

■ 特集「体験学習 50年の歩み」

プロセスからの学びを支援するファシリテーション

—ラボラトリー方式の体験学習を原点として—

津村 俊 充

(南山大学人文学部心理人間学科)

はじめに

2004年4月、南山大学大学院人間文化研究科創設にともない、教育ファシリテーション専攻が誕生した。本専攻は、学校をはじめとする様々な教育現場における学習者がその主体性を発揮できるように、教育プログラムを立案し実施したりそのための学習環境の整備を行ったりすることから、クラスや小集団単位での学習を促進させることまで、様々なレベルでの教育活動において、個と集団のもつ力を引き出せるファシリテーターとしてかかわる力を育成することを目指している。特に、ラボラトリー方式の体験学習を中核とした教育プログラムのデザインとその実践・評価ができるファシリテーター養成を行っている。大学院生が、教育実践を体験したりファシリテーターを実践的に学んだりする場として、人間関係研究センターも機能している。

ラボラトリー方式の体験学習の原点は、1946年にK. レヴィンと研究者たちによって開催されたワークショップにある。この発見されたラボラトリー方式の体験学習は、1947年に「基礎的技能トレーニング (basic skills training)」とよばれNLT (National Training Laboratories) にて開催されている。その後「Tグループを中心とする研修 (human relations laboratory)」として発展してきている。1949年には、イリノイ大学のリーズ, W.L.を九州大学に講師として招き、グループ・ダイナミクス研究の実践的活動を行ったのが、我が国における最初の人間関係トレーニングとよぶことができるであろう (日本グループ・ダイナミクス学会、1951)。

それからほぼ10年後の1958年の夏に、初めて日本で実践的にTグループを中心とした人間関係トレーニングが行われている。世界キリスト教協議会と日曜学校協会主催の第14回基督教教育世界大会が青山学院大学で行われ、その一環

として、世界からキリスト教教育に関心をもつ人々が集まり、山梨県清里で、第1回教会集団生活指導者研修会（Laboratory on the Church and Group Life）として人間関係トレーニングが11泊12日で実施されている。その後、研修参加者が自主研修を行いながら、2年後の1960年に第2回教会集団生活指導者研修会がアメリカからコンサルタントを招いて行われている。その後、立教大学キリスト教教育研究所（Japan Institute of Christian Education、JICEと略）が設立され、Tグループを用いた人間関係トレーニングの歴史を創りあげてきている（中堀、1984、1985 津村、1996）。

そのJICEの協力のもと、1973年に南山短期大学に人間関係科が創設され、現在南山学園の中においてその種が実り、南山大学大学院人間文化研究科教育ファシリテーション専攻の設立にまで至っている。その経過として、本大学院開設に先立ち、2000年4月には、南山短期大学人間関係科と南山大学文学部教育学科との合同で人文学部心理人間学科が開設されている。

南山学園において1973年に、ラボラトリー方式の体験学習を中心に人間関係そのものを学ぶ高等教育機関として、日本で初めて南山短期大学人間関係科が誕生している。ラボラトリー方式の体験学習は、学習者が相互に関わる直接体験をし、その体験を通して自分の対人関係のありようやグループのありようを吟味し、その結果自分のコミュニケーション能力を身につけたり、チームワーク力を高める技能などの諸能力を身につけたりと、体験を基礎にしながら知識とスキルを統合的に学ぶことを目指している。この学び方はとてもインパクトがあり、学習者の態度や行動に影響を与え、日常の生活の場を改善するための変革体（change agent）として機能することができるようになることも大きな目的である。

ラボラトリー方式の体験学習を広め、地域社会に広く貢献することをめざして、1977年に南山短期大学人間関係研究センターが誕生している。その後、上記の大学の改組にともない、本学に人間関係研究センターが2000年4月に設立され、南山短期大学時代から引き続き、ラボラトリー方式の体験学習を用いた種々のトレーニングプログラムを提供してきている。南山短期大学人間関係研究センター誕生以来、5000人を超える社会人が人間関係研究センターのトレーニングプログラムに参加している。

米国にラボラトリー方式の体験学習が誕生してほぼ60年、日本においてTグループの実践が始まってほぼ50年、南山学園に人間関係センターが創設されて30年余と一つの節目の年を迎えている。

その間、いわゆる日本経済は高度経済成長期を過ぎ、1970年代頃からの安定成長期にはいり、人間や人間関係に関わるトレーニングが盛んに行なわれる時代があった。体験から学ぶ影響力の強さ、インパクトの強さが、営業成績を伴う企業ベースの研修として隆盛する中で、操作的な研修プログラムが横行するようになった。オウム真理教に代表されるようなマインドコントロールなど諸

問題を抱えた集中的な体験を用いた研修の問題が起こり、ある種の社会現象・社会問題にもなったのである。マインドコントロールの大きな問題は、教育・研修という名の下で、他者を操作し指導者が自分の意図する人間に変容させようとするところにある。体験から学ぶ場を作る教育者がどのような人間観や教育観をもっているかといったことはとても重要な問題である。南山大学の教育、そしてそのもとにある研究センターの研修はキリスト教的な世界観に立った人間観をもっている。すなわち、一人ひとりの人間の尊厳を尊重することを大切にしていることがレヴィンら研究者が生み出したラボラトリーの哲学を今もなおゆがめることなく継続し、発展させてこられた大きな要因であるといえるだろう。

人文学部心理人間学科、人間文化研究科教育ファシリテーション専攻、そして人間関係研究センターにおいて提供される人間関係に関わる教育プログラムは、一人ひとりの意志を尊重することを前提にした体験学習の実践である。そして、その体験から学ぶことを促進するファシリテーションのありようを本論文では検討してみたい。

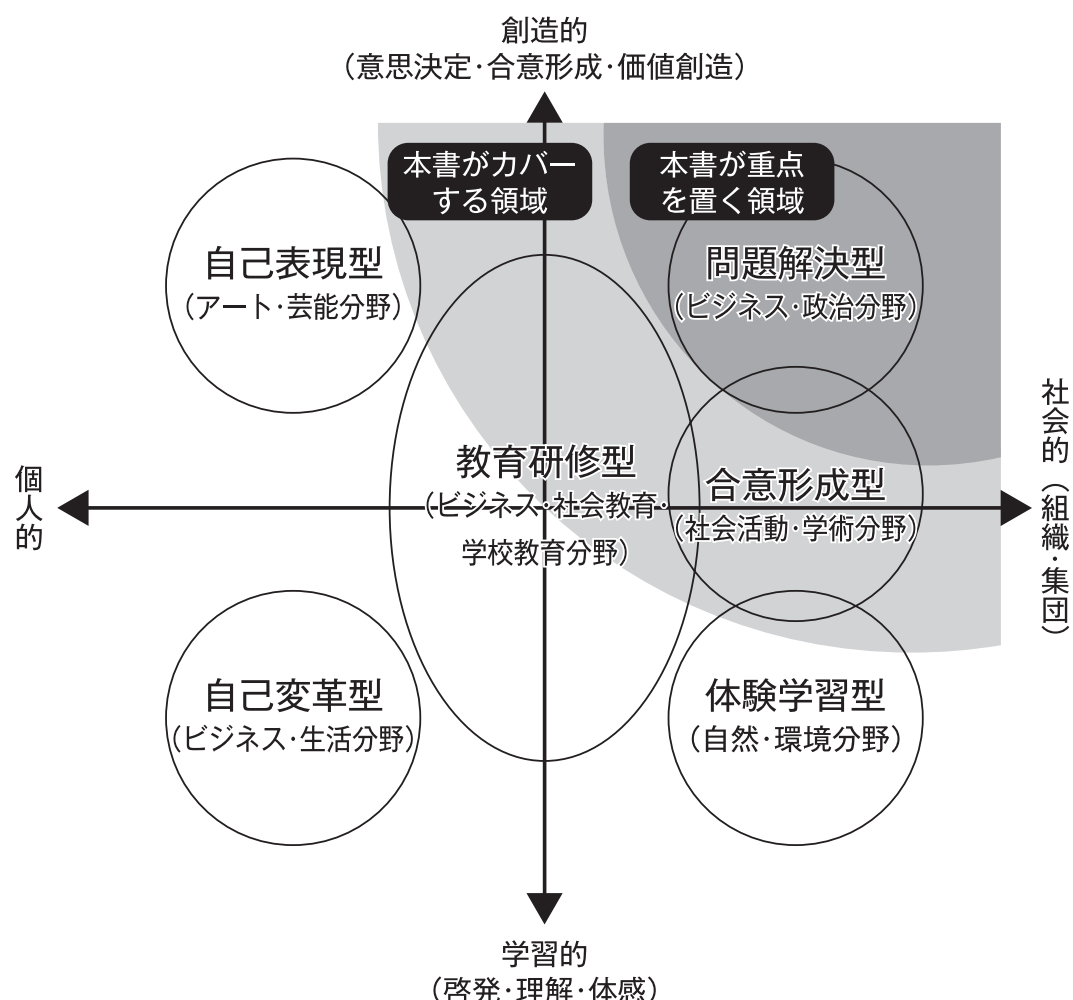
また、今日では、ラボラトリー方式の体験学習が、Tグループといった特殊な集中的な対話による人間関係トレーニングという学び方だけでなく、広くさまざまな教育・研修に活用されている。とりわけ、南山大学のGPプロジェクトとして、文部科学省に選定を受けた平成17・18年度教員養成GP、平成19・20年度の教育推進GPの教育・研究プロジェクトによって、学校教育現場にラボラトリー方式の体験学習を導入し人間関係づくり授業実践の支援を行い、学校教育現場の改善に向けて全国的に取り組んでいる。その活動を通して、ラボラトリー方式の体験学習の基本的な考え方を踏襲した教育実践を、筆者は「プロセス・エディケーション」とよびたいと考えている。本論では、プロセスから学ぶ教育、すなわちプロセス・エデュケーションを実践するためのファシリテーションのありようを検討する。

1. ファシリテーションとは

1. ファシリテーションの広がり

最近、ファシリテーターやファシリテーションに関する出版物が増えてきている。その中で、黒田（2002）により訳されたリース、F. 著「ファシリテーター型リーダーの時代」の中では、ファシリテーターとは、中立的な立場で、チームのプロセスを管理し、チームワークをひきだし、そのチームの成果が最大になるように支援すること、と記されている。堀（2003）によると、ファシリテーションとは集団による知的相互作用を促進する働き、もっと狭義には、会議を効果的に行う働きかけを意味して、円滑に会議を運営する、そういった働きをできる人をファシリテーターとよぶとしている。また、彼は、ファシリテーションの応用分野を整理して、図1のように示している。彼によると、創

造的か学習的かといった次元、個人的か社会的かといった次元を設定し、ファシリテーションの応用分野を分類している。そして、応用領域として、問題解決型、合意形成型、体験学習型、教育研修型、自己表現型、自己変革型といった、ファシリテーションの応用分野として説明している。体験学習型とは、自然体験や環境教育に対する領域をさしており、ラボラトリー方式の体験学習は、教育研修型に入れることもできるが、ラボラトリー方式の体験学習は、もっと広がりと深まりをもっていると考えている。



中野民夫氏（『ワークショップ』岩波新書）が作成したワークショップの分類をもとにファシリテーションの応用分野を整理（堀氏，注）

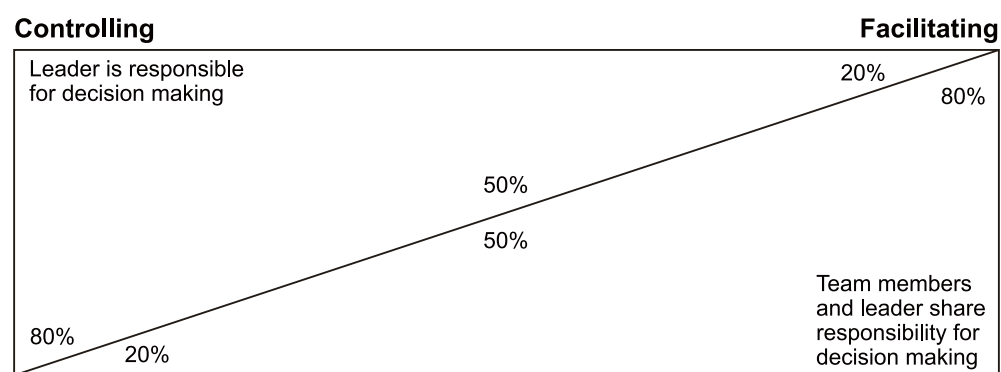
図1 ファシリテーションの応用分野 堀（2003）

ラボラトリー方式の体験学習は、上図の応用分野のいずれのタイプの実践場面においても、有効な学び方と生き方の哲学を提供することができると考えている。そこで本論では、幅広いファシリテーションの応用領域における核となるラボラトリー方式の体験学習を再考するとともに、体験からの学びを深めるファシリテーションとは何かを検討する。ラボラトリー方式の体験学習という視点をさまざまな教育・研修に導入することは参加者の学びを確かなものにするものになると考えている。なぜなら、この学習は、自分の中や相手との関係の中で今そこで起こっているプロセスに気づき、そのダイナミックなプロセスから学ぶことであり、それは学習者自身のありようを問うことになる。これほどインパクトのある学習はないと筆者は考えている。ラボラトリー方式の体験

学習という名称が一般にわかりにくいことより、わかりやすい名称を模索している中で、筆者は、プロセス・エデュケーションという用語を使用することを提案したいと考えている。シャイン, E. (1999) によるプロセス・コンサルテーションからヒントをもらった用語ではあるが、これから少しでも広めていくことができると考えている。本論の後半ではここ数年のプロセス・エデュケーションの成果として、文部科学省選定の南山大学における教員養成GPによる学校教育改革への支援の成果も記すことができると考えている。

2. ファシリテート V.S. コントロール

リース, F. (1992) は、「コントロール」と「ファシリテート」という言葉を対比的に用いて、図2に示したように、2つのリーダーのありようを提案している。実際のチームにおいて、「コントロール」するリーダーとは、課題に対する責任をもち意思決定をすべて行っていくタイプである。一方、意思決定を分かちもち、メンバーと一緒に分かちもった仕事をする役割を担う人を「ファシリテート」するリーダーとよんでいる。



■ コントロールするリーダーの役割

- ✓ 告げる
- ✓ 売り込む
- ✓ 指示する
- ✓ 決定する
- ✓ 代行する
- ✓ 問題を解決する
- ✓ 目標を設定する
- ✓ 物事を成し遂げるために権威を使う

■ ファシリテートするリーダーの役割

- ✓ 聴く
- ✓ 質問する
- ✓ グループプロセスに目を向ける
- ✓ コーチする
- ✓ 教える
- ✓ 合意を形成する
- ✓ 目標設定を分かち合う
- ✓ 意思決定を分かち合う
- ✓ 物事を成し遂げるためにメンバーに権限を委譲する

図2 リーダーシップのスタイル：コントロールV.S.ファシリテート (Fran Rees, 1992)

