

周旋家日記 16「キャリア形成について考える⑤ーワークショップの3つのかたちー」

乾明紀

1. 工学的アプローチと羅生門アプローチ

前回のマガジンでは、学習者に「深い学習」を促すために、また教員をアクティブにするために「逆向き設計」(Wiggins & McTighe, 1998)¹が有効であることを述べた。逆向き設計とは、名前のとおり、まず教育プログラムのゴール(到達目標)を明確にし、そこから逆算してプログラム内容を考える方法である。

このような教育手法を実践するためには、感覚やセンスに頼るだけでなく、教育目標を分解したりプロセスを明確にしたりする工学的思考が重要となる。

授業の開発や運営は、工学的に進めるのか感覚やセンス(つまり即興性)を重視して進めるかでプロセスが大きく異なる。この点について、アトキン(Atkin, J.M.)は「工学的アプローチ」と「羅生門的アプローチ」²という視点で整理した。アトキンは、1974年に文部省と経済協力開発機構(OECD)の教育研究革新センター(CERI)との共催による「カリキュラム開発に関する国際セミナー」において、カリキュラム・授業・評価にかかる典型的なモデルとして

2つのアプローチを提案した(図1参照)³。

図1に示したように、工学的アプローチでは、ニーズアセスメントの後に、一般的目標の設定→特殊(具体的な)目標の設定→行動目標の設定→教材開発→教授・学習活動→行動目標に照らした評価の順に教育活動が進む。一方、羅生門的アプローチは、一般的目標の設定→創造的教授・学習活動→記述→一般目標に照らした評価の順に進む。

一般的手続き	
工学的アプローチ	羅生門的アプローチ
一般的目標 (general objective)	一般的目標 (general objective)
↓	↓
特殊目標 (specific objective)	創造的教授・学習活動 (creative teaching-learning activities)
↓	↓
行動的目標 (behavioral objectives)	記述 (description)
↓	↓
教材 (teaching materials)	一般的目標に照らした判断評価 (judgment against general objectives)
↓	
教授・学習過程 (teaching-learning processes)	
↓	
行動目標に照らした評価 (evaluation based on behavioral objectives)	

¹Wiggins & McTighe (1998), 西岡加名恵訳 (2012)『理解をもたらすカリキュラム設計「逆向き設計」の理論と方法 UNDERSTANDING by DESIGN』日本標準,

²羅生門的アプローチの名前の由来は、黒澤明が芥川龍之介の小説「藪の中」をモチーフに映画化した「羅生門」と重なることから命名された。

³田中耕治編(2005)『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房

評価と研究	
工学的アプローチ 目標に準拠した評価 (goal-reference valuation) ↓ 一般的な評価枠組み (general schema) ↓ 心理測定的テスト (psychometric tests) ↓ 標本抽出 (sampling method)	羅生門的アプローチ 目標にとらわれない 評価 ↓ さまざまな視点 ↓ 常識的記述 (common sense description) ↓ 事例法 (case method)
(目標、教材、教授・学習過程)	
工学的アプローチ ・目標：「行動的目標を」、 「特殊的であれ」 ・教材：教材のプールから サンプルし、計画的に配置せよ。 ・教授学習過程：既定の コースをたどる (predecided) ・強調点：教材の精選、 配列 (design of teaching materials)	羅生門的アプローチ ・目標：「非行動的目標を」、 「一般的であれ」 ・教材：教授学習過程 の中で教材の価値を発見せよ ・教授学習過程：即興を 重視する (impromptu) 強調点：教員養成 (teacher training, inservice training)

図1 工学的アプローチと羅生門的アプローチ

このように、工学的アプローチは、教材の事前準備が重視され、羅生門アプローチでは、創造的な授業（＝運営できる教員の養成）が重視される。

この2つのアプローチは決して対立するものではなく、必要に応じて使い分けることが重要なのであるが、教育実践者のおかれた立場などによりしばしば対立することがある。例えば、小野沢（2005）⁴は、工学的アプローチには次の4点の問題があると指摘する。①学習プロセスが定式化されることにより学習者の主体的、創造的追究活動の限界性、②教員の教授内容と子供の学習内容の間に生じる差異と成果の限界性、③学習の副次的効果の発生の抑制、④教員の視点・観点に限定される評価の限界性である。小野沢はこの4つに問題点を根拠に「総合の学習の時間」には、工学的アプローチではなく羅生門アプローチが相応しいと指摘する。

一方、佐藤（2007）⁵は、羅生門アプローチの有効性を認めながらも「教員の人格や教授・学習過程における即興性というものは、伝えることはできても、教えることはできない」ことから、大学のFD活動を推進するためには「工学的アプローチ」が相応しいと指摘する。

このように2つのアプローチには一長一短がある。繰り返しになるが、必要に応じて使い分けることが重要なのである。

2. ワークショップの3類型

では、この2つのアプローチはどのような

⁴小野沢美明子（2005）「総合的な学習の時間」の「工学的アプローチ」批判：「羅生門的アプローチ」を支える評価観転換の必要性,教育學雑誌 (40), 33-47

⁵佐藤浩章「工学的アプローチと羅生門的アプローチ」, ファカルティー・ディベロップメント日記, 2007年04月18日

http://blog.livedoor.jp/sandy_sandy/archives/51118372.html 2015年11月30日閲覧

に使い分ければいいのであろうか。この点について、2015年10月30日の対人援助学会で筆者が企画したワークショップにおける荒木寿友先生の「ワークショップの3類型」⁶は大いにヒントになったので紹介させていただく（今後、発表集も作成予定）。

