

ワークショップ『聴く・創る・贈る』の開発と実践 －「教育コミュニケーション実践論」の1事例として－

Development and Practice of the Workshop “Listening, Creating and Giving” : A Case for the Class “Research Study on Educational Practice as Communication”

宮元博章* 浜中恵美子** 岡本俊祐** 山西多加**
MIYAMOTO Hiroaki HAMANAKA Emiko OKAMOTO Shunsuke YAMANISHI Taka

兵庫教育大学大学院教育コミュニケーションコースの「教育コミュニケーション実践論」夜間クラスでは、これまでに3年度にわたり「コミュニケーションについて考えるワークショップの開発と実施」という小人数グループでの協同学習課題を設定し、実践を行ってきた。本稿ではそのうちの1グループの事例として、2012年度に開発された『聴く・創る・贈る』というワークショップについて、その開発過程、ワークショップの内容、および実践結果を報告する。ペアが互いに相手を思い、相手のために‘パートナー’を造形し贈るという、「自己表現」を主眼としないワークにより、アートを介在にした豊かなコミュニケーション、承認の感覚、また間接的な自己理解が得られることが示唆された。また、「コミュニケーションに関するワークショップを作るワークショップ」としての本授業の、学びの二重性について考察を行った。

キーワード：ワークショップ、相手を思いやる、表現、手作業、贈与

Key words : workshop, caring about the other, expression, hand work, gift

1. はじめに

兵庫教育大学大学院教育コミュニケーションコースでは、2005年のコース開設時より、コースの基幹科目の1つとして、「教育コミュニケーション実践論」という授業を、昼夜クラスとも毎年後期に開講している。本科目は受講生が小グループに分かれ、学生主体で行う演習科目であり、授業の目標は次の通りである。「教育コミュニケーションの具体的な実践例について、多視点的にかつくりティカルに検討することを通して、よりよい教育コミュニケーションのあり方を探求する。またその探求のプロセスで、協同的に問題解決に取り組むための知的態度・スキルを育成する。」すなわち、教育コミュニケーション実践論では、a) 前期の講義科目である「教育コミュニケーション論」で学んだ諸理論をツールとして、教育の実践事例をコミュニケーションの観点から読み解くとともに、b) それを行う枠組として、グループによる課題解決事態を設定し、そのグループワークのプロセスを省察しつつ探究実践を進めていくことを通して、協同（もしくは協働）的探究に必要なコミュニケーションの態度と技能を育成するという、再帰的な二重の目標を設定しているのである。

このようなねらいをもつ科目であるが、実際に効果的な課題設定とグループ学習の場作りを仕組むことは容易ではない。とりわけ夜間クラスにおいては、受講者数に年毎の波があったり（2人～10人程度）、主に平日に仕

事を行っている受講生たちが、授業時間外で資料収集をしたりグループ作業をしたりするための時間や機会を確保することが困難であることに加え、昼間クラスでは頻繁に行われているフィールド調査などが行い難い等の制約があり、毎年、受講状況を見ながら試行錯誤を重ねているのが現状である。

そのような制約状況の中で生み出された1つの形として、「教員を目指す学生向けの講座（ワークショップ）を作り、実施する」というプロジェクト型の課題設定の試みがあり、本学主催の教職キャリア形成支援講座と連携して、これまでに2010年度、2012年度、2013年度と実施し、一定の成果をあげている¹⁾。

本稿は、このうち2012年度後期の「教育コミュニケーション実践論」夜間クラスでワークショップの開発・実践を行った3グループのうちの1グループを取り上げ、ワークショップの開発過程、開発されたワークショップの内容、および実践について報告し、ワークショップの評価ならびに、参加者や受講者の学びについて考察するものである。

2. 授業のねらい：ワークショップを作るというワークショップ

初回の授業において、本科目の主旨説明が行われた。課題のテーマは、「教員を目指す学生向けの講座を作ろう！」というものであり、数名のグループでワークショッ

*兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻教育コミュニケーションコース

**兵庫教育大学大学院学校教育研究科(修士課程)

平成26年5月9日受理

プ型式の講座を企画・制作し、ファシリテータとして実施し、その一連の協同的問題解決のプロセス、および成果について振り返る。つまり、受講生にとっては、この授業そのものが「ワークショップを制作するワークショップ」なのである。また本科目が「教育コミュニケーション」に関わるものであることから、企画するワークショップの内容として、参加者に、よりよいコミュニケーションについて、体験を通して考えたり、学んだりする機会を提供する場となることが求められた。

ここに、本授業の「仕掛け」として、学びの二重性、もしくは再帰的構造を見取ることができよう（図1）。

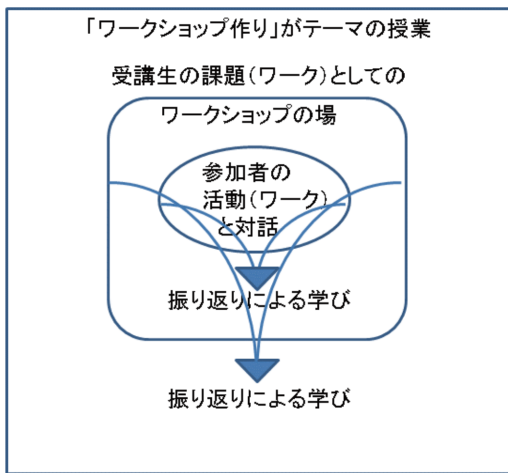


図1 本授業における学びの二重構造

山内（2013）の定義によれば、ワークショップとは「創ることで学ぶ活動」である。上田（2009）もまた、ワークショップには「つくって、かたって、ふりかえる」という三層のプロセスがあるという。本授業に即して言えば、まず、ここで展開すべき課題としてのワークショップの趣旨が、「何かを共に為す・創ることを通してコミュニケーションについて学ぶ活動」であり、さらに、そのようなコミュニケーションのワークショップを共に創り、為すことを通して、制作者である受講生はコミュニケーションについてより深く学ぶのである。

