

「相談援助演習」におけるロールプレイング技法の課題

畠中 耕¹・藤田 徹²

An Issue of role-playing in Social Work Practice Seminar

HATAKENAKA Ko¹, FUJITA Toru²

本論の目的は、社会福祉士養成教育(以下、福祉・養成教育)における「相談援助演習」のロールプレイング技法(以下、ロールプレイ)の課題を明らかにすることへ置かれている。その方法として、メディカル、コメディカルの養成教育(以下、医療・養成教育)で導入されているロールプレイとの比較により、「相談援助演習」におけるロールプレイの課題を見極めた。その結果、医療・養成教育のロールプレイが、実践現場で求められる専門能力を意識して取り入れられる傾向に比して、福祉・養成教育のロールプレイは、必ずしもそれが明確化されていないことが明らかとなった。上記を踏まえて、「相談援助演習」におけるロールプレイに対する新たな方法の提起を行った。

キーワード：アクティブ・ラーニング、相談援助演習、ロールプレイ、相互行為

This study aims to clarify the current status and issues of role-playing for " Social Work Practice Seminar " in social worker training education. As a method, based on a comparative study with the role-playing introduced in medical education and paramedical training education, an issues of the role-playing in the " Social Work Practice Seminar " are identified. As a result of research, it is clear that role-playing in Social Worker training education is not necessarily guaranteed, whereas role-playing in medical training education has characteristics that are linked to the specialized abilities required in practice. Based on the research results, we would like to propose the new method for role-playing in " Social Work Practice Seminar ".

Keywords: active learning, Social Work Practice Seminar, role-playing, mutual action

I. アクティブ・ラーニングと社会福祉士養成教育

平成24年度の中央教育審議会(答申)で言及された「アクティブ・ラーニング」は、学士課程の改革のキーワードとして急速な広がりを見せた。それらのねらいは、学生にとって、これまでの「受動的な教育の場」から「主体的な学修」を目指し、「授業のための事前準備」「授業の受講」「事後の展開」等のトータルな教育方法の変革へ置かれていた。

社会福祉(社会福祉士養成教育(以下、福祉・養成教育)を含む)分野でも、それに対する素早い反応をみせ、「アクティブ・ラーニング」を冠した研修会が例年のように開催され、「能動的な学修」への模索が進められた。しかし、それらの対応を概観すると、ひとつの偏りに気づかされる。特に、福祉・養成教育の

教育課程全体を「講義」と「相談援助演習(以下、演習)」と「相談援助実習(以下、実習)」の三分区とした場合、「アクティブ・ラーニング」化として取り上げられる対象が「講義」へ向けられるケースが目立つことである¹。おそらく、それは当該分野に限ったことではなく、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場」(中央教育審議会, 2012, p. 9)を目指す「アクティブ・ラーニング」の意図からすると、一方向的な形態を基本とする「講義」へ集中することも納得できる話である。また、「演習」「実習」を必須とする福祉・養成教育にとって、それらの「アクティブ・ラーニング」化は、「実技指導」(以下、ロールプレイ)、「事例

¹ 神戸医療福祉大学人間社会学部 ² 岩手県立大学社会福祉学部

検討や事例研究」(以下、事例研究)等の既存のカリキュラムで担保済みという自己評価があるからなのかもしれない。

もちろん、「講義」の「アクティブ・ラーニング」化による能力の“学修”は、養成教育にとっても大きな効果が期待できる。しかし一方で、「演習」「実習」に対するその関心の低さは、それらが抱え続ける教育上の課題は正の好機を逸しているようにもみえる。

藤田(2016)は、これまでの福祉・養成教育が意図する教育方法では、「《いまーここ》における実践」を捉える能力を賄うことができない、と主張している。それは、特に「演習」²のロールプレイ、事例研究等を含めた既存の教育方法が、必ずしも資格取得後の実践現場で求められる専門能力の修得を意図したものであることへの率直な警鐘でもある。例えば、当該教育におけるロールプレイは、実践現場を想定したシミュレーション体験を中心として設定される場合が多い。確かに、その「体験すること」に基づく演習生個人、あるいはグループとしての振り返りや感想も(もちろん、それを学習する意味はあるとしても)、その先にある現場で起こる「《いまーここ》における実践」で求められる能力を賄うものでないとするれば、その「体験すること」(強烈な印象として記憶されるのかもしれないが)は、その都度、演習生の一つの経験へ埋没するだけのことになる。それが、既成の「演習」のロールプレイが抱える限界である。また、事例研究等も同様といえよう。つまり、「アクティブ・ラーニング」化が「演習」にとって好機と考えるのは、以上の課題を踏まえてのことである。

本論では、改めて、「答えのない問題に対して自ら解を見出していく」(中央教育審議会, 2012, p. 6)能力を“学修”するための「演習」の教育方法を検討する。特に、対人援助職の養成教育全般で用いられるロールプレイを取り上げ、それへの比較研究に基づき、「演習」教育におけるロールプレイの技法としての課題を明らかにしたい。

Ⅱ. メディカル・コメディカルの養成教育におけるロールプレイの特徴

上記のように、ロールプレイは、「演習」教育で広く導入されているが、それは、福祉・養成教育に限られたことではなく、他の対人援助職の養成教育でも積極的に活用されている。改めて、Ⅱ. では医師や看護

師や薬剤師等のメディカル、コメディカルの養成教育(以下、医療・養成教育)におけるロールプレイの特徴を整理することにより、Ⅲ. における福祉・養成教育のロールプレイの課題の見極めへ繋げたい。

