

経験的な学びの学習効果について

—教職課程でのワークショップ実践事例から—

石井晶子

I. 研究の目的

小・中・高等学校では、2008年中央教育審議会答申^{注1)}の内容に基づき、2011年4月から小学校より順次、「生きる力」を理念とした新学習指導要領が導入されている。答申の中では、国内外の学力調査^{注1)}の結果から、子どもの「思考力・判断力・表現力」といわれる「活用力」や、主体的に取り組む「学習意欲や探求的態度」に課題があると指摘されている。そのために今後、基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、さらに「活用力」や「学ぶ意欲」「探究心」を向上させる手立てを蓄積していかなければならない。

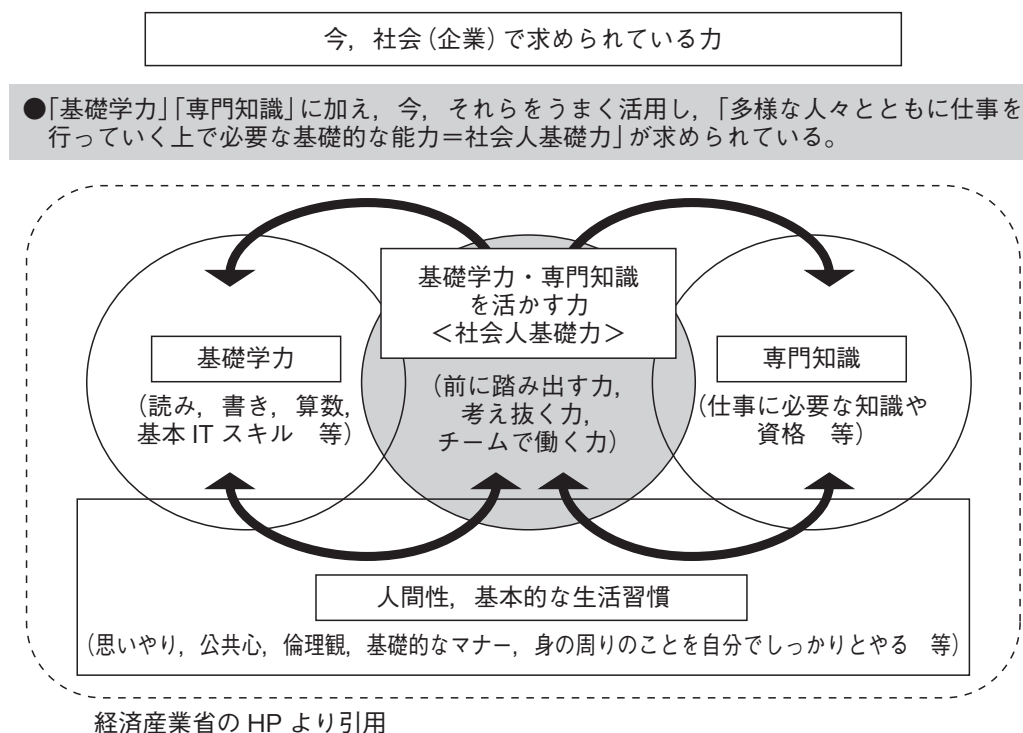
この子どもの課題を改善するためには、デューイが述べる「経験に基礎づけられ」、「教育的経験が社会過程」^{注2)}となる教育観をもって、実践していくことが重要と考える。デューイは、「有意義な経験」には、思考がなければならないとし、学習者が、社会的な側面をもつ経験に、主体的に関わることで、学習者の「活用力」が大いに発揮されることになる。

さらに21世紀の社会は、グローバルな時代である。社会的側面からの学びの中に、異なる価値観を持つ人と関わり、「共生」していく経験がなければならない。「共生」は、国境の差異を超えるということだけではなく、教室の中でも、これまで以上に対話や協働作業により、他者と新しい関係を構築できる機会を組織化していかなければならない。他者との対話や相互作用・協働作業の過程で、社会的課題を解決する姿勢を経験的に学び、自分と他者や社会の関係を問い直す姿勢を育てる必要がある。

この経験的な学びは、当然、教師を目指す学生も、知識を習得的に学ぶだけではなく、実際に体験し学びの方法として身につけておく必要がある。子どもたちの課題を改善するためには、まず教師を目指す大学生の「活用力」や「学習意欲」を高める必要がある。教師を目指す学生が、経験的な学びの効果を実感することが、教師になった時の後ろ盾となり、自信をもった指導をすることにつながると思う。

では、今の大学生の様子はどのような状況にあるのか。2006年に経済産業省「社会人基礎力に関する研究会」から、大学生の状況に関する報告書がまとめられた。報告書の中では、大学生が身につけて欲しい能力と大学生の意識のギャップに課題があると指摘されている。ここでいう「社会人基礎力」とは、表1に示すように、「基礎学力」と「専門知識」に支えられて発揮できる実践的な「活用力」という意味である^{注3)}。さらに「社会人基礎力」は、知識教育（基礎学力＋専門知識）と実践教育、そして「学ぶ意欲」の相乗効果により、「成長の好循環」を実現できるとしている。この「社会人基礎力」の内容は、教師になる人間にも、求められる力であると考えることができる。「社会人基礎力」を、教職に置き換えると、例えば、基礎学力は、教員に求められる一般教養であり、専門知識は、教職教養であり、その上に教師基礎力が位置づけられると見ることができる。だとすれば、教師になることを目指す学生にとっても、この活用力不足が懸念される。教師に求められる活用力とは、平成17年10月の中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」の中で、教師に求められる条件の一つとして挙げられた「総合的な人間力」、つまり「豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質、教職員全体と同僚として協力していくこと」に関わる事柄

