

児童を対象としたワークショップにおける F2LOモデルの組み立てと内発的動機づけの考察

Verification of assembling the F2LO model and intrinsic motivation in workshop for children

古新 舜 Shun Coney

デジタルハリウッド大学 非常勤講師

動機づけには、内発的動機づけと外発的動機づけ、無動機づけの3つが存在する。学習者が自ら進んで学びたいという願望や好奇心は内発的動機である。近年、主体性や協調性、働きかけ力が注目されている中、内発的動機を如何に生み出せるかは、企業や組織、教育機関において関心ごとになっている。本稿は、児童を対象にしたコミュニケーションワークショップを通じて、ワークショップが内発的動機づけに如何に寄与していくかに着目した。ワークショップのファシリテーター(F)、学習者(L)、作品や作業(O)の三者の関係を構造化したF2LOモデルを用い、効果的なワークショップの組み立て方を考察し、学習者の内発的動機づけとの関係性を研究する。

キーワード：内発的動機づけ、自己決定性、ワークショップ、アクティブ・ラーニング、F2LOモデル

1. はじめに

昨今の社会のグローバル化、AIの発達、ダイバシティの浸透により、個人が組織に依存せず、自ら考え行動をしていく主体性が、今まで以上に求められてきている。経済が成長社会から成熟社会へと変化をし、一つの正解を出せば良い社会から、個人が自らの視点で課題を見つけ、他者が納得する形で課題を解決していく納得解を各々が導いていく能力が必要になってきたといえる。

その流れを受け、教育機関でも「アクティブ・ラーニング」の概念が急速に浸透している。教員が一方向的に受講生に向けて講義を行うのではなく、学習者の能動性を喚起させることに視点を置き、対話やプレゼンテーションを交えながら目の前の課題を多面的に捉えていく教育手法である。

アクティブ・ラーニングは、体験を通じた学びの発想が根底にあると考える。人は何から学ぶかという研究(Lombardo and Eichinger, 2006, p.1189)に対して、本や授業は10%、他者のアドバイスは20%、直接体験は70%という結果があるように、体験を通じた学びの大切さとアクティブ・ラーニングのあり方は通ずるところがある。

筆者は、10年以上アクティブ・ラーニングの実践を重ねてきた中で、体験やフィールドワーク、非言語のコミュニケーションの大切さに着目をしてワークショップを行ってきた。アクティブ・ラーニング手法の一つであるワークショップは、「みんなが楽しそうに取り組んだ」、「笑顔が絶えなかった」というポジティブな感想がある反面、楽しそうや笑顔が前面に出るあまり、なぜ学習者がそのようになったか、その結果、学習者が何を得られたかという背景分析や効果検証が為されないことが少なくない。

田澤・淡河(2017)は、ワークショップを構成する基本形となるF2LOモデル(刈宿, 2012)を用いながら、①プログラムの評価、②ファシリテーターの進め方、③グループワークの内容、④グループワークへの積極的参加の視点で評価を行った。また、伊藤(2017)は、アクティブ・ラーニング型授業における学習者の心的変化を①思考面、②動機づけ、③感情面の観点で、「ポジティブ」「変化なし」「ネガティブ」の3カテゴリーに分類し、学習者を評価した。

本研究では、筆者が開催しているワークショップをF2LOモデルを用いてその構成を可視化し、本ワークショップが学習者の内発的動機づけにどのように寄与していくかを、学習者のコンピテンシーと紐付けながら考察する。

2. 内発的動機づけに繋げるワークショップの意図

2.1. ワークショップの概念

近年、教育現場以外でも地域コミュニティや企業内研修において「ワークショップ」という言葉が浸透してきた。ワークショップ研究で著名な中野民夫は、「講義などの一方的な知識伝達スタイルではなく、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である」(中野民夫, 2001, p.11)とワークショップを定義しているように、ワークショップは、参加者の体験・共同作業を根拠としている。また、子どもとのまちづくりを実践している木下勇は、「構成員が水平的な関係のもとに経験や意見、情報を分かち合い、身体の動きを伴った作業を積み重ねる過程において、集団の相互作用による主体の意識化がなされ、目標に向かって集団で創造していく方法」(木下勇, 2007, pp.15-16)と表現している通り、ワークショップには、水平な関係性で、安心・安全な環境を保ちながら、相互理解や合意形成を行うことが大切だといえる。

