

対人サービス職の熟達につながる 経験の検討

——教師・看護師・客室乗務・保険営業の経験比較——

笠井 恵美 リクルートワークス研究所・主任研究員

対人サービス職の熟達は、遂行の数だけ正解が存在する適応的熟達である。対人サービス職に共通の熟達過程を描くことは可能だろうか。小学校教諭・看護師・客室乗務員・保険営業の4職業を選び、半構造化面接で発達段階ごとに熟達に役に立った経験を尋ねた。その結果、4職業に共通する13の経験が得られ、新しい知識と重要な関係者との相互作用、発達段階ごとの熟達経験の順番や対人サービス固有の「つなぐ」経験が示唆された。

キーワード： 対人サービス職、熟達、概念的知識、経験、発達段階

目次

I. 目的

I-1. 本研究の目的

I-2. 先行研究

II. 調査概要

II-1. 調査概要

II-2. 調査対象者の属性

II-3. 分析方法

III. 結果

III-1. 対人サービス職に共通する熟達経験

III-2. 対人サービス職における「つなぐ」経験

IV. 考察

IV-1. 対人サービス職の熟達過程

IV-2. 今後の課題

I. 目的

I-1. 本研究の目的

対人サービス職は、人が人に直接、無形のサービスを提供する職業である。サービスの提供にあたっては、提供時点におけるサービスの生産システムの変化や外部環境の変化、顧客に起因する変

化に適切に対応しながら、一定のサービスをその場で提供することが求められる。

波多野・稲垣(1983)は、柔軟で適応性のある知識を十分にもつものを適応的熟達者(adaptive expert)としている。適応的熟達者は、手続きを遂行しつつ概念的知識¹を構成することにより、手続きの有効性を高めたり、新たな手続き的知識を発明したりしながら知識の柔軟性・適応性を達成するという。対人サービス職は、対人サービスの実践を通して、サービス提供時の変化に適応できる知識を構造化していく適応的熟達者といえる。

「Works 人材マネジメント調査 2005」によれば、サービス業では75.0%の企業が定められた業務範囲を超えた働きを従業員に期待²している。対人サービス職は業務を超えることを求められ、熟達の統一モデルをもちにくい職と考えられる。

大浦(1995)は、適応的熟達の次元には収束性対拡散性(convergence vs. divergence)³があると述べている。正解が熟達者の遂行の数だけ存在する対人サービス職は拡散性の方向に位置する。

熟達の統一モデルが存在しにくく拡散性が強い対人サービス職は、優れた遂行ができるようにな

るまでの個別の熟達過程の言語化はできても、対人サービス職としての熟達の全体像は描きにくい職域といえる。対人サービス職の領域を対象に、共通する熟達過程を描くことは可能だろうか。

稲垣 (1996) は、熟達における領域の捉え方は研究者ごとに異なるとし、「諸現象を体制化されたしかたに区切る概念構造」を捉え方のひとつとしておいている。対人サービス職が、人が人に対して直接、無形のサービスを行うという点でなんらかの秩序がある領域であるとするならば、対人サービス職の熟達における領域固有の熟達過程が認められるはずである。

大浦 (1995) によれば、熟達の過程は課題を解決する経験の積み重ねであるという。本研究では、対人サービス職業を4職業とりあげ、発達段階ごとに、共通する熟達経験があるかどうかを調べ、対人サービス職に共通する熟達過程の検討を行う。

I-2. 先行研究

① 熟達

大浦 (1995) は、熟達概念について、優れた仕事をする少数の特別な者を指すのではなく、熟達的前提とは、「誰でも十分に練習をすればある程度の成果をあげることが出来、練習を重ねることによって更に向上できる」ものと述べている。

波多野・稲垣 (1983) は、熟達者を、手際の良い熟達者 (routine expert)⁴と適応的熟達者 (adaptive expert) を対比させて記述している。

適応的熟達者のもつ概念的知識は、類似した経験を多く集めて経験法則 (メタ手続き的知識) をもつことではなく、経験法則が“なぜ”成立するかを説明するモデルを、得られたデータを関係づけ、先行知識を利用しながら想像することによって成立させることであるとしている。概念的知識の形成は、個人の内的な過程を経て形成される。

エリクソンら (1993) は、熟達に要する時間は少なくとも10年は必要であると述べ、長期的に継続をしても苦にならないことが熟達の要件であることから、熟達における内発的動機の重要性を

指摘している。熟達過程については、演奏家の熟達を実証検証し、「よく考えられた練習 (deliberate practice)」の重要性を唱えている。

熟達研究は、領域固有のよく構造化された知識に注目して検討が進められてきた。これまでの熟達研究では、主に、チェスや演奏家、数学、算盤といった境界線が明確な領域において、熟達者と初心者を比較し、訓練の有無による処理の速さや処理の効率化の違いを明らかにするものが多かった。その結果、訓練を経た熟達者は、熟達している領域において起こりうることについての記憶力に優れ、技能は自動化が進み、領域の課題を解くために抽象度の高い表象を形成・利用し、不十分な情報であっても早く的確な解を導き、遂行についての評価と調整を行うことができるということがわかってきた。

適応的熟達のなかでも、実践家が直面するような多文脈の領域における熟達、領域が変わったり広がったりする状況における熟達、斬新なものを生み出す創造的過程に注目した熟達については、現在、研究が進められている。

エンゲストロムら (1995) は、境界線が明確な分野における熟達に対し、熟達する境界をはっきりしない領域における水平的熟達に着目し、複雑な職務活動における学習と問題解決をテーマに、熟達における多文脈性 (polycontextuality) と越境 (boundary crossing) の概念を3つの事例をもとに探求している。暫定的な結論として、越境プロセスの多様性、ミーティングのみで越境をすることの困難性、議論により相違や対比を認識できることの必要性、越境による当事者の役割変化 (逆転も含む) のある相互的なプロセスが水平的熟達に存在することを示唆している。大浦 (2000) は、創造的スキル領域における熟達について、熟達領域に関する享受経験の少なさが熟達化の初期段階での学習を困難にしているらしいこと、創造的問題解決に必要な熟考性の獲得は初級者以降の熟達に重要であること、したがって、初級者までの熟達は時間の関数としてみることもできても、初級者以上の段階では練習の質と内容が熟達のあり方を

決めるのではないかと考察している。

さらに、適応的熟達にあたっては、文化の影響が指摘されている。波多野・稲垣(1983)は、「人々が文化によって与えられた手続き的知識を利用しながら、ある意味ではそれを超える内的な世界を構成していく過程」を、熟達の研究において検討することの意義を主張している。

