

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

参考文献

クリス・アンダーソン (2009) 『フリー：〈無料〉からお金を生みだす新戦略』 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

ドナルド・ショーン (2007) 『省察的实践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房

ミハイ・チクセントミハイ (1996) 『フロー体験：喜びの現象学』 世界思想社

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

『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

・その他

ツイッター <http://twitter.com/>

foursquare <http://foursquare.com/>

セカイカメラ <http://sekaicamera.com/>

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。

研修プログラムの運営：計画・実施・ファシリテーション

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運営をファシリテーションの観点から検討することにある。そのためにH21年度は3つの事例を、H22年度は5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）の点から比較・整理した。H21年度の実例から、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判明したので、H22年度は、準備段階で研修受入先との意見交換を十分に行ない、準備に必要な情報をできる限り入手した。また、H22年度は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について、重点的に取り組んだ。さらにふりかえりの手法として、参加者間の意見交換、ふりかえりシートへの記入、専門家による補足説明など、複数の手法を組み合わせる方法を提案した。H23年度は、大学生を参加者としたパイロット研究をもとに、ふりかえりシートのデータから、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した。

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の運営を、ファシリテーションの観点から検討することにある。H21年度とH22年度は以下の5項目に注目して整理した。

1) 諸条件（日程、時間、場所、人数）

これは研修プログラムの制約条件である。「日程」は、参加者が参加しやすいかどうかにかかわり、「時間」・「場所」・「人数」に影響する。そして「時間」は、研修プログラムの構成を大きく左右する要因となる。特に、素材が演習の場合、「時間」・「場所」・「人数」は相互に影響しあっている。たとえば、20人向けの演習があったとして、もし参加者数が60人の研修を計画するのであれば、所要時間が2倍になるかもしれな

いことを前提にプログラムを組むのか、進行係を3人以上用意することを前提にプログラムを組むのか、60人が演習可能なスペースを確保できるのか、などプログラム全体にかかわる問題が生じる。一見ささいに見える「諸条件」は、研修プログラムの運営の根幹にかかわる重大な要素である。

2) 対象（参加者の特性）

これは参加者が備えている特性のことである。健康危機管理従事者と言っても所属部課によって業務内容は多岐に渡る。知識、経験、年齢、性別、職務内容等、どの程度の共通性があるのかを事前に把握することによって、参加者のニーズを予測しやすくなる。また、参加者の所属や職位を把握することが、グループ編成に役立つこともある。

3) 内容 (ねらい、テーマ)

これは研修で何をめざすかである。大枠としてのねらいは共通していても、自治体ごとに要望や意図は異なっていた。本研究班としても、毎回異なる試みをすることをめざしていたので、研修受入先とのすり合わせを行ないながら、研修の内容を決めていった。

4) 素材 (講義、演習)

これはテーマに即した講義の題材と演習である。研修受入先の意向によって、情報提供を中心にした講義が求められることもある。しかしながら、コミュニケーションスキルの向上をめざすのであれば、演習形式の研修が欠かせない。健康危機発生時に市民や他の行政機関としっかりコミュニケーションをとれる力を養うことが目標である。そのためには、ふだんの姿勢が大事である。講義や演習を通じていかにこのことを伝えるかが、素材選びである。

5) 展開 (素材の組み合わせ・順番)

これは講義形式の座学と参加型の演習をどう組み合わせるか、順番・バランス・ふりかえりまでを含めた全体の流れである。特に H21 年度に指摘された「全体のつながりを意識した展開」は、H22 年度の重要課題であった。演習後に参加者がそれぞれの職場に照らして考えられるように、なるべく多くの手がかりを提供することをめざした。Duke (1974) や Duke & Geurts (2004) によれば、ふりかえりには a) 感情の解放、b) 演習中に起こった事へのふりかえり、c) 現実への適用の 3 つがある。このうち、a) と b) はグループ内で意見交換をすることによって達成できる可能性が高い。しかし、c) はそれだけではうまくいかないこともあ

る。ファシリテーションを工夫して参加者各人の現実場面とつながるきっかけを提供することが求められている。

上記の 1) ~5) の観点から、H21 年度は 3 つの研修事例を、H22 年度は 5 つの研修事例を整理した。

H23 年度は、個別の演習について、参加者からフィードバックされたデータの分析を中心に行なった。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ファシリテーション上の注意点を検討した。

