

ファシリテーターとしての教師の養成 —豊かな心を育む生徒指導の実践者の養成に向けて—

山 中 信 幸^{*1}

要 約

ファシリテーターの役割とは「学習者が表明するニーズに応じて学習者の成長と変化を励まし支えること」である。つまり、教師がファシリテーターとしてなすべきは、学習者を指示、管理し、教化することではなく、教師と学習者、学習者と学習者の間に、自らの意志を自由に表明できる関係を築き、学習者が自らを省察できる学習環境をつくることだといえる。すなわち、ファシリテーターとしての教師は、学習者が自らを省察し、他者を尊重する人間関係を構築することのできる「場づくり」をするのである。そこで本稿では、ファシリテーターの養成のあり方を検討し、「学び」「場」「関係」をつくるためのファシリテーターの5つの心得を明らかにすることができた。その5つとは、第1に、瞬間的に学習者の間に生起している問題に気づき、その状況を概観し、即座に対応できる「授業を想定した教科内容知識」を養うための取組を実施すること。第2に、ファシリテーターは理論に基づいた実践を行うことにより、参加者に安心・安定をもたらす、ねらいに沿った場づくりをすること。第3に、ワークショップに参加した参加者が自らの日常をふり返り、これまで気づくことがなかった日常に気づけるような機会をつくること。第4には、ワークショップにおいて、常に参加者の自己決定が保証されるようにすること。第5に、ワークショップの参加者それぞれがメンターとしての役割を果たせるようにすること、の5つである。そして、このような教師による継続的な取り組みが、児童生徒の豊かな心を育てる生徒指導につながるものとなろう。アクティブラーニングに取り組むために重要なのは、教師がどのような理念を持ち、どのように児童生徒と向き合い、寄り添うのかということである。

1. はじめに

近年、アクティブラーニングの実践が学校教育の場で注目されている。そして、それは「汎用的能力」や「21世紀型スキル」と呼ばれる学力観に基づく教育実践であるといえる。また「アクティブラーニング」の実践に取り組む実践者のことを「ファシリテーター」と呼ぶことが多い。では、果たしてアクティブラーニングの実践を通して「汎用的能力」「21世紀型スキル」を育成しようとする教師を「ファシリテーターとしての役割を担う教師」というのだろうか。

学習のファシリテーターとは「学習をやりやすく

する人」であり、ファシリテーターの役割とは「学習者が表明するニーズに応じて学習者の成長と変化を励まし支えること」¹⁾(p.105)とされている。つまり、教師がファシリテーターとしてなすべきことは、学習者を指示し、管理し、教化することではなく、教師と学習者、学習者と学習者の間に、自らの意志を自由に表明することができる関係性を築きつつ、学習者が自らを省察できる学習環境をつくることだといえよう。すなわち、学校教育におけるファシリテーターとしての教師は、学習者が自らを省察し、他者を尊重する人間関係を構築することのできる「場づくり」をすることを目指しているのであり、

*1 川崎医療福祉大学 医療技術学部 健康体育学科
(連絡先) 山中信幸 〒701-0193 倉敷市松島288 川崎医療福祉大学
E-mail : yamanaka@mw.kawasaki-m.ac.jp

学習者の「汎用的能力」や「21世紀型スキル」を育成することは、あくまでもその結果に過ぎないと考えられる。

では、教師がファシリテーターとなるというのはどういうことなのであろうか。学習者に「汎用的能力」や「21世紀型スキル」を獲得させ、「社会参加」「社会変革」につながる知識・技能・態度を育成することのできる教師とは、どのような「教師」なのであろうか。

そこで本稿においては、ファシリテーター養成講座の実際について検討し、その講座の組み立てについて分析を試みる。そしてファシリテーター養成講座のあり方について整理すると共に、教師がファシリテーターになることの意義について明らかにしたい。