リースは、ファシリテートするリーダーの役割として、聴くこと、質問すること、グループプロセスに目を向けること、コーチすること、教えること、合意を形成すること、目標設定をわかちあうこと、意思決定をわかちあうこと、物事を成し遂げるためにメンバーに権限を委譲することなどを代表的な働きとしている。コントロールするリーダーの代表的な働きとして告げる、売り込む、指示する、決定するなど、直接行為を指示し決定づけるような働きをあげている。

3. ファシリテーターとプロセスコンサルタント

図3は、レディ（1994）によって、グループに関わる4人のタイプの働きを示したものである。

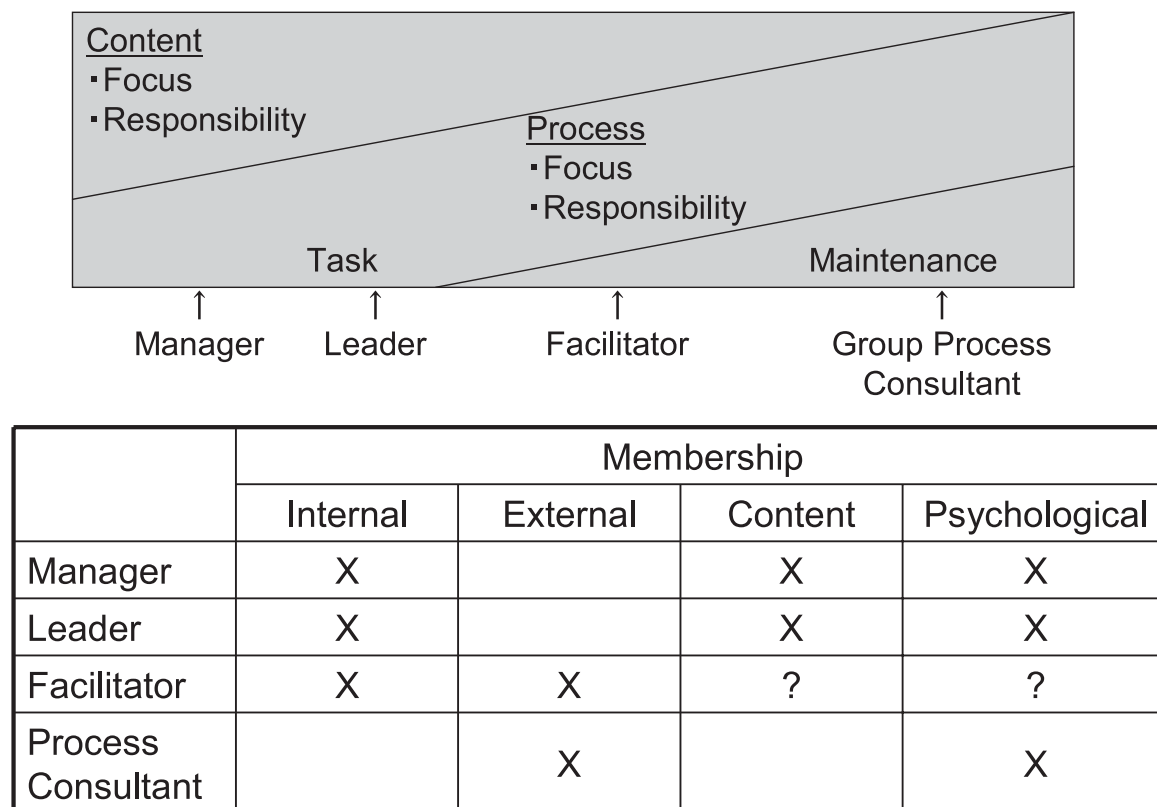


図3 グループに関わる役割の相違点（W.B.Reddy, 1994）

彼は、マネージャー、リーダー、ファシリテーター、そしてプロセスコンサルタントの4人の役割を図に示したように位置づけている。プロセスコンサルタントという言葉は、キャリアアンカーとかキャリア教育などの領域で近年有名になっているシャイン, E.が自らの著書のタイトルとして、その役割の重要性を説いている。レディは、ファシリテーターとプロセスコンサルタントとの差異を以下のように識別している。

レディによると、ファシリテーターとプロセスコンサルタントは、メンテナンスプロセスに関わる人として位置づけている。マネージャー、リーダー、ファシリテーター、プロセスコンサルタントの中で、マネージャーとリーダーはコンテンツ指向でタスクプロセスへの関与が強い人として、他の2つの役割とは識別している。すなわち、マネージャーとリーダーはタスク（課題）に責任をもっており、課題達成に関わっていく人がマネージャーやリーダーである。その意味ではコンテンツ【課題、仕事、結果】に対して責任をもつということがリーダー、マネージャーの仕事であり、図をみるととりわけマネージャーは課題への関与が強い人物である。特にレディが強調していることは、メンバーの一員として仕事をしていること、コンテンツ（課題）に責任をもっていること、そしてその結果心理的な親密感が起こることがマネージャーやリーダーの働きであるとしている。

それに対して、ファシリテーターやプロセスコンサルタントというのは少し異なる。特に、よりプロセスに焦点をあてた関わりをする人をプロセスコンサルタントとよんでいる。メンテナンスとはメンバー間の関係を大切にする働きをさし、メンバー一人ひとりを尊重する働きかけをする人物でありファシリテーター、またはプロセスコンサルタントとよぶ。プロセスコンサルタントについて、レディやシャインは、明確に部外者としての存在であることを強調しており、バウンダリー（境界）を明確にしながらも心理的な関係が作れる人として記している。プロセスコンサルタントは、まったくコンテンツには口を出さない。そして、メンバーにはならないと考えている。彼らはこういった存在が組織開発において大事であることを主張し、プロセスコンサルタントという働きの重要性を強調している。

その中で、ファシリテーターの役割は若干曖昧であり、幅広くとらえているところがある。組織のメンバーとの関係においてどのように位置するのかのバウンダリーに関して、ファシリテーターは内部の人間の場合もあるし、外部者の場合もあるといった位置づけである。コンテンツ（課題や仕事）にも責任を負うこともあるし、メンテナンスに関するプロセスも大切にして扱おうとする人物でもある。結果として、時には、メンバーとの距離が近いこともあるし、そうでないこともあると考えている。そういう意味では、ファシリテーターは非常に柔軟な態度を持ち合わせた人物といえるかもしれない。積極的な意味で言えば、ファシリテーターという人物とは、いろいろな働きを担える人として考えてよいのかもしれない。

シャインは、プロセス・コンサルテーションに関して次のように説明している。

「プロセス・コンサルテーションというのはクライアントとの関係を築くことである。それによってクライアントは自分自身の内部や外部環境において生じている出来事のプロセスに気づき、理解し、それにしがった行動ができるようになる。その結果、クライアントが定義した状況が改善されるのである」と。プロセスを大切にするかかわりがいかに当事者のありように目覚めさせ、プロセスに焦点をあてる行為が大切であると記している。プロセスの概念とプロセスへの働きかけについては後で詳しく記述する。

4. ベーシック・エンカウンター

プロセス・コンサルテーションの考え方は、ロジャース, C.の思想と重なっているように考えられる。ロジャースのベーシック・エンカウンターでは、グループにおいてメンバー相互に信頼し合える関係が生まれるならば、グループは何が自分たちの問題であるかを見つけ出し、自分たちの力でその問題に対処できるようになると考えている。すなわち、人間というのは能動的で有能な存在であり、個々のメンバーが集まったチームも同じで、自ら問題を解決する力

をもっていると考えている。グループの中のメンバー間に信頼し合える風土を創りだせるように支援をする働きが、シャインのプロセス・コンサルテーションでもあり、ベーシック・エンカウンターにおけるファシリテーターの働きである。ロジャースは、基本的に人間を信頼し、グループを信頼するという態度を大切にしている。その態度が、グループのメンバー相互のかかわりをより豊かにしていくことを可能にし、グループの力で問題解決ができるようになることを促進させるのである。

表1 ベーシックエンカウンターグループ (C.ロジャース, 1970)

- ・ファシリテーターは、集中的に会合するグループの中で、自由な表現と防衛の減少が徐々に起こるような安全な心理的雰囲気を発展させることができる (ロジャース, 1970)
- ・畠瀬 (訳者注, 1970) では、リーダー、トレーナー、カウンセラー、セラピストなどの用語は、ある種の<権威>を協調する傾向にあるが、このグループではメンバーの人間関係を促進し、究極にはグループメンバーの一員になるようなグループ中心の運営を理想としている。

表1に示したように、ロジャース, C.はベーシック・エンカウンターでは、集中的に話し合うグループ体験の中で防衛的な気持ちが徐々に減少し、個々のメンバーの気持ちなどを自由に表現することができるようになり、安心できる心理的関係を発展させることができるようになると考えている。その過程の中で、一人一人の問題や課題が明確になっていき、メンバーが他のメンバーの課題に共に取り組み解決するようになっていくことを支援する人を、ファシリテーターとよんでいる。ファシリテーターという言葉は、ロジャースが初めて使ったのではないかと思われる。

また、エンカウンターグループというロジャースの著書の訳注の中で、畠瀬 (1970) はファシリテーターという言葉を用いる理由を表1に示したように記している。リーダー、トレーナー、カウンセラー、セラピストなどの用語はある種の<権威>を表す傾向にあるが、ベーシック・エンカウンターグループにおけるファシリテーターとは、メンバーの人間関係を促進し、究極にはグループメンバーの一員になるようなグループ中心の運営を理想としているからであると記している。すなわち、部外者だった存在がグループの発展とともに、同じグループのメンバーになっていく、そのように関係が深まっていき、共に活動している感覚をもてるようになるのである。そういった働きをする人が、エンカウンターグループにおけるファシリテーターなのである。

エンカウンターグループにおけるファシリテーターの存在からも、シャインの発想するプロセスへの働きかけにおいても、そこでの人間関係を豊かにすることが個人の成長、グループの成長に役立つといった、グループに対する絶対的信頼がファシリテーターには必要であるといえるだろう。

5. Tグループ

ラボラトリー方式の体験学習とともに生まれたグループを用いたトレーニング、すなわちTグループ（Tはトレーニングの略）の運営においても、ベーシック・エンカウンターグループと同様に、グループ運営においてリーダーの存在は大きい。Tグループでは、ファシリテーターという言葉は初期にはあまり使われていない。1940年代のトレーニングの誕生から、トレーナーという言葉を使用し、1960年代には学習集団としてのTグループのリーダーはどのような働きが必要であるかといった研究が盛んに行われている。幾つかの研究の中で、トレーナーは学習のファシリテーターであるという表現が生まれている（Miles, M.B., 1980）。最近では、トレーナーという名称に代わって、学ぶことを促進する働きをする人という意味で、ファシリテーターという言葉が用いられるようになってきている。この役割をもつ人は高い柔軟性をもつ必要があり、状況によってはファシリテーターが積極的に介入する時もある。ある時はグループの中で起こることに沿ってそこに適応するように入っていくこともある。また、ある時はほったらかしでメンバーに任せておくこともあるといったように、かなり幅広い行動レパートリーがファシリテーターには求められる。マイルズは、トレーナーの責任は、学習を促進することにあると記している。トレーニンググループが停滞したり、無関心になったり、闘争的になったりした時に、トレーナーの仕事はグループがこの混乱から抜け出すことを容易にするように援助することではないと明言している。グループトレーナーの仕事はそのような働きではなくて、その混乱から学ぶことを援助することができるかどうかであると述べている。ファシリテートという言葉から創造すると、ファシリテーターは何かやさしくて、混乱からグループのメンバーを抜け出すように助け、グループが動きやすくすることが仕事であると思われがちである。しかしながら、グループ体験から学ぶことを大切にしているグループファシリテーターは単にその困難から抜け出すことを援助することが目的ではないのである。このことが、ラボラトリー方式の体験学習、すなわちプロセスから学ぶことを支援するファシリテーションの大切な視点の一つであるといえる。

トレーナーの仕事とは、グループの中で今ここでぶつかっていることに目を向けて、今ここでの体験から何を学ぶことができるのかをしっかりと支援していくことなのである。そういう意味では、Tグループの中では、トレーナーの基本的な姿勢として、グループメンバーが学習するために体験しその体験に直面し内省する場を創り出す支援がどのようにできるかといったことが大切になるのである。その前提として、グループメンバーが何を学ぼうとしているか、まず学習目標を明確にする働きかけが重要になる。

6. グループの成果か成長か

ファシリテーターの仕事は、グループの成果を高めるために働くのか、それ

ともグループの成長のために働くのかといった視点から捉え直すことができる。すなわち、グループやグループメンバーがうまく活動ができるように困難を取り除いてあげて仕事をしやすくし課題を達成するのを支援する働きか、困難を乗り越えていくために今ここでの体験とグループメンバーが直面しながらそれを乗り越える手がかりをメンバーと共に見つけ出し、そのことからグループが成長していくことを支える働きか、といったファシリテーションの二つのありようがみえてくる。

チャンピオンら（1990）は、次の図4に示されるように、グループメンバーが結果に対するニーズとして成果を得ることと成長に対するニーズとして何を学ぶかといった成長の二次元の上に9つの役割人物を配置し整理している。

- ・クライアントは、二つのタイプのニーズをもっている
- ・結果(results)に対するニーズ：結果を得ること
- ・成長(growth)に対するニーズ：どのように結果を得るか学ぶこと

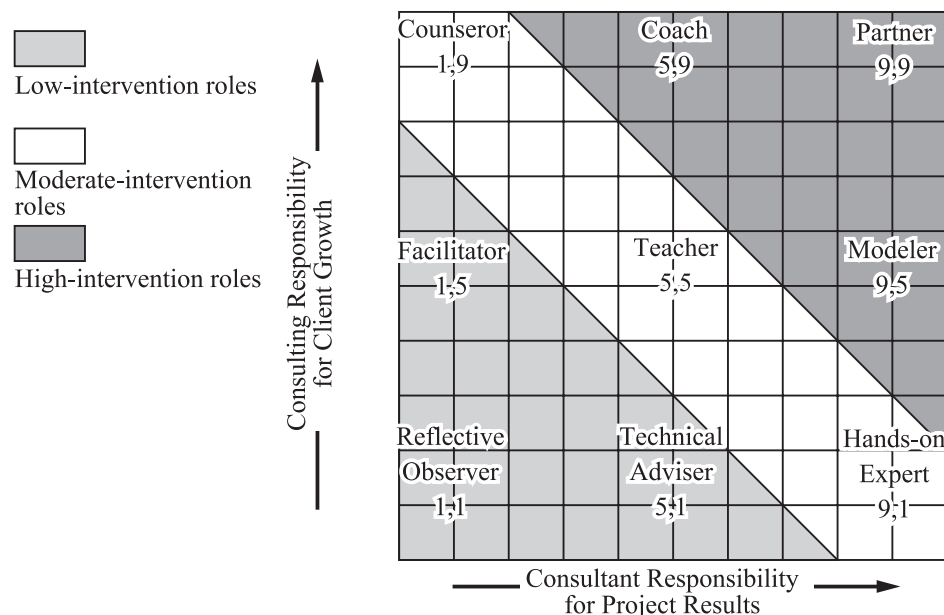


図4 結果と成長：コンサルティングの役割の選択 (D.P.Champion, D.H.Kiel&J.A.McLendon, 1990)

