

ワークショップ型学習論の要諦

—小・中合同授業実践の検討に向けた予備的考察—

助 川 晃 洋

I 緒言

ずっと以前から、学校教育の底流にある客観主義的知識観が、実在的真理や普遍的正答を指定して、その個人的獲得を学習とみなしてきたのに対し、1990年代頃に台頭した社会構成主義では、知識は、人々の社会的な関係性の中で構成されるものであると考えられている⁽¹⁾。この考え方に立脚すると、学習は、知識を受動的に記憶する個人の内的プロセスではなく、学習者が、共同体の中で、参加メンバーとの相互作用を通じて知識を創造していく社会的行為となり（「学習は本質的に社会的な活動である」⁽²⁾）、教育内容の意味は、所与の知識として教科書や教師の頭の中に存在するもの、教師から子どもへと一方的に伝達されるものではなく（「導管メタファーからの脱却」⁽³⁾）、教師と子ども、或いは子どもどうしのコミュニケーションによって生成されるもの、相互主体的な実践があってはじめて作り出されるものと解されることになる。このような社会構成主義の持つ知識観と学習観が理解され、それらと結びついたワークショップ型学習が注目されるようになってから、すでに久しい。

しかしワークショップ型学習が、具体的な営為として、教室でどのように行われている（きた）のかは、必ずしも明らかではない。かつて「授業事例」や「授業プラン」、「実践プラン」を集録した書物が陸続と刊行され⁽⁴⁾、導入の指針や推進の方策が示されたものの、そのピークは、とくに過ぎてしまっており、それらが、時効を逃れ、今日でも有益な参照基準たり得ているかどうかと問われれば、もはや心許ないと回答せざるを得ない。そこで筆者は、全く新規の実践事例として、宝仙学園小・中学校（とも

に学校法人宝仙学園の系列下で運営され、東京都中野区に所在する私立学校である。中学校の正式名称は、後ろに共学部理数インターと続くが、その部分は省略した。以下同じ）におけるワークショップ型学習を取り入れた独自教科「理数インター」の小・中合同授業（「小中合同授業」、「小・中学校合同授業」、「異校種間異学年合同学習」⁽⁵⁾）に注目し、検討を進めている。しかし残念ながら、成果の公開には、もうしばらくの時間を要する。そこで本稿では、関係する国内の文献に依拠しつつ、ワークショップ型学習の理論の要点をあらかじめ把握しておきたい。具体的には、ワークショップ型学習とは何か、他のやり方と比べて、それはどのような点が際立っているのか（Ⅱ）、そこでは教師にどのような役割が期待されるのか（Ⅲ）、これらの問いに対する回答を順次提示する。

Ⅱ ワークショップ型学習の特徴と意義

「ワークショップ」という日本語には、次の三つの辞書的な意味がある⁽⁶⁾。

- ① 仕事場。作業場。
- ② 所定の課題についての事前研究の結果を持ち寄って、討議を重ねる形の研修会。教員研修や企業教育で採用されることが多い。
- ③ 進行役や講師を迎えて行う美術・音楽・演劇・舞踊などの体験型講座。

もともとワークショップは、英語の“workshop”の原義（いくつかの語釈の筆頭）がそうであるように⁽⁷⁾、手仕事のための作業場や工房を指す言葉であって、その実践は、社会教育や各種研修、まちづくり、芸術活動など、様々な現場で行われてきた。しかし我が国では、学習論の文脈に沿った理解の方が広く普及しており⁽⁸⁾、学校教育での取り組みもまた、それに従って進められて、現在に至っている。『ワークショップ』において中野民夫は、次のように述べている⁽⁹⁾。

「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」を「ワークショップ」と呼んでおきたい。

「参加体験型グループ学習」などと訳されることもある。たしかに「参加」「体験」「グループ」という三つがキーワードになる学習法だ。「参加」とは先生や講師の話を一方的に聞くのではなく、自ら参加し関わっていく主体性、「体験」とはアタマだけでなく身体と心をまるごと総動員して感じていくこと、「グループ」とはお互いの相互作用や多様性の中で分かちあい刺激しあい学んでいく双方向性、などを表している。