② 経験

デューイ(1938)は、「真実の教育はすべて、経験をとおして生じるという信念があるが、そのことはすべての経験が本当に教育的なもので、またすべての経験は同等なものであるということの意味するものではない」と述べ、次の成長を阻むような経験や、短期的には能力の向上を促すが、長期的に見て狭い領域に固執させてしまう要因にもなる経験の存在を指摘している。

松尾(2006)は、経験を「人間と外部環境の相互作用」とし、「直接—間接の次元」と「外的—内的の次元」の2次元で整理している。「直接—間接の次元」とは、直接経験(身体を通じた事象への関与)と間接経験(言語・映像を通じた事象への関与)である。「外的—内的」の次元とは、外的経験(関与する事象の客観的特性)と内的経験(関与する事象の理解・解釈)である。松尾(2006)によると、経験は行為と解釈を結びつけるものであるため、外的経験と内的経験は常にセットになっていて、実証研究では外的経験と内的経験を区別して測定しきれていないという。

経験と発達との関係については、マッコール(1998)が、リーダーシップ開発における成長を促す経験を、課題、他の人とのつながり(特に自分よりも高い地位の人)、修羅場と失敗、その他(研修や仕事以外の経験)の4つのカテゴリーにわけて報告している。金井・古野(2001)は、リーダーシップ開発における「一皮むける経験(quantum leap experience)」の重要性を述べている。「一皮むける経験」とは、ひとまわり大きな人間、より自分らしいキャリア形成につながる成

長を自分で実感することができた経験である。トップやミドルが語った経験からイベント(event, 具体的な出来事)とレッスン(lesson, そこからの教訓)を抽出し分析している。

③ 対人サービス

「対人サービス職」という言葉は、仕事において人に対してという特性を表現する言葉として一般的には使われている。特定の職種を限定するものではない。

対人サービス分野に関する先行研究としては、田尾(2001)がヒューマン・サービスという言葉を使いながら、「人が人に対して、いわば対人的に提供されるサービス」とし、医療や保健、福祉、教育といった、個人的な福利に関わる公的なサービスについて述べている。田尾(2001)は、ヒューマン・サービスには、人間を対象とすることに伴う技術と、サービスの専門領域における技術と知識が必要であることを指摘している。

対人サービス職は、人に接するという領域と専門サービスという領域の2つの領域を、特徴的に含む職務である。

後者の、サービスの専門性に注目した熟達研究は専門職の領域で多く進められている。秋田(1999)は教師の熟達・発達について、成長・熟達モデル、獲得・喪失両義性モデル、人生の危機的移行モデル、共同体への参加モデルにわけてまとめている。ベナー(2001)は、ドレイファスモデルをもとにした看護における技能習得の5段階を提唱している。専門職以外では、松尾(2006)が、IT技術者と不動産営業の学習を促す経験を定性・定量の両面から分析し、領域によって経験学習のパターンが異なることを報告している。

前者の、人に接する領域に注目した対人サービス職の先行研究は少ない。

佐藤(2006)は、対人援助の専門職において、実習段階から後々の専門職の成長におけるまで、常に対人関係が基本となっているにもかかわらず、対人関係への課題意識が鈍くなりがちであること

が対人援助職としての責任を果たせないことにつながっていると警鐘を鳴らしている。対人援助の実践における一回性、対人援助の利用者と援助者それぞれの独自性の双方を満たしたサービスを実践しようとするれば、対人関係における面倒なこと、煩わしことが起こる。佐藤(2006)は、「しかし、この厄介なことを相手と一緒にやっていくなかで、初めてお互いを大切にできる」とし、お互いがお互いの違いに気づき、指摘でき、尊重し合え、共有できる関係になることが、対人援助の責任を果たす上で重要だとする。そのために、当たり前に見える対人関係の問題に気づき、対人関係がもつ意味を再発見、確認し続けることが、援助専門職に必要だと述べている。

高橋(1989)は、人間関係における熟達化という領域の可能性を指摘している。

対人サービス職の熟達は、人に接するという領域と専門サービスという2つの領域にまたがった、あるいは、2つの領域が融合する多文脈の領域における熟達を必要とする。領域が主に1つであることの多いこれまでの熟達研究では、あまり研究されていない領域である。

II. 調査概要

II-1. 調査概要

調査は、対人サービス職への回想法による面接で行った。対人サービス職の熟達を促す経験における共通性を検討するため、異なる4職域、小学校教諭・看護師・客室乗務員・保険営業を選んだ。

面接にあたっては、あらかじめ、研究の目的・調査概要・質問内容・倫理的配慮を調査対象者に伝え、承諾をとった。面接は、インタビュー1名・インタビューア1名による半構造化インタビューで行った。質問内容として図表1の3点を伝え、「すぐれた実践をするにあたって、役に立ったと思われる経験」を中心に自由に語ってもらった。半構造化インタビューの形式をとった。倫理的配慮としては、事前の書面および口頭で研究目的、拒否・中止の自由、個人情報保護を説明し口頭

図表1 主な質問項目

1. はじめに、これまでの経歴と、現在のお仕事内容について教えてください。 ※お手数ですが、当日、簡単な経歴資料をご持参いただけますようお願い申し上げます。
2. すぐれた「学級運営」「授業づくり」「看護」「客室サービス」「保険営業」の条件について、お考えを教えてください。
3. すぐれた「学級運営」「授業づくり」「看護」「客室サービス」「保険営業」を実践できるようになるには、どのような経験が役に立つのか。ひとつずつ、具体的な経験をおうかがいさせていただきます。

で了解を得た。面接はICレコーダーで録音し、後日、逐語録を作成した。

本研究の面接調査は、木下(1999,2003)が提唱する修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの考え方、調査・分析方法を参考にした⁵⁾。

II-2. 調査対象者の属性

調査対象の職域は、熟達者が多数存在する職域である。4職域選択の観点からは、前田(1995)のサービスの基本タイプ⁶⁾を決定する4条件に、サービス内容・サービスを提供する組織形態(チームワーク)の2点を加えた6点における類似性の少なさである。前田(1995)の4条件とは、①利用者の数、②利用頻度、③利用・選択の自由度(随意性)、④利用(提供)時の対人接触度である。

