

ワークショップの構造からみた新しい類型化の試み

——連続した取り組みとしてワークショップを展開するために——

Attempt of a new typology in the structure of the workshop
: continuing efforts to expand workshop

荒木 寿友
ARAKI Kazutomo

I はじめに

現在、あらゆる場において「ワークショップ」(workshop)という言葉が用いられている。ワークショップとは、言語的には「工房」や「作業場」を意味するが、企業内研修や一般社会人を対象とした生涯学習講座、また学校現場においても「○○ワークショップ」はすでに市民権を得た言葉となってきた。

日本におけるワークショップの第一人者である中野民夫は、ワークショップを「講義などの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合ったり創り出したりする学びと創造のスタイル」(中野民夫 2001 年、11 頁)と定義する。またワークショップに関する書籍を多数出版している日本ファシリテーション協会の堀公俊と加藤彰は、「主体的に参加したメンバーが協働体験を通じて創造と学習を生み出す場」(堀公俊、加藤彰 2008 年、10 頁)と定義している。

詰まるところ、「参加者による体験的な活動に基づいた共同の学び」が、ワークショップがワークショップたる所以がある。そこでは、教師から生徒への一方的な知識伝達型授業に対する強いアンチテーゼが基盤となっている。参加者による体験、つまり話し合いをしたり何かを創り出したり体を動かしたりといった人間の五感を活用しながら、結果的に何かしらについて学ぶことが、ひとまずはワークショップであると言えるだろう。

しかしながら、体験的な活動にもさまざまなレベルがあることは認めないといけないし、話し合う内容の現実性や真正性、参加者の当事者性にも、さまざまなレベルがあることは想像に難くない。

たとえば、「まちづくりワークショップ」においては、「夢のまちを創り出そう」という、非現実的な(つまりリアリティのない)ワークショップを展開することも可能であるし(あらかじめ断っておくが、「非現実的な」ワークショップを卑下しているわけではない)、「シャッター商店街に活気を取り戻そう」という参加者の死活問題に関わるワークショップも一方では存在する。「魅力的なまちにしていくために必要な要素は何か」ということをあぶり出していくワークショップも可能である。

あるいは、上記のような「まちづくり」という一種の社会変革や集団による合意形成を求めるワークショップも存在すれば、個々人の内面の変化を求めるワークショップも一方で存在するし、国際理解分野において南北問題をシミュレーションするワークショップも存在する。

これらはすべて「ワークショップ」という言葉で括られるが、その内実には大きな違いがあることを認めないといけない。

そこで本稿では、さまざまなワークショップの類別を試みることを目的とする。ワークショップの形式を教育方法的に分析する、つまり何を目的として、どのような教材を用いて、どのように展開されるのかについて考察することによって、一言でまとめられている「ワークショップ」を包括的に分類することが可能になることを示す。この類型化によって、さまざまなワークショップの相互連関を捉えながら一つの大きなワークショッププログラムを構成することが可能になるであろうし、そこに関わるファシリテーターの役割も多様なレベルで記述することが可能になる。

本稿ではまず、ワークショップの歴史を概観し、代表的な論者によるワークショップの定義を取り上げ、それらの違いを明確にする。

次いで、カリキュラム開発における二つのアプローチ、ならびに戦後社会科の「問題解決学習」について概観した後に、これらの視点に基づいて、ワークショップを形式や構造の側面から3つに分類することを試みる。

II ワークショップとは何か

1 ワークショップの系譜

ワークショップの定義を探るにあたり、高田研(1996)の研究に基づいて、その歴史をごく簡単に概観していく(図1参照)。

最も古い記録によれば、1905年にハーバード大学で開催されたベーカー(G.Baker)による「演劇ワークショップ」(47Workshop)がワークショップのはじまりとされている。その後、アメリカ社会の都市問題の解決に向けた取り組みとし

て、1950年ごろに「まちづくり系ワークショップ」が誕生してきた。とりわけ、公民権運動においてマイノリティの人権が再確認され、都市におけるマイノリティの権利保護と住民参加によるまちづくりが広まってきたことが、その後のまちづくりワークショップに大きな影響を与えている。

また、フレイレ(P. Freire)がブラジルで行った識字教育は、識字を学ぶという行為によって、既存の社会を正当化している支配階級からの解放を意味していることから、抑圧的な社会の構造変革を求めるという「社会変革系ワークショップ」の源流となるものであると示されている。

さらに、1946年頃当時シカゴ大学にいたロジャース(C. Rogers)がアメリカ復員兵に対する自己理解、相互理解を進めるためのカウンセラー研修をはじめたのが契機となり、治療とは異なったグループを対象とした対人関係のワークショップを展開するようになる。

