

大学教育学会誌

第22卷 第2号（通卷第42号）

2000年11月

抜 刷

〈研究報告〉

ワークショップ型授業の構成要素とその効果 ー学生の自己決定能力を高める授業方法

西村 美東 士
(徳島大学)

The Structure and Effect of Workshop-type Class: Teaching Method for Improving Student's Self-determination Ability

Mitoshi Nishimura
Tokushima University

I conducted a class "Outline of Lifelong-Learning" as an intensive course for two days. This class was carried out in the form of a workshop. The aim is that students should not hesitate to give self-expression during this class, and they will in the future take part in social activities such as lifelong-learning, volunteer activities and the like on the basis of self-determination. In this study, a process, in which each student obtains self-awareness as well as awareness of others during this class, is analyzed so as to show the clear structure of a class. This concept improves the self-determination ability of each student, and the effect obtained from such class.

From this study, two results were obtained. The first result was that the following two processes are shown clearly in the workshop-type class. One process is that what each student's awareness is directed to shifting from subjective-self to objective-self and from objective-self to objective-others. Another process concerns what each student's awareness is directed to, and what is returned from objective-others to objective-self or subjective-self while such awareness has been promoted. The second result is necessity for a strategic teaching plan and structure of class which are decided according to a level of each student's self-determination ability.

〔キーワード：授業方法，ワークショップ，自己表現能力，自己決定能力，即自・対自，生涯学習，教師の指導性〕

はじめに

学生生活にとって自己決定活動が大事な要素であることはいうまでもないが、高等教育や生涯学習を展開する指導者にとっても大事な要件であろう。

生涯学習，ボランティア，地域活動における自己決定の重要性を授業で述べたとき，ある男子学生が「本気になって人生には自己決定が重要だと思っているので

しょうか。そんなわけないでしょう？」と言った。あくせくせずにそれなりの仕事をして暮らしていけば、親も本人もそれで幸せ、ということのようであった。また、ある女子学生は「自己決定自体、しても、しなくても、どちらでもよい。ただ、迷惑をかけたり、かけられたりするのはいやだけど」と述べている。⁽¹⁾このような学生が多いのは確かである。

一般に、「人に迷惑をかけることはいけない」と言われており、現代学生は頭ではわかっていて無自覚な強迫観念として作用した結果、自己決定についてのマイナス要因になっている場合が見受けられる。「自己決定」はしなければいけないとは必ずしも受け止められていない

ようである。しかし、我々は「人に迷惑をかけないで生きること」よりも、「自分の人生は自分で決めて歩きたい」という自己決定への願いの方が、強い潜在的願望であると考ええる。

自己決定活動を高める授業には、それなりの工夫と指導技術が求められると考えたい。

そこで徳島大学学芸員課程科目の集中講義の機会を用いて、自己決定の生き方を自ら選択するよう導く授業方法を検討しようとした。そのために学生の自己決定的な参加・参画に基づく手法であるワークショップ形態を中心に、その指導の効果を明らかにしようとした。ワークショップは、各人の自己決定による言動が成果の共有のための必須条件として体験的に認識されると考えたからである。そして、得られた知見は、大学教育を受ける学生の態度をより自己決定的に変化させる指導のあり方を明らかにする重要な手がかりを与えようと考えた。

1. 研究の目的

現代学生の自己決定能力が欠如しており、それは授業を受ける態度が消極的になるなどのマイナスの要因にもなっている。しかし、その原因は内的要因によるものが大きいといえる。このように考えると、「自分自身のためにこの授業が行なわれている」と気づき、実感することによって、安心して自己表現ができるようになると考えられる。その結果、学生一人一人が将来にわたって生涯学習やボランティアなどの社会的自己決定活動に関わることを期待できる。

本研究では、学生の気づきの状態を「即自」と「対自」と「対他」に分け、その発展上に「対自＝対他」を設定した。ここでの自は自己であり、他は他者である。「即自」とは無自覚に認識できる「そのままの自分」である。ただし、「対自」や「対他」から何度も立ち戻った末の深いレベルの「即自」は、いわゆる自然体の「あるがままの自分」が想定される。「対自」とは自己を客観的に認識する「もう一人の自分」を想定している。これも表層的な自己否定から深層の自己受容に至るまで、いくつかのレベルが想定される。「対他」とは「自己とは異なる他者の存在」への気づきである。これも自己からの関わり方に数段階のレベルを想定している。

従来の議論では、「対自」は「自己洞察による客観化と主体化」であり、それゆえ「対象に対するときは、自分自身もその中に参加し、自分の問題として考える主体的な構えをもつ」⁽²⁾とされるが、筆者の経験によれ

