み込んだ身体へと手を差しのべようとする。そうできなくとも、気になります。ここで「どうしましたか?」と尋ねてはいるが、そのとき既に、その人が苦しみに耐えかねていることは分かってしまっている。

こうした経験を振り返ると、私たちは、他者の経験を類比的に推論しているわけではないと言える。経験論と合理主義の解釈の仕方が歪んでいると指摘するヴァルデンフェルスは、「私はいかにして他者への通路を発見することができるのかといった問い合わせられることが、すでに間違っている」(Waldenfels [2000=2004:232])と述べる。私は自分自身(内)のことを第一に知っていて、他人(外)へは二次的にしか接近できないという二分法的な考え方が、他者理解を困難にしているというのだ。メルロ=ポンティが「私が対象の状態を知るのは私の身体の状態を介してであり、また逆に私の身体の状態を知るのは対象の状態を介して」(Merleau-Ponty [1945=1974:213])と記述したように、事象の成り立ちに即して経験を捉え直してみると、私の知覚経験や行為を通して他者の理解が成り立っていることに気づく。先に述べた、苦しむ他者に手を差しのべる行為は、他者の苦しみそれ自体を表しているのであり、その自身の行為を介して苦しみが了解されている例である。

この苦しむ者への援助を複数人で行う場合、互いの行為は、その援助の中で選び取られる。ここでは、苦しむ者のその表現とそれに応じる他の援助者の行為に促されて、自らの行為が決められる。つまり、他者の表現の意味は、その他者に問うことに先立って、その場に参加する者のその都度の行為が示しており、それに促されて選び取る自分の行為を介して分かれているのだ。そしてその理解の仕方は、複数人の援助の協働を成り立たせているといえるだろう。

しかし、こうした他者の理解を自覚するのはとても難しい。それに気づくのは、当たり前であったことがうまくできなくなったときとされている。あるいは、ある実践に行き詰まりを覚えたときに、経験の捉え直しが促され、言葉が生み出される可能性がある。ともに働く者同士がその経験を語り合うこと(対話)を介して、協働実践が言語化されることも期待される。こうした作業をとおして、「現場」を作り出す実践は理解され、同時に形作られることだろう。

(西村ユミ)

5

道具を使う

人は仕事をするときに何かしら道具を使う。電話やペンのような日常用品でも仕事には不可欠だ。必要なときにすぐ使えない不便を感じる。職業によって使う道具のパターンがあって、仕事場を見れば職業が推測できる。道具の種類だけでなく、使い方や管理方法などにもその集団固有の文化が反映されていて、道具をとりまく人間観察は興味深い。

たとえば道具の準備について。学校で教えてくれるのは道具そのものの操作方法だけで、準備や収納の仕方は現場に入ってから覚えなければならない。料理教室では調理器具の使い方を教えてくれるが、器具や材料はすべて予め用意されている。料理の手際は準備で決まると言ってもいい。調味料一つ見つからないだけで流れが停滞してしまう。新米主婦の最初の仕事は、狭くて不便な我が家の台所をいかに使いやすくするかである。一般家庭の台所にある道具や調味料の種類は、家庭によって大きな差はないと考えられるが、その収納方法は大きく違う。各家庭のスタイルに合わせて、よく使うものは出しやすく、いっしょに使うものはまとめて、家事がスムーズにできるように工夫して配置されている。環境を整える、道具を準備することから仕事は始まっている。

共同作業の場合、仕事と道具と人との関わりはさらに多様になる。共同作業や分業では同じ道具を複数人で使うことも多いので、道具を含む職場環境は個人で決めるとはできない。いつ誰が使っても間違うことなく効率よく使えるように整備することが求められる。病院では、医師が使う道具を看護師が準備するという慣習がある。看護師は、処置内容と担当医師のやり方に合わせて器具や医薬品を準備しなければならない。このような作業は、医学の専門知識だけでなく組織の文化・ルール・成員の行動パターンまでも熟知している必要がある。新人の頃は一つ一つマニュアルを見ながら準備していたものが、次第に迷わずできるようになり、長年の間に無意識の動作になる。道具の操作や管理を習得するプロセスを、単なる慣れとしてだけではなく、集団の文化を身につけ、一員となっていくプロセスとして見ることができる。

