

論文

# ソーシャルワーク教育へのドラマの手法導入をめぐる —教員自身の変化—

小山 聡子

## Introduction of Drama-in-Education to a Social Work Workshop — Change in the Educator Him/Herself —

Satoko Oyama

理論と実践の緊張関係でとらえられる教育実践において、教育を提供する主体である教員自身の姿を可視化することによって、複雑な相互作用のリアルな姿をとらえることを目的に、特に演劇に詳しくなかったわけではない私が、ドラマの手法に出会ってから示した変化について、オートエスノグラフィの手法を用いて描きだした。ボーダーレス化するソーシャルワーク教育への的確な接合をめざすための課題が見えてきた。

キーワード：ソーシャルワーク教育・ドラマの手法・オートエスノグラフィ

### 0. はじめに

——何回も学級委員を務めた「おりこうさん」の小学生時代。様々なことで代表を務めたものの、私は高学年になった時の学芸会で、主役の「きつね」だけは取れなかった。次々主要な役が決まっていく中、最後の「チョイ役」、村の娘ができるかどうか、先生に「きゃーっ」って叫んでみてと言われ、恥ずかしくてニヤニヤしたのを覚えている。それで結局私には役がなくて、何か自分で考えろと言われ、殿様のおつきの下女役を作り出した。悔しかった。大人になってからは、演劇には何の興味もなかった。舞台の上で、普通の生活なら出さないような不自然に大きな声でセリフをしゃべる、そんな営みの何がいいんだろうと思っていた。時は流れて2008年、中学生になった自らの娘が、演劇をやりたいと言うので探した地域の劇団で、ドラマケーションに出会った。

「ドラマの手法」に出会い、それをソーシャルワーク教育に導入することのアイデアに大きな意義を感じ、実践してきた教員である私自身のこの間の変化を、2008年に私自身がファシリテーター養成研修を「受講する側」として書いたりレポート<sup>1)</sup>を基軸に、「ドラマの手法」を用いた授業を受講した大学生の気づきと引き比べる形で描き出してみたい。学生の得た気づきと成果については、別稿「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—」を用意した<sup>2)</sup>。本稿は、上記別稿で見いだされた内容を手がかりに、直接的には2009年に書いた上記レポートを、2017年現在の私自身が俯瞰するという手順で進める。

方法論としては、観察する自己を自身が含まれる状況ごと事後的に俯瞰することを可能にするオートエスノグラフィの手法を採用する。オートエスノグラフィとは、観察する主体（研究者）を

不可視化し、置き換え可能な存在として、出た結果の一般化を目指す論理実証主義の考え方に疑問を呈する一連の流れの中に位置づくといえる。リオータルやバルト、デリダといったポスト構造主義者や脱構築主義の論者は、作者・テキスト・読者の関係についてそれまでとは異なった見解を示している (Ellis & Bochner 2000=2006: 131)。エリスとボクナーは次のように述べる。

自己エスノグラフィーとは、個人と文化を結びつける重層的な意識のありさまを開示するものである。自己エスノグラフィーの実践者は過去と未来を見据えながら、まずは自らの個人的経験の社会的・文化的諸側面へと外から迫っていく。そののち、そうした経験の内面へと迫り、文化が提供する習慣的な解釈のありさまによって動かされたり、またそうした解釈を促進したり変形したり差し止めたりする、バルネラブルな自己というものを開示することになる (中略) 研究者とは、「当事者であるという意味で完全なインサイダーであり、自分が属する集団との密接な関係性や、研究対象となるその集団での完全な成員性を保持している (前掲書: 135-136)。

花家は、「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」という論文の中で研究方法としてのオートエスノグラフィー一般をレビューした上で、「オートエスノグラフィーとは、記述者が直接的に関与した事象について、主観的にしか記述しえない個人的な経験、身体感覚、あるいは情緒を含んだ自身のその経験を、自身を取り巻く社会的・文化的環境の中に意味づけることを目的とし、その経験を自己理解の変化の物語として記述すること」とまとめている (花家 2012: 91-92)。

高尾 (2006: 39-43) が示すように、教育実践とは理論と実践の緊張関係でとらえられるものである。同時に意志的な対象変革的行為であり、行為と認識の相互作用の過程と言える。こうした循環のプロセスを自覚するならば、不完全で道半ばの教育実践を、その複雑性を保ったままありのままに記述しその場で起こっていることをエスノグラフィックに記述することが有効であるとしている。

特定の教育実践を経て学生が得たものが描かれるならば、同時にそこにあった教員であり研究者である主体としての私自身が描き出されるべきと考えた。それによってこそ、不完全で複雑な相互作用としての教育実践の姿はよりリアルな実態として理解されうるのではないだろうか。

## 1. 演劇との再会及び、ドラマの手法との出会い

私は、2008年に、公立中学校の1年次に在籍中の次女が演劇に興味を持っていたものの、学校に演劇部がなかったため、外部に活動の場所を求めていたことを契機に、居住地地元のところざわ太陽劇団を主宰する人物である正嘉昭に出会った。バリアフリーアートの会ワークポケットという知的障害のある成人の演劇活動を支援している現場 (公民館) を訪れたのが最初である。次女はその後、正が主宰するところざわ太陽劇団で行われる公演に2回出演する機会を得ることになった。

私は、障害児者支援の実践現場でソーシャルワーカーを務めた後に、社会福祉教育の現場に移った経歴がある<sup>3)</sup>。社会福祉士教育の一環として相談援助演習では当然のごとくロールプレイという一種の「演技」を指導してきたし、また担当するゼミでは長らくカウンセリング理論と技法を取り上げてきたため、メンタルリハーサルやロールプレイにはなじみがあった。また、小説や童話

