

<実践報告・調査報告>

キャリア科目におけるファシリテータの存在意義と 教養教育への接続 —卒業生ファシリテータへのインタビューを通して見えてきたもの—

川出 健一¹・中西 勝彦²・鬼塚 哲郎³

京都産業大学「キャリア・Re-デザイン」では、多様な属性を持った運営者によって授業が行われている。そのため、各クラスには教員の他に、学外社会人ファシリテータ、学生ファシリテータの3名を配置することが基本になっている。2016年度からは、新たに卒業生がボランティアで参画している。本稿では、卒業生ファシリテータの存在意義を探ることを目的として、ファシリテータとして参画した卒業生に対して半構造化インタビューを行った。「ファシリテータとして学んだこと」「ファシリテータが参画することの意義」「卒業生と現役学生を分かちもの」など示唆に富む語りがあったので、これを調査報告としてまとめる。

キーワード：自己内対話、ファシリテータ、卒業生の授業参画、キャリア教育、教養教育

1. はじめに

京都産業大学で開講されている「キャリア・Re-デザイン」科目は、理想的な大学生像を体現できない状態、単位を思うように取得できていない(低単位の)状態にある学生を主な対象としている。低意欲や低単位の状態の学生を対象とした科目というと、一般に基礎学力の補填を目指すリメディアル教育などを想起されがちであるが、本科目はそうでない点が特徴である。すなわち、本科目は、キャリア教育の枠組みの中で、理想的な大学生像を体現できない、もしくは低単位の状態の受講生が、授業内での対話体験を通して自らの現状を俯瞰する視点を獲得し、自らの生き方に選択の余地があることを知ることを目指しているのである。

一般に、キャリア教育というと就職支援や特定のスキル獲得を意図したプログラムが想起されるが、本科目ではそのような側面を教育目標として重視していない。キャリアが、ワークキャリア・ライフキャリア、すなわち、働き方や暮らし方といった人生全体を指し示す言葉であることを前提に、本科目で目指しているのは、対話を通して大学生である自分を相対化しつつ、自分の人生に対して「自分なりの解」を生み出していく営みである。

日本学術会議『大学教育の分野別質保証の在り方について』(2010)では、「現代社会の諸問題を

教養教育の題材として取り上げる場合には(中略)学生は、一義的な正解の存在しない問題について、学際的な視点で物事を考え、多様な見解を持つ他者との対話を通して自身の考えを深めていく経験をするのが期待される。」としている。さらに、「過去を学ぶことによって、あり得た現在を想像し、現在を深く知ることによって、あり得べき未来を構想する力」の育成を現代の教養教育の課題としている。本科目は、多様な他者との対話体験を通じて、自らの人生に「自分なりの解」を生み出すプロセスを重視してこれまで授業運営を行ってきた。これは現代の教養教育の課題意識とも関連した内容と言える。また、松尾ら(2017)は、本科目は『『自分のキャリア』というテーマにそって学びあう場をつくり、『自分なりの解』を生み出していく』という点で教養教育であるとした。

そして、受講生が「自分なりの解」を生み出すための「学びあう場」をつくるのが、本科目の授業運営者たるファシリテータの仕事である。一般的にファシリテータとは、会議やワークショップが円滑に進むよう促す役割を担うが、松尾ら(2017)は、本科目のファシリテータの特徴として「授業の運営者も自らをコンテンツ化しつつ授業に参画し、それぞれの専門・立場から授業を振り返り、大きな学びを得る」と述べている。ここで言う「自らをコンテンツ化する」とは、ファシリテータは受講生と立場は違うが、場を共有する

¹ 京都産業大学 全学共通教育センター、² 京都精華大学 非常勤講師、³ 京都産業大学 文化学部

一人の個人として「自分なりの解」を開示する、という意である。つまり、本科目のファシリテータは、学ぶ主体たる受講生を支援する役割を果たしながら、自らも学ぶ主体として授業に参画し、受講生と共に思考しているのである。

本科目に関する先行研究は、受講生像についての調査（山田ほか 2011）や、受講生の授業内での学びを整理した研究（鬼塚・中西 2014）、（山田ほか 2015）などが存在するが、そこではファシリテータの存在意義について議論されていない。ファシリテータの存在意義を考察したものに、事務職員がファシリテータとして参画する制度と意義をまとめた論考（中西・藤原 2015）がある。

本稿は、中西・藤原（2015）からさらに一歩進め、本学卒業生が務めるファシリテータ（卒業生ファシリテータ）の存在意義を、ファシリテータとして授業運営に参画した卒業生に対して実施したインタビューでの語りを分析し明らかにする。

2. 授業概要

まず、インタビューでの語りを理解するための前提知識となる本科目の授業概要について述べる。

2.1. 授業目的

本科目の 2017 年度のシラバスでは「授業に参加している人たちとの対話を深めることで価値観の多様性に気づき、自分の現状を客観視することを経て、自分のキャリア形成に向けて一歩踏み出せる状態になっていること」を授業目標として設定している。それはすなわち、受講生個々が自らを縛っている既存の価値観や規範を問い直すアンラーニング（Unlearning）としての性格を本科目が有しており、知識の習得やスキルの伸長を主眼に置いていないことを意味する。そして、受講生が問い直しを行う手段として、本科目では「対話」に重点を置いている。本科目では、その対話を「自己他者間対話」と「自己内対話」の 2 つに大別し、プログラムに積極的に取り入れている。「自己他者間対話」とは、自己と他者との間で価値観の違いが露わになり、そのすり合わせを試みようとするやり取りであり、「自己内対話」とは、自らの体験を振り返り内省することを言う。本科目では、「自己他者間対話」をきっかけに「自己内対話」が活性化し、最終的に受講生が「自己内対話」の精度を高めることを意図して運営している。また、授業内での対話を促進、活性化するため、クラス内に安心、安全な相互承認の場を生み出すことを強

