

実践知の顕在化手法

—“現場”の知を語るためのモノとコト—

What's the Practical Knowledge of a facilitator in a workshop program for children?

忽滑谷 春佳^{*1}
Haruka Nukariya諏訪 正樹^{*2}
Masaki Suwa^{*1} 慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科
Graduate school of Media and Governance, Keio University^{*2} 慶應義塾大学環境情報学部
Faculty of Environment and Information studies, Keio University

“Practical Knowledge” consists of one’s embodied learning in “the field”. It is so tacit that it seldom has been treated in Artificial Intelligence studies. This paper proposes a method to generate one’s practical knowledge in the case of a workshop-facilitator with the viewpoint of embodied meta-cognition. We had him try to verbalize not only his essence of his practical knowledge but also the world of things, attributes and physical relations that constituted it.

1. はじめに

1.1 現場で醸成される実践知

実践の場における個人の“学び”を知として記述し他者に伝えることは容易ではない。建築家や画家、調理師やアスリート、教育者など、人間は日常の様々な場において実践を繰り返している。しかし、実践的に活動している過程で「自分が何を認知しているか、そこから何を知として自らの身体に落とし込んでいくのか」という認知プロセスを語ることは難しい。なぜなら実践の場は状況依存性と身体性に富み、そこで学び得られる実践知はそのほとんどが暗黙知である。例えば、弦楽器奏者は如何に身体を動かして音を奏でているのか、デザイン専攻の学生は如何なる思考や体験に基づき課題モデルを制作するのか、など、少なくとも数の実践者たちが自らの実践知を伝える作業に苦戦を強いられている。実践者自身が語るためには、実践者が自らの暗黙的な実践知を顕在化させ認識しなくてはならない。

実践知を“開拓しつつ語る”手法としてからだメタ認知[諏訪 2005; 2010]がある。からだメタ認知は、従来心理学で言われているメタ認知と違って、からだに相対する世界(モノやモノの関係性)に焦点をあてて、からだと環境の関係性をことば化することを言う。からだメタ認知を行う際には、単にことばを紡ぐだけでなく、考現学的な思想[今 1989]に基づき、自分のからだに相対する物理的な要素やその関係性(モノ)と主観的な解釈(コト)という観点からことば化を行う。人は自分の認知を語る際に、自分が相対するモノの世界を捨象し、物理的な世界に対する解釈(コト)を語りがちである。からだメタ認知では、あえてモノとコトという観点を意識してことば化を行うことで、自らの認知プロセスをより豊かに記述することができる[諏訪 2012]。

例えば実践の場としてワークショップに関する研究は昨今盛んに行われているが(例えば[荻宿ら 2012])、その多くはコトの記述に終始している。ワークショップデザインに関する文献では、「クリエイティブに考える場をデザインする」といった類いの表現はよく目にするが、コトを成り立たせる、様々な物理的要素(会場までの動線、会場の照明、机やイスの配置、スタッフと参加者

の視線の高さ、身体的距離や言葉遣い等)に関して言及する文献はあまり見受けられない。しかしファシリテータは暗黙のままにこれらモノを意識しながらワークショップを運営しているだろう。実践者が相対するモノは状況依存性が高いが、人材育成において、実践知を成り立たせるモノを捨象し、適用可能性の高さを求めんがためにコトの記述だけを重視すると、それは受け売りの教育を促しかねない。

本研究では、からだメタ認知、およびモノ・コトの観点をを用いて、ワークショップという現場でのメインファシリテータの実践知顕在化を促すことで、モノを捨象しない実践知の記述手法とその重要性について論ずる。

1.2 ケース:ワークショップのファシリテータ

本研究では、ワークショップファシリテータの実践知をケースとして実践知研究を行う。NPO 法人 CANVAS (以下、CANVAS)は「こども向け参加型創造・表現活動の全国普及」を目的に、幼児～小学生を対象としたワークショップ活動を全国で展開する。CANVAS 職員である熊井氏は、8年にわたり、CANVAS が主催する数多くのワークショップのメインファシリテータを務める。団体設立から10周年を迎えた2012年、膨大な業務をこなす中で、熊井氏は自らのファシリテーションに関する暗黙的な知見(実践知)を如何に言葉にし、後継者たちに伝えるべきかという問題意識を持っている。例えば、ワークショップ中にメインファシリテータ熊井氏は、その場の状況を見て、現在進行しているプログラム内容やファシリテーションの仕方をフレキシブルに変更、追加、削除する。こうしたリアルタイムの判断が、その

