

調 査 研 究 報 告 等

# 学習者の意識変容を促すファシリテーターの役割に関する一考察

## ー体験学習におけるファシリテーターの発話に焦点をあててー

金井 茂樹（千葉大学大学院）

### 1 問題の所在

本稿は、体験学習におけるファシリテーターと学習者との相互作用について、その対話に着目して分析を行うことによって、学習者の意識変容を促すファシリテーターの役割を明らかにすることを目的とするものである。

体験学習とは、ゲームやシミュレーションなどのアクティビティでの体験にもとづいて、学習者が主体的に学習を展開する学習方法の総称<sup>1)</sup>であり、その目的のひとつが学習者に意識の変容を促すことである<sup>2)</sup>。この学習者の意識変容を促すことについて、アメリカの成人教育研究者であるブルックフィールド（Brookfield,1986）は、成人学習者が無批判に取り入れ、身につけてしまっている価値や前提に対して、代わりとなる選択肢を示して、学習者に問い直しや解釈の再構成を促すファシリテーターの役割が重要だと指摘している。また、カナダの研究者であるクラントン（Cranton,2003）は、学習者の意識変容は、学習仲間が持っていた関心や、状況の変化、教育者が行う巧みな問いかけなど「外からの働きかけ」によって生じるとしている。日本においても、倉持（2002）が、学習者の気づきやふり返りを促すにはファシリテーターの「問い直し」が中心的な役割を果たすことを指摘し、小池（2004）も、自己概念、学習の動機づけ、オープン・マインドなメンタリティなどの自己主導型学習者としての力量（competencies）と同時にファシリテーターの役割が学習者の意識変容には重要であるとしている。

このように学習者の意識変容を促す鍵はファシリテーターの役割にあると考えられる。しかし、ファシリテーターの重要性は指摘されてはいるものの、必要とされるファシリテーターの役割やファシリテーション・スキルは、各々の場面で大きく異なっている<sup>3)</sup>。体験学習においても、ファシリテーターは具体的にどのような学習場面でどのような役割を果たせばよいのか、どのように学習者に関わるのかといった問題について十分に語られてはいない。ここに体験学習におけるファシリテーターの役割を明らかにする本稿の意義がある。

## 2 研究の方法

本稿では、ファシリテーターの役割が異なって出現する2つの講座を比較し、意識変容がより促された講座におけるファシリテーターの役割の特徴を明らかにするという方法で検討を進める。

### (1)分析の対象

本稿において分析の対象としたのは、「トレーディングゲーム (Trading Game)」という開発教育プログラムにおけるファシリテーターと学習者との対話記録を文字化したもの及び学習者へのアンケート調査の結果である。この「トレーディングゲーム」は、開発教育はもちろん、最近では企業研修においても活用されているプログラムであり、「交渉する」「状況を把握する」「コミュニケーションを図る」「戦略を立てる」「リソースを活用する」「情報を収集する」「関係を作る」「物事を予測する」などの体験を通じて学習者の意識変容を促すことをねらいとするものである。

ここで対象としたデータは、2004年8月と10月に実施された「トレーディングゲーム」におけるファシリテーターと学習者との対話記録及び参加した学習者を対象に実施したアンケート調査である(表1)。

表1 分析の対象とする体験学習プログラム〈トレーディングゲーム〉の概要

	講座A	講座B
実施日	2004年8月7日	2004年10月13日
ファシリテーター	NPO職員	大学付属研究所研究員
主なねらい	自由貿易や経済のグローバル化が引起す様々な問題に気づくこと。 南北格差や環境問題の解決に向けて、国際協力や一人ひとりの行動のあり方について考えること。	
アクティビティの内容	学習者は、いくつかのグループに分かれ、ハサミや鉛筆などの道具と紙を使って「製品」を作り、「マーケット」で売って収入を得ます。 但し、スタートの時点で渡される道具は、グループによって異なり、A・Bレベル(先進工業国を表す)のグループには、ハサミや定規などの道具(工業技術)があるかわりに紙(資源)が少なく、Cレベル(資源国を表す)のグループには紙がたくさんあるかわりに、道具はほとんどありません。また、Dレベルのように、道具も紙をないグループもあります。これにより、ゲームが進むにつれてA～Dレベルの間に「格差」が生まれると同時に、各グループの間で道具や紙の取り引き(貿易)が自然発生的に行われるようになります。	
学習展開(フェーズ)	〈導入(アクティビティの説明)〉→〈アクティビティ〉→〈グループ討議による経験共有〉→〈ふり返り〉	
〈ふり返り〉の時間	35分	40分

