

博士學位論文要約

論文題目： 演劇/ドラマの手法（活動）がソーシャルワーク教育にもたらす意味と意義—クリティカルな省察へのかけはしとして—

氏名： 小山 聡子

要約：

本論は、ソーシャルワーク教育における、特に導入段階のコミュニケーション教育に的を絞った理論と方法に関する研究である。大きな目的は、昨今のソーシャルワーク批判、特に導入段階のコミュニケーション教育への批判を踏まえて、それらに応える新たな教育実践を進めるにあたり、演劇/ドラマの手法（活動）が果たす役割とは何かを明らかにすること、さらに従前より取り組まれてきた、認知を重視した教育との協働関係のあり方を探ること、その教育がさらに充実するための課題と今後について検討することである。

一見特殊なもの、ソーシャルワークや社会福祉とは縁遠いものともとらえられがちな「演劇/ドラマの手法（活動）」を取り上げるのは、まず、2000年代に筆者が縁あって出会いなおした当該手法（活動）から得た手ごたえにより、その後自身のソーシャルワーク教育に適用してきたこと、さらに、それらの教育実践を通して、上述のソーシャルワーク（教育）批判に応答する際のヒントのいくつかを秘めていると体感したためである。

筆者は障害児者福祉施設でソーシャルワーカーとしての経験をした後に社会福祉学を教授する大学に活動の場を移し、直接的な支援に対して理論と技法を適用する方法を学生と共有してきた。諸種のソーシャルワーク批判に痛みを感じるソーシャルワーカー当事者でもある。本論では依拠する現代思想に基づいて、こうした自身の立ち位置を明らかにした上で、自身との関係ごと教育のありようを描き出す手法をとることとした。

研究対象は、大きくくくるなら特定の教育という関係行為の両側にいた学生及び教員の気づきや変化全体とした。また研究アプローチは、日々取り組む教育実践をアクション・リサーチとしてとらえたため、複雑なものを複雑なままにとらえ、かつ時間の経過とともに問いを練り上げていくエスノグラフィ（オートエスノグラフィを含む）を採用した。全体は、一つの現象に対して様々な手法、時間的セッティング、分析者、あるいは異なった概念を支える理論や思想を組み合わせるトライアングレーションによって成り立っている。以下各章の内容を示す。

第1章は「ソーシャルワーク教育への批判と応答」として、ソーシャルワーク教育に対して寄せられる様々な批判を概観し、それに対するソーシャルワーク教育側からの応答をレビューした。特にミクロレベルのソーシャルワークが、心理主義や環境適応要請に傾いており、国際定義にうたわれる社会変革がおぼつかないという見解には耳を傾けるべきものがあると言える。ソーシャルワーカーが主に配属される組織機関は個人モデルのサービス実践が任務となっていることが多い中であっても、対個人支援の中でこつこつと遂行する社会変革のありようがさらに意識されなければならない、ソーシャルワーク教育内部においても、導入期のコミュニケーション教育を自己批判する見解は散見されるものの、厚

生労働省の社会福祉士養成に関するシラバスやソーシャルワーク教育学校連盟のような職能団体が示すガイドラインや、また各研究者の実践や提言を見る限り、批判に対する具体的応答はかなり心もとないといえることがわかった。そのような中でマクロ実践はマイクロ実践を見下し、マイクロ実践はマクロ実践を見放すといった動向が生まれるのではないだろうか。マイクロからマクロまで一体のものとしてのソーシャルワークがさらにリアリティをもって論じられる必要があると言えよう。

第2章は「クリティカル・ソーシャルワークの必然と内容」として、1章で見た批判に代えてソーシャルワーク本来のミッションを果たすためには、クリティカル・ソーシャルワーク理論が有効なものと考え、その来歴や主要概念を確認した。クリティカル・ソーシャルワークとは、開発的アプローチ、フェミニスト・ソーシャルワーク、反差別アプローチ、反抑圧実践等諸種の呼び方をされる一連のものをまとめたものである。日本のソーシャルワーク教育の中では、この理論は明示的に教えられてはいない。さらに、そもそも現下の理論教育の中では、諸種の理論が並列に林立するか、または線形に進化してきたかのよう提示され、次元やレベルの違いを丁寧に説明できていないと考えられた。