表1 参与観察を行ったワークショップの概要

対象クラス	2012年11月18日(日)10:00~11:30 「みんなでことばで遊ぶ」幼児クラスA
所要時間	90分
参加者の年齢	4~6歳の未就学児
参加者の人数	約20名(約30名の保護者が教室内外にて見学)
スタッフの人数	メインファシリテータ1名(熊井氏) スタッフ5名(職員2名、学生3名) カメラ担当1名(忽滑谷) ※メイン/カメラを含め全員オレンジ色のポロシャツを着用する

連絡先:忽滑谷春佳, 慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科,
神奈川県藤沢市遠藤5322, nukariya@sfc.keio.ac.jp



図1 ワークショップの様子(アクティビティ①の説明中)

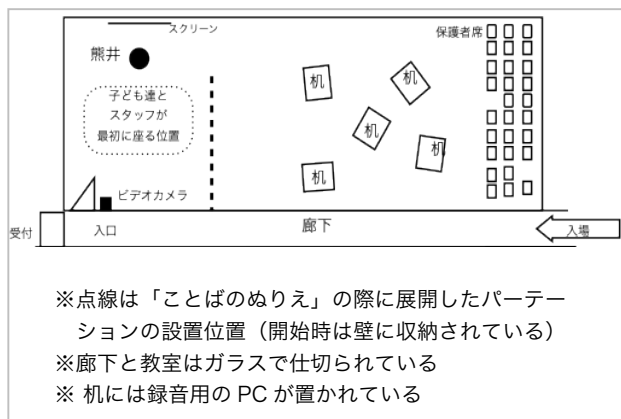


図2 ワークショップ会場見取り図(アクティビティ①の説明中)

後のワークショップの流れを壊す(参加者のモチベーションが下がる, 活動がだらけてしまう等)ことはあまり見られず, 寧ろ, 多くの場合において功を奏す. 90分という限られた時間のなかで, 瞬時に適切な判断を下す熊井氏は, 何を見ているのだろうか. 熊井氏の現場に対する多角的な視点や, 多くの経験から醸成されたヒューリスティクスなど, 暗黙的な実践知こそが, リアルタイムの判断を確からしくしているのではないか.

以下に, 具体的な顕在化手法として, 参与観察とビデオカンファレンスによるからだメタ認知, 顕在化された実践知について記す.

2. 対象とするワークショップ: キッズクリエイティブ研究所「みんなでことばで遊ぶ」

本研究が取り上げるワークショップ: キッズクリエイティブ研究所「みんなでことばで遊ぶ」に関する概要を表1に, 会場全体を撮影した写真(図1)と会場見取り図(図2)をそれぞれ図にまとめる. 参加者のなかには毎月開催されているキッズクリエイティブ研究所に既に複数回参加した者もいれば, 今回が初参加という参加者もいた. また, 学生スタッフのうちインタビュー参加者を含む2名はキッズクリエイティブ研究所でのスタッフ経験が既にあり, 1名は今回が初めてのスタッフ参加であった.

参与観察を行ったワークショップ「みんなでことばで遊ぶ」の狙いは, 「ことばのかくれんぼ」, 「ことばのおでかけ」, 「ことばのぬりえ」を通じて, 「こどもが意味概念を持つ以前に, ことばを自由に扱う」である.

3. 実践の現場における参与観察

本研究では顕在化手法として, 参与観察とビデオカンファレンスを用いて熊井氏自身がからだメタ認知を行った. まずワークショップの様子とメインファシリテータを務める熊井氏の言動について参与観察での記録をおこなった. 記録手法は, ワークショップ前後のメモとビデオカメラによる映像撮影を行った. 後日, 熊井氏と撮影した映像を参照しながら, ワークショップ中の自身の思考や発言, 振舞いなどについて, からだメタ認知を行ってもらった. 以下に参与観察とビデオカンファレンスによるからだメタ認知について詳細を述べる.

3.1 参与観察

2012年11月18日に東京大学本郷キャンパス福武ホール地下2階ラーニングルームにて開催されたキッズクリエイティブ研究所「みんなでことばで遊ぶ」(表1)の幼児クラスAについて参与観察を行った. 第一筆者はカメラマンという役割からワークショップに参加しながら, メインファシリテータである熊井氏の言動を観察した. ワークショップ中にフィールドノートを取ることは難しいため, 記録用として, 会場の端に1台のビデオカメラ(ハンディカメラ)を三脚で固定し, 会場全体の様子を撮影した(図2).

