

■ 特集「教育におけるグループワークの視点」

## グループ・アプローチにおけるファシリテーションに関する私論

ーラボラトリーメソッドによる体験学習を中心にー

楠本和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

### 1. はじめに

本論は、第7回日本体験学習研究会全国大会（2005年12月3日、4日、於：南山大学）におけるラウンドテーブル[A]グループとファシリテーション「ファシリテーターの養成」における筆者の発表に加筆修正したものである。本ラウンドテーブルは長尾文雄（聖マーガレット生涯学習教育研究所）と辻村徳治（神戸家庭裁判所）の両氏により、企画され、川島恵（関西学院大学）、辻村徳治、筆者が話題提供を行った。

本ラウンドテーブルの概要、問題意識を企画者は以下のように記している。

「ファシリテーターという言葉が一般化するにつれて、その概念が曖昧になってきている。グループファシリテーターと教育ファシリテーターの区別が曖昧なことが一つの原因だが、よく分からないままに一般化するのは困った事態が生じる。体験学習の領域では、重要な概念なので、いくつかの『現場』での養成課程の報告で、それぞれの差異を明確にして、養成という視点で議論を深めたい。

話題提供者には 1 現場の紹介、2 ファシリテーターの定義、3 具体的な養成プログラム（ねらい、日程表）、4 重視しているファシリテーターの特性、5 養成についての懸念、6 養成段階でのベーシック・トレーニング（Tグループ）の位置づけを共通項目として、30分ほど話してもらって、皆さんと議論を深めたい」（第7回日本体験学習研究会全国大会プログラム・報告要旨）。

筆者はこのラウンドテーブルでの話題提供に関して、いわゆる教科書的なことを述べることを避け、このテーマをめぐる私見を述べるという姿勢で臨んだ。

Rogers 以来、ファシリテーターという言葉、概念はグループにおける重要な概念として、十分に研究されてきており、そのレビューをすることが、本ラウンドテーブルの目的に沿うとは思えなかったためである。むしろ、筆者の経験と経験に基づく私見を述べ、グループ経験豊かな、他の話題提供者や参加者と議論することの方が有意義であろうと考えた。本論もその延長の中で記されており、読者からのフィードバックや意見交換を期待したいと思う。

## 2. グループとファシリテーション

以下に、ラウンドテーブルにおける共通項目に従って、私見を記していく。太字で記された部分が、筆者が話題提供した、当日の発表原稿に当たる部分である。それを最初に提示し、その後に解説を加える形式をとる。ただし、「5 養成についての懸念」に関しては、論ずるに値する考え、視点を筆者が持ち合わせていないため、ここでは割愛する。また、本論が企画者の目的意識に必ずしも沿っていない点があることはご容赦いただきたい。

### 2-1. 現場の紹介

#### ◎ラボラトリーメソッドによる体験学習の実施

**学部の授業：Tグループ、実習制作とその実施、学外実習（養護学校など）とその学内授業、カウンセリングをめぐる体験的授業**

#### ◎学部でのファシリテーター養成：

**実習制作とその実施、Tグループトレーナー養成（話題提供者は担当せず）**

#### ◎大学院でのファシリテーター養成：様々な授業において

筆者は、学士過程においては、南山大学人文学部心理人間学科に、修士課程においては、人間文化研究科教育ファシリテーション専攻に所属し、教育に当たっている。心理人間学科においては、ラボラトリーメソッドによる体験学習を用いた授業が多数開講されている。その中で筆者が担当している授業は「人間関係トレーニング」（Tグループ）、「体験学習実践論」（実習制作、その実施およびクリティークを行う授業）、「人間関係フィールドワークⅠ・Ⅱ」（週1回の、養護学校や高齢者施設などでの学外実習と学内授業）、「カウンセリング的対話」、「カウンセリング面接演習」（カウンセリングをめぐる体験的授業）である。

そのうち、ファシリテーター養成と関連の深い授業は、「体験学習実践論」であり、2005年度は山口真人氏とチームティーチングにより、実施された半

期間の授業である。この授業は学生がグループを作り、オリジナル実習を制作し、それを他の参加者に対して実施し、クリティークを受けるというものであり、構成的なグループにおけるファシリテーター・トレーニングの要素を持っている。この授業に関しては、「3. 具体的な養成プログラム」において詳述する。また、筆者は担当していないが、「グループアプローチⅠ」という授業がある。この授業は5泊6日の合宿形式で行われ、Tグループのトレーナー・トレーニングが行われる。「体験学習実践論」と比較すると、この授業は非構成的なグループのファシリテーター・トレーニングとの位置づけになる。

大学院でも、いくつかの授業がラボラトリーメソッドによる体験学習を用いて実施されている。「人間関係論」、「教育ファシリテーション実践研究」、「体験学習設計研究」、「グループ・ダイナミクス研究」がそれに当たるが、これらの授業は筆者が担当していないため、ここでは詳述しない。

上に筆者のグループ・アプローチの現場を紹介したが、筆者の考察の基礎となる経験の場は、主に大学生、社会人を対象とした授業や研修である。以下に述べる私論はそのような場における経験に基づいて形成されたものである。

## 2-2. ファシリテーターの定義

このテーマに関しては、多くの先行研究がある。また、本論においても重要なテーマである。そのため、ここでは私見を述べる前に、ファシリテーターまたはファシリテーションに関する先人の記述を概観する。まずは、ファシリテーターの定義、概念について記す。

Rogers (1970) は『エンカウンター・グループ —人間信頼の原点を求めて—』で、ファシリテーターの定義を明確に示してはいない。しかし、ファシリテーターに関する以下のような記述は存在する。様々なグループ・アプローチの「共通の糸」を語る中で、「リーダーの責任は、基本的にはグループ・メンバーの感情と思考を自由に表現させるようにするところにある。リーダーもメンバーも、その場での個人の相互作用のプロセスとダイナミクスに焦点を当てる」。また、グループが共通にもつ実践仮説の公式の一つとして、「ファシリテーター（促進者）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」としている。