2. 参加型学習の実践者としてのファシリテーター

参加型学習とは、「知識詰め込み型」の教育への批判的立場をとり、学習者が主体的・能動的に参加する学習活動のこののみを意味するものではない。参加型学習の「参加」とは、共同体の一員として社会参加し、公正な社会づくりに参加することを意味するものである。また、このような参加型学習においては、役割体験学習の形態がとられることが多い。しかし、それは単に学習活動をアクティブなものにするために取り組まれているわけではない。ここでいう「体験」とは、人や現場、事物に対して関わりを持つことであり、役割体験学習とは、学習者に役割を体験させることにより、「なすこと」によって学ぶ学習を成立させ、自発的、内面的に学ぶ対象に対する理解を深めさせ、問題の解決に役立てようとするものである。そして、それはより望ましい社会を創造していく実践力を学習者に身につけさせようとする実践指向的な学びの方法であるといえる。

では、参加型学習に取り組むファシリテーターに求められる資質能力とはどのようなものなのであろうか。ファシリテーターとは、「企画したプログラムを予定通りに進行しながらも、参加者の様子や参加者同士の相互作用によって起こる出来事を見守りながらよく観察し、状況に応じて即興的な対応や計画の修正を行う」²⁾ (p.18) という役割を担うものとされている。そして、そのような役割を担うために必要な資質能力としては以下の4点が考えられる。すなわち、第1に、自らの授業実践を客観的に俯瞰し、その授業実践の過程において、応答的にその都度、変更し、修正する柔軟性をもつこと。第2に、自らの実践を批判的に検討する自己省察力をもつこと。第3に、授業実践が機械的に、また惰性的にならな

いように常に工夫をすること。第4に、公正な社会づくりに参加し、より望ましい社会を創造していく実践力を学習者に獲得させようとする意志をもつこと、の4点である。そして、このような資質能力をもった教師が、「学習者が見えるファシリテーター」となることができると考えられよう。

では次に、そのような資質能力を育むためのファシリテーター養成のあり方について、その実際を取り上げ、検討してみよう。

3. ファシリテーター養成講座の概要

ここで取り上げるものは、2016年3月27日、開発教育協会の主催により JICA 横浜で開催された「教材体験フェスタ」において、拓殖大学の石川一喜氏が実施した「ファシリテーション講座」である。

概要は以下の通りである。

最初に、進行役の石川氏が参加者に対して質問をし、それに対して参加者が手を挙げて答えるというアイスブレイクが実施された。その時「石川を知っていますか?」「教材フェスタに参加したのは何回目か?」「今、元気であるか、疲れているか?」などの他愛もない質問が投げかけられた。次に、「場の形」、「場づくり」についての解説がなされた。そしてその後、参加者が、床に置かれた絵はがきから自分の気に入ったものを一枚とり、それぞれの写真の共通点を探し、共通点が見つかった参加者同士で、4人から5人のグループを作る、というアイスブレイクにつなげられた。その上で先ほど作られたグループ内で自己紹介がなされた。

特筆すべきは、最初の質問から自己紹介が終わるまで、約1時間もの時間がアイスブレイクとして使われたということである。解説も交えながら丁寧にアイスブレイクを行うことにより、参加者の「頭」や「心」をほぐし、参加者が場に入りやすく、安心と安全が保障されていると感じることのできるよう「心理的な場づくり」がなされていった。また、その間に石川氏は自己開示も丁寧にしていた。参加者が相互に自己紹介をするだけでなく、自らも丁寧に自己開示をすることにより、参加者と参加者、ファシリテーターと参加者との自由で開放された関係づくりを意図した丁寧な取り組みが行われた。

その後、「アイスブレイク」についての意義、ねらいや効果、留意点についての解説が行われた。このように、参加者は「場づくりとしてのアイスブレイク」を実体験した後に、その意義について一つ一つ解説を聴くことにより、理論と実践を結びつけていったものと考えられる。

次に「ファシリテーターとは何か」「なぜファシ

リテーションなのか」についての解説がなされ、「聴く」「話す」関係をより良いものにするための「話しやすい場づくり」を体験的に考えるグループワークが行われ、第1部が終了した。