3.2 プログラム内容と実際のプログラム

「みんなでことばで遊ぶ」について予定していたプログラム内容と, 実際にワークショップの流れを表2にまとめる. プログラム内容についてはメインファシリテータと職員スタッフが事前に考案・準備を行う. 学生スタッフに対しては, 当日, 開場前の準備時にメインファシリテータの熊井氏から説明がなされる. 表2の右列「予定していた流れ」の項目は当日の朝, 熊井氏から説明を受けた内容を第一筆者がその場でフィールドノートに書き留めたものをまとめた. 表2の左列「実際のプログラムの流れ」の項目は, ワークショップを撮影した映像を基にまとめた. 下線部は予定した内容と異なる出来事を示している. 当日は, 初めてのプログラム内容であったため, 熊井氏は活動内容の説明を手探りで行った. さらに, 1番目のアクティビティ「ことばのかくれんぼ」にて活動の滞りが生じたため, 熊井氏はその場で2番目に用意していたアクティビティ「ことばのおでかけ」を最後にまわし, 3番目に用意していたアクティビティ「ことばのぬりえ」を先にもってきた.

4. からだメタ認知による実践知の顕在化

後日, ワークショップにおけるメインファシリテータ熊井氏の暗黙的な実践知を顕在化すべく, 合計2回のビデオカンファレンスを行い, 熊井氏にからだメタ認知を行ってもらった.

4.1 1回目のビデオカンファレンス

ワークショップから約3週間後, CANVAS オフィスの会議室にて熊井氏とのビデオカンファレンスを行った. 本研究では, からだメタ認知[諏訪 10]や, アクティブインタビュー[Holstein 95]に着想を得て, 会話における参加者の相互作用に注目し, 予め質問項目を設けない非構造化カンファレンスを採用し, 参加者が積極的に発言することを前提とした. さらに, 熊井氏にワークショップ中の振舞いとその根本にある暗黙的な実践知を少しでも多く語ってもらうべく, ビデオカンファレンスには当日のスタッフを務めた CANVAS 職員 2名(双方とも20代女性. 他の会場でのメインファシリテータ経験有るが熊井氏にくらべて経験年数は少ない)と学生スタッフ1名(大学3年生女性, 大学では教育分野を専攻)に同席してもらった. ビデオカンファレンスは, ワークショップで撮影した映像を5名(第一筆者, 熊井氏, スタッフ3

表2 予定していたプログラムと実際のプログラム (下線部:予定とは異なる出来事)