などのフィクションを使って他者理解のトレーニングに取り組む方法についても講義科目の中で取り上げてきた(小山 2014: 80-108)。

それでも、明示的に「演劇」と名のつくものからは長らく遠ざかっていたわけで、私は当初一人の親として演劇と久しぶりに「出会った」ということになる。次女が畑澤聖悟の「河童」<sup>4)</sup>という演目で、「いじめ」のある学級の学級委員を演じ、私は虚構の世界でリアルな感情を体験する様にうたれた。それと同時に、公演に至る実際の演劇を組み立てることと同時並行で行われるドラマケーション(ドラマの手法)の精神と手法に興味を抱くようになった。私が長年取り組んできた前述のソーシャルワーク教育の演習授業にも資するものがあること、そして根底に共通性があることを直感的に感じたからである。そこで、「ドラマケーション普及センター」<sup>5)</sup>が実施するファシリテーター養成研修を受講した。

2009年度から私の勤務先である日本女子大学社会福祉学科では、各コースで2年次を対象とする導入の授業「フィールドワーク」を導入するに至り、人間関係コースではドラマの手法を用いた授業とすることが受け入れられた。私は、その後も関連の活動への取り組みを続けていくことになる。すなわち、日本演劇教育連盟に加入し、全国演劇研究集会での学び<sup>6)</sup>に参加するようになったこと、「即興」の要素がドラマの手法において大きな役割を果たすことに目を開かれた結果、英国のインプロバイザーであるキース・ジョンストンによる即興演劇を日本に広めようと活動している今井純の主宰する東京コメディストアJでのワークショップに参加するようになったこと<sup>7)</sup>、ところざわ太陽劇団で開催された演技塾に参加したこと。また、演劇における「文脈の共有」の意味を述べる平田オリザのワークショップ<sup>8)</sup>に参加したことなどである。

2009年度から8年間(計8回)実施された当該演習授業は、夏季休業中の集中授業として当初は3日間、後に5日間、2単位の授業として継続してきた。受講者は20名前後から40名近くまで幅があった。担当は、ドラマケーション開発者の一人である正嘉昭と私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子<sup>9)</sup>によって実施された年、人間関係コースの教員全員(4-5人)が正の授業前後を分担した年、私の研修に伴い他の教員と正嘉昭で実施した年などがある。

始めた当初、私と正で当該授業実践を組み立てた時には、導入の案内を私がした後は、主にゲスト講師である正の授業を私も学生と横並びで受講するようなスタイルをとった。私自身も学びを深めるにつれ、初日の導入と最終日のまとめを半日ずつ私が担当し、中3日を完全に正のリードに任せ、私は数合わせで学生と一緒に参加する以外は後方からの観察と記録につとめるようになった。

## 2. 正嘉昭とドラマケーション

### (1) キーパーソンとしての<sup>ただしよしあき</sup>正嘉昭

本稿でキーワードとなるドラマケーション(ドラマの手法)とは、後述の通り、2005年に開発された。開発者の一人であるキーパーソンとしての正嘉昭について触れておこう。演出家、俳優、ドラマティージャーとして活動する正嘉昭(1947-)は、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・専門学校・大学の正規の授業において「劇作り」「身体表現」「演技」「脚本創作」「表現遊び」「劇遊び」「コミュニケーション教育」「表現教育」などを担当しながら、演劇教育の理論と方法について探究してきた。特に演劇を特殊なるものから解き放ち、誰もがいつでもどこでも取り組めるメソッドとして「ドラマケーション」を開発した。これを生かして、文部科学省コミュニケーション

教育事業講師及び文化庁芸術家派遣事業「現代劇」講師として小・中・高・特別支援学校で授業を行ってきた。また、即興を活かした演劇・コミュニケーション・表現の授業を全国約200校で、また全国各地で異年齢が会うドラマワークショップを展開している。

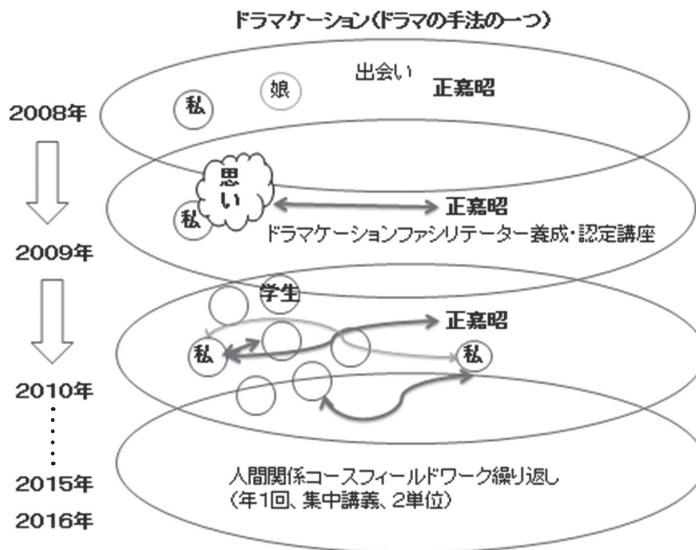
正は、長年関東圏で公立中学校の国語科教員として勤務した後に、声優/俳優/タレント/歌手/ミュージシャン/ダンサー/イラストレーター/漫画家/制作スタッフを育てる東放学園高等専修学校の教員をつとめ定年退職した。2017年現在は、所沢市芸術文化振興ビジョンアドバイザー、日本演劇教育連盟委員長、東放学園高等専修学校非常勤講師、NPO法人バリアフリーアートの会ミュージカル部長、飛び入り飛び出し自由のところざわ太陽劇団主宰を継続しており、また、日本女子大学の客員研究員として私との研究を継続している。

## (2) ドラマケーション

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う背景のもと、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。これらは後述するようなドラマの教育における各要素を含んだものとなっている。

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、専門的な演劇教育指導者を必要としない。彼らはある意味で「専門性」の垣根を低くすることで大切な要素を無理なく広げることを狙っているように見える。

