

## 対人援助職の養成教育における「実践知」が担う意義

藤 田 徹

Significance of "Practice Wisdom" in Training Education for Human Service

FUJITA Toru

本論は、対人援助職の養成教育へ「実践知」という視点を導入することの意義の検討を目的とする。一般的に言えば、これまでの養成教育では、状況超越的な専門理論を中心とした指導が行われてきた。その理由は、養成教育の専門理論に対する過大評価にある。そして、本論では、それに対する「実践知」の養成教育への導入がもたらす対人援助職の専門能力の新たな可能性を見極める。まず、「実践知」の起源と概念の整理を試みる。その上で香川秀太が提案した「第三の知」及び秋葉昌樹による「フォーラム・シアター」、藤田徹による「実習指導への戦略的な応用」の整理を進め、「実践知」を前提とした対人援助職の専門能力の開発の有効性を確認する。

キーワード：実践知 相互反映性 手続論的転回 気づき エスノメソドロジー

This discussion aims at considering the significance of introducing the viewpoint of "practice wisdom" in training education for human service. Generally speaking, the conventional training education has focused mainly on expert theories that transcend situations. That was because of the overvaluing of expert theories by training education stakeholders. This discussion will find out a new possibility of the training education paved by the special skill of human service that will become available by the introduction of "practice wisdom" in the training education. Firstly, I will try to organize the origin and concept of "practice wisdom". Then, I will proceed to digest "the third wisdom" proposed by Shuta Kagawa, "Forum theater" by Masaki Akiba, and "Strategic application for practical instructions" by Toru Fujita, and confirm the effectiveness of the special skill of human service with the premises of "practice wisdom".

Keywords : practice wisdom, reflexivity, procedural turn, awareness, ethnomethodology

### 1. 問題の所在

ゴミ屋敷、ストーカー、無縁死、いじめ、虐待、振り込め詐欺、危険ドラッグ、依存症、外国人犯罪、異常気象による災害、個人情報への漏えい、カルト宗教、食品偽装、高齢者の自殺。これらは、特に、平成以降、ニュースで頻繁に耳目に触れるようになったワードである。ある意味では、これらのワードが示す課題を、少子高齢社会を起因とする社会システムの逆機能を背景としたニュータイプの問題群として位置づけられるのかもしれない。

いずれにしろ、これらの問題群は、実践現場における対人援助職<sup>1</sup>にとって業務上の差し迫った課題となっている。しかし、対人援助職がよりどころとする「専門理論」<sup>2</sup>から、その問題群を解決へ導く解答を得ることができるのだろうか。また、これらのニュータイプの問題群へ対応するための専門理論の構築が間に合うのだろうか。おそらく、この不安は、専門理論に対する過大評価の為せるものであろう。なぜならば、対人援助は、既存の専門理論のみで課題へ対峙するわけではなく、持ち込まれたケースへ専門理論を含めあらゆる手段を駆使しながら達

成される「専門実践」<sup>3</sup>だからである。つまり、対人援助における専門理論のシェアは、課題解消へ向けた手段の一部を占めるに過ぎない。

では、いま何が問題なのだろうか。それは上記のような専門理論に対する過大評価が「専門実践を圧迫している」という事実である。その所在は、対人援助職の養成教育へ求められる。養成教育側は、そこで習得される専門理論が、明らかに専門実践へ志向されるべきものにもかかわらず、それらの状況超越的な性質を放置し続けている。それを「学習転移論」として説明するならば、養成教育で習得される状況超越的な（教科書を代表とする）知識や方法を、実践の場面へ転移して活用することができる、という発想である。「Ⅲ.」で触れるように、この考え方は、現実的には破たんしているという捉え方がある。養成教育で習得した純粋知識が、現実の多様性に満ちた実践へそのまま活用できるわけではないことは明らかである。しかし、養成教育側の姿勢は、この学習転移論に固執し続けているように見える。

そして、養成教育が積み残した専門理論の状況超越的な課題を、対人援助職は専門実践を通して乗り越えようとする。それは、眼前へ突き付けられた課題に対しそれぞれの状況に応じて解決へ導かねばならない対人援助職の宿命からくる当然の帰結である。しかし、その課題を乗り越え、得られる成果は、常に偶然の産物となり、ひとつの経験の一端へ埋没することになる。なぜならば、そこで行われている専門理論を“ツール”とした専門実践を、対人援助のメソッドとして捉える視点が不在だからである。それが「理論と実践のかい離」として専門実践の負担へ結びつく理由である。おそらく、養成教育は、この専門理論に対する立ち位置を改めなければ、つまり、それらをツールとして正当に扱わない限り、専門理論の専門実践への運用の課題へ気づくことはないだろう。

本論は、この養成教育が抱える課題を「実践知」を軸として検討することを目的としている。ここで言う実践知は、その名の通り、“実践そのものに内在する知”(田辺 2003,p14)を指している。対人援助職の養成教育の目的が、専門実践を構築する能力の担保にあるならば、まさに実践知は、それらが目指すべきひとつの最終形を表している。つまり、対人援助職にとって実践知は、専門実践に対するパースペクティブであり、且つ専門実践を推し進める専門能力そのものを意味するものとして、ここでは位置づけたい。

本論では、まず「Ⅱ.」で人類学者・田辺繁治の著作

に則り、実践知の起源と概念の整理を試みる。そして「Ⅲ.」で香川秀太が提案した「第三の知」から、専門理論と専門実践の架橋の可能性を確認する。「Ⅳ.」では、秋葉昌樹の「フォーラム・シアター」という対人援助職に対する応用演劇の手法から、対人援助職の実践知への自覚とそれを活用するメソッドを模索する。「Ⅴ.」では藤田徹の取り組みから、対人援助職が半ば無意識に扱う実践知を実習へ向けた事前指導として戦略的に応用する方法を説明する。「Ⅵ.」では、結論として、養成教育の課題を乗り越える実践知を前提とした専門能力の可能性を検討する。