予定していた流れ		実際のプログラムの流れ
子ども達は受付を済ませ、スクリーン前の床に座る	開始前	子ども達は受付を済ませ、スクリーン前の床に座る
スクリーンの前でメインファシリテータと挨拶	開始の挨拶	スクリーンの前でメインファシリテータと挨拶
「ことばのかくれんぼ」 【活動目的】 ひらがな一文字には違う音(母音)が隠れていることを発見する。 【活動内容】 (1) スライドを用いてメインファシリテータが活動内容のデモ/説明を行う。子ども達とスタッフはスクリーン前の床に座り説明を聞く。 (2) 子ども達は、会場に設置した任意の机の前に移動し、机の上に設置されたPCの付属マイクに向かってひらがな一文字を音を伸ばしながら発音する。各机にはスタッフが常駐し、やってきた子どもたち1人1人の音声を順番に録音する。 (3) 全員の録音が終わったら、各机に常駐するスタッフは、全音声データをループ再生する。 (4) 子ども達は机の間を自由に歩き、PCから流れる自他の音声聞く。	アクティビティ①	「ことばのかくれんぼ」 【活動目的】 ひらがな一文字には違う音(母音)が隠れていることを発見する。 【活動内容】 (1) スライドを用いてメインファシリテータが活動内容のデモ/説明を行う。子ども達とスタッフはスクリーン前の床に座り説明を聞く。まずメインファシリテータと子ども達が全員で「く」を伸ばして発音し、母音「う」が隠れていることを理解する。 (2) 立候補者を募り、一人の子どもを前に出してもらい、代表して「ま」を伸ばして発音。母音「あ」を発見してもらおう。 (3) 子ども達は、会場に設置した任意の机の前に移動し、机の上に設置されたPCの付属マイクに向かってひらがな一文字を音を伸ばしながら発音する。各机にはスタッフが常駐し、やってきた子どもたち1人1人の音声を順番に録音する。 (4) 録音を待つのが長くなり、急遽、スライド操作のPCでも録音を行う。 (5) 子ども達は一度録音が終わるとスクリーン前に戻ってきて床に座り、手持ち無沙汰な様子で、全員の録音が終わるのを待つ。 (6) 全員の録音が終わったら、各机に常駐するスタッフは、全音声データをループ再生する。 (7) 子ども達は机の間を自由に歩き、PCから流れる自他の音声聞く。
「ことばのおでかけ」 【活動目的】 自分が発した音が移動することを体験する。 【活動内容】 (1) スライドを用いてメインファシリテータが活動内容のデモ/説明を行う。子ども達とスタッフはスクリーン前の床に座り説明を聞く。 (2) 説明終了後、スタッフは手分けをして会場に2つの糸電話(糸の長さは約5m)を用意する。子ども達は、4つのグループに分かれて糸電話の電話口に集まり、順番に糸電話にむかって発音する。 (3) 聞き手を話し手を交互に体験し、音が糸をつたって移動することを体験する。スタッフは糸がたるまないようにコップを支えたり、声が届いたことを相手のグループに伝えるなど、補助を行う。	アクティビティ②	「ことばのめぐりえ」 【活動目的】 ひらがなを絵の具のように扱う体験をする 【活動内容】 (1) 子ども達がPCから流れる音声を聞いている間、スタッフは教室の隅でマスキングテープを5cm程度に切り、テーブルにストックする。 (2) メインファシリテータは子ども達をスクリーン前の床に座らせ、教室を開け切ると告げる。 (3) スタッフは収納しておいたパーテーションを動かして、教室を1/3の広さに仕切る。メインファシリテータは、突然の開け切りに驚き騒ぐ子ども達と会話をしながら、パーテーションの移動を子ども達と見届けさせる。 (4) メインファシリテータは、活動内容について口頭で説明を行う。子ども達はスタッフとともに床に座って説明を聞く。一部のスタッフは説明と同時に会場中央にテーブルを設置し、スタッフはマスキングテープを5cm程度に切り、テーブルにストックする。 (5) 説明終了後、子ども達はマスキングテープをテーブルから取り、輪っか状にして会場の壁に任意に貼り、壁をテープで埋め尽くす。 (6) スタッフは母音が1つずつ印刷してあるB4/A4/B5の大量の用紙を会場中央の床にならべる。スタッフはテープを補充したり子ども達と一緒にテープを壁に貼る。 (7) 子ども達は先ほど壁に貼ったテープを順番に剥がり、任意の用紙を床から運びとって壁に自由に貼る。
「ことばのめぐりえ」 【活動目的】 ひらがなを絵の具のように扱う体験をする 【活動内容】 (1) スライドを用いてメインファシリテータが活動内容のデモ/説明を行う。子ども達はスクリーン前の床に座り説明を聞く。 (2) スタッフは説明と同時に会場中央にテーブルを設置し、スタッフはマスキングテープを5cm程度に切り、テーブルにストックする。 (3) 説明終了後、子ども達はマスキングテープをテーブルから取り、輪っか状にして会場の壁に任意に貼り、壁をテープで埋め尽くす。 (4) スタッフは母音が1つずつ印刷してあるB4/A4/B5の大量の用紙を会場中央の床にならべる。スタッフはテープを補充したり子ども達と一緒にテープを壁に貼る。 (5) 子ども達は先ほど壁に貼ったテープを順番に剥がり、任意の用紙を床から運びとって壁に自由に貼り、壁を用紙で埋め尽くす。スタッフはテープを補充したり、子ども達と一緒に用紙を壁に貼る。	アクティビティ③	「ことばのおでかけ」 【活動目的】 自分が発した音が移動することを体験する。 【活動内容】 (1) スライドを用いてメインファシリテータが活動内容のデモ/説明を行う。子ども達とスタッフはスクリーン前の床に座り説明を聞く。 (2) 説明終了後、スタッフは手分けをして会場に2つの糸電話(糸の長さは約5m)を用意する。アクティビティ②で閉じたパーテーションの一部を開放させ、糸電話を行うスペースを確保する。 (3) 子ども達は、4つのグループに分かれて糸電話の電話口を集まり、順番に糸電話にむかって発音する。 (4) 聞き手を話し手を交互に体験し、音が糸をつたって移動することを体験する。スタッフは糸がたるまないようにコップを支えたり、声が届いたことを相手のグループに伝えるなど、補助を行う。
スクリーンの前に集まり、メインファシリテータが終わりの挨拶をする	終了の挨拶	スクリーンの前に集まり、メインファシリテータが終わりの挨拶をする