(注) 主なねらいとアクティビティの内容については、両講座のファシリテーターが参考文献としていた(特活)開発教育協会・(財)神奈川県国際交流協会編(2003)『新・貿易ゲーム』第2版による。

### (2)分析の方法

分析の対象とするトレーディングゲームにおいては、表1の学習展開(フェーズ)のとお

り、学習者同士の対話〈グループ討議による経験共有〉とファシリテーターと学習者との対話〈ふり返り〉の2つの相互作用があるが、本稿の目的はファシリテーターの役割を明らかにすることであるから、ここでは、ファシリテーターと学習者との対話〈ふり返り〉に着目した。最初に2つの講座の〈ふり返り〉フェーズにおける対話記録から、ファシリテーターの役割の出現の違いを明らかにする。次に、特徴的なファシリテーターの役割に着目して、その発話機能及びファシリテーターと学習者との発話の順序について整理し、最後に具体的な発話展開を抽出し分析を行う。

ここでのファシリテーターの役割については、津村（2003）の提示する教育者の役割分類の方法にしたがった。これは、「伝達・指示型教育か、参加・対話型教育か」及び「教育の重点が成果・結果重視か、心理・関係的過程重視か」という2つの次元を用いた分類方法である（図1）。この分類方法では、教育者の役割を(i)「教授者型」(ii)「インストラクター型」(iii)「コンサルタント型」(iv)「ファシリテーター型」に類型化している。「教授者型」とは、学校の教師や教育研修の講師など、学習者の体験と関係なく知識を効果的に伝達する役割であり、「インストラクター型」とは、学習者に何らかの体験を促し、参加者とのやりとりを大事にしながら、学習者の体験と関連した知識を伝達する役割である。また、「コンサルタント型」とは、参加型ではない学習プロセスを適切に観察、吟味して、伝達・指示による指導を行う役割であり、「ファシリテーター型」とは、学習プロセスを大事にして学習者のふり返りにより、気づきのきっかけを与え、対話をもとにその気づきを学習の素材として教育するという役割である。

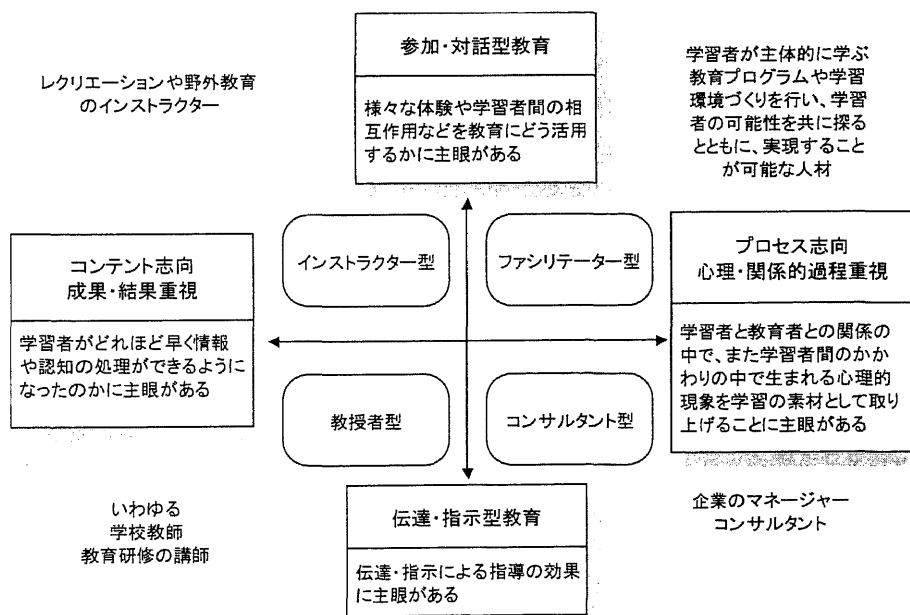


図1 4つのタイプの教育者像(津村俊充「教育ファシリテーターになること」津村俊充, 石田裕久編(2003)『ファシリテーター・トレーニング』p.13 一部修正)

堀（2003）は、ファシリテーターを社会活動、自然・環境分野、学校教育・企業研修等さまざまなシーンでの問題解決、合意形成、学習活動、組織変革など、あらゆる種類の知的創造の場をつくりそのプロセスを推進する役割を果たす人であると定義し、ファシリテーターを広く捉えている。また、シュワーツ（Schwarz,2005）も、学校教育・企業研修等あらゆる場面における教育者をファシリテーターと呼ぶようになっている状況を指摘している。そこで、本稿では、上で述べた 4 つの役割を果たす教育者を「ファシリテーター」（広義のファシリテーター）と呼び、上記の分類方法による教育者のひとつの役割としてのファシリテーターを「狭義のファシリテーター」と呼ぶものとする。本稿において、「ファシリテーター」とした場合は、広義のファシリテーターを指し、その中のひとつの役割を指す場合は「狭義のファシリテーター」とする。

