

論文

ドラマの手法を用いた演習授業の意味について —人間関係コース、フィールドワークにおける学生の気づき—

小山 聡子

Findings From Using a Drama-in-Education Workshop for a Fieldwork Session of a Human Relations Program

Satoko Oyama

昨今のソーシャルワーク教育をめぐる困難状況を整理した上で、資格教育を含む現下のソーシャルワーク教育に「ドラマの手法」を適用することの意義に鑑み、2009年度より8回実施してきた人間関係コースの導入授業における試みを振り返り、学生にとっての成果を分析した。「ドラマの手法」の提起する原則と、身体の回復を目指す各種のアクティビティによって、様々な気付きと変化が生まれると同時に、それらを他のコミュニティに適用することに向けた課題が明らかになった。

キーワード：ドラマの手法・身体の言語・正解なし、評価なし

0. はじめに

(1) 背景

ポストモダンの社会思想は、援助する側を不可視化した一方的な技法としての援助方法議論に待ったをかける傾向にある。ソーシャルワークのボーダーレス化(北川他 2007: 12-14)を踏まえ、だからこそ、「援助をする」ことと「援助をされる」ことをセットでとらえる関係概念を重視し、援助行為をある種のテクニックに矮小化することを避けて、「援助のされ方」を同時に学ぶべきであると小山は指摘した(小山 2014)。ソーシャルワーク教育が直面する様々な課題を踏まえ、筆者は特にマイクロソーシャルワークの演習授業に「ドラマの(演劇的)手法」を採用してきた¹⁾。

(2) 目的と方法

日本女子大学社会福祉学科の人間関係コースで2009年度より2016年度まで計8回実施された

「フィールドワーク」という名の授業科目は、上記「関係」としての援助行為そのものを形作ると考えられる「コミュニケーション」一般について、体感し、考察することを目指したものである。当教育実践は、学科に設けた3コース(人間関係・公共政策・福祉文化)のうち、人間関係コースでコースアイデンティティ確立を目指して実施された2年次対象のワークショップ形式の演習授業で、前後期2単位の集中形式をとり、「ドラマの(演劇的)手法」を採用してきた¹⁾。

本稿ではまず、①当該授業導入の背景として、ソーシャルワーク教育の困難をめぐる筆者の課題意識について振り返る。そして、②ドラマの手法について説明した上で、③当該授業の概要と2015年実践を踏まえた2016年実践の授業構成と経過、及び学生の「気づき」を描き出す。これらを通して、現下のソーシャルワーク教育における適用の可能性を想定しつつドラマの手法が持つ意

味についてまとめることを目的とする。

当該授業は、2010年度に学内の倫理委員会の承認を得たうえで研究対象とし、その成果は「援助論教育における演劇的手法の意味をめぐって—マイクロソーシャルワーク批判との対話—」としてまとめた(小山 2011)。その時に抽出された当該授業の実施結果(学生にとっての意味)を柱として、2015年度及び2016年度に同じく学内倫理委員会の承認を取り、継続的に研究対象とした。本稿においては、2015年実践から生じた課題意識に基づいて、微修正した授業目的を掲げて実施された2016年実践より得られたデータを取り上げ、学生の「気づき」についてまとめる。

方法としては、かかわりながら観察する関与観察に加えて、質的データである学生の事後レポートを、いくつかの角度より重層的に検討し、分析枠組み設定のために同学科同コースの渡部律子²⁾とディスカッションした。それを踏まえて、同レポートを再度、①今までの自分(今までの自分だと思っていた自分)、②変化した自分(新たに気づいた自分)、③その変化や気づきのきっかけとなったもの、④変化や気づきの大きさ及び定着(または継続性)の4要素に分類した。最終的にはそこにいた固有の存在である筆者(教員)の目に映った固有の反応として、学生のレポートを切り刻むことなく読み返した。すなわち、何らかの一般化を目指すというよりも、そこにあった個別の「教え-教えられる」関係から見えた学生にとっての意味が、教員である筆者にどうとらえられたのかを論じることになる。この間の教員にとっての意味は、別稿「ソーシャルワーク教育へのドラマの手法導入をめぐって—提供主体である教員自身の変化—」³⁾にまとめた。

1. ソーシャルワーク教育の困難

(1) ソーシャルワーク批判の数々

小山は、「豊かな知識と批判的精神を育むソーシャルワーク教育—現状の整理とクリティカルな視点から見た今後—」において、ソーシャルワーク教育と、社会福祉士や精神保健福祉士と言った資格教育の関係を整理したうえで、ソーシャルワーク教育の困難について、①歴史的困難、②準拠理論としての生活モデル、③様々な次元のソーシャルワーク批判、そして④新自由主義下における「困難」に分けて論じた(小山 2016)。

ソーシャルワークには、その起りの時期から専門職なのかどうかをめぐる繰り返しの議論にさらされてきた経緯がある。そして、現状を支える準拠理論は生活モデルであることに間違いはないが、それは1995年に北米でソーシャルワーク関連7団体が統合されるにあたって理論的な役割を果たすものとして掲げられたものであり、支援の実践現場から帰納的に出来上がったものではないと述べる論もある(杉野 2011: 152-173)。

また、近年障害の社会モデルの浸透その他によって、ソーシャルワークは、社会変革への貢献をどう果たすのかということについて、改めて問われつつある。杉野が、「職業実践の制度的枠組みが個人モデルを基礎として制度化されている」(杉野 2007: 252)と述べている通り、大半のソーシャルワーカーにとって、目前の対個人支援や組織変革を飛び越えた一気の制度変革は現実味がなだらう。また、多くのワーカーが大切に組み立てている対個人支援の仕事に対しても、「治るべき(変わるべき)」個人を、一方的に制度の側から構築して、特定の方向へいざなおうとする側面を指摘する社会構成主義に基づく批判もある(横須賀 2011: 25-54)。そのような中、三島はフレックスナーのいう属性モデルの行き詰まりを指摘し、そこから降りる専門家像を提唱した(三島

2007)。

こうした動向は、当事者運動とソーシャルワークの関係について考える動きももたらした(小山・松田・向谷地 2012: 213-285)。松田は、オートエスノグラフィーの手法を用いながら自らのセクシュアリティを題材に、自身は何の「当事者」なのか、当事者性とは何なのか、また人はどのようにして自らの当事者性を自覚するのかといった疑問を投げかけている。そして、「科学的な知」の体系や、「専門職」制度によって合理的に組織化された「表のソーシャルワーク」に対して、その枠組みを相対化し、そのコントロールをすり抜け、揺るがすのが「裏のソーシャルワーク」であり、その典型がセルフヘルプ活動であると述べるのである(松田 2012: 239-240)。

ただ一方、小山は上記当事者性議論のまとめにおいて、ガーゲンの述べるアイデンティティの政治3段階をレビューし、当事者個人であれ、その集合体としてのセルフヘルプグループであれ、そこに着眼し、存立が守られさえすれば、すべてが解決するようなものでないことを指摘している。さらに、岡によるセルフヘルプ・サポーター(岡 2011)及び相川による北米のピアスペシャリスト(相川 2011)のあり方をレビューして、同じ行為も「誰が」、「誰として(どんな職名で)」、「どこで」行うかによって意味が違ってくることに留意することを促した。サービスを提供する制度の側から、もしくは社会変革を求める当事者の側からのどちらからであれ、「当事者性」というものは、自らを再定義し、戦略的に運動していく、その「プロセス」の中にしかないという見方も可能であろうと結んでいる(小山 2012: 282)。

