

ワークショップを实践できる教師の育成を目的とした 授業プログラムの開発

城間 祥子*

(平成30年9月3日受付；平成30年11月29日受理)

要 旨

ワークショップは知識基盤社会で求められる資質や能力を育成する有効な教育方法と考えられるが、これまで教師がワークショップ型授業について学ぶ機会はほとんど提供されてこなかった。本研究では、ワークショップ型授業の実践力育成プログラムを開発することを通して、学校教育においてどのようにワークショップを活用できるのか、ワークショップ型授業を实践する教師をどのように育成していけばよいのかを検討した。学習科学におけるデザイン研究の方法論を用いて、ワークショップという方法の理解を目的とする入門編と、ワークショップの知識やスキルを習得し学校で活用できるようになることを目指す実践編の2種類のプログラムを開発し、教師を目指す学生と現職教員を対象として実施した。プログラム評価の結果、ワークショップ型授業の実践力を育成するための学習環境に関して、「学習理論の明示的な学習」と「周辺参加による暗黙的な学習」の2点をデザイン原則として抽出した。また、「ワークショップ型授業」という概念が矛盾をはらんでおり、ワークショップの導入は学校教育の文脈を問い直し、拡張的学習につながる可能性があることを指摘した。

KEY WORDS

教員養成 teacher training, 現職教員 in-service teacher, ワorkshop型授業 workshop at schools, 学習観 theory of learning, デザイン研究 design-based research

1 問題と目的

1.1 ワorkshopとは

ワークショップは、「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり、創り出したりする学びと創造のスタイル」(中野, 2001)として、1990年代以降、社会教育、演劇、美術、まちづくり、企業研修など多様な分野において急速に広がってきた活動である。社会の中の様々な分野で行われており、それぞれ独自の展開を遂げてきた経緯から、明確な定義が存在せず、体系的な手法も定まっていない。何か一人の創始者や基本理論があるわけではなく、さまざまな分野で独自の活動が先にあり、それらが展開していった結果、現在「ワークショップ」と呼ばれているといったほうがよいだろう。

ワークショップに関する研究は、実践報告を除けば大きく3種類に分類される。1つめは、ワークショップの理念や学習論など、ワークショップの基礎理論に関する研究である。ワークショップの歴史をまとめた高田(2001)は、ワークショップの大きな流れとして、演劇創作の方法としてのワークショップ、市民参加のまちづくり、エンカウンターグループやTグループなどのグループ体験、フレイレの思想に始まる開発教育の4分野を挙げ、それらの源流にデューイの教育哲学を位置づけている。また、木下(2007)は、ワークショップのルーツとして、心理学(レヴィンのグループ・ダイナミクス、モレノの心理劇、ロジャーズのエンカウンターグループ)、アメリカの市民参加のまちづくり、フレイレの識字教育、ボアールやPETA(フィリピン教育演劇協会)の演劇などを取り上げている。ワークショップの学びに関しては、社会構成主義との関連が指摘され、「参加・協働型学習」(広石, 2005)、共同体に参加し他者と知識を「分かち合う」状況やプロセス(荻宿, 2012)ととらえられている。

2つめの研究領域は、ワークショップの構造や学習環境デザインの原則を明らかにする教育工学的研究である。ワークショップデザインの道具として「TKF(つくって、かたって、ふりかえる)」「イタリアンミールモデル」(上田, 2010)、「入れ子の構造」(中尾根, 2010)などの型が提案されている。また、安斎(2014)は、「導入-知る活動-創る活動-まとめ」が多くのワークショップに共通する基本構造であるとし、プログラムデザインのチェックポイントとして「学習」「楽しさ」「ひねり」「葛藤と矛盾」「多様性」の5点を挙げている。

*学校教育学系

3つめの研究領域は、ワークショップの企画や運営を担うワークショップ実践者（ファシリテーター、ワークショップリーダー、ワークショップデザイナー）に焦点を当てた研究である。ワークショップ実践者の思考過程（森, 2008；牧村・山内, 2009）や熟達過程（高尾・苺宿, 2008；森, 2009）、育成方法（山内ら, 2009；森ら, 2012）に関する研究が行われている。また、森（2015）によって、ワークショップ実践者育成に向けた学習環境デザインの指針、実践者育成のモデルが提案されている。

1. 2 学校教育におけるワークショップ

学校教育では、人権教育、国際理解教育、メディアリテラシー教育、演劇教育などの分野を中心にワークショップ型授業が行われてきた。2010年度からは、芸術家を学校に派遣してワークショップ型授業を実施する「児童生徒のコミュニケーション能力の育成に資する芸術表現体験事業」（文化庁）が行われている。

学校教育で行われるワークショップに関する研究は、演劇教育、美術教育、特別支援教育、大学教育などの分野で実践的な研究が進められている（佐藤, 2011；苺宿ら, 2012）。