### 3 分析の結果

#### (1)学習者の意識変容

講座終了後に「トレーディングゲーム」に参加した学習者にアンケート調査を行った。この調査は、受講後における学習者の意識変容の程度を測定するためのものである。調査項目は、メジロー（Mezirow,1996）の意識変容のプロセスにおける 10 のフェーズをもとに、「トレーディングゲーム」の内容に準拠する形で設計した<sup>4)</sup>（表 2）。

表 2 学習者の意識変容の程度を測定する調査項目

	調査項目	該当しない	あまり該当しない	やや該当する	該当する
1	開発をめぐる問題について、それまでのあなた自身の考え方がゆさぶられるなどの混乱やジレンマが生じた場面がありましたか	1	2	3	4
2	開発をめぐる問題について、それまでのあなた自身の意識・行動を振りかえる気持ちが生じましたか	1	2	3	4
3	開発をめぐる問題について、自分と他の参加者との意識の違いを感じましたか	1	2	3	4
4	開発をめぐる問題にかかわる自分の考えや行動について、なぜ、そのような考えや行動をとっていたかを考えましたか	1	2	3	4
5	開発をめぐる問題の本質についての知識・技術が得られましたか	1	2	3	4
6	開発をめぐる問題についての解決策をいくつか考えましたか	1	2	3	4
7	開発をめぐる問題について、あなた自身がどのような行動をとるべきか具体的に考えましたか	1	2	3	4
8	開発をめぐる問題を解決するための知識・技術が得られましたか	1	2	3	4
9	開発をめぐる問題の解決策を試そうと思いましたか	1	2	3	4
10	開発をめぐる問題の解決策の実行は可能だと思いましたか	1	2	3	4

両講座の学習者の意識変容得点の平均値をまとめたものが表 3 である。この意識変容得点とは、学習者の意識変容に関する調査項目の合計得点である。なお、各項目について、「該当する（4 点）」から「該当しない（1 点）」で回答を求めたため、すべての項目が「該当する」のであれば 4×10 項目であり意識変容得点の合計得点は 40 点となる。この 2 つの意識変容得点の平均値について、ノンパラメトリック検定（Wilcoxon の順位和検定）を行った結果、両講座の平均値には差があることが確認できた（1%水準で有意）。

表 3 学習者の意識変容得点の平均

	講座 A	講座 B
意識変容得点の平均	32.61	24.83
回答者数	18 名	12 名

## (2)ファシリテーターの役割

講座 A、講座 B それぞれの〈ふり返り〉フェーズにおけるファシリテーターの発話を前述したファシリテーターの役割分類にしたがって整理し、どのような役割が出現しているかを分析した。この〈ふり返り〉フェーズにおけるファシリテーターの役割別発話回数及び発話語数をまとめたものが表 4 である。

ここでは、ファシリテーター及び学習者の発言をターン（turn, 話順あるいは番）ごとに区切るものとし、それらを 4 つの役割に分類した。このターンとは、たとえばファシリテーターが発言し、次に学習者が発言するというように、話者が交代するときに区切って 1 単位とするものである<sup>5)</sup>。なお、1 回の発話の中に 2 つ以上の内容が含まれるときは、その内容に応じてターンを分割してカウントした。なお、発話の文字数については、講座の録音記録を書き起こした文字の数をカウントしているため、句読点を含めている。また、言葉が不明確な箇所（記録できなかった部分）については、カウントしないものとした。

表 4 ファシリテーターの役割別発話語数

講座 ファシリテーターの役割	講座 A		講座 B	
	発話回数	発話語数（率）	発話回数	発話語数（率）
教授者	4 回	1,955 (31.1%)	1 回	243 (6.7%)
インストラクター	7 回	2,085 (33.2%)	6 回	2,081 (57.7%)
狭義のファシリテーター	13 回	1,358 (21.6%)	8 回	765 (21.2%)
コンサルタント	0 回	0 (0.0%)	0 回	0 (0.0%)
その他	8 回	888 (14.1%)	25 回	516 (14.3%)
全体の発話回数・発話語数	32 回	6,286 (100%)	40 回	3,501 (100%)

分析の結果、講座Aにおいては教授者、インストラクター、狭義のファシリテーターそれぞれの役割が偏りなく出現していること、講座Bでは講座Aに比べインストラクターの役割の比率が高いことが明らかになった。