これまでの福祉・養成教育は、医学や精神分析モデル等の影響を強く受けてきた社会福祉研究を根拠とする点において、医療・養成教育の取り組みは、当該養成教育にとって重要な示唆をもたらすものであることは想像するに難くない。本論では、改めて、双方を比較する指標として、1) ロールプレイ導入の目的、2) ロールプレイの教育効果、3) ロールプレイ教育の課題の3点を挙げる。これらを指標とする理由は、ロールプレイがそれぞれの養成教育の中で、①どのような意図や目的で導入されたのか、その社会的背景を含めて明らかにすること、②執筆者(ロールプレイ教育実践者)らのそれら実践による教育効果への評価(データに基づく評価、あるいは、経験に基づく自己評価を含め)から養成教育におけるロールプレイの有効性を確認すること、③1) および2) から引き出された課題である3) を、福祉・養成教育のロールプレイへ向けた検討の素材へ活用すること、を目指してのことである。また、比較の指標は、当然、これ以外にも存在する。しかし、一教育方法であるロールプレイの取り上げ方は、各養成教育あるいは各実践において、相当のふり幅があり、上記は、それらの最大公約数としての妥当な指標として改めて設定したものである。

1. 医学教育における動向

医学教育(医師養成)においてコミュニケーション能力の涵養を目的にいち早くロールプレイ教育の意義に注目したのが、今道・原・佐々木・飯島・楡木・五十嵐(1996)らの研究グループである。1) その目的は医学生を対象とした「医療コミュニケーション教育」の促進で(今道他, 1996, p. 247)、実施回数やシナリオ数から見ても、他の医学部教育とは比較にならないほど質量とも充実した内容であることが窺える。その実践から2)「ほかの実習では体験できない患者への接し方など得るところが多い」ことを評価としている(今道他, 1996, pp. 250-252)。3) 残された課題としては、「ボランティアなどによる模擬患者」の開発の必要性を指摘している(今道他, 1996, p. 252)。つまり、学生同士でのロールプレイの意義を認めつつも、その限界があることも理解されている。

今道らが指摘するように医学生を対象としたロールプレイングの意義は、患者の全人的理解を前提とした総合医療を展開するためのコミュニケーション能力の涵養にある。その前提となっていることが、特定の部位や疾病に着目しがちな従来の医学教育への反省である。つまり、地域医療や地域包括ケアへの必要性の高まりから、患者を取り巻く環境への理解を求められる医師の課題を背景として、医学生に対するロールプレイ教育の導入が図られたことが確認できる。

また、秋田大学大学院精神科学講座では、1) がん治療における患者に病名や再発、積極的抗がん治療終了などの「悪いしらせ」を伝える場面が避けられない現実を踏まえ、がん医療における医師のコミュニケーション技術の重要性を鑑み、がん告知場面のロールプレイを取り入れた講義を平成21年度から始動している(武村・武村・清水, 2011)。2) その効果については、「患者に対する姿勢までは変わらないが、1回の講義であっても患者に対する認識は変えられる可能性が示唆された」とする(武村他, 2011, p. 60)。その上で、3) 「コミュニケーション技術そのものよりも、まずは医療場面でどのような現実が待っているかを擬似体験させ、各人なりに考えてもらい、問題意識を持ってもらうことの方が重要であり、講義の効率性からも適っているのではないかと考えられた。すなわち、講義の目標としても、学生に行動変容まで求めるのではなく、意識変容を促すことに重点を置いた方が良い」(武村他, 2011, p. 60) という結論を導き出している。しかし、医学生のコミュニケーション能力が重要視される一方で、「学生に対するロールプレイ形式によるコミュニケーション技術教育については、看護学生や薬学生に対しては数多くの検討がなされている。しかし、一方では肝心の医学生に対する報告は少ないうえ、標準化された評価ツールを用いた検討は皆無である」(武村他, 2011, p. 59) と指摘されているように、必ずしも医学教育においてロールプレイが浸透しているとはいえない。

医学教育におけるコミュニケーション能力の重要性が指摘されながらも、それが十分に定着していないという指摘は、他の医学教育でも報告されている。福岡大学医学部薬理学教育(後藤・柳田・喜多・田頭・岩本, 2015)では、1) 「従来の薬理学講義では、薬物の主作用・副作用、作用機序、臨床適応などを中心に教えているが、実際の臨床現場での有効性・安全性、副作

用の発現様式などについては具体的に解説することはできない」(後藤他, 2015, pp. 184-185) 状況に鑑み、基礎科目と臨床科目の橋渡しとするためにロールプレイを演習へ導入している。その効果としては、2) 「本ロールプレイの実施により、わかりやすく説明することの重要さとその難しさ、患者の気持ちの理解、コミュニケーション能力の向上、医師になるための心構えとモチベーションの向上」にあるとする。一方で次のような課題が指摘されているのも興味深い。すなわち、3) 「ロールプレイ演習のコマ数を増やしてロールプレイを体験したいという意見も多かったが、コマ数に限りがあるため、全員に体験させるのは不可能である」(後藤他, 2015, pp. 183-188) という率直な認識である。

医学生を対象としたロールプレイが遅々として進展しない事由について斎藤・北(1996)は「指導教員の不足」を挙げ、その上で次のような問題提起を行っている。「医学および医療における態度教育の特徴は、学習が言語的コミュニケーションを通じてよりも、むしろ非言語的コミュニケーションを通じて伝えられるという点にある。〔中略〕…、態度教育の教育効果は教官の態度そのものに強く依存している。したがって、十分な学習効果を引き出すためには、指導教官自身が、〔中略〕、コミュニケーションスキルを、単に言語的に理解しているだけでなく、十分に実体験している必要がある」(〔中略〕、著者記入)(斎藤・北, 1996, p. 266)。斎藤らが医学教育におけるロールプレイの重要性を指摘してから20年以上が経過したが、その間、医学教育においてロールプレイが定着したという事実は確認できない。

2. コメディカルの養成教育におけるロールプレイ導入とその効果

既に指摘されているように、ロールプレイが養成教育に浸透しているのは看護学生や薬学生といったコメディカルの養成教育である。医学生を対象としたロールプレイと同様に、1) ロールプレイ導入の目的、2) ロールプレイの教育効果、3) ロールプレイ教育の課題の3点から先行研究を精査してみたい。

