

グループ学習の場に在る不安に対する 教員のかかわり方の検討

——ファシリテーション能力に着目して——

三井規裕

1. はじめに

教員はファシリテーション能力を身に着け、活用していくことが求められている。令和3年8月4日の中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会（第3回）・教育免許更新制小委員会（第4回）合同会議において、学校運営・教育力向上等を意図して教員のファシリテーション能力の育成に言及されている（文部科学省, 2021）。ファシリテーションの定義は複数あるものの、ここでは「対象（個人、対人間、チーム、組織）となるものが、直面しているさまざまな障がい（心理的、物理的）を、自ら取り除き、目標達成をすすめていけるように、援助促進することである」（星野, 2019）を参考とする。初等・中等教育のみならず、高等教育においても授業内外において大小さまざまな課題がある。こうした課題を適切に取り除いていくため当事者の参加が重要である。そのためには教員のファシリテーション能力を高めて、課題の解決に向けて援助促進を担っていくことが必要になってきている。

キーワード：4つの懸念、心理的安全性、ファシリテーション、主体的な学び

2. 問題と目的

ファシリテーションはさまざまな場で実践されている。堀（2023）はファシリテーションが実践される分野を4つに分類している。具体的には、①人の学びや成長にかかわる分野、②地域や社会の問題にかかわる分野、③組織が抱える問題の解決を目指す分野、④3つの分野が複合的に絡み合う分野である。本稿で着目する教育分野は①に関連しており、石川・小貫ほか（2015）によると、1980年代から日本では社会教育分野でファシリテーションを実践する人であるファシリテーターという言葉が浸透していったという。きっかけは、複雑多様化する現代社会において、唯一絶対の解を提示することに無理があり、座学だけで学習者が腑に落ちることは困難となっていたからである。そこで活用されたのがワークショップによるグループ学習であり、その場を促進するファシリテーターの存在があったと述べている。つまり、参加者の学びに働きかけ、参加者同士の関係性の中で学びを深めていくことで参加者が自ら考え、答えを見いだす学びの環境を作るためファシリテーターが求められていたといえる。

工藤（2021）は、学校以外の場でグループ学習が広がり、そうした場で必要なファシリテーション能力に関する事例が積み上げられているものの、教育の場ではファシリテーションの研究が十分に蓄積されていないと述べている。そのため、現状では他の分野に比べて教育分野のファシリテーション能力の育成が十分でないことを指摘している。つまり、教育現場で必要とされるファシリテーション能力についてはどのような技術や態度等が求められているのが十分に整理されていないと考えられる。こうした状況であるにもかかわらず、教員にファシリテーション能力を求めていくことは新たな負担感を生み出すことになりかねない。

ワークショップや話し合いの場で求められるファシリテーション能力に

グループ学習の場に在る不安に対する教員のかかわり方の検討

についてはマイケル・ドイル&デイヴィッド・ストラウス (2003), 堀 (2006), 香取・大川 (2009), 堀・加藤 (2009) らによって基礎的な能力を育むための豊富な知見が蓄積されている。一方, 教育分野におけるファシリテーション能力については他分野の知見を参考に実践されているものの, 事例や研究は限られている (中野, 2016; 三田地, 2017)。こうした中で, 工藤 (2021) は, ティーチング, ファシリテーションとコーチングの3つが教育分野に関連するファシリテーション能力であると提案している。また, 菊池 (2015) は, 従来の教員が学習者に知識をいかにため込んでいけるかを大事にしていたのに対し, ファシリテーター型教員は学習者が解を導き出す主体であると捉え, 学習者と共に探索する姿勢を大事にすることを求めている。つまり, 知識を適切に伝え, それを再現できるようにする教員から, プログラム内容に応じて一定の知識は伝達しつつも, 学習者の主体的な学びを引き出す技術を駆使し, 学習者とともに探索していく教員が求められていると考えられる。