清水 (1990) はファシリテーターを以下のように定義する。「ロジャーズ[C. R. Rogers]の提唱するエンカウンター・グループ (basic encounter group) ではリーダーを特にファシリテーター（促進者）という。エンカウンター・グループのリーダーは、メンバーが心おきなく本音で語り合うなかで豊かな出合いを促進できるような、安全で自由な雰囲気を発展させ、最終的にはメンバーの一

員となるようなグループ運営を理想としていることから、リーダーやトレーナーなどの権威的名称を避けファシリテーターの名称を用いるようになった。構成的グループ・エンカウンターではリーダーと称することが多い」。

野島（2000）によると、林（1998）は「ファシリテーターは、自己一致、受容、共感的理解、という態度を自らが積極的に追求し、また、グループの場を信頼し、そのことをメンバーに伝えることによって、グループに促進的な風土を育てる。また、リーダーシップをとる行動は、最小限にとどめる。さらにファシリテーターは診断的理解ではなく実存性を重視し、『いま、ここでの』体験に基づいて行動する」と述べている。Rogers（1970）、清水（1990）、林（1998）が述べるファシリテーターは、主に、ベーシック・エンカウンター・グループ、つまり非構成的なグループ・アプローチにおけるファシリテーターを想定し、定義したものと考えられる。

それに対して、中野（2003）は、ワークショップのファシリテーターについて、以下のように述べている。

「ファシリテーターは教えない。『先生』ではないし、上に立って命令する『指導者』でもない。その代わりにファシリテーターは、支援し、促進する。場をつくり、つなぎ、取り持つ。そそのかし、引き出し、待つ。共に在り、問いかけ、まとめる。

そこに関わる一人ひとりが、自分自身で考え、学び、気づき、創造することを、促したり容易にしたりする。個人やグループ全体が、お互いに安心してのびのびと探求できる場を作り、自ら活性化するのを助ける。その場に参加している人一人ひとりの主体性や当事者意識を育むのだ。ファシリテーターは『支援者』であり、新しい誕生を助ける『助産師』の役割を担うのだ」。

津村（2003）は4つの教育者像を述べる中で、ファシリテーターに関して「『参加・対話型教育』かつ『プロセス志向：心理・関係的過程尊重』に根ざした教育実践を行っている人を指し、この教育者を“ファシリテーター”とよびたいと考えています。ファシリテーターとは、学習者が主体的に学ぶことができる教育プログラムや学習環境づくりを行い、対話をもとにして学習者の自己実現を可能にする人材を指します」としている。

次にファシリテーターの機能、関わり方、介入の仕方であるファシリテーションについて、概観する。

野島（2000）はファシリテーションのねらいとして、以下の5つを挙げている。「①グループの安全・信頼の雰囲気形成—グループの雰囲気はエンカウンター・グループの土台（土俵・容器のようなもの）であり、これを居心地よいものにすることは非常に大切である。②相互作用の活性化—相互作用が活発に行なわれ、相互のコミュニケーションが正確になされることは、自己理解、他者理解、関係づくりには欠かせないことである。③ファシリテーションシップ

の共有化—ファシリテーターが一貫してファシリテーションシップ（個人、相互関係、グループに促進的・援助的に働きかけること）をとり続けるよりは、折々に各メンバーがファシリテーションシップを発揮する方がグループにとっても個人にとってもより有益であると考え。④個人の自己理解の援助—エンカウンター・グループの目的の1つは自己理解であるので、それに向けていろいろ働きかけることが必要である。⑤グループからの脱落・心理的損傷の防止—グループの進展にともない、脱落しそうな人、心理的損傷を受けそうな人が出てくることもあるが、それを防止する必要がある」。

Rogers（1970）は、『エンカウンター・グループ—人間信頼の原点を求めて—』の3章「私はグループを促進するような人間でありうるか」において、Rogersの考える促進的な要因と非促進的な行動が記されている。以下の〔 〕内は節のタイトルである。まずは、促進的な要因を挙げる。

#### 〔背景にある哲学と態度〕

促進的な要因や態度に関して、Rogersはまず、「私は、グループはグループの潜在力とメンバーの潜在力を発展させる促進的な風土を自らもっていると信じている。私にとってグループのこの可能性は畏敬に値するものである」としている。さらに、目的に関することとして、「私は、普通、ある特定のグループに特殊な目的を持ち込むことはなく、そのグループ自身の方向が発展するのを心から願っている」とする。また、「私の希望は、促進者であるとともに参加者になっていくことである」としている。

#### 〔風土づくりの機能〕

心理的に安全な風土づくりのために、傾聴することと、「何が彼にあるいは彼の中で起ころうとも、成長の兆としてよく起こる苦痛や喜び、あるいはその両方を味わう瞬間に、心理的にどこまでも彼とともにいることを、その個人に感じてほしいのである」とし、道連れであることを知らせると述べている。

#### 〔グループの受容〕

「最近何年か繰り返し学んできたことは、グループをそのままに受け容れることが究極において非常に報いが大きいということである」とし、グループの受容の重要性を強調する。

#### 〔個人の受容〕

グループだけに限らず、「私は、参加者がそのグループに積極的に参加していてもそうでなくても、彼自身を受け容れる」として、個人の受容をも大切にしている。

#### 〔共感的理解〕

「個人が伝えようとする正しい意味を理解することが、グループにおける私の行動の中で一番重要で、かつ最も多く見られるものである」とし、共感的理解について記している。

〔私の感情に従って動く〕

「私は、自分の感情が起こった時点でそれを利用するということにだんだん自由になることを学んできたーグループ全体としての関係でも、ある個人とでも、私自身に対しても。」としている。また、「私は自分の内部で起こる感情、言葉、衝動、空想を信頼する。この方法で、私は意識化した自己以上のものを利用し、私の有機体全体の能力のあるものを引き出しているのである」とする。さらに、「私がグループの中で最も効果的に動けるように思うのは、自分の〈所有している〉感情が肯定的なものであれ否定的なものであれ、参加者のもつ感情と直接行きかう時である。これは、深いレベルの個人的意味を相互に伝え合うということの意味している。これは私が到達できる〈我ー汝〉の関係に一番近いものである」とする。これらは、Rogersの言う「純粹性」、「透明性」に関する記述と考えていいだろう。