く意識している。

本科目の概念化を試みた松尾ら（2017）は、本科目の全体像を「受講生は自分のキャリアについて自己を開示し、対話を深め、他者からの応答を受け、振り返る。このやりとりの中で小さな成功体験を積み上げ、自己・他者への尊厳感情を再獲得する。尊厳感情を育みつつ多様な価値観に触れた受講生は、自己内対話を通して自分の状況を俯瞰する視点を獲得し、自らを縛っていた規範を問い直し、主体的に思考し行動しはじめる」とまとめている。

2.2. 本科目のプログラム

本科目は、2005 年の秋より、毎年春、秋学期とも開講し、半期完結 2 単位の正課内プログラムとして実施されている。授業は隔週水曜日の午後に 2 コマ連続で行っており（計 10 コマ）、3 回目の授業は週末を使った 1 泊 2 日の合宿授業（計 5 コマ）として実施している。加えて、授業実施期間中には個人面談、授業終了後約 1 ヶ月後には授業での学びを振り返る定期試験を実施している。

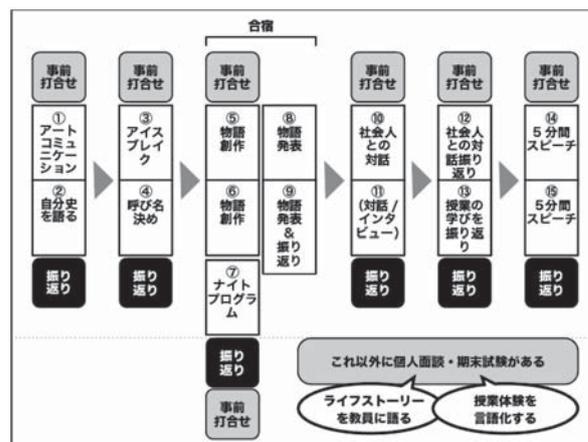


図1 授業プログラムと流れ

授業プログラムは図1の通りである。これらのプログラムに共通するのは、(1)「自己他者間対話」を促し、「自己内対話」を活性化することに主眼を置いている点、(2)プログラムの大枠は共有されているが、具体的な内容に関しては各クラスの裁量としている点の2つである。

また、これらのプログラムでは、受講生がコンテンツを産出するため、唯一絶対の答えは存在しない。だからこそ、ファシリテータには、受講生の自由なふるまいや発言を尊重し、安心してその場にいることができるような相互承認の場づくりが求められる。

2.3. 授業の運営体制

本科目は、全体で実施する初回授業と合宿の夜を除いて、15名前後のクラス授業で行っている。2017年度は、春学期4クラス、秋学期6クラス体制で行っており、各クラスには授業運営を担うファシリテータが2～3名配置されている。ファシリテータは、教員、職員、元受講生である学生、学外のキャリア系専門職者、そして2016年度から本学卒業生が加わり、5つの異なる属性を有する面々が担当している。各クラスの主担当は教員である。

運営に際しては、前述の通り全体で基本的な授業プログラムを共有してはいるものの、クラスの状態やファシリテータの個性に合わせた創意工夫がクラス裁量として認められており、運営方法や実施ワークはバラエティに富んでいる。ただし、授業の質を担保するために、全体での情報共有は綿密に行っている。具体的には、授業前の事前打合せ会20分と、授業後の全体振り返り会90分の時間をもち、当日の各クラスの段取りや、その日のワーク実績、受講生の反応とファシリテータの手応えが共有される。そこでは、各クラスで実施したプログラムやクラス内で起こったことが報告されるだけでなく、授業での課題やファシリテータの葛藤も含めたあらゆる情報が共有され、その場では役割や縄張り意識にとらわれないフラットな雰囲気の出発点を心がけている。

2.4. 本科目でのファシリテータの役割

本科目のファシリテータの役割は、受講生が安心して対話を行うことができる環境を保障することであり、相互承認の場をつくることである。そのためにファシリテータが行うのは、1) プログラムの具体化、2) プログラムの運営、3) 参与観察とフィードバック、の3つである。

1) プログラムの具体化とは、本科目のプログラムを、各クラスで具体的にどう受講生に提示するかを考える作業のことを言う。2.2のとおり授業プログラムは、大枠を共有してはいるものの、具体的なワークに関しては、各クラスのファシリテータの裁量に任せられている。

2) プログラムの運営とは、実際に具体化したプログラムを授業内で実施することをいう。進行役を教員が担うクラスもあれば、ファシリテータの個性や専門性に依拠して、他の者が担う場合もある。例えば、クラス内の緊張をほぐすことを目的としたアイスブレイクに関しては、受講生と立場に近い学生ファシリテータが進行役を担当する機会が多い。

3) 参与観察とフィードバックは、授業内における基本的な受講生との関わり方である。観察は受講生の監視ではなく、見守りの姿勢である。そして、見守りの中で感じた受講生の言動について、タイミングを見ながらフィードバックを行う。フィードバックは個別に行う時もあるが、クラス全体に対して行う時もあるが、肝要なのはファシリテータ個人の気づきや疑問としてフィードバックすることである。

2.5. 多様な属性のファシリテータの配置

本科目では前述の通り、多様な属性のファシリテータが授業支援に関わっている。補足すれば、クラス内にできるだけ多様な属性、背景をもったファシリテータが配置されるよう考慮している。具体的には、属性、経験年数、ジェンダー、学内／学外などの要素を考慮しており、クラスによって大きな偏りが無いよう配慮している。