20世紀における日本の教育は、高度経済成長やバブル期などの社会背景から如何に効率よく知識を覚え、正解を速やかに出し、集団で同じゴールに向かって目標を達成させられるかが重要視されたため、教育のあり方は一方向、教師と生徒が上下関係であった。しかしながら、上記ワークショップのあり方から読み取れるように、これからの教育に必要なことは、「共感」と「自己開示」を如何に生み出していけるかが求められている。自分のことだけではなく、相手に関心を持ち、相手の考えや価値観を尊重する姿勢すなわち「共感」と、自分の意見や主張をオープンにし、様々な背景を抱えた他者との関係性を築いていく「自己開示」により、柔軟なアイデアや視点が学習者同士で有機的に取り交わされ、創造性に富んだ学びの空間が生み出されるといえる。

この視点を元に、ワークショップの参加者は日頃気づいていなかったり、見失ってしまっている個人に内在する精神的支柱や志を、参加者同士で対話や意見交換を重ねる外化を行い、客観的に自己を振り返り、そして各々の内発的な動機を再確認していくことができると考える。

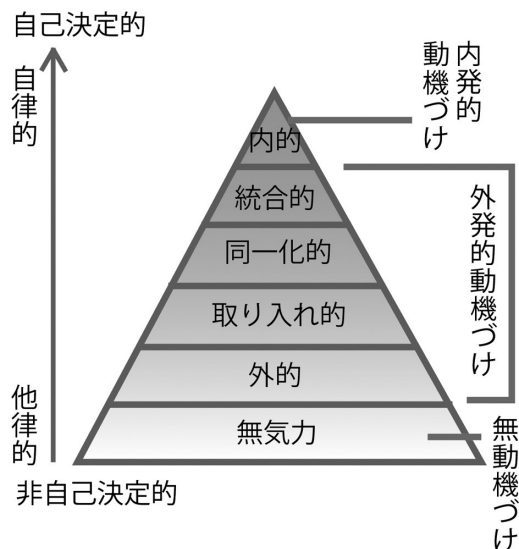
2.2. 自己決定理論と内発的動機づけ

動機づけを考える上で、自己決定性の概念が大きく関わってくる。自己決定性とは、目の前の課題に対して、自分で決断する度合いを指し示す。

この自己決定性を中心にして、動機づけを分析している理論に、自己決定理論(Deci & Ryan, 2000)がある。DeciとRyanは、動機づけには無動機づけ、外発的動機づけ、内発的動機づけの3つの状態があるとしている。

まず、無動機づけから説明すると、これは「勉強をする意味がわからないからやらない」と行動が自己決定できていない状況を表す。次に、外発的動機づけは、自己決定が低い順に外的調整、取り入れ的調整、同一化的調整、統合的調整の4つに分類される。外的調整(external regulation)とは、物的報酬の獲得や罰の恐怖を避けることを目的とし、「お小遣いがもらえるから勉強する」という例が挙げられる。取り入れ的調整(introjected regulation)とは、恥をかきたくない、自己の価値を感じたいために行われ、「親に褒められるために勉強をする」がその例である。同一化的調整(identified regulation)とは、行動の価値と自己とを同一化させ、楽しくはないけれど重要であるから行うことであり、例として、「大学に行くために楽しくはないけど勉強をする」が挙げられる。4つ目の統合的調整(integrated regulation)とは、自己の中で迷いや葛藤を経ずに活動そのものが自己と一体化された状況にあり、「勉強することで自分を高められる」という例を挙げられる。最後に、内発的動機づけとは、内的調整が行われ、対象に対しての興味や楽しさなどの感情から自発的に行動に結びつく動機づけである。

図1: Deci & Ryan(2000)を元に筆者が作成した自己決定性の程度と動機づけの関係性



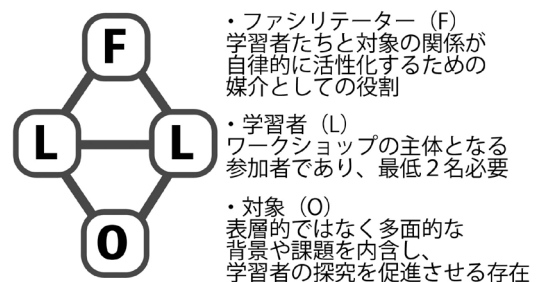
2.3. ワークショップの学びの基本となる出来事の最小単位「F2LOモデル」

内発的動機づけは、学習者の興味や楽しさの感情に起因することから、ワークショップのファシリテーターには、場を活性化させ、開放的かつ想像的な出来事を生み出していくことが役割として求められる。

植村・刑部・戸田・苅宿・高木(2012)は、ワークショップにおける「出来事は、それを包含するいくつかの『小規模の出来事の連続』が結節し、ひとまとまりとなって構成されている。それらの

連続する一つひとつの小規模の出来事の中に、さらに小さい規模の出来事が時間の経緯に従って連続に結びつきながら立ち現れるという『入れ子構造』で成り立っている」(p.504)と表現している。このような構造を前提として、ワークショップの学びを明らかにすることを目標としたモデルに「F2LOモデル」という概念がある。苅宿(2012)は、「ワークショップに参加した学習者たちは、ファシリテーターのサポートを受けつつ、他の学習者とコミュニケーションをとりながら、この対象に対して何らかの作業を行うことになる。この関係が維持されている限り、それはワークショップである」(p.14)と述べている。

図2: 苅宿(2012)を元に筆者が作成したF2LOモデル



- ・ファシリテーター (F)
学習者たちと対象の関係が自律的に活性化するための媒介としての役割
- ・学習者 (L)
ワークショップの主体となる参加者であり、最低2名必要
- ・対象 (O)
表層的ではなく多面的な背景や課題を内含し、学習者の探究を促進させる存在

高木(2012)は、ワークショップを評価する上で、「位置づく/見立てる/味わう」のプロセスが成立しているかどうかを評価の視点として提案している。

「位置づく」とは、参加者がワークショップでのふるまいや態度などを人や活動との関係性を測りながら、どのようにしていくかを決め、その場になじんでいく自分自身を意識している場面である(苅宿, 2012, p.42)。「見立てる」は、コミュニケーション教育での「展開」に相当する活動であり、協働的な意味生成の場面としてのワークショップの中核の活動として取り組まれる(苅宿, 2012, p.43)過程である。「味わう」は、自他の「見立てた」ことに相互に「乗り」ながら、「見立てた」ことを見直したり、評価し直したりする関係や、他者の「見立て」を共通の価値観で共感し合える関係性の構築(苅宿, 2012, p.47)をする段階としている。

本稿では、このF2LOモデルを用いながら、位置づく(F2LO関係の構築)から、見立てる(対象の変形可能性と接触可能性の探索)、そして味わう(達成感及び相互承認)の流れを実際のワークと照らし合わせて分析する。

3. 研究の方法と実践および考察

3.1. 対象

本ワークショップは、筆者と認定NPO法人キーパーソン21(以下、キーパーソン21)との協働で行われた学外活動である寺子屋体験活動内で開催された。キーパーソン21は、神奈川県川崎市中原区に事務所を置く、教育系NPO法人(特定非営利活動法人)であり、ワークショップの開催場所は、川崎市立今井小学校である。

本ワークショップは、川崎市内の小学生11名、中学1年生1名で児童は計12名、大人は保護者を中心とした14名の合計26名を対象に行った。ワークショップのオブザーバーとして、キーパーソン21の堤賢治氏を据え、筆者のワークショップの進行を観察、評価してもらった。

3.2. 内容

2019年6月29日(土)9時40分から11時10分の間で、間に休憩を10分挟んだ前半・後半合わせて80分でワークショップを展開した。

内容は、様々なルールのじゃんけん、新聞紙タワー、見えない物を運ぶなど非言語コミュニケーションをゲーム仕立てで行っていった。インプロヴィゼーション(即興)の要素を取り入れながら、表情、視線、動作、身体的位置、他者との間合い、声の大きさ、声のテンポなどの変化を学習者が自然と体感できるワークを組み立て、そこに瞬発力、協調性、柔軟性を促す形でファシリテートを行った。

図3：ワークショップの様子



3.3. 分析

(1)「位置づく」

Fである筆者は、ワークショップ冒頭の5分で、Lとの関係性を測るために、アイスブレイクを行った。複数のスタッフが一文字ずつ単語を呼称して、何の動物の名前を言っているかを当てるゲームである。初めてLがFに対して接する場面において、目線を合わせ、言葉を最小限に用いて、聴覚情報や視覚情報を組み合わせながら、Lと共に学びの環境を生み出していくという姿勢を示した。街頭でマジシャンや芸人が自然と通行人を引き付けると同じ感覚で、LはFの単純な質問の投げかけに対して、短時間で集中をし、理解に到達し、達成感を覚えていった。

その後、ハイタッチでの自己紹介、Lが同じ色のチーム同士に分かれる仲間探しゲームを行った。Fはアイスブレイクの個人ワークからペアワーク・協働作業の体制作りを円滑に進めていった。本ゲームでは、ルールを細かく説明せずに、「背中に貼られた付箋の色のグループに集まってください」とL全体に促した。児童はゲームの内容をお互い対話をしながら、想像力を働かせて、集まることができたが、一部の大人は対話をせずに一人で考えを巡らせて、ルールがわからないと困惑する姿が見受けられた。傾向として、大人は決められたルールを与えられることを待ち、限られた情報の中で思考をし、想像力を働かせ行動することに抵抗を持つ人間が少なからずいることが見て取れた。

図4：苅宿(2012)を元に筆者が作成したF2LOモデル「人に位置づく」の構造

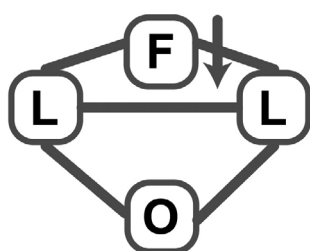


図5：ワークショップの「人に位置づく」の様子



オブザーバーは、「Fは、Lの緊張をほぐすため、自らLに接近することが多かった」と述べている。FがL同士の関係性を生み出すために、ワークショップの初期段階は、自らが行動をし、Lの行動を誘発することを意識していたといえる。

続くワークでは、グループで様々なルールを用いたじゃんけんゲームを行った。L同士の緊張をほぐし、既存の知識に対して、見方を変えて柔軟に対応をしていく適応力と、仲間と協働でOに向き合っている参加意識を芽生えさせることを狙いとした。ここでのポイントは、長時間「位置づく」の時間を設けないことである。Lに対して、一定の達成感と満足感を持たせながらも、次に提示されるOに対しての期待感や欲求を促すことを狙いとしているためである。

図6：苅宿(2012)を元に筆者が作成したF2LOモデル「活動に位置づく」の構造

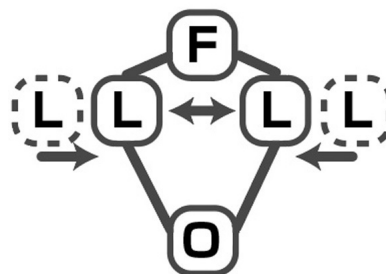


図7：ワークショップの「活動に位置づく」の様子



(2)「見立てる」

筆者は、この段階で、新聞紙を使って、どのチームが一番高くタワーを立てられるかという課題を課した。新聞紙は、読むものであるという概念を取り払い、柔軟に形を変えられて、耐久性もある玩具

であるという意味づけの下に、Lはチームメンバーとの対話から手探りの状態で新聞紙を丸めたり、ちぎったりしていった。Fは具体的なヒントを出さず、「この形、面白いね」、「その発想はいいね」とLの行動を否定せず、励ましの声を掛けていった。

ある程度向き合っていくと、Lに「土台を作れば良い」、「強度が大切だ」などの発想が生まれて作業をするようになり、それに応じた別のLがそのアイデアを補完するように作業をサポートしていった。

図8：苅宿（2012）を元に筆者が作成したF2LOモデル「見立てる」の構造・前半

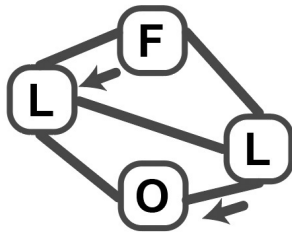


図9：ワークショップの「見立てる」の様子・前半



作業が進むに連れて、L同士の貢献感が生まれてくる。チーム内の交流が促進されると、Fは外部から見守る立ち位置に徹した。Lが自発的にOに向けて働きかける協働作業が見受けられ、各グループで内的調整が図られていった。

オブザーバーはFが、「失敗はOK!」「他のグループも見て!」と短い言葉でLに伝え、Fのきっかけとなる声かけに触発され、協働作業が活発になっていったと述べている。

また、オブザーバーは、Fの特徴は「短い言葉で」「全員に」「タイミングよく伝え」、「その都度のワーク終わりにまとめの言葉の投げかけ」を行っていたと評価した。

図10：苅宿（2012）を元に筆者が作成したF2LOモデル「見立てる」の構造・後半

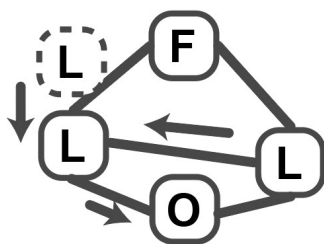


図11：ワークショップの「見立てる」の様子・後半



(3)「味わう」

Lは作業が終わったら目の前の作品の出来上がりを見て、自分たちがそれを成したものとみなし、その「良さ」や「物足りなさ」などについて語り合った。作品の完成度から、そこに至った背景や物語などをL同士で対話するようになり、一体化された関係性が構築されていった。関係性が構築されると、そこから他者理解が深まり、チーム内には、その空間独特の互恵的なつながりが生み出された。

L同士の強固な関係性において、Fは木の上から地上を見渡す猿のような存在として、空間を包括的に見守る立ち位置にいるよう意識した。オブザーバーは、「Lは作業が終わったら、出来上がりを見て、自分たちが達成したものとみなし、その良さや物足りなさについて語り合い、Fは自然とLから離れていった」と評価している。

図12：苅宿（2012）を元に筆者が作成したF2LOモデル「味わう」の構造

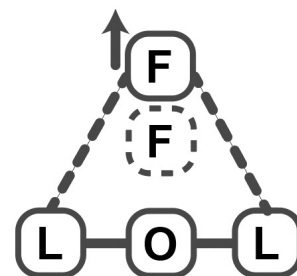


図13：ワークショップの「味わう」の様子



「味わう」場面は不可逆的なものではなく、つねに「見立てる」場面と行きつ戻りつを繰り返していく円環的なもの（荻宿，2012，p.48）であると表現しているように、新聞紙ワークで培った互恵の関係で終わりにすることなく、その後も、身体ワークや様々なものを運ぶゲームなどを繰り返していった。そして、チームでの関係性の構築作業から個人における内的調整の思考を喚起する作業に徐々に移行していった。

3.4. ルーブリック評価

本ワークショップは、児童に向けた社会との繋がりを、仕事への関心を引き出すことを目標に開催し、調査も児童を対象を絞ってルーブリック調査を行った。

調査の内容は、これからの社会で活躍するために必要なコンピテンシーとして、「知識」「スキル」「人間性」の3項目が挙げられており（文部科学省教育課程企画特別部会，2015）、本ワークショップで習得できると仮定した「傾聴力（聴く力）」「感性（感じる力）」「想像力（想像する力）」「思考力（考える力）」「協調性（仲良くなる力）」「自己理解（自分を見つける力）」の6項目に絞って参加者に提示をした。

図 14：ワークショップ後に行ったルーブリック

がくねん（大人の方は年齢）_____ 年（歳） おなまえ _____			
	とってもよかったです！（3）	すこしよかったです！（2）	つぎにむかってチャレンジ！（1）
きく力	あいてのお話にしぜんときょうみをもって、きくことができた	あいてのお話を、きこうとどりよくした	あいてのお話を、まったくきけなかった
かんじる力	うれしいきもちやびっくりしたきもちがたくさん生まれた	うれしいきもちやびっくりしたきもちがちょっとだけ生まれた	うれしいきもちやびっくりしたきもちがまったくでなかった
そうぞうする力	ほかのひととはちがったじぶんらしいアイデアをうみだすことができた	ほかのひととすこしにているアイデアをうみだすことができた	アイデアがまったくうまれてこなかった
かんがえる力	あたえられたざいりょうをうまくみあわせて、おもいどおりのかたちにできた	あたえられたざいりょうをうまくみあわせて、すこしだけかたちにできた	あたえられたざいりょうをうまくみあわせられず、かたちにできなかった
なかよくなる力	じぶんからおともだちにてをさしのべる、こえをかけることができた	とまどいながらもおともだちにてをさしのべられたり、こえをかけられた	まったくおともだちにてをさしのべられなかった、こえをかけられなかった
じぶんを見つける力	ワークをつうじて、自分のいい部分がたくさんみつかった	ワークをつうじて、自分のいい部分がすこしみつかった	ワークをつうじて、自分のいい部分がまったくみつからなかった