第2部では、問いの立て方について「オープンクエスチョン」・「クローズドクエスチョン」をもとに解説がなされた後に、10分程度のテレビ番組の視聴^{†1)}が行われた。そして、その番組において司会者からなされる問いかけのほとんどが「クローズドクエスチョン」であったことが明らかにされ、「クローズドクエスチョン」の効果について解説がなされた。参加者にとって身近で日常的なテレビ番組を題材に分析することから、参加者は問いかけの基本について学ぶとともに、日頃目にしながらその背景について「これまで考えることがなかった自分自身」に気づくことができたのである。そして、このことで参加者は、日常にある様々な関係性を構築するための行為の背景には理論があり、その理論を理解した上で、理論に基づいた実践することが重要であるということに、改めて気づくことができたのである。

4. ファシリテーター養成講座の意義

ここで紹介した概要は、全体の一部であり、その他にもファシリテーターになるための理論知の獲得につながる様々な取り組みがなされていた。しかし、紙面の関係で本稿においては、この一部分の紹介にとどまるが、ここまでに紹介した概要の中に、本講座における主要な4点の特徴を見出すことができる。

その4点とはすなわち、第1は、ファシリテーターの理論に基づいた実践により、ねらいに沿った場づくりがなされていたということである。ここでいう「ねらいに沿った」というのは、ファシリテーターが「自分のねらい通りに参加者を動かす」ということではない。ファシリテーターが「どのような創造的な活動を生み出す場づくりを目指すか」という「ねらい」を持つことである。そして、その実践が理論に基づいたものであれば、参加者に安心・安定を促すものとなり、より多くの学びの「副産物」が生み出されると考えられる。第2は、この講座での学びは、参加者にとっての日常に意味をもたらすものであったということである^{†2)}。参加者が自らの日常をふり返り、日常の中で気づかなかったことに改めて気づいたとき、人は自らを問い直し、しだいに意識の変容がもたらされるのである。そしてその時、参加者は「わかった」と実感することができるのである。ここでいう「わかる」とは、参加者が「ある文化的価値を自分自身の自発性の下に積極的に受け

入れ³⁾ (p.9) ることであり、その「『理解』というものが、³⁾ (p.9) 参加者を「とりまく人々にとって共有されるよろこび、価値の産出³⁾ (p.9) されることを意味するのである。第3は、ファシリテーターが創る学びの場が、参加者の自己決定が保障された学びの場であったということである。成人教育において参加者は「このルールに則して実践をすれば確実に成功する」⁴⁾ (p.135) というような道具的知識の獲得が求めがちであり、そのような「傾向は、マニュアル類、ワークショップ、訓練プログラムといった方策において顕著とされる」⁴⁾ (p.135) といわれている。しかし、ここで取り上げたファシリテーション養成講座は「このようにファシリテーションすると、このような学びがある」というような道具的知識を獲得するための講座ではなかった。参加者の間には「ファシリテーション」とは何かについて共に学び、理解しあえる仲間づくりがなされ^{†3)}、参加者それぞれが、自分のファシリテーター像を創りあげるプロセスを共有することができていた。そして、参加者は、それぞれが「ファシリテーターとは何か」、「ファシリテーターになるために『自分にとって必要なものは何か』」について考え、さらに「何を、どのように学ぶべきか」について自己決定できるように配慮がなされていた。第4は、参加者それぞれがメンターとしての役割を果たしていたということである。それぞれの参加者は自らの社会的役割に基づく経験をもとに考え、語り、対話を通して気づきを共有し、参加者の間には自発的・自律的な成長が促されていた。

教師の実践知の継承において、メンタリングが非常に重要な意味を持つことは周知のことである。そのことは教師の初任者研修としてメンタリングが制度化されていることから明らかである。この講座において、参加者は石川氏の理論的な解説を受けて、ファシリテーションの意義や内容を共有し、「ファシリテーターとは何か」という問いについて協働で探究していた。つまり、この講座において参加者は、共にメンターの役割を果たしながら、自らの実践を言語化することで、自らの実践を省察しつつ、それぞれが学び合いを深めていったのである。