## Ⅱ. 「実践知」とは何か

実践と知識はどのような関係にあるのか。例えば、知識の使用法を体得しそれを操作することで実践は構築されるものではなく、その実践者が所属するコミュニティや集団の文化として長年培ってきた慣習がそうさせるとい考え方が納得できる場合がある。なぜならば、実践者本人が、「なぜ、そうするのか」あるいは「どのように、そうしたのか」を説明するのに、困難を感じる場合が多いからである。また、具体的な実践は、様々な要素、例えば、場所や道具、そして他者との関係など、それを構築するためには知識以外の条件が必要とされることも、上記の対象化を阻む理由と言えよう。田辺(2003)は、前者の外在的な知識を駆使して実践が成立するという考え方を主知主義として、後者の実践が成立するために必要な構成要素を慣習に基づく知識に求める理解と区別している。ここではとりあえず、後者を「実践知」を意図する理解と捉えたい。

ここで実践知の系譜を辿ろう。田辺の『生き方の人類学 実践とは何か』(2003)によると「実践とそれにとともなう知識の背景」に関する思想は、古代ギリシャまで遡れる。アリストテレスは、まず実践を「プラクシス」と呼び、学問的活動や仕事や芸芸などから区別した固有の領域として位置づけた。そして、このプラクシスを支える知を「プロネーシス」として、プラトンにおいて排除された策略知とされる「メティス」を含め、それをプラクシスの実践知として考えた。このプロネーシスの特徴は、単なる知的能力ではなく「正しい目標をめざす倫理的卓越性とその目標に臨機応変に到達する技法の結合」にあり、単なる「標的をしとめる」ための手段ではなく、そこに「徳<アテレー>」が含まれるとした。しかし、近代以降、科学と技術が合体し、人間行為の善し悪しを判断するプ

ロネーシスの徹底的な排除によって、科学と技術そして実践の融合による暴走が始まったとされる。

そして、近代以降の実践知の方向を示したのが、ギルバート・ライルである。ライルは、デカルトへの批判を基調としながら、知識を、日常の知識の活用に基づき物事を達成する「方法知」、そして事実を知ることや真理を知ることなどを顕す「事実知」へ区別した。ライルは、人が物事を進める上で、命題や規則などの事実知を所有することは必要だが、それ以上に物事の進め方や真理を知る手段としての方法知の重要性を強調した。彼は、方法知を慣習などへ一方的に従う受動的なものではなく、実践者自身が積極的に築き上げていく過程として捉えた。ライルは、それを「傾向性」として説明し、これにより、人が取り組む実践が、その人の頭の中で作り上げられた推論に基づき遂行される、という認識論を廃し、実践そのものに含まれる傾向性に知性が存在することを明らかにした。しかし田辺（田辺 2003,pp14）は、彼の示した方法知の前提となる能力が日常生活を普通に送る人々ではなく、実践において方法知を駆使する特別なケースにこそ当てはまると、その限界性を指摘している。されども、ライルによるデカルト以来の内的な自己内に幽閉された実践の根拠を、日常生活の言語使用のレベルへ引っぱり出した功績は極めて大きいと改めて評価している。

次に、実践知の見極めにとって重要な役割を果たしたルートヴィヒ・ワイトゲンシュタインの後期哲学に触れている。ワイトゲンシュタインは、本質論に基づく前期哲学の成果を全面的に翻した後期哲学で、言語活動に対する外側からの一切の解釈を退け、活動そのものへの言語がもたらす能力を率直に見極める姿勢を示した。それを「言語ゲーム」として提起したことはあまりにも有名である。ワイトゲンシュタインは、この命名を通して、母国語を学ぶということが、言語と行為の一体的な活動であることを主張した。例えば、子どもが「椅子」や「本」を知識として理解することが、実際に、椅子に座り、本を手に取り読むことができること、つまり、言語と行為の連鎖で成立することを指し、それを言語ゲームの意味するところとした。言語は本質に固定化された解釈に基づき語られるものではなく、日常生活における活動の一部として受け止められるべきであり、それは人間が取り組む多様な実践への妥当な評価としてワイトゲンシュタインは捉えている。

さらに実践知へ特徴的な提案をしたのが、「ハビトゥス」の概念を用いたピエール・ブルデューである。ブル

デューは、ソシュールの言語学を源とする構造主義、そしてそれを代表する研究者であり、恩師であるレヴィ=ストロースと袂を分かつことによって、ハビトゥス研究を推し進めた。彼は、人類学研究を通じて、研究対象である人々へ特権的な立場から、それに対する外側からの客観的分析やモデル構築を行う研究姿勢を嫌い、人々の日常生活における相互行為へ最大の関心を向ける。特に、その相互行為を展開するために人々が文化として持ち合わせる実践の〈図式〉へ注目する。この図式こそがハビトゥスである。ハビトゥスは、「過去の経験や反応の積みかさねによって」形成された知覚の方法や行為の型を意味し、それが個人の身体の中に刻まれ蓄積された図式である。しかし、この図式は、規範のような一方的な枠組みを指してはおらず、実践をコントロールするための方法であると同時に、その展開から新たな側面が引き出される無限性を個人の身体レベルで胚胎するものと、ブルデューは言う。しかし、このハビトゥスの理解が、同時に、ブルデューが嫌悪した構造主義の実践に対する上空飛行的な解釈の姿勢との類似性を認めないとの見方も存在している。

また、この実践知に対して「実践コミュニティ」という踏み込んだ視点で解き明かそうとしたのが、ジーン・レイヴとエティエンヌ・ウエンガーによる「正統的周辺参加」である。彼女らは、学習を、個人の能力における知識や技能の獲得として捉えず、その実践者が言葉やアーティファクト、あるいは社会関係をつツールとしながらその実践をいかに構築していくのか、つまり、学習を、それらが参加する立場における過程そのものへ求めたのである。実践者は、そのコミュニティへの参加を通して役割やアイデンティティの構築と変化を達成する。それは、これまでの技能や知識が、その中心にあるリーダーや熟練者に所属し、それを新参者が学び教を乞うという「中心-周辺理論」を乗り越え、実践コミュニティの参加という形態によって敷衍されるリーダーや熟練者、そして同僚などによって交わされる相互行為、それを支えるツールや資源、アーティファクト等の存在を含めた極めて協働的な組織構成として学習を捉えたのである。

以上のように田辺は、人類学的視点から現実に埋没し捉えにくさを抱えた実践知の実像を多角的に描いてみせた。さて、ここで実践知に対して先の展開へ繋げるために、あえて共通の輪郭を施すとすれば、エスノメソドロジーの相互反映性（リフレキシビティ）<sup>4</sup>による整理が理解しやすいと思う。相互反映性とは、実践と知識の関係

がそれぞれをそれぞれが反映し合うことによって、<いま-ここ>における場面の妥当性を達成するリアリティの仕組みの特徴を指している。その実践において必要な知識が持ち込まれ、その知識がひとつの指し手となり実践の構築の支えとなる。この相互反映性こそ実践知の性質を簡潔に言い表しているように思う。これらの輪郭を踏まえて、次章以降の展開を進める。

### Ⅲ. 「第三の知」

ここでは、実践知と対人援助職が習得すべき能力の関連について検討する。まずは、看護師養成領域の研究を進める香川秀太の成果を整理したい。香川(香川・茂呂2003)は、学校教育に対する学習転移論、つまり、学校教育によるポータブルな知識は、それを身に付けた生徒の責任において学外での機会へ転用可能であることへの限界を指摘する。なぜならば、そもそも学校教育による知識は、本来の文脈から抜き取られた抽象的で一般的な特徴を持ち、それを学外に転移したときに、逆に、それを行使する場面は、徹底的に状況依存性において成立する機会となり、両者のかい離は決定的だからである。それにも拘わらず、学校教育の状況超越性に基づく能力の涵養が学外での有能さとパラレルになりうるとする主張へ疑念を示している。

そして、今後の学習論に求められることは、学習者の認知レベルでの涵養におく個人主義を脱却して、他者やアーティファクトを含めた相互行為的な状況との関係において学習成果を求める視点を提起し、特に、学習のトータルな展開、つまり学習の移動という「時間軸」(香川・茂呂 2003,pp61)を取り入れた分析の必要性を強調している。そもそも学校教育の目的は、学習者の「将来への準備期間として設定」されるべきであり、そこには常に学習者の卒業後、学校の外側にある各組織、各機会、各場面で活躍するための能力の習得が目指されるはずである。つまり、学校教育を自己収束化させないためにも、この「移動の仕方」へ注目することが極めて重要であると、香川は主張している。

そして、これを分析軸として、看護学生の学校学習と実習学習の状況間移動における学習の経験と生成についてフィールドワークを展開する。ここでは「文脈の違いにより認知活動が様々に変化し、人間の認知や学習が、利用する人工物や他者などを含んだ環境との結びつきの中で達成される」(香川 2006,p346)とする<状況論>に立ち、分析を進めている。上記で確認したように、実態

としての学校学習は、その習得される知識が脱文脈的な内容を中心として教授が行われるが、学習者はいずれその学校を離れ、現実社会の中で何らかの役割を果たすことが期待される。このギャップは、対人援助職の養成教育にとって極めて深刻な結果へ結びつくことが想像される。香川の分析はそれを裏付けるものであり、例えば、看護実習生による「臨地実習」(保健師・看護師統合カリキュラム)で実習指導に当たる看護師へのインタビューから、看護実習生の看護業務に対する「根拠立て実践の困難」についての指摘を取り上げている。現場の看護師による「学生は、やるべき行動が何かはわかっているが、なぜその行動をする必要があるのかの理由及び根拠を理解していない」(香川 2006,pp350)との発言から、学校学習での習得内容が、必ずしも臨地実習の機会へ結びつかない証左としている。

もちろん学校学習でも、一般的に看護業務に関するシミュレーションによるロールプレイなど学生同志での取り組みやペーパー・ペイシェントでのケーススタディ等、より臨地実習の形式に沿う学習が取り組まれるが、いざ現場の患者を前にしたとき、それらの複雑な状況への対応として活用するには、両者のギャップはあまりにも深いと言えよう。

ここで、改めて香川が寄って立つ<状況論>について説明を加えたい。香川(2011b)によれば、そもそも状況論は、「頭の中と外」という線引きの発想から距離をとるところから始まる。つまり、個人と状況は、明確に線引きできるものではなく、その両者は分かちがたく切り結ばれている。その状況は、一旦作り上げられれば、そのまま固定化されるものではなく、そこに関わる人やモノとの相互作用において、常に移り変わることになる。そして、これらを踏まえて学習を理解すると、完成された結果をダイレクトに教授するのではなく、移ろい行く状況へ学習者自らが加担し、その都度構築される過程そのものから引き出される成果を習得することになる。これが状況論における学習の姿である。

