

ロール・プレイングとエンptyチェア・テクニクを活用した省察的学習 ～大学での社会福祉士養成課程における相談援助演習受講生を対象に～

大山博幸

Reflective Learning used by Role-Playing and Empty Chair Technique: For Student Practitioners of a
Social Work Trainig Course

Hiroyuki oyama

要約

本研究では、社会福祉士養成課程の相談援助演習における学外実習の事後指導で、ロール・プレイングとエンptyチェア・テクニクを中心としたゲシュタルト療法の技法を、省察的学習のツールとして用いることを提案・例示し、その意義及び実施の留意点について検討する。本セッションを通して、学生は実習中かかわった利用者理解の促進、実習中における未完了な事柄の完了、利用者に対する適切なかかわりや相談援助としての支援の探求ということを経験し、ソーシャルワーク（相談援助）における知識や技術及びその課題について主体的に学ぶ機会を持つことができたことが示された。また、本研究はゲシュタルト療法における教育領域での応用の試みでもある。

キーワード：ロール・プレイング，エンptyチェア・テクニク，省察的学習，ソーシャルワーカー養成

1. はじめに

1. (1) ソーシャルワーカー養成課程における学習ツールとしてのロール・プレイング

ソーシャルワーカーをはじめ、その他福祉専門職の養成教育において、ロール・プレイング¹⁾の手法は、ソーシャルワーク（相談援助）の実践的な知識や技術を習得させることをねらいに、しばしば用いられている。

国内の社会福祉士養成においても、2007年の社会福祉士及び介護福祉士法の一部改正を受け、2009年から新カリキュラムが適用されるようになった。その指定科目の一つである相談援助演習のシラバスでは、社会福祉士に求められる相談援助に係る知識と技術を実践的に習得する方法として「総合的かつ包括的な援助及び地域福祉の基盤

整備と開発に係る具体的な相談援助事例を体系的にとりあげること」⁵⁾と並んで「個別指導並びに集団指導を通して、具体的な援助場面を想定した実技指導（ロールプレイング等）を中心とする演習形態により行うこと」⁵⁾と示されている。また、この新カリキュラムに対応して社会福祉養成校協会が作成した「相談援助演習のための教育ガイドライン（案）」¹⁶⁾においても、学習方法としてロールプレイングを使用することが奨励されている。

高良（2013）は、ロール・プレイング（＝役割演技）は「心理劇のなかの構成要素であって、それ自体が技法に成り得る治療的・教育的因子を内包している」¹⁷⁾ことを指摘している。

ロール・プレイングがしばしば用いられる理由の一つに、学生の自発性に基づいた学習が期待されている点がある。ここでの学習は認知・思考次元のみではなく、情動的・行為的次元を含んだ、

所属：十文字学園女子大学人間生活学部人間福祉学科

ホリスティック（全人的）な学習（Moss, 2000）といえ、臨床の知ともいえるソーシャルワーク（相談援助）の実践的な知識や技術の習得が目指される。

ソーシャルワーカーの養成教育においても、ソーシャルワークの実践的な知識や技術、価値を習得させることをねらいに、ロール・プレイングの手法は伝統的に用いられている。Hargreaves,R.とHadlow,J.（1997）は、ソーシャルワーク教育で用いられるロールプレイ（role-play）の過程と基本的枠組みを、「①現実的な実践の明示、②学習機会としての状況の本質の抽出、③適合したシナリオへの変換、④ロールプレイの実施、⑤観察の記録による新たな現実（次元）の創造、⑥フィードバックによる概念化と技術の強化、⑦妥当な調査・文献や適性との関連づけによる学習結果の検討」¹⁶⁾の7段階のシュミレーションゲームモデルによって示している。Moss,B.（2000）は、Staffordshire 大学のソーシャルワーカー養成課程の科目において、学生 25 名以下の比較的大きなグループを対象にロールプレイ（role-play）を用いている。このロールプレイは、あらかじめ教員によって構成された複数の場面のシナリオに、参加する学生全てに役割が割り当てられ、その中で学生がソーシャルワーカーの反差的、反抑圧的な実践を具体的に学習していけるようにデザインされている。Villadsen,A.ら（2012）は、ソーシャルワークや産科学、医学を専門的に学ぶ学生あるいは初年度生を対象に、それぞれ異なった専門家間と連携してケースを支援する実践を教育・学習すること（Interprofessional Education: IPE）¹⁹⁾をねらいに、ロールプレイ（role-play）やドラマを用いた授業を実施し、評価している。

国内の社会福祉士や介護福祉士、保育士といった福祉専門職養成の相談援助にかかわる科目においても、近年ロール・プレイング等心理劇の技法を活用した報告はいくつかある。村井（2002）は、社会福祉士養成課程における学外実習と援助技術演習（現カリキュラムでは相談援助演習）との関連の重要性を指摘したうえで、実習に出る前の事前学習の機会として、学生が体験的かつ主体的に学習することをねらいにロールプレイを用いている。保正（2000）は、ロールプレイという手法は学生が疑似体験を通して技術の習得のみならず自

己覚知を深め専門的な自己を確立する契機となり、エンパワメントの体験に結びつきやすいと考え、保育士養成課程の社会福祉援助技術演習にあたる科目で、学生がエンパワメント志向の視点を獲得することをねらいに、ロールプレイを活用した授業を実践し評価している。難波ら（2011）は、看護・作業療法・社会福祉学科の3養成課程を持つ大学において、先の Villadsen,A.らのように、異なる専門職同士の協働のための連携力を高めることを目的に、ロールプレイを中心として用いた養成プログラムを作成し、演習形式の合同の授業で実施、評価している。松山（2011,2012）は、社会福祉士養成課程における相談援助演習で、学生の自己覚知（self-awareness）及び援助の対象者となる利用者理解（他者理解）の促進を主なねらいとして、ソーシャルワーカーとクライアントとの相談場面など、あらかじめ教師が提案した場面に基づいた心理劇を用いている。

これら先行研究はいずれも、ロール・プレイングを、ソーシャルワーカー等専門職としての役割を習得するために、学生がソーシャルワークや相談援助、他職種連携などをより実践的に学習できるように、教師によってよりリアルに構成されたシナリオの中で、専門職やクライアントなどの役割を演じるといった、いわゆる心理劇の役割理論の視点でいうところの、「ロール・テイキング role taking」¹⁷⁾¹⁸⁾として用いていると考えられる。

1. (2) 実習経験を振り返り意味づける省察的学習

このような学習ツールとしてのロール・プレイングは、上記の先行研究に見られるように、学生がソーシャルワーカー（国内では社会福祉士）等福祉専門職の養成課程において規定された施設や機関での実習（以下、学外実習）を経験する前に、すなわち将来専門職となる学生がソーシャルワーカーをはじめとする福祉の専門職として期待され習得しなければならない役割を演じ強化することをねらいとする準備教育として、通常用いられている。

しかしながら、筆者は学外実習を行った学生が、実際に得た自らの実習経験を振り返り（reflection）、意味づけるといった、省察的学習（reflective learning）に注目している。省察的学習の重要性は、Moss,B.（2000）も成人学習論における Kolb,D.の学習サイクルや Shon,D.の省察的

実践を引用しながら示しているが、本論では、ロール・プレイング上で疑似体験する経験ではなく、学生が実際に実習の場で獲得した経験自体を学習資源として用いることに焦点を当てる。つまり、シミュレーションとしてロール・プレイングを用いるのではなく、実習場面を再現・再構成することをねらいにロール・プレイングを用いる。実習場面を再現・再構成するロール・プレイングは、学生が実際に「生きた」実習経験を教室の中にもたらししてくれる。このロール・プレイングによって、学生は実習後の事後指導の中で、振り返りの対象となる実習経験を得ることになる。学生は振り返りによってその実習経験への意味づけをより深化させることが求められる。筆者はこのような実習事後における学内での学習を省察的学習と位置づける。

1. (3) 気づき (awareness) を促進するゲシュタルト療法

振り返りによってもたらされる学習の起点は、気づき (awareness)² であると筆者は考える。学生自身の「気づき (自己覚知 self-awareness) に基づいた学習」(大山, 2012) の生起がここでの省察的学習の焦点である。筆者はこの気づきを促す手法にエンプティチェア・テクニクをはじめとするゲシュタルト療法の技法を用いる。人間の内的変容の可能性に基本的な信頼を置き、実存的な問いの様式を含んだ気づきを促すゲシュタルト療法の技法を、この省察的学習の過程に含めることは、学生の人格的な成長を通じた学習をもたらすととらえている。

この省察的学習の過程において、学生は専門職として遂行することが期待される役割・機能といった外在的な意味づけをむしろいったん保留し、再構成されたその場面の中で「何を《経験》しているのか」といった問いから生じる、「今、ここでの気づき (awareness)」に基づいた、個人的な意味づけを経由することが重要であると筆者は考える。

このように、ロール・プレイングによって各々の学生固有の実習経験を再構成し、ゲシュタルト療法の技法によってもたらされる気づきの促進をねらいとした省察的学習の過程を辿っていくことで、学生は臨床の知ともいえるソーシャルワーク (相談援助) の実践的な知識や技術を、自身の実

習経験とその自らの振り返りに基づきながら、主体的に獲得していくことができると考えられる。

1. (4) 目的

そこで本研究では、福祉専門職の養成課程の一つである社会福祉士養成課程の相談援助演習における学外実習の事後指導で、ロール・プレイングとエンプティチェア・テクニクを中心としたゲシュタルト療法の技法を、省察的学習のツールとして用いることを提案・例示し、その意義及び実施の留意点について検討する。