また同時期にレヴィン(K. Lewin)によるグ

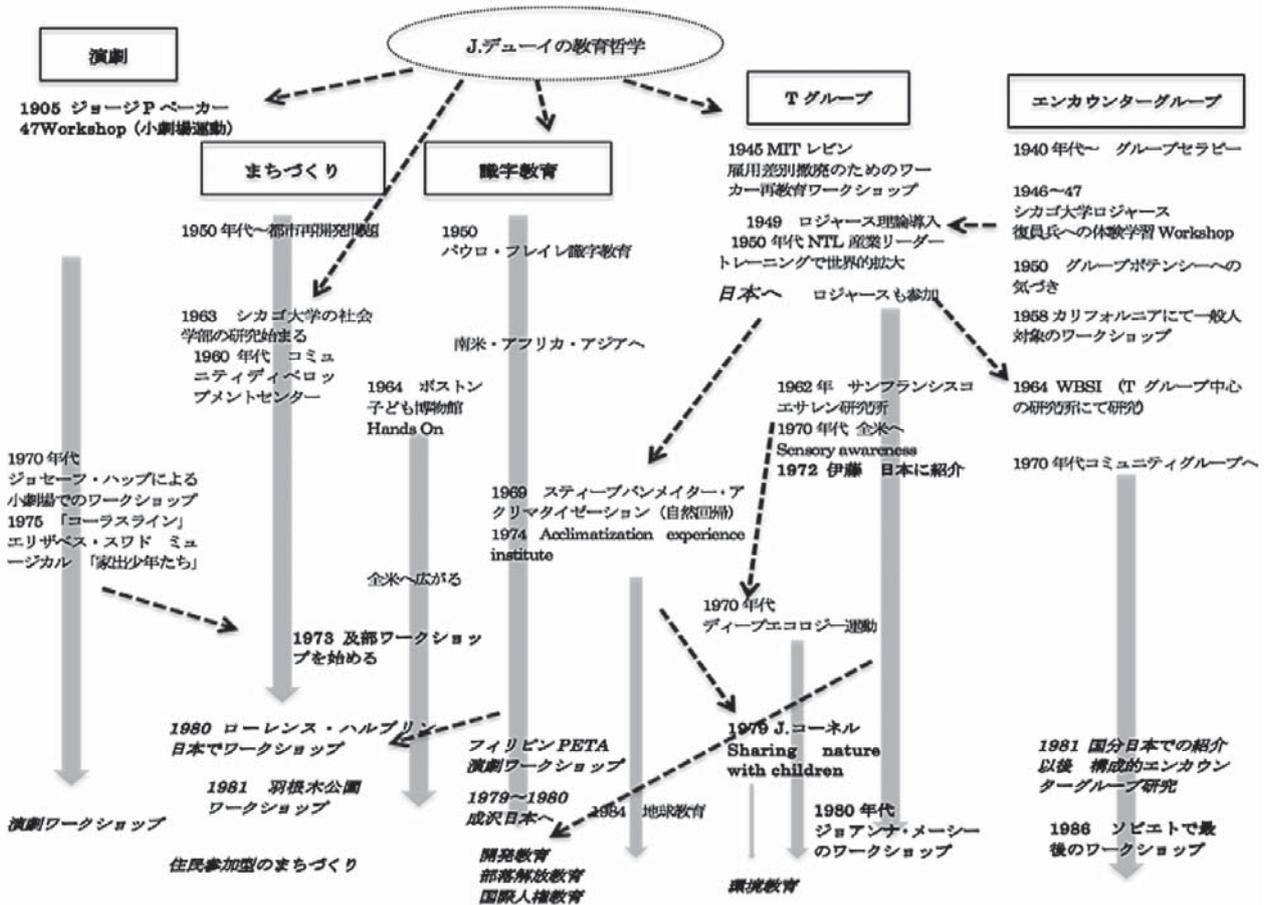


図1 ワークショップの系図 高田研(1996)より筆者作成

ループダイナミクスをベースにしたTグループ（Training group）が誕生し、自由な対話の中から人間関係や自己に対する理解を深めるワークショップを展開した。

高田によれば、ワークショップの源流はアメリカの教育学者デューイ（J.Dewey）の思想に基づいているとされる。高田自身デューイについて詳しく論じているわけではないが、デューイ哲学の核となる「思考の探究過程」、ならびに「経験の再構成」や「為すことによって学ぶ」（learning by doing）という哲学は、ワークショップに内在するプロセスや手法と類似していることは想像に難くない。問題状況の認識からその解決へと向かう知的な思考や、体験的に学ぶ（実際に体を動かしてみることで学ぶ）という側面は、確かに多くのワークショップに見受けられるし、実際にデューイのシカゴの実験学校では、子どもたちが共同で作業に取り組むことが重要視されていた（デューイ 1957年）。デューイの思想は民主的社会の構築に向けられており、社会のよりよき担い手、社会改造の主体となる人間の育成を学校教育に求めたのである。時代的な背景もあるだろうが、デューイのこのような哲学が、ワークショップの源流とされているのは興味深い。

2 ワークショップの定義

さて、中野は高田のワークショップの系譜を元に、現在行われているワークショップの分類を「内容」の側面から試みている（中野民夫 2001年）。

彼は、ワークショップを「個人的なもの」と社会的なもの」という横軸と、参加者が「能動的に創り出すことと受容的に学ぶこと」という縦軸で四つの象限をつくり、そこに、現在行われているワークショップを「アート系」（演劇、ダンス、芸術など）、「まちづくり系」（住民参加のまちづくり、政策づくりなど）、「社会変革系」（開発教育、国際理解教育、人権教育など）、「自然・環境系」（環境共育、自然体験学習など）、「教育・学習系」（企業研修、生涯学習、総合的な学習の時間など）、「精神世界系」（自己成長・自己変容、人間関係など）、「統合系」（精神世界と社会変革の統合）という七つに分類した（図2参照）。