(1) 看護教育における動向

看護学教育における「アクティブ・ラーニング」の研究動向を精査した村上(2019)は、看護教育では「アクティブ・ラーニング」の方法としてロールプレイが伝統的に重視されてきた実態を述べている。その意図

として「ロールプレイや、ペーパーシュミレーションで疑似体験を通して学ぶことは、その患者理解を深めることにつながる」（村上, 2019, p. 25）と述べているように、演習課題としてロールプレイが重要視されてきた様相を分析している。つまり、医師よりも入院患者等との関わりが長期的に求められる看護師において、コミュニケーション能力の涵養が不可欠な要素と認識され、そのことが看護教育におけるロールプレイ導入の基礎になっている実態が確認される。その研究動向をみてみよう。

小児看護学教育にロールプレイを導入した松井（2010）は、1）「子どもとの接触経験の少ない学生に対して、発達人形モデルを用い、グループの自主作成によるロールプレイと教員のデモンストレーションによる2種類の演習を行うことで、より臨場感のある技術演習」（松井, 2010, p. 31）を目指して演習教育へのロールプレイの導入を図っている。2）その効果としては、「子どものイメージ化が図られ『子どもとの接触』や『子どもや家族とのコミュニケーション』につながった」（松井, 2010, p. 37）点を指摘している。そして演習課題としては、3）「今後は近所の子どもの世話や赤ちゃんを抱っこするといった経験は益々減少していくと思われる。実習前の効果的な授業や演習のより一層の工夫が課題」（松井, 2010, p. 38）としている。

さらに慢性看護学演習にロールプレイを導入した山本・池田・土居（2007）は、1）「病状を調整するために、患者が主体となって長い年月をかけて築いた生活を修正して過程を支えることが慢性看護では求められるので、限られた実習期間内に、看護経験の少ない学生が援助を行うことは容易ではない」（山本他, 2007, p. 43）という現実から、慢性病患者や看護に対するイメージの担保を目的にロールプレイを導入している。その効果としては、2）「慢性病患者の生活や気持ちについてイメージできるようになった学生が増加し、そのイメージにも変化がみられた」、「慢性看護における患者の心理に目を向けた援助の重要性や、患者にかかる言葉の重要性、対象理解の重要性、患者・看護師の相互関係の重要性、援助の個別性など慢性看護についての理解を深めた。また慢性看護に対する興味・関心を強めた」（山本他, 2007, p. 49）点を指摘している。一方で、3）「慢性看護実践へ不安を感じる学生もいるため、不安を増強しないような教育上の配慮」（山

本他, 2007, p. 49）が必要との課題を導き出している。このように看護教育のロールプレイ導入の意図が、特定の属性（小児患者、慢性患者など）の患者理解へ置かれていることを確認できた。

さらには、「模擬患者」（以下、SP）の導入によるロールプレイを展開したのが島根県立短期大学（吉川・田原・松本・松岡・井上・別所, 2010）の取り組みである。その目的は、1）学生同士のロールプレイと比較した場合「SPが参加することによる教育効果は、ロールプレイに比べてリアリティが格段に高く、隣地に近い状態で実施することができる、患者としての課題を確認することができる」（吉川他, 2010, p. 91）点にあるとしている。その効果について、2）「参加したSPからのアンケートで、研修の工夫には高い評価を得られた」（吉川他, 2010, p. 97）とする一方で、3）「SPのうち約60％は、精神的負担を感じており、演技とフィードバックの2つのコア・スキルを難しいと感じ、患者としての役作りやフィードバックのための心の動きの記憶や注意深い観察などに困難さが推察できた」（吉川他, 2010, p. 97）としている。ロールプレイ教育へのSP導入の試みは、河村・岩本（2016）が試みた精神看護学演習でも報告されている（河村・岩本, 2016, pp. 53-60）。

また危険予知トレーニング（以下、KYT）の一環としてロールプレイを導入し、その意義を検証したのが佐藤・岡本・萱場・延原・添田（2017）の研究グループである。その目的は、1）「医療事故やヒヤリ・ハットを未然に防止」といった極めて現実的な問題に対応するためのものであった（佐藤他, 2017, p. 79）。その効果として、2）「KYTにおいて、事例提示にロールプレイを使用することで、学生は事例の可視的な危険項目だけではなく、事例の場面で起こる可能性のある項目についてイメージをひろげて、より多様性に富んだ危険ストーリーを考えることができた」（佐藤他, 2017, p. 82）とする。残された課題としては、3）「ロールプレイの事例提示の方法や、既習の内容をさらに想起できるような演習の工夫」（佐藤他, 2017, p. 82）にあるとしている。

(2)薬学教育における動向

次に薬剤師養成教育におけるロールプレイの状況を確認してみたい。医薬分業体制の推進が求められる中で、2004年から薬剤師養成のための薬学教育年限が6年に延長されたのは周知の事実である。その背景には

「かつての調剤中心の業務から、フォーマシューティカルケアの考えに基づいた業務」に薬剤師の機能がシフトするにともない、「調剤技能に加えて医療人としての心構えやコミュニケーション能力が重要視」（小澤・富澤・鈴木・高松・長谷川・酒井・神谷・扶川・和田・太田・中島・富岡, 2008, pp. 71-72）されるに至った事情がある。厚生労働省では患者本位の医薬分業の実現にむけて、2017年に「患者のための薬局ビジョン」を策定した。その目的は「服薬情報の一元的・継続的の把握とそれに基づく薬学的管理・指導」（厚生労働省, 2017, p. 7）を浸透させることにあり、薬剤師には「主治医との連携や患者に対する丁寧なインタビュー等を通じて、要指導医薬品等を含めた服薬情報を把握すること」（厚生労働省, 2017, p. 26）が求められるようになった。つまり、薬剤師には患者や関係機関とのコミュニケーション能力を発揮する機会が広く求められるようになったといえる。そうしたニーズに対応するため薬学生を対象にロールプレイを導入する例が増えている。