道具を通して現場を見る視点は様々である。ここでは実体のある道具を例にあげたが、観念的な道具もある。道具を媒介とするコミュニケーション(山崎・西坂[1997])、仕事と道具の相互作用(上野[1999])なども研究されている。

(仲谷美江)

エージェンシー (Agency、行為者性)

友人と趣味のプラモデルに興じている時、ふとした拍子に部屋のドアに足を引っかけ、転んで友人の大事なプラモデルを壊してしまったとしよう。あなたは意図して壊したわけではない。しかし、何しろドアは意図を持たないから、ドアがあなたを転ばしたのだと強弁もできない。こんな場合には、自分が転んで壊したのだと渋々言い聞かせて謝るしかないのだろうか？

次にこんな例を考えてみよう。車椅子に乗っているあなたは映画を観に行きたいが、映画館の急な階段を上ることができない。仕方なく映画を観ることを諦めて家に帰る。さてこのとき、「私は映画を観るのを諦めた」と言って涼しい顔をしていられるだろうか。きっとこう言わずにいられないだろう。「階段のせいで映画が観られなかった！」。

階段に車椅子を拒む意図がないということは、ドアに人を転ばせる意図がないと同じである。それらは、決して行為しているわけではない。にもかかわらず、一連の行為に意図をもたない人工物が決定的に関わっていることを認めざるを得ない状況が存在する。

行為の源泉を行為者の意図に還元して考えると、意図を持たない人工物は行為の記述から除外される。しかし実際には、私達の行為のはほとんど全では、これら人工物との相互作用の中ではじめて生起する。そこで、エージェンシーが問題となるのである。エージェンシーは、意図よりも単純で基礎的な行為の概念である。

エージェンシーについて考えることは、人間と人工物の境界を曖昧にし、行為の複数性を理解することでもある。行為の源泉を人間の自由意思に求める主観的な議論ではなく、同時に周囲の環境や構造によって行為が決定されるという客観的な議論も回避するのである。自由意志と構造のはざまで、行為に関わる複数の要因の相互作用を考える上で、エージェンシーの概念は有効性を発揮する。人間がエージェンシーを持つのと同様に、人工物もまた、エージェンシーを持つことができるのだ (Latour [2005])。

しかし、一度「人工物がエージェンシーを持つ」といった途端、人工物には内面が読み込まれ、あたかもそれが行為を行っているかのような錯覚が生じてしまう。エージェンシーの概念は、人間と人工物の境界を曖昧にしたことで、行為論の裾野を広げると同時に、その擬人法的なレトリックによる混乱を招いてもいる (Frank [2006])。

(山崎吾郎)

埋め込み (Embeddedness)

二つの選択肢が目の前にあるとき、人間はより効率的で、最大の利益に結びつく選択をするに違いないというのが、市場経済で想定される人間の姿である。ホモ・エコノミカスと呼ばれるこの人間は、長らく近代経済学の主人公であり続けている。

この人間像を批判し、市場経済の擬制を明らかにしたのが、カール・ポランニーである。「神の見えざる手」によって自己調整的に達成されるといわれる市場の合理性が、特殊な制度的条件の下で初めて成立するフィクションであることをポランニーは論じた。人間の経済活動が社会関係の中に埋め込まれていていることを歴史的に明らかにすることで、逆に形式的な経済理論の特殊な前提を浮き彫りにしたのである。

というのも、社会に埋め込まれた経済において人間は、必ずしも市場が想定する合理的な行動をしているばかりではないからだ。相手の心情を慮ったり、文化的慣習に従ったり、権力に屈したり、友人関係や家族関係を優先したりして、時には非効率的な取引すらする生臭い人間の姿がそこにはある。社会に埋め込まれた経済を論じることで、市場での取引はより広い社会関係の一部として位置づけ直されることになるだろう。同時に、経済学的な知が成立する諸条件を反省的に議論の主題とすることが可能になる。