①利用者の数は、小学校教諭のサービスの受け手である生徒は1学級数十人で固定的であり、看護師のサービス対象である患者は数人から数十人規模で半固定的であり、客室乗務員はフライトごとに数十人から数百人規模で流動的な顧客であり、保険営業は契約した数百人の顧客が基本的に年度で更新されていくので固定的である。②利用頻度は、小学校は日常的、看護は非日常的⁷⁾、客室サービスと保険サービスは日常的である⁸⁾。③利用・選択の自由度は、小学校と看護は選択に制約がある公共サービスであり、客室サービスと保険サービスは自由度が高い事業サービスである。④利用時の対人接触は、小学校教諭の学級経営は1年間、看護師は外来の場合は数時間、病棟の場合は数日～数カ月程度、客室乗務員のフライトサービスは数時間～十数時間、保険営業の契約は生涯にわたることが多いが顧客との接触頻度は低い。サービ

ス内容は、小学校教諭は教育、看護師は医療、客室乗務員は航空、保険営業は保険と異なる。サービスを提供する組織形態（チームワーク）は、小学校教諭は学級経営をひとりで行う点でチームワークを伴わず、看護師・客室乗務員は病棟・機内でのチームワーク業務があり、保険営業は営業活動を一人で行うため基本的にチームワークはない。

調査対象者は、研究の主旨に賛同してくれた各職域の専門家に依頼をし、職域における経験が10年以上⁹あり、すぐれた実践を行っている熟達者を各職域8名ずつ計32名紹介してもらった。その後、熟達者本人にあらかじめ依頼・了解を得たうえで対象者とした。調査を拒否した対象者はいなかった。

調査期間は、2006年10月5日～12月20日である。面接時間は、1時間21分～2時間49分、1人平均2時間12分であった。¹⁰

調査対象者の属性として、小学校教諭は、関東地方の2地域6校の小学校で勤務する男性3人・女性5人であり、年齢は40代6人・50代2人であった。看護師は、関東地方のある大学病院に勤務する男性1人・女性7人であり、年齢は30代4人・40代4人であった。客室乗務員は、ある大手航空会社に勤務する女性8人で、年齢は30代2人・40代4人・50代2人であった。保険営業は、主に独立自営で事業を営んでいる¹¹男性6人・女性2人であり、年齢は30代1人・40代3人・50代4人であった。

II-3. 分析方法

分析は、逐語録が完成したものから順に開始した。分析は、回想法によって得られた調査対象者の熟達につながる印象深い経験に焦点をあてた。

手順としては、録音データを再度聞き、逐語録を見ながら、熟達に役に立ったと語られた経験部分にしるしをつけた。1例分の経験にしるしをつけたあとで、その経験が対人サービス職の実践においてどのような経験であるのかを考えながら経験の概念生成を行った。概念生成にあたっては、

木下(2003)の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの分析ワークシート¹²を使用した。分析ワークシートにヴァリエーション（具体例）を記入する際、調査対象者番号・逐語録記載ページ数・経験した時期（初級者・一人前・指導者の3区分¹³）を記した。経験の記録を確認しやすくするためと、経験が意味をもった発達段階を記録するためである。初級者・一人前・指導者の時期の区分は、面接で語られた本人の認識と、経歴資料に記された職場における役割・役職から判断した。

はじめに、1職域1例計4例について概念生成の試行を行った。試行の段階で、松尾(2006)の指摘する外的経験と内的経験の混在がもたらす、概念生成におけるレッスン要素の影響がみられた。対象者がレッス的な要素を中心に経験を語った場合、そのまま概念化すると、イベントではなくレッスンの表記が強く出てしまうものがあつた。

また、対人サービス職は同じような職務を繰り返す特徴をもつ。面接では、一回限りの特徴的なイベントではなく、同じよう職務に取り組むなかで、結果的に、ある複数の繰り返しが熟達を促す経験となったことが語られていた。複数の繰り返しを概念として言葉にすると、イベントではなく習慣的な表記になってしまうものがあつた。

波多野・稲垣(1983)は、知識は個人の内的な過程を経て構成される本来個人的なものであると述べている。デューイ(1938)は、経験は個人の内面で進行しながらその経験がなされる客観的条件をある程度変化させる積極的な側面をもつと指摘している。概念生成にあたっては、内的経験の重要性を認識しながら、外的経験（関与する事象の客観的特性）を意識した言語化を本分析で行うこととした。レッスンや習慣ではなく、イベントとしての概念化を本分析で行うこととした。

本分析では1例ずつ経験をもとに概念を生成し、2例目以降は、すでに出ている概念にあてはまるか、概念をより適切に表現をすることであてはまる場合は表現を検討しながらすでに生成された概念を使用した。2例目以降のデータにおいては、すでに生成された概念の反対例の確認も併せて行

った。第1段階の分析で、41の概念が生成された。

概念生成の本分析第2段階では、生成した分析ワークシートを見直し、経験が1つのカテゴリーとしてまとめられる近接する概念があれば1つにまとめる作業を行った。分析ワークシートに入れたヴァリエーション（具体例）を見直し、より適切な概念の場所に移す必要があればその調整を行った。「小さな理論的飽和化¹⁴」がなされていると判断できるまで、類似例・反対例を含む例同士の比較を行った。最終的に33の概念が生成された。

概念生成の試行段階、本分析第1段階、第2段階で指導者による概念生成の指摘・指導を受けた。

Ⅲ. 結果

Ⅲ-1. 対人サービス職に共通する熟達経験

分析で生成された熟達に役立つ経験は33あった。定義とともに結果を図表2に示す。図表2の黒丸は経験が出現したことを示す。質的分析であるため、経験が1つでも複数でも●として記した。

33の経験のうち、4職域ともに同じ発達段階で熟達に役に立つとされた経験は13あった。

13の共通する熟達経験のうち、すべての発達段階を通して熟達に役立つと述べられていた経験は「新しい知識を得る」「信頼する熟達者との出会い」「顧客への働きかけと反応」の3つであった。初級者の段階で役に立ったと共通して述べられた経験は「その場の指導・アドバイス」「ゼロからの出発」の2つであった。一人前の段階で役に立ったと共通して述べられた経験は、「実践の観察」「強制的な実践」の2つであった。指導者の段階で役に立ったと共通して述べられた経験は、「強制的な実践」「方向性をもちながら『つなぐ』」「現場を離れる」「サービスのあり方全体を考える」「仲間との深い議論」「異なる世代に合わせる」「重大なライフイベント」の7つであった。

以下、共通する13の経験についての具体例をあげる。

①すべての発達段階で役に立つ経験

1. 新しい知識を得る

「授業にもだいぶ目がいくようになって。けっこう先進的な事例を自分の中で取り入れるようになりましたよね。そういうね、いろんな先進的な事例なんて、中学校にいるときなんか一回もね、目にしたことなかったんですけど、求めていくようになりましたよね」（小学校教諭、指導者段階）