さらに、ここでの「学び」は新しい知識を得るような学習とは根本的に異なる。コミュニケーションについて言うなら、人々は既にコミュニケーションの何たるかは経験的に知っている。しかし、ワークショップにおける非日常的な創造活動と対話を通して、参加者はコミュニケーションの意味を新たに学び直す、あるいは、「学びほぐす」（佐伯，2012）のである。

3. ワorkshopの開発過程とワークショップのデザイン、および準備

2012年度の「教育コミュニケーション実践論」夜間クラスの受講生は10名であった。初回授業時には、上記の

ような趣旨説明を行った後で、受講生にワークショップを作るにあたっての各自の興味・関心を記してもらい、その内容に基づき、第2回の授業時に、3グループを編成し、また各グループを主にスーパーバイズする担当教員を1名ずつ配置した。

授業は10月に始まり、1月下旬に終了する。この間、レギュラーの週1回1コマの授業は原則として毎回開かれるが、グループごとのペースに合わせて、いつどのような形で打ち合わせを行うかは自由とされた。ただし、第8回の授業時に中間報告会を催すこと、第15回の最終回に全体のまとめの会をするので、それまでに必ずワークショップを実施することと定めた。ワークショップの題目、開催日時、場所、募集人員については、教職キャリア開発センターの広報および募集の都合もあるため、11月中に決定した。早いグループで12月下旬、遅いグループで1月初旬の実施となった。^{2) 3)}

また、「ワークショップ」について受講生ならびに教員間の共通理解を図るため、授業の初期段階で全員が中野民夫著『ワークショップ—新しい学びと創造の場』（岩波書店，2001年）という新書本を入手して読んだ。それ以外は、各グループが独自のペースとやり方で計画を立て、開発・準備を進めていった。

本論文の対象となるグループは、3名の受講生（第2～第4著者）からなり、1名は大学でキャリア教育を担当する講師や人間関係に関するワークショップのファシリテータを務めていた。1名は企業の業務の一環として自然体験活動の指導者養成の講師等を行っていた。また、1名は中学校から幼稚園まで各種学校で美術科や図工、絵画を担当してきた教員であった。このように、3名とも既に何らかの形で、ワークショップ的な活動を企画したり、ファシリテートする経験を有していた。そのため、1) 各メンバーの得意分野を活かしつつも、今までに経験したことがないようなワークショップを作りたいということ、また、2) コミュニケーションを主題に置くが、何か教訓的なメッセージを伝えたり、スキルアップを目指したりするような場にはしたくないという2点の「願い」を念頭に置き、自由にアイデアを出し合うことから始めた。

その後、討論を重ねる中で、次のようなコンセプトが生成された。

- ①他者を想う気持ちを色や形で表現する。アートを介在にして作品と人が相互作用することで何らかの思いや意味を感じ、コミュニケーションを深める。
- ②グループ・プロセスで深い気づきもつ。対話を通して参加者の感情がどのように表現され、グループに影響を与えているかを看取する。
- ③ワーク終了後も振り返りの問い（コミュニケーションとは？/自分とは？/協同とは？等）が継続し、

日常生活に生かされるような経験となる。

以上のコンセプトを踏まえて、「参加者がペアとなり、相互に質問し合って得たお互いの情報から、相手をイメージした‘パートナー’を、身近な素材を用いて制作する」という活動（ワーク）案が産み出された。

グループの話し合いの中では、コンセプトと具体的な活動案はどちらが先でどちらが後に出来たということではなく、具体的な活動案を出し合い、組み合わせ、変形していく中で、その背後にある意図は何かを問う作業を通してコンセプトが明示化され、そのコンセプトによって活動案が練られていくといったように相互循環的に形成されていった。

案出されたワークショップの大まかな流れは以下の通りである。

表1 本ワークショップの3つの活動局面

I	ペアを組み、互いに自分のことや最近身近に起こったことなどを語りー聴き合う
II	相手の話から受け止めたイメージを基に、相手のために‘パートナー’という造形作品を制作する
III	作品を互いに相手に贈り（返し）合い、そこに込めた思いなどを語り、共有する

アートの作品を造形するワークショップは、従来からよく行われている。もともと「工房」の意味をもつワークショップという学びの形態自体が芸術分野から始まったとも言われている。モノを媒介することで参加者が考えもなかったような、今までとは異なる自己の発見もたらされる。作品制作は身体を通して知覚、感情を体験する。見えない学びの可視化であり、形、色、素材、音、動きから観る事、触れることを通して言葉を触発する。自らの中で起きている感情的、身体的反応を味わい、あるいは問うことにより新しい自己との出会いを経験する。ただ、こうしたアート表現では、一般に「自己」というものが重視されてきたように思われる。実際グループのメンバーたちがこれまでに関与してきたワークショップでも、「自分の気持ちを素直に表現すること」、また、それを通しての「自己理解」などが主眼に置かれる活動が多かった。

