

つの「モジュール」である。模式的には、それぞれのブロックのサイズ（幅）によって所要時間を示している。「モジュール」による研修プログラムの設計は、「B. 研究方法」で述べた①～⑤のガイドラインをふまえて適切なブロックを選び、研修の目的に合わせて配列するプロセスとして理解することができる。

図5は、仮想的な研修プログラム設計の例で、ことなる学習観に基づくプログラムの可能性を示している。上段の「研修プログラムA」は、本研究班が志向している経験学習型の研修モデルで、タイプのことなるゲーミングを数種類連続的に体験することでテーマに接近するものである。

下段の「研修プログラムB」は、講義を中心とする研修モデルで、長めの基調講演のあとで短めの演習を行い、最後にペーパーテストで評価を実施する構成を図示したものである。

これらの二つ研修モデルは、対比のために相違点を際立たせて例示しているが、たとえば「研修プログラムA」と同様の方針で研修を組み立てる場合にも、組み合わせる実習課題の数や実施する順序等の調整によって、さまざまなバリエーションを提案することができるだろう。また、「基本要素」についても、時間配分のみならず、空間の利用方法や道具立て（メディア機器、補助的な教材等の利用）によって、多様な研修プログラムへと展開しうる。

## E. 結論

本研究においては、もっぱら研修プログラムの全体構成を設計する際のガイドラインについて考えてきた。「モジュール」化さ

れた研修用のコンテンツを整備することで、柔軟に組み替え可能な「テイラーメイド」の研修プログラムの提案が可能になるはずだ。研修の実践においては、さらに以下の3点を検討していくことが求められるだろう。

### ①教材の蓄積・共有

本研究班では、実体験（模擬的な体験）こそが学びの源泉であるという「経験学習」の理論を背景に、研修プログラムで利用可能な実習を『実習手引き』として編纂した。同手引きには、すぐに使える実習教材（ゲーミング）が20種類ほど収録されているが、今後も継続的に素材を蓄積していくことが重要である。

海外での事例なども含めて、積極的に情報収集をすすめ、「モジュール」として利用できるよう整えていくことが望ましい。また、こうした教材を共有するための仕組みづくりについても、幅広い展開が可能な媒体等を検討する必要がある。

### ②ファシリテーションに関する検討

今年度の研究においては、研修のデザインに関する概念的な整理を中心にすすめたが、ファシリテーションに関する検討は、まだ十分とは言えない。

「テイラーメイド型」という概念で発想するとき、研修プログラム自体のデザインのみならず、ファシリテーターの即時即興的な振る舞いに関する考察も必要となる。これについては、研修マニュアルの通りに進行を促すファシリテーターではなく、ケースバイケースで変容しうる研修の場においてコミュニケーションを円滑にする、あたらしいファシリテーター像を描き、その資質を高める方法を模索する必要があるだ

ろう。

### ③評価の仕組み

研修プログラムの多様化・個性化は、プログラム自体の評価方法をも変容させると考えられる。受講者や研修担当者の多様なニーズに応えるべく構成される研修プログラムは、より個別具体的な性格を強めることになるため、統一性・汎用性のある尺度で評価することは容易ではない。

こうした「テイラーメイド型」研修プログラムの評価に際しては、定性的な評価方法が、これまで以上に重要になる可能性がある。たとえば、研修における受講者とファシリテーターとのコミュニケーション過程に着目することによって、きめ細かい評価を試みることができるだろう。

## 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

なし

## 註

本研究で触れている「モジュール」の発想による研修のデザインは、1998年に加藤・長岡ら（両者は本研究班メンバー）が構想したものである。当時は、ネットワーク環境を活用した教材の蓄積・再利用のためのデータベース構築に焦点を当てており、「module (multimedia open database for

universal learning)」という公開・共有の理念について概念化を行った。今回は、「モジュール化」に基づく設計の意義について、具体的な研修（講習会）の企画・運用を通じて考察を試みた。

## 参考

『実習手引き』（2012）厚生労働科学研究費補助金（平成21～23年度）「健康危機管理従事者のリスク/クライシス・コミュニケーションスキル向上のための研修プログラムの開発と評価」班

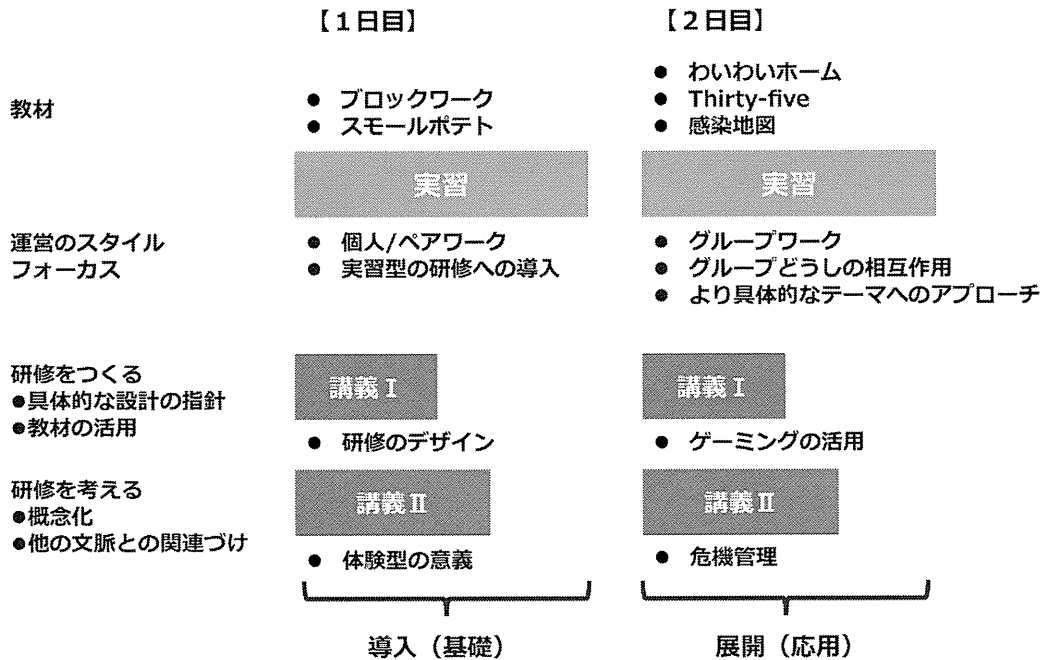


図 1 : 研修のデザイン (2011 年 12 月実施)