以上の4点の特徴を持つファシリテーション講座養成において、参加者は理論的な解説を聴くことによる気づきや学びを参加者同士で共有し、自らの実践上の課題を解決する糸口をつかんでいったと考えられる。

5. ファシリテーター養成講座の課題

次に、「教師の実践知」という視点から、ファシ

リテーター養成講座について検討してみよう。

実践知とは「熟達者が持つ実践に関する知性のこと」⁵⁾(p.4)をさし、「どんな人でもよい経験を積み、仕事の中で実践知を獲得できるもの」⁵⁾(p.4)として捉えることとする。また、教師の実践知とは、「暗黙的であり、事例的であり、個人史的性質」⁶⁾(p.177)をもっており、「教師は、自分が実践で機能させている知識を、学問的知識のように明確には語れない」⁶⁾(p.177)とされている。しかし本講座は、ファシリテーターとしての教師が実践において機能させている知識を、理論的に明らかにしつつ、参加者が気づきを言語化し、共有することで学びを深めるというプロセスをたどったものであり、その意味において意義のある講座であったといえよう。

また、教師の実践知として大切なのは、「授業を想定した教科内容知識」⁶⁾(p.176)であるとされている。この「授業を想定した教科内容知識」について、坂本と秋田は「教師を他の職業と分かち専門的知識である」⁶⁾(p.176)としている。そしてこの「授業を想定した教科内容知識」というのは、「教材解釈や教材研究によって身につけられた知識ではなく、子どもの学習過程を想定した深い教材解釈をもつことで、子どもの学習」⁶⁾(p.176)を促すものとしている。また、坂本と秋田は教師の実践知について、「熟達した教師は、授業中の出来事を解釈し対応策を講じるレポーターを豊かにもち、授業中に出来事への解釈を変えながら、即興的に授業中の出来事に対応している。この実践知は、多様な価値を内包する授業において、即興的に価値を選択し続け、判断を支える実践の知である。」⁶⁾(p.177)としている。

この「授業を想定した教科内容知識」と呼ばれる教師の実践知は、教師がファシリテーターとなるためには、身につけなければならない力の一つであると考えられる。なぜなら、中野、三田地はファシリテーターの心得として、「『今、なぜこの問いかけをするのか』『今、この場で起きているのはどのようなことで、だから自分は次にどのような動きをしなければならないのか』という自分の発話行動を含めた行動についての『根拠をもつ』」こと、そして、「『その場で何が起きているのか』をきちんと見極めて『今は～という状態だから、このスキルを使ってみよう、この活動を行ってみよう、こう行動してみよう』という流れにならない」⁷⁾(p.19-20)ということを挙げているからである。つまり、これは学習者の間に瞬間的に起きている状況や場面を即座に概観し、その対応を判断し、その場に適した行動をとるという「授業を想定した教科内容知識」が、ファシリテーターに求められている

ということである。つまり、「ファシリテーター養成講座」においては、このような知識を獲得するための取り組みをすることが求められるのである。

そこで、ファシリテーターとしての実践知を獲得することのできる「ファシリテーター養成講座」のあり方について検討してみよう。

6. 総合型ファシリテーター養成講座の概要

ここでは、「ワークショップ体験」・「ワークショップ又は教材の作成」・「ふり返し」・「ファシリテーターがもたらす学びの理論」の4つのプログラムを統合した「総合型ファシリテーター養成講座」(以下「総合型」とする)を構想してみよう。

講座の構成としては以下のように考える。

(1) アイスブレイク

アイスブレイクの意義については、先述したとおりである。

(2) ワークショップの体験

ワークショップとは「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して協働で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル」⁸⁾(p.11)である。では、ワークショップで学びあう「何か」とは何なのであろうか。