2. ロール・プレイングとエンプティチェア・テクニクを用いたセッションの過程

ここで筆者が実施しているロール・プレイングとエンプティチェア・テクニクを用いたセッションの過程について説明する。

2. (1) ロール・プレイングの過程と構造

最初に、セッションの対象となる学生に実習経験の一場面を語ってもらう。選択される場面は実習中、利用者や職員とのかかわりなどにおいて、気になったこと、違和感が残っていること、かかわりや支援が困難だったことなど学生がとりあげてみたい場면을1つ選ぶ。次に、それを教師である筆者が対象学生に再現の仕方を提案し、それを演じるかどうかをその学生が了解したうえで進めていく。教師が2つ以上の提案をする場合もあるがその際どちらを演じたいか学生に選択してもらう。このようなロール・プレイングの構造は、サイコドラマにならっていえば、教師 (筆者) は「監督」、セッションを行う学生は「主役」であり、またグループのメンバーは「補助自我 auxiliary ego」として、特にもう一人の自分として選ばれたメンバーは「ダブル」として、演じない他のメンバーは、「観客」として機能することになる。セッションの対象となる学生は、椅子で丸く囲んだ中央のスペースで演じる。このスペースは「舞台」として機能する。教師も最初は学生と同じく椅子に座り円の一部となっているが、セッション中は椅子を離れ円内のスペースに入りファシリテートしていく。なお筆者は場面構成を補助する道具として、椅子以外に机や車椅子やボール、クッションなどを用意し必要に応じ用いている。なお、サイコドラマではそのセッションの過程として実際にドラマに入る前に参加者の緊張をとり、場の雰囲気をはぐすウオーミングアップを重視するが、

筆者はグループの緊張が高いと感じられる場合は、ペアになって肩や背中をマッサージしあう、ペアで最近気なる出来事などを話し手・聞き手に分かれてお互いシェアしあうなどの簡単なウォーミングアップを行っている。

セッションの展開の仕方は、取り上げられた場面や学生が意識しているテーマによりさまざまであるが、一般にまずロール・プレイングによって取り上げた場面を再現してみ、その後の学生の今、ここでの気づき (awareness) を手掛かりに進めていく。気づきを促す手立ては主にゲシュタルト療法の技法を用いる。

2. (2) ゲシュタルト療法の技法による展開

入谷 (2005, 2007) は Perls, F. と Naranjo, C. の実践と理論からゲシュタルト療法の技法の体系化を試みている。この入谷の整理を借りれば、筆者は特に、「気づきを促す問いかけ」³⁾：例『今演じてみて、どんな感じがしますか (何を感じていますか) ?』や「行動を促す技法」³⁾である「増幅 amplification」³⁾：例『今おっしゃったことをもう一度相手に言ってみてくれませんか』、「一回りする making rounds」⁴⁾：例『では、その利用者になったつもりになってみて、グループのメンバー一人ひとりに、そのときの気持ちや思いを伝えてみませんか』、「文章の提供」⁴⁾：例『では提案なのですが、その相手に、「そんなこと言われると、私傷つきます」と言ってみませんか』といった技法を主に用いてセッションを展開していく。

2. (3) エンプティチェア・テクニクによる展開

このように、ロール・プレイングで演じる中で、気づきを促して進めていくことをセッションの基本的な過程としているが、「利用者があの時なぜあのようなことを言ったりしたりしたのか、その時の利用者の気持ちがよくわからない」という場合や、「本当はあの時その利用者 (あるいは職員) に言いたいことがあったのだけれども、十分に伝えられなかった」など、学生によって語られた内容の焦点が比較的明確であると感じられた場合は、ロール・プレイングを用いずに、エンプティチェア・テクニクを中心としたゲシュタルト療法の技法を用いた提案を進めていくことにしている。

エンプティチェア (Empty chair)・テクニクは、「空椅子の技法」と訳され、Perls, F. が開発したゲシュタルト療法の中心的な技法である (倉戸

2006, 百武 2004, 岡田 2004)。

倉戸 (2006) は、このエンプティチェア・テクニクを「空の椅子に、イメージのなかに浮かんできた自己や他者を座らせ、対話するもの」⁶⁾と説明し、心理臨床以外にも広義の意味において、日常生活や創造的活動のなかで、あるいはメタファーとして無意識に使われているという。百武 (2004) はエンプティチェア・テクニクを訓練としてのロールプレイと区別し、単に演じるものではなく、「今自分が実際に関わっている人物、過去に関わりのあった人物との問題や関係性を理解するために」⁹⁾、すなわち「本人の心の中で未処理なままで存在している人間との関係に焦点を当てること」⁹⁾を目的として空の椅子にその人物を座らせて対話をするものと述べている。

2. (4) 「なってみる」技法 (実演の促し)

このようなエンプティチェア・テクニクの使用は、入谷 (2005, 2007) の整理においては、「実演の促し (enactment)」³⁾あるいは、「演じてみる (acting)」⁴⁾、といった「行動を促す技法群」³⁾の一つとして位置づけられる。これは「他者や自己の一側面と同一化し、それを演じてみるよう求める介入技法」⁴⁾である。

エンプティチェア・テクニクは Perls, F. が Moreno, J. のサイコドラマの方法を改変して生み出したものである (入谷, 2005)。サイコドラマでは通常クライアントの語りの中で浮き上がってきた登場人物や自己の一側面をグループのメンバーに演じてもらうが、Perls はクライアントにすべての役割を演じるように求め、「クライアントがその状況全ての側面を探求し、他者へと投影している自らの側面を引き戻し、責任を持つようになることをねらった」³⁾。このようにクライアントが一人で演じる際に、Perls は相手役を表現する「簡単な小道具」³⁾として「空椅子」を用いるようになり、エンプティチェア・テクニクを生み出した。

