

teachers as professionals としての tap
—「指導者」と「支導者（ファシリテーター）」—

玉川大学教育学部

工藤 亘

tap as Teachers as professionals

— leader & facilitator —

Tamagawa University Department of Education

Wataru, Kudo

キーワード：玉川アドベンチャープログラム, teachers as professionals, 支導者

KEYWORD: tamagawa adventure program, teachers as professionals, Facilitator

概要

本研究は、玉川大学学術研究所心の教育実践センターで実践と開発を行っている玉川アドベンチャープログラムの経緯、概要、コンセプトについてまとめたものであり、Adventure の定義及び必要性と Adventure のできる環境を促進する方策を筆者の実践から導き出したものである。また、教育に関わる専門家としての支導者（ファシリテーター）の定義及びその役割や関わり方について具体策とファシリテーターとしての視点をまとめたものであり、「指導者」と「支導者」について提言するものである。

1. はじめに

本稿においては、筆者が研究と実践を行ってきたアドベンチャー・プログラムを基盤とした玉川アドベンチャープログラム（以下 tap と記す）について整理し、これまで研究されてこなかった teachers as professionals としての tap についてまとめたものである。

筆者による tap に関する研究は以下の通りである。2003 年、tap の実践による小学 5 年生の自己概念の変容と効果において、「身体的特性」¹⁾ に関してのみ有意差があることが分かり、2005 年には、小学 5 年生に対する tap の 4 年間の実践に関する横断的な研究では「規範」²⁾ を守ることに關して 2 年分が有意であることが分かっている。また 2005 年は、高校 2 年生の授業での tap の効果について「信頼関係」³⁾ のみ有意傾向があることが分かっている。その他に、2004 年には tap を通じた「心の安全」⁴⁾ 教育に関する研究、2010 年に tap における「ファシリテーターの役割」⁵⁾ に関する研究を行っている。筆者以外に tap に関する研究を行った研究者は乏しく、特に teachers as professionals としての tap に関する研究は未だない。

そこで本稿は、① tap の 3 つのコンセプトの違いや Adventure の定義や Adventure が促進される環境について整理し、②教師やファシリテーター側が主体である teachers as professionals の定義及びその役割とグループをみる視点について具体化し、「指導から支導へ」の転換を促すことを目的とする。なお tap のコンセプトの詳細は後述するが、教師としての専門性を指す teachers as professionals について他の 2 つのコンセプトと区別するためにそのまま teachers as professionals と記す。

2. tap の背景と概要

学校法人玉川学園は 2000 年に、「行動する全人教育」のテーマのもと全人教育研究所心の教育実践センターを発足させ、2003 年の改組より玉川大学学術研究所心の教育実践センターとして以下のプログラム実践と開発を行っている。

- ① アドベンチャー・プログラム（以降 AP と記す）を導入し、幼稚部から大学までの強い心を育むプログラム。
- ② より望ましい人間関係を育成するためのプログラム。
- ③ 国際社会で活躍する人材の「心」を育てるためのプログラム。

2000 年には、欧米などで脚光を浴びている AP を、全人教育の実践のために導入し、米国の Project Adventure, Inc. と日本の PAJ の協力を得て学内に ropes コースを設立した。同年 7 月に Project Adventure, Inc. と教育活動を通じた日米交流を促進する事業に取り組むことに合意し、「Adventure Programming コース」と「Adventure in the classroom コース」を合わせた研修を開催したのである。この研修後、その内容を心の教育実践センターで検討し、玉川学園の教育、日本の教育界や社会に適応させ実践と研究をするために「玉川アドベンチャープログラム (tap)」が誕生したのである。

tap には以下の 3 つのコンセプトがある。

- ① 「tamagawa adventure program」
冒険的な体験学習を通じて心の豊かさや人間関係づくりの醍醐味を学び、より望ましいコミュニティ作りに参画することをねらいとする。
- ② 「teachers as professionals」
教育に関わる専門家として自覚を持ち、子どもたちの優秀性と心豊かな良き市民の育成を担うことをねらいとする。
- ③ 「tap」
ノックをしてドアを開くことであり、自己開示や自己発見を実践することをねらいとする。

活動の中心は上記の①と③であり、グループ活動を通し、参加者が主体的に基礎的・汎用的能力などについて体験的に学習するプログラムである。他者との関わりを通してコミュニケーション能力、信頼関係を構築する能力、課題解決能力などを養い、そこで気づき、感じ、学んだことを日常生活に応用・転用させることが重要である。

また他者が持っている力を発揮できるように支援できる能力、つまりファシリテーション能力の開発にも寄与しているのである。

tap は個の創意工夫が集成的な創意工夫へと変化し、さらに社会全体として満足感が得られる世界を体験的に学ぶものであり、以下の諸能力を養成しようとしている。

- ① 「知っている力」から「できる力」への課題解決能力
- ② 「学校教育」から「生涯学習」へのプロフェッショナル力
- ③ 「これしなさい」から「これします」への自己学習力

- ④ 「人がやるからやる」のではなく「やらないからやる」への起業力
- ⑤ 「人との距離」を判断基準にするのではなく「ゴール・目標への距離」を判断基準にする自己完結力⁶⁾

tapには「I am (Inter-accountable mind)」⁷⁾という精神があり、「私は私である」と同時に、「相互に責任を担う気持ち」が大切であることを意味している。この「I am」を尊重した上で様々なことに挑戦していこうとするのが「I am a challenger!」⁸⁾という考え方である。「Challenger」には以下のような意味が込められている。

CH : Challenge (挑戦する)

ALL : Alternative (全て / 選ぶ余地がある)

EN : Enrich (豊かにする)

G : Growth (成長)

E : Experience (経験)

R : Respect (尊重)

I am a challenger! とは、「挑戦することには全て選ぶ余地があるが、相互に責任を担う気持ちを最大限に持ち実行していくことが前提であり、その上で様々な挑戦によって経験が豊かなものになり、人間的な成長が促進されていく」という意味である。

ただし、諸要因により直接的には活動に参加できず「挑戦すること」を選択しない場合でも、「I am」によって、仲間のために何か協力できることで関わり、お互いを尊重し合うことで「I am a challenger!」になるのである。

個人によっては、「挑戦しないことを選択すること」がチャレンジの1つとも考えられるからである。我々には目に見えない心の領域があり、他人から強制的にその領域から出されてしまうと心身ともに安全ではないことになる。特に教育関係者はじめヒューマン・サービスに関わる人はこのことを考慮する必要があり、個人差や多様性を受容することが重要である。

tapは12名前後のグループや、大人数の集団を目的と状況によって小グループに分けて行うグループ活動が中心である。グループや個人の目標に向かいそれぞれ責任を果たす過程を通して体験学習を行うものである。知育偏重といわれる中では、「なすことによって学ぶ」体験が減少するのが必至であり、体験的な学びを重要視するtapでは、参加者が体験から得た知恵や感性、社会性などを大切にしている。

小原國芳は「全人教育」⁹⁾完成のために12の教育信条を掲げている。その内「労作教育・反対の合一・第二里行者と人生の開拓者・24時間の教育・国際教育」に関しては、玉川学園の大きな特徴であり、tapとの関連性が高いものは「労作教育」である。

小原の労作教育は、「自ら考え、自ら体験し、自ら試み、創り、行うこと」を意味し、「百見は一労作に如かず」と表現したのである。額に汗して「労しむこと」と、それに作業の「作」ではなく、創作の「作」を合わせて「労作」としたのである。その本質は自ら進んで手伝う自発性であり、心構えが重要である。

石塚(2012)は「何かを成し遂げた体験こそが、何かを成し遂げたくなる動機の源」¹⁰⁾であると

労作教育について述べている。また、労作教育は「あるのではなくするのです」とも述べ、単なる作業ではなく自発性・行為性・創造性を伴うのが労作であり、tap はまさにそれらを具現化したものである。

森山（2011）は小林澄兄の労作教育思想研究の特質をまとめ、労作教育は「体験的学習を推進していく上で重要な示唆を与えている」¹¹⁾と述べており、小原の目指す労作教育と同様に労作教育は体験学習の重要な一つであることが分かる。

