

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[†]

森 玲奈*

東京大学大学院学際情報学府*

本研究の目的は、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である。本研究では、ベテラン実践家とその集団に属する初心者2組を選定し、思考発話法を用いた実験を行った。分析は、まずベテラン・初心者間における発話の流れを比較し、その上で2人のベテランに共通する特徴を検討した。その結果、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。

キーワード：ワークショップ、デザイン過程、デザインモデル、個人レベルの実践論

1. はじめに

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(中野 2001)。ワークショップ実践の行われる領域は多岐に渡っている(高田 1996)。村川(2005)は教師の育成・能力開発の方法として、「ワークショップ型」研修の有効性を主張している。また、今後の導入に期待を寄せるフィールドも多い(e.g. 田口ほか 2006)。

社会的関心の高揚に応え、現在では、先進的なワークショップ実践事例の紹介や、実践者による経験知の伝承が各所で行われている(e.g. (財)世田谷区都市整備公社まちづくりセンター 1998)。また、ワークショップ実践のサポートを行う民間団体も多い。

しかしながら、学習を目的としたワークショップに関し、その実践家を育成するにあたっては問題も多く、

人材不足に悩む団体も多いという(新藤 2004)。また、実践家育成の試みはあるもののまだその事例は少なく(e.g. 上田ほか 2006)、育成の方法論が確立しているとは言い難いと指摘もある(上田・森 2005)。

では、ワークショップの実践家育成を考えるにあたり、どのようなアプローチがありうるのだろうか。ペク(2005)は、プログラムの組み方の公式化・理論化が今後の課題であると指摘している。ワークショップ実践にはプログラムの策定や当日の運営など多様な側面があると考えられるが、その中でも特にプログラムを組むという部分は重要であろう。

そこで本研究では、プログラムの策定段階を「ワークショップのデザイン」とし、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に注目するという方法をとった。

2. 問題の所在と研究の目的

2.1. ワークショップのデザイン研究における課題

ワークショップのデザイン研究には、2つの傾向がある。まず、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がある。

200X年X月X日受理

[†] Reina Mori*: Research on Design Processes of Workshops for Learning

* Graduate School of Interdisciplinary Information Studies, The University of Tokyo 7-3-1 Hongo, Bunkyo-ku, Tokyo, 113-0033 Japan

木村ら (2000) は、ワークショップのデザインをプログラムのみのデザインとしてではなく、学習環境のデザインとして捉えることを提案している。

また、石川 (2003) は、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や、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をデザインすることが重要だと述べる。

一方で、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る、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がある。これらは、主に海外の成人教育 (adult education) の文脈で行われている。

SORK and BUSKEY (1986) は、過去行われた成人教育プログラムにおける計画モデルをカテゴリ分析し、そのモデルの多くがワークショップのデザインに適用できるという主張を行っている。また、これに基づき、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)総括的評価計画の開発 (develop summative evaluation plan) であるという。

BROOKS-HARRIS and STOCK-WARD (1999) は、体験学習理論 (KOLB 1984) を援用したデザインの必要性を主張し、学習者の持つ「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述べる。

以上2つの流れから、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。しかしながら、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のではないだろうか。

2.2. 授業研究と教師研究の知見

本研究の射程とするワークショップは「学習を目的」としているものである。ワークショップ実践家にお

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ことができる。

日本における授業研究の歴史は深い(稲垣 1995)が、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。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する。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。木原 (2004) は、佐藤の主張した「教師の専門性」という考え方にに基づき、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. 佐藤ほか 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。

2.3. 研究の目的

本研究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. 研究の方法

3.1. 研究手法

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取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 and SIMON 1993）。そこで本研究では、発話により生じる影響の可能性に対し自覚しつつ、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。

3.2. 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応じてもら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。

(1) 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. PETERSON et al. 1978 ; 坂元 1980 ; SHERMAN 1980 ; KERR 1981 ; 水越 1982 ; 吉崎 1983 ; 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。

(2) 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. 吉崎 1998 ; HAYES 1989）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の実践集団に参画して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。