一方、本ワークショップの特色の1つは、主眼が自己にではなく、他者に向けられている点である。すなわち、ペアを組んだ相手はどのような人であるか、どのような生活状況にあり、何を欲し、何にこだわり、何に思いをはせているのか。そのような相手に関する事柄を基に、相手のために、相手と共にある‘パートナー’を制作するのである⁴⁾。それゆえ、作品が創作された後は、自ずと相手に贈与する（つまり、作品の本来あるべき所に返す）流れとなる。

ワークショップでは、初対面の相手とペアを組むこと

が想定されており、Iの局面でのコミュニケーション、とりわけ「聴く」行為が重要になる。もちろん、初対面同士で、わずかな時間の中で互いに語りー聴き合える情報は量的にも質的にも限られており、深い内面的な理解に至れるものとは期待できない。おそらくは、外見的な印象と知り得たわずかな事実から相手の一面を捉えることができるだけと考えられる。しかし、著者らは、これを積極的に捉える。逆に、ごくわずかな関わりから、必要以上に踏み込んだ「理解」を示すことは、ある意味で相手をないがしろにする行為だと言っても過言ではない。「とりあえず、短い時間の中で私はあなたの話しをこう聞き、それをこのような形で表現しました」というだけで十分と考えるのである。

著者らがこのアイデアを構想する上で参考にした事例の1つに、プレイバック・シアターという即興演劇がある。これはある人が体験した出来事を語り、それを聴いた役者がその場で即興で演じるというものである（羽地、2014）。舞台背景もなく、衣装もない。演技さえ、自分の体験に忠実であるという保証はない。むしろズレている方が普通だろう。しかし、それだけのことであるにも関わらず、演技を観た語り手は満たされるのだという。

先に、本ワークショップでは自己に主眼を置かないと述べた。しかしながら、本ワークショップが自己表出や、自己理解（発見）と結びつかないかというところではない。2つの面からの自己理解が期待される。1つは、語り手からすれば、自ら語った内容に基づくとは言え、それが他者にどのように受け取られ、どのような解釈の上で表現されるかは予測できない。おそらく、そこには話の内容に加え、相手が受けた印象が加味されて表現されるであろう。正面切って「あなたはこのような人だ」と告げられるわけではない。しかし、そこには間接的に他者が感じ取った自己が表現されることになる。また、もう1つには、聴き手からすれば、他者の話を基に造形を作成するにせよ、その作品には自分なりの感性とこだわりが自ずと表れるものである。つまり、「その話から、相手のために、このようなものを選んで、このような流儀で作ろうと考えるような私」が表れるのである。⁵⁾

毎回の授業の中で、上記のようなワークショップの枠組みを十分な時間をかけて話し合った上で、約1時間半という時間内で行われるワークショップの実際的な段取りや役割分担、必要な準備物などの計画が詰められ、メンバー間でのパートナー制作の予備試行も行われた（ここで試作されたパートナーは本番の際に説明のためのサンプルに利用された）。

以下に、ワークショップの計画表を示し、実施上、準備した物や工夫を要したいくつかの点について、補足説明をする。

表2 本ワークショップの段取り表(約100分予定)

はじめに：授業の一環として記録の了承を得る	
①	ワークの流れの説明(実施時間5分) ：板書利用
②	アイスペイク(5分) ：ゲームの中でペアを作る
③	相互インタビュー(10分) ：ペアごとに質問メニューシート利用し、話者が質問項目例から任意に選んで行う
④	制作の説明(5分) ：サンプルと材料の呈示
⑤	パートナーの制作(40分)
⑥	創り手の語りを聴く/グループ共有(10分)
⑦	振り返り(25分) ：創り手はふりかえりシートに記入/作品のプレゼント/受けとめ手による作品説明

・質問メニューシート

相互インタビューを促すためのツールとして、本ワークショップでは、オリジナルに作成した「質問メニューシート」を活用する方法を採った。「インタビュー」とあるが、実際には、語り手自身がシート中の項目に触発されて語りたいものを選んで話し、聴き手はそれを促すことが求められた。質問項目例は、メンバーの1人が、過去に作成し自らのワークショップで活用している「グループワークをする際に自己紹介方々ウォーミングアップで使うカード」から、メンバーによる予備試行により、語りやすく、また制作表現に繋がりがやすいと判断されたものを選択し、また一部は改変、新作したものである。これをレストランのメニュー風に、質問項目をざっと見渡して選べるようなデザインにした。シートはラミネート加工したA3版の一枚物である(図2)。質問項目例は、次のようなものであり、その一部は文字ではなく視覚イメージで表現されている。



図2 質問メニューシートを使っでの語りー聴き

表3 相互インタビューで用いた質問項目例

・マイ・ブーム	・自分を漢字一文字で表すと
・昨日の出来事	・最近気になっていること
・嬉しかったこと	・キレた出来事
・一番欲しいもの	・悔しかった出来事
・好きな食べ物	・悲しかった出来事
・苦しかった出来事	・最近気になっていること
・情けない出来事	・LUCKYだったこと
・今の気分を色で例えると	・100万円あったら
(イラスト)	・時計 ・電話 ・靴 ・くつ

・説明時のサンプル作品

制作に先立つ説明の際に、ファシリテータがサンプル作品(事前の予備試行で制作したもの)を参加者に3点提示し(以後、制作者を「創り手」と表記する)、相手の語りから何を取り上げ、どう想い、それをどこにどのように表現したのかを伝えた。続いて制作された側(以後、「受けとめ手」と表記する)がその作品=贈られたパートナーから受けた感想を伝えた。図3にサンプルとして提示した作品を示す。また、説明時に語った内容を以下に示す。