玉川学園校歌の2番の歌詞は以下の通りであり、労作教育そのものである。

「星あおき 朝（あした）に学び」＝「知」

「風わたる 野に鋤ふるう」＝「行」

「斯（か）くて 吾等（われら）人とは成らん」＝「知行合一」

朝日が昇り、明るい内に勉学に励み、その後、汗水たらして労しむことの両方が大切である。我々はこのようにして人となるのであり、知と行を兼ね備えた人を目指す精神が労作教育であり、その重要性が謳われているのである。

「反対の合一」¹²⁾とは、相反する二面を一つにすることであり、知識と体験の合一や理想の自己と現実の自己との合一でもある。机上で学んだ知識、例えばコミュニケーションの方法を知ること重要であるが、実際に目と目を合わせ、自分の思いや考えを伝え合わなければ成立しないのである。知識と合せて直接的な人とのやり取りの中で学ぶコミュニケーションが重要であると考えられる。

価値観の異なる他者との関わりを通して自分の価値観を磨き、多様性を認めながら自己を確立していくことも「反対の合一」である。tap では、課題解決を通しながら正反対の考えを一つにまとめる活動もあり、まさに「知行合一」である。

玉川学園のモットーである「人生の最も苦しいいやな辛い損な場面を真っ先に微笑みを以って担当せよ」は、マタイ伝5章「山上の垂訓」に第二里行者の1節、「人もし汝に一里の苦役を強いなば彼と共に二里行け」の影響を受けて小原が考えたのである。苦役を強いられた者は一里で開放されることになっているが、イエスは次の一里も自らの意思で行けと説き、「第二里行者」として大切な教育信条の一つである。また、与えられた課題を超えて追及する逞しさや、 $+a$ への挑戦こそ価値ある開拓であり、「人生の開拓者」¹³⁾としての実践力をtapの活動の中でも随所に求めている。

個人として最大限に課題解決に努めることはもとより、他者との協働の上に目標を達成したり、挑戦するレベルを自ら上げ、失敗を恐れずに挑戦する姿勢こそが「第二里行者と人生の開拓者」でありtapで目指していることである。

3. tapでのAdventureの定義

tapは冒険的要素を含んだ体験学習であり、人間関係作りにも役立てられている。人間関係作りの中で大切な要素として信頼関係の構築があげられる。しかし、普段の生活の中で信頼関係を築こうとしても容易ではない。その信頼関係について様々な体験活動を通して学び、現実社会へ応用・転用していくことがtapの特徴である。

tapには、自分自身に対する挑戦、自己との対峙、葛藤、仲間との協力、成功体験、達成感、至

高体験など人間の成長に役立つ性質がある。

一般的に Adventure から連想することは、身体的・精神的にハードなものであり、数千メートルもある山への登山やジャングルに足を踏み入れることなどがある。確かにこれらも Adventure であるが、tap ではより身近に Adventure が可能であると考え、Adventure は人間的な成長に寄与し、その環境を整えることが重要であると考え。

tap では「成功するかどうか不確かなことにあえて挑戦すること」を Adventure の定義の一つとする。この考え方であれば膨大な時間や大金をかけなくても Adventure ができ、身体的・精神的なハイリスクを負わなくても誰もが Adventure をすることは可能になる。例えば、会議で挙手することや大勢の前で発言すること、見ず知らずの人に電車の中で席を譲ることなどであり、このような Adventure は、いつでも、どこでも、誰でも実行に移すことは可能である。

Adventure の語源をたどるとラテン語の「ad (前方に)」+「venire (来る)」、英語では「a.ad (～の方向へ、～に)」+「ven. vent (来る)」と「venture (危険を承知で行う・冒険的企て・思い切って進む、思い切って言うなど)」という意味合いがあり、「危険が自分に向かって来ること」である。

関連語としては「advent (重要な人物や事件の出現・到来・キリストの降臨・新しく生まれ変わる)」、「adventitious (偶然の・外来の・偶発的な)」などがある。これらの言葉からは、「前例のないことに挑戦することであり、何ら成功への道のりが示されていない不安に満ちた過程」であることがわかる。

以上の語源などを包括的に踏まえ、tap での Adventure の定義を以下の通りとする。

- ① 成功するかどうか不確かなことにあえて挑戦すること。
- ② 自ら踏み出すことによって、新たなる自分を創生していくこと。

また上述の Adventure を図 1 で表現すると以下ようになる。

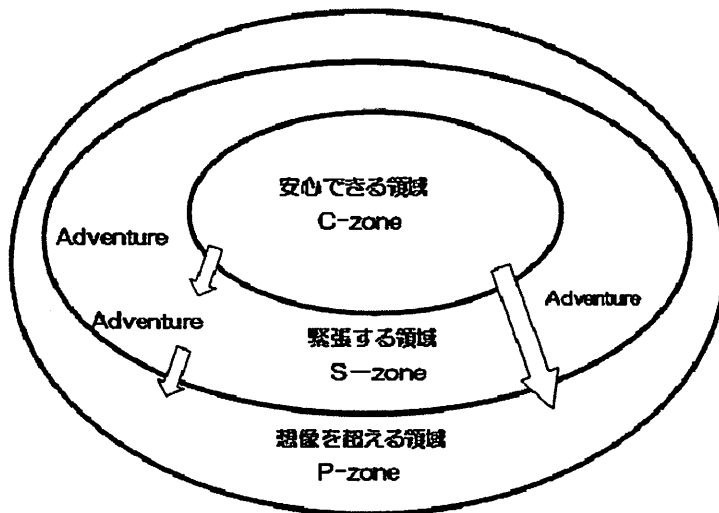


図 1 Comfort zone と Adventure

この図では、Adventure の定義③「C-zone から勇気を出して、S-zone あるいは P-zone に一歩踏み出してみる」が示されている。

tap では、我々人間の心身の状況や環境を円形の 3 つの領域によって分けて考え、その円の中心に近い程、安全かつ快適であり、リスクが少ないことを意味している。それぞれの領域には以下の

意味がある。

C-zoneとは「Comfort-zone」の略であり、自分にとって居心地がよく快適な状態であり、慣れ親しんでいて予測可能な領域である。既に知っていることや普段の生活の中で特に意識することもなく、心身ともに安心かつ安全な状態や環境を指す。

S-zoneとは、C-zoneの外側の領域であり、「Stretch/Strange-zone」の略である。まだ知らないことや不慣れなことで、少し緊張をしてドキドキするような領域であり、失敗するリスクや不安が伴う領域でもある。しかし、伸び広がる領域でもあり、C-zoneとS-zoneを出たり入ったりしながら試行錯誤を繰り返し、今までに知らなかったことを知り、出来なかったことが出来るようになるとそこは新たなC-zoneになり、更にその外側に新たなS-zoneが拡大していくのである。

P-zoneとは「Panic-zone」の略であり、恐怖を感じて狼狽してしまったり、想像を超え慌てふためくような領域である。C-zoneからは最も遠い位置にあり、少しの勇気だけではなかなか踏み出しにくい領域である。

我々は幼少期からAdventureを無意識の内に行い成長してきたはずである。C-zoneとS-zoneを出たり入ったりしながら、時にはP-zoneに行くこともありながら成功体験や失敗体験を積んで成長してきている。

初めておつかいをする時は、心身共に不安やリスクを伴い、ベソをかきながらも乗り越え克服していくのである。見守ってくれる親が居る安全な自宅から出て、不慣れな場所へ歩み出し、時に立ち止り、迷い、戻ったりしながら目的地へ辿り着く。そして安全で安心できる自宅へ戻り、親に「よく頑張ったね」と労われながら抱擁され、達成感を味わい自信を付けながら成長していくのである。

「井の中の蛙、大海を知らず」という諺は、慣れ親しんでいることだけに留まっては成長が止まり、視野が狭いという意味である。幼少期は無意識にAdventureができたが、年齢が上がるとAdventureは減少傾向にあると推察する。加齢に伴い他人のAdventureには寛容であるが、自分には厳しくなるのである。失敗することへの不安や羞恥心、迷惑がかかるなどの理由でAdventureをしなくなると、大人の人間的な成長は止まってしまうのである。これは個人に起因するものもあるが、周りの環境や人的要因が大きく影響を与えていると考えられ、Adventureのできる環境作りが重要である。

