

複線径路等至性アプローチ（TEA）によるリスクマネジメントの一考察：ある中学校の事例に着目して

小杉, 進二
九州大学大学院人間環境学府：博士後期課程

<https://doi.org/10.15017/2230983>

出版情報：教育経営学研究紀要. 21, pp.39-46, 2019-03-29. The Laboratory of Educational Administration, Educational Law Graduate School of Kyushu University

バージョン：

権利関係：

複線径路等至性アプローチ (TEA) によるリスクマネジメントの一考察 —ある中学校の事例に着目して—

小杉 進二
(九州大学/大学院生)

- I はじめに
- II 研究方法
- III 事例の実際と考察
- IV おわりに

I はじめに

学校のリスクマネジメントが議論されるようになって久しい。また、地震や大雨などの不測の災害が相次いで起きた昨今では、教師の初期対応が児童・生徒の生命を左右する事例も発生している。リスクマネジメントは、もはや校長や教頭といった管理職のみに与えられる命題ではなく、むしろ児童・生徒に最前線で対応する教諭にこそ求められる重要な資質の1つになってきた。

このような状況の中では、元兼 (2018) が「リスクの感度を高めておくことがリーダーの条件である」と述べているように、管理職がリスクマネジメントを一手に引き受けるのではなく、それぞれの教職員が日常の教育実践に潜むリスクを察知し、それに対し自律的に即応できるような機動的な学校組織を作っていくことが求められる。そのためには、元兼(2018)が「ミドル・若手の研修に対し、リスクの感度をあげる組織マネジメント研修を効果的に行っていくことの意義は小さくない」と指摘するように、学校や教職員の状況に応じて、リスクマネジメントに関する研修を校内外において効果的に仕組んでいく工夫が求められる。

そこで本研究では、ある中学校における生徒指導の事例研究を通して、学校としてのリスクマネジメントの課題や、リスクに対応教師個人の認識の変容について考察を行うと共に、教師の「リスク感度」の高揚のために効果的な研修のあり方について論じるものとする。

II 研究方法

1. 複線径路等至性アプローチ (TEA) の概要

本研究では、複線径路等至性アプローチ (TEA) を用いて事例の分析及び考察を試みる。まず、このアプローチの概要と、本研究でこれを用いるに至った経緯を以下のように示す。

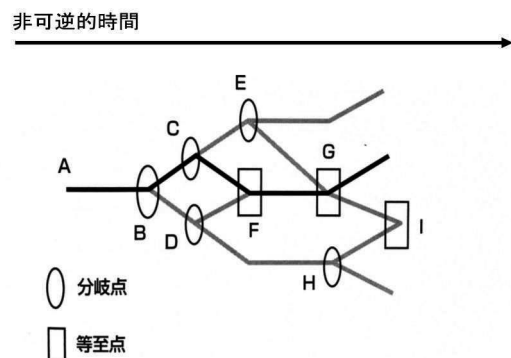


図1 発達における等至性 (Valsiner 2001) を改変した図 (サトウら2006より)

連続的な時間で人間の行動や経験を俯瞰すると、その径路は多様であり、複線的である。しかし、その多様性はどこまでも未広がりには多様なものではなく、その場に特有な歴史的・文化的・社会的な影響を受けることによって等しく定常状態にたどり着く (この性質を「等至性」と呼ぶ)。複線径路等至性アプローチ (以下; TEA) は、この「等至性」の概念を人間の選択や経験の理解に組み込もうと考えた Valsiner (2001) により発案され、文化心理学に依拠した新しい質的研究法として看護学、保育学などさまざまな人間科学において応用されている。この TEA の中核をなすのが「複線径路等至性モデリング[®] (TEM)」である。

TEM ではある経験に至るまでの径路を描き、図

1のようなモデル化を行う。また、ある選択や経験をするプロセスにおける、戻ることのできない時間を「非可逆的時間」と呼ぶ。さらに、ある選択や経験、状況を等至点(EFP)とし、そこに至るプロセスを記述する。この時、複数の径路が発生・分岐したところを分岐点(BFP)とし、そこでの葛藤やある選択について促進または阻害した要因の分析や、相対する経験の補集合を検討することで、その経験の意味づけを探るという手法である。表1はTEMに用いられる基礎概念の一覧である。

