

# ある教育実習の事例において仮定される学習の様式

——実習の知への一提案——

A Mode of Learning Assumed in a Case of Teaching Practice:  
A Suggestion for Practical Knowledge

山内 清郎  
YAMAUCHI Seiro

## I 問題設定

小学校・中学校・高等学校等での教育実習の終了時に、教育実習生が実習クラスの児童・生徒からメッセージをもらったり感謝の言葉を伝えられたりするのを実習生からよく聞く話である。「ありがとう」「授業が面白かった」「クラブ活動の指導をしてくれて楽しかった」「悩みを親身になって聞いてくれて嬉しかった」。教育実習を経験して、こうした言葉を児童・生徒からもらい、教職への思い、教師の仕事への思いが以前よりも強くなる教育実習生は多い。教育実習の期間を終える際のこれらの出来事は、教育実習期間中の、授業準備に苦労したこと、子どもとのコミュニケーションが難しいと悩んだこと等のさまざまな苦労が無駄ではなかったと感じる機会になる。それらの悩みや苦労にも、悩んだだけのかいがあり、準備に時間をかけたこと、苦労したことは、何らかの形で児童・生徒に伝わっているのだと実感することにもなる。

この種の経験は、教育実習ならではの醍醐味である。教職課程における教育実習のもつ意味は、このように学校現場に「直に」ふれる経験にこそあると言えることができるかもしれない。この「直に」ふれる経験について、教育実習を終えた教育実習生の感想には上述のものとはまた別に次のような感想もある。「大学で教科教育法・授業法、あるいは、生徒指導論その他の理論を学んだつもりだったが、実際に現場で子どもたちに接すると、大学の授業で学んだことだけでは対応できない。現場の臨機応変さが求められる場面が多くあった」「座学で学んだことの意味は、実際に、授業をしてみたり、児童・生徒に触れてみたりするま

で、その本当の意味を分かっていなかった」という感想である。あるいはより辛辣に「大学での学びは、現場では必ずしも役立つものではなかった」といった感想の聞こえてくることもある。

これらの感想は、肯定的なものであれ否定的なものであれ、大学での学習と教育実習現場での学びとを、〈理論－応用〉〈大学での理論－学校現場への適用〉の枠組みで捉え、実習現場・実践現場への応用の成否や、応用の可能性を尺度にして、自らの教育実習での学習効果と、大学での学習成果を測定していることになるだろう。

この〈理論－応用〉の文脈において、現場実習が次のように考えられることも、またある。実習生が教育実習に臨む意義として、現場での「失敗」の意味合いが強く主張されるのである。例えば、教科の授業をひとつの例として考えてみれば、大学で大学生が行なう模擬授業は、同じ教科の授業法を学んでいる大学生が児童・生徒役をしていることがほとんどである。先生役の大学生への配慮が働くわけでもなく、模擬授業の出来・不出来について、模擬授業後のふり返りでは、忌憚のない、手厳しい意見が交わされることだろう。とはいえ、模擬授業はあくまで模擬授業である。

それに対して、実習校での授業の児童・生徒たちは、何もおもんばかりなく、いわば「生きた」教材としてあるがまま・気ままにふるまう。ある発問に対して、現実の児童・生徒が想定通りの応答することは通常稀であり、想定外のリアクションが帰ってくるのが普通である。児童・生徒の予想外のリアクションにとまどい、下手をすると授業中に頭が真っ白になり（一瞬ではあるが、思わず）授業が中断してしまった、このような「失

敗」こそが、教育実習に行き現場で学習することの意義であるという考え方は根強い。「失敗がひとを育てる」「よい失敗をせよ」「失敗をして、その後の、ふり返りと修正が大事」である。

教育実習とは、単に、教育実習生の自信をつちかき、教職への思いを確かめるためのもの（もしくは、場合によっては、実習での経験から、自身の教職とのミスマッチを教職に就く前に発見するもの）であろうか。あるいは、教育実習の意義は、実習現場での「(よい) 失敗」を経て、教師の知識・技能の面で成長をみせることにある、と、このように説明するだけでよいものなのだろうか。

こうした問題を考えるにあたり、本稿では、ある学生の教えてくれた言葉を出発点におき、その言葉から考えられる、仮説的な状況を中心に考察を進めることにしたい。その言葉とは、教育実習を終えたところで、大学での教職実践演習その他の授業を受講した学生が筆者に伝えてくれた、自身の教育実習で印象深かった、ある児童について語った際の一言である<sup>1)</sup>。

この実習生が教育実習の最後にもらったメッセージカードに、小学5年生の児童のひとりが、「みんなと同じように接してくれてありがとう」と書いていた。実習生は最初そのメッセージの意味が理解できず、どう解釈したらいいのか分からなかった。教育実習終了後も、そのメッセージのことがずっと引っかかっていた。違和感がずっと残って困っていたというのだ。