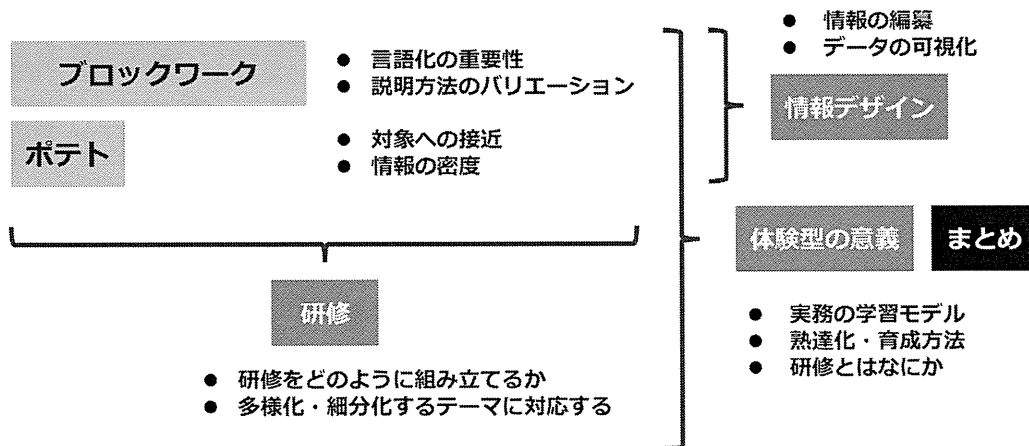


図 2 : 実習と講義の組み合わせ・第 1 日目 (2011 年 12 月実施)

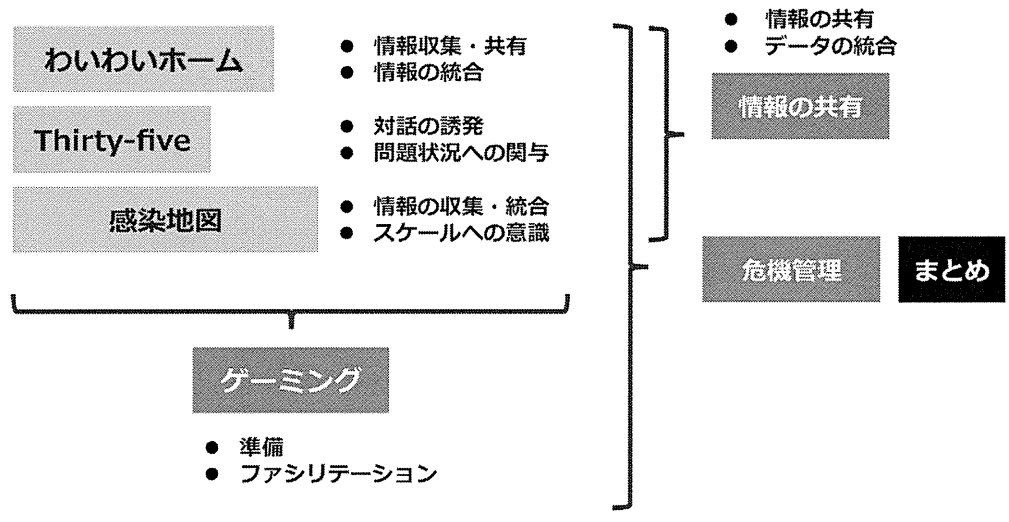


図3：実習と講義の組み合わせ・第1日目（2011年12月実施）

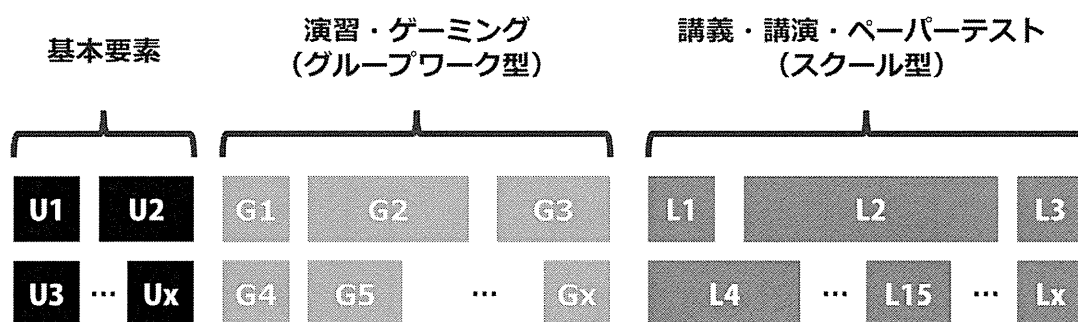


図4：「モジュール化」による研修の設計

●研修プログラムA

ゲーミングを中心に構成した体験学習型の研修プログラム：タイプのこととなるゲーミングを数種類連続的に体験することでテーマに接近する。



●研修プログラムB

講義を中心に構成したプログラム：長めの基調講演のあとで短めの演習を行い、最後にペーパーテストで評価を実施。



図5：「モジュール」の組み合わせと研修プログラムのデザイン

## 研修プログラムにおける運営に関する研究： ファシリテーション上の注意点

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について検討することにある。本研究班では、これまでの研修運営を通じて各種の演習を考案してきた。既存の演習を仕立て直したのもあれば、独自の演習をデザインしたものもある。これらの演習は、研修プログラムに合わせて調整される必要がある。目的や参加者に応じて演習を調整することは、ファシリテーションの重要な要素のひとつといえる。調整の成否を知る方法のひとつに参加者からのフィードバックがある。調整の必要がなく手引き書どおりに実施した場合も、参加者からのフィードバックは貴重なデータである。ここでは、データにもとづき、演習参加者の傾向や特徴を把握するとともに、調整の成否を検討し、演習を幅広く活用するためのファシリテーション上の注意点を検討する。

### 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、ファシリテーションの観点から整理することにある。本研究班では、これまで研修の中で各種の演習を考案してきた。既存の演習を仕立て直したのもあれば、独自の演習をデザインしたものもある。各演習は、実習の手引きに示した手順にしたがって実施されるわけであるが、テーマや目的、対象や制約条件、研修プログラム全体の構成などをふまえて調整が必要になる場合もある。厳密に言えば、すべての演習が多かれ少なかれ調整されるべきであろう。たとえば言うなら、既制服をオーダーメイドに近づけるイメージである。

目的や参加者に応じて演習を調整するこ

とは、ファシリテーションの重要な要素のひとつといえる。こうした調整の成否について知る方法のひとつとして、参加者からのフィードバックがある。調整の必要がなく手引き書どおりに実施した場合も、参加者からのフィードバックは標準仕様の状況を把握する貴重なデータである。そこで、本研究では大学生から得たデータにもとづき、演習参加者の傾向や特徴を把握するとともに、調整の良し悪しを探り、演習を幅広く活用するための注意点を検討する。

### B. 研究方法

材料：5種類の演習『合作広報文』、『ブロックワーク』、『ハコノリ』、『わいわいホーム食中毒事件』、『ツナゲー』。各演習のふりかえりシート

参加者：大学生

手続き：各演習の後にふりかえりシートを配布し、回答を求めた。実施日と参加者数は表1の通りである。参加者はふりかえりシートを持ち帰り、レポート作成の資料として利用したのち、翌週レポートと合わせて提出した。ふりかえりシートの回答のうち分析した設問内容を表2にまとめた。

