

■ Article

オン・ザ・ジョブによるファシリテーター・トレーニングの意義

—スクールカウンセラーを対象としたグループ・アプローチ研修の実践研究—

楠本 和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

清瀧 裕子

(京都嵯峨芸術大学准教授)

河井 孝予

(名古屋市スクールカウンセラー)

楠本 かおり

(名古屋市スクールカウンセラー)

I. 問題および目的

本稿は、スクールカウンセラー（以下、SCと記す）を対象とした、グループ・アプローチのワークショップ（「スクールカウンセラーのためのグループ・アプローチ ワークショップ」2009年8月22日－8月23日実施）におけるオン・ザ・ジョブによるファシリテーター・トレーニングの実践研究である。そのワークショップのファシリテーター（スタッフ）であった清瀧、河井、楠本かおりが、ファシリテーターとしての気づき、学びを記し、その記録を基にファシリテーター・トレーニングとしての観点から検討したものである。なお、SCによるグループ・アプローチの意義、本ワークショップの参加者の気づき、学びの実践研究は楠本・清瀧・河井・楠本（2010）に報告した。企画・立案、ワークショップの実施、ワークショップ実施後のふりかえりの詳細も、その論考を参照されたい。

ファシリテーター・トレーニングは字義通り、ファシリテーターの養成を目指すものである。ファシリテーター・トレーニングは、それを目的とした研修会として実施される場合がある。また、オン・ザ・ジョブ・トレーニングとして、研修の準備からワークショップ実施後のふりかえり（事後の評価）までを、経験の豊かなファシリテーターと比較的経験の浅いファシリテーターがチームで実施し、実践から学ぶという場合もある。本稿は、本ワークショップのファシリテーションに関して、オン・ザ・ジョブ・トレーニングとしてのファシリテーター・トレーニングの観点から検討、考察することを目的とする。

津村（2010）によると、ラボラトリー方式の体験学習のファシリテーター・トレーニングの手順は、以下のようになる。①データ収集の準備段階：スタッ

フチームの結成、②学習者の理解：データ収集と分析、③目標の設定、④プログラムの計画・立案：実習とふりかえりの方法の決定、⑤プログラムの実施、⑥実施後の評価：フィードバック・タイム (p.147-151)。本ワークショップにおけるファシリテーター・トレーニングも基本的には上記の手順に従い、実施された。

本稿と関連の深いファシリテーション、ファシリテーターの留意点に関する先行研究の概要を以下に記す。『人間関係トレーニング 第2版』(2005)のV章では、ファシリテーションに関して様々な観点からの言及がある。津村(2005)は、ラボラトリー方式の体験学習のプログラミングのための5つの視点として、①目標を明確にすること、②学習への主体的参加と自発的参加、③プログラムの流れと進捗、④学習に組み入れる内容、⑤ふりかえりの実施を挙げている。続けて、Pfeiffer&Jones (1973)の見解をもとに、具体的な留意点を概観している (p.162-166)。星野 (2005a) は、実習におけるファシリテーターの介入について、その意味、レベル、効果的な介入の留意点、介入の基本的な考え方を記している (p.167-170)。中堀 (2005) は、ラボラトリー方式の体験学習(人間関係トレーニング)の倫理を、プログラム立案段階、実施段階、参加者との関係、プライバシーの保護と秘密保持、ファシリテーターの協働と研鑽、ファシリテーター自身の自分への気づきの観点から検討している (p.173-176)。Merritt (2005) は、ファシリテーターがグループに関わる時に大切なこととして、18項目を列挙している (p.177-179)。河津 (2005) は、ファシリテーターの自己教育として、Miles (1981) の9つの要件を挙げている (p.181-182)。星野 (2005b) は、ファシリテーターと参加者のともにあること (WITH-ness) のための7つの要素を記している (p.185-189)。

また、星野 (2010) は、ファシリテーター、ファシリテーションの定義を記している。続いて、ファシリテーターの行動基準を①相手中心であること、②個の尊重、③非評価の姿勢、④非操作ということ、⑤ともにあることとし、ファシリテーターの心得7か条として①相手の立場に立って、主体的に、その場に存在していること、②その場で起こっていること(プロセス)をよく観察し、状況が把握できていること、③状況に応じて、柔軟に行動できること。勇気と決断、④いつも双方向のコミュニケーションを心がけていること、⑤できるだけ相手を評価したり分析しないこと、⑥相手を操作するような言動をしないこと、⑦親密さをもって、楽観的、開放的な姿勢で関わることを挙げている (p.7-11)。中村 (2010) は、ファシリテーターが内省的に働きかけを実行していく過程(ステップ)を、観る→気づく→分析→意図・選択→実行→インパクトと示している (p.124-125)。

『Creative O. D.』Vol. I (柳原、2003)のSection Aには、ラボラトリー方式の体験学習の準備・実施・評価、ファシリテーターとしての留意点に関する概説があり、非常に参考になる (p.1-25)。

Ⅱ. スクールカウンセラーを対象にしたグループ・アプローチワークショップの概要

ここでは、本ワークショップの事前準備、ワークショップの実施、ワークショップ実施後のふりかえりの概要を記す。詳細については、楠本・清瀧・河井・楠本（2010）を参照されたい。

Ⅱ－１．開催までの経緯と事前準備

１）ワークショップが企画された経緯

本ワークショップは、平成20年度の愛知県学校臨床心理士会例会の一環として行なわれた名古屋市のＳＣのブロック会（2008年11月19日）を受けて、開催が企画された。この学校臨床心理士会例会では、楠本和彦が講師を務めた。その後、この研修会の続編を希望する声が自然発生的に高まり、そうした要望の高さの後押しがあり、この例会進行役のブロック委員であった清瀧・河井、運営委員である楠本かおり、例会の講師であった楠本和彦がファシリテーターとなり、本ワークショップを開催する運びとなった。

２）第1回事前打ち合わせ（2009年6月19日）

本ワークショップを開催し、案内を出すための事前準備を行った。まず、スタッフの本ワークショップに関する思いを共有化した。それを基に、本ワークショップの趣旨やねらいを作成した。ねらいに基づき、ワークショップ内容の概要を決定した。ワークショップの趣旨、ねらい、内容の概要、日時、参加者人数、参加対象などを記した開催案内文書の原案を決定した。後日、案内を愛知県臨床心理士宛に電子メールにて送信した。

３）第2回事前打ち合わせ（2009年7月18日）

第2回事前打ち合わせは、参加申し込み締め切り後に設定された。参加者の参加動機と学びたいことを申込時に記載することを依頼しており、それをスタッフが共有化し、参加者のニーズに応えるために留意すべきことを確認した。

その後、楠本和彦が原案として準備した実習を、楠本和彦がファシリテーターとなり、スタッフで体験した。その体験と参加者のニーズをすり合わせ、スタッフで協議して実習の変更や内容の修正を行い、実習案と担当を決定した。

４）第2回打ち合わせ以降、当日まで

スタッフは自分が担当する実習部分のファシリテーションの確認を行った。その中で、ファシリテーターとして実習を実施するにあたって、疑問点、不明な点に関しては、楠本和彦と個別に打ち合わせた。ファシリテーションの確認のため、必要であれば行う予定であったワークショップ前日の打ち合わせは不要であったため、取りやめた。

５）ワークショップ第1日（2009年8月22日）10時開始16時終了。

第1日の日程、内容は以下の通りである（表1）

10時にワークショップを開始した。参加者は28名であった。内、第1日のみの参加者は4名であった。

ワークショップ全体の導入として、ワークショップのねらい(①) S Cが学校現場で使えるグループ・アプローチのワークを、体験を通して理解する。②グループ・アプローチの基礎的な理論を知る。③学校現場で、グループ・アプローチを実施する際の留意点について考える)を説明した。

小講義「グループ・アプローチ概論①」では、グループ・アプローチにおける「非構成的」と「構成的」という分類、「予防的・開発的」という考え方、ラボラトリー方式の体験学習の歴史を簡潔に説明した。

10時30分より、ウォーミングアップとグルーピングのために、実習「ジャンケン列車」ⁱを行った。2回目の「ジャンケン列車」で、5～6名のグループを作り、そのグループで簡単な自己紹介を行った。

次に、そのグループで、実習「なぞのマラソンランナー」ⁱⁱを実施した。

13時から小講義「グループ・アプローチ概論②」として、「体験学習の循環過程」と「コンテンツとプロセス」ⁱⁱⁱについて簡潔に説明した。

13時30分から、実習「子どもたちへの願い」^{iv}を実施した。15時30分より質疑応答、続いて諸連絡、アンケート記入を行い、16時に終了した。

6) ワークショップ第2日(2009年8月23日) 10時開始 16時終了。

10時にワークショップを開始した(表2)。参加者は26名であった。内、第2日のみの参加者は2名であった。

第2日からの参加者がいるため、導入では、再度、本ワークショップのねらいを説明した。小講義「スクールカウンセラーによる構成的なグループ・アプローチの留意点①」では、参考資料^vを配布し、S Cがグループ・アプローチを実施することの意味、S Cがグループ・アプローチを行う場合の留意点について、簡潔に説明した。

10時30分より、実習「私の窓」^{vi}を実施した。

11時10分より、実習「聴く実習」^{vii}を実施した。実習終了後、この実習を用いた研修例を紹介した。

日 程 表 (8月22日)	
ねらい:	・ S Cが学校現場で使えるグループ・アプローチのワークを、体験を通して理解する。 ・ グループ・アプローチの基礎的な理論を知る。 ・ 学校現場で、グループ・アプローチを実施する際の留意点について考える。
10:00	導入 ワークショップのねらいの説明・ファシリテーターの自己紹介
	小講義「グループ・アプローチ概論①」
10:30	実習「ウォーミングアップとグルーピング」
	実習「なぞのマラソンランナー」
	導入 実習の実施 結果発表・正解発表 ふりかえり わちあひ
	質疑応答
12:00	昼 食
13:00	小講義「グループ・アプローチ概論②」
13:30	実習「子どもたちへの願い」
	導入 個人決定 集団決定 結果発表 ふりかえり わちあひ
15:30	質疑応答
	諸連絡 アンケート記入
16:00	

表1 第1日の日程表

13時より、実習「流れ星」^{viii}を実施した。実習終了後、この実習を用いた研修例を紹介した。

13時40分より、実習「価値のオークション」^{ix}を実施した。

15時10分より、予定を変更し、今日のまとめ「私がグループ・アプローチを行うとすれば…」を個人記入し、それを数名でわかちあった。その後、質疑応答を行った。最後に諸連絡、アンケート記入を行い、本ワークショップは閉会した。

7) 事後の打ち合わせ

本ワークショップ終了後、参加者のアンケートをファシリテーターが読み、参加者の感想、意見を共有化した。その情報に加え、ファシリテーターとして気づいたことも含め、全員が本ワークショップの意義、学んだこと、反省点などについて、話し合った。