表 1：6 つのコンピテンシーの評価

	聴く力	感じる力	想像する力	考える力	仲良くなる力	自分を見つける力
大変よかったです	4	9	9	8	9	7
少しよかったです	7	3	3	4	3	4
次回にチャレンジ	1	0	0	0	0	1
検定結果	n.s.	**	**	*	**	n.s.

3.5. 結果と考察

ルーブリックの集計結果をまとめたものが表 1 である。各々の出現頻度に偏りが見受けられるかを、 χ^2 検定を行った。その結果、「聴く力」は有意差が認められなかった（ $\chi^2=4.5$, $df=2$, $p>.05$ ）。「感じる力」「想像する力」「考える力」「仲良くなる力」「自分を見つける力」については、「感じる力」は有意差が認められ（ $\chi^2=10.5$, $df=2$, $p<.01$ ）、「想像する力」は有意差が認められ（ $\chi^2=10.5$, $df=2$, $p<.01$ ）、「考える力」は有意差が認められ（ $\chi^2=8.0$, $df=2$, $p<.05$ ）、「仲良くなる力」は有意差が認められ（ $\chi^2=10.5$, $df=2$, $p<.01$ ）、「自分を見つける力」は有意差が認められなかった（ $\chi^2=4.5$, $df=2$, $p>.05$ ）。

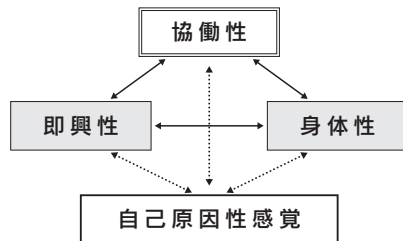
「見立てる」の段階で、L は活動に対しての特質に誘引され、O の持つ形状や色、音声や触覚に対して固有の反応を意味付けていったことが、「感じる力」「想像する力」に有意が見られた要因だといえる。また、「見立てる」において、「見立てた」ことを、他者の「見立て」に共通の価値観で共感を行ったことで L 同士の関係性の構築および認証が行われたと考えられ、結果、「仲良くなる力」に有意が見られたといえる。「考える力」は提示された活動において、O を「見立て」直したり、「見立て」の交換を行う作業を繰り返したことで、有意が見られたといえる。有意差が見られなかった「聴く力」と「自分を見つける力」に関して、「聴く力」は他者の価値観を受け入れながら、時間を掛けて共感を積み重ねていくものであるため、本ワークショップの展開のテンポ感では、十分に「聴く力」を誘引できなかったといえる。また「自分を見つける力」は、「味わう」で獲得した気づきを自分の意識の中で深め、落とし込んでいく行為であるため、「聴く力」同様に、今回のワークショップ内で行った内容では、効果を生み出せなかったといえる。

4. 今後の研究課題

荻宿（2012，pp.72-73）は、ワークショップのグランドデザインは「協働性、即興性、身体性、自己原因性感覚から成り立っている……（中略）……この『自己原因性感覚』の裏打ちによって、他者との相互作用を通じた自分の意味を見出すことができるからである。これは、自己有用感の土台として考えることができる」といっている。

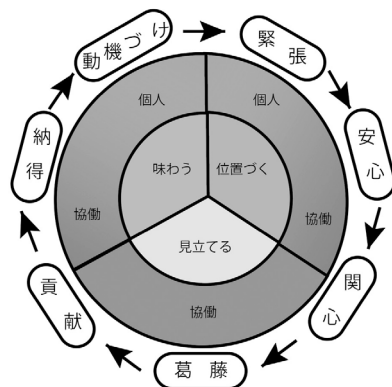
この自己原因性感覚に関して、苅宿(2012, p.80)は、「自分たちを納得するために、他者を「自分のこととして」考え、そこで合意した意味をもとに、モノやことがらを構成していく。そこでは、参加者各自が他者にかかわることを通して自己原因性感覚を実感し、違いが影響を与え合って双原因性感覚を味わっていく」と表しており、この自己原因性感覚は、Lたちの目的やミッションの実現に向けてワークショップが如何に機会を与えられるかということであり、Lの内発的動機づけと親和性があるといえる。