図3 サンプル作品

創り手：いつも元気に明るく人に接するイメージをウサギで、挨拶の様子をキラキラした天使の羽で、やさしいイメージを、ピンクのやわらかな素材のスカートと胸のラメのりで表した。鉢巻の赤丸は梅干し。毎朝4時に起きて家族のお弁当づくりをがんばる姿を表している。

受けとめ手：挨拶のことを褒めてもらえるなんて思ってもみない感動だ。挨拶の意義も再確認した。お弁当作りは誰に知られることもない仕事だが、家族ではない人に認めてもらって感謝でいっぱいになった。

制作の前にサンプル作品を提示することに対しては、創り手に既成概念を持たせたり、ファシリテータの意図をうかがうような心持ちにさせてしまうといった否定的な見解もある。しかし、竹内(1995)は、感動を与えて表現意欲を喚起するものとして示範を挙げ、表現過程における感性の活性化の必要性を述べている。

・素材と道具

参加者の表現を支えるために多種多様な素材や工作の

道具を提供した。また、興味・関心を誘うような、素材・道具の配置と陳列に配慮した。具体的には参加者の動線を意識し、制作に集中できるような数量をできる限り揃えた。待ち時間が多くなりすぎたり、せっかくの発想をあきらめないためである。当日用意した素材・道具は次の通りである。

表4 パートナー制作のための素材や道具

<p>●制作机上／4～5人テーブル (素材) テッシュペーパー, 紙コップ, 空き箱, 色紙 (道具) はさみ, セロテープ, のり, ラメのり, 両面テープ, ホチキス, ビニールテープ, カラーペン, パス, 質問メニューシート</p> <p>●共用で選べる前方の机上 (素材) 紙テープ, 丸シール, クリップ, アルミホイル, お花紙, リボン, 輪ゴム, リリアン紐, エアクッション, 毛糸, 手芸綿, 木の実 (道具) めうちとスチロール台</p>

・ふりかえりシート

ふりかえりは基本的に語りによって行うが、ふりかえりを促すためのツールとして、共通のシート(プロセスシート)を用意し、参加者に記入してもらった。シートの内容は以下の通りである。

表5 ふりかえりシートの質問内容

<ol style="list-style-type: none"> あなたは、相手の話をよく聴くことができましたか。(どんな点で) あなたは、自分のことを話すことができましたか。(どんな点をどのように) あなたの作品は相手にどのように伝わったと思いますか。 メンバーとのコミュニケーションで気づいたことはどのようなことですか。 メンバーからの作品はあなたにどのような影響を与えましたか。 あなたのグループはどのような動きがありましたか。 今回のワークは日常生活に役立つことはありますか。それはどのようなことですか。 その他、気づいたこと、学んだこと、感じたことを自由に書いてください。

上記の項目は、すべて記述式であるが、1と2のみ、「全くできなかった」を1とし、「充分できた」を5とした5段階尺度を付した。なお、このシートはペアでの分かち合いのためのツールとして、また、全体シェアの後に各自が持ち帰るためのものとして配布した。従って、ワークショップ実施者はこれを回収しなかった⁶⁾。

・贈与と受け手による語り

上田(2009)の「つくって・かたって・ふりかえる」という言葉にもあるように、ワークショップにおいては、

語りと振り返りは最も重要な要素であり、本ワークショップでもペアでの語り、全体でのシェアというように、語りの宛先を広げながら、そのことによって振り返りを促している。特に、本ワークショップで工夫した点の1つとして、パートナーを相手から贈与された後で、全体にシェアをする時に、パートナーの新しい「持ち主」が創り手に成り代わって、そのパートナーを他者に説明するというフェイズ(仕掛け)を設けた点である。この時に他者の言葉がアプロプリエイトされ(ワーチ, 2002/1998), 自らの言葉で語り直される。2人の共同生成としての作品がここにおいて真に完成されると著者らは考えている。

4. ワークショップの実践

1. 日時・会場

平成25年1月12日午後1時～3時

兵庫教育大学加東キャンパス アクティブ・ラーニング・スタジオ

2. 参加者

大学3年生1名, 大学院生6名, 大学教員1名, 小学3年生1名の合計9名が参加した。大学院生6名のうち, 3人が現職教員だった。

計画時には、参加者は主に大学生とし、基本的に初対面という想定のもとでデザインを行ったのであるが、実際には大学院生が多く、しかも、参加者の大半は関係の程度に差はあるにせよ、既に面識のある人達となり、当初の想定とは大きく異なった。この点は、「パートナー」のイメージ形成に関わる問題なので後で考察したいが、本ワークショップの意義を失するような事態であるとは考えられない。また、児童の参加者は大学院生の参加者が連れてきた2人の子どものうちの兄であるが、ペアを作り、作業をする際に、親子は別のペア、別のテーブルとなった(これは意図したものではなく偶然である)。本ワークショップは基本的にペアで行うものであるが、参加者数が奇数になったので、子どもを含む1グループのみ3名グループとし、三すくみ状に創り手-受け止め手を配置した。

子どもの参加は最初から予定していたものではないが、本論文の第1著者は常々、大人のワークショップを行う際にも、可能であるならば、子どもたちを対等な参加者として積極的に加えたいという考えをもっており⁷⁾、今回もワークの内容を鑑み、適切なサポートがあれば小3児童の参加は可能と判断し、即興的に参加を誘ったものである。

3. 実施者

グループメンバーのうち、1名はアイスブレイクのゲームをファシリテートし、他の2名がそれ以外

のセッションをファシリテートした。特に、‘パートナー’の制作セッションでは、図工科教員のメンバーが、技術的な面での支援に回った。授業担当教員とアイスブレイク担当者は、この間ビデオ撮影とフィールドノートの記録に回った。