そういう点から、この「状況に埋め込まれた学習」の検討が、改めて求められてくる。これらを考察する上で重要なポイントは、確かに学校学習は、脱文脈的な知識を中心に学習者本人の認知の蓄積としてイメージされるが、実は、その成果である、例えば、看護技術や清拭方法等それ自体は、当然、現場でも活用される有効な知識であることを否定する必要はない。ただそれが、現実的には臨地実習の機会との間に齟齬を生じさせる問題

であったわけである。そうであるとすれば、その学校学習の成果を臨地実習や現場における状況へどう結びつけることができるのか、つまり各々の状況間の交わりを改めて見極める作業が有効となる。それについて香川は、「文脈横断論」(香川 2011b,pp613)として検討を進めている。

まず、香川(2012)は、学校学習と学外の実践の繋がりに関するこれまでの考え方を3点において整理している。1点目の「徒弟制重視説」は、「仕事を共にしながら学習する」機会、つまり徒弟的な立場において、親方や古参者のやり方の観察・模倣から技能や知識の向上を図る方法を学校学習へ導入するメリットを主張している。2点目の「学内学習固有機能説」は、これまでの学校学習の教授内容の有意性を主張し、特に、情報過多の現代社会では、何を持って適切な選択とするのか、その基準を学校学習の成果が提供するものであり、それらの能力を養う学校学習の必要性を強調している。そして、香川はこの2点を踏まえつつ、第三の選択として「緊張関係説」(香川 2012,pp168)を提起する。学校学習か現場実践か、その二者択一ではなく、この両者の緊張関係こそ学校から現場へ移行する文脈横断的な学習を可能とし、その関係を経てこそ、対人援助職が身につけるべき能力へ結びつくとしている。

そして香川(2012)は、この緊張関係説から臨地実習へのフィールドワークを試み、それらの妥当性と有効性の確認を進めた。まず、臨地実習を経験した看護実習生へのインタビュー調査から、実際の経験においてこの「緊張関係」に置かれた事実を引き出している。「学内のやり方は理想的で丁寧な手順であるが、臨地では効率重視のために、手順が必要以上に省略され、現実的だが丁寧さや配慮に欠けたやり方が実施されている」(香川 2012,pp175)と学校と現場のどちらのやり方が正しいか、判断の緊張関係に立たされている看護実習生の姿である。実習生は、学校学習のやり方に従えばよいのか、現場のやり方に従うべきなのか、極めてアンビバレントな立場に置かれているわけだが、見方を代えれば、これらの経験は、学校学習があるからこそ現場の課題が見え、逆に、現場経験から学校学習だけでは現場の複雑な場面に対応できないことへの気づきを引き出している。

これらを踏まえて、香川は「第三の知(越境知)」(香川 2012,pp175)の可能性を提案する。第一の知を学校学習によるものであり、第二の知を現場経験で得られるものとして、その両者の緊張関係の下に第三の知の習得が

図られる。そして、この第三の知においては、正しい知識が事前に存在しそれを理解するという直線的な発想を離れ、対人援助職が自らの置かれた場面、例えば、ある患者に向き合い、あるいはひとつの病棟に佇む場面において、第一の知を手段としながら、それぞれの場面展開に応じて、つまり第二の知を見極めながら、その都度、レリバントに状況をコントロールすることで創造的な実践、つまり第三の知を編み上げていく。それが香川の意図する学校学習と実践学習の融合であり、看護師を目指す看護学生が習得すべき能力を示している。つまり、香川が、第三の知へ込めた意味こそ、実践知と重なり合う理解と考えていいだろう。

さて、香川の結論は極めて明快であり、これまでの養成教育が抱える状況超越性という課題に対する「第三の知」という斬新な提案を行った。しかし、ここで香川の結論に対して、今一步、踏み込んでみたい。それは、第一の知を手段として、第二の知を見極めながら、第三の知を構築していくことが香川の結論であるならば、対人援助職(看護師あるいは看護実習生)が遭遇した場面へ向き合うとき、まずは目の当たりとする第二の知をどのように、そしてどこまで見極める必要があるのか、さらには、見極められた第二の知に対して、ストックされた第一の知から何をどう引き出すべきなのか、そして、その両者を重ね合わせた先にある第三の知をどのように構築することができるのか。つまり、香川の結論を、実践的な展開へ押し進める能力として、対人援助職はそれをどう身に付けることができるのか。それを課題として引き続き、検討を進める。

#### IV. 「フォーラム・シアター」

次に、秋葉昌樹による対人援助職が「実践知」をどのように対象化し、その自覚を持っていかに日々の実践へ臨むことができるのか、それを対人援助職の実践能力の高度化を目指す「フォーラム・シアター」の取り組みから探りたい。

これまで秋葉は、エスノメソドロジーをアプローチとして教育社会学研究を進めてきた。エスノメソドロジーとは、日常生活を構築する人々の方法を率直に記述分析する社会学の一領域である。その特徴は、日常生活の出来事を外側から解釈するのではなく、その内側から、つまり、当該の出来事へ関わる人々および関連するアーティファクト等を含む相互作用の記述として明らかにするところにある。

エスノメソドロロジーの起源は、フッサール及びシュッツの現象学（現象学的社会学を含む）、日常言語学派と呼ばれるウイトゲンシュタインなどに遡ることができる。特にウイトゲンシュタインが手掛けた「言語ゲーム」による「言語論的転回」は、エスノメソドロロジーの“発見”に対する重要な役割を果たした。それは、これまでの世界の構成は人々の意識を持って成立するという考え方を退け、言語によって構築されるという理解の「転回」を成し遂げた。エスノメソドロロジーはその転回に基づき、さらに言語的・身体的・方法的等に基づく「手続論的転回」<sup>5</sup>としていま-ここ>におけるローカルな現実構築の記述へと進化を遂げている。そして、人々（＝エスノ）の方法論（＝メソドロロジー）を事実解明的に捉えることによって、「相互反映性」と「文脈依存性」、および「説明可能性」という実践の妥当性を担保する基本的な枠組みと方法を浮かび上がらせることに成功した。

秋葉（2006）は、このエスノメソドロロジーを教育学教育へ結び付け、学校学習の「上空飛行的思考」に対する限界の打破を模索している。そして、彼が取り組んだことは、臨床教育学としての演習教育に対するエスノメソドロロジーの導入である。その効果のねらいは、教育学が抱え込んでいる規範的色彩の強い言説の乗り越えに置かれている。教育学を学ぶ学生にとって、例えば「いじめは根絶されねばならない」といった誰もが否定し得ない規範的言説の無謬性の中で、それらを受け入れレポートや試験等においてその言説の再生産を繰り返す。しかし、現実社会の「いじめ問題」は、セラミック製の受け皿のようなツルツルした課題とはなりえない。秋葉は、このギャップ、つまり、学校学習の規範性の強い知識を学ぶ一方で、しかし、現実の複雑化した教育課題の坩堝へ飛び込もうとする教育学学生の深刻な認識の齟齬へ強い憂慮を示す。そして、学生たちがそのミゾを乗り越え、教育における「臨床の知」の発見・獲得へ向かわせるために、エスノメソドロロジーの活用を試みている。

まず秋葉（2006）は、教育学のゼミにおいて学生たちに「劇づくり」というワークへ取り組ませる。劇のテーマは、チームそれぞれにゼミ生自身の直接的・間接的な学校体験から引き出し、それを柱として即興劇を演じさせる。その意図するところは、例えば「いじめ」をテーマとするならば、その場面における被害者と加害者との関係、あるいはそれを見守るクラスという仮想空間へ、劇という形で身を置くことにより、規範的言説を乗り越え、意識・身体における知、つまり臨床の知への感触を得さ

せることをねらいとしている。そして、次の展開として、その即興劇をビデオ撮影し、改めてエスノメソドロロジーのひとつの手法である会話分析によるトランスクリプトの作成を図る。この両者の取り組みの効果により、学生たちへ、即興劇による課題への臨場感を感じつつ、会話分析を用いたトランスクリプトの作成による分析的な関わりから、これまでの教育学に蔓延ってきた規範的言説の支配的な状況の打破を試みさせるのである。

また、秋葉の探究はこれに収まることなく、臨床の知をいま-ここ>において課題としている現役の養護教諭の「名前のない問題」、つまり、日常勤務の保健室で繰り返される生徒との日々の相互作用をめぐる課題へ結び付ける取り組みへ進んでいく。秋葉（秋葉 2009）は、この取り組みにおいて、一旦エスノメソドロロジーと距離を取る。その理由は、エスノメソドロロジーの「無関心」<sup>6</sup>と会話分析のトランスクリプト作成の煩雑さにあるとしている。基本的にエスノメソドロロジーは、その事実の外側から解釈を持ち込む理論構築を行わず、事実の内側からその仕組みを記述することへ徹する。それが「手続論的転回」としてのエスノメソドロロジーの真骨頂である。しかし、対人援助職にとって、ワーク研究などを通じて自らが対象となることはあっても、その成果であるエスノメソドロロジーの「無関心」の徹底化からくる内容の難解さが実践への活用を阻み、且つ、トランスクリプト作成も通常の業務を抱えている立場から極めてハードルの高い作業となる。この点を思案した秋葉は、これらに代わるものとして、現役の養護教諭を対象としたフォーラム・シアターという方法の導入を試みることになる。

秋葉（2009）によるとフォーラム・シアターとは、ブラジルの演劇家アウグスト・ボアールによって始められたワークショップ型の演劇として、劇場の中で行われるものではなく、当事者の生活の場へ降り立ち、彼らが日々の生活の中で抱えている問題を取り上げ、それを即興で俳優たちが演じ、それを観た当事者たちがその問題の解決についてアイデアを出し合い、シミュレーションとして、自らも即興劇の舞台に上がり再演を繰り返す、という取り組みを指している。

これを養護教諭が対象となる研修等のワークショップの方法として導入し、その実践的な試み（秋葉 2008）が行われている。まず、数グループに分かれた当事者である養護教諭が、日々の実践で感じている悩みや課題をテーマとしてグループのメンバー同士で即興劇を行う。そして、そのやり取りを踏まえ、傍らで劇を見ている他の

メンバーからその演じられた課題に対して、自らの体験から引き出された実践的なアイデアを自由に提案させる。その提案に基づき、再び劇を演ずる。そのようなやり取りを暫し繰り返しながら、その課題に対するグループなりの解答を導くプロセスを踏んでいく。これが基本的なフォーラム・シアターの形態であり、この取り組みによって、一般的な教育課題の中に含まれることがなかった「名前のない問題」、つまり、教科書等の教育言説としては取り上げられることはないが、しかし、日々の実践の中では、極めて重要な教育課題であるテーマについて、改めて、当事者のそれらに対する自覚と実践的な対応力を発見する機会を実現した。

このように秋葉によるフォーラム・シアターの試みは、エスノメソドロジーの厳密な適用ではないが、それらの効果的な応用から、実践知（あるいは秋葉の言う臨床的知）への対人援助職の専門能力としての意識化と習得を目指す先見的な取り組みとして高く評価できる。