教育におけるファシリテーション能力に関するこれらの提案は今後の教員に求められる能力として参考となる。しかしながら, 教育分野におけるファシリテーション能力をティーチング, ファシリテーションとコーチングの関連で捉えてしまうと, 既存の体系の中からスキルに関する部分だけが取り上げられてしまう可能性があり, スキル以外の部分の育成が不十分になる可能性がある。また, 学生と教員が授業づくりに関わり学んでいくことはこれまでも教育実践で必要なことであると指摘されており (林, 2002), ファシリテーターとの違いは何であるのかは十分に検討できていない。

そこで本研究では, 教育分野のファシリテーターにとって重要な能力と考えられる学びの場へのかかわり方に焦点を当てる。星野 (2019) はファシリテーションを実践する者は, 観ると働きかけるの間の瞬間的な待ちが

重要であるといい、対象者を観た上で自分で立とうとするのを待つことと、立たせようと働きかけることには、大きな違いがあると述べている。また、堀（2023）によると、先に述べた4つの分野で応用されるファシリテーションには共通の特徴があり、それらを実践しないとファシリテーションをしたことにならないという。共通する特徴とは、ファシリテーターは脇役であり、参加者が主役となるようにし、参加者の主体性を尊重し、促進と支援に注力することである。ファシリテーターである教員が豊富な知識や意見、適した授業内容等を準備したとしても、進め方や論点、場づくり、関係性といったプロセスの舵取りが不十分だと実りある場にならず、集団の相互作用を促進することにならないと指摘している。つまり、ファシリテーション能力の育成を検討する上ではスキルの向上や教える教員から共に学ぶ教員への転換を図るだけでなく、「観る」「プロセスに働きかける」「待つ」等の場へのかかわり方が重要であると考えられる。したがって、かかわり方について事例を積み上げていくことが、教員のファシリテーション能力の育成の一助になると考えられる。

上記に述べたことから、ファシリテーター型教員は場に「働きかける」ために何を「観る」のか、また、どう「待つ」のかを検討し、教育実践におけるファシリテーターのかかわり方について探索的に検討する。

3. 「観る」のは場に隠れている不安

3-1. 4つの懸念を観る

グループ学習が学びに良い影響を与えることは先行研究で明らかにされている（パークレー&クロスほか、2009）。しかし、教員と学生の間、学生同士の信頼関係が十分に築かれていないことによって、いざ実践するとうまくいかないこともある（小針・井上、2021）。

うまくいかない原因の一つとして、グループ学習の場に在る他者に対す

グループ学習の場に在る不安に対する教員のかかわり方の検討

る防衛的な態度が関係している。Gibb (1964) は、グループの中で参加者自身の持つ恐怖や不信感を意識的に軽減していくことが必要であると指摘している。参加者自身の持つ恐怖や不信感には4つの懸念(不安)があるという。それらは①自分が他者から受け入れられているかどうか等の不安からくる「受容懸念」、②この場でこんなことを話してもいいのかといった不安からくる「データの流動的表出懸念」、③取り組みに対する興味・関心、自分たちがやっているという実感と関係する「目標形成懸念」、④誰かにやらされている、特定の人に影響を受けているといった影響関係に関する「社会的統制懸念」であることを明らかにしている。星野(2019)は、初期のグループ学習の場では受容懸念やデータの流動的表出懸念がみられるといい、ファシリテーションを実践する上で、学習者は懸念を持って集まってきていることを意識し、懸念に対して状況に応じて働きかけなければならないと指摘している。そのためには、それぞれの懸念や不安を解消していくためのプログラムを適宜取り入れながら、場を作っていくべきであると述べている。つまり、グループ学習の初期において、ファシリテーターは学習者が抱える不安を観ながら、不安の解消を意図した活動を準備し、参加者の状況に応じて実践することが求められているといえる。

3-2. 場の不安を解消し、心理的安全性を高める

近年、集団の中にある不安感と成果に関連があることが指摘されてきており、土台としての心理的安全性を高めることの重要性が注目されている。心理的安全性は「職場などの特定の状況下において、対人関係におけるリスクを取ることにについて成員またはメンバーがもつ信念」と定義されている(エイミー・C・エドモンドソン, 2021)。山田(2023)は心理的安全性が確保されている状態は職場だけでなく、学校教育においても必要になってきていると指摘している。つまり、集団の中で率直に発言できないこと