このような双方向的、全体的、ホリスティック（全包括的）な「学習」と「創造」の手法が「ワークショップ」だ。

また「ワークショップの学び論」において広石英記は、より学術的なレベルで、換言すれば、教育方法学の視点から、次のように述べている⁽¹⁰⁾。

ワークショップ型の学びの特徴として参加・体験・相互作用という3つの要素が挙げられる。ワークショップ型の学びでは、学習の主体は参加者全てであり、そこで構成される新しい知は、個人の所有物ではなく、共同の創造物であり、知はすでにある確定物ではなく、生み出されるものと考えられている。

ワークショップ型の学びは、参加者によって生起する相互作用（互いの違いが創造力を生むこと）を大切な要素と考えているために、誰が参加するかによって、学びの中味も大きく変わってくる。つまり、事前に学びのデザインを完全に記述することは不可能な開放系の学び（意味生成の自由な学び）である。その意味で、参加者は、自分の発言が場を作っている、意味を作り出すことに貢献できる体験を通して自分を見つめ直す機会を得ることができるのである。

対話的な学習活動においては、「学び」それ自体が参加者相互によって即興的に創り出されていく。このときの学習内容は本質的に「状況に埋め込まれて」おり、それは単独で考

えたり操作できたりするものではなく、相互構成的で相互互恵的な変化に富んだコミュニケーションによる文化の再創造（わかりなおし）という色彩を帯びる。この対話的学びの過程で、様々な学びの道筋が交歓され洗練されることによって参加者は一人では思いもつかなかった視点やアイデアを共有することができる。互いに文化を改めて「わかりあう」対話的で協働的な意味生成の実践なのである。

「体験から学ぶ（Experience）」「互いから学ぶ（Each Other）」「楽しんで学ぶ（Enjoy）」ことを大切な学び（意味生成）の要素だと考えるワークシヨップ型の学びにおいては、従来の言語中心の一方的な教育スタイルではなく、学びは双方向的であり、人間相互の持つ全体性（精神・身体・感情）を重視するホリスティックな教育スタイルが取られている。

そしてワークシヨップ型学習に対しては、認知的能力を主とした「従来の学力」だけではなく、それに加えて、非認知的側面を含む「新しい能力」、例えば他者との協働や調整、自律的な課題設定や柔軟な問題解決などの力の育成に資することが期待されている。

従来の学力と新しい能力の比較⁽¹¹⁾

従来の学力	新しい能力
教科書にある標準的な知識	教科書の枠を超えた多様な知識にアクセスする力
教科ごとに分断された知識	現実問題に対処する総合的な知識とスキル
知識量、知識操作の速さ	知識を得ようとする意欲、創造する力
言われたことを素直にこなす順応性	自らの考えに基づいて行動できる能動性
繰り返し、安定して行動できる力	周りの人を巻き込む交渉力
ペーパーテストで測定	現実状況の中でのパフォーマンスを評価

ワークショップ型学習は、コンテンツの習得にとどまることなく、複雑さや予測困難さが増す知識基盤社会を子どもたちが生き抜くために必要となるコンピテンシーの育成に資する可能性が大いに見込まれるものである。その実施を企てることは、近年の教育課程・方法改革の趣旨、中でも学習指導要領を改訂し、資質・能力の育成をめざして、アクティブ・ラーニングの視点から授業改善を図るという一連の流れに合致している。

Ⅲ ファシリテーターとしての教師

通常であれば、授業における教師の第一義的な役割は、知識を噛み砕いて教授するインストラクター（指導者）であり、それは、段階に応じて、デザイナー（設計者）、アクター（実施者）、イバリュエーター（評価者）の三つに分けることができる⁽¹²⁾。しかし授業のありようが変われば、それに応じて、教師の役割（少なくとも重点的なそれ）も自ずと変更を迫られる。例えば総合的な学習の時間で地域素材・資源を活用した学習を行う場合、教師は、自校と他校、学校とコミュニティや社会教育施設・関係団体との連携・協力を企画するコーディネーターを務めることになる。そして何よりワークショップ型学習であれば、教師には、ファシリテーターとしての役割が新たに加わる。『ワークショップ』において中野は、次のように述べている⁽¹³⁾。

プログラムを回していく重要な役が、ファシリテーターである。もともと「容易にする、促進する」などの意味の“facilitate”から来ている言葉で、従来型の教育の「先生」に代わって、参加者主体の学びを促進し、容易にする役割である。単なる司会というよりも、「進行促進役」「引き出し役」「そのかし役」だ。