図 15:ワークショップのグランドデザインの構図(苅宿, 2012, p.72 より)



今回の研究を元に、ワークショップの一連の過程における学習者の感情の変化を段階ごとに分析したものが図 16となる。

図 16:ワークショップの構成と学習者の感情との関係性を分析した図



Lは、最初は個人で初見のワークショップに臨むため、空間の環境や他者との関係性、Fとの心的距離感においては緊張状態に置かれている。Fが投げかけるアイスブレイクなどで、空気感が和み、緊張がほぐれるとFの投げかけやOに対しての提示を安心して受け入れる姿勢が出来上がる。「見立て」の状態になり、他のLとの関係性が深まると、Oに対しての関心が生まれ、想像性が少しずつ湧き上がってくる。「見立て」直しや他者の「見立て」に乗ることで、新しい価値観や視点との遭遇による葛藤が生まれ、協働による活動の持続によって、グループ内での自分の存在意義の確立が芽生え、状況の変化に対応するための他者への貢献感が生み出される。「味わう」に入り、新しい型を通じたソリューションと出合うことで、活動に対しての納得が互恵性を伴いながら生み出される。納得から、図1で示した内的調整を経て、内発的動機づけに如何に結び付けられるかを、コンピテンシーの分析と紐付けながら研究することを、今後の課題としたい。

謝辞

本研究は、NPO法人キーパーソン21、川崎市教育委員会、そして会場となった川崎市立今井小中学校の協力の下に行うことができましたこと、厚く御礼申し上げます。特に当日のワークショップの運営、サポートにご尽力賜りましたキーパーソン21代表の朝山あつこさん、副代表の本田律さん、スタッフの臼居淳子さん、齊藤剛さん、堤賢治さん、当社アシスタントのやぶうちゆうさんには、心より感謝を申し上げます。

【引用文献】

田澤実・淡河由満子・木内葉月(2017). 学生が実施するキャリア教育プログラムとしてのワークショップ～「キャリアサポート実習」の実践～『生涯学習とキャリアデザイン』14(2), 103-118.

伊藤崇達(2017). アクティブ・ラーニング型授業における学習者の心理的变化－授業デザインの改善に伴う変化に焦点を当てて－『日本教育工学会論文誌』41, 61-64.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), pp.68-78.

苅宿俊文(2012)「ワークショップをつくる」苅宿俊文・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, 31-91.

木下勇(2007).『ワークショップ：住民主体のまちづくりへの方法論』学芸出版社, 13-16.

文部科学省教育課程企画特別部会(2015)『教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)の補足資料(4)』(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm) (2019年9月10日)

Lombardo, M. M. & Eichinger, R. W.(1996-2010). *The Career Architect Development Planner, 5th ed.* Lominger International.

中野民夫(2001).『ワークショップー新しい学びと創造の場ー』岩波書店, p.11

高木光太郎(2012).『ワークショップのF2LOモデル』まなびほぐしのデザイン原理」苅宿俊文・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.1-27.

植村朋弘・刑部育子・戸田真志・苅宿俊文・高木光太郎(2012).「ワークショップにおける学びの観察記録ツールに関するデザイン開発2」『日本認知科学会』29, pp.504-507.

【Notes】

Verification of assembling the F2LO model and intrinsic motivation in workshop for children

Shun Coney

(Lecturer, Digital Hollywood University)

There are three types of motivation: intrinsic motivation, extrinsic motivation, and no motivation. The desire and curiosity that learners want to learn by themselves is an intrinsic motive. In recent social backgrounds, attention has been focused on independence, coordination and encouragement, and how to create intrinsic motivation has become an interest in companies, organizations, and educational facilities. This research has focused on how the workshop contributes to intrinsic motivation through a communication workshop in which children and adults participate together. We consider how to assemble an effective workshop and study the relationship with learners' intrinsic motivation, using the 'F2LO model' that has structured the relationship among the workshop facilitator (F), the learner (L), and the work/object (O).

Keywords: Intrinsic motivation, Self-determination, Workshop, Active-learning, F2LO model