や否定的にとらえられてしまうという不安な状態は仕事の成果や学習の成果に影響してしまう可能性があると考えられる。

心理的安全性を高めるためには、集団で学ぶ際に学習者が感じる不安を取り除く必要がある。具体的には、「無知だと思われる不安」「無能だと思われる不安」「ネガティブだと思われる不安」「邪魔をする人だと思われる不安」のことである（エイミー・C・エドモンドソン，2014）。これらを取り除くことが、集団の中で意見を言い合える関係性を高めることにつながると言える。

3-3. 学びの場における不安軽減にどう対応すべきか

対人関係に対する不安は、個人の主体的な活動や学びの弊害となっている。例えば、山田（2023）によると、学生は「間違っただけを言わないといけない、先生が期待する通りの答えを言わないといけない」、「1人で授業を受けていたり、前の席に座ったり、熱心にメモを取っていたり、議論で積極的に発言したりするのを友人に見られるのが恥ずかしい、『意識高い系』と思われたくない」と意識している。また、こうした意識が授業におけるグループ活動等の障壁になっている可能性があるという。その上で、学生の本質的な学びを支援するためには、対人関係における不安を取り除くことが不可欠であり、授業を設計していく必要があることを指摘している。つまり、学生の学習成果を最大化するという目的を達成するためには、授業を考える際に知識・技能に関する内容のみでなく、安心して学ぶ場を組み込んだ設計が重要になっているといえる。

また、不安解消のための活動を準備するだけでなく、同時に学習者へのかかわり方も意識しなければならない。星野（2019）はファシリテーター自身の学習者に対してのかかわり方として、ファシリテーターが心をひらき、学習者と対峙していくべきであると述べている。もし、ファシリテーター

グループ学習の場に在る不安に対する教員のかかわり方の検討

ターが緊張や不安な気持ちを隠し、プログラムを進行していれば、そうした空気感は学習者に伝わってしまうと指摘している。また、Gibb (1964) は、信頼、受容、寛容等の態度が実践者に必要であり、その場に働く諸力を評価するのに最善を尽くすべきであると述べている。さらに、実践者は自分が展開している理論とできるだけ一致した行動を取るべきであると指摘している。つまり、ファシリテーターはグループ学習において学習者のかかえる不安を解消するための働きかけを準備しておくだけでなく、ファシリテーター自身も学習者と視線を揃え、ともに不安や緊張を共有しながら、学習者と共に目標に向かって探索するという意識を保持し、一貫性を持って場にかかわる必要があると考えられる。大学教育においてファシリテーターとして学び合う場を作っている中野 (2023) は、学生を信頼して任せることが何よりも重要であると述べている。ただし、ファシリテーターは無責任に信頼するのではなく、学びの「内容」を豊かにするため、学びやすい物理的「空間」と学習者との「関係」を整えることで学びの環境づくりを入念に行うべきであると指摘している。したがって、学生たちの状況に応じた学びの場の準備が十分にできていないようでは、ファシリテーターである教員が学生を信頼したとしても不十分であり、かかわり方としては適切でないと考えられる。

これまで述べてきたように様々な場で実践されてきたファシリテーションの知見を教育においても活かす必要があると考えられる。中村 (2021) は、アクティブラーニング型授業では、参加者との間で起こっていることに気づき、ファシリテーターは参加者中心の発想を大切に自分自身のありようを重視しなければならないと述べている。参加者を学生と置き換えるならば、ファシリテーターである教員は、学生を中心とした授業を設計し、学生同士の関係性の質を高める工夫をしながら、場に存在する不安を観て、取り除くための支援をしていくことが求められているといえる。