表1 演習の実施日と参加者数

演習名	実施日	参加者数	
合作広報文	4/22	61	242
	4/22	60	
	5/9	58	
	5/11	63	
ブロックワーク	5/13	56	173
	5/13	58	
	5/25	59	
ハコノリ	5/20	61	226
	5/20	57	
	5/30	48	
	6/1	60	
わいわいホーム食中毒事件	6/27	36	70
	6/29	34	
ツナゲー	7/4	42	98
	7/6	56	

表2 演習別の設問内容

演習名	設問内容
合作広報文	満足度(演習の結果にどのくらい満足しているか) 参加実感(この演習に参加している実感がどの程度あったか)
ブロックワーク	満足度
ハコノリ	発信度(どの程度、自分の意見を述べる事ができたか) 受信度(どの程度、他のメンバーの意見を聴く事ができたか) 満足度
わいわいホーム食中毒事件	発信度・受信度・参加実感
ツナゲー	発信度・受信度・参加実感

演習の調整：『合作広報文』と『ブロックワーク』については、参加者数が多いなどの条件を考慮して、調整をしたうえで実施し

た。『ハコノリ』、『わいわいホーム食中毒事件』、『ツナゲー』の3種類については実習の手引きに即して実施した。

『合作広報文』(オリジナルは『新・合作つづり方』、美濃、1995)の調整は、課題を縦書き100字の作文から横書き80字に、グループ編成を5名から7~8名に、時間を40分から30分に変更した。

『ブロックワーク』の調整は、8ピースをあらかじめ封筒に入れて用意し、ペアでなくグループで作品交換することとし、グループ内での助け合いを奨励した。

倫理面への配慮：ふりかえりシートへの回答を統計的に処理しており、倫理面の問題は無い。

## C. 研究結果

### 1) 『合作広報文』

満足度と参加実感(いずれも6段階尺度)の平均値(標準偏差)を求めたところ、満足度は4.22(1.40)、参加実感は4.86(1.08)であった。満足度と参加実感をそれぞれ低群と高群に2分割し、2×2の4グループにまとめたのが表3である。カイ2乗検定を行なったところ有意差が得られ( $\chi^2=20.17$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ )、参加実感が低いと満足度も低い人が多く、参加実感が高いと満足度も高い人が多かった(図1)。

表3 『合作広報文』における参加実感と満足度

	満足度低	満足度高	計
参加実感低	19	10	29
参加実感高	53	160	213
計	72	170	242

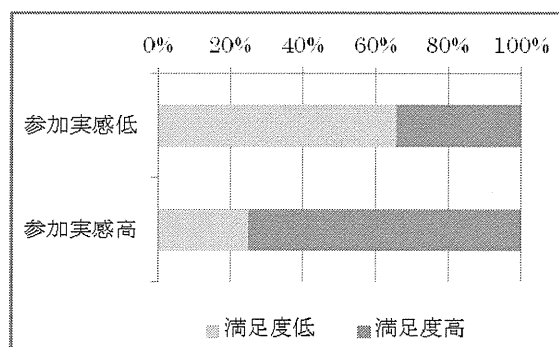


図1 『合作広報文』の参加実感と満足度

2) 『ブロックワーク』

満足度（6段階尺度）の平均値（標準偏差）を求めたところ4.37（1.17）であった。比較のためにクラスの違いに注目し、それぞれの満足度の平均値と標準偏差を表4にクラス別にまとめた。表4によれば、クラスBの平均値が他の2クラスに比べて高い。そこで、表5と図2にクラス別にまとめた満足度の分布を示した。クラスBの特徴は、満足度3の回答者数が少なく、満足度5の回答者数が多いことである。これが、クラスBの満足度の平均値を押し上げており、表4にあるように他のクラスより0.51～0.66高い値になっている。

表4 『ブロックワーク』の平均値

	平均値	標準偏差
クラスA	4.25	1.21
クラスB	4.76	0.97
クラスC	4.10	1.22
全体	4.37	1.17

表5 『ブロックワーク』の満足度の分布

満足度	2	3	4	5	6	計
クラスA	4	12	14	17	9	56
クラスB	1	6	12	26	13	58
クラスC	5	13	21	10	10	59
全体	10	31	47	53	32	173

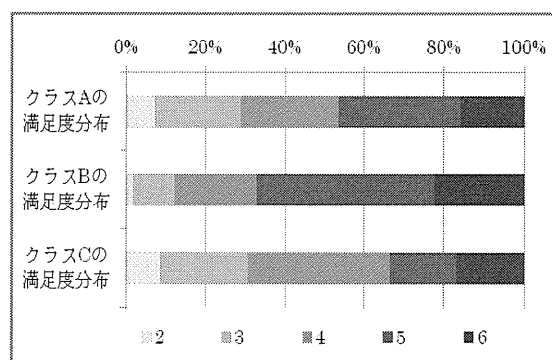


図2 『ブロックワーク』の満足度

なぜクラスBでは満足度が高かったのかを知るために、クラスBで満足度5と回答した人の理由を整理したところ、学びについての記述が目立った。たとえば、「今回の演習によって説明の難しさがわかった」「伝える難しさを痛感できたことに満足した」「完成はできなかったが、頭を使って考えたので満足できた」「色々考えさせられた」「文字だけでは伝えることが難しいということ学ぶことができた」「自分の説明書をもっとうまく書けたなあと思い悔んでいるが、他の人の説明や改善点を聞いてなるほどとスッキリした」などである。一方、クラスAやクラスCで満足度2と回答した人の理由を整理したところ、「自分の作品うまく伝わらなかったし他人の作品も完成させてあげられなかった」「自分の説明書がわかりやすくなくて完成してもらえなかったし、相手のもわからなかった」など、結果にこだわる記述が目立った。



クラス B の満足度の高さは、演習直後に実施した討論の内容が影響していると推察される。討論のテーマは「説明のわかりやすさ」「うまい表現」「伝えるコツ」であった。10分程の討論の後、グループごとに発表した内容をスクリーンに掲示し全員で共有した。他のクラスに比べると、クラス B では、レゴに特有のわかりやすさ（たとえば「2×4 などの表現をする」等）への言及は少なく、一般にあてはまるわかりやすさ（たとえば「最終形がどうなるかを示す」「視点（側面とか上からなど）を決める」「自分ではなく誰にでもわかるようにする」等）への言及が多かった。『ブロックワーク』へのこだわりから脱し、汎用性の高い法則を抽出するまでになっていた。中には討論が深まらなかったグループもあったと思われるが、全体で共有したことによって深い学びの機会が提供され、クラス B の満足度の高さにつながったと考えられる。

