

ドナルド・A. ショーン著、柳沢 昌一・三輪 建二監訳

## 『省察的实践とは何か

### ープロフェッショナルの行為と思考』

(鳳書房、440 ページ、2007 年 11 月発行、ISBN-9784902455113、本体価格 4200 円)

大野 精一

日本教育大学院大学 学校教育研究科

1) 先ず本書の意義と内容構成を専門職大学院の法的な制度設計との関わりで明確にしておきたい。

本学は専門職大学院であり、私は実務家教員としての審査を受けて本学教員として教育・研究に携わっている。このところ明確にしておかなければならないと思うことは、教職大学院を含む専門職大学院や実務家教員のあり方（存在根拠）である。

周知の通り（以下詳しくは、評者が書いた「専門職としての教師—新しい時代を担う人づくり—」教育研究岩手（岩手県立総合教育センター）第 94 号、2006、30-35 を参照）、大学院教育は第一義的に研究者養成を目指すものであった。しかしながら 1998（平成 10）年 10 月 26 日大学審議会答申「21 世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」で、「大学院修士課程におけるこれまでの高度専門職業人の養成を更に進めて、特定の職業等に従事するのに必要な高度の専門的知識・能力の育成に特化した実践的な教育を行う大学院の設置を促進し」、「高度専門職業人の養成に特化した実践的な教育を行う大学院修士課程は、例えば経営管理、法律実務、ファイナンス、国際開発・協力、公共政策、公衆衛生などの分野においてその設置が期待される。」とされた。未だ大学院修士課程という枠内の制度設計であるが、1999（平成 11）年 9 月 14 日「大学院設置基準」（文部省令第 42 号）において「高度の専門性を要する職業等に必要な高度の能力を専ら養うことを目的とし、特に必要な分野において専門大学院を置くことができる」（第 31 条第 1 項、傍点は評者）とされた。ここでは具体的に特定された「高度の専門性」「を要する職業等に必要な高度の能力を」、旧来の大学院で「専ら養う」（専門養成）ことができるとされていた。

しかしながら 2002 年に学校教育法第 65 条が全面改正され（平 14 法 118 改正）、その第 1 項で「大学院は、学術の理論及び応用を教授研究し、その深奥をきわめ、又は高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培い、文化の進展に寄与することを目的とする。」、そして第 2 項で「大学院のうち、学術の理論及び応用を教授研究し、高度の専門性が求められる職

業を担うための深い学識及び卓越した能力を培うことを目的とするものは、専門職大学院とする。」

(傍点は評者)とされた。これに基づき大学院設置基準第2条で大学院における課程は修士課程、博士課程及び専門職学位課程の3つに、さらに専門職大学院設置基準第2条で「専門職学位課程は、高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培うことを目的とする。」

(傍点は評者)と規定された。ここではそれぞれの分野で個々に「高度の専門性」「求められる職業を」実際に「担うため」に、未だ確定したものではないが、それらに必要な「深い学識及び卓越した能力を」、新設された専門職大学院という制度で「培う」こととされた。なお、学校教育法で「培う」という用語は「実践的な能力を培う」(第55条第2項)という行論で登場している。

この流れはまだ続く。2004(平成16)年4月に「専ら法曹養成のための教育を行うことを目的とする専門職大学院」として法科大学院が創設され、さらに2008(平成20)年4月に「専ら教員の養成又は研修のための教育を行うことを目的とする専門職大学院」として教職大学院が中央教育審議会の2つの答申(平成17年10月26日「新しい時代の義務教育を創造する」、平成18年7月11日「今後の教員養成・免許制度の在り方について」)を受けて開校した(専門職大学院設置基準第26条第1項には「研修のための教育」は含まれていない)。教職大学院は理論と実践の融合を目指すものであるから、その授業においては、実務家教員には、実践知と理論との架橋や、実践経験の研究的省察をリードすることが求められる(傍点は評者)。また、①基本的に学校教育の実際の事例(ケース)を素材とし、これを構造化・体系化する形により教員の適応能力を育成するための授業とする、②この観点から、従来の大学教育における一般的な形式である講義・演習は、授業の導入や授業で用いる方法論の確認や授業の前提となる基礎知識の確認、事後の結果等に基づくまとめなど、最小限にとどめることが望ましいとされている。なお、同設置基準第2条第1項で使われている「培う」という用語が、教職大学院では「教員の養成」のみで、条文上整合性に欠けると思われる。