〔対決とフィードバック〕

「私は個々人の行動のある種のものについては対決していこうとしている」と述べているが、それがどのような行動を指しているのか明確には記していない。しかし、「もしその人の冷たさと思われるものに不満を感じるか、彼の知的割切り方が私をイライラさせるか、その人の他人に対する横柄な態度に腹が立ったような時は、私の中に起っているその不満、苛立たしさ、怒りに彼を直面させたいと思う。私にはこのことは非常に重要なのである」と、対決する対象や方法の一部について触れている。

〔自分問題の表明〕

「もし私がその時自分の日頃の生活で何かに悩んでいるとしたならば、そのことをグループの中で表明することをいとわない。けれども、私はこの点について専門家としての良心をもっている。自分がファシリテーターとしての報酬を受けているならば、自分の深刻な問題でグループの時間を取るよりは、スタッフ・グループや治療者との関係でそれを解決していくべきである」とする。その反面、「もし私が自分の問題を自由に表明できないと感ずるならば、二つの不幸な結果をもたらすであろう。第一は、私が他の人のいうことを十分に聞けないことである。第二には、そういう場合グループは私が混乱していることを感じとり、自分たちが何か気づかない仕方ですりをおかしていると感じがちである」とも述べている。

〔計画と〈演習〉を避けること〕

「私は計画されたいかなる手だても使わないように努めている。私は技巧に関しても真実なものを求めている」とする。それを基本として、演習が「ほんとうに自発的に起こったならば、〈技巧〉ではないと思う。このように人が実際にその時に感じていることを表現するように思われる時、ロール・プレイ（役割演技）、身体接触、心理劇、（中略）演習、その他種々の方法を使ってもよいであろう」とも述べている。

〔解説やプロセスに対する注釈の忌避〕

グループ・プロセス、個人に関するプロセスに関する注釈は極力控えるとしている。個人の行動の背後にあるかもしれないものを探ったり、注釈を加えることもしないと述べている。

〔グループの治療的潜在力〕

「メンバーが明らかに病的行動を示すような状況では、私はグループの示す知恵を自分自身より信頼する」とグループ・メンバーの治療力を強調している。

〔身体運動・身体接触〕

「私は、できる限り自発的な体の動きとともに自分を表現する」とし、また、「身体接触で応答することを少しずつ学んできた。このことが、真実で、自然で、適切なように思われる時に。」と述べている。

そして、Rogers は非促進的な行動や特性として、以下の 8 つを挙げている。  
①グループの隆盛を利用するように見える人を疑いの目で見ている。②ファシリテーターがグループを無理に推し進めたり、操作したり、規則を課したり、自分の暗黙の目的に向けようと努める時、効果は少ない。③グループの成功・失敗を、劇的であったかどうかで判断することは、誤った評価への道である。④ある一面的な方法をグループ・プロセスにおける唯一の基本要素と信じるファシリテーターは推奨できない。⑤自分の問題があまりにも大きくて自分自身をグループの中心におく必要があり、他人に役立つとか十分に気づくとかしない、と強く印象づけられる人をファシリテーターとしては推奨できない。⑥グループ・メンバーの行動の動機や原因の解釈をしばしば与える人を、ファシリテーターとして歓迎しない。⑦ファシリテーターが「さあみんな、これから……」というような言葉をもって課題や活動を導入するのを好まない。これはある種の操作の形式であって、個人にとっては抵抗しにくいものである。⑧グループに個人的情緒的参加をしないファシリテーターを好まない。

上記の野島（2000）とRogers（1970）はベーシック・エンカウンター・グループにおけるファシリテーションの考察である。それに対して、ラボラトリーメソッドによる体験学習におけるファシリテーションに関する考え方は、上記のものと同通性を持ちつつも、差異も存在している。

星野（2003）はファシリテーションの対象は、個人とグループであり、ファシリテーションとは広い意味での“学習”を援助することである、と述べている。個人に関して、学習とは、コンテンツ（内容）レベルのものではなく、むしろ人としての成長、どう生きていくのかに関することであり、人の気づき、成長（変化）に関わることであると言う。グループに関して、グループの成長を援助することであり、ファシリテーションがある意図でグループを引っ張っていくのではなく、グループが目標に向けて、自己決定し行動していくのを援

助促進していくことであるとする。

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の項目を挙げている。以下に、簡潔に記す。①自分の行為はメンバーにとって“モデル”になる可能性があるので、自分自身の動きが模範的かどうかを常に反省する責任がある。②自分を厳しい目でみつめることが重要であり、グループメンバーからの批判を認めて、受容する必要もある。③グループでは“学び方を学ぶ”ことを体験的に学ぶことが根本的な目標となるが、ファシリテーターは、スキルの向上だけでなく、一人の人間の生きざまを通して関わるのが大切であり、本当の人間性を追求することや、人間観、倫理観を育てることを心がけることが大切である。④ファシリテーターは、個人の言動の背後にあるプロセス、メンバー相互の影響、グループ・プロセスを把握して、介入することが重要である。⑤目標に従って、同時に柔軟性をもって、観察したことに関する介入をおこなうことが大切である。⑥グループが発達する途中で、どのようなことが起こりうるのかできるだけ予測する責任がファシリテーターにはある。また、自分もっていた発達に関する仮説と実際のグループ状況との関連を検討する必要がある。⑦ファシリテーター自身の問題が未処理であるとグループに悪影響が及ぶため、注意が必要である。⑧主体的にグループに関わるのが肝要である。自分の気持ち、感情、自己内のプロセスに気づいて、偽らずに行動する。⑨断定的（評価的・分析的）な言動は非効果的である。⑩ファシリテーターの能力は知識とスキルの統合であるが、人間としての生き様はもっと大切である。⑪ファシリテーターはグループの学習の妨げになったり、グループの仕事を奪ってはいけない。グループの役割機能を損なってはいけない。⑫ファシリテーターは観察者や診断者の役割をとり、観察に基づいて適切なタイミングとレベルで介入するように配慮する。⑬指示的になりすぎることはファシリテーターの陥穽であり、特別な配慮が必要である。⑭心理的治療は避けることが望ましい。⑮自分の感情の問題をグループの感情にすり替えない。⑯ファシリテーターが放任主義になり、それに対してグループが欲求不満を起したり、もがいたりしているのを、グループが学んでいる証拠だと勘違いしてはいけない。⑰メンバーの欲求がずれたり、グループ内に複雑な状況が生まれ、それを総括的にとらえる責務からファシリテーターが不安になったり、グループに嫌われる時もあるが、そのような悩みはファシリテーター役に伴うものと覚悟する方がよい。⑱トレーニングの最初に設定した目標や決まった計画から逸脱することもあるが、必ずしも計画に厳密に従う必要はないという柔軟性を保つことが望ましい。

