

[研究論文]

社会構成主義によるソーシャルワーク教育

隅 広 静 子

はじめに

近年ソーシャルワークの分野でも、社会構成主義、或いはナラティブを重視する研究が目につくようになった（主なものとして、野口1995：2006：2009；加茂1998：2000；狭間2001；木原2002；松岡2003など）。

それらは、合理性や客観性を重視する近代の世界観・人間観の上に構築されたソーシャルワークとその専門性について、それが内包する限界性を指摘し、それに代わる新たな理論的枠組みとして、社会構成主義やナラティブを論じている。近代に成立したソーシャルワークを、ポスト近代の枠組みで見直す視点は、今日のソーシャルワークの方向性を検討する上で、大きな示唆を与えてくれる。

ところで、その社会構成主義をソーシャルワーク教育との関連で論じるものは、筆者が知る限りでは、見当たらない。上野（2003：275）¹⁾は社会構成主義について、今日、社会学・心理学・人類学・教育学など、「人文・社会科学を含む学際的な分野に広く深い影響を与えてきた知のパラダイムであること、そして現在の知の布置を問うには、さけて通れない里程碑であることを了解されることだろう。」と述べ、またそれは、「変革を求める実践とふかく関わっている」(2003：300)と説明しているが、それは社会の変革を使命とするソーシャルワークとその教育を社会構成主義から検討することの必要性を示唆する。

社会構成主義に関する文献の中で、我が国でよく参照されているという Burr, V (=2002) は、その社会構成主義の成立に大きな貢献をした研究者として、社会学からは Berger, P.L. と Luckmann, T. を、また心理学では Gergen, K.J. を挙げている。中でも後者の Gergen は、社会心理学者でありながら、心理療法や組織変革、そして教育等の分野にも目配りしながら、社会構成主義を実践と関連させながら研究している科学者である。

そこで小稿では、その Gergen による社会構成主義の説明とその教育論をもとに、ソーシャルワーク教育のあり方について検討する。まず社会構成主義について、それが従来とは異なる言語観をもつこと、そしてその言語観の上に成り立つ社会構成主義は、社会変革を志向するパラダイムであることを述べる。次に、その社会構成主義にたつ教育観について、Gergen によ

受付日 2012. 4. 6

受理日 2012. 7. 11

所 属 元看護福祉学部社会福祉学科

る論文を基に説明する。そして最後に、その教育観をもつ社会構成主義の視座から、ソーシャルワーク教育が重視すべき点として3点挙げ、考察を加えた。

1章 社会構成主義の言語観と社会変革

Burr (=2002)によれば、社会構成主義とは、過去30年以上にわたって、北アメリカ、イギリス、ヨーロッパ大陸の哲学、社会学、言語学など多くの学問から影響を受けて生まれてきたものであって、その思想的な系譜を一つの源にたどることはできない、と述べられている。そして彼女は、社会構成主義の厳密な定義づけをしないで、次の4つの特徴のいくつかを共有していれば、社会構成主義者としている。即ち、①自明の知識への批判的スタンス、②知識の歴史的・文化的特殊性の重視、③知識と社会過程の連関性の重視、④知識の社会的行為の重視、である。そこには、世界や人間の内部に一定の普遍的な特質の存在を想定する本質主義の否定と、それに代わる徹底した相対主義の姿勢が見られる。即ち、あらゆる知識は、歴史や文化が異なれば変化し、それは常に人々の社会生活を通してつくり直され続けるものであることが強調される。このような知識観・世界観の前提には、従来とは大きく異なる言語観がある。そして実は社会構成主義は、その新しい言語観なしには成立しない。

Burr は社会構成主義の代表的研究者の一人として Gergen をあげているが、彼の著書のうち、1994年に出版された”*Toward Transformation in Social Knowledge, 2nd Edition*”と”*Realities and Relationships—Soundings in Social Construction*”、及び1999年出版の”*An Invitation to Social Construction*”の3冊が邦訳されている。そこで以下では、そのうちの後者2冊をもとに、その言語観について検討していく。