ば、「対自」は深まっても「対他」は苦手という若者が多く見受けられる。そのため、「対自」とは別にあえて便宜上の造語である「対他」を設定して研究を進めた。

このように想定して次の仮説を設定した。[2日間の授業の中で学生の気づきが「即自」→「対自」→「対他」と経緯する]ということである。この仮説設定において「即自」から「対他」があって「対自」に経緯するという方が理屈にはあっているように思われるが、現代学生の現実の姿からいえば「対自」→「対他」が適していると考えた。

本研究の目的の第1は、学生が授業のどの場面ですぐに気づきを得てゆくか、その変容過程を解明することである。第2は、ワークショップ型授業の構成要素とその効果を明らかにすることである。

2. 研究の方法

研究対象とした授業は、2000年度前期学芸員課程の科目「生涯学習概論」である。受講学生42名（うち男3名）に対して8コマ2日間にわたる集中講義で実施した。

この授業の目的は次のとおりである。現代人が生涯学習に向かう主要な動機の一つとして「自分らしさ」の危機と、それへの願いがある。本授業では、学生一人ひとりの臨床的現実を引き出しながら、生涯学習、ボランティア活動、市民活動等の自己決定活動のあり方を明らかにすることをねらいにしている。教育方法は、ワークショップを取り入れ、成人教育における能動的な学習を実現しようとした。学生自らの生涯学習社会形成に向かう態度変容を促すとともに、成人の生涯学習支援についての見識を養うこととした。授業は図1のように進ませた。実施時期は2000年7月である。

調査及び分析は、①授業イメージに関する調査、②学生の提出した文章、③ワークショップの成果、④映像による授業記録に関する調査を対象に行なった。

授業イメージの変容の検討は次のように行なった。3回にわたって「この授業について」のイメージ調査を質問紙により行なった。調査の構成はa「即自」13問、b「対自」13問、c「対他」11問である。調査の実施時期は図1の1a終了時と2d終了時とした。今回の報告では調査②③を用いている。有効データ数は33である。

学生の記述した文章の分析は次のように行なった。1a終了時に文章表現①「私はどう生きてきて、この授業に何を期待しているか」、1d終了時に②「自分の自己決定を阻害する要因」、2a終了時に③「午後の授業に、

	1日目
1a	11:15-12:00 教師指示型の個人文章作成 ワークショップ型授業の紹介 ー私の生き方、授業への期待 12:00文章表現①授業イメージ①回収
1b	13:00-14:30 対教師観察型の図解作成 生涯学習とは何か ー自己決定活動の意義と可能性
1c	14:40-16:10 教師指示型の出会いワーク 第一印象ゲーム ー異質の他者や自分との出会い
1d	16:20-17:50 教師介入型のグループワーク 振り返りとシェアリング(成果①) ー出会いと自己への気づき 17:50文章表現②回収
	2日目
2a	10:30-12:00 教師主導型の対話とグループ発表 自己決定活動の阻害要因 12:00文章表現③回収
2b	13:00-14:30 教師指示型のグループワーク 価値観ゲーム(成果②) ーネットワークへの態度変容
2c	14:40-17:50 ワークショップ(成果③) ー自己決定阻害要因排除方策 17:50文章表現④授業イメージ②③回収

図1 本授業の進行

私は今は何を期待しているか」、2d終了時に④「ワークショップを終えての感想」を、それぞれA6版1枚に書くよう学生に指示した。この内容を類型化して分析を行った。

ワークショップの成果の分析は次のように行なった。1dのワークショップ成果①「本日の授業における出会いと自己への気づき」(図解)、2bの②「価値観ゲーム」(メモ)⁽³⁾、2cdの③「自己決定阻害要因排除あの手この手」(図解)を、各班で作成し提出させ、内容を検討した。

映像による授業記録の分析は次のように行なった。2日間の授業風景をビデオに録画し、教師の発言と学生の反応、彼らの自己表現を対照して分析した。そのことによって、教師の働きかけのどこがどのように彼らの気づきに影響を与えるかを明らかにしようとした。

この他に、「生涯学習などの自己決定活動について」をテーマに提出を指示しているが、本報告では用いていない。

3. 結果と考察

3-1. 授業の進行に伴う学生の気づきの変容過程

表1に分析結果を示した。×は否定的、△は中立的、○と◎は肯定的な反応であるが、自覚的な反応は◎とした。この表によると下記の諸点が指摘できる。

第1に、「対自」への関心は、「あなたはどのように生きてきたのか」と働きかけだけで十分に引き出すことができた。具体的には、短時間の一斉指導によって、「対自」の○と◎が「即自」を上回る結果(20対32)を得た。もともと学生には「対自」に関する自覚・無自覚の関心があり、「この授業の関心はそこにある」と教師が表明するだけで成立したと考えられる。