4. ワークの実際

以下、相互インタビューのセッション以降の参加者の取り組みの様子について、フィールドノート、録画記録、作品の写真、振り返りでの語りや事後のアンケートへの回答などに基づき、特徴的な面をピックアップして、記述すると共に実施者（ファシリテータ）による若干の気づき・考察を加えたい。

(1)相互インタビュー

上述のように、参加者の多くが既に知己の間柄であったことから、みな臆することなく会話が始まった。項目を厳選した質問メニューシートを用意したことによって話しが引き出され易くなったことが確認できた。話しの内容としては、最近の出来事（縄跳びの二重跳びができるようになった等）や調子（寝不足、金欠、等）、趣味（旅行等の昔からの趣味や、最近ゆるキャラにはまっている等のマイ・ブーム）、好きな食べ物（ラーメン好き）、欲しい物（たとえばPC）の話などが多く、一方、悲しかったことや苦しかったことなどの、強い感情を伴う内面的な話しは多くなかった。初対面同士のペアは一組（学部生と現職教員の院生）だったが、ここは互いの趣味を紹介し合っていた。

先にも述べたように、このことはワークショップ制作者にとっては意外な結果ではなく、むしろ、予測された通りであり、こうした日常の諸側面の話しで十分なのである。しかし、だからといって聴き手が軽く聞き流していたというわけではない。実際、わずかな時間の中で語られた複数の事柄を一体の‘パートナー’の中に可能な限り盛り込もうとした作品が多かった。

(2)素材、道具との出会いにより生まれるイメージ

本ワークショップは図工科教員メンバーの監修の下で、多種多様な素朴な材料や道具を用意した。この「ものとの出会い」（宮田，2010）が参加者の創造的思考を駆動し、五感を使った表現を促進したと考えられる。

たとえば、ダンスが趣味である相手を表すため、紙コップとクリップで音が出る仕掛けにした作品があり（図4）、現に手に取った相手は実際にその場でリズムカルなダンスの振りを披露した。また、紙テープの蛇腹折りのばねが頭の部分に接着されている作品があった（図5）が、これは、話しの中で出てきた相手の現在の状態「ねむけ」、「金欠」をシンボリックに表現しようとしたものだそうである。これらの例は、質問シートや、素材、道具を媒介して行われた思考や行為が、美的造形物を生んだ現象と見ることができよう。



図4 作品例 紙コップの中にクリップが入っており、振ると音が鳴る



図5 作品例 相手と同じ黒縁のメガネをかけている。紙テープの蛇腹に手間がかかっている。

(3)ペアの関係性の違いによるイメージの差異

上述のように、本ワークショップの参加者の多くは知己の間柄であったが、普段の関わりの度合いには程度の差があった。知り合い同士だが挨拶程度であり話ししたことはないペアで制作されたある作品では、創り手は自分の作品を次のように受け止め手に解説していた。「ラーメンがいつでも食べられるように頭にのっている。旅行に行けるような頑丈な足。ふわふわ夢のいっぱいしまったスマイルの顔と普通の顔。」ここでは、その場で新たに聴いた話と普段の相手のイメージを合成したイメージ造形が行われていた。

次に、同じゼミ生として普段活動を共にすることが多いペアで制作されたある作品では、創り手は自分の作品を次のように解説していた。「華やかなイメージをスカートで表した。母である象徴のナースのマークの箱を使った。それを開くと修論のことやいろいろなことにもやや悩む頭の中が見える。（図6）」ここでは、インタビューのセッションで聴いたはずの話しはあまり使われていない。彼女の普段みせている華やかさと、普段はあまり表に出さないが、子育てをしながら学修に取り組む母親の苦労を思い応援したいという仲間としての気持ちさが表現されている。この作品に対し、受けとめ手は、「普段は母親としての話や子どもの話をしないが、言わないことを想ってくれた。」と語っている。



図6 作品例 開いた箱のフタにはナースの絵が描かれている。中身のモヤモヤは悩み。

次に、唯一の初対面同士のペアで制作された作品を取り上げる。学生が現職教員（自分の親とほぼ同世代）のために制作したパートナーが図7である。「ふわっとしているイメージ。最近買ったカメラを下げてゆるキャラをどんどん撮影する。裏は子どもたちのために汗を流す先生。」という説明である。このうち、最近カメラに凝っていることや、ゆるキャラにはまっていることは話しの中に出てきた事実である。しかし、「子どもたちのために汗を流す」については対話の中で言及があったわけではない。創り手が相手のイメージを広げていることがうかがわれる。また、ペアの相手である現職教員の方は、若い学生のために制作した作品について「富士山に登る夢があるので、道を教えてくれる相棒をつくった。方位磁石をもっている。これから未来に進む。」と述べている。ここには当日に得た情報に集中しつつも、先達として相手の将来を想う気持ちが含まれている。



図7 作品例 カメラをかけている。裏は汗を流す姿。

(4)参加者の振り返り

参加者は、「初めて会い今日の情報を全て集約した。自分の経験の集約ではなく、相手の情報を得た直後の物は新しい。」「工作は久しぶりだが全身全霊で作った。自分の表現ではなく相手の表現は新しい体験だ。普段しない話ができた。カードがあるからできる。」「意外な一面を見てくれていることを知って驚いた。」等の振り返りを語っていた。質問メニューカードや、制作という「道具」によって、今までとは違う相手の見立てや、新しい相手理解、自己理解が導かれていることがうかがわれる。