4. tapの規範 (tap-Commitment)

tapは精神的・身体的ストレスやリスクを伴いながらグループで活動を行うため、以下の規範 (tap-Commitment)¹⁴⁾をメンバー間で共有し、それを基に体験学習が行われるのである。

- ① Play Safe、② Play Hard、③ Play Fair、④ Be Positive、⑤ Have Fun
- ⑥ Be Here、⑦ Respect

- ① Play Safeとは、「心身ともに安全であること」である。体験的な活動である以上、身体面での安全確保は当然である。もちろん、暴力を振るったり、悪ふざけをして仲間を傷つけたりする行為は論外である。また精神面や心の安全も守らなければならない。例えば、言葉による暴力（悪口、

否定的な言動など)、否定的な態度(無視・無気力)などはメンバーの心の安全を損なうものである。さらに自分自身のことや感情、メンバーのことや感情をディスカウントすることも安全ではなく、自他共に心身の安全を守る必要がある。

- ② Play Hard とは、「一生懸命にやってみること」である。冒険は未知なるものに挑戦することが多い。未知あるいは既知を問わず夢中になり一生懸命に活動することで目標の達成感を得ることができ、新たな学びや気づきがあると考え。体験的な活動では、二度と同じ時間や状況などはなく、「今、ここで」を大切に取り組む姿勢が重要である。誰かが手を抜いたり、自分が手抜きをすることはグループの士気を下げ目標達成の妨げにもなる。
- ③ Play Fair とは、「公正に、ルールを守ること」である。集団や組織で活動を行う場合には必ずルールがあり、そのルールは遵守しなければならない。このルールが公正に守られなければ、活動自体の意義が問われることになる。お互いにルールを守り、その中で最高のパフォーマンスを発揮することがグループ活動の醍醐味である。不正で得られた結果は本当の目標達成ではなく、達成感や自己肯定感を味わうことはできないのである。
- ④ Be Positive とは、「肯定的に、前向きに捉えること」である。初めから「自分にはできない」という考え方から、「どうしたら不可能に思えることを可能にすることができるか」や、「どんな協力をしたら課題が解決できるのか」という前向きで肯定的な捉え方を大切にするものである。体験学習は「学び方を学ぶ学習」でもあり、成功要因や失敗要因を分析し、ふりかえることで新たな解決策を発見できる可能性を持っている。発想の転換や建設的な意見交換などが重要である。
- ⑤ Have Fun とは、「楽しむこと」である。「楽しむ」ということは上述した①～④の規範が守られていなければ楽しむことはできないと考える。また自分だけ楽しむのではなく、メンバー全員をも楽しくさせようと思う気持ちが大切である。まず体験すること自体を楽しみ、学習する過程を楽しもうとする気持ちが真の学習につながると考える。
- ⑥ Be Here とは、「今、ここに精神的・肉体的に存在し、自分自身がメンバーの大切な一員であると思うこと」である。それは自分やメンバーの内面、身体的な活動や外界の事象に関して、その場その時に起こっていることを感じとることである。物理的にグループワークに参加していても、活動に無関係なことを考えていることは Be Here ではない。
- ⑦ Respect とは、「お互いに多様性を認め、尊重し合うこと」である。お互いに主体でありながら同時に相手を尊重すること、つまり『相互主体的な理解』¹⁵⁾に基づいているといえる。グループには様々な個性や目標を持った人が存在しているため、それぞれが責任を担う気持ちを持ち合い、その人やグループの仲間を最大限に尊重し活動が行われるようにすべきである。例えば、誰かが意見を発表している時に、そちらに顔を向け傾聴することや、うなずいたりすることも Respect である。聴くという行為は、他者のいうことに耳を傾けることと、その人が言っていることに積極的に関わろうとすることとの2つの意味もある。

以上が活動中の規範であるが、これらは全て「I am」のコンセプトに含まれており、「相互に責任を持ち合う気持ち」を行動化しなければならない。

5. Adventure の必要性

tap での Adventure として、「C-zone から勇気を出して、S-zone あるいは P-zone に一步踏み出してみること」を先述した。ではなぜ、S-zone に一步踏み出してみることが必要なのであろうか。それは C-zone から S-zone に一步踏み出すことを繰り返している内に、今まで S-zone だった領域が C-zone に変わり、何度も繰り返している内に C-zone が拡大して、人間的に成長をすることを考えるからである。(図 2 参照)

C-zone や S-zone の拡大に伴って、今まで P-zone であった領域もせばまっていき、今まで恐怖を感じていた領域が少し緊張する位に変わっていくのである。このことから、Adventure を繰り返すことは人間的な成長を促進する大切な要素と位置づけることができる。

ただし、人それぞれ C-zone の形や大きさが異なるという視点を考えなければならない。同じ体験をしても、感じ方・捉え方は個人によって異なるのである。仲の良い友人同士でも、一方にとっては緊張することであるが他方にとっては安心できることかも知れないのである。両者の合意がない内に、無理やり C-zone から引っ張り出すこと (Challenge by no Choice) は、心身の安全を阻害してしまうのである。

特にリーダー的立場にある人はこのことを意識し、参加者と共に多様性を認めた上で、個人やグループの目標に向かって、C-zone から S-zone に一步踏み出すことを支援し、Adventure のできる環境を作り出すことが大切である。目標を設定することは C-zone から S-zone に一步踏み出しやすくなり、意味のある学びにつながると考える。Project Adventure では、「SMART ゴールガイドライン」¹⁶⁾ を使用しており、筆者が一部加工・修正したものを以下に記す。

S: Specific (具体的かどうか?)

M: Measurable (何らかの形で計測ができるか?)

A: Achievable/Agreed upon (達成可能かどうか? / 目標に同意しているか?)

R: Relevant/Realistic (現状に対して適切かどうか? / 現実的な目的かどうか?)

T: Trackable/Timely (目標達成の過程が追跡できるか? / 期限が明確であるか?)

「C-zone と Adventure の関係」¹⁷⁾ を右図 2 のように考えることができる。試行錯誤をしながら成功体験や失敗体験を螺旋状に繰り返し、Adventure をする程 C-zone は拡大していき、その結果として人間的な成長につながると考える。それは年齢・人種・性別・時や場所などには無関係であり、いつでも、どこでも、だれでも成長できると考える。

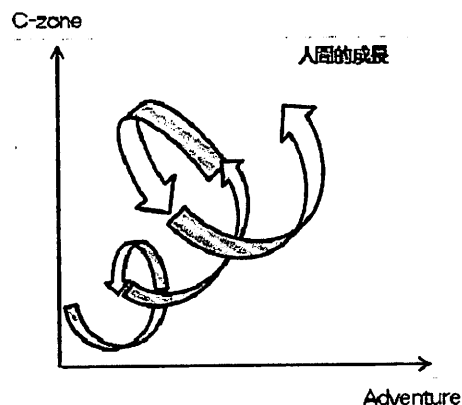


図 2 C-zone と Adventure の関係 (工藤, 2004 年)

6. Adventure ができる環境促進のための考え方

Adventure ができる環境の前提は、先述した tap-Commitment が守られていることである。さらに以下の考え方をメンバー全員で受け入れて実行していくことで Adventure が促進されると考える。

①「Trial & Error」を積極的に取り入れ、その行動や思考を肯定的に認めていくこと。人間は誰でも失敗をするが、その失敗を恐れるあまり、挑戦することに躊躇してしまうことがある。tap では、失敗することで打開策が発見できるかもしれないと考え、試行錯誤を繰り返すことは否定的に捉えるものではない。自分やメンバーが失敗をした時の対応で、Adventure ができる環境が変わってしまうことを理解する必要がある。tap では、「Trial & Error」を自他共に積極的に認めることで心の安全が確保され、Adventure がしやすくなると思う。「Error is OK！（失敗しても大丈夫！）」の環境が重要である。