日 程 表 (8月23日)	
ねらい:	・S Cが学校現場で使えるグループ・アプローチのワークを、体験を通して理解する。 ・グループ・アプローチの基礎的な理論を知る。 ・学校現場で、グループ・アプローチを実施する際の留意点について考える。
10:00	導入 小講義「スクールカウンセラーによる構成的なグループ・アプローチ実施の留意点①」
10:30	実習「私の家」 導入 (数分) 実施 (記入とわかちあい) (35分) (参考文献:「絵画による自己紹介」[新グループワーク・トレーニング] 遊戯社)
11:10	実習「聴く実習」 導入 (10分) 実習の実施 (10分) 気づきのメモ (5分) 全体でのわかちあい (10分) 実習例の紹介 質疑応答 (参考文献:「Creative O.D」(教材使用上の特別な制度あり) 朝プレスタイム)
12:00	昼 食
13:00	実習「流れ星」 導入 (5分) 実習の実施 (10分) わかちあい (10分) 全体でのわかちあい (5分) 実習例の紹介 質疑応答 (参考文献:「Creative School」 朝プレスタイム)
13:40	実習「価値のオークション」 導入 実習の実施 ふりかえり用紙の記入 グループでのわかちあい
15:00	休 息
15:10	小講義「スクールカウンセラーによる構成的なグループ・アプローチ実施の留意点②」 今日のまとめ「私がグループ・アプローチを行うとすれば…」 諸連絡・アンケート記入
16:00	

表2 第2日の日程表

Ⅲ. 本ワークショップにおけるファシリテーター・トレーニングの側面とその流れ

1) 事前準備段階

本ワークショップは、4人のファシリテーターにより、企画・立案、準備、実施・運営、ワークショップ実施後のふりかえりがなされた。それは、本ワークショップ開催のための一連の流れ、手順であると同時に、ファシリテーター・トレーニングをも意図したものであった。楠本和彦は、第1回事前打ち合わせ時に、清瀧、河井、楠本かおりに、ワークショップでファシリテーターを担当すること、準備からワークショップ実施後のふりかえりまでをファシリテーター・トレーニングとして位置付けることを提案し、3人の了承を得た。

第1回事前打ち合わせでは、最初に、スタッフの本ワークショップに関する思いを共有化した。この作業は、①ファシリテーターチーム作りのため、②学習者に求めるねらいとファシリテーター自身の学びのためのねらいを識別、関連付けるため、③ファシリテーターが学習者と共に学ぶ存在であるという教育観を育てるために、必要なことである(津村、2010 p.147-148)。次に、その作業に基づいて、本ワークショップの開催案内を作成する必要から、本ワーク

ショップの趣旨やねらいとワークショップ内容の概要を決定した。それ以外の必要事項も決定し、開催案内文書を作成した。参加申し込み時に、他の必要事項に加えて、「参加動機と学びたいこと」の記述を求めた。案内の周知、参加受付、参加者との連絡等の事務局は清瀧が担当した。

第2回事前打ち合わせは、参加申し込み締め切り後に設定された。参加者の参加動機と学びたいことをスタッフが共有化し、参加者のニーズに応えるために留意すべきことを確認した。その後、以前、楠本和彦がファシリテーターを担当した、学校臨床心理士会例会の参加経験の有無を確かめ、そこでの実習内容との重複を勘案しつつ、実習内容の確認と確定の作業を行った。楠本和彦が原案として準備した実習を、楠本和彦がファシリテーターとなり、他の3人のスタッフは参加者として、実習を体験した。その実習体験と参加者のニーズをすり合わせ、スタッフで協議して実習の変更や内容の修正を行い、実習案と担当を決定した。より詳細な案内を作成し、第2報とした。

第2回打ち合わせ以降、当日まで、スタッフは自分が担当する実習部分のファシリテーションの確認を行った。その中で、ファシリテーターとして実習を実施するにあたって、疑問点、不明な点に関しては、楠本和彦と個別に打ち合わせた。ファシリテーションの確認のため、必要であれば行う予定であったワークショップ前日の打ち合わせは不要であったため、取りやめた。

2) ワークショップの実施

ワークショップ第1日目開始時刻1時間30分前に、ファシリテーターは集合し、会場設営などの準備を行った。実施内容については、Ⅱ-1の5)第1日、6)第2日、あるいは楠本・清瀧・河井・楠本(2010)を参照された。実習担当以外のファシリテーターは、ワークショップの流れと概要を記録した。第1日のワークショップ終了後、参加者のアンケートを読み、参加者のフィードバックを共有するとともに、第2日の留意事項を確認した。

3) ワークショップ実施後のふりかえり

第2日終了後、参加者のアンケートを読み、参加者のフィードバックを共有するとともに、本ワークショップのふりかえりを行った。また、後日、1)事前準備段階(スタッフとしての打ち合わせや実習の予習などを中心に)、2)ワークショップの実施段階(自分のファシリテーションや参加者の動き、学びなどについて)、3)ワークショップ実施後のふりかえり(実習から時間がたって、冷静な目で、グループ・アプローチのSCにとっての意味など)、の3項目についてファシリテーターとしての気づき、学びを、清瀧、河井、楠本かおりが記した。

IV. ファシリテーターとしての気づき、学びの報告とその検討

1)~3)の各段階におけるファシリテーターとしての気づき、学びの報告とその検討を行う。気づき、学びのデータの分類(例えば、Ⅳ-1)-1. 綿

密な打ち合わせ、2. ねらいの共有化など)は、楠本和彦が行った。

1) 事前準備段階

1. 綿密な打ち合わせ

- a. 当日の実習をスムーズに行うため、予想以上に入念な打ち合わせや準備が必要であると感じた（ファシリテーター初心者だったからということも、おおいにあると思いますが）。
- b. 当日行なわれる実習をスタッフで、ひとつひとつ実際に行っていった。こうした実習の予習をすることで参加する人の気持ち体験することができた。この作業は思った以上に時間がかかった。この作業はとても重要と思われた。スタッフは研修会にファシリテーターとしての役割が与えられている。そのために自分たちがまずこれらの実習の参加者としてのその過程を体験していることが大切であった。実習を体験してどんな気持ちになるのか、どんな戸惑いが生じるのか、どんなコミュニケーションが交わされるのか、またどんな気づきが生まれてくるのか、こうした連続した流れを実際に味わい、体験し、確認したうえで初めてファシリテーターの役割を果たすことができると思われる。スムーズに実習をすすめるためにどんな準備が必要なのか、どんな工夫があった方がいいのか、それぞれ感じたことを言葉にし合い、意見を交わし合いながらすすめた。
- c. 今回はどのような方が参加し、どのような雰囲気になるのかわからない点も、事前準備の時点で不安を感じたことに関係があるのかもしれない。もし、中学校などで参加者の雰囲気が分かっている場合だと、ある程度、参加者の反応や、ファシリテーターとして気をつけるべきことが想像でき、気持ちの面でも（多少）余裕ができていたのかもしれない。

(1-a) (IV-1) のaを指す。以後、このように省略して記す)には事前の綿密な打ち合わせの必要性についての指摘がある。グループ・アプローチの研修を実施する際、複数のファシリテーターが実施・運営を担当する場合がある。そのような場合には、スタッフチームのチームワークが、その研修が参加者にとって意味あるものになるかの成否に係する大きな要因の一つとなる。本ワークショップの事前の打ち合わせと、筆者(楠本和彦)が関与した他のワークショップの事前打ち合わせ(例、南山大学人間関係研究センター主催の公開講座など)と比較した場合、本ワークショップの事前打ち合わせを特別に綿密に行ったわけではない。グループ・アプローチの研修の実施には、以下の項目であげるような要素に関する綿密な事前打ち合わせが通常、必要とされる。

通常の事前打ち合わせに付加されたものがあるとすれば、(1-b)で指摘されている、スタッフチームによる、実習の事前体験である。これは、ファシリテーターは実施前にその実習を体験しておく必要があり、本ワークショップの

ファシリテーターには、実施する実習の体験がない者がいたため、行った。しかし、これが非常に稀有なケースというわけではなく、やりなれた実習ではなく、オリジナル実習を作成し、実施予定の場合には、通常行われる事前準備の一つである。このような事前の実習体験により、(1-b) に指摘されているように、その実習参加者のプロセスをファシリテーターは自己体験として把握し、ファシリテーション上の工夫や留意点を確認することができる。

(1-c) には、実施前のファシリテーターの不安が記されている。これは、事前打ち合わせで不足していた側面であったと考えることができる。参加者がSCであることは参加者とファシリテーターの共通点であったが、ファシリテーターが面識のない参加者も多くいる中で、このような不安を比較的初心のファシリテーターがもつことは当然のことである。事前打ち合わせの中で、ファシリテーターとして不安に思っていることを、ファシリテーター間でさらにわかちあうことができているれば解消・減少できた不安であったと考えられる。

2. ねらいの共有化

- d. このワークショップを開催するにあたっての目標とファシリテーターそれぞれの思いを話し合った。このファシリテーター同士の話し合いは意義深いものであったと思う。どういう研修会にしたいかという目標地点をお互いに言葉にすることで目指すところが自ずと確認できたように思われる。

(1-d) には、スタッフ個々人が考える研修のねらいや思いの共有化の重要性が指摘されている。研修を実施する場合、この指摘にあるような点は非常に重要な要素となる。このことは、津村(2010)が指摘するように、①ファシリテーターチーム作りのため、②学習者に求めるねらいとファシリテーター自身の学びのためのねらいを識別、関連付けるため、③ファシリテーターが学習者と共に学ぶ存在であるという教育観を育てるために、必要であり、重要なことである(p.147-148)。このようにファシリテーター個々人が考える研修のねらいを伝えあい、すりあわせていくことで、共通のねらいを作成することができる。研修のねらいが決定され、以下に記すような実習の選定や実習内容の詳細、ふりかえり項目を確定することができる。研修のねらいと、実習のねらいや内容、ふりかえり・わかちあいの内容や形式は強く・深く連動している。

3. 実施する実習の選定

- e. グループワークの参加者が意欲的に取り組めるテーマ(内容)であるかどうか、参加者のニーズやレディネスを見立てておくことが必要。
- f. グループワークの参加者に合った難易度であるか。
- g. 設定した時間内に実施できるか。
- h. 様々な価値観を反映できる項目になるよう選定できているか、複数のス

スタッフでの検討がよい。

- i. グループワークの参加者がスクールカウンセラー・教員・保護者（大人）であるか、児童生徒（子ども）であるかで、項目の語彙や数を検討する必要がある。

この5つの指摘は、実習を選定し、内容を修正する際の、具体的な留意点の一部である。実習の選定に関して、(1-e)～(1-g)に、参加者のニーズ、レディネス、実習内容のテーマと難易度、研修時間との関連が挙げられている。ラボラトリー方式の体験学習は、文字通り、参加者が体験から学ぶものであるため、実習が参加者のニーズ、レディネスに適合した内容、難易度であることが必要となる。本ワークショップでは、参加者がSCであることに加えて、申込時に提出された「参加動機と学びたいこと」と学校臨床心理士会例会でのグループ・アプローチ参加経験の有無が、参加者のニーズ、レディネスを知るための重要なデータとなった。そのデータに基づいてスタッフ間で協議し、さらにはワークショップのねらいとの適合性をも考慮し、実習を選定した。

実習内容のより詳細な点に関して、(1-h)と(1-i)に、項目内容、語彙、数に関する指摘がある。この指摘は実習「子どもたちへの願い」、実習「価値のオークション」に関するものである。この2つの実習では、価値観に関連する多数の項目の中から、学習者が項目を数個選択する。そのため、提示する項目の選定は、実習が参加者にとって意味深いものになるかどうかを決める一要因となる。項目数は、参加者の心理的発達程度、実施時間などいくつかの要因と関連して、適度な数に制限されることが望ましい。その中で、項目内容が、より多くの参加者の価値観を反映できると推測されたものを取捨選択する。この取捨選択は、指摘にあるように、ファシリテーター間で協議することにより、適切かつ多様な項目を選定することができる。

