

<論文題目>

成人教育におけるファシリテーターに関する研究

指導教授 森川直

論文指導教員 熊谷愼之輔

岡山大学大学院 教育学研究科 学校教育専攻 17-008 高田佳枝

I. 研究の目的

近年、成人学習者の主体的な活動や行動を促す学習・研修の方法として、「参加型学習」や「ワークショップ (workshop)」と呼ばれる学習が脚光を浴びている。「参加型学習」とは小グループで意見交換や共同作業をおこないながら進める、学習者中心の学習手法であり、「ワークショップ」とはそれらの参加型学習の手法をとり入れた、ひとつの目的をもった参加・体験型の学習の場である。これまで、環境や国際理解、人権、ジェンダーといった教育・学習の分野では、早くから参加型学習の意義と効果に注目し、多くの参加型手法、ワークショップがとり入れられてきたⁱ。現在では学校や社会教育の場など、人々の生涯にわたる学習活動のさまざまな場面で、従来の「承り学習」に代わり、新しい学びのスタイルのひとつとして「参加型学習」が浸透しつつあるⁱⁱ。

しかし、その一方で、喧伝される参加型学習が形式的なものになっているという批判もある。参加型学習が社会教育における一種のブームとなり、参加型手法を学習の一部にとり入れるのみで、学習内容や学習支援全体との関連が検討されていないという。学習内容と学習形態・方法とが分離され、さまざまな組み合わせが可能なパッケージ的な手段として参加型学習は位置づいているかのようであるⁱⁱⁱ。参加型学習は学習者の積極的な参加が前提となる学習形態であり、学習者の自発性、主体性が重んじられるべきであるが、参加型手法の面白さ、楽しさを感じるのみで終わるような、表面的な参加型学習では意味をなさない。学習者の意識や、それにもとづく行動が良い方向へ変容するような、より充実した学習となるためには、学習者を支援する存在である「ファシリテーター (facilitator)」が重要となってくるであろう。すなわち、参加型学習が抱える課題を解決するためには、ファシリテーターの存在が鍵を握っているといえる。

現在、ファシリテーターは社会教育をはじめとして、地域づくりやビジネスなど多くの分野において注目を集めている。関連する書籍や養成講座の開講等が多くみられ、ファシリテーターはどのように学習を進めていくべきか、といったことを示すハンドブック的な書籍もみられる。しかし、ファシリテーターという用語が安易に、広く用いられてきた結果、その意味をめぐって混乱が生じてきている^{iv}。クラントン (Cranton, P.) はファシリテーターの役割を「指示したり、管理したり、学習者が何をどう学べばよいのかについての考えを押しつけないはせず、学習者がやりたいことの手助けをする^v」としており、あくまでも学習者の自発性・主体性を重視するものとなっている。一方、ブルックフィールド

(Brookfield,S.) はファシリテーターの役割には「成人学習者が無批判に受け入れ、身につけてしまっている価値や前提、ものの見方などに対して、代わりとなる選択肢を示すことによって、問い直しや解釈の再構成を促す^{vi)}」ことも含むとしており、ファシリテーターが学習者の意識変容にまでもふみこんでいる。このように、ファシリテーターの役割認識をめぐっては個々によって相違が生じており、実践における混乱を引き起こすことにもつながりかねない。さらに、ファシリテーターを対象とした解説書や手引きには、学習プログラムの立て方やアクティビティの紹介を中心としたものが多く、テクニック重視の傾向がみられる^{vii)}。実践に有用なテクニックの獲得も重要であろうが、ノウハウを型どおりにおこなってしまうような学習では、効果的な学習実践からは遠のいてしまう危険性もある。ファシリテーターの役割認識をめぐるとの混乱や、テクニック重視といった課題を解決していくためには、ファシリテーターの意義や果たすべき役割等、根本的な面を再検討していく必要があるといえる。また、ファシリテーターの役割や在り方を探ることによって参加型学習、ワークショップのさらなる発展にもつながっていくであろう。

そこで本研究においては、まず成人教育における参加型学習、ワークショップについて、その形成や展開をふまえた上で支援者をめぐる現況をみる。そしてファシリテーターについて、その現況や課題を明らかにした上で、ファシリテーターの役割や意義について問い直していく。さらに、ワークショップの分類やブルックフィールドによるファシリテーター分類を考察することでファシリテーターの役割整理を試み、ファシリテーターの今後の在り方を探っていくことを目的とする。

II. 論文構成

はじめに

第1章 成人教育における参加型学習の形成と展開

第1節 成人教育における参加型学習の系譜

第2節 成人教育における参加型学習の定義

第3節 参加型学習の理論的背景

第4節 成人教育における参加型学習の意義と課題

第2章 参加型学習における支援者の現況と課題

第1節 参加型学習における支援者の役割

第2節 ファシリテーターの定義と歴史的展開

第3節 ファシリテーターが抱える課題

第3章 ファシリテーターの役割整理への試み

第1節 ワークショップの歴史的展開と分類

第2節 ブルックフィールドによるファシリテーターの分類とその考察

第3節 ファシリテーターの役割整理

第4章 成人教育におけるファシリテーターの今後の在り方

第1節 ファシリテーターに求められる役割

第2節 ファシリテーターの今後の在り方

おわりに

Ⅲ. 論文の内容

【第1章】

第1章では、参加型学習の歴史的展開や定義、理論的背景など参加型学習の根本的な面を押さえた上で、成人教育における参加型学習の意義や課題などについてみた。

わが国において参加型学習が提唱され、普及していったのは50年以上も前であり、従来の講義形式とは異なる学習手法である「共同学習」「小集団学習」として広まっていった。現在のように参加型学習が脚光を浴びる契機となったのは、1992年の生涯学習審議会答申で示された「現代的課題」が政策的に充実されてきたことがあげられる。

また、「参加型学習」にははっきりとした定義はなく、現在さまざまな意味で用いられているため、先行研究をもとに定義を探っていった。本論文においては、「参加型学習とは、学習者の主体的・積極的な学習への参加を前提とするもの、つまり学習者が主役となる学習方法・手法であり、学習過程を通して『社会参加』力を育むことをめざす学習である」と定義づけた。さらに、参加型学習について明確に理解するために、現在、参加型学習とほぼ同義で捉えられている「ワークショップ」について、参加型学習との関係性を確認した。ワークショップは参加型学習の手法から構成され、ワークショップの方がより幅広い概念であることが明らかになった。