② アルベルティら（1994）の「Assertiveness」¹⁸⁾ という自己主張の考え方である。これは相手の立場を傷つけないように配慮した自己主張であり、平等な人間関係を築くための考え方である。「人が自分の感情・態度、願望、意見、権利を直接、率直、かつ正直に表すとともに、一方で他者の感情・態度、意見、権利を尊重するような自己主張の仕方」¹⁹⁾ である。Assertiveness の本質的な特徴は、自分と他者の両方に敬意を払い、バックグラウンドを捨て対等で平等な対人関係を前提としつつ、他者の権利を侵害することなく、自己の権利を行使するところにある。このような自己主張の仕方では意見交換をすることで、Adventure が促進されると考える。

tap では、サークル（円形）を積極的に用いて意見交換やふりかえりなどを行っている。サークルは、円卓での食事と同様に上座がなく、対等な立場で自由に発言することができ、全員の顔を見ながら話したり聴いたりすることが可能である。国際会議などでも応用され、テーブルの置き方は楕円形が採用され、「参加者が自由に話せる雰囲気演出したり、主催者側が適度にリーダーシップをとったりするのに便利」²⁰⁾ だと考えられている。メンバーの意見をじっくり聴いたり、対等な立場で話し合いができるサークルは、Adventure がしやすい環境を促進すると考える。

③「Challenge by Choice」²¹⁾ という考え方がある。これは「人から強制されずに挑戦することは自分で選択できる」という考え方である。外部からの強迫観念を排除することで、自分への挑戦を明白にし、自分の意志で選択するという選択の自由を保証するものである。冒険的な活動は身体的・精神的にもストレスがかかる。このストレスに対する耐性は人によって異なり、特に内面的な傷つきやすさは配慮が必要である。そこで、個人の挑戦するレベルは自分自身が決定権を持っている、ということが大切であり、それが個人を尊重することにつながる。しかし、この考え方を「何もしなくてもよい権利」と誤解して捉えることがあるので注意が必要である。個人が挑戦をしないと選択した場合でも、その個人がグループの一員として、グループの目標を達成するために何が出来るかを自分で考え、最大限の協力を言動や行動で表す責任を持っている。他人に強制されたり、おだてられたりして挑戦するのではなく、自分の意思決定において挑戦したことによって、その時に感じたことがその人の体験として残り、何らかの形で実生活に活かされていくのである。この考え方をファシリテーターやメンバー全員が理解することで、

Adventure ができる環境が整えられると考える。筆者が考える「I am a challenger!」の基になった考え方である。

筆者の経験上、tap-Commitment の中で Play Safe が Adventure ができる環境として重要だと考え、特に「心の安全」²²⁾ について述べる。

tap は Adventure を基盤とした学習である以上、身体への安全面に配慮が必要不可欠であることはいままでもないが、目に見えない精神面や心の安全を守ることが Adventure への重要な土台となる。先述した言葉による暴力や否定的な態度などは、メンバーの心の安全を損なうものであり、グループの凝集性や士気などを著しく損ねてしまうのである。

tap では、心の安全を守るための一つの方法として「呼ばれたい名前」を自分自身で決めることにしている。その理由は以下の2つからである。

① バックグラウンドや肩書を取り除き、地位や役職に捉われずに対等人として尊重し合いながら人間関係を構築するプロセスを大切にしているからである。

普通の肩書を背負ったままだと、他者からの役割期待が起きやすく、自分自身もそれに答えようとしてしまうのである。その結果、メンバー間で遠慮や萎縮、依存の構図に陥りやすくなり、素直な気持ちを伝えたり行動がしづらくなり、互いに余計なストレスを感じてしまう可能性がある。

② 他者から付けられた「あだ名」は、呼ばれている本人の心を傷付ける可能性があるからである。身体的特徴や外見、学習成績などを起因とするあだ名は、否定的なイメージを伴うあだ名もある。呼んでいる方は悪気がないつもりでも、あだ名で呼ばれている当人は心を痛めている可能性もある。

以上の理由から、tap では自分自身で呼ばれたい名前を決め、呼ばれるたびに嬉しくなり、肯定的な感情を互いに持ち合いながら心の安全を確保しているのである。

Adventure をするためには土台や下地が安定した環境でなければ、思い切った一步は踏み出しづらいものである。飛行機が大空へ飛び立つためには、安定した滑走路が必要であり、着陸する際も安全な滑走路が必要である。

7. 体験学習法 BACKL とオープンハート

未知なるものや不慣れなことに挑戦する以上、失敗はつきものである。加齢に伴い失敗することに対して臆病になり、C-zone から出ることが困難になる傾向があるが、その要因の一つは、失敗した時に周りの仲間や親、教師などから責められるからではないだろうか。さらに、その失敗に対しての責め方が、個人を尊重したものでなく心を傷付けるものだとしたら、次に Adventure をする機会が訪れたとしても、その機を逃してしまう可能性は高くなるであろう。人間は精一杯努力していても誰でも失敗を起こす。tap ではその失敗を恐れていては新たな発見や成長は見られないと考える。

体験学習の考え方は年々改良され研究者によって表現は異なるが、コルブ（1984）の『経験学習モデル』（図3）²³⁾ は体験学習サイクルとして最も影響を与えている。それを基に加筆や修正を加え Project Adventure などでも『体験学習サイクル』（図4）²⁴⁾ として理論に役立てている。筆者はコルブらの体験学習サイクルを踏まえた上で、『体験学習法 BACKL』（図5）²⁵⁾ というサイクルを用いることで、積極的な行動を重要視している。

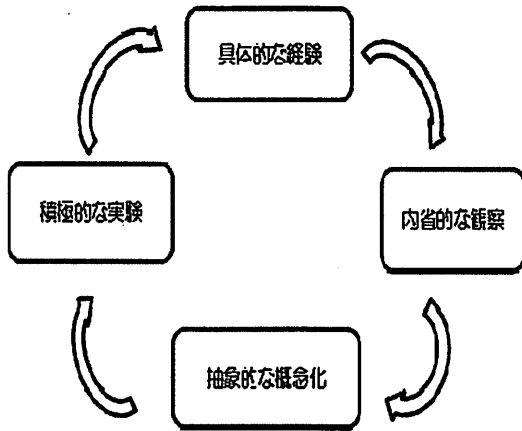


図3 コルブ (1984) の経験学習モデル

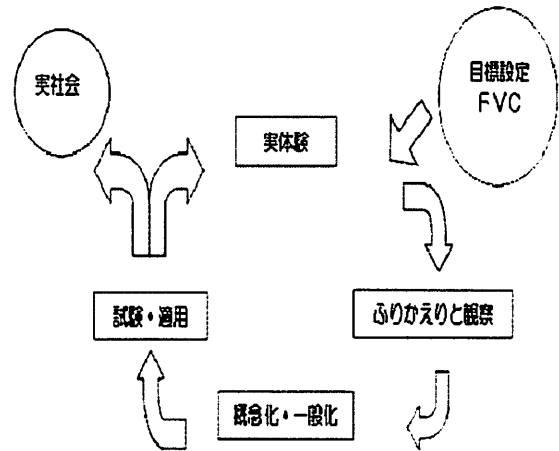


図4 PA で使用される体験学習サイクル

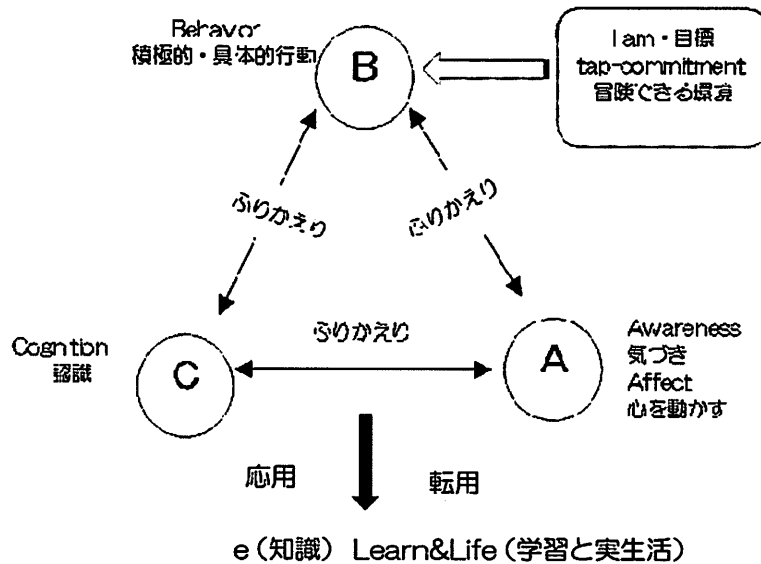


図5 筆者が tap で使用する体験学習法 BACKL (工藤,2004年)