B. 研究方法

<H21 年度>

H21 年度に実施した 3 つの事例を表 1~3 に示した。

表 1 に示した事例 1 では、6 回シリーズで 1 回完結の研修を実施した。

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

<ul style="list-style-type: none"> ・ 20人～10人
対象(参加者の特性) <ul style="list-style-type: none"> ・ 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) <ul style="list-style-type: none"> ・ きき方・はなし方の理論と技術
素材(講義、演習) <ul style="list-style-type: none"> ・ 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) <ul style="list-style-type: none"> ・ 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に示した事例2では、既存の演習に小講義を組み合わせることで展開の良し悪しを模索するなど、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) <ul style="list-style-type: none"> ・ 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) <ul style="list-style-type: none"> ・ 事前に把握困難
内容(ねらい、テーマ) <ul style="list-style-type: none"> ・ 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) <ul style="list-style-type: none"> ・ 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) <ul style="list-style-type: none"> ・ 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)

<ul style="list-style-type: none"> ・ 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)
--

表3の事例3では、小講義とふりかえりを組み合わせた。

表3 S県向け研修(事例3)

諸条件(日程、時間、場所、人数) <ul style="list-style-type: none"> ・ 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) <ul style="list-style-type: none"> ・ 事前に把握困難
内容(ねらい、テーマ) <ul style="list-style-type: none"> ・ 伝え方(話し方)、情報分析
素材(講義、演習) <ul style="list-style-type: none"> ・ 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) <ul style="list-style-type: none"> ・ 演習+小講義+ふりかえり ・ 演習+小講義+ふりかえり ・ 講義+ふりかえり

<H22年度>

H22年度に実施した5つの事例を表4～8に示した。表4の事例4では、4回シリーズで1回完結の研修に、講演と演習を交互に配置した。

表4 厚生労働省内での研修(事例4)

諸条件(日程、時間、場所、人数) <ul style="list-style-type: none"> ・ 90分×4回(2010年11月～12月) ・ 厚生労働省内会議室 ・ 登録は40人超。参加者数は、1回目か

ら順に 28、15、19、7 人と漸減
対象(参加者の特性) ・ 前年度の応用編を意図したが、経験者は少なく、新規の参加者が多かった
内容(ねらい、テーマ) ・ 現場を知り、俯瞰する
素材(講演、演習) 講演 1. 桜井誠一氏(神戸市代表監査委員)「危機事象におけるマスコミとの協働とは」 2. 目次徹也氏(アライド・ブレインズ取締役副社長)「ウェブサイトにおける緊急時・災害時対応」 演習 1. ブロックワーク 2. ハコノリ 3. Small Potatoes
展開(素材の組み合わせ・順番、ふりかえり) ・ 第1回 講演1+対話+質疑応答 ・ 第2回 演習1、2+対話+ふりかえり ・ 第3回 講演2+対話+質疑応答 ・ 第4回 演習3+対話+ふりかえり

表5の事例5では、ふりかえりの後にまとめを加える展開とした。

表5 A市向け研修(事例5)

諸条件(日程、時間、場所、人数) ・ 2010年7月21日13:30~17:00 ・ 会議室(机の移動は可) ・ 39人(登録52、欠席8、早退5)
対象(参加者の特性) ・ 防災関係者を予想していたが、実際には市役所の各部から満遍なく参加
内容(ねらい、テーマ) ・ 健康危機の今後の進展状況と一連の報道のあり方への問題点の整理 ・ クレーム対応への感性のレベルアップ
素材(小講義、演習) 小講義 1. リスク/クライシス・コミュニケーションにおける言語表現の重要性 2. 新型インフルエンザに関する報道・番組における論点 演習 1. 赤と青 2. クローズドQ

3. オープンQ 4. PAC:やりとり分析
展開(素材の組み合わせ・順番、ふりかえり) ・ 演習1+ふりかえり ・ 小講義1,2 ・ 休憩 ・ 演習2+ふりかえり ・ 演習3+ふりかえり+まとめ ・ 演習4+ふりかえり+まとめ

表6の事例6では、参加者数が多かったので、着席したままで参加できる演習を考案した。

表6 B市(施設管理者)向け研修(事例6)

諸条件(日程、時間、場所、人数) ・ 2010年8月23、24日13:30~16:30 ・ 大ホール(机の移動は不可) ・ 108人、78人(予定では各150人)
対象(参加者の特性) 23日高齢者・障害者福祉施設管理者職員 24日保育所/園・児童福祉施設管理者職員
内容(ねらい、テーマ) ・ 健康危機管理への対応におけるリスクコミュニケーション技術の向上 ・ 健康危機管理事例の発生時に、ハイリスク者に対し、適切な情報提供・対応ができるリスクコミュニケーション技術の習得
素材(小講義、演習) 小講義 ・ 今後注意すべき感染症について 演習 1. 宝物紹介 2. となりに伝えて 3. やかましホームの謎(後に「わいわいホーム食中毒事件」に改称)
展開(素材の組み合わせ・順番、ふりかえり) ・ 小講義 ・ 休憩 ・ 演習1 ・ 演習2+ふりかえり+まとめ ・ 休憩 ・ 演習3+ふりかえり+まとめ