まず Gergen は、1994年の著書 (=2004: 62-68) で、社会構成主義の中心的前提を以下の5点に整理している。

- ① 世界やわれわれ自身を説明する言葉は、その説明の対象によって規定されない。
- ② 世界やわれわれ自身を理解するための言葉や形式は、社会的産物である—すなわち、歴史的・文化的に埋め込まれた、人々の交流の産物である。
- ③ 世界や自己についての説明がどの位の支持されるかは、その説明の客観的妥当性ではなく、社会的過程の変遷に依存して決まる。
- ④ 言語の意味は、言語が関係性のパターンの中で機能するあり方の中にある。
- ⑤ 既存の言説形式を吟味することは、社会生活のパターンを吟味することにほかならない。こうした吟味は、他の文化集団に発言力を与える。

やや難解な文章であるが、これらの5点は次のような言語観を表明している。

第1に、「言葉は世界をありのままに写しとるものではない」というものである。普通私たちは、世界があらかじめ独立して存在しており、言葉とは、それを正確に表現するために選ば

れるものと考えている。先に確固とした意味ある存在があり、その意味を忠実に指し示すものとして言葉をあてはめる、と考えている。しかし、社会構成主義では、言葉とその対象にはそのような対応関係はない、と明言する。従って例えば、今日私たちが「花」という言葉で指し示している対象に、他の言葉、例えば「メガネ」という言葉をあてはめても一向にかまわないのである。従ってまた、世界をよく観察することにより、世界の正確な説明や記述が可能になるとは考えない。

このような考え方は、近代以降急速に発展し、私たちの生活や思考・行動を支えてきた合理的・客観的な科学的世界観とは対立するものであり、それは私たちを不安に陥れる可能性をもつ。しかし、これについて Gergen は1999年の著書で、社会構成主義のこの特徴は、大部分の人びとにとっては脅威に感じられるかもしれないが、しかしそれは、大きな解放への第1歩になりうる可能をもつと主張している。即ち、「私たちがふだん、何の疑問ももたずに用いているカテゴリー — 例えば、性役割（ジェンダー）、年齢、人種、あるいは知性、感情、理性など — の多くは、一部の人々に語りえない苦難をもたらしてきました。・・・社会構成主義は、こうしたカテゴリーや理解の呪縛から、私たちを解放してくれるのです。」(=2005:72) と述べている。

これについては、Burr も、多くの社会構成主義の研究の明確な目的の一つは、「人々がその内部で生活を送る権力関係・・・、したがって彼らの経験がその内部で組み立てられる権力関係を分析することであり、そして人びとが変化を促進することができる分析を提供することなのだ。」(=2002:158) と述べている。

やや説明が先走った内容になってしまったが、上記からまずくみ取れることは、言葉とは、「世界をそのまま写しとるもの」ではないこと、逆にそれは人々に「生活や世界の変化をもたらす可能性をもつもの」である、ということである。ただし後者の言語観、即ち「生活や世界を変化させる可能性をもつもの」としての言語観については、少し後で再びとり上げることになるので、とりあえずここでは、社会構成主義は、「世界の写し絵」としての言語観を却下することを述べておく。

ところで、そのような言語観に立つと、世界や対象を指し示す言葉はなんでもよい、ということになりそうであるが、実はそうではない。それについて、社会構成主義は、「言葉は、人と人の関わりの中でその意味が構成される」と主張する。これが社会構成主義の言語観の第2の特徴である。

Gergen は1999年の著書で、この点について、次のように述べている。即ち、「言語を含むあらゆる表現は、人々の関係の中でどのように用いられるかによって、その意味を獲得すること・・・意味は人々の関係の中で — 一人々の同意、交渉、肯定によって — 作り出されるのです。」(=2005:73) と。さらに続けて、「このように考えると、今私たちにあって意味

のある言葉や文章が、別の関係においてはまったく無意味なものになってしまう可能性もあるわけです。』(=2005: 73) と述べている。

つまり、ある言葉や表現の意味は、特定の社会の中で生きている人々の間で作られ、そしてそれが人々の間で了解されている限りにおいて正しい。従って、当然のこととして、別の社会や関係においてはまったく無意味になってしまう可能性もある、ということなのである。それは Gergen が述べるように、「言葉はある共同体の中で長く用いられることによって、『事実と一致している』という価値を獲得するのです。』(=2005: 97) ということでもある。先の例で言えば、「花」という言葉は、特定の社会で、人々の間で使われることを通してその意味がつけられ、それが繰り返し使われることで、その言葉が事実と一致した言葉とみなされるのである。つまり、すでに意味ある世界が人々にそれにふさわしい言葉を選ばせるのではなく、人びとがその言葉を使うことによって、それにふさわしい意味や世界をつくり上げていくのである。これが社会構成主義の言語観の第2の特徴である。