### (3) 狭義のファシリテーターとインストラクターの発話機能

ここでは、両講座において出現頻度の高かった狭義のファシリテーターとインストラクターの発話機能に着目した。

まず、狭義のファシリテーターの発話について分析を行った。狭義のファシリテーターの発話機能については、ガウ(Gaw)の分類方法にしたがった。ガウ(Gaw,1979)は、体験学習におけるファシリテーターの発話について、「気づき (awareness)」「分かち合い (sharing)」「解釈 (interpreting)」「一般化 (generalizing)」「応用 (applying)」「実行 (acting)」の6つの機能を提示している。「気づき」とは、体験したことからさまざまなデータを拾い出すこと、「分かち合い」とは体験したことから気づいたデータをお互いに報告し合うこと、「解釈」とは個人やグループから出てきたことのデータの意味を明らかにすること、「一般化」とは個人やグループから出てきたことのデータから抽象概念に発展させること、「応用」とは概念化したものを新しい状況の中で検証するための仮説や変革するための行動目標を考えること、そして「実行」とは仮説化したことを実際に試みる場を作ったり、実行できるようにすることを、それぞれ促進させる機能である。このガウの発話機能分類におけるファシリテーターの具体的な問いかけをまとめたものが表5である。

表5 ガウによるファシリテーターの発話機能の分類

ファシリテーターの発話機能	問いかけの例
気づき (awareness) の促進	<ul style="list-style-type: none"> <li>・何をしましたか</li> <li>・体験の中でどんなことを感じましたか</li> <li>・どんなことを考えましたか</li> </ul>
分かち合い (sharing) の促進	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気づいたことを伝えてみてください</li> <li>・他の人も同じ反応をしましたか。違いがありますか</li> <li>・どんなふうに影響を与えあっていましたか</li> </ul>
解釈すること (interpreting) の促進	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どのように説明できますか</li> <li>・あなたにとってどのような意味がありますか</li> <li>・なぜそのようなことをしたのでしょうか</li> </ul>
一般化すること (generalizing) の促進	<ul style="list-style-type: none"> <li>・何を学びましたか</li> <li>・他の体験とどのように結びついていますか</li> <li>・どのような原理や法則が働いていると思いますか</li> </ul>
応用すること (applying) の促進	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学びをどんなふうに他の場面に応用できますか</li> <li>・課題や行動目標にはどのようなことが考えられますか</li> <li>・学んだことをさらにのばすためには何が考えられますか</li> </ul>
実行すること (acting) の促進	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題を実行すること・しないことでどのような結果が得られますか</li> <li>・課題を実行するために必要なことは何ですか</li> <li>・成功したら、自分にどのような報酬をあげたいですか</li> </ul>

ただし、ガウ自身がこの分類には内容的、意味的に重なることがあると指摘をしていることから、狭義のファシリテーターの発話のうち、複数の機能に該当すると思われるものについては、その前後の文脈を考慮して分類を行った。

次に、インストラクターの発話機能について分析を行った。インストラクターの役割については、知識の習得、技能の習得などその教育目的によって異なるといわれている。ディック(Dick,2004)は、知識の習得が目的である場合のインストラクターの役割について、教材の示す原理の解釈を広げたり、例示をすることによって、学習者の知識の習得を評価することが重要であると指摘している。これを体験学習にあてはめて考えると、体験学習におけるインストラクターは、学習者のアクティビティでの体験を教材にして、その体験したことが現実世界の中でどのような事実に関連しているかという提示と現実世界に起こっている事実についての解釈を学習者に伝えることがその役割であると考えられる。そこで、本稿では、インストラクターの発話を、その内容に基づき「事実の提示」と「事実の解釈」に分類するものとした(表6)。

表6 インストラクターの発話機能の分類

インストラクターの発話機能	内容
事実の提示	アクティビティでの体験が現実世界のどのような事象に該当しているのかを提示している発話
事実の解釈	アクティビティでの体験に関連づけて、現実世界にどのような問題がおきているか、自分たちはどのような課題をかかえているのかなど、事実を解釈して伝えている発話

以上の分類方法にしたがい、狭義のファシリテーター及びインストラクターの発話機能を分類整理したものが表7である。

表7 狭義のファシリテーター及びインストラクターの発話機能分類

講座 発話回数・発話機能			講座A	講座B
			発話語数(割合)	発話語数(割合)
狭義のファシリテーターの発話回数			13回	8回
機能	①気づき	[1]	2回(15.3%)	2回(25.0%)
	②分かち合い	[2]	3回(23.0%)	3回(37.5%)
	③解釈する	[3]	6回(46.1%)	0回(0.0%)
	④一般化する	[4]	1回(7.6%)	2回(25.0%)
	⑤応用する	[5]	0回(0.0%)	0回(0.0%)
	⑥実行する	[6]	0回(0.0%)	0回(0.0%)