次に、参加型学習に通じるさまざまな学習理論についてみていき、参加型学習が誰かの思いつきではじまった学習ではなく、理論的根拠を備えたものだということがわかった。また、複雑化し変化の激しい現代社会においてこそ参加型学習が活用されるべきであるという、参加型学習の意義についてもふれた。そして、参加型学習の課題解決のためには支援者の存在が鍵を握ると述べた。

【第2章】

第2章では、参加型学習における支援者について、その果たすべき役割をふまえた上で、ファシリテーターについて、その定義や歴史的展開、課題をみていった。成人教育・生涯学習における学びは、「指導者が教え、学習者が教えられる」という一方向の関係だけではなく、学習者が互いに教えあうというような多様な「学びあい」がある。そして、これまでの「指導者」という枠組みでは捉えきれないような、人々の学びの多様なサポートを想定して「学習支援者」とよぶ。次に、さまざまな分野において注目を集め、その重要性が高まりつつあるファシリテーターの定義を探っていき、ここでは以下のように定義づけた。

「ファシリテーターとは、参加型学習などにおいて学習者の主体的な学びを促進する学習支援者である。学習者と交流し、励まし、問いかけることによって、学習者の経験や知識、思想を引

き出し、学習者自身が学び、気づき、考えることを促す。また、効果的なグループ活動の支持や、議論の要約などをおこない、学習者間の相互学習を円滑にすすめる。ファシリテーターの存在によって、学習者が学習における主役となりうるし、意識変容、行動変容へとつながっていく。」

そして、ファシリテーターの役割認識をめぐる混乱や、テクニック重視といった課題についてふれ、これらの課題を解決していくためには、ファシリテーターの果たすべき役割という、根本的な面を再検討していく必要があると述べた。

【第3章】

第3章においては、ワークショップの歴史的展開をたどり、分類をおこなった上で、ブルックフィールドによるファシリテーターの分類を考察し、役割整理を試みた。

ワークショップの歴史的な流れは、演劇にはじまり、市民運動としてのまちづくりや集中的グループ体験、開発教育と、多様な分野にわたっている。このことは現在わが国でおこなわれているワークショップが、非常に多岐にわたっていることにも影響を与えているといえる。実際に、ワークショップ形態の学習は、まちづくり運動やボランティア活動、企業内研修などさまざまな場面で応用されてきている。また、集中的グループ体験におけるワークショップが他分野において学習「方法」として広く用いられているように、それぞれの分野は互いに影響しあっている。そこで次に、ワークショップの全体像を把握するために、現在わが国においておこなわれているワークショップの分類をみていった。

「個人と社会」を横軸に、「創造と学び」を縦軸にとり、ワークショップを4つの象限に分類したものが以下の図1である。そして、この軸に沿ってさまざまな分野のワークショップを主にそのめざす方向によって配置したのが図2である。