表7の事例7では、参加者の特性(広報・公聴業務を担当する職員)に特化した演習

を用意した。

表7 B市（市役所）向け研修（事例7）

諸条件(日程、時間、場所、人数)
<ul style="list-style-type: none"> 2010年10月26日13:30～16:30 研修室(机の移動は可) 30人(予定では50人)
対象(参加者の特性)
<ul style="list-style-type: none"> 広報・広聴業務を担当する職員
内容(ねらい、テーマ)
<ul style="list-style-type: none"> 感染症の発生等、危機管理事例の発生時の市民への情報の伝え方を、リスク・コミュニケーションの手法を用いて体験的に学ぶ 日常的に市民への情報提供業務を担当する市職員に、基本的なリスクコミュニケーションのスキルの習得を図る
素材(小講義、演習)
小講義 <ol style="list-style-type: none"> 白井千香氏(神戸市保健所参事) H1N1インフルエンザ対応と研修のねらい リスク/クライシス・コミュニケーションにおける表現の重要性 演習 <ol style="list-style-type: none"> 表現探索 合作・広報文
展開(素材の組み合わせ・順番、ふりかえり)
<ul style="list-style-type: none"> 小講義 1, 2 演習 1 演習 2+ふりかえり+まとめ

表8の事例8では、シナリオ・シミュレーションを用意した。

表8 C保健所向け研修（事例8）

諸条件(日程、時間、場所、人数)
<ul style="list-style-type: none"> 2010年11月12日13:00～17:00 研修室(机の移動は可) 27人(予定では30人)
対象(参加者の特性)
<ul style="list-style-type: none"> 保健所職員・外部職員ほか
内容(ねらい、テーマ)
<ul style="list-style-type: none"> 健康危機の発生時において重要な課題を抽出し、組織内・組織間で共有する。 想定される健康危機について、準備状態を確認し、準備が不十分なところを明らかにする。

素材
<ul style="list-style-type: none"> シナリオ・シミュレーション
展開(素材の組み合わせ・順番、ふりかえり)
<ul style="list-style-type: none"> 趣旨説明・自己紹介 シナリオ・シミュレーション(セッション1) シナリオ・シミュレーション(セッション2) 成果発表 講評 ふりかえり+まとめ

<H23 年度>

H23年度に実施した5種類の演習を表9に示した。学生を対象に5種類の演習を実施し、演習の後に配布したふりかえりシートへの回答を分析した。

表9 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	114	173
	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	

素材の調整：表9に示した5種類の演習のうち、『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。『合作広報文』は、課題を縦書き100字の作文から横書き80字に変え、グループ編成を1グループ5名から7～8名に、時間は40分から30分に変更した。『ブロックワーク』では、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単位で作品交

換することとし、グループ内で助け合いを奨励するようにした。『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。

倫理面への配慮：すべてのデータは統計的に処理しており、倫理面の問題はない。

C. 研究結果

<H21 年度>

諸条件と対象

正確な情報を事前に得ることは非常に難しかったので、間接的に得られた情報から、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。

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。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、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。事例3では①演習、②小講義、③ふりかえり、の3本の柱があった。

展開（素材の組み合わせ・順番）

事例1では理論編で講義、技術編で演習という色分けが明確であった。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、②演習とふりかえりは③小講義と交互に配置した。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。

<H22 年度>

ここでは事例6を中心に報告したい。事例6は参加者数が大規模であり、演習を組み込むのがためられるほどであった。このような状況の下でどのような配慮を行ったかが注目に値すると考えられる。また、事例6には事例1～5で蓄積された運営上のノウハウが活かされている。事例7は参加者の特性を非常に重視した構成になっており、事例8はシナリオ・シミュレーションという特殊な形態であったことから、事例6をみることに意義があると思われる。

諸条件と対象

研修受入先の担当者との対面式の打合せを複数回行ない、その結果をふまえてプログラムを構成した。研修受入先の要望を全面的に受け入れるというよりは、こちらからも提案しながらよりよいプログラムを作ることを心掛けた。事例6（表6）については、演習を組み込むことがためられるほど規模の大きい人数であった。演習用に机で島を作ってグループで囲むということも、物理的に不可能であった。そのため、物理的な条件を考慮した演習をデザインし、さらに進行補助係を複数人設けて資料配布のタイミングや分担などを細かくうち合わせた。