山口 (2003) は人間性教育におけるファシリテーターの働きに関して述べている。山口は Brown (1975) の『よみがえった授業—知識と感情を統合する合流教育』にあるアニタ・カサリノの授業を紹介し、以下のように解説している。



授業前半の発見的な学習に関して、「学習者中心・体験中心の授業の特徴が現われていて、教師中心・教科書中心の教え込む授業との違いが見られます。子どもたちは授業の内容に興味をもち、自分の力で発見し、考えることをとおして種子に対する知的理解を得、考える能力を養うと同時に、話し合いを通して自己主張することや傾聴することなど、コミュニケーションや人間関係のトレーニングにも取り組んでいると言えます。教師はそれを促進（ファシリテート）する働きをしています」。そして、さらに、授業後半のムーブメントに関して、「外部からの評価から自由になって、自分の感情や欲求や意思や希望など、自分の感じるままに動くことを期待しているのです。この体験は、自分の内的な世界に気づき、それを大切にできる力、つまり自己に触れること、自己理解を深めること、自分を大切にすること（自己尊重）など、人間性の重要な部分を養うことにつながっています」。

中村（2003）は、アメリカの産業界における職場内のグループの効果性に対するファシリテーターの役割について述べる中で、Schwarz（2002）の考えを紹介している。Schwarzはファシリテーターの役割を「グループのプロセスや構造を改善することによってグループの効果性を高めること」と定義し、グループの効果性として、①仕事の成果（外的な仕事の結果）、②プロセス（ともに働ける能力の高まり）、③個人（個人的な成長発達）の領域を挙げた。グループの効果性に影響する要因として、a. グループ・プロセス（どのように仕事が行なわれたか：手順・意思決定方法・葛藤の処理・コミュニケーションのされ方など）、b. グループの構造（グループの安定した構造：グループの風土・目標・役割・時間など）、c. グループの背景（組織の中での状況や文脈：サポートの風土・報酬・情報・技術等のリソース・物理的環境）を挙げ、ファシリテーターが主に介入するのは、aとbに対してであるとする。

上記のファシリテーションに関する考えは人間性教育、産業界とその領域が違い、それゆえの差異も存在するものの、コンテンツとプロセスとの両方に着目し、統合・合流を目指すものと考えられることでもできよう。

ここまで、先人のファシリテーター、ファシリテーションに関する考えを概観してきた。先人達の研究には遠く及ばないが、それらを背景に持ちつつ、以下に私論を記す。

**◎人間関係の成長を主なまたは一つのねらいとした場を設定し、その場において参加者が体験を通して、自主的・自発的な学習を行うことや成長しようとする者に対して、グループやメンバーや自己のリソースを活かし、援助しようとする者**

**◎プロセスを重視するが、コンテンツに関する学習を体験的に学習すること**

**を否定しない。必要な場合には、コンテンツとプロセスとの統合的な学習をも視野に入れる。**

ラボラトリーメソッドによる体験学習を中心に考えると、グループ・アプローチのねらいの重要な部分には人間関係の成長にある。しかし、「一つのねらい」との言葉を入れたのは、総合学習など学校教育にグループ・アプローチを導入する場合を考慮したためである。山口（2003）が紹介する合流教育や Schwarz（2002）が考える職場のグループに対するファシリテーションにおいて、コンテンツとプロセスの統合が重視されている。筆者も、学校教育のカリキュラムにグループ・アプローチを導入する際には、コンテンツとプロセスの統合・総合という視点や計画が重要であると考え。しかし、現在の日本の教育の現状を考えた時、グループ・アプローチが学校教育に最も貢献できるのは、体験的な学習、心理的・対人関係的な成長という視点であり、具体的なプログラム、スキルであると思われる。

ラボラトリーメソッドによる体験学習をはじめとするグループ・アプローチは参加者の自主的・自発的な学習を尊重する。それは、自主性・自発性は体験的な学習が効果を生むための基本的条件であり、学習がファシリテーターの操作に陥らないための必要条件であるためである。グループ・アプローチはプロセスに対する関わりであり、それは人が成長することに寄与する。

グループ・アプローチにおける取り組み、学習は名前が示すように、グループによるものである。もちろん座禅や瞑想などのように、人間的な成長のために個人的に取り組むことも可能である。しかし、グループ・アプローチでは個人を尊重しつつ、グループの持つ力やリソースを有効活用しようとする。グループ・アプローチは相互啓発的なラーニング・グループである。お互いがお互いの成長や学習に貢献しようとする風土を培うことが肝要である。信頼の風土を土壌に、自己の気づきや知識を相互に、共有化、フィードバックしあうことにより、成長、学習に寄与することができる。

### 2-3. 具体的な養成プログラム

ここでは、南山大学人文学部心理人間学科の専門科目である「体験学習実践論」を紹介する。図1に、2005年度「体験学習実践論」の授業全体のねらいと日程を示す。先にも述べたように、この授業は学生がグループを作り、オリジナル実習を制作し、それを他の参加者に対して実施し、クリティックを受けるというものであり、構成的なグループにおけるファシリテーター・トレーニングの要素を持っている。

ねらいには、ファシリテーター・トレーニングとの言葉は用いていないが、ラボラトリーメソッドによる体験学習のプログラムの立案と実施を通して、そ

の原理と実際を学ぶことを目的としている。教職課程の学生以外の、多くの学生は、すでに学習者として、ラボラトリーメソッドによる体験学習を経験している。学習者としての経験から、学生はラボラトリーメソッドによる体験学習の目的や構造に関するイメージや知識を持っている。しかし、それはラボラトリーメソッドによる体験学習を一つの方向から見たにすぎないということもできる。この授業では、学生は自分たちの力でプログラムを企画・立案、実施することを通して、ラボラトリーメソッドによる体験学習を今までとは別の方向から体験し、考えることができる。そのような体験を通して、学生は、「2-2」で述べたような、ファシリテーターとして、重要な態度や信念に対する原理を発見することができる。また、実際にファシリテーターとして、ラボラトリーメソッドによる体験学習を成立させるための、あるいは、学習者の学びに貢献するための具体的な配慮やスキルを学ぶことができる。