社会構成主義の言語観の第3の特徴は、言語の行為性の指摘である。それは、先述した Gergen による社会構成主義の中心的前提④に明確に表現されている。即ち、「言語の意味は、言語が関係性のパターンの中で機能するあり方の中にある。』である。

それについて浅野 (2002: 188) は、「言葉の『意味』は、人間関係を取り結ぶ際に、それが果たす『機能』から引き出されるものであり、・・・ある言葉が何らかの役割を果たしているならば、その役割こそがその言葉の意味であるということだ。」と説明している。Gergen 自身も、「大切なのは、発話の内容ではなく、その発話がさまざまな関係の中でどのように機能するかということです。』(=2005: 197) と述べている。

ここにいたって Gergen の言語観は、Wittgenstein, L や Austin, J.L. の言語観に急接近する。つまり、言葉の意味は、私たちが生活の中で、それをお互いにかに使用するかにより作り出されると言うのである。Gergen はそれをもっと明確に次のように述べている。即ち、「私たちは何かを記述する時、『言葉を用いてものごとを行っている』のであり、一種のパフォーマンス (遂行) に加わっている 一相手と一緒に何かを行っている一 のです。」と (=2005: 54)。

実は筆者は、Wittgenstein や Austin らの言語観を説明できるだけの力量を現在全くもたない。そこで、これ以上の説明は避けるが、ただ、Gergen が説明する社会構成主義の言語観の第3の特徴に、上記のような言語の行為性が強調されていることを確認しておきたい。

さて、以上のように、Gergen が社会構成主義の中心的前提として挙げた①～④から、社会構成主義が従来とは大きく異なる言語観をもつことが明確になった。では、残る前提⑤は何を主張しているのだろうか。

それについても浅野の説明をまず参照してみると、次のように説明している。「言説のあり方が社会関係のあり方によって決まってくるとすれば、ひとつの社会の中にも様々な関係のあ

り方（文化的生の諸パタン）が見られるのだから、それに応じて複数の異なった言説があるはずだ。とすると、それら複数の言説を評価するということは、これまで社会の周辺に追いやられ、沈黙を強いられていた言説（文化的飛び地）に一定の発言権を与えることになる。」と（2002：189）。

つまり、言葉や表現の意味、即ち言説が人々のやりとりを通して作られるのであれば、それらは多様にありうるはずである。とすると、即ち言説の多様性を認めるということは、例えば、それまで支配的な言説の陰で沈黙を保ったままだったかもしれない数々の声なき人々の主張も堂々と取り上げられてしかるべきだということである。ここにいたって、社会構成主義がもつ社会変革の志向性が一挙に鮮明になる。

多声性とは、社会構成主義の重要なカギ概念であると考えられる。一般的に私たちの社会では、力のある人たちの声が社会全体を支配し、それ以外の人の声は押しつぶされ、簡単にかき消されてしまいがちである。時には、そこに大きな対立が生じることもある。そこでそれに対して、できるだけ多様な人たちの、できるだけ多様な声が共存できる社会を目指すことを社会構成主義は主張するのである。そしてそのために最も重視されるのが自省（reflexivity）である。

Reflexivity とは、「自分がもっている前提を疑問視し、『明らかだ』とされているものを疑い、現実を見る別の枠組みを受け入れ、さまざまな立場を考慮してものごとに取り組む姿勢」（Gergen=2005：76）であるが、Gergen はそれにより、「私たちが当たり前と思っている世界を反省することによって、その代替案をもっと自由に考えることができるようになるでしょう」（=2005：154）と述べる。そこには、彼が研究室から飛び出して、現実社会の様々な問題の解決に関わることに、社会構成主義の意義を見出そうとする姿を見ることができる。

以上のように、社会構成主義の言語観は、「世界の写し絵」として言葉を捉える従来の見方を否定し、逆に言葉が、人々の間で使用されることを通して世界や現実を多様に構成し、さらにそれが現状の変革につながることを期待する。社会構成主義がもつそのような姿勢について、Burr は、「多くの社会的構築主義の研究者たちは、研究の目的は『事実』の発見ではなく、それとは別の目標へ向かう研究過程の動員となるべきだと信じている。その目標とは実践的で政治的なもの、つまり真理の探究でなく、研究者の現象の『読解』が、変化を必要とする人たちにそれをもたらすかもしれない、その何らかの有用性の探究となるのである。」と述べている（=2003：248）。先に上野による指摘、即ち社会構成主義は変革を求める実践とふかく関わっていることに言及したが、社会構成主義の真髄はこの点にあると筆者も考えている。