これら秋葉が目指す成果が、対人援助実践場面をフォーラム・シアターによって描き、それへの多様な実践的な参加を通じた専門能力の新たな涵養へ置かれているとすれば、次には、それらの成果を、養成教育（現任教育を含む）の段階へ置き換えて、対人援助職の“方法としての専門能力”の習得へ繋ぐ可能性を検討したい。

## V. 「実習生の能力」

ここまで香川による「第三の知」と秋葉による「フォーラム・シアター」を通して、実践と知識の関連を状況内在的な視点から、つまり「実践知」の側面から対人援助職の専門能力との関連を見極めた。さらに、福祉学領域から藤田徹による「実習生の能力」、つまり「実習生が実習現場へ臨む上で必要な能力」を実践知に対する能力として捉え直し、それを対人援助職の養成教育で習得する可能性を模索する。

さて、藤田は、去る8月に行われた岩手県立大学社会福祉学会第15回大会のシンポジウム報告<sup>7</sup>において、「対人援助職の理想形を実習生に置く」と発言した。まず、この突飛な発言の真意について触れたい。これまでの対人援助職は、常に実践の渦中に身を置き、それを課題とし且つ結果として求め続けながら、その実践自体を「事実解明的に見極める方法」をこれと言って身に付ける機会を得ることがなかった<sup>8</sup>。例えば、これまでの福祉学領域の対人援助職の養成教育のカリキュラムには、それらの習得へ関連する方法（質的調査法やフィールドワー

クなど）はほとんど含まれず、確かに、2009年の制度改正の際、「社会調査の基礎」が付け加えられたが、時間数、シラバス内容において、それを現場へ持ち込み、成果を得るには遠く及ばない。それは福祉学領域に限らず、香川、秋葉の両名の取り組みから、看護学、教育学領域においても共通課題であることが理解できる。

つまり、これまでの養成教育を経て対人援助職へ就いた実践者は、自らの実践を対象化する方法を習得せず現場へ足を踏み入れている。もちろん、実践経験の中でその能力の必要性に気づき、それを実践へ結び付け成果を挙げる稀有な人材がいることも否定しない。しかし、残念ながらそれは僥倖の範囲と言えよう。事実、最近の対人援助職を中心として、グラウンデッド・セオリーアプローチ（以下、GTA）や社会構成主義、ナラティブアプローチ、そして現象学に関連した質的分析への関心の高まりがある。おそらく、この関心が示すものは、本論、冒頭のニュータイプの問題群で触れたように、現場サイドの課題の複雑化、高度化が背景にあるように思われる。クライアントの権利意識の高まり等、そしてそれを取り巻く家族・近隣・職場等の関係性の複雑化、さらには、解決手段としての法律やシステム等の情勢の変化が絡み合い課題の難易度を上げている。つまり、質的分析への注目、現場の対人援助職にとって、今、向き合うべき課題が、手持ちのメソッドで賄い切れず、改めて、それまでの実践を省みることから、援助の解答を求める動きであり、且つ、その能力を求めた動きとして、捉えることができるように思う。しかし、そこには極めて深刻な陥穽が潜んでいることも同時に見逃すべきではないだろう。

それについて、「IV.」で触れた「手続論的転回」を手がかりに説明したい。エスノメソドロジーの創始者であるハロルド・ガーフィンケルは、従来の社会学とエスノメソドロジーの特徴の相違を翻訳定理= $\{ \quad \} \rightarrow ( \quad )$ という公式に置き換えて整理した。この公式の意味は、まず $\{ \quad \}$ は社会学がターゲットとする社会的現実を指す。そして、 $\rightarrow$ は、この $\{ \quad \}$ への社会的アプローチの行使を表し、その結果としての $( \quad )$ の理論化等へ至る科学的手順を描き出している。この手順で重要なのは、従来のアプローチでは $\{ \quad \}$ にあたる社会的現実、そのままであれば無秩序状態にあり、それ自体、一貫して何かを説明できる形を成さないものとして位置づけ、それに対して $\rightarrow$ である学的なアプローチによる分析・理論枠組みを用いて、その無秩序状態へ法則的な整理を行い、初めて社会的現実を $( \quad )$ として秩序立て説

明することを可能にする、という点にある。

それに対して、手続論的転回に基づくエスノメソドロギーをこれに当てはめると、{|}の範囲内で完結する。それは、従来の考え方では{|}の社会的現実は無秩序であり、それぞれの状況次第で人々の行動や意味は大きく移り変わり統一した見解に立つことは困難である。だからこそ→のアプローチで整理する必要があるとしたわけだが、逆に、エスノメソドロギーは{|}の社会的現実それ自体がすでに秩序立っているものと理解する。なぜならば、日常生活の中でわれわれは躊躇なく様々な出来事に参加している。通勤電車への乗り方も、ゼミ活動での発言も、友達との飲み会も、その都度見事に妥当な形で関わりその目的を達成している。これらの事実を前にしたとき、それらが何故、無秩序と言えるのだろうか。この姿勢を前提として、エスノメソドロギーは、{|}の社会的現実そのものの秩序へ率直な“まなざし”を向ける。つまり、その場面の相互作用で用いられているツール、例えば、言語や動作、視線や発話の間など、その秩序を形成しているツールと実践の関係を丹念に記述していく。つまり、{|}の内側から社会的現実の仕組みを見極める。それが手続論的転回の視点に立つエスノメソドロギーのアプローチとなる。