### 3) 『ハコノリ』

発信度、受信度、満足度（いずれも 6 段階尺度）の平均値（標準偏差）を求めたところ、発信度は 4.35 (1.23)、受信度は 4.69 (1.12)、満足度は 4.62 (1.27) であった。それぞれ低群と高群に 2 分割し、2×2 の 4 グループにまとめたものが表 6～8 と図 3～6 である。

発信度と受信度についてカイ 2 乗検定を行なったところ有意差が得られ( $\chi^2=40.27$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ )、発信度の高い人の方が受信度の高い人の割合が多かった(表 6、図 3)。

発信度と満足度についてカイ 2 乗検定を行なったところ有意差が得られ( $\chi^2=47.92$ ,

$df=1$ ,  $p<.01$ )、発信度の高い人の方が満足度の高い人の割合が多かった(表 7、図 4)。

受信度と満足度についてカイ 2 乗検定を行なったところ有意差が得られ( $\chi^2=42.13$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ )、受信度の高い人の方が満足度の高い人の割合が多かった(表 8、図 5)。

表 6 『ハコノリ』における発信度と受信度

	受信度低	受信度高	計
発信度低	25	37	62
発信度高	10	154	164
計	35	191	226

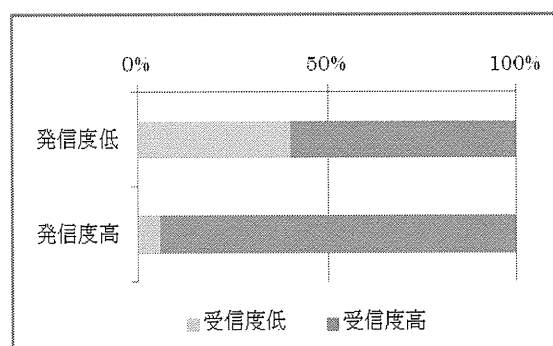


図 3 『ハコノリ』の発信度と受信度

表 7 『ハコノリ』における発信度と満足度

	満足度低	満足度高	計
発信度低	29	32	61
発信度高	12	151	163
計	41	183	224

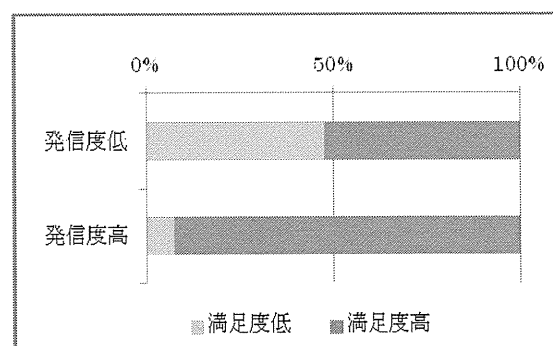


図 4 『ハコノリ』の発信度と満足度

表 8 『ハコノリ』における受信度と満足度

	満足度低	満足度高	計
受信度低	20	15	35
受信度高	21	169	190
計	41	184	225

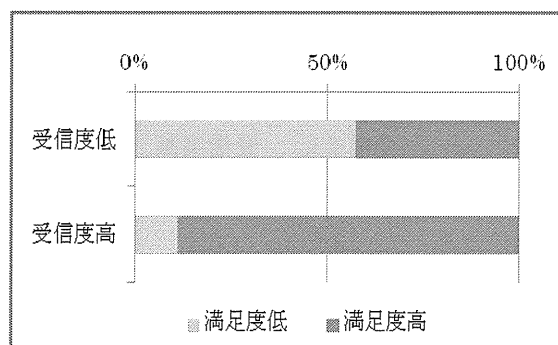


図 5 『ハコノリ』の受信度と満足度

4) 『わいわいホーム食中毒事件』(以下『わいわい』)

発信度、受信度、参加実感の平均値(標準偏差)を求めたところ、発信度は 4.49 (1.22)、受信度は 4.89 (1.18)、参加実感 は 4.80 (1.21) であった。それぞれ低群と高群に 2 分割し、2×2 の 4 グループにまとめたものが表 9~11 と図 6~9 である。

発信度と受信度についてカイ 2 乗検定を行なったところ有意差が得られ( $\chi^2=21.41$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ )、発信度の高い人の方が受信度の高い人の割合が多かった(表 9、図 6)。

発信度と参加実感についてカイ 2 乗検定を行なったところ有意差があり( $\chi^2=25.73$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ )、発信度の高い人の方が参加実感の高い人の割合が多かった(表 10、図 7)。

受信度と参加実感についてカイ 2 乗検定を行なったところ有意差があり( $\chi^2=14.93$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ )、受信度の高い人の方が参加実感の高い人の割合が多かった(表 11、図 8)。

表 9 『わいわい』における発信度と受信度

	受信度低	受信度高	計
発信度低	7	9	16
発信度高	1	53	54
計	8	62	70

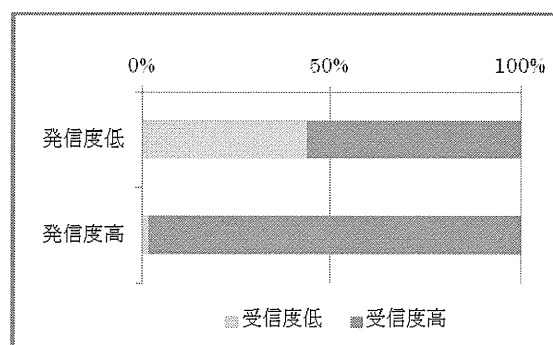


図 6 『わいわい』の発信度と受信度

表 10 『わいわい』における発信度と参加実感

	参加実感低	参加実感高	計
発信度低	9	7	16
発信度高	2	52	54
計	11	59	70

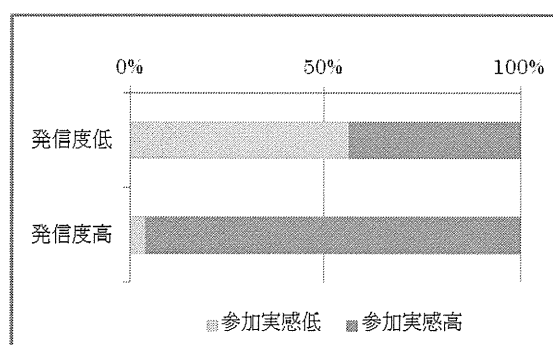


図 7 『わいわい』の発信度と参加実感

表 11 『わいわい』における受信度と参加実感

	参加実感低	参加実感高	計
受信度低	5	3	8
受信度高	6	56	62
計	11	59	70

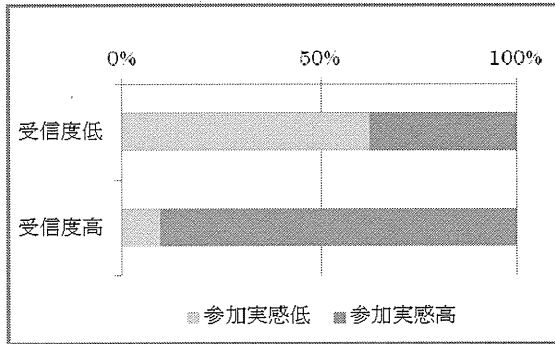


図8 『わいわい』の受信度と参加実感

5) 『ツナゲー』

発信度、受信度、参加実感の平均値（標準偏差）を求めたところ、発信度は 4.10（1.15）、受信度は 4.50（1.05）、参加実感 は 4.57（1.20）であった。それぞれ低群と高群に 2 分割し、2×2 の 4 グループにまとめたものが表 12～14 と図 9～11 である。