通常、筆者は空椅子を学生の前に置き、その椅子に相手となる利用者 (あるいは職員) が座っているとイメージしてもらい、その相手を前にしてどんな感じがするか味わい探ってみたり、その相手に伝えたいことを伝えてみたりすることを提案する。その際、学生が実際の実習場面ではその相

手に伝えられなかったが本当は伝えてみたかったことや、イメージした空椅子に座っている相手を前にして「今、ここ」で感じ浮かび上がってきたことを、あらためて伝えてみるように促す。そして、学生に向かいの空椅子に移ってもらい今度はその相手である利用者（あるいは職員）になってみて（なうたつもりになってみて）、どんな感じがするか探してみる、また先ほど向かいに座っていた「わたし」のメッセージを「相手」になって受け取ってみてどんな感じがするか味わい探してみたり、向かいの空椅子に座っている「わたし」に伝えてみたいことを伝えてみるなど、対話をし続けていくことを促す。このようなエンptyチェア・テクニクを用いた展開が十分になされるとき、ロール・プレイングを用いた時と比較して、学生の気づきがより短時間のうちに促進され、実習経験の意味づけが深くもたらせられることを筆者は実感している。

2. (5) エンptyチェア・テクニク以外による展開

ところで倉戸（2006）は、エンptyチェア・テクニクは、いわゆる「自我の弱いクライアントにはうまく介入できないし、また時間もかかる」⁶⁾と経験上感じているといい、適応しない方が無難であると指摘しているが、筆者もしばしばそう感じている。そのような学生には、エンptyチェア・テクニクは用いず、ロール・プレイングを行ってもらい、その展開にいわゆるサイコドラマの技法（高良，2013）である「役割交換法（ロールリバーサル）¹⁷⁾：それまで演じていた役割を交換して演じること」や「二重自我法（ダブル）¹⁷⁾：セッションの対象者が、もう一人の自分をメンバーから選んで、その自分役の他者と相互的な交流をする方法」、「鏡映法（ミラー）¹⁷⁾：自分の役割を自分以外の他者に演じてもらい、あたかも鏡を見るかのように自己観察を可能にする方法」などを主に用いると、展開がより明確になりやすく、また補助自我としてロールを演じるメンバーの行為にも助けられてスムーズに進むと実感している。

2. (6) シェアリング

セッション対象の学生が演じ終わったり、エンptyチェア・テクニクによる対話が収束に向

かうと、学生に終了してよいか確認し終了する。その後、「補助自我」として演じた学生や「観客」として見ていた学生に感想を求めることでシェアリングを行う。この時、メンバーからの思わぬフィードバックによって、対象学生が表現しなかったこと、あるいは教師が取り扱わなかったことが浮かび上がりセッションの意味がさらに深まっていくこともしばしばある。シェアリングはある学生の再構成された実習経験が、他の学生にとっても学習資源として共有される機会であるともいえ、その意味でも、シェアリングは重要である。

3. 相談援助演習におけるロール・プレイングとエンptyチェア・テクニクを用いたセッション実施の対象と手順

筆者は、このようなロール・プレイングとエンptyチェア・テクニクを活用して実習場面を再構成するセッションを、2010年から筆者自身が担当するY女子大学の授業である社会福祉士養成課程における相談援助演習や相談援助実習指導（旧社会福祉援助技術現場実習指導）で実施してきた。半期15回の授業のうち7、8回実施する。演習形式の授業で1クラス20名以下の学生で構成され、学生は皆相談援助実習及び介護実習を経験している（学生の実習先は、児童養護施設、母子生活支援施設、特別養護老人ホーム、地域包括支援センター、社会福祉協議会、福祉事務所、障害者自立支援施設などである）。同質性のメンバーによる閉鎖（クローズ）されたグループという形態である。セッションは一人ずつ体験してもらう。セッションの時間は一人あたり15～40分程度であり、90分間の1回の授業で、2～4人実施する。机や椅子が稼働できる教室を使用し、学生たちには机を除いて椅子に座り、皆で一つの大きな円を構成するような配置でいてもらう。

そしてまずこのセッションを行う授業の最初に、セッションの目的を学生に説明する。セッションの目的としては、主に①実習中かかわった利用者理解の促進、②実習中における自分自身の未完了な事柄の完了、③利用者に対する適切なかかわり（介入・対処）の探求の3つが挙げられることを説明する。またセッションにおいては「なにができなかったのか」や「何をしなければならなかったのか」といったいわゆる問題解決を志向した批判的な反省ではなく、「そのとき何が起きていたの

か?」「そのとき、何をしていたのか?」といった事実に基づいた問いによる気づき (awareness) が重要であることを説明する。セッションは授業で扱える場面や問題を取り上げ無理なく表現することでよいことを説明する。次にセッションの手順を説明する。

セッションの手順を以下に示す。

①学生に実習中気になったある具体的な場面を一つ選んでもらう。

②学生はその場面を教師とメンバー全体に語る。

③教師は学生の語りに基づいて、再構成する場面を焦点化し、その場面の再現や展開の仕方を学生に提案する。このとき教師は実習生と共同で再構成する場面の選択と準備を行う。

④再構成する場面で必要に応じて、登場人物 (利用者、現場職員、実習生くもう一人の自分)などをグループのメンバーから選ぶ。

⑤その場面を具体的に再現する。冗長にならずポイントを絞って再現する。またはエンブティチェア・テクニクによる対話を促す。そこからゲシュタルト療法の技法やサイコドラマの技法を用いて展開する。

⑥一通り演じ終えたり、表現し終えたら、「観客」として観察していたメンバーも含んだ全体で振り返り、シェアリングを行う。なおメンバーがロールを演じた場合、一人ひとりに、「役割解除」を行う。(例えばメンバーAさんが語りの中の登場人物Xさんを演じた場合、主役である学生がメンバーAさんに向き合って「あなたはXさんではありません、あなたはAさんです」と伝える)

4. セッションの事例とその考察

ここで、筆者の実施している実際のセッションの例を示す。(本研究誌掲載のための使用を、学生に文書で示し了解を得た)

事例1：自分の大切な椅子を施設職員に探し尋ね続ける認知症高齢者

学生Aは、特別養護老人ホームで実習を行った。日中フロアで、以前自分が大切にしていた椅子がなくなってしまったと、施設介護職員に何度も訴える認知症の利用者Oさんのことが気になっていたと語った。筆者は、学生Aにその利用者にならうと試みて、メンバー一人ひとりの前に行き、「私の椅子知らない?大切なものなの…」と尋ねまわつ

てみるように、また尋ねられた人はとにかく「知らない」と答えてみるよう提案した。

学生A:「(学生aの前で)あなた私の椅子知らない?大切なものなの」

学生a:「知らないよ」

学生A:「(隣の学生bの前に移って)私の椅子知らない?大切なものなのよ」

学生b:「知らないわ」

学生A:「(隣の学生cの前に移って)私の大切な椅子知らない?見てない?」

学生c:「見てないわね」

学生A:「……………」

教師:「今何を感じてますか?」

学生A「……・なんだか悲しくなってきたよかったです……」

そこで筆者は、再度メンバーに聞いて回るように促した。2,3人ほど同じように尋ねまわった後、学生Aは「なんだか、椅子がなくなって悲しいというよりも、みんなから知らない、知らないって言われることが悲しい、大切なものがなくなってしまった気持ちを分かってくれないことが悲しい…」と言った。そして、「ああ、あのときOさんのそんなわかってもらえなくて悲しいという気持ちを汲みながらかわればよかったのだから、今思います」と腑に落ちた様子で言った。

学生が実習場面でかかわる利用者は認知症の高齢者や、統合失調症をはじめとした精神障害や知的障害、発達障害を持つ方、親から虐待を受けた子どもなどであるが、そのような利用者とのコミュニケーションに学生はしばしば困難を感じるが多い。そのような利用者への理解の促進する方法として、学生自身が利用者になりきって「実演の促し(なうてみる技法)」は有効であると思われる。

事例2：実習生のかかわりを拒否する児童養護施設の児童

児童養護施設で実習を行っていた学生Bは、担当するユニットで小学生高学年の女の子Pちゃんが、夕食後リビングで何か書いている姿をみて、そばに寄ろうとするが、Pちゃんは「お姉ちゃんは見ないで!」と見せてくれなかった。「じゃあ後で見せてね」とその場を離れて、施設職員にそのことを報告した。学生Bは職員から、虐待を受け

た子どもたちはそのような態度をとることがよくあるので気にしないでほしいと言われた。けれどもそう言っていた職員がPちゃんを呼びつけてなぜ、お姉さん(学生B)に見せなかったのか叱ってしまう。その後Pちゃんは、学生Bのそばに媚を売るように寄ってきて、「さっきはごめんね」と言ってきたので、戸惑いながらも「大丈夫」と言ったものの、なんだかそれでよかったのかという感じであったと語った。そこで、学生dにPちゃん役を、学生eにダブル(もう一人の自分)を演じてもらい、その場面を再現することにした。

学生B:「何書いているの?」

Pちゃん役(学生d):「お姉ちゃんは見ないで!」

学生B:「…じゃあ後で見せてね」

Pちゃん役(学生d):「……」

教師:「では、今度は役割を変えて。BさんはPちゃんになってみてください。eさんは、Bさん役になってみて、今の場面を演じてください」

学生B役(学生e):「何書いているの?」

Pちゃん役(学生B):「お姉ちゃんは見ないで!」

学生B役(学生e):「…じゃあ後で見せてね」

教師:「…やってみてどうですか」

学生B:「……うーん、なんか…私の中に入ってこないで、という感じです」

教師:「では、そのことをもう一人のあなた役であるeさんに言うてみてください」

Pちゃん役(学生B):「私の中に入ってこないで!……」

教師:「そういつてみて何を感じていますか?」

学生B:「なんだか(首と胸のあたりを抑えて)きつい、苦しい感じ…」

教師:「それも合わせて伝えてみて」

Pちゃん役(学生B):「(もう一人の自分役のeに向かって)私の中に入ってこないで!っていうと、きつい、苦しい感じ…なんかわからないけれど、どうしてもそんなことを言ってしまう…」