一方で、ワークショップ型授業を担う「教師」の育成に関しては、森ら（2012）の研究があるもののほとんど行われていない。ワークショップにおける学びは、知識やスキルの習得ではない。また、ファシリテーターも知識やスキルを教えることはしない（中野, 2003）。そのため、「学習とは正しい知識やスキルを習得することだ」という学習観を持っている教師は、「ワークショップに参加している子どもたちは確かに楽しそうだが、何も学習していないのではないか」という戸惑いを覚える（苺宿, 2012）。ワークショップには「先生」は存在しない（藺田, 1994）。正解のない問題に対して参加者全員で答えを作り出していくプロセスそのものがワークショップの学びである。ワークショップ型授業での学びを意味あるものにするためには、教師の側がワークショップにおける学びの特質を十分に理解しておく必要がある。

1. 3 ワークショップの学びの特質

ワークショップと呼ばれる活動に共通する特質として、「創造性」「身体性」「協働性」「意味生成」の4点を挙げることができる¹⁾。

1. 3. 1 創造性

ワークショップは、もともと作業場や工房を意味することばである。ワークショップにおいて人々は「何か」を新しく作り出している。プロダクトは具体的に目に見えるものとは限らない。新しい自分、新しい社会関係、目指すべきコミュニティの姿やワークショップのプロセスそのものも成果物とみなせる。

1. 3. 2 身体性

ワークショップでは、体験したり、身体を使って働きかけたりする場面が多くみられる。また、従来の「学習」とは異なり、頭で考えること（認知）だけでなく感じること（情動）が大切にされる。身体を使って、学びや創造のプロセスに自分事として深くかかわることが重視されている。

1. 3. 3 協働性

ワークショップの参加者は正解のない課題に取り組む。そのプロセスでは必ず他の参加者と関わり、共同で解決策を作りあげる。全体で1つの成果物を作りあげるときはもちろんのこと、一人ひとりが成果物を手にして終わる場合でも、自分とは異なる視点をもつ「他者」との交流が重視される。

1. 3. 4 意味生成

ワークショップには、一人ひとりが感じたことや考えたことを何らかの形にして表し、他の参加者と共有する時間が設けられていることが多い。このような「振り返り（reflection）」と「分かち合い（sharing）」の時間は、ワークショップを単なる「お祭り騒ぎ」に終わらせず、ワークショップの経験を日常生活へとつなげていく上で、重要な役割を果たしている。

1. 4 本研究の目的

21世紀の学校教育では、知識や技能を身につけるだけでなく、それらをツールとして活用し、協働して正解のない課題を解決することができる力の育成が求められている。ワークショップはもともと社会教育など学校教育の外で発展してきた手法であるが、知識基盤社会で求められる資質や能力を育成するアクティブラーニング型の教育方法として学校教育でも活用されていくことが期待される。しかし、現状では教師がワークショップやワークショップ型授業について学ぶ機会ほとんどない。本研究では、ワークショップ型授業の実践力育成プログラムを開発することを通して、学校教育においてどのようにワークショップを活用できるのか、ワークショップ型授業を実践する教師をどの

ように育成していけばよいのかを検討する。

2 方法

2.1 デザイン研究

本研究は、学習科学における「デザイン研究」(Brown, 1992; Collins, 1992)の方法論に基づいて、プログラムを開発する。デザイン研究は、研究と実践を統合した新しい学習研究の方法である。先行研究から明らかになった学習モデルを指針として学習環境をデザインし、その中で学習者の様子を詳細に観察・分析することを通して、人がよりよく学ぶための学習環境のデザイン原則を明らかにしていく。本研究では、2種類の学習環境をデザインする。また、参加者の学習過程の分析を踏まえてデザインを修正し、実践するというサイクルを繰り返すことで、教師がワークショップ型授業について学ぶことのできる学習環境について、より一般性の高いモデルを抽出する。

2.2 ワークショップ実践者の育成方法

森(2015)によれば、ワークショップ実践者を育成するには、(1)他実践を見て学ぶ、(2)実践者集団で徒弟的に学ぶ、(3)学習プログラムにより学ぶという3つの方法がある。まだ日本に実践者が少なかった1980年代には、他実践者との交流や意見交換が不可欠であり、他実践を見て学ぶ方法がとられていた。1990年代になると、ワークショップを实践する集団が自分たちで新しいメンバーを育成するようになる。例えば、高尾・莉宿(2008)は、教育系NPOにおいて、ワークショップスタッフがリーダーのサポート的な役割からスタートし、役割の委譲をされていく中で十全性を獲得していくプロセスを記述している。2000年代には、実践者養成に関する様々な取り組みが行われるようになった。例えば、青山学院大学「ワークショップデザイナー育成プログラム」では、eラーニングと対面講座を組み合わせたカリキュラムにより、ワークショップの理論と実践を3か月で学ぶことができる²⁾。学校教育に携わる人に向けては、森ら(2012)により、ワークショップに関する理解向上を目的としたプログラムが開発されている。教授経験の有無がワークショップの理解に影響を与える可能性があることから、現職教員ではなく教員養成課程の学生を対象として、2パタンの実践が試みられた。実践1は講義とワークショップ参加体験から成る全3回のコースで、ワークショップの認知度向上につながったものの、学校外の活動と学校の活動のつながりの理解は不十分であった。実践2は実際に子ども向けのワークショップ運営を体験する全9回のコースで、ファシリテーションと自身の教育実践とを結びつけて理解している様子が見られた。