多様な属性をもつファシリテータが参画する意義は、大きく3つに分解できる。

1つ目は、受講生に多様な価値観やキャリア観、多くの選択肢や可能性を提示することである。受講生が現在の自分を縛っている規範を問い直すという本科目の目的に照らせば、受講生と同じ大学規範の中にいる他者（学内関係者）だけでなく、その規範の外にいる学外関係者の参画は、受講生の規範の相対化に寄与すると考えられている。

2つ目は、受講生とのインターフェースの多様性を担保することである。本科目のファシリテータは自らをコンテンツ化して関わるため、他の授業よりファシリテータの価値観が表出しやすい。従って、人間関係上の相性の良し悪しも当然のように発生する。仮にクラスのファシリテータが1人だけであれば、そのファシリテータとの相性が合わない受講生は授業に参加しづらくなる。○○さんには話せないけれど△△さんには話せるという余地を残すことが、受講生の自己開示の機会を担保すると考えられている。

3つ目は、より多面的で細やかな対応ができることである。教員1人だけよりも、多くの、しかも違う立場や専門性を有する者と一緒に授業の様子を観察することで、より多面的に授業で起こったことを捉えることができ、細かな対応や授業運営が可能となる。

3. インタビューの概要

3.1. 卒業生ファシリテータについて

卒業生ファシリテータとは、本科目の元受講生、

かつ、学生ファシリテータ経験者であり、現在は卒業し社会人として生活しながら、ボランティアで本科目のファシリテータを担当している者のことを言う。卒業生がファシリテータとして参画することになったのは、2016年度から学生ファシリテータの人員が不足したことによる。授業の質保証の措置として、在学時に本科目の学生ファシリテータを経験した卒業生にボランティア参画を依頼し、2016年度春学期は2名、秋学期は4名、2017年度春学期は5名の卒業生がファシリテータとして参画した。

本稿でインタビュー調査の対象としたのは、2017年度の春学期に担当した5名である。彼らは全員が20代であり、社会人経験は1年目から7年目までである。5名のうち3名が、2016年度秋学期も卒業生ファシリテータとして参画している。

3.2. インタビューの目的

本インタビューの目的は、本科目におけるファシリテータの存在意義を明確化することである。

具体的には以下の3つの調査項目を立てた。1) 卒業生ファシリテータはどのように授業運営に貢献したのか、2) 卒業生ファシリテータは学生時のファシリテータ活動との違いをどう捉えているのか、3) 卒業生自身が本科目への参画を通して、何を体験し、何を学んだのか、の3点である。

1)は卒業生ファシリテータの活動とその貢献に着目する視点である。卒業生は、自身がファシリテータとして授業に参画したことで、受講生にどのような影響を与えたかと認識しているのか。また、どのような役割を授業内で果たしたと認識しているのか。卒業生の授業への貢献を明らかにすることを通して、ファシリテータの存在意義に迫ることが期待される。

2)は学生ファシリテータとの違いに着目する視点である。卒業生の5名全員が学生ファシリテータ活動を経験しているため、その時の経験と今回の経験とを比較し、立ち位置や心境の変化などを明らかにする。そのことで、ファシリテータの存在意義をより深く考察するとともに、学生ファシリテータ活動に対して新たな視点を提供することも期待される。

3)は卒業生自身の学びに着目する視点である。本科目のファシリテータは、受講生の学びを支援する役割を通じて、自身も学びを得ていると考えられる。どのような学びを得ているのか明らかにすることで、本科目の運営者は、自らも学ぶ主体として授業に参画し、受講生と共に思考する存在であること確認する。

以上の調査項目にそって、インタビューを実施した。

3.3. インタビューの方法

3.3.1. 質問項目

インタビューは、本稿著者の川出、中西の2名が行った。各卒業生に予め用意した以下の3つの質問項目を用い、半構造化面接法にそって行った。各卒業生の具体的な事例を明らかにするため、質問項目は以下の3つのみとした。

表1 質問項目

1	ファシリテータとして、授業に参画してどうだったか。
2	学生の時と、今回では何が違うと思うか。
3	授業の中でどのような場面が印象的だったか。受講生にどのような影響を与えたと思っているか。自分自身がどのような影響を受けたと思っているか。

以上の質問項目により、先の1)～3)の調査項目の達成をねらう。

3.3.2. 実施時期

インタビューは春学期の授業が終了し、2週間が経過した2017年7月12日～21日の間に行った。2016年度秋学期に卒業生としてファシリテータを担当した者もいたが、インタビューでは今期(2017年度春学期)の体験を中心に語ってもらった。

4. 結果

3つの調査項目に則してインタビューの内容を整理し、語られた言葉を参照しつつ考察していく。

4.1. ファシリテータの活動と貢献

インタビューで語られた事柄に触れながら、ファシリテータの存在意義の主要な部分である「授業での活動と貢献」を見ていく。

4.1.1. 自己開示のモデル提示

本科目では、前述の通り、多様な他者との対話を重視しているが、他者との対話には自らのことを他者に語る「自己開示」が不可欠である。本項では、ファシリテータが自ら自己開示をすることで受講生個人やクラス全体に自己開示を促す関わりを見ていく。

Aさんは、大学卒業後に性別をトランスし、女性のようにも男性のようにも感じられる容姿をし

ている。そのことにクラス授業の最初の自己紹介時に触れ、自身が性的マイノリティであることを自己開示した。ただ、「春が始まる前は、自己開示をしようかはっきりしていなかった」と言う。それは「自分を出すことに抵抗があったというよりは、この授業にとって（自己開示は）どういう意味があるのだろうと考えていた」からだ。「何をどこまで語るか、相手や場に対してどう影響を与えるのかが分からない。自分1人の感覚でやるのは、自分の責任の範疇を超えていると思った。（この授業は）私1人でやっているわけではないので、一緒にやっている（ファシリテータの）人の合意がないと難しい」と自己開示を迷っていた理由を語る。しかし、最終的に自己開示するに至ったのは、「担当教員との事前打合せ時に『語って欲しい』と言われたから」であり「教員と合意がとれ、教員の意図も知れたので安心して話せた」と振り返る。クラス授業の冒頭で自己開示したことで、結果的に「個人と個人としての関係を受講生と築くことができたという感覚があった。この感覚は過去10回以上関わっていて、初めてだった」と語った。Aさんは自身の自己開示を振り返って、「自分を語ったことは、ひとつのモデリングだったと思う。自分の体験や感じたことを率直にオープンに語るというモデルとして、受講生に影響を与えていたと思う。受講生と近い属性（卒業生で年も近い）だったことが、その率直さを増したかもしれない」と自らの自己開示が受講生に与えた影響を分析する。

