

## 社会福祉援助技術現場実習における 実習生の「状況に埋め込まれた学習」

藤 田 徹

### Probationer's "Situating Learning" in Social Work Field Placement

Toru Fujita

#### Abstract

The purpose of this paper is to explain the probationer's learning environment in social work field placement in "Situating Learning" through the concept of legitimate peripheral participation. Different from the lecture, knowledge acquired through social work field placement gives importance to "Situational knowledge" as per the situation in the field. However, current social work education had not been understood as an opportunity to acquire "Situational knowledge" of the social work field placement. In this paper, I am examining the restructuring of the social work education in the context of social work field placement.

#### 0. はじめに

社会福祉士の資格取得のための「社会福祉援助技術現場実習＝（以下、現場実習）」は、専門職を目指す学生にとってとりわけ貴重な学習経験である。また、それは資格教育において実践的な専門能力を担保するシンボリックな学習機会であるともいえる。養成校における資格取得のためのカリキュラムは、大きく講義・演習・現場実習の三つへ区分することができる。講義を、社会福祉及びそれに関連する「命題的な知識」を教授する機会であるとするならば、現場実習は、実習生が“現場”に身を投じて得られる経験、いわば「状況的な知識」を学習する機会として位置づけられる。そして演習は、その講義の理論と実習（実践）の経験を相半ばで関連づけ体験する機会といえる。いずれにしろ資格教育におけるこの三本の柱が、それぞれ固有の機会を提供することにより、学生にとって専門職として求められる能力を総合的に習得できる仕組みとなっている。

しかし、その柱のひとつである現場実習は、他のふたつの柱と比べ極めて特殊な状況のもとで展開される。それは、その実習過程で養成校の教員が実習生へ関われる機会を限定されるという点にある。確かに巡回指導等で僅かに接する場面はあるとしても、実質的には、その過程における助言・指導のほとんどは現場の実習指導職員などに任されている。つまり、現場実習は、養成校側からすると図らずも実習生の「丸投げ」と言わざるを得ない事態が生じる機会でもある。

そういう意味では、養成校の教員にとって、毎回の現場実習で「最後までやり遂げることができるだろうか」「利用者や職員のみなさんへご迷惑をかけることはないだろうか」など、手を離れる実習生に対する心配の種が尽きることはない。しかし、実習現場からキャンパスへおむね無事に戻ってくる実習生の姿を見るたびに、これらの心配が杞憂であることを実感する。十分に指導しきれぬまま現場実習を

迎えざるを得ない状況に忸怩たる思いで実習生を送り出してきた者として、現場の利用者、職員の方々の実習生に対する手厚い配慮に感謝するとともに、それらを含めた現場の持つ懐の深さ、つまり“現場力”とでもいえるようなものに支えられて現場実習が成り立っていることを痛感させられる。

この実習生を支え育む“現場力”とはいったい何だろうか。現場実習が、実習生の五感を揺さぶる圧倒的な経験による「学習」であることに間違いない。この現場実習特有の「学習」が、実践的な知識の習得はもちろん、それだけには収まりきらない“何か”を力として実習生へ分け与えてくれる、ということなのではないだろうか。

本論では、この現場実習における「学習」のしくみを、ジーン・レイヴとエティエンヌ・ウェンガーによる「正統的周辺参加」の概念を手がかりに、実習生の「学習」の成果である知識とその習得のあり方から明らかとするとともに、そのしくみの一端を実習生に対する実習指導職員によるスーパービジョンの録音録画データの相互行為の分析から、その知識が「関係的概念」として構築される様子を事実解明的に記述したいと思う。

## 1. 現場実習で期待される「学習」とは…

現場実習において「何を学ぶべきなのか」「何を学ぶことができるのか」など学習内容の見通しは、常にコンティンジェントな要素が含まれている。それは、現場実習の学習それ自体が、即興的に対応することを求められる実践であり（Jean Lave and Etienne Wenger=1998:74）、その内容も状況によって激しく移り変わる側面をもっているからである。そういう意味では、実習前教育などで実習生が立てる実習目標や実習計画、あるいは、いわゆるプログラムやマニュアルなどが額面どおりに達成されることはないと考えの方が妥当だろう。しかし、このような実践の即興性や機会の状況性こそが現場実習の特徴であり、実習生の思わぬ成長が引き出される醍醐味といえるのかもしれない。われわれ教員は、この現場実習の手強さにたじろぐのではなく、積極的に受け入れつつ、それらの特徴を十分に生かした実習教育の展開へ結びつける努力をしなければならないように思う。

では、現場実習の学習の成果としての知識とは、

基本的にいかなる性質を持つものなのだろうか。上記のように、資格教育のカリキュラムは、講義・演習・現場実習へ区分される。特に、講義は、養成校での標準的な知識を中心とした教科書や文献を用いた教授へ多くの時間が費やされる。また、その学ぶべき知識は、基本的にあらゆる場面へ応用可能で、且つ個別的な状況から影響を受けない論理や形式に基づく脱文脈的な概念として提示される。そういう意味において、これらの知識は、実際に手段として活用することが想定される実践の機会や場面から切り離れた形で教授される場合が多い<sup>1)</sup>。そして、これまで一般的に学習として捉えられてきた形態が、このような「状況から分離した知識」を一方的に教授され、それを個体としての学習者が頭の中で理解し習得する過程としてのものであった。

