

理解することが重要である。ビデオでの記録は、操作性や再生・編集などにおいて、少なからぬトレーニングやリテラシーの獲得が必要であったが、近年、とても簡便になった。とりわけ、テープ媒体ではなくハードディスク（あるいはメモリーカード）に直接記録するタイプのカメラは、操作性はもとより、撮影後の動画データの扱いが容易になった。また、携帯電話も高機能化がすすみながらも小型化・軽量化がすすんでいる。今では基本的な機能としてカメラが組み込まれるようになっており、静止画・動画ともに携帯電話で撮影できるようになっている。画質も向上し、簡易な記録であれば従来型のビデオカメラと遜色がない。

## ②動画共有サイト

研修等の現場で撮影された動画は、これまでは、もっぱら全体をふり返るための“ダイジェスト”として編集されることが多かった。また、操作性の問題から、詳細なコミュニケーション過程の分析は煩雑になりがちであった。近年は、操作が容易になり、またパーソナルコンピュータの処理能力が向上し、簡単な編集であれば、ノート型PCでも可能である。また、多様な動画共有サイトが、より身近なものとなり、編集されない「素材」としてのデータの価値が再評価されている。特殊なメモリーカード（注：Eye-Fi と呼ばれる無線LANへの接続機能を内蔵したメモリーカード）を使えば、撮影後に別途操作を介することなく、自動的に「YouTube」等の動画共有サイトに動画データをアップロードすることも可能である。

## ③相互参照

これまでは、調査者の問題意識に基づいて、動画データが加工・編集されることが多かった。近年、動画共有サイトをはじめ、さまざまなウェブサービスも高機能化がすすんでいる。いわゆる「クラウド化」の流れ（カー、2008）によって、パーソナルコンピュータにさほどの負担をかけることなく、データの共有が可能となる。もちろん、人々を対象とするコミュニケーションのデータであるから、その取り扱いには細心の注意が必要である。データを外部のウェブサービス（つまり外部のサーバー上）に保存することについては、さまざまな問題を検討する必要があるが、セキュリティ上の課題が解決されれば、一人の調査者が、データの解釈や意味づけを担うのではなく、同じ「素材」を参照しながら、複数の調査者によって（場合によっては被写体となった研修等の受講者をふくめて）、データの解釈を試みることもできる。それは、冒頭で述べたように、日常的に情報探索をしておくことの重要性をふまえれば、より理想的な方向性だと言えるだろう。

## D. 考察

以下は、定性的な所見であるが、今後の研修等の記録・記述に際して、ふまえるべきメディア環境の特質は以下のようにまとめることができる。

### ①リアルタイム性

まず、われわれの情報探索行動は、ますますリアルタイム性が高まっている。恒常的に情報探索を行うことが、リスク/クライシスコミュニケーションの実践に求められ

ており、受容・普及しつつあるツール群を正しく理解し、活用することが望ましいと言えるだろう。技術的には、研修等の内容を、その場で（実況中継に近い形で）即座に公開することも可能である。これは、いわゆる遠隔教育やEラーニングにはない、新しい学習環境を構成する可能性がある。

## ②データの共有

これまでは、調査で収集されたデータを分析等に利用可能な形式に整えることに少なからぬ時間と労力が必要であった。上述の通り、技術的にはデータ共有が容易になり、調査者はデータの解釈や意味づけに、これまで以上に力点を置いて研究をすすめることができるだろう。また、こうしたコストの軽減のみならず、複数の調査者で同一のデータを共有しながらコミュニケーション過程の理解を創造するという、あたらしい研究スタイルも可能になる。これは、リスク/クライシスコミュニケーションにおける「スキャン」と呼ぶべき情報行動とも親和性が高い。

## ③インタラクティブ性

この10年で、いわゆる情報化の動きがすすみ、ネットワーク環境は（一部の制限はあるものの）ひと通り整備された状況だと言える。とくに「ウェブ 2.0」と呼ばれる環境を前提とすると、従来型のデータ（もしくはデータベース）の考え方が大きく変容する可能性がある。上記の②と関連するが、複数の調査者が相互にコメントをやりとりし、さらには外部からの意見も取り入れながら議論をすすめることが可能となる。ブログ等の普及によって、外部からの書き込みやトラックバックと呼ばれる相互参照

の仕組みに対する心理構造も変容しており、外部との緩やかなつながりを構成、維持しながら調査研究を遂行することが可能となるだろう。

## E. 結論

健康危機管理時従事者のリスク/クライシスコミュニケーションに関する研修等の評価・分析に際しては、近年のメディア環境の変化を正しくとらえ、新しい可能性について積極的に実験的な試行を実践するべきであろう。とくに、生活者の情報リテラシーはこの10年で大きく変化しており、日常生活の諸側面ばかりでなく、心理構造をも変容させている可能性がある。とくに、リスク/クライシスに関する（科学的）データは流動的であり、これまで“ストック”として認識されていた知識体系は、むしろ“フロー”として理解することが重要であろう。今後は、こうした理解を前提として、音声・映像等による、コミュニケーション過程の記録・記述・分析方法の研究をすすめる、研修等学習プログラムのデザインへ提案を試みる。

## F. 健康危険情報

（なし）

## G. 研究発表

1. 論文発表  
（なし）
2. 学会発表  
（なし）

## H. 知的財産権の出願・登録状況（予定を含む）

（なし）

## 参考文献

クリス・アンダーソン (2009) 『フリー：〈無料〉からお金を生み出す新戦略』 日本放送出版協会

小川浩・小川和也 (2010) 『ソーシャルメディアマーケティング』 ソフトバンククリエイティブ

津田大介 (2009) 『ツイッター社会論：新たなリアルタイム・ウェブの潮流』 洋泉社

ニコラス・カー (2008) 『クラウド化する世界』 翔泳社

デビッド・ワインバーガー (2008) 『インターネットはいかに知の秩序を変えるか?: デジタルの無秩序がもつ力』 エナジクス

・その他

ツイッター <http://twitter.com/>

foursquare <http://foursquare.com/>

セカイカメラ <http://sekaicamera.com/>

## 研修プログラムにおけるファシリテーションの問題

研究分担者 中村美枝子 流通経済大学社会学部 教授

### 研究要旨

本研究の目的は、リスク/クライシス・コミュニケーションスキルの向上に資する研修プログラムのファシリテーション上の課題を探ることにある。そこで、本年度に実施した3つの事例を1)諸条件(日程、時間、場所、人数)、2)対象(参加者の特性)、3)内容(ねらい、テーマ)、4)素材(講義、演習)、5)展開(素材の組み合わせ・順番)の観点から比較・整理した。その結果、演習の準備に必要な情報(参加者の人数や特性など)の事前入手が難しいことが共通点としてあげられた。対策として、プログラムの準備段階において、間接的に得られた情報などから類推することを検討した。また、既存の演習の中に、リスク/クライシス・コミュニケーションスキルの向上に活用できる演習が複数あることが確認された。未知の参加者を想定し、オーダーメイドに近いプログラムを用意する準備が整いつつある。それと同時に、問題点として指摘されている、全体のつながりを意識した展開、現実場面への応用を促す問いかけを工夫しているところである。研修の大枠を図式化し、目的地と現在地を明示することも今後の検討課題である。