	⑦その他	[7]	1 回 (7.6%)	1 回 (12.5%)
インストラクターの発話回数			7 回	6 回
機能	①事実の提示	[8]	0 回 (0.0%)	2 回 (33.3%)
	②事実の解釈	[9]	6 回 (85.8%)	4 回 (66.6%)
	③その他	[10]	1 回 (14.2%)	0 回 (0.0%)

分析の結果、講座Aにおいては、狭義のファシリテーターの発話のうち「解釈」に該当するものが4割以上あるが、講座Bでは1度も現れていないこと、インストラクターの発話の中心は講座A、講座Bともに「事実の解釈」であることが明らかになった。

#### (4)発話の順序とその特徴

次に、これらのファシリテーターの役割がどのように出現しているのか、ファシリテーターと学習者との相互作用のパターンを明らかにするために、ファシリテーターと学習者との発話の順序について分析を行った。表7における狭義のファシリテーター及びインストラクターの発話機能の分類を踏まえ、ファシリテーターと学習者との発話の順序を整理したものが表8（講座A）、表9（講座B）である。

表8 ファシリテーターと学習者の発話の順序〈講座A〉

ターン	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
役割																				
教授者																				
インストラクター								[9]			[9]	[10]		[9]						
狭義ファシリテーター	[1]			[3]		[3]			[3]				[1]							
その他																	○		○	
学習者		○	○		○		○			○					○	○		○		○
ターン	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
役割																				
教授者																				
インストラクター												[9]								
狭義ファシリテーター	[2]				[7]		[4]				[3]		[2]		[2]		[3]		[3]	
その他			○						○											
学習者		○		○		○		○		○				○		○		○		○
ターン	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56				
役割																				
教授者									○	○	○				○					
インストラクター	[9]							[9]												
狭義ファシリテーター																				
その他				○			○						○			○				
学習者		○	○		○	○						○		○						

(注) 表中の狭義のファシリテーターの発話番号は、表7の[1]～[7]に該当している。

表中のインストラクターの発話番号は、表7の[8]～[10]に該当している。

その他の役割の発話には○をつけている。

表 9 ファシリテーターと学習者の発話の順序〈講座B〉

役割 \ ターン	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
教授者																				
インストラクター																				
狭義ファシリテーター	[1]								[4]											
その他												○		○		○		○		○
学習者		○	○	○	○	○	○	○		○	○		○		○		○		○	
役割 \ ターン	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
教授者																				
インストラクター										[9]										
狭義ファシリテーター			[7]													[2]				
その他					○						○			○				○	○	
学習者	○	○		○		○	○	○		○		○	○		○		○			○
役割 \ ターン	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
教授者																				
インストラクター										[9]								[8]	[9]	
狭義ファシリテーター		[1]									[1]									[2]
その他				○		○		○					○	○		○				
学習者	○		○		○		○		○			○			○		○			
役割 \ ターン	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
教授者																				
インストラクター											[8]									
狭義ファシリテーター																				
その他		○							○				○							
学習者	○		○	○	○	○	○	○		○		○		○	○	○	○	○	○	○
役割 \ ターン	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97			
教授者																				
インストラクター																[9]				
狭義ファシリテーター		[4]																		
その他				○		○		○		○		○		○						
学習者	○		○		○		○		○		○		○		○		○			

(注) 表中の狭義のファシリテーターの発話番号は、表 7 の [1]～[7] に該当している。

表中のインストラクターの発話番号は、表 7 の [8]～[10] に該当している。

その他の役割の発話には○をつけている。

分析の結果、講座Aにおいては、狭義のファシリテーターの発話→学習者の発話→インストラクターの発話の順に出現するパターンが3回確認できた(ターン6-8、9-11、39-41)。それに対して、講座Bにおいては、狭義のファシリテーターの発話→学習者の発話→インストラクターの発話の順に出現するパターンを確認できなかった。

#### (5) 狭義のファシリテーター及びインストラクターの発話の具体的展開

ここでは、講座A(表8)における狭義のファシリテーターの発話→学習者の発話→インストラクターの発話の順に出現している部分について分析を行った。講座Aにおいて確認で