表1 社会人基礎力



である。この「総合的人間力の中で示された対人関係、コミュニケーション能力」は、対話・相互作用・協働作業の経験により育成することができるものである。

そこで本稿では、対話・相互作用・協働作業の経験により、「思考力・判断力・表現力」を含む「活用力」や、「主体的に取り組む意欲や探求的な態度」を育成するための方法として、デューイの教育観に支えられている「ワークショップ」に着目する。本稿では、教師を目指す学生が「ワークショップ」を体験することで、「ワークショップ」という教育方法の学習効果の認識や、自己の内省の変化について検証をする。具体的には、開発教育で活用されている「ワークショップ」の一つである「貿易ゲーム」を学生に体験をさせる。「ワークショップ」の効果の検証の手立てとしては、社会構成主義の観点をを用いる。「ワークショップ」と「社会構成主義」の関係については、すでに広石（2005）が、「ワークショップは、社会構成主義の学習であり、そこで起こっていることは、「知識の獲得」ではなく、「意味の生成」（注4）と述べ、生産的思考としての社会構成主義と、生産的手法であるワークショップの結びつきを考察している。「ワークショップ」の学習効果に、「活用力」「学習意欲や探求的な態度」を見ることができるのかを検討し、経験的な学びのあり方の布石としたい。

本稿は、まず次章で、ワークショップと社会構成主義について、先人の知見から学習観や教育方法のとらえ方を整理する。そして次にワークショップ経験により、どのようなことを実感したのか、「貿易ゲーム」（後述Ⅲ（2）で説明）では、どのようなことに関心を向けたかを整理していく。そして、最後に、経験的な学びの体験度と貿易ゲームでの関心度の関連について分析をする。

Ⅱ. ワークショップと社会構成主義

（1）ワークショップと内省的思考

現在、「ワークショップ」は、まちづくり、演劇・芸術、心理学、環境教育、開発教育・国際理解など広い領域で活用されている。この「ワークショップ」という言葉を使い、教育に影響を与えたのは、「人種差別をなくすために働くソーシャルワーカーのワークショップ」から始まったと言われる^{注5)}。

ワークショップの定義は、中野（2006）は「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」^{注6)}としている。このワークショップの源流には、デューイの思想があり、その点からワークショップは、「共同体で生きていく上で不可欠な他者を理解したり、他者との合意を形成したりという、他者とのかかわりを協働的な場面を通して、体験し直す場」とも定義されている^{注7)}。いずれの定義においても、ワークショップは、「参加」「相互作用・協働」「体験」が柱となる「経験的学び」を特徴とする方法論である。「参加」「相互作用・協働作業」「体験」を含むワークショップのプログラムでは、様々な問題の解決を図るために、対話を繰り返す。その課題を解決していく過程で、「思考力・判断力・表現力」が駆使され、次の経験につながる新たな能力を生み出すことになる。

またデューイは、教育は、社会的であり、生活経験の中で見いだされていくものと捉え、経験させることを強調している。しかし単に経験させることを主張しているのではなく、2つの側面から、経験の「質」について重要視している。1つ目は、活動を鼓舞するような快適な経験であること、2つ目は、経験がその後の経験に与える連続性がなければならないということである。つまりワークショップが、学習者にとって興味関心を深める体験となれば、「学習を継続していこうと願う態度」^{注8)}を育てることができる方法なのである。ただし学習継続の態度を育てるためには、無計画な経験とならないよう、「ワークショップ」の学習スタートは、学習者が、それまでに蓄積した経験から活動が始まり、活動を進めるに従い「新しい能力が喚起」され、思考が刺激され「新しい事物や出来事と結び」つけることができるように環境を整えなければならない。そして経験から、新たな意味を構築し、蓄積された「新しい能力を行使」すべく、学習を深化させていくのである。

またワークショップが、意味ある経験になっている場合は、対話、相互作用・協働作業を通して、思考や判断、決断が繰り返され、内省が起こり、新たな自己を形成する。ワークショップで、新たな自己を形成することができるのは、ミード（1998）が述べるところの「意味ある他者」から役割取得が行われ、自我が再構成されていくからである。自我の発達には、作業が社会的課題を含むものであれば、より社会的自我の形成に影響を与えることになる。質の高いワークショップとするためには、単なる体験やゲームに終わらないように、「内省的思考」が刺激されるプログラムにすることを注視しなければならない。

デューイは、生活経験は、学校教育の中に計画的に取り込むことを前提としている。学校教育の中で、意味ある経験が「将来の学習の出発点」となり、経験したものをより豊かに積み重ねることで、学習者の生活の空間と生活の時間を拡大させることができる。意味あるワークショップの経験は、一過性の経験ではなく、経験に内在する教材と、教科学習とを相互に関連させて教育課程に取り込んでいくことが重要となる。