事例6は、福祉施設管理者を対象にした研修で、1年前に行なわれた別の研修（新型インフルエンザへの対応）のフォローアップに位置付けられていた。福祉施設の職員ということで、対人コミュニケーション能力の高い参加者が多いと予想された。特に、2日目の保育所/園・児童福祉施設からの参加者は女性の割合が高いことが予想さ

れた。演習を実施する際、女性の割合が高いとウォームアップ等の立ち上がり早いことが経験的に知られている。事例 6 は人数の多さがネックになることが懸念されていたが、こうしたプラスの要素もあったことで演習の実施を前向きに検討できた。

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、「健康危機管理への対応におけるリスクコミュニケーション技術の向上」と、「健康危機管理事例の発生時に、ハイリスク者に対し、適切な情報提供・対応ができるリスクコミュニケーション技術の習得」というテーマが設定された。

素材（講義、演習）

事例 6 では研修受入先の要望に即した小講義と演習を用意した。前述したように参加者数が多く、物理的な制約が厳しかったので、机もイスも動かさずに実施できるような演習をデザインした。『宝物紹介』、『となりに伝えて』、『わいわいホームの謎』は、すべて本研究班のオリジナルゲームである。

展開（素材の組み合わせ・順番）

事例 6 では小講義の後に演習をまとめて配置した。演習ごとに資料を配る必要があること、配布に時間がかかることから、短い休憩時間を 2 回設けた。演習 1 はウォームアップなのでふりかえりは省略し、演習 2 と演習 3 については、ふりかえりシートに記入する前に、グループ内で意見交換する時間を設けて、お互いの感想や気づきを共有する時間を作った。他者の考えにふれる機会ができたことにより、演習の意味を多角的に捉えることが可能になった。

<H23 年度>

ふりかえりシートの回答のうち各演習で分析した設問を表 10 にまとめた。

表 10 演習別の設問内容

演習名	設問内容
合作広報文	・演習の結果にどのくらい満足していますか。〈満足度〉 ・この演習に参加している実感がどの程度ありましたか。〈参加実感〉
ブロックワーク	・演習の結果にどのくらい満足していますか。〈満足度〉
ハコノリ	・どの程度、自分の意見を述べることができましたか。〈発信度〉 ・どの程度、他のメンバーの意見を聴くことができましたか。〈受信度〉 ・演習の結果にどのくらい満足していますか。〈満足度〉
わいわいホーム 食中毒事件	・どの程度、自分の意見を述べることができましたか。〈発信度〉 ・どの程度、他のメンバーの意見を聴くことができましたか。〈受信度〉 ・この演習に参加している実感がどの程度ありましたか。〈参加実感〉
ツナゲー	・どの程度、自分の意見を述べることができましたか。〈発信度〉 ・どの程度、他のメンバーの意見を聴くことができましたか。〈受信度〉 ・この演習に参加している実感がどの程度ありましたか。〈参加実感〉

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 11 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 11『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

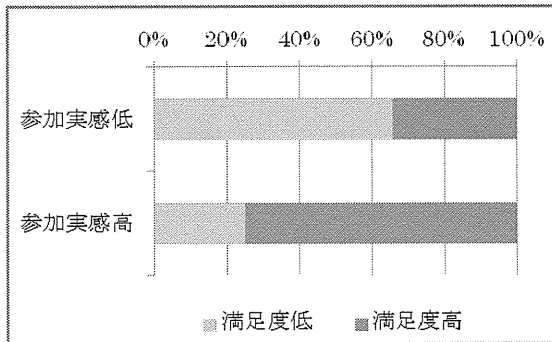


図 1 『合作広報文』の参加実感と満足度
2) 『ブロックワーク』

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 12 にクラス別にまとめた。表 12 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 13 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 12 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 12 『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 13 『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

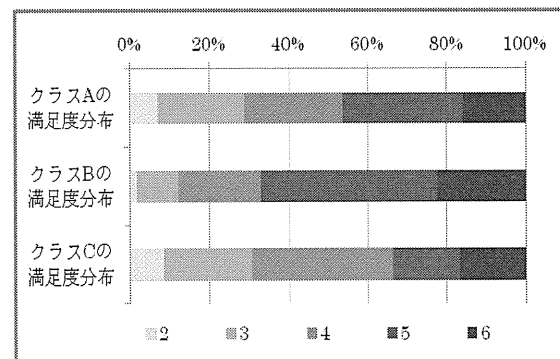


図 2 『ブロックワーク』の満足度

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を学ぶことができた」「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、「自分の作品も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 14～16 と図 3～5 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 14、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 15、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 16、図 5)。