きた 3 箇所の内容を引用したものが表 10 である。

表 10 狭義のファシリテーター及びインストラクターの発話の具体的展開

ターン	話者	発話内容
6	F3	無償援助しましたけど、これもらったときはどうでしたか。ODA、NGO とか無償援助をしますといったとき、どう思いましたか。 [狭義のファシリテーター：解釈]
7	S4	うれしかったです。でも、希望が見えた。
8	F4	希望が見えた。それは良い ODA でしたね。援助のスタイルだったと思うんですが、その逆のね、ODA のスタイルもあります。あの、大きい例で、よく 1996 年のインドネシアのコトバンジャン・ダムってご存じですか。もし、よろしかったら、簡単に。あの、ね、ダムを、大きなダムを造ったのが、結局その土地の人たちが強制移住しなくちゃいけなくて、その強制移住先の土地がね、肥えてないところで、で、教育も学校も無いというところに強制移住させられて、村人たちが起訴を起こした。画期的なことがあったんですが、それもね、いろいろご存じの方いらっしゃると思いますんで、ODA のあり方っていうのも、「まだまだこんなことじゃいけない」っていうので、ちょっと、これ。 [インストラクター：事実の解釈]
9	F5	それからですね、NGO が、はい、こちらの。 わたしが NGO です。あの、先進国ですね、皆さんのこういう作品をね、民芸品を作ってもらって、まあ顔の見える。今回はこういう民芸品を作って、二つで 100 ドル。あの、大国から見るとさ細な額ですけど、一生懸命貯めてね、合計 550 ドルぐらい貯めましたね。■■。途中で、あんまり作品が良いんでね、200 ドルで購入したんです。あれは実際のところご存じですか。NGO がきて、ご存知ですか、 <u>現実にはどういったものになりますか。</u> [狭義のファシリテーター：解釈]
10	S5	フェアトレード。
11	F6	フェアトレード。そのフェアトレードの是非もね、こうやってマーケットに、世界市場に乗っからないところから、こう、資源、ある物でやってもらって、作ってもらって、で、お金を流通させていくっていう方法、■■な方法も提案されていますのね。 [インストラクター：事実の解釈]
39	F22	大国のリンカイにあるルール。そうですね。でも、これ世界だと思ったら、 <u>情報</u> 、じゃあ全部持ってるかっていうと、そんなことないですよ。で、実際、これを、あの、何でしょう。シールって、 <u>これ何だと思います。</u> 今回これ、わざわざゲームでシールなのか。 <u>何を代用して、何と想定できますか。</u> [狭義のファシリテーター：解釈]
40	S18	ブランド。
41	F23	ブランドもそうですね。あと、あの、ネタ、レアネタとか、あの鉱石とか、あと、あの、わたしがよく紹介するのはタンタルという、あ、知ってます？携帯とかコンピューターの部品になるんですが、タンタルはコンゴという内戦のある国でたくさん取れていて、村人たちが必死になって取りにくる黒い米粒なんですけど、内戦の中命をかけてとりにいって、で、マーケットに売ると、なぜか売れるの。こどもそうでしたね、なぜか欲しがりたいな。でも理由が分かんないので、村人もそうなんです。なんでか分かんないんだけど、マーケットに持ってったら 1 か月の生活費になるわけでしょう。必死になって取りにいって、で、その買った仲買人どうするかっていったら、特許持ってる貿易会社にそこの国の、貿易会社に売って、そこで買ったかかれるんですが、その貿易会社が■■、実はわたしたちが■■というふうな、あの、IT 革命の裏側やってたんですが、これなんかに、ダイヤモンドとかもいえますし。ただ、その情報知らないんですよ。で、もし、うまく交渉が上手なところは、うまくゲットして、4 倍価格で、あの、そちらのマーケットに行って、ズバットともうけたりなんかしてるんですが、で、これ、借りましたよね、4 番さんね。 使うのに、果たしてじゃあ使い方が分かんないのに、マーケット持ってってというのは実際あり得ないんで、ここは、はっても、実はその適正、適格な手順作ってないと困るんで、全くね、使い道が分からないということになる。で、ほかに■■っていう。でも、なんか売れたらしいですね。 [インストラクター：事実の解釈]

(注) ・話者 F はファシリテーターの発話、話者 S は学習者の発話

- ・下線は発話の機能分類の際に注目した部分
- ・■■は文字化することができなかった部分
- ・[ ]内はファシリテーターの役割及び発話機能
- ・タンタルとは、携帯電話等の部品（コンデンサ）に使われる希少金属