(3) 実験における装置等の配置

実験における機材などの配置に関するイメージ図が図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。

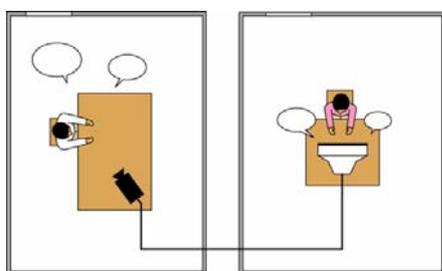


図1 実験の配置に関するイメージ図

4. 結果

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。

4.2. 発話の流れにおけるベテランと初心者の比較分析

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。

(1) 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。

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



図 2 被験者 4 名における発話の流れ

われた。

(2) 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 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。

活動案 2 中断後、初心者 A は、中断した原因とその解決策を考え、それを活動案 3 のコンセプトとした。そこで、活動案 3 の立案から設計終了までをユニット 3 とした。

(3) 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。

(4) ベテラン Y における発話の流れ

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。

(5) 初心者Bにおける発話の流れ

初心者Bの発話の流れは、図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。

(6) 比較2：ベテランYと初心者Bの比較

ベテランY、B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。

(7) まとめ：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。

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(SORK 1984; HARRIS 1984; 木村ほか 2000)、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、ワークショ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

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、大きく流れて、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、という段階があって、それからその可能性を実現してっていう段階、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。

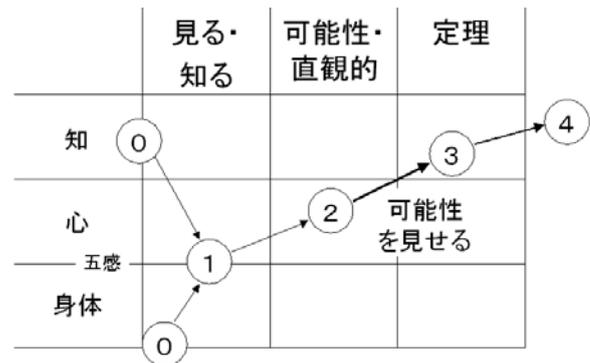


図3 ベテランYの「マトリックス」に基いた活動の流れ(筆者がYの描いたものを整形)

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思っはおらず、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マトリックスにおける「1番」) でした。え、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マトリックスにおける「2番」) がぬけてた。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(Chen 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。

(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 and 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2、表3)。なお、表中の「保留時点」に関しては、「4.2. 発話の流れに関する分析」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以下のような分類を行っている。(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。

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「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
ユニット4	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
	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 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 (NEISSER 1982 ; 浅田 1998)、(2)は教師に関する知識研究 (SHULMAN 1987 ; 吉崎 1987など)、(3)は展望的想起 (NEISSER 1982 ; 浅田 1998) 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(2)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。

ちょっと抽象的なものを、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、に該当する発話はみられなかった。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。

5. まとめ・考察・今後の課題

5.1. まとめ

本研究では、ワークショップのベテラン実践家がデザイン中の認知過程にどのような特徴があるのかを検討した。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。

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。

5.2. 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 ; 梶田ほか 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（中野 2001；美馬・山内 2005）、「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。

5.3. 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。しかしながら、本研究には以下の課題が残った。

第1に、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、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、自分で行く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。

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。

第2に、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。

第3に、本研究から導出された仮説の検証である。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、ワークショップ実践、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る。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。