この質の高い有意味な経験ができる学習環境を整えることが、教師の仕事となる。そのため教師を目指す学生が、ワークショップを有意味な経験として実感することも重要である。将来学校現場で、「知識習得型」「経験的学び」のどちらかの一元的な考えではなく、基礎力・活用力・意欲や態度を関連づける方法を編み出す原動力につながると考えられる。

(2) 社会構成主義の定義

前節で、取り上げたデューイは、社会構成主義者の一人でもある。構成主義は、大きくピアジェ、グレーサーフェルドの考えに基づく「心理的構成主義」と、デューイやヴィゴツキー、ガーゲン、ミードの立場から「社会的構成主義」にわけられる。

久保田は、構成主義的教育理論は、「学習者を積極的に環境に働きかけ、既存の知識を駆使して、新しい知識を主体的に構築」^{注9)}できるよう、「学習者が主体的に世界と関わることを支援するための環境を整えること」を前提としている^{注10)}。

久保田（2003）は、構成主義の考えに基づく学習論の特徴を3点をあげている。

- ①学習とは、学習者自身が知識を構成していく過程
- ②知識は状況に依存している。そして、置かれている状況の中で知識を活用することに意味がある。
- ③学習は共同体の中での相互作用を通じて行われる。

この学習論は、佐藤（1996）が説明するように、学びとは、「所定の意識や技能の習得ではなく、学習者がモノや人を媒介とする活動を通して意味と関係を構築する」^{注11)}ことなのである。構成主義の学びは、知識を単に

量として蓄積していくことに重点をおくのではなく、学習者を知識を活用できる環境に置き、環境を読み解き、新しい意味を生成していく。

さらにガーゲン（2011）は、「意味は、関係の中に存在」し、社会構成主義の理論のカギとなる対話によって、新しい意味を創り出していると考えている。「意味」は、「人々が互いに行為を調整し合う中で立ち現れ」^{注12)}、対話を媒介として、新たな解釈により「意味」を変化させていく。新たな意味の変化は、自分自身にも生じさせる。「個人」としての「私」も、「多声性」が反映され「自己内省」が生じ、再構成されていくのである。人々の対話により、一端作り上げた「意味」と「関係」を再構成することで、「共に豊かな未来へと歩む」ことができると考えている。つまり社会構成主義的教育論は、ワークショップの特徴と同様に、「知識の意味」を「教科書の中」に求めるのではなく^{注13)}、対話・相互作用・協働作業を重要な原理と捉え、結果として「意味を生成」し、自己の再構成を繰り返すことで成長するという概念をもっている。

しかし社会構成主義の理論は、これまでの教師中心の知識伝達型の教授を否定するものではなく、久保田（2010）は、ジョナセン（Jonassen）の知識習得モデル3段階を取り上げ、教育方法は、知識の習得の段階により2つの違いがあることを指摘している。学びの初期段階では、「客観主義のアプローチ」により練習を繰り返し、知識の枠組みをつくることを注視しなければならない。そして第二段階以降に、構成主義の考えに基づくコーチングや経験的な方法を取り入れることで、効果的に複雑な問題を解決する力をつけさることができると考えている^{注14)}。

このように社会的構成主義の学びに対する考えは、学びに関する枠組みを示すものであり、具体的な方法論を提示するものではない。この社会構成主義の考えをもとに、具体的な方法として、ワークショップのプログラムを作りだしていくことで、学習者の活用力や、学びの意欲・探求的態度を伸ばすことができると考える。

次に、教師を目指す大学生が、ワークショップのプログラムである「貿易ゲーム」を体験し、学びに対する捉え方にどのような変化があるのか検討していく。

Ⅲ. 調査の枠組み

(1) 調査実施の概要

2012年12月に、埼玉県所在の私立B大学で、教職科目である「総合演習」の履修者に対して、貿易ゲームを体験して感じたことや考えた事柄について、授業時間内に質問紙調査を実施した。調査の概要は以下の通りである。

対象：B大学総合演習履修者 3年生 83名

方法：質問紙調査（自記式法）

調査の期日：2012年1月

これまで小学校、中学校、高等学校、大学でワークショップをどの程度体験してきたかという点について、表2・表3にまとめた。

表2の通り、85.5%の学生が、これまで小学校、中学校、高等学校でワークショップを体験したことがないと回答している。また表3の通り、大学でも72.3%が体験していない。ワークショップという手法については、

表3 小学校・中学校・高等学校の授業でのワークショップ体験度（%）

NA=1	
何度も体験してきた	0.0
1・2度体験した	13.4
体験したことない	86.6
合計	100.0

表2 大学の授業でのワークショップ体験度（%）

何度も体験してきた	3.6
1・2度体験した	24.1
体験したことない	72.3
合計	100.0

多くの学生が経験しておらず、今回の授業で初めて体験した学生が多かった。

(2) 貿易ゲームについて

「貿易ゲーム」は、開発教育の中で活用されているワークショップの一つである。「貿易ゲーム」は、現実の貿易の仕組みや動きを擬似体験し、教室内での相互交渉・協働作業・対話によって、さまざまな問題に向き合い、解決の道をグループで考えることを目的としたシミュレーションゲームである。発祥は、1982年に、イギリスの代表的なNGOの1つクリスチャン・エイドから始まったものである。日本では、1985年に（財）神奈川県国際交流協会が日本語版として教材を制作し、現在は、学校や社会教育の現場でも活用される機会が増えてきている。