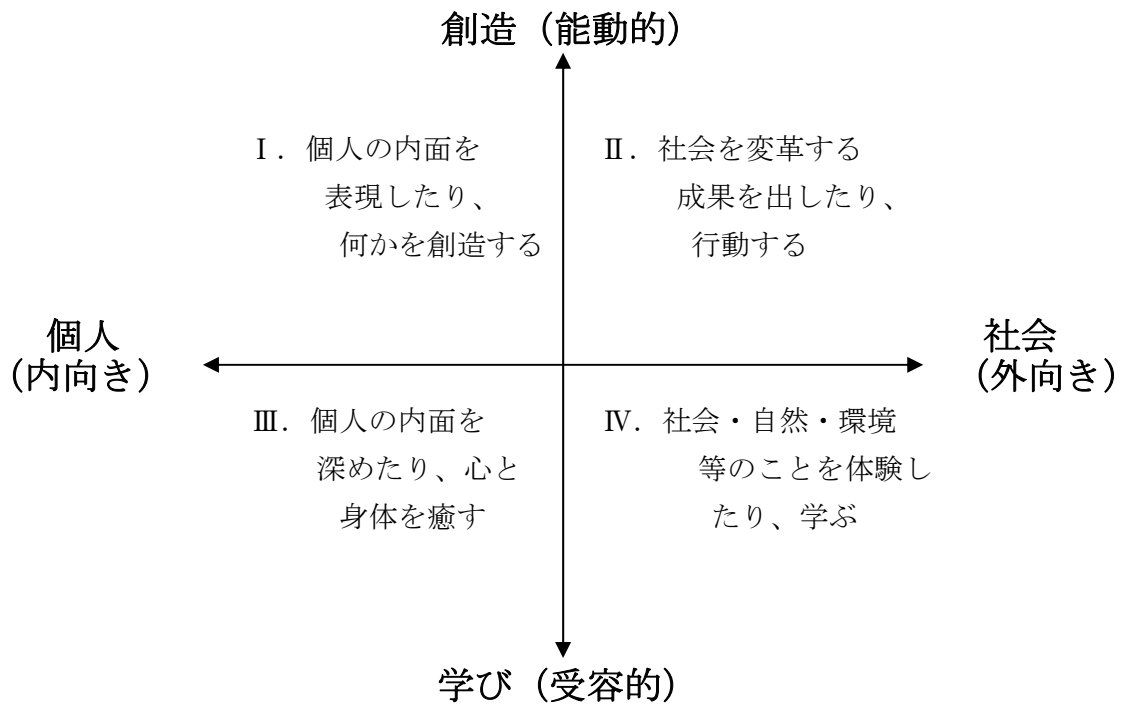


図1 ワークショップの分類の試み1

出所：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、2001年、p.18。

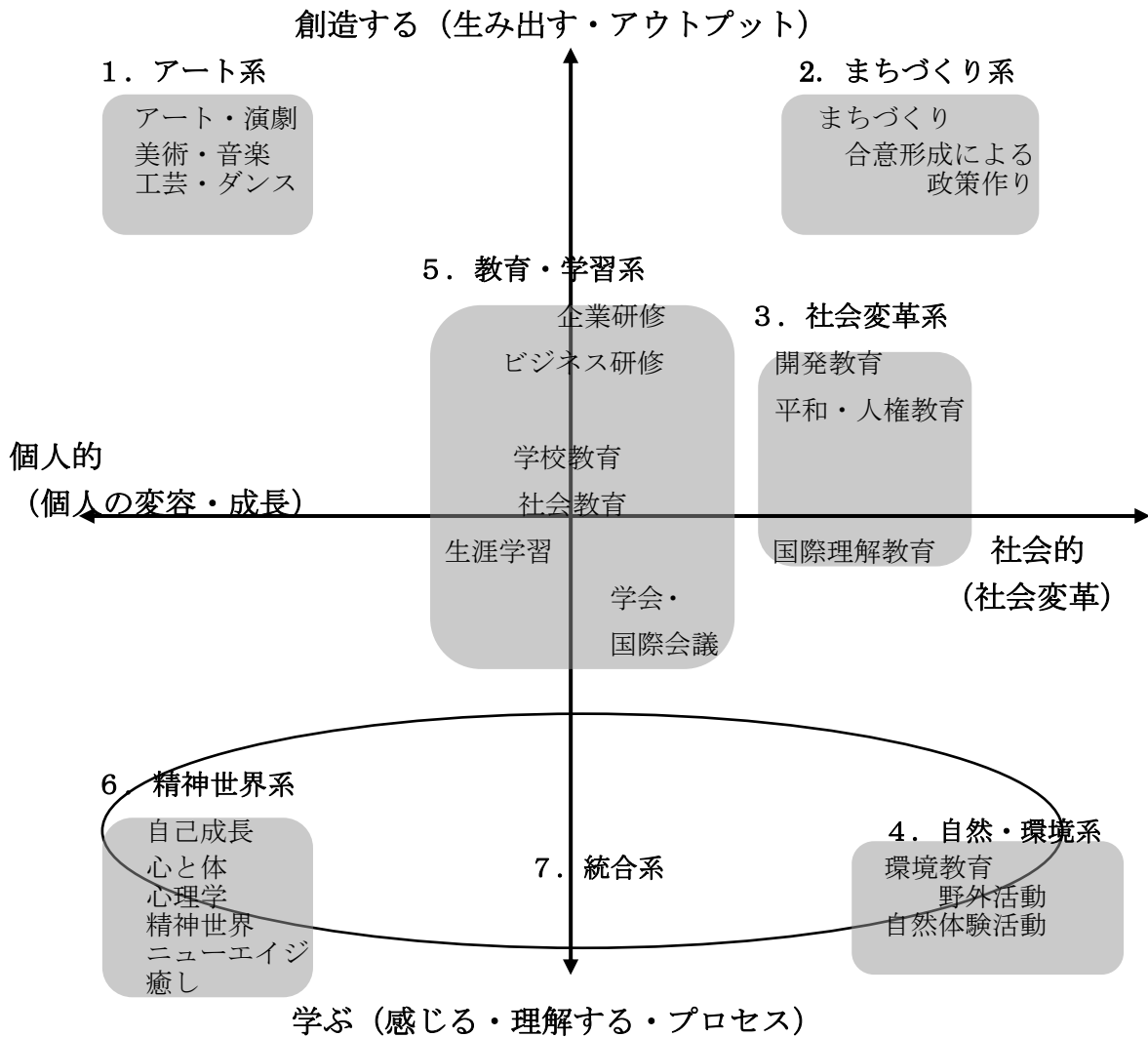


図2 ワークショップ分類の試み

出典：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、2001年、p.19.

次に、ファシリテーターの役割整理を試みるにあたって、ブルックフィールドによるファシリテーター分類をみていき、考察をおこなった。またその際に、成人学習者の特性としてより普遍的だと考えられる「経験」と「自己主導性 (self-directedness)」をとり上げた。成人学習者の1つ目の特徴である「経験」に関しては、まず成人学習者の「経験」を学習資源として用いることの重要性についてふれた。「経験」は自分自身と同一視されるような価値をもつため、否定されたり尊重されなかったりすると、自分自身を否定され、自尊心や誇りが傷つけられたように感じ、教育者に対する大きな抵抗や学習からの引きこもりを起こすことがある。よって、ファシリテーターはこの点を配慮しなければならないといえる。さらに、ファシリテーターには成人学習者の「経験」の負の側面、つまり経験が学びを新たな妨げる場合もあることを理解、考慮することも同時に求められる。

「自己主導性」とは、成人が学習の計画、実行、展開、評価といったプロセス全体に自主的・主体的・自律的にかかわることを意味している。以前は、自己主導性は成人期に付随するものとして解釈されてきたが、自己主導性は成人ならば誰もがもっているというのではなく、学習を通して獲得していくものと捉えられるようになった。そして、成人が自己主導性を獲得するのを支援することが成人教育者としてのファシリテーターの役割と位置づけられている。

ブルックフィールドは、ファシリテーターを以下の3つのパラダイムに分類した。

① 行動主義パラダイム (The Behaviorist Paradigm)

行動主義パラダイムは、アメリカの心理学者B.スキナー (Skinner,B.) の研究が原点となっており、「学習は行動による強化によっておこる」という考え方にもとづいている。このパラダイムにおける学習とは、事前に決定されたある一定の目的のためにおこなうもので、その活動は容易なものから順に段階的に進めていく。ファシリテーターの役割は端的に、「学習者が事前に決定した学習目的を達成するのを保証すること^{viii}」と表現されており、そのため、確実に学習目的を達成していくために学習プロセスにおいては特にフィードバックに重点がおかれる。

ブルックフィールドは行動主義パラダイムにおける学習は、「学習者が、自分の世界を意味あるものとし、自己洞察を発展させ、自分の考えや行動の基礎となっている前提を批判的にじっくり吟味し解釈し、経験のなかにある意味を見つけ出す、といったことを試みるような状況には適していない」と批評している。実際の学習では、「たくさんの意義深い学習が予期されず、不意に起こりうる」ため、ファシリテーターには、「予期されずに起こる学習の機会の責任と興奮を認識し、事前の活動計画から外れる準備ができていべき」である^{ix}という課題が示されている。

② 人間主義パラダイム (The Humanistic Paradigm)

人間主義パラダイムは、北アメリカの成人教育・継続教育の研究において、実践における支配的なパラダイムである。C.ロジャーズ (Rogers,C.) に代表される人間主義心理学者らの研究から引き出され、ノールズが提唱したこのパラダイムは、北アメリカ成人教育に大きな影響を与え、「アメリカとカナダの成人教育で、長く誇り高い歴史をもっている^x」という。ここでの学習は専門家が学習者へ「情報を権威的に伝達することよりもむしろパートナーシップとして教育をみなすこと」に根ざし、「学習者と教育者が学習の目的、方法、評価基準を話し合っ取り決める、本質的に共同のもの」と考えられている。よってファシリテーターには、「学習者を支援することに身を捧げ、学習者が強く感じているニーズを理解するのを援助する」ことや、「学習者を完全に尊重し、学習者の興味に応じ、多くのことを正当であるとみなすこと^{xi}」が必要とされる。つまり、人間主義パラダイムにおいては、学習者のニーズが最大限に尊重され、学習者とファシリテーターのパートナーシップをも