### A. 研究目的と背景

本研究の目的は、リスク/クライシス・コミュニケーションスキルの向上に資する研修プログラムを開発・評価するために必要な、ファシリテーション上の課題を探ることにある。

ここでは研修の運営に際して以下の項目に注目する。

- 1) 諸条件(日程、時間、場所、人数)
- 2) 対象(参加者の特性)
- 3) 内容(ねらい、テーマ)
- 4) 素材(講義、演習)
- 5) 展開(素材の組み合わせ・順番)

1)は、「いつ(何月何日の何時から何時まで)」「どこで(どのような部屋で)」「何人の参加者」に研修をするかということである。我々が研修の対象として想定しているのは、国や地方自治体などの公的機関の健康危機管理従事者が中心である。多忙な業務をぬって、リスク/クライシス・コミュニケーションスキルの研修に費やせる時間は、それほど多くはないであろうことが予想される。

2)は、「参加者はどういう特徴をもった人々であるか」である。健康危機管理従事者と言っても所属部署によって業務内容は多岐に渡るであろう。知識や経験もばらば

ら、性別や年齢も異なる人々が一堂に会し、時間と空間を共有する。多様な参加者一人ひとりに対して、それぞれに見合った成果をあげるにはどうするかが求められる。

3)は、研修で何をめざすかである。大きな目標である「リスク/クライシス・コミュニケーションスキルの向上」に向けて、個別の研修で具体的に焦点をあてるテーマを絞り込む。コミュニケーションについての意識を変えるキッカケとなることが重要である。意識が変わることで日々のコミュニケーション能力が向上し、それが結果として（目には見えない底力のような形も含め）危機に際して威力を発揮することにつながるはずである。

4)は、テーマに即した講義の題材と演習である。コミュニケーションの基本は、聞く（聴く）ことと話す（伝える）ことである。コミュニケーションの前提は双方向性にあるから、演習を主体にした方式を取り入れることの意味は大きい。いざというとき役に立つように、自分仕様のスキルを身に付けられる研修であることが求められる。

5)は、講義形式の座学と参加型の実習の組み合わせ（順番やバランスを含めた展開）である。研修といえば座学というイメージの参加者の場合、能動的に参加する演習方式に戸惑うこともある。また、演習方式の経験者にとっても、ウォームアップなしに活動を開始するのは容易ではない。参加型の実習は、ふだんよりオープンになることを参加者に求める。したがって、お互いを知る時間やざっくばらんに語り合えるような雰囲気作りが欠かせない。この種の演習に不慣れなメンバーがいる場合、あるいは

演習慣れしすぎているメンバーがいる場合、またメンバー間のばらつきが大きい場合には、特に注意を要する。アイスブレイクによってウォームアップをおこない、グループとしての準備運動をしてから実習に入る必要がある。さらに、演習と座学をバランスよく配置することで、相乗効果が生まれ、演習の意味を深く理解することが可能になる。

## B. 研究方法

研修プログラムにおけるファシリテーションの問題を探るため、異なるタイプの研修について比較・整理する。ここで取り上げるのは、3つの事例である。

事例1 厚生労働省内での研修

事例2 一般向け研修

事例3 滋賀県向け研修

表1から表3に、各事例の主要項目を示した。3つの事例とも、健康危機管理従事者のためのリスク/クライシス・コミュニケーションが共通するテーマであった。なお、事例1については、すべての回に中村が関与したわけではない。具体的には次のように関与した。第1回：参加、第2回と第3回：録画DVD視聴、第4回：参観、第5回：講師担当、第6回：参観。事例2と事例3については、打ち合わせも含め、すべての活動に参画した。

表1 厚生労働省内での研修（事例1）

### 諸条件(日程、時間、場所、人数)

- ・ 6回連続(2009年8月～2010年2月)
- ・ 1回60分(初回のみ75分)
- ・ 厚生労働省会議室

・ 20人～10人
対象(参加者の特性) ・ 事前に把握困難(後半は、参加者が固定化したので把握可能となった)
内容(ねらい、テーマ) ・ きき方・はなし方の理論と技術
素材(講義、演習) ・ 総論・各論・演習・参加者間の対話
展開(素材の組み合わせ・順番) ・ 6回連続かつ1回完結 ・ 進行は6回を通じて長岡が担当 ・ 講師は毎回交代で担当 (詳細は長岡報告を参照)

表2について特筆すべきは、メーリングリストを通じて参加者を募集した点である。そして、参加者の人数も特性も未知のまま、いくつかの実験的な試みを行なった。ひとつは、懇親会を含む2日間の全日程への参加を義務付けたことである。時間と空間を可能な限り共有することで、全国から集まった初対面同士の参加者の距離感を縮めるねらいがあった。もうひとつは、既存の演習に小講義を組み合わせる展開の良し悪しを模索したことである。そのほかにも、グループでおこなった意見交換の手順に工夫を凝らすなど、今後のプログラム開発のヒントを得るための試みを盛込んだ。

表2 一般向け研修(事例2)

諸条件(日程、時間、場所、人数) ・ 2009年9月26日から27日(1泊2日) 1日目:13:00～16:30と懇親会 2日目:9:00～12:00、13:00～15:00 ・ 慶應義塾大学三田キャンパス教室 ・ 28人
対象(参加者の特性) ・ 事前に把握困難

内容(ねらい、テーマ) ・ 現場から学ぶリスク/クライシス・コミュニケーション
素材(講義、演習) ・ 講演(事例紹介・クイックガイド・コミュニケーションとは)・演習
展開(素材の組み合わせ・順番) ・ 講演(現場経験者による事例紹介) ・ ウォームアップ(自己紹介) ・ 演習(講演についての意見交換) ・ 小講義(コミュニケーションとは) ・ 演習(バルンガ)+ふりかえり ・ 小講義(クイックガイド) ・ 情報共有演習(THIRTY FIVE) ・ 小講義(my theory, my practice, our theory, our practice) ・ 情報伝達演習(メルマガ原稿作成)