他の子どもの贈ってくれた、メッセージカードや手紙と一見すると似てはいるが、そのメッセージが書かれた実習中の出来事、その背景も考えると、「みんなと同じように接してくれてありがとう」という感謝の言葉、なかでも、特にその「みんなと同じように接してくれて」の箇所が、なんとも理解できなかった。

そして、この児童の一言と、その言葉が発せられた背景とを実習生から聞いた筆者も、当初はその言葉の真意をつかみかねていた。だが、実習生の話を重ねて聞いていくと、そこには、この実習生の教育実習における特有の学びがあったのかもしれないと思える状況だと考えるようになった。

先述の、〈理論－応用〉の文脈、あるいはまた、

「(よい) 失敗」をして成長するという文脈では十分には捉えられない、それらとは異なる文脈での学びを、実習生が達成している可能性をこの事例に感じたのだ。

当該の実習生は、教育実習において（特にこの児童との関係を中心とした実習場面において）いったい何を、どのように、どこまで学んだことになったのか。

この学びは確かにあくまで、この事例、そしてこの実習生という、ひとつのケースでの実習において生じた学習の様式・モードに過ぎないかもしれない。だが同時に、そこから問い直さなくてはいけないのは、〈理論－応用〉の枠組みで捉えられる実習の意義、現場での「失敗」を身をもって「直に」経験することで成長するという前提での学習構造、等だけで、教育実習での学習のあり方の全領域、つまり、教育実習において、実習生が、何を、どのように、どこまで学んでいるのか、ということの領域の全てをカバーできているのか、という問いである。現場に入って学ぶ、先輩教員の姿を見て学ぶ、経験によって学ぶ、実際に為すことによって学ぶ、等のイメージで、学校現場に「直に」ふれる経験をすることによる学習というイメージで、教育実習での学習のあり方すべてをカバーできているのだろうか。

この事例において実習生が学んだと仮定される学びの内容、そして、その学習のひとつの様式・モードは、従来の、教育実習「観」ではこぼれ落ちていた、微細な、しかし重要な学習が教育実習において生じている場所の所在を照らし出しているようにも思われる。

## Ⅱ 「みんなと同じように接してくれてありがとう」というメッセージ——ある事例

「みんなと同じように接してくれてありがとう」という、意味をくみ取るのが難しく思えるメッセージには、次のような背景があった。

このメッセージを実習生に書いた小学校5年生の児童は、実習先の小学校では発達障害だと見なされていた。普段の授業では通常学級で過ごしているものの、教科の習熟度にばらつきがあるため、教科によっては取り出し指導をされている教科も

ある。忘れ物が多いことや、授業中等に時おり居眠りをする、クラスでのいろいろな作業への取りかかりに時間のかかること等があったため、どうしても周囲の児童からは（そのつもりはなくても）きつく響く言葉で注意され急かされることが多くなる。クラスの中で、いわゆる「目立つ」子、「困難を抱えている」子と認識されていた。

クラス担任、かつ、クラスに入った教育実習生の指導担当教員でもある教諭は、この実習生に対して、日々の指導の中で次のような指摘・アドバイスをしていた。「この子は、授業においては、授業中にノートが取れていることを中心に指導してほしい」「ノートを取れていれば、その子の課題は一定クリアできていると見なしてほしい」「授業中、この子には二択などで（イエス・ノーで）答えられる質問以外の質問をあてるのは避けた方がいい」「答えにくい質問があたると、授業が進まなくなることもあるので注意が必要だ」等など。

続く議論に先立って誤解されないように強調しておきたいのは、本稿での筆者の観点からは、教育実習指導担当教員のこれらの指摘・アドバイスを、発達障害に対する無理解・不勉強のせいである不適切な指示だと非難する意図はないということである。むしろ、普段の学級運営を円滑に進めるための、教員としての一種の「知恵」のようなもの、このクラスにおける「慣習」「常識」のようなものであるとも思うし、もし仮に筆者自身が、担任であり、なおかつ教育実習生の指導担当教員であればきっと、転ばぬ先の杖といったように考えて、実習生が不要な「失敗」をしなくて済むように先回りをして、似たようなアドバイスをしたことだろう。教育実習生という、ごく短期間にクラスに入る実習生に対して、長期にわたりこのクラスを担当する教諭からすると、これらはごく自然なアドバイスであると思う。

それに対して、もともと特別支援教育に強く興味があり、発達障害のことを大学において一定学習をしていた実習生には、アドバイスの対象となっている児童が、指導担当教員が繰り返し言うほど「目立つ」子、「困難を抱えている」子、「(大きな) 配慮が必要な」子には映らなかったという。もちろん、こちらも同様に誤解がないように先に

述べておくと、実習生自身は、必ずしも、担当教員のアドバイス・見解を誤りだと考えていたわけではない。自分の考えとの見解の相違に過ぎないし、また、限られた時間でしかその児童の様子を見ていない自分の見解を、長期的に担任をしている教諭の見解と対決させたり、そのいずれかの正否を決めたりするような根拠やエビデンスを自身が十分にもっているのではないことも自覚していたようである。

