

はじめに

本書は、著者である山内・森・安斎がこの10年で蓄積したワークショップデザインに関する知見をまとめたものである。山内は、東京大学大学院学際情報学府において、ワークショップをデザインし実践する授業を担当している。森は、ワークショップ実践者の熟達過程やワークショップに関する教員養成大学向け授業パッケージについて研究してきた。安斎は創発的コラボレーションを起こすワークショップデザインについて研究しながら、実践活動を展開している。我々は同じ大学院に所属する共同研究者であるとともに、ワークショップデザインの学習会「Fledge」を立ち上げ、大学生にワークショップの可能性を伝えるための社会貢献活動を行ってきた。

ワークショップの研究や教育に関わってきて感じるのは、奥の深さである。デザインのわずかな違いが最終的な作品や学びに大きな影響を与え、同じデザインでも参加者によって全く違った意味を持つこともある。デザインと活動の関係は複雑であり、唯一の正解があるわけではない。実践を繰り返しながら反省的に対話し、より望ましいと合意された方向に向かって努力を続けるしかない。本書で書かれている内容についても批判的に読んでいただき、自らの実践に応用するための素材として考えていただきたい。

しかしながら我々は、たとえ正解がなくともワークショップデザインの方法を「公開する」ことは重要な意味を持つと考えている。学術の世界においては、様々な人が改善できるように研究の問題・目的・方法・結果を公開することが大切にされている。新しいアイデアを持つ人々がその知見を利用し、

イノベーションを起こすことができるからである。この本を読んで、自分の実践ではこういう方法が有用だったという知見があれば、Facebook上にある本書のページ (<http://www.facebook.com/WSDesignStudies>) で共有していただければ幸いである。

我々の専門は学習環境デザイン論であり、本書も学習に焦点を当てた構成になっている。ただ、一見学習と関係ないように見えるワークショップであっても、参加者が有意義な体験をしている時には、高度な思考や新たな発見など、学習の観点から支援できる過程が多く含まれている。この本の知見を幅広い領域のワークショップ実践に使っていただけることを期待している。本書の刊行にあたって、共同研究パートナーであるSCSK株式会社CAMPチームの皆様、KDDI研究所の皆様に多大なるご協力をいただいた。また、本書で紹介している研究は、多くのワークショップ実践者や参加者の皆様に時間を頂戴することによって生まれたものである。我々のワークショップに関わってくださった全ての方々に深く御礼申し上げるとともに、この本をきっかけに多くの人たちにワークショップデザインの世界を経験してもらうことを強く願っている。

2013年4月

著者を代表して
山内祐平

目次

はじめに i

第1章 ワークショップと学習001

Section 1 ワークショップと経験学習 001

1 ワークショップの範囲／2 ワークショップの特徴／3 経験学習の系譜／4 デューイの経験学習／5 コルブの経験学習モデル／6 ワークショップの基本構造

Section 2 ワークショップとノンフォーマル学習 012

1 ノンフォーマル学習／2 参加体験型授業／3 授業とワークショップの違い

Section 3 ワークショップと創造的活動 019

1 創造的活動の意義／2 創造と学習をつなぐ葛藤／3 集団の多様性と創造／4 学習目標としての創造性／5 創造的経験学習

Section 4 ワークショップのデザイン 027

1 インストラクショナルデザイン／2 デザイン研究／3 IDとデザイン研究の課題／4 デザイン論からの示唆／5 ワークショップのデザイン

第2章 ワークショップを企画する041

Section 1 コンセプトの生成 041

1 ベテランの企画のプロセス／2 コンセプトとは／3 コンセプト生成のステークホルダー／4 コンセプト生成の手順／5 準備段階／6 生成段階／7 検証段階

Section 2 プログラムの作成 057

- 1 プログラムのモデル／2 プログラム作成のステークホルダー／
- 3 プログラム作成の手順／4 創る活動の作成／5 知る活動の作成／6 導入の作成／7 まとめの作成／8 プログラムの検討

