

ワークショップデザインの熟達と 実践家育成に関する総合的研究

森 玲 奈

目次

はじめに

- 0-1 本論文の視座 1
- 0-2 研究の目的 3
- 0-3 本論文中の構成 3
- 0-4 本論文中の用語 4

第1章 研究の背景と目的

- 1-0 第1章の概要 8
- 1-1 社会的背景 8
 - 1-1-1 海外におけるワークショップ実践の系譜 9
 - 1-1-2 日本におけるワークショップ実践の系譜 15
 - 1-1-3 ワorkshop実践家育成の現状と課題 20
- 1-2 理論的背景 23
 - 1-2-1 ワorkshopデザイン研究 24
 - 1-2-2 教育の専門職における熟達化 34
 - 1-2-3 教育以外の専門職における熟達化 43
- 1-3 本研究の視点 49

第2章 ワorkshop実践家の専門性とは何か

- 2-0 第2章の概要 51
- 2-1 調査の背景 51
- 2-2 調査の目的 52
- 2-3 調査の方法 52
 - 2-3-1 調査方法の枠組み 52
 - 2-3-2 調査1：インタビュー調査 52
 - 2-3-3 調査2：質問紙調査 66
- 2-4 第2章の小括 77

第3章 ベテランワークショップ実践家の思考過程

- 3-0 第3章の概要 79
- 3-1 ワークショップデザイン研究における課題 79
- 3-2 ワークショップデザインの近接領域での知見 80
 - 3-2-1 授業研究とその手法 80
 - 3-2-2 熟達化研究 80
 - 3-2-3 第3章における研究命題 82
- 3-3 方法 82
 - 3-3-1 研究のアプローチ 82
 - 3-3-2 実施概要 82
- 3-4 結果 85
 - 3-4-1 デザインの結果 85
 - 3-4-2 発話の流れにおけるベテランと初心者の比較分析 90
 - 3-4-3 デザインにおけるベテランの特徴 94
- 3-5 考察・今後の課題 101
 - 3-5-1 考察 101
 - 3-5-2 今後の課題 101
- 3-6 第3章の小括 105

第4章 ワークショップデザインにおける熟達の契機

- 4-0 第4章の概要 107
- 4-1 ワークショップ実践家育成における課題 107
 - 4-1-1 ワークショップデザインの熟達に関する長期的視座 107
 - 4-1-2 第4章における研究命題 108
- 4-2 方法 109
 - 4-2-1 調査概要 109
 - 4-2-2 インタビューの流れ 109
- 4-3 結果 110
 - 4-3-1 インタビューの実施結果 110
 - 4-3-2 分析1：デザインの方法の変容の契機 111
 - 4-3-3 分析2：デザインの方法における熟達過程 124
- 4-4 結果・考察・今後の課題 131
 - 4-4-1 分析結果の総括 131
 - 4-4-2 考察 131
- 4-5 第4章の小括 133

終章 ワークショップ実践家の育成における課題と提言

- 5-0 終章の概要 135
- 5-1 各章のまとめ 135
- 5-2 ワークショップ実践家育成における課題 140
 - 5-2-1 個人レベルの実践論の構築 141
 - 5-2-2 デザインモデルの共有と伝達 143
 - 5-2-3 自己の経験に対する内省の促進 146
 - 5-2-4 他実践家からの学習 149
 - 5-2-5 専門家としてのアイデンティティ 152
- 5-3 提言：ワークショップ実践家が学び合う環境デザインに向けて 155
 - 5-3-1 個人レベルの実践論の構築支援 155
 - 5-3-2 デザインモデルの可視化と共有 158
 - 5-3-3 学びの原風景に対する内省の支援 159
 - 5-3-4 実践家のネットワーク形成とその拡張 161
 - 5-3-5 専門性に対する社会的認知の向上 163
- 5-4 本研究の総括 165

おわりに

参考文献

謝辞

資料

はじめに

ワークショップ実践家育成を考える上で、ワークショップ実践家そのものに着眼した知見が欠如している。
ワークショップ実践家の熟達過程を明らかにし、実践家育成に向けた学習環境デザインの指針を提案する。
→本博論全体の目的

第1章 研究の背景と目的

(1)社会的背景(海外におけるワークショップ実践の系譜・日本におけるワークショップ実践の系譜)
(2)理論的背景(ワークショップデザイン研究・教育の専門職における研究・教育以外の専門職における熟達)
→ワークショップ実践家の専門性に対して探索的な研究が必要

第2章 ワorkshop実践家の専門性とは何か

(1)実践歴によって、実践家のワークショップ経験(立場や役割およびジャンルに関する経験の多様性)に差異がある
差異がある
(2)実践歴によって、実践家がワークショップデザインについて重要だと考えていることが異なる
→実践家の実践歴に着眼したワークショップデザインにおける熟達化研究が必要

第3章

ベテランワークショップ実践家の 思考過程

ベテラン実践家のデザイン時における思考過程には共通の流れがあるほか、共通する特徴が5つあることが明らかになった。
さらに、ベテラン実践家には経験に裏づけられた「個人レベルの実践論」があることが示唆された。

第4章

ワークショップデザインにおける 熟達の契機

ワークショップ実践家がデザインにおいて熟達化する過程では、(1)実践家としての原点、(2)葛藤状況と況とブレイクスルー、(3)他者との関係構築への積極性、極性、(4)個人レベルの実践論の構築という4つの要素要素が関わり合っていることがわかった。

終章 ワorkshop実践家の育成における課題と提言

ワークショップ実践家のデザインにおける熟達化研究の知見をまとめた。その上で、隣接領域における熟達化研究と照らしつつ、ワークショップ実践家育成を考えていく上での視点を検討した。
その結果、(1)個人レベルの実践論の構築、(2)デザインモデルの共有と伝達、(3)自己の経験に対する内省の促進、(4)他実践家からの学習、(5)専門家としてのアイデンティティの形成、という5つの論点を導出した。さらに、ワークショップ実践家が学び合う環境には、(1)個人レベルの実践論構築を支援する、(2)デザインモデルの可視化と共有、(3)学びの原風景に対する内省の支援、(4)実践家のネットワーク形成とその拡張、(5)専門性に対する社会的認知の向上、の5つが重要だという提言を行った。実践者が学び合うためには、学習環境のデザインと同時に、ワークショップデザインにおける熟達の段階に応じた育成が要となる。
→本博論全体の結論

おわりに

個人レベル(マイクロレベル)、実践家コミュニティレベル(メゾレベル)、実践家を含めた社会レベル(マクロレベル)、の三層から学習環境デザインを考えていく必要がある。(今後の課題)

はじめに

0-1 本論文の視座

生涯学習時代の到来とともに、日本においても「ワークショップ」という活動が注目されつつある¹。実践が行われてきた領域は、演劇教育、開発教育、まちづくり、カウンセリング、ミュージアム教育をはじめ多岐に渡る。毎年開催される実践は数え切れない。これについて、錦澤（2001）は、表題に「ワークショップ」という言葉が含まれた研究論文件数の国内における推移を調査し、1970年代をワークショップの萌芽期、1980年代を展開期、1990年代を普及期と位置づけている。20世紀末には新奇な言葉だったワークショップが、21世紀に入り日常に定着した、という指摘もある（真壁 2008）。ワークショップは、日本の戦後社会教育において一定の意義を有してきたと言える。

2000年代には、実践が多く行われるようになった一方、運営ノウハウや力量不足に悩む団体は多いとの指摘がある（新藤 2004）。荻宿（2012a）によれば、ワークショップを担う人材をめぐる課題は深刻になっているとされている。日本のワークショップ実践は、萌芽期・普及期の実践家が経験を積み上げてきたとともに、2000年代以降、新しい実践家が生まれ育つという、「転換期」を迎えていると考えられる。生涯学習社会のさらなる充実に向け、ワークショップに対する期待やニーズはさらに高まると考えられる。そのため、実践家育成に向けた方法の模索に向けた研究を行っていくことが急務である。

そもそも、「ワークショップ」とは一体どのようなものなのであろうか。「ワークショップ」の語源は、"workshop" である。すなわち、工房、作業場を意味する言葉から派生するものである（e.g. 中野 2001）。そのため、「ワークショップ」には、学習を促す手法であるとともに、その過程において「つくる」活動があるというニュアンスが含まれている。

¹日本におけるワークショップの普及は近年目覚ましい。成人向けだけでなく子ども向けのワークショップ実践も多く行われている。文部科学省では平成 22 年度から、コミュニケーション能力の育成を図るため、芸術家等を学校に派遣し芸術表現体験活動を取り入れたワークショップ型の授業を展開する事業が実施されている（コミュニケーション教育推進会議 2011）。

例えば、中野（2001）はワークショップについて「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」と定義している。ここらかも、ワークショップにおいて、学習と創造とは切り離せないものとして扱われてきたことが伺える。

生涯学習の概念が社会に浸透するにつれて、学習観自体も変化している。1965年のユネスコの第三回成人教育推進国際委員会で、ラングランは「生涯教育（lifelong integrated education）」を提起した。この理念は、現在展開されている日本で生涯学習政策の起源とも言える（松岡 2003）。1980年代以後、戦後社会教育の中心施設であった公民館・図書館・博物館の役割は大きく変化した。一方、学校教育も改革を迫られ、学校の内と外という枠組みが取り払われつつある。とくに1990年代以降、「開かれた学校」「ゆとりの教育」「生きる力を育む」等のキーワードのもと、従来の学校イメージの転換をはかる施策が進められてきた。現在では、学校週5日制の導入や総合的な学習の時間などのカリキュラム改変をはじめ、奉仕活動・体験活動の充実あるいは学習支援ボランティアの導入などがなされており、生涯学習社会に向け、21世紀に入り「学社融合」という視点も重視されつつある。

生涯学習の概念が社会に浸透するにつれて、学習観自体も変化している。学習概念は、「成人教育におけるハンブルク宣言（The Hamburg Declaration on Adult Education）」（1997年）においては「フォーマルな学校教育や継続教育（formal and continuing education）」「ノンフォーマルな学習（non-formal learning）」「インフォーマルな学習（informal learning）」「副次的な学習（incidental learning）」と分類されている。OECD（2011）では、公式な学習（Formal Learning）、ノンフォーマル学習（Nonformal Learning）、インフォーマル学習（Informal Learning）という分類がなされている。松下（1986）は「都市型社会が成熟し、市民の文化水準が高くなって高位平準化がはじまり、市民自体の文化活動が活発となれば、日本の社会教育の存在理由がなくなる」と主張している。旧来の学校教育、社会教育、成人教育、継続教育といった枠組みを越え、生涯教育・生涯学習として捉え直していくことで、新しい学習支援のあり方が、着々と模索され始めているのである。

ワークショップの企画・運営について学習できる一般向けの研修や講習の場が全く無いわけではない。プログラム型で実践家育成を行っている事例として、「ワ

ワークショップデザイナー育成プログラム²⁾がある。青山学院大学と大阪大学、鳥取大学が連携して社会人の学び直しとキャリア形成として取り組んでいる。これらワークショップデザイナー育成プログラムは、学校教育法に基づく履修証明制度の対象として位置づけられている。カリキュラムにはeラーニングと実践活動が取り入れられている（荻宿 2012a）。このカリキュラムには経験を重ねた複数の実践家の知恵が生かされており、今後の展開が期待される。

しかし、学習者の多様性に対し細やかな支援を行っていくための育成の方法論は、まだ十分に議論されているとは言い難い。現場を通じて長期的に学び育っていくことについても、実証研究をベースとした検討がなされていない。ワークショップ実践家が自身の経験をどのようにそれぞれの実践に生かしていくか。それをどのように支援することができるかについては、今後、検討していくべき課題であろう。

0-2 本論文の目的

本論文の目的は、ワークショップ実践家の熟達過程を明らかにし、実践家育成に向けた学習環境デザインの指針を提案することである。

0-3 本論文の構成

第1章では、まず、ワークショップ研究を概観し、(1)ワークショップではプログラムのデザインに関する研究がこれまでなされてきたこと、(2)プログラムを実践する「人」、すなわち「ワークショップ実践家」に着眼した研究が十分になされてきていないこと、を指摘した。次に、学習を促す専門職である「教師」の育成について、どのような先行する知見があるかを俯瞰した。これにより、教師研究ではその発達について、段階に区切って育成課題を探索していることが分かった。これらを踏まえ、今後、ワークショップ実践家育成を考える上で、実践家としての発達段階に着眼した知見が必要であることを主張した。

第2章では、ワークショップ実践家の育成支援を考えるアプローチを考える

²⁾ワークショップデザイナー育成プログラムは、文部科学省社会人の学び直しニーズ対応教育推進プログラム委託事業で、2009年から大阪大学と青山学院大学が協働で取り組んでいるプロジェクトである。大学で独自に取り組んでいる一般的な公開講座やオープンカレッジとは異なり、履修証明書が出るのが特徴となっている。

ため、関連すると考えられる他専門職における研究をレビューする。その上で、先行研究における研究方法を参考にしながら、ワークショップ実践家がワークショップ実践を行う上での専門性についてどのような認識を持っているかを明らかにするためのインタビュー調査及び質問紙調査を行い、今後実践家育成に向けてどのような知見が必要か、問題提起する。

第3章・第4章では、Schön (1987) の「省察的実践者」という専門家を捉える枠組みを用い、(1) 省察的実践者の「技 (artistry)」の解明に関する研究、(2) 省察的実践者の「行為の中の省察 (reflection in action)」を明らかにする研究、という2つの観点で、ワークショップデザインにおける熟達過程に関して実証研究を行う。

第3章では、省察的実践者の「技 (artistry)」を解明するという視点で、ワークショップのデザイン過程におけるベテラン実践家の特徴的思考を明らかにすることを目的とした実験を行う。

第4章では、省察的実践者の「行為の中の省察 (reflection in action)」を明らかにするという視点に立つ調査研究を行う。ワークショップ実践家のデザインの方法が変容した契機に着眼し、実践家がデザインにおいて熟達する過程を明らかにする。

終章では、**第2章**での知見とも照らし合わせつつ、**第3章・第4章**での熟達化研究の結果を再検討しする。そして、ワークショップ実践家育成における課題とワークショップ実践家の育成に向けた提言を行う。

0-4 本論文中の用語

本論文で用いる用語について、概念の整理を行う。

ワークショップ

これまでのワークショップの定義や実践の系譜を参照し、本研究では、ワークショップを「他者との相互作用の中で何かを創りながら学ぶ学校外の活動」と定義する。該当するワークショップのテーマとしては、(1) ものづくり、(2) アート教育、(3) メディアと表現、(4) コミュニケーション、(5) 商品開発・サービス開発、(6) まちづくり・地域づくり、(7) 発想力支援・創発支援、(8) ビジネス研修・企業研修・教員研修、(9) 人権教育・国際理解、(10) 演劇教育・

ドラマ教育、(11) ダンス・身体表現、(12) 科学教育・理科教育、(13) 音楽教育・音楽づくり・オーケストラ関連、(14) 環境教育・自然体験・野外活動、などが想定できる。

ワークショップ実践家

本研究では、「ワークショップの企画、または運営に従事する人」を「ワークショップ実践家」と呼ぶ。参加者としてではなく企画、または運営に関わった時点を起点に、ワークショップ実践家の実践歴が開始されたとみなす。

ワークショップデザイン

ワークショップのプログラムを企画することについては、海外では *Workshop planning* と書かれた先行研究がある。しかし、それらはプログラムそのものについてのみ触れられている。

国内では、堀・加藤（2008）が「チーム（グループ）とプログラムを事前に設計する行為」を「ワークショップ・デザイン」と呼んでいる。これに付随し、堀らは、チーム（グループ）について、適切な人数、目的にあう人が誰か、情報や意見の多様性確保といった「人」に関するデザインだけではなく、その「器」となる環境の重要性も指摘している。つまり、「ワークショップ・デザイン」では、単にプログラムを企画するだけではなく、プログラムに関連しグルーピングや、人工物、空間への配慮といった、「学習環境のデザイン」を行うことが意図されているのである。

ワークショップのプログラムは、運営と切り離して考えにくい部分があり、直前や実施中にも即時的に改変されていくことが多々ある。しかしながら、本研究では、実践家育成に向けた課題の導出を目的とするため、実践の核となると考えられるプログラムの企画から研究を進める。

そこで、本研究では「ワークショップのプログラムを企画し、それに付随する学習環境のデザインを行うこと」を「ワークショップデザイン」として定義する。

熟達化

ワークショップデザインは、「ワークショップのプログラムを企画し、それに付随する学習環境のデザインを行うこと」であるため、そのこと自体が非常

に創造的活動だと言える。そこで、本研究では、ワークショップ実践家を、創造的活動の従事者と捉え、創造的活動における熟達化研究を、研究の背景として参照する。

一般に、芸術や科学者などの熟達者になるためには、長い訓練期間が必要であると言われている (Sternberg & Ben-Zeev 2001)³。その期間の目安として、Simon & Chase (1973) は「10年ルール」という言葉を用いる。すなわち、熟達者にはキャリアのための課題にかける時間 (time on task) が必要であり、訓練に必要な時間はおよそ 2000 時間、との指摘である。

だが、時間をかければ必ず熟達化するのではない (Ericsson 1996)。熟達化研究から人材育成を考える際、この点に注意が必要である。岡田 (2005) によれば、創造的活動の熟達化においては、(1) 才能の役割、(2) 内発的動機付け、(3) 課題にかける時間、(4) よく考えられた練習、(5) 知識の構造化のための方略、(6) 社会的サポート (良い教師やメンターの存在)、(7) 社会的刺激、といった要素が関係しているという。さらに、熟達者が知識の構造化を行って理論生成をするためには、何らかのストラテジーが必要だとし、その一つとして自己説明 (self-explanation)⁴ が注目されている (岡田 2005)。岡田は、この自己説明を行うという活動が、「自分なりの理論」を構築していくための基礎的プロセスであると指摘している。

なお、熟達化によって獲得されることに関して、これまでの研究では大きく分けて2つの側面が指摘されている (岡田 2005)。

一つは、構造化・体系化された領域知識の獲得である (Glaser & Chi 1988; Richman, Gobet, Staszewski & Simon 1996)。ある領域に対し、適切に構造化された知識 (宣言的・手続的知識) は、その領域における問題解決活動を促進することが示されている。構造化された知識の保有は、課題に関する記憶能

³創造的な領域を研究する手法の一つとして創造的な仕事をした人たちの伝記の分析という方法がある。この方法を使った研究から、作曲家 (Hayes 1989)、画家 (Hayes 1989) など、いずれも訓練を始めてからおおむね 10 年かかっているということが分かっている。また、Gardner (1993) は、ピカソ (画家)、ストラビンスキー (作曲家)、マーサグラハム (ダンサー)、T. S. エリオット (詩人・作家) などの芸術家だけではなく、アインシュタイン (科学者)、ガンジー (政治家)、フロイト (精神分析家) など、様々なライフヒストリーを調べ、最初のマスターレベルの仕事がなされるまでに 10 年以上の訓練期間があったことを指摘している。

⁴自己説明 (self-explanation) とは、Chi, Bassok, Lewis, Reimann & Glaser (1989) によれば、人が何らかの新しい概念を学習する際に、それがどのような場面で使えるのか、どのような結果をもたらすのか、どのような意味を持つのかについて、自分自身に問いかけ、その説明を考えることである。Chi らは、物理学の例題学習を行う過程の分析を通じて、問題解決の成績が良い学生は、学習場面で自己説明をたくさん行っていることを明らかにした。

力の向上、多様なストラテジーの使い分け、適切な課題表の獲得を可能にするのである(岡田 2005)。もう一つの側面は、メタ認知能力である(Glaser & Chi 1988)。メタ認知能力とは、モニタリングとコントロールの過程からなるとされている(三宮 1996)。

本研究では、これらの熟達化に関する知見を基盤にしながら、ワークショップデザイン独自の熟達過程について明らかにする。

第1章 研究の背景と目的

第1章の概要

本論文の目的は、ワークショップ実践家に着眼した実証研究を複数実施することで、実践者育成に有用な知見の提出と育成環境に向けた提言を行うことである。第1章⁵では、本研究における社会的背景と理論的背景について言及する

はじめに、1-1で、生涯学習社会になった21世紀において、ノンフォーマル学習としての「ワークショップ」が注目されるようになった経緯を述べる。まず、実践の系譜を辿りながら、ワークショップはどのように生まれ、発展してきたのかについて概観する。ワークショップ実践家育成に関する実証的な知見が乏しいことを指摘する。

次に、1-2で、本研究の理論的背景について述べる。ワークショップデザイン研究についてまとめ、ワークショップ研究においてワークショップをデザインする「実践家」に焦点を当てた研究がなされてこなかったことを指摘する。さらに、ワークショップ実践家の熟達に着眼した研究を行なっていく上で参照すべき隣接領域を検討し、知見を整理することで、研究課題を導出する。

1-1 社会的背景

先行研究においては「ワークショップ」の源流には教育哲学者デューイの思想があると指摘されている（高田 1996）。一方、広石（2005）は、ワークショップを参加型学習であると捉え、社会的構成主義の枠組みで捉えていくことも必要だと述べている。荻宿（2012 a）も、ヴィゴツキー的な視座でワークショップの参加と学びを論じている。

高田（1996）の仕事を広く知らしめたのは中野（2001）の著作であるが、ワークショップが海外から手法として日本に移入された過程において、全ての実践がデューイの思想を背景にしていたと考えることは妥当ではない。確かに、

⁵本章は、筆者が2007年に上梓した東京大学大学院学際情報学府修士学位論文『学習を目標としたワークショップのデザイン過程に関する研究』の第一章・第二章の一部に、大幅な加筆・修正を行ったものである。

アメリカでのワークショップ史には、ロジャーズの復員兵への実践や、フレイレの識字教育実践などがあり、これらの実践者はデューイの思想に影響を受けたであろうと考えられる。しかしながら、日本に方法としての「ワークショップ」が移入された経緯は複数あり、それらの実践は様々な領域に分化しつつも、相互に共振しつつ広がってきた。日本のワークショップの歴史は、アメリカでのワークショップ勃興とは背景が異なっている。第二次産業革命後に多くの社会問題を抱えたアメリカでワークショップが必然的に立ち上がった。一方、日本では、各領域において存在する問いに対し、海外から実践の手法としてワークショップが輸入されてきたという色彩が強い。これが、アメリカと日本でワークショップとその実践者育成を取り巻く環境が異なっている最大の要因だと考えられる。

1-1-1 海外におけるワークショップ実践の系譜

(1) 20世紀初頭におけるプラグマティズムの展開

19世紀末から20世紀初頭のアメリカ思想史において、プラグマティズム (pragmatism) の展開は欠かすことのできない視点である。プラグマティズムの思想家としては、ウィリアム・ジェームズ (William James 1842-1910)、チャールズ・サンダース・パース (Charles Sanders Peirce 1839-1914)、ジョージ・ハーバート・ミード (George Herbert Mead 1863-1931)、ジョン・デューイ (John Dewey 1859-1952) がその系譜として挙げられる。

プラグマティズムの「プラグマ (pragma)」の原意は、ギリシャ語の「プラグマ (πράγμα)」から来ている。即ち、「プラグマ」とは行動を意味し、英語の「実際 (practice)」および「实际的 (practical)」という語と派生を同じくする (James 1907=1957) ⁶。

ジェームズによれば、この語がはじめて哲学に導き入れられたのは、1878年、パースの「いかにしてわれわれの観念を明晰にすべきか ("How to Make Our Ideas Clear")」という論文⁷によってであった。鶴見が「日本におけるプラグマ

⁶W.ジェームズ『プラグマティズム』の中で述べられている。

⁷パースの論文「いかにしてわれわれの観念を明晰にすべきか」は、1878年の『通俗科学月報』1月号に掲載されている。なお、この論文は、1879年1月の『哲学評論』Revue Philosophique (第7巻) に訳載されている (W.ジェームズ『プラグマティズム』)。

ティズムの勉強は、パースにおいて始まらずに、ジェイムズまたはデューイに始まることを定石としているが、これは適切ではない。」(鶴見 2008)とするように、パースはプラグマティズムの潮流を考える上で欠かせない思想家である。パースの哲学はカントの『純粹理性批判』精読と、自然科学の実験室における長い期間の生活に影響を受けている。パースは測量の仕事及び関連する諸科学を通じて、「人間は間違い易いものだ」ということを思い知る。そのような中、パース哲学は可謬主義 (Fallibilism) へと展開し、アブダクション (abduction) の構想がなされるのである。パースは、アブダクションを、演繹 (deduction)、帰納 (induction) に対する第三の方法と考えている。この過程では「実験」という「行為」は、重要な意味を持つこととなる。間違ふことを恐れず実験し続け仮説を修正するというパースの考えは、経験主義の基盤となり、後のデューイによる進歩主義教育によって具体的な実践となり結実するのである。

「およそ一つの思想の意義を明らかにするには、その思想はいかなる行為を生み出すことに適しているかを決定しさえすればよい。その行為こそわれわれにとってはその思想の唯一の意義である。」(James 1907=1957) というパースの主張は「20 年の間、全く何びとの注意も惹かずにあった」(James 1907=1957)。しかし、ジェイムズはカリフォルニア大学における哲学大会の席上でこの件を講演した時の感触を振り返り「この時 (1898 年) には既に、時代はこれを迎入れるまでに熟していたようであった」(James 1907=1957) と述べていることから、20 世紀目前にして、ようやくプラグマティズムが広まる気運が生まれてきたことが伺える。

一方、ミードは身振り・手振りに着眼し、コミュニケーション論を展開している。1891 年、ミシガン大学でデューイの同僚となり、1894 年にデューイと共にシカゴ大学に移動している。ミードは生前 1 冊も本を出さず、その思想は同時代的な評価を得られなかった。しかし、デューイはミードの影響を受け、コミュニケーションの哲学としてのプラグマティズムを、教育、芸術論に応用し体系をつくった。経験を重視するデューイの新教育運動 (Progressive Education) にはミードの思想を見ることができる。

(2) 各領域におけるワークショップの展開

演劇教育としての「ワークショップ」とプラグマティズム

20世紀前半のワークショップに関しては、実践者が自身の実践の様子や実践の背景にある考えなどを述べた本はあるものの、具体的な実践者育成の様子を明示する文献は見当たらない。ワークショップという名のついた実践の歴史が最も長いと考えられるのが、演劇の領域である。新藤（2004）は、1905年のジョージ・P・ベーカーによる47Workshopが、芸術創造の「工房」の意味を残しながらも現代的なワークショップの先駆けとなった、と指摘する。

20世紀初頭、イギリス、フランス、ドイツなどには演劇文化が既にあったが、新興国アメリカには演劇における伝統がなかった。この問題に対し、ベーカーは、ハーバード大学にて実験的な舞台を用い、学生に対する戯曲創作・演技・演出の指導が行った。これが47Workshopである（Kinne 1954；高島 1993）。

47Workshopでは、過去の戯曲を文学作品として鑑賞（appreciation）するだけに留まらず、戯曲を実験的に創作することで新たな演劇を生み出すという活動が行われた。デューイは1896年から1904年までの9年間、シカゴで実験学校を開設していた。直接的影響関係があったかは定かではないが、これらの実験的・経験主義的なプラグマティズムの潮流は、演劇教育におけるワークショップの胎動の背景思想となっていると考えられる。さらに、47Workshopに対して着眼すべきことは、この取り組みは大学という教育組織の中で行われていたという点である。ハーバード大学でのベーカーの取り組みは実験的でありつつも大学教育であることから、子どもの教育に関心を持つデューイの考えよりも、その背景にあるプラグマティズムとの関連が推察される。

二つの世界大戦はアメリカ演劇にも大きな影響を与えた。特に、1920年代から1930年代にかけての作家群は「失われた世代（Lost Generation）」とも呼ばれ、従来の価値に懐疑的になる風潮があった。これらを乗り越え、ベーカーの取り組みは、アメリカ演劇史において新たな二つの流れにも引き継がれて行く。

まず、1つの流れに、1960年代以降のアメリカの小劇場運動がある。この運動において、ワークショップは観客と共に作品を創造する方法論として注目された。小劇場運動には多くの劇団が参加することとなり、1970年代にはジョーゼフ・パップがオフ・ブロードウェイで活躍する。この頃から、アメリカ演劇界において「ワークショップ」は、新人養成の場である場合と小劇場の劇団そのものを指す場合などに分化していった（高島 1993）。

もう1つの流れとして、インプロビゼーションへの流れがある。教育者・社会学者のネヴァ・ボイドは、シカゴの演劇学校で学び、それを生かしてハル・

ハウスなどでの福祉活動を行った。さらにボイドはシカゴにてグループワークスクールを主宰し、そこでワークショップ実践者の育成も行っている。そこで学んだのがヴィオラ・スポーリンである。

スポーリンもまた、移民支援を行うべくセツルメントで活動することを目指していた。スポーリンはグループワークスクールにてボイドの斬新なグループリーダー養成法、リクリエーション指導法、グループワーク指導法に強い影響を受ける。またボイドは伝承ゲームを使って、地元の子どもと移民の子どもの社会行動に影響を与えたため、スポーリンはこの方法にも影響を受けたという。その後、スポーリンはシアターゲームという手法を実践し、後進の指導にあたっている。

対話を重視する開発教育の「ワークショップ」

1950年以降、パウロ・フレイレは、伝統的な学校に代わる教育の場として「文化サークル」をデザインし実践していた。文化サークルでは主に、成人の非識字者が現実の社会のなかで識字者となるための試みがなされており（Freire 1970=1979）、高田（1996）はこれをワークショップの1つの源流だと見なしている。

Gadotti（1989=1993）によれば、フレイレはデューイをブラジルに紹介したアニシオ・ティシェイラの門下生であったという。「為しつつ学ぶ（learning by doing）」というデューイの思想は、フレイレ⁸の実践においてもはっきり確認できる。

その後、開発を目的とするワークショップに積極的に取り組んだ実践者に、ロバート・チェンバースがいる。彼は『参加型ワークショップ入門』において、実践で起こりやすい失敗の例や、アイスブレイクの必要性とその方法など、実践に役立つティップスをわかりやすくまとめた。開発教育のワークショップでは、経験を積んだ実践者により研修などが行われており、実践者の育成が積極的に行われている。

⁸フレイレは『被抑圧者の教育学』において次のように述べている。「対話とは、世界を命名するための、世界によって媒介される人間と人間との出会いである。（中略）人間は世界を命名することで、人間は世界を変革するのだとすれば、対話こそが、人間が人間としての意義を獲得するための方法となる。（中略）対話とは出会いであり、対話者同士の省察と行動がそこでひとつに結びついて、変革し人間化すべき世界へと向かう。」この思想が根底となり、参加型の開発教育の実践が、現在でも多く行われている。

都市開発に対する主体的関与としての「ワークショップ」

1950年代～60年代、アメリカの都市の再開発が起こる中、都市開発はプランナー主導で進められており、しばしば住民は開発の犠牲になっていた。このような問題に対し、公民権運動に代表される「市民の目覚め」が始まり、シカゴ学派の研究者には住民参加型の都市デザインを提唱・実践する者も現れた。

このような時代背景のもと誕生したのが、コミュニティ・ディベロップメント・センター（CDC=Community Development Center）である。ここでは、アドボケート・プランニング(advocacte planning)という考え方が提唱された。その提唱者の一人であるヘンリー・サノフ（Henry Sanoff）は、初期のアドボケート・プランニングは開発阻止が目的だったが、次第に都市デザインにおける住民参加の方法が確立していった（Sanoff 1979）。サノフは建築・環境の企画・設計に住民の意志を反映させる方法として「デザイン・ゲーム」を考案し、住民との協働作業としてのまちづくりに取り組んだ。こうした参加型合意形成の手法は、「まちづくりワークショップ」と呼ばれている。

1970年代の技法確立期を経て、その後、サノフは School Design Research を設立し、ワークショップデザインやそのファシリテーションについて方法論を外部に伝達・開示するとともに、自身の方法論に対する見直しも随時行っている。それだけでなく、アメリカ、フランス、韓国、日本など世界各地においてもワークショップや講演を行うなど精力的に活動を展開している。著作も数多く、テーマは都市開発だけではなく環境教育を扱うものもある。環境ワークショップをどのように行うかについて教師向けの本も書くなど、建築家や地域開発の実践者だけでなく幅広い領域の実践者に影響を与えた点で、後進育成の道を拓いたと言えよう。

一方、造園家だったローレンス・ハルプリン（Lawrence Halprin）はサノフとは異なったアプローチでまちづくりやデザインをテーマにしたワークショップに取り組んだ。彼はダンサーである妻アンナが実践していたワークショップの手法が都市の合意形成デザインに援用できるのではないかと考え、身体表現活動を取り入れた実践を積極的に行った。

Halprin (1969) は、ワークショップを通じデザインに対する人々の主体的な参加を目指す、としている。そして、デザイナーが理想とするデザインを一方的に人々へ提示する「閉じた作業行程 (closed score)」ではなく、はじめから人々を創造のプロセスに巻き込み、彼のインプットを絶え間なく吸い上げ、共

同でいくつかの案やそれをめぐる意思決定に達し、最終的に何をやりたいのか合意を得る「開かれた作業行程 (open score)」によるデザインを志向した。また、Halprin 自身のワークショップデザインについてそのデザインモデルとして RSVP モデルを開発し公開している (Halprin 1969)。このモデルは、(1) 現状の把握 (Resources)、(2) 目的の明確化 (Score)、(3) 構想計画立案 (Valuation : Halprin による造語)、(4) 具体的活動 (Performance)、のサイクルとして描かれている。ハルプリンとデューイに直接的な接点があったかは確認できないが、RSVP モデルにはデューイの社会的探究過程のサイクル ((1) 問題の発見、(2) 解決策の示唆、(3) 仮説の洗練、(4) 行動による検証) と通じる考え方が見て取れる。

集団に着眼したカウンセリング手法としての「ワークショップ」

集団のもつ教育的・治療的側面に着目し、心理学の領域で深められたのが「グループ・アプローチ (Group Approach)」である。これには2つの流れがある。

まず、精神医療の領域における小集団でのエンカウンターグループの手法がある (新藤 2004)。第二次世界大戦直後のアメリカの復員兵への体験学習として始められた。エンカウンターグループは、1960年代から1970年代にかけ、社会病理の深刻化、個人や精神世界への注目など、全米で起こった人間性開発ブームを背景として急速に発展した (高田 1996)。その後、来談者中心療法 (Client-Centered Therapy) を創始したロジャーズ、ゲシュタルト療法を創始したパールズを理論的指導者とし、組織開発や住民運動とも結びついたため、この手法は宗教や政治にも取り入れられるようになった。ロジャーズは自ら、「子どもを中心とした教育」を主張したデューイに強く影響を受けたと主張しており、その思想は来談者中心療法に結実している。

もう一つの流れに、社会心理学の領域で行われたグループダイナミクス理論に基づいた実践がある。1946年アメリカのコネチカット州において雇用差別撤廃のための「ワーカー再教育ワークショップ」運営会議が行われた (三隅 1955)。1930年代に確立されたグループダイナミクス理論を背景に、クルト・レヴィンらが、市民意識啓発のためのトレーニングとして実践し、IFEL (青少年指導講習会) のプログラムにも影響を与えている (新藤 2004)。その後、T (Training) グループとして発展し、精神分析やロジャーズ理論の導入を経て、1950年代には産業界リーダーのトレーニング手法となっていった。

1-1-2 日本におけるワークショップ実践の系譜

(1) 日本の学校教育におけるデューイ受容史と「教師養成のための研究集会」

デューイの教育思想は20世紀以降における日本の教育を支える大きな思想であったが、その受容には歴史的に3つの波があったと考えられる。第一の波は20世紀初頭の大正自由教育⁹、第二の波は第二次世界大戦後初期のコア・カリキュラムの移入、第三の波は2000年から段階的に施行された「総合的な学習の時間」の導入、である。

第一の波については、日本におけるプラグマティズムの移入と重なる。書籍の翻訳などを通じ次第に紹介され、その原理は「大正自由教育」として教育現場に浸透していった。大正自由教育とは、それまでの「臣民教育」が特徴とした画一的な注入教授、権力的な取り締まり主義を特徴とする訓練に対して、子どもの自発性・個性を尊重しようとした自由主義的な教育である³⁾。明治30年代からの「活動主義」教育、ならびにデューイの影響を大きく受けた「新教育論」から出発し、日本の大正期自由教育運動は、澤柳政太郎による成城学園小学校設立（1917年）、ダルトン・プラン（The Dalton Laboratory Plan）の普及、羽仁とも子の自由学園設立（1921年）、西村伊作の文化学院設立（1922年）といったように発展した。だが、1930年前後、国家権力が狂暴化し、反体制思想に対する様々な言論統制が為される時代に至ると、「自由教育」は理論的にも実践的にも一応の終焉を迎えたのである。

第二の波については、第二次世界大戦後初期のコア・カリキュラムの導入に代表される教育改革である。これは連合軍最高司令長官総司令部の民間情報教育局（CIE）統制下に行われた急激な教育改革であり、上からの民主主義であった点が否めない。それでもこの改革が為しえた背景として、既に戦前、デューイの教育思想が先進的実践者の間には浸透していたからだと言えるだろう。

日本における最初のワークショップは、1947年に東京大学で開催された「教師養成のための研究集会」であるとの指摘があるが（荻宿 2012b）、これは第二次世界大戦後初期における「教育の民主化」の流れと密接な関わりを持つものである。荻宿によれば、1947年の「教師養成のための研究集会」がモデルとなり全国展開されたプログラムが、アイフェル（IFEL=Institute For

⁹デューイの進歩主義的教育思想の立場に立った教育改造は、複数の教育実践者によって一つの運動として展開された。そのため、しばしば「大正自由教育」は、日本の教育史において「新教育運動」とも呼ばれる。

Educational Leadership)¹⁰だと言う。アイフェルは1948年から1952年まで、学校教育の地域での牽引者を対象として全8期実施されたが、国際情勢が東西冷戦時代に向かっていく中、下火になっていったとの指摘がある(荻宿 2012b)。

アイフェルによる実践が終了してから、次に日本でワークショップが開かれたという記録があるのは、1970年代である。それらは、例えば、荒木経惟・東松照明らによる「ワークショップ写真学校」(1974年)、青木志郎・藤本信義らによるまちづくりワークショップ(1979年)といったものであり、学校教育や教員養成とは関連しない文脈での「ワークショップ」であった。このことから、1947年「教師養成のための研究集会」は、日本におけるワークショップの系譜として位置づけるよりも寧ろ、戦後日本における教育の民主化という枠組みで捉える方が適切ではないかと考えられる。

日本におけるデューイ受容3つ目の波は、2000年からの「総合的な学習の時間」の導入及び、その予兆となった1990年代デューイ再評価の論調である。第三の波に至るまでには約40年の空白期がある。第二次世界大戦後の連合国軍最高司令長官総司令部の民間情報教育局(CIE)主導による教育の民主化は、義務教育の9年延長などによって教育水準を引き上げるなど一定の功績を残した。しかし、その後には反動の時代が到来する。このデューイ受容の空白期には、高度経済成長とその終焉(1954-1973)や、ポール・ラングラン(Paul Lengrand 1910-2003)のユネスコ宣言(1965年)、生涯学習への関心の高まり、そして様々な領域における「ワークショップ」の移入があった。

(2) 日本の成人教育における「社会教育」から「生涯学習」への転換

1965年のユネスコの第三回成人教育推進国際委員会で、ラングランは「生涯教育(lifelong integrated education)」を提起した。この理念は、現在展開されている日本で生涯学習政策の起源とも言える(松岡 2003)。

1980年代以後、戦後社会教育の中心施設であった公民館・図書館・博物館の役割は大きく変化した。一方、学校教育も改革を迫られ、学校の内と外という枠組みが取り払われつつある。とくに1990年代以降、「開かれた学校」「ゆとりの教育」「生きる力を育む」等のキーワードのもと、従来の学校イメージの転換をはかる施策が進められてきた。この時期にデューイ再評価に関する議論が起

¹⁰連合国軍最高司令長官総司令部の民間情報教育局(CIE)の占領政策の一つである日本の民主化を教育から実施していくための教化政策を指す(荻宿 2012)。

きているわけだが、施策推進への根拠をデューイに求めている面も少なからずあるのではないかとの指摘もある（宮寺 2003）。

現在では、学校週 5 日制の導入や総合的な学習の時間などのカリキュラム改変をはじめ、奉仕活動・体験活動の充実あるいは学習支援ボランティアの導入などがなされており、生涯学習社会に向け、21 世紀に入り「学社融合」¹¹という視点も重視されつつある。

生涯学習の概念が社会に浸透するにつれて、学習観自体も変化してきた。旧来の学校教育、社会教育、成人教育、継続教育といった枠組みを越え、「生涯教育」を「生涯学習」として捉え直していくことが求められている。

学習概念は、「成人教育におけるハンブルク宣言（The Hamburg Declaration on Adult Education）」（1997 年）においては「フォーマルな学校教育や継続教育（formal and continuing education）」「ノンフォーマルな学習（non-formal learning）」「インフォーマルな学習（informal learning）」「副次的な学習（incidental learning）」と分類された。さらに、OECD（2011）はその考え方を進め、生涯学習を、「公式な学習(Formal Learning)」、「ノンフォーマル学習（Nonformal Learning）」、インフォーマル学習（Informal Learning）の総体として考えていくことを提言している。

今後は、生涯学習社会において、公式な学習だけではない、新しい学習支援のあり方が幅広く模索されるべきなのである。

(3) 各領域におけるワークショップの移入

教師教育における流れとは別に、日本でワークショップが実践されるようになるのは、1970 年代からである。この時期、海外からの帰国者を中心に様々な領域で複数の実践が行われている。これらの中には、デューイを思想的背景に持つと考えられるものばかりではない。日本では第二次世界大戦後デューイの教育思想が学校教育中心に取り入れられていたが、日本におけるワークショップの系譜は、それらと必ずしも同期するものではない。

日本に海外からワークショップが移入された時期は領域によって異なるが、1970 年代以降にその契機がある。これまで「ワークショップ」は学校教育以

¹¹1996 年の生涯学習審議会答申において提言された「学社融合」とは、「学校教育と社会教育がそれぞれの役割分担を前提とした上で、そこから一歩進んで、学習の場や活動などの両者の要素を部分的に重ねながら、一体となって子供たちの教育に取り組んでいこうという考え方」である。

外の個々の領域に対し、その領域に特化された個別の手法として日本に移入される傾向にあった。実践者同士のネットワーキングはまだ始まったばかりであり、人材育成も別々の文脈で切り離されて議論されがちであった。さらに、実践者の育成についても草創期は体系だった取り組みの記録は乏しい。国外・国内の経験豊富な実践者に触れることで学習し、個々人が独自に実践を磨いていったと考えられる。

演劇教育

黒いテントで旅公演を行う劇団「68/71 黒色テント」の成沢富男が、1979～80年に滞在したフィリピンにおいて、PETAによる演劇ワークショップを見て感銘を受け、それを日本に持ち帰り、1981年に実践を行ったとの記録が残っている（高田 1996）。成沢はその後、障害者・健常者協同での表現活動に取り組み、市民参加のまちづくり運動と関連しながら活動を行った（新藤 2004）。

開発教育

湯本（2007）は、開発教育協会（DEAR）において初めて「ワークショップ」が開催されたのは1991年であることを指摘している。1990年代後半以降、開発教育のセミナーや研修会でワークショップ形式が採用されることが一般的になったが、その一方で「参加型学習」のメリットだけではなくデメリットについての議論も起きているとの指摘もある（桜井 1999）。

まちづくり

日本におけるまちづくりワークショップは、ローレンス・ハルプリンの研究をしていた青木志郎・藤本信義らが1979年に山形県飯豊町で行った農村型のまちづくりが最初だとされる（木下 1994）。1979年にはローレンス・ハルプリンが来日し、“Taking Part Process Workshop”を行っており、その実践は後々まで多くの人に影響を与えた。

カウンセリング

日本のカウンセリングには1970年代からグループ・アプローチの導入が始まり、特に1980年代以降盛んとなった（國分 1992）。この手法を導入しつつ、構成的エンカウンターグループという独自の手法を開発し、普及と人材育成に

積極的貢献をしたのが、國分康孝である。國分（1992）は、構成的グループエンカウンターを、「ありたいようなあり方を模索する能率的な方法として、エクササイズという誘発剤とグループの教育機能を活用したサイコエデュケーションである」と定義している。

日本では、ロジャーズを離れた構成的グループエンカウンターの実践が目立つが、昨今ではベーシック・エンカウンターグループの実践に回帰する流れも見られる。この流れは構成的グループエンカウンターと区別するため、「非構成的ワークショップ」と称されることが多い。

(4) 博物館における「ワークショップ」の展開と今後への示唆

日本で演劇ワークショップが実践され始めたのとほぼ同時期に、美術館の教育普及活動としてもワークショップが積極的に導入されるようになる。中でも、アメリカで美術教育の理念と方法を学び、帰国後実践を始めた宮城県立美術館学芸員の齋正弘は、第一人者と言える（関口 1999）。ここでは美術館や科学館の別にこだわらないため、博物館で実施されるワークショップを総称し「ミュージアム・ワークショップ」と呼ぶことにする。

同じ頃、ミュージアム・ワークショップを行った実践者に及部克人がいる。及部は美術館の内側から職員としてアプローチするのではなく、アートやまちづくり、演劇といった様々な海外の実践の流れから、一定の距離をとりつつ関わった実践者として特筆すべき存在である。

1970年代以降、及部は遊具づくりの実践を各地で行った（高田 1996；新藤 2004）。及部は、後にアートやミュージアムと融合させたワークショップも行ったが、このデザインに際し、まちづくりワークショップのローレンス・ハルプリンとアジア演劇会議（ATF）における民衆演劇のワークショップに強く影響を受けたと述べている。

相次ぐ県立美術館建設が一段落した 1980年代から実践が本格化する。東京都内生まれた多くの区立美術館の中には、地域密着型の展開をすべく教育普及活動に力を入れ、体験を重視したワークショップ活動を積極的に導入した館がいくつかある。板橋区立美術館、世田谷美術館、目黒美術館である。これらの館には、従来のような美術史専攻の者だけではなく、造形講座を担当する即戦力となるような美術大学卒のスタッフが採用される傾向があった。1980年代、スタートは一部の館からではあったものの美術館でのワークショップは熱心かつ

積極的に進められ、他館にも普及し定着していった。こうした活動の基盤には、展覧会が次々と開催される中で展示のみに終始する美術館活動への反省、社会教育施設としての新たな美術館像の模索があったと考えられる。そこでは、単に鑑賞の支援として「わかりやすく説明する」という講義形式ではなく、来館者個人の内面に働きかけることで創造性を育むことが目指された。

日本のミュージアムにおいて、ワークショップの可能性を指摘する声は多い（降旗 1994；伊藤 2002；高橋 1990；吉田 2001）。日本のミュージアム・ワークショップが系譜の中で興味深い点が2つある。1点目はミュージアム本来の機能とされてきた、作品の「収集」「保存」ではない「教育普及」に関する取り組みとして「ワークショップ」を導入し独自に展開していることである。乳児から高齢者までを対象とし、幅広い実践が企画されており、それらの活動はミュージアムが生涯学習施設として社会に位置付くために十分機能してきたと考えられる。

2点目は、ミュージアムでワークショップを企画し実践すること自体が、ワークショップの系譜上、領域の接合や越境の要として機能してきたことである。ミュージアムではアーティストによって企画された実践が行われてきた他、学芸員は体験できる活動を企画してきた。これらの実践には系譜上の接合が多く見られ、その結果として実践者の交流と育成に寄与した形になっている。草創期は美術大学出身の学芸員が実践していた美術館ワークショップであるが、現在では学芸員がボランティアスタッフをアシスタントとして実践の中で育成する仕組みも出来つつある。

1-1-3 ワークショップ実践者育成の現状と課題

ミュージアム・ワークショップに限らず、これまで、日本においてワークショップ実践者同士の交流と実践者育成はインフォーマルな形で行われていた。大学やミュージアム、シアター、その他の社会教育施設などは、実践者の集う場となり、その交流は実践者の学習にもつながっていたであろう。また、実践者同士の紹介や口コミといったつながりに加え、1990年代には研究会も行われていた。「美術館メディア研究会」で結成された「ワークショップ分科会」という活動があり、その成果は『ワークショップラボ』というCD-ROMにまとめられ、1998年に販売されている。

2000年代に入り、日本では、ワークショップ実践者同士が集う機会が増えつつある。その事例として、批判的メディア実践としてワークショップを行ったメルプロジェクト(Media Expression, Learning and Literacy Project)がある。メルプロジェクトは、2001年度から2005年度まで5年間に渡って展開された。水越(2007)は、メディアの「リサーチ」と「デザイン」を循環させるための独自の思想と方法論として、ワークショップ実践を行ってきたと述べる。メルプロジェクトは、ゆるやかなネットワーク型の研究プロジェクトという性格を持つ。東京大学大学院情報学環に拠点を置き、大学院教育とも結びついて、メディアに媒介された「表現」と「学び」、メディアリテラシーについての多くのワークショップが行われた。ここでのワークショップはカルチュラル・プローブの考え方を参照しつつ、批判的メディア実践としてデザインされていた(水越 2007)。

この他、実践家のコミュニティの事例としては、こども向けワークショップ・プログラムの全国普及と発展を目的とし2004年から始まった「ワークショップコレクション」、ワークショップ的な場を自分でもつくりたい人たちなど様々な教育関連分野の人々を対象とし中野民夫、西村佳哲、森川千鶴らによって始まった「全国教育系ワークショップフォーラム」などがある。

これらの取り組みは未だ始まったばかりであり、運営には実験的な側面が多いものもある。集うことが目的化してしまうことで人数が膨らみ、交流や議論がしにくくなるといった困難もつきまとう。しかし、このような流れが起きた背景には、テーマや問いに縛られない交流と横断的な議論を求めるワークショップ実践者のニーズが反映されていることが伺える。実践者同士の集いやつながりの支援は、ワークショップがその背景に持つプラグマティックな精神によって、経験を通じてさらに可能性を拓けていくことだろう。

ワークショップに対する新しいニーズも生まれつつある。中西ら(2006)は、マーケティングやブランド開発、コミュニケーション戦略開発といったコミュニケーション・デザイン領域における可能性について述べ、アイデア創発型ワークショップと呼んでいる。この他、サイエンス・コミュニケーションや、薬学や看護など医療関係、異文化理解、環境教育など、様々な領域においてワークショップは実践されている。さらに、ワークショップの特徴を部分的に取り入れた活動にまで視野を広げればその数や種類は相当なものになるだろう。

実践が多く行われ、学習効果にも期待が寄せられている一方で、運営ノウハ

ウや力量不足に悩む団体は多い（新藤 2004）。ワークショップを担う人材をめぐる課題は深刻になっているとされており（荻宿 2012a）、実践家育成に向けた研究を行っていくことが急務である。

実践の普及に伴い、ワークショップについて学ぶことができる機会も増えつついる。現在、実践家育成及び実践家の活動のサポートを担うのは、NPOや大学、美術館などの公共施設、民間団体などである。

例えば、財団法人世田谷区都市整備公社まちづくりセンターでは「参加のデザイン道具箱実践講習会」を1994年から開催し、実践知の伝達と実践家育成の支援を行っている（世田谷区都市整備公社まちづくりセンター 1999）。また、企業の社会貢献活動であるCAMPは、ワークショップの運営ノウハウ・キットとファシリテーター育成プログラムをパッケージ化し、全国のミュージアムや学校、各種団体などに提供している。

これらの取り組みは、ワークショップの普及に一定の貢献を果たしてきたと評価出来る。だが、これまでは当日の運営に焦点を置いたプログラムが主流であり、企画立案から実施前の準備についても網羅されているものは少なかった。ペク（2005）は、ワークショップのプログラムの組み方について、公式化・理論化していくことが今後の課題だと指摘している。ワークショップは、プログラムの企画立案や当日の運営など多様な側面があり、それらは切り離せない部分も多い。だが、当日の運営については、研修など学ぶ機会もあることや、実践家集団に入った場合は比較的早い段階から関わることができるのに対し、企画立案について学ぶことができる機会は乏しい。

ワークショップの企画・運営について学習できる一般向けの研修や講習の場が全く無いわけではない。プログラム型で実践家育成を行っている事例として、「ワークショップデザイナー育成プログラム¹²」がある。青山学院大学と大阪大学、鳥取大学が連携して社会人の学び直しとキャリア形成として取り組んでいる。これらワークショップデザイナー育成プログラムは、学校教育法に基づく履修証明制度の対象として位置づけられている。カリキュラムにはeラーニングと実践活動が取り入れられている。時間数は120時間と、他のファシリテーター研修等と比べると決して少なくはないが、修了認定された者の約半分は、厚生労働省のジョブ・

¹²ワークショップデザイナー育成プログラムは、文部科学省社会人の学び直しニーズ対応教育推進プログラム委託事業で、2009年から大阪大学と青山学院大学が協働で取り組んでいるプロジェクトである。大学で独自に取り組んでいる一般的な公開講座やオープンカレッジとは異なり、履修証明書が出るのが特徴となっている。

カードを取得している（荻宿 2012a）。カリキュラムには経験を重ねた複数の実践家の知恵が生かされており、今後の展開が期待される。

しかし、このプログラムでは受講者の事前の経験や既有知識が大きく異なっている可能性があると考えられる。学習者の多様性に対し細やかな支援を行っていくための育成の方法論は、まだ十分に議論されているとは言い難い。現場を通じて長期的に学び育っていくことについても、実証研究をベースとした検討がなされるべきであろう。

これからの生涯学習とそれを担う人材育成を考えるためには、その思想を教育学に留めることは十分ではない。ワークショップ実践者は、反省的実践家（reflective practitioner）として自らの実践経験を鑑賞し（apparition）、さらなる実践として表現（expression）することで多くを学ぶことができるのである。ワークショップ実践家が自身の経験をどのようにそれぞれの実践に生かしていくか。それをどのように支援することができるかについては、今後、検討していくべき課題であろう。

1-2 理論的背景

ワークショップにおける形態は様々であり、その目的は個々に異なっている。しかしながら、本研究ではワークショップを「ノンフォーマルな学習活動」であると捉えるため、何らかの学習が参加者にあることを期待している。この視座に立ち、研究的背景として2つの軸を示す。