教師:「では、今度はBさんは自分に戻って、Pちゃん役のdさんから今の言葉を言ってもらい、どう感じるかを確かめてください」

Pちゃん役(学生d):「(学生Bに向かって)私の中に入ってこないで、でもそういうと、きつくなってしまう…自分でも何だかわからないけれど、どうしてもそんなことをいつてしまうのよ…」

学生B:「……」

教師:「今、何が起きていますか?」

学生B:「(少し涙ぐみながら)その時のことを思い出して悲しくなりました」

ここで筆者は学生Bに、施設職員が「私の中に入ってこないで」というPちゃんの気持ちを汲み取ることなしにやや一方的にPちゃんをしかつたこと、その後Pちゃんが「見ないで!」といった態度とは正反対に媚を売るような態度で自分に謝ってきた一連の出来事に対して、Pちゃんの気持ちが大切にされなかったことに心を痛めていたのではないかと伝えた。そして、次にPちゃんが謝ってくる場面を再現してみるように提案した。

Pちゃん役(学生d):「さっきはごめんね」

学生B:「(やや落ち着いた態度で)大丈夫よ」

Pちゃん役(学生d):「お姉ちゃん今度この遊びしようよ」

学生B:「(涙ぐみながらも笑顔で)うん、いいよ!」

教師:「やってみて今どんな感じですか?」

学生B:「ちょっとほっとしたっていうか、すっきりしました」

教師:「すっきりは身体のどのあたりで感じる?」

学生B:「(胸のあたりを抑えて)このあたりです」

教師:「ではそのあたりのすっきりした感じを十分に味わって…ゆっくり深呼吸しながら…。最後にPちゃんに伝えたいことありますか?」

学生B:「勉強して元気に成長していつてほしい」

教師:「それをPちゃん(学生d)に今、伝えて」

学生B:「勉強して、元気で、成長していつてね」

学生は実習中にこのような利用者や職員との関係性における未完了な事柄を、明確に意識することなしにしばしば抱えたまま大学に戻ってくる。本セッションによってかかわった利用者の気持ちをより理解するとともに、未完了な事柄を完了することができたと思われる。

事例3:自分ももっと仕事ができると日頃思っている障害者支援施設の利用者

学生Cは障害者の就労支援事業所と生活介護事業所の作業所で比較的自立度の高いQさんから、あるとき、自分はなんでもできるが、あいつら(重度の障害を持つ利用者)はなにもわかっていないから、あなたも気をつけなど言われた。学生Cは、Qさんは確かに自分の意見を持っているし、仕事に対する意識も高い。けれども、ここには自立度

の高い人もいればそうでない人もいる。そのことをAさんにはもっと考えてほしいと思ったと語った。そこで筆者は、学生CにQさんにならなってみて、メンバー一人ひとりの前に行き、Qさんの思いや考えを語ってみてほしいと提案した。Qさんになった学生Cは、自分(Q)は、以前普通にパソコンの仕事をしてきたが、今はパンを並べたり他の障害者の世話をしたりするだけ。自分にはもっとできることもたくさんある、もっとレベルの高い仕事をしたい。ほかの利用者と同じように見られていて、自分を理解してもらえないといけないような気がする、と語った。筆者は次に、目の前の空椅子に自分(学生C)が座っていると想像して、そのような(Qさんの)思いを伝えてみるように提案した。

Qさん役(学生C):「ずっとこの職場にいて、自分自身仕事ができなくなってしまう。…<中略>…前はデスクワークもしてたし、ほんとはもっとできることたくさんある。…<中略>…障害を持った人ではなく、自分を自分としてみてほしい…です」

教師:「今度はそちら(目の前)の椅子に移って、自分に戻って、そんなQさんの言葉を受け取ってみてどんな感じがするか確かめて下さい」

学生C:「(空椅子のQさんに向かって)確かに、最初にはもっとほかの利用者の気持ちを考えた方がいいんじゃないかとおもったけど。Qさんも葛藤があるということと言われて気づきました。…<中略>…自分自身もQさんと同じように、他の利用者はQさんより下だというふうに思っていた、そんな自分の視点に気づいた。…<中略>…支援はできない人に合わせがちになってしまい、できる人は放っておくようなことがある。そんなことにも気づきました」

学生Cは、他の重度の利用者に対する差別的な言動をするQさんを最初よく思っていなかったが、Qさんにならなってみて、もっと自立した仕事をしたい、障害者ではなく人として自分のことを理解してほしいというQさんの思いを感じ取った。そこから、Qさんのエンパワーメントを促す支援の必要性について学生Cは考察し始めたと言える。また自分自身、障害者を障害の程度によってある意味差別的に見ていたことにも気づく。

学生がエンブティチェア・テクニクによって利用者の思いを共感的に理解していくことをきっかけに、ソーシャルワーク(相談援助)における本質的な課題を主体的に考え始めたことが読みとれる。