2.3 本研究におけるプログラムデザインの方針

本研究では、学校教育に携わる人、特に教師を対象としてワークショップ型授業の実践力育成プログラムを開発する。先行研究を踏まえ、プログラムデザインの方針を以下のように設定した。

- ・ワークショップという方法の理解を目的とする入門編と、ワークショップの知識やスキルを習得し学校で活用できるようにすることを目指す実践編の2種類のプログラムを開発する。
- ・教師を目指す学生と現職教員を対象とする。学校での教授経験が長い教員ほど、学校外で発達してきたワークショップの学習観を理解しにくい可能性があるため、学習観について理論的に学び、教員自身の学習観を意識化する。
- ・ワークショップに参加したり運営したりする体験を通して、ワークショップの実践にかかわる知識やスキルを学ぶ。つまり、プログラム自体が「ワークショップについて学ぶワークショップ」となるようにする。

3 実践1

3.1 概要

教員養成課程の学生を対象に、ワークショップに対する関心を高め、ワークショップの学びについて理解を深めることを目的とした入門レベルのプログラムを設計、実施し、評価を行った。

実践1は、教員養成系大学の学部専門科目で授業の一部として実施した。授業者は著者本人、受講者は2年生6名であった。全員が前年度にワークショップ型の表現科目(城間, 2015)を履修しており、ワークショップに参加した経験があった。また、受講者の中には、地域の子どもの対象としたレクリエーションや野外活動、工作、運動などの

活動を学生自らが企画実施する、大学の正課外活動に参加している者もいた。

3. 2 授業デザイン

プログラム内容は、①インプロゲームによるアイスブレイク、②ワークショップに関する講義、③グループワーク「ワークショップ型授業を考えよう」、④発表、⑤振り返りから構成され、所要時間は90分であった。講義部分ではワークショップの定義、広がり、学びの特徴を授業者が説明した。その後、2グループに分かれ、小学校の授業を想定してワークショップ型授業のプランを作成した。プログラムの前後での学生の変化を把握するため、講義の前と振り返りのタイミングで、ワークシートに記入する時間を設けた。授業の実施場所は、グループワークに適した、図書館のアクティブラーニングスペースであった。

3. 3 結果

3. 3. 1 プログラム実施前の知識

講義の前にワークショップについて知っていることを書き出してもらったところ、4名が「体験」「参加」「集団」「協働」「みんなで」などワークショップの特徴に関する何らかのキーワードを挙げた。例えば、ある学生は「集団で話し合いや体験の中で学びあうこと」と記述しており、すでにワークショップについて一定の知識を持っていたことがわかる。一方、別の学生は「学校の知らないところを見つけようみたいなのをやった」と記述し、経験はあるが知識は十分ではない。

3. 3. 2 ワorkshopへの関心度

授業前及び授業後に、ワークショップに参加してみたいかを「1.まったく参加したくない」から「5.とても参加したい」の5段階で評価してもらった。評価の中央値は、授業前3.5、授業後4.0であった。サイン検定を行ったところ $p=.06$ （両側検定）であり、関心は高まったといえる。

3. 3. 3 ワorkshopに対する理解の深まり

授業後の記述を分析したところ、6名全員が「自分の考えを深める」「子どもの成長」などワークショップの学びの側面に着目していた。また、5名が「楽しさ」に言及しており、「楽しく学べる」というイメージが形成されたと考えられる。さらに、学校の授業でワークショップを行うことを想定して、「教師の役割」「授業で全員が参加しなければならない場合の動機づけ」「進度の差が生じたときの対応」などの具体的な疑問が出された。

3. 4 考察

90分のプログラムを通して、ワークショップに対する関心が高まり、学校教育でも児童生徒の学びを促すために活用できるという認識を持たせることができた。ただし、本研究では参加者が限られていたため、より多くの教職志望の学生に対してプログラムを実施し、効果を検証する必要がある。また、ワークショップに関心をもった学生に向け、実践的なスキルを身につけることができる上位プログラムの開発が課題である。

4 実践2

4. 1 概要

教授経験のある現職教員がワークショップに対する理解を深め、実践できるようになることを目的として、プログラム開発を行った。特に、学習観とプログラムデザインに重点を置いて授業を設計し、実施後にプログラム評価を行った。

実践2は、教員養成系大学の大学院専門科目の授業（週1回、90分、全15回）として実施した。授業者は著者本人、受講者は現職派遣教員を含む修士課程大学院生であった。初年度は13名（うち現職教員5名）、2年目は21名（うち現職教員8名）、3年目は11名（うち現職教員5名）が受講した。受講者には、オリエンテーションの際に、研究の趣旨、データの使用方法、成績とは関係しないこと、研究に協力しない場合も不利益を被ることはないこと等を説明し、同意を得た。

初年度から3年目のプログラム内容を表1に示す。授業者による講義は必要最小限にとどめ、講義内容に関連するディスカッションやグループ課題に多くの時間を当てた。また、毎回、授業時間外にA4用紙1枚程度の振り返りレポートが宿題として課された。授業の実施場所は、可動式の机・椅子・ホワイトボードが設置されているアクティブラーニング教室であった。資料の配付や成果物の共有、レポート課題の提出には、学習支援システム（Google