Section 3 事例：アンラグドケータイワークショップ 071

- 1 実践の背景／2 実践の概要／3 企画のステークホルダー／4 コンセプト生成のプロセス／5 プログラム作成のプロセス

Section 4 企画の要件 089

- 1 楽しさ／2 葛藤と矛盾／3 リフレクション／4 実践者にとつての実験／5 余白のある設計

第3章 ワークショップを運営する.....101

Section 1 ワークショップの広報 101

- 1 コミュニティ戦略としての広報活動／2 広報のステークホルダー／3 広報を支える記録の活用／4 情報の発信／5 情報の収集／6 情報の共有

Section 2 ファシリテーション 116

- 1 ファシリテーターの基本姿勢／2 ファシリテーターの役割／3 導入のファシリテーション／4 知る活動のファシリテーション／5 創る活動のファシリテーション／6 まとめのファシリテーション／7 活動の再構成

Section 3 事例：CAMP クリケットワークショップ 129

- 1 実践の背景／2 実践の概要／3 運営のステークホルダー／4 広報／5 ファシリテーション

Section 4 運営の要件 146

- 1 参加者の多様性／2 葛藤状態の調整／3 安心できる環境／
- 4 多様なレベルの参加／5 実践の内省

第4章 ワークショップを評価する……………155

Section 1 「ワークショップ評価」に必要な視点 155

- 1 「プログラム評価」からの示唆／2 「教育評価」からの示唆／
- 3 ワークショップにおける「学習評価」

Section 2 2つの評価 165

- 1 総括的評価／2 形成的評価

Section 3 「ワークショップ評価」のための手法 173

- 1 経験カリキュラムと学習評価／2 創造性や芸術領域における評価

Section 4 ワークショップデザインの評価に向けて 181

第5章 ワークショップ実践者を育てる……………185

Section 1 実践者の全体像 185

- 1 日本におけるワークショップ実践の普及／2 ワークショップはどんな人が実践しているのか

Section 2 ワークショップ実践者の熟達 188

- 1 ベテランと初心者の違い／2 ベテランも昔は初心者だった

Section 3 ワークショップ実践者とその専門性 203

- 1 ワークショップ実践者の実態／2 ワークショップ実践者の専門性とは何か

Section 4 実践者が学び育つ環境とは 207

- 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 他実践者からの学習／5 専門家としてのアイデンティティ形成

第6章 ワークショップと学習環境……………217

Section 1 ワークショップと共同体 217

- 1 実践共同体／2 実践共同体育成の7原則／3 実践共同体の発展段階

Section 2 ワークショップと空間 226

- 1 アフォーダンスとシグニファイア／2 ソシオベタルとソシオフィーガル／3 ワークショップスタジオの条件／4 空間のレイアウト

Section 3 ワークショップと学習環境 235

- 1 学習環境のデザイン／2 活動・空間・共同体のデザイン／3 メタワークショップ

Appendix ワークショップデザイン探究のためのブックガイド 243

引用文献 247

索引 251

著者紹介 253

第1章 Chapter 1

Chap.
1

Chap.
2

Chap.
3

Chap.
4

Chap.
5

Chap.
6

ワークショップと学習

◆本章の概要◆

この章では、ワークショップという言葉の意味について、実践の広がりや特徴から明らかにし、経験学習の系譜とモデルについて述べる。また、「授業」との違いとしてノンフォーマル学習、現代的な学習目標として創造性について説明し、ワークショップのデザインモデルについて検討する。

Section 1

ワークショップと経験学習

1 ワークショップの範囲

学びと創造の方法であるワークショップは様々な目的で利用されている。森・北村（2013）は、先行研究と実践者からのヒアリングによってワークショップを14の領域に整理している（図1-1）。