当該の児童の話に戻れば、そうは言っても、この児童が何かしらの支援の必要とする子であることに違いがない。実習生からすると、(少し僭越な態度であるように響くかもしれないが) クラス担任の先生よりもはるかに、自分の方が積極的に児童に対する支援を行っていた、自身がこれまで学んできた発達障害についての知識を活用して、例えば教材の提示の仕方等にも、かなりの手間をかけて工夫をこらした、「みんなと同じように接してくれて」からは程遠く、ずいぶんと「特別な」扱いをしていたほうだ、と実習中には思っていた。だから、実習の最後にこの児童から、「みんなと同じように接してくれて」というメッセージが送られたのは、とても意外に感じられたのだ。

当該の児童に対する担任の先生の特徴的な物言いや仕種として、他にも、「黒板を消すことをとにかく褒める(少し過剰かと思われるほどに)」ということが、実習終了後、思い出された。そこまで褒める必要があるのだろうかと実習生は違和感をもっていた。単なるクラスの日常的仕事を日々こなしていくこと、黒板係が授業終了時に黒板をきれいに消してくれたことへの感謝というよりも、はるかに目立った出来事だった。周囲の児童の目にもかなりの特別扱いのように映っていたことだと思われる。

このように教育実習の日々を過ごしているうちに、教育実習期間も終盤になり、いよいよ研究授業の日になった。研究授業全般としては、事前の準備にも誠実に取り組んでいたこともあり、実習校の先生がたからはおおむね好評な評価をえられた。

ただ、ここまで述べてきた児童のことを中心に教育実習をふり返ったとき、研究授業において、見逃せない印象深い出来事のあったことが実習生

には思い出された。授業の流れ上、実習生は、どうしても「答えにくい質問」をその児童に当てざるをえなくなった。そして、児童はうつむきがちに黙り込んでしまった。沈黙。指導担当教員にはおそらく、「案の定」起こった出来事と思われたであろう。もしかすると担当教員の目には、せっかく事前に注意していたアドバイスを活かさなかった「失敗」と映ったかもしれない。指導担当教員のクラスのルーティンワークは、この児童に、「答えにくい質問」をできるだけ避けるという「慣習」「常識」、そして、その分（というわけでは必ずしもないであろうが）黒板を消すことをよく褒めるということによって支えられていたのである。

### Ⅲ 「現場は学習するのに最悪の場所である」

Ⅱで述べた事例において実習生には、何が、どのように、どこまで学ばれていると仮定されるのか。その学習の様式・モードを検証するにあたり福島の『学習の生態学——リスク・実験・高信頼性』を本稿では参照する。『学習の生態学』は、現場学習について、それが成立可能となる条件や、現場学習への制約、現場学習の歴史的背景を説いた著書である。

その中でもまず、現場学習に対して福島のきわめて辛辣な意見の述べられている箇所を参照することにしよう。福島は、現場での学習・教育のあり方を問い直す際に、近年多くの研究者が「徒弟制メタファー」を新鮮な響きをもって受け入れるようになった点に着目する。徒弟制メタファーの流行・受容のきっかけは、レイヴとウエンガーの著書『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』である。レイヴとウエンガーの「正統的周辺参加」という概念、つまり、状況的学習論は、学校で学ぶ事柄（すなわち学校知）が、社会や現場で必要とされ活用される知識・技能と乖離することへの批判的意味合いをもっていた。学校知と社会・現場との乖離への補正の役割を状況的学習論的な要素に求めることは自然な成り行きであった。

ふり返ってみると、筆者自身も、教育実習に学生を送り出す際に、「学校での教師の仕事をよく観察するのが大事」「まずは先輩先生の仕種や発言をじっくり見てとること、その仕種や発言の裏

にある意図を読み取ることに注意すること」「しかし、そうした仕種や発言の意図を理解したこと、実際にそれらを真似し実践できることとは別だ」「教師としての自分のオリジナリティの発揮を考える前に、せめて先輩先生と同じようなことができるレベルを目標にすべき」等と学生に説くことが多い。これらは素朴な徒弟制モデルに依拠した現場学習のイメージを伝えようとしていることになる。

この素朴な徒弟制モデルは、Ⅰでの実習生側の「大学で、教科教育法・授業法、あるいは、生徒指導論などの理論を学んだつもりであったけれど、実際に現場で子どもたちに接すると、大学での授業で学んだことだけでは対応できない。現場ならではの臨機応変さが求められる場面が多くあった」等の発言と相補的にはたらき、教育実習での学習のあり方のイメージを強力に形作っている。

だが素朴な徒弟制モデルだけで、教育実習の学習の領域の全てが言い尽くされるのだろうか。現職の教員がもっている知識・技能に、適応・同調することを目指すのがよいことなのだろうか。