(2) ソーシャルワークの変質と国家資格の動向

ファーガソンは、英国において社会福祉分野の新自由主義路線の浸透が、貧困と格差を増幅し、

福祉サービスの市場化というソーシャルワークの変質をもたらしたことを告発している(Ferguson 2008=2012)。現金給付方式やケアマネジメントの導入は、日本においても2000年に社会福祉基礎構造改革が完成して介護保険制度が導入されると同時に具体化されており、こうした時代のソーシャルワークの危機について北川らは議論している。つまり、ソーシャルワークは、上記のような当事者性を重んじる今日において、支援活動を利用しながら生活を営む人々との協働をどのように画策するかについて社会科学的な指向を基盤に考察することが重要であり、その行為の特性を明らかにしようとする時に「援助技術」といった技術論では終われないはずだという議論である(北川他 2007)。

一方厚生労働省は、2015年に省内のプロジェクトチームによる「誰もが支え合う地域の構築に向けた福祉サービスの実現—新たな時代に対応した福祉の提供ビジョン」(以下新福祉ビジョン)を提示した。これは家族や地域社会の変化に伴って複雑化する支援ニーズへの対応、及び人口減少社会における福祉人材及び質の高いサービス確保の必要性に鑑みた新たな地域包括支援体制を確立することに向けた提言である。また、今後想定される介護保険法改正や介護・障害福祉の報酬改定などを見据えて、「我がごと・丸ごと」地域共生社会実現本部での検討が進められ、専門的人材育成に関しては、医療や社会福祉関連の資格に共通基礎課程を設ける案を提唱している。

日本における社会福祉教育のナショナルセンターとして機能してきた一般社団法人社会福祉教育学校連盟は、一般社団法人日本精神保健福祉士養成校協会及び一般社団法人日本社会福祉士養成校協会と共に、2017年のソーシャルワーク教育団体連絡協議会(ソ教連)結成を前提に、2016年も上記のような国の方針に物申す団体として活

動を展開した。ソ教連を前提とする上記三団体は、厚生労働省発の「新福祉ビジョン」に対して特別委員会を結成して会員校から意見を募り、そこに応答しながら、いくつかの方向性を打ち出している。その中においては、法改正を伴わないと実現できない中長期的な視点論点と、現在の法制度の中で議論できる短期的な課題に分けて整理がなされた。この前者、中長期的な視点と論点のなかで、「ソーシャルワーカーの『資格』（社会福祉士・精神保健福祉士）とソーシャルワーク『機能』は区別して検討する必要がある」と述べている⁴⁾。

属性モデルから降りる専門性や、当事者との協働の必要性論議、職能団体における専門性議論、これらをひっくるめたソーシャルワークのボーダーレス化と言われるような現状に鑑みて、単純に資格教育の中に納まるわけではない現下のソーシャルワーク教育のあり方について、実習時間拡大の方向性も踏まえて真剣に議論すべき時であるのは間違いない。そのような動向を踏まえて、筆者はソーシャルワーク教育への「ドラマの手法」の接合可能性について検討している。これは、既存の資格教育内演習教育への要素取り入れ及び、必ずしも資格を取得しない学生にも対象を広げた教育両方において論ずべきことは、前述の議論から必然であろう。

2. ドラマの手法とは

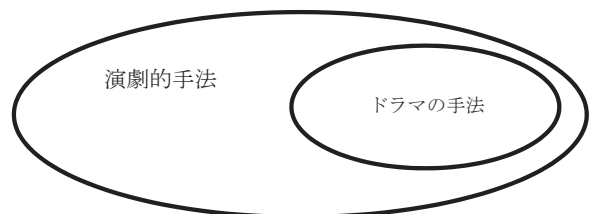
(1) 定義づけ

ここで、「演劇的手法」と「ドラマの手法」の異同について述べ、本稿で使用する「ドラマの手法」を定義づけておきたい。花家によると、上演を伴う演劇の教育的意義については長い議論の歴史があり、その教育的意義についての研究はいくつかわかれている。特に学校教育の目的に沿った形で、教科教育の中に方法として取り入れられるものについては膨大な数の報告や議論がなされ

ているという（花家 2012: 85）。そのような中で、1990年代に入ってから演劇の持っている多元性・複合性を縮減して、ある一側面が限定的に取り上げられるようになった。その端的な表れが「演劇教育」と「ドラマ教育」を明確に区別して議論するようになったことである（花家 2012: 87）。演劇の専門家からの教育へのアプローチも、より意識的・合目的なものとなったとされ、その流れに位置づくものとして、平田オリザによる演劇ワークショップや、本研究のキーパーソンである正嘉昭によるコミュニケーション教育が紹介されている。本稿では、複雑多岐にわたる演劇的手法の中で、必ずしも上演はめざさず、かつ演劇的手法においてコミュニケーション教育に合目的と考えられる要素を盛り込んだ手法を「ドラマの手法」と呼ぶことにする。

正らは、「演劇を教育する」と「演劇で教育する」の違いを述べており、これに当てはめるならドラマの手法とは後者を意味するだろう。演劇による教育（ドラマ教育）は、虚構の世界で人間同士のつながりやふれあいを作り出すことを目的とする。遊びやごっこの体験を通して自他を知ることである。そして、遊びと日常を「ハレ」と「ケ」の関係と同様とらえる。遊びの中では様々なイレギュラーや勝ち負け、だまされたりだまされたりが起こるし、自分でありながら自分ではない仮の姿で、同様に仮の相手と向かい合う。しかしそこで行われているのは現実的な感覚を伴うリアルな喜怒哀楽であると（正ら 2006: 10）。

図1 演劇的手法とドラマの手法の関係イメージ図



2009年度から8年間（計8回）実施された人間関係コースのフィールドワークは、下記ドラマケーション開発者の一人である正嘉昭と筆者の協働で実施された年と、途中正の都合が合わず、代役指名を受けた浅見のの子⁵⁾と筆者によって実施された年、人間関係コースの教員全員が正によるコア授業前後を分担した年、筆者の研修に伴い人間関係コースの他教員と正嘉昭で実施した年などがある。

(2) ドラマケーション

授業のコアの部分を構成する方法としてのドラマケーションの説明をする。ドラマケーションとは、80年代以降の時代背景に呼応する形で、演劇による教育が見直されるとい背景のもと、2005年東放学園高等専修学校が文部科学省の委託事業専修学校教育重点支援プラン「コミュニケーション能力と表現力を高める演技・演劇による自己啓発プログラムの研究開発」において検証したプログラムである。遊びと学習に必要な、「リラックス・集中・仲間を感じる」、の三要素を満たすよう企図された各種のアクティビティから

なり、授業の初めや終わりに5分程度で取り組める各種のゲームを含んでいる。

構成は、「仲良くなる」・「身体を感じる（五感の覚醒）」・「コミュニケーションを楽しむ」・「表現を楽しむ」、の四領域からなっており、大事な原則として、次のことを含んでいる。

- ①やりたかったらやる、やりたくなかったら見ていて良い。またやりたくなったら入る
- ②すべての表現を認める。うまい下手の評価をしない。「できるできない」という評価尺度を用いない。(①を「や」原則、②を「す」原則と後に省略表記する。)

人間関係コースの導入科目、「フィールドワーク」においては、このドラマケーションをコアにしながらソーシャルワーク領域における人間関係構築のあり方について共に体験し考えるワークショップ型の授業を継続してきた。