第2に、カード式発想法による図解のグループワーク(図1の1d)では、「対他」に関する肯定的・自覚的記述が高い。午前の文章表現では「対自」と「対他」が32対7であるのに対し、14対38と逆転している。この状況は、他学生の文章表現とそれに対する教師のコメント、第一印象ゲームにおける「その人らしさ」との交流を経ることによって生じたと考えられる。他学生の文章表現を聞くとともに、初対面の人とも安心して出会えるワークを体験できれば、他者の存在に対して関心を向けさせることができるといえよう。

第3に、価値観ゲーム(図1の2b)では、結果や「メモ」を見る限り、上で述べたような学生の変容は見られない。本授業のワーク等が効果をもつのは、もっぱら態度の変容に関してであって、短期間で学生一人一人の価値観を変えていくものとはなっていない。

第4に、最後のワーク(図1の2cd)では、「対他」に匹敵する「対自」の増加(39対45)が見られた。これは、2日目午前のグループごとのプレゼンテーションや午後の価値観ゲームによる他者との出会いから生じ、それが自己の存在を振り返ることにつながったと考えられる。

第5に、○に対する◎の割合については、1日目最後のワークでは「対自」で10対4、「対他」で32対6であったのに対して、最後では28対17、23対16と増えている。特に「対他」においては、親やその他の自己決定阻害要因に対して「自己決定へのアドバイスとしてとらえる」、「相手と本気でやりあう」などの内容は注目すべきことといえる。さらに、「即自」に関しては、×と△と○の合計に対する◎の割合が、1日目午前35、1日目ワーク13に対してともに0であったものが、2日目最後のワークでは13対5に上がっている。そこでは、自己決定が運などの要因によって左右される人間の

×否定的 △價值中立的 ○肯定的 ◎自覺的

— 123 —

		②他者の枠組が自分とは異なることに気づき共感的理解ができるようになる。	②名声が高い人に「1対多数で1のほうもおもしろい。なぜ名声が一番なのか」。③ここでは異質な価値の存在と出会った。それを受け入れられなかった自分に気づいたのではないか。	突き詰めすぎても自分が苦しい△(楽しみ)健康より酒○(富)金ない△何もしない△自分を大事にするから△(×富)富というまで必要ない△(×奉仕)自分に余裕がない△	ポリシー◎楽しいからといって侵してはならない○(×正義)話し合うまでは仰々しいもの○(×奉仕)自分のことができてなければ○(自己実現については記述なし)	(×楽しみ)相手を大事に◎(奉仕)自分犠牲にしても他人のために◎(×奉仕)相手がいる△自分精一杯×(名声)ほめられると何でもする○精神的豊かさにつながる○
2C 2D	学生参画型のワークショップ ①自己決定阻害要因の排除方法について、自分の思考方法に気づく。 ②他者のアイデアを取り入れて、自己の思考方法を改善する。 ③共同作業のなかで多様なカードを図解によって系統立てることによって、共同による発想法を身につける。 ④自分たちの思考の結果を他のグループに伝える意欲をもち、そのための実践力を身につける。	①最後のこの時間は、それぞれのグループで勝手に方向を変えていってもよい。教師はこれまでようには介入しない。参画型でやろう。②相手をなんとか理解しようと思っ、わからなければ「どうして？」と聞けばよい。③突拍子もないアイデア大歓迎。④社会との関わりのなかで自己決定することの難しさをメンバーの力で何とかクリアしてほしい。⑤(まとめとして)信頼と共感現代人が求める人間関係といえる。生涯学習も、人から学ぶことである。そこでは、水平異質共生による癒しのサンマづくりが重要である。	(WS成果③から表札すべてを列記、丸数字は班番号) ①一人の時間を大切に する○気楽に、気長に、 プラス思考○自分の 気持ちに素直になる ○③運△④決定した あと起こるかもしれ ない楽しいことを考 える○成功したとき のイメージをもつ◎ 当たって砕けろでチ ャレンジする○一 定期間、したいこ とを実現してみる ◎他人があきれる ような自分の世界 を作ってしまう◎ ⑤Goingmyway ○案ずるより生む が易し○とありえ ず実行○強行突 破○人生は後悔 の繰り返しや りたいことを やってみる◎ インドアで なく、アウト ドアでアク ティブに○ ⑥なんでも やってみる ○解放でき るときは解 放する○自 己暗示△	①自分を認め○意志 をもって○気長に○ ②自分が何を したいか明確 に◎本心に望 んでいるのは 何か◎本心 を見失わな い◎視野を 広く○視点 増す○第3者 として客観 的に◎中立 の立場で冷 静に◎情報 の選択◎何 回も考えて 答を◎自己 決定→成功 →自信○自 己決定→失 敗→原因を 考える→自 己決定◎③ プライド○ 自己イメ ージ○ポリ シー○行動 力○経験○ 学習○己知 る○考え 変える○学 習続けてい く◎④プラ スの意見を 自己評価○ 失敗しても 生きてい ける◎経験 に頼らない ○自分の目 を気にする ◎自分を見 つめる○目 標をもった とき見つ める○自分 を客観視 ◎自分理 解よく考 え◎自分 信頼○情熱 ○失敗も 成功○情報 や知識○ 余裕の判 断力○⑥自 分の目 で○変えら れない のは運○ 自分を 信じ○自 信○自分 の価値観 大切に○ 可能性 信じる○ あらゆる 影響の もとに も判断 ◎変え られる もの ならば 努力◎ 自分見 つけて 本当に したい こと◎	①自己主張○他人認め ない認める△意見消化 し自己決定◎周りに左 右されず○目気にせず ○他人に頼りすぎない 意志○求められても 決めるのは相手◎② 案外他人見ていない○ 建前本音に気づく◎ 異なる価値観受入◎ いろいろな人と話○ 他人に振り回され ない○意見参考に○ 周囲の意見を取り 入れ○阻害要因 アドバイス◎③ 妥協△敵知 る○自分さ げ出す◎ 本当の自分見て○ 周囲の意識改革◎ ④味方をつくる◎ 口に出し意志固 める◎人の話で 広さ○同意見 の話自信○頑 張れですませる な△視線無 視◎⑤自分 は自分○有 言・不言 実行○周 り見○聞 くが自 分の考 え○認 めより 自分 が理 解◎根 回し○理 解の土 壌作 り◎意 見は 助言○ 親は 説得○ 自分 に厳 し他 人に 優し ○自 分を 強く 周 りに 流さ れず ◎⑥ 他人 目 気に せず ○本 気 でや りあ う◎ 意志 伝達 ○他 者に 無関 心△ 親の 希望 同じ と思 込む △耳 を傾 ける が最 終は 自分 ◎皆 が他 者を 容認 でき れば △親 との 交流 盛ん に◎	
		件数	×0△2○11◎5	×0△0○28◎17	×0△6○23◎16	