今後は、以上の課題を中心に、実証研究を継続し、ワークショップ実践家育成の支援に有用な知見の提出に努めたい。

謝辞

本実験に関し、ご協力いただきました多くの皆様にご場を借りて深く御礼を申し上げます。

また、論文の試読をしていただいた諸先輩方、図のデザインにご協力いただきました原田泰さん、Lallasoo Poopo Lab. の中新さんにも感謝の意を表し

たいと思います。

参考文献

- 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
- BERLINER, D. (1988) *The Development of Expertise in Pedagogy*. AACTE Publications, New Orleans
- BROOKS-HARRIS, J. E. & STOCK-WARD, S. R. (1999) *Workshops: Designing and Facilitating Experiential Learning*. Sage, Thousand Oaks
- CHI, M. T. H., BASSOK, M., LEWIS, M. W., REIMANN, P. and GLASER, R. (1989) Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science*, **13**: 145-182
- CLARKE, C. M. and PETERSON, L. (1986) Teacher's thought processes. In WITROCK, M. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan, New York
- ERICSSON, K. A. and SIMON, H. A. (1993) *Protocol Analysis* (Revised Edition). The MIT Press, Cambridge.
- HARRIS, E. M. (1984) Planning and Managing Workshops for Results. *New Directions for Adult and Continuing Education*, **22**: 39-54
- 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, ぎょうせい, 東京, 1-41
- HAYES, J. R. (1989) *The complete problem solver* (2nd Ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale
- 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
- 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. 名古屋大学教育學部紀要 教育心理学科, **31**: 51-93
- KERR, S. T. (1981) How teachers design their materials: Implications for instructional design. *Instructional Science*, **10**: 363-378
- 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
- KOLB, D. (1984) *Experimental Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, Prince-Hall.
- 向後千春 (2005) ワークショップの特質と構造にする予備的考察. 日本教育工学会第21回全国大会講演論文集, **877**-878
- 國澤好衛 (2006) デザイン過程におけるコンセプトエンジニアリング. デザイン学研究 研究発表大会概要集, **53**: 276-277
- 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
- 水越敏行 (1982) 授業評価研究入門. 明治図書, 東京
- 村川雅弘 (2005) 授業に生かす教師が生きるワークショップ. ぎょうせい, 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
- 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
- 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
- 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. and 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
- 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思考様式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
- SCHÖN, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York
- 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
- 新藤浩伸 (2004) ワークショップの学習論. 日本の社会教育, 東洋館出版社, **48**: 57-70
- 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. and BUSKEY, J. H. (1986) A Descriptive and Evaluative Analysis of Program planning Literature: 1950-1983. *Adult Education Quarterly*, **36**(2): 86-96
- 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)
- 田口真奈, 西森年寿, 神藤貴昭, 中村 晃, 中原 淳 (2006) 高等教育機関における初任者を対象としたFDの現状と課題. 日本教育工学会論文誌, **30**: 19-28
- 上田信行, 森秀樹 (2005) ワークショップ実践家育成の試み (1). 日本教育工学会第21回全国大会講演論文集, 365-366
- 上田信行, 松本亮子, 森秀樹 (2006) ワークショップ実践家育成の試み (2). 日本教育工学会第22回全国大会講演論文集, 1027-1028
- 吉崎静夫 (1983) 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 (1984) 教師の単元構成に影響を及ぼす授業構成要因の検討. 教育心理学研究, **32**: 223-227
- 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 (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
- (財) 世田谷区都市整備公社まちづくりセンター (編) (1998) 参加のデザイン道具箱Part1. 世田谷区まちづくりセンター, 東京

ABSTRACT

The purpose of this study is to clarify characteristic cognitions of the expert practitioner in the design process of workshops. In this study, I performed the experiment that I used Think Aloud Method for two pairs consists of expert practitioners and beginners who belonged to the each same groups of them. At first I performed comparison between expert practitioners and beginners, and, the analysis examined a characteristic to be common to two expert practitioners. As a result, it became clear that the expert practitioner practice family drew up the concept while performing recollection for confirmation and interpretation and the practice experience of request contents. In addition, the study clarified five characteristics of the expert practitioner on designing a workshop; (1) Performing wide confirmation for request contents, (2) Using of their own design models, (3) Mix flexible decision in a design, (4) Having high consciousness about staff upbringing, (5) Design a workshop with custom built by experience of the their own. Furthermore, an expert practitioner seemed to have "the Personal Practice Theory".

KEY WORDS: WORKSHOPS, DESIGN PROCESSES, DESIGN MODELS, PERSONAL PRACTICING THEORY