4. タイムスケジュールの組み立て

- j. ふりかえり・わかちあいに割く時間は予想以上に多いことが分かった。私自身としては、その重要性はそれまであまり認識していなかったが、準備で予習をする中で、重要との意識づけがなされた。
- k. 実施時間は確定しているので、導入・ふりかえり・わかちあいの時間で調整して組み立てることになるが、わかちあいの時間は長めにとっておく方がよい。

ラボラトリー方式の体験学習におけるふりかえり、わかちあいの重要性については、参加者の気づきの考察として、楠本・清瀧・河井・楠本（2010）にも述べた。ここでは、ファシリテーターの視点からの気づきが報告されている。(1-j)には、ファシリテーター間の事前打ち合わせを通じて、ふりかえり・

わかちあいの重要性とその時間の多さについて、学びが報告されている。ラボラトリー方式の体験学習におけるふりかえり・わかちあいの重要性を、ファシリテーターが知っていることは必須のことであるので、事前打ち合わせが有効であったと言える。その重要性の反映として、ふりかえり・わかちあいには十分な時間をとった計画がなされた。この点に関しては、(1-k)にも指摘がある。わかちあいは協同での学びとして重要であるため、個人が十分に学びを語り、グループで話し合えるように長めの時間設定をすることが望ましい。さらには、ふりかえり・わかちあいにおける参加者の進度に応じて、実施中に、時間を増減させる柔軟性がファシリテーターには必要となる。

5. 実習担当部分の準備

1. ファシリテーターとしては、おこなったことがない実習について、頭の中でその実習の一連の流れがイメージできないと不安に感じた。また、頭の中で流れを理解したり、シミュレーションしたりしているだけでは気づかず、スタッフ打ち合わせで指摘やアドバイスを受け、初めて気づいた点多かった。ファシリテーターとして準備する際には、自分自身がファシリテーターとして経験を積んでおくこと、また、ファシリテーター経験者からアドバイスを得ることが、準備段階として大切であると感じた。
- m. 担当する実習の全体の流れを頭の中でシミュレーションして、何を配慮しなければいけないのかを自分なりに考え、浮かび上がってくる疑問は何度も連絡して打ち合わせ、自分の中のイメージを膨らましていった。

(1-l) (1-m)はともに、ファシリテーター自身が担当する実習を、シミュレーションすること、事前に体験し、スタッフ間で打ち合わせしておくことの重要性について指摘している。ファシリテーターは単に進行の指示を行う者ではない。実習が参加者の学びを促進するために、適切な実習の運営ができることが肝要である。そのためには、事前準備の基本として、上記のような自身のファシリテーションのシミュレーションを充分に行っておくことが必要となる。実習全体の流れ、ねらいや手順の提示の仕方・強調点、実習の実施、ふりかえり、わかちあいで配慮、工夫すべき点などが、事前準備の段階で明確になっていると、ファシリテーターは安心して実施できる。また、予想外の事態が起こった場合でも、比較的安定して、柔軟に対応することが可能となる。さらに、ファシリテーター同士の打ち合わせは、実習の実施中になされることもある。実施中に、確認したいことができたり、予定の修正が必要な場合には、ファシリテーターがその場で話し合い、意思確認することによって、より適切な実施が可能となる。

6. 学校教育現場での留意点

- n. 思っていた以上に、実習を行う際の参加者の適切な人数が少ないかな、

と感じた。スクールカウンセラーとして実際に生徒を対象に行う場合、効率良く行うため、学年一斉にという要望がなされることもあると思われる。実習の中には、100人を超える参加者に対して一斉に行うことも可能なものもあると思うが、わかちあい等ゆっくり時間をかけ、じっくりと取り組みたい実習である場合、今回の人数の様子を見ると、1クラス程度が適切なのかなと感じた。

- o. 中学校で生徒を対象に行う場合では、授業時間数確保のため、「1時限(45～50分)で」と要請されることも想像できる。その場合、ゆっくりとふりかえりやわかちあいまで時間がとれない実習も多くあるだろうことから、実際に中学校生徒を対象に行う場合には、与えられる時間や人数によって、どの実習を行うか、綿密な検討が必要であると考えられる。

学校でグループ・アプローチを実施する際の留意点に関する指摘がある。(1-n)(1-o)にはグループ・アプローチの適正人数やその規模と関連する実習内容についての気づきがある。適正人数には様々な要因が関与するが、この指摘にもあるように、学校で実施する場合には、1クラス(30人～40人)で実施することが、実際的には有効であろう。その理由として、クラス全員を対象にしてグループ・アプローチを実施することがグループ・アプローチのねらいに合う場合が多いこと、ファシリテーターが参加者の様子を把握できる人数規模であること、それゆえに人間関係・心理的にやや突っ込んだ・深みのある実習を行うことが可能になることが挙げられる。しかし、SCと教員がファシリテーターチームを作り、役割分担することで、さらに大規模な人数に対しても対応は可能である。全体の状況を把握し、全体進行するファシリテーターと、いくつかの小グループの状況把握と必要な介入を行うファシリテーターとの役割分担ができれば、それが可能になる。ただし、そのような形態で実施する場合には、ファシリテーターの経験の豊富さ、ファシリテーターチーム内での十分な連携、実習内容の適切さが前提となる。参加人数が大規模になるほどに、学習者が体験から学ぶに当たっての細やかな配慮が難しくなるため、十分な準備と、適切な実施が必要になるためである。

(1-o)には、実施時間に関する指摘がある。確かに「1時限(45～50分)で」の実施を要請される場合が多い現状がある。その時間の中で、グループ・アプローチを実施することは、非常に困難である。このような困難さは、教員対象の研修でもよくなされる質問である。このような時間的限定を少しでも克服するためには、いくつかの工夫や交渉が必要となる。まずは、2時限続き(90～100分)での実施が可能にならないか、学校側担当者と丁寧に交渉してみることが、初めにすべきことである。2時限続きの実施時間を確保できれば、ふりかえり・わかちあいも含め実施できる実習の種類が格段に増えるためである。それがどうしても不可能な場合には、ショートホームルームの時間な

どを活用できないか相談してみることができる。グループ・アプローチの導入部分の、実習を行うことの意義やねらいの概要を、朝のショートホームルームで、各担任に行っておいてもらう。実施の1時限の中では、実習の体験部分に加え、ふりかえりのための簡単なメモまでを行う。夕方のショートホームルームでは、メモを基に、より詳細なふりかえり記入とそのわかちあいを行う。というような具合である。これらの形態はとてもベストとは言えないが、どうしても2時限続きの時間が確保できない場合には、変形・応用として次善の策とはなりえよう。

SCが学校でグループ・アプローチを実施する際には、いくつかの留意点や困難がある。その問題の解決のためには、なによりも、SCと教員との十分な打ち合わせが重要になる。それは問題の解決のためだけでなく、より基本的には、教員にグループ・アプローチの意義や有効性や留意点を十分に理解してもらうために必要なことである。

2) ワークショップ実施段階

1. ファシリテーションに関して

- a. ファシリテーターとして、臨機応変な対応が必要であると感じた。場の動きを読むという点では、個人を対象とした心理療法と共通する力が求められると思うが、ファシリテーターとして関わる場合、心理士として普段表に出している面（相手のペースに合わせて、じっくり話を聴く、受容する等）とは異なり、より積極的に場に働きかけ、仕切る必要があるように感じた。個人心理療法とグループ・アプローチとを比較すると、（自分の動き・場の動きの）静と動、（自分の気持ちやテンション・場の気持ちやテンションの）低と高、（注意を向ける対象が）限定的と広範囲といった点が考えられる。また、ファシリテーターとしては、その場で起こっている参加集団の動きを読む力、グループ内の集団力動を読む力、適切な「間」を読む力、適切な介入をする力など、個人心理療法とは異なる力や視点が要求され、それはある点では個人心理療法を中心に行ってきた心理士には、不得意であったり、経験や勉強が必要であったりするかもしれない。
- b. 今回の参加者は、グループ・アプローチ参加へのモチベーションが高く、ファシリテーターに好意的な方々ばかりであったため、参加者もファシリテーターの指示を簡単に理解し、スムーズに実習へ入っていった。しかし、モチベーションが高くない参加者がいる場合、理解がスムーズではない参加者である場合、ファシリテーターとしての工夫や経験が必要であることが想像できた。

(2-a)には個人臨床のカウンセラーとグループ・アプローチのファシリテーターを比較した指摘がある。場の動きを読む力は両者に共通であるが、働きか

けや関与の仕方には違いがあることが指摘されている。「その場で起こっている参加集団の動きを読む力」、「グループ内の集団力動を読む力」、「適切な『間』を読む力」、「適切な介入をする力」はファシリテーターに特有の力との指摘がある。この指摘にあるように、グループの特性に気づき、それに介入する感受性、能力、スキルはグループ・アプローチのファシリテーターに求められるものである。SCの場合、このような力は、たとえグループ・アプローチを実施しない場合でも、児童・生徒、保護者、教員が、遊んだり、話し合ったりというグループ活動を行っている時のプロセスに気づき、働きかける力として、必要となる。学校にはグループ活動が多い。そのような場でのプロセスに気づき、働きかける力を養うことで、個人臨床とはまた異なる側面での寄与をSCが学校臨床の中で実現できる可能性が増すと考えることができる。

(2-b) は、学校教育現場への適用に関する気づきである。ラボラトリー方式の体験学習は参加者の自発的・主体的学習を重視する。そのため、モチベーションが高くない参加者に対する工夫、配慮は大切なことである。SCの場合、自分が個人臨床で関わっている児童・生徒や保護者が含まれるグループに対して、グループ・アプローチを実施する場合もあるだろう。そのような場合には、自発性、主体性をどのように保証するかは、より重大な留意点になる。様々な工夫が考えられる。事前にプログラムの内容を伝え、参加するかどうかの判断を気がかりな参加者に任せるということもできる。プログラムの途中での退席を認めるという場合もある。実習中の様子が気がかりな場合、できるだけ自然に声をかけることもできる。プログラム終了後に、感想を聞き、必要なケアをすることもできる。このような配慮は、可能であれば、その参加者と事前に話し合っておくことがよい場合もあるだろう。それに加えて、教員と共同でファシリテーターを行う場合には、お互いの気がかりなどをファシリテーター間でわかちあい、基本的な対応の仕方を話し合っておけると、よりよいファシリテーションが行える。

2. ふりかえり・わかちあい

- c. グループメンバー全員からのフィードバックをもらうとそのメンバーが笑顔になり、グループに笑い声があがるなど、メンバー間の距離が縮まったように見えた。「課題解決」の作業の中に起こるプロセスをふりかえりの中で扱ってこそそのグループ・ワーク・トレーニング。ふりかえりこそがメイン。

ふりかえり・わかちあいの重要性に関しては、以後の各実習に関する気づきの中でも取り上げている。ここでは、本ワークショップ全体、あるいはラボラトリー方式の体験学習に一般的な傾向としての、ふりかえり・わかちあいの重要性について報告する。(2-c) はわかちあいにおけるフィードバックの意義について指摘している。フィードバックをもらうことによって、もらった人が

笑顔になったり、グループに笑いが生まれるなど、個人のプロセスやグループのプロセス（雰囲気や心的距離）に変化が生まれた事実を基に、その重要性を再確認している。わかちあいにはいくつかの意義があるが、フィードバック機能はその一つである。フィードバックは「ジョハリの窓」でいう「盲点」の領域のプロセスを「開放」の領域へと変化させる可能性をもつ。それはラボラトリー方式の体験学習において、気づき、学びを生むための機能の一つである。それとはまた違う意味で、メンバーから言葉をもらう喜びもある。フィードバックは他のメンバーからの言葉のプレゼントともなる。それはグループ、対人間、個人のプロセスを変化させるものとなる。