さまざまなワークショップが多様に存在する中で、それぞれの意味を見だし、二つの軸において分類をおこなった意味は大きい。中野は以下のように述べる。「どれが上とか下とかではない。あるワークショップが『個人の内面に向きすぎていて、社会の現実から逃がっている』とか、逆に『現象の皮相な部分だけしか見ず、個人の心や身体が置き去りにされている』など批判しあうことは無意味だろう。それぞれのワークショップが行われていることに現代的な意味がある」（中野 2001年、20頁）。それぞれのワークショップの価値を認め、さまざまなニーズを抱えている人々がそれぞれの要求を満たすために自分に合ったワークショップを選択することができることに、中野は価値を置いている。

中野は、ワークショップの特徴として「参加」、「体験」、「グループ」という三つの要素を提示する（中野 2001年、132-143頁）。また堀公俊と加藤彰は、「参加」、「体験」、「協働」、「創造」、「学習」という五つの特徴を示す（堀ら 2008年、14-15頁）。両者は特徴の数の上で違いがあるが、主張としては大きく違うものではない。中野のいう「グループ」とは相互作用を意味しており、堀らが示す「協働」とほぼ同じことを表している。「主体的な参加者が体験的な活動を通じて他者と相互作用

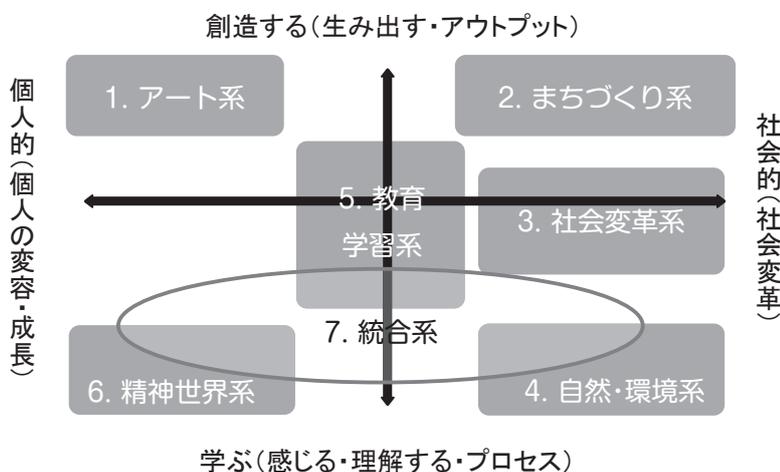


図2 ワークショップの分類 中野民夫（2001）より筆者作成

用する」という点においては、両者は一致している。強制された参加は、彼らにとっては参加ではなく、あくまで参加者本人が望んで自ら参加することがワークショップの前提となっている。

また、中野が結果として何かを学ぶということについては特徴の中に含めていないのに対して、堀らは、結果として「新しい何かを生み出すこと」という「創造」や、「一人では得られない気づきを獲得する」という「学習」を特徴に含めていることである。ただし、図2やIにおいて中野の定義が示しているように、ワークショップがそもそも「創造と学びのスタイル」であるとされているので、中野と堀らのワークショップに決定的な違いは見受けられない。

これに対して、山内らは異なった定義を試みている。「参加体験型学習とワークショップは切り離して議論したほうが建設的であろう。本書ではワークショップを『創ることで学ぶ活動を主軸としたノンフォーマルな経験学習の様式』と定義し、学校教育で行われる問題解決型学習や、日常生活の中での経験学習とは異なる、『一定の構造を持ちながらも自主的に展開されている経験学習プログラム』として議論を進めていく」（山内祐平ら2013年、19頁）。

この背景には、学校教育でおこなわれる参加体験型学習は公的な学習であるために、参加者が主体的に参加したとは言い切れない（むしろ強制的に参加させられている）という問題、また公的な学習では参加者である学習者を評価する必要があるが、ワークショップでは学習者に対する評価を行わないという点（ワークショップに対する評価は行う）、さらに公的な学習における教師の役割と、ワークショップにおけるファシリテーター¹⁾は役割が明確に異なること、そして、公的な学習場面では問題の「真正性」が要求されるが、ワークショップでは「遊び」もその活動に含まれるということあげている（山内ら2013年、17-19頁）。

ワークショップにおける主体性という点から見れば、山内らの指摘はもっともであり、あらゆる場において展開されているワークショップを、ひとまずインフォーマルなものに限定し、そこで展開される「創ることで学ぶ活動」、すなわち、

創り出すことによって学ぶ、あるいは学んだことによって創り出す活動双方をワークショップと定義した意図は十分理解できる。

しかしながら、山内らの定義に照らし合わせると、図2において示した「教育・学習系」や、とりわけ学校教育で多く取り入れられている国際理解教育や開発教育のワークショップは、ワークショップのカテゴリーからは省かれることになる。