名)で見ながら、各自が気になった熊井氏の振舞いについて質問することを依頼した。熊井氏には、自身の振舞いについてモノを意識した説明をしてもらおう事前に依頼した。

4.2 2回目のビデオカンファレンス

1回目のビデオカンファレンスによって、ワークショップ中の熊井氏の思考がある程度明らかになったが、ビデオカンファレンスの発話内容を書き起こすと、コトの表現が多く見られた。これは、ビデオカンファレンスの主旨であるモノを意識して語るという事前の説明が不十分であったこと、さらにスタッフが同席したことで、熊井氏の発言が日常的に用いるコトの表現を使ったことが原因として考えられる。そこで、2回目のビデオカンファレンスは1回目と同じ2つのシーンについて、熊井氏と第一筆者の忽滑谷の2名でビデオカンファレンスを行った。開始前には、モノを意識的に語るという主旨について事前に十分な説明を行った。

4.3 ビデオカンファレンスの発話内容の比較

以下に、2回のビデオカンファレンスにて、熊井氏やスタッフが視聴したビデオのシーンとシーンに関する発話の中から、表2の下線部(1つの活動内容に対して2つの形態でデモを行ったアクティビティ①(1)~(2)と急遽アクティビティの順番を入れ替えたアクティビティ①(4)~②(3))に該当するカンファレンスを書き起こす。カンファレンスの書き起こしは、1回目と2回目を比較する形で表す。なお、発話の中でモノ(客観的事実や物理的な要素や関係性)に関する発話内容を網掛けで示す。

(1) 意図的に声を出しながら振舞う

【視聴シーン：熊井氏が「ガラガラ」と声を出しながら収納してあったパーテーションを展開し、教室を1/3の広さに仕切る】

1回目	2回目
熊井: たぶん僕が自分で「ガラガラガラ」って言うのは、実況中継なんです。僕のなかでは。今こういう状態だよっていうのを、まさに実況中継して、強調することで共有したいって思っている。だから、黙って閉めるんじゃないくて、「ガラガラガラガラ」って声に出している。それこそスポーツとかでもそうで。今、5番なんとかが抜けて、みたいな。そこに意識を集中させるためのアクティビティですよ。ね。「ガラガラしている様子に意識を集中させてね」っていう意識の持っていていき方でもあるんですね	熊井: この子達、1年間ぐらいここに通っていて、ここの構造を目にするの初めてなんです。それをふまえてやりました。 忽滑谷: そこまでふまえていた? 熊井: うん、結構ふまえてやっていて、何を捉えているかという、この子たちの歴史、経験の歴史です。子ども達はこの教室はパーテーションで仕切られるということを知らない。だから、ギャップ、つまり新鮮みがあるわけです。あのときは確かすごい迷っていて、「あれをガラガラするのって、あの子達にとって衝撃度がある意味強いな」って。 忽滑谷: なぜここで子ども達に衝撃を与えようとしたんですか。 熊井: 衝撃というか、たぶん集中が続かないなって。ちょっと緩急があった方がいいなって思ってた。

(2) 子ども達の表情を見る

【視聴シーン：熊井自身がひらがな一文字を伸ばして発音し
母音が隠れていることを発見する】

1回目

熊井：僕、「誰かに手
伝ってもらおうかな」と
言っているじゃないで
すか。理想的には一
人出てきて、「なー
ー...あ」という感じでや
ってもらおうかなと思
っていたんだけど、で
も、子ども達がほわあ
あってしていたので
「あ、あかんわ、これ。」
と思って自分でやって
いるんですよ。

2回目

熊井：「(何の母音が隠れているか)分かる
人いる？」って言って、「うー！」って言って
いる子が、2、3人だった。逆を言えば2、3
人しか言わなかったと捉えられるから全員
でやるか、誰かにやってもらうか、どうしたも
んかなと。

熊井：顔を見ていると、理解している時と、
理解していない時ってやっば分かるんです
よ。で、顔を見てたら、きよんととしていて。
これはまだこどもたちに、全員なり、少数人
数なりにやるところまでは踏み込めないな
と。そういう表情をしていたので、自分がお
手本を見せるっていうパターンになった
ということ。