それを踏まえ、この章ではSheaforとHorejsi(2015)の整理に従って、クリティカル・ソーシャルワークを、「状況理解・方向付けの理論」の要素も持つ「実践のための視座」と位置付けて論じた。本理論においては、この間Schön(=2001)が説いて注目される「行為の中の省察(reflection in action)」概念から一步進んだ「クリティカルな省察(critical reflection)」が重要であると考えた。それは、あったことを真摯に振り返るのみの「省察」とは違い、端的に言えば人々の「解放(emancipation)」と事態の「脱構築(deconstruction)」を目指すものである。ただ、それらを習得するための教育実践を振り返ると、カナダやオーストラリア等ではいくつか見られ、日本では北川らによる演習テキストが唯一みられるものの、まだその周知及び開発展開はこれからという面も強い。

第3章は、「演劇/ドラマの手法(活動)と教育」として、2章で見たクリティカル・ソーシャルワークをめぐる教育に何等か資する可能性のある演劇/ドラマの手法(活動)とソーシャルワーク教育の関係を探るために、①演劇一般の来歴と実態、②演劇と教育一般の関係、そして③演劇/ドラマの手法(活動)とソーシャルワーク教育の関係という3段階で論を進めた。

演劇は単に娯楽や鑑賞のためでなく宗教儀式など人生に不可欠なものとして発生し、社会運動の一翼も担ってきた。近年では、演劇的手法が一般的にコミュニケーション教育に資するという言説が様々な段階の教育場面で聞かれるようになっている。しかし、その主張は演劇一般にとっても、またコミュニケーションのとらえ方全般にとっても、ことを矮小化する側面があることを警戒しなければならない。すなわち、「意味生成過程」としてのコミュニケーションを、狭い意味の対人空間で発揮される個人の資質や能力としてのみとらえることの不具合である。

ソーシャルワーク教育に適用される演劇/ドラマの手法(活動)の意味を論じた研究は相対的に少ないが、その中から中根(2006)の研究と筆者自身の研究(小山2011)を振り返った。そしてサイコドラマやインプロについても確認した上で、本論文が対象とする

教育実践（フィールドワーク）の位置づけと、そのゲスト講師かつキーパーソンである正嘉昭のライフヒストリーをたどった。

ここまでの先行研究を通して、筆者が何らかのヒントをはらむと直感した演劇/ドラマの手法（活動）がソーシャルワーク教育におけるマイクロとマクロの乖離という難局を乗り切るうえでどのような役割を果たしうるのかに関する研究はまだ限定的であることがわかった。また、ソーシャルワーク演習の中で半ば所与のものとして語られるロールプレイやその発祥の元ともいえるサイコドラマなどは、ソーシャルワーク教育との関連において十分に位置づけられてきたとは言えず、その意味することに関する理論研究も足りていない。筆者が深刻に受け止めているソーシャルワーク（教育）批判に応答するにあたり、演劇/ドラマの手法（活動）のみが大きな役割を果たすとは到底思えないものの、そこにある何かをもっと言語化し、教育に携わる者同士で共有することが必要であると結んだ。

4章は、「研究者としての自己の可視化について」である。事例研究として教育実践を取り上げるにあたり、筆者の研究アプローチを「研究/教育者としての自己の可視化の必然」という観点から説明し、オートエスノグラフィの手法を採用することに向けて、「ポジショナリティ」をキーワードに、ナラティブ・アプローチ、当事者研究、エピソード記述そしてオートエスノグラフィの比較をした。