Ⅱの事例で考えれば、教育実習指導担当教員の指摘・アドバイス、一種の「知恵」、クラスにおける「慣習」「常識」に沿って実習を進めれば、確かに通常のクラス運営や授業はスムーズに進行する。だが、それだけが実習の学習と言ってしまうことに——先輩教員のある種のコピーとなることだけを実習の学習と呼んでしまうことに——抵抗を感じるひともし少なくないだろう。

そして、問題はそれだけではない。そもそも「現場」という場所が、最初から大きな難点を含みもった場所でもあるのだ。

福島は、現場の学習の問題に対して鋭い批判を展開する。彼は、社会学者ベッカーの教育についての小論「学校は何を学ぶのにも最低の場所だ」を引用して次のように論じる<sup>2)</sup>。

ベッカーはまず一般的に論じられる教育社会学等での見解と同様に、学校での学習は、学校という制度で生き延びるための技術を学ぶことに過ぎず、「学校が学校秀才を生むだけだ」と断言する。ここまでの議論は、従来の学校モデルの学習を批判的に捉え、独自性を打ち出そうとする徒弟制モ

デルでの議論と大差はない。空洞化した学校知の役立たなさを提示することは、ある意味でありきたりの論でもある。実は、ベッカーの「学校は何を学ぶのにも最低の場所だ」論文の特異さはそこにはない。ベッカーは学校教育を一刀両断にしたあと、鋭い矛先を同様に現場の学習にも向けるのだ。ベッカーが提出するのは現場学習に関して「ベッカーの難問」と定式化できるものである。その概要を見てみよう。

学校で学習ができないのと同様に、現場でもやはり学習ができない。つまり、学習というものは実は、学校でも現場でも不可能なのだ。この、学校と現場での学習の不可能性は、どういう意味だろうか。両者のうちでも特に現場の学習の不可能性は、どのように考えればいいのか。これは、徒弟制モデルを真っ向から否定するものなのか。この問題提起は、教育実習・現場実習の学習モデルの問題の根幹に関わる指摘である。

福島によれば、仕事の現場というのは、そこでの仕事が常にリアルタイムに出来事の進行する場所である。現場では、学習に必要なある種の「猶予」、すなわち、立ち止まって考え直してみたり、分からないところを繰り返し試してみたり、適当なタイミングで先輩や指導者に適度の指導を受けるといったチャンスは限られているのである。

「〔実践共同体で：引用者註〕先生になり得る人達は、もっと緊急の仕事のせいで、教えるための時間がないかもしれない。専門の肉屋がステーキの準備をしているなら、徒弟に教えている時間はないであろう。上級医が急患に対応している時は、インターンに教えている暇はない。オンザジョブで学習できるチャンスは、その仕事量によって大きく変わりうるのである」<sup>3)</sup>。

そしてそれ以上の現場学習の難点は、新人が失敗し仕事に大きな穴を開けたとすると、その失敗のコストが直接組織に跳ね返ってくることである。福島が『学習の生態学』で主たる考察対象としているのは、救命センター、コンビナート、原子力発電所のような巨大技術的組織である。そのような組織では、新人の失敗の穴の影響は単に個

人のミスにとどまらない。組織の仕事全体が大きくなりリスクと常に背中合わせの仕事であり、ほんの僅かなミスであってもそれが致命的ミスになり重大事故を引き起こす可能性がある。巨大組織全体に影響が及び、悪くすると組織全体がストップする最悪の事態を引き起こしかねない。

「その失敗のコストは直接組織に跳ね返ってくるから、技能の低い新人には仕事を任せたくないという傾向〔が、この種の実践共同体にはある：引用者註〕〔中略〕言い換えれば、学習にまつわる失敗のコストを現場では許さないのである。結局ベッカーは、学習というのは学校でもその外でも、どの文脈でも不可能であるという、ある意味驚くべき結論に達してしまう。これをここではベッカーの難問と呼ぶことにしよう」<sup>4)</sup>。

「ベッカーの難問」には巨大技術組織の信頼性についての研究という文脈がある。もちろん、救命センター、コンビナート、原子力発電所のような仕事と、学校での仕事とはそれぞれの仕事の抱えるリスク面で、単純に比較できるものではないとする見方もあるだろう。被害規模を考えると、原子力発電所の組織と、学校の組織を同列に並べるのは不正確かもしれない。

客観的な事故の損害や影響力の大きさの点では比較にならないかもしれないが、致命的な影響を及ぼすという点で、また、組織に跳ね返ってくるコストという点で、「技能の低い新人には任せたくない」「任せられない」仕事があるというのも、教育実習を引き受ける学校組織にとってはまた事実であろう。学校現場において、その種の仕事として、すぐさま例に挙がるのが、例えば、児童・生徒の命などに関わる重大な事、教職員としての不祥事につながりかねないこと等である。

この「技能の低い新人には任せたくない」「任せられない」という線引きは容易には決めがたいものでもあるが、そうは言うものの、大半の実習校で決して教育実習生には任されない仕事を数え上げることはできるだろう。児童・生徒の命に関わるものでは、例えば、いじめについての対応、児童・生徒の自傷行為さらには自殺に関わるよう