Classroom) を活用した。グループ課題の成果物や提出されたレポート、ワークシートを資料として収集し、プログラム実施後に分析を行った。

表1 プログラム内容

初年度	2年目	3年目
1. オリエンテーション	1. オリエンテーション	1. オリエンテーション
2. お料理づくりの事例検討	2. ワークショップ体験	2. ワークショップ体験
3. 行動主義的学習観	3. ワークショップ事例研究1	3. ファシリテーション
4. 認知主義的学習観	4. ワークショップ事例研究2	4. ワークショップ事例研究1
5. 状況論的学習観	5. お料理づくりの事例検討	5. ワークショップ事例研究2
6. 授業分析	6. 行動主義的学習観	6. お料理づくりの事例検討
7. 状況論1 (道具による媒介, 発達の最近接領域)	7. 認知主義的学習観	7. 行動主義的学習観
8. 状況論2 (正統的周辺参加, 拡張による学習)	8. 状況論的学習観	8. 認知主義的学習観
9. 中間まとめ	9. 中間まとめ	9. 状況論的学習観
10. ワークショップ事例研究	10. ファシリテーション	10. 中間まとめ
11. ワークショップ体験	11. プログラムデザインと評価	11. プログラムデザインと評価
12. ファシリテーションとプログラムデザイン	12. ワークショップ企画づくり	12. ワークショップ企画づくり
13. ワークショップの評価	13. 企画案発表と相互評価	13. 企画案発表と相互評価
14. 企画案発表と相互評価	14. 企画づくりの振り返り	14. 企画の実施
15. 振り返り	15. 全体の振り返り	15. 実践報告会, 全体の振り返り

4. 2 初年度の実践

4. 2. 1 実施内容

初年度は、中間まとめをはさんで、プログラム前半はワークショップにおける学びの理解、後半はワークショップの場づくりの技法の習得に重点を置く構成とした。学習観（学習に対する見方）は学校教育を行う上で前提となっているものだが、通常は意識されない。しかし、教師が学校でワークショップやワークショップ型授業を実践する場合、従来の授業の学習観とワークショップの学習観の違いが問題になると考えられるため、「学習とは何か」をあらためて検討することに多くの時間を割いた。まず、重複障害児（まりさん）の「お料理づくり」の事例（佐伯，1999）を読んで、「まりさんはお料理をつくったと言えるか？」「能力というモノは存在するのか？」についてグループディスカッションを行った（第2回）。この活動は、学校教育の中に深く入り込んでいる「個性主義」の見方（個体を単位として何ができるのかに焦点を当てる見方）に気づくことをねらいとしている。続けて、行動主義、認知主義、状況論の3つの学習観の基本的な考え方に関する講義とグループディスカッション（第3～5回）、小学校理科の授業ビデオ分析（第6回）を行った。状況論については、ワークショップにおける学びを理解する上で重要であるものの理解が難しいと予想されたことから、主要な理論の解説と論文講読を2コマ分実施した（第7～8回）。中間まとめでは、「これまでの授業でよくわからないこと、もやもやしていること」を書き出して全体で共有し、意見交換を行った（第9回）。

第10回から第15回にかけては、ワークショップとはどのようなものなのかを理解することと、ワークショップの学びを支援する技法の習得に焦点を当てている。まず、5種類（美術館、演劇、まちづくり、芸術家、PETA）のワークショップの事例研究を行った（第10回）。各グループが異なる文献を読み、取り上げられている事例を互いに紹介することで、ワークショップの広がり理解できるようにした。一方で、受講者がワークショップに関して共通の経験を持てるように、「マシュマロチャレンジ」を行った（第11回）。その後、ファシリテーション、プログラムデザイン、評価といったワークショップの実践に関する講義と並行して、グループでワークショップを企画する活動を行い（第12～13回）、発表と相互評価（第14回）を行った。最終回は、ワークショップ企画の振り返りと授業全体の振り返りを行った。

4. 2. 2 プログラムの評価

(1) 自己評価 プログラム終了後、ワークショップに対する意欲について5段階で自己評価を行った（未回答4

名)。集計結果を表2に示す。「ワークショップに参加したいですか」との問いには、全員が「5.とてもしたい」と回答した。また、「ワークショップの企画運営に関わりたいですか」「ワークショップを学校の中で実践してみたいですか」との問いには、88.9%の受講者が「4.まあしたい」または「5.とてもしたい」と回答した。

表2 自己評価結果（初年度）

観点	1.まったくしたくない	2.あまりしたくない	3.どちらともいえない	4.まあしたい	5.とてもしたい	合計
ワークショップに参加したいか？	0	0	0	0	9	9
ワークショップの企画運営に関わりたいか？	0	1	0	5	3	9
ワークショップを学校の中で実践してみたいか？	0	0	1	3	5	9

(2) **ワークショップに対する理解の深まり** 最後の振り返りの話し合いやレポートでは、ワークショップの学習支援について、「場（環境）づくり」と「ファシリテーション」という2つのキーワードが挙がった。「コンセプト（活動目標と学習目標）」（山内ら、2013）を明確化しながらも、「予期されなかった学習」（森・北村、2013）を大切にすることや、企画者も参加者とともに学んでいるという意見が出された。学校教育での利用可能性に関しては、各教科、総合学習、道徳、特別活動での活用、金融や異文化理解など教科横断的な内容で社会との接点になるようなテーマのワークショップが提案された。さらに、教師がワークショップに参加し多様な意見に触れることは意味があるという意見があった。一方で、学習指導要領との関連づけや評価、教師がファシリテーターをすることの難しさへの言及があった。