図1 ドラマケーションとの出会いと経過



また、大事な原則として、次のことを強調する。すなわち、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。正はこれを、たった一人でもドラマや演劇を嫌いにさせてはいけない教育だからと説明する(正ら 2006: 13)。これらの原則によって、湧き上がってくる自分の思いに素直になることを目指している。そして、この素直な状態は、どんな役でも演じることができる前段階、ニュートラルな心の状態だという。「なんでもあり」という人と人のかかわりに関して寛容である表現の場を作ることを目指すのである(正ら 2006: 35-36)。

### 3. ドラマの手法の意味するもの

ここでは、ドラマの手法において、これまでの実践に基づき私が特に大きな柱であると感じてきた3点について説明を加える。

#### (1) 即興性

即興演劇とは、インプロと呼ばれ、欧米を中心に世界中に広まってきた。これは、それぞれの人から生まれたアイデアをお互いに受け入れあい、膨らませていくことで、今まで誰も作ったことの無い新たな物語を生み出す営みである。ただし、そのためには特有の方法論が必要である。特に「頑張る」相手を受け入れたり、アイデアを生みだしたりしようとしてもその通りにできないことを体感し、「頑張る」ことをやめ、自然に任せることが必要になる。

インプロ創始者の一人、キース・ジョンストン(1933-)は英国生まれで、高尾によるとロイヤル・コート・シアターで脚本家集団の運営者、教育事業の責任者、ロイヤル・コートシアター・スタジオの演出家などを務めたという。その後インプロ

集団シアター・マシーンを創立しヨーロッパをまわり、ヨーロッパ各地の演劇学校や大学でワークショップを行った後にカナダに移りカルガリー大学で教べんをとった。ジョンストンのインプロは、俳優の訓練や上演のためだけでなく、創造性や協働、協働を学ぶことを目的として学校教育や企業教育の中に取り入れられている(高尾 2006: 14-15)。本研究の対象となったドラマケーションの中にも多分にその要素が含まれていると考えられる。

ジョンストンは、「大人は委縮した子ども」ととらえている。よって、もともと持っていた創造性を取り戻すためにスポンタネイティ(自発性)と、想像を重視する必要がある。ところが、大人は評価への恐れや、未来や変化への恐れ、見られることへの恐れによって自らのスポンタネイティ(自発性)を封じ込めているとジョンストンはとらえる。従って、こうした恐れを解除するために、普段とは逆の考え方、すなわち①普通にやる・頑張らない、②独創的にならない・当たり前のことをする、③賢くならない、④勝とうとしない、⑤自分を責めない、⑥想像の責任を取らないと言った原則を踏まえつつ、教える側も即興的に授業を組み立てるのである(高尾 2006: 61-87)。本研究で対象とする授業において、シラバスを用意しないと言ったことはできないが、しかし中で実施されたアクティビティは学生の様子やその日の天候など雰囲気や踏まえた即興的な組み合わせで構成されてきた。ジョンストンの言うところの、「教師自身がスポンテニアスでなければならない」という考え方を地で行く方法と言えよう。

#### (2) 身体言語(からだのことば)

竹内敏晴(1925-2009)は、東京大学卒業後、劇団ぶどうの会、代々木小劇場を経て、1972年に竹内演劇研究所を開設主宰し、演劇創造と共に

障害者療育にもかかわった人物である。自身が幼少期から中学時代にかけて難聴に悩まされてきた当事者性を踏まえて、「ことばを届ける」ということの意味と方法を克明に記した。『教師のためのからだことば考』の中で、竹内は「からだが語ることば」について触れている（竹内 1999: 58-63）。NHKの「ことばの治療室」という番組に出演した時の体験を語って、「もともと話そうとする意欲のないように見える子どもが増えている」という司会者の問いかけに答えた医師の「確かにいわゆる自閉傾向の子はそう見えますね」という応答に釈然としないものを感じたことを説明している。つまり、「ジイッと身と固めたまま何も言わないことは、その主体である子どもの身体にとって、どんな意味を表しているのか」といえば、「わたしはあなたにふれられたくない、ふれたくもない」と宣言しているということに他ならないと述べる。このように全身で語りかけている子どもに対して「話す意欲がない」と断じることはおおよそナンセンスだと。

同時に、ビンスワンガーによる「話し言葉が沈黙した時、身体が語り始める」という言葉を紹介して、私たちは必ず「からだ」として存在する以上、つねにからだによって、身体として表現しているはずだと述べるのである。従って、竹内によれば、「話し言葉とは『身体の語る言葉』の一部なのだと思えるべき」なのである。私は、竹内のこの記述に触れて以来、演習授業の中で「言語メッセージ」と「非言語メッセージ」を二項対立のように扱ってきたことを改め、「身体の言語（からだのことば）」の中に「音声言語」も含まれるということを経験するようになった。

こうした「身体の言語（からだのことば）」を的確にとらえあうには、自身の身体の状態に自覚的でなければならぬし、音声言語のあるなしにかかわらず、相手の身体を感じる態勢が必要であ

る。これは、私自身が社会福祉援助の理論と思想に影響を与える領域として学んできたカウンセリング理論のうち、ゲシュタルト療法や実存主義的アプローチを含むヒューマニスティックアプローチ（カウンセリングの第三勢力と呼ばれる流れ）における主張とも通底するものがある。パールズの提唱したゲシュタルト療法では、感情の存在に気づく「洞察」ではなく、感情になりきる「覚知」を重視した。そのためには意識性が高いためにうそをつきやすい「言語」＝頭ではなく、正直な身体を覚知して「より本当の自分」になりきることを勧めている。（國分 1980=1989: 250）ドラマケーションが示す「自己のからだどころのありようを、他者のからだと心に見る」というねらいの一つは、まさにこのことをいっているといえよう。

### (3) 文脈の共有

劇作家であり演出家である平田オリザは、1990年代から演劇実践そのものに関心を持つ人々に対して行っていた「演劇ワークショップ」が、現代の若者を中心としたコミュニケーション・スキルの問題にかかわっていると考えた（平田 2009）。平田は本研究の対象授業のコアをなすドラマケーションに大きな期待を寄せて、その解説書の帯を記している。平田の提唱するコミュニケーション・スキルの向上に果たす演劇実践のうち、私は特にソーシャルワーク教育にも大いに応用可能な概念として、「文脈の共有」ということに着眼した。