4. 「待つ」ことの重要性

4-1. 「待つ」ための準備

教員がグループの関係性に焦点を当てて、待つためには、学生が活動する場のデザインについても配慮しなければならない。三田地（2017）によると、場には3つのタイプがあり、その中でもガードレール型が理想的であるという。他の型である線路型は教員側の思う通りに進めるパターンであり、放牧型は学生をただ自由にさせている状態のことである（表1）。ガードレール型は、学生にある程度の自由があり、明確な目標も設定されている。ガードレールの幅が広すぎれば放牧型と変わらず、狭いと線路型と変わらない。この幅をどのようにコントロールするかが、教員に問われていると指摘している。津村（2014）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可能性をともに探りながら、学習者の自己実現を可能にすることがファシリテーター型教員に求められると述べている。つまり、待つためには、広すぎず狭すぎない目標とプロセスを設計し、学習環境を入念に準備する必要があるといえる。

ガードレール型の授業準備ができたならば、待つために必要なことを意識しなければならない。グループワークの実践者に必要な資質について野村（2010）は、客観性、受容的態度、洞察能力、成熟性の4つが求められる

表1 場づくりの3つのタイプの比較（三田地，2017）

タイプ	ゴール	プロセス（流れ）	チェックポイント
ガードレール型	明確	フレームが明確	参加者は関連に活動している。その場の目的、方向性も明確にされている。
線路型	明確	細かく指示	参加者がやらされている、窮屈な感じを抱く。ファシリテーターが場を仕切りすぎているように見える。
放牧型	不明確	不明確	参加者は自由に活動しているが、その場の目的、方向性が見えない。

グループ学習の場における不安に対する教員のかかわり方の検討

ると指摘している。客観性とは、支援を行うための個人に対する的確、個別的、共感的理解の態度の上に成り立つものである。受容的態度とは、異なる価値観や忌避したい価値観、倫理基準を持つ参加者がいても、個人の考えや行動を権利として認めることである。洞察能力とは、言語・非言語コミュニケーションを駆使し、表面に出ない感情や意図、声にならない訴えといったものをどのように理解するかのことである。また、自分自身の行動、態度、情緒的な反応の仕方について理解する能力も含まれる。最後に、成熟性とは、忍耐や自制心、他人に対するこまやかな配慮ができ、困難なことに遭遇しても他者に責任転嫁しないことであると述べている。これら4つを完全に実行することは容易ではないが、実践を通じてファシリテーター型教員として意識し、待つという態度を涵養していくことが必要である。

4-2. 実践者の場へのかかわり方

最後に、実践者はどのように場にかかわっているのかを参考にしながら、ファシリテーター型教員に必要な「待つ」ための在り方について述べる。中野（2003）は、準備をしっかりとした上で学習者を信じて場に委ねることを重視している。また、三田地（2017）は、教員として教えなければならないことはあるとしても、落とし所に持って行こうとするのではなく、学習者の能力を最大限伸ばすことに力を注ぐことが大切であると述べている。つまり、ただ場に委ねるだけでなく、暗に目標に誘導するのではなく、学習者自身が、集団の中で考え、感じ、話し合いを自ら進めていくことに意識を向けていかねばならないといえる。こうした点について高木（2012）は、学習者たちが相互触発的な活動を始めたならば、ファシリテーターはそこから迅速に離脱するべきであると述べている。したがって、グループ学習において、学生の出した答えを尊重するという姿勢があるからこそ、

場に委ねることができ、学生にも自ら考えようという姿勢が生まれてくるのである。

ファシリテーターの場へのかかわり方を検討した西村（2014）は、ファシリテーターが自身の持ち味を殺さずに場に対して一致感の高いかかわり方さえしていれば、グループ学習において知識をある程度注入しても、参加者の体験に任せても大きな問題ではないのではないかと述べている。こうした一致感に関連して、西田（2014）は、ファシリテーターは自分のありようを受け止め、自分を肯定することのできる人の方がいい、自分のことを否定している人が、参加者を肯定する場を作ることは無理があると述べている。つまり、自分らしさを活かして、自分らしさを肯定できる人が場にかかわる態度を形成できると考えられる。言い換えるならば、一方向的な授業実践に慣れ、それが自分の授業スタイルであると認識している状態では、グループ学習本来の成果を出すことが容易でない可能性があると考えられる。

