

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[†]

森 玲奈*

東京大学大学院学際情報学府*

本研究の目的は、ワークショップ実践家のデザインの方法が変容した契機に着目し、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。

キーワード：ワークショップ、熟達化、デザイン、変容の契機

1. 問題の所在と研究の目的

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)。

実践家の育成は現場で徒弟的に行われる場合も多いが、昨今、短期養成のための研修・講座なども多く行われるようになってきた。だが、実践家育成に向けた研究(e.g. 上田ほか 2006)は少なく、育成の方法は確立しているとは言い難い(上田・森 2005)。

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。

実践家の育成に関しては、プログラムの組み方の公式化・理論化が課題であるとの主張がある(ペク 2005)。森(2008)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。

看護師やソーシャルワーカーといった対人ケア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; 保正ほか 2006)。

一方、経営学では、McCALL et al. (1988)が職場での経験学習に着目し、個人がどのような仕事を経験し、

200X年X月X日受理

[†] Reina MORI*: The Expertise in Workshop Design: Focusing on Turning Points in the Careers of Workshop Organizers.

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

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。

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目し、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。

2. 方法

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 and 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人あたりの面接時間は100分程度であった。面接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。面接過程は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、面接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開始点として測った。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様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。

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。

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。

森(2008)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。そこで本研究では、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。

3. 結果

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1)。

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。

3.2. 分析1: デザインの方法の変容の契機

表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。

結果

図1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。図中の棒グラフが表すのは、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2)。なお表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がある背景を、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自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ため、本を読む、保育や教育の専門家に話を聞くなど、自発的に知識獲得を行っていったという。

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

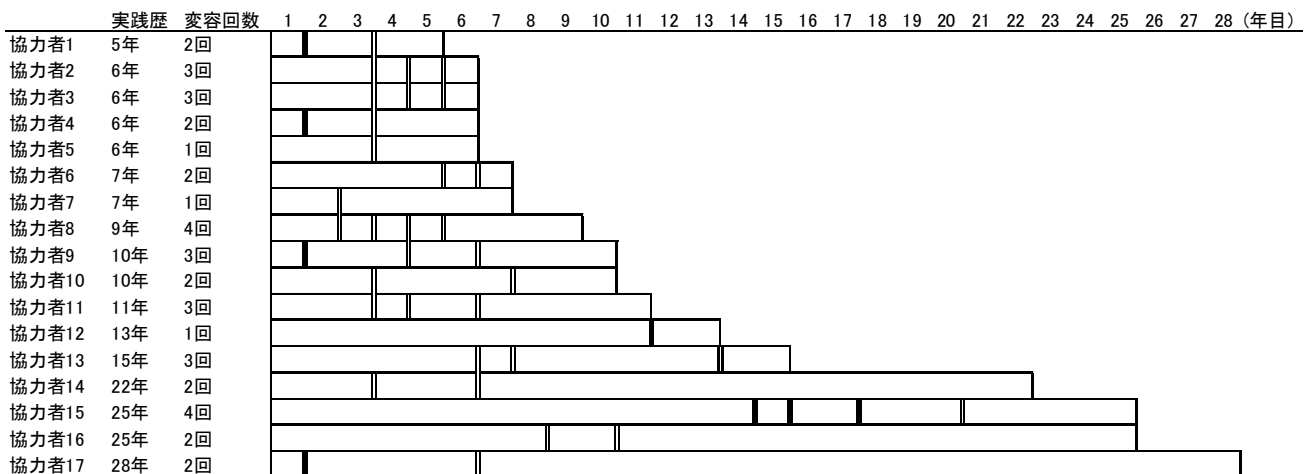


図1 デザインの仕方における変容の契機

表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	8ケース	6.5年目
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	5ケース	15年目

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、自分が参加したくっているわけではない、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る子の違いってところで、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)

(1) のまとめ

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 (森 2008)。従って、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、やってもらうって言うためにも、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とともに、今までできなかった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という。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。