以上が教職に関わる専門職大学院や実務家教員の法的なあり方(法的な存在根拠)である。しかしながら、こうした規範的な規定が正しいにしても、これを現実に実質化する統合的な「事例集」や、その事例(ケース)を記述する方法論は現時点で不存在かつ不明であると思われる。このままでは教職に関わる専門職大学院も教職大学院も画餅になりかねない。少なくとも、「実践知と理論との架橋」や「実践経験の研究的省察」に関わる原理的な方法論を明確にしておくことが求められている。本書は、この問いに以下のような内容構成で正面から応えた(答えた)ものであり、「日本における教育研究のみならず、専門家教育の改革に対するもっとも説得力ある方向定位としての役割を果たしてきている」(監訳者解説、392ページ)。なお、上記の二つの重要句は、研究(者)と実践(者)の対話や協働あるいはパートナーシップとして、例えば、原著で *overarching theories* (p.317) や *reflective research* (p.323) として登場している。

はじめに

第一部 専門的知識と行為の中の省察

第1章 専門的知識に対する信頼の危機 第2章 技術的合理性から行為の中の省察へ（実践に関する支配的な認識論／技術的合理性の起源／技術的合理性の限界に気づき始める／行為の中の省察【行為の中の知の生成・行為の中の省察・実践の中の省察】）

第二部 プロフェッショナルによる行為の中の省察—いくつかの文脈

序 第3章 状況との省察的な対話としての建築デザイン（デザインにかかわる専門的職業／省察的におこなうデザインの事例【プロトコル】／プロトコルの分析【デザイン領域・込められた意味・スタンスの変化】／行為の中の省察の根底にあるプロセス） 第4章 精神療法—固有の宇宙をもつ患者（精神療法の歴史的な展開／臨床実習指導における会話／臨床的な実践の中の知） 第5章 行為の中の省察の構造（はじめに／問題を設定しながら実験を評価する／過去の経験を固有の状況へもち込む／実践現場での実験における厳密性／仮想世界／探究へ向かう姿勢／技術的合理性と行為の中の省察との比較） 第6章 科学に基礎を置く専門的職業の省察的实践（科学に基礎を置く専門的職業とは／工学デザインの〈わざ〉／科学調査の〈わざ〉／〈見なす〉ことについての省察／科学に基礎を置く実践の社会的文脈） 第7章 都市計画—行為の中の省察を制約するもの（都市計画実践をめぐる状況の展開／ある都市プランナーが知ろうとすること【プロトコルの中で起こっていること・役割と状況の枠組み（フレーム）をつくる・実践の中の知の生成と自己強化のシステム・行為の中の省察を制約するもの・まとめ】） 第8章 マネジメントの〈わざ〉—組織学習システム内での行為の中の省察（マネジメントの分野における分裂／マネジメントの〈わざ〉【市場で起こっている現象を読み取る・組織のトラブルを読み取る・製品開発について学ぶ】／組織学習システムがもつ制約／マネジメントの〈わざ〉とその制約） 第9章 行為の中の省察の類型と制約—職種を超えて共通するものに着目して（定数と変数／行為の中の省察を制約するもの）

第3部 結論

第10章 専門的職業の意味と社会における位置づけ（はじめに／プロフェッショナルとクライアント／研究と実践【フレーム分析—自分のフレーム（枠組み）を分析すること・レパトリー構造の研究—事例のレパトリーに基づく探究プロセス・探究と架橋理路の基礎的方法に関する研究・行為の中の省察プロセスに関する研究・研究者と実践家】／省察的实践の機構【学校・省察的实践者としての教師・官僚制・厚情】／より大きな社会的文脈での専門的職業の位置づけ）