(3) **成果物とプロセス** 受講者がグループで作成したワークショップ企画案を表3に示す。初年度はいずれのグループも、宿泊を伴い地域を巻き込む大掛かりな内容で、学校で行う総合学習、宿泊学習、野外体験学習に近い企画案であった。架空の依頼内容³⁾から1つを選び、コンセプトと具体的な活動内容を考える課題であったため、ワークショップを行う必然性や諸条件が明確ではなく、経験のあるワークショップに近いイベントを手がかりとしていたと考えられる。

4. 3 2年目の実践

4. 3. 1 実施内容

初年度の実践では、ワークショップの学びに対する関心や理解に関して概ね良い結果が得られた。また、受講者の間でコースや学年を超えて関係をつくることができた。一方で、前半は学習観、後半はワークショップという構成にしたため、前半でワークショップとの関連が感じられにくくなっていた。そこで、2年目の実践では、はじめにワークショップ体験（第2回）とワークショップの事例研究（第3～4回）を行い、ワークショップで起こっていることを理解するために学習観について理論的に学ぶという流れに変更した。また、ファシリテーションの扱いを大きくし（第10回）、グループで企画づくりをする時間（第12回）、企画づくりの振り返りをする時間（第14回）を設けた。

4. 3. 2 プログラムの評価

(1) **自己評価** 最終回に5段階で自己評価を行った（表4）。肯定的な評価をした割合は、参加してみたい95.2%、企画運営に関わりたい81.0%、学校の中で実践してみたい85.7%、学びを支援する方法を身につけることができた57.1%であった。ワークショップへの関心は高いものの、実践力については半数しか習得を実感していない。これは企画案を考えただけで実践の場がなかったためだと推測される。

(2) **ワークショップに対する理解の深まり** 最終回にワークショップとはどのようなものかを自由記述で回答してもらったところ、「体験・主体的な参加」「他者との共同・異なる価値観」「学び・創造」「プロセス・振り返り」に関するキーワードが挙げられた。また、知りたいことや学びたいこととして、「学校でどのように実践するか」「教師はファシリテーターになれるか」「内向的な学習者への配慮」「評価方法」など、学校にワークショップを取り入れることを想定した内容が挙げられた。ワークショップの意味や可能性についての理解が深まったものの、本来のワークショップとワークショップ型授業の違い、ファシリテーターと教師の違いなど、学校教育で活用する上での限界が意識化された。

表3 ワークショップ企画案一覧

年度	グループ	企画名	コンセプト	対象	実施場所
初年度	A	仲間を創ることで、「仲間」を学ぶ	仲間を創ることで、「仲間」を学ぶ	小5～中3	青少年自然の家
	B	そんな時、あなたならどうする？	避難所生活体験を通じて、生き方を考える	高1	高校の教室、グラウンド、体育館
	C	地元の食材で、仲間と楽しくクッキング	料理をつくることを通して、人とのつながりを学ぶ	小4～6	青少年自然の家、地域の農家・農場
2年目	D	HOP!STEP!!sMAP!!!	市民プロデュースのマップを創ることで、地元の魅力を再発見し、学ぶ	市民	市の体験学習室
	E	私が学長ならこうします！	学生目線を取り入れた大学改善を提案することを通して、教職員と学生が協働することを学ぶ	大学生、教職員	大学会館、講堂
	F	笑顔いっぱい 創造いっぱい お城の冒険	段ボールでお城を作ることでチームワークを学ぶ	小1～6	小学校の体育館
	G	世界に一つだけのカレー	カレー作りを通して、他者と協力する大切さと難しさを学ぶ	小5	青少年自然の家
3年目	H	デフォルト素麺ネットワーク～竹の中から現れたのは私でした～	悩み深き大学院生が自分らしさを取り戻すことで、研究を先に進めるアイデアを得る	大学院生	大学内の広場
	I	大学グッズ企画 (第1弾 饅頭講座)	大学の売店におけるような饅頭を使った大学グッズを考える	大学生、大学院生、教職員	大学の教室

表4 自己評価結果 (2年目)

観点	1.まったくしたくない/できていない	2.あまりしたくない/できていない	3.どちらともいえない	4.まあしたい/できた	5.とてもしたい/できた	合計
ワークショップに参加してみたいか？	0	0	1	12	8	21
ワークショップの企画運営に関わりたいか？	0	0	4	13	4	21
ワークショップを学校の中で実践してみたいか？	0	0	3	12	6	21
ワークショップの学びを支援する方法を身につけることができたか？	0	0	9	11	1	21

学習観の理解に関しては、残念ながら課題が残った。時間と内容を削減し、全体の流れの中に埋め込む変更を行ったが、第14回のレポートで、それぞれの学習観（特に状況論）についてきちんと理解できているかどうか不安、ワークショップと3つの学習観のつながりがよくわからないという記述がみられた。2年目の実践では、1つの学習場面を3つの視点から分析する「授業分析」をしていないことが影響した可能性がある。