発信度と受信度についてカイ 2 乗検定を行なったところ有意差が得られ( $\chi^2=26.96$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ )、発信度の高い人の方が受信度の高い人の割合が多かった(表 12、図 9)。

発信度と参加実感についてカイ 2 乗検定を行なったところ有意差があり( $\chi^2=19.74$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ )、発信度の高い人の方が参加実感の高い人の割合が多かった(表 13、図 10)。

受信度と参加実感についてカイ 2 乗検定を行なったところ有意差があり( $\chi^2=25.73$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ )、受信度の高い人の方が参加実感の高い人の割合が多かった(表 14、図 11)。

表 12 『ツナゲー』における発信度と受信度

	受信度低	受信度高	計
発信度低	16	17	33
発信度高	3	62	65
計	19	79	98

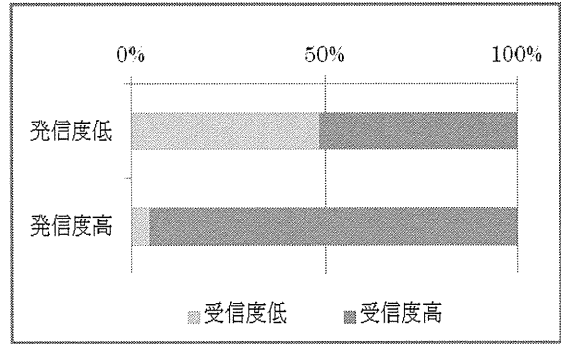


図9 『ツナゲー』の発信度と受信度

表 13 『ツナゲー』における発信度と参加実感

	参加実感低	参加実感高	計
発信度低	15	17	32
発信度高	5	59	64
計	20	76	96

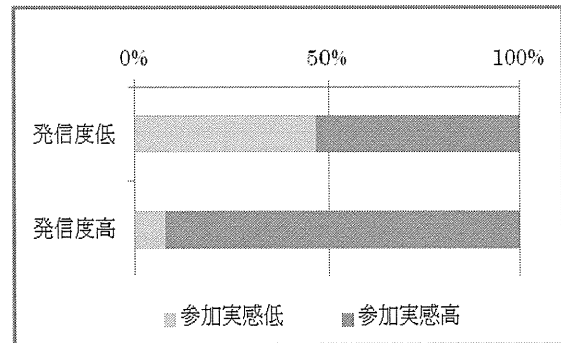


図10 『ツナゲー』の発信度と参加実感

表 14 『ツナゲー』における受信度と参加実感

	参加実感低	参加実感高	計
受信度低	12	7	19
受信度高	8	69	77
計	20	76	96

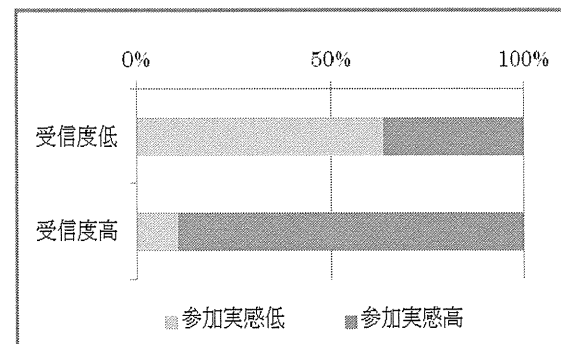


図11 『ツナゲー』の受信度と参加実感

## D. 考察

### 1) 平均値の考察

表 15 に各演習において求めた平均値をまとめて示した。全ての平均値が 6 段階のうちで 4 を超えていることから、全体として高い満足度、高い参加実感、高い発信度、高い受信度であったことが読み取れる。

表 15 5 種類の演習における平均値

演習名	満足度	参加 実感	発信度	受信度
合作 広報文	4.22 (1.40)	4.86 (1.08)		
ブロック ワーク	4.37 (1.17)			
ハコノリ	4.62 (1.27)		4.35 (1.23)	4.69 (1.12)
わいわい		4.80 (1.21)	4.49 (1.22)	4.89 (1.18)
ツナゲー		4.57 (1.20)	4.10 (1.15)	4.50 (1.05)

注 ( )内は標準偏差

満足度に注目すると、『ハコノリ』『ブロックワーク』『合作広報文』の順になっている。『ハコノリ』は比較的易しい課題だったことが関係していると思われる。『ブロックワーク』は、前述したように結果にこだわらず汎用性の高い法則を学ぶ機会ととらえることができれば、満足度は高くなると考えられる。したがって、ふりかえりのファシリテーションにおいて幅広い学びを意識した工夫が求められる。『合作広報文』は 8 人が順に一字ずつ書いて作文するのであるが、会話ができないので完成した文章は意味不明なものがほとんどであった。結果に満足できない参加者のこだわりが満足度を下げたと考えられる。『ブロックワーク』同様、グループ討論などを通じてメタレベ

ルでの気づきを促す場を設けることによって、満足度は高まる可能性がある。

参加実感を見ると、『ツナゲー』の値が若干低い。これは課題のわかりにくさが影響したと考えられる。『合作広報文』は、やるべきことがはっきりしており、必ず順番が回ってくるので参加せざるをえない。また『わいわい』には明確な正解があり、グループのメンバー全員が同一の目標に向かって協力態勢を取りやすい。ゆえに参加実感を得やすかったと考えられる。これに対し『ツナゲー』は 4 人が順にカードを置いていくことになっているので参加はしているものの、メンバー間の思惑がかみあわないとうまくつながっていかない。全員で同一の目標をめざすには、相互に意見を述べ合いそして聴きあう濃密なコミュニケーションが必要になる。単純にカードを置くだけでは、参加している意味がないのである。そこで、ファシリテーションによって実質的な参加を促すことが重要になる。ルールの説明をする際に、ゲームの意図を丁寧に説明し、意思の疎通が『ツナゲー』の鍵だと参加者が理解して臨めるようにサポートするファシリテーションが求められる。