誰にでも気軽に話せるような話ではなく、相手を信頼しないとできないような自己開示をファシリテータがすることで、受講生が安心して自己開示できる場づくりに貢献した例である。

他の自己開示の例として、Bさんは初回ガイダンスで、「私はこの授業を取っていました。大学には5年間在学していました」と自己紹介した。留年経験のあるBさんは、「受講生の中にそういう状況の人が多くと思ったし、自分が言ったら後々楽になるだろうと思った」と自己開示の理由を分析する。

また、Cさんも授業内で、自身が8年間大学に在籍したことを伝えている。その意図についてCさんは「留年を負の経歴だと思っている受講生に対して、気楽にさせる効果があるかと思っていた」と語る。

2人は、一見すると他人には言いにくい大学時代の境遇（留年している、低単位である）を包み隠さず開示している。ファシリテータから開示することで、同じ状況に置かれている受講生に共感

や安心感をもたらし、自己開示するモデルを示していたと言えよう。

4.1.2. 自己内対話を促す関わり方

インタビューでの語りから、受講生の自己内対話を促した関わり方を見ていく。

Aさんは、受講生が社会人との対話に臨んでいる場面で「場で何が起きているかを見てみようと思って観察していた。せっかくだから、そこで見たことを（受講生本人に）フィードバックしてみようと思い」ワークが終わった後に「気になった場面に関して、問いの形でメモしたものを渡した」と振り返る。受講生からの反応について「（私もフィードバックが）欲しいと言ってくれる人がいたり、問いに答えてくれる人がいたり、何かしらの反応があった」と自身のフィードバックの成果を振り返った。

Dさんは、合宿のナイトプログラム¹⁾で、自分のお店にやってきた受講生に対して、自己内対話を促す関わり方ができたと言語。「ナイトプログラムでは、自分のお店に集まってきた学生に対して正解のない問いを投げかけ、対話を掘り下げることができた。常に4～5人の受講生の参加があり、たわいのない気軽に答えやすい問いから、徐々に内省を必要とする本質的な問いに移行しながら、受講生の間で自由に思い思いの対話ができただ、自分のことを素直に話しながら、受講生の話も引き出している手応えを感じながら話をしていた」とDさんは振り返る。

Eさんは、合宿帰りのバスの車中で受講生と話し込んだ。過去、学生ファシリテータの時は、「（受講者からの）問いかけに対して先導して答えを出したり、相手をこちらの思惑通りに誘導していた」と当時の自分を反省しつつも、「今回は自分が疑問形で話を振り、相手が自由に答えられるようなやり取りを意識し、実践していた。結果として、その受講生とは親密な関係が築けたと感じたし、自分に対して安心感を抱いてくれたと思う」と語る。

3名の語りにも共通していたのは、疑問形を使って受講生に問いかける関わり方をしていた点である。問いかけることを通じて、受講者が自ら自分の気持ちや考えを整理することを促していたと推察される。

4.1.3. 受講生の見立てとファシリテータ間での共有

受講生の様子をよく観察し、その見立てについてクラス運営者間で共有するという活動を具体的に見ていく。

Bさんは、「受講生個々の印象、どんなことを考えてる人なのか、授業でどんな変容があったのか

について全員分言える」と自信をうかがわせる。具体的には、「SOSが出ていないか、表情や雰囲気はどうか、グループ内であれば関わり方や会話量はどうか、沈黙に関しては意味のあるものかどうか、自分と向き合ったときの態度はどうか、他の人との関係でどういう態度をとるのかなど、個々の言動を観察し、その中で気になった態度があれば本人に聞いたり、感じたことをフィードバックする。そういう取組みを通して個々の特徴や変化を理解している」と説明を続けた。

若者の就労や自立支援を仕事とする Bさんは、本業で得られたスキルを授業に還元することを強く意識して授業運営に参画している。「このような『個人を見る』力は、現場での経験、個別相談やグループワークでの観察を数多く経験する中で養われたものである」と語った。

Bさんは、「これまでファシリテータとして携わった5回の授業の経験を振り返って、今回が1番受講生同士の影響の受け合いがあり、態度変容が見られ、受講生の満足度も高かった」と感じていた。そして、その成果の要因を多様な仕掛けができていたことだと推察した。観察して得られた受講生一人ひとりの様子に対するBさんの見立ては、クラス運営者間で共有され、授業プログラムに細かな変更や修正が加えられるが、「今期はその機会が多かった」と振り返った。

4.1.4. 授業時間外での関わりを通じた信頼関係の構築

授業時間外に、受講生と信頼関係を深めた関わり方を見ていく。

Dさんは、合宿での物語創作ワークを受講生と同じように取り組んでいた。物語創作ワークは、合宿2日目の発表となるため、深夜まで創作に励む受講生も少なくない。Dさんは、夜の自由時間を振り返りながら、「物語創作ワークに悩んでいる人と同じ立場での関わり方ができていた。学生の作品制作の進捗を確認するような関わり方ではなく、受講生の作品には踏み込まないように、日常会話を心がけていた。一緒にやっているという感覚だった」と語る。Dさんは「授業外での受講生との話しはすごく盛り上がり、距離が近くなったと感じた」と言い、Dさんと受講生の談話は深夜まで盛り上がった。ここで注目したいのは、Dさんが授業時間枠外の場合でも、できるだけ対等な関係で受講生に寄り添い、信頼関係を築こうと意識していた点である。