(3) 成果物とプロセス 前年度と同じように、グループに分かれて、架空の依頼内容に応じたワークショップの企画案づくりを行った(表3)。ただし、依頼内容は受講者から挙げたテーマを参考に設定した⁴⁾。「学習目標(学び)」と「活動目標(創造)」を関連づけることに苦労していたが、企画の背景やワークショップに活用できるリソースについて検討していることから、課題の提示方法の改善については一定の成果が見られたといえる。また、企画案づくりの振り返りでは、グループ内の意見共有が難しかった、意見がぶつかったときに調整が難しかったという感想が出された。振り返りでは企画内容(コンテンツ)に目が行く傾向があるが、これらの感想はグループプロセスについて気づきがあったことを意味しており、決してネガティブにとらえるべきものではない。

4. 4 3年目の実践

4. 4. 1 実施内容

2年目の実践の自己評価結果において、学びを支援する方法の習得に問題が見られたため、ワークショップを実践する機会を設けた。2つのグループに分かれて「大学院生のための新しい学び／遊びの場」を企画し（第12回）、中間発表でもらった意見をもとに修正を行い（第13回）、授業外の時間を活用して実践を行った（第14回）。受講者は他のグループのワークショップには必ず参加することとし、それ以外の参加者は企画したグループの広報により募集した。このほか、ファシリテーションの内容を早い段階で実施することにした。授業内では毎回グループワークを実施する。そういった場を活用して繰り返しファシリテーションを経験することにより、スキルが向上するのではないかと考えた。

4. 4. 2 プログラムの評価

(1) 自己評価 最終回に5段階で自己評価を行った（表5）。肯定的な評価をした割合は、参加してみたい90.9%、企画運営に関わりたい72.7%、学校の中で実践してみたい100.0%、学びを支援する方法を身につけることができた54.5%であった。企画運営に関わりたいという割合が2年目よりも低下したものの、全員が学校の中で実践してみたいと答えている。企画したワークショップを実際に行って準備の大変さを身をもって知った一方で、実施すれば大きな学びがあることを実感したためだと考えられる。しかし、支援の方法を習得できたという回答は半数程度であり、企画を一度実践するだけでは十分でないことが示唆された。

表5 自己評価結果（3年目）

観点	1.まったくしたくない／できていない	2.あまりしたくない／できていない	3.どちらともいえない	4.まあしたい／できた	5.とてもしたい／できた	合計
ワークショップに参加してみたいか？	0	0	1	6	4	11
ワークショップの企画運営に関わりたいか？	0	0	3	5	3	11
ワークショップを学校の中で実践してみたいか？	0	0	0	6	5	11
ワークショップの学びを支援する方法を身につけることができたか？	0	0	5	4	2	11

(2) ワークショップに対する理解の深まり 最終回の振り返りレポートでは、「ワークショップの学びとは」「ワークショップの学びはどのように支援できるか」「学校でワークショップの学びは実現できるか」を記述してもらった。ワークショップの学びとして、それぞれの言葉で「異なる価値観を持つ他者やモノとのかかわりの中で、気づきを得たり、考えが変化したりすること」に言及していた。また、「ワークショップの学びは一人一人異なる」「企画者が意図した目的を超えて、ワークショップ終了後も続いていく」という記述が見られた。ワークショップの学びの支援に関しては、学びが起きるような場や仕組みを作ることや、状況に応じたファシリテーションが挙げられた。学校でのワークショップに関しては、「実現できる」という意見が多かったが、教師がワークショップの学びを理解していないと形だけのものになってしまうという指摘や、授業で参加が強制された場合の問題点が挙げられた。

(3) 成果物とプロセス 3年目は、2グループに分かれ、実際に行うことを想定しながら大学院生向けワークショップの企画案づくりを行った（表3）。2年目の企画案づくりと同じように、「学習目標（学び）」と「活動目標（創造）」を関連づけることに苦労する様子が見られた。グループの話し合いでは、「何をするか」が多く話され、「なぜその活動を行うのか」を後付けで考えていく傾向があった。また、経験が少ないために、実施するまでにどのような準備が必要なのか、参加者がどのように動くのかなど、状況を想定することが難しいようであった。ワークショップ実践者の集団では、初心者が熟練した実践者を手伝いながらワークショップではどのようなことが起こるのかを学んだり、助言やフィードバックを受けたりすることができる。プログラム内で実習としてワークショップを実践する場合にも、困ったときに相談できたり、初心者では気づかない部分を指摘してくれたりするスーパーバイザーを置き、OJTと同様の学びの過程を実現することが考えられる。

5 総合考察

5.1 デザイン原則

本研究では、デザイン研究の手法を用いて、教師がワークショップ型授業について学ぶことのできる学習環境について検討した。教師を志望する学生や現職教員を対象とするプログラムの開発を通して、ワークショップ型授業を実践する教師の育成に関して、「学習理論の明示的な学習」と「周辺参加による暗黙的な学習」の必要性が示唆された。