平田は、自身の劇団でオーディションをするときの「うまい」「へた」と感じる根拠について、「コンテクスト」をキーワードに掘り下げている（平田 1998: 148-168）。彼は、①コンテクストを自在に広げられる俳優、②平田自身に近いコンテクストを持っている俳優、③非常に不思議なコンテ

クストを持っている俳優を劇団員として採用すると述べる。平田は、何をどう呼びならわすかといった身近なコンテクストのずれが決定的な亀裂を呼ぶコミカルなシーンをとり上げながら、「私たちは個人のコンテクスト、言語の差異を起点に、家族、会社、学校、地域など様々な社会の単位で共通のコンテクストを創り上げ、言語による円滑なコミュニケーションを可能にしている」と述べる。コンテクストの摺合せを必要とするのは国際協調もまた同じである。

演劇を作っていく上で、個々人のコンテクストのずれが重要な意味合いを示すのは、それは俳優が「他人が書いた言葉（＝台詞）を、あたかも自分が話すのごとく話さなければならぬ職業」だからであるというのである。簡単な台詞ですらうまく言えない場合というのは、劇作家の想定するコンテクストの中で「言えない」という意味であり、その場合は劇作家と俳優のコンテクスト摺合せがうまくいっていないということになる。これは演出家と俳優間、俳優同士の間、そして俳優と観客の間においても言えることであろう。上述したような身体の言語に丸ごと向き合いながら、互いのコンテクストの摺合せを試みるドラマの手法には、一般社会における相互理解と通底する深みがあると考えてきた。

正による授業の中では、2015年実践において「貝拾い」というメニューがあった。砂浜で、きれいな貝殻を拾っているシーンを演じさせ、一つ拾って次を探すともっときれいなものを見つけて、手の中のを捨てるという繰り返しである。見ている側（観客）にとって、そこが砂浜に見えるよう、貝殻を拾い、次を探す動作のキレ等具体的な留意点を示しながら見る側の了解可能性を広げていく試みであった。まさに文脈のすりあわせが行われていたといえよう。また、平田のワークショップにおいては、小さい頃に誰もが経験した

大縄回しを無対象で行い、その縄に入って飛ぶということを次々やってみる。次にキャッチボール。自身の経験のあるなしでどのように「らしさ」が違ってくるのか、興味深いシーンが繰り返された。

#### 4. 「学生の気づき」を通して分析する「教員の変化」

2009年夏にこの演習授業をスタートした当初は、授業の内容があまりにも非日常であり、授業を通して学生に与える大きなインパクトと、それを通して得られる一人一人の「変化」の大きさに私自身圧倒された。しかし、回を重ねるごとに、たとえ一定の「変化」があったとしても、それが定着するためには繰り返しの授業実践への参加や省察、及び含まれるコミュニティ如何を問わない日常生活への適用を継続的に試行することが重要であると考えようになった。2016年実践においても、ある学生は、直後の新鮮な驚きや決意を、事後の日常生活に即生かし切れてはいないことをいみじくも指摘している。よって、当該授業を1回受講した学生のリアクションは、「変化」ではなく、「気づき」としてとらえることにした。

一方教員である私自身には、ドラマの手法に出会って10年弱、学内外で取り組みを進めてきたことによる明らかな変化がある。それが何かを探り、そこから生まれる問いを浮き彫りにしてみたい。手順としては、「ドラマの手法初心者」であった2009年に自身が記述したレポート（以下2009年レポート）の内容を概観しながら、そこで感じた新鮮な驚きと、同じく「ドラマケーション初心者」であった2016年次受講学生のリアクションとを比較し、かつ2017年現在の自分の視点から解釈するという方法をとる。冒頭で断った通り、2009年レポートの柱立てに沿って記述を進める。

(1) すべての表現を認めること、「評価」をしないこと

一つ目が「すべての表現を認めること、『評価』をしないこと」である。毎回多くの学生に大きなインパクトを与え、2016年実践においても学生たちは、自分のより自由な言動をサポートするようなグループの態度変容を保障する原則として指摘している。私はまず「その意味」について考察した。「すべての表現を認める」とは、例えば何も言わないこと、「うまく」言えないこと、「変な風に」言うこと等もすべて含めるということ、つまり狭い枠にはまった「うまい表現」や、演劇として「素晴らしい（質の高い）」表現のみを認めるということではないということであることにも気づきがあった。だからこそ「おしゃべり仲間」で組んだ3名のうち、もし何もしゃべらず固い表情でいるメンバーがいたとしても、ファシリテーターは何も促さず、ほめず、けなさずということが推奨されるのである。

こうした心構えと働きかけが持つ最大の意味は、表現のあり方を個人の問題に矮小化しないということであろうと私は考えた。つまり、そこにあるのは変化すべき（成長すべき）個人の表現（の不具合）ではなく、そうした多様な人を含みこんだ「場」を当然とする集団の理解を目指すということであろう。私は障害学を学び、慈善や憐みの対象としてではなく、対等に人権を保障された者同士として個々人が折り合いをつけあう社会においては、「価値の増殖」（石川 1999: 51）が目指されるべきであり、当たり前とされる価値も場合によって相対化する必要があると何度も思わされてきた。従って、障害の問題をはじめとして、真の問題解決はそこにしかないことが示されているといえると感じ、印象深かった。この見解は2017年現在も全く変わっていない。

2016年実践後のリアクションにおいては、す

べての表現を認めるという原則によって、表現に特定の正解はないことを体感し、それによる互いの暖かな目に信頼感や安心感を得て、自身の行動が変化していくことについては多くの学生が触れていた。さらに、失敗は許されないと、暗黙の裡に深く思い込まされてきたことが強く自己を縛ることの指摘、そして「失敗」という概念そのものがないのだという気づきが表示されていた。これらは、暗黙の裡に「良きこと」とされる、はきはきした態度、堂々とした物言い、積極的に打って出ること等々が、そもそも疑いの余地無きものとされていること自体を疑ってかかる姿勢につながっていくのではないだろうか。ある学生がそれぞれの性格の差は個性としての違いであって決して「上下」の差ではないと記述しており、そのことを体感できたことに大きな手ごたえを感じた。