この図では、横軸の右に向うほど、結果や成果に期待するニーズが強くなり、縦軸では高くなるほどメンバーの成長を期待するといったグループのニーズを示している。彼らは、この二次元の図に、9つの名称の役割を配置している。図の中に示されているファシリテーターは、結果や成果への期待に応えることはほとんどせず、どちらかという成長ニーズに応える働きをする人物に位置づけている。ファシリテーターよりもより成長ニーズにウェイトをおく役割としてカウンセラーを彼らは位置づけている。一方、それとは対照的な位置に、結果や成果の達成に手を差し出すハンズオンエキスパートといった役割人物を配置している。彼らの分類に従うと、成長志向の役割を果たす人として、カウンセラーとかファシリテーターといった呼称を用いているのである。

表2 9つの役割 (Champion, Kiel, and McLendon, 1985)

- 直接手をかける (Hands-on Expert)
 - あなたのために私がやるよ！何をしたらいいか教えるよ！
- モデルになる (Modeler)
 - 私がやるよ。私から学ぶために見てて！
- パートナーになる (Partner)
 - 私たち一緒にやろうよ！お互いに学ぼう！
- コーチになる (Coach)
 - あなたうまくやったよ！あなたが今度やることはね！
- 教師になる (Teacher or Trainer)
 - このタイプの問題を解決するためにはこれを使うといいよ！
- 技術アドバイザーになる (Technical Adviser)
 - あなたが知りたい質問に答えるよ！
- カウンセラーになる (Counselor)
 - あなたはそれをする。私は共鳴板になるよ！
- ファシリテーターになる (Facilitator)
 - あなたはそれをする。あなたのプロセスに付きそうよ！
- 内省的観察者になる (Reflective Observer)
 - あなたはそれをする。私は見てて、私が見たこと聞いたことを伝えるよ！

表2の中の「ファシリテーターになる」の説明文として直訳だが「あなたはそれをする。あなたのプロセスに付きそうよ！」と書かれている。この「プロセス」という言葉がファシリテーターを考える際のキーワードになる。ファシリテーターという言葉が出てくるときには、よく「プロセス」という言葉が使われる。「プロセスに気づく」、「プロセスに介入する」といったことが、ファシリテーターの役割、特に体験から学ぶことを促進するファシリテーターにとっては大切になる。

実際に、読者がファシリテーターとしてグループの中に入ると、成果も成長も大切にしたいと考えるかもしれない。しかし、基本として、グループに関わるファシリテーターの仕事は、まずプロセスに気づき、グループの成長に向けての働きかけをすることが大切であり、その結果、グループの成果に結びつけていくことができるような支援として機能すると考えられる。このような発想は、シャインの発想も同様であり、またロジャースの考え方とも同じである。グループメンバー間に信頼関係の醸成が起こることやチームが成長することがグループの成果を支え、目標達成をより充実したものにするといった発想なのである。

ここまで、いくつかのファシリテーター論に関する研究を概観した。

ファシリテーターという存在が、グループや組織の内部のメンバーであるのか、それとも外部の人がファシリテーターとしてグループを支援したり仕事を支援したりするのかといった観点によって、ファシリテーターの関わり方や働き、またメンバーに与える影響などが異なってくると考えられる。ファシリテーターを語るときには、グループ内のメンバーであるのか、それとも異なるのかのバウンダリーについて、もう少し詳細な吟味が必要であると考えられる。こ

のとは別の機会に議論したい。

グループをファシリテートする、促進するといった場合に、どこに焦点をあてて支援をするかといったことが大切になることを論じた。課題を達成すること（コンテンツ）に焦点をあてるのか、課題を達成する際に起こる人間関係の過程（プロセス）に焦点を当てるのかといった視点である。前述したようにファシリテーターという言葉は、プロセスという言葉と関連させながら用いられる。ファシリテーターとか、ファシリテーションを考える際には、グループのプロセスという視点から関わるのが大事な働きになることが考えられる。

7. ファシリテーターとファシリテーション

これまでにみてきたように、ファシリテーションの機能は、課題指向的な働きとプロセス指向的な働きとしてとらえることができる。言葉を換えると、それは結果指向的か成長志向的かといった次元としてとらえることができる。ただし、ファシリテーションという働きを考える時には、プロセス志向、成長志向的な方向性が強調される傾向にあるが、必ずしもいつも、成長志向のファシリテーションが必要なのではないともいえる。たとえば、会議のファシリテーターとしてグループを支援することが求められる場合には、より課題指向的なアプローチのファシリテーションが必要になるだろう。

ファシリテーションをしている人をファシリテーターとよぶのか、またはファシリテーターはファシリテーションをしているといえるのか、このような問いが筆者の中に生まれる。ファシリテーターという役割をもつ人が必ずしもファシリテーションを行っているわけではないかもしれない。ファシリテーターという役割を担ってグループの中に存在しているけれども、そのグループの目的は何か、そして今どのようなプロセスが起こっているのか、今それをメンバーがどのようにとらえているのかなど、グループやグループメンバーの活動を本当にファシリテートしているとはいえないことが起こっているかもしれない。このことは、リーダーシップ論の研究にも同様のことがいえる。リーダーという役割を担っているけれども、本当にリーダーシップを発揮しているのだろうかといった疑問である。この発想と同じような問いがファシリテーターとファシリテーションといった言葉の関係にも当てはまるのではないだろうか。

リーダーシップに関連する言葉をウェブスターの辞書で調べると、リーダーという言葉は13世紀に使われている言葉であり、それに対して、リーダーシップは19世紀になって出現する言葉なのである。リーダーシップという言葉はリーダーより新しい言葉であることがわかる。このことよりリーダー研究は古くから行われおり、リーダーシップ研究は比較的新しい研究分野であることから十分推測できる。ストッグディル（1942）は、124のリーダー研究をレビューし、有能なリーダー像の研究を行っている。その中で、リーダーとは頭がよくて経験豊かであったり、ときには笑いをとったり、時には厳しかったりと、あ

らゆることを何もかもできるリーダー像が描かれる。いわゆる、これは偉人説と言われるものである。様々な分野でのリーダー研究から、リーダーとなる人は、実際には存在し得ないようなスーパーマンを描き出してしまうことになる。こうした批判より、優秀なリーダーの特性を研究する特性論的研究から、リーダーの働きをリーダーシップという機能としてとらえるリーダーシップの機能研究にリーダー研究は移行していくことになる。そのことによって、リーダーシップはメンバー一人ひとりがもっている働きとしてとらえることができたり、状況によってリーダーシップの発揮の仕方が異なることなどが見いだされたりして、リーダーシップの考え方が実践的なフィールドでより活用されるようになっていったのである。

ファシリテーターとファシリテーションという言葉を考えてみたい。すなわち、ファシリテーターではなくファシリテーションという機能に焦点をあてて考えてみることによって、実践的な研究や教育に有効な示唆を提供することができるのではないかと考えられる。リーダー、リーダーシップと同様にウェブスターの辞書を引くと、ファシリテートという動詞は、1611年と書かれているが、ファシリテーションという語は、具体的な年号は記されていない。きっと、もう少し新しい年代での使用ではないかと考えられる。また、ファシリテートの動詞の主語には、人物ではなく、実はファシリテートする行為が位置するのである。すなわち、「だれ」がファシリテートするという用語法ではなく、「何かをすること」がファシリテートするという用法なのである。「○○さんの・・・をしている行為が・・・をファシリテートする」といったように使用する動詞なのである。この用法からも、何をするかというところに焦点をあてることによって、ファシリテーションという働きは明確になってくるのではないかと考えられる。ファシリテートの主語は行為であり、特にそれは言葉かけや問いかけであり、それらの働きかけがもつ機能がファシリテーションである。

ファシリテーターとはどのような人であるかを定義するよりもファシリテーションという働きを考えることに意味がある。すなわち、ファシリテーターの機能的な定義を行うことが生産的な議論を生み出すと考えている。

以上のことをふまえると、ファシリテーションとは、「プロセスに気づき、そのプロセスに関わり、そしてグループの課題とメンバーやグループの成長にむけて、特にグループメンバーが求める目標（大別すると、課題なのか、成長なのか）を達成することを容易にする働き」であるとまとめることができる。このことは、ラボラトリー方式の体験学習による学びを促進することであり、ファシリテーションは、学習者の求める学習を支援する人の働きとして捉えられ、それは、学習者がプロセスに気づき、そこから学ぶことを促進することであるといえるだろう。

II. ラボラトリー方式の体験学習とファシリテーション

1. ラボラトリー方式の体験学習の誕生

ラボラトリー方式の体験学習が誕生したのは、1946年の夏、レヴィン、K.とその仲間たちがアメリカ合衆国コネチカット州の教育局の協力要請を受けて行ったワークショップから始まっている。彼はドイツからアメリカに亡命した社会心理学者で、マサチューセッツ工科大学（MIT）にてグループ・ダイナミックス研究所を創設し、その研究所の代表をしていた。ワークショップはソーシャルワーカー、教育関係者、産業界のリーダーや一般市民が参加し、公正雇用実施法の正しい理解と遵守を促進する地域社会のリーダー養成の目的で開かれた。具体的にはユダヤ人とアメリカ人の雇用差別の撤廃を推進するためにワーカーの再教育を行い、人間関係能力の向上をめざすためのグループワークを実施したのである。そのワークショップでは、いかに民主的な風土を創ることができるかが大きなテーマであった。そのために、ディスカッションをしたり、ロールプレイをしたり、そのグループ活動をふりかえったりといったプログラムが入っていたのである。1日のワークショップ・プログラムの終了後に、レヴィンや仲間たちがオブザーブしたグループの観察報告をし、その討論をもとにプログラムの展開などについて話し合っていたのである。すなわち、そのミーティングではグループワークで一人ひとりがどのような関わり方をしていたのか、翌日はどのようなプログラムを実施したらよいかなどを話し合っていたのである。こうしたミーティングを実施していることを聞いた参加者が、そのミーティングに参加をしたいといった要望をレヴィンらスタッフに申し出たのである。レヴィン以外のスタッフは反対したようであるが、レヴィンは了承し、その日の夜のミーティングに希望した参加者を招き入れたのである。参加者がスタッフの話し合いを聞いていると、参加者がグループの中で体験していることと今スタッフが話し合っているグループ・ダイナミックスの解釈とが異なっていたのである。次の日、また次の日と、ミーティングに参加を求める人数が増え、最終的には全員がミーティングに参加したそうである。

こうした過程を通して、グループの中で参加している人の思いや関わりのあるありようは、外から観察している人が見て解釈することとグループのメンバーが体験していることとはかなり異なっていることがわかったのである。観察者が見ていたものを報告したり、中で体験している人の思いを伝えてみると、そのグループの中で起こっていることが明確になってきたのである。すなわち、研究者や観察者が外側から見て、ワークショップの教育プログラムを設計し実施していたのだが、グループの内側にいる人の素朴な声を聞くことでグループの中の真実のプロセスが見えてくるということがわかったのである。これが、ラボラトリー方式のトレーニングの始まりといわれている出来事である。

研究者や観察者によるグループプロセスの解釈が実は実際の参加者の思いと

は異なっているということがわかったことは、レヴィンと仲間の研究者たちにとって大発見といってもよいだろう。今ここでどのような思いをしていますか？今の気持ちをお互いに理解し合っていますか？といった問いかけによって、今ここでの体験を生かしながらグループを成長させていくことができることを見出されたのである。また、このような体験を分かち合うことがグループ・ダイナミックスの理解にもつながるし、個人の行動変容にもつながるということがわかったのである。すなわち、いまここで起こっているプロセスに気づき、その意味することを共に吟味することが真実のプロセスの理解につながることを見出し、その後のトレーニングプログラムの中核となるグループ体験になっていったのである。

翌年の1947年にベーシックスキルトレーニングという名称の研修がナショナルトレーニングラボラトリーズ（現 NTL Institute）において開催された。しかし、レヴィンは残念ながら、この年に亡くなり、2回目のワークショップの開催に立ち会うことはできなかったのである。このトレーニングがその後ヒューマンインターラクショナルラボラトリーといった名称で、人間関係トレーニングに発展していったのである。その核となるグループ体験が、Tグループ（Training Group）である。

Tグループとは、まさに今ここで起こっていることを自分や他者、グループを理解するための大切なデータとして取り上げながら、人間や人間関係のことを学ぶ手法なのである。このラボラトリー方式の体験学習を用いて、リーダーシップトレーニングや個人の成長などをテーマとするワークショップが全世界に広がっていったのである。

日本にも1957年に入ってきている。その前に、日本におけるグループ・ダイナミックス研究の第一人者であった三隅二不二氏が、実際にNTLのワークショップに参加している。後に、彼はリーダーシップトレーニングという名称で、Tグループのスタイルとは異なる形式のワークショップを開催していくことになる。日本におけるTグループを代表とするラボラトリー方式の体験学習の歴史の簡単な流れは、最初の節で記述している。日本に入ってきたTグループの種は、立教大学のキリスト教教育研究所を経て、南山短期大学、そして南山大学で実を結び花開いているとあっていいのではないだろうか。その他に、関西に拠点を置く、聖マーガレット生涯教育研究所（SMILE、1982年設立）も、Tグループを用いた研修を行っている。

Tグループのもともとの発想として、人間関係の中で個々人が自分を生かし、他者を生かした相互信頼のチームをつくるということが一つの目標であり、そのことは組織開発の原点ともなっている。Tグループを運営する教育スタッフのことを「トレーナー」とよんでいたが、最近は「ファシリテーター」という名称が使われるようになってきている。Tグループに関する研究が掲載されている研究誌や書籍などでは、グループファシリテーターという用語を用いた研

究や出版物が多く刊行されている。

ラボラトリー方式の体験学習では、学習者のニーズを尊重しながらラボラトリー、すなわち実験すること、グループ体験の中でいろいろ試しながら実験的に学習をおこない、集団や個人の行動変容をめざしている。その方向性はより民主的な風土づくりに取り組むこと、すなわち一人ひとりの違いを認めながらも協働の風土を創りだすことを学んでいく場であるといえる。その際のラボラトリーとはいわゆる第三者が実験をするという意味ではなくて、実験主体は自らであり自ら自身が対象ともなり、集団を用いて、個人の社会的再適応（リハビリテーション）をめざしており、日常生活から離れた空間、文化的孤島というが、そこで学習者自身が実験し、そこで学んだものを社会環境の再組織に生かそうとする学習であり、考え方なのである。トレーニングに参加した学習者が、自分の現場に戻って、その学びを活用して、社会を変革する、といった発想から生まれた学習方法がラボラトリー方式の体験学習なのである。ラボラトリーでの学習と日常生活との関連を示したのが図5である。