一方、荻宿らは社会構成主義学習論の一つとして、ワークショップの再定義を試みている（荻宿ら2012年）。ワークショップの源流は、デューイの教育哲学にあると先に示したが、デューイの思想に基づくならば、教育とは民主主義社会を形成する人間を育てるものであるといえる。このデューイの流れを汲んだものとしてワークショップを定義付けすると「コミュニティ形成（仲間づくり）のための他者理解と合意形成のエクササイズ」（荻宿ら2012年、18頁）となり、ワークショップは「コミュニティ形成のための手段」として位置づけられることになる。荻宿は次のように続ける。「ワークショップをエクササイズとして考えていくのであれば、ワークショップが何をしているのか、それをどう見ていくのか、という点が不足している。一言で言えば、学習論がない。ワークショップの一つの源流を社会構成主義とするならば、ここには、ヴィゴツキー的なアプローチとして何が起きているのかを見る学習論が不可欠になってくる」（同上書、19頁）。そこで、荻宿らは新たな定義づけを試みた。すなわち、ワークショップとは「まなびほぐし＝アンラーン」の場であり、これまでの経験から形成され、身体化されている「型」を壊すことと、新たな「型」を探し出す場であるとワークショップを定義する。

荻宿らの定義は、中野らの「創造と学び」の内実を深く問うものであり、学習者／参加者におけるどのような変化を「学び」と捉えるのかという点を深く追求した点は大変興味深い。彼らはF2LOモデル（F＝ファシリテーター、2L＝二人以上の学習者、O＝対象）を分析単位とし、「まなびほぐし」としてのワークショップの関係構造を分析している²⁾。

繰り返しになるが、山内らの立場に立つならば、学校教育で展開される問題解決型学習はワークショップに分類されないことになる。また、荻宿らの「コミュニティ形成（仲間づくり）のための他者理解や合意形成のエクササイズ」であるとするならば、自己内省を深めるワークショップは含まれないことになり、また「まちづくりワークショップ」や「紛争解決のワークショップ」などを、「エクササイズ」（練習）と位置づけてしまうには、多少無理がある。それに参加している人々にとっては、そのワークショップは切実な現実問題であり、真正性を有している可能性があるからだ。

ワークショップは、一般的には、非現実的な空間で行われるが、それは生活現実における問題を「ゆっくりと」問い直すための場であると同時に、非現実的な空間だからこそ浮かび上がる生活現実の問題を可視化するものであるといえる。となると、ワークショップの内容が現実的であれ非現実的であれ、またそれが扱われる「場」が非現実的な空間であっても、最終的には私たちの現実の「生」を豊かにするものでなければならない。すべては私たちの「生」に連続するものとして捉えていこうとするのが本稿の基本的なスタンスである。

そこで本稿では、ワークショップを、「一方的な講義形式ではなく、社会的存在としての自己が他者との関わりの中で、所与の目的を達成するために参加体験的な活動を通じて協働的・創造的にアプローチし、『生』を豊かにするプロセス」と定義する。

中野はワークショップの「内容」に基づいて分類を行ったが、本稿は以下において、ワークショップの「方法」に着目し、その機能と形式における分類を試みる。すなわち、あらゆるワークショップをすべて含めて（フォーマルからインフォーマルまで、個人から社会まで）、連続性を持って分類・表現する試みである。この手法を用いることで、多様なワークショップが機能や形式の面で整理され、またそれぞれのワークショップの内容に左右されず、目的に応じて形式を変え連続的にワークショップを展開することが可能になる。

Ⅲ ワークショップの新しい類型

さて、ワークショップの新しい類型を示すにあたって、分析する軸が必要になってくる。

教科教育の枠内で行われるような、ある程度目的や手順がはっきりしているワークショップから、ファシリテーターの力量に大きく左右されるワークショップ、あるいは新しいシステムを開発するようなワークショップ、そのいずれもが位置づけられるような分析軸を求めべく、カリキュラム開発における知見、ならびに問題解決学習の教授・学習を参考にしたい。

1 「工学的アプローチ」と「羅生門的アプローチ」

1974年、カリキュラム開発に関する国際セミナーにおいて、その後のカリキュラム開発における二つの重要なアプローチが提示された（文部省1975年）。その一つが、「工学的アプローチ」と呼ばれるもので、これは一般的目標を具体的な特殊目標に分節化し、測定可能な行動的目標へと定式化する。そして、この行動的目標を達成するための教材が作成され、教材に基づいた教授・学習活動が行われる。最終的に目標がどの程度達成されたか、行動的目標に照らし合わせて学習者に対する評価がなされ、同時にカリキュラムに対するフィードバック情報が得られるという教育工学的なアプローチである。

このアプローチは現在においても教科教育の領域においては一般的なアプローチであり、とりわけ学習指導案の作成においては、単元目標から授業目標を導き出し、その目標を達成できるように教材分析を行い、指導案が作成されるという形で一般化している。また授業目標は、評価のポイントと形を変え、児童生徒に対する評価ならびに授業評価の基準となる。これが現在の「目標に準拠した評価」となっている。

これに対して、もう一つ提示されたのが「羅生門的アプローチ」である。これは黒澤明の映画『羅生門』（原作は芥川龍之介『藪の中』）にアトキン（J. M. Atkin）がヒントを得たもので、一つの教育的な事象に対して多様な見方、多様な判断があってしかるべきであり、そのためには多様な評価者からの主観的なフィードバックがカリキュラ