この貿易ゲームは、次の3点（開発教育協会HPから引用）を学ばせることを目的としている。

- (1) 貿易を中心とした世界経済の基本的な仕組みについて理解すること
 - (2) 自由貿易や経済のグローバル化が引き起こすさまざまな問題に気づくこと
 - (3) 南北格差や環境問題の解決に向けて、国際協力のあり方や、私たち一人ひとりの行動について考えること
- B大学の授業では、一クラス約30数名の大学生が、5・6名のグループにわかれ、各班が、先進国・新興国・開発途上国・後発途上国の役割を担い、指定された製品をつくり、その製品を取引することで経済の基本的な仕組みや発生する問題を経験していく。作業は、班ごとにわかれ、封筒に入った決められた道具（はさみ、定規、紙など）以外は、使用禁止とし、時間内に製品の取引を行う。

このゲームの目的は、最初に説明はせず、作業を通して、ゲームの絡繰りを発見し、状況を改善するための話し合いや交渉が活発に行われるようになる。教師は、問題解決の指示を与えるのではなく、ファシリテーター役に徹する。

授業の最後には、必ず、各グループで体験で感じたことや交渉の様子などについて話し合いをさせ、クラス内で体験を共有する時間をもつ。共有する時間をもつことで、自分の行った行動が、他者にどのように影響を与え、「意味ある他者」が自分の中に取り込まれることを実感することになる。貿易ゲームの過程で体験する、相互作用や協働作業、対話、価値観の共有の経験から、これまで知識や言葉として理解してきた「意味」や、自分と社会の「関係性」を見直していく。社会的側面をもつ貿易の模擬体験を通して、実際の社会的課題を自分の課題として現実的に考えるきっかけとなる。

(3) ワークショップに対する捉え方の変容

前節でまとめたように、ワークショップ体験者が少なかった学生が、自身でワークショップを体験した後に、ワークショップという方法をどのように捉えたかについて、5段階の尺度で調査した結果を表4・表5に示した。

表4から、小・中・高等学校の授業で、「取り入れた方がよい」74.1%、「どちらかというに取り入れた方がよい」23.5%と、多くの学生が、ワークショップの方法を活用することで子どもの学びを活性化すると考えている。教師を目指している学生が、ワークショップを自ら体験したことで、ワークショップの学習効果について実感し、学校での方法論として取り入れことを前向きに捉えている。

さらに表5の結果の通り、子どもたちの学ぶ意欲を高める効果についても、「とても効果がある」61.3%、「やや効果がある」35.0%と回答している。ワークショップが、学習を継続していこうとする態度につながり、デュ

表4 小中高等学校の授業での導入期待（%）

NA=2	
取り入れた方がよい	74.1
どちらかと言うと取り入れた方が	23.5
余り取り入れるべきでない	2.5
合計	100.0

表5 子どもたちの意欲高める効果の程度（%）

NA=3	
とても効果ある	61.3
やや効果ある	35.0
どちらとも言えない	3.8
合計	100.0

ーイが述べる経験の連続性の原理にも当てはまる効果があると捉えていると考えられる。

表4・表5の結果から、教師を目指す大学生が、ワークショップを自ら体験したことで、ワークショップの学びの効果を実感した結果となった。ワークショップは、物の見方や価値観や自己変容をもたらす特徴をもつが、ワークショップという方法論自体に対しての見方にも変容を与える結果となった。この体験により、教師となることを目指す学生が、ワークショップから得た経験を、自分の実践力を行使するための次への学びへつなげていくと考える。

Ⅳ. ワークショップの体験効果について

(1) ワークショップにより実感した体験内容の類型化

ここでは、ワークショップを通してどのような体験ができたのかという内容を整理する。具体的には、ワークショップでの体験効果についての内容を13項目あげ、体験の度合いについて5段階の尺度を用いて調べ、その回答に因子分析を施し体験の内容を分類した。表6は、4つの因子とそれを構成する項目及び因子負荷量を示したものである。

因子分析の結果から、各因子を次のように名付けた。第1因子は、自分自身や自分の生活について振り返り、再考する体験ができたという点から、「内省的体験」とした。ワークショップは、各自が与えられた役割にそった行動をし、その関わりから、自分の中に他者を取り込み、自分の考え方や自分の生活を改めて見直す機会となるのである。第2因子は、相互作用により多様な価値観の存在に気づき、市民として共生する必要性について体験ができたという点から、「多様性との共生体験」と名付けた。自分の日常の行動が、社会や他者とつながりをもち、影響を与えていることを体験する機会となっている。第3因子については、ワークショップの特徴である、相互作用のある体験に対しての意義を発見したという点から、「経験的な学びの意義体験」と名づけた。大