第一の軸は、ワークショップデザイン研究である。海外の成人教育（adult education）の文脈の文脈では「最大限の学習結果」という共通のミッションを持っている（Harris 1984）と述べられている。この視座に基づき、ワークショップデザイン研究では（1）学習を促すための構成要素、（2）デザインモデル、（3）デザインと学習評価、について研究がなされてきている。

第二の軸は、熟達化研究である。ワークショップの実践家の育成に関する取り組みがあること、ワークショップデザイン研究があることは既に述べた。その一方で、ワークショップ実践家の熟達化に関する知見はこれまで行われてきていない。実践家を育成する上で熟達への視座は有用であり、研究の不在は解決すべき課題である。そこで、1-2-2では、これから熟達化について実証的に解明する上で参照すべき知見を整理する。ワークショップ実践家の隣接領域と

して、教育に関する専門職と教育以外の専門職について考察する。

1-2-1 ワークショップデザイン研究

海外でのワークショップデザイン研究を見てみると、成人教育（adult education）の文脈に引きつけた議論が中心となっていることがわかる。*New Directions for Adult and Continuing Education* の1984年22巻と1997年76巻には、効果的なワークショップをいかにしてデザインし実施するかに関しての特集が組まれているなど、アメリカの成人教育においてワークショップに対する関心が高いことがうかがえる。

Fleming（1997）は、ワークショップは、成人教育及び、継続的な教育（continuing education）という負荷の高い領域において便利かつ有用な手だて（workhorse）として使用されていると述べている。

一方、Brooks-Harris & Stock-Ward（1999）は、特に対象を成人に限定せずに研究を行っている。海外においては1980年代、既にワークショップは生涯学習の手法として定着しており、そのデザインは研究対象ともなってきた。ワークショップデザイン研究は、(1)学習を促すための構成要素、(2)デザインモデル、(3)デザインと学習者評価の3つの観点で分類することが可能である。

(1) 学習を促すための構成要素

参加者の経験や既有知識の把握・配慮

Sork（1984a）は、ワークショップが成人における継続的な教育に有用なプログラムだとしながらも、その利点と限界に対する注意を促している。そして、参加者の潜在的な力を正確に定義づけたうえでデザイン・実施をしていない場合、効果が発揮できないとしている。参加者の経験や既有知識への把握・配慮の必要性という点は、日本における生涯教育のプログラム・デザインの考え方も符合している。

また、Sorkがワークショップの型の選択（Selecting the Workshop Format）という表現を使用していることから、当時アメリカの成人教育においては、いくつか典型的なプログラムのパタンが存在していたことがうかがえる。どのような型を選択するかに関しては、(1)参加者が持っている問題・学習ニーズの探索、(2)参加者が関係している答えのでないような複雑な問題の設定(3)継続可能であるもしくは完了可能なタスクの用意(4)指揮をとるための十分な技術(5)タ

スクがありながらも親和的な雰囲気が保たれた学習環境のメンテナンス(6)参加者に対する脱日常を促す揺さぶりの支援、および日常への帰還のための提案、に留意するのが良いとしている。

ただ、Sork はこれらに 6 点に留意してデザインすると良いとはしながらも、ここでの提案はあくまでもガイドラインであり、ワークショップは状況的な学習であるために遵守すべきものではなく柔軟な対応が望まれると述べている。

学習者の経験・視点・期待に対し、敬意を払うことの重要性を説いたものには、他に Knowles (1980) がある。また、Brooks-Harris & Stock-Ward (1999) は、参加者の学習スタイルに着目したデザインの必要性を主張する。

しかしながら、参加者の多様性がワークショップで学びを生起させるために有効とする指摘もあり (Sork 1997)、多様な背景をもつ参加者一人一人に合わせたデザインを行うことの困難であると考えられる。実際、デザインを行う段階で入手可能な参加者の情報は限定されており、状況の把握は不確かである (Harris 1984)。このことに対して Harris は「ワークショップには予想の (anticipatory) 意思決定が含まれている」と述べ、ワークショップのデザインは、不確実性が最小限に減少するようにデザインされなければならない、とする。また、この不確実性の最小化をデザインするために役立つのが「プランニング・モデル」である、とする。

このように参加者の経験や視点、既有知識などに注目することを主張した研究は多いが、一方で、デザインや運営をする側の経験や視点、既有知識は言及されていない。ワークショップでは、参加者と実践家との相互コミュニケーションも重要である。実践家の育成を考える場合、ワークショップデザインは、参加者と実践家相互の経験や既有知識を検討する必要があるのではないだろうか。

参加者の動機維持に対する配慮

ワークショップとは負荷の高い活動であり、参加者の動機が維持できない場合、参加者に学習効果を発揮するのは困難である (Fox 1984)。Fox は、参加者の動機を維持する方法として学習が起きるためには、職場環境シミュレーションなど、現実の問題構造に即したものである必要があるとし、実践例を挙げながら説明を行っている。

Wloodkowski (1997) は、デザインにおける内的動機づけを重視し、4 つの

動機づけの条件を提示している。4 条件とは、(1)参加者を取り囲む学習の雰囲気づくり (establishing inclusion)、(2)関係性や選択に対する有利な性質の育成 (developing attitude)、(3)学習体験への意味づけ (enhancing meaning)、(4)学習効果に対する自己評価の創出 (engendering competence)、であるとする。

Pankowski (1984) は、Thelen (1949)、Fisher (1974)、Hare (1962)、Gibb (1951)、Doyle & Strauss (1976) など、集団における意思決定研究並びにグループサイズとその影響に関するグループダイナミクスの知見を基に、参加者の人数と構成に基づくデザインの必要を述べている。集団における効果は「結束しているか」(cohesiveness) に由来し、集団のもつ共有されたゴールと参加に対する自由性が両立してこそ達成しうるのだという。さらに、ワークショップの有り様をコミュニケーション・ネットワーク (Leavitt & Mueller 1951) として捉えることも提案している。

日本の社会教育において、藺田 (1994) がワークショップを「体験型参加学習」と捉え、研究を行なっている。ワークショップの特徴として、(1)先生がいない、(2)お客さんではいられない、(3)決まった答えがない、(4)頭だけではなく身体も動く、(5)交流と笑いがある、という 4 点を挙げている。さらに、ワークショップにおいては参加者自身も自らの知識や体験を持って積極的に関わることができるようにすることが必要だとも述べている。では、具体的にどのようなワークショップをデザインすれば参加者の積極性を引き出せるのだろうか。

藺田によれば、ワークショップデザインでは (1)講師は「先生」としてではなく、単に一人の問題提起者として振る舞うこと、(2)受け身になる参加者が出ないようにすること、(3)答えを決めないで、創造の場とすること、(4)身体的な活動を取り入れること、(5)交流と遊びの雰囲気を持たせること、に留意する必要があるという。実践家を育てる上では、この留意点をさらに実践に落とし込むための指針を考えるとともに、それを知見として伝えていく必要がある。

役割のデザイン

Pankowski (1984) は計画者とリーダー、ファシリテーター、記録者という役割をはっきり分けて主張している。なお、ミーティングにおける記録者の重要性については Doyle & Strauss (1976) も指摘をしている。

ワークショップは期間が区切られた学習活動だと考えられるが、その期間・型式はテーマや参加者によって様々である。これによって、実践家の役割も変

わってくる。事前にその役割について考えておくということもワークショップデザイン研究で行われてきたことである。

Knowles (1980) は、ワークショップとはしばしば長期間の滞在をともなうかたち (residential) をとる、としている。Bersch & Fleming (1997) は、このような滞在型のワークショップに対しどのようなデザインを行う必要があるかについて述べている。一方、テクノロジーを利用したデザインのメリット及びデメリットについての研究や (Buskey 1984)、直接対面が不可能な状況におけるワークショップのデザインについて (Gibson & Gibson 1997) の研究もある。これらの知見は、ワークショップデザインをする実践家が考えねばならないことの幅が、今後広がりつつあることを予感させる。

リフレクション

石川 (2003) は、学習者のリフレクションを支援するためのワークショップデザインについて検討している。石川はデューイの理論に基づき、社会的構成主義の立場からリフレクションを支援するワークショップをデザインするために必要な要素として、(1)参加者が自ら認知活動を展開でき、プランニングを必要とする課題設定、(2)身心活動による認知過程の外化と機能分化を可能にする協同活動環境、(3)ファシリテーターによるサポート、を仮説として提案している。さらに、この仮説に基づいてワークショップをデザインし、参加者の変容を質的に検証している。この実践での検証を受け、石川 (2004) は、ワークショップデザインにおいてデューイの理論が有用であることを強く主張している。

(2) デザインモデル

Weintraub & Ueda (2000) は、実践を通じた研究を行っている。その中で、ワークショップのデザインに対して「キッチンでの即興」というメタファが用いられている。このように、ワークショップはしばしば、実践家によって「即興的」と言われることも多い。しかし、その一方で、全体の構造、もしくは全体を構成するための過程を「デザインモデル」として提案する試みもいくつかなされている。

デザインモデルとして古典的なものには、レヴィンのモデル (Lewin 1951) がある。これは、(1)参加者の態度が和らぐ第1段階 (unfreezing)、(2)参加者の態度が変容する第2段階 (changing)、(3)再び固まる第3段階 (refreezing)、

という 3 段階からなるというものである。現在でも実践に「アイスブレイク」という考え方が頻繁に導入されることから、今でもこのモデルが多くの実践家に浸透していることが伺える。

Cooper & Heenan (1980) は、綿密なデザインと正確な遂行が必要であるとし、デザインのマニュアル的なモデルを提示している。モデル化は、ワークショップデザインを行う実践家の道標となりうるため、人材育成に寄与するものである。しかしながら、マニュアル的なモデルのみあれば実践家はデザインする専門性を持っていなくても良いというわけにはいかない。なぜなら、ワークショップのデザインは当日の運営とも密接に関わっているからだ。実践現場では即興性も必要とされる。よって、デザインモデルはそのゆとりを残したものである必要がある。Strother & Klus (1982) は Gantt Chart、the Critical Path Method (CPM) というタイムテーブル計画の技術について記述している。

Harris (1984) は、ワークショップのデザインに対して有効なプランニング・モデル、として(1)予算の決定、(2)実施者の選定、(3)9つのステップからなるデザインの手順を示している。さらに、タイムラインの計画とプランニング・モデルを統合することも提案している。ただ、Harris の手順モデルは7つの前提のもとで開発されており、その中には「計画をする人 (a planner) と実施を行う人 (a resource person) は別の人間である」といった、日本で現在行われているワークショップの実状とは異なったものが含まれている (日本では依頼者と企画者と運営者という立場があり、企画者が運営するケースが多い)。また、9つのステップは順番通りにならない時もあるといった注意もあり、まだモデルとしての洗練度は低いと言わざるを得ない。しかしながら、不確実な状況 (climate setting) における、計画者 (planner) の役割に関する指摘はワークショップのデザインにおいて非常に重要な指摘だと言えよう。

Drum & Lawler (1988) は、発達への介入 (developmental interventions) における1手法としてワークショップを取り上げ、そのモデルを提案している。

Sork & Buskey (1986) は文献上で確認した90の成人教育プログラムの計画モデルをカテゴリ分析し、その多くはワークショップのデザインに適応できるという主張を行っている。さらに、類型化を踏まえ、Sork (1997) は、プログラムを計画するための基本的な6要素を提案している。6要素とは、(1)計画する文脈及びクライアントのシステムに対する分析 (analyze planning context and client system)、(2)計画の正当化・焦点化 (justify and focus planning)、

(3)意図される結果の明確化 (clarify intended outcomes)、(4)教育計画の形成 (formulate instructional plan)、(5)実施計画の形成 (formulate administrative plan)、(6)形成的評価計画の開発 (develop summative evaluation plan)、であるという (図 1.1)。

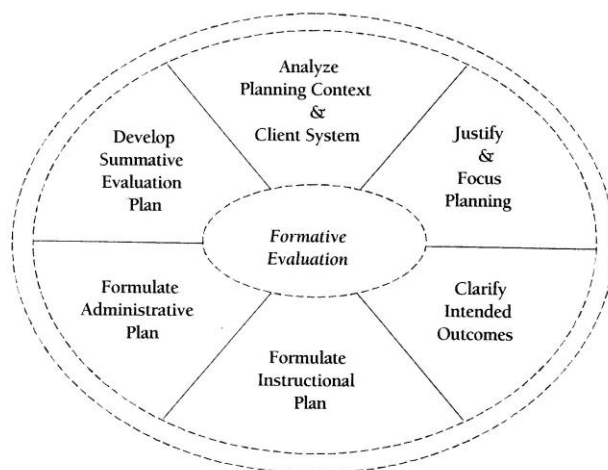


図 1.1 プログラムを計画するための基本的な 6 要素 (Sork 1997)

Sork はもう一つのモデルを同時に提案している (図 1.2)。このモデルは、ワークショップのデザインが 3 つの次元から構成されていることを示す。この構成要素として、(1)技術的次元、(2)社会的—政治的次元、(3)倫理的次元、があるとし、このモデルの特徴は(3)倫理的次元、という深い次元の存在を提示したことにある、と主張している。このモデルは、(1)がデザインを行う実践家個人であり、(2)が参加者を含めた環境、(3)は環境を取り囲む歴史的な視座と捉えられることができるのではないだろうか。このような解釈を行うと、このモデルが社会・文化的なアプローチをモデルにしたものとも言えそうである。

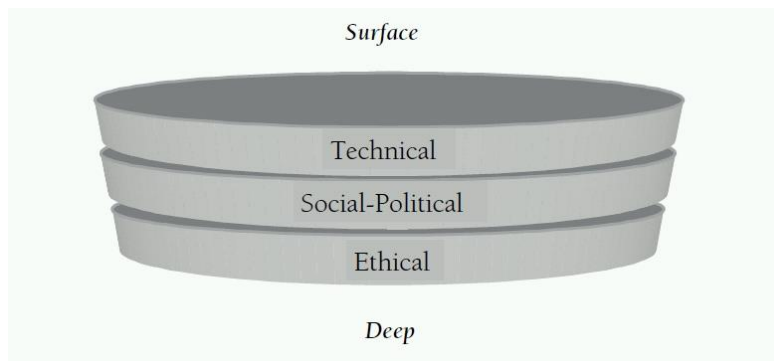


図 1.2 ワークショップのデザインの 3 次元 (Sork 1997)

Brooks-Harris & Stock-Ward (1999) は、Kolb (1984) の体験学習理論に基づき、学習者は 4 つの学習スタイルに分類されると考え、その学習スタイルに合わせたデザイン及びファシリテーションが行われる必要があるとし、**図 1.3** のようなモデルを考案している。

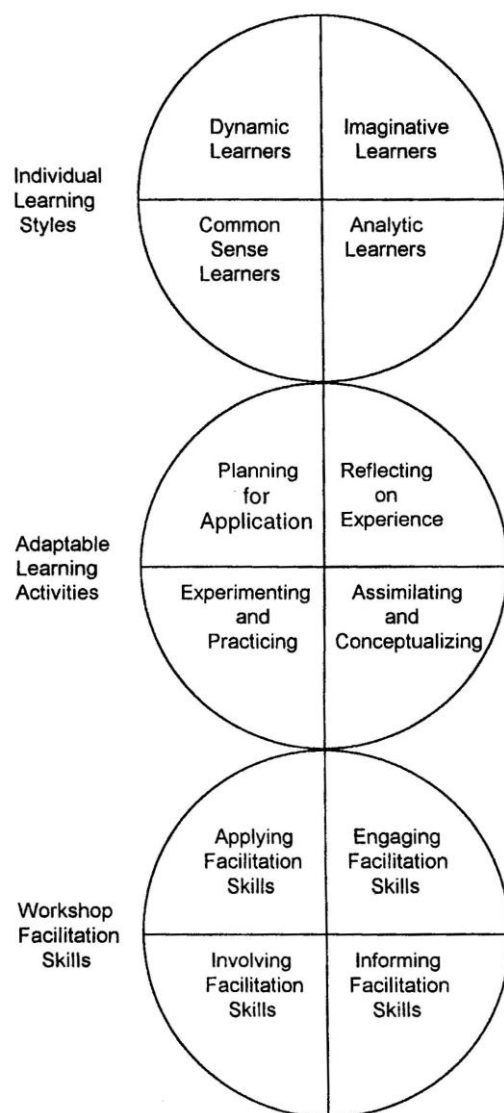


図 1.3 Brooks-Harris & Stock-Ward (1999) のモデル

ここまで挙げたデザインモデルには、構成要素間の関係性が明確でないものも多い。つまり、ワークショップデザイン研究では、学習を促す構成要素の探索からデザインモデルの検討が行われていくというケースが多いのである。今

後、学習が生起する過程に着眼した学習プロセスモデルが研究されていくことが期待される。

学習プロセスに着眼したデザインモデルとしては、木村ら（2000）や加藤（2005）がある。木村らは、「空間」「活動」「メディア」「参加者」という4つの要素を有機的に組み合わせて考えることを提案している。また、その4要素の中でも「活動」のデザインは、「つくって」「語って」「ふりかえる」というサイクルから構成するというデザインモデルを提示している。このデザインモデルに従ってデザインされたワークショップでは、活動に埋め込まれた協同作業が参加者の内省的認知を支えている、と実践時の様子から考察している。

また、加藤（2005）は、デューイの影響を強く受けている Kolb（1984）の体験学習理論をもとに、POSTモデルを提示し（図 1.4）、実践と評価をすることでリフレクションの重要性を主張している。

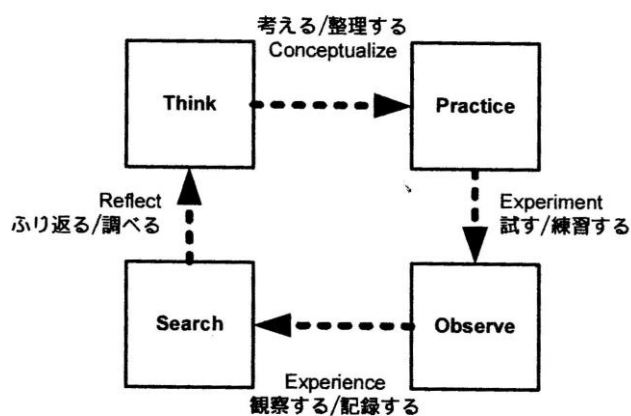


図 1.4 POST モデル（加藤 2005）

ワークショップのデザインモデルには、デザインする際に具体的に留意すべき要素などをまとめたものもあれば、ワークショップとはいかにデザインすべきかという信念体系に関係するものまで様々である。デザインモデルは実践家育成に役立つ可能性が高い。だが、一方で、多くのモデルを知っていたとしても、どういう場合にどのモデルを参照すべきかを実践家自身が理解できない場合、デザインする際、十分に生かすことができないという問題が起きることが懸念される。

(3) ワークショップデザインと学習評価

ここまで、ワークショップデザイン研究において、構成要素間の関係性からデザインモデルが形成されていること、学習プロセスに着眼したデザインモデルが今後期待されることを述べた。学習プロセスを明らかにし、新しいデザインモデルを作り出すためには、ワークショップデザインと学習評価について精緻に研究を行う必要があるだろう。

評価の必要性

Cervero (1984) は、ワークショップの評価は、(1) プログラムが教育的に効果的であったか、(2) プログラムの実施は効果的だったか、という 2 つの視点に基づいて行われなければならないと述べる。また、Andrews (1997) は、評価をデザイン活動の輪に取り入れた形 (図 1.5) を提案している。

これは、ワークショップのデザインにおいて、形成的な評価の重要性を主張するものである。

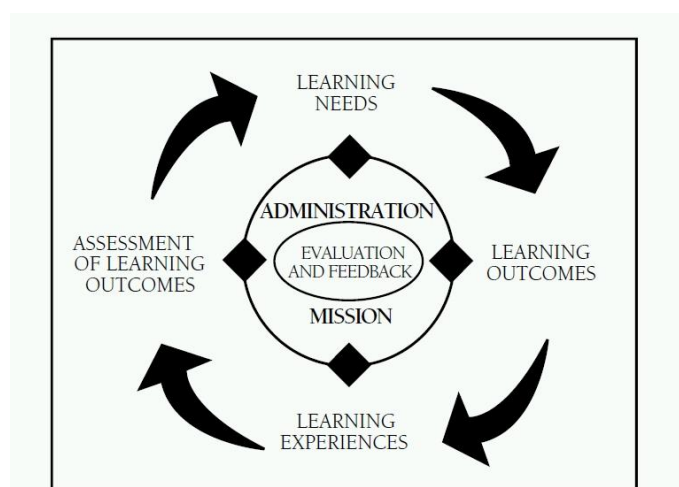


図 1.5 デザイン活動と評価の統合モデル

(International Association for Continuing Education and Training 1983)

ワークショップにおける学習とはどのようなものかについて検討した研究もいくつかなされている。Fox (1984) は、Lewin (1951) のモデル¹³において学

¹³Lewin は、場の理論 (field theory) の中で、個人がグループの中で学ぶ・変化する、もしくは集団が変化するプロセスに以下の 3 つの段階があるという提案を行った。3 つの段階とは、第 1 段階が溶解作用 (unfreezing)、第 2 段階が移行もしくは移動 (moving)、第 3 段階を凍結

習の転移に最も本質的なのは第3段階だとし、この段階をさらに、(1)ワークショップにおいて見いだした新しい能力を、自身のパーソナリティーに統合する段階、(2)新しい業務遂行の方法を、職場環境を支えている実際に継続中の重要な関係性に統合する段階、に分けて考えている。また、Fox は、成人教育におけるワークショップは日常の職場環境においても学びが転移するようにデザインしなければならないとし、Lewin のモデルを使い、学びが転移を阻害する要因を克服するために考えられてきたいくつかの手法に関する言及を行っている。学びの転移については Nadler & Nadler (1977) も指摘をしている。Nadler & Nadler は、ワークショップにおいて最も重要なのは「つながり」(linkage) であるとし、その意味をについて、体験を終了後も家に持ち帰ることだと述べている。さらに、Sork (1984) も、デザインの留意事項として「日常への帰還」(participants' returning to their natural environment) に対する配慮の必要を指摘している。これら先行研究によって、ワークショップデザイン研究において、評価の上では終了後の学習についても考慮すべきだということが示されている。

ワークショップ中の学習プロセス

学習プロセスについて言及する知見としては、Will (1997) がある。Will は、協調学習としてワークショップをとって捉え、グループのサイズだけではなく構造やそこで起こる学習のプロセスに関しても言及している。成人教育においては小集団学習に反対する動きもあるが、大人数での学習には問題も多く指摘されており (Swafford 1995 ; Tiberius 1989)、それらの問題はグループでの過程に注意を払いやすい小集団学習であれば解消しうる (Will 1997)。これに関連して、参加者は現実世界における様々な属性を持ってワークショップに臨むことを強調し、権力のダイナミクス (power dynamics) に注目したデザインを行うことで学習効果を上げることができるとの指摘もある (Johnson-Bailey & Cervero 1997)。グループダイナミクスの知見に基づいてワークショップ中の学習プロセスを解明することからも、デザイン研究がさらに発展する可能性がある。

作用 (freezing) である。

まとめ

先行研究を概観した結果、海外だけでなく日本にもワークショップデザインに関する研究は存在していることがわかった。その中には、デザインモデルなど、ワークショップデザインをする際の指針となりうる知見もある。

だが、テーマと具体的なプログラムを対応させたものは無く、実際に現場でどのようなデザインが行われているのかについての検証は十分されていない。先行研究におけるワークショップデザインの理論は、実証データによる裏付けが示されてはいない。これらの理論は、果たして他の実践家にも活用できるものなのだろうか。

また、ワークショップのプログラムがどのようなデザインになっているべきかという視点での研究はあるが、デザインする人自体に焦点を当てた研究はなされていない。今後ワークショップ実践者育成を考える上で、ワークショップデザインを行う人に着眼した知見の提出が必要である。

1-2-2 教育の専門職における熟達化

ここまで、ワークショップ実践家育成のための方法論が未だ確立されていないこと、実践家育成のためには特にワークショップデザインに着眼した研究が必要であることを明らかにしてきた。しかし、ワークショップ実践家についての研究はこれまで行われていない。実践家の育成方法を考える場合、ワークショップ実践家とはそもそもいったいどのような人のことを指すのかについて明らかにしておく必要がある。

ワークショップは様々な領域で用いられている。そのため、本研究の対象とする「ワークショップ実践家」が従事する職業は様々である。また、ワークショップデザインはいつでも誰でも実践を始めることができる。つまり、この研究で指す「ワークショップ実践家」とは、あくまでも「ワークショップの企画・または運営に従事する人」であり、教師や看護師のように、資格認定によって職業として識別され、非専門家と区分されるものではない。

しかしながら、実践史の俯瞰からも示されたように、ワークショップデザイン経験が抱負な実践家というのが確かに日本にも存在している。彼らはワークショップデザインに熟達し、経験に裏付けられた実践知を持っていると考えられる。ワークショップ実践家の育成を考えるためには、まず、ワークショップ

実践家とはどのような人たちでその専門性とは何なのか、それを把握することが必要だろう。そこで、本研究では、ワークショップ実践家の専門性を捉えるためのフレームワークを、段階を踏みながら検討する。まず、「教育に関する専門職」に着眼した知見の整理を行う。次に、「教育以外の専門職」についても、必要だと考えられる知見の参照を行い、先の視点を補完する。

(1) 教師

本研究では、ワークショップを「学習活動」として捉えている。故に、ワークショップ実践家の専門性には、「学習活動のデザイン」を行う何らかの専門性があると仮説している。そこで、公式な学習における学習活動のデザインを行う専門職として、教師をレビューの範囲とする。

教師の授業力量における発達とそのモデル¹⁴

熟達への視座は教師研究において重視されている柱である。生田・吉崎(1997)は、日本教育工学雑誌や日本教育工学会研究報告集などに収録されている授業研究事例を俯瞰し、今後の授業研究の課題として教師の成長の視座が必要と指摘している。教師成長の視座に関しては、「授業研究を教師の成長と連動して捉える研究へと発展しており、教師の成長に伴う発達の課題、特にその主観を対象とする間主観的な研究がさらに求められよう」と述べている。

教師の熟達は、授業力量に着眼して研究されることが多かった。熟達の段階をどう区切るかには、いくつかの見解がある。Berliner(1988)は、教師の授業力量の発達を、成長・熟達に注目し、その発達段階を(1)初任者前期(実習生、1年目)、(2)初任者後期(2～3年)、(3)一人前(3、4年～)、(4)熟練者、(5)熟達者(必ずしも皆が到達するわけではない)、という5段階に分けることを提案

¹⁴教師の授業力量における発達とそのモデルには、Berliner(1988)らのような線形モデルではないものも主張されている。例えば、秋田(1999)は教師の生涯発達を捉えるモデルについての研究を行っている。秋田は、発達を考える際は(1)いかなる面が、(2)どのようなプロセスで、(3)なぜ(どのようなメカニズムや要因によって)生じていると考えられるのか、そして、(4)誰がその発達を物語っているのかを考える必要があるとし視点を一元化せず整理している。このような知見も踏まえつつ、本研究では便宜的に、それぞれの専門職において実践への関わり方のフェイズ及び携わった年数を基準に議論を進める。

している。この区分の指標となっているのは、教師が自己の教室行動を制御するために用いる認知的方略の性質の違いだという。秋田（1999）は、アメリカでの研究成果である **Berliner** の区分と年数が日本において適用できるかについては検討の余地があるとしながらも、経験とともに状況に即した柔軟な判断ができるようになる、とする指摘は妥当であるだろうと述べている。

吉崎（1998）は、我が国の教師の生涯発達を、(1)初任期（教職3年目くらいまで）、(2)中堅期（教職5年目から15年目くらいまで）、(3)熟練期（20年目以降）、と3段階に設定することを提案している。木原（2004）は、これをふまえるかたちで、(1)若手教師（初任から教職経験5年未満）、(2)中堅教師（教職経験5年以上15年未満の教師）、(3)ベテラン教師（教職経験15年以上の教師）と定義して、それぞれの段階の教師における授業力量を比較している。吉田（1999）は授業力量を含む教師の力量を高めるための教員研修段階を、(1)授業原理の段階（主として教員養成の時期）、(2)授業技術の訓練段階（主として初任教師の時期）、(3)授業実践の創造段階（主として中堅教師の段階）、と設定している。

就業前

Calderhead & Shorrock（1997）は実習生が教師として発達していくことに関し、実習生が保有する「教えること」のイメージは自分がいかに振る舞うか、あるいは子供といかに関わるかということに関係しているとする。さらに、そのイメージは、実習生自らの学習者としての経験や彼らの記憶の中にあるカリスマ的な1人ないし2人の教師をモデルとしたことに基づいていることを指摘している。すなわち、教師自身が自ら学校生活経験から学んだ図式は、自らの実践経験においても関連要因となっているということである。

教師に関する、就業前の「学習者としての経験」との関連性については、梶田（梶田 1986；梶田・石田・宇田 1984）も指摘を行っている。梶田は、教師には「個人レベルの指導論」があり、それに従って授業設計・授業実践を行っていると主張した。梶田の提示する「個人レベルの指導論（Personal Teaching Theory）」とは、指導に対する経験によって形成された固有のものの方や考え方と定義されている。

梶田は、学習者にも「個人レベルの学習論（Personal Learning Theory）」が存在するとし、それらの関係を図 2.2 のように示している。

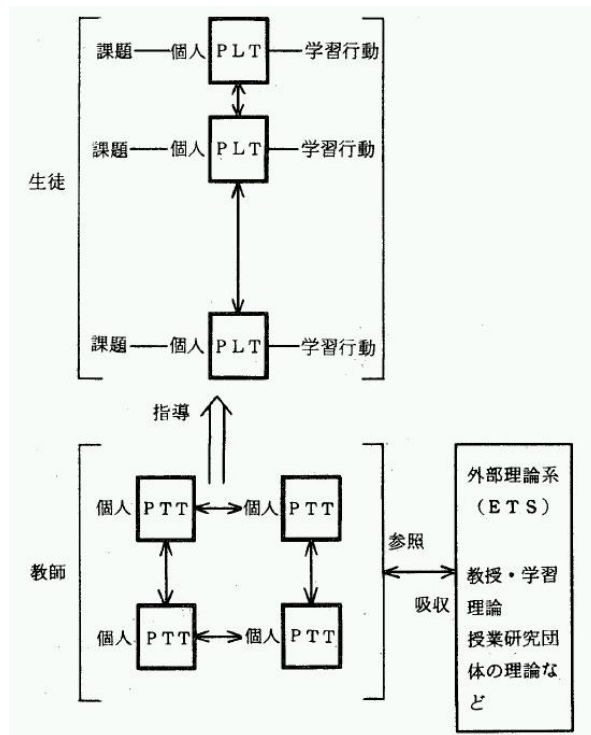


図 1.6 個人レベルの指導論と個人レベルの学習論（梶田・石田・宇田 1984）

藤原・遠藤・松崎（2006）も、教師の実践的知識が、個人的来歴や信念と深く関連することを指摘している。ほぼ全ての人が教職生活の開始以前に非常に長い被教育経験を持ち、授業について「よく知っている」。(Hammerness et al. 2005 : Lortie 1975) 「観察による徒弟制」のために、教師としての学習に先立って強固な授業イメージが形成されており（秋田 1996）、特に教員養成で課題となる。

養成期

近年、教師の授業力量形成を目的とした授業研究に対して、注目が高まりつつある。稲垣・佐藤（1996）は、教師を専門的職業として捉え、授業実践研究がプロフェッショナル・ディベロップメントを目的とするものとして位置づけられる必要があるという主張を行っている。

教員の養成は通常、大学で行われる。大学における教員養成期には、教育実習という現場体験がカリキュラムに組み込まれている。生田（1998）は、経験教師と教育実習生に対し、同一授業の展開過程に関してその授業認知を比較している。その結果、実習生は、表面的で対処的な認知をしているのに対し、経

験教師はフィードフォワード的視点から子どもの発言などを授業全体の中に位置づけるといった特徴を持っていることが明らかになった。

八木（1991）は、教育実習生の意思決定の特徴として授業目標達成意識と学習者意識の一貫性がないことや、ベテラン教師が考えることのできるような専門的知識や、教授行為の組織や選択能力の低さを明らかにしている。

これら、従来の教育実習生の力量に対し、学生の支援を行うことを目的としたプログラム開発研究（e.g. 藤岡・新保 1995；南部 1995）が行われている。

就業期

養成期を経て就業後も、教師は常に仕事の中で学び続けているとされる。日本ではこうした視点に立つ教師研究の知見が蓄積されている（浅田・生田・藤岡 1998；吉崎 1997）。

教師が就業してからも行っている「行為の中の省察」について、実証的に明らかにする知見もある（佐藤・岩川・秋田 1990）。「行為の中の省察」を自覚し深めるために、教師は、日常的に授業実践を営む中で暗黙的に機能させている思考枠組みを問い直し、「実践的見識」を形成していかなければならない（佐藤 1997）。教師が授業実践中に用いている知識は、暗黙的で個人的で、職人的であるという指摘もある（Munby, Russell, & Martin 2001）。教師は言葉の上で獲得した知識を容易に実践化できない（Hammerness et al 2005；Kennedy 1999）。その理由として、多くの学習者へ同時に対応しなければならないという授業の状況の複雑さなどが考えられる。「教師らしく考える（think like a teacher）」だけではなく、言葉の上で獲得した知識を複雑な状況で実践する中で、実践的知識が形成されると言われている。教師の質をめぐる論議は、学校教育制度の成立以来、いつの時代にも人々の関心を集めてきた。

初任教師の特徴

初任教師は様々な側面で困難を抱える。例えば、Carré（1993）は、着任第1週目にはリソースの所在が分からないといった点で疲労し、自信を失いがちであると指摘している。こういった事象を表面的に捉え、小さな問題と言って片付けることはできない。なぜなら、初任教師は多くの失敗をし、壁を感じ続ける。この失敗こそが自己研鑽や力量形成へとつながる場合もあるが、一方では離職の契機となることもあるのだ。

こういった問題に対して、観察・インタビューを通じ、初任教師の失敗や離職の要因を明らかにする知見もある (Schmidt & Knowles 1995)。

初任教師の課題として佐藤 (1989) は、(1)「子どもに対する理解と反応」のための経験と技術の不足、(2)子どもの学習を想定して教育内容と授業を方法的に構成する経験と知見の不足、(3)自分自身の授業を自己診断し、改善の道を発見する道の不足、の3つを挙げている。さらに、「初任教師が抱える問題は、熟練教師が抱える問題と比べると、現象は見えやすいが本質は見えにくく、しかも、様々な問題が複雑に込み入っているため、解決の方法を決定することが用意ではない」と述べている。

Schön (1983) は、専門家としての成長には内省 (reflection) が重要だとしている。さらに、反省的実践家の具体像は多様であり内省の対象は幅広いとしながらも、内省という行為は、問題の発見と問題の解決に大別されるとする。

この指摘に基づき木原 (2004) は、問題を問題として認識できないという特徴をもつ初任教師 (佐藤 1989) に対しては、まず反省の対象を問題発見重視にすべき、としている。また、初心者はあらゆる局面において経験が乏しいので、教授行為や教授信念のレパートリーを増やす方向で反省を経験として蓄積すべきである、と主張している。

初任教師には学校や教育の全体構造への指向が極めて弱く、自分の役割を授業実践の遂行に限定してしまう傾向があるため、同僚教師の存在が重要である (田中 1975)。初任教師の力量形成を支援するものとして、先輩教師の存在が指摘されている。山崎 (2002) は、教師の成長を支えたものの上位に、「学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い」を挙げている。初任教師はベテラン教師から支えられ、様々なことを学んでいる。このような関係をメンタリングと呼ぶ。中谷 (2007) は、初任教師がベテラン教師から授業実践や日々の子どもの対応を学ぶことにより自分なりの実践的な指導力を身につけていくと指摘している。

新井 (1996) は、初任教師の問題解決は、1年の間に進むということを実証的に示している。しかしながら、新任教師は、教えることや授業の準備、学生に対するしつけ、学級経営といった問題を1年経過後完全に解消することはできなかったということがわかったとする海外の研究報告もある (Cooke & Pang 1991)。では、初任教師が抱える問題に対しどのように克服していくのだろうか。その変化の兆しを捉える概念として Berline (1988) が提示したのが、進んだ初心者 (Advanced Novice) という概念である。この概念は、3年目くらいに起

きる、成長へのきざしを表している。授業デザインに対する視点の柔軟化は、Hollingsworth, Teel & Minarik (1992) による、教職 3 年目の若手教師の授業設計過程に関する研究¹⁵においても指摘されている。

中堅教師の特徴

吉田 (1999) は、中堅教師の研修課題として(1)教材研究の深化と体系化、(2)個性的な指導法の創造と情報の交流、(3)独自の授業設計方法や評価法の開発、(4)教育実践研究の累積とその発表、(5)後継者指導への取り組み、という 5 つを挙げている。さらに、新しい時代に生きる中堅教師には、学習環境の改善と学習方法の再考といった新たな力量の形成が不可欠だとしている。

吉崎 (1997) は質問紙調査により小学校勤務 5 年目の教師の授業づくりの困難点を把握し、それをふまえて、中堅教師の授業力量に関する 12 の発達課題を設定している。さらに、それらを総括し、「中堅教師の発達課題は、『学級の子供の実態を考慮した』『子どもの個人差に対応するための』授業づくり、さらに、『子どもの参加意欲を高める』ための指導法の工夫のように、授業力量を広げ、質の向上を高めるためのものとなる」と述べている。

木原 (2004) は、中堅教師の授業力量の重層性に対し、アクションリサーチによる事例研究を行った。その結果、中堅教師は問題解決が極めて個性的な方向で展開されており、初任教师がめざす「共通な授業力量獲得」という方向性とは異なっていると主張する。

ベテラン教師の特徴

ベテランの力量や特徴は、実習生・初任・中堅との比較によって検討された知見が多い。

岡根・吉崎 (1992) は、ベテランと教育実習生を対象とし、授業実施中の予想外応答に対する意思決定の差異について検討している。ベテラン教師は授業実施中に予想外の反応が学習者から出た場合でも、事前の授業デザインとのズ

¹⁵Hollingsworth, Teel & Minarik (1992) は、初任教师が黒人のスローラーナーの子どもに対処するためのカリキュラムをデザインする際の変化を記述している。初めは州で基準とされていたリテラシーカリキュラムを用いていたが、後に自分でカリキュラムを構成し、教材を作成するようになったと述べている。

レを解消できないことはほとんどなかった、ということを示した。さらに、ベテランがズレを解消できる理由として、授業をデザインする際に発問と反応の関係を予測することができるだけの、豊富な教授知識を持っているからであった、と述べている。また、岡根・吉崎は、意思決定上の背景において教育実習生とベテランが異なるのは、教師観などの理念が重視されているのかどうかだつたと述べる。

佐藤・岩川・秋田（1990）は授業の映像記録を初任教师とベテラン教師に視聴させ、どのようなモニタリングを行うか比較した。その結果、ベテラン特徴として(1)実践過程における即興的な思考、(2)不確かな状況への敏感で主体的・熟考的な態度、(3)多元的な視点の統合、(4)文脈化された思考、(5)授業展開の固有性に即して不断に問題解決を再構成する思考方略、という 5 つの点を挙げている。

ベテラン教師が初任教师との関わりの中で学習するという指摘もある。ベテランと初任教师のメンタリングについて、岩川（1994）は、ベテラン教師は複雑な問題に対し固定的な枠組みで指導するのではなく、初任教师との共同探求的なスタンスを求められるため、結果的に自身も教師の仕事の難しさと豊かさを見つめ直す機会になる、と主張する。

木原（2004）は、ベテランには中堅教師とは異なり、積極的な授業力量の刷新と形成の方向性に対する軌道修正が確認されたとし、ベテランの授業力量形成は、授業力量の共通化と個性化の統合という特徴を持つ、極めて主体的な営みであると主張する。

(2) 保育者

幼稚園教員と保育士は、異なる資格を持ち、管轄する行政機関も異なる。しかし、昨今では幼保一元化の動きがあり、人材育成を考える場合も「保育者」という括りで検討されることが増えてきた。保育士は 0 歳児から支援するため福祉的な側面もあるが、本研究では、「保育者」を教師同様、教育の専門職として捉え、その熟達化についての知見を参照する。

保育に関して、包括的な専門教育プログラムの開発は未だ十分に行われていないのが現状である。海口（2007）は、保育の専門性として認知されていない背景として、(1)容易な資格取得によりペーパーティーチャーが多いこと、(2)子育ては日常でありその延長として保育が取り上げられてしまうことが多いこと

を挙げている。このような中、「保育者の専門性」に関する議論がなされ、実証研究もいくつかなされてきた。

保育者の専門性に対する新しい枠組みとしても、教師研究と同様に、「行為の中の省察」に基づく「反省的実践家」モデルが提示されている（草信 2009）。

村井（2001）は、マックス・ヴァン＝マーネンの「教育的契機」という概念を手がかりに、保育者の専門性を「タクト」という概念でより明確に捉えている。保育者は実践において即座に自らの行為を反省することが困難なほど、子どもとの相互行為を生きているので、保育者の実践においては、「行為における反省」よりも「タクト豊かな」（tactful）振る舞いがより重要な位置を占めるのではなかろうかと述べ、保育者の専門性を保育行為のただ中の振る舞いに見いだしている。

保育者の専門性の具体についても、多くの議論がなされている。例えば、津守（1997）は、保育は身体行為でありながら知的行為であり、子どもとともにいる「いま」を大切にすることが、保育実践では要をなすと述べている。また、保育の実践は省察とは切り離すことが出来ず、子どもとかわり身体を動かしている最中にも、保育者は子どもの行動を読み、それに応答しており、この省察は、保育の省察の修練を積むうちにできるようになると述べ、保育実践の中での省察の重要性を説いている。実証研究としては、吉村・田中（2003）が「保育者の専門性」を「保育者の具体的な語りの事例を通して、幼児の生活への無限的なかわりを本務とする保育者の幼児理解の仕方を解明する」ことを目的とした研究を行っている。これに対し、横山（2004）は、吉村らのように保育者の語りに限定せず、寧ろ「語らない場合」も含め、保育者が子どもをどのように理解したうえで子どもの関係を構築しているのかについて、観察・調査を行い、その中から保育者の専門性について考察することを試みている。このように、保育者の専門性についても、あるべき姿を議論するのみならず、様々な方法で実証的な検討がなされてきている。

なお、保育の専門性の向上に関しては、研修、経験年数、保育者のライフステージと危機（例：「気になる子」の保育）、振り返り・内省などの観点から研究がなされている（秋田 2000；藤崎・木原 2005；中坪・赤嶺 2004；安見ら 1997；山川 2009）。経験年数については、問題解決への対応や問題解決の際に見えることとその見方に現れるということが指摘されている（高濱 2000）。鯨岡（2000）は、保育者に求められる3つの専門性の1つとして、「保育者の計画・

立案の専門性と、保育実践の専門性を関連づけながら、それを評価し反省する『ふりかえり』の専門性」を指摘している。

統合保育の観点からも障害のある子の担当経験が保育者としての成長に影響することは他の研究からも示唆されている（石井 2009）。専門性の向上には、保育者の経験年数だけではなく、「気になる子」との出会いなどのように振り返る契機が関係すると考えられる。さらに、経験差が問題解決の対応、見ているところと見方の違いに影響するならば、経験年数が違えばその振り返り方にも違いが見られる可能性がある。「気になる子」の存在が保育者の熟達プロセスにおいて重要な意味を持つことへの指摘（高濱 2000）は、多様な参加者との出会いがあるワークショップ実践家の熟達について考える上でも注目に値する観点だろう。保育者は実践経験の継続で、保育に見通しが見えてくるようになるなどし、保育行動の質の向上には経験も大きな役割を果たしているといえる（島村ら 2004）。

別の流れとして、保育の専門性について、子ども以外の周辺環境に目を向けた知見もある。鑑ら（2000）は、「子育て支援という保育サービスだけではなく、親子関係の揺らぎや希薄化を調整し、親と子の両方を安定させるといった課題に取り組むことが求められている」とし、社会福祉援助職として保育師の専門性を再認識する必要について述べている。このように、保育者の専門性については、保育対象である子どもに関することに留まらず、対象者の置かれている環境や文脈への配慮を含めて考えるべきだという指摘も見られる。このことから、従来の教育に関する専門職の専門性について現在ではその再考が迫られているとも考えられる。

1-2-3 教育以外の専門職における熟達化

これまで、「教育の専門職における熟達化」の知見を見てきた。もし、ワークショップデザインが授業デザインと近似で捉えることができるのであれば、ワークショップ実践家の隣接領域は2-1-1だけで良いのかもしれない。しかし、実際には、ワークショップデザイン研究で明らかにされてきたことは、授業デザイン研究の知見とは異なる「教えないデザイン」という方向性を示している。また、ワークショップ実践の系譜からは、学校教育とは異なるノンフォーマルな文脈で数多くの実践が重ねられてきたことが明らかである。これらのことから、また新しい一つの仮説が生まれる。それは、ワークショップ実践家は、従

来の教育専門職とはその専門性において異なるものを持っている可能性が高いのではないか、ということである。

これに対して、2つの視点を提示したい。1つ目は、ワークショップ実践家を「創造的活動の従事者」として捉えるというものである。授業デザインが「教えることで学ぶ活動のデザイン」であるとすれば、ワークショップデザインは「教えないけれど学ぶ活動のデザイン」だと言える。「教えないけれど」学習が起きるための仕組みが、作業、すなわち「創る活動」のデザインだと考えられる。加えて、ワークショップ実践家は、制度的枠組みに守られず企画し運営することも多いと考えられる。つまり、ワークショップ実践家は「『創る活動』を創る」ことを通じて熟達していると考えられるのである。そこで本研究では、ワークショップ実践家も創造的活動の従事者であると考え、芸術家や音楽家などの熟達に関する知見も参考にする。

2つ目ののは、ワークショップ実践家を「対人支援のエキスパート」として捉える視点である。先行知見から、「創る活動」と「学ぶ活動」を接続するために、ワークショップ実践家は「教える」のではないアプローチで対人支援を行なっていることが伺える。時に「ファシリテーション」と呼ばれることも多いこの行為は、「教える」という行為よりも「他者に寄り添う」という色彩が強いのである。このような視点に立てば、看護師や社会福祉専門職における専門性は、ワークショップ実践家の専門性と重なる部分があると考えられる。

以上、ワークショップの持つ「教えない」という特徴を踏まえ、本研究では実践家の専門性を考える上で、(1) 創造的活動の従事者(2) 対人支援の専門職、についても隣接領域として捉えることとする。

(1) 創造的活動における熟達化

創造の営みは、我々が日頃から用いている認知活動によって営まれており(Weisberg 1986=1991)、アイデアを生成しそれを形にするといった創造の側面は学習や経験の蓄積によって獲得される(Amabile 1983)。創造的な活動を行うことに熟達した人たち、すなわち「創造的熟達者」はどのように熟達し、創造活動を進めているのかということに対しては、いくつかの実証的な研究が行われている。例えば、熟達化したデザイナーについては、自己説明による理論生成が見られるという知見がある(諏訪 2004)。

創造的熟達について、芸術家に着眼した研究も行われている。横地と岡田は、創造的な熟達プロセスについて短期スパンと長期スパンという異なる時間スパンから捉え、創造活動の熟達化を複合的に捉える知見の提出を行なってきた（Yokochi & Okada 2005；横地・岡田 2007）。

まず、短期スパンにおける研究（Yokochi & Okada 2005）では、個々の作品制作における創造的認知のプロセスを解明するため、水墨画家を対象に（1）絵のイメージの生成プロセス、（2）イメージ生成における身体活動の関わり、（3）制約の役割、について、観察・実験・内省報告（インタビュー）・作品分析（印象評定）などのマルチメソッドによる検討を行っている。その結果、描画活動の特徴の一つとして、画家は局所的な描画プランを立てイメージを徐々に形成しながら制作することが明らかにされている。また、落書きの線などの制約が新しいスタイルの絵の創造を促すこと、身体活動（空書活動）が絵のイメージ生成などに対して重要な役割を担うことも指摘されている。

一方、長期スパンの研究としては、若手現代芸術家と10年以上のキャリアを持つ熟達した現代芸術家の創作活動の比較を行った研究（横地・岡田 2007）がある。この研究では、（1）創作活動における作品の質的变化、（2）芸術家の創造的熟達のプロセス、（3）創造の認知的枠組み（「創作ビジョン¹⁶」）の形成、について創作活動の回顧的インタビューと作品分析による検討を行った。その結果、創造的熟達のプロセスには、（1）内的基準へのとらわれの時期、（2）内的基準の形成の時期、（3）調和のとれた創造活動の時期、の3つのフェイズがあること、が示された。さらに、熟達した芸術家に関しては、長年の創作活動の中で「創作ビジョン」が形成されていること、その創作ビジョンと「ずらし(analogical modification)」が、多様な作品の創造につながっていることも指摘されている（横地・岡田 2007；岡田ら 2007；Okada et al. 2009）。

それでは、芸術家はいつから芸術家になったのであろうか。芸術家とは創造活動への従事者であるが、これまで見てきた教師や看護師などのように資格によって専門職であることが担保されない。この点も、創造的活動の従事者とワークショップ実践家とが、その熟達化と育成において類似すると考えられる点である。

芸術家ではなく、描画における初心者の熟達に着眼した研究に、石橋・岡田

¹⁶横地・岡田（2007）における「創作ビジョン」とは、長期的な創作活動全体を総括する中核的な創作意図のことを指す。

(2010) がある。この研究では、他者の絵を模写することが、その後の創造に促進的効果をもつ可能性を検討している。実験の結果、他者の抽象画作品を模写することで、制約緩和と新たな着眼点、という 2 つの表象変化の認知プロセスを経て、創造的な絵を生み出されたことが明らかになったとしている。この研究は一般の大学生を対象に行われたものであり、異なる熟達段階にある者にも知見が応用できるのかは定かでない。しかしながら、単なる既有知識の活性化ではなくその知識自体が意識的に再構築されている点で、従来の概念的プライミング研究と大きく異なっており、初心者の教育支援に向け、知見の応用が期待される。他者を模写することが知識の再構築を促し新しい創造活動を生む可能性があるという点では、ワークショップ実践家のデザインにおける熟達を捉える際にも、石橋らの知見は示唆に富むものであろう。

(2) 対人援助の専門職における熟達化

医療・保健・福祉などの領域では、隣接した領域で様々な対人援助サービス職が専門職化しようとしている。しかしながら、ケアを特徴とする対人援助、の専門職では、自らの専門性を明確に示すことができないというジレンマが生まれやすい(石橋 2006)¹⁷。専門性とは何かという問題に関しては、既にその職業に従事する人々を対象とした意識調査が多く行われている。その職業独特のものの考え方や必要とされるスキルなどを検証する研究が存在する。

看護師

看護師の熟達過程に関しては、Benner (2005) の知見が基盤とされている。日本における看護師の人材育成は、熟達化研究を基盤として行われつつも実践現場での課題とも同期しながら進められている。

研究の方向性は、大きく、養成教育と就業期教育の2つに分かれている。養成期に関しては、リアリティショックやバーンアウトといった問題に対応するための調査研究が多くなされている。例えば、職業アイデンティティを育てる教育方法の検討を目指し、教師からのメッセージが学生の職業的アイデンティティに及ぼす影響に関して検討した研究(落合ら 2003)や、エキスパート・モデルの授業が、

¹⁷石橋は、対人援助サービスの専門職化に関して、単独の職種の孤立した現象として捉える傾向が生まれていることを指摘している(石橋 2006)。

看護学生の自己効力感、評価懸念および職業的アイデンティティに及ぼす影響を検討した研究（落合ら 2006）などがある。

実習方法の検討（e.g. 佐々木ら 2007）、養成カリキュラムの検討（e.g. 峰ら 2007）も検討されている。例えば、峯ら（2007）は、就業後のリアリティショックを軽減するためにも、就職前の看護基礎教育において、助産所実習を検討することが重要であることを主張している。実習を通じた学習効果に関しては、パリダら（2006）が、実習前指導から実習後までを、職業的アイデンティティという観点から分析している。

しかしながら、養成期に学ぶことには限りがある。看護師における熟達も、教師同様、就業してからこそが本格化する。よって人材育成も、就業期特有の問題に着眼したものも行われている。特徴として、就業する前段階での教育課程の違いをどう捉えるかという課題がある。これは教師・保育者にも今後起きうる課題とは考えられるが、看護師においては既にこのディバイドが顕著だと言えよう。これまでは看護専門学校で中心的に行われてきたが、近年、医療の高度化や看護職の地位の向上などを背景に 4 年制の看護学部や医学部保健学科が増えてきている。今後は大学を卒業した看護師が増えるものと考えられる。また、看護の現場は就業場所によっても必要とされることが異なっており、経験を重ねる中での熟達過程、職業観も変わってくる可能性がある。現場で協働できる看護師を育成するために、差異について検討する実証研究がなされている。具体的には、准看護師と看護師における意識の差異を検討した研究（e.g. 前信・長吉 2003）、就業場所による専門性の差異に関する研究（e.g. 安田ら 2006；櫟・安次富 2005；荒賀ら 2003）などがある。

福祉専門職

看護師とは異なるが、対人援助を行う職業がいくつかある。ここでは福祉専門職として、ソーシャルワーカーとケアワーカーを取り上げる。ソーシャルワーカーとは、社会的に支援を必要とする人とその環境に働きかける専門職のことを指し、日本では現在、社会福祉士と精神保健福祉士の総称とされる。一方、ケアワーカーとは介護福祉士を指す。社会福祉士、精神保健福祉士、介護福祉士は、福祉関係であるが、それぞれ別個の国家資格である。

岩田（1996）は、社会福祉学などの実践の科学は、研究と教育、そして現場

での実践の三者が一体となって進められる必要があると主張している。様々な人材育成の試みはあるが、社会福祉の現場やその教育現場では、ソーシャルワーク理論の知識はあっても臨床的レベルに反映されていないことが多いとの指摘（上石 1994）がある。これに対しては、就業後も助言や指導を行う「スーパーバイザー」の存在が重要だとの指摘（宇都宮 2004）がある。