ム開発には必要であるという主張である。

羅生門的アプローチにおいても、工学的アプローチと同様に一般的目標を設定するが、それを具体的な特殊目標に分節化することはない。一般的目標を達成するための教授・学習活動へと展開される。ここにおいて、教師には「創造的な教授・学習活動」(creative teaching-learning activities)が行われるよう高い専門性が求められる。どのような教材を用いるべきなのか、既存のものから新しいものまでを含めて、「即興的」(impromptu)にその場に応じたものを選び出し、児童生徒に働きかけていくのである。

工学的アプローチが目標に照らし合わせて評価を行っていたのに対し、羅生門的アプローチでは「目標にとらわれない評価」(goal-free evaluation)がなされる。というのも、教育活動において何が生じたのか、児童生徒は結果として何を学んだのかについて、包括的な評価情報を集めるために、できるだけ多くの主観的な記述を求めるからである。そういった意味において、羅生門的アプローチには、教師が意図していないこと、すなわち「隠れたカリキュラム」も評価の記述として現れてくることになる。

以上から、工学的アプローチにおいては、教育目標と合致した教材の精選と配列が重要視され、羅生門的アプローチでは教師の創造性と即興性、つまり教員養成が重要視されることになる。

この二つのアプローチは、「相互に補い合いながら貢献すべきである」(文部省 55 頁)とされており、どちらかが優れているということを示すものではない。つまり、カリキュラム開発のあり方を異なった視点で示したところに大きな意義があり、また双方のアプローチの細部における違いを明確に示した意味は大きい。

学びの一つの手法であるワークショップが、その改善のための開発を行っていくためには、各々のワークショップがどのような特質を持ったものであるか見極めていく必要がある。その見極めの視点として、教材の配列と評価の違い、並びに教師の即興性という視点は、大いに参照になる。

2 広義と狭義の「問題解決学習」

ワークショップの分類にあたり、もう一つ参考になるのが、デューイの反省的思考に基づいて展開された、戦後社会科の「生活単元学習」の「問題解決学習」である。問題解決学習とは、一般的には、「自分たちの問題を、自分たちで調べて話し合い、それぞれの考えを深めてゆく」(藤井千春 1998 年、116 頁)という活動であるとされるが、この際重要になるのが、「誰によって見いだされた」問題なのかという点である。

清水はこの点に関して、問題解決学習を二つに分けて捉えている(清水毅四郎 1995 年、126 - 127 頁)。すなわち、狭義の問題解決学習とは「社会科において教育内容をあらかじめ固定しないで、子どもの社会的な経験の組織を編成の基本的な枠組みにするもの」であり、広義の問題解決学習とは、「あらゆる教科の基本的な知識を学習していく際の、問題把握→問題追求→問題解決という学習過程のこと」であるとする。すなわち、狭義の問題解決学習では、児童生徒にとって問題設定と問題の解決は、分けることのできない一つのまとまりになっているものであり、問題の発見、設定と解決という過程の中で「経験の再構成」＝「探究」という学習活動がなされると捉えている。

一方、広義の問題解決学習は、問題の設定は教師の役割となり、その枠内において児童生徒は問題解決をおこなっていくという授業展開のあり方を示している。

双方の問題解決学習においては、当然の帰結として、育成される能力が異なってくる(清水 131 - 132 頁)。狭義の問題解決学習では、児童生徒の周囲にある「問題」を自らの感受性や幅広い視野によって「発見」していくこと、ならびにその「問題」がもつ複雑な状況を分析し、解決可能な形へと整理していく力が必要とされる。狭義の問題解決能力とは、さまざまな状況において主体的に問題を見出し解決に向けて思考する「総合的な能力」のことであるといえる。

一方、広義の問題解決学習では、あらかじめ授業者によって問題の設定がなされているために、問題を「発見」という力は捨象されるが、それ以外の場面においては大差はない。ただ、問題

を「発見」ということは、自分自身のものの見方や自身の常識を疑うという非常に高度な能力が必要になるといえる。またそこに、問題の切迫性や真正性も大きく絡んでくる。

広狭における両者の大きな違いは、問題の現実性や真正性ならびに育成される能力の違いである。ここで注意したいのは、広義と狭義の問題解決学習における「問題設定のあり方」や、そこにおいて育まれる能力は、私たちにとっての分類上の違いであり、優劣ではないということである。

IV 2つの視点からみる新しいワークショップの類型

工学的アプローチと羅生門的アプローチにおいて、教材の配列と目標・評価の連続性、並びに教師の即興性という分析軸を得ることができた。また、問題解決学習からは、問題設定の有無、ならびにそこで得られる能力についての視点を獲得することができた。

ここでこれらの知見を活かしながら、ワークショップをその機能と形式によって包括的に分類することを試みる。なお、ここでいう分類は、上下関係や優劣を表すものではないことを前持って断っておく。

1 ワークショップ 1.0

ワークショップ 1.0 とは、到達目標が予め決定しており、その到達点に参加者が至るべく、ファシリテーターが具体的なワークショッププログラムを準備できるものを指す。すなわち、最初に何をやって、次に何をするか、ワークショップの全体像が構造化されているワークショップのことを指す。工学的アプローチに基づいたワークショップ設計であり、目標に応じた教材があらかじめ準備されており、ワークショップ主催者が伝えたいことが具体的で、結果として参加者が学ぶことの相違が比較的少ないのが特徴である。