社会構成主義に基づくナラティブ・アプローチは、もともと援助実践のための考え方と方法であるが、「無知の姿勢」「問題の外在化」「リフレクティングチーム」といった手法の違いを問わず、一貫して援助者側のポジショナリティが問題にされ俯瞰されている。こうした自身の手の内を見せる姿勢が自己の可視化（語り）につながる。2番目の当事者研究は、ある種のセルフヘルプとして始まったものであるが、「自己の棚上げ」や共同研究による内容の普遍化により、個人事を越えたものになる。自身の体験記述が専門家との対等な連携に向けた軌道修正も可能にする。3番目のエピソード記述は、客観的観察という概念に違和を抱いた鯨岡俊（2005）によるもので、現象学に基づき自己と他者の「接面」を大切にす。最後のオートエスノグラフィは研究者が自分自身を文化的レベルで研究することであるが、定義や用法の規定にあいまいさは残っている。それでも、ポジショナリティを重視する諸方法の中で、最も包含性のある方法ととらえ、中でも「個人的語り」としてのオートエスノグラフィを採用することとした。それは、授業実践を通して学生の語りに自分の意識を照射することで逆に自身の立ち位置が自覚されたり、又その立ち位置を自覚の上で改めて学生の見え方を認識したりという往復作業が可能になったこと、さらに筆者自身が指導者、学ぶ者、管理する者等複数の立場を取ったことを自覚し語る中で得た気づきを大切にすためであった。

5章は「コミュニケーション・ワークショップの実践」として、筆者が担当した2015-16年の教育実践を経て学生たちにもたらされたものを複数の角度から分析した。方法は（オート）エスノグラフィ及びスモールQによる分類とKJ法である。ここでのキー概念は、「身体への回帰」・「即興性」・「評価の解体」・「参加の自由」であった。学生の事後レポートを分析すると、「身体への回帰」と「評価の解体」への言及が「即興性」や「参加の自由」に比して多かった。これは、「即興性」が我々に深くしみ込んでいる「うまくやろう」「おもしろくやろう」といった意識を手放すことを必要とし、それは一朝一夕には

難しいと考えられること、また「参加の自由」は結局のところ2単位を出す授業として実施しているという枠組みも影響していると考えられた。

一方、すべての表現を認めるという原則（評価の解体）からは、「価値の増殖」すなわち社会変革に向けた気づきが得られると考えられた。また、その場で湧き上がる思いや感覚に身を浸し、即興的にふるまう姿勢は、多くの学生が言及した「身体への回帰」とセットになっており、ボトムアップでソーシャルワーク理論や原則を問い返すクリティカルな省察に向けた第一歩を感じさせた。ただし一方、こうした成果も、特定の授業内で限定的に体験する活動のみでは効果や気づきははかなく消えてしまう可能性があることも分かった。

6章は「教員自身の変化」である。単発のワークショップにおける学生の気づきや変化がある意味で限定的なものであることに対して、10年以上当該テーマによる活動を経た教員（筆者）の変化はある程度定着したものと考えられるため、学生の気づき及び当該活動に取り組み始めた当初（2008～2009）の自身の気づきと引き比べた内容（2016～2017）を、さらに現在（2021～2022）の自身が俯瞰するという波状的かつ重層的な方法によってこの間の変化と成果について記述した。ゲスト講師である正嘉昭のリードの下、学生達とあえて横並びで参加してきた筆者の中に「失敗を恐れる必要はない」という原則を、「失敗を恐れてはいけない」とはき違える時期があったこと、『『できる、出来ない』にこだわらないことが『できる』自分を示さねばならないというメタレベルの縛りを受けていたことに気づくなど興味深い結果を得ることができた。

7章は、「まとめの議論」である。まず、ここまでに論じたことの結果として、現下のソーシャルワーク及びその教育においてクリティカル・ソーシャルワークは、特にミクロからマクロまでのソーシャルワーク実践を一人のワーカーの中で統合することができるという意味で、重要な意味付けを持つと考えられることについて記述した。中でもクリティカルな省察とは、当該理論におけるキー概念であり、実践及びその教育において更なる具現化が求められる点であるものの、日本のソーシャルワーク教育の中ではほとんど意識されていないことが分かった。クリティカルな省察が大切にする解放と脱構築について、筆者は特定のアクティビティを通して日常の規範からの小さな「解放」がなされる例を示した。また事態の「脱構築」に関しては、学生による「失敗を反省もせず楽しむというのは何かおかしいのではないか」という疑問の提示が、その先で「失敗自体が存在しない」との気づきにつながり、さらにここでもし「失敗がありうるとすれば自分のカラを破れないことである」と述べたところにその片鱗を見たことの記述をした。