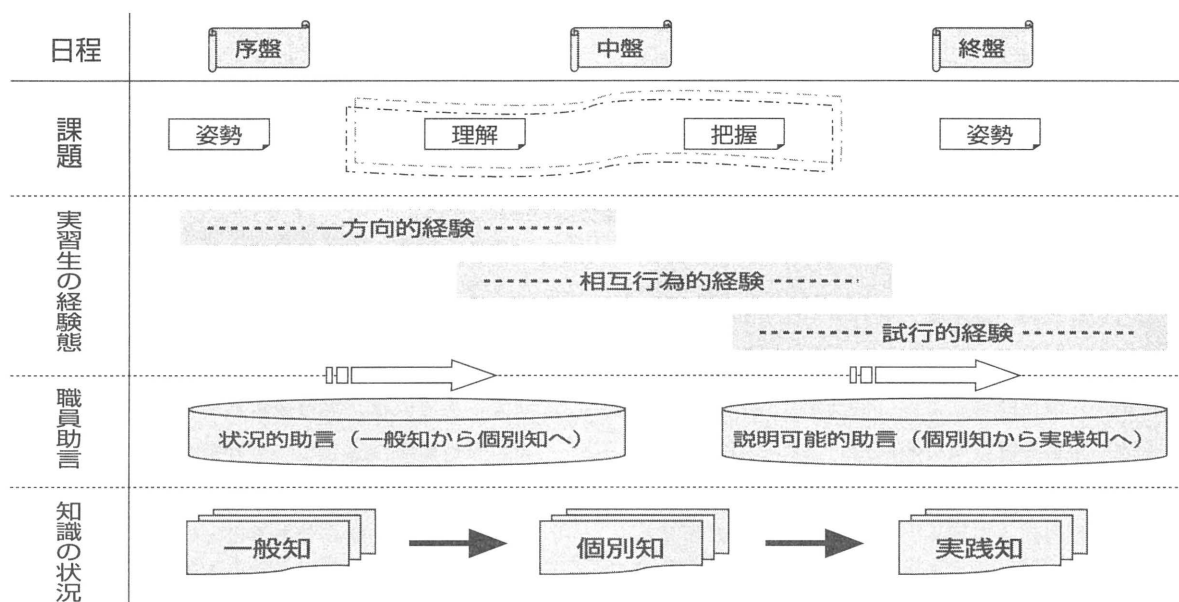
それに対して、現場実習で学習される知識は、極めて具体的で文脈的な性質を持っている。これらの知識は、講義における命題的な知識の習得のように「個人の問題」として完結するのではなく、多様な要素を巻き込みながら成立する「実践共同体の問題（community of practice）」（Jean Lave and Etienne Wenger=1998:2）として理解する必要がある。つまり、その学習は、学習者の頭の中だけで成立するものではなく、学習者が遭遇する実践の状況全体を習得する知識の重要な構成要素としながら達成される。また、その知識は、学習者の理解とその対象世界とが常に連動し合いながら、そのまま固定され定着するものではなく、両者の交渉による絶えざる再生産が継続される。つまり、知識構成として定位しながら、バフチンが言うように「生成の中での定位であって、不動の状況における『定位』」（Bakhtin=1989:101）とはならない。それが、講義などにおける命題的知識との相違であり、現場実習で習得される知識の性質といえよう。

さて、この現場実習の学習と知識について、当事者たちの記述データからさらにその特徴の一つの形態を提示したいと思う。「“実習日誌”の記述の分析からみる『社会福祉援助技術現場実習』の現実」（藤田徹／藤島稔弘2004:36-42）<sup>2)</sup>において、ある大学の現場実習で実習生及び実習指導職員によって書かれた実習日誌の記述の分析から、実習生が立てる一日の課題とその日の実践体験への考察、そして、それに対する実習指導職員の助言などについて、そ

それぞれの記述内容とその関連について時系列的にカテゴリー化して、実習生がたどる現場実習の展開を

＜図＞のように構成した。

— 〈図〉「社会福祉援助技術現場実習」の現実構成 —



（出典：藤田徹／藤島稔弘2004：38）

まず、厚生労働省が規定する実習期間（180時間以上）を三つの段階へ区分して、現場実習の展開を追った。『序盤』において、実習生の掲げる【課題】は、職員や利用者との関係づくり、あるいは基本的な援助の体験を目指す「姿勢」<sup>3)</sup>として積極的な意欲を表す項目が目立つ。しかし、反面、【実習生の経験態】では、直接的には関わらず、一方的に利用者などの様子を観察したり、職員から心構えや注意事項のレクチャーを受けるなど「一方向的経験」<sup>4)</sup>についての記述が多く見受けられた。これは、実習指導職員による、今後の実習展開に不可欠な情報を収集する必要性についての記述が【職員助言】においても確認された。それらは、思い込みを排して、具体的な利用者や現場の状況を直接見極めることへの促しであり、それが「状況的助言」<sup>5)</sup>としての具体的な課題に対する職員のアドバイスや情報提供の内容とも連動している。この段階での実習指導職員側の意図は、実習生が持ち込む教科書的・マニュアル的な「一般知」から現場の固有の「個別知」への誘導を意図した助言として理解できるように思う。

また、『中盤』では、【課題】として職員の対応・

方法を見極めることを意図した「理解」<sup>6)</sup>と生活状況をめぐる利用者などの意識や施設の生活条件などへの一歩踏み込んだ「把握」<sup>7)</sup>を掲げている。【実習生の経験態】もそれを裏づける動きとして、職員及び利用者との関係を積極的にとる「相互行為的経験」<sup>8)</sup>の記述が増えてゆく。

さらに、『終盤』において、【課題】は再び「姿勢」へ戻される傾向が確認された。しかし、この「姿勢」の記述は『序盤』のそれとは違い、ここに至るまでに学習した援助方法などの試みを表明した「姿勢」<sup>9)</sup>である。そして、それと呼応するように【実習生の経験態】も「試行的経験」<sup>10)</sup>として援助方法を試みた経験の記述が多く見受けられるようになってゆく。また、【職員助言】も特定の状況に有効な「個別知」にある種の普遍性を付与した「実践知」への誘導を意図する「説明可能的助言」を与える記述が見られるようになる。この「説明可能的助言」<sup>11)</sup>とは、一般的な援助方法あるいは技術としての普遍性と、それらを“ツール”として個別の場面へ用いる状況性の重層的な理解の基に「知識」を捉えること<sup>12)</sup>への導きを意図とした助言であり、それらを「実践知」への促し

として位置づけたい。

以上のような実習日誌の記述内容から、現場実習の学習過程が、実習生の課題意識や実践経験の変遷と、それに対応する職員の助言・指導が絶えず連動し合いながら更新される関係の集合の変化 (Jean Lave and Etienne Wenger = 1998 : 25) として理解できるように思う。そして、その成果として実習生が習得した知識は、確かに命題的に語ることは困難だが、現場実習のそれぞれの場面や状況から引き出された特有な形態として構成されている。例えば、【知識の状況】での「一般知」の限界に関する実習生の気づきは、具体的な場面での実習生の「一般知」に基づく行為が、利用者や職員との相互行為上の齟齬を生じさせることで達成され、さらには、その機会に対する職員助言による「個別知」への誘導もその失敗の事実を背景に行われた。これらの知識は、具体的な場面の固有の条件（人工物なども含む）とその基で行われる実習生と職員や利用者との相互行為の連鎖と重なりの中でその輪郭が浮かび上がってゆくものだった。つまり、「人、活動、知の営み (knowing)、そして世界」 (Jean Lave and Etienne Wenger = 1998 : 107) が関連しあった関係的な概念こそ現場実習で習得される知識の特徴であることが、ひとつの記述レベルから垣間見ることができたように思う。

## 2 現場実習の「状況に埋め込まれた学習」とは……

このように現場実習の学習から得られる知識を、命題的な知識の習得を論ずる同じ土俵で語ることはできない。学習者の問題としても、教授（助言・指導）する側の問題としても、これまでの考え方を大きく乗り越える新たな学習理論を必要としている。それは、与えられた教材や教授内容を一方的に学習することへ焦点化することではなく、また、それを与える側の教授テクニックやシステムの問題としても、その両者のせめぎ合う場面や条件そのものへ新しい光を当てなければならない。教育学者であるジーン・レイヴとエティエンヌ・ウェンガーは、「正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation) = (以下、LPP)」において、この両者を含む社会的実践の視点に基づく新たな学習理論を提案した。彼女らは、伝統的な徒弟制をヒントに、これまでの個人中心主義的な学習理論<sup>13)</sup>の発想を克

服して、「多様な事物や人が交錯する中で人々が共同的に行為を組み立てている活動の現場」 (茂呂 2001:105) へ参加することを学習として位置づけた。つまり、学習を、教授する者が与え、それを学習する者が習得するという限られた範囲の取り組みではなく、また、その成果を「個体という狭いシステム内の変化」 (茂呂 2001:66) へ矮小化するのではなく、学習者が働きかける環境の中で、共同参加者や人工物（アーティファクト）を媒介とした社会的実践によって達成される過程として意味づけようとした。

この定義は、現場実習の学習を捉える上でも極めて有効な枠組みを与えてくれる。これまで現場実習へ向けられた実習教育は、実習前教育での実習先施設・機関の基本情報の収集、実習目標や実習計画の立案、あるいは、実習後教育での実習報告会および実習報告書の作成などへその中心が置かれてきた。両者が、現場実習を含む実習教育の効果を高める上で不可欠な取り組みであることは言うまでもない。しかし、この実習前・後教育内容とその中心にある現場実習の学習との間に深刻な不一致が存在することへの関心はそれほど高くはない。実習前教育の目標や計画内容が現場実習の実践としての学習にとってどのような役割を果たすのか。あるいは、実習後教育の報告会や報告書がどのような現場実習の学習内容（体験）を反映させたものなのか。そのことの道筋は、ほとんど辿られてこなかった。そこには、実習前・後教育の脱文脈的な命題性<sup>14)</sup>と現場実習の文脈的な状況性とは相容れぬ対立関係を生じさせている。そして、この両者の齟齬によって、現場実習のコンテキストとしての学習の成果が分断され、実習教育全体の連続性が失われているものと言えるように思う。