- Chap. 1
- Chap. 2
- Chap. 3
- Chap. 4
- Chap. 5
- Chap. 6

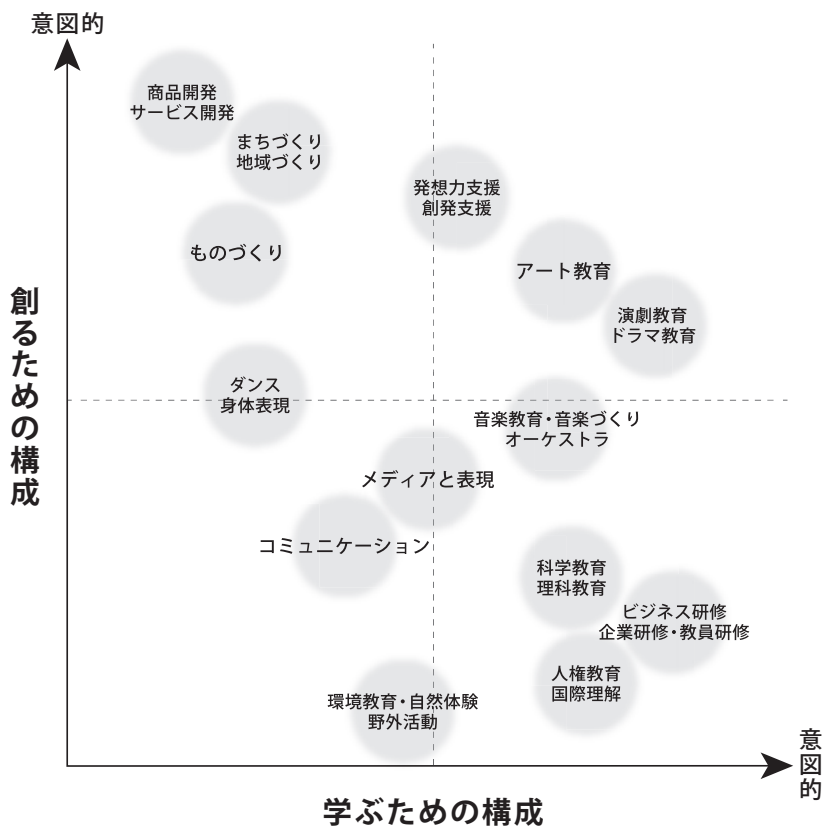


図 1-1：ワークショップ実践の分類 (森・北村 2013)

この図では、ワークショップデザインについて「学ぶための構成」と「創るための構成」という点に着眼し、それぞれについて実践者の意図が関わっている程度によって領域名を配している。分類は森（2009）において、120名のワークショップ実践家を対象に質問紙調査を行った際に用いられたもの

である。

(1) ものづくり

造形を活動の中心とするワークショップ。活動の途上または結果において作品制作が行われ、制作過程の試行錯誤や協働によって学習が生起する。

(2) アート教育

アートに関する理解を深めることを目的としたワークショップ。

(3) メディアと表現

メディアを利用して表現活動を行うワークショップや、メディアリテラシーの向上を目的としたワークショップ。

(4) コミュニケーション

コミュニケーションの促進もしくはコミュニケーション力向上を目的としたワークショップ。

(5) 商品開発・サービス開発

新しい商品やサービスの開発を目的としたワークショップ。

(6) まちづくり・地域づくり

住民参加型の都市開発や、地域理解の増進を目的としたワークショップ。

(7) 発想力支援・創発支援

新しいアイデアを生み出すことや創造的な思考を経験することを目的としたワークショップ。

(8) ビジネス研修・企業研修・教員研修

企業人材育成や教員養成を目的としたワークショップ。

(9) 人権教育・国際理解

人権や国際理解に関するテーマについて対話や体験から学ぶワークショップ。

(10) 演劇教育・ドラマ教育

演劇をつくることで学ぶ、もしくは演劇を用いて学ぶワークショップ。前者は演劇をつくるのが活動のゴールにあり、後者は、演劇を用いて問題解決をする、コミュニケーション力を向上させるなどのテーマ設定が行われている。