2. 信頼する熟達者との出会い

「いろいろ教えてくれたんですよ。『いま回診に回るから一緒においでよ。こう聴診器を当ててごらん』だとかって、いろんなことを教えてもらって、『ああ、こういう世界か』って。こういう先生たちと一緒に仕事ができることはいいなって思ったのを覚えてるんですね。そういうことで辞めないでいけたのかもかもしれませんけど」（看護師、初級者段階）

3. 顧客への働きかけと反応

「車椅子でいらして、お席にはご自分で移られてあの、『お加減いかがですか？』って聞いても『大丈夫だよ、大丈夫だよ』って。やっぱり顔色もよくなって、あつためたりしてあげて。結果的に降りる時に躊躇されて、どうしたのかなと思ったらずし出血をされて、救急車を呼んだんですよ。そういう時に思ったのが、あの、大丈夫ですか？と聞くことは聞いているけれど、その人の心の悩みに一步踏み込んで心情を察することができずにいたこと。すごく申し訳ないと思っています」（客室乗務員、指導者段階）

②初級者の段階で役に立つ経験

4. その場の指導・アドバイス

「その場で言ってくれた方が嬉しいわけですよ。嬉しいっていうのは、わかりやすいですかね。だから、そういう意味では本当に細かいことまで教えてもらいました」（保険営業、初級

図表2 4 職業の発達段階別 熟達に役立った経験

No	熟達に役立った経験	初級者		一人前		指導者		経験の定義
		小 学 校 教 師 訓 練	小 学 校 教 師 訓 練	小 学 校 教 師 訓 練	小 学 校 教 師 訓 練	小 学 校 教 師 訓 練	小 学 校 教 師 訓 練	
1	新しい知識を得る	●	●	●	●	●	●	主体的に、自覚的に、内面的喜びをもって、新しい分野を学ぶ経験。
2	信頼する熟達者の出会い	●	●	●	●	●	●	自分が信頼し、頼みもてる先輩、教員と、助けられ見守ってもらえるような先輩との出会いの経験。
3	顧客への働きかけと反応	●	●	●	●	●	●	顧客に意図的に働きかけ反応を得たり、意図的ではない顧客への働きかけに意外な反応を得たりする経験。
4	その場の指導アドバイス	●	●	●	●	●	●	指導者立場の人に、その場々、指導アドバイスを受ける経験。
5	ゼロからの出発	●	●	●	●	●	●	目の前の業務をひとつひとつ覚えたり、確認したり、試行錯誤しながら、実行していくことに集中する経験。
6	実践の観察	●	●	●	●	●	●	他者のサービスの実践を注意深く観察する経験。
7	強制的な実践	●	●	●	●	●	●	思いがけず、自分が試される実践の経験。準備が完璧でなくても、やりたくなくても、自信がなくても、突如に臨まなければならない。
8	方向性を打ちながら「つなぐ」	●	●	●	●	●	●	意図して、サービスを顧客との関係や顧客同士の関係、顧客とサービスをつなぐ関係を作出し出す行動をとる経験。
9	現場を離れる	●	●	●	●	●	●	現場を離れた仕事に携わったり、現場を離れた研修に参加したりする経験。
10	サービスのあり方全体を考える	●	●	●	●	●	●	サービスの全体の流れやあり方を考え、作る経験。
11	仲間との意見交換	●	●	●	●	●	●	同じ目的や同じ立場にいる者同士で、意見や情報を交換し、議論をする経験。
12	異なる世代に合わせる	●	●	●	●	●	●	世代の異なる顧客や仲間と自分を合わせる経験。
13	重大なイベント	●	●	●	●	●	●	賞品、発表、ボランティアなど、重大なイベントの経験。
14	生命の危機	●	●	●	●	●	●	顧客の生命、人権を守る経験。
15	仲間からの評価	●	●	●	●	●	●	仲間から、気になった点やよい点、改善すべき点などへの評価やコメントをもらう経験。
16	一人で実践に気づく	●	●	●	●	●	●	個人で実践やコツ、技術に気づき、それらをつづつ蓄えていく経験。
17	全体を知る	●	●	●	●	●	●	ひとつの分野全体をみたり、ひとつの分野について一通り理解したりして、全体を知る経験。
18	基本形に立ち戻る	●	●	●	●	●	●	基本行動や、仕事の型、形式を意識して行う経験。
19	顧客を見抜く	●	●	●	●	●	●	顧客の本質を見極め、提供するサービスを選択する経験。
20	仲間一人の絆を深める	●	●	●	●	●	●	現場の仲間を意識し、理解し合い、関係構築をわがままに、交流しあう経験。
21	新しい知識を試す	●	●	●	●	●	●	新しく得た手法などを試してみたり、やってみる経験。
22	顧客との協働	●	●	●	●	●	●	顧客とパートナーシップを築いて、共に仕事にあたる経験。
23	専門家の知識との協働	●	●	●	●	●	●	専門家・顧問やパートナーシップを築いて、共に仕事にあたる経験。
24	顧客との1対1の関わり	●	●	●	●	●	●	顧客との1対1の関わりを深め、相手を知ることができない人として関わる経験。
25	自分のスタイルに気づく	●	●	●	●	●	●	自分なりのスタイルややり方、他者のスタイルとの違いに気づく経験。
26	実践の認知	●	●	●	●	●	●	目に見えないものの重要性を察知する経験。
27	矛盾する要理	●	●	●	●	●	●	現場で、顧客と顧客、顧客とサービス提供者の間における矛盾する要理をめぐり、自分が受けとめたりする経験。
28	多面的な情報共有	●	●	●	●	●	●	現場に同じメンバー間で、ある状況に対し、情報や意見を出し合い、サービスの理解を深める経験。
29	後輩の指導	●	●	●	●	●	●	後輩の力量を判断し、対応をしながら指導し、サービスの向上に結びつける経験。
30	実践の振り返り	●	●	●	●	●	●	実践をふりかえり、理解的に振り返り、論文などにまとめて発表をする経験。
31	自分で行動のスタイルに気づく	●	●	●	●	●	●	状況の要請に動員し、自分で顧客と、自分で自分の行動を修正する経験。
32	利益をあげる	●	●	●	●	●	●	事業を継続していきながら利益をあげる行動をとる経験。
33	仕事の選択を決める	●	●	●	●	●	●	自分の仕事選択を決める経験。

者段階)

5. ゼロからの出発

「最初の1年間は、ほんとに体当たりですね。もう次の日には子供と一緒に何していこう、こうしていこうってやっているので手一杯。これが問題で、これがいけないことで、なんて分けてものを考えるだけの余裕もなかったかもしれません。でも、だんだん目を見て話ができるようになってきて」(小学校教諭, 初級者段階)