授業の最初の2回は、学生はラボラトリーメソッドによる体験学習に学習者として参加する。また、ラボラトリーメソッドによる体験学習やファシリテーションに関する小講義を聴く。これは一つには、教職課程の学生の場合、ラボラトリーメソッドによる体験学習の経験を持たない者がおり、実習の企画・立案、実施の予備的な体験として、教員がモデルを示すという意味がある。第二には、これまでの授業の中では、あまり体験してこなかったであろうタイプの実習を体験することにより、ラボラトリーメソッドによる体験学習の実習に対するイメージを広げ、オリジナル実習を企画・立案する際の幅を広げようとするものである。第三には、教職課程の学生に対しては、ラボラトリーメソッドによる体験学習の基礎的な知識を獲得してもらうと同時に、経験ある学生に対しては、ファシリテーター、ファシリテーションという側面から、ラボラトリーメソッドによる体験学習を考えてみる機会を提供するためである。第四には、大学院生が作成した実習を体験し、それをクリティークすることにより、今後、この授業で展開されることのイメージを把握することにある。

第3回目の授業から、「体験学習の実施」との名で、実習の企画・立案、作成、実施のプログラムが展開されていく。その初回に配布するプリントを図2に記す。

## 体験学習実践論

ねらい：

- ・体験学習に基づいた教育プログラムの立案と実施の原理と実際を学ぶ

日程と内容

- ① 9 / 29 授業の条件、講義「人間関係の体験学習では何をどのような学ぶのか」  
大学院生が作った実習「GAUKOボム」を体験する
- ② 10 / 6 組織内コミュニケーションの実習「トランプ企業体」
- ③ 10 / 13 グループに分かれて体験学習の実習を作る①
- ④ 10 / 20 グループに分かれて体験学習の実習を作る②
- ⑤ 10 / 27 グループに分かれて体験学習の実習を作る③
- ⑥ 11 / 10 グループに分かれて体験学習の実習を作る④
- ⑦ 11 / 17 実習の実施①
- ⑧ 11 / 24 実習の実施②
- ⑨ 12 / 1 実習の実施③
- ⑩ 12 / 8 実習の実施④
- ⑪ 12 / 15 実習の実施⑤
- ⑫ 12 / 22 実習の実施⑥
- ⑬ 1 / 12 まとめ

図1 2005年度体験学習実践論のねらいと日程

2005.10.13.

## 体験学習の実施

ねらい：

- ・体験学習に対する理解を深める
- ・体験学習を実施するときのさまざまな留意点に気づく

方法：

1. 関心のあるテーマで、小グループを作る。(5～6人×6グループ作る)
2. オリジナル実習を作成し、実施の準備をする。  
「実習」はCODやCHRなどのリソースブックを参考にしてもよい。  
COD (Creative Organization Development)  
CHR (Creative Human Relations)
3. 「実習の実施」60分間、その後30分間の「フィードバック」、または、「実習の実施」は90～120分間、その後60分～90分間の「フィードバック」を行う。
  - ・「実習の実施」は学生スタッフが先行い、会場準備、導入、ねらいの説明、グルーピング、実施、ふりかえり用紙記入、わかちあい、などの時間を含む。
  - ・「フィードバック」は教員が運営し、フィードバック用紙の記入と、シェアを行う。

図2 「体験学習の実施」のねらい、方法、構造

「体験学習の実施」では、まず、関心別の小グループにより、オリジナル実習の企画・立案、制作を行う。その際にはC O D (Creative Organization Development) やC H R (Creative Human Relations) やこの授業で先輩達が制作したオリジナル実習集などのリソースブックを参考にしてもよい。「実習の実施」が60分間、その後30分間の「フィードバック」、または、「実習の実施」が90～120分間、その後60分～90分間の「フィードバック」という構造で行うが、2005年度はすべてのグループが90～120分間の時間枠で実習を実施した。「実習の実施」は学生スタッフが行い、会場準備、導入、ねらいの説明、グルーピング、実施、ふりかえり用紙記入、わかちあい、などの時間を含む。「フィードバック」は教員が運営し、フィードバック用紙の記入と、シェアを行った。

#### 2-4. 重視しているファシリテーターの特性

##### ◎非構成的なグループの場合：

- ・グループメンバー個人、コミュニケーション、グループのプロセスの的確な理解
- ・それに基づいた適切な介入
- ・コ・トレーナーとの協力関係

##### ◎構成的なグループの場合：

- ・授業や研修全体の企画・運営能力
- ・学習者のニーズを想定（調査）し、ねらいをたて、適切な実習内容やふりかえりを立案する能力
- ・必要な場合に、介入する能力

##### ◎両方に共通すること：

- ・参加者の人間性、意志などの尊重
- ・授業や研修の主催者としての責任をもつ

ここで記すことは、「2-2. ファシリテーターの定義」において記した先行研究と重なるところがある。ここでは、再度先行研究をふりかえることはせず、私見を述べることにする。

筆者がラボラトリーメソッドによる体験学習に触れてから、10年になる。ラボラトリーメソッドによる体験学習の実践を通して、非構成的なグループ（Tグループ）と構成的なグループ（実習を用いたグループ）とでは、自分のファシリテーターとしてのあり方や関わりや大切にしていることに差異があることを実感してきた。同時に、その両者を貫く、または、基盤となる共通点があることも感じる。