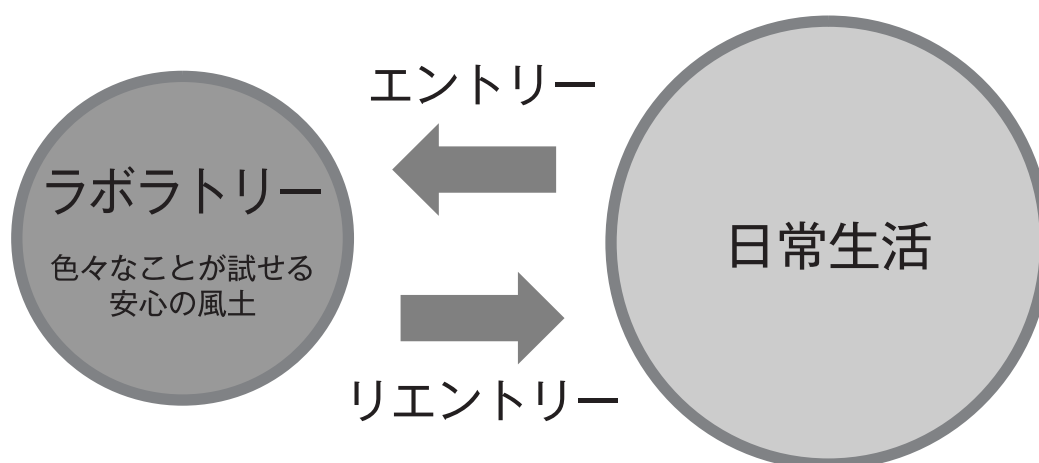


図5 ラボラトリー方式の体験学習の考え方
ラボラトリーで学び(entry)日常生活へ生かす(re-entry)

ラボラトリーという特別に設計されたトレーニングの場に入り、その場でいろいろなことを試してみる。グループの中に安心の風土を創ることによって、自分の成長の欲求に従って新しい実験を試み、自分を成長させる、そして、それを日常場面で活かそうとするのがラボラトリー方式の体験学習の考え方である。そのことは、ラボラトリーの場にエントリーして学び、その学びを日常に生かすことをリエントリーするという表現を用いる。学びの場を創ることと日常に学びを生かすことを促進する働きがファシリテーターの仕事であるともいえる。

2. ラボラトリー方式の体験学習の4つの構成要素

ラボラトリー方式の体験学習を構成する4つの要素がある。

一つは集中的なグループ体験、すなわちTグループである。これは、今ここで起こっていることを素材としながら、お互いの影響関係など人間関係のあり

ように吟味しながら学ぶ集中的なグループ体験である。Tグループは、あらかじめ課題とか特定の話題がきまっているわけではなく、自分がいまここで体験していることを素材にして他の参加者やファシリテーターとともに話し合いながら自分のありようやグループのダイナミクスを実験的に学ぶという学習体験をさしている。

もう一つは、構造化された実習とよばれるものである。これは、Tグループが集中的なグループ体験としてあまり構造化されていない体験であるのに比べて、ファシリテーターによって課題や手続きなどがあらかじめ準備された実習体験から学ぶことから、構造化された体験と表現される。ここ数年、南山大学では文部科学省から選定を受けた平成17・18年度教員養成GPと平成19・20年度教育推進GPにおけるプロジェクトで、学校教育現場で子供たちに対して、実習教材を用いた人間関係づくり授業の支援を行っている。学校教育現場では、構成的グループエンカウンターという名称で展開されている類似の学習体験もある。ファシリテーターによって特別に工夫された具体的なグループ課題が学習者に提示され、メンバーがその課題を行い、そのグループ体験の後で、参加者の行動を参加者自らがふりかえり、その気づきのデータをもとに分ち合いの作業を通して自分や他者、グループのことを学ぶといった体験学習である。

三つ目の要素は、小講義である。これは、体験を通して気づいたり学んだりしたことを、概念的に抽象的に学びを深めるために提供する大事な要素である。小講義などを通して学習者の気づきや学びを深めたり広げたりすることができ、人間関係の現象を一般化したり概念化することを可能にする理論やモデルをファシリテーターが提供することが大切になる。

四つ目の要素は、記入用紙、チェックリスト、性格診断などで用いられる質問紙などによるツールである。実習体験の後で記入するふりかえり用紙もこれにあたる。これらは、グループの成長や個人の成長を診断するためにも有効である。筆者の経験からも、NTLが主催するトレーニングプログラムに参加すると、質問紙やインベントリーなどのチェックリストの活用がプログラムによく組み込まれている。シュッツが開発したFIRO-Bといった対人行動の志向性テストなどもよく使われている。研修に参加する前に、こうしたテストに先に回答して自分の特徴を知り、実際にグループの中で自分がどのように動いているかといった具体的な行動データと照らせ合わせながら自分の人間関係のありようを考えてみるといったプログラムも、NTLプログラムの中ではよく実施されている。

以上の4つの要素を活用しながら、ファシリテーターはラボラトリーという学びの場を創り出すことになる。このラボラトリー方式の体験学習のプログラムの中で、学びを支える重要な概念が二つある。一つは、「コンテンツとプロセス」という考え方であり、もう一つが「体験学習の循環過程」という学び方のステップである。

3. コンテントとプロセス

コンテントとプロセスといった視点を理解するために、筆者は研修の前半で簡単なコミュニケーション実習を行うことがある。このミニ体験からコンテントとプロセスに焦点をあてた問いかけをし、ふりかえりをしてもらい、コンテントとプロセスといった考え方を理解してもらう。

たとえば、研修参加者が二人組を作り、話す人と聞く人といった役割を決め、ファシリテーターがテーマを与え、そのテーマで話をする。たとえば、まずAさんは自己紹介をするとともに、「私の好きな場所は？」というテーマで話してもらう。2分ぐらい話をして、役割を交代し、さきほど聞き手であった人が「私の得意なことは？」というテーマで話をする。

二人の会話が終了した後、ふりかえりを行う。ふりかえりの質問として、「あなたはどんな体験をしましたか？」と聞いてみると、困惑をする参加者が現れる。問いかけの言葉を換えて「あなたはどんなふうに話していましたか？」また、「2人組みを作ってくださいといった時にどんなふうに動きましたか？」などと聞き直すことがある。たとえば、「一緒になってください」と自分から声をかけていった参加者もいるかもしれないし、「恥ずかしいな」と思って一人で動かずじっとしていた人もいるかもしれない。こうした小さな体験からでも、私たちは自分の他者との関わり方を学ぶことができるのである。

どんな体験をしましたか？という問いに対して答える視点は3つあると考えている（Weinsteinら、1976）。一つの視点は行動である。もしあなたの行動をビデオカメラで撮ってあったとしたらどんなふうに写っているか？といった問いに置き換えることができる。何が良いとか悪いとかではなく、自分の行動がVTRにどのように写っているかを考えてみる。ビデオで撮影していることを想像すると、その記録には視覚情報としての身体の動きだけでなく、聴覚情報としての声の調子や話す速さ等いろいろな情報が記録されていることになる。

二つ目は、思考である。これは、頭の中をよぎる言葉といってもよいかもしれない。思考とは、頭の中で思いつく言葉といった言い方ができるだろう。日常、相手や自分へのメッセージは結構たくさん私たちは体験している。あらためてふりかえってもらくと、会話の最中、結構いろんなことを私たちは考えている。私たちの頭の中で、何を語っているかということ进行分析してみると、自分の人とのかかわり方を吟味するためにはとても有効な分析の手法である。特に、自分が自分自身に語りかけているメッセージにどのようなものがあるかの点検は、認知行動療法などでもよく用いられる自己理解の一つの方法である。自分の思考を考えると、何が良いとか悪いとかの判断をせずにふりかえることが大切になる。頭の中でぱっと出てきた言葉を思い出してみると、実は自分が自分に伝えている大切なメッセージを知るきっかけになる。そして、そのメッセージは、時として対話（ダイアログ）になる。自分の中でいろんな対話が起これば、対話のやりとりが続きそのやりとりの最後になんらか

のメッセージを自分に伝えて、その結果ある行為をしていると考えることができる。自分へのメッセージが自分の行為としてある結果をもたらすことになると考えられる。

三つ目は、感情である。いわゆる、気持ちといわれるものである。うれしかったり悲しかったり、はらはらどきどきしたりとか、私たちはいろいろな感情体験をしている。それには、手に汗を握るとか、心臓がドキドキするといった生理的な反応も含んでいる。

さきほどの話にもどると、これらの3つの視点をもとに、2分間の会話の間にどんな体験していたかをメモしてもらい、それを二人で話し合うことで自己理解や他者理解が深まることになる。特に、こうした視点から自己理解を深めることによって、自己知識を発達させることができるのである（Weinstein, G. & Alshuler, A.S. 1985）。

体験後の「どんな体験をしましたか？」という問いかけ、「何が起こっていましたか？」という問いかけは、ラボラトリー方式の体験学習の鍵となる重要な問いかけである。

ラボラトリー方式の体験学習には、コンテンツとプロセスという考え方があある。コンテンツとは、前述の会話のミニ体験の場合には話題をさす。たとえば、何かの会で、自己紹介をする際に、ここに来た理由を語る、このことは話題であり、それをコンテンツ（内容）とよぶ。もう一方では、その話題を話しながら、実は話し手のうちに、また聞き手のうちに、または二人の関係の中に、何かが起こっている。それは、前述した視点から言うと、行動、思考、感情のレベルでの体験をしているということである。会話の間に起こっていること、体験していることをプロセスとよぶ。プロセスを過程と訳すと、仕事の進め方や手順をさす言葉にとらえられるが、ラボラトリー方式の体験学習におけるプロ

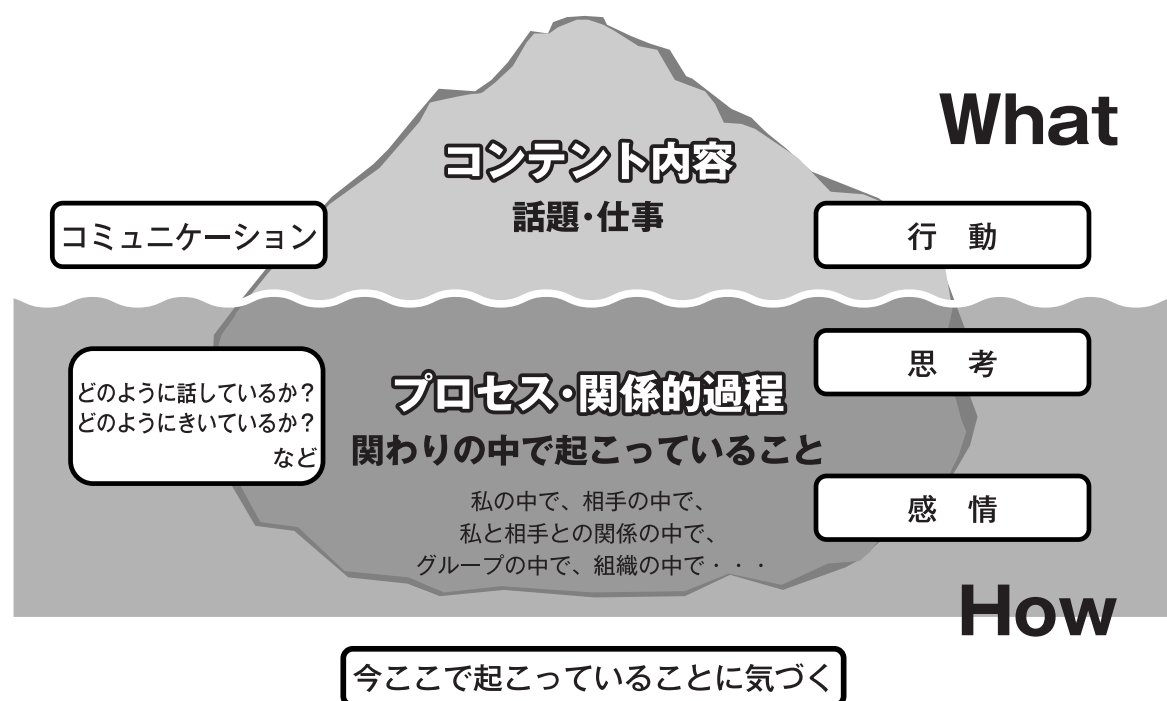


図6 私の関わり方を観る二つの視点：コンテンツプロセス

セスとは、人間関係の過程とでも訳すとよいだろう。手順ではなく、プロセスは、個人の内に起こっていること、かかわりの中やグループの中で起こっていることなどさまざまなレベルで捉えることができるダイナミックスである。コミュニケーションなどの実習体験の中で行動、思考、感情のレベルでプロセスをとらえようとするのは、個人内のプロセスに焦点づけることである。すなわち、図6に示したように、コミュニケーションにおける個人の体験、どんなふうに話しましたか？どんなふうに聞いていましたか？といった個人内のレベルのプロセスは、行動、思考、感情といった視点から捉えることができる。

他者と共に仕事をするときに、コンテンツである話題や課題は大切であるが、実はプロセス（人間関係の過程）から私たちはたくさんの影響を受けている。ある話題で話をしている間に、うれしく感じるものがあって話が弾んだり、相手の発言が気になって話す気持ちが弱くなり重苦しい雰囲気の話になってしまったりと、そこで起こっているプロセスから話す内容（コンテンツ）も影響を受ける経験をしている。また、会話の間に起こっていたプロセス（気持ちや考えていること）を伝え合うことができたなら、二人の関係はずいぶんと違ってくるであろう。さきほどのコミュニケーションのミニ体験を考えた場合でも、単に二人の自己紹介だけの会話で終わらずに、その後、その会話中に感じたことや自分が行った行為について、いわばプロセスについて語り合うことができれば、より内的な事柄を相互に自己開示し理解し合えることから、二人の関係はより親密になっていくと考えられる。

このように、感じていたことや考えていたことを正直に語り合えることが信頼関係を創り上げるために大切な行為なのである。チームづくりも同じことがいえる。キー概念は、コンテンツとプロセス、それは、WhatとHowの視点ともいえる。二人の会話では、何を（what）、どんなふうに（how）話しているかということであり、チーム活動では、どんな課題（what）を、どんなふうに（how）やっているかといったことなのである。そのような二つの視点をもつことが体験から学ぶために大切になる。お互いに信頼関係を創るというのは、プロセスをどれほど正直に伝え合うことができるかといった言葉に置き換えることができるであろう。これは前述のTグループのはじまりにおいて記したことではあるが、話し合いの中でのグループのプロセスを見だし、そのプロセスをいかに語り合うことができるかが、信頼関係を創ることの重要な要素として考えているのである。できれば、過去の体験として語るのではなく、今ここでの体験、今ここでのプロセスを語り合えるということがグループを成長させることにつながるのである。今ここでのプロセスを語り合うことはとても難しい作業である。それゆえ、今ここの体験を語ることに取り組むようになるために、ファシリテーターの働きが大切になるのである。このことは、夫婦関係でも、友人関係でも、職場のチームでも同じである。プロセスを率直に語り合えるようになる場をいかに作りだせることができるかがファシリテーションの