そういう意味において、LPPの考察によって本来の現場実習の学習の特徴を浮かび上がらせることは、実習教育全体の学習の再構築－分断の解消と連続性の実現－にとって極めて重要な取り組みであると考えている。

さて、LPPは、まず、新参の学習者が、当初はその共同体の中でも比較的責任の軽い周辺の役割を担い、熟練者などのサポートを受けながら正統的にその活動へ参加する形式を提示した。これは、周辺の作業をゆるやかに担う経験が、新参の学習者にとって、おそらくはその作業の熟練へ向かわせる

「理解のファーストコンタクト」であり、学習者が、その共同体の周辺的存在から徐々に段階的に役割をこなしながら「十全的参加者」へと熟達の道程を歩むことを意味している。

この周辺性は、現場実習へかかわる実習生の参与形態と共通している。実習生も、実習の序盤では、その周辺から実践をスタートさせる。例えば、それは「利用者の様子や職員の取り組みを一方的に観察する」ことから始まり、徐々に「職員のサポートの下で利用者への援助を行う」など、ごく限られたレベルの関与から、徐々にその難易度を高めてゆくように遂行される。それらは、現場実習が、段階を積み上げながら展開する学習機会であり、段階ごとのテーマと課題が、その過程や場面における固有の条件や状況、そして実習指導職員の助言・指導と相まって、実習生によって担われることを意味している。この周辺性は、現場実習の過程が等質的に推移するものではなく、手厚いサポートを受けながら段階を踏み展開する機会であることへ改めて気づかせてくれる<sup>15)</sup>。

LPPは、また、新参の学習者が、実践共同体へ正統的周辺から「参加」する形態の重要性を指摘している。これまでの理論は、教えるに値する実践の一群が一方にあり、それを「教える行為」によって学習者へ伝達することを学習の中心と考えてきた。しかし、LPPは、この教える行為を脱中心化することによって、学習者の参加の形態が学習の基本的な現象であることを提起している。

そして、この参加の形態を学習の中心へ据えることにより、学ぶべきものが、教授する側にあるのではなく、教授する者もその一部となる実践共同体の組織の中にあることを示した。つまり、新参の学習者は、周辺性に正しくおかれること、つまり参加を許されることによって、その形態に基づいて、実践共同体の構造を当初は部分的なものから徐々に広く多様なものへ向け、学習する機会と成果が与えられる。そういう意味において、学習者の「カリキュラム」も、事前に用意されるというよりは、学習者の実践の機会の中でその都度生じる状況に埋め込まれた課題として展開されるものといえよう (Jean Lave and Etienne Wenger = 1998 : 74)。

現場実習の学習も参加を中心として行われることは言うまでもない。しかし、それが、必ずしもLPP

の参加と同じ視点を持って取り組まれるわけではない。通常、実習生は、実習前教育の段階で収集した基本情報、そして限られた資料の中で作成される実習目標や実習計画を立て現場へ臨む。それらは、確かに実習先の組織や職員そして利用者へのイメージ、また、これからの実習展開の方向性を描く手がかりになることは間違いないが、おそらく、それらは、実習生の眼前で展開される多様で複雑な現場の状況を説明する力にはなりえない。つまり、量と質において、実習生は、事前に準備し予想してきたものとは、まったく別物の経験と向きあうことになるからである<sup>16)</sup>。

この学習の非連続性の問題は、やはり、実習教育が、現場実習の学習の性質を捉えきれないことによって生じる課題ではないだろうか。つまり、現場実習の実習生の経験を、利用者や職員あるいはその場面で用いられる人工物（アーティファクト）などあらゆる実践の構成要素との相互作用による半ば偶然に一つまり、参加の形態において一達成される実践である、という理解に欠けることがその理由であるように思う。そのことから、実習生が持ち込む情報や目標や計画が、その実践に対して「術を失う」ことはある意味では当然のことといえよう。そういう意味で、LPPは、現場実習の学習における参加の形態を見極める上で、重要な手がかりを与えてくれる。

さて、LPPが目指すところは、新参の学習者が、実践共同体へ周辺の参加を経て「十全的参加者」へ辿り着く社会的実践としての過程を明らかとするとところにある。では、十全的参加者へ向かう学習者の能力、つまり、学習の成果を、レイヴとウエンガーはどのように考えているのだろうか。彼女らにとって、学習の成果とは、知識構造の習得にあるのではなく、「学習者が熟練者たちの業務に参加していく役割が果たせるようになること」 (Jean Lave and Etienne Wenger = 1998:11) にあった。これは、LPPが、徒弟制を前提として、学習を参加として理解すること、つまり、参加することによって習得された実践共同体の歴史性や人、行為、世界、そして、それとの活動によって得られた理解や経験が状況に埋め込まれた形態において学習者の中に存在すること、また、それが状況から求められる役割として具体的に達成することができること、を学習の成果として

考えているからである。そういう意味では、これらの成果は、学習者個人の認識として「内化」されるのでも、共通概念として「外化」されるのでもなく、絶えず再生産を繰り返す「状況的な知識」として関係的实践によって達成されるものといえよう。

資格教育における現場実習の特殊性は、実習生自身が実習現場と具体的な関係を結びながら展開する機会であり、まさに、実習生自身による学習すべき内容の実現活動という点にある。そういう意味において、レイヴとウエンガーが問う「知識の習得ではなく、役割の遂行」は、専門職を目指す現場実習の成果の一側面を言い当てているともいえよう。しかし、LPPが「ああいう人たちになること」(Jean Lave and Etienne Wenger = 1998: 67) という熟練者へ向けた徒弟制の学習を前提とするのであれば、それらを、現場実習の学習の成果へそのまま当てはめることが妥当であるともいえない。確かに、現場実習の目的のひとつである具体的な場面の熟練者の姿勢や態度、そして援助技術の実践を目の当たりに観察し習得するという課題は、徒弟制の志向と共通する。しかし、知識の習得ではなく、「あの人たちと共同で作業へ参加し、その役割を滞りなく果たすこと」に成果をおく限り、それこそ職人芸としての成功であり、社会福祉士の専門職としての共通性や合理性を担保することにはならない。

そうであるとすれば、改めて現場実習の学習のしくみについて、LPPの理解を生かしつつ、その学習の独自のアプローチの軌跡を辿るべきだろう。それこそが、現場実習を中心とする実習前・後教育を含めた実習教育全体の再構築へ連なる重要な取り組みであるように思う。そのことについて検討のヒントを得るために、ある実習現場での実習生と実習指導職員によるスーパービジョン場面の録音録画データから、新参の学習者としての実習生と十全的な熟達者としての実習指導職員のスーパービジョンという相互行為の分析により、現場実習での学習の構築の一つの形態を記述したいと思う。

### 3. 現場実習における「気づき」とは…

改めて、LPPを踏まえて現場実習の学習のしくみを描くとすれば、まずは、実習生が現場の「周辺」へ「正統的」<sup>17)</sup> におかれること、そして「参加」<sup>18)</sup> の形態で現場の課題へ向きあうことが前提となる。

しかし、この現場実習の学習を具体化するには、2つの点で実習指導職員などからの強力なアシストを必要とする。ひとつは、その周辺からスタートする実習生の伴走者として、ペース配分と実習過程の段階ごとに見合う参加へ向けた場面設定とその取り組みのサポートを行うこと。いまひとつは、LPPの範疇ではカバーしきれない社会福祉士という資格取得からの要請、つまり、実習経験から得られた知識の「状況的な知識」としての定着化、あるいは「実践知」<sup>19)</sup> 化へ向けた媒介としての役割を担うこと。この2つの取り組みは、現場実習の学習の成果を左右する極めて重要な機能を担うものといえよう。

前者については、最近、特に現場サイドから詳細に検討されたプログラムが用意されるケースが増えている。周辺から徐々に難易度を増す段階ごとの課題とその場面設定など、現場ならではの理に適ったプログラムが期待できるようになった。そして、後者については、プログラムや機会設定だけではなく、課題や場面での実践経験から実習生の新たな学習を引き出すためのアプローチが現場で行なわれる必要がある。それが、実習生に対するスーパービジョンの機会といえよう。実習中のスーパービジョンは、特に改まった形態で行われる場合だけに限らず、場面々で職員から助言・指導が行われる機会も、それとして受け止めていだろう。実習生にとって、このスーパービジョンは、自らの経験とその経験に宿る知識との関係を改めて切り結ぶ機会として、「状況的な知識」「実践知」としての理解と併せて「ああいう人たちになること」の能力へ引き寄せる効果が期待される。その取り組みのひとつを紹介したい。このトランスクリプトは、ある大学で行われた特別養護老人ホームでの現場実習の実習生に対する実習指導職員によるスーパービジョン場面<sup>20)</sup>のトランスクリプトである。この場面は、ある日の現場実習終了後に行われた実習生による実習内容の振り返りとそれに対する実習指導職員による助言・指導のやり取りの一コマである。右側が実習指導職員の発話、左側が実習生の発話となっている。

—現場実習のスーパービジョンのトランスクリプト—

1. どう思いましたか？機械のお  
風呂は
2. けっこう利用者さんが あ  
の・泡・立つ時に ビクビク  
怖がってたので あの泡の  
泡というより 音だと思うん  
ですよ それがちっと可哀  
想かなって感じはしまし  
た
3. 泡を出した時 泡を出す時は  
あの職員の方は 声がけて出  
していたんですか？
4. 泡出しますよっていうか  
説明的ではないですけど ー  
言はかけてましたね でも  
その慣れてないせいだと思う  
んですよ 介助されている人  
一般的に家に泡 泡のお風  
呂あるわけもないし
5. その時 じゃあ どういうふ  
うにしたらいいと思いました？
6. そのときは どうでしょう  
・・・うん むずかしい  
ちょっと説明できないですね  
やっぱ そう話すしか 後  
は 機械の音を抑えろとかし  
か思いつかなかったですね
7. 思いつかない そう ご自分  
で今は 本来 泡は家でも使わ  
ないって 言ったじゃないです  
か それをあのー一言 言うか  
言わないかで押したっていうふ  
うに言いましたよね で ビク  
ビクしてたというふうなこと言  
いましたよね じゃあどのよう  
に自分でしたらいいかなあって  
そこにヒントが隠されてある  
と思うんですけどどのように  
したらいいと思います？
8. んー やはり もっと安心  
させるというか会話をしてい  
ながら 何気にこう 押しま  
す今から泡でますんで気持ち