発信度と受信度に注目すると、『ハコノリ』『わいわい』『ツナゲー』いずれにおいても、発信度の方が受信度より 0.3~0.4 平均値が小さい。つまり、意見を述べる度合より意見を聴く度合の方が強いと感じていた参加者が多かった。演習の特性からみると、『合作広報文』と『ブロックワーク』に比べて、『ハコノリ』『わいわい』『ツナゲー』はグループでの共同作業が中心である。したがって、「自分の意見を述べる」ことも大事であるが、それ以上に「他のメンバーの

意見を聴く」ことが重視されていたと考えられる。ふりかえりの中で「聴く」ことの重要性が共有されるようなファシリテーションが求められるであろう。

ところで、『わいわい』と『ツナゲー』は一人ずつ順番に発言したりカードを置いたりするので、参加の機会が保証されている。これに対し、『ハコノリ』では順番が回ってくるわけではないので自分から行動を起こす必要がある。『ハコノリ』には全員の積極的な参加が極めて重要であり、消極的なメンバーの存在が致命的になるという特徴がある。表 15 の満足度をみると『ハコノリ』の値は相対的に高い。満足度が低かった参加者は少数派である。満足度が 1 (最低値) の参加者の理由をみると、「うまく自分から行動ができなかった」「自分の意見が言えなかった」「ヒントを言っただけで積極的に参加できなかった」などとなっている。課題自体が比較的容易であることから、自分の消極的な姿勢がグループの足を引っ張った事が自覚できてしまう。それによって満足度の評価が最低になったと考えられる。引っ込み思案な参加者が、積極的に取り組めるよう、事前に簡単なウォームアップを入れるといったファシリテーション上の配慮が求められる。

## 2) 調整の考察

### 『合作広報文』

オリジナルでは 1 グループの人数を 5 名とし、同時に 7 グループぐらいまで実施可能となっており、このままでは 60 名規模のクラスでは実施できない。そこで、1 グループの人数を 8 名に増やし、グループ数も 8 とした。ここで、人数が多くなると待ち

時間が長くなり緊張感が薄れることが懸念されたので、制限時間を 40 分から 30 分へと短縮することにした。また、ちょうど 30 分で作業を終えられるよう 100 字を 80 字に減らした。結果として、参加実感の平均値は 4.86 という高い値が得られた。参加実感の高さから、緊張感を持続させるという調整の目的はある程度達成されたと思われる。

### 『ブロックワーク』

オリジナルの『ブロックワーク』では好きなピースを 8 つ各自に選ばせるが、ここでは 8 ピースをあらかじめ封筒に入れて渡した。個別に“立体物”を作成し、組み立て説明書を作成した後、オリジナルではペアワークをさせるが、ここでは 6 人をひとつのグループとしてグループ単位で 6 対 6 の“立体物”の交換をした。組み立て説明書を読んで“立体物”を再現させる作業は個人で行なうが、グループ内で助け合うことを奨励した。再現率の評価は、組み立て説明書を書いた本人が採点結果をパーセントで(再現率 70%のように)封筒に記した。

60 人規模の場合、ペアワークによる作業時間に大きなばらつきが生じる。6 人 1 組にして 10 のグループを作りグループ内での助け合いを奨励すれば、“立体物”と組み立て説明書の難易度がグループ内で平均化され、作業時間のばらつきが抑えられる。この調整の成否は、満足度の平均値が 4.37 であることから、ある程度は功を奏したと思われる。前述の通り、汎用性の高い学びにつながるよう、グループ討論を含めたふりかえりの工夫がファシリテーション上重要である。

## E. 結論

運営という観点から、ここでは演習の調整を取り上げた。『合作広報文』では8人のチームが緊張感を継続できる調整を行なうことで高い参加実感を可能にした。『ブロックワーク』では6人のグループを単位とするよう調整を施してばらつきを平均化させ、一定の満足度を得た。さらに、演習結果へのこだわりから脱し、汎用性の高い学びを可能にするふりかえりのファシリテーションの重要性が指摘された。手引き書に即して実施した演習からも、ファシリテーション上の注意点が浮き彫りになった。『ハコノリ』では積極的な取り組みを実現させるためのウォームアップの必要性が指摘された。『わいわい』と『ツナゲー』からは、共同作業の基本である「聴く姿勢」を全体で共有するようなファシリテーションが求められた。みえてきたのは丁寧な準備と丁寧なふりかえりの重要性である。

演習の鍵がふりかえりにあるということは、繰り返し論じられている(新井ら、1998、Duke、1974、Duke & Geurts、2004)。丁寧なふりかえりが高い教育効果につながることも指摘されている(大竹・広瀬、2005、2007)。本研究班がまとめた「実習手引き」が、深い学びにつながるよう、丁寧なファシリテーションの重要性を伝えていくことが今後の大きな課題になると考えられる。

## 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

M.Nakamura et al.(2011) How to apply “learning by gaming” to the worksite: Training program for city officials on communication in health crises. The 42nd Conference of the International Simulation and Gaming Association.

## H. 知的財産権の出願・登録状況

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
- Richard D. Duke (1974) *Gaming: the Future's Language*. SAGE
- Richard D. Duke and Jac L. A. Geurts (2004) *Policy Games for Strategic Management: Pathways into the Unknown*. Dutch University Press
- 美濃一朗 (1995) 「若手をのばす研修ゲーム」 日経連広報部
- 大竹庫一・広瀬幸雄 (2005) 「高等学校における環境教育としての産業廃棄物ゲームとその教育評価」, 『シミュレーション&ゲーミング』,15(1),15-23
- 大竹庫一・広瀬幸雄 (2007) 「高等学校における産業廃棄物ゲームの実施とその教育効果ーディブリーフィングの方法と効果に注目してー」, 『環境教育』,16(2),14-23.
- 『実習手引き』(2012) 厚生労働科学研究費補助金(平成21~23年度)「健康危機管理従事者のリスク/クライシス・コミュニケーションスキル向上のための研修プログラムの開発と評価」班

## 健康危機管理研修指導者向け「理論解説講義」の開発

研究分担者 長岡健 法政大学経営学部 教授

### 研究要旨

本研究では、過去2年間、健康危機管理従事者を対象とした「体験型研修プログラム」の開発を進め、その効果が確認できた。今後、開発した研修を適切に企画・運営していくためには、研修指導者が体験型研修プログラムの運営方法に習熟することに加え、体験型学習に関する理論的な理解を深めていくことも重要である。

そこで、今年度の研究では、健康危機管理研修指導者自身が「体験型研修プログラム」を企画・運営していくために必要な「理論解説」のための講義開発に取り組んだ。具体的には、学習理論の中で健康危機管理に関連した項目を検討・整理した上で、専門用語をできる限り平易な語彙に変換すると同時に、具体的事例を交えた「理論解説講義」を開発した。

その成果物について、健康危機管理研修指導者を対象者とした研修においてパイロットスタディを実施したところ、研修参加者の大半から「分かりやすい」「実務に役立つ」といった肯定的なフィードバックを得た。