市場経済の成立に関して用いられた埋め込みの議論は、複数の異なる市場とそこでの人間の行為を理解するための概念として、近年改めて注目を集めている (Granovetter [1985], Bestor [2004=2007] など)。一つの市場と一つの経済理論が存在するのではなく、複数の埋め込まれた経済と、さまざまな人間関係、慣習、文化、制度、装置が経済活動を可能にしていることを、これらの研究は明らかにしている。

今日では、埋め込みという概念は、経済現象以外の文脈で広く用いられることがある。例えばウェンガーらは、形式化して合理的な管理・計算が可能になった知識に対して、言語化や可視化が難しい暗黙知を、状況に埋め込まれた知識と呼ぶ (Wenger et al. [2002=2002])。データベースに代表される、項目別の形式的知識の運用に注目が集まる情報化社会において、状況に埋め込まれた慣習的・身体的な知識への注意が改めて喚起されるのである。そこでも「埋め込み」は、情報と知識の成立を理解する上で重要な手がかりとなっている。

(山崎吾郎)

改善 (KAIZEN) 活動

企業活動の3つの柱を考えると、「ひと」「もの」「かね」になる。競争原理の働く社会で「かね」を得るために、「もの」の品質がすぐれていること、「ひと」の労働意欲と能力が高いことが必須となる。「ひと」が「もの」を作り出す現場を強くするために、組織のトップが現場をコントロールし能率を上げる方法を「改革」という。現場の「ひと」が中心となって「もの」の生産性や品質を高めていく方法を「改善」と呼ぶ。現場管理手法の一つとして、カイゼンやKAIZENと表記されることも多い。

改善活動の具体例として、筆者自身の経験を述べる。開設直後のある介護老人保健施設が舞台である。職員の多くに職歴がなく、施設の業務マニュアルも未整備であった。「仕事のやり方がわからない」「何がわからないのかさえわからない」という混乱した現場であった。試行錯誤しながら日々の業務は進んでいく。介護用品の置き場や在庫数の標準さえ確定しない中で、業務に次々と支障が生じてくる。そこで導入したのが、改善用紙の提出を中心とした改善活動であった。改善用紙には改善前の問題点、改善内容、改善効果の3点を記入する。内容はできるだけ身近で簡単なものを良いとした。バケツの置き場を上から下にかえて、取り出すのが楽になったという類いである。上司に相談しなくとも実施可能な小さな改善を、殴り書きで誤字だらけでも良いから数多く提出することを奨励し、回覧することにした。改善は熟慮の結果を慎重に実施するのではない。ちょっとした思いつきをすぐさま実行に移す。中途半端な改善を、次の改善を呼び起こすものとして積極的に評価する。いま困っている仕事の方法を「とりあえず」「やめる、かえる、へらす」の視点で改善する。仕事のムラ、ムリ、ムダをなくすための努力を意識化し、個々人の小さな工夫を職場で顕在化させ流通・共有することが、改善活動の目的である。指示を受けてする労働から自分が考えて工夫する仕事へ、働く者の能力と意欲を高めていく。可能な限り手抜きをして楽な仕事にしていくことを、改善の合い言葉とした。

改善活動がさらに組織化されQCサークル活動やOJT(On-the-Job Training)に発展していくと、生産効率の向上に向けた労働強化の色彩が濃くなっていく側面は見逃せない。改善の特色である現場内での小さな変化を実現する活動は、現場力が細部に宿ることを示唆している。

(西川勝)

協働システムと組織

システム全体の特性は、その要素特性の総和と異なる水準に成立する（創発）、これがシステム論の原義である。バーナード(Barnard [1938=1968])の協働システムは現代の社会システム論の原点である。物理的／心理的／社会的要因という複合要素からなる状況に位置づけられている人間は、互いに力を合わせて何かを実行することで協働を形成し、それとともに協働に参与する部分と参与しない部分に切り分けられる。ここで協働化と個人化（個人的なものの出現）の生成プロセスは軌を一にする。組織運営と現場力の観点からも、このように社会的なものと個人的なものを理論的に切り分ける意義は大きい。