よくなりますよみたいな感じ  
で 出した後にどうなるかっ  
ていう状態を説明的に入れた  
ほうがいい と今思いました

9. 今思いました 気づきですよ  
ね

このトランスクリプトは、現場実習第4日目のプログラムの機械浴見学の経験を実習生に振り返えらせる場面である。まず、実習指導職員は、「1.」の発話で「どう思いましたか？」という一見オープンな質問をしている。しかし、これは、スーパービジョンとして、実習生の問題意識への問いかけであることは容易に察することができる<sup>21)</sup>。実習生も、「2.」において「泡」の応答でその質問の主旨への理解を示している。そこから職員は「3.」の発話で泡の話題へ絞り、改めて質問をし直して、その状況をさらに辿った「4.」の内容を引き出しいる。その上で「5.」の質問を行っている。

このシークエンスは、実習生の実践経験から学習の課題を引き出すための流れであり、泡の話題へ絞ることによって、実習生の「状況的な知識」の習得を目指した職員側の意図的な取り組みとして理解できる。まず、オープンで質問することによって、回答可能性の範囲を広げ、実習生が機械浴の見学の全体を敷衍し、その経験のパノラマからひとつの課題を引き出させる条件をつくっている。これは、実習生に対して、図と地の関係として「知識」と「状況」の両者を捉え、課題化することへ導いている。実際に、実習生は、「泡」とそれが起きた状況について、その両者を踏まえた発話の展開を達成している。

そして、「5.」の質問に対して、実習生は「6.」で応答するが、「どうでしょう・・・うん むずかしい ちょっと説明できないですね」という前置きによって、回答が不十分<sup>22)</sup>であることの自覚を示している。それに対して「7.」で職員は、「ご自分で今」といった後、その経験を辿り直させる発話を行っている。

まず、「5.」の「どういうふうにしたらいいと思いました？」という質問は、実習生の応答に対する実践的な志向性を与え、「自分自身が援助する立場であれば」という前提に立った回答を求めている。しかし、上記のように、実習生自身は納得いく回答ができない中で、職員は「7.」で、助け舟として、改めて経験を振り返えらせている。しかも、実習生が前段のシークエンス

で使用した言葉をあえて使った発話となっている。これは、実習生自身の経験に対する職員側の「こだわり」、つまり、実習生の経験に基づく知識と状況との関係を壊さず、その前提を踏まえた回答を求めている。このような応答の実践的志向性の付与と経験の具体的展開による辿り直しは、実習生へ現場の状況性を強く意識させ、その状況との関係性において結果としての知識を引き出そうとする実習指導職員側の工夫といえよう。

それに対して、実習生は「8.」で「今思いました」と改めて回答し直している。そして、職員は「9.」において「気づき」という言葉を用いて、それを質問に対する回答として受け入れている。このシークエンスで目を引くのは、「8.」の「今思いました」という実習生の発話である。これは、「7.」の職員による実習生自身の言葉を用いた振り返りを前提とした回答であり、それは同時に、実践経験の状況から引き出された回答であることを意味している。そして、職員は、それを気づきという発話とともに、この段階での最終回答として受け入れて、このシークエンスは閉じられている。このトランスクリプトの特徴は、実習指導職員による実習生の経験を前提とする知識とその状況の関係に対する意識づけにある。つまり、知識を知識として完結させて捉えるのではなく、常に、その知識が生じる状況との関連で理解することを促している。知識を状況と関係的に展開させることで、単純な内化と外化への振り分けを防ぎ、「状況的な知識」「実践知」へ向けた現場実習ならではの知識の高度化を目指したシークエンスである。このことが、現場の知識の「関係的概念」としてのあり方と特徴を示すものといえよう。それが、最後の閉めとして用いられた「気づき」という発話によく示めされているように思う。

この気づきは、当該データ全体の中でも実習指導職員の発話として頻繁に用いられる言葉である。無藤隆は、気づきを「具体的な活動や体験の中で成り立つものであり、関心をもつことから考えることへ至る幅の中で生じるものであ」(中野重人・谷川彰英・無藤隆1996:62)と、知識や理解の萌芽的な認識として説明している。つまり、気づきのためには、前提としての「具体的な活動や体験」を必要とし、それらを背景として生じる認識形態のある種の段階を気づきとして指している。上記のシークエンスにおける気づきも、実習生の機械浴の見学という具体的な経験を敷衍させる中で、回答を引き出し、それに対して気づきという

評価を与えている。その状況から遊離し完成された認識形態が知識や理解であり、それに至る前段の萌芽的成果を気づきとするならば、その対象とする経験あるいは実践、そしてそれらの状況と未分化な状態におかれた認識こそ、気づきの形態であるといえよう。

さて、このデータのシークエンスにおいて、気づきという概念が頻回に用いられている理由は、現場の抱えるひとつの事情があるように思われる。それは、現場には、すべての実践へ当てはまる正答がないこと、逆にいえば、実践の正答は、その実践の中にあって外部から持ち込むことはできないことにある。つまり、援助者は、日々、偶然的<sup>23)</sup>に遭遇する実践的課題へ取り組み、その都度、どうにかこうにか正答を見つけ出す。それは、まさに眼前の課題との実践的な格闘の末に、効果的な手ごたえを引き出す作業であり、それへ挑む援助者自身の精神と身体、そして、その課題の固有の条件との縄合い重なり合いの中に宿る結果が、その正答<sup>24)</sup>であり、それは、知識とも現象ともつかない、その未分化な状態にあることこそが、気づきであり、実践が求める正答ではないか。それは、手強い実践の偶然性や状況性という性質へ対応するために現場が苦心の末にたどりついた知恵のひとつ、それが気づきという認識形態であるように思う。そういう意味において、上記のシークエンスは、現場特有の認識形態を実習生へ伝授する場面ともいえそうだ。

#### 4. おわりに

「気づき」があれば、すべての正答が得られるわけではない。もちろん、援助者として身につけるべき知識や理解、そして、方法や技術の習得は不可欠である。しかし、それらは、実践へ挑む援助者の存在の一部であり、実践と組み合わせるためのツール、つまり、道具のひとつである。そして、それを含めた援助者の能力が、率直に実践へ向き合う時に、その流れの中で現実との接点を通して、ツールはツールとしての役割を果たし、輝きを示すのではないだろうか。

実習教育全体を見とおす時、現場実習は特別な趣きを放っている。特に、養成校の教員にとり、現場実習は、直接手をくだけない分、近寄りがたい、そして理解しがたい領域となっているのではないだろうか。これまで外側からのアプローチが何度も試みられている。しかし、実習教育における現場実習と

実習前・後教育との齟齬は、依然解消されてはいない。本論で触れてきたように、現場実習の学習は、繊細で気まぐれな特徴を持っている。その現場実習の学習の性質を見極めない限り、上記のくいちがい解消することはできないように思う。

そういう意味において、レイヴとウェンガーが提案したLPPは、学習を結果としてではなく、状況あるいは流動の中に置くことにより、俄然、学習理論をおもしろくした。それらが、実践の手強さと豊かさを思い出させてくれるからである。「気づき」というこれまでどこにも属することがなかった－もちろん、現場ではとてもポピュラーな－認識形態や、方法や技術のツールとしての役割など、それらはすべて状況の中に宿る形態である。もし、このユニークさを実習教育に持ち込むことができるとすれば、違う言い方をすれば、現場実習を「状況に埋め込まれた学習」として理解することができれば、現場実習の学習とその成果としての知識は、より実習生へ響くものとなり、かけがえのない経験として、実習生の先を見据える力となってくれるのではないだろうか。

(注)

- 1) もちろん、講義などでも事例を取り入れた工夫が行われている。しかし、「外側から実践について語る」と、実践の中で語ることは違う」(Jean Lave and Etienne Wenger = 1998 : 92) ように、それらは事例研究というひとつの言語的实践であり、それを超えるものではない。
- 2) 分析対象は、実習生6名と6か所の実習先施設の実習指導職員によって記述された実習日誌の記録内容である。
- 3) 記述例：「利用者との信頼関係を築く」「食事介護の対応の理解、食事介助の体験をしてみる」(原文のまま)
- 4) 記述例：「排泄介護の仕方を見学。声がけや具体的な手順などを見た」
- 5) 記述例：「Hさんについてよく観察してますね。Hさんが涙を流したのは腰痛の為と思われます。Hさんは耳が遠いので大きい声で声がけして不安を取り除くことが必要と思います。手を握ることも安心感を与えるひとつです」
- 6) 記述例：「利用者の問題行動への対応の仕方の理解」「利用者との接し方(言葉遣い、目線、姿勢、立ち

位置)の理解」

- 7) 記述例：「利用者の持っている行事に対する要望の把握」「入浴施設・環境の使いやすさ(手摺り等)についての把握」
- 8) 記述例：「家に帰りたいがっている利用者と散歩をした。この方は『我慢するしかないか』とつぶやいた。日ごろ楽しそうにしている利用者の思いがあることを知ることができたように思う」
- 9) 記述例：「利用者同志のトラブルを声がけによって未然に防ぎたい」「利用者の精神的課題に対して傾聴による援助を行う」
- 10) 記述例：「SMさんの記録を閲覧した。詳細な内容でSMさんを理解するうえでとても参考になった。しかし、記録だけに頼るのではなく、SMさんへ自分自身で接したことを大切にしたい。記録はひとつの資料としておきたい。」
- 11) 記述例：実習生の「入浴と食事介助において自己決定を尊重しない対応をした。入浴で『服を脱いでください』と何回も言ったことで利用者を怒らせた。食事では、『食べたくない』と言っているのに無理に食べさせようとした」という考察に対して職員は「自己決定の尊重は、大切ですが、基本的に人生の先輩として敬う気持ちがあれば、その方の生活パターンを考え、その場で判断して良いと思います」というコメントを寄せている。このやり取りは、「自己決定の尊重」という方法について、状況を見極めて用いることの重要性が職員側から示唆されている。つまり、「自己決定の尊重」は、ひとつのツールであり、それを用いる場合にもそれ以外の多様な条件を重ね合わせ実施する必要性が助言として伝えられている。
- 12) 状況的な知識には「構造性と即興性のヤヌスの両面を同時に解明するという戦略」(Jean Lave and Etienne Wenger = 1998 : 147) が求められている。
- 13) 「知識は個人の『頭の中』に体系的に貯蔵されているものであり、そうした知識を習得するには、まず知識の内容と構造を明らかにして、その知識の系統性に沿って各個人が学習を進めるのが学習というもののあるあり方である」(石黒2004:104) という学習観に基づく理論。
- 14) 現在の一般的な実習前・後教育が、必ずしも現場実習の学習の状況性を前提とした指導内容が期待できるものではないという点において、双方の取り組みを脱文脈的な対応として位置づけたい。