ワークショップにおける学びとは「まなびほぐし」とも称せられる⁴⁾。そして、この「『まなびほぐし』」の経験が、一つの『気づき』のようなものをもたらす。ワークショップの参加者の認識や行動、さらには参加者たちがメンバーとなっている組織の社会的関係にさへ有意義な変化をもたらす場合がある」とされている。しかし、この「まなびほぐし」とは、単に「凝り固まった思考に『気づき』という刺激を与え、それを再び活性化する『マッサージ』のようなプロセス」⁹⁾(p.118-119)をいうのではない。「これまでの『まなび』を通して身に付けてしまっている『型』としての『学びの身体技法(まなび方)』について、それをあらためて問い直し、『解体』して、組み替えるということの意味」¹⁰⁾(p.62-63)するのである。

このように、これまでの自らの学びの「型」を問い直し、自らが暗黙的に身に付けてきた「まなびの凝り」⁵⁾に気づき、問い直すために、最初にワークショップを体験するのである。このことにより、参加者は自らの「まなびの凝り」に気づくと共に、自らの「社会に対する認識や価値観」についても問い直すことができると考えられる。

(3) ワークショップによるまなびのふり返し

次にワークショップの学びについて振りかえり、「内的矛盾をメンバーが協同で発見、分析、理解していく」⁹⁾(p.131-132)プロセスをたどるのである。

そして、これまで「無自覚であった自らの考え」を言語化し、他者と共有することにより、自らを見つめ直す。このことで参加者は自らの考え方や価値観を制約してきた前提が何であったかについて認識することができるのである^{†6)}。

(4) ファシリテーションについての理論的解説とスキルの獲得

次にファシリテーションの意義について、実践的に学ぶ。具体的には、どのようなファシリテーションをすると、どのような気づきや学びが生まれるのか、なぜそうなるのか、人はどのような問いかけに対してどのように反応するのか、それはなぜか、どのような場づくりをすると、人はどのような気持ちになるのか、それはなぜか、というようなことについて理論的に学ぶのである。つまり、参加者は、(2)で体験したワークショップにおけるファシリテーターの果たす役割や働きかけの意義について、ファシリテーターがどのような働きかけをしていたかを振り返り、理論的にファシリテーションのあり方を学ぶのである。

(5) ワークショップをデザインする

次に(4)の理論に基づいて、ワークショップを協働でデザインする。

そもそも山住は「学校教育における教師たちの仕事は、子どもの学びと育ちを対象にした協働の活動であり、ひとつの『活動システム』を形成している」¹¹⁾ (p.76) としている。しかし現在の日本の学校における教師間に、そのような協働の活動形態は成立しているのだろうか。それが成立していないからこそ、2015年12月に「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上」や「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」といった中央教育審議会の答申が出されることになったのであろう。つまり、教師が「ワークショップをデザインする」という活動を通して、教師が特定の動機を共有して分業を行う「集団的活動システム」^{†7)}の一員となる機会を持つことは重要な意味を持つことになるといえよう。また、その活動を通して、参加者である教師はそれぞれがメンターとなり、それぞれの実践知をそのメンバー間に伝承することができよう。それは正統的周辺参加によりもたらされる学びであり、「実践共同体への参加を通して学習者が参加のアイデンティティを形成していく過程」⁹⁾ (p.126-127) として捉えることができる。そして、この活動を通して、参加者である教師は、これまでの自らの授業実践を省察し、新たな実践知を獲得することができよう。

(6) ワークショップの実践

ここでは「授業を想定した教科内容知識」を獲得することをねらいとして、ワークショップを実際に行う。なぜなら、「授業を想定した教科内容知識」⁶⁾ (p.184) を獲得するのは「実際に授業でためし、それを省察する過程」⁶⁾ (p.184) で「初めて形成される」⁶⁾ (p.184) とされているからである。このことにより、参加者は、学習者の反応を見取り、次に何をすべきかを瞬時に判断をし、即興的に対応しなければならないという場面に直面することになる。そして最後に全体を振り返るのである。