表1 TEMに用いられる基礎概念

基礎概念	意味
等至点: EFP	等至性の具体的有り様
両極化した等至点: P-EFP	等至点と相反する状況
等至域: ZOF	等至点と両極化した等至点の幅
分岐点: BFP	複数の径路が分岐する点
必須通過点: OPP	ある径路において、必ず通過する点
社会的方向づけ: SD	等至点に至る有り様を阻害する力
社会的助勢: SG	等至点に至る有り様を促進する力

本研究においてTEMを用いる最大の理由は、TEMのプロセスの記述力の高さにある。リスクマネジメントは教育経営上の重要な要素の1つであるが、畑中(2018)が指摘するように「(教育経営は)教育活動に関わる様々なアクターの相互作用でなされるプロセス的性格を持つ事象」であり、リスクマネジメントを議論する上では必然的にそのプロセスを精緻に考察することが求められる。しかしながらプロセスを事後に振り返る際「あの時~していれば」「~があれば(いれば)」といった仮想的な議論がなされることには慎重でなければならない。なぜならば、学校においてリスクやクライシスが迫り来る場面は時間経過に伴い刻々と状況が変容しているのであって、時間的制約の中では検討できる選択肢も限られてくる。したがってリスクマネジメントのプロセスを分析するには、時間概念を重視したアプローチが必須となる。

以上のことをふまえると、サトウら(2009)が「TEMは対象が時間とともにあることを強調する」と指摘しているように、時間が持続する中での対象や現象の変容のプロセスを描こうとするTEMと、限られた時間の中で迅速な判断や対応を要するリスクマネジメントの分析には親和性が見出される。

2. 事例と協力者

本研究では、筆者が教諭として勤務するS市立T中学校において起きた「生徒による公共施設のガラス割り事案」を事例に取り上げ、その対応に

尽力したA教諭からのインタビュー調査と、それに基づき筆者が作成したTEMにより、リスクマネジメントの分析を行うものとする。

本事例は生徒によって地域の施設のガラスが割られ、放置されるという看過できない生徒指導上の重要な案件であった。学校行事が地域の協力で成り立っている部分も多く、地域と学校の間を良好な状態で維持していくことが求められる中、地域の施設を中学生が破損し、しかも謝罪もしなかったという事案は中学校生徒への信頼のみならず、職員の指導のあり方、引いては学校の教育力そのものの信頼を揺るがすリスクに瀕していたと言っても過言ではない。以上をふまえ本事例を選択したのは、地域における生徒の問題行動を学校全体のリスクとして捉え、それに対し迅速かつ組織的な対応を講じたかどうかを検討することがT中学校のリスクマネジメントの一端を考察することに結びつくと考えたためである。また、本事例は発生から解決までのプロセスが3日間という短い時間内で完結しており、その一連の経過を分析・考察する上では非常に適した事例であるといえよう。

協力者としてA教諭を選択したのは、A教諭が本事例に中心となって対応した人物であり、そのA教諭と筆者の親密な関係性から、その認識の変化や判断の上での葛藤を詳細に聞き取ることができると考えたためである。このことについて、西平(1993)は、質的研究を進める上での研究者の「主観的＝主体的関与をもってはじめて立ち現れてくる領域」の重要性を指摘している。これをふまえると筆者とA教諭のラポールがより深みのある語りを引き出し、分析に好影響をもたらすことが期待される。

また、協力者の数についてはサトウら(2012)による「1/4(±1)/9(±2)の法則」に基づき、A教諭1人とする。TEMを作成する上での事例選択について、サトウら(2012)はその膨大な研究例から1事例では個人の径路の深みが、4(±1)事例では多様性が、9(±2)事例では径路の種類の把握ができるとしている。本研究の目的は、事例におけるリスクマネジメントのプロセスを考察することであり、考察にあたっては対応した教師のリスク感度や事例に対する認識の変容を丁寧に分析することに主眼を置く。本事例に対応した全ての教師に聞

き取りを行った場合、共通する要素を析出しようとして逆に個々の語りに寄り添った深みのある考察を損なう恐れが考えられる。そこで、サトウらの定義する「一事例で個人の径路の深みを追う」という視点に立ち、協力者を1名とした。