5. 本セッション実施の留意点

筆者は本セッション実施において以下の点に留意している。

5. (1) 学生の気づきの程度や志向する意識の水準に合わせる。

本授業を受講する学生の、「気づきのレディネス」とも言えるような意識水準はさまざまである。学生の中には、短いセッションの中で、深い気づきを得、それを明晰に語ることでできる者もいる。一方、自分自身の情動的な側面に気づきを向けることが不得意な者や、情動的な側面に気づきを向けることに恐れを持ちそれをグループの中で表出することを極端に避けようとする者も多い。筆者のアプローチは実習経験を振り返る際において、学生自身の内的な過程に気づきを向けることを促すものであるが、無理はさせないように配慮している。筆者はセッションによる実習経験の振り返りにおいて情動的な側面の表出や気づきが不十分と思われる場合でもそのことを批判しないことにしている。また情動的側面に気づきを向けず、認知的・思考的な解釈の語り(Perlsはそのような語りを「mind-fucking」¹⁵⁾や「bullshit」¹⁶⁾と蔑んだと思われるが)に終始しがちになってもあまり深追いはせず、その場合、学生の語りの内容に対して、同じく認知的・思考的な水準のコメントをフィードバックし、あえて短い時間で終了することにしている。

5. (2) 開いたら閉じる作業を意識する

筆者はセッションが強い感情の表出、あるいはネガティブな感情が表出されるのみで終わらないように注意している。倉戸(2006)は、「エンブティチェア・テクニクを用いた後の気づきや概念化をすることにセラピューティックな意味がある」⁶⁾と述べ、安易な技法のみの使用を批判しつつ、ワークを完結して閉じることの重要性を訴えている。筆者においてもセッションで感情が開かれたら、必ずそれらに対して、福祉援助の現実の文脈に即した解釈や意味づけをフィードバックす

ることで、学生の情動的な側面を認知的・思考的な側面で意味づけ収めることを促すようにしている。

一方セッションによって気づきが深まり実習経験の意味づけがより深化するだろうと感じたり、学生自身のより個人的な問題が浮かび上がってくることもあるが、その場合においても重要だと感じられる場面を1つでも経たら基本的には終了に向かうことにしている。ただしセッションによって学生の扱ったプロセスが未完了であると思われた場合、そのような学生には授業外に個別にフォローすることにしている。

5. (3) 学習資源となる学生の実習経験の尊重

村井(2002)は、学生自身の体験事例を用いた授業を行う際、学生は学生・教師関係それ自体を通して、利用者主体やエンパワーメントを理解していくものであると述べ、また、教師としての村井自身は「一貫して学生を肯定的に受け止め、学生の主体性を支持しながら授業をすすめている」¹¹⁾と述べるが、筆者もこの村井の見解に強く同意する。実習事後の学習において、各々の学生が得た実習経験は、成人学習論で言えば、重要な学習資源であり、いわば「教材」である。事後学習においてはそれらにどのような意味づけを促すかが学習の中核であるといえる。自分自身の実習経験からあるいは他の学生の実習経験から、学生は「何を学ぶのか」がこの学習の決め手であると思われる。そのような意味で、各学生が語る実習経験は尊重されるべきであると考えられる。

5. (4) ロール・プレイング及びエンプティチェア・テクニクを活用する教師の力量

ロール・プレイングやエンプティチェア・テクニクをはじめとするゲシュタルト療法の技法をどう実施し展開していくかは、実施する教師の力量によると思われる。また同時に使用する技法についての理論的・思想的背景をどう理解し習熟しているのかも、合わせて教師に問われるものと思われる。村井(2002)は、援助技術演習の授業を実施する教師にロールプレイの技法を活用できる能力の必要性を述べている。筆者は人間性心理学に位置づけられるゲシュタルト療法の理論と技法、その思想を、本セッションを実施するにおける基本的様式としつつ、学生の内的過程に十分に即して気づきを促していくことに努めることを意識

している。

6. 総合考察

以上、社会福祉士養成課程の相談援助演習における学外実習の事後指導で、ロール・プレイングとエンプティチェア・テクニクを中心としたゲシュタルト療法の技法を、省察的学習のツールとして用いることの意義について言及し、そのセッションの過程と構造について、また実際セッション事例を示した。事例においては、学生は実習中かかわった利用者理解の促進、実習中における未完了な事柄の完了、利用者に対する適切なかかわりや相談援助としての支援の探求ということを経験していることが示された。省察的学習といった過程の中で、学生はロール・プレイング及びエンプティチェア・テクニクをはじめとするゲシュタルト療法のアプローチによって、「いま、ここでの気づき」に基づいた、自分自身の主観に対する詳細な吟味とともに、自分の実習経験への意味づけを深めていくことができる。それはすなわち、学生にソーシャルワーク(相談援助)における実践的な知識や技術及びその課題について、学習者である学生の全人性をともなつて、より主体的に学ぶ機会を提供することができたといえるであろう。またこのことは現在模索されている相談援助演習における学外実習後の事後指導の具体的な指導方法を提案、明示したという意義もあると思われる。