とにして学習が進んでいくわけである。

しかしながらブルックフィールドは、人間主義パラダイムの根本にある「表明しているニーズ (felt needs)」の原理に強く警鐘を鳴らしている。「表明しているニーズ」とは、端的にいえば「成人教育におけるよい実践は、学習者の感じているニーズを満たすこと」という考え方であり、「カリキュラム・方法・評価の基準が学習者によって決定される時、それは民主主義教育の賞賛に値する具現化である」と思え、魅力的かもしれない。しかし、ブルックフィールドは、ここには2つの誤った仮説があるという。

1つ目の仮説とは、「よいファシリテーターは学習者を喜ばせる人である」ことである。たしかに、ファシリテーターが「学習者を支援することに身を捧げ」たり、「学習者を完全に尊重し、学習者の興味に応じ、多くのことを正当であるとみな」したり、ということを常におこなうとすれば、学習者は自らが完全に尊重されたと感じ、常に自分を正当だとみなされることで満足し、喜ぶであろう。しかし、「学習者を喜ばせることは時々、偏見に迎合したり、個人的・職業的・政治的現実に対する痛みのもとなう批判的な目を避けて、快適な状態にいるのを手助けしてしまうことにつながる^{xiii}」危険があり、過度に消費者主義的であるといえる。

2つ目の仮説とは、「学習者は自分自身の学習において、常に最も適切な監督者である」ことである。つまり、学習者は常に、学習目的や内容、方法などを自分自身で選択することができ、進めていくことができると考えられている。この人間主義パラダイムにおけるファシリテーターには「学習者を完全に尊重し、学習者の興味に応じ、多くのことを正当であるとみなすこと」が必要とされるが、学習者の感じ方、考え方、意見などを常に正当であるとみなすことは、ときには学習者の意識の変化や新たな気づき、といったような学習による成果、成長を阻害することになりかねない。ブルックフィールドは、このようなファシリテーターの役割は「学習者を自分自身の狭く、慣れ親しんだ安心感を得るパラダイムのなかで考え、行動することにとどまらせる^{xiii}」という限界があると指摘している。

③ 批判的パラダイム (The Critical Paradigm)

批判的パラダイムは、ブラジルで民衆とともに抑圧からの解放につながる学習のプロセスを提唱したP.フレイレ (Freire,P.) の研究をもとに、メジローなどによって展開された。ブルックフィールドもこの立場における代表的な研究者のひとりである。このパラダイムにおける学習は、「支配的な文化から無批判に同化してしまった価値、信念、仮定を批判的に吟味するよう奨励する^{xiv}」といった特徴をもっている。すなわち、自らの価値観や行動を考え、明確にし、問い直す学習であるといえる。また、その教育活動は「著しく多様な経験、期待、ものの見方、価値観を会話に持ち込む学習者とファシリテーターの対話」から成り立つものとして描かれている。このパラダイムにおいてファシリテーターは「社会的・政治的現実を構造的なものであるということ、価値観と信念は状況によってつくら

れたものであるということ、これらの価値観と信念はしばしば社会の支配的なグループと利害関係にあることを強調する」という。そして、「学習者が前提、価値の批判的吟味にたずさわられるように、考えと行動の強い支えとなっている規範に挑む^{xv}」ことが求められる。つまり、このパラダイムにおける学習は、「批判的」という名のとおり、まずはそれまで当たり前のこととして受け入れていた価値や信念、仮定を批判的に捉えることから始まるわけである。そしてファシリテーターには、学習者が前提、価値を批判的にみるよう促し、手助けしていくことが求められる。

次に、以上の3つのパラダイムにおいて、成人学習者の特性である「経験」と「自己主導性」がどのように扱われているかをみていった。「経験」は、行動主義パラダイムにおいては、学習者が蓄積してきた経験は学習資源としては位置づけられていない。それに対して人間主義パラダイム、批判的パラダイムにおいては、どちらも学習者の経験を重視している。しかし、人間主義パラダイムでは、経験はあくまでも受容され、完全に尊重されるのに対して、批判的パラダイムでは単に受け入れられるだけではなく問い直し、再構成や再解釈されるものとして捉えられている。「自己主導性」は、行動主義パラダイム、人間主義パラダイムにおいては、成人学習者が当然もっているものとして捉えられている。それに対し、批判的パラダイムでは、自己主導性は成人であれば誰もがもっているというのではなく、学習を通して獲得していくものとして捉えられていた。

この3つのパラダイムにおけるファシリテーターの中心的な役割をかんたんにまとめると、以下のような^{xvi}。

- ・行動主義パラダイム——「学習目的達成の支援」
- ・人間主義パラダイム——「学習ニーズの受容と援助」
- ・批判的パラダイム——「問い直し」

ブルックフィールドは、歴史的・理論的な発展過程として行動主義から人間主義、そして批判的というように3つのパラダイムを関係づけ、最終的には、批判的パラダイムの立場を主張している。彼は、行動主義では学習計画にのっとった道具的な援助で学習者は十分満足できず、また、人間主義的な支援では学習者の表明するニーズをただ満たすだけになってしまう、と批判している^{xvii}。その上で、成人学習者が無批判に受け入れ、身につけてしまっている価値や前提、ものの見方などに対して、代わりとなる選択肢を示すことによって、問い直しや解釈の再構成を促すようなファシリテーターの役割を重視している。

このようなブルックフィールドの主張をみると、批判的パラダイムにおけるファシリテーターこそ、ファシリテーターのあるべき姿であるかのように思えるが、はたして本当にそうなのだろうか。たしかに、それまで無批判に受け入れていた価値や前提、ものの見方を問い直すことを促すことは重要である。現代社会が抱える課題について検討していく際などには特に、この批判的なアプローチが必要になってくるといえる。しかし、ワークシ

ワークショップがさまざまな分野にわたっておこなわれていたように、学習内容、目的、プロセス、学習者の状況などに応じて変わってくる。それらすべての学習場面において、批判的パラダイムにおけるファシリテーターの存り方が最適であるとはいえない。ときには行動主義的なファシリテーター、ときには人間主義的なファシリテーターがより適切な場合があるだろう。

そこで、ワークショップの分類ふまえた上で、ブルックフィールドによる3つのパラダイムのファシリテーター分類をもとにして、ファシリテーターの役割整理を試みた。

ファシリテーターの役割整理を試みるにあたって、「図1 ワorkshopの分類の試み1」を材料とした。図2はワークショップが7つの領域に具体的に分類されており、わかりやすいといえるが、ここでは、図1のみを材料とした。多様な分野にわたっておこなわれているワークショップが7つにまとめられているといえ、各領域のワークショップにはさらに細かい分野が示されており、さまざまな学習内容や学習者の人数、目的など、それぞれの領域について想定されるワークショップは果てしなく多いといえるからである。

ワークショップの各象限は3つのパラダイムのうちどれが近いのか、特にどのパラダイムが重視されているのかを検討し、以下のようにまとめた。それぞれが完全に合致する、ということはないであろうし、単純に決めることもできない問題である。しかし、3つのパラダイムそれぞれの特徴や、各象限のワークショップがめざしていることはどのようなことか、などをふまえてまとめた。

第1象限…「個人の内面を表現したり、何かを創造する」ことをめざすワークショップ

この象限は、「何かを実際に創り出していき成果を重視する「能動的」な方向、そして、同時に個人の内的な変容や成長をめざす「内向き」な方向を向いている。主にアート系に代表されるように、「表現する」ことや「創造する」ことをめざしているわけであるが、ここでは「個人の内面」が前提になっている。つまり、第1象限におけるワークショップは、より学習者一人ひとりが「主役」となり、個人にスポットが当てられているといえる。このように考え、この第1象限のワークショップは、3つのパラダイムのうち「人間主義パラダイム」に最も近いと考えた。人間主義パラダイムにおいては、学習者は完全に尊重され、学習者の経験もまた尊重された。言い換えれば、人間主義パラダイムにおいて学習者は学習における「主役」となりうるし、その個性を生かすことも可能なわけである。また、「行動主義パラダイム」や「批判的パラダイム」のような考え方が不要かというところではなく、ときには「行動主義パラダイム」において重視されるような、確実に学習目的を達成していくことが必要とされるであろう。さらに、「何かを創造する」ためには、これまで当たり前として捉えていたものを批判的に捉え直すような姿勢も必要となってくるといえる。よって、この第1象限においては、「人間主義パラダイム」が最も重視されているが、「行動主義パラダイム」や「批判的パラダイム」も必要と考えた。

第2象限…「社会を変革する成果を出したり、行動する」ことをめざすワークショップ

この象限は、「能動的」な方向、そして、同時に現実の社会や世界を変革していこうという「外向き」の方向を向いている。主にまちづくり系や社会変革系に代表されるように、現代的課題の解決をめざし、行動していくようなワークショップである。ここでは、それらの課題について知ることがもちろん前提にはなるが、それよりもむしろ、その次の段階である「社会を変革する成果を出したり、行動する」ことをめざしている。つまり、「知識」や「理論」だけでは現実の課題の解決にはいたらないため、解決策を提案し、実際に行動に移していこうとするわけである。このように考え、第2象限のワークショップは、3つのパラダイムのうち「批判的パラダイム」が特に重視されていると考えた。社会を変革していこうとするとき、つまりは現代社会が抱える課題を解決するために解決策を提案したり、行動に移したりするときに必要な考え方とは、ものごとを「批判的」に捉えていくことといえる。なぜ社会変革、現代的課題の解決が必要となるのかを考えると、これまで前提とされていたもののどこかに誤りや失敗が生じているからであろう。その誤りや失敗から学び、社会変革や課題解決につなげていくことが重要である。すなわち、それまで当たり前のものとして捉えていた前提や価値を問い直し、「解釈の再構成」が必要なわけである。また、社会変革や現代的課題の解決を考える際、現実にある問題について正しく知ること、ものごとを正しく捉えることも必要である。つまり、正しい「知識」と「理解」も重視されるべきであるといえる。よって、第2象限においては「行動主義パラダイム」も重視されていると考えた。では、「人間主義パラダイム」が不要かというところではない。現代的課題の解決を考える際、学習者の経験が解決のヒントになる場合も考えるため、学習者の「経験」は重視されるべきであり、これは「人間主義パラダイム」において重視される考え方である。よって、第2象限においては批判的パラダイムが特に重視されているが、行動主義パラダイムも重要であり、また人間主義パラダイムを必要であるとした。

第3象限…「個人の内面を深めたり、心と身体を癒す」ことをめざすワークショップ

この象限は、感じたり理解したり学んだりする「受容的」で「内向き」な方向を向いている。主に「精神世界系」に代表されるように、自己成長・自己受容、人間関係、心理学、癒しといったものに関するものである。つまりは「自分自身をもっと高めたい」という欲求にもとづいて展開される学びの分野であるといえ、中野は「精神世界系」をもっと軽くして「自分磨き系」とも呼べる^{xviii}としている。個人の内面を深め、磨いていくとはどのようなことかを考えると、自分の長所や短所をふまえた上で自分自身を成長させようとするのだといえる。そのためには、改めて自分自身のことを理解する必要があるし、他者との関係のなかでの「自分」というように、いつもとは違った視点で自分自身をみつめ直したりすることが必要であろう。そのためには、自分自身の存在をしっかりと認め、またそれぞれの学習者が個人として尊重されることがまず求められる。

以上のように考え、この第3象限のワークショップは、「批判的パラダイム」と同時に「人

間主義パラダイム」が特に重視されているとした。自分自身をみつめなおし、内面を深めるためには、自分自身を「問い直す」ことが必要だといえる。また、自分自身をみつめ直すためには前提として学習者が尊重されることが重要であり、「心と身体を癒す」ためにも学習者が尊重されることは必要であろう。一方で、「行動主義パラダイム」が不要かというところ、そうではない。自己成長・自己受容にとどまらず、人間関係を良好なものにしたいと考える学習者にとっては、学習を実生活へ生かすこと、つまりフィードバックも重要となる。このように考えると、確実に学習目的を達成していこうとする「行動主義パラダイム」も必要である。よって、第3象限においては批判的パラダイムと人間主義パラダイムが特に重視されているが、行動主義パラダイムも必要であると考えた。

第4象限…「社会・自然・環境等のことを体験したり、学ぶ」

ことをめざすワークショップ

この象限は、より「受容的」で「外向き」な方向を向いている。主に、「自然・環境系」に代表されるように、「感じる」ことが重視される分野である。たとえば環境問題や自然破壊の問題を考えてみると、「感じること」が「関心」を呼び起こし、「理解」そして「行動」へと進んでいく前提となっているという。「感じる」こと、つまりは実際に「体験する」ことが重視されている分野である。また、第4象限では社会・自然・環境等のことを「学ぶ」こともめざしているわけであるが、これらの分野について学ぶ際、何が重要かと考えると、まずは「正しい知識を得ること」、そしてそれまで前提としていた価値観を「問い直すこと」といえるかもしれない。環境問題や自然破壊の問題について考えてみると、「関心」をもつことが前提にはなるが、実際に行動に移すためには、その問題についての正しい「知識」「理解」、そしてものごとを批判的に捉えた上で、何が問題かを考えていくことが必要である。つまり、第4象限においては「体験する」と同時に問題についての正しい「知識」と「理解」、そして問題意識をもつことが重要なわけである。

このように考え、第4象限のワークショップは特に「行動主義パラダイム」と「批判的パラダイム」が重視されているとした。この第4象限のワークショップを通じてめざされているのは、環境問題や自然破壊の問題に代表されるように、「体験」し、「学ぶ」ことで終わってしまうのではなく、その学びの成果を実際の行動に移すことである。もちろん、他の象限におけるワークショップの学びの成果も実際の行動に移すこと、生かすことは重要であろうが、この第4象限では特に重視されているといえるかもしれない。これは、「行動主義パラダイム」において学びの成果を「フィードバック」することが重視されていたこととも共通しており、また、そのためには現実に起きている問題について批判的に問い直していく姿勢も重要だといえる。さらに、個人の「体験」を重視するということは、個々を尊重する「人間主義パラダイム」も必要といえる。よって、第4象限においては行動主義パラダイムと批判的パラダイムが特に重視されており、同時に人間主義パラダイムの考

え方も必要であると考えた。

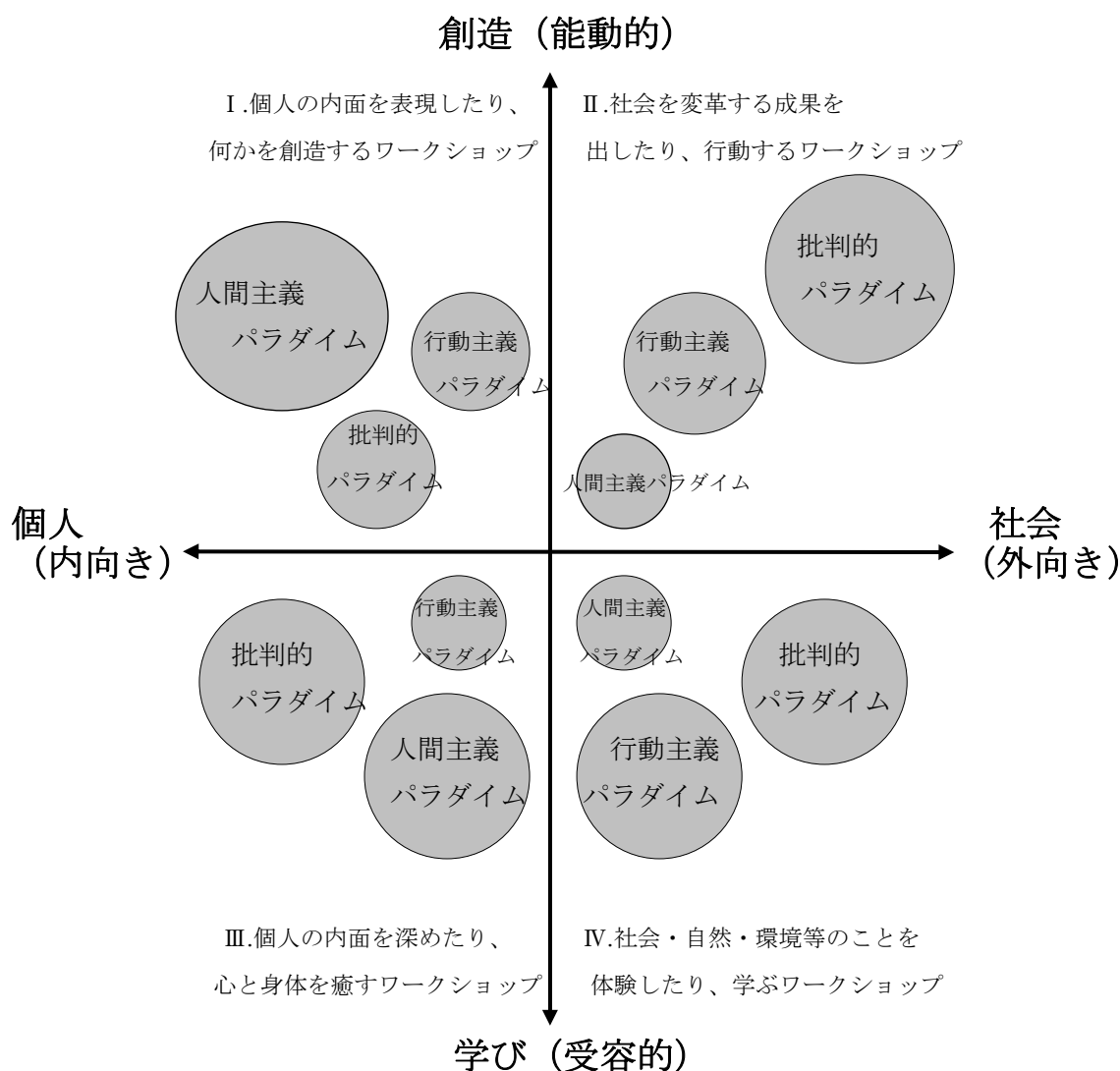


図3 ファシリテーターの役割整理への試み

参考：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、2001年、p.18をもとに筆者作成。

もちろん、このようなまとめは固定的なものではなく、例えば第4象限のワークショップにおいてもファシリテーターには人間主義的な支援、つまり学習者とその経験を完全に尊重することがより重視されることもある、というように柔軟に考えることが重要だと考える。より理解しやすいように、まとめとして前ページに「図3 ファシリテーターの役割整理への試み」を示した。

【第4章】

第4章においてはまず、各象限のワークショップにおいて、ファシリテーターはどのような支援をすべきなのか、注意すべき点はどのようなことかを検討しつつ、ファシリテーター

ターに求められる役割を考察した。

第1象限のワークショップにおいてファシリテーターに求められる役割は、「学習者のパートナーとして、学習者の経験やニーズ、考え方を最大限に尊重し、学習者が学習における『主役』となるように支援する」ことであるとまとめた。

第2象限においてファシリテーターに求められる役割は、「学習者に多様なものの見方や価値観があることを提示した上で、学習者自身の前提、価値観の問い直しを促す。また、学びがその場限りのものにならぬよう配慮する」こととした。

第3象限でファシリテーターに求められる役割は、「学習者に自分自身をみつめ直し、いつもとは違う視点から自分自身を捉えなおすように促す。また、学習者の個性や経験を尊重し、あくまでも学習者が『主役』となるように支援する」こととした。

最後に、第4象限においてファシリテーターに求められる役割とは、「学習者が正しい知識を得ることができるよう支援する。また、学習者に多様なものの見方や価値観があることを提示した上で、学習者自身の前提、価値観の問い直しを促す」こととした。

以上で示したのはそれぞれの象限においてファシリテーターに求められるすべての役割ではなく、特に重要であり、中心となる役割である。

次に、ファシリテーターの今後の在り方について、前章までのファシリテーターについての考察をふまえた上で、5つの点を提言した。

第1の点として、「ファシリテーターは問い直しを促す存在であるべきである」ことをあげた。これは、ブルックフィールドによる3つの分類の際にもふれたもので、「批判的パラダイム」において重視される点であり、わが国においては、これまであまり重視されてこなかった点だともいえる。しかし、現代社会が抱える課題について検討していく際などには特に、この批判的なアプローチが必要になってくるといえる。

第2の点としては、「ファシリテーターは柔軟であるべきである」とした。ファシリテーターはそのワークショップはどのようなことをめざしておこなうのか、をふまえた上で自らの役割を認識し、学習者への支援をおこなっていく必要がある。そしてその役割とは固定されたものではなく、学習者の雰囲気や学習場面に応じて柔軟に変えていくべきだといえる。

第3の点として、「ファシリテーターは学習者のパートナーとなるべきである」とした。ファシリテーターについてさまざまに論じられ、その重要性について述べられると、ワークショップにおいてはファシリテーターの存在こそが大切である、と考えがちである。これは誤りではないが、忘れてはならないのは「ワークショップにおける主役はあくまで学習者である」ということである。ワークショップにおいてファシリテーターは学習者と「ともにある」べきである、つまり両者において信頼関係が築かれているべきであろう。そして、ファシリテーターが学習者の共感的な存在になることも重要である。

第4の点として、「ファシリテーターは広い視野をもつべきである」とした。これは、第1の点にもつながってくるであろうが、学習者に多様なものの見方、価値観を提示するため

には、ファシリテーターは常にさまざまな視点からものごとを捉え、見つめなおすことができるよう望まれる。また、学習者それぞれのもつ個性、経験、価値観は多様であろうし、個々の学習者と信頼関係を築いていこうとするならば、広い視野をもつことは必要となってくるといえる。

第5の点として、「ファシリテーターは自分自身も常に成長しようと志すべきである」としたい。学習者を支援する存在であるファシリテーターに、このようにできれば「完璧」といったような限界はないように思う。現代社会はめまぐるしく変化し、そこで起きている問題や、人びとの学びに対するニーズも変化する。よって、ファシリテーター自身にも変化する事、成長することが求められるであろう。

以上のように、ファシリテーターの今後の在り方を提言してきたが、ファシリテーターにとってやはり肝要だといえることは、自らが「学習者の主体的な学びを促進する学習支援者である」ということを忘れないことであろう。また、ファシリテーターは「ファシリテーターの存在によって、学習者が学習における主役となりうるし、意識変容、行動変容へとつながっていく」という、自らが学習において果たす存在の大きさについても自覚しておかねばならない。

今後、現代社会におけるワークショップの必要性・意義はますます高まっていくであろう。それにともない、ファシリテーターの重要性もさらに高まると考えられる。それぞれのファシリテーターが学習者を主役とするような支援をおこない、自分なりの「ファシリテーター」の理想像をもつことによって、ワークショップの意義・可能性はさらに広がっていくであろう。

【おわりに】

本論文では「ファシリテーター」について、言葉のみが定着し、その役割認識において混乱が起きているという現状をふまえた上で、考察をおこなってきた。ファシリテーターに求められる役割はさまざまであり、ワークショップのめざす領域によってその役割を変えていく必要があることが明らかになった。ファシリテーターにとって、行動主義パラダイム、人間主義パラダイム、批判的パラダイムそれぞれの支援の在り方はどれも重要であるといえる。

そして今後の課題としてあげたいのは、特に「批判的パラダイム」の支援の在り方を重視していくことである。わが国においては、ファシリテーターは学習者の意識変容にまでも関わるべきではない、という意見が根強い。それは、ファシリテーターはあくまでも「支援者」であり、ワークショップの中心となるべきは学習者である、という考えからである。しかし、現代社会が抱える課題について検討していく際などには特に、この批判的なアプローチが必要になってくる。よって、「ファシリテーターは問い直しを促す存在であるべきである」ことを忘れてはならないであろう。

さらに今後の課題としては、ファシリテーターの養成の必要性が考えられる。ワークシ

ヨップのさらなる発展のためにはファシリテーターの存在が鍵を握っているが、その在り方を論じるのみでは実現につながっていかない。現在、NPOによるファシリテーター養成講座も多くみられるようにはなったが、今後さらにファシリテーター養成の充実が望まれるであろう。