(7) ファシリテーターとしての自らの振り返り

最後の振り返りは以下の視点で行うものとする。そして、その振り返りにおいて、「実践の中でつくられる使用理論」を解明していくのである^{†8)}。

- A. ・ワークショップの参加者が安心してこの問い直しができるような心理的環境と関係を作ることができていたか。
 - ・それは、どのようにして確認したか。
- B. ・ワークショップの参加者は学ぶ対象の意味や構造を理解するための力となるような知識を獲得できたか。
 - ・それは、どのようにして確認したか。
- C. ・ワークショップの参加者それぞれに役割を担わせ、責任を持たせることができていたか。
 - ・具体的にどのようなことを行ったか。
- D. ・ワークショップのプロセスに注目し、その方向性や状況を見た上で、その活動に介入することができていたか。
 - ・その時、ワークショップの参加者のどのような発言や行動に注目したか。
 - ・その時、具体的にどのような介入をしたか。
 - ・それはなぜか。

以上が、「総合型ファシリテーター養成講座」の構成とその意義である。このようにして、参加者である教師は、ワークショップを体験し、その理論について理解し、理論に基づいてワークショップが行われていることに気づくことができる。またその後の振り返りにおいて、自らの価値観やその前提を問いなおすと共に、自らの授業実践における使用理論をも問いなおすことができる。そして、ワークショップを他の教師と協働でデザインするというプロセスを通して、自己決定的で意識変容的な学びを体験し、ファシリテーターとしての教師にとって必要な知識・技能・態度を身に付けていくことになる。

では最後に、この「統合型ファシリテーター養成講座」を進行するファシリテーターは、どのような

ことに留意すべきかについて検討してみよう。

7. おわりに

Cranton は意識変容の学習の中で教育者が取り組んでいく段階を表1のように示し、これらの例を見れば「意識変容の学習プロセスがよくわかる」としている¹⁾。

表1 意識変容の学習の中で教育者が取り組んでいく段階¹⁾ (p.211)

<p>a) 現在、制約となっている学習者の前提が何であるかを認識する。</p> <p>b) その前提を問い直す環境や活動、やりとりを作り出す。</p> <p>c) 学習者が自分の前提を明らかにできるような活動や方向付けをおこなう。</p> <p>d) その前提の源と結果を探求できるような活動なやりとりを行う。</p> <p>e) そのような探求をする学習者を支え、受け入れる。</p> <p>f) 学習者に、自分の前提が妥当であるかを問い直すように働きかける。</p> <p>g) 学習者が安心してこの問い直しができるような心理的な環境と関係を作る。</p> <p>h) 前提を修正できるように方向性を示しながら支える（これまでの前提が、受け入れることのできる前提に置きかえられなければならない）。</p> <p>i) 新しい前提が学習者の全体的なパースペクティブに統合されるプロセスを助ける。 とくに新しい前提によって葛藤が生じている場合には、統合するプロセスを助けることになる。</p> <p>j) 学習者が修正された前提に基づいて行動できる環境を作り出す。</p> <p>k) 学習場面から違う場面に移っても行動できるように支えていく。</p>
--

「統合型」の(1)のアイスブレイクは表1 b)・e)・g)にあたる。また(2)から(7)のすべての活動においては、その「統合型」の進行役である教育者は、表1 a)からk)を常に留意しながら実施することが望ましいと考える。

本稿では、ファシリテーターの養成のあり方を検討することにより、ファシリテーターの本質について明らかにすることを試みた。その結果、ファシリテーターとは、以下の4点を資質能力として持つ必要があることがわかった。その4点とは、すなわち、第1に、自らの授業実践を客観的に俯瞰し、その授業実践の課程において、応答的にその都度変更し、修正する柔軟性をもつこと。第2に、自らの実践を批判的に検討する自己省察力をもつこと。第3に、授業実践が機械的に、また惰性的にならないように常に工夫をすること。第4に、公正な社会づくりに参加し、より望ましい社会を創造していく実践力を学習者に獲得させようとする意志をもつこと、の4点である。そして、このような資質能力をもった教師が、「学習者が見えるファシリテーター」となる