5.1.1 学習理論の明示的な学習

向後(2005)は、ワークショップを「正解のない世界に対して全体論的なアプローチで問題を解決していこうとするもの」と捉え、「これまで中心的であった伝統的教授法へのアンチテーゼ」と位置付けている。教師は、学校教育の中で伝統的教授法に慣れ親しみ、普段は意識しないほど深く内面化している。ワークショップを受容するには、これまでの自身の学習観を意識化し、ワークショップの学習観との違いを理解する必要がある。本研究では、3つの学習理論を明示的に学ぶことを通して、受講者の学習観を揺さぶり、自覚化を促した。振り返りレポートの記述から、このアプローチが有効であったことが示唆される。

5.1.2 周辺参加による暗黙的な学習

ワークショップの参加や運営を体験することで、ワークショップに対する意識の高まりは見られたが、参加者を支援する方法を十分に習得するには至らなかった。また、初心者の場合、参加者の具体的な状況を想定することが難しいという問題が浮かび上がった。スキルに関しては、助言やフィードバックから明示的に学ぶだけでなく、周辺参加する中で暗黙的に学んでいる部分が多いと考えられる。教師が気軽にワークショップに参加したり、企画・運営者として関わったりできる機会を増やしていくことが求められる。

5.2 学校教育におけるワークショップ活用の可能性

総合学習や特別活動では、本来のワークショップの学びの特徴を生かした形での活用が期待できる。また、本研究のプログラムに参加した現職教員からは、教科学習においてワークショップを取り入れた授業は可能であるとの意見が多く出された。しかしながら、「授業」では、目標の達成に向かって教師が場をコントロールし、生徒が目標を達成したかどうかの評価が求められる。「ワークショップ型授業」では、ワークショップと同じように活動しているように見えたとしても、企画運営者の想定を超えて学んだり創造したりするというワークショップの特質が失われてしまう。また、教師は「授業者」という役割から降りることができないので、ファシリテーターになりきることができない。

「ワークショップ」と「授業」という異なる学びのあり方を結び付けた「ワークショップ型授業」という概念は、原理的に矛盾をはらんでいる。しかし、この矛盾こそが拡張的学習(Engeström, 1987)を引き起こす。例えば、現在の学校制度の中で、教師と生徒は「教える—教えられる」「評価する—評価される」という関係にある。しかし、ワークショップでは、参加者だけでなく、企画運営者やファシリテーターも学び発達する存在である。学校でワークショップを行うとき、教師は生徒とともに学び、自分自身も変化していることを実感するだろう。また、ワークショップでは学外の人材が関わることも多い。外部者と協働でワークショップを行うことは、学校内の固定的な関係性に揺さぶりをかける。ワークショップの活用は、単に新しい方法を導入することではない。ワークショップは、学校の中の様々な当たり前を問い直し、学校教育を変革する可能性を秘めたツールだといえる。

5.3 今後の課題

本研究では、「学習理論の明示的な学習」「周辺参加による暗黙的な学習」という2つのデザイン原則を抽出した。今後は、これらの学習過程について丁寧に明らかにしていく必要がある。また、プログラム終了後の追跡調査により、プログラムで学んだことが実際に現場で活用できているのか検証し、プログラムの改善を行いたい。

注

- 1) 城間・茂呂(印刷中)では、代表的な4分野(演劇、まちづくり、美術、社会変革)のワークショップ実践を検討して、ワークショップと呼ばれる場の特徴を整理した。また、ワークショップにおける人々の発達を理解するための理論的な支柱としてホルツマン(Holzman, 2009)の「パフォーマンスとしての発達」という考え方を導入している。
- 2) 青山学院大学ワークショップデザイナー育成プログラム <http://wsd.irc.aoyama.ac.jp/> (閲覧日: 2018年8月31日)
同プログラムはこれまでに2000名の修了生を輩出している。

- 3) 初年度に設定した依頼内容は、①高校生向けキャリア教育（最大2時間）、②市民向け国際理解教育、③特別支援教育、④アートカードセットを活用したワークショップ、⑤大学の附属図書館を活用したワークショップ、⑥国立青少年の家での1泊2日のワークショップの6つであった。ただし、依頼なしの自主企画も可とした。
- 4) どのようなテーマでワークショップを企画するか意見を募ったところ、受講者から「上越市」「大学改善」「大学院生活・研究」「抽象的なテーマ（幸せ、道徳）」「工作、造形あそび」「野外活動」というキーワードが挙がった。これを参考に、①駅で配布するマップ作り（市からの依頼）、②学生目線の大学改善（大学からの依頼）、③大学院生活・研究（院生協会からの依頼）、④抽象的なテーマ（幸せ、道徳）でのワークショップ（大学図書館からの依頼）、⑤工作、造形あそび（小学校からの依頼）、⑥野外活動（国立青少年の家からの依頼）の6つの依頼内容を提示した。依頼なしの自主企画も可とした。