喫煙者である Eさんは、喫煙所での受講生とのやり取りが印象的だったと語る。「一緒にタバコを吸っていると自然と会話が発生する。授業内では、

(自分が話しすぎないように)抑えているつもりでも、喫煙所ではついつい話してしまう」と言う。「喫煙所では他のクラスの受講生とも話し、自分のことに興味を持ってくれていた」と他クラスの受講生とも交流ができる機会になっていたと分析する。同時に Eさんが担当するクラスの学生とのやり取りについて「授業内容について受講生がどんなことを考えているのか知りたかったので、そのことを喫煙所で話していた」と振り返る。

Cさんは、社会人ゲストが参加する授業回の休憩時間中に受講生から言われた一言が印象に残っているという。それは「社会人に何を話したらいいのかわからない。出る回を間違えましたね」という言葉である。Cさんはそれを受けて「色々と考えさせられた、(その受講生にとって)授業は授業なんだと思ったし、結構グサツときた。その受講生は授業に毎回参加していて、この科目の意義が伝わっていると思っていただけ、実はそうではなかったんだと感じた」と振り返る。

授業外というインフォーマルな場でのコミュニケーションは、授業内で構築された人間関係をさらに深化させる場として機能していたと考えられる。また、授業内容に対して、受講生からの率直なフィードバックがなされる場としても機能していたと推察できる。

4.2. 学生ファシリテータとの違い

4.1. においてファシリテータの「活動と貢献」について明らかにした。本節では、ファシリテータの立場の違いに着目して、卒業生ファシリテータと学生ファシリテータ²⁾との比較に関する発言をもとに、ファシリテータの存在意義を考察する。

4.2.1. 自己開示を促しやすい適度な距離にある存在

ファシリテータの自己開示の在り方に関して、AさんとCさんに次のような語りがある。

Aさんは「学生の時には、社会に出て行く不安、仕事に対する恐れを受講生と同じように抱えていて、その点でピアな関係であるけれど、そのことを相対化して他者に表明するのは難しかった」と振り返りながら、「学生ファシリテータの時には、自分のことをオープンに語るということはしなかった。卒業生ファシリテータとしてそれを(初めて)やってみた」とその意識の変化について説明した。

Cさんは、学生ファシリテータの時に「俺なんて7年もいるし」と自分の留年歴を語ることに、留年生(受講生)を気楽にさせる効果があると感じていた反面、どこか自虐的で劣等感を覚えるこ

とがあった。「(その言葉は) 自分にとって諸刃の剣だった」という C さんの言葉がそれを象徴している。「だけど、今期は穏やかに取り組めた」と語る。「8年いたことを話すのがしんどくなくなっている」、「卒業できていなかったことは、重たく根付いていたと思う。そこから抜け出したのは大きかったかな」と心境の変化を説明した。

2人の語りは、学生ファシリテータは受講生とピアな立場であるからこそ、語りにくい内容が存在していたことを示唆している。学生ファシリテータは、卒業できるかどうかの不安や将来に対する迷いをピアな関係から受講生と共有できる唯一の運営者である。しかし、ピアな関係だからこそ自身の課題を開示できなかつたり、同調圧力に流され本音を抑圧したりする場面もあるだろう。一方で、卒業生は受講生とピアな立場ではないものの、受講生と同様の不安を抱えた経験を有する。しかも、大学生活をメタ的に語るができる状況にある。それはつまり、卒業生ファシリテータが授業内で率先して自己開示する関わり方ができることを意味する。仮に言葉で開示することがなくとも、言外に「大丈夫だよ」という安心のメッセージを伝えていることが想像できる。つまり、学生ファシリテータと比較して卒業生ファシリテータは、「自己開示を促しやすい適度な距離にある存在」であると考えられる。

4.2.2. 社会人経験の導入

ここでは、卒業後に学んだことを本科目に導入した事例を紹介する。

Aさんは、4.1.2.で紹介した通り、受講生の自己内対話を促す働きかけを行った。その際、ワーク内で気になった受講生の振る舞いや発言に関して、それを疑問形にして付箋紙に記入し、受講生本人に手渡すという方法を採用した。大学卒業後、教育関連のNPOで、対話の場づくり活動を経験していたAさんはその方法について「この方法は完全にバクリなんです」と言う。「自分が関わっている活動でやっていた方法」で、この時はそれを授業内に導入したと振り返る。その方法を採用した理由について「話す方法でのフィードバックは、タイミングが合えばいいけれど、苦手でもある。でも、書いて渡すととりあえずは相手に伝わる。今回は観察していて気になったことを、とりあえず伝えようという意図を持って関わった」と説明した。Aさんのこの語りは、社会人として学外で培ったノウハウを本科目に持ち込んだ例である。これもまた、卒業生ファシリテータが学生ファシリテータと違うところと言えよう。

4.3. 学びの主体としてのファシリテータ

本科目のファシリテータは、自らも学ぶ主体として授業に参画している。学びには、ファシリテーションに関する新たな知見を獲得することや、ファシリテータ自身の価値観やキャリア観の問い直しがある。ファシリテータ自身の学びを明らかにすることは、教養教育としての本科目の理念の深掘りにつながるデータであると考え、次のように整理した。