非構成的なグループの場合、グループ・メンバー個人、コミュニケーション、グループのプロセスに対する的確な理解が最も重要であると考え。非構成的なグループの場合、その取り扱うプロセスには人の生き方の深みを感じるテーマが出てくることが多い。そのような深いテーマにはより丁寧に、より慎重に関わる必要があるが、関わり、介入の基盤となるのは、的確な理解である。的確な理解なしには的確な介入はありえない。的確な理解は確かに傾聴を通してなされることも多いが、プロセスを観ることから得られるものも多い。それゆえ、筆者はグループの中では、言葉を発するよりも、聴き、観ていることが比較的多い。そのような行為を通して、自分も含めたグループの中で起こっていることが、自分にどのような影響を与え、自分の中でどのような感情、感覚、考え、イメージが生まれているのかを観ている。それらの情報を通して、プロセスを診る。診ると言っても、何かの理論に当てはめようとしているのではないし、いわゆる精神医学的な診断をしようとするのでもない。そうではなく、自分なりの見立てや理解や仮説や判断を、「いま・ここ」で起こっていること、「いま・ここ」にいる人から離れない形で、熟成しようとしているつもりである。

しかし、Tグループに触れるようになって、以前より積極的にグループや人に関わるようになったと感じている。関わりの中で、関わりを通して、理解を深めるという姿勢がより強くなってきた。関わりや出会いは結果、成果、目標であるだけでなく、何かを生み出す過程なのだと感覚が増した。これはTグループとエンカウンター・グループとの差異であるのかもしれないし、筆者個人の変化であるのかもしれない。関わりあるいは出会いに対するイメージ、感覚の変化にしたがって、メンバーに対しても、関わりを促すことが増えたように思う。以前は促すというよりも、それが自然に生まれてくるのを待つという感覚の方が今よりも強かったように思う。もちろん、今も関わりを押し付けるつもりも、無理に作り出そうというつもりもないが、関わりが生まれるために、自分がどのようにあればいいか、何かできることがあるのかを考え、実際の言動に表すことが増えたということだと思われる。

コ・トレーナーとの協力関係はTグループにおいては非常に重要な要素である。コ・トレーナーのもつ自分とは違う観方、感じ方、考えを尊重すること、納得して受け容れること、それを基に協力することはグループによい影響を与える。もちろん共通の観方、感じ方は自分が自信をもってグループに関わることに役立つが、共通性に偏りすぎる場合には、他の側面を見落としがちになり、介入も一面的になりやすいと考えている。これらのことはグループ・メンバーに対しても言えることで、メンバーと自分の観方、感じ方、考え方が違う場合、それをよく吟味することが肝要であると考え。吟味の上、その多様性がグループに促進的に働くと感じれば、受け容れる。阻害すると感じれば、それを表明

し、対決したり、刷り合わせたりすることを以前より大切にするようになった。

上記のこと以外にも、非構成的なグループにおいて重要なことはある。例えば、ラボラトリー全体のねらいや全体の構造や全体会の内容やタイミングも重要な要素である。筆者が全体の構造を重要事項として、最重要視しなくてもよいのは、一つには筆者が経験しているTグループの研修全体が安定した構造、状況の中で運営されてきているからかもしれない。しかし、筆者のくせ、特徴としての要因もあると思われる。筆者の個人的な特徴、志向により、Tグループ内での自分のファシリテーションを最も重視しているように感じられる面もある。そのようなこともあり、本論を私論と位置づけたい。

ラボラトリーメソッドによる体験学習の構成的なグループの場合、筆者は授業や研修全体の企画・運営能力がファシリテーターとして、最も重要な能力であるように思う。構成的なグループは非構成的なグループとは違い、複数の小グループで全体が構成され、ファシリテーターが小グループの中にもともにいて、プロセスに密接に関わることが難しい。それゆえに、ラボラトリーやプログラム全体をより適切に企画・立案し、的確に運営していくことが大切であると思う。筆者のくせ、特徴だろうが、構成的なグループにおいて、グループに介入することは非常に稀である。他のファシリテーターが、グループに介入しなくても、傍で話し合いを聴いたり、観察している姿を目にすることがあるが、筆者はどうしてもそれができない。苦手なのだ。筆者はたぶん他のファシリテーターよりも、プロセス全体ではない、一部の断片的な情報から、プロセスを把握することが得意ではないのだろうと推測している。そのような筆者の特徴もあり、ラボラトリー全体の企画・運営能力を強調したがるのかもしれない。

授業や研修全体の企画・運営能力とは、より具体的には、学習者のニーズを想定（調査）し、ねらいをたて、適切な実習内容やふりかえりを立案する能力であると考えている。ラボラトリーメソッドによる体験学習を実施する際、学習者のニーズを調査などにより、把握しておくことが理想であろう。それが可能な場合には、筆者も実施することがある。しかし多くの場合には、学習者のニーズを筆者が推測、想定するしかない場合も少なくない。継続的なグループワークの場合には、過去・現在のグループ状況が次のプログラム作成の重要な参考資料になる。または、ジャーナルやアンケートの情報から、学習者のニーズを把握できる場合もある。そのような学習者のニーズの調査、想定を基に、ファシリテーターはそれにマッチしたねらい、実習、ふりかえりを企画し、運営することが肝要である。

先に筆者はグループへの介入が苦手であると書いた。しかし、明らかにメンバーが混乱していたり、非常に困っていたり、メンバーだけでは納めきれない重大なプロセスが起こっていることが分かった場合には、介入する。必要な場

合に、介入する能力は大事だと思うが、他のファシリテーターに比べれば、必要と判断する度合いが少ない、グループに任せる傾向が強いと言えるのかもしれない。

構成、非構成両方のグループワークに共通することとして、まずは、参加者の人間性、意志などの尊重という基本的姿勢を挙げたい。これは2-2でも記したことであるが、この基本姿勢は、構成的なグループでも、非構成的なグループでも、同様に重要なものである。この精神は構成的なグループにおいては、主にメンバーの意思や状況が事前の計画と齟齬をきたした時に、柔軟に対処することやプログラムされた実習を提供することが操作や価値の押し付けにならないように配慮することなどに表れるように思われる。また、非構成的なグループにおいては、メンバーの生き方や価値観への尊敬の態度を持つことに象徴的に表れるだろう。山口（2005）がTグループの価値の問題として、「人間の尊厳」を挙げているが、それと同様の感覚と言えよう。