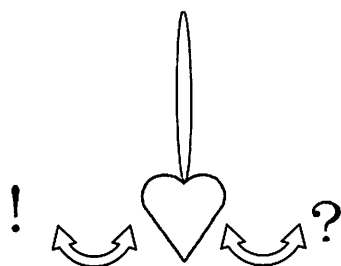
この「体験学習法 BACKL」は、ベックら (1979) の「認知療法モデル」や「行動活性化モデル」²⁶⁾ を参考に、まずは積極的に行動を起こすことを重視し、その後ふりかえり、そこで何かに気づき心を動かされ、それらによって認識していくことを推奨するものである。そして体験で得た生きた知識や知恵を実生活の中へ活かしていこうとするものである。なお、ふりかえりは、どのタイミングでも可能であり、重要である。

近藤 (2010) は、「体験や経験の共有が先にあり、そのあとで、あるいはそれと同時に感情や意志の共有が生じるのではないか」、「感情から行動が生じるのではなく、行動から感情の変化へ」²⁷⁾ と主張しており、筆者の考え方と共通している。

筆者のファシリテーター経験から、事前の計画や話し合いに膨大な時間を費やし、行動に移らず試行錯誤や失敗体験すらできずにタイムアップになってしまうグループを見ていて思いついた考えである。行動を起こすことで、何かを感じ、気づくことがあり、また疑問や不思議に感じるものが

生じやすくなり感受性が増すことになる。そして行動を起こす時には、先入観や固定概念に捉われずオープンな気持ちで臨むことで、より感受性が高まり新たな発見に結びつくと考える。

これらのことを筆者は以下のような図6『オープンハート！？』²⁸⁾のネックレスに例えたのである。



ネックレスは装着した本人が動き出すことによって揺れる。開放的な心で動き出すことで何かに気づき、感じるのである。疑問に思う事や納得のいくことなどがあり、動き出してみることの重要性を訴える考え方である。

図6 オープンハート！？
(工藤, 2004年)

8. teachers as professionals

tapには3つのコンセプトがあり、「tamagawa adventure program」と、自己開示・自己発見の「tap」は、参加者自身が主体である。それに対し、「teachers as professionals」は教育者が対象であり、教育に関わる専門家として自覚を持ち、子どもたちの優秀性や心豊かな良き市民の育成を担うことを目指している。

社会の複雑化や不確実性が高まる今日において、科学的技術や理論的知識に関する専門性に基づいて課題解決にあたることを職務とする「専門職」の在り方に転換期が迫られている。子どもや保護者の抱える問題も複合化・総合化し、これまでの教育学や心理学などの理論や科学では対処しきれなくなってきた。

そこで、経験によって培われた「実践的見識」に基づいて創造的に対応できる「省察的实践家」²⁹⁾が求められている。省察実践家とは、主観的で言語化することができない知識（暗黙知）の状態＝「実践的見識」を意識化・言語化していく営みができる実践家である。ここでいう省察とは、リフレクションつまり反省やふりかえりであり、経験の中で生じた問題を解決する探求を支える思考を指している。

佐藤（2009）は、教師を「複雑で知性的な実践において高度の省察と判断が求められる『専門家（professional）』であると同時に、経験によって培われた洗練された技と知恵によって実践を遂行する『職人（craftsman）』でもある」³⁰⁾と表現している。

この考えはtapでのファシリテーターにも共通点があり、教師として「専門家」であり「職人」でもあることを自覚しなければならない。いくら教育の専門家として各教科についての最先端の知識や理論を身に付けていても、教育の職人としての授業実践の技や実践経験による知恵を体得していなければ、教師としての仕事を遂行しきれない。その逆も同じことが言え、技や知恵には長けているが、洗練された知識や理論に精通していないのも教師やtapのファシリテーターとしては不十分である。

この両方を兼ね備えるために「職人」としての研修は、多くの先輩ファシリテーターについて模倣やOJTを繰り返す必要があり、参考になる点を吸収し自分のものにしていく努力が必要である。

「専門家」としても過去に確立した方法に頼るだけでは、固定的な枠組みから脱出することができず、狭い経験と独善的な思考にとらわれ、進歩や改善、成長が限定的になってしまうのである。

教師や tap のファシリテーターとしては、「専門家」と「職人」の力量を兼ね備えたいものであり、どちらかに偏らないようにするために以下の図 7 をもって自覚することを提案する。この図は三隅（1984）の「PM 理論」³¹⁾ を参考に、佐藤（2009）の「専門家」と「職人」のバランス関係を筆者が図式化したものである。

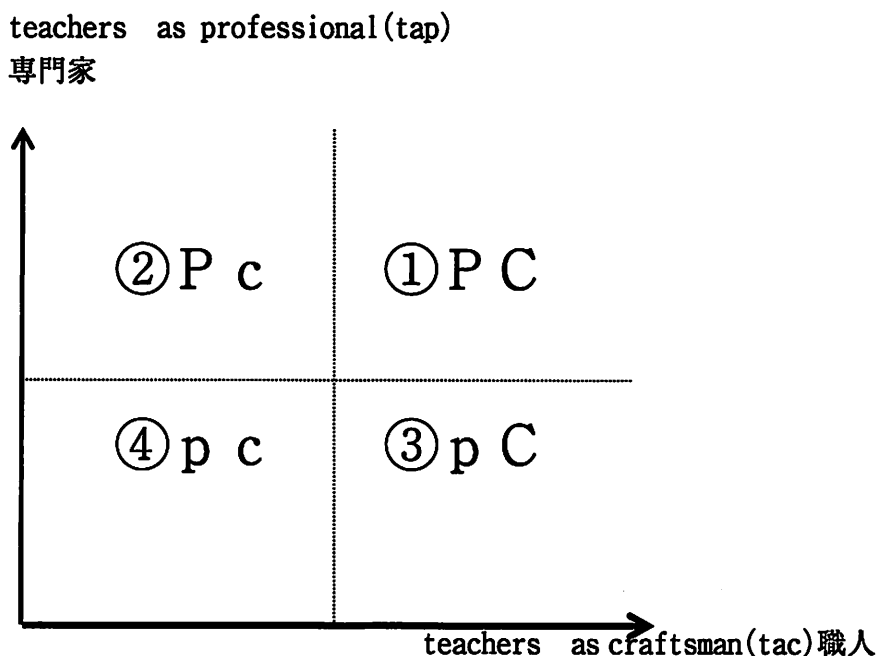


図 7 教師としての専門家と職人のバランス（工藤, 2004 年）

- ① PC：両方とも大文字で標記 ② Pc：Pが大文字、cが小文字
 ③ pC：pが小文字、Cが大文字 ④ pc：両方とも小文字

教師として理想的なのは①であり、最もバランスよく専門家としての知識や理論と職人としての技や知恵を兼ね備えているタイプである。現場で明るい雰囲気や醸成させながら子どもたちの内発的な動機を引き出し、知的好奇心をくすぐり知性的な判断や省察ができている状態である。

②は専門家としての知識や理論は優れているが、職人として現場での雰囲気作りや機転の利いた対応が弱いタイプである。③は職人としてユーモアに富み、エンターテイナーではあるが、論理性や合理性に欠け専門家としては弱いタイプを指している。④は教師としての仕事を遂行する上で、意識や責任感、そして努力が欠如しているタイプであり自己研鑽が必要である。

全てにおいて万能になれる訳ではないが、教師として自分に欠けている部分や苦手な部分を克服しようとする前向きな姿勢が肝心であり、Adventure を推奨する立場であれば自ら克服する努力が必要である。自分一人では克服できない場合や、気が付いていない場合には、第三者の協力を得ることや助言を求めることも Adventure の 1 歩と考える。

教師や tap のファシリテーターとして、tap (teachers as professionals) と tac (teachers as

craftsman)のバランスは「 $taP = taC$ 」であり、ともに大文字の「PC」を目指したいものである。また、教師のPM型リーダーシップ研究として、田崎(1981)は、以下の3つの「勢力資源」³²⁾が教師のリーダーシップの源泉であると指摘している。なお、ここでいう勢力とは他者に対して影響を及ぼすことが可能な潜在的な力のことである。

- ・正当性勢力(教師としての役割による力)
- ・熟練性勢力(豊富な経験で得た力)
- ・親近性勢力(インフォーマルな関係によって形成された親密性を基にした力)