以後、プログラムごとにファシリテーターの気づきを記していく。

3. アイスブレイキング実習「ジャンケン列車」とグルーピング

- d. 小講義の座席から離れて、少し身体を動かすことで、参加者の緊張感がずいぶんほぐされたように感じられた。先頭になった人にインタビューすると、嬉しそうにはにかみながら答える様子を見て、参加者の表情からも笑顔がこぼれ、穏やかな雰囲気なる。「じゃんけん」という単純な繰り返し行なわれるワークであるが、「じゃんけん」で人はこんなにも気持ちがほぐれるのもであったろうかと思う。子どもの頃のわくわくとした感覚がよみがえってくるのかもしれない。こうした時間を共有し、同じ気持ちを感じあうことで、すでにそこにひとつの関係が生まれ始めてきているように思えた。
- e. アイスブレイキングのセッションから次に続くグループワークのグループを作ることで、時間短縮になり、参加者をシャッフルすることができる。
- f. 児童生徒を対象に実施する場合、日常の固定したメンバー（生活班）で実施するか、グループワーク用にグループを構成するか、「ねらい」に照らして検討するとよい。

アイスブレイキング実習とは、プログラムの導入段階で、参加者、ファシリテーターの緊張した雰囲気を緩め、参加者が自発的・主体的な学習をできるよう、自由な雰囲気や環境を生み出すための実習である。(2-d)には、アイスブレイキングの具体的なプロセスが記されている。それに加え、遊びがもつ、子どもの頃のわくわく感を生み出す力から、その効果を指摘している。アイスブレイキング実習により、「関係が生まれ始める」というより積極的な効果に関する指摘もある。

(2-e) (2-f) はその後のグルーピングに関する指摘である。アイスブレイキングをグルーピングと連動させることによって、自然に、知り合い同士ばかりではない、比較的ランダムなグルーピングが可能になることについて触れ

ている。(2-f)では、学校教育現場におけるグルーピングの留意点について述べられている。グルーピングもまた、ねらいに照らして検討するものであることの気づきが報告されている。実習のねらいは、日常のグループ(生活班、学習班など)とするのか、新たなグループを作るのかの判断材料となる。お互いになじんだメンバーで行った方がよい場合や、そのグループの関係の発展を促進したい場合には、日常のグループで実習を実施することになる。新たな関係作りや日常のしがらみからできるだけ自由な中での学びを目指す場合には、新規のグループを作ることになる。

4. 実習「なぞのマラソンランナー」に関して

- g. 出てきた情報をメンバーが個々に書き留めるグループ、書記を引き受けるメンバーがメモをし、全員が同じメモを見てディスカッションをするグループがあったが、時間と共にどのグループも全員が情報を共有して取組む方向へ向かったようだった。
- 同じメモを見て作業をすることでメンバーの協力体制が整ったというふりかえりがあった一方で、グループのペースについて行きかねたというメンバーもいた。
 - 作業中の「乗り遅れた自分」をふりかえりの時にメンバーに伝えることでグループメンバーが作業中のプロセスに気づくことができる。グループ内の少数派のプロセスをメンバーに開示することで、「みんな」ではなく、一人ひとりがグループの活動に参加できるよう、メンバー個々の反応にも目を向けた質の高いグループへと成長していける。
- h. グループによって完成までの時間に差がみられた。遅かったグループにおいては、実施中は「まだ終わってないのは私たちだけ？」と周囲と比較して遅いことを認識し、焦る発言もあった。しかし、わかちあいの後半、「遅くて良かった(じっくりと課題に取り組めたため など)」との言葉も聞かれた。グループの中で自然に視点が変換されたこと、別の枠組みでプロセスをとらえなおしたことは、グループの力でもあったと感じられた。
- i. グルーピングで決まったメンバーと机にお互い向き合わせになって席についた時は自己紹介をした後ではあったが、硬い表情が見うけられた。しかしワークが開始されるとイスの背もたれに背中をもたれかけられていた人も次第に上半身がイスから外れ、前向きになり、他の人が持っているカードの情報を真剣に聞き合い、自分の持っているカードとの共通点を探すことに集中していく。発言の音が自然と大きくなる。自分の情報を伝えるために身振りも大きくなる。そして情報と情報がつながり出すと互いに熱が入り、それぞれのグループ全体の高揚感が出てくる。カードをつなぎ合わせ完成までたどりつくと、与えられた問題を解決したという思いで拍手が起こっていたところもあった。全部のグループが

課題をやり遂げ、最後にファシリテーターの指示でカードを見せ合う瞬間は「わあ〜！」という歓声が起こった。『見てはいけないけれど見たい』と思っていたことがやっと遂げられた喜びと安堵感であろう。グループのメンバー同士が情報を出し合い伝え合うことで、ひとつの作業を成し遂げた達成感がグループとしてのつながりが自然と生まれさせたように思えた。

- k. “ふりかえり”では実習時の興奮した雰囲気とは全く違い、とても静かな状態であった。ワークで何が行なわれていたかを冷静にふりかえり、発表する声も穏やかであった。特に「メンバーの言動がグループ活動にどのような影響をもたらしたか」というふりかえりでは発表者の声に耳をしっかりと傾けていたように思えた。こうしたふりかえりの作業は、相手の存在を確かめる大切な作業であり、グループの一員として互いの存在を認め合うことができる瞬間と思えた。
- l. 中学生に実施する場合、競争ではない実習であっても、グループ間で競争化してしまうことが、大人を対象とする場合よりも多いことが考えられる。早い・遅いや成功・失敗に価値を置くことなしに、ニュートラルにそれぞれのグループのプロセスに焦点を当てるよう促すことが、SCとして中学生に実施する場合、特に重要であるかもしれない。

「なぞのマラソンランナー」は情報カードを用いた問題解決実習である。この実習でのプロセスに関する気づきが、(2-g) から (2-k) に報告されている。(2-g) (2-h) の前半部、(2-i) は、実習の実施(活動)部分のグループプロセスについての気づきが報告されている。(2-g) には情報共有の仕方のグループ間での違いとその変化、(2-h) には問題解決の進行の速さ、(2-i) には実習の初期段階から終了に向けてのプロセスの変化が記されている。このように、個人、コミュニケーション、グループのプロセスは実習が進むにつれて、刻々と変化していく。また、グループ間のプロセスには、共通点と相違点が生まれる。この実習では、情報共有の方法や程度が問題解決や参加者の満足感に影響を及ぼす。そのため、情報共有の方法や程度がどのようであったかは、この実習の大事なポイントの一つである。その点について、ファシリテーターは気づいている(2-g)。また、(2-i) にあるように、グループの雰囲気の変化が生まれることもこの実習のポイントの一つである。硬い雰囲気から、真剣な感じに、そして、高揚感や達成感に変化していくことがよくある。グループで共同作業し、課題を達成することによるプロセスの変化である。

上記のようなプロセスの変化が生まれることは実習の有効性の一つであるが、さらに大切なのは、そのふりかえり・わかちあいから学習者が学ぶことである。(2-g) (2-h) の後半部、(2-k) には、そのふりかえり・わかちあいで、学習者の気づきや学びの報告がある。(2-g) では、学習者は、自分

たちのプロセスを2つの異なる視点からふりかえることができている。そして、それを通して、ファシリテーターは「グループ内の少数派のプロセスをメンバーに開示することで、『みんな』ではなく、一人ひとりがグループの活動に参加できるよう、メンバー個々の反応にも目を向けた質の高いグループへと成長していける」と、少数派のプロセスの開示と共有化により、個人が尊重されるグループへ成長するための観点を学んでいる。(2-h)では、わかちあいで、「遅くて良かった(じっくりと課題に取り組めたため)」と「グループの中で自然に視点が変換されたこと、別の枠組みでプロセスをとらえなおしたこと」が起こった。そして、そのことを通して、ファシリテーターに、「グループの力でもあると感じられた」と、グループ・アプローチの特性についての学びが生まれている。(2-k)では、わかちあいの意義についての、ファシリテーターの学びが報告されている。わかちあいは、お互いの学びを共有することにより、学びを広げ、深めるという意義がある。それとともに、わかちあいは、「相手の存在を確かめる大切な作業であり、グループの一員として互いの存在を認め合うことができる瞬間」(2-k)として、重要な時間・場である。本実習では往々にして課題達成(コンテンツ)に関心が向かいやすい。そのため、ふりかえり・わかちあいの中で、プロセスに焦点を当て、そこから学ぶことが重要になる。そして、それには、まさに、課題ではなく人に関心を向け、焦点が当たるという意義がある。このような観点がないと、本実習は、単に、課題達成や情報共有に有効なスキルを学ぶという一側面の学びに終わってしまいかねない。

(2-1)には、学校教育現場での適用に関する気づきが記されている。問題解決の速度や競争に関しては、教員対象の研修でも、よく質問されることがらである。このようなことが気がかりな場合には、導入の際に、競争ではないことをねらいとともにきちんと伝えておくことができる。また、ここで、指摘されているように、ふりかえりの説明の際にも、不正解だと学びが少ないわけではなく、実施のプロセスから学ぶことは充分にあることを伝え、不正解をできるだけひきずらないように、教示することもできる。

5. 実習「子どもたちへの願い」に関して

- m. 「子どもたちへの願い」を個人決定する。なかなか決められない人もあったようだ。今回の実習対象者が臨床心理士ということもあるためか、個人決定の方向性が同じような傾向がうかがえ、同じような項目が多くあげられていた。
- n. 集団決定の決定行程については、グループの特色がずいぶん現れていた。個人決定をお互い知るために記入する作業から開始するが、そこからすでにそのグループの特色がうかがえた。そうした作業はてきぱきと終えてしまいすぐに話し合いに入れるグループがあれば、ひとりひとり丁寧に時間をかけて記入しているグループもあった。てきぱきと記入を

終えてしまったグループは話し合いの時も自分の考えに対してもはっきりと意見を言い合い、意見の交流が活発であった。こういうグループではよく意見が対立してしまうこともあると思われるが、このグループは話し合いの途中で「このワークは競争ではない」ということ気がつき、互いに決定することに焦ることなく話し合いを重ねていった。丁寧に記入していたグループは意見を述べ合うのも順番が決まっており、誰もがそうしたルールからはみ出すことなく静かな意見交換がされていたようだ。結局そのグループは時間内に集団決定ができず、ファシリテーターが時間であることを告げると、やっと“決定”段階に入っていた。しかも第2位の項目をひとつに絞らずふたつ挙げたのである。決定することの弱さが現れる。しかしその2つ挙げられた項目は全く違う方向性のものであり、ひとつに決めるより幅の広く考え受け止めたいというものと感じられた。“決定”という作業は分断するという男性性が必要となってくる。グループのメンバーのもつパーソナリティが男性性を多く兼ね備えているか、女性性を多く兼ね備えているかというところが、話し合い最後の集団の意志を決定する際に大きく影響したのではないだろうか。丁寧に記入していたグループもときばきと項目を記入したグループも女性ばかりのメンバーであった。しかしてきばきと決定できたグループは男性性と女性性の両方の特徴がうまく発揮できていたのではないだろうか。