表 14 『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

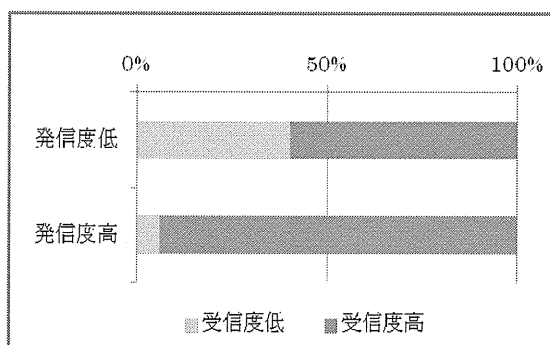


図 3 『ハコノリ』の発信度と受信度

表 15 『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

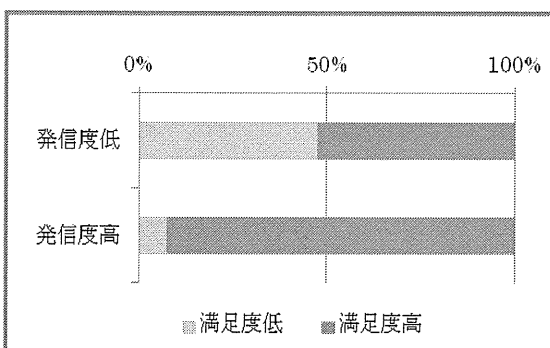


図 4 『ハコノリ』の発信度と満足度

表 16 『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

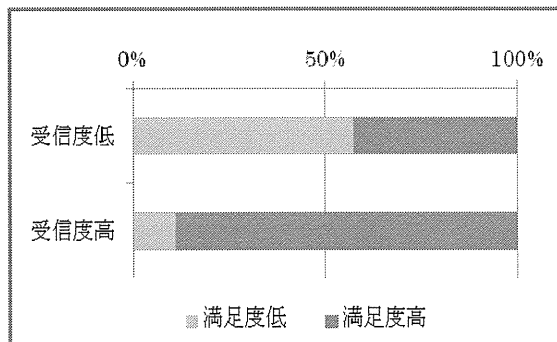


図 5 『ハコノリ』の受信度と満足度

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 17~19 と図 6~8 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 17、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 18、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 19、図 8)。

表 17 『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

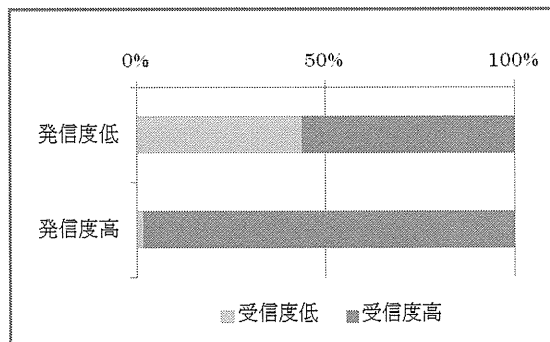


図 6 『わいわい』の発信度と受信度

表 18 『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

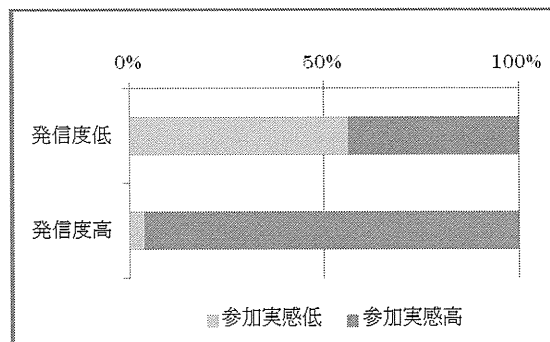


図 7 『わいわい』の発信度と参加実感

表 19 『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

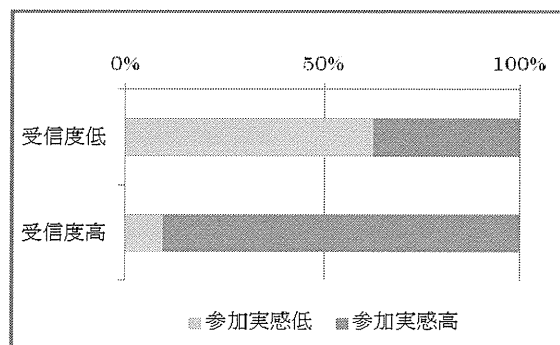


図 8 『わいわい』の受信度と参加実感

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 20～22 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 20、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 21、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 22、図 11)。