ただし、とはいえ、新しい変化を生み出すのは、実はそれ程容易ではない。というのは、「私たちが『よく考えた末に下した判断』は、たいてい、私たちの伝統の外部にあるものを完全に見落としてしまっています。」（=2005：75）という Gergen のまさに指摘のとおりだからである。しかし、そうだからこそ、社会構成主義は自省（reflexivity）を非常に重視するのである。

社会学者であり、ナラティブの研究と実践を続ける野口は、社会構成主義について、「その特徴は、相対主義の徹底した姿であり、にもかかわらず、ニヒリズムへと退却することなく、オールタナティブな現実をあくまでも追求し、それを共同で構成しようとする姿勢であったといえる。それはまた、社会構成主義を単なる研究上の立場に限定せずに、実践領域にまで貫徹させたときのひとつの必然的な帰結を示しているといえよう。」と述べているが(野口2006:70)、筆者も、社会構成主義の最大の強みと魅力は、それが変革を求める実践と深く結びつこうとする点にあると考えている。ソーシャルワークは、変革を志向する実践なしにはありえないと筆者は考えるが、改めて、社会構成主義をソーシャルワークやその教育に関連づけて検討する必要性を強調したい。

以上のように、社会構成主義は、自省と社会変革を志向する実践的なパラダイムであると考えているが、さてそれは、教育の世界についても、伝統的な教育のあり方を揺るがせることになる。

2章 社会構成主義の教育観

教育とは、対話である。社会構成主義の教育観を一言で述べれば、そうだと考えられる。

Gergen は、「対話」を人々の間の会話という意味で捉えるならば、「対話は、社会構成主義の理論にとって、カギとなる概念だと考えられています。」と述べている(=2005:219)。すでに述べてきたように、社会構成主義は、世界や現実是我们が言葉の使用を通して構成すると考える。即ち、言葉が世界を構成すると考えるのである。とすると、人々の間の会話である対話が、社会構成主義の重要な概念となるのは当然であろう。

ところで上記の言語観は、そのまま社会構成主義の知識観になる。即ち知識とは、従来考えられていたように、普遍的で客観的で、確固として動かぬものではない。逆にそれは、歴史的に文化的に変化するものであり、それは人々の社会的相互作用を通してつくり上げられるものである。そしてそのような知識観の上に、社会構成主義の教育観が構成されている。

Gergen も、社会構成主義と教育に関する論文(1995)の中で、社会構成主義の教育観をそのような知識観にたって説明している。つまり、従来の知識観、例えばロック(Locke)に代表される経験主義にせよ、デカルト(Descartes)に代表される合理主義にせよ、その知識観は、外界と内界、或いは身体と心という二項対立をかかえたままで、それをのり越えることができない。しかしそれに対して社会構成主義では、知識は人々の言語的コミュニケーションを通してつくり上げられると考えるため、そのような越えられない二項対立を始めからもたないと。そしてそこから、教育の新しい方向性や方法を見出そうと試みるのである。

例えば、特に経験主義の立場では、知識とは固定的・普遍的で伝達可能なものと捉えるため、それを学ぶ者は、ひたすらスポンジのように知識を吸収する者と捉えられている、と批判する。そしてそれに対して社会構成主義では、学ぶ者を、スポンジのような受け身の学習者ではなく

て、他者との対話を通して常に知識をつくり上げる者、知の創造者として捉えることを強調する。従って、「対話のプロセスが、教育のプロセスの中心」(1995:24)であり、「知識は対話を通して常に生産され続ける」(1995:30)と述べる。このような学ぶ者の位置づけの変化、即ち、知識の単なる受け手から知識の創り手への転換は、社会構成主義の教育観の重要な特徴である。

では、そのような教育に携わる教師には、どのような役割があるのだろうか。Gergen はそれについて、教師は、従来のように一方的に講義をする役割ではなく、生徒や学生（以下、学生）が他者との対話を通して学ぶことを促進する役割、学生が必要な情報をうまく収集し、他者との対話にうまく参加できるようにアドバイスする役割を担うことになる、と説明している。つまり教師には、学生同士の相互交流を活性化し、学生を対話の輪の中に参加させる役割を果たすことが必要となるのである。