ワークショップ 1.0 に該当するものとして、「世界がもし 100 人の村だったら」（開発教育協会、2011 年）、「貿易ゲーム」（開発教育協会）、「ボディーパーカッション」（山田俊之 2004 年）、「ひょうたん島問題」（藤原孝章 2008 年）、「世界一大き

な授業」（教育協力 NGO ネットワーク）、「構成的グループエンカウンター」（國分康孝 1992 年）などがあげられよう。また数多くのアイスブレイク（ワークショップを開催するにあたり、参加者の緊張を解きほぐすために行われるゲームの一種）もこれに含まれるといえる（たとえば青木将幸 2013 年）。

一例を紹介しよう。「世界がもし 100 人の村だったら」というワークショップは、2001 年頃にインターネット上で出回った話を、開発教育協会が国際理解教育の学習教材として開発したものである。世界の人口が現在何億人いるのかという確認から始まるこのワークショップは、参加者に「役割カード」を配布し、世界を 100 人の村に「縮小」することで、世界の問題を身近な問題として捉えることができるつくりになっている。参加者に世界の貧富格差の割合や、世界で使用されている言語の割合などを、目に見える形で体験してもらう。その中で読み書きができないことがどういう事態を招くおそれがあるのかなどについて、参加者に考えてもらうのが一般的である。

学校教育の場面で比較的多く行われているのが、この種のワークショップである。なぜならば、学校で展開される教育活動のほとんどは明確な目標のもとで教育内容の精選が行われ、それに基づいた教育方法が選択されるからである。ワークショップ 1.0 は知識なり技術なり、何を参加者が獲得するのかについて明確な目標のもと構成されており、学校教育、特に教科教育との相性はもっともよいといえるだろう。参加体験活動を通じた知識の獲得や関心の高まりをねらっているといえる。

ワークショップ 1.0 の特徴は以上のようにまとめられるが、その利点と問題点をまとめると以下のようなになる。

第一の利点としては、ワークショップが構造化されているので、ファシリテーションに慣れていない人でもワークショップを進めることが可能であることである。また、構造化されているということは、参加者にとっても目標が明確であり、その共有化がなされやすく、協同で一つの目標に向かって活動することが可能になる。これはつまり、ファシリテーターが予測不可能な状況に陥りにく

いことにつながり、一定不慣れであっても運営しやすいことにつながる（もちろん、参加者が思いもよらない行動を取る場合もあるため、一概に不安定な状況がないと言い切ることはできない）。

第二に、比較的短時間で行うことができる点は利点としてあげられるだろう。小中高等学校は基本的に一コマ45分～50分で時間設定されているため、長時間に渡るワークショップは扱いにくい。一コマ、長くても二コマで完了するワークショップが学校には適している。

第三に、参加者が何を感じたのか、何を学んだのか、評価が得やすい点である。目標が明確であるため、その目標に照らし合わせた評価が可能になってくる。

対して、問題点としては「自由を奪う」という点が考えられる。到達目標やプログラムが決まっているために、ファシリテーターが参加者に応じて途中で流れを組み替えることは難しく、また参加者にとってはワークショップの流れから外れた自由な発想が生まれにくい。つまり、ワークショップの型がはっきりしているという利点が逆に、ファシリテーターと参加者の自由を奪うのである。先の100人村ワークショップにおいて、たとえば参加者が別のことに興味を持ったとしても、その興味を活かしたプログラムに変えるのは通常困難である。

2 ワークショップ2.0

ワークショップ2.0とは、一般的な目標は決まっているものの、結果として具体的に何が生みだされてくるのか、参加者が何を獲得するのかについては予想出来にくく、参加者がその場で「答え」となるものを紡ぎ出していくワークショップの形態を指す。これは羅生門的アプローチのような構造になっているもので、かつ、広義の問題解決学習の形態を取るものである。つまり、ワークショップで目標とされることと、結果として参加者が学んだことが必ずしも連続しているわけではなく（むしろ、目標に収まらない多様なアイデアが出てくることを望んでいる）、ワークショップが進む方向性はファシリテーターの技量に負うところが大きい。ただし、ワークショップのテーマ

そのものは、主催者やファシリテーターによって決定されている場合が多いため、参加者の要求に必ずしも一致しているわけではなく、参加者の「現実性」とは異なる場合もある。

ワークショップ2.0の形態としてあげられるのが、「ワールドカフェ」（J. ブラウン、D. アイザックス 2007年）、「住民参加のまちづくり」（世田谷まちづくりセンター 1993年など）、「ライティング・ワークショップ」（R. フレッチャー、J. ポータルピ 2007年）、「ドラマ教育」（小林由利子、中島裕昭など 2010年）、「アート系・ものづくり系ワークショップ」（香月欣浩のキッズアート研究所）などが考えられる。

たとえば、ワールドカフェでは、話し合うテーマについてはファシリテーターあるいは主催者が決定するケースが多い。「街の活性化のために私たちができることは何だろう」、「教育が私たちを不幸にするのはどういう時だろう」など、単純にイエスカノーかでは答えられない「力強い問い」を準備し、対話が円滑に進むような「おもてなし」（場づくり）が、慎重に行われる。その後の3ラウンド程度の対話活動がどう進んでいくかは、参加者に委ねられている。そこでは、参加者から多様な考えが生みだされ、それを元にさらに対話が進んでいくというファシリテーションが行われる。