対人援助職が実践という社会的現実を質的に省みようとする理由を、援助場面の相互作用の正確な把握とそこで生じる課題の妥当な正解を求めることに置くならば、この手続論的転回に立つかどうかは、極めて重要な選択と言える。なぜならば、<いま-ここ>で構築される援助実践に対する妥当な理解を得るには、その状況の外側から持ち込まれる解釈ではなく、{|}そのものを記述することのできるアプローチに因らねばならないからである。しかし、昨今の質的分析ブームが手掛けるアプローチは、手続論的転回を前提としたものではない。例えば、福祉学領域で頻繁に用いられるグラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、GTA）は、データへのカテゴリー化とコーディング化、そしてそれに対する比較分析を繰り返すことによってデータ整理と理論化を図る手法とされるが、これは、上記の翻訳定理に合致するプロセスであることは理解し易い。{|}のフィールドワーク等のデータに対するカテゴリー化・コーディング化・比較分析が→となり、その結果としての整理と理論化が（ ）となる。つまりGTAの工程は{|}を（ ）へ移し変える作業そのものである。また、それ以外の社会構成主義やナラティブアプローチも厳密には翻訳定理に

立った手法を取っている<sup>9</sup>。

手続論的転回に立たない質的分析の結果は、対人援助職が直面する実践上の課題へ理に適った正解を引き出す材料とはなりにくい。なぜならば、これらのアプローチに基づく作業は、常にその実践とは一線を画す外側から説明概念が持ち込まれ、それらに基づく実践データの精緻化を繰り返せば繰り返すほど、その実践が本来持つ特徴から遠のいていかざるを得ないという陥穽を抱えることになるからである。つまり、それは、求めるために選択した方法によって、逆に求めるものを失う結果を導くアイロニーに立たされることになる。

さて、藤田報告の「対人援助職が持つべき能力の理想形を実習生に置く」という発言に戻ろう。上記のように、過去、現在を含め、対人援助職の養成教育において、実践を「事実解明的に見極める方法」を習得する機会を得ることはできなかった。そうであるとすれば、改めて、手続論的転回に立った方法を習得できる可能性を持つのは、これから学習の機会を与えられる実習生という立場以外にはないということになる。これが発言の真意である。もちろん、そのためには、手続論的転回に立った養成教育が行わなければならない。しかし、現状の福祉学領域では、この手続論的転回の必要性どころからその意味さえも自覚するところにはない。

改めて、養成教育における手続論的転回を前提とする指導内容の整備が望まれる。ここで、手続論的転回を志向した指導事例として、藤田による社会福祉士養成教育の実習の事前指導の内容の一端を紹介する<sup>10</sup>。ここでは、実践現場へ臨む「実習生の能力」を実習の実践に対する<見る><聞く><実践する><読む>アプローチへ代え、それぞれロールプレイを用いたシミュレーション学習として習得を進める。例えば、<見る>アプローチは、実習生同士のロールプレイ場面をビデオ録画し、その録画を実習生へ繰り返し視聴させることで、その相互作用が成立する根拠やポイントをコンテキストに基づき事実の記録と整理へ取り組ませ、<聞く>アプローチは、ロールプレイとしてのインタビュー場面から、インタビューの質問・発言、それに対するインタビューの応答・発言の相互作用のポイントを踏まえて記録し整理を進める。<実践する>こともシミュレーションとしての実践場面を通して、<読む>こともケーススタディに基づき、記述内容の展開を踏まえた事実の記録と整理としてのトレーニングを積み上げていく。これらの基本は、実習生に対して、常に援助場面のロールプレイ等による具



体的なデータを前提としつつ、それへの事実解明的な記録と整理を進める形態に置かれている。これらにより手続論的転回、つまり「相互反映性」「文脈表示性」「説明可能性」に基づく理解を踏まえた「実習生の能力」の習得を目指すことを意図している。

さて、この事前指導は、限られた時間内の限られた模擬場面による学習に過ぎない。現実的に、実習生が実習実践に対して手続論的転回に基づく能力を発揮できるまでの学習には遠く及ばない。しかし、このことから実習生が自らの実習実践に対して「事実解明的」に臨む姿勢を意識できるとすれば、実践知の実態的な気づきへつながる可能性は十分にある。

いずれにしろ、これまでの状況超越的な知識や方法、技術の習得を最優先に位置づけてきた養成教育そして実習教育の限界を乗り越える新たな提案として、手続論的転回および実践知における指導の検討は価値ある取り組みと言えるように思う。

## VI. 結論

実は、そもそも現場で取り組まれる実践は、すべて「手続論的転回」に基づいている。どのような実践も、言語や動作、視線や表情等々のメソドロジーをもって達成されている。そうであるとすれば、現場では、その実践に対して手続的な妥当性を担保しつつ、その評価と課題の見極めが行われているはずである。しかし、それ自体、恐らく当事者たる対人援助職にとって半ば無自覚なレベルにある。つまり、対人援助職は、自らのやり取りについて、「見ているけど、気づいていない」状態に置かれている。それに対して藤田は、エスノメソドロジーによる実践現場の相互行為分析から、その無自覚的ではあるが、実践の必要性に迫られて行われている「気づきのメソッド」の働きを明らかにした<sup>11</sup>。「気づき」は、ある経験を敷衍して初めて成立する認識であり、常にその経験に含まれている手続論的なメソドロジーとの関係において生じる理解である。基本的に対人援助職が、場面場面でその都度必要に応じて求められる対応の解答を、「そこで何をすべきなのか」という状況超越的な次元から得ることができないことについては触れてきた通りである。つまり、遭遇した場面の手続論的な条件との繊細な擦り合わせによってのみ、くいま-ここ>における妥当な正解を手にすることができる。それが「気づきのメソッド」である。