事例3の滋賀県向け研修の主要項目は表3に示したとおりである。ここでは、小講義とふりかえりを組み合わせた展開を試した。

表3 滋賀県向け研修(事例3)

諸条件(日程、時間、場所、人数) ・ 2010年3月10日13:00～16:30 ・ 滋賀県大津市コラボしが21会議室 ・ 21人
対象(参加者の特性) ・ 事前に把握困難
内容(ねらい、テーマ) ・ 伝え方(話し方)、情報分析
素材(講義、演習) ・ ビルディング・メッセンジャー演習 ・ もぐら探し演習 ・ クイックガイド概要紹介
展開(素材の組み合わせ・順番) ・ 演習+小講義+ふりかえり ・ 演習+小講義+ふりかえり

### C. 研究結果

表1から表3を見比べながら、項目ごとに特徴を整理する。

#### 諸条件（日程、時間、場所、人数）

諸条件は依頼元の要望によって決まることが多い。事例1と事例3の諸条件は、極力、依頼元の要望を反映させたもの、事例2は当研究班が企画したものであった。事例1の場合、参加者数として20人強を想定し、第1回と第2回はその通りであったが、第3回以降は約半数の10名強に落ち着いた。事例2では50名は超えないと想定していたが、実際の参加者は28名であった。事例3では23名との連絡を受けていたが、当日参加したのは21名であった。

#### 対象（参加者の特性）

表1から3にあるとおり、対象となる参加者の特性を事前に把握することは難しかった。しかし、間接的に情報を入手することは不可能ではなかった。順にみていくことにしよう。事例1では、長岡が総合司会を担当し、6回すべてにおいて進行役を受け持った。また、長岡と各回の担当講師の間で事前の打ち合わせを行ない、講義や演習の内容・進め方について綿密に計画した。実際、第5回を担当した中村の場合、長岡との打ち合わせを通じて参加者の特性をある程度把握することができた。毎回の参加者の顔ぶれは少しずつ違っていたが、それまでの4回の経験から、長岡は参加者の特性を累積的に把握することが可能となっていた。事例2では、リスク／クライシス・コミュニケーションのメーリングリストの

メンバーに呼びかけたことから、関心・意識の高い参加者が集まった（地方自治体・民間研究者・大学関係者など）。事例3では、保健所の所員と、健康危機管理部局の行政職の職員が主たる参加者であった。こうした間接情報から、参加者の特性を想定して研修プログラムを準備した。

#### 内容（ねらい・テーマ）

健康危機管理従事者のためのリスク／クライシス・コミュニケーションスキルの向上という大目標のもと、それぞれの研修で設定したねらいは次のとおりであった。事例1では「きき方・はなし方の理論と技術」、事例2では「現場から学ぶリスク／クライシス・コミュニケーション」、事例3では「伝え方（話し方）、情報分析」がメインテーマであった。

#### 素材（講義、演習）

事例1では①講義、②グループによる演習、③参加者間の対話が3本の柱であった。演習は既存のものから意見交換を主とするもの（第5回の場合は『スリー・テン』、田島編著、1991；津村・星野、1996）が選ばれた。また、Post-itに各自の感想やコメントを記入してホワイトボードに貼り付け、読みあって共有する時間が毎回のように設定されていた。

事例2では①経験者による事例紹介、②演習とふりかえり（Steinwachs、1994）、③小講義、④参加者による意見交換、という4つの柱があった。2日間の研修時間はトータルで8時間半におよび、盛りだくさんの内容であった。

事例3では①演習（ハリス著・河原塚訳、1991；柳原光監修・著、1987）、②小講義、

③ふりかえりの3本柱であったが、時間配分としては①演習が半分以上を占め、②小講義と③ふりかえりが残りを占めていた。

#### **展開（素材の組み合わせ・順番）**

事例1の場合、理論編で講義、技術編で演習という色分けが明確であった。全体として講義と演習が交互に組み合わせられて進行した。演習時のグループは最大4人組であり、意見交換は3人組で行なわれることが多かった。これは参加者数が10人余りと少人数であったことが理由であった。

事例2では、最初に①経験者による事例紹介を集中して配置した。②演習とふりかえりは③小講義と交互に配置され、相乗効果をねらったが、演習の内容と小講義の内容は必ずしも連動していなかった。演習時のグループは1日目は4人組、2日目は5人組で行なった。

事例3では、演習とふりかえりの間に小講義をはさむ方式にした。小講義の内容がふりかえりのヒントとなるようつながりを意識した構成にした。演習時のグループは5人組を原則として行なった。

#### **D. 考察**

##### **諸条件・対象**

事前に参加者の特性を把握することは容易ではなかった。人数も当日まで変動することが多いため、参加者の経験、知識のばらつき度合などについては未知の状態に準備せざるをえなかった。通常、研修プログラムを計画する場合には、参加者の人数や特性についての情報を事前に入手し、参加者にフィットするオーダーメイドに近い研修プログラムを準備することが運営者に求

められる。しかしながら、上述の3つの事例においては、参加者のイメージを描けないうまに準備した。おそらく、この傾向は大きく変化することはないと思われる。

講義よりも演習を多用するプログラムを計画しているため、人数や特性の把握は必須である（新井・出口・兼田・加藤・中村、1998）。演習に用いるキット（カードや小道具など）の準備の都合もあるから、グループ編成（何人組のグループとするか、役割分担をどうするかなど）は事前に決めておきたい。演習には適正規模があるものが多く、参加者数が予定より多くなりすぎると、運営に支障が出るおそれもある。研修を依頼する側の事情は当研究班にはコントロールできないことであるが、せめて大雑把な人数と特徴だけでも把握しておきたい。その意味で、今年度の事例は、参加者の特性を類推する貴重な手がかりになる。

同時に、参加者は研修ごとに異なるのであるから、固定化したイメージを持つのは危険である。しかし、まったくイメージをもてないままに研修プログラムを計画することはできない。オーダーメイドとはいかないが、イージーオーダーのような形で、たとえば県職員向けの3時間半の研修で、20人前後の規模を想定したプログラムの雛形を用意し、個別の条件や参加者の特性に応じてアレンジすることができれば、実用性を期待できる。加えて、演習の中に人数の変動の影響を大きく受けるものがある場合は、その対策も含めて計画しておく必要がある。具体的には、人数の許容範囲を提示し、許容範囲外の場合の対応を用意することになる。