もうひとつ特徴あるグループが存在していた。集団決定が何ひとつできなかつたグループである。要因のひとつとして考えられるのは個人決定でメンバーそれぞれが選んだ項目が多義になり過ぎていた。メンバーの価値観が多様化し過ぎてしまい、種類の多い項目をどうまとめていけばいいのか話し合いの段階でそうとう苦勞していたようで、途中どうすすめていけばいいのかさえわからなくなってしまっており、メンバーの表情もあきらめというか、焦燥感が漂っていた。コンセンサスによる話し合いなので、納得が出来ない限り意見を変えないということは、自分と相手との接点を見つけ出しより良い折り返いをつける作業となる。価値観が多様化した状況で、安易に妥協しないということに重点を置きすぎるとこのような事態が起こってしまうのだろう。たぶんのグループよりもストレスフルな状態が続いたのではないだろうかと思われる。

- o. グループの決定の際、課題シートの指示に沿って「自分がその項目を選んだ理由」をメンバーが発表し合っていたが、グループ決定が難航していたあるグループでは、「自分がその項目を選ばなかった理由」を述べて相手に取下げを迫る説得をしているようにみえた。

→選択にはその人なりの理由がある。選んだ項目が違っても、選んだ理由に共通点が見いだせることもある。各人の選択項目がグループに採

用されるかどうかより、選択の理由をすり合わせて納得できることの方が満足度の高い決定につながる。

- p. 結果発表は楽しく行なえた。各グループにインタビューをするためにマイクを向けると、話し合いの時と同じそのグループらしい個性的な反応を返してくれた。「子どもたちへの願い」はその人個人の価値観が直接に反映されるので、その討議をするためには45分というのは短い時間だったかもしれない。しかしどのグループもそれぞれが自分の意見を大切にしながらも、相手の意見をしっかり聞きとろうとする姿勢がうかがえた。“コンセンサス”による集団決定の精神を大切に、最後まで根気よく話し合っただけで結論まで導いてくれたように思えた。日々の生活の中で互いにこうした地道な活動ができれば、時間がかかることかもしれないが、深い信頼関係が生まれてくると感じられた。

(2-m)では個人決定(価値観)の傾向と職種の関係が指摘されている。ある職種にはその職種に共通、特有の価値観を有し、それが個人に影響を与えるということはあるだろう。しかし、それが必ずしも、まったくの多様性を許さないものではないことは、(2-n)(2-o)に記される集団決定での記述を見ればわかる。個人の選択に違いがあり、集団決定のプロセスがそれぞれのグループにより異なり、特徴があることがわかる。

(2-n)と(2-o)には合わせて4種のグループプロセスが記されている。1つのグループは、個人決定の情報共有を早くすませ、意見は活発に表明され、集団決定は競争ではないことに気づいたことで、十分に時間をかけて決定できた。別のグループは、個人決定の情報共有を丁寧に行い、順番で意見表明を行い、集団決定に向かうのは予定時間終了後になった。さらに別のグループでは、個人決定が多様で、コンセンサスを得ることができなかった。また、4つ目のグループは集団決定が難航し、他のメンバーに意見を取り下げるように説得しているように見えたグループがあった。グループプロセスはグループにより多様であるし、同じグループでも変化していくことがわかる。ただ、グループプロセスをどのように理解するかには、理解する側のフィルターがかかっていることを十分に理解し、それに自覚的であることがファシリテーターには求められる。そのプロセスに対するファシリテーターの解釈が記されている。あるプロセスに気づいたとき、それに何らかの意味付けを行うことは、ファシリテーターにとって、自然なことと考えることもできる。しかし、同時に、あくまでその意味付けは、様々な可能性の一部であり、他の可能性があることに、ファシリテーターが自覚的であることは重要である。本ワークショップではできなかったが、実施後のスタッフミーティングで、自分が把握した事実とともに、それに付与した意味付けや解釈をスタッフ間でわちあい、検討することができる。すると、自分のそれとは違う意味付けや解釈を聴くことが

でき、ファシリテーターとしての認知や解釈の枠組みの見直しや拡大に寄与できることがある。

(2-p)にはいくつかの点に関する指摘がある。集団決定の時間が45分では短かったという指摘は的を得たものであると考えられる。準備の段階でもできればもっと時間を取りたいとの思いがあったが、全体の時間の割り振りの関係で、45分になった。同時に、集団決定を多くのグループができなかったわけではない状況を考え併せると、まったくの時間不足だったわけでもないと考えられる。別に、コンセンサスの精神を日常に活かすことの意義についても記されている。グループ・アプローチの学びや変化が、そのグループ・アプローチの中で閉じられたものでしかない場合には、その有効性は充分とは言えないだろう。もちろん、グループ・アプローチと日常との間には、様々な違いや溝があり、簡単に一般化が可能とも言えない。そのような障害があることを、ファシリテーターと学習者の両者が理解しつつ、できる限り、日常に一般化可能な学びや気づきを見出す態度をもっていることは重要である。特にラボラトリー方式の体験学習では、体験学習の循環過程を学習理論の基礎として位置付ける。仮説化し、それを次の体験につなげ、実践することが、体験学習の循環過程の一部である。『Creative O. D.』Vol. I (2003)では、ラボラトリー方式の体験学習の計画や実施において、体験学習の循環過程を十分に意識し、盛り込むことの重要性を強調している (p.12-13)。

6. 実習「私の窓」に関して

- q. 記述するテーマは①自分の故郷、②最近あった嬉しかったことと腹がたったの2つであった。このワークは参加者として参加する。①では、私たちのグループは3人がそれぞれ全く違うものを描いていた。お互いの絵を見て、まずはそれぞれのイメージの違いにビックリし合う。子どもの頃の話は誰もが何らかの記憶を持っており、当時は辛くても時間が楽しい記憶に変化させてしまうこともあるし、辛い記憶のままでも時間がたっているので話すこともユーモアを込めて話すことができたりする。そのためか話し合いは自然にとっても楽しくすすんだ。②については、現在のことなので、①とは違って報告のような話し合いになった。それでもこの人はどういう人なのだろうという興味を持つきっかけ作りとしては、いいワークであったと思う。また画用紙とクレヨンという材料は、参加者の防衛を取り除く大きな役割を果たしていた。2日目ということもあり前日の疲れも少々見受けられたので、こうした非言語的な開示方法はとても入りやすく、有効なものであったと思う。

本実習は、画用紙とクレヨンを用いて、テーマについて画用紙に描いていき、近くにいるなるべく知らない人に自己開示をする、アイスブレイキング実習である。テーマを描き、それをわかちあう。テーマを変えて、それを繰り返

した。話し合いは①②と別々のメンバーで、3人ずつで構成された。(2-q)では、テーマにより、気づきやわかちあいの雰囲気に変化することが記されている。テーマの違い、わかちあいの内容や雰囲気の違いにより、グループメンバー間で生まれる関係性が異なることも報告されている。また、非言語的な開示方法が2日目の導入として、有効であったことにも触れられている。第1日は「ジャンケン列車」をアイスブレイキング実習として行ったが、第2日の「私の窓」は、それとはまた異なる方法であり、異なるプロセスを生み出す。多様なアイスブレイキング実習を知っていて、プログラミングできると有効である。

7. 実習「聴く実習」に関して

- r. 参加者として参加する。「聴く」ということは仕事柄、毎日しているが、あらためてこうしたワークで体験し、感じたことが多くあった。このワークは相手の話を正確に繰り返すことができないければ、〇がもらえないため話が先にすすめないのである。人は正確にどこまでに聴き取れるのであろう。「聴く」ことの難しさを痛感することになった。
- s. この実習の後半は楠本和彦が某小学校で講演をした時の資料が提示された。コミュニケーションの大切さについて書かれてあった。「健全な家族というのは、家族の成員に問題がないのではなく、問題が起こっても乗り越える力を持った家族なのである」(東山, 1991 p.198) とのことである。このことは家族だけに言えることではなく、学級・学校・地域という組織にも言える。人の話を「聴く」というのはこうした集団の力を育成していく第一歩になるのではないか。

(2-r)には、SCという他者の話を聴くことが重要な仕事内容と関連させて、聴くことの難しさと人のコミュニケーションの正確性についての疑問が記されている。このような思いは、筆者自身(楠本和彦)にも覚えがある。この実習に出会った当初、この実習のルール説明のためのデモンストレーションを筆者が参加者の前で行うことをよく経験した。そして、そのデモンストレーションでは、正確な繰り返しができず、発話者から不正確と指摘される(×をもらう)ことが少なからずあった。当時の筆者は、自分はカウンセラーなのに恥ずかしいと感じていた。ある時、『人間関係トレーニング』の「コミュニケーションのプロセスと留意点」の章(第2版では、21章 津村・山口, 2005, p80-84)を読んだことにより、この実習と人のコミュニケーションについて、筆者の理解が大きく変化した。この章には、コミュニケーションの正確な発信と受信の障害となる要因がいくつも指摘されていた。その章を読んで以来、筆者がこの実習をファシリテーターとして行う時には、「人のコミュニケーションは完全なものではありません。だからこそ、それを知った上で、少しでも、より正確なコミュニケーションが可能となるように留意していることが大切な

のだと思います」という意のことを、この実習中のどこかで話すようになった。カウンセラーという職業に関しても、カウンセラーだから、×をもらうことが恥ずかしいというのは、自分の奢りだと思った。カウンセラーだからこそ、人のコミュニケーションの不完全性を知った上で、自身や他者に関わることが重要だと感じるようになった。自分に対しては、自分が不正確にしか聴けていない危険性があることに留意すること、そうではないかとの疑いがある場合には、もっとよく聴こうとする態度を心がけたり、相手に確認することを心がけるようにした。また、他者の不正確性（例：母親が子どものメッセージを不正確に受け取るような場合）に対して、憤ったり、責めたくなくなる気持ちが減じた。そして、「ここは大事なところだからこそ、いつもより正確に相手のメッセージをキャッチしようと思えるといいですね」という意のことを伝えるようになった。本実習は、人のコミュニケーションの不完全性が露わになるため、学習者にストレスがかかる場合がある。ファシリテーターは、そのことに留意して、適切な配慮や教示を行う必要があると考える。

(2-s) は、本実習の使用例を紹介した小講義に関する気づきの報告である。紹介した研修例では東山(1991)の言葉を導入および話の柱として引用した。この指摘にもあるように、聴くことの重要性は人の営みの様々な場面に関係する。また、聴くことが問題解決の一要因として重要である場合も多々ある。SCがコミュニケーションや聴くことの重要性についての研修を依頼される場合がある。そのような時に、講義により、その重要性を伝える一方で、適切な実習を組み合わせることができれば、学習者は自身の体験から実感を伴って学ぶことが可能となる。次に記す実習「流れ星」も講義と組み合わせて使うことが可能な実習の一つである。

8. 実習「流れ星」に関して

- t. ファシリテーターとして、このワークを担当した。実習後、楠本和彦から、もっと楽しくわいわいとした雰囲気の中でワークを実施してもいいという話がある。また、このワークはどんなに人数が多くても対応できるという特徴があるという。実際に、楠本和彦が研修などで行なう場合は、参加者は隣の人と話したり、近くの人の絵を見比べて、笑い合いながら描くということがよくあるとのことだった。このワークはそれでもいいと言われた。今回静寂の雰囲気になってしまったのは、ファシリテーターである私自身が緊張していたからかもしれないし、絵というと臨床心理士故に描画法テストのイメージも重なってしまったのかもしれない。その要因は不明であるが、こうした楠本和彦の助言はとても参考になった。