教師としての役割による力、つまり正当性勢力には教師として専門的な知識や理論に基づき、発達段階にある子どもをどのように捉え、どのような教育方法で関わるのが子どもの成長を促すかを見極める専門家としての力量が求められると考える。

また教師として豊富な経験を積んでいくことで、獲得した技や知恵、子ども達の中に入り込み良好な関係性を構築する術などは職人としての力量であるともいえる。

やはり teachers as professionals としては、教育に関わる専門家として知識や理論に裏付けられた確固たる基盤があり、さらには子どもたちの優秀性を引出すために、教師としての経験から獲得してきた技や知恵、ソーシャルスキルなどを巧みに発揮できる職人技も兼ね備えたいものである。

9. ファシリテーションと tap でのファシリテーターの定義

近年、様々な分野で「ファシリテーション」という言葉を使用しているが、まずファシリテーションの歩みについて堀(2004)³³⁾のまとめを参考に述べることにする。

ファシリテーションと関わりの深い分野では体験学習であり、グループ・エンカウンターが代表的である。体験によって学習を促す技法が1960年代にアメリカで起り、同時期にコミュニティ・デベロップメント・センターで、コミュニティの問題を話し合う技法としてワークショップやファシリテーションが体系化され、市民参加型のまちづくり活動へと受け継がれている。

ビジネス分野では1970年代にアメリカで始まり、会議を効率的に進める方法として開発され、やがて「ワークアウト」と呼ばれるチームによる現場主導型の業務改革手法に応用されていった。現在ではファシリテーションが専門技能として認知され、重要な会議にファシリテーターを置くのは珍しいことではない。21世紀に入りビジネス界でも注目を集め、ファシリテーションを専門的に研究する大学院の講座も開講され学問的にも注目され始め、幅広い分野で応用されている。(図8)

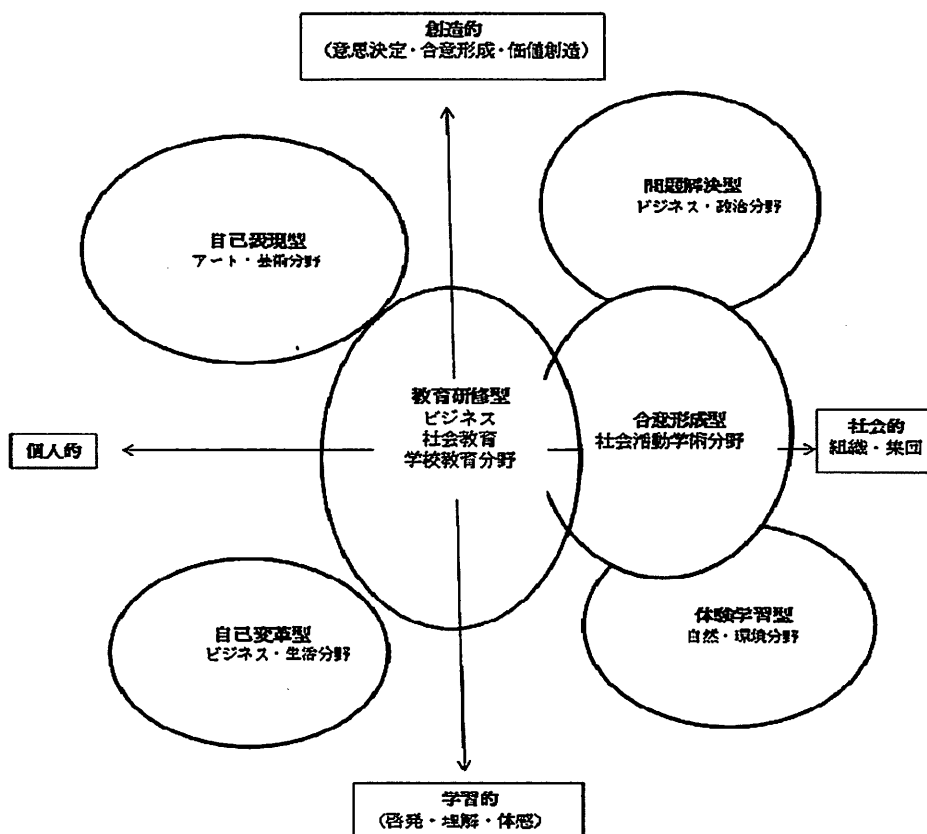


図8 ファシリテーションの応用分野

(注) 堀公俊が「問題解決ファシリテーター」で作成したものを筆者が加工

以下は幅広い分野でのファシリテーションの解説と定義の例である。

- ① 「Facilitationの接頭語である facil はラテン語で easy を意味し、『容易にする』『円滑にする』『スムーズに運ばせる』というのが英語の原意である。人々の活動が容易にできるように支援し、うまくことが運ぶようにすること。集団による問題解決、アイデア創造、合意形成、教育・学習、変革、自己表現・成長など、あらゆる知識創造活動を支援し促進していく働きのこと」³⁴⁾
- ② 「会議やミーティング、ワークショップなどの参加者のコンセンサスを得ながら、参加者全員が協働して意見を出し、出された意見を討議し、建設的に討議のプロセス管理を行い、意思決定や問題解決をスムーズに行うこと」³⁵⁾
- ③ 「中立的な立場で、チームのプロセスを管理し、チームワークを引き出しながら、そのチームの成果が最大となるように支援すること」³⁶⁾
- ④ 「人と人との相互作用を活発にし、創造的なアウトプットを引き出すもの」³⁷⁾
- ⑤ 「協働促進者・共創支援者」³⁸⁾

以上の諸解説や定義を踏まえ、筆者は tap でのファシリテーションとは、お互いから学び合うような体験学習や参加型学習を通して、「グループの知的・情緒的相互作用を支援・促進する働き」と定義する。

また、ファシリテーターについても以下の通り様々な解説や定義がされている。

- ①「学習者が主体的に学ぶ教育プログラムや学習環境づくりを行い、学習者の可能性を共に探るとともに、実現することが可能な人材」³⁹⁾
- ②「中立的な立場で会議やミーティングなどのプロセスをコントロールし、参加者を意思決定や問題解決へと導く人」⁴⁰⁾
- ③「一人ひとりの持っている経験、知恵、気づきを引き出し学習と参加を促進する人」⁴¹⁾
- ④「人と人が集う場で、お互いのコミュニケーションを円滑に促進し、それぞれの経験や知恵・意欲を上手に引き出しながら、学びや創造活動、時には紛争解決を容易にしていける役割を担う人」⁴²⁾
- ⑤「協働促進者・供創支援者」⁴³⁾
- ⑥「グループ・メンバーではなく、グループ全体のために働く中立な人」⁴⁴⁾
- ⑦「人々に行動を促す人」⁴⁵⁾

以上を踏まえ、筆者は tap でのファシリテーターとは、参加者が主体的に学ぶ教育プログラムや学習環境作りを行い、お互いのコミュニケーションを円滑に促進し、それぞれの経験や知恵・意欲を引き出しながら、「グループによる知的・情緒的相互作用を支援・促進する働きを担う人＝支導者」と定義する。

ファシリテーターは、参加者に直接的に指示を与え教え込む「指導」ではなく、参加者との双方のやりとりを大切にして、個人やグループのプロセスに気づき、その状況を的確に判断し、個人やグループの能力を十分に発揮できるように支援しながら導き「支導」する人である。

10. ファシリテーターとしての関わり方

- ① 体験学習・参加型学習であることを認識していること。

参加者が主体であり、ファシリテーターは効果的に支援するように配慮する。指導者主導の詰め込みスタイルとは大きく異なることを認識するべきである。効果的に支援するとは、対象者が物理的・心理的に Adventure をしやすい環境を整えることである。

- ② 参加者自身の「気づきや心を動かすこと」と「認識」を促進すること。

グループでの活動を通して、他者との関わりの中から参加者が学ぶことが大切であり、参加者は一人ひとりの「気づきや心を動かすこと」が異なることを認めるべきである。時には参加者の心の状況に合わせて、ゆっくりと時間をかけてプログラムを進行することもある。決して大声を出して怒鳴ったり、目で威圧的に誘導しないように配慮することも必要である。