さらに Gergen は同論文で、学習内容も教師が前もって決定するのではなく、学生が決定するものと述べる。さらにそれは、学生間の対話のプロセスに合わせて変化することも可能である、と述べる。

また、知識は現実の中で構成されるのであるから、教育もできる限り現実の中で行うことを奨励する。その一例として、オランダの Limburgh にある医学部での教育をあげている。つまり、一般的な医学教育は、学内での数年間にわたる基礎教育の後で実習に出るが、その医学部では、新生を指導者つきで実習に出す。そして、そこで出会うであろう様々な問題について、指導者が学生に問いかけ、学生はそれらについてつぶさに調べてくる。そのような方法で行う教育が、学生自身の学ぶ意欲を驚くほど向上させると述べている。

さらに彼は、現在の大学で行われている専門別教育にも疑問を投げかける。即ち、現実に生じる諸問題に取り組む力をつけるためには、各専門別の教育の境を取り払い、学生が必要に応じて各学問を横断的に自主的に学ぶことを提唱する。

以上が Gergen が説明する社会構成主義の教育観の概要であるが、そこには、先述したように、社会構成主義の教育観の重要な特徴とされる「学ぶ者の位置づけの変化」が明確に見られる。即ち知識をひたすら吸収する者としてではなく、学ぶ者が他者との対話を通して、自主的・主体的・能動的に学び、自分自身が新しい知を創造するという捉え方である。だがここで、彼がそのような社会構成主義の教育観を唯一正しいものと言い切らないことを付け加えておく必要がある。つまり彼は、社会構成主義の教育観を、どこまでも教育のあり方に関する一つの可能性として提示するのである。

社会構成主義の真髄は、前章で述べたように、未来に開かれる別の新しい可能性に常に自らを開くことにある。従って、必ずしも従来の教育観を全て否定するものではない。ただそれがうまく機能しない時、それに代わって未来を切り開いてくれるかもしれない一つの教育観とし

て、その可能性を追究しようと言うのである。しかし、近代が抱える矛盾や課題を乗り越えることが求められる今日、ポスト近代のパラダイムとしての社会構成主義とその教育観が果たす役割は非常に大きいのではないかと、筆者は考える。

最後に、社会構成主義に基づく大学教育に取り組む久保田は、社会構成主義の教育を進めるために教師に求められる役割を次の4点にまとめている。即ち、①まちがうことを尊重する。②探索することを奨励する。③学習者相互のやり取りをうながす。④教師の役割は援助であり、学習者みずからが知識を構成していくのを「助ける」ことがもとめられる、の4点である(久保田2008:31)。そして教師自身も、研究者として、学生とかかわり合い、観察と内省を通して自身の教育理論を構築していく必要がある、と述べている。同感である。

3章 社会構成主義がソーシャルワーク教育に提起すること

さて、以上のような言語観・知識観・教育観をもつ社会構成主義から、ソーシャルワーク教育について私たちは何を検討する必要があるだろうか。筆者はそれについて、以下の3点について述べたい。なお、現実の中での教育を重視する社会構成主義の教育観からは、実習教育を一層重視する必要性が第一に挙げられるが、実習教育は、実習現場における教育・指導体制も含めた多岐にわたる検討が必要となる。そこで本稿では、実習教育も含めて、大学内で行う教育について検討する。

(1) 知の伝達から、知の書き換えを重視する教育へ

前章で述べたように、社会構成主義の教育観は、学ぶ者を知識や技能の単なる受容者ではなく、他者との相互交流を通して新しい知を創る、活動的で積極的な知の創造者として位置づけている。従って、新しい知識や技能を学生の頭に多く詰め込むことだけを、大学教育やソーシャルワーク教育の目的とすることはできない。

大学で何を学ぶかについて小林は、「いま、知に求められることは、『知っている』だけでなく、世界的な共通の水準において、そのみずからの知識を『知らないこと』へと開き、対象の複雑さをより根底的なところで理解するような新しい『問題』をみずから組み立て、知の創造的な取り替えを行うような行動性ということになるだろう。」(佐伯ら編1998:322)と述べているが、それはまさに、社会構成主義の教育観が目指す大学教育であると考えている。