Ⅲ 事例の実際と考察

1. 事例の実際

(1) 概要

T中学校校区にあるY児童館は、平日の放課後、小学生が保護者の仕事の終わりまでを待つために利用する施設である。小学校の低学年児童を中心に、いわゆる学童保育として機能しており、T中学校の生徒の中にも小学校時代にお世話になった者が多い。また、本施設は休日が閉館されているが、隣接する公園は土日でも利用することができる。

本事案は休日、公園でサッカーをしていたT中学校の生徒が誤って蹴り上げたボールにより児童館の窓ガラスが割られたまま放置されるというものであった。休み明け、児童館の職員によってガラスの破損が発見された。児童館は市の施設であるため、破損した理由が明らかにされなければ修復を行うことができない。また、原因が特定されたとしても、天災による破損でない限りは公費による修復ができない。このケースは明らかにそれに該当せず、当事者による弁償がなされない限りは、児童館の予算で修復費を賄わなければいけない状況とあって、当該施設の職員の困惑感は大かった。

(2) 経過

公園に隣接した場所でガラスが破損したとあって、当然そこで遊んでいた中学生や小学生が事案の当事者であることが予想された。児童館はT中学校教頭へ事案の報告及び、関係者の有無について調査を依頼した。これに対し、中学校側は早速アンケートを行い事実確認に努めたが有益な情報は得られなかった。唯一X部の生徒たちが部活動帰りに公園でサッカーを行ったことが判明したが、彼らによってガラスが割られたわけではなく、また、遊んでいた時点では、まだガラスは割れていなかったことがわかった。

(3) 対応

中学校教頭は有益な情報が得られなかったことを児童館側に伝えるが、児童館側にとっては不満であった。というのも、かねてより児童館の職員はボールが当たってガラスを割られることを危惧し、公園でサッカーをしている中学校の生徒を見つけては注意を促していた。このような経緯もあって「中学校の生徒によって割られた」という認識が児童館の職員には強かったのである。この心情は中学校側としても十分理解していたものの、決定的な証拠も情報もなく当事者を特定することができない旨を伝えた。中学校のこのような対応に児童館側がもどかしさを感じているのは明らかであった。そこで、中学校としては当事者が特定された訳でなかったが、「本校生徒がガラスを割ってしまった可能性がある」、「そもそも児童館に隣接する公園でサッカーをするという危険行為により、児童館側に迷惑をかけてしまった」という2点について謝罪及び、現場の検証を行うために、児童館を訪問することとした。

(4) 現場検証とその後の経過

現場検証によると、ガラスは明らかにサッカーボール大でくり貫いたように破損しており、ガラス破片は部屋内部だけでなく外にも飛び散っていた。ガラスを割った原因となる物体が部屋内には見られなかった。また、土曜日の時点ではガラスは割られていなかったことを職員が確認しており、児童館の前の公園でX部の生徒たちがサッカーをして遊んでいるところを職員が注意していたことも明らかになった。

A教諭ら一行は、児童館に対し謝罪を行うと同時に、再度聞き取り調査を行うことを約束し訪問を終える。児童館の職員と別れた後、一行は駐車場で今後の対応について協議した。そこでA教諭は、サッカーボールによる破損が十分に予想される状況から、そこで遊んでいたX部の生徒4人を当事者と仮定し、再度聞き取りを行うべきであることを進言した。自動車の鍵を紛失し、車を動かせないというトラブルもあったが、それでもA教諭は本日中の聞き取りを希望し、これに他の教師も同調した。そこで学校に残るB教諭に携帯電話で連絡を取り、B教諭の自動車でX部の練習場に向かった。

(5) 聞き取り～発覚～解決のプロセス

B 教諭の自動車で練習場に行くまでの道中で、以下のような指導の流れを確認した。

- ①部活動の指導者に事の顛末を説明し、練習中ではあるが児童館で遊んでいた生徒に指導を行うことの許可を取る。
- ②それぞれの生徒に1人ずつ教師がつき、聞き取りを行う。
- ③10分後に聞き取りを中断し、途中経過のすり合わせをする。