(i) ターン 6-8: ターン 6 では、ファシリテーターが学習者に「どう思いましたか」という問いを発している。これは、単なるアクティビティの感想ではなく、アクティビティでの具体的体験について考えを促す問いである。そして、学習者の発話〈ターン 7〉をうけて、ファシリテーターはアクティビティでの体験と関連する現実世界での事実についての解釈を学習者に説明している〈ターン 8〉。(ii) ターン 9-11: ターン 9 では、ファシリテーターが「現実にはどういったものになりますか」という問いを発している。この問いは、アクティビティでの体験が現実世界のどのようなことに該当するかについて考えることを促している。そして、学習者の「フェアトレード」という発話〈ターン 10〉をうけて、ファシリテーターは、実際のフェアトレードについての説明を行っている〈ターン 11〉。(iii) ターン 39-41: ターン 39 では、ファシリテーターが、学習者に「シールって、これ何だと思います。何を代用して、何と想定できますか。」といったアクティビティでの体験を現実世界へ結びつける問いかけをしている。そして、学習者の「ブランド」という発話〈ターン 40〉をうけて、現実世界における事実の解釈・説明を行っている〈ターン 41〉。とくに、ここではファシリテーターが、アクティビティでの体験と関連させて具体的な「タンタル」という希少金属の説明からその産出国の内戦状況、さらには IT 革命が国際社会に及ぼす影響といった現代の国際社会が抱える問題へと話を展開させている。

以上の具体的な発話展開から、ファシリテーターは、学習者のアクティビティでの体験に関連した「問い」を行い、その「問い」に対する学習者の発話を手がかりとして、現実世界における事実の解釈、説明を行うという、それぞれの発話が相互に関連づけられていることが明らかになった。

以上の結果をまとめたものが表 11 である。

- (1) 講座 A の学習者は、講座 B の学習者よりも意識変容得点の平均が高い。(2) 両講座のファシリテーターは、「教授者」「狭義のファシリテーター」「インストラクター」という複数の役割を発揮している。とくに、講座 B においてはインストラクターとしての発話が全体の 6 割近くを占め、講座 A と比較してもかなり多い。(3) 講座 A の〈ふり返し〉フェーズにおいては、狭義のファシリテーターが「解釈」に分類される発話をしているが、講座 B においては「解釈」に分類される発話が見られない。(4) 講座 A、講座 B ともにインストラクターの発話の中心は「事実の解釈」である。(5) 講座 A では、狭義のファシリテーターの発話→学習者の発話→インストラクターの発話の順に出現するパターンが 3 回あり、各発話の関連性が見られるが、講座 B では、その発話パターン及び関連性は見られない。

表 11 講座 A と講座 B の分析結果

	講座 A	講座 B
学習者の意識変容	講座 B の学習者よりも意識変容が促進されたと考えられる	—
ファシリテーターの役割	・「教授者」「狭義のファシリテーター」「インストラクター」の 3 つの役割が確認できる ・3 つの役割の発話量に偏りがない	・「教授者」「狭義のファシリテーター」「インストラクター」が 3 つの役割が確認できる ・「インストラクター」の発話が約 6 割
狭義のファシリテーターの発話分類	アクティビティでの体験と現実との結びつきを考えさせる「解釈 (interpreting)」に該当する発話の特徴	「解釈 (interpreting)」に該当する発話がない
インストラクターの発話分類	学習者の体験と関連づけて、現実世界での事実を解釈して伝達する発話の特徴	講座 A と同じ
ファシリテーターと学習者との発話の順序の特徴	・狭義のファシリテーター[解釈]→学習者→インストラクター[事実の解釈]の発話といった発話順序のパターンが 3 度ある ※[ ]内は発話機能 ・各発話が相互に関連づけられている	・狭義のファシリテーター→学習者→インストラクターの発話といった発話順序のパターンが出現していない。

#### 4. 学習者の意識変容を促進するファシリテーターの発話の機能—まとめに代えて—

以上の分析結果から、事例としてとりあげた「トレーディングゲーム」プログラムにおける学習者の意識変容を促進するファシリテーターの役割には次のような傾向があることが明らかになった。

ファシリテーターは狭義のファシリテーターとしての役割に縛られるのではなく、インストラクターや教授者の役割を発揮することが大切であると予想される。とくに発話については、狭義のファシリテーターの「解釈」機能をもつ発話とインストラクターの「事実の解釈」機能をもつ発話を関連づけることが学習者の意識変容に影響があると考えられる。つまり、体験学習において学習者の意識変容を促すためには、ファシリテーターはアクティビティに関連した知識を十分に持つことは当然であるが、それを単に学習者に説明するというのではなく、複数の役割を発揮しながら、学習者との対話の中で、学習者の体験に対する「問い」とその体験と現実を結びつける事実の「説明」を繰り返すことが重要であると考えられる。