- ③「答えは一つではない」ことを認識しておくこと。

参加者は多様でありグループにも様々な特性があるため、目標達成のプロセスや進度もそれぞれ異なる。それによって、グループでの意思決定の仕方や答えの出し方なども様々である。プログラミングの意図とは異なる方向にグループが進むこともあるが、それを否定や誘導するのではなく、グループや参加者を尊重し、自然な形でプログラムを修正したいものである。

- ④ 安全への配慮をすること。

参加者の心身の安全を確保することは最も重要である。活動中に危険な行為などが発生しそうな

時には介入し安全を確保するべきである。また、使用する道具・場所などの事前チェックや保守管理、天候の変化や水分補給などの配慮も必要である。

⑤ 時間を管理すること。

活動時間は有限であり、決められた時間の中で開始され進行し、終了するように時間配分を考えなければならない。グループの進行状況でどうしても時間が延長しそうな場合は、参加者にも確認をし、その後の予定に影響しないように連絡を取るよう促すことも必要である。

授業であれば、次の授業へ移動や着替え時間なども配慮し、早めにプログラムを終了することが望ましい。目標達成まで「もう少し」の場合があるが、ファシリテーターは参加者のモデルとしての自覚を持ち、途中でも切り上げる勇気も必要である。教育的配慮も考慮した上での時間管理が求められる。

⑥ 場所を管理すること。

活動の目的によって最適な場所を選ぶことや、その場所の安全の確認と管理することが要求される。場所を選ぶ際には、室内・屋外とその広さ、障害物（ガラス・机・柱・枝など）や天候（気温・湿度・雨・雷など）、騒音、コンディション、有害生物の発生状況、他団体への影響などを最大限に考慮しながら選ぶことが望ましい。また、プログラム前に使用場所のチェックを行い、破損箇所が見つかった際には速やかに関連機関に報告をする義務がある。

⑦ グループ状況をみて判断すること。

対人関係や役割、集団の凝集性や意思決定能力、モチベーションの高低などをどのように判断するかはファシリテーターの重要な役割である。初対面なのか、知り合いなのか、かなりの時間を共有してきたグループなのかでグループ状況は異なる。

また、そのグループ内で起こっている様子（表情・態度・言動など）を読み取ることが要求され、場合によっては臨機応変にプログラムを変更することもある。参加者の集中度合いは、長時間の立ち続けや気温、空腹感、眠気、のどの渇きなどで変化し、疲労度や達成感、成功体験や失敗体験などにも影響を受ける。その時のグループ状況の判断は非常に大切である。

Project Adventure では以下の GRABBS モダリティ・チェックリスト⁴⁶⁾ を用いている。

GRABBS モダリティ・チェックリスト（筆者により一部修正）

Goal: 目標設定

設定したグループと個人の目標にその活動はどのように関係したのか？

Readiness: レディネス

活動を始める準備ができているか？活動をやり通すだけの能力はあるか？ など

Affect: 感情

グループの雰囲気はどうか？仲間同士の共感や思いやりはあるか？ など

Behavior: 行動

グループはどんな行動をしているのか？反抗的ではないか？投げやりになっていないか？メンバーは自己中心的かそれともグループ全体のことを考えているか？ など

Body: 身体の状態

メンバーの体調はどうか？何か医学的治療は受けているか？ など

Stage: ステージ

グループはどの発達段階にいるのか？ など

グループ状況を見るためにタックマンら（1965）の研究で使われた4つの発達段階⁴⁷⁾があり、それに山口（2006）の集団発達のモデル⁴⁸⁾を組み合わせ、筆者が加工したのが以下の図9である。

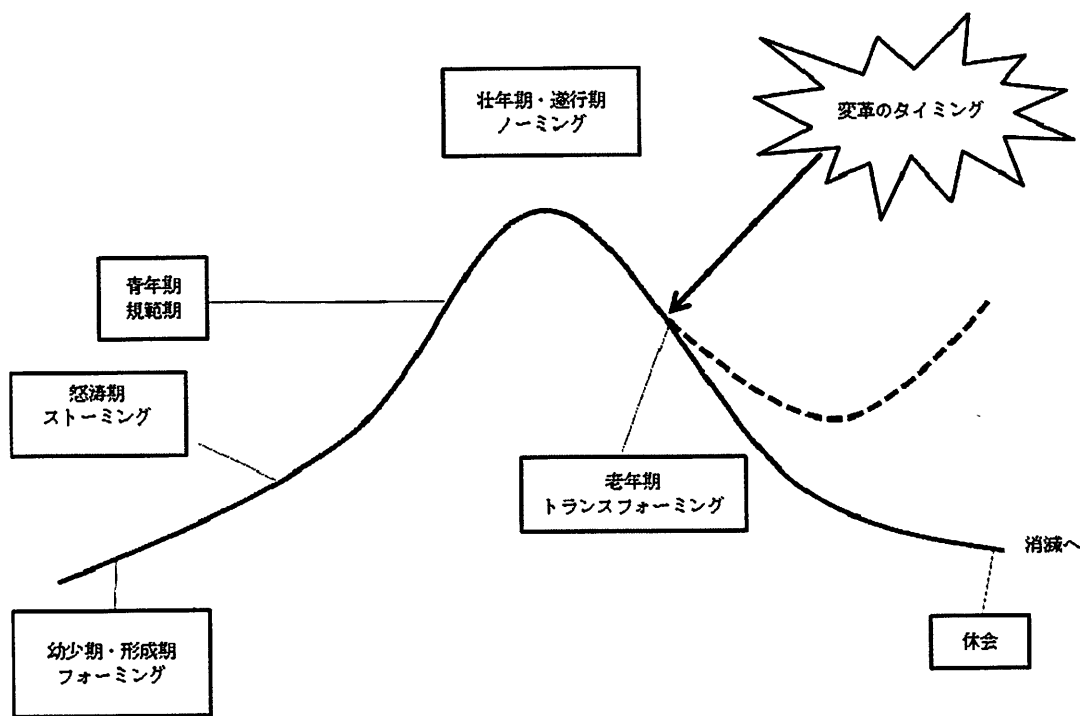


図9 集団発達モデル（工藤,2004年）

幼少期
やる気は十分だが、互いの役割や仕事の進め方などが手探りの状態。

形成期
確かめと相互依存が見られる段階。
フォーミング (Forming)：形成段階
新生のグループではリーダーシップが確立していないため、グループにはまとまりがない。しかし混乱と同時にグループの未来に対する希望もまた感じられる。この段階ではグループで何か達成することが極めて重要で、そのことによってメンバー間にお互いの期待やリーダーの期待に応えようという空気が生まれる。最初の成功体験はグループの基礎を固める。



怒涛期
意見やメンバー間の価値観の相違などから生じた緊張が様々な場面で生じやすく、摩擦や分裂が起こることもある。
ストーミング (Storming)：本音と建前、対立と葛藤
メンバー同士が親しくなるに連れて消極的な行動が増える。このステージはメンバーがリーダーを知ろうとする時間である。「自分はやりたいことをやっているのか?」「リーダーはしっかりしているのか?」。まだその時々状況に振り回されているだけで、主体的な行動はほとんど見られない。達成感や困難を乗り越えるという経験をうまく活かし明確な体験を植え付けていくことが重要である。



青年期

まだ荒っぽいところもあるがメンバーも経験を積んで自信を獲得し、業績上昇の勢いに満ちている状態。
規範期
 前ステージの危機を乗り越え、メンバーとも安定した関係が構築されている。



壮年期

メンバー同士はお互いに役割と規範を十分に把握して、阿吽の呼吸で協働する充実した状態。

遂行期

集団は成熟し、機能的な役割関係をでき課題遂行に向けて建設的で効果的な活動ができる。

ノーマリング (Norming) : 規範、調整し始める

グループはまとまりのあるユニットとして機能し始め、自分たちのやっていることにプライドを持ち、自分たちの力を出し切ろうとする。グループが目的を達成するその一員としての誇りを感じるようになる。ゴールや行動ということについて仲間と対立することを恐れないようになる。



老年期

慣例や前例に固執し、仕事の縄張り意識が強くなるなどの「硬直化現象」が見られる状態。

トランスフォーミング : (Transforming) 移行

グループがゴールを達成するか、またその前に時間がなくなった場合、必ず行われなければならない手続きであり、新しい日程を組んでやり直すという方法ともう一つは次の段階の「解散」をするかを決めることである。