(11) ダンス・身体表現

舞踏家による表現活動を中心としたワークショップ。ダンスを学ぶための活動として構成されているものの他に、コンタクトインプロビゼーションのようにダンスそのものをワークショップで構成することが目的とされる実践もある。

(12) 科学教育・理科教育

科学者と市民との協働や科学についての理解増進を目的としたワークショップ。

(13) 音楽教育・音楽づくり・オーケストラ関連

楽器をつくることや合奏への理解など、音楽を活動の中心に据えるワークショップ。

(14) 環境教育・自然体験・野外活動

人と自然環境の関係を理解するために行われる体験や野外活動を中心としたワークショップ。

ワークショップと呼ばれる実践の歴史が最も長いのは、演劇の領域である。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。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あったが、新興国アメリカにはその伝統がなかった。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・演出の指導を行った。ここで学んだ後進により小劇場運動が展開され、新しい文化が創出された（森・北村 2013）。この後演劇に限らず、「創る活動」を「学ぶ活動」に接続させる活動がワークショップと呼ばれるようになっていくが、その背景には、デューイなどによる実験的・経験主義的なプラグマティズムの影響があると考えられる。

現代においてワークショップは様々な形で使われるようになっており、領域によって、時間の設定やファシリテーションなどに違いがある。しかしながら、何らかの「創る活動」と「学ぶ活動」が含まれているという点は、ほぼ共通している。

創る対象は、様々なものが考えられる。ものづくりやアート教育であれば作品であり、まちづくりや発想力支援では、アイデアやプランが一般的である。研修や人権教育では、考えたことをプレゼンテーションするケースが多く、環境教育や野外活動では実験や観察をまとめた記録が多い。重要なことは、新しいものを生み出すための試行錯誤によって、深く考える活動を生起させようとしている点である。

そこで、本書では、ワークショップを「創ることで学ぶ活動」と位置づけ、論を進めることにする。創ることを目的とし、学びを付随する結果としてとらえているワークショップと、学ぶことに主眼があり、創ることを方法として採用しているワークショップがあるが、これは重点の置き方の差であり、創ることと学ぶことは後述するように表裏一体の関係にある。本書ではこの両面を扱えるデザイン論を検討していくことにする。

2 ワークショップの特徴

「Workshop」はもともと「工房」という意味であり、物が作られる場所を表す言葉であった。ワークショップが学習の形式として取り扱われる際には、工房が持つ「創ることで学ぶ」側面をメタファーとして利用していると言える。

ブルックスハリスとストックワード(1999)は、様々な領域におけるワークショップの定義をレビューし、以下の6点を重要な特徴として挙げている。

(1) 短期集中型の学習

短い場合は数時間、長くても数日の単位で開催され、短期集中型で行われる。毎週定期的には開催される場合でも、一日単位で完結した意味を持つようにデザインされる。

(2) 小集団の相互作用

数名のグループによる協調的な活動が行われる。全体説明や個人作業もあるが、小集団の相互作用が重要な位置を占めている。

(3) 能動的な関与

学習者は講義のように受動的に話を聞くだけでなく、議論に参加し制作活動を行うなど、能動的に活動に関与する。

(4) 問題解決

文脈として課題や問題が提示され、それを解決する活動の中に学習が埋め込まれるというスタイルをとる。

(5) 成果としての行動変容

ワークショップの成果には知識や技能の習得も含まれるが、行動や態度の変容が起こることも期待されている。

(6) 新しい学習への応用

ワークショップにおいて学ばれたことは、その後の新しい状況において応用される可能性を持つ。このように学習が文脈を越えて利用されることは「転移」と呼ばれる。

3 経験学習の系譜

これらの特徴からわかるように、ワークショップでは参加者の能動的な経験から学習が生起する。このような学習は「経験学習 (Experiential Learning)」と呼ばれ、100年を超える研究と実践の歴史がある。

図1-2は、経験学習の研究者であるデイビッド・コルブ (1939-) がまとめた経験学習の3つの系譜である。

クルト・レヴィン (1890-1947) は、社会心理学の父と呼ばれ、人の行動が環境によってどのように影響を受けるかについて幅広く研究を行った。「Tグループ (トレーニンググループ)」と呼ばれる人間関係に関するトレーニング技法は、心のあり方や社会との関係について考えるワークショップの源流になっている。また、「アクションリサーチ」という実験研究と社会実践を統合する概念を生み出し、計画・実践・評価のサイクルによって実践を改善するというスタイルを生み出し、広く教育的な活動のデザインに取り入れられている。

ジョン・デューイ (1859-1952) は、プラグマティズムを代表する哲学者である。経験と反省的思考をつなぐ教育のあり方を探求し、民主主義社会を支える対話的な教育について模索した。デューイの経験学習の考え方は、「為すことによって学ぶ (Learning by Doing)」という言葉で表現されることが多いが、能動的な行為から学習が始まるという考え方は、全てのワーク

Chap. 1
Chap. 2
Chap. 3
Chap. 4
Chap. 5
Chap. 6

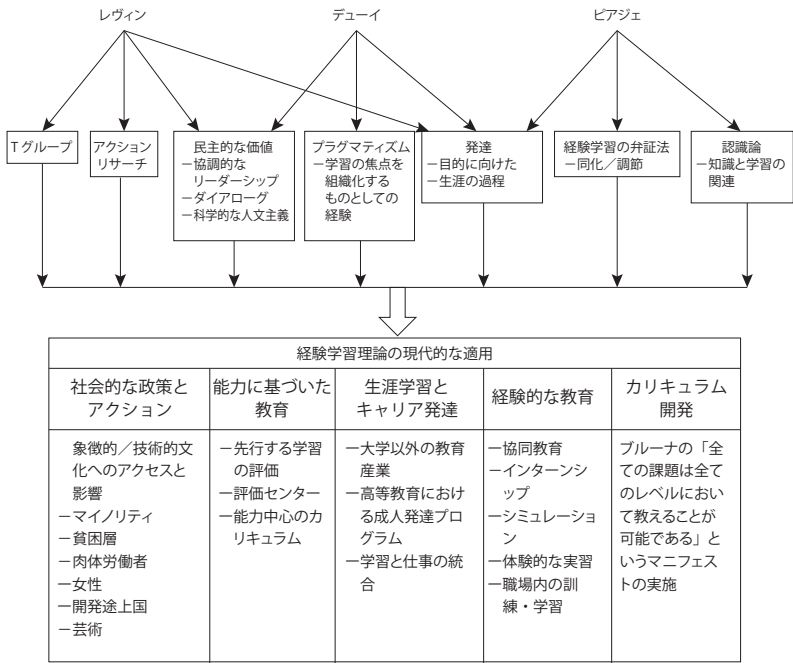


図 1-2：経験学習の3つの系譜 (kolb 1984より筆者訳)

ショップの根底にある思想の源流と言える。

ジャン・ピアジェ (1896-1980) は、心や認識の発達について研究した20世紀を代表する科学者である。認識が主体と環境の相互作用の中で成長していくことや、主体が経験の中で能動的に知識を構成することを明らかにし、長期間にわたる人間の動的変化としての「発達」概念を確立した。

ピアジェの研究知見は、学習者の主体性や能動性を保証するものとして、子ども向けワークショップやファシリテーションのあり方に影響を与えている。

4 デューイの経験学習

レヴィン、デューイ、ピアジェは、それぞれ経験学習理論の確立に重要な役割を果たしているが、特にデューイの「為すことによって学ぶ」という考え方は広く普及しており、経験学習の基盤としてとらえられている。

ただし、デューイは「為すこと」と「学ぶこと」の間に思考を位置づけており、経験と学習が直結しているわけではない。デューイは著書である『学校と社会』において「思考ないし熟慮は、われわれがしようと試みることと、結果として起こることの関係の認識である。思考という要素を何ら含まないでは、意味をもつ経験はありえないのである」と述べている。試行錯誤的な経験だけでは十分ではなく、思考や熟慮につながる過程が重要なのである。

5 コルブの経験学習モデル

デューイが重視した経験から思考を経て学習する過程を定式化したのが、経験学習研究の第一人者であるコルブである。

コルブは、デューイの経験から思考を経て学習するプロセスを、4段階の循環モデルにまとめている（図 1-3）。

(1) 具体的経験から熟慮による観察

すでに経験したことを振り返り、その背景にある要因について、観察や想起によって深く考え、予測を導き出す。

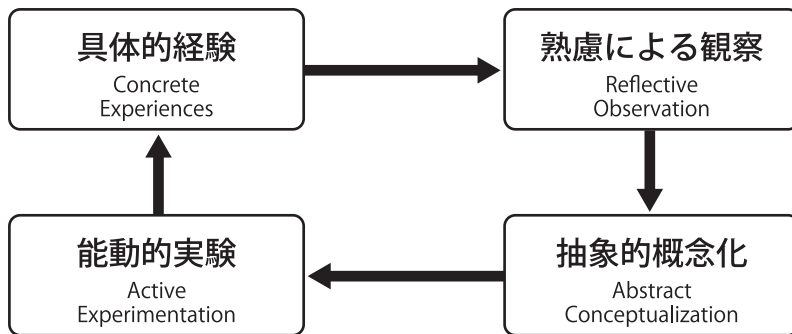


図 1-3：コルブの経験学習サイクル

(2) 熟慮による観察から抽象的概念化

熟慮と観察から得た予測について、他の知識も動員しながら検討し、具体的な事例から抽象化して一般的な概念につなげる。

(3) 抽象的概念化から能動的実験へ

生み出した一般的な概念を具体的な状況で確認するために、新しい状況で実験するための仮説を設定する。

(4) 能動的実験から具体的経験へ

仮説をもとに、もう一度具体的な経験活動を行う。前回の経験との差分が、このサイクルで起こった学習になる。

6 ワークショップの基本構造

ブルックスハリスとストックワード（1999）は、コルブの経験学習サイクルをもとに、ワークショップの基本構造を以下の6点にまとめている。

(1) 導入と概説

ワークショップの概要について説明し、参加者の自己紹介とともに、参加者がなじむための活動を行う。

(2) 経験の内省

ワークショップのテーマに基づき、日常生活の中で経験したことを参加者間で話し合い、多様な事例を共有する。

(3) 同化と概念化

経験を相対化するための新しい情報を提示し、話し合うことによって知識化するとともに、その知識を使って過去の経験を概念化する。

(4) 実験と実践

実験的な状況を設定し、問題解決的な実践を行う。グループで協力しながら解を形にする制作活動になる。

(5) 応用の計画

ワークショップの実践について振り返り、話し合いの中で気がついたことを可視化して反芻する。また、今後学んだことを応用できる状況はないか考え共有する。

(6) まとめ

ワークショップ全体について振り返り、ワークショップに関する評価を行う。

ワークショップでは「導入と概説+経験の内省」「応用の計画+まとめ」をセットで考えることが多く、実践においては導入・活動1（知る活動）・活動2（創る活動）・まとめの4ユニットで考えるほうが現実的である。本書では、この4点をワークショップの基本構造として議論を進める（図1-4）。