なことが挙げられる。失敗の許されない日常的事象として他に、保護者への対応もその例として挙げられるだろう。これらは失敗が許されず、決して教育実習生に任されることのない仕事と考えて差し支えない。

あるいは、教育実習生が基本的な学習の場とする授業場面で考えるとどうだろうか。確かに、授業において、ある限定的な範囲内で「失敗」が許容される場合、「失敗」が積極的に推奨される場合もある。だが、例えば、理科の授業の構成で、先に仮説を立て、実験を行い、検証をするという手順を踏んでいるときに、実験で、教育実習生が児童・生徒に誤った情報、間違っただけの情報を与えてしまうと結果が出ないことになってしまう。こうした「失敗」はそうそう許容されることはないはずだ。

こう考えると現場の学習ということについて、何点か考えておかななくてはならない問題が出てくる。①そもそも教育実習の「現場」経験一般が、はたしてどのような経験であると言えるのか、という問題。新人の得られる経験が、ごく限られた経験であるのなら、それを「教育」現場での経験・実習と考えてよいのかという疑問が生まれる。②そして、その限られた経験のなかで実習生が何を学ぶのか、という問題。

しかし、本稿の考察にとって最も重要な問題は、③Ⅱの事例の実習生の経験の質とでも言うべきものの、Ⅱの実習生が現場で何を「経験」したと言えるのか、ということである。

まずは確かに児童の沈黙をまねいた「失敗」の経験であるだろう。しかし単純な「失敗」であるとも言い切れない（その点が「みんなと同じように接してくれてありがとう」という児童の言葉に示唆されている）。確かに「失敗」はこの実習生の経験の中心にあるのだが、その背景等を詳しく聞いてみると、この実習生が経験したのは、シンプルに「失敗」では括れない、何か別のものであるようにも思われる。

#### Ⅳ 現代における「免疫化された空間」の保持の難しさ——それに替わる微細化された「日常の実験」「免疫化された実践」の領域

上記の学校の仕事についての例示にも示唆されていたのであるが、現代社会の現実の労働現場は、（実は学校の仕事に限らず労働全般的に）かなり、「パッチワーク的構造」になってしまっている。「パッチワーク的構造」とは、なにも様々な種類の仕事がつぎはぎに存在し、仕事全体が断片的な仕事の組み合わせになってしまっていることを意味するだけではない。

「パッチワーク的構造とは、仕事を行おうという時に、様々な業務や必要事項が、次から次へと押し寄せてくるような事態を想定している。ベッカーの議論は、現場の仕事がそうした断片的な構造をもつという現実を鋭くついでおり、それゆえ学校も職場も学習には不適切というラディカルな主張に繋がっている」<sup>5)</sup>。

このようなパッチワーク構造下でも、一定の徒弟制的な学習モデルを維持したいのであれば、そこには、①その実践的共同体で学習される中心的技能を、長時間掛けて習得することに意味があるとの社会的承認、②それが学習される組織的構造の安定、が必要であり、逆に、③学習される技能の陳腐化の速度が速まると、成熟まで時間がかかる徒弟制モデルは理論的な魅力を失う、ことになる。

パッチワーク化は、①と②の伝統的な仕事観がすでに成り立ちえないことを意味し、また③が、社会的に急速に促進されていることを意味する。①と②について補足的に説明すると、徒弟制学習モデルが成立するかどうかの分かれ目は、その学習モデルが学習対象とする領域の周辺にセーフティーゾーンをもっているかどうか、ということである。レイヴとウエンガーが「正統的周辺参加」のフィールドとして示した、アフリカの仕立屋で重要な役割を果たしていたのは、フルの活動（十全的な参加）の周囲に、基礎的な実践（例えば布の型取り）を行いつつ、そこで失敗してもそれが大目に見られ、失敗によって生じるコストに関して追及されない空間である。

しかし現代社会の仕事はパッチワーク化してしまっている。とりわけ、教職の仕事については、

単なる仕事量の増加による多忙化の問題として一括りにして話をすますわけにはいかない。「パッチワーク的構造」についての福島指摘、つまり「様々な業務や必要事項が、次から次へと押し寄せてくるような事態」というのは耳の痛い指摘である。

「こうした緊迫した状況においては、アフリカの仕立屋で観察されたような、ゆとりをもった周辺的環境（いわば免疫化された空間）といったものが実質存在しない可能性があり、試行に従う学習を担保するような空間を維持できない」<sup>6)</sup>。

ベッカーが見抜いていたのは、現代社会の、現実の労働現場では、こうした試行・失敗への「免疫化された空間」が保持できない点であった。失敗は、日常の緊迫したプラクティスの流れを阻害し、場合によっては損害を与えかねないということである。では、現代社会の労働現場においては、徒弟制モデルがまったく成立しえないかということ、そうではない。福島は、安定的な「免疫化された空間」を保持しなくても、より微細化した「学習の実験的領域」「日常の実験」という領域に現場学習の可能性を読み取るのである。

「日常の実験とは、〔従来の徒弟制的モデルなどが強調する：引用者註〕プラクティスという概念（つまり日常の実践）が、どちらかという行為の反復、ルーティン的な側面を強調する傾向があるのに対して、それがもつ、より探索的、試行錯誤的な色彩を強調する概念である。また学習における模倣と探索について、ここでは後者の重要性をより強調する。この領域が十全に担保されている時は、それがちょうどワクチンのように、もともとのウイルスの毒が排除されている場合であり、それゆえそれは「免疫化された実践」と呼ぶにふさわしい性質をもっている」<sup>7)</sup>。

職種にもよるし、様々な社会的要因が影響するのであるが、学校の仕事には本来この種の「日常の実験」「免疫化された実践」の余地が残されてなくてはならないはずである。そしてⅡの実習生

の起こした「失敗」は、本人が意識していたか否かという点については、今となっては検証し難いが、状況的には、実習生の行動には少なからぬ探索的・試行錯誤的な側面が備わっていた。少なくとも、クラスの中でのルーティン的な日々にあった当該の児童にとっては、目新しい新鮮な「失敗」の経験、普段は当てられることのない「答えていく質問」が自分の番に回ってきたという経験であったはずである（「みんなと同じように接してくれてありがとう」）。この失敗は、結果として、「日常の実験」「免疫化された実践」の一例となっていたのかもしれない。

## V 「組織化と学習の逆理」

「日常の実験」「免疫化された実践」とは言うものの、これらはどの領域に存在するものなのだろうか。確かに、それらは、ルーティンの模倣よりも探索の重要性を強調するのではあるが、かといって、ルーティンに全く無関係に存在するものでもない。

Ⅱの事例での、教育実習指導担当教員の指摘・アドバイス、一種の「知恵」、クラスにおける「慣習」「常識」を、仮に、一切もたずに教室に入る状況を考えてみれば、とてもではないが学校での日常的な仕事、クラスの運営を教員としてこなしていく姿は想像できないだろう。ルーティンについて、それがもつ一種の経済学的合理性の側面は軽んじることができない。ルーティン・慣習性のもつ能率化の機能について、福島は巧みなメタファーで語る。少し長くなるが引用しよう。

「たとえば我々がデパートで買い物をする場合、入り口にある商品から一つ一つ吟味していく奇特な人はあまりいないであろう。我々は欲しいと思われる品がある階に直行し、それ以外の階はルーティン的に無視する。そのターゲットとなる品々でさえ、もし我々がそれについてある程度精通しているなら、その品について全てを吟味するといった面倒な作業は行わないであろう。大抵は既に長いこと買っている品を買うか、あるいはそれが無い場合に、それに類似したものを選ぶといった微調整で済みますであろう。〔中略〕このように、

最初から一〇分以上の時間を使うことが許容されている場面以外では、我々は従来行ってきた判断を優先し、それに対する微調整で大抵の場合を繕うという戦略を日常的に取っているはずである」<sup>8)</sup>。

このルーティン機能は、日常生活を能率化するためには、意識してか意識せずにか誰しもが活用している。そしてそれは、個人的な活動の領域での能率化に留まるものではなく、集団的な能率化の領域でも発揮されている機能でもある(いわゆる学校文化、学校特有のルーティンの多くは、こうした能率化に寄与するものである)。

そして、現場学習に話をまた戻すと、こうしたルーティンの概念は、現場学習における「組織」と「学習」との関連で考察すべき概念であるのだ。近年、組織における学習、つまり先行世代が次世代、つまり若手をどのようにして育てるか、という関心から組織学習の研究が多く行われている。

ところが経営学者ワイクは、そもそも「組織」と「学習」という両概念の間には、本来、強い矛盾が存在すると指摘する。「組織化と学習というのは、まるで方向が逆だ[中略]。つまり組織化が、対象の複雑さを縮減して秩序化する過程なのに対し、学習というのはその逆で、複雑さの拡大である。すると組織学習というのは、いわば矛盾する動きのこと」である。「それは逆方向に向かう人々が一瞬出会うのと同様、[組織化と学習との：引用者註]一瞬の交差の中にしか成立しない」<sup>9)</sup>のだ。

ワイクの主張はかなり分かりにくい。この事態はより具体的には、どういう事態を指し示しているのか。例えば、救命センターのような組織の立ち上げ初期は、問題続出で、むしろシステムの全体的な働きを学ぶ、絶好のチャンスであった。しかし、組織全体が失敗から多くを学ぶと、システムは完成に近づき日々の業務はルーティンになり、事故や失敗は減るが、今度は、学習そのものの可能性が逡減する。

別の観点から見ると、組織の立ち上げ初期にかかわった先行世代は、組織が未完成で、右往左往させられたが、その分、試行錯誤する自由が、日

常的なルーティンの作業のなかにも大きく残されていたということであり、しかし、そのことはすなわち、次世代にとって、すでにセンターは完成し整備されたものであり、試行錯誤の自由度はほとんど残されていないことを意味するのだ。