全体シェアの場でも「自分を改めて理解できた。」

「自分のイメージが、他者の表現した作品によって変わる可能性があることを改めて感じた。」「表現してもらって自信がわいた。」等の言葉からは、一人では気づかなかったことに気づき、その広がりや、深まりが自己効力感に繋がりとつあることがうかがわれる。「言葉だけでなく手を使うことが刺激的だった。」「我を忘れてモノ作りの楽しさがあった。」「モノ作り、アートの活動でリフレッシュできた。」「子どもも参加していたことで開放的で自由な気持ちで参加できた。」「人の話を聴く先にモノ作りという目標があったので、ずっと鮮明で想像力が膨らんだ。」等の言葉からは、アートのもつ力が、ワークショップの一助になっていることがうかがわれた。⁸⁾

5. 考察

1. ワークショップデザインの評価

ワークショップをどのような観点から評価すればよいだろうか。もちろん、ワークショップは知識や技能を身につけることを目的としているわけではない。また、単に楽しかった、よかったというようなポジティブな感情だけで「学び」が評価できるわけではない。1つには、どのような「気づき」が得られたか、どのような「見立ての変容」(荻宿, 2012) = 「学びほぐし」(佐伯, 2012)が生じたかを質的に確認していくことであるが、それについては、上で、参加者の振り返りを既にいくつか紹介している。

ここでは、荻宿(2012)を基にワークショップのデザインという面から、本ワークショップを検討したい。荻宿によれば、優れたワークショップに求められるグランド・デザインとして、協働性、即興性、身体性、自己原因性感覚の4つの要素が必要であるとしている。このうち最も重要なのが協働性であり、それを増幅する仕組みとして、即興性、身体性がある。そしていかなるワークショップであれ、常に土台になっていなければならないのが、参加者の自己原因性の感覚、言い換えれば主体性・能動性の感覚に裏打ちされていることだという。

本ワークショップのデザインを検討すると、この4つのどれも満たされていることが分かる。すなわち、作品制作は個々の作業であったとしても作品のイメージは他者との対話からもたらされる。モノを素材に手作りで作品を作り上げるが、それは道具や素材との対話過程であり、またそれは周囲の参加者の作品制作などによっても容易に変容する可能性が高い。さらに、「私がこの人のためにパートナーを創る」という自己原因性はもちろん、同時に、「相手が私の分身であるパートナーを創ることにより、私が影響される」という点で、他者原因性感覚も満たされる。この二つが同時に起こるとき、佐伯(2012)はそれを双原因性感覚と呼んでいる。

2. ワークショップの制作者・実践者＝授業の受講者としての学び（考察）

先に述べたように、本授業「教育コミュニケーション実践論」でのワークショップ作り実践は「ワークショップの実施」と「ワークショップの制作というワークショップの経験」という二重の課題を持つ。

ここで、ワークショップの制作者・実践者（ファシリテータ）＝授業の受講者である第2～第4著者たちにとっての学びを「考察」という形を通して述べておきたい。

まず、著者らは、ファシリテータとして気づきを得ることができた。たとえば、予期せぬ自発的・発展的展開が起こり得るということだ。例をあげれば‘パートナー’の制作中、参加者は黙々と自己の世界の中で表現行為をしていたが、制作後に語り－聴く場面では、同じテーブルのグループ皆でそれぞれの想いを共有するという展開に自然と移行した。受けとめ手が作品を全体に説明するという場面では、その作品の中に込められている自分への想いへの感動を他の人たちにも伝えたいという意識の流れが感じられた。

一方、ワークショップの作り手としての気づきの1つは、ワークショップという作品を創る姿勢も、本ワークショップと同様に、自己の表現ではなく、相手を想うことからはじまる（大西，2010）ということである。

また、本ワークショップが、著者（受講生）らがこれまでによく経験した「人間関係」「グループでのリーダーシップ」「自己理解」系のワークショップや、物作りや図工美術教育系の造形遊び等と異なる点についても気づかされた。それは、本ワークショップの強調点が自己志向ではなく、他者志向を出発点にしているということ、および、作品の「贈与」という点である。

相手を想って創り、それを語る本ワークショップから得られる示唆は自己表現以外のアートの可能性である。それは、茂木（2010）の言葉を借りるならば、創ったものをナラティブに語ること、聴くこと、協同で共有すること、自分の体験を客観的に振り返り、見直すことであり、それが明日の私をつくることにつながるというのである（茂木，2010，p.10）。これらは、これまでの図工美術教育の造形遊びとは異なる。自己肯定感に繋がる可能性をもつが、救いや癒しの道を指し示すことを目的とはしない。中野（2001）が指摘するようにワークショップは個人的なセラピーではない。結果的に自己理解が生じるかもしれないが、自己表現ではない点で、自分語りとは言えない。自己の主張の表出とは違う創作活動を媒介する点において本実践は、新しいワークショップの形の提案と考える。

また、全体シェアの中で「我を忘れてモノ作りの楽しさがあった」、「自分を改めて理解できた」、「表現してもらって自信がわいた」という参加者の語りがあった。こ

こに本実践には矢野（2008）が言う「溶解体験」が端的に現れていたのではないだろうか。溶解体験とは、遊びに没頭したり、優れた芸術作品に接するなどのすぐれた体験が自己と世界とを隔てる境界が溶解してしまう瞬間を生み、生き生きとした現在として現れることである。矢野は、この脱自の体験は、対価交換といった合理性や世俗性からは超越したところで起こる現象で、有用性原理を超えた生を経験する教育と述べている。共同体の外部において他者との包摂や排除といった暴力を伴わない出会いの技法を、矢野（2008）は「生の技法」と呼び、直接他者からの純粹体験、あるいは他者への純粹贈与の体験としてなされるとしている。本実践は、体験を実現するメディアとしてアートの力を介して他者に出会い、さらに自己に再び出会う営みをもつ生の技法と言えるのではないだろうか。