また最後に、事例提示後にセッション実施の留意点について言及したが、本セッションの教育的効果及びその内実は、当然ながら実施する教師の持つ力量や教育観あるいは学習者観に左右される。そのため本セッションが教育方法として汎化していく際に、本セッションを実施する者(教師)は、セッション実施の手順のみを単に模倣するのみならず、構成されたその手順の背景にある教育的配慮や教育学的思想についても理解、吟味していくことが重要である。

7. おわりに

今後は本セッションの結果に対して授業実践としての実証的な評価を行うことが必要である。また、本研究はゲシュタルト療法における教育領域での応用の試みともいえ、今後はさらにこのようなゲシュタルト療法の教育的な意義についての知見を整理、言及していくことも必要と思われる。

引用文献

- 1)Hargreaves,R. and Hadlow,J. Role-play in Social Work Education:Process and Framework for a Constructive and Focused Approach, *Social Work Education*,16(3),61-73,1997
- 2)保正友子「エンパワーメント志向のロールプレイ教育に関する考察：マイクロカウンセリングの経験についての学生のレポートに基づいて」日本福祉教育・ボランティア学習学会年報 5.156-177, 2000
- 3)入谷好樹「ゲシュタルト療法における治療技法の体系化の試み その1 Perls,F.の治療技法」鳴門教育大学研究紀要(教育学科編)第20巻, 2005
- 4)入谷好樹「ゲシュタルト療法における治療技法の体系化の試み その2 Naranjo,C.の治療技法論」鳴門教育大学研究紀要第22巻, 2007
- 5)厚生労働省社授発第0328003号「大学等において開講する社会福祉に関する科目の確認に係る指針について」平成20年3月28日通知
- 6)倉戸ヨシヤ「エンプティ・チェア技法について」現代のエスプリ 467, エンプティ・チェアの心理臨床, 7-28, 2006
- 7)松山郁夫「心理劇を活用したソーシャルワーク演習の実際」佐賀大学教育実践研究 28, 81-90, 2012
- 8)松山郁夫「自己覚知に関するソーシャルワーク演習の実際-心理劇を活用した相談援助演習を通して-」佐賀大学文化教育学部研究論文集 15 (2) 257-266, 2011
- 9)百武正嗣「エンプティチェア・テクニク入門」川島書店, 2004
- 10)Moss,B. The use of large-group role-play techniques in social work education, *Social Work Education*,19(5),2000
- 11)村井美紀「社会福祉援助技術演習における事例研究方法の検討」ソーシャルワーク研究 28(3), 190-195, 2002
- 12)難波悦子, 吉田薫, 横山奈緒枝「看護・作業療法・社会福祉学科学学生の連携に関する認識-連携力養成のための合同演習」吉備国際大学紀要(保健科学部)第21号, 27-34, 2011
- 13)岡田法悦「実践“受容的な”ゲシュタルト・セラピー-カウンセリングを学ぶ人のために-」ナカニシヤ出版, 2004

14)大山博幸「福祉領域における援助者の自己覚知に基づいた学習-省察的・変容的学習の次元へ-」十文字学園女子大学人間生活学部紀要第10巻, 71-72, 2012

15)Perls,F. *Gestalt therapy verbatim* Moab,Utah: Real People Press,1969 倉戸ヨシヤ監訳「ゲシュタルト療法バーベティム」ナカニシヤ出版, 2009

16)社団法人日本社会福祉士養成校協会 演習教育委員会「相談援助演習のための教育ガイドライン(案)」平成25年4月

17)高良聖「サイコドラマの技法」岩崎学術出版社, 2013

18)時田光人「ロール・プレイングの実施方法」外林大作監修千葉ロール・プレイング研究会, 教育の現場におけるロール・プレイングの手引き, 誠信書房, 9-54, 1981

19)Villadsen,A Allain,L. Bell,L.and Hingley-Jones,H. The Use of Role-Play and Drama in interprofessional Education:An Evaluation of a Workshop with Students of Social Work,Midwifery,Early Years and Medicine *Social Work Education*,31(1),75-89,2012
注)

¹日本心理劇学会は、心理劇の定義を「サイコドラマ、ロール・プレイング、ソシオドラマ、プレイバック・シアター等即興劇の技法やアクションメソッドを用いて行う治療的、教育的集団技法の総称である」としている。ところで「役割演技」と訳される言葉は「ロール・プレイング」や「ロールプレイング」、「ロールプレイ (role-play, role play)」などと表記され、用いる実践者や研究者によってその使用の目的や意味が異なっていると思われる。本論において筆者はこの「役割演技」の定義を、高良(2013)をはじめとした日本心理劇学会に準じ、「ロール・プレイング」と基本的に表記することとする。なお先行研究の引用や概要を示す際、当該先行研究内で「ロールプレイ」と記されている場合は、その表記に合わせて示すこととする。

²教育学者の藤岡完治(1995)は、学校教育における広義の学習論の中に「アウェアネスとしての学習」を位置づけ、このアウェアネスの領域から授業を行う教師の専門性について言及している。この藤岡の論は拙著(大山, 2012)¹⁴⁾参照。