上記4つのカテゴリーに属する各種のアクティビティの中から、特に2016年実践で取り組んだメニューについて、カテゴリーごとにその内容を簡単に記す。

表1 アクティビティのメニュー

<p>【仲良くなる】</p> <ul style="list-style-type: none"> *じゃんけんワールド（含：負けじゃんけん） →普通のじゃんけん、負けじゃんけん等。シンプルで勝ち負けがはっきりしているので大変盛り上がる。 *しりとり→普通のしりとり。ウォーミングアップに使う。一通りで来たらジェスチャーでやったりする。 *頭どり→上につく文字を決めて、すべてジェスチャーでまわしていく。 *仲間集め→好きな寿司ネタ、果物・色など様々なカテゴリーでグループを形成。その内容をジェスチャーで示し相互に当てる。テーマがかわればグループがかわり、「一人」でもグループと強調。 *ジップザップ（含：強調ジップザップ）→輪になり、右隣にはジップ、左隣にはザップ、離れた人にはボーイングとエネルギーを送る。間違えたら座る。強調ジップザップはジップの時だけ大げさに言う。笑いが出る。 *知恵の輪→皆で手をつないで、その手を離さずに何とか一つの大きな輪になるまでほぐしていく。どうしても難しい場合はズルを認める。 *なんでもバスケット→フルーツバスケットを「なんでもあり」にしたゲーム。「○○な人」という呼びかけの中で自己紹介もできる。 <p>【五感の覚醒】</p> <ul style="list-style-type: none"> *その日の気分→「気持ち」を縦軸「体調」を横軸にとった十字の4象限を部屋の中に想定し、それぞれの位置取りをする。 *歩いて止まる→全員が部屋の中をしゃべらずに自由に歩き、誰の合図もなく全員で一斉に止まる。 *音送り→全員で大きな輪になって立ち、一人が隣の人にパンと拍手を送る。次の人はそれをパンと同様に拍手で

受け取り、次の人へとどんどん回していく。

- *主人と従者（二人編・三人編・広場編）→2人組になり、主人役は従者役の顔から20-30センチ離して手をかざし、従者はその手の動きについていく。3人編は1人の主人が片手に1人ずつ2人の従者を従える。広場編は2人組の間に入って従者を奪い取ったり、主人従者を交代したり、手のひらをグーにすることで従者を捨てたり、ただ歩き回るだけの人をつくったりする。
- *わたしあなた→全員で大きな輪を作り、一人が自分の胸に手を当て「わたし」と言った後、誰か呼びかけたい相手にはっきり手をさし出し目を見つめて「あなた」と伝える。その繰り返し。
- *これ何？→ペアになって、一人が部屋の中にある様々なものを指示して「これなに？」と名前を聞いていく。次に指示したものは全く違う名前を答えるようにルールをかえる。
- *聞き耳→深呼吸をして身体の力を抜き、目を閉じて30秒から1分間聞こえる音に集中する。
- *ブラインドシェイクハンド→45人でグループを作り、一人が目を閉じて一人のメンバーと握手をし、手の感じをインプットする。その後全員と握手をし、最初の相手がだれか見ないで当てる。
- *コトコトナビ→ペアを作り、一人が目を閉じてもう一人がトントンの擬音語や擬態語でそのパートナーを導く。複数名で同時にペアが呼びかける相手の所にたどり着くバージョンも。
- *人間磁石→メンバー全員で各自腕を体にまわして組み、目を閉じて危険のないよう小さな歩幅で部屋を歩き回る。反発バージョンは誰かと接触したらすぐ離れる、くっつきバージョンは誰かと接触したらくっついたまま動き続ける。
- *背合わせ→背中あわせにペアで床に座り、非言語でおしゃべりやケンカの後、合図や掛け声なしに2人で立ちあがる。
- *振り子→3人一組で、中央にたった一人が振り子のように左右に揺れるのを、残りの2人が両脇でしっかり支えて元に戻す繰り返し。前後バージョンもある。

【コミュニケーションを楽しむ】

- *おしゃべり仲間→椅子を3つ用意。動物、道具などのお題に沿ってなりきり会話を展開し、30秒～1分程度で一人ずつ抜けて、見ている人と交代する。
- *イエスマン・ノーマン→お願い事を具体的に想定し、イエス役は「イエス」のみで頼む。ノー役は「ノー」のみで断る。終わってから何を頼まれていた気がするか聞いてみる。
- *手裏剣合戦→ペアになり、無対象の手裏剣を想定して、掛け声とともに相手に投げつける。相手も受け取って掛け声とともに投げ返す。

【表現を楽しむ】

- *ワンタッチオブジェ→参加者を2組に分け、表現空間に第1グループが入って、何らかのポーズを取る。この時、必ず誰かのどこかにワンタッチして作る。次に第2グループが「嵐」「花」「川」「火山」などのテーマを与えられて同じくワンタッチでポーズを作る。第1グループがそっと抜けて全体を鑑賞する。次のテーマで今度は第1グループがはいり、第2グループは抜ける。繰り返し。
- *ボイスフラッシュ→「一点集中」で心と身体をニュートラルにした後、ファシリテーターの言う単語に合わせ、何も考えずにパッと動きや形を表現する。
- *リレー物語作り→「昔々」ではじめ、一人一言ずつ次々に言って物語を作る。
- *椅子の座り方→全員が丸く輪になって座ったところから、一人ずつ必ずそれまでのメンバーとは違った座り方を披露していく。
- *共同脚本作り→5人一組程度のグループを作り、各自が2人の会話を5行創作し、最後の2行だけ出して次の人にまわす。次の人はその2行だけ読んでさらに5行創作、同じく最後の2行だけ見せて次の人へ。これを一巡して物語とする。最後に全体を読みあつた後、比較的まとまったと考えられるものを1～2点選んでマイクの前にてラジオドラマ風を読みあわせる。
- *めっちゃワールド→何語でもないめっちゃ語（ジブリッシュ）でジェスチャーをつけながらコミュニケーションする。
①すれ違って肩がぶつかった想定でケンカ、②椅子を3つ並べそれぞれ違う星から来た選手の宇宙オリンピックという想定で競技をする、③ファシリテーターが人事部の人を演じ入社試験のワンシーンを演じる等。
- *粘土人形→ペアになり、粘土役の人の身体をもう一人が自由に動かして何かのポーズを作る。その形を見て、周りの皆で何をしているシーンかあてる。
- *劇・修学旅行→畑澤聖悟による「修学旅行」という戯曲のなかから2つのシーンを取り出して、読みあわせ、及び5人一組で半立ちで演じる。（ここまでやったアクティビティをすべて適用）

【その他】

- *出合いのエチュード→演劇指導のルコックシステムによるマイムのひとつで、ペアの2人が「一点集中」で心身をニュートラルにしたのち、ゆっくり歩いてすれ違ったところで振り返りじっと目を見つめ合う。決して目をそらさずに見つめ合う中で湧き上がってきた思いのままにふるまう。

3. 授業実践を通して学生に起きた事

(1) 概要

2010年実践の結果、筆者は当該授業から得た成果について次のようにまとめた(小山 2014: 115-124)。

1) 非言語というステップ(認知と体感の統合)

視覚に比して、普段の生活では圧倒的に後ろに追いやっていると考えられる聴覚や触覚、嗅覚を通して、改めて互いを感じ認め合うこと、また、音声言語を使わずにかかわり合うことを通して、認知と体感を統合することの実感を得た。「非言語」という用語は、2015年実践時からは明確に排除し、「身体の言語」全体の中に音声日本語(母語)が含まれるという説明をしている。いずれにしても有意味の音声言語ではない「言語」がここで言う非言語である。

2) 即興性とわき上がる思い

正の授業では「コミュニケーションは即興である」と語られ、一点集中⁶⁾によって心身をニュートラルな状態にしたところから取り組む様々なアクティビティを通して、その場で湧き上がる思いに正直になることに取り組んだ。特に出会いのエチュードは多くの学生に衝撃を与え、筆者自身もペアを組んだ学生とのエチュードにおいて、突然「怒り」の感情がわきあがることを経験した。小谷野によれば、出会いのエチュードとは「自分を演じること」であるという(小谷野 2001: 54)。上記した有意味の母語を使用せず、ただただ目を見つめ合うことによって自分の思いを味わい、それを素直に表明するとともに相手の素直な思いを直に受け止めることを相互に行うことによって、真に「出会い続ける」ことが目指される。

3) 正解なし、評価なし

ある種の「評価の解体」ともいいうる原則である。この理念は学生たちに、そうはいっても何か背後にもっと大きな評価体系が潜んでいるのではないかという疑問と混乱を与えつつも徐々に言動の自由を保障することに向け奏功していった。