休会

目標は達成され課題が終了となり、解散などによる集団の終了のことである。

11. まとめ 「指導」と「支導」

2006年7月に中央教育審議会は、「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(答申)をまとめ、教員には国民や社会から尊敬と信頼を得られるような存在となることを求め、教員自身が自信と誇りを持って教育活動に当たることとしている。同時に教員養成・免許制度の改革をはかり、①教職課程の質的水準の向上、②教職大学院制度の創設、③教員免許更新制の導入を示している。

教員養成大学である玉川大学教育学部では、以上の3つの実践を行っており、筆者も教員免許更新制の講師を務め、その講座の中で現場の教員と共に子ども同士や他者とのやり取りの中から学びを促進する方法についての体験学習を実施している。

その受講者たちからのフィードバックをまとめると次のようになる。「体験あって学習なしではなく、体験活動を通して思考力や判断力、表現力などの認識力を高め、自他共に相互理解を図ることができ、豊かな心や人間性、社会性を育むために体験学習は有効であり、そこに関わる教師がどのように学びを支援するかが重要である。」

また2006年10月の中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する」答申において、優れた教師の条件について以下の3つの要素が重要であると示した。

- ① 教職に対する強い情熱 (教師の使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感等)

- ② 教育の専門家としての確かな力量（子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導力、学級づくりの力、学習指導・授業づくりの力、教材解釈の力等）
- ③ 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、常識と教養、対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質、教職員全体と同僚として協力していくこと等）⁴⁹⁾

以上の3つの要素のうち下線を引いた能力は、tapでのファシリテーターの役割からも培える要素でもあると考える。これまでtapでのファシリテーターの役割や関わり方について述べたが、これは各教科や学級活動などに応用ができ、教員のポケットの中に入れ（tap in the teacher's pockets）、必要や状況に応じていつでも・どこでも取り出し、実践することが可能である。その場合、先述した教師として専門家であり、かつ職人でもあることを忘れずにいる必要がある。

これまでの教師主導で教師が指差す方向へ導いてきた「指導」スタイルやその力量に加え、子ども達を支え、子ども自身が進むべき方向を決め、自ら歩んでいけるように導く力量である「支導力」も教師に求められる力量の一つであると考え。

その力量形成の具体的な方法は確立されていないが、今後もtapを実践し、現職教員と関わりながら試行錯誤し、子ども達との双方向でアクティブなやり取りをしながら不確かなことに挑戦し続けたいと考えている。

高久（2000）が「生きることを教える」⁵⁰⁾ことを教育の目指すものとし、哲学のある教育実践を教師に求めている。筆者は「指導」と「支導」の哲学をもとに次世代の教員を養成する教育実践を目指したいと考えている。教職を目指す学生達のポケットの中にtapの考え方やその手法、ファシリテーターとしての役割や視点、関わり方が入り、教育者としての資質向上の一助になれば幸いである。

<引用文献>

- 1) 工藤亘（2002）『体験学習による小学5年生の自己概念の変容と効果』日本学校メンタルヘルス学会『学校メンタルヘルス』第5巻，p.104
- 2) 工藤亘（2005）『小学部5年生における玉川アドベンチャープログラム（tap）の4年間の実践に関する研究』玉川大学学術研究所紀要第11号，p.36
- 3) 工藤亘（2005）『高校2年生の授業での玉川アドベンチャープログラムについて』日本学校メンタルヘルス学会『学校メンタルヘルス』第5巻，p.122
- 4) 工藤亘（2004）『「心の安全」についての一考察』日本学校メンタルヘルス学会『学校メンタルヘルス』第7巻，p.42
- 5) 工藤亘（2010）『ファシリテーターの役割についての一考察』論叢玉川大学教育学部紀要2010，p.18
- 6) 田中義郎・森本信雄・石塚清章・渡瀬恵一（2001）『国際交渉力の育成にむけて -tapの開発と実践-』玉川大学学術研究所紀要第7号，p.68
- 7) 前同書 p.70
- 8) 工藤亘（2004）『Being活動を通じた心の安全教育 -tapの実践例を通して-』玉川大学学術研

究所紀要第 10 号、p.68

- 9) 小原國芳 (1969) 『全人教育論』玉川大学出版部、p.10
- 10) 石塚清章 (2012) 『労作教育』玉川大学出版部、全人 No.765、p.22
- 11) 森山賢一 (2011) 『小林澄兄における労作教育思想研究の特質』、教育実践学研究第 15 号 p.83
- 12) 前掲 9)、p.104
- 13) 藤樫大二郎 (2012) 『第二里行者と人生の開拓者』玉川大学出版部、全人 No.764、p.18
- 14) 前掲 1)、p.100
- 15) 近藤卓 (2010) 『自尊感情と共有体験の心理学』金子書房、p.119
- 16) プロジェクトアドベンチャージャパン (2005) 『グループのちからを生かす』みくに出版、p.41
- 17) 前掲 8)、p.68
- 18) ロバート .E. アルベルティ、マイケル .L. エモンズ著、菅沼憲治・ジャネット純子訳 (2009) 『自己主張トレーニング改訂新版』東京図書、p.3
- 19) 深田博己 (1999) 『インターパーソナルコミュニケーション』北大路書房、p 235-236
- 20) 渋谷昌三 (1994) 『人と人との快適距離』日本放送出版協会、p.70
- 21) ディック・プラウティ、ジム・ショーエル、ポール・ラドクリフ著、PAJ 訳 (1997) 『アドベンチャーグループカウンセリングの実践』みくに出版、p.152
- 22) 前掲 4)、p.70
- 23) 松尾睦 (2012) 『経験からの学習』同文館出版、p.63
- 24) 前掲 16)、p.45
- 25) 前掲 8)、p.70
- 26) クリストファー・R・マーテル、ソナ・ディミジアン、ルース・ハーマン-ダン、坂井誠、大野裕監訳 (2013) 『セラピストのための行動活性化ガイドブック』創元社、p.12
- 27) 前掲 15)、p.114
- 28) 前掲 8)、p.70
- 29) 教員免許状更新講習事業コンソーシアム編 (2011) 『免許状更新講習テキスト教職リニューアル第 2 版』ミネルヴァ書房、p.35
- 30) 佐藤学 (2009) 『教師花伝書』小学館、p.50
- 31) 三隅二不二 (2005) 『リーダーシップ行動の科学 [改訂版]』、有斐閣、p.70
- 32) 吉田俊和・元吉忠寛編 (2010) 『体験で学ぶ社会心理学』ナカニシヤ出版、p.178
- 33) 堀公俊 (2004) 『ファシリテーション入門』日本経済新聞社、P.38
- 34) 前掲 33)、p.21-22
- 35) 名倉広明 (2004) 『ファシリテーションの教科書』日本能率協会マネジメントセンター、p.7
- 36) 堀公俊 (2004) 『ファシリテーションの技術』PHP 研究所、p.43
- 37) 森時彦 (2011) 『ザ・ファシリテーター』ダイヤモンド社、p.3
- 38) 森時彦 (2012) 『ファシリテーション養成講座』ダイヤモンド社、p.7
- 39) 津村俊充・石田裕久 (2003) 『ファシリテーター・トレーニング』ナカニシヤ出版、p.15

- 40) 前掲 35) p.7
- 41) エコ・コミュニケーションセンター (2002) 『ファシリテーター入門』 つけ書房新社、 p.28
- 42) 中野民夫 (2001) 『ワークショップ』 岩波新書、 p.147
- 43) 前掲 33)、 p.22
- 44) ロジャー・シュワーツ著、寺村真美、松浦良高訳 (2010) 『ファシリテーション完全教本』 日本経済新聞出版社、 p.10
- 45) ダイヤモンド社 (2005) 『Harverd Business Reveiew2005年9月号』 ダイヤモンド社、 p.38
- 46) 前掲 21)、 p.90
- 47) 前掲 21)、 p.40
- 48) 山口裕幸 (2009) 『チームワークの心理学』 サイエンス社、 p.78
- 49) 文部科学省中央教育審議会 (2006) 『新しい時代の義務教育を創造する』 答申、 p.22
- 50) 高久清吉 (2000) 『哲学のある教育実践』、教育出版、 p.40