大切な働きであるといえる。

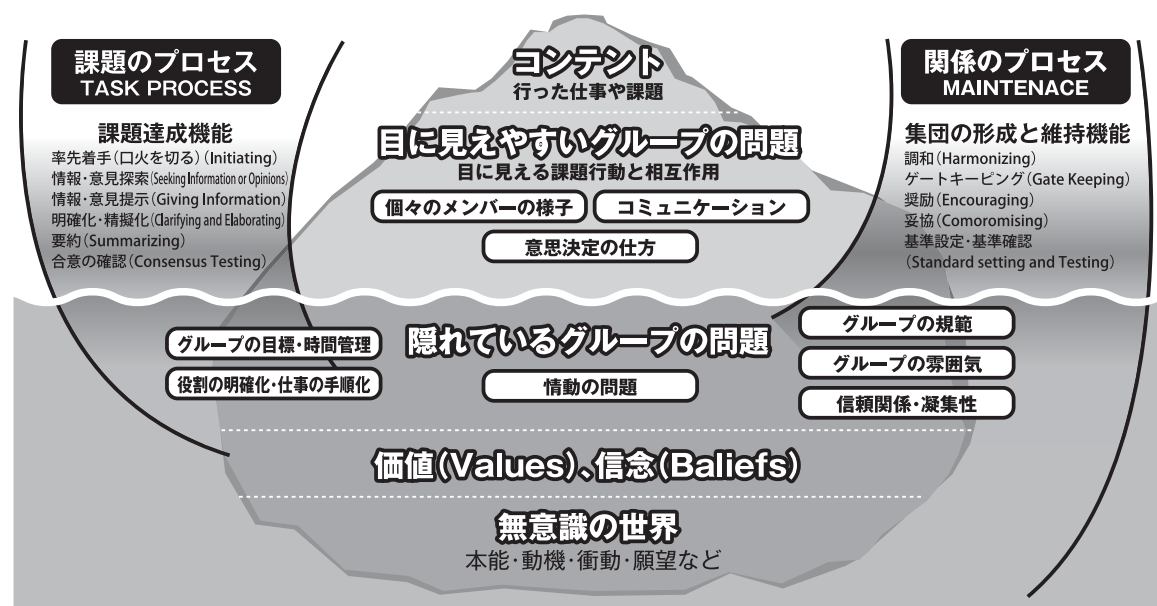
さきほどのミニ体験のふりかえりでは、個人のことだけに焦点をあてて説明してきたが、実は、自分といった個人レベルと同様に、相手の中にも思考や感情などいろいろなことが起こっている。図7は、図6にグループレベルのコンテンツとプロセスの記述を加え、人間関係を観る二つの視点と題して図示し直したものである。個人のレベルだけでなく、二人の関係が続くと、私と相手との対人関係の間にもさまざまなプロセスが起こる。また、チームで動く時にも実にさまざまなことが起こる。組織の中でも、同じである。そのプロセスに気づくこと、そしてそのプロセスをどのように扱うことができるかが、個人の成長やグループの成長に大きく影響を与えられとされる。Tグループといった、特別のトレーニングの場だけではなく、日常生活においても、今ここで起こっていることに一人ひとりが気づくこと、そして、そのプロセスを大切に扱うことができるようになることが、ラボラトリーの学びを日常に生かすといった一つのありようである。まずは、今起こっているプロセスを意識して日常の人間関係を捉えられるようになることが大切であるといえるだろう。



図7 人間関係を観る二つの視点：コンテンツプロセス

図8は、グループのファシリテーションを行う際に、グループのプロセスに介入する視点を図示したものである。この図の作成にあたり、プロセスコンサルタントに関するレディとシャインのアイデアを生かしながら、筆者が作図したものである。図6、7と見てきたように、人間関係を観る二つの視点として、コンテンツとプロセスがある。ただ、レディによると、プロセスにも、比較的目に見えやすいプロセスがあると記されている。それは、ビデオカメラに写っている行動であったり、お互いにどのように話したり聞いたりしているのかなどのコミュニケーションに関わる行動であったり、また、グループがどのような意思決定をしたかなどの比較的目に見えやすいプロセスである。

一方、目にみえにくいプロセスもある。それは、グループ内における個人の感情や情動が代表的なものである。ファシリテーターが、この見えにくいレベルの感情や情動などに介入する（働きかける）ことはなかなか難しいことである。その感情や情動の行動的な現れとして、メンバーはグループやメンバーから離れていったり逃げ出したり、特定のメンバーと闘争したりすることが起こる。一般に、そのように外側に現れる行動から、潜んでいる情動的な問題を扱うことになるのだが、このレベルへの介入はファシリテーターにとってなかなか難しい仕事である。



(Raddy (1994) の図をもとに Schein (1982, 1999) のアイデアを参考に津村による作図)

図 8 グループダイナミックスの氷山図

図 8 の特徴は、課題のプロセスに関わる働きと関係のプロセスに関わる働きを描いている点である。この二つの機能は、リーダーシップの二つの機能と同じである。課題のプロセスに関わる働きとしては、仕事を始めるために率先着手をしたり、情報を集めたり意見を出したり、要約したり、合意をとりついたり確認したりする働きがある。この働きの視点からメンバーの動きを見たり、気づきを促したり、場合によっては、ファシリテーターがこれらの課題のプロセスの働きを担うことも考えられる。一方、関係のプロセスに関わる働きとしては、調和をはかったり、コミュニケーションを調整したり、奨励したり、お互いの違いを認め合い妥協を得ようとしたりするなどの働きが考えられる。

課題プロセスと関係プロセスの視点からのグループへの影響の及ぼし方を考えてみると、課題プロセスの働きかけは比較的コンテンツに近いところに影響を与えることになる。一方、関係プロセスに対する介入は、グループプロセスの深いレベルまで広がる形を図 8 では示している。これは、グループ活動が始まった初期の頃は課題プロセスに着眼し、ファシリテーションすることが必要であり、関係が長く続くと、情動にかかわる関係プロセスの問題が起こり、このプロセスに着眼したファシリテーションが重要になることを図 8 では示している。このことは、レディ自身も、グループの時間的経過に伴い、課題プロセ

スから次第に関係プロセスへの介入の必要性を説いている。

この二つの視点から、グループへのファシリテーションとして働きかけができるようになるといいのだが、ともすれば、課題達成が前面に出て、課題プロセスへの気づきと働きかけはできても、関係プロセスへの気づきが乏しくなったり、働きかけることが難しくなったりすることがある。そのために、ラボラトリー方式の体験学習を用いたトレーニングで、関係のプロセスに着眼した学習に焦点をあてたグループ体験を行うことが大切になるのである。2つのファシリテーション、とりわけ関係のプロセスへのファシリテーションができるファシリテーターになるためには、ラボラトリー方式の体験学習、とりわけTグループを用いたトレーニング体験を通して学ぶことは重要である。

以上が、コンテンツとプロセスに関する記述である。このことは、グループのファシリテーションに取り組みたいと考えている人、またはすでにグループファシリテーションを実践している人にとっては、基礎的な考え方として十分に理解してほしい視点である。プロセスという考え方は、人と人が関わっていく上で大切な要素であり、チームを作っていく上で非常に重要な要素である。グループのメンバーがグループプロセスに気づき、プロセスから学ぶことを促進する働きがファシリテーションはとても重要である。

4. 体験学習の循環過程

ラボラトリー方式の体験学習のめざすところは、一人ひとりが違いを見だし、認め合い、自立することができるようになることであるともいえる。そのために、グループメンバーが自立的になること、個人やグループが体験を通して学び成長することを支援するファシリテーションをめざしている人々にとっては、プロセスという概念を理解し、今ここでのダイナミックスとして起こっているプロセスに気づくことができるようになることと、さらにそのプロセスから学ぶ体験学習の循環過程のモデルを理解することが大切になる。体験学習の循環過程を示したのが図9である。

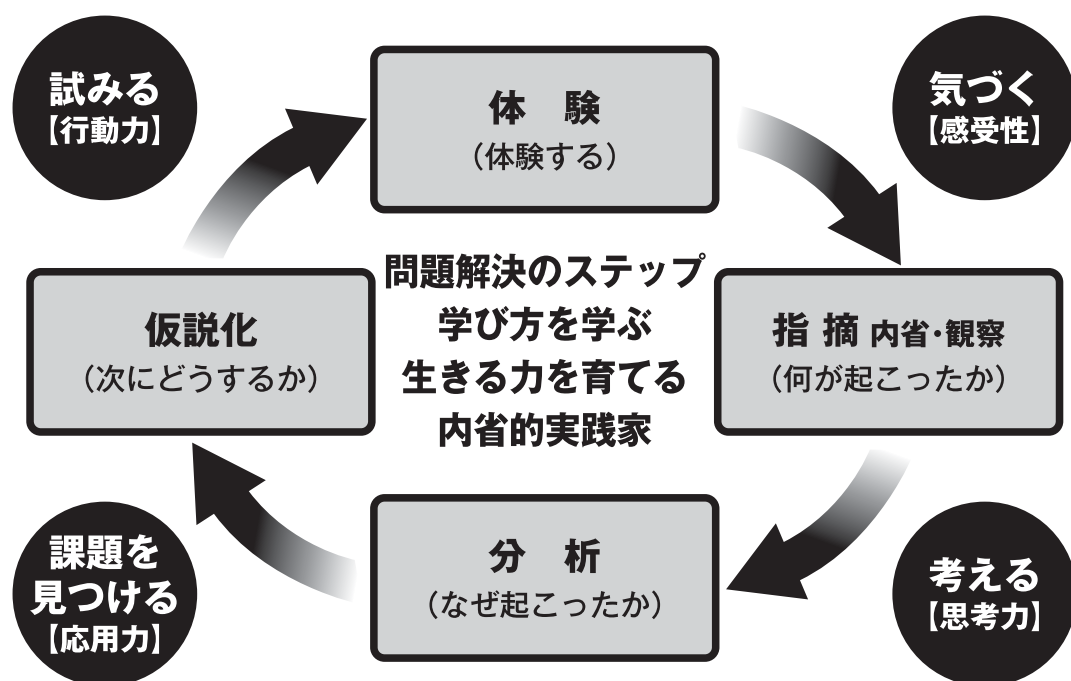


図9 体験学習の循環過程

私たちが体験を通して学ぶ時、まず体験することから始まり、その体験から学び成長するためには、その体験の中で起こっているプロセスに気づくことが大切になる。気づきの視点は前述の氷山図にあるプロセスの部分であり、そこに起こっていたことに気づくことである。すなわち、体験から自分自身について学び成長しようとするならば、自分はどんなふうに行動をしたか、その時どんなことを考えていたか、どんな気持ちを感じていたかなどをふりかえることがまず大事になる。これが気づくことである。それらのプロセスデータを集めることから、一連の自分の特徴が見えてくるのである。体験学習の循環図（図9）ではかたい言葉であるが、指摘という言葉で表している。指摘というのは、あなたのそこがいけないといった評価し指摘するとか指摘を受けるといったことを示していない。ここでの指摘とは、その体験の中でどんな私がそこにいたか、どんなあなたがそこにいたかを見つけ出す、Identifyする（同定する）ことなのである。Identifyの訳として筆者は指摘という言葉を使っている。それは、言葉を換えると、今何が起こっていたかを内省したり、観察したりすることなのである。内省・観察が豊かになると自分や他者、グループに関するデータをたくさん集められるようになる。これは、ラボラトリー（実験室）の言葉に示されているように、実験し、そのデータを集めるという行為をさしている。

次に、それらのデータからなぜそんなふうに行動したのか、あの時なぜ私はそのような気持ちになったのかなど、自分のとった行動を分析することが大事になる。また、そのことから私はどのような傾向があるのか、どのような特徴があるのかなどと一般化してとらえたり、自分の傾向として概念化したりしてみるのが大切になる。また、もっとこんなふうになるといいなどと、自分の理想の姿を描いてみることも重要である。そのようなステップを分析とよぶ。

一般化・概念化するといった分析をした後、自分の成長の課題として、もし

次に同じような機会があるならどのように動いてみるか自分の成長のための課題や行動目標を立ててみるのが大切になる。それを、仮説化とよぶ。仮説化とは、次にどうするかを考えることである。そして、その課題を実際に新しい場面で試みても自分の行動のレパートリーを広げるために重要なことになる。その試みが、新しい体験となり、またその体験を内省することから学びが深まるのである。これが体験から学ぶ循環過程のモデルである。

この過程は、実験の過程といってもいいし、応用行動科学のアプローチという方がいいであろう。すなわち、この過程は、実験し、データを集め、そのデータの意味するところを分析し、次の実験のための仮説を考えるという科学的モデルなのである。ラボラトリー方式の体験学習とは、内省したプロセスをデータにしなから自分の成長やチームの成長のために、この循環を活用するということであるといえる。指摘→分析→仮説化の一巡のステップが、ふりかえりの作業なのである。

まとめると、体験学習の循環過程とは、グループ体験をした後に、自分の気づきを内省したり、相手の気づきを聞いたりして、なぜそのことが起こったのかをグループの特徴などを診断し、グループを成長させるための課題を考え、新しい課題を実践しながら成長していく過程なのである。

これらのステップは、問題解決のステップとか、学び方を学ぶとか、生きる力を育てるなどといった表現をすることができる。私は、特に、ファシリテーターなど人と関わることや人にサービスをすることを専門職とする人々にとっては、この一連の体験学習の循環過程を意識した教育サービス活動を行うことが大切であり、このことを試みようとしている人を内省的実践家とよびたいと考えている。この言葉は、ショーン, D. (1983) が使った言葉でもあるが、ファシリテーターという仕事、学校の教師という仕事、もしくはいろいろな仕事のプロになるためには、これらの循環過程を大切にしていかなければと筆者は考えている。料理の達人といわれるプロの料理人も、きっと料理をつくり（体験）、味見をし（指摘）、想像していた味が出ているのかそうでないのか、出ていないならなぜ出ていないのか考え（分析）、具材を変えるのか、調理方法を変えるのかなどといろいろ考えて（仮説化）、次に再度作り、また味見をし、といった循環過程を生かしていると考えられる。それが、私たちがプロになっていく道ともいえるのではないかと考え、内省的実践家になることを奨励している。

5. プロセスからの学びを支援するファシリテーション

I. で検討したファシリテーションの働きに、ラボラトリー方式の体験学習の2つのキー概念を加えることによって、次のようにファシリテーションを定義してみたいと考えている。ファシリテーションとは、学習者が主体的に自らの意思で体験し、その中でプロセスに気づくことへの問いかけを行い、そのプ

ロセスデータを活用して、個人や人間関係について理解を深めていくこと、また自己成長やグループ成長のための目標を見つけ出し試み変化成長することを促進する働きといえる。

このことは、体験学習の循環過程を通して学ぶことを促進する働きかけといってもよいであろう。図10は、ラボラトリー方式の体験学習を実践する際に、教育スタッフがどのような仕事をするのかを示したものである。