(2) のまとめ

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Kと協働で展覧会と連動したワークショップを始めたのは4年目のことである。この実践はシリーズ化され現在も継続中である。K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、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、この人は違うんだあって、K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いうところが痛快、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、すごく思ったなえ。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)

協力者6は、K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、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くかという指針や目標をつかんだと言える。

(3) のまとめ

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た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。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。

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。

Sセンターの場合は、私が関与するかどうかというのは、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、そのシピのようなもの、をつくる。それがあつた。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。

(4) のまとめ

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立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。

(5) のまとめ

事例5-1以外にも、過去の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、デ

ザイン方法をモデル化する実践家の存在が確認できた。

森（2008）は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」があるのではないかという指摘を行っている。

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。

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のように、過去への省察を通じて自身の仮説を練りながらそれを具体化する方法を検討し実践をデザインしていることがわかった。

3.3. 分析2：デザインの方法における熟達過程

分析方法

3.2. では、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、3.2. 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。3.2. 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とした。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 and STRAUSS 1967）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）は面接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、この方法を軸として参照した。

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・コーディングによって、同時並行的に複数の概念生成を行った。概念生成には、分析ワークシート(木下 2007)を用いた。分析ワークシートには、概念名、概念の定義、具体例を記入する。また、その概念の解釈案、概念間の関連などを記入した。分析ワークシートは概念ごとに作成した。

(2) 対極例、矛盾例の有無：生成された概念の対極例、矛盾例の有無を全ての概念についてチェックした。これにより解釈が分析者の恣意的、操作的になる危険を防ぐことができる。

(3) 理論的飽和：収集したデータ範囲に関して、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概念生成に関する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。

(4) 収束化：複数の似た概念のまとまりで、概念相互の関連をカテゴリとしてまとめた。さらに、カテゴリ間の関連から、カテゴリ・グループにまとめる収束化を行った。カテゴリの作成では、1つの概念について関連のありそうな概念をすべての概念について個別に検討した。そして、その関連に基づいてカテゴリをまとめた。さらに、カテゴリ作成と同様に、カテゴリ同士

の関連を検討し、その関連に基づいてカテゴリ・グループを作成した。なお、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。

(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、それらの関連を検討し、概念の関係をモデル図としてまとめた。

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

表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

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]	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
		[学校に対する捉え方]	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
【葛藤状況とブレイクスルー】	<他者の受容>	[他者による実践の存在への気づき]	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
		[先達との出会い]	3, 5, 6, 8, 9, 11, 14
		[他者からの助言]	5, 6, 7, 9, 11, 15
		[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]	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]	1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 14, 17
		[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]	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]	2, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17
		[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]	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>	[他者からの評価]	1, 4, 5, 9, 11, 13, 14, 16
	<実践継続に対する関心>	[実践の場の継続に対する悩み・関心] [人材育成への関心]	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]	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
		[実践のデザインに対するこだわり] [仮説の実証]	1, 2, 5, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 1, 5, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
		[過去の学習体験の参照]	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

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（3.2. 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（3.2. 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の方・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の方・考え方を形成する一連の過程に係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（4.2. 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（3.2. 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〕。

4. 結論

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。

本分析結果を総括し、カテゴリ・グループの関係を図にまとめたものが、図2である。

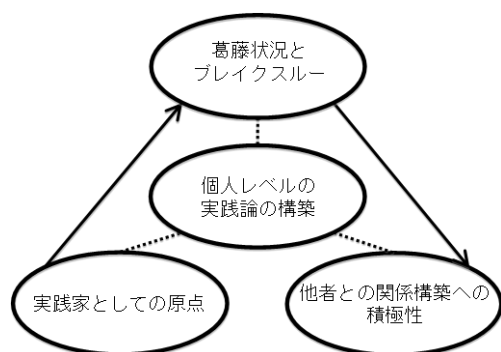


図2 ワorkshop実践家のデザインにおける熟達化のモデル

それぞれのカテゴリ・グループの順序は、基本的に、その該当カテゴリ及び概念が、分析対象となった実践家の実践歴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。カテゴリ・グループの生成過程において分析・整理・検討を進めた結果、ワークショップ実践家のデザインにおける熟達過程はおおまかに見て【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】の順に進む傾向があることがわかった。そこで、図中の矢印にて時間の流