ただし教職の場合は実は事情はより複雑で、現実に教育システムとしての組織の整備がされているかどうかにはあやしい部分もあるが、にもかかわらず、事故・失敗があってはならないという社会的な期待・想定ばかりが膨らみ、そのため、起こり得る事故・失敗を未然に防止し予防するための組織化は突貫工事で作り上げられ、いびつな構造になっている。

これらの組織化過程の時間的な要因、社会的な要因を考慮に入れないうまま、いくらオンザジョブのトレーニングの機会を増やしたり、教育的カリキュラム・プログラムを整備したりしたとしても、それらだけでは、次世代を担う若手が育たない、若者は失敗を怖れて実践になかなか飛び込もうとしない、と嘆いていても仕方がないのである。

ワイクの指摘する上記の「組織化と学習の逆理」「組織化と学習との一瞬の交差」という事態については、1970年代初頭に、数々の事故を起こしたコンビナートの調査を行った中岡による、コンビナート職員へのインタビューが、その経緯をよく示していて参考になる。

「[組織化の過程は：引用者註]矛盾をひきずっている。このような予防保全の努力の徹底によって、また装置の安定化・信頼性の向上によって、トラブルの数が減れば減るほど、労働者がトラブルに対処する能力を獲得する「経験」が減っていくことだ。製造課長のSさんは新規採用の労働者に、トラブルに対処する能力を養わせる機会のないことを嘆いていた。「われわれが新人教育に手を抜いている訳ではないのです。やはりトラブルに対処する能力を養う究極のきめてはトラブルの起こった時なのです」<sup>10)</sup>。

ワイク的な「組織化と学習の逆理」というのは、この二つの矛盾した流れを圧縮して表現したものだ。ここに従来の学習理論を再検討しなくてはな

らない重要なモチーフが潜んでいる。当然のことながら、新人・若手の学習のために、いったんでき上がってしまった組織システムを、立ち上げ初期のように失敗・トラブルに満ちたものにするなどという発想はナンセンスである。ではどのようにすれば、この一定完成をした、組織化の進んだ組織システムにおいて「日常の実験」「免疫化された実践」の領域をあらたに確保できるのか。

福島は、そうした領域の確保の可能性、言い換えると、「組織化と学習の逆理」を越えて「組織化と学習との一瞬の交差」がどのように、どこに生じるのかを探究するために、先程には一般的な意味で用いていた「ルーティン」という概念の解剖、分析をあらためて試みるのである。

ルーティンに対して、わたしたちは普通は慣習という言葉で当て、主体の環境への適応、環境と主体との一致や同調と受け取りがちである。日々の繰り返しによって、環境にフィットした滑らかさ、円滑性が得られている状態と考えがちである。例えば、習慣的に、コーヒーを入れる手順の滑らかさ、練習時にはぎこちなかった自転車の動きが、いったん乗れてしまうようになってからは、ほぼ意識することをしなくても、滑らかに見えることなどである。

しかし、福島は、これらの一連の一見滑らかで円滑に見える行為のなかにも顕微鏡で観察するように行為を時間的に拡大して微細に観察すると、そこには「微小錯誤（マイクロスリップ）」「ブレ」が満ち溢れているという。次の二つの引用に、マイクロスリップ、ブレがよく描き出されている。

「コップを掴もうとするロボットや、危なっかしげな赤ちゃんの動作と大人のそれを比較してみれば、前者の不安定な動きに対して、後者のそれは安定的、円滑に『見える』。だがそれはいわばブレのレベルが我々の観察のレベルに止まらないほどに微細化したためであり、顕微鏡的に見れば、多くの微小錯誤が観察されるのである。この『振動しつつ同調する身体』という概念は、我々がルーティンワークの身体構造を考える際に重要な意味をもつ。」<sup>11)</sup>

「この知覚システムの絶えざる分化という発想は、我々がルーティンワークに対して抱きがちな、環境と主体の単純な一致や同調という概念を覆し、それが基本的に極めて動的な過程であるという点を示している。一見同一の作業を繰り返しているように見えても、実際のところ（知覚システムを含んだ）身体の挙動は、試行錯誤の振幅を絶えず微細化していく過程なのである。ある意味で達人の自動車乗りやチェス遣いといったレベルは、この微細な差異の感受性が極めて高まった状態であり、その試行錯誤の振動が極小化し、その結果、あたかも環境にフィットした、滑らかさがあらわれてくるのである」<sup>12)</sup>。

わたしたちが普段想定するルーティンワークの円滑性とは、「問題状況化における試行錯誤のぎくしゃくした過程が極めて微細化したため、結果として錯誤が見えない過程のことなのである。逆にいえばルーティン化とは、こうした試行錯誤の絶えざる微小化の過程である。それは一見完全に環境に同調しているように見えても、常にズレが存在している」<sup>13)</sup>。