4) 集団の持つ規範の問い直しへ

これは、各種のアクティビティの実施と正によるファシリテートが、ある種の規範問い直しの「たとえ」に感じられて挙げた項目である。例えば、「音送り」というアクティビティは、全員で大きな輪になってたった上で、一人が隣の人にパンと1回拍手を送り、それを同じくパンと手を叩いて受け取った人がさらに隣へと順々にまわしていくゲームである。普通に一度り実施した後にファシリテーターは「これをなるべく早く回して」と要請する。結果、たいして早くならない実態に対して「中学2年の女子が最も早く回せるらしい」といった一般論を伝える。それを聞いて、場が若干どよめいたそのすぐ後に、「でも、早く回せたからと言ってどうということもない」と締めくくる。このように、アクティビティにおけるある種のルールは、集団の中に存在する規範に例えられるものの、リアルな社会集団と違って、そこでのルールはいかようにも読み替えられることを認識すれば、我々が暗黙の裡に「正しい」としている各種の規範についても、より多角的に見直すことが出来そうだと感じたわけである。

ここから5年を経て再び研究対象とした2015年実践においては、前述のような成果が同様にみられるとともに、さらに以下のようなことが浮き彫りになった。

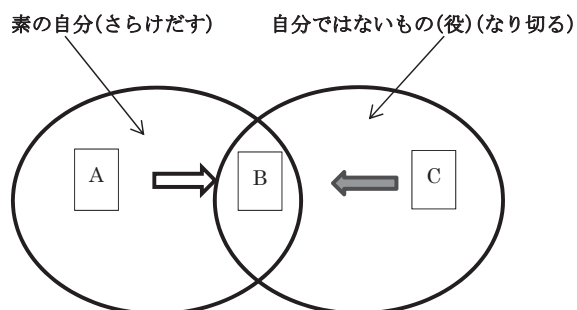
- ① 学生達のなかに、人前で失敗することや恥をかくこと、マジョリティと違ったりずれたりすることへの強い恐怖がある。

- ② 「素の自分」を表現すると疲れると同時に、解放されるという実感が示された。
- ③ 役になり切ることの大変さと同時に、実感される解放感があるという。
- ④ 多様な表現やあり方を許容されることの実感と、それを可能にする場の変化を希求する。

こうした結果を踏まえて、ある学生の「なり切ることと割り切る事」という事後レポートに記された内容をヒントに以下の概念図を作成した。

下の図が示すことは次のとおりである。つまり、普段の「自分」は何かを抑えて演じている面があり、根底には潜在化した「自分ではないもの」が存在し、即興的に（わいてくる思いに正直に）表現することでそれが出てくるが、周りの承認が気になるため疲れる面がある。逆に割り切って演じ

図2 割り切ってなり切る



(凡例)

- A: あるがままの自分（といっても周りに合わせて押さえる部分あり）
素の自分をさらけ出す作業が、Bの部分を引っ張り出すことになるので疲れる。
- B: 普段は意識しなかったり、抑え込んだりしている自分の感情や要素（表現方法）。
- C: 割り切ってなり切る、自分ではない「役」。
役になり切って様々な言動を演じてみると、自分にはないと思っていた感情や要素が図らずも存在することに気付いて、それをBとして表出することですっきりする（＝むしろあるがままの自分になれる）場合がある。

る「自分ではない役（キャラクター）」の中に、「自分」の要素を見出す場合があるということである。これらを、失敗や違いを許容する「場」において体験することで、いわゆる「自分」の幅が広がり、広がった者相互の「関係」が変容し、そうした「関係」を構築することの可能性一般に開かれていくのではないかということである。

それを踏まえて2016年実践のねらいの中には「失敗を楽しむ」「戸惑いや緊張を味わう」を付加した。

(2) 2016年実践

学生に配布したシラバスは次頁のとおりである。次に5日間の構成と関与観察結果を記す。

1日目は午後から2コマの半日授業で、小山（筆者）が研究参加同意書の回収を含むイントロダクション授業を行った。授業のねらいや方法を説明した後で、言語を「非言語メッセージ」と「言語メッセージ」に分けて考えるのではなく、竹内敏晴の考え方に倣って、「身体言語（からだのことば）」の中に「音声や書記言語」が含まれるという考え方をとることを伝えた（竹内1999: 58-63）。また、全体進行の中で最も大切な原則としていつも通り「やりたかったらやる、やりたくなかったら見ていて良い。またやりたくなったら入る。」「すべての表現を認める。うまい下手の評価をしない。『できるできない』という評価尺度を用いない。」の2つを伝えた。学生たちは全体的にやさしい雰囲気である。

ドラマケーションのアクティビティとしては、以下のコアメニューに取り組んだ。（1日目：「じゃんけんワールド（含：負けじゃんけん）」、「しりとりに」、「頭どり」（2周目はジェスチャーで表現）」、「仲間集め（果物→色→すしネタ）」、「音送り（含：早いバージョン）」、「ジップザップ（強調ジップザップ）」、「シェイクシャック」（ジップ

(2016年授業のシラバス)

人間関係コース フィールドワーク
「コミュニケーションことはじめ」

小山聡子・正嘉昭
2016年9月10日～9月14日

★授業テーマ

様々な手法を通じた自/他とのコミュニケーションを体験することで、自己理解と他者理解を進め、社会福祉学を学ぶ学生としての基盤づくりをする。

1. ねらい

- ・ 自由なコミュニケーションができる身体づくりにチャレンジする。
- ・ 自己理解と他者理解を深め、今後の学びに活かす。
- ・ 「真のコミュニケーションとは何か」をめぐる、「自己のからだどころのありようを、他者のからだどころに見る」というドラマの手法を用いて体感したことを考察につなげる。
- ・ 失敗を楽しむとともに、戸惑いや緊張も味わう。
- ・ 総じて、社会福祉援助活動の前段にあるべき対等で歪みのない人間関係作りについて考察するとともに体感する。

2. 方法

- ・ 各種のコミュニケーション・ゲームを行い、あるがままの自己を味わう。
- ・ グループに分かれてブレインストーミング、自己開示、他者傾聴を行う。
- ・ 過去の経験を振り返って、コミュニケーションについて記述する。
- ・ 「ドラマケーション」「コミュニケーション・ゲーム」「表現あそび」「即興劇」を通して、コミュニケーションの楽しさ、豊かさを体感する。
- ・ 演技の基礎から脚本分析、役づくりを体験し、最後はグループで短い劇を発表し合う。
- ・ これらを通して体感したこと、及び考察したことについてフィードバックする。

3. 評価

「出席と参加」及び「事後レポート」を総合的に判断する。

4. 授業計画（日程）

9月10日（土） 導入のワークと、準備セミナー

13:10～16:20（小山）

9月11日、12日、13日（日、月、火） ドラマの手法による授業

10:00～17:10（3日間とも、小山+正）

* 休憩は途中でゲスト講師の指示に従うこと

9月14日（水） 振り返りのグループワークとシンポ形式の発表

9:10～12:20（小山）

5. レポートについて

- ・ テーマは、「本フィールドワークを通して気づいたこと、発見したことについて、固有の活動（アクティビティ）と関連させつつ論じなさい。」
→基本的に各自の見つけたことを広く自由に論じて良い。その際、以下の各項目について個別に論じわけることができれば別途項目別に記載する事。
 - ①あなた自身の持つ傾向や振る舞いのあり方
 - ②グループ内で、あなたの振る舞いに影響を与える要因について
 - ③本授業の目的と内容、そして方法について
- ・ 各自で適切なタイトルをつけること。
- ・ 分量は2400字（A4版に40字×30行×2ページ+表紙=3ページ）
- ・ 提出締め切りは10月3日（月）、中央研究室のボックスまで開室時間中に提出のこと。