##### **素材と展開**



素材の選定と展開（組み合わせ・順番）には、事前の打ち合わせが決定的である。3つの事例をみると、事例1については総司会の長岡が打ち合わせも含め統括していた。そのおかげで、1話完結でありながら6回のシリーズ物でもあるという絶妙な組み合わせの研修が実現した。シリーズ物であることが功を奏し、参加者の特性にあわせた微調整が、後半は可能になった。これに対し、事例2と事例3は単発物であったので、シリーズ物に比べて修正しにくい面もあった。

事例2では{加藤・吉川・中村}の3人が演習と小講義を細切れに担当したことが、全体の統一感を薄れさせてしまったようである。この研修の企画は上記3人に{杉浦・長岡}を加えた5人で練ったのであるが、その後の計画は{吉川・中村}がまとめた。その計画にそって、各自が単独に準備を進めた。一つひとつの内容はよいが、全体のつながりが見えにくいと指摘された。既存の演習をリスク/クライシス・コミュニケーションのスキルアップに応用できることが確認できたのは収穫であった。課題は、複数の担当者が個別に用意した内容を、統一感をもったものに仕上げることである。

事例3の担当者は{吉川・杉浦・中村}の3人であったが、事例2の反省をふまえて、打ち合わせに時間をかけるとともに、全体の統一感を重視した。まず、{吉川・中村}が詳細を相談し、その内容を個別に吟味した。そして、その結果を持ち寄って3人で顔をあわせた。本番に備えたリハーサルと打ち合わせを行ない、個別に用意したパワーポイントを交換して、つながりを意識した修正を施し、統一感が出るよう工夫

した。さらに、事例2では担当者が細切れに担当する方式であったのを、事例3では一人の担当者が演習・小講義・ふりかえりのまとまりごとに担当する方式に変更した。これも統一感を出すための工夫のひとつである。

事例3の研修では、入念なリハーサルのおかげで、演習の所要時間もほどよく、対象者に応じたオーダーメイドに近くなっていたといえる。しかしながら、演習・小講義・ふりかえりの一連の活動を通じて得た知見を、現実の場面で活用するには、まだ十分とはいえない。参加者の中に、研修でおこなった演習が、現場にどう生かされるのかイメージをつかめない者がいる。現実とのつながりに気づくためのヒントを、ふりかえりの中で問いかける仕組みが、鍵となるのではないだろうか。

ひとつの手がかりは、研修を参観した研究協力者から得たコメントの中にある。研修の大枠を図式化し、個別の講義や演習がその図式の中のどこに位置づけられるかを明示したらどうかというコメントである。参加者は、演習という慣れない設定に投げ込まれて戸惑いを感じていることが多い。参加者の不安を減じる方策のひとつとして、目的地と現在地を明示するというわけである。闇雲に進んでいるわけではなく、目的地をめざして進んでいることが自分なりに理解できると、研修に前向きに取り組めるようになる。

## E. 結論

3つの事例を整理したところ、以下の知見が得られた。

1) 演習の準備に必要な情報（参加者の人

数や特性など)を事前に入手することが難しい中でプログラムを用意する必要がある。間接的な情報から類推するなど、対策を講じる必要がある。

2) 既存の演習の中に、当研究班の目的にかなうものがあることが確認できた。小講義とふりかえりを組み合わせ、全体のつながりを意識した展開を工夫する必要が認められた。

3) 入念な打ち合わせとリハーサルによって、オーダーメイドに近いプログラムを用意することができた。しかしながら、参加者の中には現実場面への応用を可能にするさらなる問いかけを必要とする者もいることがわかった。研修の大枠を図式化し、目的地と現在地を明示する方式が提案されているので、来年度以降の課題としたい。

#### F. 健康危険情報

なし

#### G. 研究発表

##### 1. 論文発表

なし

##### 2. 学会発表

なし

#### H. 知的財産権の出願・登録状況(予定を含む)

なし

#### 参考文献

新井潔・出口弘・兼田敏之・加藤文俊・中村美枝子(1998)「ゲーミングシミュレーション」日科技連出版社

Barbara Steinwachs (1994) *BARNGA: A Simulation Game on Cultural*

*Clashes*, Intercultural Press, Inc. P.O. Box 700, Yarmouth, ME04096, USA

フランク・ハリス著 河原塚達樹訳(1991)

「グループで遊ぶすばらしいゲームの世界」(財)日本レクリエーション協会

田島伸浩編著(1991)「教育担当必携マ

ニュアルⅢ 目的別教育技法の展開」

日本経営協会総合研究所, 152-153

津村俊充・星野欣生(1996)「Creative

Human Relations Vol. IV」プレスタ

イム

柳原光監修・著(1987)「Creative O.D.

(人間のための組織開発シリーズ)

Vol.I 第6版」行動科学実践研究会

(プレスタイム), 211-216

## リスク/クライシスコミュニケーションにかんする 対話型学習プログラムの設計と試行

研究分担者 長岡健 産業能率大学情報マネジメント学部 教授

### 研究要旨

近年の人材育成研究の成果を踏まえると、健康危機管理時従事者のリスク/クライシスコミュニケーションスキルにかんする学習を支援するには、「学習者が主体的な考えに基づいて状況に即興的に対処する意識を醸成する」、「現場における実践経験の振り返りを重視する学習態度を醸成する」という二点が重要であると言える。

そこで本研究では、リスク/クライシスコミュニケーションスキルの専門知識を付与するだけでなく、実務家としての「熟達化」を促進するための意識や学習態度を醸成することをねらいとした研修を、厚生労働省において実施した。この研修では、近年の学習環境デザイン研究の成果を積極的に活用した参加・対話型の学習方法を採用し、その運営にかんするアクション・リサーチを実施した。その結果、経験と知識を備えた専門家が適切なプログラム運営を行うことで、「非・知識伝授型」の活動に不慣れな学習者に対しても、「熟達化」の促進に不可欠な意識付け・態度醸成への効果が期待できることを見いだした。

### A. 研究目的と背景

#### はじめに

実務家を対象とする人材育成については、これまで主に、経営学における人的資源開発論、教育学における成人学習論、認知心理学における熟達化論を中心として研究が進められてきた。そして、これらの分野における人材開発研究は、1990年代を境として、「パラダイム転換」とも言えるような、学習観に関する大きな方向転換が生じ、今日の人材育成プログラムは、1980年代以前とは大きく異なる方法論にもとづき構築されている。