引用文献

- 安斎勇樹 (2014). 協創の場のデザイナーワークショップで企業と地域が変わる 京都造形芸術大学東北芸術工科大学出版局 芸術学舎
- Brown, A. L. (1992). Design experiment: Theoretical and methodological challenges in creating interventions in classroom settings. *The Journal of Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology* (pp.15-22). Berlin: Springer-Verlag.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit. (エンゲストローム, Y. 山住勝広ほか (訳) (1999). 拡張による学習—活動理論からのアプローチ 新曜社)
- 広石英記 (2005). ワークショップの学び論—社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義— 教育方法学研究, 31, 1-11.
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. New York: Routledge. (ホルツマン, L. 茂呂雄二 (訳) (2014). 遊ぶヴィゴツキー—生成の心理学へ 新曜社)
- 荻宿俊文 (2012). まなびほぐしの現場としてのワークショップ 荻宿俊文・佐伯 胖・高木光太郎 (編) ワークショップと学び1 まなびを学ぶ (pp.69-116) 東京大学出版会
- 荻宿俊文・佐伯 胖・高木光太郎 (2012). ワークショップと学び (全3巻) 東京大学出版会
- 木下 勇 (2007). ワークショップ—住民主体のまちづくりへの方法論 学芸出版社
- 向後千春 (2005). ワークショップの特質と構造に関する予備的考察 日本教育工学会第21回全国大会講演論文集, 877-878.
- 牧村真帆・山内祐平 (2009). ワークショップ実践家が捉える空間の利用可能性に関する研究 日本教育工学会論文誌, 33(Suppl.), 173-176.
- 森 玲奈 (2008). 学習を目的としたワークショップのデザイン過程に関する研究 日本教育工学会論文誌, 31(4), 445-455.
- 森 玲奈 (2009). ワークショップ実践家のデザインにおける熟達過程—デザインの方法における変容の契機に着目して 日本教育工学会論文誌, 33(1), 51-62.
- 森 玲奈 (2015). ワークショップデザインにおける熟達と実践者の育成 ひつじ書房
- 森 玲奈・北村 智 (2013). 教育工学研究としてのワークショップ実践の評価に関する検討 日本教育工学会論文誌, 37(3), 309-318.
- 森 玲奈・内記麻子・北川美宏・木原俊行・小柳和喜雄・山内祐平 (2012). ワークショップに関する理解向上を目的とした教員養成授業におけるコース開発 日本教育工学会論文誌, 36(Suppl.), 61-64.
- 中野民夫 (2001). ワークショップ—新しい学びと創造の場 岩波新書
- 中野民夫 (2003). ファシリテーション革命—参加型の場づくりの技法 岩波アクティブ新書
- 中尾根美沙子 (2010). Q9 ワークショップの共同体, またそれを構成する人について教えてください 茂木一司 (編) 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 (pp.50-54) 東信堂
- 佐伯 胖 (1999). マルチメディアと教育—知識と情報, 学びと教え 太郎次郎社
- 佐藤 信 (2011). 学校という劇場から—演劇教育とワークショップ 論創社
- 城間祥子 (2015). 教員養成系大学における初年次学生のコミュニケーション観—相互インタビュー報告の記述分析 日本教育心理学会第57回総会発表論文集 57, 287.
- 城間祥子・茂呂雄二 (印刷中). ワークショップ型保育・教育の実践 未来の子どもの育ち支援のために—人間科学の越境と連携実践1 明石書店
- 藪田碩哉 (1994). ワークショップとは 社会教育, 580, 3.
- 高田 研 (2001). ワークショップの歴史と技法 部落解放・人権研究所 (編) 人権の学びを創る—参加型学習の思想 (pp.65-92) 解放出版社
- 高尾美沙子・荻宿俊文 (2008). ワークショップスタッフの実践共同体における十全性獲得のプロセスについて 日本教育工学会論文誌, 32(Suppl.), 133-136.
- 上田信行 (2010). Q7 ワークショップの活動 (つくって, かたって, ふりかえる) について教えてください 茂木一司 (編)

協同と表現のワークショップー学びのための環境デザイン (pp.42-46) 東信堂

山内祐平・森 玲奈・安斎勇樹 (2013). ワークショップデザイン論ー創ることで学ぶ 慶応義塾大学出版会

山内祐平・森 玲奈・村田香子・北川美宏 (2009). ワークショップファシリテーター研修における参加者の学習過程 日本教育工学会第25回全国大会発表論文集, 661-662.

付 記

本稿は、日本教育心理学会第58回総会及び第60回総会にて発表した内容を加筆修正したものです。プログラム受講者の皆様をはじめ本研究にご協力いただきました皆様に、心より感謝申し上げます。本研究は、JSPS科研費（若手研究(B)課題番号25870255）の助成を受けました。

Development of teacher-training programs on methods of using workshops in the classroom

Shoko SHIROMA*

ABSTRACT

Workshops have been developing as a new method for learning and creation in fields of arts, city planning, and the psychological group approach. However, schoolteachers have insufficient opportunities for training to use workshops as a new instructional method. The present study investigated workshop availability at schools and methods of fostering teachers who can use workshops in their classrooms. The author designed teacher training on using workshops and evaluated the training. The design-based research found two design principles. First, explicit instruction on learning theories efficiently makes teachers aware of their beliefs about learning. Second, teachers require processes of peripheral participation in workshops to improve their facilitation skills. Finally, the study showed that the paradoxical concept of “workshops at school” could be a powerful tool to analyze a school context and to bring about expansive learning.

* School Education