6. 備考

- ・ 寝転がれる動きやすい服装と靴で受講のこと。
- ・ 各アクティブメニューへの参加は決して強制ではなく、疲れたり、どうしても抵抗があったりする場合は、見ていて良い。また入りたくなったら遠慮なく参加すること。
- ・ 各アクティブメニューにおけるパフォーマンスに「うまい、へた」の評価はない。
- ・ ただし、授業そのものへの出席については半日ごとに計8回カウントする。

ザップと同じルールで言葉を替えただけである。ことば自体は学生から募った、ハンバーガー屋さんの名前である。)、 「歩いて止まる」、 「その日の気分」、 「知恵の輪」) 見てわかるとおり、アイスブレイクを目指した「仲良くなる」のカテゴリーからほとんどをピックアップしている。簡単に参加できて、笑いが多く出るものである。

「仲間集め」や「頭取り」でのジェスチャーの促しに戸惑う学生もいたが、比較的小さな動き(例：首に手を当てるだけで「麒麟」)で意味するものを当てるなど、感覚の近さのようなものを感じるシーンがあった。「ジップザップ」では、例年案内する筆者自身も含めて間違えることがままあり、それが爆笑を呼ぶのであるが、今回は間違える人が少なく、皆の中に緊張感が残っている感じがあった。間違えないというのはむしろ緊張の証ということ言語化して伝えた。(別に良い

わるいではない) それと同時に、ひとつひとつのアクティビティを案内したり、次へつないでいったりする筆者自身の中に、その日は、まだやりながら緊張があることを自覚していた。いくつかのアクティビティを実施した後であったせいか、部屋の中に大きな十字を想定して行う「その日の気分」では、圧倒的に体調も気分も良いに該当する第1象限に入る人が多かった。一人体調も気分も低い第3象限の3人中にぼつんと入っている学生に声をかけたところ、「あまりこういうの、得意じゃない(知ってる人がいない)」とやや表情が暗いので気になった。

2日目から4日目は、ゲスト講師である正嘉昭のリードによる授業展開である。小山(筆者)は原則として観察しながら参加するという立ち位置をとり、フィールドノーツの記録や、写真及びビデオ撮影を行いつつも、人数合わせやなかなか代

図3 その日の気分

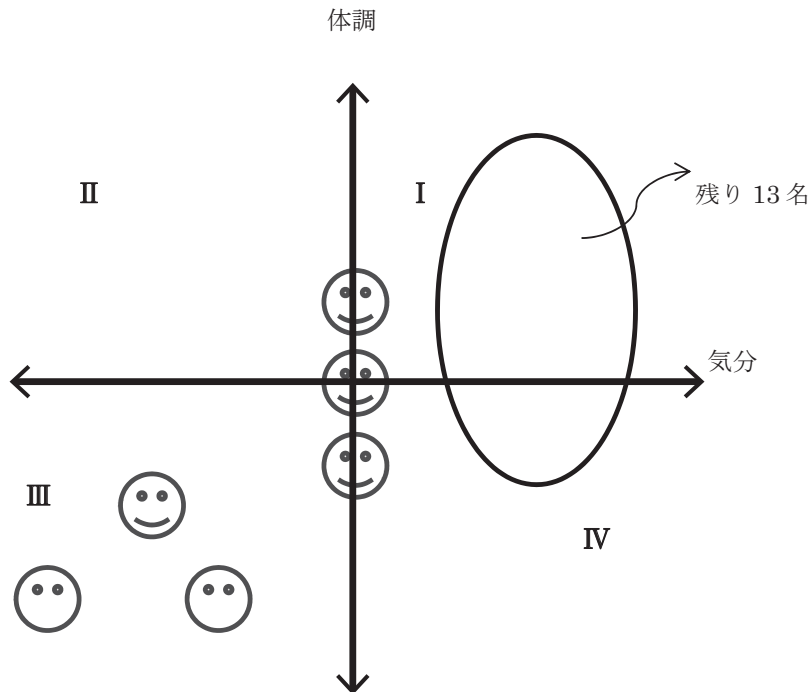
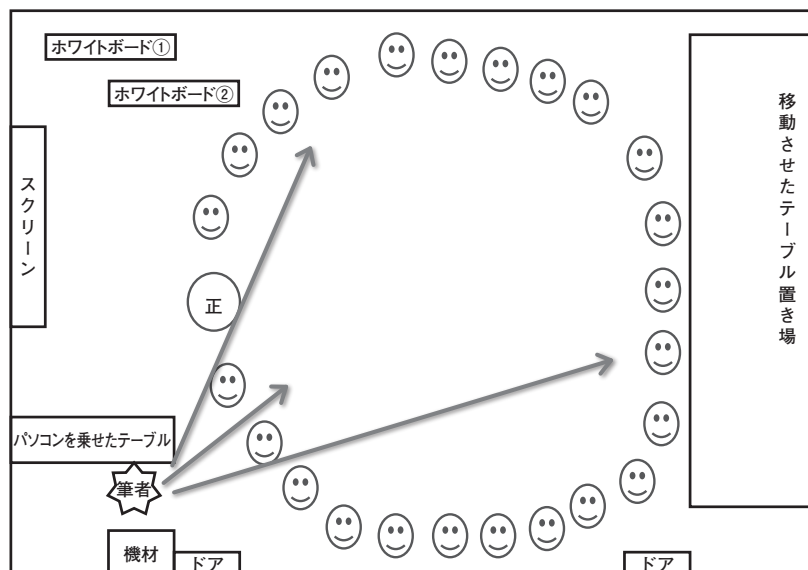


図4 全体像



表者が出ない時のサポーター役となった。2日目～4日目は、第2カテゴリーの「五感の覚醒」に最も多く取り組みつつ、第3カテゴリーの「コミュニケーションを楽しむ」から、最終日の劇「修学旅行」を半立ちで演じるのところまで徐々に移行していく仕立てになっていた。

2日目の冒頭正嘉昭は、比較的長い時間を使って自分の名前の由来を含む自己紹介を語った。例年、30分も講義が続くと若干飽きてきた表情を示す学生がいるものだが、今回は皆ずっと集中して聞いている雰囲気である。「異質な存在同士の出会いと交流」を理念とすることを正が伝え、これが氏のテーマだと述べる。「皆比べるのが好きだが、比べると色々なネガティブ感情が生まれるのに対して比べなければハッピーだ」と話すところで皆の表情がぐっと真剣になったのがわかった。さらに正から、「演劇の劇」は「劇薬の劇」で、とても激しいものである。全く違う世界をそこに一瞬にして作るものゆえ、より自由にならねばいけないと、年齢や性別などの属性を外すこと

について解説された。50分くらいだったが、学生は皆集中している。正はその後、原則（やりたかったらやる・・・）を丁寧に説明し、「表現はどんな表現もOKにしましょう、へー、こんな自分もあるんだと感じられるように」と結んだ。実際に取り組んだアクティビティは次のとおりである。（2日目：みんなで歩いて止まる、二人で歩く、主人と従者（二人編、三人編、広場編）、わたしあなた、挨拶ゲーム、これ何？、聞き耳、ブラインドシェイクハンド、コトコトナビ、人間磁石、どろぼうとガードマン、何やってるの？、おしゃべり仲間、音送り、ワンタッチオブジェ、ボイスフラッシュ。）

この日は、「表現を強制しない」という原則があるにもかかわらず、学生の姿を見ている筆者の中に「もう少し元気に声を出せばいいのに」というような、口にはもちろん出さないが、ある種のもどかしさが渦巻くのを自覚していた。また、午後のアクティビティを見ているときに8回目にしてやや「飽きている」自分を感じてもいた。

3日目の朝、学生たちは時間までに全員そろい、比較的元気そうである。しりとりから始まったが、声が届かない学生が多い。それに対して正から「伝える声」に関するインストラクションがあり、2周目は格段にクリアになる。(3日目：歩いて止まる、なんでもバスケット、リレー物語作り(ワンワード、ワンフレーズ)、椅子の座り方、共同脚本創作(ラジオドラマつき)、体ほぐし(背合わせ、ふりこ、身投げ)、めっちゃ語ワールド(物の名前、食べ物紹介、ケンカ、入社試験、宇宙オリンピック)。