4.3.1. エンパワーされた経験

ファシリテータ自身が授業経験を通してエンパワーされたことを見ていく。

Aさんは、授業での取組みを振り返って自身にとって「これまでのファシリテータ経験の中で、初めて自分自身がエンパワーされた取組みとなった」と総括している。性を移行したという大きな変化があったタイミングでの授業参画ということもあり、不安と期待が入り混じる中での挑戦であると自覚していた。本稿4.1.1.で紹介したように、受講生に対して授業開始時から自分のジェンダーアイデンティティについてカミングアウトして臨むことで、受講生の自己開示や自己内対話を促進することに貢献できた充実感が伝わってくるインタビューであった。

Dさんは、最終回の前の授業での受講生の発言に反応した。それは受講生の「親に普通を持ち出されて、決めつけられるのは嫌」「一般的にはこう、と押しつけられるのは嫌」という発言であり、少なくない受講生が「普通」という言葉に傷つけられた経験があることを発見した。Dさんにも同じ思いがあったこともあり、「最終回のスピーチはこれで行こうと決めた」と語る。そして、最終授業のDさんは、5分間スピーチで「〈普通〉に囚われないで欲しい」「〈普通の通りに生きていないという〉負い目があっても、自分を責めて自暴自棄にならないで欲しい」と伝える。その思いが、押し付けがましいスピーチになることなく、受講生に共感的に受け止められたことを「受講生からの共感の反応があって本当にうれしかった」と振り返る。Dさんにとって満足度の高い授業経験になっていた。

同じくDさんは、「この授業には〈普通〉という決めつけがない。普通や常識に従ってどうするというのはなく、自分で考えて決めることが大切という気づきがある授業」「受講生も、ファシリテータもいろいろな壁にぶつかる。そこで考えることが大切だと思われるし、それを楽しんでいくことが大切だ」と語る。授業参画時、就職活動中だったDさんは、今回の授業参画を通して「しっ

かり就職しようという気持ちが強くなった」「社会生活や仕事の場でも同じようにできたらいいな」と語った。

ファシリテータ自身が、エンパワーされることで自己肯定感や、前向きな姿勢を獲得した様子がかがえる。とりわけ、Dさんは、本科目の目標である「自分のキャリア形成に向けて一步を踏み出せる状態」に自ら到達したことを示す語りであると言える。

4.3.2. 科目の目的に対する認識の変化

ファシリテータ自身が本科目に対する認識を更新した例を見ていく。

経営コンサルティング会社に勤務するEさんは、仕事を通して多くの研修の場に携わってきた。それぞれの研修には目的があり、成果を数値で表すことも意識していた。そういった経験を積んで本科目に戻ってきた時にEさんが気になったのは、科目の目的についてだった。「この授業では何がしたいのか分からない。目的がフワフワしている」、「クラスによってバラバラな内容でやっている状況を見て、これでどうやって授業の統一的な価値が生まれるのだろうか?」と、Eさんは授業に対して批判的な視点を持ちながら参画していた。しかし、Eさんは「全ての授業を終えた後で、授業中に見聞きした学生の状況や言葉を振り返ると、この科目の流れが見えて納得できたし、この科目が持っている価値に気づけたと思う。最終回以前と以後で、この科目の認識が大きく変わった」と振り返る。認識変化の要因として、Eさんは最終回の5分間スピーチプログラムを挙げ、「スピーチでの学生の生の語りを目撃して、学生の変化を強く感じる事ができた」と分析した。

授業に対して批判的な問いを持ちつつも、最後まで授業に参画した結果、Eさんの視野が広がったと考えられる。このことは本科目に初めて関わる人が授業の最後まで一通り体験してみることの重要性を示唆しているのではないだろうか。

4.3.3. 相対化する視点の獲得

相対化による捉え方の発見や自己理解の深化について見ていく。

若者の就労支援の現場で働くBさんは、職場で実施した演劇のワークショップをアイスブレイクとして本科目の授業内で試みた。そして、就労支援の場に集まるクライアントと本科目の受講生の違いについて次のように語った。「就労支援の現場では、何かしらの原因があって就労から遠のいている人が参加するけれど、伝えるとか受け取るということを、すごく丁寧にするという印象で、人に100%伝えないといけないとか、100%相手の

言っていることを受け取らないといけないと意識しているように感じる。それに対して、Re-デザインの人たちは、日常生活では普通の人間関係や、自分のコミュニティがある。人間関係ができていける所では、100%じゃなくてもいいってことを無意識に感じている」。これは、同じワークを異なる場で実施することで、それぞれの場所での参加者像が明らかになるという相対化の例であろう。

Eさんは、全クラス合同で行われる初回授業で、あるグループの様子を傍から観察していた。すると、教員から「1つのグループに関わり過ぎだ。もっと満遍なく見て欲しい」と指摘された。Eさんは、「1つのグループに寄り添って話を聞いてただけで、そのグループに執着しているつもりはなかった。自分は注意されるようなことをしていない、と思っていたのに注意されたという感覚があった」と当時の心境を振り返る。しかし、Eさんは教員からのフィードバックを受けて、「自分は影響を与えすぎる存在なのかも」「(特定のグループに)入りすぎる傾向がある」と内省し、いつもの親近感全開のスタンスを封印し、より自制した関わり方で授業に参画しようと決意し、以後の授業に臨んだ。

同じくEさんは、本科目への参画を通して「そう簡単に答えは出ない、という答えを学べた」と総括した。Eさんは自分の仕事について「コンサルタントは判断を売る仕事なので、こちらが先に答えを出して相手を誘導することが大切だと思っている」と語った。しかし、Eさんは本科目の中で「簡単には答えの出ない場面に幾度となく遭遇」し、その結果「これまでの自分は、職業的に判断しないとイケないからこの答えだと決めていて、そういった(早々に結論を出す)考えしか持っていなかったことに気づいた」と、職業人としての自身の特性を相対化した。