ことができると考えられよう。

また「理論型」ファシリテーター養成講座を分析することにより、ワークショップにおいて「学び」「場」「関係」をつくるための5つの心得を明らかにすることもできた。その5点とは、第1に、瞬間的に学習者の間に生起している問題に気づき、その状況を概観し、即座に対応できる「授業を想定した教科内容知識」を養うための取組を実施すること。第2に、ファシリテーターは理論に基づいた実践を行うことにより、参加者に安心・安定をもたらす、ねらいに沿った場づくりをすること。第3に、ワークショップに参加した参加者が自らの日常をふり返り、これまで気づくことがなかった日常に気づけるような機会をつくること。第4には、ワークショップにおいて、常に参加者の自己決定が保証されるようにすること。第5に、ワークショップの参加者それぞれがメンターとしての役割を果たせるようにすること、の5点である。

本稿において「体験型」「作成型」「ふり返り型」「理論型」のファシリテーター養成講座を組み合わせ

せた「統合型ファシリテーター養成講座」を構想した。そして、このような「統合型ファシリテーター養成講座」において養成される教師が学校教育において児童生徒と向き合い、教育活動に取り組む時、その活動は児童生徒を主体とした学習活動の実践ということになる。また、このような理論に基づいたワークショップや授業をデザインする力を持った教師による継続的な取り組みが、児童生徒の豊かな心を育てる生徒指導につながるものとなる。

アクティブラーニングに取り組むために重要なのは、どのような方法を用いるかということではない。アクティブラーニングに取り組む教師が、どのよう

な理念を持ち、どのように児童生徒と向き合い、寄り添うのが重要なのである。つまり「教師がファシリテーターとしての態度」を身に付けることが重要になるであろう。

謝 辞

なお、本研究にご協力頂いた拓殖大学の石川一喜先生をはじめ、ファシリテーター養成講座の参加者の方々に心より感謝申し上げます。

また、本研究は平成27年度医療福祉研究費の助成を受け、遂行されたものです。ここに記して謝意を表します。

注

- †1) バラエティ番組「笑っていいとも」の「テレフォンショッキング」を視聴。
- †2) 安斎は、ワークショップの学習目標は「参加者にとって日常に意味をもたらすことが望ましい」²⁾(p.43)としている。
- †3) 荻宿は、「『コミュニティ形成(仲間づくり)のための他者理解や合意形成』が見当たらないワークショップはワークショップと呼べない」²⁾(p.32)としている。
- †4) 高木は、「ワークショップに埋め込まれた様々な『仕掛け』、あるいはワークショップ独特の『面白さ』」⁹⁾(p.24-25)は「既存の知が解体されて生じる不安定状態」⁹⁾(p.24-25)と深く結びついているとして、「まなびほぐしの学習論」を展開している。
- †5) 高木は、「まなびの凝り」について、「ハビトゥスが人々にそれと気づかせないまま産出する固定的、反復的な学びの実践の様式であり、それと相互生成的に機能する諸制約のシステムである」⁹⁾(p.124)とし、「ハビトゥスとして身体化される典型的な場の一つは間違いなく『学校教育』であろう」⁹⁾(p.124)としている。
- †6) このことについて Cranton は意識変容の学習の中で教育者が取り組んでいく段階の最初に行うものとしている¹⁾(p.211)。
- †7) 山住は、「学校における教師たちの仕事は、子どもの学びと育ちを対象にした協働の活動であり、ひとつの『活動システム』を形成している。学習や仕事は、孤立した個人によってなされるのでも、個人の内面で起こることでもない。それらは、同僚やコミュニティ、物質的な資源や道具、ルール、慣習、分業や組織の体制、言語的な資源、理念や価値が相互作用する、文化に媒介された手段的活動システムにおいて現実化する」¹¹⁾(p.77)としている。
- †8) 洪江は、「実践の中で作られる使用理論を実践のふり返りによって解明する」⁴⁾(p.133)としている。なお、「使用理論」とは「実際に行動を左右する理論」⁴⁾(p.20)のことをいう。