3. 本授業科目の主催者である授業担当教員としての学び（考察）

最後に、本授業を計画・実施した授業担当教員の1人である第1著者の立場から、受講生（第2～第4著者）の学びについて考察したい。言うまでもなく、担当教員にとっても授業は学びの場である。しかも本授業ではその性質上、担当教員もグループメンバーの一員として、ワークショップの制作・実施に参加している。その意味では、本授業は担当教員の立場からすると、「学びの三重構造」になっており、最大の受益者は担当教員だと言うこともできる。本論文のグループの受講生3名はみなこれまでに仕事の中でワークショップ的な学びの場づくりに関与した経験が豊富にある。にも関わらず、本授業において新たな学びがあったとすれば、それは何だろうか。1つには、ここで開発したワークショップの内容自体の目新しさというものがあるだろう。しかし、それ以上に大学院の授業の課題としてワークショップを協同で開発するという枠組の中で、ワークショップでの学びを見取る目に変容が生じたという可能性もあるだろう。このことを、L.Holzmanのtool-and-result活動という概念（Holzman, 2009；藤原，2013）から考察してみる。Holzmanはヴィゴツキーの理論を基盤に独自の発達論を展開している心理学者である。

一般に学校の授業の中で、生徒が何かを体験的に為すという場合、それがたとえ「実習」と名の付く営為であったとしても、社会におけるリアルな「仕事」になりきるものではなく、どこか「模擬」的な様相を呈するだろう。模擬とは極論するならば、一種の「ふり遊び」あるいは「ごっこ遊び」と言うこともできよう。上述のように彼らはこれまで「仕事として」、ある教育的目標（ねらい）を達成するための手段として（tool-for-result）、ワークショップ的な活動をデザインし実践してきた。そ

の彼らがここでは学生としての立場で、いわばワークショップデザイナーの「ふりをする」経験をしたいと言えないだろうか。たとえるなら教師が「学校ごっこ」の中で教師役を演じるようなものである。それは自ずとこれまでの自分の実践のあり方をメタ的に相対化する契機となりうる。ただ、それが単なる反省的な振り返りの機会にとどまらず、むしろ自分がいままでなさなかったことを、斬新な感覚をもって取り組むチャレンジの場となるならば、ちょうど子ども達が、遊びの中で新しい活動の道具立てやルールを創造しながら遊ぶことを通して発達していくように、創造的活動を通して今までの自分ではない何者かになる (becoming) ことができる。Holzman はこれを tool-and-result 活動と呼んだ。

実際、本受講生たちの授業への参加の様子は、目的のために手慣れた「仕事」を再現しているというより、これまでにない新しい課題を自らに課すべく対話を重ね、あれこれ悩み迷いながらもその生成過程を楽しんでいるように一つまり遊んでいるかのようによ第1著者の目に映った。自分達で探り当てた「パートナーの制作と相互贈与」という課題をまず自分自身が試行し、そこにおいて経験したリアルな感情や思考を、本番でサンプル事例（これ自体は実践のためのツール）としてワークショップ参加者達に率直に語っていた様子は、まさに活動の生成自体がツールであると同時に結果でもあるという tool-and-result 活動による学びの例証となっていたように思われる。もちろん、こうしたワークショップ作りの課題設定を行えば、誰にとっても必ず一様によい学びが生じるというわけではない。本実践は、受講生や教員個々人の興味関心、背景や資源、その組み合わせとしてのグループ、授業の環境や条件設定（制約）、ワークショップ実施を支援する体制、ワークショップの参加者等々様々なヒト・モノ・コトの状況の組み合わせの中で生じた、ある協同的学びの軌跡である。そうした点を十分に認識した上で、今後とも、より有効な「学びのパターン」（井庭、2013）を継続して探索していくことが求められよう。

（註1）2010年度の授業の成果として実施したワークショップについては、日本教育新聞2011年10月3日号の記事「教職課程の現場－兵庫教育大学（下）」で紹介された。また、ワークショップ講座の開設に当たっては、会場設営、備品の購入、広報、受講生の募集にかかる業務、アンケートの実施等で、兵庫教育大学教職キャリア開発センター（2010年度は、総合教職キャリアセンター設置準備室）にお世話になった。この場を借りて御礼申し上げたい。

（註2）実施時の本講座の題目は『聴く・創る・遊ぶ』であった。これは題目提出時点での計画では、作成されたパートナーを集めて、ファンタジー世界を構成し、

「遊ぶ」というアクティビティの局面（フェイズ）を想定していたためである。その後、計画が進んでいく中で、時間的な余裕がないことや、互いにパートナーを贈り合うことを主眼にするために、「遊ぶ」局面をカットした。それに応じて、本論文でも、ワークショップの題目を『聴く・創る・贈る』に変更した。しかしながら、本ワークショップの活動自体が遊びに満ちていることを考えれば、この題目は必ずしも的外れではない。

（註3）他の2グループが開発・実施した講座は「Café de “いのち”～三人の看護師と一緒に、誕生から老いについて、感じ、語り合おう～」（12月実施）、「手あそびを伝える～出会いからはじまるコミュニケーション～」（1月実施）であった。