忽滑谷：顔というのどこを見ているん
ですか。どんな顔なんですか。

熊井：顔は、、、うーん。それすごいな。い
や、わかんないな。でもこれは、子ども達の
状況の見取りってやつですよ。見取りと
いうのは、何を見ているのかという話ですよ
ね。子ども達がどういう気持ちなのか、どう
いう状況なのかっていうのを見取る。まさに
そこが言語化できてないんだけど。

熊井：そう、大人もこどもも、顔つきとか眼差
し、何を瞬間的に見るかとか、あとことばの
使い方、選び方とかで、あと物理的な距離
感。「はい、前に近づいてきてください」っ
て言ったときに、すごい近寄るパターンと、
来ないパターンとあるじゃないですか。表情も
そうなんですけど、無表情でもいいんですよ
ね。理解してないとしても、理解しようとい
う気持ちがあると結構大事で。わかんない
なあ。でもなんか、瞳孔って言うと、変な話
ですが、瞳孔が開く感じ？こう、なんとい
うか、こう、身体が開いているというか。理解し
ようっていう気持ちがあると、こう、身体が開
くというか、からだも前に(傾く状態)にな
ったりだとか。身体の動きがあるじゃないです
か。こういう姿勢(両手を後ろについて、身
体を後ろに倒しながら)で、うんうんとはなら
ないじゃないですか。

(3) アクティビティ変更の判断

【視聴シーン：急遽、アクティビティの順番を変更し、
ことばの塗り絵の準備を始める】

1回目

急遽、みなさんには
「テープ切って」って裏
でお願いをしています。
この5分前、10分前
くらいに、その判断を
して、「切っという」とお
願いをしていました。
僕は同時並行的に、5
手ぐらい先のことを予
測してお願いをしてい
るってことですね。

2回目

熊井：全ての判断は間延びをしたから、あ
るいは手持ち無沙汰がうまれてしまったか
ら。しかもあんまりいい手持ち無沙汰感で
はなかったから。それをどう改善するかっ
ていうのが、すべての判断の前提になって
いた。

熊井：このときは頭フル回転だよ。ほん
とにもう。かなり色々なシチュエーション
っていうか、パターンがあるなかで、子ども
達の状況と、あとそれを見越してスタッフに
指示出しをしなくちゃいけないから、ファ
シリテータにどう指示を出すか、で、だ
れに指示をだすかどうか動いてくれるか。

2回目のビデオカンファレンスでは、事前にモノレベルの言及
を共有していたこと、さらに第一筆者(忽滑谷)が積極的にモノ
について質問をしたことで、1回目に比べてモノに関する発話
が増えた。特に、アクティビティ①(1)～(2)において、熊井氏
が子ども達の表情や動作(瞳孔の開き具合や応答の人数、身体
の動き)から彼らがアクティビティをどれくらい理解しているの
かを判断していることや、熊井氏が振舞いを工夫(あえて振舞い
を声に出す)することで、子どもの体験を広げるなど、いくつか
の実践知が明らかになった。しかしながら、2回のビデオカン
ファレンスによって、熊井氏が完璧にみずからの実践知をモノ
レベルまで言及できたとは言い難く、手法に関する課題が浮か
び上がった。

5. 結論

本研究により、ワークショップファイシリテータをケースとして、
からだメタ認知を用いて実践者自らが実践知を顕在化する手法
とその難しさ、モノ・コトという観点による効果が明らかにな
った。参与観察やビデオカンファレンスなど顕在化手法の比較・精
緻化や、他の現場における実践知の顕在化手法の在り方など
について今後さらなる研究が必要である。

参考文献

[今 1989] 今和次郎：日本の民家，岩波文庫，(1989).
[諏訪 2005] 諏訪正樹：身体知獲得のツールとしてのメタ認
知的言語化，人工知能学会誌，20(5)，pp. 525-532，(2005).
[諏訪 2010] 諏訪正樹，赤石智哉：身体スキル探究というデザ
インの術，認知科学，17(3)，pp. 417-429，(2010).
[諏訪 2012] 諏訪正樹：“からだで学ぶ”ことの意味 —学び・教
育における身体性—，SFC Journal，“学びのための環境デ
ザイン”特集号，Vol. 12，No. 2，pp. 9-18，(2012).
[荻宿ら 2012] 荻宿俊文，佐伯 胖，高木光太郎：ワークショ
ップと学び 3 まなびほぐしのデザイン，東京大学出版会，
(2012)
[Holstein 1995] James A.Holstein and Jaber F. Gubrium: THE
ACTIVE INTERVIEW.(1995).