文 献

- 1) パトリシア・A.クラントン著、入江直子、豊田千代子、三輪建二訳：おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容をめざして—。鳳書房、東京、1999。
- 2) 安斎勇樹：ワークショップを運営する。山内祐平、森玲奈、安斎勇樹、ワークショップデザイン論—創ることで学ぶ—、慶應義塾大学出版会、東京、101-153、2013。
- 3) 佐伯胖：「わかり方」の探究—思索と行動の原点—。小学館、東京、2004。
- 4) 洪江かさね：成人教育者の能力開発—P.クラントンの理論と実践—。鳳書房、東京、2012。
- 5) 楠見孝：実践知と熟達者とは。金井壽宏、楠見孝編、実践知—エキスパートの知性—、有斐閣、東京、4-31、2012。
- 6) 坂本篤史、秋田喜代美：教師。金井壽宏、楠見孝編、実践知—エキスパートの知性—、有斐閣、東京、174-193、2012。
- 7) 中野民夫監修、三田地真実著：ファシリテーター行動指南書—意味ある場づくりのために—。ナカニシヤ出版、京都、2013。
- 8) 中野民夫：ワークショップ—新しい学びと創造の場—。岩波書店、東京、2001。
- 9) 高木光太郎：「まなびの凝り」と「まなびほぐし」。荻宿俊文、佐伯胖、高木光太郎編、ワークショップと学び1 まなびを学ぶ、東京大学出版会、東京、117-150、2012。
- 10) 佐伯胖：「まなびほぐし(アンラーン)」のすすめ。荻宿俊文、佐伯胖、高木光太郎編、ワークショップと学び1 まなびを学ぶ、東京大学出版会、東京、27-68、2012。

- 11) 山住勝広：活動理論と教育実践の創造—拡張的学習へ—。関西大学出版会，大阪，2004.
- 12) 菟宿俊文：ワークショップをつくる。菟宿俊文，佐伯胖，高木光太郎編，ワークショップと学び3 まなびほぐしのデザイン，東京大学出版会，東京，31-91，2012.

(平成30年1月10日受理)

Training Teachers as Facilitators: To Become a Student Guidance Practitioner to Nurture Rich Minds

Nobuyuki YAMANAKA

(Accepted Jan. 10, 2018)

Key words : facilitator, teacher, active learning, workshop, student guidance policy

Abstract

The role of a facilitator is to “encourage and support the student’s development and changes corresponding to the needs they express. That is to say, facilitators need to create a space for the students to reflect on themselves and develop relationships where there is mutual respect. This essay examines the effective way to develop facilitators and also reveals five commandments of a facilitator for the establishment of “learning”, “space”, “relationships”. The five guidance are as follows: 1. Implement the development of “knowledge on the subject designed for classroom teaching” where the facilitator is receptive, observant, and responsive to the problems among students. 2. Facilitators need to create a place where participants feel safe and stable by conducting their classes based on a theory. 3. Create an opportunity where the workshop participants can reflect on their daily life and discover things they have not been able to realize before. 4. Make sure that the participants’ decisions at the workshop will be respected. 5. Enable each participant of the workshop to be able to play the role of a mentor. Such continuous engagement of teachers will lead to student guidance policy for nurturing the rich minds of young students.

Correspondence to : Nobuyuki YAMANAKA

Department of Health and Sports Science
Faculty of Health Science and Technology
Kawasaki University of Medical Welfare
Kurashiki, 701-0193, Japan

E-mail : yamanaka@mw.kawasaki-m.ac.jp

(Kawasaki Medical Welfare Journal Vol.27, No.2, 2018 269 – 277)