宿命を受容しつつ、しかも「他人があきれるような自分の世界を作る」などの方策が打ち出されていた。

このように授業進行に伴う学生の気づきは、「即自」→「対自」→「対他」の単なる一方通行ではなく、「対他」に至った後「対自」に戻っている。このような、段階的に、しかも循環して深まっていく過程が明確に見出された。

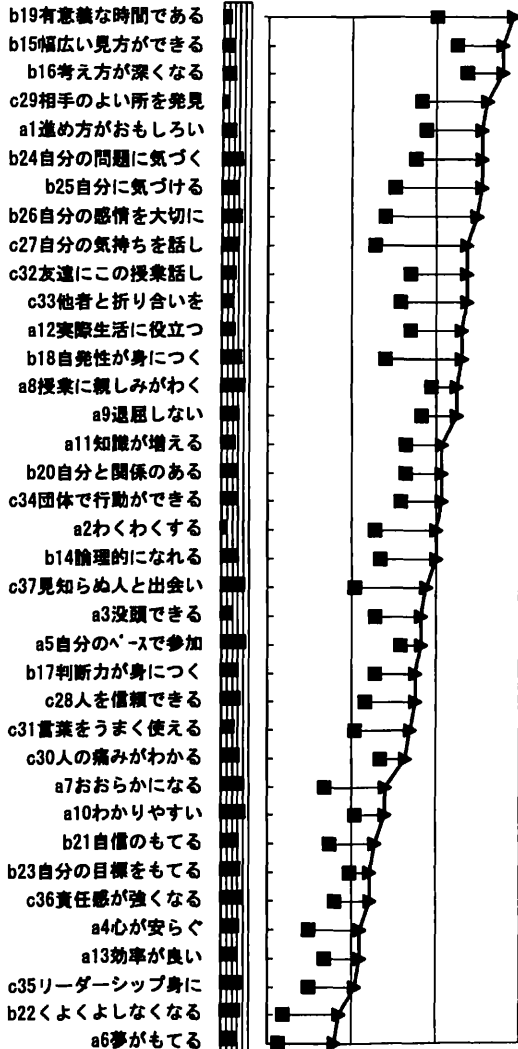
3-2. 授業イメージの変化

図2は本授業に対する学生の受け止め方の水準である。「そう思う」を4、「ある程度そう思う」を3、「あまりそう思わない」を2、「そう思わない」を1として集計した。中間値の2.5は「どちらともいえない」を表している。また、標準偏差を棒グラフで示した。