以上のことから、「待つ」ためには、しっかりとした準備をし、学生を信じて委ねることが必要である。そのためには、ファシリテーター自身が、自分を肯定できていること、自分の持ち味と実践が一致していることが欠かせないと考えられる。こうした姿勢や態度があるからこそ、ファシリテーターは場を信じて「待つ」ことができ、「プロセスに働きかける」ことができるといえよう。

5. まとめ

本研究では、教員はファシリテーターとして場に「働きかける」ために何を「観て」、「待つ」のかを検討し、教育実践におけるファシリテーターのかかわり方について探索的に検討することを目的とした。

まず、グループ学習の初期において、ファシリテーターは学習者が抱え

グループ学習の場にある不安に対する教員のかかわり方の検討

る不安を観ながら、不安の解消を意図した活動を準備し、参加者の状況に応じて実践することが求められることについて述べた。その理由として学習の場では、4つの懸念があり、集団の中で率直に発言できないことや否定的にとらえられてしまうという不安な状態（「無知だと思われる不安」「無能だと思われる不安」「ネガティブだと思われる不安」「邪魔をする人だと思われる不安」等）が心理的安全性を低くしてしまうことについて述べた。

次に、学習の場にある不安をみつけたとしても、ファシリテーターはすぐに働きかけるのではなく、待つ必要がある点について述べた。グループの関係性に焦点を当て学習者らの間で起こっていることに気づき、ファシリテーターは学習者中心の発想を重視しなければならない。そして、学習者が自ら立とうとすることを妨げることは慎まねばならない。ただし、待つ時間が長すぎるようであれば、プロセスに働きかけることが必要である。ただ待つだけでは放任していることになりかねないからである。待つためには、ガードレール型の授業をデザインし、学習環境を入念に準備する必要がある。こうした準備が待つというかかわり方を保持することに役立つはずである。

最後に、「待つ」ためには、学生を信じて委ねることが必要である。そのためには、ファシリテーター自身が、自分を肯定できていること、自分の持ち味と実践が一致していることが欠かせない点について述べた。こうした姿勢や態度があるからこそ、ファシリテーターは場を信じて「待つ」ことができ、学生の主体性を引き出すためのプロセスに働きかけていくことができると考えられる。

6. 今後の課題

最後に、今後の課題について述べる。本研究で検討したファシリテーション能力に関しては知識を得るだけでは十分に身につかない。実際に研修等

で体験しながら学ぶだけでなく、現実的な問題に対して実践し、失敗を繰り返しながら学ぶ必要があるだろう。しかしながら、大学含め、そうした実践の機会や失敗を許容して、それでも納得してもらえる寛容な現場を確保していくことは容易でない。どのようにして実践の場を確保し、失敗から学ぶ場を創っていくことができるかを検討していく必要がある。

謝辞

JSPS 科研費 JP19H01185 の助成を受けたものです。

参考文献

- パークレー, E. F.・クロス, K. P.・メジャー, C. H. (安永悟訳) (2009) 『協同学習の技法：大学教育の手引き』 ナカニシヤ出版
- エイミー・C・エドモンドソン (野津智子訳) (2014) 『チームが機能するとはどういうことか：「学習力」と「実行力」を高める実践アプローチ』 英治出版
- エイミー・C・エドモンドソン (野津智子訳) (2021) 『恐れのない組織—「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす—』 英治出版
- Gibb, J. R. (1964) 「信頼関係形成のための風土」 In Bradford, L. P. et. al. *T-Group Theory and Laboratory Method*, John Wiley & Sons, Inc 三隅二不二 (監訳) 感受性訓練, 第10章, 1971, 日本生産性本部
- 林義樹(2002)『学生参画授業論—人間らしい「学びの場づくり」の理論と方法—』 学文社
- 堀公俊 (2023) 「学校とファシリテーション」 ネットワーク編集委員会編 『教室の中の多様性とファシリテーション』 学事出版, pp. 2-9
- 堀公俊 (2006) 『ファシリテーション入門』 日本経済新聞社
- 堀公俊・加藤彰 (2009) 『ロジカル・ディスカッション』 日本経済新聞出版社
- 星野欣生 (2019) 「ファシリテーションの人間観 ファシリテーションは人をどうみているか」 津村俊充, 星野欣生 (編) 『実践人間関係づくりファシリテーション』 金子書房, pp. 1-14