ワークショップ2.0は、何についてのワークショップを行うのか、何について語る（行為する）のか、どういう手順で進めていくのかがある程度ははっきりしているため、参加者が見取りをしやすい。また、その場での即興性や創造性が求められるため、ファシリテーターや参加者には、テーマの範囲内における自由が比較的保障されているともいえるだろう。あるテーマに即してワールドカフェを展開したとしても、たまたまそのテーブルにいた人たちがそのテーマから派生する別テーマに関心があった場合は、その方向で対話を行うことが可能になっている。

上記のような利点がある一方で、「学びの保障」という観点からは問題点も出てくる。結果として何を学ぶかについて、多くの場合は参加者に委ねられているために、参加者間における学びの格差が大きくなる場合がある。またワークショップ

1.0が一定の知識獲得の保障の元「ファシリテーターから参加者へ」という知識の伝達が構造化されているのに対して、2.0は「参加者同士で関わり合い学び合う」構造になっており、「誰と出会うか」、「誰と話をするか」、「誰と作業をするか」という「出会いの偶然性」に大きく左右されるのである。

3 ワークショップ 3.0

このワークショップは、参加者の興味や関心に応じて、その場で何をするか決定し（文脈に応じた目標設定）、比較的長時間かけて目標の達成を図ろうとするものである。2.0と同様に、こちらも「羅生門的アプローチ」の構造を取っているが、2.0との大きな違いは、3.0が狭義の問題解決学習の形、すなわち扱う具体的なテーマや内容を参加者が決定する形になっているということである。換言すれば、問題創出と問題解決がセットになっているといえる。

当然、その場に参加者が集まってくる以上、大きなテーマ設定はなされているが、具体的なプログラムは決まっていない場合があり、決まっている場合でもかなりの流動性がある。それゆえ、問題設定の真正性があり、当事者としての参加者が問題解決に向かう活動となる。また、2.0よりもはるかに参加者とファシリテーター双方に即興性と創造性が求められる。

ワークショップ 3.0としては、「オープン・スペース・テクノロジー」（H. オーエン 2007 年）、

上田信行氏が吉野のネオミュージアムで開催する party of the future というワークショップ（上田信行 2009 年、上田信行ら 2013 年）、筆者が主催する NPO が開催した即興型のワークショップ「Workshop 3.0」（2014 年、2015 年）などがあげられるだろう。

この「Workshop 3.0」は、「これからのワークショップを考える」という実験的な試みで、2015 年はキーワードを「即興」と提示し、約 7 時間にわたるワークショップを行った。参加者が選んだ三つのキーワードに基づいたワークショップを、代表 2 名（荒木寿友、上田信行）がその場で構想・実践し、実践後にそれらのワークショップに込められた意味を対談という形で説明をおこなった。その後、参加者も同じテーマでワークショップを構想・実践し、最後は全体リフレクションの中でそれぞれのワークショップの意味づけをおこなうというものであった。

3.0 は、参加者のその場における関心に最大限の焦点が当てられるために、その場で関心が出てきたことや新たな価値について取り上げることが可能になる。逆に言えば、主催者側は何か起こるのか予想できない場合が多い（実際の参加者の顔ぶれを見るまで分からない場合が多い）。このように、ファシリテーターも参加者も「今、ここにいること」を最大限に活かしていこうとするところにワークショップ 3.0 の特徴があるといえる。特に、参加者の「今、ここにいる」という感覚を尊重するために、参加者の自由（その場から離れ

表 1 ワークショップの類型

	ワークショップ 1.0	ワークショップ 2.0	ワークショップ 3.0
ワークショップの具体例	100 人村ワークショップなど	ワールドカフェなど	OST、Workshop3.0 など
目標	一般的目標→具体的目標	一般的目標	一般的目標
学びのタイプ	知識理解型	問題解決型	問題創出+解決型
テーマ設定	ファシリテーター	ファシリテーター	参加者
スケジュール/プログラム	固定的	大枠が決まっている	流動的
自由度	少ない	やや大きい	大きい
時間	比較的短時間	→	長時間
ファシリテーターの行為	進行的	→	即興的
カリキュラム開発	工学的	羅生門的	羅生門的
場の安定度	比較的安定している	やや不安定	不安定
ファシリテーションの難易度	易しい	難しい	非常に難しい

ることも許される）は最大限に保障される。

しかし一方で、参加者がワークショップに慣れていることが大前提となる。また何が起きるかわからないので、何が起こっても対応可能なモノの準備が必要になる。

そしてなにより、ファシリテーターには、参加者が何を要求しているのか、何が必要になってくるのかというメタ認知能力や状況と対話する力、言い換えれば、「フォーマティブリサーチ」（形成的評価）という絶えざる評価行為が必要とされる。

以上の議論をまとめると表1になる。

V おわりに

これらの類型はワークショップの形式に基づいているので、その内容に左右されずワークショップを構成しやすくなる。たとえば、「まちづくり」のワークショップにおいても、参加者の知識や関心のレベルに応じて、1.0～3.0の中で組み立てることが可能になる。あるいは学校教育においても、総合的な学習の時間において、導入では興味関心を引き出すために、そして一定の知識を伝えるために1.0でおこない、個人のテーマを決定していく際には、2.0形式の世界カフェでアイデア出しをおこない、個人の発表が終わった後のリフレクションと今後の展望などについて、3.0形式で行うことが可能になる。