（註4）このワークのアイディアの初期段階では、「パートナー」ではなく「守護霊」という言葉がメンバー間で使われていた。話し合いの中で、宗教的な色合いの強い「守護霊」という語は不適切であるとして却下されたが、基本的なコンセプトは、「相手のある側面を表す分身であると同時に、相手に寄り添い、相手を（人知れず）サポートする可能性のある存在」というものであり、このコンセプト自体は「パートナー」にも引き継がれている。相手への「贈り物」という本ワークショップの重要コンセプトもここから生じたのである。

（註5）この点に関連して、著者らがワークの構想段階で参考にした事例の1つとして、藤原（2012）による小学校英語活動でのインプロ（即興演劇）的活動がある。この活動の名称はまさに「プレゼント」である。ペアの対話で行われるこの活動において、一方Aは“*What color do you like?*”と質問し、相手Bは好きな色を答える。たとえば“*I like white.*”のように。それに応じて、Aはその色の何かを即興で言葉と身体動作を伴いつつプレゼントし（“*This is a present for you. White dog.*”）、受け手は、即興で応答する（犬を抱く真似をしつつ、“*Wow, Thank you.*”）。ここに、コミュニケーションの必然性と偶発性（即興性）が導入される。AはここでBが白を好きな人だと知る。また、「犬」はAの見たBの印象（好きそうなもの）やA自身の中にある何かの化合して生み出されたアイデアであろうし、BはAが「白」に対して、また自分に対して「犬を思いつくような人」だということを知り、そこに関係性の構築や変容が生じる。

（註6）ワークショップ実施者が用意したふりかえりシートは回収しなかったが、回答やそれに基づいた振り返りの語り合いはその場で観察し、記録した。また、シートとは別に大学側が教職キャリア形成支援講座の評価のために用意した無記名のアンケートがあり、これに

については、ワークショップ終了直後に記入してもらい9名中7名から回収している。

(註7) この点については、いずれ稿を改めて詳しく論じたいと考えているが、第1著者(宮元)は、子どもたちが、大人とともにワークショップのような学びの場に参与することは、大人にとって有益な効果をもたらす場合が多いと考えている。

(註8) 本論文ではデータとして取り上げることがはしないが、このワークショップの実施から約1年後に、当時の参加者にメールによる事後アンケートを取り、9名中8名から回答が得られた(児童に対しては第1著者が直接聴き取りをした)。持ち帰ったパートナーは、8名中6名が保存しており、棚に飾ってあるという参加者もいた。ある参加者は、いつもなら不要になった物はすぐ捨てるタイプなのに、「(このように事後)アンケートが来ることなど知らなかったのに、なぜ、捨てていなかったのか不思議に思った」という。自分が作ったものは今となってはよく覚えていないという人も若干いたが、全般に、贈られたものの印象は深く残っているようで、1年後でもその時語られた内容やその場での「自分がそう見られているのだ」という驚きや、「嬉しかった」というポジティブな感情をよく覚えていた。児童は当日、縄跳びの二重跳びが10回出来るようになった話をし、作られたパートナーには縄跳びのひもが付けられていたのだが、その後、縄跳びが20回出来るようになったときに、パートナーのことを思い出したという。

[引用文献]

- 藤原由香里 2012 演劇、及び身体表現を取り入れたコミュニケーション活動教材の開発、平成23年度ベネッセ教員育成研究奨学金研究成果報告書、143-152.
- 藤原由香里 2013 学びの“新しいメタファー”としての即興演劇—相互行為の中で創造される意味とパフォーマンス—、平成24年度兵庫教育大学大学院修士課程学位論文.
- 羽地朝和 2014 「私とプレイバック・シアター」 武田富美子・渡辺貴裕(編)『ドラマと学びの場—3つのワークショップから教育空間を考える』 晩成書房、Pp.174-184.
- Holtzman, L. 2009 “*Vygotsky at work and play*”, Routledge.
- 井庭 崇(編著) 2013 『パターン・ランゲージ: 創造的な未来をつくるための言語』 慶應義塾大学出版会.
- 荻宿俊文 2012 「ワークショップをつくる」 荻宿俊文・佐伯 胖・高木光太郎(編)『ワークショップと学び 3 まなびほぐしのデザイン』 東京大学出版会、Pp.31-

91.

- 宮田義郎 2010 「ワークショップの学習環境はどのように考えてデザインするのですか？」 茂木一司(編集代表) 2010 『協同と表現のワークショップ—学びのための環境デザイン』 東進堂、Pp.34-41.
- 茂木一司(編集代表) 2010 『協同と表現のワークショップ—学びのための環境デザイン』 東進堂.
- 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.
- 大西景子 2010 「ワークショップの準備と運営について教えてください」 茂木一司(編集代表) 2010 『協同と表現のワークショップ—学びのための環境デザイン』 東進堂、Pp.74-79.
- 佐伯 胖 2012 「まなびほぐし(アンラーン)のすすめ」 荻宿俊文・佐伯 胖・高木光太郎(編)『ワークショップと学び 1 まなびを学ぶ』 東京大学出版会、Pp.27-68.
- 竹内 博 1995 「美術・造形の教育実践と授業過程」 竹内 博(編)『美術教育を学ぶ人のために』 世界思想社、Pp.100-106.
- 上田信行 2009 『プレイフルシンキング』 宣伝会議.
- ワーチ, J.V. (佐藤公治, 他 訳) 2002 『行為としての心』 北大路書房 (Wertsch, J.V. 1998 “*Mind as action*”. Oxford University Press, Inc.).
- 山内祐平 2013 「ワークショップと学習」 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、Pp.1-39.
- 矢野智司 2008 『贈与と交換の教育学』 東京大学出版会.