れを表現し図示した。

また、この3つのカテゴリ・グループの連りりの中心に【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。

5. 今後の課題

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、今後、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。

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。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ができるかもしれない。

デザインモデルの発見

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。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（森2008）を見出だすことが、ワークショップの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。

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レディネス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。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。

実践研究の「場」の必要性

実践歴の長い実践家の発言には、「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。

一方、本研究方法の限界として、実践家の考え方や価値観における変容や熟達過程において実践家が何を学んだのかに関しては、十分な分析を行えなかったことが挙げられる。また、本研究では経験に関する実践家本人の回顧を対象としたため、記憶や認識に個人差があることは否めない。さらに、実践家が置かれていた時代背景や他の職業経験との関連性、転移の可能性についても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や、他職業の専門性との関連及び転移についての知見も必要だと考えられる。これらも今後の課題としたい。

謝辞

インタビューにご協力いただいたワークショップ実践家の皆様に深い謝意を表させていただきます。

参考文献

- 荒木淳子 (2007) 企業で働く個人の「キャリアの確立」を促す学習環境に関する研究：実践共同体への参加に着目して。日本教育工学会論文誌1 (1) : 15-27.
- BENNER, E. (2001) From novice to expert: excellence and power in clinical nursing practice : 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.
- ERICSSON, K. A. and SIMON, H. A. (1993) Protocol Analysis. MIT Press, Cambridge.
- GLASER, B. and STRAUSS, A. L. (1967) The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Aldine 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
- 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
- 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. サイエンス社, 東京, 141-151.
- 金井壽宏 (2002) 仕事で「一皮むける」：関連連「一皮むけた経験」に学ぶ. 光文社, 東京
- 木原俊行 (2004) 授業研究と教師の成長. 日本文教出版, 大阪
- 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
- 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
- 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
- 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.
- McCALL, M. W., LOMBARDO, M. M. and MORRISON, A. M. (1988) The Lessons of Experience. Free Press, New York
- 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
- 中島秀之 (2006) 構成的情報学とAI. 人工知能学会誌, 21 : 747-757
- 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
- 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), 222-227
- 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

SCHÖN, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York.

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, 東京, 48: 57-70

諏訪正樹 (2005) 身体知能獲得のツールとしてのメタ認知的言語化. 人工知能学会誌, 20: 525-532

谷口智彦 (2006) マネージャーのキャリアと学習: コンテキスト・アプローチによる仕事経験分析. 白桃書房, 東京.

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

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

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

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 (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, 生田孝至, 藤岡完治 (編) 成長する教師. 金子書房, 東京, 163-173

workshops that correspond to their own standpoint, (3) Noticing the need for collaborative design with others, (4) Intention for continued practice, (5) Reflecting on their own practice. Moreover, development of expertise on workshop design consisted of four elements. (1) Motivation of workshop-organizers, (2) Conflict and breakthrough, (3) Aggressiveness to the construction with another person concerned, (4) Construction of the Personal Practice Theory.

KEY WORDS: WORKSHOPS, EXPERTISE, DESIGN, TURNING POINTS

ABSTRACT

I investigated the turning points in the careers of people who organize workshops, as well as their expertise regarding the design of workshops using semi-structured interviews. Organizers of workshops (n=19) with more than 5 years experience took part in the study. Results indicated that turning points in their careers could be classified into five categories. (1) Noticing the necessity to design workshops according to the needs of participants, (2) Noticing the necessity to design