午後の協働脚本作りは皆大いに楽しんだようだ。各グループから2つ程度まとまったお話を選び、ラジオドラマ形式でマイクの前で演じた。この日に、誰か出てきてという誘いに誰も出なかった機会をとらえて、正から「自己投企」の大切さについて講義があった。「自分を社会の真っただ中に投げ出す」ことを意味する自己投企は生きていること、存在していることの出発点であると。そして正自身の赤面恐怖や対人恐怖の克服体験が語られた。昼休憩後の時間帯であったせいか5人くらいはやや眠そうだった。この日は最後、筆者が机の片づけを頼む声掛けをした時にそれまでより皆の動きが早く、また合間で歌い出す学生もいた。最後、輪になって椅子に座り全員がコメントを発表した。

4日目は朝から大雨であった。それにもかかわらず、全員が時間までにやってきて、めいめい靴を脱いで足を振るなどして乾かしていた。やや盛り下がった雰囲気である。この朝、正自身もびしょ濡れになった靴を脱ぎ、仲間集めやハイタッチなど、通常は「仲良くなる」にカテゴライズされるシンプルな遊びゲームにかなり時間を使って、学生たちの疲れに気遣っている様子があった。(4日目：歩いて止まる〈一重の輪になる〉、仲間集め〈私と同じ編〉、ハイタッチ、粘土人形、イ

エスマン・ノーマン、手裏剣合戦、私あなた、ジップザップ、出会いのエチュード、『修学旅行』読みあわせ、半立ち。)

午後の2時ごろ出会いのエチュード後のシェアリング時、眠そうな人が多く、コメントもあまり出ないためか、正からの話が続く時間帯があった。出会いと交流に関する講義である。学生の中からふとため息が聞こえ、また居眠りしている学生が2名ほどいた。出会いのエチュードに自己投企することがしんどかったのだろうか。

午後の3時を過ぎてクライマックスの劇に取りかかった。『修学旅行』とは、畑澤聖悟による戯曲で、沖縄に修学旅行に出かけた高校生たちの物語である。(以下にあらすじ紹介) シーン1は、2人の掛け合いであるため、セリフを相手に貼りつけ、きちんと届けあう読みあわせの練習に使われた。また、シーン2は、个性的な女子5人が入り乱れてやりとりをするシーンなので、それぞれの気持ちを感じ、自分事として演じることで、本演習授業の仕上げとなるよう、5人1グループでの発表会に使われた。人数合わせのために筆者も1つのグループに参加してカキザキを演じた。ここに至って場内はやんややんやの盛り上がりを見せ、皆大いに楽しんで4日目は終了した。

(劇「修学旅行」の中から取り上げた2つのシーンあらすじ)

ゴーヤの間に宿泊するのは女子5人(ノミヤ・カキザキ・ヒカル・チアキ・シャトミ)

(シーン1)

男子であるクスミが、5人部屋の班長ヒカルの所にやってきて、同じ部屋の誰かにクスミのことをどう思うか聞いてくれと頼むシーンである。要は、ヒカルにそれとなく仲をとりもってほしいわけであるが、誰なのかはヒカルが取り持つことを了承してから伝えると言う。ヒカルは人に物を頼む態度としてそれはどうなのかと

思ったことと、また、そういうことは自分自身でアクションを起こすべきだという理由から簡単には首をふらない。クスミは頼みを聞き入れてくれないヒカルにがっかりして、「俺は、何のために沖縄に来たんだー」と叫びながら去ってしまう。

(シーン2)

それぞれ個性的な女子5人がいるゴーヤの間。ソフトボール部のカキザキが、部屋で素振りなどするため、皆がぎすぎすする。皆の一体感を作ろうと、班長のヒカルが好きな男子の名前を無記名で書こうと言い出す。ところが実際に書いてみると、「マジラブ」の女子から、遊びで何となく書いた女子まで全員がカイト君の名前を記していた。マジラブのノミヤがそれぞれに対して「なぜカイト君なのか」を聞いたですプロセスで、部屋の全員が大ゲンカになってしまう。

5日目最終日は、再び筆者のみで、午前中の2コマを使ってまとめのグループワークを実施した。4日目の「修学旅行」を半立ちで演じた同じメンバーで5人1組のグループを4つ作ってもらった上で、ディスカッション形式のまとめについて説明した。後に提出することになるレポートにつながるように①自分自身に関する気づき、②自分の言動に影響を与えるもの、③各自にとってこのフィールドワークは何だったか(何を得たか)、④上記①～③において「演劇的手法」⁷⁾の果たす役割の中から、①～③は選択、④は必須と伝えて、三々五々ディスカッションに入ってもらった。2時限目に入ったところで、グループ毎にシンポジウム形式の発表を願った。方法としては、①各グループ発表のタイトルをつける、②各メンバーの役割を決める、そして時間は各グループ最大15分とし、すべてビデオ収録した。2016年実践の参加者は全部で19名である。

シンポ形式の発表において各班がつけたタイトルをリストアップすると以下のとおりである。

- ・ 表現の自由と個性の大切さ
- ・ Break 自分のカラから飛び出そう!
- ・ 脱、コトバ!!!
- ・ 考えるな、感じろ in ゴーヤの間

上記最後のグループは、4日目に半立ちで演じた「修学旅行」でゴーヤの間に集まった生徒一人一人が、そのキャラのままこのフィールドワークを振り返り、最後はこれから沖縄で何をしたいかでしめるという、絶妙なスピノフドラマを創り上げ、場は大いに盛り上がった。筆者は一グループ終わるごとに簡単にコメントしながら進んだ。

(3) レポートの内容との対話

1) 今までの自分、ないしは今までの自分と思っていた自分

① 性格傾向や言動の傾向

多くのいわゆる「ネガティブ」と評されるような側面が語られていた。性格傾向や言動の傾向を表現するフレーズを以下に抜き出して示す。なるべくレポート内の表現通りにリストアップした。

コミュニケーションを取ったり、人とかかわったりすることに苦手意識 / 大勢の人の前で話すことが怖く、失敗することを恥づかしいことだと / 緊張したり自信がない時に話し方がおぼつかなくなってしまう / 人に流されやすい / 人に頼りすぎてしまい自分の意見を主張しない、周りの人にどう思われるのか不安 / 人見知りであり前に出るタイプではない / 自分の意見を言うのが苦手で、相手にあわせてついていく傾向 / 寂しがり屋で臆病、何か新しいことがあった時に完全に一歩引いている自分 / 第一印象で人を判断してしまいがち、あわなそうだと感じ取った人とは一歩距離を置いて近寄らない / 人とかわかることで自分自身が傷つくことを恐れている / おしゃべりが苦手 / 人と同じことが正しいから、

自分の意見を押し殺すことが正しい / 行動する前に頭でどうしても考えすぎてしまうという傾向 / 周りの人の意見を気にして自分の意見を言えない / 意見がある時でさえ言うのをためらってしまう / とても内気な性格であり人前で意見することはほとんどない / 人前での発表や注目されることが苦手な控えめ / 相手が理解できているかどうかの確認作業を行わずに吐き出すように話してしまい「やりとり」がなかった / (表現には)一つの模範的なやり方があると思っていた / 授業やグループディスカッションにおいて積極的に発言したり、手を上げて何かをすることは一切なかった / 無意識のうちに自分や周囲の人の性格や言動について「この人はこんな人だから」と思いこんでいた部分 / 自己投企が苦手 / 固定概念やイメージに強くとらわれている / 人に頼らないで生活してきた / 周りのみんなに合わせようとして、なるべく目立たないようにみんなと違う動きをしないようにということばかりを考えていた / 人前に立つと緊張してしまう