実習やワークにはねらいがあり、そのねらいに沿った実施方法、ルール、実施中の雰囲気がある。

本実習は、一方通行のコミュニケーションの特徴を知るための、コミュニケーションの実験のような実習である。臨床心理士になじみの深い描画法とはねらいが異なる。本実習を静かな雰囲気の中で実施することがいけないわけではない。しかし、ねらいの達成を阻害しない程度であれば、参加者がお互いの絵を垣間見たり、談笑しても問題ないと、筆者（楠本和彦）は考えている。そして、本ワークショップの参加者がファシリテーターとして実施する場合のことを考え、(2-t)にあるような指摘を行った。この指摘が、SCがファシリテーターをする場合の、実習の取扱いの幅を広げるものになるのであれば幸いである。

また、2-7でも記したように、本実習は、小講義と組み合わせて実施することが可能である。さらに、「聴く実習」に比べて、より多くの参加者に対しても実施可能であるし、階段教室のような部屋の構造でも実施が可能である。講演のテーマや小講義の内容とうまく組み合わせることができれば、様々な場面、状況で使用可能な実習である。

9. 実習「価値のオークション」に関して

- u. 自分の価値観と相手の価値観を知ることによって「自分の枠を少し広げてみる」ということをねらいとするワークである。ふたつのグループに分かれ、13名ずつで行なった。このワークもファシリテーターを体験する。この実習は準備段階で商品を17個に絞ることにとても時間がかかったので、ファシリテーターは最初に「自慢の商品ばかりである」という気持ちを伝えた。これは参加者の購買意欲を刺激し、いい値段をつけてもらえるように雰囲気を盛り上げた。まず個人で価値の物件に値段をつけることから始まる。ここに提示されている物件はお金では買えないものばかりであるからである。それがこの実習の面白さにもつながっている。ひとつの物件に100万円つける参加者もいれば、いくつもの物件に細かく値段をつけていた参加者もみうけられた。オークションが開始されてからは誰もが楽しみながら参加して下さったように見受けられた。私たちのグループは女性ばかりのグループであったせいも、どちらかというと日常的な物件が売れ筋であった。実習といえども欲しいものが手に入るととても嬉しそうな表情をされていたし、購入された方にその理由をうかがうとはにかみながら答えられていた。その商品にはその人の大切と思われる価値が反映されていると思われるので、その言葉にならぬ自己開示を照れていられる方もいた。また全く値段がつけられなかった物件がでるとため息がもれたりもした。それは安値でもつけておけばよかったという思いであろう。オークションはとてものにぎやかな雰囲気の中で終わることができたように思う。
- v. 「価値のオークション」で、二人のファシリテーターが同時に実習をおこなう体験ができた。自分が実習をおこないながらであったため十分で

はなかったが、それでも相手のファシリテーターとしての特徴や工夫などは参考になった。この点から考えると、自分がファシリテーターを体験した後、参加者として実習に参加し、ファシリテーターを観察することによって、ファシリテーターとしての役割を学ぶことが多いであろうと感じた。

価値観に関する実習である。「自分の価値観を知る。」「他のメンバーの価値観を知り、ものの見方や捉え方の枠組みを広げる。」の2つをねらいにして実施した。(2-u)にあるように、全体を2つのグループに分け、2人のファシリテーターがオークショナーとして各小グループを担当した。

(2-u)には、ファシリテーターとしての進行における雰囲気作りの工夫、参加者のプロセスについての気づきが記されている。この実習は、オークションというゲーム感覚の楽しい雰囲気の中で、自己や他者の価値観に気づくことができる。そのため、ファシリテーターの雰囲気作りは、参加者が実習に楽しく参加できるための一要因となる。また、物件の内容や買い方は、参加者により差異があった。それは予想できたことであり、そこにも参加者の特徴が表れると考え、ふりかえり用紙に、「自分の買いたい物件、値段、理由から、あなたはどんなことやものに価値をおいていると思いましたか?」「オークションをしてみて、他の人が買ったものと、自分が買ったもの・買えなかったものを見比べて、自己や他者について感じることや気づいたことは…」という項目を設定した。そのような項目からも自己への気づきがあると考えたためである。

(2-v)にはコ・ファシリテーターの特徴や工夫についての気づきが記されている。ファシリテーションを学ぶ一つの方法として、チームティーチングでのコ・ファシリテーターの言動から学ぶものがある。コ・ファシリテーターの言動の自分との異同を知り、違いからファシリテーションの幅を広げていくことができる。簡単にはまねできない場合もある。そのような場合でも、違う形のファシリテーションがあることを知ることは、自己のファシリテーションを顧みたり、より多様なファシリテーションを身につけたりする上で有意義である。

10. 小講義

- w. ラボラトリー方式の体験学習（予防的・開発的アプローチ）についての説明の中で、「健康な子どもたちの自己実現を目指すためのものとしての『予防的・開発的』という役割を果たす」という言葉は印象に残った。グループ・アプローチは第一次予防つまり、心や発達・人間関係の問題発生に関することに位置するものであるとのことである。中学校へ入学した時や新しい学年になった時、また学期ごとにこうした予防・開発的な役割を果たすグループアプローチを行うことができたなら相互に支え合

える円滑な人間関係を生み出し、健康な心の成長にも大いに役立つように思えた。またラボラトリー方式の体験学習はアメリカの人権問題に取り組む訓練の中で、偶然に見つけられたものであるという事実も驚きであった。

グループ・アプローチの意味、意義に関して、様々な説明が可能である。その一つとして、「予防的・開発的」「第一次予防」という意義づけがある。この点に関しては、楠本・清瀧・河井・楠本（2010）に詳述したが、ここでも簡単に記しておく。「予防的・開発的」という言葉はカウンセリングの2つの側面である「予防的カウンセリング」と「開発的カウンセリング」からの造語である。國分（2001）は「育てるカウンセリング」の一側面として、予防的カウンセリング（preventive counseling、問題が生じないように予防するカウンセリング）と開発的カウンセリング（developmental counseling、発達課題を人間成長の役に立たせる教育的色彩の強い援助法）を挙げている（p.15）。近藤（1999）によると、心理臨床分野での第一次予防には、子どもの発達や自我の成長や対人関係スキルの促進を目的とする、学校教育における成長促進的な介入（development intervention）や心理教育（psycho-education）などがある（p.631）。予防的カウンセリングの第一次予防と開発的カウンセリングと心理教育は、強調点に多少の差異があるものの近接的な概念であると考えられている（中釜、2002、p.136）。ラボラトリー方式の体験学習は、第一次予防を目的としたグループ・アプローチであると見ることができ、学校教育における人間関係や心の成長に役立つ一つの方法である。

3）ワークショップ実施後のふりかえり

ワークショップ実施後のふりかえり（実習から時間がたって、冷静な目で、グループ・アプローチのSCにとっての意味など）として、各ファシリテーターが気づいたことを記す。そして、1. スクールカウンセラー、児童・生徒、教員にとってのグループ・アプローチの意義、2. 学校教育現場への導入とその留意点、3. 参加者のプロセスと参加者にとっての意義、4. ファシリテーター体験、の4つの観点から検討する。

1. スクールカウンセラー、児童・生徒、教員にとってのグループ・アプローチの意義

- a. グループワークの実施者としての経験がSCの幅を広げる。児童生徒－教員間、保護者－教員間、家族間、職員間のプロセスを促進させる発言や行動をキャッチし、フィードバックする力を養うことで、SCと相談者との1対1のつながりだけでなく、他の人的リソースをも活性化し、ネットワークの中で仕事ができる。

相談室で1対1の面接場面にあっても、相談者を取り巻く関係者の動きが語られる時などは、そのメンバー内に生じるプロセスにも目をむけて

関わっている。その場には実際にはいない、しかも相談者のフィルターのかかったメンバーを、SCの頭の中にリアルに描こうと相談者から情報収集をしていく中で、相談者が自身のフィルターに気づいたり、関係者について新たな発見をしたり見方が変わったりすることがある。相談者が相談室を出た後に、実際の間関係の中で新たな関わりにチャレンジしていく助けになれば、と思っている。

- b. もし、SCとして、普段生徒に一对一で関わっていることが多い場合、生徒が日常、集団の中でどのような行動をし、どのような表情を見せ、どのような関係性を持っているのか見えないことが多い。しかし、生徒を対象にグループ・アプローチを行うことが出来れば、普段見られないような生徒の様子・表情をとらえることができる機会を得られると思われる。そのため、生徒を対象に、グループ・アプローチを行うことは、SCにとっても、中学校生徒全体の精神的健康をサポートする意味で、重要な役割を担えるのではないかと考えられる。

例えば、グループ・アプローチをおこなうことで、

- ・ クラスや学年の特徴・様子が観察できる。
- ・ SCが前で説明をしているときの、生徒個人の集中の様子がわかる。
- ・ グループで行う実習の場合、それぞれの生徒の同年代の生徒の中での対人関係（積極性・自己主張・リーダーシップ・コミュニケーション能力・感情表出など）がわかる。

といった点が期待でき、集団の場におけるアセスメントという機会が得られると思われる。

- c. グループ・アプローチでみられる生徒の様子は、教職員が普段授業等を通じてみている生徒や生徒集団の様子と共通していると考えられる。そのため、以上の点で得られたSCとしてのアセスメントを、教員と共有することによって、①SCと教員双方において、グループ・アプローチをおこなったクラス・学年に対する共通理解が深まる、②SCがグループ実習の中で気になった点、注意した点を教員に伝えることによって、教員が気づいていけば気になる点の共有のきっかけに、気づいていなければ、注意を促すきっかけや、隠れていた生徒や集団の問題点が明らかになる可能性もあるかもしれない。
- d. 名古屋市スクールカウンセラーのブロック会の講習会だったものが、今回のような研修会までに至ったものはかつてなかったと思われる。それほどスクールカウンセラーにとって、このグループ・アプローチに対する要望と期待が大きかったと考えられる。学校という中でそれはスクールカウンセラーといえども実際の活動は、個人臨床を中心に行なっている場合が多い。相談に来室される方々は個人的な悩みを打ち明けられて

いくし、そのための臨床活動であることは間違いない。ただ学校という組織の中に存在するスクールカウンセラーにとっては、集団に対してどうアプローチしていくかということはとても重要な要素である。しかしその点について、個人臨床を活動の中心に置く立場の私たちはどうしても苦手意識が先に立ち、後回しにしてしまうことが多かったと思う。しかしスクールカウンセラーの業務の中に「現職教育」や「母親セミナー」などの集団を対象とする活動があるということは明らかである。誰もがわかっていながらこの領域はなかなか手がつけられず、専門的な知識を得たいと思いつつも、今までは自分たちの中で知恵を出し合い、なんとか切り抜けてきたのが現状であろう。そういう意味で今回の研修は私たちスクールカウンセラーにとってとても大きな意味があったと思われる。今回の研修は、個人臨床とグループ・アプローチの両方を経験し、このふたつの相違やその場に漂う感覚の違いを知る『つなぎ』の役目があったように思う。