特にソーシャルワークは、生きづらさを抱える人たちの支援に関わる。そして人びとの生きづらさは多種多様で、時とともに変化する。そこに既定の知をただあてはめるだけの支援では限界がある。そこに必要なのは、急速に変化する現実にあって、自ら問いを立て、その解決のために自ら知を創り、さらに創り直していく覚悟ある姿勢である。

しかしながら、そうは言うものの、実際のソーシャルワーク教育はいまだに「知の伝達」が中心になっていないだろうか。というのも、そもそも大学で教育を受ける学生は、大学入学前

までの約12年間に染みついた、ひたすら新しい知識をそのまま頭に暗記する学び方を身につけたままの可能性が高い。となると、それを意識的に除くような教育を大学で行わなければ、学生はこれまでと変わらず、ひたすら知識を頭に詰め込むことが大学で教育を受けることの意味であると理解するであろう。そこでそうではなく、小林が述べるように、学生が自らの現在の知を問い直し、新しい知を創造する学び方をするためには、まず、その学びの必要性や意義を学生にかなり意識的に伝える必要がある。

例えば筆者は、これまでの10年余にわたる実習教育で、実習終了後のレポートや実習報告書に、学内で学んだソーシャルワークに関連する多様な知識を、各自の実習経験をもとに、自分なりの言葉や表現で説明し直すことの意義を説明し、それを学生に勧めてきた。また、学内で学んだ知識に対して納得がいけないことや疑問が生まれれば、それを間違ったこととして消し去ってしまうのではなく、それを自分の思考の出発点として考え続け、またそれを他の学生や教員などと話すことを通して、繰り返し自分なりに説明し直すことを勧めてきた。

ただし、これは何度でも学生に説明する必要がある。というのは、残念ながら先述のように、学生はこれまでの12年間に染みついた学習観、即ち、教科書などに書かれている既定の知識をそのまま写しとることを「良し」とする姿勢を身につけている。そのため、何度も説明し、自分自身の疑問や思考を尊重し、それを重視する学び方の意義を納得させないといけない。それには、まずは時間をかけて学生各自が思考を深め、自分なりにある程度のまとまった形でそれを表現できるようになるのを待つ必要がある。例えば実習での学びを整理するためには、実習終了後の学習時間を最低でも1-2ヶ月は用意する必要があると考える。学生はその間に、他者との対話を重ねながら、各自の思考を少しでも自分の言葉で表現できるようになると考える。実習終了後の学習時間は重要である。

(2) 多角的思考を重視する教育

ところで、上記で述べた知の書き換えとしての学びをするためには、多角的思考が不可欠である。それは、近年我が国でも、教育学は勿論のこと、哲学や心理学、さらに経済や看護などの実践分野でも重視されるようになったクリティカル・シンキングに通じるものである。クリティカル・シンキングとは、一般的に、「与えられた情報や知識を鵜呑みにせず、複数の視点から注意深く論理的に分析する能力や態度」(鈴木ら編2008:8)と説明されるが、それはまさに多角的思考と言える。ただし、ソーシャルワーク教育に必要な多角的思考とは、そのような単に知的・論理的思考の重視だけに終わらない。

というのは、先述のように、ソーシャルワーカーは社会生活上の困難を抱える人たちに関わる。そしてその人たちの生活上の困難は、多くの場合、社会の構造や制度上の不備から生み出される。従ってソーシャルワーカーは、その困難の原因を、困難を抱える人たちが置かれた社

会的・経済的・文化的状況に関連づけて捉え、その解決策を思考し、実践することが求められる。つまり、ソーシャルワーカーには、自分自身とは異なる社会的文脈にたつ思考の重要性を認識し、それを実行する能力が必要である。単に知的・論理的な多角的思考だけでなく、多様な社会的コンテクストにたつ多角的思考が必要といえる。

その意味で、社会構成主義が強調する「自省」は、そのような多角的思考を促進してくれる。先述のように自省とは、当たり前とされるものを疑い、現実を見る別の枠組みを受け入れ、様々な立場から考慮する姿勢である。それはまさしく、異なるコンテクストにたつ多角的思考そのものである。ソーシャルワーカーは、そのような自省と多角的思考を学ぶことにより、自らとは異なるコンテクストにたつ異なる価値観やそれに基づく行動の仕方に気づくことができる。