ここでの「達人の自動車乗りやチェス遣い」のあり方は記憶に留めておきたい。「達人の自動車乗りやチェス遣い」の行為は、きわめて円滑で滑らかで自然であるように見えるが、その実は、それぞれの行為に「微小錯誤（マイクロスリップ）」「ブレ」「試行錯誤の振幅」を内包している。だが、それらが達人によって巧みに微細化されているために、一見すると達人ではないわたしたちには滑らかに「見える」だけのことなのである。

本稿のこの箇所でも問題にする「ルーティン」とは「問題状況自体が極端に微細化することによって、もはや問題状況とは見なされなくなっていく過程」を示す。こうした問題状況の極小化を「『ナノ問題状況化』と仮に名づけてみる」<sup>14)</sup> ことを福島は提案をする。達人と素人との境界は、決して、行為の無意識化や自動化がなされているか否かの違いではないのである。

## Ⅵ 暫定的なまとめ

Ⅱの事例での、教育実習指導担当教員の指摘・アドバイス、一種の「知恵」、クラスにおける「慣習」「常識」は、組織化、ルーティン化の経済学的合理性の側面から考えるなら、単に習慣化し常套化したプラクティスとしてだけ捉えるのは的確ではない。学校の仕事を能率化しスムーズにこなしていくための重要で欠かせない技能であるというのも一方で事実である。こうしたプラクティスのルーティン的な側面だけを強調してしまうことが、いわゆる学校文化においては起こりがちであるかもしれない(慣習の常識化・常套化)。そうした現場では、現場の学習とは、まずもってこれらの知識・技能に適応・同調するように求めることであると考えられがちながあるようにも思う。

ところが、Ⅱの事例では、当該の実習生の行動が(意図してではなかったが)このクラスのプラクティスのルーティン的な側面にヒビをいれることになってしまった。しかし、それは必ずしも全面的な「失敗」だったわけではなく、少なくとも「みんなと同じように接してくれてありがとう」という当該の児童の言葉から判断するかぎりでは、この児童には大きな意味をもった経験であった。

そしてこの経験は、また、実習生がさしあたりは模倣を試みていたはずのクラスでのプラクティスのルーティンが、実は、ただ単に反復的な日々の業務にたずさわることによって終わるものではなく、反復の中にも、児童とのやりとりにおいては探索的、試行錯誤的な色彩を豊かにもったものであること、つまり、福島という言葉を借りれば「ナノ的問題状況」でもあることを露呈させた。これは、実習生にとっても大きな経験であった。しかし、実習生一人だけでは、意味を十分にくみ取ることのできない、しかし何かしらかの違和感を残した経験であった。

そしてまた、本当ならば、教育実習指導担当教員にとっても、これらの出来事は、自らのルーティンが探索的、試行錯誤的な側面ももつことを示唆する貴重な経験となりえたかもしれない。

Ⅱの事例での出来事での、実習生の学びの内容、そしてそれが学ばれた学習の様式・モードは、微

細で些細に見える、しかし重要な、教育実習の意義であると思う。そしてこれに類似した出来事は、Ⅱの事例に限らず多かれ少なかれ、どの教育実習においても起っているだろう。だが微細なだけに、目を凝らさなければ、見落としてしまうような出来事であり、また、仮にその出来事を記憶していても、Ⅱの事例の実習生のようにひとりだけでは、その意義をくみ取る作業を実行するのが難しい。

Ⅱの事例で紹介したような出来事を感知するために、実習生に教育実習の事前にどのようなレディネスを涵養することが必要なのか、事後にはどのように構成したふり返り等の工夫が必要なのか。そのための教育実習の事前・事後の具体的なカリキュラム、プログラムを構想するのが現時点の筆者の課題である。

### 《註》

- 1) 以下の事例は、単独の学生の事例ではなく、筆者が、教育実習を終えた複数の学生から聴いた複数のエピソードを再構成して構成した事例である。決して、特定の個人について既述した事例ではないことをお断りしておきたい。
- 2) 福島真人『学習の生態学——リスク・実験・高信頼性』ちくま学芸文庫、2022年、196-199頁。
- 3) Becker, H.S. 1972. A School is a Lousy Place to Learn Anything, p.101. In, Geer, Blanche (ed.). 1972. Learning to Work. London: Sage Publications. (本稿では、福島訳を引用した。同上書、197頁。)
- 4) 同上書、197頁。
- 5) 同上書、199頁。
- 6) 同上書、201頁。
- 7) 同上書、204頁。
- 8) 同上書、100頁。
- 9) 同上書、187頁。
- 10) 中岡哲郎『コンビナートの労働と社会』平凡社選書、1974年、60頁。
- 11) 福島真人、前掲書、121-122頁。
- 12) 同上書、123頁。
- 13) 同上書、121頁。
- 14) 同上書、122頁。

### 《参考文献》

- J・レイヴ／E・ウェンガー『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』佐伯胖訳、産業図書、1993年  
 福島真人『暗黙知の解剖——認知と社会のインターフェイス』金子書房、2001年