② フィールドワーク自体へのネガティブ感情

上述の性格や言動の傾向と関連して、フィールドワーク開始時点を中心に、ネガティブ感情がいくつかが語られた。また経過途中における怖気づく気持ちも語られた。

フィールドワークでは何をするのかと不安だった(ほとんど全員がそう感じていたのではないか) / フィールドワークを取ったことを少し後悔し、また皆でゲームなどをし、最終日には劇をすると聞いて本当に嫌だった / アクティビティのお手本として前に出一緒にやってくれる人を募集する場面で、最初はやりたくないな、誰か出てくれないかなと思っていた / 自分がやろうかなと心の中で思っているにもかかわらず行動には移せなかった / この

フィールドワークの授業形式は少し苦痛であった / 失敗や普通とは違うものを避けようとする。だから前に出てお手本のようなことをする勇気がなかった / 先生が誰か手伝ってと言っても自分から進んで前に出ようと思えなかった

③ 有意味言語に縛られる感覚

今まで自分はいろいろなものをごまかしてきた / 伝えようという思いが、私の中でいつの間にか言葉という便利な要素に隠れつつあった / コミュニケーションは主に「話す」ことが大前提だと思っていた / いかに自分が言葉に頼っていたのか / 身体はそのまま動くためのパーツだと思っていた / 普段から特に意識をしていなくても頭を使いながら生活している / 日常の中でしゃべることに頼り切っていて、身体で表現することに対する恥ずかしさがある

2) 変化した自分ないしは、新たに気づいた自分

同じメンバーで過ごすうちに、それぞれの個性や価値観を受け入れられるようになった / 一緒にいることが楽しく安心できるような気がした / 第一印象が話しかけづらいと思っていた人にも積極的に勇気をもって話しかけることができた / 自他の感情に向き合うことができた / たくさん会話をしたわけではないのに他者を感じることができた / 言葉を使わなくても伝えることは出来るし、ことばをつかわない方が相手の考えていることを理解しようことができる / 視野が広がった / 怒りを、相手を傷つけずにぶつけることができてスッキリした / 自分の性格も個性であると受け入れられるようになった / 苦手であっても嫌いではないと気づく / すべてが正しいのだと感じ、失敗なんてないのだと分かった / ペアでのお手本など何回かすることができた / 周りを尊重しつつも決して自分の個性は殺さないように変わっ

た / 変わりたいと思い自ら進んで出ていくことができた / 周りに観客がいるということすら忘れ、楽しむというあまり経験したことがない不思議な感覚 / 言葉を封じ伝えたいことが伝わらない戸惑いや人前に立つ緊張もこのメンバーだったから楽しめた / (人と比べることなく) 何の焦りもなくみんなの演技を見て楽しむことができた / 自分もやればできるのだということに気付いた / 「自分はこんな人間だ」と考えている面だけをすべてと思い込んでそれ以外の面はないものと考えていた (が違った) / 身体はことばや思いを伝えるもの / 日常の縛りから解き放たれて、本能のままに活動していた / 人の価値観と個性を感じることができた

3) 変化を促す要因と受け止められたもの

① 授業内で提示された原則

「やりたかったらやる」という参加の非強制、そして「すべての表現を認める」という評価や比較の解体が学生を開放していく様子が語られた。

これをやらなければならないと言う強制がなかったから / 「や」原則が緊張をほぐし、心を軽くしてくれていた / 「や」原則は自分をしっかり持っていていいような気がしていた /

「す」原則は表現の自由につながり、失敗を恐れない気持ちを持たせられた / 「や」原則は新鮮。何事も全力で取り組めばいいというわけではないことが分かった

② 各種のアクティビティ

特に音声日本語を封じられて行う「五感の覚醒」カテゴリーメニューは多くのインパクトを与えた。

感覚のみを頼りに行動するアクティビティは頭で考えられなかった / 普段は眠っている力 / 出会いのエチュードで相手と素で関わられた / お互いの感情を自由に表現できた / 視覚や言葉を使

わないアクティビティが多かったこと / ひたすら体を動かし、意味のある言葉を使わない会話など / 自己の身体と心のありようを「他者」の身体と心に見る、の「他者」は劇中のキャラクターでもある /

③ 信頼感や安心感

前述の2項目と関連しながら、グループ全体が信頼感に満ち、安心して振る舞える場になって行ったことが語られた。

一緒に授業を受ける学生の温かい目 / 信頼関係やお互いを認め合う雰囲気良さ /

信頼と皆に対する安心感 / 決して否定されたり蔑まれたりすることの無い環境 / 失敗を肯定的に認めている環境 / 一人一人が思いやりの心を持つことでいい雰囲気が生まれ / 和やかな雰囲気で人の失敗も笑ってしまうくらいの勢いで / 前に出た人の意見や積極性を肯定的に受け止める姿勢

4) 変化や気づきの留保と今後について

学生の中には、ここで学んだことを今後に生かしたいという素直な表現が見られる一方で、同じ過程を体験していない他者への伝わりづらさを指摘し、変化の定着や他のコミュニティでの適用に不安や疑問を抱く意見もあった。

こんなにも人は変わるのかと自信がついた / しかし本来の自分の姿を素直に出すことができたのかまだわからない部分も / 直後に前向きに考えていたが、授業終了後数週間で何も意識できていなかった / 対等な価値観を周りに強制してしまうのではないかと / 多様さを受け入れること、たとえば相手から見れば正しいことと見えなくても / 今後社会に出た時に自他を同時に大切にしていきたい / このことをすぐ普段の日常に生かすということは正直難しいと感じている。失敗を恐れる心はどうしても消すことができないのが今の私 /

何かしらの障害のある人ともコミュニケーションを取ることができる / 対等で歪みの無い人間関係を社会でどのように実現させたらよいか、まだ多くの課題がある / 固定観念がひっくりかえる事ばかり / 将来福祉職に就きたい。老若男女誰にでも通ずるコミュニケーションを学べた / 無理やり押し付けることは出来ないが、ドラマの手法のような考え方がじわじわと世間にも浸透してほしい / 自分も日々のコミュニケーションの中で積極的に利用していきたい

4. 結論

まず、本授業を経て、学生たちは、表現のありさまを強要されない雰囲気の中で、様々なアクティビティを体験することによって、各自の行動傾向や感じ方、打って出ることへの苦手意識などが揺さぶられ、必ずしも自認してきたような姿のみが自分ではないのではないかとということへの気づきとそれに伴う新鮮な驚きを多く語った。もしくは、自認してきた自己像を好ましく思っていなかったこと自体もニュートラルに見つめる語りがあった。当初授業の内容を聞いてとても気が重くなったり、憂鬱になったり、この授業を理由したことを後悔する感情まで生まれた学生が何人もいたが、それぞれ徐々に開放され楽しくなっていった様子が描かれていた。

意味のある音声日本語を封じられることによって、むしろ他者をありありと感じ受け入れること、同時に自分の思いも同等に認め打ち出していくいわゆるウィンウィンの感覚が表現されていた。そしてそれこそが対等で歪みの無い関係ではないかと考察が進んでいく。

次に、本実践が大切にしたい原則への留保条件と、今後の適用を巡る見通しについて触れておきたい。ある学生は、「やりたくなければやらなくて良い」という「無理は無用」の原則と、「自己投

企を勧める」ことは矛盾しないのかと考察の上、答えを出していた。つまり、自己投企は今の自分を変え、自分の世界を広げるために必要だと学んだという。特定の「正解」に向けた変容を強いられることは間違いであるが、その人なりの「多様な表現」を「出来る」方向に向かって自己投企することの重要性を筆者も確信している。