ある物事や自分の在り方を相対化できるということは1つの学びであり、何かを盲信せずに物事を多面的、批判的に捉える力につながると考えられる。

4.3.4. 自己内対話から生まれるモチベーション

自己内対話の精度が高まることで、次の課題の発見や取組み意欲につながることを見ていく。

Aさんは、4.1.1.で紹介した通り、クラス授業の冒頭に自身の性別やこれまでの人生について自己開示した。2016年度秋と2017年度春の2 Semester連続で参画したAさんは、「私にとっては、秋から春へと続いているチャレンジになっていた」と語った。「秋は、自分の性別のことを言っていない。(最終回の)5分間スピーチで自分のこと

をようやく話したが、自分の内面の大事な部分を自己開示しないままなのは違和感があった」としたうえで、「でも、今回は、最初から出した。一緒にやる人も、受講生も変わったけれど、自分の向き合い方としては（秋からの）続きものとして取り組んだ。ここでこうやってみたから、今度はこうやってみようという、違うチャレンジができた」と自身の取り組み方を振り返った。自己開示体験を丁寧に振り返り、それを次の授業でのチャレンジにつなげたAさんの姿勢が読み取れる語りである。

Cさんは、今期の参画モチベーションの1つとして、友人との対話について語った。その友人は、本科目のことを全く知らない学外の人である。「普段はこの授業のことを学外の人に話すことはなかったが、その友人には、授業で起きたことや感じたことをたくさん話した。彼は私の言ったことに対して疑問の形にして返してくる人であり、その疑問について考えることで自分の中で考えが洗練されていった。最初は『こんな授業があって』と報告する感じだったが、そのうちに、授業に出て何か持って帰ってきて、そのことを彼と話したいと思うようになっていた。それが授業に毎回出るモチベーションになっていたと思う。」とCさんは自身を分析する。そして「結果的に、春学期を通して途切れることなく授業のことを考え続けることができたし、今期の授業は一瞬で終わったと感じた」と今期を振り返った。このエピソードは、授業の外側で起こっていたことではあるが、自己内対話の意義を示唆している。すなわち、自身の経験を他者に伝えることを通じて、自己内対話が起り、次の参画へのモチベーションを育んでいたと読み取れる。

5. まとめ

前章において、本科目におけるファシリテータの存在意義として、「自己開示のモデル提示」、「自己内対話を促す関わり方」、「受講生の見立てとファシリテータ間での共有」、「授業時間外での関わりを通じた信頼関係の構築」の4点の知見が得られた。これらは、本科目におけるファシリテータの存在意義、とりわけ受講生との関わり方を具体的に説明したものである。

次に、学生ファシリテータとの違いについては、在学時の活動と比較して「自己開示を促しやすい適度な距離にある存在である」とことと「社会人経験の導入」という2点の知見が得られた。この2点は、ファシリテータの立場の違いによる関わり

方の差異を具体的に示唆したものであり、本科目のファシリテータの在り方に新たな視点を提示するものである。今後の課題も含め、次章にて詳述する。

そして、学びの主体としてのファシリテータについては、「エンパワーされた経験」「科目の目的に対する認識の変化」「相対化する視点の獲得」「自己内対話から生まれるモチベーション」の4点の知見が得られた。これらは、本科目のファシリテータが得た学びの内実を示すものであると同時に、本科目の教養教育としての成果の一端を表すものでもある。すなわち、ファシリテータは本科目の参画を通して、多様な他者との対話と自己内対話を経験し、そこから特定のテーマに「自分なりの解」を導き出した、もしくは導き出そうとしている、と考えられるからである。また、このことは、学生ファシリテータの参加意義とも深く関連していると考えられる。引き続き、検証を重ね明らかにしていきたい。

6. 今後の展望

インタビューの語りの中には、今後の授業運営に対する提言がいくつか見られた。本章ではその内容を紹介しつつ、今後の展望を3点述べる。

6.1. 本科目におけるファシリテータの在り方

学生ファシリテータと卒業生ファシリテータの違いについては、4.2.で、「自己開示を促しやすい適度な距離にある存在」という知見が得られた。このことから本科目におけるファシリテータの在り方について展望しておく。

Aさんは、受講生の素直な自己開示と自己内対話を促すことになった手応えを感じつつ、卒業生ファシリテータとしての適性について、「誰でもOKというわけではないだろう」と語る。続けて、「本科目のファシリテータは、学生と一緒に考えたり悩んだりすることが大切ではないか。そのためには、ファシリテータにも自身のアイデンティティに対する揺らぎがあって、自分と向き合っていることが必要な気がする」と言及した。

これは本科目に携わる授業運営者一人ひとりがファシリテータとして求められる在り方、受講者に対して「自己開示を促しやすい適度な距離にある存在」に近づく手がかりを示唆していると考えられる。つまり、ファシリテータも授業の場において「自分自身のアイデンティティが揺らぐかもしれない、これまでの価値観が変わるかもしれない」という期待や不安を含んだ覚悟が求められ、

「自身も自分と向き合っている」というスタンスで受講生に寄り添い「自己開示を促しやすい適度な距離にある存在」として関わっていただけるのではないだろうか。このことは、今後の授業運営における着眼点として意識し、検証を重ねたい。

6.2. 運営者相互の関係性について

卒業生ファシリテータのうち、DさんとEさんの2名がその役割と関わり方に対する不安や戸惑い、迷いをインタビューで率直に表明してくれた。

Dさんは、「(授業運営について) もっと自分のアイデアを出すべきだと思ったが、自分自身の能力不足にひっかかって(できなかった)」、「発言を促しているのか、活発にしているか」というと、そういうことはできていなかった」という自信の持てない不安な自分を語った。また、Eさんからは、4.3.3.で紹介した通り、教員からの注意に、どう関われば良いのか分からなくなった戸惑いや不信の表明があった。