社会構成主義は、改めて述べるまでもなく、ポストモダンの流れに位置づけられる。そこに流れている自省と多角性・多声性の尊重は、声なき人たちが声を取り戻し、解放された生活を獲得するのを支援するソーシャルワーカーに、多様性の尊重に伴う不確かさや不安定さとともに生きる強靱な寛容さを要求すると考える。

ところで、このような多角的思考の重視は、ソーシャルワーカーの現任研修にも非常に有効であると筆者は考えている。例えば、ソーシャルワーカーの現任研修で行われる事例検討では、数人のメンバーで行うことが多い。それは、事例報告者が、自分一人では気づかなかった支援のヒントを、別の視点に立つ他者から意見を得られる場となる。それはまさに、多角的思考を学ぶ場と言える。ただしそのためには、そこに参加するメンバーができる限り多様な背景をもつ人たちが構成されることが望ましい。またそこで司会・進行する立場の者が、多角的思考の意義を十分理解している必要がある事はいうまでもない。しかしいずれにせよ、グループで多角的思考を学ぶことは、自分一人では気づかない別の支援のヒントを得ることができる。そしてそれは、多忙な職場にあって、ややもすれば一人で困難事例を抱え込みがちになってしまうソーシャルワーカーの、バーンアウトを防ぐ有効な手段にもなると筆者は考えている。

(3) 対話を重視する教育

さて以上のような多角的な思考や、知を書き換える創造的な学びを学生がするためには、教育方法として対話を重視する必要がある。ただし、ここで強調しなければならないのは、同じ価値観をもつ者との対話ではなく、異なる価値観をもつ者との対話である。

それについて、社会構成主義から学校教育について研究する佐藤(2003)は、柄谷行人や Bakhtin, M.M. (バフーチン) の著作を読みこみながら、異なる価値基準をもつ者の間でこそ、対話が成立すると述べている。また、社会構成主義から企業で働く大人の学びについて研究する中原ら(2011)は、対話が企業人材育成に果たす意義を強く主張しつつ、その対話とは、決して単なる「話したいことを話したいだけ話すこと」ではないと述べる。対話とは、実はそれと

は逆に、「相手の話を聴くこと」であり、とりあえず自分の話したいことを一旦留保しておいて、まずは相手の話を聴くことから、対話は始まると述べている。

上記の両者の指摘は、対話を教育方法として用いる場合、重視する必要がある。例えば筆者は、これまでの教育において、5—6人の学生によるグループ（多くの場合、筆者も含む）での話し合いを重視してきた。特に、演習や実習終了後の教育では、特にそれを重視してきた。そしてそこでの話し合いにおいては、まずは、相互の意見を聴き合うことの必要性を強調した。そのため、一人の学生が意見を述べている時に、他の学生たちが私語することを禁じた。

ただし、そのために、対話の空間が固くなるしいものになることは避けなければならない。というのも、自由で安心できる雰囲気の中でこそ、学生たちは他の人とは違う意見を言えるからである。しかし、話したいことを話したいだけ話すのを禁じつつ、安心できる自由な雰囲気を作る。そして、学生たちの活発な意見交換を促進する。実は、それはなかなか難しい。

そもそも学生たちは、異なる価値観を持つ者との話し合い、即ち対話に慣れていない。筆者の経験では、他の学生の意見を聴いた後、自主的に学生が意見を述べることはそれ程多くない。学生のみグループであればそうでもないが、筆者が加わると、途端にそうなる。そこでつい、まだまだ対話を用いる教育に十分な力量をもたない筆者は、数人の学生を指名して意見を求めてしまう。勿論その場合、「無理に意見を言わなくてもいい」と伝えるが、多くの場合、学生はなんとか意見を言ってくれる。しかしそれは、学生によっては、かなりのプレッシャーになっていることが、後で話された感想からわかった。

しかし、そのような形でも、学生たちは、相互の異なる意見を聴くことで自分一人では思いもつかない新しい視点や考え方を得ることができるようであった。そしてその意義を実感しているようでもあった（隅広2011）。まだまだ対話を促進する方法に関しては課題は多いが、しかしそれでも、学生が対話を通して多角的思考を学ぶことができていることは確かである。教師からの一方的な講義を聞いて、新しい知をそのまま頭で理解し、記憶する学びを教える教育から、一人ひとりの現在の知や考えを、他者と対話することにより新しく創り換えていく学び方を、ソーシャルワーク教育ではもっと重視する必要があると考える。