A 教諭は生徒 J を担当した。生徒 J は当初、否定しつつも、A 教諭の説諭により自分が割ったことを認めた。その日のうちに学校として保護者に連絡をするとともに、児童館にも報告と謝罪の連絡をした。翌日、保護者が生徒 J を伴って児童館へ赴き、謝罪とガラスの弁償を行い事案は解決に落ち着いた。

2. 分析と考察

(1) A 教諭の語りとそれに基づく TEM の分析

ここからは、A 教諭の語りを手掛かりに分析と考察を進めていく。まず、A 教諭の当初の認識を象徴する語りに注目したい。

アンケートやっても、まず正直には出てこない。むしろ、そこで「知りません」と一旦答えさせてしまうと、生徒はその後も本当のことを話さないんですよ。そもそもアンケートで正直に書くことができる生徒なら、適切な段階で自分がしたことを認め謝罪してるはずなんですよ。こんなに事実を隠してきた生徒が、不特定多数を対象としたアンケートで真実を述べてくれる、というのは僕の経験には少なく。そして、実際アンケートしても出てこない(かった)でしょ。仮に本校生徒だったとしても、アンケートで正直に出てこないんだから、これは、真相はわからないだろうな、と思ってしまいました。

この語りからは、A 教諭がアンケート調査自体の有効性に期待をしておらず、実際、アンケートをしても有益な情報が得られなかったことから「見つからないな」という諦めに近い感情を有していたことがわかる。

それに、休みの日だから本校生徒でない可能性も否定できなかったですよ。(中略)学期末で通知表の準備とか、学級通信とか、そんな中、現場に行くのか・・・みたいな。義務的に動いたのが正直な気持ちでした。

この語りからは、T 中学校の生徒が当事者である可能性も否定できないが、その他の可能性も考えられることに加え、学期末の多忙な事務を抱える状況で現場検証と謝罪に向かうことに消極的な姿勢が見て取れる。現場検証と謝罪は、学校の組織的行為として必然性を理解しつつも、解決への有効性を見出していたわけではなかったことがわかる。ところが、ガラスの割れた状況と児童館職員の困り感を目の当たりにして A 教諭の認識は変容する。

ガラスは、明らかにサッカーボール大でくり貫いたように破損しており、ガラス破片は部屋内部だけでなく外にも飛び散っていました。それにガラスを割った原因となるものは残っていません。ということは、石のように硬いものがガラスを貫通したのではなく、ボールのように弾力性のあるものがガラスに当たり跳ね返ったんだろうなと思いましたね。ボールでガラスを割り、跳ね返ったボールを持ち帰ったに違いない。それに、土曜日もここで中学生が遊んでいたのを児童館の先生が注意されてるってことは中学生の仕業だな。これは、もう見つけてやる、と思いましたね。

現場で見た破損の状況や当時の生徒の動きから、A 教諭の認識は「ガラス割りの当事者は本校生徒である」というものに変容していることがわかる。また、事案への関わり方に対する意識もより積極的なものに転じていることが以下の語りからもわかる。

利用する児童のために、児童館の先生方がとりあえずダンボールで修復されて。それにガラス周辺においてあった室内用滑り台が使用中止になってました。あー、迷惑かけたなあと思いましたね。児童館の方の表情からも困っているのが痛いほど伝わりました。

また A 教諭は現場検証により直ちに聞き取りを行う必要性を見出し、鍵の紛失により車が動かさないというトラブルにも関わらず、その日のうちに聞き取りを行うよう進言している。

車が動かないのには少し怯みましたけど、迎えに来てもらえるなら今すぐ行かなきゃと。遅くなればなるほど、(生徒に) 口車を合わせる時間を与えてしまいますし、何より今日中に解決したいテンションでしたね。

この語りは A 教諭の使命感を象徴しているが、一方で焦りや気持ちの高揚も含有している。それは、練習場に到着し生徒に聞き取りをする際にも如実に表れる。

当初 J は公園でサッカーをしていたことまでは認めましたが、ガラスが割ったことは知らないと言いました。先ほどの現場検証でガラスはサッカーボールのような丸いボールで割られたことを確認できてますし、状況からして J たち X 部の生徒によるものと確信しましたね。だから念入りに聞き取りを行いました。