次に「出来る、できないという尺度を用いない」について、これは、しかしそのまま「出来なくてよい」ということではなく、「出来る方向」に向かって歩み出すプロセスそのものに意味があると正は言う。当時はそこで、この「出来る方向」とは何なのかを私は考察した。それはおそらく、スムーズに意思表示できなかった人が何とか言える、たとえ一時的にけんかになろうとも言いたいことが言える（出来れば雨降って地固まった）というようなことだろう。周りの目が大いに気になる学生達の立場から考えると、少しでも前に出て行こうという気持ちになることも含まれるだろう。

私自身は、当時正から、事後個別の場面で「ボディアクションは割といいが、何かになって言語でしゃべろうとすると、普段の会話と比べ声が小さくなる。」というようなコメントをもらっていた。これは、行くべき方向を端的に示しているといえるにとらえた。ただ、私はそのように「出来た」方がより豊かにコミュニケーションをとれ



たり、また、今までなら「理解」できなかつた人を理解できたりするようになるのだろうかとか疑問を提示してもいる。つまり私はその時の私のままで十分他者理解が機能できていると自負していたのだらう。

ところが、この疑問は、10年弱繰り返し活動をしてみて、解けてきた気がしている。当時は、「コミュニケーションに生かすドラマケーションの各アクティブメニューはどれも出来ればできるだけほどコミュニケーションもよりスムーズに豊かになっていくと言えるのだろうか、もっというなら役者として演技の『うまい』人ほどコミュニケーション能力は高いと言えるのだろうか。」と書き記しているが、しかし、今にして思えば、私は特に台本がある演技において、どこかでありうべき「正解」を想定する傾向があった（し、今もある）のである。これは「演劇としては」ある意味で間違いであることを、当時は頭では分かっていたが、真に体感できるようになったのは2015年実践頃からである。

2016年実践において、最後、5人グループにて畑澤聖悟の劇『修学旅行』のワンシーンを半立ちで演じることで授業は締めくくられた。これを巡っては実に多くのリアクションが記述されており、ある学生は、次のように表現している。

——私が今まで演じてきた劇では台本にとらわれ過ぎていたけれど、今回の劇は自分の思うままに自然と演じ切ることができた。台本には主にセリフが書いてあるが、それ以外に役の子はどんな気持ちなのか、次々とあふれ出てきた。それは一緒に一つの劇を演じているみんなも同じことを感じていたと思う。（下線私）

つまり、若い学生は私が10年近くかけてやっと体感出来てきたことを、1回の実践の中で的確につかみ取っていることがわかる。台本のある演劇に限らず、正の授業においては小林一茶の俳句

を使って、いわゆる「国語」としての解釈以外に自由に発想を広げさせて、それをグループでほんの2-3分演じるという課題が与えられることがある（2016年実践においては割愛された）。ここにおいても、私は長らくその解釈は本当に自由でいいことが体感できず、何とか「作者の思い」に近づこうという努力のみして、「自由な」表現が出来なかつた。

「すべての表現を認める」という言葉の進むべき方向は、こうした主体としての自己が上記した学生のように、次々とあふれ出る、それぞれに独自の思いをその場で味わい、表現するような状態を意味するのであろう。当時台本（テキスト）を前にした時、私にはそのように思いが湧き上がってくる体験ができなかつた。2009年にも同様に畑澤聖悟の『修学旅行』のワンシーンが提示され、私は組んだ学生と共に演じたものの、セリフを間違えないようにしゃべるのが精いっぱいでも如何ともしがたい不全感をいだいたのを今でもありありと覚えている。対するところの学生は、多くの場合そこに至るまでの各アクティビティで怖気づくことも多かつたにもかかわらず、のびのびと台本のキャラクターになって楽しんでた。私は、出会いのエチュードのような身体丸ごとが相手と対峙するような場合では、思いがわきあがってきて、衝撃を受けることがあったにもかかわらず、テキストがある場合に、どうしてもそれに縛られるという実態があった。どれほど縛られているかにも気づけないほどそれは強力な力であった。

2009年当時の私は、「出来る、できない」という評価尺度を廃すると同時に、それでも「出来るようになる方向」を目指すことについて、自分の持つ傾向を実感したり、出来ない感覚を味わったり、それらすべてをひっくるめた多様性を認め合う「場」を形成したりすることに意味があるのだという一旦の答えを出している。私は、授業を

提供する側にいながら、前述のとおり、当初は正のインストラクションのもと、20代になったばかりの若い学生と横並びで受講することを心がけていたため、そのような「場」において大人であり、かつ教員であるところの固有の私実感する「うまく出来ない」の意味はなんだろうかを考察したわけである。そして、例えば、「出来ないこと」によって、いつもは教える立場である自分が、学生からむしろ学ぶ立場に変化したことの意義を上げている。つまり、とかく固定しがちな社会関係におけるポジションを崩してみせる意味、それを体感させる意味があると。私のような大人は、暗黙のうちに社会的な地位（職業）やジェンダーや年齢や、家族における役割等に規定されて、かなり固定したセルフイメージを持っている。それらを崩して丸裸の「その人」となる。理想論的に言えば、丸裸の状態から他者とかかわろうとできるととらえた。