表 20 『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

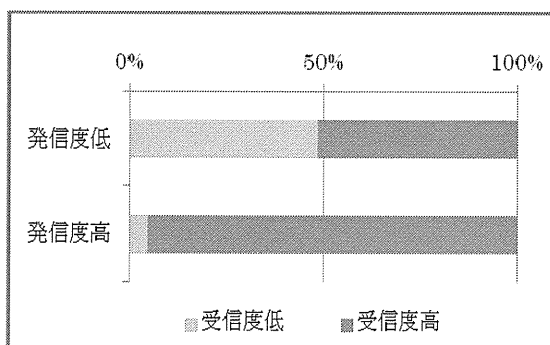


図 9 『ツナゲー』の発信度と受信度

表 21 『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

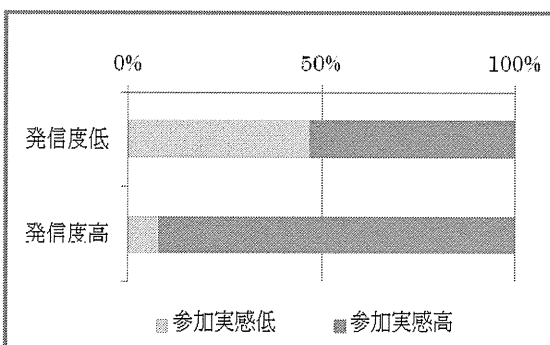


図 10 『ツナゲー』の発信度と参加実感

表 22 『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

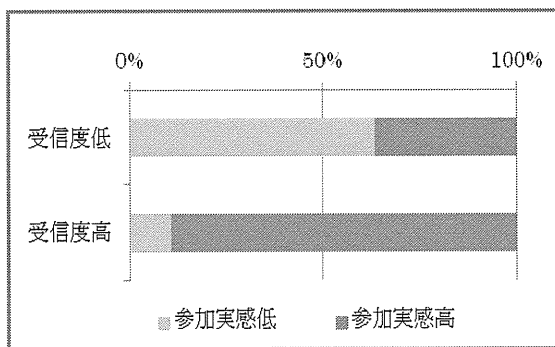


図 11 『ツナゲー』の受信度と参加実感

D. 考察

<H21 年度>

諸条件・対象

講義よりも演習を多用するので人数や特性の把握は必須であること（新井・出口・兼田・加藤・中村、1998）が確認された。

素材・展開

事例 1 については、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。事例 2 では、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った。事例 3 では、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。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、鍵となると考えられた。

<H22 年度>

諸条件・対象

演習を中心にしたプログラムでは人数や参加者の特性の把握が欠かせないことを再認識した。物理的条件としての場所にも注意を払う必要があり、机が可動式かどうか、部屋の収容人数は実際の参加者数より十分に大きい（演習によっては参加者の人数の 3 倍以上必要なこともある）などを事前に確認し、研修受入先と調整するなど、受入先との綿密な打合せが不可欠であることが確認された。

素材・展開

H21 年度の成果をふまえて、事前の打ち合わせに十分な時間をかけ、研修受入先の要望とこちらの要望をすり合わせながらプログラムの内容を決定するようにした。特に、全体のつながりを意識して、演習の内容に一貫性をもたせるようにした。H21 年度の課題として、現場にどう生かすかイメージをつかみきれない参加者がいることが指摘されていた。そこで、現場とのつながりに気づくヒントを、まとめとして提供することにした。こうして、演習—ふりかえり—まとめ、という流れが確立した。H21 年度は、演習—ふりかえり、演習—小講義—ふりかえり、という 2 つの流れを試行したが、未完成であった。H22 年度は、ふりかえりの後にまとめの時間を設けて、「演習から現場へ」を強調し、それぞれの現場に持ち帰って生かしてほしいということを伝えた。ただし、まとめを誰がどのように担当するかが課題となる。次善の策として、「ふりかえりシート」の工夫が検討された。

<H23 年度>

表 23 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 23 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 人が順に一文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 23 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。

E. 結論

<H21 年度>

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、目的と現在地を明示する方式が提案された。

<H22 年度>

5 つの事例研究から以下の知見が得られた。

- 1) 準備段階で研修受入先と意見交換を重ねることが、プログラムの質をあげ、当日の運営をスムーズにし、その日の参加者の状況に即した研修を可能にする。
- 2) 分散型の研修(事例 1)では、「対話」と「大型ポストイットによる共有」を組合せたスタイルが有効であった。
- 3) 集中型の研修(事例 5~8)では、演習一ふりかえり(意見交換・シート記入)一まとめ、というスタイルが「演習から現場へ」の橋渡しに役立った。
- 4) ふりかえりの手法として、参加者間の意見交換、ふりかえりシートへの記入、専門家によるまとめなど、複数の手法を組み合わせると参加者の理解が促進されるようであった。
- 5) プログラムの内容に応じた役割分担をすると、参加者に流れが見えやすくなる。
- 6) ふりかえりシートでどのような設問をするか、重要な検討課題である。