- | |
|---|
| <p>I. プレ・スタッフ・ミーティング</p> <ul style="list-style-type: none">① 教育スタッフチームの結成: データ収集の前段階② 学習者(参加者)の理解: データの収集と分析③ 目標設定④ プログラムの計画・立案: 実習の選択やふりかえりの方法の決定など(実習を中心としてラボラトリーの場合) <p>II. プログラムの実施</p> <ul style="list-style-type: none">① 導入: ねらいや進め方の説明② 実習の実施: グループ体験③ ふりかえり用紙の記入とわかちあい④ インタビュー&コメント <p>III. ポスト・スタッフ・ミーティング</p> <ul style="list-style-type: none">① 実施後の評価: 参加者の気づきや学びは? スタッフの関わりは?② 次回に向けての課題 |
|---|

図10 ラボラトリー方式の体験学習を実践するためのファシリテータの仕事

ラボラトリー方式の体験学習を用いたプログラムを立案・実施するためには、大きく3つのステップの手順の仕事をしている。I. プレ・スタッフ・ミーティングにおいて、学習者のニーズを収集し分析し目標設定をし、そのねらいにふさわしい教育プログラムの設計を行う。次に、II. プログラムの実施段階として、参加者が自主的・自発的に体験をし、その体験からふりかえり、学びを深めていく関わりをするステップである。III. ポスト・スタッフ・ミーティングにおいて、教育プログラムの実施状況の評価を行い、次回に向けての課題などを洗い出す作業をする。IIIのステップは、一連の体験学習の循環過程のステップを活用したスタッフミーティングを行うことを意味している。ファシリテーターは、自らの教育プログラムの実践を一つの大切な体験として扱い、その体験から次の教育実践に向けて、学びを深めていく作業を行うことが大切になる。次に、II. プログラムの実施時において、ファシリテーターが行う働きについてもう少し詳しく考えてみることにする。

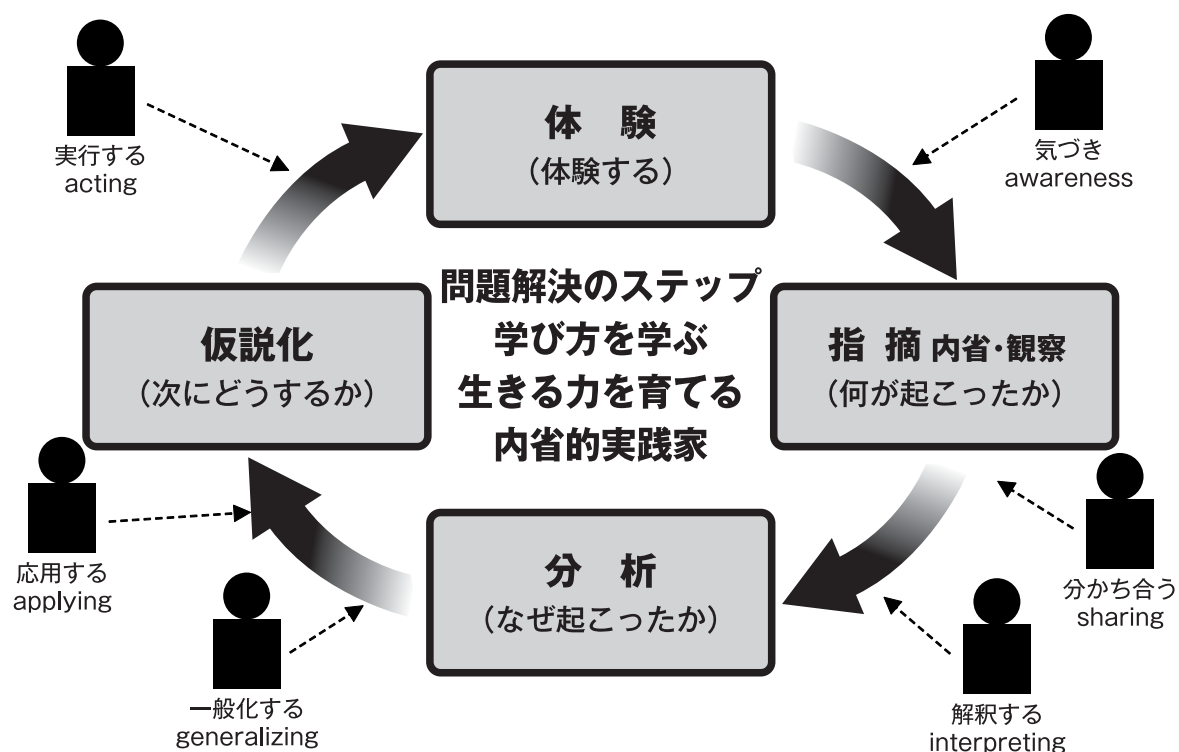


図11 体験学習のステップを促進する6つのファシリテーション

体験学習の循環過程を通して学ぶことを促進するファシリテーションの働きには、図11に示したように6つの働きが考えられる。その6つの働きの前提として、まず学習者が主体的・自発的に体験することができる場を創ることが大切になる。それは、ファシリテーションの働きの基礎であり、特に安心して自分の意思で体験の場にコミットできるような環境づくりが、とても重要な働きになる。

その体験後の大事な働きとして、気づきを促すファシリテーションがある。基本的に、ここで取り上げるファシリテーションの具体的な行動は、学習者への問いかけである。グループのメンバーにどのような言葉かけをして、体験学習の循環過程を活用しながら学びを深めていくことができるかがファシリテーターの大きな仕事になる。よって、まず、グループ体験をした後や最中にどのようなプロセスがあったかを問う気づきのファシリテーションが必要になる。

二つ目の働きは、プロセスデータを集めるためのファシリテーションである。プロセスデータは、自分の気づきデータだけでなく、他の多くの人と話し合い分かち合うことによって、データを豊富にすることができる。素朴な問いかけとしては「お互いに分かち合ってください」といった問いかけや指示をして、グループメンバー相互に気づきデータを分かち合う、それらのデータをたくさん拾い出すことが自由にできるようにする分かち合いのファシリテーションが大切になる。

次に、それらのことが意味することは何かを解釈する問いかけが必要になる。問いかけをしながらデータの意味をグループメンバーと共に考えていくファシリテーションである。そして、それらのデータから一般的にどのようなことがいえるのか概念化する働きが必要になる。体験から得られたデータは学ぶ者一

人で考察するだけではなく、理論やモデルとすりあわせながら理論化したり一般化したりするファシリテーションも必要になる。そのためには、ファシリテーター自身が幅広い知識をもち、それらを有効に提供していくことも大切になる。たとえば、なぜそのことが起こったのかといった現象を分析するために、その切り口となる視点をファシリテーターが持っていることは大切になる。体験から見出されたその現象をチームにおけるマイノリティとマジョリティの問題として捉えるのか、グループノームの影響として解釈を試みるのか、その他社会心理学などの認知的枠組などの原理・モデルを活用して、体験している現象を学習者が抽象的概念的に理解することを促進するファシリテーションが大事になる。基本的には、グループメンバーと共に現象を理解していくことになるが、時には、ファシリテーターからそこに見られた特有の現象について説明したり、解説したりすることも大切になる。

それらの概念化を基にして、グループメンバー自身が次に何をするのか行動目標や課題を見つけることを支援する働きが必要になる。それが、学びを応用するファシリテーションである。概念化を通して得たことを基にして、それを自分の問題、成長のための課題としてどのようなことを試みようとするかを具体的にまた明確化することを支援する問いかけのファシリテーションが必要になる。

最後の6つ目のファシリテーションが、行動計画や課題を実行することを支援する働きかけである。それを実行のファシリテーションとよぶ。新しい試みを挑戦してみることができるよう学習者をサポートしたり、励ましたりするファシリテーションをさしている。

これら6つのファシリテーションが体験学習の循環過程を活用し学ぶことを促進するためのファシリテーションとして考えられる。体験学習の循環の図を元に、より単純にファシリテーションを考えると、循環過程の4つのステップに示されている矢印のところを刺激する問いかけ、すなわち気づきのファシリテーション、解釈や一般化をする分析のファシリテーション、その学びを応用し自分の課題を見つけるファシリテーション、そしてそれを実行することを支援するファシリテーションといった4つの大きなファシリテーションにわけることができる。このような視点をもってファシリテーションを行うことによって、目の前のチームのメンバーもしくは学習者が体験から学び成長していく機会を創ることができると考えている。

III. ラボラトリー方式の体験学習を核とした教育ファシリテーションの効果

1. 平成17・18年度および19・20年度文部科学省選定教員養成GPの背景

最後に、学校教育にラボラトリー方式の体験学習を導入するとどのような可能性が生まれるのかを考えてみたい。本学において平成17・18年度文部科学省の選定を受けた教員養成GPの活動に人間関係研究センターならびに大学院人

間文化研究科教育ファシリテーション専攻を中心に2年間取り組んだ。そのプロジェクトは、「豊かで潤いのある学びを育むために～ラボラトリー方式の体験学習を通じた豊かな人間関係構築を目指して～」というテーマで行われた。愛知県下の中学校9校、小学校2校の計11校、京都府の中学校1校、合計12校の研究協力校を対象に、ラボラトリー方式の体験学習を導入して、特別活動や総合的な学習、または道徳教育の時間などを活用して、人間関係づくりの授業を計画し、実施することをサポートした。各学校での授業の取り組みは、構造化された実習を行い、その後ふりかえり用紙に記入を求め、それらを分かち合い、最後には先生が子どもたちの気づきを拾い出しながらコメントをするといった授業の流れを基本としている。そうした人間関係づくり授業実践を通して、学級や学校における子どもたちの豊かな人間関係づくりに取り組んだのである。学校によっては、各教科の学習にも協同で学ぶ授業形態を導入し、子どもたちの人間関係の広がりや深まりをベースに教科学習も含め学級経営に成果をあげることができた。

さらに、平成19・20年度には、ラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係づくりの授業実践を平成17・18年度の取り組みを基礎に全国に展開する大きなプロジェクトを文部科学省に申請し、教育推進GPとして採択を受け、そのプロジェクトに取り組んでいる。今回の教育推進GPは、北は北海道日高にある国立日高青少年自然の家から、南は鹿児島大隈にある国立大隅青少年自然の家に至る国立青少年自然の家と交流の家の12施設を研究協力施設として、ラボラトリー方式による人間関係づくり授業実践を核に教員の資質向上をめざす実験的な取り組みを行っている。各施設では、小・中・高等学校の先生が、青少年教育振興機構の施設の企画指導専門職として、3年任期で派遣される。企画指導専門職を対象にラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係トレーニングを行い、彼らがラボラトリー方式の体験学習の理解を深め、指導者となって各施設で研修の企画立案を行い、各地域の学校の先生を集めて学校教育現場で人間関係づくり授業を行えるようになるために研修を実施するという大きな目標を持ったプロジェクトである。教員である企画指導専門職がラボラトリー方式の体験学習のファシリテーターになり、またその先生が各地域の現場の先生をラボラトリー方式の体験学習のファシリテーターの育成を試みるといった連鎖的・循環的・持続的な学校教育改革プロジェクトなのである。

なぜ、子どもが直接関わり合う体験の場を創る必要があるのだろうか。私たちは、経験的には、人と人が出会う体験の必要性を日常生活の中で感じているが、平成18年5月にNHKクローズアップ現代で放映された「脳科学が防ぐキレる子」の映像は筆者にとって衝撃的であった。その映像では、子どもが直接体験をする必要性を伝えるために、直接体験をすることがいかに脳の神経細胞のつながりと関連するかといったことを幾つかの実験を通して伝えていたのである。子どもがPCのゲームで遊んでいる時と、PCを取り去り直接対面のア

ナログのオセロゲームをする時との比較実験が行われていた。それは、PCを取り去って子ども相互に対面するアナログのオセロゲームになると、こどもの脳の活性化が高まるといった実験であった。人間は、それほど他者との直接体験が子ども時代において必要であり、直接のコミュニケーションが重要である存在かが語られていたのである（文部科学省、2005, 石田、2005）。

2. ラボラトリー方式の体験学習の学校教育現場への応用

ラボラトリー方式の体験学習を導入した人間関係づくり授業とは、学校の現場で人と人がかかわる特別に設計された場をつくり、今ここでの学習者の体験を素材にしながら人間や人間関係をファシリテーター（先生）と生徒とがともに学ぶという試みである。筆者は、あえて先生とよばずファシリテーターという名称を使っている。なぜなら、先生というどうしても答えを知っている人であり、それを教える人をさすことになる。しかし、体験（プロセス）を通して学ぶためには、子どものプロセスとは観察をしている他者、すなわち先生に見えるまたはわかるというよりは、体験をしている学習者自身が気づきわかっているという考え方が大切になる。プロセスデータは、学習者である子どもしか知らないとさえいえる。その意味では、先生が気づいていることも大切にしなが、子どもは子どもの世界をもっているといった認識のもと子どもと向かい合う必要がある。この考え方は、いわゆる学校教育現場の教師の立ち位置ではなく、体験から学ぶことをファシリテーションする教師の大切な留意点であるといえる。先生は、ついつい教えたくなる。だけど教師自身が本当は子どもから学ぶといった姿勢をもつことができるかどうか重要であり、逆にラボラトリー方式の体験学習を導入することによって、こうした教育者像の転換が求められ、ひいては子ども一人ひとりを尊重した教育観の育成につながるのである。

具体的な授業の流れとしては、さきほど記したように、アイスブレイク、導入として授業のねらいの提示、進め方の説明を行い、そして実習をし、結果発表を行い、ふりかえり用紙に記入後分かち合いを行う。そして、まとめとして先生がインタビューをしながら今日の授業の意味づけを子どもたちの言葉を生かしながら語るというのが一般的な授業の流れである。