私が学んだCIIS（California Institute of Integral Studies—引用者注）の組織開発・組織変革学科では、様々な組織の組織育てのコンサルタントになろうとする人が多かったが、ここでも「ファシリテーター」という言葉がよく使われた。人と人が集う場で、お互いのコミュニケーションを円滑に促進

し、それぞれの経験や知恵や意欲を上手に引き出しながら、学びや創造活動、時には紛争解決を容易にしていく役割なのだ。「助産婦」とか「触媒」というたとえもよく使われていた。また「ワークシヨップの学び論」において広石は、先の引用箇所と同様のスタンスで、次のように述べている⁽¹⁴⁾。

学習者相互が対話しながら意味生成という学びを創りあげることにより心を砕く「参加・協働型学習＝意味生成の自由な学び」においては、教師の役割は、文化伝達の「授業のプロ：教師」から、意味構成にかかわる相互作用を豊かにする「学習支援（facilitate）のプロ：ファシリテーター」へと意識的に変わる必要がある。

（中略）

ワークシヨップ（参加・協働型学習）における学びの主役は、あくまでも学習参加者である。つまり教師には、参加者自身が互いから学びあう「問いかけ」や「そそのかし」を行い、参加者の多様な経験や知恵が引き出されてくることを待ち、多様な意見を意義あるものへと編み上げていく、「学びの助産婦」といった役割が要請されるのである。

参加・協働型学習＝意味生成の自由な学びにおいては、学習参加者が自分たちで価値あることだと納得できる、学び甲斐のある課題を探究することが、学びの大切な土台となる。その意味で、学ぶ動機の生成にファシリテーターとしての教師は、心を砕く（積極的に関わる）べきであり、学習活動の課題の意義の気づきをより広い社会的・現実的文脈で考えるきっかけを与えることも重要な役目である。

教師もわからない課題、いつまでも正解が見えてこない課題、本当の問題が、学習の継続的動機になる。つまりは、唯一の正解などなく教師が本気で学ぶとき、生徒も本気になってくるのである。本物（authentic）の問題状況や文脈をデザインし、複雑な現実での実践を垣間見せ、課題解決に関して、多様な視点から批判的に考察することを促す力量がファシリテーターとしての教師に期待されるのである。

そして「従来型の教師」と「ファシリテーター型の教師」の違いは、下表のように整理することが可能である。

従来型の教師とファシリテーター型の教師との比較⁽¹⁵⁾

	従来型の教師	ファシリテーター型の教師
求められる教育形態	トップダウンの教育、ピラミッド型	ボトムアップの教育、ネットワーク型
学習内容と過程	知識や情報を与え、内容をより充実させていく	予定していた内容とそれをきっかけとして気づく想定外の内容とがある
実践者の発言量	予定していた学習内容を伝え教えることが重視されるため、発言量が多くなる	学習者同士で学びあう過程において引き出されるものもあるので、発言量は少なくなる
立ち位置	意見をコントロールすることで結論へと結びつける	学習者なりの結論にいたる案内をする
集団への介入	自分の力で場を盛り上げる	集団の力で場を盛り上げる
雰囲気づくり	結論ありきの空気が醸し出されるため、（反対）意見が言い出しづらくなる	全員の意見が尊重されるため、何を言ってもいい、安心安全な場が保証される
リーダーシップ	集団を先導するような力強さ	集団を活かすしなやかさ
参加感	発言できなかった学習者への対応が不十分になりがちで、疎外感を覚える	何かしらの場に貢献できる存在として捉えられるため、「いてもいい」という安心感を覚える

ワークショップ型学習において教師は、一旦活動が始まったら、自らの計画に拘らずに、子どもたちの相互作用を見守り、意図的な介入や操作を極力控え、学習者が主導権を握った活動の流れ、

そこで生起している出来事を尊重しなければならない。このような随伴者、支援者、熟達した学び手としての教師の姿勢は、アクティブ・ラーナーの育成、すなわち「学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすること」⁽¹⁶⁾につながるものである。