こうした需要に対応するため、名城大学大学院薬学研究科臨床薬学専攻臨床技能コース（半谷・亀井・飯田・松葉, 2009）では全国に先駆けて「臨床コミュニケーション学特論」を導入し、1年生全員を対象にロールプレイに基づくコミュニケーション演習を導入している。その目的は、1）「人と人とのコミュニケーション力が必須であることを薬学生に理解させる」（半谷他, 2009, p. 452）ことにあった。その効果について、2）「学生に薬剤師役と患者役の双方を体験させた結果、それぞれの立場での『気づき』を得ることができた。特に学生が患者役を体験したことは、学生は患者を理解するとともに患者の視線を通して薬剤師が何をすべきかという視点を彼らに与えた。ロールプレイでは、その役割の人物が置かれた状況や心境をイメージすることで、その役割への『まなざし』を得ることができる」（半谷他, 2009, p. 452）とする。特に注目すべきは、「シナリオに沿って養成されたボランティアからなる市民の模擬患者」（半谷他, 2009, p.447）をロールプレイに導入している点である。SPは、コメディカル教育におけるロールプレイの必須なツールとして定着しているといえよう。

このようにSPの導入がマストになる中で、より積極的にSPをロールプレイに導入しているのが東京薬科大学（増田・堀・杉浦, 2020）である。同大学にお

ける「実務実習事前実習」では、病棟・調剤薬局・薬局・住宅の4場面の6回にわたってSPを導入している。その上で学生同士のロールプレイとSP参加型実習のタイミングが及ぼす影響について評価検討を行っている。その結果「今回のロールプレイを通して、学生は患者へ共感的な態度、技能を習得できた。SP導入後に学生同士のロールプレイを行なう場合、SPとの実施回数が少ない方が、到達度が高かった。このことから学生同士のロールプレイのタイミングは、SP参加型実習導入以前にする事が学生の自信を高めるために重要と考えられる」（増田他, 2020, p. 71）との結論を導き出している。

最後に特定属性の患者（視覚障害）を想定した、東邦大学薬学部（有山・木下・中沢・石井, 2017）によるロールプレイ実践事例をみてみよう。同大学薬学部では、1）従来の不自由体験を単なる体験で終わらせるのではなく、医療人である薬剤師として患者にどう対応すべきかを考えるため、さらには患者内面の身体的、精神的苦しみへの共感的能力を育む」（有山他, 2017, pp. 509-510）ことを目的に、視覚障害体験と視覚障害者に対する薬剤師の服薬指導ロールプレイを1年次の「早期臨床体験」に導入している。その効果について2）「学生の今後のモチベーションにつながる実習になったと考える。単に症状を体験して知るだけでなく、薬剤師としてどう対応するかを考えたことで、薬剤師になるという具体的なイメージと自覚が芽生えたことが明らかとなった」（有山他, 2017, p. 515）と成果を確認している。一方で、3）「これはあくまで短期的効果であり、長期的効果については今後評価していく必要があるとする」（有山他, 2017, p. 515）との認識に至っている。いずれにしろ「患者中心の医療の本質を学んでいかねばならない学生にとって、患者内面の身体的かつ精神的苦しみと、それらへの対応を学ぶ」（有山他, 2017, p. 515）ことへの効果が期待されるとしている。

このように医薬分業が推進される中で、薬学生にはかつての創薬中心の薬学教育に加えて、広くクライアントや関係者とのコミュニケーション能力を涵養する必要性が生じてきた。こうしたニーズに対応するため薬学教育においてもロールプレイが技法として用いられ、SPを導入する例も増えている。また、特定属性の患者や場面を設定してロールプレイが展開されている点も、看護教育と同様の傾向といえよう。つまり治

療や調剤、創薬といった本来の機能に加えて、患者の全人的理解や関係者との連携など、コメディカル専門職を取りまく環境の変化によってコミュニケーション能力の必要が迫られ、その教育方法の一環としてロールプレイが導入された経緯がある。

以上の点をまとめたい。第一に、医療・養成教育では医学生よりも看護学生や薬学生といった将来のコメディカル専門職の領域において、ロールプレイが積極的に導入され、その効果の検証についても一定の蓄積がなされている。第二に、特に看護学生を対象としたロールプレイに顕著に確認できるが、小児看護や慢性看護、精神看護といった分野ごとに患者役を想定し、その状況に基づくロールプレイ教育が導入されている。第三に、第二の点とも相関しているが、コメディカルの養成教育では学生同士のロールプレイの他に、SPを導入したロールプレイが定着している。SPの対象となるのは、上級生や教員といった学内関係者の他、卒業生や一般市民といった人たちである。つまり、より広範かつ多面的なコミュニケーション能力の涵養のために、多くの人材が投入されている実態が確認される。その他、発達人形モデルといったツールの活用も取り入れられていた。また、クライアントの全人的理解といったソーシャルワーク領域の伝統的な考え方を端緒として、コメディカルの養成教育においてもロールプレイが導入された事実もあった。いずれにしろ、患者を取り巻く環境の変化がコメディカルに対するコミュニケーション能力の必要性を生み出し、従来の本来業務にプラスする新たな能力の涵養を目指して、ロールプレイが導入された経緯を確認することができた。

Ⅲ. 福祉・養成教育におけるロールプレイの実態と動向

次に、福祉・養成教育の「演習」におけるロールプレイ導入の実態について確認してみたい。医療・養成教育同様、「演習」でも積極的な導入が進められているロールプレイであるが、「演習」関連のテキストを紐解くと、相談援助場面に関する事例やその逐語記録が列記され、「ロールプレイをしてみよう」と演習生を「突き放す」形で終わる設定が多く、また一方で、ロールプレイの意義そのものを考察しているテキストは、意外にも少ないことに気づかされる。