③ 一人前の段階で役に立つ経験

6. 実践の観察

「素敵だなと思った先輩は、どんな患者さんに対しても話しかけてたし、意識がなくてもあっても手を抜かなかったっていうふうな印象ですね。人が見ていようが見ていまいがそんなこと関係なく、『ああ、こうあるべきだ』ってやっぱり思った。患者さんを人としてとらえている。『ああ、これってやっぱりすごいな』ってやっぱり思いましたね。そんなふうな。だから、よく観察してたなって自分で思いますよ」(看護師, 一人前段階)

7. 強制的な実践

「チーフパーサーなんかやりたくないってずっと思ってたんですけど、なって初めて見えたもの、チーフパーサーがどれだけ孤独かっていうこともわかるし、自分がこの客室の責任者ですっていう時のお客様への思い入れもやっぱり違うし。その立場になって経験しないとなかったものかなと思うと、当然、経験すべきことかなと思いますね」(客室乗務員, 一人前段階)

④ 指導者の段階で役に立つ経験

7. 強制的な実践

「チーフパーサーとして何十年になっている方達に対してアドバイスすることは何もないと思っ

て、『言えない』と思ってたんですけど、『やらなきゃいけない、役目だから』みたいに言われて。自分のもっていき方とか表現の仕方とかアウトプットの仕方が変わってきたなっていうのがある。これは役目だから、役職だからって、周りのいろんな人に説得されて。しょうがないと、無理をするのはやめようと思ってやってきているので」(客室乗務員, 指導者段階)

8. 方向性をもちながら「つなぐ」

「やはりこのお客様はそろそろ、そういうサービスの利用をしないといけないだろうなという方は、やっぱり逆にいうと私、お客さん見えてますから、わかりますのでね。そういう話を少しずつして差し上げるということになりますよね」(保険営業, 指導者段階)

9. 現場を離れる

「3カ月ほど内地留学に行かせてもらいましたので、これも実は大きな経験になりました。結局ね、ここまですっと現場密着だった生活が、その、わずか3カ月なんですけれども、現場から離れて教育理論だけを勉強するっていうのは、大きかったですね。現場を離れるっていうのはまた違う意味があります。ほんとに学校にいるより厳しかったです」(小学校教諭, 指導者段階)

10. サービスのあり方全体を考える

「一患者さんと関わるっていうことよりも、もっと大きく内科の外来全体として考えて、それをこう、自分の中で実行して。もちろん後輩を巻き込んでなんですけど実行して、それが軌道に乗せられるとか、そういうのが楽しいかな」(看護師, 指導者段階)

11. 仲間との深い議論

「サポートする立場でも、どう考えても、“もってできましたよね”って思っちゃうじゃないですか。で、そこに至るまでどうしてチーフパーサーが対応しなかったかっていう話をどんど

ん、どんどん掘り下げて聞いていく」(客室乗務員, 指導者段階)

12. 異なる世代に合わせる

「私のような者が若い人に対して時に、何て言うのかな、教訓的なことを押しつけてもしょうがないし、かといって迎合してもしょうがないし。どういうスタンスで対応するかっていうのは、難しいですね。特にお客様の息子さん、娘さんという方達にはどういう形で接するのがいいのかっていうのは」(保険営業, 指導者段階)

13. 重大なライフイベント

「自分も子供がいますが、『いや、こうなんじゃないの?』って言うと、『でも、先生がこういうふうに言ったよ』って、やっぱり自分の子供も言いますよね。独身のときと、自分の子供ができてからで全然違いますね。うん。子供ができると『先生の影響力ってこんなに大きいんだな』って、自分の子供を通して学んだっていうところがありますね」(小学校教諭, 指導者段階)

III-2. 対人サービス職における「つなぐ」経験

共通する 13 の経験のなかで、4 職域に特徴的に出てくる言葉が示した経験の概念が 1 つあった。特徴的に出てくる言葉は「つなぐ」であり、生成された経験の概念は「8. 方向性をもって『つなぐ』」であった。つなぐという言葉を使用した多義的な経験がもとになって概念が生成された。

以下に例を記す。

- ・ 「子供たちが言ったことに対して、『どう思うの?』っていうのを周りの子たちに発信をして、子供たちに問いかけて子供たちに返す。子供と子供をつなぐ。そして『じゃ、本文の中のどこからそう思ったの?』と、子供と本、教材をつなぐ」(小学校教諭)
- ・ 「看護って 1 足す 1 は 2 みたいになり得ないので、惑星をつなげていくっていうんで

すか。いろんな事象がこう絡み合っ、その結果、こういう症状が出ているとか、言動が出るとかでつながっている」(看護師)

- ・ 「クルーに沈んだ雰囲気はちょっとあるなと感じたら、『おはようございます!』って自分で元気よく声をかけて、テンションをこっちからもっていったりします。みんなが気持ちよく仕事をする為には、責任者っていうのはクルー間の人間関係をつなぐ役割をしなくちゃいけない。例えば何かがあって、離陸を 10 分待つというときに、お客さまは『なんで?』と思う。コックピットやクルーと情報を取り合える関係ができていれば、すぐきちんとお客様にアナウンスできます」(客室乗務員)
- ・ 「間違えのない回答を持っていくというのが 1 番ありがたい話だと思う。全部頭の中に入っていないなくても、引き出しがあればいい。人と人とのつながりの仕事ですからね」(保険営業)

つなぐ経験の多義的な記述における共通点は、特徴や課題が明示的でない状況のなかにつながりを見出し、方向性を特定し、人に対して働きかけを行い、つながりを作り出す一連の実践であった。

IV. 考察

IV-1. 対人サービス職の熟達過程

① 領域固有性の存在

4 職域 32 人という限定された範囲において、対人サービス職の熟達を促す経験が 33 抽出され、共通性を示す 13 の経験があきらかになった。13 の経験には、すべての発達段階において役に立った経験と、初級者・一人前・指導者の各段階に役に立った経験とがあった(図表 3)。

4 職域はお互いに類似性の少ない対人サービス職域である。4 職域に共通の経験 13 が経験全体 33 の 39.4% を占めたことは、対人サービス職の熟達における領域固有性の存在を示唆している。

図表3 対人サービス職共通の熟達経験

初級者	一人前	指導者
新しい知識を得る 信頼する熟達者との出会い 顧客への働きかけと反応		
その場の指導・アドバイス ゼロからの出発	実践の観察 強制的な実践	強制的な実践 方向性をもちながら「つなぐ」 現場を離れる サービスのあり方全体を考える 仲間との深い議論 異なる世代に合わせる 重大なライフイベント