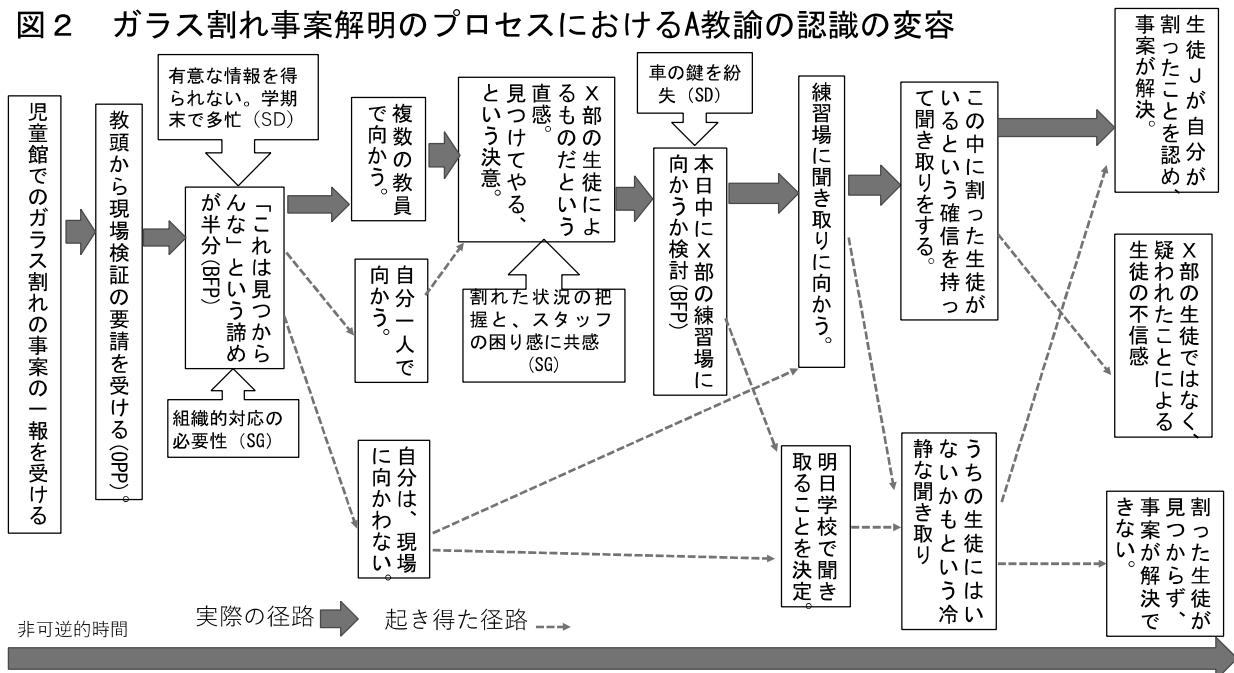
サッカーボールにより割られたものであること、現場で J をはじめとする X 部の生徒がサッカー

ーをして遊んでいたことを確認したことにより、強い確信を持って指導に臨んでいる。しかし状況証拠による推定で聞き取りが進められていることには注意が必要である。

このような A 教諭の認識の変容を TEM にしたものが図 2 である。A 教諭の語りと TEM を照らし合わせると、現場検証前後の A 教諭の認識の変容が大変興味深い。A 教諭はこの事案の解決に困難を感じていたのに加え、学期末の諸表簿の作成などの事務に追われていたこともあり、現場検証に向かうことそのものに消極的な姿勢を示していた。それが現場検証を通して、積極的にこの事案を解決しようとする姿勢に転じている。「事案に対し迅速に現場に足を運ぶ」という基本的な学校の姿勢が、教師の当事者意識を形成する上でも有効に作用していることがわかる。

また、複数の教師で対応をしていたことの有益性も指摘できる。すなわち、もしこの場が 1 名での対応であった場合、すぐに「聞き取りを」と言っても一旦学校に戻って、同僚に状況を説明するというプロセスが発生する。しかも、A 教諭の「今すぐ」という思いに他の教師たちが即応したのは、現場検証によりその臨場感を共有したからに他ならない。もし、A 教諭が 1 人で現場検証し、臨場感を共有しない教師たちに聞き取りに向かうことを提案した場合、今回のように迅速な共通理解を得ることは難しかったかもしれない。特に、当該