福祉専門職に関しても、養成期と就業期に関する知見がある。そのほかに、福祉専門職特有の研究として、就業前にどのような経験をしていたかについて調査した研究がある。職業参入と専門職アイデンティティに関する指摘（e.g. 鈴木 2005）は、教師・保育者において、「個人レベルの指導論（Personal Teaching Theory）」（e.g. 梶田 1986；梶田・石田・宇田 1984）として学習者としての体験から捉え直そうとする知見があることに通じる視点だと考えられる。

養成期に関する研究としては、看護師同様、実習経験に着眼したものがある。実習を通じた意識の変化に着眼する知見として、木田・武藤（2006）、吉田・佐藤（2002）が挙げられる。吉田・佐藤は、4年制過程における介護福祉教育に関して、学生の意識に着眼して質問紙調査を行っている。その結果、学生は介護福祉士に対して「資格を取得し就職したい」、「他人に喜ばれる仕事がしたい」という積極的な目的意識を持っていること、介護は心身の負担が大きいがやりがいのある専門職として認識されていたことを指摘し、医療・保健・福祉関連職と対等な立場で連携を図るために、専門性の確立するが急務の課題であることが再認識されたとしている。

就業期に関する課題も、専門性の確立に関連するものが多い。福祉専門職の就業する場は多様であり、取り組む課題も異なる。例えば、北村ら（2003）は、介護福祉士の就労意欲に関して、佐世保市及び近隣地域の介護福祉士の現状調査により、就労意欲に影響を及ぼす要因を検討している。その他に、勅使河原・佐藤（2008）は、在宅ケアサービスを行う介護福祉士の専門性を評価するための知識と技術には何が求められているのかを解明することを目的とした調査をしている。調査項目は、(1)利用者との信頼関係を構築する知識・技術、(2)障害や疾病に関する知識・技術、(3)多職種間の協議に関する知識・技術、(4)状況の変化に対応した介護の知識・技術、(5)衛生管理に関する知識・技術、(6)認知症に関する知識・技術、(7)福祉制度と法に関する知識、(8)栄養素と被服に関する知識・技術、(9)介護予防に関する知識・技術、(10)価値観を尊重した介護技術、(11)緊急時に備えた介護技術、の11項目である。

専門性とは何かについての検討の他、専門性が発揮される場面について考えるアプローチも見られる。例えば、伊藤（2006）は、地域包括支援センターに対する山梨社会福祉士会会員の意識調査を行い、専門性が発揮できると感じる場面とそうでない場面について考察を加えている。西原ら（2005）は、神奈川県内の社会福祉士に関する現況調査結果に見る専門職団体に求められる役割を調査し、結果からは福祉系大学を卒業した若い社会福祉士をはじめとする多くの社会福祉士が、資格の将来や資格の意義に不安を感じ、自己の専門性を発揮する場を模索していることを明らかにしている。

まとめ

看護師・社会福祉専門職においては、養成期・就業期において専門性の確立が課題とされている。これについては実習を要とした養成期へのアプローチに加え、職業アイデンティティの形成が論点となっている。これについて、対人援助における職業アイデンティティは就業前についての研究から接続される可能性があること、対人援助の専門性とはトップダウンに課題決定されるものではないこと、専門性はいかなる場面で発揮できるのかという方向からも検討されていること、が明らかになった。

1-3 本研究の視点

先行研究を検討した結果、ワークショップには様々な実践の系譜があり、それが同時多発的に生起していたという歴史が確認された。それらの背景思想としては、例えば、実際の（practical）に物事を思考することや、実験的な精神を重んじる、プラグマティズムの胎動を見て取ることができる。実践者は、領域を越えて協同を繰り返し、自らの実践コミュニティにおいて人材育成に取り組んでいる。

実践が行われて100余年の間に、実践者自らが経験から編み上げた実践知があることも、見過ごすことのできない点である。これに関して、ワークショップデザイン研究では、学習を促すための構成要素や、デザインモデル、ワークショップデザインと学習評価、といった観点から研究が進められている。その中には、今後、実践者がデザインをする際に参考となるものも多く含まれている。しかし、テーマと具体的なプログラムを対応させたものではなく、実際に現場でどのようなデザインが行われているのかについての検証は十分になされていない。また、

どのようなプログラムがデザインされているか、という視点ではなく、デザインする人自体に焦点を当てた研究が行われていない。今後、ワークショップ実践家の育成を考える上で、人に着眼した知見の提出が急務である。このような状況を踏まえ、実践家の実践知に対する実証的なアプローチでの知見が不足しているのではないかという視点が浮かび上がってくる。

一方、他の隣接領域に目を配ると、その専門性について熟達化の知見を基盤とした育成指針が探索されてきていることがわかる。本研究では、ワークショップを「他者との相互作用の中で何かを創りながら学ぶ学校外の活動」と定義している。そのため、ワークショップ実践家の近接領域として、教育の専門職、創造的活動の従事者、対人支援の専門職、を挙げた。それらの熟達化研究から、ワークショップ実践家の実践知に迫るための方法について示唆を得た。

以上から、本研究では、他領域における熟達化研究を理論的な背景とし、ワークショップ実践家の熟達過程を明らかにする。その知見に基づき、実践家育成に向けた学習環境デザインの指針を提案することを目指す。

第2章 ワークショップ実践家の専門性に関する調査

2-0 第2章の概要

第1章では、ゆるやかな学びの手法としてのワークショップはどのように生まれ、発展してきたのか、ワークショップデザインについてどのような知見があるのかについて概観した。さらに、ワークショップ実践家に焦点を当てた研究がなされてこなかったという問題を指摘した。今後、実践者育成を考える上で、実践家の発達に着眼した知見が有用だと考えられる。

そこで、第2章ではワークショップ実践家の専門性を明らかにするため、インタビュー調査及び質問紙調査を行う。この調査の結果から、ワークショップ実践家のデザインに対する意識が実践歴によって異なることを示す。そして、ワークショップデザインにおける熟達化研究を行う必要があることを主張する。

2-1 調査の背景

これまで、理論的背景として、「1-2-1 ワークショップデザイン研究」、「1-2-2 教育の専門職における熟達化」、「1-2-3 教育以外の専門職における熟達化」についてレビューしてきた。

まず、ワークショップ研究では、ワークショップデザインに関する研究は行われているものの、実践家を対象とした研究はまだ行われていないということである。実践家育成の取り組みが行われつつありそれらに期待も高まる中、ワークショップ実践家を対象にした研究が行われるべきである。その際、育成方法を考える上では熟達という視点で考えることが有用であろう。つまり、ワークショップ実践家の専門性とは何かについて考える場合、それは探索的に検討される必要があるということである。

ノンフォーマル学習であるワークショップは、そのデザインにおいて、制度に守られた学習活動ではない。この点において、ワークショップが創造的活動であるだけでなく、ワークショップデザインもまた創造的活動であると考えられる。さらに、ワークショップデザインにおいては、創造的学習活動を企画・

運営するため、参加者のコミュニケーション支援が重視されるという特徴がある。このことから、ワークショップ実践家には「教える」とは異なる、対人援助に関する専門性があると考えられる。

以上の考察と先行研究の整理から示唆されたことは、ワークショップ実践家の育成に向けて熟達化研究を行うためには、前段階としてワークショップ実践家に対する専門性への意識についての調査が必要だということである。

2-2 調査の目的

本調査の目的は、ワークショップ実践家の実践に対する意識を調査し、ワークショップ実践家自身が考えている「専門性」とは何かを明らかにすることである。

2-3 方法

2-3-1 調査方法の枠組み

「1-2-2 教育の専門職における熟達化」、および、「1-2-3 教育以外の専門職における熟達化」における実証的な研究方法を踏まえ、本調査方法の検討を行った。具体的には、看護師の専門性についてインタビュー調査を行いその結果をもとに質問紙調査を行っている安田ら（2006）の知見を特に参考とし、調査方法の策定を行った。調査手順は下記の通りである。

- (1) ワorkshop実践家へのインタビュー調査（実践経験 5 年以上の実践家 10 名を対象とする）。
- (2) ワorkshop実践家への質問紙調査（(1)の協力者以外で実践経験が 1 回でもある実践家を対象とする）。

2-3-2 調査1：インタビュー調査

(1) 調査概要

インタビュー調査の対象者は表 2.1 の通りである。対象者の選定に関しては、実践歴、扱っているテーマ、所属等が偏らないよう配慮した。その結果、協力者が扱っているテーマや所属は多岐に渡っている。

インタビュー調査では、以下の内容に関して半構造化インタビューを行った。

なお、インタビューの実施期間は2009年3月～4月であった。

(1)基本属性

- ・現在の勤務先とこれまでの勤務先の変遷
- ・現在の職名とこれまでの変遷
- ・年齢
- ・ワークショップをする時のスタイル（コミュニティに属しその一員として実践する、一人で実践する、場合によって協働する相手を変えながら実践する等）

(2)ワークショップとのかかわり方に関する経験

- ・参加者としての経験
- ・スタッフとしての経験
- ・企画者として
- ・コーディネーターとして
- ・そのほか、ワークショップとのかかわり方の経験（例：取材、観察、見学、本や映像など記録を見るといったもの等）。

(3)専門職としての意識

- ・ワークショップ実践者に必要だと思うことと、そう考える理由。
- ・すぐれたワークショップ実践者の条件と、そう考える理由。
- ・ワークショップ実践家として後進を育てることを考えた場合身に付けておいてもらいたいもしくは知ってもらいたいことと、そう考える理由。
- ・他の仕事や活動の中で、ワークショップ実践をすることと通じる部分があると感じられる職業とそう考える理由。

表 2.1 インタビュー調査の協力者一覧

| | 性別 | 年齢 | 主軸となる業務 |
|-------|----|----|----------------------------|
| 協力者 A | 男 | 63 | チルドレンズミュージアムの企画・立ち上げ |
| 協力者 B | 男 | 46 | コミュニケーション研究 |
| 協力者 C | 男 | 39 | 演劇の演出 |
| 協力者 D | 男 | 45 | ユーザーの思考プロセスの解明と機械設計 |
| 協力者 E | 男 | 53 | 美術教育に関わる人材の育成 |
| 協力者 F | 男 | 54 | 学芸員 |
| 協力者 G | 男 | 39 | 教育普及担当学芸員 |
| 協力者 H | 女 | 27 | こども向けワークショップの実施と実践者育成 |
| 協力者 I | 男 | 34 | デザイン教育 |
| 協力者 J | 女 | 31 | 企業の社会貢献部門にてこども向けワークショップの実施 |

(2) 調査結果

ワークショップ実践家の専門性

1. ワークショップ実践者に必要だと思うことと、そう考える理由

ワークショップ実践者に必要だと思うことについて、協力者 10 名の回答をカテゴリにまとめたものが、表 2.2 である。

表 2.2 「ワークショップ実践者に必要だと思うこと」

| ワークショップ実践者に必要だと思うこと | 協力者 |
|-----------------------|-------|
| 実践に方向性・ねらいを持つこと | A、H |
| 計画的に進めつつ即興を楽しむこと | A |
| 理論と実践のバランスをとること | B |
| 人前に立つことへの恐れと喜びを両方持つこと | C |
| 準備と確認をすること | D |
| コミュニケーション能力があること | B、E、G |
| 全体を見渡す力があること | E |
| 表現力があること | E |
| 人をひきつける魅力があること | F |
| 誰よりも自由で誰よりも冷静であること | F |
| どんなことにでも興味を持てること | F |
| 実践時にプロセスを重視していること | I |
| 多様な参加者の想いを受容すること | J |

【例 2—1：理論と実践のバランスをとること】

「ワークショップ実践者に必要だと思うこと」について、協力者Bは「理論と実践のバランス」を挙げ、次のように述べている。

ワークショップも運営っていうときも、たぶん色々事例を研究したりとか、これこれこういう理論でいうとこういう時に学習が促されるとかですね、創造性が発揮されるとか色々ありますよね。それは対象化して知識として学ぶことはできるんだけど、実践するときには、それはどうなってるのかっていうのはわからない。ほんとにやってみないとわからないっていう世界があって、だからバランスっていったのは、知識を入れれば入れるほど、それをワークショップで使いたがるし、それによってワークショップを説明したくなるんだけど、常にそれには限界があるっていうか、完全なものはない。でもそれを知りながら、でもワークショップって大事だなって思ってるから、ワークショップをやらなきゃいけないっていうか、ワークショップを選ぶという、なんかすごく矛盾というかそういうの抱えながらやってるっていう感じですよね。だから、あまりにもこうさらっときれいにまとまりすぎてるワークショップはどうも疑わしいって思っちゃうし、同時に楽しければいいよねっていう感じのなんか軽い意味でのね、ワークショップみたいなのだと、なんかもうちょっと理屈がほしいって思うし。(協力者B)

2. すぐれたワークショップ実践者の条件と、そう考える理由

すぐれたワークショップ実践者の条件だと思うことについて、協力者 10 名の回答をカテゴリにまとめたものが、表 2.3 である。

表 2.3 「すぐれたワークショップ実践者の条件」

| すぐれたワークショップ実践者の条件 | 協力者 |
|--------------------------------|-------|
| ユーモアがあること | A、 |
| 現場でやり過ぎない(目立たないくらいにする、存在を消す)こと | B、D、E |
| 参加者の気持ちに想いを馳せることが出来る思いやり | C |
| 伝えるべきルールなどをきちんと届けることができる | C |
| 準備にかける情熱があること | D |
| 当たり前の事でも多角的に見ることが出来ること | G |
| どんなことにでも興味を持って、理解しようとする事ができること | G、I |

| | |
|-------------------------|---|
| ワークショップを一手段として捉えていること | H |
| 自身が楽しんでいること | H |
| 参加者に素直に共感できること | H |
| 当たり前のことを当たり前にやる自然さがあること | H |
| 参加者に無理の無い企画を立てること | J |
| 目的がわかりやすい企画を立てること | J |

【例 2—2：現場でやり過ぎないこと】

「すぐれたワークショップ実践者の条件は何だと思えますか」という問いに対して、協力者 E は、「教師」との比較をしながら、以下のように述べている。この発話からは、協力者 E は全ての教師と「ワークショップ実践者」が異なること主張しているのではなく、イギリスのフリースクールを事例として挙げ、その教師の姿を「ワークショップ実践者」の在り方としても一つの理想形として捉えつつも、「どういうワークショップがいいのか」を模索中であることが伺える。

(ワークショップ実践者も、) 先生も同じなんですよ。僕も教師論をやろうと思った、よい教師とは何か。ま、置き換えたとすれば、僕の結論はね、何もしない人なんですよ。で、それはどこでそう思ったのかっていうと、ニールって人のサマーヒルっていう学校、イギリスにあるの知ってます？1920 年くらいに作られたほんとに一番古いフリースクールなんですよ。で、美術教育の方では創造主義っていう昭和 30 年代くらいに流行った運動の中でニールが紹介されて、サマーヒルの教育が結構知られるようになったんですけど、(中略) そのニールのサマーヒルをイギリスに留学した時に訪ねたんです。で、それ以外にも本で読んだのかもしれないけど、結局強い主張をする金八型のやつっていうのが、やっぱり最も害を及ぼしちゃうんですね。で、先生っていうのは結構金八型好きなんですよ。なんかリードしちゃうような。でも、結局、先生っていうのは「先に行く人」ですよ。」「先に歩いて行く人」なんで、別に何か、「ついて来い」ってわけじゃない。「自然について行く」、ですよ。そういうイメージなんですよ。だから「お前俺について来い！」っていうんじゃなくて、先生が先に歩いてると何か知らないけどついて来ちゃうみたいなのがいいんじゃないかなと。で、ニールの学校の先生たちはそんな感じなんですよ。実際にそんな人ばかりじゃないと思うんだけど、そんな人もいて何かいい感じだ

な、みたい。それはやっぱりいろんな人がいるので、そういうのを許容する為には、あんまり先生が個性を出しちゃうと、害の方が大きいんじゃないのかなって感じ。で、ワークショップもある種一つの目的短時間で達成するためにある程度仕切って色々やってかなきゃいけないので、それなりの仕掛けが必要なんだろうけど、最終的な、どういうワークショップがいいのかわかんないんです（協力者E）

3. ワークショップ実践家として後進を育てることを考えた場合、身に付けておいてもらいたいもしくは知ってもらいたいことと、そう考える理由

ワークショップ実践者が、後進に習得して欲しいと思うことについて、協力者10名の回答をカテゴリにまとめたものが、表2.4である。

表2.4 「後進に習得して欲しいこと」

| 後進に習得して欲しいこと | 協力者 |
|----------------------------------|-----|
| 体験したことを抽象化して言語化できるようよく見る（観察すること） | A、E |
| 今興味を持っていることを一生懸命やること | B |
| 他者への参加のしてもらい方を知ること | C |
| 実行力があること | D |
| 準備にこそエネルギーを割く必要があることを理解すること | D |
| 実践中自分にどの段階でどのくらい負荷がかかるの認識していること | D |
| 参加者に対して人としてきちんと向き合うこと | F、J |
| 世の中に驚きや発見を沢山感じられること | G |
| 物事を他面的・柔軟に見られること | G |
| 実践に対する心構えを持っていること | H |
| 既存のワークショップの実践に理想を追い求めないこと | I |

【例2—3：よく見ること】

「ワークショップ実践家として後進を育てることを考えた場合身に付けておいてもらいたいもしくは知ってもらいたいこと」について、協力者Eは「観察する。見る能力をつける」ことを大事だとし、次のように述べている。

やっぱりよく見ることですよね、一番大事なのは。観察する。見る能力をつけることすよね。その後、子どもに、僕は子どもを対象にしているんで、寄り添って行くことですかね。それ以上でなくていんじゃないかなって気がしますが、後はその子のやりたいことをある程度見られるようになってくる。その人が何をしたいにもよるけども、ワークショップ作りたいたったら、つくり方を勉強してもらってうかな、コンセプト作りからみたいな、それはなかなか難しいんですけど。そういう作り方の本を、これをベースにして本を作る、作り方の本をちょっと作りたいたと思ってるんですけど。(中略)コンセプト作りから企画、運営、まとめまでね。リフレクションの仕方なんかもそうですし、ファシリテーションは技術なんかもあったりするんで。ま、だからそういうのも勉強してもらいたいと思いますけど、それもでもその人が何したいかによるんじゃないかな、と。(協力者E)

実践を「観察する」「見る」ことの重要性については他にも指摘している実践家があり（協力者A）、さらに、これは参加者の意図を理解することやきちんと向き合うことを重要だと指摘した意見とも通じるものがあると考えられる。

ここで、「1. ワークショップ実践者に必要だと思うことと、そう考える理由」と併せて検討し注目したいのは、参加者の意見を受け容れるだけではなく、他者への参加のしてもらい方を知っていること（協力者C）や、伝えるべきルールなどをきちんと届けることができること（協力者C）も大事であると指摘した実践家もいたということである。

このことから、受け容れることだけではなく伝えること、即ち、そのバランスがとれる「コミュニケーション能力があること」（協力者B、E、G）が、重視されていることが伺える。

【例2—4：構えを持つこと】

「ワークショップ実践家として後進を育てることを考えた場合身に付けておいてもらいたいもしくは知ってもらいたいこと」について協力者Hは以下のよう述べている。

自分のこうしたいっていう、私たちは願って言っちゃってるんですけど、願いとかが思い、もっと簡単な言葉で言ったら目標みたいなものがちゃんとある人、

明確な人が、実践者であるべきだなんて思いますね。繰り返しになってしまうんですけど、結局ワークショップって手法なので、それがなくて、なんかワークショップっぽいことをやるとか、ワークショップのこういうノウハウがあって、ノウハウ通りやったら人がこんなふうになるみたいなふうには全然思ってほしくなくて。やっぱりその想いに到達するために、その願いに到達するためにこういうふうなやり方でやるんだよっていうところがしっかりしてない限り、なんか変な方向にいつちゃうと思うんですよね。別にすばらしい新しい学び方の手法でもなんでもないと思うんですよね。(協力者H)

まとめ

インタビュー調査に関して、(1)ワークショップ実践者に必要だと思うことと、(2)すぐれたワークショップ実践者の条件、(3)ワークショップ実践家として後進を育てることを考えた場合身に付けておいてもらいたいもしくは知ってもらいたいことと、の3項目について発話データを分析した。その結果、ワークショップ実践家が専門性として重視している内容を下記のように抽出することができた(表2.5)。

表 2.5 「ワークショップ実践家の専門性」として認識されていること

| |
|-----------------------|
| ワークショップ実践家の専門性 |
| 実践に方向性・ねらいを持つこと |
| 計画的に進めつつ即興を楽しむこと |
| 理論と実践のバランスをとること |
| 人前に立つことへの恐れと喜びを両方持つこと |
| 準備と確認をすること |
| コミュニケーション能力があること |
| 全体を見渡す力があること |
| 表現力があること |
| 人をひきつける魅力があること |
| 誰よりも自由で誰よりも冷静であること |
| どんなことにでも興味を持てること |
| 実践時にプロセスを重視していること |
| 多様な参加者の想いを受容すること |

| |
|-----------------------------------|
| 現場でやり過ぎない(目立たないくらいにする、存在を消す)こと |
| 参加者の気持ちに想いを馳せることが出来る思いやりがあること |
| 伝えるべきルールなどをきちんと届けられること |
| 当たり前的事でも多角的に見ることが出来ること |
| どんなことにでも興味を持って、理解しようとする事が出来ること |
| ワークショップを一手段として捉えていること |
| 自身が楽しんでいること |
| 参加者に素直に共感できること |
| 当たり前のことを当たり前にする自然さがあること |
| 参加者に無理の無い企画を立てること |
| 目的がわかりやすい企画を立てること |
| 体験したことを抽象化して言語化できるよう、よく見る(観察する)こと |
| 今興味を持っていることを一生懸命やること |
| 他者への参加のしてもらい方を知ること |
| 実行力があること |
| 実践中、自分にどの段階でどのくらい負荷がかかるのか認識していること |
| 参加者に対して人としてきちんと向き合うこと |
| 実践に対する心構えを持っていること |
| 既存のワークショップの実践に理想を追い求めないこと |

これらを(1)デザイン(「参加者にあった内容にする」、「事前準備」など)、(2)当日の運営(「参加者の気持ちを尊重する」、「参加者に関わりすぎない」など)、(3)実践家としてのスタンス、に大別し、ワークショップ実践家が意識している専門性をさらに質問紙調査する上で、質問紙の項目作成をすることが可能だろう。

(3) 考察

ワークショップ実践家の専門性はどのように養われてきたか・養われているか
インタビュー調査の結果から、ワークショップ実践家が専門性として重視している内容が、企画段階、当日の運営段階、実践家としての信念・価値観というカテゴリに整理できることがわかった。

では、これら「専門性だとみなされていること」は、現場でどのようにして

養われてきたのだろうか。また、どのような養われ方をしているのだろうか。実践家の専門性についての意識及び後進への接し方についてインタビューした結果、実践家個々の経験は異なるものの、いくつかの特徴が示唆された。

事例を見ながら考えてみたい。

【事例：協力者 F（実践歴 25 年目）】

相次ぐ県立美術館建設が一段落した 1980 年代、東京都内には多くの区立美術館が生まれた。これらの中には、地域密着型の展開をすべく教育普及活動に力を入れ、体験を重視したワークショップ活動を積極的に導入した館がいくつかある。これらの館には、従来のような美術史専攻の者だけではなく、造形講座を担当する即戦力となる美術大学卒のスタッフが採用される傾向があった。

協力者 F の着任した S 美術館は、美術館でのワークショップ黎明期である 1986 年開設である。S 美術館の教育普及活動について先駆的だったことは現在でも評価されているが、それを牽引していたのが協力者 F であった。当時は同じような志を持つ学芸員が絶対的に少なかったことから、その交流も多くはなかった。また、活動や方針に対して、外部からの理解が得られないこともしばしばあったという。

協力者 F は、このような状況に対して「闘い」という表現を用いて次のように述べている。

何の「闘い」だったかっていうと、もちろんその旧態依然とした考え方、教育普及的なことなんか、別におまけみたいなものだからどうだっていいんだというような考え方に対する「闘い」だったのかもしれないし、あるいは自分自身の居場所を作る為の「闘い」だったかもしれない。例えば、O も F も（注：同じような取り組みをしていた区立美術館の学芸員）私もみんな美大の出身でね。当時美大出身の学芸員って身の置き所がないっていうかな。普通の美術史系の学芸員が主流だったから、だから結局同じようなことじゃなくて、自分で自分の仕事を作ってくっていうのかな、自分の居場所を作ってくっていうのかな、美術館における自分の存在意義みたいなものを自分で作っていかないと、駄目だったんですよ。だから、まず一番やらなくちゃいけないこと、自分の仕事を作ること。

-作ることの中には周りからその仕事を認めてもらうってことも入っています

か？

そうですね。だから、面白かったのが、結局最初のオープニングの時にワークショップ6つやったんですけど、で、もうそれは美術館的には何の評価もされないもんだったんですよ。別に評価されようと思ってやってるわけじゃなくてね、だからその時は子どもの作品の展示をして、子どもが活動してる場所をとにかく見せたいと思ったんで、それでワークショップって名前をつけてやったんだけど。それが例えば教育美術とか雑誌を取材してる人から外部からあれはとつてもよかったって話が館長の耳に入ったりするわけですよ。そうすると、掌を返したように、変わってくわけですよ。だから、美術館の中で認めてもらうっていうことは、ついぞなかったと思いますけども、外の方からそういった活動に対する評価っていうのがあってね。(中略) 例えば、学芸大学でも伊藤寿朗さんって方がいて¹⁸、亡くなってしまったけれども、彼は『ひらけ博物館』って、結構、学芸大の最初の頃のね、学芸員の博物館学か育成で随分尽力した人。彼が私のことを評価してくださったんだね。まだ私が孤軍奮闘してる時に、ひょっこりやってきて、「Tくん(協力者8)がやってくれてる仕事っていうのは、これから必ず評価されて、美術館における仕事の中でも重要な役割を果たすことになるから」。で、「何をするのか？」って、「じゃあ学芸大学に来て話をして下さい」って言われて。で、その時に初めて大学に行って話をしたね。(中略) 多分30の中頃だと思いますね。その頃急に大学で教育普及みたいなのが注目され始めたんですよ、にわかに。

(斜体部分はインタビューアーによる発話。その他の発話は協力者Fによる。)

新しく入ったスタッフへの対応については、次のように述べている。

新しく入ったスタッフに最初から仕事を任せるんですか？

—任せます。だって、自分がそうしてきたんだもん。誰にも聞く人がいなくて、全部自分で。だから、出来るはずなんですよ。

逆にそういう経験をさせよう？

—うん。そう。駄目だったらちゃんとかっちで助け舟を出す準備はいつでもできてるわけだから。私の場合はいつも後ろは絶壁だったから。悩むって時間もなかったね。とにかく突っ走ってきたっていう感じだね。ほんとに、考えてる時

¹⁸伊藤寿朗：1947～1991。

間なんてなかったな。ほんとに脇目もふらずに走ってきたっていう感じですね。喩えていえば。(中略)「闘い」っていうとちょっと語弊があるかもしれないけども、でも感覚的にいうとそういう感じだね。だからといって戦って勝ち取ってきたっていう意識はないんですよ。

(斜体部分はインタビューアーによる発話。その他の発話は協力者Fによる。)

ワークショップ実践に関して参照可能な前例がなかった時代に、どのように自らの活動の場を切り拓いてきたのかについて、協力者Fは次のように語っている。

はっきり言ってもう論理的じゃないんですよ。私の仕事。他の人は知りませんよ。私のやり方っていうのは全く論理性のない、もうほとんど思いつきです。だから、例なんかななくてなぜできるのかっていうと、色々思いつくから。これやったら絶対面白いなとか、これあったらどうなるかなっていう、ただそれだけ。多分、思いついたことを非常に馬鹿正直ですから、やっちゃう。やって、やっぱり良くなかったかなってこと、そこなぜ良くなかったのかっていう部分を変える、改良するなりして、次に活かすようにする。常に面白いことをやろうっていうのがモットーだったんですよ。だって、つまんなきゃ絶対人来ないわけで。大人の人でも。面白いってことは絶対的だと思ったんで。面白いこと考えるのはいくらでも考えられますから。ミュージアムアオリエンテーリングっていう美術館を探検する、そういうワークショップがあるんですけども、それでこんなでっかいすごろくを作ったのね、さいころを。今よくテレビでやってるけども。それを子どもたちが中庭で転がして、それですごろくをやるっていうのをやったの。やっぱり大学で研究している学生さんだったかな、それ見て、「このすごろくにどんな教育的な配慮があるんですか？」って。「ねえよ、そんなの。面白いからやってんじゃん。」って。だから、常に面白いっていうのが一番の基準にあって。その3時間だったら3時間面白続けるっていう、楽しみ続けるようなものをどうやったら。結局遊びを考えるのと一緒ね。どうやったら楽しく遊べるかっていう。で、何を使ってどうやったら面白かっていう。それだけですかね。(協力者F)

【事例：協力者H（実践歴6年目）】

協力者Hは大学生の時ワークショップと出会い、スタッフ歴6年、企画に携

わるようになって5年の女性である。一度は一般企業への就職もしたが離職し、再度、学生時代に参加していたワークショップ実践家集団に関わるようになった。現在は、自身が企画・運営を手がける他、実践家育成を体系立てて行うための育成プログラムをデザインするメンバーとして活躍している。

(他の実践家のワークショップに参加するという経験は、) 関わり始めてからというよりも 今回の育成プログラムを作るにあたって、だからほんと最近の方が多くって。 それこそS美術館でやっている、『誰もいない美術館』っていう美術作品を見て、身体表現で表すというような、それはアーティストの方が来てたんですけど、そういうようなダンスのワークショップに参加したりとか、あとはいわゆるメディアワークショップですよ。子ども向けに開発されてるのを大人でやってるときのものに参加したりとか、あとは、写真のワークショップとか ワークショップと名前の付くものには結構色々参加してます。 演劇のワークショップとか。 意識的にまわりました。見学は結構あるんですけどね、また違いますよね。参加となると。 (協力者H)

また、協力者Hは、積極的に他者の実践の取材や見学を行っているとも述べている。

取材・見学は、完全に、してます、ね。観察も自分で研究してるっていうのもありますし。参加もありますし、実際やってるのもありますし。本とかも読んでます。本や映像で記録を見るということもあります。 (中略) やっぱ、自分が参加したのが一番印象に残りますね。いろんな意味で。 観察ただ見るだけっていうよりは、実際やるっていう経験で。印象に残るものがそれぞれ違うんですけど、立ち位置によって。 そうですね、それが印象に残ってますかね。参加するっていうのも、プライベートでこのワークショップ絶対参加したくてっていうよりは、どっちかっていうとちょっと調査的な意味合いも含めて行っているので、どうしてもそういう自分としていくので、 その立ち位置意識してしま う っていうのはあるんですけども。(協力者H)

さらに、協力者Hは、他者の実践を見ることによって気づきがあると述べている。例えば、演劇ワークショップ実践家K.Y.の実践を見ることで、「分かっているなりに出来ていくっていう感覚」に強く揺さぶられ、「1 から 10 まで全部分からせてからスタートする必要ないんだな」と感じ、「1 分かっている子が

いて、10分かってる子がいて、3しか分かっていない子がいて、そこが混じり合うからこそコミュニケーションが生まれたりする」ということを学んだという。そこで得た気づきを自身の実践に活かすこともあるという。これは、実践家が他者の実践を見ることによって大きな刺激を受け、実践に対する信念が変わっていることを示唆する。すなわち、他者の実践を見ることで、協力者Hには大きな学びがあったと言えるのではないだろうか。

また、協力者Hは、他者の実践を見ることに関して、別の事例について次のようにも述べている。

ほんと素敵だなと思ったのは、仙台のα（注：αは団体名）っていうところの人なんですけど、その人ほんと優れてるなと思うんですけど、もちろんその人にとってのワークショップっていうのはもう一手段でしかないっていうことがまず一つあるっていうことと、あとは、自分自身がすごく楽しんでる。ワークショップやってるときも。誰よりも一番いい参加者というか。面白い気持ちを持ってる人だな、とか。あとはほんとに子どもに素直に共感できる人だになっていうところもありますし。（協力者H）

協力者Hは、演劇ワークショップの実践家K.Y.、および、仙台の団体αを主催する実践家に、「見学」というかたちで触れている。前者からは新しい気づきがあり、方法論を取り入れるというかたちでの変化が見られた。一方、後者に対しては、「ほんとに優れている」と感じ、自身の実践を振り返るきっかけになったとし、下記のように述べている。

ワークショップっていうと結構いいことやってて、褒めてあげなきゃいけない、認めてあげなきゃいけない、みたいな空間の意識が強いついていうふうに私は思っちゃうんですけど、その人（仙台の団体αを主催する実践家）全然そうじゃなくて、ダメなことはダメだし、社会にとって当たり前ことは当たり前として、その場でデザインっていうか、やってるっていう、その自然さ、ほんと自然なんですよね。素敵だなって思いましたね。自分の反省点でもあるんですけど、私たちが教育畑というか教育的なワークショップをやっちゃってるんで、企画を練って、こういうふうにし掛けを作って、子どもたちにこのプログラムを、みたいなふうにしてると、自分たちが楽しんだりとか作品に没頭してやってる経験がないのに、コーディネイターとかファシリテーターやっちゃてることあるんですね。（協力者H）

では、ワークショップ実践家は他者の実践を見学することでいつでも学びが得られるのだろうか。そうでないとしたら、どのような場合において、学びが起きると考えられるだろうか。協力者Hは、それを考えていく上で重要だと考えられる発言をしている。

まずは構えができてないとダメだと思うんですよ。例えば、基準表書いて空気を読んでとか、そういうことは、細かいのいっぱいあるんですよ。でもそういうことじゃなくってまず構えなんですよ。まず、そこが出来てからじゃないと細かいところがついてこないっていうか。(中略) 自分の経験からいうと、ほんとにやっぱりいろんなところの行ったり来たりだなと思って、実践者やって参加者やって、観察もして、色んなところの視点で色んなものを見て、それを行ったり来たりしてるんですね、私。そういう中で(構えが)出来たのかなって思うところがあるんで、まず一つそれはあるんじゃないかなって。それが私たちがやってる入れ子の構造でもあるんですけど。視点を変えてみる、立ち位置を変えてもう一回物事を捉え直してみるとかっていうのは、一つあるんじゃないかな。(協力者H)

まとめ

本インタビュー調査の結果から、ワークショップ実践歴の違いによって、(1)実践家本人が学んできた社会背景、環境が大きく異なること、(2)後進を育成することに対する考え方及び実際に行うアプローチが異なっている可能性があること、が示唆された。

2-3-3 調査2：質問紙調査

(1) 調査概要

インタビュー調査の結果から抽出されたワークショップ実践家が専門性として重視している内容(32項目)をもとに、重複する内容をまとめるなどの吟味を行い、専門性を測ることのできる可能性のある調査項目として26の設問を策定した。

これらの設問は、(1)デザイン、(2)当日の運営、(3)実践家としてのスタンス、の3つに分けることができる。この3つの区分は、2-3のインタビュー結果およびワークショップに関する先行研究(第1章)から考案されたものである。(1)

のデザインは、「参加者にあった内容にする」、「事前準備」など6項目、(2)の当日の運営は、「参加者の気持ちを尊重する」、「参加者に関わりすぎない」など6項目、(3)の実践家としてのスタンスは、「自分の感性に正直」、「参加者と対等に向き合う」など14項目である（詳細は巻末の資料1を参照されたい）。

これに加え、(1)基本属性、(2)日常の生活スタイル、(3)ワークショップへの関わり方（7種）それぞれに経験の度合い、(4)ワークショップ実践家育成への現状での関わり方、等について、インタビュー調査の結果（2-3-2）や先行研究（第1章）をもとに項目を作成した。

質問紙調査では、経験年数5年に満たない実践家にも協力を依頼することとした。これは、経験の程度や関わり方の軽重によってもワークショップ実践を行う上で何を重要視しているかという意識に違いがあることが予想されるためである。経験回数や関わり方のバリエーションについても調査項目に入れることとした。ワークショップ実践歴は「スタッフとしてワークショップに関わった年」及び「企画者としてワークショップに関わった年」のいずれか早い方を起点として年数を数えた。本調査の実施は2009年7月～9月である。

対象者へのアクセスは筆者の既知のワークショップ実践家からさらに知人を紹介してもらいながら協力者を捜していく、スノーボールサンプリングという手法を採用している。この方法の採用理由は、ワークショップ実践とその実践家という本研究対象の特性に依拠している。ワークショップ多領域にまたがって実践が行われているため、全ての実践家が登録されている台帳が存在していないのが現状である。そのため、厳密なサンプリング調査は難しい。そこで、できる限り偏りが生まれないう、多くの方から紹介を受けそのコネクションから調査ルートを確保するよう努めた。

対象者の選定に関して、インタビュー調査（2-3）の協力者A～Jは重複となるため選定していない。インタビュー調査（2-3）と同様に実践歴、扱っているテーマ、所属等が偏らないよう配慮した。その結果、135名からデータを取得し、実践歴を検討するために必要なデータ（「スタッフとして参加した年」または「企画者として参加した年」）が欠損しているものを除き、120名を分析対象とした。

(2) 調査結果

ワークショップ実践家の実践歴の分布

調査の対象となったワークショップ実践家における実践歴の分布（図 2.1）、ワークショップ実践家における実践歴の記述統計量（表 2.6）を見てみたい。実践歴が一番長い者で 33 年であった。これは、日本国内での実践が 1970 年代後半から始まったという文献情報とも符号する。

実践歴が 3 年目というところにピークが一つあり、もう一つのピークが 9 年目である。即ち、ワークショップ実践家にはこの 2 つの分厚い実践家の層が存在しており、研究史などとも照らし合わせると、この時代にブームが存在したことも推察される。

さらに、実践歴 10 年を越えた実践家もいることから、実践家について 3 層で捉えていくことが有効ではないかと考えられる。この 3 層は異なった文化を形成している可能性もある。

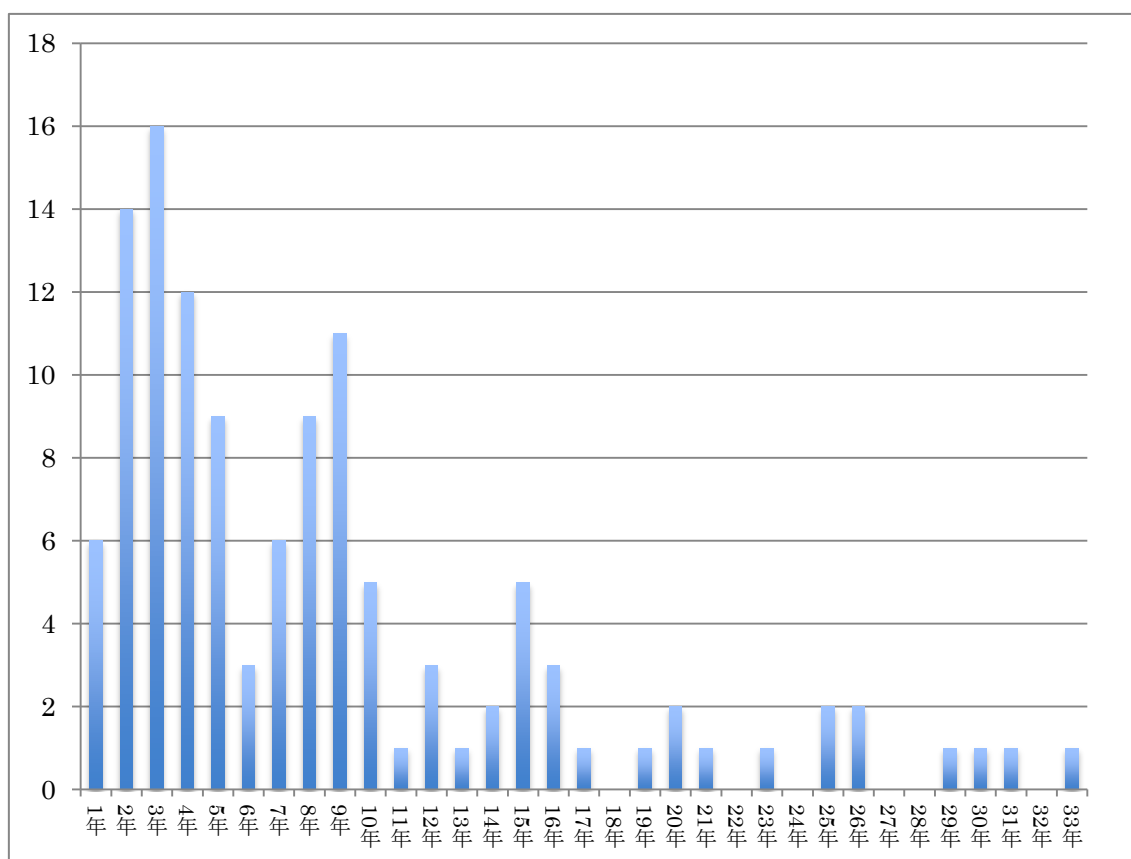


図 2.1 調査の対象となったワークショップ実践家における実践歴の分布

表 2.6 ワークショップ実践家における実践歴の記述統計量

| 平均値 | 中央値 | 最頻値 | 第1四分位 | 第3四分位 | 分散 | 標準偏差 |
|------|-----|-----|-------|-------|-------|------|
| 8.43 | 6.5 | 3 | 3 | 10 | 52.75 | 7.26 |

n = 120

実践歴の違いによるワークショップ経験の差異

ここでは、実践者の実践歴の分布から示唆された3つの層の存在に加え、様々な専門分野での力量形成研究、熟達化研究の知見を参考に、1～4年目を初心者、5～9年目を中堅、10年以上をベテランという、3つの操作的カテゴリを設定する。実践歴のカテゴリと該当する実践家の人数は1～4年目（初心者）が48人、5～9年目（中堅）が38人、10年以上（ベテラン）が34人であった。

初心者、中堅、ベテランの3群で、ワークショップ経験がどのように異なるかを示したのか、図2.2、図2.3、図2.4である。ワークショップへの関わり方を、役割や立ち位置に着眼し、(1)参加者、(2)運営スタッフ、(3)企画者、(4)コーディネーター、(5)見学・観察・取材、(6)本・記録に触れる、(7)ワークショップに関する講演や授業などをする側、という7つに分け、それぞれに対する経験の有無について、百分率で表示した。

それぞれのワークショップへの関わり方の経験の有無が初心者、中堅、ベテランの3群で異なるのかをフィッシャーの直接確率法で検定した結果、運営スタッフの経験以外のすべての経験で有意差が認められた（参加者： $p<.05$ ，運営スタッフ：n.s.，企画者： $p<.001$ ，コーディネーター： $p<.001$ ，見学・観察・取材： $p<.05$ ，本・記録に触れる： $p<.05$ ，講演や授業などをする側： $p<.001$ ）。

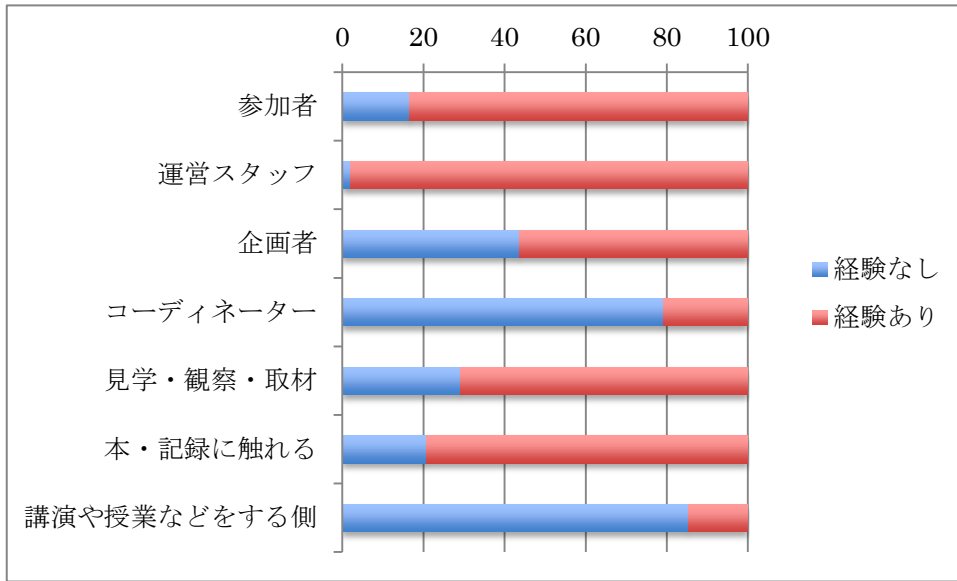


図 2.2 初心者（経験 1 年目～4 年目）の実践家 48 名のワークショップ経験

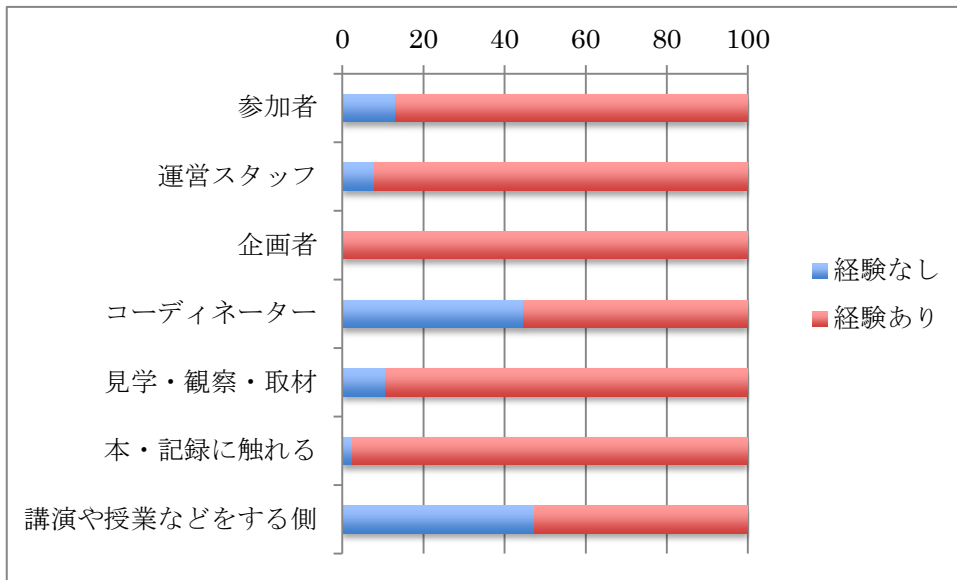


図 2.3 中堅（5 年目～9 年目）の実践家 38 名のワークショップ経験

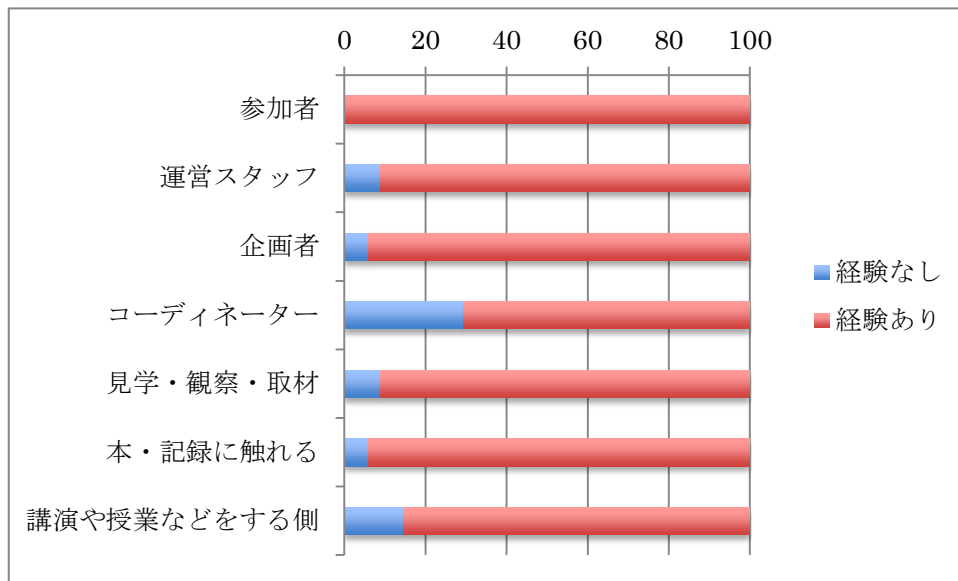


図 2.4 ベテラン（10年目以上）の実践家 34 名のワークショップ経験

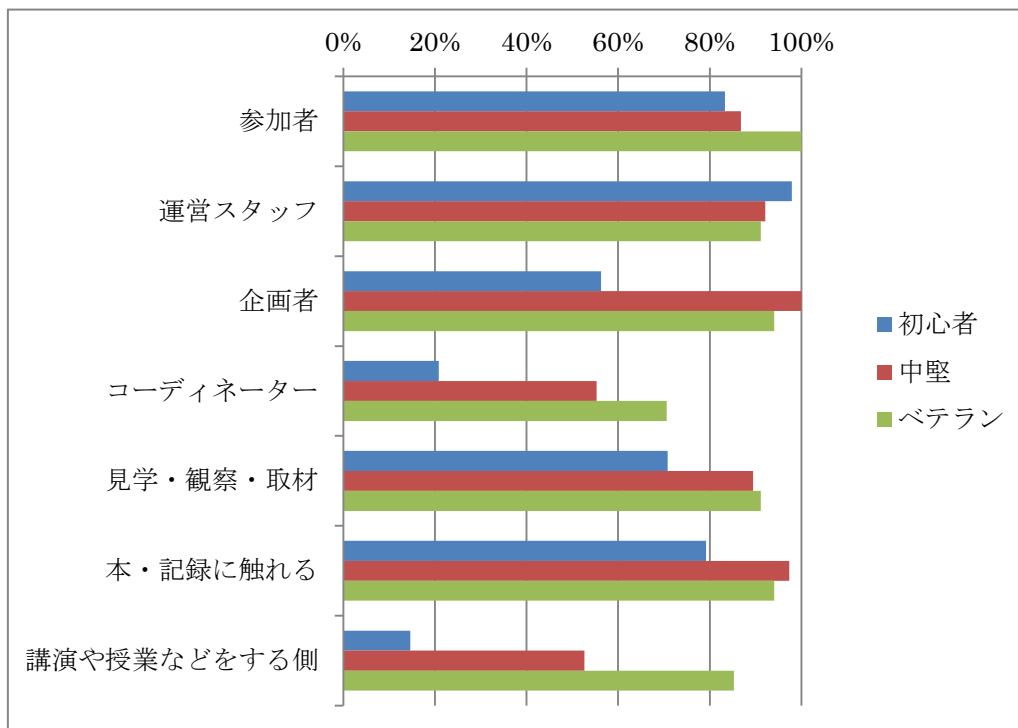


図 2.5 初心者・中堅・ベテラン実践家のワークショップ経験

また、表 2.7 は、ワークショップ実践歴と実践への関わり方における多様性について検討したものである。実践への関わり方の種類数を従属変数とし、初

初心者、中堅、ベテランの 3 群を独立変数としてクラスカル・ウォリス検定を行った結果、初心者、中堅、ベテランの違いによってワークショップ実践への関わり方が有意に多様であることが示された ($\chi^2(2)=41.20, p<.001$)。さらに初心者-中堅、中堅-ベテラン、ベテラン-初心者の各対について、ウィルコクソンの順位和検定を行った結果、いずれの対においても有意差が認められた (初心者-中堅: $z=4.73, p<.001$ 、中堅-ベテラン: $z=2.11, p<.05$ 、ベテラン-初心者: $z=5.97, p<.001$)。初心者から中堅、ベテランとなるにしたがって、ワークショップ実践への関わり方の多様性が増していくことがわかる。

表 2.7 ワークショップ実践歴と実践への関わり方における多様性

| 経験した関わり方 | 1種類 | 2種類 | 3種類 | 4種類 | 5種類 | 6種類 | 7種類 |
|----------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 初心者 | 2.08 | 8.33 | 22.92 | 18.75 | 29.17 | 16.67 | 2.08 |
| 中堅 | 0 | 0 | 5.26 | 10.53 | 21.05 | 31.58 | 31.58 |
| ベテラン | 0 | 0 | 2.94 | 2.94 | 14.71 | 23.53 | 55.88 |

(単位は%、小数第三位を四捨五入)

図 2.7 は、経験したことのあるワークショップのジャンル数を、実践歴の違いによって比較したものである。本調査では、ワークショップのジャンルを便宜的に 14 ジャンル¹⁹挙げ、さらにその他というカテゴリも設けた上で、それぞれに対し何らかの関わり方をしたことがあるかを尋ねている。

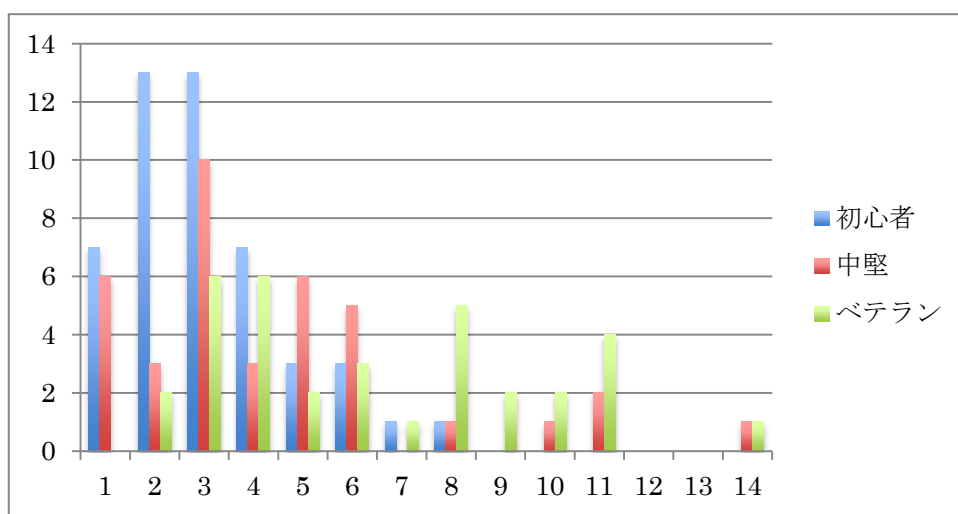
初心者の中央値は 3 ジャンル、中堅の中央値は 3.5 ジャンル、ベテランの中央値は 6 ジャンルだった。経験したことのあるワークショップのジャンル数を従属変数とし、初心者、中堅、ベテランの 3 群を独立変数としてクラスカル・ウォリス検定を行った結果、初心者、中堅、ベテランの違いによってワークショップ実践への関わり方が有意に多様であることが示された ($\chi^2(2)= 23.82, p<.001$)。さらに初心者-中堅、中堅-ベテラン、ベテラン-初心者の各対について、ウィルコクソンの順位和検定を行った結果、いずれの対でも経験したことのあるジャンル数で有意差が認められた (初心者-中堅: $z=2.08, p<.05$ 、中堅-ベテラ