第二には、授業や研修の主催者としての責任をもつということを挙げたい。授業担当者や研修の主催者が責任をもつのは当然のことである。ここでわざわざこの点に触れるのは、グループ・アプローチが人の心、生き方に関与するものであることが第一の理由である。第二には、学習者の自主性、自発性の尊重を強調することの影、誤解として、ファシリテーターの責任の所在があいまいになる、ゆるんでしまうことが、陥穽としてありうるからである。ファシリテーターとしての、自己に対する厳しい自省がないと、学習者の主体的・自発的学習が放任になりさがりうる可能性をはらんでいる。先に述べた、Merritt（2005）の考える、ファシリテーターがグループに関わる時に大切なことの中には、この点に関する戒めも含まれている。

## 2-5. 養成段階でのベーシック・トレーニング（Tグループ）の位置づけ

- ◎ラボラトリーメソッドによる体験学習のファシリテーターとなる人にとっては必須の体験
- ◎参加者の人間性、意志などの尊重というような基本的態度を体験的に学習する場
- ◎関係性の深みを体験する場
- ◎グループを診断する力の養成には格好

ここでは、ラボラトリーメソッドによる体験学習のファシリテーター養成における、Tグループの位置づけについての私見を述べたい。

ラボラトリーメソッドによる体験学習のファシリテーターにはTグループの参加経験は必須のものだと考えている。しかし、Tグループへの参加は自分の



ニーズ、内的・外的状況との深く関連する。自発的なニーズがなく、内的・外的状況が整っていないのに、ファシリテーターとしての資質を高めるために必要だからとの義務感のみで参加しても、その体験から得るものは少ないかもしれない。あくまでも、自分の自発的なニーズや内的・外的環境などの準備性が整った時に参加するのがよいと思う。また、この点に関して、筆者が想定している「ラボラトリーメソッドによる体験学習のファシリテーター」とはファシリテーターを主な生業としている人やしばしばファシリテーターとして研修を担当するような人物である。筆者は小学校から高校までの教員と協同で、ラボラトリーメソッドによる体験学習を用いた授業を企画し、それらの教員に授業を実施してもらうことがある。このような教員に対して、Tグループの参加経験を必須のものと考えているわけではない。その教員がラボラトリーメソッドによる体験学習に関心をもち、継続的に実施するようであれば、ファシリテーターとしての基本的な姿勢・態度の獲得やスキルの向上に資する可能性があるため、本人が参加を望むのであれば、よい機会であると思う、と勧めてみたいというくらいの感覚である。

ラボラトリーメソッドによる体験学習のファシリテーターにとって、Tグループの参加経験は、上に述べた3つの点から、有意義であると考え。第一には、Tグループは、参加者の人間性、意志などの尊重というような基本的態度を体験的に学習する場、また、関係性の深みを体験する場として意義深いと考える。「2-2」、「2-4」で述べたこととも重なるが、構成的なグループのファシリテーターにも、参加者の人間性、意志などの尊重というような基本的態度は重要な資質である。しかし筆者の感覚では、実習を用いたラボラトリーメソッドによる体験学習のファシリテーター経験だけでは、このような態度を自らの中に育成していくのは難しいと感じている。それに対して、Tグループへの参加によりこのような感覚を、体験を通して実感することは比較的容易なのでは、と考える。

関係性の深みをファシリテーターが体験的に実感として知っていることも重要である。ラボラトリーメソッドによる体験学習は、人間関係を取り扱う。人の心は多層構造になっている。関係性もまた多層性をもつ。ここではその多層性について詳述することはしないが、筆者は以前にこの点について考察したこともあるので、それを参照していただければと思う（楠本、2000、楠本、2004）。

Tグループはその理論的背景に心の多層構造を設定しているわけではない。それゆえ、ラボラトリー全体のねらいにも、そのような多層性に直接的に言及したものを設定しない。しかし、筆者の経験では実際のTグループにおいては、関係性の深みを体験することは多々あるように思われる。そのような体験に対して、Tグループのトレーナーやエンカウンター・グループのファシリテーターは、「実存的対話者」、「人間の尊厳」、「関係の中に生きる」（山口、2005）、「関係に自分を賭ける」（山口、2003）、「神聖な要因へのめざめ」（Merritt,R., 2005）、

「出会い」(Rogers,C.、1970)などの言葉を用いて説明していると筆者は考えている。例外的に、山口(2001)は、自らの研究における関心を述べる中で、「学びの深さ」の次元、「層構造」という語を用いている。以下に引用する。

「1. 人間関係トレーニングにおける『学びの深さ』の次元の探求。

体験学習には様々な学びがある。単に行動のレパートリーを増やすというレベルから、宗教や武道の修行のようにある種の悟りが開けるというレベルまで多様であり、それらが一つの場で同時に生起している。一つの出来事を、ある人は行動レベルで見ているが、別のある人は非常に深い精神性のレベルで見ているし、また、別の人は感情のレベルで体験していたりする。これらのレベルはバラバラに存在しているのではなくて、連関のある層構造をなしているように思う。それを学びの「深さ」の問題として探求したい。

2. 成長志向集団のリーダーシップの研究

Tグループや体験学習におけるファシリテーターは学習者が体験から学ぶことを援助する役割を担っているが、先に述べた学びの『深さ』に着目した場合、より深い学びを実現する(体験学習の質を高める)ための介入<sup>1</sup>のあり方について研究したい」

関係性の深みの体験もまた、実習を用いたラボラトリーメソッドによる体験学習では実感するのが困難であるように思われる。実習はラボラトリーメソッドによる体験学習において、有効なツールである。しかし、実習は限られた時間の中で行われることが多いため、Tグループのように、非構成な場で、長期間に渡り生まれてくる関係性に比べると、深みという点においては限界があるように感じられる。

ただし、Tグループは毎回毎度が新たな場であり、グループが生み出すものも個人の体験も一回限りのものである。だからTグループへの参加により、参加者の人間性、意志などの尊重という基本的態度や関係性の深みの体験を、必ず体験し、実感として獲得できると保証できるわけではない。