最後に、今後の課題について述べる。今回は、ファシリテーターと学習者との対話に焦点をあてて分析を行った。しかし、学習者の意識変容には、ファシリテーターの態度、沈黙など非言語的要素も影響を与えていることが予想される。今後の課題として、このようなファシリテーターの発話以外の部分が学習者の意識変容にどのように影響しているのかということをは明らかにする必要があると考えられる。また、結果として、本稿が対象とした講座は「狭義のファシリテーター」と「インストラクター」の発話が学習者の意識変容に影響を与

えたと考えられるタイプを分析したにすぎない。今後は「教授者」「コンサルタント」などの役割が学習者の意識変容に影響を与えるようなタイプの講座についても検討を加えていく必要があると思われる。

#### 註

- <sup>1)</sup> 体験学習 (Experiential Learning) の意味については、星野 (1992)、中野 (2003) を参照されたい。
- <sup>2)</sup> 意識変容に関する先駆的研究者であるメジロー (Mezirow, 1996) は、意識変容 (perspective transformation) とは、経験を解釈する枠組みである「準拠枠」を変えることと定義している。
- <sup>3)</sup> 一般的なファシリテーターの役割及びスキルについては、堀 (2005)、中野 (2005)、とくにビジネスの分野におけるファシリテーターのスキルについては、船川 (2002)、堀 (2003)、黒田 (2004) を参照されたい。
- <sup>4)</sup> メジロー (Mezirow) は、意識変容を目指す学習における学習者の変容プロセスを 10 に分けて定式化している。詳しくはメジロー (Mezirow, 1996) を参照されたい。
- <sup>5)</sup> 対話分析における分析の単位としてのターンについては、熊谷 (1997) を参照されたい。

#### 主要参考文献

- Gaw, B. (1979) *Processing questions : An aid to completing the learning cycle*, The 1979 Annual Handbook for Group Facilitators (津村俊充訳「プロセッシングのための問いかけ : 体験学習の過程を完成させるための助けとして」『南山短期大学人間関係研究センター紀要』1996.)
- 熊谷智子 (1997) 「はたらきかけのやりとりとしての会話 : 結束の束という形でみた「発話機能」」茂呂雄二編『対話と知 : 談話の認知科学入門』新曜社。
- 倉持伸江 (2002) 「成人の学習支援におけるファシリテーター論ーアメリカの研究動向をふまえた一考察ー」『人間文化論叢』5 巻, お茶の水女子大学大学院。
- Cranton, P. (1992) *Working with adult learners*, Wall & Emerson (入江直子, 豊田千代子, 三輪建二訳『おとなの学びを拓くー自己決定と意識変容をめざしてー』鳳書房, 2003.)
- 黒田由貴子 (2004) 「ファシリテーションは組織活性化の原点」『人材教育』16 巻 7 号, 日本能率協会。
- 小池源吾, 志々田まなみ (2004) 「成人の学習と意識変容」『広島大学大学院教育学研究科紀要第三部, 教育人間科学関連領域』53 号。
- Schwarz, R. (2002) *The Skilled Facilitator : A comprehensive Resource for Consultants, Facilitators, Managers, Trainers, and Coaches*, Jossey-Bass (寺村真美, 松浦良高訳『ファシリテーター完全教本ー最強のプロが教える理論・技術・実践のすべてー』日本経済新聞社, 2005.)
- 津村俊充 (2003) 「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・トレーニングー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ー』ナカニシヤ出版。
- Dick, W., Carey, L., Carey, J. (2001) *The Systematic Design of Instruction*, 5th ed., Pearson Education (角行之, 多田宣子, 石井千恵子訳『はじめてのインストラクショナルデザインー米国立標準指導法 DICK & Carey モデル』ピアソン・エデュケーション, 2004.)
- 中野清 (2003) 「体験することと経験することー体験学習か経験学習かー」津村俊充, 石田裕久編『ファシリテーター・トレーニングー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ー』ナカニシヤ出版。
- 中野民夫 (2005) 「ファシリテーションとは何か」『春秋』472 号, 春秋社。
- 船川淳志 (2002) 「ファシリテーターに求められる資質とスキル」『人材教育』14 巻 1 号, 日本能率協会。

- 
- Brookfield, S. (1986) *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Jossey-Bass.
- 星野欣生 (1992) 「体験から学ぶということー体験学習の循環過程ー」 津村俊充, 山口真人編『人間関係トレーニングー私を育てる教育への人間学的アプローチー』ナカニシヤ出版.
- 堀公俊 (2003) 「組織パワーを最大限に引き出すファシリテータの技術」『企業と人材』36 巻, 産労総合研究所.
- (2005) 「ファシリテーションが社会を変える」『企業診断』11 月号, 同友館.
- Mezirow, J. (1996) *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass.