

ワークショップの役割と可能性 — ワークショップと講義型授業の比較を通して —

06L054 関口 浩希

1. 研究目的

私は大学三年の時に「国際交流インストラクター事業」への参加を通して、ワークショップという授業形態を知った。実際に参加型授業の一形態であるワークショップを経験して考えたのは、「講義型授業よりも参加型授業の方が意識して学習出来るのではないか」ということである。上条晴夫はワークショップについて、「自由感のある「活動」を通して学ぶことで、関心・意欲・態度を基礎とした主体的な学びの力を育てる」¹と定義している。

私の小学校時代、中学校時代は、各教科の授業においても、調べ学習のように生徒が自主的に学習をする形が多かった。しかしながら、高等学校時代は、各教科において教員が主体となっておこなう講義型の授業が中心となっていた。私は各教科の中でも、英語が一番の得意教科であったが、教科書本文を訳すことが中心となっていたので、つまらなさを感じることがたびたびあった。もう少し、英語をクラスの仲間同士で使いあう授業があれば良いのにと思ったこともある。大学で初めてワークショップに出会った時、ワークショップ型の授業では講義型授業の短所をカバー出来るのではないかと考えた。

そこで本研究では、講義型授業と参加型授業としてのワークショップの特徴を比較することによって、ワークショップの役割と可能性について検討することを目的とする。

2. 研究方法

まず最初に、講義型授業の特徴について述べる。次に、参加型授業の一形態であるワークショップの特徴について述べる。そして、授業形態に関する調査を行う。調査は調査1、調査2から成っている。調査1の対象者は新潟県内の高校生である。講義型授業について、どのような意識をもっているのか、またワークショップを受けての印象、どのような授業形態が望ましいのかについて調査する。調査2の対象者は敬和学園大学の大学生である。大学生が講義型授業についてどのような意識をもっているのか、ワークショップへの指導・参加体験があった場合、どのようなことをしたのか、大学の授業科目を講義形式で行うことについてどう思っているのか、大学の授業をゼミ形式で行うことについてどう思っているのか、どのような授業形態が望ましいのかについて調査する。さらに、講義型授業とワークショップにおける特徴の違いについて調査結果を見ていくことで考察し、最後にワークショップの役割と可能性について検討する。

3. 講義型授業

3-1 講義型授業の定義

宮原修は「講義法」について、「教師の言葉による説明、講釈などを聴衆（学習者）に対して一方的に開陳し伝達しようとする方法」²と定義している。

また豊田久亀は、「主として教師の講義、説明によって学習者に知識を伝達していく方法で、教授法としては最も歴史の古い方法の一つである」³と定義している。

3-2 講義型授業の特徴

まず、講義型授業の長所を挙げる。豊田ひさき⁴は、講義法について、「比較的短い時間で大量の知識・情報を系統的に伝えることができ、しかも集団全員に同一の内容を提示していくことができるという利点をもっている」⁵と講義型授業の長所を述べている。

宮原は、「講義法」の長所として「教師が教育内容をあるまとまった話（講義）として行えるメリットがある」⁶、「講義法をほかの様々な教育方法とミックスして効果的に使うことはできる」⁷という二つを挙げている。

次に、講義型授業の短所について挙げる。最も大きな短所は教師が主体となるために、生徒が受け身の状態になってしまうことである。豊田は、「教科書が生徒全員に行きわたっている教室で、この方法が主になる授業をした場合、どうしても、教師＝教える人、生徒＝学ぶ人という学習パターンに陥らざるを得ない。生徒が受け身的になってしまうという弱点である」⁸と述べている。この点については、日本においても1920年代に、北澤種一が「恰もラジオの放送のように多数が同時に同一の放送を聴いてはいるが、聴衆同士の相互の間には何等の交通もない。又放送者に対して反問することも許されない一斉授業」と講義型授業について批判をしていると豊田は主張している⁹。

宮原は、「講義法」について「学習者一人ひとりの学習到達度（知識・理解）が違うにもかかわらず、彼らを1か所（教室）に座らせ一方的に講義をして『教えた』とするのは、たとえ『平均的学習到達度』を想定しようとも、あるいは能力別学級編成にしようとも、教師の自己満足に過ぎない」¹⁰と述べている。教師が自己評価するだけでなく、必ず生徒が学習出来ているか、反応を見なければならぬ。

古城和子は、「講義法」の短所として、「学習者の個性や個人ごとの理解度や進度に対応できにくく、学習者が受身的になり、問題解決能力の育成や自主的・創造的な学習に不向きである」¹¹と述べている。

豊田は、講義型授業を行う際の留意点を次のように挙げている。「講義法で授業をする場合、①教師が導入の段階で意表を衝くプレゼンテーションをし、生徒にはつと思わせ、続きを聞きたいと思わせる動機づけがいる。生徒が講義の続きを聞きながら、自問自答していく思考活動をいかに呼び起こすかがポイントになってくる。すなわち、どうすれば生徒の頭の中でこのような自問自答の思考活動がおこるか、を事前に教師がシミュレートしておくことが必要になってくる。②授業の節々で、立ち止まり、質問等をしながら生徒の反応をチェックし、生徒からのフィードバックを受け入れて次の講義の展開に微調整を加えていく工夫をする。たとえば、具体的な生徒の固有名詞を挙げながら、論を展開していくことで、生徒に講義を身近に感じさせることが重要である」¹²。

また豊田は、講義型授業の留意点について次のように付け加えている。「口述の際にも視聴覚メディアを併用したり、あるいはほかの学習形態と適宜転換を図ることによって学習者が受け身的になることを防ぐ必要がある。もちろん講義の内容そのものを学習者にとって魅力あるものにすることが先決である」¹³。

つまり、教員主体の講義型授業は生徒が受身的になってしまうため、教師が生徒の興味を引き出せるようなプレゼンテーションをおこなうことや、受身的になりすぎないように、質問や発問を通して生徒の反応をチェックするようにしなければならないという留意点がある。

4. ワークショップ

4-1 ワークショップの定義

福田正弘は「ワークショップ」について、「一般に専門的な技術やアイデアを試験的に実施しながら検討する研究会やセミナーをさしており、参加型の研修の場、参加体験型グループ学習を意味する」¹⁴と定義している。ワークショップが始まったのは1960年代である。同書によれば、1960年代、アメリカ合衆国 の演劇界でこの種の試みがなされ、新しい形態の演劇を創造する母体となつたことから注目を集め、ほかの分野にも取り入れられ一般化していったという¹⁵。

天笠茂は「ワークショップ」について、「参加者が実践や研究についての成果や抱える問題を持ち寄つて、専門家の指導助言をもとに研究・協議を図り、その解決を目指す共同の研究集会。現職教育のひとつ の方法であり、研究協議会、研究集会と訳されている」¹⁶と定義している。

4-2 ワークショップの特徴

講義型授業とワークショップ大きな違いは、教師が主体的にプログラムを進めていくのではなく、生徒が主体となって活動を行っていくことである。

まず、ワークショップの長所を挙げる。福田はワークショップの特徴を「一方通行的な従来の講習会とは違い、参加者が主体的に参加し、双方向的にコミュニケーションしながら具体的な課題について実践的に問題解決を図っていくところに特徴がある」¹⁷と述べている。さらに福田は、ワークショップについて「総合的な学習の時間の取り組みやコンピュータの活用など、学校教育の実践的な課題についての新しい研修のあり方として注目されている」¹⁸とワークショップの活用・可能性について言及している。また、天笠はワークショップの特徴を「参加者による自主的・民主的な運営のもとに、現場の抱える問題について参加者それぞれが悩みを出し合い、互いの交流をとおして多角的に検討を加え、問題解決の方策について各自が示唆を得ることを目指すところにも、この方式の特徴がみられる」¹⁹と述べている。つまり、講義型授業と違う点は、教師が主体的にプログラムを進めていくのではなく、生徒が何かに問題意識をもち、主体的に活動を行うことである。

しかしながら、生徒自身が問題意識をもって主体的に問題解決をおこなう態度を、必ずしももっているとは限らない。天笠が、「参加者自身の問題意識、みずからが主体的に能力開発を目指して自己を高める能動的・積極的な参加意識や態度も、この研究集会の企画および運営の質や得られる成果を左右するポイントとされている」²⁰と述べるように、生徒の取り組み方によって、ワークショップの質は大きく変化する。仮に、ワークショップの参加者の問題意識が低く、主体性をもって問題に取り組まなければ、ワークショップが成り立たなくなる可能性がある。

4-3 国際交流インストラクター事業の概要と実績

敬和学園大学は2007年度から新潟国際情報大学がプロデュースしている「国際交流インストラクター事業」に参加している。

国際交流インストラクター事業について、新潟国際情報大学は、「新潟国際情報大学が中心となっておこなう地域的ニーズに応えるべく、県内の地方自治体、国際協力組織、小中学校・高校、地場企業、NGOといった多様なアクターとの協力・連携により、大学生を「国際交流インストラクター」として養成します。インストラクターたちは、県内小中学校・高校に派遣され、そこでワークショップ形式の国際理解教育を行います」²¹と説明している。

国際交流インストラクター事業は、新潟国際情報大学が2005年に新潟県国際交流協会などの共同企画として始まった。その後、文部科学省が行う「平成19年度 現代GP（現代的教育ニーズ取組支援プログ

ラム)」に申請を行い、「地域の国際化を推進する参加型実践教育」が選定されたことで、2007年からは「現代GP国際交流インストラクター事業」として活動を行っている²²。2007年度からは敬和学園大学、2008年度からは新潟県立新潟女子短期大学が国際交流インストラクター事業に参加したこともあり²³、2005年度は15人(内訳:新潟国際情報大学の学生のみ)だったものが、2008年度では、敬和学園大学と新潟県立新潟女子短期大学の大学生の数も合わせた、120名の大学生がインストラクターとして県内の小中学校・高等学校に派遣されている²⁴。

新潟国際情報大学では、ワークショップについて「本学が行うワークショップ (workshop) とは、『学びの理論と実践』を指します。それは、ある材料を一方的な講義スタイルで伝えるのではなく、アイスブレーキングやグループディスカッション、シミュレーションなどを用いることで、参加者がよりそれぞれの事柄を現実のものと感じ、より自由に意見を述べることのできるよう促す教育空間です」²⁵と定義したうえで、国際交流インストラクター事業がもたらす効果について次のように述べている。「実際にワークショップを受講した児童や生徒を、次世代における地域の国際化推進のための人材と位置づけ、大学の教育研究の成果を地域社会に還元することで、地域社会の国際化を推進します。国際理解教育の担い手不足という教育現場からの要請に対応した小中学校・高校における総合学習の内容の豊富化、それに伴う児童や生徒の学習意欲の向上が図られます」²⁶。

2008年9月～12月までの期間に、派遣先学校で行われたアンケート調査によると、国際交流インストラクターのワークショップを受けた学校の児童・生徒のうち、79%が「とてもおもしろかった」、21%が「おもしろかった」と回答をしている(回答者数503)。内容や説明については、「とてもわかりやすかった」が74%、「わかりやすかった」が23%であった(回答者数471)。また、再度受けてみたいかを尋ねたところ、「うけたい」が83%であった(回答者数502)²⁷。

また、2008年9月～12月の派遣先学校アンケートによれば、派遣先学校の教員は、「よく準備されていて、聞く場面、理解させる場面、考えさせる場面を意識的に用意していたのがよかった」、「思いがけない生徒の発言もあり、インストラクターの方々も大変だったと思うが、分かりやすかった」、「生徒と一緒にグループの中に入って活動を進めていたので、生徒たちもいろいろな意見を言うことができたようです」²⁸と回答している。

しかしながら、国際交流インストラクター事業には課題がある。この事業では現職の教員ではなく、大学生がファシリテーターとしてプログラムを進めていくことになる。国際交流インストラクター事業に参加をしている学生が、必ずしも教職課程を履修しているわけではない。現に、新潟国際情報大学では教職課程は設けられてはいない。故に、指導技術の面で改善をしなければならない点がある。派遣先学校の教員は、同アンケートにおいて「生徒に興味をもたせようとしていて、説明も丁寧であった。ただ、生徒にとって理解しづらい言葉があり、インストラクターの説明を全て理解していたとは言い難い」、「子どもの反応などがあるので、間の取り方など工夫があると…」、「NGOなど難しい部分を説明する際、口頭だけでなく、紙や黒板に書いて説明すると分かりやすい」、「最後に、とても大切なことを生徒に伝えて頂いたのですが、もう少し自信を持ってビシッと伝えるととても良くなると感じました」²⁹と回答している。

4-4 本研究におけるワークショップの定義

本研究では、ワークショップを新潟国際情報大学が定義している「ある材料を一方的な講義スタイルで伝えるのではなく、アイスブレーキングやグループディスカッション、シミュレーションなどを用いることで、参加者がよりそれぞれの事柄を現実のものと感じ、より自由に意見を述べることのできるよう促す教育空間」³⁰と捉えて研究を進める。

5. 講義型授業とワークショップに関する調査

5-1 調査1

(1) 調査1の目的

調査1は、①講義型授業とワークショップについて、生徒がどのような意識をもっているか、②教員主体で行う講義型授業について、生徒がどのような意識をもっているか、③ワークショップを受けたどのような感想をもったか、④各学生がどのような授業形態を望んでいるかを調査することの①～④を目的として実施した。

(2) 調査対象者

新潟県内の高校生 14名

(3) 調査期日

2009年11月

(4) 実施したワークショップの概要

①ワークショップのテーマ 「砂嵐がやってきた!!」

②ファシリテーター 敬和学園大学 「砂嵐がやってきた!!」チーム 学生8名

③対象者 新潟県内の高校生 14名

④所要時間 60分³¹

⑤ワークショップの目的

今回は高校生に対し、ワークショップを未経験である高校生に対し、ワークショップがどのようなものかを伝えることを目的とした。

⑥ワークショップの展開

ワークショップの展開は次の表1に示す。

表1 ワークショップの展開

展開	生徒の動き	ファシリテーターの働き掛け	留意点
自己紹介	○ファシリテーターの自己紹介を聞く。	○ファシリテーターは生徒に対して自己紹介を一人ずつ行う。	
アイスブレーキング	○アイスブレーキングとして参加者同士で韓国語での自己紹介を行う。	○アイスブレーキングとして、韓国語の自己紹介のやり方を教え、参加者同士で自己紹介をさせる。	○ファシリテーターは参加者に自己紹介の見本を見せる。
紙芝居	○モーリタニアにおける砂漠化の現状について、紙芝居を見ながら学習する。	○モーリタニアにおける砂漠化の現状について、紙芝居を提示し、現状について理解させる。	
砂嵐がやってきた!!	○モーリタニアにおける砂漠化がどのような仕組みなのか、実際にゲームを通して体験する。	○モーリタニアにおける砂漠化の仕組みについてゲームを通して生徒に学習させる。	○ゲームの見本をファシリテーターが見せる。
ビデオ学習	○ビデオ「シングッティ・砂漠化の脅威」を視聴することで、砂漠化による砂嵐被害の実態について学習をする。	○ビデオ「シングッティ・砂漠化の脅威」を見ることで、砂漠化による砂嵐被害の実態について参加者に学習させる。	
まとめ	○ワークショップが講義とは違って、ゲームや話し合いを通して学習するものであることを学習する。	○ワークショップは、普段学校で行われている講義とは違い、ゲームや話し合いを通して学習するものであることを伝える。	

(5) 集計方法

調査1は、4つの設問から成り立っており、全て記述式である。調査1の設問を表2に示す。設問1については、学校別に授業形態が記述されていれば有効回答とした。例えば、「小学校では『プリント学習』、中学校では『調べ学習』」というような記述があれば1名とカウントした。なお、学校種が特定出来る記述がない場合には集計の対象から除外することとした。設問2は「良いと思う」のように、講義型授業について何らかの意見が記述されていれば、有効回答とした。設問3は「面白かった」のように、ワークショップの感想が記述されていれば有効回答とした。設問4は「ディベート」、「協力や話し合いができる授業」のように、具体的な授業形態が記述されていれば有効回答とした。なお、設問2、設問3、設問4において、空白だったものは無効回答とした。

表2 調査1 新潟県内の高校生に対するアンケートの調査項目

-
- 設問1 小学校、中学校、高等学校での授業は、どのような授業形態でしたか。挙げられるだけ書いてください。
- 設問2 教員主体で行う授業形態（講義型授業）についてどう思いますか。
- 設問3 ワークショップを体験した感想を具体的に記述してください。
- 設問4 自分が希望している、もしくは気に入っている授業形態を挙げてください。
-

（筆者作成）

(6) 調査結果の分析

①設問1：小学校・中学校・高等学校で経験した授業形態に関する調査結果

小学校・中学校・高等学校で経験した授業形態について問う設問1では、小学校時の授業形態については、5名（38.46%）の生徒が「講義型授業」と回答した。また、「プリント学習」と答えた生徒が2名（15.38%）であった。それ以外では、「チーム・ティーチング」、「社会科見学」、「理科の実験」、「調べ学習」、「地域学習」、「映像の視聴による学習」、「生徒主体型」と答えた生徒が、それぞれ1名ずつ（7.69%）であった。

中学校時の授業形態については、4名（30.77%）の生徒が「講義型授業」と回答した。また、「調べ学習」、「プリント学習」、「校外学習」と答えた生徒がそれぞれ2名（15.38%）であった。それ以外では、「地域学習」、「社会科見学」、「奉仕活動」、「チーム・ティーチング」、「映像の視聴による学習」と答えた生徒がそれぞれ1名ずつであった。

高等学校時の授業形態については、「講義型授業」と回答したのが7名（70.00%）であった。

生徒は小学校時、中学校時では「調べ学習」、「プリント学習」、「校外学習」を挙げているが、高等学校では「講義型授業」のみであった。

②設問2：教員主体で行う講義型授業に対する意識調査の結果

教員主体で行う講義型授業に対して、生徒がどう思うかを問う設問2では、「面白くない」、「眠くなる」とそれぞれ2名（16.67%）ずつの生徒が回答していた。他方で「良いと思う」と答えた生徒が2名（16.67%）いたことから、講義型授業を肯定的にとらえている生徒もいる。また、「授業の面白さしだいでやる気が変わる」と答えた生徒が2名（16.67%）であった。

③設問3：ワークショップの感想に関する調査結果

ワークショップの感想を問う設問3では、ほとんどの生徒が、「楽しめて考えられる内容だった」、「周りの人と協力して楽しかった」、「つかみが上手くてよかった」、「面白くて時間を忘れられた」とワークショップを肯定的に捉えて回答している。しかしながら、1名(9.09%)の生徒が「内容による」と回答した。

④設問4：生徒が望ましいと考える授業形態に関する調査結果

生徒が望ましいと考える授業形態について問う設問4では、「参加型授業」と答えた生徒が3名(25.00%)、「講義型授業」と答えた生徒が2名(16.67%)いた。また講義型授業であっても、「自分の意見を積極的に言える講義型授業」と答えた生徒が1名(8.33%)いた。他にも「映像の視聴による学習」を望んでいる生徒が1名(8.33%)いた。

教師と生徒が双方向にコミュニケーションが出来る授業を望む生徒もいた。回答として挙げられていたのは「先生と生徒が同時に楽しめる授業」、「先生と生徒が同じ立場でやる授業」で、それぞれ1名ずつであった。

(7) 調査1の考察

小学校・中学校・高等学校で経験したことのある授業形態について問う設問(設問1)では、小学校、中学校、高等学校とも「講義型授業」と答えた生徒が一番多かった。生徒にとっては、小学校、中学校、高等学校の授業の中で、講義型授業が一番印象深かったと考えられる。

講義型授業についての意識を問う設問(設問2)では「面白くない」などの否定的な意見が目立っている。これは、講義型授業では教師が一方的に生徒に教授するため、生徒にとって刺激がないものになることや、生徒が教師の言っている意味が分からなくなることで面白みを感じなくなってしまうことが、一つの要因として考えられる。

ワークショップの感想について問う設問(設問3)では設問2に比べて、肯定的な回答が多かった。「擬似体験」や「映像の視聴による学習」を盛り込んだことが、肯定的な回答の一つの要因となったと推測する。それに加えて、派遣校の教師ではなく、敬和学園大学の学生が高校生に対してワークショップを行うことで、生徒が新鮮味を感じとったことも、肯定的な回答につながったと考える。

生徒が望む授業形態について問う設問(設問4)では、「ディベート」や「協力や話し合いが出来る授業」と回答する生徒がいたことから、生徒同士でコミュニケーションがとれる授業を望む傾向があった。また、講義型授業であっても「自分の意見を積極的に言える講義型授業」を望む回答があった。一方で、設問2によれば、教師主体の講義型授業に対して不満を述べている回答も多かったため、設問4では「自分の意見を積極的に言える講義型授業」、「ディベート」、「協力や話し合いが出来る授業」のように、生徒が能動的に動けるような授業を望む回答が増えたと推測する。つまり、高校生は参加型授業や講義型授業、いずれの形態であっても、生徒が能動的に動ける授業を望んでいると考える。

5-2 調査2

(1) 調査2の目的

調査2では、大学生が講義型授業について、どのようなイメージをもっているか、またワークショップを指導・体験したことがある大学生については、どのような内容であったかを調査することを目的とした。また、大学の授業科目を講義形式で行うことについて、どのような意識をもっているか、授業科目を

ゼミ形式で行うことについて、どのような意識をもっているかについて、調査することを目的とした。

(2) 調査対象者

敬和学園大学の学生 85名

(3) 調査期日

2009年12月

(4) 調査問題

調査2の設問は、調査1の設問をもとにして作成した。ここでは、調査1の設問との変更点を順に述べる。

設問1は記述式から選択式に変更した。これは、調査1の設問1は自由記述式であったため、学校種が特定出来ない回答があったからである。調査2では学校種を特定出来る選択肢を設けた。また、選択肢以外にも授業形態があるかを調査するために、自由記述欄も設けた。

設問2は、調査1の設問2の回答を参考にして、選択肢を設けた。また、選択肢以外の授業形態があるかを調査するために、自由記述式の質問も設けた。

調査2では、新たにワークショップの参加・指導体験の有無を問う設問（設問3）と、ワークショップの参加・指導体験の内容を問う設問（設問4）を設けた。これは、大学生にワークショップの参加体験もしくは指導体験の有無を尋ね、設問3で、どちらかの体験が「ある」と回答した大学生に対して、設問4でどのような場合にワークショップが用いられたのかを調査することを目的としたためである。

また、調査2では、新たに大学の授業科目を講義形式で行うことについて、どう思うかを問う設問（設問5）と、大学の授業形態をゼミ形式で行うことについて、どう思うかを問う設問（設問6）を設けた。これは、講義形式とゼミ形式という双方の異なる授業形態に対して、学生がどのような意識をもっているのかを調査することで、講義形式とゼミ形式の特徴の違いを検討することを目的としたためである。調査2の設問を表3に示す。

(5) 集計方法

調査2は、7つの設問から成り立っている。設問1は、小学校・中学校・高等学校で経験したことがある授業形態について問う設問である。設問1は選択式であり、経験したことのある授業形態があれば、該当する学校種に丸をつける形式をとった。学校種は「小・中・高」と記載しており、これらは小学校、中学校、高等学校を意味している。具体的な集計方法については、例えば、「社会科見学」を小学校で経験している場合、「小・中・高」の選択肢のうち、「小」の選択肢が丸で囲まれていれば1名とカウントした。また、今回は選択肢として挙げた授業形態以外のものがあるかどうかを調べるために記述式の欄も設けた。例えば、「小学校では『プリント学習』、中学校では『調べ学習』」というような記述があれば1名とカウントした。なお、学校種が特定出来る記述がない場合には集計の対象から除外することとした。

設問2は、教員主体で行われる講義型授業について、どう思うかを問う設問である。設問2は選択式であり、該当する選択肢にチェックが入っていれば、1名とカウントした。例えば、「良いと思う」と考えている場合は、「良いと思う」の選択肢にチェックが入っていれば、有効回答とした。その他に、講義型授業について、例えば「自分のペースで進められる」など、何らかの意見が記述されていれば、1名とカウントした。

設問3はワークショップの指導経験や参加体験があるかどうかを問う選択式の設問である。ここで、指導経験・参加体験のどちらかに「ある」と回答した学生にのみ、設問4にて、指導・参加したワークショップの具体的な様子を記述させた。例えば、「討論会をした」と回答している場合は、1名とカウントした。なお、指導体験の有無、参加体験の有無の設問に対して、どちらも丸がつけられていない場合は、無効回答とした。

設問5は大学の授業科目を講義形式で行うことについて、どう思うかを問う設問である。大学の授業科目を講義形式で行うことについて、何らかの意見が記述されていれば、1名とカウントした。例えば、「良いと思う」と記述されていた場合は、1名とカウントした。

設問6は大学の授業科目をゼミ形式で行うことについて、どう思うかを問う設問である。大学の授業科目をゼミ形式で行うことについて、何らかの意見が記述されていれば、1名とカウントした。例えば、「自分や他人と意見交換が出来るところが良い」と回答されている場合は、1名としてカウントした。設問7は大学生が望ましいと思っている授業形態について、具体的な記述がされていれば1名とカウントした。例えば、「講義型授業」と回答している場合は、1名とカウントした。

表3 調査2 敬和学園大学の学生に対して行ったアンケートの調査項目

設問1 小学校、中学校、高等学校で受けたことのある授業形態に全て丸をつけてください。

講義型授業	小・中・高	校外学習	小・中・高
地域学習	小・中・高	社会科見学	小・中・高
実験	小・中・高	奉仕活動	小・中・高
調べ学習	小・中・高	プリント学習	小・中・高
ワークショップ	小・中・高		

その他の授業形態があれば、具体的に学校別にして記述してください。

設問2 教員主体で行う授業形態（講義型授業）についてどう思いますか？（複数回答可）

- 良いと思う 面白くない
- 落ち着いてやれる 眠くなる
- 互いに勉強出来て良い 教員の教え方次第で変わる

その他の意見があれば、具体的に記述してください。

設問3 ワークショップを指導したことがありますか（ある・ない）

ワークショップを体験（参加）したことがありますか。（ある・ない）

設問4 3の質問で1つでも「ある」と答えた方にお尋ねします。指導・参加した時のワークショップの内容を具体的に記述してください。

設問5 大学の授業科目を講義形式で行うことについて、あなたはどう思うか具体的に記述してください。

設問6 大学の授業形態をゼミ形式で行うことについて、あなたはどう思うか具体的に記述してください。

設問7 あなたはどのような授業形態が望ましいと思うか教えてください。また、その理由も書いてください。

(筆者作成)

(6) 調査結果

①設問1：小学校・中学校・高等学校で経験した授業形態に関する設問

小学校・中学校・高等学校で経験した授業形態に関する設問1では、回答者85名（複数回答）のうち、「小学校」37名（43.53%）、「中学校」44名（51.76%）、「高等学校」55名（64.71%）の学生が、各学校で「講義型授業」が行われたと回答している。講義型授業は、高等学校へと進学していくにつれて、経験したことがあると答える学生の割合が増加する傾向が見られた。一方で、「地域学習」、「実験」、「校外学習」、「社会科見学」について、小学校時、中学校時では、7割以上の学生が経験したことがあると回答しているが、高等学校時になると経験したことがあると回答した学生が、2割から5割ほど減少していた。特に、「社会科見学」については、小学校時で経験したと回答した学生が68名（80.00%）、中学校時で経験したと回答した学生が61名（72.94%）であったが、高等学校時で経験したと回答した学生は24名（28.24%）であり、一番高かった小学校時の68名（80.00%）から、44名（51.76%）の減少が見られた。

ワークショップについては、小学校時に経験したことがある学生が20名（23.53%）、中学校時に経験したことがある学生が27名（31.76%）、高等学校時に経験したことがある学生が16名（18.82%）であった。回答率が低い理由は、ワークショップの認知度が低いためと考える。

学校種別で違いが無かったのは「プリント学習」であり、それぞれの学校種で8割の学生が経験したことがあると回答した。

その他の授業形態として、「少人数編成」、「習熟度別」、「チーム・ティーチング」を挙げた学生が若干いた。

②設問2：教員主体で行う講義型授業に対する意識調査の結果

教員主体で行う講義型授業について学生がどののような意識をもっているのかについて問う設問2では、回答者85名（複数回答）のうち、「良いと思う」と答えた学生が23名（27.06%）、「落ち着いてやれる」と答えた学生が20名（23.53%）、「互いに勉強出来て良い」と答えた学生が4名（4.71%）であった。一方で、「面白くない」と回答した学生は12名（14.12%）、「眠くなる」と回答した学生は43名（50.59%）であった。

一番多かったのは「教員の教え方次第で変わる」であり、61名（71.76%）の学生が回答している。その他に「教員の人格によって教科の愛着度が変わる」、「教員の教えるという気持ち次第で分かりやすさは変わる」と回答した学生がそれぞれ1名（1.18%）であった。

③設問3：ワークショップの指導体験、参加体験の有無に関する調査

ワークショップの指導・参加体験の有無について問う設問3では、指導経験については回答者79名のうち、7名（8.86%）が「ある」と回答している³²。また、回答者83名のうち、41名（50.60%）が参加経験について、「ある」と回答している。ただし、ワークショップがどのようなものかを知らない学生が多くいたため、ワークショップがどのようなものかを認知していた場合、指導・参加経験のどちらも「ある」と答える学生が増えると考える。

④設問4：ワークショップの内容に関する調査

ワークショップの内容について問う設問4では、回答者30名（複数回答）のうち、内容については明確に記載されていないものの、授業形態として「ディベート」をしたと回答した学生は6名（20.00%）と一番多く、次いで「グループディスカッション」と回答した学生は5名（16.67%）であった。取り扱われ

ていた内容については「環境問題」、「食育」、「福祉」と回答した学生がそれぞれ3名ずつ (10.00%) であった。「世界の食事」、「ハウスビルディング」と回答した学生は2名ずつ (6.67%)、その他については、それぞれ1名ずつ (3.33%) であった。

⑤設問5：大学の授業科目を講義形式で行うことに対する学生の意識に関する調査

大学の授業科目を講義形式で行うことについて、学生がどう思っているのかを問う設問5では、回答者73名（複数回答）のうち、「良いと思う」と回答した学生は10名 (13.70%)、「落ち着いて出来る」と回答した学生は4名 (5.48%)、「大人数なら講義型授業が良い」、「自分のペースで考えられ、ノートをとることが出来る」、「知識習得においては講義が良い」と回答した学生はそれぞれ3名 (4.11%)、「教師の話を真剣に聴ける」、「結構楽しい」、「集中出来て良い」、「勉強が出来る」、「履修したい科目を自分で選んでいるから良い」と回答した学生はそれぞれ2名ずつ (2.74%) であった。「一番簡単で講義の方が全員出席すると思う」、「先生の知識の豊富さに驚かされる」、「個人個人の考え方方が良く出て面白い」、「参加しやすい」、「自分もしっかり勉強しなければと思う」、「知らなかつたことを知ることが出来るから良い」、「問題はない」、「分かりやすい先生なら良い」、「別にかまわない」、「魅力ある先生がやると面白い」、「悪くはない」と回答した学生はそれぞれ1名ずつ (1.37%) であった。

一方で、「一方的ではよくない」と回答した学生は5名 (6.94%)、「眠くなる」、「怠ける可能性がある」と回答した学生はそれぞれ3名 (4.17%)、「大勢の中なので質問しにくい」、「つまらない」、「真面目に受けない人が出るから嫌だ」と回答した学生はそれぞれ2名ずつ (2.78%) であった。他にも「一方的になるため学生自身が考えない可能性がある」、「大人数で行うことが良いと思えない」などの回答があった。

⑥設問6：大学の授業形態をゼミ形式で行うことに対する学生の意識に関する調査

大学の授業科目をゼミ形式で行うことについて、どう思うかを問う設問6では、回答者77名（複数回答）のうち、上位の四つは「自分や他人と意見交換が出来るところが良い」 (12名、15.58%)、「良いと思う」 (9名、11.69%)、「教授と学生の距離が近い」 (6名、7.79%)、「質問しやすくて良い」 (4名、5.19%) であった。

一方で少人数であるがゆえに「人数制限があるため、履修出来ない学生が出る」と2名 (2.60%) の学生が回答している。また、コミュニケーションの機会が増えることに否定的な回答も出ており、「グループ内で話し合うことが苦手」、「自分の希望がもれてしまうと悲惨」、「少し落ち着かない」、「皆と接しなければと思うと嫌になる」、「会話にならない人と同じだと苛立つ」、「場の雰囲気によって精神的に疲れる」、「メンバーによって大きく変わるために不安定なのは嫌だ」とそれぞれ1名ずつ (1.30%) の学生が回答している。

⑦設問7：学生が望む授業形態に関する調査結果

学生が望む授業形態について問う設問7では、回答者74名（複数回答）のうち、「講義型授業」と回答した学生が13名 (17.57%)、次いで「ゼミ形式」と回答した学生が11名 (14.86%) であった。「望ましいものは特になく、今まで通りで十分」と回答した学生は8名 (10.81%) であった。

授業中に学生同士が主体的にコミュニケーションをとりあう、もしくは学生と教師同士でコミュニケーションをとりあう授業形態を望む回答もあり、「教師と学生が議論できるもの」と回答した学生は7名 (9.46%)、「生徒が積極的に発言できるもの」、「ディスカッション」、「時々講義、時々ディ

スカッション」、「お題から自分の考えを発表し、話し合う形式」と回答した学生がそれぞれ2名ずつ(2.70%)、「少人数で意見が言い合えるもの」と回答した学生が1名(1.35%)であった。

(7) 調査2の考察

教員主体で行う講義型授業に対して学生がどのような意識をもっているのかについて問う設問(設問2、表8)では、回答者85名(複数回答)のうち、「良いと思う」(23名、27.06%)、「落ち着いてやれる」(20名、23.53%)、「互いに勉強できてよい」(4名、4.71%)、「自分のペースで進められる」(1名、1.18%)の4つの回答を合計すると、48名(56.47%)の学生が肯定的な回答をしていた。その一方で、「眠くなる」などの否定的な意見も見られた。「教員の教え方次第で変わる」という回答が示すように、教員の指導技術によって大学生が講義型授業を肯定的にとらえるかどうかを判断する傾向が見られる。教員が講義型授業において、学生が予期していないようなプレゼンテーションを行い、学生の興味・関心をひきつけるような動機付けを行うことで、講義型授業を肯定的に捉える学生が出てくると考える。逆に学生が予期していないようなプレゼンテーションを行わなければ、「つまらない」、「興味がなければ眠くなる」、「勉強についていけないことがある」といった否定的な回答が出る可能性がある。それ以外にも、「ただ教師の話を聞くだけで良い」、「何もしなくても良い」と考えてしまう学生自身の問題もあると考える。

ワークショップの指導・参加体験の有無を問う設問(設問3)で、参加体験のある学生の数は回答者82名のうち、41名(50.00%)であった。しかしながら、実際にはワークショップがどのようなものかを知らないと回答した学生が11名(13.25%)いた。もし、ワークショップがどのようなものかを認識すれば、参加体験が「ある」と回答する学生の数は増える可能性がある。つまり、ワークショップそのものが一体どのようなものかを知らない、もしくは、ワークショップの参加体験があるにも関わらず、それがワークショップであることに気づかない学生がいる可能性がある。

指導・参加したワークショップの内容について問う設問(設問4)では、「環境問題」、「貧困」、「愛国心」、「ジェンダー」、「差別」、「死刑制度」、「いじめ」のように、社会問題を扱っていたとする回答が挙がった。おそらく、教員が学生に対して、社会問題について興味をもたせるために、ワークショップ型の授業を展開したと考える。もしくは、学生自身が社会問題をトピックとするワークショップに興味を示し、自ら社会問題をトピックとしたワークショップに参加した可能性がある。

大学の授業科目を講義形式で行うことについて、どう思うかを問う設問(設問5)では、「教師の話を真剣に聴ける」、「結構楽しい」、「集中出来て良い」、「勉強が出来る」、「履修したい科目を自分で選んでいるから良い」といった肯定的な回答があった。肯定的な回答の中には、「履修したい科目を自分で選んでいるから良い」という回答が含まれていた。学生自身にとって興味・関心のある講義を履修することが肯定的な回答につながったと考えられる。

講義型授業に対する否定的な回答の中には、「一方的にはよくない」、「怠ける可能性がある」、「眠くなる」といったものがあった。また、教師が一方的に行うことによって、「真面目に考えない学生が出るから嫌だ」、「一方的になるため学生自身が考えない可能性がある」といった学生自身の自主性が失われてしまうことを心配する学生の回答もあった。これは、講義型授業の特徴で述べた、教師が一方的指導を行うために、生徒が受身的になってしまふことに不満を抱いている学生がいることを示唆していると考える。

一方で、教師主導で学生に対して教授することを肯定的に捉える学生もあり、「良いと思う」、「落ち着いて出来る」、「自分もしっかり勉強しなければと思う」と回答があった。このことから、講義型授業

には、学生にリラックスさせながら学習に取り組ませることができ、興味を惹くプレゼンテーションをすることで学生に対して学習の動機付けとなる役割があると考える。ただし、「落ち着いて出来る」という回答に関しては、「コミュニケーションが苦手」、「何も行動しなくても、教員の話を聞くだけで良い」と考える学生が回答した可能性がある。

大学の授業科目をゼミ形式で行うことについて、どう思うかを問う設問（設問6）では、少人数であるという理由から、学生同士、または教師と学生同士で意見交換が出来ることに魅力を感じている学生の回答があった。

しかしながら、少人数だからこそその問題もある。コミュニケーションに関して言えば、「グループ内で話し合うことが苦手」、「自分の希望がもれてしまうと悲惨」、「少し落ち着かない」、「皆と接しなければと思うと嫌になる」、「場の雰囲気によって精神的に疲れる」、「メンバーによって大きく変わるために不安定なのは嫌だ」とそれぞれ1名ずつの学生が回答していた。

学生がゼミ形式に肯定的な意見をもつかどうかは、学生自身がゼミで取り扱うトピックに対する興味・関心によっても左右される。ゼミ形式は少人数で編成されるため、学生間、もしくは、学生と教員の間でコミュニケーションがとれるかどうかでも、肯定的な意見をもつかどうかが左右される。つまり、コミュニケーションが上手くとれる学生は、ゼミ形式に対して肯定的になり、コミュニケーションが上手くとれない学生の場合は、ゼミ形式に対して否定的な傾向があると推測する。