IV 結言

本稿（の本論部分に当たるⅡとⅢ）では、ワークショップ型学習の基本的性格とそこで果たすべき教師の役割について論じてきた。各章で得られた知見は、次の通りである。

- （１） ワークショップ型学習は、参加、体験、相互作用を特徴とする生産的な学びのスタイルであり、それを通じて子どもは、内容知のみならず、特に方法知（汎用性のある、より平たく言えば、学校外でも通用する、実地に移すことができる、生活や社会の中で使える知識）を身につけることができる。
- （２） ワークショップ型学習において教師には、ファシリテーターとして、子どもの学びを手助けするとともに、全体に目を配りながら、場のエネルギーをうまく活性化させることが求められる。

そしてすでに示唆したように、ワークショップ型学習と「主体的・対話的で深い学び」との間には、相当の「親和性」が認められる（このことは、それらを通じて子どもに育まれる諸力と、そこで求められる教師像にも該当する）⁽¹⁷⁾。そのためワークショップ型学習への関心は、実践と研究の両方のフィールドにおいて、必然的に、これから一層高まるはずであり、その動向は、引き続き注視していかなければならない。

なお本誌次号では、坂本徳雄（2015年4月から2019年3月まで、宝仙学園中学校副校長を務め、退職後も、同校の動きをフォローし続けて、現在に至る）と共同で、Iで言及した宝仙学園小・中学校の取り組みに関する論文を発表する予定である。さらに坂

本は、2015年6月6日に宝仙学園中学校の3年生2クラスで（3限：B組、4限：C組）、「ポジティブな自分を発見し、前向きに生きよう」をテーマに掲げて、ワークショップ型の道德授業を行った経験を有しており、当日使用した教材や指導案、生徒用自己評価シートをはじめとする文書資料一式を手元に保管している（一部公開済み）⁽¹⁸⁾。本人の記憶が、依然として確かなままであることに加えて、鮮明な音声・映像記録も残っている。それらを俎上に載せることもまた、併せて今後の課題としたい。

注

- (1) K.J.ガーゲン著 永田素彦・深尾誠訳 『社会構成主義の理論と実践 関係性が現実をつくる』 ナカニシヤ出版 2004年
- (2) 加藤浩・有本典文編著 『認知的道具のデザイン』 金子書房 2001年 p.1.
- (3) 中原淳・長岡健 『ダイアログ 対話する組織』 ダイヤモンド社 2009年 pp.17-67.
- (4) 上條晴夫 『ワークショップ型総合学習の授業事例集 ゲストティーチャーとつくる体験共有の授業』 学事出版 2001年
 上條晴夫・江間史明編著 『ワークショップ型授業で社会科が変わる・小学校 <参加・体験>で学びを深める授業プラン19』 図書文化社 2005年
 上條晴夫・江間史明編著 『ワークショップ型授業で社会科が変わる・中学校 <参加・体験>で学びを深める授業プラン17』 図書文化社 2005年
 上條晴夫編著 足助麻理・岩間千恵・上野弘子・及川比呂子・桑原朱美・古角好美・酒井はるみ・柴崎卓巳子・岡村砂弥香・辻本祐子著 『ワークショップで保健の授業！子どもの行動変容を促す楽しい実践プラン14』 東山書房 2007年
- (5) 伊藤大輔・西川純 「外国語教育における小中合同授業の実践—『学び合い』による英語教育を通して—」 『臨

床教科教育学会誌』第16巻第1号 臨床教科教育学会
2016年8月 pp.1-8.

東條弘子・山本延久・園田伊公子・坂口瑞穂・別府百合亜
「児童・生徒間での英語による対話の特徴―小・中学校合同授業における教室談話分析―」 『宮崎大学教育学部紀要』第93号 宮崎大学教育学部 2019年8月 pp.84-94.

山口孝治・和田尚 「異校種間異学年合同学習における児童・生徒の意識差に関する研究―ボールルームダンスの学習による年長者と年少者の継続調査からの検討―」 『日本教科教育学会誌』第29巻第1号 日本教科教育学会
2006年6月 pp.29-38.