実習を用いたラボラトリーメソッドによる体験学習では、ファシリテーターがグループの中において、そのプロセス全体に関わることは非常に困難である。それに対して、Tグループは、グループを診断する力の養成には格好であると考えられる。グループの状況、プロセスを的確に理解(見立て、アセスメント)する能力は、Tグループのように、多層的で、多様なプロセスに、グループとともに存在し、関わりの中で培うことができる。また、Tグループでは、ファシリテーターが1グループに2人入る場合が多い。グループ、関係、個人のプロセスの理解をコ・ファシリテーターと刷り合わせる作業は、グループを診断する能力の向上に非常に有効である。

---

<sup>1</sup> 「ための介入」の誤植と考えられる。

ここまで構成的なグループとして記してきたグループは、あくまでラボラトリーメソッドによる体験学習において、一般的に使われる典型的な実習による構成的グループを想定している。同じように課題や取り扱う心理的素材を、ファシリテーターが指定、設定する場合でも、イメージやファンタジーを用いた構成的なグループは違った面を持っている。

東山（1994）が箱庭療法セラピストのトレーニングとして紹介している箱庭と描画を用いたグループワーク、「非言語的技法を中心とするエンカウンター・グループ」、「夢のエンカウンター・グループ」、「『半生の記』エンカウンター・グループ」（東山、1992）、Stevens（1971）の記すゲシュタルト・セラピーのグループワーク、Miller（1988）がホリスティック教育として紹介している様々なワーク、以前筆者が報告したイメージを中心としたグループワーク（楠本、1998）など、イメージやファンタジーを用いた、様々な構成的グループ・アプローチが存在する。これらのグループワークはイメージという、無意識からのメッセージ性を強く持った心理的素材を使い、それを解釈するのではなく、そのプロセスを展開させていく。あるいは、グループや関係や個人に起こっていることを、意識レベルを超えた枠組みから理解し、関わろうとする。そのため、深く、豊かな気づきが生まれたり、急激な変容が起こったりする 경우가少なくない。グループメンバーは自分が直接そのような体験をしたり、他者のそのような体験に深く関与することができる。

夢や箱庭やイメージを素材にして、少人数のメンバーとともに、ファシリテーターもグループの中に終始入って行うグループワークの場合、この節で取り上げた、「参加者の人間性、意志などの尊重というような基本的態度を体験的に学習する場」、「関係性の深みを体験する場」という要素を十分に満たしていることが多いことを最後に記しておく。しかし、これらのグループ・アプローチは、ラボラトリーメソッドによる体験学習とは異なる理論的枠組みを持っている。ラボラトリーメソッドによる体験学習の、構成的なグループワークを行うファシリテーターにとっては、違和感を持つ場合もあるだろう。自分の枠組みの拡大を意図するのであればよいが、そうでない場合、自分の理論的・体験的な枠組みに取り入れがたい場合もありうる。そのような注意は必要であろう。

## 引用文献：

- Brown,J.I.(1975)：The live classroom.New York:The Viking Press. 入谷唯一郎・河津雄介訳. 1980. よみがえった授業 ―知識と感情を統合する合流教育―. 学事出版.
- 林もも子(1998)：エンカウンター・グループ再考. 集団精神療法. 14(1). 33-44.
- 東山紘久(1992)：愛・孤独・出会い ―エンカウンター・グループと集団技法―.

- 福村出版.
- 東山紘久(1994)：箱庭療法の世界，誠信書房.
- 星野欣生(2003)：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－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.
- 楠本和彦(1998)：人間性教育と心理臨床的アプローチとの統合への一試み－イメージを中心とした「自己分析」の授業報告－．南山短期大学人間関係研究センター紀要 人間関係. 15. 南山短期大学人間関係研究センター.
- 楠本和彦(2000)：「共にあること」を巡って．南山短期大学人間関係研究センター紀要 人間関係. 17. 南山短期大学人間関係研究センター.
- 楠本和彦(2004)：カウンセラーとトレーナーとの個人内統合に関する探索的研究－個人カウンセリングのカウンセラー、Tグループのトレーナー体験を基にした、ラフスケッチ．南山大学人間関係研究センター紀要 人間関係研究. 3. 南山大学人間関係研究センター.
- Merritt,R.(2005)：学習者を援助する人について－教育、宗教、そして人間性の回復－．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.
- Miller,J.P.(1988)：The Holistic Curriculum. Toronto-CANADA：OISE press. 『ホリスティック教育－いのちのつながりを求めて－』吉田敦彦・中川吉晴・手塚郁恵訳. 1994. 春秋社.
- 長尾文雄・辻村徳治・川島恵・楠本和彦（2005）：グループとファシリテーション－ファシリテーターの養成－．第7回日本体験学習研究会全国大会プログラム・報告要旨.
- 中村和彦(2003)：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－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.
- 中野民夫(2003)：ファシリテーション革命－参加型の場づくりの技法－．岩波アクティブ新書．岩波書店.
- 野島一彦(2000)：エンカウンター・グループのファシリテーション．ナカニシヤ出版.
- Rogers,C.(1970)：Carl Rogers on Encounter Groups.Harper & Row. 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－．創元社.
- Schwarz,R.(2002)：Skilled facilitator.: A comprehensive resource for consultants, faciteters, managers, traners, and coaches. San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Company.
- Stevebs,J.O.(1971)：Awareness: exploring, experimenting, experiencing. Real

- People Press. 岡野嘉宏・多田徹佑・リード恵津訳. 1979. 気づき—ゲシュタルト・セラピーの実習指導書. 社会産業教育研究所出版部.
- 清水幹夫(1990): ファシリテーター. 國分康孝編. カウンセリング辞典. 誠信書房.
- 津村俊充(2003): “教育ファシリテーター”になること. 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—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.
- 津村俊充・星野欣生(1996): Creative Human Relations. vol. I～VIII. プレスタイム.
- 柳原光監修(1976): Creative O. D. 人間のための組織開発シリーズ. 行動科学実践研究会. プレスタイム.
- 山口真人(2001): 人間関係トレーニングにおける「学びの深さ」の次元の探求. 南山大学人間関係研究センター紀要—人間関係研究. 創刊号. 南山大学人間関係研究センター.
- 山口真人(2003): 人間性教育における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—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.
- 山口真人(2005): Tグループとは. 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.

付記: 本論は、2005年度南山大学パツへ研究奨励金「I—A—2 (特定研究助成・一般)」の助成による成果の一部である。