学生が望む授業形態について問う設問（設問7）では、「ゼミ形式」、「教師と学生が議論出来るもの」、「ディスカッション」などと回答しており、学生は何らかのコミュニケーションをとれる授業形態を望んでいる傾向がある。一方で、「講義型授業」を望む学生もあり、その理由として、教師から様々な知識を得ることで「勉強になる」と感じることや、「落ち着いて出来る」ことに魅力を感じているからとしている。

つまり、教員から多くの知識を教授されることに魅力をもつ、もしくは落ち着いて勉強をしたいと考えた学生は「講義型授業」を望み、主体的にコミュニケーションをとることで追究したいと考えた学生は、「ゼミ形式」、「ディスカッション」、「ワークショップ」を望む傾向にあると考える。

6. 調査結果からみるワークショップの役割と可能性

調査1、調査2の結果からワークショップの役割には、①生徒の主体性を高める役割、②コミュニケーション能力を養う役割、③メンバーと協力しながら知識を活用する能力を高める役割があると考える。以下では、この3つの役割について考察する。

6-1 生徒の主体性を高める役割

敬和学園大学の学生に対して行った調査（調査2）に設けた、大学の授業科目を講義形式で行うことについて、どう思うかを問う設問（設問5）では、回答者73名（複数回答）のうち、5名（6.85%）の学生が「一方的ではよくない」と回答しているように、一定数の学生は、講義型授業について教員主体のために、受身的であると感じるようである。

ワークショップの最大の特徴は、ワークショップの特徴（4-2）で述べたように、一方通行的な講義型授業とは違い、生徒が主体的に参加し、双方向的にコミュニケーションをとりながら、具体的な課題について実践的に問題解決を図っていくことである。特に、ワークショップの一形態であるディスカッションは、グループのメンバーと主体的にコミュニケーションをとっていく必要がある。敬和学園大学の学生に対して行った調査（調査2）の、大学の授業形態をゼミ形式で行うことについて、どう思うかを問う設問（設問

6) では、「ゼミでは能動的に動ける」、「授業に参加していると考えられる」との回答があった。ディスカッションやプレゼンテーションの要素を取り入れたゼミ形式は、ワークショップの要素を多分に含んでいると考える。したがって、ワークショップは、生徒が授業に参加をしていると認識させることができ、そこから主体性を高めながら学習させる役割があると考える。

ただし、同調査に設けた、大学の授業科目を講義形式で行うことについて、どう思うかを問う設問(設問5)において、「自分のペースで考えられ、ノートをとることが出来る」との回答があったように、生徒の中には主体性をもって講義型授業に臨んでいる者もおり、講義型授業が必ずしも生徒の主体性を活かすことが出来ないわけではないことに留意する必要がある。

6-2 コミュニケーション能力を養う役割

講義型授業は、教師が大多数の生徒に対して知識を教授する手段としては非常に効率が良い。しかしながら、講義型授業は教員主体となってしまうために、「生徒一生徒」、「教師一生徒」同士のコミュニケーションを失わせてしまう可能性がある。

敬和学園大学の学生に対して行った調査(調査2)に設けた、学生が望む授業形態について問う設問(設問7)では、回答者74名(複数回答)のうち、「講義型授業」と回答した学生は13名(17.57%)いたものの、「教師と学生が議論できるもの」、「生徒が積極的に発言できるもの」、「ディスカッション」、「時々講義、時々ディスカッション」、「お題から自分の考えを発表し、話し合う形式」、「少人数で意見が言い合えるもの」、「ワークショップ」との回答もあるため、講義型授業を続けてばかりでは、個々の意見や考えに触れたいと望んでいる生徒や、コミュニケーションをとりたいと思っている生徒のニーズには必ずしも答えられるわけではない。

ワークショップの導入によって、生徒が個々の意見や考えに触れる機会を作りだすことが出来る。特に、ワークショップの一形態であるディスカッションの導入は、意見交換を行うことで新たな視点からモノを見ることが出来る機会を作りだす。

敬和学園大学の学生に対して行った調査(調査2)に設けた、大学の授業科目をゼミ形式で行うことについて、どう思うかを問う設問(設問6)では、「友達が出来るから良い」、「普段喋らない人と喋るので良い」という回答があった。

つまり、ディスカッションを行うことにより、全く面識のない生徒同士でコミュニケーションをとらせることも出来るため、ワークショップを導入することには、新たな人間関係の形成をもたらす効果があると考える。

新たな人間関係の形成を円滑に行うためには、アイスブレーキングの導入が必要と考える。ワークショップの導入部分において、アイスブレーキングを行うことは、後に展開部分で行われるグループディスカッションにおいて、生徒が緊張することなく円滑にコミュニケーションをとれるようにさせるための重要な役割を果たす。

しかし、調査2に設けた大学の授業形態をゼミ形式で行うことについて、どう思うかを問う設問(設問6)において、「場の雰囲気によって精神的に疲れる」、「会話にならない人と同じだと苛立つ」、「常に皆と接しなければと思うと嫌になる」、「グループ内で話し合うことが苦手」という回答があったように、グループのメンバーの中にはコミュニケーションを苦手とする生徒が存在する可能性が高い。ワークショップを導入することは、コミュニケーションを苦手とする生徒に、コミュニケーションをとる手段と方法を習得させることにつながる。

また、同設問においては、「レポートや発表が辛い」、「自分の意見を言う機会が増える」との回答が

あった。ワークショップの一形態としてのディスカッションでは、生徒自身の言葉で意見を発表する機会が増える。これが、相手が理解出来るように説明する能力を養うこと、発表をすることに対する苦手意識を克服する機会を与えることにつながる。さらに、同設問において「就職活動に役立てることが出来る」との回答があったように、ワークショップによって得られたコミュニケーションの技術、自分の言葉で意見を発表する技術を就職活動にも活用させることができると考える。

6-3 メンバーと協力しながら知識を活用する能力を高める役割

講義型授業においては、教師が生徒に対して発問を行うことにより、生徒が知識を応用する機会を与えることは出来る。しかしながら、知識の応用は個人レベルでも行うことは可能である。例えば、「三角形の合同条件」の応用問題である「三角形の合同証明」は、二つの三角形の合同条件をあらかじめ知っているうえで、図の二つの三角形を細かく分析していきながら、三角形の合同条件を用いて、二つの三角形が合同であることを証明していく。ところが、個人レベルでの応用が難しい場合もある。例えば、「死刑制度」の是非について、個人レベルで解決策を出すのは困難と考える。