- (6) 新村出編 『広辞苑(第7版)』 岩波書店 2018年 p.3153.
- (7) 編者代表小稲義男 『新英和大辞典(第5版)』 研究社 1980年 p.2443.
- (8) 茂木一司編集代表 上田信行・苅宿俊文・佐藤優香・宮田義郎編集 『協同と表現のワークショップ―学びための環境のデザイン―(第2版)』 東信堂 2014年 p.10.
(「日本では学習への参加や創造、双方向性などの側面が特に強調されるという独特な性格付けがみられる」。)
- (9) 中野民夫 『ワークショップ―新しい学びと創造の場―』 岩波書店 2001年 pp.11-12.
- (10) 広石英記 「ワークショップの学び論―社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義―」 『教育方法学研究』第31巻 日本教育方法学会 2006年3月 pp.5-6.
- (11) 久保田賢一・岸磨貴子編著 『大学教育をデザインする構成主義に基づいた教育実践』 晃洋書房 2012年 p.2.
- (12) 吉崎静夫 『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 1997年 pp.5-6.及びp.75.
- (13) (9)と同じ pp.146-147.

- (14) (10) と同じ p.7.
- (15) 石川一喜・小貫仁編 『教育ファシリテーターになろう！ グローバルな学びをめざす参加型授業』 弘文堂 2015年 p.18.
- (16) 文部科学省教育課程課・幼児教育課編 『別冊初等教育資料』 2月号臨時増刊（通巻950号） 東洋館出版社 2017年2月 pp.64-65.
文部科学省 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』 東洋館出版社 2018年 p.77.
- (17) 村川雅弘 「『主体的・対話的で深い学び』とワークショップの親和性」 『教職研修』 2018年3月号（第46巻第7号、通巻第547号） 教育開発研究所 2018年3月 pp.29-31.
この論文は、タイトルから読者の誰もが連想するような事柄には一切触れておらず、そこからだいふ離れて、ワークショップ型教員研修のノウハウのポイントを整理することに終始している。
村川雅弘 『ワークショップ型教員研修 はじめの一步 わかる！ 使える！ 理論・技法・課題・子ども・ツール・プラン77』 教育開発研究所 2016年
- (18) 内山宗昭・栗栖淳編著 『道德教育の理論と方法』 成文堂 2017年 pp.166-169.及びp.173.

参考文献

- 笠原広一 『子どものワークショップと体験理解 感性的な視点からの実践研究のアプローチ』 九州大学出版会 2017年
- 香取一昭・大川恒 『ワールド・カフェをやろう！ 会話がつながり、世界がつながる（新版）』 日本経済新聞社 2017年
- 上條晴夫 『ワークショップ型授業が子どものやる気を引き出す』 学事出版 2007年
- 久保田賢一 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』 関西大学出版部 2000年

- 倉元綾子 「ワークショップに関する言説と歴史的系譜の検討：日本の家族生活教育におけるワークショップの共通理解のために」『鹿児島県立短期大学紀要（自然科学編）』第66号
鹿児島県立短期大学 2015年12月 pp.1-10.
- 斎藤明 「『大人の学び』と構成主義的学習－職場で求められるコンピテンシーとワークショップ型学習の可能性－」『立教DBAジャーナル』第4号 立教大学大学院ビジネスデザイン研究科 2014年3月 pp.3-14.
- 佐藤学 『学びの快楽 ダイアログへ』 世織書房 1999年
- 田中博之 『学級力が育つワークショップ学習のすすめ 明日の授業からすぐ使える5つのメソッド』 金子書房 2010年
- 中野民夫 『ファシリテーション革命 参加型の場づくりの技法』 岩波書店 2003年
- 中村恵子 「構成主義における学びの理論－心理学的構成主義と社会的構成主義を比較して－」『新潟青陵大学紀要』第7巻
新潟青陵大学 2007年3月 pp.167-176.
- 堀公敏・加藤彰 『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 2008年
- 松下良平 「学び論の抗争 類型と課題」 藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編 『教育学年報10 教育学の最前線』 世織書房 2004年 pp.375-393.
- 美馬のゆり・山内祐平 『「未来の学び」をデザインする 空間・活動・共同体』 東京大学出版会 2005年
- 茂木一司・郡司明子 「小学校におけるワークショップ型学習に関する実践研究－お茶の水女子大学附属小学校の事例－」『群馬大学教育学部紀要（芸術・技術・体育・生活科学編）』第48巻 群馬大学教育学部 2013年2月 pp.53-66.
- 山内祐平・森玲奈・安斎勇樹 『ワークショップデザイン論－創ることで学ぶ－』 慶應義塾大学出版会 2013年