### A. 研究目的と背景

#### 研究の背景

平成21年より開始した本研究では、これまでの2年間に、健康危機管理従事者のリスク/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「体験型研修プログラム」の開発に取り組んできた。その具体的内容は、個々のプログラムごとに多様であるが、それらに共通の特徴としては、以下の5点を挙げることができるだろう（長岡 2010）。

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（職場学習論）」の考え方を採用し、「熟達化の促進」を支援するための研修プログラムである。

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く。

③ 上記①②のような考え方に不慣れな受講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研修プログラムである。

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 「失敗による学習」を許容する雰囲気（心理的安心）を作り出すことに配慮した研修プログラムである。

さらに、この2年間の研究においては、これらの特徴をもつ研修プログラムを、健康危機管理従事者を中心とした様々な対象者に実施し、パイロットスタディを進めてきた結果、多くの点についてその効果が確認できた。以上を踏まえると、本研究における、健康危機管理従事者のリスク/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「体験型研修プログラム」の開発については、一定の成果を見いだすことができると言えよう。

そこで、本研究最終年度においては、これまでの本研究の成果を、健康危機管理に取り組む「現場」に普及・浸透させていくための活動に取り組むべきと判断し、いくつかの側面から研究を進めてきた。

### 研究の目的

本研究において開発した「体験型研修プログラム」を健康危機管理の「現場」に普及・浸透させていくためには、健康危機管理研修の指導者（担当者）が、これらのプログラムを自ら企画・運営できるような環境を整備することが求められることになる。その際、必要なこととして第一に思い浮かぶのは、「体験型研修プログラム」に関するマニュアルの整備や、研修中に使用する教材の準備であろう。

言うまでもなく、マニュアル整備や教材準備に取り組むことは、開発した研修を普及・浸透させていくために必要不可欠である。ただし、本研究において開発した研修プログラムが「体験型」である点を踏まえ

ると、従来の「講義型（座学）」の研修とは異なった側面が求められる点に留意しなければならない。

「体験型研修プログラム」においては、運営者（ないしは講師）が、受講者に対して一方的に話すのではなく、その時々を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を選択したり、受講者の状況に配慮した雰囲気作りをしたり、体験型演習を行うペアや時間を決定していくといった様々な対応を「即興的」に行うことが求められる。このような行為は一般に「ファシリテーション」と呼ばれることが多いが（例えば、堀 2004；茂木ほか 2010）、体験型研修プログラムにおいて的確なファシリテーションを実施するには、経験と知識を備えた専門的運営者（ファシリテーター）が必要となる。

ただし、「健康危機管理研修のための専門的運営者」を養成することは、それだけで独立したテーマとすべき規模の研究プロジェクトとなり、本研究の範囲をはるかに超えた活動である。特に、専門的ファシリテーターに求められるレベルの「研修プログラム運営スキル」を習得するには、「体験型学習」の理論的背景についての深い理解に加え、長期にわたり経験を積んでいくことがきわめて重要となる（松尾 2006）。

そこで本研究においては、「健康危機管理研修のための専門的運営者」を養成する際の重要な基盤のひとつとなる「体験型学習」に関する理論的な理解」に焦点を定め、健康危機管理研修指導者向け「理論解説講義」の開発に取り組むこととした。



## B. 研究方法

### 開発プロセス

「健康危機管理研修のための専門的運営者」を養成する際の重要な基盤のひとつとなる「体験型学習に関する理論解説講義」の開発に当っては、研究のフェーズを以下の4段階に分け、研究に取り組んだ。

第1段階 文献調査

第2段階 ヒアリング調査

第3段階 コンテンツ開発

第4段階 パイロットスタディ

### 第1段階：文献調査

人材育成における「体験型学習」への注目の背景には、「ワークプレイス・ラーニング（職場学習論）」と呼ばれる研究の成果が見いだせる。

この「ワークプレイス・ラーニング（職場学習論）」とは一般に「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 and Sredl 2000)と定義されるが、その重要な特徴として、学際的な研究活動である点が挙げられる(中原・荒木 2006)。具体的には、経済学、経営学、社会学、コミュニケーション論、認知科学、心理学、教育学、教育工学といった、広い意味で教育・学習・人材育成に関連する諸科学の成果が職場学習論を構成している。

本研究の「第1段階 文献調査」においては、これら職場学習論を構成する諸科学の成果の中から、「健康危機管理研修のため

の専門的運営者」に必要な内容を見極め、「理論解説講義」に含めるべき知識を選り出すことに取り組んだ。

### 第2段階：ヒアリング調査

本研究における「第2段階 ヒアリング調査」においては、前年度までに開発した「体験型プログラム」の分析を進め、これらを実施する上で理解しておくべき理論内容を明らかにした上で、ビジネス分野における人材育成担当者にヒアリング調査を実施した。

具体的には、2011年度に筆者が担当した社会人大学院の授業において、体験型学習プログラムを経験してもらった後、受講者に対して「フォーカスグループ・インタビュー形式」(ヴォーン他 1999)でのフリー・ディスカッションを実施し、「講義型プログラム」と「体験型プログラム」の違いに関する疑問点を中心に、人材育成担当者の意見聞き取りを行った。

【表1】ヒアリング調査

授業名	「人材育成の方法」 産業能率大学大学院 マネジメント大学院コース
参加人数	11名
実施日	2011年5月31日
実施場所	産業能率大学 代官山キャンパス
実施したプログラム	ブロックを使った ストーリーテリング

なお、上記フォーカスグループ・インタビューへの参加者11名は、企業/団体において人材育成の実務に携わっている。本研究では、そこで出された意見を参考にしながら、実務現場における研修指導者が誤解しがちな点、研修運営に役立つ内容等につ

いて検討を進めた。

### 第3段階：コンテンツ開発

上記「第1段階」と「第2段階」の結果を踏まえ、本研究における「第3段階 コンテンツ開発」では、健康危機管理研修指導者向け「理論解説講義」の具体的なコンテンツ開発を進めた。

具体的な講義内容としては、「講義型プログラム」と「体験型プログラム」の違いを理解する上で特に重要と判断される以下の4項目に焦点を絞り、コンテンツの制作に取り組んだ。

- ① 職場学習論
- ② 熟達化
- ③ 経験学習
- ④ 学習棄却

なお、学習対象者が「研究者」ではなく、「実務家（健康危機管理研修指導者）」である点を考慮し、専門用語をできる限り平易な語彙に変換すると同時に、具体的な事例を交えた「理論解説講義」の開発を行った。

### 第4段階：パイロットスタディ

本研究の「第4段階 パイロットスタディ」として、開発した「理論解説」のコンテンツを用い、2011年12月17日～18日に実施した研修において講義を行った。

当該研修は、健康危機管理研修指導者を対象とした2日間のプログラムで、本研究において開発した「体験型学習プログラム」を実体験することに加え、受講者自身が「プログラム運営者」として実際に研修を行うために必要な内容を含んだものである。このうち、本研究にて開発した「理論解説講義」については、他のプログラムとのバラ