図 2 ガラス割れ事案解明のプロセスにおける A 教諭の認識の変容



生徒たちが学校から離れた場所で練習している本事案では、聞き取りが翌日に延期された可能性は十分に予想される。

一方で、推定による生徒指導のリスクも看過できない。もし、J の言葉通り「サッカーはしたけどガラスは割っていない」のが真実であった場合、練習を中断させた上に疑いをかけられた生徒及びその保護者、対教師・対学校への不信感は計り知れない。その意味で、A 教諭の鋭い推理の裏に潜むリスクを見取る視点は非常に重要である。

(2) 本事案の総括と TEM によるリスクマネジメント分析の意義

今回の対応におけるリスクマネジメントの重要点は以下の3点に要約されよう。

- ①校外で起きたトラブルへの対しては即日・即時、その現場に直接、足を運ぶこと。
- ②複数対応であること。
- ③状況証拠が揃ったとしても、それに基づく推定で次の動きを取ることはリスクが伴うことを自覚しておくこと。

これらは、他の多くのリスクマネジメントにおける基本則として当然のように認識されていることであり、決して新しい知見と言えるものではないかもしれない。しかし、TEM を用いたリスクマネジメントの分析の本質は、先述のような基本則を一方的に強調することではなく、「もし、そのような対応をしなかったら（そうではなかったら）」といった現実の行動との補集合を検討することによって、実際に取った行動の有効性や意味づけを再考したり、そこに潜んでいた課題やリスクを議論したりできるということである。

いわゆる「うまくいった」対応は、そのプロセスを俯瞰した省察がなされることなく、その全てが高評価されたり、それがあらゆる場面に当てはまるような前例として蓄積されてしまったりする恐れがある。これに対し TEM を用いたプロセスの分析は、成功事案でも失敗をシミュレーションしたり、潜んでいる課題やリスクを析出したりできるという意味でリスクマネジメントの考察に有効性を発揮することが期待できる。

また、ある危機的な状況に至るプロセス／それを回避したプロセスでは、最悪／最良の結末を導く伏線となるよう出来事が生じている。リスク感

度を上げ、リスクを事前に回避する力や、リスクによるダメージを最小限に下げる判断力を養っていくには、こういった伏線となる出来事に俊敏に反応できる感性を育てていくことが求められる。このことは TEM の作成において等至点 (EFP) に至らしめる分岐点 (BFP) をプロセス全体から丁寧に探していくことに類似しており、リスクマネジメントと TEM との相性の高さが読み取れる。TEM を用いて事例の経過を整理したり、協力者の行動や判断の変容を考察したりすることによって、リスクマネジメントのプロセスやその課題を詳細に整理することができる。そして、こうした分析の蓄積が今後似たような事案と遭遇した際にリスクを回避できる能力、いわゆる「リスクの感度」を上げることにも貢献することが期待できると考えられるのである。

IV 事例の実際と考察

今回取り上げたガラスに関する事例は、児童館からの通報から 24 時間以内に当事者の特定と指導、謝罪、弁償という解決のために必要なプロセスを経ることができており、その迅速な対応に着目すると、学校としてのリスク（クライシス）マネジメントは、概ね良好なものであったと評価できる。しかしながら、TEM を用いた分析により、その一連の対応には再検討・再評価すべき課題が見出された。このことから、TEM によるリスクマネジメントの分析、考察の有用性や可能性を指摘できたことが本研究の成果として挙げられた。これらをふまえ、リスクマネジメントにおける学習・研修ツールとしての TEM の可能性を論じ、本稿の結びとしたい。

福島 (2010) は、ワイク (1996) の言説をもとに組織化と学習は逆方向にあり、組織学習の抱えるある種の矛盾を抱えていることを指摘している。また、1970 年代にコンビナートや原子力発電所のような巨大技術組織に働く人々にインタビューを行った中岡 (1974) の「トラブルに対処する能力を養う究極のきめではトラブルの起こった時」といった言説を引用しながら、失敗や試行錯誤は貴重な学習の場であるが、組織化が進むにつれ失敗の場面は減らされていき、逆に学習そのも