しかし、そもそも初期のころ、なぜ私は学生と横並びで当該授業を受けようと思ったのだろうか。そして、学生からは私はどう映っていたのだろうか。表層的には、場の牽引者であり、私自身が大きな信頼を寄せている正が、「見ているよりは一緒に体験した方が良い」と勧めた事や、また養成研修の場で演劇を学ぶ途上にある若者がサポート役として中に入る様子をロールモデルとして学んでいたことがある。ただ、もっと深いところにある私自身の思いはさらに探る余地のあるものであった。図-1にあるように、この取り組みの初期のころ、私自身は、①「教える側である正と教わる側である自分という関係、②一緒に教わっている側である他の学生との横並びの関係、③正と一緒に授業をファシリテートしている教員としての私と学生との関係、さらには④ファシリテートする側（大学側）にいる私と、学生と一緒に学ぶ側にいる私という自己内における二重の役

割間の関係という錯綜する複数の関係の中に存在していた。おそらく、「できる、できない」にこだわらないことを案内する本授業において、ひとつひとつのアクティビティが「うまく」できるか否かということの、さらに上位にあるメタレベルの「できる、できない」、すなわち「できるとか、できないとかに、こだわらないことが『できる』」自分を示さねばならぬという義務感にかられたのではないだろうか。

これは、なぜか2015年実践直後に気づいたことである。そして、おそらく学生の中から見れば、私は正と同じように教員であり続けてきたのである。それは、単純に「ドラマの手法」になじんでいるか否か、一つ一つのアクティビティに積極的に取り組めるかといった「実力」がどうであれ、「場」における「役割」関係としては当然のことである。出席を取り、成績を付けるのは他の誰でもない、私ではないか！

私は対人援助について考え実践するプロセスで、自己覚知の大切さを学び、実際にくりかえし「気づき」の内容を自他に言語化してきた。3年生対象の社会福祉演習Ⅰ（ゼミ）では長らくカウンセリング理論と技法の学びを取り上げて来た。従って、五感を開き心身の統合をする体感を体験することは私に大きな衝撃を与えたものの、おそらく自身の感情を言語化することについては若い学生に比して慣れていたし、教員という職業柄人前に立つことに関しても抵抗感が低かったと言える。

0点だった人が90点になった場合と、85点だった人が90点になった場合、これがペーパーテストなら同じ90点だが、その評価はどうあるべきだろうか。若い学生は例えるなら、この前者のような勢いがあり、その流れで台本のある劇のワンシーンで虚構のキャラクターをあたかもそこに実在する人物のようにリアルに感じ、生き生きと演

じることができた。初期のころそれが出来なかった私には、はじめて演じる学生の姿が眩しく見えた。

「できる」こともあれば、「できない」こともある、自身の実態をもっと淡々とニュートラルにとらえることができるようになった今、私のアクティビティへの参加はもっとずっと肩の力の抜けた自由で楽しいものになった。正から2015年、2016年と続けて受けた「一皮むけた」という評価は、そこに起因するのかもしれない。いずれにしてもこの間繰り返した自分の中でのからまわりが、こっけいでもあり、ほほえましくもある。

ただ、自分自身を台本の中のキャラクターとして生き生きと動かせるということのソーシャルワーク教育における意味づけについては再度精査する必要があるとは思っている。実際の支援対象に向き合った時に、共鳴やとも揺れ、巻き込まれを自覚しつつ、支援者として機能し続ける必要があるからである。

## (2) 身体表現のウォーミングアップ

2009年リポートの2つ目の柱は「身体表現のウォーミングアップ」と称する身体の回復の重要性及びその困難であった。頭の回路や心の回路と違って、自分自身に対して「うそをつかない」体の回路を回復することの重要性（正 2008: 12-13）は、各種のメニューを通してしみじみ実感することができてきた。これは、2016年実践において最も多くの分量を占めた第2カテゴリー「五感の覚醒」を通して、多くの学生が実感したことと同様の内容である。目を閉じて、ペアとの間で取り決めた擬音語による呼びかけでちゃんと相手の所に到達できる喜びや、人間磁石と称して互いが身体を接触し合って大きな塊になった後に目を明けた時に、思わぬ場所にいることの驚きなど、純粹に身体感覚が研ぎ澄まされることの面白さに包

まれた。

一方、私にとって、頭の回路を断ち切り、わいてくる思いに素直になる、ないしは考えずにイメージをすぐ形にするのはかなり難しいことであつたことを記述している。特に言語を介するとためらいが生まれる。「めっちゃ語」で出会いのエチュードを演じることは結構楽しめても、「おしゃべり仲間」では思い切った振る舞いがしづらい。これは、他者の「ウケる」やり取りを見聞きすればするほど、ウケなければならぬ（ウケた方がいい）とか、面白いコント風のまとまりがほしいというような、自分の中に生まれる暗黙の想定がいやらしく思えて、「普通にしていよう」と思う余りに、自分を押さえ込む感覚があり、私が何にでもなれる、どんな役でも演じられる状態になるにはまだ一山も二山も超える必要がある気がするかと結んでいる。

これは、その後その扉を叩くようになった「即興演劇」の感覚を全く理解も体感も出来ていなかったためのリアクションであると今は解釈している。即興が言うように、相手を受け入れ、より輝かせるように配慮しつつ、しかも特段頑張らずに普通に振る舞うという感覚が2009年にはよく実感できていなかった。前述したキース・ジョンストンの述べる「委縮した大人」から脱するため繰り返しの練習、いわば頭の回路を一旦無理にでも断ち切るアクティビティの数々を何度も経る必要があつた。また、こうした感覚は、1度身についたと思ってもいつの間にか指の間を通り抜けてなくなっていくようなもろさ、はかなさ、ないしは錆びつきのような劣化があるようにも思う。それほどに現実社会における序列や競争規範は強力である。

## (3) 援助論教育との関係

3つ目の柱が、「援助論教育との関係」である。

このドラマケーション体験と学びは、自分自身の専門分野に対してもたくさんのヒントを得られる機会となったことを記している。社会福祉援助の世界では、カール・ロジャーズの言う「受容」(國分 1980=1989: 90) や、バイスティックの言う「非審判的態度」(バイスティック 1996: 106-140) は面接技術を学ぶ上で「基本のキ」であるにもかかわらず、それは表層的な同意(場合によって自分を押し殺して行う相手への迎合)となったり、自分とかけ離れた価値観を持つ相手に対する「とうてい示すことの出来ない態度」と受け止められたりしがちである。