3. 教育者養成のための新しい視座

学校の先生をはじめ、さまざまな教育者のありようを考えると、図12に示したような教育者像が描けるのではないかと考えている。

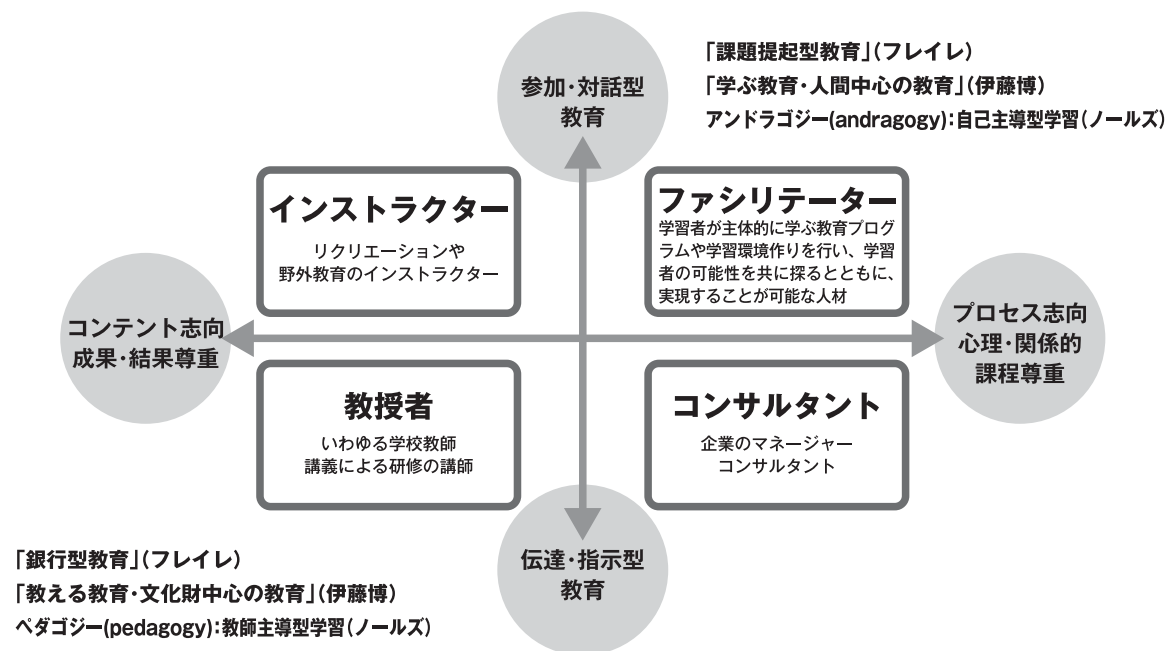


図12 2つの次元からみた教育者像

二つの次元とは、伝達・指示型の教育と参加・対話型の教育を両極に考える次元と、一方はコンテンツ志向型である成果・結果主義的な極と、プロセス志向型である心理・関係的過程を尊重する極で示される次元を考えることができる。参加対話型と伝達指示型、プロセス志向とコンテンツ志向のそれぞれを組み合わせると、今までのいわゆる学校教育の教師のスタイルとしての図12に示されている教授者タイプであるといえる。すなわち、コンテンツ指向で、学習内容をいかに効率よく学習者に伝達することができるかといったことに関心が強い象限の教育者像が浮かび上がる。一方、一斉型の座学としての教授方式の教育者像とは対照的に、学習者が体験しその体験を通して学習者自身に気づきをもたらすような教育実践の教育者像が位置することになる。その教育者像を、筆者はファシリテーターという名称を使いたいと考えている。このタイプの教育者は、学習者のニーズは何かを探求し、ニーズにあったねらいを定め、そのねらいを達成するための体験の場を創り、学びを深めていく働きをする教育者を考えている。二つのタイプの教育者像に、言葉を付け加えたとしたら、教授者タイプの教育はフレイレ（1970）の言葉では銀行型教育、伊東（1980）によると、教える教育・文化財中心の教育とよばれているタイプである。一方、ファシリテーターのタイプの教育者像は、フレイレの言葉でいうと問題提起型の教育、伊東の言葉でいうと、学ぶ教育とか人間中心の教育とよばれるものである。教育学者のノールズ、M（1980）の言葉を用いるならば教授タイプは、ペダゴジー、教師主導型学習であり、ファシリテータータイプの教育実践は、アンドラゴジー、自己主導型、自己決定型の学習とよばれるものであると考えられる。

これまでの教育は、教授者タイプの教育の実践に重きを置きすぎたのではないかと考えられる。今はさまざまなタイプの子どもたち、いろいろな興味関心をもっている子どもたちに対する教育、子どもの多様性を尊重した教育が必要

になってきている。今日の社会では、子どもの気持ちや考えていることを大切にしながら、子どもたちが参加していくことができる授業展開が求められていると言ってもいいのではないだろうか。一斉授業では、多くの場合に先生との対話や子ども相互の対話が教室の中で起こることなく授業が進められている。これからは、その反対の象限の教育を考える時が来ているのではないだろうか。そのためにも、ラボラトリー方式の体験学習の基本的な考え方が、学校教育現場の先生には必要になってきていると考えられる。このことは、企業などさまざまな組織の中で働く人々の協働を創り出すためにも大切な教育的視点になってきているのではないだろうか。

図12における他の2つの象限のうち、参加型の研修をしているけれども結論や言いたいことが決まっている、または結果がわかっている体験をさせて学ぶ教育のようなタイプをさしている象限が一つある。この種のタイプの教育者を筆者はインストラクターとよんでいる。図12におけるもう一方の象限のコンサルタントタイプの教育者像は、プロセスが見えているけれども、見えているプロセスをいかに伝えるか、説明するかにエネルギーを使うようなコンサルタントの立場にある教育者タイプを想像することができる。命名には異議を唱えられる読者も見えるかもしれないが、上記のような名称を使って4つの象限を説明している。ファシリテーターとしての教育者像が大事であることを伝えたいのではなく、この4象限のいずれも大切であり、柔軟にこの4象限の働きができるようになることを教育者には求められているといえるのではないかと考えている。そして、この4象限を自由に機能的に動ける人材を教育ファシリテーターとよびたいと考えている。

さきほどの二つのタイプの教育者のありようを比較するために、概念学習と体験学習という二つの学習タイプの特徴の比較表を図13に示しておく。

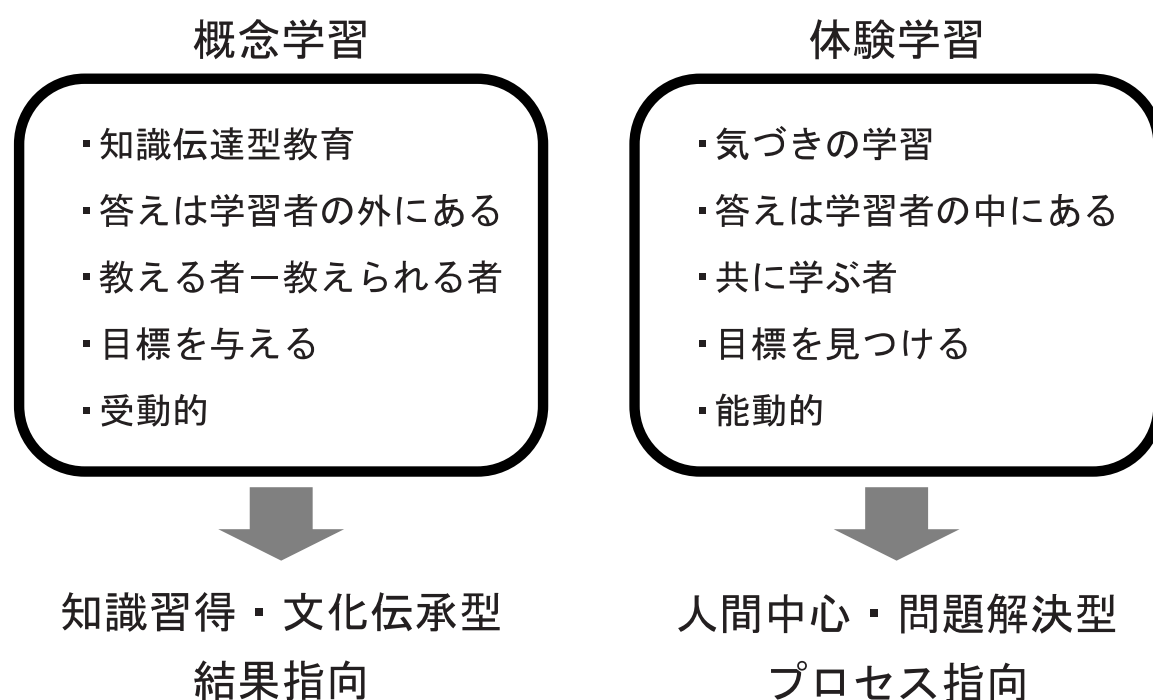


図13 概念学習と体験学習との比較

概念学習とは、一斉授業形式の知識伝達型の教育方法を比較的多く用いられていると考えられる。知識伝達型の概念学習の特徴としては、教師が答えを知っており、答えは学習者の外側にあるということである。そのことは、教育者と学習者の関係は教える者と教えられる者といった関係を創り出し、それは答えと同様に、教育者から学習目標も与えられ、そのことによって受動的な学びの姿勢を創り出しやすいと考えられる。一方、体験学習は、特に、ラボラトリー方式の体験学習は、気づきの学習とよぶこともでき、学習者自身が気づくことが大切にされ、そのことより答えは学習者の内にあるといえる。よって、体験学習を実施する教育者は教える者というよりは、共に学ぶ者、時には教えてもらいながら学ぶパートナーであるといえるのではないだろうか。この学び方では、学ぶ目標は学習者が見出し、そのことが能動的な学習態度を醸成することになると考えられる。どちらが正しいとか、どちらが良いということではなく、学習者の学びへのニーズや教育目標と照らし合わせながら、どのようなアプローチが学習者にとって適切なのかを判断し、学校現場やさまざまな組織体での教育やチーム活動といった学びの場に生かしていく必要があると考えられる。このような働きが自由にできる働きが教育ファシリテーションといえるのではないかと考えている。学習者が目標を創り、学習者が体験の中から気づき、学習者が答えを見つけ出すといった過程とともに歩める教育者を教育ファシリテーターといってもいいのではないだろうか。そのためには、時には知識など学びに有効な情報を提供する教授者であることも大切になるのである。

4. ラボラトリー方式の体験学習導入による人間関係づくり授業の効果

南山大学のGP事業を通して、学校教育現場にラボラトリー方式の体験学習を導入し人間関係づくりの授業を実施した学校や施設から次のような反応ももらっている。人間関係づくりの授業は、生徒が楽しく取り組める授業、人と関わる力や楽しさを味わえる授業、子どもの表情の変化が見える授業とか、普段関わりのない生徒同士が関わる機会をもてる授業、普段目立たない生徒が活躍できる授業、お互いに認め合う関係づくりができる授業、コミュニケーション力の育成ができる授業などといった効果が報告されている。

平成17・18年度の教員養成GPで研究協力校の協力を得て行った質問紙調査の結果を少し紹介する（津村ら、2008）。中学校3年生のデータであるが、クラスへの満足度の項目では、中学校3年生のクラスでラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係づくり授業の実施回数が年間に5回以上の学校と3回未満だった学校とを比較すると、事前と事後において、有意な交互作用が見出され、実施回数高群の方がクラスへの満足度が事後により高まっていたことがわかったのである。また、クラスの協力度に関しても同様に事後に実施回数高群が高くなっていたのである。

特に、興味深いのは先生の教育に対する態度の変化である。教師の教育活動

に対する態度項目を因子分析を行い、その因子ごとに事前と事後の比較を行った。その結果、「教育指導への自信」という因子と、「子ども中心の教育観」といった因子においては、事後が有意に高くなっていったのである。まさにラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係づくり授業の実践が、前述したように、ファシリテーターの象限を説明する子どものニーズと対話を尊重した教育実践が行えるようになり、その指導への自信を深める結果を示していたのである。

また、ドラマティックな変化として、ラボラトリー方式の体験学習の導入が学校改革に大きく影響を与えたのではないかとといった結果も報告されている(采女、2008)。それは、小牧市立応時中学校の取り組みである。応時中学校の授業改革への支援を、平成14年度から筆者は行っている。当時は、学校教育現場で大変な状況を抱えていたのである。その学校が、この取り組みがスタートして4年、5年と経過すると、ラボラトリー方式の体験学習による人間関係づくりの授業実践や協同学習の導入などによって、学校に変化が起きてきたのである。この変化は、ラボラトリー方式の体験学習を導入したから変化が起ったと単純に説明はできないと考えている。先生全員が一致団結してほんとうに学校を変えたいという思いと、ラボラトリー方式の体験学習に代表されるように子どもたちの気持ちを尊重した関わりを目指したいという、強い思いが学校改革をもたらしたのだらうと考えている。

問題行動の発生件数の推移から見てみることにする。采女(2008)によると図14に示しているように、平成14年度では年間180件あまりあった件数が、5年後の平成18年度には40件を下回る数にまで減少している。

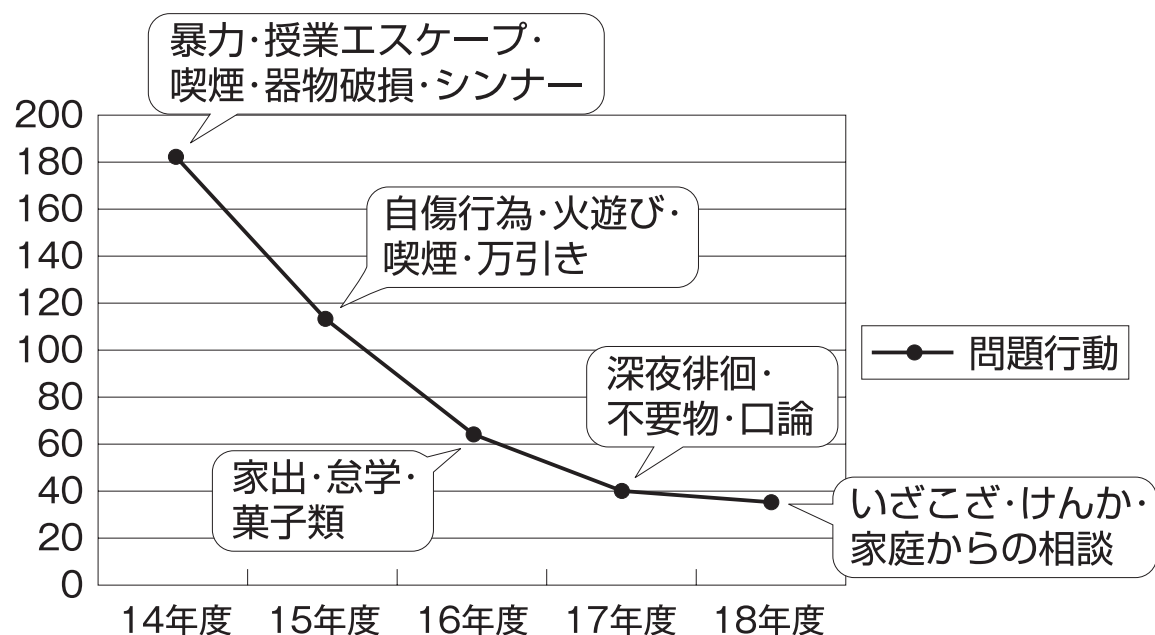


図13 問題行動発生件数の推移 (H.14~H.18)

特に、平成14年度では、暴力授業エスケープ、喫煙、器物破損、シンナー等の問題行動が目立つが、平成15年度には、自傷行為や火遊びなどストレスに起因するような問題行動が目立つようになる。采女によると、問題行動の減少とともに、生徒一人ひとりへの目が届くようになり、次第に問題行動が減少してい

くことになったと報告されている。また最近では、問題行動を起こす生徒が限定されたり、学校というよりは家庭での問題や親子関係に起因するような問題が目立つようになってきたりしていると報告されている。また、学校で起こっていた問題行動が、学校の中よりは学校の外で問題行動が少し起こる程度になり、学校の中では比較的安定化してきているとのことである。