- e. 最近、子どもたちに対して学校内においても、はじめから争い事や問題を起こさせないように、互いに深く関わることを避けるような配慮がなされていることが多々ある。それは人と人との距離をとって生きていくことであり、関わり合いを持たない生き方である。こうした表面的なつながりの中ではトラブルは起きにくいかもしれないが、そうした配慮から作られた人間関係は問題や葛藤が起きた場合、誰にも相談できないという現状を作り出しているように思う。グループワークを授業や行事の中に取り入れることで、日頃から子どもたちの心を柔らかく耕し、人間関係を豊かにして、互いに支えあう友人関係を築いていくことができたとしたら、悩みや葛藤が生じた時も自分ひとりで抱えこまず、周囲の友人たちと考え合い、問題に取り組むことができるはずである。また中学校の中には問題や事件が溢れるように起こっているところがある。こうした学校は起きた事件の対応と事後指導に追われ、教員たちは疲れ果てているし、学校全体の健全さも停滞してしまっている。そういう学校でもグループワークを取り入れることで、教員間や生徒間の人間関係を時間はかかるであろうが、少しずつ改善し回復していくことができ、学校内で健全な人間関係を取り戻せたら、問題の悪化を防ぐことができるし、事件の再発予防につながってなっていくのではないだろうか。スクールカウンセラーが現場の教員とともにグループワークを積極的に取り入れ、地道に続けていくことの必要性をあらためて強く感じさせられる。

(3-a) から (3-e) は、グループ・アプローチのSC、児童・生徒、教員にとっての意義についての気づきが記されている。それは学校、クラスなど、

組織の中で行う心理臨床の広がりに関する気づきである。(3-a) から (3-e) のすべてに学校という場における S C の活動の一つとして、学校全体、クラス、教員との連携など組織、グループに対して、グループ・アプローチが貢献できる可能性、必要性が述べられている。

(3-a) では、「グループワークの実施者としての経験が S C の幅を広げる」とされ、「児童生徒－教員間、保護者－教員間、家族間、職員間のプロセス」の観点が挙げられている。このような視点をもつことによって、より効果的に「他の人的リソースをも活性化し、ネットワークの中で仕事ができる」ようになる。このような観点は、実際の組織、グループ、対人間への働きかけにとどまらず、個人臨床場面においても、応用可能なものである。クライアントの話のどのような部分に焦点を当てるかは、カウンセリングの各学派によって、差異があるのは事実である。個人の内界に焦点を当てると同時に、対人間、グループの中でのクライアントのあり様にも S C が関心を向け、焦点を当て、関わることは学校カウンセリングにおいて、意義あるものだと考える。(3-b) でも、児童・生徒の関係性に S C が関心をもっていることの意義が述べられている。グループ・アプローチは S C が学校全体の精神的健康をサポートする上で重要であり、児童・生徒の集団という場におけるアセスメントの役割をもつことが指摘されている。(3-c) では、教員と S C との連携について触れられている。S C がグループ・アプローチを通して理解した情報やアセスメントを教員と共有することが児童・生徒をサポートする上で役立つ可能性について記されている。(3-d) には、S C にとって、グループに対するアプローチの必要性を感じつつも、苦手意識があったり、必要な専門的知識やスキルを学ぶことが難しかった現状が語られている。そして、本ワークショップが、個人臨床とグループ・アプローチとの『つなぎ』の役目として機能した可能性について指摘している。(3-e) では、最近の児童・生徒の人間関係の特徴についての指摘がある。「人と人との距離をとって生きていく」という特徴の問題点と、それに対して、グループ・アプローチの「予防的・開発的」機能が貢献できる可能性について述べられている。

2. 学校教育現場への導入とその留意点

- f. 実習中、参加者から多くの質問が出された。実際ファシリテーターになった時の留意点や、実習の終わり方やはじめ方、実習中に飛び交った言葉によって傷つき体験をしてしまった場合のわちあいでの重要性、またネガティブな言葉に対しての対応の仕方など、質問は多岐にわたっていた。ファシリテーター（楠本和彦）からの応答では「健康な人間関係を構築するための『万能薬』も『即効性』もない」と、とにかく積み重ねが大切ということを強調していた。本来、人とのコミュニケーションはそういうものであろう。職場でも家庭でも自分の気持ちを伝える機会も多くある。日常のさまざまな触れ合いや生活の中の会話の積み重ねの

すべてが人間関係を形成しているのであろう。参加者は、今後この研修会で体験し学んだことを学校教育現場に持って帰り、どういう形で導入していくかという次なる課題を感じながら会場を後にされたように思う。

- g. 実際に、S Cが生徒を対象に中学校で行う場合、今回のように、スムーズに生徒がふりかえりやわかちあいへ移行できるかどうかは、疑問に感じる。実習の楽しさでテンションがあがるため、その後の気分の切り替えが適切に出来るような生徒個人や生徒集団であれば容易かもしれないが、気分の切り替えには、構成メンバーの特性をみて、ファシリテーターが適切に促すことが出来るような技量・経験が必要だと思った。

学校教育現場にグループ・アプローチを導入する際の留意点についての指摘がある。(3-f)には、参加者からの質問の中に、S Cである自分がファシリテーターになったときの具体的な留意点についての質問があったことが記されている。本ワークショップでは参加者から上記のようなグループ・アプローチの留意点についての質問がなされた。それぞれの質問に対して、楠本和彦が中心となって答えていった。その応答の一つに(3-f)にあるグループ・アプローチは健康な人間関係を構築するための『万能薬』ではなく、『即効性』を過度に期待してはいけないこと、継続的な取り組みが有効である意の応答を行った。学校教育現場では、グループ・アプローチに時間をとることが難しい状況があることを教員研修などでよく耳にする。そのような現状があることは理解できる。しかし、一度や二度のグループ・アプローチの実施で事態が画期的に変化すると幻想がもしあるとしたら、実施後幻滅に終わる危険性が大きい。グループ・アプローチの有効性と伝えるとともに、その限界もまた伝えていくことが必要だと感じている。(3-f)では、上記の説明をさらに一般化して、職場や家庭における日常のコミュニケーションについての気づきとして記されている。確かに、グループ・アプローチの場面だけでなく、日常での教師-児童・生徒関係がグループ・アプローチを実施した際の効果にも大きな影響を与える。本来は、教師-生徒関係、生徒間の関係など日常の関係の変化・成長を目指して、グループ・アプローチは実施されるものである。そのことを考えれば、本ワークショップの参加者が、たとえグループ・アプローチを実施しなくても、日常の関係性への関心が高まったとすれば、グループ・アプローチに参加した意義は認められるであろう。

(3-g)には、本ワークショップと実際に児童・生徒を対象にした場合のグループ・アプローチとの差異についての気づきが記されている。(3-g)にあるように、児童・生徒を対象にした場合には、実習の実施後、ふりかえり・わかちあいに移行することに工夫や配慮が必要な場合もある。ふりかえりの意義を説明したり、個々に声掛けをするなどふりかえり・わかちあいが十分に機能

するような工夫や配慮が必要な場合もある。

3. 参加者のプロセスと参加者にとっての意義

- h. 各実習の“わかちあい”の時間では、同じ課題に向き合ったもの同士が感じ合える共通の想いがそこには流れていたように思う。課題をうまくこなせたグループも課題ができず行き詰ってしまったグループも、その場その瞬間に同じ土俵にいたもの同士が味わえる特別な空気感がそこには存在していた。自分たちの行なってきたことをふりかえり、何が起きていたのか冷静に考え合えることで、次にどこに向かえばいいかが見えてくる。つまり「体験から学ぶ」という循環過程である。グループのメンバーからの言葉はそれぞれが特別な思いで聴いていたようだ。特に話し合いに夢中になり知らず知らずのうちに表出してしまった自分自身に対して、グループのメンバーから送られる言葉は普段自分では気がついていないものも含まれている。誉め言葉が返ってきた時は、知らなかった自分の良いところをあらためて発見できたという喜びが照れながらもメンバーの表情に表れていた。うまく相手の良いところを見つけ出せるのは臨床心理士の職業柄得意とするところかもしれない。
- i. 参加者は研修会に参加表明したものなのにをやらされるのかという緊張と不安が最初のうち感じられたが、グループワークに入ると自然に意欲的に参加されていたように思う。7つのワークにはそれぞれに目的やねらいがある。個人がどうつながっていくのか、自己理解・他者理解をどう深め考え合っていくか、外に向けての関心をどう広げていけばいいのか、それぞれがどんなことに気がついていくのか、メンバーをどう受容していくのかという様々な要素がそこにはあった。ひとつひとつのワークを実際に体験することで、何を感じ、何に気づくのか、何が変化していくのかを身をもって知る。そういう点ではどの参加者もどのワークに対しても積極的な態度で望み、時には遊び楽しみながら、時には真剣に相手と向き合いながらも、その時々にかかる様々な感情を十分に味わっていたように思う。

(3-h)には、わかちあいのプロセスや、ラボラトリー方式の体験学習におけるわかちあいの意義について記されている。本稿では、IV-2)の「2. ふりかえり・わかちあい」の項や各実習部分での気づきにもわかちあいの重要性について記述があった。(3-h)は、ワークショップ実施後のふりかえりにおいて、再度、わかちあいの意義がこのファシリテーターに確認されたものである。ここでは、わかちあいが協同的な学習の文脈の中から考察されている。実習に協同で取り組んだからこそ生まれる「特別な雰囲気」「特別な思い」との指摘がある。協同で取り組んだメンバーからの言葉は、特別な意味をもちうる。それは、グループ体験から学ぶための大事な要素である。特別な雰囲気や

思いがあるからこそ、学びも特別な意味をもつことができる。

また、わかちあいを体験学習の循環過程、フィードバックと関連させた気づきが記されている。この気づきにあるように、わかちあいは体験から学ぶための重要な要素であり、フィードバックの機能をもつ。わかちあいにより、自分では気づいていなかったグループ、コミュニケーション、自己や他者に関する気づきを得ることが可能になる。学びが広がる可能性があるわけである。あるいは、わかちあいが自己の気づきの再確認や強化に役立つ場合もある。

(3-i) には、実習のねらいや内容の多様性についての気づきが記されている。本ワークショップもそうであったが、ラボラトリー方式の体験学習の研修で、一定の長さがある研修の場合、ねらいや内容の多様性をもった実習が組み合わせられる場合が多い。ねらいや内容の違いにより、人間関係上のテーマ、関心、感情などそこに生まれるプロセスは異なってくる。実習の適切な組み合わせは、参加者の参加の度合いや満足度にも影響を与える。ファシリテーターにとって、企画・立案の段階で、ワークショップ全体をどのように企画するかを十分に検討することが重要である。また、ワークショップ実施後のふりかえりにおいても、そのような視点から検討することは大事な要素となる。

4. ファシリテーター体験

- j. また今回ファシリテーターという貴重な役割を筆者自身が体験して、その重要性をあらためて感じさせられた。準備段階で参加者体験をして、自分なりに全体の進行の仕方をイメージして当日に望んだつもりだったが、ただの進行係りになってしまっていたようだ。実習中の雰囲気作りをはじめとして、グループのメンバーの気づきを深めるためにどのような言葉かけをするか、話し合いを自由に豊富な内容にするかためにどのような配慮をするかはファシリテーターの大きな役目である。そうした視点を提供するための幅広い知識と経験が必要となってくるのである。
- k. 以前、自分が予備知識もないまま短時間の参加者体験を得たときと、今回、予習し、2日間というより長い時間に実習と講義の時間を得、それぞれの実習の意味をある程度把握し実習を体験した今回とを比較すると、より今回の方が実習体験から得た自分の感じたことを自分の特性や経験の一つとして深く位置づけることが出来た気がする。(前回の実習では、「楽しかった」という印象が強く、それ以上はそれほど深められていないまま終わっていた、という気がする。)「楽しかった」体験で終わることももちろん意味があるとは思いますが、ある程度、実習に対する意識付けをしてから、きちんとふりかえりやわかちあいをおこなう時間をとることが、とても重要であると思った。
- 1. こうした研修会を企画することは筆者にとってははじめてであり、身体と心の両方を使った2日間であったように思います。しかしながら、こ