私は「受容」を「他者理解」と読み替えて、次のように定義づけてきた。「受容(他者理解)とは、相手の示す言動が援助者としての自分の好みに合おうと合うまいと、現実にあることであるとリアルに感じ腑に落ちることである。」そして、こうした他者理解にいたるためには、自分自身を覚知すること抜きに単に「相手の立場になる」ことを試みるだけでは難しいと考えてきた。そのために私が学生に提示したステップとは、①自分の世界とそこで培われた価値観の自覚、②相手の「世界」の理解(社会環境を含む)、③その「世界」と相互作用する存在としての「相手個人の特性」(キャラのようなもの)の理解である。つまり、自分の存在における主観や特殊性を不可視化して、ないしは棚上げして相手のことのみを論じ、評価したり判断したりすることをやめ、自分と相手との「関係」を理解しようとすることの提唱であった。(小山 2014: 80-108)

さて、このような手順は、確かに頭で考える他者理解のステップとして重要ではあろうが、しかし、上記(1)の最後で触れたように、このドラマの手法が言うような、感じるままにふるまう、もしくはその前段で必要となる自身のニュートラル化とはある意味で矛盾する行為なのではないだ

ろうか。私は、俳句の解釈や、台本のセリフの解釈において、そこに確固として存在する生身の誰かを想定するような感覚を持ってきた。これは、福祉支援の実践現場でソーシャルワーカーとして勤務した経験における、いわゆるケースカンファレンスのような感覚である。一人の人の言動や感じ方を、様々な材料を駆使して多角的に見つめ理解をしようとする行為は、それがどんなに多くの角度から見ると行為であったとしても、そこに対象者は確固としたリアルな存在としてある。一方、ドラマの手法においては、これとは全く違う心と身体の動きが必要とされていたのではないだろうか。言っていることと、していることの落差を埋めるためにドラマの手法が大きく寄与する、すなわち認知と体感を統合するという気付きについては一理あると当時も今も考えている。しかし、援助論教育の中でこのドラマの手法に身を浸すことの難しさは、即興演劇が言うような頭の中の検閲官を黙らせることと、同時に思考は止めないこととのジレンマにある。ドラマの手法における「わかり合い」と、社会福祉援助における他者理解の関係、異同についてはさらに理論的にも実践的にも深める必要があると考えている。

学生たちは、まだ社会福祉の現場での支援実践の経験がなく、認知による他者理解ステップについても取り組んできた経験は少ないため、私が直面したようなジレンマはあまり感じていないと言えるだろう。しかしこの辺りに整理がつかなければ、ソーシャルワーク教育にドラマの手法をまっとうに位置づけることは難しくなるだろうし、せっかく若い柔軟な感性で学び取ったドラマの手法も現実社会の中で瞬間に押さえつけられてしまいかねない。または、支援者として瞬間につぶれてしまいかねない。

#### (4) ドラマケーションにおける課題

2009年リポートの4つ目の柱は「ドラマケーションにおける課題」である。ここでは、ひとつにはファシリテーターの立ち位置について述べている。つまり「出来る、できない」尺度の放棄を強調されることで、場は確かに和むものの、ある種の親役割としてのファシリテーターに気に入られようと暗黙の裡にメタレベルの「できる、できない」にこだわるものが起きてくる。私自身がそうしたこだわりがぬま縛られていたことは前述した。

私は、2015年実践の後に「失敗を恐れる必要はない」という重要な考え方が、「失敗を恐れてはいけない」とは似ているようで全く異なる考え方であることに心底気づく機会があった。つまり、「出来る、できない」という評価尺度を用いないというのは、用いないと宣言しているだけであって、「用いてはならない」と参加者に禁止をしているわけではない。失敗についてもそうである。

そもそもドラマの手法を適用した学びの場における「失敗」とはなんだろうか。「すべての表現を認める」とされる表現場では「失敗」自体起こりえないものであることについて、2016年実践を経た学生は指摘した。「恐れる必要はない」どころか恐れる対象である「失敗」があり得ないにもかかわらず、どうしても「恐れてしまう」個人を、正のインストラクションは、淡々と認め、自己投企は勧めるが、しかしどうしても前に出ることが出来なければ「明日であればいいんです。明日がダメならあさって、あさってがダメなら5年後、10年後・・・いつか出ればいいんです。」と語る。一つの尺度を放棄することは、即メタレベルで別の尺度に縛られることになるその危険を当時私は十分にわかっていなかったことに気づく。

4つ目の柱の中で最後に目的としての「ドラマ教育」と「コミュニケーション教育」について触

れている。先にめざすものが何かによって各アクティブメニューの到達度をどうはかるのか（はからないこと含め）ということが違って来るかもしれないと当時は考えた。どの段階のどのようなグループに適用するかによって意図も方法も微妙に変えなければならないだろうことの指摘もしている。たとえば通常の学校生活でどちらかといえば「できない」に位置づけられてしまいがちな、いわゆる「不良」と呼ばれる逸脱グループにとっては、「出来る、出来ない」や「特定の表現方法」を問わないあり方は「大逆転」のチャンスである。同時に通常は「出来る」に位置づく「おりこうさん」が、実は「出来ない」感覚を味わうのも大変意味があると。一方、私のように凝り固まったポジションにしがみついて生活している大人にとっては、それらをとりはずして素の自分の頼りなさを認識するこれまた衝撃のチャンスとなろうとも考えた。これらすべてを通して、適用グループごとに目的を仕分けしてアクティブメニューも整理し、追及する内容とレベルのようなものを分けて考えることもありだろう。

さらにその先には演劇そのものの芸術性をめざすことへの思いが開発者の中にはあるのだと思うと結んでいる。演劇における芸術性が〇〇に資するためと矮小化されてはならないし、逆に演劇をなりたたせるために教育の知識や倫理の無い者がドラマの教育に参入してはならないだろう。