ワークショップとは、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合ったり創り出したりする学びと創造のスタイル（中野,2001）⁷であるが、「総合の学習の時間」や一般的に言われている「アクティブラーニング型の授業」などで用いられる学習スタイルである。PBL（Project Based Learning）も広義のワークショップと捉えることもできるだろう。

さて、このワークショップについて荒木は、次の3つに類型化した。

①ワークショップ 1.0

到達目標が予め決定しており、その到達点に参加者が至るべく、ファシリテーターが具体的なワークショップスケジュールを準備できるもの。最初に何をやって、次に何をするか、構造化されているワークショップ。明示的なカリキュラム。伝えたいことと、結果として参加者が学ぶことの相違が比較的少ない。

②ワークショップ 2.0

一般的な目標は決まっているものの、結

果として具体的に何が生じてくるかは予想出来にくく、参加者がその場で「答え」となるものを紡ぎ出していくワークショップ。全体的の流れは明示的であるが、結果として現れてくる成果はワークショップが始まった段階ではわからない。

③ワークショップ 3.0

参加者の興味や関心に応じて、その場で何をするか決定し（文脈に応じた目標設定）、比較的長時間かけて目標を図ろうとするもの。OST⁸の場合、問いの真正性（りあるさ）があり、当事者としての参加者が課題可決に向かう。ファシリテーター側の予想以外の学びが生じる場合が多い（隠れたカリキュラム）。参加者とファシリテーター双方に、即興性と創造性が重要視され、求められる。

このようにワークショップにおいても構造化された手法（ワークショップ 1.0）から参加者の主体性を頼りに実施する手法（ワークショップ 3.0）まで、目的に応じて開発されている。

学生にワークショップ型の授業を提供するためには、このような類型を参考に目的や目標に応じて配置する必要があるだろう。ワークショップ経験の乏しい学生や十分な知識・スキルのない学生がワークショップ 2.0や3.0に参加しても教員が思うほどアクティブに思考したり活動したりしないケー

⁸ 1985年ハリソン・オーウェン（Harrison Owen）によって提唱された「自発的な自己選択」に委ねられたワークショップ手法。参加者自らが問題解決したいテーマを提案して仲間を募り、対話などを行いながら、プロジェクトを創出していく（参考：株式会社ヒューマンバリューHP <http://www.humanvalue.co.jp/report/positiveapproach/03.html> 2015年11月30日閲覧）

⁶ 荒木寿友（2015）「形式で分けるワークショップの3類型さまざまな場でのワークショップを可能とするために」、対人援助学会第7回年次大会企画ワークショップ「『緩やかな所属による組織活動』における人材支援について」配布資料

⁷ 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

スがある⁹。また、経験が豊富だったり創造性を発揮したいと思っていたりする学生に構造化されすぎたワークショップは退屈極まりないものになるだろう。

ワークショップを提供する際は、学生のレディネス（準備性）の把握は非常に重要となる（もちろん教員の授業準備や準備性、即興性も）。このことから“ワークショップ＝アクティブラーニング”という認識は改めていく必要がある。

3. 最後に

中等国語教育の実践・研究者として有名な大村はま¹⁰は、ワークショップの実施や運営、アクティブラーナーの養成にもヒントになる次のような指摘をしている。

「話し合いは『悪い癖』がついてしまいますと、まず直すことは不可能です。話し合いに対する興味を失い、その重要性を軽蔑するようになってしまいます。話し合いなんて時間つぶしでつまらない。みんな聞いてもきいても黙っていて、何も言わない人がいるとか、愉しく話せないとか、話し合っても、結局は、自分で考えたのと同じだ。話し合いがなくても、結局自分自分でやればいいんだ、とそういうふうになってしまいます。」（大村,2005）¹¹

つまり、豊かな話し合いを可能とする『良い癖』が作られたり、その癖が発揮されたりする場を作らないと、非アクティブな価値観を生産してしまうのである¹²。学生をいきなりワークショップ 2.0 スタイルに放り込むのではなく、学生が 1.0 と 2.0 を選択できるようにするのが良いのではないだろうか。どの大学であれ学生のコミュニケーション能力は様々である。“アクティブラーニング＝ワークショップ 2.0に放り込む”という認識を改め、学生のレディネスに応じたワークショップを選択できるように提供することが、学生をアクティブラーナーにするためには必要ではないだろうか。（つづく）

⁹ フリーライダーとなる学生の存在のほか、学生が何を学んでいるかわからないようなワークショップを開催すれば「這い回る経験主義」との批判を受けることになるだろう。

¹⁰ 鳴門教育大学附属図書館 HP 参照
<http://www.naruto-u.ac.jp/library/shiryo/02001.html>

2015年11月30日閲覧

¹¹ 大村はま（2005）『教室に魅力を』国土社（新装版）

¹² ここで紹介した大村はまの指摘とネガティブな価値観の学習の問題点については、中原淳が MANBA-LAB ブログで指摘している。

http://www.nakahara-lab.net/2013/06/post_2024.html

2015年11月30日閲覧