また、共通する経験が発達段階によってわかれていたことにより、対人サービス職には、領域固有の熟達過程があると考えられる。

② 対人サービス職の熟達過程

対人サービス職の領域固有の熟達過程とはどのようなものか。2つの特徴について考察する。

ひとつは、新しい知識と重要な関係者（信頼する熟達者、顧客）との積極的な相互作用が常に重要となる点である。初級者・一人前・指導者のすべての段階で共通する3つの経験の存在がそれを示している。

対人サービスの現場では、対人サービスの仕事の正解のなさゆえに、対人サービス職と重要な関係者のだれもが、それぞれがよいと思うサービスをそれぞれの立場で常に追求をしている。対人サービス職は顧客にとってのよりよいサービスとは何かをわかろうとし、重要な関係者である熟達者や顧客は、どのようなサービスをこの場で求めていけばよいか、いけるのかをわかろうとし、だれもがサービスの創出に関与しようとする状態が熟達の基盤となっていると考えられる。

レイヴ・ウェンガー（1991）は相互結合関係の豊かさから導き出される正統的周辺参加という学習の概念を示し、「知識や学習がそれぞれ関係的であること、意味が交渉（negotiation）でつくられること、さらに学習活動が、そこに関与した人びとにとって関心を持たれた（のめり込んだ、ディレンマに動かされた）ものであること」などを主張し、「行為者、活動、および世界が互いに相手を作り上げている」見方をとっている。

対人サービスの概念的知識が形式化して伝達することができないものであっても、学習が進み、熟達が見られるのは、正解のない現場における関係者の関与という文化における正統的周辺参加が基盤にあるからではないかと考える。

熟達過程の2つめの特徴は、概念的知識の構造化を促す熟達経験の順番である。

初級者の段階の2つの経験は、サービス現場の文脈のなかで手続き的知識を身につける経験である。一人前の段階になると、自らの取組みを相対化できる実践の観察や、異なる文脈での強制的な経験によって概念的知識が深まる契機が得られる。

指導者の段階になると、熟達経験は多様になる。「方向性をもって『つなぐ』」経験や、「現場を離れる」「重大なライフイベント」といった現場と直接関係しない経験が、対人サービス職の概念的知識の構成に関与している。

波多野（2000）は、熟達を促す重要な要素として、認知的不調和¹⁵をあげている。初級者や一人前の段階では、仕事自体に取り組むなかでおこる不調和や不調和の解決が、経験の概念化を促す。

指導者の段階では、不調和のあり方が、初級者や一人前段階と異なってくる。「つなぐ」「全体を考える」「深い議論」といった、将来や全体を見通し、新たな現場を創造していく取組みが指導者の熟達を促す経験概念としてあげられている。現場を創造していく取組みは、しばしば現場の実績と不調和を起こす。その意味で、創造的な取組みにおいておこる認知的不調和が指導者の熟達を深められていると考えられる。

発達段階ごとの不調和に加え、正解のない現場における関係者による関与は、日常的な不調和を対人サービス職に与え、常に熟達を促す作用をもつと考えられる。

③ 適応的熟達化のための条件との適合

波多野（2000）は、適応的熟達化のための4条件として、①新奇な問題への絶え間ない遭遇、②対話的相互作用への従事、③緊急外的な必要性か

らの解放, ④理解を重視するグループへの所属を提案している。本研究で得られた熟達過程を, 適応的熟達化のための条件から考察すると, ①については「新しい知識を得る」「強制的な実践」など, ②については「顧客への働きかけと反応」「仲間との深い議論」など, ③については「現場を離れる」「サービスのあり方全体を考える」「重大なライフイベント」といった, 今すぐ判断して行動しなければならない実践の場を離れ時間的猶予をもって課題に取り組むことのできる経験, ④については「信頼する熟達者との出会い」「仲間との深い議論」などの経験が認められ, 条件に適合している。

④ 対人サービス職ならではの2つの経験

最後に, 共通する13の経験のなかで, 対人サービス職ならではの概念的知識を構造化する可能性のある2つの概念, 「顧客への働きかけと反応」「方向性をもって『つなぐ』」に注目し, 考察する。

「顧客への働きかけと反応」の経験は, 対人サービス職の日々の実践そのものである。顧客への働きかけと反応を意識することで, 新たな顧客に応ずることのできる知識が対人サービス職の中に増えていく。増えた知識が増えるだけでなく, 次の顧客に適切に使用できるよう構造化されるためには, 行為を内省する経験として, 「新しい知識」「信頼する熟達者」「その場の指導・アドバイス」「実践の観察」「現場を離れる」「サービスのあり方全体を考える」「仲間との深い議論」「重大なライフイベント」といった取組みが作用していると考えられる。

「方向性をもって『つなぐ』」経験で熟達者は, 組織と顧客, サービス内容と顧客の仲介だけではなく, 顧客と顧客の関係も対象とし, つないでいた。対人サービス職は, 組織・サービスと顧客を仲介する顧客接点に位置する。接点となる時間・場所・資源などが限られている状況のなかで, 状況に埋め込まれている知識や資源となりうるものを最大限利用し, 顧客にとって最善のサービスをその場で作り出していこうとする。作り出すとき

の手法が「つなぐ」であると考えられる。

つなぐことは, 正解のない現場における関係者の関与をよりよい方向へ導くことを意味する。よりよい方向につなぐためには, つないだ後のモデルをあらかじめ持って, つながなければならない。波多野(2000)は, 適応的熟達者をもつ知識の特徴のひとつとして, 「知識の結束性, とくに手続き的知識と概念的知識の間の緊密な結合」をあげている。つなぐ行為は, 対人サービス職における, 概念的知識をもちながら手続き的知識を融合させる指導者段階の実践と考えられる。

「顧客への働きかけと反応」「方向性をもって『つなぐ』」は, 特に, 対人サービス職における人に対する専門性の熟達を促す経験といえる。「顧客への働きかけと反応」経験は顧客を学ぶことにつながり, 「方向性をもって『つなぐ』」経験は関係を学ぶことにつながるのではないかと考えられる。

顧客について学ぶことは, サービスにおいてよく指摘されている。それに比べ, 関係を学ぶことの指摘は少ない。関係を学ぶ経験は, 対人サービス職の熟達においてどのような意味をもつのだろうか。

早坂(1979)は, 人々がもつ「よい人間関係」のイメージは, 関係における共通性であり, 関係が持続し変化しないことであると述べている。佐藤(2006)は, 多くの援助専門職が, 「よい対人関係」を維持しようとしたり, 「よい対人関係」が壊れることを恐れたりすることが, 専門職としての責任を果たせないことにつながっていると指摘している。