の機会が失われていくことを指摘している。確かに、近年ではどの業界においてもリスクを減らすためのマニュアルやガイドラインが整備され、それに基づく人材育成も計画的に進むことで危機的な状況を組織的に減らす試みがなされてきた。これは学校においても例外ではなく、危機対応に関して校内外の研修の充実により、危機そのものが減る一方で、いわゆる「失敗しながら覚える」場が減ってきた側面は否めない。

また、福島(2010)は学習の場が失われるもう1つの要因に、「学習にまつわる失敗のコストが現場では許されない」ようになってきたことを指摘している。高度化した組織では、一人の新人の失敗も組織の問題に発展する。このような状況では、「リスクの高い仕事は、力量の低い新人には任されない」という現実に結びつく。近年の学校では、指導上の困難を抱える児童・生徒や対応に難しい保護者のいるクラスを、新人・若手、または中堅・ベテランでもその指導力に課題のある教員には任されず、「リスクを減らすために」力量の高い一部の教員にそういった児童・生徒、保護者への対応が集中する。新人・若手の力量を伸ばす機会が減る上に、力量の高い一部の教師は疲弊してしまうのである。

以上から、「リスクの感度が高く、その対応も迅速で適切な教師」を育てることを経験の蓄積のみに依拠することは非常に難しい状況になっていると考えられる。失敗を担保にした学習より失敗によるリスクが肥大化してきた昨今、もはやレイヴら(1991)のいう「正統的周辺参加論」が成立するような、新参の教師を漸進的に迎い入れ育てる環境を用意するのは難しい。このような現実の中で、日常の教育実践に潜むリスクを見取る、すなわち個々の教師のリスク感度を上げていくためには、シミュレーションや類似体験による学習の可能性をふまえた効果的な研修が仕組まれることが求められる。TEMは、現実起きた出来事だけでなく、その補集合を含めて検討を深める研究ツールである。TEMを用いて学校において生じる様々な出来事のプロセスについて複線径路を想定しながら幅広く考察する学習を蓄積していくことは、リスクを捉える感覚やダメージを減らす思考力・判断力の育成に一石を投じるものと期待できる。

複線径路等至性アプローチ(TEA)を用いた事

例研究が学校におけるリスクマネジメントを高め、一助となることを期し、今後も実験と検討を重ねていきたいと考える。

【引用・参考文献】

- ・ サトウタツヤ(2009)『TEMではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして』誠信書房。
- ・ サトウタツヤ・安田裕子編(2012)『TEMでわかる人生の径路 質的研究の新展開』誠信書房。
- ・ サトウタツヤ・安田裕子・木戸彩恵・高田沙織・ヤーン=ヴァルシナー(2006)「複線径路・等至性モデル—人生径路の多様性を描く 質的心理学の新しい方法論を目指して」『質的心理学研究』(5)、pp. 255-275頁。
- ・ 高井良健一(2015)『教師のライフストーリー—高校教師の中年期の危機と再生』勁草書房。
- ・ 中岡哲郎(1974)『コンビナートの労働と社会』平凡社。
- ・ 西平直(1993)『エリクソンの人間学』東京大学出版会。
- ・ 畑中大路(2018)「教育経営学における研究方法の動向の抽出と分析—質的研究に着目して」『日本教育経営学会紀要』(60)、pp. 30-41頁。
- ・ 福島真人(2010)『学習の生態学—リスク・実験・高信頼性』東京大学出版会。
- ・ 元兼正浩(2018)『教員の資質向上のための研修プログラム開発支援事業 別冊報告書—リスクの感度を高める組織マネジメント研修開発プロジェクト』九州大学 熊本市教育センター。
- ・ Lave Jean & Etienne Wenger. 1991. *Situated Learning: legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
佐伯胖(1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的学習参加論』産業図書。
- ・ Valsiner, J. (2001b). *Comparative study of human cultural development*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ・ Weick, K. E. & Westly, F. 1996. *Organizational Learning: Affirming an Oxymoron*.

In, S. R. Clegg, C. Hardy, & W. R. Nord (eds).