表6 ワークショップの体験効果（因子分析結果）

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
	内省的体験	多様性との共生体験	経験的な学びの意義体験	社会的関心と学習意欲向上効果体験
自分の生活や生活スタイルを見直す体験ができた	0.801	0.201	-0.016	0
自分自身を見直す体験ができた	0.775	0.21	-0.007	-0.008
自分で考えて行動することの必要性を体験できた	0.701	-0.092	0.298	0.109
これまでと違う考え方、見方、価値観を発見する体験ができた	-0.074	0.809	0.088	0.022
今後も学び続ける必要性を感じる体験ができた	0.183	0.752	-0.027	0.221
自分と社会や世界との繋がりについて学ぶ体験ができた	0.282	0.551	0.163	-0.247
市民としての在り方を考える体験ができた	0.404	0.49	0.207	0.029
知識伝達型の方法と体験に学ぶ方法の違いを体験できた	0.156	0.181	0.72	0.322
経験や体験を通して学ぶことの必要性を体験できた	0.431	0.14	0.67	0.1
相互作用により一人では気づけない体験ができた	-0.06	-0.073	0.643	-0.159
新しい学び方を体験できた	0.053	0.429	0.597	-0.11
学ぶ意欲高めることができる方法だとわかった	0.38	0.136	0.216	0.672
社会的課題へ関心を向ける体験ができた	0.441	0.089	0.297	-0.614
寄与率 (%)	19.775	16.35	15.682	8.479

因子抽出法：主成分分析 回転法：Kaiserの正規化を伴うバリマックス法

学生が、学びの形態として主たるものであった「知識伝達型」とは異なる、「対話体験型」の学びの意義を体験したという因子である。第4因子は、社会的な事象に関心を向け、学ぶ意欲を高める効果があるという点から、「社会的関心と学習意欲向上効果の体験」と名付ける。社会的課題を含む経験が、学ぶ意欲を支える特徴をもつのである。

整理できた4因子から、ワークショップは、相互作用・協働作業を通して、内省をし、社会の中での自己の在り方や共生、社会的課題や仕組みについて「意味」や「関係」を再構成する特徴を示す結果となり、社会構成主義を指向する方法論と言える。

(2) 貿易ゲーム体験後の関心の広がりについての類型化

次に貿易ゲーム自体で、どのような事柄に関心を広げていったのかという点について整理をしていく。具体的には、貿易ゲームで期待される関心の方向について、13項目あげ、関心の度合いについて5段階の尺度を用いて調べ、その回答に因子分析を施し関心の方向性を分類した。表7は、4つの因子とそれを構成する項目及び因子負荷量を示したものである。

因子分析の結果から、各因子を次のように名付けた。第1因子は、自分の行動や自分の生活が地球規模の課題に影響を与えるということに関心を向けるようになったという点から、「自分と社会との関係性への関心」と名付けた。貿易ゲームでは、他班との交渉を通して、自分の生活スタイルや行動が、地球規模の課題へ影響を与えることを実感するのである。貿易ゲームは、模擬経験ではあるが、実際の課題と関連づけて捉え直し、自分が行動を起こすことで、問題解決につながるという意識の変化をもたらす特徴を示している。第2因子は、環境問題や食糧問題、南北の経済的格差など地球規模の課題に関心を向けるようになったという点から、「地球規模の課題

表7 貿易ゲームの学習効果と関心（因子分析）

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
	自分と社会との関係性への関心	地球規模の課題への関心	社会的仕組み・ニュースへの関心	社会的行動への関心
自分の生活スタイルと環境問題が関連していることに関心をもつようになった	0.778	0.223	0.188	0.094
支援の在り方について関心をもつようになった	0.765	-0.046	0.233	0.209
社会問題解決、環境問題の解決のために、自分でできることは行動しなければならないと思うようになった	0.709	0.275	0.365	0.002
自分の食生活や生活スタイルと、児童労働、貧困、搾取、紛争などと関連していることに関心をもつようになった	0.629	0.235	-0.12	0.467
経済的な格差の問題について関心をもつようになった	0.085	0.73	0.298	0.202
食糧問題について関心をもつようになった	-0.009	0.72	0.099	0.343
環境問題に関心をもつようになった	0.453	0.702	-0.174	-0.166
地球規模の課題（例：児童労働、貧困、ジェンダー、紛争など）に関心をもつようになった	0.259	0.674	0.282	0.138
国内外のニュースへの関心をもつようになった	0.136	0.043	0.813	0.1
後発途上国・貧困国ほど、環境問題の影響を受けていることを懸念するようになった	0.194	0.27	0.754	0.094
大企業などが合理化・利益追求のためにする活動が、環境破壊、途上国の搾取につながると懸念するようになった	0.545	0.17	0.553	-0.003
フェアトレードについて関心をもつようになった	-0.014	0.235	0.139	0.766
地産地消について関心をもつようになった	0.392	0.073	0.067	0.694
寄与率（%）	22.133	18.045	15.413	12.019

因子抽出法：主成分分析 回転法：Kaiserの正規化を伴うバリマックス法

への関心」とした。貿易ゲームでは、これまで持っていた地球規模の課題の知識について、リアリティをもつ体験が加わり、新たな意味が作り出され、関心を深めるきっかけになるのである。第3因子は、地球規模の課題は、自分たちの住む先進国や、自分の生活を支えている製品・サービスを生み出す企業組織の責任や在り方、社会全体の仕組みについて関心を向けるようになったという点から、「社会的な仕組み・ニュースへの関心」と名付けた。企業組織の倫理と、自分の生活と直結して考える機会がなかった学生が、便利な生活をしている背景にまで関心を向ける機会になるのである。第4因子は、社会的課題の解決の一助となるフェアトレードや地産地消など、日常の消費行動を再考するという点から、「社会的行動への関心」と名付けた。