ワークショップは、生徒同士が事前に持っている知識を出し合わせることで、問題を解決、あるいは問題を解決できないとしても何らかの新たな知恵を生み出すことや、生徒同士で協力をしながら問題を解決する能力を育成する役割があると考える。事実、新潟県内の高校生に対して行った調査（調査1）に設けた、ワークショップの感想について問う設問（設問3）では、「周りと協力して楽しかった」という回答があったように、ワークショップを導入することで協調性を高めながら問題解決学習に取り組ませることが可能だと考える。

ただし、敬和学園大学の学生に対して行った調査（調査2）に設けた、学校の授業科目をゼミ形式で行うことについて、どう思うかを問う設問（設問6）で、「講義で得た知識や、生活で得た知識を活用する上で有効」と考えている学生がいるように、あらかじめトピックに関する知識を習得していなければ応用することは困難である。

例を挙げれば、ワークショップにおけるディスカッションの場において、何らかのトピックについて話し合うためには、事前にそのトピックに関する知識が無ければ、話し合いが困難になってしまう可能性がある。そのため、ワークショップを行う前には、あらかじめ講義型授業のような、教師が生徒に対して知識の教授を行う授業形態を設けることによって、生徒にトピックについての予備知識を習得させる必要がある。また、トピックについての予備知識を教師側から生徒に調査をする必要がある。

7. 研究のまとめ

本研究の目的は、講義型授業と参加型授業としてのワークショップの特徴を比較することによって、参加型授業の役割と可能性について検討することであった。そこで、本研究では、生徒が講義型授業とワークショップの二つについてどう思っているのか、また生徒が望む授業形態がどのようなものなのかを調査を行うことで、ワークショップの役割と可能性について検討を行った。

本研究から、ワークショップには、生徒の主体性を高める役割、コミュニケーション能力を養う役割、メンバーと協力しながら知識を活用する能力を高める役割を果たすのではないかと言える。

より良いワークショップを行うためには、単にディスカッションや擬似体験ばかりを盛り込むばかりでなく、まずは講義型授業など、教師が生徒に対して予備知識を伝達させていく必要がある。生徒が予備知識を習得したのちに、ワークショップの一形態であるグループディスカッションを行う時は、生徒が円滑に話

し合えるように、明確な発問を提示する。話し合いが円滑に行われていないグループを見かけた場合は、グループの中に入って、生徒同士がコミュニケーションをとれるように、教師側が生徒から意見を聞いたりするなど支援を行うことが必要である。

なお、今回の調査方法だけでは検討できなかったワークショップの役割と可能性が、まだある可能性がある。ワークショップには、生徒の主体性を高める役割、コミュニケーション能力を養う役割、メンバーと協力しながら知識を活用する能力を高める役割以外にも役割があるのか否かを検討することが今後の課題である。

註

- 1 上條晴夫・江間史朗、『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、9頁。
- 2 宮原修、「講義法」、今野喜晴・新井郁男・児島邦宏編、『新版 学校教育辞典』、教育出版、2003年、281-282頁。
- 3 豊田久亀、「講義法」、細谷俊夫・奥田真丈等編、『新教育学大辞典3』、第一法規出版、1990年、103頁。
- 4 『新教育学大辞典3』(1990)では、「豊田ひさき」名義であり、同一人物。
- 5 豊田ひさき、「講義法」、安彦忠彦・新井郁男等編、『新版 現代学校教育大辞典3』、ぎょうせい、2003年、15頁。
- 6 宮原修、「講義法」、今野喜晴・新井郁男・児島邦宏編、『新版 学校教育辞典』、教育出版、2003年、282頁。
- 7 同書、282頁。
- 8 豊田ひさき、「講義法」、安彦忠彦・新井郁男等編、『新版 現代学校教育大辞典3』、ぎょうせい、2003年、15頁。
- 9 同書、16頁。
- 10 宮原修、「講義法」、今野喜晴・新井郁男・児島邦宏編、『新版 学校教育辞典』、教育出版、2003年、281-282頁。
- 11 古城和子、「講義法」、「10章 学習の指導と方法」、弓野憲一編、『発達と学習の心理学』、ナカニシヤ出版、2002年、143頁。
- 12 宮原修、「講義法」、今野喜晴・新井郁男・児島邦宏編、『新版 学校教育辞典』、教育出版、2003年、16頁。
- 13 豊田久亀、「講義法」、細谷俊夫・奥田真丈等編、『新教育学大辞典3』、第一法規出版、1990年、103頁。
- 14 福田正弘、「ワークショップ」、山崎英則・片上宗二編、『教育用語辞典』、ミネルヴァ書房、2003年、546頁。
- 15 同書、546頁。
- 16 天笠茂、「ワークショップ」、安彦忠彦・新井郁男等編、『新版 現代学校教育大辞典6』、ぎょうせい、2003年、477頁。
- 17 福田正弘、「ワークショップ」、山崎英則・片上宗二編、『教育用語辞典』、ミネルヴァ書房、2003年、546頁。
- 18 同書、546頁。
- 19 天笠茂、「ワークショップ」、山崎英則・片上宗二編、『教育用語辞典』、ミネルヴァ書房、2003年、477頁。
- 20 同書、477頁。
- 21 新潟国際情報大学、「事業の詳細」、新潟国際情報大学、
<http://www.nujs.ac.jp/iuip/jigyou.html>、(2009/12/05閲覧)。
- 22 新潟国際情報大学、「国際交流インストラクターについて」、新潟国際情報大学、
<http://www.nujs.ac.jp/iuip/kokusai.html>、(2009/12/05閲覧)。
- 23 新潟国際情報大学、「事業の詳細」、新潟国際情報大学、
<http://www.nujs.ac.jp/iuip/jigyou.html>、(2009/12/05閲覧)。
- 24 同上。
- 25 同上。
- 26 同上。
- 27 新潟国際情報大学、「平成20年度事業報告 地域の国際化を推進する参加型実践教育 『国際交流インストラクター』の養成・派遣による小中学校・高校の国際理解教育推進プログラムの展開」、2008年、新潟国際情報大学、7頁。
- 28 同書、7頁。
- 29 同書、7頁。
- 30 新潟国際情報大学、「事業の詳細」、新潟国際情報大学、
<http://www.nujs.ac.jp/iuip/jigyou.html>、(2009/12/05閲覧)。
- 31 本来は90分間で、県内小学校の小学生に対して、モーリタニア・イスラム共和国の砂漠化における砂嵐の問題をとりあげ、砂嵐問題の現状を参加者に学習させるのが目的であった。
- 32 敬和学園大学では、2007年度から、国際交流インストラクター事業へ継続して参加しており、大学生が県内の小学校、中学校、高等学校にてワークショップを行っている。

(卒業論文指導教員 伊藤敦美)