図1-4：ワークショップの基本構造

Section 2

ワークショップとノンフォーマル学習

1 ノンフォーマル学習

経験学習の形式はワークショップに限られているわけではない。学校教育においても経験から学ぶ形の授業は行われているし、日常の経験の中から意図せず学ぶこともある。

このような状況を整理する際に有用なのが、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

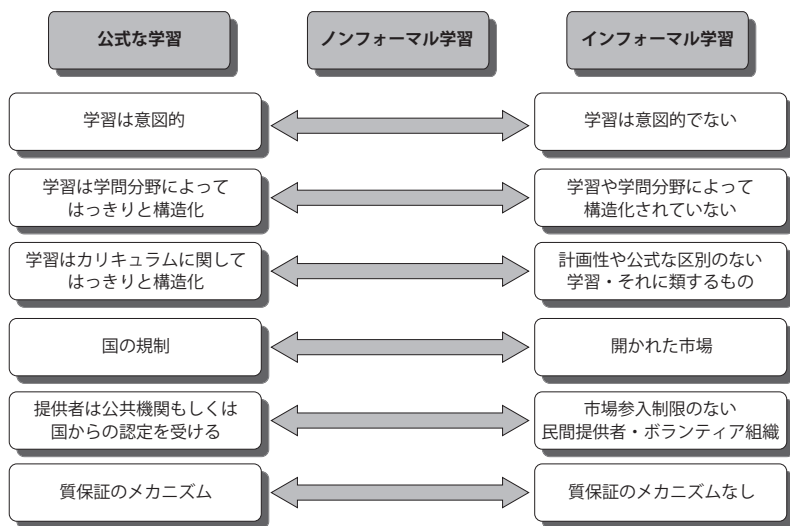


図 1-5：公式な学習からインフォーマル学習への連続体（OECD 2011）

Learning) という分類である (図 1-5)。

公式な学習は、「組織化され、構造化された環境において発生し、明らかに (目標設定、時間、リソースの観点から) 学習としてデザインされている学習」(OECD 2011) である。学校教育で提供される授業における学びは、公式な学習である。

授業では、学習目標が明確に定義され、カリキュラムによって学習活動が構造化されている。また、学習活動に必要な資源は公的に保証されている。税金の投入と引き換えに学習の質保証の仕組みが必要となり、評価が日常的に実施されている。

インフォーマル学習は、「仕事、家庭生活、余暇に関連した日常の活動の

結果としての学習」である（OECD 2011）。例えば、旅行中に様々な事件が起り、その対応の中で知識やスキルが身に付く場合、インフォーマル学習ととらえることができる。

このような日常生活における学習は、意図しないものであり断片的に発生するが、長い時間の集積の結果、生きる上で必要な多くのことを学ぶことになる。

ノンフォーマル学習は、「学習（学習目標、学習時間、もしくは学習支援の観点から）としては明瞭にデザインされていないが、計画された活動に埋め込まれた学習」（OECD 2011）である。多くのワークショップはこのカテゴリーに入ると考えられる。

ノンフォーマル学習は公式な学習とインフォーマル学習の中間にあたり、様々なバリエーションが存在する。国や地方公共団体などは関与していないが、NPOなどが提供する学校に近い形態をとる学習プログラムから、直接学習を目的としていない経験プログラムまで、その形態にも幅があるが、何らかの計画を持っている点は共通している。

図1-6は、スタンフォード大学LIFEセンターが、学校教育のような公式な学習環境（Formal Learning Environment）と自発的に学ぶインフォーマルな学習環境（Informal Learning Environment）において過ごす時間を整理したものである。人の一生の大半は、正規の教育によらない自発的な学習であることが一見してわかる。

制度的な教育には社会的な資源が投入され、学校という対面型の学習空間が用意されている。それに対し、人がよりよい人生を送るために自発的に学ぶ行為は、生涯学習と呼ばれているものの、具体的な支援の方策は十分ではない。このような背景からワークショップをはじめとするノンフォーマル学習が注目されている。