さらには、1.0形式の比較的固定されたワークショッププログラムであっても、部分的に変更（参加者の自由度を増すような仕組み）を加えることで、参加者のニーズに合い、かつファシリテーターの独自性が出たワークショップに変えていくことも可能になる。

ワークショップは、ある意味つくられた、準備された「場」であるので、多くの失敗が公式に許される「場」でなければならない。失敗したことを含めて、現実の世界でどのようにそれを活かしていくかを視野に入れなければならないのである。そうすることで、私たちの現実の「生」はより豊かなものになっていく。

今回、ファシリテーションについて十分言及することができなかった。今回の分類に基づいて簡単に述べるならば、1.0はファシリテーターの存

在感が非常に大きく、3.0に近づくほど存在感は薄くなっていく。しかしながら、1.0よりも、3.0の方が状況に左右されるために、「状況と対話する」高度な能力が求められてくるといえる。

また評価についても、より焦点を当てて論ずるべきであろう。ワークショッププログラムに対する評価、ファシリテーターに対する評価、ファシリテーターが状況を見る（診る、観る）評価、少なくともこの三点については詳細に見ていく必要がある。

これらの点については、紙を改めて論じたい。

【註】

- 1) ファシリテーター (facilitator) とは、ワークショップの場に責任を持ち、参加者の活動を促進し、流れを進行する役割を負う人のことを指す。具体的な内容を教えたり伝達する(ティーチングする)のではなく、参加者の「発見」や「気づき」を促していくのが主たる役割である。
- 2) しかしながら、デューイの、あるいはデューイの流れをくむワークショップには学習論がないというのは誤解を生む。佐藤学も指摘するように、デューイの「学習」の特徴は、「環境に対する人間の活動的交渉を積極的に意味づけて、反省的思考を基礎とする『探求』としての『学習』概念を提出したところにある」(佐藤学、1995年、58頁)のであり、そこに学習論がないといえない。菊宿らの捉える「型」は、デューイの脈絡で考えるならば、それは「習慣」として解釈できるであろうし、「まなびほぐし」は「絶えざる経験の再構築」として解釈可能である。

【引用参考文献】

- 青木将幸『リラックスと集中を一瞬でつくるアイスブレイクベスト50』ほんの森出版、2013年。
- 上田信行『プレイフル・シンキング』宣伝会議、2009年。
- 上田信行、中原淳『プレイフル・ラーニング』三省堂、2013年。
- H. オーエン著、ヒューマンバリュー編集『オープン・スペース・テクノロジー：5人から100人が輪になって考えるファシリテーション』ヒューマンバリュー、2007年。
- 開発教育協会『ワークショップ版世界がもし100人の村だったら第3版』開発教育協会、2011年。
- 開発教育協会の「世界一大きな授業」については下記アドレス参照。<http://www.jnne.org/gce/>（最終閲覧日2015年9月25日）
- 香月欣浩（ムッシュ香月）「ムッシュのキッズアート研究所」<http://kidsart-labo.com/>（最終閲覧日2015年9月25日）
- 菊宿俊文、佐伯胖、高木光太郎『シリーズワークショップと学び1～3』東京大学出版会、2012年。
- 佐藤学「まなびへの対話的実践へ」佐伯胖、藤田英典、佐藤

- 学編著『学びへの誘いーシリーズ「学びと文化」1』東京大学出版会、1995年。
- 清水毅四郎「いま、なぜ問題解決学習なのか」『戦後教育方法研究を問い直すー日本教育方法学会30年の成果と課題ー』明治図書、1995年。
- 世田谷まちづくりセンター『参加のデザイン道具箱 part.1-4』1993年～2002年。
- 高田研「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」兵庫教育大学大学院修士論文、1996年。
- J. デューイ『民主主義と教育 上・下』岩波文庫、1975年。
- J. デューイ『学校と社会』岩波文庫、1957年。
- 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。
- 藤井千春「問題解決学習」杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』世界思想社、1998年。
- 藤原孝章『シミュレーション教材「ひょうたん島問題」多文化共生社会ニッポンの学習課題』明石書店、2008年。
- A. ブラウン、D. アイザックス、ワールドカフェコミュニティ著、香取一昭、川口大輔翻訳『ワールド・カフェ：カフェ的会話が未来を創る』ヒューマンバリュー、2007年。
- R. フレッチャー、J. ポータルビ著、吉田新一郎、小坂敦子訳『ライティング・ワークショップ：「書く」ことが好きになる教え方・学び方』新評論、2007年。
- 堀公俊、加藤彰『ワークショップ・デザイン：知をつむぐ対話の場作り』日本経済新聞出版社、2008年。
- A. ミンデル著、富士見ユキオ、青木聡翻訳『ワールドワーク：プロセス指向の葛藤解決、チーム・組織・コミュニティ療法』誠信書房、2013年。
- 文部省大臣官房調査統計課『カリキュラム開発の課題：カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』大蔵省印刷局、1975年。
- 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。
- 山田俊之『楽しいボディーパーカッション3リズムで発表会』音楽之友社、2004年。