本研究の目的は、健康危機管理時従事者

のリスクコミュニケーションおよびクライシスコミュニケーションスキルにかんする学習プログラムの構築であるが、研究を進めるに当たっては、人材育成研究における「パラダイム転換」を踏まえる必要がある。

#### 人材育成研究における近年の動向

1980年代以前の人材育成研究において、人材育成の課題は「知識・スキル習得」のための教授法と教材を開発することであると認識されていた。これは、現場での経験的な学びよりも、教育の場における計画的・体系的な学びを重視していたことを意味する。そして、アカデミックな理論的知識体系が存在しない、「限られた文脈に依存

した経験的知識」、「特定の個人・場面に規定される事例的知識」、「一義的な命題に収斂しない一人称の語り」といった、いわゆる暗黙知（実践知）に対しても、研修で“教える”ための、教授法と教材の開発が進められてきた（Lave & Wenger 1991）。

それに対して、1980年代以降、実務家を対象とする人材育成活動を、「ワークプレイスラーニング」という概念で捉えようとする動きが起こってきた（中原・荒木 2006）。ワークプレイスラーニングの定義に関しては必ずしも統一的なものが存在する訳ではないが、一般に「個人や組織のパフォーマンスを改善する目的で実施される学習その他の介入の統合的な方法」（Rothwell & Sredl 2000）と理解することができる。

この概念の重要な特徴として、研修や学校といった「公式の教育機会」で獲得する知識・スキルだけでなく、現場での実践を通じて経験的に修得した「経験知」を重視している点が挙げられる。特に、「熟達者」と言われるレベルに達するには、体系化された知識・スキルだけでなく、経験からの学習を通じた暗黙知（実践知）の獲得が決定的な意味をもつということが、今日の人材育成研究における中心的な考え方となっている（例えば、MaCall 1988）。

#### 経験から学習する態度の重要性

人材育成研究における「ワークプレイスラーニング」の進展は、熟達化研究の成果によって促進されたものである。特に、1990年代以降、「知識・スキルの伝授」から「熟達化の促進」へという学習観のシフトによって、経験からの学習を重視する姿勢が鮮明になったとすることができる。

ここでいう「熟達化」とは、「ある領域での長期経験に基づいて、まとまりある知識・技能を習得し、有能さを獲得していくプロセス」（波多野・大浦・大島，2004：11）と定義されるが、健康危機管理時従事者の熟達化を考える場合、「定型的熟達者」と「適応的熟達者」の違いを理解する必要がある。定型的熟達者とは、決まった手続きを、早く正確に、自動的に行える実践者であり、典型的には、伝統工芸の職人のような領域における「熟達者」を指す。一方、適応的熟達者とは、変化する状況の中で、一定の手続き・課題に対して、柔軟に、確実に対処できる実践者であり、行政やビジネスにおける実務家一般に求められる「熟達化」の方向性を示している。

この二つの違いを踏まえると、健康危機管理時従事者に求められるのは、「適応的熟達者」という方向であると考えられる。では、「適応的」な熟達化を促進するにはどのようなことが求められるのか。

Schön（1983）によれば、適応的熟達者の思考・行動様式の特徴は、「状況を瞬時に読み解き、対処すべき課題・問題を適切に設定する即興的な対応力」にある。つまり、一般にイメージされている姿とは異なり、適応的熟達者は「一般化された原理や原則」を豊富にもち、それら原理・原則を現場に対して素早く当てはめている訳ではない。むしろ、「一般化された原理や原則」に固執せず、活動の流れの中で即興的な対処法を次々と生み出す実践者であると言える。

そして、このような即興的対応力を習得するキーポイントは、「経験から学習する態

度・姿勢」をいかに醸成するかにあると、今日の熟達化研究では認識されている（松尾 2006）。特に、「体系的な知識・スキルの獲得」よりも、現場における自分の行動や考え方を、普段とは異なる視点から見つめ直し、硬直化した思考・行動様式を解きほぐしていくような、「経験の振り返り」を重視する学習態度を醸成していくことが重要であると考えられている（Kolb 1984）。

### 「リスク/クライシスコミュニケーション研修」の実施

以上のような、近年の人材育成研究の動向を踏まえると、健康危機管理時従事者のリスク/クライシスコミュニケーションにかんする学習支援を行うに当たっては、

- ① 「一般化された原理や原則」としてのリスク/クライシスコミュニケーションにかんする知識を付与するだけでなく、学習者が主体的な考えに基づいて状況に即興的に対処する意識を醸成する、
  - ② 現場における学習者自身の行動や考え方について、普段とは異なる視点から見つめ直し、硬直化した思考・行動様式を解きほぐしていくような、「経験の振り返り」を重視する学習態度を醸成する、
- という2点を意識すべきと言えるだろう。

ただし、以上のような意識や態度を醸成することをめざす場合、一方向的な講義型プログラムではなく、参加型・対話型プログラムを採用することになる。このような「非・知識伝授型」の学習活動に慣れていない参加者を対象とする場合、いわゆる「座学」ではない学習スタイルにうまく適応できるように適切な支援を行うこと自体が、

プログラム構築における重要なポイントとなる。

以上のような点を念頭に置きつつ、2009年度の研究の一環として、「リスク/クライシスコミュニケーション研修（以下、RCC研修）」を、厚生労働省において実施した。

今回実施したRCC研修は、健康危機管理時従事者のリスク/クライシスコミュニケーションにかんする学習支援のポイントとして先に挙げた①・②を意識したプログラム内容とする一方で、時間的な制約、および、参加者のほとんどが「非・知識伝授型」の学習活動に慣れていない点が懸念された。そこで、2009年度は、「座学」ではない学習スタイルに参加者がうまく適応できるようなプログラム・デザインと運営方法を探ることに重点をおいて、研究に取り組むこととした。

## B. 研究方法

### 研修運営のアクション・リサーチ

本研究の一環として2009年度のRCC研修を企画・運営するに当たっては、「非・知識伝授型」の学習活動に不慣れた健康危機管理時従事者への適切な対応方法を「探索的」に見いだすことに重点を置いた。そのため、研究者が研修プログラムの設計に関わるだけでなく、研修の運営者として積極的に関与しつつ、学習者の振る舞いに関する質的な参与観察を進める、アクション・リサーチ型（Checkland & Scholes, 1990）の研究方法を採用した。具体的には、