<H23 年度>

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。

丁寧なふりかえりが高い教育効果につながることはすでに指摘されている（大竹・広瀬、2005, 2007）。H22年度には、ふりかえりの手法として、参加者間の意見交換、ふりかえりシートへの記入、専門家によるまとめなど、複数の手法を組み合わせることが提案された。ただし、意見交換は集団内にとどまっていた。H23年度は、集団内にとどまらず、全体で共有することが気づきを促すことが示された。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であろう。

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

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

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—ディブリーフィングの方法と効果に注目して—」, 『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

研修プログラムの開発・評価およびeラーニング・システムの検討

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、健康危機管理従事者に必要なリスク／クライシスコミュニケーションに関する学習プログラムの体系化を推進するために、3年という研究期間において、体系的な学習支援環境の中心的基盤となる、① 健康危機管理従事者のための「体験型学習プログラム」（平成21年度）、② 健康危機管理者のための「eラーニング型学習プログラム」（平成22年度）、③ 健康危機管理指導者のための「理論解説講義」（平成23年度）という学習プログラムの開発に取り組んだ。

更に、開発した学習プログラムについて、健康危機管理従事者および指導者を対象にパイロットスタディを実施し、体験型の学習方法やeラーニング・システムを活用した学習の効果を確認することができた。また同時に、これらの学習プログラムを健康危機管理の実務現場に導入するに際しての課題を見いだした。

今後は、本研究における3年間の成果を踏まえつつ、「体験型学習」「eラーニング」「指導者養成」という3テーマを軸とした教育の推進が強く望まれる。

A. 研究目的と背景

研究の背景

近年、いかに健康危機に対応するかということが、社会全体にとって喫緊の課題となっている。このような社会状況において、健康危機発生時の社会的影響を最小限に抑えるためには、健康危機管理を担う組織的な体制を整えることに加え、健康危機管理従事者の対応力を高めていくことが必要である。特に、健康危機管理に対応する一人ひとりの従事者が平時からのリスクコミュニケーションだけでなく、緊急時のリスクコミュニケーション（いわゆる「クライシスコミュニケーション」）について習熟していることが望ましい。

このような意味での能力を高めていくためには、専門知識の習得だけでは不十分であることを、近年の学習科学は示している。健康危機管理時のコミュニケーションに求

められるのは、「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」（中原ほか 2006）ような、いわゆる適応的熟達化（波多野ほか 2004）である。そして、個人の適応的熟達化を支援していくには、経験から学ぶことの必要性が指摘されている（例えば、松尾 2006）。

ビジネス実務の分野においては、「経験から学ぶ」ことの重要性に対する認識が、近年広く浸透し、適応的熟達化を支援するための様々な取組みがなされ、学習プログラムの体系化も進んでいる（中原・荒木 2006）。

一方、健康危機管理従事者の教育においては、現在までのところ、これらの能力を学ぶための体系的プログラムは提供されていない。健康危機管理に対する社会的要請が高まる中、リスク／クライシスコミュニケーションについて、その従事者の学習を支援するためのプログラム整備は、当該分野における重要な課題であると言えよう。

研究の目的

以上のような状況を踏まえ、本研究では、健康危機管理従事者のための学習支援環境の開発に取り組んできた。具体的には、3年という研究期間において、体系的な学習支援環境の中心的基盤となる、以下のような3タイプの学習プログラム開発を進めてきた。

- ① 健康危機管理従事者のための「体験型学習プログラム」(長岡 2010)
- ② 健康危機管理従事者のための「eラーニング型プログラム」(長岡・古賀 2011)
- ③ 健康危機管理指導者のための「理論解説講義」(長岡 2012)

上述の通り、健康危機管理従事者がリスク/クライシスコミュニケーションに関する「実践力」を高めていくには、体験型の学習プログラムが有効であると考えられる。特に、時間的なものも含む学習支援コストが高くなる、いわゆる「集合型研修」については、その効果を最大限に高めるため、「体験型学習プログラム」を積極的に導入すべきと考えられる。

ただし、健康危機管理従事者として、知っておくべきリスク/クライシスコミュニケーションに関する「専門知識」も存在する。そこで、専門知識を効果的、効率的に習得するための支援も必要となる。近年、インターネットをはじめとするネットワーク社会の進展に伴い、様々な教育の現場でeラーニングが活用されている状況を踏まえれば、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学