うした企画運営という機会を得て、スクールカウンセラーとしてあらためてその役割の重要性を痛感することができました。

(3-j) から (3-l) には、本ワークショップのファシリテーターが、ファシリテーターを体験したことによる学びが記されている。本ワークショップのファシリテーターは、グループ・アプローチのファシリテーター経験に幅があった。ファシリテーター経験の少ない者、授業などでのファシリテーター経験がある者、ファシリテーター経験が豊富なものがチームを組んでいた。

(3-j) には、自己のファシリテーションの不十分さへの反省と、ファシリテーションに関する幅広い知識と経験の必要性が記されている。(3-k) には、自己の参加者体験とファシリテーター体験との比較が記されている。このファシリテーターにとっては、今回のファシリテーター体験の方が実習での気づきを自己の特性や経験の一つとして深く位置づけられたようである(注:これは、ファシリテーターであるが、人数などの関係で参加者として実習に参加した時の気づきであろう)。その比較から、実習に対して参加者が実習の意味やねらいに対して、十分な意識をもって取り組み、その後ふりかえり、わかちあいをを行うことが、グループ・アプローチにおいて重要であるとの気づきが述べられている。(3-l) には、研修の企画運営というファシリテーター体験を通して、SC にとっての研修会の役割の重要性を再確認したことが記されている。これらの気づきにもあるように、ファシリテーター体験では、参加者体験とは異なる経験が可能となり、それによって異なる視角からグループ・アプローチを見ることができる。そのため、参加者体験とは異なる種類の気づき、学びが可能となる。今回の、オン・ザ・ジョブにおけるファシリテーター・トレーニングの成果の一側面と言える。

V. 最後に

本稿は、本ワークショップのファシリテーションに関して、オン・ザ・ジョブ・トレーニングとしてのファシリテーター・トレーニングの観点から検討、考察することを目的とした。IVで1) 事前準備段階、2) ワークショップの実施、3) ワークショップ実施後のふりかえりの三段階それぞれの、ファシリテーターの気づき、学びを記し、検討した。

1) 事前準備段階では、1. 綿密な打ち合わせ、2. ねらいの共有化、3. 実施する実習の選定、4. タイムスケジュールの組み立て、5. 実習担当部分の準備、6. 学校教育現場での留意点に関する気づき、学びが報告された。1～5までの観点は、ラボラトリー方式の体験学習の事前準備として、通常必要な要素であり、同時に重要な要素である。ファシリテーターチームの事前準備において、そのワークショップのねらいの策定、共有化は必須であり、ワークショップの基盤を構成するものである。そのねらいに基づいて、実習や小講義

のねらいの決定や内容の選定、スケジュールの組み立てなど、より具体的な準備がなされていく。実習や小講義の担当が決まれば、そのねらいや内容を検討、確定し、ふりかえり用紙や資料などを作成すると共に、ファシリテーターの指示などのファシリテーションのイメージを明確にしていくことが必要となる。これらの点に関する、本ワークショップのファシリテーターの気づき、学びを記し、検討した。6の学校教育現場での留意点は、本ワークショップがSCを対象としたワークショップであったことによる特徴的な観点である。ファシリテーターが本ワークショップを一般化して学校教育現場への適用を意識していることがわかる。

2) ワークショップの実施では、1. ファシリテーションに関して、2. ふりかえり・わかちあいと、各実習と小講義に関する、各ファシリテーターの気づき、学びを記し、検討した。この段階でのファシリテーターの気づき、学びを簡潔にまとめる。

ファシリテーションに関して、個人臨床のカウンセラーとグループ・アプローチのファシリテーターとの異同についての指摘があった。場の動きを読む力は共通の要素であるが、働きかけや関与の仕方には違いがあるとの気づきがあった。また、学校教育現場への適用において、モチベーションが高くない参加者への配慮、工夫の必要性について気づきがあった。チームティーチングのコ・ファシリテーターの特徴や工夫からの学びについての報告があった。

ふりかえり・わかちあいに関する気づき、学びもあった。ふりかえり・わかちあいにより、プロセスに焦点を当て、そこから学ぶことができるという意義についての気づきが報告された。わかちあいにおけるフィードバックの機能についての気づきがあった。また、わかちあいにより、グループが『みんな』から参加者『一人ひとり』に気づくことができる意義についての指摘があった。

実習の内容に関する気づき、学びが報告された。アイスブレイキング実習の効果についての指摘があった。問題解決実習やコンセンサス実習においてグループ間のグループプロセスの異同についての報告があった。そして、そのプロセスをファシリテーターがどのように解釈するのかという点についての検討を行った。実習と小講義の組み合わせによる、相乗効果についての指摘があった。

3) ワークショップ終了後のふりかえりでは、1. スクールカウンセラー、児童・生徒、教員にとってのグループ・アプローチの意義、2. 学校教育現場への導入とその留意点、3. 参加者のプロセスと参加者にとっての意義、4. ファシリテーター体験の観点についての気づきを記し、その検討を行った。1. スクールカウンセラー、児童・生徒、教員にとってのグループ・アプローチの意義では、学校、クラスなど、組織の中で行う心理臨床の広がりについて、気づきが報告された。学校という場におけるSCの活動の一つとして、学校全体、クラス、教員との連携など組織、グループに対してグループ・

アプローチが貢献できる可能性、必要性が指摘された。2. 学校教育現場への導入とその留意点では、S Cが学校教育現場にグループ・アプローチを導入する際の具体的な留意点についての気づきが報告された。3. 参加者のプロセスと参加者にとっての意義では、実習のねらいや内容の多様性、ラボラトリー方式の体験学習におけるわかちあいの意義、わかちあいを体験学習の循環過程、フィードバックと関連させた気づきが報告された。4. ファシリテーター体験では、ファシリテーター体験で可能となった、参加者体験とは異なる経験と異なる種類の気づき、学びが報告された。

以上のように、本ワークショップのファシリテーター体験は、オン・ザ・ジョブにおけるファシリテーター・トレーニングとして、一定の意義をもったものであったことが明らかとなった。

- i アイспレイキング実習。出典：國分康孝（監修）『エンカウンターで学級が変わる—グループ体験を生かした楽しい学級づくり 小学校編』 図書文化 1996
- ii 情報カードを用いた問題解決実習。出典：坂野公信監修 日本学校GWT研究会著『協力すれば何かが変わる—続・学校グループワーク・トレーニング—』 遊戯社 1994
- iii 参考文献：南山短期大学人間関係科監修 津村俊充・山口真人編 『人間関係トレーニング—私を育てる教育への人間学的アプローチ— 第2版』 ナカニシヤ出版 2005
- iv コンセンサス実習。参考文献：坂野公信監修 日本学校GWT研究会著 『協力すれば何かが変わる—続・学校グループワーク・トレーニング—』 遊戯社 1994
- v 参考資料：楠本和彦 「スクールカウンセラーによる構成的なグループ・アプローチ実施の留意点—個人臨床との異同を中心に—」 人間関係研究第8号 南山大学人間関係研究センター 208-215 2009
- vi 絵と言葉による自己開示の実習。参考文献：(財)日本リクリエーション協会（監修）「絵画による自己紹介」『新グループワーク・トレーニング』 遊戯社 1995
- vii コミュニケーション実習。出典：星野欣生 『人間関係づくりトレーニング』 金子書房 2003
- viii 一方通行のコミュニケーションを体験する実習。出典：『Creative O.D.』 プレスタイム 2003
- ix 価値観に焦点を当てる実習。ある学校の先生方から紹介していただいた研修資料を参考にし、元実習を改変して行った。元実習名は「アイデンティティの競売」作成者は柏木修。

引用文献

- 東山絏久（1991）：これからの学校カウンセリングと学校カウンセリングの問題 氏原寛・谷口正巳・東山弘子（編） ミネルヴァ書房 pp.198.
- 星野欣生（2005a）：介入ということ —構造化された実習において 南山短期大学人間関係科（監修） 津村俊充・山口真人（編） 人間関係トレーニング第2版 —私を育てる教育への人間学的アプローチ ナカニシヤ出版 pp.167-170.
- 星野欣生（2005b）：ともにあること（WITH-ness）南山短期大学人間関係科（監

- 修) 津村俊充・山口真人(編) 人間関係トレーニング第2版 一私を育てる教育への人間学的アプローチ ナカニシヤ出版 pp.185-189.
- 星野欣生(2010):ファシリテーターは援助促進者である 南山大学人文学部心理人間学科(監修) 津村俊充・石田裕久(編) ファシリテーター・トレーニング第2版 一自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ ナカニシヤ出版 pp.7-11.
- 河津雄介(2005):教育する者の自己教育 南山短期大学人間関係科(監修) 津村俊充・山口真人(編) 人間関係トレーニング第2版 一私を育てる教育への人間学的アプローチ ナカニシヤ出版 pp.181-182.
- 國分康孝(2001):育てるカウンセリング 國分康孝(監修) 現代カウンセリング事典 金子書房 pp.15.
- 近藤邦夫(1999):予防的介入(preventive intervention) 氏原寛・小川捷之・近藤邦夫・鑑幹八郎・東山紘久・村山正治・山中康裕(編) ミネルヴァ書房 pp.631.
- 楠本和彦・清瀧裕子・河井孝子・楠本かおり(2010):スクールカウンセラーを対象としたグループ・アプローチ・ワークショップの意義 一実践報告研究を中心に アカデミア人文・科学編 南山大学 91, 97-144.
- Merritt,R.(2005):学習者を援助する人について 一教育, 宗教, そして人間性の回復 南山短期大学人間関係科(監修) 津村俊充・山口真人(編) 人間関係トレーニング第2版 一私を育てる教育への人間学的アプローチ ナカニシヤ出版 pp.177-179.
- 中堀仁四郎(2005):人間関係トレーニングの倫理 南山短期大学人間関係科(監修) 津村俊充・山口真人(編) 人間関係トレーニング第2版 一私を育てる教育への人間学的アプローチ ナカニシヤ出版 pp.173-176.
- 中釜洋子(2002):開発的カウンセリング 一丸藤太郎・菅野信夫(編著) 学校教育相談 ミネルヴァ書房 pp.135-150.
- 中村和彦(2010):グループ・ファシリテーターの働き 南山大学人文学部心理人間学科(監修) 津村俊充・石田裕久(編) ファシリテーター・トレーニング第2版 一自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ ナカニシヤ出版 pp.124-125.
- 津村俊充(2005):ラボラトリートレーニングを実施するために 南山短期大学人間関係科(監修) 津村俊充・山口真人(編) 人間関係トレーニング第2版 一私を育てる教育への人間学的アプローチ ナカニシヤ出版 pp.162-166.
- 津村俊充(2010):ファシリテーター・トレーニングの実際 一実習を用いたラボラトリー方式による体験学習プログラムを設計するために 南山大学人文学部心理人間学科(監修) 津村俊充・石田裕久(編) ファシリテーター・トレーニング第2版 一自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプ

ローチ ナカニシヤ出版 pp.147-151.

津村俊充・山口真人（2005）：コミュニケーションのプロセスと留意点 南山短期大学人間関係科（監修） 津村俊充・山口真人（編） 人間関係トレーニング第2版 一私を育てる教育への人間学的アプローチ ナカニシヤ出版 pp.80-84.

柳原光（監修・著作）（2003）：Creative O.D. 一人間のための組織開発シリーズ Vol. I 行動科学実践研究会 プレスタイム pp.1-25.