整理された4因子は、学びを組織化していくための方向となる因子とみることでもできる。貿易ゲームが、単なる楽しみとしてのゲームとならないように、4因子を教科と関連させ発展拡大させていくことが重要である。貿易ゲームを連続性ある経験とするための方略については、今後検証していかなければならない課題である。

(3) 内省的・経験的学びの体験度と貿易ゲームの関心度の関係について

前節までに、ワークショップにより実感した体験の内容と、貿易ゲームの経験で向けられた関心の方向について整理をしてきた。ここでは、次の2つの点からワークショップの体験度と貿易ゲームの関心度の関係について検証をする。

デューイは、生きた経験は、「学習者の内面で新しい考え方が形成され産出」^{注15)}し、新たな探求心を刺激することになると考えている。つまり有意味な経験は、内省的思考を高め、体験的な学びの効果の実感が高ければ、社会的側面に対する興味関心も深まると考えられる。この点に着目し、2つの項目からワークショップを活用した貿易ゲームの効果を検証する。1点目は、相互作用により「意味ある他者」を内面に取り込むことでおこる「内省的体験」の実感の程度と、貿易ゲームの関心の程度との関係をみていく。そして2点目は、経験的学びの効果の程度と、社会的課題への関心の程度を検証していく。

そこでこの2つの観点から検証をするために、表6で整理した因子である「内省的体験」、「経験的学びの意義体験」の変数と、表7で整理した貿易ゲームの経験から見いだした4因子の関係を検証する。具体的には、それぞれの因子を構成する項目の因子負荷量をもとに被験者の点数を算出し、その得点で被験者を3等分する。そして、得点の高い方を「高群」、得点が低い方を「低群」とし、中間を「中群」とした。

次の表8-1～表8-4は、ワークショップで実感した「内省的体験」の体験度と、貿易ゲームの経験による関心度の関係を分析したものである。

表8-1から、「内省的体験」の程度と貿易ゲームにより「自分と社会との関係性への関心」程度が、両者とも高群にある割合は、50.0%である。「内省的体験」の程度が低群で、「自分と社会との関係性への関心」が低群は、16.0%である。ここから、「内省的体験」と「自分と社会との関係性への関心」の程度には、明らかな有意差が認められた ($X^2=16.275$, $df=4$, $p<0.01^{**}$)。

表8-2は、「内省的体験」の程度と「地球規模の課題への関心」の関係についてまとめたものである。「内省的体験」の程度が高群であり、「地球規模の課題への関心」が高群である者は40.7%であり、「内省的体験」の程度が低群で、「地球規模の課題への関心」が高群である割合は12.0%であった。「内省的体験」の程度と、「地球規模の課題への関心」の程度に、顕著な有意差が認められた ($X^2=22.190$, $df=4$, $p<0.001^{***}$)。

表8-3の「内省的体験」の程度と「社会の仕組み・ニュースへの関心」の程度については、両者高群の割合は、63.0%であり、「内省的体験」の程度が高群で、「社会の仕組み・ニュースへの関心」が低群な割合は、12.0%であった。ここから、「内省的体験」の程度と「社会の仕組み・ニュースへの関心」の程度は、明らかに有意差がある ($X^2=15.272$, $df=4$, $p<0.01^{**}$)。

表8-4にある「内省的体験」の程度と「社会的行動への関心」の程度は、有意な関係は認められなかった。

これらを通して、自己を内省する実感が高かった学生が、貿易ゲームを通して遭遇した課題や、社会の仕組みへの関心を広げる結果となった。しかしフェアトレードなどの具体的な行動に向けた関心の程度に、有意な関連性は認めることができなかった。

次の表9-1～表9-4は、ワークショップの経験が、意義ある学び体験であったと実感した程度と、貿易ゲーム

表 8-1 内省的体験度と自分と社会との関係性への関心度 (%)

		自分と社会との関係性への関心度		
		低群 (N=26)	中群 (N=29)	高群 (N=24)
内省度	低群 (N=25)	60.0	24.0	16.0
	中群 (N=28)	25.0	50.0	25.0
	高群 (N=26)	15.4	34.6	50.0

** : $p < 0.01$ カイ二乗検定の結果により明らかな差があると認められる

表 8-2 内省的体験度と地球規模の課題への関心度 (%)

		地球規模の課題への関心度		
		低群 (N=26)	中群 (N=31)	高群 (N=24)
内省度	低群 (N=25)	68.0	20.0	12.0
	中群 (N=29)	13.8	51.7	34.5
	高群 (N=27)	18.5	40.7	40.7

*** : $p < 0.001$ カイ二乗検定の結果により顕著な有意差が認められる

表 8-3 内省的体験度と社会の仕組み・ニュースへの関心度 (%)

		社会の仕組み・ニュースへの関心度		
		低群 (N=21)	中群 (N=28)	高群 (N=32)
内省度	低群 (N=25)	44.0	44.0	12.0
	中群 (N=29)	24.1	34.5	41.4
	高群 (N=27)	11.1	25.9	63.0

** : $p < 0.01$ カイ二乗検定の結果により有意差が認められる

表 8-4 内省的体験度と社会的行動への関心度 (%)