その結果の第1は、「有意義な時間である」が3.45とトップで、「そう思う」と「ある程度そう思う」の中間

←否定 中立 肯定→

2.0 2.5 3.0 3.5



0.5 1.0

■1日目終了時 ▲2日目終了時(棒グラフはSD)

図2 授業イメージの変化

値(3.5)に位置している。変化量からみても、2日目のワークによってより肯定に動いたといえる。

第2に、上位10位の内容によると、aが1、bが6、cが3で、グループワークが主体だったにも関わらずbが上位3位を占め、cは「相手のよいところを発見できる」が4位であるほかは、9、10位にとどまった。自己による教育と相互関与による教育に分けてとらえると、本授業は前者の効果の方が高かったといえる。

表2 授業イメージの変化(ランキング)

(2日目終了時-1日目終了時)

順位	番号	項目
1	b 26	自分の感情を大切にできるようになる
1	c 27	自分の気持ちを話したくなる
3	b 25	自分に気づける
4	b 19	有意義な時間である
4	b 18	自発性が身につく
6	c 37	見知らぬ人とも出会いたくなる
7	c 29	相手のよいところを発見できる
7	b 24	自分の問題に気づける
7	c 33	他者と折り合いをつけられる
10	a 2	わくわくする
10	a 7	おおらかになる
12	a 1	進め方がおもしろい
12	b 14	論理的になれる
12	c 31	言葉をうまく使えるようになる
12	b 22	くよくよしなくなる
12	a 6	夢がもてる
12	c 32	友達にこの授業について話したい
18	c 28	人を信頼できる
18	a 4	心が安らぐ
18	a 12	実際に生活に役立つ
21	b 15	幅広い見方ができるようになる
21	a 3	没頭できる
21	c 35	リーダーシップが身につく
21	b 21	自信のもてる
25	b 17	判断力が身につく
25	c 34	団体で行動ができるようになる
27	b 16	考え方が深くなる
27	a 9	退屈しない
27	a 11	知識が増える
27	b 20	自分と関係のある
27	c 36	責任感が強くなる
27	a 13	効率が良い
33	a 10	わかりやすい
34	c 30	人の痛みがわかるようになる
34	a 8	授業に親しみがわく
36	a 5	自分のペースで参加できる
36	b 23	自分の目標をもてる

第3に、「ある程度そう思う」の3.0付近の項目としては、「知識が増える」「自分と関係のある」「団体で行動ができるようになる」「わくわくする」「論理的になれる」などがある。上位の項目である自分や他者の存在への気づきに比べて、現実の日常の場で判断や行動するための知的・現実的能力については「まあまあ役立つ」と学生にはとらえられたといえよう。また、「人を信頼できる」「人の痛みがわかるようになる」「自信のもてる」はそれより少なく、2.88、2.82、2.64であり、現実の他者と接する場で上手に自己決定の生き方をするための能力が十分身につくという感覚はそれほどではない。

第4に、「効率が良い」は2.55でほぼ中立であるが、ワークショップ型よりも講義型の方が「効率が良い」と感じられるのは止むを得ないことであろう。しかし、

「自分の目標をもてる」も2.61と小さい。「くよくよしなくなる」「夢がもてる」は、わずかながら否定に傾いている(2.42, 2.39)。つまり、自己決定の生き方をしようと思ったとしても、どのような段取りでどういう具体的目標をめざして生きていくかといった現実場面における変容にはつながらなかったということがいえる。それゆえ「夢がもてなかった」という回答になったと推察できる。この段階までの変化のためには、互いに「自分をさらけ出す」持続的な機会の設定が必要と考えられる。

1日目終了時と2日目終了時の本授業のイメージの変容量をランキングしたものを表2に示した。これは2日目に入ってからやや本格的なワークショップが学生にどのような変化をもたらすかを示している。その特徴は次のとおりである。

第1に、「対自」では「感情を大切にできる」ようになり、「対他」では「気持ちを話したく」になっている。ともに同率1位を占めている。前者も「対自」とはいえ、ワークのなかで先述の思い込みが解消した結果ととらえられる。すなわち、2日目のワークは他者と出会うことについての彼らの不安・不快の予想から安心・快感に向けた固定観念の打破にとってもっとも効果的であったといえよう。

第2に、「自分に気づける」、「自分の問題に気づける」は高く現れている。2日目のワークによる他者との相互関与がそれらの気づきを与えたといえよう。

第3に、10位になって初めてaの「わくわくする」があがっている。ワークショップの効果は、学生の「即自」的な要求に応えるよりも、「対自」、「対他」の変容をもたらすものといえる。

第4に、「自分と関係のある」が低い。学生にとって授業が「自分と関係のある」ものとなるためには、「講義かワークショップか」とは異なる別の授業構成要素の検討が必要と推察できる。