Dさんは「授業終了毎に行われる全運営者参加の振り返りは、基本的に授業に対する振り返りで、ファシリテータ自身の振り返りの場ではない」こと、また、「クラス運営者での打合せも、基本的に次の取組みを検討するだけになっている」と指摘している。つまり、現在の打合せの形だと、各ファシリテータが不安や不信に思っている事柄や、迷いや戸惑いを抱えているに事柄に関して、それをファシリテータ間で十分に共有できていない可能性を示している。

もしも、クラス運営者間での懸念が払拭されていたならば、その意識は受講生に傾けられていた可能性がある。例えば、初めてクラス運営に参画するメンバーがいる場合には、お互いの活動や関わり方に関する懸念(不安や心配)や希望(こうして欲しい)について、授業打合せ時に話し合うことをルーチン化するなどの方策が有効かもしれない。

このことは、複数の教員や運営者によって授業が行われている他の科目でも応用可能であると考えられるため、引き続き議論していきたい。

6.3. 今後の卒業生の授業参画について

最後に、今後の卒業生の授業参画について述べる。

本科目に参画する場合、平日5日間と合宿の2日間の計7日間を要するため、仕事をしている卒業生が安定的に参画するのは難しい。

しかしながら、本科目にファシリテータとして参画することは、社会に出た卒業生にとっても学

びの多い場であることが、今回のインタビューから明らかになった。このことから、卒業生をファシリテータとして受け入れることは、科目の質向上、受講生の学び、卒業生の学びの3方向からメリットがあり、いつでも卒業生が携われるよう窓口を維持することが今後も重要だといえる。

謝辞

本学卒業生の釜場彩葵様、當麻大輔様、野田勤様、南太貴様、南良嗣様(50音順)の5名の皆様には、授業での貢献ばかりでなく、インタビューの協力を快くお引き受け頂き、長時間に及ぶお時間をいただきました。心よりお礼申し上げます。

また、本稿作成にあたり、「キャリア・Re-デザイン」担当教員である入野美香様、中沢正江様、松尾智晶様、そして「キャリア・Re-デザイン研究会」参加者の皆様には、ご指導、ご助言、ご協力を賜りました。あらためて感謝の意を表します。

注

1) ナイトプログラム
ナイトプログラムとは、合宿の1日目夕食後に大ホールを使って全クラス合同で行う授業のことである。各ファシリテータがホール内にお店を構え、そこにやってくる受講生とともにテーマにそった対話を行うプログラムである。時間(90分)と場所(大ホール内)の制約だけがあり、その場でどう行動するのは受講生の自由となっている。

2) 学生ファシリテータ
学生が本科目にファシリテータとして参画したのは、2006年度春学期からである。本科目の元受講生数名が受講後も引き続き本科目に携わりたいと申し出たことをきっかけに、授業運営にボランティアで携わる学生ファシリテータ制度が設定された。学生ファシリテータ活動経験者数は、これまで計24セメスター合計で、のべ118名である。

参考文献

- 松尾智晶, 鬼塚哲郎, 入野美香, 川出健一, 中沢正江, 中西勝彦(2017) 低単位学生に特化したキャリア教育科目の実践と概念化の試み—「キャリア・Re-デザイン」12年間の実践から見えてきたもの—。日本キャリア教育学会 第39回研究大会, 演題発表
- 中西勝彦(2013) 京都産業大学 ファシリテーションを取り入れた支援型教育の可能性 『低意欲学生』を対象にしたカリキュラムデザイン。文部科学教育通信(2013年6月24日号): pp.24-26
- 中西勝彦, 藤原めぐみ(2015) 『低単位・低意欲の学生

層向けキャリア教育科目』に事務職員が参画する制度と意義 —ファシリテータとして多様な学生と向き合うとはどういうことか—。文部科学教育通信 (2015年3月9日号): pp.28-29

日本学術会議 (2010) 回答 大学教育の分野別質保証の在り方について。 <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-k100-1.pdf> (参照 2017. 11. 27)

鬼塚哲郎, 中西勝彦 (2014) 低単位・低意欲層に向けたキャリア形成支援教育科目「キャリア・Re-デザイン I」における受講生の変化。高等教育フォーラム 4: pp.29-35

山田創平, 中西勝彦, 鬼塚哲郎 (2011) 学士課程学生のキャリア形成を阻害する要因に関する定性的研究。日本キャリアデザイン学会第8回研究大会, 演題発表

山田創平, 中西勝彦, 藤原めぐみ, 鬼塚哲郎 (2015) キャリア再構築科目における「言語化実践」の意義と効果。高等教育フォーラム 5: pp.11-21

activities,’ ‘The meaning of facilitator’s participation,’ and ‘What differs between the alumni facilitators and student facilitators?’

KEYWORDS: inner speech, rationale of facilitators, career-related learning, liberal arts education

2018年2月28日受理

1 Center for General Education, Kyoto Sangyo University

2 Part-time Lecturer, Kyoto Seika University

3 Faculty of Cultural Studies, Kyoto Sangyo University

Raison d’etre of ‘facilitator’ in Career-related Learning Courses and its Relatedness to Liberal Arts Education: —Lessons Learned from an Interview Survey with Alumni Facilitators—

Kenichi KAWADE¹, Katsuhiko NAKANISHI²,
Tetsuro ONITSUKA³

A career-related course ‘Career Re-Design,’ targeted especially at low-credit students, is being implemented by persons with a variety of different identities. Thus, class activities are generally conducted by a team composed of a professor, a contracted facilitator, and a student volunteer facilitator. Since 2016, a group of alumni members have been participating voluntarily in the class activities. In the present study, a half-structured interview survey of five persons who have been integrated members of the classroom activities was conducted to clarify the rationale of alumni facilitators and of facilitators in general. The results of the survey show important discourses related to ‘What facilitators give and/or learn in the class