¹⁹(1)ものづくり、(2)アート教育、(3)メディアと表現、(4)コミュニケーション、(5)商品開発・サービス開発、(6)まちづくり・地域づくり、(7)発想力支援・創発支援、(8)ビジネス研修・企業研修・教員研修、(9)人権教育・国際理解、(10)演劇教育・ドラマ教育、(11)ダンス・身体表現、(12)科学教育・理科教育、(13)音楽教育・音楽づくり・オーケストラ関連、(14)環境教育・自然体験・野外活動、の 14 ジャンルである。質問紙では、これに、(15)そのほか、を加えた。

ン： $z=2.69, p<.01$ 、ベテラン-初心者： $z=4.97, p<.001$ ）。

初心者、中堅よりもベテランの方が、経験したワークショップのジャンルが多い。また、初心者・中堅は1ジャンルのみ経験している者が約15%を占めたのに対し、ベテランには最少でも2ジャンルを経験していた。

実践歴の違いによるワークショップ経験の差異は、役割や立ち位置だけではなく、経験しているジャンルの差もあることがわかった。また、初心者がジャンルをまたいだ活動をしない傾向があることから、現状では、ジャンルを越えた実践家同士の交流は、実践歴が長くなるにつれ現れる特徴だと推察される。



(縦軸は人数、横軸は経験したことがあるジャンルの数を表す)

図 2.6 経験したことがあるワークショップのジャンル数

実践歴の違いとワークショップ実践家の専門性意識

専門性に関する26項目のうち、ワークショップ最中どのように参加者と接するかなど、「当日の運営」に関する部分は初心者・中堅・ベテランで差異が少なかった。即ち、初心者の段階から既に専門性に対する意識の共有が比較的図れていると考えられる。一方、「デザイン」「実践家としてのスタンス」に関するものには、実践歴による差異が見られた。

勿論、意識の共有が図れていれば必ず行動できるかといえ、そうではない。だが、実践歴の差異によって著しく専門性意識が異なるものがあるとすれば、それこそが実践の積み重ねの中で実践家が学習し意識変容した結果であり、今後、実践家育成で重点を置くべき課題ではないだろうか。

そこで、実践歴で分割した 3 つのカテゴリ間で、専門性意識に対する差異点があるのかを検討し、今後実践家育成をする上で、留意すべき視点を考える。質問紙の問 11 における 26 項目に対し、フィッシャーの直接確率法による検定を行った (表. 2.8)。

その結果、「(1) ワークショップの企画では、どのように進めるかという方向性をはっきりさせることが大切だ」では $p=0.09$ (10%水準で有意)、「(18) ワークショップをする人は、普段から何でも面白いと感じられるような好奇心を持っていると良い」では $p=0.08$ (10%水準で有意)、「(20) ワークショップをする人は、ささいなことであっても手間をかけることを厭わない人であるべきだ」、では $p=0.01$ (5%水準で有意) で有意な差が認められた。

表 2.8 質問紙調査【問 11】(ワークショップに関する意識について²⁰⁾) の結果

| | | とても そう思う | そう思う | どちらとも いえない | そう 思わない | 全くそう 思わない | p値 |
|--|------|-------------|------|---------------|------------|--------------|-------------|
| ワークショップの企画では、どのように進めるかという方向性をはっきりさせることが大切だ。 | 初心者 | 12 | 29 | 5 | 0 | 0 | 0.099 p<.10 |
| | 中堅 | 16 | 15 | 6 | 1 | 0 | |
| | ベテラン | 13 | 12 | 8 | 0 | 1 | |
| ワークショップをするとき、事前の準備は特に重要ではない。 | 初心者 | 0 | 0 | 1 | 9 | 38 | 0.393 n.s. |
| | 中堅 | 1 | 0 | 0 | 9 | 28 | |
| | ベテラン | 1 | 0 | 2 | 10 | 21 | |
| ワークショップをする場合、過去に自分がしたワークショップにこだわるのは良くない。 | 初心者 | 4 | 15 | 17 | 10 | 1 | 0.102 n.s. |
| | 中堅 | 4 | 9 | 23 | 2 | 0 | |
| | ベテラン | 1 | 12 | 17 | 2 | 2 | |
| ワークショップを企画するときは、スタッフ主導で進む部分と参加者にゆだねる部分が両方ある組み立て方を心がけている。 | 初心者 | 12 | 25 | 10 | 1 | 0 | 0.813 n.s. |
| | 中堅 | 9 | 19 | 8 | 2 | 0 | |
| | ベテラン | 12 | 13 | 6 | 2 | 0 | |
| ワークショップを企画するときは、参加者が活動自体を楽しめることを重視している。 | 初心者 | 30 | 14 | 4 | 0 | 0 | 0.647 n.s. |
| | 中堅 | 21 | 14 | 3 | 0 | 0 | |
| | ベテラン | 16 | 13 | 5 | 0 | 0 | |
| ワークショップを企画するときは、参加者が最終的な成果に満足できるかを重視している。 | 初心者 | 16 | 12 | 12 | 6 | 2 | 0.351 n.s. |
| | 中堅 | 10 | 14 | 9 | 5 | 0 | |
| | ベテラン | 7 | 15 | 11 | 1 | 0 | |

| | | とても そう思う | そう思う | どちらとも いえない | そう 思わない | 全くそう 思わない | p値 |
|---|------|-------------|------|---------------|------------|--------------|------------|
| ワークショップにおいて、参加者に活動のねらいや目標をはっきり伝える必要はない。 | 初心者 | 1 | 10 | 17 | 15 | 5 | 0.191 n.s. |
| | 中堅 | 0 | 8 | 13 | 9 | 8 | |
| | ベテラン | 0 | 1 | 14 | 13 | 6 | |
| ワークショップの企画は、参加者にあった内容になるようにするべきだ。 | 初心者 | 13 | 20 | 12 | 3 | 0 | 0.33 n.s. |
| | 中堅 | 10 | 11 | 15 | 2 | 0 | |
| | ベテラン | 9 | 18 | 5 | 2 | 0 | |
| ワークショップ当日は、全体を見渡しながらスタッフや参加者とコミュニケーションをとることが重要だ。 | 初心者 | 36 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0.564 n.s. |
| | 中堅 | 26 | 11 | 1 | 0 | 0 | |
| | ベテラン | 21 | 12 | 1 | 0 | 0 | |
| ワークショップ当日は、冷静にふるまうことが重要だ。 | 初心者 | 5 | 20 | 15 | 7 | 1 | 0.309 n.s. |
| | 中堅 | 9 | 10 | 16 | 3 | 0 | |
| | ベテラン | 6 | 8 | 17 | 3 | 0 | |
| ワークショップ当日、参加者やスタッフの話を聴きながら、事前に準備した企画を修正していく必要がある。 | 初心者 | 12 | 29 | 5 | 2 | 0 | 0.146 n.s. |
| | 中堅 | 13 | 21 | 3 | 1 | 0 | |
| | ベテラン | 19 | 13 | 2 | 0 | 0 | |

²⁰項目作成はインタビュー調査での結果にもとづいている。なお、回答には正解があるわけではなく意識の在り方を調べるものであるため、反転項目は用意していない。

| | | とても そう思う | そう思う | どちらとも いえない | そう 思わない | 全くそう 思わない | p値 |
|---|------|-------------|------|---------------|------------|--------------|-------------|
| ワークショップをする人は、相手に自分の話を聞いてもらえるように、自分なりの方法をもっておくべきだ。 | 初心者 | 15 | 24 | 7 | 1 | 1 | 0.876 n.s. |
| | 中堅 | 12 | 15 | 10 | 1 | 0 | |
| | ベテラン | 10 | 17 | 7 | 0 | 0 | |
| ワークショップ当日は、参加者に関わり過ぎないようにすることが大切だ。 | 初心者 | 3 | 11 | 21 | 10 | 3 | 0.866 n.s. |
| | 中堅 | 2 | 9 | 16 | 11 | 0 | |
| | ベテラン | 3 | 7 | 16 | 6 | 2 | |
| ワークショップ当日は、参加者の気持ちを尊重し受けとめることが重要だ。 | 初心者 | 14 | 26 | 8 | 0 | 0 | 0.868 n.s. |
| | 中堅 | 14 | 16 | 8 | 0 | 0 | |
| | ベテラン | 11 | 17 | 6 | 0 | 0 | |
| ワークショップにおいて、参加者とは、人として対等な関係で向き合うことが重要だ。 | 初心者 | 23 | 17 | 6 | 2 | 0 | 0.998 n.s. |
| | 中堅 | 19 | 14 | 4 | 1 | 0 | |
| | ベテラン | 15 | 14 | 4 | 1 | 0 | |
| ワークショップの当日になって、事前に計画したことを大きく変えるべきではない。 | 初心者 | 3 | 9 | 15 | 16 | 5 | 0.801 n.s. |
| | 中堅 | 1 | 8 | 14 | 9 | 6 | |
| | ベテラン | 1 | 3 | 12 | 12 | 6 | |
| | | とても そう思う | そう思う | どちらとも いえない | そう 思わない | 全くそう 思わない | p値 |
| ワークショップをする人は、ワークショップでの自分なりの役割を理解していることが重要だ。 | 初心者 | 18 | 28 | 2 | 0 | 0 | 0.537 n.s. |
| | 中堅 | 12 | 22 | 4 | 0 | 0 | |
| | ベテラン | 15 | 17 | 1 | 1 | 0 | |
| ワークショップをする人は、普段から何でも面白いと感じられるような好奇心を持っていると良い。 | 初心者 | 11 | 29 | 7 | 1 | 0 | 0.083 p<.10 |
| | 中堅 | 19 | 15 | 4 | 0 | 0 | |
| | ベテラン | 14 | 13 | 7 | 0 | 0 | |
| ワークショップをする人は、自分の面白いと感じる気持ちに素直であると良い。 | 初心者 | 15 | 23 | 9 | 0 | 0 | 0.315 n.s. |
| | 中堅 | 19 | 15 | 3 | 1 | 0 | |
| | ベテラン | 11 | 18 | 5 | 0 | 0 | |
| ワークショップをする人は、ささいなことであっても手間をかけることを厭わない人であるべきだ。 | 初心者 | 4 | 24 | 15 | 4 | 0 | 0.015 p<.05 |
| | 中堅 | 14 | 14 | 6 | 3 | 1 | |
| | ベテラン | 7 | 15 | 12 | 0 | 0 | |
| ワークショップをする人は、自分の考えをすぐに実行に移せる人がよい。 | 初心者 | 2 | 14 | 28 | 3 | 1 | 0.284 n.s. |
| | 中堅 | 8 | 11 | 15 | 3 | 1 | |
| | ベテラン | 4 | 13 | 16 | 1 | 0 | |
| | | とても そう思う | そう思う | どちらとも いえない | そう 思わない | 全くそう 思わない | p値 |
| ワークショップをする人は、普段の生活でも、様々な視点でものを見ることができると良い。 | 初心者 | 15 | 27 | 6 | 0 | 0 | 0.136 n.s. |
| | 中堅 | 22 | 14 | 2 | 0 | 0 | |
| | ベテラン | 15 | 16 | 2 | 1 | 0 | |
| ワークショップをしているときは、参加者に対して素直に共感できることが重要だ。 | 初心者 | 12 | 23 | 11 | 2 | 0 | 0.825 n.s. |
| | 中堅 | 13 | 16 | 7 | 1 | 1 | |
| | ベテラン | 8 | 20 | 5 | 1 | 0 | |
| ワークショップをする人は、自分の体験を言語化できなくても良い。 | 初心者 | 0 | 3 | 19 | 21 | 5 | 0.678 n.s. |
| | 中堅 | 0 | 4 | 9 | 19 | 6 | |
| | ベテラン | 0 | 2 | 13 | 13 | 6 | |
| ワークショップをする人は、普段から自分の興味があることに対して一生懸命であると良い。 | 初心者 | 5 | 27 | 15 | 1 | 0 | 0.171 n.s. |
| | 中堅 | 8 | 21 | 6 | 2 | 1 | |
| | ベテラン | 8 | 14 | 12 | 0 | 0 | |
| ワークショップをする上でお手本としている人がいることは良いことだ。 | 初心者 | 9 | 28 | 8 | 3 | 0 | 0.202 n.s. |
| | 中堅 | 12 | 16 | 9 | 1 | 0 | |
| | ベテラン | 7 | 12 | 13 | 2 | 0 | |

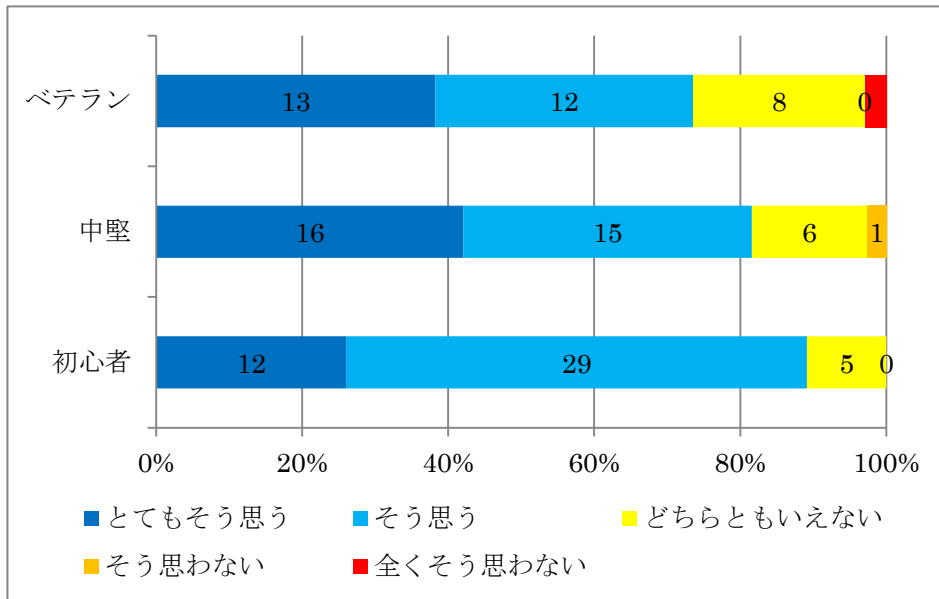


図 2.7 問 11(1)

ワークショップの企画では、どのように進めるかという方向性をはっきりさせることが大切だ。

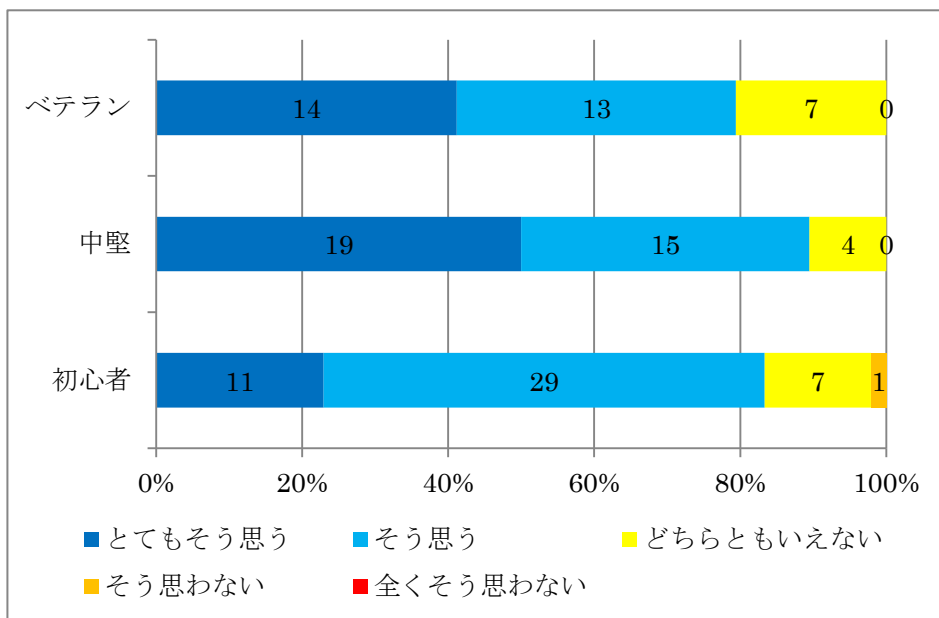


図 2.8 問 11(18)

ワークショップをする人は、普段から何でも面白いと感じられるような好奇心を持っていると良い。

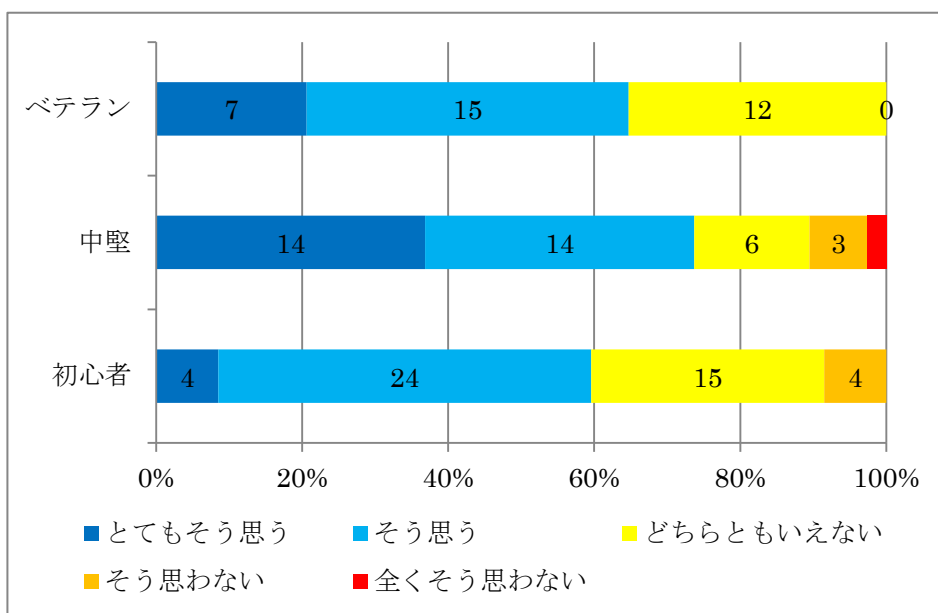


図 2.9 問 11 (20)

ワークショップをする人は、ささいなことであっても
手間をかけることを厭わない人であるべきだ。

このような違いはどのようにして生まれてくるのか。ワークショップ実践家の思考のあり方が実践歴を経ていくなかでどのように形成されていくかについて、知見がないのが現状である。長期的視座でワークショップ実践家の思考を捉えることも、今後、検討していく必要があるだろう。

2-4 第2章の小括

第2章では、ワークショップ実践家の育成支援を考えていくためのアプローチを考えるため、ワークショップ実践家がワークショップ実践を行う上での専門性についてどのような認識を持っているかを明らかにするためのインタビュー調査及び質問紙調査を行った。

まず、インタビュー調査結果、ワークショップ実践家が専門性だと認識していることは、(1)デザイン（「参加者にあった内容にする」、「事前準備」など）、(2)当日の運営（「参加者の気持ちを尊重する」、「参加者に関わりすぎない」など）、(3)実践家としてのスタンス（「自分の感性に正直」、「参加者と対等に向き合う」など）、に大別することが可能である。また、実践歴の違いによって、(1)実践家

本人が学んできた社会背景、環境が大きく異なる、(2)後進を育成することに対しての考え方及び実際に行うアプローチが異なっている可能性がある、ことが示唆された。

インタビュー調査結果を踏まえて項目作成して実施した質問紙調査からは、ワークショップ実践家の実践歴に着眼した検討が必要ではないかという仮説が立った。さらに、実践歴を3層に分けて検討することで、実践歴による差異があることがわかった。今後、実践家育成を考える上では、実践歴を経ていく中での変化に注目する必要がある。

Schön (1987) は、様々な専門家の実践を分析し、専門家の行為と省察の関係を明らかにした。専門家は豊富な技術を適用する「技術的合理性」の下で実践するのではなく、状況に応じながら暗黙的に、何が問題なのか、という問題枠組みそのものを問い直しながら実践しているとし、「行為の中の省察は、厄介で多様な実践状況に対する実践者の技法の中心となるものである」と述べ、これを専門家の知の特徴であるとした。さらに、実践状況や行為の中の省察自体を実践後に省察することの重要性も指摘している。

Schön は、省察的実践家として専門家を捉えることの重要性を主張し、(1) 専門家の「技 (artistry)」の解明に関する研究、(2) 専門家の「行為の中の省察 (reflection in action)」を明らかにする研究、という2つのアプローチが専門家の育成に向けて必要であると述べる。なお、ここでの「行為の中の省察」(Schön 1987) とは、「行為について振り返る省察 (reflection on action)」とは異なり、行為をしている最中に状況をモニターし、行動を適切に調整することを指す。

そこで、第3章・第4章では、第2章での調査結果を踏まえ、ワークショップ実践家のデザインにおける熟達過程について、Schön の「反省的実践家」という枠組みを用いながら検討していくことにする。

第3章 ベテランワークショップ実践家の思考過程

3-0 第3章の概要

Schön (1987) は、反省的実践家として専門家を捉えることの重要性を主張し、その育成に向けて、(1)専門家の「技 (artistry)」の解明に関する研究、(2)専門家の「行為の中の省察 (reflection in action)」を明らかにする研究、という2つのアプローチが必要だと述べる。

この指摘に基づき、第3章・第4章では、ワークショップ実践家のデザインにおける熟達化研究を上記2つのアプローチで行う。

第3章では、専門家の「技 (artistry)」の解明に関する研究という視点で研究を行う。具体的には、ワークショップのデザイン過程におけるベテラン実践家の特徴的思考を明らかにすることを目指し、ベテラン実践家とその集団に属する初心者2組に思考発話法を用いた実験を行う。デザイン過程における発話内容を分析し、ベテランに共通する特徴を検討する。この研究は森 (2008) を元に一部改稿を加えたものである。

3-1 ワークショップデザイン研究における課題

ワークショップデザイン研究には、(1)実践を通じワークショップのデザインに必要な要素を検討していく研究、(2)過去に行われた実践の類型化や類似の活動において主張されている理論の援用によってワークショップのデザインに対する原則を導出する研究、という2つの傾向があることについては第1章で概観した (1-2-1)。ワークショップのデザインがどうあるべきかに関しては、様々な検討がなされてきたと言える。

しかしながら、第1章でも指摘したように、ワークショップのデザインを行う実践家に焦点を当て、その固有のふるまいや考え方に関し実証的に捉えた研究は存在しない。デザイナーとしての実践家を育成する方法を検討していくためには、実践家がどのようにデザインを行っているか、そのデザイン過程を詳細かつ実証的に解明する必要がある。

第1章でも指摘したとおり、ワークショップは様々な領域で行われている手法であるが、何らかの「気づき」を誘発するものとしてデザインされている。この「気づき」を学習として捉えるならば、ワークショップはその本質において、「学習を目的」としているものだと捉えることが可能であろう。

そこで本研究では、ワークショップ実践家におけるデザイナーとしての側面を考える際、「学習を目的」としている授業デザインを取り巻く研究枠組みを援用する。

3-2 ワークショップデザインの近接領域での知見

3-2-1 授業研究とその手法

日本における授業研究の歴史は深い（稲垣 1995）。勿論、その研究目的は多様であり、全てが教師の質向上へ還元されることを目的として行われたものではなかった（吉崎 1991）。しかしながら、近年、教師の授業力量形成を目的とした授業研究に対して、注目が高まりつつある。

その中でも、井上・藤岡（1995）は、授業研究と教師研究を連結することが必要だと主張している。また、稲垣・佐藤（1996）は、教師を専門的職業として捉え、授業実践研究がプロフェッショナル・ディベロップメントを目的とするものとして位置づけられる必要があるという主張を行っている。これらの議論を踏まえ、木原（2004）は、佐藤学の主張した「教師の専門性」という考え方に基づき、現在の授業を検討・改善するにとどまらない教師の育成を行う必要があるとして、初任、中堅、ベテランそれぞれの力量に対する実証研究を行っている。

教師研究には、教師の力量を実証的に明らかにする方法として、初心者とベテランを比較する研究が多く存在する（e.g., 佐藤ら 1990；浅田 1998）。ワークショップ実践家の育成方法を考える上でも、教師研究同様、初心者とベテランの力量を明らかにし、その差異からベテランの特徴を明らかにするアプローチが考えられる。

3-2-2 熟達化研究

波多野・稲垣（1983）は、熟達者には適応的熟達者と手際の良い熟達者があると述べる。大浦（2000）の分類基準に従うならば、ワークショップ実践家に

おけるワークショップのデザインは「創造的技術領域」に該当するだろう。ワークショップのデザインに関する熟達化を考える際に必要な視点は、(1)創造性の次元（課題表象の形成とデザインの指針の策定）、(2)技能性の次元（策定した指針にそったデザイン行為の遂行）だと考えられる。そこで本研究では、(1)(2)を合わせたものが「ワークショップデザイン」であると仮定する。

第1章でも言及したように、ワークショップ実践家に焦点を当てた知見は乏しく、ワークショップデザインに関する熟達に特化した研究はない。また、ワークショップ実践家になるためにどのくらい年月が必要かといった数値を示した研究は存在しない。実践家の伝記的な記録も入手が困難であること、一年に携わる経験に個人間で差があることなどから、熟達に必要な経験時間や年数を見積もるのは困難である。故に、今後研究を行っていくにあたり、他の創造的領域での知見を意識していくことは、有効だと考えられる。ただ、今後、フィールドのエスノグラフィーなどを通じたワークショップ独自の必要経験年数を示す研究が行われることも有用なのではないか、と考えられる。

また、構造化された宣言的知識と自動化された手続き的知識の他に熟考性、協調性といったメタ認知が必要だという視座は、ワークショップデザインの熟達化に関して考える際、非常に興味深い。また、実践家としての成長においても、経験を積むことに対する動機づけや、知識の構造化や理論生成のための自己説明活動が鍵となっているのではないかと考えられる。

ワークショップデザインは、多くの場合一人ではなくチームで行われることが多い。また、実施段階においても複数のスタッフが動くことが基本である。協働による創造的領域の研究は、メンバー間で役割の分担が行われていて、かつ、メンバー間のインタラクションもあるという状態であれば、必ずしも一人の熟達した個人が全て行わなくても創造を行うことは可能だということを示唆している。このことから、ワークショップデザインに関して、個人が一人で全てをこなすことができる力量を持つ必要はないのではないかと意見もあるだろう。しかしながら、実際のミーティングや実施の場において、的確な役割の分担と適当なインタラクションを行うためには、先に創造的熟達者の条件として述べた、メタ認知能力が必要になってくると考えられる。このことからワークショップ実践家として成長していくためには、個人レベルでの熟達化が必要であると言えるだろう。

3-2-3 第3章における研究命題

第3章では、ベテランワークショップ実践家のデザイン過程を実証的に検証することを目的とする。

ベテラン実践家がどのようにワークショップをデザインしているのか、その思考過程の特徴を明らかにすることで今後実践家を育成するにあたって有用な知見を提出したい。

3-3 方法

3-3-1 研究のアプローチ

ワークショップのデザインは複数で行われる場合もあるが、初期原案に関しては1人でデザインする場合もある。ワークショップのデザイン過程に関する知見はないため、本研究ではデザインを行う最小構成数だと考えられる1人のデザイン過程に関し検証することとした。

具体的な方法に関しては、浅田（1998）を参考に、初心者とし、比較の中でベテランの特徴を明らかにすることとした。また、本研究では研究目的を考慮し、デザイン時の認知過程に直接アクセスしうる、思考発話法（think aloud method）を用いた実験法を選択した。この方法は、ワーキングメモリにある内容をそのままとり出すことになるため、バイアスによる内容の歪みが少ないと言われている（Ericsson & Simon 1993）。そこで本研究では、発話により生じる影響の可能性を自覚しつつ、それでも他の方法では得られない有用な知見があると考えこの手法を選択した。

3-3-2 実施概要

実験は、練習課題（2問、20分程度）と、本課題（1問、80分）で構成した。練習課題は、思考発話を促すためのものであり、ワークショップのデザインとは無関係の内容であった。

本課題はワークショップデザインに対する架空の依頼に对应してもらおうという課題であった。実験者は課題文（依頼内容の書かれた手紙）を被験者に裏面のまま渡し、実験室を退出した。被験者には実験者退出後、課題文を表面にしてから文面を全て音読した後、課題遂行するよう、予め教示した。

なお、本実験終了後、不明瞭な点に関しては補足的に確認をとった。

本課題における課題文の内容

本課題において被験者は、依頼内容に沿って時間内にワークショップをデザインし、「タイムスケジュール」と「活動案及びコンセプト案」を作成することが求められていた。ここで、コンセプトとは、デザイン研究における定義（e.g., 國澤 2006）を参考にし、「これから行うワークショップ実践に対し、そのデザインのあり方、方向性を表現したもの」と定義することとする。

課題文の内容はワークショップ・デザインに関する研究（e.g., Harris 1984 ; Sork 1997）、授業研究におけるデザインのための構成要素に関する研究（e.g., Kerr 1981 ; 水越 1982 ; Peterson et al. 1978 ; 坂元 1980 ; Sherman 1980 ; 吉崎 1983a ; 吉崎 1983b ; 吉崎 1984）を参考に、9項目(1) 依頼背景、(2) 依頼者側のコンセプト、(3) 参加者の属性、(4) 参加者の人数、(5) 実施時間、(6) 実施場所、(7) スタッフの人数、(8) スタッフの育成、(9) 最終的なタスク、を含めたものとした。

具体的には上述の9項目に対応させ、以下のような条件を課題文に記述した。(1) 依頼背景：市立の情報メディアセンターで開催される「学びとおもちゃ」に関する展覧会に付随するワークショップ、(2) 依頼者側のコンセプト：「おもちゃ」をテーマにしたメディア表現ワークショップ、(3) 参加者の属性：高校生、(4) 参加者の人数：20名程度、(5) 実施時間：10時から16時、(6) 実施場所：館内の会議室、(8) スタッフの育成：館で継続的に同様のワークショップ実践を開催したいのでスタッフの人材育成も兼ねている、(9) 最終的なタスク：80分後に依頼者に対してタイムスケジュールと活動及びコンセプト案を提出する。

なお、形式は実際にワークショップが依頼される際のメール文面などを参考にした。これらを通じ、現場で実際に行われる依頼により近いものとなるよう心がけた。

被験者の選定

ワークショップ実践家の成長に関する研究は存在しない。そこで本研究では、教師研究や創造的領域における熟達化研究の知見（e.g., Hayes 1989 ; 吉崎 1998）を考慮し、ワークショップのデザインにおけるベテランと初心者を選定した。被験者としたのは、学習を目的としたワークショップのデザイナーとして広く

知られる実践家 2 名 (X、Y) と、そのベテランを中心としてワークショップを行う集団に属する初心者各 1 名 (計 2 名) であった。

本実験において、その性質上、被験者のレベルを完全に統一することは困難であったが、実践経験の回数や年数を揃えるように配慮した。また、初心者選定においては、全くの初心者を選定した場合ワークショップ実践以外での経験がデザインに大きく反映される可能性がある。そこで、教師研究における Berliner (1988) の「進んだ初心者 (advanced novice)」の指摘を参考とし、経験を積んで多少実践について理解が進んだ段階にある者を対象として選定した。

ベテラン X は、アメリカでセサミストリートの制作現場を見たことに刺激を受け、帰国後 20 年以上の間学習環境デザインとメディア教育に関する実験的なワークショップを実践している。また、ワークショップ実践専用のスペースの設計も行っている。

初心者 A はベテラン X の実践集団に参加して 3 年目の学生で、学内・外で多くの実践においてファシリテーションの経験を積んでいるが、初期原案作成を単独で行った経験はない。

ベテラン Y は、10 年にわたりワークショップを実践している。大学にて授業を担当する際、教材づくりを学生とすることで授業自体の質が変化したという経験が起点となり、人と物とのインタラクションを重視した新しい創造的な学びの場「Playshop」を学内・学外にて多数実践している。

初心者 B はベテラン Y の実践集団に参加し、学内・学外において数々のワークショップ実践に関与して 3 年目になるが、初期原案作成を単独で行った経験はない。

本課題における課題文の内容

実験における機材などの配置に関するイメージ図が図 3.1 である。1 室に被験者、別室に実験者がいる。被験者の様子はビデオカメラで撮影した。また、不明瞭な点に関して実験直後に確認を行う為、撮影用ビデオカメラを別室の実験者のコンピュータに映るよう、ケーブルでつなぎ、モニター可能にした。また、予備的な記録装置として、室内を俯瞰できる位置にビデオカメラを設置した。実験中の発話プロトコルの収集には IC レコーダーとマイクを用いた。

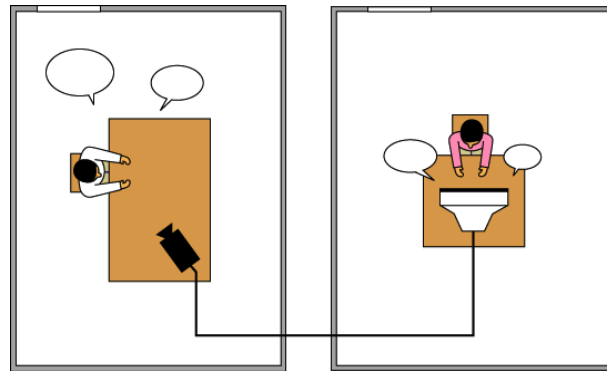


図 3.1 実験の配置に関するイメージ図

3-4 結果

3-4-1 デザインの結果

4人の被験者は、全員、実験時間内に「コンセプト」と「活動案及びタイムスケジュール」の作成を行うことができた。4人のデザインしたコンセプト及び活動案は全て異なっていた。

4人の被験者は、全員、実験時間内に「コンセプト」と「活動案及びタイムスケジュール」の作成を行うことができた。本節では、実験の結果として、4人の被験者の成果物を示す。

ベテラン X のデザインの結果

ベテラン X がデザインしたワークショップのタイトルは、「making toys workshop 創造性とメディア表現」であった。

ベテラン X のコンセプトは、以下のように記述されていた。

コンセプト：参加者のおもちゃ観をゆさぶり、シチュエーションを考え、実際におもちゃをつくり、そして作法（おもちゃをどうつかうか）もデザインする。さらに、こんな活動が可能になるワークショップスタイルについても学べる。

また、活動案及びタイムスケジュールは次のようなものであった。

活動の流れ

10:00～10:30

- アンティパスト おもちゃカフェ PCによるおもちゃ観のゆさぶり
今回の趣旨をみんなに説明をする、スタッフ紹介、

ドキュメンテーションをする、
ビデオをとること写真を撮ることの
許可の意味を説明しておく
グルーピング 5名×4

ファシリテーター ギャラリースタッフ 各1名グループに入る

●プリモ

10:30～13:30 ランチも含む

(ランチバーをつくってもらってサンドイッチと飲みもの、お菓子を用意してもらおう)

プリモ1 10:30～12:30

おもちゃづくり、場をつくって、芝居をつくる

(おもちゃ展を見る)

プリモ2 12:30～13:00

リハーサル、立ち稽古、(僕のコメントも含む)

カフェ 13:00～13:30

●セコンド (プレゼンテーション)

13:30 5分プレゼン (2分の交代時間)

●ドルチェ

(オーディエンスからのコメント) + ディスカッション + ベストトイを選ぶ

14:00～14:30 コメント + ディスカッション

14:30～15:00 パブリッシング

(ポラロイド写真から3枚を選んで経験のフライヤーをつくる。友達への報告)

●エスプレッソ

15:00～15:30

リフレクションムービー + 僕のコメント

(今回の仕掛けについて、ワークショップについて)

15:30～16:00

片付け

●当日までの準備

スタッフミーティング（おもちゃ展の企画者と僕のコンセプトのすりあわせ）
スタッフのファシリテーションの方法、スタッフでワークショップをやる
素材をどうするか（素材バーをつくる）展覧会からヒントを得る。
ドキュメンテーションスタッフ 学生3名

ポラロイドのフィルム、素材、予算化

空間づくり（おもちゃアトリエ）

なお、ベテラン X は、予定時間前に本人がデザインの終了を申告し作業を中止したため、66分で実験を終了した。

初心者 A のデザインの結果

初心者 A のコンセプトは、以下のように記述されていた。

ワークショップでは、「おもちゃ」を遊び手が「遊びの場」をつくる機会と考えて、つまり、「おもちゃ」を学びや遊びを活発にし、空間全体を楽しくするような「きっかけ」や「道具」と考えます。

ワークショップの中では、おもちゃをつくり、実際に遊ぶという活動を行います。自分自身でつくったおもちゃの、その遊び方まで考えることで、ものづくりではなく、そのものでいかに遊び、学ぶことができるかということまで考えて

また、タイムスケジュールと活動案は以下のようなものであった。

| | | |
|-------|------|---|
| 10:00 | スタート | あいさつ、自己紹介 グループ分け（5人×4グループ） 今日の説明「おもちゃのじかん」ワークショップ |
| 10:15 | | クリケットの説明をする（15分） 練習問題をする |
| 10:30 | | 作品づくり（1人1つ） どんな風に遊ぶか どんなところで（状況） |

| | |
|---------|---------------------------------|
| 12 : 30 | ランチタイム : planning お互いの作品を見たり |
| 13 : 30 | またつくる ワークシート |
| 15 : 00 | 発表 (2 つに分かれて) |
| 15 : 40 | みるじかん (ポストイット) つくったもので遊ぶ、楽しむ |
| 15 : 55 | ムービー (5分) |
| 16 : 00 | 終了 あいさつ |

ベテラン Y のデザインの結果

ベテラン Y のワークショップには、特にタイトルはつけられていない。コンセプトは次のようなものであった。

コンセプト

日常的な素材を、五感のレベルで感じ直す
可能性を感じる、組み合わせる
遊びとして組み立てる
遊びの意味を考え直す

また、タイムスケジュール及び活動案は、下記のように記述されていた。

| | |
|-------------|---|
| 9:00 ~9:30 | スタッフミーティング、役割 |
| 9:30 ~10:00 | 会場設営 (素材を並べる) 撮影準備 |
| 10:00 | あいさつ、趣旨説明 |
| 10:10 | 似顔絵 名札 |
| 10:30 | 遊びビンゴ (昔夢中になって遊んだ遊びを思い出し、お互いに紹介して、 同じ遊びがあれば記入していくようなビンゴゲーム) グルーピング |
| 11:00 | 五感ビンゴ (素材を五感で探検して、発見したことをビンゴシートに記入、 グループで) |
| 12:00 | 昼食 (味覚探検をする) |

| | |
|-------|---------------------------------------|
| 12:50 | 発表 (素材について発見したことを発表) |
| 13:15 | 遊びの素材選ぶ 遊んでみる (素材の可能性を感じて、試行錯誤、実験) |
| 14:00 | 中間発表 |
| 14:20 | 遊びのデザイン |
| 15:20 | 発表会 |
| 15:30 | リフレクション |

初心者 B のデザインの結果

初心者 B は「おもちゃワークショップ」という仮タイトルをつけていた。初心者 B のコンセプトは、「目的」として、以下のように筆記されていた。

目的：おもちゃであまり遊ばなくなった年代が過去に遊んだおもちゃを振り返ってもらって、その時に学んだことを自分が創り上げるおもちゃに生かされないだろうか考える。

これからの子供達に、自由な空間を与えながら学習をさせていく要素を含んだおもちゃの可能性を探る。

また、タイムスケジュールは以下のように示されていた。

| | | |
|-----------|-------|---|
| タイムスケジュール | | |
| 9:00 | 開館 | WS 準備 |
| 10:00 | WS 開館 | 午前の部 |
| | | ・ チーム決め |
| 11:00 | | ・ 参加者の過去をふり返る |
| | | ・ 話し合い |
| | | →おもちゃを使って何を学ぶ (学ばせたい) のか。 |
| | | →学ぶ (学ばせたい) ためには、どのようなエッセンスを含めたおもちゃが良いのか。 |
| | | →自由な空間 (遊びのための) を作るにはどのようなおもちゃにしたら良いのか。 |
| 12:00 | 昼食 | (チームで一緒に) |
| 13:00 | 午後の部 | |
| | | ・ 午前で話し合ったことを参考に、チームでおもちゃ制作 |

(2 時間)

14 : 00

15 : 00 ・ チームで制作したおもちゃを発表。
 ・ 実際に遊んでいる。

16 : 00 WS 終了
 後片付け

17 : 00

さらに、活動案としては、このような記述があった。

午前

チーム作り。

5 人×4 チームを作る。これは午後におもちゃ制作をする時のチームになる。

WS の始めに、同じおもちゃ 5 つが 4 組あり、同じおもちゃを取った人がチームの相手となる。

まずは自分が昔にどのようなおもちゃを使って遊んでいたのかを振り返ってもらおう。そこで、考えをおもちゃいっぱいにしてもらう。

→自由な遊びの場、学びのエッセンスを含めたおもちゃを創造してもらう。

(主にどのように遊ぶとか、どんな事を学んでほしいとか)

午後

午前に話し合ったことを参考におもちゃ制作。

材料は木材・紙・ねんど・ペン・ダンボール等

制作したおもちゃを使って遊んでみる。

3-4-2 発話の流れにおけるベテランと初心者の比較分析

発話の流れに対する分析方法

ベテランと初心者におけるデザイン過程を比較するため、まずどのような発話の流れがあったのか検討した。

具体的には、「まあ、では、タイムスケジュールをまず決めちゃいましょう」というように、ある活動を行うことへの宣言にあたる発話や、「流れはきれいになったかな。だいたい僕の中ではイメージが固まったので」のように活動の完了

を示す発話に注目し、データを分割した。また、ある活動の開始宣言から活動の終了宣言までの発話のまとまりを「ユニット」と呼ぶこととした。なお、ユニット内では実践家が一定の活動を行っていることを確認した。

その上で、同一集団に属するベテランと初心者を対にして比較を行い、発話の流れにおける差異を分析した。被験者 4 人の発話の流れを図示したものが図 3.2 である。

さらに、(ベテラン X、初心者 A) と (ベテラン Y、初心者 B) という 2 組の差異における共通点を考えることにより、発話の流れにおけるベテランの特徴を導き出した。

ベテラン X における発話の流れ

ベテラン X の発話は、4 ユニットから構成されていた。ユニット 1 において、ベテラン X は課題文音読終了後、まずワークショップをデザインする際に必要な事項を課題文中から抽出、列挙した。その後、課題文に対する解釈を適宜交えつつワークショップの大まかなコンセプトの決定を行った。

ユニット 2 では、その後、どのようにワークショップをデザインするかという方針として、「イタリアンミールモデル」というデザインモデルを想起した。なお、デザインモデルとは、実践家がワークショップをデザインする際に使用している仮枠のことを指す。ベテラン X のデザインモデルは時間の流れと活動の内容の規範を示していた。ベテラン X はこのモデルに従い、大まかな活動の流れを構成した。この時点で決定できないものに対しては、暫定的な決定や保留が行われた。



図 3.2 被験者 4 名における発話の流れ

ユニット 3 では、タイムスケジュールのデザインが行われた。ここでもユニット 2 同様、暫定的な決定や保留が行われた。

ユニット 4 では、これまでデザインしてきたものに対して俯瞰し、流れに不整合がないかどうかの確認が行われた。また、それまで暫定的な決定をしていたり決定を保留にしていたりするものに対し、全体のバランスをみながら調整するという「細部のデザイン」が行われた。

初心者 A における発話の流れ

ベテラン X とは異なり、初心者 A は、音読終了後、課題文に対する確認や解釈はほとんど行わず、デザイン立案の中断及び再立案を繰り返した。そのため、初心者 A の発話の流れは図 3.2 に示したように、活動案ごと 1 ユニット、すなわち全体では 3 ユニット構成と判断した。

初心者 A は活動案 1 及び活動案 2 に対し、時間軸に沿って、初めから詳細なデザインを行った。しかしながら、その活動案を完成することはできず途中で

断念した。本分析では、デザイン案 1 遂行時をユニット 1、活動案 2 遂行時をユニット 2 とした。

比較 1 : ベテラン X と初心者 A の比較

初心者 A が課題文音読後すぐにデザインを開始していたのに対し、ベテラン X は依頼内容の確認・解釈を最初に行っていた。また、ベテラン X は初心者 A とは異なり、コンセプトの立案を行ってから具体的なデザインに移行していた。さらに、ベテラン X はデザインを行う際、デザインモデル²¹を意識的に使用し、活動全体の構造決定から細部へと段階的にデザインを行っていたが、初心者 A はデザインモデルを用いておらず、時間軸に沿って細部までを、一度に決定しようと数案を試行錯誤していた。

ベテラン Y による発話の流れ

ベテラン Y の発話は、4 ユニットから構成されていた。ユニット 1 において、ベテラン Y は、課題文の音読をする際、しばしば音読の中断を行い、内容の確認と解釈を行い、その後、コンセプトの決定を行っていた。

ユニット 2 では、ユニット 1 において決定された方向性に対して、ベテラン Y は、「マトリックス」という名のデザインモデルの使用の宣言を行った。そして、このデザインモデルに従い、活動の流れがデザインされた。

ユニット 3 では、具体的な部分のデザインを開始する発話があった。ここでは、細部のデザインが行われた。その後、タイムスケジュールのデザインに移行することに対する宣言を行った。

ユニット 4 では、タイムスケジュールをデザインしながらデザインの筋を確認し、足りない部分を補足するなど、細部の調整が行われていた。

初心者 B による発話の流れ

初心者 B の発話の流れは図 3-2 に示すように 3 ユニットから構成されていた。

初心者 B は課題文の音読終了後、課題文の確認と解釈を行った。だが、この時点では、コンセプトの考案及び決定は行われなかった。この課題文の確認と解釈の終了までをユニット 1 とした。

ユニット 2 では、活動案のデザインが行われた。活動案のデザインは時間軸

²¹デザインモデルについては、3-4-3にて詳述する。

に沿って初めから詳細なデザインを行った。

ユニット 3 では、目的とコンセプトの決定が行われた。

比較 2 : ベテラン Y と初心者 B の比較

ベテラン Y、B とともに依頼内容の確認・解釈から開始した。しかしながら、ベテラン Y は初心者 B と異なり、依頼内容に沿ったコンセプトの立案を行ってから具体的なデザインに移行していた。さらに、ベテラン Y はデザインを行う際、デザインモデルを意識的に使用し、活動全体の構造決定から細部へと段階的にデザインを行っていたが、初心者 B はデザインモデルを用いていなかった。初心者 B は、時間軸に沿って細部までを一度に決定し、最後に活動のコンセプトを考えようとしていた。

発話の流れにおけるベテランの特徴

分析の結果、ベテラン 2 人は共通のデザインプロセスがあることが明らかになった。その特徴は以下の点である。

- (1)ベテランは、まず課題文を十分読み込み、必要事項の確認と解釈を行っていた。
- (2)ベテランは、コンセプトの決定を行い、その後、具体的なデザインに移行していた。
- (3)ベテランは具体的なデザインに移行する際、時間の流れと活動の内容を規定するデザインモデルを持っており、それを意識的に使用していた。
- (4)ベテランは、活動全体の構造決定から細部のデザインへと、段階的にデザインを行っていた。

一方、初心者 2 人のデザイン過程には共通点が確認できなかった。しかしながら、初心者 A、B それぞれのプロセスは、ベテランとは異なっていることがわかった。初心者に見られた共通の特徴としては、(1)コンセプトの決定が後回しにされていたこと、(2)時間軸に沿って初めから詳細にデザインが進められていたこと、があった。

3-4-3 デザインにおけるベテランの特徴

(1) 幅広い確認

ベテランは課題文の中のどのような要素に留意してデザインを開始している

のだろうか。ワークショップデザインに必要な要素に関して指摘をした先行研究はあるが (Harris 1984 ; 木村ほか 2000 ; Sork 1984)、その要素が実際のデザイン過程においてどのように意識されるべきものなのかについての言及はない。そこで、実験中の発話プロトコルを用いて、「課題文の読み込み」時に確認した事項に対し、カテゴリ分類を行った。なお、カテゴリとしては、依頼文の内容に含めた 9 項目を使用した。

カテゴリ分析の結果は表 3.1 の通りであった。このことから、以下のことが明らかとなった。

ベテランは初心者に比べ、多くの条件に対し、デザインする上での必須要素として考慮していた。ベテラン 2 人に共通していた確認事項は、(1)依頼背景、(2)依頼者の提示したコンセプト、(3)参加者の属性、(4)参加者の人数、(5)実施時間、(8)スタッフの育成、(9)最終的に課されたタスク、であった。

表 3.1 カテゴリ分類の結果

| 確認した事項のカテゴリ | ベテラン | | 初心者 | |
|-----------------|------|---|-----|---|
| | X | Y | A | B |
| (1) 依頼背景 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| (2) 依頼者のコンセプト | ○ | ○ | ○ | ○ |
| (3) 参加者の属性 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| (4) 参加者の人数 | ○ | ○ | × | ○ |
| (5) 実施時間 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| (6) 実施場所 | × | ○ | × | × |
| (7) スタッフの人数 | ○ | × | ○ | × |
| (8) スタッフの育成 | ○ | ○ | × | × |
| (9) 最終的に課されたタスク | ○ | ○ | × | ○ |

(2) デザインモデル

ベテランはワークショップのデザインにおいて、コンセプトを決定した後になんらかの枠組みを利用してデザインを行っていることが、実験中の発話から分かった。本研究ではこれをワークショップのデザインモデルと呼ぶこととする。デザインモデルの内容は実践家個々によって異なるが、活動の流れを規定する役割を果たしていた。一方、初心者はデザインモデルを実験時のデザイン過程において使用していなかった。

ベテラン X はデザインモデルの使用に関し、以下のような発話をしている。

今回、あれでいくといいかもわかんないね、なんかあの一、僕いつもね、ワ

クシヨップ考える時になんか小道具を考えていて、それで今回もイタリアンミールモデルでいけそうな気がするので

この発話によって、ベテラン X は以前から「イタリアンミールモデル」というデザインモデルを用いてワークショップをデザインしていることがわかった。この「イタリアンミールモデル」がどのようなものであるかについて、ベテラン X は、実験時、以下のような発話を行っている。

だからちょっと、えーっと、だいたい、大きく流れで、まあ、10時が受け付けプラス、これは *Antipasto* (アンティパスト)、それから *Primo* (プリモ) が最初の活動で、*Secondo* (セコンド) がもう一つの活動で、それから *Dolce* (ドルチェ) がこれがリフレクションに使いたいし、*Espresso* (エスプレッソ)、と。

「アンティパスト」「プリモ」「セコンド」「ドルチェ」「エスプレッソ」という名称で呼ばれる活動パーツは、ワークショップを時間の流れの中で組み立てるためにその順番と意味付けを示していると考えられる。

一方、ベテラン Y は、プランを作成するための仮枠として、「マトリックス」というデザインモデルを使用していた。このモデルについて、ベテラン Y は実験時、次のように述べている。

多分、全体の流れとしてはだから、まず、ちょっとマトリックスを描いてみますが、多分、身体的なもの、それから感情的なもの、それから知的なもの、全レベルね、それから、えーっと、そうそうそう、で、まず、見るとか知るとか、その素材をじっくり見たり知る、という段階があつて、それからその可能性を実現してくつていう段階、ね。これは創造性の理論、に、を、すごい三段階に単純化して、で、えー、ただそれを、知的なレベルだけじゃなくて、その、感情的なものとか、身体的なもの、この中でやっていくわけで、必ずここ (引用者注：図 3.2 における「知」と「定理」の交点) まではいきたい、と。

本実験では図 3.3 のようにマトリックス平面における「0番/1番/2番/3番/4番」という順番で活動が構築されていた。

以上より、ベテランはデザイン中においてもデザインモデルを普遍的定型とってはならず、状況に応じた変形を行う姿勢を持つことが明らかになった。また、ベテランは実験時のデザイン過程において、随時デザインモデルを意識

することで自身のデザインに対し確認を行っていた。デザインモデルを使って自身の活動案を推敲し、整合性を確認する発話として、ベテラン Y の以下のようなものがある。

で、五感探検なんだけど、五感ビンゴか、五感ビンゴ。素材、これが1番（引用者注：図3.3マトリックスにおける「1番」）でしたね。ちょっと待ってくださいよ、なんか変だな、ちょっと混乱してますね。ここが・・・そっか、さっきのはなんか2番（引用者注：図3.3マトリックスにおける「2番」）がぬけてたな。これで成り立っている気がしてたんだけど。

このように、デザインモデルを用いることで自己説明（Chi et al. 1989；岡田2005）が支援され、ワークショップのデザインにおいて途中段階でも見直し、推敲がしやすくなっているようである。

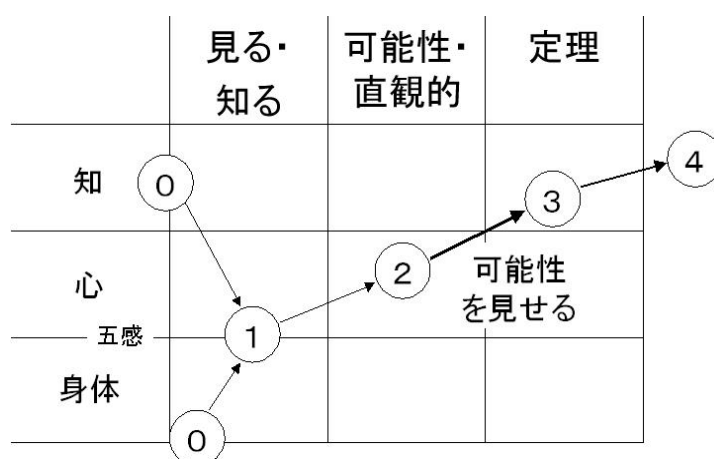


図3.3 ベテランYの「マトリックス」にもとづいた活動の流れ
(筆者がYの描いたものを整形)

(3) やわらかな決定

ワークショップでは、参加者について事前に知識を持つことは難しい。Harris (1984) は、予測しきれない状況に対しリスクを最小限にするためにデザインを柔軟に考える必要がある、と述べる。また、授業設計時における教師の思考過程研究においても、教師が授業設計段階で必ずしも完全な授業計画を立てているとは言えないことが示唆されている (Clark & Peterson 1986)。

このような知見から、ワークショップデザインにおいて実践前に決定していることと実践状況の中で決定されることがあるのではないかと考えられる。そこで、デザイン過程において決定が保留されている箇所を抽出し、(1)決定が保留された事項、(2)保留の度合い、(3)決定の時期・決定への予測、の3点に関して整理を行った(表3.2、表3.3)。なお、表中の「保留時点」に関しては、3-4-2にて決定したユニットをそれぞれ用いた。

保留の度合いに関しては、(1)変更の余地(変更する可能性を示唆)、(2)オプション設定(状況次第で実行する可能性のある活動を基本の活動の他に用意)、(3)時間があれば(時間に余裕があった場合のみ実践する)、(4)選択肢の列挙(どのような可能性があるか選択肢を列挙)、(5)決定時期の保留、(6)保留、という6つに分類した。

分析の結果、ベテランは、初心者よりも多くの保留を行っていた。その保留は、(1)実験におけるデザイン中に決定されたもの、(2)スタッフミーティングの際に決定する予定のもの、(3)当日の進行において決定する予定のもの、の3つに明確な区分がされていることが明らかになった。すなわち、ベテランには、どの時点でどのようなことが起きるか、もしくは起きうるかに関して事前の予測を立てていること、さらに、その予測に対して、しかるべきデザイン案を用意していることがわかった。このように段階を追って決定していくことを「やわらかな決定」と呼ぶことにする。このように形成的なデザインをすることにより、ワークショップ実施中も、状況に応じた対応しやすくなっていると考えられる。

ベテランXは実験時、以下のような発話を行っている。

とりあえず一回イタリアンミールモデルで入るかどうかがやってみて、それで、入らなければ、それはちょっとまた変形していこうっていうことでいってみようか

この発話は、ベテランXが自身の開発したデザインモデルを絶対視せず、状況に応じてモデルを変形するという柔軟な姿勢を持っていることがうかがえる。

実験後の補足確認により、ベテランX、Y共に、本実験においてだけではなく、通常のデザイン時においてもなんらかのデザインモデルを利用していることが明らかになった。八田(1989)は活動の流れを規定するために授業設計において自身の「仮枠」を持つことの利点を主張している。ワークショップのデザインにおいても、デザインモデルを持つことは、活動の流れを保ちつつつつ「や

「わらかな決定」を行っていく上で重要なのではないだろうか。

表 3.2 ベテラン X の保留のあり方

| 保留時点 | 決定が保留された事項 | 保留の度合い | 決定の時期 決定への予測 |
|-------|-------------|---------|----------------------|
| ユニット2 | モデルの使用 | 変更の余地 | ユニット4で修正・調整 |
| | 空間のデザイン | 決定時期の保留 | スタッフミーティングで 決定予定 |
| ユニット3 | セコンドの内容 | オプション設定 | 当日(セコンド)進行中に 決定予定 |
| | ワークショップの名前 | 決定時期の保留 | ユニット4で仮決定 |
| | ファシリテーターの役割 | 決定時期の保留 | スタッフミーティングで 決定予定 |
| | プリモ内の時間配分 | 決定時期の保留 | ユニット4で分岐の決定 |
| ユニット4 | プリモの活動 | 時間があれば | 当日プリモ進行中に 決定予定 |
| | 購入物品 | 決定時期の保留 | 予算交渉後決定予定 |

表 3.3 ベテラン Y の保留のあり方

| 保留時点 | 決定が保留された事項 | 保留の度合い | 決定の時期 決定への予測 |
|-------|---------------------|---------|--------------------|
| ユニット1 | 活動の内容 | 決定時期の保留 | ユニット2で決定 |
| ユニット2 | 0番の活動内容 | 選択肢の列挙 | ユニット3で決定 |
| ユニット4 | 0番の活動内訳 | オプション設定 | 当日(0番)進行中に 決定予定 |
| | 2番の活動内容・内訳 | オプション設定 | 当日(2番)進行中に 決定予定 |
| | アイスブレイキング内の 時間配分 | 保留 | 当日(2番)進行中に 決定予定 |
| | 1番の活動の グルーピング | 保留 | 当日(0番)にて 決定予定 |

(4) スタッフの育成への意識

課題文確認の時点でベテランはスタッフの育成をデザインの必須要素として意識していることがわかった。また、ベテランはスタッフをどう育てるかに関する意見が似ており、デザインは共通していた。

まず、ベテランは、スタッフの育成と参加者の学びに関するデザインは切り離せないものだ、という共通の意識を持っていた。

次に、ベテランに共通していたデザインとして、(1)スタッフと事前打ち合わ

せを行うこと、(2)スタッフと協働し活動において使用する素材選定・吟味を行うこと、(3)スタッフにファシリテーションを担当してもらうこと、(4)ファシリテーションの方法に関しては事前ミーティングの中で決定することにして実験時間中には決定しないこと、が確認された。

(5) 体験の想起／実践家の慣習／状況の想像

発話データにおいて、デザイン上の何らかの決定がなされた部分を抽出し、その決定の根拠となっている発話に対し、カテゴリ分析を行った。

具体的には、(1)体験の想起、(2)実践家の慣習、(3)状況の想像、の3つのカテゴリを設定した。なお、「実践家の慣習」とは、いつも作品を造る活動を入れている、などというような、ワークショップの実践家におけるデザインする上での習慣を指す。

このカテゴリの策定に関しては授業デザイン研究や教師研究の知見を参考にした。(1)は回想的想起(浅田 1998 ; Neisser 1982)、(2)は教師に関する知識研究(e.g., Shulman 1987 ; 吉崎 1987)、(3)は展望的想起(浅田 1998 ; Neisser 1982=1989)を援用した。

分析の結果、ベテランと初心者との間には差異が見られた。ベテランの場合、デザイン上の決定がなされる前後に(1)体験の想起、(2)実践家の慣習、(3)状況の想像、に該当する発話が連鎖的に存在することが確認された。

体験の想起に関しては、例を挙げると、以下のようなベテラン X の発話がある。

ちよつと抽象的なものを、あの一、かたちにするっていうのは、パイプクリーナー、わりとうまくいったケースがあるので。

以上より、ベテランは過去の経験から構成されたデザインに関するエピソード知識を持っていること、さらにそのエピソード知識は構造化されており、ベテランはそれを必要に応じて随時デザインに利用していることが示唆された。

一方、初心者はベテランと異なり、デザインにおける決定の前後には(1)体験の想起、(2)実践家の慣習、に該当する発話は見られなかった。状況の想像のみを根拠にしてデザインを行っていることが明らかになった。また、初心者は共に、数度にわたり自分がその場の参加者だったらという仮定をすることによって状況の想像を行っていた。

教師研究において、浅田（1998）は、ベテラン教師の授業のデザインには、エピソード的知識を直接適用することがたびたび行われていることを指摘している。ワークショップ実践家に関しても、ベテランには過去の経験がデザインに重要な意味を持つことが明らかになった。

3-5 考察・今後の課題

3-5-1 考察

実験の発話データから、ベテランはデザインモデルだけではなく、ワークショップのデザインとその実施における過去の経験を通じ、ワークショップに対する見方や考え方を形成していることがわかった。

梶田（梶田 1986；梶田・石田・宇田 1984）は、教師には指導に対する経験によって形成された固有のものの見方や考え方があるとし、これを「個人レベルの指導論（Personal Teaching Theory）」と定義している。さらに、各教師の授業デザイン及びその実施は、この個人レベルの指導論によって支えられていると主張している。

ワークショップ実践家においてもこのような経験による固有のものの見方、考え方について検討する必要があるだろう。しかしながら、ワークショップは参加型の学習環境であり、「指導」が行われることはないため（美馬・山内 2005；中野 2001）、「指導論」という語を用いることは適切ではないだろう。

そこで、本研究では便宜的に、「ワークショップ実践家における個人レベルのデザイン論」を「個人レベルの実践論」と呼ぶこととする。

デザイン過程の発話の分析により導出されたベテランの特徴は、ベテラン実践家に共通の「個人レベルの実践論」が存在する可能性を示唆している。ベテランと初心者では、個人レベルの実践論における質的な差異があると考えられる。この差異を捉えることで、実践家の成長に関し、有用な知見が得られるのではないだろうか。

3-5-2 今後の課題

本研究では、結論でも述べたとおり、ベテラン実践家のデザイン過程に関して多くの有用な知見が得られた。

さらに本研究では下記のような示唆を得ることができた。これらは、今後実

実践家の育成支援を考える上で重要だと考えられるので、今後の研究課題とした
い。

初心者の不安

本研究において、初心者のプロトコルにおける特徴として、デザイン遂行に
対する「迷い」を表す発話があった。例えば初心者 A は以下のような発話を行
っていた。

おもちゃをつくることで・・・ああ、もう限界。自分自身でおもちゃをつくる
ことで、おもちゃって、自分でつくることの意味とかって。ああ、もうなんか
わかんなくなってきた。

このような迷いや不安を表す発話は、ベテランには全く見られなかった。

木原（2004）は、初任教師の成長プロセスと中堅・ベテラン教師における成
長プロセスは異なっていると述べている。ワークショップ実践家の成長プロセ
スにおいても、初心者の抱える課題と中堅・ベテランの課題には質的な違いが
あるのではないだろうか。

ワークショップ実践以外での経験の転移に関する可能性

実践家の成長過程の解明と育成課題の検討である。本研究においてはベテラ
ンと初心者に関し、ワークショップに対する経験差に着眼し被験者を選定した。
しかしながら、ワークショップのデザインにおいては被験者のワークショップ
以外での経験が関係することが考えられる。今回被験者に選定したベテラン X、
Y は両名とも大学における教員経験及び研究経験を持つ。これらの教育経験及
び学習経験から獲得された専門性が、実践のデザインにもつながっている可能
性があり注意が必要だろう。このような視点に立ち、さらなる検証が必要であ
ろう。

他者との相互作用と熟達化

教師の成長に関する先行研究に共通するのは、省察が他者との対話や共同に
よって促され、活性化されるということへの理解であろう。Olson（1995）は、
自己の経験に耳を向けるためには「他者の存在」が不可欠だと明言している。
他者への説明が自己の深い理解につながるということは、学習科学においても

実証されている (Miyake 1986)。

木原 (2004) は、多くの実践研究の結果から、授業力量形成の共同モデル (図 3.4) を提案している。

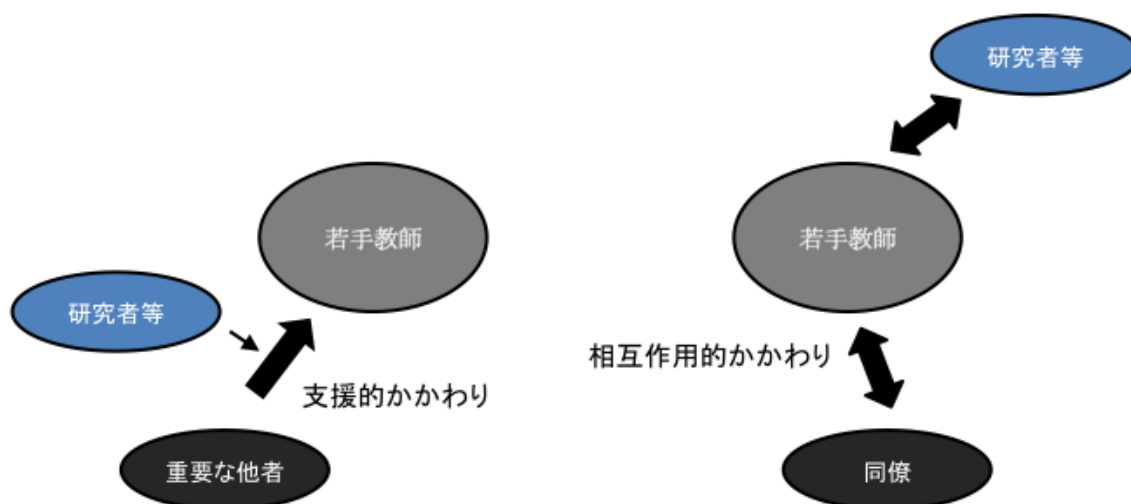


図 3.4 授業力量形成の共同モデル (木原 2004)

ワークショップ実践家の育成においても、他者との対話・共同の在り方は重要な鍵となることが十分に考えられる。ワークショップ実践家集団においては、正統的な周辺参加が起きていることがよく観察される。このことから、この木原のモデル図における「重要な他者」は共同体の中心人物 (ベテラン実践家) であると考えられる。しかしながら、初心者 A・B は過去の体験したワークショップでの強烈な原風景 (呉 2000 ; 呉・南 2002) を保持しつつ、その実践共同体に参入していったことが実験後行ったインタビューにおいて確認された。このことから、正統的周辺参加をしている初心者にとっては、しばしば、過去の学習経験における「カリスマ」(Calderhead & Shorrock 1997) と実践家としての成長を支援する「重要な他者」(木原 2004) の一致が起きていることが多いのではないかと考えられる。このことが初心者のもつ「個人レベルの学習論」(梶田 1986 ; 梶田・石田・宇田 1984) と「個人レベルの実践論」の混線を招き、「初心者の迷い」を生起させる要因となっているのではないかと考えられる。実践初心者のデザインにおける熟達のためには(1)過去の実践における自己の学習経験に対する実践者視点からの俯瞰と整理、(2)実践家集団における学習体験の語り直しと共有、(3)学習体験からの脱却とデザインに関する知識の獲得、が必要なの

ではないか。

また、ワークショップは、授業とは異なり参加者が持ち込んだ固有の文脈を生かした学習環境をデザインするという特徴を持つ。そのため、中堅・ベテラン実践家においても、木原の示す教師のモデルとは全く同じにはならないだろう。ワークショップにおける中堅・ベテラン実践家の成長を考える場合、木原の図 3.4 における「支援的かかわり」、「相互作用的かかわり」といった部分に、「依頼者・依頼背景とのかかわり」や、「参加者・参加者の背景とのかかわり」を加えた形でモデル化する必要がある。

こういった点を考慮した上で、木原（2004）の指摘にあるような同僚や他校の教師との関わりのモデルを拡張し、ワークショップを行う実践家集団同士のインタラクションをデザインすることができれば、ワークショップデザインの熟達化支援ができるのではないだろうか。

ベテランの特徴に関する妥当性及び一般性

本研究結果として提示したベテランの特徴に対する、妥当性及び一般性に対する検証である。本研究ではワークショップのデザインにおける原案作成段階のみを対象とした。しかしながら、実際の現場においては、実践家は先行事例を参照する、インターネットで情報を収集するなど様々な活動に従事すると思われる。さらに、単独ではなく集団でのミーティングを通じて協調的デザインを行うことも多い。本研究における結果は、あくまでも実験環境で行われており、現実のデザイン時における思考過程とは異なる可能性がある。また、デザイン原案作成時のみを扱っているため、実際の実践時における意思決定に関しても検証することはできていない。向後（2005）は、「全体の予測と制御は不可能」であることがワークショップの特徴だとし、複数のファシリテーターによる実践時の連携に注目する必要性を示唆している。ベテラン実践家のもつ特徴に関し、さらなる一般性のある知見提出のためには、実践に至る過程と実践時に対する現場環境に即した実証研究が必要となるだろう。

本研究から導出された仮説の検証

Sork（1997）はワークショップのデザインに（1）技術的次元、（2）社会的—政治的次元、（3）倫理的次元、という 3 つの次元があると主張し三層モデルを提示している。しかしながら、ベテランのデザイン過程では、ワークショッ

ブ実践、デザインモデル、個人レベルの実践論という 3 つの要素が有機的な関連を持ってワークショップのデザインを規定していることが示唆された。ワークショップ実践家が反省的実践家 (Schön 1983) であるためには、実践家個々人がその実践を俯瞰し理論化する必要があり、デザインモデルはその理論構築の支援をしているのではないだろうか。今後、この仮説に対しさらなる検証を行っていきたい。

3-6 第3章の小括

第3章では、専門家の「技 (artistry)」の解明に関する研究という視点で研究を行った。具体的には、ワークショップのデザイン過程におけるベテラン実践家の特徴的思考を明らかにすることを目指し、ベテラン実践家とその集団に属する初心者 2 組に思考発話法を用いた実験を行った。その結果をデザイン過程における発話内容を分析し、ベテランに共通する特徴を検討した。

発話の流れを分析した結果、ベテランは依頼内容の確認と深い解釈を行った後、コンセプトを決定していた。また、具体的なデザインにおいては、デザインモデルを使用することでまず全体の構造を決定し、主たる活動のデザインから細部のデザインへと段階的にデザインを行っていた。ベテランのワークショップデザインに関して表したのが、**図 3.5 ベテランによるワークショップデザイン過程のモデル**である。

また、ベテランの特徴として以下の点が明らかになった。

- (1)ベテラン実践家は、依頼内容に関して幅広く確認を行い、それらをデザインに反映させていた。
- (2)ベテランはデザインの仮枠としてのデザインモデルを持っていた。
- (3)ベテランは、スタッフの育成に対して、参加者の学びと切り離すことができないという意識を持っており、それをデザインに反映させていた。
- (4)ベテランは、デザイン時に緻密なプランを決定することはせず、保留や選択の余地を残した「柔らかな決定」を行っていた。
- (5)ベテランは、過去の実践体験の想起や経験から構築された慣習を用いてデザインを行っていた。

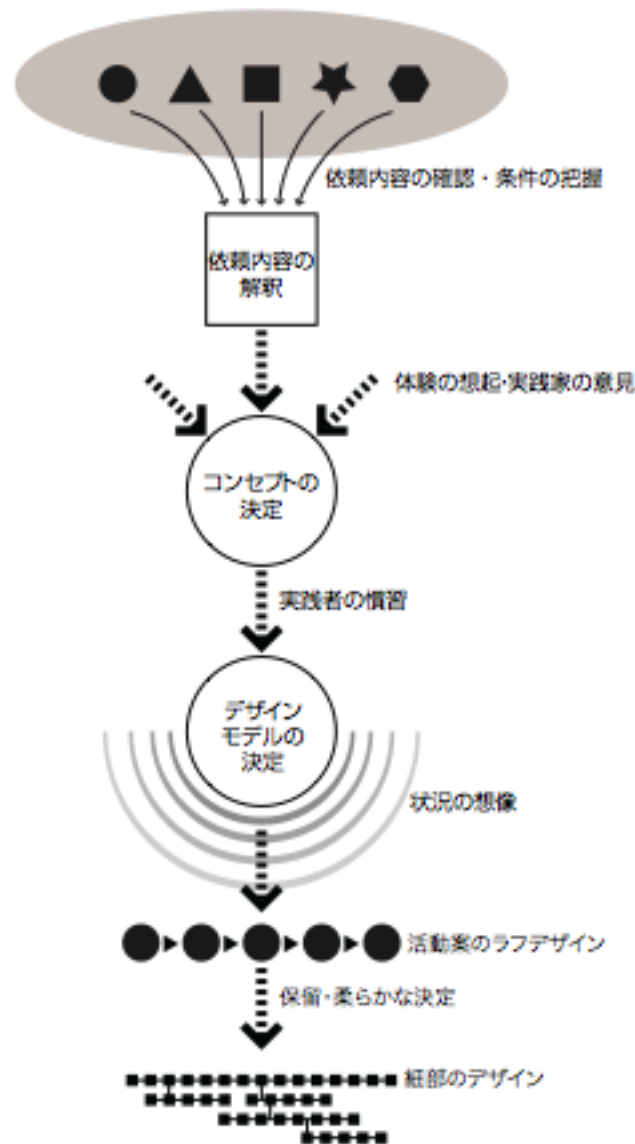


図 3.5 ベテランによるワークショップデザイン過程のモデル

第3章では、ベテランにはワークショップデザイン時に特徴的な思考があることが明らかになった。では、ベテランの特徴的な思考の背景にはどのような経験があるのだろうか。第4章では、ワークショップ実践家の長期的な学習に迫るべく、実証研究を行うことにする。

第4章 ワークショップデザインにおける熟達の契機

4-0 第4章の概要

第3章では、専門家の「技 (artistry)」の解明に関する研究という視点で研究を行った。具体的には、ワークショップのデザイン過程におけるベテラン実践家の特徴的思考を明らかにすることを目指し、ベテラン実践家とその集団に属する初心者2組に思考発話法を用いた実験を行った。その結果をデザイン過程における発話内容を分析し、ベテランに共通する特徴を検討した。

第4章の目的は、ワークショップ実践家のデザインの方法が変容した契機に着眼し、実践家がデザインにおいて熟達する過程を明らかにすることである。本研究では、経験年数5年以上のワークショップ実践家19名に対し、半構造化インタビューを行った。分析の結果、実践家におけるデザインの方法の変容の契機は、(1)対象者の違いに応じたデザインの必要への気づき、(2)自己の立場の変化に応じたデザインの必要への気づき、(3)他者との協働デザインの中での気づき、(4)継続の必要性、(5)実践の内省による気づき、の5つに類型化することができた。さらに、ワークショップ実践家がデザインにおいて熟達化する過程では、(1)実践家としての原点、(2)葛藤状況とブレイクスルー、(3)他者との関係構築への積極性、(4)個人レベルの実践論の構築、という4つの要素が関わり合っていることがわかった。

なお、本研究は森(2009)を元に一部改稿を加えたものである。

4-1 ワークショップ実践家育成における課題

4-1-1 ワークショップデザインの熟達に関する長期的視座

ワークショップは、新しい学びの手法として注目されているが(中野 2001)その反面、人材の不足や力量・ノウハウの不足が指摘されている(新藤 2004)。

新藤(2004)は、ワークショップの研究が進められてこなかった理由として(1)これまでの社会教育で論じられてきた主体とは異なり、NPOや企業など、民間の集団によって行われることが多いこと、(2)現象が多様化しており、従来の

教育・学習の枠組みで論じることが困難であること、を指摘している。

第3章ではプログラムをデザインする部分に着目し、ベテランのデザイン過程における思考の特徴を初心者との比較によって明らかにしたが、実践家のデザインにおける熟達の過程の解明については行っていない。

一方、ワークショップ実践家以外の専門職育成や企業人材育成の知見を見ても、職業経験の中での学びを捉えた研究が多く存在することがわかる。

例えば教師に関して、坂本（2007）は、「適応的熟達者」としての教師像を提示し、長期的な変容への視座を持つことが重要であるとの指摘を行っている。教師研究では、発達の5段階モデル（Berliner 1986；1988）、個別の事例研究（木原 2004；吉崎 1998）、ライフヒストリー研究（山住・氏原 1999）、専門性向上の転機となった経験の調査（岸野・無藤 2006）など、成長する教師を捉えた多くの知見がある。これらは育成や支援の方法を検討する上での重要な礎であろう。

看護師や社会福祉専門職といった対人援助の専門職においても、育成方法が熟達化研究の知見に基づくことは多い（e. g., Benner 2001=2005；保正ら 2006）。

一方、経営学では、McCall et al.（1988）が職場での経験学習に着眼し、個人がどのような仕事を経験し、そこからどのような教訓を得てキャリアを発達させていくかを調査している。金井（2002）は日本国内で調査を行い、キャリア発達の契機となった経験を「一皮むけた経験」と定義し、経験内容の類型化を行っている。さらに、金井はキャリア発達の契機となる経験が豊富である職場とそうでない職場があること指摘し、こういった知見が職場での学びをより促進する企業の在り方を検討する基礎研究となると述べている。

4-1-2 第4章での研究命題

ワークショップ実践家の育成を考える上でも、実践家の長期的な熟達過程を捉えることは重要な課題だと考えられる。そこで本研究では、ワークショップ実践家のデザインの方法が変容した契機に着眼し、実践家がデザインにおいて熟達する過程を明らかにすることを目的とする。これにより今後、実践家を育成するにあたって有用な知見の提出をしたい。

そこで第4章では、ワークショップ実践家のデザインの方法が変容した契機に着眼し、実践家がデザインにおいて熟達する過程を明らかにすることである。

4-2 方法

4-2-1 調査概要

学習を目的としたワークショップの実践家 19 名（実践歴 5 年目以上）に対し半構造化インタビューを行った。

回顧インタビューという方法に関しては、データの信頼性に問題があるとの指摘もある（e. g., Ericsson & Simon 1993）。しかし、最近ではナラティブを有用なデータと認め利用することの意義が議論されており、「本人の語る言葉」は認知や熟達過程を知るための有益な情報であるとの主張がなされている（中島 2006；諏訪 2005）。長期に渡る熟達過程をとらえるには、現場観察などの手法では時間がかかりすぎることを考えると、回顧的インタビューは有効かつ現実的な手法であると思われる。よって本研究ではインタビュー法を用いた。

調査時期は 2007 年 12 月～2008 年 2 月で、1 人あたりのインタビュー時間は 100 分程度であった。インタビュー実施場所は各調査協力者（以下、協力者）との合意によって決定した。インタビュー過程は IC レコーダーに録音した。調査の実施にあたり、各協力者には研究の趣旨、インタビュー過程を録音すること、得られたデータは研究のためだけに使用し、個人が特定されないようにデータを加工することを説明し、了解を得た。協力者の実践歴の年数は、スタッフとして実践に関与した時点を起点として測った。なお、実践を数年に渡り休止していた場合は、その期間を除外して実践歴を考えることとした。

新藤（2004）が指摘するように、ワークショップにはテーマや実践家の所属等が一樣ではないという特徴がある。ワークショップ実践家育成を考えるためにはこの特徴を意識した調査が必要であろう。そこで、協力者の選定に関しては、実践歴、扱っているテーマ、所属等が偏らないよう配慮した。具体的には、協力者が扱っているテーマは、美術教育、造形教育、表現とコミュニケーション、まちづくり、商品企画のための発想力向上など、多岐に渡っている。また、現在の所属及び職業も、NPO 代表、美術館学芸員、大学教員、アーティスト、企業経営者など、多様である。

4-2-2 インタビューの流れ

まず、協力者に自身のワークショップ実践家としての実践歴をふりかえりながら年表を作成してもらった。年表作成時間は最大 20 分とした。年表を作成するという方法は、現代芸術家の熟達過程を扱った研究（横地・岡田 2007）での

実施概要を参考に取り入れたものである。

年表作成に関しては、本人が終了を宣言した場合、その時点を作業終了とみなした。年表作成後、記入事項に関し、説明を求めた。その際、研究実施者は協力者に実践歴の起点及び初めてデザインを行った実践を確認し、その他、印象的な出来事等、適宜質問した。



図 4.1 年表作成時の様子（プレテストでの撮影）

次に、60～80分で以下の6項目を質問した。

- (1) デザインの方法が変容したと感じた時期
- (2) (1)の具体的な変容の様子
- (3) (1)の契機
- (4) 実践に対する考え方が変容したと感じた時期
- (5) (4)の具体的な変容の様子
- (6) (4)の契機

第3章では、ベテラン実践家のデザイン過程にはその背景に実践家オリジナルの考え方、価値観があることを確認している。そこで、第4章では、デザインの方法の変容と関係が深いと考えられる、実践に対する考え方の変容についての質問も併せて行うこととした。

4-3 結果

4-3-1 インタビューの実施結果

調査対象とした 19 名のうち録音不許可等のデータ欠損のあった 2 名を除く 17 名を分析対象者とした（表 4.1）。

表 4.1 分析対象者一覧

| 協力者 | 性別 | 実践歴 | 協力者 | 性別 | 実践歴 |
|------|----|------|-------|----|------|
| 協力者1 | 男 | 5年目 | 協力者10 | 男 | 10年目 |
| 協力者2 | 男 | 6年目 | 協力者11 | 女 | 11年目 |
| 協力者3 | 女 | 6年目 | 協力者12 | 男 | 13年目 |
| 協力者4 | 女 | 6年目 | 協力者13 | 男 | 15年目 |
| 協力者5 | 男 | 6年目 | 協力者14 | 女 | 22年目 |
| 協力者6 | 女 | 7年目 | 協力者15 | 男 | 25年目 |
| 協力者7 | 男 | 7年目 | 協力者16 | 男 | 25年目 |
| 協力者8 | 女 | 9年目 | 協力者17 | 女 | 28年目 |
| 協力者9 | 女 | 10年目 | | | |

分析対象者の発話データに関し、(1)デザインの方法の変容の契機に関する分析、(2)デザインの方法における熟達過程に関する分析を行った。

4-3-2 分析 1：デザインの方法の変容の契機

分析方法

ワークショップ実践家がデザインの方法の変容の契機として指摘した経験に関し、その内容を類型化した。

分析 1 の結果

図 4.2 は、分析対象者の実践歴においてデザインの方法の変容があった時点を示したものである。

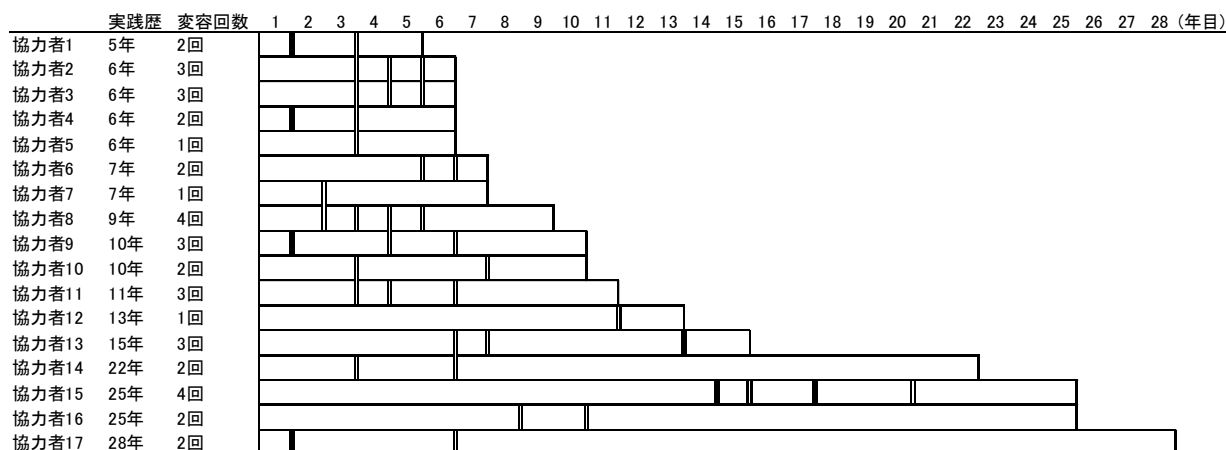


図 4.2 デザインの仕方における変容の契機

図 4.2 は、分析対象者それぞれの実践歴である。さらに、その棒グラフを分割する縦二重線は、変容があった時期を示す。分析対象者から指摘された変容の時期は計 40 ケース（1 人平均 2.35 ケース）であった。変容の契機となった経験は以下の 5 つに類型化された（表 4.2）。

表 4.2 デザインの仕方における変容の契機の類型

| 変容の契機 | 内容 | 該当ケース数 | 出現時期の中央値 |
|--------------------------|---|--------|----------|
| 対象者の違いに応じたデザインの必要への気づき | 今まで対象としてこなかった人が参加者であったことが契機となった事例 | 10ケース | 4年目 |
| 自己の立場の変化に応じたデザインの必要への気づき | 今までと異なった組織の一員となるなど、実践を行う際の立場が変化したことが契機となった事例 | 6ケース | 5年目 |
| 他者との協働デザインの中での気づき | 文化的背景の異なる他者と協働でデザインしたことが契機となった事例 | 11ケース | 6年目 |
| 継続志向の芽生え | 継続的な実践を可能にするため、人材育成や場づくりを行うことを志向し始めたことが契機となった事例 | 8ケース | 6.5年目 |
| 実践の内省 | 自身の実践を内省し、自身の理想とする実践のイメージに近づけようとしたことが契機となった事例 | 5ケース | 15年目 |

なお表 4.2 には、分類した 5 つの契機のパターンに対し、それぞれの該当ケースの実践歴における出現時期を調べ、参考に算出した中央値も併記した。

(1) 対象者の違いに応じたデザインの必要への気づき

今まで対象としてこなかった人が参加者であったことが契機となった事例である。協力者 7 の 3 年目、協力者 11 の 4 年目など、40 ケース中 10 ケースが確認された。

事例 1-1

協力者 7 は NPO のメンバーとして北海道の O 町に長期滞在し、演劇づくりに関するワークショップを行っていた。協力者 7 は初めの頃、NPO の先輩から教わった型のまま実施するのが精一杯だった。ところが 3 年目になると、O 町以外の周辺地域の社会教育施設などから、演劇づくりだけではなく、今まで経験したことのない様々な依頼が舞い込んでくるようになった。

これまでの自分の演劇というものと、わりとかけ離れた、福祉、子育て支援、であったり、高齢者の生き甲斐をどういう風に生み出していかっていう、全く考えたこともない、対象、演劇をやるための、演劇を楽しむためのワークショップじゃありませんから、そういう人の生き方に触れるというワークショップ、いわゆる表現教育や、応用した子育て支援、高齢者、生き甲斐支援、とい

ったワークショップにも。まあ、視野が広がっていく。まあ、勉強もしましたし、教えてもらいましたし、失敗もしましたが、それもやっていくようになり
ました。（協力者 7）

これに対し、今までと同じ型で実践することはできないと考えた協力者 7 は、参加する人はどのような人たちで、どのような気持ちで参加しているのかを想像し、プログラムを考えるという方法をとった。

母親、若い母親とかも、一体全体、何を求めてこの講座に来ているんだろう。子供がまだ小さいけれども、私も母親としてリフレッシュ、女として、自分としてリフレッシュしたいとか、子育ての悩みを共有できる仲間が欲しいとか、そういう、ワークショップの周りにある背景を、こう、わかった、というか、気づいたというか、だからそれに従って中身も変わっていきますし、語りかけ方も、90 分なり 120 分の最後の着地点っていうのも変わってきた。（協力者 7）

さらに、協力者 7 は、様々な参加者の持つ背景について理解するよう努めた。その方法は、以前と同様、自身の師匠や上司といった同一の実践家集団内での相談にとどまらない。本を読む、保育や教育の専門家に話を聞くなどの自発的な知識獲得を行いつつ、それをデザインの仕方に反映させていったのである。

アメリカ、イギリス、まあ、アメリカとイギリスが演劇教育、ドラマ教育が深いので、高齢者のためのクリエイティブドラマって本だったり、乳児と母親、まあ乳幼児に関するようなことの部分では、その、いわゆる児童心理学じゃないけど、発達、乳幼児赤ちゃんからこう、子供になっていくって文献も読みましたし。外堀を固めていったというか。（協力者 7）

師匠や、上司に、とにかく教えてもらったり。あと、その仕事の関係者で教育の専門家、保育の専門家・先生に。（自分は）演劇と表現教育をプロでやっているけど、子供のこと、乳児のこと、発達のことについてはそっちの方が専門だったりとかするから、いろいろ話を聞かせてもらって、その一致点を自分の中に探して行くっていう、そういうことが多かったですね。（協力者 7）

事例 1-2

協力者 11 はワークショップを行う場を自身で立ち上げ、長期間実践していた。

その活動を続ける中で、実践歴 4 年目の折、私立の小学校から実践の依頼が来た。3 回連続の講座の第 2 回目を担当するという事だったので、別の講師が行う第 1 回目を見学に行ったところ、そこでの参加者の様子が、いつも実践を行っている対象とは異なっていることに気がついた。そして、どこが自分の慣れている実践と異なるのか、観察記録をもとに分析し、それに対応したデザインをしたという。

最初の回の時に参加者を観察して、どんな人達なのかなあ、と思って、少し違和感を感じて。自分の今までの経験と違うような、この違和感は何だろうと思って。このままだとちゃんとできないなあ、と思って。で、考えていろいろ、まあ、単純だけど、分析してみたところ、ああ、この人たちは、自分が参加したくないわけではない、っていうのと、あと、学校っていう、自分の環境にいるっていうことが見えてきて。その時、自分の環境じゃないところに来る、美術館とか人の教室とか、という子どもの状態と、自分の環境にいる時の状態というのは違うんだっていうのと、意志があって来ているのと意志もなく来ている、授業の一貫だと思ってきている子の違いつてところで、その違いで出てくるネガティブな面をどうやってなるべくポジティブに変えるかっていう。それをやったのがここだった。(協力者 11)

それまでは、だいたいどういう対象者でも別にできているの、その場その場でできちゃうのね。このときはそれじゃ駄目だなあ、と思って。(協力者 11)

やっぱりやってよかったなあって、分析を。で、これを全部プログラムに反映させたから、(中略) 1 個 1 個アクティビティに対して、このとき初めてここまで考えた。いつもこんなことしないから。うん。(協力者 11)

まとめ

吉崎 (1987) は授業についての教師の知識領域には教材内容や教授方法についての知識の他に、生徒についての知識という領域があることを指摘している。

ワークショップ実践家は教師とは異なり、固定の対象に対して実践を繰り返すことは少ない。だが、ワークショップにおいても授業と同様、参加者についての情報はデザインするための重要な要素である (第 3 章)。したがって、参加者に対する知識並びに情報収集は、デザインに不可欠なものだと考えられる。

事例 1-1、事例 1-2 からもわかるように、実践家は経験したことのない属性を持つ対象者向けにデザインを行う際、参加者への調査・分析の必要に気がつき、意識的にそれを行っている。これらの経験は、単にデザインできるワークショップのバリエーションが増えたというだけでなく、ワークショップのデザイン自体への理解を深めることにつながっていると考えられる。

(2) 自己の立場の変化に応じたデザインの必要への気づき

今までと異なった組織の一員となるなど、実践を行う際の立場の変化が契機となった事例である。協力者 3 の 4 年目、協力者 9 の 5 年目など、40 ケース中 6 ケースが確認された。

事例 2-1

協力者 3 は、足掛け 4 年、複数のワークショップで積極的に経験を積んできたが、自身が中心的に企画立案する経験はなかった。しかし、4 年目に子ども向けワークショップを行う施設に就職したことで、企画立案を中心となって行わなければならない状況に直面する。

この一人でやっていた時期っていうのは、私が企画を立てて、他の人は全部ボランティアさんだったんですね。だから、「これがやりたい」、「やってー」、だけじゃ、人は動かなくて。何のためにこういう風にしましたっていう、結構、詰める、何でそういうようなことをするのかって、いうのを人に説明できないと、デザインができないんだっていう風に。なんかこう、人に、こういうのしたいって、やってもらって言うためにも、きちんと詰めていかないと伝わらないないし、動いてもらえないっていうのが、この一人の時に痛感しました。(協力者 3)

協力者 3 は、以降、「軸」や「ねらい」を意識し、実践の活動やそこでの参加者への表現を検討するようになった。実践歴 6 年目の現在では、この施設の企画チームは 5 名に増えている。後進育成においても、この時の気づきは生かされているという。

事例 2-2

協力者 9 は大学在学時、障害を持つ子ども向けの実践を行う O のワークショ

ップを手伝っていた。当時について協力者9は以下のように述べている。

特にO先生とのワークショップとかで、責任は自分にはないから、全責任は、それは先生がやってるものだから、私にはこれを、先生が、すごく俯瞰的な目で見ていたから、だから、それ考える必要が全くなくて、一人一人子どもの一人一人と、対することの悩みはすごくあった時期。(中略)先生が主体でやられていた時は、やっぱり先生の指示を聞いてだとか、先生がこうやりたいからとかっていうことで。O先生が、なんか、じゃあ、これをやろうぐらいの感じで。あとは、中身を料理することに関してはこっちにまかせてくれていた感じだったりもしたんだけど、やっぱり大きな枠組みは先生が組み立てているから、自分で何かできない。で、そこで、私はすごく欲求不満だったことが、お母さんともっとしゃべりたい、っていう、のがすごく自分の中にある。(協力者9)

協力者9の大学卒業(実践歴5年目)を契機に、Oはこの実践から退いた。ここで、協力者9は自分が責任をもって行うという意識が芽生えた。

若いからやっぱり、ずっと今までやってきたO先生とかS先生とかっていうような説得力はないから、どこで自分の説得力を持たせるか、っていったときに、やっぱり、なんといっても、自分のこう、オーラじゃないけど、その子どもと関わる、そういう、自分のオーラを強くしなくちゃだめなんだっていう。だから、それを鍛えるためにどうしようと思って。鍛えるためにやっていかなきゃなっていうふうに思ってきていて。(協力者9)

この時、協力者9は今まで持ち続けていた問題意識を自分のワークショップデザインに反映させる。すなわち、ワークショップ参加者の親とのノート交換、というコミュニケーション活動に取り入れるようになったのである。これは、協力者9がスタッフをしながら感じた問題意識が自身の立場の変化を契機とし、ワークショップのデザインに具体的な活動として反映されたものである。

まとめ

企業におけるマネージャーのキャリア形成研究では、人事異動や最初の管理職経験に関する出来事が教訓となり「一皮むける」経験となりうることが報告されている(谷口2006)。事例2-1、事例2-2を含め、ワークショップ実践家における「立場の変化」の在り方は一様ではないが、実践家における立場の

変化は他の立場にある者への気づきと配慮を促すことがわかった。

(3) 他者との協働デザインの中での気づき

文化的背景の異なる他者と協働でデザインしたことが契機となった事例である。協力者 6 の 7 年目など、40 ケース中 11 ケースが確認された。

事例 3-1

協力者 6 は大学院で博士課程まで進学し、教育学の立場から美術教育に関する研究をしていたという背景を持つ学芸員である。大学院時代から図工の授業等、多くの授業観察を行った経験を持っている。美術館に教育普及担当として就職したことに対しても、「自分は学校教育学というところの出身だったし、その専門性をばしっと生かせるという意味でやりやすい、やりがいのある仕事だ」と思ったと述べている。

協力者 6 が実践家 K. Y. と協働でワークショップデザインを始めたのは 4 年目のことである。この実践は展覧会と連動する形式でシリーズ化されており、現在も継続中である。K. Y. は学芸員ではなく劇団主催者であり、ワークショップ実践歴が非常に長い。

このシリーズの第 12 回目で、協力者 6 は窮地に立たされる。その回では、人間国宝 T の陶芸を題材にした展覧会と連動するプログラムを考える必要があった。しかしながら、協力者 6 には、その条件がネガティブなものにしか見えず、全くアイデアが浮かばなかったのである（実践歴 7 年目）。だが、K. Y. は同じ条件であるのにも関わらず、「ちょっと意地悪なものの見方」をすることで、協力者 6 にとっては全く予想外で魅力的なアイデアを出してきた。その時、協力者 6 は、K. Y. の視点から大きな気づきを得ることとなる。

美術館の中で教育プログラム、ワークショップを考えている自分の限界は、どうしても美術、美術館という枠になんだかんだ言って縛られている。私はそういう「美術館」っていうのを、引っ掻き回したくてこういうことやっているんだけど、やっぱり自分は囚われている。なぜそれがわかったかという、どうやって考えても“焼き物を割る”っていう発想には自分はいかないから。ありえないから。だけど、でも、やっぱり焼き物は割れ物なんです。物理的に、ブツとして。そのことに、そのこと抜きにして鑑賞したり、見たり、っていうことはありえないんだけど、どうも自分は、こう、やっぱり素通りして、作品

っていう一つの抽象的なものとしてとらえていた。でも、この人は違うんだなあって、K. Y.さんとかは、「これは割れる、割れる」とか思ってるんだなってところが痛快、本当に痛快だったんですよ。だから、そうか、モノ、美術館にあるモノと対面するってそういうことだよなあって。そこから始めなければ駄目だよなあって、すごく思ったねえ。楽になった。私にはできない発想かもしれないけれども、で、これからもなんだかんだ言ってできないかもしれないけれど、でも、こういうことなんだよって、なんだか腑に落ちた。(協力者6)

(K. Y. とワークショップデザインを始めた最初の) 1年2年、この人は素晴らしい人だとは思いますが、私にはやっぱり理解しがたいところがあった。まあ、今だってあるんですけども、あの、一抹の不安をやっぱりいつもあったように思うんですけども。やっぱりこれかなあ、このあほらしい、「ブーン、ぱりん」っていうの以降、「あ、もうこの人の言うことにはついて行こうみたいな。そう思ったら逆に、ここが変だ、って言いやすくなったし。

協力者6は、K. Y.の発言によって自身の現在持っている固定観念に対し自覚的になることができた。さらに、K. Y.との協働デザインによって関係を深めていくことを通じ、「決めすぎないで参加者を信頼する」「ちょっと意地悪なものを見方をする楽しさ」といった、今後自分がどのようなワークショップをデザインしていきたいかという方向性や目標をつかんでいったこともわかった。

まとめ

他の事例でも他者との協働によって自身の固定観念や慣習に気がついたというケースは多い。

教師研究においても、学年行事などで協働する活動によって同僚に対する見方が変化するという報告がある(木原 2004)。同様の指摘として、社会心理学研究において藤森・藤森(1992)は、対人葛藤のもたらすプラスの面として(1)自分自身や他者、そしてその関係性についての理解を深める効果、(2)相互の新しい考えや優れた視点を発見する機会を提供する効果、(3)将来の対人葛藤を効果的に処理する調整機能の発達を促進する効果、を挙げている。一方、荒木(2007)は企業で働く個人のキャリア確立に関する実証研究の中で、実践共同体への参加によって深いリフレクションが引き起こされる可能性を示唆している。

以上のことから、ワークショップ実践家が他者と協働でデザインすることは、自身のデザインの方法に対する自覚を深める契機となりうると考えられる。

(4) 継続の必要性

継続的な実践を可能にするため、人材育成や場づくりを行うことを志向し始めたことが契機となった事例である。協力者 2 の 6 年目、協力者 17 の 7 年目など、40 ケース中 8 ケースが確認された。

事例 4-1

協力者 2 は大学での指導教員の薦めで、ワークショップを行う NPO に通うようになる。始め、「スタッフ」というより「お客さんの意識」でファシリテーターを務めていたが、4 年目頃から、企画立案を任せられることも増え、自信がついたと同時に意識も変化した。

この頃からワークショップできる人を育てようって気も同時に考え始めてですね、(中略) 4 人でやってたのが、1 人 (就職して) 先生になっちゃって完全に抜けちゃって。1 人何となく残っていたんですけども、先生になりたいって言って、いずれいなくなるのが明らかだったので、今後続けて行くんだったら後進みしたいのが必要だなと思って。 いろんな人を連れてきたりとか。なんかこのぐらいかな、だからそういう人たちに声をかけ始めたのが。(協力者 2)

このような意識の変化はあったものの、協力者 2 はなかなか思うようにその意識を自身のデザインの方法に反映させることができなかった。

だが、6 年目になると企画立案を後輩に任せ自分は一步引いてサポート役に回ることができ、実践は成功した。

この (6 年目の) 時、初めて、手伝ってもらっている T 美出身の女の子なんですけれども (彼女に) 企画を一個丸ごと投げまして。考えてもらって。それで、きちんとやってきてくれたので、「ああ、任せても大丈夫だ」と。 ここが初めてですかね。(中略) まあそれでうまく行って。かなり僕としては、なんていうかな、要素が、ロボットでやったんですけども、ロボットの世界にアートの要素その子はアナログで結構描いたりつくったりするのが好きな子なんですけれどもうまいことその要素が合わさって良いワークショップになったって実感がある。それで、コラボレーションとかいう要素も含め、任せてちょうどよ

かったなって思えたのがちょうどこの時ですね。(協力者 2)

それ以降、協力者 2 は安心して後輩に企画を任せられるようになったという。

事例 4-2

協力者 17 は美術館学芸員としての 6 年勤務した後、自身の関心の変化に伴って独立し、チルドレンズミュージアムの立ち上げに関わってきた。その中で、ワークショップ実践を自身が行うのではなく、新しい施設で働く職員がワークショップを自律的に実施・継続していけるような仕組みを考える必要がでてきた。

(区立美術館の)現場にいと、自分で、わりとこう、調整できちゃうから、つい、自分でやっちゃうと文字化しなくても、OK だったりするじゃないですか。ほんとにちっちゃな美術館ですし、アトリエにしても講義室にしても外使うにしてもしれてますよね。で、お願いする人も、予算がなかったんで、マンツーマンか、あるいは大学院生 5 人くらいが、せいぜいだった。なので、話をして、予算をとれる企画が立てられれば、その現場で少し修正したりっていうのができれば OK だったんですけれども、だんだんそうじゃなくなってきて、っていうのが大きいと思いますねえ。(協力者 17)

S センターの場合は、私が関与するかどうかっていうのは、はっきりしていなくて、そこで働く人たちのためのワークショップのメニューのようなものをまとめて作成するという、そういったことが必要だったんです。なので、そのレシピのようなもの、をつくる。それがあった。その頃から、文字化するっていうことをかなり意識して、準備ってどういうことなんだろうって考えるようになった。(協力者 17)

実践を継続して行っていくためにどのような伝え方が必要かを考えていく中で、協力者 17 はタイムスケジュールや準備の重要性に気がついたという。

タイムスケジュールをちゃんと入れるようにしたんですが、ワークショップをつくる上で、準備の段階、要するに企画準備の段階の重要さを、それまでも自分たちでやっていったので大変っていうのはあったんだけど、そこ、そういうものをきちんとやっていくことっていうのが、かなり、当日現場で、どういうことが起ころうともちゃんと、フォローできるというか。仕込みの部分の大切

さみたいなものをあらためて感じました。で、始まっちゃえば参加者は、主導でいって、どんどん発展していくのであれなんですけれども、出来る限り、良い状況でスタートできるように、準備をするっていうことが、やっぱり、ワークショップにとってはとっても大切なんだじゃないかなあということ。(協力者 17)

まとめ

事例 4-1、事例 4-2 において実践家が置かれている状況は異なっているものの、いずれも実践を継続させていくことや人を育てる仕組みに対して意識を払っていることがわかる。

ワークショップ実践では、看護師における新人指導のためのプリセプターシップ (吉富・舟島 2007) や、企業におけるメンター (久村 1997) のような制度の整備はされていないものの、長期に渡る教師経験を持つ協力者 10 を除くと実践歴 6~8 年目において後進育成への意識が現れ、それをデザインに反映させるようになることが確認できた。

これと同時に、継続の必要性を感じたワークショップ実践家は、人材育成以外に対する意識とそれに伴うデザインの変更を行うことが確認できた。事例 4-2 において新しい施設の設定時に関する事例を取り上げたが、この他の該当事例には、実践を継続して行うための建物を建設する事例 (協力者 16) や、空き家を借りて運営する事例 (協力者 8) もあった。このように、ワークショップ実践家にとって実践の継続を意識した場合、課題となってくるのは人材育成を考えたデザインの在り方のみではなく、運営体制そのものに波及することが多い。これはワークショップ実践が NPO や企業など、民間の集団によって行われることが多く (新藤 2004)、しばしば特定の場を持たずに始まることに起因する特有の現象だと考えられる。

(5) 実践の内省による気づき

自身の実践を内省し、自身の理想とする実践のイメージに近づけようとしたことが契機となった事例である。協力者 13 の 14 年目、協力者 15 の 15 年目及び 16 年目など、40 ケース中 5 ケースが確認された。

事例 5-1

協力者 13 は大学教員である。最初のきっかけは大学における講義の在り方について考えるようになったことであった。

最初講義をやっているいろいろ、僕の方から話をするよりも、学生と一緒に授業をつくっていくということをはじめた。やり始めたときなんですね。で、まあ、グループ活動やったり、教材を学生と一緒につくったりということをやりはじめたのは、この授業でした。(中略) それで今もずっと続いているんですけども。そういうファシリテーターのコミュニティみたいなのが。その頃からラーニングアシスタントっていう、呼んでましたね。先輩のファシリテーターを。(協力者 13)

協力者 13 は、その後、人と物とのインタラクションを重視した新しい創造的な学びの場「Playshop」と呼び、学内外において様々な実践を続けてきた。その中で、過去の実践経験への省察から自身の行いたい実践の核となる部分を自分なりに理論化しようとしていた。

これ (イタリアンミールモデルというモデルは) まあ時系列 (モデル) としてはいいんだけど、(ワークショップの) コンテンツについて何も言っていないんですよね。だから、それを表現できるようなモデルが欲しいなということは一つあって。それで、コンテンツのことを考えていた時に、(中略) からだ、こころ、あたま、っていうね、学生に説明するときにはわかりやすいんでこういう、言い方をしているんだけど。必ず体から入って、何か実際にやってみて、そこで、感じたことを、頭で考える。こういう順番でやるっていうのは、この辺 (14 年目) から、考えてましたね。これは、シュタイナーの影響があると思いますけれども。(協力者 13)

時系列モデルであるイタリアンミールモデルや「からだ・あたま・こころ」というコンテンツに関する三段階モデルを経る中で感じる違和感を改善するべく内省を深めた結果、「これとこれが多分、合体し」、14 年目にはマトリックスというモデルを考えデザインを行うようになったという。

この事例では、協力者 13 自身がイメージしている実践の在り方を「表現できるモデルが欲しい」という思いこそが、省察を促進したのではないだろうか。さらに、ワークショップデザインに関する他者への説明の機会や、隣接する研究分野の知見の援用も、省察を支援するものとして有効に機能していると言え

るだろう。

事例 5-2

協力者 15 はアーティストであるが、ニューギニアで数年間教鞭をとる、不動産関係の企業で働くなど、ワークショップ実践と並行して様々な仕事をしている。

実践を始めた頃は、自分の伝えたいことや自分の方法を伝えるという意識で実践していた。しかし、ニューギニアで民族学者や社会学者との出会いの中で、住人の語りを引き出す、という研究手法に面白さを感じたという。また、様々な大型アートプロジェクトに従事する中で、その場にいる人と一緒に「ある風景をつくっていく」というワークショップを、日本の文化になじむ形で実践したいと考えるようになった。これが 13 年目のことである。

この考え方の変容が、デザインに反映されたのが、15 年目及び 16 年目のワークショップである。15 年目には、地域の人と定期的（月 2 回ペースで 1 年間）にお茶を飲みながら話をし、何をするか、というところから参加者と一緒に考えていくという場をデザインした。この実践からは、そこで立ち上がったアイデアを実際に実施する集団が派生的に立ち上がり、自律的な活動を始めた。協力者 15 が去った今でも、彼らの活動は継続しているという。

また、16 年目には、商店街全体を巻き込み、物々交換をする実践をデザインした。そして、この時期を境に、仕組みやツールを考案しそれを「デモンストレーションする」ということを通じ、「ワークショップが発生するためのワークショップ」をデザインし始めた。

分析 1 のまとめ

第 3 章で、ワークショップ実践家のデザイン過程にはその背景に経験から構築された「個人レベルの実践論」があることが示唆されている。

Schön (1983) は、建築や精神分析など複数の事例検討から専門家は「行為の中の省察 (Reflection in Action)」を行っていることを指摘している。また松尾 (2006) は、プロフェッショナルになる学習過程では経験が重要であると述べた上で、「経験から学習する能力」として「信念」という概念を提起している。そのほか、実践者の「持論」に関する研究は経営学でも多く行われているが、ワークショップ実践家のデザインにおける熟達過程に関して特に興味深いこと

として、考え方の変容がすぐにデザインの方法に反映されるわけではないということが挙げられる。

これらを総合的に考察した結果、ワークショップ実践家は事例 5-1、事例 5-2 のように、過去への省察を通じて自身の仮説を練りあげながらそれを具体化する方法を検討している。さらに、この省察によって自分なりのデザインモデルを見つけるという経験を経つつ、ワークショップデザインの仕方を変容させていくことがあった。

4-3-3 分析 2 : デザインの方法における熟達過程

分析方法

4-4-2 は、ワークショップ実践家がデザインの方法を変化させた時、背景にどのような契機があったかを明らかにすることができた。また、実践家が自身のデザインの方法を変化させたとき、その前後では様々な「気づき」が起きていたことが確認された。

だが、4-4-2 の分析結果のみでは、実践家のデザインにおける熟達過程に関し、その全体像を明らかにすることはできていない。4-4-2 で分析した変容の契機は、その多くが偶然経験されたものであるため、この知見のみでは、実践家育成に役立てることは難しいだろう。

そこで、実践家のデザインの方法における熟達過程をさらに詳細に分析するため、今回取得した全ての発話データを文字化し、それをデータに密着してまとめあげることにした。方法は、質的研究法のなかでも特に手続きが体系化されていることから、グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、GTA）（Glaser & Strauss 1967=1996）を参考にした。

GTA の中には幾つものバージョンがあるが、そのなかでも修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、修正版 GTA）（e.g., 木下 2003 ; 2007）はインタビュー調査の分析に適しており、手続きが詳細で具体的であることや、動的なプロセスの分析に用いられることが多いことから、この方法を主として参照した。

修正版 GTA は、データ分析とデータ収集を並行して行い、分析結果を新たに収集したデータで確認することにより独自の説明概念を生成するという特徴がある（木下 2003）。GTA がデータの切片化を行うのに対し、修正版 GTA ではデータを切片化せず、分析を行う研究者の問題意識に基づきデータに表現され

たコンテキストを分析する立場をとっている点が大きく異なる点である。具体的には、以下の手順で分析を行った。

(1) 「概念」の生成

オープン・コーディングを行い、並行して複数の概念を生成した。その際、木下（2007）で示されている分析ワークシートを用いた。この分析ワークシートでは、概念名、概念の定義、具体例を記入することになっている。概念生成では、概念点に対する解釈案や概念間の関連なども記入した。なお、この分析ワークシートは概念生成の都度、作成した。

(2) 対極例、矛盾例の有無

次に、生成された概念に対して、その対極例と矛盾例の有無を全ての概念について検討した。この作業過程を挟む理由は、解釈が分析者の恣意的、操作的になる危険を防ぐためである。

(3) 理論的飽和

生成された全ての概念について、具体例、対極例、矛盾例の無いことが確認され、もう新たな概念が生成される可能性がなくなった時点で、収集したデータ範囲に関しての一応の理論的飽和化に達したと判断した。修正版 GTA では、概念ごととモデル構成の段階の 2 段階で理論的飽和を設定している上で、より客観性が保たれると考えられている（木下 2007）。

(4) 収束化

概念生成の後、複数の似た概念のまとまりに対し、概念相互の関連をカテゴリとしてまとめた。さらに、カテゴリ間の関連を考え、カテゴリ・グループとして収束した。カテゴリ作成では、1 概念について関連のありそうな概念を全て、個別に検討し、カテゴリをまとめた。さらに、カテゴリ同士の関連に基づいたカテゴリ・グループも作成した。ここで言う、「関連」とは、概念間の時間的順序性、意味の近さ、行為の類似度である（木下 2007）。

(5) 分析結果の表示

カテゴリ、カテゴリ・グループ間の関連についての関連（木下 2007）を検討

し、概念の関係をモデル図としてまとめた。

分析2の結果

分析対象である17名に関して分析した結果、25の概念が生成された。概念間の時間的順序性、意味の近さ、行為の類似度の観点から、カテゴリとカテゴリ・グループを構成した。カテゴリは10、カテゴリ・グループは4生成された(表4.3参照)。【】はカテゴリ・グループ、〈〉はカテゴリ、[]は概念を示している。

| カテゴリ・グループ | カテゴリ | 概念 | 協力者* |
|-----------------|---------------------------|---|---|
| 【実践家としての原点】 | 〈原風景〉 | [参照される学習体験] [学校に対する捉え方] | 1,2,3,4,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17 1,3,4,6,7,9,10,11,12,13,16,17 |
| | 〈自立心〉 | [実践の根源的動機] [自立志向] | 3,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17 2,3,5,6,8,9,10,11,13,14,16,17 |
| 【葛藤状況とプレイクスル】 | 〈他者の変容〉 | [他者による実践の存在への気づき] [先達との出会い] [他者からの助言] [他者との協働デザインの中での気づき] [他実践家とのつきあい方] | 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17 3,5,6,8,9,11,14 5,6,7,9,11,15 2,3,5,6,7,8,11,12,13,14,15,16 1,3,5,6,7,8,10,11,12,13,14,15,16,17 |
| | 〈他者への違和感〉 | [なじめなかったワークショップ実践] [修業意識及び修業期の悩み] [周囲との齟齬] [文化の異なる他者へ実践を伝える難しさ] | 1,3,4,5,7,8,9,14,17 2,3,7,9,11 1,2,3,5,8,9,11,12 3,4,5,6,8,9,11,14,16,17 |
| 【他者との関係構築への積極性】 | 〈文脈への配慮〉 | [自己の立場の変化に応じたデザインの必要への気づき] [対象者の違いに応じたデザインの必要への気づき] [実践の文脈・背景への関心] | 2,5,7,8,9,11,12,14,15,17 1,3,4,5,6,7,8,11,12,15,16 2,5,7,8,9,11,12,13,14,15,16 |
| | 〈他者からの評価〉 〈実践継続に対する関心〉 | [他者からの評価] [実践の場の継続に対する悩み・関心] [人材育成への関与] | 1,4,5,9,11,13,14,16 4,6,9,8,10,11,12,13,14,15,16 2,3,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17 |
| 【個人レベルの実践論の構築】 | 〈経験の再解釈〉 | [実践に対する自分なりの意味づけ] [実践のデザインに対するこだわり] [仮説の実証] [過去の学習体験の参照] | 1,2,3,4,5,6,7,8,10,11,12,13,14,15,16,17 1,2,5,7,8,11,12,13,14,15,16,17 1,5,10,11,12,13,14,15,16,17 1,2,5,6,7,8,9,10,1,12,13,14,15,16 |
| | 〈実践の内省〉 | [実践の内省] | 1,2,4,5,6,7,8,13,14,15,16,17 |
| | 〈実践の文字化〉 | [実践の文字化] | 1,6,9,10,7,11,13,15,16 |

【】：カテゴリ・グループ名、〈〉：カテゴリ名、[]：概念名を表す
*その概念の具体例のあった協力者番号

表4.3 生成された概念、カテゴリ、カテゴリ・グループとその該当者

なお、カテゴリ・グループ及びカテゴリの内容に関しては、以下のように構成した。

【実践家としての原点】

実践家を根底で支えるものとして、[参照される学習体験][学校に対する捉え方]があることがわかった。ワークショップ実践とは異なる学習体験も、しばしばワークショップをデザインする際に想起されることが確認できた。これを〈原風景〉とする。さらに、ワークショップ実践家には、なぜ自分が実践を行うかという自身の体験や価値観に基づいた強い動機や、自分らしい実践への向上心があるということもわかった。そこで、これを〈自立心〉とし、[実践の根源的動機]と[自立志向]から構成した。2つのカテゴリ〈原風景〉と〈自立心〉を統合し、【実践家としての原点】とした。

【葛藤状況とブレイクスルー】

ワークショップ実践家は自身の【実践家としての原点】に基づくだけではなく、他の実践家と接する経験を持っている。他の実践家のワークショップデザインや、その考え方に触れることを通じ、自身の実践のデザインを洗練させたり、新たな意味づけを行ったりしている。この際、多くの実践家は、他者の実践の全てをすぐに受け容れることができるわけではない。＜他者の受容＞と＜他者への違和感＞を通じ、他者の実践と自身の実践とを比較しながら、少しずつ固有のものの見方・考え方を形成していくことが熟達の要となっている。＜他者の受容＞は、[他者による実践の存在への気づき][先達との出会い][他者からの助言][他者との協働デザインの中での気づき][他実践家とのつきあい方]から、＜他者への違和感＞は、[なじめなかったワークショップ実践][修業意識及び修業期の悩み][周囲との齟齬][文化の異なる他者へ実践を伝える難しさ]から構成した。

事例Ⅰ【葛藤状況とブレイクスルー】

協力者4はワークショップに関心を持ってすぐに、多くの実践家が集まるフォーラムに参加してみた([他者による実践の存在への気づき])。しかしながら、そこには「方法論しかない」、と感じたという([なじめなかったワークショップ実践])。そこで、対象によってもテーマによっても実践の在り方は変わってくるということに気づき([対象者の違いに応じたデザインの必要への気づき])、「なるほどなあ、ワークショップって全然人によって違うんだなあってことが、ちょっとわかった」という([他実践家とのつきあい方])。

【他者との関係構築への積極性】

1人で一通りワークショップのデザインができるようになると、新しい組織への移動や役割の変化を経験することもあり、[自己の立場の変化に応じたデザインの必要への気づき]も生まれる。また、少しサイズの大きな実践や、今まで受けたことのない依頼によって扱ったことのない参加者を経験し、[対象者の違いに応じたデザインの必要への気づき]があるとともに、[実践の文脈・背景への関心]も強まる。これらを＜文脈への配慮＞とした(4-4-2 事例1-1、事例1-2、事例2-1、事例2-2を参照)。

また、＜他者からの評価＞は、自身のワークショップ実践に対し他者から受

けた評価内容や、他者からの評価に関する関心を指す〔他者からの評価〕から構成した。

さらにワークショップ実践家は、実践歴が長くなるにつれて〔実践の場の継続に対する悩み・関心〕が出てきたり、〔人材育成への関与〕をしたりする。これらをまとめて<実践継続に対する関心>とした（4-4-2 事例4-1、事例4-2を参照）。

<文脈への配慮><他者からの評価><実践継続に対する関心>という、<他者の受容>よりも一歩踏み込んだかわりの模索に関する3カテゴリを統合し、【他者との関係構築への積極性】とした。

【個人レベルの実践論の構築】

ワークショップ実践家のデザインにおける熟達過程では、経験によって実践家それぞれが自分固有のもの見方、考え方を形成していくと考えられる。このような実践家のもの見方・考え方を形成する一連の過程に関係するカテゴリを統合し、【個人レベルの実践論の構築】とした。【実践家としての原点】は実践家の【個人レベルの実践論の構築】における比較検討材料となっている（4-4-2 事例5-1を参照）。

また、【葛藤状況とブレイクスルー】は深い<実践の内省>を引き起こし、結果として【個人レベルの実践論の構築】に至るための重要な要素として機能することがある。さらに、自身のワークショップ実践に関し本や報告書などを著すなど【他者との関係構築への積極性】の現れとともに【実践の内省】が深まり、【個人レベルの実践論の構築】が促される（4-4-2 事例4-2を参照）。

事例II【実践家としての原点】と【個人レベルの実践論の構築】

協力者1は大学時代、漁師町の若者組などに入ってフィールドワークをした経験が、現在実践をデザインする上での原点となっていると述べる（〔参照される学習体験〕）。そこで学んだ「人と人との関係の中で独特な世界ができる」ということを想起しながら（〔過去の学習体験の参照〕）、「真剣勝負」で「猛烈に対話する」ことができる場を目指し、座席配置やタイムスケジュールに配慮している（〔実践のデザインに対するこだわり〕）。さらに自身の実践に対し、参加者にとっても自分にとっても答えのない、気づきの場であり、「リサーチ」であるという意味づけをしている（〔実践に対する自分なりの意味づけ〕）。

事例 III 【葛藤状況とブレイクスルー】と【個人レベルの実践論の構築】

協力者 5 はアーティスト H. K. の実践を手伝っていたことなどから（[他者による実践の存在への気づき] [先達との出会い]）、スケジュールなどをほとんど決めずに行うワークショップのやり方しか知らなかった。

ところが、別の方法をとる集団と出会い（[なじめなかったワークショップ実践]）、いくつか協働でデザインを行う経験をした結果、最初は「違和感」を感じたが（[周囲との齟齬]）、次第に相手の「やりたいことっていうのを理解するようになって」（[他者との協働デザインの中での気づき]）、「どうして自分がそのスタンスが駄目だと感じるのか」を理解できたという。その上で、「お互い見ながら、こう、つくりあっているというか、関係を」という状態になったとする（[文化の異なる他者へ実践を伝える難しさ] [他実践家とのつきあい方]）。さらに、「僕にしかできない」ものを目指して「ライブに」実践したいという、自身の目指す方向性を強く認識できるようになった（[実践に対する自分なりの意味づけ] [実践のデザインに対するこだわり]）。

ワークショップ実践家のデザインにおける熟達化モデル

カテゴリおよびカテゴリ・グループの関係を図にまとめたものが、**図 4.2** である。

図は左から右への方向で時間の流れを表している。実践家が実践を開始する前の時期（一番左）からベテランになるまで（一番右）を表している。

それぞれのカテゴリ及びカテゴリ・グループの配置は、基本的に、その該当概念が、分析対象となった実践家のキャリアヒストリーの中のどの時点で出現・消失したかを検討することで決めた。

【個人レベルの実践論】に関しては、実践開始時から出現が見られたが、徐々に出現の量が増えることや、その内容に質的な変化が見られ、理論の深まり及び明確化が見られたことから、図中では右に向かうに従い幅が広がる台形で表現し、図の中央に据えた。カテゴリ<他者の受容>と<他者への違和感>を包括するカテゴリ・グループ【葛藤状況とブレイクスルー】に関しては、両者を包括していることをわかりやすくするため、それらから矢印線が向かう先として表現した。

図中で付与した色の明度には特別な意味は含まれていないが、先の分析で明

らかになったカテゴリ、カテゴリ・グループ間の関係性を重なりとして示すため、図として見やすいよう配慮し、調整した。

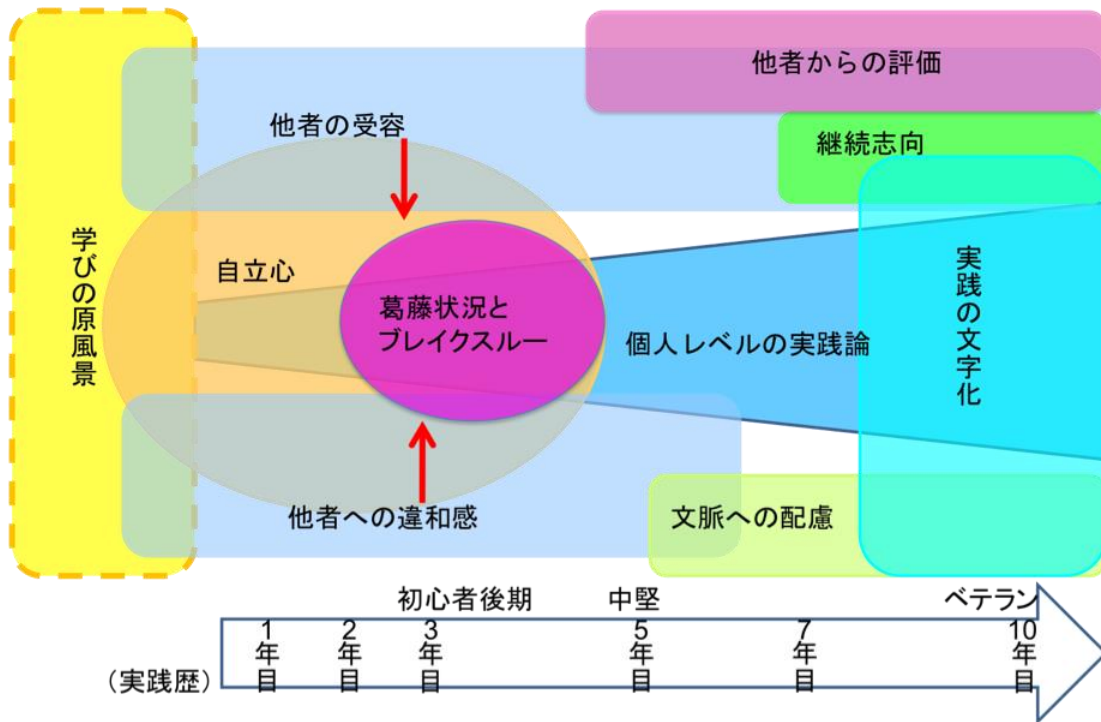


図 4.2 ワークショップ実践家のデザインにおける熟達化モデル

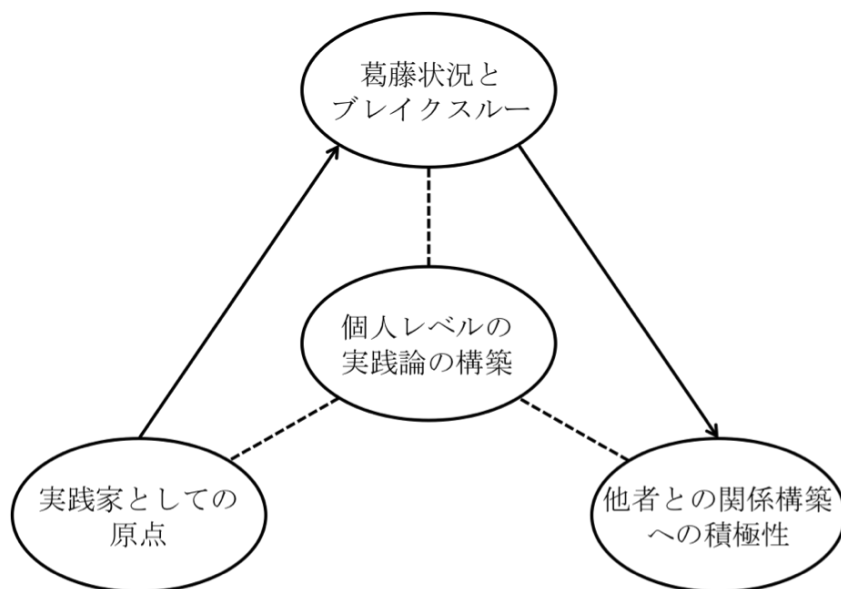


図 4.3 ワークショップデザインにおける熟達の構造

図 4.2 が実践歴と対応させて熟達過程を表現しているのに対し、ワークショップデザインの熟達そのものの構造について提示したものが、図 4-3 である。

図中の矢印は時間の流れの向きを示している。

ワークショップデザインにおける熟達は【実践家としての原点】【葛藤状況とブレイクスルー】【他者との関係構築への積極性】の順に進む。

また、この 3 つのカテゴリ・グループの連なりの中心に【個人レベルの実践論の構築】というカテゴリ・グループを据えた。これは、【個人レベルの実践論の構築】が熟達過程の中で継続的に存在することが確認されたためである。

なお、【実践家としての原点】【葛藤状況とブレイクスルー】【他者との関係構築への積極性】は、【個人レベルの実践論の構築】を助ける要因となっている。この相互作用について、図中では点線にて描写した。

4-4 結果・考察・今後の課題

4-4-1 分析結果の総括

分析の結果、ワークショップ実践家のデザインの方法の変容の契機は、(1)対象者の違いに応じたデザインの必要への気づき、(2)自己の立場の変化に応じたデザインの必要への気づき、(3)他者との協働デザインの中での気づき、(4)継続の必要性、(5)実践の内省による気づき、の 5 つに類型化することができた。また、ワークショップ実践家のデザインにおける熟達過程には、(1)実践家としての原点、(2)葛藤状況とブレイクスルー、(3)他者との関係構築への積極性、(4)個人レベルの実践論の構築、という 4 つの要素が関係していることがわかった。

4-4-2 考察

本研究ではワークショップ実践家におけるデザインの方法の変容の契機のパターンに関し知見を提出することができた。さらに、ワークショップ実践家のデザインにおける熟達過程のモデルを提示することができた。

これまでの分析結果を踏まえ、ワークショップ実践家育成について示唆される点を指摘する。

(1) デザインの熟達化における段階

デザインの方法の変容の契機と実践の実践経験の年数に関係があると思われ

る部分があった。

これまで、**第2章**では、初心者（実践歴1年以上5年未満）、中堅（実践歴5年以上10年未満）、ベテラン（実践歴10年以上）と操作的定義を行った上で専門性に関する現時点での意識の在り方を中心に比較分析を行った。**第3章**では初心者後期（3年）とベテラン（実践歴10年以上）の実践者のデザイン過程に関する比較を行い、ベテランの特徴を指摘した。**第4章**では、ケース分析ではあるが、初心者、中堅、ベテランの時期に、それぞれ特有の経験や思考形態があることを多少なりとも明らかにすることができた。

これらのことは、ワークショップ実践家においても教師の成長で言われるような初任・中堅・ベテランといった段階の設定を操作的に行うことの有用性を裏付けるものであろう。この観点に立ち、**第2章・第3章・第4章**を通じて得られた知見は、あらためて**第5章**にて総括する。

(2) デザインモデルの発見

デザインモデルに関しては、**第3章**においてもベテランが固有のデザインモデルを持つことが確認できている。

第4章では、デザインモデルがいかにして経験とそれに対する省察を通じて自分なりのデザインモデルを見出だされてきたのかという過程をケースから見いだすことができた。全ての対象者は、他者のデザインしたワークショップを体験する機会とワークショップ以外での学習体験を持っていた。さらに、これらに対する省察を行う中で、自分の目指す方向性を検討していた。

デザインモデルの発見は、ワークショップデザインにおける熟達に重要であるということが示唆された。

(3) 育成対象者の状態把握の必要性

ワークショップ実践家は様々な経緯で実践歴をスタートさせているため、その熟達化の速度や在り方も一様ではない。故に、実践開始時のモチベーションや経験、既有知識は異なることが予想され、必要とされる育成課題も変わると考えられる。このことは、**第2章・第3章**からも別の角度からではあるが示唆されてきたことである。今後、育成対象者の状態に対応した支援方法の提案が必要だろう。

(4) 実践研究の「場」の必要性

実践歴の長い実践家の発話には、「研究（リサーチ）」「分析」「調査」の重要性への指摘が散見された。このことから示唆されるように、ワークショップをデザインするという営みは、詳細な情報収集や仮説生成的な事前のシミュレーション、目的を反映した活動の組み立てといった論理性を必要とするものだと考えられる。今後は、デザイン過程の記録や共有、実践家間の対話、類似性の高い外部の領域との接点の構築などの支援に向け、テクノロジーの利用も含めた学習環境の提案が必要となるだろう。

4-4 第4章の小括

これまで、第3章・第4章では、ワークショップデザインにおける熟達に関して実証研究を行った。

第3章では、Schön における、専門家の「技（artistry）」の解明に関する研究、という視点で研究を行った。

具体的には、ワークショップのデザイン過程におけるベテラン実践家の特徴的思考を明らかにすることを目指し、ベテラン実践家とその集団に属する初心者2組に思考発話法を用いた実験を行った。そして、デザイン過程における発話内容を分析し、ベテランに共通する特徴を検討した。

実験の結果、ベテランにおけるデザイン時の発話には、依頼内容の確認・解釈の後、コンセプトの立案を行うという共通の流れがあることが明らかになった。また、ベテランの特徴として、(1)依頼内容に対する幅広い確認を行うこと、(2)デザインの仮枠となるデザインモデルを使用すること、(3)保留や選択の余地を残した「やわらかな決定」を行うこと、(4)スタッフの育成に対する意識とデザイン力を持つこと、(5)過去の実践体験の想起や経験から構築された慣習を用いてデザインを行うこと、が明らかになった。さらに、ベテランには経験に裏づけられた「個人レベルの実践論」があることが示唆された。

第4章では、ワークショップ実践家のデザインの方法が変容した契機に着眼し、実践家がデザインにおいて熟達する過程を明らかにすることを目的とし、実証研究を行った。方法としては、経験年数5年以上のワークショップ実践家19名に対し、半構造化インタビューを行った。分析の結果、実践家におけるデザインの方法の変容の契機は、(1)対象者の違いに応じたデザインの必要への気

づき、(2)自己の立場の変化に応じたデザインの必要への気づき、(3)他者との協働デザインの中での気づき、(4)継続の必要性、(5)実践の内省による気づき、の5つに類型化することができた。

さらに、ワークショップ実践家がデザインにおいて熟達化する過程では、(1)実践家としての原点、(2)葛藤状況とブレイクスルー、(3)他者との関係構築への積極性、(4)個人レベルの実践論の構築、という4つの要素が関わり合っていることがわかった。

これまで第3章・第4章で行った熟達化研究から明らかになったことは、実践家育成に対して有用であろう。しかしながら、筆者は、熟達化の知見のみでは育成の課題を導出するには十分でないと考える。なぜならば、実証研究でアクセスできたのは、実践家として熟達した人であり、脱落したケースやうまくいかなかったケースを十分に含むことはできていないからである。

ワークショップデザインにおける熟達化研究見から実践家育成の課題を考えるためには、近接領域での人材育成で留意されていることを再度読み込み、そこから示唆を得ることも必要となる。本研究では、ワークショップを「他者との相互作用の中で何かを創りながら学ぶ学校外の活動」と定義し、教育における専門職の熟達を中心に、芸術家を中心とした創造的活動の従事者の熟達、看護師・福祉専門職といったコミュニケーションの支援を行う専門職の熟達についても、幅広くレビューを行っている。

終章では、熟達化研究の知見と先行研究を照らしあわせながら、ワークショップ実践家育成に向けた課題を検討する。その上で、実践家が学び合う環境をデザインするために必要なことは何かについて提言する。

終章 ワークショップ実践家の育成に関する課題と提言

5-0 終章の概要

終章では、本論文「ワークショップデザインの熟達と実践家育成に関する総合的研究」における結論として、実践家育成に関する課題と提言を述べる。

まず、各章での議論を概観した後、個々の議論から導き出された結果を総括する。第1章では、ワークショップとワークショップ実践家を取り巻く動向とその課題を把握した。第2章では、ワークショップ実践家の専門性について、実践家自身がどのような認識を持っているかについて調査し、その結果、熟達によってデザインにおける専門性の認識が異なっていることを明らかにした。第3章、第4章では、ワークショップ実践家のデザインにおける熟達に関して、実証研究を行った。

終章では、第3章・第4章での実証研究の知見を総括した上で、他専門職における専門性研究の知見も参照しつつ、実践家育成における課題を整理する。さらに、今後実践家育成に向けたモデルを提案し、本論文の結論とする。

5-1 各章のまとめ

第1章では、本論文の背景と目的について述べた。近年、「新しい学びの手法」としてワークショップが注目されている。学校外での学習 (informal learning) に対する注目が高まる中、「新しい学びと創造のスタイル」であるワークショップへの関心も高まっている (中野 2001)。広石 (2005) は、社会構成主義の立場からワークショップの学びを「意味生成の自由な学び」と定義している。このような緩やかな学びとしてのワークショップはどのように生まれ、発展してきたのだろうか。

中野 (2001) は現在ワークショップが行われている領域を、7 領域に分類している。多様化した現代的な意味でのワークショップは、各領域で異なるかたちで発展しており、歴史的にも未開拓な部分が多い (新藤 2004)。現在では、ワークショップが行われる分野は美術、演劇、まちづくり、教育、ビジネス、

国際協力、医療など多岐に渡る。20世紀末には新奇な言葉だったワークショップが、21世紀に入り日常に定着したという指摘もある(真壁 2008)。錦澤(2001)は表題に「ワークショップ」という言葉が含まれた研究論文件数の国内における推移を調査し、1970年代をワークショップの萌芽期、1980年代を展開期、1990年代を普及期と位置づけている。

今後、ワークショップ実践家の育成支援を考えていく上で、どのようなアプローチがありうるのだろうか。他専門職に関しては、既にその職業に従事する人々を対象とした意識調査が多く行われており、その職業独特のものの考え方や必要とされるスキルなどを検証する研究が存在する(e.g. 前信・長吉 2003: 勅使河原・佐藤 2008)。第1章では、その結論として、専門性に関する探索的な調査研究を行うことは、ワークショップ実践家を専門性ある者として育成するためにも有用な知見となると考えられる、という問題提起を行った。

第2章では、第1章での問題提起を踏まえ、ワークショップ実践家の実践に対する意識を調べることでワークショップ実践家自身が考えている専門性とは何かを明らかにすることを目的とした調査を行った。まず、ワークショップ実践家への第一次インタビュー調査(実践経験5年以上の実践家10名を対象)を行い、仮説を立てた上で、質問紙調査(実践家120名を対象)を実施した。

質問項目は、所属、年齢、性別、職業、実践歴、実践テーマ・ジャンル、企画の仕方(単独か協働か)、日常の生活スタイル、ワークショップへの関わり方、ワークショップ実践家育成への現状での関わり方、実践にのぞむ際の不安、他実践家への違和感、などであった。

第3章・第4章では、ワークショップデザインにおける熟達に関して実証研究を行った。

第3章では、Schönにおける、専門家の「技(artistry)」の解明に関する研究、という視点で研究を行った。

具体的には、ワークショップのデザイン過程におけるベテラン実践家の特徴的思考を明らかにすることを目指し、ベテラン実践家とその集団に属する初心者2組に思考発話法を用いた実験を行った。そして、デザイン過程における発話内容を分析し、ベテランに共通する特徴を検討した。

実験の結果、ベテランにおけるデザイン時の発話には、依頼内容の確認・解

積の後、コンセプトの立案を行うという共通の流れがあることが明らかになった。また、ベテランの特徴として、(1)依頼内容に対する幅広い確認を行うこと、(2)デザインの仮枠となるデザインモデルを使用すること、(3)保留や選択の余地を残した「やわらかな決定」を行うこと、(4)スタッフの育成に対する意識とデザイン力を持つこと、(5)過去の実践体験の想起や経験から構築された慣習を用いてデザインを行うこと、が明らかになった。さらに、ベテランには経験に裏づけられた「個人レベルの実践論」があることが示唆された。

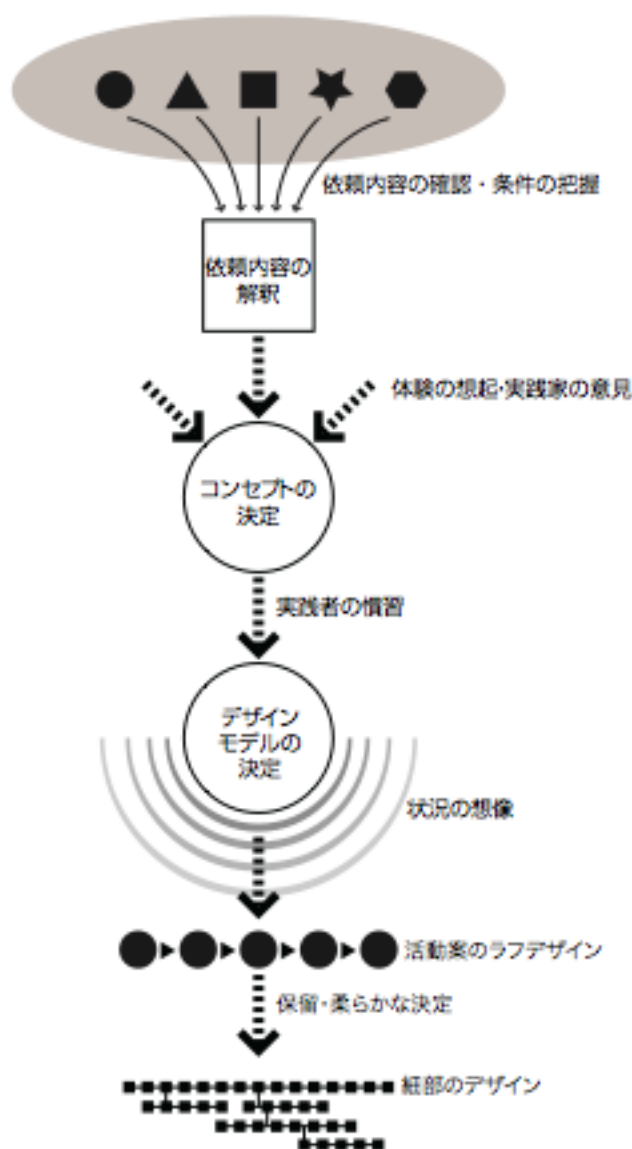


図 5.1 ベテランによるワークショップデザイン過程のモデル（第 3 章より）

第4章では、ワークショップ実践家のデザインの方法が変容した契機に着眼し、実践家がデザインにおいて熟達する過程を明らかにすることを目的とし、実証研究を行った。方法としては、経験年数5年以上のワークショップ実践家19名に対し、半構造化インタビューを行った。分析の結果、実践家におけるデザインの方法の変容の契機は、(1)対象者の違いに応じたデザインの必要への気づき、(2)自己の立場の変化に応じたデザインの必要への気づき、(3)他者との協働デザインの中での気づき、(4)継続の必要性、(5)実践の内省による気づき、の5つに類型化することができた。

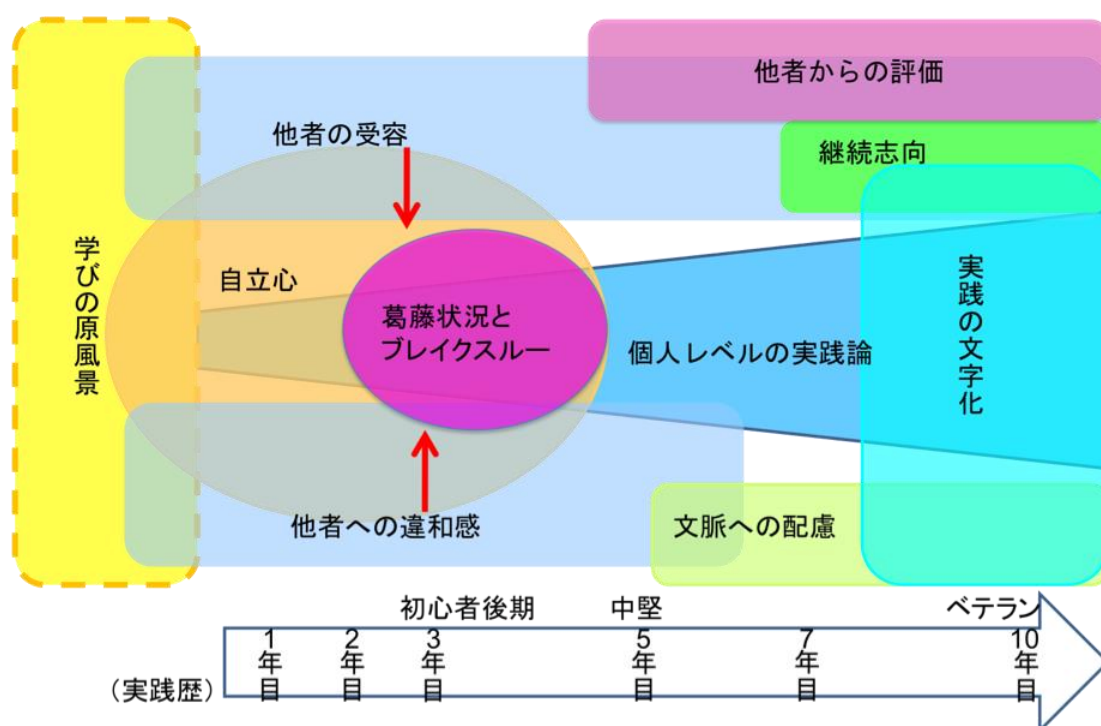


図 5.2 ワorkshop実践家のデザインにおける熟達化モデル（第4章より）

さらに、ワークショップ実践家がデザインにおいて熟達化する過程では、(1)実践家としての原点、(2)葛藤状況とブレイクスルー、(3)他者との関係構築への積極性、(4)個人レベルの実践論の構築、という4つの要素が関わり合っていることがわかった。

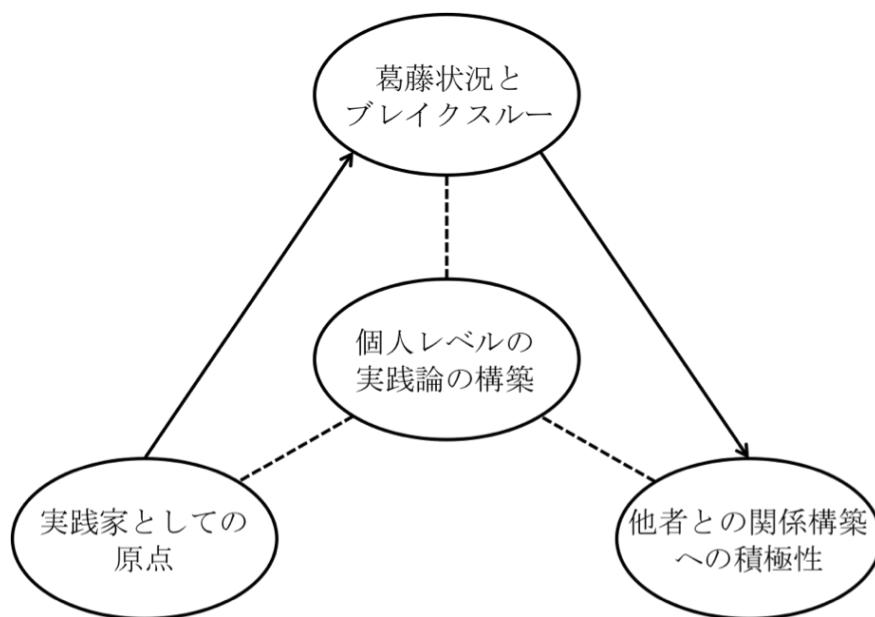


図 5. 3 ワークショップデザインにおける熟達の構造（第 4 章より）

これまで第 3 章・第 4 章で行った熟達化研究から明らかになったことは、実践家育成に対して有用であろう。しかしながら、筆者は、熟達化の知見のみでは育成の課題を導出するには十分でないと考える。なぜならば、実証研究でアクセスできたのは、実践家として熟達した人であり、脱落したケースやうまくいかなかったケースを十分に含むことはできていないからである。

ワークショップデザインにおける熟達化研究見から実践家育成の課題を考えるためには、近接領域での人材育成で留意されていることを再度読み込み、そこから示唆を得ることも必要となる。

本研究では、研究対象とする「ワークショップ」の特徴として、(1)ノンフォーマルな学習活動であること、(2)創造的活動であること、(3)コミュニケーションへの支援があること、を挙げている。このことから、1-2 では、教育における専門職の熟達を中心に、芸術家を中心とした創造的活動の従事者の熟達、看護師・福祉専門職といったコミュニケーションの支援を行う専門職の熟達についても、幅広くレビューを行った。5-2 では、これらの先行研究からワークショップ実践家育成に向けて得られる示唆を整理し、熟達化研究の知見に対する再解釈を行う。

5-2 ワークショップ実践家育成における課題

ワークショップ実践家の育成における固有の課題について、先行研究と実証研究の知見から総合し考察した。手順としては、以下の3つの段階を経ている。

第一に、ワークショップデザインの熟達過程で構築される「個人レベルの実践論」とは、具体的にどのようなものであるかについて教師研究における「個人レベルの教授論」および教師の「実践的知識」（吉崎 1997）という概念を参考にしながら検討した。そして、実践家育成に向けた課題として、「個人レベルの実践論の構築」があることを指摘し、熟達化研究の知見からその背景にある「デザインモデルの共有と伝達」と「自己の学習経験に対する内省の促進」を指摘した。ここまでは、個人に対する視座である。

次に、個人の熟達を成立させている状況について検討した。その中で着眼すべきこととして、ワークショップ実践家のデザインにおける熟達の契機に、実践家同士での協働があると考えた。そこで、「他実践家からの学習」という課題を導出した。

最後にこれまで挙げた4つの課題を、さらにメタレベルで成立させるものについて考えた。ワークショップ実践家を、不確実な現実のなかで常に学び続けるがる「反省的実践家」（Schön 1983）として捉えた場合、その専門性というのは揺らぎのなかで形成されるものだと考えられる。これは第3章において、初心者が不安を持っていることや、第4章において熟達過程で経験の少ない実践家はベテランに対して懐疑的な状態にある場合があることなどからも明らかである。

これについて、対人援助の専門職に関する熟達化の知見では、専門家としてのアイデンティティを持つことの意義が指摘されている。そこで、実践家育成における第5番目の課題として、「専門家としてのアイデンティティの形成」を加えた。以上の過程により、実践家育成について、5つの課題が導出された。

- (1) 個人レベルの実践論の構築
- (2) デザインモデルの共有と伝達
- (3) 自己の学習経験に対する内省の促進
- (4) 他実践家からの学習
- (5) 専門家としてのアイデンティティの形成

以降、第3章・第4章で行ったワークショップ実践家の具体的な事例と結びつけながら、この5つの課題について詳述する。

5-2-1 個人レベルの実践論の構築

この視点は、主に教師研究における「個人レベルの教授論」という視点、および、教師の「実践的知識」(吉崎 1997)と授業力量形成に関する知見から示唆を得ている。

藤原・遠藤・松崎(2006)は、教師の実践的知識が、個人的来歴や信念と深く関連することを指摘しており、Hammerness et al. (2005)、Lortie (1975)は、ほぼ全ての人が教職生活の開始以前に非常に長い被教育経験を持ち、授業について「よく知っている」と述べている。

ワークショップ実践家の場合も、実践家となる以前からの様々な学習経験がデザインに影響することが確認できている(第3章・第4章)。これらの学習経験は、学校における被教育経験とそれ以外の場における学習の両方があると考えられる。「観察による徒弟制」(秋田 1996)という教師研究の知見を参考にすれば、実践家育成の過程で、実践家個々人が持つ学習経験と学習に対するイメージを考慮することが課題だと推察できる。また、前職が教師等教育関係の職であったり、教員免許取得のための養成を受けていたりする場合、ワークショップデザインをするにあたって教師としての経験や信念体系に固執し過ぎないように促すことも必要だろう。

ワークショップでは、多くの参加者に同時に様々な対応をしなければならない。実践現場が複雑であるという点は、教師研究で授業についてなされた指摘(Hammerness et al 2005 ; Kennedy 1999)と類似している。従って、ワークショップ実践家も、言葉の上で知識獲得したからといってそれを容易に現場で実践化できないと考えられる。

第2章で行った質問紙調査からは、初心者からベテランまで共通した「ワークショップ実践家らしい考え」があることが示されている。例えば、第2章からワークショップデザインは、実践歴に関わらず当日の運営と関連づけられて考えられていることがわかっている。一方で、ベテランは、当日の状況を想定しつつ、決定を保留する部分も残しつつデザインを進めていたが初心者にはそのようなデザイン過程は確認できなかった(第3章)。考え方を持つことと、それをワークショップデザインする中でどれだけ実現できるかには大きな隔りがあると言わざるを得ない。通常、ワークショップ実践家が言葉の上で獲得した知識は、複雑な状況を経験する中で初めて実践的知識として形成されていくのである(第4章)。

第3章、第4章から、ワークショップデザインにおける熟達には一定の時間が必要であることが分かっている。ワークショップ実践家はデザインの熟達過程において、自己説明的な活動を行いながら「ワークショップ実践家の経験に由来した固有のもの（見方、考え方）」を構築している。これをワークショップ実践家における「個人レベルの実践論」と呼ぶ。状況の想像やデザインにおける保留も、この個人レベルの実践論によって判断がなされていると考えられる（第3章）。

本章では、吉崎（1997）の「授業力量」の定義を参考にし、ワークショップ実践家の個人レベルの実践論を「実践に対する信念、実践的知識、実践の技術という3要素を持つもの」として再定義する。すなわち、「ワークショップ実践家における個人レベルの実践論」は、教師研究の知見を参考にし、実践に対する信念、実践的知識、実践の技術という3要素とその重なり合ったものの集合体と仮定する（図5.4）。

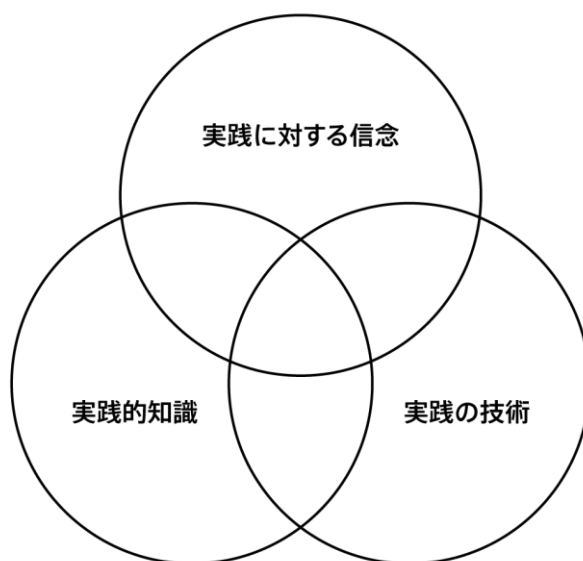


図5.4 ワorkshop実践家における個人レベルの実践論

では、「実践に対する信念」、「実践的知識」、「実践の技術」はいかに獲得されていくのだろうか。そして、実践家の個人レベルの実践論は具体的にどのような過程で構築されていくのであろうか。

第3章での実験結果から、ベテランはデザイン過程において初心者よりも多くの保留を行っていた。さらに、その保留の中には、実験時間中の保留だけで

はなく「スタッフミーティングの際に決定する予定のもの」「当日の進行において決定するもの」という明確な区分があった。つまり、ベテランはデザイン過程において実践前に決定することと決定しないことを切り分けている。これは「実践の技術」の一つである。

初心者後期までは(1)実践家集団に関わっているためワークショップデザインを一から単独で行うことが少ない、もしくは、(2)制約が少なく自分のやりたい設定・環境で自発的にデザインし実践することが許されている、というケースのどちらかであることが多い。しかしながら、中堅になると、外部からの依頼に応じて実践をするという「仕事」の受託する経験をする実践家が増えてくる。不慣れな条件下でのワークショップデザインは、実践的知識が十分に無いことから中堅であっても戸惑うことがある。個人レベルの実践論は、「実践的知識」「実践の技術」「実践に対する信念」の3要素がバランスを取りながら獲得されることによって形成されていくと考えられる。実践家の育成を支援する上では、その点に留意する必要がある。

5-2-2 デザインモデルの共有と伝達

初心者支援のために、初心者と中堅・ベテランの間のコミュニケーションをどのように支援するかということは、ワークショップ実践家の育成においても課題である。

ロールモデルとなる実践家や、スーパーバイザーとして実践の相談に乗ってくれるが身近にいるという環境は、育成の場として理想的である。教師研究、看護研究、福祉専門職の研究では、メンター、プリセプターシップ、スーパービジョン等、呼称は異なるがベテランによる初心者支援の手法が導入されている。

しかしながら、ワークショップ実践家育成の場合、全ての初心者育成をこの方法で網羅することは現実的でない。なぜなら、福祉専門職の育成においても指摘されていたように、スーパーバイザーの養成を行うという課題が生まれるからである。既に養成の制度が確立している教師・看護師に対し、福祉専門職ではベテランが初心者支援を行うという方法が必ずしも十分に機能していない。

ワークショップ実践家もまた、福祉専門職と似たような状況を抱えていると考えられる。第1章・第2章でも指摘したように、日本におけるワークショップ実践家は、草創期において体系だった養成を受けてきたわけではない。実践

家は各々のいる領域で海外に先達を見つけたり、自己流に改善を行ったりして実践を続けてきた。ゆえに、普及期にある現代において初心者育成を考える場合、草創期からの実践家が良き相談相手となりうるかについてはこのような歴史的背景を考慮する必要があるだろう。

そこで現実的な方法として考えられるのは、実践歴が長い者が一方的に人材育成を担当するのではなく、実践家同士がデザイン過程を相互支援できるつながりや仕組みをつくることである。例えばピアレビューのような活動も有効だろう。初心者だけでなく、中堅やベテランにとっても、自身のワークショップデザインについてその思考過程を外化し他者と共有することで内省が深まると考えられる。その際、個々の実践家がいかにワークショップをデザインしているかについて議論しやすくするために有用だと考えられるのが、「デザインモデル」である。

第3章ではベテランが実際にデザインモデルを用いてワークショップデザインを行っていることが確認されている。また、**第3章・第4章**から、実践家は難局にぶつかるなど様々な節目で新しいデザインモデルを見出すことがあり、中堅からベテランになるにつれ、複数のモデルを持って使い分けていることが示唆されている。さらに、ベテランは、自身の今まで使ってきたデザインモデルに対しても柔軟な姿勢をとることができる。

デザインモデルは個人レベルの実践論の中の、主に「実践の技術」にあたると思われる。参加者や周囲との関わり方を個別ケースとしてエピソードで伝えるのは時間もかかり難しいが、デザインモデルという形で抽象化された実践的技術は、他実践家にとって「実践的知識」ともなりうるだろう。デザインモデルが外化され共有されれば、初心者の育成だけでなく、中堅やベテランが後身を育成したり他者と協同で実践したりする場合においてもコミュニケーションを円滑にすることができる。また、社会的にも実践の構造やその意義を説明しやすくなり、結果、ワークショップやワークショップ実践家の認知を向上させることにつながるだろう。

第3章において、ベテラン X、Y はワークショップデザインを行う際、まず「依頼背景」「依頼者のコンセプト」「参加者の属性」「参加者の人数」「実施時間」「実施場所」「最終的に課されたタスク」などに関して、「幅広い確認」を行っていた。さらに、「課題文の確認・解釈」から「コンセプトの決定」を経て「活動の流れのデザイン」をし、その後「タイムスケジュールのデザイン」と「細部のデザ

イン」を行なっていくという流れに関して共通しており、かつ、手順に迷いがなかった。

しかしながら、初心者はこのような過程で考えることができていなかった。この点について、初心者が通常の現場では「コンセプトの決定」の段階に関わることが少ないという問題が背景にあるのではないかと考えられる。初心者は、実践現場においてしばしば、周辺的に参与している。そのため、ベテランが「課題文の確認・解釈」から「コンセプトの決定」をし「活動の流れのデザイン」に向かう思考過程が言語化されない場合、その過程を共有できていないことがある。そのため、初心者は新規な条件で一からデザインを行わなくてはならない場合、「コンセプトの決定」の段階における経験不足のため苦戦することがある。第3章の初心者A、Bは、どのような手順でワークショップデザインをするかという点において、ともにつまづいていたことから、(1)確認すべきことは何かを理解していること、(2)デザインの手順の意識化すること、の2点が、ワークショップデザインの熟達化において、初心者後期から中堅に移行する際の鍵だと考えられる。

ここで、ベテランの使用するデザインモデルについて、少し考察を加えてみたい。デザインモデルとは、「ワークショップのデザインにおいて、コンセプトを決定した後に使用している何らかの枠組み」のことを指す(第3章)。第3章では、ベテランXは「イタリアンミールモデル」、ベテランYは「マトリックス」というデザインモデルを使いながらデザインをしていたことを述べた。また、第4章のインタビューにおいて、デザインモデルの使用を慣習的に行っている実践家が多くいることを確認した。これらのデザインモデルは、第4章で確認したように、個人レベルの実践論を構築していく中でできあがっていくものである。そのため、ベテランの使用している固有のデザインモデルを初心者が聞いても使いこなせないというケースが見られる。例えば、第3章の実験において初心者AはベテランXの使用している「イタリアンミールモデル」を知識として知ってはいたが、実際のデザイン過程においてそのモデルを使うことはなかった。

初心者AはベテランXの使用しているデザインモデルを認識していたが、「私はちょっとそれは無理かな」と思いこのモデルを使用しなかったと述べている。一方、初心者Bは、ベテランYのデザインモデルについて知識としては知っていたが「ワークショップをつくる上でこういうことは考えられなかった」と述

べている。それでは、初心者でも使用できるデザインモデルは存在しないのだろうか。第4章の知見からデザインモデルには2つの型があることが指摘できる。

デザインモデルⅠ型

第3章のベテランX、Yの使用したものに代表される、ワークショップそのものにおける活動の組み立てを示すデザインモデル。

デザインモデルⅡ型

第4章の協力者7、11の指摘に代表される、どのような手順でワークショップデザインをするのかの手順を表すデザインプロセスモデル。

デザインモデルⅠ型は個人レベルの実践論と密接に結びついているため、その価値観を共有しきれていない初心者がモデルのみ使用するのは困難である。

しかしながら、デザインモデルⅡ型は、第4章の知見によれば、初心者後期から中堅期に移行する際に生み出されたものである。また、個人レベルの実践論との関連性よりも、依頼など実践すべき状況をどのように分析し把握しているかという、課題表象モデルの色彩が強い。

例として第4章のインタビュー協力者11の3年目についての事例がある。協力者11は、この事例において自分で状況分析のための表を作成している。それは、通常よく行っている実践と新しい依頼との差を考えるための比較を助ける表である。その項目を埋めることで分析しながらワークショップデザインを行った。協力者11はこの事例をデザインの仕方の変容の契機となったと指摘している。この経験によって、デザインの手順に関する定型が意識化できたと考えられる。

ベテランの使用するデザインモデルⅠ型ではなく、中堅が獲得したデザインモデルⅡ型であれば、初心者にとっても理解がしやすいのではないだろうか。この手順モデルを予め教えておくことが、何らかの初心者支援となると考えられる。

5-2-3 自己の経験に対する内省の促進

実践家が属している集団によって人材育成の在り方にも違いがあるため、今

後はその差を埋めていく方法論も必要となるだろう。

ワークショップ実践家の場合、学生時代から学び、徒弟的に参入する以外に、異分野からの参入者も多いことが特徴である。単純に実践年数の差だけではなく、実践の中でどのような役割を経験しているのかによっても意識する専門性に差があることが推察される。デザインにおける熟達や実践家育成支援を考える際にも、参入の軌跡の違いを考慮に入れることが望ましい。

ワークショップ実践家の中には、(1)大学・大学院等を終えた後に実践家になるパターンと、(2)他職業を経て実践家になるパターンの2つがある。ここでは、(1)をストレート型、(2)を移行型、と命名する。さらに、移行型に関して、実践を始める契機となった「学びの原風景」に関する契機について論じる。

契機は「教えること」

教育現場に立つことがワークショップデザインを始めた契機となった、「移行型」の実践家がいる。

インタビュー調査協力者 12 はプロダクトデザイナーである。美術大学で講師をするという仕事をする際、「教える」ことそのものについて考え、ワークショップへ関心を持ったという。また、インタビュー調査協力者 13 も、大学で講義方法を検討する中で、ワークショップに辿り着いたという。

インタビュー調査協力者 12、インタビュー調査協力者 13 ともに、「悩む」という表現を用いている。この両者には、従来の講義形式に対する違和感をどのように克服するかという苦悩・模索の過程でワークショップという手法に辿り着いた、という共通の経緯がある。

契機は「探求すること」

「移行型」におけるもう1つのパターンとして、「学びの原風景」に研究や創作活動を挙げる実践家がいる。探求には決まった答えはない。その思考プロセスが、ワークショップデザインを始める上での契機となっているというのである。これに該当する事例としては、民俗学の研究でフィールドワークを行っていたインタビュー調査協力者 1 がある。類例として、創作活動からの「移行」（例：第4章 インタビュー調査協力者 15）の事例もある。自分が創りたいものは何かについて考え模索する営みも、ワークショップデザインの契機となっていることがある。すなわち、「実践的知識」となっていると考えられる。

移行型に共通するのは、「なぜ私はワークショップをするのか（しているのか）」に対する内省である。他の方法を経験しているからこそ、「ワークショップならではのデザイン」にこだわりをもち、実践の内省をするという特徴がある。

移行型特有の内省と葛藤こそが、後進の育成、実践家同士をつなぐフォーラムの企画や、実践家以外への説明欲求などに強く結びついていると考えられる。このように、ストレート型とは異なった欲求、葛藤、課題を移行型の実践家が抱えていることについては、ワークショップ実践家の熟達化モデルを検討する上で留意が必要であろう。

契機は「気になる対象者」との出会い

また、実践の中で「気になる対象者」との関わりを持ったことで、内省が深まるという事例も多く見られた（例：第4章 インタビュー調査協力者7、第4章 インタビュー調査協力者10、第4章 インタビュー調査協力者6）。このような経験は、ワークショップ実践のキャリアを始める前か、後かに限らず、デザインの熟達において、重要な内省の契機となっていることが推察された。ワークショップ実践前の経験でも、印象に残った学習経験は、「ワークショップ実践家の実践的知識」となって、デザインに反映されているのである。

協力者10が、ワークショップ実践を始める前、教員として知的障害児に関わった事例からは、ワークショップ実践を始める前の経験とそこでの気づきが、その後のワークショップデザインにも大きな関わりを持ってくることが示唆される。

第4章でのキャリアヒストリーのインタビューを概観すると、なぜワークショップという方法を選択するようになったのか、その実践へ向かう想いが様々であることが推察される。だが、そこには、共通する思想として、「『教える』『教わる』という関係への問い直し」があるように思われる。答えのない問いに対して、どのようにアプローチするかを考える中で、既存の手法との葛藤からワークショップを選択する実践家も多い。それが移行型である。

保育者の研究では、現場での幼児理解方略を解明する知見²²がある。また、横山（2004）は、吉村ら（2003）のように保育者の語り限定せず、寧ろ「語らない場合」も含め、保育者が子どもをどのように理解したうえで子どもの関係

²²例えば、吉村ら（2003）によって、「保育者の専門性」を「保育者の具体的な語りの事例を通して、幼児の生活への無限定的なかかわりを本務とする保育者の幼児理解の仕方を解明する」ことを目的とした研究が行われている。

を構築しているのかについて、観察・調査を行い、その中から保育者の専門性について考察することを試みている。さらに、保育の知識・技術を養成課程に教授するだけでは不十分であるため、就業後、幼児理解方略を現場の同僚と共有できる仕組みを提供する試み²³もされている。

ワークショップにおいては対象が子どもとは限らない。だが、吉村（2003）、横山（2004）が保育者の専門性として指摘する「対象との関わりの中で対象を理解すること」は、ワークショップ実践家にとっても専門性として重要であると考えられる。また、参加者が「語らない場合」も含めて理解をしていくために、観察・調査をするという姿勢も、**第2章、4章**で確認されたワークショップ実践家の主張と符号するところがある。ワークショップ実践家の育成方法としても、ドキュメンテーションやエピソード記述を同僚と共有するという方法は参考になるだろう。

5-3-4 他実践家からの学習

ワークショップ実践家の場合、実践のデザインにおいて他専門職との協力を迫られることが多々ある。他専門職との協力は、ワークショップ実践家のデザインにおける熟達において、鍵となると考えられる。

専門職の専門性は、時に単独では十分に発揮されないことがある。子どもが入院する病棟における協同に関し、「保育士」と「看護師」の協同に関する問題にアプローチした知見がいくつかある。例えば、伊藤ら（2008）は、保育士が看護師に期待することは何かを調査した。深谷ら（2008）や、松尾ら（2008）も、保育士が専門性を発揮できないと感じる背景について検討している。

他に、医師と看護師の協力の必要性とその困難さの解消に向けての知見も提出されている。山口ら（2005）は、医師と看護師の協働、それを妨げる看護師側の要因は何かについて、看護師がどのような認識を持っているか調査した。その結果、看護師は「専門性育成の困難」と「知識技術の不足」という問題点を挙げており、この問題点に対し改善を望んでいることを明らかにしている。

ワークショップ実践家の場合も、実践のデザインにおいて、他専門職との協力を迫られることが多々ある。例えば、**第3章**の実験でのデザイン課題では、「おもちゃに関する展示」を企画するミュージアムの担当者から依頼が来た、

²³中坪（2010）は、ドキュメンテーションやエピソード記述を活用することによって園内研修や職員会議の場で保育者同士の実践的思考を共有できると述べている。これらの活動はリフレクションを促し保育者育成につながっていると考えられる。

という設定になっている。ワークショップのデザインにおいて、このように他専門職者からの依頼を受けるということは頻繁にある（第2章、第4章）。よって、他専門職との協同は、ワークショップ実践家のデザインにおける熟達において、鍵となると考えられる。

創造的領域での熟達化に社会的サポートや社会的刺激が重要な刺激を示すという指摘（Bloom 1985）にも注目したい。ワークショップ実践は単独で行われるものではなく常に対象者をよく見て理解することが重要とされているからである。

ワークショップ実践家は、対象との関わりの中で対象を理解していく。参加者が「語らない場合」も含めて理解をしていくために、観察・調査をするという姿勢も必要である。ワークショップ実践家の育成方法としても、ドキュメンテーションやエピソード記述によって、同僚と視点を共有するという方法は参考になる。

初心者はどこで学ぶのか

インタビュー調査協力者9は、ワークショップについて、「大学に入った時には、なんかそういうことは学べないと思っていた」と回想している。しかし、その一方で、大学で履修した教職や学芸員資格関連の授業で刺激を受けたと感じている。ここで注目したいのは、授業を受けていた当時はその関連性には気づいていなかった、という点である。すなわち、初心者は「どこで学んだか」をオンタイムで認識できないのである。

ワークショップデザインの「教え」方

協力者9はワークショップデザインを教える中で「暗黙の了解で伝わっていたことが伝わらなくて」難しいと感じた経験を持つ。しかし、ワークショップデザインを教えることに4年関わる中で、協力者9は、初心者に対し何を学んで欲しいのかという目標（「自分のワークショップの考えをそこに置き換えられるようになってほしい」）ができるようになる。

別のケースとしては、インタビュー調査協力者3（実践歴4年目）の事例がある。協力者3は、新しい実践家集団に移った際、「あるワークショップをそのままやる」という指導をされ、違和感を覚えていた。しかし、既存のプログラムのデザインに対し分析と解釈をし「もう完璧に、そのワークショップをできるよ

うになって」いくうちに、周囲に認められ、デザインに関与させてもらえるようになったという。

他人の実践から「見て学ぶ」

協力者 3 は、他人の実践を積極的に参加したり見学したりして、学んだと述べている。好きなものや興味があるものに参加するというのではなく、「嫌いなりに評価されてるっていうことは、やっぱりそれなりに技術があるから、それも盗もうと思って、行く」と述べていることから、あくまでも自身の成長のため、実践に関する学びを求めて、他者の実践に参加・見学していることがわかる。

同様の指摘は**第 2 章**のインタビュー協力者 H、**第 4 章**のインタビュー協力者 4、7 などにも見られた。他人の実践に触れることの意義に関しては多くの実践家が感じているようだ。さらに、他人の実践に効率的に触れられる場やツールが必要だと感じ自ら企画する実践家もいた（例：**第 4 章** インタビュー調査協力者 17）。このような取り組みに積極的なのは、現時点で実践歴の長いベテランである。これは、デザインにおける熟達化と関係しているというよりは、実践家が置かれた時代の問題が大きいのではないかと考えられる。これは**第 4 章**での知見には十分に反映できていない視座であるため、ここで触れておきたい。

現在ベテランである実践家が初心者であった頃と現在初心者が置かれている状況は異なる。**第 1 章**でも言及したように、「ワークショップ」という手法自体が日本に紹介されたのは 70 年代だとされており、80 年代に実践を行っていた実践家にとって、他実践家との交流や意見交換は必須不可欠なものであった。それだけ実践家全体の総数が少なかったのである。勿論、系統だった育成プログラムなどなく、それどころか、外部からの十分な理解も得られない状況だったという。その当時に行われていたデザインの学習方法が、「他実践を見て学ぶ」であったと考えられる。

90 年代になり、様々な実践家集団が新しい実践家の育成を集団単位で行うようになった。これが、実践共同体によるデザインの学習の時代である。

00 年代、実践家育成に関する様々な取り組みとその公開や、検討するため研究の勃興などがあった。すなわち、現在初心者の育成を考える場合、(1)他実践を見て学ぶ、(2)実践家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 つの方法を混成させることが可能であろうと考えられる。

5-3-5 専門家としてのアイデンティティの形成

対人援助の専門職では、従来の専門職化を単独の職種の孤立した現象としてとらえる傾向が問題視されている。石橋（2006）は、専門職化による孤立という問題に対し、それぞれが抱え込むジレンマを十分に分析できなくなることを指摘している。さらに、対人援助という人間への全体的関与を特徴とする専門職は、自らの専門性を明確に示すことができないというジレンマを生じること、その理由について十分な検討がなされていないことを指摘する。

加えて、福祉専門職は異分野からの参入者が多いことが領域特性の一つだと考えられる。鈴木（2005）は、異分野からの参入者に対するライフヒストリー研究を行い、職業的アイデンティティについて検討している。ワークショップ実践家は、明確な養成期・就業期の区別や、業務独占を許可する国家資格が存在しない。この状況は、福祉専門職においてかつて起きていた状況と類似していると考えられる。

このような課題に対し、アメリカでは既に、「職業的アイデンティティ (Professional identity)」に注目した研究が1970年代から多く行われてきた。日本においても近年の看護教育では、職業的アイデンティティに着眼した研究が行われている²⁴。ワークショップ初心者は将来の在り方に不安を感じ、今持っている専門性をも十分自覚できていない可能性がある。実践を始めたばかりの初心者の不安を軽減するため、「専門家としてのアイデンティティ (Professional identity)」を育成することが有効であろう。

宇都宮（2004）は、新人が現場で経験するさまざまな「危機」を専門性向上の糧にするために、スーパービジョンが必要だとする。スーパービジョンとは、熟練した指導者（スーパーバイザー）が、事例の担当者であるソーシャルワーカーなどに、示唆や助言を与えながら行う教育のことで、主に福祉専門職や精神医学の現場で行われる方法である。初心者が専門家としてのアイデンティティを高めるために、中堅以上のワークショップ実践家は、「実践に対する信念」「実践的知識」「実践の技術」の3要素が融合された「個人レベルの実践論」

²⁴例えば、パリダら（2006）は、看護短大3年生82名に対し、職業的アイデンティティの形成に配慮した看護実習の直前指導を実施している。この他、職業アイデンティティを育てる教育方法の検討を目指し、教師からのメッセージが学生の職業的アイデンティティに及ぼす影響に関して検討した研究（落合ら 2003）や、エキスパート・モデルの授業が、看護学生の自己効力感、評価懸念および職業的アイデンティティに及ぼす影響を検討した研究（落合ら 2006）などもある。

を伝達していくことが必要である。

ワークショップ実践家としてのキャリアが短い段階で違和感を感じる実践者がいるのも事実である。例えば、中堅の実践者が、かつて初心者だった頃のことを回顧し、「(ベテランの) 扱い方がよくわからない、違うぞ昨日言ったことと、とか思いながら焦ってたのをよく覚えてますけれども」(第4章 インタビュー調査協力者2の発話より) と述べた事例がある。

第3章で指摘したように、ベテランは活動のデザインを行う際に、コンセプトの立案を固めてから詳細のデザインに進めていくことが多い。実際のところ、コンセプトの立案自体が協同で行われるケースばかりではなく、初心者後期のスタッフが関わる可能性の高い「計画段階」とは「コンセプトをいかに活動におとすか」という部分にあたる。そのため、初心者後期スタッフは詳細に関するデザインの変更を直前もしくは当日に指示されることがある。

また、初心者後期のスタッフは、実践家集団に周辺的な参加をしているため、往々にして中心的にデザインをするベテランと密なやりとりをする機会が得られないことがも多い。このような事情が第3章でも述べた初心者特有の焦りや不安感につながっている可能性がある。

当時美術大学の学生であったインタビュー調査協力者9も、実践歴2年目から4年目まで関わっていた実践集団に関して、ベテランが「責任」を持っており、自分には「責任がない」と表現している。また、ベテランであるOが「なんかこれやろう」と決め、「指示を聞いて」その「中身を料理する」のが初心者後期の自分の役割であったことを述べている。

一方、初心者後期特有の関わり方から、中堅になると責任を持つ立場に変わってくる。そうなるとベテランとのコミュニケーションも密になる。そこでデザインの意図について学ぶ機会が多く、不安や不満を持っていた葛藤期を抜け出し、自信もつくようだ。ここで、「専門家としてのアイデンティティ」の芽生えがあったと考えられる。

中堅の特徴として、自分がベテランに「任された」ということによって得られる自信と満足感とともに、自分も人に「任せられるんだ」という意識が現れることが挙げられる。その結果、中堅はベテランのデザインにおける特徴のひとつである「スタッフ育成に対する意識とデザイン力」を獲得していく。中堅の中で、他者との関係構築に対する積極性が増してくることは、実践集団においても重要な意味を持つ。どの実践集団にも中堅がいるわけではないが、中堅

がハブ役となって初心者と密接に関わりながらベテランの語りを「翻訳」し伝えることができている集団では、初心者後期の不安・不満も少ないと考えられる。即ち、中堅は、しばしば集団内のコミュニケーションのハブとして機能する機会が多いのである。

実践歴10年でその前に教師経験も豊富であるインタビュー調査協力者10は、自身が率いるワークショップ実践家集団でのスタッフに関して、初心者の変化を次のように表現している。

協力者10も、丸3年経験すると「うまくなるっていうのも、なり方が全然かたちがこう、違う」と述べる。4年目までくると「自分の考えていることがどんどん出て来て、出せるようになって、伝えられるようになって、その場をつくる、かたちづくる要素になっていく」ので頼もしい、というベテランの主張は、ベテランが初心者に「任せられる」と感じるのがその頃であることを示しているのではないだろうか。

別の角度から新しい事例を見てみよう。第4章のインタビュー調査協力者6の発話からは、協力者6に対するベテランTの関わり方が変化してきたことが語られている。協力者6によれば、「ひよっこだったこの時(=2年目)」は、自分は「動けなかったんで、何もできなかったんで」、ベテランであるTが仕切っていた。だが、実践歴5年目からKと協働デザインでワークショップを始めてからは、Tは協力者6に対し、「口ではほとんど一切、何も言わない」で見守るというスタンスに変化したという。この事例からも、初心者後期から中堅にかけての変化は、ベテランとの距離の取り方にも現れることが推察される。

スーパーバイザーがいることで全てが解決するわけではないことも、また意識せざるをえない問題である。福祉専門職に関し、上石(1994)は、基礎訓練を担当するスーパーバイザーの養成が急務とした上で、「スーパービジョン体制を通して育ててきたスーパーバイザーでなければ、真のスーパーバイザーになれないという重い宿題を背負っている」と述べている。この問題は、ワークショップ実践家の育成にとってもあてはまる。真のスーパーバイザーはどのようにすれば育てられるのか。これについては、ベテランも初心者や中堅とともに刺激を受けながら学び続けることができる学習環境デザインをすることによってしか、解決できないだろう。

5-3 提言：ワークショップ実践家が学び合う環境デザインに向けて

第3章・第4章で行ったワークショップデザインにおける熟達化研究についての結果を近接領域での熟達化の知見と関連づけながら検討し、5-2では、実践家育成に向けた課題として、(1)個人レベルの実践論の構築、(2)デザインモデルの共有と伝達、(3)自己の学習経験に対する内省の促進、(4)他実践家からの学習、(5)専門家としてのアイデンティティの形成、という5つの課題を導出した。5-3では、この5つの課題を軸とし、ワークショップ実践家が学び育つための学習環境デザインに向け、総合的な提言を行う。

5-3-1 個人レベルの実践論の構築

中堅以上の実践家は、初心者よりも多くのジャンル（アート教育、コミュニケーション、商品開発・サービス開発、まちづくり・地域づくり、発想力支援・創発支援など）のワークショップを経験している（第2章 2-4-2）。実践家のキャリアヒストリーからは、ジャンルを越えて実践をすることで、その違いを通じて自身の実践のデザインを深く内省する機会となることや、協働する中で多様な視点を獲得することが明らかになった。このように、ジャンルを越境して実践することで、実践家は現場を想像する力を身につけていることが伺える（第4章）。また、中堅以上の実践家は、参加者、当日の運営スタッフ、企画者、コーディネーター等、初心者よりも多くの立場を経験している（第2章 2-4-2）。このような経験を通じ、現場の様子を多角的に捉えることができるようになっていくと考えられる。このような複眼的視座はデザインをする際にも役だっている（第3章）。複数の領域の実践に関わることや、多くの立場を経験することで、立体的に状況を想像する力が身につけていると考えられる。

状況を想像するために必要なのが、「実践的知識」である。それに加え、「実践の技術」、「実践に対する信念」も含む「ワークショップ実践家の経験に由来した固有のものの見方、考え方」を「個人レベルの実践論」と呼ぶ。ワークショップデザインに熟達するためには、「実践的知識」、「実践の技術」、「実践に対する信念」3つの要素をバランスよく獲得し、「個人レベルの実践論」を構築する必要がある。

ワークショップ実践家として現場経験の少ない初心者であっても、学校教育やそのほかの場での学習経験を持っている。よって、そこから芽生えた何らかの「実践に対する信念」が存在し、それを核にしてワークショップデザインを

行おうとする。「実践に対する信念」をワークショップデザインとして成立させるためには、3つの要素がバランスよく組み合わさった「個人レベルの実践論」が構築されていることが必要である。だが、初心者の場合、ワークショップデザインをするために必要な「実践的知識」や「実践の技術」を十分に持っていない。そのためワークショップデザインをする際、実践の状況を想像する「実践的知識」や「実践の技術」が不足しており、しばしば不安を感じている。このような不安を抱えた状態では、「専門家としてのアイデンティティ」も揺らぎやすいと考えられる。

中堅やベテランも全ての実践において、予測が最初から立てられるわけではない。デザインにおいては、適宜保留をしながら進めていくのである(第3章)。保留する場合に、どうしてそこを保留にしたかについての理由がはっきりあるというのが熟達者の特徴である。推測の根拠には、それまでの実践経験が「実践的知識」として蓄えられていることが寄与していると考えられる。

また、熟達者は、自身の実践経験以外からも「実践的知識」を獲得できる「実践の技術」を持っている。例えば、新規な依頼などに対応する場合、経験の少なさを補うため、中堅やベテランは外部から必要な情報を収集することに対して積極的である(第2章、第4章)。情報収集の方法は、現場の観察やプレ実践、周囲への聞き込み、文献やインターネットを使った調査など、多岐に渡り、このような情報収集過程を「調査」「研究」と呼ぶ実践家もいる。また、第4章・第5章でも指摘したように、自分とは異なった「個人レベルの実践論」を持つ実践家と協同でワークショップデザインに取り組むことで、自身の「実践的知識」の幅を拓げる実践家もいる。この、他者と協同でデザインするというアプローチも「実践の技術」の一つである。

つまり、熟達者は自身のワークショップに対する経験からだけでなく、状況を想像するための探索方法を複数知っており、それらと総合して「個人レベルの実践論」を築いていくのである。このような情報収集・情報探索、協同デザインなどの方法は「実践の技術」であり、このバリエーションを多く持っていることが、ワークショップ実践家にとって重要な専門性であると考えられる。

それでは、このような経験を持たない初心者に対して、どのような支援が可能だろうか。もちろん、これまで述べてきたように(1)領域を越えた実践を経験する、(2)複数の立場を経験する、というようなことも有効だろう。

しかしながら、これらの経験を積むにはある程度の時間が不可欠となる。そ

ここで、初心者支援の上ですぐに取り組めることをいくつか挙げたい。

まず1つ目として、実践への参加、見学である。特に中堅の実践家には、実践家としてのキャリアを進めていく中で、自身のワークショップデザインと平行してこのような経験を積極的に取り入れている傾向が伺えた(第2章)。このような他実践を外側から見る経験によって、実践を俯瞰する視座が手に入ると考えられる。自身がデザインする際、リアリティを持って状況を捉えデザインに臨むために重要ではないだろうか。他に、直接体験ではないが、他者の実践記録に触れるということも有効ではないかと考えられる。

次に、情報収集である。中堅以上の実践家には、不慣れな状況での依頼などをうけた場合など、状況の想像が難しいという問題に直面した経験がある場合は多い。その壁を乗り越えた実践家に共通していることとして、徹底した情報収集を行ったということがある。まずは初心者には、デザインをする上で情報収集が重要であるということを知ってもらう必要がある。

さらに、情報収集のベースになってくるのが、自身の実践経験を振り返り整理する力である。中堅以上では、自身の実践経験の中に類例がない場合、様々なリソースにあたって情報収集をしている事例が多くあった。これは裏を返せば、過去に行った自身の実践の特徴をよく理解できているからこそ、新しく必要な情報は何か分かるということである。

これらを総合すると、初心者に対し、状況の想像を促すために必要な支援としては、(1)他者の実践への見学等の支援、(2)新しい情報を収集する支援、(3)過去の実践経験を内省し情報整理する支援、の3つが必要であると考えられる。

(1)に関しては、積極的な相互受け入れ、実践家同士の情報共有・交換のためのインフラ整備によって解決を目指すべきだろう。これに加えて、シミュレーションやロールプレーができるような機会があっても良いだろう。他専門職での養成では、実習型の学習プログラムが多く導入されている。参加者としてではない見学に加え、役割の交換や他の実践家集団との交流も課題である。

(2)に関しては、どこに必要な情報がありそうかを知る支援が有効である。例えば、参加者の情報、主催者や依頼主の情報、物理的な制約がどの程度あるのかなどは、適切な人に聞くことで情報を得られるだろう。どのような人に聞けばよいのかは初心者にとっては難しい問題である。この部分について助言ができるような体制があれば良いと考えられる。また、参加者の特性については文献や過去の他実践を検討することも参考になる。これらの資料にアクセスする

方法も、助言者がいることよってより容易くなるであろう。

(3)については、現状の把握ができるようなチャート式のワークシートなどを用意するなどが有効ではないかと考えられる。さらに、それにそったカウンセリングをすることでより適切な学習支援ができるだろう。

5-3-2 デザインモデルの可視化と共有

初心者はデザインに対して、断片的なアイデアを出し、それをかたちにしようとする傾向がある。しかし、ベテランは、デザインをする際の手順や明確な視点、基準を持っていることが伺えた（第3章）。ベテランの持つこのような手順や視点、基準は、実践経験から熟成されたものであることは明らかになっている（第4章）。活動の中心となる魅力的な課題とはどのようなものか、については、創発的な部分もあり、その基礎には経験の引き出しが必要になってくるだろう。

しかし、着想したアイデアからプログラムのデザインへどのように昇華させるかというについては、論理的な思考過程を踏んでいることも推察されている。

実践家は、どのようなキャリアを過ごしてきたかに関わらず、経験の引き出しを多かれ少なかれ複数持っている。アイデアを探索する手順のみならず、活動を組み立てていく視点は中堅・ベテランに共通のものも多かった。これらはまとめて、一部の実践家の間でデザインモデルと呼ばれている。

重要になるのは、自身のキャリアヒストリーの中にあるエピソードを相対化し、その中からアイデアを探索することであろう。キャリアがスタートしてから、現職を支援する特定の養成体制がないため、内省を自分の中で行うこと、内省がしやすい状況をつくりだすことなど、自己学習力が必要となってくる。このような後進の育成及び自信の自己学習における土台となるのがデザインモデルであると考えられる。デザインモデルは1つ持つだけでなくできれば複数持ち、場合によって使い分けたり組み合わせたりすると良い。

また、デザインモデルについて自分だけが理解できるというよりはその使い方も含めて自身のデザイン過程を他人に説明できるということで、他の実践家にも実践を手伝ってもらいやすくなる。例えば、コンセプトワークの段階から携わっていない初心者にもよそごと意識を持たずに実践に参画してもらいやすいのだ。

さらに、デザインモデルを使って自身の実践を説明することができれば、実

施前の企画段階、もしくは終了後の報告どちらにおいても、実践家以外の外部に受け容れられやすくなるだろう。すなわち、自分のデザインモデルを持ち、かつそれを他者に説明できることは、ワークショップ実践家の専門性の一つなのである。

ベテランの思考過程は開示されることが頻繁にあり、周囲のスタッフは推測しながら実践中にフォローをしている。しかし、このコミュニケーションの齟齬がトラブルにつながる場合もある。ベテランから中堅へ、中堅から初心者へ、デザインの支柱となる考え方や物の見方を共有していくための仕掛けがあると良いのではないだろうか。デザインモデルの公開や共有はその一つだが、モデル単独ではどのように使えばよいのか理解しにくいので、そのモデルがどのようにできたかという背景となったエピソードを含めるかたちで伝承されるのが望ましい。

教師支援においては、エピソードを貯めて共有するというシステムの開発と評価の知見がある（中原ら 2000）。養成機関や講座などを設置し、座学でデザインモデルを教授するといった方法では、他者のデザインモデルは実践的知識として伝達されがたい。実践家間での共有と議論のできる環境の構築をすることや、他者のデザインしたワークショップに参加または見学する等した後にデザインモデルの解説を受ける、といった体験型の学習プログラムの立案が効果的であると考えられる。

ワークショップ実践家の場合、ロールモデルとなる実践家や、スーパーバイザーとして実践の相談に乗ってくれるが身近にいることは重要である。初心者支援のために、初心者と中堅・ベテランの間のコミュニケーションをどのように支援するかということは、ワークショップ実践家の育成においても課題となるだろう。その際、個々の実践家がいかにワークショップをデザインしているかについてデザインモデルという形で外化・共有し、他者へ伝達することは重要だ。

5-3-3 学びの原風景に対する内省の支援

授業づくりに関する理論化の重要性に関して、佐藤（1990）は「実践の理論化」（theory through practice）という概念を提示している。これは「理論の実践化」（theory into practice）の対比概念であり、「実践的知識」（practical knowledge）を形成するものとされている。藤原・遠藤・松崎（2006）は、教

師の実践的知識が、個人的来歴や信念と深く関連することを指摘している。ほぼ全ての人が教職生活の開始以前に非常に長い被教育経験を持ち、授業について「よく知っている」。(Hammerness et al. 2005 ; Lortie 1975) 「観察による徒弟制」のために、教師としての学習に先立って強固な授業イメージが形成されており(秋田 1996) 特に教員養成過程で課題となる。

教師は言葉の上で獲得した知識を容易に実践化できない(Hammerness et al 2005 ; Kennedy 1999)。その理由として、多くの学習者へ同時に対応しなければならないという授業の状況の複雑さなどが考えられる。「教師らしく考える(think like a teacher)」だけではなく、言葉の上で獲得した知識を複雑な状況で実践する中で、実践的知識が形成されると言われている。

ワークショップ実践家においても、個人レベルの実践論構築に向けて、実践的知識の蓄積と活用が課題となる。ただ、ワークショップ実践家の場合、デザインに必須な知識が多くあるというよりは寧ろ、実践家がそれまで歩んできた道のり、即ちキャリアヒストリーの中から、いかにワークショップデザインに結びつけていけるか、というところが専門性となってくるのではないだろうか。

ここでの「ヒストリー」という言葉は2つのことを意味している。一つには、ワークショップ実践家としての実践歴のことである。実践歴を経る中で必要に応じた実践的知識を持つということである。仕事の経験によって実践的知識を得るとするのは、教師や看護師などの他専門職の知見とも類似している。

もう一つは、自身の学習経験のことである。仕事をやりながら知ることもあるのだが、ワークショップデザインの場合、デザインの核として、自身の学習経験のヒストリーが要になってくるのである。ワークショップ実践家は、自身の学習経験を学びの原風景として抱き、ワークショップデザインに反映させる傾向がある(第3章、第4章)。自分が経験した「こんな学びが楽しかった」「こんな気づきがあって自分は良かった」などという想いが、単なる過去の記憶としてではなく、自身の実践的知識として活かされてくることによって、より多層かつ芯のしっかりしたデザインができてくる。自身の学習経験のヒストリーをいかに内省し実践的知識として昇華させるかという点は、学びの場のデザインに関わる専門職特有の専門性として検討すべき内容である。

ワークショップデザインを進めていく際、自身の持つ既有知識をどの程度デザインに生かせるかも課題となる。ベテランはワークショップ実践を組み立てる上で最低限必要な要素は何かについて明確な指針を持っている(第3章)。そ

れと同時に、その指針を支える個人レベルの実践論も持っている（第3章、第4章）。例えば、中堅以上の実践家は、ワークショップとは何かということに対しても、自分なりの意見をはっきり持っている（第2章）。

デザインをする際、参加者、時間、場所など、どのような要素を検討する必要があるかを網羅的かつ明確に意識していることは重要だ。ベテランには、依頼された案件に対してワークショップデザインを行う際に幅広く確認を行うという共通意識があることも明らかになっている（第3章）。初心者にはまずその知識を伝達すると良いのだろう。このような実践的知識の重要性については、教師研究で以前から知見の蓄積がある。どのように知識伝達を行うかについて参考になるだろう。

実践的知識が大切であることは言うまでもないが、それに加えて、その他にも、初心者や中堅にとって重要になってくるのが、自己のキャリアヒストリーへの見つめ直しである。実践家がワークショップデザインを行う上で核となるのは個人レベルの実践論である（第3章、第4章、第5章）。個人レベルの実践論をいかに構築していくかを考える際、鍵となるのが、学びの原風景と実践への内省だと考えられる。言い換えると、「私はなぜワークショップをデザインするのか」と、「私はなぜワークショップをデザインしたのか」である。ワークショップデザインにおいて最初のアイデアの核がどのように生まれるのかに迫ることは本研究では十分にできなかったが、中堅以上の実践家からは、日常生活、過去の経験の中でヒントとなりそうなことを蓄え、その引き出しからアイデアを出しているといった表現がいくつか見られた（第2章、第4章）。

ワークショップデザイン過程でも、具体的な経験がいくつも想起される様子が確認できている（第3章）。個人レベルの実践論構築を促すためにも、この部分について思考が深耕するような仕掛けが必要である。例えば、実践家が相互に自身の実践の核となる体験についてインタビューしあうようなプログラムを用意するなどしても良いかもしれない。

5-3-4 実践家のネットワーク形成とその拡張

まず、ワークショップ実践家が、実践家同士での学び合いについてポジティブな感情を持てるように支援することが重要である。

教師研究においては、同僚性が教師の力量形成に深く関わっていることが指摘されている（木原 2004）。さらに、先輩教師のメンタリングが初任教師の視

点を補っていることを示す研究もある（岩川 1994；中谷 2007）。ただ、メンタリングにはメンターの能力により、メンタリングの成果が左右されるという指摘があり（Evertson & Smithey 2000；Kennedy 1991）、その方法については注意深い検討が必要である。

看護師の学びにおいては、先輩と初心者がペアになって学び合うというプリセプターシップというものがある。これは養成課程の実習では学び得なかった、現実の問題に即した学習機会を提供していると考えられる。三輪ら（2010）は、新卒看護師の職場適応に関連する要因の1つにプリセプターからの支援があったことを明らかにしている。こういった、現場での先輩からの支援は、意識的に導入されている場合と、自然発生的に行われている場合があるだろう。

ワークショップ実践家の場合、明確な養成期間や統一された育成プログラムはなく、実践に関わりながら学び熟達していくのが通例である。そのため、他専門職に比べると実践に関連する知識獲得の機会が少なくなりがちである。しかしながら、熟達化研究をすすめる中で、ワークショップ実践家同士、もしくは関連する他領域の専門家との協同から学びを得る事例が多いことが明らかになった（第4章）。「実践的知識」は、他実践家からの学習によっても獲得できる。また、他実践家と接することで内省が促され、自身の「個人レベルの実践論」が精錬されることにもつながる。よって、他者と協同で実践できることや実践家同士で円滑なコミュニケーションができることはワークショップ実践家が反省的実践家であるために必要な資質である。

ワークショップ実践家へのインタビュー（第4章）からは、他者との協同に対し最初は抵抗感や違和感があったと述べる事例が少なくない。内発的動機から協同デザインをしたりコミュニケーションをしたりするのではなく、同じ実践家集団における熟達者からの指示など、外発的動機づけによって他者と協同する場合も少なからずあるのである。しかしながら、協同することで他者から学ぶことを経験した実践家は、次からは率先して他者との交流を図るようになる。その結果、自己学習力が増していくという、実践家育成にとって良い循環に入っていく。

初心者の育成プログラムを考えるだけでなく、既に現場で活動する実践家同士の交流支援も課題であろう。お互いのデザインモデルを共有したり「個人レベルの実践論」について学んだりできる環境をつくっていく必要があると考えられる。

中堅以上、特にベテランに対してもワークショップデザインに関して協同すること自体へのハードルを下げるという支援が必要だ。協同することから学ん

だという事例が多くある一方で、自分から率先して他者との協同を行う実践家ばかりではない。特にベテランになると多忙を極めることもあり、他実践家とのデザイン部分における協同は少なくなる。

ここで、比較的フットワークの軽い中堅をハブにしたネットワーキングの可能性が出てくる。ベテラン同士が直接協同できなくとも、同じ実践家集団にいる中堅実践家が協同することで知識や情報に流動性が生まれる。中堅実践家は自身の個人レベルの実践論を構築していく中で実践家集団をいくつか移ることも少なくない（第4章）。このような人的な流動性によっても、さらなる刺激が生まれる。現在はこの動きは自然発生的なものであるが、今後は実践家の短期的な移動（例えば内地留学のような）といった流動性を高めるための仕組みを意図的に用意することで、中堅以降のワークショップデザインへの熟達化を促進できるのではないだろうか。

さらに、今後は、ワークショップ実践家のネットワークはゆるやかに拡張されることが望ましい。すなわちワークショップ実践家がそれ以外の専門家と協同する機会も必要であろう。第5章でも述べたが、他専門職の研究では、対象に対して複数の専門家が関わる事例がある。例えば、入院中の小児患者に対し、医療チームと保育チームが連携するといったものである。双方がお互いの領分をわきまえつつも意識しあっていく中でそれぞれの専門性がより明確に意識されるということがあるだろう。ワークショップ実践家の場合も、近接領域の専門家との積極的な協同が課題である。今後、この協同に向けて障壁となっているものは何かを検討するとともに、その障壁を少しでも取り除くような試みも行っていく必要があるだろう。

5-3-5 専門性に対する社会的認知の向上

実践を開始した時期に特徴的な傾向として、自分の実践ではなく他人の実践を手伝っているのだという意識を持っている点がある。これはワークショップデザインが開始された段階におらず、後から周辺的に参入した実践家に多くみられる。例えば、それは「お客様感覚」（第4章のインタビュー協力者2）という言葉に象徴される。このような初心者における当事者意識の低さは、他職業における熟達化研究では見られにくく、ワークショップ実践家特有であると考えられる。これを「よそごと意識」と名付ける。

現場経験の少ない初心者は、当日の運営のみに関わっていることが多い。そ

のため、ワークショップデザインを表層的に捉えている場合があり、様々な問題を引き起こすことがある。これは、ベテランが実践のねらいや目的をスタッフである初心者に伝えきれていないことに起因する場合が多い。第2章で触れたように、中堅やベテランと比べ、初心者は、ワークショップにおいて、参加者に活動のねらいや目標をはっきり伝える必要がある、と考えている傾向がある。これも、初心者が「活動のねらいや目標」の不伝達に関して敏感であることを示唆するものだと考えられる。

ワークショップ実践家の場合、困難に出会った場合、その出来事をきちんと「危機的である (critical)」と認識できるかは、熟達においても重要な分岐になってくると考えられる。実践に身を置くのにもかかわらず「よそごと意識」を持っていると、内省はおきにくくなり、ワークショップデザインに必要な基本的知識や技術も身につけにくいだろう。初心者がいかに自身の直面する実践に対し、責任を持てるか、その感覚の醸成こそが初心者の課題だ。

「よそごと意識」を克服するために着眼したいのが、職業アイデンティティ (Professional identity) という概念である。職業アイデンティティの形成とその育成に関しては、看護師、保育士など様々な専門職に関して知見がある。看護実習など、養成課程での現場体験とその前後のフォローアップを通じて、就職後のリアリティショックを防ぐという視座は、ワークショップ実践家の育成においても検討すべき課題であろう。ワークショップ実践家は、明確な養成期・就業期の区別や、業務独占を許可する国家資格が存在しない。そのためワークショップ初心者は将来の在り方に不安を感じ、今持っている専門性をも十分自覚できていない可能性がある。ワークショップ実践を始めたばかりの初心者の不安を軽減するため、「専門家としてのアイデンティティ」を育成することが有効であろう。また、教師の職業アイデンティティについて「バーンアウト」との関連で論じた知見 (溝口・辻河 2009) も、初心者のみならず、中堅以上のワークショップ実践家における支援を考える上でも参考になるだろう。

初心者が専門家としてのアイデンティティを高めるために、中堅以上のワークショップ実践家は、「実践に対する信念」「実践的知識」「実践の技術」の3要素が融合された「個人レベルの実践論」を伝達していくことが必要である。

ワークショップ実践家の育成に関しては、近年でも、ワークショップデザイナー育成プログラム (文部科学省社会人の学び直しニーズ教育推進プログラム事業) や CAMP ファシリテーター研修、世田谷パブリックシアターでの育成実

践、川口メディアセブンでのワークショップアカデミーなど多くの事例がある。

しかし、これまでワークショップ実践家の実態に関してはブラックボックス化しており、これらの育成事例を横断するような育成指針は提示されて来なかった。一方、ワークショップ論は国内外において様々に展開されているが (e.g. Fleming 1997 ; 片岡 2007)、実践者個人の経験に基づく議論に偏っており、実証的な研究はいまだ不足しているのが現状である。

熟達化の知見や実践家の育成現場における課題や必要とされる専門性についての調査知見など、実証的なデータに基づき実践家育成に向けた汎用性のあるモデルの開発を目指すことが必要だ。育成モデルが検討され、養成方法が整備されてくるということが、社会的にその専門性が認知されることにもつながる。

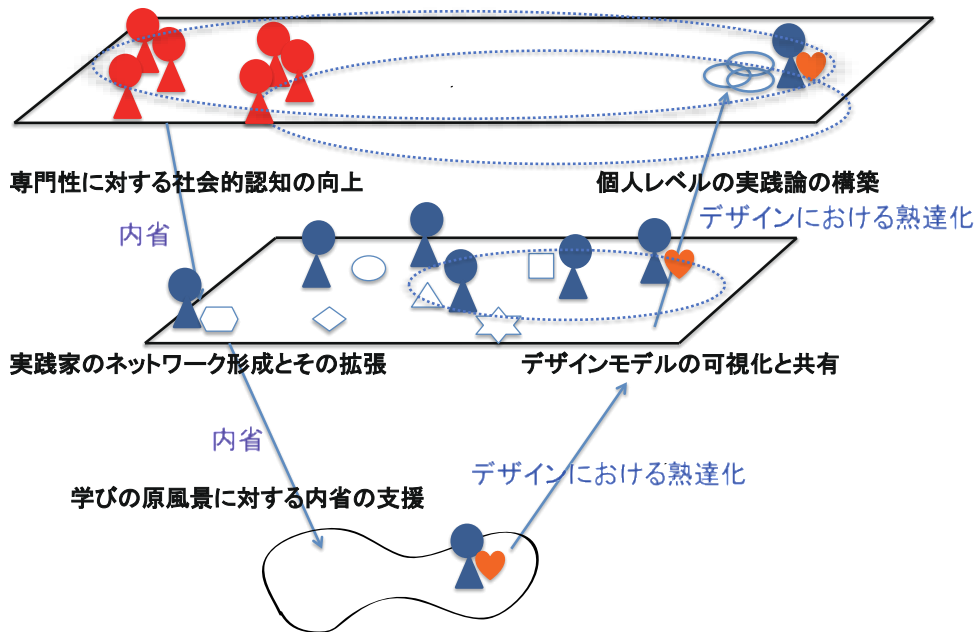
今後は実証的なデータによるワークショップ実践家の熟達化の検討とその結果にもとづいたワークショップ実践家の育成方法の提案が必要である。ワークショップは特に社会教育の手法として期待が大きく (片岡 2007)、人材育成方法の確立と職業意識の向上は社会教育の充実にも資すると考えられる。

5-4 本研究の総括

ここまで、ワークショップ実践家に求められる専門性と、ワークショップ実践家育成のための環境について考えてきた。その関係をまとめたのが表 5.1 ワorkshop実践家に必要な専門性と育成環境のデザイン、図 5.5 ワorkshop実践家育成のモデルである。

表 5.1 ワークショップ実践家育成に向けた具体的な学習環境デザインの指針

| 実践家育成のための提言 | 学習環境の具体的なデザイン指針 |
|-------------------|---|
| 個人レベルの実践論構築を支援する | 1) ジャンルを越えた実践を経験する 2) 複数の立場を経験する 3) 他者の実践への見学等の支援 4) 新しい情報を収集する支援 5) 過去の実践経験を内省し情報整理する支援 |
| デザインモデルの可視化と共有 | 1) 実践家間での共有と議論のできる環境の構築 2) デザインモデルがどのようにできたかの背景も伝承されうる体験型の学習プログラムの立案 |
| 学びの原風景に対する内省の支援 | 1) 初心者にはワークショップデザインに必要な実践的知識を伝達する 2) 学びの原風景と実践への内省を促すプログラムの用意 |
| 実践家のネットワーク形成とその拡張 | 1) 他実践家集団から移動してきた実践家に着眼する 2) 中堅以上を対象とした、実践家の流動性を高める仕組みづくり 3) 他専門職との協同を妨げている原因の検討と協同を促進する取り組みの導入 |
| 専門性に対する社会的認知の向上 | 1) 実践家育成方法の整備・確立 2) 専門家としての意識の向上 |



| | |
|--|-----------------|
| | ワークショップ実践家 |
| | ワークショップ実践家との協働 |
| | デザインモデル |
| | 専門家としてのアイデンティティ |
| | ワークショップ実践家以外の人 |
| | 学びの原風景 |
| | 個人レベルの実践論 |

図 5.5 ワークショップ実践家育成のモデル

ワークショップ実践家を育成するために必要なことは

- (1) 個人レベルの実践論の構築
- (2) デザインモデルの可視化と共有
- (3) 学びの原風景に対する内省の支援

(4) 実践家のネットワーク形成とその拡張

(5) 専門性に対する社会的認知の向上

の5項目であると考えられる。

これは、個人レベル（マイクロレベル）、実践家コミュニティレベル（メゾレベル）、実践家を含めた社会レベル（マクロレベル）、の三層から、ワークショップ実践家の学習環境デザインを考えるという提案である。ここでは、ワークショップデザインにおける熟達化の段階に応じた育成支援が要となる（図 5.6 ワークショップデザインの熟達と育成支援）。

ワークショップ実践家の育成に向け、今後は実践家が同質性を越えた協働を通じ学び合える環境の構築が必要となるだろう。

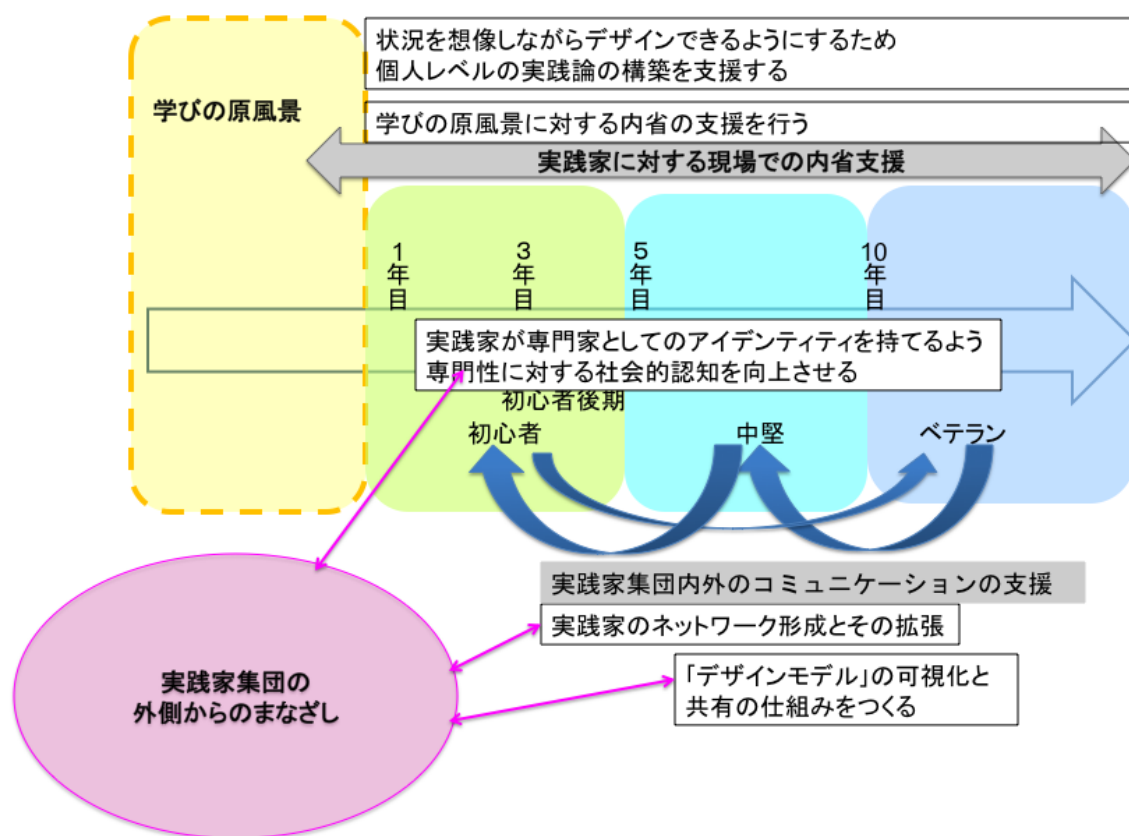


図 5.6 ワークショップデザインの熟達と育成支援

おわりに

これまで、筆者が一貫して行ってきた研究テーマは、ワークショップ実践家の熟達化についてであった。ワークショップのデザインに関して、実践家は、過去の学習経験である「学びの原風景」を通じ「個人レベルの実践論」を形成していることがわかった。熟達化の知見に基づき、ワークショップ実践家の育成について提案も行った。ワークショップ実践家に関する知見が無い中で、一定の成果を収めることができたと考えている。

この研究領域については先行する知見が多いとは言えない。そのため、本研究から明らかにできなかったことも多くある。ここでは、個人レベル（マイクロレベル）、実践家コミュニティレベル（メゾレベル）、実践家を含めた社会レベル（マクロレベル）、の三層から学習環境デザインを考えた場合、今後取り組んでいくことが望ましいと考えられる研究課題について3点述べる。

(1) ワークショップ実践家の内省を促すための支援

第一に、ワークショップ実践研究を構築し、実践の記録と実践者の情報交換が支援される仕組みを整えることである。

既に実施が済んだ実践に関する資料や実践家の言動についての報告などは、実践家集団ごとに保管されているケースも多いと考えられる。実践の改善や後身育成に向けてアーカイブ化やドキュメンテーションに関心を持つワークショップ実践家も多いことが実証研究から明らかになっている。しかしながら、それらの実践家同士の交流は乏しい上、この主旨に賛同し支援する人が多いと言いはない。その結果、データが散逸しているのが実情である。個々の実践家の努力に依存するのではなく、一括で参照できるアーカイブ作成が継続するようなシステムを考案できれば、効率的に実践活動や実践家を検索できるようになり、後進の育成にも役立つことができる。さらに、実践家のネットワークを構築する上での契機ともなりうる。これらの動きが、ワークショップ実践家の専門性への社会的認知を高めることも期待できる。

これらアーカイブ作成やドキュメンテーションについては、図書館情報学で

の先行研究や、教師研究におけるエピソード収集を生かした支援研究、企業内人材育成における社内での記録共有の動きなどが参考になるだろう。それら他領域での先行実践を検討しつつ、それぞれの実践家が実践後に何らかの記録を残しそれを他者が共有し学び会えるスキームを構築していく必要がある。

今後行われる実践については、ソーシャルネットワーキングサービス (SNS) の活用なども検討されているのではないかと考えている。既にワークショップ実践に関心のある人のための SNS としては『ちゃぷら』があるが、新規参入者のことを考えるのであれば閉鎖系でないサービスが望まれる。

また、実践の様子が分かるような写真や短い動画を共有できると良いであろう。実践家の内省を促すためのドキュメント方法や、共有できるシステム開発の知見が出されることが望まれる。過去の実践記録から即時的フィードバックが返せるような仕組みが提案できれば初心者への支援にもつながると考えている。

(2) ワークショップ実践家の協働に関する実証研究

本博論では、ワークショップデザインの熟達化に関して実証研究を行った。第3章、第4章ともに、実践家の考え方や価値観がデザインと結びついていく様子を確認することが出来た。だが、実践家の考え方や価値観における変容について踏み込んだ分析を行うことが出来なかった。加えて、本研究では実践家の熟達という、個人に視点を置いた研究を行ってきた。そのため、経験に関する実践家本人の回顧を対象としており、記憶や認識に個人差があることは否めない。熟達過程において実践家が何をどのように学んだのかを捉えるには、協働の現場を見ていない点において、十分ではない。

このような問題に対して、いくつかの実践家集団を対象としたエスノグラフィーを行うことで、より深い分析ができるのではないかと考えられる。さらに、ワークショップ実践家が置かれていた時代背景についても本博論では分析に含めきれてはいない。今後は実践家のコーホート研究も必要だと考えられる。

ワークショップ実践家以外の専門職育成や企業人材育成の知見を見てみると、実践家育成方法を検討するために、多くの熟達化研究が行われている。しかし、今後、ワークショップ実践家の育成方法を考えるためには、実践家が協働で企画立案をする過程や、当日の運営（以後、ファシリテーションと呼ぶ）における協働とその認知過程について実証的な研究を行う必要がある。

とりわけ、ファシリテーションの熟達化は、ワークショップの趣旨をよく把握しそれに合わせた進行をする必要があることなどから、ワークショップデザインの熟達化とは切り離せない部分があることが確認できている。このようなことを踏まえ、筆者らは、ワークショップのファシリテーションに必要な知識や考え方はどのように習得されるのか、また、習得の過程は学習者が既に持っている知識や価値観とどのように関係するのかについて明らかにすることを目的とし、株式会社SCSKが実施するCAMPファシリテーター研修の参加者の学習過程に関する質問紙調査を行っている。ファシリテーションに必要な知識や考え方を理解することと実際にその理解を行動に移すことの間にはどの程度の乖離があるのか実証的に解明する研究があれば、実践家の暗黙知に迫ることが出来るだろう。そこで、CAMPファシリテーター研修の受講者に対して、理論や知識として理解することと行動することの差は当の実践家が既に持っている経験等とどのように関係しているのかについて行動変容やエラーの観察を行ってきた。この調査では、受講者のファシリテーターとしての達成度を項目別に評価してもらうことで、初心者がどの部分が学習課題であるかを明らかにすることを目指している。

なお、ファシリテーションの方法はワークショップの目的や志向性とワークショップデザインとの兼ね合いで決定されている部分が多いと考えられる。今後は、志向性に合わせ配慮すべき特性が理論研究及び実践家に対する熟達化研究などの方法によって検討され、それらが総合的な知見として実践家育成に反映されるべきだろう。