グループ学習の場にいる不安に対する教員のかかわり方の検討

- 石川一喜 (2015)「ファシリテーションの可能性」石川一喜・小貫仁 (編)『グローバルな学びをめざす参加型授業 教育ファシリテーターになろう!』弘文堂, pp. 1-10
- 香取一昭・大川恒 (2009)『決めない会議 たったこれだけで、創造的な場になる 10 の法則』株式会社ビジネス社
- 菊池秀信 (2015)「ファシリテーター型の教師 今までのやり方では何がいけないの?」石川一喜・小貫仁 (編)『グローバルな学びをめざす参加型授業 教育ファシリテーターになろう!』弘文堂, pp. 14-18
- 小針誠・井上義和「国策アクティブ・ラーニングの何が問題か 新書『アクティブラーニング』のその後を語る」井上義和・牧野智和 (編)『ファシリテーションとは何か コミュニケーション幻想を超えて』ナカニシヤ出版, pp.147-174
- 工藤亘 (2021)「令和の日本型学校教育に求められる教師のファシリテーション能力についての一考察—学校教育でのファシリテーション・サイクルを目指して—」『玉川大学教師教育リサーチセンター年報』第 11 号, pp. 97-108
- マイケル・ドイル&デイヴィッド・ストラウス (斎藤聖美訳) (2003)『会議が絶対うまくいく法 ファシリテーター, 問題解決, プレゼンテーションのコツ』日本経済新聞社
- 三田地真実 (2017)『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』中野民夫 (監) ナカニシヤ出版
- 文部科学省 (2021) 中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会 (第 3 回)・更新制小委員会 (第 4 回) 合同会議議事録」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo16/002/gijiroku/1417876_00004.html (閲覧日 2023 年 9 月 2 日)
- 中村和彦 (2021)「ファシリテーション概念の整理および歴史の変遷と今後の課題」井上義和・牧野智和 (編)『ファシリテーションとは何か コミュニケーション幻想を超えて』ナカニシヤ出版, pp. 93-122
- 中野民夫 (2003)『ファシリテーション革命』岩波書店
- 中野民夫 (2016)「大教室での参加型授業—「教える」より「学び合う」場を作ろう!—」中野民夫・三田地真実 (編)『ファシリテーションで大学が変わる: 大学編』ナカニシヤ出版, pp. 33-50

- 中野民夫 (2023) 「「教える」より「学び合う」場を創ろう！～参加型の場をつくるファシリテーション～」 ネットワーク編集委員会編『教室の中の多様性とファシリテーション』学事出版, pp. 22-27
- 西村佳哲 (2014) 『かかわり方のまなび方 ワークショップとファシリテーションの現場から』筑摩書房
- 西田真哉 (2014) 「西田真哉さんにとってワークショップとは何か？自分に素直に動ける人が、少しでも増える手助けをしたい」西村佳哲『かかわり方のまなび方 ワークショップとファシリテーションの現場から』筑摩書房, pp. 246-267
- 野村武夫 (2010) 『はじめて学ぶグループワーク』ミネルヴァ書房
- 高木光太郎 (2012) 「イントロダクション ワークショップのF2LOモデル「まなびほぐし」のデザイン原理」荻宿俊文・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, pp. 1-30
- 津村俊充 (2014) 「“教育ファシリテーター”になること」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, pp. 12-16
- 山田剛史 (2023) 「大学教育における心理的安全性の重要性と学生エンゲージメントに及ぼす影響」『関西大学高等教育研究』第14号, pp. 7-18