		社会的行動への関心度		
		低群 (N=30)	中群 (N=24)	高群 (N=27)
内省度	低群 (N=25)	48.0	32.0	20.0
	中群 (N=29)	34.5	24.1	41.4
	高群 (N=27)	29.6	33.3	37.0

n.s. : 非有意 カイ二乗検定の結果により有意な差は認められなかった

の経験による関心度が、どの程度関連するのかを分析したものである。

表 9-1 から、「経験的学びの意義体験」が高群で、「自分と社会との関係性への関心」が高群である割合は、53.8%であり、「経験的学びの意義体験」が低群で、「自他の関係への関心」が低群である割合は、16.0%であった。ここから「経験的学びの意義体験」の程度と「自分と社会との関係性への関心」の程度に、顕著に有意な差が認められた ($X^2=18.974$, $df=4$, $p < 0.001^{***}$)。

表 9-2 は、「経験的学びの意義体験」と「地球規模の課題への関心」の程度について分析したものである。「経験的学びの意義体験」が高群で、「地球規模課題への関心」が高群である割合は、42.3%であり、「経験的学びの意義体験」が低群で、「地球規模課題への関心」が低群である割合は、8.0%である。ここから「経験的学びの意

表 9-1 経験的学び度と自分と社会との関係性への関心度 (%)

		自他との関係性への関心度		
		低群 (N=26)	中群 (N=29)	高群 (N=24)
経験的学び度	低群 (N=25)	60.0	24.0	16.0
	中群 (N=28)	28.6	50.0	21.4
	高群 (N=26)	11.5	34.6	53.8

***: $p < 0.001$ カイ二乗検定の結果により顕著な有意差が認められる

表 9-2 経験的学び度と地球規模の課題への関心度 (%)

		地球規模の課題への関心度		
		低群 (N=26)	中群 (N=30)	高群 (N=24)
経験的学び度	低群 (N=25)	56.0	36.0	8.0
	中群 (N=29)	27.6	34.5	37.9
	高群 (N=27)	15.4	42.3	42.3

** : $p < 0.01$ カイ二乗検定の結果により有意差が認められる

表 9-3 経験的学び度と社会の仕組み・ニュースへの関心度 (%)

		社会的仕組み・ニュースへの関心度		
		低群 (N=20)	中群 (N=28)	高群 (N=32)
経験的学び度	低群 (N=25)	32.0	56.0	12.0
	中群 (N=29)	27.6	34.5	37.9
	高群 (N=27)	15.4	15.4	69.2

***: $p < 0.001$ カイ二乗検定の結果により顕著な有意差が認められる

表 9-4 経験的学び度と社会的行動への関心度 (%)

		社会的行動への関心度		
		低群 (N=30)	中群 (N=23)	高群 (N=27)
経験的学び度	低群 (N=25)	44.0	36.0	20.0
	中群 (N=29)	41.4	31.0	27.6
	高群 (N=27)	26.9	19.2	53.8

n.s.: 非有意 カイ二乗検定の結果により有意な差は認められなかった

義体験」の程度と、「地球規模の課題への関心」の程度には、明らかに有意があると認められる ($X^2=13.007$, $df=4$, $p < 0.01^{**}$)。

表 9-3 で、「経験的学びの意義体験」が高群で、「社会的仕組み・ニュースへの関心」が高群である割合は、69.2%、「経験的学びの意義体験」が低群で、「社会的仕組みへの関心」が高群の割合は、12.0%である。「経験的学びの意義体験」の程度と「社会的仕組み・ニュースへの関心」の程度は、明らかに有意であると認められる ($X^2=18.024$, $df=4$, $p < 0.001^{***}$)。

表 9-4 で、「経験的な学びの意義体験」の程度と、「社会的行動への関心」の程度には、有意な関係は認められ

なかった ($X^2=7.341$, $df=4$, n.s.)。

これらを通して、経験的な学びの意義の実感が高い学生は、貿易ゲームの経験で遭遇した課題や社会的仕組みへ関心を拡大させていくという結果が明らかになった。しかしフェアトレードなど具体的な行動への関心との関連性は認めることはできなかった。

これらの結果から、内省が進む経験的な学びをさせることで、学習者の興味関心を拡大し、連続性ある学びになると考えられる。ただし貿易ゲームでは、内省的体験が活発に行われても、問題解決のための具体的な行動へつなげる結果にはなかった。有意な関係とならなかった理由として、学生が、フェアトレードや地産地消などを、自分の消費行動に直結させることは、学生的生活範囲や生活レベルから、今すぐに行えないと判断していることが要因として推測させる。

V. まとめ

教師を目指す大学生の経験的な学び体験の学習効果を、以下3点にまとめる。

1点目は、ワークショップの学習効果についてである。ワークショップは、課題解決を相互作用・協働作業体験により、自分自身や、自分と周辺環境との関係を省察し、多様な価値観をもつ人と共生していくための方略を体験する特徴がある。さらに社会的課題に対して、継続的に学ぶ意欲を育てる特徴もある。ワークショップの作業過程では、課題解決のために活用力（思考力、判断力、表現力）が活発に働き、自己の再構築、意味の生成が進み、学び意欲や探求的態度を高めることができる方法なのである。

2点目は、貿易ゲームの学習効果についてである。貿易の模擬体験の過程は、各自が与えられた役割にそって行動をとり、他班との交渉や班内の話し合いを通し、体験で感じたことを共有する時間をもつ。この体験の結果、自分自身や自分と周囲との関係を再構築し、社会的仕組みや、社会的課題に関心を拡大する特徴があることがわかった。貿易ゲームの模擬体験を実際の社会的課題に置き換え、意味を捉え直すことができる教育的経験となっている。