#### 5. 結論

ドラマの手法を通して私は、まず日常生活の中で不可視化されている規範の姿があぶりだされるのを感じた。そして、表面的な評価の解体に身を浸すことを通して「できるーできないにこだわらないことが『できる』」自分を示そうと力むあまりに、人目を「恐れる必要がない」を、「恐れてはいけない」とはき違える時期があった。その後、

即興演劇の助けを借りながら、もっとニュートラルにありのままの自分を楽しむことができるようになった。同時に、一見消極的に見える学生の中にただならぬエネルギーと、なり切って楽しむパワーが渦巻いていることに想像をいたせるようになった。ただ、これらをまっとうにソーシャルワーク教育の中に根付かせるにはまだ検討し整理しなければならない課題がある事にも気づかされた。

次から次へと思いがわきあがってくるような演技に身を浸すことのできる学生には、日常生活においても生身の他者を間主観的に「わかる」ことができないはずがないと思わされるものがある。しかし一方、前述したように目の前の被支援者の立場になり、あたかもその人になったかのように感じる事が、現場においては専門職としての支援の継続を難しくすることもありうるだろう。そうであれば、ある意味で頭をからっぽにして、理屈抜きで他者の思いになってみようとすることと、普段私が机の上で頭と心を鍛える方法として案内している他者理解ステップはどのように矛盾なく接合できるのだろうか。

身体の言語を重視し、身体表現のウォーミングアップに取り組み、心身一如であると心底感じるようになった私は、その授業において身体感覚を鈍らせることなく、同時に思考を研ぎ澄ましていくという両者をうまく案内できるだろうか。この疑問に引き続き取り組みながら、次には社会福祉士及び精神保健福祉士という資格教育が向かう短期的変化の方向をしっかりと見据え、実習時間の拡大その他に対応する新たなカリキュラムを検討する中に、このドラマの要素をしっかりと位置付けて行きたいと考えている。こうした授業要素を広くあまねく保障するにはもちろん人材育成が欠かせないだろう。その方法も含めて引き続き検討を行うつもりである。

## 6. おわりに

学生の気づきを足がかりに、ドラマの手法に出会ってからの私自身の変化を述べたのは、ボーダーレス化し、機能としてのソーシャルワークを援助される側の持つべき知恵としても教育すると同時に、属性モデルに依拠する専門性も高めていくという矛盾に満ちたテーマに立ち向かう教育担当者を増やしていく必要があるからである。

ドラマの手法を取り入れようとする教員が、必ずしも演劇がずっと好きで取り組んできたようなタイプの者でなくともなりたつてであろうことは、「私」を主語に語ったオートエスノグラフィによって説得できたことを望んでいる。ここで必要とされるのは、もともとの指向性や経験、狭い意味の技量ではなく、矛盾に満ちたソーシャルワーク教育の枠組みを了解し合うこと、そして教育であれ援助であれ、する側に立つ自分を不可視化しない姿勢に無理なく入り込んでいくことであろう。

## 謝辞

本研究を進めるにあたって、多大な尽力を下された正嘉昭先生と、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の皆さんにもお礼申し上げます。

## 註

- 1) 2009年8月にドラマケーション普及センターに対して、養成研修受講後自発的に提出した「ドラマケーションファシリテーター養成・認定講座を受講して一演劇の手法とコミュニケーション教育の関係-」という約10000字のレポートである。普及センターでは、私に断った上で、同時に受講した全メンバーに送付した。
- 2) 小山聡子(2017)「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－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

- 3) 肢体不自由児施設、知的障害者の入居型支援施設、国立障害者リハビリテーションセンターに計13年社会福祉専門職として勤務した。
- 4) あるクラスの一人の女子が突然河童になってしまい、疎外されていくお話である。
- 5) NPO法人ドラマケーション普及センター。この法人は、広く一般市民に対して、ドラマケーションの普及に関する事業、青少年の健全育成に関する事業、青少年に対する文化・芸術活動の推進に関する事業、ドラマケーションを通じた認知症予防・介護予防等の健康の増進に関する事業、若年者及び就職困難者に対する職業能力の開発に関する事業、ドラマケーション指導者の育成・養成及びその支援に関する事業を行い、ドラマケーションを通じての子どもの健全育成、福祉の増進、職業能力の開発及び文化、芸術の振興を図り、もって広く公益に寄与することを目的とする。
- 6) 日本演劇教育連盟が毎年夏に2日間開催する研究会集会で、全体会の他に1日講座や半日講座が10数本提供される。
- 7) 東京コメディストアJでは、キース・ジョンストンに直接師事した今井純による1回4時間程度×10回ほどの各種のインプロワークショップを開催しており、私はその講座に2クール参加した。
- 8) ところざわ太陽劇団の星の宮スタジオで、2015年の秋に毎週1回夜間4時間ほど開催された演技塾に3か月ほど参加した。平田オリザのワークショップは、近畿大学で開催された1日のものである。
- 9) 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年の初演以来、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。

## 参考文献

- Ellis, Carolyn & Bochner, Arthur (2000) 「自己エスノグラフィー・個人的語り・再帰性：研究対象としての研究者」 Denzin, Norman K., and Lincoln, Yvonna s.,(2000) *Handbook of qualitative research*, second edition Sage Publications,Inc. (=2006 平山満義監訳 大谷尚、伊東勇編訳『質的研究ハンドブック 3巻 質的研究資料の収集と解釈』北大路書房 129-164
- Biestek, Felix P, (1957) *The Casework Relationship*, Loyola University Press (=1996 尾崎新・福田俊子・原田和幸訳『ケースワークの原則』新約版、誠信書房)
- 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
- 石川准 (1999) 「障害、テクノロジー、アイデンティティ」石川准・長瀬修監修『障害学への招待』明石書店
- 國分康孝 (1980) 『カウンセリングの理論』誠信書房
- 小山聡子 (2014) 『援助論教育と物語』生活書院
- 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