原注・解説（柳沢昌一）・あとがき（三輪健一）・人名索引・事項索引

2) 次に本書の内容を「行為の中の省察 reflection-in-action」に即して紹介する。

専門職大学院で法的な存在根拠の中核である「実践知と理論との架橋」や「実践経験の研究的省察」に関わる原理的な方法論を、本書は「行為の中の省察 reflection-in-action」がもつ独自の構造に求めている。ここでいう「行為の中の省察 reflection-in-action」とは、ショーンの他書によれば

(Donald A. Schön *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions.* Jossey-Bass Inc Pub, 353pages, ISBN1555422209)、「現にこれをしている間に(そこで)現に何をしているのかを考えること」**the thinking what they are doing while they are doing it** (p.xi) とされている。このことは、通例において「題材についての熟練を実際の行為で示しているけれど、その理由や意味、その熟練の源泉について明かさない」ままになっていた「秘技性と熟練 (**mystery and mastery**)」(原著 p.126 : 訳書 144 頁) や、そこに沈み込んでいる「実践者のわざ **artistry**」(例えば p.129 : 148 頁)に対して「実践の認識論」(例えば原著 p.287 : 訳書 305 頁)から光を当てて、「実践の中からの知の生成 **knowing-in-practice**」(例えば原著 p.234 : 訳書 249 頁)として、「厳密性が適切性が **rigor or relevance**」をめぐるジレンマ(原著 p.42 : 訳書 42 頁)を解こうとする創造的な試みである。こうすることで古典的な「専門知を脱神話化する」(原著 p.345 : 訳書 362 頁)のである。しかし何故このことが問題=課題となるのか。

現に今もって支配的な見解は、「専門的職業の人びとが身につけている体系的な知の基礎は、「以下の四つの本質的な特性をもつと考えられている。専門分化していること、境界がはっきりしていること、科学的であること、そして標準化されていることの四つで」(原著 p.23 : 訳書 23 頁)、この「理論や技術を厳密に適用して」**「道具的な問題解決」**(原著 p.21 : 訳書 21 頁)を図る」、というものである。この見解は実践に対する「実証主義者の認識論」に立脚し、目的と手段、実践と研究、行為と知という「三種類の二分法に支えられている」が、実際には専門的職業の人びとは「現実の問題状況に出会い、その問題状況を組み立てていかなければならない。彼らはその問題状況に枠組みを与えると同時に、注目すべき特徴やその状況に負わせる秩序を決定し、また、状況変化の方向性をも決定する。このプロセスでは、探究の目的と用いる手段とが分離されることなく決められている。継続的な探究では、状況に向かって行為することは決定とともに不可欠であり、問題解決は大きな試みのひとつ」なのである(以上原著 p.165 : 訳書 181 頁)。むしろ「一流のプロフェッショナルがプロフェッショナルに対する信頼が危機に瀕していることについて記述して語るとき、彼らは実践・実務の現場では、伝統的な行動様式や知識があてはまらないという点に焦点を置く傾向がある。複雑性、不確実性、不安定性、独自性、価値観の衝突のもつ重要性への認識が高まっているのである」(原著 p.18 : 訳書 17 頁)。専門的職業の人びとは次のような疑問を持つ必要があるのだろう。「プロフェッショナルが技術的な専門家としての意味で「知っている」と主張する場合にはいつも、彼が前にしている状況に対して彼の専門家としてのカテゴリーと理論と技法をあてはめている。専門家としての彼の実践の中の知に適合しないような様相を呈する状況に対しては、その状況における人間も含めて、それを無視したり、言い逃れたり、あるいは既存の知識に合うように管理しようとしたりする」(原著 p.345 : 訳書 363 頁) ことがないかどうか。

「未知の状況にもち込むレパトリーの幅と多様性」において優れた実践家は、このレパトリーを使うことで「固有の状況に関連する過去の経験を持ちこ」み、「未知の状況を既知の状況と見なし、既知の状況でおこなったことがあるとしながら未知の状況の中でおこう」(原著 p.140 : 訳書

158-159 頁)、あるいは「未知の問題のモデルを既知の問題からモデル化することを学び、知覚してはいるがまだ表現していない類似性を省察することによって新たな理論を組み立てる」(原著 p.203 : 訳書 216 頁) のである。ただしここには「厳密性に関する固有の規範」(原著 p.152 : 訳書 169 頁) がある。問題解決の「ひとつの手立てが、意図したとおりにならず、全体として望ましくないと考えられる結果を生み出すとき、探求者はその手立てに内在している理論を表面に出し、それを批判し、再設定し、その理論と一致する手立てを作り出すことによって新たな理論を試す」ので、探究においては「変化への関心が優先され、それゆえに、(望ましいと考えられる変化として一評者) 肯定 **affirmation** の論理が (確証 **confirmation** の論理に一評者) 優先されるのである」(以上原著 p.155 : 訳書 172 頁)。

総じて、専門職大学院では、狭い分野をより深く探求する一点限定で他分野では濃度の薄いスペシャリスト (専門性) を育てるのではなく、広い分野にわたり相互関連 (ネットワーク的知) や構造化等を追究することで (「行為の中の省察 **reflection-in-action**」)、濃度の濃さにより深さを担保するプロフェッショナル (専門職性) を求めるべきことを、ショーンの本書は示唆している。ショーンのいう「行為の中の省察」を中核とした「専門職」像を手がかりにしない限り日本における専門職大学院や実務家教員の実質的なあり方 (存在根拠) は明確化し得ないように思われる。

3) 最後に、専門職大学院という制度においては、実習 (正確には監督実習) は極めて重要であるので、そのあり方 (存在根拠) につき「行為の中の省察 **reflection-in-action**」との関わりで、学校現場で行われている実習のあり方に関して森下覚らが非常に興味ある分析をしているので (森下覚・尾出由佳・岡崎ちひろ・有元典文 2010 教育実習における学習はどのように構成されているか—教育的デザインと実践の保持のデザインとのダイナミクス— 教育心理学研究 58、69-79.)、紹介したい。

従来の教育実習における学習研究は実習生の「教師」や「児童」(広く生徒も含む)、「授業」に対する認知・意識 (実習生自身の知識や技術) の変容を研究対象にし、教育実習における体験的学習の効果や重要性を提示してきたが、「実習生」や「実習生を含む教育現場の学習環境」(実験的に統制された研究はあっても、学習環境そのものを直接的には扱ってきていない) との社会的な関係の中で構成される「学習」に焦点を当ててこなかった。しかしながら学習を記述するときに、学習者を囲む学習環境は重要な意味を持つのであって (状況的学習論)、学習を学習者という個体の行動変容として記述するのではなく、学習を人がある文化的実践に参加し、新参者から古参者へと成長する過程 (正統的周辺参加) と記述した方が説得的かつ現実妥当性があり、教育実習もここで言う文化的実践 (ある文化における人びとが、文化の価値や役割を共有し、再生産的に文化を維持・構成する行為) である。

この研究は継続的な教育実習のフィールド調査から得られた動画データや言語データを分析し、教育実習における実習生の過程を教師の文化的実践への正統的周辺参加の過程として記述できるこ

とを確かめている。具体的には、実習生の学習は、「教育的デザイン」（教員養成のために学習の場を構成しようとする大学側の教育的な取り組み）と「実践の保持のデザイン」（実習生が参加した形で自らの教育実践を成立させるための現場の教師の取り組み）とが共存する学習環境の上に構成され、さまざまな「学習の制約」（学校は現場教師の教育実践の場である。実習生が自由に体験学習する場ではない）を受けながらそこで各自の「体験の省察」（教育実践の場における自らの立ち位置を明確にし今後自らが振る舞うべき行動の再考）を行うばかりではなく、偶発的で一時的なものという性格はあるものの、現場教師によって「実践への導き」が行われるのである。この学習の偶発性は必ずしも効率的でないため、大学側がコントロールする対象になりうるが、これでは教育実践との貴重かつ慎重な交渉過程がなくなってしまう（教育実践から遊離した「ウソっぽい」もの！）。教育的デザインと実践の保持のデザインとのダイナミクスが教育実習には求められている。教師という専門職の教育には、ショーンの立論に見られるように、あいまいさを残していても各自の「体験の省察」が生じうる包括的で総合的な実習が求められているように思われる。

（原著：Donald A. Schön (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books , 374 pages, ISBN9780465068784)