習においても、eラーニングを活用することにより、学習の効果や効率の向上が可能となると考えられる。

また、健康危機管理従事者の学習支援環境を総合的な観点から整備していくには、本研究において開発した「体験型研修プログラム」や「eラーニング・システム」を健康危機管理の「現場」に普及・浸透させていくことも重要なテーマとなる。つまり、従事者一人ひとりが「実践力」や「専門知識」を習得するための学習プログラムを開発することに加え、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・運営できるような知識・スキルを習得するための学習支援も求められる。

これらの観点から、上記①・②・③に関する学習プログラムの開発を通じて、健康危機管理従事者に必要なリスク/クライシスコミュニケーションに関する学習プログラムの体系化を推進することが、本研究のねらいである。

B. 研究方法

本研究では、① 健康危機管理従事者のための「体験型学習プログラム」、② 健康危機管理従事者のための「eラーニング型プログラム」、③ 健康危機管理指導者のための「理論解説講義」、という3タイプの学習プログラムそれぞれについて、各研究年度ごとに、プログラムの開発と学習効果の検証を進めてきた。

「体験型学習プログラム」の開発

平成21年度、「健康危機管理従事者のための体験型学習プログラム」の開発に当っ

ては、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、厚生労働省において、合計 6 回の研修 (名称「リスク/クライシスコミュニケーション研修」) を実施し、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た。

研修の設計においては、以下の 2 点をその中心的な目的とした。

- 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関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。

上記 2 点の目的を達成するため、以下のような点を意識したプログラム構成とした。

まず、研修中に「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うと同時に、その有効性を体験的に理解してもらうことをめざした。

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

ョニズム理論 (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 (ガービンほか 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。

以上のような点を踏まえ、本研究において開発した学習プログラムでは、ゲーミングを活用した活動や、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) を積極的に活用した。

なお、研修の実施中は、「非・知識伝授型」の学習活動に不慣れな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出すことに重点を置きつつ、体験型学習プログラムにおける受講者の振る舞いについて観察 (参与観察) を行った。

「e ラーニング型プログラム」の開発

平成 22 年度、「健康危機管理者のための e ラーニング型学習プログラム」の開発に当たっては、以下のプロセスに従い、e ラーニング・システムの開発を進めた。

- ① 運用プラットフォームの選定
- ② コンテンツの開発
- ③ メンタ対応スクリプトの検討

まず、運用プラットフォームについては、その構築にかかるコストと時間を削減する

ため、オープンソースの CMS である Moodle を採用した。ただし、今回の研究においては、システム面での改変を実施せず、その代わり画面上で学習順序等が一目で分かるよう、システムやコンテンツの中に注釈文を挿入し、学習者のユーザービリティの向上に努めた。

また、開発したコンテンツに関しては、平成 20 年度の研究で制作した『健康危機管理時におけるクライシスコミュニケーションマニュアル』に基づいている。具体的には、上記マニュアルの教授内容を、1 回あたり 15~20 分で学習できるよう 9 つのユニットに分割し、学習目標の到達度合を明らかにするための演習問題を作成した。更に、各ユニットの学習目標を 3~4 の問題学習目標に分割し、1 つの問題学習目標に対し 1~3 の客観式の演習問題を開発した。

更に、本研究においては、単なるシステムの開発だけでなく、プログラムの円滑な運用を通じて、学習効果をあげることを目指していたため、メンタ（学習支援者）をおき、学習者からの質問対応や、学習進捗の支援を行った。なお、本研究におけるメンタリング（支援活動）は主としてメールを通じて実施したため、メンタ用メールテンプレートを作成した。

そして、以上のプロセスにて開発したシステムを利用し、健康危機管理従事者を対象に、約 2 週間の e ラーニング研修を実施し、その効果と問題点を探った。

「指導者向け理論解説講義」の開発

平成 23 年度、「健康危機管理指導者のための理論解説講義」の開発に当たっては、以下のプロセスに従い、講義コンテンツの開

発を進めた。

- ① 文献調査
- ② ヒアリング調査
- ③ コンテンツ開
- ④ パイロットスタディ

まず、研究の第一段階として、近年、ビジネス分野の人材育成において注目を集めている「ワークプレイスラーニング（職場学習論）」と呼ばれる学際的研究に関する文献調査を行った。特に、職場学習論を構成する経済学、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び出すことに取り組んだ。

更に、研究の第二段階として、前年度までに開発した「体験型学習プログラム」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等を挙げてもらった。

以上のような文献調査およびヒアリング調査の結果を踏まえ、研究の第三段階として、健康危機管理研修指導者向け「理論解