そのような中で尾崎（1992）は、「演習」におけるロールプレイの意義を次の3点に集約している。まず

「模擬援助場面を通して援助の進め方や要点を学習すること」、次に「クライアントや援助者の困難、不安、期待などをある程度体験すること」、最後に「学生が自分の感情のもち方、感情表現の仕方、あるいは対人関係の特徴などを知ること」として、「ロールプレイの中で展開される人と人との関係、相互作用を実際に体験すること」（尾崎，1992，p. 16）に、その意義を見いだしている。また、久保（2001）は「利用者の直面している問題を実感する」、「相手の立場や感情を理解する」、「自分自身をみつめる」（久保，2001，p. 78）ことの3点をロールプレイの意義として挙げている。さらに加藤（2002）は、援助者役、クライアント役、オブザーバー役の3者の視点からロールプレイの意義を考察し、援助者役の体験意義は「自分の対話のスタイルや他者理解の仕方、援助者としての態度、行動の傾向、特徴、癖などに気づくこと。クライアント役やオブザーバーからのフィードバックを自己理解の参考にすること。自分の課題に挑戦し、新たな態度、行動を自分のものとして取り入れる練習をすること」（加藤，2002，p. 8）にあるとしている。

つまり、上記、三者の意見をまとめると、概ね、ロールプレイの意義を、演技を通じて「援助者」と「クライアント」との「相互作用」を擬似的に体験することへ重きを置き、その上で「自己覚知」等を促す機会として位置づけられていることが確認できる。しかし一方で、コメディカル領域でロールプレイ導入の端緒となっていた「利用者理解」や「コミュニケーション能力の涵養」を、特段、明確な目的としては位置づけられてはいない。

改めて、「演習」が意図するロールプレイの特徴を、上記以外の先行研究から探りたい。なお、分析の視点は、Ⅱ.同様に、1）ロールプレイ導入の目的、2）ロールプレイの教育効果、3）ロールプレイ教育の課題の3点に求める。

保正（2000）は、1）「学生自身のエンパワーメントの体験と、将来エンパワーメント志向の実践を行う上での視点の獲得にとって、面接場面のロールプレイがどのような効果があるのか」（保正，2000，p. 158）を明らかにすることを目的として、その効果の検証を行っている。2）その結果、「学生のエンパワーメント技法の修得までには至らず、エンパワーメントの視点の認識にとどまっている」（保正，2000，p. 174）事実を明らかにしている。さらに「対人関係的なエン

パワーメントのミクロな側面に結びつく視点の修得は可能だが、批判的意識高揚や権利擁護の視点等、社会構造的なマクロな側面に結びつく視点の修得は困難である」(保正, 2000, p. 174) 点を明らかにしている。その結果、3)「それらの視点を補う教育方法の開発が不可欠とする」(保正, 2000, p. 174) との課題を導き出している。

さらに、1) 効果的な「演習」を目指し、事例研究方法の一環としてロールプレイに注目した村井(2002)は、2)「学生たちは、援助する相手の理解とともに、自分自身の理解も必要であることに気づいていく」(村井, 2002, p. 194) ことや「未熟な部分も含めた自分自身を肯定的にとらえることで、実習への動機づけが高まる」(村井, 2002, p. 194) こと、さらには「学生間に生じるグループダイナミズムが、援助関係を学ぶ貴重な機会になる」(村井, 2002, p. 194) ことなどを指摘する。その上で、3)「相談援助演習を担当する教員には、援助技術の知識や教授法としてロールプレイの技法を活用できる能力とともに、スーパービジョン能力も求められる」(村井, 2002, p. 195) との課題を提起している。

また、佐藤(2009)は、1)「看護実習教育や介護実習教育におけるロールプレイの導入についての研究に比して、社会福祉援助技術演習教育におけるロールプレイの実践についての研究はまだ希少な段階にある」(佐藤, 2009, p. 95) との認識に立ち、「受容すること」の体得に限定したロールプレイの効果を検証している。その効果としては、2)「『受容することの重要性』への気づき」(佐藤, 2009, p. 103) の他、「『対象者を受容していることを表現する』ことの難しさへの気づき」(佐藤, 2009, p. 103) が体得された点を強調する。その上で課題として、3) 学生間の意見交換の機会の担保、他グループのロールプレイとの比較検討、生活場面以外の面接相談援助場面の事例活用の3点を挙げている(佐藤, 2009, pp. 103-104)。

その他、松山(2013)は、「演習」に心理劇を導入し、相談援助体験に関するロールプレイを導入している。つまり、1)「演習」への参加者が「心理劇を活用した相談援助に関するロールプレイを体験するとどのような視点から相談援助を捉えようとするのか」(松山, 2013, p. 54)、考察している。その結果、2)「相談をする役は相談を受ける役における共感的な姿勢を感じ取るため肯定的な感想を抱く」(松山, 2013, p.

54)、「相談を受ける役は相談を受けることへの不安を抱いたり、相手の気持ちや意図を察する難しさを感じたりする自己に気付く」(松山, 2013, p. 61)、「観客は相談を受ける役が補助自我として相談をする役を支えるために必要なことを考える」(松山, 2013, p. 61)、「参加者は社会の中での活動場面において体験の活かし方を考える」(松山, 2013, p. 61) との効果を導き出している。一方で、課題としては、3) 監督は参加者が社会関係に関する気づきがなされるように配慮する必要があることを挙げている(松山, 2013, p. 61)。

以上を踏まえると、基本的に「演習」におけるロールプレイは、実習前教育(準備教育)を前提に導入され、その教育効果が求められてきた側面があることが理解できる。

それに対して、大山(2014)は、「実習後の経験」を省察的学習のための材料としたゲシュタルト療法を着想とするロールプレイの導入を提案している。大山は、その意義を次のように述べている。①「シュミ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』実習体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」(大山, 2014, p. 35) とする。その効果については、2)「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って、より主体的に学ぶ機会を提供することができた」(大山, 2014, p. 41)、「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」(大山, 2014, p. 41) 点を強調する。一方で、課題としては、3)「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」(大山, 2014, p. 41) として、演習を展開する教員の質の担保を挙げている(大山, 2014, p. 41)。