ンスを考慮し、初日の最後に約40分間の講義として実施した。（下記【表2】中の「講義②（17日 15:30-16:10）」に該当）

【表2】パイロットスタディ

研修名	健康危機研修指導者向け講習会
参加人数	12名
実施日	2011年12月17-18日
実施場所	機械振興会館 研修室
研修内容	<b>【12月17日】</b> 13:30-13:40 オリエン 13:40-14:50 体験学習の実施① 15:10-15:30 講義① 15:30-16:10 講義②  <b>【12月18日】</b> 9:30-10:30 体験学習の実施② 10:45-11:45 講義③ 13:00-14:30 体験学習の実施③ 14:45-15:00 まとめ

パイロットスタディの結果については、研修終了後、受講者に対してアンケートを実施し、研修中の参与観察結果を活用しつつ、受講者の意見に関する質的な分析を行った。そして、当該パイロットスタディの結果を踏まえた上で、更なるコンテンツの修正を進めた。

## C. 研究結果

### 講義の構成

前節「B. 研究方法」にて述べた4段階のプロセスを経て開発した「健康危機管理研修指導者向け理論解説講義」は、「職場学習論」「熟達化」「経験学習」「学習棄却」の4項目構成となっているが、この4項目は、健康危機管理研修指導者が「講義型プログラム」と「体験型プログラム」の違いを理

解するために必要な内容である。

また、この4項目は、それぞれ独立した内容であり、その中から1〜3項目を選んで講義を実施することも可能であるが、全ての内容を講義する場合、そのプログラム構成としては、1項目ごとに1時間程度、合計4時間程度のプログラムとなることを想定している。

各項目の具体的講義内容に関する概要は、以下の通りである。

### 「職場学習論」

- 職場学習論の定義：「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 and Sredl 2000)
- 注目の背景：人材育成の現場で生じた、「知識・スキルの修得」から「パフォーマンスの向上」へという目的（ねらい）の変化によって、「職場学習論」がビジネス現場で注目されるようになった。
- 特徴(1)：「学習」を「仕事の中で生じる行動変化や成長を通じた、個人・組織のパフォーマンス向上の実現」と捉え、単なる「知識習得」と「学習」を明確に分けている。
- 特徴(2)：「学習」のきっかけを「教わる」ということだけに限定せず、「様々な仕事の経験」や、「仕事現場における他者（上司／同僚／部下、等々）とのかかわり」という側面をも視野に入れている。
- 特徴(3)：人間の学習は、公式の教育プログラム内だけで生じるのではなく、非公式の場で生じていると見なす。そして、非公式の場における学習が人間の能力

開発に与える影響の大きさに着目する。

- 特徴(4)：「職場学習論」は統一的な理論体系をもったものではなく、教育学、教育工学、心理学、社会学、経営学といった「人材育成」に関する諸科学の成果を集めた学際的な研究である。

### 「熟達化」

- 熟達化の定義：「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」(波多野ほか 2004：11)
- 熟達化の2類型：決まった手続きを、早く正確に、自動的に行える実践者を「定型的熟達者(routine expert)」という。一方、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を「適応的熟達者(adaptive expert)」と言う(中原ほか 2006)。
- 熟達化の5段階モデル：熟達化研究では、「初心者」「見習い」「一人前」「上級者」「熟達者」という5段階を経て成長するプロセスが想定されている(松尾 2006)。
- 「初心者」の特徴：1)柔軟性がなく、ルールに縛られている。2)決まりごとがあつたほうがラクと感じる。3)結果に対する責任を負わない。
- 「見習い」の特徴：1)ルールを曲げてもいい場合を徐々に理解するようになる。2)状況に相応しい対応が部分的にできる。3)結果に対する部分的な責任を負うようになる。
- 「一人前」の特徴：1)重要なことと、そ

うでないことが判別できる。2)仕事の全体的な責任を負うことができる。3)複数の選択肢を想起することができる。

- ・ 「上級者」の特徴：1)自分が担当していない周辺の出来事も視野にいれて、仕事を進める。2)起こりうる様々な事態を想定している。
- ・ 「熟達者」の特徴：1)「未知の事態への対応」ができる。2)「体系的知識」に固執しない。3)「行為の中の省察」を即興的に実行する。4)「束の間の理論」を即興的に構築する。
- ・ 「省察的实践家」とは：1)専門家は体系的理論を活用できるような「時間的余裕」も「整然とした状況」もない混沌とした現場で働いている。2)専門家は、「状況の分析」と「対応のための行為」を同時かつ継続的に実行している。3)専門的知識体系の応用が困難な状況においては、活動の流れの中で限定的・一時的な対処法（束の間の理論）を次々と即興的に生み出すことで対応している。(Schön 1983)

### 「経験学習」

- ・ 経験学習の意味：学習（成長）とは、一人ひとりの実践者が、色々な場面や機会を通じて、自分で知識構築・知識統合していくことである。
- ・ 経験学習モデル：「経験」「省察」「概念化」「実践」という4つのプロセスを継続する (Kolb 1984)
- ・ 経験学習の特徴：1)学習の目的は、「知識・スキルを学ぶ」のではなく「学び方を学ぶ」ことと見なす。2)他者から知識

を与えられるのではなく、自らの経験から独自の知見（マイセオリー）を紡ぎだすことを重視する。

- ・ ストレッチ経験：学習においては、個人の発達に応じた適切なストレッチ（本人の能力を少しこえた課題）が与えられることが重要である。
- ・ 「正統的周辺性」の確保：経験のデザインに際しては、1)全体の仕事が見通せて、自分の仕事の責任を自覚できるような経験が与えられること（正統性）、2)学習者が失敗しても、そのエラーが全体に波及しないような経験が与えられること（周辺性）、の2点に留意すべきである。(Lave and Wenger 1991)
- ・ 省察の重要性：効果的な学習を実現するには、経験したことを、適切なタイミングに、適切な方法で、振り返ることが必要不可欠である。
- ・ 対話（ダイアログ）：効果的な振り返りとは、「埋め込まれた状況」から一歩抜け出し、学習者自身が「語る」ことで経験を意味づけること。その際、違う視点から問い掛けができる他者の存在も重要である（中原・長岡 2009）。
- ・ 研修（Off-JT）の意味変容：「現場で応用するための知識を修得する場」だけでなく、「現場での経験を振り返り、意味づける場」としての研修を意識すべき。

### 「学習棄却」

- ・ 学習棄却の定義：「外部環境変化により不適切となった組織内の既存知識／価値前提を捨て去り、妥当性の高い新たなものに置き換えること」（Hedberg