早坂(1979)は, 関係とは, 本来, 共通性だけで成立するものではなく, 違いも同時に見出されるものであり, 2つ以上の事物や事象が個々の独自性を失わずに対峙することによって成立するものだと述べている。佐藤は(2006)は早坂(1979)の指摘を受けて, 「関係とは<ちがいが>と<つながり>で成立する」とし, 対人関係における違いを意識し, 対人関係の課題を常に明確にすることが必要であると述べている。関係を意識し学ぶことは, 対人職務において必須のことであるといえる。

「方向性をもって『つなぐ』経験は、顧客との関係を意識して作り出す経験である。つながっていない現状、あるいは、つながっていてもよりよい状態ではないと判断されている現状があつて、概念的知識にもとづき新しくつなぐ、あるいは、よりよいと思われる方向性に向けて、新たな違いに注目をしながら、すでにある関係を壊し関係性をつなぎなおすことを行う。対人サービス職は、「つなぐ」経験の積み重ねにより、「よい人間関係」の畏にはまることなく、対人関係の葛藤や摩擦を越えて、よりよいサービスを生み出すために必要な人に接する領域における豊かな知識を構造化していくと考えられる。

IV-2. 今後の課題

① 経験の精度と経験の関係性

本研究は、32人という限定された範囲で調査をした熟達に役立つ経験である。回想法インタビューという制約により、熟達した経験すべてを聴き取るものではなく、語られた印象深い経験も、入職前の資格取得の教育期間と初級者段階を区別するような、段階を細かく区切る設計をした調査ではない。したがって、各職域・3つの発達段階で抽出された経験は熟達の最低条件であるといえる。

今後、経験抽出の精度をあげるためには、調査対象および調査方法の検討が課題である。

また、本研究での着目点は、経験の有無である。各経験の頻度や重要性、経験と経験のあいだの関係性については対象としていない。経験の精度に加えて、経験の頻度や関係性についても取り組みが必要と考える。

② 対人サービス職ならではの熟達モデル

本研究で考察した対人サービス職ならではの経験は2つであり、13に占める割合は少ない。顧客を部下と置き換えると、共通する13の経験は、現場のリーダーにも通用する熟達経験群にもみえる。

抽出された13の経験をより構造化する、対人サ

ービス職の熟達モデルの検討が課題である。

対人サービス職の熟達モデルを明らかにすることは、個々の対人サービスの経験論を相対化して議論したり、スーパービジョン¹⁶やロールプレイといった、対人サービス職の育成手法の有効的な利用を位置づけ判断したりするうえで有効である。

仮説として、現場のリーダーとの相違については、正解のない現場における関係者の関与による文化と組織内文化の違いによる影響が考えられる。

佐伯（1995）は、文化的実践における学びについて、文化の関係が、集団の内側、とくに規範の維持に向うとき、成員の関係性は権力関係（従わせる側と従う側）となり、関係づくりが集団の外側（文化的・社会的実践の場）に向うとき、集団の成員間は、先輩・後輩の順があつても「ともに学ぶ者」同士となると述べている。

対人サービスの現場では、対人サービス職は熟達者や顧客に、熟達者は若手や顧客に、顧客は対人サービス職に学びあう関係が見られる。対人サービス職が置かれた社会文化的文脈の多くは権力関係を伴わない関係づくりからスタートすること、関係者に達成を促す目標（正解）が場合によっては最後まで一致しない可能性があることの2点において、対人サービス職の熟達モデルは、組織内のリーダーの熟達とは異なる熟達の条件下にあると考えられる。

③ 社会文化的文脈と出現する経験との関係

対人サービス職内の社会文化的な文脈と経験の出現との関係についての検討も課題である。

たとえば、指導者の段階で共通する「方向性をもって『つなぐ』経験は、小学校教諭の場合、初級者でも出現する。小学校教諭は、学級でつなぐ役目を果たす担当が自分1人しかいないこと、サービスの対象が人格形成途上の小学生であり、つなげなければつながらなくなる可能性の高い集団であることの2つの仕事特性から、初級者であってもつなぐ経験は必須となると推測される。顧客の多くが成人であり、つなぐ役目を果たすチーム

リーダーがいる看護師や客室乗務員, つなぐ関係が自分と顧客という1対1の場が中心となる保険営業においては, 一人前以降になってから「方向性をもって『つなぐ』経験が意識されてきている。概念的知識が必要と思われる「つなぐ」経験が初級者段階から求められることは, 小学校教諭の熟達にどのような影響を与えているのだろうか。

4 職域の社会文化的文脈からの検討については, 今回取り上げていない共通しない20の経験の分析を必要とする。対人サービス職に共通する熟達過程が示唆されたことにより, 共通する熟達過程と個別の対人サービス職域の領域固有性との関係を, 社会文化的文脈を踏まえながらみていくことも今後の課題である。

1 波多野・稲垣(1983)が述べている概念的知識とは, 手続きの対象を含む世界を代表する, 一種のモデルである。概念的知識は, 手続き的知識に対して意味を付与することができるとしている。手続き的知識とは, 「ある領域や課題において問題を解くために繰り返し用いられる手順(routine)」である。

2 他の業種における定められた業務を超えた働きを期待する割合は, メーカー56.3%, 流通75.8%, 金融51.7%である。

3 大浦(1995)によれば, 正答が一義的であり, それを求める手順もアルゴリズム化するものが収束であり, 正答が熟達者の数だけあり手順のアルゴリズム化は望ましくないものが拡散である。

4 波多野・稲垣(1983)は, 何百回, 何千回も繰り返し遂行することによって熟達をするものを手際よく熟達者と呼んでいる。環境の制約が一定である限り有効な熟達である。

5 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチと異なる点は, 調査条件の制約により追加的なデータ収集が難しいことから, 理論的飽和化を分析ワークシート上の判断にとどめること, 経験の概念で抽出し比較検討することが研究の目的であるため, 結果を, 熟達の現象多様性を示す動きの概念図ではなく, 経験の一覧表として表すことの2点である。

6 前田(1995)は, サービスの構成要素を機能的な面と情緒的な面に大別し, 機能と情緒の組み合わせを規定するサービス提供の4条件をまとめている。

7 医療サービスは日常的であるが, 今回調査対象としたのは大学病院(特定機能病院)であることから非日常とした。

8 航空サービスは, ジェット化, 国際線の複数社制導入, 日米航空交渉など自由化への流れ等により, 身近に利用できるサービスとなってきている。保険サービスについては, 生命保険文化センター「平成18年度 生命保険に関する全国実態調査<速報版>」によれば, 生命保険の世帯加入率が87.5%と高い割合にある。