おわりに

企業で働く大人の学びや成長を、教育学の立場から研究している中原は、「変化（Change）こそが、『学ぶ』ということの『本質』なのではないか、という認識が研究者のあいだで広まりつつあるのです。一言で言えば、学習とは『伝達』ではなく、『変容』であるということになります。」と述べている（中原ら2011：187）。繰り返しになるが、それはソーシャルワーク教育においても、もっと重視されるべき指摘である。

ところで、上野は、「20世紀の思想的な発見のひとつは、言語の発見であった。」(2003：i)

と述べているが、それは、繰り返しになるが、先述した社会構成主義の言語観である。ところがその言語観の説明は、少なくとも現在の筆者の力量をはるかに超えるものである。しかしそれにも拘わらず、本稿において、中途半端ながらもその説明を試みたのは、ソーシャルワーク教育における対話の意義と重要性を少しでも明確に示したいと思ったからである。但し、言語観を始め、社会構成主義に関する理解がまだまだ不十分であることは否めない。筆者の今後の課題である。

注

- 1) 本稿で検討する社会構成主義とは、social constructionism を指すが、それを上野は同著において、「社会構成主義」ではなく「構築主義」と表現している。また1章以後で言及・検討する Gergen の2冊の著書を邦訳した田中も、その訳書で「社会的構築主義」と表現している。上野も述べるように、constructionism の訳語を構築主義とするか構成主義とするかは決着がついていないようであるが、ソーシャルワーク研究の分野では、社会構成主義という表現が一般的に用いられているため、本稿では社会構成主義という表現を用いる。

引用・参考文献

- ・浅野智彦 (2002)『自己への物語論的接近—家族療法から社会学へ』勁草書房。
- ・Burr, Vivien (1995) *An Introduction to Social Constructionism*, London: Routledge (=2002, 田中一彦訳『社会的構築主義への招待』川島書店。)
- ・Gergen, Kenneth, J (1994) *Realities and Relationships: Soundings in Social Construction*, Harvard University Press (=2004, 永田素彦・深尾 誠訳『社会構成主義の理論と実践—関係性が現実をつくる』ナカニシヤ出版。)
- ・Gergen, Kenneth, J.(1995) *Social Construction and the Educational Process*, Steffe, Leslie, P. and Gale, J.eds, *Constructivism in Education*, Routledge, 17-39.
- ・Gergen, Kenneth, J(1999) *An Invitation to Social Construction*, Sage (=2005 東村知子訳『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版。)
- ・狭間香代子 (2001)『社会福祉の援助観』筒井書房。
- ・加茂 陽 (1998)『ヒューマンサービス論—その社会理論の批判的吟味』世界思想社。
- ・加茂 陽編 (2000)『ソーシャルワーク理論を学ぶ人のために』世界思想社。
- ・木原活信 (2002)「社会構成主義によるソーシャルワーク研究方法—ナラティブ・モデルによるクライアントの現実の解釈」『ソーシャルワーク研究』27 (4) 28-34.
- ・久保田賢一 (2008)『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部。

- ・松岡敦子 (2003)「クリティカルソーシャルワークと家族への支援」『社会福祉研究』88, 41-47.
- ・中原 淳・長岡 健 (2011)『ダイアログ ―対話する組織』ダイヤモンド社.
- ・野口裕二 (1995)「構成主義アプローチ ―ポストモダン・ソーシャルワークの可能性」
『ソーシャルワーク研究』21 (3), 28-34.
- ・野口裕二 (2006)『ナラティブの臨床社会学』勁草書房.
- ・野口裕二編 (2009)『ナラティブ・アプローチ』勁草書房.
- ・佐伯 胖・黒崎 勲・佐藤 学ほか編 (1998)『岩波講座10 現代の教育 ―変貌する高等教育』岩波書店.
- ・佐藤公治 (2003)『対話の中の学びと成長』金子書房.
- ・鈴木 健・大井恭子・竹前文夫編 (2008)『クリティカル・シンキングと教育』世界思想社.
- ・隅広静子 (2011)「グループでの意見交換を活用するクリティカル・シンキング教育の課題―ソーシャル
ワーカーに必要なコンテクストを重視するクリティカル・シンキング教育の方法」『福井県立大学論
集』36, 33-46.
- ・上野千鶴子編 (2003)『構築主義とは何か』勁草書房.