- 15) ただ、レイヴとウェンガーは、この周辺性を徒弟制という比較的長期のスパンで想定している点からすると、現場実習での180時間以上は、極めて短い期間であることがわかる。彼女らは、状況に埋め込まれた知識を学習する機会として教授という場面があるとしても、必ずしも改まった形態ではなく、長期の徒弟期間の中で、作業過程での親方の指示や助言、熟練した技術の観察、あるいは先輩徒弟からのアドバイスなどから学習する機会が作られ、指導者から直接教える場面は思った以上に少ないという(Jean Lave and Etienne Wenger = 1998 : 73)。そういう意味では、現場実習の短期的なスパンにおいて、状況へゆだねた形での助言・指導あるいは観察などの期待はおのずと限界がある。そういう意味では、学習効果を高めるための現場実習の条件に応じた工夫が、実習前・後教育の取り組みであり、実習指導職員によるスーパーバイザーとして役割などへ期待するところともなる。そのことについては、改めて「3。」で触れたいと思う。
- 16) 確かに、この理論と実践のギャップこそが現場実習の学ぶ機会であり、学習の動機となる経験である、という考え方もある。
- 17)「参加の正当性というのは所属の仕方の本質を定める形式であり、それ故に、学習にとって決定的条件であるばかりでなく、その内容の構成要素でもある」(Jean Lave and Etienne Wenger = 1998 : 10)というように、実習生という周辺のでかつ正当的な位置を認められ、それに相応しいサポートを受けることが、現場実習の学習にとって極めて重要な条件となる。
- 18)「参加」の形態は、学習者に対して実践共同体の正当的な一角を占めることを許容し、その視座からだからこそ経験することのできる共同体の文化的構成の理解を実現する。
- 19)「実践知」は、概念としての内化でも外化でもなく、固有の状況性と連動する関係の概念として、その都度実体化するものである。そういう意味では、実践の場面においてそこに居合わせた当事者同志の間にしか成立し得ない概念といえるのかもしれない。
- 20) 本場面は、2004年6～9月にかけて調査されたある特別養護老人ホームで行われた社会福祉援助技術現場実習の実習生と実習指導職員によるスーパーバイジョンに関する録音録画データのトランスクリプト

である。尚、撮影及びビデオテープの使用については、調査者と被調査者（当該の実習生・施設長・実習指導職員）との合意の基で進められた。

- 21) 単なる感想を求めたものではなく、その経験から場面のポイントや課題を引き出すための質問であることは、実習生においても、これ以前のスーパーバイジョン場面を通して相互行為的な経験知として理解されている。
- 22) この部分が実習生のいわゆる「一般知」の限界をあらわす場面といえるように思う。
- 23) すべての実践が予測のつかない初めての出来事であることを指しているのではなく、<いまーここ>での出来事は、その固有の条件に支えられその都度成立するということを意味している。
- 24) それは誤答である場合もあるだろうが、それが実践を背景とした結果であるとすれば、その実践と関連せずに、知識や理解としての方法や技術を行使した結果よりも、その誤答としての道筋をたどり直すことを可能とするという点において、より正答に近いといえよう。

#### (参考文献)

- Bakhtin, M.M./Voosinov, V.N. (1973) *Marxism and Philosophy of Language* (Translated by Matejka, and I.R. Titunik). Cambridge, MA: Harvard University Press. ミハイル・バフチン著 桑野隆訳 (1989)『マルクス主義と言語哲学 言語学における社会学的方法の基本的問題【改訳版】』未来社
- 石黒広昭編著 (2004)『社会文化的アプローチの実践学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』北大路書房
- 藤田徹／藤島稔弘著 (2004)「“実習日誌”の記述の分析からみる『社会福祉援助技術現場実習』の現実」『青森大学・青森短期大学研究紀要第26巻－第4号』
- Jean Lave and Etienne Wenger (1991) *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press. (=1998, 佐伯胖訳／福島真人解説『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』産業図書.)
- 茂呂雄二編著 (2001)『実践のエスノグラフィ』金子書房
- 中野重人・谷川彰英・無藤 隆【編】(1996)『生活科事典』東京書籍