第5に、微小な変容にとどまった下位5項目は、「わかりやすい」「人の痛みがわかるようになる」「授業に親しみがわく」「自分のペースで参加できる」「自分の目標をもてる」である。「人の痛みがわかるようになる」ためには、短期間のワークショップを行なうだけでは不十分といえる。しかし、「授業に親しみがわく」「自分のペースで参加できる」の低調さは、現代学生にとって対人ワークがあくまでも苦手な部類に属するということを裏付けている。

4. 学生の文章表現における変容の検討

ここでは、授業の過程で得られた学生の文章表現からその変容過程を検討する。

多くの学生は、「最初はどうなることやら」と思いつつも「いろいろ意見が出てよかった」などとしている。「即自」の初期段階にある場合、ワークショップをのびのび楽しんでいる様子がみられた。これ以外の記述に重要な事項が含まれているので、ここではその事例について検討したい。

「グループでの話し合いや皆の意見を聞いて、自分がどう生きていったらいいのかという迷いのようなものが断ち切れたような気がする」とまで書いている事例がある。授業に過大な期待をする学生にとっては、本授業は無理をしないで現実的に教育や自己成長に向かい直させる効果があったといえよう。

1日目にすでに自省的に「私自身のプレーキ」を阻害要因としてあげていた学生は、「今までは「くだらない意見だと思われたらいいやだから言わないでおこう」と思っていたが、口に出さないといい意見かどうかかわからないし、大切ではなさそうな意見でもみんなが大事してくれるので話しやすい」としている。内省はできても、他者との距離取りや自分の位置決め悩む学生には、ワークショップは効果を発揮すると考えられる。

「価値観の違いという一言で、何もかもすまされてしまう。その言葉は人を理解することを拒否する言い訳のように聞こえる。午後の授業では、そんな言葉をなくせる人間関係の方法を知りたい」とした学生は、このワークショップの終りでは「今、何か考えがまとまりそうと思っているときに別のことを言われてわからなくなったりした」と書いている。このような先まで見ている学生には、一斉参加型のワークショップだけでなく、自己内の深い思考のための静寂の時間が必要だといえる。ワークでの他者との交流がかえって自己への気づきによって邪魔になる場面もあると考えられる。

5. 討論

5-1. 自己決定能力を高める授業方法

学生を自己や他者存在への気づきにまで導くためには、一方向の一斉承り型講義では時間がかかる。双方向の授業や学生同士の共同作業によるワークショップ型授業は、現代青年を自己決定の態度に向かって変容させるために一定の効果があるといえよう。