公式組織は「二人以上の人々の意識的に調整された活動や諸力のシステム」と定義される。公式／非公式の区別は何らかの制度的実体に依拠するのではなく、規約の有無によるのでもない。公式組織は非公式組織から発生し、さらに新たに非公式組織を生み出し、組織の資源として利用する。成員と目的（役割）が明確に設定された公式組織は、こうした設定から除外されるもの（喫煙者のおしゃべり、宴会での情報交換など）を必ず生み出し、それを組織にとって利用可能な資源とする。非公式組織は、公式組織に対して横断的な関係をもちつつ、組織に参与する者的人格的な統合をケアし、組織を外部から動態化する。

また、いかなる組織も対面でコミュニケーション可能な規模（5～15人）により定義される単位組織からなり、どんなに複雑で規模の大きな組織であっても、協働の現場はコミュニケーション可能な規模からなる単位組織である、という理論仮説は、事実多くの組織に該当するだけでなく、組織活動を実体化せず、個々の人間にとて対処可能な状況+活動（現場+力）として捉えるための有効な出発点となる。協働を有機的に組織するのは、人格的資質やメンバーではなくコミュニケーションである。組織管理者の役割は、自らを客観的なコミュニケーションの経路として利用し、かつ権威（決定のための秩序）を合理的に構築することである。

有機体の全体論的な相互調整システムをモデルとするバーナードは、ペイトソンの学習論を採用した活動理論など、システムの創発特性を扱う理論に比べて時代遅れに見える。しかし特異事例によらないバーナードの理論は、簡明で分かりやすく、誤りも少ない。人間の活動という捉え難いものの理論化という点で優れた見本である。

(本間直樹)

- Ahearn, Laura (2001) "Language and Agency," *Annual Review of Anthropology*, 30:109–137.
- Barnard, Chester I. (1938), *The Functions of the Executive*, Cambridge, MA: Harvard University Press. = (1968) 山本安次郎ほか(訳)『経営者の役割』ダイヤモンド社。
- Bateson, Gregory (1999) *Steps to an Ecology of Mind*, Chicago and London: University of Chicago Press. (Originally published in 1972) = (2000) 佐藤良明(訳)『精神の生態学』(改訂第2版)新思素社。
- Bestor, Theodore C. (2003) *Tsukiji: The Fish Market at the Center of the World*, Berkeley: University of California Press. = (2007) 和波雅子・福岡伸一(訳)『築地』木楽舎。
- Engeström, Yrjö (1987) *Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki: Orienta-Konsultit Oy. = (1999) 山住勝広他(訳)『拡張による学習:活動理論からのアプローチ』新曜社。
- Frank, Katherine (2006) "Agency," *Anthropological Theory*, 6(3): 281–302.
- Granovetter, Mark (1985) "Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness," *American Journal of Sociology*, 91(3): 481–510.
- Latour, Bruno (2005) *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford: Oxford University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945) *La Phénoménologie de la Perception*, Paris: Gallimard. = (1974) 竹内芳郎・木田元・宮本忠雄(訳)『知覚の現象学2』みすず書房。
- ボランニー, カール(著)・玉野井芳郎・平野健一郎(編訳) (2003)『経済の文明史』筑摩書房。
- 上野直樹 (1999)『仕事の中での学習—状況論的アプローチ (シリーズ人間の発達)』東京大学出版会。
- Waldenfels, Bernhard (2000) *Das Leibliche Selbst: Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*, Frankfurt: Suhrkamp. = (2004) 山口一郎・鷺田清一(監訳)『講義・身体の現象学—身体という自己』知泉書館。
- Wenger, Etienne et al. (2002) *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*, Boston, Mass.: Harvard Business School Press. = (2002) 櫻井祐子(訳)『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』翔泳社。
- Woods, Donald R. (1994) *Problem-based learning: how to gain the most from PBL*, Hamilton, ON: McMaster University.= (2001) 新道幸恵(訳)『PBL(Problem - based Learning) :判断能力を高める主体的学習』医学書院。
- 山崎敬一・西坂仰(編) (1997)『語る身体・見る身体』ハーベスト社。