3点目は、ワークショップとしての貿易ゲームの意義についてである。ワークショップの手法をとることで内省的思考が高められ、経験的な学びの意義を強く実感させることができる。ワークショップの手法を活用し、貿易ゲームをプログラムとすることで、現実の地球規模の課題について興味関心を向けることができる。学習者の意欲や探求心や興味関心を促すためには、相互作用・協働作業により内省的思考が活性化できるプログラムを体験させることが重要となる。つまり社会的側面が含まれるプログラムをワークショップで経験的に学ばせることで、子どもの「活用力」「学習意欲や探求的態度」を育てることができる。

教師になることを目指す大学生が、まず自らが、経験的な学びの学習効果について実感する機会をもつことが、今後子どもたちの「活用力」「学びの意欲」を高めるための方法を自ら模索していくきっかけになると考える。

デューイは、「人々が社会の諸関係や統制に自ら進んで興味」をもち、「混乱を引き起こさないで社会変化をもたらすことができるような心の習慣」^{注16)}を身につけさせることができる教育の必要性を提唱してきた。多様な価値観に関心を向け、共有していく社会を目指すためにも、教育課程で、「教材の意味やその教材に含まれている問題を切実に感じさせるような、本物の状況を与える」^{注16)}ことができるプログラムを教育課程に組織化していくことが求められる。それは教職科目の中でも、対話を含む相互作用や協働作業の経験を、教材として組織化していく必要がある。

ワークショップを効果ある体験とするためには、教師のファシリテーターとしての役割が重要であるが、今回検証ができなかった。今後、ワークショップの評価の方法と、ファシリテーターとしての教師の資質については検証を重ねていく。

引用文献

- 注 1) 2008 年 1 月 17 日中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」(答申)。答申の中で、子どもの学力の状況について、国際的な学力調査(OECD の PISA 調査及び国際教育到達度評価学会(IEA)の TIMSS 調査)と文部科学省が実施している全国学力・学習状況調査の各種調査の結果から、次のようにまとめている。「基礎的・基本的な知識・技能の習得については、個別には課題のある事項もあるものの、全体としては一定の成果が認められる。しかし、思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式の問題に課題がある。これらの力は現行学習指導要領が重視し、子どもたちが社会において必要とされる力であることから、大きな課題であると言わざるを得ない。」
- 注 2) J.デューイ著、市村尚久訳『経験と教育』、岩波書店、2012 年、p93
- 注 3) 「社会人基礎力」は、具体的には 3 分類 12 要素で構成されている。
出典：経済産業省「「社会人基礎力」育成のススメ-社会人基礎力育成のプログラムの普及を目指して-」、2006 年
- 注 4) 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」、日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第 31 号、2005 年
- 注 5) 中野民夫著『ワークショップ—新しい学びの創造の場—』、岩波書店、2006 年、p14
- 注 6) 中野民夫著『ワークショップ—新しい学びの創造の場—』、岩波書店、2006 年
- 注 7) 荻宿俊文、佐伯胖、高木光太郎編者『ワークショップと学び 1 まなびを学ぶ』、東京大学出版会、2012 年、p19
- 注 8) J.デューイ著、市村尚久訳『経験と教育』、岩波書店、2012 年、p73
- 注 9) 10) 久保田賢一著「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、2010 年、p49
- 注 11) 佐藤学著「現代学習論批判—構成主義とその後」、堀尾輝久他編者『講座学校 5 学校の学び・人間の学び』、柏書房、1996 年、p115
- 注 12) K.J.ガーゲン著、東村知子『あなたへの社会構成主義』、ナカニシ出版、2011 年、p211、p216
- 注 13) 佐藤学著「現代学習論批判—構成主義とその後」、堀尾輝久他編者『講座学校 5 学校の学び・人間の学び』、柏書房、1996 年、p115
- 注 14) 久保田賢一著『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、2010 年、p32
- 注 15) J.デューイ著、市村尚久訳『経験と教育』、岩波書店、2012 年、p128
- 注 16) J.デューイ著、松野安男訳『民主主義と教育』(下)岩波書店、2012 年、p64

参考文献

- ・久保田賢一著「構成主義が投げかける新しい教育」、CIEC 会誌編集委員会『コンピュータ&エデュケーション』VOL15、2003 年
- ・佐伯胖『「学ぶ」ということの意味』、岩波書店、1995 年
- ・佐々木弘記「社会構成主義を指向した授業のデザイン」、日本教育工学会『日本教育工業会研究報告集』、2003 年
- ・J.デューイ著、宮原誠一訳『学校と社会』、岩波書店、2008 年
- ・名越清家「「教育実践」論への社会的視座と可能性に関する一考察—主に「相互行為理論」・「社会構成主義理論」の視角から—」、福井大学教育地域科学部紀要Ⅳ『教育科学』64、2008 年
- ・広石英記「構成主義的協働学習は、学習者に何をもたらすか—現実(公的事象)に関わる協働学習の事例研究—」、東京電気大学総合文化研究第 7 号、2009 年
- ・G.H.ミード著、河村望訳『デューイ = ミード著作集 6 精神・自我・社会』、1998 年