学生の「即自」→「対自」→「対他」という気づきの発展過程の仮説は、部分的には検証された。しかし

別紙1 学生の文章表現

a 文章表現①, b 教師の指導内容, c 当該学生の最終文章表現④

1a 中学生のときアトピー性皮膚炎がひどく元々の性格も暗いので傷ついた。地元を出るため大学に行った。1b 重要でない人からいわれても傷つかないはず。1c 文章に示すのは抵抗あるが、他人の意見を知る貴重な機会。2a 確固たる意志や信念を貫いて生きてきたわけではない。自分の事だけ他人の事。2b 自立しなければいけないと思っている。自立しない親に悪いから? 2c ふだん自己実現の話や人生の過ごし方など話したことがない。同年代の人がどのように生き方をとらえているのか知る機会。3a 自分の価値観を大切に、それを壊さない意見や事象に対しては柔軟に対応し理解も示すが、壊すようなことには敵対心を抱くが戦おうとはせず逃げる生き方。3b 「逃げるが勝ち」という言葉もある。3c 形式はおもしろかったが、題についてはやりにくかった。ぼくらの班では何度も詰まってしまった。4a 何とか自分のペースで生きてきた。多少流されたりしているかもしれないけど。4b マイペースと流されることはアンビバレンツ。その受容こそが重要。4c 楽しかった。いろいろ意見が出てよかった。最初はどのようなことやらと思ったが。5a 普通に生きてきた。生涯学習というのはどういう意味なのか分かるように期待。5b ここまで普通に生きてきたと言い切るのもかなりの個性。5c 自身の自覚性、積極性のなさを知った。こうした授業が学校教育のなかで普通になっていけば、私のような消極的な人間には助けになる。6a 好きなものに対してはものすごい情熱を傾ける。臆病なのでストレスをためこんだり、いやな思い出をいつまでも忘れられずウジウジもするが、それを昇華させてしまわず、根性にまかせてズルズル引っ張ってきた。退屈しない授業を。6b 退屈はしない。あつかましく要求を。体験型の学習なので必ず体験して、批判したり、注文を出したりして。6c 一つのキーワードについていろいろな意見が出ておもしろかった。話し合いで進める授業は初めてで有意義。7a 受動的に生きてきた。親にいわれるままに。自分の意見を持たず。今でも流されている。7b 中村雄二郎は「受苦」という言葉を使い、受動は能動としての。7c 見知らぬ人と情報交換できた。班に2人も同じ高校出身者がいた。8a 普通に生きてきた。自分の考え方がどう変わるか楽しみ。8b 教師に自分の枠組を変容させられることへの抵抗感もありうる。8c グループでやり遂げた。こんなに有意義な授業を受けたのは久しぶり。9a 転学するとき、人から影響をうけたけれど、決定したのは私ただ一人。ほとんど相談しなかった。9b 相談しない自己決定もある。ただ、相談も自己決定の一環。9c ワークショップ型の授業はおもしろい。これからの講義もこんなふうに変わっていくのか。10a 思うとおりに生きてきた。後悔ないように。でも、あまり努力せず、楽そうな方向を選んできた。10f となりのトトロで「トトロに会えるか」という娘たちの問いへの父の回答は「運がよければね」である。10c やってみると不安は残りつつもなんとかなるもの。ただ、もっと話題を引き出し、ふくらます力が自分自身にほしい。11a 受動的に生きてきた。「みんなと同じ」だと安心するという部分もある。少しでも改善できれば、b 本心に安心できていたのか。同じでなくて疎外される人と同様、同じであろうとして強迫しあう仲間関係もつらい。11c 大学に入って初めてだったので戸惑ったが、グループ内の団結力ができた。いろいろな意見が出て、みんなが考えることがよくわかった。どの意見も大切にすることによって広がった。12a 新しいものに首をつっこみたがるくせに、自己紹介とか自己表現はあまり得意でない。自己紹介の方法とかが気になる。12bA 見比べあう自己紹介を蹴っ飛ばせというのが、そのテーマである。安心して。12c 初対面では身構えていたが、ゲームで自己紹介をしたせいか、とても楽しくすごせた。一人暮らしのせいもあり、人の話をあまりきかなくなりじたばたしていたが、意見を交わすうちに人の話もよくきけるようになっていた。私らしくいられないところは避けがちなけれど、このワークショップで自分がそういう空間をつくることを働きかける糸口が少しだけ見つかった。13a 学芸員だけでなく、生涯学習や人間関係とかを学ぶことは大切。今まで気づけなかった新しい自分を発見することを期待。相手を正しく理解し、自分の意思で悔いのない自分だけの人生を送る指針になれば。13b 博物館は生涯学習そのもの。自分だけでなく、相手もかけがえのない人生を生きている。13c 初めは少し抵抗。終えてみるとよかった。自分がどう生きていったらいいのかという迷いが断ち切れた。14a のんびりと暮らしてきたが、思春期を迎えて人生や人間性に興味を持ち始めた。過去の幼い頃の好奇心いっぱい無邪気で貪欲な学習心をなくした気がしたり。これを取り戻したい。14b 大学時代は、人間存在、なぜ何を学ぶか、社会の不正などの役にも立たないテーマでしゃべりあうことが重要。子ども心を失い、自分らしきを見失う大人にとって、生涯学習は「自分さがし」。14c 自己決定はつらく苦しいイメージが濃かったが、肩の荷がおりた。不思議。

a 文章表現②, b 教師の指導内容, c 当該学生の最終文章表現④

15a 家族は好きだが、「あの子はこんなじゃない」とか、「もちろんあの学校に行く」とか言われたら、自分がとる行動＝親の面子になってしまう。実家にいるときはつねに他人の目を気にして「いい子」。将来についてできえ思うままにしたことはほとんどない。b ゲシュタルトの祈り（あなたはあなた、私は私）を紹介。自立とは何だろう。15c 疲れた。神経を使う。出会いや対話は楽しかった。おもしろい授業の進め方だったが、先生の言っていることが皆理解できていないことが何回もあった。16a 他者の否定というまなざし。一瞬ひるんでしまう。16 「ほめてやらねば人は動かじ」という。でも、そういう環境でなかった人はどう生きたらいいのか。16c シャベる人は延々としゃべるし、しゃべらない人はまったくしゃべらない。2日間でのコミュニケーションの飛躍的な上達は難しいが、その糸口を教えてもらった。17a 多くの人と語り合うことによって、自分の意見を見直さなきゃと考えます。自己決定とは矛盾そのもの。17b 準拠枠組の説明。他者を理解する、自分を理解してもらうことは、それと深く関わる。17c いやな発表者になったが、終わるとなんともしえない充実感。逃げるのも大切だが、逃げてばかりじゃだめかな。18a 私自身。「でも私には無理だろうな」とか「できなかったとき、自分がつらくなるからやめておこう」などと思う。自分でブレーキをかけてしまうことが問題。b 自己決定を邪魔しているものの一番は自分であるとも考えられる。また、自己評価も内なる問題。18c きこちなさはあったが、ある程度言いたいことが言えるようになった。口に出さないという意見がどうかかわからないし、大切ではなさそうな意見でもみんなが大事にしてくれるので話しやすい。先生に対し、「何言ってるの?」という気持ちがあったが、今では「ああ、そういうことを言われてわからなくなったりした。」