- ① 学習方法への意識づけ
- ② 対話型プログラムの試行

という 2 点を意識したプログラムのデザインおよび運営を実施し、「非・知識伝授型」の学習活動における参加者の振る舞いについて観察を行った。

### 学習方法への意識づけ

「非・知識伝授型」の活動に不慣れな学習者の特徴として、いわゆる「学習転移モデル」に従った学習を進めようとする点が挙げられる。学習転移モデルでは、知識創造・知識伝達・知識習得・知識応用という 4 プロセスで学習は構成されると考える (Lave 1988)。研究者によって知識が創造され (知識創造)、教育プログラムを通じて知識を伝達し (知識伝達)、それを学習者が習得し (知識習得)、その知識を現場で応用する (知識応用) ことが学習であると見なされる。つまり、研修や文献を通じて習得した知識・スキルを、実務の現場に転移するという意味で「学習転移」である。

それに対して、Kolb(1984)は、熟達化を促進する学習モデルとして、「経験学習モデル」の重要性を主張している。この概念の特徴は、学習を「知識の修得とその応用」ではなく、「自らの経験から独自の知見を紡ぎだすこと」であると見なす点にある。そして、実践から知見を導きだすための鍵となる活動として、「省察」に注目し、経験・省察・概念化・実践という 4 ステージのサイクルを継続すること自体を重視する。つまり、経験学習モデルにおいては、「経験から学ぶ」というプロセスを習得すること自体を重要な学習目標の一部と位置づける。

今回の RCC 研修ではこの点を意識し、「リスク/クライシスコミュニケーション」にかんするテーマに加え、「学習の方法論」に関

するテーマを積極的に取り上げた。具体的には、合計 6 回の研修のうち、第 1 回と第 6 回のセッションでは、「リスク/クライシスコミュニケーションについて学ぶための方法論」をテーマとして取り上げた。特に、第 6 回セッションでは、研修全体の総括として、全ての時間をこのテーマに費やし、「学習転移モデル」から「経験学習モデル」への意識改革に取り組むこととした。

### 対話型プログラムの試行

学習方法論への意識づけを積極的に行う一方、経験学習モデルで重視される「省察」の具体的な方法について、体験的な理解・習得を支援するプログラム構成とした。

省察の方法として、近年の人材育成研究では、「対話」の重要性が指摘されている (例えば、Gergen 1999 中原・長岡 2009)。特に、社会構成主義的な視点からは、リラックスした雰囲気の中、真剣なテーマについて自由に話し合うことで、日々のルーチンから一歩抜け出し、普段とは異なる視点から自分の行動や考え方を見つめ直し、硬直化した思考・行動様式を解きほぐしていくことが可能となると考えられている。

そこで、今回の RCC 研修は、セッション中に、実際に「対話的省察」を行うようなプログラム構成とした。具体的には、60 分で構成されるセッション中、毎回 20 分以上、対話を中心とした振り返りの時間とし、省察の方法を習得してもらおうと同時に、その有効性を体験的に理解してもらおうことをめざした。

さらに、学習環境デザイン研究の知見を積極的に導入し、省察を通じた学習を促進するよう配慮した。例えば、近年の学習環

境デザイン研究では、省察を行う際、思考プロセスを可視化することの重要性が指摘されている。具体的には、コンストラクシヨニズム理論 (Kafai & Resnick 1996) をもとに考案されたレゴブロックや様々な形態のカード等、「思考を可視化するためのツール」を活用した「メタ認知」の方法が実践されている (上田 2009)。

また、「失敗による学習」を許容する雰囲気(心理的安心)が、経験からの省察を促すための重要な要素であると指摘され (ガビンほか 2008)、空間や使用する道具等にも配慮した雰囲気づくりが行われている (茂木ほか 印刷中)。

以上のような点を踏まえ、今回の RCC 研修では、ゲーミングを活用した学習プログラムや、レゴブロックを活用した省察を試行すると同時に、対話を通じた気づきを可視化するためのツール (ワークショップで活用されるカードや付箋等) を積極的に活用することとした。

さらに、経験からの省察を促す「心理的安心」な雰囲気を作り出すために、研修の議事録については、画像やイラストを盛り込み、口語調の文体で執筆する「コミュニケーション・ペーパー」の形式で受講者に配布することとした。

### C. 研究結果

前節「研究方法」で示した点を反映させつつ、2009年8月26日から2010年2月23日にかけて、合計6回のセッションで構成される RCC 研修を実施した。各セッションの実施概要は以下の通り。

表 1: 第 1 回セッション

日時/場所	2009/8/26 18:30~19:45 厚生労働省会議室
運営者	進行:長岡健 講師:吉川肇子 運営アシスタント:2名
参加者	19名
テーマ	オリエンテーション
タイム テーブル	18:30 主催者挨拶 18:35 講義「研修のねらい」 18:50 講義「研修の進め方」 19:05 参加者間での対話 19:25 全体議論・まとめ 19:45 終了

第 1 回セッションでは、従来型の一方向的知識伝授とは異なる研修であることを印象づけることに重点を置き、以下のような2点をプログラムに組み込んだ。

- ① 「研修の進め方」というテーマでの講義 (担当:長岡健) を行い、受講者間の対話を中心とした参加・協調型の学習活動 (研修プログラム) に取り組む意義を説明した。
- ② 受講者間の対話、および、質疑応答を中心とした全体議論を 40 分程度実施し、「対話型研修」の進め方について体験的な理解を促した。

なお、上記②については、「非・知識伝授型」の研修に不慣れな受講者が即座に深い省察を行うことは困難であると判断し、「講師に質問したいとを挙げてみる」という内容での対話を実施し、その結果を各受講者が付箋に書き出し、全体で共有した。

表 2: 第 2 回セッション

日時/場所	2009/9/15 18:30~19:30 厚生労働省会議室
運営者	進行:長岡健 講師:吉川肇子 運営アシスタント:2名
参加者	20名

テーマ	きき方の理論	
タイム	18:30	前回内容の確認等
テーブル	18:35	講義「傾聴」
	19:00	参加者間での対話
	19:20	全体議論・まとめ
	19:30	終了

第2回セッションでは、リスク/クライシスコミュニケーションにおける「傾聴」の重要性というテーマを中心とした約 25 分間の講義（担当：吉川肇子）をもとに、参加者間で対話を行い（約 20 分間）、各受講者が普段のコミュニケーションのあり方について省察を行った。さらに、省察結果を付箋に書き、その内容を共有しつつ、全体での対話的省察を行った（約 10 分間）。