(3) 生涯学習社会のさらなる充実に向けて

本研究においてはワークショップに対する経験差に着眼し、実証研究を行った。しかしながら、ワークショップのデザインにおいては実験協力者のワークショップ以外での経験が関係することが考えられる。とりわけ、ワークショップの特性と関連性の高い専門職に就いた経験については、そこで獲得された専門性が実践のデザインにもつながっている可能性もある。このように、ワークショップには、これまで認識されていなかった領域との接点がある可能性もあり、多くの協働、社会的貢献が期待される。

人は、公式な学習以外にも様々な場面で学習経験をし続けている。これら「学びの原風景」は、一方的に教えることができる知識ではない。個々の学習経験を思い起こし、その中からワークショップデザインにつなげていくという作業

が育成支援者に求められるとともに、育成対象者の学習観や経験に応じた支援方法の提案が必要だろう。

学習観が形成される段階として、今初等教育の段階でのノンフォーマル学習の意義は今後ますます高まっていくはずである。既に、2000年代以降、子ども向けワークショップの普及により、学校でワークショップを開催する、児童生徒にワークショップの情報を提供するといった事例が出てきている。このような動きは、今後学校教育が社会と連携していくときの鍵になる活動であると考えられる。しかしながら、現時点ではワークショップを実施する団体と積極的に連携する学校は一部にとどまっている。その背景として過密化するスケジュールなどの制度的要因も考えられるが、筆者は他の要因もあるのではないかと考えている。

先に紹介した CAMP ファシリテーター研修の評価データを分析したところ、ワークショップファシリテーター研修を受けた受講者において、「教授経験有り群」の方が「教授経験無し群」よりも、ファシリテーションの心構えに関する記述が少なく、研修後も増えにくいことか明らかになっている（山内ら 2009）。この結果から、ワークショップに関する情報の不足や、教師の信念体系とのコンフリクトが主要因である可能性もあることが推察される。

学校教育である授業とノンフォーマル学習であるワークショップは、教育目標や評価に対する価値観に差があるため、信念体系に齟齬と葛藤が起こったためであると考えられる。

そこで筆者らは、教員養成の授業において、ワークショップに関する理解を向上させる授業パッケージを開発し、学校外のワークショップ活動と連携できる教員を養成することを目的とした研究『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』も行った（森ら 2012）。本研究において対象を教員養成段階に設定したのは、現職の再教育に比べ、より短時間で葛藤状態を解消できる可能性があると考えたためである。このプログラム開発は小さな一歩ではある。しかし、このような実践研究を通じて、学校教育とノンフォーマル学習との架け橋のデザインを、私達大学にいる研究者は今、真剣に考えていくべきなのではないだろうか。

実践家が学び育つサステイナブルな環境をデザインするために、大学や研究者ができることは人材育成プログラムの開発をすることだけではない。本研究では、実践家自身が主体的に学び合う環境に向け、研究者として何が提案でき

るかを考えた。今後は大学に勤める者として、この研究で得たことを糧とし、自らも教育実践研究を行う者でありたいと考えている。個人の熟達支援、実践家の協働に対する支援、そして生涯学習社会のさらなる充実に向けて、大学は知の実践現場としてあるべきである。そのために私は今後も実証研究を基盤としたさらなる研究を続け、社会にその成果を還元していきたい。

参考文献

- 秋田喜代美（1996）教える経験に伴う授業イメージの変容：比喻生成課題による検討. 教育心理学研究, 44, 176-186
- 秋田喜代美（1999）教師が発達する筋道. 藤岡完治・澤本和子（編）授業で成長する教師, pp.27-39. ぎょうせい, 東京
- 秋田喜代美（2000）保育者のライフステージと危機：ステージモデルから読み解く専門性, 発達, 21(83), 48-52
- Amabile, T. M. (1983) *The social psychology of creativity*. Springer-Verlag, New York
- Andrews, G.J. (1997) *Workshops Evaluation: Old Myths and New Wisdom. New Directions for Adult and Continuing Education*, 76, 71-85
- 荒賀直子・木矢村静香・星志寿子（2003）地域看護学専攻における保健師教育の検討：修了生の調査から. 順天堂医療短期大学紀要, 14, 230-235
- 新井孝喜（1996）初任教師の授業力量の形成に関する実証的研究（1）. 平成6・7年度科学研究補助金(一般研究C)研究成果報告書
- 浅田匡（1998）授業設計・運営における教室情報の活用に関する事例研究：経験教師と若手教師との比較. 日本教育工学雑誌, 22, 57-69
- 浅田匡・生田孝司・藤岡完治（編）（1998）成長する教師. 金子書房, 東京
- Benner, E. (2001) *From novice to expert: excellence and power in clinical nursing practice*. Prentice Hall, upper Saddle River, NJ. 井部俊子（監訳）

(2005) ベナー看護論：初心者から達人へ. 医学書院, 東京

Berliner, D. (1986) In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Research*, 15(7), 5-13

Berliner, D. (1988) *The Development of Expertise in Pedagogy*. AACTE Publications, New Orleans

Bersch, G. & Fleming, J. A. (1997) Residential Workshops. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 76, 51-58

Bloom, B.S. (1985) *Developing talent in young people*. Ballantine Books, New York

Brooks-Harris, J. E. & Stock-Ward, S. R. (1999) *Workshops: Designing and Facilitating Experiential Learning*. Sage, Thousand Oaks

Buskey, J. H. (1984) Using Technology to Enhance Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 22, 69-84

Calderhead, J. & Shorrock, S. B. (1997) *Understanding Teacher education : case studies in the professional of Beginning Teachers*. Falmer Press, London

Carré, C. (1993) The First Year of Teaching. In N. Bennett & C. Carré (Eds.) *Learning to Teach*, pp.124-137. Falmer, London

Cervero, R. M. (1984) Evaluating Workshop Implementation and Outcomes. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 22, 55-68

Chi, M. T. H., Bassok, M., Lewis, M. W., Reimann, P. & Glaser, R. (1989) Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science*, 13, 145-182

- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986) Teachers' Thought Processes. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (3rdEd.) , pp.255-296. Macmillan, New York
- Cooke, B. L. & Pang, K. C. (1991) Recent Research on Beginning Teachers: Studies of Trained and Untrained Novices. *Journal of Teaching & Teacher Education*, 7(1), 93-110
- Clark, C. M. & Peterson, L. (1986) Teacher's thought processes. In M. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan, New York
- Cooper, S. & Heenan, C. (1980) *Preparing, Designing, Leading Workshops : a humanistic approach*. CBI Publishing Company, Boston
- Doyle, M. & Strauss, D. (1976) *How to Make Meeting Work*. Playboy Press, Chicago
- Drum, D. J. & Lawler, A. C. (1988) *Developmental Interventions: Theories, Principles, and Practice*. Merrill, Ohio.
- Ericsson, K. A. (1996) The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues. In K. A. Ericsson (Ed.) *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games*, pp.1-50. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1993) *Protocol Analysis* (Revised Edition). The MIT Press, Cambridge.
- Evertson, C. M. & Smithey, M.W. (2000) Mentoring effects on proteges' classroom, practice : A experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93 : 293-304

Fisher, B. A. (1974) *Small-Group Decision Making*. McGraw-Hill, New York

Fleming, J. A. (1997) Editor's Notes. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 76, 1-4

Fox, R.D. (1984) Fostering Transfer of Learning to Work Environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 22, 25-38

Freire, P. (1970) *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, Rio de Janeiro. 小沢有作・楠原 彰・柿沼秀雄・伊藤 周 (訳) (1979) 被抑圧者の教育学. 亜紀書房, 東京

藤森立男・藤森和美 (1992) 人と争う. 松井豊 (編) 対人心理学の最前線, pp.141-151. サイエンス社, 東京

藤崎春代・木原久美子 (2005) 統合保育を支援する研修型コンサルテーション : 保育者と心理の専門家の協働による互惠的研修. 教育心理学研究, 53(1), 133-145

深谷基裕・伊藤孝子・江本リナ・飯村直子・西田志穂・筒井真優美・松尾美智子・山内朋子 (2008) 子どもが入院する病棟の保育士と看護師との協働 : 保育士が専門性を発揮できないと感じる背景. 日本小児看護学会誌, 17(2), 24-31

藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治 (2006) 国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ. 溪水社, 広島

降旗千賀子 (1994) 美術館と市民を結ぶ「関係」を求めてーワークショップの可能性. 月刊社会教育, 38(3), 23-30

Gadotti, M. (1989) *Convite a Leitura de Paulo Freire*. Biblioteca da ECA/USP, São Paulo. 里見 実・野元弘幸 (訳) (1993) パウロ・フレイレを読む. 亜紀

書房, 東京

Garder, H. (1993) *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi.* Basic Books, New York

Gibb, C. (1951) The Effects of Group Size and of Threat Reduction upon Creativity in a Problem-Solving Situation. *American Psychologist*, 6, 324

Gibson, C.C. & Gibson, T. L. (1997) Workshops at a Distance. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 76, 59-69

Glaser, R. & Chi, M.T.H. (1988) Overview. In M.T.H.Chi, R. Glaser & M. J. Farr (Eds.) *The nature of expertise*, pp.xv-xxvii. Lawrence Erlbaum Associates, Hillside, NJ

Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Aldine Pub. Co., New York. Transaction. 後藤隆・大江春江・水野節夫 (訳) (1996) データ対話型理論の発見：調査からいかに理論をうみだすか. 新曜社, 東京

呉宣児 (2000) 語りから見る原風景：語りの種類と語りタイプ. 発達心理学研究, 11, 132-145

呉宣児・南博文 (2002) 語りから見る原風景 (3)：共同の語り・共同の原風景. 九州大学心理学研究, 3, 175-186

Halprin, L. (1969) *The RSVP Cycles : Creative Processes in the Human Environment.* George Braziller, Inc. ,New York

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. & Zeichner, K. (2005) How teachers

learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, pp.358-389. Jossey-Bass, San Francisco, CA

Hare, A. (1962) *Handbook of Small Group Research*. Free Press of Glencoe, New York

Harris, E. M. (1984) Planning and Managing Workshops for Results. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 22, 39-54

橋川喜美代・岩崎美智子 (2005) 保育者の現職研修と大学教育. 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 20, 37-44

波田野誼余夫・稲垣佳世子 (1983) 文化と認知. 坂元昂 (編) 思考・知能・言語: 現代基礎心理学 7, pp.191-210. 東京大学出版会, 東京

八田昭平 (1989) 授業のしくみとはたらき. 東洋・中島章夫 (監修) 授業技術講座基礎技術編: 1 授業をつくる 授業設計, pp.1-41. ぎょうせい, 東京

Hayes, J.R. (1989) *The complete problem solver* (2nd Ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale

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識. 教育方法学研究, 31, 1-11

久村恵子 (1997) メンタリングの概念と効果に関する考察: 文献レビューを通じて. 経営行動科学, 11(2), 81-100

Hollingsworth, S., Teel, K. & Minarik, L. (1992) Learning to Teacher Aaron: A Beginning Teacher's Story of Literacy Instruction in an Urban Classroom. *Journal of Teacher Education*, 43, 116-127

堀公俊・加藤彰（2008）ワークショップデザイン：知をつむぐ対話の場づくり。
日本経済新聞出版社，東京

保正友子・鈴木真理子・竹沢昌子（2006）キャリアを紡ぐソーシャルワーカー：
20代・30代の生活史と職業像。筒井書房，東京

Hunsaker, L. & Johnston, M. (1992) Teacher Under Construction: A
Collaborative Case Study of Teacher Change. *American Educational
Research Journal*, 29, 350-372

櫛直美・安次富郁哉（2005）訪問看護の専門性を活かした地域在宅ケアの展開：
訪問看護師業務の専門性を考える。九州女子大学紀要，自然科学，42(2), 17-28

生田孝至（1998）授業を展開する力。浅田匡・生田孝司・藤岡完治（編）成長
する教師，pp. 42-54. 金子書房，東京

生田孝至・吉崎静夫（1997）授業研究の動向。日本教育工学雑誌，20, 191-198

稲垣忠彦（1995）授業研究の歩み。評論社，東京

稲垣忠彦・佐藤学（1996）授業研究入門。岩波書店，東京

井上裕光・藤岡完治（1995）教師教育のための「私的」言語を用いた授業分析
法の開発：カード構造化法とその適用。日本教育工学雑誌，18, 209-217

石橋健太郎・岡田猛（2010）他者作品の模写による描画創造の促進。認知科学，17,
196-223

石橋潔（2006）専門職化によって形成される専門領域と非専門領域：その理論
的枠組み。久留米大学文学部紀要，情報社会学科編. 2, 35-46

- 石井正子 (2009) 統合保育に関する保育者の認識：保育経験及び障害児担任経験が与える影響の分析. 昭和女子大学大学院生活機構研究科紀要, 18, 51-64
- 石川佐世 (2003) 認知過程におけるリフレクションを支援する学習環境デザインの研究: ワークショップを中心として. 甲南女子大学大学院論集創刊号人間科学研究編, 55-70
- 石川佐世 (2004) 探究としての共同活動 (ワークショップ) における共同精神・リフレクション・ファシリテーター(教師)の役割. 日本デュイ学会紀要, 45, 202-204
- 伊藤新一郎 (2002) ワークショップスペースを科学館に. 物理教育, 50(5), 301-302
- 伊藤孝子・深谷基裕・江本リナ・飯村直子・西田志穂・筒井真優美・松尾美智子・(2008) 山内朋子子どもが入院する病棟における協働に向けて保育士が看護師に期待すること. 日本小児看護学会誌, 17(2), 32-38
- 岩川直樹 (1994) 教職におけるメンタリング 日本の教師文化. 東京大学出版会, 東京
- 岩田泰夫 (1996) ソーシャルワーカーになっていくための過程と課題：大学におけるソーシャルワーカーの教育と課題を中心にして. 総合研究所紀要, 22(1), 27-48
- James, W. (1907) *Pragmatism*. Longmans, New York. 柘田啓三郎 (訳) (1957) プラグマティズム. 岩波書店, 東京
- Johnson-Bailey, J. & Cervero, R. M. (1997) Negotiating Power Dynamics in Workshops. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 76, 41-50

鑑さやか・千葉千恵美 (2006) 社会福祉実践における保育士の役割と課題：子育て支援に関する相談援助内容の多様化から. 保健福祉学研究, 4, 27-38

梶田正巳 (1986) 授業を支える学習指導論：PLATT. 金子書房, 東京

梶田正巳・石田勢津子・宇田 光 (1984) 「個人レベルの学習・指導論 (Personal Learning and Teaching Theory)」の探究：提案と適用研究. 名古屋大學教育學部紀要 教育心理学科, 31, 51-93

梶田正巳・後藤宗理・吉田直子 (1985) 保育者の「個人レベルの指導論(PTT)」の研究：幼稚園と保育園の特徴. 名古屋大學教育學部紀要. 教育心理学科, 32, 173-200

上石隆雄 (1994) ソーシャルワーク教育の現状と課題：社会福祉援助技術演習を中心に. 季刊社会学部論集, 11(4), 1-23

金井壽宏 (2002) 仕事で「一皮むける」：関経連「一皮むけた経験」に学ぶ. 光文社, 東京

片岡了 (2007) ワークショップ型学習の可能性. 月刊社会教育, 51(8), 13-20

苅宿俊文 (2012a) ワークショップの現在：苅宿俊文・高村光太郎・佐伯胖 (編) ワークショップと学び1 学びを学ぶ. pp.243-272, 東京大学出版会, 東京

苅宿俊文 (2012b) 昭和二十二年のワークショップ：苅宿俊文・高村光太郎・佐伯胖 (編) ワークショップと学び1 学びを学ぶ. pp.243-272

加藤文俊 (2005) フィールドワークの創造力：POSTによる体験学習の試み. 日本シミュレーションゲーミング学会全国大会論文報告集, 89-92

Kennedy, M. (1999) The role of preservice teacher education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning*

profession : Handbook of policy and practice. pp.54-85, Jossey-Bass. San Francisco, CA.

Kennedy, M. M. (1991) Some Surprising Findings on How Teachers Learn to Teach. *Educational Leadership*, 49 (3) : 14-17

Kerr, S. T. (1981) How teachers design their materials: Implications for instructional design. *Instructional Science*, 10, 363-378

木田文子・武藤裕子（2006）学生の介護職意識の変化：実習経験を通して．静岡福祉大学紀要, 2, 59-65

木原俊行（2004）授業研究と教師の成長．日本文教出版，大阪

木村佳代・大田留美子・石川佐世・上田信行（2000）ワークショップ・デザインの新しい課題．教育工学関連学協会連合第6回全国大会講演論文集, 527-528

Kinne, W. P. (1954) *George Pierce Baker and the American theatre*. Harvard University Press, Cambridge

木下康仁（2003）グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践．弘文社，東京

木下康仁（2007）ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて．弘文社，東京

木下勇（1994）ワークショップによる住民参加のむらづくり・まちづくり．平本一雄著，自治体・地域の環境戦略 5：快適環境社会の形成，ぎょうせい，東京．

岸野麻衣・無藤隆（2006）教師としての専門性の向上における転機：生活科の導入に関わった教師による体験の意味づけ．発達心理学研究, 17(3), 207-218

北村光子・山崎久子・大江千恵子・綿祐二（2003）介護福祉士の就労意欲に関する研究：佐世保市およびその近接地域の介護福祉士．長崎国際大学論叢, 3, 185-193

Knowles, M. S. (1980) *The Modern Practice of Adult Education : From Pedagogy to Andragogy* (Rev. Ed.) . The Adult Education, Cambridge

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．日本教育工学会大会講演論文集, 877-878

國分康孝（1992）構成的グループエンカウンター．誠信書房, 東京.

Kolb, D. (1984) *Experimental Learning : Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, Prince-Hall.

草信和世（2009）現代における保育者の専門性に関する一考察．教育学研究, 8, 31-40

草信和世・諏訪きぬ（2009）現代における保育者の専門性に関する一考察：子どもと響き合う保育者の身体知を求めて．保育学研究, 47(2), 186-195

Lewin, K. (1951) *Field Theory in Social Science*. Harper & Row, New York

Lortie, D.C. (1975) *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press, Chicago, IL

前信由美・長吉孝子（2003）看護師の専門職意識の把握：アンケート用紙を作成して．看護学統合研究, 5(1), 9-16

真壁宏幹（2008）古典的近代の組み替えとしてのワークショップ-あるいは「教育の零度」．慶應義塾大学アート・センター, Booklet 16, 112-128

- 松尾美智子・江本リナ・秋山真里江・飯村直子・西田志穂・筒井真優美（2008）
子どもが入院する病棟の看護師と保育士との連携に関する文献検討：現状と
課題. 日本小児看護学会誌 17(1), 58-64
- 松尾睦（2006）経験からの学習：プロフェッショナルへの成長プロセス. 同文
館出版, 東京
- 松岡廣路（2003）生涯学習論の生成と展開. 鈴木眞理・松岡廣路（編）生涯学
習と社会教育. pp.7-30, 学文社, 東京
- 松下圭一（1986）社会教育の終焉. 筑摩書房, 東京
- McCall, M. W. ,Lombardo, M. M. & Morrison, A. M.（1988）*The Lessons of
Experience*. Free Press, New York
- 美馬のゆり・山内祐平（2005）未来の学びをデザインする. 東京大学出版会, 東
京
- 峯馨・大森智美・畠中佳織・林ひろみ（2007）母性看護実習における助産所実習
の学びと意義. 千葉県立衛生短期大学紀要, 26(1), 149-155
- 三隅二不二（1955）社会技術入門：グループダイナミクスと集団討議. 白亜書
房, 東京
- 三輪聖恵・志自岐康子・習田明裕（2010）新卒看護師の職場適応に関連する要
因に関する研究. 日本保健科学学会誌, 12(4), 211-220
- 宮寺晃夫（2003）日本の教育改革とデューイの再評価. 杉浦宏（編）現代デュー
イ思想の再評価. pp.223-233, 世界思想社, 京都
- Miyake, N.（1986）Constructive Interaction and the Iterative Process of
Understanding. *Cognitive Science*, 10, 151-177

溝口禎之・辻河昌登（2009）学校教師の職業アイデンティティの危機としての「バーンアウト」と再生に関する研究. 学校教育学研究, 21, 41-47

水越伸（2007）コミュニティなケータイ・モバイル・メディア社会を編みかえる. 岩波書店, 東京

水越敏行（1982）授業評価研究入門. 明治図書, 東京

森玲奈（2007）学習を目標としたワークショップのデザイン過程に関する研究. 東京大学大学院学際情報学府修士学位論文

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・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.）（印刷中）

村井尚子（2001）保育者における専門性としての「タクト」とその養成に関する一考察. 保育学研究, 39(1), 44-51

Nadler, L. & Nadler, Z. (1977) *The conference Book*. Gulf, Houston

中原淳・西森年寿・杉本圭優・堀田龍也・永岡慶三（2000）教師の学習共同体としての CSCL 環境の開発と質的評価. 日本教育工学雑誌, 24(3), 161-171

中島秀之（2006）構成的情報学と AI. 人工知能学会誌, 21, 747-757

中西紹一・松田朋春・紫牟田伸子・宮脇靖典（2006）ワークショップ：偶然を

デザインする技術. 宣伝会議, 東京

中野民夫 (2001) ワークショップ: 新しい学びと創造の場. 岩波書店, 東京

中谷素之 (2007) 学ぶ意欲を育てる人間関係づくり: 動機づけの教育心理学. 金子書房, 東京

中坪史典 (2010) 記録の意義の再考と園内研修における活用方法: ドキュメンテーションとエピソード記述に学ぶ. 季刊保育問題研究, 241, 20-28

中坪史典・赤嶺優子 (2004) 幼稚園におけるプロジェクト・スペクトラムの導入と保育者の省察 (その1). 日本保育学会大会研究論文集, 57, 402-403

南部昌敏 (1995) 教育実習生の内省を支援するための授業観察システムの開発と試行. 日本教育工学雑誌, 18(3/4), 175-188

Neisser, U. (1982) *Memory Observed: Remembering in Natural Contexts*. W.H.Freeman and company, San Francisco and Oxford. 富田達彦 (訳)
(1989) 観察された記憶: 自然文脈での想起 (下). 誠信書房, 東京

西原留美子・岩崎晴子・佐久間志保子・旗手かよ子・本多洋実・山崎智美 (2005) 神奈川県内の社会福祉士に関する現況調査結果に見る専門職団体に求められる役割. 東海大学健康科学部紀要, 10, 49-5

錦澤滋雄 (2001) 歴史的変遷からみた「ワークショップ」の概念 (1974-1998). 日本建築学会大会学術講演梗概集, 197-198

落合幸子・紙屋克子・野々村典子・鈴木純恵・澤田雄二・長谷龍太郎・山元由美子・石川演美・大橋ゆかり・才津芳昭・Parry Neil D.・海山宏之・藤井恭子, 岩井浩一 (2003) 教師からの授業メッセージと職業的アイデンティティとの関連. 茨城県立医療大学紀要, 8, 69-77

落合幸子・紙屋克子・パリダ, マイマイティ・落合亮太・本多陽子・藤井恭子
(2006) エキスパート・モデルが看護学生の職業的アイデンティティに及ぼす影響：自己効力感・評価懸念との関連からみた効果. 茨城県立医療大学紀要, 11, 71-78

OECD (2011) 学習成果の認証と評価 働くための知識・スキル・能力の可視化. 明石書店, 東京

岡田猛 (2005) 心理学が創造的であるために：創造的領域における熟達者の育成. 下山晴彦 (編) 心理学論の新しいかたち, pp.235-262. 誠信書房, 東京

Okada, T. & Simon, H. A. (1997) Collaborative discovery in a scientific domain. *Cognitive Science*, 21(2), 109-146

岡田 猛・横地 早和子・難波 久美子・石橋 健太郎・植田 一博 (2007) 現代美術の創作における「ずらし」のプロセスと創作ビジョン. 認知科学, 14, 303-321.

Okada, T., Yokochi, S., Ishibashi, K., & Ueda, K. (2009) Analogical modification in the creation of contemporary art. *Cognitive Systems Research*, 10, 189-203.

岡根裕之・吉崎静夫 (1992) 授業設計・実施過程における教師の意思決定に関する研究：即時的意思決定カテゴリーと背景カテゴリーの観点から. 日本教育工学雑誌, 16, 171-184

大浦容子 (2000) 創造的領域における熟達化の認知心理学的研究. 風間書房, 東京

Pankowski, M. L. (1984) Creating Participatory, Task-Oriented Learning Environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 22, 11-24

パリダ, マイマイティ・紙屋克子・本多陽子・落合幸子 (2006) 臨床実習直前指導が看護学生の職業的アイデンティティに及ぼす影響. 茨城県立医療大学紀要, 11, 13-21

ペク・ソンス (2005) 知的活動の「場」をデザインする: 「Public Café (パブリック・カフェ)」。循環型情報社会の創出を目指した協働的メディアリテラシーの実践と理論に関する研究(平成14~16年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)研究成果報告書, 研究代表者 水越伸, 課題番号: 14310071), pp.222-227

Peterson, P. L., Marx, R. W. & Clark, C. M. (1978) Teacher planning, teacher behavior and student achievement. *American Educational Research Journal*, 15(3), 417-432

坂元昂 (1980) 授業改造の技法. 明示図書, 東京

坂本篤史 (2007) 現職教師は授業研究から如何に学ぶか. 教育心理学研究, 55, 584-596

桜井高志(1999)課題別分科会 3: 参加型学習の課題と可能性. 開発教育, 39, 開発教育協議会, 3

Sanoff, H. (2007) *Design Games: Playing for Keeps with Personal and Environmental Design Decision*. William Kaufmann, Los Altos

佐々木睦子・内藤直子・藤井宏子 (2007) 母性看護学実習における実践能力習得への4キーパーソンからの影響要因. 香川大学看護学雑誌, 11(1), 17-27

佐藤学 (1989) 教室からの改革. 国土社, 東京

佐藤学 (1990) 現職教育の様式を見直す. 柴田義松・杉山明男・水越敏行・吉本均 (編) 教育実践の研究, pp.234-247. 図書文化, 東京

- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) 教師の実践的思考様式に関する研究 (1) : 熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に. 東京大学教育学部紀要, 30, 177-198
- 三宮真智子 (1996) 思考におけるメタ認知と注意. 市川伸一 (編) 認知心理学 4 思考, 東京大学出版会, 東京.
- Schmidt, M. & Knowles, J. G. (1995) Four Women's Stories of "Failure" as Beginning Teachers. *Teaching & Teacher Education*, 11, 429-444
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York
- Schön, D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner : Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass, San Francisco.
- 関口怜子 (1999) 子どものためのワークショップ : 仙台「Be I ビーアイ」物語. ブロンズ新社, 東京
- Sherman, T.M. (1980) *Instructional Decision-making: A Guide to Responsive Instruction*. Educational Technology Publications, Inc.
- Shulman, L. S. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22
- 島村幸・稲垣佳世子・中澤潤 (2004) 子どもへの発話に見る保育の専門性 : 担任保育者と教育実習生の比較を通して. 日本保育学会大会研究論文集, 57, 910-911
- Simon, H. A. & Chase, W. G. (1973) Skill in chess. *American Scientist*, 61, 394-403

- 新藤浩伸 (2004) ワークショップの学習論. 日本の社会教育, 48, 57-70.
- 藪田碩哉 (1994) ワークショップの仕立て方: ワークショップの基礎知識 技術と技法を考える. 月刊社会教育, 49(10), 26-30
- Sork, T.J. (1984) The Workshops as a Unique Instructional. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 22, 3-10
- Sork, T.J. (1997) Workshop planning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 76, 5-17
- Sork, T. J. & Buskey, J.H. (1986) A Descriptive and Evaluative Analysis of Program planning Literature: 1950-1983. *Adult Education Quarterly*, 36(2), 86-96
- Sternberg, R. J. & Ben-Zeev, T. (2001) *Complex cognition : The psychology of human thought*. Oxford University Press, New York
- Strother, G. B. & Klus, J. P. (1982) *Administration of Continuing Education*. Wadsworth, Belmont
- 諏訪正樹 (2004) 「こと」の創造: 行為・知覚・自己建築・メタ記述のカップリング. 認知科学, 11, 26-36
- Swafford, J. (1995) "I wish all my groups were like this one": Facilitating peer interaction during group work. *Journal of Reading*, 38, 626-631
- 鈴木真理子 (2005) 若きソーシャルワーカーのライフヒストリー研究:(その2) 異分野からの参入者の専門職アイデンティティ. 岩手県立大学社会福祉学部紀要, 7(2), 31-41
- 高田研 (1996) ワークショップの課題と展望: 合意形成と身体解放の視点から.

兵庫教育大学修士論文（未公刊）

高橋直裕（1990）美術館ワークショップの可能性. 月刊社会教育, 3(34), 33-4

高島邦子（1993）20 世紀アメリカ演劇史：アメリカ神話の解剖. 国書刊行会, 東京

谷口智彦（2006）マネージャーのキャリアと学習：コンテクスト・アプローチによる仕事経験分析. 白桃書房, 東京.

Thelen, H. A. (1949) Group Dynamics in Instruction: Principles of Least Group Size. *Scholastic Review*, 57, 139-148

勅使河原隆行・佐藤弥生（2008）在宅ケアサービスにおける介護福祉士の専門性の研究. 保健福祉学研究 , 6, 83-98

津守真（1997）保育者の地平. ミネルヴァ書房, 京都

鶴見俊輔(2008)アメリカ哲学. こぶし書房, 東京

海口浩芳（2007）保育者養成における専門性確保の問題：保育者は「専門職」たりえるか. 北陸学院短期大学紀要, 39, 35-44

宇都宮みのり（2004）大学と現場を結ぶスーパービジョン・システムの可能性：卒業生による相互サポート活動の分析を通して. 東海女子大学紀要, 23, 21-34

Weintraub, H. & Ueda , N. （2000） Socially Shared Playful Constructionism : improvisation in the kitchen. 子ども学, 2, 143-144

Weisberg, R. W. (1986) *Creativity: Genius and other myths*. Freeman. 大浜幾久子（訳）（1991）創造性の研究. メディアファクトリー, 東京

Will, A, M (1997) Group Learning in Workshops. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 76, 33-40

Wloodkowski, R.J. (1997) Motivation with a Mission : Understanding Motivation and Culture in Workshop Design. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 76, 19-31

八木正一 (1991) 音楽の授業における教師の意思決定に関する一考察. 埼玉大学紀要教育学部 (教育科学Ⅱ) , 40(1), 43-52

山口桂子・佐野明美・服部淳子・野口明美・浅野みどり・森節子・江見たか江・高坂久美子・横山京子・舟島なをみ (2005) 小児医療における医師と看護師の協働に関する問題 : 協働を妨げる看護師側の要因. 愛知県立看護大学紀要, 11, 1-9

山川ひとみ (2009) 新人保育者の1年目から2年目への専門性向上の検討 : 幼稚園での半構造化面接から. 保育学研究, 47(1), 31-41

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回全国大会講演論文集, 661-662

山崎準二 (2002) 教師のライフコース研究. 創風社, 東京

山住勝広・氏原良子 (1999) 新任教師の語りと成長 : ライフヒストリー・インタビューによる教師の専門性発達研究 (1) . 大阪教育大学教育研究所報, 34, 23-38

安田真美・山村江美子・小林朋美・寺嶋洋恵・矢部弘子・板倉勲子 (2006) 看護・介護の専門性と協働に関する研究 第2報 : 介護保険施設に従事する看護師への質問紙調査を通して看護の専門性について考える. 聖隷クリストファー大学看護学部紀要, 14, 117-126

- Yokochi, S., & Okada, T. (2005) Creative cognitive process of art making : A field study of a traditional Chinese ink painter. *Creativity Research Journal*, 17, 241-255.
- 横地早和子・岡田猛 (2007) 現代芸術家の創造的熟達の過程. 認知科学, 14(3), 437-454
- 横山文樹 (2004) 保育者の専門性に関する考察 : 保育者と子どものかかわりの視点から. 學苑, 765, 62-71
- 吉田弘美・佐藤真由 (2002) 4年制課程における介護福祉教育に関する一考察 : 学生の意識調査より. 保健福祉学研究, 1, 97-109
- 吉田健 (2001) 移動ミュージアム参加者に関する調査 : 展示活動・ワークショップを中心に. 日本教育工学雑誌, 25 (Suppl.) , 7-12
- 吉田貞介 (1999) 中堅教師として成長する. 藤岡完治・澤本和子 (編) 授業で成長する教師, pp.51-60, ぎょうせい, 東京
- 吉村香・田中美保子 (2003) 保育者の専門性としての幼児理解--ある保育者の語りの事例から. 乳幼児教育学研究, 12, 111-121
- 吉富美佐江・舟島なをみ (2007) 新人看護師を指導するプリセプター行動の概念化 : プリセプター役割の成文化を目指して. 看護教育学研究, 16(1), 1-14
- 吉崎静夫 (1983a) 授業設計過程における教師の意思決定 : 茨城県下館小学校の年間指導計画を事例として. 教育評価展望, 1, 38-46.
- 吉崎静夫 (1983b) 授業実施過程における教師の意思決定. 日本教育工学雑誌, 8, 61-70
- 吉崎静夫 (1987) 授業研究と教師教育 (1) : 教師の知識研究を媒介として. 教

育方法学研究, 13, 11-17

吉崎静夫（1991）授業研究と教師教育（1）：教師の知識研究を媒介として. 教育方法学研究, 13, 11-17

吉崎静夫（1997）デザイナーとしての教師 アクターとしての教師. 金子書房, 東京

吉崎静夫（1998）一人立ちへの道筋. 浅田匡・生田孝司・藤岡完治（編）成長する教師, pp. 162-173. 金子書房, 東京

湯本浩之（2007）参加型学習の系譜：戦後の国際開発における「参加」を手がかりに. 開発教育, 54, 23-38

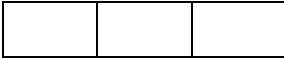
謝辞

本論文は多くの方の助言・指導・協力があってこそできたものです。お世話になった皆様に、御礼申し上げます。

お忙しい中、本論文を審査していただきました、岡田猛教授（東京大学大学院教育学研究科）、水越伸教授（東京大学大学院情報学環）、佐倉統教授（東京大学大学院情報学環）、中原淳准教授（東京大学大学総合教育研究センター）に感謝いたします。丁寧にご指導いただき、多くの助言をいただきました。ありがとうございました。指導教員である山内祐平准教授（東京大学大学院情報学環）には、修士の時分より、お世話になりました。教育に関する研究をする上での姿勢について学ばせていただいたと感じております。未熟ではありますが、東京大学大学院学際情報学府で学ばせていただいたことを誇りに感じています。今後も、大学院で経験したことを糧に研究を続けていきたいと考えています。

また、本研究は、多くのワークショップ実践家の方の協力があってこそ、できたものです。本研究の成果は、実践家の皆様に役立てていただきやすい表現にし、公開をしたいと考えています。今後、その方法を模索していきたいと思っています。

最後に、私の職場である情報学環・福武ホールスタッフの皆様、出身研究室である山内研究室の皆様、職務上のプロジェクトメンバー、大切な友だち、そして家族にも、謝意を表したいです。皆様に見守っていただき、恵まれた環境で研究を続けられたことを、とても嬉しく思っています。



ワークショップ実践家の意識調査に関するお願い

このアンケートの目的は、ワークショップに日頃関わっていらっしゃるみなさまについて理解を深めることで、今後の人材育成に役立つ研究資料とすることです。みなさまのお仕事に関わるいくつかの質問をお尋ねしますので、ぜひご協力いただきたく存じます。アンケートは表紙を含めて全部で10ページあります。

記入いただいた情報については、プライバシーを厳重に保護し、個人が特定できる形で部外者に公開されることはありません。また、この情報は、研究目的以外で使用されることはありませんので、どうぞご安心ください。

これはテストではありません。回答には正解があるわけではありませんので、ご自身で思ったままをお答えください。お忙しいところ恐縮ですが、どうぞよろしくごお願い申し上げます。

実施責任者： 森 玲奈（東京大学大学院学際情報学府博士課程）

連絡先： harinezumi@citrus.ocn.ne.jp

電話番号：080-6579-6610（本調査専用携帯電話）

アンケート返送先：〒113-0033 東京都文京区本郷7-3-1

東京大学大学院情報学環 山内祐平研究室 気付 森玲奈

本調査での注意（用語について）

ワークショップに関する経験をおたずねする質問で、以下の7つの分類をさせていただいております。

ご一読いただき、ご回答いただければ幸いです。

- (1) **参加者**（事前に企画を立てることや当日のファシリテーションなど運営に関する手伝いをしていない場合のみを指します。）
- (2) **当日の運営スタッフ**（事前に企画を立てることに関わらず当日のお手伝いをする場合を指します。）
- (3) **企画者**（事前に企画を立てることに関わっている場合を指します。）
- (4) **コーディネーター**（ワークショップをしてほしいという依頼者や施設などに自分が実践するのではなく知人を紹介するまたは派遣するなどをするを指します。）
- (5) **見学・取材・観察**（この行為に対し、仕事としてお金をもらっているかいないかはどちらでもかまいません。また、研究目的の場合も含まれます。）
- (6) **記録や本にふれること**（ワークショップについて書かれた書籍や報告書、ビデオやDVD、CD-ROMなどにふれることを指します。）
- (7) **ワークショップに関する講演や授業**（場所は公的機関や学校でなくてもかまいません。また、シンポジウムの依頼などで実践事例を紹介する機会も含まれます。）

資料1：第2章の調査で使った質問紙

■ はじめに以下の項目の記入をお願いします。（数字には○をつけてください）

| | | | | | |
|------------------------------------|----|---|----|------|------|
| お名前 | 年齢 | 歳 | 性別 | 1. 男 | 2. 女 |
| 現在のご所属 | | | | | |
| このアンケートの入手経路 | | | | | |
| 1. 調査者(森)から直接 2. 紹介者から(紹介者名) | | | | | |

【1】あなたのご職業に一番近いと思われる番号に○を1つつけてください。

- | | | |
|-----------------------------|-------------|----------|
| 1. 農林漁業 | 2. 自営業 | 3. サービス業 |
| 4. 公務員, 教員など | 5. パートタイムなど | 6. 学生 |
| 7. 会社員, 団体職員など (経営者, 役員を含む) | | |
| 8. 医師・弁護士・税理士など | 9. 専業主婦 | 10. 無職 |
| 11. その他 | | |

【2】ご自身について、次のようなことはあてはまりますか。下記の項目についてあなたに合う番号それぞれ1つずつ○をつけてください。

| | あてはまる | あてはまらない |
|--|-------|---------|
| (1) 日頃、パソコンを使う機会が多い。 | 1 | 2 |
| (2) 日頃、子どもと接する機会が多い。 | 1 | 2 |
| (3) 学校教育以外で、美術もしくは造形活動の経験がある。 | 1 | 2 |
| (4) 学校教育以外でボランティア活動の経験がある。 | 1 | 2 |
| (5) 学生時代を含め、イベントなどの企画に携わった経験がある。 | 1 | 2 |
| (6) 塾や家庭教師などのアルバイトも含め、何らかの教授活動の経験がある。 | 1 | 2 |
| (7) 妹または弟がいて、その面倒をみるが多かった。 | 1 | 2 |
| (8) 学生時代も含め、サークルや会社など、組織の運営に携わった経験がある。 | 1 | 2 |
| (9) 日曜大工や手芸など、ものづくりに関する講座に行ったことがある。 | 1 | 2 |

【3】ここでは、あなたのワークショップに対するこれまでの関わり方についておたずねします。下記の項目についてあてはまる番号にそれぞれ1つずつ0をつけてください。

| | あてはまる | あてはまらない |
|--|-------|---------|
| (1) ワークショップに、 <u>参加者として</u> 関わったことがある。 | 1 | 2 |
| (2) ワークショップに、 <u>当日の運営スタッフとして</u> 関わったことがある。 | 1 | 2 |
| (3) ワークショップに、 <u>企画者として</u> 関わったことがある。 | 1 | 2 |
| (4) ワークショップに、 <u>コーディネーターとして</u> 関わったことがある。 | 1 | 2 |
| (5) 他の方が行ったワークショップを、 <u>見学・観察・取材</u> したことがある。 | 1 | 2 |
| (6) 他の方が行ったワークショップに関する <u>本や記録などにふれた</u> ことがある。 | 1 | 2 |
| (7) ワークショップについて、 <u>他の人に講演や授業などをした</u> ことがある。 | 1 | 2 |
| | あてはまる | あてはまらない |
| (8) ワークショップに、 <u>ここ1年以内に</u> 、参加者として関わったことがある。 | 1 | 2 |
| (9) ワークショップに、 <u>ここ1年以内に</u> 、当日の運営スタッフとして関わったことがある。 | 1 | 2 |
| (10) ワークショップに、 <u>ここ1年以内に</u> 、企画者として関わったことがある。 | 1 | 2 |
| (11) ワークショップに、 <u>ここ1年以内に</u> 、コーディネーターとして関わったことがある。 | 1 | 2 |
| (12) 他の方が行ったワークショップを、 <u>ここ1年以内に</u> 、見学・観察・取材などしたことがある。 | 1 | 2 |
| (13) 他の方が行ったワークショップに関する本や記録などに、 <u>ここ1年以内で</u> ふれたことがある。 | 1 | 2 |
| (14) ワークショップについて、 <u>ここ1年以内に</u> 、他の人に講演や授業などをしたことがある。 | 1 | 2 |

資料1：第2章の調査で使用した質問紙

【10】次に、ワークショップの企画に関するご経験についておたずねします。
下記の項目についてあてはまる番号にそれぞれ1つずつ○をつけてください。

| | あてはまる | あてはまらない |
|---|-------|---------|
| (1) ワークショップを1人で企画したことがある。 | 1 | 2 |
| (2) ワークショップを <u>ここ1年以内</u> に1人で企画したことがある。 | 1 | 2 |
| (3) ワークショップを他の人と一緒に企画したことがある。 | 1 | 2 |
| (4) ワークショップを <u>ここ1年以内</u> で他の人と一緒に企画したことがある。 | 1 | 2 |

【11】ワークショップをする上で、あなたは下記の項目についてどの程度あてはまると思いますか。(1)～(26)の項目について、1～5の中からあなたのお考えにもっとも近い番号にそれぞれ1つずつ○をつけてください。

| | とても そう思う | そう思う | どちら とも いえない | そう 思わない | 全くそう 思わない |
|--|-------------|------|-------------------|------------|--------------|
| (1) ワークショップの企画では、どのように進めるかという方向性をはっきりさせることが大切だ。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (2) ワークショップをするとき、事前の準備は特に重要ではない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (3) ワークショップをする場合、過去に自分がしたワークショップにこだわるのは良くない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (4) ワークショップを企画するときは、スタッフ主導で進む部分と参加者にゆだねる部分が両方ある組み立て方を心がけている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (5) ワークショップを企画するときは、参加者が活動自体を楽しめることを重視している。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (6) ワークショップを企画するときは、参加者が最終的な成果に満足できるかを重視している。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

資料1：第2章の調査で使用した質問紙

| | とても そう思う | そう思う | どちら とも いえない | そう 思わない | 全くそう 思わない |
|--|-------------|------|-------------------|------------|--------------|
| (7) ワークショップにおいて、参加者に活動のねらいや目標をはっきり伝える必要はない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (8) ワークショップの企画は、参加者にあった内容になるようにするべきだ。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (9) ワークショップ当日は、全体を見渡しながらスタッフや参加者とコミュニケーションをとることが重要だ。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (10) ワークショップ当日は、冷静にふるまうことが重要だ。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (11) ワークショップ当日、参加者やスタッフの話を聴きながら、事前に準備した企画を修正していく必要がある。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | とても そう思う | そう思う | どちら とも いえない | そう 思わない | 全くそう 思わない |
| (12) ワークショップをする人は、相手に自分の話を聴いてもらえるように、自分なりの方法をもっておくべきだ。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (13) ワークショップ当日は、参加者に関わり過ぎないようにすることが大切だ。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (14) ワークショップ当日は、参加者の気持ちを尊重し受けとめることが重要だ。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (15) ワークショップにおいて、参加者とは、人として対等な関係で向き合うことが重要だ。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (16) ワークショップの当日になって、事前に計画したことを大きく変えるべきではない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

あともう少しで終わりです。

どうぞよろしく願いたします。

資料1：第2章の調査で使⽤した質問紙

| | とても そう思う | そう思う | どちら とも いえない | そう 思わない | 全くそう 思わない |
|--|-------------|------|-------------------|------------|--------------|
| (17) ワークショップを⼾る人は、ワークショップでの⾃分なりの役割を理解していることが重要だ。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (18) ワークショップを⼾る人は、普段から何でも面白いと感じられるような好奇心を持っていると良い。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (19) ワークショップを⼾る人は、⾃分の面白いと感じる気持ちに素直であると良い。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (20) ワークショップを⼾る人は、ささいなことであっても手間をかけることを厭わない人であるべきだ。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (21) ワークショップを⼾る人は、⾃分の考えをすぐに実行に移せる人がよい。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | とても そう思う | そう思う | どちら とも いえない | そう 思わない | 全くそう 思わない |
| (22) ワークショップを⼾る人は、普段の⽣活でも、様々な視点でものを見ることができると良い。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (23) ワークショップを⼾ているときは、参加者に対して素直に共感できることが重要だ。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (24) ワークショップを⼾る人は、⾃分の体験を⾔語化できなくても良い。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (25) ワークショップを⼾る人は、普段から⾃分の興味があることに対して⼾生懸命であると良い。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (26) ワークショップを⼾る上でお手本としている人がいることは良いことだ。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

資料1：第2章の調査で使用した質問紙

【12】あなたのご経験をふりかえってみてください。下記の(1)～(10)の項目について、どの程度あてはまりますか。(1)～(5)については1～5の中から、(6)～(10)については1～2の中から、もっとも近い番号にそれぞれ1つずつ○をつけてください。

| | | とても あてはまる | やや あてはまる | どちら とも いえない | あまり あてはまら ない | 全く あてはまら ない |
|------|--|--------------|-------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| (1) | ワークショップが始まる前に不安になることがある。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (2) | 他の人が企画したワークショップに参加して違和感をもったことがある。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (3) | 他の人と一緒にワークショップをしていて違和感をもったことがある。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (4) | ワークショップをする時、疑問や悩みを感じることもある。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (5) | ワークショップをする時、過去のワークショップ以外での経験が影響していると思うことがある。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | あてはまる | あてはまら ない | | | |
| (6) | ワークショップをする中で、わからないことや迷ったことがあったとき、相談もしくは議論が出来る仲間が身近にいる。 | 1 | 2 | | | |
| (7) | ワークショップをする中で、わからないことや迷ったことがあったとき、助言をもらえる存在が身近にいる。 | 1 | 2 | | | |
| (8) | ワークショップをするときに、何らかの支援をしてくれる存在が身近にいたことがある。 | 1 | 2 | | | |
| (9) | ワークショップに関して、授業や講演で説明を受けたことがある。 | 1 | 2 | | | |
| (10) | ワークショップをする人を育てることに、何らかのかたちで関わったことがある。 | 1 | 2 | | | |

【13】ワークショップとはどのようなものだと思いますか。あなたのお考えについて簡単な説明を下記枠内にご記入ください。

【14】このアンケートに記入が終わった日付を下記に記入してください。

| | | |
|-------|---|---|
| 2009年 | 月 | 日 |
|-------|---|---|

ご協力、ありがとうございました。

最後に、もう一度ページの脱落や記入漏れがないかご確認ください。

なお、調査では質問紙をもとに、ワークショップ実践家の意識に関する、インタビュー調査も予定しています。インタビュー調査にご協力いただける方は、以下の氏名、連絡欄にご記入ください。頂いたお名前、連絡先は本調査のためだけに利用し、情報を第三者に提供したり漏らしたりすることは絶対にありません。どうぞ宜しくお願いいたします。

氏名 []

連絡先 [電話番号または e-mail:]

資料1：第2章の調査で使⽤した質問紙

本調査に関するご意見・ご感想や、そのほか、ワークショップに関して日頃気になっていることなどがございましたらご自由にお書きください。

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for participants to write their responses to the survey questions.

実験マニュアル
××さん バージョン

XX. XX. XX
XX : XX—XX : XX

■ 14時00分

こんにちは。本日は、遠いところを、わざわざ起こしただきまして、ありがとうございます。

(冷たいお茶をお出しする)

(少しだけ世間話)

■ 14時15分

それでは、今回ご協力いただきます、実験について、概要をお話させていただきますと思います。

「実験」という言葉は、少し硬い響きになりますが、今回私が行うものは、実験ではありますが、かなりゆるやかなものになります。

ですから、先生も、いつもどおり、リラックスして取り組んでいただければと思います。

■

今回ご協力いただく実験のデータに関しましては、研究用途以外に公開する予定はございません。

また、今回、数名のデータをとりますので、データ収集が完了するまでは、実験内容及び方法に関して黙っていただきたいのですが、よろしいでしょうか？

■

それでは、今回行っていただく実験手順及び内容に関して、簡単にご説明させていただきます。

■

まず、今回、行っていただくことは、大きく2つあります。

1つは、予備課題、というものです。

これは、本課題をやる前に、今回の実験での手順に少し慣れていただくために用意させていただいたものです。

今回は、以前お話をさせていただきましたとおり、思考発話法、すなわち think aloud を行っていただきたいと思っております。

課題をやっている際、頭に浮かんだことは、整理せずに、浮かんだまま声に出していただければと思います。

紙やPCに文字・図など書いている際も、できるだけ声に出してみるよう、心がけていただきたいと思っております。

よろしいでしょうか？

■

2つめに、本課題、これに関してましては、まだ内容をお伝えすることはできませんが、やり方は、予備課題と同じです。

頭の中を実況中継するイメージで、ぶつぶつ、独り言を言ってみてください。

何かここまでの説明で、よくわからないところなど、ございますでしょうか？

■

それでは、お隣の部屋にご案内いたします。

その前に、トイレなど、いっていただければと思いますが、よろしいですか？

■ 14時50分

それでは、予備課題に入りたいと思っております。

今から課題内容の書かれた紙をお渡しします。

(予備課題1の書かれた紙を表向きで渡す。)

資料2：第3章での実証研究で使用したマニュアル

指示に従って発話してみてください。

■

折り紙で紙飛行機を折るところを、折り方を知らない電話の向こうにいる相手に向かって説明してみてください。

(森、同室にて観察)

終わりましたか？

■

15時00分

それでは、次の課題に移りたいと思います。

今度は紙をうけとったあと、裏返しのままにしておいてください。

これから、私は退出します。

退出後、紙を表向きにし、課題文を音読したあと、書かれている指示に従って発話してみてください。

終了しましたら、「終わりました」と、声をかけてください。

(予備課題2の書かれた紙を裏返しで配る)

(森、退出)

■

電源の入っていないパソコンから、下記のメールを作成し、相手に送信するまでの手順を、頭に浮かんだ順番に、発話してみてください。

To : Tanaka@yahoo.co.jp

件名 : ありがとう

本文 : 田中くん

また遊ぼうね

資料2：第3章での実証研究で使用したマニュアル

■ 15時10分

(課題終了の合図後、森、入室)

お疲れさまでした。

以上で予備課題は終了になります。

いかがでしたか？

では、これから本課題に移らせていただきたいと思います。その前に、お手洗いなどはよろしいですか？

それでは、始めさせていただきます。

■ 15時20分

先ほどの予備課題2と同様、私が退出した後、課題用紙を表向きにし、とりくんでいただければと思います。

課題を行う際、部屋にあるツール（筆記具、紙、PC、付箋、ホワイトボード）は適宜使っていただいて結構です。

よろしくお願いいたします。

(森、退出)

■

依頼内容は未定

(森、退出)

■ 16時40分

(80分経過)

資料2：第3章での実証研究で使用したマニュアル

(森、入室)

ありがとうございました。

お疲れ様でした。

ここで、10分休憩を取りたいと思います。

10分後、こちらの部屋におもどりください。

* * * * *

■ 16時50分

先ほどはお疲れ様でした。

それではこれからインタビューを始めさせていただきたいと思います。

インタビューに際しましては、先ほど実験中に録画させていただきました映像を利用させていただきます。

よろしくお願いいたします。

まず始めに今回のワークショップのコンセプトと流れに関して、10分程度で、簡単にご説明いただけますでしょうか。

■ 17時00分～18時00分

(ビデオを再生しながらの質問)

××さま

こんにちは。

先日、**にてご挨拶させていただきました、田中と申します。

私は、現在××市立の情報メディアセンターにおいて、教育普及を担当しております。

今回、メディアセンター内ギャラリーにおいて、「学びとおもちゃ」に関する展覧会を行うことになりました。この展覧会に付随するかたちで、「おもちゃ」に関するワークショップを開催したいと思い、ぜひ、片田さまにご尽力いただけないかと思い、メールさせていただいた次第です。

展覧会では「おもちゃ」を、遊び手が「遊びの場」をつくる機会と考えています。機能が一義的に決まらないがゆえに遊び手が自由に遊びの場をつくれるようなメディアが、この展覧会でいう「おもちゃ」です。

そういった「おもちゃ」にこめられた発想や技術への想像力をときほぐし、再考することをねらったワークショップにしていきたいです。それをとおして、余暇やレジャーに閉じこめられた遊びに対して、批判的なビジョンを提示したいとも思っています。

そういった趣旨なので、ワークショップでは、おもちゃや遊びの自由な創造性に気づいてもらえるようなプログラムにしていただければと思います。

対象となる参加者は、できれば高校生以上にしたいと考えております。

募集は館内掲示、市の広報雑誌になるかと思えます。

また、会場予定としているのはごく普通の会議室で、その関係から人数は20名程度がよいのではないかと思います。

時間は6時間程度、10時からお昼をはさんで16時解散、といったところでしょうか。当館の閉館時間は17時なので、それまでに、片付けも終了できればと考えております。

資料3：第3章での実証研究で使用したデザイン課題

また、今後、当館ではこのようなメディア表現に関するワークショップをひきつづき企画、運営していきたいと考えているのですが、何分スタッフに力量がまだ伴わない部分があります。

今回先生にご協力いただく中で、当館のスタッフが少しでもノウハウなど、学ばせていただければと思っております。

今回スタッフは4人参加させていただく予定です。

80分後に、××さまのところへ、私がまいりますので、それまでに、

1) 当日のタイムスケジュール案

2) コンセプト及び活動案

をおつくりいただければ幸いです。

お手数ですが、よろしく願いいたします。