次に藤川（2014）による「なぜ」「なに」への問い、すなわち特定の問題解決を問う「いかに」の前にそれらを問うこととは、すなわち「教育や福祉についての自明的・常識的な見方から反省的に距離をとり、オルタナティブな打開策を見出していくための手がかり」を見つける問いを提示することであり、それこそが事態の脱構築へのプロセスであると考察した。ただ、筆者は、本実践が「評価の解体」を重視しながら、それが2単位を与える授業の中で行われるという「どうしようもなさ」を感知せざるを得なかった。しかし一方そうした「枠組み」自体を問い返す視点を得たことや、たとえ単位付与の授業でなくとも教育実践には必ず暗黙の前提があることを認識の上、どこまで言ってもこれで正解という

どん詰まりがないことを自覚の上で悩み続けながら教育に取り組むことの妙味を体感した。

また、意味生成過程としてのコミュニケーションを認識するなら表現者（教育者）と鑑賞者（学生）をセットでとらえ、対等なやり取りに向けた各種の取組に開かれることを示した。本章では、筆者が担当する社会福祉演習や実習指導及びソーシャルワーク演習といった授業にこれらの発見を適用したことの実際と課題を付加的に示した。

終章では、「本論の結論と今後」として、ここまでの全体を振り返り、序章に上げた問い、及び予想した結論に照らして、本論の結論を述べるとともに振り返りと限界について付言し、今後に向けた課題を整理した。結論を一言で言うなら、演劇/ドラマの手法（活動）は、身体への回帰や即興性、参加の自由や評価の解体という原則を順守することによって、クリティカルな省察すなわち事態の脱構築と人々の解放の第一歩に立たせてくれるということである。

本研究全体を通して得られた成果は五つある。一つ目は、演劇/ドラマの手法を単に少人数の対面場面で意見や感覚の違う者同士の間を平らげる「技法」としてのみ取り上げるのであれば非常に不十分であるとはっきり認識できたことである。二つ目は上記7章で示したように問題解決の「いかに」を問う前に、自身のやっていることが「なに」であり「なぜ」行うかを問うことを通して教育の持っている権力作用を改めて自覚したことである。三つ目は、Schönの述べる「行為の中の省察」を可能にする「身体への回帰」や「即興性」が場合によって「できなさ」の体感をも含めて自身に生れいずる様々な思いをとどめることなく受け止める内省を促すこと、すなわち真の自己覚知へ道を開いてくれたことである。四つ目は、こうした研究のためには、即興体験のためにいったんは切り離れた有意味言語に必ずや戻らねばならないとしても、言葉になる以前のモヤモヤを体験したことと共に関与形成する過程の大切さに目を向けさせたことである。最後五つ目は本論における実践が、従前より取り組んできた認知重視のトレーニングと接合することが了解できたことである。

今後の課題としては、こうした手法に抵抗感のある同僚も含めて教員同士の協働についてその方法を考えること、そして研究方法の一つとしてのオートエスノグラフィでは、成果の一般化に向けた道筋が見えづらいという批判に応えること、さらに今回は初期のコミュニケーション教育に絞ったソーシャルワーク教育のあり方の検討について、その後に展開するソーシャルワーク教育全体に広げて追及する必要を上げた。

本論は、補足資料として、認知重視の教育例である「物語を通した他者理解」及び、補遺としてその手法を使って自身が特定の物語テキストを読み解いた例を「差別意識に働きかける社会福祉教育実践—文学テキストに分け入る他者理解教育の試みを通して—」と題して付加した。

（文献）

藤川信夫編著（2014）『教育/福祉という舞台 動的ドラマトゥルギーの試み』大阪大学出版会。

鯨岡峻（2005）『エピソード記述入門 実践と質的研究のために』東京大学出版会。

中根真（2006）「社会福祉専門教育における演劇的手法の意義と可能性の探究—『臨床の知』の発見・獲得はいかにして可能であるか？—」『龍谷大学論集』467, 61-117.

小山聡子（2011）「援助論教育における演劇的手法の意味を巡って—マイクロソーシャルワーク批判

との対話―」日本社会福祉学会, 『社会福祉学』 Vol. 52-2, 17-31.

Schön, Donald A. (1983) The Reflective Practitioner, Basic Books, Inc. (=2001, 佐藤学, 秋田喜代美訳『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版.)

Sheafor, B.W. & Horejsi, C.R. (2015) Techniques and Guidelines for social Work Practice(10th ed.), Pearson.