以上、限られた先行研究の分析ではあるが、改めて「演習」におけるロールプレイの特徴を4点にまとめる。第一に、「演習」の場合、特定の属性の対象者(高齢者、児童など)を想定したロールプレイよりも、援助技術、また、それを焦点化した課題(エンパワメント、受容など)を目的とするケースが多い。第二に、

第一の点とも関連しているが、「利用者理解」や「コミュニケーション能力の涵養」といった医療・養成教育が中心へ置いた課題を特段にテーマ化することはない一方で、自己覚知等の演習生自身の自己認識（「気づき」等）の変化（成長）へ求める場合が多い。第三に、コメディカル領域で定着しつつある模擬患者の導入は確認することはできず、もっぱら、学生間それも同じ演習生同士のロールプレイが主流の形態となっている。第四に、実習事前教育へ向けたロールプレイが主流であったが、大山のような、実習事後教育として、実習体験を題材とした取り組みも僅かだが確認された。

Ⅱ．およびⅢ．の論点を合わせて整理してみよう。各取り組みへの濃淡はあるとしても、基本的に、医療・養成教育では、治療や看護、調剤や創薬といった本来業務に加えてコミュニケーション能力の必要にも迫られ、それが、教育方法としてのロールプレイの導入へ結びついていることが確認できた。つまり、患者が取り巻く環境やニーズの多様化、複雑化が、当該の養成教育における内容の変化を促している側面があった。

一方で、福祉・養成教育における「演習」でのロールプレイは、自己覚知や特定の援助技術の修得といった養成教育側の「思惑」（専門能力の担保）を優先する傾向が確認された。さらにいえば、医療・養成教育で重視された、患者の属性に基づいた「利用者理解」や「コミュニケーション能力」は、ロールプレイの直接的な課題としては強調されず、もっぱら机上（教科書的な）のテーマを優先する取り組みがなされていた。必然的に、その機会でのクライアントの設定は脆弱となり、その成果は、シミュレーションに基づく演習生の援助技術の習得、自己成長や自己覚知、つまり、それらが「体験すること」の範囲へ矮小化される傾向がみられた。改めて、医療・養成教育との比較において、福祉・養成教育のロールプレイが、現実の課題から求められる専門能力の学習機会としての限界を持っていることが確認できた。

Ⅳ．福祉・養成教育のロールプレイが抱える課題への提起-「《いま-ここ》における実践」における能力を賄うための方法

改めて、医療・養成教育によるロールプレイのねらいと効果と、その課題と、福祉・養成教育のそれとの比較から、後者のロールプレイが抱える教育的な困難を確認した。その要因は、上記のように、医療・養成

教育のロールプレイが、実践現場で求められる専門能力から発信されている特徴を持つことに比して、福祉・養成教育のロールプレイは、必ずしも、その意図が明確化されている訳ではない点である。専門職を目指すための学習が、現場が求めるニーズへ応えるものでないとするれば、それは養成教育にとって、根本的な問題でもある。

改めて、福祉・養成教育の課題に対する提起を、ロールプレイが、本来、目指すべき専門能力、つまり、「《いま-ここ》における実践」に対する能力の視点からおこないたい。

援助者は、実践現場で遭遇するクライアント、そして、その援助場面のそれぞれの機会において、アドホックな事態へ晒される。援助者として、眼前のクライアントへ向ける発話、視線、表情、態度、動作、服装等、さらには、その場面を構成するアーティファクト（場所や物質資源等）を含め、かつ、それに対するクライアントの反応を踏まえつつ、その援助にとっての「正答」³を目指す、繊細な見極めとその対応を、常に、求められる。それが、「《いま-ここ》における実践」に対する能力を指している。

例えば、援助者の「今日は、どうされましたか？〔相手へ視線を向け〕」のオープン・クエスチョンに対して、クライアントは「・・・・（10秒間沈黙）〔下を向いたまま〕」、それに対して「お子さんのことですか？〔笑顔で〕」とクローズド・クエスチョンへのし直しで、クライアントは「はい、そうです。〔顔を上げ〕」と応える場面があるとすれば、正に、それが、援助者の「《いま-ここ》における実践」に対する能力が発揮された機会といえる。「オープン」による問いかけが「沈黙」を誘発したとみると、「クローズド」へ切り替え、「応え」を導く。それが、その場面の都合に応じた援助としての「正答」の引き出し方である。もし仮に、その「沈黙」へ「黙っていたら分かりませんが、」と返したとすれば、この場面の先行きは大きく変わることが推量できる。

つまり、「《いま-ここ》における実践」を徒や疎かにしたやり取りは、その積み上げの結果でもある「相談援助」に値するものではない。しかし、既成の「演習」で設定されるロールプレイは、この「《いま-ここ》における実践」に対する能力を射程に置いたものとは言えない。Ⅲ．で確認したように、そのロールプレイのねらいの多くが、「体験すること」へ置かれている。

もちろん、シミュレーション体験に対する感想や振り返りから、何某かの「気づき」を得ることを否定するものではないが、それが演習生の「体験すること」の範囲の理解に終始するのであれば、そこから「《いまーここ》における実践」に対する能力へ結びつくことは期待できない。

例えば、上記の大山（2014）による提案も、実習経験を素材とする点でユニークなものだが、「《いまーここ》における実践」に対する能力の修得という点から、二つの限界を指摘することができる。ひとつは、その素材を「学生が実際に実習の場で獲得した経験自体」（大山, 2014, p. 35）から得る、とする点である。もちろん、実習終了直後の印象冷めやらぬ経験は、鮮明に記憶され、それを実習メモや実習記録へ書き留められているかもしれない。しかし、それでも「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」（大山, 2014, p. 35）ことによる素材としての設定は、語る側の印象や思い込み等々のバイアスは避けられない。もう一点は、前者とも関連するが、「いま、ここでの気づき」（大山, 2014, p. 41）がセッション場面でのそれを指し、実習経験そのものの「いま、ここ」における「気づき」ではないという点から、その限界は否めない。