つまり、対人援助職が必然的に取り組まざるを得ない

「気づきのメソッド」そのものを、それこそ気づくこと(=対象化)ができるとすれば、それらを手続論的転回における対人援助職の専門能力へ置き換えていくことはそれほど困難なことではないだろう。この「手続論的転回」=「気づきのメソッド」を養成教育へいかに導入し、定着させていけるのか、それが、専門実践で求められる対人援助職の能力、つまり「実践知」への対応力にとって不可欠な課題であると思う。

この研究の一部は、平成25年度学部プロジェクト研究としておこなわれたものである。

## <注>

- 1 本論で「対人援助職」とする場合、看護師、養護等教諭、社会福祉士を含めたソーシャルワーカーを念頭に置くが、それ以外の対人援助職を排除するものではない。
- 2・3 「専門理論」とは、対人援助職の養成教育あるいは現任教育で習得する知識・方法・技術、さらには、演習・実習指導等ロールプレイ等のシミュレーション学習を含めた内容を指し、それに対して「専門実践」とは、対人援助職として援助課題の解消へ向けた具体的な取り組みすべてを意味している。
- 4 「相互反映性」の詳細は、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」：Ⅲ. <エスノメソドロジー>とは何か 岩手県立大学社会福祉学部紀要第16巻、pp23-33参照
- 5 「手続論的転回」については、岡田光弘 1994 エスノメソドロジーと認知的構成論 お茶の水社会学研究会、Sociology Today第5号、pp84-96、を参照。
- 6 「エスノメソドロジー的無関心」とは、分析対象への研究者側の価値判断や解釈を排し、あくまでもその対象である成員の活動や意味づけをくいま-ここ>における手続として記述することへ徹し、その結果、極めて純粋な相互作用の仕組みの発見へ導かれ、それ自体は、意味のベクトルを持たないが故、その結果への評価や活用への無関心を貫くエスノメソドロジストとしての姿勢を表している。
- 7 2013年8月10日(日)岩手県立大学社会福祉学会第15回研究大会において『対人援助科学における「理論と実践のかい離」への新たな提案～福祉・看護・教育・心理からの「実践知」に関する取り組み～』と題したシンポジウムが、香川秀太氏(青山学院大学)、

秋葉昌樹氏(龍谷大学)、藤田徹氏(岩手県立大学)、熊谷和史氏(南寿園デイサービス)の4名のシンポジストにより開催された。そのシンポジウムでの藤田報告を指す。

- 8 その理由は、養成教育側が「学習転移論」へ固執してきたことにある。
- 9 「社会構成主義」「ナラティヴアプローチ」の限界については、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」:「V. オントロジカル・ゲリマンダリング」を参照。岩手県立大学社会福祉学部紀要第16巻、2014、pp23-33。
- 10 本事例の詳細は、藤田徹研究代表 2012 3. エスノメソドロジーによる社会福祉研究・教育・実践の新たな「転回」藤田徹著、平成24年度岩手県立大学社会福祉学部研究プロジェクト研究質的分析方法による「社会福祉研究」および「実習指導」に関する研究成果報告書を参照。
- 11 藤田徹 2008 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」岩手県立大学社会福祉学部紀要第11巻1号、pp45-54を参照。

#### <引用文献>

- 秋葉昌樹 1995 エスノメソドロジーと教育研究 東京大学大学院教育学研究科紀要第35巻、pp149-157
- 秋葉昌樹 2006 教育学教育における臨床的方法実験としての演劇:エスノメソドロジー・会話分析研究を經由して 演劇学論集 日本演劇学会紀要44、pp109-129
- 秋葉昌樹 2008 新連載 保健室の構造・機能・意味:第1回~4回 保健ニュース第1396・1399・1402・1405-II号付録 少年写真新聞社
- 秋葉昌樹 2009 エスノメソドロジー研究のパフォーマンス—質的調査研究の臨床性およびエスノメソドロジーの演劇的異化— 社会と調査No. 3、pp45-51
- 香川秀太・茂呂雄二 2003 学校活動に関する学習論の検討—認知の状況性、学校の自己収束性、LPP、そして移動の概念から—筑波大学心理学研究第26号、pp53-73
- 香川秀太・茂呂雄二 2006 看護学生の状況間移動に伴う「異なる時間の流れ」の経験と生成—校内学習から院内実習への移動と学習過程の状況論的分析— 教育心理学研究第54巻 第3号、pp346-360
- 香川秀太 2011b 状況論の拡大:状況的学習、文脈横断、

そして共同体間の「境界」を問う議論へ Cognitive Studeies, Vol18 No. 4、pp604-623

- 香川秀太 2012 看護学生の越境と葛藤に伴う教科書の「第三の意味」の発達—学内学習・臨地実習間の緊張関係への状況論的アプローチ—教育心理学研究第60巻 第2号、pp167-184
- 田辺繁治 2003 生き方の人類学 実践とは何か 講談社現代新書

#### <参考文献>

- 秋葉昌樹 2004 教育の臨床エスノメソドロジー研究 東洋館出版社
- 藤田徹 2008 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」岩手県立大学社会福祉学部紀要第11巻1号、pp45-54
- 浜日出夫 1992 第1章 現象学的社会学からエスノメソドロジーへ 好井裕明編 エスノメソドロジーの現実—せめぎあう<生>と<常>— 世界思想社、pp2-22
- 浜日出夫 2004 第1章 エスノメソドロジーの発見 山崎敬一編 実践エスノメソドロジー入門 有斐閣、pp2-14
- 香川秀太 2011a 実践知と形式知、単一状況と複数状況、分析と介入、そして質と量との越境的対話—状況論・活動理論における看護研究に着目して— 質的心理学フォーラム、pp62-72
- 岡田光弘 1994 エスノメソドロジーと認知的構成論お茶の水社会学研究会,Sociology Today第5号、pp84-96