次に、不登校生徒の発生率であるが、図14に示されたような割合を示していた。

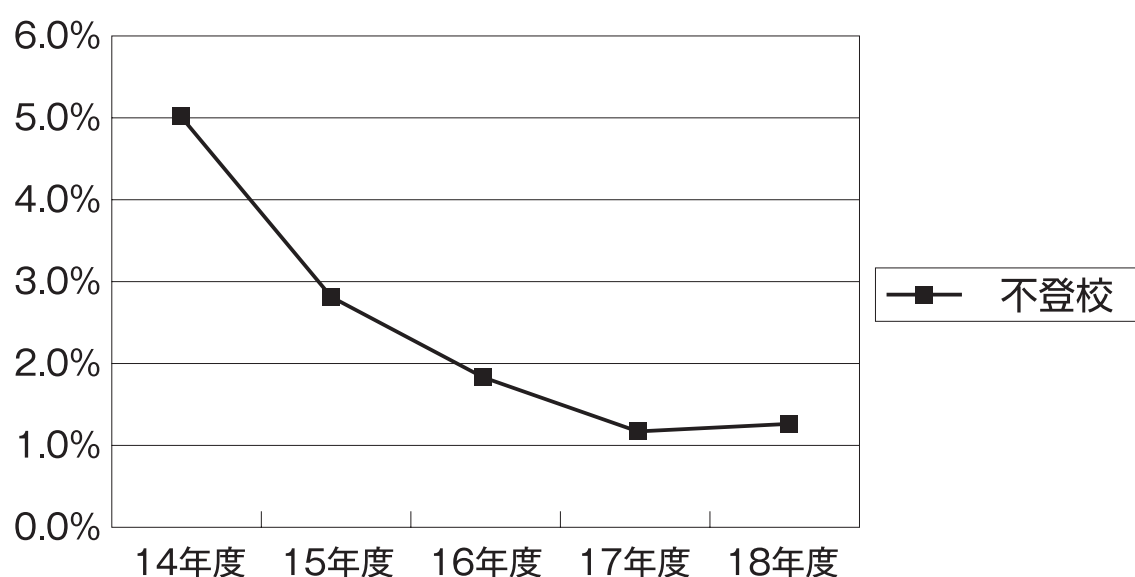


図14 不登校生徒発生率の推移 (H.14~H.18)

平成14年度には5%、500人規模の学校なので25人いたのであるが、平成17・18年度には、1%になり5~6人くらいになって、今は落ち着いているようである。

もうひとつ興味深いデータが、図15に示されている相談室における相談件数の推移である。

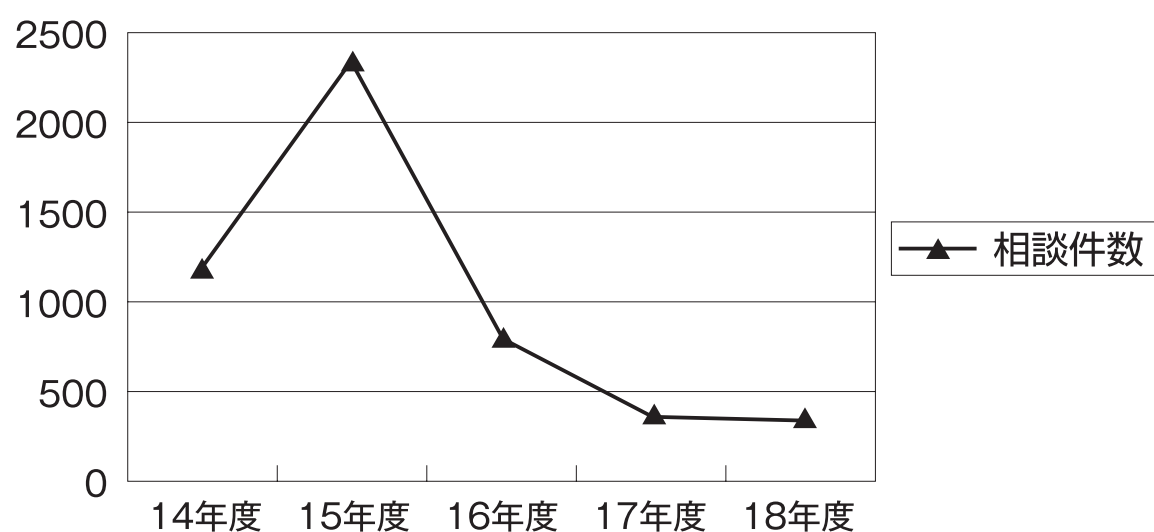


図15 相談件数の推移 (H.14~H.18)

平成14年度にラボラトリー方式の体験学習が導入された時には1000件を超えた相談件数があったが、翌年にはいっきに倍増しているのである。采女によると、平成14年度は問題行動が激しく、相談室は問題行動の生徒であふれ、相談

室の機能を果たしていなかったとのことである。平成15年度には相談室が本来の機能を取り戻したことにより相談にくる生徒たちが多くなり、相談件数が倍増したと考えられている。その後は、問題行動の減少と共に、相談件数も減少してきている。

実は、以上の3つのグラフとも、導入した平成14年度の数字を100パーセントとしてその後の件数を算出してみると、平成17・18年度と教員養成GPのプロジェクトの年に至っては、すべて項目において約25パーセントの数字に落ち着いてきているのである。人間関係づくり授業実践といった一つの学習方法の導入が、先生を一致団結する方向に向かわせ、学校改革を成功に導いたのではないかと考えられる。

このようにみえてくると、やはり中学校の教育改革には少なくとも3年間という年月が必要であることがわかる。先生と生徒との関係づくり、とりわけ先生の3～4年間にわたる努力が学校改革を可能にすると考えられる。きっと、このような取り組みは学校教育の現場の先生方が一致した取り組みがあってはじめて実を結ぶのではないかと筆者は考えている。

その他に、欠席率が平成17年度では秋になると少しずつ伸びていたのが、平成18年度では落ち着いて授業に取り組むようになったという報告も受けている。それだけラボラトリー方式の体験学習が定着してきている証拠といえるだろう。

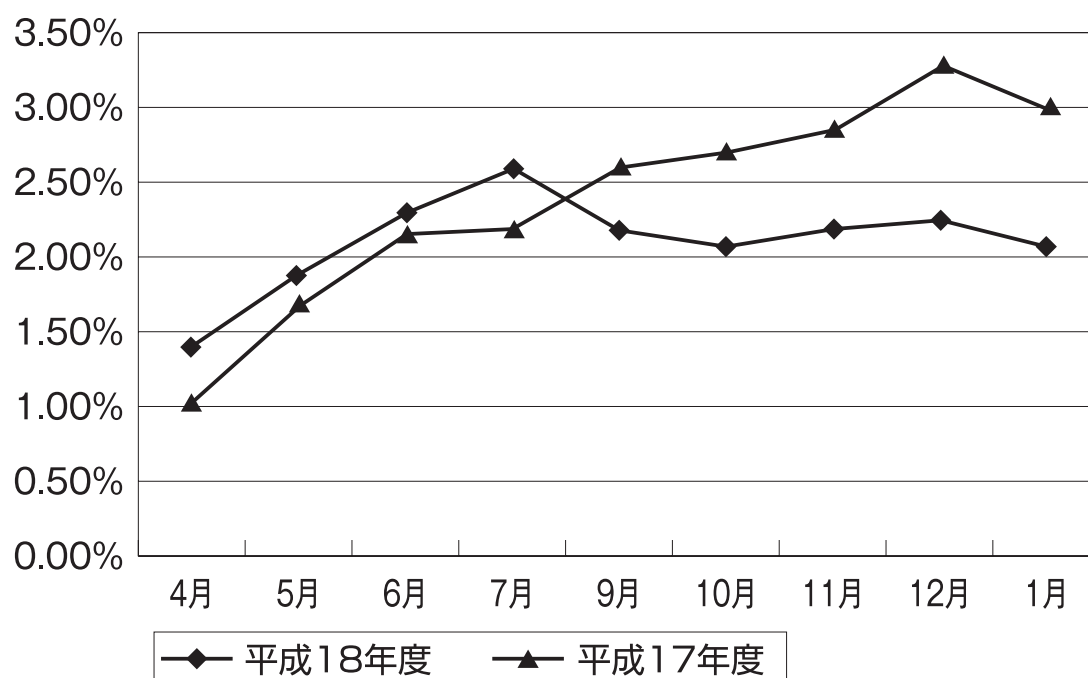


図16 欠席率推移の比較 (H.17とH.18)

おわりに

最後に、ファシリテーションという力を高めていくために何が必要であるかについて述べておきたい。

まずは、①自らがプロセスに気づき、プロセスから学ぶことができるようになることが大切であると考えている。次に、②特に、自らのファシリテーショ

ン体験をふりかえり、そのプロセスから学ぶといった、内省的実践家としての態度を育成することも必要になる。そして、ファシリテーターのスキルとして、③体験学習の循環過程を促進するための働きかけ（特に、問いかけ）の選択肢をたくさんもつことが重要である。このことも、ファシリテーターが体験をしながら、自らの関わり方、とりわけ問いかけの選択肢を増やしていくといった体験から学ぶ姿勢が効果を発揮すると考えている。さらには、④自分自身やグループの理解を深めるための諸現象や諸理論への探求心を持ち、学習者の学びを深めていくための知識も豊かにもつ必要がある。そして、最後にファシリテーターとしての大前提として、⑤ファシリテーター自身の人間性を育てることを絶えず心がけることが大切だと考えている。そのヒントとして、ロジャースが援助関係の3つの態度として述べている、1) 他者に対する共感的理解 (Empathic Understanding) に向かう態度、2) 他者を全面的に受け入れることができる無条件の肯定的配慮 (Unconditional Positive Regard)、そして3) 自分の中におこっているプロセスに気づき、そのことに正直であるかといった自己一致 (Congruence) の態度を育てていく必要があると考えている。

参考文献

- Freire, P. 1970 *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Seabury Press. (フレイレ、P.著 小沢有作他訳 1979 被抑圧者の教育学 亜紀書房)
- 星野 欣生 2005 グループプロセスで何を見るか 津村俊充&山口真人編 人間関係トレーニング第2版 ナカニシヤ出版 45-47.
- 堀 公俊 2003 問題解決ファシリテーター—「ファシリテーション能力」養成講座 東洋経済新報社 p.244
- 石田 裕久 2005 「対人関係トレーニング」瞥見 南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」、Vol.4、125-133.
- 伊東 博 1980 人間中心の教育 教師の自己変革をめざして 明治図書
- Knowles, M.S.. (1980) *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Person Education, Inc. (堀 薫夫・三輪建二監訳 2002 成人教育の現代的実践—ペダゴジーからアンドラゴジーへ 鳳書房)
- Kolb, D.A. Rubin, I.M. & McIntyre, J.M. 1984 *Organizational Psychology: An Experiential Approach to Organizational Behavior*. 4th ed. 黒田 由貴子 2002 ファシリテーター型リーダーの時代 (フランス・リース著) プレジデント社 p、294
- Maslow, A.H. 1970 *Motivation and personality*, 2nd ed. Harper & Row. (小口忠彦訳 1987 人間性の心理学 改訂新版 産業能率大学出版部)
- Miles, M.B. 1980 In the Trainer Role. *Learning to Work in Groups*, Teachers College Press, New York, 1980, pp.237-47.
- 文部科学省 2005 情動の科学的解明と教育等への応用に関する検討会 報告

書

- 中堀仁四郎 1984 JICEラボラトリー・トレーニングの変遷（その1）南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」, 1, p11-35.
- 中堀仁四郎 1985 JICEラボラトリー・トレーニングの変遷（その2）南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」, 2・3, p217-268.
- Schein, E.H. 1982 What To Observe in a Group. Porter, L. & Mohr, B. Ed. *Readingbook For Human Relations Training*. NTL Institute.
- Schein, E.H. 1999 *Process Consultation Revisited : Building the Helping Relationship*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc. (稲葉元吉・尾川丈一 訳 2002 プロセス・コンサルテーション 援助関係を築くこと 白桃書房)
- Schön,D.A. 1983 *The reflective practitioner: How professional think in action*. Basic Book, Inc.
- Stogdill, R.M. 1948 Personal factor associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25. 35-71.
- Reddy, W.B. 1994 *Intervention Skills*. Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Rees, F. 1992 From controlling to facilitating: How to L.E.A.D., *The 1992 Annual: Developing Human Resources*. Pfeiffer, J.W. (ed.) , San Diego, CA: Pfeiffer & Company.
- Rogers, C. 1970 *Carl Rogers on Encounter Groups*. Harpen & Row. Publishers, Inc. (畠瀬稔・畠瀬直子訳 1982 エンカウンター・グループ 人間信頼の原点を求めて 創元社)
- 津村 俊充 1990 コミュニケーションスキルの開発と訓練 原岡一馬編 人間とコミュニケーション ナカニシヤ出版 118-130.
- 津村俊充 1996 日本人の人間関係トレーニング 長田雅喜編 対人関係の社会心理学 福村出版 P.232-241.
- 津村俊充 2001 学校教育にラボラトリー・メソッドによる体験学習を導入するための基本的な理論と実際 体験学習実践研究 体験学習実践研究会 Vol.1 Pp.1-10.
- 津村俊充 2002 Tグループを中心としたトレーニング・ラボラトリー 伊藤義美編 ヒューマニスティック・グループアプローチ ナカニシヤ出版、pp.79-98.
- 津村 俊充 2007 人とかわかり学ぶことの大切さ～学校教育にラボラトリー方式の体験学習を導入する意味～ 体験学習実践研究 Vol.7 体験学習実践研究会 1-12.
- 津村俊充・中村和彦・浦上昌則・楠本和彦・中尾陽子・川浦佐知子・大塚弥生・石田裕久 2008 小・中学校における人間関係づくりをめざしたアクションリサーチーラボラトリー方式の体験学習を用いた教育実践の試みとその評価ー南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」第7号、26-53.

津村 俊充 2008 学校の人間関係を改善する 宮川充司、津村俊充、中西由里、大野木裕明編 スクールカウンセリングと発達支援 ナカニシヤ出版 143-155.

采女 隆一 2008 よりよい人間関係づくりで学校改革を！ 宮川充司、津村俊充、中西由里、大野木裕明編 スクールカウンセリングと発達支援 ナカニシヤ出版 156-160.

Weinstein, G. & Alshuler, A.S. 1985 Educating and Counseling for Self-Knowledge Development. *Journal of Counseling and Development*, 6, 19-25.

Weinstein, G., Hardin, J. & Weinstein, M. 1976 *Education of the Self*, Mandala.

※本論文は、南山大学連続講演会2008「大学院の授業を聞きに行こう」2008年7月19日（土）開催の「体験からの学びを深める教育ファシリテーション—ラボラトリー方式の体験学習を原点として—」といった題目で筆者が行った講演内容をもとに加筆修正したものである。

※図表は、講演の際に使用したパワーポイントのファイルをもとに作図・作表を用いている。