a 文章表現③, b 教師の指導内容, c 当該学生の最終文章表現④

19a 基本的な価値観という言葉が嫌い。「価値観の違い」という一言で、何もかもすましてしまいそう。その言葉は人を理解することを拒否する言い訳のよう。そんな言葉をなくせる人間関係の方法を。19b 「価値観の違い」という言葉には、価値観が違うから交流しようというより、自分一人で生きていく、それが自己決定というニュアンスがある。今回は、価値観の違いを楽しむという体験をする。19c 楽しかったといえど楽しかった。一人で考えるのとは異なり、いろいろな意見が出てきて、最終的にちゃんとまとめた。むずかしくてやりにくかった部分も。「今、何か、考えがまとまりそう」と思っていて考えるときに別のことを言われてわからなくなったりした。

本研究では同時に、他者への気づきが「対自」や「即自」の気づきに再び転化して深まっていくことが確認された。

気づきの循環を効果的に支援するためには、個人の生涯の時々と生活の各場面に、自己と他者とのトータルな相互関与を体験する機会をいくつか用意する必要がある。これを高等教育において実現するためには、「問わず語り」の場を数多く用意することが必要であろう。

さらに、一人一人の自己内対話をどう促すかという教育的視点が求められる。ワークショップでの對他者の体験だけで自己を質的に高めることはできない。他者との相互関与とともに自己内対話の充実こそが、現在、若者が顕在的に求めている「癒し」「居場所」の中でのように「あるがままの自分」でいられることにつながり、さらには自己対社会・自己対歴史の学問の広がりにも通ずるのである。自己決定能力はこのようにして育まれると考える。

5-2. ワークショップ型授業の構成要素とその効果

上の視点に立ち、今後求められるワークショップ型授業の構成要素を考えたい。

今回の授業における指導者の行為としては、課題提示（問いかけ）、紹介（読み上げ）、回答（レスポンス）、指示（ワークの進め方）が頻繁に行なわれた。そのことによって、役割提供機能（ワーク）、表現支援機能（文章、話し合い、発表）、受容機能（学生の表現への評価）、課題解決機能（気づきの促進）、揺さぶり機能（固定概念の打破）を発揮していたと推察できる。

しかし、その効果は、学生の到達段階やその循環の程度によって左右されることが明らかである。

受動的に生きてきたと自己規定する学生にとっては、表現支援機能や受容機能による学習が大きな部分を占めていたと考えられる。日常で避けてきた「新しい関わり方」を体験し、他者への肯定的関心と自己への気づきにつながったといえる。

次に、自己決定がしづらいと認識していた学生に対

しては同様の効果があったと思われるが、それ以上のものは得られなかったようである。これらの学生に対しては、より質の高い課題を提示することによって、もっと高いレベルの気づきを促すことが重要といえよう。

このように、ワークショップ型授業の構成にあたっては、学生の変容がどの段階にあるのかをたえず把握しながら、適切で柔軟な授業を組み立てることが求められる。学生が到達した質的内容に応じたグループ編成や展開方法も検討の価値がある。適時処理が行なわれず、終了後に教師が講評で補完する事態では、ワークショップ型授業の意義は薄いのである。

また、学生のもつ固定概念を揺さぶり、自己と他者との関わりのとらえ直しを促すことが大切である。自己内対話の深化を含めた気づきの支援機能の充実が重視されるべきであろう。

他者との距離を測ることによって自己の位置を客観的に認識し、役割発揮を自己決定する要素も重要である。本授業の図解ワークショップで自分のカードの主張がメンバーに共有され、全体の図のなかで位置づけられることは、その自己決定を促すものであった。

以上の検討によって、ワークショップ型授業の構成要素（機能）の働き方ともたらす効果に一定の関係が見出せた。今後はこれらの関係に注目し、より洗練した授業に高めることを課題として深めてゆくこととした。

終わりに本論文をまとめるに際し、貴重な示唆をいただいた徳島大学森和夫教授に感謝する次第である。

注

- 1) 西村美東士、『癒しの生涯学習増補版－ネットワークのあじわい方とはぐくみ方－』、学文社、p.161、1999。
- 2) 西平直喜、『青年分析－人間形成の青年心理学』、大日本図書、pp.16-18、1964。
- 3) 「価値観ゲーム」「第一印象ゲーム」とともに坂口順治、『実践・教育訓練ゲーム』、日本生産性本部、1989。