9 職域ごとの一人前になる年数の違い, 紹介者による熟達の理解のばらつきを抑えるため, エリクソン(1993)の「熟達10年ルール」にもとづき, 熟達者の条件のひとつを10年経験とした。

10 実際の面接時間は20分弱ほど長く, 平均2時間30分である。これは, 別の質問項目を共通して最後に尋ねたためである。

11 インタビューした保険営業8人のうち, 6人はそれぞれ独立した事業者であり, 2人は保険会社の社員である。保険会社の社員であっても, 成果によって報酬を得, 裁量の大きな独立自営的な働き方があるため, 「主に独立自営で事業を営んでいる」と表記した。

12 分析ワークシートは, 概念名・定義・ヴァリエーション(具体

例)・理論的メモで構成される。

13 熟達の実感がもちやすい初級者の段階と, 仕事が一通りできるようになった一人前の段階と, 他者に知識を形式知化して教える事ができる指導者の段階とに分けている。

14 木下(2005)によれば, 分析ワークシートごとに類似例と対極例の比較を行って一定の完成度の判断をすることを指す。分析ワークシートの理論的飽和化の判断を経た概念によって構成されているのが最終的な分析結果となる。

15 概念的葛藤のこと。波多野・稲垣(1971)によれば, 葛藤が適度な場合には内発的動機づけの原型である知的好奇心を喚起し, 探索欲求につながり, 葛藤が大きすぎる場合には不安・恐れなどが喚起されるという。

16 深澤(2000)は, 「携わる職業の中に人間関係があるところ, スーパービジョンあり」とし, スーパービジョンは「技術体得のための実技訓練」であるとしている。福山(2005)は, 「対人援助の専門機関や施設で, スーパービジョン体制の構築が必要であるとの方針が出てきたのは, つい最近の動向である」としつつ, 「スーパービジョン体制が専門職の人々にどのような貢献ができるかは, 具体的に明示されていないのも事実」と指摘している。

参考文献

秋田喜代美, 1999, 「第3章 教師が発達する筋道——文化に埋め込まれた発達物語」藤岡完治・澤本和子編著『授業で成長する教師』ぎょうせい, 27-39。

Benner, Patricia, 2001, *From Novice to Expert: excellence and Power in Clinical Nursing Practice, Commemorative Edition*, New Jersey: Person Education, Inc.(=2005, 井部俊子監訳『ベナー看護論 新訳版 初心者から達人へ』医学書院。)

Dewey, John, 1938, *Experience and Education*, The Macmillan Company(=2004, 市川尚久訳『経験と教育』講談社。)

Engeström, Yrjö, Engeström, Ritva, and Kärkkäinen, Merja, 1995, “Polycontextuality and Boundary Crossing in Expert Cognition: Learning and Problem Solving in Complex Works Activities”, *Learning and Instruction*, Vol.5:319-336

Ericsson, Anderson, K., Krampe, Ralf, Th., and Tesch-Römer, Clements, 1993, “The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance”, *Psychological Review*, Vol.100 No.3:363-406

深澤道子, 2000, 「スーパービジョンとは——人とかがわる職業の基本——」『現代のエスプリ——スーパービジョン・コンサルテーション実践のすすめ』395:5-16

福山和女, 2005, 『ソーシャルワークのスーパービジョン——人の理解の探求』ミネルヴァ書房。

波多野詠余夫・稲垣佳世子, 1971『発達と教育における内発的動機づけ』明治図書出版。

波多野詠余夫・稲垣佳世子, 1983, 「第7章 文化と認知——知識の伝達と構成をめぐって」坂元昂編『現代基礎心理学7 思考・知能・言語』東京大学出版会, 191-210。

波多野詠余夫, 2000, 「[日本教育心理学] 研究委員会企画特別講演 適応的熟達化の理論をめざして」教育心理学年報. 40: 45-47

早坂泰次郎, 1979, 『人間関係の心理学』講談社。

稲垣佳世子, 1996, 「第3章 概念的発達と変化」波多野詠余夫編『認知心理学5 学習と発達』東京大学出版会, 59-86

株式会社リクルートワークス研究所, 2006, 「Works ワークス人材マネジメント調査」『Works Report DATA BOOK 2006』。

金井壽宏・古野庸一, 2001, 「『一皮むける経験』とリーダーシップ開発——知的競争力の源泉としてのミドルの育成」『一橋ビジネスレビュー』SUM.:48-67

木下康仁, 1999, 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ』弘文堂。

木下康仁, 2003, 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』

- 弘文堂。
- 木下康仁, 2005, 「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) について聴く一何を志向した方法なのか, 具体的な手順はどのようなものか」『看護研究』, 第 38 巻 5 号: 3-21
- Lave, Jean and Wenger, Etienne, 1991, *Situated Learning - Legitimate Peripheral Participation -*, Cambridge University Press (=1993, 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。)
- 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——』同文館出版。
- 前田勇, 1995, 『観光とサービスの心理学——観光行動学序説——』学文社。
- McCall, Jr., Morgan, W, 1998, *High Flyers*, Harvard College (=2002, リクルート ワークス研究所訳, 金井壽宏監訳『ハイ・フライヤー』プレジデント社。)
- 大浦容子, 1995, 「認知心理学から見た熟達化」『新潟大学教育学部紀要. 人文・社会科学編』36(2) : 229-243
- 大浦容子, 2000, 『創造的技能領域における熟達化の認知心理学的研究』風間書房。
- 佐伯胖, 1995, 『「学ぶ」ということの意味 子どもと教育』岩波書店。
- 佐藤俊一, 2006, 「援助専門職の対人関係——よい関係で失っているもの」『現代のエスプリ 対人関係の再発見』第 468 号: 169-178
- 生命保険文化センター, 2006, 「平成 18 年度 生命保険に関する全国実態調査<速報版>」。
- 高橋恵子, 1989, 「熟達化研究は教育に何を示唆するか——対人関係研究から見た熟達化研究——」『教育心理学年報』第 29 集: 26-27
- 田尾雅夫, 2001, 『ヒューマンサービスの経営——超高齢社会を生き抜くために——』白桃書房。

謝辞

本稿の執筆にあたり, 大浦容子教授 (新潟大学), 浜田博文准教授 (筑波大学) から有益なコメントをいただいた。ここに記して感謝を申し上げます。なお, 当然のことながら, 本稿の誤りはすべて筆者に帰するものである。