では、「《いまーここ》における実践」に対する能力を担保するロールプレイの条件と何か。まず、学習素材としての「相互行為」と、その「データ化」が不可欠な条件となる。それは、実践現場で遭遇する相談援助が、どんな場合も、必ず、援助者とクライアント（家族等を含め）の「相互行為」として展開されることを理由とする。上記事例のように、援助者として《いまーここ》で「何を言うか」「何をするか」で、相談援助の展開は大きく左右される。つまり、援助者として「《いまーここ》における実践」を見極め、課題解決へ向けた一手を打つことが、求められる能力であり、その修得のためには、現場の「相互行為」へできるだけ準じたロールプレイを実施することが理に適うやり方といえる。また、ロールプレイのねらいが、単に役割を演じるのではなく、その役割に基づく多面的な学習（「相談援助」を成立されるあらゆる要素）へ求められることもそれへ準ずる理由のひとつである。

それらの活用事例を紹介しよう。架空の「相談援助場面」のシナリオ作成とそれを演じた録画内容を活用した「演習」でのロールプレイである（藤田 2016）。

まず、シナリオ作成は、架空の設定条件を踏まえて、ソーシャルワーカー、クライアント双方の「発話」等の場面を構築するために必要なアイテムを挙げ、妥当な相談援助場面となるよう構成する⁴。その上で、演習生によるシナリオに基づく演技を録画し、それぞれを「相互行為データ」として、学習素材とする。

シナリオ作成は、その設定（場面）に応じた、例えば、「質問」と「応答」のシークエンスにおける「発話」、それに応じた「態度」「表情」等の検討から「《いまーここ》における実践」の意識化が図られ、それに基づく演技は、「《いまーここ》における実践」を身体化する機会とし、さらには、その録画（一部）のトランスクリプト（転記）への分析から「《いまーここ》における実践」に対する客観化の修得を進めている。また、「実習」へ向けた「相談援助実習指導」の実習事前・事後指導としてのロールプレイ（藤田 2004）では、まず、事前指導として、相談援助のロールプレイ録画（演習生同士による相互行為場面）を実習経験と見立て、それを視聴（2回程度）した上で、「事実」「評価」「課題」をワンセットとしたシミュレーションとしての実習記録の記入を進める。特に、「事実」⁵は、眼前の録画内容をできるだけ忠実に書き取ることを意識させ、例えば、「否定的な発言をした」と記述するのではなく「それは『難しいと思います』と語る」、あるいは「好意的に受け入れた」とするのではなく「『それは可能だと思います』と受け入れた」のように、書き手の主観的な解釈や判断を避け、録画内容に忠実に「事実」として記録し、さらに、それに基づく「評価」（学習したこと）「課題」（今後の学習課題）の記録構成へ取り組む。

また、事後指導として、上記の事前指導のトレーニング（シミュレーションとしての実習記録）を踏まえて、その実習経験から、実習生本人が学習ポイントと判断した「事実」としての相互行為（場面）をトランスクリプト化し、その詳細なシークエンスから、改めて、相談援助としての理解の再構成を図っていく。

以上の事例の共通点は、いずれも演習生（実習生）に対する学習素材として、「相互行為データ」が設定されていることである。それは「シナリオ」、「演技の録画」、「『事実』化された実習経験」等々、現実の相談援助を想定ないしは想起された場面、つまり、「《いまーここ》における実践」へ近接させた学習機会を設けることを指している。抽象的な素材ではなく、援

助者として遭遇する多様化、複雑化した課題をできるだけ“実践”へ引き寄せた学習素材であるからこそ、求められる専門能力が養われることを可能とする。

V. 今後の課題

福祉・養成教育を経て、現場へ足を踏み入れる援助者の専門能力は、実践現場の多様化、複雑化した課題へ追いつけるのか。おそらく、もうすでに現場の援助者たちは、あらん限りの力を傾けて、その難局へ挑んでいるはずである。福祉・養成教育側は、その努力に対してどう応える必要があるのか。

本論を通して、改めて、ロールプレイを、養成教育で修得される「教科書＝理論・方法等」（藤田 2014）を「ツール」「リソース」として、バーチャルな実践で試す貴重な学習機会とすべきことを強調したい。特に、医療・養成教育の取り組みは、多くの示唆を与えてくれた。確かに、同じ対人援助職の養成教育でも、それぞれの条件もあり、単純な比較はできないが、現場ニーズの取り込みを始めとして、SPの導入など、福祉・養成教育にない先進性は、十分評価に値する。提起した「相互行為データ」の学習素材としての設定は、その先進性を補う意味を含めている。もちろん、福祉・養成教育も、「実習」そして実践現場へ向けた学習の必要性は強く認識しているだろう。しかし、現在の福祉・養成教育は、相談援助が「相互行為」であり、求められる能力が「《いま－ここ》における実践」へ向けられるものであることを、十分に捉えきれていない（藤田 2017）。その課題を受け止めない限り、福祉・養成教育と実践現場の大きな溝を埋める手立てはない。

<付記>

本論は、2018～2020年度科学研究費・挑戦的研究（萌芽）『ソーシャルワーカー（社会福祉士）養成教育に対するエスノメソドロジー導入効果の研究』に基づく成果として報告する。

注

- 1 国立国会図書館サーチで「アクティブ・ラーニング」「福祉」のキーワード併記による検索でヒット（2020年8月現在）し、両キーワードが題目に含まれ、かつ社会福祉士養成教育に関連する24論文の中で、「演習」に関連したテーマとするのは、8論文に限

られていた。また、日本ソーシャルワーク教育学校連盟主催の2017年、2018年の研修会のいずれも「講義」の「アクティブラーニング」化をメインテーマとして実施されている。