IV. 引用・参考文献一覧

- ・ Brookfield,S. ,*Understanding and Facilitating Adult Learning*,Jossey-Bass,1986.
- ・ Brookfield,S. , “Facilitating Adult Learning.” In Merriam,S and Cunningham,P.(eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education*,Jossey-Bass,1989,pp.201-210.
- ・ 赤尾勝己編『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社、2004年。
- ・ 浅海義治「ワークショップ その手法とまちづくりへの活用」『建築ジャーナル』建築組合建築ジャーナル、1991年。
- ・ 伊藤俊夫編『生涯学習・社会教育実践用語解説』財団法人 全日本社会教育連合会、2002年。
- ・ 遠藤克弥編『最新アメリカの生涯学習』川島書店、1999年。
- ・ 岡田正彦「S.ブルックフィールドの成人学習論の特質—成人の学習者としての特質に着目して—」『日本生涯教育学会論集・20』日本生涯教育学会、1999年、pp.21-28。
- ・ 木下勇「ワークショップ プロセスをデザインする」『建築ジャーナル』建築組合建築ジャーナル、1991年。
- ・ 金香百合「ファシリテーター論」部落開放・人権研究所編『人権の学びを創る—参加型学習の思想』開放出版社、2001年。
- ・ 倉持伸江「成人の学習支援におけるファシリテーター論—アメリカの研究動向をふまえた—考察」『人間文化論』お茶の水女子大学大学院人間文化研究科、2002年、pp.419-428。
- ・ 鴻上哲也「参加型学習をサポートする人材の役割と養成」白石克巳・金藤ふゆ子・廣瀬隆人編『学習プログラムの革新—学習者がつくる学びの世界—』ぎょうせい、2001年。
- ・ 小林進「70年代のアメリカ演劇—その実験」『戦後アメリカ演劇の展開』文英堂、1983年。
- ・ 坂口順治「体験参加型学習の意義と展開」『社会教育』第49巻第9号、全日本社会教育連合会、1994年。
- ・ 坂口緑「学習プログラムの策定の原理と論理」鈴木眞理・清國祐二編『社会教育計画の基礎』学文社、2004年。
- ・ 社団法人 日本青年奉仕協会『ワークショップを使って—ボランティア活動をはじめるきっかけは、こんなワークショップに出会ったから』JYVAブックレット No.10、社団法人日本青年奉仕協会出版部、1997年。
- ・ 生涯学習審議会答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」1992年。
- ・ 新藤浩伸「ワークショップの学習論」三輪健二編『成人の学習』東洋館出版社、2004年。
- ・ 鈴木眞理・清國祐二編『社会教育計画の基礎』学文社、2004年。

- ・鈴木眞理「学習者の参加する学習機会」鈴木眞理・永井健夫編『生涯学習社会の学習論』学文社、2003年。
- ・全日本社会教育連合会『社会教育』第49巻第9号、全日本社会教育連合会、1994年。
- ・高田研「ワークショップの歴史と技法」部落解放・人権研究所編『人権の学びを創るー参加型学習の思想』解放出版社、2001年。
- ・高橋邦子「アメリカ神話の解体」『20世紀アメリカ演劇』国書刊行会、1993年。
- ・高橋陽一監修、杉山貴洋編『ワークショップ実践研究』武蔵野美術大学出版局、2002年。
- ・津田英二「生涯学習の支援をめぐる理論と課題」鈴木眞理・津田英二編著『生涯学習の支援論』学文社、2003年。
- ・津村俊充・石田裕久編『ファシリテーター・トレーニング』ナカニシヤ出版、2003年。
- ・東京都生涯学習審議会答申「交流・参加型学習のためのネットワークづくりー社会につながる学びの実現ー」1997年、http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/gijiroku/gi_syogai.htm。
- ・中野民夫『ワークショップー新しい学びと創造の場ー』岩波書店、2001年。
- ・中野民夫『ファシリテーション革命ー参加型の場づくりの技法』岩波書店、2003年。
- ・南山大学大学院ホームページ<http://www.mi-gaku.to/s/nanzan1/kyoiku.html>。
- ・パウロ・フレイレ（小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳）『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979年。
- ・パトリシア・克蘭トン（入江直子・豊田千代子・三輪健二訳）『おとなの学びを拓くー自己決定と意識へ変容をめざして』鳳書房、1999年。
- ・早川操『デューイの探求学習哲学』名古屋大学出版会、1994年。
- ・廣瀬隆人・澤田実・林義樹・小野三津子編『生涯学習支援のための参加型学習のすすめ方ー「参加」から「参画」へー』ぎょうせい、2002年。
- ・堀薫夫「生涯学習の方法」関口礼子・小池源吾・西岡正子・鈴木志元・堀薫夫『新しい時代の生涯学習』有斐閣、2002年。
- ・ヘンリー・サノフ「アメリカのまちづくり手法をワークショップで学んだ記録」『住民のまちづくりを学ぼう!!』まちづくりハウス、1991年。
- ・マルカム・ノールズ著、堀薫夫・三輪健二監訳『成人教育の現代的実践ーペダゴジーからアンドラゴジーへー』鳳書房、2002年。
- ・森実「参加型学習」『生涯学習社会の諸相ーその理論・制度・実践ー』（現代のエスプリ No.466 至文堂、2006年、pp.169-180）。
- ・文部省編『社会教育の方法』学陽書房、1954年。
- ・山西優二「教育方法の基本原則と参加型学習」『開発教育』No.42、開発教育協議会、2000年。
- ・E.リンデマン著、堀薫夫訳『成人教育の意味』学文社。
- ・レイチェル・カーソン著、上遠恵子訳『センス・オブ・ワンダー』新潮社、1996年。
- ・レイチェル・カーソン著、青木築一訳『沈黙の春』新潮社、1987年。
- ・ワークショップ・ミュー編著『「まなび」の時代へ』小学館、1999年。
- ・渡部靖之「参加型学習がつくる新たな学びの世界」白石克巳・金藤ふゆ子・廣瀬隆人編『学習プログラムの革新ー学習者がつくる学びの世界ー』ぎょうせい、2001年。

- ・渡邊洋子『生涯学習時代の成人教育学—学習者支援へのアドヴォカシー—』明石書店、2002年。

-
- i 渡部靖之「参加型学習がつくる新たな学びの世界」白石克巳・金藤ふゆ子・廣瀬隆人編『学習プログラムの革新—学習者がつくる学びの世界—』ぎょうせい、2001年、p.84。
 - ii 同上。
 - iii 鈴木真理「学習者の参加する学習機会」鈴木真理・永井健夫編『生涯学習社会の学習論』学文社、2003年、p.145。
 - iv パトリシア・クラントン（入江直子・豊田千代子・三輪健二訳）『おとなの学びを拓く—自己決定と意識へ変容をめざして』鳳書房、1999年、p.104。
 - v 前掲書4、p.105。
 - vi 倉持伸江「成人の学習支援におけるファシリテーター論—アメリカの研究動向をふまえた—考察」『人間文化論』お茶の水女子大学大学院人間文化研究所、2002年、p.424。
 - vii 前掲書6、p.419。
 - viii 同上。
 - ix 前掲書16、pp.202-203。
 - x 同上。
 - xi 同上。
 - xii 前掲書16、p.204。
 - xiii 同上。
 - xiv 前掲書16、p.205。
 - xv 同上。
 - xvi 前掲書18、p.424。
 - xvii 同上。
 - xviii 前掲書11、p.53。