また、失敗を反省もせず楽しむとは変なのではないかと当初感じた学生もいる。しかし、すべての表現を認める「場」においてはそもそも「失敗」自体が存在しないということを感じ、結局この授業において「失敗」とは自分のカラを破れるかどうかという意味だと結んでいる。さらに、ある学生は、「正直なところ失敗を楽しむということを達成できた気はしなかった。失敗が恥ずかしいと思う以前に、そもそも失敗ないようにチャレンジしていないのではないかと自分では思った。」と述べている。そして、「やらずに見ているということも、そうすることが許されるような環境にいなかったからか、そういう選択ができない考え方が、自分の中で形成されてしまっているように思えた。」といみじくも続けている。つまり、「やりたかったらやる、やりたくなかったら見て良い、またやりたくなったら入る」という原則は、単にお題目として表面的に繰り返すだけではダメだということである。インストラクションのあり方、それを伝える教員側の姿勢が真に問われているといえよう。

もう一つ強調したいのは、一見消極的なままに見える学生の内部で起きている変化への兆しに気づくことの重要性である。ある学生は「それまで、完全に一歩引いている自分、根拠のないリスクや不安、積極的になれず、そういう自分に拒否的になる気持ちがあったが、しかし、『できた、出来なかった』という結果ではなく、たとえできなかったとしても、その時自分が何を思い、何を感

じたかが大切であると学んだ」と語った。これは、例え授業中には依然として消極的に写ろうとも、つまり表面上変わったように見えなくても、各自のこのころの中で大きなエネルギーが渦巻き、変化への兆しが芽生えたということの意味するだろう。そのことに教員は気づくべきなのである。一足飛びの、目に見えるビフォーアフターを求めるのではなく、静かで時間のかかる変化への第一歩を丁寧に見守る必要がある。

最後は変化の定着と一般化についてである。今回の取り組みが新鮮で多くの気づきや驚きをもたらすものであっただけに、学生たちはこのような「関係」を日常含まれる他のコミュニティにおいても応用していきたいとか、求めてしまいそうだが通じないのではないとか、応用するつもりだったのにできていない等々ここで学んだことの適用について指摘している。非日常の、虚構空間でチャレンジし、体感し、体得したと思える事柄も、個人にとって定着するまでになるかどうかや、ましてや違った環境内で影響力を及ぼすほどの変化として機能させられるかどうかということに想像力を致していることは妥当なことである。他の授業との連関において、適用や応用を論じることに向けて課題をもらったと言えよう。

また、このような授業も、最終的には何らかの形で成績を付与しなければならないというジレンマがある。すべての表現を認めるという評価の解体を提示しながら、大学での単位化された授業の一つとしてする評価とは一体何を指すべきなのだろうか。

5. おわりに

ドラマの手法によるコミュニケーション教育が学生に大きなインパクトを与えることは、ほとんど議論の余地がない。ただ、それを正当に現下のソーシャルワーク教育に位置付け、似て非なるも

のとなることを警戒しつつ、目指すべき方向を整備するには、こうした要素を他の関連する授業につなげ、繰り返しやバージョンアップの機会を確保するなど、今しばらくの検討を要するであろう。ドラマの手法の基盤を支える様々な思想や理論について引き続き検討すると同時に、一期一会の学生が示す多様なアクションから真摯に学び続けていく必要があると考えている。

謝辞

本研究を進めるにあたって、多大な尽力を下さった正嘉昭先生と、渡部律子先生に心から感謝申し上げます。また、まだ夏休み中であるにもかかわらず朝から晩まで西生田の山の中で熱心に授業に取り組み、私に貴重な気付きを与えてくれた学生に皆さんにもお礼申し上げます

註

- 1) コース毎に担当の教員4～5名で相談をし、当該コースへの所属意識を高め、かつ基礎的な内容を学べるようなアクティブラーニングを中心とする「フィールドワーク」を計画した。
- 2) 人間関係コースを担当する教員は、初期には4名、希望学生の人数増加に伴い途中から5名となった。渡部律子教授はその中の1人で、ソーシャルワークを専門とする。
- 3) 小山聡子(2017)「ソーシャルワーク教育へのドラマの手法導入をめぐる一教員自身の変化―」日本女子大学社会福祉学科/日本女子大学社会福祉学会『社会福祉』第57号に同時に所収。
- 4) 2016年10月30日に、第46回全国社会福祉教育セミナー緊急企画にて新福祉ビジョン特別委員会名で配布された資料『新福祉ビジョン特別委員会「最終報告(案)」と今後予定される社会福祉士養成制度改革への対応』のp12に記載。
- 5) 浅見のの子は、ドラマケーション公認ファシリ

テーターの一人。大学卒業後、保育士として勤務。2002年以來、箏演奏家 横山裕子氏・石川憲弘氏とともに「金子みすゞ」「お母さん」などをテーマとした「箏と語りのコンサート♪」を、浅見磨子（きよこ）の名で、語り・朗読として各地で続けている。

- 6) 一点集中とは、演技に入る前に自身をニュートラルにするための手法のひとつ。ある1点を見つめてまっすぐ立ち、頭が天井からつりさげられているように姿勢を正し、肩の力を抜いて深呼吸をし、心と身体を何にでもなれる状態に持っていく。この時、人はまったくの無表情になる。
- 7) 本稿においては、演劇的手法とドラマの手法を明確に分けて、「ドラマの手法」という用語を使用した。2016年実践時には同様の意味で学生に対して「演劇的手法」という言葉を使用していた。

参考文献

- 相川章子（2011）「北米におけるピアスペシャリストの動向と課題」『ソーシャルワーク研究所編『ソーシャルワーク研究』37-3、相川書房、27-38
- Ferguson, Iain（2008）Reclaiming Social Work, SAGE Publications Ltd.
- 花家彩子（2012）「演劇経験を教育的に評価するための研究方法としてのオートエスノグラフィーの可能性」『学芸大学『学校教育学研究論集』第25号、p85-96
- 平田オリザ（1999=2008）『演劇入門』講談社現代新書
- 北川清一・松岡敦子・村田典子（2007）『演習形式によるクリティカル・ソーシャルワークの学び 内省的思考と脱構築分析の方法』中央法規
- 小谷野洋子（1991=2001）『マイム—演劇のレッスン』晩成書房
- 横須賀俊司（2011）「障害者にとってソーシャルワーカーは必要か」松岡克尚・横須賀俊司編著『障害者ソーシャルワークへのアプローチ その構築と実践におけるジレンマ』明石書店、p25-54
- 三島亜紀子（2007）『社会福祉学の〈科学〉性 ソーシャルワークは専門職か』勁草書房
- 岡知史・Borkman・Thomasina（2011）「セルフヘルプグループとセルフヘルプサポーター、そしてソーシャルワーカー—自死遺族『本人の会』の事例を用いた理論的考察—」『ソーシャルワーク研究所編『ソーシャルワーク研究』37-3、相川書房、4-19
- 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』52-2、98、p17-31
- 小山・松田・向谷地（2012）「ソーシャルワークにおける当事者との協働」一般社団法人日本社会福祉学会『対論社会福祉学 4 ソーシャルワークの思想』中央法規
- 小山聡子（2014）『援助論教育と物語』生活書院
- 小山聡子（2016）「豊かな知識と批判的精神を育むソーシャルワーク教育—現状の整理とクリティカルな視点から見た今後—」『ソーシャルワーク研究所編『ソーシャルワーク実践研究』第4巻秋号、p3-15
- 杉野昭博（2007）『障害学 理論形成と射程』東京大学出版会
- 杉野昭博（2012）「ソーシャルワーク理論史からみた生活モデル」一般社団法人日本社会福祉学会編『対論社会福祉学4 ソーシャルワークの思想』中央法規、p152-173
- 正嘉昭他著/渡部淳監修（2006）『ドラマケーション—5分間でできる人間関係作り』、晩成書房
- 高尾隆（2006）『インプロ教育：即興演劇は創造性を育てるか？』フィルムアート社
- 竹内敏晴（1999）『教師のためのからだことば考』ちくま学芸文庫