なお、第2回セッションからは、「知識習得」よりも、「経験の振り返り」を重視する学習態度を醸成することを意識し、対話を行う際の留意点として、「講義内容に関する質問」だけでなく、「講義を手がかりに、自分の行動や考え方を振り返り、気づいたこと」を付箋に書くよう促した。

表 3: 第 3 回セッション

日時/場所	2009/10/27 18:30～19:30 厚生労働省会議室	
運営者	進行：長岡健 講師：杉浦淳吉 運営アシスタント：2名	
参加者	12名	
テーマ	きき方の技術	
タイム	18:30	前回内容の確認等
テーブル	18:35	ゲーム形式の演習
	19:10	演習の振り返り
	19:30	終了

第3回セッションでは、前回の講義で取り上げた「リスク/クライシスコミュニケーションにおける傾聴」について、その実践方法を体験的に学ぶ目的で、ゲーム形式の演習を行った（担当：杉浦淳吉）。

このセッションでは、受講者間での対話を中心に進めるゲーム形式の演習に時間を費やしたため、参加者同士での対話的省察や、その結果を付箋に記すことは行わなかった。ただし、演習結果の振り返りを、一方向的な講義ではなく、講師を中心とする双方向型で進めることで、受講者が「経験の振り返り」を重視する学習態度を意識するようなプログラム構成とした。

表 4: 第 4 回セッション

日時/場所	2009/11/17 18:30～19:30 厚生労働省会議室	
運営者	進行：長岡健 講師：加藤文俊 運営アシスタント：2名	
参加者	11名	
テーマ	はなし方の理論	
タイム	18:30	前回内容の確認等
テーブル	18:35	講義「分節化」
	19:00	参加者間での対話
	19:20	質疑応答・まとめ
	19:30	終了

第4回セッションでは、リスク/クライシスコミュニケーションにおける「分節化の問題」を中心とした約 25 分間の講義（担当：加藤文俊）をもとに、参加者間で対話を行い（約 20 分間）、各受講者が普段のコミュニケーションのあり方について省察を行った。さらに、省察結果を付箋に書き、その内容を共有しつつ、全体での対話的省察を行った（約 10 分間）。

なお、このセッションでも前回までと同様に、「知識習得」よりも、「経験の振り返り」を重視する学習態度への意識を高めるために、「講義内容に関する質問」だけでなく、「講義を手がかりに、自分の行動や考え方を振り返り、気づいたこと」を付箋に書くよう促した。



表5:第5回セッション

日時/場所	2010/1/22 18:30~19:30 厚生労働省会議室
運営者	進行:長岡健 講師:中村美枝子 運営アシスタント:2名
参加者	10名
テーマ	はなし方の技術
タイム テーブル	18:30 前回内容の確認等 18:35 ゲーム形式の演習 19:10 演習の振り返り 19:30 終了

第5回セッションでは、リスク/クライシスコミュニケーションにおける「文脈共有」の重要性を実践的に学ぶ目的で、ゲーム形式の演習を行った(担当:中村美枝子)。

第3回セッションと同様、このセッションでも、受講者間での対話を中心に進めるゲーム形式の演習に時間を費やしたため、参加者同士で対話的省察を行う時間はプログラムに組み込まなかった。

ただし、以下の2点をプログラムに加え、「経験の振り返り」を重視する学習態度に対する受講者の意識を高めるよう配慮した。

- ① 演習結果の振り返りを、一方向的な講義ではなく、講師を中心とする双方向型で進める。
- ② 全体で実施した振り返りを通じて気づいたことを付箋に書き出し、その内容を受講者全体で共有する。

表6:第6回セッション

日時/場所	2010/2/23 18:30~19:30 厚生労働省会議室
運営者	進行および講師:長岡健 運営アシスタント:2名
参加者	11名
テーマ	まとめ:ワークプレイスラーニングの理論と実践

タイム テーブル	18:30 前回内容の確認等 18:35 講義「経験からの学習」 18:50 レゴブロックを活用した対話型の演習 19:15 研修全体の振り返り 19:30 終了
-------------	---

第6回のセッションでは、リスク/クライシスコミュニケーションスキルにかんする学習支援の中心となる「学習者が主体的な考えに基づいて状況に即興的に対処する意識を醸成する」、「現場における実践経験の振り返りを重視する学習態度を醸成する」という2点を強調するプログラム構成とした。

具体的には、敢えて「リスク/クライシスコミュニケーション」に直接関連したテーマを取り上げず、「リスク/クライシスコミュニケーションをいかに学ぶか」というテーマを設定し、講義と演習を実施した。

まずセッションの冒頭で、1980年代以降の人材育成研究における新たな潮流について講義し(担当:長岡健)、RCC研修のねらいとその意義を確認した。続いて、レゴブロックを活用した演習を通じ、普段とは異なる視点から自分の行動や考え方を見つめ直し、硬直化した思考・行動様式を解きほぐしていく方法を実体験した。さらに、研修全体を通じて気づいたことを付箋に書き出した上で、その内容を受講者全体で共有し、合計6回のセッションで構成されるRCC研修を終了した。

#### D. 考察

2009年度の活動では、「学習者が主体的な考えに基づいて状況に即興的に対処する意識を醸成する」、「現場における実践経験

の振り返りを重視する学習態度を醸成する」という2点に重点を置いた学習支援を実現していく前段階として、「座学ではない学習スタイルに参加者がうまく適応できるようなプログラム・デザインと運営方法を探る」ことをめざした研究を進めてきた。

この点にかんして、「学習方法への意識付け」と「対話型プログラムの試行」という2点を意識したプログラム・デザインと運営方法は、期待した効果をあげることができたと判断する。

以下の表7に示したように、研修の回数を重ねることに、受講者コメントが、「講義内容に関する質問」から「省察を通じて、自分自身の感じたこと・気づいたこと」へと変化していった様子がうかがえる。

表7: 研修受講者のコメント

	コメントの合計件数	省察に関するコメントの件数
第1回	32件	0件 (0.0%)
第2回	24件	6件 (25.0%)
第3回	-	-
第4回	16件	11件 (68.8%)
第5回	12件	10件 (83.3%)
第6回	9件	8件 (88.9%)

また、第6回セッションで実施した「研修全体の振り返りコメント」(表8)を見ると、「知識・スキルの習得」にかんしてではなく、「現場でどのように実践するか」や「今後、どのように学んでいくか」にかんするコメントがほとんどであることがわかる。