- 2 本論では、「演習」とする場合、カリキュラム上の「ねらい」が重なり合う部分がある「相談援助実習指導」を含めるものとする。また、コンテキスト上、必要な場合は、それぞれの名称を用いる。
- 3 「正答」とは、“結果としての援助”、そして“過程としての「《いま－ここ》における実践」”の両者へ当て嵌まるものである。
- 4 もちろん、フィクションとしての限界はあるが、演習生同士が、共通に妥当であると受け入れられる方法を目指すことにより、それなりの臨場感や妥当性を担保することができている。
- 5 概ね5分程度の録画内容のすべての「事実」を記録することは不可能であり、また、その必要性もない。録画内容のコンテキスト上のポイントを見極め、「事実」として記録することも、ロールプレイの課題のひとつである。

<参考文献>

- 有山智博・木下雅子・中沢克江・石井敏浩 2017「早期臨床体験」における視覚障害者への服薬指導
ロールプレイの教育評価 医療薬学 第43巻第9号
509-515 中央教育審議会 2012
- 藤田徹 2004「社会福祉援助技術演習」の指導方法に関する“ひとつ”の試み—フィールド・ノーツ技法の導入— 青森大学・青森短期大学研究紀要 第27巻第1号 109-142
- 藤田徹 2014 エスノメソドロジーによる社会福祉の研究・教育・実践の新たな「転回」岩手県立大学社会福祉学部紀要 第16巻 23-33
- 藤田徹 2016 養成教育に於いて、＜エスノメソドロジー・センス＞を磨く試み 藤田徹（編著）多角的な研究アプローチによる現代福祉課題の検証 ブイツーソリューション 星雲社
- 藤田徹 2017「実践」が＜理論＞をコントロールするのであって、＜理論＞が「実践」をコントロールするのではない—ソーシャルワーカーが「《いま－ここ》における実践」に対する能力へ覚醒すること— 岩手県立大学社会福祉学部紀要 第19巻 89-97

- 後藤雄輔・柳田俊彦・喜多沙斗美・田頭秀章・岩本隆宏 2015 医学部薬理学教育におけるロールプレイ演習の導入 福岡大医学紀要 第42巻第1号 183-188
- 半谷眞七子・亀井浩行・飯田耕太郎・松葉和久 2009 患者を理解するための薬学部1年生を対象としたコミュニケーション教育の実践 医学教育 第40巻第6号 445-455
- 保正友子 2000 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 第5号 156-177
- 今道英秋・原健二・佐々木将人・飯島克巳・楡木満生・五十嵐正紘 1996 ロール・プレイによる診療実習の新しい試み 医学教育 第27巻第4号 247-252
- 加藤博仁 2002 「ソーシャルワーク演習」の各種の方法 北島英治・副田あけみ・高橋重宏・渡部律子(編) ソーシャルワーク演習(上) 有斐閣
- 河村奈美子・岩本祐一 2016 精神看護演習における模擬患者活用によるシュミレーション教育の評価—ロールプレイ前後の共感性とコミュニケーションの評価— 大分大学高等教育開発センター紀要 第8号 53-60
- 厚生労働省 2017 患者のための薬局ビジョン—「門前」から「かかりつけ」、そして「地域」へ—
- 久保紘章 2001 面接の技法 社会福祉教育方法・教材開発研究会(編) 新社会福祉援助技術演習 中央法規出版
- 増田多加子・堀祐輔・杉浦宗敏 2020 コミュニケーション・スキルの向上を目指した学生同士のロールプレイ導入のタイミングを考える 東京薬科大学研究紀要 第23号 69-74
- 松井由美子 2010 小児看護学教育における技術演習の効果 新潟医療福祉学会誌 第9巻 第2号 31-38
- 松山郁夫 2013 心理劇による相談援助体験に関するソーシャルワーク演習 佐賀大学教育実践研究 第30号 53-62
- 村井美紀 2002 「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 第28巻 第3号 190-195
- 村上大介 2019 看護学教育におけるアクティブラーニングの研究動向 東北文化学園大学看護学科紀要 第8巻第1号 19-26
- 大山博幸 2014 ロール・プレイングとエンパティケア・テクニッ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— ゲシュタルト療法研究 第4号 33-42
- 尾崎新 1992 社会福祉援助技術演習 誠信書房
- 小澤実香・富澤崇・鈴木直人・高松昭司・長谷川哲也・酒井健介・神谷貞浩・扶川武志・和田誠基・太田篤胤・中島新一郎・富岡佳久 2008 段階的なロールプレイ学習法を活用した医療薬学系実習 医薬ジャーナル 第44巻第11号 71-76
- 斎藤清二・北啓一郎 1996 医学部卒前における心身医学的教育—特にカウンセリング的病歴聴取法の教育の意義について— 心身医学 第36巻第3号 262-266
- 佐藤順子 2009 ロールプレイを通して「受容すること」を学ぶ 佛教大学福祉教育開発センター紀要 第6号 93-105
- 佐藤安代・岡本佐智子・萱場一則・延原弘章・添田啓子 2017 ロールプレイを用いた危険予知トレーニングの効果の検証—イラスト使用との比較— 保健医療福祉科学 第7号 79-83
- 武村史・武村尊生・清水徹男 2011 ロールプレイ形式によるコミュニケーション技術教育の医学生における有用性の検討—がん診療における「悪い知らせ」を伝える場面を中心に— 秋田医学 第38巻第2号 57-61
- 中央教育審議会 2012 新たな未来を気づくための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—(答申) 文部科学省
- 山本裕子・池田由紀・土居洋子 2007 臨時実習前のロールプレイングによる慢性看護学演習の効果の検討 大阪府立大学看護学部紀要 第13巻第1号 43-50
- 吉川洋子・田原和美・松本玄智江・松岡文子・井上千晶・別所史恵 2010 看護教育における模擬患者研修の成果と課題 島根県立大学短期大学部出雲キャンパス研究紀要 第4号 91-99