これらのコメント内容に加え、研修運営者という立場からの参与観察を通じて実施した、受講者の言動に関する質的な観察結果を踏まえると、対話型プログラムへの参

加を通じて、学習方法に対する受講者の意識が高まってきたと考えられる。そして、このことは、2009年度・RCC研修が「座学ではない学習スタイルに不慣れな参加者がうまく適応できるような学習プログラム」であったこと意味すると解釈できるだろう。

表8: 研修全体の振り返りコメント

- 熟達者になるにはまだまだ多くの経験が必要のようです。
- 実践は難しい。人見知り直せようか。
- 楽しい経験の後でも、成長したはずなのに、苦しかったことの後の方がいかにも成長した気がするのはどうしてか。やっぱり成長の度合いが大きいから。
- 自分は省察が足りないと反省。これから実践できるようにになりたいです。
- コミュニケーションを業としている自分ですが、知識的に色々整理ができた研修でした。とてもよい勉強と経験ができました。
- この研修の時間がとってもいいリフレッシュの機会になりました。ありがとうございました。
- 毎回驚くほど“学び”と“気づき”がありました。特に最終振り返り返ることの大切さ。これはなかなかむつかしいのですが、具体的な形にしてふりかえると何だか頭の中がすっきりした気分になりますね。
- 短い時間でしたが「気づき」の多い研修でした。時間をさいて来た甲斐がありました。ありがとうございました。
- 先生の話し方は大変上手で、是非今後も見習っていきたいと思いました。

ただし、今回の成果は、プログラム・デザインのみでもたらされたのではなく、「綿密にデザインされたプログラムを適切な方法で運営したこと」も、その大きな要因であったと考えるべきであろう。

先に述べた通り、2009年度の本研究では、研究者が研修プログラムの設計に関わるだけでなく、研修の運営者として積極的に関与しつつ、学習者の振る舞いに関する質的

な参与観察を進める、アクション・リサーチを進めてきた。具体的には、研究者自身が、その時々受講者の反応を見極めた上で、その状況に相応しいと判断される演習方法や使用するツールの選択、「心理的安全」に配慮した雰囲気作り、対話を行うペアや時間の決定、等々の対応を「即興的」に行いってきた。

一般に、今回の RCC 研修のような参加・協調型のプログラムを実施するには、その時々受講者の反応に合わせて、運営者（ファシリテーター）が即興的に対応していくことが求められる。言い換えると、対話を中心とする「非・知識伝授型」の学習プログラムを実施するには、経験と知識を備えた専門家的な運営者が必要不可欠ということである。今回の RCC 研修においては、筆者をはじめとする研修運営チームが、ビジネス分野等での実践経験を数多く積んでいたため適切な運営が可能であったが、このようなタイプの学習プログラムにおけるファシリテーション経験のない者が RCC 研修を運営しても、期待される成果をあげることは極めて難しいと考えられる。

## E. 結論

前節までに述べてきた通り、健康危機管理時従事者のリスク/クライシスコミュニケーションにかんする学習支援を目的とする 2009 年度・RCC 研修の特徴は、以下のようによまとめることができる。

① 近年の人材育成研究における成果である「ワークプレイスラーニング」の考え方を採用し、「熟達化の促進」を支援するための学習プログラムである。

- ② 近年の熟達化研究の成果を踏まえ、自分の行動や考え方を、普段とは異なる視点から見つめ直し、硬直化した思考・行動様式を解きほぐしていくような、「経験の振り返り」を重視する学習態度を醸成していくことに主眼をおいている。
- ③ 上記①②のような考え方に不慣れな学習者を支援するために、「対話型プログラム」を通じて「学習方法への意識づけ」を行えるよう配慮した学習プログラムである。
- ④ 近年の学習環境デザイン研究の成果を踏まえ、レゴブロックや様々な形態のカード等、「思考プロセスを可視化するツール」を積極的に活用している。
- ⑤ ゲーミング型演習の採用、コミュニケーション・ペーパー形式での議事録配布等、「失敗による学習」を許容する雰囲気（心理的安心）を作り出すための様々な配慮を行っている。

これらの特徴をもつ研修プログラムを実施した結果、前節で示した通り、健康危機管理時従事者がリスク/クライシスコミュニケーションスキルにかんする学習を進める際に不可欠となる意識付け・態度醸成への効果が期待できることを見いだした。

ただし、リスク/クライシスコミュニケーションスキルにかんする「即興的な対応」を実践する能力を高めるには、より実践的な学習経験が必要であると考えられる。2009 年度・RCC 研修では、受講者の過去の被教育体験に配慮することを意識したが、今後は「即興的な対応力」の習得により高いウェートを置いたプログラム構成とすべきと判断する。特に、「協調学習」や「ワー

クシヨップ」のメソッドを本格的に導入したプログラムの構築に取り組んでくことが求められるだろう。そして、それらの本格的導入に際しては、学習環境デザイン研究の最新の成果に基づく「空間レイアウト」や「学習ツール」をより積極的に活用していくことが必要不可欠だとも言えるだろう。

#### F. 健康危険情報

(なし)

#### G. 研究発表

##### 1. 論文発表

(なし)

##### 2. 学会発表

(なし)

#### H. 知的財産権の出願・登録状況 (予定を含む)

(なし)

#### 参考文献

Checkland, P. and Scholes, J. (1990) *Soft Systems Methodology in Action*, John Wiley & Sons.

ガービン, D. エドモンドソン, E. ジーノ, F. (2008) 「学習する組織の成熟度診断法」ダイヤモンド・ハーバード・ビジネスレビュー, 8月号.

Gergen, K. (1999) *An Invitation to Social Construction*, Sage.

波多野諠余男, 大浦容子, 大島純 (2004) 『学習科学』放送大学教育振興会

Kafai, Y. and Resnick, M. (1996) *Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in a Digital*

*World*, Lawrence Erlbaum.

Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Lave, J. (1988) *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life*, Cambridge University Press.

Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press.

MaCall M. W. (1988) Developing Executives through Work Experience, *Human Resource Planning*, 11(1), pp1-12.

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.

茂木一司・荻宿俊文・上田信行・宮田義郎 (編) (印刷中) 『協同と表現のワークショップ: 学びのための環境デザイン』東信堂.

中原淳, 荒木淳子 (2006) 「ワークプレイスラーニング研究序説: 企業人材育成を対象とした教育工学のための理論レビュー」教育システム情報学会誌, 23(2), pp88-103

中原淳・長岡 (2009) 『ダイアログ 対話する組織』ダイヤモンド社.

Rothwell, W. J. and Sredl, H. J. (2000) *Workplace Learning and Performance:*